

教育資料集刊

Bulletin of the National Institute of Educational Resources and Research

25 輯

道德教育專輯

Special Issue of Moral Education



國立教育資料館 編印
中華民國八十九年十一月
Taipei, Taiwan. R O C 2000

教育資料集刊

Bulletin of the National Institute of Educational Resources and Research

25 輯

道德教育專輯

Special Issue of Moral Education

國立教育資料館 編印
中華民國八十九年十一月
Taipei Taiwan. R O C 2000

國立教育資料館教育資料

集刊

第二十五輯

目次

- 一、海峽兩岸德育沿革與現況之比較……………李琪明 (1)
- 二、教師道德推理與教學關係之初探……………張鳳燕 (21)
- 三、台灣中小學公民教育與「台灣人」意識的型塑……………單文經 (47)
- 四、生命智慧與道德教育……………孫效智 (65)
- 五、環境倫理與生態道德教育……………郭實渝 (79)
- 六、宗教與道德間的關係——
- 兼論多元社會中的宗教與道德教育……………方永泉 (99)
- 七、美感與道德教育：論道德教學的審美判斷……………林逢祺 (127)
- 八、後現代與道德教育……………蘇永明 (147)
- 九、兼論道德氣質的成分與道德教育的策略……………單文經 (169)
- 十、正義倫理與關懷倫理的論辯：
- 女性倫理學的積極意義……………簡成熙 (185)
- 十一、透過解放與批判獲得智慧與德性之重建……………溫明麗 (213)

十二、多元文化主義觀點之下的道德教育與評量——

一項初步的觀察.....但昭偉 邱世明 (225)

十三、國民小學道德教學媒體的研發與省思.....范信賢 (243)

十四、日本新課程與道德教育內容的研究——

以小學階段為主.....梁忠銘 (265)

附錄：

教育資料集刊各輯總目次..... (281)

索引：

一、中文索引..... (297)

二、英文索引..... (309)

BULLETIN

OF THE

National Institute of Educational Resources and Research

Vol. X X V

~ special issue of Moral Education ~

Contents

1. The Comparison of Cross — Taiwan Strait Moral Education
..... Lhi-Ming Lee (1)
2. The Initial Exploration of the Relationships between Teachers' Moral Reasoning and Their Approaches to Instruction
..... Fon-Yean Chang (21)
3. Taiwan's Civic Education and the Shaping of Taiwanese Identity
..... Wen-Jing Shan (47)
4. Wisdom of Life and Moral Education
..... Hsiao-Chih Sun (65)
5. Environmental Ethics and Ecological Moral — — Education
..... Shih-Yu Kuo (79)
6. The Relationship between Religion and Morality Religious Education and Moral Education in a Plural Society
..... Yung-Chuan Fang (99)
7. Aesthetic Experience and Moral Education: On the Aesthetic Judgment of Moral Teaching
..... Ferng-Chyi Lin (127)
8. Postmodern and Moral Education
..... Yung-Ming Shu (147)

| | |
|---|------------------------------------|
| 9. The Analysis of Moral Disposition and the Strategies of Moral Education | Wen-Jing Shan (169) |
| 10. A Critique of the Debate between Justice Ethics and Care Ethics: Some Positive Meaning of Feminine Ethics | Cheng-His Chien (185) |
| 11. Reconstructing Wisdom & Virtue through Emancipation & Critique | Sophia Ming-Lee Wen (213) |
| 12. Moral Education and Moral Assessment — — From the Viewpoint of Multiculturalism | Jau-Wei Dan Shih-Ming Chih (225) |
| 13. Reflections on the Development of Videos for Elementary Moral Instruction in Taiwan | Hsin-Hsien Fan (243) |
| 14. Research in Japanese New Curriculum and Moral Education of the Elementary School | Chung-Ming Liang (265) |

Appendix :

Contents in All Previous Volumes

Index :

| | |
|------------------|---------|
| 1. Chinese | (297) |
| 2. English | (309) |

海峽兩岸德育沿革與現況 之比較

李琪明

【作者簡介】

李琪明，江西省南昌縣。台灣師大教育博士，曾任台灣師大公訓系助教、講師、副教授，現任台灣師大公訓系教授。

摘要

本文旨在探討兩岸德育的沿革並進行比較，藉以窺得台灣地區與大陸地區歷經數十年的變遷及其間異同的另種風貌，並期有利於兩岸德育的實施與發展。全文針對德育課程、德育政策與德育觀三個層面加以剖析：德育課程是學校教育中直接影響學生德育方面學習的重要管道；德育政策是德育課程的依據，也是廣義的德育課程範疇；德育觀則是指德育的基本價值主張，也是前述德育課程與德育政策的理念基礎。研究結果顯示：兩岸德育有極多的相似點，尤其在德育課程與德育政策兩個層面，且其形式與性質均十分接近；而兩岸差異較大者則在於德育觀及其內容，因著兩岸各自為不同的意識型態所主導，以及近年來台灣的民主化過程所影響，乃造成兩岸德育範疇的差異。迄今，兩岸各自面臨不同性質的德育困境，如何重新釐清德育的價值與意義，建立前瞻健全的德育政策，以及構築多元民主的德育課程，以重還德育本然面貌，與「為德育而德育」的自身價值，應是當前兩岸的重要課題。

關鍵字：海峽兩岸、德育、道德教育

壹、前言

德育是教育中不可或缺的環節，但在實施過程中卻不免受到諸多因素的互動及影響，海峽兩岸的德育亦然。自民國三十八年兩岸分隔以來，無論是台灣地區教育宗旨所揭櫫的「德、智、體、群、美」，或是大陸地區所強調「德、智、體、美、勞」的教育精神，雖皆將「德育」置於首位，但其實施與推動情形，乃因其環境脈絡的不同而有其差異，不過，卻又因兩岸有著同源的傳統文化與現代化的趨勢，亦產生了德育的共同點。兩岸關係，乃數十年來的社會重要議題，期藉由本文對兩岸德育面向的沿革與比較，可窺得台灣地區與大陸地區歷經變遷及其間異同的另種風貌，並進而有利於兩岸德育的實施與發展。

本文乃針對德育課程、德育政策與德育觀三個逐漸加深的層面，自沿革與現況的時間縱軸，比較海峽兩岸德育概貌。德育課程是學校教育中直接影響學生德育方面學習的重要管道，乃分別自德育課程標準、德育教科書編審，以及德育教科書內容三點加以剖析。德育政策是德育課程的依據，也是廣義的德育課程範疇，乃自德育政策依據與宗旨、德育政策重點與內容，以及德育政策組織與運作等三點加以比較兩岸的異同。德育觀是指德育的基本價值主張，也是前述德育課程與德育政策的理念基礎，乃分別自兩岸的意識型態所影響的德育觀點，以及意識型態在近年來轉變中的德育觀等兩方面加以探討。

貳、兩岸德育課程之比較

德育課程是學校教育中直接影響學生德育方面學習的重要管道，有些國家設有專門課程，有的強調非正式課程，有的則是注重潛在課程的影響力。而海峽兩岸的共同點則是皆在中小學正式課程中設有專門的德育科目，譬如臺灣地區的國小「道德」課、國中的「公民與道德」課，大陸地區的小學「思想品德」課、初中的「思想政治」課等課程。茲就其課程標準、教科書編審，以及教科書內容重點三個層面加以比較其異同。

一、德育課程標準

(一)兩岸德育課程名稱沿革之比較

1.兩岸德育課程擁有共通的歷史淵源

自清代末年正式建立學制系統以來，德育課程便已受到重視。不過，其名稱先是「修身」，強調人倫道德之道理。而後，為著培育健全公民，以超越狹隘個人本位主義的範圍，故將修身改為「公民」，且含擴了政治、經濟、法律與國際關係等範圍。其後，因著政治因素，民國十八年時將公民又改為「黨義」，以三民主義為依歸，強化民族主義與愛國主義。旋即於民國二十一年又改回「公民」，再度強調建國的理想與公民的重要性。所以，兩岸的德育課程可說是延續民國三十八年的修身、公民、黨義、又變至公民課程而來。

2.兩岸分治後，德育課程皆歷經一段過渡或混亂時期

民國三十八年國民政府播遷來台，直至五十七年實施義務教育制度前為止，臺灣地區的德育課程名稱仍不斷在變動中，小學歷經了公民、公民訓練以及公民與道德等名稱，初中也由公民、公民訓練而變為公民（公民訓練），由此可見德育課程尚處於過渡時期。至於大陸地區，同樣地也是面臨一段混亂時期，起初僅有初中政治課，後來停開又復開，文革時期直接用來讀「毛語錄」，由其將公民改為「政治課」以及讀語錄等。

3.兩岸德育課程確立後，各有其不同的著重點

臺灣地區的德育課程可說是自民國五十七年後稍加穩定下來，國小稱為「生活與倫理」，國中稱為「公民與道德」。生活與倫理向以德目為主，其後雖歷經了民國六十四年的課程標準修訂，但改變不大。公民與道德於民國五十一年暫行課程標準中便已大抵定型，民國五十七年以及六十一年課程標準制定與修訂，其重點皆為健全的個人、美滿的家庭、完善的學校、進步的社會、富強的國家與和平的世界，直至民國七十二年改以「社會科學」的知識體系，將重點改為完善的教育、和諧的社會、公正的法律、民主的政治、成長的經濟與協和的文化。另外就大陸地區而言，自1978年以來德育漸呈穩定狀態，1981年小學設置了「思想品德」，1985年初中政治課也正式改為「思想政治」，不過，由該課程名稱一「思想」二字，即不難看出其掌控的意味，再就其重點——社會發展簡史與中國社會主義建設常識等，亦明顯為政治意識型態的產物。

4.兩岸德育課程目前仍處不斷變動改革中

臺灣地區於解嚴後因著不斷朝向「本土化」、「民主化」與「多元化」方向邁進的趨勢，也同樣反映在德育課程，除於民國七十八年國中公民與道德課在未修訂課程

標準的情況下，先行出版「改編本」以因應趨勢之外，教育部乃以較以往嚴謹與民主的方式修訂了課程標準，並陸續於民國八十二年與八十三年公佈《國民小學課程標準》及《國民中學課程標準》。國中小課程標準中乃將國小「生活與倫理」課程與「健康教育」合併為「道德與健康」，並強調價值判斷與解決問題的能力；而在國中「公民與道德」課方面，則與新增的「認識臺灣」中的社會篇結合，並將知識取向與生活取向相結合，儘量解消一元政治意識型態的宰制。不過，因應教育改革的高漲聲浪，教育部乃於民國八十七年九月公佈了《國民教育階段九年一貫課程總綱綱要》，但因其各學習領域課程綱要尚未公佈，故仍待靜觀其變。

至於在大陸地區，自 1985 年起亦不斷進行德育的改革實驗與教學大綱的修訂工作，並於 1992 年公佈小學思想品德及初中思想政治課的教學大綱，但國家教育委員會旋又於 1997 年公佈《小學思想品德課和初中思想政治課課程標準》，將沿用數年的「教學大綱」改為「課程標準」字眼，現今仍在試行中。

(二)兩岸德育課程標準形式與內涵之比較

1. 兩岸德育課程標準形式差異不大

茲以兩岸現行德育課程標準加以比較，臺灣地區的《國民小學道德與健康課程標準》（民 82 年公佈）、《國民中學公民與道德科課程標準》《國民中學認識台灣（社會篇）課程標準》（皆為民 83 公佈），基本的項目可包括目標、教材綱要、時間分配、實施方法（教學編選之要領、教學方法、教具及有關教學設備、教材或單元間的聯繫與配合、教師手冊編輯要點、教學評量）等項。大陸地區《小學思想品德課和初中思想政治課課程標準》（1997 年公佈），就形式上而言與台灣地區差異不大，其基本的項目亦可包括目標（序言中列有教學目的）、教學內容和基本要求、課時計劃與教學安排、實施方法（教學原則和方法、學習評價和考核、教材編寫和選用）等項。

2. 兩岸德育課程標準內涵差異頗大

兩岸德育課程標準在內涵上較大的不同點有二：一是大陸地區將課程標準的指導思想明文列入，藉以凸顯政治意識型態，在序言中指出「……是對學生系統進行公民的品德教育和初步的馬克思主義常識教育，以及有關社會科學常識教育的必修課程，是學校德育工作的重要途徑，是我國學校教育性質的重要標誌之一。」此與臺灣地區未在課程標準中標示任何意識型態乃大異其趣。二是以課程標準中所列教學內容方面，兩岸德育課程重點，在小學階段可謂大同小異，皆是強調道德規範與良好行為（惟台灣以德目為主，大陸以五愛為基礎），但兩岸在國（初）中階段則產生甚大差異，臺灣地區國中階段的認識台灣課程社會篇是以「關懷台灣」的為重點，公民與道

德則基本上是以「社會科學」為基本架構，內容包括了「學校與社會生活」、「法律與政治生活」、「經濟生活」、「文化生活」，而大陸地區初中思想政治則除了延續小學的道德內容外，尚包括「法律常識教育」，以及以馬克斯主義為基本精神的「社會發展常識」和「國情教育」，故兩岸差異頗大。

二、德育教科書編審

(一)兩岸德育教科書編審組織之比較

兩岸德育教科書在編審組織方面，都曾有屬於政府部門的單位負責編纂—臺灣地區是隸屬於教育部的「國立編譯館」，大陸地區則是隸屬於教育部（原稱國家教育委員會）的「人民教育出版社」，因此，皆帶有濃厚的官方色彩與政治意味。不過，近年來，隨著臺灣地區的趨向「審定制」以及大陸地區的「一綱多本」與其後「審定制」政策之推行，國立編譯館及人民教育出版社皆已不再擁有「獨佔」的優渥地位，故其角色與功能也不斷在調整當中。

(二)兩岸德育教科書編審制度之比較

自民國三十八年兩岸分治之後，兩岸德育教科書的編審制度一直維持「國定本」與「統編本」的模式。但大陸地區自 1985 年開始，即推行所謂「一綱多本」的編審政策，加以地方分權的趨勢，故已朝向「審定制」的方向。至於臺灣地區在國中德育教科書方面，現仍暫時維持「國定統編本」的制度，而國小德育教科書則自八十五學年度開始，依據新課程標準的精神，已開放「審定本」。因此，就制度而言，兩岸皆有由一元趨向多元的編審制度的共同趨勢，但無論是審定或是國定，仍得接受政府相關部門的把關。

三、德育教科書內容

(一)兩岸德育教科書形式之比較

台灣地區現行的國小道德課教科書是基於民國八十二年公佈的課程標準編寫，於八十五學年度起使用，目前（89年2月）已出版八冊，尚有四冊待出版，前六冊為道德與健康合編，後二冊為道德與健康單獨成冊，現計有國立編譯館、明倫、南一、康軒文化、新學友及聯教圖書等各個審定版本，以國立編譯館所編寫教科書為例，其書長 26 公分寬 19 公分，彩色印刷，前一至六冊每冊八單元，分編後每冊四單元，每單

元約 10 頁。至於國中階段，所依據的是民國八十三年公佈的課程標準，於八十六年開始使用，至今已編訂完畢，國一認識台灣社會篇教科書，由國立編譯館統編，全一冊，書長 26 公分寬 19 公分，彩色印刷，共十章課文（包括各節與「研究與討論」）及六個「社會生活實踐活動」，共 94 頁，國二、國三公民與道德課，亦為國立編譯館統編，共四冊，書長 26 公分寬 19 公分，彩色印刷，一至三冊每冊十課，第四冊為八課，每課約 10 頁，課文後附有「思考與活動」。

至於大陸地區甫新出爐的初中、小學德育課程教科書，是依據 1997 年頒布的《九年義務教育小學思想品德課和初中思想政治課課程標準》編寫，均為審定制，有多套版本出版或編寫中，茲以人民教育出版社於 1999 年秋季開始使用的小學思想品德課教科書為例，書長 21 公分寬 14.5 公分，彩色印刷，每冊十三課，約 60 頁。另人教社於 1998 年開始全國使用的初中思想品德課教科書，共五冊（國三使用全一冊），書長 26 公分寬 18.5 公分，除書前數頁彩色外，課文均為黑白印刷，各冊五至八課不等，每課約 30 頁，課文後附有「閱讀與思考」或「練習」。

總之，以教科書的形式而言，兩岸小學階段的德育教科書呈現方式皆較多元化與活潑化，尤其是大陸地區的思想品德教科書變化甚多，但是，國（初）中階段德育教科書的呈現方式皆是較為呆板，缺乏變化，尤其是大陸地區的政治每課多達數十頁，份量實為過重。此外，在印刷方面，台灣地區的教科書較大陸地區字體較大，品質也較為精美。

(二)兩岸德育教科書內容重點之比較

教科書內容基本上應是根據課程標準的教材綱要編寫，但在教科書呈現上則往往會略加調整。以台灣地區國立編譯館所編寫教科書而言，國小道德課一至三年級，在課程標準教材綱要中的道德內容乃源自八個德目（仁愛、正義、禮節、信實、勤儉、孝敬、守法、愛國），並與健康的十個類別統整為「人自己」、「人與人」、「人與事物（環境）」的架構呈現，四至六年級則採分科教學，道德仍以八個德目為主軸編排大綱，但在教科書中則以「主題」為主，混合各德目加以編寫，譬如第一冊第一課「快樂的一天」，則混合了正義、勤儉、信實與守法四個德目，其他各課亦類似。而國中一年級的認識台灣社會篇，教材綱要中包括了人民和語言、家庭和親屬、節日慶典和風俗習慣、名勝古蹟和地方文物、教育概況、經濟概況、政治概況、休閒生活、宗教信仰、重要的社會問題等十項，以及社會生活規條（係融會「青年守則」的內容、「訓育綱要」的要領，與「國民小學道德與健康課程標準」所揭示的德目而制訂，共計十二個德目，分別為誠實、愛國、守法、仁愛、孝悌、禮節、勤儉、正義、

公德、負責、合作、尊重)，在教科書呈現時則為吾土吾民、我們並不孤單、生活的節奏、宗教的世界、在學習中成長、多元的文化、貧窮與富裕、民主的滋味、讓社會更健康、營造新台灣等十章章名。國二、國三的公民與道德課在課程標準中的「教材綱要」亦分為兩部分，一為教材綱目，二為生活規條，教學綱要方面，第一、二冊重點融合為「學校與社會生活」以及「法律與政治生活」，第三、四冊為「經濟生活」以及「文化生活」，其內容則有詳盡的「講習綱要」與「生活規範實踐活動示例」，生活規條則與認識台灣社會篇相同，以第一冊為例該冊講習綱要分別為校園倫理、校訓校規與學生自治、校園安全與校園美化、家庭倫理與社會道德、兩性教育與群己關係、生活規範與國民禮儀、社會組織與社區活動、社會安全與社會福利、社會變遷與現代生活等九項，而在教科書呈現時為公民與社會、權利觀念與責任感、家庭生活、學校生活、學生自治、兩性關係與倫理、衝突的處理、社區參與、社會團體生活、社會變遷等十課。

關於大陸地區人民教育出版社的德育教科書內容，在課程標準中對於小學思想品德課的教學內容乃區分一、二年級，三至五年級，及六年級三個階段，一至五年級以良好道德規範為主，包括熱愛祖國、孝親敬長等，六年級則強調各個不同領域生活中的道德規範，包括家庭生活、學校生活等，而在教科書的呈現則以主題為主，但大多對應於課程標準中的教學內容，只是順序略加調整，例如第一冊第十三課「五星紅旗」則是教學內容中的「熱愛祖國」。至於初中思想政治課課程標準中的教學內容，均完全一一對應於教科書中，如一年級上下冊是以人格教育為主，共有「正確看待自己」等十個重點，在教科書呈現時則完全依序以此十二個重點為課名，二年級的教學內容是以法律常識教育為主，三年級的教學內容是以社會發展常識及基本國情教育為主。

故就兩岸德育教科書在內容重點加以比較，國小階段差異性較小，均以道德規範與良好行為實踐為重點，教科書的呈現變化性也較大；但在國（初）中階段的差異性甚大，台灣地區的「社會科學」性較強，但強調與「生活」相結合，而大陸地區的「政治」性較強，並仍有濃厚的意識型態色彩。

(三)兩岸德育教科書教育理念之比較

兩岸德育教科書各有其教育理念的彰顯，就台灣地區國立編譯館教科書而言，在每一冊的國小道德課編輯要旨均指出是「以兒童的生活經驗為中心」，故一至四冊以圖畫為主，第五冊才開始逐步增加文字的份量。而國中認識台灣社會篇在編輯大意中指出，其取材主旨在於「傳達正確的知識，著重觀念的啟發，訓練多元的思考，呈現

社會的整體性和共通性，兼顧學生能力和族群的差異與地域特性」。國中公民與道德教科書則在編輯要旨中指出：「本書之編寫以生活為中心，使學生之學習與生活經驗相結合，以達成學以致用的目的。」

至於大陸地區人民教育出版社之教科書，在小學思想品德課的「說明」中指出「……在結構體系、課題、課文、插圖、練習以及版式設計等方面，進行了求實、求新、求活的探索，力求體現素質教育的要求，既有利於教師教學，又有助於發揮學生的主體性，提高學習興趣，激發學習願望，引導學生參與教學過程；積極思考，樂於實踐。」而在初中思想政治教科書在說明中亦指出「……採用歸納與演譯、分析與綜合相結合的敘述方式；在結構體系、語言文字、版式設計等方面進行了求新、求實、求活的探索；力求既有利於教師教學，又有助於提高學生的閱讀興趣和能力，引導學生主動思考、深入理解和準確把握教學內容。」

故比較兩岸德育教科書之教育理念，基本上台灣地區較為傾向以「學生」為中心的理念，且強調與「生活」相結合；而大陸地區則強調所謂「素質教育」，較重教師教學與對學生的引導，且較為強調「觀念」的教導。

參、兩岸德育政策之比較

德育的重要面向除正式課程外，尚有諸多學校活動亦屬德育的非正式課程或潛在課程，其依據即在於德育政策，故此一層面的影響力實不容忽視。臺灣地區雖未有明確的「德育政策」相關法規，但德育位於「五育」（德智體群美）之首，故在教育政策的制定與執行上，德育的意涵常隱含於訓育、民族精神教育、生活教育、公民教育以及國小生活與倫理、國中公民與道德等課程範疇。至於大陸地區的德育政策皆多半直接冠以「德育」，其層面亦涵括甚廣，除小學思想品德課、中學思想政治課等課程政策外，尚包括諸多非正式課程，如愛國主義教育、國情教育等。

一、德育政策的依據與宗旨

(一)兩岸德育政策沿革

兩岸德育政策相關法規與措施，有其共同根源與相同之處，亦有其相異點。就沿革而言：兩岸德育政策的依據與宗旨，可共同追溯自民國十八年由國民政府公佈的《中華民國教育宗旨》、民國廿八年由教育部公佈的《訓育綱要》，以及民國卅六年國民政府公佈的《中華民國憲法》。惟自民國卅八年兩岸分治之後，前述各項法規仍

為臺灣地區至今所奉行的圭臬，而大陸地區則完全加以摒棄。

其次，臺灣地區自民國卅八年至今，陸續頒布許多德育相關法規與措施，歸納而言，主要是延續幾個主軸發展：一是《訓育綱要》的修正（民 41 及 57 年修正），二是《生活教育實施方案》的頒發與修正（民 54 及 57 年）以及民國八十年的《加強學校生活、品德教育及民主法治教育實施計畫》和《現階段加強推行國民中學生活教育實施要點》，三是民國六十年開始強調的《民族精神教育實施方案》，四是於民國六十九年頒發並於七十二年修訂的《加強推展青少年公民教育計畫》，五是於民國七十年開始大力著重的《加強學校青年輔導工作實施要點》以及自民國八十年起推行的《教育部輔導工作六年計畫》。

而大陸地區有關德育政策的相關法規與措施，則是自 1982 年的《中華人民共和國憲法》的公佈以及 1985 年《中共中央關於教育體制改革的決定》之後，才相繼制定與公佈，其要項計有數點：一是 1986 年《中華人民共和國義務教育法》、1993 年《中國教育改革和發展綱要》，以及 1995 年的《中華人民共和國教育法》的公佈，成為德育政策重要依據，二是 1985 年《中共中央關於改革學校思想品德和政治理論課程教學的通知》、1988 年《中共中央關於改革和加強中小學德育工作的通知》、1990 年《中共中央關於進一步加強中小學德育工作的幾點意見》，以及 1994 年《中共中央關於進一步加強和改進學校德育工作的若干意見》等綱領性文件的公佈，三是 1988 年公佈的《小學德育綱要》與《中學德育大綱》（於 1995 年修訂），四是《小學生日常行為規範》及《中學生日常行為規範》（1988 年公佈 1994 年修訂），五是 1994 年公佈的《愛國主義教育實施綱要》。

(二)兩岸德育政策之比較

由前述兩岸德育相關法規與措施之沿革，可得三點特色：

1. 政治意識型態同為德育政策的最高指導原則

兩岸德育政策皆以政治意識型態為其最高指導原則。就臺灣地區而言，由中華民國教育宗旨中揭櫫的「中華民國之教育，根據三民主義……。」可明顯看出其德育政策亦深受三民主義政治意識型態的影響，在直接關乎德育政策的《訓育綱要》中所指出：「中華民國所需之訓育，應為依據建國之三民主義與理想之人生標準……。」更可窺得其所蘊涵的政治意識型態；而在大陸地區，無論是其《憲法》、《義務教育法》、《教育法》或是《中國教育改革與發展綱要》中，莫不揭櫫「堅持社會主義與馬列毛思想」的不變原則。由此可見，兩岸德育政策皆被要求在意識形態的框架之中。

2. 政治情勢皆是德育政策的重要影響指標

兩岸德育政策除以意識型態為依歸之外，亦深受政治情勢的影響。就臺灣地區而言，由以往訓育綱要、民族精神教育、公民教育及民主法治教育等之強調，而至今日生活教育、品德教育與輔導工作的受到重視，除皆有其時代背景外，因著政治情勢的解嚴與一元政治意識型態的解消，而使集體取向的德育政策趨向關懷個人的取向；而大陸地區，自 1978 年確立建立具有「中國特色的社會主義」並以「社會主義現代化」為目標以來，德育政策便因應此政治情勢不斷加以宣示，以期配合相關政策而培養現代化所需人才。因此，政治情勢的轉變係德育政策頒訂與修正的重要影響指標。

3. 政黨因素在兩岸德育政策中有程度之差異

兩岸德育政策中，有關政黨介入的因素有著明顯程度上的差異。就臺灣地區而言，在國民政府遷台之後至民國七十六年解嚴之前，基本上中國國民黨是以「一黨獨大」的優勢介入各個領域中，以產生其莫大的影響力，但自解嚴後，政黨因素轉為多元，除國民黨以執政角色藉由行政院訂定相關法規外，另得受立法院中各政黨之監督與質詢。至於大陸地區的德育政策則向以「以黨領政」為特點，無論是政策的內容、政策制定的過程，甚至包括政策的公佈皆不脫離「中共」（中國共產黨）的字眼與掌握之中，因此，其政黨因素涉入較臺灣地區為之明顯、直接與強烈。

二、德育政策的重點與內涵

(一) 兩岸現行德育政策

就臺灣地區而言，其現行德育政策重點與內涵可分為五大部分：一是訓育，其意義即為培養實踐道德之能力，以陶冶健全之品格，並達自信信道、自治治事、自育育人、自衛衛國的目標；二是輔導工作的建立與強化，此為近年來德育政策中的重要轉變，由以往的訓育而成為「訓輔合一」的制度，並進而於民國八十年推行輔導工作六年計畫，藉以減少青少年問題行為、培養國民正確人生觀、促進身心健康並增益社會祥和為目標，這也是德育政策的重點由以往「集體」而轉至「個體」的轉捩點；三是民族精神教育，係包括復興中華文化、加強民族意識、發揚固有道德、恢復固有知能、確立主義領袖國家責任榮譽五大信念以及加強仇匪教育等內容，其雖為民國六十年我國退出聯合國時所頒布，但至今仍一直沿用，可見其精神未改；四是公民教育，主要是強調熱愛民族文化、認識國家處境、注意國際情勢、瞭解民主憲政、分清善惡、明辨是非、增強反共意識與愛國精神等內涵，其亦為民國六十八年中美斷交情勢所加以強調之德育重點，但沿用至今仍顯重要；五是生活教育，其內涵則依時勢改變

多次，目前所依循者為民國八十年頒布的《現階段加強推行國民中學生活教育實施要點》，其內涵為培養自尊自愛、關懷別人、守法盡責、充實生命的生活態度，以及加強價值判斷能力，以培養知書達禮、守法、整潔、健康的現代公民為目標。

至於大陸地區德育政策的重點與內涵亦可區分為四點：一是德育綱要，為德育政策的依據，強調熱愛祖國教育、熱愛中國共產黨教育、熱愛人民教育、熱愛集體教育、熱愛勞動艱苦奮鬥教育、熱愛科學教育、文明禮貌遵守紀律教育、民主與法制教育、良好意志品格教育、以及辯證唯物觀點教育；二是德育工作的強調，其內涵是堅持以馬克斯主義為指導、認真貫徹黨在社會主義初級階段的基本路線、遵循黨關於社會主義精神文明建設的指導方針、以及注意抓好愛國主義教育、集體主義教育、社會主義民主和遵紀守法的教育、勞動教育、道德教育、良好心理品質等；三是近年來主張的愛國主義教育，其具體內容為中華民族悠久歷史的教育、中華民族優秀傳統文化的教育、黨的基本路線和社會主義現代化建設成就的教育、中國國情教育、社會主義民主和法制教育、國防教育和國家安全教育、民族團結教育、和平統一及一國兩制的教育等，四是德育規範，主要是指中小學生的日常行為規範而言，強調自尊自愛注重儀表，真誠友愛禮貌待人，遵規守紀勤奮學習，勤勞簡樸孝敬父母，嚴以律己遵守公德。

(二)兩岸現行德育政策之比較

由兩岸德育重點與內涵之分析，可得兩點啟示：

1.兩岸德育政策重點與內涵就其「性質」而言極為相似

兩岸德育政策就字面而言似是差異甚大，但就其「性質」而言則有極大的相似之處：一是臺灣地區的訓育綱要與大陸地區的德育綱要性質雷同，皆為德育的重要目標；二是臺灣地區的輔導工作與大陸地區的德育工作性質相近，皆為推行德育的作法；三是臺灣地區的民族精神教育與公民教育和大陸地區的愛國主義教育性質相似，皆為德育的重要內容；四是臺灣地區的生活教育和大陸地區的德育規範性質吻合，皆為德育實踐的途徑。

2.兩岸德育政策重點與內涵就其「內容」而言有所異同

雖然兩岸德育政策的性質頗為相似，但其實質內容卻有所異同，相同之處有四：一是德育皆同時強調個人層次與國家層次，二是皆強調中華民族的悠久文化，三是皆強調「主義」（臺灣地區指三民主義，大陸地區指社會主義），四是在德育實踐方面皆強調「自尊尊人」。至於相異點有三：一是在大陸地區德育政策中明確標示「黨」（中國共產黨）的地位與重要性，臺灣則無，二是臺灣地區的德育政策由訓育綱要

「集體」導向轉而為輔導工作的「個體」取向，而大陸地區仍停留在「集體主義」的德育政策，三是臺灣地區昔日的「仇匪反共」等政策仍在現行的德育法規中出現，但大陸地區相對地則主張「和平統一」與「一國兩制」。

三、德育政策的組織與運作

(一)德育政策的行政組織

就臺灣地區的德育政策而言，並未設有專責單位，但理論上在中央層級是由教育部的「訓育委員會」與「國民教育司」共同主管，其中有關國中小道德相關課程部份是由國民教育司主管，至於其他有關德育政策或活動則由訓育委員會策劃與推動。在地方層級部份，德育政策是由縣市教育局學管課負責。另有關督導部門原則上是依據「三權分立」的原則，由行政直屬部門與立法部門加以督導。最後，德育政策落實在學校層級方面，在校長的領導下相關課程由教務處實施，活動方面由訓導處與輔導室配合或各自實施，而面對班級第一線的即為導師。

至於大陸地區負責德育政策的組織，在中央層級而言由國家教育委員會中的「思想政治工作司」與「基礎教育司」的德育處共同主管，其中有關小學思想品德課以及中學思想政治課的部份是由基礎教育司主管，至於其他有關德育政策或活動則由思想政治工作司策劃與推動。在地方層級部份，德育政策是由省、自治區（地）、直轄市教育委員會（廳、局）的普通教育處負責，縣、區方面則由教育委員會（局）的普通教育股負責，另在鄉、鎮面設有教育委員會辦公室負責。另有關督導部門計有三方面的影響力量，一是由行政直屬部門加以督導，二是由各級人代會系統加以督導，三是黨務系統在德育政策中扮演重要的角色。最後，德育政策落實在學校層級方面，係實施黨支部領導下的校長分工負責制，由黨支部書記負責決策，相關課程由各科教研室實施，整體行政與德育活動方面由教導處實施規劃，面對班級第一線的稱為班主任，此外，在學校中另設有少先隊或共青團，係中國共產黨的預備組織。

(二)兩岸德育政策組織之比較

由上述分析可知，兩岸德育政策在組織方面有其相似之處，亦有其相異點。相似之處在於兩岸中央層級方面皆有一個攸關德育政策的重要單位（臺灣地區為訓育委員會，大陸地區為思想政治工作司），在監督部門方面，兩岸也均有行政系統及立法系統（或人代系統）加以監督，在學校方面有教務處及訓導處（大陸合稱教導處），以及導師或班主任在第一線實施。而相異處最大的不同點，則在於大陸地區德育政策的

監督部門中設有黨務系統，學校方面是黨支部領導下的校長分工負責制，學校中更設有少先隊或共青團，由此顯現「黨」（指中國共產黨）在德育政策組織中佔有十分重要的份量；而臺灣地區以往雖然黨（指中國國民黨）的色彩亦濃，但多半是潛藏於後，近年來則力求「校園中立」，國民黨的影響力顯然消退中。

肆、兩岸德育觀之比較

德育觀是指德育的基本價值主張，也是前述德育課程與德育政策的理念基礎，換言之，兩岸德育課程與政策之變化與異同，溯其根源乃在於兩岸德育觀的變化與異同，這也就是意識型態的課題。就臺灣地區而言，解嚴前（民國 76 年）因受政治意識型態影響，乃主張具有三民主義精神的德育；而大陸地區自 1949 年以來受共產主義所主控，主張的則是共產主義式的德育。故而，就意識型態基本觀點而言，兩岸的德育觀應是差異頗大。不過，因著時空的變遷，意識型態的影響力也有所改變，加以兩岸皆係「中國人」的民族文化共同特點，進而產生兩岸德育觀的異同及其變化。

一、意識型態教育及其德育觀

(一)三民主義教育與共產主義教育之比較

1. 理念方面

三民主義和共產主義在理論層面上有著明顯差異，自然也反映在教育觀點上：就教育的特性而言，三民主義教育可謂具備人本、互助與進步的特性，而共產主義則是強調具有革命、實踐與科學的特性；其次，就教育的目標而言，三民主義強調發揮人性並達「以建民國，以進大同」的目標，而共產主義則主張以「教育為無產階級服務」的方式以達共產主義的理想。然而，就教育方法而言則頗有相似之處，三民主義的教育方法是主張「知難行易」與「力行哲學」，而共產主義則主張「教育與生產勞動相結合」以及「實踐是檢驗真理的不二法門」。

2. 實施方面

三民主義教育和共產主義教育個別在兩岸的實施方面，皆歷經了不同重點的各個時期，雖然其實施是否係完全掌握該教育精神仍值商榷，但是，其皆標榜著該「意識型態」指導下的教育實施，由此可看出在意識型態影響下的教育共同點—教育的工具性價值顯露無遺。

不過，兩岸意識型態的變遷與影響深淺形成其差異之處。就臺灣地區實施的三民

主義教育而言，先是延續國民政府在大陸時期的「黨化教育」精神，再加以時勢所迫之「反共復國教育」，強調以三民主義為思想的利器以對抗共產主義，並要加強軍國民教育、民族精神教育、反共教育、中華文化復興等教育，時至今日，三民主義教育的口號雖仍殘餘，不過，三民主義教育的實施已漸趨單純化，政治面向的意識型態灌輸已不復再，教育的目的性價值亦逐步凸顯。再就大陸地區所實施的共產主義教育而言，其教育原是處於「革命戰鬥」與只重「實踐」較不受重視的地位，文革十年更使得大陸地區的教育受到莫大的創傷，自 1978 年鄧小平掌權以來的「改革開放」路線，方使教育日漸受到重視而加以建設，以作為邁向現代化的有利資本，不過，大陸地區雖在日益開放的社會以及教育強調「專」（學科教育）的趨勢中，但對於政治意識型態（紅）之思想的強調則未減反增，只是，其影響力已無法仍如往昔一般，多元的思考路線以及教育的本質目的終將成為反省的重點。

(二)三民主義教育與共產主義教育德育觀比較

三民主義教育和共產主義教育在實施方面，雖有其因著「意識型態」而具有的共點，但在基本的德育觀點上仍有相當大的差異：

1. 就定義方面

三民主義教育下的德育觀大抵上是與西方民主國家的德育界定相同，指的是單純的「道德教育」。至於共產主義教育下的德育則範圍較大，如同上海教育出版社所出版《教育大辭典（卷一）》上對於德育的解釋為（顧明遠主編，1990，頁 97）：

德育旨在形成受教育者一定思想品德的教育。在社會主義中國包括思想教育、政治教育、道德教育。在西方，一般指倫理道德教育以及價值觀的教育。

2. 就性質方面

三民主義教育對於德育性質的主張是強調道德具有普遍性，且其係經由本能、習俗與良心進化的道德發展歷程。至於共產主義教育對於德育性質則主張道德的「經驗性」，強調道德是社會的產物，且依社會發展的歷史規律，故共產主義道德是最進步的道德。

3. 就內容而言

三民主義教育下的德育其容通常包括三達德（智、仁、勇）、八德（忠、孝、仁、愛、信、義、和、平）、服務、博愛、互助等。而共產主義教育下的德育內容則指馬克思主義基本理論教育、五愛教育（愛祖國、愛人民、愛勞動、愛科學、愛社會主義）、理想教育和革命傳統教育、集體主義教育、社會主義民主法制和紀律教育、道德教育和良好心理品質教育。

二、意識型態轉化中的德育觀

(一)儒家思想在三民主義與共產主義間形成一溝通視野

海峽兩岸的三民主義與共產主義雖是不同的主張，但其在實踐上卻有一個不可忽視的共同點，即數千年來影響古老中國的深層結構—儒家文化是不容忽視的環節，故而三民主義、共產主義與儒家思想構成影響兩岸的重要意義脈絡。不過，這三者之間的關係與定位，歷經時空的流轉也隨之不斷地糾結與轉變，當然，德育觀便在這錯綜複雜的意義架構中構築而成。

古中國自漢武帝獨尊儒術以來，儒家思想逐漸形成一種「國家儒學體制」，使得「正統」觀念不能脫於儒家，政治設計更結晶於「內聖外王」的理想型模之上，進而政治與倫理是結合為一的（金耀基，民 82，頁 65-66）。其後，不僅歷經了先秦儒、宋明儒而至當代新儒家等階段起起浮浮的蛻變之外，在大陸地區曾欲以「馬列」代替「孔子」，在文革期間甚而遭受「批孔揚秦」的鞭撻，使儒家經歷一場浩劫。但近年來儒家思想在大陸地區卻又「撥亂反正」，且於 1987 年八、九月在曲阜召開了國際性儒學研討會，此間蘊涵的意義是否代表儒家思想可與共產主義融合？亦或表示中共於 1978 年以來所採取的「社會主義初級階段論」以求建立具有「中國特色的社會主義」的基本立場又思及了「中國人」的活水源頭？還是如韋伯（M.Weber）所揣測儒家思想真有助於經濟繁榮，而大陸急欲推行「四個現代化」之際所尋求的「神丹」？頗值尋味。

至於臺灣地區的國民政府自民國三十八年以來則一直以承繼中國傳統地位自居，對於孔孟思想的闡揚以及中華文化的維護更是極力倡導，並且與三民主義相結合以做為對抗海峽另一岸的「思想利器」。不過，近年來儒家思想不再獨尊，且其如何在現代生活中予以創新與轉化則成為最新關注的課題。

但無論如何，在兩岸政治意識型態不斷轉化之際，原本在理論上差異性極大的三民主義與共產主義，或許在儒家思想中可尋得一溝通視野。兩岸的德育觀似乎也因應著三民主義、共產主義與儒家思想的意義脈絡中顯現其相似與相異之處。

(二)現代化成為三民主義與共產主義共同追求的目標

「現代化」（modernization）已成工業革命之後一種莫之能禦的世界趨勢，自然兩岸所宣稱實施的三民主義與共產主義亦不斷力求融入於全球潮流之中。臺灣地區三民主義的現代化過程基本上是「以美為師」的路向，朝著「西方先進國家」的價值觀

而努力。雖然，在政治意識型態的宣傳機制一如「黨」的組織與運作以及思想的掌控應是習自「前蘇聯」，但是，在國民政府播遷來臺初期「美援」的重要性，以及現代化潮流如排山倒海而來的氣勢，臺灣地區自然地逐步駛向「西方民主式」的航道。不過，這個歷程卻是漸進且辛苦的，國民黨在臺灣最初的年代裡，整軍經武，著重的是國防的安全和反攻大陸的武力準備，經濟發展僅是為保障臺海安全與統治權維繫的必需策略，政治與社會仍是處於「軍政」與「訓政」的一元思想時期（金耀基，民 82，頁 76），然而，經濟發展不僅帶來了臺灣的「經濟奇蹟」與成為亞洲「四條小龍」的光環，也進而使得臺灣社會與政治層面的威權逐漸解體，國民黨「一黨獨大」受到挑戰，各式各樣社會運動湧現，尤其是解嚴之後，原本主宰臺灣社會一元思考的政治意識型態則成為多元對話的局勢，而不同於以往由上而下的控制模式，一種有活力、越來越有自主性的「民間社會」之理念與芻形也逐步興起。

至於大陸地區初期的共產主義是「以俄為師」，走的是「專制極權」的路向。其政治領袖毛澤東所強調的是「以階級鬥爭為綱」的「左傾」路線，所以其掌權時期發動許多政治運動如「土改」、「抗美援朝」、「鎮反」、「三反」、「五反」、「思想改造」、「新婚姻法」、「宗教改革」、「反右派鬥爭」、「四清」，甚至於歷時十年的「文化大革命」等（胡一貫等，民 68，頁 163），結果並未不但未使大陸走進「共產主義的天堂」，反而與「現代化」漸行漸遠。因此，曾有「大躍進時期」的「右傾修正路線」以及後來鄧小平追求「四個現代化」的改變路線才逐漸步入現代化之正軌。但是，當鄧派宣稱以建立「具有中國特色的社會主義」之「初階論」，採行所謂「社會主義市場經濟」時，其既有的政治意識型態--共產主義便已遭到莫大的質疑與挑戰，加以原本封閉的社會為經濟之故必須開放，也使得政治意識型態的架構受到鬆動，故「蘇東波」後的「反和平演變」，使得大陸地區在邁向現代化之路仍不忘「四個堅持」。不過，若干「民運人士」所喊出的「第五個現代化」（政治現代化）以及「六四學運」等仍顯示政治意識型態已無法約制所有人的思考路向。

因此，在海峽兩岸同時朝向現代化的方向前進之際，可發現其各自原先所堅持的政治意識型態都有所轉化，並且不再是思想的唯一準則，而其對於思想或生活各層面所產生的影響力也有日漸減弱的趨勢。同時，兩岸也都因著現代化必須面對相伴而來的一些問題，如道德觀念的薄弱、犯罪問題、人際關係、心理調適等。因此，兩岸的德育觀在此環境脈絡中不僅隨著政治意識型態的轉化而漸趨多元，其關切的主題也皆由政治面向轉移到道德本身的問題上。

伍、結語

本文藉由德育課程、德育政策與德育觀三個層面，比較海峽兩岸德育沿革與現況之異同。歸納而言，其結果如次：

一、德育課程層面

(一)相似點

兩岸的共同點為皆在正式課程中設有專門的德育科目；均訂有課程所依據的課程標準，且形式相似；兩岸並皆設有教科書編審單位與組織，無論在統編本時期或是在教科書開放審定之後，都扮演著重要角色；另在小學的德育教科書內容與形式方面也頗為類似。此外，兩岸德育課程因應外在局勢與改革思潮，目前均處不斷變動中。

(二)相異點

兩岸德育課程最大的不同點乃在於「內容」，無論是就課程標準或教科書加以比較，國小（小學）階段的差異性較小且諸多相似處，均以道德規範與良好行為實踐為重點；但在國（初）中階段的差異性甚大，台灣地區的「社會科學」性較強，強調與「生活」相結合，大陸地區的「政治」性較強，並有濃厚的意識型態色彩。進一步比較兩岸德育教科書之教育理念，台灣地區較為傾向以「學生」為中心理念，且強調與「生活」相結合；大陸地區則強調所謂「素質教育」，較重教師教學與對學生的引導，且較為強調「觀念」的教導。此外，在教科書印刷方面，台灣地區的教科書較大陸地區字體較大，品質也較為精美。

二、德育政策層面

(一)相似點

兩岸在德育政策的依據與宗旨方面相似性頗多，其共同特點均為「政治」影響德育，包括政治意識型態均曾為兩岸德育政策的最高指導原則、政治情勢皆是德育政策的重要影響指標，以及政黨因素在兩岸德育政策中均產生某種程度的影響力。其次，比較兩岸的德育政策重點與內涵，由諸多相關法規中也發現其「性質」的類似性。再

者，在德育政策的組織與運作上也有其相似之處。

(二)相異點

至於兩岸德育政策的相異點主要有二：一是台灣地區的德育政策多半隱含於教育政策中，並未特別加以凸顯；大陸地區的德育政策則多半明文標示指出其德育性質。二是台灣地區的德育政策以往雖曾受意識型態潛在的影響，現則漸趨向民主化與多元化；而大陸地區的德育政策現仍深受意識型態影響與控制。

三、在德育觀層面

(一)相似點

兩岸德育觀最大的相似點為均有一個明顯的意識型態主導，進而形成意識型態的教育與德育觀。不過，因著意識型態的不同甚至對立，德育觀原本差異性頗大，但由於近年來兩岸均面臨意識型態的日漸轉化，加之儒家思想在三民主義與共產主義間仿若形成了一溝通視野，以及現代化成為三民主義與共產主義共同追求的目標之共同趨勢下，德育觀也漸見其相似之處。

(二)相異點

至於兩岸德育觀最大的相異點，除了意識型態上的基本差異外，兩岸對於德育的界定與理解差異甚大，台灣地區的德育往往直指道德教育，其他相關者則稱為訓育、公民教育等，但大陸地區的德育涵義較廣，包括了思想教育、政治教育與較狹義的道德教育等。

四、展望

在海峽兩岸特有的政經文化與政治情勢影響與衝擊下，以往數十年間，兩岸德育與政治往往緊密結合，以致德育易喪失其本身的目的性價值，而成為政治意識型態宰制下的工具。近年來，台灣邁向民主化過程，雖逐漸免於意識型態的灌輸，卻似連德育也一併拋棄。因此，無論是台灣地區或大陸地區，兩岸皆應在不同困境中，重新釐清德育的價值與意義，建立前瞻健全的德育政策，以及構築多元民主的德育課程，以重還德育本然面貌，與「為德育而德育」的自身價值。此外，兩岸亦應思索在現代化，甚至後現代化的思潮與環境中，如何使德育既不被扭曲、也不是移植產生，更不是空白，而能真正發展兼顧本土性、國際觀與時代性的「新德育」。

參考文獻

- 中共中央（1988）。中共中央關於改革和加強中小學德育工作的通知。載於葉立群主編（1989）。**小學教育學**。北京：人民教育出版社。頁 352-361。
- 中共中央（1993）。中國教育改革和發展綱要。載於國家教委會主編（1994）。**新的里程碑—全國教育工作文件匯編**。北京：教育科學出版社。頁 63-87。
- 中共中央（1994a）。中共中央關於進一步加強和改進學校德育工作的若干意見。**小學德育**，五月號，頁 3-6。
- 中共中央（1994b）。**愛國主義教育實施綱要**。**思想政治教育**，十月號，頁 12-18。
- 中共中央文獻研究室編（1990）。鄧小平同志論教育。北京：人民教育出版社。
- 中華人民共和國國家教委會（1990）。國家教委會關於進一步加強中小學德育工作的幾點意見。**人民教育月刊**，七至八月號，頁 3-5。
- 中華人民共和國國家教委會（1993）。**小學德育綱要**。**小學德育**三月號。頁 4-8。
- 中華人民共和國國家教委會編訂（1997）。**小學思想品德課和初中思想政治課課程標準（試行）**。北京：人民教育出版社。
- 中華人民共和國國家教委基礎教育司（1995）。**中學德育大綱**。**課程教材教法**，第七期，頁 1-6。
- 中國教育年鑑編輯部（1984）。**中國教育年鑑（1949-1981）**。北京：中國大百科全書出版社。
- 中國教育年鑑編輯部（1986，1988）。**中國教育年鑑（1982-1984）（1985-1986）**湖南教育出版社。
- 中國教育年鑑編輯部（1989，1990，1991，1992，1993，1994，1995），**中國教育年鑑**。北京：人民教育出版社。
- 朱明光（1995）。改進規範方式，擴展規範功能——淺談課程標準的編訂原則。國家教委會委託北京師大主辦：**思想政治課教學**，八月號，頁 4-5。
- 朱雲漢、丁庭宇譯（R. Wilson 著）（民 70），**中國兒童眼中的政治**。台北：桂冠。
- 向玉琴、胡厚福主編（1992）。**小學德育工作手冊**。北京：北京師大。
- 李意如主編（1993）。**德育改革的思路與探索**。北京師範大學出版。
- 李琪明（民 83）。臺灣海峽兩岸德育之比較研究。**公民訓育** 28 期，頁 35-40。
- 李琪明（民 85）。大陸地區義務教育階段德育課程之沿革與發展。**公訓育學報**第五輯，頁 241-256。

- 李琪明(民85)。德育的政治意識型態批判—海峽兩岸義務教育階段德育之比較研究。臺灣師大教育研究所博士論文。(未出版)
- 金耀基(民73)。中國民主之困局與發展。臺北：時報。
- 金耀基(民82)。中國政治傳統與民主化歷程。載於黃仁宇等：現代中國的歷程。臺北：華視文化公司。頁61-82。
- 胡一貫等(民68)。三民主義與共產主義理論與實際的比較。台北：黎明。
- 胡守棻主編(1989)。德育原理。北京大學出版社。
- 徐國興(1996)。碰撞的困惑與抉擇——當前學校德育兩難。教育參考16期，頁4-6。
- 教育部(民82)。國民小學課程標準。臺北市：作者。
- 教育部(民84)。國民中學課程標準。臺北市：作者。
- 教育部訓育委員會(民73)。訓導法規選輯。臺北市：作者。
- 教育部訓育委員會(民82)。訓輔法規選輯。臺北市：教育部。
- 教育部教育年鑑編纂委員會編著(民46)。第三次中華民國教育年鑑。臺北：正中。
- 教育部教育年鑑編纂委員會編著(民63)。第四次中華民國教育年鑑。臺北：正中。
- 教育部教育年鑑編纂委員會編著(民73)。第五次中華民國教育年鑑。臺北：正中。
- 張讚合(民85)。兩岸關係變遷史。台北：周知文化。
- 華力進(民83)。中國兩岸分治的由來、現狀與展望。載於雷飛龍、華力進(主編)，海峽兩岸四十年。臺北：革命實踐研究院出版。頁導論一 11-30。
- 楊深坑(民77)。意識型態的批判與教育學研究。載於陳伯璋(主編)意識型態與教育。台北：師大書苑，頁9-63。
- 賀允清(主編)(1992)。思想政治課改革的理論與實踐。北京：人民教育出版社。
- 齊振海等著(1984)。共產主義道德教育概論。北京師大出版社。
- 歐陽教、單文經、李琪明(民81)。大陸小學教育政策與教育內容之研究——思想品德組。教育部委託臺灣師大教育研究中心專案。
- 歐陽教、鄧毓浩、李琪明(民82)。大陸初中教育政策與教育內容之研究——思想政治組。教育部委託臺灣師大教育研究中心專案。
- 魯潔、王逢賢(主編)(1994)。德育新論。江蘇教育出版社。
- 薛光祖等(民82)。海峽兩岸國初公民類科教科書之比較研究。國立編譯館。
- 顧明遠(主編)(1990)。教育大辭典。上海：上海教育出版社。

教師道德推理與教學關係 之初探

張鳳燕

【作者簡介】

張鳳燕，台灣省屏東縣。曾任國中教師、師專助教、講師、師院副教授，現任屏東師範學院教育心理與輔導研究所教授。

第一節 緒 論

壹、 研究動機

教育之敷設，乃應需要而生。衡諸史實，道德教育自始即為中國首要教育目的。如「命夔典樂、教胥子；直而溫，寬而栗，剛而無虐，簡而無傲」〈堯典〉。「舜使契為司徒，敬敷五教」〈舜典〉。「大司徒以六德六行教萬民」〈周禮〉。「夏曰校，殷曰序，周曰庠，學則三代共之，皆所以明人倫也」〈孟子滕文公篇〉。在私人教育方面，孔子更是強調「志於道，據於德，依於仁，游於藝」四教。東漢以降，儒家成為中國正統的教育思想，「明德」、「新民」、「止於至善」成為各代設教的目的；「化民成俗」及「克己復禮」亦為教育理想的功用（田培林，民 62）。在教育實施中，負責完成此一目的的施教者，也被期待成為道德的代言人。高尚的品格、正確的思想言行也成為教師的社會形象。當然，如此高超的形象也為教師贏得尊崇的地位，所謂「天、地、君、親、師」及「一日為師，終生為父」即是。

但是，民國以來，有些人不喜歡講道德，甚至怕講道德（江雲鵬，民 82），因為他們認為道德是一種束縛，使人不自在、不自由；而在教育方面，隨著西風東漸，在學校學科教學上，道德教育已漸漸地失去其重要性，而不如其他知識性學科重要。同樣地，扮演道德代言人的教師角色已逐漸淡化。近年來杏壇頻頻出現的怪異現象或醜聞，更足以憾動「人師」的崇高形象。如有些國小教師在幾年前股票狂飆時，戴著耳機，邊聽股票行情邊上課（註一）。有的教師或因學生未按時繳交作業（註二），或

因學生未作好資源回收的分類工作（註三），而嚴懲學生致使學生受傷。有位國小教師因班級學業成績競爭故，竟將班上一一年級成績落後的學生趕回家，不准其參加考試；有的偷改學生考卷，以提高自己班級成績（註四）。有的教師公然在課堂上幾乎以強迫方式要學生購買參考書，或要學生至家中補習（註五）。另有些教師則是替補習班引介學生，從中抽佣，而被法務部列為肅貪對象（註六）。有的教師更罔顧人倫猥褻、強姦年幼女學生（註七及註八）。甚至有些國小校長公器私用，將輔導室改為休息室，留宿女職員（註九）；或深夜酗酒並進入女生宿舍撫摸學生（註十）。

面對此一難堪卻又日漸增多的景象，吾人在憂慮之餘，不禁想到當教師道德操守愈來愈低時，是不是只損及教師的清高形象？還是他的教學也會隨之不同？若有不同，那麼，那將會是什麼方面的不同？這些問題的回答是本研究所關切者。在繼續探討這些問題前，讓我們先看看美國走過的路。

近代美國道德教育的發展 (Beyer,1991; Ryan,1986,1988)，似與我國不同。四〇年代至五〇年代的美國教育，學校是傳遞社會價值的場所，道德教育是教師的主要工作之一。教師的地位在當時也贏得應有的尊敬。六〇年代至七〇年代的美國，是一價值混亂的年代。六〇年代中期的反越戰運動及水門案的爆發，導致民衆對政府的不信任，從而強調個人的權力。當時街頭盛傳著「不要相信年齡超過三十歲的人」的口頭禪。在這種反權威思潮中，教師的影響力也隨之降低。其實很多教師也和一般民衆一樣，面對日益增多的民衆向政府抗議和示威、婚前性行爲、何謂愛國以及墮胎種種爭論不休的議題，他們也不知如何是好。加上當時興起的價值澄清教學法 (value clarification)，主張教師以中立角色進行道德及價值的教，更使得很多教師放棄道德教育的工作，而純粹擔任傳授知識的技術工作 (Ryan,1986)。少數教師顯然對這種只重「過程」，不問「目的」的價值教學方式，及自己在學生學習過程中，不去「指導」學生是非對錯，無法心安。總之，六〇年代至七〇年代，教師在道德教育上並未扮演積極角色；而青少年的破壞性行爲、婚前性行爲、藥物濫用及其他犯罪行爲，也成爲不可忽視的社會問題。八〇年代的美國，似乎已倦於紛亂，而尋求秩序與穩定。雷根政府一反預期，常將教育置於重要新聞。同時期由全美教育工作委員會所提出的報告，也指出美國學生學業成就失敗的相關因素中，有很多涉及道德因素，如成人凌虐兒童、學生不守紀律、破壞行爲及藉著藥物或電視逃避學習。與此相應的是 1980 年 9 月蓋洛普調查 (Gallup poll) 顯示百分之七十九的美國人贊成學校要負責教導學生的品性與道德行爲；而在有子女上公立學校的父母樣本中，對此問題贊成的比例，則提高至百分之八十四 (Ryan,1986)。另外，八〇年代後期，不斷有學者爲文爲道德教育把脈，並針對時弊提出改進方案。全美學校董事會協會 (The National School Boards Association) 在

1987 年發表「公立學校中德性之養成」一文。督導與課程發展協會 (The Association for Supervision and Curriculum) 也在 1988 年發表「學校生活中的道德教育」一文。這兩個專業團體所發表的文章內容之共同點是再次強調道德教育與學生品格養成的重要性，他們強調學校應在這些工作任務上，負起責任 (Ryan, 1988)。九〇年代則不斷有學者為文強調學校應積極實施道德教育。

隨著道德教育再度成為公立學校教育的重要工作，教師肩負道德教學的責任又重被提出。此種教育趨勢的改變，也反應在學術研究上。對於教師與道德的關係，學者在此方面的研究，大致可分為兩種：一是闡述教學的道德本質，另一是檢視教師本身的道德思考。有關教學的本質，諸多教育哲學家在分析教學的實施、師生交互作用及學童的在校生活後，明白指出道德是教學的本質，因為道德的議題常常出現在學校生活、教師職責與其例行事務中 (Chang, 1994b)。換言之，並非當教師在對學生實施道德教育時，「道德」方存於師生之間；學者指出在教學中舉凡涉及公平、正義、責任、自由、學生差異性及隱私議題的處理，甚至於課程的選擇與進行，皆與道德有關 (Fleming, 1987; Goodlad, 1990; Strike & Soltis, 1986, 1992; Thomas, 1990; Tom, 1984)。

在教師道德思考的研究上，學者多依循柯爾伯格 (Kohlberg, Lawrence) 道德判斷架構，檢驗教師的道德推理。有關此方面的研究，Diessner (1991) 在回顧三十篇研究後，提出結論謂大部分中小學教師的道德推理是處於柯爾伯格道德發展中的成規期。若以 Rest 的 Defining Issues Test (DIT) 為測量工具，那麼也只有百分之三十至五十的教師是處於道德成規後期。換言之，大部分中小學教師的道德推理未能令人滿意。這三十篇實徵研究結果，驗證了柯爾伯格於 1977 年所言「學校基本上是屬道德階段四的機構」之論點。然而柯爾伯格在此方面的觀察，得到實徵研究的支持，只是讓更多學者憂心——他們懷疑道德判斷成規期的教師，如何能勝任道德教育工作 (Bloom, 1976; Wilkin, 1980)。同樣地，Diessner (1991) 也警告說處於道德成規期的教師，基本上是社會及人際關係導向，他們傾向於遵從既有成規。因此，若是這些教師所服務的學校是屬於高權威主導的學校，這些教師的教學行為也將變成高權威領導；若學校領導者是支持開放、重視學生自主的管理方式，那麼，教師的教學行為也將反映此種領導行為。此外，心理學實徵研究也多發現教師的道德推理與其教學及訓導行為皆有正向關係。此一研究發現，也使得師資養成學者開始探討如何增進職前及在職教師的道德推理。

西方的道德教育自四〇年代至九〇年代的轉變，顯示不僅學校又重新負起道德教育的重責大任；連帶地，教學本質的探討及教師道德推理能力也成為研究的焦點。反觀我國素為禮義之邦，歷代教育也以道德為首，但是隨著西洋思想的引入，以及國內

升學主義高漲，德育的重要性已大不如前；而少數教師的不當行爲，更使得教師的「人師」角色愈加模糊。有鑒於教育哲學家在分析教學後，確認道德爲教育的本質；以及國外實徵研究顯示教師的道德推理與其實際教學有正向關係，研究者以爲我國教育界不能只是重複提出「天地君親師」等等的崇高口號，或要求教師自清自愛而已；而是應該積極地探討教學的本質，以及研究教師道德思考與教師角色的實際教學功能（張鳳燕，民 84a，民 84b，民 87）。期待教育哲學家與教育心理學家能共同合作，以彰顯教學倫理的重要性。

貳、研究目的

有關教學的研究一直是教育心理學家所關心者。研究者以爲教師的思考實爲教學的核心。教師或不完全清楚其教學思考，甚至加以反省；然而教師的教學行爲卻具體鋪陳其思想。因此，本研究乃著手探討教師的道德推理與教學的關係，希望能對此有進一步瞭解，更希望能激起更多研究者能投入此領域，而有豐碩充實資料，以作爲改進國內師資培育之參考。

第二節 教學本質的探討

「今天蘇老師班上學生的班費又被偷了，這已是這個月來班上第三次遭竊了，蘇老師非常肯定偷竊的人，就是自己班上的學生。在前兩次錢被偷後，蘇老師花了很長的時間，告訴學生偷竊是錯誤的行爲，也給偷竊者私下向他認錯的機會，但事後卻沒有人來自首。今天蘇老師覺得實在有必要讓學生明白偷竊的嚴重性。因此，即使不管多晚放學，他也要查出到底是誰偷的。但是放學鈴聲已響過很久了，仍然沒有人出來認錯。」（張鳳燕，民 82，頁 5）。

在這個常見的校園「連坐法」的故事中，大部分的教育學者都覺得蘇老師的處置不妥。但是，在小學、國中、甚至高中、高職裡，我們卻可見到更多的「蘇老師」。故事中的蘇老師只想到學生應學到偷竊的嚴重性；而在研究者 (Chang, 1993) 對此類題目的訪談中，有些小學老師想到「延遲放學，若學生在回家路上出意外，老師是不是也要爲之負責？」、「校長、家長及同事對蘇老師留學生查竊案，可能會有什麼反應？」、「若蘇老師查不出竊賊，他的威信是否降低？」等等。另外，您是否也想到了老師是否有權放學後留下學生？是否想到了未握有充分證據前，可否留學生查案？是否想到了任何個體，即使他是您班上的一位小學生，他也應受到尊重？您是否也考

慮到因少數一、二位學生的錯誤，懲罰全班的合理性？您是否也想到蘇老師的做法，除了讓學生知道偷竊的嚴重性外，學生還可能附加地學到了什麼？

壹、教學的本質是道德

絕大多數人都同意老師是僅次於父母，與學生相處最久，對學生響最大的人。社會大眾也多相信老師能合理地對待學生，傳遞社會的價值觀以及作為學生學習的楷模（Sirotnik, 1990）。老師在一般人的心目中是公平、公正以及關懷學生的（Ryan, 1988）。

假如我們承認老師對學生的智性及人格發展有顯著的影響，那麼教師行為是否合乎道德，自應受到各界關切。若我們進一步將學童年幼無知，易受傷害的特性，也納入考慮的話，那麼對教師教學倫理的要求則為「必需」（Strike, 1996）。此一「必需性」的原因可有如下：1. 老師通常在沒有被直接監督或其他成人在場的情況下，獨立教學。教室中所發生的一切，其他成人都不知道。2. 教育界至今仍沒有一套倫理規章，可以明確規範或指引教師解決教學或訓導上的問題。3. 小學生在被不合理的對待情況下，往往無法辨識老師當時的行為是不道德的（Strike & Soltis, 1992）。換言之，若教師行為不符合倫理原則的話，兒童將成為犧牲品。

自廿世紀末期，教學的道德涵意及其重要性開始被重視。愈來愈多的教育學者，強調教學倫理的重要性。Socokett（1990）認為教師是多元社會中的道德代理人。Goodlad（1990）則認為教學是一崇高榮耀的道德徵召。Kimball除了同意Goodlad的看法外，他進一步指出，視教學為一榮耀的道德徵召，不僅是項正確的呼籲，而且就提高教學為一專業而言，也是一種合乎時代性的策略。

或許最常為人引述及最早明白指出「道德」是教學的本質者為Tom。他於他的書中（Tom, 1984）分析師生關係及檢視課程設計時，明言教學不僅是一項技術，基本上它更是項道德的事業。師資教育應該在課程設計上，反映此一特性。Tom提及：

教學不僅是教學……也是有道德……可從兩方面見到道德。第一，教學包含以教師為主導及掌權之師生關係中的道德關係。第二，教學的道德性質，可以從課程計畫之選取某些目標及內容，以及揚棄其他目標與內容看出；這個選擇過程或很明顯或不甚明顯地反映了可欲目標的概念（Tom, 1984, 頁78）。

Ryan在描述教室生活時，他明白指出教室不僅是知識學習的場所，它更是裝滿了社會與道德事件的滾沸翻騰的大鍋爐。Ryan（1975）提到除了家庭以外，沒有其他的地方像學校一樣，對孩子的人格與道德發展，有著如此深遠廣泛的衝擊力。這不僅

由於孩子們在學校的時間非常長，而且是因爲在這段時間中，充滿了許多事件：

在學校中，有著我們早年的成功與失敗，我們的朋友與敵人。我們在那裡不公平地被處罰，也不公平地被獎賞。在那兒被愚弄，也在那兒作弄別的孩子。在那些教室裡，感受著動人的愛與燃燒的憤恨。我們常視教室爲學習知識的場所，實際上，那真的是裝滿了社會與道德事件的滾沸翻騰的大鍋爐（卓翠鑾、陳芙嫩、何善華譯，Ryan 原著，民 74）。

Ryan 認爲中小學教師實際上就是道德教育家。Ryan 共提出八點，以明示教師與道德之間密不可分之關係。第一、教室與學校生活充滿許多關於倫理與人格評鑑的事件；第二、教師長年居於道德評論與人格評鑑之中樞位置；第三、教師掌握學生的懲罰權；第四、教師不只限定學生所知內容，也決定學生以何方法獲取知識；第五、教師決定學生是否已習得教學內容；第六、教師參與訂定各種規定並執行校規；第七、教師時常處理公平、正義及慈善等問題；第八、即使教師儘量避免在學生面前呈現自己的道德觀點，學生仍將感受教師的價值標準與道德觀，並受其影響。

另外，Thomas（1990,267 頁）也明言在教學的過程中，實際上老師必須作一大堆的道德決策，他提到：

信任、關懷、義務和責任，都是含有道德意義的字詞。因爲教學是一社會性的工作，所以它即含有道德意義。……學校曾是道德教學及道德掙扎所在，而道德教學及道德掙扎的中心點則是老師。老師日復一日，每日好幾小時地與學童在一起。學童的年幼無知，往往促使老師得作種種道德決定。

換言之，每天學校第一堂上課的鐘聲響起時，老師的道德抉擇也可能就開始了，而且一直持續到放學爲止。

Strike 及其同事（Strike,1990；Strike & Soltis,1986; Strike, Haller & Soltis,1988）也以爲對學校行政人員及教師而言，教學中的道德決策是每天都會碰到的。根據 Strike（1992）所言，老師在教學中，常作下列五種道德決策：1.評定學生成績且據此而作其他決定。2.分配資源（包括老師自己的時間）給學生。3.訓練與懲戒學生。4.介於家長、學生、行政人員、社區人員及學校董事間，溝通協商有關課程及其他事項。5.爲學生作其他的決定。

同樣地，Bergem（1990）也引用了 R. S. Peters 於 1974 書中對教育與倫理的關

係論述，提出既然教師負責照顧與輔導學生個人發展，而「道德」亦時時可見於教學背後的原理及實施中，那麼，教學當可被視為道德事業（moral enterprise），而教師則是道德代理人（moral agent）。

國內學者歐陽教（民 81）在論及道德教育的主客體時，他認為全體教師都是德育的主體（包括直接或間接的，有意或無意的德育活動之施教者）；而全體學生就是受教的客體。換言之，不論是導師或非導師，訓導人員或非訓導人員，道德課程教師或非道德課程教師，大家都負有道德教育的功能與責任。在歐陽教（民 81）討論教師的權威、學生的自由權及懲罰中，吾人亦可發現教學與道德之間，實存有不可分割的關係。

對教師道德角色的探討，詹棟樑（民 82）也認為教師對學生及對社會皆扮演重要角色，因此教師必須具備專業道德，憑良心從事教學。教師的專業道德是以其道德責任意識為基礎。詹氏解釋「責任意識」就是「道德意識」。當教師面對道德衝突時，教師應當依據「良心」來作決定，作了決定後就要負責。換句話說，教育的工作不是為自己，而是促使學生邁向「道德的世界」（sittliche welt），建立道德的秩序。詹氏進一步說明教師應具有的道德責任意識包括對「社會」、「教學」、「教材選擇」及「價值傳遞」四個方面。在上述的「對社會的責任」意識，又分「對學生發展的幫助」、「傳統文化的傳遞」及「價值與道德良心的喚醒」（erweckung）。值得注意的是，詹氏除了在「價值與道德良心的喚醒」及「價值傳遞」上，見到教師的專業道德，其在「對社會的責任」中的「對學生發展的幫助」、「傳統文化的傳遞」及「教學」、「教材選擇」等方面，也見到了教師可能面對的道德決定，及所負有的道德責任。

顯然地，自一九八〇年代後期，西方學者已不再認為教學可以是道德中立的（Beyer, 1991; Ryan, 1986），而在進一步檢視學校生活、教師工作與責任、師生關係、學生人格及道德發展，以及課程設計等論題後，他們紛紛肯定教學中的道德性質。我國學者在這方面則更明確表示全體教師是德育的主體，皆負有道德教育的功能與責任；教育的工作是促使學生邁向「道德的世界」，建立道德的秩序。由以上學者的主張可知，道德實為教學的本質。

貳、教學倫理的必要性

如果道德果真是教學的本質，那麼，有什麼辦法可以確保老師的教學行為合乎道德倫理？多數人可能馬上想到教育人員倫理規章或師資訓練中的某些課程。遺憾的是在各級教師的任用條例中，只對教師的學歷有規定，絲毫沒有提及教師的專業倫理。

研究者查閱有關書籍，找到了我國教育學術團體於民國六十年的教育學術團體聯合年會中，所通過的「教育人員信條」。此信條被列屬於專業人員倫理守則篇中（張春興，民 78，第 737 頁）。此信條共分「對專業」、「對學生」、「對學校」、「對學生家庭與社會」及「對國家、民族與世界人類」。茲將與倫理較有關的「對學生」及「對學生家庭與社會」的條文，引述如下：

對學生--

- 一、認識了解學生，重視個別差異，因材施教。
- 二、發揮教育愛心，和藹親切，潛移默化，陶冶人格。
- 三、發掘學生疑難，耐心指導，啓發思想及潛在智能。
- 四、鼓勵學生研究，循循善誘，期能自發自動，日新又新。
- 五、關注學生行爲，探究其成因與背景，予以適當的輔導。
- 六、切實指導學生，明善惡、辨是非，並以身作則，爲國家培養堂堂正正的國民。

對學生家庭與社會--

- 一、加強學校與家庭之聯繫，隨時訪問學生家庭，相互交換有關學生在校及在家的各種情況，協調配合，以謀兒童的健全發展。
- 二、提供家長有關親職教育方面的知識，以協助家長適當教導其子女。
- 三、協助家長處理有關學生各種困難問題。
- 四、鼓勵家長參加親師活動，並啓示其善盡對社會所應擔負之責任。
- 五、率先參加社會服務，推廣社會教育，發揮教育領導功能，轉移社會風氣。

在閱讀我國「教育人員信條」後，我們也不妨參考他國教育人員的倫理規章。讓我們先看看美國教育協會 (National Education Association) 所認可採用的「教育專業倫理信條」。此倫理信條共分「對專業的承諾」及「對學生的承諾」。以下僅引述與本研究較有關的「對學生的承諾」條文 (Strike & Soltis, 1992, 頁 x)：

1. 不應無理地阻擋學生獨立追求學習。
2. 不應無理地否定學生追求或持不同觀點。
3. 不應有意壓抑或扭曲有益學生學習的相關教材。
4. 應致力保護學生遠離對其學習、健康與身體可能有害的環境。
5. 不應有意讓學生尷尬或受到蔑視。
6. 不應在下列細目上，不公平地對待不同種族、膚色、信念、性別、國籍、婚姻狀況、政治、宗教、家庭、社會、文化背景或性偏好者 (sexual orientation)：
 - (a) 將學生排除參與某種課程或學習。

(b) 否認學生應有的權益。

(c) 給予某個學生特別的利益。

7. 不應爲了私人利益，利用專業關係來對付學生。

8. 不應將專業服務中所得知有關學生的訊息，加以洩露，除非此舉也與專業服務目的一致或爲法律所要求。

現在讓我們回想本節所述的教學故事。假如您是故事中的主角老師，您是否可以將上述中美教育人員應有的修養或倫理信條，應用於這則故事。這些倫理信條是否告訴您該作什麼樣的決定，方符合倫理原則？顯然地，對大多數教師而言，這些教育專業倫理信條只提供一般原則？就較複雜的或兩難的教學情境而言，它是無法提供明確的指引。

若是教育人員倫理信條無法對教學中常發生的兩難問題，提供明確指引；那麼，師資訓練的課程，能否對教師的教學提供倫理指引？目前絕大多數的師資訓練機構並無開設教育倫理學的科目，但有開設哲學、教育哲學及教育心理學。顯然地，師資教育學者認爲經由上述科目、學校制度以及種種的隱藏式課程（hidden curriculum）的學習，學生將來任教時，其教學行爲自然可合乎教學倫理。但是，事實上，學生在畢業後往往很難將抽象的哲學理論，運用至其日常教學的點點滴滴的決策中。其結果是很多老師在教學決策上，無法作出成熟的道德推理，甚至於很多老師根本沒有意識到某些教學論題，是有關學生學習或成長的道德論題；然而這些老師仍然日復一日地在爲學生作決定。

參、以成熟的道德推理確保教學倫理

越來越多的師資教育學者清楚道德抉擇幾乎就是教師每天所須面對的問題之一，因而他們紛紛強調教學倫理的重要性。但是，師資培育機構及道德教育學者也多清楚要靠倫理規章或一般師資訓練課程，以指引教師在不同情況下，作出成熟的道德決定是不可能的。面對這種困境，這些師資教育學者多以爲採取道德認知論的觀點，可協助解決此一問題。師資培育課程應加強教師道德推理的能力，並統合關懷（caring）及相關知識，以確保教師在實際教學中能作出最佳道德判斷，並將之付諸實行（Blizek,1999; Katz, 1999; Strike,1999）。對這些道德教育學者及師資教育學者而言，提昇教師的道德推理能力，的確是確保教師教學行爲合乎倫理原則的重要依據。

第三節 道德認知發展理論

壹、基本假設

道德推理主要關切“什麼是對的、什麼是錯的”。道德推理的敘述常常是含有「應該」、「對」、「公平」和「公正」等字眼。道德難題往往無法單就事實，將問題加以解決。事實的瞭解的確有助於我們解決道德難題，但僅就事實我們往往不知道應該如何做。「什麼是對的」、「問題應該如何解決才是正確的」是需要經過思考推理的過程，此即「道德推理」或「道德判斷」。推理是思考的過程，它是搜集相關資訊，形成判斷以及作成「何種行動就道德意義上來說是正確的」的決議。Rawls (1971) 將道德推理定義為「個人將其對人類福利或社會福祉的價值觀，應用於外在情境的評價性推理」。換言之，道德判斷是個人遇到特別情境時，用以判斷是非，決定行動的能力。道德推理或稱道德判斷或道德認知。

人類在兒童時期即已就其認知，開始作道德推理。Rest 提到「人們在兒童時期即開始作道德判斷，我們常可看到幼童在他覺得不該被處罰而被處罰時，會表現出因為成人處置不公，而有道德上的憤怒。此時，這位幼童不只是為了挨揍而哭，更是為了「當我是個好孩子，也要被處罰」的不公平而憤怒 (Rest, 1990, 頁 3)。根據 Rest 看法，道德是因人類群居，而且彼此互相影響而生。道德所關切的是人們在其相互行為中，如何決定彼此間的權利與責任，如何就彼此間的合作及各方利益，達成協議。在「道德發展」一書中，Rest(1986) 提出道德認知的的基本設定 (assumption)--

第一個假定是社會成員間的合作，是一個成功社會的基本條件。人類在幼年的時候，就能自動地表現出和別人有簡單的合作行為。隨著社會經驗的增加，人們對彼此間如何合作的概念，也就變得更複雜、更精細，甚至於有人能建構出他自己的理想社會藍圖。

第二個假定是認知發展論者認為道德發展是一種公平的獨特概念，一種「我欠了別人什麼，別人又欠了我什麼」的概念。此一概念的發展，可從很單純的「以眼還眼，以牙還牙」，發展至較複雜、高階的公平概念，如「我盡職、守法，同時，我也期待別人和我一樣盡義務及遵守規定」。此些句子中所隱含的「相互性」概念，不僅對此假定相當重要，對其他的兩個假定也很重要。

第三個假定是當人們查覺他的決定，會對別人有正面或負面影響時，他究竟如何作決定。根據認知發展論者的看法，「就道德而言是正確的決定」是出自個人的公平概念，而此概念又是源自於個人對特定情境中，人們如何合作的基本構想。亦即從基本構想導出公平概念，從公平概念中，產生出道德上的決定。

道德認知發展理論雖可往前追溯至杜威及皮亞傑，但經柯爾伯格的發揚，而成發展心理學中的顯學。以下即大要介紹柯爾伯格的道德認知發展理論。

貳、柯爾伯格的道德認知發展論

柯爾伯格的道德推理研究取向是建立在由哲學心理學家 James Baldwin、社會哲學家 George Mead 以及（尤其是）皮亞傑等所精心建構的認知發展模型的基本假設及研究策略之基礎上 (Kohlberg, 1984)。基本上，柯爾伯格所建構的認知發展取向，是基於結構主義、發展、現象論、交互作用、認知階段、自我、角色取替、平衡等主要假設上。

柯爾伯格的道德推理理論是根據人們相處時所會觸及的公正及公平的概念發展而成。柯爾伯格在皮亞傑基礎之上，發展出道德認知的六個階段。前二個階段（階段一：處罰與順從導向階段；階段二：工具式的相對論導向階段）是他律性和工具性的目的，稱之為成規前期。第三及第四個階段（階段三：人際關係和諧導向或好孩子導向；階段四：法律與秩序導向階段），則為相互的人際期望與社會系統，稱之為成規期。最後的二個階段（階段五：遵守社會規約導向；階段六：道德普遍原則導向階段）則是社會契約及普遍性的倫理原則，稱之為成規後期或自律期 (Kohlberg, 1976, 1984)。由於國內學者對此六階段多有詳細介紹，故不贅言。

第四節 教師道德推理與教學關係之研究

此方面之實徵研究，或可將之歸類為教師角色、教室管理及師生關係三類。

壹、教師的道德推理與教師角色

Holt, Kauchak & Person 等人 (1980) 研究新進教師的道德推理與其教育態度間的相關。Holt 等人以 DIT、明尼蘇達教師態度量表 (MTAI) 以及測量自我概念的 Peterson Yaakobi Q 分類為工具。而以四十位小學教師及三十一位中等職前教師為樣本。研究結果顯示受試者的道德認知與其教育態度，呈現正相關 ($r=.31$)。Holt 等人也發現道德原則期與非道德原則期受試者對理想教師行為的界定也不同。道德原則期的推理者認為以下是理想教師的首要行為：「出有關「問題解決的試題」」、「鼓勵並回應學生意見與建議」及「參與影響學校政策」；而低道德推理教師則認為「維持班級秩序」是最重要的。

Witherell (1978) 的博士論文是以五位教師為樣本。在研究工具方面，其以 DIT

測量教師的道德推理， Hunt 的語句完成測驗測量受試者的自我發展程度。研究結果肯定 Harvey(1966, 1968 及 1970) 理論所言--「認知運作較高的教師較會自我反省，也較能從學生觀點思考」。這些認知運作較高的教師也較能瞭解學校的規則與運作。但是研究者也發現教師的道德推理與其自我發展無關，也與教師的教育觀念沒有相關。

Wheaton (1984) 研究教師的道德推理與其對課程及學生訓育觀念之間的關係。Wheaton 首先請三十六位教師完成 DIT 測驗，再根據分數，挑出十位道德成規期及十位道德成規後期的教師。研究者請這二十位教師填寫有關教師角色衝突的問卷。這問卷內容是有關在時間有限的情境或面對無法相容的價值觀、政策及角色期望所帶來的角色衝突。受試者的問卷填答經分類後，共可分為三類：偏狹、中等及周延組。訪談結果發現「偏狹組」觀念的教師視自己是學生、教材及學校課程的「經理」；「中等組」教師的觀點則較獨立及學生中心導向，他們也較注重學生需求及興趣；「周延組」的教師則對兒童與社會的關係有更深刻的理解，他們提及應將學生納入課程計畫的過程，如此一來，學生當更能明白學習的意義以及學習與其他生活層面的關連。Wheaton 總結教師的道德推理與其對教育論題的知覺有顯著關係--亦即道德成規後期的教師偏向「周延」的教育觀，而道德成規期的教師則較偏向「偏狹」的教育觀。

Johnston & Lubomudrov (1987) 也探討教師道德推理與教師角色之間的關係。他們訪問八位小學教師，根據其 DIT 分數，將這八位教師分為高道德推理者與低道德推理者。訪談結果顯示與高道德推理者相較，低道德推理者認為他們必須時時掌控他們的班級。低道德推理教師在界定自己角色的敘述，也較高道德推理教師來得專制；班級課程的進行也反應出教師注重「順從」的要求。相對地，B 組教師則較能考慮學生個人需求；在擴增學生個人潛能與權利機會的同時，他們也注意到團體的互動及團體學習的權力；班級課程的進行也朝向學生需求的滿足。此外，低道德推理教師對自己的訓育方法也較有信心，他們認為自己將教師角色扮演得很好。相對地，高道德推理教師對自己是否已將各方權益都顧及，則不是那麼肯定。

MacCallum (1991) 也以二十七名中學教師為樣本，除了請其填寫 DIT 量表外，也以四則故事為工具（二則為道德論題，二則為社會成規論題），對這些樣本教師進行訪談。訪談結果顯示在教師角色方面，高道德推理教師認為教師角色是在輔助學生，而低道德推理教師則認為教師角色是在監控及維持校規運作。

Johnston (1989) 也以七位進入兩年教育碩士課程就讀的研究生為對象，請其在碩士課程前後，接受 DIT 測驗及接受有關「個別教學」主題的訪談。所得資料顯示教師的道德推理與教師對「個別教學」概念的理解有關。道德推理分數較低的教師認為「個別教學」是幫助學生達到預定團體學習程度的方法；他們也認為教師在此中所扮

演的角色是指導性的；而且課程也是事先預定的。相對地，高道德推理分數的教師則認為「個別教學」是改變課程，以迎合學生的興趣與需求；他們認為教師所扮演的角色是輔助性的；同時課程計畫是開放性的，亦即學生可以和老師一起決定課程的進行。

總之，絕大多數研究顯示，低道德推理教師常視自己為教學的中心，以遵循既有規定及維持秩序為其重要工作。相對地，高道德推理教師則傾向思索課程的意義，視學生為學習的中心，自己是學生學習的輔助者，他們也歡迎學生參與課程計畫。

貳、教師的道德推理與教室管理

Bauch(1984) 將教師對教室管理的信念分成教師「訓練和控制」與「學生參與」兩個向度。偏向「訓練和控制」的教師，認為最佳的學習狀態是有高度的秩序和禮節，教師在管理時應依循已建立的規則和程序，違反規則的學生應受到立即處罰。然而，偏向「學生參與」的教師，認為當教師對學生有信心時，學生的問題行為將減少，他們也鼓勵學生進取、參與。

Willower, Eidell 及 Hoy(1967) 將教師對教室管理的態度，分為「人文主義」導向和「監管控制」導向。「人文主義」導向的教師，偏好民主的教室氣氛，開放師生雙向的溝通管道，學生透過合作和互動來學習。另一方面，「監管控制」導向的教師則偏好高度控制的環境，教師具有權力，而且溝通是由上向下的，學生須毫無疑問地接受教師的決策。

教師的道德推理與其教室管理的關係如何？經由文獻分析發現：

Bloom (1978) 以 189 位大學生為受試，以 DIT 作為測量道德推理的工具，以 Pupil Control Ideology (PCI) 作為測量受試者對學生訓導態度的工具。研究結果發現道德原則期的受試者在學生控制意識上，傾向支持「人文-民主」的觀點；而道德成規期的受試者則傾向支持「管束-權威」的訓育觀念。換言之，道德原則期的受試者相信人性本善，他們尊重學生，也願意了解學生。他們傾向以鼓勵、溝通及協助的態度，讓學生學得自律與自主。反之，道德成規期的受試者認為學生是不負責任、散漫無紀律的，必須以嚴格的懲罰加以約束。這些受試者認為師生有別；學生必須毫無懷疑地接受教師的決定；教師無需信任及了解學生。

Deal (1978) 以隨機抽樣方式抽取奧克拉荷馬州立大學課程與教學系上的新進研究生共四十位。他請這些受試者填寫三種量表：DIT、人性哲學觀量表 (Philosophy of Human Nature Scale) 及 Pupil Control Ideology (PCI)。其以皮爾遜積差相關方法進行資料分析。結果發現：(1)在「人性哲學觀量表」上對人性持樂觀看法者，在

PCI 量表對學生控制的觀點，也傾向支持人本信念。換言之，他們贊成民主管理方式及容許學生自我訓練 (self discipline)。(2)人性哲學觀量表與 DIT 的相關係數為 .54，顯示對人性抱持積極樂觀者，他們在 DIT 的得分也較高；對人性抱持負面觀點者，其 DIT 分數也較低。(3) DIT 分數與 PCI 分數呈顯著負相關 ($r=-.6$)，顯示道德原則期的受試者在 PCI 量表上，傾向人本方式的學生控制觀點；相對地，非道德原則期的受試者則較支持監控方式的學生控制觀點。(4)百分之七十四的受試者之道德推理皆未達道德原則期。Deal 認為此一發現與柯爾伯格等人 (1977) 所言「學校基本上是一道德階段四的機構」一致。階段四的特色是「服從社會」。因此，若這些人處於監控取向的學校氣氛中，他們也會順服甚而贊成監控取向的學生控制觀點。(5)教學年資與 DIT、PCI 及人性哲學觀量表的得分皆無顯著相關。

Carella, Letchworth 及 Stansell (1974) 以主修教育的大學生為樣本，探討道德推理與對干擾行為的反應之間的關係。研究者根據 DIT 分數，從 110 名大學生中抽出 48 名學生，形成高、中、低三組道德推理者。研究者將這 48 名學生，或以混合方式 (低-高道德推理者) 以及適配方式 (高-高道德推理者)，將之分為 24 對。然後，研究者請這些受試者觀看二段干擾行為的錄影帶。這錄影帶同由二位 17 歲的白裔男學生，分別演出在教室中扭打的嚴重干擾行為，及只是在教室中笑出聲及作出怪聲的輕微干擾行為。這二段錄影帶皆是 15 秒鐘的帶子。研究結果發現與低道德推理者相較，高道德推理的適配組對干擾行為的看法則不認為有那麼嚴重，同時他們對干擾行為所採取的訓育處罰方式也較輕微。

Bailey (1985) 同樣也研究道德推理與干擾行為間的相關。其以 Missouri 西北學區的 96 名小學教師為樣本，請其接受團體測驗，所用的測驗是 DIT 及 Algozzine (1979) 的「干擾行為檢核表」 (Disturbing Behavior Checklist, DBC) 為工具。

DBC 在 Algozzine 因素分析中，可粗分為兩大向度：社會性魯莽行為 (socially defiant behaviors) 及社會性不成熟行為 (socially immature behaviors)。社會性魯莽行為譬如打架、毀損公物及不負責任等。社會性不成熟行為諸如上課不專注、緊張、沮喪、打瞌睡、害羞、講話不順暢、易被教唆等。研究者認為就社會性魯莽行為而言，道德原則期及非道德原則期的教師多不能容忍此種行為。但這兩組教師不能忍受的原因卻有所不同。非道德原則期教師之所以無法容忍是因為這些行為違反了既存的規範及威脅被認可的權威；而道德原則期教師之所以不能容忍此種行為是因為像打架、毀損公物及不負責任的行為會影響別人的權利。至於社會性不成熟的行為，因為違反了社會期望，但不必然違反他人權利，所以道德原則期推理者可能較非道德原則期推理者較能忍受此種行為。

研究結果顯示非道德原則推理者較道德原則推理者不能忍受社會性魯莽行爲，同時非道德原則推理者也較不能容忍社會性不成熟行爲。

Shanteau (1982) 探討教師的道德推理與其教學間關係的研究設計，又與上述研究有所不同。他是以 109 位 11 年級的高中生及任教這三班「社會科學」的三位教師爲樣本。這些老師與學生皆完成 DIT 測驗。同時，學生樣本也完成了焦慮量表問卷 (the Anxiety Scale Questionnaire) 教室環境量表 (Classroom Environment Scales) 及常規問卷 (Rules Questionnaire)。另外，研究者也請這三位教師提供班上每個學生的成績，出席狀況及作業完成的資料。研究者在此研究中，將「態度」定義成「焦慮」、「參與」、「教師支持」、「歸屬」及「工作導向」等五個項目的總合；而將「學生表現」定義爲「成績」、「出席狀況」、「參與」及「完成作業的比率」等四個項目的總合。

研究結果顯示教師的道德推理與學生的「態度」指標總分沒有關係；但卻與其中的「教師支持」、「歸屬」及「工作導向」呈正相關。換言之，高道德推理教師班級中的學生較其他班級學生，認爲教師較關心他們、較幫忙他們，他們也較能感受教師友誼。高道德推理教師的班級學生同時也認爲自己對班上更有「歸屬」感。反之，低道德推理教師的班級學生，他們認爲教師上課偏離主題 (工作導向) 的次數遠超過高道德推理教師班級學生的反應。至於「學生表現」向度方面，教師的道德推理卻與「學生表現」向度的總分及其下的「參與」與「作業完成比率」呈負向關係；而與「學生成績」及「出席狀況」無關。研究者以爲教師的道德推理與班上學生所感受的「教師支持」、「班級的歸屬感」及教師在教學時表現出「工作導向」呈正向關係，實與理論一致。但是教師的道德推理與學生「參與」及學生「完成作業的比率」呈負相關，可能是道德推理愈低的教師在要求學生方面，愈採取監控、懲罰方式。因此，低道德推理教師的班級學生的「參與」及「完成作業的比率」也較高。

以上有關教師的道德推理與其教學的關係研究，多是請教師或職前教師填寫數份量表，以求變項間的關係；或是分別測得教師與其班上學生的反應，而求二者間的關係。但是，另有研究則針對數位教師加以深度訪談，或是觀察其實際教學情形，以探討教師的道德推理與教學的關係。

Lubomudrov (1982) 及 Johnston 和 Lubomudrov (1987) 以八位小學教師爲對象，根據這些教師的 DIT 分數，將他們分爲 A 組低道德推理者及 B 組高道德推理者。研究者訪談這些教師對「常規」的看法。訪談結果發現 A 組低道德推理教師認爲遵守常規極爲重要，而唯一能打破規則的是遵守教師的命令；這些教師將違規行爲視爲是對教師個人的攻擊；相對地，B 組高道德推理者則強調常規的訂定是爲了確保學

生的某些權利，這些高道德推理教師同時也鼓勵學生參與常規的訂定。另外，高道德推理教師也較低道德推理教師願意協助學生明白常規，並就不同觀點對這些常規加以推理。

MacCallum (1991) 以參加西澳洲教育部主辦的「管理學生的行為：訓導的全校性計畫」(Managing Student Behavior: A Whole School Approach to Discipline, MSB) 的中學教師為樣本 (14 位女教師及 13 位男教師)，請其在參加前後，填寫 DIT 及接受四則有關訓導故事的訪談。訪談故事中有兩則是道德事件 (在操場打架及中傷同學) 及兩則社會-成規事件 (是否穿學校制服及叫老師綽號)。研究結果發現：(1)高道德推理教師 (DIT P% 分數大於 46) 較低道德推理教師 (DIT P% 分數小於 38) 更能協調不同觀點，而且兩組教師在此方面的差異，更在社會-習俗成規事件的反應中，達到顯著不同；但在道德事件中，兩組教師卻沒有顯著不同。研究者以為這可能是在面對道德事件的處理時，每個教師，不論道德推理能力的高低，都會考慮與學生討論他們的想法。但在面對社會-成規事件的處理時，高道德推理教師仍願意考慮及採納不同觀點；相對地，低道德推理教師此時則只從自己觀點或學校觀點來看問題。(2)低道德推理教師在面對與自我有關事件的推理時，多未能考慮並採納不同觀點。如在面對「學生打架」與「學生叫老師綽號」兩件同為社會-成規事件時，低道德推理教師往往有不同反應。這些教師對於前一事件，願意考慮採納學生的不同觀點；但他們對於後一事件，則傾向從自我觀點加以判斷。這也是低道德推理教師與高道德推理教師的不同處。MacCallum 根據以往研究 (Weiss,1982)，也認為低道德推理教師或許較難在「自己是事件中的主角」或「事情發生在自己班上時」的事件中，將自己從事件中抽離出來，故較難客觀並採納不同觀點。(3)不同道德推理教師對「教師被學生叫綽號」的反應有所不同。低道德推理教師認為這是威脅教師權威，不尊敬教師的表現；反之，高道德推理教師則從被取綽號時的情境背景，來看綽號。這些高道德推理教師傾向視綽號為一「溫暖」的表徵，他們也較注重讓學生瞭解綽號及學生為何叫別人綽號的原因。(4)研究者在分析教師訪談的內容後，他發現低道德推理教師較強調常規與權威的執行；而高道德推理教師則較願意向學生解釋常規，並且協助學生從不同角度來看所面對的情境。

雖然絕大多數的研究都顯示教師的道德推理與其對學生管理觀念之間有正向關係，但也有極少數研究顯示兩者並無任何關係。Conroy (1987) 以小學教師為樣本，探討學生控制意識、學生控制行為及道德推理三者間的關係。研究結果發現教師的道德推理與其對學生的控制意識或對學生的控制行為並無相關。

總之，從上述問卷資料或訪談資料的分析結果中，可以發現與低道德推理教師相

較，高道德推理教師的教室管理態度是較相信學生、尊重學生，較願意瞭解學生。高道德推理教師認為教室常規的設定是爲了確保某些學生的權益。他們願意協助學生瞭解常規、制定常規。高道德推理教師也傾向從事件背景及動機來看學生的違規行爲，因而他們對違規行爲的懲罰也較輕。

參、教師的道德推理與師生關係

Novogrodsky(1977)以柯爾伯格的道德訪談量表(MJI)及明尼蘇達教師態度量表(Minnesota Teacher Attitude Inventory, MTAI)爲工具，請三十五位小學教師接受訪談與測驗。研究結果顯示教師的道德推理程度與其教育觀有正向關係--與低道德推理教師(階段二及階段三)相較，高道德推理(階段四及階段五)教師在師生關係看法上，更傾向人本主義觀點。換言之，高道德推理教師在班級中較會營造和諧的人際關係，願意考慮學生的感受與動機；而低道德推理教師則較關切師生關係中的教師主控與學生順服的關係。

Lubomudrov(1982)及Johnston和Lubomudrov(1987)的研究，也發現教師的道德推理與師生關係有關。研究者根據教師(n=8)的DIT分數，將教師分爲A組的低道德推理教師與B組的高道德推理教師，並對這八位教師進行訪談。研究結果發現與B組教師相較，A組教師期望學生能服從他們，班級課程的進行也反應出教師注重「順從」的要求。此外，A組教師的回答，多從自己觀點出發，B組教師的回答則多從學生觀點出發。

另外，有些研究者則不只是蒐集教師本身的資料而已，他們也蒐集學生對教師的反應資料，而探討這些資料之間的關係。

Hilton(1989)的研究探討教師的道德推理與學生對教師特質的知覺之關係。其以49位中學教師及5907位中學生爲樣本，而以DIT及「學生觀察調查報告」(The Pupil Observation Survey Report)爲工具，以皮爾遜積差相關探求變項間的關係。研究結果發現雖然教師的道德推理與學生知覺教師爲一「有趣」、「注重民主程序」的特質無關；但教師的道德推理卻與學生知覺教師爲「友善」、「愉悅」及「爲學生所景仰」的特質有正向關係。研究者指出就教師道德推理與學生所知覺教師「注重民主程序」不相關的發現，與以往研究結果(Glassberg & Oja, 1981; Harvey et. al, 1966; Holt, Kauchak & Peterson, 1980; Johnston & Lubomudrov, 1987)都不同。此種現象可能是先前研究都是以教師爲樣本，資料分析主要是以教師樣本所得的不同資料求相關；而Hilton的研究，則是將教師的道德推理與學生對教師特質的知覺求相關，因此，學生在回答量表時，學生本身的特質也涉入量表的填答中，此一因素可能是

Hilton 之研究發現與以往研究不同的主要原因。

同樣地，Gerety (1980) 也以學生的反應為資料來源之一，探討教師的道德推理與學生所感受到的班級社會及道德氣氛之關係。Gerety 以初中及高中的師生為樣本，計有 30 名隨機抽出的教師和 30 個班級（每個班級約有 22 名學生）。每位教師完成 DIT 的測量，學生樣本則完成 Trickett 及 Moos 的「教室環境量表」(Classroom Environment Scale, CES)，以評量每班的社會氣氛。研究者並根據教師的 DIT 分數，將教師分為四組，而從每組樣本中抽出 1 名教師加以訪談，此外，研究者也自這四位教師所任教的班級中，各挑出一個成績較好的班級，從中抽出 25% 的學生加以訪談。訪談工具是研究者自編的「教室道德氣氛量表」(Classroom Moral Atmosphere Interview)。研究者以相關方法探討教師的道德推理與 CES 量表中「投入」、「歸屬」、「教師支持」、「規則明確性」、「革新」五個分量表的相關。此外，研究者也以變異數分析方法，檢視道德氣氛訪談在代表不同道德推理教師所教的四個班級中的差異。研究結果發現：(1)教師的道德推理與 CES 分量表中的「革新」有正向關係 ($p < .05$)。(2)教師道德推理與高中生在 CES 分量表中的「教師支持」有正向關係 ($p < .05$)。(3)教師的道德推理與教師對班級道德氣氛訪談結果，幾乎達到顯著水準。研究者認為若教師訪談樣本增加的話，則可達顯著水準。(4)代表不同道德推理的四個教師所教的班級學生的道德氣氛訪談分數，在變異數分析結果中，達到 .0001 顯著水準。

從以上教師道德推理與師生關係研究中，可以發現低道德推理教師較強調主控與學生順服。相對地，高道德推理教師則較傾向人本觀點，願意考慮學生的感受與動機，較能營造和諧的師生觀關係。因此學生也認為高道德推理教師較支持學生、較友善、愉悅，及為學生所景仰。高道德推理教師所任教的班級也被學生認為較具道德氣氛。

第五節 建議

由本文對教學本質的分析以及對教師道德推理與教學的文獻回顧，可以發現教師的道德推理與其教學觀念及態度有關。研究者因而提出建議如下：

壹、就教育實施方面

(一)重視教學倫理的重要性

道德的議題常常見之於學校生活、教師工作與責任、師生關係、學生人格與道德發展中。但是許多教師卻從未知覺，日復一日從事教學工作。教育哲學家因而頻頻呼籲教師重視教學倫理。諸多實證研究也一再顯示教師對教學議題的推理能力與其教學有關。因此，教育主導單位應利用各種機會，協助教師對教學倫理的認識。

(二) 籲請將嚴重違反教育倫理的教師或校長離開教育界

教師或校長對學生不僅在知識層面有啓迪作用，對其人格的影響更無法言喻。然而，當教師嚴重違反教學倫理時，年幼的學生是無法辨識的，致使他們很容易成爲受害者。目前教育界對此類教育人員的處置是將其轉調至山地或偏遠地區。此舉只是讓教育資源不利地區愈形不利。研究者因此籲請行政決策單位正視此一問題，宜應立法將嚴重違反教學倫理的教師或校長，驅離教育界。

(三) 師資培育機構宜開設相關課程

師資培育機構可增開教學倫理的科目或舉辦研習會。根據有關教育哲學家與道德心理學家的建議，科目內容除了幫包括重要概念教學外，主要是透過真實教學情境中的兩難故事，讓教師進行推理，由彼此不同的思考中，挑戰其原先想法，以增進教師對教學論題的道德推理能力。

貳、就未來研究方面

(一) 研究臺灣地區教師的道德推理與教學的關係

由文獻分析中可見出不同程度道德推理的教師，在教學方面也呈現不同的觀念與態度。此一發現顯示就教學向度而言，教師的道德推理是值得研究的主題。國內的研究者可以就此主題繼續研究，以瞭解國內教師的道德推理與教學的關係。

(二) 對各級學校教師進行道德推理的研究

國內的研究者可就各級學校（如公私立國小、國中、高中、高職、專科、大學）教師，探討其道德推理。此方面的研究結果不僅讓吾人對各級學校教師有進一步的認識；同時，吾人亦可就不同學校文化，來解釋教師的道德推理，希望能對此研究主題有進一步的認識。

(三) 可就教師的道德推理進行長期研究，以獲知教師生涯中道德推理的發展

研究者可以以某一群對象為主（如師院生），探討其對教育議題的道德推理。隨著研究樣本教學生涯的演進，探討其於不同階段（如剛入師院、師院高年級、集中實習、實習教師、正式教師、資深教師）道德推理能力的發展情形。此方面研究結果不僅協助吾人明瞭教師道德推理的長期發展；同時更對教師的專業成長提供豐富訊息。

附 註

1. 根據 83 年 11 月 3 日中國時報第 31 版一位國小教師的投書指出多年前台灣股市狂飆到一萬多點時，其所任職國校的教師與校長常於課餘進出號子。辦公室的話題幾乎全與股市有關。有些同事若於股市有所斬獲，或買水果或買北平烤鴨至辦公室分享。後來有人乾脆將電視機搬至學校，於中午新聞報導過後，大家一起收看股價行情。更囂張的是有些教師在上課時戴耳機，在學生面前邊聽股票行情邊上課，面容忽陰忽晴，煞是刺激。
2. 根據 83 年 9 月 23 日中央日報報導，桃園龍潭鄉武漢國小學生鄭○○，因經常未按時繳交作業，致被陳老師打耳光，惟因老師下手太重，致使鄭姓學生受傷，家長乃持驗傷單提出告訴。刑庭依法判處陳老師拘役五十日，惟念陳老師年事已高，且深有悔意，法官特諭知緩刑兩年。
3. 根據師友月刊 326 期（83 年 8 月號）第 9 頁記載，宜蘭縣某國小教師因班上學生未能作好垃圾分類的資源回收工作，遂以竹枝打了幾名學生的手心，其中一名學童左手掌紅腫瘀青，學生家長已握有醫院診斷證明。
4. 根據 84 年 4 月 10 日聯合報 11 版報導，有位國小教師於投書中指出國小學業成績競爭激烈，老師為了拉高班級成績，不擇手段者大有人在。如有位教師為了提高考試分數，竟不顧學生幼小心靈，將一年級才參加過第一次考試，成績不理想的學童，連打帶罵的趕回家；亦有老師偷改學生試卷，藉以提高班上成績。
5. 根據 84 年 1 月 2 日聯合報第 8 版所載，民間教育改革會指出板橋市江翠國中仍限制學生頭髮長度。另外，板橋市亦有數所國小老師公然在課堂上幾乎以強迫方式，要學生購買一套四百五十元的參考書。此外，台北市一所國中教師在台北市辦理區運期間，要學生至家中補習，十天收費二千元。
6. 根據 83 年 11 月 10 日聯合報第 17 版所載，法務部決議擴大肅貪層面，將學校教師列入肅貪對象。調查局遵照法務部指示蒐證後，發現部分公立或市立高中、國中和小學教師，利用在學校任教的機會，替補習班引介學生，從中抽佣，致有收受不當利益的瀆職之嫌。

7. 根據 84 年 3 月 11 日台灣新聞報第 11 版報導，高雄縣大寮鄉某國小趙姓教師以禮物為餌，猥褻其班上學生，並進一步要求拍攝裸照寫真集。司法院公懲會作成決議，將趙○○予以撤職，並停止任用二年。
8. 根據教育資料文摘 188 期（民國 82 年 9 月）第 175 頁記載，雲林縣某省立商工職校老師林○○因涉嫌強姦十七歲鍾姓女學生，並出言恐嚇不得聲揚，被害人不甘遭辱乃訴警偵辦。
9. 根據 84 年 5 月 2 日報導，台南縣仁德國中校長李○○被人檢舉將輔導室改為個人休息室，甚至留宿女職員。政風室調查後報請縣長簽處降調處分，並呈報教育廳備查。李○○辯稱輔導室改為休息室後，他個人及員工工作較晚時，可就近休息；至於被指為與他共處一室的女子是經他元配同意的「二房」。
10. 根據教育資料文摘第 186 期（82 年 7 月號）第 134 頁記載，前蘭嶼國中校長古○○，深夜酗酒後進入女生宿舍撫摸學生，被指行為不檢，有損教育人員清譽。經考績委員會記兩大過免職。古○○不服，申請復審再復審均未獲變更，乃提起行政訴訟。行政院認為本件既經教育主管當局派員調查屬實，則原處分並無違誤，故將之駁回。

參考文獻

- 田培林（民 62）。**教育史**。台北：正中書局。
- 北縣市國教老師不當管教 土地銀行參考書 體罰學生問題攤開談（84 年 1 月 2 日）。
聯合報，第 8 版。
- 江雲鵬（民 82）。論道德教育及教學。**師友**，309 期，10-12 頁。
- 卓翠鑾、陳芙蓉、何善華譯，K. Ryan 原著（民 74）。教師的道德教育。載於**中國倫理教育哲學基礎國際學術研討會論文集**（149-163 頁）。
- 歐陽教（民 81）。**德育原理**（修訂五版）。臺北：文景書局。
- 張春興（民 78）。**張氏心理學辭典**。臺北：東華書局。
- 張鳳燕（民 82）。教學倫理與教學推理。**國教天地**，101 期，5-10 頁。
- 張鳳燕（民 84a）。「**教學道德推理測驗**」之效度研究。國立政治大學教育研究所博士論文。
- 張鳳燕（民 84b）。教學道德推理測驗之發展。**教育與心理研究**，18 期，103-138 頁。
- 張鳳燕（民 87）。國小教師的專業道德推理與教學訓導之關係研究。國科會專題研究計畫成果。

- 詹棟樑 (民 82)。教師所應具有的道德責任意識。臺灣教育, 508 期, 9-13 頁。
- Algozzine, B. (1979). *The disturbing child: A validation report* (Rep. No.8). University of Minnesota, Institute for Research on Learning Disabilities.
- Bailey, D.A. (1985). *The relationship between stages of moral judgment and elementary classroom teachers' perceptions of disturbing students*. Unpublished doctoral dissertation. University of Missouri, Columbia.
- Bauch, P.A. (1984). *The impact of teachers' instructional belief on their teaching: Implications for research and practice*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 252954).
- Bergem, T. (1990). The teacher as moral agent. *Journal of Moral Education, 19*(2), 88-100.
- Beyer, L. E.(1991). Schooling, moral commitment, and the preparation of teachers. *Journal of Teacher Education, 42*(3), 205-215.
- Blizek, W. L. (1999). Caring, justice, and self-knowledge. In M.S. Katz, N. Noddings, and K. A. Strike (Eds.), *Justice and caring*. New York: Teachers College Press.
- Bloom, R.B. (1976). Morally speaking, who are today's teachers? *Phi Delta Kappan, May*, 524-625.
- Bloom, R.B. (1978). Discipline: Another face of moral reasoning? *College Student Journal, 12*(4),356-359.
- Carella, S.D., Letchworth, G.A., & Stansell, V.D. (1974). *Disciplinary judgments of disruptive behavior by individuals and dyads differing in moral reasoning*. (ERIC Document Reproduction Service, No. ED 158 171).
- Chang, F.Y. (1993). *The development of a test of teachers' moral reasoning*, Doctoral dissertation, University of Minnesota, Minneapolis.
- Chang, F.Y. (1994a). *Moral reasoning and testing in Education*. Paper presented at The Symposium on Teacher Education, Tainan (Taiwan).
- Chang, F.Y. (1994b). School teachers' moral reasoning. In J.R. Rest & D. Narvaez (Eds.), *Moral reasoning in the professions*, (pp. 71-83). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Deal, M.D. (1978). *The relationship of philosophy of human nature, level of cogni-*

- tive moral reasoning and pupil control ideology of graduate students in a department of curriculum and instruction*, Unpublished doctoral dissertation, Oklahoma State University.
- Diessner, R. (1991). *Teacher education for democratic classrooms: Moral reasoning and ideology critique*. Paper presented at the 16th Annual Conference of the Association for Moral Education, GA: Athens.
- Fleming, D. (1987). Ethical issues in the classroom. *The Clearing House*, 61(2), 85-87.
- Gerety, M.A. (1980). A study of the relationship between the moral judgment of the teacher and the moral atmosphere in the classroom. *Dissertation Abstracts International*, 41,1952A.
- Goodlad, J. (1990). The occupation of teaching in schools. In J. I. Goodlad, R. Soder & K. A. Sirotnik (Eds), *The moral dimensions of teaching*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Harvey, O.J. (1966). The teachers' belief system and preschool atmospheres. *Journal of Educational Psychology*,57(6), 373-381.
- Harvey, O.J. et al. (1968). Teachers' beliefs, classroom Atmosphere, and student behavior. *American Educational Research Journal*, 5,151-166.
- Harvey, O.J. (1970). Beliefs and behavior: Some implications for education. *The Science Teacher*. December, 10-14.
- Hilton, J.B. (1989). *Teachers' moral reasoning and students' perception of teacher affect*. Unpublished Doctoral dissertation, University of South Carolina.
- Holt, L., Kauchak, D., & Peterson, K.(1980). Moral development, educational attitudes and self-concept in beginning teacher education students. *Educational Research Quarterly*, 5(3),50-56.
- Johnston, M. (1985). How elementary teachers understand the concept of "on-task": A developmental critique. *Journal of Classroom Interaction*, 21,15-24.
- Johnston, M. (1989). Moral reasoning and teachers' understanding of individualized instruction. *Journal of Moral Education*, 18(1),45-59.
- Johnston, M. & Lubomudrov, C. (1987). Teachers' level of moral reasoning and their understanding of classroom rules and roles. *Elementary School Journal*, 88, 65-78.

- Katz, M. S. (1999). Teaching about caring and fairness: May Sarton's the small room. In M.S. Katz, N. Noddings, and K. A. Strike (Eds.), *Justice and caring*. New York: Teachers College Press.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kohlberg, L. (1984). *The philosophy of moral development (Vol II): Essay on moral development*. San Francisco: Harper and Row.
- Lubomudrov, C.A. (1982). *Case studies of relationships among level of moral cognitive development, teachers' understandings of educational issues and teaching practices*. Doctoral dissertation. University of Utah, Salt Lake City.
- MacCallum, J.A. (1991). *Teacher reasoning and moral judgment in the context of student discipline situations*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, Ill.
- Novogrodsky, J. (1977). Teachers' moral development and their expressed attitudes toward students. *Dissertation Abstracts International*, 38, 2006.
- Rawls, J.C. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rest, J.R.(1986). *Moral development: Advances in research and theory*. New York: Praeger.
- Rest, J.R. (1990). *The DIT manual (3rd ed)*. Minneapolis, University of Minnesota: Center of Ethical Research.
- Ryan, K. (1986). The new moral education. *Phi Delta Kappan*, 68(4), 228-233.
- Ryan, K. (1988). Teacher education and moral education. *Journal of Teacher Education*, 39, 18-23.
- Shanteau, J.R. (1982). *The effects of the teacher's moral reasoning of the students' attitude and performance*. Master's thesis, California State College.
- Sirotnik, K. A. (1990). Society, schooling, teaching, and preparing to teach. In J. I. Goodlad, R. Soder & K.A. Sirotnik (Eds), *The moral dimensions of teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sockett, H. (1990). Accountability, trust and ethical codes of practice. In J. I. Goodlad et al.(Eds.), *The moral dimensions of teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Strike, K. A. (1990). Teaching ethics to teachers: What the curriculum should be about. *Teacher and Teacher Education*, 6(1), 47-53.
- Strike, K. (1996). The moral responsibilities of educators. In Sikula, (Ed.), *The second handbook of research on teacher education* (pp. 869-892). New York: Macmillan.
- Strike, K. (1999). Three pictures of justice and caring. In M.S. Katz, N. Noddings, and K. A. Strike (Eds.), *Justice and caring*. New York: Teachers College Press.
- Strike, K.A., Haller, E. & Soltis, J.F. (1988). *The ethics of school administration*. New York: Teachers College Press.
- Strike, K.A. & Soltis, J.F. (1986). Who broke the fish tank? and other ethical dilemmas. *Instructor*, 95(5), 36-37.
- Strike, K.A., & Soltis, J.F. (1992). *The ethics of teaching (2nd ed.)*. New York: Teachers College Press.
- Thomas, B.R. (1990). The school as moral learning community. In J. I. Goodlad et al.(Eds.), *The moral dimensions of teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tom, A. R. (1984). Teaching as a moral craft. New York: Longman.
- Weiss, R.J. (1982). Understanding moral thought: Effects on moral reasoning and decision making. *Developmental Psychology*, 18, 852-862.
- Wheaton, W. F.(1984). *An investigation of the relationship between cognitive developmental level, teachers' perception of role, and their understanding of issues related to the elementary curriculum*, Unpublished Doctoral dissertation, University of Utah, Salt Lake city.
- Wilkins, R.A. (1980). If the moral reasoning of teachers is deficient, what hope for pupils? *Phi Delta Kappan*, 61(8), 548-549.
- Witherell, C.S. (1978). *A structural-developmental analysis of teachers' conceptions of teaching and human development in relation to patterns of teaching behavior: Five case studies*, Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota, Minneapolis.

台灣中小學公民教育與 「台灣人」意識的型塑

單文經

【作者簡介】

單文經，曾任宜蘭縣立冬山國民中學教師、國立台灣師範大學教育學系助教、講師、副教授、現任國立台灣師範大學教育學系教授。

摘要

本文旨在從歷史發展的角度，考察台灣地區的歷代統治者有意或無意、藉著廣義和狹義觀點的公民教育，所型塑的「台灣人」的「意識」。本文共分為六節。第一節，前言，在說明寫作本文所採取的立場為：從台灣主體，針對廣義和狹義的公民教育，所進行的學術探討。第二節，指出清領以前時期的社會之中，「本地人」意識開始萌芽。第三節，說明清領時期的社會，中國士子的意識與茁壯中的「本地人」意識並行存在。這兩個時期，掌握政權者並未刻意地以教育或公民教育來型塑台灣人的意識。第四節，分析日據時期，日本殖民政府有意地透過中小學的公民教育，來型塑日本皇民意識，但是，「台灣人」的意識卻也逐漸的形成與發展。第五節，則在敘述中華民國時期，政府先是透過中小學公民教育，以中國人意識的強調來消除日本皇民意識，其後則因為政經社會情況的轉變與台灣本土意識的興起，而透過中小學公民教育型塑台灣人的意識。第六節，作者在結論之中，提醒大家要正視與善用中小學公民教育所發揮的意識型塑與思想管制的功能，勿將台灣人的意識帶向狹隘的地域意識與分裂意識，而為中國霸權的威嚇製造理由和機會。

關鍵字：台灣教育、中小學公民教育、台灣人意識、意識型態

(Abstract)

The paper is aimed to examine historically the shaping of Taiwanese identity by utilizing education or civic education as a means of ideological management. The paper is divided into six parts. Firstly, that the article is written in a stance of Taiwan subjectivity, which is different from the Great China point of view, is described. Secondly, that the "localist" sense of Taiwanese was slowly sprouted before Ching Empire ruled Taiwan is described. Thirdly, in Ching's ruling, that the sense of Chinese academician accompany with the gradually grown "localist" sense of Taiwanese is analyzed. Fourthly, in Japanese colonial period, Japanized subject was indoctrinated through formal civic education. Taiwanese identity was built up during the same period. Fifthly, in the recent 50 some years, two sub-periods are delineated. In the earlier ages, Chinese identity was emphasized to eliminate the sense of Japanized subject. The sense of Taiwanese was gradually cultivated synchronously. In the last section, the author suggests that the ideological management functions of civic education should be carefully manipulated. The author also reminds that sense of "Taiwanese" should not be brought into narrowly developed regionalism and separationism.

Key words: Taiwan's civic education, Taiwanese identity

壹、前言

本文旨在從歷史發展的角度，考察台灣中小學公民教育與「台灣人」意識的型塑之間的關聯。惟行文時，有若干項基本的立場，必須先加以說明。其一，本文所謂的「台灣人」，是指在至少四百年來，各個時代在「台灣」這個「地區」內所居住的人。本文試著從學術研究的角度探討這個問題，而不涉及兩岸統獨的政治議題。

其二，本文係以台灣這個「地區」內，各個時期的政權統治之下，所發生的以中小學為主要範圍、且與公民教育相關的活動為對象、探討其所型塑的台灣人意識。這與過去探討公民教育的諸多論者如伍振鸞(1987)，陳光輝(1991)，張秀雄(1996)等從整個中國的立場，純粹就公民教育的政策、課程等進行歷史演進的分析，略有不同。然而，本文雖以台灣為主體來探討這個問題，畢竟台灣與中國有不可分割的歷史淵源，因而必要時亦論及之。

其三，本文所謂的「意識」，或可稱之為「意識型態」。所謂意識型態，至少可以從兩方面來看。第一，意識型態可能是掌握政權者為貫徹其決策、施行其統治權力而設定的價值前提，或是信念系統；此種意識的形成，可能是有意操弄的結果。第二，意識型態可能是指某一特定社會團體所認為理所當然的觀點，甚或是習矣而不察焉的偏好或偏見；此種意識的形成，則可能是自然形成的（陳伯璋，1988；陳芳明，1988）。然而，不論有意操弄，或是自然形成，「意識的孕育，決定於一個人所處的社會環境」（陳芳明，1988，p. 31）。歸結而言，本文所謂「台灣人」的「意識」，是指台灣地區的歷代統治者有意或無意、藉著廣義和狹義觀點的公民教育、所型塑的「台灣人」的「意識」。

其四，一般而言，吾人可自廣義或狹義二種觀點探討公民教育。所謂廣義的觀點，認為任何教育活動，不論其為正式的學校教育，或是非正式的教育，宗旨皆在培養具有高尚道德修為的公民，因而將公民教育等同於教育。所謂狹義的觀點，是將公民教育範圍限於有關公民學科的教學與活動。例如，現行課程標準中規定的國民小學的「道德與健康」、國民中學的「認識台灣--社會篇」及「公民與道德科」、高級中等學校的「公民」或「社會科學概論」，乃至「三民主義」等科的教學，即為狹義的公民教育。本文在敘述台灣中小學公民教育的沿革時，係兼採廣義和狹義的觀點，以便進行較周延的分析，其主要考慮乃是台灣地區的中小學教育，出現與公民教育直接相關的正式課程，是一八九五年以後，由日本殖民政府引進的公學校「修身」科；直到

一九三〇年代，才有「公民」科的出現。換句話說，在日本據台的殖民政府施行「新教育」之前，並沒有狹義的公民教育出現。又，依據教育部一九九八年公布的「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」，國民教育階段的課程分為七個學習領域：語文、健康與體育、社會、藝術與人文、數學、自然與科技、綜合活動（教育部，1998）。而未來高級中等學校的課程，若以綜合中學的課程為代表，分為本國語文、外國語文、數學、社會、自然、藝術、生活、體育、活動、職業等十個領域（教育部，1999b）。因此，將來無論中小學皆不再有狹義的公民教育。不過，若是完全採用廣義的觀點來敘述，也會因為範圍太大，而容易失去焦點。若是完全採用狹義的觀點，固然範圍明確、焦點清楚，但是，將許多非公民與道德學科的課程與教學活動排斥在外，會有失之太過狹隘的毛病。這也是本文兼採廣義和狹義觀點的理由。

最後，必須說明的是，本文係自政治社會化的立場，在縷述各個時期的公民教育如何有意或無意地型塑「台灣人」意識的作法時，夾敘各時期政治、社會和教育的一般狀況，亦斟酌實際情況分析公民教育的內涵與實施狀況，以便了解其公民教育與時代背景的互動關係，並且探討其所發揮的功能與限制。如此的寫法，比單純就各時期公民教育的正式文件分析，更具意義。惟因受篇幅所限，復加作者才疏學淺力有不逮，難免有無法深入分析之憾。

貳、清領以前時期：「本地人」意識的萌芽

大約在十四世紀後半葉，台灣沿海地區和澎湖，漸漸成為漢人、日本人從事國際走私貿易和海盜活動的據點。到了十七世紀初葉，台灣成為漢人、日本人、和荷蘭人、西班牙人等之間的競爭地，而進入國際競爭時期。一六二四年，荷蘭人轉進台灣南部，建總督府於安平，設貿易中心於台南，開始與明朝直接通商。荷蘭人以其較進步的軍事、政治、經貿、農工等實力，以二、三千人，在台灣南部實施軍事統治達三十八年之久。一六二六年，西班牙人宣佈台灣北部為其殖民地，以淡水及基隆為貿易港。西班牙人在台灣的實力遠遜於荷蘭人，一六四二年為荷蘭人驅離台灣。一六六二年，鄭成功成為漢人治台的第一個政權。不數月，成功去世，子鄭經繼位。一六八一年，鄭經去世。子克塽繼位。一六八三年，清廷將台灣納入版圖，明鄭亡國。當時，全台人口約略在十萬至十二萬人之間，其中以平埔族和原住民占大多數，由中國大陸移民居其次（陳其南，1987；陳紹馨，1982）。

當時，荷人及西人以奪取經濟利益為目的，對於殖民地的教育並不重視，當然也未建立任何教育制度。不過，確實有荷蘭人和西班牙人分別在南北少數原住民聚落設

立教堂與學校。各學校招收原住民青少年或婦女入學，大多由傳教士擔任教師，用羅馬字拼注原住民語言的文字，教導原住民理解基督教和天主教的義理。鄭成功初抵台灣時，忙於對荷人作戰，不久即病逝，在文教推展工作上少有作為。鄭經時期，接受陳永華建議，積極推展文教工作，於一六六六年在台南興建孔廟，設明倫堂供士子受業，並於翌年設置社學，招募八歲以上之學童，教以經史文章。鄭氏治台期間，官方積極推展教育工作，又有知識分子如沈光文者在民間從事教育活動，為漢文化在台灣的發展奠定了基礎。

就以上所述清廷入台以前的國際競爭、鄭氏治台二個時期的社會與教育情況而言，當然無所謂狹義的公民教育可言，自然也就無所謂的中小學公民教育的活動可資分析。唯從廣義的角度而言，當可理解荷蘭人、西班牙人所帶來的基督教和天主教的宗教義理，對台灣的文化與教育當有一定程度的影響，特別是對原住民接受歐西宗教的文化傳統，更有深遠的影響。鄭氏父子驅走荷蘭人的勢力，建立第一個以漢人為主、中華儒教為基礎、且以抗清復明為主旨的自主政權，其影響亦甚深遠。

但是，畢竟因為此一時期，無論荷人、西人，或是鄭氏，皆忙於征戰、屯墾等活動，無暇亦無意型塑台灣人的意識。不過，依據史明(1995)的說法，在荷、西時期，漢系移民及原住民已經因為長期與荷、西等外來的統治者對抗，而有本地人意識的萌芽；而鄭氏治台時期，雖然承繼中華文化傳統，但是，畢竟其影響範圍僅及於王朝官士等上層社會，一般普羅大眾，不論其為原住民系本地人、漢系本地人或原住民，萌芽中的本地人意識應當仍然繼續蘊育著。

參、清領時期：中國士子意識與茁壯中的 「本地人」意識

一六八三年，清廷將台灣納入版圖。為防止台灣再度成為反清的基地，清領前期採取消極治台的政策，限制漢人入台；對於原住民實行劃界封山的措施，不准漢人侵入。不過，這二項作法，皆因執行不徹底，漢人偷渡不斷；原住民土地被漢人侵佔者，亦屢見不鮮。十九世紀中葉，因為列強覬覦台灣的戰略和經濟利益，強迫清廷開放台灣港口，台灣的商貿事日盛，地位漸漸重要。因此，清領後期改採積極治台的政策，並且於一八八五年在台灣設置行省，展開各項建設。

清領時期，以儒學、書院、義學、社學和民學（書房）為主要教育機關。儒學以掌管文廟、指導與監督生員（秀才）、舉行月課為主旨。有志為官任職的台灣人，可

循著秀才、舉人、進士的科舉之途，拾級而上。書院有公辦、私辦，亦有公私合辦；義學先為公立，後來私立漸多；社學為公立，供原住民子弟就讀；民學為民間之書房。台灣建省，由劉銘傳任巡撫。劉氏曾設置西學堂、電報學堂等新式學校，但並未形成制度。總結而言，清領時期，各種學校的活動乃是以教讀經文、修身養性，以便使學子能通過科舉考試，俾便蔚為國用為宗旨。從書院、書房的林立及文進士和文學人的急速增加，即可看出清領時代，台灣文教方面有快速的進展。

不過，儘管如此，可以確定的是，狹義的公民教育尚未出現。然而，無論儒學、書院、義學、社學和民學，皆強調品德修養之陶冶，因而有意或無意地在為台灣地區的居民，塑造理想的「台灣人」，則為無疑義。以下試從與台灣儒學、書院、民學等相關的記載，略窺其教育活動的要點，並且藉以推論當時與型塑台灣人意識的相關理念與作法。

首先，看官立的儒學

由設於台南的台灣府儒學所刊立的臥碑上，所記載的清朝皇帝所頒定學訓的若干條文，可以看出當時官方教育政策的主旨：

朝廷建立學校，選取生員……全要養成賢才，以供朝廷之用。諸生皆當上報國恩，下立人品！所有教條，開列於後：一、生員之家，父母賢智者，當受教。……一、生員立志，當學為忠臣清官。……一、生員居心忠厚正直，讀書方有實用，出仕必作良吏。……一、生員當愛身忍性，凡有司官衙門不可輕入。……一、為學當尊敬先生。……一、軍民一切利病，不許生員上書建言，以違制論，黜革治罪。……一、生員不許糾舉多人，立盟結社，把持官府，武斷鄉曲，所作文字，不許妄行刊刻。（莊金德，頁 1-2）

由此可知，從官方的立場，學校設立的目的就是要培養能服從官府、尊重師長、人品高尚的士人。

其次，看半官半民的書院

清代的台灣書院一本中國傳統的教育理想，本即係以「義理之學、修養之道」為宗旨，雖然重視學業帖括，課生徒以制藝章句，但是培養高尚人格的道德教育，仍為其實施的重點。這一點可以從當時台灣書院學規的訂定，皆首揭育成偉大高尚人格之規條，而可窺其一斑。茲舉若干事例如下：乾隆五年（1740），分巡台灣道劉良璧手定海東書院學規六條：一曰明大義、二曰端學則、三曰務實學、四曰崇經史、五曰正文禮、六曰慎交友。乾隆二十四年（1759），分巡台灣道兼提督學政覺羅四明勘定海東書院學規八條：一曰端士習、二曰重師友、三曰立課程、四曰敦實行、五曰看書理、六曰正文禮、七曰崇詩學、八曰習學業。乾隆三十一年（1766），澎湖通判胡建

偉自定文石書院學約十條：一曰重人倫、二曰端志向、三曰辨理欲、四曰勵躬行、五曰尊師友、六曰定課程、七曰讀經史、八曰正文禮、九曰惜光陰、十曰戒好訟。嘉慶十六年（1811），彰化知縣楊桂森手定白沙書院學規九則：一曰讀書以力行爲先、二曰讀書以立品爲重、三曰讀書以成物爲急、四曰讀八比文、五曰讀賦、六曰讀詩、七曰作全篇以上者之學規、八曰作起講或半篇學規、九曰六七歲未作文者之學規。光緒年間，澎湖文石書院主講林豪爲該書院續擬學約八條：一曰經義不可不明也、二曰史學不可不通也、三曰文選不可不讀也、四曰性理不可不講也、五曰制義不可無本也、六曰帖不可無法也、七曰書法不可不習也、八曰禮法不可不守也（張勝彥，1981；黃秀政，1992a）。

清代台灣書院教學的重點，可以彰化白沙書院的學規之中的一段文字說明之：

書院之教學，務使士子能留心體貼讀聖賢書在「力行爲先」、「立品爲重」、「成物爲急」三項宗旨，力行以孝弟爲本，立品首重義利之辨，成物則在成己善群。……六七歲未作文者之學規：先教以讀弟子職，使之明灑掃、應對、進退、起坐之禮。……蒙以養正，聖功也，果行育德其毋忽。（單文經，1998）。

此外，書院裝飾的對聯或匾額，多爲勉勵生徒的警句，象徵書院的教育理想，往往亦具有道德教育的意味。對聯如「祖述堯舜憲章文武；裁成禮樂參贊天人」（藍田書院），「六經註腳秦漢以來獨步；千聖傳心孔孟而後一人」（道東書院）；匾額如「禮門」、「義路」（明志書院），「怡情」、「養性」（鳳儀書院），「桂齋」、「蘭齋」（振文書院），「雅歌孝友」（磺溪書院）等，都充分顯示培育健全的道德人格，實爲當時書院的教育主旨（黃秀政，1992a）。

又，當時一般的書院，院長多是與生徒一同住在書院。如學海書院的情況：院長住後堂側室，學生住兩廂齋舍；側室與廂房之間，有漏空花砌磚牆分隔師生的小院子。院長與生徒共處生活，院長除了傳授生徒知識，並督修其課業外，在日常生活與人格修養方面，尤須爲生徒的表率，而正是透過生活教育實踐道德教育目的之最佳途徑（王鎮華，1978；黃秀政，1992a）。

再看，民間的書房

當時，一般書房多收七歲以上學童。就學四、五年，或七、八年，乃至十載者，皆有之；前者可稱爲小學生，後者可稱之爲大學生。開學多在正月十五日以後，二月初一以前，十二月下旬始行散學。書房之教學，類皆先教認字，其次爲讀書，再次爲背書，每日並須溫書；俟學生年齡漸長，知識漸開，講書可以了解，方將已熟讀之

書，逐句逐段開講。開講之法，大、小學生有別；小學生僅就字意略加說明，大學生則須就全章所含之義理，詳加解說。另外，尚有習字、讀詩、讀史、對字、作文等功課。書房之教科，大抵先讀三字經，其次則教以四書，並且旁及千家詩、聲律啓蒙、唐詩合解。如此，常需三、四載。其後，讀五經，同時讀起講八式、童子問路、初學引機、能與集、小題別禮、搭體易讀、七家詩，以及其他名家闡墨與帖試，以為科舉應試之準備也。如此，前後約須十載也（王啓宗，1982；單文經，1998）。

由以上的敘述，可以看出無論台灣書房仍然是以科舉考試的預備為主旨，但是，在讀書講解與寫字作文之間，也傳達了應對、進退、起坐之禮，以及忠君孝弟之道、義利辨識之要、成己善群之方等傳統中國以品格修養為重的傳統教育理念。我們可以歸納本節的敘述，得到如下的結論：無論主政者、或是民間人士，有意或無意之間，皆以傳統中國的士子為各項教育活動的意識型態，應當可以接受。

從許多的相關文獻當中，我們看不出當時儒學、書院、義學、社學和民學，乃至一般民衆在親子長幼之間，就日常衣冠、飲食、婚喪等生活禮儀，與夫明人倫之要、待人處事之方等，以口耳傳誦、面命提點之法，進行的非正式教育，並無法確認「台灣人」的意識是否已經形成。不過，依據史明(1995)的說法，在清領時期，不斷來自中國大陸的移民已經因為居住台灣地區一段相當長的時間，在荷、西時期萌芽與蘊育的「本地人」意識，應該更為茁壯。

參、日據時期：日本皇民意識與「台灣人」意識的形成

一八九五年，清廷將台灣割讓日本。這是自一八六七年明治維新之後，日本帝國取得的第一個殖民地。日本據台初期的統治目標，是把台灣治理成爲一個可供壓榨的農工業生產地區。但是，經過爲數多年台灣人民的抵抗之後，日本統治當局覺悟到強力的軍事鎮壓並不妥當，乃改採溫和的懷柔內政措施治理台灣，而教育則爲把受中國傳統文化影響的台灣改變而爲日本化的最佳手段。當時，興辦教育的理念和經驗，即自然地以明治維新藍本時代的教育革新爲藍本。然而，其教育政策畢竟日、台有別，因此，賴以傳授西方科技和管理新知的中等及高等教育，在台灣並未重到應有的重視，而旨在訓練忠貞順民以有利於殖民統治的初等教育、專門職業教育，則較受重視。於是，以強調台灣人民對日本和天皇效忠爲主要目的日語及修身等課程，遂成爲日據時期台灣教育的主要內涵(Tsurumi, 1977；黃秀政，1992b)。

日本據台以迄一九二二年的二十七年之間，「漸進」與「隔離」乃是教育政策的基調。一八九八年設立的公學校，目的在取代清領時期延續下來的書房教育。當時，統治當局一方面強力宣導，並且以服公職為誘因，鼓勵士紳子弟進入公學校，另一方面，則運用媒體宣傳書房教育不合時宜，要求士紳停止贊助；於是，入公學校就讀者乃呈漸進式的增加。惟日據初期，並未採取強迫入學的作法，因而入學書房的人數仍比較入公學者多 (Tsurumi, 1977 ; 黃秀政, 1992b)。

隔離的教育政策表現在日人、台人分開的雙軌制度：台灣人入「公學校」，日人則入「小學校」。台人子弟從公學校畢業後，可以升入專門為台灣人辦理的各類職業學校；而日人於小學校畢業後，則升入專門為日本人辦理的中學，或者逕自返回日本升學。書房教育則因為統治當局有計畫的忽視甚至取締之下，而趨於沒落，轉而成爲課後輔導式的「暗學」。少數由基督或天主教會辦理的私立學校，也被迫加強日語的課程 (Tsurumi, 1977 ; 單文經, 1999 ; 黃秀政, 1992b)。

一九二二年公布的「共學教育令」，將隔離的教育政策修正，消除日台人之間的隔離，同意日台人共學。但是，事實上，力圖全面將台人皇民化的「同化」政策才是統治當局的真正用意，撤消「日台人間之差別教育，全面達成均等」的口號並未真正實現。就入學的機會而言，台人固遠不如日人；其所接受教育的內涵，亦有相當大的差異。日人小學校的課程完全與日本國內相同，而台人公學校的課程則是由殖民地當刻意改編，不僅程度上有很大的不同，內容上亦有所差別。例如，在小學校的教科書中，對於日本名人故事的敘述，多半著重其力爭上游，終於出人頭地，成爲社會各階層領導人物奮鬥的歷程；而在公學校的教科書中，對於同一名人故事的敘述，則偏重於其爲人誠實、忠順，與家人和睦相處，終於被上級賞識提拔；或者強調其人在實業方面的貢獻，絕不提及成爲政治與社會的領導者。又如，在小學校的教科書中，日本兒童被教育成爲一個積極爭取權利和機會，創造自己命運的主宰者；而在公學校中，其教育內涵旨在教育台灣兒童繼承父兄之職業，賺錢養活家人，對家庭盡責，如此而已。由此可見，公學校的教育旨在配合日據統治當局同化政策的實施，使台灣子弟成爲服從日本政治教化的臣民，絕不是以造就能獨立思考自主自治的台灣人爲目的，遑論以培養具有領導能力的台灣人爲考慮，其教育內涵和宗旨與日人就讀的小學校，乃是迥然不同的 (Tsurumi, 1977 ; 單文經, 1999 ; 黃秀政, 1992b ; 歐用生, 1979)。

在台灣總督府取法日本政府的教育制度而致力推動的台灣教育事業，確實可以說是一項相當大的成就。依據張德水 (1995) 的整理，在二十世紀上半葉，中國大陸上的文盲還佔全人口的九成以上時，台灣地區的教育已經有相當程度的普及化，其普及率 (相對於總人口) 由 1930 年的 12.30% 升至 1937 年的 37.8% ， 1944 年時更達 71.1

%，尤其學齡兒童的就學率，在這個期間，由 33.1% 提升為 49.8%，再至 92.5%。儘管日本殖民政府所辦理的台灣教育活動，在數量上的確是相當傲人，現代意義的公民教育也在一九三〇年代正式引進台灣的中等學校（吳文星，1983；李園會，1997）。但是，我們絕對不能忽略的是，日本殖民政府辦理的任何教育活動，並不是站在台灣的立場，以台灣人民為主體，而是站在日本的立場，以日本殖民統治者為主體，其所培養的完全不是台灣人的意識，而是日本殖民政府所要求的日本皇民意識。

歐用生（1979）在研究了日據時代台灣公學校日語和修身科之後，更提醒我們：當時台灣的教育主旨乃是在使台灣人「日本化」，但是所謂日本化並非要使台灣人成為日本人，而是要使台灣人成為服從的、勤勉的日本臣民--換句話說，就是要使台灣人成為具有日本皇民意識的人。就此而言，台灣意識不但不是日本殖民統治當局的教育主旨，反而是其亟欲消彌的對象。證諸一九二〇年代前後，台灣知識分子及社會菁英在所發動的反殖民運動之中強調的「台灣人意識」，為日本殖民政府視為「危險思想」，並實施「以日本為祖國」的鄉土教育及公民教育，即更明白（詹茜如，1983；張建成，1997）。一九三七年日本發動太平洋戰爭之後，更在台灣雷厲風行的推展皇民化運動，嚴格禁止一切帶有中國色彩的文化傳統，當然更不容許台灣發展獨特的「台灣人意識」。

肆、中華民國時期：中國人意識與台灣人意識的消長

一九四五年十月二十五日，台灣正式脫離日本的殖民統治，而成為中華民國的一個行省。一九四九年十二月，中央政府播遷來台。一九五〇年三月，蔣介石復行總統職務。一九四九年，政府為維護治安，宣布自五月二十日實施戒嚴，長期限制人民的言論、出版集會、結社等自由。直至一九八七年七月，蔣經國總統方才宣布解除戒嚴。一九九一年五月，李登輝總統宣布終止自對日抗戰以來的動員勘亂時期，修訂憲法，由民衆直接選舉總統、各級政府首長及民意代表，進入全面民主的新時代。一九八六年九月民主進步黨成立，則更結束了國民黨一黨專政的情況。

台灣光復之後，中華民國政府立即廢除日據時代的殖民教育，根據中華民國建國理想—三民主義的教育政策與學制，參酌台灣地區的實際狀況，調整全台各級學校教育的行政及課程與教學。目前，台灣的學制自幼稚園至研究所之修業年限共二十二年以上，其中包括幼稚園二年；國民小學六年；國民中學三年；高級中等學校分別為高

中三年；或職校三年；專科學校依入學資格不同，分別為招收國民中學畢業生之五年制專科，及招收高級中等學校畢業生之三年專科與招收高級職業學校畢業生主之二年制專科；大學及獨立學院，一般均為四年；碩士學位研究所及博士學位研究所修業各至少二年；至於大專夜間部之修業年限，各依上述年限分別增加一年；特教學校及補習學校之修業年限分別比照同等之正規學校。目前，台灣的國民義務教育為九年，而以十二年為未來教育發展的目標（教育部，1999a）。

我們必須確認中華民國時期中小學公民教育，乃是以過去在大陸時期的教育政策為其基礎，隨後則依政治、社會情境的演化而有所變化。以下試從三個階段來敘述中小學公民教育的演進，並且說明其與所型塑的台灣人意識之關聯。

其一，台灣光復初期，政府的教育政策旨在剷除日本殖民統治的遺毒，打破日制，禁絕日語，以便引導臺灣人民回歸祖國。因此，闡揚三民主義，加強心理建設，發揚民族精神，培養民族文化，就成了教育工作的基本方針。為了建設「三民主義」的新臺灣，負責接收及治理臺灣的行政長官陳儀，在民國三十四（1945）年除夕向臺灣同胞的廣播中，明確宣示：臺灣既然復歸中華民國，臺灣同胞便須通曉中華民國的語言文字，熟知中華民國的歷史，以便成為中華民國的國民。根據此一原則，長官公署除於民國三十五年（1946）訂頒臺灣省各縣市推行國語實施辦法，全力展開國語運動外，更以大中國的意識，做為教育的主軸。其後三十餘年之間，政府的基本國策歷經反共抗俄、反共復國、三民主義統一中國等階段性的變化，但是，教育「中國化」的目標始終未曾改變（張建成，1997）。

這段期間施行的中小學公民教育，所依據的中學課程標準和小學課程標準，雖然都曾經修訂過若干次，但是高中、初中及小學的公民教育皆是以「公民科」為主要的學科。民國五十七年（1968），實施九年國民教育，教育部於當年先後公布國民中學及國民小學的暫行課程標準，其中對於公民教育的學科，稍有改變。在國民小學方面，將原有的國民學校「公民與道德」，改為「生活與倫理」；在國民中學方面，將原來初級中學的「公民」，改為「公民與道德」。高中則仍然維持「公民」的名稱。但是，在邁向「中國化」的政策成為一切施政的首要考慮時，「中國人意識」成為中小學公民教育所欲型塑的意識型態，乃是無可置疑的。羊憶蓉（1998）分析民國四十、五十、六十、七十等四個年代（即1950s-1980s），台灣的中小學課程標準及教科書內容的轉變，所獲得的研究發現可以作為此一論點的佐證。茲舉其與本文主題直接相關的重要結論如下：

1. 人與「國家、中國」的關係一直是教科書中各關係類目中排名第一或第二的最重要類目。（p. 310）對於「台灣」的描述比重卻明顯偏低。（p. 306）

- 2.對「國家、中國」的關係強調充滿大漢中心主義。(p. 310)
- 3.傳統中國社會一切關係的基礎的「家庭、家族」關係，是四十年來教科書中最強調的關係類目之一。(p. 311)
- 4.出現最高的模範角色的身分是中國歷史及民間傳說人物。(p. 311)
- 5.整體而言，教科書中輕台灣而重中國的趨勢是十分明顯的。(p. 307) 其二，一九七〇年代，因為釣魚台事件(1970)所激起的保釣運動、退出聯合國(1971)、美國尼克森總統訪問中共及中日斷交(1972)、蔣介石總統逝世(1975)、中美斷交(1978)、美麗島事件(1980)，等一連串的事件和運動，迫使政府逐步地調整其「中國化」的政策。直到蔣經國總統宣布解除戒嚴(1987)，非惟黨禁、報禁、言禁等皆予解除，更開放台灣人民赴大陸探親及觀光旅遊。台灣的社會因而日趨民主化、多元化，基本國策也轉以「建立兩岸正常關係」為核心，本土化了的「台灣意識」乃漸能與「中國意識」分庭抗禮(張建成，1997)。

這段時間有關強化本土化的呼聲響徹雲霄，台灣的政治、社會、文化、經濟等各個層面對此皆有所肆應，但是，仍由國立編譯館主編的中小學國語文及公民類科的教科書並未充分反映此一改變，只是在若干次小幅度的修改中，稍微增加有關「台灣」的敘述而已。羊憶蓉(1998)的研究發現，亦可佐證此一說法。至於，有關「台灣人」意識的型塑，在仍相當保守的教科書中，則未見任何的討論。

其三，一九九〇年代，可以說是台灣人意識型態逐漸成型的時代。因為四、五十年的生聚教訓，苦心詣詣的經營，好不容易造就了經濟繁榮、政治民主、社會安定的局面，任何台灣人民都不會輕言放棄眼前所擁有的一切。眼見中共政權不斷隔海叫囂，罔顧台灣作為擁有主權的政治實體之事實，不但在各種場合刻意壓低台灣的國際地位，縮小台灣生存的空間，更不時展露出武力犯台的野心，企圖干擾台海的安全。中共這樣的作法，原意是要嚇阻台灣尋求民主自主的決定，以便催促台灣回到兩岸統一的路線上。但殊不知如此的威逼嚇侮，卻使得台灣人民長期塑造的國家觀念與民族認同，出現了十分微妙的變化。多數的台灣民眾認為中華文化的臍帶固然不可輕言斬斷，但是本土的命脈更不可隨意廢絕，因為台灣的生存與延續，本身即是一項崇高的目的。於是乎，自主的訴求高漲，「台灣意識」逐漸凌駕「大中國意識」(張建成，1997)。在這種本土化意識成為主流的時代，教育當局自然也順遂地將「台灣人的意識」之型塑，轉化而成為教育、特別是中小學公民教育的重要軸線。

這段期間，中小學的課程標準皆陸續有所修訂。民國八十二年(1993)，終於將民國六十四年(1975)以來未曾重訂的國民小學課程標準加以修訂。其中，與公民類科相關的變易，是將「生活與倫理」與「健康教育」二科合併為「道德與健康科」。民國

八十三年(1994)公布的國民中學課程標準，則在國民中學一年級新設「認識台灣」一科，下分歷史篇、地理篇、社會篇，以取代公民與道德、歷史、及地理三科；而國民中學二、三年級，則維持「公民與道德」之名稱。民國八十四年(1995)公布的高級中學課程標準，則亦維持原有「公民」科之名稱。

就此而言，以一整學年、二個學期、每週三個小時的正式課程介紹台灣的社會、歷史與地理，可謂為創新之舉。依據上述各項課程標準而編寫的公民類科教科書，雖然仍由國立編譯館主編，但是，確實充分反映了型塑「台灣人意識」的時代意義。特別是「認識台灣社會篇」一科的教科書，分別從移民社會、血緣與地緣、族群的融合、多元的文化、宗教信仰、民主的進展、台澎金馬命運共同體等角度，試圖協助學生能達成認識台灣社會形成過程、面貌、特性、問題和未來的走向，進而培養其對台灣社會的認同。茲試舉「認識台灣社會篇」教科書中的若干文字如下（國立編譯館，1998）：

1.台灣是多族群所構成的社會。這種多元族群的現象，加上文化的潛移默化和政治的客觀環境，凝結成「台灣意識」。（第一章，吾土吾民，前言第六小節，我們都是台灣人，p. 6）

2.如何為多族群社會建立一個共存共榮的環境，是當前的重要課題。為了達到這個目標，民主法治的重要性是不言而喻的。、、、政治要民主、經濟要自由、文化要多元，是我們共同奮鬥的目標。透過共識的凝聚，及不同族群、不同社會群體的彼此尊重，我們才能榮耀地說：我們都是台灣人。（第一章，吾土吾民，前言第六小節，我們都是台灣人，p. 6）

3.除了有形的文化資產之外，我們還繼承了先民的一些生活方式和生活態度，也就是「台灣魂」或「台灣精神」。（第六章，多元的文化，第二節，台灣精神，p. 42）

4.其實，台灣人並不是天生的反抗者，也不以抗爭為樂。只是三百多年來，居於統治地位的族群很少能平等對待台灣人民，長期的屈辱以及一再的壓制，使台灣人不斷地要求平等，珍惜自由，維護尊嚴。（第六章，多元的文化，第二節，台灣精神，p. 45）

5.由於這一段經歷，到了二十世紀，「台灣人」已經成為我們在國際社會中共同的名字，一個嶄新的台灣社會也逐漸成形。（第十章，營造新台灣，第二小節，共同的命運，p.78）

由上引的課文中，可以明顯地看出其型塑「台灣人意識」的用心。不過，在公民類科當中，雖然融入了本土化的意識，但是，並未完全揚棄「中國人意識」。新編公

民類科的教科書之中，仍然在適當的地方提醒學生，不能忘記自己為中華民族的一分子，受著中華文化的影響，並且負有開創與發揚的責任。例如，國民中學「公民與道德」教科書第四冊的內容為「文化生活」，其課程目標為「增進學生對中華文化和國際文化的基本認識與欣賞興趣，使其具有發揚我國優良文化的能力，及養成尊重不同文化的態度」（國立編譯館，2000a，p. 5）。茲舉第七課「文化的傳承與弘揚」之中的二段文字，以為佐證（國立編譯館，2000b）：

1. 生長在台灣的人一方面深受傳統中華文化的影響，另一方面又努力地創造了表現本土活力的文化內涵、、、台灣呈現的文化風貌已成為中華文化的縮影。(p. 61)

2. 對中國人來說，中華文化表現了一種博大精深傳承。無論來自何地，去到何方，我們永遠不會忘記自己的老祖先、、、(p. 61)

由以上的敘述可知，台灣中小學公民教育中對於台灣人意識的型塑，與這三個階段的政治與社會的背景息息相關。台灣光復初期，為清除日本皇民意識，中小學公民教育以培養中國人的意識為其主軸，其後三十餘年，此一軸線絲毫未有改變。一九七〇及一九八〇年代，台灣政治局勢逐漸改變，以台灣為主體的意識在社會各個層面發酵，台灣意識與中國意識乃得以並駕齊驅；但是，中小學公民教育則因為課程標準始終未曾修訂，因而雖在教科修訂的過程當中納入了少數台灣的文字，但是以中國人意識的培養為主軸，則仍未有明顯改變。一九九〇年代，台灣政治社會情況有了大幅的轉變，兩岸局勢亦日趨詭譎，台灣主體的呼聲漸成全民的共識，台灣意識乃有凌駕中國意識的趨勢；此一轉變亦迅速地反映在修訂的中小學課程標準，以及新編的教科書上，特別是國民中學的「認識台灣社會篇」教科書中。

陸、 結 論

綜觀這四百年來，「台灣人」意識的逐漸成型，此一演變固然有其歷史文化社會發展的必然軌紋在內，但是，掌握政權者有意或無意地以教育或公民教育斧鑿型塑的痕跡亦歷歷在目。

無論是荷蘭人或是西班牙人、明鄭王朝、清廷、日本殖民政府、中華民國政府，皆有意地或是無意地、試圖以正式的或是非正式的教育，來型塑其所統治的台灣人。荷、西時代的統治者，以宗教義理感化原住民；明鄭王朝，以中華儒教教化軍民；清廷，以科舉考試型塑中國士子的意識；日本殖民政府，以日本化的教育灌輸皇民意識；中華民國政府，先是以中國人的意識取代日本皇民意識，其後逐漸轉變而以培養台灣人的意識為其教育或公民教育的主旨。在這些階段的演進過程之中，台灣本地人

的意識經過萌芽、茁壯，而逐漸形成，如今，在邁入二十一世紀之時，以一個嶄新的面目呈現於世人眼前。

綜合本文對於台灣中小學公民教育的演變，以及其所型塑台灣人意識所進行的分析，正好印證了 Spring (1994) 所說的，任何教育或公民教育的活動，其實都是政權掌握者對於「意識型態的管理」(ideological management)(p. 1)。任何政權的掌握者，不論其為專制封建，或是民主共和，皆會對於轄區內的人民，進行思想的控制、型塑、或經營，因為「思想的管制正是其權力行使的象徵」(Spring, 1994, p.1)。這種「教育或公民教育所發揮的思想管制之功能為權力行使的象徵」的說法，值得我們深思。尤其，我們要以這個觀點來仔細地評估，近年來在台灣中小學公民教育上的作法，是否有所偏倚。

作者在研究加拿大的公民教育時，曾經引用 1968 年所發表的一分公民教育報告書，指出影響加拿大國家存在的三大威脅為：地域主義 (regionalism)、魁北克分裂主義 (Quebec separationism) 和美國霸權 (American hegemony) (單文經，1996；Hughes, 1994)。我們可以參照此一說法，指出影響台灣存在的三大威脅為：地域主義、台灣分裂主義和中國霸權。我們不希望近年來在台灣所強調的「本土意識」和「主體性」流於狹隘的地域主義和分裂主義，我們更衷心期望中國大陸的主政者，能以多元的心態了解「台灣人意識」形成的背景，消彌中國霸權的意識型態，讓台海兩岸的政治社會文化的發展能趨向和平自然的演變。

我們更要提醒大家，必須正視與善用中小學公民教育所發揮的意識型塑與思想管制的功能，勿將台灣人的意識帶向狹隘的地域意識與分裂意識的不歸路上，而為中國霸權的威嚇製造理由和機會。尤其未來台灣的中小學的各科教科書，將完全由民間出版社負責編寫，教育部國立編譯館所代表的思想管制機器將不再發生作用，意識型態的型塑將掌握在教科書商所聘請的學科專家、教育專家和中小學教師等人的手中。總之，我們衷心期望這些人士能以嚴肅的態度面對這個問題，謹慎而小心地編寫公民類科的教材，因為未來台灣子弟的意識如何型塑，乃是掌握在各位的手中。

參考書目

- 王啓宗 (1982)。清代台灣的書院與書房。台北，行政院文化建設委員會。
- 王鎮華 (民 67 年 11 月 20 日)。台灣現存的書院建築(三)。中國時報「人間副刊」。
- 史明 (1995)。台灣不是中國的一部分——台灣社會發展四百年史 (初版四刷)。台北：前衛出版社。

- 羊憶蓉(1998)。教育與國家發展：台灣經驗。台北：桂冠。
- 吳文星(1978)。日據時代台灣書房之研究。思與言，16卷3期，抽印本。
- 吳文星(1983)。日據時期台灣師範教育。台北：台灣師大。
- 吳文星(1992)。日據時期台灣社會領導階層之研究。台北：正中。
- 李園會(1983)。日據時期臺灣之初等教育。高雄：復文。
- 李園會(1997)。日據時期臺灣師範教育制度。台北市：南天。
- 國立編譯館(1998)。認識台灣(社會篇)。台北：作者。
- 國立編譯館(2000a)。公民與道德，第四冊。台北：作者。
- 國立編譯館(2000b)。公民與道德教師手冊，第四冊。台北：作者。
- 張建成(1997)。我國鄉土教育的發展。收於單文經主持，國民教育階段鄉土教育的檢討與規劃專題研究報告(13-25頁)。教育部委託，國立台灣師範大學教育系所研究。
- 張勝彥(1981)。清代台灣書院制度。收於張勝彥，台灣史研究(1-53頁)。台北：華世。
- 張德水(1995)。台灣不是中國的一部分——台灣社會發展四百年史(初版三刷)。台北：前衛出版社。
- 教育部(1998)。國民教育階段九年一貫課程總綱綱要。台北：作者。
- 教育部(1999a)。中華民國教育統計。台北：作者。
- 教育部(1999b)。高級中等學校課程標準。台北：作者。
- 莊金德(編)(1973)。清代台灣教育史料彙編(一)。台中：台灣省文獻委員會。
- 陳伯璋(1988)。意識型態與教育。台北：師大書苑。
- 陳其南(1987)。台灣的傳統社會。台北：允晨文化。
- 陳芳明(1988)。台灣人的歷史與意識。台北：敦理。
- 陳紹馨(1982)。台灣的人口變遷與社會變遷。台北：聯經。
- 單文經(1996)。加拿大的公民教育。收於張秀雄主編，各國公民教育(293-347頁)。台北，師大書苑。
- 單文經(1998)。一九八五年以前鹿港教育史初探。國立台灣師範大學教育研究所集刊，40輯，113-142頁。
- 單文經(1999)。日據時代鹿港地區的教育活動。國立台灣師範大學教育研究集刊，42輯，17-49頁。
- 黃秀政(1992a)。清代台灣的書院。收於黃秀政，台灣史研究(105-143頁)。台北：學生書局。

- 黃秀政 (1992b)。評介鶴見著日據下的台灣殖民教育。收於黃秀政，*台灣史研究* (263-282 頁)。台北：學生書局。
- 詹茜如 (1983)。日據時期台灣的鄉土教育運動。國立台灣師範大學歷史研究所碩士論文。
- 歐用生 (1979)。日據時期台灣公學校課程之研究。*台南師專學報*，12 期，87-111 頁。
- Hughes, A.S (1994) Understanding Citizenship : A Delphi Study. *Canadian and International education* 23(2), 13-26.
- Spring, J. (1994). *The American school, 1642-1993* (3 rd edition). New York, NY: McGrawhill.
- Tsurumi, P. E. (1977). *Japanese colonial education in Taiwan, 1895-1945*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

生命智慧與道德教育

孫效智

【作者簡介】

孫效智，山東莒縣。國立台灣大學資訊工程學士、國立台灣大學哲學碩士、輔仁大學道學碩士、慕尼黑哲學院哲學博士，曾任兩儀科技股份有限公司高級軟體工程師、台大哲學系專任講師。現任台大哲學系專任副教授。

引言：

人最重要的身份是「人」，而不是附加其上的「職稱」或「地位」。教育如果忽略人的人格建構，而只關注實用知識的灌輸，就是重物輕人的教育。在這樣的教育下成長的孩子精於生存手段（甚至不擇手段），卻昧於生命的意義，豈非再自然不過的事？因此，成熟而理想的人格建構，應當是教育工作最重要的目標。教育決策者或第一線的老師如果忘記這個目標，或者，雖然沒有忘記，但所作所為卻與它背道而馳，那麼，教育的意義就會模糊，而受教者則會受到嚴重的負面影響。

顯然，二十一世紀的台灣教育不但該真正落實「德智體群美」的全人教育，而不該說一套做一套（註1）。而且，這裡的「智」也不能只是知識技能的「知」，還更該是「智慧」，一種涵蓋深刻的生命體悟、敏銳的自省自覺、內化的價值理念，以及能夠統整知情意行的生命智慧。教育如果忽略全人，漠視智慧，將會陷入「重理工輕人文」的惡性循環中，不斷培養出「會投票的驢子」，而使整個社會付出愈來愈沈重的代價。

什麼是「生命智慧」？「智慧」與「知識」的差別在哪裡？學校教育體制又該如何改造，才能在通傳知識的同時，更能啓發學生的生命智慧，建構學生的理想人格？這些問題的迫切性，在意義失落與價值迷惘的今日社會裡，可以說日益明顯。職是之故，近年來教育決策單位以及關心教育人士開始提倡「生命教育」（life education），期望將啓發生命智慧的理想，落實貫徹於學校教育體系之中。中研院院士、陽明大學校長曾志朗就曾為文指出，教育改革不能只著眼於制度與技術面的改造，而更該重視

價值理念的提昇。生命教育旨在探索生命意義，統整知情意行，並強調對人及對生命的尊重，應作為教育改革最核心的一環（曾志朗，民 88）。

究竟什麼是生命教育呢？生命教育的目標應包含啓發生命智慧，深化價值反省及整合知情意行。換言之，生命教育應幫助學生探索與認識生命的意義、尊重與珍惜生命的價值、熱愛並發展個人獨特的生命、實踐並活出天地人我共融共在的和諧關係。若以如此勾勒之目標為依歸，生命教育的內涵在學理上應涵蓋(一)人生與宗教哲學、(二)基本與應用倫理學以及(三)人格統整與情緒教育三個領域。這三個學理領域若能有效轉化為學校教育的潛在課程與有形課程，將對青少年的人格建構發揮關鍵性的功能。

一、人生與宗教哲學

人生哲學最核心的議題是所謂的終極關懷（ultimate concern），亦即有關生命意義的安頓、人生理想的建立等問題。羅家倫在「新人生觀」一書的開頭曾清楚論述人生哲學的重要，並隱約指出從不曾思考過這些課題的人，實在枉為萬物之靈：

「建立新人生觀，就是建立新的人生哲學。他是對於人生意義的觀察，生命價值的探討，要深入的透視人生的內涵，遙遠的籠罩人生的全景。我們生命的意義是什麼？生在世上有什麼價值？我們如何能得到富有意義和價值的生命？我們的前途又是怎樣？這些不斷的和類似的問題，我們今天不想到，明天不定會想到；一個月不想到一次，一年不定會想到一次；在紅塵滾滾，頭昏腦脹的時候縱然不想到，但正值曉風殘月，清明在躬的時候，不定也會想到……若果有永遠不想到的人，那真不愧為醉生夢死，虛度一生的糊塗蟲了」（羅家倫，民 79，頁 13）。

令人憂心的是，現今整個學校與社會環境似乎特別助長這種糊塗蟲式的生活模式，而壓抑了萬物之靈對人生觀的探問。學校教育方面，「重理工，輕人文」的教育體系多半只提供技術性的實用知識，而忽視啓發生命智慧的「生命教育」。年輕人在這樣的教育環境下，接受各種各樣的教育，唯獨對於瞭解生命意義，以及與之息息相關的主題，茫然無知。有哪件事比這個還要諷刺呢？（索甲仁波切，1996，頁 21—22）社會環境方面，當代社會文化關注的事物不外乎實用科技、政治經濟、飲食男女等現實議題，大部分人的生活也都依循既有的模式：

「年輕時候接受教育，然後找個工作，結婚生子；我們買個房子，在事業上力爭上游，夢想有個鄉間別墅或第二部車子。假日我們和朋友出遊，然後，我們準備退休。有些人所面臨的最大煩惱，居然是下次去哪裡度假。……整個生活步調如此緊張，完全沒有時間想到死亡。為了擁有更多的財富，我們拼命追求享受，最後淪為它的奴隸，只為掩飾我們對於無常的恐懼」（索甲仁波切，1996，頁 33）。

糊塗蟲的生活模式是要付出代價的，雖然這個代價要從長遠的眼光去觀察才能看的出來。最要緊的是它使人陷於無明的忙碌中，捨本逐末，忽略生命中真正重要的事物。誠如亞當傑克遜在「人生的四大秘密」中所說的：

「在我們的心靈深處，每個人需要愛的程度比其他任何事都來的多，只是我們都忘了。我們汲汲於追求其他的目標，譬如事業、金錢和財富，我們專注地追逐休閒、娛樂，而忘記了生命中更重要的事」（亞當傑克遜，1997，頁21）。

進一步言，不知生命中真正重要事物的人容易淺薄近利，耽於物欲。而當社會上大多數人都習於今朝有酒今朝醉時，問題就會變的很嚴重。因為這樣的社會必定肆無忌憚地為著自己的利益而彼此掠奪並掠奪地球（索甲仁波切，1996，頁21—22）。

羅家倫所說的糊塗蟲大概也是佛家所說的無明。無明的人對人生與生死的看法是顛倒的。哲學家海德格指出：「人是一種向死的存在」。生只是偶然，死卻是必然。無明的人將偶然當成理所當然，又把必然當成偶然。於是其生活態度如同活著沒有死亡一般；而其死亡又如同不曾真實活過一樣。然而（也或者說幸而），人可以忘記生命的課題，生命的課題卻不會忘記人。九二一地震所彰顯的生命無常教人發現：一分鐘不到的時間裡，一輩子所累積的財產可以化為廢墟；完全料想不到的時刻，最親愛的家人竟會天人永隔；剛與客戶談妥一筆生意，還來不及開香檳瓶慶祝，卻已經大禍臨頭…面對這樣無常的人生，人們要去問：生命的意義是什麼？人生的目標又在哪裡？怎麼樣的目標與理想能具有超越無常的永恆意義？這類攸關每個人最深存在的問題，可以說是生命教育最終極的課題。不答覆這些問題，人沒有辦法真正安身立命。無怪乎大地震之後許多喪失親人的人自殺，他們最深的痛苦便在於意義的失落。法國哲學家卡謬曾就意義問題指出：「唯一的哲學問題就是自殺」。這點也說明了，防制自殺不能只是心理輔導的工作而已，它還需要在人生哲學上有深刻的素養。

談到意義、談到永恆就不得不談到了宗教。當代知名的哲學家哈伯瑪斯坦言，哲學的理性思辨無法取代宗教的安慰。面對生死無常，意義問題似乎不能跳過某種超越的信念而得到答覆。龔漢斯說的好，馬克斯認為宗教是人民的鴉片，會在時代的進化過程中自動消失。但事實上，宗教並沒有消失，倒是「革命」有好長一段時間成為人們的鴉片，而現在快要成為歷史陳跡了（kung，1995，P.25）。馬寇維克（M. Machovec）曾經寫道：

「在頑強的馬克斯主義者或列寧主義者當中，我連一個也不會見到，當他躺在垂死的病床上時，還念念不忘地想讀「資本論」。這當然不是說他背叛了主義或採取了某種修正路線。而是這本書根本就不是為了這個情況而寫的」（weger，1981，P131）。

人生不是只有吃飯、理財與男女，更不是只有統獨、政治與科技島等議題值得關懷。人作為萬物之靈、作為宗教學者如拉內（Karl Rahner）口中所謂的「發問的存在」，本質上就不只是追求實用功利的經濟動物而已。人存在就要探求意義、嚮往無限、追求理想與神聖，並以之作為人生的出發點與歸依。人會對自己及周圍的一切存在發出疑問並渴望答案。

除了終極性的意義探問與宗教追求外，近年來重要的生死學議題如臨終關懷、安寧照顧（hospice）等也是不容忽視的。現代人的生活往往醉生夢死而遺生忘死。人們忌諱死亡，對死亡的過程避之唯恐不及。然而，即使人可以忘記死亡，死亡卻絕不會忘記人。一味逃避的結果使得現代人的死亡變得愈來愈非人性化與機械化。著名的死亡學專家庫布樂·羅斯（Elizabeth Kubler-Ross）就指出：

「今天的死亡過程在許多方面都變得更為可怕而令人厭惡，也就是說，更為孤單、機械化以及非人化。… 死亡過程變得孤離而又無人情味。… 絕症患者被迫從自己熟悉的環境運出，而匆匆忙忙送到急診所」（傅偉勳，民 83，頁 5）。

要避免非人化與機械化的死亡、要使人的生與死都有尊嚴，整體社會都應加強生死學的理论反省與經驗實踐。

最後值得一提的是宗教人生觀與人生實踐之間的密切關連。生命意義問題與實踐問題是互為表裡的。一為形上的終極信念，一為形下的實踐原則，彼此環環相扣，緊密相連。事實上，任何人的行為實踐最終都反映他的終極信念，也都必須以他的終極信念為基礎。例如當一個人採取唯物論的人生觀時，他大概會否定包含道德在內的一切精神事物。而徹底的虛無主義者，既不相信生命有什麼意義，大概也很難期待他認為道德有價值。至於接受宿命論或決定論（例如近來頗為流行的基因決定論）而否定意志自由的人，不但自己的人生會變的消極被動，而且這樣的人生哲學也使得任何價值抉擇成為不可能。人既無自由，便無所謂抉擇，更談不上善惡。在此情形下，沒有行善與犯罪可言，犯錯的人需要的是治療，而不是制裁。因為人不再是作決定的主體，而只是被決定的客體。再如若一個人否定福德一致的宗教觀，否認善惡因果的信念，那麼也很難期待他在行善避惡上知所堅持。試想，如果行善避惡的結果是無所謂的，或甚至「善有惡報，惡有善報」，在這樣的世界中如何談是非善惡呢？

反過來看，如果一個人相信心物合一的人生觀，他在理論上才可能接受道德的價值理念。至於相信生命永恆的人，則更不會採取「今朝有酒今朝醉」的生活態度。哲學家傅偉勳指出，深刻的宗教觀能徹底轉化人的人格氣質，使人「重新回到世俗世間，從事於種種具有人生意義的日常工作」（傅偉勳，民 83，頁 229）。總之，一個人對人生及對宗教的信念是與他的生活態度或道德實踐密不可分的。缺乏明確深刻的

人生觀，就很難建立明確深刻的價值觀。

二、基本與應用倫理學

(一)生命教育關涉到的第二個學理領域是倫理學或道德哲學(ethics/moral philosophy)。什麼是倫理學或道德哲學呢？簡單地說，如果人生與宗教哲學的關鍵問題是：人為什麼活著？活著有什麼意義？倫理學所關心的則是人應該如何活著。這個簡單的說明一方面道出了倫理學在實踐上的重要性，另一方面也蘊含著危險。它很容易喚起一種似是而非的成見，亦即把倫理學當成是灑掃進退的生活規範或「三字經」、「弟子規」、「四維八德」等老生常談。而且，由於台灣的學生從小學開始就一直有「健康與道德」、「生活與倫理」，乃至「公民與道德」之類的課程，看到「倫理」與「道德」二字很可能就會有一種「怎麼又來了」、老調重談的感覺。在這情形下，倫理與道德似乎背負了某種原罪，成了八股或僵化的代名詞，屬於那種「政治正確」，但跟現實生活卻沒什麼真實聯繫的東西。

實則，從倫理學的觀點來看，政治正確的事物不一定在倫理上也是正確的；與現實生活欠缺真實聯繫的規範，更可能只是吃人的禮教或至少是值得批判的傳統包袱。這樣說並沒有任何侮慢傳統價值的意思。事實上，經的起時間考驗而能形成傳統的價值觀，往往有其雋永意義。人如果任意忽視它，遲早要付出慘痛的代價。俗語說：「不聽老人言，吃虧在眼前」就是這個意思。對自己文化中的古老傳統缺乏敬意，就意味著必須依靠自己的感覺或經驗去嘗試錯誤。問題是，同樣的錯誤前人很可能已經嚐過，不尊重傳統智慧的結果也就意味著要走回頭路而重蹈覆轍。更何況，個人的感覺是會改變的，個別的經驗也往往相當局部或片面。「只要我喜歡，沒有什麼不可以」的結果很可能就是人際次序的混亂以及各種自私自利的享樂主義。這是台灣當代社會問題的深層根源之一。

當然，罔顧時代的急遽變遷，一味堅持傳統觀念的保守心態也是倫理學要批判的。孕育傳統價值觀的那個靜態封閉的社會在許多方面已經不復存在，取而代之的是一個資訊爆炸、多元開放的現代社會。許多傳統道德觀也許適用於從前，但在今日則必須有所修正，否則就是食古不化、墨守陳規，以致堅持了「吃人的禮教」而無所自覺。中國傳統思想談「擇善固執」，實在很有道理。人必須先「擇善」，而後再「固執」。「善」可能在傳統智慧中，需要人不怕被貼上「保守」的標籤去加以堅持；「善」也可能在新時代的思潮裡，要求人以「開放」的態度去解構既有的次序，重構新的價值標準。顯然，探索「什麼是善」以及「如何擇善」這兩個問題，是人們安身立命所不能規避的功課。這兩個功課正是倫理學最根本的課題。

以是觀之，台灣學校教育之倫理或道德教育在兩方面亟需改進。首先，倫理或道德課程應避免政治正確或八股形式。否則這類課程就很容易陷入惡性循環之中：它愈八股形式，不要說學生厭惡，就連老師上起來也愈覺得味如嚼蠟，於是乎相關課程就愈變成徒具形式、聊備一格。自然而然地，也就變成各種「主科」優先借課的對象。其次，目前學校的倫理教育多半只是品德教育、生活教育或要求學生服從的規範教育，而缺乏啓發學生慎思明辨的倫理思想教育。思想教育要教給孩子的不只是倫理道德的「然」，更要讓孩子瞭解「所以然」。只知其然而不知其所以然的教育就是只教人以「禮」，卻不教之以「理」的教育，這樣的教育充其量只是「說教」，絕不是「說理」。說教當然很難讓學生心服口服，更不要說幫助學生將價值內在化了（註2）。

學校的倫理教育為何會缺乏思想教育的說理深度呢？很重要的一個原因是，現行師資養成過程完全缺乏倫理學的訓練（註3），以致本身在倫理思考上就缺乏基本的素養。

（二）現在說明一下倫理學的意義。從語源上看，中文的「倫理」與「道德」兩詞，在意義上是有區別的。「道」指適用於所有人的行為規範或價值次序，「德」可指德行或德性，前者是「道」在人生活中的實際體現；後者則指實踐「道」的內在態度與情操。倫理是存在於特定人「倫」關係中應有的「理」或規範。例如禮記中所談的「父慈、子孝、兄良、弟悌；夫義、婦聽；長惠、幼順」等。中文學者習慣在「倫理」之後加個「學」字，或在「道德」之後加「哲學」二字，以表示研究倫理或道德的學問，此即「倫理學」或「道德哲學」的由來。西方文字對應到「倫理」與「道德」二詞的分別是希臘文 *ethos* 與拉丁文 *mores*。這兩個字並無中文中「倫理」與「道德」的差別，*mores* 可說只是 *ethos* 之拉丁文翻譯。兩字都指價值規範與風俗習慣。學科名稱方面，亞里斯多德用 *ethike* 來表示研究 *ethos* 的學問；Cicero 則創 *philosophia moralis* 一詞，用來翻譯希臘文的 *ethike*。此二詞彙是今日西方語言表達倫理學或道德哲學的來源。以英文為例，亦即 *ethics* 或 *moral philosophy*。

在當代中文倫理學家的用語中，一般已不太區分「倫理」與「道德」二詞，兩者都指與做人有關的態度、品行或行為規範等（註4）。在這個情形下，倫理學與道德哲學可說是同義詞。本文行文則以「倫理學」為主。

倫理學關心人應該如何生活，探索「善是什麼」以及「如何擇善」等問題。粗泛地說，「善是什麼」屬於基本倫理學（*fundamental moral philosophy*）的課題，而「如何擇善」則是應用倫理學（*applied ethics*）的對象。前者是後者的基礎。在探討「可否說善意的謊言」、「可不可以有婚前性行為」、「可否借人執照，抽取佣金」

等具體倫理問題之前，必須先探討「為何可以或不可以」這個問題；而要掌握「為何可以或不可以」，就必須先掌握對錯善惡的本質。依此，基本倫理學的對象並非「如何擇善」這類的具體問題，而是解決這類具體道德問題所必須具備的思想架構。基本倫理學希望透過理性思維與人性經驗來探索善惡的意義，建構「進行道德判斷」以及「證成道德原則」的方法理論。

應用倫理學是基本倫理學在各個實踐領域的具體應用。個別的應用倫理學（例如醫學倫理）關心的問題是在特定實踐領域中如何建構一套完整的道德規範（例如完整的醫學倫理規範），以及在面對具體的道德困境時，如何進行道德判斷（例如分娩中若母子不能同時存活時該怎麼辦？）等課題。道德規範的建構一方面應在反省分辨中紹承傳統的價值觀，一方面也必須就不合時宜的傳統思想進行解構與重構的工作（註5）。更應該就傳統思想所不曾思考過的新興議題（例如代理孕母或複製人）提出深刻的反省，來幫助人們在現代社會中知所抉擇，而能活的符合人性的尊嚴，尊重人我的生命。

應用倫理學的範圍是無所不包的。一切與人的實踐有關的抉擇，只要涉及善惡是非、公理正義，就屬於應用倫理學該探討的對象。近數十年來，探討各種實踐領域的應用倫理學更如雨後春筍般出現。舉例來說，與個人實踐有關的有「兩性倫理」、「生命與醫學倫理」、「工作與休閒倫理」、「財物倫理」、「運動倫理」以及「婚姻與家庭倫理」等；與整體社會如何邁向「公與義」的境界有關的則有「經濟倫理」、「商業倫理」、「政治倫理」、「法律倫理」、「媒體倫理」與「環境倫理」等。

西方社會由於重視「人」的人文主義傳統，在各種攸關人的實踐的倫理反省上不遺餘力。大型企業、學術機構、醫學中心、乃至政府部門，多有倫理理論研究與教育推廣中心之設置，以不斷進行各種應用倫理學的研究及教育推廣工作。此外，這些倫理中心也協助相關立法與重大政經決策之理性對話與交流。例如當複製羊桃麗出生時，美國總統柯林頓立刻責成「白宮倫理委員會」以三個月為期，研究複製人一旦實現後將帶來的衝擊，以便在法律、倫理以及社會各個層面早做準備。反觀我國社會，無論基本倫理學或應用倫理學的研究與教學可以說都是一片空白。學術機構幾無倫理學的研究與教學（註6），更遑論設置類似英美等國的大學級或國家級的倫理研究中心。醫學中心雖然已有人體試驗委員會（IRB）或倫理委員會（Ethics Committee）之設置，然而該類組織僅負責醫學研究計畫之技術審核，而非真正的醫學倫理中心（Medical Ethics Center）。以組織成員來說，這些機構多半也只由醫學專家組成，完全沒有倫理學家及法學者的參與（註7）。

最後要強調的一點是，生命教育師資特別該具有紮實的基本倫理學與應用倫理學

素養，否則很難啓發學生的價值自覺，達到說理不說教的境界。

三、人格統整與情緒教育

(一)大部分時候，即使沒有特別受過倫理學的訓練，人們不假思索仍會知道什麼是道德上該做或不該做的事。例如，

— 便利商店的收銀員如果多找了錢而沒有發現，該怎麼辦？很簡單，做人「不該」貪得非分之財，錢既然不屬於自己，就應該退還給他。— 在路上撿到一個大哥大，它的款式超炫，正是心儀已久卻苦於無錢購買的機子，這時又該怎麼辦？答案也不太困難，那就是想辦法物歸原主。當然，此時內心也許會有某些掙扎，然而，一個正正當當的人在這個情形下「該作」什麼事，仍然是很清楚的。— 考試的時候，可不可以「罩」同學或請同學「罩」呢？不用多說，答案也是清楚的「不」。考試當然不應該作弊，否則就失去考試的意義了。更何況一個人值不值得尊敬在於他「是不是」一個誠實的人，而不在於他「有沒有」傲人的成績。— 被選為籃球校隊，發現隊友都在研究如何犯規而不被裁判抓到的技巧，這時該怎麼辦？答案仍是很清楚的：即使會被隊友排擠，也不該同流合污。— 某超市在暑期徵工讀生。工作內容是將過熟的草莓放在包裝盒的最底層，再將看起來不錯的草莓放在上層。請問要不要接受這一份工作？從現實角度講，也許可以找到許多接受的理由，好比待遇優渥，工時不長等，更何況「無奸不成商」，不老實的作法又不是我的主意。然而，從道德的角度講，每個人在心裡某個角落大概還是知道，什麼是正確的抉擇。

然而，知道歸知道，在不少時候，人的所行與他的所知是互相背離的。這就是「知行不一」或人格不統整 (integrity) 的問題。「知行不一」是最嚴重的道德問題之一，也是任何道德教育所不能不面對的嚴肅課題。規避這個課題，道德教育將只剩下道德知識的灌輸，而與道德教育建構理想人格的目標背道而馳。

人格不統整的深層理由在於道德沒有內在化，成為人生中的絕對堅持。既無堅持，自然談不上貫徹實踐的動力。問題是，道德為什麼沒有內在化呢？前文論人生觀時已初步指出，道德觀與人生觀是息息相關的。一個人對於生命意義與願景有怎樣的看法，就會決定他是或將是怎樣的一個人。包商為什麼會偷工減料？公務員為什麼會拿回扣？並不是因為他們不知道這樣做不道德，而是因為他們都想賺錢遠勝於想把房子蓋好。問題是：他們為什麼想賺錢遠勝於想把房子蓋好？答案恐怕是因為賺錢是自己花，而房子是別人住，壓死也是別人死。他們又為什麼那麼想賺錢，而不把別人的命當命呢？因為在一個笑貧不笑娼的社會裡，金錢是一切地位與權力的象徵。只有累積財富，才能獲得地位與權力。他們又為什麼要追求地位與權力呢？這是因為他們相

信有了地位與權力，就有了真正的幸福，也保證了成功的人生。問題是，身份、地位、財富與權力真的能保證幸福與成功的人生嗎？這個問題值得三思，答案恐怕不是理所當然的。

荒謬的是，大部分人似乎沒有好好想過這個問題，就假想答案一定是肯定的。他們相信有了金錢地位，就有了成功人生，於是他們拜金。更嚴重的問題是，整個社會從家庭、學校到媒體，不但不提供任何機會或機制讓社會成員去思考這個問題，而且，現代科技與物質文明挾其消費主義與享樂主義的強勢力量，早就頭也不回地奔馳於「向錢看」的路途之上。

古人說，人無遠慮，必有近憂。在一個急功近利的社會裡，人們就是犯了這項錯誤而不自知。這個錯誤是一種惡性循環：人愈不注意生命目標的確立與價值觀的內化，社會就愈混亂。社會愈混亂，人們要花在收爛攤子的資源與時間就愈多。資源與時間愈花在收爛攤子上面亡羊補牢，就愈沒有時間去做那些「不急迫，但很重要的」的事情，例如有關生命目標的確立與價值觀內化的教育工作。而這些重要而不急迫的事情愈不受到注意，人心的迷失以及由之而形成的社會混亂便愈不知伊於胡底。

(二)除了人生觀與道德價值不統整的問題，能知不能行的第二個重要根源是情緒智商 (emotional intelligence) 的低落，也就是情緒與理智的不統整。前者是說，我雖然明明知道道德要求人「不可貪非份之財」，但我的人生觀卻是以累積財富為最高原則。在這情形下，道德要求與我的人生觀互相抵觸，當然無法內化為生活的態度。至於情緒與理智的不統整是說，我的人生觀與道德雖然不衝突，甚且它也要求我去做符合道德的事。然而，「心嚮往之」卻不一定表示能「從心所欲不逾矩」。「人欲」有時遮掩了「天理」，失控的情緒往往讓人說出或做出事後深感後悔的事來。許多社會新聞的發生不正是如此嗎？當事人爭的常常只是一些芝麻綠豆的小事，只因一言不合就大打出手，以致一時氣憤而鑄下不可彌補的錯誤。

家庭中許多人際關係的衝突更是如此。夫妻或家人通常都有共創幸福生活的基本意願，然而，如果情緒智商低落，再加上缺乏反省自覺，就容易陷在彼此傷害的惡性循環中難以自拔。以親子問題來說，許多父母與子女常常處於劍拔弩張的緊張中，父母花太多時間在自己工作上，以致在與兒女相處的少許時間裡，要不就是精神不濟，把白天辦公室的挫折也帶回家裡，寫在臉上；要不就是誰也不想搭理，只想自己輕鬆看個電視或閱讀報章雜誌。於是乎，與孩子的對話不外「功課作了沒有」、「牙刷了沒有」、「不要再看電視了」等充滿批評與指責的內容（註8）。家庭生活變成「只重規矩、效率與控制，（而）忽略了管教的目的、方向與親情」（柯維，1999，頁95）。這樣的親子關係既缺乏輕鬆的時刻、交流的時間，也沒有情感的支持與用心的

傾聽，各種衝突當然就會像不定時炸彈一般，不斷爆炸開來。這情形絕不會是人們所樂見的，然而，情緒與理智的不統整使人很容易會回到負面的習慣與關係模式中無法超脫。

顯然，要使知行合一，人格與情緒的統整是不容忽視的功夫。統整的第一步在於養成自省自覺的習慣。人如果無法自省自覺，就容易按當下的情境做出直接反應，結果往注意氣用事，抉擇不經大腦。柯維針對這一點提供了一個「暫停按鈕」(pause button) 的觀念，意思是說：每一個人人都應該努力培養一種讓當下暫時停格的能力，這樣才能在事發與回應之間保有反省的空間與抉擇的自由。果如此，事情才能夠緩和下來，人也不至陷溺於令理智蒙蔽的情緒當中，看不到內心真正的感受以及真正該作的事(柯維，1998，頁27—28)。當然，按下「暫停按鈕」並不是容易做到的事，不過，如果能以錯誤經驗為師，常常反省情緒衝動的壞處，慢慢便能與自己的情緒保持一種觀賞反省的距離，而不再那麼容易被它所控制。

其次，同理心的培養也是很重要的。人往往從自己有限的經驗去看世界，看別人。但除非真能摘下自己的眼鏡，從別人的角度去看問題，否則「永遠無法與他人建構深厚、真誠的關係」(柯維，1998，頁281)。柯維指出：「假如你能瞭解，六七歲的小孩常喜歡誇大事實，就不會對他們的行為過度反應」。很弔詭的，人都願意被瞭解，但當人們彼此吼叫怒罵的時候，反而在防衛機轉中彼此曲解；反過來，當人真能設身處地彼此傾聽的時候，彼此都給對方某種「心理的空氣」，而不再彼此批判。

情緒與理智的統整包含的課題還有很多，而且都很重要，例如憤怒情緒的處理、寬恕與道歉的學習、貪婪與吝嗇的化解、狹隘心胸的開闊、男女情慾與真愛的分辨等。在這些問題上如果不能致力於統整的修養，知行之間的分裂將持續腐蝕個人的人格以及人與人之間的關係。

四、生命教育在學校中的落實

生命教育三個學理領域為學生的人格建構是非常關鍵的。對應這三個領域，在學校中的落實應包含「深化人生觀」、「內化價值觀」、「整合知情意行」三方面。此外若再加上「尊重多元智能」的環境，則能幫助學生在潛移默化中瞭解，每一個人獨特的「所是」(to be)，遠比外在財富或地位的「所有」(to have)，要來的重要：

(一) 深化人生觀，屬於人生哲學與宗教教育的領域

— 生命意義、目標與理想的探問。這部分的課題可以稱之為終極關懷的課題

(ultimate concern)。學校教育不但該真正落實「智德體群美」，而且這裡的「智」也不該只是知識技能的「知」，更該是深刻的生命智慧。教育整體的目標也不該只是幫助孩子將來找到一份工作或職業，更該教導他們體悟人生的意義、追求人生的理想，並勾勒自己的生命願景。

— 生死教育、死亡教育、安寧照顧與臨終關懷。生死是一體的兩面，生死意義是互相發明的。人如果不能生而無悔，就不可能死而無憾；同樣的，人若不能安頓與超越死亡的陰霾，也很難確立生命的意義。

(二)內化價值觀，屬於倫理學與倫理思想教育的範疇

— 培養成熟的道德思維與判斷。

— 融合道德哲學深度的倫理思想教育，才能真正說理而不說教，並培養孩子慎思明辨的「擇善」能力。

— 多元價值觀的培養，從不同角度理解同一道德課題的能力。

— 熟悉「基本倫理學」的思考方法以及「應用倫理學」的不同課題，例如生命倫理、兩性倫理、職場倫理、家庭與校園倫理，以及社會與政治倫理等。

(三)知情意行整合，屬於倫理（生活）教育、品德教育、情緒教育與人格統整等領域

— 幫助學生將在知性上已內在化的價值理念統整於人格之中（誠於中），並在實踐抉擇上生活出來（形於外）。

— 提升學生的情緒智商、交談傾聽能力以及同理心。

(四)尊重多元智慧與潛能

— 每個人都有各種不同的智慧：多元智慧的理論再次為「適性教育」賦予深切的意義，也就是尊重學生的個別差異。既然每個人的心智都是由各種強度不同的智慧組成，所以每個人都有其認識世界的獨特方式。學校應幫助孩子了解並發展自己的獨特智慧。— 學校應開展多元的學習環境，讓每個學生看到自己的機會，使各種智慧活躍起來。

— 每種智慧都有多元的方式表現，因此學校也應發展多元化的教、學、評量管道，讓孩子在充滿自信的環境下，快樂且有效的學習（趙淑雲，民 89）。

五、生命教育的全方位實施方式

- (一)以生命智慧的培養及生命自覺的啓發爲目標的校園文化與制度設計
 - (二)尊重與啓發多元智慧的教學環境與方式
 - (三)以全體老師生命修養作潛移默化的身教
 - (四)分享理念而非灌輸知識的生命教育理論課程
 - (五)動之以情的體驗活動
 - (六)在行動中學習的實踐教學
- (一)–(三)項屬於生命教育之潛在課程 (hidden curriculum) ；
(四)–(六)項屬於生命教育之有形課程中。

結 語

在建構理想人格的過程中，知行不一是最關鍵的課題。知行不一的根源有二，一是人生觀的膚淺物化，一是理智與情緒的不統整。人生觀的膚淺物化，會表現在道德價值觀的無法內化上，其結果當然是道德上知與行的分裂。理智與情緒的分家則意味著，理智雖肯定某些價值或原則的重要，但情緒的衝動或盲目卻引人背離價值次序。生命教育以深化人生觀，內化價值觀，整合知情意行爲目標。無庸置疑的，這對於知行的整合與人格的建構是非常重要的。

附 註

- 1.說一套做一套不如不說，因爲它實在是一種反教育，其有害健全人格之建構，莫此爲甚。
- 2.若要學生在不明白道理的情形下，接受說教，那只有一個辦法，就是讓他們置身於一個封閉的社會，透過各種方式將他們洗腦。問題是，洗腦的作法是不合乎倫理的，正是好的倫理思想教育要批判的作法。更何況這在現代開放社會也不可能這樣做。
- 3.這個問題可以從大學師資能擔任倫理學教授者嚴重不足談起。目前的狀況是，倫理學只在少數具哲學系的大學中開設，而且，由於政治或其他複雜的因素使然，倫理學學術工作者仍是人文社會學界極少數的族群，僅在解嚴之後才慢慢有所增加。在這樣的情形下，師資養成教育的設計也不太可能重視倫理學，頂多規劃爲一個選修課。學生方面則由於對倫理課程有傳統的刻板印象，於是倫理學也很容易被誤解爲政治正確的課程而受到忽視。
- 4.「倫理」與「道德」在語源上的區別以及當代彼此通用的習慣，請參閱：羅秉祥，

1992, 222-223 的討論。

5. 例如前文談倫理時談到「婦聽」與「幼順」。這些傳統的倫理要求大概無法被現代人照單全收。另外，如封建君主時期人們會講「忠臣不事二主，烈女不配二夫」，並賦予這些「座右銘」高度的道德意涵；戒嚴時期的人們對於「忠黨愛國」、「黨國元老」等概念也沒有負面的觀感，甚至還有某種正面的印象。在當時的環境下，這些想法也許都是可理解的，也都有某種正當性。然而，從今日觀點來看，「忠臣」的概念大概不必如此狹隘，而「烈女」也隱含了太多父權主義的思想。至於將「忠黨」放在「愛國」前面，或有意無意地將政黨的利益放在國家福祉之前，都很明顯有某些突兀與不妥的地方。參閱：孫效智，2000，54。
6. 就筆者所知，僅中央大學在哲學研究所設置一小型的「應用倫理學研究室」。
7. 國內由臺大、榮總、長庚、三總、及成大五個醫學中心及癌症研究聯盟所組成的「聯合人體試驗委員會」，已於1997年起正式運作。聯合人體試驗委員會（Joint Institutional Review Board，簡稱JIRB）的成立，是為配合衛生署實施藥品優良臨床試驗規範（GCP），提昇國內臨床試驗水準，加速國內臨床試驗審查速度。該會設置委員至少五十名，由各大醫學中心及相關醫療學術機構推派具醫療專業背景的委員。
8. 柯維曾列出一張「父母對青少年子女的一日叮嚀」，來說明親子之間缺乏深度互動與相互支持的惡性循環。參閱：柯維，1998，54。

參考文獻

- Blanchard, K./Peale, N. V.(1992) **一分鐘倫理管理**，台北：聯經，1992。
- Kung, H., Credo.(1995) *Das Apostolische Glaubensbekenntnis — Zeitgenossen erklart* , Munich: Piper。
- Weger, K.-H.(1981) *Der mensch vor dem Anspruch Gottes*. Graz/Wien/Koln: Styria,。
- 天下雜誌（民88）。**1999 教育特刊**。台北：天下雜誌社。
- 亞當傑克遜(1997)。**人生的四大秘密**。台北新店：探索文化。
- 索甲仁波切（Sogyal Rinpoche）(1996)。**西藏生死書**。台北：張老師文化。
- 柯維·史蒂芬(1998)。**與幸福有約**。台北：天下遠見。
- 柯維·史蒂芬(1998)。**與成功有約**。台北：天下遠見。
- 吳瓊洳（民88）。生命教育課程的設計。**台灣教育月刊**。第580期，頁12-18。
- 曾志朗（民88年1月3日）。生命教育 — 教改不能遺漏的一環，**聯合報**，第4版，。
- 孫效智（民88）。**當宗教與道德相遇**。台北：台灣書店。

- 孫效智 (民 88)。生死尊嚴與生命智慧。載於生命的教育。台北：聯經。181-197。
- 孫效智 (民 89)。從災後心靈重建談生命教育。台灣教育月刊，第 589 期，頁 52-61。
- 陳芳玲 (民 87)。生命教育課程之探究。台灣省中等學校輔導通訊，第 55 期，頁 29-34。
- 黃德祥 (民 87)。生命教育的本質與實施。台灣省中等學校輔導通訊，第 55 期，頁 6-10。
- 黃俊正 (民 87)。生命教育的體驗與建言。台灣省中等學校輔導通訊，第 55 期，頁 24-28。
- 黃有志 (民 88)。自殺風潮與死亡教育。新講臺，第 3 期，頁 12-13。
- 傅偉勳 (民 83)。生命的尊嚴與死亡的尊嚴。台北：正中。
- 趙淑雲 (民 89)。開啓孩子的多元智慧〔線上查詢〕。http://www.ctps.tp.edu.tw/artical/work1/106.n tm。
- 劉毓秀 (民 88 年 10 月 10 日)。正視暴力犯罪的底層結構。中國時報，論壇。
- 劉源明 (民 87)。談生命教育之推展。台灣省中等學校輔導通訊，第 55 期，頁 47-48。
- 劉明松 (民 88)。生死教育的推展與實施。台灣教育月刊，第 580 期，頁 7-11。
- 羅家倫 (民 79)。新人生觀。台北：業強。
- 羅秉祥 (1992)。黑白分明。香港：宣道。

環境倫理與生態道德教育

郭實渝

【作者簡介】

郭實渝，現任中央研究院歐美研究所研究員。

摘要

在許多環境倫理的理論中，基本上是分爲兩個進路，其一是仍堅持現代性思索方式的环境科學系統發展的新科學世界觀，以此爲討論重點的环境科學知識。另一是企圖改變自啓蒙運動以來，人類對自然的思索方式，並在傳統人文理念中找線索。這兩個進路並沒有交集，在同一思索層面上是無法同時存在的，而若由此二進路發展教育方向及原則，則我們必須採取其一來發展。生態道德教育採取的論點是注重傳統生態理念及其思想的傳達。

本文藉由討論柯立冠提出的全球化環境倫理在施行上的兩難，思考在生態教育上應採取的進路，基於生態教育的三個預設，發展出三個生態道德教導活動上的三個原則，以達到延續生態永續文化的永恆目標。

關鍵詞：環境倫理、環境教育、生態道德教育、隱喻、全球化環境倫理。

一、緒論

環境倫理屬應用倫理學的一部份，考慮在人與自然的關係上，人類所實行的行為之正當性與態度的合宜性，建立人對待沒有主動意識能力的環境之立場。

在討論環境倫理與生態道德教育之關連以前，先要澄清一些概念。就「環境」的概念來說，這個我們時常聽到，常常成為討論焦點的詞彙，是指什麼？此一字常常被我們等同於「自然」、「土地」、「地球」、甚至「世界」。仔細思考之後，我們會發現，「環境」一詞是一個比「地球」、「土地」、甚至「自然」抽象的概念詞，它本身沒有物理界線，也很難定義。正如海德格 (M. Heidegger) 於 1927 年出版的〈存有與時間〉一書中就曾提出，「我們現在談到的是人擁有一個環境或周遭，但只要此『擁有』無法定義，則我們在存在論上根本沒有在說什麼，因為『擁有』是建立在內屬世界存在的狀態 (state of being-in)。」(Heidegger, 1962, p. 84) 他也指出，在一存有狀態下，「環境」是指屬於個人存在的「所在」(dwelling)(ibid., p. 62)，對每個人而言，都有個別的「所在」，個人的「所在」有著個別的意義；一個族群有族群的「所在」，對不同族群而言，其「所在」也有著不太一樣的。既然環境與所在是具同樣的意義，因此，環境是與我的生命整個過程不斷交織在一起的世界，同時也是整個世界之一部份 (Foltz, 1995, p. 172)。那麼，環境的意義有著豎軸上的歷史傳統，及橫面上的自然與社會，就形成一個整體的生態文化範疇。它超越了一般環境保護運動者，或野生動物保育運動者對環境的看法，只就眼前的現象思考。在本文的使用上，環境與自然有著相似的意義，但我們要先確定的，環境是指人的「所在」。由個人推展到與他人及周遭的各層面，及歷史與未來的聯繫。

從倫理的或價值行為的角度思索，環境倫理包括著人對待自然、宇宙、所有生物應有的態度、行動、及立場。確切的說，倫理行動只有人才能表達，無論動物之間是否有倫理行為，在我們無法得知這些行為是如何表達或相互影響之前，我們只能將倫理行動的範圍限制在出自於人的行動。雖然有許多環境倫理學者持相反的意見，認為非人類存在者也具備道德身份 (moral standing)，同時此類存在者的範圍是比有意識的存在者之範圍要大 (Regan, 1981, p. 19-20)。但問題是，價值的出現是在有人做比較，有高低或差異之分的時候，即使一些生物或無生物，如自然風景等具備著美麗的性質或實用的功能，在沒有經過人類有意識的欣賞或使用，它們的存在無法表達任何好或不好的意義。Regan 所說的道德身份，是指存在者在道德上，決定自己在實踐某

一行動時如何被影響，但問題是，除了人類以外，生物界是否有具備此一道德決定或選擇能力的存在者？若有，則我們如何得知？在肯定的及具說服力的說明及解釋出現以前，我們只能將倫理行動的範圍限制在出自於人的行動。若將倫理行為只允許人類擁有，又可能會面臨西方倫理學是一種沙文主義的批評（Routlery and Routley, 1995）。但不同於後者的，在理論上，我們人類是無法得知，甚至證明動物間的倫理行動，只將倫理活動限制在人類並不一定是沙文主義的形式。因此，環境倫理涉及到人對待自然、宇宙、生物界的態度、動作、及價值判斷。

談環境倫理不但要討論我們對自然環境所建立的形上理論、價值判斷、及實體的觀點。上溯及遠古人類對自然宇宙建立的觀點，從對自然的恐懼到崇拜、崇敬、感激，到古代文明的興起，開始增強對自然瞭解的慾望，解開自然之謎，發展出形上哲學的理論，對自然仍然保持著崇敬與偉大的意念。在民間的信仰上，自然是可以對話的對象，人與自然是互動的。在不同文化中，這種互動有著不同的解讀。在西方宗教歷史，到了基督教文明，對此互動的解讀強化了人的地位，或是藉著神來保障人的控制力量。這一段歷史的過程是漫長的。到了現代，近四百年、啓蒙時期以來對自然或非人類的物理世界之地位的看法，彰顯出現代性的特徵。現代性肯定人類思維的優位，將人類思維的地位提高到主宰現代科學思維，同時將自然宇宙的地位壓制成爲人類可以使用的無限資源或剝削的對象，只具備經濟價值。此一說法可溯源到基督教文明對於新舊約的解釋（Passmore, 1995）。在科學思維及現代哲學思維，使得自然與文化形成幾乎是二分的情境，將自然的概念與文化概念分看來討論，不但將人由自然界抽離出來，形成另一個範疇，甚至將人與自然對立起來，成爲人文—自然的兩極討論，以人的地位，具體的指設自然環境，與人類精神或心靈感覺相對立，產生自然（nature）—本性（nature）兩個概念上的歧義。由英語的表達上，此二概念都是使用「nature」一字，然而從現代思維的角度，卻有著完全不同的指設。在對「自然」或「本性」概念的釐清之後，我們發現「自然」的概念不應是與人類對立的，它的指設對象也是一種「文化的建構」，對自然的論述也是我們對環境的一系列概念及表達（Soper, 1995）。換言之，「自然」或「環境」不是與我們相對的，是我們對待的對象，理論上探討的對象。

所有教育活動都包含著觀念的改變與建立、知識的增加、價值的體認、及潛能的發掘與發展等目的，在一般對教育成果的評估上，具體及明確的學習成果容易評估，也有著客觀的標準，不論是人文學科或自然學科，確定學習者是否具備某些知識與觀念之建立及潛能發展上不但有客觀準則依據，同時因爲相對應於具體現象與人文證據，並不至於引起理論及實踐上的爭議。

然而在考慮道德教育的成果時，我們面臨著相當複雜的問題與限制。道德教育在理論上，首先就有道德規範是否能教的爭議。其次，針對道德的相關概念的澄清，道德哲學與倫理學雖然提供重要線索，但是在道德哲學與倫理學本身也是有許多爭議的討論。一方面，在傳統哲學思維下，有著功利主義與義務論之爭；另一方面，在現代化思維的影響下，倫理學一度被排除在嚴格理論性思索的範疇或嚴肅學域之外。因為價值及倫理學概念無法嚴謹的定義，為使道德哲學成為當代哲學的討論領域之一，便只對道德領域相關概念加以分析與推論。與反省人們的行為及建立人們道德規範等教育問題有了隔閡。再次，道德教育本身的問題也限制了道德哲學對道德教育的一些貢獻，引起一些爭議 (Chazan & Soltis, 1975, p.14-15)。道德教育不同於其他領域的教導，有客觀準則依據，它至少面臨著兩個理論上的問題，其一是所謂「道德上已成熟的人」(morally educated person) 的。在教育哲學上，對「教育人」(educated person) 有著相當多的討論及爭論，道德教育哲學對道德上已成熟的人的性質的討論及指導原則是一個更具爭議性的主題。另一問題是道德是否是一種「灌輸」的行動？(Chazan, 1985, p.6) 提出的問題包括(1)「灌輸」的特性是什麼？(2)道德、政治、宗教教育是否是「灌輸」的典範？(3)「灌輸」與「教育」的差異是什麼？及(4)教育是否可能排除「灌輸」？除此之外，道德教育與其他的教育活動一樣，既然負有改變人們行為、習慣、及觀念等的目的，那麼問題就包含了如何從事此項工作。道德教育是否只需要教條上的分析、理論探討、或對教師角色有較一般學科之教師嚴格的規定？或以中國師道中之「人師」與「經師」之分的討論呢？甚至於為了達到教育目的，涉及道德教育所需要的方法、材料、及程序等的問題都成為道德教育探討的主題。

由上面簡單的說明，環境倫理的範圍非常廣，而道德教育涉及到人類社會中的行為與判斷，又是另外一個特殊的探討領域，兩個討論領域個別涉及非常多而且複雜的問題，從自然的定義到野生動植物保育；從人口的增加、科技的進步形成人與自然爭空間，到為爭取食物而捕殺特定的動物或砍伐某些植物，產生與動物保護者之間的爭議；從自然資源的取得到分解原子、核子產生廢棄物質破壞自然環境等。對於這些問題的討論及人們在面對這類情境時採取的立場與價值判斷就形成環境倫理所要處理的問題。

同樣的，道德教育的領域似乎是屬於與環境倫理的討論完全不同的論域。道德教育的論題，深入探討人類道德行為的相關問題，以人際關係為主，道德概念的分析、人際關係倫理的建立及培養等，甚至付諸實行的範圍，這些是本文無法仔細討論的。然而，此兩大領域是否有任何關連，我們在人類文化與生存永續發展的未來導向思考下，是否能建構一個整體性的生態道德教育的理念，也是生態教育理論的一部份。筆

者將提出一個思索的方向，若我們對教育活動的信念是以未來為導向，也就是以成就具有遠見，並思索著為未來子孫保留永續生態文化的下一代，那麼，我們所需要的生態教育之環境倫理是什麼？是以科技主導的環境科學，或強調傳統人性化的環境倫理，或是強調兩者兼容的理想？筆者嘗試由一位環境倫理學者的綜合性主張，探討其理論上的問題，而提出生態道德教育的理念。

我們的生態道德教育理念是建立在以生態永續文化為導向的生態教育理論基礎下，思考對自然及環境應該採取的態度，及在教育實踐上涉及的教導形式。此一理念依據下列三個預設而建構的：

1. 根據奧爾的格言，「所有的教育都是環境教育。」(Orr, 1992, p.90)
2. 環境倫理與生態道德教育都具備表達關係的應然架構。
3. 生態道德教育及環境倫理思想的理論基礎，應以未來為導向，認清目前環境教育與道德教育的限制及危機，找尋使生態永續發展的教育方向。

由上面三個根本預設命題，我們要建構一個具前瞻性與整體性的環境倫理與道德教育之關連論證，也就是生態道德教育。下面筆者將先討論一位環境倫理學者的主張，其論點似乎能兼顧傳統與現代，可能獲得相當多的贊同。但是，在仔細思考之下，我們會發現其論點在邏輯上及理論上有著矛盾，無法說服生態教育學者。在提出其理論的問題之後，筆者將說明生態道德教育的主要觀點，並提出結論。

二、環境倫理

在環境問題成為現代人所關心的世界性問題之後 (Sterba, 1995)，我們可以找到許多有關環境倫理的文獻，同時也有一份專門的期刊探討相關議題。我們更可以找到許多屬於原則上的討論，本文只討論一位學者的主張。柯立寇 (Callicott, J. B., 1994) 提出建構全球化環境倫理的概念。他主張一個全球化的生態中心環境倫理，結合後現代性科學世界觀的國際生態中心倫理及許多多元傳統環境倫理觀點，養成全球之環境意識，跨越國家界限及文化界限的思索導向 (Callicott, 1994, p. 35)。這個想法極富理想，頗具前瞻性，而且兼顧傳統與對現代科技成果的反省，但在理論及邏輯上卻存在著無法相容的論點。筆者雖然不完全贊同他的結論，但從他對環境倫理的發展討論中，也同意他對全球性環境倫理要兼顧全球與本土傳統倫理思想的方向，下面簡單說明他的主張，然後指出其缺失。

首先，在認清環境倫理理論的發展上，柯立寇 (1994) 認為環境倫理在近四十年受到重視，因為大家在 1960 年代突然警覺到工業文明對環境所造成的危機，開始有了強

烈的反應，提出各種對應的思索方向。但是他也指出，其實對自然的觀點，或具備環境倫理思想的哲學早已存在於一些傳統的、以口授方式傳達的、原住民之民俗文化、及東方的文化與哲學之中，只是在西方工業革命或科技發展之後，將對自然關懷的東方或原住民，如印地安文化的思想壓制或排除在普遍性、科學性知識之外。

西方文明在面對六十年代到七十年代發生在地區性的環境危機，及至感受到地區性的環境問題會演變成全球性生存環境的惡化。一方面在環境科學上提出補救或禁令來減低破壞的程度，另一方面在思想上反省人類對待自然的態度，提出深度生態學或生態哲學，環境倫理學就成為應用倫理學的重要課題。在歷史發展上，採取至少三個思索反省的方向。在開始，倫理學者仍然不願放棄現代性的思索方式，也就是以「人類中心主義」(anthropocentrism)為主的反省。這是以西方的主要道德哲學如「功利主義」為出發點的討論，這個主張，在現代化的發展上是主要的思索方向，啓蒙時期或現代哲學產生以人類心靈優位的立場發展知識與科技。自然淪為只具資源與應用的附加價值的對象，物盡其用的思想到二十世紀才受到挑戰。在環境倫理的主張出現的早期，因應地區性環境危機的現象，仍採取此一立場，改變論證內容，主張土地或自然界仍然是人類可以利用的資源，只是在使用或應用時考慮以最少的資源獲取最大的利益，尤其是經濟上的價值，稱之為經濟之功利主義(economic utilitarianism)(Hargrove, 1989, p.77)。此一論證很快的面臨批判的聲浪，尤其是來自一些主張土地倫理或保護原始自然生態的人士，他們開始給予自然一些本有的價值，自然不只是讓人們使用的工具及資源而已。但在深入探討這些本有價值時，到最後可能剩下的只是自然的美學價值而已(Hargrove, 1989)。

第二個反省的方向，是「生命中心主義」(biocentrism)，深度生態學者主張所有具有生命力的動植物均具有價值，不能只以其利用或工具性看待。(Sterba, 1995, p.11)動物保護組織主張動物解放或動物權利，這些人士提出的見解就是將原本是人類考慮的道德規範降低其適用的範圍，將所有具有生命力的生物都含蓋在其道德規範適用範圍，又稱為道德延展主義(moral extensionism)(Elliot, 1995, p. 11)。動物福利倫理觀之學者主張將倫理規範適用限制放寬，傳統上的道德規範是適用於理性存在者，若此規範放寬，則其適用範圍將包括所有非理性人類，有感覺的存在者、及許多種動物、甚至於所有具有生命的動、植物。因此，生命中心主義的理論是考慮所有具有生命的存在者的利益(Callicott, 1994, p.30-31)。若我們採取此一立場，面對的問題包括，所謂具有生命之存在者的範圍及界線在哪裡？為某種動物或頻臨絕種的動物爭取生存權利的同時，是否會影響甚至傷害到其他種動植物之權益呢？生存權的定義又是什麼呢？(Rolston,1995) 柯立寇更批評動物權利運動者(humane moralism)，認為動物與

人一樣，具有生存權、利益、及受到平等待遇的可能，這種說法仍是基於權力爭取的現代化思想。在為所有具生命力之動植物找到權力基礎，這是與環境倫理的價值取向不同的。(Callicott, 1995, p.58)

因此，我們有必要找到能適用於整體環境，非只是某種生物、動植物的全面性(holistic)環境倫理。根據李歐伯(A. Leopold, 1970)提出的土地倫理(land ethic)，產生第三個反省思索的方向，即生態中心主義(ecocentrism)。將人類生活視為與自然生態環境的活動是一體的，每一生物都是整個自然生態社區的一份子。人類社區也不例外，因此也是自然生態環境的一部份(Callicott, 1994, p. 31)。那麼，倫理規範的適用範圍就涵蓋著所有人類自己的行為，與他人關係之建立，對自然及環境的觀點，與如何看待自然或世界的立場。正如李歐伯的說法，土地倫理是將人們的角色由一個土地征服者改變為只是土地社區的一份子。人們不再是自我獨尊及自我中心，而形成為具備著各種不同關係的關懷中心。那麼倫理上的對錯之分就在於如李歐伯所說的「若是有保持著生物社區的尊嚴、穩定、及美麗的企圖，則是對的，有相反的企圖，則是錯的。」(Leopold, 1970, p.262) 環境倫理若以此為規範或道德命令，在層次上超越了上述兩個反省方向，對各種環境問題的思考是以整體全面性的思索，也可以從單一事件或單純的保護某種動植物的狹窄的環境保育思索中開展出全球化的環境倫理。柯立寇除了主張生態中心的環境倫理，從現代環境危機思索之外，也重新檢討人類歷史以及前歷史時代的人們所採取的生態信念。生態哲學(ecosophy)或深度生態學(deep ecology)(Sessions, 1985)學者反省近百年來人類對自然環境的破壞，遠超越了歷史上所有各時代對環境的使用，而在前工業時代仍保留著我們生存的「所在」意義，那麼，傳統的環境倫理觀念就可能具備值得保存及發揮的價值。

根據柯立寇的討論，傳統環境倫理具備著文化及尊嚴價值的倫理(並非現代之功利主義或義務論條列式的道德命令)，這種環境倫理限制著前工業時期人類科技對環境的壓力及衝擊(impact)。在許多土著文化，自然是代表著神聖及精神面的對象，也是崇拜尊敬是直接對象，甚至在一些西方的傳統文化中(如希伯來文化)，自然是神的創作，因此必須小心的使用及完整的傳承；其他文化中，如中國的道家，人是自然的一部份，好的人類生活是與自然調和的生活，有著將所有生命圓融合一的態度。

工業文化對環境之破壞，早就超越前工業人們的所有活動。加上工業化之全球化更增強其對自然環境傷害的力量，致使全球生態系統更被降級到使人類生活將無法適應快速改變的生活條件。

全球化的工業文化的成就犧牲了前工業時期的環境倫理，該倫理是具備使生態系統永續發展的可能，工業文化消除早期環境倫理中的神秘性及價值。諷刺的是，目

前，我們最需要工業文化中的環境倫理，卻將最能表達對自然及環境保護的思想排除在考慮之外。

當代倫理哲學的思索，來自啓蒙時期所發展的現代性，工業文化雖然強調生態科技的發展，但在經濟面的考量及功利主義思想影響下，著重人類福祉的立場，以功利主義主導的道德行爲的考量，可能會犧牲了傳統倫理及原住民的存在空間。義務論的主張是以人類的權利爲中心，在理論上，此種倫理思索排除了其他生物擁有的權利。

目前後現代科技，已經思考到一些新的世界觀，其中一個世界觀的思索進路基點是：人類是完全深埋入於自然之中，與地球上的其他生命都具備親屬關連與系統間互動的連帶關係，考慮到人類要對單獨的、非人類之自然物質及整體自然的直接影響負責，不論對人類利益有哪些間接影響。這是一個相當強烈的環境倫理立場，要求人類爲自己行爲及加諸於自然與環境的動作與思維負責，這與前工業文化的環境倫理較爲調和。但整體而言，仍是基於人類利益與人權的環境倫理，表現出一些西方文明的偏見，包括人類中心主義及個人主義，這是一些能以生態永續思考的傳統文化所沒有的世界觀。

柯立寇認爲生態中心之環境倫理有進化的、生態學的、基礎的、及宇宙論的面相之支持，可以說是後現代之科學世界觀，較能與傳統的、原住民的環境倫理契合。我們希望見到的是一個國際化之生態中心環境倫理與許多多元之傳統環境倫理之結合。一個明確的例子是柯波拉（F. Capra）提出的新物理學理論。柯波拉企圖將其兩本著作中主張的新物理學代替目前機械式世界觀，成爲二十一世紀物理科學的新典範，其中有許多概念融入了前工業文化，如佛家的禪宗、中國的易經思想、道家思想中看待自然的態度及觀念，用以解釋物理現象。因此，未來的國際化或全球化環境倫理應該是基於進化的、生態的、與新物理的理論，具有著當代科學的認知，並輔以多元的傳統文化環境倫理。因此，我們將有一個從全球性及本土性兩方面思考的環境倫理。

這個結論相當樂觀，希望以現代科技的結果與傳統環境倫理的結合建構全球化的倫理規範。但筆者認爲這兩個思維方向有著邏輯上的矛盾，如何結合在實踐上有其困難。

現代化思想是一個以人類爲中心的思索方式，理性及科學科技的發展基本上是排除傳統上人際關係的感覺形式及價值的因素。換言之，自然環境與人是沒有關連的，更不必要有感覺或道德情感在內，對自然資源的應用在機械式的隱喻下瞭解，人們沒有責任，也不需用感激的態度對待自然。這種現代性思考及行動的結果是承繼著現代性思想的特色。在警覺到人類對自然的破壞之後，發展出的後現代倫理模式，在理論上似乎能與傳統的環境倫理結合，但是問題是後現代科學世界觀脫離不了科技的應用

及其對自然立場的預設、抽象語言的溝通方式、人與自然之疏離、普遍化及沒有特色的知識論述系統、人與人的隔閡、我們生活的世界不再是人在實在自然之中，而是人在一個虛擬世界之中，擁有一個假象世界與可以由自己操控及重組的自然。這時，倫理規範的設計不是以人對待自然或其他人來考量，而指是教條式的外在限制了。若世界觀是如此，如何能與傳統之原住民文化所實踐的倫理規範結合呢？傳統的環境倫理的特徵包括了，以具象的隱喻瞭解的物理世界、代代相傳的口述溝通方式、人與自然間存在著緊密的對待關係、人對自然的肯定、崇敬、與尊重，使得人始終存在於自然及與他人的關係之中。人倫、情感、價值、甚至一些環境倫理學者強調的愛 (Passmore, 1974, p. 110) 都是倫理規範的出發點。

柯立寇的全球化環境倫理在理論上，尤其在新世紀以科技掛率的普遍化全球知識論述系統上，與傳統強烈本土性、人與人面對面接觸、口傳知識的環境倫理之內容論述 (contextual discourse) (Bowers, 1995, p. 34) 的結合是有著理論及邏輯上的矛盾。柯氏更在結論中強調，基於全球科技及深藏在傳統或原住民文化中倫理思想所建構的環境倫理，能形成一個統一但多面的全球化環境倫理，不但要從全球面思考，地域性行動，同時要地域性與全球性同時思考以形成一個多音符的調和系統 (Callicott, 1994, p. 38)。此一結論似乎考慮到人類目前面臨的抉擇問題，而且更思考到未來環境的永續。筆者認為這是不切實際的理想，除了上述理論上的矛盾之外，相信也無法解決人類面臨的兩難。

人類科技愈發達，思索層面也愈抽象，與環境的距離也會更遠，對自然及他人的態度變成一種無關心 (indifference)，無須透過面對面人際接觸的行為，更強化這種無關心的特性。一方面，在整個全球資訊傳播迅速，已開發的國家積極輸出科技，獲取利潤或國際政治地位，許多開發中的國家都在趕搭這個全球一統的知識列車。同時國家經濟能力表現取決於科技的發展及科學知識的成就，人們也隨著此趨勢來設定行為的規範，這種規範的設定就要在普遍性、抽象的層面思考，超出了本土性與地域性的範圍。因此，環境倫理學學者雖然極力提倡傳統環境倫理的優點及其對自然的尊重與緊密關係，但因為無關心的態度之存在，這種觀念會與科技環境倫理之主張不調和。目前人們面對的是自然環境遭到破壞、科技成就的價值中立性、未來生存空間的不確定性。換言之，若我們仍維持對科技的發展及其他相關環境問題的無關心，則我們賴以生存的自然及生存環境的未來是未知數。因此，雖然目前環境科學強調之環保工程的發展，保育運動與環境運動的努力都以對自然的危機意識作出發點，但仍然是以現代科學發展為基礎的補救方式。在理論上冀望以未曾受到現代性影響，並且以考慮生態永續文化的傳統環境倫理作為依據。另一方面，對環境的人文思維與科學思維

不同的是，在發展環境哲學或生態哲學，強調維護與重視傳統環境思維，包括一些未受現代性影響的生態觀點。目前我們人類就面臨在科技與人文的兩難中，能否解決可能並非柯立寇所說的共同思考全球性與地域性就能解決的了。

既然柯氏主張的全球化環境倫理，在理論上存在著不能解決的困難，我們也只能就兩難中選擇其一。我們的選擇就應該以為未來子孫保留永續的生態文化之思索方向為依據，考慮環境倫理。比較之下，文化上一些具備永續生態文化思想的教導就應該是環境倫理藉助發展的基礎。近三十年來，這一方面在各學域中都有不少的討論。生態文學、哲學、科技哲學、女性生態哲學等都見到不少文獻，形成龐大的文獻資料，是否能改變歷經四、五百年的現代性思考，在未被我們破壞殆盡的自然中，仍能保有賴以生存的生態文化，這是我們要努力的。

任何與環境相關的思想有必要使廣大大眾認識及建立態度，那麼，環境觀念的教導就是當代教育活動的一項重要工作。環境倫理如何教導呢？建立生態道德教育的原則是什麼？

三、生態道德教育

從對環境一詞的意義開始瞭解，發現它是人存在的「所在」，有著歷史及社會兩個面相，我們是承繼著歷史的與未來的進程，也面對著社會與周遭的環境。那麼，如柯立寇主張的科學環境倫理與傳統的環境倫理的結合就有重新思考的必要。科學性直線式的時間觀念、不重視傳統等的特性如何結合傳統的、感覺的、價值為導向的行為規範，這些都是要處理的問題。至於如何將這種環境倫理規範放置在正式的學校或組織不甚嚴密的教育體系中，教導學生接收此倫理規範，改變其環境行為及對自然的態度，這更是環境倫理教育學者要進一步思考的問題。筆者批評了上述全球化環境倫理理論上建構之不恰當，也明顯的彰顯出此一倫理理論無法提出教育方面的思索方向。那麼，我們需要的有關環境倫理教育應該是怎樣的呢？

按照前面所提的三個預設，首先，在教育理論中，我們預設了所有的教育都是環境教育。人在環境之中是自然的一部份，也是歷史傳承的一環節，環境概念明確的彰顯出人存在具有橫面與豎軸的面相，不論我們設定的教育活動的目標是什麼，如特殊教育、職業教育，可能有著完全不同的特定教育目標，或程序原則，但是，所有的教育活動都應該有著相似的終極目的，如成就人的社會化或成就完全人 (the whole person)。此一終極目的指設著人在歷史及社會縱面及橫面的成就，那麼，我們相信奧爾的命題：「所有的教育就是環境教育」就可以瞭解了。

其次，任何道德教育，不管理論上多麼強調客觀性、思考性、沒有任何強迫性，但在行為規範上始終離不開「應然」的命題。倫理規範，道德命令等都是以「應然」命題形式存在，如西方宗教傳統的十誡，或中國的倫理傳統禮教等，都是以「應然」命題表達。許多環境倫理主張的尊重自然、保護自然環境，自然整體的尊嚴、愛護自然、與保留自然的美學價值等等命題，都是一些規範性命題，生態道德教育的內容也不例外。

第三個預設是生態教育秉持的基本理念。教育應是一項以文化之存續及未來為導向的活動。在教育過程中，作為教導者的教師們應常常以其傳達的資訊是否能為未來七代以後的子孫們保留住生態文化為責任。在生態道德教育方面，思考如何將環境倫理規範傳達給學生，並建立學生對待環境或自然應採取的態度及立場。

在此三個預設之下，我們不是要提出哪些愛護自然、保護環境的教條應該放在環境倫理或生態道德教育的課程內容之中，我們要提出的是我們在設計環境教育課程及內容的安排上，應依循的原則。我們如何建構對自然的態度，環境倫理的理念是在怎樣的狀況下傳達給學生才是生態教育的正當方法。因為，生態教育學者對西方啟蒙運動以來，以理性主導的科學研究及教學方法有著保留，重新思索教學方法，生態教育活動注重的是透過語言隱喻形式表達或接受的潛態知識，這些教導的方式與內容中，隱含著我們對環境的感受，態度與對自然及土地的圓融關係，如此才可能建立我們生態道德觀念。這也是道德教育比較注重「身教」或「潛移默化」的教法導向。

生態道德教育依循的原則有哪些？參考包華士(C. A. Bowers, 1995)的主張，筆者提出下面三個原則：首先，認識清楚語言在教育活動中的功能，與透過語言傳達的訊息。以傳達觀念及改變態度等具體功能為主的教育活動，語言應用是必要的，而語言所產生的影響更非其他任何溝通管道所能超越的。在師生之間的交通上，語言是最具效力的。藉著語言或文字（文字是屬次要的工具）傳遞著顯態知識，解釋與說明各種現象。不論是傳統的教育活動，以經師為主導的知識傳授，或是後現代的教育活動中，學生被鼓勵應用個人的智慧及選擇建構知識，達到一致的結論作為某種知識的典範。這些正式的師生關係背後，學生學習到的可能不只是顯態知識，也可以說學生由教師那兒獲得的不只是明確的、以文字表達的知識，而且還有一些學生在不自覺之中吸收到的一些潛態知識。這些知識包括經由教師在語言中不自覺傳達出去的、個人的一些理念。這些理念是一些我們不會仔細或認為不必要再分析的理念，也就是一些理所當然的概念。如常聽到的「任何事件都可以找到合理的科學的客觀解釋。」明顯的，客觀合理的解釋排除了個人直覺或超自然的說明，說話者不自覺的就將現代性中訴諸理性解釋的概念傳達給別人。又如一些技術性或科技相關的教師在教導過程中不

提有關某項科技的背景及其可能產生的正面與負面影響，而只要求學生熟悉或熟練之。雖然其傳達的思想並未藉由語言說出來，但卻因為沒有說出來，反而表達了一些自認的理所當然觀點，藉著不說或沈默正表達了教師本身對此科技的評價，也就是默認其正面的價值。潛態知識還包括了應用語言隱喻所產生的影響，隱喻的使用影響到學生對資訊的吸收及消化。藉助隱喻傳達概念是教師常用的方法，也是我們溝通的依據。隱喻是語言的一項特徵，與教育活動的關係尤其密切。我們常在以客觀或筆紙方式測試學生學習效果之後，會詢問學生「學到了什麼？」這種問題的答案就可能包括上述的潛態知識，學生也許當下無法回答，但在仔細反省之後，會想到一些答案的，這些答案可能不是明文知識，而是一些不自覺吸收到的理念，如實驗態度、教師之說話與行為、甚至一些待人處事的方式等。因此，師生關係不只是形式上的，更應該是相互影響的交互關係，而師生關係圈就是一個生態情境。

認清語言在教育活動中的角色與功能，語言不但能傳達資訊，也因為其在人類歷史與社會中溝通與再現的特性，如思想的表述，隱喻的使用等等。因此語言本身帶有價值。在明顯的狀況下，語言傳遞著顯態知識，但更深入瞭解之後，語言或沈默都在傳達著說話者的意圖與價值觀。在師生的關係中，課程內容的傳遞，顯態知識的獲得及其成果都是可以清楚的表示，但是更重要的是學生獲得的潛態知識，這種知識可能更容易改變個人的思索、行動、甚至認知方式。這一類的教導可能不是來自明文的規則或教案程序，而是在師生關係一旦建立之後，老師的言行可能就是學生學習或模仿的對象。不論學生是否在有意識的情況下模仿教師之某些言行，教師都有明顯的影響力。若這個說法成立，那麼教育的成效就不只按照可觀察或測試的結果來決定，可能包括「視其言」與「觀其行」了。如此，為達到教育目的，則需要考慮各層面的教育成果。

道德教育的成果需要哪些方面的思考呢？道德教育的目的若是在改變學生態度及行為，那麼，道德知識的傳遞有其必要，但更重要的是學生行為規範的建立及出自其自律的道德行為。生態道德教育包含了生態知識的傳遞及生態倫理的建立。在生態知識方面，生態道德教育的教師在認識目前人類環境所面對的各種危機及對自然的認識之外，更需要具備對產生環境危機因素的認識與警覺。若在未警覺的情況下，將造成生態危機的觀念藉著潛態知識傳達給下一代，則我們希望為未來子孫保留住的生態永續文化之目標將無法達成。從許多文獻中，我們可以確定的是，由海德格提出對現代科技造成人文方面的負面影響的文章開始 (Heidegger, 1977)，環境保護或環境倫理學者找到了清楚的理論依據，對現代科技貴族社會、資訊時代的來臨加以批判，認為無限制的科技發展是環境惡化與人文精神的喪失的原因之一，同時更溯源到現代哲學之

產生、心物二元論的提出、肯定人類心靈優位的思想、與個人主義造成人類智慧的啓蒙運動、理性科學知識與人類控制自然的想法佔據知識合法性，如此，正當人類在驕傲於對自然研究、開發新智慧的能力時，這些現代性的思想方法卻漸漸的破壞了自然界的原貌及人類永續生存的可能性。爲了達到生態教育的目的，教師們必須警覺到自己在獲取的知識過程中，有多少是受到現代性的影響，有多少會間接造成我們環境的問題，在強調及沈默上傳達一些現代性思想，甚至在應用隱喻來澄清概念時，將個人理所當然的信念一起傳達給受教者等等。例如，我們常說「時間就是金錢」的隱喻，雖然，我們是要肯定時間的重要，但我們是用金錢或有價物質來衡量。此是經過西方文明洗禮過後之現代說法，似乎不如「光陰似箭，日月如梭」的句子來得有人文氣息。生態道德教育就有必要要求教師們認清現代性，警覺到個人在環境及生態社區中的位置。社會的基本單位不是個人，而是環境與有機體的複合體 (organism plus environment)(Bateson, 1972, p. 483)。由有機體及環境互動關係造成兩者相互依賴的生存、生物進化的單位應是整體關係。

在對現代性的認識中，現代化科技發展在教育活動中產生的後果之一，就是電腦教學，教育科技或電腦發展的結果，在表面成果上是網路發達、資訊傳播迅速，與人聯絡及溝通的無遠弗屆，可以說是人類的進步，但同時出現的是一個相當負面的結果。如在教學過程中，師生溝通可以透過電腦傳送資訊，學生可以在師生不見面的情形下，獲取知識及規範律令，有人認爲如此可能更容易使學生自在的表達個人的觀點與意見，也不會受到他人或教師的影響，但實際上這樣的教學方式是喪失了人與人、面對面接觸及溝通與感情的發展機會，同時更強化了現代性注重的個人主義。在教學活動上，在藉由電腦傳達資訊的同時，阻斷了人與人之間的直接接觸，而在倫理行爲上，也不必考慮人際關係的道德行爲或倫理行爲的選擇了。同樣的，如上述在全球化科技發展的結果，無關心態度的出現，及虛擬世界的建構，人在不與其他入與物接觸的情況下，無法產生關係，不必爲他人或後代子孫設想，更無須考慮我們與我們之「所在」的環境之永續問題了，是否須爲個人行爲負責，是一大疑問了。倫理、甚至環境倫理理念的傳達或教導都可能形同虛設。但是在想到永續生態文化的可能中，我們有必要承認傳統的一些具備永續生態理念的思想，傳遞這些思想就要靠生態道德教育。我們的第二個原則便是：生態道德教育中，認清個人教導中隱含的現代性思索方式，及其造成之理所當然的一些觀念，這些正是在我們行爲中造成生態惡化的基本理念。同時，確定道德教育應是人與人、面對面的直接溝通與教導的活動，如此才產生「活」的師生關係。

教師們若能認清生態道德教育的上述兩項原則，就能深入思考個人的教導內容與

方法，實施於自己的教學情境中，也能思考及應用我們的第三個原則。第三個原則是涉及到課程內容與教法，若我們肯定道德知識的傳遞是靠著人與人、面對面的關係，那麼，生態道德教育的實施除了「身教」或「潛移默化」的方式之外，在內容的教導，也應該涵蓋著與生態相關的概念與知識。這些知識不應以在現代化影響形成的知識為主，如以個人為社會基本單位為出發點的認識、科技知識、以人類為中心的思索方式、以抽象語言傳達的全球性及普遍性知識、藉助機械式隱喻瞭解的生命與世界、及成就專業人員以適應中立性的普遍知識環境等。生態永續文化的理念並不是靠純粹理性、科學思考、或實驗證明取得的，它們來自於不同知識層面，具備人文精神面，由人際關係及人與自然的整體圓融關係體驗出來，形成人在自然、關心自然、及愛護自然等發自內在的感情認識，是以全面性、歷史性、及圓融性承繼著傳統對生態永續未來的遠見眼光瞭解的世界與生命觀點出發，不同於以經濟利益或眼前生活滿意為導向的知識體系。

生態知識體系使用的表達方式，一部份是一種創作神話敘述方式 (mytho-poetic narrative) 傳達的故事、寓言、及神話，許多生態理念或對自然之應然態度都含蘊在內，從描述人與自然之緊密關係、對宇宙萬象的敘述是以人的經驗為原點，解釋宇宙是一個動態的、全體人類與事物的相互關連的圓融整體。宇宙並非是與我無關的研究對象，那麼，甚至在宇宙及世界之科學認識理念下，我們對宇宙的瞭解就不是無關心的態度，而是有著與人密切相連的人文知識體系之一部分。人是依存於此人文、神話傳統延續下來的文化體系，此一文化體系又是依存於整體自然的生態系統。

我們仔細思考之後，會發現以神話或故事敘述方式傳遞知識的方式是我們人類教育活動的原始，兒童在未接觸正式的書寫文字訓練以前，其接收的資訊都是來自故事，它們是在一個口語環境中成長的 (Egan, 1986, p. 243)，接觸不同的聲音，並將這些聲音與外在世界的實物連接起來，產生意義。未經書寫文字的傳達，兒童對世界的瞭解是具本土意義的。在其進入正式教育體系中，讀寫文字的訓練，將其瞭解經驗脫離其地域性及關係性，而養成抽象的思索方式，與兒童的生活及文化脫離關連性，將知識內容架空。土地、自然環境只作為思考的對象，發展出來的意義成為標準化。書寫文字成為知識主流，而以口語傳遞的知識，及其與自然相關連的意義在教育體系中，未受到重視 (Sheridan, 1991, p.30)。

在現代性科學及科技思索主導下的知識內容，時間觀念是以過去、現在、及將來的直線式的延續為主軸，對過去或傳統往往被認為是舊的、保守的、落伍的、迷信的、甚至是獨斷的，需要改變或放棄，這是錯誤的看法 (Shils, 1980, p.5)。但是我們在傳統文化中，尤其是東方思想，發現時間的超越性格，超出了個人經驗的時空因果

關係，人由因果關係中解放出來，這可以說是相對論物理學的一種洞見 (Capra, 1991, p.186-187)。時間不是分割成爲段落的，任何過去事件，或未來可能發生的預測，都對現在的決定有所影響。時間是整個的概念，不分過去、現在、或未來，是無限的有限概念。那麼，傳統與求新的改變應該同樣重要，尤其是一些以神話敘述形式表達的觀點，包括發展完整的代代相傳的自然倫理思想，更應該受到重視。傳統是有機體，是文化中的歷史部分，人們隨時攜帶著它。希爾斯 (Shils) 認爲傳統應該是像自然界中的樹木一樣，它是樹根，既使老根漸漸死亡，但仍有新芽的成長，它本身不會成長，需要土地及養分，世界的人文傳統，也是需要靠人們帶引及傳遞才會持久。

傳統生態理念以神話敘述方式的故事型態傳達，我們瞭解到，說故事的人在故事中没有地位，故事的細節常常因歷史的進程而有更動及變化，故事的內容可以引用在社區中的任何人與人際關係上，而不是某一特定的個人。故事的意義是外在於文字表達的抽象概念，是來自故事中的山、川、地、及萬物的具象隱喻。自然事物的存在不是指爲人而存在的，故事的真理不是以一單獨的觀念可以把握的，它是活的、多元的，由動物、山川、樹木等自然事物顯示出來，沒有階級高低之分，也沒有分屬於不同範疇的認同問題，這是我們與土地及自然爲一體的生命哲學，若站在個人主義的立場思考生命是無法進入此一經驗內容的 (Kane, 1995, p. 255)。土地與我們之間並沒有隔閡，我們使用土地命名，同時藉由故事或人來認識土地，彰顯出人與土之間不可分的感情 (Basso, 1999)。生態道德教育的特性，有著使用敘述方式，將生態理念融合於故事之中，人與人及面對面的教導，傳遞著人與自然的圓融觀念，形成教育體制中常被忽視的合法知識。因爲只有透過這種教學方式與知識內容，我們才有可能建立環境倫理、改變道德行爲。在教師養成期間，除了強化教師們的生態環境知識之外，更重要的是在教學工作中，建設學生之思維方式。在各種教導方式之應用中，生態理念的傳達是需要不同於現代性注重理性科學解釋，或透過其他媒材的教導型態，依循我們的第三原則，生態道德教育的知識內容與教導方法注重本土的、直接的、敘述式的、接觸的，藉由故事、寓言、隱喻、及哲學觀點傳達的過程。

四、結論

本文的討論分爲兩部分，在學理上探討「環境倫理」的應用可能性問題，及在教育活動中，如何傳達生態理念或環境倫理的生態道德教育。這兩部分有著關連性，在學理上，若我們尋求一個全球化的環境倫理，在肯定現代科技新世界觀的同時又要保留及訴諸傳統前工業時期的環境倫理文化，有著理論上的矛盾。既使在理論上是一個

理想，但是在如何將此概念經教育活動傳達給下一代，則更值得探討。也就是說，若理論本身帶有相互排斥的基本立場，則再完備的學說也沒有意義。尤其是對於一些關心到人類永續生存的生命及世界觀更需要透過教育的媒介傳遞，使下一代能將能永續的理念發展並再傳遞下去，那麼，以未來為導向的教育就是我們需要的教育終極目的。在此目的之下，我們考慮的教育內容應該是能使生存環境永續的文化內涵，環境倫理也是其中重要的部分。本文將重點放在一個環境倫理的論點上，討論若接受此一觀點，則人類仍然處在兩難的情境中。對於教育活動而言，我們必須選擇其一作為教導的主要方向，就生態道德教育而言，筆者認為，採取本土性的傳統生態思想的傳達是使生態文化永續的恰當教育方向。此一進路的教育活動與思索方向與採取環境科學教育的方向在內容與方法上有明顯的不同。目前環境教育仍然屬於科學教育的一部份，我們應該將環境教育的範圍擴展，涵蓋著教育的全部，同時以較為人文形式的教導傳達環境知識，是一個全面性的進路，不但是在保留歷史上有著生態永續理念的傳統文化，也關心整體自然與人的全面關係的關心。這種教導形式可能尚未能讓許多主張環境科學的教育學者接受，但在教師養成教育中並非不可能，根據筆者於 1997 及 1999 年所做的實證研究結果顯示，若能在實際教學活動中考慮或重視傳統生態思想，甚至能在不自覺的狀態下，傳達這些思想。這種教學成果是較按照明文資料教導的方式更能加深學生的印象。教師具備環境倫理的思想，並能發展生態道德教育的教法與內容，那麼，在以未來為目的的教育活動中，才有可能使我們的生態文化永續發展。

由上面的討論，提出三點結論：

1. 環境倫理是應用倫理學的一部份，那麼，任何學者提出的環境倫理思想有必要要思索其應用的可能性。尤其是在兩難情況的出現時，在應用上，就只能採取其中在學理及說服力上較強的一種思想。本文討論一位相當著名的環境倫理學者提出的一個論點，作為重心，指出此論點產生的兩難情況，而不是作者思考的兩全情況。柯立寇的理論就生態教育學者的觀點來看，有困難接受。其理論的主要立場是要求我們同時接受新環境科技發展的科學世界觀與傳統的本土環境倫理思想，在同一層面的思考下，此兩觀點是無法同時存在或並行不悖的。就環境倫理的建構，我們可能只能採取其中一面的觀點來發展。雖然這兩方面的理論都有著相同的環保目標，只是在生態道德教育上，我們應該強調的是傳統的生態文化教導。

2. 生態道德教育的三個預設與發展出來的三個原則，彰顯著生態理念及道德教育活動的基本立場，在目前全球教育體系強調自由主義、科技知識、利益地位的競爭、多元的教育媒材的同時，犧牲了許多傳統文化遺產，尤其是透過較為緩慢的、保守的、故事形式的、及面對面的教導方式，它們被淘汰，一些傳達著人類與自然永續共

存生態的文化一體的想法就成為落伍的、舊式的，其知識內容被邊緣化。在強大的新世代科技知識要求客觀、文化中立的情勢之下，生態道德教育學者必須確定教育責任與目標，以為未來子孫保留一些有價值的生態文化，使我們的世界及生命能延續下去。

3.目前道德教育中，有一點值得惋惜的。因為對傳統的輕視，我們的教育體制強調現代化、國際化、科學化，各門學科的教育系統拋棄了許多中國傳統的遺產與精神。道德教育也是如此，在人倫規範的教導上，拋棄了傳達中國傳統的家族互助與互信的規範，轉而吸收西方個人主義的思想範疇。在未深切瞭解西方個人主義發展之歷史背景，全盤接受個人主義的表面形式，形成過度強調自由的相對主義，排除了做人應有的規範。同樣的，在環境倫理及生態觀念上，也產生了要求科技而排除人文的傳統。反觀許多西方的環境倫理學者卻努力的想由東方或中國的傳統宗教教義與宇宙觀哲學中發掘對自然的調和或尊重的思索方式 (Tucker and Berthrong, 1998; Callicott and Ames, 1989)，這是值得我們深思的。

附 註

1. 柯波拉的兩本著作是：The Turning point(1983,N.Y.:Bantam Books)，及 The Tao of Pngsics(1991, Boston:Shambhala Press，目前已發行到第 25 版。)

參考文獻

- Basso, K. H. (1999). *Wisdom Sits in Places*, 4th ed. Albuquerque, N.M.: University of New Mexico Press.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. N. Y.: Ballantine Books.
- Bowers, C. A. (1995). *Educating for an Ecologically Sustainable Culture*. N. Y.: State University of New York Press.
- Callicott, J. B. (1994). Toward a Global Environmental Ethic. In Tucker, M. E.. and Grim, J. A. (Eds). *Worldviews and Ecology*. Maryknoll, N. Y.: Orbis Books, 30-38.
- Callicott, J. B.(1995). Animal liberation: a triangular affair. In Elliot, R. ed. *Environmental Ethics*. N. Y.: Oxford University Press, pp. 19-59.
- Callicott, J. B. and Ames, R. T. (eds.) (1989). *Nature in Asian Traditions of*

- Thought: Essays in Environmental Philosophy*. Albany, N. Y.: State University of New York Press.
- Capra, F. (1991). *The Tao of Physics*. Boston: Shambhala Press.
- Chazan, B. and Soltis, J. (eds.) (1975). *Moral Education*. N. Y.: Teachers College Press.
- Chazan, B. (1985). *Contemporary Approaches to Moral Education, Analyzing Alternative Theories*. N.Y.: Teachers College Press.
- Egan, K. (1989). Individual development in literacy. In Suzanne de Castell ed. *Literacy, Society, and Schooling: a Reader*. N. Y.: University of Cambridge Press.
- Elliot, R. ed. (1995). Introduction. *Environmental Ethics*. N. Y.: Oxford University Press, 1-20.
- Foltz, B. V. (1995). *Inhabiting the Earth: Heidegger, Environmental Ethics, and the Metaphysics of Nature*. N. J.: Humanities Press.
- Hargrove, E. C. 1989. *Foundations of Environmental Ethics*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Heidegger, M. 1962 (1927). *Being and Time (Sein und Zeit)*, trans. by John Macquarrie and Edward Robinson. N. Y.: Harper and Row.
- Heidegger, M.(1977). The question concerning technology. in Krell, D. F.(Ed.) *Martin Heidegger: Basic Writings*. N. Y.: Harper and Row, Publishers Inc., pp.283-317.
- Kane, S. (1994). *Wisdom of the Mythtellers*. Ontario, Canada: Broadview Press.
- Leopold, A. 1970 (1949). *A Sand County Almanac*. New York: Ballantine Books.
- Orr, D. W. (1992). *Ecological Literacy*. N. Y.: State University of New York Press.
- Passmore, J. (1980). *Man's Responsibility for Nature*. 2nd ed. London: Duckworth.
- Passmore, J. (1995). Attitudes to Nature. In Elliot, R. ed. *Environmental Ethics*. N. Y.: Oxford University Press, pp. 129-141.
- Regan, T. (1981). The nature and possibility of an environmental ethic. In *Environmental Ethics 3* (Spring 1981), 19-34.
- Rolston III, H. (1995). Duties to endangered species." in Elliot, R. ed. *Environmental Ethics*. N. Y.: Oxford University Press, pp. 60-75.
- Routley, R. and Routley, V. 1995. "Against the inevitability of human chauvinism" in Elliot, R. ed. *Environmental Ethics*. N. Y.: Oxford University Press, pp. 104-

128.

- Sessions, G. (1985). *Deep Ecology*. Layton, Utah: Gibbs Smith, Publisher.
- Sheridan, J. (1991). The silence before drowning in alphabet soup. *Canadian Journal of Native Education*, 18: (1) , 23-31.
- Shils, E. (1980). *Tradition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Soper, K. (1995). *What is Nature? Culture, Politics and the Non-Human*. Cambridge Mass: Blackwell Publishers Inc.
- Sterba, J. P. (Ed.) (1995). *Earth Ethics: Environmental Ethics, Animal Rights, and Practical Applications*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Tucker, M. E. and Berthrong, J. (Eds.) (1998). *Confucianism and Ecology: the Interrelation of Heaven, Earth, and Humans*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.

宗教與道德間的關係

—兼論多元社會中的宗教與道德教育

方永泉

【作者簡介】

方永泉，浙江省蘭谿縣。台灣師大教育研究所教育博士，曾任空中大學、文化大學兼任講師。現在暨南國際大學教育學程中心專任助理教授兼實習輔導組長

壹、前言

在去年，台灣歷經了百年難見的大地震，在這次大震中，人們雖然遭受了極度的驚恐，蒙受了重大的損失，但同時也在極其艱困的環境中看到了人性光輝的一面。許多人不顧危險艱困，以實際的行動加入災區的救援行動。除了政府的救災措施外，我們也看到了不少的宗教團體投入了救災的行列，包括了位於災區的屬於基督教的埔里基督教醫院，日以繼夜地進行傷患的救助工作；而屬於佛教團體的慈濟功德會更是在最短的時間內投入了災區救援的工作，他們不僅在第一時間內即趕抵災變現場，進行傷亡者救助及安頓生還者的第一線工作，更以極快速的效率，在許多的災區內搭建可供災民居住的臨時組合屋，他們的工作效率，在某些地區甚至於比政府更為快速，而且也更獲得災民的信賴。此外，在前述的宗教團體外，我們也看到了其他更多的數不清的宗教團體在這次重大災變中所進行的種種努力。就是在這樣艱困的環境中，我們目睹了宗教團體所具有的驚人的活動力、組織力與凝聚力，我們不僅看到了他們的驚人的動員效率，也親身感受到宗教團體的犧牲奉獻、人溺己溺的精神。

不容諱言地，最近幾年，一些新興的宗教活動在台灣社會中常引起正反兩極的評價。例如利用宗教詐財、欺騙的事件歷歷可見，常帶給社會大眾對於一些新興宗教團體有著不小的疑慮。但是，更有許多宗教團體是在默默地從事社會服務的工作，他們不求名利、不求回報，但卻對這塊土地有著極為重大的貢獻。他們的犧牲奉獻不僅補足了一些不幸人們在物質上的匱乏不足，也教化、洗滌了這塊土地上所有人的精神及靈性。

以宗教對於人心的影響之深，固然一方面宗教很有可能成為有心人的幌子，變成斂財詐財，甚至於是作為遂行其他如政治等目的工具，但另一方面，宗教卻也可能因為深入人心，而成為教化人心、移風易俗的最佳方式。例如前述的宗教團體佛教慈濟功德會，在臺灣的會員據聞已有數百萬名，形成臺灣社會一股極為重大而且清新的民間力量。在一個工業高度發展、科技一日千里的現代社會中，也許宗教不再如傳統社會一樣，在許多的生活領域中都有著絕對的主導力量，但是它在文化、精神領域方面的影響力卻仍不可小覷。

美國當代著名的社會學家貝爾 (D. Bell) 在其名著《資本主義的文化矛盾》(The Cultural Contradictions of Capitalism) 一書中即曾倡言宗教在當代社會中精神或文化領域的重要性：「什麼是人類行為的指南呢？這些指南不可能在自然界，... 指南也不可能是歷史，... 這樣我們便剩下一種過時的傳統答案：宗教。它不是作為人在外部象徵中的一種社會投影 (projection)，而是作為超越人類的一種先驗概念，能夠把人與他身外的某些事物聯繫起來」(丹尼爾·貝爾原著，1989年，頁186)。貝爾認為，當代文化的核心問題，正是所謂的「宗教復興」。因為文化領域所牽涉的是人類「存在」的問題。宗教並不單只是社會中的一項「產物」或是「特性」，它其實更是人類意識的一個組成部分，對於生存中總秩序及模式的認知追求；是對建立儀式並使得那些概念神聖化的感渴求；是與別人建立聯繫，或同一套將要對自我確立超經驗反應的意義發生關係的基本需要；是當人們面對痛苦和死亡的定局時必不可少的生存觀念 (王小章著，1999年，頁229)。貝爾相信，當代的西方文化必須進行一場「大復興」(great instauration)。而這場「大復興」的契機就在於宗教。因為當代西方文化正面臨著意義系統耗竭或是解體的問題，宗教正代表著一種「回歸」，這種「回歸」不是向傳統特定的制度化宗教的「靠攏」，而是回歸到傳統，使得個體能與過去及未來聯結在一起。

除了前述向傳統的回歸外，貝爾也認為，宗教可提供給當代社會一些道德的動力。「文化—尤只是我們目前稱之為現代主義的滾滾潮流—實際上接受了與邪惡的關係。現代主義文化不但不像宗教那樣設法去馴服邪惡，反而開始接受邪惡，探索邪惡，從中取樂，還把它看作是某種創作性的源泉。.. 宗教總是把道德規範強加給文化，它強調界限，尤其強調審美衝動應服從道德行為」(丹尼爾·貝爾，1989年，頁177)。當代的西方社會在現代主義的影響下，原本屬於宗教的領域受到了侵害，權威的中心由神聖轉向世俗。更嚴重的是，在「自我至上」(imperial self) 的名義下，所有的權威與合法性都被從根拔起，傳統也受到輕蔑，人們存在的歷史性硬被活生生地割斷，自我的好奇心取而代之成為判斷的準繩。在這種情形下，為了要找回現代主義影

響下迷失的道德規範，貝爾遂主張了一個「冒險的答案」，那就是「重新向某種宗教觀念回歸」。

貝爾所提出的觀點固然與其成長的宗教背景（猶大教）及其文化上的保守主義立場有著緊密的關連，因此他所提倡的文化復興（宗教的）方式當然有其需詳加考慮之處。不過貝爾所主張的新型的宗教或是文化崇拜（cult），實則已經過一番改頭換面，而有別於傳統宗教的意義。貝爾所謂的新型的宗教或是文化崇拜，是適度地保留了傳統宗教中某些至今仍有意義的內容，例如其對於人性的認識，對於不可知力量的畏懼之心，對於人類巨大災難的預言與提醒，以及對於現代人無限制地擴張和實現自我所持的懷疑與保留態度等。因此當我們進一步分析貝爾所講的「宗教」時，其實正是代表了一種人類對於不可知力量的敬畏、對於自然的尊重及對於自我的克制等。若從這個意義來看宗教，也許可以幫助我們在這樣的一個以「人與人之間關係」為主的後工業社會中（註一），在面對現代多元的社會中種種亂象或失序的問題，並思考道德教育的可能性時，能有著更多的思考空間。

準此，本文擬分成下列幾部分進行分析與敘述。除了前言外，第二部分中，筆者擬分析啓蒙運動以來，傳統中關於宗教與道德關係的看法，特別是唯物主義者及分析哲學家的觀點。第三部分，則擬重新澄清道德的概念，以就宗教與道德間關係的釐清作一些預備。第四部分中則一方面重新討論宗教的概念，並進一步釐清宗教與道德的關係，最後一部分則探討在現代多元化的社會中，實施宗教教育的方式及其對於道德教育所可能產生的影響，並以此作結。

貳、西方自啓蒙以來關於宗教與道德關係的看法—從神聖走向世俗

宗教（religion）與道德（morality）之間的關係是否有一種邏輯上的關連？於此先姑且不論，但是從歷史來看，宗教與道德間在事實上卻常常連在一起，而且這種關係幾乎都十分緊密（Barrow, 1981, p.142）。在某些社會中，所謂的「道德義務」（moral duties）與「宗教義務」（religious duties）之間甚至無甚區別。例如在西方社會中，由於深受基督教傳統的影響，使得西方社會近兩千年來的教育活動都與基督教間存在著密不可分的关系。中世紀以前，西方社會中所謂的教育其實便是宗教教育或宗教訓練，而道德教育的形式也常常受到宗教教義的激發（Elias, 1989, p.1）。至於在我國，雖然向來沒有明顯的宗教傳統，但是由於宗教崇拜中的天帝崇拜與祖先崇拜，常被為政

者用來加強維繫當時的社會秩序，所以自從周代開始，便逐漸強調「天」的道德屬性與「天命」的道德內容。人們一方面認為倫理秩序與道德規範是天命所定，一方面則認為天對人的獎懲和對於人事的干預是以人的言行是否符合於道德為轉移。人際間的基本道德（如三綱五常）常被神聖化為「源出於天」的準則（呂大吉，1993，頁823）。也許這種「道德神聖化」的用意本身並非完全以宗教為出發點，但由於道德常與「天」連在一起，道德本身也因此帶有部分的宗教意味。

西方的道德教育，到了文藝復興 (Renaissance) 與啓蒙運動 (Enlightenment) 以後，世俗的取向逐漸浮現。特別是啓蒙運動以後，以宗教作為基礎的道德觀念更逐漸受到了質疑。十七世紀的哲學家笛卡爾 (R. Descartes) 透過「我思，故我在」的名句確立了人本身的「主體性」，並藉此奠立自然科學的哲學基礎。而培根 (F. Bacon) 所強調的「知識即力量」，亦漸使得「知識」質變為人對於自然的控制力量。隨著自然科學的日益發達，不論是在認識論或是倫理學中，人的主體都成為了評斷所有真理與社會生活的工具，而所謂的自然世界或是外在世界則轉變為可予以「量化」甚或「征服」、「控制」的對象。於是人不再只是世界的一部分，他更是能夠針對外在世界進行計算、操控與改造的「獨立」主體，而具有推論、計算及操控能力的「理性」(reason) 則成為至高的判準與真正促進人類生活的客觀力量。

在人類主體與理性至上的旗幟下，人類生活中一些無法合於理性「邏輯」的領域或活動，便逐漸受到忽視，最後甚至受到擯棄。原來在人類社會中具有支配力量的宗教，因為其強調對於超越人類理性之外的「神」，所以更受到啓蒙諸子的懷疑與排拒；而宗教與道德間原先被視為「自明」的關係，也受到了嚴厲的批判。影響所及，雖然在十八、九世紀仍有某些教育家如福祿貝爾 (F. Froebel) 等人強調宗教教育在教育活動中的重要性，但在啓蒙以後的近代教育中，道德教育觀念的趨勢，大體言之，是愈來愈訴諸人類的「理性」，而愈來愈少將道德教育植基於宗教的基礎上；在強調人類理性的同時，也注意到個人的自由或是國家社會的需要 (Elias, 1989, p.19)。這種道德教育的「理性化」或是「個人化」、「社會化」（或可統稱「世俗化」）遂成為西方道德教育在啓蒙運動以降最重要的特徵。

如前所述，傳統的宗教體系與其主張的神學 (theology) 往往不僅視宗教與道德間有著極為密切的關係，甚至也把宗教看作所有道德的源泉。宗教的信徒常傾向於從神的啓示引申出倫理準則和道德規範，由神的審判導引出道德的制裁。不過這種觀念，在人類由神聖步向世俗的途中，卻有了某些程度的修正。十八世紀法國著名的啓蒙思想家伏爾泰 (F. M. A. de Voltaire) 雖抱持著自然神論的立場，惟其尚未完全否定神的存在，因其著眼處是出於社會倫理的必需。伏爾泰認為，承認神的存在，至少可以防

止人們從事罪惡活動（呂大吉，1993，p.792）。而德國哲學家康德（I. Kant）雖在認識論上將神存在、靈魂不朽等信念視為不可知，將宗教排除在思辨理性（speculative reason）或是理論理性（theoretical reason）之外，但是他在實踐理性（practical reason）的層面，又假定了靈魂不朽與神存在的宗教信念，用以保證道德的有效性。「現在，促成至高善（the highest good）是我們的義務（duty）；這不僅是我們的權利（privilege），而是一種與義務連在一起的必要性，它同時也是預設了至高善的可能性的必要條件。此一預設，只有在神存在的條件下才能作出，而且神存在的條件是不能與義務分割開的。亦即是，假定神的存在，在道德上是必要的。」（Kant, 1956, p.130）由於至善的道德行為必然會要求至福生活作為報償，但是至福生活在有限現實生活卻不能一定實現，所以除了必須假定靈魂不朽以享受至福生活外，也必須假定神的存在以在來生仍能實現這種報償。康德正是由前述的思考過程，推論出宗教信念與道德實踐間的緊密關係。

伏爾泰與康德對於宗教與道德間關係的看法，一方面雖然仍肯定了宗教與人類道德生活間有著密切的關係，但另一方面其實也代表了一種「道德不再奠基於宗教之中」的人文思想。宗教雖然在人類現實生活中有其必要性，但道德或是善的根源其實是「自主的」領域：善之所以為善，是因其本身即為可欲的，並非來自於神的旨意或是誠律。神在其中所扮演的角色只是確保「善有善報」或是「惡有惡報」的仲裁者而已。

隨著重視人類主體性與理性口號的高漲，後來的學者亦不再向宗教中尋求道德的根源，而是向「存在於結成社會的活著的人們之間永恆不變的關係」追索道德的基礎。唯物論哲學家費爾巴哈（L. Feuerbach）認為道德本質上是人與人之間的行為規範，道德的本質內容是人與人的關係。宗教神學中所主張的宗教是道德的基礎不僅是錯誤的，宗教甚至還與道德相對立（呂大吉，1994，頁530）。「宗教，至少是基督教，是一種人與他自身的關係，或者更正確的說，是人與其本性的（亦即他主體方面的本性）；但是宗教的這種關係，卻被視為是一種離開人自身的本質。所謂神聖的存有其實就是人類存有，或是說是經過純化後的人類本性……所有神聖存有的特質便是人類本性的特質。」（Feuerbach, 1969, pp.127-128）。宗教就是人本身的投射，所以所有宗教的道德其實便是人的道德。費爾巴哈又認為，「我們不需要任何基督教的國法，我們只需要一種合理、公正、屬人的國法。無論在何處，正、真、善之所以被神聖化，其根據都在其自身之中，都在其本身的性質之中。……如果道德不在自身之中具有根據，那麼人就不會出於內在的必然性而趨向於道德；於是道德就聽任宗教為所欲為地擺布了。」（引自呂大吉，1994，頁530）。費爾巴哈認為，既然宗教中的道德

是來自於人本身，所以如果真的要談道德，其實不必訴諸宗教，因為若訴諸宗教，反會使得道德落入宗教的掌握，因而無法真正實現道德。「道德與宗教、信仰與愛是直接互相矛盾的。誰只要愛上了上帝，誰就不再能夠愛人，他對人間一切失去了興趣。.. 反之也然。」（引自呂大吉，1993，頁806）。

費爾巴哈的「人本宗教」，到了馬克思(K. Marx)、恩格斯(F. Engels)等人的歷史唯物論有了更進一步的發揮。他們承繼了費爾巴哈的宗教即人本身投射的思想：「一切宗教都不過是支配日常生活的外部力量在人們頭腦中的幻想的反映，在這種反映中，人間的力量採取了超人間的力量形式」（引自呂大吉，1994，頁566）。馬、恩兩人均認為，宗教與道德一樣，都只是社會意識的一種，同屬社會中的「上層建築」，而作為經濟基礎的社會生產關係才是道德觀念與宗教信仰的真正基礎。更甚於此，在馬恩兩人的看法中，相較於道德，宗教其實更遠離社會的底層結構，而成為一種關於苦難現實的「幻想」。「宗教的苦難既是現實苦難的表現，又是對這種現實苦難的抗議，宗教是被壓迫生靈的歎息，是無情世界的感情，正像它是沒有精神狀態的精神一樣。宗教是人民的鴉片。」（引自詹姆士·斯魯威爾，1987，頁129）。宗教這種幻想可以對於身處苦難的人們產生撫慰的作用，也因而常成為統治階級常用以論證其統治秩序在道德正當性的藉口。如果人民真正相信宗教對於苦難世界的神學辯護，就不能得知自己遭逢的苦難命運的真實根源（呂大吉，1994，頁586）。雖然宗教被歷史唯物論者「放逐」到幻想的領域中，但基本上它在人類的生活中尚存有一些「意義」。這種意義就是，它是人類社會的一種不能輕易抹滅的現象，因為它象徵了人類企盼用來克服他的「異化」，來真實地實現它自身的過程—雖然人所採取的是將他自己「客觀化」為世界以外之事物的方式。即使宗教仍不是人類真正的自覺，但它至少在某種程度上代表了某些尚未找到真正自我者的自我意識與自我感受。

歸結前述的內容，可以再將唯物論者關於宗教與道德間關係的看法簡述如下：
一、宗教不是道德的根源，神的天啓與誠律也不能保證道德的有效性；二、道德的根源不在宗教，而是在社會的人際關係。此外，歷史唯物論更指出這種所謂的人際關係其實便是社會中的經濟基礎，亦即生產關係；三、相較於道德，宗教的源泉雖然也是來自人類社會，但是宗教比道德要更為「上層」，更遠離社會的物質經濟基礎，所以宗教的產生其實是在道德意識之後，而且也與道德問題無關；四、宗教與道德之所以會發生聯繫，是在人類的文明發展到一定程度後，人間有了不同階級間進行壓迫的苦難之後。因為宗教是一種幻想，是麻醉心靈的鴉片，所以它成為了這個其實沒有任何精神的世界的精神，而且更進一步成為統治者論證其統治合法性的道德理由；五、由於前述的關係，因此，人的道德行為並不需要依靠宗教來達成，相反的，原先在社會

關係中所形成的道德準則或是道德責任與義務，卻有可能在宗教中變成一種對於來生福報或死後極樂世界的追求。原先崇高的道德在宗教中會受到歪曲，變成一種宗教利己主義（呂大吉，1993，頁795至796）。

除了唯物論外，人類在啓蒙以後另一種關於宗教與道德間的代表性看法就是在邏輯實證論 (logical positivism) 或是邏輯經驗論 (logical empiricism) 影響下的分析哲學 (analytical philosophy) 的看法。根據當代英國哲學家黑爾 (R. M. Hare) 的觀點，邏輯經驗論或是邏輯實證論所帶給當代道德哲學的最大挑戰就是他們將其注意力完全放在某種類型的語言上，這種類型的語言就是表達在嚴格意義下「科學命題」 (scientific propositions) 與其他事實陳述的語言；而且他們也檢驗了在什麼條件下，我們準備讓這些語句有意義。因此，邏輯實證論者採用了下列的規準：要知道這類語句的意義，就是要去知道這個陳述是否發生了陳述中所講的真或假的事情 (what would have to be the case for the statement which it expresses to be called true, or false) (Hare, 1992, pp.40-41)。在這樣的規準下，包括道德陳述與宗教信念的陳述往往都受到質疑，因為它們都被視為「偽命題」 (pseudo-propositions)，而表達宗教與道德陳述的語句則被視為文意上的無意義 (literally senseless)。

不過前述將道德及宗教陳述都視為無意義的說法，畢竟忽略了道德陳述或是宗教陳述在人類生活中實際的影響，黑爾就認為邏輯經驗論者所提出的檢證的規準其實並不是真正的意義的規準，因為這種規準是將我們限制在經驗性事實的領域中，所以它最多是一種「經驗性規準」 (a criterion of empiricity)，而不是「意義的規準」 (a criterion of meaningfulness) (Hare, 1992, p.41)。其他受到邏輯經驗論影響的教育分析哲學學者大多也承認道德語句等非事實性陳述在人類日常生活的重要性，只是他們仍強調宗教與道德間並不具有所謂的「邏輯的」關連性，甚至於可能連一般人所承認的「經驗的」關連性都沒有。

英國於1944年教育法案中規定了所有公立的學校 (maintained school) 都應該施行宗教教導與每日的集體宗教崇拜後，便在英國教育學界引起了不少的爭議。一些教育分析哲學學者如赫斯特 (P. H. Hirst) 等人即反對這種在教育上將宗教與道德混為一談的作法。在「道德、宗教與公立學校」 (Morals, Religion and the Maintained School) 一文中，赫斯特分析了與道德、宗教與教育有關的兩個主要問題，一是人類的道德理解 (moral understanding) 是否必然依存於其宗教知識或信念？二是宗教命題 (religious propositions) 的地位究竟如何？它能否稱為經得起公開檢證的知識？還是僅屬私人性的信念？ (Hirst, 1965, p.5-18) 赫斯特對這兩個問題的回答是，道德知識並不依存於任何宗教的主張，因此道德教育並不必然得靠宗教教育來進行；而宗教知識至今也無法被

視爲是經得起公開檢證的知識領域，所以公立學校中最多只能實施有關宗教重要性的事實性的教導，至於關於宗教信念與宗教實際活動有關的積極的教導，則應該是家庭、教會或其他團體的工作。

巴洛 (R. Barrow) 將宗教與道德關係的問題細分爲三種關係：一、偶然的 (contingent) 關係—神是否是會因爲某些事物是善的，所以命令我們去作這些事物。二、邏輯的 (logical) 關係—善的事情之所以爲善，是因爲神命令我們去作它們。三、無關 (no connection) —神有時會要求我們作善的事情，有時則否。巴洛認爲我們無法在宗教與邏輯間維持邏輯的關係，因爲在我們一般的理解中，善是基於其本身的緣故爲善，而不是出自神的命令；而且如果將善視爲是出自神的命令，那人類行善就似乎是出自於自利 (self-interest)，而非出自善本身的緣故。另在在偶然的關係上，則顯得道德本身似乎獨立於宗教之外，「善是否爲善？」與「神是否有此命令？」間並無關係。我們一方面並無證據顯示具有宗教信仰的人較易爲善；另一方面若說有宗教信仰的人，可因爲對於神的畏懼而更易爲善，那這種善其是出自於強迫。巴洛的結論是，我們並沒有足夠的理由說道德的教養會產生宗教的教養，同樣的也沒有明顯的證據說宗教方面的教養會導致道德方面的教養產生，因此，我們並沒有正當的理由說基於道德的緣故，要在學校中進行宗教的課程，也沒有合理的證據說，以宗教爲基礎在學校進行道德教育是適合的 (Barrow, 1981, p.142-145)。

而分析哲學對於宗教與道德方面的關係可以再歸結如下：一、宗教與道德間並無邏輯上的關連。宗教與道德間若有著邏輯的關連，代表下面這個命題是「自我矛盾」 (self-contradiction) 的：「一個人若接受道德的信條，卻能同時拒斥任何形式的宗教信仰。」事實上，不接受任何宗教信仰的道德實踐者大有人在。而另一種表達宗教與道德間具有邏輯性的關連的說法，就是「某某物爲善，若且唯若神命令我們去作」，亦即將「善」等同於「神的命令」或是宗教的誠律，不過這樣的說法，赫斯特認爲是犯了「自然主義的謬誤」 (naturalistic fallacy)，亦即將前者「應然的」命題與後者「實然的」命題作了一些混淆。邏輯上我們絕無法自「神是否命令？」實然的命題中推演出「我們應如何行？」的應然命題。二、宗教與道德間是否有經驗上的關連，其實亦頗令人存疑。例如有些人從社會學的角度著眼，認爲宗教可以提供道德實踐的動因 (incentives)，可是這種經驗上的關連，必須要靠事實與證據來檢證，但是目前並沒有充分的證據顯示具有宗教信仰的人一定是道德高尚的人，即便兩者之間有某種程度的關連性，我們也必須證明前者是後者的「原因」，而不僅僅是「相關」。相反的，在一些研究中顯示具有某種宗教信仰的人其犯罪率可能反較那些不具宗教信仰的人更高 (Rose, 1954; Trenaman, 1952)。要證明宗教與道德間有經驗上的關連性，顯然有

許多的困難仍待解決。三、宗教知識不是一種經得起公開檢證的知識。如果將人類的生活領域粗分為公領域 (public domain) 與私領域 (private domain)，宗教其實是屬於私領域中的信念 (belief) 或是體驗，無法像自然科學知識一樣，能夠在公開的及可一再重覆的實驗進行檢證，而它也不是像道德規範一樣，為人類社會生活所必需。容或它可以算作一種特殊的知識形式，但它的性質應與一般學校中其他學科有所差異，特別是特定宗教的活動的實行更不可能在公立的學校中出現。四、從實用的角度來看，若過度強調宗教與道德間具有緊密的關係或是道德無宗教的基礎就不穩固的看法，那麼在一個不信宗教的社會中，道德標準似乎就會無所適從。例如近數百年來，在西方基督教逐漸失去它的主導力量，而科學的興盛也使得智識氛圍傾向不接受宗教的思想，若再強調將道德奠基於宗教之中，那麼道德馬上就會面臨解體的危機。道德應該奠基於人類的理性，而這種理性是不會因為宗教影響力褪去而受到減損的。

總之，西方自從啓蒙運動以後，人類逐漸擺脫教會及宗教的控制，而由神聖走向世俗；特別是在科學的高度發展下，人類在各個學科領域中均有著長足的進步後，隨著人類知識的累積，原先「神本」的宗教道德逐漸演變成爲「人本」的世俗道德。世俗道德在所謂「理性」無所不在的滲透下，與宗教道德開始分道揚鑣，人們開始相信，道德的產生其實與宗教或神的誠命間並沒有直接的關係，道德是起源於人的社會生活，是社會生活要維持順暢運作的必要準則；道德並沒有宗教或是「超越的」源泉，而是訴諸於人的「經驗」，至多是先驗的「理性」。道德的走向世俗之路，當然有其積極的意義，因爲它代表了人類由「神本」走向「人本」，由「畏懼神的制裁」走向「服從良心的仲裁」，並且由「他律」進入「自律」。此外，道德的世俗化的確也建立了較宗教要更爲廣泛的實踐基礎。由於啓蒙運動的影響，學者在邏輯上釐清了宗教與道德間的關係。持平而論，宗教與道德本來就不是在邏輯上能相互涵蘊的兩個概念，至於其在經驗上的關連，學者亦多抱持存疑的態度。不過，道德的世俗化雖具有前述積極的意義，但從另個角度來說，似乎也將道德的意義透過「理性」作了一番「窄化」，而且它也可能忽略了宗教在歷史中對於人類道德的實際影響力。關於前者，筆者將在下一部份進一步分析。

參、道德的再概念化

道德世俗化的趨勢，主要是來自於人們不再將道德的發生奠基於宗教之上，而是將道德的基礎置於「存在於結成社會的活著的人們之間永恆不變的關係」，也就是人與人間的社會關係中。而其實單從字源上來看，西文中無論是 moral (道德的) 或是

ethical (倫理的), 前者來自拉丁文, 後者來自希臘文, 其意義都是「遵從習慣或習俗」(引自湯姆. L. 彼徹姆, 1990, 頁 12)。就字源而言, 道德的源起似乎確與人群的習俗或是習慣有著密切關連而具有社會關係的意義。

置諸事實的層面來看, 也許固然可假定所有的道德均來自於人群的習俗, 但反過來說, 並非所有的習俗都可稱之為道德。社會上的許多習俗, 有些固然可稱為「道德的」(moral), 但有更多的習俗是「非道德的」(non-moral) 的。而且在不同的文化或社會中, 同樣的習俗, 有時可能是「道德的」, 有時可能是「非道德的」, 有時甚至是「不道德的」。習俗既然未必是道德的, 那麼是什麼因素決定習俗成為道德的呢? 根據哈特蘭—史溫 (John Hartland-Swann) 的看法, 道德是指稱遵守或違犯被認為是具有「社會重要性」的習俗的名詞或概念, 這種重要性涉及人與人之間和人與社會之間的相互關係(引自湯姆. L. 彼徹姆, 1990, 頁 13 至 14)。也就是說, 某些習俗與行為方式在對於社會的重要性上比其他的習俗與行為方式要更為重要, 因為這些習俗與行為方式直接或間接影響到社會全體成員的生命和幸福。依哈特蘭—史溫之見, 當人們違犯了某些被認為是「非常重要」的習俗時, 制度就會採取實際的物質處罰形式, 亦即「法律」便由此應運而生。

除了「道德」、「法律」等與人類社會生活規範有關的兩個概念外, 我們還可以再發現相關的「禮儀」概念。若依前面所作的發生學分析, 這三個概念都源於人類的習俗, 它們都屬於一種具有強制性的習俗。不過它的強制性卻有高低之別, 而違背這三個概念的後果或影響也存有差異。其中違反禮儀的「失禮」, 可能是最輕微的, 因為當事人應該不會受到物質性的懲罰; 而違反法律的「違法」行為則會遭到最重的制裁, 因其所代表的可能是違背了最重要的社會習俗。也許法律是就人類社會生活中最重要的部分予以規定, 道德在強制力上並不能與法律相比。不過, 有時「不道德」卻可能是最嚴厲的指控, 因為它代表了對一個人整體人格或是某項行為的抨擊或貶抑, 它不僅同時批判了一個人的行為後果, 也同時質疑其行為背後的動機, 甚至蔑視了其全體人格。

前述將社會關係視為一切倫理關係與道德規範的基礎的看法, 可說是源自於對人類「自我保存」本能的推演。論者以為, 人有自我保存的「自利」本能與生物本性, 所以人會去衡量何者最有利於自我的生存。人同時也是社會的動物, 過著群體的生活, 固然群體的生活有利於人類的自我保存, 但有時也會對於個別自我的幸福造成一些影響或牽制。是以人必須在自利及利他、自愛及愛人間找尋一種協調。人們的習俗或是行為規範(如禮儀、道德與法律)於焉產生, 以期在個人與群體間找到一個能帶來最大限度幸福的平衡點。若從這個觀點來看, 不論是道德或是法律的產生, 都可說

是人類經過「計算」（特別是「合理的」計算）的結果。人們為何要有道德與法律？因為它們對於社會有著相當的重要性，它們可以維持社會的固有連帶與順利運作，也可以保護個人的生存。即使某些道德或法律會對個人帶來某些不便甚或傷害，但也是經過仔細考量認為大我帶來的利益會大於小我的損失所致。

如果將我們完全地將道德的根源置於社會的人群關係中，特別是從人類所具有的自我保存的生物本能來論述道德的發生時，我們就會有這樣的看法：所謂「道德」其實是經過人類精密理性計算後的結果，而人類之所以實踐道德，其實並不是為著道德本身的緣故，而是一種「變形」後的利己主義。當然這種利己主義絕非僅止於赤裸裸地追求自己利益的利己主義，有時它也會披上經過有利大我的利他主義外衣。若單從這個角度來論，道德對於社會的重要性實無法與法律相比，因為法律所規定的事項，可能要更為重要，所以它才會被挑選出來成為更具有強制性的社會力量。

但如前所述，我們有時指責一個人「不道德」，卻可能代表著更嚴厲的指控，它是對於一個人「由內至外」全面的否定。所謂的「不道德」，不僅是在指控一個人外在的行為違反了社會善良的行為規範或習俗，更包括了對於他的內在動機乃至於他的人格整體的不信任。相較於法律或是禮儀等社會規範，道德除了「社會的」意義，可能還包括了更多的「內在的」的意義。這種「內在的」的意義使得道德「超越」了人與人間社會關係的層次，而進入了人的內心，形成了人在實踐道德時的動力；有時這種內在的道德意義更超越了人類全體，而使我們從人類之上的無限觀點來理解道德。

孟子在論述人性時，採取了不同於當時流行的「以自然為性」的觀點，而是將「人性」提昇了一層，用一種「道德的形上學」來把握性。「口之於味也，目之於色也，耳之於聲也，鼻之於臭也，四肢之於安佚也，性也，有命焉，君子不謂性也。仁之於父子也，義之於君臣也，禮之於賓主也，智之於賢者也，聖人之於天道也，命也，有性焉，君子不謂命也。」（孟子·盡心下）人性中固然有「實然」的層面，但若以為這些人所喜好的味、色、聲、臭、安佚就是人性的全部，就似乎有些以偏概全。因為人性中除了有「實然」的層面之外，還有仁、義、禮、智、聖等「應然」的層面。這個「應然」的層面有時甚至會超越了「實然」的需求之上，使得人們會作出某些違反本性的「犧牲」。「生亦我所欲也，義亦我所欲也，二者不可得兼，舍生而取義者也。」（孟子·告子上）在孟子的看法中，這種應然的「人性」不是因人而異，而是放諸四海皆可，超越於個體層次之上，是所有人都一樣的。「聖人與我同類…理也，義也，聖人先得，我心之所同然耳，故理義之悅我也，猶芻豢之悅我口。」（孟子·告子上）依孟子的觀點，人性雖然包括了自然的生命，但它亦在人心中呈顯，而且不封限於人心之中，甚且更可以上通於「天」，而彰顯普遍而無限的意義

(李明輝, 1989, 頁 2)。「詩曰：天生蒸民，有物有則，民之秉夷，好是懿德。孔子曰：爲此詩者，其知道乎。故有物必有則，民之秉夷也，故好是懿德。」(孟子·告子上)。

西方哲學家康德在其「道德形上學的基礎」(Groundwork of the Metaphysics of Morals)一書中論及道德法則(law)時，也將道德法則視爲不是完全以人類爲中心，而是超乎人類的。「除非我們想否定道德概念中所有的真理及其與一個可能對象間的所有關係，我們不能去反駁下述的看法：道德法則具有如此廣泛的意義，以致於它不單只適用於人類，而是適用於所有一般而言的理性存有(rational beings as such)——不只是在偶然性條件有例外地的適用，而是絕對必然地適用有關。」(Kant, 1956, p.76)換言之，康德是以一個超乎人類之上的無限觀點來理解道德(李明輝, 1989, 頁 2)。康德確定道德法則的普效性不只是對於人類而言的，而是對於一切理性的存有而言，道德法則依然適用。道德之所以具有普效性，在於它是一種「法則」，人面對著這種法則，主觀上別無選擇，只有去「敬畏」(reverence)。「敬畏不是一種接收外界影響後的情感，而是透過一種理性概念(rational concept)所自生的(self-produced)情感…我所立即認定爲法則者，是帶著敬畏來認定的，這意味著我將我的意志有意地臣服於法則，但這種臣服不是基於我的感官所帶來的外在影響…一切所謂道德的「興趣」(interest)，就是指對於法則的敬畏。」(Kant, 1956, p.69)固然康德強調了理性在認定道德法則普效性時的重要性，它也強調了道德法則是超越於人類全體之外，甚至適用於所有的理性存有(包括神在內)。道德的根源，不是在經驗性的社會生活中，因爲經驗性的社會生活中充斥著太多的變數，因而會對於道德的普效性造成影響。道德法則對於人類而言，毋寧是高高在上的，人對於這樣的道德法則，只能有敬畏之情，而且這種敬畏不是出於「恐懼」，而是出於「理性」。康德這種對於「道德法則」敬畏的倫理學，使得康德被視爲西方道德哲學中義務論(deontological theory)的代表人物。

康德所講的對於「法則」的敬畏，雖然在日後西方實在論(realism)及自然科學對於「自然法則」的重視，得到了某個程度的呈現，但「道德法則」的這一面卻淹沒在唯物論的社會關係甚或經濟關係中。相對於西方，中國先哲對於與道德法則相類似的「天道」觀念直可追溯至紀元前三千年；他們在見地上由宇宙原始推衍到人和萬物，以形上的「道」爲根本，建立了「人道」的觀念。視「天道」造物爲「大德」，是最高「成就」。人因而要創造自己的品格，用「修人道」來致德，是爲「人德」，也就是「道德」(賈馥茗, 1999, 頁 299)。這種「天道」與「人道」或「人德」的結合，顯示了道德在「社會」層面的意義外，又具有「超越」層面的意義。

完全將道德奠基於人類社會關係的道德觀，以「自我保存」為源頭，而環繞著所謂的「理性」中心。但是其「理性」已迥異於康德所講的「實踐理性」，而窄化為一種「工具理性」，工具理性所講求的是利益、效率，強調發展出一套客觀形式的計算模式來計量道德。在工具理性中，「理性」成爲一種追求「知識」的工具，而且它所追求的是有用的知識、可驗證的知識，無法驗證的事物並不能成爲知識，所以它不屬於理性的範圍。信念或信仰 (belief) 不是能夠接受檢證的對象，它們不是知識，它們也不屬於理性的範圍。由此而論，因爲宗教所表達的主要是信念或信仰，所以它不屬於「理性」的範圍，也與「道德」之間沒有任何關係。歷史上的關連，只是偶然的結果。

前述的的道德觀，有時被視爲道德哲學中的「目的論」(teleological theory) 倫理學，筆者則稱之爲「間接的」道德，因爲它的道德動力不是直接作用於道德行爲的實踐上，而是必須經過「理性的計算」，在行爲主體考慮過種種前因後果後，認定此項行爲對於自我或對社會有利時，主體才會去實踐。基本上，它是封閉於「自我」中的道德觀，所以它也是一種「消極的」道德觀。但是，除了「間接的」道德觀之外，應該還有一種「直接的」道德觀，這種直接的道德觀中的道德動力來源是行爲主體在面對道德行爲時，或是出於對於法則的「敬畏」或是出於對他人的「尊重」，而使其能不計損益、不顧自身的投入道德行爲的實踐中。與「間接的」道德觀不同的是，「直接的」道德觀並未經過「合理的」計算程序，而是出於主體本身的敬畏或尊敬，直道而行。由於它的出發點並不是「自利」，所以它不限於以自我爲中心的道德觀，它超越了個體的層次，也超越了社會關係的層面，而形成一種「超越的」甚至是「積極的」道德觀。

這種積極的道德觀，顯示了道德不只有社會的一面，更有它超越自我、超越社會甚至於超越人類的層面。人爲什麼會實踐道德？應該不只是爲了維持自我的生存，否則無法解釋人爲什麼會有「自我犧牲」或是「殉道」的行爲。積極的道德觀的具體表現在行爲上就是「自我犧牲」或是「自我貶抑」的表現，與消極的道德觀的「自我利益」或是「自我抬頭」是截然不同的。一些學者（特別是馬克斯主義者）在批評宗教道德時，往往認爲宗教道德爲了維護傳統封建制度，力倡「服從」、或「犧牲」的美德，以使得廣大群眾能對外在的種種不平與苦難逆來順受。因而認爲「順服」與「犧牲」是一種消極的行爲或德性。我們固然無法否認，宗教在歷史上常被一些有心人士拿來作爲愚民欺民的工具或是手段，然而我們卻也不能完全否定那些爲著宗教信仰或道德信念而進行自我犧牲行爲的道德價值。

「順服」與「犧牲」有其消極的一面，但是真正的「順服」與「犧牲」絕不是盲

目的服從或是虛假的適應。順服與犧牲往往是個人經過真實的掙扎後的抉擇，卻不是聽任他人擺布下的逆來順受。真正的順服與犧牲是「體認」到超越界 (Transcendence)、或是他人、或是道德法則、或是自然界的重要性後，作出的真實選擇；順從者與犧牲者是從「關係」 (relation) 來看待世界、看待自己，而非單從「自我」或「人類的理性」來算計一切的事物。因著自然界、他人或整個「超越界」與人的關係，他選擇採取一種「尊重」、「敬畏」的精神，或是以「關懷」 (care) 的態度來對待這些他者 (Others)；前者可說基於義務倫理，後者則是基於關懷倫理而來的一種道德觀。

當代的一些女性倫理學 (feminine ethics) 者，發展了一套有別於康德以來義務倫理學的道德觀。特別是對於當代道德認知發展學者郭耳保 (L. Kohlberg) 根據西方啓蒙運動以來主流思想所發展出來的正義倫理學 (ethic of justice)，進行了一些批判。其中在廿世紀七〇年代時，以姬莉根 (C. Gilligan) 為首的女性主義學者開始質疑郭耳保的理論上以「正義」作為最高優位，其實只是反映了男性的認知。相較於郭耳保所發展出的「正義—權利導向的倫理學」，女性在思考道德抉擇時，是以不傷害他人的關懷 (care) 為最高優位，在程序上著重從情境中作通盤的考量，而權衡出一種於己無損，於人無虧的責任，因而可稱為「關懷—責任導向的倫理學」 (簡成熙，1998，頁2)。這種女性導向的「關懷倫理學」 (an ethics of care) 批判了過去傳統倫理學過份強調以男性為中心的「理性」，而忽略了人際關係之中有「關懷」的一面。另一位女性倫理學者諾丁絲 (N. Noddings) 分析，在人類的生活中，有一些事情是我們「必須」 (I must) 去完成的「責任」 (obligation)，但是為什麼我們會關懷這些責任？如果是康德的信徒，可能會將我們的責任追溯至「理性」 (reason)，但是關懷倫理學卻認為，我們之所以接受責任，在於我們珍視在自然的關懷 (natural caring) 中的關係性 (relatedness)。諾丁絲認為，關懷倫理學基本上就是關係的 (relational) 倫理學 (Noddings, 1995, p.138)。每個人從小開始就是生活在直接的邂逅 (direct encounter) 中，一方面接受別人的關愛，另一方面卻也學習關愛別人，這種關懷之情有別於冷冰冰的理性或邏輯，而完全是在一個人的成長經驗中發展出來的。就是在這樣的人際關係中，人們由個體生存導向階段，發展進入自我犧牲階段，最後到達不傷的道德階段 (簡成熙，1998，頁五至六)。在關懷倫理學中，對於他人的關懷成為道德行為的根源，它與由理性主義而來的正義倫理或義務倫理最大的不同處，除了性別認知的差異外，也在於後者的理論是假定人類在理性、法則等形式具有普同性所作的邏輯演繹，而前者則是從日常生活經驗歸納而來；後者是對於法則的尊重，前者則是對他人的關懷。

但義務倫理與關懷倫理間有種奇異的結合，卻構成了我們對於道德「再概念化」 (reconceptualization) 的主要內容，以及我們在重新釐清宗教與道德間關係的重要轉折

之一。在這樣的再概念化過程中，「超越」(transcendence) 成爲了其中最關鍵的字眼。相對於自我來說，無論是他人、道德法則、自然界甚至於神，都是「超越」於自我之外的。面對著這些超越自我之外的「超越界」，也許人類可以選擇採取的是支配、剝削或是利用的方式（數百年來我們都是這樣的態度），但是人類也有另一種選擇，那就是以尊重或關懷的態度來面對所有的「他者」。這種尊重或關懷，也許是來自日常生活的體驗，也許如宗教所言有其超越的根源，也許是如先哲所認爲的人道與天道的結合，無論如何，它都代表了對「他者」的接納與肯定，認知到「他者」所本有的價值，而不會強求干預介入，甚至以自我的價值觀作爲唯一的價值觀。

當我們相信道德除了社會的根源外，還有著超越的動力後，宗教與道德間或許仍然沒有邏輯的關連，但是我們卻可以用一種比較正面的態度來看待宗教與道德間所可能有的經驗性關連。固然一些理性嚴謹、道德高尚的人，在不信任何宗教後，仍然志行高潔，守道以死，但是不可否認的，宗教也可以讓一些原屬平凡的群眾重獲存在的動力，提供他們實踐道德的動力與犧牲自我的道德情懷。也許所有具有宗教信仰的人不一定在道德上或較沒有宗教信仰的人更爲高尚，但是同理，我們也不會因受過道德教育或是美術教育的人未必會比沒有受過道德教育或美術教育的人在道德上更高尚或更會繪畫，而拒斥道德教育或美術教育。有宗教信仰的人未能在道德上更爲高尚，其原因一方面可能是來自於他本身未能「真正地」接受這個宗教，而只是行禮如儀；另一方面則可能是其將宗教的定義侷限於宗教儀式、某些宗教教條，甚至於迷信中。以下筆者即擬就宗教本身的「再概念化」來進一步說明宗教與道德、甚而與教育間的關係。

肆、宗教的再概念化—宗教與道德間的關係

歐陽教先生在論述到宗教的功能時，曾將宗教的功能分爲正性的與負性的。其中正性功能有撫慰、統整、互補、創造等，而負性功能則有規避、分裂等（歐陽教，1985，頁 82 至 83）。的確，宗教在人類的歷史上發生了許多影響力，一方面固然對於個人及社會有著心靈安慰、統整結合的功能，並提供了道德、藝術創作的基礎與泉源；但一方面許多罪惡亦假宗教之名而行，造成了個人消極逃避或是社會分裂對立的問題。宗教的功能，一方面並不像一般宗教家所描繪得那麼美好，也不完全像敵視宗教的人所敘述的只帶來負面破壞的問題，但它的確在人類歷史的發展中引發許多的爭端或爭議。

那麼到底什麼是宗教 (religion) 呢？就字源上來看，religion 一字源於拉丁文中動

詞 religio 的變化。由 religio 衍生的動詞則有二：一是 religare，有「再連繫」之意，旨在連繫神明，表示神人之間、神靈之間的重新結合與結盟；二是 relegere，有「再收聚」之意，旨在凝神斂意，表示敬神行為時的小心翼翼。因此從字源上來看，religion 的原意包括了人與神之間的關係以及人在敬拜神明時候應有的態度與行為。對中文來說，「宗教」是一個外來詞，日本將在翻譯該字時，將其譯為「宗教」兩字，後來該詞廣為國人所採用，其所代表的意義則為「對神道的一切信仰」。

除了字面意義之外，歷來西方各家學者對於宗教亦各有不同的看法。例如近代宗教研究奠基者穆勒 (M. Mueller) 曾綜合各家的說法作分析，認為宗教對於人類來講，至少具有三個層面意義：信仰的對象、信仰的力量與信仰的表現。他並分別臚列了前人一些重要論點如下（穆勒原著，1989a，頁 9 至 17）：

1. 康德認為，宗教就是道德。

2. 費希特 (J. F. Fichte) 認為，宗教是一種知識，它給人以對自我的清澈洞察，解答了最高深的問題，因而向我們轉達了一種完美的自我和諧，並給我們的思想帶來了一種絕對的聖潔。

3. 施萊馬赫 (F. Schleiermacher) 認為，宗教存在於我們對某物的絕對依賴意識之中，這種東西可以主宰我們，但我們卻不能反過來決定它。

4. 黑格爾 (G. W. F. Hegel) 認為宗教是或應該是完全的自由，聖靈透過有限的精神而變成不折不扣的自我意識。

5. 孔德 (A. Comte) 與費爾巴哈認為，人不可能知道比人更高的東西，所以只有人本身才是宗教知識的真實對象。

至於穆勒本人的看法則是，宗教是一種內心的本能（或潛能）、氣質，它獨立地、不借助感性和悟性，能使人們領悟在不同名稱和各種偽裝下的「無限」。這種本能可說是人除了感性與悟性外的第三種本能—理性 (Vernunft)，人類若沒有這種理性的本能，就沒有宗教（穆勒原著，1989b，頁 12）。

除了前述的代表性論點外，著名宗教學者泰勒 (E. B. Tyler) 對於宗教所下的定義是「對於精靈實體的信仰」（呂大吉，1993，頁 70）。奧托 (R. Otto) 的定義則是「宗教是對於神聖者 (Holy) 的經驗」(Smart, 1979, p.4)。卡西勒 (E. Cassirer) 將宗教視為一種溝通的型式，其本質上是形上學的，與科學中的符號性思考有所不同。涂爾幹 (E. Durkheim) 則從宗教所具有的社會功能著眼，強調宗教的功能在維持社會的統整 (Reese, 1980, p.488)。韋伯 (M. Weber) 亦從社會學的觀點，認為當我們將宗教作為社會行為的特殊類型來研究其狀態與影響時，宗教的本質為何也就無關重要了（韋伯原著，1994，頁 59）。此外，尚有自哲學觀點分析的，如懷德海 (A. N. White-

head) 即認為真正的宗教不是社會性的，而是個人怎樣去處理他的孤獨。如果宗教要達到最終的滿足，必須經歷三個階段：空虛的神、敵對的神與友伴的神 (Whitehead, 1963, p.14)。

而主張唯物論的馬克斯與恩格斯則主張宗教是人民的「鴉片」，認為一切宗教只不過是支配著人們日常生活的外部力量在人們腦中幻想的反映，在這種反映中，人間的力量採取了超人間的力量形式（呂大吉，1993，頁85至87）。與馬克斯主義看法相近的還有心理分析學家佛洛伊德 (S. Freud, 1856-1939)，氏認為宗教是一種集體性的精神病 (collective neurosis)，與兒童的精神病類似；神的概念只是一種「幻覺」 (Fromm, 1969, p.11)。

除了前述的定義外，當代神學家及哲學家田立克 (P. Tillich) 則認為：「從最廣泛與最基本的意義來說，宗教就是『終極關懷』 (ultimate concern)。」 (Tillich, 1959, pp.7-8)。田立克認為，人類像其他生物一樣都必須關懷 (concern) 許多事物，特別是與生存有關的事物；但人與其他生物的最大不同處，在於人有精神上的關懷面 (spiritual concerns) — 包括了認知、審美、社會與政治等層面都可能是人類關懷的對象。在這些關懷面中，有些是迫切的，有些則是極端迫切的，而其中最為迫切的關懷會使其他關懷都成為次要或被棄之不顧，這種關懷便具有「終極性」 (ultimacy) 而成為「終極關懷」。田立克以為，終極關懷發自個人的整個人格，包括了個人生命的所有層面，所以它也是個人生活的動力（田立克原著，1994，頁3至6）。

從前面言人人殊的情形看來，由於個人對宗教體驗的不同，每位學者所提出的宗教的定義也或多或少有著不小的出入，但基本上這些定義仍不脫於兩大類的定義：宗教性的定義 (religious definition) 與自然主義的定義 (natural-istic definition)。前者強調的是對於那超越人類自身與人類世界的實在 (reality) 的知覺和回應，並不論這個超越的方向是否是超越人類之上或在人類自身及世界之內。後者則傾向於將宗教描述為純屬人類的活動或心智狀態，這一類的定義常是現象學的 (phenomenological)、心理學的 (psychological) 和社會學的 (sociological) (Hick, 1989, p.73)。

事實上，在討論宗教的定義的時候，要能界定出人人都能接受的定義，其實是件十分困難的事情。因為要界定宗教的定義，理想上必須先找出所有宗教中都具有的核心因素，但由於人類宗教的眾多，使得反例的發生極為可能，而且在某個宗教中可能是極為重要的核心觀念，到了另一宗教裡卻可能只是不太重要的邊緣性條件，這些都增加了為宗教定義的困難。

一般來說，關於宗教意義或宗教本質的說明，通常有下列三種典型的層面：第一類定義是以神為中心來規定宗教的本質。此即穆勒所說的「信仰的對象」。這種把宗

教理解為某種以神道為中心的信仰系統，主要是出於宗教人類學及宗教歷史學的研究。由於經由宗教人類學與宗教歷史學的研究，逐漸積累了世界歷史上各種宗教的事實，並對它們進行比較性的研究，遂使得宗教學者能超出特定宗教信仰，而把各種宗教信仰對象抽象化、一般化，進而使用「無限存在物」、「精靈實體」或「絕對」、「神聖者」、「超自然的存在」、「較高的力量」等類抽象的哲學概念來表述，以期適用於世界歷史上的各種宗教體系。第二類定義是以信仰主體的個人體驗作為宗教的基礎與本質。此種定義可見之於宗教心理學者的看法，認為以個人的宗教體驗為本質的個人宗教較以神學教義與教會制度為根本的制度宗教更為根本，宗教的真正本質是在於信仰者個人的主觀體驗，正因為信仰者有了這種關於神或神聖事物的宗教感情和體驗，他們才會表現出外在的宗教崇拜活動與宗教儀式。至於第三類定義則是以宗教的社會功能來規定宗教的本質。這種看法見之於宗教社會學者，他們認為宗教是一種與神聖事物有關的信仰與行為的統一體系，但是宗教的基礎是社會的需要，所有宗教信奉的神明，其實便是被改造與象徵化的社會；一切宗教的儀式、教義與制度，都是由社會需要所決定的（呂大吉，1993，頁68至76）。例如前述的涂爾幹與韋伯即是以宗教作為一種特殊的社會行為或具有社會的功用的觀點來理解宗教。

比較來說，在這三種說明宗教意義的層面中，仍以第一種層面的「以神為中心」來規定宗教的本質為最重要，因為宗教體驗並無法說明宗教生活的最原初出發點與原動力，再則宗教的社會功能也無以彰顯宗教所具有的獨特性，因為有許多社會制度也都具有相同的社會功能。惟有從信仰對象的層面來定義宗教時，才能較完滿與較真實地涵蓋所有的宗教。當將「神」的概念予以廣義的理解而為超人間、超自然的力量時，歷史上幾乎沒有無「神」的宗教存在，即便連佛教都必須接受輪迴的業力主體及永恆超自然境界的存在；所不同的只是如何理解與確定作為信仰對象——「神」的概念和意義。

不過若將宗教定義為對神的信仰時，似乎顯得太過遙遠些。當代宗教哲學家希克（J. Hick）便建議在描繪宗教的現象時，我們必須要有一個「起點」，這個起點是以一種普遍能被接受的觀念。他建議我們可以用田立克的「終極關懷」作為起點。因為，對所有的宗教對象而言，無論是宗教的實際活動或宗教的信仰都有其深層的意義存在，此種深層的意義是永恆的，也是終極的，對人類來說它並非暫時，也不是專屬於某個宗教的，而是一種真實的「宗教性」（religiousness）。在確定了「終極關懷」的起點之後，希克宣稱他將以「對於超越者的信仰」（belief in the transcendent）來作為他進行「宗教的宗教性詮釋」的主題，雖然此種「對於超越者的信仰」並非所有宗教的本質（因為根本沒有如此本質存在），各宗教對於「超越者」的稱呼也莫衷一是，但

大部分的宗教形式卻也都肯定有一個超越於人類與世界之上（或內在於人類與世界）的救贖性實在 (salvific reality) 存在 (Hick, 1989, pp.3-4)。

簡言之，希克在說明了宗教是對於超越者的信仰前，先肯定了人類普遍具有的「終極關懷」，他先由個人的主觀的宗教經驗和宗教需求出發，從而達成他「以神為中心來規定宗教本質」的目標。希克的說法雖仍有待商榷，但他自人類終極關懷出發來「規定」宗教的意義，卻頗具啟發性。

除了希克之外，教育哲學家費尼克斯 (P.Phenix) 也提出了宗教與「終極意義」 (ultimate meaning) 有關的說法：「宗教與終極意義有關，亦即是，當我們從『界限性』的概念，如整體、統攝者與超越者的觀點來看時，它與其他任何領域的意義都有關係。」 (Phenix, 1964, p.7) 從費尼克斯關於意義領域 (realms of meaning) 的畫分中可以得知，宗教與歷史、哲學一樣，都是屬於「統觀學」 (Synoptics) 的領域，而在這個意義領域下的知識所建構出來的模式，可以涵括其他所有的意義領域。

綜合前述關於宗教定義的討論，我們可以發現，作為人類重要社會文化活動的宗教，固然可以從社會、心理功能的角度來加以定義與探討。但是單單如此並無法顯示宗教在眾多社會制度和心理現象方面的獨特性，宗教的定義問題仍應從宗教活動所獨有的領域及宗教信仰的對象著眼，才能得到較完滿的答案。不過由於宗教作為人類活動的複雜性，要找出所有宗教形式所共有的本質是件十分困難的事情。在眾多的解釋當中，筆者認為，將宗教視為「基於終極關懷所產生的對於超越者的信仰」或是「終極意義」應該是屬於較為理想的定義，因為這個定義是從個人普遍具有的宗教體驗與情感或「終極關懷」出發，其影響範圍包括了人類全體的意義領域，而且它也不沾染特定宗教的色彩。這樣的定義，正如希克所說的能夠適合於當代對於「宗教多元性」 (religious plurality) 與「概念相對性」 (conceptual relativity) 的看法 (Hick, 1989, p.9)。

當我們將宗教透過前述的「再概念化」，以「終極關懷」為起點來看待宗教，並檢視宗教與道德間的關係時，也許可以提供我們一些新的視野。因為「終極關懷」告訴了我們，即使宗教的信仰對象超越人世，但宗教的起點卻是來自於人間能為人所感受到的「終極關懷」，這使得宗教與道德乃至於教育間產生了一定的關連。例如費尼克斯就認為「終極關懷」中的終極性 (ultimacy) 與下列觀念分不開：重要性 (importance)、價值 (value)、深度 (depth)、整體性 (totality)、起源 (origins)、命運 (destinies) 與關係性 (relationship)。費尼克斯相信，終極關懷無論在知識與情感上都有著主觀和客觀的教育價值，因為它與人生的整體方向、世界及生命的起源、人類的未來以及個人和全體的關係等問題都有關 (Phenix, 1959, pp.8-11)。費尼克斯除了

對宗教作上述詮釋外，他更進一步提出，雖然教育是在有限的教育意向 (finite educative intentions) 中進行有限的教學形式 (finite forms of instruction)，與宗教中以外在的 (outward) 有限之象徵形式 (forms of symbols) 來表達內在 (inward) 無限性 (infinity) 有所不同，但透過「終極關懷」的觀念將可以提供教育活動一個更大的架構 (framework)，讓教育過程可以在終極性的脈絡下受到與終極價值 (ultimate values) 有關之信念的引導，教育工作者也可以將其教育活動奠基於其對「關係」的醒覺上；換言之，具備終極性的宗教關懷將可以幫助決定教育的基本觀點與方向，也可以提升教育工作者的動機 (Phenix, 1959, p.16-19)。

綜合前面的敘述，可以了解，若以「終極關懷」來界定宗教時，可以使宗教的內容包括了人生中所有重要的問題與價值。道德雖然與人事有關，但也可以放在「終極關懷」的架構下，使得道德中的超越層面獲得透顯。甚且當「教育」作為一種不僅限於知識學習、而成為與全人成長有關的「生命的」學科時，宗教對於道德教育其實會有著相當的啟發性。因為當教育是生命的學科時，它所處的架構不只是知識的，也是生命的；不只是內在於現世的，也是超越於現世於。教育活動雖非本於宗教信仰根基，但對於人生終極目的與意義的追求卻是教育中所不可忽略的，這種對於人生終極目的與意義的追求實際上也是道德教育中的重要內容。另外，因為教育活動是生命間「邂逅」(encounter) 的活動，宗教中某些與生命有關的信念，將可啟發或是強化教育活動中教育人員的使命感。如當代神學家及哲學家布伯 (M. Buber) 的「我—汝」關係 ("I-Thou" relationship) 其實是基於宗教基礎建立的人神關係 (Bettis, 1969, p.222)，而這種宗教「我—汝」關係卻又成為我們改變或重建過去教育活動中偏向於「我—它」("I-It" relationship) 關係的師生關係的靈感來源。

總之，在分別將道德與宗教再概念化之後，可以得到下列的宗教與教育間的關係：(一)道德作為一種人類社會的行為規範，在實際的人類生活中，除了社會層面的意義外，其實還有著超越層面的意義。這使得道德其實可以放在一個更大的終極意義的架構之內，也就是宗教所關切的「終極關懷」之內。因此道德與宗教之間並不是絕對互斥的。(二)當道德放在宗教的終極關懷架構中時，道德就不只代表人際之間的行為規範，更包括了個體人格整體的成長，這種成長包括了他對於人生終極目標與意義的思索。當一個人能進行這樣的思索時，將可使他擺脫近視的利益，而著眼於更長遠的意義與價值觀。(三)當我們重視道德本身所具有的「終極性」時，道德教育的目的就不再只是養成道德行為的實踐能力，更重要的是要激發學生的一般態度、情感與性向，使整體的人格都能朝向道德上的「善」發展。宗教活動常涉及人的情感、信念與行為，而且其主要特點就在教導人能敬畏、謙卑，讓人們能見到前所未見的事物，並且不會

去壓抑自己的某些感覺 (Wilson, 1972, p.32-34)。(四)宗教中某些富有啓發性的概念，可以使得從事教育或道德教學的人獲得一些思考的靈感與精神的動力。另外，宗教中某些與訓誨有關的故事或神話，對於道德的實踐者來說亦有著某種程度的激勵。(五)透過宗教的力量，可以將信徒有組織的統整在一起，匯成一股鉅大的行善力量，對於社會風氣的改造有著深遠正面的影響。如前所述的一些宗教團體，都是這樣的例子。(六)當然，並不是所有的人都需要宗教來作為其實踐道德時的支撐力量，但不可否認的，在日常生活中還是有許多人需要宗教力量的支援。特別在一個開放多元的社會中，所謂的「科學」或「理性」也都只是其中的一種「敘事方式」(narrative)，而不是唯一的「主要敘事」(master narrative)。其地位與宗教一樣，而後者也是一種「敘事方式」。人們並無法以某一已具有合法地位的「敘事方式」，來否定其他「敘事方式」的可能性。

伍、多元社會中的宗教教育及道德教育 一代結語

在現代多元的社會中，固然不是每個人都需要宗教，但實際上又有許多的人生活離不開宗教，而且宗教在人類社會中的影響力似乎愈來愈大，有方興未艾之勢。以台灣社會為例，前述的佛教慈濟功德會便是台灣最大的民間團體，其急難救助力量的發揮有時甚至超越政府。雖然也許其中有不少人參加這類宗教團體的慈善活動，為的是求取更多的福報，但是我們也必須知道其中有著更多的信徒其實是不求任何名利，而只是默默地行善來幫助他人的。

許多學者相信，台灣社會自七〇年代起就已逐漸進入多元社會（楊國樞，1985，頁30至31）。一般來說，一個多元社會(plural society)的涵義及特徵可以歸納成下列幾方面：一．在社會結構的分歧化方面：多元社會在職業、社團、思想、價值、資訊等方面都是多元化的。二．在社會制度的建立方面：多元社會應以保障其成員自由、理性討論的法治為基礎，維持整個社會開放與理性批判的空間。三．在社會成員所具有的素養方面：多元社會的成員應具備自由的人文素養，可以容忍異見及進行理性討論（方永泉，1998，頁85）。由前面的特徵來看，台灣的確已邁入一個多元而開放社會，特別是自從政治解嚴以來，以往被視為禁忌之地的政治領域已具備容許批評及理性討論的空間；隨後的社會及文化等領域亦紛紛解禁，各種非主流的論述與創作不再如過往一樣受到壓抑。在此情形下，主張文化相對論(cultural relativism)的多

元文化教育 (multicultural education)，亦在台灣社會日漸受到重視。

由於宗教在西方文化中占有特殊的地位，宗教對於個人日常生活的影響甚大，宗教團體對於教育也有很大的影響力，因此在西方的元文化教育中，宗教的學習常占有一席之地。如加爾尼克 (D.M.Gollnick) 與秦恩 (P.C.Chinn) 等人即認為，雖然宗教對於學校教育的影響因地而異，但教育者仍不應輕忽保守性宗教團體的策略與影響，例如在引介一些具爭論性的教材進入課程之前，應先了解他們所在的社區 (Gollnick & Chinn, 1986, p.135)。

對台灣社會而言，雖然宗教傳統不如西方社會根深柢固，但宗教活動始終是社會中不容忽視的民間力量，宗教對人民日常生活影響亦愈來愈大。從多元文化教育的角度來看，作為社會中微型文化 (microcultures) 之一的宗教及其相關課程似乎不應在學校課程中缺席。此外，在前面的分析中，亦可了解到，由於宗教與道德間在超越的層面有著相通的可能性，所以涉及人類情感、信念與行為的宗教活動，對於培養人們的敬畏之心與謙卑愛人之情有著積極的幫助。人們有時可以藉著對於信仰的實踐或是宗教儀式的執行而達到道德氣質的轉變，透過宗教教育的活動來達成某些道德教育上的目的，以宗教態度中所有的敬畏、虔敬等特性來引導學生，使其在道德上有著較完整的發展，宗教教育對於道德教育似有著互補的功能 (Wilson, 1972, pp.32-34; McLaughlin, 1997, p.211)。

教育哲學學者波培 (D. E. Purpel) 在「拓展道德教育的範圍」(Extending the Boundaries) 一文中，在分析現代社會中的道德教育時，提出道德教育應擴及社會及文化的脈絡 (social and cultural context)、精神的脈絡 (spiritual context) 與個人的脈絡 (personal context)。其中在論及個人的脈絡時，認為道德教育不僅包括了社會的、心理的與形上學的探究，更需要有個人的自我反省 (self-reflection) 與個人靈魂的追求 (individual soul searching) (Purpel, 1995, p.156)。可見現代社會的道德教育似乎不應再侷限於公民教育或是生活倫理，而應擴及學生對於當代社會、文化現況的認知了解、形上學問題的哲學思索及個人靈性層面意義的追尋。而後者，正是以「終極關懷」為起點之宗教教育的主要內容。

但是在多元的社會中，實施宗教教育卻有著一定程度的困難。因為多元社會無論在社會結構、社會制度或是社會成員所具有的素養等方面都是分歧且多元的。在這樣的社會中，不太可能有一個大一統的宗教傳統獨占著社會中的宗教制度，對於個人來說，他所面臨的情境不再是像過去某一特定宗教占有整個社會的主流詮釋權，而他僅須皈依此一宗教信仰即可。多元社會中，宗教不再是唯一的主流論述，甚至連宗教本身，都是多元而分歧的。多元社會也同時是一個宗教多元的社會。

而在現代性(modernity)與後現代性(postmodernity)的影響下,人們對於宗教的看法亦有所偏差。前者雖然主張以嚴謹的、分析的及客觀的科學方法來研究宗教,但也同時去除了宗教具有的生命意涵,忽視了宗教對於公眾生活的重要性;後者雖然主張多元價值與多元敘述,但卻因為宗教對於某些基本信念的堅持,而認為宗教僅是「前現代」意識型態下的產物。現代性與後現代性對於宗教所持貶抑的看法,也加重了多元社會中宗教教育工作者工作難度。

面對著夾雜著現代性與後現代性的多元社會,許多西方教育學者都承認傳統的宗教教育已到了應該改絃易轍的時候。由於社會愈趨多元,要定義某個社會中的宗教傳統也就愈發困難;而宗教教育亦不應該僅是一種「殖民式」(colonial)的名詞,亦即維持著一種灌輸(indoctrination)的作用(Hull, 1984, p.46; Roebben, 1995, p.327)。在社會多元及意識多元(pluralised consciousness)的社會實況之下,宗教教育所面臨的挑戰來自兩方面:一是外在的世俗化(secularization)與多元化(pluralization)的問題,所謂的「世俗化」的問題指社會中不信任何宗教或其生活與宗教無關者增多,而「多元化」的問題,則是指說社會中不再有獨大的宗教存在,而是一個宗教多元的社會(religiously plural society);二是人類內在意識的「片段化」與「浮面化」的問題,亦即是在外在多元主義的衝擊下,一般人的價值觀念與標準常會面臨混亂重組的局面,而且對於深層的意義也易予以忽略。進而言之,在宗教多元或意識多元的社會下,宗教教育(尤其是公立學校中所施行的非教派的宗教教育)不再只是某一個宗派之改宗信徒的教育,也不再是一個強調單向教條灌輸的教育。為了因應這樣的變化,多元社會下的宗教教育必須以「開放溝通」(open communication)作為其本質(方永泉, 1998, 頁90)。

「開放溝通」的概念,其實原本在多元、民主的社會中就已非常重要。當代著名思想家哈伯瑪斯(J. Habermas)即認為,在一個多元社會下,要能同時維繫與發展社會統整(social integration)與自我認同(self-identity),有效的溝通行動(communative action)是必要的。哈伯瑪斯主張,透過日常生活中溝通的實踐,可以幫助人們相互了解與自我理解。他並進一步分析了溝通行動所具有的三方面功能:在相互理解(mutual understanding)方面,溝通行動可以傳遞與更新文化知識;在統合行動(coordinating action)方面,溝通行動可以促進社會統整與社會連帶(solidarity);而在社會化(socialization)的過程中,溝通行動也可用以幫助個人認同(personal identities)的形成(Habermas, 1984, p.137)。據此,透過溝通行動的功能,多元社會一方面可以保持社會的統整性,另一方面也可發展社會成員的自我認同,讓社會中的多元性得以維繫。

而當代另位教育批判理論學者莫鈴豪爾(K. Mollenhauer)亦曾引用哈伯瑪斯的觀

點，將教育行動視為一種溝通行動，其教育理論因而成爲一種「符號溝通的行動理論」。莫鈴豪爾認爲，教育行動的宗旨不是在現有的宰制架構下試圖相互操縱，而必須基於受教者意向的觀點來對教育者本身的意向加以反省，並透過理性論辯的過程，達到相互理解與共識 (consensus)，最後導向受教者的成熟、自律與負責 (楊深坑，1988，頁 17 至 19)。

此外，宗教教育學者羅伊班 (B. Roebben) 也將教育視為是種啓發學生進入有價值行動 (valuable acts) 的動態溝通過程，教育過程必須著眼於溝通，讓學生除了完全地具有選擇自己生命計畫 (life-project) 的能力外，也能在與他人的對話中爲自己「圓說」(justify oneself)。羅伊班甚至極端地說，所有的教育其實都是一種宗教教育，因爲它們至少都如同宗教教育一樣，想要將學生啓發入一種特定的世界觀 (a particular worldviews)(Roebben,1995,p.341-342)。

基於哈伯瑪斯等人的論述，可以了解，在一個多元的社會中，信仰宗教的信徒絕對不可能孤立於其他社會群體之外，而不與其他社會成員進行對話或溝通以達到相互理解；而宗教教育作爲多元開放社會下的一種教育活動，亦絕不可能自絕其他社會活動之外，僅成爲一種屬於私人的領域的活動。在這種情形下，多元社會下的宗教教育應該致力於在課堂的情境中，達成宗教傳統與非宗教傳統之間的「開放溝通」。英國學者哈地 (D.W.Hardy) 強調，此種以溝通爲本的宗教教育，應該儘可能避免先前判斷 (prejudgments)，讓所謂的「真理」成爲各個宗教傳統間對話的論題，也讓各個宗教的真理與其信徒的生命、觀點與行動交織在一起。準此，宗教教育能成爲在一種互敬、互信氣氛下，各真理講述者 (truth-tellers) 之間的開放溝通 (Hardy,1982,p.117)。而羅伊班也延續著他對教育的動態觀點，認爲宗教教育應該植根於教育的動態過程中。與哈地所重視的各個真理講述者間之溝通相較，羅伊班顯然更注重學生與文化及哲學觀念之間的「個人性邂逅」(personal encounter)。對於羅伊班而言，宗教教育不應該先將重點置於宗教的服事 (religious engagement)，而應重視培養學生對於當代意義問題的洞見 (insight)。站在基督教宗教教育者的立場，羅伊班甚至相信，傳教 (evangelization) 給青年人的過程應該都是一種溝通 (Roebben, 1995, p.342-344)。

總而言之，在多元社會下的宗教教育固然面臨了由多元化、世俗化所帶來的危機，但是危機可能就是轉機，諸多的挑戰未嘗不是宗教教育的轉機。對於宗教教育的教育工作者而言，他必須擺脫過去傳統下，以灌輸、改宗爲目的宗派教育的色彩，也必須掙脫在現代性及後現代雙重夾擊下，宗教退化爲「私人性事務」的威脅；而以「開放溝通」作爲宗教教育的教學方法，以道德教育作爲其追求的真正目的。在此種開放溝通的教育情境下，教育工作者一方面是真理的講述者，他與其餘身爲真理講述

者的學生一樣，必須在互信、互重的氣氛下，進行開放坦誠的生命溝通；另一方面他也是宗教真理的引介者，讓學生能在自由開放的教育情境下，與某些特定的宗教及文化傳統邂逅，使學生透過對於自己生命計畫的自由抉擇，成爲一個能爲自己行動負責的主體。

附 註

1. 在貝爾的分析中，前工業社會是一種以「人和自然」關係爲主的社會，其主要內容是人類與自然界的競爭，在一些採擷自然資源的行業中，勞動力最爲重要。而工業社會由於生產商品的緣故，形成一種以「人和虛擬自然 (fabricated nature) 」間關係爲主的社會。人在這個社會中是與「虛擬自然」競爭，世界變得技術化、理性化，而由機器主宰一切。至於後工業社會則是一個以「人與人」間競爭關係爲主的社會。其模式就是由科學知識、高等教育與社群組合成的世界。其中的原則是合作互惠，而不是協調與層級節制，所以後工業社會也是一個共同體的 (communal) 社會。有關貝爾對此社會發展三階段的詳細說明，請參見趙一凡等譯，貝爾原著，「資本主義的文化矛盾」一書中第四章的部分。

參考書目

- 丹尼爾·貝爾(1989)。資本主義的文化矛盾。(趙一凡等譯)台北市：桂冠。
- 方永泉(1998)。西方當代宗教教育理論之評析—兼論對台灣教育的啓示。國立台灣師大教育研究所博士論文，未出版。
- 王小章(1999)。貝爾。台北市：生智。
- 田立克(1994)。信仰的動力。(魯燕萍譯)台北市：桂冠。
- 呂大吉(主編)(1993)。宗教學通論。台北市：博遠。
- 呂大吉(1994)。西方宗教學說史。北京市：中國社會科學出版社。
- 李明輝(1989)。康德的根惡說—兼與孟子的性善說相比較。本篇爲李先生1989年間講授康德之道德底形上學基礎之講義，未出版。
- 韋伯原(1994)。宗教社會學。(劉援等譯)。台北市：桂冠。
- 湯姆·L·彼徹姆(Tom L. Beauchamp)(1990)。哲學的倫理學。(雷克勤等譯)北京市：中國社會科學出版社。
- 楊國樞(1985)。開放的多元社會。台北市：東大。

- 楊深坑著(1988)。意識型態批判與教育學研究，國立台灣師大教育研究所集刊卅輯。
國立台灣師大教育研究所出版。
- 詹姆士·斯魯威爾(1987)，西方無神論簡史。(張繼安譯)台北市：谷風。
- 賈馥茗著(1999)。人格教育學。台北市：五南。
- 歐陽教著(1985)。德育原理。台北市：文景。
- 穆勒(M.Muller)(1989a)。宗教的起源與發展。(金澤譯)上海市：人民出版社。
- 穆勒(M.Muller)(1989b)。宗教學導論(陳觀勝、李培榮譯)。上海市：人民出版社。
- 簡熙著(1998)，正義倫理與關懷倫理的論辯：女性倫理學的積極意義，載於**第三屆當代教育哲學學術研討會會議論文**。台北市：中央研究院歐美研究所。
- Barrow, R.(1981) *The Philosophy of Schooling*. Brighton, Sussex: Wheatsheaf Books.
- Crittenden, B.(1993) Moral and Religious Education: Hirst's Perception of Their Scope and Relationship, In R.Barrow & P.White(ed.), *Beyond Liberal Education-Essays in honour of Paul H. Hirst*, London: Routledge.
- Elias, J. L.(1989) *Moral Education — Secular and Religious*. Malabar, Florida: Robert E. Krieger Publishing Company.
- Feuerbach, L. (1969) The Essence of Christianity. In J. D. Bettis(ed.), *Phenomenology of Religion*. London: SCM Press.
- Fromm, E.(1969) *Psychoanalysis and Religion*. New Heaven : Yale University Press.
- Gollnick, D.M. & Chinn, P.C.(1980), *Multicultural Education in a Pluralistic Society*, Columbus, Ohio: Bell & Howell.
- Habermas, J.(1984) *The Theory of Communicative Action, Vol II*, tr. by Th. McCarthy, Boston: Beacon Press.
- Hardy, D.W.(1982) Truth in Religious Education: Further Reflection on the Implications of Pluralism, in *New Directions in Religious Education*, Lewes, Sussex: The Falmer Press.
- Hare, R. M. (1992) *Religion and Education*. Oxford: Clarendon Press.
- Hick, J.(1989), *An Interpretation of Religion*. London: Macmillan.
- Hirst, P. H. (1965) Morals, Religion and the Maintained School. *British Journal of Educational Studies*. 14 (1), pp.5-18.
- Hirst, P.H.(1974) *Knowledge and the Curriculum*, London: Routledge and Kegan Paul.
- Hull, J.(1984) *Studies in Religion & Education*, London: Falmer Press.

- Kant, I.(1956) *Critique of Practical Reason*(tr. by L. W. Beck). Taipei: Yeh & Yeh.
- Kant, I.(1956) *Groundwork of the Metaphysic of Morals*(tr. by H. J. Paton). N. Y.: Harper & Row.
- McLaughlin, T.H.(1997) Israel Scheffler on Religion, Reason and Education. *Studies in Philosophy and Education* 16:201-223.
- Noddings, N.(1995) Care and Moral Education, in W. Kohli(ed.) *Critical Conversations in Philosophy of Education*. N. Y.: Routledge.
- Phenix, P.H.(1959) *Religious Concerns in Contemporary Education* N.Y.: Columbia University.
- Phenix, P.H.(1964) *Realms of Meaning* N.Y: McGraw Hill.
- Purpel, D. E.(1995) Extending the Boundaries of Moral Education, in W. Kohli(ed.), *Critical Conversations in Philosophy of Education*. N. Y.: Routledge.
- Reese, W.L.(1980) *Dictionary of Philosophy and Religion*, N.J.: Humanities Press.
- Roebben, B.(1995) Do We Still Have Faith in Young People? A West-European Answer to the Evangelization of Young People in a Postmodern World", *Religious Education*, 90:3/4, pp.327-345.
- Rose, A. G. (1954) Five Hundred Borstal Boys. *The Tablet*, August 6, 1955.
- Smart, N.(1979) *The Philosophy of Religion*, London: Sheldon Press.
- Tillich, P.(1959) *Theology of Culture*, London: Oxford University Press.
- Trenaman, J. (1952) *Out of Step*. London.
- Whitehead, A.N.(1963) *Religion in the Making*, N.Y.: The World Publishing Company.
- Wilson, J.(1972) *Religion*, London: Heinemann Educational Books.

美感與道德教育：論道德 教學的審美判斷

美是道德的象徵 (Kant, 1928: § 59)

林逢祺

【作者簡介】

林逢祺，台灣省台南縣。曾任：板橋國中英文教師、台灣師大教育系助教、講師、副教授。現任台灣師大教育系副教授。

摘要

臺灣在國民政府遷臺以後，著眼於與中共政治競爭，大力推動所謂中華文化復興運動，在教育上特別重視儒家倫理的傳承。這個特色在目前的國民教育中雖有減弱，但仍然被強調；至於其操作方式，主要是透過一些中心德目的提倡來進行。換言之，儒家倫理依舊在我們的社會中，肩負著下一代的德育重任。這種現象潛藏了兩個極為值得探索的議題，首先，現代國民在儒家倫理的教化下，是否會像民初魯迅一樣，產生一種受壓抑的感覺？其次，若干論者發現，西方文化傳統中的美德倫理，帶有反民主、反自由主義的傾向，而與當代民主政治的根本秩序呈相互背馳的狀態。倘若如此，則我們以儒家的美德觀來教育下一代，是否也會陷入反民主、反自由的危險呢？本文將從審美的角度出發，分析魯迅面對傳統美德教化，所以會感受壓抑的來源；並將說明以自由主義論者所提倡的權利倫理作為德育的基礎，一方面可以防範美德倫理推行過程中，可能產生的道德勒索行為，另一方面也可保有儒家倫理理想的美感潛能，是現代社會公民道德教育應有的核心與基礎。

關鍵字：美感、德育、美德倫理、權利倫理、自由、自由主義

壹、前言

泰勒 (C. Taylor) 對傳統文化中的人所面臨的存在困境提出一個看法，他說，在傳統文化中，個人的存在焦慮來自一個不可搖撼的社會架構，在這個架構裡，個人時常擔心的是無法達成架構的理想和要求，並且因此而時時有被貶抑、放逐和羞辱的恐懼 (Taylor, 1989: P.18)。魯迅所描寫的狂人，某種程度上，也是在說明個人於傳統價值體系裡所面臨的這種困境。魯迅的「狂人日記」有這一段：

古來時常吃人，我也還記得，可是不甚清楚。我翻開歷史一查，這歷史沒有年代，歪歪斜斜的每頁上都寫著「仁義道德」幾個字。我橫豎睡不著，仔細看了半夜，才從字縫裏看出字來，滿本都寫著兩個字是「吃人」！（魯迅，民 80；頁 10）

道德和道德教學到了讓人覺得恐懼或「吃人」的地步，不但達不到教化的目的，還可能激起反動，引人狂亂、漫無目的地搗毀，造成社會和個人兩敗俱傷。清末民初中國人的社會，大概就面臨著這樣的一個問題。「仁義道德」在魯迅的狂人眼裡，是概括化的他人，或者說是社會拿來壓榨個人的工具。和魯迅同時代的人，經常把這個壓迫人的帳記到儒家倫理的頭上，引起許多爭論。

臺灣在國民政府遷臺以後，著眼於與中共政治競爭，大力推動所謂中華文化復興運動，在教育上特別重視儒家倫理的傳承。這個特色在目前的國民教育中雖有減弱，但仍然被強調；至於其操作方式，主要是透過一些中心德目的提倡來進行（李琪明，民 89，頁 49-68）。換言之，儒家倫理依舊在我們的社會中，肩負著下一代的德育重任。這種現象潛藏了兩個極為值得探索的議題，首先，現代國民在儒家倫理的教化下，是否會像民初魯迅一樣，產生一種受壓抑的感覺？其次，若干論者發現，西方文化傳統中的美德倫理 (virtue ethics)，帶有反民主、反自由主義的傾向，而與當代民主政治的根本秩序呈相互背馳的狀態 (MacIntyre, 1985, P.163 - 255; Crips & Slote, 1997, P.24)。倘若如此，則我們以儒家的美德觀來教育下一代，是否也會陷入反民主、反自由的危險呢？本文將從審美的角度出發，分析魯迅面對傳統美德教化，所以會感受壓抑的來源；並將說明以自由主義論者所提倡的權利倫理作為德育的基礎，一方面可以防範美德倫理推行過程中，可能產生的道德勒索行爲，另一方面也可保有儒家

倫理理想的美感潛能，是現代社會公民道德教育應有的核心與基礎。

貳、美德倫理的審美判斷

一、「美」德與道德

儒家倫理是一種美德倫理，或者所謂「以美德為基礎的道德」(a virtue-based morality) (Lee,1992,P.241;Ihara,1992,P.194)。中西的美德倫理，有一個共同的特徵，那就是要求或期許個人在修為上追求卓越、完美；品行超塵絕俗的人，言行間總能令人見出「美」的意境，這也是本文將西文 " virtue " 一字按常識的說法譯為「美德」的緣由。事實上，virtue 的原義，就有傑出 (excellence) 的意思 (von Wright , 1963,P.137 ; Crips & Slote,1997,P.2-4)，指一個人擁有另人激賞的特質，符合阿德勒 (M. J. Adler) 所謂「令人激賞之美」(the admirable) (Adler,1981,P.118)。孔子說自己「從心所欲，不踰矩」(論語·為政)，這在他個人的感受上，是一種澄澈的喜悅，是美的。他稱讚弟子顏淵，說「賢哉回也！一簞食，一瓢飲，在陋巷，人不堪其憂，回也不改其樂。賢哉回也！」(論語·雍也)這裡一個人的德行，對別人而言，是一種令人激賞之美，對自己而言，則是一種愉悅之美。麥肯泰 (A. MacIntyre) 詮釋西方的美德觀，認為美德的構成含三個條件，第一，美德的實踐活動是一種內在目的的追求，一種達於活動之傑出標準後所得的本質性快樂；第二，美德是一生幸福不可或缺的要素；第三，這裡所謂幸福，必須在不斷演進的社會傳統脈絡中去詮釋和理解。(MacIntyre, 1985,P.273) 這種美德觀和儒家強調倫理傳承、自得之樂、以德潤身，和「道則高矣、美矣」(孟子·盡心上)等等思想是相通的。簡要地說，中西美德倫理都是以傑出、美和幸福為終極目標。這種以追求卓越為基調的道德，原是一種美的極高境界，為什麼到頭來反被說成是「吃人」的東西？

美德所以會從一種美，轉化為吃人的價值，問題多半不在美德倫理本身，而在推行或傳授美德的方式上。我們先從整個道德的架構來探究，嚴格地說，具強制約束力的道德只存在於公領域，要有兩造 (two parties) 或兩造以上涉入一行動與否的情境，才形成所謂的道德「義務」情境 (Baier,1958,P.215; MacIntyre, 1985,P.258)。一個人能不能赤身裸體在街上行走，是個公共道德議題，因為他的行為發生在公領域裡。但如果他在自己的房裡裸身，竟然自問起這樣做道德與否，難免讓人懷疑他是不是道德過了頭。私領域是自由的範疇。個人在私領域裡做了些什麼，儘管和品味高低有關，卻只是無涉道德強制性的私德。美德的倫理系統在推行上所以產生問題，就在不問

公、私領域，一概要求人符合某種高度的理想。例如勤勞和儉樸雖是美德，卻屬私領域的行為，為與不為應是個人自由。換句話說，我們只能期待自己如此，欣賞別人如此，卻不宜「要求」別人如此。當我們強制人人都要按照某個標準來勤勞、儉約的時候，很容易侵入私領域的範疇，擾亂個人自由。當然，這裡的論點並不是說我們不應該教導學生或自己的孩子勤勞，而是說教導的方式必須斟酌。私德的價值不容否認，但如果教導私德的方法，讓受教育的人覺得喪失了不勤勞或不儉約的自由，這樣的結果，就帶著吃人的感覺！有人認為儒家強調「慎獨」，具一種泛道德主義的傾向（石元康，民 87，頁 118）。其實，慎獨不必然成為泛道德主義；只有當一個人慎獨與否完全由別人判定，自己失去主張的權利時，慎獨才成為泛道德主義的工具。如果我們有沒有勤勞、是不是儉樸、夠不夠勇敢，都由別人來認定和督促，這種存在狀態，恐怕是自由的壓制多於理想的追求。更明白地說，私德應以身教的方式為之較具美感，也可能較有效果。

二、共存與共榮

但是不是公共領域的道德行為，我們就有權要求人人達到某個高標準呢？這裡有兩個觀念可以用來分析這個問題。如果我們把公共道德領域的行為加以區分，大體上可以分為兩類，一是「共存道德」，一是「共榮道德」。這兩類道德分別對應著所謂的義務道德，和超義務道德 (supererogation)。我所謂共存道德牽涉人我是否能共同生存在一個環境的條件。換言之，如果大家都不守共存道德，一個團體，或一個社會就面臨了瓦解的危險。例如遵守交通規則，就可說是在履行共存道德。試想如果有一群人專門紅燈行，綠燈停，我們還要不要在馬路上共存下去！但是我們同時也發現，交通規則還是有行不通的時候。例如，在狹窄的巷道中，僅容一車行駛，兩車從不同的方向，在這巷子裡相逢，誰讓呢？其中許多情況，是怎麼精通交通規則也無濟於事的。這時，誰讓了（在自由意願之下）都算是發揮了「共榮道德」。這裡我所謂「共榮道德」指的是那些使人我的生活世界，在共存之外，加上一些人的尊嚴、和諧和超俗意味的行為。共存道德關係著人類社會的存亡，所以是一種「義務道德」；換句話說，他人有權要求一行為主體採取或不採取某一行動，以符合共存道德。以設有紅綠燈的路口為例，遵守紅綠燈號誌，便是一種義務。因為這類道德義務的執行至為重要，所以大多數社會都將共存道德的內容載入法律，以確保強制個人執行的能力。至於共榮道德，只能說是人類精神文明開展後，對社會中的人，一種普遍的期望，它代表著的是一種「超義務的行為」。對於別人的超義務道德，我們只能期待，不能強求，更不能視之為人人皆應如此的普遍義務。簡單地說，執行共存道德是一種義務，

執行共榮道德是一種超義務；後者屬個人自由的範疇。義務可以強制；但是把別人的超義務視為義務來強求，卻容易造成怨懟和超重的道德負荷感。理想上，我們希望學生能夠兼具義務和超義務道德，但是在養成這兩種道德的方式上，應該有所區分。不執行義務道德，是犯實質的錯（to do positive wrong）；不執行超義務道德是德不足或不夠好（fail to be good enough），兩者不應混為一談（MacIntyre, 1985, P.152）。就社會而言，前者應是德育的核心基礎；不分輕重，或一味強調後者，常有的結果是讓受教者認為壓力過重，而一概不遵行。這和法律過於嚴苛的反效果是類似的（Urmson, 1958, P.212）。若以軍隊為例，我們可以說，沒有英雄的軍隊只是遜色的軍隊，沒有軍規的軍隊卻是成不了軍的烏合之眾（Ibid., 211）。要求人人執行超義務或以道德完美為目標，就像要求士兵個個作英雄一樣，不但不必要，不可能，也是一種殘忍。

除了壓力的問題，把超義務視為義務的另一個危險，是拿一個大家永遠也達不到（或目前絕達不到）的標準來要求人，使人產生不必要的低等感。道德情境需要具有執行能力的主體（agent）。一個非常「有價值」的行為（例如提供愛滋病的解藥），必須有人能執行，該行為的執行與否才構成「道德」的問題。（Fotion, 1968, P.107）當科技尚未成熟，怪罪科學家或國家不提供愛滋病的解藥「不道德」，可以說是不合邏輯的。換句話說，拿「有價值」的目標，要求一個沒有能力執行的個體去追求，是不理性，也是不道德的。可惜，這種「不道德的」要求很常見。特別的是，提出要求的人，不覺得不道德；而被要求的人，反而常因達不到要求的標準而自責。即使我們相信人的道德潛力無限，也該承認人有選擇是否發展這種潛能的自由。再怎麼有價值的行為，如果不是來自行為者自己的選擇，而是他人的強制要求，都難產生美感，也得不到高度的共鳴。

美德倫理嚮往的是全面性、全時性的傑出，是一種止於至善而後已的精神境界。孔子說：「德之不修，學之不講，聞義不能徙，不善不能改，是吾憂也。」（論語·述而）這種自我要求是全面性的；又說「造次必於是，顛沛必於是」（論語·里仁）可見全時性的傑出才算成德。稍有一些方面、一些時候不夠完美，都象徵人格的瑕疵，顯示有待努力。亞里斯多德（Aristotle, 384-322B.C.）所謂「一隻燕子不代表夏日的來臨」（Aristotle, 1976:1098a）提倡的也是這種全時全面的至善觀。這樣的生活型式，可以作為自我的生命抱負；但用來要求或期許別人卻是很危險的事。期許和要求只是一線之隔；或者說期許是一種曖昧的要求或是「準」要求。當期許成了十足（不論明、暗）的要求，一來可能侵入私領域，干擾個人獨立的生命計畫；二則可能拿超義務行為，當義務行為來要求人，造成道德重負；三是讓那些永遠達不到至善的芸芸

大眾，產生形影不離的低等感。

三、內聖外王、恥感與美感

儒家內聖外王的主張，使個人在圓成道德之上，加了一個淑世的任務；內聖的終極目的在於外王。換言之，修身的意義，一大部份寄寓於齊家、治國和平天下的企圖。這樣的倫理觀，在主政者和教育者的推動下，外王的淑世精神，往往從自主的個人理想，變成他律的強制目標，強調由行為的社會意義來判定其價值，以利他的動機作為一切行為的主要尺度。這造成一個人很難自掃門前雪，做個自了漢，而是必須力求道德圓滿。這時，個人道德圓滿與否，不只是自己的事，也是全社會的事了，因為道德已經在無形中等同於個人服務社會的能力。於是共榮的超義務行為和共存的義務行為界線不明；「集體主義」(Collectivism)成了最鮮明的道德旗幟。關係個人生命自由、權利的「希臘道德成份」不被注意；突顯的是涉及公益的「羅馬道德元素」。(Peters, 1973, P.16-17) 為社會國家拋頭顱、灑熱血，和捨己救人等英雄行為，被看作和「信守合約」等基本道德同屬強制性的道德要求，至少也有「半強制性的」味道。這樣的環境，對多數人來說是恐怖、焦慮的經驗(Urmson, 1958, P.213)。

另外，追求道德完美的態度，往往代表著嚴肅、刻板、不能放鬆、不願以幽默來接受和看待人性的弱點或極限。例如，以「老狗學不了新把戲」的態度自嘲，而放棄一新事物的學習，便和美德倫理止於至善的觀念相左。對常人而言，止於至善恐怕是道德聖人才會有的理想、才做得到的事。但如果他們所處的倫理傳統不肯承認這點，而認定「人皆可堯舜」，壓力之大，便可想而知了。理想的道德體系必須正視人「是」什麼，而非一味強調人「該」成為什麼；拿一套只適用於天使的道德律則來要求人，肯定不會是人的幸福。更進一步說，愈道德愈幸福的觀點，是不是適用於每一個人，是大有疑問的。伍爾芙(S. Wolf)在她一篇廣為學界討論的文章「道德聖人」(Moral Saints)中，開宗明義地說：

我不知道道德聖人存不存在，如果存在，我很慶幸自己和那些我最關愛的人，都不是這樣的一個人。... 換句話說，我相信到達道德神聖性那樣的道德完美，並不是一個非常理性、美好、或值得追求的人生幸福模式。(Wolf, 1982, P.419)

但是在美德倫理的體系下，除了道德聖人，那些想拿實踐基本(義務)道德以外的精力，來實現有別於道德的夢想的人，或多或少要被認為自私，佔社會便宜。有形、無形之中，就要拿這些「社會的潛在敵人」來打擊一下。

明的打擊不方便，就來一些暗的。羞恥心的強調，就是一種或明或暗的道德從眾壓力。社會氣氛時時提醒個人注意行為的觀眾；軟硬兼施地要求向外在觀眾（或超義務道德）的價值標準和期望看齊。個人在壓力下，逐漸沒有臉孔，沒有個性。而行為的意義，也在自我假想的觀眾或外在觀眾的注視下，於腦海中無限制地，不成比例地放大。例如聯考失敗，原是個人的事，但想到家門蒙羞，失敗感就不停擴大了起來，大到甚至可以逼人自殺的地步。項羽自刎於烏江，不也是想到江東的父老嗎！

論者如威廉斯 (B. Williams) 以為，羞恥心 (shame) 比過失感 (guilt) 更重要。因為過失感關心的焦點在「我對別人做了什麼」；而羞恥心則注重反省「我是一個什麼樣的人」(Williams, 1993, P.92-93)。有羞恥心的人不把錯誤行為看作一時的、個別的過失，而是會進一步追問，過失行為是否代表個人品德上的缺失。有了羞恥心，行為、行為後果以及品德三者，才能構成循環互動的網絡；談道德只重過失感，而忽略羞恥心，無異把道德生活看作是「無涉品德」(characterless) 的過程。(同前註：77) 支持這種論點的人，在道德教育上傾向於主張，教育不能僅止於教兒童知錯，還要使他們知恥，才算克竟全功。(Warnock, 1986, P.181) 至於這麼做，除了品德的考慮外，有沒有什麼實際的用處呢？這點孔子說得很明白，他說：「道之以政，齊之以刑，民免而無恥。道之以德，齊之以禮，有恥且格。」(論語·為政) 孔子不但主張「德」與「恥」有聯結關係；同時認為有了恥，才能真心向善，達于自律。

究其實，道德教育強調羞恥心，在心理與道德理想上都有一些缺陷。首先，就心理層面而言，羞恥心給人一種不舒服、不健康的感受，道德上再怎麼有用，都少了一點美感。換句話說，負載羞恥心，是情緒上的重擔，缺乏積極開朗的面貌，這是一般人情感上抗拒羞恥心的原由之一。就道德理想而言，恥感與自律的關係並不像孔子和威廉斯所設想的那麼正面相關；事實上兩者之間存在著某種悖謬的特質。簡言之，羞恥心包含著他律的影子。恥感的產生，邏輯上預設了他人的存在——如果世界上只有我一個人，也許我能悲傷、快樂，但我絕對不懂羞恥的滋味。恥感的存在，代表社會和他人對個人生活型式的介入、偵測；不論這種介入偵測是以「外在觀眾」的注視方式進行，或者由「內在觀眾」的審視代替，重點都在別人會怎麼看我，而不是我「自己的」感受如何。所以，羞恥心強調的結果，產生的往往不是自律文化，反而是他律的「面子文化」。華人社會講面子，而根據臉、面經驗發展出來的概念，既多且系統完整 (Hu, 1944; Morrow, 1987; Hwang, 1987)。比如說「面子」可以買、可以賣；「臉」不能撕破，否則大家都沒「面子」；而當一個人「死不要臉」的時候，社會規範對他而言幾乎是名存實亡的——不過常人多半不會走到這種地步，因為大家不但希望「有頭」，還希望「有臉」；至於一個人有沒有臉，不是自己能決定，是要別人

「賞」的！華人在自己的國家裡講面子，移居到別人的國家，一樣注重臉上有多少光采（Kinkead, 1992），這就不得不讓人把它和傳統華人提倡美德倫理的方式聯想起來。

四、個人理想與全民運動

基本上華人的「面子文化」、「恥感文化」和「集體主義」，與後世提倡儒家倫理的方式可能脫卸不了關係。儒家力倡的美德倫理和內聖外王觀念，如果不是出於個人意願或理想，而是被當作一種強制或半強制性的全民運動，得到的結果，絕不是滿街聖人，而是政府無孔不入地向私人生活領域索取監管權。要求的方式，明的是法律制度的訂定，暗的便是羞恥心的強調。新加坡政府的領導人認為儒家價值體系是該國所以能克服萬難，屹立不搖的主因；又說信持儒家傳統價值使新加坡成爲一個獨特的社會（The Strait Times, 1994.10.8：24）。這裡所謂的「獨特」，主要是針對西方社會而言的。新加坡的媒體也很樂於比較東西方價值的不同。一九九四年，美國一位青少年 Michael Fay 在新加坡搗毀十八部汽車，結果被星島法院判處四個月的徒刑，外加鞭笞六次。Fay 的家人對判決非常不滿，四處抗爭。與 Fay 同時，另一名華裔新加坡青年 Shiu，犯了類似的過失，被判了類似的刑罰，但 Shiu 的家人卻平靜地接受了法院的判決。兩個家庭對判決的雙極反應，新加坡的「海峽時報」（The Strait Times）有這樣的解讀：

Fay 的父母狂暴而不知羞恥。他們四處上電台、電視和 CNN 的討論節目，埋怨所有人的不是，卻一點也不責怪自己。相對的，Shiu 的父母深覺痛苦，避免大肆張揚，而且因爲自感羞愧，甚至考慮離開新加坡，移民他國。在儒家的社會裡，孩子一犯錯，馬上感到爲整個家庭帶來了恥辱。在美國，犯了錯卻可能因此立即成爲媒體寵兒。傳統亞洲父母對下一代的要求，和美國父母放縱兒童的作風，真是天壤之別。（同前註）

Fay 的父母上電台、電視抗議，不等於不知恥，更不等於不知錯。他們可能承認孩子犯了錯，而且也引以爲恥，只是覺得沒有必要按星島法院的判決來處罰。把對公權力或公意的抗爭，通通解釋成不知恥，顯示恥感很容易成爲社會控制機制，而不是自律的象徵或追求。

以上，我說明了美德倫理失去美感和壓迫人的來源；而且指出儒家於美德倫理之外，同時強調「外王」的終極目標，使得深受儒家影響的社會在推動價值教育時帶著

「吃人」的可能性。另外，在儒家的美德倫理體系，也較難為個人權益找出一個超脫社會優先論的哲學基礎（Ames, 1988, P.205）。這是生活在民主社會，而又在教育過程中強調傳統儒家美德倫理的我們，不能不深思的。以儒家的方式來修身，遇到個人和社會的衝突，少從個人權利的保障、限制和平衡來求解決，而是傾向於犧牲小我，完成大我（Yang, 1959, P.172）。這種做法，與其說是社會和諧之源，不如說是亂源所在。以交通為例，當我們看到一個社會的交通紊亂，除了結構性的因素之外，恐怕不能把主因歸咎於駕駛人的不知禮讓，大家根本不守基本規則可能才是問題所在。如果大家都守規則，禮讓的必要性也就大為減少，甚至是不必要的了。

參、權利倫理的審美判斷

一、權利倫理的消極美感

權利倫理 (right ethics) 或者所謂「以權利為基礎的道德」(a right-based morality)，是為避免個人遭受他人或道德集體主義之攻擊而設計出來的一套規範人我互動方式的系統。這個系統講究人與人和平共存的基本規範的訂定，使人權得到穩定的保護 (Mackie, 1978, P.357-359)；個人也因人權的保障而有了基本的道德地位 (moral status)，在此地位上，享受作為自我生命主人的尊嚴，並以獨立而非依賴的面貌與人互敬、互助 (Gewirth, 1985, P.743)。基本上自由主義論者，如羅爾斯 (J. Rawls)、諾錫克 (R. Nozick)，和德我肯 (R. Dworkin) 等人的政治思想，都是以權利倫理作為其奠基的深層理論 (deep theory) (Mackie, 1978, P.350)。這些思想家的一個共通的特色是主張，個人基於公正而擁有的若干權利是社會團體或他人不能以任何名義加以剝奪的。對於人生，他們重視的是建構一個可以使人人自由而平等地開展其生命的基礎架構，這個架構對於什麼才是完全開展的人生或是幸福，保持中立態度，不加以定義，也不認為應該定義。他們主張價值多元且不可共量，強調追求個人價值之自由對人性尊嚴的重要，所以反對就幸福或價值做任何大一統的定義或解答，認為解答者應該是個人，至於每一個人的解答是不是相同，正確與否，則是另一回事 (Magee, 1982, P.219)。馬基 (J. L. Mackie) 論證權利在倫理系統中應有的地位時也指出，人生之中有價值的目標無限，而且人們選擇的目標往往非常不同。再者，一般人不可能在一時之間就把人生目標都確立下來，人生的目標或方向是在不斷的修正和選擇的過程中逐漸成形的。因此，如果幸福的追求是倫理道德的終極目標，則賦予人不斷選擇、調整其生活理想的權利，必是倫理系統的根柢。馬基不僅認為奠基於權利的道德是合理可行的，

甚至主張不以權利為基礎的道德理論絕對難以令人接受 (Mackie, 1978, P.355)。

權利倫理在直覺上，有一種「消極的美感」——基本幸福不被侵犯的安全和愉快。但是這種以人權為基點而建立起的系統，被論者批評為狹隘、不完整。因為它只問權利義務，不是一種生活藝術，不能教導人如何活出成功、有意義且又多姿多采的人生 (Raz, 1986, P.213)。換言之，權利倫理只考慮如何規範人與人的基本互動模式，是一種「行動道德」(morality of doing)，而不是關心或指導理想生存型式的「存在道德」(morality of being)(Hudson, 1981, P.198-200)。「行動道德」與彌爾 (J.S.Mill, 1806-1873) 所謂「正義道德」(morality of justice)(Mill, 1962, P.305-306)，或者麥肯泰所謂「法律道德」(morality of law) 相近 (MacIntyre, 1985, P.151)，強調共存 (義務) 道德，不問共榮 (超義務) 道德。

就解釋人類道德行為的完整性而言，權利倫理顯然不足。它不能說明人類共榮的超義務行為，也不能涵蓋私人自由範疇裡，高品味的行為模式。因此所謂各種道德概念皆源於人權觀的說法 (Gewirth, 1985, p.743)，顯然是有問題的。相較之下，美德倫理比較能夠統攝各式道德的和有價值的行為。任何傑出的道德風格，任何理想存在型式的堅守，都可以找到相應的美德名稱 (Frankena, 1963, p.53)。

二、權利倫理的積極美感

但是權利倫理的優點，正表現在它不過問超義務行為，不定義私人自由的「正確」運用方式。不規定超義務行為，所以沒有強制人爭作道德聖人的壓力，不會泛道德，不把道德至善的考慮作為最優先，讓想過道德以外的生活的人，有一個喘息的機會。再者，不規定或不提倡超義務行為，並不等於反對或壓抑這類行為的發展，它只是把執行與否的自由交給個人。正因為如此，個人才有「選擇」作傑出道德人的機會，由此保有道德生活的積極美感能量。道德體系如果不能跟「選擇」自由結合，等於斬絕自律和美感的 possibility。權利倫理在這方面的態度，正反映了自由主義崇尚自發秩序，反對命令式秩序的精神。命令式的秩序預設一全知全能的個人或團體，這一個人或團體可以為我們的社會和生活提供最佳的指南。自發秩序不信任這樣的生命代理制度；自發秩序相信每個人通常是最了解自己感覺、需求和才能的人。沒有發號施令者的干預，個人一方面保有自律的尊嚴，另一方面也較能適性愉快而有效率地發揮才能。(石元康，民 84，頁 59-66)

在東亞的社會中，大多數的執政者或社會氣氛，傾向於信仰命令式的秩序。文明進步如日本亦難免於這樣的現象。於是，有的論者發現：

對日本女人而言，最困難的一件事是視自己為獨立的個體，有自我，是「我—你」(I-Thou) 平等關係的成員，可以自作主張，選自己的路，立定自己的目標。就某種程度而言，這樣的評論，也適用於日本的男人。(Grosjean, 1988,P.181)

自由主義論者對自發式秩序的強調，就是希望每個人都能走自己想走的路，並且能理解、尊重他人也和自己一樣需要廣闊的生活選擇空間。他們重視自省、支持改變、強調實驗，鼓勵創造一個富動態感的進取人生。這樣的一群人所建構而成的社會與其說是「抽象的社會」（不規定實質生活形式的社會），不如說是對自由、正義和人性尊嚴有著高度共識的社會，一種依此共識而發展出高度社群感的可能性是存在的（Archard, 1996,P.271）。所以社群主義論者（Communitarian）沈岱爾（M. Sandel）認為自由主義所強調的正義，只能用於區分人我，不能用於結合彼此的說法，顯然是有問題的（Macedo, 1990,P.260-270）。更進一步說，自由主義者所提倡的正義觀和權利倫理，與社群並不是呈對立的狀態；相反的，他們甚至認為個人權利和群體或集體福利之間，在深層關係上是統一的（石元康，民84）。

三、美德發展的沃土

命令式秩序通常與集體主義密不可分；而權利倫理和自發秩序的強調，則偏好個人主義。以個人主義為基礎的權利倫理，最令人擔心的問題之一，是陷入契約論者（Contractarian）的道德困境。在契約式的道德中，預設的是勢均力敵（至少是力量相差不遠）的兩方，為了和平共存而自願或不得不訂下道德的基本權利和義務。可是，在現實的生活世界中，人我財勢的強弱與地位高低，常常是非常不均衡的；有些人如果得不到強者立定的「合約」之外的慈善支援，根本無法享受生之尊嚴，甚至難以生存。

我們的社會在西潮東漸的影響下，出現一些亂象，許多人想當然耳地把這種結果解釋成講人權，重個人主義的後效。但我們該追問的是，重人權，維護個體基本自由與權利的系統真的是社會動亂的來源嗎？或者是人們有了人權的觀念，卻又眼睜睜地看著自己的人權被踐踏，才出現各式各樣的騷動？另一方面，我們也有必要實際去檢證，權利倫理會不會使社會走入契約論的自私邏輯，造成弘揚人性光輝的道德行為，得不到發展的沃土？根據黃光國的研究，愈尊重人權，越強調形式（或程序）理性的企業，其員工愈有可能發展出儒家所強調的美德，如忠、誠以及和諧等等。（Hwang, 1990,P.614-615）如果黃光國的研究結論成立，則美德發展的沃土可能不在講求美德倫

理的社會，而是強調權利倫理的系統。這一點，從心理層面觀察，似乎是言之成理的。因為，個人在自我的尊嚴得到確立、尊重，有了充實的安全感之後，才更有可能跨出一步去關懷別人和社會，伸展出愛人的根苗。一開始就要求人「先天下之憂而憂，後天下之樂而樂」，對一般人而言是個惱人的高調，往往造成陽奉陰違，甚至人格分裂。

肆、道德教學的審美判斷

在前面幾節的討論過程中，對於「美感」一詞的使用，在涵義上並沒有加以界定，所以文中論及某種型式的道德或道德教學合不合乎美感時，純粹只是一種直覺的訴求。本節將借用康德 (I. Kant, 1724-1804) 的審美判斷理論，以康德對美感的分析作基礎，進一步說明「美德倫理」和「權利倫理」的美感價值。

康德從四個方向來分析人類的審美判斷：第一，就質的方面而言，審美判斷是一種不涉及利害計較的有感反應；第二，就量的方面而言，審美是一種單稱判斷，並無規則可循；第三，就關係的方面而言，審美判斷不與任何實際的目的相連，是一種純粹的美，自由的美，具有一種無目的的合目的性；第四，就方式而言，審美判斷是一種不必透過概念思維，就必然能由美的對象，直接得到愉快感受的能力。綜合言之，康德美學理論中的審美判斷力，有四個主要的特徵：包括「有感反應」(felt-response)、
「無規則性」(the absence of rules)、
「快樂感覺」(a feeling of pleasure) 和「坐忘無私」(disinterestedness) (Gardner, 1995, P.587-589)。以下逐一分析這些特徵，並申論其在道德教學上的美感意涵。

一、有感反應

康德基本上同意經驗主義論者休姆 (D.Hume, 1711-1776) 的看法，認為美是一種個人「趣味」(taste) 的反應，是主體與客體相遇後，所產生的一種「真實」感受。當我說一物美時，你同意與否的根據是你的感受，當你沒有真實感受到該物的美時，你可以表示同意我的看法，但你知道你在作假。康德說：

如果我們想分辨一物是否為美，我們不是依理解作用的方式，把一意象和客體 (Object) 作對比，以得到一些認知；而是依想像力 (也許加上一些理解力) 的作用，把一意象呈顯給主體 (Subject)，由主體的愉快或不快的感受來判定。

(Kant, 1928: § 1)

所以在美的判斷中，不是我去牽就外在的世界，而是外在的世界牽就我。我關心的不是外在對象是否像我認識的那樣；而是那事物是否引起我美的感受。如果我對一物沒有美的感受，它的美，對我而言便是不存在的（即使該物存在）；相反的，一意象只要能引起我美的感受，它的美便是存在的，真實的。所以美的先決條件是能引起主體的有感反應。

道德自律所強調的「真摯感」(authenticity)，也是一種有感反應。如果一主體不能真正感受一行爲模式的美好，要求他在這方面達到自律，在行爲上或許可能，在心理上是不成立的。沒有外在壓力，一個人透過某種內在壓力的機制（如羞恥心），或有可能在行爲上「自」律，但在心理上，是不情願的，仍是他律的心態，不符合「有感反應」的美感規準。

一般而言，美德倫理所要求（或期許）於人的行爲模式，不如權利倫理所規定的行爲模式那麼容易使人感受到必要性或迫切性。比如說，一般人大致同意不能欺壓人、傷害人，但卻不一定同意必須仁慈。仁慈是一項美德，不是行爲義務，但當仁慈的美德，被歌頌，讚賞，到提倡時，便漸漸從美德轉成準義務行爲，對人產生半強迫的，與美感的「有感反應」原則相違背的潛在作用。其他一切美德，大概也都依著這種脈絡，從可能的美，轉變成實質的醜。

二、無規則性

當我們認識到美感是一種有感反應，便知道所有的美，都只是一種指引，一種邀約，絕不能強迫 (Eaton, 1988, P.121)；沒有人能強迫人覺得一物的美，正如我們無法強迫人去愛一對象。美與愛，都必須有感而發。正因為個人保有判別一物美或不美的絕對權利，所以任何美的規則，對個人的美感判斷來說，都沒有強制的效力，甚至可以說美的規則不存在。我們無法找出美的公式，例如：「凡符合甲條件的事物，便是美」。因為一方面承認某對象具有甲的客觀條件，另一方面卻又不承認他的美，在常識之中，是被接受的。康德說：

沒有任何規則可以強迫人認可一物的美。不論這個美的事物是一件衣裳，一棟房屋，或者一朵花，我們都拒絕承認自己對它的判斷受到任何原理原則的支配。我們希望親眼觀照一客體，好像我們的樂趣有賴感官知覺似的。當我們這麼做，而且稱觀照的對象為美時，我們相信自己是在表達一種普遍的心聲，認為每一個人都會心有同感，雖然如此，居於決定地位的，不是內在的感官知覺，而是觀照者本身和「他的」喜愛之情。(Kant, 1928: § 8)

康德一方面承認人的美感有共通性、普遍性，另一方面卻體認到美不是客觀認知的對象，沒有概念或邏輯的必然性，倚賴觀照者主觀的喜愛。所以康德認為美只有「主觀的普遍性」(subjective universality)，沒有客觀的必然性，不可能談建立規則的問題。因此，當兩個人對一物有美感的歧見時，任何一方，都無法延引規則，透過說理，迫使對方認錯。我們可以說審美判斷無對錯，只有同感與否，脫離不了主觀的價值投射。就美感的普遍性而言，康德認為這種普遍性或必然性，是範例的(exemplary)，而非理論的或實踐的。(同前註，§ 18)所謂範例，就是典型。典型的美可以贏得絕大多數人的共鳴。

美德倫理所重視的美德，也會遭遇到類似於美感的無規則性的問題。換言之，怎麼才算道德或者有德行之美，人我之間存在著不可避免的差異判斷(Mendus, 1998, P.41-50)，而這種差異性的消弭和美感歧見的消解一樣，不能以強迫的方式進行，只能透過指引和邀約，期待德行的典型，能引起對方的共鳴。以美德倫理為基礎的道德教學，經常犯的錯誤，是以美德為客觀認知對象，並且在實踐上強制推行，例如我國所謂青年守則便是一例。要求學生背青年守則，甚至拿它們來做考題，使美德成了在認知上和道德上的對錯問題，而不是同感與否的問題。這造成許多人在美德倫理的系統內生活，認知失調，實踐無力。至於權利倫理系統裡所規定的權利、義務，也不是完全沒有爭議，例如言論和行動自由的尺度，工作權和財產權的保障等等，在時移勢轉中，仍不斷有新的爭論浮現。就此來說，道德教學的關鍵任務之一，仍在釐清論辯的焦點是理論的、實踐的，或者是範例的。凡是範例的，都必須先進入人的心，感動了人，才能發揮影響作用，不能盲目的強制推行。

三、快樂感覺

康德所謂的美，不僅要能引起觀照者的有感反應，最重要的是，這種感覺，必須是快樂的。(同前註：§ 6, § 18)快樂的感覺，是審美判斷的必要條件。而美的快樂，是一個人觀照一形式時，想像力和理解力的運作達於和諧、自由的結果。(同前註：§ 9)因此當我們說一物美時，不僅代表我們心領神會了該物的形式，同時認定該形式有引起人快樂的能力。說一物美，又認為它的美是痛苦的來源，在邏輯上是說不通的。

以美德倫理為主的道德教學模式，經常遭遇二種與快樂元素有關的美感考驗。一是美德的形式難辨；二是實踐美德的過程，並無快樂的必然性。前一個問題，蘇格拉底(Socrates, 469-399B.C.)曾經遭遇。他說：「……我不知道什麼是正義，因此難以了解它是不是一種卓越的表現，也無從判別它會帶來快樂或不快樂。」(Plato, 1987:

354b) 除了正義之外，其餘的美德，也都有形式難辨的問題；而形式難辨，基本上是一種美感的阻礙，難被全心接受。其次，對於若干人而言，美德（如仁慈）的履行或追求，代表著自我的犧牲，是一種苦，而不是樂。所謂「止於至善」，對他們而言簡直就是道德無期徒刑，真箇「任重道遠，死而後已」；而「犧牲享受，享受犧牲」，「吃得苦中苦，方為人上人」等等說辭，在他們的想法裡，恐怕只有把痛苦當享受的人才做得到。對於這些不能享受犧牲的人，我們是不是應該提供另一套道德系統，或是堅持美德倫理，引君入甕呢？值得擔心的是，如果我們把仁慈和犧牲當作義務，會不會使它們產生質變，而成了一種侮辱、憎惡他人，或者自我毀滅的形式（Taylor, 1989, P.517-518）。平心而論，一般人不願意追求道德完美或做道德聖人的理由，也不一定是做不到，可能只是不想做；而聖人則可能是那些不想做凡人的人。現在的問題就在於美德倫理的系統中，聖人有不做凡人的權利，但凡人卻可能沒有不做聖人的自由。

權利倫理的設計，為個人的人生理想營造一個基本的保障，但不規定理想的方向。你可以是藝術家、科學家或者任何你想發展成的人——只要你不侵害別人的生命發展權。在這樣的社會裡，沒有人會質問你：「為什麼你只是藝術家，而不是道德家？」，或者「為什麼你只沈迷於研究，而不負起平天下的社會責任？」這種社會壓力降至最低，自由和生命握在自己手裡的感覺，是一種自在，一種快樂，一種美。對於這種美的渴求，常常在社會強索超義務行為時特別強烈。聯合報副刊有段活動介紹文字，「表現」了這裡所謂強索、泛道德主義和破壞美感的氣氛：

「知識分子的社會參與」講座，共舉行十二場。自今年六月十三日起，至明年四月十日，邀請十二位文化界領袖探究知識分子的歷史、角色、精神。講題涵蓋美學、宗教、商業、政治、傳播……各體系，逼問知識分子的良知、責任及終極關懷。……（聯合報，1998.9.16，底線乃引者附加）

正因為對於泛道德主義排擠非道德生活的潛在危險性有著深刻的體驗，所以伍爾芙說，從道德的立場而言，我們有充分的理由支持人過著不以道德為終極目標的生活；而且我們相信「道德不完美但卻完美的人是可能存在的」（a person may be perfectly wonderful without being perfectly moral）（Wolf, 1982）。

四、坐忘無私

美感必然含著快感；但快感不必然是美感的結果。康德認為，審美判斷中所體驗

的快樂，與利害無涉 (Kant, 1928, P. § 2)。它不是功利滿足的後效。例如我們覺得一田野很美，並不是想到那一片地肥沃多產；肥沃多產的田地，不一定讓人覺得美。美也不是對一客體的概念認知，它關心的不是對象到底存不存在，而是對象的形式所引發的想像樂趣。所以美感，是物我兩忘，超離利害計較的一種無限自由的快樂（同前註：§ 5, § 14, § 15, § 16）。美所蘊含的這種自由脫俗的特徵，正是康德認為「美是道德的象徵」的主要理由。美的自由，和道德理性不役於欲求的自由，同時象徵著人類的超越與尊嚴，也因此同時代表著高度的精神快樂（同前註：§ 59；並參閱 Guyer, 1993, p.106-107）。

美德倫理所強調的美德，如果要讓更多人接受，就不能忘了美德之所以為美，乃在於它所象徵的自由與快樂。美德不宜被當作一種人生義務；相反的，它應被詮釋成人類帶領自我攀升的樂趣之源，一種精神昂揚的超拔。直言之，美德不易在「必修」的環境中繁榮，而應在權利倫理的系統中，作為一種生命的「選修」，以樂趣的面貌出現，和別的趣味並陳，邀約同感的人，忘情地追求，才是正途。

伍、美感、自由與道德底限

以上透過審美的視野，探討道德教育以美德倫理和權利倫理為基礎，分別代表的美感意義，並指出，以美德倫理為基礎的道德教育，往往提倡人人在道德上追求卓越、完美，造成個人在公、私領域都以高度的行為標準來檢視自我，形成一股強烈的壓迫感。其實，一個人沒有必要因為道德不完美而自慚，正如同他毋庸為自己成不了科學家而自苦一般；沒有興趣深入研究科學的人，不必受責難，不願用畢生精力追求道德至善的人，也不應受到壓力甚或譴責。核心似乎是底線的問題。我們都需要一些基本的科學知識，都必須遵循一些基本的道德規範。這些基本的知識和規範才是我們可以要求於一般人去學習或遵行的。權利倫理的主張，就在為道德底線尋一輪廓，接近懷特（J. White, 1990）所謂的「底限論道德」（minimalist morality），允許一般人在基本道德義務完成之後，自由追求其他人生目標。美德倫理則類似懷特所謂的「極致論道德」（maximalist morality），雖然不否認道德修為有階段性，但基本上還是常以最高道德標準期待於每個人，極易將人生泛道德化。依懷特的觀察，英國社會中，底線論道德似乎比極致論道德佔優勢。這一點在強調自由主義的英國社會是可以理解的。在自由主義盛行的社會中，個人幸福不必然寄存於崇高道德的實踐；而我們也不可能要求人人都把道德議題，如動物權的爭取、女性的解放或者和平運動的推展等，視為人生的最優先目標。人生之中各種目標的追求，常不可免於互相排擠的作

用，因此，如果我們同意「善」之外，還有「真」與「美」等等其他許多同樣值得追求的事物，那麼傾向於「極致論道德」的美德倫理，便不適合作為自由社會中道德教育的主幹，因為美德倫理的推行極易落入以道德統馭甚或排斥其他人生目標的方向。相對的，以傾向「底線論道德」的權利倫理作為德育基礎，似乎較能容納多元的價值與不同的人生計畫（包括至善的追求）。

這種寬闊而自由的發展空間的重要性，透過審美的視野，看得格外清晰。美感的發生，是在不帶勉強，超越利害，忘我欣賞範例時，激盪出的怡然神往。康德認為美的自由無礙與至德的境界靈通，兩者都不能勉強，有了勉強，便不是至善，便失去美。席勒（F. Schiller, 1759-1805）承繼康德的思想，更進一步指出，美使人免於道德教訓主義（moralistic didacticism），故能對人類的道德和自由作出最大貢獻。一事物在不受限時才能展露最美的形象，也因此能對道德的提昇產生最積極的作用，而這裡所謂不受限，包括不受道德動機的限制。席勒說：

假如我們認為一對象承載著某種道德含意，這一對象的形式便取決於實踐理性，而非其自身，〔同時〕也就落入他律的處境。因此一件藝術作品或者一個行為的道德目的，對美的貢獻極微，最好加以隱藏。當這事物的形象完全自由而不受強迫地自在顯現時，美就不會佚失。（轉引自 Guyer, 1993, P.120）

以美德倫理作為道德教育之核心的弊端，就在容易落入道德教訓主義的強迫，和泛道德主義的思維。這兩種傾向，使受教者的行為停留於他律的狀態，不得自由，難以展露極致的美和崇高的道德尊嚴。席勒並且從另一角度來看自由的問題。他認為完整的人性包含理性與感性，偏於理性或偏於感性，都不是自由。這種偏於一隅的不自由狀態，可以從審美的活動中得到解放。因為審美時，人的理性和感性必須完美地協調運作。席勒說：「美引導感性的人接近形式和思維；美帶領理性的人回歸質料和感性的世界」（Schiller, 1965, P.87）這種看法，包含深遠的認識論意旨。切要地說，美感通理性與感性，使人性完全開展，進而能兼顧物之形式與質料，並認識其全貌。如果我們以此觀念來審視美德倫理，將發現以美德倫理做為德育核心，因為太強調理想典型，給人唱高調、說教的感受，不僅是一種情緒上的壓力，更可能因為側重理性考量，而使人掌握不住實況真相，並因而產生偏差的道德判斷與行為。

六、結論

總之，美德雖是道德發展的極致，卻不宜作為道德教育的核心，和要求於一般人

的普遍行為標準。美德倫理的錯誤提倡方式，一則有窄化人生的危險，二則在窄化的氣氛中，使道德實踐同時失去理性和感性的自由，成就不了真正的「美」德。這點是以美德倫理為主軸的國中小學道德教育課程，值得深入研究的。權利倫理所提供的不受道德勒索的安全和自由環境，在當前臺灣邁向民主社會的進程中，也許才是道德教育用以滋養美德的活水源頭。值得一提的是，美德倫理與權利倫理並無必然的衝突性；兩者的衝突關鍵在於推行的方式上。當美德倫理的推行侵犯權利倫理所重視的自由價值時，美感失落，兩者也產生不可調和的緊張。認識權利倫理的優先性，美德倫理的教育才能開花結果。

參考文獻

- 石元康 (民 84)。當代自由主義理論。台北：聯經出版社。
- 石元康 (民 87)。從中國文化到現代性：典範轉移？。台北：東大圖書公司。
- 李琪明 (民 89)。德育課程之理想與建構。台北：師大書苑。
- 魯迅 (民 80)。狂人日記。台北：林白出版社。
- Ames, R. T.(1988). Rites as rights: the Confucian alternative , in L. S. Rouner (Ed.) , *Human Rights and the World's Religions*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Aristotle,(1976). *Ethics*. London: Penguin Books.
- Baier, K. (1958). *The Moral Point of View*. Ithaca: Cornell University Press.
- Crisp, R. and Slote, M.(1997) (Eds) *Virtue Ethics*. Oxford: Oxford University Press.
- Eaton, M. M.(1988). *Basic Issues in Aesthetics*. Belmont: Wadsworth.
- Fotion, N. (1968). *Moral Situations*. Kent: The Kent University Press.
- Frankena, W. K. (1963). *Ethics*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Gardner, S. (1995). Aesthetics in A. C. Grayling ed., *Philosophy: A Guide Through the Subject*. Oxford: Oxford University Press.
- Gewirth, A. (1985). Rights and virtues *Review of Metaphysics*. 38.
- Grosjean, Y. M. (1988). "From Confucius to feminism: Japanese women's quest for meaning", *Ultim Real Mean*. 11.
- Guyer, P. (1993). *Kant and the Experience of Freedom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hu, H. C. (1944). The Chinese concept of face *American Anthropologist*, 46.

- Hudson, S. D.(1981). Taking virtues seriously *Australasian Journal of Philosophy*, 59 (2).
- Hwang, K. K. (1987). Face and favor: the Chinese power game *American Journal of Sociology*, 92.
- Hwang, K. K.(1990). Modernization of the Chinese Family Business *International Journal of Psychology*, 25.
- Ihara, C. K. (1992). Some thoughts on Confucianism and modernization *Journal of Chinese Philosophy*, 19.
- Kant, I. (1928). *The Critique of Judgment*. trans. by J. C. Meredith, Oxford: Clarendon Press.
- Kinkead, G. (1992). *Chinatown*. New York: Harper Collins.
- Lee, S. H. (1992). Was there a concept of right in Confucian virtue-based morality *Journal of Chinese Philosophy*, 19.
- Macedo, S. (1990). *Liberal Virtues*. Oxford: Clarendon Press.
- MacIntyre, A. (1985). *After Virtue*. London: Duckworth.
- Mackie, J. L. (1978). Can there be a right-based morality? *Midwest Studies in Philosophy*. 3.
- Magee, B. (1982). *Man of Ideas*. Oxford: Oxford University Press.
- Mendus, S. (1998). De-moralizing education in G. Haydon ed., *50 Years of Philosophy of Education: Progress and Prospects*. London: Institute of Education, University of London.
- Mill, J. S. (1962). *Utilitarianism*. London: Fontana Press.
- Morrow, R. D. (1987). Cultural differences — e aware *Academic Therapy* 23.
- Peters, R. S. (1973). *Reason and Compassion*. London: RKP.
- Plato, (1987). *The Republic*. London: Penguin Books.
- Raz, J. (1986). *The Morality of Freedom*. Oxford: Clarendon Press.
- Schiller, F. (1795). *On the Aesthetic Education of Man*. trans. by R. Snell (1965). New York: Frederick Ungar Publishing Company.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the Self*. Cambridge: Cambridge University Press.
- The Strait Times, weekly edition, 1994. 10. 8.
- von Wright, G H. (1963) . *The Variety of Goodness*. London : Routledge & Kegan Paul

- Urmson, J. O. (1958) . Saints and heroes in A.I.Melden ed. *Essays in Moral Philosophy*. Seattle: University of Washington Press.
- Warnock, M. (1986) . The education of emotions In D. E. Cooper ed. *Education Values and Mind*. London: RKP.
- White, J. (1990) . *Education and the Good Life*. London: Kogan Page
- Williams, B. (1993) . *Shame and Necessity*. Berkeley: University of California Press.
- Wolf, S. (1982) . Moral Saints *The Journal of Philosophy*,79 (8) .
- Yang, C. K. (1959) . *Chinese Communist Society: The Family and the Village*. Cambridge: M. I. T. Press.

後現代與道德教育

蘇永明

【作者簡介】

蘇永明，台灣省台南縣。曾任桃園縣政府教育局督導、國中教師，現任新竹師院初教系副教授。

摘要

本文係從實質倫理學的角度來探討後現代情境下的道德教育。筆者嘗試用「常規道德」和「非常規道德」來說明道德的本質。前者強調客觀的層面，後者偏向主觀的判斷。並指出現代主義偏向對「常規道德」的強調，後現代則賦予「非常規道德」更多的正當性。從現代性到後現代性的轉變，科技的創新改變了生活型態和人們對周遭環境的認知。後現代反對任何的客觀性，無條件的往多元方向辯護，而無視於全球化的趨勢下，仍有「求同」的勢力。但是，對多元的過度強調將使「非常規道德」凌駕於「常規道德」之上，這將使道德教育變成不可能。後現代對多元主義的過度強調，已與傳統的道德教育有很大的差異，本文指出後現代的道德教育對多元過度強調、忽視媒體可能帶來的負面效果，及對道德教育的過度樂觀。

關鍵字：現代、後現代、道德教育

Abstract:

The article is an investigation of moral education in the postmodern condition from the standpoint of substantive ethics. The author tries to use the dimension of normal virtue and abnormal virtue to explain the nature of morality. The former represent the objective side of morality, and the latter the subjective side. And point out that modernity stresses too much on normal virtue and postmodernity on abnormal virtue. From modernity to postmodernity, technological innovations have changed the living style and people's cognition of their surroundings. Postmodernity argues for multiplicity unconditionally. It neglects the objective side as globalization is marching forward. In moral education, postmodernity stresses too much on multiplicity which will make the abnormal virtue take the place of normal virtue, and moral education will be impossible. The article point out that postmodernity stresses too much on multiplicity, and neglects the negative side effects of media in moral education. On the whole, postmodern is too optimistic on moral education in contemporary society.

Key words: modernity, postmodern, moral education.

壹、前言

本文顧名思義是把道德放在具體的社會情境來探討，是屬於實質倫理學的範疇，不是從後設倫理學 (meta-ethics) 的角度出發。道德在具體社會情境中所扮演的角色，不外是在追求有價值的存在狀態，儘量滿足人們的需求，並維持人倫秩序等。因此，當社會情境改變時，其道德標準也會跟著改變。本文對於人類與生活情境的關係持互動論的立場，即道德為人與社會互動產生的，人不完全是主動，也不完全是被動。尤其，在討論後現代的情境時，科技上的改變似乎是區分它與前一時期的重要因素之一。杜佛勒 (Alvin Toffler) 在第三波一書以「資訊社會」 (information society) 一詞來與前兩波的「農業社會」和「工業化社會」做區隔 (Toffler, 1981)。然而，過份強調科技的因素將陷入科技決定論，馬克思的立場就是偏向這一邊。他說風車之於封建社會，就像蒸汽機之於工業資本主義社會。本文承認科技對人類生活所產生的改變，但不是持著科技決定論。因為，任何的決定論將使道德變成不可能。

對於後現代的界定有許多層面 (參見高宣揚，民 88，第一章)，在此主要是指相對於西方自啓蒙運動以來至廿世紀中葉的歷史階段—即現代性 (modernity)。現代性到了廿世紀後半受到各種反對和修正，其修正的派別至少有法蘭克福學派，其目前的代表人物哈伯馬斯 (Jürgen Habermas) 早年雖然他堅持現代性，但他對工具理性的批判和溝通理性的建構，在筆者看來，已是對現代性的一種修正。另一派是以英國社會學者紀登斯 (Anthony Giddens) 和德國社會學者貝克 (Ulrich Beck) 為代表的「第二個現代化」 (die zweite moderne) (孫治本譯，民 88) 或「反省性的現代」 (reflexive modernity) (Beck, 1999:1)。後現代對於現代性已經不只是修正，可以說是反對了，也就是比前述的修正持著更反對的立場。

本文爲了對後現代有全面性的瞭解，先指出當前社會的各種趨勢，然後再區分出後現代所持的立場。也就是說，後現代並不能完全含蓋當前的所有社會情境。例如，傅科 (Michel Foucault) 的著作從未討論電腦所扮演的角色，尤其是它在「規訓權力」 (disciplinary power) 這個重要概念中的定位。只有布希亞 (Jean Baudrillard) 算是對當前的媒體現象有較多的討論。對於「全球化」 (globalization) 的趨勢，每一位學者所界定的也都有所差異。事實上，後現代對於現代性的批評也未必公允，爲了凸顯自身的立場，會有所偏重。然而，對當前社會的描述也很難有詳細的區隔，由於當前的社會趨勢還在發展，所以難以明確的定位，本文只能算是嘗試之舉，而非定論。又由於

篇幅的限制，本文也只能大題小做，許多地方仍無法詳細論證。

在用詞方面，外文本身也未有一致之用詞可遵循，本文暫用「現代性」(modernity)與「後現代性」(postmodernity)相對照，在簡稱時，直接就以「現代」與「後現代」對照。而與這兩個名詞連用的用詞就不一樣了，如「現代性理論」與「後現代論述」相對照，因為後現代堅持多元的觀點，不再用「理論」、「主義」這些比較是代表系統性論述的用詞，他們所指涉的都是大型論述。李歐塔(Lyotard, 1984:10)引用維根斯坦(Wittgenstein)的「語言遊戲」(language game)的概念，來反對任何的「巨事敘述」(grand narrative，即大型理論)。所以，嚴格說來，「後現代主義」(postmodernism)一詞是自相矛盾的，後現代本身是不承認任何主義的。在說明道德理論和道德教育的觀點時，用「現代性的道德理論」與「後現代的道德觀」對照，代表兩者對同一現象的不同概念化。

至於「道德教育」的界定，筆者以「常規道德」和「非常規道德」的教學來區分(蘇永明，民87)。所謂「常規道德」是指在正常情況下，我們對於現行社會規範的遵守，可以算是道德。這是指普遍價值或是社會中大多數人所同意的價值。「非常規道德」則只在非常情況，或是機於不同的立場，對現行規範的遵守反而會造成不義的後果，或是對遵守者的傷害時，此時，「非常規道德」可能就是與「常規道德」相反，但卻是可以被承認為道德。例如，郭耳堡(Lawrence Kohlberg)所使用的道德兩難問題中，去「偷藥」也可以是道德的，如果是為了更重要的目的(如生命)。革命大概是「非常規道德」中較受爭議的，然而我們不能排除其可能具有正當性。而這兩種道德規範的教學大致上也可以涵蓋現有的道德理論。首先，就效益論(utilitarianism)而言，「行為效益論」(act utilitarianism)和「規則效益論」(rule utilitarianism)的差異，與「常規道德」和「非常規道德」的區分相當類似。就以羅賓漢(Robinhood)的劫富濟貧而言，「行為效益論」才有辦法解釋在這種特殊情況下的行為也可以是道德的。相對的，康德對道德律的堅持反而是只承認「常規道德」，而未顧及個別的特殊情況。儘管他對美國獨立革命和法國大革命持有相當程度的肯定，但在論出於善意的謊言之正當性一文中，卻食古不化的主張萬萬不可說謊(Kant, 1993)。這是由於康德將理性置於本體界，而道德律只能從實踐理性而來，不能依現象界的欲求(inclinations)來決定道德動機，以致有此偏差。再就亞理斯多德或社群主義者的德行論(virtue ethics)，認定美德就是現行社會規範的學習，強調的是「常規道德」，所以從小就要培養良好的習慣。但這種德行或美德的前題仍只適用於正常的狀況，或是單一價值的社會，難於適用在多元價值的社會。就道德教育而言，「常規道德」的教學比較強調客觀層面，要在變動較少的情況下，才有可能培養出學生的良好習慣。「非常規道

德」則是強調個人主觀判斷的層面，要有變通的能力。但就另一個層面來看，「常規道德」常是社會上強勢團體的利益之所在，因此，其正當性也很有限。事實上，只要承認「非常規道德」的存在，就等於承認了道德多元的現象。本文將指出，現代性道德較強調「常規道德」的正當性，而後現代在主張多元的情況下，則肯定「非常規道德」的正當性。

貳、現代性的道德理論取向

如果說西方中世紀的哲學為神學的附庸，那麼西洋現代哲學就是自然科學的附庸。雖然理性主義與經驗主義往往被認為是兩個對立的派別，但是在後現代的對照之下，兩者都是屬於現代主義，兩者都以客觀真理為論旨，只是論證的方式一個是由內而外（理性主義），一個是由外而內（經驗主義）。康德的批判哲學雖然是在折衷這兩種派別，其結果仍是在為科學知識的普遍客觀性辯護。在他的純粹理性批判中（Kant, 1997），拼命的要把物理上的因果律、數學上的 $5+7=12$ 、和兩點之間最短的距離為直線這些當時的科學知識，定位在他所界定的先驗綜合（synthetic a priori）命題內，以保證他們的普遍客觀性。然而，任何知識的普遍、客觀性等於是超越於任何的空間、時間及各種歷史、文化傳統。這樣的知識其正當性就必須訴諸於形而上的論證或是個人主體性的絕對基礎。泰勒（Charles Taylor, 1989:7）指出，這種以自然科學為模式的知識論，當用來做為道德理論的論證時，就會有許多錯誤。以下就現代主義的思考模式，及其所型塑的道德理論加以說明。

一、現代理性的矛盾

自從笛卡兒以「我思故我在」來肯定個人的主體性之後，現代哲學即以理性為基礎，做為真善美的來源。即使存在主義對反對理性，而以非理性的情意層面為主體之基礎，但仍堅持個人的主觀性。而主觀與客觀的對立，本來就是哲學上不易解決的問題。現代理性也很容易就陷入主觀與客觀對立的困境。一方面，理性在理論上假設為人人都具備，且都有相同的理性，也就是此一理性同時是主觀（人人都有），也是客觀的（每個人的理性都一樣）。事實上，此一理性在當時哲學家的眼中並不認為人人都具備，女性和有色人種常被排除。當強調理性是客觀時，這種客觀性為自然科學的知識所強化。就康德的例子，明明他界定經驗界的現象不能是絕對的，他卻又用先驗綜合的概念來保證自然科學知識的客觀性。而在社會情境上，國家的出現及其權威性使得客觀真理取得正當性，為人們所不知不覺的接受。然而，對客觀性的強調就掉進

了決定論的思維方式。另一方面，當承認理性為人的官能，是往內求就可得，這又過度提升個人的主體性，變成是人文主義的源頭。而這種人文主義也成為個人主義和許多自由主義的基礎。

理性的這兩種特質在現代性的理論中有的只是偏於一方的強調，有的則想要將兩者加以調和。而這種矛盾可以在康德的理論中明顯看出。他所區別的現象界和本體界分別遵循決定論和自由論。現象界所遵循的是「自然的因果律」，即我們所瞭解的自然科學中的定律。理性所在的本體界應有絕對的自由，才是「自律」(autonomy) 此一道德理想的基石。但是，康德卻又用「自由的因果律」來保障理性向善的必然性。如果用康德的道德理論來說明，在客觀層面上，他用實踐理性來建構其道德律。主觀的層面則是對此一道德律的主動服從，而不是去挑戰此一道德律，其主觀的層面是代表道德動機。兩者就這樣巧妙的避開了對立的場面，但也因此變成是對客觀層面的過度強調，而流於一偏。當道德律不能變通時，就變成只是強調「常規道德」的層面。事實上，「自由的因果律」是矛盾的概念，同時有決定論和自由論的成份。這種二律背反(antinomy) 是後來的德國哲學家用辯證法(dialectics) 想要加以解決的。因此，當人們把理性當做人的特質時，理性是主觀的，是偏向自由論的。當只強調理性的客觀層面時，又變成是決定論的思維。西方現代性的理論常常就在這兩個極端之間擺盪，或是只強調其中一面。

理性的正當性造就了現代理論中各種以「自律」、「自主」為理想的道德理論。因為，人本身就是真、善、美的源頭，不假外求，每個人本身就有正當性。「人性本善」是盧梭和人文心理學者的出發點，從這樣的假設，產生了自由主義所認定的每個人有不可被剝奪(inalienable) 的基本人權，並以「天賦人權」稱之。例如，洛克所主張的生命權、財產權、自由權。當今，聯合國在發布各種宣言時，也很理想化的認定每個人都要有各式各樣的基本人權。可是，這種「天賦人權」的觀點就和「君權神授」一樣的不具有說服力(Taylor, 1992:31)。在資源有限的情況下，任何理想化的標準都不可能做到。然而，個人主義的思考模式是把人抽離了具體的情境，完全不受現實環境的影響來思考。個人主義強烈主張個人先於社會，這是從個人的主觀性出發。從社群主義的觀點來看，個人主義是不切實際的，因為，個人主義所要求的自由，應該先有能夠保障個人自由的政治組織的存在才可能(Taylor, 1992:47)。

在學校教育上，英國的夏山學校(Summerhill School) 是建基於這樣的人文主義之上，承認每個學生的絕對正當性。在道德教育上，「價值澄清法」(values clarification) 也是按著這樣的思考模式(蘇永明, 1997)，認為只要排除外在的限制或壓力，當事者在絕對自由的情境下才能找到自己，並發展自己。現代教育和道德理論中，凡

是以自主、自由、自律為理想的說法，幾乎都是以理性的正當性為基礎。然而，在後現代從社會建構論的觀點來看，任何主體的自主都是不可能的。

二、對客觀理性的強調仍是理性的主觀層面之肯定

理性對客觀性的強調，表面上是對現象的理性化，以增進吾人的理解和掌握，如對對自然科學知識的建構。當表現在道德理論上的明顯特徵即對於客觀道德標準的追求。功利主義想從結果的計算來找出最大多數人的幸福，邊沁 (Jeremy Bentham) 只以量來計算，彌爾 (John Stuart Mill) 更加入了質的考量，其目的都在找出客觀的依據，以增進說服力。對於客觀道德標準的要求看似合理，然而，只要注意到知識中的權力因素，所謂客觀標準常只是強者的邏輯，那麼客觀的道德標準就是壓迫異己的幌子，是不道德的。例如，所謂的「國語」，根本就沒有這回事，因為所有的語言原先都只是方言，那一種方言能成為國語幾乎都是政治因素造成的。事實上，理性對客觀的堅持，就等於不承認多元的現象。對於明顯的差異，則以上下層級加以排列，以便找出其理路，這也是何以現代理性可為殖民主義辯護 (蘇永明，民 89)。因為，這種上下層級的排列，是直線式的思考模式，和現代化的假設是一樣的，任何的差異都有優列的區別。這種合理化表面上看似合理，其背後常有權力因素。當西方強權自以為本身的文化為人類的最高形式，所有人都必須向他們學習時，殖民活動對他們而言，變成是一種道德負擔，英國諾貝爾文學獎得主吉卜林 (Rudyard Kipling, 1865-1936) 把它叫做「白種人的負擔」(White man's burden)(Kipling, 1899)，殖民活動反而是在替天行道。

現代倫理學在上述理性的兩個走極端的傾向，常交錯地出現。對於個人主體性的肯定，人權思想固然對人的尊嚴有所提昇。然而，對於個人自由的保障，在地球資源有限的情況下，從來也不可能擴及到所有人，也就是任何普遍性的宣稱都只是個理想，不可能達到。另一方面，對於客觀道德標準的堅持，卻常有權力的影子，變成只是對強者利益的代言，而遭到後現代的非難。就「常規道德」與「非常規道德」來談，對客觀性的強調常會是對「常規道德」的堅持，認為不可逾越。但這是表面的層次，就實質的規範而言，「常規道德」與強勢團體的利益有密切的關連。因此，以各個社會的現行規範為基礎的「常規道德」，現代主義在「客觀」的演護之下，常具有相當高的正當性，而「非常規道德」則不被肯定。

參、當前社會的特性

一、深化資本主義與科技化

雖然，後現代的「後」(post)有許多「相反」的涵義，但在某些層面，應該還是現代性的延續。其中，資本主義和科技化的高度發展可說是相當明顯，所以有人用「後資本主義社會」(post-capitalist society)或「後工業化社會」(post-industrial society)稱之。資本主義是伴隨現代科技發展後所產生的交易方式，如今在科技繼續發展的情況下，資本主義也不會消失。尤其，在東歐和蘇聯的共產主義政權垮台後，資本主義的正當性更形提高。難怪福山(Francis Fukuyama)在歷史之終結與最後一人(李永熾譯，民82，Fukuyama, 1992)一書中，引用德國哲學家黑格爾的概念，認為民主與資本主義就是最後的勝利者，也就是人類最好的政治制度和經濟制度。然而，即使是同樣的資本主義，在不同的科技背景下，其運作的邏輯也將有所差異。就交易方式而言，在電子化商品與網路交易益形便捷，資本主義將會有不同的面貌。再就科技的發展而言，不管是從環保的立場或是其他角度，科技的發展方向都會有所修正，後現代的到來與資訊化社會有密切的關係。這將在下一單元單獨討論。

二、資訊化社會與媒體社會

杜佛勒在第三波中已預示人類將從農業社會、工業社會，進入到資訊社會的第三波(Toffler, 1981)。奈斯比(John Naisbitt)在大趨勢一書中也把從工業社會到資訊社會列為十大趨勢的第一個(奈斯比, 1985)。電腦的發展可說是突飛猛進，原先資訊社會和媒體社會(media society)是兩個不同的概念，但在和電腦連線之後，電腦馬上變成強而有力的媒體。以致資訊社會和媒體社會變成是指涉同一現象了。而網路社會(internet society)的名稱也常為人們所使用(Castells, 1996, 參考夏鑄九等譯, 民87)。當前，人們隨時握有手機來掌握各種訊息並處理各項事務的現象，應該是資訊化社會的最佳寫照之一。就科技的發展而言，電腦的產生可說是逐步在改變人們的認知和行為方式。以往的書寫文化逐步為影像文化所侵蝕。由於影像可同時傳達聲音和圖像，可生動活潑的傳遞訊息，更可以同時互動，對於人們的認知有相當大的影響力。然而，影像文化又可以虛構，以至於產生虛擬實境(virtual reality)等模擬的情境。這等於是混淆了人們的視聽，使得各種假相橫行，真假莫辨。

事實上，不必用各種虛擬的影像，只要對某些層面予以不成比率的強調就足以造成對現象的扭曲。當我們看到對倫敦、巴黎、米蘭的報導，大多是時裝秀、古董車展時，人們不知不覺會誤「以部份當整體」，對這些城市只具有正面的印象。由於媒體

很少呈現或未呈現這些城市的負面現象，而對這些城市沒有負面印象。此一過程所形成的概念，可以說是扭曲的概念。所謂「謊話說一百遍可以變真理」在影像社會更是可能，所有的商業廣告幾乎都想使它們的產品，讓人們具有正面的印象，這其中所隱藏的就有相當的扭曲。以往說「盡信書不如無書」，如今對媒體訊息的分辨可能是更迫切了。

三、從生產導向社會到消費導向社會

現代工業化社會被以「福特主義」(Fordism)稱之，代表的是大量生產。後現代也進入了「後福特主義」(post-Fordism)。生產業所需的人口比率減少，服務業人口大增。以1981年OECD國家為例，其農業人口佔10%，工業人口佔33.7%，服務業佔56.3%(轉引自Harvey, 1990:157)。臺灣在民國八十七年的統計是農業人口佔9%，工業人口佔38%，服務業佔53%(行政院主計處，民88:38-41)。而與此同時，後福特主義所帶來的變革是從現代主義的生產導向社會，走到後現代的消費導向社會(Brooker, 1999:173)。馬克思的社會階級以資本家和工人來區分，完全是以生產的分工來認定，也就是認定每個人會以其做為生產者的角色為主要的認同依據。在現代社會，因技術剛起步，產品有限，消費者選擇的空間相當有限。可是，在生產技術精進之後，效率提升，很容易就生產過剩。反過來，決定要生產那些產品，是要從消費者的角度來決定，所以逐漸轉成以消費導向的社會。人們的消費行為反而是個人認同的核心地位。由於每個人都是消費者，從消費行為可能較能解釋其認同和行為。

布希亞在消費性社會一書(Baudrillard, 1998)對消費行為的描述，可說是這方面的開創性著作。鮑曼(Zygmunt Bauman, 1998:79)也指出我們已處於消費性社會。一旦人們的認同與消費行為相關，其變動性就比以往的生產導向要來得快。一方面，在資本主義的邏輯下，為了促銷商品，一定是無所不用其極的，從商品代言人到各式各樣的促銷活動，目的在激起人們的注意和認同。尤其，在媒體的推波助瀾之下，常以鼓動風潮為目標。另一方面，人們也比以往有更多的選擇機會。因此，人們的認同不斷在改變。往壞的方面看，就是容易迷失。認同對象改來改去，到後來根本無法判定何者為有價值，或到底自己真的要甚麼。這常會造成一窩蜂的各種搶購與瘋狂現象。表面上，人們是很自由的在消費、選擇。可是，對於各種流行現象或新產品(如手機)卻沒有免疫力。消費不再只是滿足需要(need)，而是為了各種欲望(desire)。當然，商人會用各種方式來製造人們產生消費的欲望。廣告是在操縱欲望和品味，而與所要販售的產品無關(Harvey, 1990:287)。所以，欲望是無止盡的。這些現象固然造就了價值的多元，但也可能讓更多人迷失。

四、風險社會 (risk society) 與全球化

當前社會和以往不同的一大特色就是變動迅速。由於傳播和交通的便捷，經由網路傳輸、衛星電視等在資訊、物品、人們的流動比以往倍增，McLuhan 和 Powers (1989) 所提出的「地球村」(global village) 概念越來越接近，全球化也變成是必然的趨勢。在這瞬息萬變的社會，各種文化傳統已不可能再維持或形成。人們的認同也越來越困難，因為人們有越來越多的機會，不管是自願或被迫，到不同的文化或國家求學、工作等，「時常遷徙」(diaspora) 變成是每個人共同的命運。這種經驗使人不易確認其故鄉、國籍、認同，「混雜性」(hybridity) 表現在各種層面，如婚姻、文化、價值等。

這種變動不居的處境，也產生了不確定、不安全感。相較於農業社會，工業社會變動的步調顯然更快，當前資訊化社會變動的速度更是加倍。筆者認為，資訊化社會造產生了兩種相對立的趨勢。一方面，傳播的迅速，使地球村變成可能，造成全球化的趨勢，使得人們的命運聯結在一起。而這種命運的共同體又必須面臨變動快速的不確定性，以致要面對各種風險。難怪德國社會學者貝克用「風險性社會」來概念化當今的社會情境 (Beck, 1992, 1999)。另一位德國學者盧曼 (Nicholas Luhman, 1991) 也以「風險」(risk, risikos) 的概念來研究社會現象。固然，每個社會都有其風險，然而，變動更迅速的社會無疑地有更大、更多的風險。這種變動速度，雖然給人們帶來了希望，但也造成了的不安全感。相對地，也不再相信確定的價值，等於是徹底地改變了人們的認知和生活方式。

五、當前人類處境的定位

從上述對當前社會情境的簡要描述，已足以令人驚覺到有重新思考人類處境的必要，否則將無法瞭解當今的社會現象。而科技的發展，也使得對人類的定位有所更動。基本上，科技是以決定論為假設，電腦再怎麼聰明還是要按所設計的程式來運作。可是，今天資訊不斷傳播的結果，同時造成多元化和一致性的兩種矛盾。之所以會多元，是因為各種聲音（包括弱勢團體），因為媒體的發達，有了各種表達的管道，比以往更容易有發表的機會。這種紛然雜陳的現象使得社會變得更多元，無法從單一標準來衡量。多元之後就比較偏向自由論，這也是後現代所強調的。然而，在這多元的背後，還是有另一種力量在「求同」，即一致性。例如：

全世界電腦中所貯存的資料，百分之八十以上是英文。百分之八十五以上的國際

電話以英語交談，四分之三的國際信件、電報以英文書寫。(教育部，民 87:4)

在今天，我們的第一外語幾乎也都是以英語為主。也就是傳播要溝得通，必須要有共同的基礎，即使是要宣揚少數、特殊的理念，也必須要經由大家可以接受的媒介。而今天全球在環境保護、金融交易的全球化，也使得各國之間必須協調一致，全球因此成爲命運共同體。這必然造成求同、追求同一步調的趨勢。這兩種勢力也不斷在角力。一旦求同，又比較接近決定論的立場。所以，後現代也和現代一樣的面臨主觀與客觀兩種勢力的拉力，只是造成的因素不同。然而，在後現代的文獻中，筆者覺得他們對自由論、主觀性、差異有較多的片面強調，而忽略了全球化中求同的趨勢。

肆、後現代的道德思維取向

理性是現代主義的基石。然而，在後現代的眼中，透過理性所看到的現象卻是扭曲的。所以，後現代乾脆就擺脫理性這一概念。上述已提到，理性的兩個層面是相矛盾的，一方面是強調客觀性，另一方面，對主體性的強調則強調主觀性，可是這種主觀性常以"客觀"之名出現。後現代既然都反對這兩種對立的矛盾，則應走折衷的路線。然而，後現代對現代性只以客觀性來認定，而對自己則以多元性和對差異的肯定爲職志。如李歐塔對巨事敘述的反對，堅持多元，及傅科對人文主義的反對，走向社會建構的多元性。然而，從後現代文獻的閱讀，筆者認爲後現代仍比較偏向自由論，只強調多元的層面，而忽略了客觀的層面。以下說明此一思考方式下的立場，由於篇幅的限制，也順便說明在道德上的蘊義。

一、反對客觀理性、反對形而上

哲學常在現象的背後假設有某種原理的存在，這些原理就是存在形而上的境界。在此一分類下，形而上往往具有較高的價值。客觀理性和形而上表面上未必相關，事實上是結合在一起的。在康德的哲學架構中，理性是放在本體界，也就是形而上的境界。當理性堅持它所發現的是客觀真理時，那就是訴諸於形而上了。因爲，既然是普遍、客觀，那就是超越時間和空間的存在。康德的倫理學就很明顯的以形而上的實踐理性爲依據，唯有根據實踐理性所產生的行爲才算是道德。筆者認爲，康德仍以自然科學的自然律爲典範，來建構人類行爲的道德律。可是，實質的道德標準畢竟是在具體情境中產生，客觀的道德律是無法完全落實的，因爲會有例外的情況發生。

而後現代對於客觀道德律則的攻擊，指出主張客觀的道德律是強者的邏輯，是社會中的強勢團體爲了自身的利益，強以自己的標準爲客觀標準，以遂行自身的利益。

因此，任何的客觀都是對異己的壓迫。李歐塔指出，依照客觀理性所建立的大型理論（或巨事敘述）本身不具有效度、是錯的，是在壓抑其它弱勢的敘述。他認為共識是不可能達到的 (Lyotard, 1984:61)，他將各種知識觀點用維根斯坦的語言遊戲做比喻，並且主張語言遊戲的目的不是哈伯馬斯的共識，而是異質多變的 (heteromorphous)，他說：

承認語言遊戲的異質多變是解決問題的第一步。這很明顯地擺明了放棄恐怖主義，這種恐怖主義假設所有語言遊戲都是異質同形的 (isomorphic)。第二步，任何語言遊戲內的對論辯進行及各種 "步法" 的共識都必須只是局部的 (local)，只是為目前的參與者所同意，而且隨時可以修改。這樣的導向有利於多元的有限後設論點，我的意思是其論辯是關於後設論點，且其有效性是受時空限制的。(Lyotard, 1984:66)

這樣的知識論觀點不以共識為目標，因為，共識的達成常含有恐怖主義的成份，必須壓制弱勢、異類的聲音以後，才能達到共識，而未必是心悅誠服。所謂的共識，常常是強勢者的標準。傅科在指出知識中含有權力的因素之後，認為每個社會對真理的界定是相當政治性的，所以他以「真理的政權」(régime of truth) 名之 (Foucault, 1980:131)。也就是這種真理的產生是一種政治過程，沒有甚麼絕對的道理。雖然，傅科指出權力 / 知識間的密切關係，但並不認為這樣的結合有絕對的正當性，所以他從對於弱勢者及社會邊緣人的邊陲論述，來凸顯以權力為基礎的所謂客觀真理是站不住腳的。應該要朝多元發展，不宜完全受權力的束縛。他為了要搖撼所謂經由理性所建構的普遍真理，所持的立場是：

歡迎局部的、不連續的、被淘汰的、和不具有正當性的知識，並以之來反抗統一的知識體系之宣稱，這種自以為科學的知識以真理之名，將別的知識過濾、分類、排序，且自以為是的界定甚麼是科學及其對象。(Foucault, 1980:83)

事實上，現代主義的客觀真理，在當時一方面受到自然科學的支持，另一方面，當時新興國家的權威也強化了這樣的信念。雖然，國家未必都是集權政府，但可以說是有史以來管得最多的政治組織。國家的權威在後現代多元的情況下，逐漸衰落，尤其是受到媒體的挑戰，政治人物的權威不再 "神化"。國家不再扮演客觀權威的來源。科學知識在普及後，其客觀性更受質疑。因此，客觀真理在後現代裡已喪失了現代主義支持的因素。

二、對多元的堅持

在知識論上，後現代不承認理性的客觀性和正當性，認為知識是人們的建構出來的，在不同的時空可有不同的建構，多元是具有正當性的。德國哲學家班雅明 (Benjamin, 1968) 在「機器再製時代的藝術品」一文中，指出複製使得藝術品脫離了其原先產生的傳統和氛圍 (aura)，這會使原作品產生新的意義。再從語言學的角度來說明，語言的符碼具有雙重合意，就語言的外延 (denotation) 和內涵 (connotation) 來區分，外延是比較明確的指涉，尤其是指涉具體的事物時。然而，其內涵卻可以不斷延伸。例如，媒體廣告可以把百事可樂 (Pepsi Cola) 塑造成「百事可樂 = 年輕 = 性感 = 受歡迎 = 歡樂」(Poster, 1990:62)。內涵常含有價值判斷，在商業廣告中，會拚命的要把正面的形象加在產品上。而在媒體傳播的過程中，每一次的呈現都是班雅明所指的再製，也因此可能再衍生不同的內涵，這也是知識建構的過程。

後現代對多元的強調，除了否定客觀真理的存在，還在肯定差異的正當性。這使得各種聲音可以出現。媒體的傳播，即使是同一個概念和影像，經由不斷傳播，也會造成原先預想不到的涵義和後果。如臺灣最近幾年的喝紅酒、吃蛋塔、買吉蒂貓 (Kitty cat) 的流行，可以說其物品本身的本質不變，但是在被賦予流行所需的一些正面意義後，造成了一窩蜂的搶購熱潮。後現代是由於社會情境媒體的開放，使得個人有相當程度的自由可以自行做抉擇，而不是每個人都已理性成熟到足以獨立自主。所以，我們可以看到媒體裡，充斥著通俗文化和商業氣息。媒體裡的多元，恐怕只是在「做怪」。

三、知識的政治化

在多元的情況下，各種勢力互相競爭。傅科指出知識裡的權力成份後，權力 / 知識成爲一體之兩面。既然知識的正當性是從權力而來，抗爭變成是爭取多元的正當性之必要方式。所以，後現代指出日常生活的許多層面都是在抗爭，包括各種消費行爲都是，當人們購買某一產品而不買另一品牌時，即代表一種抗爭或是認同 (identify) 的方式。所以，認同不再是自然而然的事，它是在與周遭環境的互動中，大環境或某一政權希望人們產生某種認同，並用各種方式在運作，例如以意識形態滲透到生活的各個層面。另一方面，個人也儘量在爭取自己自由認同的空間。所以，後現代認定生活中的各個層面都是一種政治運作，而以「政治學」(politics) 來稱之，如「認同政治學」(politics of identity)。當然，這裡的「政治學」應該是廣義的，是按傅科所界定

的權力，權力像毛細管作用，滲透在文化的所有層面，權力的來源也不再是來自單一核心或是某一階級（如馬克思的說法）（參考 Kergen, 1999:208）。在此一觀點下，道德也是一種政治抗爭。而這時的抗爭不再是制度或是階級的鉅觀層次，而是個人微觀的層面。這等於是承認每個人都有某種程度的主導權，而且不再像以往是遵循階級地位或制度化的抗爭，是自己與各種勢力互動的抗爭。當然，我們也不能再把社會的不合理現象完全歸罪於制度面結構性因素，我們每個人既然都有某些自主權，那本身就有責任。我們的消費行為、髮型、穿著都是抗爭的方式（Kergen, 1999:209）。在這種社會建構下的互動，也承認了多元的正當性。

伍、後現代的道德教育觀

在說明後現代的道德教育觀之前，有必要將現代與後現代的觀點加以對照。筆者引用巴納 (Richard G. Bagnall) 的整理，他用「道德的情境主義」(moral situationalism) 來概念化後現代道德觀的特徵，並列出其十一個特質，在此同時，他也將現代主義的道德觀做一對比，現代性的主張列於括弧內，茲臚列如下：

1. 情境的敏感性是以在個別文化情境或事件之下，本土的感受為準（相對於現代性在道德標準上的普遍宣稱）。
2. 對於各種本土的、有爭議的道德論述偏向直覺式的判斷（相對於現代倫理學以普遍原則或是以規則為準的判斷方式）。
3. 以親身經歷做自主性的判斷（相對於現代倫理學以深思熟慮的論證來判斷）。
4. 在自身的表達和對他人的同情採開放性的態度（相對於現代倫理學偏向於封閉性的）。
5. 對於文化情境下所建構的道德本質、行為的複雜性及何人受益、和道德決定的暫時性，採不確定的態度（相對於現代倫理學對於道德原理應用到實際情境中，對道德智慧和德行的正當性持著相當的信心）。
6. 基本上是採互為主觀的立場，即考量各種實體之間的文化空間（相對於現代倫理學偏向於把個人當道德主體所持的主觀性假設）。
7. 對德行價值的認定傾向於自為目的 (autotelic)，即以德行本身為目的，是內在的價值，是美學式的，用杜威的說法，就是一種滿意的整體或成就（相對於現代倫理學偏向於工具性和手段性的，至少在德行的定位和辯護是採此一立場）。
8. 認定德行是及時的 (timely)，即適時對情境和他人所做的反應（相對於現代倫理學認定德行在理想上是無時間限制的 (timeless)）。

9. 認定德行是個人在面對各種對立的、多元的道德要求時，所做的片面反應（相對於現代倫理學認定為具有自主性的個人具有一致性的反應）。

10. 認定德行是具矛盾性 (aporetic)，無可避免地有矛盾（相對於現代倫理學認定不矛盾）。

11. 承認價值的多元主義 (pluralism)，接受他人不同的立場（相對於現代倫理學偏向認定道德律有一貫的 (unitary)、統整的、普遍的一致性，所以認為別人也會一樣同意自己所決定的道德律則）。（Bagnall, 1998:324，斜體字為原文所有）

以上的對比和本文的立論有許多相契合之處。可以看出，後現代的多元是以具體的情境為出發點，相對於現代倫理在強調普遍、客觀的要求下，脫離了具體的道德情境。茲就後現代有關的文獻中，指出它們對道德教育的主張：

一、實施多元文化教育以尊重異己

近來多元文化教育已成為必然之舉，舉凡兩性平權教育、母語教育、原住民教育等，這些都可以算是後現代對於多元的正當性的堅持。在後現代「反對中心化」(de-centred) 的原則下，梅依 (Todd May) 用「反標榜主義」(anti-representationalism) 來說明必須去掉任何以強勢為準的所謂「客觀標準」，才能達到多元。因為只要有一個基礎在就不會是多元。因此，其原則就是：

人們不應該，在其他條件一樣的情況下，去參與這樣的行動，即其後果之一是把某些人當做在本質上比別人優秀或本質上就是較差的，然後以這些優秀的特質當標準。（May, 1995:48）

這樣的主張和反對中心化是相一致的，也就是不以某一基點做為再現的標準。因為，一旦以某一族群或團體為固定的標準之後，多元就難以形成了。

羅遜的「團結」(solidarity) 概念，是希望在多元的同時，仍能尊重異己，而不是排斥異己。羅遜不承認現代哲學的道德律則，摒棄以理性 (reason) 官能所形成的道德義務 (Rorty, 1989:194)，他認為這些普遍律則是形而上的，不是真實的情境。他強調的是歷史的偶然性，人是活生生的存在於某一真實情境下。所謂「團結」，就是「我們應該嘗試將我們的「我們」意識，擴大到我們過去視為「他們」的人身上」（徐文瑞譯，1998:327，參考 Rorty, 1989:192）。雖然羅遜將人放入具體情境，他還是承認多元之下的「團體」仍是個理想，他以人們朝向這種團結為道德的進步 (moral progress) (Rorty, 1989:192)。就像徐文瑞在偶然、反諷與團結這本書中譯時所加上的副標題：「一個實用主義者的政治想像」。道德應該是要對現狀有所提昇。

二、「非常規道德」具有正當性

後現代對多元的堅持，在道德上所反映出來的，就是對「非常規道德」的肯定。在現代主義對客觀性的要求下，任何的逾越都將受到打壓。相反地，後現代就認為對道德規範的逾越 (transgression) 是具有正當性的。因為，在考量權力的運作之後，任何單一標準就沒有絕對的正當性了，反而在多元的要求下，逾越具有正當性，也是主體性的表現。因此，轉而是對「非常規道德」的強調。

若以傅科的理論來說明，規訓權力所發展出的就是「常規道德」的作用。就像韋伯對現代性的勢力所指出的「理性化」。然而，理性化的過度發展反而將變成是限制人們的自由。從傅科的建構論角度來看，人的主體是在論述 (discourse) 之下被型塑，但他也指出，論述也可以為人們所修改，是互動的關係。規訓措施和論述是互為表裡的，這是權力 / 知識一體的表現。由於規訓權力並沒有絕對的正當性，所以對規訓措施和論述的界限之逾越，是主體正面的成就。就批判的觀點，後現代的批判是站在邊緣的角度來批判主流文化，不使主流文化過度膨脹而壓抑了弱勢者。所以，他們認定多元才是比較公平的。單一標準只是有利於強勢團體。在此一要求下，「非常規道德」就具有相當的正當性。

三、沒有道德標準的道德教育

從後現代的觀點看，哈伯馬斯、郭耳堡、和羅爾斯他們強調對客觀道德的遵守，不能算道德，那反而是壓迫性的道德 (oppressive of morality) (Bagnall, 1998: 318)。鮑曼在「後現代與道德及文化危機」(Bauman, 1999:140-153) 一文中，對後現代的道德和文化情境，以「危機」(crisis) 一詞來比喻。因為危機常指涉社會上人們習以為常的習俗和做事方法，不再具有有效性和確定性，他認為從這種對危機的界定，那麼在後現代的情境等於是每天都在危機中。從他的解釋，他認為現代性的道德教育為對固定道德標準的灌輸。後現代的價值多元狀態就會被認為是價值的危機 (crisis of values)，但他從後現代的角度來看，反而認為認為這才是道德抉擇的正常狀態 (normal state)。而後現代的變動快速，已使道德標準的形成變得不可能。他把網路世界形容為：

這個世界對我們而言是大到令人恐怖的網路版本：真實世界就像網路一樣，每個人都加入這個爭奪戰，但沒有人可以預知其後果，更不要說去控制它了。真實世界就像網路一樣，像一個在進行的遊戲 (game)，沒有裁判、沒有可供依循的規則以資仲裁。(Bauman, 1999:145)

照鮑曼的描述，當前的社會可以說是一團亂，充滿了不確定性。這是對多元的強調。他認為貝克的風險社會概念，所指涉的人類處境是一種「危機生活」(risikoleben)，而這也是當前人們無法閃躲的共同命運 (common fate)，做任何事都有風險，當風險已是常態，以危機視之已經是没有必要了 (Bauman, 1999:147)。在相對應的道德情境是：「集權已動搖，改由多元權威所取代，人們必須以自己的道德判斷來做決定」(Bauman, 1999:149)。鮑曼認為以往的道德教育，強調的只是對客觀道德標準的遵守。所以今日的價值混亂，從現代性的立場來看，這是一種危機。然而，從他後現代的立場，這才是真正道德教育實施的情境。因為，這才讓當事者有自由、自主、責任、和判斷，如此才能促進道德的成長和成熟。因此，所謂的「價值危機」(value crisis) 反而才是真正的道德情境 (Bauman, 1999:150)。

陸、對後現代道德教育論的評析

一、對多元的過度強調

從以上的陳述可知，後現代對當前社會的概念化過度強調了多元的正當性。李歐塔將後現代的知識狀況界定為「對形上敘述的不信任」(incredulity toward meta-narratives)(Lyotard, 1984:xxiv)。然而，也並不是多元就具有絕對的正當性。後現代反對將人類處境置於形而上，而是植入於 (situated) 實際歷史、文化情境。既然是在實際的情境，就不可能無視於他人的存在。所以，應該只是達到某種程度的多元。例如，所有語言原先都是方言，「國語」的訂定是政治性的。為求公平，只能以二至三種方言為共同使用的語言，不可能無視於經濟效益，無條件的多元下去。就社會情境來看，科技固然使多元成為可能，其一個先決條件卻是要有基本、共通的遊戲規則，這也是全球化的勢力。全球化必將使全世界遵守某些共同的規範，不管在通訊、金融、語言等各方面都必然要有共通性。可是，後現代的理論似乎無視於此一層面，而未正面的去面對，以致淪為一偏之見。固然，後現代所堅持的，任何的標準都是對「他者」的壓迫，都是權力在背後做後盾所形成的。所以，任何的標準都不具正當性。然而，如果共通性不存在，任何的多元也不具意義，除非大家老死不相往來。可是，在全球化的趨勢下，求同的勢力相當強大，任何的多元仍要建基於基本的共同性之上。至少在語言上要能溝通，經濟活動也要遵守同一規範，否則，根本無法生存。多元如果要絕對的成立，那又是另一個形而上的命題了。

二、媒體教育的忽略

2000年3月2日美國密西根州一個六歲小孩拿槍在學校打死同學。應該說，是美國的媒體殺死了那一個同學。對一個這麼小的孩子，他可能只是在模仿媒體裡面的動作而已。今天，媒體的影像幾乎已形成人們的潛意識，凡是拿到槍就是要射擊。媒體固然可以提供許多資訊，可是在資本主義邏輯的運作下，裡面也有許多垃圾資訊，甚至是有害的資訊。光是媒體中的暴力畫面，就足以對青少年造成嚴重的傷害。奈斯比在探討人與科技的關係時，就指出：

美國小兒科協會說，將近一千種研究證實兒童的侵略行為與媒體暴力脫不了關係。絕大多數研究的結論都是：媒體暴力與真實暴力間有因果關係。（奈斯比，民 88:102）

奈斯比指出，使用電腦模擬的情境可以治療懼高症（同前註：105），也就是說，虛擬實境足以對人們的意識產生真正的影響。所以媒體暴力與真實暴力之間會有密切關係。美國在發生了科羅拉多州 Littleton 可倫坡高中二位學生，於 1999 年 4 月 20 日槍殺十二位同學、一個老師、和自殺這樣的事件之後，發現媒體（尤其是電動玩具）的暴力與此一事件有密切關係（同前註：86）。媒體可以說是影響學生行為的重要因素，奈斯比認為應該開始教導兒童「認識媒體」的課（同前註：25），以對抗媒體的不良副作用。另一方面，則是要從媒體本身下手。然而在資本主義掛帥，以「言論自由」為護身符的保障下，此一途徑實在不樂觀。當媒體從各種管道對人們進行轟炸時，人們如何對周遭環境有正確的認識，如何解讀影像背後的意圖？如何瞭解媒體的各種偏差（蘇永明，民 87），都是媒體教育的當務之急。

後現代學者們對於科技層面所帶來的影響，重視的程度不一。傅科雖然到 1984 年才去世，卻從未討論電腦在當今社會中所扮演的角色。只有布希亞對媒體所造成的影響有較深入的討論。他對於資訊化的影像有非常極端的看法，認為媒體影像是假的，而有擬像 (simulacra)、超真實 (hyper-real) 等負面描述。面對這樣的世界，布希亞卻採取沉默和被動的策略 (Poster, 1995:112)。這樣的策略也未免過於消極了，尤其是從道德教育的角度來看，等於是束手無策。

三、對道德教育的過度樂觀：

後現代對多元的強調，再加上變動的快速，使得價值混亂，幾乎是無法形成任何的傳統。而在社群主義的眼中，文化和歷史傳統才是道德價值的根源。在鮑曼的觀

點，他以無傳統才是道德教育的理性情境，顯然是過度樂觀了。所以筆者以「沒有道德標準的道德教育」稱之。事實上，鮑曼這樣的觀點又掉回去現代主義對主體性過度強調的矛盾。在「自律」的理想之下，道德教育的極致是當事者能自行判斷何者為正確的價值。整個道德教育的過程中，由他律到自律是漫長的過程。當價值變遷快速的情況下，自律就很難了，這就像孟子所說的「一傅眾咻」。學校所教的價值，常被商業媒體的力量所抵銷。後現代對主體性的觀點是持著建構主義，是與環境的互動。他律或是共同規範的遵守之所以是必要，乃是因價值常只是一種約定俗成，沒有絕對的道理，也就是社群主義所說的「傳統」。如果一個團體、一個社會沒有了傳統或是共同規範，將是不可思議的是。

就前述筆者對「常規道德」和「非常規道德」的區別，「非常規」是相對於「常規」。「非常規」是例外，如今一旦「非常規」變成是常態，那麼所謂的「常規道德」也將無法存在，這是令人非常難以想像的事。事實上，當前的社會也還未走向絕對的多元，在「全球化」的趨勢下，仍有「求同」的拉力。然而，鮑曼卻把以往對道德標準的遵守認為不是真正的道德教育，多元情況下的抉擇才是真正的道德教育，顯然是過度強調道德主體的自律層面，這樣的理想是現代性的產物，可是他又拿來做為衡量道德教育的標準，這是非常吊詭的現象。

然而，我們畢竟要承認後現代的社會比以往要來更多元，所以在「常規道德」的教育上，將受到更多的干擾。如果「常規道德」都無法建立，或是在無「常規道德」的對照之下，可能根本就無法讓下一代建立甚麼是道德。在媒體的推波助瀾之下，當大家以標新立異為尚，許多人可能在價值多元的衝擊下而迷失。尤其，在商品化的邏輯之下，各種光怪陸離的現象幾乎將使得道德教育變成不可能。也就是當「非常規道德」凌駕了「常規道德」時，道德可能就不存在了，這是筆者憂心之處！

柒、結論

本文可說是大題小做，很簡要的先說明現代性的特色，再分析當前的社會情境。然後再呈現後現代對於當前社會的概念化，及後現代的道德情境，然後引申其在道德教育上的主張。經此一對比發現，後現代可算是對現代主義修正較多，甚至是反對較多的派別。然而，它還是有延續的成分。在對於當前社會的概念化方面，後現代否認了任何客觀道德標準的正當性，而拚命主張多元化，等於反過來賦予多元主義絕對的正當性，這又掉到另一種極端。因為，在全球化的趨勢下，也有求同的趨勢，使得某些基本層面越來越不多元，如溝通的語言、媒介及規範。即使這些一致性是權力運作

的結果，但完全不承認這些基本的層面，將使得多元不可能，或是喪失意義，這可以算是後現代對多元的堅持而產生較為偏頗的一面。

在道德教育上，後現代對多元的堅持引申出多元文化教育。然而，多元的程度仍舊必須有個限制。傅科的社會建構論算是比較持平，比較能避免現代理性那種主、客觀對立的矛盾現象。可是，在當前社會變動迅速的情況下，價值的多元與短暫性卻也可能造成人們在價值上的迷失。但後現代學者鮑曼卻以為這才是真正的道德教育情境，顯然是過於樂觀。另一方面，後現代學者布希亞雖然指出媒體製造出真假不分的各種虛構的影像，卻未從道德教育的角度考量其各種負面的效果，及日益產生的各種隱憂，這些都是有所不足的地方。從以上的分析，筆者認為，在後現代的情境下，道德教育的實施將比以往更為困難。

參考書目：

- 行政院主計處（民 88）。**中華民國八十七年臺灣地區人力資源調查統計年報**。台北：行政院主計處編印。
- 李永熾譯，福山著（民 82）。**歷史之終結與最後一人**。台北：時報文化。
- 奈斯比著 尹萍譯（民 88）。**高科技·高思維**。台北：天下文化。
- 奈斯比（1985）。**大趨勢**。台北：長河。
- 夏鑄九等譯，Manuel Castells 著（民 87）：**網路社會之崛起**。台北：唐山出版社。
- 高宣揚著（民 88）。**後現代論**。台北：五南。
- 孫治本譯，Ulrich Beck 著（民 88）。**全球化危機：全球化的形成、風險與機會**。台北：臺灣商務。
- 徐文瑞譯，Richard Rorty 著（1998）。**偶然、反諷與團結：一個實用主義者的政治想像**。台北：麥田。
- 教育部（民 87）。**邁向學習社會：推展終身教育，建立學習社會**。台北：教育部。
- 蘇永明著（民 89）。「垂直多元與水平多元的思考方式」，刊於但昭偉、蘇永明主編，**文化·多元文化與教育**。133-179 頁。台北：五南。
- 蘇永明著（民 87）。資訊化和媒體社會的教育展望，刊於中華民國比較教育學會主編，**終生全民教育的展望**。393-422 頁。台北：揚智。
- 蘇永明著（民 87）。「常規道德」與「非常道德」之教學。**初等教育學報第六期**。173-188 頁。國立新竹師範學院初等教育學系編印。
- 蘇永明著（1997）。價值澄清法評析，刊於簡成熙主編，**哲學和教育— 20 世紀末的教**

育哲學。233-255 頁。高雄市：復文。

- Bagnall, R. G. (1998). Moral education in a postmodern world: continuing professional education. *Journal of Moral Education*, 27(3), 313-331.
- Baudrillard, Jean [1970](1998). *The consumer society: myths & structures*. London: Sage.
- Bauman, Z. (1998). *Globalization: the human consequences*. Oxford: Polity.
- Bauman, Z. (1999). Postmodernity and moral and cultural crisis. In Zygmunt Bauman *In search of politics*(pp.140-153). Oxford: Polity.
- Beck, U. (1992). *Risk society: towards a new modernity*. (Mark Ritter, Trans.). Oxford: Polity.
- Beck, U. (1999). *World risk society*. Oxford: Polity.
- Benjamin, W. (1968). *Illuminations: Essays and Reflections*. In H. Arendt (Ed.). (H. Zohn Trans.). New York: Schocken Books.
- Brooker, P. (1999). *A concise glossary of cultural theory*. London: Arnold.
- Castells, M. (1996). *The rise of the network society*. Oxford: Blackwell.
- Dewey, J. (1984). Essays, The sources of a science of education, Individualism, Old and New, and Construction and criticism. In *The Later Works, 1925-1953, Vol. 5*. Edited by Jo Ann Boydston. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Foucault, Michel (1980). *Michel Foucault: Power/knowledge*. Selected interviews and other writings 1972-1977. Edited by Colin Gordon. New York: Harvester.
- Foucault, Michel (1982). The subject and power. In Hubert L. Dreyfus & Paul Rabinow *Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics*. With an afterword by Michel Foucault. New York: Harvester Wheasheaf.
- Fukujama, Francis (1992). *The end of history and the last man*. London: Penguin.
- Gergen, K. J. (1999). *An invitation to social construction*. London: Sage.
- Harvey, David (1990). *The condition of postmodernity: an enquiry into the origin of cultural change*. Oxford: Blackwell.
- Kant, I. (1993). *Grounding for the metaphysics of morals with On a supposed right to lie because of philanthropic concerns*. (James W. Willington Trans.) Indianapolis, Indiana: Hackett Publishing Company, Inc.
- Kant, I. (1996). *Practical Philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Kant, Immanuel (1997). *Critique of pure reason*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kipling, R. (1899). The white man's burden. first published in *McClure's Magazine* (Feb. 1899). [Http://www.cwrl.utexas.edu/~benjamin/316kfall/316ktexts/white-burden.html](http://www.cwrl.utexas.edu/~benjamin/316kfall/316ktexts/white-burden.html)
- Luhmann, N. (1993). *Risk, A sociological theory*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Liotard, J. F. (1984). *The postmodern condition: a report on knowledge*. (Geoff Bennington and Brian Massumi Trans.). Manchester: Manchester University Press.
- May, T. (1995). *The moral theory of poststructuralism*. University Park, Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press.
- McLuhan, M. & Powers, B. R. (1989). *The global village: transformations in world life and media in the 21st century*. Oxford: Oxford University Press.
- Poster, M. (1990). *The mode of information*. Oxford: Polity Press.
- Poster, M. (1995). *The second media age*. Oxford: Polity.
- Rorty, R. (1981). *Consequences of pragmatism (essays: 1972-1980)*. London: The Harvester Press.
- Rorty, R. (1989). *Contingency, irony, and solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the self — the making of the modern identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, C. (1992). Atomism, in Shlomo Avineri & Avner de-Shalit (eds.) *Communitarianism and individualism*. Oxford: Oxford University Press.
- Toffler, A. (1981). *The third wave*. New York: Bantam Books.

兼論道德氣質的成分與道德教育的策略

單文經

【作者簡介】

單文經，曾任宜蘭縣立冬山國民中學教師、國立台灣師範大學教育學系助教、講師、副教授、現任國立台灣師範大學教育學系教授。

壹、前言

道德教育的目的在使人能成爲具有道德氣質的人 (a person with moral disposition)。掌握道德氣質的意義，並且加以分析，應當可據以擬訂適切的道德教育策略。

若欲了解道德氣質的意義，可以問：「什麼樣的人，才具有道德氣質？」關於這個問題，古今中外的人士多所論列，唯所謂有道德氣質的人總不外能兼顧修己與善群二項道德修養的人。有道德氣質的人，不僅能獨善天下，還能推己及人，進而兼善天下；不獨重內修或內行，亦能重外修或外行；不單對自己和現代負責，也能對社會大眾和歷史負責。

也有學者試著從另外的角度，來分析道德氣質的意義。例如，歐陽教 (1984) 即將道德氣質分爲道德認知的能力與行爲習性 (moral capacity and tendency) 二者。他以爲道德氣質應該超越「純道德事實、理由、價值、或規範之記誦或認識，而能培養出藉道德原則來分析推理、與判斷道德上的是非曲直。尤其重要的是，道德氣質貴在於能直道而行，由知之而好之，好之而樂之，樂善好施，樂此不疲。由知善而漸漸培養行善的情感與意願，遇有適當的道德情境或行善的良機，行爲者就表達出其行善的習慣。」 (p. 175)。

Knowels & McClean (1986), Lickona (1991), 及 Ryan & McLean (1987) 等人的著作中，則將道德氣質等同於良好的品格 (good character)，而將良好的品格分爲道德認知 (moral knowing)、道德情意 (moral feeling) 和道德行動 (moral action) 三者。此種分法，把知行二分的作法，加以延伸，將情意作爲知行的仲介，認爲徒知不足以

自行，而須以情意發為行的動機，亦有其特別的涵意。

過去論者對於道德氣質的成分，因為觀點的不同，或偏重認知，或偏重情意，或偏重行為，不一而足。本文即試著以統整的觀點，把道德的認知、情意和行動，融於一爐，分別探討其成分，分析其特質，以為進一步探討道德教育策略之張本。

貳、道德氣質的成分

如前所述，本文將道德氣質分析為道德認知、道德情意和道德行動三者。這三者的關係，並非完全各自獨立，也非完全可以畫分清楚的，而是有相互重疊之處。但是，為了說明方便起見，還是勉強加以分別敘述。

一、道德的認知

日常生活當中，人們總是會面臨一些與道德有關的難題或困境。吾人能否妥善地面對這些狀況，並且發揮其高尚品格的特性，首先就在於其是否能有清楚明晰的道德認知 (moral knowing)。

道德認知的成分，可以分析為：道德覺識 (moral awareness)、道德價值的認知 (knowing moral values)、道德觀點的認取 (moral perspective-taking)、道德推理 (moral reasoning)、道德決定 (moral decision-making)、道德的自知 (moral self-knowledge) 等六個項目 (Knowels & McClean, 1986; Lickona, 1991; Ryan & McLean, 1987)。

(一) 道德覺識

人們之所以無法踐履道德責任，許多時候是因為缺乏足夠敏銳的道德覺識，甚至對於道德的情境茫然無知，以致其無法做正的道德判斷。年輕人尤其如此，他們許多的違規行為，都是出乎於直覺，或者出乎於同儕的慫恿，或者出乎逞英雄的心理而不知道在行動之前，弄清楚這樣的行為，到底是否符合道德的原則。曾經有記者訪問一些違規駕駛機車，在街頭狂飆而肇事的青少年，為什麼要這麼做。由他們的回答之中，即可看出他們竟然不認為這樣的做法有什麼不道德。「大家都這麼做，所以我也這麼做」、「只要我喜歡，沒有什麼不可以」，是他們最常持的理由。缺乏道德覺識，正是這些青少年的最佳寫照。

做為一個有敏銳道德覺識的人，首先必須瞭解：人們的首要道德責任，就是要運用其聰明智慧，來分辨何種情境具有道德的意味，然後就正確的理念與行動，作仔細

的思考與判斷。其次，人們必須盡量充實自己的一般知識，以免因為無知或受到偏見誤導，而做出不正確的判斷。例如，全民健保的主旨之一，在以全民參與的方式，來為一些社會弱勢族群，承擔健康的保險責任，其用意是絕對美善的。人們不可因為一時的實施不盡妥適，即作不合情理的批判。

(二)道德價值的認知

諸如尊重生命、崇尚自由、負責任、誠實、堅忍、禮貌、自制、正直、仁慈、熱誠、公平、勇敢等，為亙古常存，且為眾人所公認的道德價值。我國過去中小學道德教育所強調的孝順、友愛、禮節、勤學、合作、守法、勇敢、公德、愛國、信實、睦鄰、節儉、負責、知恥、寬恕、有恒、正義、和平等德目，則是兼具中國傳統文化所強調的固有道德，以及現代社會必須遵循的價值觀念（林清江，1980）。一個道德修養高尚的人，應該能認同這些道德價值，並且奉行不渝。唯有能始終如一，遵行這些道德價值，並且隨時以其為念的人，才是真正對這些道德價值有所認知的人。

真正理解這些道德價值的人，還必須瞭解其在不同情境之中所具有的意義，並且能把所知靈活地應用於各該情境之中。例如，所謂誠實，在一般的情況之下，是指不欺騙、不隱瞞。但是，醫生為了怕病人的病情加重，而將真實的情況作善意的隱瞞，則是諒解的做法。

(三)道德觀點的認取

所謂道德觀點的認取，是指能設身處地，認取別人的觀點，從別人的觀點來看問題，想像別人會怎麼想，怎麼回應，怎麼感覺等。道德觀點的認取，是道德判斷的先決條件；如果我們不瞭解別人，我們就不可能尊重他們，因而所採取的行動也就難以因應他們的需求（單文經，1980）。

道德教育的重點之一，即在協助人們能從別人的觀點，特別是從那些和自己有不同背景的人的觀點，來看這個世界，以擴大其視野，增進其道德觀點的認取能力。

(四)道德推理

所謂道德推理，包括對於道德涵義以及道德理由的瞭解。換句話說，一個能進行有效道德推理的人，除了對於道德的意義有清楚的認識之外，還對於為什麼人們的言行必須符合道德原則的理由，有深入的瞭解。

依據道德發展心理學的說法，人類的道德發展乃是循序漸進的，而不是一蹴可幾的。隨著人類的道德成長，他們學到了那些才是符合道德原則的道德推理，又那些道

德推理不是符合道德原則的。道德推理的發展到達了較高的階段，人們會以較具普效性的道德原則來進行推理。而且，到了這些階段，人們也比較能依循這些道德原則，直道而行，義無反顧 (Kohlberg, 1984; 歐陽教, 1984; 單文經, 1980)。

就道德教育的推廣而言，家庭、學校與社會皆應鼓勵人們就道德的兩難情境多加思考，增加其對不同情境的分析能力，並且鼓勵人們以開放、理性、平和的方式，與人討論、質疑、辯難，以提高其道德推理的能力。

(五)道德決定

作決定必須考慮到所面臨的選擇有那些？我作了某項選擇，其後果對別人可能會有那些影響？我採取那些行動，才可能增加良好的結果，並且對於重要價值的堅守，有所助益。在面臨道德情境時，若能以這些問題來進行思考，是很有必要的。

人們由小到大，所必須面對的道德決定，難以數計。道德決定能力的培養，自是非常重要。就推廣道德教育的角度來看，父母師長應該自子弟日漸懂事之後，即常常提醒其就言行的「選擇－後果」之間的關聯性，多加體會，以便隨著年齡的成長，而能作出合情合理的道德決定 (Dreikurs, Grunwald, & Pepper, 1998)。

(六)道德的自知

自知是所有道德知識當中最難獲得的知識，但是它卻是品格發展過程中最必要的成分 (Lickona, 1991)。一個有高尚道德修養的人，應該有能力檢視自己的言行，並且能以反省批判的方式來評斷自己的所作所為。同時，一位有道德自知能力的人，應該瞭解自己品格上的長處和短處，並且知道以自我修為的方式，來彌補自己的短處。一般人往往會在事前未經深思熟慮而做了某件事之後，卻不知檢討與反省，反而找了一大堆的理由為自己的行為辯護，這種做法尤須加以避免。

家庭與學校應該鼓勵子弟自小即撰寫日記或週記，隨時省察自己生活當中所遭遇的道德事件，自己如何回應，並且考量這些回應的做法是否負責任。這項平常養成的習慣，對於道德自知能力的提升，有很大的助益。

以上道德覺識、道德價值的認知、道德觀點的認取、道德推理、道德決定、道德的自知等六個項目，乃是構成道德認知的人類心靈特質。這六個項目對於品格的認知層面之形成，皆有重要的貢獻。

二、道德情意

在一般討論道德心理學或道德教育的文獻當中，比較少注意到道德情意的問題，

但這個部分卻是非常重要的。純粹只是認知到道德的是與非或對與錯，還是不夠的。人們對於是與非或對與錯，可能有很敏銳的判斷力，但仍然有可能做出錯誤的決定，關鍵就在於無適宜的道德情意做為後盾。

道德情意 (moral feeling) 的成分，可以分析為：道德良心 (moral conscience)、自重感 (self-esteem)、同理心 (empathy)、喜好美善的事物 (loving the good)、自制 (self-control)、謙卑 (humility) 等六個項目 (Knowels & McClean, 1986; Lickona, 1991; Ryan & McLean, 1987)。

(一)道德良心

道德良心可以從兩方面來看，一為認知的層面，一為情意的層面。認知層面的道德良心，是指對於正確的事情有所認知；情意層面的道德良心，是指對於正確的事情能義無反顧地實行。往往有許多人知道什麼是正確的事情，但是卻不願意直道而行，其關鍵就在於其情意層面的道德良心，未能發生作用 (Zecha, 1984)。

成熟的良心包括了道德義務感，以及有建設性的罪惡感。所謂建設性的罪惡感，是當我們覺得有必須直道而行某事的道德義務感時，但是，卻因故沒有這麼做，於是，就會產生一種趨使我們尋求補救做法的動力。這種建設性的罪惡感，可以協助我們抗拒誘惑。

就具有成熟良心的人而言，在他們的生活當中，道德佔有很重要的地位。他們會堅守道德價值，因為那些道德價值已然深植於其道德的自我之中。如果讓他們違背這些道德價值，就會覺得很不自在，因為在他們的內心深處，已經把這些道德價值加以認同而內化成為自己人格的一部份。

要培養一個人的道德良心，使其能夠執著於道德價值，乃是一個漫長的歷程。師長必須從小開始不斷的提醒，再加上自我的不斷反省，才可能逐步地建立起來。

(二)自重感

當我們有了自重感，我們就會看重自己。我們若是看重自己，就會愛護自己。當然，也就不容許別人侮蔑我們的身體或是心靈。當我們有了自重感，我們就不會在意別人對於我們的毀譽。有些研究指出，自重感愈高的人，愈能抗拒同儕的壓力，也就愈能自主自律地進行道德的判斷 (朱麗文譯, 1993)。

如果我們能夠自我尊重，則我們就會以比較積極正向的態度對待他人。如果我們缺乏自重感，則比較難於尊重別人。然而，徒然有自重感，不足以保障高尚的品格。因為有一部分的自重感，乃是建立在一些與道德品格無關的因素，諸如：財物的佔

有、容貌、受人歡迎、或是權力等之上。身為道德教育工作者，所面臨的重大挑戰之一即是，協助年輕人，以諸如責任、誠實和仁慈等道德價值為基礎，發展其積極正向的自重感。

(三)同理心

所謂同理心，是指對別人的情況，能有所認同，或是能夠體驗到別人的心情。同理心使得我們能超越自我的限制，而能以別人的心境來看事情。同理心和前面所說的「觀點認取」，乃是一體的兩面。觀點認取著重的是理智的層面，而同理心著重的則是情緒的層面；同理心因而又可譯為「擬情作用」（賈馥茗，1966）。

今天的社會，人們的同理心似乎有日趨下降的現象。青少年的犯罪事件日增，尤其是欺凌暴虐的行為愈來愈多，其關鍵就在於這些青少年完全缺乏對於受害者的同理心，甚至以受害者的痛苦為樂。令人驚異的是，有些加害者竟然是家庭或是鄰里所公認的「好孩子」。他們可能對於熟識的人，或是他們所關心的人，能表現相當程度的同理心；然而，他們對於他們欺凌暴虐的對象，則毫無同理的心情。身為道德教育工作者，我們的重要任務之一即是，協助年輕人發展普遍性的同理心，使其能對所有的人都一視同仁，而不至於有任何的差別待遇。

(四)喜好美善的事物

一個品格高尚的人，應該會喜好美善的事物。一個喜好美善事物的人，也會是一個樂善好施的人。此即古聖先哲所謂：「知之者不如好之者，好之者不如樂之者」。

當人們表達了喜好美善事物的情感時，通常也會樂於表現出來。他們所表現的不只是「不得不然」的「義務道德」，更是一種「行之而後樂」的「樂施道德」。此種企求美善的情意力量，並不只限於聖賢君子才可能具有，一般人也都能在一番修為之後擁有（單文經，1988）。

就家庭與學校而言，應該鼓勵子弟與人合作學習，同儕之間相互輔導，積極參與正當的社團活動，以激發並培養其樂善好施的潛能；就社會而言，則應鼓勵各社區，以鄰里幹部為核心，結合大眾力量，舉辦各種互助、服務、聯誼活動等，讓民衆從活動當中體會助人的美善之樂。

(五)自制

情緒的不當發作，往往會使人迷失理智。這就是為甚麼，自制在道德品質當中，佔有很重要的地位。人們的情緒可以粗略分為喜、怒、哀、懼、愛、惡、欲。一般正

常的人，在某些情況之下，總會有某些情緒的反應。其關鍵乃在於是不是能「發而皆中節」。情緒發作，而能自我節制，就不會失禮，也就不會有違道德（賈馥茗，1980; Blankstein & Polivy, 1982）。

就家庭與學校而言，身為父母師長，必須以身作則，凡事不情緒化，遇事自然流露情緒，亦必能自我節制，如此方才能進而指導子弟能在情緒上力求自制。就社會而言，政治人物或是社會人物應該處處表現以理性駕馭情緒，而不可爲了譁衆取寵，或是吸引媒體注意，隨意宣洩其不當的情緒。唯有大家共同自制，才可能影響子弟也凡事自制。

(六) 謙卑

謙卑是高尚品格的重要成份，但是卻常被人忽視。謙卑可以說是自知的情意層面，也是誠實和自我改正缺失的必備條件。謙卑能協助我們克服驕傲；而驕傲可以說是最要不得的邪惡，也可以說是人類精神上的癌症。驕傲是自大、狂妄、偏見、輕忽等惡行的根源。唯有靠著謙卑，才可能消除驕傲所帶來的災害。總之，謙卑可以說是衆多惡行的剋星 (Richards, 1992)。

在學校或家庭中，應當教導子弟時時自我反省；自我批判更是很重要的功課。隨時反省自我的言行舉止，是否有驕恃傲慢之處；經常自我批判，是否有對人不禮而不自覺之處。要求子弟撰寫日記與週記，是個好方法；經常和子弟對話，提醒其自省與自我批判，亦有必要。

以上道德良心、自重感、同理心、喜好美善的事物、自制、謙卑等六個項目，構成了道德自我的情意層面。這些有關自我、他人以及美善事物等的情意，與道德的認知組合，形成了吾人道德動機的來源；這些道德的情意幫助吾人由道德的認知，跨越了行爲之橋，邁向人生的康莊大道。這些情意因素的有無與強弱，可以解釋爲什麼有某些人會依循道德原則而採取行動，而有些人卻做不到。

三、道德行動

道德行動可以說是道德認知與道德情意兩個部分運作的結果。如果人們具備了前述的道德認知和道德情意中的各項條件，則他們理應能奉行其所認知的道德原則，再輔以所蓄積的道德情意，而有相應的道德行動 (Sokolowski, 1985)。

不過，有的時候，人們雖然知道應該怎麼做才對，而且也有情意的力量支持他們直道而行，但是，仍然無法把這些認知和情意轉化爲行爲。爲了瞭解到底是什麼原因才使得人們能毫不猶豫地採取道德的行動，或是表現有違道德原則的行動，我們有必

要來檢視道德行動 (moral action) 的三項成分：能力 (competence)、意志 (volition) 及習慣 (habit) (Knowels & McClean, 1986; Lickona, 1991; Ryan & McLean, 1987; Sokolowski, R. 1985)。

(一)能力

所謂道德的能力，是指把道德判斷和情意轉化為有效的道德行動之能力。舉例而言，如果我們要公平地解決人際的衝突，我們必須要遵循一套實際的步驟：傾聽兩造的意見，在兩造之間進行良性的溝通，並且要能找出兩造都能接受的解決方案 (Liszka, 1999)。

我們如果想幫助別人，就必須有能力構想一套助人的計畫，並且確定自己有執行這套計畫的能力，否則就會落於空談。如果我們曾經在特別的情況下，有過成功的助人經驗，那麼以後就更容易成功地助人，因而也就更願意表現助人的行動。例如：一位心理學家的研究即發現，曾經在角色扮演的情境當中，成功地參與助人行動的學童，比那些沒有類似經驗的學童，在實驗的情境中，聽到隔壁房間傳來的嬰兒哭聲時，更願意去瞭解發生了什麼事。另外一項以第二次世界大戰期間，協助猶太人逃離納粹魔掌的四百個人為對象的研究發現：這些人除了有比較高的助人情懷之外，也對自己的能力有比較強烈的自信。

(二)意志

人們面臨道德情境時，作正確的抉擇，乃是不容易的事情。意志是作正確抉擇的動力，更是堅持努力方向的泉源。意志能使當事者的情緒受到理智的控制，更能使當事者的理智發揮加倍的力量。意志使人們的理智清醒，使人們堅守責任先於逸樂的原則。意志使人們抗拒誘惑，遠離作惡的誘因；意志使人們延宕眼前的享受，而能著眼於長遠的收穫。因此，意志可說是道德勇氣的核心 (Hershberger, 1989)。意志力的磨勵，主要靠自己的修為，也須要師長同儕的指導與協助。師長應多講述偉人刻苦成功的故事，媒體亦應多報導生活坎坷人士的成功經驗，以為子弟學習效法的榜樣。子弟遭遇挫折，師長應予以適當鼓勵與扶持，俟其自行調整，終能淬練其意志。

(三)習慣

許多情況之下，道德的行動有賴道德習慣做為後盾。「習慣成自然」，即指人們如果建立了某種習慣，就會形成一種自然的力量，促使人們依據此一習慣行事；如果不依照此種習慣行事，則反而會顯得不自然 (Zeldin, 1988)。

建立良好的道德習慣，必須有賴不斷練習與實踐的機會。在年幼的時候，習慣的建立尤為關鍵。身為大人，應該以身作則，並且不斷指點，讓子弟自小至大，不斷地有實踐其助人、誠實、公正等善行的機會，因而從中建立應有的道德習慣，終身陪伴，歷久而不渝。

參、道德教育的策略

高尚的品格，絕非在真空中就可以完成的；唯有在人們生活的周圍環境之中，才能孕育出優美的道德。就此一觀點而言，欲期有效的推動道德教育，應統整家庭、學校與社會等三方面的力量，共同推動道德教育。

一、家庭道德教育策略

俗諺所說：「三歲看大，七歲看老」，雖然有點嚴重，但是確實有部分的道理。此中的涵義是：家庭為個人成長過程中最早接觸的環境，個人的道德教育是先在家接受啟蒙；家庭道德教育是爾後道德教育的張本。因此，如果家庭的道德教育能成功，奠定了堅實的基礎，學校、社會的道德教育即可事半功倍。以下三點，為家庭道德教育的可行策略。

(一)維繫家庭和樂：夫妻應該盡力維持感情和諧，並且進而謀求親子關係良好，則家庭成員必能和樂相處。在這種家庭生長的子弟，耳濡目染，長大成人亦必能以和樂之道治家；這是家庭道德教育的根本（廖榮利，1992; Brubaker, 1993; Yorburg, 1993）。

(二)重視及早施教：古有明訓：「訓子須自胎教始」，其主旨在提醒我們，道德教育愈早開始愈好。心理學研究也證實，幼兒時期是人類行為與觀念培養的關鍵期。身為現代父母者，應當善盡教養責任，重視身教、言教與境教，以培養子女正確觀念，建立其良好習慣（Frank, 1985）。

(三)併用多種方法：家庭道德教育的實施，應由道德認知的啟發、道德情意的培養以及道德行動的誘導三方面同進行。因此，在方法的運用上，也應併用訓誨啟發、行為示範及善用管教等民主教育方式，以促進子女道德的發展（陳振貴，1996）。

二、學校道德教育策略

學校為正統的施教單位，理應負起道德教育的主要責任。學校裡必須透過正式的課程與教學來進行道德教育，也必須掌握各種非正式的機會來強化道德教育的效果。以下十一點，為學校道德教育的可行策略：

(一)教師以身作則：每位教師皆應以「言行楷模」(model)、「關懷者」(caregiver)和「輔導者」(mentor，或譯良師)的角色自期，以誠與愛、尊重與負責等原則對待學生，以身作則，建立良好模範，支持與鼓勵良好的行為表現，並且改正損人且不利己的言行(Lickona, 1991)。

(二)建立道德環境：教師應該把班級建立成爲一個道德的團體(moral classroom)，幫助學生相互瞭解，彼此尊重與關懷，並且讓學生覺得在班級團體當中，能愉快的生活與學習(DeVries & Zan, 1994)。教師更應要求學生，對於班級當中如原住民子弟、大陸來台子弟、災民子弟、肢體或心智殘障、學習遲緩等特殊的同學，特別關心與照顧。

(三)實行道德紀律：Durkeim(1973)指出：「班級紀律的作用，並不只是要獲得表面上的平靜與安寧而已；紀律應該是班級這個小社會的道德」(p. 148)。教師應該在班級當中建立其人格感召與專業的權威，使學生能真正信服教師的管教；班級的各項規定，能讓學生參與制訂，並且讓學生在有所選擇的情況之下制訂之；必要時也應該讓家長了解這些紀律，以便督促子弟切實遵行(單文經，1999)。不過，在執行班級紀律時，教師還應當注意是否因爲要求紀律而過度範限了學生的自由和自主的空間，進而妨礙學生自律道德意識的形成。

(四)開創民主班級：教師應開創民主的班級環境，讓學生參與班級的各項決定，並且分擔班級當中的各項責任，以便使得班級成爲一個適合學習的好場所(Gutmann, 1987)。班會應該是使學生獲得民主參與經驗，提昇民主素養的最佳機會，教師應該突破原有班會的形式，有效地設計與運用班會時間，使其發揮應有的功能。

(五)活絡道德教學：教師在一般的學科課程與教學中，融入道德價值的教與學的活動，固然能讓學生在活動中獲致倫理觀念及道德行為的成長。設置以道德教育爲主旨的課程與教學，亦能收直接教導的效果。唯不論何種方式，教師皆應使其活潑生動，增加學生道德的體驗，切不可流於呆板的照本宣科，或是枯燥的說教。所採用的模式，亦不必限於某一種，而可多元併用(劉秋木、呂正雄譯，1993)。

(六)採用合作學習：教師應採用合作學習的方式進行各項教學活動，讓學生有機會與他人共同學習，並且共享分工合作、完成任務的喜悅(Slavin, 1990；黃光雄，1996)。因爲受到升學歷力的影響，我國的中小學的班級教學，過去一向強調競爭，甚至有許多惡性競爭的情事發生。合作學習的教學方式，強調在合作的目標下，個人合理的競爭和團體真誠的合作，對於矯正過去的偏差，應有相當大的助益。

(七)鼓勵道德思考：教師應鼓勵學生透過閱讀、寫作、討論、作決定以及辯論等活動當中，進行道德的思考與反省(Wilson, 1970)。道德討論(單文經、汪履維譯，

1986) 與價值澄清法 (洪有義, 1983) 等皆是可用來激發學生道德思考的方法。不過, 必須注意的是, 教師一方面固然要站在中立的立場, 來催化學生的各種想法, 並且鼓勵學生說出自己的經驗和主張, 但是, 在必要的時候, 教師還是要以專業權威作適當的引導。

(八) 教導衝突管理: 教師應教導學生衝突管理的做法, 以便其在日常生活當中, 遭遇各種衝突時, 能以公正和平的方式來解決 (Mayer, 1990; 汪明生、朱斌好等著, 1999)。教師應該明瞭, 學生之間的衝突在所難免, 重要的是如何透過衝突的解決, 培養學生管理衝突的方式。教師更應該明瞭, 什麼時候教師應該介入, 什麼時候教師應該放手讓學生自行處理。

(九) 表揚道德楷模: 學校應該定期表揚熱心參與學校事務, 以及熱心社區服務的學生, 以為全校學生的楷模, 帶動學生服務他人的意願。教師也應該善用楷模認同的制度, 讓楷模學生發生影響力, 建立優良的班風 (潘文忠等, 1997)。不過, 教師也應注意, 所表揚的楷模應該確實能言行一致, 表裡如一, 方才不致產生反效果。

(十) 校務行政民主: 學校應運用各種途徑, 例如: 校長的民主領導、教師的合理管教與紀律、民主的學生自治等方式, 讓全校的師生開創一個具有道德文化的共同體, 進而支持班級中課程與教學所教導的道德價值。近若干年, 因為教育鬆綁與教育權下放等作法, 讓教師、家長與校長及行政員有共同參與校務行政決定的機會。雖然, 在短期間之內, 因為校園權力生態重組而顯得有些脫軌的現象。但是, 從長遠的觀點來看, 對於校園民主化, 應該有正面的效應, 因而對於校園的道德教育, 應有積極的影響 (單文經、吳永裕、侯世昌, 1999)。

(十一) 社區全民參與: 學校應要求家長及社區民衆融入學校教育的網路, 成為學校道德教育最佳夥伴。教師應提醒家長注意自己才是子弟的第一個且是最重要的道德教師; 呼籲家長與社區民衆盡心盡力, 協助學校推行道德教育; 結合當地宗教團體、民間團體、企業和媒體等社會資源, 共同合作, 共同強化學校所教導的各項道德理念。

三、社會道德教育策略

社會好比是一個大染缸, 個人沈浸於其中, 沒有不受影響的。因此, 根本的辦法就是把社會的染缸漂白, 使其成為純淨的社會。若不如此, 家庭與學校的道德教育成果, 將難以維持。

財團法人弘揚社會道德文教基金會所欲推動的: 「建立生活規範」、「確立價值體系」、「導正社會風氣」、「培育弘道人才」、「發揚宗教精神」、「改善社會習俗」、「實踐傳統孝道」、「勸勉行善施仁」、「端正社會人心」及「塑造中興氣

象」等十項工作，應該是相當可行的社會道德教育策略（邱創煥，1994）。茲特摘錄於後：

(一)建立生活規範：促進國人建立一個重倫理、講公德、守信諾、崇法治，兼具傳統文化與現代化生活規範的社會。

(二)確立價值體系：促成台灣社會確立重視社會公義，辨別公是公非，遵守社會秩序之生活態度的價值體系。

(三)導正社會風氣：整合各種宗教的理念與信仰，結合本土傳統文化體系，提升精神生活，導正社會風氣。

(四)培育弘道人才：弘揚道學及各宗教教義，消除迷信斂財神棍，培育精研道學哲理與各宗教教義，具備正義道德與學術修養的傳道人才。

(五)發揚宗教精神：發揚民間寺廟崇高的立廟精神與特定宗教敬表對象，勸導信徒各本教義，效法先聖先賢，積極行善。

(六)改善社會習俗：倡導善良風俗習慣，結合本土文化，改善婚喪喜慶禮俗，以端正社會風氣和行爲。

(七)實踐傳統孝道：闡明孝道的意義，普及百善以孝爲先的認知，鼓勵實踐孝道，促使家庭和睦，社會和諧。

(八)勸勉行善施仁：推展人人心存善念，時時樂善施仁，做好人、行好，非僅獨善其身，更兼善天下。

(九)端正社會人心：推行心理建設以明天道、正人倫、致至治，養成人人不貪不取、勤勞、儉樸習尚。

(十)塑造中興氣象：積極倡導社會光明面生活，消除奢侈、頹廢、萎靡敗俗、肅清煙毒、戒除賭博，鼓勵服務奉獻、振興朝氣蓬勃、積極進取的社會風氣，塑造中興氣象。

這上述十項工作，可以經過歸納，而成爲「重倫理」、「講公德」、「守信諾」、「崇法治」、「踐孝道」、「存善念」、「樂施仁」、「行勤儉」、「勤和諧」、「尚進取」、「戒惡習」、「致至治」等十二句箴言。若再加歸納，則「仁厚」、「積德」、「家和」、「國治」等八字，而最後則可歸納爲「仁」與「義」二字。惟居義以行仁，個人方得以安身立命，國家社會方得以長治久安。

肆、結論

我國素有崇尚道德的文化傳統，因此，道德教育始終爲我國整體教育政策的重

點，各類教育計畫的擬訂，也都以提高國民道德教育的成效為優先的考慮。然而，由於客觀環境的變遷，道德教育的體系面臨了新的挑戰，也產生了許多的問題。本文試著從根本的問題著眼，先行指出道德教育的目標，在於培養具有道德氣質的人，進而自認知、情意及行動三個方面分析道德氣質的成分。本文在逐一分析道德氣質的成分時，也夾敘了一些有關道德教育策略的討論。以此為基礎，本文在最後一節當中，自家庭、學校與社會三個層面，申述道德教育的策略。

張春興(1983)指出：青少年的問題「病根種在家庭，學校使病象顯現，社會使病情加重。」(173頁)。這句話旨在從反面警惕吾人，若是家庭不注重子弟的道德教育，即是形成青少年問題的溫床；已經形成問題的青少年，不良的行為和習慣早已經養成，雖然學校的教師與同儕仍有機會能教化輔導之，但是畢竟不容易；如果青少年因為不良的習氣始終未能改變，一旦進入社會，違規犯過的機會自然大增。家庭、學校與社會三個環節，環環相扣，千萬不可相互推諉責，而應該統整合作，同心協力；任何一個環節出了問題，另二者皆應相互配合，方可能對症下藥，解決問題。本文係自正本清源的立場，強調各個環節的相關人士皆應謹慎為之，各自發揮應有的功能，為培養家庭中的好子弟、學校中的好學生，以及社會中的好公民而努力。

另須說明者，本文所分析的道德氣質各個項目，以及所提出之各項道德教育策略，因受篇幅所限，所列舉者皆犖犖大端，而未深入探討，對於可供家長、教師、學校、社會推動道德教育的實際作法，甚至是實施的步驟，更是無法詳細論列，作者所列參考書目，亦為掛一，企盼方家指正。

參考書目

- 朱麗文譯(1993)。Satir, V. 原著。**尊重自己**。台北：張老師。
- 汪明生、朱斌好等(1999)。**衝突管理**。台北市：五南。
- 林清江(1980)。**我國中小學公民教育內涵及實施成效之研究**。台北：行政院研究發展考核委員會。
- 洪有義(1983)。**價值澄清法**。台北市：心理。
- 邱創煥(1994)。**弘揚社會道德的構想**。台北：財團法人弘揚社會道德文教基金會。
- 黃光雄(1996)。**合作學習的理念與運作**。收於黃光雄，**課程與教學**(249-272頁)。台北：師大書苑。
- 陳振貴(總編輯)(1996)。**家庭教育與社區發展**(八十五年度我國家庭教育與社區發展學術研討會論文集)。台北市：實踐設計管理學院。

- 張春興(1983)。問題出在那裡－從發展心理看國中生行為問題的成因。收於張春興，**成長中自我的探索**(151-178)。台北：東華。
- 歐陽教(1984)。德育原理。台北：文景。
- 單文經(1980)。道德教育初探。高雄：復文。
- 單文經、汪履維譯(1986)。Richard, H. Hersh 等原著。**道德發展與教學**。台北：五南。
- 單文經(1988)。杜威的道德教育理論。國立台灣師大學教育學系博士學位論文，未出版。
- 單文經(1999)。多元智能與班級經營。收於簡茂發主編，**啟發多元智能**(229-248頁)。台北：國立台灣師範大學。
- 單文經、吳永裕、侯世昌(1999)。教育去集中化政策的得與失。發表於台北市立師範學院舉辦，第五次教育行政論壇。10月30日。台北：台北市立師範學院。
- 賈馥茗(1966)。擬情作用與心理健康。**國立台灣師大學教育研究所集刊**，8輯，13-76頁。
- 賈馥茗(1980)。從教育的立場看人的行為和習慣。**國立台灣師大學教育研究所集刊**，22輯，1-19頁。
- 廖榮利(1992)。健康的家庭生活(再版)。台北市：社會教育館。
- 劉秋木、呂正雄譯(1993)。Richard H. Hersh, John P. Miller, Glen D. Fielding 原著。**德育模式**。台北：五南。
- 潘文忠等(1997)。國民中學楷模認同制度對不良適應學生之影響研究。高雄：復文。
- Blankstein, K. R., & Polivy, J. (Eds.). (1982). *Self-control and self-modification of emotional behavior*. New York, NY: Plenum Press.
- Brubaker, T. (Ed.). (1993). *Family relations: Challenges for the future*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- DeVries, R., & Zan, B. (1994). *Moral classrooms, moral children: Creating a constructivist atmosphere in early education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Dreikurs, R., & Grunwald, B. B., & Pepper, F. C. (1998). *Maintaining sanity in the classroom: Classroom management techniques* (2nd ed.). Bristol, PA: Tyler & Francis.
- Durkeim, E. (1973). *Moral education*. New York, NY: The Free Press.
- Frank, M. (Ed.). (1985). *Infant intervention programs: Truths and untruths*. New

- York, NY: Haworth Press.
- Gutmann, A. (1987). *Democratic education*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Hershberger, W. A. (Ed.). (1989). *Volitional action: Conation and control*. New York, NY: Elsevier Science.
- Knowels, R. T., & McClean, G. F. (Eds.). (1986). *Psychological foundations of moral education and character development*. Lanham, MD: University Press of America.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development, Vol. 2: The psychology of moral development*. San Francisco, CA: Harper & Row.
- Lichtenberg, J., Bornstein, L., & Silver, M.D. (1984). *Empathy*. Hillsdale, N.J. : Analytic Press.
- Lickona, T.(1991). *Education for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York, NY: Bantam Books.
- Liszka, J. J. (1999). *Mxoral competence : An integrated approach to the study of ethics*. Upper Saddle River, NJ : Prentice Hall.
- Mayer, R. J. (1990). *Conflict management: The courage to confront*. Columbus, OH: Battelle Press.
- Richards, N. (1992). *Humility*. Philadelphia, PA : Temple University Press.
- Ryan, K., & McLean, G. F. (Eds.). (1987). *Character development in schools and beyond*. New York, NY: Praeger.
- Slavin, R. (1990). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Sokolowski, R. (1985). *Moral action: A phenomenological study*. Bloomington : Indiana University Press.
- Wilson, J. (1970). *Moral thinking: A guide for students*. London : Heinemann Educational.
- Yorburg, B. (1993). *Family relationships*. New York, NY : St. Martin's Press.
- Zecha, G. (1984). *Conscience : An interdisciplinary view*. Norwell, MA: D. Reidel.
- Zeldin, X. V. (1988). *Habit as central and transactional in JohnDewey's philosophy of education [microform]*. Ann Arbor, Mich. : UMI.
- Zeldin, X. V. (1988). *Habit as central and transactional in JohnDewey's philosophy*

of education [microform]. Ann Arbor, Mich. : UMI.

正義倫理與關懷倫理的論辯

：女性倫理學的積極意義

簡成熙

【作者簡介】

簡成熙，四川省江北縣。現任國立屏東師範學院初等教育系副教授。

摘要

郭耳堡從心理學的立場整合了啓蒙運動自康德以降的思想，而建構了有名的正義倫理；女性學者姬莉根則提出了關懷倫理，認為郭氏的正義倫理只反映了男性的認知，正義／關懷的二分，引起了許多學者的討論。本文首先分別敘述正義／關懷之要旨，再從三種二元對壘的方式—普遍原則／具體情境，普遍他人／具體他人，分離的自我／關聯的自我，各自說明正義／關懷的預設和立場。學者們都企求去整合二者，有的學者從正義的觀點來整合關懷，有的從關懷的觀點來整合正義。筆者認為關懷倫理對道德的界定較符合事實，所以是持著關懷的觀點來整合正義。正義倫理所設定的各種原則，雖然抽離了社會的事實，但仍有其客觀的意義，可以視為輔助關懷倫理的技術。為了回應女性主義的訴求，不使關懷倫理淪為再製兩性刻板分工的惡果，筆者提出了修正「自主」及重構「公私領域」的概念，使關懷倫理從狹隘的女性經驗與意識中走出，不僅促成兩性平權，更擴大了倫理學的視野，開啓人類文明的新契機。

關鍵詞：正義倫理、關懷倫理、女性主義、道德哲學

A critique of the debate between justice ethics and care

ethics : some positive meaning of feminine ethics

Cheng-His Chien

abstract

Lawrence Kohlberg's theories of moral development and moral education were taken to be founded on justice-ethics. Carol Gilligan, Kohlberg's colleague at Harvard, was unhappy with Kohlberg's theories and tried to establish an ethics based on care. She suggested that justice ethics was basically masculine, and, in comparison, care ethics was fundamentally feminine. The justice-care debate subsequently became an important issue in the field of moral philosophy. The purpose of this paper was to examine arguments concerning this debate. Some feminine theories employed dichotomous contrast to distinguish the two ethics, which were universal principle / concrete situation, the generalized / concrete other, separate self / relational self. However, arguably, some theories took the view that the two ethics were actually compatible. In this paper, the author argued that if a proper reformulation of the concept of autonomy and public / private sphere were taken on the basis of care ethics, an ethics with which horizon could be established. This new ethics would be free from the complex of feminine experience and the gender debate, which would in turn offer a solid foundation for a flourishing society.

Key Words : justice ethics, care ethics, feminine, feminist, moral philosophy.

I . 緒 論

倫理學 (ethics) 又稱為道德哲學，本是哲學的一支，著重在人類合宜行為的終極探討。在希臘時代，希臘三哲鑑於辯者對所謂人類行為的探討流於瑣碎，就從概念澄清的立場，加以釐清人類行為合宜的準則。一直到近代啟蒙運動自由主義以降，西方的倫理學逐漸發展成兩個脈絡，其一是「義務論」(deontological theory)，以康德為代表，其二是「目的論」(teleological theory)，以效益主義 (utilitarianism) 為代表。義務論不從經驗，卻訴諸於先驗的立場，希望賦予道德一超然的地位，目的論儘管對道德的性質迥異於義務論，卻也發展出一套客觀形式的計算模式來計量道德，此二大立場，對當代民主政治都有重大的影響。二十世紀，各種學科的分殊，心理學、社會學也都各自從其經驗科學探究模式來探討人類道德行為的發展歷程，郭耳堡 (L. Kohlberg) 算是最代表性的學者，他從泛文化的立場出發，發現不同的地區道德「內容」雖有差異，但「形式」發展卻是一定的，郭氏的主張很巧妙的以西方啟蒙運動以來的主流思想為基礎，建構了一看似可舉世普同的道德認知發展理論，影響深遠。

其間，雖然也有學者從文化的觀點指責郭氏理論強以西方主流價值為標準，但是由於沒有足夠的研究、無替代性的說法或是流於文化的本位主義，並無法真正撼動郭氏之主張。在七〇年代中，以姬莉根 (C. Gilligan) 為首的女性主義學者開始質疑郭氏之理論在內容上以「正義」(justice) 為最高優位，在程序上，著重以普遍原則來作形式邏輯的推論，可稱之為「正義—權利導向的倫理學」，這只是反映了男性的認知；相對的，女性在思考道德抉擇時，是以不傷害他人的關懷為最高優位，在程序上，著重的是從情境中作通盤的考量，而權衡出一種於己無損，於人無虧的責任，可稱之為「關懷—責任導向的倫理學」。姬氏關懷倫理正迅速的成為對抗正義倫理的另類思考。姬氏雖是一心理學者，但她對郭氏之挑戰已升高到哲學層次，隨著女性主義的高漲，在各個層面都引起了非常廣泛的討論(1)。

從女性立場出發的倫理學，大體又有兩種取向，其一是從女性的經驗出發，認為正義倫理並未正視女性的經驗與思維，忽略了女性的主體地位，稱之為女性倫理學 (Feminine ethics)，關懷倫理正是其中的代表；其二是女性主義倫理學 (Feminist ethics)，著重的是對傳統倫理學充斥的父權主義的解構，在女性主義倫理學看來，關懷倫理其實反映了既定父權體制性別分化分工的模式，並不能夠真正解放女性(2)。但

但即使是女性主義倫理學，也不完全否認從關懷倫理的立場，可以有其積極意義。本文希望能夠透過正義倫理與關懷倫理的論辯，更加釐清倫理學的內涵。由於在教育學領域中，郭氏的正義倫理已被視為主流，筆者將從關懷倫理的立場出發，去質疑正義倫理的合理性，並透過學者們的論證，檢視關懷倫理對正義倫理的批評是否合理；在筆者所蒐集的文獻中，即使是關懷倫理學者，也大都同意應與正義倫理作整合，有關各種企圖整合的論證是否能解決正義／關懷二元對立的衝突？這也是筆者在本文嘗試加以釐清的重點。筆者在第二節先勾繪出正義倫理與關懷倫理的要旨。第三節分別從普遍原則／具體情境，普遍他人／具體他人，分離的自我／關聯的自我，來對照二種倫理之取向。第四節分別探討從正義或從關懷的整合途徑，筆者將試圖說明從關懷的觀點來整合，再適度的修正道德上「自主」(autonomy) (3)及「公私」領域之畫分，不僅可達成女性主義的訴求，更可把關懷倫理從女性倫理學的範疇中帶出，而開啓人類的道德視野。

II . 正義倫理與關懷倫理的要旨

2.1 正義倫理：郭耳堡的道德認知發展理論

郭氏之理論在方法論上是受到皮亞傑 (J. Piaget) 的影響，根據皮氏之認知發展論，個人是由簡單具體且未分化的思維模式中，逐漸發展到複雜抽象，分化的整合思考。道德的思考亦反映了當事人認知的發展順序。最初，孩童沒有道德意識，其行動的動力是立即性的身體反映，皮氏稱此為無律階段，之後，隨著年齡的增長，兒童逐漸能從自我與外在的關聯中，感受到外在的壓力或期望，形成對自我的約束，稱之為他律階段；最後，個人不斷的加以思考反省，逐漸發展成由內而外的道德自律階段。皮亞傑希望從心理學的角度，客觀的界定人類對道德思考的發展歷程，以有別於哲學家對道德本質與內容的論辯。不過，他仍然不經意的從觀察的現象中，把許多屬於道德內容的部分，納入其道德認知的架構中。最明顯的例子，皮氏發現男孩在遊戲中很注意對遊戲規則的訂定，遇有爭執時比較會用公平的規則來仲裁，女孩子在遊戲時，較易採取一種「務實的態度」(pragmatic attitude)，比較允許有違規的事情發生，只要能使遊戲順暢進行即可。皮亞傑的結論是：「女孩子法律意識的發展遠低於男性。」(Piaget, 1965: 77)

郭耳堡較皮亞傑更進一步的去界定道德發展，他大體上完全承襲皮氏把特殊、簡單、他律取向的思考放在較低位，把自律取向視為優位。不過，郭氏較皮氏更進一步

的把自律取向所涉及的推論原則，一併納入其所謂中性客觀的道德認知架構中。郭氏如果有此自覺，充其量，其主張是一個整合自啓蒙運動以來，西方論證「自主」的各種倫理價值而又符合個體基本認知架構的序階罷了。但是，郭氏又不僅止於此，他認為這種從他律到自律的正義序階是普遍性的，不受地域的限制。郭氏的這種主張當然會引起泛文化的質疑，不過，郭氏總是自信滿滿的提出各種經驗的證據，他區分了道德的「形式」(form)與「內容」(content)。各種道德內容，會受到泛文化的影響，而道德推論的形式則是一致的。在郭氏的早年研究中，當問到某個人的妻子飢餓瀕死，其先生是否應該偷東西以解救妻子。台灣平地序階二的兒童，答之應該，因為假若其妻餓死，喪葬的費用會很貴；在泰雅族村落的序階二的兒童，答之應該，因為丈夫須要妻子替他煮飯(Kohlberg, 1981: 115-6)。郭氏特別強調，各種道德內容可以因地制宜，但是在不同文化下，較有道德感的人，其道德感的認知形式是一致的，就好像二位來自不同文化下的台灣兒童，面對一道德兩難情境中的回答雖然不同，但都是序階二一相對功利導向。

整體而言，郭氏的道德認知發展論，有如下之重點(4)：

1. 道德認知發展的形式可分成：成規前期(包括懲罰、服從及相對功利導向)、成規期(人際期望、社會制度與良心維繫)、成規後期(基本權利、社會契約及普遍性的倫理原則)。

2. 各階段的內容，雖可能有不同，但是階段與階段的轉換形式是不變的(invariant)。

3. 各階段之間存在著序階性(hierarchical)。亦即，道德的發展是依階循序的，且高序階較低序階更具有道德價值。

4. 道德教育的重點是讓學生面對一道德情境時，刺激他做各種道德認知的演繹推論，學生若能習得道德推論的形式，隨著年齡而認知的提升，會逐漸往較高的序階發展；相反地，若不重視這種形式邏輯的推演，學生雖然習得各種道德內容，終淪為德目袋(bag of virtues)，無助於道德認知的提升。

5. 道德相對論是錯的，道德的最高序階正如康德對人性尊嚴的堅持一樣，具有最高的價值。不同的文化，也存在道德序階的不同。自由主義作為一種意識型態，當有繼續發展的可能，郭氏以洛爾斯(J. Rawls)及康德的立場，並佐以對死刑的論證，說明自由主義的未來趨勢，正是從序階五邁向序階六的歷程。

2.2 關懷倫理—姬莉根的觀點

關懷被視為道德的質素，並不新穎，但是將關懷倫理視為對正義倫理的另類思考，並形成學術論辯內容的厥為姬莉根的關懷倫理。姬氏是郭氏的學生，在她的研究中，她發現女性在兩難問題上的反應與男性不同，但是根據郭氏道德序階，卻被評為較低等。例如在詢問漢斯是否該偷藥的兩難問題中，女孩並不像男孩一樣，持守道德的原則加以論證生命和金錢孰為重要，而是將此衝突放置於廣闊的人際脈絡中，並且思考偷藥後被抓，可能帶給妻子更大不幸的後果。姬氏乃警覺到，郭氏的道德序階並不似他所聲稱的客觀，姬氏並不質疑正義、自律、公平等價值，但卻認為這些價值可能反映了男性的認知，或男性在運用這些價值時，有意的貶低了女性。姬氏有系統的去省察重大心理學家，發現都對女性有潛在的不利設定。例如佛洛伊德認為由於男孩存在著「閹割恐懼」，較易受到超我的驅策，女性由於沒有這種恐懼，受超我的制裁也相對的減弱，佛氏乃云：「女性相較於男性，更少對正義的意識，比較缺乏應付生活中緊急事件的準備，她們更易於受愛恨情緒所左右。」（Gilligan, 1982: 7）

姬氏不反對用兩難衝突的情境去測試人們的道德認知，但是郭氏的計分標準，其實是以男性所認可的價值來作仲裁。當青少年在兩難情境中的回答是屬於關懷導向上，會被視較不「酷」（cool）（Tong, 1993: 88）；在姬氏看來，郭氏的道德序階不僅沒有考量到女性的道德經驗，還自以為客觀的把較接近女性思維的關懷取向視為正義序階之下。姬氏乃另起爐灶，她訪談多位曾面臨墮胎經驗的婦女，要她們回憶墮胎之心路歷程，而建構女性道德發展的序階。鑑於姬氏之理論，國內較少引介，以下簡單述及（簡成熙，民86：206-7）(5)

姬莉根所建構的關懷倫理學主要分成三個階段，其中也存在著兩個轉換期。

第一階段是個體生存導向 姬氏發現婦女知覺自己懷孕時，無論是悲喜，都會先考慮到自身之利益，Josie 直覺的視自己已成熟，Joan 視有孕為結婚的藉口而可脫離原有家庭追求自由，Susan 則因為還在就學而陷入恐慌……。她們共同的特徵是自利取向。

第二階段是自我犧牲 在進入第二階段時有一個轉換期，在自利的過程中女性的進一步思考，會逐漸對自我及他人產生依附性的責任。經過轉換期後，女性的自利變成了對自我的責任，再推而廣之，著重在社會的層面。墮胎與否，關係的不僅是自己未出世的嬰兒，還有另一半（配偶）以及其他所涉及之人（父母），社會的期望、規範、價值產生很大的影響力，在面臨抉擇時，「自我犧牲」（self-sacrifice）也就成為重要之考量。

第三階段是不傷害的道德 第二階段到第三階段仍有一轉換期，那就是女性把善界定成自我犧牲與和諧關係，如此看似委屈，但此一犧牲是女性權變之後的結果，自

我犧牲是手段，其目的仍在於滿足自己和別人的需求，加深加廣對責任的概念，道德的責任感之提昇，正是對自己對他人負責後油然而生的普遍性關懷。在不傷害自己及別人的通盤考量下，關懷成爲女性道德認知的普遍性法則。

巴貝克 (M. Brabeck) 曾列舉了郭氏「正義的道德觀」與姬氏「關懷和責任」的道德觀之差異，綱舉目張，有助於吾人比較：(Brabeck, 1993: 37)

姬莉根的關懷倫理與郭耳堡的正義倫理的比較

| | 姬莉根的關懷與責任道德 | 郭耳堡的正義道德 |
|----------------------------|---|--|
| 主要道德律令 道德成分 | 不傷害 / 關懷 人際關係 對自己和別人的責任 關懷 和諧 憐憫 自利 / 自我犧牲 | 正義 個體神聖 自己和別人的權利 公正 相互性 尊重 |
| 道德兩難的性質 道德義務的決定 因素 | 對和諧和人際關係的破壞 人際關係 | 規則 / 法律 權利的衝突 原則 |
| 解決兩難的認知 道德行爲者對自我的 看法 | 歸納性思維過程 與人聯繫的，依附的 | 形式的 / 邏輯的演繹思維 分離的，個體的 |
| 情感的作用 哲學導向 | 關懷和憐憫的動力 現象學 (文化背景的相對主義) | 不視爲道德成分 理性的，正義的普遍原則 |
| 階段 | 1. 個體生存 1.a 從自私至責任 2. 自我犧牲及社會一致 2.a 從善至真理 3. 不傷害的道德 | 1. 懲罰與順從 2. 工具性的交換 3. 人際間的一致性 4. 社會制度與良心的維持 5. 天賦的權利和社會契約論 6. 普遍的倫理法則 |

2.3 性別產生另類的道德嗎？

郭氏與姬氏都是心理學家，當二者的論辯開始後，吸引了許多學者從事經驗科學的比較分析，各有研究支持，整體而言，心理學界的普遍看法是並沒有太充分的證據，證實兩性之道德有顯著差異(6)。筆者在此無法一一針對這些實徵研究報告提出方法論上的反省，筆者只想提出二點。首先，許多研究都是用郭氏之量表大規模的去考驗兩性是否有差異，假設兩性之間真有差異，恐怕也無法在此量表中顯現，因為女性在對情境作考量時，在評分的過程中會被視為離題，評分者會提醒受試者回到原來兩難問題（以漢斯偷藥的例子，當女性從情境的脈絡中提出應盡可能去借貸，評分者會說假設借不到，應不應該偷？而繼續詢問受試者），這就牽涉到第二點，郭氏的評分表反映了西方自由、平等、人權、正義為基石的價值觀，這早已成為西方課程的主流價值，兩性從小在這樣的價值系統下長大，在「知識」層面上，女性對於這些主流之價值早已不陌生。所以，研究結果顯示女性不偏重在關懷，其實並不令人意外。倒是 Krebs et. al. (1994) 的研究顯示，男性的關懷層面與其道德成熟呈現負相關，他們在結論中竟然漠視此一發現，而強調關懷倫理與正義倫理在性別上無差異。這正說明了男性在成長的過程中與主流的最高價值逐漸契合。筆者要說明的是現有的研究設計不一定能精確的測出兩性道德思維之原初形式，其量表內容、計分方式、或者男女兩性生理成熟、後天文化教化等因素之強度都可能大於兩性原初道德思維差異之效果。換言之，經驗科學的量化研究，只能使吾人更審慎、保留，而無法否定姬氏從晤談詮釋中所提出的兩性道德差異之看法（簡成熙，民 86）。

Friedman (1995: P.62) 指出，即使統計上無法看出兩性道德思考的差異，但是我們的社會從性別的立場，賦予不同性別不同的道德觀，是不爭的事實，從關懷的角度來審視道德或性別議題，仍有其積極意義。

Ⅲ . 正義／關懷的對壘

關懷／正義在提出以後，一直被視為二元對立，諸如內容／形式、情感／理性、特殊／普遍、具體／抽象、私領域／公領域、女／男等等的畫分。除了姬、郭二氏以外，學者們也都針對這些二分的現象，各自詮釋其背後之哲學意涵。以下筆者從三方面來對照正義／關懷的重點。

3.1 普遍原則／具體情境

一項最明顯的差異是正義倫理強調普遍性原則的追求，而關懷倫理重視的是情境的考量。在兩難情境中，前者重視如何援引更高的原則來「抉擇」爭議，後者則認為可從橫向的多方考量中，來「調合」爭議。以漢斯偷藥為例，前者著重生命財富孰輕孰重的釐清，由於普遍性的原則是生命的尊嚴，所以序階五、六的人，都可論證出應該要偷的結論。後者面臨同樣的情境，會傾向於重新詢問情境的意義，例如漢斯的人際關係如何？有無可能向銀行貸款成功？易言之，兩難問題的爭議要從具體的情境考量著手。Blum 即認為以此觀點，關懷倫理比正義倫理更強調「如何做」的層面。但在郭氏的兩難教學中，如果學生提出這些情境條件，會被視為規避問題。(7)

理性／情感之問題也可附帶在此一提。眾所皆知，郭氏之正義倫理對道德的界定類似於康德，在純粹的道德律令下，完全排除了情感的因素(8)，道德的抉擇是一種普遍化的判斷；關懷倫理是從人與人間的關係來界定道德，在情境中所滋生的情感，被認為是道德的成分。誠如 Barcalow (1994: P.203) 云：「關懷的人在抉擇什麼是對而該去做的事時，仰賴其情感、情緒、本性，而非規則與原則」。女性主義學者 Held (1993: P.52) 更指出女性主義的倫理學，不僅只把情緒視為導向行動的助力，而是認為道德本身即有情緒的成分。

關懷倫理學者姬氏稱這種重視具體情境取向的思考為「心理邏輯」，以之對抗郭氏的「形式邏輯」，Noddings (1984) 是另一知名的關懷倫理學者，她甚至於更極端的指出人際脈絡的情境考量，有別於正義倫理的「論證」(justification) (9)。

3.2 普遍他人／具體他人

前已述及，正義倫理重在普遍性的原則，關懷倫理重在具體的情境。倫理學的重點在對道德的本質作探討，最終目的仍是企求覓得一社會或人類互動之準則。正義倫理又是如何界定人我關係？Benhabib (1994: 153) 曾指出，郭氏的思想承繼的是近代的哲學，從亞里斯多德到中世紀，倫理學的重點是探討「美好的生活」，近代哲學從霍布斯、洛克、康德乃至洛爾斯以降，則開啓了論證「正義」抽象原則的探討。他們的目的是希望能夠建立一客觀的社會制度，以契約與義務為主導的社會規範是正義倫理的核心。這些名重一時的學者在建構其政治哲學時，都對人性有基本的設定，他們都預設了在人類最初的時候，每個人都會趨利而鬥爭，是一個弱肉強食的混亂世界，霍布斯認為人會把自己的自由交付給君主，洛克則把君王改成政府，認為政府是

隸屬契約的一方，盧梭更發展成普遍的意志。這些內容，非筆者所能處理⁽¹⁰⁾，筆者是要表明，契約論的主張是個人自由、權利與國家（或社群）的關係。學者在論證時，重視的是對人類福祉的普遍設定，洛爾斯認為在「原初立場」中，每個人可再被設定在「無知之幕」（veil of ignorance）之後，他將沒有任何先備的知識，可以讓自己有機會作有利自身的資源分配，他沒有種族、階級、性別、喜好的特定考量，在這種最理想的設定下，每個人都有相同的處境與立場，理性會使他們知道利用正義的原則來分配資源。無論是性惡或理性的設定，「個人」特質的重視，是被視為共通的尊嚴而被強調。在此，道德的普遍性，聯繫了個人的自主與群體的利益。就個人而言，我是一個獨立的理性個體，有基本的尊嚴，任何人不能強加意志於我；同樣地，別人作為一理性的主宰者，亦享有同樣的權利與尊嚴，我們不能干涉他人。康德所說的不可把別人當成手段，指的其實是一個普遍他人的抽象概念。啓蒙以降的思想家，大概都認可「契約論」，整個社會反映了多元的價值，有賴一公平的方法，藉著契約保障所有人（各個次級團體）的利益。

關懷倫理的學者對人及社會的設定並不像正義倫理學者。Ruddick（1989）及 Noddings（1984）都曾提出個人的成長是在情境之中，一開始就是母親對子女的生育關係，這種母性關係是一種自然和諧，而非權利義務。愛心、同情、照顧是人際交往的重點。對他人的關懷，並不是要用普遍化的法則去等同所有人，而是要把自我與他人的關係納入一類似母性關係的關懷情境。要特別重視他人在不同情境中的不同需求。尊重別人，在關懷倫理看來，是在人際脈絡中，發自內心的珍視他人的情感、想法、需求，而給予恰當的回應，並非訴諸不帶情感或是用公平原則來分配的普遍法則。關懷倫理的學者認為，只有在關懷關係的預設下，才能真正尊重到每一個「具體他人」，正義倫理的學者則認為，這樣無法建立公平的秩序，而且，在人際脈絡中，無論施予者或受予者，都會遭受到壓力，而無法「自主」。這使我們必須進一步討論，雙方對自主的概念。

3.3 分離的自我／關聯的自我

正義倫理諸學者之論證雖有不同，但大致均把自我（self）視為一可獨立進行理性判斷而能排除外在制約的實體。就康德而言，「義務」是一種自我立法的格律，每個理性的自我都必須服膺此一義務，否則會造成普遍化法則的矛盾，道德也就隨之崩潰；如果個體並不是賦予一種自我的立法，而考量外在的情境，在康德看來，這種出自於利害考量，是所謂的「他律」，他律之所以不屬於道德範疇，是因為自我受到外在力量的牽引，如情緒或利益的左右，而失去了獨立自主性。人我之間，是一個個分

離的自我，各自賦予自我無上命令，而形成社會秩序。契約論的要旨是理性的人自我抉擇後，認為交出部分的自由，形成政府，反而可以確保個人最大範圍內的自由，因而作出的理性抉擇。在西方自由主義思潮下的契約論，大概都很重視對公權力的限制，其中的理由就是不能對個人自由過度干涉。這種對個人自主的捍衛，正說明了其「自我」觀是與外在世界分離，有其獨立不可侵犯的地位，外在環境當然會影響自我，必須有一些普遍化的法則來限制外在勢力對自我的壓制，同時，在理想的設定上，必須強化自我與外在的分離，以確保人自我的獨立性。明乎此，我們也就不難體會，洛爾斯在論證其正義即公平時，要先假設一無知之幕，徹徹底底的把自我隔離，以便遂行理性的判斷。

關懷倫理一開始就從社會脈絡中來界定自我，認為人的自我認同無法擺脫整個社會文化的影響⁽¹⁾。人與人的相處上，正義倫理著重的是公平的對等關係：「我雖不同意你，但我捍衛你說話的權利」、「身為一個獨立自主的你，我必須尊重你」。關懷倫理則是：「我了解你的處境，我支持你」，這種設身處地的同理心，被部分學者稱聲是較隸屬於女性的經驗。Chodorow(1978: P.169) 指出：「女孩們會把她們視為與他人聯繫在一起，她們對自我的經驗包含著更靈活或更易滲透的自我界線，男孩則以較分離且明確的方式界定其自我，其自我界線較嚴格與分化。女性的自我意識與世界緊密相連，男性的自我意識則與世界分離。」Chodorow 認為母親在對小孩的養育中會促成性別的分化，男孩較被塑造成獨立，女孩子則被視為母親的延伸，強化了女孩對外在世界的依存關係。Chodorow 是站在精神分析的立場來解釋兩性對自我的認定，被許多關懷倫理的學者所引用。Noddings 在界定關懷倫理的意涵時，曾云：（1995: P.139）

因為我們從出生來即浸淫在關懷的關係中，也就很自然的對他人施以關懷的反應。當我們須要引出倫理的關懷時，會從曾被關懷的記憶中建構出關懷的理想。所以，關懷倫理可視為一種實用式的自然主義（pragmatic naturalism）。它不把道德生活置於人類實際的互動之外，不須依賴神，沒有永恆的真理。不立基在對人性的本質預設，也沒有從人類的意識思維來建構，即使其所謂關係的本體論，亦是指現世中可觀察的種種，亦即我是界定在人際關係之中，假如沒有這種關係，沒有人可以獨立存在…

站在正義倫理的立場，自我是分離的，如何排除外在的干涉或影響，而作出的普遍性判斷，就成為自主的要件。關懷倫理因為涉及了自我與他人的聯繫，其自主的意

涵也就與正義倫理不同，關懷倫理的自主是將自我置入整個情境中，消極上謀求彼此的和諧，積極上體現個人的理想。Clement (1996:P.13) 即認為，正義倫理所面臨的最大挑戰是個人在體現對他人的義務時，如何能不違背個人的自主性；關懷倫理要面臨的挑戰是當個人體現其自由時，如何不違反對他人的道德義務。易言之，對關懷倫理而言，情境的考量與折衷不僅不違反個人自主，反而是個人在維持其自主性時，必須去積極回應的重點。不過，自啓蒙運動以降，整個西方思想是以正義倫理為主導，以情境自我所建構的關懷倫理不被視為道德自主，也就可以體會。

3.4 正義倫理取向的公私領域畫分

在各文化社會中，幾乎都存在著男主外、女主內的工作畫分。一項普遍性的看法是被稱之為「本質論」(essentialism) 的觀點，認為「男女有別」是源自於男女身心差異上的事實，特別是女性的育兒是出於生物上的天性，而政治活動是人為世界之實踐活動。政治事務，對外擴張的軍事行動，以及人與人之間資源交易的經濟活動很自然的劃入男性之工作領域，而育兒、居家、看護被視為是私領域，隸屬女性之工作。本質論的立場受到很多的質疑，值得注意的是，關懷倫理的主張，好像也符應了本質論，致被部分女性主義學者詬病。

正義倫理標榜的是平等，此一理念應該不致於助長傳統公私領域的畫分。不過，當年提出民權主義的諸學者，提出其「公民」的概念時，似乎並未包括女性在內。如洛克認為人與人、人與政府的關係是契約的關係，夫妻之間的統治權，則是屬於男性。熟悉教育哲學的人都知道盧梭的《愛彌爾》，公然主張對女孩蘇菲 (Sophie) 的教育重點是要她順服男性、取悅男性、教養小孩、照顧先生。洛爾斯的《正義論》巨冊中，完全沒有討論家庭中正義原則的適用性。簡單說來，近代正義倫理的發展與日益蓬勃的資本主義體制結合。一個理性成熟的人，向外追求獨立的自我，表現在經濟、政治活動的成功，被視為是理想的典型，其間所涉及的爭議與衝突，則有賴各種權利、義務的界定，契約論正是男性成人世界裏所建構的遊戲規則，這一切公領域的活動不僅排除了女性，更由於其預設是建立在所謂的公平、理性、無私的基礎上，也更易使人認可其合理性，被視為是普遍的律則。女性的「先天」特質是較柔弱、善體人意、不適合在外磨練，應致力於私領域的事業，「本質論」的主張又可被援引成是對女性工作、教育等的適性發展。在正義倫理的歷史發展架構中，公私領域的畫分得以繼續存在⁽¹²⁾。

無論是普遍原則／具體情境、普遍他人／具體他人、分離的自我／關聯的自我，正義倫理與關懷倫理都可發掘出不同的倫理旨趣。在公私領域的架構下，與正義倫理

相關的議題受到較大的重視，伴隨著兩性的分工，關懷倫理被視為是較低等，其議題也較不被視為重要。姬莉根從倫理學及女性主義的立場，挑戰了人們習以為常的價值。其觀點提醒人們重視正義倫理之外的另類倫理議題，是其積極意義，但是這種倫理上的二元對立，不也正是另一種建立在兩性本質主義之上的倫理學，從而助長了原先公私領域之二分，再製了兩性之不公？如何揚其善救其失，就是進一步學者們的重點。

IV . 正義／關懷的整合

4.1 從正義的立場審視關懷

雖然很多學者都致力於去整合正義倫理與關懷倫理，到目前為止，似乎尚未有令人滿意的說法。有些偏重在前者，有些偏重在後者。Blum (1993: 53-58) 曾檢討了各種論述正義－關懷關係的觀點，發現大部分都是站在正義的立場來看待關懷，從最嚴格的正義取向到關懷取向，Blum 列舉了八類：

1. 不承認關懷的道德意涵。郭耳堡曾提及關懷倫理只是一人格理論，而非道德理論。這是延襲康德對於「道德」的嚴格界定。

2. 關懷雖然在人際脈絡中有其一定的意義，也能促進道德行為的動力，但這並非是一種嚴格的道德律令，不具有普遍性。

3. 承認關懷責任取向有別於強調公平的正義倫理，不過，關懷倫理是第二序的，是附屬於正義倫理之下。先生關心太太的安危，更進一步的發展就是重視生命的價值。

4. 與前述立場很接近，承認關懷是一種獨特的道德取向，針對一道德情境，可以同時有關懷或正義的道德思考。不過，正義式的思考具普遍性，較關懷思考適用性更大，也較優於關懷式思考。

5. 正視正義倫理與關懷倫理的適用差異，不過其評估的對象是不同。關懷倫理著重對人、動機與品格的評估，而正義倫理則重在對行動的評估。同時，關懷適用在人際的交往等私領域，正義則應用在公領域。

6. 關懷倫理必須受制於正義倫理，才能指引行動。當面臨衝突時，必須以正義倫理為依歸。例如，某父親愛其女兒，想讓她進入名校。這位父親不能用走後門的方法達到目的，因為這違反了正義倫理的程序原則。此一立場較之前五種立場，更賦予關懷倫理獨特的地位。它並沒有把關懷倫理視為邊陲、附屬或次一等，它只是強調正義

公平的普遍性，且各種倫理爭議時，必須以公平的原則為仲裁依歸。

7. 能正視關懷是一種另類的道德取向，且有其獨特的價值，它同意關懷倫理可以獨自論證許多道德訴求；正義或無私不一定直接促成關懷倫理。也容許在有些情境中，關懷的考量會超出公平的範圍之外；它也承認對道德主體者而言，可能其動力是來自關懷的考量而非公平的考量。不過，即使是如此，關懷的立場仍有賴公平的觀點去支持。

8. 視關懷與正義同等重要，可以整合成一種獨特的道德原則。

以上引 Blum 之觀點，並不是要特別對正義含蓋關懷的立場作分類，事實上，郭耳堡自己就同時隸屬這些立場。他最先不認為有所謂的關懷倫理存在（Kohlberg, 1982: 514）。後來又承認其正義倫理無法含蓋道德全貌（1984: P.227）。前述的第八種立場，也是郭氏自己提出（Kohlberg, Levine, & Hower, 1983:P.343）。不過，Flanagan & Jackson (1993: 79) 也指出，在郭氏自己的著作中，可以看出他對於道德普遍性的序階及道德爭議中，有賴正義原則作最後仲裁的原則並不放棄。雖然在其著作中，不乏對關懷倫理之肯定，但他對正義倫理的堅持，一直未嘗改變。

綜合說來，主張正義倫理的學者在回應關懷倫理的挑戰時，縱使同意關懷有其道德上的積極意義，但他們仍認為正義倫理並沒有預設性別的刻板印象。反而強調公平的程序原則一直是女權主義訴求的基礎。就情感面而言，正義倫理可以接受情感對道德的導進功能。事實上，許多出於「義憤」（indignation）正可說明正義、公平、無私的原則可以與情緒相容（Scheffler, 1991: P.9）。關懷的情感固然是一種人性的光明，但這並無法含蓋整個人類處境。同時，關懷倫理受制於其預設，只較易於適用在親朋，而無法觸及公民責任（Broughton, 1993; Dietz, 1985）。Dietz (1985:P.34) 云：「不能靠愛和情感，唯有靠自由、平等、公民和正義的語言，才能挑戰不民主和壓迫的政治當局。」正義倫理提供一中性客觀之標準，可以更全面的界定道德之本質，關懷倫理應該站在輔助之立場，匡補正義倫理之不足，而不應過於一廂情願的強調。

上述的說法，或許不無道理。事實上，許多女性主義倫理學者如 Friedman（1995）、Okin（1989）及 Jaggard（1995）等，雖都肯定關懷倫理的積極意義，但也都指出關懷本身有其限制，在傳統的私領域中，仍有賴正義倫理介入，才能真正確保女性的權益⁽¹³⁾。

4.2 從關懷的立場審視正義

姬莉根也與郭耳堡一樣，對正義／關懷二者之爭議，有不同的立場。她最先強調

關懷是一種建立在女性經驗的道德呼聲。她又提出「格式塔的隱喻」(gestalt metaphor)說明對同一件道德議題可以同時從兩個角度加以省思(Gilligan, 1989)(14)。在其後續的研究中,她又指出人們是常用一種倫理導向,男孩與女孩都會運用正義或關懷,但男生較偏向正義,女生較偏向關懷(Gilligan & Attanucci, 1988)。在許多人質疑性別的差異不顯之後,她又稱聲其研究並非探討兩性道德思考的統計差異,不是女性道德聲音(woman's voice),而是另類的道德聲音(different voice)(Gilligan, 1993)。不過,從其所有的文章中,她一直強調關懷倫理的重要,也造成了二元對立,之間的整合並非易事。Tronto(1993)以女性主義的立場強調「探討在正義社會中關懷的位置」,Bartlett(1992)則期待「探討在關懷社會中正義的位置」,Bunch說得好:「問題重點不在於正義或關懷孰輕孰重,而在於我們是否能在這些可能的倫理學中創造出新的關係,那才是真正的挑戰之所在。」(Bartlett, 1992: 83)(15)。

主張從正義的立場含蓋關懷的學者大體上都認為關懷不像正義般,能夠建構整個社會的秩序,這涉及到倫理學的本質;再者,關懷本身是一種情感,縱使我們同意情感重要,它也沒有辦法形成一普遍性的原則來作道德抉擇;在各種道德爭議中,關懷本身更無法作為一種仲裁;最後,關懷涉及特定的對象,在其運作上,特別是公領域,有事實上的限制。認為關懷可以含蓋正義的學者必須很認真的處理這些議題,才能更證成其主張。

首先,就倫理學的本質而言,關懷學者自己已經從人類生活的特性、自我與他者之關係比較了與正義倫理的差別、關懷學者認為所謂「普遍化」本身就蘊涵著人與人之間的互賴關係,不須假定原初狀態,不須預設無知之幕。單從人我之間的有機相連,就可證成各種正義的聲稱。以權利的概念為例,所謂爭取權利,此正義感的滋生常是來自人類互賴關係的不平,而油然而生的情感,不是建立在無知之幕下的理性算計,且爭取權利,正蘊涵著伸張權利於與我相同的人—肯定了個人為自己及他人的責任。人際之間的不平,正說明了正義的各種原則其實是在人際的情境中才得以運作。所謂普遍化的法則在概念上,是先設定了人與人之間的關係。所以,人們如果沒有人際之間社會聯帶的概念,其正義的概念根本是空的(Clement, 1996: P.85)。

第二,道德的推理只是普遍化法則的推演嗎?姬莉根曾經提出心理邏輯以對照正義倫理的形式邏輯,Noddings(1995)亦提出人際推理(interpersonal reasoning),這些都說明了情境判斷在道德推理上的價值。筆者(民86)曾指出,形式邏輯與情境脈絡之推理並非二元對立,情境推理亦不能違反形式邏輯。不過,若只以形式邏輯來討論道德兩難,則會錯失許多有價值的倫理議題。Friedman(1987)就指出,假如漢斯

的太太病入膏肓，形銷骨毀，生命垂危，勉強延續生命對她而言，是一種折磨，原先的兩難－生命與財富的爭議，就變成了生命與抉擇生命之爭議了。此外，漢斯的困境，我們更可思考整個社會的醫療看護體制是否出問題，把具體的漢斯兩難變成是整個社會、經濟及政治上的議題，從而開拓了倫理學的視野。關懷倫理所強調的情境思考，對於道德思考的價值，不僅可以使我們更靈活且適切的利用原則來解決問題，更可以刺激我們去豐富各種道德議題。所以，關懷倫理的學者認為情境式思考可以含蓋正義倫理形式邏輯的原則式推演。

第三，關懷的原則能否解決道德的爭議？漢斯的兩難問題中，生命的權利要勝過藥商的財產權。關懷倫理卻認為關懷的原則強調不傷害，可以有助於化解爭議，藉著相互尊重、傾聽對方的聲音，尋求合作的空間，強調彼此的聯結。此外，關懷學者也認為不能把道德侷限在衝突的解決，更應含蓋衝突的預防（Clement, 1996: P.82），這些都有助於道德爭議的解決⁽¹⁶⁾。

最後，關懷是否只能侷限在私領域？Okin（1989）指出即使是家庭內，亦存在著權力的關係，而整個公私領域的劃分，其實是政治的問題，在私領域（家庭）中，即已再製了兩性分工的角色。事實上，女性主義的口號「個人的即是政治的」（personal is political），徹底消解了公私領域。Okin提醒我們注意每一個人最先社會化的歷程是來自家庭，如果家庭的分工是存在著刻板印象，那公私領域的二元對立也就可以理解。Okin的主張充其量只強調不要忽視傳統私領域中所忽略的正義問題。是否關懷可以超越特殊情境，而成爲普遍化的法則呢？首先，當關懷倫理著重具體情境中個人的需求時，誠如Fraser所言，已調合了普遍原則與具體事例，而形成了對某一特定團體的重視，而這正是民主社會多元利益的基礎。在漢斯偷藥的情境中，漢斯可以被視爲那些財力不足以維繫居家溫飽與健康的一群。如果我們沒能真切的體會某一特定群體的需求，又何能制定公共政策？（Clement, 1996: P.80）。在傳統公領域中，「權利」是重要的概念，雖然，Hardwig（1984）認爲「權利」蘊涵著一種原子式的自我觀，如果女性運用了權利之概念，將喪失其女性本有的特質。關懷學者認爲「積極的權利」（positive right）可以從關懷倫理中得到證成。所謂積極的權利，在正義倫理的架構下，是指我們有權要求另一方提供的福祉。例如，人民有權要求政府辦理義務教育等。Manning（1992）認爲關懷倫理重視人際間需求的滿足，絕不能坐視有人得不到基本的溫飽，因此，對於基本需求的照顧，反而較正義倫理更爲重視。這種在公領域中照顧任何一份子的基本需求，與正義倫理所重視的積極權利。並無二致。⁽¹⁷⁾

終極的正義是要帶來全人類的福祉。也有學者認爲正義的最終目的有賴關懷倫理

作最後的仲裁。法國大革命，以正義之聲出發，最後是任何人違反其律則，就被送上斷頭台，俄國革命始於解救被壓迫的人民，最後是爲了普遍性的利益，千萬人頭落地，在這些事例中，正義本身被看成是比所欲造福的人群更爲重要。若正義的原則被孤懸，而沒有正視到具體個人的福祉，常會淪爲壓迫的口號⁽⁸⁾。唯有在關懷的情境中，正義的各種聲音才得以滋生並維繫其意義（Bartlett, 1992: P.87）。

事實上，許多女性主義學者一直嘗試從關懷的觀點，帶入到整個公領域，甚至於探討人類的根本問題。如 Ruddick（1989）從母性人的特質建構人類和平的政治學。Noddings（1989）從女性主義的觀點界定「惡」（evil），進而思索人類生存的共同窘境。Friedman（1993）從友誼的立場，探討人際間的交往。這些論證都企圖把關懷倫理帶出私領域的適用範圍之外。

4.3 超越正義／關懷的論辯

雖然筆者尚未全面的檢視正義／關懷論爭所涉及的哲學課題。不過，藉著本文有限的討論中，我們大致可以體會，其論辯都是各自站在其自身的立場，企圖用一些例子去敘明可以含蓋對方的要旨。本文是站在關懷倫理的立場，在結論前，先提出一項涉及關懷倫理的兩難問題。

關懷倫理是否是屬於女性特有的心理特質？抑或是女性實踐活動中所培養的特質？如果是後者，又可演變成更尖銳的問題，即女性的關懷傾向，可能是社會階級從屬的結果。要正視女性的道德意識，就必須重視女性的思維與經驗，但是這些思維與經驗又可能是傳統父權主義再製下的結果。大體言之，女性倫理偏重在前者，而女性主義倫理則看重在後者。就筆者的了解，關懷倫理是隸屬於前者，但即使是後者之立場，也認爲可以從關懷倫理中發展出積極的意義。綜合前面的討論，筆者認爲關懷倫理對自我、情境、社群之間的界定，應較有助於我們思考整個倫理學之性質，自康德以降的倫理學，爲了建構其完整的論證，常常預設了許多先驗或是非自然的條件，不過，這些論證視之爲一接近客觀的標準，運作在關懷倫理的氛圍下，將更能有助於關懷目標之體現，也不致於違背正義原則所欲達成之目標。反之，如果把關懷倫理視之爲對正義倫理之輔助，從西方近百年的發展來看，的確會產生部分宰制的現象。諸如先進國家對後進國家的文化侵略、男性對女性的剝削、主流文化對邊陲文化的宰制……等等。

如果採取筆者之立場，即以關懷倫理視爲倫理學之根本，將正義倫理的各種論證視爲可資採行的方法⁽⁹⁾，又如何能解決關懷倫理的兩難呢？九〇年代後，幾乎大多數的關懷倫理學者都致力於把關懷倫理從本質論的觀點釋放出，她們不特別強調關懷是

女性的特質，甚至於也不把關懷與正義二元對立，而在於解構關懷或正義之概念。希望藉著對許多概念的重組，而開啓倫理學應用在人類日常生活的實踐。在關懷／正義的論辯中，筆者個人認為「自主」及「公私領域」概念的重構，將能使關懷倫理跳出兩難之吊詭。

就自主而言，從西方康德及自由主義以降，就賦予自主絕對的地位。在正義倫理下，道德自律是指個人排除了外在規範的壓力或期待，出自於自我理性判斷下的抉擇。這樣界定自律，從常識層面來看，當然沒有問題，自動自發，當然是道德教育的目標。不過，深一層來看，啓蒙以來所強調的自主，其實是把自我看成與外在隔絕，外在的一切都視之為干擾。心理學者楊中芳曾經指出，這其實是一種「反社會」的思考原則（楊中芳，民 85，頁 187）。關懷倫理的自我觀是一種「關聯自我」，自我與外在是聯繫的，因之，受外在的影響是一種事實上的必然。因此，在關懷倫理的架構下，出自於情境之考量而作出的判斷，不能全然視之為他律⁽²⁾。正義倫理下的自主觀，把外在的影響等同於社會規範，再把對社會規範的接納，視之為他律，然後界定道德的高下，最後放諸四海而皆準。其實只是反映了西方啓蒙以來的自主觀。楊中芳指出，自主的道德思考不必然罔顧社會的壓力、自主的思考不必然與社會壓力相反、違反社會壓力的自主觀也不見得比順應社會壓力的思考來得更有價值。筆者認為，如果我們把自主視為個人在情境中的考量、權衡，選取最恰當的原則以資取法，而作出的判斷。也將符合自動自發的原則⁽²⁾。

就公私領域的消解而言，在原先的「公」領域中，必須強化各種關懷的活動。教育、保育、看顧等工作必須實質上的加以強化與保障，對於原先「私」領域無給職的工作，如育兒、洗衣、燒飯，應重視其價值，由兩性共同來承擔。同時，正義倫理應落實到家庭實踐中。劉毓秀（民 85）指出，應把國家定位為「照顧人民的生活」，也就是「人民之家」，國家本身即成爲一個照顧者。當國家承擔了許多看護、托育、安養的責任後，意味著女性可以更有機會擺脫家庭的束縛，開創就業空間，當女性進入傳統的「公」領域後，也將能因此享受各種權利。

公私領域融合的另一種說法是整個社會的薪資結構要有一個全盤的另類思考。當女性進入到公領域時，她在家裏仍較男生擔負更多的看護責任（這當然要致力於弭平），也因此女性在公領域會較不具競爭力，這是造成兩性同工不同酬的原因（由於女性有生育、安全等考量，企業界雇用女性可能成本較爲提高），因此，產假、托嬰等成本宜由國家，而非企業界本身來承擔。至於所謂「家庭主婦」，其居家之辛苦，也宜在法律上有所考量，使失婚後的主婦有基本的保障（在家庭主婦時期，先生主「外」的所有收入，理應有合理的考量）。

以上筆者不厭其詳的說明，是想指出，只要我們重構「公私」領域之概念，關懷倫理不僅不會淪為再製兩性不平等的奴性倫理，反而可以成為整個社會文明的契機。當然，正義倫理的學者亦可從兩性平權的觀點來加以論證女性權益保障的合理性。重點不在於孰優孰劣，而是在於我們要如何解構既定的社會概念，關懷倫理，無疑提供了一個很好的思考源頭²²。

V. 結 論

經由以上對正義／關懷倫理的各自敘明。筆者認為不必強求整合，也不須視為二元對立。倫理學是探討人與人之間的合宜行為，雖然哲學著重的是終極探索，但不必然要把之視為一超驗的存在。正義倫理的論證似乎從最先的預設開始，即脫離了現實的情境，關懷倫理則是從具體的人際脈絡中發展其理念，其自我觀、人與他人之間的聯繫性等都較能說明人際互動的事實。但不諱言，人與人之間會有紛爭，訴諸於不從利益出發的理性原則，在每個人平等的基礎上，建立客觀的法則，正義倫理的各種契約論仍有其積極的意義。筆者以關懷整合正義的立場是把正義倫理視為一分配的方式，而不把它視為最高最普遍的道德法則，在各種人際互動的複雜情境中，人們應該在關懷的基礎上，援引適用的法則，來回應爭議問題。由於關懷倫理最先是由女性倫理學者姬莉根所提出，許多的爭議都把焦點放在性別上，這也引起了女性主義倫理學者的疑慮，認為關懷／正義的二分，適足以反映了傳統性別的刻板印象。筆者的立場是作為一倫理學的另類思考方向，關懷倫理應該有其獨特之地位，作為伸張女權的倫理學，如何能展現關懷倫理的優點而又能消弭女性主義倫理學者的疑慮，筆者認為藉著對「自主」及「公私領域」的再概念化，公私領域不再是性別的刻板分工，而且國家同時介入公私領域，而消解性別分工。自主不在是消極的排除外在干擾，而是積極的考量外在的一切條件，而作出自發的判斷。不僅可以把正義倫理的優點納入關懷倫理之中，更可以消弭兩性傳統再製的差異，使兩性平權的時代真正到來。

對我國而言，正義／關懷的對壘似不若西方嚴重，若抽離了女性主義之意涵，關懷倫理的許多立場都與我國固有思想（特別是儒家思想）有相通之處²³，而性別刻板印象在我國不能說不嚴重。近年來，女性主義及婦運團體已蓬勃發展，許多的論述是建立在「權利」的基礎上。如果筆者的觀點可以暫時被接收，關懷倫理對此時此刻的吾國生態，應有一定的積極意義。不僅較適合我國的文化脈絡，更可重新審視婦運立場。筆者期待未來能針對「自主」及「公私融合」作進一步探討，並研究關懷倫理與我國固有道德思想之關聯，使關懷倫理能進一步落實於教育及社會實踐中²⁴。

附 註

1. 當代最早提出關懷倫理者似乎是 M. Mayeroff 於 1971 年出版之 *On Caring* (New York: Harper & Row)，但該書並未以女性之立場出發，致未引起女性主義學者的重視。除了 C. Gilligan 外，N. Noddings (1984) 亦是典型關懷倫理的代表。此外，在筆者所研閱的資料中，Baier (1987)、Blum (1992)、Friedman (1993)、Held (1993)、Ruddick (1989)、Tronto (1995)、Walker (1995) 雖然不完全同意關懷倫理的主張，都或多或少修正了 Gilligan 之觀點，但都可視為廣義的關懷倫理支持者。
2. 筆者原擬把 *Feminist ethics* 譯成婦運倫理學，以彰顯其挑戰父權的特色。其實，就筆者的了解 *Feminine ethics* 與 *Feminist ethics* 並非截然二分，在以下的行文中，除了在特定的脈絡，爲了表示二者取向之不同，筆者會用女性倫理學、女性主義倫理學對照外，並不作嚴格區分。
3. 在教育學圈中，*autonomy* 一般譯爲自律，在中文的概念中，自主代表自我抉擇，不受外在影響，而自律除了此意思外，尚有自動自發的意思，考量到本文的立場，筆者認爲譯爲自主較合適，但有時會顧及行文語氣而用自律。
4. 除了 Kohlberg 之原典外，以上對正義倫理之界定，筆者也參考了單文經 (民 75) 的譯本及蘇永明 (民 86) 的介紹。
5. 國內對於 Gilligan 的介紹不多，除了筆者 (民 86) 外，楊中芳 (民 85) 在論述道德思考本身本土化時，亦有述及、葉紹國 (民 85) 曾用關懷倫理之架構，研究大學行政人員的衝突，以區辨正義／關懷之對壘。嚴祥鸞 (民 87) 則介紹了女性主義倫理學，並析論其對研究倫理上之價值。劉毓秀 (民 86) 所主編的論文集，已把關懷之理念帶到整個公共實踐之中。
6. 有關比較關懷／正義實徵之研究很多，以下僅列舉代表性的例子：N. Haan (1975) *Hypothetical and actual moral reasoning in a situation of civil disobedience*. *Journal of Personality and Social Psychology*. 32, 255-70; C. Holstein (1976). *Development of moral judgment: A Longitudinal study of males and females*. *Child Development*. 47, 51-61; S. Langdale (1983) *Moral orientations and moral development: The analysis of care and justice reasoning across different dilemmas in females and males from childhood through adulthood*. Ed. D. diss. Harvard Graduate School of Education. 以上研究顯示兩性道德推理有所差異。至於 E. Turiel (1976).

A comparative analysis of moral knowledge and moral judgment in males and females. *Journal of Personality*. 44, 195-208; N. Haan, et al. (1976) Family moral patterns. *Child Development*. 47, 1204-6; M. Brabeck (1983). Moral judgment : Theory and research on differences between males and females. *Development Review*. 3, 274-91 等研究則顯示兩性的道德推理並無差異。L. J. Walker (1984) Sex differences in the development of moral reasoning. *Child Development*. 55, 677-91 運用「後設分析」的方法整合眾多的研究，Walker 的結論是兩性之間並無差異。整體而言，量化的研究其結果，並不完全支持「男女有別」。

7. Blum (1993: 59-60) 以「保護兒童免於傷害」(普遍原則) 為例，單此一原則，並無助於具體實踐；要保護兒童，必須要了解在不同情境中兒童的需求，才能真正落實。
8. 此處的情感是指「私欲」(inclinations)。因為在康德的理論中，從本體界的下達命令到現象界的過程中，還需以 moral feelings 和 moral senses 為中介。但是，康德對 moral feelings 的界定卻沒有甚麼情感的成份，例如，愛、尊敬，那都是必須依 maxim 而行。作者要特別感謝蘇永明教授的指正。
9. 筆者(民 86) 曾指出這種區分未必合理，因為關懷倫理在強調情境的所謂心理邏輯中，也無法不去論證，也有其所設定的普遍法則。
10. 以上的討論詳見 Benhabib (1994)、Held (1993)、Nye (1989)、Okin (1989)，中文的初步介紹見劉毓秀(民 86)。
11. 就筆者的了解，當代社群主義亦是同樣的主張。M. Sandel 以「負擔」(encumbrance) 一詞來描繪自我不能脫離社會文化。相較於社群主義，關懷倫理強調的是人與人之間的關聯。女性主義與社群主義的關聯，筆者將另文述及。
12. 自由主義其所區分的公私領域，原意是要保障個人私領域的自由不受公權力的侵犯，在概念的推論上，並不會特別歧視女性，但其未去徹底檢討本質主義，在實際政治運作，未能真正凸顯兩性之不公，則是不爭的事實。這也是重視平權的女性主義學者，不能滿意傳統自由主義的原因。
13. 部分女性主義學者如 Tronto (1993)，雖同情關懷倫理，但是也指出想用正義／關懷的二分，而凸顯女性之權益，可能會有策略的危險(strategical dangerous)。如果社會結構不解構，正義／關懷的二分，適足以矮化女性。
14. 所謂格式塔轉換(gestalt shift) 是認知心理學或科學哲學之術語，某一圖像，可以看成兔子，也可看成是鴨子，姬氏以此來隱喻正義／關懷的界定，端視我們持何種立場。不過，姬氏又常認為關懷倫理有別於正義倫理。有關姬氏以格式塔隱喻正義／關

- 懷之不當，見 Flanagan & Jackson (1993) 71-74 頁之討論。
15. Bartlett (1992) 提出一個調合正義／關懷的模式，她認為可以先從一個人的倫理主張中，去界定正義與關懷的意義。Bartlett 舉 A. Camus 的小說《瘟疫》(The Plague) 為文本的分析內容，而提出關懷可界定正義之理念。
16. 筆者(民 86) 曾指出，在人際脈絡中的關懷考量，在面臨道德抉擇時也必須賴正義的法則來仲裁。關懷學者仍未能完全證成關懷的原則可以獨立解決道德的爭議。
17. 這並不是說從關懷的角度出發，可以建構正義倫理的各種秩序，中共當局動輒以人民溫飽較人權重要為由，回應西方對其漠視人權的指責。關懷倫理想要同時含蓋正義倫理之目標及實施作法，仍須有更進一步的論證。
18. 其實關懷仍可能淪為壓迫的口號，這裏的討論有點類似我國古代德治的內涵，這當然也會衍生問題。
19. 既然正義倫理的建構是抽離了社會的真實情境，又何能作為人類社會的客觀秩序呢？筆者尚無法具體加以論證，只能用比喻式的方法說明，數學知識並不是建立在經驗之上，但是不妨礙我們日常生活中運用數學的概念解決實際的問題。到目前為止，筆者對正義／關懷論辯的基本立場是傾向於把正義倫理視為技術與方法以達成關懷倫理的理想，筆者必須承認，這種立場是筆者目前尚無法證成的。
20. 部分關懷倫理學者也正視到了關懷他人，由於權力的介入，使得有權力的人在關懷沒有權力的人之時，可能愛之視足害之。筆者認為正義倫理對關懷倫理可能違反當事人「自主」的批評，值得正視。當然，筆者的立場是外界對自我的影響，不必然要視為是違反自主。
21. 以上對於「自主」的概念，當然過於粗糙，在教育學圈中，一直是把自主看成是教育或道德教育的目標。直到八〇年代後期，特別是九〇年代，才有教育哲學學者質疑自主作為教育目標的合理性。筆者將針對自主作為教育目標之正反論證作系列的探討。在正義／關懷的論辯中，早已有 Hill (1989) 指出，自主的概念不一定與情感衝突。不過，Hill 的論點是站在自主本位的基礎上。
22. 女性主義倫理學中，女同志倫理學(lesbian ethics) 一方面主張重視女同志之情誼，但在另一方面，又從權利、自由的觀點去解構父權。筆者在本文中則完全未處理此一議題。
23. 楊中芳(民 85) 曾經討論中國式的道德文化。惟其並未特別針對關懷倫理。Li (1994) 則嘗試比較「仁」與關懷倫理的關係，這也是筆者正在探索的一個方向。
24. 本文是國科會「關懷、自律和仁愛—正義倫理與關懷倫理的哲學論辯」(專案編號：Nsc 88-2413-H-153-005) 的一部分，承蒙國科會之補助僅此致謝。同時本文初稿曾

在中研院歐美所於民國八十七年十月舉辦之第三屆當代教育哲學學術研討會上宣讀，
感謝蘇永明教授的評論。

參考書目

- 楊中芳 (民 85)。如何研究中國人。台北：桂冠圖書公司。
- 單文經譯 (民 75)。道德發展的哲學 (L. Kohlberg 原著)。台北：黎明文化。
- 葉紹國 (民 85)。道德推理中關懷導向與正義導向思考之區辨及其在中國社會實踐的特徵)。本土心理學研究。5 期，264-311 頁。
- 蘇永明 (民 86)。郭耳堡的道德認知發展論評析。見簡成熙主編，哲學和教育：二十世紀末的教育哲學。高雄：復文圖書。
- 簡成熙 (民 86)。關懷倫理學與教育：姬莉根和諾丁思想初探。見簡成熙主編，哲學和教育：二十世紀末的教育哲學。高雄：復文圖書。
- 劉毓秀主編 (民 86)。女性、國家、照顧工作。台北：女書文化。
- 嚴祥鸞 (民 87)：女性主義的倫理和政治。見嚴祥鸞主編，危險與秘密：研究倫理。台北：三民。
- Barcalow, E. (1994). *Moral Philosophy : Theories and issues*. Blemont, CA. : Wadsworth Publishing Company.
- Bartlett, E. A. (1992). Beyond either/or : Justice and care in the ethics of Albert Camus. In E. B. Cole & S. C. McQuin (Eds.) *Explorations in feminist ethics : Theory and practice*. Bloomington : Indiana University Press.
- Baier, A. C. (1987). The need for more than justice. In M. Hanen & K. Nielsen (Eds.) *Science, morality and feminist theory*. Calgary, Canada : University of Calgary Press.
- Benhabib, S. (1994). *Situating the self : gender , community and postmodernism in contemporary ethics*. Cambridge : Polity Press.
- Blum, L. (1992). Care. In L. Becker & C. Becker (Eds.) *Encyclopedia of ethics*. New York : Garland.
- Blum, L. (1993). Gilligan and Kohlberg : Implications for moral theory. In M. J. Larrabee (Ed.) *An ethic of care*. New York : Routledge.
- Brabeck, M. (1993). Moral judgment : Theory and research on differences between males and females. In M. J. Larrabee (Ed.) *An ethic of care*. New York : Routledge.
- Broughton, J. M. (1993). Women's rationality and men's virtues. In M. J. Larrabee

- (Ed.) *An ethic of care*. New York : Routledge.
- Chodorow, N. (1978). *The reproduction of mothering*. Berkeley : University of California Press.
- Clement, G. (1996). *Care, autonomy, and justice : Feminism and the ethic of care*. Boulder, Colorado : Westview Press.
- Dietz, M. (1985). Citizenship with a feminist face. *Political Theory*. 13 (February) ,19-37.
- Flanagan, O. & K. Jackson (1993). Justice, care, and gender: The Kohlberg – Gilligan debate revisited. In M. J. Larrabee (Ed.) *An ethic of care*. New York : Routledge.
- Friedman, M. (1987). Care and context in moral reasoning. In E. F. Kittay, & D. Meyers (Ed.) *Women and moral theory*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Friedman, M. (1993). *What are friends for ? Feminist perspectives on personal relationships and moral theory*. Ithaca: Cornell University Press.
- Friedman, M. (1995). Beyond caring : The de-moralization of gender. In V. Held (Ed.) *Justice and care : Essential readings in feminist ethics*. Boulder, Colorado : Westview Press.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Cambridge : Harvard University Press.
- Gilligan, C. (1989). Moral orientation and moral development. In E. F. Kittay & D. T. Meyers (Eds). *Women and moral theory*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Gilligan, C. (1993). Reply to critics. In M. J. Larrabee (Ed.) *An ethic of care*. New York : Routledge.
- Gilligan, C. & J. Attanucci (1988). Two moral orientations. In C. Gilligan, J. V. Ward, J. M. Taylor, B. Bardige (Eds). *Mapping the moral domain*. Cambridge : Harvard University Press.
- Hardwig, J. (1984). Should women think in terms of right? *Ethics*. 94, 441-445.
- Held, V. (1993). *Feminist morality : Transforming culture, society and politics*. Chicago : University of Chicago Press.
- Hill, T. E. Jr. (1989). The importance of autonomy. In E. F. Kittay, & D. T. Meyers (Eds.) *Women and Moral Theory*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Jaggar, A. M. (1995). Caring as a feminist practice of moral reason. In V. Held (Ed.) *Justice and care : Essential readings in feminist ethics*. Boulder, Colorado :

Westview Press.

- Kohlberg, L. (1981). *The Philosophy of moral development : moral stages and the idea of justice*. San Francisco : Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1982). A reply to Owen Flanagan and some comments on the Puka-Goodpaster exchange. *Ethics*. 92, 513-28.
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development*. New York : Harper & Row.
- Kohlberg, L. , C. Levine, and A. Hewer (1983). *Moral Stages : A current Formulation and a response to critics*. New York : Karger.
- Krebs, D. L. et. Al. (1994). Gender and perspective differences in moral judgment and moral orientation. *Journal of Moral Education*, 23, (1) , 17-26 .
- Li, Chenyang (1994). The Confucian concept of Jen and the feminist ethics of care : A Comparative study. *Hypatia* 9 : 1 (Winter), 70-89.
- Lyons. N. P. (1983). Two perspectives : on self, relations, and morality. *Harvard Educational Review*. 53, 125-144.
- Manning, R. (1992). *Speaking from the heart : A feminist perspective on ethics*. Lanham, MD : Rowman & Littlefield.
- Noddings, N. (1984). *Caring : a feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley : University of California Press.
- Noddings, N. (1989). *Women and evil*. Berkeley : University of California Press.
- Noddings, N. (1995). Care and moral education. W. Kohli (Ed.) *Critical conversations in philosophy of education*. New York : Routledge.
- Nye, A. (1989). *Feminist theories and the Philosophies of man*. London : Routledge.
- Okin, S. M. (1989). *Justice, gender, and the family*. New York : Basic Books.
- Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child*. New York : The Free Press.
- Ruddick, S. (1989). *Maternal thinking : Toward a politics of peace*. Boston : Beacon Press.
- Scheffler, I. (1991). *In praise of the cognitive emotion : And other essays in the philosophy of education*. New York : Routledge, Chapman & Hall.
- Tong, R. (1993). *Feminine and feminist ethics*. Belmont, California : Wadsworth Publishing Company.
- Tronto, J. C. (1993). Beyond gender difference to a theory of care. In M. J.

Larrabee (Ed.) *An ethic of care*. New York : Routledge.

Tronto, J. C. (1995). Women and caring : What can feminists learn about morality from caring. In V. Held (Ed.) *Justice and Care : Essential readings in feminist ethics*. Boulder, Colorado : Westview Press.

Walker, M. U. (1995). Moral understanding : Alternative epistemology for a feminist ethics. In V. Held (Ed.) *Justice and care : Essential readings in feminist ethics*. Boulder, Colorado : Westview Press.

透過解放與批判獲得智慧和德性之重建

溫明麗

【作者簡介】

溫明麗，江西省隴川縣。台灣師大教育學博士、英國倫敦大學哲學博士、訪問學者，獲頒為 2000 年國際傑出領導者及 20 世紀傑出學者。美國華盛頓大學訪問教授。現任台灣師大教育系教授。

摘要

本文主要論述「解放」與「批判」乃面對二十一世紀挑戰應該具備的能力，主要因為解放和批判可以協助人類獲得智慧和德性。而二十一世紀所以需要重建智慧和德性乃因為科技的發達，人類基因工程的開展，功利思想的瀰漫，遂使社會失序，亂源叢生，故為拯救人類免於僵化思想的宰制，且能從工具理性的牢籠中全身而退，解放舊有的思想，批判已存在的價值體系勢在必行。

基於此種體認，本文乃透過倡導理性啟蒙理念之哲學家的概念中，淬取解放和批判的因子，期能從前哲的思維中獲取人類智慧的結晶，並重新建立德性社會的價值體系，使人類得以勇敢的面對生活的恐懼和衝突，積極的學習新事物，創造新思維，透過解放人類的偷懶、無知和權力，而建構涵泳德性與智慧之美好人生。

關鍵字：解放 (emancipation)、批判 (critique)、智慧 (wisdom)、德性 (virtue)

一、前言

隨著科技的發展，人類到底是變得更仁德或更野蠻？個人與社群之間是更為疏離或更加團結？人與人之間是更為競爭或是更為和諧？自我是更整全的發展或是更為崩離析？自我認同與國家認同是更為斷層、分裂或更團結？人類汲汲營營所追求的是自我的昇華、內在的寧靜？還是功能的彰顯和效率的提昇？社會因著電腦科技所顯現的亂象比比皆是，網站騙術和人性貪嗔痴的行為顯現社會人心思變的「情懷」，科技尚未昌明前的純淨時代似已不再。家庭亂倫、情殺、自殺、寫真風潮、網站一夜情、青少年校園幫派鬥毆與吸毒等事件，在在讓教育備受社會的「矚目」和輿論的指責。教育對於上述現象雖然難辭其咎，但它們畢竟不純然是教育問題，而是人類在歷經科學啓蒙和後現代思潮洗禮之後赫然出現的「怪象」。為了更適切的面對二十一世紀，我們不應坐以待斃，該共同面對上述問題，並思解決之策。

有鑑於此，筆者雖不敢言能為上述問題謀求解決之策，也沒有把握在試著尋求問題發生根源之後必有助於解決該問題，然而若能自更多的角度探索此問題，（如自結構主義的觀點系統的釐清整體和部份間之關係；自語言、文化與歷史中詮釋感性和情性之視域融合的畛域和可能等面向切入問題）多少均可解開社會亂源的若干真相。本文即基於作者個人之興趣與所學，擬自批判理論之觀點，尤其是批判理論第二代的主要代表人物哈伯瑪斯(J. Habermas, 1929-)之「解放」和「批判」兩個主要理念，重建人類德性和智慧的人生，以更成熟的因應二十一世紀的挑戰。

筆者認為「解放」與「批判」是一體的兩面：解放需要理性的啓蒙，但其所追求的也是理性的啓蒙，解放與啓蒙形成辯證的循環圈；批判彰顯理性的自省功能，而自省的基礎則建立於理性的成熟和知識的豐碩之上。理性的成熟和知識的豐碩則為自主性者的「自畫像」。

以下筆者先釐清「解放」與「批判」之意義，及其對人類價值觀重建之功能，並檢證解放與批判在釐清社會價值之合理定位上之必要性後，再闡述透過解放與批判，人類所重建之具有德性與智慧之圓融社會的圖像，以茲作為教育工作者努力之目標與共勉之期許。

思想的禁錮是人類莫大的悲哀！

二、解放與批判之意義、必要與功能

人類何以需要解放？爲了生存？還是爲了生存得更好？柏拉圖的【對話錄】中，我們雖然看到了洞穴中無知人們的可悲，但是我們又怎能因此就確認他們必定生存得「不好」、「不快樂」或不幸福呢！我們也實在無法確定他們出了洞穴之後必定會比生活在洞穴中更快樂或更幸福！果如此，那麼人類是否就可以不必解放自己的無知、啓蒙自己的理性與重建社會的價值觀？個人不認爲如此。筆者或許無法於此一短文中說服您，其實本文的目的也不在說服您，只期望大家能共同思考文中提出的若干問題。

啓蒙的鼻祖上可追溯自古希臘的蘇格拉底的詰問法和「知汝無知」的名言；近代則以康德的批判理性爲人類理性啓蒙開啓另一扇邁向成熟的希望之窗，也指出啓蒙之可能與遠景在於「自知 (self-awareness)」 (Brook, 1994, P.182) 和「意識的統合 (the unity of consciousness)」的概念 (Brook, 1994, P.185)。承襲康德啓蒙哲學最直接的哲人是黑格爾，其後則分別爲馬克思和批判理論的學者。然而本文不擬一一陳述黑格爾、馬克思和批判理論等學者之論點，僅整體的就和解放和批判相關之理念提出討論。

康德 (Kant, I. 1724-1804) 曾指出：「自由無法獨立於意識自由所訂定的律則 (law) 之外。」 (Kant, Abbot (trans.), 1967, lix) 此顯示在康德眼中，道德的律則是意志自由的產物，而且就康德的觀點言之，解放與批判之基本立足點即爲自由意識。黑格爾 (G.W.G. Hegel, 1770-1831) 基本上同意康德上述的論點，他也曾爲自由下一註解。他說：「自由指的不只是思想，更應涵蓋於生活之中。」 (Hegel, Miller (trans.), 1977, 122) 黑格爾進一步明確的指稱：真正的倫理應該立基於主體的自願性之上。(Hegel, Wood (ed.), 1991, P.162-164) 由上所述，無論康德或黑格爾，對於自由的主張已隱含了個人對自由的行使和自我創造。此觀點顯現的正是省思與啓蒙兩者一體兩面的關係，誠如霍克海默和阿德諾於【啓蒙辯證】 (Dialectic of Enlightenment) 一書中所宣稱的：啓蒙乃是對舊觀念、舊思想，甚至是自柏拉圖或亞里斯多德以降之觀念提出質疑和重新省思，而人類所以能夠對之提出質疑和省思的動力乃基於個人的主體自主性。(Horkheimer & Adorno, Cumming(trans.), 1973, P.6)

此所稱「自主性能力」，除了自我反省與批判外，更涵蓋自我的不斷尋求解放。杜吾肯 (G. Dworkin) 對這種既具有批判又能夠自疏離和被宰制的窠臼中脫離出來的解

放能力相當推崇。他認為，人類唯有能夠自我批判和解放，方能拓展自己的視野而不致目光如豆。(Dworkin, 1988, P.6-11; P.17-23; P.26-39; P.108) 馬克思 (K. Marx, 1818-1883) 雖然自勞動力、金錢、自我保存等觀點，探視人類歷史無法擺脫的「權力意識和交換價值」，但是，他仍然對於人類對自由和解放的渴求抱持樂觀的態度，所以他指出：「物質的追求與勞動力是人類歷史進步不得不具備的要件，但是，若人類能夠意識到錯誤的意識型態，則人類便可能從被宰制中獲得解放和自由。」(Roman, Burgess (trans.), 1977, P.415)

哈伯瑪斯的批判和解放觀點與黑格爾、甚至馬克思自由論的精神均相當雷同，他們均自辯證的觀點出發：黑格爾和哈伯瑪斯偏重精神的解放，馬克思則重視社群階級、勞動力及物質層面的解放。但是另一方面，他們皆向自我意識之無知吶喊，期能因著解放而重建更為合理之新的價值體系。

綜上所述，解放與批判乃建立在自主性自省之基礎上，而解放的目的旨在從陳舊或宰制之價值體系中「逃脫出來」；至於人類所以能夠獲得解放之基本要件則為自我意識的覺醒，亦即自知之明。以下筆者擬以一則小故事敘述人類自我意識被宰制與覺醒過程之心路歷程，也許有助於讀者加入自覺覺人的行列。

※ ※ ※

這個故事是這樣的：

在一個名叫「無知之谷」的古老深谷中，住著老老少少的一群人，他們自古早以來，每天深夜都可以聽到從山谷的某個角落傳來一陣陣莫名而淒涼的叫聲，這個聲音聽起來有點像，又有點不像他們本地人的聲音，然而因為他們的生活並未因為這個聲音的出現而受到影響，而且，也從來沒有人找到聲音產生的根源，因此這個存在已久的怪叫聲，已經使這群人見怪不怪，不但不再困擾其生活，也在不知不覺中融入該社群中，再也沒有人對該聲音提出任何的質疑，只當它是生活的一部份，甚至忘了它的存在。

直到好久好久之後的某一天，有位好奇的小孩問起那聲音是什麼時，老人們告訴小孩說：「那沒什麼！你就別管它是什麼聲音，反正它不但不影響我們的生活，還跟我們生活在一起很久很久了。」老人的回答並未受到小孩的認同，相反的，小孩在失望之餘，心中暗下決定試圖自行尋找答案。於是當天夜晚，當小孩一聽到該淒涼的叫聲串起時，他便靜悄悄的從被窩中爬起來，隨著山谷那頭傳來的聲音直奔而去。那聲音愈來愈清晰，但也愈來愈令人毛骨悚然；好奇心與恐懼感在小孩的心中交戰著，小孩遲疑了好一陣子，也好幾次停下來想打退堂鼓，但是，他終於禁不起好奇心的驅使，鼓足了勇氣，循著聲音走下去……小孩被嚇得臉色發青，身子直顫抖，因為他從

未見過此種「怪獸」。奇怪的是，當怪獸看到小孩之後，卻改變其淒涼的叫聲，反而頻頻向小孩發出輕柔的聲音示好。小孩雖然不懂怪獸的話語，但卻能感受到牠的善良，因此小孩不再那麼害怕，他緩緩走近怪獸身邊，輕輕的撫摸著怪獸的頭，並輕聲細語的說道：「您是誰？您為什麼在這裡？您傷心嗎？何以每天都叫得如此淒慘？難道您沒有家人嗎？」也不清楚怪獸是否聽懂小孩的話，牠伊伊唔唔的又是點頭，又是輕柔的叫著、應著。整個晚上，怪獸和小孩就這樣您一句我一句的各說各話，直到天邊出現曙光。小孩終於向怪獸告別，並答應怪獸今晚一定再來看牠，才依依不捨的離開，怪獸也依依不捨的目送小孩的離去。

到了晚上，小孩信守約定的再來探視怪獸，並替牠帶來一些食物（雖然怪獸一口也未嚐過），但是他們似乎彼此了解了許多。數個月下來，奇怪的是，小孩並未因為缺乏睡眠而精神不振，身體反而更健康，連原本困擾小孩多年來的氣喘病都不知何時、何以痊癒了。

也許天底下真的沒有藏得住的秘密，有一天，小孩的家人終於發現小孩夜遊的秘密。起初家人不相信小孩描述其與怪獸見面的事情，總以為小孩有夢遊現象，小孩急得沒辦法，只好答應帶家人去探視怪獸，以證明自己所言不虛。然而，當小孩帶著家人前往的當晚，雖然大家一如往常般的聽到怪聲音，但卻不見怪獸的蹤影，因此，家人更加懷疑小孩的說詞。小孩也相當無奈，只好接受大人的安排，接受醫學和神學的治疗。只是這些治療不但無法改變小孩的說詞，更激起小孩去找尋怪獸為自己做證的強烈動機。然而，小孩再也没找到那頭怪獸了。這個謎也隨著小孩的長大與離開塵世而被淡忘。怪獸的聲音仍如往常的在夜裡出現，人們似乎也不再當它是怪事。

※ ※ ※

直到今天，每當小孩們問起這個怪聲時，老人們雖然不知該如何回答，但是身為長者，「傳統」又不容許他們說：「不知道！」因此，老人們只好將他們從父母親那兒得來的訊息轉告給小孩。其實當年他們也曾問過同樣的問題。上述的故事似乎告訴我們，人類雖有求知慾和好奇心，但求知慾和好奇心卻又總是如此的微弱，弱得那麼容易被困難消磨掉。此外，人類對於無法解開的謎，似乎也未能真實的面對，卻反而採取「掩耳盜鈴」的方式。因此，筆者擬問：人類是否應該或能夠化解此等思想的桎梏？答案雖然難以肯定，但是筆者寧願對此抱持樂觀的態度。其理安在？對德與智慧之肯定是也。以下即解說解放與批判所彰顯之德性和智慧的重建。

三、解放與批判重建德性和智慧

由上述「小孩與怪獸」故事的隱喻中，或許我們已意識到，生活週遭佈滿無數的「被視為理所當然」的「無知」，而且人類也常因為困難或無法找到證據而不再繼續追尋。若人類如此輕易的放棄對真理的探尋，則可能會因為「懶惰」而喪失充實知識的機會。此外，人類也常為了維護「自尊與面子」，而撐開「權力之傘」，去壓抑求取真理的心，此種行為亦會導致人類的無法進步。就此而言，人類生命的意義應該從解放偷懶、無知和權力三方面彰顯出來；再則人類的智慧也方能從偷懶、無知和權力的解放中獲取。因為，解放偷懶，讓人類探求真相的可能擴增；解放無知，讓人類不再被圈限在傳統價值觀的迷思中；解放權力，則可以讓人類的心靈開啓謙沖之門，不再阻礙真知的彰顯。

美國當代學者羅傑 (John Roger) 和馬克威靈 (Peter McWilliams) 在其一九九一年合著之一本暢銷書中曾提出：人生的目的不在追求完美，而在追求成功的生活。此「成功的生活」指的是勇於面對生活的恐懼和衝突，並積極的學習新事務，以創造更快樂和更具生產力的生活。(Roger & McWilliams, 1991, P.160) 個人相當肯定他們的觀點，畢竟，學習如何做以及愉快的學習，乃使人生更快樂、更充實和更富有所必備的能力。

今日資本主義社會下的危機之一，就是因為人類長期浸淫於功利思想中而不自知，遂未意識到自己的思想早已被污染的事實，還自以為是的執意要建立人為萬物之靈的智性文化。如今我們不幸的只看到人類對於解開基因之謎的喜悅，卻未能看到人類察覺基因之謎解開之後，若未能加上智慧與德性，則基因之謎的智識可能只會造成人類社會更多亂象的叢生和人倫秩序的大混亂。舉例而言，基因之謎的解開，可以幫助我們了解人類的病源；相對的，人類也可以拿基因重組「新」人類，進而藉著控制基因而控制人類。果真有那麼一天，人類又拿什麼來維繫人類的自主和社會的和諧呢？

當思考此問題時，我們必須先肯定，無論人類採取何種方式解決問題，皆不應該是一種無意識下的行為，而是有意識的認知之後作出的理性判斷。康德的理性啓蒙偏重個人自由意識下的道德判斷，但是哈伯馬斯卻將理性啓蒙更深入的植入公共領域的社群之中。(Habermas, Rehg (trans.), 1996, P.32) 由此可見，啓蒙理性在批判理論學者手中已經變得更複雜而豐富。然而，也因為啓蒙之意義與功能的複雜與豐富，可能導致理性啓蒙意義的模糊不清。例如，在實證主義觀點下的「自然」(Nature)，原本只是單純的指大自然的客體世界；然而當批判理論面對了多元社會之後，理性啓蒙已經不再侷限於對自然客體世界律則之掌握，卻進而探索何為「好」？何為「真實人生」？何為「有意義的生活？」等超出自然客體世界的問題。(Outram, 1999, P.50-51)

波柏 (K. Popper) 於其【通過知識獲得解放】(Emancipation through Knowledge) 一書中，曾對生命的偶然和必然加以區分。筆者將之整理如下表，便於讀者比較不同的人生哲理。

生命偶然和必然觀點之比較表

| 觀念的要點 | 偶然的生命脈動 | 必然的生命法則 |
|------------|-----------------|----------------------|
| 對外在環境採取的態度 | 主體為建構更好的生活而改善環境 | 採取消滅生命來排除壓力 |
| 主體的態度 | 主動的面對衝突解決問題 | 被動的接受選擇 |
| 世界改變的方式 | 不斷發揮生命的創發力 | 認為突變是偶發的問題，生命應該有其規律性 |
| 對外在環境變遷之態度 | 環境是不斷在變動當中 | 變動是滅亡的徵兆 |

(本表摘自 Popper, 范景中、李本正譯，1994，P.17-18)

由上表之區分，我們可以清楚的看到人類對外在世界所抱持的態度將影響其對於問題察覺和謀求解決策略的意識。若人類可以有意識的發現問題或錯誤，則人類將意識到，知識會帶引我們從事理性的批判，並將我們從錯誤的深淵中解放出來。這個由認知到解放的過程奠定了人類進步的根源；繼之，人類仍然必須立於理性判斷的前提，意識到免除受到某種單一理性束縛的必要，方能重建人類美好的生活。此所謂「美好的生活」指的是兼具個人自主性和群體和諧之有德的生活。

此等確立美好生活之理性判斷的過程與結果，正清晰的顯現了人類的德性與智慧的結合。簡言之，解放與批判立基於省思之上；而省思卻需要知識的支持，可見重建的方向需要德性的指引，重建的動力則需要智慧為其後盾。哈伯瑪斯於其【道德意識與溝通行動】(Moral Consciousness and Communicative Action) 一書中，詳盡的論說了倫理學的本質、意義和特色，筆者將之綜理出下列四大要點，以進一步論述解放與批判所重建的人生乃以重建德性和智慧為依歸。

首先，哈伯瑪斯採用黑格爾的辯證法，試圖彌補康德形上倫理學之困境，他提出兼顧個人與社群、普同性與疏異性、主體與客體之「參與倫理」來取代康德的「義務論倫理」。(Habermas, Lehnhardt & Nichol森 (trans.), 1993, 130-131; P.202) 此論點不但肯定人類理性的德性取向，也顯現人類智慧的趨於圓熟。

其次，哈伯瑪斯也同樣的採用辯證法中「繼續發展性」特色，重新建構倫理法則之可變性、繼續性與發展性特質，企圖藉此闡明倫理規範未必是普遍不變，也不必為絕對性律則。哈伯瑪斯此論點為倫理的時空性奠定了理論基礎。此外，他更進一步

預設人類具有反省能力，以及對開放、自由與和諧有序社會的高度期待，從而提出「論辯倫理學」(discourse ethics)作為倫理律則合理性之檢證依據。析言之，哈伯瑪斯認為倫理規範之適切性和合理性不是獨白理性的產物，而是人類不斷省思與批判的過程和結果。

最後，為了更確切的重建倫理規則的適切性，哈伯瑪斯提出「溝通的目的在於促進理解，而非戰勝對方」為訴求，作為人類社群之間所以能夠對事物抱持客觀態度；對已然確立的規範可以重新省思；以及對主體意識型態能夠自我反省的先決條件，(Habermas, Lehnhardt & NicholSEN (trans.), 1993, P.133-136)並以之建立一個破除外在權威宰制，並能逃離內在意識型態宰制之自主性倫理。

在哈伯瑪斯之前，波柏已經對於人類所以能夠自我反省的成熟性人格有所覺察，故他提出：人類理性的任務，便是發現我們的錯誤，並從錯誤中吸取教訓。(Popper, 范景中、李本正譯，1994，P.265)表面上看來，波柏此論點似乎了無新意，更是老生常談。然而若我們回顧人類的歷史，將不難發現，人類似乎總難逃某種律則的擺佈，也經常犯著相同的錯誤。例如，當歷史告訴我們「天下合久必分，分久必合」的法則時，我們並未能記取此法則而讓人類的生活更趨完美；另一方面，我們也曾希望打破受此法則的規範，但是，冷漠而殘酷的史實卻無情的將我們的希望澆滅。人類總無法打破歷史的鐵律。就以臺海兩岸談判已久的統獨問題而言，至今人類(包括兩岸和世界若干國家的為政者)尚無法透過歷史的法則或經驗所提供的智慧來化解彼此的對立與敵意，此不也顯現人類理性的有限性，以及從經驗中淬取智慧的不易嗎！也許人類總愛把精力放在「自以為正確」的策略上，努力的試圖創造神聖的喜悅，然而卻總是忘了希望與實現之間，看似一線之隔，卻是咫尺天涯。

當人類洞識理性與經驗的有限性之後，理該謙卑而非自卑的時常從事省思和批判，不但應該勇於承認人類有犯錯的可能和事實，更需要認真的記取錯誤的癥結和教訓，然後經過不斷的反省、解放與批判，點滴的恢復重建的熱情和智慧，如此方能在現實的人生中找到「片刻」而非永恆的真善美。上述一再強調的解放與批判，正是哲學家彰顯出來的特質，也是人之所以為理性動物之精神堡壘。

個人樂於承認無論男、女，每個人都是天生的哲學家，每個人都能把事情想得透徹、看得明白，只是大多數人必須付出相當代價之後，方能更進一步的逼近真理。然而倫理教育的真諦，則希望能讓人類透過理性的省思，較迅速的化解意識型態的迷思，並經由理性啓蒙之功，批判地考察人、事、時、地、物交融的種種狀況，減少因不夠精確而產生錯誤，因過分自信而反被聰明誤的遺憾，並使偏見與迷失因為智慧之光而無以遁形。此乃人類透過解放與批判之後，所欲重建之具有德性和智慧的美好人

生圖像。

四、結語

是的，人類的觀點不斷因著澄清、分析、解放與批判而改變，如同新生兒需要被哺育和照料方得以成人。雖然誰也無法確知人類是否生而有知，但是可以確定的是，人類的知識和心靈，如同新生的嬰兒般，需要理性的灌溉和愛的滋潤方得以豐沛和成熟。在人生的旅途中，我們雖然也時常惦記著不要被同一塊石頭絆倒兩次，但是，人類隨時會面對新問題、新狀況，需要新思維、新理性來解決擺在我們面前的問題。重建新思維、新理性的基礎是智慧的不斷累積和德性的緊緊相扣；除此而外，當面對問題而試圖解決問題之際，我們能否以社會正義和對人類的關懷為思考的指向，並用之來修正我們思想和行為上的錯誤，則是決定人類生活圓熟程度的關鍵。如果人類的理性不是如此的運行，則人類的聰明才智將不會帶領人類向前邁進，反而會導致人類逼近毀滅，此正是本文特別以智慧和德性來鋪陳理性啟蒙所發揮之解放和批判功能的用意，也是筆者大膽地假設人類理性具有可啟蒙性和可開展性的前提下所作的論述。

在本文結束之前，筆者期透過一段心語，一則統括上述的論述，再則表達個人對於透過解放與批判獲得智慧和德性之重建的期許。

※ ※ ※ ※ ※ ※

所有的好東西，都需要時間和心靈細細的熬煮，並耐心的等待她的成熟。

理性的啟蒙難道不也是如此！

望著逐漸西沉的夕陽，我不再悲嘆可惜近黃昏，

而是更積極的編織明日旭日東昇的美景。

智慧和德性又豈非如此的耐人尋味和充滿荊棘與轉折！

不論我們自認為有多聰明，也不論我們自認為多有成就；

不論我們走過多少的坎坷，也不論我們經歷過多少的淚水和掌聲；

我們所賴以生存與成長的，絕不是稍縱即逝的金錢或權力，

而是點點滴滴積累下來的理性結晶和愛的種子。

每每看到他人的成就，我們總難掩心中那份莫名的欽羨與忌妒，

每每看著他人在掌聲與禮讚的舞台上翩翩起舞之際，

我們總難忍受孤獨與落寞的襲擊；

然而我們卻總忘卻，

人生真正該珍惜的是，

理性的光輝所鋪陳的德性和智慧的紅毯。
您可曾想過：當跨過一道道競爭的門檻之後，
您是否仍然對自己毫無把握？
您是否已使自己不知自己所爲何事？
是否自己也已經轉昏了頭？沒了方向？
而且，總哀嘆人生何以有如此高聳的巨峰，
無論我們如何努力的攀爬，總望不到山的頂峰。
此時您是否驚覺到：生活有時竟連個小氣泡都不如。
或許您曾思量過：宇宙是否有崩潰的一刻？世界是否有晦暗的一天？
何以人生的希望卻總隨著失望，一而再，再而三的編織下去，
但是人類卻從來也沒有因爲失望而絕望，沒有因爲絕望而放棄！
這道理說來簡單，
只因爲作爲一個人，
就要有那麼一丁點的堅持和執著，
也要有那股泉湧般的狂和熱，
方能不向環境低頭，不問石縫中的水澗何處流，
也不管他人的生活有多糜爛，社會有多混亂，
我們總該築構屬於自己的一份尊榮，
那是一份用智慧和德性累積的純淨，
也許保有這份純淨是如此的不易，
到頭來，我們總會明白，
她是理性和愛牽引出的陳年舊事，
不是新生活，也不是新計劃，
只是簡簡單單、明明白白的
「頓悟」加上「無執」。
只可惜，人間世又有幾人識得箇中寬闊！！

參考文獻

- Brook, Andrew (1994). *Kant and the Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
Dworking, G. (1988). *The Theory and Practice of Autonomy*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Habermas, J. Lenhardt, C. & Nicholsen, S.W. (trans.)(1993). *Moral Consciousness and Communicative Action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Habermas, J., Rehg, W. (trans.)(1996). *Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Hegel, G.W.F., Miller, A.V. (trans.)(1977). *Phenomenology of Spirit*. Oxford: Clarendon.
- Hegel, G.W.F., Wood, A. W. (ed.), Nisbet, H. B. (trans.)(1991). *Elements of the Philosophy of Right*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Horkheimer, M. & Adorno, T.W., Cumming, I. (trans.)(1973). *Dialectic of Enlightenment*. London: Allen Lane.
- Kant, I., Abbott, T.K. (trans.) (1967). *Kant's Critique of Practical Reason and Other Works on the Theory of Ethics*. U.K.: Longmans.
- Outram, D. (1999), *The Enlightenment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Popper, K., 范景中、李本正譯 (1994). *Emancipation through Knowledge*. 浙江：中國美術學院出版社。
- Roger, J. & McWilliams, P. (1991). *Life 101*. Los Angeles: Prelude Press.
- Roman, R., Burgess, P. (trans.) (1977). *The Making of Marx's Capital*. London: Pluto Press Limited.

多元文化主義觀點之下的 道德教育與評量 ～一項初步的觀察

但昭偉、邱世明

【作者簡介】

但昭偉，湖北省人。英國格拉斯哥大學哲學博士；牛津大學訪問學者；現任台北市立師院副教授。

邱世明，台灣省人。台北市立師院初等教育研究所碩士。現任台北市立師院講師。

摘要

本文從多元文化主義的觀點來設想道德教育及道德評量的可能發展。文分四節，在第一節中，作者論證多元文化主義是未來我們台灣社會中應被拿來設計道德教育的參考架構；作者指出：當今台灣道德教育的主軸是儒家倫理，但在儒家倫理受了個人主義侵蝕，台灣又快速的步入多元價值的情況下，不管是儒家倫理或是個人主義都不足以擔任道德教育主軸的地位，能夠擔任道德教育主軸地位的應是多元文化主義。作者認為在多元文化主義的架構下，一般學生應了解並認識儒家倫理及個人主義的道德要求，原住民學生則也應了解本族的道德要求。在第二、三節裡，作者指出在多元文化主義的道德教育設計中，道德教育工作者，無論在實施道德教學或是道德評量，都會遭遇到極大的困難，而這困難似乎是不易克服的。在結語中，作者在體察到多元文化主義觀點下之道德教育的困難之後，認為我們可以嘗試發展與多元文化主義理論相容的道德教育。

關鍵詞：儒家倫理、個人主義、多元文化主義、道德評量、實作評量、真實性評量。

假如我們肯定或了解當今台灣社會正處於激烈的變遷中，那麼我們不難發現，儒家價值觀正受到不同價值體系的強力挑戰。連帶的，以儒家價值為基調的道德教育也不免會受到衝擊。很簡單的說，我們認為個人主義 (individualism) 的價值觀和多元文化主義 (multiculturalism) 的價值觀是儒家價值體系的兩個主要挑戰者。在這兩個可見的挑戰者中，個人主義的價值體系對儒家價值體系的挑戰尤其顯眼，如若挑戰成功，對台灣（道德教育）的衝擊將會很大；相較之下，多元文化主義的價值觀所形成的挑戰態勢則沒有那麼猛烈，如若挑戰成功，對台灣道德教育所形成的影響也會較溫和。我們所觀察到的事實是：一方面我們這個社會已逐漸肯定且接受了（當然都是局部性的）個人主義和多元文化主義的價值觀，另一方面在教育機制中我們卻仍在宣導儒家價值體系，基本上這是個衝突和矛盾；而我們認為，以儒家價值體系為基調的道德教育或道德教學，遲早會抗拒不了個人主義和多元文化主義的挑戰和要求。而這抗拒不了的結果會是什麼呢？抗拒不了之後的道德教育和道德教學會是個什麼樣子呢？在知道不易猜準的情況下，我們希望將來指導道德教育進行的綱領會是多元文化主義的價值觀；在本文的第一節中，我們會試著來論述這一點，而且會嘗試勾勒出以多元文化主義為主軸的道德教育的大要。

在假定我們上述的觀察沒有太大的謬誤、論證也可以接受的前提下，我們接著在第二、三節就要把焦點放在道德評量上，因為道德評量是比較少受人注意但卻是我們日常生活中經常在進行的活動。我們要指出兩點：

一、評量活動（如道德評量）之所以有意義，在於評量者能清楚地掌握被評量活動的基本性質及該活動各種可能變化的狀態。假如評量者不了解這樣的背景，那麼評量活動就會流於空洞和荒謬。而多元文化主義價值觀的流行，會使得道德活動呈現多樣性，道德判斷將因此更形複雜。在這種情況下進行道德評量，評量者更需要透徹了解道德的本質及其種種可能的面貌。

二、在實作評量 (performance assessment) 或真實性評量 (authentic assessment) 中，擔任評量的人應該是被評量活動（如道德活動）中的佼佼者，否則評量的結果不會有太深刻的意義。而在以多元文化主義為基礎的社會中，我們無法找到一個評量者可以同時在各個不同道德體系中有很好的表現。因為如此，實作性道德評量在多元文化社會中進行的困難度非常高。實際可行的似乎是以大家因共同生活所需遵守的生活規範當作是道德評量的標準；就此一意義而言，道德評量會流於生活規範是否被遵守的評量，因而失去其原有的特性 (identity)。

I

假如我們願意仔細分析，我們不難發現今天國民小學的道德教育或道德教學基本上是以儒家為基調。儒家強調「親親尊長」，把「君臣、父子、夫婦、兄弟、朋友」五倫關係當作是道德核心，要求每個人扮演好他的各種社會角色（君君臣臣父父子子），乃至不斷的鼓勵提昇人性，希望每個人都能成聖、成賢、成士或君子，凡此種種直接間接的都反映在國小德目的內容上(1)。假如有人不相信我們的這項觀察，那我們就只好說，當初編訂國小「道德與健康」課程標準的主要委員先生們，曾表明國小道德教育中的道德部份是「秉承我國固有傳統優良文化，並參酌日本和新加坡的道德教材」，然後以德目方式呈現(2)。當然，我們不能說今天國小道德教育的內容「完全」是儒家道德，因為在強調「主動學習、批判思考、價值澄清、作決定和解決問題」的時候，今天的道德教育顯然已和傳統道德教育有所不同。但衡量整體，我們似乎還是可以說，今天的道德教育是以傳統儒家道德為「主軸」。但假如我們願意再一次仔細的觀察，我們也不難發現，儒家道德觀在激烈的社會變遷以及其他價值觀的挑戰之下，其主流地位已然受到嚴重的挑戰。儒家道德觀受到雙重的挑戰，一是個人主義(3)，另一是多元文化主義。

對關心近代史和中國文化發展的人而言，儒家道德觀的受到挑戰當然不是最近幾十年的事。早在清朝末年，儒家道德觀就受到了質疑。很簡略的說，那時的有識之士認定要救民族於存亡危急之秋，非得要擺脫原有儒家的價值體系不可，但擺脫儒家之後，要以什麼東西來替代呢？有人認為，墨家的價值體系是可以選擇的路子（這可以說明在清末時，墨學在沉寂兩千多年之後，有重新燃起的跡象），這是沿著傳統開展出來的路子(4)；全面排斥中國傳統的人則以為，非以西方的價值觀來替代儒家的路子不足以救中國，而在當時屬於西方的價值觀當中，以個人主義及馬列共產主義最受矚目，被認為最有可能來替代傳統儒家。

星移物轉，時至今日，我們可以很清楚的看出，當時對傳統儒家有威脅、但如今仍具挑戰性的可能只剩下西方的個人主義。個人主義的價值觀可以說是一種簡單而可行的價值體系。它的基本信條是：個人（這個個人是有理性且達到法定成熟年齡的人）有最大的自由來追求自己認定的幸福生活（good life），只要他的作為不妨害他人的重大利益即可。這樣的基本信念隱含了許多的價值信念。犖犖大者如：1. 對個人自主（autonomy）的肯定和對父權主義（paternalism）的憎惡，個人的價值及尊嚴建基於

個人的抉擇，否定了個人的選擇能力和機會也就是對人性尊嚴的貶損；2.對於什麼是「幸福生活」持著開放而中立的態度，只要個人認可且不違反最低道德及法律要求的生活方式，個人就可以追求，而每一個人也都可以有道德上的權利來規劃自己的幸福生活，各式各樣的幸福生活之間並不構成一個有價值高低之分的層級系統 (value hierarchy)，換言之，沒有哪一種被選擇的生活方式比別的生活方式更幸福一點點，凡個人為自己規劃的生活就是好的生活，與別人所選擇的生活方式在價值上沒有高下之分（當大學老師和當修水管的工人在價值上都一樣）；3.對人性並沒有很高的期許，東西方有許多的價值體系（如儒家價值體系、斯多噶主義等…），對人性往往抱持著相當高的敢矯 A 或者要求個人成聖成賢，或者期望個人能克制自我當中生物性的衝動和慾望，但個人主義的基本信念則沒有類似的要求，只要個人在最低道德和法律限度之內，個人有著充分的自由來追求自己心目中的幸福生活，他不必依照別人或任何團體對他的期許來過活，就這一層面來看，個人主義價值觀對個人去滿足各種的慾望，秉持著是相當容忍乃至可說是放任的態度(5)。

在這樣的大方針之下，教育的目的在積極面而言是協助個人取得基本的知識、態度和技能，以便能使個人規劃乃至追求自己為自己選擇的幸福生活；就消極面而言，是讓個人對別人追求幸福生活的活動能有著尊重而容忍的態度（或美德）。更進一步說，依個人主義的價值觀來規劃道德教育，所規劃出來的道德教育會比以儒家傳統為本位的道德教育簡單許多；在個人主義的架構下，我們甚至不需要有什麼道德教育，有一個最基本的法治教育和生活教育就足夠了。為什麼是如此？

主要的理由在於：在個人主義價值觀的設計中，對「什麼是幸福生活？」這個問題抱持著相當開放而中立的態度，每一個人（有理性且達到法定年齡的人）對這問題都可以--也都應該--有自己的看法；也就是因為如此，沒有人應該越俎代庖的來代替別人回答這個問題，甚且為別人來安排一個大家公認的「幸福生活」；是以，國家政府、執政黨、學校當局、教育行政當局及教育工作者在對「什麼是個人應該追求的幸福生活？」這個問題也都應持著一個中立的態度。若以這種中立態度來規劃道德教育，道德教育的主要內容強調的是「如何遵守社會生活中的各種規則？」（如交通規則、遊戲規則、會議規則、公共安全規範……）和「如何尊重別人？」（因為別人也和自己一樣，是有尊嚴、理性、成熟、有自己生活目標和希望被尊重的人），至於個人應該如何和父母、兄弟、朋友、同事（包括長官及部屬）相處？和社會或和國家應有什麼關係？乃至於個人應該成為什麼樣的一個理想人（如具有各式各樣美德且能上進的人）？則不是道德教育所應關心的主題。

以個人主義價值觀來看儒家式的道德教育（也就是我們正在實施的道德教育），

會覺得後者的內容既多又不必要，甚且不當。因為儒家價值觀告訴了我們什麼才是一個理想的人，什麼是我們應該追求的狀態（如君子不憂不懼），依循著儒家價值觀來設計的道德教育也不免會著墨於「什麼是一個理想的人？」、「理想人生是什麼？」及「如何修養才能成為理想的人及完成理想人生？」。

在激烈變遷的台灣社會中，假如個人主義的價值觀獲得上風，那麼現行以儒家價值為主軸的道德教育勢必會面臨改弦易轍的命運。現在的問題是：個人主義價值觀會獲得上風嗎？我們的觀察是：個人主義價值觀雖然局部的獲得接受與肯定（這個社會的精英分子尤其是擁抱個人主義），但離佔上風還是有一段距離，因為不管從心理學或社會學的角度而言，現今台灣社會的價值主軸還都是非常的儒家(6)，所以在短時間內個人主義價值觀當道的可能性並不高；換句話說，以個人主義為主軸的道德教育在可預見的未來不會在我們的教育體系中大規模而全面的開展。但這並不表示個人主義不能在未來取代儒家價值觀而成為主流的價值體系。但除了這個具有實徵性意味的觀察之外，我們的基本立場上還有一個價值性的期許，我們希望將來台灣的道德教育不要以個人主義價值觀為指導綱領，而是以多元文化主義的價值體系為指導方針。

為什麼我們有著上述的立場？為什麼我們沒有主張將來道德教育的指導綱領應以儒家價值觀或個人主義為主？或是以介於儒家和個人主義之間的一個價值體系為主(7)？主要的理由是：1. 不論是儒家價值觀或個人主義價值觀都有它的缺陷，而這些缺陷使得「假如」我們道德教育是以其中之一作為指導綱領，如此設計出來的道德教育都會有毛病，也都會不可行；2. 要試圖調和個人主義和儒家倫理是件艱鉅的工作（其艱鉅程度可能類似調和義務論和結果論一樣），這樣的體系即便是理論上存在，其實際的可行性也是一個問題；3. 不管是從人類近幾十年的發展經驗或某些思潮的理論來看，多元文化主義和儒家價值觀或個人主義相較之下，可能較易被接受。在這種考量下，處在激烈社會變遷的台灣社會中，我們賴以指導的價值體系可能是以多元文化主義為宜。在這些點上，我們需作較詳細的說明。

以傳統儒家為主軸的道德教育在快速的社會變遷中不太可能抗拒西方個人主義帶來的衝擊，因此在實踐上會再一次碰到「迂遠」的困難，再加上儒家道德觀本身就有的內在缺陷(8)，使得我們必須改變原有以儒家道德為本位的道德教育。（受限於篇幅，我們在此不詳述以儒家道德為本位的道德教育不可行的理由，我們可以附帶指出，這樣的道德教育在實踐的層次上大多流於口惠而實不至的地步。）但這改變也不是以個人主義價值觀發展出來的道德教育來取代我們原有的這一套東西，在前面我們已點到，從心理學和社會學的角度而言，這樣的改弦更張在短時間內不可能，況且個人主義的本身也有其缺陷。我們在這裡很簡短的交代個人主義幾個可能的毛病，並由

此來補強我們「以個人主義價值觀為基礎而發展出來的道德教育不可行，無法取代儒家道德觀」的主張(9)。

個人主義道德觀的內在缺陷可能有下列幾點：

第一、在個人主義下，個人看似非常自由地可以訂定他的人生目標及追求他的人生理想。但我們可以問的問題是：個人真的有這個自由嗎？可能只有尼采腦袋當中的「超人」才可能有這種能力來自由的訂定人生目標及追求他設下的人生理想。對於一般人而言，他的人生目標及人生理想其實還是來自於他所處的社會文化或傳統當中。當然，某些支持個人主義的理論家會說：人性本善及本真，凡是發諸於本真及本善的判斷及作為都是被允許的、有價值的、道德的，而每一個人都有歸於本真及本善的能力，所以每一個人都有自發的能力來訂定自己的人生理想及追求自己的人生理想。但我們的質疑則是：到哪裡去找那本真本善的「自我」呢？本真本善的自我有這個力量讓我們在所處的社會中找到自己的人生目標和人生理想嗎？我們傾向於持否定的態度。換句話說，我們認為個人主義的道德觀不是一個完整的道德觀，它一定需要其他的價值觀來補足它。

第二、從一個比較務實的觀點而言，在以儒家道德觀為主的社會中，由於人倫關係像個保護網，使得個人不至於流離失所。當然我們也不應否認這個保護網有時候也限制了個人自由，但這樣的保護網卻使得弱者有了相當的屏障。這可以解釋在相類似的條件下，台灣沒有像西方一樣有較大規模的遊民問題，也沒有他們因失業而引發出來的問題。在個人主義道德觀當家做主的社會中，由於人與人的網絡關係不似中國社會那麼堅實，所以使得個人與他人的關係常處在變化當中，因此也就不踏實、動態、不穩定；而當國家或政府一旦功能不彰，就易使人流離失所。

第三、就像儒家道德觀在實踐時會產生流弊一樣，個人主義道德觀在實踐時也會有意想不到毛病。我們觀察到的是：由於個人主義道德觀只有最基本的規定，所以在個人設定人生目標及實踐人生理想時，當其他人有利於我人生目標的達成時，我才與他們建立關係，而原本和我有關係的他人一旦在我的人生計畫中沒有了地位，我就可以大大方方的和他們解除關係；我可以這樣的對待別人，別人也可以這樣的對待我，於是人與人成了互相利用的關係，每一個人都是別人生命當中一顆可以被拋棄的棋子；因為在這樣的人際關係當中，我們只要不損及他人的生命財產和其他重大利益即可，其他什麼事都可以做！儒家的道德觀相較之下就顯得有些「人味兒」！在傳統儒家及西方主流個人主義都不可恃的認定下，我們為什麼會認為多元文化主義在理論上比較可行，可以拿來當做規劃道德教育的指導方針？在進入主要的論證之前，我們須先說明，由於多元文化主義的流派很多，在此多元文化主義所指的是多元主義式的多

元文化主義 (pluralist multiculturalism) (10)。

多元文化主義基本上並不否定社會中可能會有或可以有一個文化體系或價值觀居於主流的地位（如在英美的主流文化是以個人主義為核心的價值體系；在台灣則是以儒家文化為主流），多元文化主義主張：凡是在社會中呈現的文化體系或價值觀都應受到和主流價值觀相同的尊重，還不只是被容忍而已。在英美，多元文化主義的價值觀所特別看重的除了不同族裔的文化外（如黑人文化、西裔美國人、印地安人、和亞裔美國人文化等），還包括女性主義 (feminism) 的價值觀，各種不同宗教信仰以及因不同癖好所產生的價值體系（如同性戀者所產生的文化或價值體系）。在多元文化主義的要求之下，教育的內容就須顧及各種不同族群、各種不同宗教信仰者、各種不同語言使用者，乃至各種不同價值體系支持者的需要，而不只是成為主流文化或主流價值觀的服務工具(11)。

多元文化主義的形成，乃至可以在我們社會中成為主流觀點的理由和背景有多端。我們試著指出幾項：

一、歷史教訓和道德反省

人類的歷史經驗告訴我們：執著於某一文化觀點或價值觀點（如儒家價值體系或個人主義的價值觀），進而試圖以此一觀點當作一切價值判斷的規準來進行判斷和行動，並要求另類份子的接受或服從，在基本上是錯的，是製造人類悲劇或痛苦的源頭。人類最近製造的一次災難是德國對猶太人和吉普賽人的迫害，二次大戰中國人受到日本人的迫害也未嘗不是另一個例子。其他還有數不盡的例子，如澳洲的白澳政策、稍早以前台灣學校教育中的語言政策等。即便是以個人來說，假如一個非屬於主流文化或價值體系的人，生活在一個不被尊重（遑論不被容忍）的社會中，他一生當中也必然會飽受創傷，也會妨礙他去追求他想要過的理想生活(12)。是以從一個道德的觀點而言，不論在種族、大規模社會乃至個人的層次上，多元文化主義在實際上都要優於以往以一種單一的主流文化價值當作主要標準，而強要他人服從的作法；在實際作為上，依多元文化觀或價值觀所實施的政治政策、社會政策和教育政策，也比較能夠避免人類以往所發生的悲劇。我們總是要從歷史當中學到一些教訓，多元文化主義的被接受正是學到這種教訓的結果。

二、價值相對主義

從某一種知識論的觀點而言，所有的文化體系或價值體系在基本上都應是平起平坐，沒有高低之分。儒家價值觀和個人主義價值觀的支持者不會同意這個觀點。儒家

體系中勾勒著一個理想的人倫體系，凡不符這個體系的主張或作為，都會受到鄙視和譴責⁽¹³⁾。個人主義強調個人的自主，凡是不尊重個人自主的價值觀和作為，也會受到揚棄⁽¹⁴⁾。但從某種知識論的觀點而言，所有運用文字去論述的體系在基本上都是相對待的體系，都沒有辦法來肯定自己絕對為真，這一點《莊子·齊物論》講得最清楚；既然如此，作為論述體系的所有價值論述，也都僅止於相對的。除了從知識論的觀點我們可以得到「所有價值體系的主張都是相對」的主張，當代後設倫理學 (meta-ethics) 中「情緒論」(emotivism) 的主張同樣的也會導致價值相對主義。情緒論的基本主張是所有的道德要求、道德語句或道德判斷在本質上都是人的情緒的表達，並沒有什麼客觀的基礎。有一陣子，道德哲學家以為情緒論已被揚棄了，但近年來麥肯泰 (A. MacIntyre) 在他的書《德性之後》(After Virtue) 中提醒我們，其實仔細分析到最後，所有的道德要求、道德原則和判斷說起來都是斷言 (assertions)，客觀的基礎是不容易找的。麥肯泰最後終究是要替道德體系或道德要求找一個客觀基礎⁽¹⁵⁾。但我們懷疑這基礎是不是能找到，在還沒有找到之前，我們是不是應該對不同價值體系給予適當的容忍和尊重？

三、個人主義的餘緒

前面提過個人主義的基本主張，個人主義的發展也有其階段性。在早些時候，個人主義的一個重要想法是：每一個人都應有相等的尊重與關懷 (equal respect and concern) ⁽¹⁶⁾；除此之外，每一個人都應有均等的機會 (equal opportunity) 來追求自己為自己規劃出來的幸福生活。在這種精神下，社會生活中首先建立的是「法律之前人人平等」的觀念及作為（如國民義務教育，各種考試或入學資格乃至社會福利措施不得有歧視排外的設計）。但後來社會的事實卻顯示，即便是切實落實了「法律之前人人平等」的精神，社會中卻總是有一批人（如有色人種、社經階層較低的成員、女性、或社會中非主流文化的成員等等），事實上並沒有獲得應有的尊重與關懷，也沒有均等的機會來規劃及追求幸福生活。有些學者，如泰勒 (C. Taylor)，於是指出，如果真要逼近「對個人的尊重及關懷的理念」，非得要認可 (recognize) 那些被系統性歧視的個人所來自的文化（如拉丁美洲文化，或非洲文化）的價值，甚至應該認定 (presume) 那些非主流文化與主流文化在價值上是一樣的 (equal worth)，如果不這麼做，這些來自非主流文化圈的人在人格或自我 (self) 形成的過程中就會不斷的被扭曲、矮化、甚至醜化，這些人在成年後不免的會是以一個不健康的自我來經營其社會生活。在如此的情況下，要過一個有自尊及有尊嚴的生活是非常難的。泰勒於是主張應該以多元文化主義當作政治、社會或教育政策的主軸⁽¹⁷⁾。由泰勒支持多元文化主義的

論證來看，多元文化主義的應該成立，原來建基於對個人的尊重及關懷。

四、文化生態的觀點

近來時興的環保運動對多元文化主義的崛起也應有功勞。環保的一個精神是保存在自然狀態中生存下來的物種和環境，凡現有存在的狀態即儘可能予以保存，近幾十年來隨著我族中心態度 (ethnocentrism) 的放棄，這個精神終而也讓我們以一個新的態度來看待人類在不同環境及不同歷史脈絡下所發展出來的不同文化。環保的精神讓我們接受：不同的文化是「不同的人類求生存及生存的有價值和有意義」的一種結果。只要一種文化不具有破壞性、毀滅性、或像癌症般的組織結構，都應受到認可，也都應被保存。再者，我們甚至可以用物種多樣性的觀點來看文化生態。從生物學的眼光來看，物種基因的多樣性與物種基因單一性相較之下，物種基因的多樣性比較能夠讓物種保存下來（台灣泡桐的繁衍即為一例）；我們也可將這種觀點運用在文化生態上，來主張多樣文化的保存對整個人類福祉而言會比單一文化來得有利。

多元文化主義的觀點一旦受重視或被接受，馬上就會讓我們質疑以單一價值體系來主導教育的做法。傳統以儒家價值觀作為道德教育的主軸，乃至以個人主義為底線來規劃道德教育，都是一種以單一價值體系來規劃教育措施的做法，從多元文化主義的觀點來看都不可取。

我們要問的於是就是：在多元文化主義架構下，台灣的道德教育應該怎麼進行？很粗淺的，我們的想法如下：

一、大體而言，台灣的主要人口仍以漢人為主；換言之，以儒家為本位的道德教學應仍是道德教育的「一部分」（請注意，不是全部），但基於儒家體系的式微和受到西方個人主義的「侵蝕」，故個人主義的道德觀也應是道德教育的一部分。另外，台灣還有原住民，原住民文化顯然具有多樣性，不同族群原住民的文化體系和價值觀在現階段均應整理出來，在不同族群的道德教育中應納入相關族群的價值觀。簡言之，在以漢人為主的地區，道德教育中應納入儒家價值體系及個人主義價值觀；而在原住民為主的地區，道德教育應納入三套，除前述兩套之外，還須加入該一族群的價值觀。

二、在道德學習上，我們可以把道德教育的目標訂為兩個階段，一是能了解且能以特定一套道德體系來進行道德判斷和作為行動的依據（這是所謂的 competence 的目標），另一是能了解社會中多套道德體系（這是所謂的 understanding 的目標）(18)。在以漢人為主的區域中，受教者宜至少精通兩套道德體系和大致了解原住民的價值體系；而在原住民為主的社區中，受教者除應精通我族的道德體系外，最好要精通另二

套道德體系。在這裡，我們認為要能綜合（或融合）幾套道德體系為一體是相當困難，甚至不可能的。這就是為什麼我們要委屈受教者學幾套價值體系，而不只是一套。

三、在教學實務中，對他種文化的容忍及尊重是重點之一。

另外，由於多元文化主義甚且會把受教者的次級文化看作是一種「文化」，所以也會採取容忍及尊重的態度。在教學中，教育工作者不傾向將成人世界所發展出的道德觀強制讓受教者接受（教育工作者不這麼做，不表示社會大眾也不會這麼做），因為這樣的強制會與多元文化主義所肯定的基本信念不合。

很顯然的，我們如上的建議只是多元文化主義價值觀應用在實務上的一種可能形式，離可行的程度還很遠，因為以這種觀點來規劃的道德教育，無論在內容、教學方法及道德評量上都會相當繁雜，不是在現有教育環境中能落實的。但我們竟然也提出了這樣的想法，主要是因為現行以儒家為本位的道德教育有被架空的情形；學校道德教育愈成功，會讓學生愈不適應社會。如若採用以個人主義為主軸的道德教育，也會有其他的毛病。只有以多元文化主義為核心的道德教育，才可能避免現行道德教育的諸多困難。當然，我們的態度是謹慎的，我們僅把上述的構想當作建構一個道德教育的出發點，站在這個出發點上，我們還要考慮現實狀況，然後逐步摸索試探一套可行的措施⁽¹⁹⁾。

II

假如我們上述的立場和論證不太荒謬的話，接著我們要提道德評量的問題。道德評量在學校行之有年，大家也都知道整個評量的過程有許多問題（只要當過導師的都知道，甚至可以說被打過操行分數的人都可以嗅出德育評量的問題）。在單一道德體系中的德育評量都有問題，何況在多元文化主義的道德教育中了！我們認為評量活動假如要有意義，那麼評量者必須要了解被評量活動的性質、目標及各種可能變化的情狀。我們在此以道德評量當作例子。

我們並不認為中小學老師乃至社會上的許多人清楚的了解什麼是道德活動以及道德活動在人類社會中扮演著什麼樣的功能⁽²⁰⁾。也由於我們的這項認定，我們傾向於認為今天中小學的道德教育和道德評量是在打一場糊塗仗。

先讓我們暫且拋棄多元文化主義或個人主義價值觀的道德教育。我們用傳統儒家道德觀來說明上述的觀點。

儒家道德的外觀是強調個人扮演好自己所應及所要扮演的人倫及社會角色，而這

套道德體系的形上學基礎則是建立在「己所不欲勿施於人」和「己欲立而立人己欲達而達人」的忠恕之道。更進一步說，儒家以為道德的功能有三個層次，第一是使社會生活的整體成為可能。《史記·孔子世家》的一句話可以說明這一點。

景公問政孔子，孔子曰：「君君，臣臣，父父，子子。」景公曰：「善哉！信如君不君，臣不臣，父不父，子不子，雖有粟，吾豈得而食諸！」

意思就是：假如我們不扮演好我們的人倫角色和社會角色，那麼連最基本的生命都不可得。道德的第二個層次是讓個人恰如其分的扮演好他的角色：君君、臣臣、父父、子子、夫夫、妻妻、士士、農農、工工、商商……，使得各種人際活動能夠進行。道德教育的第三個層次在使人不僅能善盡個人的社會責任和人倫角色，更能往人性的卓越方向前進，而這人性的超卓境地就是內聖與外王。

儒家也觀察到人在本質上還不失為動物（或禽獸），人和動物的界限原是相當模糊（這就是孟子為什麼會說「人之異於禽獸者幾希」），所以在以道德為尺度來衡量人格或人性的高低時，禽獸就是生物中最低的一級。在我們日常語言中，其實低於禽獸的還有一級，那就是「物」，這就是我們為什麼會罵人「禽獸不如」或「你是什麼東西！」；甚至我們日常語言中，還有一種存在的等級比「物」更低，我們無以名之，只好以「你不是個東西！」來形容。這樣的咒罵中可以看出有這樣的一個價值等級存在。但禽獸之上並非就是小人，而是夷狄。在習慣上，儒家道德以五倫為核心，凡是社會組織和社會運作不同於儒家設計的社會生活方式約略都是夷狄。《史記·匈奴列傳》裡有一段說明匈奴生活方式的話：

匈奴，其先祖夏后氏之苗裔也。……文書，以言語為約束。兒能騎羊，引弓射鳥鼠，少長則射狐兔，用為食。士力能毋弓，盡為甲騎。其俗，寬則隨畜，因射獵禽獸為生業，急則人習戰攻以侵伐，其天性也。其長兵則弓矢，短兵則刀鋌。利則進，不利則退，不羞遁走。苟利所在，不知禮義。自君王以下，咸食畜肉，衣其皮革，被旃裘。壯者食肥美，老者食其餘。貴壯健，賤老弱。父死，妻其後母；兄弟死，皆取其妻妻之。其俗有名不諱，而無姓字。

其實，夷狄存在的價值層級和禽獸存在的層級有時相若。這可以從古代中國人習慣用禽獸的名字來稱呼外族人窺得一斑，如獬豸、南蠻、北狄、鮮卑、羯、氐、羌等等。再如孟子罵楊朱和墨翟「無君無父，是禽獸也。」則是另一個鮮明的例子。

對於那種有點守五達道但又不太篤實的人而言，他們存在的層級可被劃歸為小人。在所有儒家經典中，都看重君子小人之辨，如「君子喻於義，小人喻於利。」、「君子坦蕩蕩，小人長戚戚。」、「君子義以為質，禮以行之，孫以出之，信以成之；小人則反是。」等等。小人之上就是所謂的士、君子、賢、大丈夫或仁人等等的道德人。這些人內具三達德，外循五達道，是儒家成德達材、進德修業的鵠的。當然，君子或士之上還有聖。聖人很少，但我們可以從孟子的評論看出，即便是聖，也分有幾個等級，如聖之任者、聖之清者、聖之和者，最高等級是聖之時者——孔子。其實聖之上還有「神」，但人達不到，是一個可以想得到但做不出來的道德境界。

我們以上簡略的敘述儒家對「道德」的看法及道德價值存在的幾個層級。我們不認為我們中小學老師或一般人清楚這些東西。雖然不清楚這些東西，但他們卻被要求在這樣的架構中進行道德評量。在這樣的狀況下我們難道不能說道德評量容易流於渾沌嗎？我們前面所提到主流的傳統儒家道德觀有其複雜的體系，若要一般人都能通熟自是不易，這是道德教育根本上的難處。但可能漸將成為主流的多元文化主義的道德觀就會更簡易懂嗎？多元文化主義的道德教學與評量顯然與傳統儒家的道德教育體系大異其趣，尤其是在評量的層面上。

更嚴重的問題是：多元文化主義的價值觀不允許主流文化對非主流文化進行壓制，因此其道德教育也不在於將成人世界的主流價值灌注在受教者（青少年）的心靈中，而取代其或許未臻成熟的價值。因此不僅成人世界中的各種文化體系、價值體系應該受到相當的尊重，即便是青少年文化及其價值體系，在教育系統中都應該受到足夠的尊重與了解。從青少年到成人，其成長已不全是上一代文化的單向傳承，而有相當的成分是本身所處世代之文化體系與價值觀的不斷發展，正如同台灣當下所謂 M 世代、X 世代、Y 世代之間的差別一樣，因此青少年很可能發展出大異於上一代的文化價值體系。

這樣的變化，對於教育工作者而言，自是巨大衝擊。因為教育不再是將自己所知的原原本本的教給下一代，道德教育不再只是要受教者遵守我們所認可的規範，道德不再是永恆的靜態律則，它是發展的，並且發展軌跡也是不定的。更明確一點的說，那就是道德評量不再有唯一的標準。老師們必須了解及接納世代間價值的差異（甚至同一世代內價值的差異），並且在這樣的接納容受下教學以及採取多元彈性的標準來評量。比起傳統道德觀的教學而言，顯然這對老師的要求是嚴苛得多。

我們因此要強調：評量活動之有意義，在於評量工作者能了解被評量活動的基本性質和各種可能的變化。衡諸現狀，道德評量的工作有待改進之處甚多，難道放棄道德評量是我們不得不選擇的路嗎？

III

接著我們來談實作評量 (performance assessment) 和真實性評量 (authentic assessment)。

我們認為在這些評量活動中，擔任評量者必須是被評量活動中的佼佼者；若非如此，評量結果也就不會有太大的意義。但何其不幸的，道德佼佼者並不多，這說明了實作性評量的困難之處。我在這裡舉古書中的幾段話來說明。〈莊子·養生主〉裡有庖丁解牛的一段話：

庖丁為文惠君解牛。手之所觸、肩之所倚、足之所履、膝之所踣。砉然騞然，奏刀騞然，莫不中音，合於桑林之舞，乃中經首之會。文惠君曰：「善哉！技蓋至乎此？」庖丁釋刀對曰：「臣之所好者，道也，進乎技矣。始臣之解牛之時，所見無非牛者。三年之後，未嘗見全牛也。方今之時，臣以神遇，而不以目視。官知止而神欲行。依乎天理。批大郤，導大窾，因其固然。技經肯綮之未嘗，而況大軋乎。良庖歲更刀，割也。族庖月更刀，折也。今臣之刀，十九年矣。所解，數千牛矣。而刀刃若新發於硎，彼節者有間，而刀刃者無厚。以無厚入有間，恢恢乎其於遊刃，必有餘地矣。是以十九年而刀刃若新發於硎。雖然，每至於族，吾見其難為。怵然為戒，視為止，行為遲。動刀其微，謦然已解，如土委地。提刀而立，為之四顧，為之躊躇滿志。善刀而藏之。」

在這裡值得一提的問題是：我們怎麼知道誰才是一個好庖丁？我們從莊子的這段話中，找到兩個線索：一個是內在的，要庖丁本人報告他解牛經驗才能得到；另一個是外在的，我們可以從觀察庖丁解牛的行爲得到證據。根據這個已到達大師級的庖丁的個人經驗，當他出師開始解牛時，他所看到的是一整頭牛，看不出牛的骨節間隙可以下手的地方；但是經過三年以後，他就可以看出骨骼的間隙了，可以下刀的地方全部都被他看出來；但不知又過了多久，他再也不需要用到肉眼了，只要憑他的直覺就可以來解牛了，感官的作用停止，全靠心神活動，而解牛的過程中，分毫不差。我們從這樣的敘述中，大概可以知道，如果讓某一個庖丁敘述他解牛的經驗，我們就可以用這個大師級庖丁當做參考，來判斷這個庖丁到底達到了什麼程度。

我們另外可以從庖丁的外在行爲來判定他是不是一個好庖丁。〈養生主〉一文中

提供的線索有：1. 他解牛的行動和揮動的刀聲是不是已做到「莫不中音，合於桑林之舞」，在碰到困難時，是不是會表現出「怵然爲戒，視爲止，行爲遲。動刀甚微，謦然已解，如土委地。」2. 一個庖丁是不是夠好，要看他換刀的速度，普通的庖丁一個月換一把刀，不錯的庖丁一年換一把，更好的數年換一把吧！但大師級的庖丁可以十幾年不換刀，甚至到達某種境界後終其身不需換刀。

在這裡要提的是：假如評量者本身不是在被評量活動當中的佼佼者，他根本很難來評鑑被評量者的好壞。即便是可以，其評量結果也是相當粗略。只有一個大師級的人物，他對被評量活動的各種可能境界瞭然於心，他才可能去判斷從事同樣活動的人達到了什麼樣的水準。假如我們要一個解牛只有三年經驗的人來評審誰是好庖丁，他所能看到的其實是非常有限。只有一個大師級的人物才能從庖丁解牛的動作和他們的經驗報告中，看出誰是好庖丁或庖丁的技藝到達了什麼程度。

我們可以再舉一個例子。這次是有關成德達材或人生整體的。《論語·爲政》有一段夫子自道的話是這樣的：「吾十有五而志於學，三十而立，四十而不惑，五十而知天命，六十而耳順，七十而從心所欲不逾矩。」根據錢穆先生在《論語新解》的解釋，這是孔夫子進學的階段，也可說是成聖成賢的進程。在這幾個進學的階段中，錢穆先生告訴我們，一般人可用力之處在於「志學、立與不惑」這三項²⁰。我們在這裡要借這段夫子自道的話和錢穆的見解來說明，假如我們要考量一個人的人生進程或是道德的修養，我們要找的評審者必然是要（或最好是要）達到「不惑」的地步（另一個儒者孟子也宣稱在四十歲達到不惑、不動心的階段）。理由很簡單，假如一個人對於一些基本的道理（人生、心理乃至有關物理世界）惑成一團的話，他就很難分清楚誰的人生進程到達什麼階段。

我們再舉一段古書上的話來說明：在道德評量活動中，非得是本身有德者，就不足以擔任評審者；或即便是評審，其結果也不真切。宋代曾鞏有篇〈寄歐陽舍人書〉，這篇文章把這一個觀點說得最清楚：

後之作銘者，當觀其人，苟託之非人，則書之非公與是，則不足以行世而傳後。…然則孰其爲人而能盡公與是歟？非畜道德而能文章者，無以爲也。蓋有道德者之於惡人，則不受而銘之，於眾人則能辨焉。而人之行：有情善而跡非，有意奸而外淑，有善惡相懸而不可實指，有實大於名，有名侈於實，猶之用人。非畜道德者，惡能辨之不惑，議之不徇，不惑不徇則公且是矣。

在這裡值得注意的是：假如寫墓誌銘的人本身的道德修養沒有到達一定的程度，

那麼他根本就很難分出人的善惡，也會來者不拒的幫人寫墓誌銘，如此寫出來的東西不可能傳世；只有道德修養到某一程度的人才能分出人的是非善惡，才不會為外表忠厚內心奸詐的人所惑。這告訴我們的正是擔任道德評量的裁判，本身就必須是道德修養的佼佼者，在實作評量與真實評量中是如此，在一般的評量中也應無例外。在這裡我們可以再引論語中的一句話來說明上述的觀點。《論語·里仁》裡的一句話是這樣子的：「唯仁者能好人，能惡人。」錢穆先生對這句話的解釋是這樣的：「只有仁者，能真心地喜（喜歡）好人，也能真心地厭（厭惡）惡人。」

他並且說明：「好人惡人，人孰不能？但不仁之人，心多私慾，因多謀求顧慮，遂使心之所好，不能真好。心之所惡，亦不能真惡。」⁽²⁾我們則借這樣的詮釋來強調，唯有道德修養達到相當程度，或道德良心相當清明的人，否則是分不清好壞善惡的。說到這裡，我們的問題是：現今在教育體系打學生操行分數的先生們，他們的道德修養如何？達到夠打操行分數的程度嗎？我們傾向於採取較懷疑的態度……。而若將來我們是以多元文化主義為綱領來規劃道德教育，道德評量又將如何進行？我們擔任道德評量的先生了解多套道德體系嗎？假如答案是否定的，道德評量是否會流於一般生活規範的評量？因為這樣做最公平也最安全。但是若道德教育的評量變為生活規範的評量，那麼道德評量的初衷是不是還在呢？我們是不是要放棄整個的道德評量？

IV

回首台灣解嚴十年以來社會主流價值的急遽變化，我們可以確信步入廿一世紀資訊高度發展的社會，將不會滿足於固守傳統的舊價值，在新世代的心目中更不會信服於以權威或灌輸作為手段的道德教育，屆時「道德」二字在他們的生活中應該已經有了各種不同的新定義，多元文化主義的道德教育應該可以為這樣的社會建立起運作的基礎。

當然我們也必須指出，未來社會急速變遷的特性加上多元價值所帶來的些許紛亂，會讓人有不知所措的茫然。這種不知所措的茫然，反映在道德教育上會是個甚麼樣子？我們在這裡只指出一種多元文化主義觀點下的道德教育；但也警覺到，在這樣觀點下的道德教育中，道德評量的不易行與不可行。

我們相信依照多元文化主義的理論，還可以發展出其他形式的道德教育，道德評量也不是絕不可行。但這樣的想法不曉得是不是過於樂觀？

附 註

1. 可參見教育部修正發布「國民小學道德與健康課程標準」，民 82。
2. 歐用生、晏涵文，〈新課程標準的精神與特色〉，輯於《國民小學道德與健康課程概說》，台灣省國民學校教師研習會編印，民 83，頁 4。
3. 在本文中，個人主義和自由主義幾乎是同義詞。在 88 年 10 月台大教育哲學學術研討會上，林火旺教授針對這篇文章指出，自由主義發展到今天已非常分歧，代表的涵義很多，多到大家再也不應該使用「自由主義」一詞了，而應該改用「某某人的自由主義」（如 John Rawls 的自由主義）來明確的指涉所論述自由主義的意涵。我們不贊同這樣的看法。原因有二：一、我們認為許多不同的自由主義理論終究還有它們的共同特徵 (common characteristics)；二、假如照林教授的主張，在哲學的討論上，我們幾乎都無法使用 general term 了，而這是不可能的！
4. 這一點我們得自於市立師院廉永英教授的啓發。
5. 我們對個人主義價值觀的說明主要來自於 J. S. Mill 的 *On Liberty* 和當代幾位自由主義的健將，如 J. Rawls、R. Dworkin、R. Nozick 等人。我們也參考了 Steve Lukes, 'Types of Individualism', in Philip P. Wiener ed., *Dictionary of the History of Ideas*, N. Y.: Charles Scribner's Sons, 1973.
6. 這一點黃光國教授在他近來的著作中屢有提及。
7. 但昭偉曾認為可以發展出一個介於儒家倫理和個人主義價值觀之間的一套體系，我們現在對這個想法比較遲疑。請參見但昭偉，〈道德典範的轉移與台灣教育及文化應努力的方向〉，*教育研究*，第 66 期，頁 21-35。
8. 我們認為儒家主張中最值得注意的缺陷，是它對人性慾望沒有做恰當的估算。參見但昭偉，〈日常生活道德觀與身教〉，輯於郭實渝編《當代教育哲學論文集 II》，台北：中研院歐美所，民 86，頁 167-188。
9. 對個人主義價值觀缺陷的說明，部分是基於 C. Taylor 的觀點，參見其所著 *The Ethics of Authenticity*, Cambridge: Harvard University Press, 1991.
10. 參見 Joe L. Kincheloe and Shirley R. Steinberg, *Changing Multiculturalism*, Buckingham: Open University Press, 1997, pp.1-26.
11. 參見 A. Gutmann(ed.), *Multiculturalism and the Politics of Recognition*, Princeton: Princeton University Press, 1992, pp. 3-24; Yael Tamir, 'Two Concepts of Multiculturalism', in Y. Tamir(ed.), *Democratic Education in a Multicultural State*,

Oxford : Blackwell, 1995, pp.3-14.

12. 這一點 C. Taylor 特別強調，見 Taylor, 'The Politics of Recognition', in Amy Gutmann, op. cit., pp.25-73.
13. 孟子譴責楊墨兩家即為明例。
14. 這是 J. Raz 的觀點，間引自 Susan Mendus, 'Tolerance and recognition : education in a multicultural society', in Y. Tamir, op. cit., p.36.
15. A. MacIntyre, *After Virtue*, London : Duckworth, 1982, pp.23-35.
16. 這是 R. Dworkin 的用語，參見 *Taking Rights Seriously*, London : Duckworth, 1977.
17. C. Taylor, 'The Politics of Recognition', op. cit..
18. W. Feinberg, 'Liberalism and the aims of multicultural education', in Y. Tamir (ed.), op. cit., pp.45-58.
19. 這個態度可參見但昭偉，*道德教育三講*，課堂講義。
20. 在劉秋木等人的研究中也發現小學教師對於德育意義及其概念體系的界定與德育專家們有相當的出入。參見劉秋木，〈國民小學道德教育的內涵、教學活動及教學評量之研究〉，*教育研究資訊*，3卷3期，84年5月，頁37。
21. 錢穆，〈*論語新解*〉，台北：東大，民80二版，頁33-38。
22. 同上，頁114-5。

國民小學道德教學媒體的 研發與省思

范信賢

【作者簡介】

范信賢，台灣省台東縣。國立台北師範學院國民教育研究所博士班研究生，現任教育部台灣省國民學校教師研習會助理研究員。

摘要

本文以作者參與國立教育資料館研發道德教學媒體（instructional media）的過程，陳述研發經過，並闡述其「掌握課程標準」、「以學生活經驗為中心」、「賦予教師道德教學權能」等理念，以使道德教學影片能幫助學生「引出」、「停住」生活經驗，進而省視自己的生活經驗，促成自我生命的成長和改變。

其次，本文採取文化研究（cultural studies）的觀點，指出教學影片是流動的、未穩定化的教學素材，是有待意義詮釋和分析的教育文本。在此脈絡下，教師在影片實踐（film practice）中應是符號分析者，而學生則是影片意義的建構者。

最後，本文提出道德教學媒體研發朝向新形式、結合本土風格、支援教師成長和邀請學生參與等展望，以及後續研究的努力方向。

關鍵詞：道德教育（moral education）、教學媒體（instructional media）、影片實踐（film practice）

壹、前言

台灣地區「國民小學課程標準」（以下稱為新課程標準）於1993年修正公佈，並

自 1996 年八月開始逐年實施。在新課程標準中，將舊有的「生活與倫理」及「健康教育」合併設科教學，稱為「道德與健康」，一至三年級每週二節課；四到六年級則道德、健康分科教學，每週各一節課。在新課程標準的總綱中明訂：「國民小學教育，以生活教育及品德教育為中心，培養德、智、體、群、美五育均衡發展之活潑兒童與健全國民為目的。」（教育部，民 82，P.1）在此原則下，道德的教學成為落實國小教育目標的重要環節。

然而，道德課程標準所揭櫫的「理想課程」（ideal curriculum）和學生實際運作的「經驗課程」（experiential curriculum），仍存在著知行不能合一的裂隙。為彌縫此裂隙，國立教育資料館於 1994 年根據新課程標準的內涵，成立「國小新課程道德與健康科教學媒體委員會」，開始研發製作道德（健康）教學媒體供臺灣地區國小教學使用(1)。

本文一方面以作者親身參與的過程，陳述上述教學媒體（instructional media）（以教學錄影帶為主）的研發經驗，另一方面則採取文化研究（cultural studies）的觀點，省思教學影片（instructional films）運用於道德教育中可能產生的問題與解決途徑。

貳、研發經過

台灣地區的教學媒體研發工作，就官方機構而言，主要由國立教育資料館負責(2)。但是以往國立教育資料館研發的媒體並未直接與學校課程內容相配合，直至 1994 年才開始密切配合教育部公佈的各級學校課程標準，系統性的開發教學媒體供學校教師運用（朱煥興，民 86）。

根據新課程標準的規定，國小一至三年級的道德與健康科採取合科教學，四至六年級採取分科教學，國立教育資料館乃於 1994 年成立了「國小新課程道德與健康科教學媒體委員會」，研發適合國小一至三年級教學使用的道德與健康教學媒體，經過四年時間後，再於 1998 年成立「國小新課程道德教學媒體委員會」，研發適合國小四至六年級教學使用的道德教學媒體（各教學影帶之內容大要請參見附錄一）。

「國小新課程道德教學媒體委員會」由國立教育資料館聘請單文經先生擔任召集人，再聘請九位委員組成，其中包括：道德與健康科課程標準修訂委員一人，教學媒體專家二人，學科專家二人，國小教師四人。一般而言，委員會運作的情形與程序如下：

1. 聘請委員，成立委員會。

2. 依據該年級（段）課程標準的內容，討論並挑選出重要的課程內涵，或須藉助教學媒體加強教學效果的主題。

3. 根據上述挑選出的主題內涵，分別由各委員擬出「製作構想」，陳述該教學媒體適用的年級、須配合的課程標準內容、主要理念、主要目標、內容概要與表現形式等，再由委員會共同討論修正（製作構想的詳細內容請參見附錄二）。

4. 根據「製作構想」，國立編譯館上網公告徵求製作廠商，委員會擇派代表召開廠商說明會，並選擇其中一單元邀請廠商根據其製作構想撰寫腳本大綱，並參加投標競爭。

5. 隔約二週後，邀請有意願參與投標競爭的廠商攜帶腳本大綱與工作計劃，與委員會擇派的三位代表面談。委員代表根據廠商資料與面談結果，選擇合作的廠商。

6. 合作廠商參與委員會議，提出各單元的腳本大綱供委員會討論。

7. 合作廠商根據委員會討論結果，撰寫影帶腳本，再供委員會討論，影帶腳本常須經過委員會二至三次的討論後才定稿。

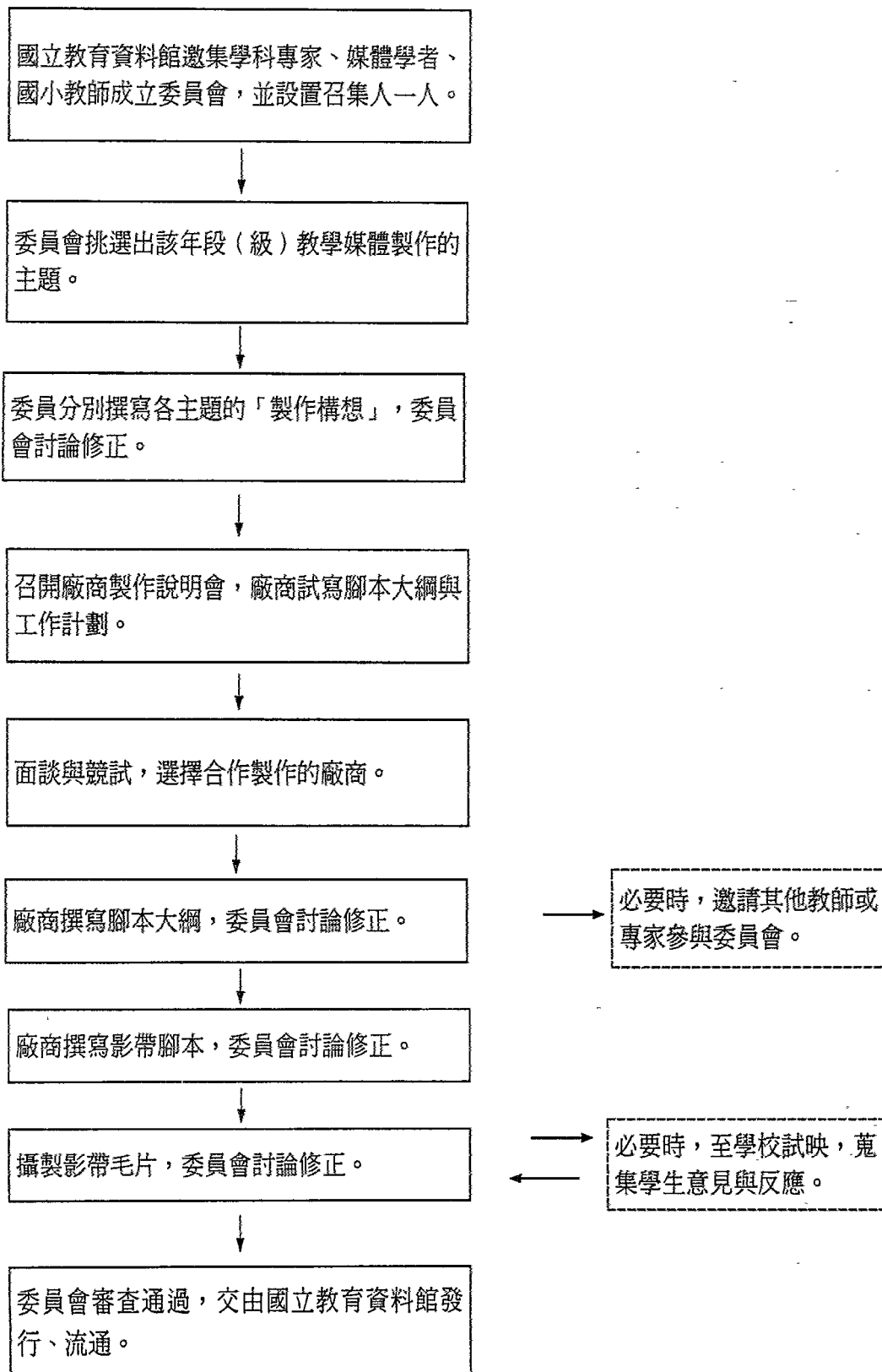
8. 合作廠商根據定稿的腳本，拍攝並製作影帶毛片。

9. 委員會討論影帶毛片，合作廠商再做處理修正。如有重大爭議問題，則交由委員至學校班級試放，蒐集學生的意見和反應。

10. 委員會審查通過影帶，交由國立教育資料館發行、流通。

國立教育資料館邀集學科專家、媒體學者、國小教師成立委員會，並設置召集人一人。

國立教育資料館國民小學道德教學媒體研發、製作流程圖



參、研發理念

現代社會中，影像媒體得到高度、快速的發展，媒體本身的具像性、生活性、實用性也容易吸引學生的投入參與。在學校教育還是多以書本為主要教學素材的情形下，如何使道德教學成為生活性、實用性、意義性兼具的場域，是我們必需深思的課題。教學媒體在形式上雖然只是道德教學採用的途徑之一，但是卻具有幾項重要功能：提供模擬的生活經驗、擴大生活經驗領域、建立抽象符號與具體經驗間的連結或轉換橋樑、提供多項通道、多重感官的學習環境等（郭麗玲，民 80）。然而，在教育研究中，教科用書一直是研究者目光專注的焦點所在，教學媒體卻相對的受到忽視。事實上，教學媒體猶如教科用書一樣，它不僅是一種產品（product），也是一種過程（process），更是一種系統性思惟（systems thinking）。如此來看，「國小新課程道德教學媒體委員會」研發教學媒體的思維是什麼？其中又反映出何種的道德教學理念？

一、掌握課程標準精神

1993 公佈的「國民小學道德與健康課程標準」中，將道德教學的內容分成守法、愛國、禮節、正義、仁愛、孝敬、勤儉、信實等八個德目，這些德目依年級的發展，而分別訂有不同的教學內容（教育部，民 82）。委員會研發道德教學媒體，即須根據課程標準的內容來選擇主題，以求能密切配合教師教學需求。例如，六年級「正義」德目中包括了「伸張正義」、「維護公理」和「維護和平」等內容（教育部，民 82）；委員會認為這些內容已是目前社會面臨的重大問題，且學生難以具體的體會實踐。因此，根據課程標準的內容編寫製作構想（請參見附錄二），並據以研製了國小高年級適用的「正義這條路」教學影片。

除了影片內容依據課程標準外，道德新課程中所強調「注重行為實踐」、「結合美感教育」、「增進思考能力」、「重視情意陶冶」等之精神與特色（林錦英、黃建一，民 84），也是委員會研發道德教學媒體的重要理念依據。

二、以學生生活經驗為中心

Beyer & Apple（1988）認為：建立課程知識與學習者之間的意義連結，是課程決定必需考慮的重要事項。這種意義連結的可能性，Schutz 曾從現象學的觀點指出：人

類內在的意識狀態和外在發生的事件，是一種綿延流動（duration）、融合模糊的狀態，必須等到行動者將此狀態有知覺性的加以停止或挑出來，做一種反省性的思考與回顧時，這些意識、事件，才會呈現出一種可區分、排列狀態的生活經驗。在此狀態下，生活經驗才會被賦予意義。所以 Schutz（1967：69）說：「意義並不位於經驗中，經驗之所以有意義，是因為它們被反省地掌握。意義是自我看待經驗的方式。」換言之，當行動者反省性的自我看待生活經驗時，生活經驗才會產生意義（范信賢，民88）。因此，道德教學媒體的製作，需要能幫助學生把生活經驗「停住」，然後重新再做審視與反省；這樣的媒體教學過程，對學生而言，才不會是「事不關己」的，而是與其生命深深契合的有意義的學習活動。

其次，學生做為學習的主體，並不是空空的容器等待著學校課程來填滿他，在進行學習時，學生本身即已擁有自己的知識、價值態度和行動能力，而會自己去詮釋、建構、轉化或抗拒學校教育的內容。當我們在研發教學媒體的時候，如果專家、教師規畫的課程只顧著去達到成人所訂定的「目標」、「內容」，而不能去聽聽孩子真實的聲音，看看孩子真實的生活世界，這些課程對學生而言，將只是「學校的」、「考試的」、「老師的」，而不能被學生放置在自己的生活脈絡中理解，進而展現意義與生命力（范信賢、謝小岑，民88）。因此，道德教學媒體的研發與製作，需要學者專家、教師和家長等成人，願意放下身段、放下權威，用心的看看學生們的世界，真誠的聽聽學習者的心聲，才能貼近學生生活經驗並能引發其共鳴。

為了連結學生生活經驗使其能進行有意義的學習，在進行某項主題的研發或製作前，委員們及製作廠商通常會先透過觀察與訪談等方法，將學生與此主題相關的生活經驗（知識、價值觀、技能、行動等）勾勒出來，使媒體表現形式和內容能幫助學生停住並反省自己的生活經驗。因此，道德教學媒體不應只是做為將訊息內容直接轉移給學生的媒介，相反的，教學媒體可以用來建立有意義的學習環境，讓學習者能在其中從事主動、建構、理解、有意義的學習活動。

三、增加教師道德教學的權能

道德新課程的實施，不只是教材上的更新或教法上的改變而已，更重要的是它意味著教學理念或教育哲學觀的轉變。當教師也能隨著課程典範的轉移而做改變時，課程改革才能真正的落實。教師，可說是教學實施成敗的關鍵。

McClusky（1949；引自朱則剛，民83：11）強調：「視聽教學不應被視為一種教學方法，視聽教材只有在教學過程中被用作為其整體組合的一部份，才有其價值。」如果教師在運用教學媒體前未進行分析與活動設計，觀看中或觀看後也缺乏追

蹤與討論活動，只是把它視為填塞空檔或紓解例行性教學活動的工具，學生久而久之自然會覺得索然無味。

因此，道德教學媒體的實施成效，一樣需要教師增權增能（empowerment）的參與。教師若僅為機器設備操作的角色，不僅貶抑教師的重要性，更會使得教學變得非人性化（dehumanization）；道德教學媒體它不再只是教學的輔助器材（aids），而是教師應與教學媒體共同組成教學系統（systems），相互扮演伙伴（partners）的互補關係（Heinich et al, 1990），共同擔負教學的責任。

雖然教學媒體委員會盡量以學生生活經驗為中心來研發、製作教學影片，目的即希望能貼近學生「真實」的生活世界。但是，這種「真實性」，對學生而言還都只是「他人的經驗」，並不能完全概括轉換成為真實的「自己的經驗」。所以，在媒體製作過程中，常會有停機討論、提示討論問題、開放故事結局等設計，為老師預留彈性的活動空間，以便教師有更多權能運用教學媒體於實際教學現場中。

四、小結

道德教學絕不只是「教書」而已，更重要的是「教人」。引導學生省察自己的生命經驗並有所成長，正是「教人」，也是道德教學具有生命力與美感之關鍵所在。

掌握課程標準的精神和內涵，以學生生活經驗為中心，賦予教師更多權能，使教師「藉由適當的教學素材（他人的經驗），幫助學生「引出」並「停住」自己的生活經驗，再經由情境化、現場化的教學過程引導學生省視自己的經驗（包括知識、情意、技能和行動等），進而促成自我生命的改變與成長，提高自信和自尊」（范信賢，民 88 頁 224），這些，目前是道德教學媒體研發和製作的重要理念，當然，它也會在日後研發的過程裡加以辯證性的修正。

肆、問題省思

結合並運用科技的產物和技術來製作教學媒體，以創造更有效的學習環境、增進學習的成效，是近代教育不斷備嘗試的使用方式。但是，許多文獻研究指出，教學媒體的運用並未達到預期的成效，其中一部份的原因即是媒體設計者或學校的教師，將傳統教授的課程內容直接移轉（direct translation）到教學媒體，而未考慮教學媒體的特性（Parson, 1990；引自周文忠，民 89），和使用的目的。

此外，觀賞教學影片比閱讀教科書更能產生愉悅，這種愉悅也猶如刀之兩刃，一方面使學生樂意學習，另一方面卻也解除了學生批判思考的防衛。於是，教學媒體以

其生動、有趣的形式，比起傳統書本形式的教科書，更容易成為傳遞既存意識形態的共犯，構成如 Foucault (1980) 所描述的知識 (knowledge)、權力 (power) 和愉悅 (pleasure) 的三位一體所組成的牢固場域。

在上述脈絡下，反身凝視國小道德教學影片發展的經驗，仍有若干陳顯的問題須再深入省視。

一、道德教學影片須以文化研究的觀點進行分析

後現代社會裡，影像資訊的高度發達和四處充斥並衝激著人們的生活實踐，是文化研究 (cultural studies) 關注的主題之一。文化研究擴展了傳統文化的概念，不但要解構經典的、絕對價值的文化，也將傳統法蘭克福學派 (Frankfurt School) 對大眾文化視為虛假意識的批判，轉而注意各種社會生活裡意義建構的機制。在文化研究的觀點下，印刷品和書本不再是唯一合法化的學術成品，各種生活形式和實踐 (電視、廣告、大眾文化等) 也可視為是研究分析的文本 (text)，文化研究也不再視這些文化為增進社會整合的系統，而是意義衝突和爭奪的場域 (Agger, 1992, P.9)。

「文化是意義爭奪的場域」，放置道德媒體教學的脈絡中來看，在這場爭奪中，重要的不是要誰壓倒誰或誰來消滅誰，而是有機會能在教學影片中將多種價值以「並置」(juxtaposition) 的手法，讓學生能「去熟悉化」(defamiliarization)，對自己認為理所當然的生活的世界重新發出「啊哈～」(Aha) 及「驚奇」(surprise) 的美學反應！在文化研究觀點下運用道德教學影片，就不是要刻意的、命令式的想去改變別人，而是「邀請」學生 (視聽讀者)，透過與影片中他人故事進行對話的機會，而能重新詮釋並安排自己的生活。

此外，教學影片中的視覺表徵和語言的使用，也潛藏著社會權力關係的脈絡，教室裡的「影片實踐」(film practice) 在學校社會化功能中也一直擔任著重要的角色。但是，長久以來，教育工作者對教育影片存在著文化批判的視盲，而僅將影片做為學習內容的刺激媒介，相信它是專家精心製作的、是客觀中立的，而忽略影片的內容、形式和觀看的過程本身，實際上也傳遞著特定的性別、階級、種族等意識形態，並藉此形塑了觀看者的認同和意義 (Ellsworth, 1991, P.42)。所以，教育工作者對教學影片如何產生並實踐了意識形態，要有「政治性解讀」(politics of reading) 的敏感度。因此，教學媒體可以從文化研究的觀點加以分析、解讀：教學影片不是固定、客觀、超越性的真理，而是流動的、未穩定化的教學素材，是有待意義分析和詮釋的文本。

二、教師在道德影片教學中要做為符號分析者

Reich (1997, P.163) 分析：在美國經濟的競爭中，機械式的生產者 (routine producer) 的財富正大幅的下降中；服務業者 (in-person server) 儘管他們的未來不是那麼的清楚，卻也越來越窮；但是符號分析家 (symbolic analyst) —解決、確認、仲介新問題的工作者，經濟地位卻是越來越好。

以 Reich 的上述分類做為比喻，教師要提高自己的專業地位和教學的價值，教師就不能安於做「機器生產者」或「服務業者」，而是要讓自己成為「符號分析者」。如果道德教學影片本身是尚待意義權釋與分析的文本，教學中運用道德教學影片就須能認知：道德教學影片即是製作者對生活經驗的一種詮釋形式，它本身即已承載著某種的意義價值；道德影片的深刻教學，引用 Riessman (1993:3) 的概念，教師就須對研發作者的詮釋，再做批判性或系統性的詮釋 (systematically interpreting their interpretation) 。

教師於教學影片中做為符號分析者，相對於實證主義的真理符應觀點，教學影片提供的資訊在道德教學中即不能視為是反應外在世界的鏡子 (mirror)，它們是建構的、創生的、修辭的和等待詮釋的。所以，道德影片教學的進程可以視為經驗再現 (representation of experience) 或文本分析 (textual analysis) 的過程——教師與學生一起進入影片脈絡，詮釋影片資訊及其與自己經驗的關係，詮釋自己的經驗並彼此分享，反省觀照自己的經驗並進而建構價值意義等等。在此，教師不僅在傾聽影片的聲音 (voices)，也要傾聽自己的和學生的聲音。Giroux (1992: 206) 即認為：藉由批判的方式來傾聽學生的聲音之時，教師會變成一個「界線的跨越者」 (border-crossers)，藉此不僅能超越「成人」的框框去體會學生的生活世界，也更有可能以尊重的方式創造多元的學生主體認同。

再者，教師雖然做為教學影片的符號分析者，但是卻不能代替學生來發言，如果缺反自省又過度熱心的挪用影片、學生們的聲音，甚至接管了學生的發言權，不但無法真正理解學生所面對的複雜且多元的真實處境，也會造成了對學生的解除權能：「我想知道你的故事，只要告訴我你的苦痛，然後我會以一種新的方式再把它告訴你，這種方式變成我自己的……我還是作者和權威，我還是殖民者、說話的主體；而你現在是我談論的核心。」 (hook, 1990, P.152) 這番話是對運用教學影片的教師的一種警惕：道德教學不是一種掠奪、侵犯，而是使對話、分享的參與者 (學生、老師) 彼此都能成為互為有收穫的人，互相造就對方。

三、教學媒體的道德意義是由學生的參與所建構

Ellsworth (1991) 分析教室中使用的教育影片內容，發現教育影片鼓勵學生順從建構這些影片的學科專家的權威，使學生以外在世界的關係看待自身，將自身連結到一套特定的權力關係中，而接受了影片所建構的世界：不必學生的參與，專家已為觀看的學生解決了問題，為學生設定了未來行動所需的改變，學生不會因為忽略或誤解學習結果而受到威脅。這種影片的過程和結果都是確定的，觀賞者因為去除阻礙而使學習變得更「安全」、「快樂」。

在教育的場域中，學生是一種「弱勢團體」，這種弱勢表現在課程研訂、實施與實際教學的過程中，學生實際的生活世界中的知識、感受、價值觀或行動，容易在「成人」權威的壓制下而成為缺席者，致使課程實施與教學脫離學生生活世界的脈絡（范信賢、謝小苓，民 88）。因此，課程的研訂雖然通常反應了社會上核心團體的成人們希望學童擁有的態度（Wilson，1981），但是，這些課程目標、能力或教學內容在傳遞到學習者的過程中，並不是平滑順暢，而可能遭到忽略、轉化或抗拒。

再從後結構（poststructuralism）的觀點而言，讀者不再只是被動的吸收或消費符號，而是文本的解碼者，意義的建構者；換句話說，在閱讀中，讀者也是作者。相同的，從道德教學影片的研發、製作和教學運用而言，道德教學影片並非現成、速成的價值灌輸，相反的，它是流動的、不確定的、等待創生的；影片的教學因此是學生與影片、教師「互為主體性」（inter-subjectivity）的過程，需要彼此有「對話」、「分享」、「反芻」的機會和空間。就是我們要把自己當作一個主體，也誠心誠意的把學生也當作一個主體，彼此各自從本身特定的觀點出發，經過經驗的分享、理解與詮釋，使得各自抱持的觀點有變化，而有機會獲得未曾預期的理解或洞見，這就是高達美（Gadamer,1975）所稱「視域的融合」（the fusion of horizons）。

伍、展望一代結語

一、邁向新形式和本土風格的道德教學媒體

台灣地區目前的道德教學媒體，大多還停留在掛圖、錄音帶、錄影帶的形式中。自 1980 年代之後，跟隨著電腦科技的發展和個人電腦的普及化，道德教學媒體形式也應與時俱進，朝向電腦輔助教學（CAI）、互動式多媒體（multimedia）或超媒體

(hypermedia) 系統邁進，而讓教師、學生有更多創生、建構意義的機會和可能性。

此外，教育影片常深受好萊塢特質和英美影片文化傳統的支配 (Ellsworth, 1991)。台灣長期在歐美文化的影響下，教學影片的情節結構、運鏡、燈光、編導、完美結局等，也呈現著類似的情形。教學影片本身不僅是媒介，也是文化的文本，也是道德、價值和文化的潛在課程 (hidden curriculum)；如何在教學影片中表現出本土的風格和語言，是研發道德影片值得關注的另一重點。

二、支援教師的專業成長

教師既是課程實施成敗的關鍵因素，應藉由辦理在職教師研習、教學媒體發表會或媒體教學研討會等，推廣教學媒體的產品 (product)、研發過程 (process) 及跟隨媒體的系統性思惟 (systems thinking)，以支援教師的專業成長。

再者，支援教師的專業成長，尚須考慮教學媒體拷貝流通的可即性和方便性。在寬頻網路的時代，將影片內容開放上網下載、編寫各媒體的教學活動建議等，都可進行多方的嘗試。

三、學生參與媒體研發過程

道德教學媒體的研發設計理念既然是以學生生活經驗為中心，為求更貼近學生的生活經驗，讓學生在研發過程中也有機會「發聲」，在發展的過程中可適時邀請學生參與討論、提供意見。雖然我們努力想要貼近學生的生活經驗，但是，成人們「想像」的學生經驗與「真實」的學生經驗之間，有時仍然存在著不小的差距。

四、後續研究展望

對教科書內容進行意識形態的批判，教育學者已有多人從事相關的研究；但是，教育影片做為教育的文本，它也是不同意識形態、價值觀或意義爭奪其支配權的場域，卻一直未受到教育工作者的重視。相同的，本文尚未深入分析各道德教學影片中隱含的意識形態、文化價值觀，也尚未進行教學影片教學現場的觀察分析，這些都是未來研究可以再繼續努力的方向。

參考文獻

- 朱則剛 (1994)。教育工學的發展與派典演化。台北：師大書苑。
- 朱煥興 (1997)。國民中小學教學媒體開發工作。教育研究，第 55 期，61-68。
- 周文忠 (2000)。全球資訊網建構教學理論與設計模式。載於八十八學年度師範學院

- 教育學術論文發表會論文集V (頁 549-565)。台北：國立台北師範學院。
- 邱連煌 (1998)。兒童的智能：多元智能理論在教學上的應用。收於中華資優教育學會、國立台灣師範大學特教中心主辦，資優教育教師專業知能研討會—多元智能與成功智能的理論與實務會議手冊 (pp.7-23)。
- 林錦英、黃建一 (1995)。國民小學道德與健康科新課程標準精神與特色。載於林錦英主編，國民小學新課程標準的精神與特色 (頁 1-24)。台北：臺灣省國民學校教師研習會。
- 范信賢 (1999)。「學生生活經驗中心」的道德課程編寫與教學。國教學報，第 11 期，207-229。
- 范信賢、謝小苓 (1999)。九年一貫課程中的學生主體性。載於中華民國課程與教學學會主編，九年一貫課程之展望 (頁 126-143)。台北：揚智。
- 教育部 (1993)。國民小學課程標準。台北：台捷。
- 郭麗玲 (1991)。由傳播學觀點探討教學媒體的重要性。載於台灣師範大學學術研究委員會主編，教學媒體研究 (頁 49-80)。台北：五南。
- Wilson, P.(1981)。中國兒童眼中的政治。(朱漢雲、丁庭宇譯)。台北：桂冠。
- Agger, B. (1992). *Cultural studies as critical theory*. London: The Falmer Press.
- Beyer, L. E. & Apple, M. W. (1988). *The curriculum: Problems, politics, and possibilities*. Albany: State university of New York Press.
- Ellsworth, E. (1991). I pledge allegiance: The politics of reading and using educational films. *Curriculum Inquiry*, 21(1), 41-64.
- Foucault, M. (1980). *Power and knowledge: Selected interview and other writings*. New York: Pantheon.
- Gadamer, H. G. (1975). *Truth and method*. New York: Continuum.
- Giroux, H. (1992). Resisting Difference: Cultural studies and the discourse of critical pedagogy. In L. Grossberg, C. Nelson., & P. Treichler (Eds.) , *Cultural studies*(pp.199-212). New York: Routledge.
- Goodlad, J. (1979). *Curriculum inquiry*. New York: McGraw Hill.
- Heinich, R., Molenda, M., & Russell, J. D. (1990). *Instructional media and new technologies of instruction*. New York: Macmillan.
- hooks. b. (1990). *Yearning: race, gender, and cultural politics*. Boston: South End Press.
- Martin, R.(1982). *The Socialization of Children in China and on Taiwan-An Analysis*

- of Elementary School Textbook. In P. G. Altbach (Ed.), *Comparative Education*. New York: Macmillan.
- Reich, R. (1997). Why the rich are getting richer and the poor, poorer. In A. H. Halsey et al. (Eds.), *Education: Culture, economy, and society*. (pp.163-171). Oxford: Oxford University Press.
- Riessman, C. A. (1993). *Narrative analysis*. London: Sage Publications.
- Schutz, A. (1967). *The phenomenology of the social world*. Chicago: Northwestern University Press.

附錄一：教學媒體內容大要

國立教育資料館初期製作的道德教學媒體，包括掛圖、錄音帶和錄影帶，後來考慮流通的普及性和教師使用的方便性，自二年級以後即以研發製作教學錄影帶為主。教學影帶中，一至三年級是道德與健康合併研發，在本內容大要中已先剔除健康內涵取向較重的影片；四至六年級的道德教學影片則是單獨研製，而五、六年級合併為同一適用年段。

各教學影帶內容大要如下(3)：

一年級適用：

應該怎麼說-說話時能尊重他人

影片裡共分五個情境，每個情境先以負面方式呈現不禮貌的結果，再以正面方式呈現禮貌應對的方式，藉此對比兩種不同的感覺並進行討論。情境分別為：1.請同學幫忙撿起橡皮擦時，說請、謝謝。2.走路撞到別人時，說對不起。3.打電話時應有的禮節，應多說請、謝謝、對不起，並注意電話應對及電話禮節。4.遇見熟人要說您好、謝謝以及應對的禮貌。5.和長輩說話時，注意應對禮節，並尊重他人及長輩的意見。

二年級適用：

你快樂嗎？

人遇到不同的事情，會有不同的情緒反應，學習表達情緒，有益於身心健康和人際關係。但在表達或宣洩情緒時，必須注意他人的感受，以不傷害自己或別人為原則。宣洩情緒的方法有：可以選擇做喜歡的事（如唱歌、看卡通）、做放鬆身心的事（如哭一哭）或向父母、師長、同儕、小寵物傾訴等。學習以適當的方法宣洩自己的情緒。

專心學習的重要

永樺由於上自然課不專心聽講，導致無法完成實驗，也不會做家庭作業，後來經過爸爸的分析與指導，永樺若有所悟，嘗試改變學習的習慣。

進食場所與用餐禮儀

1.選擇乾淨、衛生的進食場所。2.用餐時，能注意一般的用餐禮節，如：說話輕聲細語，不可大聲喧嘩、不奔跑、嘻戲、每次選取適量的食物、排隊拿菜、坐姿端正、細嚼慢嚥、以碗就口，手肘不張開等。

我會照顧自己，以免父母擔心

天佑和小雯是一對兄妹，活潑貪玩，不喜歡做家事。有一天，媽媽生病住院，爸爸爲了照顧媽媽，常常不在家，哥哥便負起照顧妹妹和家的責任，才讓兩兄妹深深體會到要照顧一個家並不是一件容易的事，而讓他們開始懂得如何照顧自己，不要讓父母擔心。

三年級適用：

我會爲別人著想

阿勇是一個輕度失聰的小男孩，但他勇敢、善良。君君是一個做事莽撞、粗心大意，不經考慮的小女生。因爲君君的粗心、做事莽撞，不經思考的個性，引發了一連串的誤會，更讓君君做了一些嘲笑、不尊重他人的惡作劇，不過藉由同儕的力量，以及君君也發生了相同的遭遇，讓君君體會到自己帶給他人的傷害，進而改變自己的行爲。

男女間應相互尊重－男生女生變

阿雄取笑班上女同學的身體發育、嘲笑同班男生喜歡縫紉及爲洋娃娃梳頭等行爲，而和班上同學發生衝突。有一回體育課打球，阿雄把褲子撐破了，在會縫紉的男同學幫忙下才把褲子補好，解決了尷尬。於是老師安排了讓女生做模型汽車、男生玩洋娃娃的課程，使全班男女同學學習互相尊重、互相幫助。

做事有耐心－豆豆的獎狀

豆豆是個沒有耐心的小朋友，常常因此而發脾氣。有一天他遇到籃球國手鄭志龍大哥，從和阿龍大哥的對話中，豆豆了解「做事有耐心」的重要性

遵守遊戲規則－誰來定規則

蔡宜政和連家偉，因為不懂躲避球比賽的規則，使得班上輸了比賽，造成同學的不諒解，老師和同學在課堂討論中告訴同學遊戲規則來源及遵守規則的重要。

四年級適用：

荒野小遊俠

以記錄片形式，報導荒野保護協會創辦人徐仁修老師帶領小朋友在花蓮富源森林遊樂區，展開生態研習活動的過程。透過荒野保護協會的帶領，小朋友們學習如何去親近自然、欣賞自然和當大自然的好客人，並了解生態平衡的重要和萬物平等的道理。

新花木蘭

學校就要表演比賽了，班上同學在準備過程中意見不一，又無法合作，不但同學間產生衝突，到了正式演出時，也是狀況百出，受到別班同學的嘲笑，甚至於表演完回到教室後，也是彼此互相指責。在導演自責哭泣聲中，同學們開始反省自己錯在哪裡。一年後，學校又要表演節目了，同學們這次會怎麼做呢……

愛的故事

1. 母雞帶小雞：老師為了讓小朋友深刻體認父母親養育兒女的辛苦，決定和小朋友玩一個母雞帶小雞的遊戲。老師發給每為小朋友一粒雞蛋，一顆雞蛋就象徵一個生命，看看到放學時誰能不把雞蛋弄破。經過這些活動，小朋友體會到父母親的偉大。

2. 真愛免費：書豪為了減輕媽媽的負擔，所以常常放學回家就幫媽媽掃掃地、收衣服，媽媽對書豪的體貼感動不已，因此決定增加書豪每周的零用金數目。書豪告訴媽媽：「真愛免費」，而且這些都是他自願並且應該做的事。

體貼親心

恩恩和千容兩人很少做家事。有一天，媽媽做晚飯時突然昏倒，而爸爸又不在家，所以千容就幫媽媽分擔家事，但是恩恩卻還是在一旁看電視，千容不禁想起媽媽辛苦做家事的時候，自己不也和恩恩一樣，不懂得體貼親心……

新木偶奇遇記

本劇以皮影劇形式呈現。小木偶「小冬」就讀國小四年級，明天就是爺爺生日

了，小冬想利用撲滿的錢，買一份生日禮物。但是，經過電動玩具店時，看到班上同學大雄、皮皮，還有其他的小朋友在裡面打電動，小冬能經得起誘惑嗎？

高年級（五、六年級）適用

阿公的地圖

小琪的阿公從鄉下搬來台北，和他們一起生活。阿公對於都市生活感到很不適應，也沒有人可以陪他、讓他解解悶。有一天，小琪想到動物園參加活動，阿公便自告奮勇的帶小琪去，卻因為不熟悉路而迷路了，所以耽誤了小琪做功課的時間。

回家後，小琪邊寫功課邊發脾氣。睡著後，小琪的娃娃-阿桃在睡夢中帶著小琪回到她小的時候，看到自己也曾經因為迷路讓阿公很擔心，但阿公卻沒有生氣，反而畫了一張地圖，幫助她認路。夢醒後，小琪也幫阿公畫了一張地圖，幫助阿公漸漸適應台北的生活，小琪也更加了解了阿公的心情。

正義這條路

智伶是勇於伸張正義的學生，但她卻總是太過衝動，而常常跟別人產生衝突；而小湘的個性比較怯懦，在遇到必須伸張正義的事情時，常常顧慮太多，而沒有勇氣去處理、面對。在經過一些事件後，智伶改變自己衝動的個性，明白什麼叫做“理直也要氣和”；而小湘也勇敢的踏出第一步，她知道只要是自己認為對的事，就應該勇敢的說出來，不用害怕。

輕輕一聲對不起

大慶是一個令老師頭痛的孩子，同學也都不太喜歡跟他坐在一起，因為他總是調皮的捉弄同學。有一次，大慶竟然搶走患有氣喘病同學-家珍的藥瓶，害得家珍緊張的發病、暈倒了。這一次，可讓大慶嚇到了，而在他心裡確實也覺得很對不起家珍，但是他就是怎麼樣也說不出“對不起”三個字。於是老師藉著讓同學們演出《廉頗負荆請罪》的故事，讓大慶了解到，說“對不起”並不丟臉，犯錯了就應該勇於認錯，這樣別人不但不會笑你，還會覺得你是個了不起、值得尊敬的人。

尊重讓我們更靠近

嘉伶的表妹-露西，從美國來她家做客。因為露西是混血兒，再加上她一直都是住在美國，所以生活習慣有許多的不同，讓嘉伶感到很陌生和不習慣。有一次，露西在

嘉伶的生日 Party 上，送了中國人忌諱的禮物-鬧鐘給嘉伶，還因為露西向同學發脾氣而讓 Party 的氣氛變得很不愉快。氣沖沖的嘉伶回到家後，經過爸爸、媽媽的安慰、並且告訴她為什麼露西會這麼做的原因後，她了解了露西和她的不同是因為文化差異的關係，而這種文化差異，並沒有說誰對誰錯，而是應該要彼此接受、互相尊重。

生命的真諦

小華、小惠與阿文是班上的同班同學，在一次的大地震中小華不幸罹難了，失去了好朋友的阿文與小惠頓時陷入了深深的哀傷當中。個性內向的小惠與生性膽小的阿文開始回憶起過往許多與小華相處的時光，以及小華種種鼓勵的話語。兩人因為小華的死亡，體認到了生命的可貴，最後兩人下定決心要有所改變。

打開學習的大門

上課的時候，老師向同學們宣布了一個學習任務，要大家背誦一首長詩並且分成小組來朗誦它。班上的同學為了完成這個任務，絞盡了腦汁，最後分別想出了幾種不同的方法將詩背了起來，展現了多元智慧的學習方法。而最後表演時，各組也採取了各式不同的形式來表現，充分發揮了每個人不同的特長

彩虹白鷺飛—福林社區的故事

位於台北市士林區的福林社區是國內推行社區改造活動的先驅之一，也獲致了很好的成效。透過片中小記者的實地採訪，我們瞭解了福林社區發起社區改造的緣由與經過，尤其是社區如何運用小朋友的力量來推動活動，讓小朋友體認到自己在社區活動中所可以扮演的角色及重要性。

掌中人生

小惠和小明的阿公是一個傳統布袋戲的師傅。一日姊弟倆跟著爸媽一起回鄉下看阿公，正巧阿公當晚有場布袋戲的演出，小惠小明在與阿公的交談及幫忙阿公準備演出的過程中，體會到了傳統布袋戲藝術的可愛與可貴之處，也見識到先人在維護與發揚傳統文化藝術上的努力。

附錄二：教學媒體製作構想

國小五、六年級道德教學媒體製作構想（正義這條路）

一、使用年級：國小高年級

二、配合內容：

| 德目 | 課程標準內容 | 備註 |
|----|--|----------------------|
| 正義 | 五年級上學期 ・據理力爭 ・不屈不撓 六年級上學期 ・伸張正義 ・維護公理 ・明辨是非 ・勇往直前 | 上述內容可以「伸張正義」做為整合的核心。 |

三、主要理念：

1. 「正義」是不分國籍、種族、貧富、職業等差別，以公正的態度，依據道德與法律的規範，去做應做的事。挺身維護大家的權益、幫助受不公平待遇的人，則是「伸張正義」的具體表現。

2. 在「伸張正義」的理念下，須引導學生省思下列問題：

- ・ 如果自己的正當權益受到不當侵害時，自己應如何維護？
- ・ 如果看到他人或團體的正當權益受到不當侵害時，自己宜如何協助？
- ・ 自己應如何自我反省與約束，避免侵害他人的權益？

3. 在自己伸張正義時，必須明辨是非、保持冷靜，避免匹夫之勇或逞強鬥狠；接著可以藉由「自我教導」的方式來克服害怕與畏縮；最後在行動前應再衡量自身能力，秉持理性、和平的原則，選擇適當的方法付諸行動。而當別人伸張正義時，也能給予支持、鼓勵或一起參與行動。

4. 「伸張正義」教學影帶製作，期望能做到：

- A. 選擇小朋友生活經驗中的事例為題材，讓學生有臨場化、現場化的感覺。
- B. 除了知識、態度的培養外，更需要強調具體行動的技巧和過程。
- C. 趣味、生動。

四、主要目標

1. 遇到有人侵害自己或他人的權益時，能衡量情境與自己的能力，而願意據理力爭，勇於伸張正義。

2.以理性、心平氣和的方式伸張正義，而不以言語或行動傷害他人，或導致自己的傷害。

3.願意支持、鼓勵或參與他人伸張正義的行動。

4.做事時能替別人著想，避免侵害他人的權益。

五、內容概要與表現形式

1.呈現自己生活中直接被他人侵害權益或受到不公平待遇的事例。如合作社排隊買東西被別人插隊；到便利超商買飲料老板不給發票；球場上打球被國中生趕走；半夜鄰居唱卡拉 OK 致使自己無法安眠等等。

2.呈現生活中他人被侵害權益或受到不公平待遇的事例。如高年級學生勒索低年級學弟；有人在禁止倒垃圾之處丟棄垃圾；人行道上停放機車或堆置雜物而無法通行；工廠排放廢水或廢氣等。

3.字幕：你碰過這種情形嗎？你有什麼感覺和想法？你會怎麼做？

4.選擇上述一則或若干事例，呈現錯誤處理方式和導致的結果（不當退縮、以暴治暴等）。

5.針對上述相同事例，具體細膩呈現適切的處理技巧和導致的結果。（也可以在4錯誤處理方式出現時即行暫停，而以5之方式處理，讓4、5在事件過程中交叉呈現；要生動、趣味化）

(1)明辨是非：從法、理、情等層面判斷該事例的正當性（提示參考句）。

(2)保持冷靜，不逞一時之勇：深呼吸、在心中默數1到10、握緊拳頭再放鬆等。

(3)克服害怕與畏縮：在團體衆人多數採取「不反應」策略的壓力下，如何自我教導與增強；如告訴自己「這樣做不只是爲自己也幫助了別人，是我應該做的」、「有許多方法可以伸張正義，我可以試試看」等。

(4)衡量自己能力，選擇適切合宜的行動：

a. 以不讓自己受到傷害爲原則（提示判斷原則）。

b. 善勸別人，不以言語傷害他人：運用「I-message」技巧，理直氣和的說出自己的意見。

c. 聯合其他人或尋求第三者（老師、同學、父母、警察等）的協助。

d. 製作便條或傳單，表達自己的看法。

e. 投書、打電話給民意代表或政府公職人員，請政府執行公權力。

f. 拒買侵害大眾權益的工廠或商家製造、販賣的產品。

g. 其他。

6.支持、鼓勵或參與他人伸張正義的行動，了解當這些行動獲得大家的共識與支

持時，不但社會運作會更和諧，人性的尊嚴也才得以彰顯。（選擇上述事例為例及社會真實事例的報導）

7. 歸納、總結及提醒—勇於伸張正義、伸張正義有許多方法和技巧、自己不要去做侵害他人或團體權益的事。

附 註

* 本文曾於西元 2000 年 6 月 9-11 日，香港中文大學教育研究所舉辦之「新世紀的價值教育與公民教育」國際學術會議口頭發表，再據以修改而成。

1. 在道德教學錄影帶方面，該委員會已研製十四卷，目前正製作高年級教學錄影帶八卷，預計於 2000 年七月前全部完成。
2. 國立教育資料館於 1956 年成立，隸屬於教育部，掌理國內外教育資料及視聽教育之蒐集、研究和推廣等事宜，其中設有視聽教育組，負責研發、策劃製作中小學視聽教學媒體。
3. 一至四年級教學影帶之內容大要，係根據國立教育資料館呂智惠編輯提供的資料加以修改，謹此致謝。

日本新教育課程與道德教育內容的研究

—以小學階段為主—

梁忠銘

【作者稱介】

梁忠銘，台灣省桃園縣。日本國立東北大學哲學博士（教育學），曾任日本國立東北大學文部教將（教育學院），現任國立台東師範學院教育研究所助理教授。

一、教育課程與道德教育改訂的經緯

環顧現在兒童所處的狀況來看、生活已變的得富裕，高等教育在量的方面繼續不斷的擴展。少子化時代使得社會普遍有育兒不安和喪失管教兒女的自信，過度保護及過度干擾兒女的日常生活，亦使得家庭和社區地域及社會的教育機能也隨之低下，家庭內教育，社區地域教育的問題也已經面臨無法坐視的狀況。此外，升學率上升的同時使得升學考試過度的競爭，衍生出凌虐同儕及逃學問題，青少年的暴力脫軌問題已經變得是非常嚴重的狀況（文部省，1991，頁15-20；文部省，1999a，頁2）。日本文部省鑒於上述具體的教育、社會問題與課題，近年來不僅在其中央教育審議會與教育課程審議會的諮詢報告書裏都有提及種種有關的施策，其共同的見解為充實與振興道德教育，大致問題如下：心靈教育的充實，學童之道德實踐力行的培育，加強學校、家庭、地域社會的相互連繫，研究開發推行道德教育資料的製作事業，展開多的道德學習活動、開發新的道德學習軟體，加強傳統文化教育事業的推行。

此外，在1997年元月24日公佈「教育改革計劃（program for Education Reform）」，具體的規劃出教育改革的課題及預定完成工作項目，其後數度修正該計劃內容，並於1999年9月再度改訂該教育改革計劃之時，明確的指出「面臨21世

紀，爲了要能夠因應未來的世界性大競爭時代之中，有必要以創造科學技術、文化立國等目標，發展成爲一個有活力的國家，並能在國際社會有所貢獻」爲其教改方針。並強調「教育」爲「所有社會制度的基礎，其機能是極爲重要。面對變化急遽的新時代，改革亦需不斷的改進，務必使下一個世代能承擔繼往開來的責任」（文部省，1999b，書前頁）。特別是在心靈教育充實方面，指出今後的教育要透過家庭、社區、學校，來修正智育偏重的風潮與填鴨式的學校教育方式。使兒童能在「充裕」的環境中孕育「生命的力量」是重要的。爲此，有必要在幼年時期確實的使其養成遵守社會生活的規範，能孕育有正義感、倫理感、同情心等豐富的人性教育的充實（文部省，1999b，頁1）。

而在未來、可以想像的是社會環境的變化將會越來越快。如何使學童能勇敢堅強成長、自立自主，使其空虛的心？得以充實，道德教育的重要性應該是不可忽視的。因爲道德教育的目的是希望能涵養一個人能有實踐追求更美好的人生之勇氣與能力，使人與人之間的關係狀態能更加的和諧。而透過學校的實施道德教育是要使每個學童能在學習能力旺盛期間正視自己本身未來，對於自己爲人類一分子的自知自覺，並使其學得有規劃與實踐更美好的人生所需之基本道德意識。諸如，社會生活上的規範，基本的道德倫理觀念，傳統文化的尊重與繼承，爲人態度與國際協調的精神等的養成等等，學校的道德教育應該是最重要的一環有必要加以充實。

二、新教育課程與道德教育的特質

日本的“教育課程”之用語於1949年（昭和24）在其文部省設置法第5條第一項25號「有關小學校，中學校，高等學校……之教育課程，教科用圖書等……最低標準的法令案的制定……。」之內、首次正式被使用於官方的法規文書之內成爲法規用語。次年其「學校教育法施行規則改正」第25條「有關小學校的教育課程是依據學習指導要領的基準」之規定。因此日本的“「教育課程」”與「學習指導要領」之用語可視爲同義語（細谷俊夫，1990，頁41）。其意可解爲「爲了達成學校教育的目標，學校的教育活動的全體、總合的計劃」。（龜井浩明等編，1998，頁18）。其編成方針可歸納爲兩點，第一、各學校依據法令及規章，以培育健全的兒童爲目的，充分考慮地域的實態及兒童身心的發達階段或特性，適切的編成教育課程。第二、有關道德教育、體育、健康的指導是透過學校全體的教育活動，並因應各教科的特質做適切的指導（文部省，1998b，頁1）。

「道德」教育課程正式成爲日本“教育課程”的一個領域於1958（昭和33）年

(瀨戶真，1989，頁9)。此次的改訂為第四次的修訂，也就是與新“教育課程”同時的改訂。是依據日本文部省（教育部）於平成10（1998）年12月14日公佈修訂部分「學校教育施行法」，同時改訂「小學校學習指導要領」。依據其文部省告示第175號學校教育法施行規則（1947年文部省令第117）第25條的規定，「小學校學習指導要領（1988年文部省告示第247）」做全面性改訂，並從2002年4月1日開始施行。但是從2000年4月1日至2002年3月31日為止，其間有關於小學校學習指導要領如右必要，可依特例另外訂定。據此有關於「道德」部分，於新課程的移行期間中的2000年度先行開使實施。

(一)道德教育的基本方針

在未來的世紀裏，可以想像的是社會環境的變化將會越來越快，而學童的道德意識之發達受社會環境有直接的影響。如何使兒童能勇敢堅強成長，充實其心性，道德教育的重要性顯得更重要。道德教育其最終的目的也是希望能涵養個人能實際的追求更美好的人生（文部省，1984，頁1），人與人之間的狀態能更加的和諧。透過學校的道德教育是要使每個學童能正視自己本身未來，對於自己為人類一分子能自知自覺，並使其能學到與理解何以道德能使其有更好的人生之基本所需要的原則。諸如，社會生活上的規範，基本的道德之倫理？念，傳統文化的尊重與繼承，為人態度與國際協調的精神等的育成等。其基本構成可歸納為三大部分；(1)活用體驗活動等喚起其心靈的道德教育。(2)呼籲家庭及地域的住民之共同協力來充實道德教育。(3)迎向未來、認真規劃自己未來，共同思考道德教育的推行（龜井浩明，1998，頁299-301；文部省，1999c，頁5）。

前述學童的道德行為之發達直接受社會環境的影響，而阻礙學童道德行為發達的社會現象日益增多。例如、家庭與地域的教育機能的低下，社會全體道德意識與行為的低下，社會體驗、自然體驗的不足，國際化、資訊化、環境、福祉、健康衛生等，豐富的感性與人性化的喪失，思考方法及生活方式的迷失，自主自覺能力的偏執等等諸問題，而學校的道德教育如何去因應如此的社會變化與學童的行為偏差並積極的思考解決方案，是重要的課題（文部省，1999c，頁17-19）。

學校道德教育的意義在使每個人能確立正確的人生觀，培養豐富的感性，進而踏實的追求自己更好更完美的人生（文部省，1999c，11-12）。而此完美的人生與正確的人生觀並不決定於學歷的高低，財富的多寡，應該可說在於正確的人生觀與完美人格的形成。而完美人格的形成之基本在道德性蘊育（日本道德教育學會編，1958，頁23），而道德教育也就是培育道德性的教育活動（文部省，1999c，頁11），所以學

校的道？教育有必要透過整體的學習活動來更加的充實和實施，使學童的人格形成能更加完美。最終的目的還是在促使每個人能深思熟慮生命即生活的意義（文部省，1984，頁1）。

(二)道德教育與道德性

在現實上、今日的社會上因為家庭教育與社會教育機能的低落，所以寄望透過學校的教育制度之機能使學生的「道德性」有所認知與實踐。而所謂道德性也就是常人在對於有關道德的價值情感做判斷之同時，使其能為其行為負責任的一種意志、意識形成。有助於其道德的態度與實踐的意願能提高，其基本的行為樣式可歸納為「道德的判斷力」、「道德的心情」、「道德的態度」、「道德實踐的意欲（意願）」等部分。其大意如下（青木孝賴，1980，頁39-42）。

1. 道德的判斷力

對於善惡、正邪的行為依據，此依據即為社會的規範，判斷其行動的價值性。因此道德的能力是個人在社會（世）上所必須具有的基本行為的指標。

2. 道德的態度

個人內面的判斷即善惡、成反對等的因素影響其道德行為的傾向。此種影響行動的內面性傾向可以稱為態度。態度可影響行動的傾向。態度與智慧情緒有直接的相關性、態度可經由經驗得來，屬於後天性的際遇並依成長的過程與而有所改變。

3. 道德的心情

道德為主觀內面的情感的一種反映、與個人的意志的體系相結合而成為個人行動的原動力。而以道德為對象的情感可被稱為「道德的心情」。通常某種道德的行為之主因並非只有依據知識或智慧的判斷、情緒的意志力也是重要的決定因素。而情緒的意志力也是構成道德的心情的要因、通常隨著行動或者在行動的意識之中出現。因此可適道德的心情經常是支持某種道德的判斷、並表現於實際行動之中。

4. 道德實踐的意願

從內心的意識中有「想要如此做、那樣做、不管如何要完成」等的行動欲望。

而要使道德性的完成學校在實施道德教育之時則要注意下列諸點①培育對人性尊重的精神與生命敬畏之念。②蘊育溫馨豐裕的心。③培育繼承、發展傳統文化，進而

創造個性豐富的文化而努力。④培育為民主社會、國家發展的人民而努力。⑤培育能貢獻於實現國際和平社會的人們。⑥培育開拓未來有主體性之國民等諸項「道德性的育成」（文部省，1999c，頁21-25）。而以上各項目並非各自獨立，是相互關聯，構成一體。因此，道德教育是整體的、是密切相關的指導，務期使兒童自己能從內心發出自發自律的道德行為（文部省，1999c，頁26）。

(三)道德教育的目標

此次學習指導要領也就是教育課程的改訂要點當然有注意到社會變化影響學童的生活意識，並依據因應社會變化來修訂道德教育目標與內容。此外，新課程的改訂亦是為了對應學校在完全週休二日制之下，各個學校在「充裕」的時間之中，展開「有特色的教育」，諸如豐富的人性與自我學習、自我思考的能力等「生活的能力」等基本目標的培育。

而有關道德教育的目標之明確詮釋在其「學習指導要領」，「第1章總則」的「第1、教育課程的一般方針的2」之部分其相關規定如下；道德教育的目標是根據「教育基本法」，與「學校教育法」所訂定的教育根本的精神所設定，其目標在於尊重人性的精神與敬畏生命之意，活用於實際的家庭、學校、諸社會具體的生活之中，豐富的情感，創造豐富有個性的文化與發展民主社會的國家，貢獻於促進國際社會的和平而努力，並能開拓未來有自主性的日本人所需之基礎道德性為目標。

此外在其「學習指導要領」，「第3章道德」的「第1目標」部分也有如此的敘述：學校的道德教育的目標是透過學校教育活動的全體，培育出道德的心情，道德的判斷力，道德實踐的意欲、態度。在道德的時間依據以上的目標，與各教科，特別活動及總合時間的學習保持密切的連繫。作有計劃的，發展性的指導，加以補充，深化，統合，使其深深自覺道的價值，養成其道實踐的能力（文部省，1999c，頁21）。

三、學校道德教育課程的構成

2000學年度開始實施部分的新「學習指導要領」（1998頒佈），即為現行的日本小學校課程標準。在道德教育課程和內容的編排上，各內容項目是依據(1)自己切身的問題。(2)關於他人切身的問題。(3)自然的問題。(4)集團、社會的問題，等四個重點來分類整理。並將小學區分為三個部分期，小學低學年（一至二年級）、中學年（三至四年級）、高學年（五至六年級）。在各個分期中各選定十五項綱目、十八項綱目、二十二項綱目的道德內容（如表1所示）。依據適齡學童身心發展的特質與適切性，

內容的構成由簡入繁，由易入難並根據內容認知的「重點化」來建構。這「重點化」是依據如下三點的考量：(a) 內容的選定的重點是由低學年往高年級做系統性與發展性的整理。(b) 在各學年的內容是依據各學年階段的上升（由低學年至高學年）內容而有所增加。(c) 對於道德的價值的認知能力，社會規範的認識，學童發達的階段等方面的考量（村田夫，押谷由夫編著，1991，頁58）。這四個領域包括了一個人在其日常生活中將得以經驗、體驗到的情境，藉由通過這四個領域來理解道德，以使人格圓滿正常的發達。因此，綜合上述三分期與基於基本、生活、表現、領域、社會四個領域來設計道德課程的結構型態如表所示（詳細請見文後附錄之原文及譯文內容）。

表1 日本小學道德教育課程內容結構型態

| | 基礎課程 (一至二年級) | 問題解決課程 (三至四年級) | 實踐課程 (五至六年級) |
|-------------------------|---|--|--|
| 基本領域 有關自己 切身事物 | (1)健康、安全，愛惜財物，自律、自治 (2)努力、忍耐、克己 (3)明辨是非，擇善而行 (4)誠實、明朗、坦率 | (1)己事己畢，生活節制 (2)思而後行，有過必改 (3)堅忍努力，有始有終 (4)思善勇行 (5)正直、開朗、活潑 | (1)反省，操守、節度 (2)確定目標，有希望、有勇氣，努力、堅忍 (3)愛自由，守規律 (4)誠實、開朗、快樂 (5)愛真理，日益求新，力爭上游 (6)自覺，積極，揚善棄惡 |
| 生活領域 有關自己 與他人事物 | (1)真心問候，注意用語 (2)愛護幼小，尊敬長輩 (3)互助、互信 (4)感恩忘怨 | (1)知禮，誠意 (2)親切、體貼 (3)互相理解、信賴、互相幫助 (4)敬老感恩 | (1)真誠合宜，禮儀端正 (2)親切溫馨，推己及人 (3)信賴，友愛、兩性協力 (4)謙虛，包容、關懷 (5)感恩，圖報 |
| 表現領域 有關自己 與自然崇高事物 | (1)親近自然，愛護動植物 (2)珍惜生命 (3)感性寬懷 | (1)感受自然奧妙，愛護自然及動植物 (2)尊敬生命，愛惜生命 (3)感懷美意，心懷感激 | (1)瞭解自然，關心環境 (2)愛惜生命，尊重生命 (3)感懷美意，敬畏自然 |

| | 基礎課程 (一至二年級) | 問題解決課程 (三至四年級) | 實踐課程 (五至六年級) |
|------------------------------|---|--|--|
| 社會領域 有關自己 與集團、 社會事物 | (1)遵守承諾、重公德 (2)敬愛長輩，分擔家事 (3)敬師護幼，親愛同學 (4)愛鄉土、惜文化 | (1)守承諾、重規範，重公德 (2)知行合一，積極上進 (3)敬愛家長，協助家庭 (4)敬愛師長，同學協助 (5)愛護鄉土文化、傳統 (6)愛國，敬重外國人文 | (1)團結參與，守份勤勞，盡責任 (2)有公德心，守法，享權利，盡義務 (3)不偏見，公正、公平，正義 (4)重勞動，奉獻社會 (5)敬愛父長，家庭和諧 (6)敬愛師長，維護校風 (7)關懷文化、傳統，感懷先人，愛國愛鄉 (8)關心外國人文化，自覺自尊自重，親善世界 |

此課內容結構型態基本上是依據美國赫爾巴特 (Herbart, J. F.) 學派之中心學科課程 (Core curriculum) 理論的原理，設計成三層 (基礎課程、問題解決課程、實踐課程) 四領域 (基本領域、生活領域、表現領域、社會領域) 的內容構成。亦即依據在國民在生長過程中所需體驗的社會生活的經驗之內容給予綜合、統一並予以組織構造化 (日本比較教育學會, 1989, 頁 70-71)。就此四個領域觀點而言，第一個觀點為關於自己本身的事情，是為維持自身的存在，及為實現自己的生活所需的道德行為。第二個觀點是關於自我與別人有關的事情，是從自己和他人的關係來說，與他人維持良好的人際關係的道德行為。第三個觀點為自我與自然或崇高之事物有關係的事情，能從自然界的偉大及崇高的事物中，發展人性以充實精神生活的道德行為。第四個觀點則為自我與集團或社會有關的事情，是能從自己與家庭、社會集團、鄉土、國家、國際社會的關係來看，在國際社會中自覺為日本人，在和平的文化、社會及國家的一員所應有的認識的道德行為。基本上，每一個領域的視點都與其他三者環環相扣、有緊密的關聯 (文部省, 1994, 頁 2)。在此次新訂的小學道德教育之內容與綱要也可看出其特點，在於以四個基本領域為基本架構，在小學六年之間具有一致的連貫性與銜接性。雖然在道德項目上是按照兒童身心發展的情況而有所更改，但在基本理念與目標始終維持其一貫的連續性。即透過道德教育課程統合所有的教育時間及活

動，以期達到道德教育的最佳效果，培養適合於社會生活的道德意識與行為（文部省，1996，書前頁）。

四、道德教育的指導計畫

在學校內，爲了展開道德教育從校長開始，所有的教師亦需共同的協力推展。依據下列所示的要點作成學校道德教育的整體計畫與道德的時間的年度指導計畫（文部省，1998b，頁93-94；文部省，1999c，頁55-66）。

(一)指導計畫做成的要點

1. 在作成道德教育的整體計畫時，需要整合學校的全部的教育活動，同時也要考慮學生、學校、地域的特性與實際狀態，以設定學校的道德教育之重點目標。並有必要配合教育課程的各領域（各教科，特別活動及總合時間）的指導，且與家庭與地域社區的連攜方法也需有密切的關連。

2. 道德的時間的年度指導計劃的作成之時，亦需以道德教育的整體計劃爲基礎，講求有計劃有發展性的授業課程，除充實各內容項目的指導，也有必要對學生，學校的實際情況作重點的指導。

3. 在各學校裏，對於學生的生活規律，將來的計畫，國際社會中之國民意識的自覺等的養成應多加考量，並留意學生與學校的實際狀態。此外，對於學生的煩惱，疑問，不安等個人切身的問題也有必要積極的因應與指導。

(二)道德的時間之指導，應考量的事項

1. 道德的時間擔任並不特別的選派擔任道德教育的專門教師。校長，教頭（教務主任）的參加，並與其他所有的教師共同協力的指導，纔可使指導體制充實。

2. 可透過社會志工的活動，活用自然的體驗等實際的奉仕服務活動，並開發有魅力的教材和多元化的指導，來因應學生的各種個性與發達階段所需。

3. 道德教育的內容，目標所提示之道德性的具體化、要能在學校與學級的日常生活中能反應出其成效而努力。

4. 學校的道德教育的指導內容，如何能活用於學生的日常生活是有必要加考量的。此外，家庭，地域的共通的理解與保護者或地域的居民的積極的共同的參與與協力也是不可或缺的。

5. 在推行道德教育之時對於教師與兒童，兒童與兒童之間的人際關係，並注重家

庭、地域社會的連繫，透過奉仕活動與自然體驗活動、從兒童的內心層面來培育其道德性。

6. 有關學生的道德性，有必要經常把握實際的狀況。此外，關於道德的時間在評價是不作數的評量。

(三) 道德教育用參考資料內容的編集方針與注意事項

為達成學習指導要領之道德的「目標」與「內容」的教育要求，道德教育可活用省（文部省）局（中等教育局）所刊行之道德教育推行指導資料（指導的手引）系列。此外、各個學校也可因應實際情況自行的編集，其原則方針如下：學童日常生活的具体實例，古今東西的故事、童話、傳記，以選擇能引起兒童的興趣、感動、思考，或有助其道德情操的養成之內容。且其題材也需考慮包含國家之文化、傳統的根本所在。此外，以下數點也應是考量慮的要項：

1. 題材的內容，需要有明確的道德價值
2. 題材的表現，應能適合學年階段，合於學童的生活實際
3. 不應有片面的想法、看法的內容與有誘發學童不良的情緒行動的表述
4. 不是單純的教條式教訓內容，應注意到兒童學生的思考模式的啟發與感動其內心的情感
5. 沒有不正確或者是有利於特定企業，商品宣傳的內容
6. 為了提高指導效果，可以利用繪畫、照片、圖表等各種有助於提高教學效果之資料

此外，在道德的指導時間，應考量如何利用視覺教材，話劇，故事等方法併用，來提高教學效果（文部省，1999c，頁 79）。

五、總結

日本新教育課程是為因應 2002 年學校週休二日制，在課程整體的設計上基本上在時間縮短，內容精選為個整體改善的指標。基本的重點在強調培育有豐富人性與社會性，有情感富同情心、感性，重視奉仕精神、正義、公正的心情，社會生活上的規範與基本的道德意識倫理，對本國文化、傳統的理解與愛護、異文化的理解及國際協調的精神，能活躍於國際社會的日本人之自覺意識的蘊育。為達此目的，論理的思考力、判斷力、表現力、問題解決能力的育成、創造性的基礎培育、充實及發揮個性之教育活動，以及養成能自動自主學習且有富有溫馨心性的心靈教育，因應社會的變化

來行動。(兒島邦宏, 1999, 頁 154-155)。

以上所敘可歸納新教育課程的道德教育的實施有五項重點：

1. 重視直接體驗的學習活動教學的展開, 在使學生能主動、自動、自主的的應用在其學習與日常生活之上。
2. 豐富的社會性的養成。在學習課程的設計, 重視生活上必要的習慣的養成, 培養使其能自立自強的基礎。
3. 能使其思考自我未來及規劃自己本身的生活。
4. 重視生命, 社會倫理, 強調心靈、溫馨、美感教育。
5. 重視本土文化與傳統, 多元文化的理解及國際觀及愛國意識, 自我意識, 邏輯思考能力的養成。

此外在改善的要點亦有注意到社會環境與自然環境的變化影響到學童生活意識的社會的變化, 因此有必要使其關心社會、國家的現實情況。並依據社會的變化修訂道德教育目標與內容。即使如此, 有關道德教育的基本的架構與思考方向與 1958 (昭和 33) 年擬定的道德教育領域並沒有多大的改變。(文部省, 1999c, 頁 9)。此外道德教育必須確保其特定時間並透過學校的整體教育活動全體, 來貫徹培養學童的道德意識與行為, 在這次的課程改訂也再度的被強調。

六、參考引用文書目：

- 日本道德教育學會編 (1958)。道德教育實踐上的諸問題。日本：大阪教育圖書。
- 青木孝賴等編 (1980)。新道德教育事典, 日本：第一法規出版。
- 文部省編 (1984)。爲了充實道德教育的校內研修的手引。日本：大藏省印刷局。
- 日本比較教育學會編 (1989)。特集教育課程。日本：東信堂。
- 瀨戶真 (1989)。改訂小學校學習指導要領日本。明治圖書。
- 細谷俊夫等編輯 (1990)。新日本教育大字典 1。日本：第一法規。
- 村田夫, 押谷由夫編著 (1991)。新道德指導的重點。日本：東京書局。
- 文部省編 (1991)。新時代的教育改革。日本：行政書局。
- 文部省編 (1994)。道德教育推進指導資料 (指導手引) 4。日本：大藏省印刷局。
- 文部省編 (1997)。道德教育推進指導資料 (指導手引) 6。日本：大藏省印刷局。
- 文部省編 (1998a)。我國的文教施策, 日本：大省印刷局。
- 文部省編 (1998b)。小學校學習指導要領, 日本：大省印刷局。
- 矢島羊吉等 4 人編 (1998)。道德教育的研究, 日本：福村出版。

文部省編 (1999b) 。**教育改革 PROGRAM** 。日本：文部省大臣官房政策課。

文部省編 (1999c) 。**小學校學習指導要領解説道德篇**，日本：大省印刷局。

兒島邦宏解説 (1999) 。**小學校學習指導要領**。日本：時事通信社。

附 參考資料

日本『小學校學習指導要領』有關道德教育指導要領內容

| 原文 (日文) | 譯文 (中文) |
|--|---|
| <p>文部省告示第 175 号 学校教育法施行規則 (昭和 22 年文部省令第 11 号) 第 25 条の規定に基づき、小学校学習指導要領 (平成元年文部省告示第 24 号) の全部を次のように改正し、平成 14 年 4 月 1 日から施行する。平成 12 年 4 月 1 日から平成 14 年 3 月 31 日までの間における小学校学習指導要領の必要な特例については、別に定める。 平成 10 年 12 月 14 日 文部大臣 有馬 朗人</p> | <p>文部省告示第 175 號 依據學校教育法施行規則 (1947 年文部省令第 11 号) 第 25 條的規定，小學校學習指導要領 (1988 年文部省告示第 24 号) 的全部改正如下列，從 2002 年 4 月 1 日開始施行。從 2000 年 4 月 1 日至 2002 年 3 月 31 日為止其間有關於小學校學習指導要領的必要之特例，另外訂定。 1998 年 12 月 14 日 文部大臣 有馬 朗人</p> |
| <p>第 3 章 道德 第 1 目標 道德教育の目標は、第 1 章總則の第 1 の 2 に示すところにより、学校の教育活動全体を通じて、道徳的な心情、判断力、実践意欲と態度などの道徳性を養うこととする。 道德の時間においては、以上の道德教育の目標に基づき、各教科、特別活動及び総合的な学習の時間における道德教育と密接な関連を図りながら、計画的、発展的な指導によってこれを補充、深化、統合し、道徳的価値の自覚を深め、道徳的実践力を育成するものとする。</p> | <p>第 3 章 道德 第 1 目標 道德教育的目標，依據第 1 章總則的第 1 之 2 的部分所示，透過學校的整體教育活動全體，培養其道德的心情，判断力，實踐意欲與態度等之道德性。 依據以上的道德教育的目標，於道德的時間，考量與各教科，特別活動及總合的學習時間之有關道德教育的密切相，加以有計劃的，延續的指導，使其深化，統合，深深的自己體會道德的價值，孕育其道德的實踐力。</p> |
| <p>第 2 内容 [第 1 学年及び第 2 学年] 1 主として自分自身に関すること。 (1) 健康や安全に気を付け、物や金銭を大切に、身の回りを整え、わがままをしないで、規則正しい生活をする。 (2) 自分がやらなければならない勉強や仕事は、しっかりと行う。 (3) よいことと悪いことの区別をし、よいと思うことを進んで行う。 (4) うそをついたりごまかしをしたりしないで、素直に伸び伸びと生活する。 2 主として他の人とのかかわりに関すること。 (1) 気持ちのよいあいさつ、言葉遣い、動作などに心掛けて、明るく接する。 (2) 身近にいる幼い人や高齢者に温かい心で接し、親切にする。 (3) 友達と仲よくし、助け合う。 (4) 日ごろ世話になっている人々に感謝する。 3 主として自然や崇高なもののかかわりに関すること。 (1) 身近な自然に親しみ、動植物に優しい心で接する。</p> | <p>第 2 内容 [第 1 學年及第 2 學年] 1 有關自己切身之事情 (1) 注意健康及安全，愛惜財物，整理自己週遭，不任性，生活規律。 (2) 確實的實行自己的學習及工作 (3) 明辨是非，擇善而行 (4) 不塘塞掩飾，誠實坦率的生活。 2 有關自己與他人之事務 (1) 真心問候，注意遣詞用語 (2) 用溫馨的心，愛護週遭幼小，尊敬長輩親切にする。 (3) 朋友之間相親相愛，互相協助 (4) 感謝平日照顧吾人之人。 3 有關自然及崇高事物 (1) 親近自然，愛護動植物</p> |

| | |
|---|--|
| <p>(2) 生きることを喜び、生命を大切にすることをもちつ。 (3) 美しいものに触れ、すがすがしい心をもつ。</p> | <p>(2) 珍惜生命的喜悅，用心愛惜生命 (3) 接觸美的事物，保持心情舒率</p> |
| <p>4 主として集団や社会とのかかわりに関すること。 (1) みんなが使う物を大切にし、約束やきまりを守る。 (2) 父母、祖父母を敬愛し、進んで家の手伝いなどをして、家族の役に立つ喜びを知る。 (3) 先生を敬愛し、学校の人々に親しんで、学級や学校の生活を楽しくする。 (4) 郷土の文化や生活に親しみ、愛着をもつ。</p> | <p>4 有關集團、社會之事物 (1) 愛護公物、遵守諾言 (2) 敬愛父母、祖父母，自動自發分擔家事，體會有助家族之喜悅。 (3) 敬愛老師，親愛同學，快樂的在班級與學校生活。 (4) 愛惜鄉土文化與生活</p> |
| <p>〔第3学年及び第4学年〕 1 主として自分自身に関すること。 (1) 自分でできることは自分でやり、節度のある生活をする。 (2) よく考えて行動し、過ちは素直に改める。 (3) 自分でやろうと決めたことは、粘り強くやり遂げる。 (4) 正しいと思うことは、勇気をもって行う。 (5) 正直に、明るく元気で生活する。</p> | <p>〔第3學年及第4學年〕 1 有關自己切身之事情 (1) 己事已畢，生活節制 (2) 思而後行，有過必改 (3) 自己決定之事，堅忍貫徹始終。 (4) 思善而後必勇行。 (5) 正直、開朗、精神飽滿的生活。</p> |
| <p>2 主として他の人とのかかわりに関すること。 (1) 礼儀の大切さを知り、だれに対しても真心をもって接する。 (2) 相手のことを思いやり、親切にする。 (3) 友達と互いに理解し、信頼し、助け合う。 (4) 生活を支えている人々や高齢者に、尊敬と感謝の気持ちをもって接する。</p> | <p>2 有關自己與他人之事物 (1) 瞭解禮儀的重要，真心誠意接待人 (2) 親切，替對方著想。 (3) 朋友互相理解、信賴、互助。 (4) 支援我們生活的人或長輩，保持尊敬感謝的心情。</p> |
| <p>3 主として自然や崇高なものとのかかわりに関すること。 (1) 自然のすばらしさや不思議さに感動し、自然や動植物を大切にすること。 (2) 生命の尊さを感じ取り、生命あるものを大切にすること。 (3) 美しいものや気高いものに感動する心をもつ。</p> | <p>3 有關自然及崇高事物 (1) 感受自然界的偉大極奧妙，愛護自然及動植物。 (2) 感覺生命的尊貴，重視有生命的萬物 (3) 感懷高貴美意之事物，心懷感激之意。</p> |
| <p>4 主として集団や社会とのかかわりに関すること。 (1) 約束や社会のきまりを守り、公德心をもつ。 (2) 働くことの大切さを知り、進んで働く。 (3) 父母、祖父母を敬愛し、家族みんなで協力し合って楽しい家庭をつくる。 (4) 先生や学校の人々を敬愛し、みんなで協力し合って楽しい学級をつくる。 (5) 郷土の文化と伝統を大切にし、郷土を愛する心をもつ。 (6) 我が国の文化と伝統に親しみ、国を愛する心をもつとともに、外国の人々や文化に関心をもつ。</p> | <p>4 有關集團、社會之事物 (1) 遵守承諾及社會規範，富公德心。 (2) 重視勞動的重要，積極行動。 (3) 敬愛父母、祖父母，同心協力共同創造快樂家庭。 (4) 敬愛師長及同學，同心協力共同創造快樂班級。 (5) 重視愛護鄉土的文化和傳統，保持愛護鄉土的的心情。 (6) 關心本國文化及傳統，保有愛國之，同時亦關心外國人士及其文化。</p> |

| | |
|--|--|
| <p>[第5学年及び第6学年]</p> <p>1 主として自分自身に関すること。</p> <p>(1)生活を振り返り、節度を守り節制に心掛ける。</p> <p>(2)より高い目標を立て、希望と勇気をもってくじけないで努力する。</p> <p>(3)自由を大切にし、規律ある行動をする。</p> <p>(4)誠実に、明るく楽しく生活する。</p> <p>(5)真理を大切にし、進んで新しいものを求め、工夫して生活をよりよくなる。</p> <p>(6)自分の特徴を知って、悪い所を改めよい所を積極的に伸ばす。</p> <p>2 主として他の人とのかかわりに関すること。</p> <p>(1)時と場をわきまえて、礼儀正しく真心をもって接する。</p> <p>(2)だれに対しても思いやりの心を持ち、相手の立場に立って親切にする。</p> <p>(3)互いに信頼し、学び合って友情を深め、男女仲よく協力し助け合う。</p> <p>(4)謙虚な心を持ち、広い心で自分と異なる意見や立場を大切にする。</p> <p>(5)日々の生活が人々の支え合いや助け合いで成り立っていることに感謝し、それにこたえる。</p> <p>3 主として自然や崇高なもののかかわりに関すること。</p> <p>(1)自然の偉大さを知り、自然環境を大切にする。</p> <p>(2)生命がかけがえのないものであることを知り、自他の生命を尊重する。</p> <p>(3)美しいものに感動する心や人間の力を超えたものに対する畏敬の念をもつ。</p> <p>4 主として集団や社会とのかかわりに関すること。</p> <p>(1)身近な集団に進んで参加し、自分の役割を自覚し、協力して主体的に責任を果たす。</p> <p>(2)公德心をもって法やきまりを守り、自他の権利を大切にしながら進んで義務を果たす。</p> <p>(3)だれに対しても差別をすることや偏見をもつことなく公正、公平にし、正義の実現に努める。</p> <p>(4)働くことの意義を理解し、社会に奉仕する喜びを知って公共のために役に立つことをする。</p> <p>(5)父母、祖父母を敬愛し、家族の幸せを求めて、進んで役に立つことをする。</p> <p>(6)先生や学校の人々への敬愛を深め、みんなで協力し合いよりよい校風をつくる。</p> <p>(7)郷土や我が国の文化と伝統を大切に、先人の努力を知り、郷土や国を愛する心をもつ。</p> <p>(8)外国の人々や文化を大切にする心を持ち、日本人としての自覚をもって世界の人々と親善に努める。</p> <p>第3 指導計画の作成と各学年にわたる内容の取扱い</p> | <p>[第5学年及び第6学年]</p> <p>1 有關自己切身之事情</p> <p>(1)反省生活、操守節度、心存節制。</p> <p>(2)確定遠大目標、有希望、有勇氣、努力不懈、不畏挫折。</p> <p>(3)愛護自由、行動紀律。</p> <p>(4)誠實、開朗的心情、快樂的生活。</p> <p>(5)熱愛真理、日益求新、力爭上游、營造美好生活。</p> <p>(6)瞭解自己特徵、積極揚善棄惡。</p> <p>2 有關自己與他人之事物</p> <p>(1)場所合宜、端正禮儀、真誠相待。</p> <p>(2)一視同仁、親切富同情心、多替別人立場著想。</p> <p>(3)互相信賴、互相學習深厚友誼、兩性友愛同心協力。</p> <p>(4)心存謙虛、重視包容他人意見、立場、心胸寬敞。</p> <p>(5)感謝平日支援與協助我們生活的人們、並圖回報。</p> <p>3 有關自然及崇高事物</p> <p>(1)瞭解自然的偉大、關心自然環境。</p> <p>(2)瞭解生命是無法換取、尊重自己與他人的生命。</p> <p>(3)感懷美意、敬畏超越人之能力之事物之意。</p> <p>4 有關集團、社會之事物</p> <p>(1)參與社區團體活動、瞭解自己的工作、克盡自己的責任。</p> <p>(2)有公德心、守法規、關注自己與他人權利、積極的盡義務。</p> <p>(3)一視同仁、不差別、不偏見、公正、公平、實行正義。</p> <p>(4)理解勞動的意義、瞭解奉獻社會的喜悅、對公共有所貢獻。</p> <p>(5)敬愛父母、祖父母、追求家族的幸福、積極的有所助益。</p> <p>(6)敬愛師長和學校同學、共同協力創造優良校風。</p> <p>(7)關切重視鄉土和本國文化及傳統、瞭解先人的辛勤努力、保有愛鄉愛國之心。</p> <p>(8)保持尊重外國人士及其文化、保持日本人自尊、為世界親善而努力。</p> <p>第3 指導計劃的作成與各學年內容的注意要點</p> |
|--|--|

| | |
|--|--|
| <p>1 各学校においては、校長をはじめ全教師が協力して道德教育を展開するため、次に示すところにより、道德教育の全体計画と道德の時間の年間指導計画を作成するものとする。</p> <p>(1) 道德教育の全体計画の作成に当たっては、学校における全教育活動との関連の下に、児童、学校及び地域の実態を考慮して、学校の道德教育の重点目標を設定するとともに、第2に示す道德の内容と各教科、特別活動及び総合的な学習の時間における指導との関連並びに家庭や地域社会との連携の方法を示す必要があること。</p> <p>(2) 道德の時間の年間指導計画の作成に当たっては、道德教育の全体計画に基づき、各教科、特別活動及び総合的な学習の時間との関連を考慮しながら、計画的・発展的に授業がなされるよう工夫すること。その際、各学年段階の内容項目について、児童や学校の実態に応じ、2学年間を見通した重点的な指導や内容項目間の関連を密にした指導を行うよう工夫すること。なお、特に必要な場合には、他の学年段階の内容項目を加えることができること。</p> <p>(3) 各学校においては、特に低学年では基本的な生活習慣や善悪の判断、社会生活上のルールを身に付けること、中学年では自主性、協力し助け合う態度を育てること、高学年では自立心、国家・社会の一員としての自覚を育てることなどに配慮し、児童や学校の実態に応じた指導を行うよう工夫すること。また、高学年においては、悩みや心の揺れ、かつ藤等の課題を積極的に取り上げ、考えを深められるよう指導を工夫すること。</p> <p>2 第2の内容は、児童が自ら道德性をはぐくむためのものであり、道德の時間はもとより、各教科、特別活動及び総合的な学習の時間においてもそれぞれの特質に応じた適切な指導を行うものとする。その際、児童自らが成長を実感でき、これからの課題や目標が見付けられるよう工夫する必要がある。</p> <p>3 道德の時間における指導に当たっては、次の事項に配慮するものとする。</p> <p>(1) 校長や教頭の参加、他の教師との協力的な指導などについて工夫し指導体制を充実すること。</p> <p>(2) ボランティア活動や自然体験活動などの体験活動を生かすなど多様な指導の工夫、魅力的な教材の開発や活用などを通して、児童の発達段階や特性を考慮した創意工夫ある指導を行うこと。</p> <p>4 道德教育を進めるに当たっては、学校や学級内の人間関係や環境を整えるとともに、学校の道德教育の指導内容が児童の日常生活に生かされるようにする必要がある。また、家庭や地域社会との共通理解を深め、授業の実施や地域教材の開発</p> | <p>i 在各學校裡，為了展開道德教育校長領導全體教師共同協力實行，可依據其次所示的要點，作成道德教育的全體計畫與道德時間的年間指導計畫。</p> <p>(1) 道德教育的全體計畫的作成之時，在學校的全體教育活動相互關連之下，考慮兒童，學校及地域的實際形態，擬定學校道德教育的重點目標的同時，和第2所示之道德的內容與各教科，特別活動及總合學習的時間相互關聯並且有必要明示與家庭及地域社會相互連攜的方法。</p> <p>(2) 道德時間的年間指導計畫的作成之時，依據道德教育的全體計畫，考慮與各教科，特別活動及總合學習的時間相互關聯的同時，計劃的、延展性的授課是要多用心設計的。此時，有關於各學年階段的内容項目，應該因應兒童和學校的實際情形，實施2學年間連續一貫的重點指導與内容項目之間相互關聯的密切指導是要多用心設計。此外，在有特別必要的情況，可以加上其他學年階段的内容項目。</p> <p>(3) 在各學校，特別是低學年階段在基本的生活習慣與善惡的判斷，社會生活上規範的習得，中學年階段以培育自主性，共同協力互助合作態度的育成，高學年階段在培育其自立心，自覺為國家・社會的一成員之意識等事項的考量，因應兒童與學校的實際形態精心設計指導的方法。此外，在高年級班之中，諸如煩惱，信心動搖，觀念糾纏不清等問題亦需積極的對應，在指導方面用心設計使其有深思熟慮的能力。</p> <p>2 第2的内容，是為了培育兒童自身的道德性的事項，以道德的時間為中心，結合各教科，特別活動及總合學習的時間的特質實施適切的指導。此時，使兒童能感覺到自己的成長，能找尋到今後的課題與目標的設計是有必要的。</p> <p>3 在道德的時間內的指導之時，應要考量下列的事項。</p> <p>(1) 有關於校長、教頭的參加，與其他的教師的協力等指導體制的充實要用心的設計。</p> <p>(2) 活用志工社會活動或自然體驗活動等的體驗活動用心的設計各種多樣的指導方，透過有魅力的教材的開發與活用，考慮兒童的發達階段與特性，實施有精心創意的指導方法。</p> <p>4 在推行道德教育之時，學校及班級內的人間關係和環境的整備的同時，對於學校的道德教育的指導内容要能使兒童活用於其日常生活。還有，家庭和地域社會之間共通理解的深化，授業的實施與地域教材的開發</p> |
|--|--|

| | |
|--|---|
| <p>や活用などに、保護者や地域の人々の積極的な参加や協力を得るなど相互の連携を図るよう配慮する必要がある。</p> | <p>及活用等、保護者及地域社區的人們積極的參加與協力等相互的連攜等考量是有必要的。</p> |
| <p>5 児童の道徳性については、常にその実態を把握して指導に生かすよう努める必要がある。ただし、道徳の時間に関して数値などによる評価は行わないものとする。</p> | <p>5 有關兒童的道德性，要經常把握其實際情形並有必要活用在其指導上。只是，有關道德時間的評價是不實施諸如數量化的評量方法。</p> |
| <p>* 本翻譯文節摘自於日本文部省告示《小學校學習指導要領》，大藏省印刷局1998年12月17日出版，90-94頁</p> | |

〈封面故事〉 以五彩繽紛的亮麗天空，象徵教育改革的藍圖壯闊、
教育改革的推動永無止境，有如遨翔的飛鳥一般，充滿機會與希望。
指導 / 陳秋瑾教授 設計 / 曹玉明

國家圖書館出版品預計編目資料

教育資料集刊 第二十五輯 / 道德教育專輯：

Bulletin of the National Institute of Educational
Resources and Research : special issue of Moral
Education / 國立教育資料館編. -- 初版. -- 臺北市：
教育資料館，民 89

面； 公分

ISBN 957-02-7012-8 (平裝)

(平裝)

國立教育資料館道德教育專輯 (第二十五輯)

編者：國立教育資料館

發行人：毛連塏

出版者：國立教育資料館

地址：台北市南海路四十三號

電話：(02) 2371-0109

印刷者：佰楓彩色印刷有限公司

地址：中和市立德街 66 號

電話：(02) 2225-9690 ~ 4

中華民國八十九年十一月

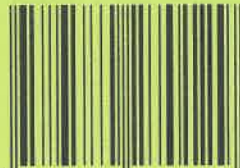
ISBN 957-02-7012-8 (平裝) 工本費：一冊 200 元

統一編號

006339890295



ISBN 957027012-8



9 789570 270129