

教學與實踐：A. MacIntyre 觀點之論辯

呂美慧

教學是一種機構脈絡下的教育活動，由於立場不同，以致大眾對教學常存在著對立的觀點。新德行倫理學者 Alasdair MacIntyre 提出「實踐」的概念，並與 Joseph Dunne 就教育意義進行對話，其中「教學是否是實踐？」更被《教育哲學期刊》列為特殊議題以探究之。本研究運用哲學思考的方法，針對「教學是否是實踐？」議題，就眾學者們之論辯，進行探討，並檢析 MacIntyre 觀點加以批判。研究發現有三：(1)MacIntyre 實踐觀點獲得多數學者贊同，但定義和案例混淆，並蘊涵道德相對主義的危險；(2)MacIntyre 技能取向的教學觀點，簡化教師角色，並忽略了整體脈絡思考的重要性，多數學者並不贊同；(3)關於「教學是否是實踐？」議題之論辯，多數學者主張教學是實踐，但作者認為：「教學不是實踐」之論點，反映了當前教學機構化和專業化的實況；運用「教學是實踐」的論點，可引導教師趨向教學的德行倫理學，使教學成為教師自我成長的追求和實踐。

關鍵字：教學、實踐、A. MacIntyre

作者現職：國立中正大學教育學研究所博士生

壹、前言

教育是一種政治性、倫理性和藝術性的實踐歷程，涉及目的和價值。自從學校教育機構化以來，教學（teaching）便成為機構脈絡下教育活動的代名詞，在社會上是應負責任、專業機構的角色，然而機構定義的教學目的與教育本質往往存在著兩難（MacIntyre & Dunne, 2002）；而大眾看待教學的方式，也存在著專業技能導向和道德德行連結的對立觀點（Carr, 2003）。

近代哲學家 Alasdair MacIntyre，立基於 Aristotle 思想，但又有嶄新精闢的立論，為新德行倫理學者之代表。在他所著《德行之後》（After Virtue）（1985）中，提出的實踐（practice）概念，富有特定的意義和內涵，對於今日專業化趨勢下的教育倡導，具有引發思辨和反省的價值。尤其在 2002 年第 36 卷第 1 期《教育哲學期刊》（Journal of Philosophy of Education）刊載的 MacIntyre 與 Joseph Dunne 對「教學是否是實踐？」的論辯，更引起學者們的矚目與探究興趣。翌年的第 37 卷第 2 期《教育哲學期刊》將其列為特殊議題，請學者們論述發表（Dunne & Hogan, 2003）。各家學者從不同立場出發，有的同理 MacIntyre 觀點，有的與之截然對立，也有部分同意而意圖修正，各成理論觀景，提供我們對教育再概念化的豐富資源。

教學是否是實踐？此議題距離今日，雖然已有數年之遙，但是，什麼是好的教學？什麼是教育的善？卻是人們長久以來不斷思索的教育問題。尤其在今日，教育被視為應用科學（或理論）的技術，教師專業被再現為技能，更有必要來思考以下問題：教學只是一組技術和手段，從事技能和知識的灌輸和傳遞？或還有其他？教學是具有卓越內在善的實踐，或只是臣服性的附屬活動？一旦這些問題獲得釐清，我們的教育意識將更加清明，對教育行動也將會有更適當的抉擇，產生可欲的教育成效。

哲學是探索個人最基本的信念與價值，身為教育工作者進行教育哲學探索，有助於通曉教育基本問題、評估解決問題的建議、思考有關生活和教育的目標、發展一套連貫整體的觀點和方案而與世界脈絡結合等（簡成熙，1995）。進行教育的哲學思考就是對思想和命題的邏輯澄清，透過不同觀點的論辯，或是加以肯定，或是提出修正意見或新的論點，或是推翻根本架構，可協助我們回到問題最深層、最基本的內在，找出隱藏的前提假設，了解現存觀點的意義。

針對上述教學與實踐之間關係的思索，本文運用哲學思考的方法，以 MacIntyre 實踐概念為核心主軸，採取《教育哲學期刊》眾家學者論述為主要素材，加以分析整理，不僅耙梳其理論脈絡，也進行各學者觀點之對照比較，期能透過哲學思考方式，綜合分析與論辯，而使問題及教育意識更為清明澄澈。

要言之，本文研究問題要問的是「教學是否是實踐？」

貳、教學的意義與對立觀點

教學為本文之論述對象，為了對教學有清晰概念，此處各就教學意義和教學的對立觀點進行探討。

一、教學的意義

何謂教學？教學一詞隨著用法的不同而具有多重意義。D. Carr（黃藹、但昭偉總校譯，2007）指出教學的意義有三：一是實踐：如「她是哪裡被教的？」；二是角色：如「她是否長期從事教學工作？」；三是活動：如「當我在教學時，請勿打擾我。」這些意義，有時相互交錯，有時又有特定意涵，存在相當差異。

I. Scheffler 重視「教學」概念的澄清。他指出：教學是一種活動，需要花費時間，具有專注的意向，並導向某個目標，而這個目標也提供了成功的定義，但要注意，目標可能不是單靠教學活動所能達成的（林逢祺譯，1994）。他又指出：教學雖是一種活動，包含動作和作為，但不能用肢體活動模式來說明，要確定某人在某一段時間是否進行教學，要從教師的思考和行為動機去了解，常須參考教學時段以外的訊息，如會不會讚許學生？學生是否可問「為什麼」等問題（林逢祺譯，1994）？

教學與告訴（telling）不同。Hirst 和 Peters（1970）指出教學須具有三種要素：(1)使學生產生學習意向；(2)指出學習的事物；(3)考慮學生的認知狀態。Scheffler（林逢祺譯，1994）透過「教學」和「告訴」三種模式的比較，澄清教學概念：(1)「告訴人~」旨在敘述事實，「教人~」則包含敘述規範的成份，教學成功判準取決於學生是否遵行該行為規範。(2)「告訴人做~」的目的是立即獲得遵從的行為，「教人做~」的目的是發展穩定一貫的行為模式，並培養客觀省察的能力。(3)「告訴人如何做~」只是說明做事的方法，「教人如何做~」則注重技能的獲得，但 Scheffler 強調教學不只是技能傳授活動，更重要的是培養習性、規範和喜好。

綜合上述，教學具有實踐、角色和活動等多重意義，但以活動的意義較為普遍用法。Scheffler 強調教學的意向性，反對把教學看成是外顯的行為模式，爰此，學習教學就不能被看成熟悉特定行為模式的活動。對於教學的實施，Hirst 和 Peters 重視學習者的學習狀態；Scheffler 則強調教學除了事實傳輸、行為養成及技能獲得，更應培養規範的認同，以及理性的省察能力。

二、教學的對立觀點

教學是機構脈絡下的教育活動，一方面負起機構賦予的責任，一方面致力於教育本質的實現，任務的兩難與衝突，使教學更具複雜性。緣於任務的不同，衍生兩種看待教學的對立方式。

一是專業技能導向的教學觀：如 MacIntyre 受到 Aquinas 學習觀點¹的影響，認為人是透過自我發現而學習 (Dunne, 2003)，教學只是一組溝通知識技藝的技能，提供其他實踐的服務。再者，從行為主義觀點，如果學習是行為或技巧的習得，那麼教學就被理解為產生其他技巧的技能，專業知能被看作是可檢證的具體行為，也成了可用諸四方的普遍規準 (黃藹、但昭偉總校譯, 2007)。另外，在今日全球化時代，學習者被視為人力資源，教育常與政治經濟目的連結，訓練成為教育的代名詞，教學變成只是一組技能 (Hogan, 2003)。

其二是道德德行結合的教學觀：從 Aristotle 實踐智慧 (phronesis) 的觀點，在複雜的教學現場上，普遍性的規準是行不通的，教師必須能在特殊的情境脈絡，作出適切的判斷，這種教學的藝術性使得教師決定必須與道德相連結。D. Carr (黃藹、但昭偉總校譯, 2007)，和 Noddings (2003) 均強調師生關懷信任的互動關係是構成良好教學的基礎，教師德行居於教學的核心，突顯教學與道德的密切連結。另外，方永泉 (2004) 也指出，教學是一種道德活動，因為教學活動中，公平、正義和有德行總是特別受到強調。

近年來教學專業化的倡導蔚為主流，各項提昇教學專業的方案也不斷推陳出新，在這些方案中，專業常被再現為技能，僅為溝通知識和技巧的手段。但在教學現場上，有效的教學實施卻往往建基於教師德行，與道德密切連結。專業技能取向與道德德行結合的教學觀，如同一線的兩端，存在著對立的關係。

叁、MacIntyre 的實踐概念

MacIntyre 認為德行概念的發展可分為三個階段，依序是：實踐、生活敘事整體、傳統 (MacIntyre, 1985)。這三個階段也是人們追求善的領域，領域間存在相互依賴、相互彌補的關係 (Higgins, 2003)。其中，「實踐」概念是其跳脫 Aristotle 思想傳統的嶄新立論，他自稱：

¹ Aquinas 認為所有教育有某部分是自我教育，教學中，學生是透過自我潛能來學習的，而好老師就是依照學生自我學習的秩序來教學。老師的任務是引介學生進行實踐，提供潛能實現的時機 (MacIntyre, 1988)。從這樣的觀點，學習只是學生原有知識的再現，教師則為協助者和促進者，言下之意，教師對於學生的學習似乎不甚重要。

我與 Aristotle 理論的最明顯差異是：雖然我並不把德行的行使限制於實踐的脈絡，但是著重探討實踐的意義和功能。而 Aristotle 則是著重探討整體人類生活之善的概念。(1985, p. 201)

實踐的概念是本文探究的核心主軸，且為各家學者論辯教學議題的焦點所在。以下首先說明實踐的定義並澄清其本質，其次針對實踐概念的特點－內在善，進一步闡述，接著說明實踐與德行的關連，最後針對 MacIntyre 教學實踐的概念加以申述。

一、實踐的定義

關於實踐，MacIntyre 有獨特的定義。他在《德行之後》(After Virtue) 中明白揭示，實踐是：

一種具有一貫且複雜形式的人類社會性合作活動，透過它，內在於活動形式的善會被實現，在努力完成卓越標準的過程中，這些卓越標準對活動形式是適宜的，更是界定性的；結果，人類完成卓越的能力、關於目的和善的人類觀念，將會有系統的擴充。(1985, p. 187)

從定義可知，MacIntyre 實踐的定義包括四項規準。首先，在形式上，必須是一貫且複雜的社會性合作活動，如足球競賽、建築、農耕等活動是實踐，而投擲足球、砌磚、種植等單項技巧，就不是實踐。另外，MacIntyre (1985) 認為物理、化學等研究、歷史家工作、繪畫、音樂等都是一種實踐。

其次，在過程中，活動的內在善將被實現。MacIntyre 區分了內在善和外善，內在善指的是內在於實踐的善，除非參與實踐，否則無以獲得。而外善則是指那種外在的、偶然依附的社會利益，如財富、地位、名聲等。MacIntyre (1985) 以下棋為例說明，內在善包括了分析技巧、策略擬想、競爭強度等，能引導實踐者不斷的自我超越。

第三，目標上，以達成活動的卓越標準為鵠的。MacIntyre (1985) 認為要完成實踐的善，要先調整好自己的態度、選擇和行動，服從活動規則，達成卓越標準。其中服從權威的自我調整，包括了實踐參與者共享目的和標準的關係、承繼活動的歷史傳統、實踐者須具備「真誠」、「正義」和「勇敢」等德行。

第四，結果上，人類完成卓越的能力，以及關於目的和善的概念將會擴充。MacIntyre (1985) 強調實踐不僅是技術的操作，對於善與目的的概念會加以轉化而豐富，人類能力也會隨之提昇擴充。由此可知，MacIntyre 在實踐定義中的

「擴充」，除了具有界定性的意涵（完成現行卓越標準並超越之），還有生產性的意義—與廣大社會溝通，人類將從中學習，而使能力和概念擴展。

二、實踐的內在善

MacIntyre 認為 Aristotle 所談的實踐（包括技藝、科學、遊戲、政治、家庭生活等）過於廣泛，應再加以精確，其中「內在善」的概念是核心差異之一（MacIntyre, 1985），也是判定是否符合 MacIntyre 實踐觀點的重要元素，因此有必要在此進一步闡述。

首先，實踐具有特定的卓越標準，內在善等同於實踐的目的，兩者形成「可評價的目的」（evaluative teleology）。此目的不能化約為表面的目標物，如弓箭手的目的並非靶心，而是某種理想，如精準（Higgins, 2003）。而這種可評價的目的，是評定實踐者是否努力的規準，構成實踐者不斷尋求自我超越的動力。

其次，從 MacIntyre 的實踐定義「內在善在努力完成實踐卓越標準的過程中實現」可知，內在善不能等同於卓越標準，兩者存在理想想像和卓越完成的不同（Higgins, 2003）。每一實踐都有表面目標和完全卓越的願景，表面目標可從外顯表現來評鑑，常有階段性的不同，而完全卓越的願景可視為個人理想的心靈地圖，令人有想要逐步趨近的企望。

最後，內在善完成的是一種實現的卓越，依實現的所在分為兩種，(1)在工作實現：即技術卓越精進。(2)在實踐者實現：在行動、觀看、和表現上顯現卓越（Higgins, 2003）。MacIntyre（1985）舉畫像為例，說明畫作者在過程中必須回應各種問題以尋求進步創新，因此內在善除了工作技術的卓越，也包括了實踐者追求卓越的動機特質，這是一種品格的卓越，換言之，內在善促成了良好德行之形塑。

三、實踐與德行

在 MacIntyre 的實踐概念中，德行是一個很重要的元素。除了上述提到實踐者須具備「真誠」、「正義」和「勇氣」之外，MacIntyre 在《三種對立的道德研究》（Three Rival Versions of Moral Inquiry）中又加上「謙卑」的德行（Wain, 2003），強調對適當權威（如卓越標準）的服從。這些德行的行使是完成內在善的必要條件，他強調：

德行是一種獲得的人類品質，其擁有和行使易使我們完成這些內在於實踐的善，而一旦缺乏則將使我們無法完成這些善。（1985, p. 191）

MacIntyre 強調德行對於實踐的重要，尤其是對機構干擾的抗拒力。他申述實踐不能與機構混淆，機構建基於權力和地位，關注的常是外在善如物質和地位的善，但實踐關注的則是內在善如理想和目的。相對於機構的競爭性，實踐的理想性是脆弱的，幸而有德行的堅持，才能抗拒機構的干擾（MacIntyre, 1985）。

MacIntyre 又進一步說明，實踐活動並不全然為善，某些實踐會導致邪惡。以競賽為例，在強烈想贏欲望的驅使下，容易扭曲行為及德行，產生不可欲的結果，如勇敢可能變得不正義、忠誠可能強化侵略行為等，（MacIntyre, 1985）。因而實踐須要作道德檢視，德行的行使亦須作全面的道德觀照，而非片面的一意孤行。

德行是一種傾向（disposition），有德之人並非由於所處的狀態，而是在所有類似情況都會表現相同行為（MacIntyre, 1998）。但德行並非天生自然，而是一種「獲得的人類品質」，故德行是由後天習得的。依 MacIntyre 的觀點，實踐活動，在達成內在善、卓越標準的歷程中，具有形塑實踐者卓越品格的功能，而使德行更趨崇高、良善和穩定。

整體觀之，實踐與德行息息相關，一方面實踐的履行，需要德行才能完成內在善，需要德行抗拒機構的干擾以追求實踐的理想，德行的行使須作全面的道德觀照與衡平，才能防止實踐淪於邪惡之淵。另一方面，實踐者的德行亦同時透過內在善的追求，而更臻崇善，因而兩者之間是一種「實踐-德行-實踐」相互循環的形塑關係。

四、MacIntyre 教學實踐的觀點

MacIntyre 認為教育任務必須兼顧兩者：一是符應社會需求和角色功能，另一是觀照教育本質，使學生能實現潛能，具有反思自主能力。因此，教導學生成為「受過教育大眾²」是教育的總體目的（MacIntyre, 1987, p. 17）。但是今日西方現代性的文化下，學校趨向行政管理者和技術治療者的角色，學校如同「投入-產出」機器，重視測驗成績的通過與否，而忘了教育本質的理想，再加上社會區隔現象嚴重，各種自我角色扮演，使人無以反思作為人類存有的整體應為如何（MacIntyre & Dunne, 2002），在這種社會文化下，MacIntyre 認為，形

² 「受過教育大眾」的特性有三：1.具有共享的辯論標準；2.衝突是基於對公共善的需要而衍生的不同理由；3.辯論和發現對新觀點保持開放的可能（MacIntyre & Dunne, 2002）。而要形塑「受過教育大眾」的條件必須是：多數個體具有積極理性辯論的能力和習慣，並以社會需要為辯論主題；對於辯論形式和成敗標準都有共識；閱讀公認的權威性文本，具有相同信念（MacIntyre, 1987）。

塑「受過教育大眾」的理想是難以達成的（MacIntyre, 1987）。

面對上述社會文化對教育的不良導向，MacIntyre 認為可應用「實踐」、「生活敘事整體」與「傳統」觀念加以導正。教師的任務就是把學生帶入實踐，尤其在小學階段，更要透過技能教學，把學生帶入實踐；此時只要關注「使之做對」，以及讓學生感知自己能做對的能力即可，並不需知道用途和意義（MacIntyre & Dunne, 2002）。這樣的主張是為了培養學生忍耐勞苦和訓練感官，作為日後學習之基礎。

許多成就需要勤勉訓練...幼年時期很重要的是要學習如何忍耐乏味、重複的例行公事，也很重要是學習如何集中注意力和如何記憶。小孩也需要學習去看、去聽、觸碰、品嚐、聞味道，也就是區辨感覺的對象，並記得這些被辨認過的東西。（MacIntyre & Dunne, 2002）

在課程編排上，小學階段由於要學習不同技巧和學科，所以學科分隔是有益於學習的（MacIntyre & Dunne, 2002），但到了中學和大學，學科專門化和分隔化卻不利於辯論標準共識的建立，應實施通識博雅課程和哲學教育，以形塑「受過教育大眾」（MacIntyre, 1987）。在 MacIntyre 的想像中：「學校的社群生活是處於良好秩序，它不僅是以必要的勤勉操練來訓練學生技巧的地方，學生也積極從事各種實踐，是成就真實文化的地方」（MacIntyre & Dunne, 2002）；其中，教學僅是教師把學生帶入實踐的工具，它是溝通知識和技藝的媒介，教學不是實踐（MacIntyre & Dunne, 2002）。

肆、教學是否是實踐？

從 MacIntyre 的實踐概念，衡諸教學，教學是否是實踐？在〈MacIntyre 與 Dunne 在教育上的對話〉（Alasdair MacIntyre on education: In dialogue with Joseph Dunne）（MacIntyre & Dunne, 2002）中，兩人對此觀點迥然互異；MacIntyre 否定教學為一實踐，而 Dunne 則力主為是。Dunne 透過教學性質的檢視，一一列舉其符合 MacIntyre 實踐概念的特性，申論教學確為實踐，其特性包括：

1. 教學具有實踐活動形式：教學是一種複雜形式的社會性合作的人類活動。
2. 教學具有特定的善，實現於學生能力的發展中。
3. 教學具有自己的卓越標準，可以確認從好到優異的發展圖像。
4. 教學使人類能力將有系統的擴充：透過學生學習卓越的完成。

5. 教學可以區分出內在善：教師德行能抗拒競爭等外在善的誘惑和威脅。
6. 教學具有某種特定生活的善，如同畫家有其畫家生活，教師可把教學的善與其整體生活連結。
7. 教學有自身的歷史，不僅是教師個人生活的歷史，還有教學典範圖像或基本爭議的傳統。
8. 教學與學校反應了 MacIntyre 所謂實踐與機構的拉鋸：教學的理想性亦需依賴德行，抗拒學校機構競爭性的傷害。
9. 好老師可造就樂於探索和有德行的人類社群，如學生、教師同儕等。
(MacIntyre & Dunne, 2002)

Dunne 舉證了教學在實踐定義、歷史傳統特性，以及德行、內在善等的符合性，申論教學確為實踐。究竟，教學是否是實踐？此議題也引起學術界的關注，《教育哲學期刊》將此列為特殊議題，邀請眾家學者進行探討，從而集結出刊，提供本文探究之主要素材。以下就 MacIntyre 主要的教學宣稱，包括「教學只是一組溝通技藝和知識的技能」、「教學至多只是手段，沒有自身的善和目的」、「教師生活不是一種特定類型的生活」，分作三層面加以探討。

一、教學只是一組溝通技藝和知識的技能？

MacIntyre 認為教學不是實踐。首先，他宣稱：

教學本身並不是一實踐，而只是把一組技能和習慣放入不同實踐的服務中。教師應該把她或他自己想成是一位數學家、詩的讀者、史學家等，致力於對學生作技藝和知識的溝通。(MacIntyre & Dunne, 2002, p. 5)

教學只是知識的傳達嗎？Dunne (2003) 認為不然，他指出：教學中，教師除了關注學科外，還須對學生有感知的關懷；而且教學技能包括了對學生的了解，作出正確判斷以推進之。教學關心的雖是學科能力的提昇，但學科成就屬於學生的善，老師關心的仍是學生自身的善，因此教學是實踐。

教學只是一組技能嗎？McLaughlin (2003) 批判技能導向的教學思考，認為教學的概念僅限於元素，忽略一貫整體觀點是不當的。教學過度強調「技能」，可能產生缺失，包括：(1)各項教學元素彼此分離；(2)割離教師性格、德行、價值、動機等人格特質，而這些卻為教學的核心；(3)捨去教育目的和願景，只剩下手段。他主張教學的技能、能力和標準應被置於情境，加以脈絡化。

對於 MacIntyre 相關的教學主張，如每位兒童應教導不同計算法的數學，以及所有學童應接受自由技藝課程如釣魚、農作等（MacIntyre & Dunne, 2002），Noddings（2003）提出不同看法，首先她批判 MacIntyre 不應以同一標準要求所有學生，而應該是使學生在數學上自由冒險；其次她指出學生會作自由思考乃是由於教學，而非是自由技藝課程的因素，爰此，教師應有豐富的知識以啟迪學生。

Carr（2003）運用 Aristotle 德行倫理學概念，強調教學的道德性，駁斥 MacIntyre 「教學只是技能形式」的觀點。首先，他肯定 Aristotle 實踐智慧的概念，正視了情境的特殊性和反思實踐者的價值；教學是先於理論和先於技術模式的道德結合，故教師實踐智慧的判斷並非是特定技能的分配，也不是知識理論的應用。其次，他指出好老師的德行特質，如毅力、耐心、關懷、對所教內容具有熱情等特質，而這些自為目的的德行，較能教好他人，這是因為師生互動是關係性的，為營造良好關係，教師的人格和德行比管理技能更為重要。最後，他申論：人的發展涉及反思的精鍊或行為的提昇，是重要的人類實踐，從 Aristotle 至善論觀點，它被歸屬為一種道德，在此意義判斷下，教學需被視為實踐。

二、教學至多只是手段，沒有自身的善和目的？

在 Dunne 對於上述 MacIntyre 的第一宣稱提出反對意見後，MacIntyre 進一步闡釋他認為教學並非實踐的看法：

教學從來不會多過於一種手段，除了介紹學生之活動的要點和目的之外，它並沒有自己的要點和目的。所有教學都是為了其他事物的利益，所以教學沒有自身的善（MacIntyre & Dunne, 2002, p. 9）

Wain（2003）透過對 MacIntyre 理論脈絡的耙梳，贊同上述觀點。首先，他從 MacIntyre 生活敘事觀念說起：針對現代細碎化觀點的偏頗，MacIntyre 主張把生活視為一整體，以敘事方式來尋求個人的終極目的，故應把生活置於實踐，而教師任務就是把學生帶入實踐，所以教學是達成目的的手段。其次，從 MacIntyre 教學－學習概念申論：教學的目的是學習者自我發現，欲達成此目的，需要把學習者置於社群中相互討論辯駁，而教師角色便成了技巧熟練的質問者。在此歷程中，教學並非如遊戲可提供內在善，而是服膺其目的。另外，從實踐與機構的區隔來看：MacIntyre 強調實踐不應與機構混淆，因為後者關注的是外在善，而實踐關注的是內在善和卓越標準。當前的教學呈現如同機構，提供的是政治利益，故教學並非實踐。不過，Wain 也有但書，承認「不是實踐

的教學」應只是學科教學，不適用於廣義的教學，如非正式護育或小學。

Noddings (2003) 承認教學的確是手段，但不能因此而否定是實踐；她以醫學為例，醫學是治療疾病的手段，沒有自身目的，所以如果界定作為手段的活動不是實踐，那麼醫學就不該是實踐。再者，她指出教學-學習的連結涉及近似友誼的關係，因此它並非僅是手段，而是還有其他元素。

David Miller 批判 MacIntyre 未能區分「自我充分的實踐」(如遊戲)和「有目的實踐」(如農業或醫學)，在有目的實踐中，德行並非自我充分，部分依賴社會需要 (McLaughlin, 2003)。Smith (2003) 也指出 MacIntyre 實踐概念的曖昧混淆：實踐的定義是屬於有目的實踐，但在詮釋應用上卻把實踐看成自我充分的實踐。而實踐概念的混淆，不僅混亂了實踐的性質，也使實踐和德行成為技藝的行使。另外，Dunne (2003) 也批判 MacIntyre 對於實踐判例的輕忽，指出：MacIntyre 忽略了 Aristotle 對 *poiesis* (目的和活動分離) 和 *praxis* (目的涵於活動中) 的區分，把 *poiesis* 誤以為實踐，如建築的目的並不在活動中，而是好的建物；但在歷程中，也需提供實踐者的善，依此邏輯，若建築是實踐，教學亦應視為實踐。

Noddings 針對 MacIntyre 「教學沒有自身的善」加以反駁。首先，他指出教學的內卓越在於：語言溝通的精練，以及利他主義或服務；繼而申論「教學是關係性的實踐」，指出教學的內在善有三 (Noddings, 2003)：(1)關係性的正向效果：教學的善是關係性的，如安全感、知識熱情、滿足的共享；要建立關懷和信任關係，才能確保知識有效傳遞。(2)教師廣泛能力的提昇：為了能引導學生多方探索，教師能力須超越其專長領域，其中廣泛的文化知識是教學卓越的內在標準。(3)學生的成長：經由教師的教導，學生潛能得以發展，朝向全人教育理想的圓滿。

另外，Katayama 和 Vokey 也主張教學有自身的善，並與德行密切關連。Katayama (2003) 認為學科教學具有內在善，包括人的能力得以發展、從體驗中獲得滿足等，這些內在善不可化約為特定學科的善。Vokey (2003) 批判 MacIntyre 的觀點既不完整，也沒有系統性的發展；他認為 MacIntyre 的教育理想是以德行為中心的學校，旨在使學生獲得智慧和道德德行，超越了特定學術、技術的實踐；教學是一種「維持和創造文化的、智慧的、社會的和道德環境的實踐」，關注的不僅是特定的善，更是人類的善，故教學是實踐。

三、教師生活不是一種特定類型的生活？

MacIntyre 在申述了上述兩種宣稱後，接著再進一步強調：

因此，教師生活不是一種特定類型的生活。數學老師生活的善是數學的善，這是一種；音樂老師生活的善是音樂的善，又是另一種。(MacIntyre & Dunne, 2002, p. 9)

對於這樣的論點，Noddings (2003) 批判 MacIntyre 主張「數學老師要把自己視為數學家」論點：她首先分析數學實踐的卓越內在規準，包括：抽象推理能力、證明演繹的精練感等；同時也增加許多其他能力，如對問題解決的知識、對行動的敏覺等。但學校教師很少符合這些規準，尤其幼稚園和國小數學老師更不符合，故他們不是數學家，數學老師的善也不是數學家的善。

Smith (2003) 也認為 MacIntyre 主張「教師應把自己想像成數學家...對學生溝通知識和技藝」的論點，會產生觀念偏頗的危險，只關注學科而非教學，也過於簡化教學概念；而 MacIntyre 「數學老師生活的善是數學的善，音樂老師生活的善是音樂的善」的主張，像是學者探究教育分隔化的避風港，逃避大觀點和爭議，如同窄化的專門研究者，而非承認較大責任的知識分子。

Hogan (2003) 指出教學的特性包括：(1)教學是多元的技能：接受上級的決定，而在教學現場上實現。(2)學習是教學的核心：教學蘊含經驗的傳承和人類學習的責任。爰此，教學是個人特定的生活方式，在行動上具有職業承諾，有自身的權威和責任。另外，Kerdeman (2003) 透過人類困惑 (being pulled up short³) 經驗的探討，認為教學和學習會因為這種人類存有經驗的處理，擴大選擇的範圍，故教師會不斷學習和轉化，爰此教師生活為一特定類型的生活。

Dunne (2003) 從教師在教學實務中的角色特性，申論教師生活是一特定生活方式：(1)教學具有敘事的開放性：教學富有複雜性，部分是教師不能預設的。依據 MacIntyre 「敘說故事在教學中佔重要位置」觀點，教學必須具有故事之開放性，才能定義目的使教師據以前進。(2)教師關注學生的善，加以賦能：好的教學應注重關心學生，成就可欲的善；並加以賦能，包括理智和道德德行的習得。(3)多重角色中自為滿足的教師特質：教學的多變特性使得教師常需扮演不同角色，教師可從中學習並因學生成就而欣悅。(4)涉及德行的教師態度：

³being pulled up short 是 Hans-Georg Gadamer 在《Truth and Method》(1993) 提出，強調自我質問和懷疑的傾向特質。因為人類的有限性，所以人類的假設或期望常被反駁或顛覆，是一種作用於人的不幸。這種失落的迷惑經驗顯示：生活事件是人類所不能預見的。雖然這種經驗是痛苦的，生活透過這種經驗可使人類醒覺以往不會想到的選擇，而獲得轉化 (Kerdeman, 2003)。

教師的態度影響教學實踐，態度涉及德行，體現於對教學之善的領會，進而成為好的教學。另外，Dunne（2003）也強調教學的善除了不同學科的善，還包含協助他者並共享成就的善，而這正是在實踐中共享諸善的特性，故教學應為實踐。

伍、綜合分析與討論

在分析了學者們在「教學是否是實踐？」議題各層面的主張論述後，吾人欲進一步釐清他們與 MacIntyre 在教學和實踐觀點的同異，爰此，將第 37 卷第 2 期中有討論到此議題之學者論述整理於表 1：

表 1 各學者與 MacIntyre 教學與實踐論點之比較

MacIntyre 觀點 其他 學者 觀點 學者 姓名	MacIntyre 實踐觀點		MacIntyre 教學觀點			MacIntyre 教學不是實踐
	實踐 定義	批判 MacIntyre	教學只是 溝通知識 的技巧？	教學只是 手段，沒有 自身目的 和善？	教師生活 不是特定 的生活？	教學是否是實 踐？
Dunne	贊同	忽略對目的 是否包 涵於活動 的區分	否。學生 需要意義 脈絡的 了解及 教師感 知關懷	同意教 學沒有 自身目 的	否。教 師角色 有其特 殊性和 自我滿 足	是。提供 實踐者 之善亦 為實踐。
McLau-ghlin	贊同	未能區分 「自我充 分實踐」 和「有目 的實 踐」。	否。教 學應置 於情境 脈絡化 ，作整 體思考。			是。實 踐概念 符合教 學本質 和價值。
Carr	否。較肯 定 Aristotle 德行倫 理學觀 點。	講求理 性一致 性 走向道 德相對 主義	否。教 學具有 道德性 ，好老 師具有 道德和 理智德 行。	否。教 學中的 德行是 自身目 的和自 我獎賞。		是。依 Aristotle 觀點， 教學具 道德意 義，故 為實踐

表 1 各學者與 MacIntyre 教學與實踐論點之比較 (續)

Smith	否。定義符合有目的實踐。	把實踐看成自我充分實踐,未能掌握目的元素。				是。以大學為例,大學教學探索各專門領域間更豐富領域,是獨特的實踐。
Wain	贊同			是。教師把學生帶入實踐,故教學是達成目的之手段。		不是。符合 MacIntyre 理論脈絡。「教學不是實踐」僅適於學科教學,不適小學
Hogan	贊同			否。教學有自身的善。	否。教學是多元技能,並以學習為核心,是獨特的生活方式。	是。教學是個人的生活方式,具有職業承諾。
Nodd-ings	贊同		否。老師應具豐富脈絡知識以引導學生,讓學生自由冒險	不完全是手段,尚有友誼關係,教學有內在善。	否。國小數學老師不符數學家專業內外規準	是。但較不是專業化。不應以同一標準要求所有學生。
Katay-ama	贊同			否。學科教學亦有自身的善,不可化約為特定學科研究的善。		是。學科教學和德行的道德教育有自身的善,且相互交織。
Vokey	贊同	MacIntyre 的觀點並不完整,也非有系統的發展。		否。教學具有內在善和德行倫理學的特徵。		是。MacIntyre 整體概念主張教學是實踐,關注的是人類的善。
Kerde-man	贊同				否。因為困惑經驗使人轉化,故教師生活是一種特定的生活方式。	是。人類無法免除的困惑經驗擴大教學和學習的範圍。

註：表中各學者觀點之陳述，若是空白者表示此學者並無該層面之表述。

從表 1 可知，各學者對於 MacIntyre 實踐及教學之觀點，雖然歧異，但也有部分相同。大致分為三類：(1)贊成 MacIntyre 實踐觀點，也贊成其教學觀點：如 Wain，但認為「教學不是實踐」不適用於小學，與 MacIntyre 不同；(2)贊同 MacIntyre 實踐觀點，但反對其教學觀點：此類主張者最多，包括了 Dunne、McLaughlin、Hogan、Noddings、Katayama、Vokey、Kerdeman，他們各從不同的觀點，論證教學是實踐；(3)反對 MacIntyre 實踐觀點，也反對其教學觀點：如 Carr 和 Smith 批判 MacIntyre 實踐觀點的不當，Carr 以 Aristotle 觀點為圭臬，Smith 以大學為例，申論教學應為實踐。為使概念更為澄清，以下就眾學者對 MacIntyre 實踐觀點、教學觀點，以及「教學是否是實踐」議題之論點進行評析。

一、對 MacIntyre 實踐觀點之檢析及批判

對於 MacIntyre 的實踐概念，大部分學者傾向於贊同而延用之，但 Dunne、McLaughlin 和 Smith 都指出 MacIntyre 對於目的是否內在於實踐混淆不清，他們以建築和醫學為例，說明這些實踐案例的目的其實是在活動之外，並非是活動的自身目的和內在善，但 MacIntyre 卻把它們都列為實踐。一旦這些為達其他目的活動被列為實踐時，也就模糊了內在善和德行應是自我充分、自為目的的實踐本質。也就是 MacIntyre 的實踐案例與實踐定義的觀點產生了歧異，並不一貫。

更嚴厲批判的應屬 Carr 了，他從道德德行發展的角度，評論 MacIntyre 實踐觀點過於理性化，而一味遵循傳統的社會建構，終將走向道德的相對主義。他細膩地分析：

MacIntyre 根源於後康德觀念論—任何經驗不能自外於固有社會建構，當人類學習無法直接與概念無法中介的實體相遇，…學習將加入文化制約的觀點…。因此對《德行之後》的 MacIntyre 而言，道德或其他爭辯最終將化約為對不同傳統反思之衝突，而只能訴諸理性的一致性。…雖然有關這些先於理論的道德經驗問題，可透過這樣的社會建構而避免。但是未必解決問題，其困難點：這樣的建構論把道德行動限制在當前的社會思想和價值，將趨向 MacIntyre 認可的道德相對論。(Carr, 2003, pp. 256-257)

從上述 Carr 分析評論，可演繹出 MacIntyre 實踐觀點的些許問題。

首先，講求理性的一致性，行動者的趨向將取決於標準的一致性，但由 Aristotle 觀點，「道德回應是較少一般理性價值和文化傳統原則的表達，較多是有秩序的敏知性之特別分配」(Carr, 2003)，需要把規則適應於實際需要，而不

是原則的公式化應用，由此觀點，MacIntyre 講求理性主義的實踐觀點似乎過而不當。

其次，在道德相對論的觀點下，道德判斷會受到傳統敘事及文化觀點的形塑。但要注意的是：文化傳統的敘事如故事、寓言、宗教教義等，總是在自詡為社會文化之道德事實的名義下，達成「真理」，被人信仰和傳誦。但是道德絕非僅是服從世俗文化，還應接受道德真理的檢視，並熱愛追求之；一旦道德判斷淪為對世俗的服從，也將與 MacIntyre 原本堅持內在善和卓越標準的實踐觀點，產生扞格和矛盾。

最後，從 MacIntyre 實踐觀點，道德德行是追求善的手段，並從實踐中學習；實踐與德行是在不同傳統中發展，富有高度社會化的意涵。但從德行論觀點，德行是自為目的，而不是把德行視為達成外在目的之工具，尤其道德德行是一種人的卓越，人因道德自身價值而自我提昇（方永泉，2004）；在獲得德行時，服從的是道德權威和價值（Carr, 2003）。因此，從 Aristotle 以能動者為焦點（agent-focused）的德行發展來看，MacIntyre 觀點並非實踐。

二、對 MacIntyre 教學觀點之檢析及批判

對於 MacIntyre 主張教學只是技能手段的觀點，學者的看法約分為三類：(1) 幾近全然贊同：如 Wain 置身於 MacIntyre 理論脈絡，分別由生活敘事整體目的追尋歷程、教學－學習概念中學習者自我發現的教師角色，以及當前教學機構化對政治利益的關注，加以演繹、印證和贊同。(2) 只贊同教學為手段，但反對其餘觀點：如 Dunne、Noddings 都同意教學確為達成目的之手段，但卻不完全僅是手段而已，尚有其他要素如感知關懷、友誼關係、內在善、自為滿足的教師特質等。(3) 幾近全然反對：如 McLaughlin 指出技能導向思考的缺失，Carr 強調教學的道德性及自為目的的好教師德行態度，而與 MacIntyre 教學觀點對立。

綜合上述各學者論述，吾人省思其與 MacIntyre 教學觀點的差異根源及問題。首先是教學－學習概念中教師角色的分歧：MacIntyre 認為學生是透過自我潛能而學習的，而教師角色在於啟發學生以帶入實踐，使學生發現自我知識，故教學僅為技能工具。但其他學者則強調教師角色的重要，好的教學包括了老師的意圖動機、合理技藝、德行態度，而 MacIntyre 卻獨重技能導向，顯然簡化了教師角色，混淆了自我形構時之他人角色的重要性。

其次是論述觀點的思考脈絡問題，多數學者都強調整體脈絡思考的重要性，如 Dunne 強調學習的可理解脈絡是有效學習的要件、McLaughlin 指出教學置諸情境的脈絡化思考才能掌握主要核心和彼此關係、Wain 亦從生活敘事整體

的思考推演出 MacIntyre 立論的合理性。MacIntyre 重視人類活動的社會本質，尤其在思考上，更強調生活敘事整體的重要性，但對教學的了解卻僅從要素著眼，這種片斷式的獨立性思考，遮蔽了本身交互思考的論點。

另外，MacIntyre 教學觀也隱含道德相對主義的危險。若教學僅為技能，隱喻教學以應用科學或理論為基礎，但應用科學或理論若僅由社會界定，而不堅守教育本質立揚，將隨著當代教育研究和政策而更迭，如此一來，教學可能淪為當代教育政策的執行工具，為社會機構、政治群體與優勢族勢提供利益，進而深化弱勢族群的不利地位，擴大教育機會不均等的階級落差，遮蔽了社會公義與教育正義的正當性。

三、對「教學是否是實踐」觀點的省思

觀諸各學者對於「教學是否是實踐」議題的申論要點，除了 Wain 贊同 MacIntyre 「教學不是實踐」觀點外，其餘學者均認為「教學是實踐」。兩種論點主張都各有其思考脈絡，在正當合理的邏輯思考下，各有相當的可信度。但要注意的是「教學是實踐」論述的支撐點，大部分卻是「好」教師和「好」教學的特性，但「好」教學「好」教師可能只是特例，並不符合一般教學實際屬性，兩者論辯之立基點並不相同，吾人轉而省思其對教育實務的蘊義。

「教學不是實踐」之論點，的確反映了當前教學機構化和專業化的現實境況，教學被視為以應用科學和理論為基礎的技術，專業標準被再現為技能本位的導向，風行草偃之下，師資培育以能力為本位，教育學程重理論而輕德行；教師甄試或視導評鑑，亦以著理論和技術本位的量化測驗為主要依歸。或許這樣較為客觀易行，但是卻也隱含著許多危險。首先，當教學僅餘技能導向時，往往走向工具理性一途，而使得目的理性消褪隱匿，把教育本質的目的拋諸腦後，而獨重教學的技術應用。例如教學觀摩，常見教師勉力安插多種教學法、漂亮教具或活動式課程，表面熱鬧華麗，但對學生學習卻少實質效能。其次，教學是機構脈絡下的教育活動，涉及價值及目的，若教學不是實踐，所得的善僅為顧客或社會的善，則難以引導教師對教學的盡心投入與追求精進卓越，將使教師視教學為工作負擔，進而走向「精打細算」的工作計量，汲汲於自身利益的關注，遑論教育志業的使命感。

反觀「教學是實踐」的論點，或許可引導教師趨向教學的德行倫理學。教師在教學中，不斷反思問題並從事研究創新，追求精進卓越，在這樣的歷程中，教師與教學的善有了心靈相遇，當學生與自我在能力和目的善的觀念都有了提昇，也就有了成就感的滿足，進而樂在教學，而使得教學成為信守一生的志業。在當前的教學場域中，常見教師組織實踐社群，進行各種教學的行動研究，反思實踐，不斷因應問題而改善策略，最後不僅解決學校現實問題，更提昇學生

專論

學習效能，最重要的是教師看到了自為滿足的目的價值。也就是說，教師要思考的是：「我要成為什麼樣的人？」「我要如何的生活？」當教師能從教學領略內在善，教學則無須與利他主義或苦行僧的角色連結，教學不是自我奉獻與犧牲，教學是自我成長的追求與實踐。如此一來，教師將有著實踐的成就與幸福，崇高的品格與師道也將是自為目的、自為滿足的生活寫照。

陸、結論

本文旨在以 MacIntyre 的實踐概念為核心，針對「教學是否實踐」議題進行哲學思考，並檢析 MacIntyre 觀點加以批判。緣於教學的複雜性，教學的狀況的確很難以一概全，對於此議題的哲學思考，各學者從不同的立場出發，循其脈絡，進行分析、演繹、歸納、統整、和批判，歸結出不同的主張，讓我們看到不同的真實。本研究發現：(1)MacIntyre 實踐觀點獲得大多學者的贊同，但實踐定義和案例之間存在著混淆，更蘊涵著趨向道德相對主義的危險；(2)MacIntyre 技能取向的教學觀點，簡化教師角色，並忽略了整體脈絡思考的重要性，多數學者並不贊同；(3)關於「教學是否是實踐？」，多數學者主張教學是實踐，但 MacIntyre 認為不是，引發作者省思兩對立觀點對教育實務的蘊義。

作者認為，「教學不是實踐」之論點，反映了當前教學機構化和專業化的實況；技能本位的專業標準，雖有客觀易行之便，卻隱含危險，包括「工具理性取代目的理性」、「教師精打細算的工作計量」等。而運用「教學是實踐」的論點，可引導教師趨向教學的德行倫理學，使教學成為教師自我成長的追求和實踐，崇高的品格和師道則是其自為目的、自為滿足的生活寫照。

參考文獻

- 方永泉(2004)。教師修養與教師專業倫理－德行倫理學觀點的分析。載於黃藿主編，教育專業倫理(1)(頁135-183)。臺北：五南。
- 黃藿、但昭偉總校譯(2007)。教育意義的重建：教育哲學暨理論導論(D. Carr 原著，2003年出版)。臺北：學富文化。
- 簡成熙譯(1995)。教育哲學導論(G. R. Knight 原著，1989年出版)。臺北：五南。

- 林逢祺譯，賈馥茗校閱（1994）。教育的語言（I. Scheffler 原著，1960 年出版）。臺北市：桂冠。
- Carr, D. (2003). Rival conception of practice in education and teaching. *Journal of Philosophy of Education*, 37(2), 253-266.
- Dunne, J. (2003). Arguing for teaching as a practice: A reply to Alasdair MacIntyre. *Journal of Philosophy of Education*, 37(2), 354-369.
- Dunne, J., & Hogan, P. (2003). Introduction. *Journal of Philosophy of Education*, 37(2), 203-205.
- Higgins, C. (2003). MacIntyre's moral theory and the possibility of an aretaic ethics of teaching. *Journal of Philosophy of Education*, 37(2), 279-292.
- Hirst, P. H., & Peters, R. S. (1970). *The logic of education*. London and New York: Routledge.
- Hogan K. (2003). Teaching and learning as a way of life. *Journal of Philosophy of Education*, 37(2), 207-223.
- Gadamer, H. (1993). *Truth and method*. New York: Crossroad.
- Katayama, K. (2003). Is the virtue approach to moral education viable in a plural society. *Journal of Philosophy of Education*, 37(2), 325-338.
- Kerdeman, D. (2003). Pulled up short: Challenging self-understanding as a focus of teaching and learning. *Journal of Philosophy of Education*, 37(2), 293-308.
- MacIntyre, A. (1985). *After virtue: A study in moral theory*. London: Duckworth.
- MacIntyre, A. (1987). The idea of an educated public. In G. Haydon (Ed.), *Education and values: The Richard Peters lectures* (pp. 15-36). London: Institute of Education, University of London.
- MacIntyre, A. (1988). *Whose justice? Which rationality?* London: Duckworth.
- MacIntyre, A. (1998). *A short history of ethics: A history of moral philosophy from the Homeric Age to the twentieth century*. London: Routledge.
- MacIntyre, A., & Dunne, J. (2002). Alasdair MacIntyre on education: In dialogue with Joseph Dunne. *Journal of Philosophy of Education*, 36(1), 1-19.

專論

- McLaughlin, T. H. (2003). Teaching as a practice and a community of practice: The limits of commonality and the demands of diversity. *Journal of Philosophy of Education*, 37(2), 339-352.
- Noddings, N. (2003). Is teaching a practice? *Journal of Philosophy of Education*, 37(2), 241-251.
- Smith, R. (2003). Think with each other: The peculiar practice of the university. *Journal of Philosophy of Education*, 37(2), 309-323.
- Vokey, D. (2003). Pursuing the idea/I of an educated public: Philosophy's contributions to radical school reform. *Journal of Philosophy of Education*, 37(2), 267-278.
- Wain, K. (2003). MacIntyre: Teaching, politics and practice. *Journal of Philosophy of Education*, 37(2), 225-239.

致謝

本文之完成，要感謝李奉儒教授在教育倫理學專題研究課程之啟蒙授業，並殷切指導此主題研究之進行，及至完稿。另亦感謝兩位審查教授不吝指正，惠賜寶貴意見及建議，使本文論作更趨完善。

Teaching and Practice : Debates about A. MacIntyre's Viewpoints

Mei-Huei Lyu

Teaching is a kind of educational activities within institutional contexts. There are some debates about whether teaching should be regarded as a form of professional technical expertise or a basic form of moral association. MacIntyre's notion of "practice" and his dialogue with J. Dunne on education attract public debate. As such, "Is teaching a practice?" has been selected as one special issue by the Journal of Philosophy of Education.

This study employed philosophical thinking to analyze scholars' perspectives on MacIntyre's viewpoints presented in the Journal of Philosophy of Education, with a special focus on the debates about whether teaching is a practice. The findings were as follows: (1) MacIntyre's notion of "practice" gained most scholars' agreement, but his definition is mixed up with his examples and implies the danger of moral relativism. (2) MacIntyre's conception of teaching as a form of technical expertise was challenged by most scholars because it simplifies the teacher's role and neglects the importance of holistic thinking. (3) Regarding the issue about whether teaching is a practice, most scholars claimed that teaching is a practice, but MacIntyre argued against that. The educational implication of this issue is worth exploration.

Keywords: teaching, practice, A. MacIntyre

Mei-Huei Lyu, Doctoral student, Graduate Institute of Education, National Chung Cheng University

