

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。舉舉大者如：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，我們甚至可以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）對這個問題都可以——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班，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明易懂嗎？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：

庖丁爲文惠君解牛。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：「譔，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，恢恢乎其於游刃，必有餘地矣。是以十九年而刀刃若新發於硎。雖然，每至於族，吾見其難爲。怵然爲戒，視爲止，行爲遲。動刀其微，謦然已解，如土委地。提刀而立，爲之四顧，爲之躊躇滿志。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，謐然已解，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。」²²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，否則是分不清楚好壞善惡的。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。