

不夠好也不夠壞的道德教育工作者與道德教育

台北市立師範學院初等教育系

副教授 但昭偉

I

在我以前有關道德教育的論述中，曾零零散散的指出道德教育的一些限制。我之所以關心道德教育的限制，主要有三個原因。第一，「道德」的本身並不如我們想像的那麼單純(innocent)，從馬克斯主義的觀點而言，它也許是統治者的宰制工具，從尼采的觀點言，它可以是限制個人發展的社會機制；在「道德」本身複雜的認知下，道德教育擔負的任務也可能不如我們認定的那麼理所當然。我們對道德教育所能做的和所應該做的，當然也就須不斷的檢視。第二，這個社會的人對道德教育有相當高的期望，每每想借用道德教育來解決一些棘手的問題（如人與人之間的誠信問題、治安惡化、自殺、性開放、青少年問題……），但他們的期望是不是合理的？是不是太高？假如我們不了解道德教育可以做哪些事，而一味的想用道德教育來解決社會問題或政治問題，那我們的期望就不是理性的。第三，單純的從好奇的動機出發，我們也應去了解道德教育的基本性質及其可能的限制。

我在〈日常生活道德觀與身教〉¹一文中指出，假如我們道德教育的陳義過高，想要讓學生了解儒家成聖成賢的道理、也有動機去成聖成賢，那麼我們的道德教育難免會失敗，因為這個理想連許多教育工作者也做不到。在〈道德教育的兩個模式及其缺失〉²一文中，我說明道德教育工作者面臨的另一項困境，那就是道德教育像是一艘在大海中要整修的船，道德教育所處的大環境中處處有不合道德要求的事物，這本來就是道德教育之所以要推行的理由，但也就是如此，道

¹ 文集於但昭偉，〈道德教育的理論、實踐與限制〉，台北：五南，2002。

² 同上。

德教育的推展會處處的滯礙難行。在〈對當前國民小學道德教育的幾項建議〉³一文中，我指出從道德認知到道德行動之間有一條深而寬長的鴻溝，我們現行的道德教育往往低估了道德教育的複雜和困難程度，投注的人力、物力和時間相對的不足，如此的道德教育當然也就不可能有效。此外，在〈道德的陷阱與道德教育的限制〉⁴一文裡，我試圖指出道德要求的本身就有誘使人去觸犯它的內在動因，由於道德本身的內在限制，連帶的會限制道德教育所可能有的功能。

我在這篇文章中，要企圖指出道德教育的另外一項限制，這項限制仍然來自於道德教育工作者。我要論證的是：由於一般學校道德教育工作者本身的能力因素限制（他們既不夠好，也不夠壞），使得道德教育往往沒有辦法發揮我們希望它發揮的功能。

II

在柏拉圖對話錄《共和國》的第三卷（408-409）中，柏拉圖借葛樂康（Glaucón）與蘇格拉底之口，談到理想城邦之中需要有好醫生和好法官⁵。在對話中，葛樂康說道，最好的醫生是那有豐富經驗，治過各種疑難雜症的人，最好的法官要熟悉各色人等、人情世故和人類處境。蘇格拉底顯然對這樣的見解不滿意，他認為葛樂康把醫生和法官放在一起講並不恰當，因為醫生和法官的工作性質並不一樣，因此好醫生和好法官所應具備的條件也不同。先說好醫生吧！

蘇格拉底認為，好醫生不僅醫術要精湛，他更要對各種疾病有第一手的親身體驗，也因為如此，好醫生不可能是體健之人（這裡讓人想起神農氏嚐百草的故事；嚐百草之後，神農氏中毒，全身變黑）。但這並沒有關係，因為醫生治病，不是靠他強健的身體，而是靠他健全的心靈，所以好醫生只要有健全的心靈就可以了，他本身不須健壯

³ 同上。

⁴ 同上。

⁵ 我在這裡參考了侯健的翻譯。

(當然也不能病懨懨的)。但法官就不同了！法官處理的對象不是人的身體，而是人的心靈；也因為如此，在我們培養法官的時候，我們要避免讓他們去親身體驗各種惡行，只有這樣，我們才能避免法官的心靈受到壞人的污染（因為受污染的心靈不可能處理有關心靈的事物）；他從年輕時就要避免與壞人接觸，當然也不能和壞人為伍；假如他要去接觸什麼壞人或惡行的話，其理由單純的也只是能因此了解壞人或惡行，以使他將來在審判時能對他人的罪行有正確的推斷。基於這個理由，蘇格拉底以為，城邦在培養法官時，一定要確定受培養的人在年輕時，就不受到任何的污染，不受污染的心靈是健康的心靈，在將來才可能有正確的判斷。蘇格拉底也以此來解說為什麼心靈健全的年輕人顯得單純，容易受騙，主要是因為他們對什麼是惡，並沒有什麼頭腦。

在上述的認知下，蘇格拉底也告訴我們，因為年輕人對惡的知識不夠，所以法官不應該由年輕人來擔任，但在年輕人成為法官之時，要當法官的人要來了解什麼是「惡」(evil)，但這了解不是透過他親身的體驗（即不像是醫生），這了解只能透過準法官對他人惡行惡意的觀察。蘇格拉底說，能協助法官判案的是他對惡的知識的掌握，而不是他個人對惡的親身體驗。

在我交代柏拉圖對好醫生和好法官的說明之後，讓我們來想想柏拉圖說得有沒有道理。在今天的社會裡，大概很少人會認為，必須自己生過很多病才是成為好醫生的條件之一。我們不會認為好的癌症專科醫生是得過癌症的醫生，好的心臟科醫生最好自己得過心臟病…。但柏拉圖對好法官的相關說明，可能到今天還是我們一般人的看法。一直到今天，我們仍然希望當法官的（或司法人員）最好出身清白、品行端正、沒有素行不良的記錄，而他們對惡的知識，也是來自於養成中的教育（如大學中的犯罪學或犯罪心理學），而不是從「做中」學得的。

III

我所關心的議題，當然不是怎麼樣的來培養法官及法官應從何種途徑取得有關惡的知識，我關心的是道德教育工作者。從柏拉圖的想法來推，他極有可能以為，道德教育工作者最好也有相當的年紀，從年輕時行為操守就端正無瑕，他們對惡、惡行或惡德（vice）的知識也絕不是從「做中」（親身體驗）得來，而是在教育中，從老師傳授或書本中得來，或者是自己觀察而來。這樣子的道德教育工作者，在一方面能起道德示範的作用（身教），在另一方面也能對各種的惡（惡行、惡德、不正確的道德認知）有相當的認識，於是不論是「導人為善」或「去除惡習」，才都可能得心應手、駕輕就熟。

面對這種柏拉圖式的想法（platonistic doctrine），我有些不同的意見，我不同意的地方在於：如此培養出來的道德教育工作者，可能在處理學生的惡（包括惡行、惡德和不宜的道德認知）會有一些缺憾，而這種缺憾會使得道德教育沒有辦法畢其功。讓我在這裡稍為深入一些。

讓我先從正面說起，假如一個稱職的道德教育工作者從年輕時就品行端正，具備有許多美德，也能表現出正確的道德判斷和道德行動；他對父母能孝、對朋友能信、對職守能忠（能做個好老師）、與人交接能誠、對社會中的弱勢能仁……。可以想見，這樣子的一個人，在年輕時，不管是所受的教育或所處的環境，必然是相當的優渥。他一方面「智」足以知道什麼時候該做什麼事、下什麼判斷和表現出什麼態度，另一方也「力」足以依道德的判斷和美德表現出道德行為。比如說，在工作壓力很大、要同時承擔許多義務的時候，他能很快的依事情的輕重緩急，選出最需要他去完成的義務；於是他一方面能專心一意的在工作上，另一方面也能處理別的義務自然加諸於他身上的要求，終而逐一的完成諸多任務，大功告成。

好的道德教育工作者必然有許多豐沛的道德經驗，也當然的是成

功的道德行動者 (moral agent)，惟有如此，他才能將他的成功經驗整理反芻出來，然後教給學生，並在良好的教育環境中，讓學生能培養美德、有正確的道德認知並表現出道德行為。

但在這裡須注意的是，當學生到學校接受教育時，他們並不是白紙，愈是年紀大的學生（如大學生），其既有的人格特質、反應基模及思維方式就愈固定。面對這樣的學生，道德教育工作者的任務雖然還是培養學生的美德、正確的道德認知和實踐道德行為的能力。但這個任務遠比想像中的複雜。更詳細的說，在某些情況之下，學生已然具有某些惡習或惡德，其道德認知也不及格，這些學生送到道德教育工作者手上時，教育工作者要做的可能是先要去除受教者的惡習或惡德，或讓他們原本有問題的道德認知不會阻礙正確道德判斷的產生；換言之，在上述情況下，道德教育工作者的工作就得是「先破後立」，而不單純的是在平坦的地基上打樁蓋房子。現在，我的問題是：依柏拉圖路線培養成的道德教育工作者有沒有能力來進行這先破後立的工作？

我的問題也許看起來天真而不成熟。有些人會說：道德教育工作者當然應該要有這樣的能力；假如養成道德教育工作者的培訓工作做得夠確實的話，依照的是先前所說的柏拉圖路線，那麼道德教育工作者當然有能力來破解受教者既有的惡德、惡行和不正確的道德認知。所以，在面對我的問題時（即道德教育工作者有沒有能力來進行先破後立的工作），這些人會說：道德教育工作者理應具有這樣的能力，因為道德教育工作者對惡行、惡德和不正確的道德認知也有相當的認識，所以「破」的工作對他們而言，應該不是個問題。

面對這樣可能的回應，我必須再次澄清我的問題。假如照「柏拉圖的路線」來培養道德教育工作者，那麼這樣的道德教育工作者固然對「惡」有相當的知識，但這些知識絕不是由自己的親身體驗而來，這些知識或者是從觀察他人而來，或是從書本上，乃至從老師傳授而

來；相較之下，道德教育工作者對於美德的養成，如何才能實踐道德行動及如何才會有正確的道德認知，則有第一手的經驗和知識。在道德教育工作者對善惡掌握程度不一的情況下，我們能毫不遲疑的斷定道德教育工作者破的功夫和立的功夫會一樣好嗎？這就好像蓋房子和拆房子所需的技巧和力氣是不一樣的（蓋高樓和拆高樓的過程及所牽涉的技巧更是不同；拆超高大樓的專家往往是爆破專家，他們不會蓋高樓），會拆房子的不見得會蓋房子，會蓋的不見得會拆。同樣的，能取得統治權的，不見得善於使用統治權。

柏拉圖在〈共和國〉第一卷中的一段對話（333e-334a），在這裡也可用來支持我的想法。當波勒麻查斯（Polemarchus）與蘇格拉底談到正義問題時，蘇格拉底要波勒麻查斯想想：最能在拳賽裡揮拳的人，難道不是在別種搏鬥裡最會保護自己的人？在波勒麻查斯同意之後，蘇格拉底延著這樣的想法繼續推論道：最會防止疾病上身的人也最能讓人生病；最好的守營人，也是最能攻擊敵人的人；最擅於保管東西的人，也是最擅長偷東西的人。從我們今天的知識來看，蘇格拉底的推理是有些問題的，在球賽裡（如籃球、足球、棒球…），最會防守的人不見得最會得分，在軍事活動中，最能防衛自己的人也不見得最能攻擊敵人（如春秋時的墨家；今天台灣的軍事能力似乎也是如此）；最會保管東西的人，不見得最會偷東西。由此，我們似乎也能從現代知識中繼續來推論道：會幫人保管東西的人，比較有可能會教人如何保管東西；能了解自己「惡」的人，也可以幫助別人了解他們的惡…。當然，能了解自己惡的人，是要在洗心革面之後才能協助別人了解「惡」、乃至幫人革除「惡」。

依柏拉圖式路線而養成的道德教育工作者，由於對於善惡知識掌握的程度不同，他們很擅長的也許是「立」，而不是「破」。所以在面對已有惡德、惡行或對道德認知不甚正確的學生，他們處理的功夫也許不是如我們想像般的高明；而假如這種情況真的發生，那麼那些待

破才能立的學生，被破的既不徹底，要立也就想當然爾的會有些困難。換句話說，在類似的情況下，由於道德教育工作者對惡行、惡德和不正確道德認知的掌握及了解不夠深刻，他們在進行道德教育時想必也不會太順遂，道德教育的成效也就會有些折扣。

IV

假如我在上一節中的推論還有些道理，那麼我們就不難看出，在道德教育的實踐層面，的確有可能因為道德教育工作者本身能力的限制，使得道德教育的有效性也連帶的受到影響；由如此方式培育出來的道德教育工作者，可能只適合教「好」學生，至於那些格外需要道德教育的「壞」學生，反而因為道德教育工作者本身能力的限制而無法受到恰當的關注。基於教育活動本身「長善而救其失」及「有教無類」的內在要求，我們是不是可以去懷疑：依柏拉圖路線所發展出來的「道德教育工作者養成教育」，是不是可以完全站得住腳？我們是不是要做一點修正？而修正的重點在於準道德教育工作者對於「惡」的掌握不僅只能止於間接的、二手的認識？而更要有第一手的、直接和親身的體驗？我提的這個修正案聽起來有些突兀和荒誕，但假如我的這個修正建議被採納的話，支持柏拉圖路線的人就要退讓一大步。因為，能對惡有第一手經驗的人，必然不是一般人心目中素行端正的人；而照柏拉圖式的觀點，要能成為道德教育工作者，最好的人選是從年輕就沒有惡習惡性的人。但假如(a big if)我的修正建議有些道理，那麼我們實在也不需要規定「從年輕就品行優良的人」才能成為道德教育工作者，因為這些人對於「惡」沒有第一手的親身經驗，道德教育的重責大任完全放在他們手上也不見得保險。

由於我對柏拉圖路線的批評和一般人的既成觀念(received ideas)不合，我必須回到問題的核心。那就是：為什麼對惡有第一手經驗的人才是剷除學生既有惡德、惡行和不正確道德認知的不二人

選？為什麼對惡有第一手經驗的人可能才是道德教育工作者的最佳候選人？要回答這問題，我們可能還是需要從知識的性質入手。

英國政治哲學家保守主義健將的歐克夏（Michael Oakeshott）在他的名著〈政治中的理性主義〉（*Rationalism in Politics*）一文中曾對知識有所說明。歐克夏指出，知識在人類活動中扮演了重要的角色。不管在百工技藝、科學探索、藝術創作或任何日常的活動中，假如參與者沒有具備相關或相當的知識，那麼那項活動的進行必然不會順遂，或無法達成它預定的功能。比如說參與學術討論會的主辦人或參與人，如果「只」把討論會當做社交聯誼或「作秀」的活動，那麼這研討會就注定會失敗；研討會的主辦人或參與者，一定要知道研討會的主要目的（難道不是切磋琢磨、發現真理、以文會友和以友輔仁嗎？），也必須要有相當的專業知識，加上知性之德（intellectual virtues，如好奇、能冷靜的分析事理、尊重不同的意見、尊重真理…）的發動，只有如此，研討會才可望圓滿成功！

歐克夏強調知識的重要並不是什麼新鮮的觀點，反對他的人也不會太多，莊子去智思想和浪漫主義的支持者也許會反對他，但這些人實在不是人類思想史上的主流。但歐克夏對知識的分類則值得了解，他把知識分為技術性的知識（technical knowledge）和實作性知識（practical knowledge）。技術性知識其實也可稱之為命題式的知識（propositional knowledge），這種知識可以形諸於語言文字，而且能化為通則（rules）。我們所熟知的物理學、數學、心理學、哲學…等都算是technical knowledge；烹飪書籍中所含的烹飪知識也可算是。實作性知識的特點之一就是不可言傳性（它不像物理學）和不可條例化（不像做菜的食譜）；它只出現在實際活動進行的當時及過程中，是活動參與者在不斷的參與活動過程中累積而得；也因為它的不可言傳性，我們也不可能傳授它。但我們實踐活動是不是能圓滿成功，這種知識扮演了關鍵角色；廚子做菜、工人砌磚、畫家繪畫、音樂家演

奏、哲學家進行思辨、科學家做實驗…等等活動中，都不免的需要實作性知識。歐克夏指出，一般人總以為實作性知識的重要性不如技術性知識，但在他看來，其實兩種知識都重要，不分軒輊，假如活動的參與者缺少了實作性知識，他們參與的活動也絕不會圓滿⁶。我們只要想想一個剛從餐飲學校畢業的廚子，他的手藝不太可能比學養俱佳的資深廚師來的好，就可以了解歐克夏的意思了。

話題再回到我所關心的問題：道德教育工作者是不是需要有關惡的第一手知識，他所具備有關惡的知識是不是需要來自於他親身的體驗？假如歐克夏的說法值得參考，那麼我們就會去肯定實作性知識，也會知道只是技術性知識並不能單獨的成其功。我們從這裡是不是可以推想到：假如道德教育工作者對惡的知識，只是觀察別人或他人告知的結果，那麼他對惡的了解就不會周全（因為他僅具有與惡有關的技術性知識），他終究不會對惡德在發動時的情境脈絡或心理機制、惡行的誘因及其行動後的心理感受、乃至如何做成不正確道德認知的心理過程……有親身的體驗；換句話說，他對惡德、惡行、乃至不正確的道德認知僅有片面的認識，至於這些東西的邏輯結構及其對行動者的心理衝擊，他的了解不會周全；這不周全的結果，使得他無法恰當的掌握惡，而沒有辦法恰當的掌握整全的惡，會使他沒有辦法來對付「惡」。這就好像庖丁要去解牛時，假如庖丁對牛的構造，在第一步就了解不夠（或認識錯誤；或自以為完全掌握，但其實沒有），那麼不管他是如何的勤勉，不管他是有多少機會去解牛，到頭來他解牛的技術，不會如莊子描述般的神奇。同樣的，對惡沒有第一手經驗的道德教育工作者，固然也累積了許多教育壞學生的實作知識，但這知識可能終究不如那有第一手經驗的道德教育工作者。

到目前為止，我必須承認，我對「道德教育工作者須對惡有第一手經驗」的主張（建議）可能還停留在初階的地步，我只是用了一些

⁶ 參見但昭偉，〈思辯的教育哲學〉，台北：師大書苑，2002，第二章。

模糊抽象的描述（如對知識的分析）和比喻（analogy）來支持我的見解。以下，我要試圖用些生活中的例子來說明我的主張並不是完全沒有道理。

天然災害的受難者或在人生旅途中遇到重大打擊的人（如喪偶的中年人、喪子的老年人、孤兒、配偶外遇的受害人…），到哪裡可以找到心理上的慰藉呢？除了專業的協助團體（如救國團張老師），假如有類似遭遇的人有自助式的成長會心團體（如晚晴協會），那麼這樣子的團體在很多時候可以提供相當有用的協助。主要的原因是這樣的團體的成員，會深切的知道求助人的處境、需求和感受，所以可以針對求助人的特別需求來做回應。面對有同樣遭遇的人，在確信彼此了解對方的前提下，求助者所獲的慰藉想必令人滿意。

另外一個例子。有些教育界的人士在師範制度尚存時，並不認為準師範生須要特別優秀。他們的主要想法是：當老師的假如太聰明，他們會很難了解一般智能的人（或下智者）在學習上遭遇到的困難；在一般情況下，智能並不卓絕的人，如加以特別的師資培育的訓練，他們當老師之後，反而可能會對一般的學生有比較大的協助。

再讓我們想想生活中的一些事例吧！曾有外遇（或準外遇）的婚姻諮商輔導員，在進行婚姻輔導時，對為外遇問題所困擾的案主們，難道不會有更深入而貼心的輔導嗎？曾有犯罪經驗的人，一旦洗心革面，回到監獄開導受刑人，他的開導難道不是更具說服力嗎？曾患毒癮的人，一旦戒毒成功，他戒毒成功的經驗難道不能幫助其他為毒癮所困的人嗎？

基督教早期的聖保羅（St. Paul），在轉為基督徒之前，對基督教徒的迫害難道不是最熱衷，對基督教的質疑難道不是最深刻嗎？一旦轉而為基督徒，他對基督教的護衛難道不是最動人的嗎？他對基督教的質疑，到頭來轉而為他傳道的最佳奧援，因為他可以深深的體驗質疑基督教的人的心理及立場，在這種背景下，他為基督教所做的傳道

工作，變得最為有力。

聖奧古斯汀（St. Augustine）是另外一個例子，他的惡行惡德在年輕時是有名的，豐富的人生經驗，加上卓絕的反省能力，也造就了他對基督精神的認識和宣導。⁷

到此，有人可能會針對我的想法提出質疑。他們的質疑大致如此：說依照柏拉圖路線所培養出來的道德教育工作者對「惡」完全沒有第一手經驗是不正確的，因為在美德養成的過程中、乃至採取道德行動或養成正確的道德認知之前，他們一定不免的會碰到與「善」相反的東西；照亞里斯多德的想法，美德往往對照著過與不及（如勇敢的不足是懦弱、過份是魯莽），而我們在培養美德時，也往往需要正視、乃至克服與美德相左的那些心理力量或誘惑（如要成為勇敢的人，就不免的要正視與克服懦弱與魯莽；要成為有公德心的人，就必須克服一己的自私自利）；如此說來，埋怨依柏拉圖路線培養出來的教育工作者沒有第一手有關惡的經驗，是項錯誤的指控，他們當然對惡有相當的親身體驗，只不過他們親身體驗的程度不如那些染過惡德的人（或習慣性採取不合道德標準行為和判斷的人），兩者之間只是程度的不等（different in degree）而不是有無的差別（different in kind）。

面對這樣的質疑，我的回應如下：究竟什麼才是掌握「惡」的第一手知識，什麼才是掌握惡的親身體驗，的確是可以爭論的議題，但即便我在這裡做了退讓，承認對惡的親身體驗（第一手知識）是程度的問題，所以按照柏拉圖路線培養出來的道德教育工作者，對惡也會有相當的認識，但我仍然可以主張依柏拉圖路線培養出來的道德教育工作者，對惡的掌握終究不如像聖奧古斯汀那樣有新生體驗的人，也因為兩者有差距，所以兩者在道德教育情境中所能表現的能力也有所不同，前者能立又能破的功夫不如後者，之所以如此，主要的理由是

⁷ 參考St. Augustine的《懺悔錄》（*Confession*, Book X）

像那心靈重生的人，一方面能破除他既有的惡德惡習，另一方面在破除惡德惡習時又能造就他自己的美德美行，換句話說，他在破除惡的經驗上要優於前者，他起碼先要斬除原有的惡，然後在建立美德美行的過程中，他又要再度的破除阻礙美德美行建立的那些心理機制（如怯懦）；奧古斯汀的例子是最好的說明，這樣子的人不是更能滿足教育現場對道德教育工作者的要求嗎？

再次的，假如我上面的論證還有些道理，那麼我們就可以較清楚的看出柏拉圖路線的毛病了。從那樣的毛病，我們可以更進一步的說，連柏拉圖對如何培養好法官的見解也都有問題；好的法官最好也應掌握與惡有關的第一手知識（親身體驗）。

V

做為關心道德教育的教育哲學工作者，我接著要問的問題是：假如我的看法是對的，那麼我們今天用這看法來檢視校園中推行的道德教育，我們的道德教育究竟是處在什麼樣的狀況？而我們的道德教育工作者與這樣的現況有什麼關連？針對這二個問題，我只能很概略的說，我認為我們的道德教育工作者本身既不夠好，也不夠壞；也因為如此，道德教育活動的進行並沒有太大的活力。說我們學校的道德教育工作者不夠好，主要是指：假如我們用主流的道德價值（以儒家為本，再摻入西方個人主義的價值觀）來衡量我們的老師，我們不難發現，他們往往不具備主流道德價值觀所要求他們應該具有的美德善行，如主流價值觀要求他們應具備平權的思想，但我們卻會發現許多的老師，還有相當濃厚的傳統威權心態；主流道德觀要求學生具備有民主社會的美德（如尊重他人、容忍、講實話、不自以為是、尊重事實與真理、有少數服從多數及多數尊重少數的雅量…），但我們很容易就可以察覺，許多的老師並沒有太顯著的民主風範（我們當然不能苛責他們，因為現代華人具有民主素養的人實在不太多）；主流道德

觀也要求學生具備一些儒家的美德（如誠、孝、忠、仁、義、直、……），但我們用這些價值觀來衡量道德教育工作者，也不免發現能經得起考驗的實在不多（我經常可以發現自己對人並不誠懇、喜歡在別人背後說他們的壞話、好像也不太孝順，我當然的不是說我可以代表一般的道德教育工作者，但我相信，在今天社會變遷激烈的社會裡，能符應傳統儒家要求的人也實在不多）⁸。換句話說，在道德教育工作者本身都不太了解--也不能身體力行--他要傳授的那套道德價值的情況下，我們怎麼能夠苛責他們能把工作做好？

在另一方面，我們的道德教育工作者似乎也不夠壞，而這個事實，也同樣會限制道德的圓滿進行。我在前面幾個小節中，主要就在說明，假如道德教育工作者沒有親身體驗「惡」，或沒有第一手有關「惡」的知識，他們就很難去教那些已經養成某些惡德、惡習或習慣性達成不正確道德判斷的那些學生，即使他們努力去教，也不會教的得心應手。根據我個人的觀察，今天我們的道德教育工作者，大多來自於中等的家庭，平平凡凡的居多數，要他們來處理一些特殊的學生，其實是超過了他們的能力；他們之中還有許多的年輕人，很難有豐富的人生經歷，是以他們的人生經驗並不足以處理那一群最需要道德教育的學生。

道德教育的困境於是就在於此。假如我們在規劃道德教育時，單只看重我們應該教什麼東西或單只考慮學生能學到什麼東西，而沒有關照到道德教育工作者「能」教什麼，那麼我們的道德教育不免的就會處在窒礙難行的泥淖。

我的這個觀察其實還可引申出兩點。第一，在兒童本位教育思維當道的台灣，我們實在要現實一點才好，我們起碼也要了解我們的老師「能」教出什麼樣的學生，假如我們不了解這一點，我們的教育改革就不會是建立在「事實」的基礎上，要求其有效能也不切實際（九

⁸ 同注一，第五章。

年一貫的課程改革就是一例)。第二，我們道德教育的內容，在以前實在是太過理想了，把道德教育轉化為最基本的生活教育，可能是比較切合實際的作法，畢竟生活教育比較具體務實，也是大多數道德教育工作者「能」教的。