

國民學校應該有什麼樣的道德教育？— 從亞里士多德的理論出發

但昭偉

摘要

道德教育的研究在台灣是相當受忽略的一環，作者認為如此的缺失導致了國立編譯館新編「道德與健康」教科書的不周全。其中，最大的一項缺失是：混淆了諸多德性的性質和沒有正確指認出最重要的德性。作者從亞里士多德的德性理論出發，參酌當今哲學家麥肯台（A. MacIntyre）對德性的解說，試圖規劃出我們道德教育中應看重的德性及其實施之道。

全文共分五節，第一節指陳「道德與健康」一科所根據的課程標準的缺失。第二節說明建構一個好的道德教育理論所應遵循的程序。第三節介紹亞里士多德對德性的說明及勾勒以亞氏理論為出發點所能發展出來的道德教育。在第四、五節中，作者從麥肯台的理論出發，加上作者個人的見解，指認出道德教育中的核心德性及道德教育應遵循的基本原則。

一、

道德教育在台灣的學術社群（尤指教育學術社群）中之不受重視可以從很多方面看出來。舉大者如：我們有科學教育研究所的博、碩士班，卻沒有道德教育研究所（也從來沒聽說過有道德教育研究中心），我們有體育系、美術系、音樂系、卻沒有德育系；我們有科學教育學會，有科學教育的學術刊物，但卻沒有道德教育學會，也沒有道德教育的學術刊物；有關科學教育的學術研討會時有所聞，有關道德教育的學術研討會卻不多見（這三年來，我只知道舉辦過兩次有關道德教育的研討會，一次在花蓮師院，一次在文化大學...。）¹

爲什麼台灣學術社群中的學者不重視道德教育的研究？我能想到的主要原因是：長久以來政府不重視道德教育的學術研究，故在研究資源的分配乃至研究重點的強調上，道德教育的研究都處在邊陲地帶。我們可以繼續問：爲什麼政府不重視道德教育的學術研究？在這個問題上，我所能想到的原因有：第一，道德教育不太重要，這是因爲台灣社會的道德問題並不嚴重，基本的道德秩序能夠維持，故政府毋須再多花精力於其上；第二，道德教育其實還是很重要，台灣社會的道德問題也不能說不嚴重，但前人的研究成果已夠豐碩，當務之急是運用已有的研究成果於實際活動中而不是額外花精力於學術研究上；²第三，也許道德教育中的問題憑我們常識的判斷即足夠，毋須有專業上的鑽研，這就好像解決道德問題憑道德重整運動（或合唱團）就夠了，不需要不食人間煙火的學術研究；第四，也許道德教育的學術研究仍然值得進行，但從投資報酬這個觀點來看，科學教育及其它領域（如環保教育或輔導）的投資報酬率顯然較高，在學術資源有限的情況下，政府當然要捨前者而就後者了。

我以上的臆測也許完全錯誤，但不論什麼因素使得政府及學術社群不願花心力於道德教育的研究，不重視道德教育學術研究的本身已然種下了惡果。這個惡果呈現在兩個地方，一是教育部國民小學課程標準編輯審查小組所編的「國民小學道德與健康課程標準」（以下簡稱「課程標準」），³另一是國立編譯館爲小學所編的「"道德與健康"課程標準草案修訂要點」（以下簡稱「修訂要點」）。⁴

「課程標準」和「修訂要點」中有關道德教育這部份的目標、教材內容和實施方法上，有幾點特別值得注意。

第一，在道德教育的目標上，「修訂要點」的第九條明言：「本科教育內容綱要強調原則的獲得與批判能力的培養」，「課程標準」也強調要加強兒童「批判思攷」能力的培

養。

第二，教材內容主要是以八個德目為主，這八個德目分別是：仁愛、正義、禮節、勤儉、信實、孝敬、守法、愛國。這八個德目從何而來？根據「修訂要點」上的說明，這八個德目是由民國六十四年訂定的十八個德目統合而成。為什麼要做這樣的統合？因為「原課程標準中的十八個德目數目太多，且內容有部份重疊，故根據內容重疊部份將十八個德目歸併為八個德目。」根據「修訂要點」：

「仁愛」包括原課程標準十八個德目中的「友愛」、「睦鄰」、「寬恕」、「和平」等四個德目。「正義」包括原德目中的「正義」、「勇敢」和「知恥」等三德目。「禮節」與原課程標準中「禮節」的德目相當，並包括原標準「節儉」中「用物中節」的概念。「勤儉」的德目為原課程標準的「勤學」、「有恆」和「節儉」組成。「信實」則包括原課程標準中的「信實」、「負責」與「合作」三個德目。「孝敬」與原課程標準中「孝順」的德目相當，並因應時代需要修正其中內容且更名為「孝敬」。「守法」包括原課程標準中的「守法」與「公德」。「愛國」則因其重要性而單獨設一德目。

第三，根據「修訂要點」，為了符應「民主社會強調相互尊重、環境保育、重視消費等觀念」、「道德與健康」一科之教材綱要需要添加教學內容，如「尊重生命、愛護環境及在健康消費上做明智的抉擇等觀念。」

第四，在教材編撰的依據上，「修訂要點」告訴我們：「道德」一科之教材因各國國情不同，故以日本的道德教材及我國原有的教材為主要依據。

第五，在實施方式上，「修訂要點」有如下的敘述

本科課程標準僅作原則性的規範，提供教科書編寫者及學校教學更廣大的空間。四至六年級「道德」教材綱要規範上學期實施「仁愛」、「孝敬」、「勤儉」和「信實」四個德目。下學期實施「守法」、「愛國」、「禮節」、「正義」四個德目。但每個德目的教學時間並不硬性規定。各校可因應地區需要，配合國慶日、教孝月等時令，彈性調整實行時間，增減教材，進行教學。各校亦可彈性斟酌教學方式是否實施全校統一的「中心德目」制。

我稱「修訂要點」及「課程標準」是政府及學術社群不重視道德教育研究的一項惡果。我的指控可以說是非常強烈。我有什麼理由做這項指控？對應於上面的五點，我的批評如下。

第一，在道德教育的目標上，我對「道德與健康」的目標之一訂在「批判思攷能力之獲得」覺得非常的不安。國內對批判思攷（critical thinking）的引介不可謂不多，也

不可謂不力，⁵但我懷疑批判思攷能力的培養是否能夠在小學教育中落實。依我對「批判」這一概念的了解，⁶所謂批判是一個人（或一群人）根據著某一套知識體系或信念體系對另外一套知識體系或信念體系的不滿及挑戰。批判活動的先決條件有三：一是批判者要能熟悉且接受某一套知識或信念體系；二是批判者要能對被批判的對象所處的知識體系或信念體系有相當的認識；三是批判者要能清楚的看出自己所支持的知識或信念體系和被批判對象所處的知識或信念體系有根本的不同。⁷假如這三個條件不能滿足，批判活動將無由產生。照我這樣的了解來看，國民小學中的道德教育不管在理論層次或實踐層次上都不應（也不能）著眼於學生批判能力的培養，國民小學中的道德教育應用力處是在提供一套道德體系（包括道德規範和德性）讓學生去了解與接受。道德批判能力的培養與獲得是在學生了解並接受一套道德體系之後的事。⁸

第二，在「道德與健康」一科中，道德教育的內容主要是以八個德目為核心，而這八個德目的具體內容不僅包括道德規範(moral rules)的了解與接受，也包括德性(virtues)的涵養，這樣的安排原本無可厚非，問題出在：為什麼要以這八個德目做為國民小學道德教育的核心？「修訂要點」告訴我們這個八個德目是從民國六十四年訂定的十八個德目而來，合併的結果就成為現在的八個德目。但假如我們仔細分析這八個大德目及其所轄之小德目，我們可以有如下的疑問。其一，這八個德目的內容（道德規範及德性）真的就是道德教育應有的內容？舉「愛國」這個德目為例。像「你應該去愛你的國家」這樣的規範性語句及「愛國」這樣的情操(disposition)真的是在「道德」的範圍之內？換句話說，「你應該去愛你的國家」是一項道德規範嗎？「愛國」之為一種情操，一種心理狀態，真的是道德上的情操嗎？我認為「你應該去愛你的國家」及「愛國」這樣的情操可以是屬於政治領域中的東西，它們可以分別是政治上的判斷(political judgement)和政治情操(political disposition)，把它們視為道德判斷及道德情操似乎是將「道德」與「政治」兩個原本不同領域活動混淆為一的作法。我在這裡並不是說「愛國」這樣的題材不應放在國民小學中，我只是懷疑它被放在道德教育項下是否適當。⁹即使我們順著大學的路子，將「道德」與「政治」兩種活動看做是一連續的整體，我們也可懷疑「愛國」這個德目放在國民小學的道德教育中是否恰當，因為「國家」之為抽象的實體，離小學生的實際生活似乎有段距離！除了質疑這八大德目中的「愛國」根本不夠資格稱為德目及懷疑「愛國」不應是國小道德教育中的核心之外，我們尚可質問某些德目項下是否可包含一些小德目。我以「正義」這一德目為例。「正義」這一大德目下包含有正義、勇敢及知恥三個小德目，「修訂要點」及「課程標準」的執筆人顯然認為這三個德目的內容有相似及重疊處，故將之整合置於一「正義」這個大德目下。但這樣的看法顯

然與中西道德哲學家長久以來的認定有很大的出入。自古希臘以來，正義（justice）與勇敢（courage）就被列為是四元德（four cardinal virtues）中的兩個元德（另外兩個是節制與睿智），而當一個德性被認定為「元德」時，就表示這一德性有其特有的要素，其之存在不是從其它德性衍生出來的結果；不僅如此，從它本身還可衍生出其它德性。¹⁰從對「元德」這一概念的剖析，我們可知，正義與勇敢兩個德性在西方道德哲學中原是獨立而互相不隸屬的德性。在西方道德哲學中是如此，在我國傳統對德性的認定上，也不會支持「課程標準」及「修訂要點」的看法，因為在我國對德性說明的傳統中「勇」是三達德之一，與「智」、「仁」並列，¹¹故鑽研中國道德哲學的先生們大概也不會將「勇」納為「正義」的一部份。從這樣的分析來看，「課程標準」與「修訂要點」以正義與勇敢有內容重疊為由將後者納入前者真是大膽的創新之舉！另外，將「知恥」歸入「正義」這一德目也是奇怪的作法。知恥之為一種德性所牽涉到的心理狀態與勇敢和正義均有所不同。勇敢牽涉到的是對內心恐懼（fear）的克服（勇者不懼），正義牽涉到的是對偏私（partiality）的克服，知恥則關係到「不以犯錯或過失為非」這種心理狀態的抑制，它們不論為道德情操或發展成為道德規範，都是非常不一樣，有其獨特內容的東西，將之視為一類實在可稱之為「湊和」！像這樣「湊和湊和」的東西，在其它大的德目項下也在所多有！

第三，「修訂要點」攷慮到民主社會的特性，因而在道德教育的教材內容上有所添增，這個方向在基本土是對的，但可疵議處在於「道德與健康」一科並沒有給予在民主社會中個人所應具備的德性，即民主德性（democratic virtues），一個更核心的位置。在對德性的討論上，歷年來學者所關心重要議題中的二個是：做為一個人應該具備有何種德性？做為一個公民應該具備有什麼樣的德性？從這兩個問題的發生與討論，我們可以知道做為一個「人」所應具備的德性原來與做為一個公民所應具備的德性是不同的，假如民主之為一種政治運作與生活方式是台灣兒童將來成為公民所必要經歷者，那麼我們沒有道理不在兒童受教育時強調民主德性的培養，而像「道德與健康」一科中將民主德性置於相對不重要的位置是一可議的作法。

第四，「修訂要點」告訴我們，「道德與健康」一科中的道德部分的教材，因為國情的不同，故主要是依據日本及我國原有的教材。這樣的作法頗為矛盾與不妥！假如「道德」一科的教材編製因為攷慮國情不同的因素，不能以外國的教材為藍本，那麼為什麼又獨厚日本的教材？假如著眼於國情的差異，而又非得依靠外國教材的幫助（不如此我們的教科書編不出來，或編出來後覺得心不安），我們為什麼不依國情相近原則來攷慮

參酌新加坡的道德教育教材？

第五，根據「修訂要點」，八大德目在四至六年級所分配的教學時間大約相等，這樣的安排也頗可非議，因為在這八大德目中，有些德目（如正義）可能會較其它德目來得重要，放在道德教育的實施中，也應佔有較多的教學時數。這就好像在智育當中，某些學科（如國語）因為比其它學科來得重要，故其所佔之教學時數也應較多！假如「道德」一科是如此重要的科目，而其教科書編寫依據可能有的謬誤又如此之大，我們怎麼可能不去懷疑這是政府和學術社群忽視道德教育研究的惡果？

二、

假如我以上對編寫國民小學「道德與健康」一科所依據的原理原則的批評不是不合理，而我對國民小學道德教育目標的認定又不致於有太大的謬誤，那麼我們所面對的二個主要問題就是：一、我們國民小學道德教育中的中心德目究竟應是什麼？二、在實施道德教育時應該注意那些原則？

在第一個問題上，我不認為我們應該重新把民國六十四年訂定的十八個德目再拿出來做為我們挑選的素材；我也不認為修正調整「道德與健康」一科中所列的德目是個好的作法。同樣的，在第二個問題上，逕行修正現行道德教育實施所依據的原則也可能是有問題的作法。這些作法看起來都是去蕪存菁，但實際上不能觸及問題的核心。我們應該採取一個更有系統、更具統整性的方法來解決這些問題。一個具有統整性的方法起碼應該處理下列問題：一、中心德目式的道德教育中既然強調德性的培養，而我們所見的諸多德目在骨子裡又是德性，那麼德性的基本屬性為何？二、德性如何才能養成？這個問題看起來似乎是技術性的問題，但其實不是，這是因為假如我們發現某些德性雖然很重要，但學校中的客觀環境卻不足以擔負起培養學生這些德性的任務，那麼這些德性當然不能成為學校道德教育的核心；三、做為台灣社會一份子的國民究竟應具備有何種德性？國民教育基本目標之一即在培養健全之國民，故一個好國民應具備之德性實際上也就是國民學校中的道德教育應該攷慮讓學生具備有的德性。

但要完滿地回答這三個問題又談何容易！因為在這三個問題上，哲學家、心理學家、社會學家、道德教育學的研究者都會有非常不一樣的見解。我們給的任何答案都會引起許多人的不滿。就以「德性的基本屬性為何？」這問題來說，哲學家們在這個基本問題上有迥然不同的看法，¹²我們不論採取何種立場都必然會遭到立場不同且為數甚夥

的學者的反對。在這一個問題上是如此，在其它兩個問題上也是如此。難道我們就因此知難而退了嗎？我認為不是的。可以且應該採取的途徑是先根據某一明確的理論或立場，就關鍵問題提出我們所支持的見解，然後逕自勾劃國民學校中的道德教育裡應有的中心德目及實施要領。當然，依照這樣方法所勾勒出來的道德教育充其量只是一個理論模型，假如我們要得到一可行的道德教育藍圖，我們該做的至少還有兩件事。第一是透過與道德教育的理論工作者和實務工作者的對話，來修正我們經由理論探討得出來的道德教育模型；第二是將修正過的模式付諸實驗，檢驗其實驗結果，然後視情況再次修正。¹³只有在透過這樣反覆檢驗修正的程序下，我們才可能會得到一個較可行，較完整的道德教育藍圖。當然，一定要強調的是：根據某些理論所發展出來的道德教育模式當然會在這一反覆檢驗修正的過程中被淘汰，它們並沒有必然通過檢視的道理。

在交代過我上述的觀點之後，我要強調的是：在這篇文章中我頂多能做到的只是根據某些理論來建構一個非常粗糙的道德教育模式，做為建立一個可行的道德教育模式的起點。

三、

先讓我們來探索「什麼是德性？」。在這裡我們所需要知道的不是德性的定義或字面上的意義，而是德性的屬性（characteristics）和其所歸屬的類別（genre）。在諸多有關德性的理論中，近十數年來最為學者所注意且接受的該是亞里士多德的理論了。亞里士多德對德性的主張之所以重新吸引學者的青睞有著時代的背景。也許是歐美學者一方面厭倦了理性主義（rationalism）所主導的道德哲學，另一方面對某些獨樹一幟的道德主張（如尼采的道德哲學）沒有信心；也許是英美的分析哲學和歐陸的存在主義所開拓的路子走到了窮巷。¹⁴總之，亞里士多德的道德哲學重新引起注意，根據其道德哲學所發展出的道德教育理論也有如雨後春筍一般。¹⁵

基本上亞里士多德認為德性（arete）是個人追求幸福（eudaemonia）的一項必要條件；換言之，一個人若不是具有德性，根本就不可能追求到幸福、成就一個人所應達成的目的。當然，亞里士多德的德性和幸福的概念都和現代西方人及我們的觀念不同。亞里士多德的「幸福」概念絕不是指個人心理上短暫的愉悅和舒適感，而是指個人整體生活的成功、順利和圓滿（living well and faring well），而這整體生活的圓滿成功不僅包括個人心理主觀的認定，更是客觀條件的擁有（如長的漂亮、有錢）；在德性方面，亞里士多德將德性分為兩類：一類是智性之德（intellectual virtues），如睿智（practical

wisdom)；另一類是德性之德 (moral virtues)，如勇敢。當代人所使用的「德性」一詞所指涉的僅相當於亞里士多德的德性之德。¹⁶而且當代人不認為他們心目中的德性是取得現世功名利祿的必要條件。¹⁷但且讓我們迴避這些概念上的糾葛，讓我們先以亞里士多德對德性之德的說明做起點。¹⁸

「德性」究竟是什麼？亞里士多德告訴我們，德性是裁剪個人天性之後的一種結果。簡單地說，德性不是順著人的本性自然生成，不加著力的結果。亞里士多德認為人有趨樂利避苦痛的本性，若順著人的本性而行，根本就不會有德行 (virtuous conduct) 的展現，因為德性的養成會引發人的苦痛。但德性的養成也不可能完全違逆個人本性，因為事實上這不可能發生，亞里士多德以拋石子為例來說明這一點。他認為，即使是你把石子往上拋上千遍，石子往下墜的本性也不會被你改變，德性的養成也是如此。既是如此，所以亞里士多德認為德性是對人的本性加以調整之後的一個結果。更進一步說，德性是個人心靈的一種穩定的狀態 (a disposition or settled state)。

簡言之，德性這種心理狀態絕不是人本有自然生成的情緒，如憤怒、恐懼、忌妒、愉悅、愛或恨等。德性這種穩定的心理狀態與睿智 (practical wisdom) 有密切的關係，它可以發動睿智，使個人可以正確無誤的追求到福善 (the good)；這種心理狀態是一種因時因地而動的心理傾向，它可以使一個人在複雜的人類活動中克服他情緒的過與不及，做出正確的抉擇，促進人生的福祉。簡單的說，德性是一種選擇的習慣 (habit of choice)，是一種因時制宜的心理習慣，也就是俗稱的好的個性 (good character)。這種心理習慣可使得個人去追求福善、達成美好幸福的生活；一個有德性的人（如一個勇敢的人）可以在複雜的人類活動中，克服心中過與不及的情緒（如勇敢的人可以克服內心中懦弱及魯莽的情緒），做出促進福祉的正確抉擇，表現出合宜的行動。

在了解德性的功用及基本屬性之後，讓我們來看看亞里士多德在如何培養德性上的看法。亞里士多德認為德性之德是不可以教的，智性之德是可以教會的，但德性之德是一種習慣的養成。那麼怎麼來養成這樣的習慣呢？亞里士多德認為德性之德的養成類似於技能 (skills) 的養成，一定要透過從實際活動中的練習而來。假如我們要造就一個好的建築工 (builder)，我們怎麼可能只讓他只有書本上或原則上的知識？我們該做的是讓他先對建築有些基本的認識，然後讓他參與實際的建築工作，只有在一次又一次的工作當中，他對建築所需的相關技能及知識才有明確的認識與獲得，他才可能成爲一個好的建築工。德性的培養也是如此。當我們想要我們的學生具備有某種德性（如勇敢），我們第一步要告訴他怎麼做才可能具備那種德性及表現出那種德行，不僅如此，我們還

要鼓勵他努力以赴；第二步，我們要反覆要求學生參與可以表現出德性的活動，希望透過如此的安排讓學生對德性的體驗更趨深刻，也希望他們能養成穩定的心理狀態。只有在好的教育工作者的指導和監督下，讓學生透過一次又一次的參與、實踐，他才可能具備有德性。

至於那些德性才是最重要的呢？亞里士多德並沒有直接地處理「做為一個人應具備有何種德性？」這樣的問題，不過他在尼可馬古斯倫理學（*The Nichomachean Ethics*）的第二卷有隨意點出一些他所關心的德性，這些德性必然是他認為重要的德性，不然他也不會輕易地將它們列舉出來。須要注意的是，看來亞里士多德隨意點出的德性不僅是他個人認為重要的德性，更是當時雅典城邦的自由民所認為重要的德性。這些重要的德性有：勇敢、節制、大方（liberality）、闊綽（magnificence）、適切的自傲（proper pride）、好脾氣（good-temper）、真誠（truthfulness）、友善（friendliness）、正義（justice）、義憤（indignation）等。

在我們粗略地了解亞里士多德對德性之德的說明後，假如我們要根據亞里士多德的理論來建構一套以德性為中心的道德教育；那麼這樣的教育會是什麼樣子？我們可以從目的、內容及方法三方面來說。在教育目標上，這樣的教育的目標是希望學生具備德性後能夠去追求並完成幸福的生活。在德性的內容方面，就要以上述諸多的重要德性為主。在教育方法上，由於德性牽涉到個人對過與不及的情緒的調節和正當情緒（如同情心、關懷）因時制宜的發抒，故在道德教育進行上，我們在第一步不僅要告訴學生這些德性是什麼，更要告訴學生這些德性所牽涉到的情緒及調理之道，這一步是認知教學的部份；但像這樣的認知教學只是道德教育的起點；在第二步，教育工作者更要設計教育情境和教育活動讓學生有機會去表現對應於德性的德行。當然，有鑑於人類活動的複雜程度，我們不見得能設計出很恰當的教育活動，而且即使我們能設計出合宜的活動，我們也不能保證學生必然能透過這些活動學到相關的知識、信念、態度和技能；更甚者，我們也無法保證透過這些活動能讓學生養成諸種德性。既是如此，在教育環境中的教育工作者就應扮演起示範的角色，透過實際德性實踐的示範，希冀學生能在潛移默化中藉由社會模仿的方式來養成德性。在這裡應額外提一點，假如道德教育的對象是較年幼的孩子，上述的第一步驟可予省略，這是因為較不成熟的孩子可能無法了解諸多德性的性質及其所牽涉到的情緒。¹⁹

截至目前為止，我根據亞里士多德對德性之德的說明所勾勒出來的道德教育離實用的階段還有一大段距離。主要的問題發生在這個道德教育的內容。我們如要採行中心德

目制的道德教育，我們的中心德目究竟應該是什麼？亞里士多德所舉出來的那些德性可以當做是我們道德教育中的中心德目嗎？答案是：當然不行！前面提過，那些德性是一個古希臘雅典城邦的自由民所應具備的德性，現代在台灣的中國人所應具備的德性應該和雅典城邦的自由人是不同的。在此，我們應強調的是：亞里士多德所提到的德性顯然沒有包括後來基督教倫理體系所強調的德性，如信（faith）、望（hope）、愛（love）等，²⁰當然也沒有包括我國傳統的德性，如「孝悌」。德性既然隨社會之不同而有不同，道德教育中所強調的德性也應隨社會之不同而有差異。情況既是如此，我們道德教育中應包括有那些重要德性還有待我們做較深入的檢討。

四、

在「我們道德教育的中心德目究竟應是什麼？」這問題上，我們還是可以借助西方學者的研究成果。麥肯台（A. MacIntyre）在德性之後（*After Virtue*）這本書所處理的一個問題是：究竟有沒有一個放諸四海而皆準的「德性」概念？麥肯台問這一個問題的背景在於他發現即使在西方文化的傳統脈絡中，不同社會對德性的認定都有很大的差異。如在荷馬所記載的古希臘社會中，體力（physical strengt）被認為是一個重要的德性，而亞里士多德及其同時代的人卻不認為體力是一個德性。問題出在那裡？麥肯台認為，關鍵處在於：決定其一特質成為德性的標準原來在於某些更基層的概念系統。如在荷馬描述的古希臘的英雄社會中，德性的概念是依附於社會職務和角色，凡是能讓一個人將其社會角色扮演好的特質都是德性，「體力」既然是能讓英雄在戰爭中打勝，在競技中爭光的特質，當然就是一個德性了。麥肯台指出，在亞里士多德所建構的倫理學體系中，「德性」的概念是依附於「幸福生活」（the good life）的追求和完成，凡能讓個人追求到幸福的特質都是德性，而幸福則是「遵循完美德性的靈魂活動」（an activity of soul in accordance with perfect virtue），²¹故從這一點出發，舉凡智性之德（intellectual virtues）—如睿智、理性直觀（nous/intuitive reason）、哲學智慧（sophia/philosophic wisdom）—和德性之德（moral virtues）都稱得上是德性。麥肯台的問題於是在於：這不同社會的德性概念指涉的究竟是一個東西還是不同的東西？麥肯台的立場是很清楚的，他認為不同人類社會所認知及肯定的德性原來是同一件事，某些重要的德性是所有人類社會都同樣重視的，只是它們表達的形式有所不同，也就是表達德性的方式不同，再加上不同的社會有些不同的德性，才會給人有不同社會中的德性概念指涉的是不同的東西而不是同一件東西。

在麥肯台論證「德性」其實是有一個放諸四海而皆準的核心概念的過程中，他認為假如我們要能妥善地掌握德性這概念，我們一定要先認識三項東西：一是實作活動（practice）的性質；二是個人生活具有整體性（the narrative order of a single human life）的性質；三是「傳統」（tradition）的性質及其與實作和人類生活之間的關係。限於篇幅，我在此先簡略地交代麥肯台的觀點，再試圖根據麥肯台對這三點的說明，來推想我們道德教育中應包括的德性。

在麥肯台的主張中，了解實作活動的性質是了解德性的第一步。所謂實作活動，在麥肯台的說明中，是一複雜但頗有規律的人類社會活動，在這樣的活動中，參與者有相互依存、彼此合作的關係，這活動的目的、規則、乃至判斷活動是否成功的標準都是長期演進的一個結果；實作活動本身孕含有內在的價值（internal good）或非工具性的價值，而這內在的價值只有透過活動的實踐才可以展現。也只有透過活動的實踐及活動目標的追求及完成，人類追求卓越的能力及所肯定的價值才可獲得不斷的延續。更具體的說，在麥肯台的主張裡，像下棋、建築、園藝、農藝、學術真理的探求、音樂或繪畫等都是所謂的實作活動，而像建築活動中的砌磚，球賽中的傳球動作則不能算是實作活動。那麼個人的德性與實作活動有什麼樣的關係呢？麥肯台認為，德性的彰顯是能使實作活動持續、精進、乃至圓滿成功的必要條件。那麼有那些德性是所有實作活動的參與者所應具備的呢？麥肯台指認出三個基本的德性，分別是：真誠（honesty/truthfulness）、勇敢（courage）及正義（justice）。當然，要實作活動能夠圓滿精進，活動參與者除了要具備上述三種德性外，他們還需能夠彼此互助合作、認可並尊重實作活動中的權威及過去的成就；但無疑的，真誠、勇敢及正義是活動參與者所應具備的三項基本德性。

麥肯台以為，了解了實作活動與德性之間可能有的關係並無法讓我們完全掌握德性這概念。理由何在？麥肯台認為，這是因為參與實作活動的結果不完全會讓人追求到幸福，如一個人過於投入學術研究的活動，到最後卻可能導致了拋家棄子的慘況。就這一事實言，我們若要知道德性的基本屬性及其所可能扮演的角色，絕不能僅止於對實作活動的了解，我們還要從比較大的觀點來看。麥肯台主張，我們要進一步了解一個完整的幸福人生與德性之間的關係。

德性不僅是那會使實作活動圓滿的心理特質，更是那讓人有著完整幸福生活的心理特質。麥肯台認為，每一個人的生活原是一個整體，就像一個完整的故事一樣，有頭有尾。生活中的每一事件都與其它事件有直接或間接的關連，沒有那一個事件是孤立的。而每一個人的生活之所以是如此，除了當事人本身可以決定的因素外，他人及當事人所

處之社會文化也是影響的因素。再用故事的譬喻來說明，假如一個人的一生是一個首尾連貫的故事，那麼這故事的作者絕不僅是當事人而已，與當事人有相關之他人（不管是認識與否）及其處之社會文化是這故事的共同執筆人。從這個事實而言，一個人所應有的德性不能侷限於那能讓某一特定實作活動圓滿成功的德性，他所需要的德性要能讓他去追求一個幸福而美好的人生。那麼除了真誠、勇敢、正義和上述所提到的德性之外，一個人還需具備有什麼樣的德性？在這邊，麥肯台並沒有逐一點出這些德性，他只是約略指出三類德性。一是那能讓家庭生活順當之德性；二是那能讓個人善盡其政治團體一份子的德性；三是那能讓人對什麼是福善（the good）做哲學探討的德性，這是一種智性之德，而這智性之德可以幫助我們在複雜的社會生活當中做道德的抉擇。

最後，在德性的基本屬性及個人究竟應具備何種德性兩個問題上，麥肯台建議我們還須從「傳統」（tradition）這概念來看。為什麼要如此？麥肯台的說法是這樣的：舉凡任何的實作活動及個人的生活都不是在社會真空之下進行，一項實作活動之所以有現在如此這般的活動方式或活動內容，對美好生活的認定之所以如此，這完全都是在傳統脈絡中發展的結果，故要了解德性的基本性質及何種德性重要，我們一定要從一個傳統的脈絡來觀察。這樣講十分抽象，讓我舉例說明。籃球活動之所以成為今天這個樣子，並不是一蹴而就的，它有它發展的歷史；所以假如我們要了解籃球之所以要像現在這個樣子的進行及籃球隊員要具備何種的技能和特質，我們一定要從籃球運動發展的歷史來看，不如此，我們的了解一定是片斷的。²²同樣的，假如我們要了解德性的基本性質及為何個人要具備有某些德性，也一定要從一個傳統的觀點來觀察。麥肯台指出，在傳統扮演如此重要角色的情況下，一個人如要能讓實作活動圓滿進行，要能追求幸福及美好生活，就必須要了解自己所屬之各種傳統及這些傳統所面對的問題；不僅如此，他需具備德性來維護他所屬之傳統。

現在，根據麥肯台對德性的說明，我們知道他認為一個人所應具備的基本德性是：真誠、勇敢、正義、做為家庭一份子所應具備的德性，做為公民所應具備的德性，能判斷何者為福善（the good）的德性，認識維護及發揚傳統的德性。現在的問題是：這份德性的清單能夠直接為我們所用，成為我們國民小學道德教育中的中心德目嗎？答案應該還是否定的。這不只是因為這份清單不夠明確，更是因為我們國民小學的客觀環境不容許我們實施以這份清單為主的道德教育。

五、

我所謂麥肯台所提出來的德性清單不夠明確是基於幾點理由。第一，在讓實作活動圓滿合理且達成其內在之善方面，麥肯台認為最主要的德性是真誠、勇敢和正義，在這一點上，我其實很同意他的看法，但我認為有幾項德性，它們也許是次要的德性，但也是讓實作活動能夠圓滿的德性，這些德性是：合作、對實作活動目標的認識及掌握，對實作活動所應遵循規則的尊重及願以行動來彰顯實作活動之精神等。這幾項德性是我根據台北市立師院初教系系主任選舉之後反省的心得。第二，麥肯台沒有清楚交代做為家庭一份子所應具備的德性是什麼，難道是慈、孝、友、恭嗎？第三，至於做為一個公民應具備有何種德性，麥肯台也沒說，不過我們應該可以確定在不同的政治體制下的公民應該具備有不同的德性。第四，在正常的人生過程中，一個人不可避免的會踏入某個行業，他也會有朋友，故從事某一項行業所需的德性及社交生活所需的德性也必須納入一份完整的德性清單之內，而這似乎是麥肯台所沒提到的。

現在假如我們要將麥肯台沒有明確點出的德性加以指出的話，這些德性應該是這樣的：一、在做為家庭一份子所應具備的德性上，台灣社會的文化基本上還是中國文化，故孝悌乃至配偶間的互敬、互信、及互愛應該是主要的德性；二、在公民應具備的德性方面，有誰能夠否認台灣社會正努力的朝向民主政治體制邁進？故民主的德性應是在台灣的公民所應具備的，當然，這邊的民主應是英美式的民主而不是共產主義式的民主，如此的民主德性，根據英國教育哲學家彼德斯（R. S. Peters）加上我個人淺薄的民主經驗，²³應包括對人的尊重（respect for person），對事實及真理的尊重（respect for truth and facts）、說真話（thuth-telling）、寬容（toleration）；三、至於職業上的德性則有負責、勤勉、合作等，當然，每一職業都會要求其從事人員具有某些特殊的德性，如做為一個好商人和做一個好軍人所需的德性就會有所不同，但此處所列舉的三個德性應該是所有職業所需的基本德性。在交友方面，互信在中國的傳統中還是首要的德性。

我承認我對麥肯台所提德性清單的補充和說明有許多是斷言（assertion），亦沒有論證（argument）。但即使是如此，我也可以說我的斷言是以中國的倫理架構為基準，中國人幾千年來的生活經驗應該不致於導我於偏頗才對！

假如綜合麥肯台所理的德性清單和我的補充說明，剔除掉重疊部份，我們可以得到一份較周詳的德性清單。但前面已提過，類似這樣的清單絕不應就是我們國民學校道德教育裡的中心德目，因為在國民學校中的主客觀條件不容許我們如此做。我所謂主客觀條件是指兩項。第一，國民學校學生在認知能力上的發展可能較不成熟，故麥肯台認為非常重要的一些德性如「維護及發揚傳統的德性」、「判斷福善的德性」及我指出的德性

如「對實作活動目標的認識及掌握」可能不是孩子所能擁有的。第二，我在前面提過，根據亞里士多德的看法，德性之德的養成一定須經過習慣養成的階段，否則受教者充其量只能在認知上了解各種德性。假如這個講法成立，由於在學校中我們實在沒辦法讓學生參與某些德性養成的實際活動，例如「孝悌」、「配偶間的互信互愛」等活動，（有誰認為我們在學校中可以讓學生實際從事孝順的活動呢？）我們因此可以主張，這樣的德性不應是國民學校道德教育中的重點。當然這也不是說學校道德教育中提都不提這樣的德性；提還是要提，但它們不能成為學校道德教育的核心。

經過這樣的刪減，假如我上述的論證合理，我們應該列為中心德目的有下列：「誠實」、「勇敢」、「正義」、「合作」、「負責」、「勤勉」、「對人、規則、事官、真理和權威的尊重」。

在最後，讓我很扼要的將我的立場做一次表白。一、我認為國民學校道德教育的主要目標是要讓學生養成某些重要德性及認識和接受某些重要道德規則，以「養成批判能力」做為道德教育的目標是一好高騖遠、不切實際的作法；我的這個想法當然是比較接近涂爾幹（E. Durkheim）的。二、假如我們道德教育的進行要比照現行的中心德目制，那麼這些中心德目應該是我整理出來的重要德性，當然，須注意的是，由於我是根據亞里士多德一派的主張梳理出這些重要德性。「德性」的概念在此已不單純的侷限於當代人的德性概念了！三、在道德教育實施過程中，認知的教學當然應該有，但重要的是提供實作機會讓學生有機會養成重要的德性。

註釋

- 1 抱怨道德教育研究不受重視的中西學者在所多有，見歐陽教，德育原理，台北，文景，民 79；J. Wilson, *A New Introduction to Moral Education*, London: Cassell, 1990.
- 2 有很多的教育實務工作者都做如是想。我在今年一項暑期國小教師的進修活動中，就聽到一位國小的教務主任說：道德教育是「行」的問題，不是「知」的問題，我們知道的已經夠了。
- 3 教育部編，國民小學課程標準，民 83。
- 4 見「道德與健康」之試用本教科書。
- 5 參見陳麗華，"國小社會科批判思考教學的省思"，現代教育，第 15 期，民 78；毛連塏等，"康乃爾批判思考測驗之修訂"，測驗年刊，第 38 輯，民 80；鄒浮安，"馬克別克之批判思攷及其對課程實施的啓示"，論文發表於高雄師大教育哲史教學國際學術研討會，民 82。
- 6 我對「批判」一概念的認識來自於 George Steiner。Steiner 在 1991 年於 Glasgow 大學辦的一場演講中（演講主題是有關「創造」）分析 "critique" 這個字，並指出對上帝而言，最嚴厲的批判者是撒旦。
- 7 我引史記 "老子韓非列傳" 裡的敘述來說明我所了解的「批判」活動。
楚威王聞莊周賢，使使厚幣迎之，許以為相。莊周笑謂楚使者曰：『千金，重利；卿相，尊位也。子獨不見郊祭之犧牛乎？養食之數歲，衣以文繡，以入大廟。當是之時，雖欲為孤豚，豈可得乎？子亟去，無污我。我寧遊戲污瀆之中自快，無為有國者所羈，終身不仕，以快吾志焉。』
- 8 至於讓學生接受了一套道德體系是不是就是灌輸（indoctrination）？我認為不是。在這個問題上，我接受 D. Carr 的觀點，見 Carr, *Education the Virtues*, London: RKP, 1991。
- 9 有關「愛國」是否為一德性，見 A. MacIntyre, "Is Patriotism a Virtue?", *The Lindley Lecture*, Kansas University, 1984。
- 10 見 William K. Frankena, *Ethics*, N. J.: Prentice-Hall, 1963。
- 11 「智、仁、勇」從中庸撰寫的時代就被視為是三達德，一直到今日還是如此。程明道有句話也足令人深省，他說：「仁者不憂，知者不惑，勇者不懼，德之序也。知者不惑，仁者不憂，勇者不懼，學之序也。知以知之，仁以守之，勇以行之。」見朱熹編，河南程氏遺書，台北：商務，民 67。
- 12 參見 Carr, *Educating the Virtues*。
- 13 我的這個想法來自於 J. Rawls，見 J. Rawls, *A Theory of Justice*, Oxford: OUP, 1972。另外可參見但昭偉，"教育理論的建構及教育實作"，初等教育學刊，第三期，台北市立

師院(即將出版)。

- 14 參見 G. E. M. Anscombe, "Modern Moral Philosophy", vol.33; S. Hampshire, *Two Theories of Morality*, Oxford: OUP, 1977; A. MacIntyre, *After Virtue*, London: Duckworth, 1981; A. MacIntyre, *Three Rival Versions of Moral Enquiry*, Notre Dame: Notre Dame University Press, 1990; W. Carr, "What is an Educational Practice", Paper read at the Annual Conference of the Philosophy of Education Society (U. K.), 1987; P. Hirst, "The Demands of Moral Education: Reason, Virtue, Practice", 論文宣讀於花蓮師院道德教育研討會，民 81。
- 15 最具參考性質者是 D. Carr 的 *Educating the Virtues*。
- 16 見 A. MacIntyre, *After Virtue*。
- 17 MacIntyre 在 *After Virtues* 中就明白的指出個人德性的擁有是個人去取得外在的善 (external good)的絆腳石，但卻是取得孕含於實作活動(practice)中之內在之善(intrinsic good)的必要條件。亞里士多德應該是不會同意麥肯台的觀點。
- 18 我是根據下列的著作來撰寫亞里士多德對德性之德的說明：Aristotle, *The Nichomachean Ethics*, trans. By W. D. Ross, revised by J. O. Urmson, in *The Complete Works of Aristotle*, 1984; 另外, J. A. K. Thomson 的翻譯也是我常參閱的; A. MacIntyre, *After Virtue*; A. MacIntyre; *A Short History of Ethics*, London: RKP, 1967; C. Rowe, *An Introduction to Greek Ethics*, London: Hutchinson, 1967; J. O. Urmson, *Aristotle's Ethics*, Oxford: Basil Blackwell, 1988; 黃藹, "理性·德行與幸福", 國立中央大學文學院人文學報, 民 81。
- 19 盧梭在愛彌兒一書中反覆提到在兒童期的教育活動中,根本就不需要從事有關道德方面的教學,因為十二歲以前的孩子力不足以了解道德事務。盧梭的觀察顯然與現代心理學的發現不合,但較不成熟孩子的認知能力較不足是一個事實。
- 20 這是 A. MacIntyre 反覆提醒我們的。
- 21 這是黃藹的翻譯,特此致謝。
- 22 亦可參見 J. Dewey 的 *Experience and Education*, London: Collier and Macmillan, 1963。
- 23 見 R. S. Peters, "Democratic Values and Educational Aims", in *Essays on Educators*, London: Unwin, 1981。