

# 規範意識的變遷與道德教育的轉變

## —道德教育就是品格教育嗎？

林佳範

從我們應如何教導我們的學生傳統儒家之孝順德目討論起，道德教育必須面臨社會規範意識變遷之現實問題，傳統的倫理價值必須面對自由民主憲政的倫理價值衝突。本文將先釐清規範意識變遷之社會情境，點出順應社會變遷之規範型態轉變之需求，現代社會如何處理價值多元的問題，而探討社會規範之形式與實質區分問題。再者，既然規範意識之變遷，形成實證之道德與批判之道德意識之區分，進而在與道德教育有關之內涵上，我們必須進一步地探討所謂「品格」與「道德」教育之區別，或從強調對既有「規範服從」到進行「價值判斷」能力培養之道德教育差別。最後，必須認識許多社會議題本身即是對傳統倫理價值的挑戰所進行之「道德對話」，其是道德教育最好的題材，道德教育並不應侷限於傳統倫理價值之德目之介紹而已；甚者，價值衝突是道德教育之契機；自由民主憲政體制保障個人的價值自我實現。道德教育已非品格教育所能涵蓋。

關鍵字：道德教育、品格教育、社會變遷、社會議題

作者現職國立台灣師範大學公民教育與活動領導學系副教授

## 壹、前言：從「孝順」說起

### 一、從傳統倫理價值到現代法律規範

孝順大概是儒家最重視的德目，有趣的是這樣隱含著父母子女間尊卑的人倫關係，正受到不少社會變遷的衝擊。若父母是不負責任的，甚至是家庭暴力之施暴者，老師要如何教導學生接受這樣的德目？若教學生「天下沒有不是的父母」，是不是替父母掩飾或找藉口？這樣會不會太一廂情願？又不是老師在承受這樣的暴力關係？或強調「父慈子孝」的相對性，只有父慈才需要子孝，但儒家倫理是強調超越身分尊卑的平等尊重關係嗎？重點或許不在人際互動上的相互性，而更在於人際地位上的平等性，為何民法第一〇八四條第一項卻規定：「子女應孝敬父母」而非「孝順」，道理即在於子女亦被視為獨立的人格，而非從屬於父母之人格，更非是父母之財產，此與民法前的傳統社會規範是不同的。

更根本的問題是，老師的「父慈子孝」的人倫價值或許是存在老師家庭中的實際情況，但未必是學生的真實處境，學生為何必須接受老師的人倫價值，在實際的生活情境，對許多人而言或許不在盲目地遵守某些德目，而是必須做價值的選擇與調整，或在於規範遵守的判斷問題，比如說家暴情況中學生是順從父母的暴力或是維護自身的人身安全。再者，「尊重」是可以被規定的嗎？或是在人際實在的互動中自然形成？然而，「順從」是可以被規定，如在軍隊或公務行政的階層體系中，為達成特定之任務，不得不承認特定人間的權力關係，惟這樣的服從關係並非是全面地人格地位之尊卑關係，在憲政主義下更是受到民主法治的規範。

儒家的倫理價值是我國文化傳統的重要部份，但如前面所揭示這樣的倫理價值，和我國的民法規範所展現的人倫價值已有所不同，但很明顯地我國的民法在規範父母子女的相互關係，雖然去除掉人格地位不平等的部分，仍維持孝道的象徵價值。我們現在的法律規範，是以人權保障為其核心價值，追求平等自由之保護，而在人格地位上打破過去的封建階層體制，所以和儒家的倫理觀念是相齟齬（林端，1994）。然而，作為傳統社會的倫理價值，儒家的思想縱使是與法律規範之價值不盡協調，仍然是我國社會現實存在之規範意識，其不僅成為推行人權法治教育必須面臨之條件，更是探索道德教育之內涵，所必須探討之課題。我國的道德教育，必須思考傳統的倫理價值如何調整其內涵以因應與其他不同之價值之衝突如多元文化、性別平權等，特別是其與法律規範之倫理價值衝突之問題，即人權與法治之價值等；再者，傳統道德教育之熟讀經典之方式，如何面對現代規範意識形成之複雜條件，於下簡述之。

### 二、文化經典淪喪與道德人格低落？

校園裡出現這樣的研討會海報斗大的字寫著「文化經典淪喪與道德人格低落」，這是一個有趣的題目，其似乎假設著熟讀經典與道德人格的高低很有關聯性，的確在許多的幼稚園與小學，正興起一股「讀經熱」<sup>1</sup>，雖然該研討會是針對新的高中課程，將文化基本教材改為選修課程而提出建言。熟讀傳統的經典（大部分都是儒家的經典），作為道德教育之方式或是傳統教育之方式並不是新聞，先不論其成效，惟何謂「道德人格低落」則必須先加以釐清。

---

<sup>1</sup>有些老師甚至要求抄與讀佛經以取代記過處罰（聯合報，2005），這樣的作法先不論是否是很好道德教育，本身已違背教育基本法第六條之教育中立於宗教與政治之原則，為特定宗教做宣傳。

首先，傳統倫理價值之式微，是否等同於道德的低落？比如說傳統「男尊女卑」，甚至「男主外女主內」或「嫁雞隨雞」等觀念，來看現代社會的男女家庭分工或地位，是否表示現代女性是道德低落？大法官甚至解釋民法第一〇〇二條過去規定「妻以夫之住所為住所」等之規定違背憲法的平等原則，這樣的解釋或許有人會認為造成社會道德之低落，但沒有人會否定其法律規範的效力，然而，是誰來決定道德規範之效力？難道傳統道德規範或道德規範本身之社會拘束力，其倫理價值之正當性不必受到檢視，特別是其受到其他倫理價值之衝擊或衝突？換言之，在社會規範變遷之時代，特別是過去的傳統倫理價值受到衝擊或挑戰的時刻，我們如何確定道德教育之倫理價值內涵？

再者，如何斷定一個人之道德人格高低？前面已提出在多元化之社會如何確定道德判斷之倫理價值，即已困難重重，更不用說去斷定某些人之道德人格低落。我們常會推斷某個人是壞人，因為她或他做了很多的壞事甚至是違法的事，然而，難道很好人不會做壞事嗎？或壞人不會做好事嗎？法律所處罰之對象，是針對某人之行為，而非對其人格本身，其行為或許違法，但其人格並無所謂違法問題。相似地，道德規範或許包含更廣，德目所涵蓋者更包括並非限於侵犯他人權益之問題，更包括倫理價值追尋之期待，甚至是自身之不斷地檢討與反省之要求，誰能說自己是有德的人格？或相反地，我們先假設每個人都有其道德人格，其並無所謂高低之問題，而是肯定其為道德之主體<sup>2</sup>，能對其行為之後果負責，能判斷其行為之好壞？

<sup>2</sup>英國學者Richard Pring(2001: 111)於一篇有關道德教育的演講中，特別地指出教育本作為一種道德的實踐，即在於尊重學生為一道德的主體：「因此，教學應瞭解到所有的年輕人，縱使於學術上仍未有能力，仍具有所謂的『道德嚴肅性』(“moral seriousness”)，亦即有能力嚴肅地思考有關人際關係、有關所追尋的未來、有關忠誠與承諾。」

<sup>3</sup>林毓生(1983b, 151)教授在探討五四時代所提出的全面反傳統之主張，即指出其原因之一在於深信「藉思想、文化以解決問題之方法」，認為「思想與文化之變遷並須優先於社會、政治、經濟之變遷」。

從我們應如何教導我們的學生傳統儒家之孝順德目討論起，道德教育必須面臨社會規範意識變遷之現實問題，傳統的倫理價值必須面對自由民主憲政的倫理價值衝突。本文將先釐清規範意識變遷之社會情境，點出順應社會變遷之規範型態轉變之需求，現代社會如何處理價值多元的問題，而探討社會規範之形式與實質區分之問題。再者，既然規範意識之變遷，形成實證之道德與批判之道德意識之區分，進而在與道德教育有關之內涵上，我們必須進一步地探討所謂「品格」與「道德」教育之區別，或從強調對既有「規範服從」到進行「價值判斷」能力培養之道德教育差別。最後，必須認識許多社會議題本身即是對傳統倫理價值的挑戰所進行之道德對話，其是道德教育最好的題材，道德教育並不應侷限於傳統倫理價值之德目之介紹而已；價值衝突是道德教育之契機；自由民主憲政體制保障個人的價值自我實現。道德教育已非品格教育所能涵蓋。

## 貳、規範意識之變遷

### 一、社會問題之複雜性

我們的文化傳統<sup>3</sup>，傾向於認為許多的社會問題，根源於道德文化之問題，因而強調以道德教育為手段來解決許多的社會問題。許多的人會認為我們的公民缺乏「公德心」，若能培養公民之公德心則社會問題如環境與交通問題即能迎刃而解。然而，這樣的想法僅是突顯其漠視社會的複雜性，甚者忽略規範型態必須因而變遷之問題。以交通問題為例，遵守交

## 主題文章

通規則當然是有助於交通之順暢，然而，交通問題不必然僅是人民遵守交通規則與否之程度問題，其更在於交通動線是否合理、交通標誌是否過多、車流量是否控制、甚至執法是否確實等有效之交通政策所必須承擔，若是決策之政府未能有效解決，承擔交通問題苦處之人民，則得以投票行為來使其負政治責任，豈可將交通問題推給人民之缺乏「公德心」，若確有不守法之情事，亦須由政府來承擔執法不力之責。

換言之，在複雜的社會，許多的社會問題，不必然僅是道德之問題，而更是公共政策與法律執行之問題，問題之解決更應針對實際的社會需求，以有效率的公共行政來解決，而以政黨之政策與表現競爭，來達到權責相符之政治責任，而非以個人之道德責任，來解決公共之問題。這並非意味著道德規範面向之不存在，而是社會問題的複雜性，其有效的解決必須考量許多的非道德性因素，能獲得更實際的問題解決，甚至在民主化的責任政治要求下，其反轉對規範秩序的期待對象，反而是有「效能」的政府，而非有「公德」之人民，必須擔負社會問題之解決與公共秩序之形成。

## 二、社會變遷與規範型態

在簡單的社會，人們面對面的互動，社會規範甚至不必依賴成文的法律，以儒家的說法就是「禮」，從規範的型態而言即所謂「習慣法」（王佳煌譯，2000，88）。早在春秋戰國時代，「禮教」即因社會之變遷而遭受空前之挑戰，除諸子百家紛紛提出不同的解決規範失序的看法外，成文法典之出現，即象徵著規範型態之轉變，如周天瑋教授（1998，37-38）描繪鄭國子產「鑄刑書於鼎」的時代意義：「將法律公佈於鼎，便是大革命之序曲，它劃時代地宣示一個『後封建時代』的到來，告知庶民百姓一套公開的、確立的新正義法則，也警告貴族不得利用法律的秘密性和不確定性而任意而為，欺凌庶人。從此如有爭端，民眾可按照大體既定的規則，解決爭端，不再輾轉反側於

神秘、驚奇和屈辱之中」。換言之，「禮不下庶人、刑不上大夫」的封建制度被打破，告知庶民一套公開與確定的法則，由國家的制定法來取代以禮為主的習慣法，以國君的威權取代貴族的威權，結束封建宗法，實行中央專制，以置縣代替分封。

隨著社會變遷之需求，規範的型態亦必須因而轉變，中央專制的規範體制轉變為民主多元的法治型態，主要在於因應傳統倫理價值受到挑戰，其傳統的神聖性漸動搖，其規範的正當性不是當然地被接受，英國著名的法學家 H. A. L. Hart (1961，79-80) 於發展他的實證法理論，即充分地掌握到，基於規範的正當性基礎的鬆動問題，所以法律實證化的型態發展是不可避免的，即區分為主要行為規則與第二層次之規則。當然，社會上存有不同類型的規則如道德性、禮儀性、習俗性等，而這些行為規則，於傳統的社會中往往成為法律主要行為規則 (primary rules) 的內容。

然而，僅有主要行為規則的社會，則出現三種問題：一、行為規則確認的不確定性，二、行為規則變遷的缺乏彈性，三、行為規則適用的無效率性。現代社會的價值多元化，則加劇前面所提的問題，而現代法律體系為應付此危機，於結構上將主要行為規則的確認、轉變、適用等，亦將之受制於明確之規則（第二層次規則：secondary rules）。現代法律體系的特色，在於此等行為規則與其後設規則(meta-rules)的雙層結構。而先前提到許多主要行為規則，與社會上許多不同類型的規則，常有重疊甚或難以區分者，惟作為現代法律體系的行為規則，需受制於後設的確認規則(rules of recognition)之承認始具法律之正當性，故法律規則與其他規則（包括道德規則）能明顯的加以區別。

## 三、規範意識之變遷

法律的實證化過程，會形成後設規則層次的出現，正突顯現代社會規範意識的變遷，其不僅反應於法律的面向上，於道德上亦可看出。我們對於傳統沿襲的道德與價值，不一定

需完全地接受，甚者，我們可以依據一般性的原則來對現仍盛行的某些傳統看法來批評。鑒於此現象，我們於理論上可將道德區分為「社會實証的道德」(social or positive moralities)與「批判道德理論」(critical moral theories)兩層次：前者指經驗上(empirical)被採取的，而後者指經理性地與溝通地發展而用於前者 (Orts, 1993, 251)。

根據 Habermas (1998, 111-118)的理論，現代道德與法律的結構上轉變，於現代社會的功能上是相輔相成的，甚者，兩者間的關係的轉變，可由規範意識變遷的角度來解釋。援用 Lawrence Kohlberg 對規範意識發展階段的區分：前成規性(preconventional)、成規性(conventional)、後成規性(postconventional)。於第一階段的前成規性的規範意識，法律與道德仍相互融合，如 Hart 的傳統社會只有主要行為規則，於現實上並不區分行動、動機、行動主體。於第二階段的成規性的規範意識，標準的是服從特定的社會角色與既存的規則系統。成規性的道德遵守由政治上、宗教上、或家庭上的威權所設立的規則。第三階段後成規性的規範意識，道德與法律等系統規則，喪失準自然(quasi-natural)的正當性，從普世性(universalistic)觀點被要求正當化。(Habermas, 1987, 174-75) (Habermas, 1979, 156) 法律的實証化過程，即突顯此社會規範意識的變遷，其非僅形式上的「成文化」，更在於規範意識之朝向「後習俗性」，法律的社會行為規則的形成與變遷，需由後設的法律規則本身所規範。

道德教育，必須面對前揭之社會變遷，所導致之規範意識轉變之現實條件。以規範型態而言，法律規範<sup>4</sup>以國家的強制力為後盾，正

可以彌補在後成規意識下難以形成共識之規範拘束力問題，其更可以藉由程序的機制來調和多元的價值與利益以形成共同規範，藉由規範之形諸文字，來解決規範認識上之問題，其更由國家來執法，以解決規範執行的組織上限制。簡言之，法律規範不得不成為現代社會之主要規範型態，若道德教育以回復傳統的倫理價值規範為目標，則其必須體認傳統的倫理價值規範，如前面所揭，其有可能違背現有法律的倫理價值或與其他倫理價值相衝突，且傳統倫理規範已喪失其神聖性，其倫理規範之正當性，不是想當然而地必定被接受，甚至必須進行所謂「創造性轉化」<sup>5</sup>，使其能取得新的正當性基礎，而進行如此的過程，更必須認識其社會環境背景之不同而進行調整。

再者，以規範意識而言，我們回答現實上我們「應該」如何做之問題，更可區分為三種不同的型態 (Habermas, 1993, 1-17)：實用性 (the pragmatic)、倫理性 (the ethical)、道德性 (the moral)。以交通的問題為例，我們考慮的實用性面向，如車流量之控制，此等實用之目的應如何達成之方法選擇問題；若我們考慮的是倫理性的問題，我們應不應該開通北宜高速公路而傷害環境生態，此屬於價值選擇之問題；若考慮道德性的問題，如砂石車撞死人的問題，此涉及侵犯他人利益而導致衝突必須公平地解決。所以，若道德教育是訓練學生判斷是非對錯，其必須體認回應不同面向的判斷問題，且必須面對規範的證成 (justification) 和規範的應用 (application) 過程是不同層面的問題，前者處理尋找規範的正當性理由，而後者是將一般性規範應用於個案中之判斷。

<sup>4</sup>現代社會於後成規的道德意識上，原來道德於社會上的規範力，受到空前的挑戰，法律可彌補道德於認知上(cognitive)、動機上(motivational)、組織化(organizational)需求上的不足。(Habermas, 1998, 114)

<sup>5</sup>林毓生 (1983a, 9) 提出此概念，以強調傳統的延續不是一成不變，而所謂創新亦非完全憑空而來：「我們只能在『學習』中找尋『轉化』與『創造』的契機；而在學習中我們必須根據權威才能進行」。

## 主題文章

甚者，從規範之認知到其實踐，更是道德教育所必須思索之課題，特別是我們的判斷若非僅是個體意見與意志實現之問題，則更涉及許多不同個體所形成之集體或公共之意見與意志形成之問題，其有效之共同規範往往必須仰賴政治與法律之規範形成方式，而在如此的過程中，如前面所揭之交通問題，有時涉及的面向絕非僅是單純的道德面向所得解決，而往往是前揭三種面向之交互糾結（Habermas，1993，16）。簡言之，隨著規範意識之變遷，道德教育之內容與形式，勢必面臨調整，很難僅用傳統的「讀經」模式，來達成促進學生規範意識成長之目標（Mustakova-Possardt，2004），我們將在下面進一步地探討道德教育之內涵。

## 參、道德教育之內涵

### 一、「品格」教育或「道德」教育

我們在前言中即已討論所謂「道德人格低落」之觀念問題，人格高低之判斷在價值多元化之社會勢必是很有爭議的問題，「品格」教育即隱含著對人格高低之判斷，且依循既定之成規來形塑學生之人格，惟如前所揭在後成規意識下，許多既有的成規不是當然地被接受，且如前言之家暴情境下之學童，老師應如何教導學生「孝順」，甚至如「誠實」之德目，往往會在個別的情境中有兩難之情況，這些涉及到判斷之問題，有時甚至某些德目之價值本身必須轉化或經過正當化之證成，或在適用之過程必須與其他價值相調和甚至必須抉擇，這樣

的社會條件下，若所謂「品格」教育，僅是遵循傳統的「諄諄教誨」模式，並未要求學生對這些德目或倫理價值反思、證成、判斷等，甚至意識到可能的價值衝突問題，這樣的品格教育並未準備學生面對複雜的社會現實情境，與相應之判斷能力。

品格教育<sup>6</sup>和道德教育之區別，或許我們可以界定在品格教育明顯地正面主張要型塑學生的品格<sup>7</sup>（character），其有點如同「體育」一般，強調經由學校的課程訓練像型塑身體肌肉般形成學生的「道德肌理」，如聽某些故事、覆誦某些德目、要求公共服務、遵守嚴厲之規則等等，強調反覆練習是很明顯的特色。美國學者Michael Davis（2003）在一篇名為「品格教育有何錯誤？」（What's Wrong with Character Education?）之文章，對其提出三點批評：

第一點、實證的結果：其並無實證的有效成果，特別是所謂「品格」必定是指長期的結果，相關之實證研究均僅是兩三年之研究，且對品格形成之觀察很困難，必須藉由外顯之行為或其他觀察得到之結果，而且縱使是短期的研究，亦很難斷言如此的方式是有效的，比如有學校主張其學生出席率提高、較少打鬥等好的結果，但很難證明是有直接關聯，比如他可能上課不打架而改成放學後打等，但縱使不打架即是好的品德可能也有問題，比如在見死不救之情況，到底是顯示好品格或壞品格仍有爭議，甚至有些負面的結果，學生因為被壓抑而更會隱藏與欺騙。

---

<sup>6</sup>本文之重點不在爭執何種品格教育之模式如Aristotle的virtue ethics模式或其哲學基礎之論辯，而針對受傳統規範意識影響下之品格教育之「型塑」個人之人格企圖，其不可避免須面對尊重個人自主決定與自我實現之憲政民主之倫理價值，與其所面對之社會規範意識變遷之價值證成、論辯、應用等判斷之問題。

<sup>7</sup>有論者主張「品格已死」（Hunter，2000），Perry L. Glanzer（2003）回應論者之觀點，而指出道德教育之效能問題，其所受到的威脅，並非僅在於滋育品格所賴以維繫之社會、歷史、文化因素之相分離，更在於道德自主性和多元性遭受到威脅。相似地，在我國受傳統規範意識影響下之品格教育，其必須認識社會變遷下，尊重個人自主決定與自我實現之多元性問題。

第二點、觀念上批評：品格的發展並非像訓練肌肉般，僅藉由反覆某些行爲。以升旗典禮來訓練愛國情操，僅反覆參與外表是愛國之舉動，並非即已形成愛國情操；正義的行爲並非是重覆看似正義之人會做之行爲，而是根據正義原則所做判斷之行爲；勇氣的表現並非指無懼危險，而是基於正當的理由而無懼危險。品格並非獨立之特質或習慣，其係牽引行動之一般化之思索趨勢，而如此的思索過程是離不開道德判斷。以愛國情操為例，愛國不應使我們盲目地追隨國家要我們做邪惡之事，否則會形成一種狂熱主義（fanaticism）。我們必須教會其道德判斷才是核心，而不是盲目地追隨某些德目。

第三點、道德上批評：此乃最嚴重的批評。品格教育強調老師必須在個人的實踐上或學校的運作上展現好的榜樣給學生看。所以，老師必須尊重學生，這樣學生才會學會尊重他人。然而，這樣的作法，似乎把尊重他人當成是一個方法或手段，以幫助學生學會尊重他人的目標。若這樣的方式無法達到目標，似乎就沒有理由要再尊重學生嗎？老師教學生尊重他人，不應該視其為達成某些目標之工具，而應視其是否值得尊敬，不然，此非教人真正地尊重他人而是一種虛偽奉承。尊重他人必須發自內心，其並不若體操或數學運算的好例子其無法被模仿，其更不是一種演出。這樣的道德教學，僅是注重表象而非導致好品格所必要的判斷能力，僅是教學生成為「偽君子」（hypocrite），正好與道德教育之目標相反。

「尊師重道」是我們校園很重視的倫理價值，就如同前言所提到的「孝順」，若老師上酒家強迫學生買單，學生很不高興還必須裝做很尊敬老師的樣子，許多校規甚至規定「對師長態度傲慢」要處罰，但在前述的狀況下老師明明就不值得尊重，對老師不值得尊敬的行爲，亦不得表達不滿，「尊師重道」的倫理準則，已喪失了尊敬必須發乎內心的要件，留下來的僅是一種階層關係與權力關係，我們若仍堅持如此的倫理要求，就如同 Davis 所言，我

們是在教學生當一個偽君子，且是不好的品格教育，更不是道德教育。

對任何人的尊重，必須是他或她的人格是值得尊重，然而，我們的傳統倫理規範，要我們依其「身分」而給予不同的尊重，當學生向你傾訴其他老師不當的作爲，我們常聽到如此的回應「老師再怎麼不對，你還是要尊重他」，就如同前言中所提及的家暴情況，我們會聽到「天下沒有不是之父母」，如此鄉愿的回答，就是我們的品格教育嗎？這樣的品格教育，忽略了社會規範意識之變遷，且忽視品格形成過程所必要的價值判斷面向。在後成規意識下，傳統的倫理價值的式微，道德教育更應關注在價值判斷能力的培養，而非盲目地要求學生遵守成規。

## 二、從「規範服從」到「價值判斷」的教育

道德或法律皆是引導人們行爲之社會規範，惟如前面所揭示從規範型態而言，法律規範不得不是多元價值之後成規意識下之主要型態，蓋其得利用其形式與過程，使得多元的價值與利益，得以調和成爲共同的生活規範，且利用國家的組織力爲後盾，以形成社會秩序。從一般個人的生活關係而言，舉凡家庭成員間之關係、工作之僱傭關係、買賣之消費關係、甚至與公權力之服從關係莫不受到法律的規範。

然而，此並非意味著其他規範型態如道德、習俗、宗教等並不存在，在不違背法律所保障之平等自由之前提下，這些規範型態在個人生活的許多領域仍保有其規範之拘束力，在憲法所保障之宗教信仰自由下，甚至私人間之關係在私法自治或契約自由之保障下，惟如民法第一條所揭示，「法律所未規定者依習慣，無習慣者依法理」，換言之，從法律規範之角度而言，這些規範型態，其現僅立於間接的法源地位。甚者，這些規範在社會生活互動上仍扮演相當之影響力，法律人類學者稱之爲「活生生的法律」，而與「國家之制定法」相比較，

## 主題文章

其仍有其拘束力：「基本上國法是有壟斷性，只有在國法未明確規定時，才會間或表示對活生生的法律予以認可，如我國民法承認國法之外，習慣、法理亦為法源，但是國法具有壟斷性，並不意味著它同時具有正當性與有效性，相反的，它隨時面臨民間活生生的法律，對其正當性的挑戰與衝突，其有效性也有賴於後者的配合與合作」（林端，1994，207-208）。

換言之，國家法律規範的正當性和有效性，仍會受道德、習俗等活生生的法律之影響，在法律之制定過程，比如在墮胎之爭議中，宗教團體、女權團體等，其會以其倫理價值主張，來型塑法律之規範內容，若最後所制定之法律規範，與某特定團體之主張相違背，其正當性會受質疑而其亦會影響在施行過程之配合與合作之有效性問題。再者，誠如面所揭示，法律規範之形成過程，其需考量者絕非僅有道德性之問題，其更與倫理性或實用性之問題有關。在現代的法律體制下，由於法律之規範壟斷性，其他之規範僅退居第二線，且在價值多元或後成規意識下，不同倫理價值之規範，已喪失其理所當然之正當性，其不得不証成自己之正當性，且往往必須與其他的倫理價值相調和，甚至必須被捨棄或進行轉化，這些倫理價值之規範正當性的地位，不是想當然而地被承認。

規範教育如法治教育或道德教育，面對前揭之後成規的規範意識之社會條件，其不得不面對規範之拘束力或正當性，不是想當然而地被接受，且實用性、倫理性、道德性之實踐判斷，更常常地糾結在一起，所以，這些規範教育之重點，並非僅在要求對這些規範之無條件之遵守，更需要訓練者乃其倫理價值之証成與判斷與選擇能力之培養，進而能產生道德之認

同感、責任感等。換言之，道德教育，是與價值或意義之建構有關，其並非僅是表面之規範服從之期待，更必須是發自內心之價值承諾，而這些必須建立在檢視自己的價值主張（Wardekker，2004），打破自我中心之意識，才有可能建立成熟的道德判斷（Gibbs，2003）。

甚者，在後成規意識下，多元的意見與價值是社會的常態，道德教育無須害怕價值與意見之衝突<sup>8</sup>，相反地，更應視其為豐富道德生活之契機，蓋學生在此道德的對話中，相互釐清對方的觀點，才能進行真正的價值或意義之建構。教師在教學活動中，不必害怕自己的觀點或意見被挑戰，而視其為引導學生進入道德對話之起點，若僅是以自己的權威反駁學生，反而喪失引導學生之機會，甚至因而無法學習民主社會所必要的，傾聽他人觀點的能力，更不用說形成自己的價值主張。

## 三、社會議題與道德教育

現代社會有許多的社會議題，如人權、女性平權、環保、勞工、墮胎、人工生殖等等，這些不同的議題由不同的團體在主張，以喚醒社會對某些倫理價值之重視。有些議題是在質疑固有之倫理價值觀如女性平權，即在挑戰傳統的父權意識或價值；有些議題是新科技對傳統倫理價值之挑戰，如人工生殖技術產生如代理孕母挑戰傳統的家庭人倫觀念；有些議題是對工業文明帶來之環境與生態問題，檢討我們和環境的倫理價值；有些議題是極具爭議性，如墮胎議題在強調尊重女性的身體自主權下直接挑戰傳統宗教的生命觀；有些議題甚至挑戰憲政民主下之平等觀念，如勞工運動對傳統契約自由或私有財產權體制之質疑。

---

<sup>8</sup>此不僅是針對道德教育，在社會科的教學中學者認為衝突是引導其進行高層次思考的契機，因為有衝突就有反省與知覺自己觀念之機會（吳壁純，1999，55）。

這些社會議題均帶來不同的倫理價值，甚至挑戰既有的社會規範本身的倫理價值，當然提供許多道德教育之良好題材，且往往得以借助社會中所發生之具體案例，來檢視不同的價值主張，分析與判斷價值之衝突與調和之問題。如前所揭，道德教育必須是建立在檢視價值主張，特別是反省自我之價值主張層次，一方面訓練分析與判斷之能力，進一步形成價值之承諾，始有可能形成價值之認同感與責任感。道德教育不應停留在僅教導傳統倫理價值之德目，應面對許多具有爭議性之社會議題，即面對前揭之後成規意識之現實社會條件，蓋這些社會議題本身即呈現對傳統倫理價值之挑戰，更是我們社會秩序形成之真實情境。

其實這些社會議題本身，即在挑起社會性的「道德對話」，以形成理想的社會秩序與規範。學者 Nesteruk (2004, 68-70) 認為道德生活的本質，在於道德「對話」(conversation)，其包含各種形式的社會互動，其加深社會互動，藉以探索其價值與評價；道德個體，經常對道德之議題有不同之意見，然而，不管有多深之意見歧異，並無法解釋我們的道德發展；因為，道德生活之重點，非在於採取立場 (position)，更在於發展傾向 (disposition)；我們的道德生活，藉由對話因而在情緒上或認知上更豐富，即更開展了我們的道德傾向；四種道德傾向：善待他人、容忍差異、人性尊嚴、相互對話。因此，他認為自由教育 (liberal education)，其教導學生有能力形成自己的道德判斷，與道德教育並不相抵觸，蓋道德生活之重點，非在於採取「立場」(position)，更在於發展「傾向」(disposition)。

這樣的傾向，正符合前揭之規範意識變遷，在後成規意識下，其重點非在於某特定之價值立場，更在於是否能朝向平等相互尊重之傾向，而允許個人之價值自由，以追求其自我實現之可能。在自由們民主憲政的體制下<sup>9</sup>，在不會侵犯到他人的權益的前提下，每個人可以追求自己的價值與生活，對於公共的生活秩序，則被保障其民主參與公共規範之形成過程。如前所揭，許多的社會議題，即提供社會進行道德的對話，以釐清公與私之分際，而其基本的道德傾向，即朝向平等相互尊重。

## 肆、結語

我國的道德教育，必須漸漸脫離以儒家倫理為核心的品格教育模式，因為規範意識之變遷，其賴以存在之社會或法律條件皆不存在，且尊重學生作為道德之主體，縱使其仍未成年，仍視其為主體而尊重其意思之自主發展可能性，如朱敬一與戴華教授 (1996, 47-48) 從「同等尊重」的理念，導出學生意思自主性的培養：「此項權利使得國家有責任讓所有社會成員都有同等的自主地位去決定什麼樣的人生是理想的。因此，國家不可透過教育強行灌輸任何理想人生特定價值觀或宗教信仰。然而這並不意味學校不可教授任何價值課程。即使價值課程不應該以灌輸的方式千篇一律地宣揚某個單一人生觀或宗教信仰，但學校還是有責任培養學生在價值方面的判斷力，而學生也需要透過多元化的教材去接觸、比較不同且甚致彼此衝突的人生理想與宗教信仰，如此才能培養出自主而又客觀、可靠的價值判斷力」。

---

<sup>9</sup>學者特別提出所謂「國家中立與寬容原則」，強調國家制度存在的目的，在於保障每個人的自我實現，「國家要尊重個人的自我決定與開展，須對公權力行使加以限制，在價值觀上採取中立、寬容的立場，不任意加以扶助，也不特別予以貶抑」(許育典，2005，118)。該原則亦為大法官所承認：「憲法保障人民有信仰宗教之自由，係為維護人民精神領域之自我發展與自我實踐，及社會多元文化之充實，故國家對宗教應謹守中立及寬容原則，不得對特定之宗教加以獎勵或禁制，或對人民特定信仰界予優待或不利益」(釋字第五七三號理由書)。

## 主題文章

所以道德教育的重點，非盲目地要求學生遵守成規，更在培養其獨立價值判斷之能力。道德教育之內容，決不侷限於傳統的倫理價值之教授，而道德教育之形式，更不能停留在讀經式的「灌輸」價值，蓋在後成規意識下，倫理價值之正當性並非是想當然耳地被接受，其並無絕對之拘束力以保障其所灌輸之價值不被挑戰，且並不存在過去之穩定身分為基礎之倫理互動模式。在認知之層面，倫理價值之認識，並不能停留在認識德目之內容，必須進一步地證成特定德目背後之倫理價值，或是在具體案例中之應用與其他倫理價值相調合之問題。換言之，其必須包括價值判斷之問題，蓋若非如此其就無法面對複雜的社會道德問題。

綜言之，道德教育並不同於品格教育，在後成規意識與多元價值觀下，道德教育的模式亦呈現多元之樣態，學者（Joseph & Efron, 2005）認為至少可以列出七種不同的道德教育模式：品格教育（Character Education）、文化遺產（Cultural Heritage）、關愛社群（Caring Community）、和平教育（Peace Education）、社會行動（social action）、正義社群（Just Community）、倫理性探索（Ethical Inquiry）等。這些不同的道德教育模式，反映的是不同的倫理價值觀或現代社會之道德問題，已遠超過品格教育之模式與認識，更證實社會規範意識變遷之現實條件，是我國在進行道德教育所不得不面對之課題。

## 參考文獻

- 王佳煌譯（2000）。**現代社會的法律：社會理論的批判**（Roberto Mangabeira Unger 原作，1976 年出版）。台北：商周。
- 朱敬一、戴華（1996）。**教育鬆綁**。台北：遠流。
- 吳碧純（1999）。社會科高層次思考教學活動中的價值衝突與化解之道。**教育研究**，75，53-65，高等教育。
- 周天璋（1998）。**蘇格拉底與孟子的虛擬對話—建構法治理想國**。台北：天下文化。
- 林毓生（1983 a）。中國人文之重建。**思想與人物**。台北：聯經。
- 林毓生（1983b）。五四時代的激烈反傳統思想與中國自由主義之前途，**思想與人物**。台北：聯經。
- 林端（1994）。**儒家倫理與法律文化：社會學觀點的探索**。台北：巨流。
- 許育典（2005）。**教育憲法與教育改革**。台北：五南。
- 聯合報（2005）。以抄經替代體罰 後段班變升學班，**聯合報** 2005/09/30。
- Davis, Michael（2003）。What' s Wrong with Character Education?. *American Journal of Education* 110（November 2003），pp32-57, University of Chicago.
- Gibbs, John（2003）。Equipping Youth with Mature Judgment. *Reclaiming Children and Youth*, 12（3）（Fall

- 2003), pp 148-153, PRO-ED.
- Glanzer, Perry L. (2003). Did the Moral Education Establishment Kill Character? An autopsy of *The Death of Character*; *Journal of Moral Education*, 32, (3) pp 291-306, Carfax Publishing.
- Habermas, J (1979). *Communication and the Evolution of Societies*. Boston Beacon Press.
- Habermas, J (1987). *The Theory of Communicative Action: Vol. 2 Lifeworld and System- A Critique of Functionalist Reason* (Thomas McCarthy trans), Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J (1993). *Justification and Application—Remarks on Discourse Ethics*, (Ciaran Cronin trans). Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J (1998). *Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy* (William Rehg trans). Massachusetts: MIT Press.
- Hart, H. A. L. (1961) .*The Concept of Law*. Oxford: Clarendon.
- Hunter, J. D. (2000). *The Death of Character: Moral Education in an age without good or evil*. New York: Basics Books.
- Mustakova-Possardt, (2004). Education for Critical Moral Consciousness. *Journal of Moral Education* 33, (3) 245-269, Carfax Publishing.
- Nesteruk, (2004). Liberal Education as Moral education. *National Civic Review*, 68-72, John Wiley & Sons Inc..
- Orts, E. W. (1993). Positive Law and Systemic Legitimacy: A Comment on Hart and Habermas. *Ratio Juris*. 6 (3) (November 1993), pp 245-78.
- Pring, Richard (2001). Education as a Moral Practice. *Journal of Moral Education*, 30, (2) 101-112.
- Wardekker (2004) . Moral Education and the Construction of Meaning. *Educational Review*, 56, (2)183-192, Carfax Publishing.

## **Social changes and moral education — Towards a review of the conception**

## **Chia-Fan Lin**

The traditional moral education, more of a kind of character education aimed at inculcation of certain prescribed beliefs, modeling after Confucianism is at odd with the values of the current legal system, i.e. constitutionalism, democracy and human rights, in Taiwan. It will be shown that the conception of moral education underlying the current educational practice needs to be changed in accord with the social change of moral consciousness towards post-conventional one exemplified by human rights. In a world of post-conventional consciousness, it is difficult to teach moral values as if were not being challenged, especially with those of conventional ones. A person of post-conventional consciousness is a free individual capable of arriving at his or her own conclusions about controversial moral issues. Moral education is definitely more of, and cannot be reduced to character education.

Keywords: moral education, character education, social change, social issues

Associate Professor, Department of Civic Education and Leadership, NTNU.