

品格教育能夠促進公德嗎？

簡成熙

在理想的訴求上，華人世界一向很重視道德教育。在另一方面，國人的「公德」一爲了個人私利或方便而破壞公共利益的行爲一的欠缺，也爲人所詬病。台灣在 1990 年代的教育課程改革，道德教育已不單獨設科，近年來，西方「品格教育」的重振已高唱入雲。本文首先簡要掃描西方倫理學與德育的發展，探討品格教育在西方復甦的因緣，再從台灣的脈絡中界定「公德」的意義。研究者試圖說明，品格教育（道德教育）在台灣重新受到重視的背景因素，是受到西方德行倫理學復甦及九年一貫課程「缺德」的影響；再者，公德本身的重點，應在「公」而非「德」，立基於德行倫理學、社群主義的品格教育，不一定能促成國人公德的提升。公德的提升，仍須強化公私領域之分際、個人自主性、對陌生人的尊重等傳統自由主義的重點。研究者企圖從哲學論證中，使教育工作者更能體會品格教育的內涵，而不致於淪爲教育口號的呼籲，能真正正視品格教育可能在華人社會與自由主義的抵觸，而能達成品格教育的理想。

關鍵字：品格教育、道德教育、公德、德行倫理學

作者現爲國立屏東教育大學初等教育學系教授兼學務長

*本文原發表於「信息時代的未成年人道德教育國際研討會」，南京師範大學道德教育研究所，2005 年 9 月。文中對公德之理念，引用陳弱水的研究獨多，不敢掠美，也感謝兩位匿名審查人的意見，已盡力修正，謹此致謝。

壹、緒論

中國二千年來的歷史傳統，「德治」是政治哲學的主要訴求，無論是對個人修身養性，還是治理國家，道德的期許，一直被視為是理想。《列女傳·卷一·齊田稷母》：(張敬註譯，1994:46)

齊田稷子之母也。田稷子相齊，受下吏之貨金百鎰以遺其母。母曰：「子為相三年矣，祿未嘗多若此也，豈修士大夫之費哉？安所得此？」對曰：「誠受之於下。」其母曰：「吾聞士修身潔行，不為苟得；竭情盡實，不行詐譌。非義之事，不計於心；非理之利，不入於家；言行若一，情貌相副。今君設官以待子，厚祿以奉子，言行則可以報君。夫為人臣而事其君，猶為人子而事其父也，盡力竭能，忠信不欺，務在效忠，必死奉命，廉潔公正，故遂而無患。今子反是遠忠矣。夫為人臣不忠，是為人子不孝也。不義之財，非吾有也；不孝之子，非吾子也。子起！」

這篇感人的敘述中，兒子貪污，母親直斥其非，齊田稷子母教訓兒子要等同對父母之孝於對君王之忠，值得我們注意的是，「非理之利，不入於家」，在此，道德一義，公私皆同。在理想的設定上，一個有德之人，不會假公濟私。的確，「公爾忘私」從大禹治水三過家門不入以來，一直被傳誦。可是自「五四運動」以降，中西文化交流的結果，也有多位學者從文學、人類學、心理學等層面，嚴重指出中國人常徇私以害公，中國人「公德」不彰。更有些學者把傳統道德視為「吃人的禮教」，中國文化過於「泛道德主義」(韋政通，1989)。費孝通在二十世紀三十年代的田野研究裏，就曾經指出，中國人的社會是由無數私人關係搭成的網絡，各自聯繫著道德成分，所有的價值也無法超脫此一差序的人倫關係。他更生動的描繪：(費孝通，1991:39-40)

中國的道德和法律，都因之得看所施的對象和“自己”的關係而加以程度上的伸縮。我

見過不少痛罵貪污的朋友，遇到他的父親貪污時，不但不罵，而且代他諱隱。更甚的，他還可以向父親要貪污得來的錢，同時罵別人貪污。等到自己貪污時，還可以“能幹”兩字來自解。這在差序化社會裏可以不覺得是矛盾；因為在這種社會中，一切普遍的標準並不發生作用，一定要問清了，對象是誰？和自己是什麼關係之後，才能決定拿出什麼標準來。

為什麼在道德理想上重視「大公無私」的中國，在現實生活上卻公私不分，而且，相較於西方，私而害公的情形更為嚴重？1949年以後的中國大陸，曾經經歷一段棄絕儒家思想(可視為德育的搖籃)的歲月，但即使是如此，早年的「學雷鋒」以及1980年代開放以後力拒西方資本主義社會的「精神污染」，也都可視為某種程度的道德呼籲，更不用說社會主義、共產主義本來就很重視個人私慾的節制，強調對集體的奉獻。有關1949年以後的中國大陸德育發展，是需要另一篇論文討論。而筆者也暫時無力從文化層次上全盤去處理自五四運動以降，中西文化、中國民族性格的差異問題。這篇論文主要是針對在華人文化(特別是台灣)下道德教育的反省，筆者也將以西方倫理學的態勢(特別是二十世紀美國德育的發展)作一參照。筆者認為片面的疾呼「道德教育」(moral education)(或其他種稱謂)，不一定能發揮效果。由於「公德」是華人社會面臨西方文化衝擊下所反省的一個概念，也是長時間台灣德育發展上呼籲的重點。本文擬初步探討近年重新受到重視的「品格教育」(character education)，是否有助於「公德」的提升？西方近年來高漲的「品格教育」背後的哲學基礎，是來自於對傳統自由主義德育觀的挑戰。筆者認為華人社會「公德」的缺乏，原因在於自由主義公私領域之分未能落實。易言之，我們不必因為西方近年來重視「品格教育」，所以我們也要亦步亦趨的重視。當然，筆者並不是反對品格教育，筆者在本文中也曾嘗試提出一些對品格教育的概念重構，使道德教育的進行能更有助於(後)現代社會的需求。

貳、十年河東，十年河西：中西德育脈絡的掃描

一、西方倫理學簡史

一般的倫理學教科書如果採取二分法，大致會把西方倫理學區分成「目的論」(teleological theory)與「義務論」(deontological theory)，前者認為某事之所以為善，是由於可以獲得另一項目的，諸如善有善「報」、助人為「快樂」之本、要樂善好施，以求得來世的「福報」，目的論者對於何種善行應視為倫理或人生之目的，有著非常多元的論述。目的論的始祖亞里斯多德甚至認為如何獲得圓滿的人生，是倫理學最基本的問題，德行對人生而言，是達成人類終極善，進而獲致幸福的手段。不過，亞氏在此之目的之一手段關係，並不是現代人把手段視為達到目的之工具性關係。目的論從十七、八世紀以降，以「效益論」(utilitarianism, 舊譯為功利主義)為主流，J. Bentham, J.S. Mill 等古典自由主義學者認為某件行為的後果，若能帶給當事人或大多數人最大的利益，即為善，道德的價值在於能促進人類的福祉。至於義務論以康德(I. Kant)為代表，他堅持道德不應淪為建立在事實之上的各種現實考量，這只不過是他律(heteronomy)，道德是人類理性擺脫個人好惡、利害、感情，純粹訴諸理性的「自律」(autonomy)行為，效益論與義務論雖然對於道德本質的界定南轅北轍，但都重視道德的規則探討，他們企求答覆，「何謂道德?」、「道德的理據為何?」、「我應該如何做?」、「仲裁道德是非的原則為何?」等問題。而啟蒙運動以降，義務論對人性尊嚴本身的堅持一人權理念的奠基，以及效益論主張應追求大多數人的最大利益，二者共同型構了西方自由主義氛圍下的民主生活方式。

二十世紀的前半葉，受到分析哲學的影響，學者們對道德語言展開更為專技的研究。G. E. Moore 認為不管我們如何為「道德」作概念界定，永遠會面臨到一後設的提問，如某人稱「道德是 X」，我們可再追問「為何道德是『X』」...分析到最後，道德只能訴諸直覺，

Moore 的理論可稱之為「直覺論」(intuitionism)。A. J. Ayer, C. L. Stevenson 認為道德語言只是反映了當事人對於某一道德概念的情緒或態度，不具有嚴格的認知意義，他們的理論可稱之為「情緒論」(emotivism)。直覺論與情緒論在倫理學研究上的漣漪是促成了「後設倫理學」(meta-ethics, 或譯元倫理學)的產生，以 H. R. Hare 的規約論(prescriptivism)為代表，後設倫理學藉著集中在語言、語法、邏輯的研究來界定道德的意義，倫理學再度淪為專技的智性認知活動。一言以蔽之，自啟蒙運動以來，義務論、效益論、直覺論、情緒論、規約論，容或對倫理學的探究方式與主題有不同的看法，但都遠離了亞里斯多德「德行獲致人生幸福」的傳統，也迥異於東方把為學做人視為成聖成賢的追尋(簡成熙, 2004)。

中西方對於主智傳統或成德之學的倫理學，一直都有學者加以質疑。十九世紀的 F. Nietzsche 最具特色，他高喊上帝已死，極盡嘲諷基督教道德之能事。存在主義也從個人主體的立場去質疑外在倫理規範對人的桎梏。法蘭克福學派以降的左派學者更是直接挑戰西方倫理觀背後的資本階級勢力。而在二十世紀末葉「後現代」的學術氛圍下，各種來自局部、邊陲、在地的呼籲，對於西方自啟蒙運動以降所構築以理性為主導的價值基石，也展開強烈的抨擊，舉其犖犖大者，如多元文化主義(multiculturalism)認為自由主義的傳統是以西方白人的價值為主流，容易形成普遍性的文化霸權，後殖民主義(postcolonialism)也從先進—後進國家的政經脈絡下，指控先進國家以極其主觀的態度去「凝視」第三世界國家，不僅曲解了後者，也使第三世界國家喪失文化的主體性。女性主義(feminism)也質疑傳統倫理價值反映了自以為中性客觀的男性思考，不僅忽視了女性的經驗，也會再製性別的不平等。一言以蔽之，分析哲學雖曾利用語言分析挑戰傳統倫理學論述的不當，並不質疑這些論述背後所承載的價值，後現代取向的倫理學則直接否定義務論、效益論等啟蒙以降倫理學的內容。雖然，後現代論者大體上質疑理性本身，不過，

主題文章

他們在捍衛特定的國家、族群、性別、階級的權益時，其實也預設了一些自由、平等、正義等概念，也必須運用諸如批判、論辯、反思等認知性的活動。另有些後現代論者完全否認道德規範本身，這將可能導入虛無。雖然虛無也是一種人生價值追尋的選擇。

既不滿意自啓蒙以降倫理學研究重點集中在道德原理原則的智性探討，也不認同部份後現代論述過於強調解構所可能導致的虛無現象，有些倫理學者循亞里斯多德「德行」使人獲致幸福的論述，企圖修正亞氏倫理學的主張以濟(後)現代社會可能面臨價值解組的危機，這就是當代德行倫理學(virtue ethics)的使命。A. MacIntyre 特別區分兩種類型的道德觀，其一是「規則的道德」(morality of rules)，其二是「德行的道德」(morality of virtues)(MacIntyre,1984)，有別於「規則的道德」著重探討行動的倫理意涵(action-based ethics)。「德行的道德」重視行動者本身(agent-based ethics)，其所關注的重點在於「有德者的特質」、「有德者的風範」、「我應該成爲什麼樣的人？」等問題。德行倫理學並不是新鮮事，其領導人之一 MacIntyre 也同樣是社群主義(communitarianism)的健將，而社群主義也正是西方二十世紀後半葉反擊自由主義過於重視個人自主性導致無法凝聚社會共善的重要政治哲學，這波德行倫理學在西方社會的復甦，也的確有其特定的社會意涵。「規則的道德」與「德行的道德」也廣被其他學者持循(石元康，1998; Carr,1991)。

二、二十世紀西方的德育概覽

倫理學家不一定關心道德教育的發展，但是德育的理念卻很難擺脫倫理學的預設、立場與內涵。一方面，西洋倫理學的發展，主智的色彩很濃；再者，倫理學的內涵自啓蒙運動自由主義以降，以「自主性」(autonomy)爲核心概念，蓋自由主義強調個人的尊嚴，因之尊重個人的選擇，進而接納價值多元，德育的重點逐漸淪爲個人選擇能力的培養。第三，我們不能否認宗教在西方世俗化(secularization)的過程

中，已經制度性的扮演了德育的角色，特別是美國，學校的德育重點，從獨立戰爭後，「公民教育」(civic education)反而成爲實際的重點(Sherman,1993)。二次大戰後，重要的德育取向都反映了前述的特色。受限於篇幅，僅以「價值澄清」(values clarification)與認知/道德發展(cognitive/moral development)作簡要的鋪陳。

價值澄清法由 L.E.Raths, S.B.Simon 等開發出來，在 1970 年代廣爲流傳。德育的重點不在於提供具體的道德素材或內容，其三階段七步驟：選擇(自由的選擇，從不同的途徑中選擇，經過考慮後才選擇)，珍惜(珍惜自己的選擇，並引以爲榮，願意公開自己的選擇)，行動(根據選擇採取行動，重複採取行動)(黃建一等譯，1990：31-32)。從此步驟來看，教師的任務在於引導學生更清楚的了解自己的觀點，提供各種價值抉擇的後果。價值澄清的擁護者顯然服膺「價值中立」(value free)的立場，也顯得非常個人主義傾向。純粹的價值中立是否可能？就算教師保持開放的態度，尊重學生的主體價值，當學生的某些價值受到過去一些「非理性」因素的影響，或是有很明顯的反社會或犯罪想法，教師要如何貫徹價值澄清原先所標榜的價值中立，在學理及實踐上，也是一大挑戰。與價值澄清同工異曲的是 L.Kohlberg 所提出的道德三期六段認知發展理論。Kohlberg 從不同的文化中發現，不管是哪種文化，人們在幼年階段，最先不具有道德意識，其行爲取決於避罰服從或是相對利益交換。在道德成規期，兒童或少年會以外在的期許來自我要求，從在乎別人的期望到接受法律秩序的規範。到道德成規後期，青少年或成人會更進一步的去思考法律秩序背後的權利、義務相互關係，不容惡法的存在，建構出以人性生命尊嚴爲本的普遍性規範。道德教育的重點在於掌握學生的認知特色，培養學生形成循序漸進的理性推論方式，具體的作法是藉者兩難(dilemma)故事的衝突情境，刺激學生的思考。Kohlberg 以及其追隨者自承接納 Kant 的傳統，其主張其實也體現了蘇格拉底「知即德」的傳統，Kohlberg 認爲，學生之所以沒能產生道德

行爲，是因爲他無法真正體會該德行的意義，德育的重點在於道德的認知推理。

價值澄清與道德認知大致成爲二十世紀六、七十年代的美國德育主流，隨著美國國力的拓展，也廣泛影響英語系及第三世界國家。道德認知取向與價值澄清類似，都不主張把道德視爲一「內容」塞給學生，也都期許教師在教學中，能用開放的態度與學生交談、論辯，以強化學生的認知推理與批判反思。相較於價值澄清，Kohlberg 的道德發展理論有較爲明確的價值判斷隱含其中，雖然 Kohlberg 堅持其「三期六段」發展的序階，是客觀的「形式」，而不是具體的「內容」。不過，論者仍指出，「三期六段」的排序，是以西方啓蒙運動以來以「正義」(justice)爲主的價值爲核心，這也成爲 Kohlberg 在 1980 年代後被批評的焦點。

多元文化主義者認爲道德是在地的，不能脫離文化的脈絡，部分女性主義者認爲道德認知發展忽略了女性的經驗，貶抑了女性以情境、脈絡思考的特質，她們提出「關懷倫理學」(care ethics) 作爲另類的思考 (Gilligan,1982; Noddings,1984)。大體上，自 1980 年代以後，後現代的學術氛圍下，就像批評西方「邏各斯」(Logos)知識論傳統，「價值澄清」、「道德認知發展論」也被視爲過於重視理性的功能。西方「先進」國家的德育模式，對「後進」國家的教育指引，反而形成了另一種文化優勢的壓迫形式。筆者認爲來自左翼馬克斯傳統或是後現代論述對 Kohlberg 正義倫理的批評，雖然在教育形式上，他們反對西方中產階級的霸權——理性，但其對資本主義價值觀的批評，仍然是運用詰問、論辯、批判思考等方式，甚至於強調各種弱勢、邊陲的多元訴求，與價值澄清所標榜的價值中立，雖然理論基礎的論述不同，也都同時有助於不同價值的公平呈現，藉由知識導入社會實踐的認知意圖仍然很強烈。

以自由主義爲基底的價值澄清、道德認知發展對於「明辨是非」、培養學生獨立思考、個人自主性都有相當的助益。不過，成熟的西方社會逐漸發現到，整個社會疏離感日益嚴

重，權利—義務規範下的人我關係，並無法凝聚一共通情感。個人的自主意識雖然贏得了多樣的選擇，卻造成了內心的孤獨。不妨礙他人的規範訴求，雖然確保了公共的秩序，卻無法使公民積極的奉獻社會。以公民教育爲主的道德訴求，只強化了民主社會權利義務的規範，並不重視人們共通情感的凝聚，也不企求倫理道德教學對於個人內在價值的追尋。社群主義、公民共和主義(civic republicanism)的學者首先從亞里斯多德的傳統中，挑戰自由主義自啓蒙以降的諸多預設，是 1980 年代以後的政治哲學盛事(Mulhall & Swift, 1992)。社群主義等學者認爲應重視集體的共善，不能單面的強調個人的自主性，影響所及，也吸引許多自由主義的學者重新重視公民德行(civic virtues) (Macedo,1990; White,1996)。Kymlicka 和 Norman, 1995:291)說得好:

如果公民不爲自己的健康負責，如控制飲食、勤於運動、節制菸酒，那國家將無法提供適當的醫療照顧；如果公民不願意負擔照顧親人之責，國家也將無法滿足老弱殘疾之需求；如果公民不願意做到垃圾減量、資源回收，國家也不可能做好環保；如果公民借貸無度，一味要求加薪，國家的財經施政也將被削弱。

在這樣的學術氛圍下，也連帶帶動教育哲學的相關討論(Callan & White, 2003)，「品格教育」(character education)又重新受到重視(Arthur & Bailey,2000; Sichel, 1998)。

三、亦步亦趨的台灣

1949 年之後台灣國小德育名稱歷經「公民」、「公民訓練」、「公民與道德」，1968 年訂爲「生活與倫理」，1994 年又改爲「道德與健康」，1998 年的〈九年一貫課程總綱〉則正式取消了德育科目名稱的地位。整體而言，1949 年政府遷台到 1981 年退出聯合國後的十年，逾三十年的時間，無論是道德教育還是公民教育，大體上是建立在「黨國」式的集體取向。沈宗瑞(1999:79)曾經歸納了六點:

主題文章

一、民族國家建立的論述，二、傳統文化的珍貴與發揚，三、國內外危機的嚴重性與關聯性，四、國家解放與富強(也可以是侵略行為的通詞)或群體生命超越個體的自由與利益，五、國家介入公民教育的合法性論述，六、聖雄式(Charismatic)領袖或革命型政黨的重要性。

國內外的學者也有類似的看法，R.W. Wilson 在 1970 年代完成的《中國兒童眼中的政治》(朱雲漢等譯,1981)及《道德國家》(盛杏媛譯,1986)，代表了西方自由世界對東方集體式公民教育或德育的評論。在 1960 年代，西方社會科學界流行「科技整合」(interdisciplinary approach)，人類學、社會學、心理學的學者通力合作，他們紛紛提出西方社會是一「罪感社會」(guilt society)，東方社會是「恥感社會」(shame society)，也就是當個人違反社會規範而產生的內在自我情緒制裁時，「罪感」會使當事人建立是非的概念，而恥感則是建立在別人對自己的觀感。在一個「十目所視，十手所指」的社會裏，當事人最在意的不是行為是否犯錯，而是別人對自己的看法。1970 年代，透過留學生的引介與進一步論述(朱岑樓，1981)，也在台灣學術界引起不少漣漪。很明顯地，從西方自由主義社會的觀點，「罪感取向」符合他們重視個人「自律」(自主性)的道德目標，「恥感取向」的東方道德規範則是建立在「他律」之上。羊憶蓉(1994)檢討了 1950-70 年代台灣的教科書，她的結論是「政治主題強烈，以效忠意識為主、傳統取向強烈」。李琪明(2001)也有類似的發現。R.W. Wilson 的著作是在 1980 年代才翻譯到台灣，羊憶蓉的研究更是在 1990 年代以後，我們大致可以同意，就德育作為一傳統的道德規範或是國家公民教育的意識形態，台灣在 1980 年代以前，德育的集體傾向濃厚，這的確有別於西方主智且重視「個人自主性」傾向的德育傳統。

儒家的心性之學當然很重視成德之教，1949 年之後的台灣諸如唐君毅、牟宗三等當代新儒家大師在港台都發揮很大的學術影響

力。不過，這些儒學大師所發揚的儒家道德工夫論，主要在於義理的層次，其對於道德實踐的討論，也在於儒學主要核心概念之證成，反而對於實際道德教育，諸如德育內涵、德育教材與方法，著墨不多。第二代弟子曾昭旭(1985)之《道德與道德實踐》，也並沒有建立德育理論與指引德育實務的企圖。台灣的教育學家很少參與儒家心性之學、道德主體意識的義理建構(賈馥茗是少數例外)，也並沒有跟進 1970 年代以降國民性格對於「恥感」vs.「罪感」的深化討論。不過，台灣戰後的教育學術，由於受到美國的影響，教育學者雖然沒有參與德育在中西方文化層次的論辯，但他們仍然耳濡目染的把西方自由主義世界的德育方式引介到台灣。

教育哲學學者歐陽教在 1970 年代帶回了英國「倫敦路線」(London Line)觀念分析取向的教育哲學，使得 R.S.Peters「教育」概念的三大規準—合認知性、價值性與自願性，很早就指引了台灣的教育。倫敦路線的教育重點很強調理性的認知，Peters 又是以道德教育聞名，他特別重視道德教育的「程序原則」(principle of procedure)，極力反對「灌輸」(indoctrination)。經歐陽教的宣導，台灣的官方教育文書裏在 1980 年代以後，很少出現「灌輸」的字眼。歐陽教也同步介紹了 Kohlberg 的道德認知論。《道德判斷與道德教學》結合了倫敦路線 Peters 的教育哲學與 Kohlberg 的道德認知心理學(歐陽教,1974)，影響台灣教育深遠。同一時期略晚，公民教育學者沈六(1986)與教育心理學者陳英豪(1977)更完整的介紹了 Kohlberg 的道德認知論，且具體在台灣做實徵研究，也隨著教育心理學教科書的引介，大概在 1980 年代官方的教育政策及學術的專業呼籲，Kohlberg 的道德認知發展論已是台灣道德教育的主流了。此外，歐陽教(1984)也介紹了價值澄清法，黃建一等(1989,1990)也推展價值澄清法，不遺餘力。大體上，1970 年代中期以後，台灣德育的學術走向，接軌於美國，亦步亦趨。不過，筆者也要指出，這些研究並沒有從文化的脈絡去思考，再加上台灣嚴格的升學考

試，西方這一波重視道德認知論辯的德育模式，到底對於同時期台灣的中小學老師有多大的實際影響，殊為疑問。

1994 年的課程改革，台灣的民主已向前邁進了一步，解除戒嚴，開放黨禁、報禁，但「道德與健康」一科，但昭偉（2002a:177-178）曾批評其「德目」的選擇未盡合理；在整個公民教育方面，瞿海源（1998）也曾批評空有民主理念之外形與浮面的口號，並無深刻的民主內涵。而 97 年以後的九年一貫課程改革，由於把德育的科目取消了，一度引起「缺德」的批評。雖然也有多位學者從後現代的學術氛圍，或破或立，探討德育的新走向，如蘇永明（1987a,b）從後現代哲學立場評論「道德認知」與「價值澄清」法之不當，不過，系統性的探討德育學科的教學與實徵研究，多少也受「缺德」的影響而停滯。可能是受到美國德行倫理學復甦，直接帶動「品格教育」風起雲湧的影響，也可能是「缺德」後的反撲，2000 年之後，「品格教育」在台灣，也被高唱入雲。教育部也從善如流的制定了「品德教育促進方案」（民國 93 年 12 月 16 日台訓(一)字第 0930168331 號函）。

論文起筆至此，筆者一直沒有正式界定「品格教育」，不僅是因為不同的學者有不同的界定，也由於某一教育概念坐落在不同的時空，其實有其特定的意涵，所以本文是從一哲學、教育史的脈絡中去賦予德育意義。國內學者吳清山、林天佑是這樣界定品格教育：「係指用來陶冶學生良好社會行為與個性，使學生能夠知道並實踐如何與人相處、如何面對問題的教學與學習活動。」品格教育與傳統道德教育有什麼差別？二氏接著說：（林天佑、吳清山，2005:149）

品格教育不同於以往的道德（或品德）教育，道德係指一個人行為操守的良窳，如廉潔、守法、孝順等倫理與道德層面的觀念與行為表現，而培養學生具備良好的道德觀念與行為就是道德教育的目標。而品格比較偏重於人格特質的意涵，如負責、勇氣、尊重、毅力、

感恩等特質，並不全屬於道德觀念與行為的範疇，而是兼重個人社會行為與個性性情（情緒）的層面。

在同一篇刊物中，二氏也去界定「品德教育」：「係指人品與德行的教育，亦即學校和教師運用適切教育內容與方法，建立學生良好道德行為、生活習慣與反省能力，以培養學生成為有教養的公民」（林天佑、吳清山，2005:150）。

不過，二氏在此的「品德教育」是附上 moral education 之英譯，也就是傳統的道德教育。類似的界定在 2005 年的台灣還很多，而台灣的學者大抵是轉介 1990 年代美國眾多討論「品格教育」的文獻，諸如「美國品格教育學會」（Character Education Partnership）等。品格教育相對於以 Kohlberg 為代表的道德認知觀，是有其特定的學術脈絡意涵，也代表著對過於「主智」傳統的反動。可是在台灣，筆者初步的體認是學者們並不一定有興趣掌握此一哲學爭議，而只是從西方時興的文獻中重新呼籲教育應重視德育。所以，品格教育、品德教育、道德教育也就交相為用，即使作區分，也只是在概念、文字中去修辭罷了。本文所處理的品格教育是指 1980 年代以後，建立在德行倫理學上對 Kohlberg 道德認知反動下所帶動的德育觀，在這個意義上，筆者雖然心儀品格教育，但是從五四運動中國人接受西方自由民主思潮以來，傳統道德規範與自由民主的基本概念，時有緊張的關係，筆者也不免憂心我們台灣這一波品格教育的提倡，若只是一種道德呼籲，勞民傷財，無助於社會風氣提升事小，若是推展的方式有偏差，反而有可能阻礙了台灣發展中的自由民主式的公民教育。

參、品格教育理論基礎與公德的潛在衝突

一、公德在台灣脈絡下的意義

筆者已經針對「品格教育」做了一個歷史的哲學性省察。至於「公德」，從字面上的意

主題文章

義來看，就是公共道德，泛指與其他人發生關聯所涉及的道德行為，也可更具體的指涉維護公眾利益所需的美德。但這個描述定義對於華人世界「公德」的討論，並不太有意義。「道德」在概念的設定上，就已經涉及人與人之間的共通規範，西方的「效益論」，正是以公眾利益來定奪倫理的價值。事實上，英文的 public morality 並不是普遍使用的字眼。雖然有一些學者也有使用（ Hampshire, 1978； Schneider, 1956），究其內容，仍是很廣泛的指涉公共領域中的道德行為。根據陳弱水(1997)的研究，華人「公德」一詞淵源於明治時代接受西風的日本，由梁啟超介紹至中國，梁氏所下的定義：(梁啟超，1975: 10-11)

我國民所最缺者，公德其一端也。公德者何？人群之所以為群，國家之所以為國，賴此德以成立者也。人也者，善群之動物也。…必有一物焉，貫注而聯絡之，然後群之實乃舉，若此者謂之『公德』。

道德之本體，一而已。但其發表於外，則公私之名立焉。人人獨善其身者，為之私德；人人相善其則者，謂之公德。

陳弱水認為，梁啟超的公德觀念含有兩個主要元素。其一是十九世界末東方受列強侵凌，所發展出的「群學」思潮，不少學者希望中國不要一盤散沙，應該打破家庭、宗族的地域隔閡，捨私為公，發揮愛國心以救亡圖存。其二是涉及個人對社會的責任與義務（陳弱水，1997:42-44）。

梁啟超正式的引入「公德」一詞後，「公德」也就成為華人世界重要的字詞，雖然它的意義一直在搓揉變形中，但大致上是一個正面的意義，五四時代受自由主義影響的胡適，以及多位文化學者雖然都對集體意識可能限制個人自主性感到疑慮，但也很少有學者會質疑「公德」這一正面性很強的字眼。

如果「公德」一詞泛指前述的各種說明，如重視公眾的利益，甚至於如果將公德對映成

西方的「公民德行」(civic virtues) 一代表著公民願意為社會奉獻犧牲的情操，積極參與公共事務的意願，品格教育當然有助於「公德」。不過，戰後台灣可能對「公德」的概念有了一些質的改變。筆者暫時以 1963 年二份對公德的文獻，加以說明。

筆者曾參閱蕭竟成(1963)的《國民公德釋論》，這本對「公德」的專著中，列出公德的內容包括三達德及八德，實際的要求包括對人、對時、對地、對物、對事、對己，各自鉅細靡遺的列出許多規範，並以生動的歷史故事舉例，而以「公德」統攝之。但這樣的定義實已大到不能稱之為嚴格的定義了。筆者舉出前輩的著作，並無嘲諷的意思。相反地，筆者非常感動類似蕭竟成等學者，他們其實是承繼著梁啟超以降的傳統，希冀藉著提倡「公德」以利國家發展。只不過大部分的此類著作都沒有從西方自由主義的脈絡去對照。提倡「公德」終究淪為偉大傳統文化的迴光返照。

陳弱水提醒台灣學者注意 1963 年 5 月 18 日中央日報一位署名狄仁華的美國留學生對台灣朋友提出的諍言，其題目為〈人情味與公德心〉。筆者生於 1964 年，印象所及，國小階段曾作過類似的作文與演講比賽，可見其影響力。值得我們注意的是，這是以西方人的觀點對中國文化所作出善意的負面批評，本身就有著中西文化對照衝突的意義，在該文中先是肯定中國人對外國人濃郁的待客之道，接者指陳一些具體的欠缺公德之事例。作者甚至於認為這「對於中國的革命和建國運動一個很大的障礙」(晏祖編，1973:3)。〈人情味與公德心〉一文是否真為外國留學生所作，我們不得而知。不過，其所突顯的問題倒是從五四運動以來一直被提出，即情感與法治可能衝突(該文倒是肯定人情味)，而且此文一出，台大學生立刻發起「自覺運動」，對照當時台灣「反共抗俄」的政治氣氛，一種集體意識的動機也昭然若揭。當然，筆者認為更重要的是，該文的確具體指陳了一些台灣(恐怕整個華人地區皆然)有識者心有戚戚之所在，這有別於五四以來學

者們抽象的文化論述。「在公共場所不大聲喧嘩」、「不亂丟果皮紙屑」、「不隨地吐痰便溺」、「不妨礙鄰居安寧」…以上的規約，大概是1970年代以後台灣國小「生活與倫理」課本中學生能琅琅上口的重點（筆者暫時無法去比對1950、60年代是否如此），而這些規約都已見諸在〈人情味與公德心〉一文及其回應的文集中。若把這本集子與蕭竟成的論述作個對映，我們大致可以同意1963年以後的台灣在論述「公德」時，一般人所浮現的概念應該就是〈人情味與公德心〉一文所呈現的景象。2000年之後台灣電影院曾播放的一則公益廣告，「一人〈知名藝人曾國城飾〉在戲院看戲，手機響了，引起觀眾的圍剿」，觀眾圍剿的台詞是「你這個人真沒公德心」；在此的公德，也是指在戲院應該關機，不應妨礙別人看戲。就筆者的體會，在台灣人的日常用語中，「公德心」常與「缺乏」合併使用，也就是，我們常會指責某些人或某些行為，沒有公德心，我們較少讚美別人有公德，是否如此，以及所涉及的更深層意涵，值得更進一步的研究。

陳弱水（1997:53）的分析很值得台灣教育工作者留意，他認為台灣通行的用法中，公德指的是消極性、不作爲的公民行為，如不破壞公共利益等，而不是積極性的公民行為，如參與公共事務、從事公益活動、特殊的愛國行動等。陳弱水進一步的指出，雖然傳統中國有道德意味相當強的公共生活觀，但缺乏明確的公共領域觀念。養成尊重、善待陌生人的倫理觀，培養守法的習慣與精神，發展公共場合或公共領域的觀念，是提升華人公德不彰的努力方向。筆者以下將以台灣脈絡意義下的「公德」概念，佐以中國古代、五四以來學者們的討論，特別是筆者將以自由主義的相關論點作個參照，嘗試說明品格教育不一定有助於華人公德的提升。

二、品格教育無助於公德的理由

筆者業已提及，傳統中國不乏對「公」的討論。陳弱水（2003）也歸納了傳統中國「公」的五種類型。其一「公」涉及朝廷、政府的領

導者或相關的政治事務，相對的「私」代表的是民間、私人；類型二的「公」代表的是普遍、全體的意涵，指涉的是普遍的人間福祉，經常的定義是「無私」，它所對照的私，通常代表負面的意義，是要去除的，此一概念在傳統中國最佔影響力；類型三的「公」發達於宋明理學，「公」涵蓋了儒家所鼓勵的德行，也代表著普遍性的理、道、義等，不過不一定指涉社會整體的利益與福祉，與之對映的私，主要代表的是私慾。類型四的「公」，是出自於對類型二、三的反動，主張「公」的境界是由個別的「私」所達成，在此，私是公的基礎，明末清初最爲明顯，而後沈寂；類型五的「公」是以共同、眾人爲基本涵義，指涉政治、宗族、社會生活等場域的集體事務與行動。

對於公私問題方面，西方的自由主義從個人福祉與國家的關係來析論「私」先於「公」。自由主義學者大體上從貶抑集體（王權）出發，認為統治者的權力來自於人民的委託，人民的委託則是來自於個別人民的共同理性判斷，是人民爲了確保自己的利益、福祉、自由的極大量，而願意交出一些（傷害別人的）自由。在消極上，只要個人行為不傷害到其他人，它可以自在的做任何事。國家的公權力不得以任何理由加以干涉（公不大於私）。古典自由主義的公私之分，最顯著的特色就是國家「公」權力不得侵犯個人「私」領域的自由。J. S. Mill 在《論自由》中對此有精彩的說明。在積極上，國家受人民的委託，必須致力於造福人民，如果公權力執行不力，透過定期的改選，人民可以選擇政黨輪替，更換國家領導人。人民之所以服從政府的領導，接受公權力的節制，是爲了獲得自己最大的利益，國家或政府只不過是一種制度性的工具，不具備優先性。此外，值得我們留意的是，政府不能用公權力去貫徹特定的人生價值強要人民遵守。只要個人不妨礙他人，政府必須尊重每個人價值的差異性，然後給與公平的對待，這就是有名的「中立性論旨」（the neutrality thesis）（Dworkin,1978）。與西方自由主義「公私」觀念相較，中國傳統之觀念有幾項特點：（陳弱水，

主題文章

2003: 121-122)

首先，中國的「公」，倫理、規範的色彩特別強。在中國的公私意識中，公私大多是尖銳對立的，價值傾向很清楚，「私」帶有強烈的負面意義，「公」則經常指稱某種理想的心態，而少涉及人的實際行為或社會樣態。其次，傳統中國的「公」，領域的涵義相當淡，只有類型一確指特定的場域之政府。即使如此，在與政府有關的「公」文化中，公私分際的價值雖然存在，並不很有力量，貪墨文化的盛行，就是一個明證。再者，中國「公」觀念叢很少涉及社會生活，只有類型五的「公」，部分與社會活動有關。因此，直到現在，一般中國人並不容易將社會領域或人民與「公」聯想在一起，而多把社會當作個人可以任意活動的天地。最後，除了道德理想的涵義，中國的「公」最穩定的一個內涵就是官家、政府。也許是這個歷史因素的影響，不少現代中國人還習慣地認為，公共事務完全是政府的責任。

就表相上來看，東方文化要個人「公爾忘私」，西方自由主義卻認為「私」本身的福祉才最應維護，按理說西方的個人主義才會漠視公德，為什麼中國傳統普遍意義下的「公」及各種對「公」的道德呼籲，並沒有轉成公私合理之分際呢？筆者覺得仍得從個人自主性與社會之關聯說起。

根據社群主義學者 Sandel(1998)的看法，自由主義的「自我觀」與外在世界是隔離的，其自我觀是「義務式、無承擔、抉擇式的自我」(a deontological, unencumbered, choosing self)，理想的自我觀應該是「目的論式、著根式、覺察式的自我」(a teleological, embedded, cognitive self)。社群主義諸學者認為自由主義過分重視個人的自主性，不僅預設了自我的獨立性，還把自我的目的性與自我選擇聯繫在一起。C.Taylor 也有類似的批評，他認為權利至上的自我觀必然是一種「原子式的個人主義」(atomic individualism)，不僅主張個體是社會最基本的構成單位，而且把個體的價值界定在其選擇的能力之上，是個體自我選擇的能力，而

不是選擇的內容，成為自由主義最顯明的自我觀 (Taylor, 1985:196-7)。Kant 的義務論倫理學把任何不訴諸於個人理性判斷的抉擇（如情緒、外在影響、私慾…等），都視為「他律」，也說明了自啓蒙運動以來，自由主義對個人自主性的重視。在社群主義學者看來，這完全忽視了自我其實是既定文化時空背景的產物，個人的自我，乃至其選擇，都是在人際互動中展開。筆者曾經指出 (2005a:405-6)：

相較於義務論自我，社群論者認為所處的傳統、文明的遺產、可欲的價值，都應該是我追尋的目的；相較於無承擔的自我，人們所處的環境與自我息息相關，是自我的活水源頭；相較於選擇性的自我，社群主義者認為我們不可能孤零零的作選擇，我們都是以一個特定社會認同的載負者立場來回應外在的一切。

相較於自由主義，社群主義者認為社會本身有其共善 (common good)，他們也認為自由主義的自我觀，容易形成與外在世界的緊張關係。心理學者楊中芳 (1996:187) 就曾經指出，啓蒙以來西方世界所強調的自主性，把自我看成與外界隔絕，把外在的一切都視之為對自主性之干擾，其實是一種「反社會」的思考原則。社群主義學者不一定同意社會價值可以用來壓制個人自主性，但他們認為自由主義會造成個人與社會的疏離，證之 1980 年以後的西方社會，也發人深省。

女性主義學者 Benbabib (1994) 檢討近代哲學從 T.Hobbes, J.Locke, J.J Rousseau, I.Kant 及 J.Rawls 以降，學者們所重視的是一客觀的社會制度，以契約與義務為主導，不過契約論所強調的人，卻是所謂的「普遍他人」(the generalized)，Benbabib 認為只有在具體的情境中，才能真正在乎別人的權益。Benbabib 的批評也代表著女性主義學者對自由主義倫理觀過於重視普遍性原則，忽略具體情境脈絡的反動。

自由主義不預設社會優先於個人，慎防團體對個人可能的壓制，藉著肯定個人私領域的

自由，使個人的選擇多樣化來促成社會多樣性社團的發展，在筆者看來，仍有堅實的基礎。本文的重點不在於處理自由/社群主義之論爭，筆者之所以從社群主義等之脈絡來檢視自由主義，是要說明即使自由主義受到了批評，但這些批評不妨礙華人社會所欠缺「公德」的培養，可以從自由主義——而不是著重品格教育的社群主義——得到堅實的理論基礎。

首先，筆者認為社群主義者對自由主義的批評（如對自我的預設），其實是一種本體論上的指涉，而社群論者對自我觀的描繪，反映的是一種經驗上的現象，二者的範疇並不相同。從自由主義的概念設定，可以建構整個自由民主體制，社群主義者的重點是要重振公民德行，並不是要消解民主政治。了解這點對於華人社會很重要。對儒學自由傳統最友善的美國漢學學者 De Bary 就曾指出，當代西方社群主義者不會認同亞洲可以藉文化脈絡的獨特性，為其貶抑人權的事例來脫罪（陳立勝譯，2003:12）。不錯，西方這一波社群主義的復甦，許多的觀念與東方傳統思想更為接近，東方社會的學者宜從東西方文化的脈絡中，再作一歷史性的考察，五四運動以來學者們的反思，都值得我們再去審視，而不能流於學術時髦或民族本位的心態。

再者，社群主義對自由主義的批評，主要在於重振西方社會公民參與社會積極性的公民德行，而不是消極性的不破壞、不作爲。對西方社會而言，人們對公共事務的冷漠並不會導致他們對公領域設施的破壞。筆者自己對台灣社會的觀察，台灣人對於公共事務或狹義的政治事務，不僅不冷漠，在「泛」政治化下，還顯現出積極性的狂熱。著重品格教育，當然不會助長國人破壞公物，亂丟菓皮紙屑的惡習，但是我們現在的道德重整或品格教育的疾呼，會作得比過去兩千年更好嗎？品格教育容或可以濟西方社會主智德育觀的缺失，它所重視的積極性公民德行在性質上與華人社會的「公德」確屬不同的層次。

女性主義者批評自由主義過於重視普遍

他人，易使道德行為忽略了當下的情境判斷，確有其深義。放在華人社會公德的討論中，也要很慎重。不要忘記筆者一開始所徵引費孝通的「差序性格」，華人社會長時間來過於重視私人熟識者之間的人際互動，而引起的公私不分，也是公德不彰的原因。陳弱水指出：(1997: 58)

公德不彰的一個主因，簡單地說，就是社會上許多人極少考慮自己的行為對無特殊關係之人的影響。他們對陌生人缺乏尊重，甚至對傷害他人感到漠然。把這種普遍的心理和中國傳統倫理體系相對照，我們不能不說，華人公德的低落與傳統文化不強調普遍性的人際關係有密切的因果關聯。

筆者認為我們不把陌生人當人，將公共場所的其他人視為與己不相干的外人，仍是一種對普遍性人權（廣義的他者）的漠視。不錯，不少西方自由主義氛圍下的教育學者在審視了社群主義等的觀點後，也吸納了他們重要的內涵。像 White(1996, 1997, 2001)等的著作，並不太疑慮愛國心等情感因素可能導致非理性的國家坐大。Carr(2005)也認為重視品格不必然與人權起衝突。黃藿(2004)甚至於認為人權教育要建立在道德品格教育之上，而且人權教育的核心就是道德品格教育。針對西方社會集體意識的復甦，筆者認為一方面是自由主義者回應對自由主義批評之修正；再者，就現實意義來看，在多元分殊下，也有必要重新凝聚一集體意識，以協調各種多元的訴求，不無自由主義教育學者以子（社群論者）之矛攻子之盾的意味，筆者認為並不會撼動自由主義的傳統（簡成熙，2005a：105）。至於類似黃藿等學者之觀點，筆者要說的是品格教育當然也具有道德的可欲性。傳統儒家強調統治者要修德，放到現在的民主社會中，也沒有人會否認國家領導人具備好的品格對國家的重要，在這個層次上，品格教育不僅有助於「公德」，而且對任何人類多樣性的活動都有促進的功能。不過，品格教育本身的重點在於順應社會的期許，在消極上著重約束自身，在積極上強調奉獻社會。由

主題文章

於沒有安頓到個人的福祉，也不免陳義過高。劉再復、林崗曾經指出，傳統倫理學中的「克己」、「恕道」要人收束己身，孤立一人時就克己、修身養性，與他人發生關係時就推己及人，這個目標雖然很遠大，其實並沒有真正照顧到己身，反而使個體無法充份的組織、安排、支配自己的生命歷程，反而使人的精神處於未成熟狀態，結果造成惡性循環，更為重視外在的指導、訓示。二氏指出：(劉再復、林崗，1987：87)

傳統倫理學想培養“仁人君子”的宏願在歷史上也落空了。不但落空，而且正是它的深層法則，培植並助長了私人本位的意識；不斷的“修身”，卻喚起了人們對“身”的無窮興趣，對身一私人利益的追逐。“己身”恰像皮球，倫理學愈借助道德規範的力量壓抑它、打擊它，它反而由於這種力量彈得越高。在好的情況下，這種倫理學頂多能培養一些“獨善”的人物，在壞的情況下，滿口的仁義道德，恰恰招來了男盜女娼。而無論那一種情況，都浸透著強烈的私人本位意識。

五四運動時期，有多位學者對於以國家主義為形式的集體主義，其實是深感不安的。胡適提出健全的個人主義，在闡揚易卜生的「救出自己主義」，胡適認為犧牲個人自由以求國家的自由，在程式上是錯的，正確的做法應該是爭取個人的自由即是爭取國家的自由(丘為君，2002：225)。從自由主義的角度來看，只有確保個人大量的自由與福祉，安頓了人們「自私」又不妨礙他人的身心需求，要制裁害公的行為，才更站得住腳，也較易實行。西方社會比較沒有公德心不彰的問題，應該是自由主義落實的結果。但昭偉(2004)在德育的推展上，也有類似的想法：

我認為最低限度的道德是以「自由的原則」為主軸，每個人在不侵犯他人權益的前提下，享有追求自己人身幸福的權利。根據這個基本的想法，道德教育的內容，就不外是在教學生：一、知道每個人應享有的基本權益(包括追求自己認定的幸福人生的權利；二、知道

並有能力維護自己的權利；三、有意願來追求自己認定的幸福生活；四、能尊重或不侵犯他人的基本權益；五、能在他人權益遭到侵害時見義勇為的挺身而出。

但昭偉最低限度的道德要求，其實就是建立在古典自由主義之上。筆者曾指出品格教育與人權教育有其理論上的衝突性(簡成熙，2005b)，筆者雖不認為倡議品格教育的學者一定會反對以「權益」為本的德育觀。不過，品格教育的重點大概不會是上述「最低限度的道德」，殆無疑問。大多數提倡品格教育的學者都會認為以「權益」為本的德育觀是不夠的，筆者卻認為，只要能具體貫徹不傷害他人的公德，將比疾呼高標準的道德品格，更有助於華人社會規範的建立。

肆、結語：為品格教育進一言

中國近百年來追求自由民主的過程並不順暢。由於中國文化本身並沒有類似西方權利義務概念，也由於中國文化本身所重視的倫常觀念，更由於不少學者們都有類似民族主義式的中體西用的想法，這些因素反而使另一些學者堅持西方自由民主的精神。學術及政治實踐上，也一直在相互角力。在台灣，胡適、殷海光從 1950 年代一直延續著五四的精神。時至今日，中國大陸的學者也吸納了西方自由主義的精神(金生鈺，2004)。不過，個人主體的自由與群體的和諧，其間的相互搓揉，仍是學者們關心的焦點。大陸學者魯潔(2004:86)下面的話，最能代表此一精神：

當代中國所要培養的決不是單子式的獨立人格，而只能是共在型獨立人格。這種共在型獨立人格的特徵可以歸納為以下各點：其一，它是一個獨立性的存在，而不是一種依附性的存在。他能以自己的獨立思考、批判精神去選擇自己的生活方式、價值取向，而不是順服、委歸於各種依附關係；其二，這種獨立性是以承認他人的獨立性，以人與人之間的平等、公正為其規定性的，也正是在這種普遍獨立性的基礎上才能發展出人與人之間的「共

生」關係；其三，共生性是一種新的人性結合關係，這種新的結合關係不是依附性關係的回歸，而是它的否定之否定。它既內涵著獨特性、多樣性的個體價值，同樣也顯示當代人在價值上的普遍相關性；其四、這種共生性也不是追求完全的同質性，它更多的是一種異質文化之間的「和而不同」。對於異質文化的理解、寬容、對話與溝通當成為一代新人的至關重要的品質。

魯潔雖然反對「單子式的獨立人格」，其「共在型獨立人格」其實也體現了西方自由主義所重視的「自主性」，這也說明了東方學者對自主性的「愛恨情仇」。自由主義在五四運動之時，對大多數的國人，還是一種陌生的生活方式，今天的華人世界，自由主義的生活方式已為許多人所熟悉，強調自由主義的德育觀，所面對的阻力應該會低於五四時期。筆者基本上認為「品格教育」的許多內涵都可以在固有的傳統中覓得基礎。品格教育的推展，當然有助於人際之間的和諧與順暢，但就華人社會所匱乏的「公德」而言，品格教育頂多只能再呼籲人們尊重公共領域的規範而已，它並不能將公私之概念更深層的影響到華人的認知架構中。誠如本文所言，華人公德之不彰，可能的深層原因是沒能真正照顧到個人私領域的自由與福祉，致無法發展出公私領域的觀念、缺乏對人的普遍性尊重，這些剛好都是西方自由主義的精神。那品格教育如何不妨礙或更進一步促進公德之發展？筆者只能在此很簡要的提出兩個方向。

要推展品格教育，更上游的問題是要推展何種品格？根據德行倫理學者 MacIntyre 所詮釋的亞氏理念，德行必須體現在具體實踐中。不同的社會自然會有不同的角色期望。在科技訊息的社會裏，也當然會衍生新的品格需求，諸如網路禮儀等。教育工作者必須時時從新的社會脈絡中去體察新的倫理規範。德行倫理學在西方自由主義社會的復甦，當然有其回歸傳統的保守性格。但筆者認為如果教育要由上而下的去回歸傳統，很容易淪為教條。這就有賴

教育工作者擴大自己的視野，並要在相關的知識領域上與時俱進，隨時賦予品格新的知性意涵。準此而言，「公德」在不同科技時代，也會轉換成不同的形式需求，品格教育不能只停留在呼籲美德的層次。此外，國人在推展品格教育時，也無須挾洋自重，儒家文化可以提供的資源很多，與其介紹國外的品格重點，實不如致力於傳統德行的現代轉換。國內的教育學者、課程教學學者，及任何想要提升品格教育的教育人員，都應從歷史學者、漢學學者的學術成果中，虛心受教，而不必汲汲於引介國外的品格教育重點。

再者，由於品格教育相對於道德認知或價值澄清，比較強調對既有規範的遵守，亞里斯多德的德育觀也很重視習慣的養成。這也可能使品格教育稍一不慎，就會流於灌輸與說教，「禮教吃人」是當年魯迅的反省。品格教育在作法中除了說故事、重視情意、佈置良善環境外，也宜加強各種品格所涉及心理機制的研究。換言之，我們在教導學生各種良善的品格時，一定得同步地去觀照學生表現這些品格時的情境所帶動的心理反映。人與人互動中，忿恨、生氣、不滿、羞恥、恐懼…都是不同品格培養中，必須克服的心境。黃藿（2002）已詮釋了德行倫理學與情緒教育的關聯。但昭偉（2002b）也很戲謔地指出，德育工作的困境是教育工作者不夠好也不夠壞。不夠好是我們自己也達不到德育的目標，無法做好身教；不夠壞是指我們對惡的經驗不足，既無法洞悉學生的惡行，也無法同理學生作惡的心路歷程，他因此呼籲德育工作者，要重視對「惡」的研究。如果教育工作者在學生違反公德的惡行時，能更掌握所處情境的文化及犯行學生的心境，品格教育在砥節礪行的教化過程中，當然也不會淪為保守。

回到本文的提問，品格教育能促進公德嗎？如果公德在此意指 1963 年後華人（特別是台灣）特定的對公共場合消極性的不破壞性，如果品格教育意指西方 1980 年代社群主義對自由主義的批判，重溫亞里斯多德傳統重

主題文章

視積極性公民德行的德行倫理學德育觀。筆者初步的體認是華人社會所欠缺的公德心，根源於傳統中國把「公」的概念只作一理想呼籲，過度貶抑「私」，既沒發展成西方公私領域的概念，也沒能正視到個人的自主性及人之為人的普遍性尊嚴。「公爾忘私」終究淪為少數人的美德。華人公德心的提升，可能還是必須在自由主義權利義務的規範架構，確立最低限度的道德—不傷害、不干擾他人之下，尊重個人多樣化的選擇空間，確保公共場合的規範—而不是傳統道德的集體規範，才容易形成個人內

在的自我期許，進而對公共場所的破壞性行為，產生更大的集體制裁力量。筆者不認為西方現在時興以及台灣趕流行所引介的品格教育能直接促成公德的提升。當然，筆者絕不否認品格教育的價值，如何使品格教育不流於保守、教條、灌輸，有賴教育工作者以更開創的視野去重構品格教育，使品格教育能隨時反映時代脈絡需求，教育工作者也要正視學生違反常規的內在心理機制，那品格教育不僅能促成公德的提升，也將能在新世紀擔負為人類教育與文明奠基的重責大任。

參考文獻

- 丘為君(2002)。權威與自由：自由主義在近代中國的歷程。見劉青峰、岑國良(編)，**自由主義與中國近代傳統**(頁 219~249)。香港：中文大學出版社。
- 石元康(1998)。從中國文化到現代性：典範轉移？。台北：東大。
- 羊憶蓉(1994)。教育與國家發展。台北：桂冠。
- 朱岑樓(1981)。從社會個人與文化的關係論中國人性格的恥感取向。見杜維明等著，**中國文化的危機與展望—當代研究與趨向**(頁 373~416)。台北：時報。
- 朱雲漢等譯(1981)。中國兒童眼中的政治(R. W. Wilson 著)。台北：桂冠。
- 沈六(1986)。道德發展與行為的研究。台北：水牛出版社。
- 沈宗瑞(1986)。國家、社會與公民權的發展。**通識教育季刊**，6(2)，63-83。
- 李琪明(2001)。兩岸德育與意識型態。台北：五南。
- 但昭偉(2002a)。道德教育——理論、實踐與限制。台北：五南。
- 但昭偉(2002b)。不夠好也不夠壞的道德教育工作者與道德教育。中研院歐美研究所舉辦「第五屆當代教育哲學」專題研討會會議手冊與論文。
- 但昭偉(2004)。邁向以權利語言與最低限度道德為核心的道德教育。中研院歐美研究所舉辦「第六屆當代教育哲學」專題研討會會議手冊與論文。
- 金生鈺(2004)。論教育自由。見台北市立師範學院主辦「人權文化建構與品格教育研討會手冊」。

- 林天佑、吳清山(2005)。品格教育、品德教育。**教育資料與研究**，64，149-150。
- 韋政通(1989)。儒學與現代化。台北：水牛出版社。
- 晏祖(編)(1972)。人情味與公德心—青年自覺運動專輯。台北：五洲。
- 陳弱水(1997)。公德觀念的初步探討— 歷史源流與倫理建構。**人文及社會科學集刊**，9(2)，39~72。
- 陳弱水(2003)。中國歷史上「公」的觀念及其現代變形— 一個類型的與整體的考察。**政治與社會哲學評論**，7，87~144。
- 陳英豪(1977)。我國青少年道德判斷的發展及其影響因素。**高雄師範學院學報**，6，93-155。
- 陳立勝譯(2003)。亞洲價值與人權(W.T. De Barry 原著)。台北：正中書局。
- 盛杏潑譯(1986)。道德國家(R. W. Wilson 著)。台北：桂冠。
- 曾昭旭(1985)。道德與道德實踐。台北：漢光。
- 黃藹(2002)。德行倫理學與情緒教育。中研院歐美研究所舉辦「第五屆當代教育哲學」專題研討會會議手冊與論文。
- 黃藹(2004)。從德行倫理學看人權教育。見台北市立師範學院主辦「人權文化建構與品格教育研討會手冊」。
- 黃建一(1989)。我國國民小學價值教學之研究。高雄：復文。
- 黃建一等譯(1990)。價值與教學。高雄：復文。
- 梁啟超(1975)。飲冰室全集。台北：眾文。
- 張敬註譯(1994)。列女傳今註今譯。台北：台灣商務印書館。
- 費孝通(1991)。鄉土中國。香港：三聯書店。
- 楊中芳(1996)。如何研究中國人。台北：桂冠。
- 劉再復、林崗(1987)。論五四時期思想文化界對國民性的反思— 兼論中國文化對人的設計。編輯部編，中國傳統文化再檢討(下)(頁 21~132)。台北：谷風。
- 魯潔(2004)。轉型期中國〈大陸〉道德教育所面臨的選擇。劉國強、謝均才(合編)，變革中的兩岸德育與公民教育(頁 77~87)。香港：中文大學出版社。
- 歐陽教(1974)。道德判斷與道德教學。台北：文景。
- 歐陽教(1984)。談他律與自律的德育。載於楊亮功先生九秩華誕紀念論文集編輯小組(主編)，中國教育展望(頁 519~540)。台北：五南。
- 蕭竟成(1963)。國民公德釋論。作者自印。

主題文章

- 簡成熙(2004)。道德教育的進行：傳統、現代與後現代的省思。**基礎教育學報**，13(1)，81~95。
- 簡成熙(2005a)。**教育哲學專論：當分析哲學遇上女性主義**。台北：高等教育。
- 簡成熙(2005b)。品格教育與人權教育的衝突與和解。**當代教育研究**，13(3)，91-114。
- 瞿海源(1998)。跨世紀公民教育的問題。殷海光文教基金會(主編)，**市民社會與民主的反思**(72-102頁)。台北：桂冠。
- 蘇永明(1997a)。郭耳堡的道德認知發展論評析。簡成熙(主編)，**哲學和教育—二十世紀末的教育哲學(175-196)**。高雄：復文。
- 蘇永明(1997b)。價值澄清法的評析。簡成熙(主編)，**哲學和教育—二十世紀末的教育哲學(232-255)**。高雄：復文。
- Arthur, J. & Bailey, R. (2000). *School and community: The communitarian agenda in education*. Landon and New York : Falmer .
- Benhabib, S. (1994). *Situating the self : Gender , community and postmodernism in contemporary ethics*. Cambridge : Polity Press.
- Callan, E .& White, J.(2003). Liberalism and communitarianism. N. Blake, P. Smeyers, R. Smith, and P. Standish (Eds). *The Blackwell guide to the philosophy of education* (pp.95~109). Oxford: Blackwell Publishing.
- Carr, D. (1991). *Educating the virtues : An essay on the philosophical psychology of moral development and education* . Landon and New York : Routledge.
- Carr, D. (2005). The moral countours of citizenship: Rights, character and education. *2005 conference programme and papers of Philosophy of Education Society of Great Britain*.
- Dworkin, R. (1978). Liberalism. In S. Hampshire (Ed.) *Public and Private morality*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Gilligan. C. (1982). *In a difference voice: Psychological theory and women' s development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hampshire, S. (Ed)(1978). *Public and private morality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kymlicka, W. & Norman, W. (1995). Return of the citizen : A survey of recent work on citizenship theory. In R. Beiner (Ed.) *Theorizing citizenship*. Albany : State University of New York Press.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of Berkeley Press.
- Macedo, S. (1990). *Liberal virtues : citizenship, virtue, and community*. Oxford : Oxford University Press.
- MacIntyre, A. (1984) *After virtue : A study in moral theory*. Notre Dame, Indiana : University of Notre Dame

Press.

Mulhall, S. & Swift, A. (1992). *Liberals and communitarians*. Oxford: Blackwell.

Sandel, M. J. (1998). *Liberalism and the limits of justice*. Cambridge : Cambridge University Press.

Schneider, H. (1956). *Three dimensions of public morality*. Indian University Press.

Sichel, B. A. (1988). *Moral education: Charter ,community, and ideas*. Philadelphia: Temple University Press.

Sherman, R. (1993). Moral Education in the United States. *國際人文年刊* , 2 , 1-15.

Taylor, C. (1985). *Philosophy and the human sciences: Philosophical paper 2*. Cambridge: Cambridge University Press.

White, J. (1996). Education and nationality. *Journal of Philosophy of Education*, 30 (3). 327-343.

White, J. (1997). National myths, democracy and education. In D. Bridges (Ed.). *Education, autonomy and democratic citizenship*. London: Routledge.

White, J. (2001). Patriotism without obligation. *Journal of Philosophy of Education*. 35 (1), 141-151.

Can We Promote the Gongde (Public

Morality) by Implementing Character Education?

Cheng-Hsi Chien

Although moral education plays an important role as an educational ideal in Ancient China, the deficiency of gongde or public morality, which means the individual pursuing personal interest but violating the public interest, is apparent in Chinese living world. As we know, moral education as a school subject has been canceled in elementary and high school in the educational curriculum reform in the last ten years in Taiwan. That is one of the reasons why so many scholars and the public reemphasize the importance of moral education. However, moral education or character education has been advocated recently just as an educational slogan. In this paper, the author first defines the meaning of gongde chiefly referred to the negative civic behavior-citizen's restraint from damaging public interest or harming other people in public sphere, which has been popular meaning of gongde since 1963 in Taiwan. Then, the author wants to interpret that the philosophical foundations of character education are the virtue ethics and communitarianism, yet the philosophical foundation of gongde is classic liberalism. That is, gongde differs significantly from the Western idea of civic virtues- citizen's participation to the public affairs positively. The author argues the two concepts between character education and gongde existing intensive relation in Chinese cultural context. Can we promote the gongde (public morality) by implementing character education? The answer of the author is negative. Even though the limit of character education is discussed in this paper, the author provides some suggestions and still believes that character education has positive value for people civilization in the new century.

Keywords: character education, moral education, gongde

Professor, Department of Elementary Education & Dean of Student Affairs, National Pingtung University of Education