

## 緒論

「人格教育學將為教育學的基礎」(賈馥茗, 1999: 14), 培養學生健全人格 (personality)<sup>1</sup>也就成為教育最重要目的之一 (教育基本法, 1999: 第二條), 德育也因此成為學生學習生活中不可忽略的一環 (李琪明, 2003: 23), 從中培養有教養的人與建立學生道德意識 (葉紹國, 2003: 118)。我國教育傳統一向重視人格教育甚於知識傳授 (賈馥茗, 1992: 329-330), 並且落實在法律規範、教育政策、以及學校課程之中。然而, 這個傳統已經逐漸衰敗。一方面, 「因為價值理想受到忽略, 人們只想尋求解決問題的指標及技術」(沈清松, 1990: 130); 另一方面, 「自由主義提出最小的道德觀念 (minimal moral conception), 藉以限制政府的角色」(林火旺, 2000: 3), 正衝擊著教育政策的發展方向。學

---

<sup>1</sup>本研究所指的人格與一般心理學上所著重人實然特質的人格探究有所不同。本研究的人格是道德哲學取向, 偏向於規約性的人格定義, 屬於哲學或倫理學層次 (歐陽教, 1997: 15), 也就是對人的應然描述; 其次, 研究中也指出 MacIntyre 不贊成心理學偏向實然的角度以及將角色扮演等同於人的方式來理解人的意義與價值, MacIntyre 傾向以應然的角度與統整的人來理解人格, 也就是道德哲學上對人應然的期許。因此, 本研究的人格需從彰顯人 (person) 或位格 (person) 的意義性來理解人之獨特價值的基礎性問題, 如在教育上即是對於人應然與價值層次的培養與追求。從這樣的角  
度出發, 才能切近 MacIntyre 對人格的看法與本研究的旨趣。

校教育漸漸轉為重具體能力而輕忽德行 (virtue)<sup>2</sup>；重視社會區隔化下之角色扮演，而未回歸統整人格；以及不重視價值判斷根源的傳統。如何在傳統文化與西方文化衝擊間求取平衡點非常重要(苑寶貞, 1999)，以期待我們的社會有一個培養道德人格的環境(葉紹國, 2003: 129)。

教育如不重視學生道德與人格的培養，是忽略了學校對學童道德意識養成之明顯影響的事實，進而增加學生偏差行為的可能(齊力, 1999)；而學生人格特質又為青少年中途輟學的主要原因之一(鄭夙雅, 2002: 238)；因此，培養學生健全人格成為刻不容緩的任務。其次，在缺少德行的校園文化中，學校領導人員的權力濫用常是學校行政瘋狂行為的起因(黃乃熒, 2001: 244-245)；校園欺凌行為是校園中非常普遍的現象，而同儕經常又對受害者冷眼旁觀(洪福源, 2003: 88)；因此，麥金泰爾(Alasdair MacIntyre, 1929-)(1984: 194)所提以德行實踐來避免學校機構的腐化與發揮正義與勇敢等德行，有可能是解決這些問題的良好策略。

另一方面，「現在台灣現代社會中最根本的問題就是整個價值體系的分崩離析」(沈清松, 1990: 130)，在缺少價值判斷根源之下，隨之而起的是恣意的價值選擇。見諸以往因家庭經濟因素而沈淪的少女，現

---

<sup>2</sup> 「virtue」一字的常見的翻譯有「德行」、「德性」、「美德」。「virtue」是人的一種內在的特質與外在的行為傾向。但在倫理學上強調實踐的重要性以及MacIntyre的德行觀點也著重在生活情境中的實踐，故其「virtue」含有已落實至生活中的具體實踐。因此，翻譯上取「德行」一詞較能貼切的反映MacIntyre的德行觀。而翻譯成「德性」偏向於蘊涵在內的道德行為氣質與傾向，則較不能彰顯出具體實踐的向度；翻成「美德」則似乎有些過火，因為不是每一項德行都直接與美有關，如節制、正直、勇敢等德行。

今已由充斥坊間從事援助交際的新新人類所取代（黃富源、林滄崧，2002：110），而且影響兒童與少年從事性交易的主因在於個人特質（許雅惠，2002：205）；因此，加強人格教育以培養學生正確價值觀顯現出它的重要性。面對這些價值混亂的現象，社會一方面對色情工作者採取道德的否定，另一方面又默許鋼管辣妹、檳榔西施、色情工作者等不斷透過媒體測試社會底線（許雅惠，2002：177），顯現出分殊化人格的傾向；呈現在由來已久的幫派勢力進入校園的問題上，各項防治策略不彰的「最主要原因首推教育機關的駝鳥心態」（蔡德輝、楊士隆，2002：3）；更甚者，少年犯罪情況嚴重，過去十年少年犯罪人口率始終高於成年犯罪人口率（章光明，1999：164），近年來青少年犯罪日趨嚴重並在犯罪上有惡質化及低齡化趨勢（侯崇文、黃啟賓，2002：170）。

面對這些問題，教育上如何採取有效的措施成為刻不容緩的工作。MacIntyre（1984）因對當前西方社會的憂慮，而提出「實踐、個人生活的敘述性整體與傳統」之觀念，正是提供「德行、統整性與價值判斷根源」問題的解決方案，實可作為我國人格教育重要參考。

為了更清楚瞭解當前人格教育困境，本研究進一步從人格教育的重要性、重視人格教育的傳統與人格教育傳統的衰敗，三個角度深入剖析。

## 壹 人格教育的重要性

每個人都需要有健全人格，缺少了健全人格，人與人相處無異於其他動物；反之，有了健全人格才得以追求人類美好生活。但健全人格非經先天獲得，需透過後天教育來培養。因為「人既是道德的動物，德行又非不學而能的，不是天生的，就得靠後天的教育，尤其是道德教育。

沒有道德教育，或道德教育失敗了，人再聰明，科技再進步，也活得沒有人的味道或格調，其生活與禽獸無異」(歐陽教，1990: 4)。由於人格教育的重要，培養健全人格是我國教育傳統一貫主張；雖然，我國常以品格、修養或道德來指涉人格教育(李宗薇，1999: 35-36)，但教育活動的主要任務即是在發展學生的精神人格(高強華，1991: 56)，賈馥茗(1992: 329)亦指出：「如果『教育是協助正常發展和生長的目的不容置疑』，則培養兒童和青年的健全人格，教育便責無旁貸」。

教育對於兒童與青少年的道德發展也因此負有非常重要的責任，但是多數的道德哲學總是以成熟獨立之實踐理性者(mature independent practical reasoners)為其預設，然而這些成熟獨立之實踐理性者都已經是成人；相對的，兒童的道德哲學則較少為人所關注(MacIntyre, 1999a: 81)。但是，一個成熟的實踐理性者所擁有的經驗、態度、能力、社會關係是來自於兒童及青少年時代；因此，這一時期的道德哲學是不可忽視(MacIntyre, 1999a: 82)。所以「公立學校教育是價值中立之事業」<sup>3</sup>的說法將是一項錯誤的認知，因為一方面不可能有「無價值承載的教育」存在，另一方面教育應培養學生經由教育專業選擇後的價值——即「健全的人格」。

從小培養學生健全人格，才得以使學生在一個健全的基礎上發揮潛

---

<sup>3</sup> MacIntyre 所批評的「價值中立」觀點是指自由主義所主張政府不應主張某種善的說法，因為自由主義者認為善是主觀的，應留給個人自由去選擇，所以政府面對各種善的說法時應保持價值中立。但 MacIntyre 認為經由實踐、個人生活的敘述性整體、傳統中可找到什麼是善，而價值是立基於傳統之中而非超然的中立。不過，MacIntyre 同樣支持不偏向某一政黨、宗教流派、族群觀點之學術性價值中立的探究。

能，創造美好人生。人類追求美好事物就像《詩經·毛詩·國風·周南·關雎》中所描述的：「關關雎鳩，在河之洲。窈窕淑女，君子好逑」一樣自然。如果我們忘了這項對應然之事追求的本能，就像孟子（372-289BC）提到的：「仁，人心也；義，人路也。舍其路而弗由，放其心而不知求，哀哉！人有雞犬放，則知求之；有放心而不知求。學問之道無他，求其放心而已矣」《孟子·告子上》。因此，我們可別只重視具體能力的培養，而忘了找回健全的人格，這也就與 Aristotle（384-322BC）(n.d./1980: 1) 所說的所有人類活動都朝向某種善的目的相似<sup>4</sup>。

## 貳 重視人格教育的傳統

我國有一個重視人格教育的傳統，並具體落實在教育的法令、政策與課程上。

### 一 重視人格教育的法令

在法令規範上，歷年來的教育宗旨大多強調德育的重要，如民國四年教育綱要為「申明教育宗旨，注重道德、實利、尚武，並運之以實用」（喻本伐、能賢君，1995: 617-620）；《中華民國憲法》（1947年公布）第158條規定：「教育文化，應發展國民之民族精神、自治精神、國民道德、健全體格、科學及生活智能」，這些都肯定教育對道德人格應有積極作為；司法院大法官會議更在《釋字第382號解釋理由書》（1995

---

<sup>4</sup> 本研究中所使用的外國人名，因考慮到國內各家譯名不同，為易於讀者指認故均以原文呈現；但本論文之題目、摘要、內文因中文圖書編目及資料檢索需要，將各保有一個譯名。

年)中,特別對人格教育相關問題進一步解釋:「對於其中涉及學生之品行考核、學業評量或懲處方式之選擇,應尊重教師及學校本於專業及對事實真相之熟知所為之決定,僅於其判斷或裁量違法或顯然不當時,得予撤銷或變更」。這項解釋正面肯定教師與學校對學生在品行教育上,有一分專業判斷的責任。這分對學生人格、品行有什麼教育專業責任,正是教育學者所要展現其教育專業之處,本研究即提出 MacIntyre 人格教育理論來善盡這分教育的專業責任。反之,如果任由某些自由主義論調主張,公立學校不應主張某種道德觀或是價值觀,除了教導學生的行為不可逾越法律規範外,自當對學生道德、人格不聞不問;如此,就有虧憲法賦與教育工作者對學生品行、人格之積極的專業期許。是故,教育學者應駁斥此一消極的詮釋。

此外,《教育基本法》(1999年,第2條)也強調「教育之目的以培養人民健全人格」;非但如此,同條第3項又明言:「為實現前項教育目的,國家、教育機構、教師、父母應負協助之責任」。而《教師法》(2003年修正,第17條)同樣的強調教師負有「輔導或管教學生,導引其適性發展,並培養其健全人格」的義務。在《教師輔導與管教學生辦法》(2000年修正)中指出,教師輔導與管教學生的目的為培養健全人格(第3條)。同時,《全國教師自律公約》(2000年)也規定「教師應以公義、良善為基本信念,傳授學生知識,培養其健全人格」。從這些法令規範中顯示,法律已明確責成學校與教師負起學生人格教育的重責大任,同時對於品性教育的內涵也是尊重教育的專業判斷。教育工作者自當努力發揮專業精神與才能,研究道德、人格教育的理論與實務,擬定人格教育的目標、內容與教學方法,以達成培養學生健全人格

的目的。相反的，如果教育工作者提出在教育中對於道德、品性、人格等議題應保持價值中立的看法，而對於道德、品性、人格等教育無所作為，實有怠忽職守之嫌。

## 二 重視人格教育的政策

在重視人格教育的政策上，教育部於 84 年發表的《中華民國教育報告書——邁向二十一世紀的教育遠景》中指出：「面對未來，所需培養的就是具備人文素養，有品德、有品質、有品味的好國民」（教育部，1995b: 25）。臺北市教育局於 91 年 11 月發表的《臺北市教育白皮書》中指出：「透過完全學習的歷程，培育本市學生尊重生命的情操，統整其健全身心與人格特質，奮發進取的終身學習動機、信念及德智體群美五育兼備全人發展之優質國民」（臺北市教育局，2002: 10），顯示出中央與地方政府對人格教育相關政策的重視。

## 三 重視人格教育的課程

### （一）國民小學課程

民國 41 年之《國民學校課程標準》<sup>5</sup>總綱規定，國民學校要遵照《國民學校法》第一條：「注重國民道德之培養」（教育部，1956: 1），而具體的項目有：1. 發展中國民族固有的國民道德，2. 培養愛國意識和大同理想；並落實每週 120 至 150 分鐘的公民訓練教學（教育部，1956: 2-3）。民國 64 年的《國民小學課程標準》總綱規定：「國民小學教育，

---

<sup>5</sup> 原為《小學課程標準》，但第八次修訂時依照《國民學校法》的規定，改稱為《國民學校課程標準》（教育部，1956: 185）。

以培育活潑潑的兒童、堂堂正正的國民為目的，應注重國民道德之培養，身心健康的鍛鍊，並增進生活必需之基本知能」(教育部，1976: 1)；落實到生活與倫理課程教學為每週 60 至 100 分鐘(教育部，1976: 3)；其具體內容有兒童起居習慣、孝親敬長、倫理觀念、變化氣質等項目(教育部，1976: 15)。民國 82 年《國民小學課程標準》總綱規定：「國民小學教育，以生活教育及品德教育為中心，培養德、智、體、群、美五育均衡發展之活潑兒童與健全國民為目的」(教育部，1994: 1)，落實到道德與健康教學為每週二節課<sup>6</sup>，具體內容包含生活規範、國民禮儀、良好生活習慣、倫理觀念、基本品德、高尚情操等(教育部，1994: 11)。從歷年來的國民小學課程標準中，道德人格等相關教育佔有重要的地位。

## (二) 國民中學課程

在國民中學的課程方面，民國 51 年的《中學課程標準》<sup>7</sup>總綱規定「初級中學教育目標，在於繼續國民學校之基本教育，發展青年身心，陶融公民道德，發揚民族文化，充實生活知能，以培養有為有守之健全

---

<sup>6</sup> 與以往不同的是將道德課程與健康課程合併討論，且在一至三年級之道德與健康課程採合編與合科教學，四至六年級則將道德與健康分科教學，強調兩者的密切關係(教育部，1994: 45-46)；相對於此一現象，九年一貫的課程中則將健康與體育合併為「健康與體育學習領域」。兩者的差別顯示，以往的課程強調內在心靈與品德修養和個人身心健康的密切相關；九年一貫課程則傾向強調身體上的強健與身心健康的密切關係。邏輯上已由抽象的心靈走向具體的身體，由內在的人格朝向外在的具體能力。

<sup>7</sup> 當時的《中學課程標準》包含了初級中學與高級中學課程標準。



國民」(教育部, 1962: 1); 落實到公民科教學為每週二節課(教育部, 1962: 2), 其具體內容為奠立以四維八德為中心的道德信念, 以發展健全的人格等(教育部, 1962: 57)。民國 72 年的《國民中學課程標準》總綱中規定需輔導學生達成下列目標:「壹、陶冶民族意識、愛國情操, 以及互助合作、服務社會的精神。貳、養成修己善群、守法負責、明禮尚義的優良品德」(教育部, 1983:11)。落實到公民與道德教學為每週二節課(教育部, 1983: 13), 其具體內容有各項德目、道德習俗、法治、民主運作、生活態度等(教育部, 1983: 34-38)。民國 83 年的《國民中學課程標準》總綱規定:「國民中學教育繼續國民小學教育, 以生活教育、品德教育及民主法治教育為中心, 培養德、智、體、群、美五育均衡發展之樂觀進取的青少年與健全國民為目的」(教育部, 1995: 1)。落實到公民與道德科教學為每週二節課(教育部, 1995: 3), 其具體內容有校園倫理、生活實踐、民主與法治、經濟生活、文化生活等(教育部, 1995: 200-205)。這些課程標準均顯示國民中學課程中對道德與人格教育的重視。

### (三) 高級中學課程

在高級中學上, 民國 51 年的《中學課程標準》總綱規定:「高級中學教育目標, 在於培育優秀青年, 陶冶公民道德, 施以一般文化陶冶科學教育及軍事訓練, 以奠定其研究高深學術及學習專業技能之基礎, 並養成文武兼備、效忠國家、服務社會之中堅人才」(教育部, 1962: 1); 落實到公民科教學為每週二節課(教育部, 1962: 4); 其具體內容有倫理道德思想、經濟、政治、法律、文化等(教育部, 1962: 131-137)。民國 61 年的《高級中學課程標準》總綱規定:「高級中學教育目標, 在

國民中學教育基礎之上，施以一般文化陶冶，科學教育及軍事訓練，以奠定其研究高深學術及學習專門知能之基礎，並養成文武具備、德智兼修、效忠國家、服務社會之優秀人才」(教育部，1971: 1)。落實到公民科教學為每週二節課(教育部，1971: 2)，其具體內容有個人修養、倫理道德、民主與法治、經濟文化等(教育部，1971: 26-33)。民國 72 年的《高級中學課程標準》總綱中規定，高級中學課程之實施須達成下列目標：「一、陶冶國家觀念、民族意識、養成修己善群、勤勞服務的習性 五、培養審美能力，陶融高尚情操，發揚固有文化」(教育部，1983: 11)。落實到公民科教學為每週二節課(教育部，1983: 12)，其具體內容有品格、道德思想、文化概念、民主與法治、經濟與社會等(教育部，1983: 70-76)。顯示出歷年來高級中學課程對道德、人格教育的重視。

#### (四) 九年一貫課程

在當前教育改革中的九年一貫課程上，《國民中小學九年一貫課程綱要》(教育部，2003a)<sup>8</sup>的基本理念中開宗明義就規定：「教育之目的以培養人民健全人格、民主素養、法治觀念、人文涵養、強健體魄及思考、判斷與創造能力，使其成為具有國際視野之現代國民」。可見培養健全人格的教育依然受到當前課程的重視。

---

<sup>8</sup> 教育部於 89 年 9 月 30 日(89)國字第 89122368 號令公布《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》並於 92 年 1 月陸續公布修正後的正式綱要，截至 92 年 9 月 9 日止，尚有數學學習領域的內容尚未公布。但與本研究人格教育較相關者如九年一貫的基本理念、基本能力、課程目的、社會領域、健康與體育領域、綜合活動領域、生活領域等都已正式公布。

### 參 人格教育傳統的衰敗

然而，這個重視人格教育的傳統已經漸漸衰敗，《教育改革總諮議報告書》中強調「施教的內容也不應只為特定的社會階層及其價值觀服務」（行政院教育改革審議委員會，1996: 15）。如從傳統歷史經驗的實例來看，為什麼要獨尊儒術？馮友蘭（1991: 43）認為主要在建立封建社會的上層結構，這個結構就是由有關社會規範及道德範疇的「禮」、有關章程法律的「制度」、有關文藝創作、學術研究的「文」所構成。而儒家思想中所主張的思想，包含《春秋》中所表示的「大一統」思想已由漢朝完成，所預示的是孔丘奉天命為漢朝制定上層結構，也就是給漢朝皇帝加上「受天命」的頭銜<sup>9</sup>。有天命還不夠，還要藉儒家思想中的五倫：君臣、父子、兄弟、夫婦、朋友，這是社會中的人際關係，其中最重要的是人民與政治的關係，董仲舒（179-104BC）進一步將其稱為「三綱」：君為臣綱、父為子綱、夫為妻綱，如此一來整個國家不就井然有序了。所以董仲舒提出「獨尊儒術」的說法，正符合漢武帝的想法與利益。而獨尊儒術的行動不是基於全國的共識，而是政治的需要與政策強制執行的結果。如此，教育也就呈現出如 Louis Althusser（1918-1990）（1971: 127）所說的，教育是國家意識形態的工具。因此，社會有很大的聲音反對政府在價值教育上涉入過深。自從民進黨從在野黨躍升為執政黨後，在這方面更是異常小心<sup>10</sup>。見諸於近年來的教育政

---

<sup>9</sup> 《公羊傳》中提到孔丘「制《春秋》之義以俟後聖」。而何休注說：「待聖漢之王以為法」（馮友蘭，1991: 55）。

<sup>10</sup> 民進黨政府於八十九年主政以來，教育部九十年度的施政方針中有關道德、人格方面的相關措施為「推動教學、訓導、輔導三合一之學生輔導新體制，強化生命、

策少有人格教育、品行教育等字眼出現，深怕這些字如魯迅(1881-1936)所描述的一樣跳出來吃人(魯迅, 1918/2001: 28)。但過與不及之間是很難拿捏準確的；缺少了人格、品格等價值教育，如何達到《教育改革總諮議報告書》中所期待的「全人的發展」(行政院教育改革審議委員會, 1996: 11)？反而是呈現出重能力輕德行、人格分殊化、無價值根源人格的衰敗景象。本研究進一步對這些問題分析如下：

### 一 重能力輕德行的問題

重能力輕德行的問題可追溯到西哲 David Hume (1711-1776) 所提無法從實然的命題推演出應然的結論，進而到自由主義者所強調對價值事物保持中立的觀點，政府應對價值保持中立並將價值事物留給私人做選擇。其次，自由主義強調正當性優先於善(the right is prior to the good) 的概念，強調當前眾人常因價值問題而爭論不休，當務之急應著重在建立一個大家比較能接受之具有正當性的社會基本結構。如此，在西方自由民主思潮的影響下，社會轉為對人權(human rights)的更加重視；同時因懼怕傳統嚴格的道德與特定的價值觀常對人權產生諸多限制，因而強調個人的基本權利(rights)應優先於某種善(goods)的追求，展

---

倫理、法治、人權及兩性平等教育；推動知情融合的全人教育，實現以學生為本之教育」；九十一年度的施政方針為「結合民間資源，強化中輟學生輔導；積極推動教學、訓導、輔導三合一之學生輔導新體制，宏揚校園倫理精神；加強校園社團活動，營造安全溫馨校園；落實學校法治教育規劃推展生命教育及人權教育」；九十二年的施政方針為「結合地方政府及民間資源，落實國民中小學中輟學生之復學與輔導；積極推展青少年輔導工作、兩性平等教育、人權及法治教育，營造健康和諧的學習環境，協助學生適性發展」(教育部, 2003b)。從上述三年的施政方針中發現道德、品格、人格教育漸漸的不再受到直接宣示，繼之而來的是以生命教育、人權及法治教育來代替。

現在教育中就是傾向重視人權教育甚於道德、人格等價值性教育。

如此，在社會上，人與人的相處僅需守著 John Stuart Mill (1806-1873) (1972: 10-11) 所強調的「傷害原則」( harm principle ) 即可；呈現在教育上則傾向追求在消極的不傷害別人的情境下，給予學生最大的個人自由，而不積極的培養各種德行。如此一來，甚至部分教育工作者不但缺少美德，更可能有一些惡<sup>11</sup> ( 但昭偉、王月卿、邱鈺惠，2001： 27-31 )。在民進黨所舉辦「執政興革」座談會上，民進黨台中市黨部主委陳大鈞、立委卓榮泰等人有鑑於青少年放浪形骸成為風尚、連人與人間最基本的禮貌、尊重都做不到，故建議在場的教育部長黃榮村來一場「搶救心靈大作戰」的運動。教育部長表示，這個運動不能由公權力來做，但教育部願牽線整合民間力量搶救青少年心靈 ( 林志成，2003 )。如果青少年的心靈提昇不適合由公立教育機制來進行，那麼公立學校能做的自然就是著重在客觀能力的培養，而少碰偏向主觀的心靈、德行、人格等問題。然而，價值本質上是不可能中立，所有的價值都會依靠在某種既有的意圖、觀念、信念、生活情境、歷史、文化的背景上；且，缺少了這些價值承載的基礎，人與機器有何差別？所以 MacIntyre ( 2002: 13 ) 更是一針見血的指出，鼓吹價值中立的自由主義只不過是「現代國家權力」及其同盟之「全球市場經濟」所形成的兩股壓迫力量之意識形態的掩飾。

況且，誤用這種只重能力不重德行所形成的社會現況是——臺灣的

---

<sup>11</sup> 教師可能有的四種惡德：老師的懶惰、老師的冷漠與求績效、老師的傲慢、教師的自以為是 ( 但昭偉、王月卿、邱鈺惠，2001： 27-31 )。

社會病了，面對一團混亂的生活，除了經濟上傲人的成就外，生命的意義卻是貧乏的，社會充滿著爭權奪利的暴戾之氣、縱情聲色、搶劫、殺人時有所聞，面對這樣的困境大家卻束手無策（沈清松，1997: 2），這就是缺少德行、心靈淪喪的人格病徵。在這道德理論紛歧、社會失序、缺少實踐、流於空談、重外在善而輕內在善、重具體績效輕心靈陶冶、重實證輕人文，實在難以追求卓越；也難怪教育改革愈改愈令人痛苦（楊欣怡，2002）。更令人憂心的是，從缺乏道德與人格教育、缺乏德行課程，所培育出來的是缺少德行的公民，漸漸呈現在政治、媒體、社會上的亂象上。張鈿富（2001: 21）指出，國人認為當前主要的教育問題有：20.8%的人認為是學校的犯罪與遊蕩問題、20.1%的人認為是過度強調智育、7.6%的人認為是學校紀律問題、7.4%的人認為是良師難求。如果，學生擁有健全人格，他們還會犯罪與無所用心的遊蕩嗎？或是沒有紀律嗎？而良師難求，補習班不是一堆名師嗎？但教育工作者都知道經師較易而人師難求，教育工作者如德行不修、人格不統整，當然良師難求。

在九年一貫國民中小學的課程改革上，規劃了我國未來義務教育的基本方向與實質內容；但從規劃的內容看來道德、人格教育已逐漸衰退。首先，德育方面課程已不再單獨設科教學；同時，其配套措施也未將德育觀念系統化的融入各科教學之中。如在人本情懷、統整能力、民主素養、鄉土與國際意識、終身學習這五項課程基本內涵中，已看不到以往國小、國中之課程標準總綱中明確對道德、德行或健全人格宣誓。在瞭解自我與發展潛能，欣賞、表現與創新，生涯規劃與終身學習，表達、溝通與分享，尊重、關懷與團隊合作，文化學習與國際瞭解，規劃、組織與實踐，運用科技與資訊，主動探索與研究，獨立思考與解決問題

之十大能力上。同樣也看不到對道德或人格方面的直接描述。雖然在瞭解自我與發展潛能中，有論及養成自省、自律的習慣、樂觀進取的態度與良好的品德、形成正確的價值觀；在尊重、關懷與團隊合作中有論及平等對待他人、尊重生命、關懷社會、遵守法治與團體規範，發揮團隊合作的精神；在文化學習與國際瞭解中論及尊重不同族群文化、培養相互依賴、互信互助的世界觀等。整體看來，在缺少道德、人格教育的整全描述與積極意圖下<sup>12</sup>，道德教育的整體形象就如同被撕裂的語詞，支離破碎並且殘缺不全的被安插在十大基本能力之中，這幅景象與 MacIntyre( 1984: 1-2 )在 *After Virtue* 一書開頭所描述的文明失落的世代景象有許多神似之處。

更何況道德不等同於能力，道德在人身上所展現的是一種人的品質、特質、與個人實踐道德的傾向與行為，而稱為人格。因此，意圖利用能力訓練來達成健全人格的培養，是不相契合的方案；因為一個人的道德、人格不能直接與能力劃上等號。試想一個有能力犯下滔天大罪的惡人，他的基本能力多數情況下都很強，甚至是能力卓越；其次，一群以現代科技進行組織犯罪的集團，所表現的能力多數符合九年一貫課程上基本能力的描述。但這些卻與我們所追求的美好人生價值背道而馳。

---

<sup>12</sup> 九年一貫課程將道德規範的相關學習內容主要編排於社會學習領域中（教育部，2003c：10）；然而，在社會學習領域有關於道德規範的能力指標則置於「意義與價值」的分段能力指標中，與德行有關的是「4-3-4 反省自己所珍視的各種德行與道德信念」（教育部，2003c：23），從中可合理的推演出社會學習領域的分段能力指標已預設學生在學校之外已形成某種德行與道德信念，學校的工作是讓學生反省該信念；也就是說學生的德行與道德信念是家庭教育的工作，並非學校的職責所在，這與自由主義所主張政府應對善的概念保持中立的想法極為契合。

如何減少這類可能情況發生，提倡德行是較可行的途徑；然而，德行不等於基本能力的描述，德行需要有具體的實踐活動、需要在個人生活的敘述性整體中呈現、需要在連續性的傳統中來進行評價，缺少了這些條件，就無法呈現德行的完整意義。

另一方面，如果以較具體的學習科目來看，七大學習領域中包含語文、健康與體育、社會、藝術與人文、自然與生活科技、數學、綜合活動等領域；其中，道德、生活與倫理、公民教育等與德育直接相關的課程已經消失，分別融入部分個別學習領域中。但是在缺少相對配套措施之下，及少了對人格教育系統性說明之下，實不易看出道德、人格教育如何進行。再看六大議題中資訊教育、環境教育、兩性教育、人權教育、生涯發展、家政教育中，重人權的趨勢無庸置疑，這正是自由主義思潮所強調的；相對的，也正是道德、人格教育消退的明證。由上述的分析中可明顯看出，國內當今教育的趨勢已明顯朝向重視權利義務的自由主義式思維前進，道德教育已如昨日黃花，空留一些殘破的枝葉，已無法窺見其完整的樣貌；在沒有整全道德概念與脈絡下的德育，實在難以達成培養健全人格的使命。因此，要培養健全人格，教育不應在價值問題上有所避，教育工作者應為所當為，追求美好人格應主動加以提倡。使其達到「君子之德風，小人之德草；草上之風，必偃。」《論語·顏淵》之效；亦應效法顏淵( 521-490BC )所說的：「舜何人也？予何人也？有為者亦若是。」《孟子·滕文公上》

## 二 人格分殊化的問題

由於社會分工愈來愈精細、學科領域也涇渭分明，各行各業都各自有其準則，個別社群中對於道德理論與價值判斷常缺少共感，使社會道



德因相互沒有交集而失序。呈現在道德理論上，各家爭鳴而使眾人不知所從；更顯現在現實社會道德低落及社會混亂的現象。這種道德概念破碎，正是缺少歷史文化的整體性下所形成的去脈絡的思維（MacIntyre, 1984: 4-5）。在強調公領域與私領域截然分離的情形下，強將完整人格一分為二；而公領域中又有許多不同的場合，不同場合中又有許多不同的人、事、物需要相互應對；因而對某種場合、對某個對象，採取不同的應對模式，久而久之，身處不同情境自然而然的就戴上各種不同的面具來相互應對。當一個完整人格細分為不同角色時，一方面一般人不易警覺統整人格與角色的微妙差異；另一方面，這些各自不同的角色扮演又易引導統整人格的分離。如此，一個健全人格自然而然的分裂成支離破碎的各種面具，而產生人格分殊化現象。這就如俗話所說的見人說人話，見鬼說鬼話；但習以為常之後，自己也會失去了自我統整人格的認同。同時，在缺少人類生活？述的整體感下，只剩下面具與面具相互應對；在沒有真實人格作為依靠時，「我——汝」的關係會變質為傾向只講求利害的關係與工具化傾向，也就是相互視人為工具、彼此相互利用；但是，當人一旦淪為工具性價值時，也易失去人性尊嚴的主體性意義，此景殊為可悲。

這種分殊化人格下的工具化性格，呈現在教育上則為重實利輕人文；展現在師資上則只問經師（工具性）不求人師（目的性）；展現在教育工作上則為一手要求領薪水的權利，另一手盡教書的義務。如此，教師與學生也不過是近於勞工與雇主的關係，因而教師會極力想要爭取勞動三權（團結權、協商權、爭議權）也就不令人意外。在工具性人格下，外在善追求經常多於內在善的實踐；顯現在教育領導階層時，則為

追求具體的、外在的績效為最高指標；如此情況下，那些下焉者進一步就成了「為達目的，不計手段」的殘酷景象。這就有如 Niccolò Machiavelli (1469-1527)(1513/1992) 在《君王論》(The Prince) 中所採取的工具性「目的——手段」的作為一樣，至於《君王論》背後更崇高群體共善的追求，則不是一般教育領導者所易深入體會與真心奉行。對於這種西方工具性「目的——手段」的冷酷現實，我國的成就也不遑多讓，民間流傳的《厚黑學》(李宗吾，1917/1984) 不就是一部人生現實的寫照或是人性沉淪的經典嗎？這就如 Thomas Hobbes(1588-1679)(1651/1955: 109) 所描述「對於生性愛好自由與宰制他者的人類而言，為避免落入相互戰爭之可悲狀態，人的最終目的可預期的是生活在共和國之中，以便能對自己的自由與宰制他人的欲望有所限制，並取得免於他人宰制之安全保障」。這即是對人與人的關係，是處於敵對狀態的基本假設與部分實然描述，為了彼此能免於戰爭而可相互共存下定立契約。在這樣的理論前提下，回到真實人生時，可能就會陷於當甲方可以吃定乙方時，甲方常常不想與乙方定立契約；或是當毀約對甲方較為有利時，甲方也常常不承認已定的契約；如果真要談契約的話，甲方也可能會千方百計的鑽契約漏洞、或恣意解釋，乙方如有不從，甲方則以權勢相向；至於乙方循法律爭取公道，一則曠日廢時，再則損失通常難以復原<sup>13</sup>。為何人性淪落至此，因為彼此只不過是相互利用的工具罷了！

---

<sup>13</sup> 法律上的難以復原有個貼切的實例可為比擬，經常有人挖馬路施工，完工後就將挖開的部分用瀝青加以填平，但很少有人能真正填平挖開的部分，總是讓馬路高高低低難以通行。連物理世界都難以恢復原狀，更何況活生生的人生，所以恢復原狀實是難以達成的事。

### 三 缺少價值根源的問題

最後，談失去價值根源的人格問題。在主張應然與實然分離，強調去脈絡化之獨立自主性個人的假設下；由於沒有目的之指引，一切的價值判斷只能訴諸個人自由的選擇。而個人選擇的憑據不一定是善的目的、也不一定是基於傳統最佳方案的進一步發展；反而經常是訴諸情緒或直覺，或是口號式的「只要我真心的認為那是我所希望的，我也願意對其負責」之下，好像什麼事都可以做。但是，一個沒有預設善的目的去實現之人，不強調美德，而使情緒或直覺優先於理性與整全思維，自然極易演變為「只要我喜歡有什麼不可以」的青少年次文化。是故援交、吸食毒品、鬥毆，隨性所為；淪為只要權利，不談德行。

這種近乎於把人預設為物理之原子式存在而脫離人的歷史、文化、脈絡時，成為只有個人沒有群體、只有抽象虛擬的去脈絡化自我而缺少人類生活？述的整體感與整全人生的意義。這種對人觀去歷史脈絡之錯誤預設，忽略了人類相互依賴的事實，真實的人是身處於容易受到疾病與意外傷害的事實，人需要他人提供營養、協助以解決困境，而這種人類的相互依賴性發生在幼年、老年、殘障時特別顯著（MacIntyre, 1999a: 1）。歷史之中也看不到任何人可以從出生之後，立即脫離他人照顧而長大成「人」；雖然歷史中極少數的情況下嬰兒由其他動物輔養長大，如曾被發現由狼所養大的「小孩」，但是這個「小孩」的言、行、舉、止都近於「狼」而不是「人」。因此，將人的存有作近於「原子」的預設，其理論所能符應的對象，將可能是「原子人」而不是日常語言下的「人」。

經由這些人與人相互依賴的實然現象，駁斥了自由主義者認為人是全然的獨立自主之虛擬假設。同時，在不重視歷史、傳統、社會、文化

之整體脈絡下，對事物進行去脈絡之判斷，忽視了歷史是了解事物的重要途徑；我們需要透過歷史才更能瞭解事物的真象，例如在教育學的探究上「以歷史探究與後設理論分析交互為用，探討其[科學理論]對教育科學理論結構及研究方法之影響」(楊深坑，2002：vii)，以求對事物的整全瞭解。

在缺少價值根源之下，不預設善的目的，人們的追求無所適從而隨性隨慾而為。缺少共善的追求，人們不易形成真誠合作的社群，彼此間的一時相合，僅是為了某種外在目的、滿足某種暫時性慾望而已，不易成為穩定性的合作社會。在不論傳統只問當下，標記傳統為落伍象徵，深怕傳統成為人性自由的束縛，而欲將傳統全盤推翻；但是，面對毫無憑藉的個人意志中，形成許許多多不可解的相互衝突；甚至在國家認同方面，也常因不同政治考量下吵得水火不容，形成認同危機；主張親近中國文化、或偏向臺灣本土者、或更多新新人類極力擁抱西方現代世界者，相互的否定，只認同自我的合法性，彼此間少有交集。眾人極像是生活在同一間屋子內的一群陌生人，或說是敵人也不足為過。

#### 四 小結

面對缺少德行的人格、人格分殊化、缺少價值根源的人格等問題，MacIntyre 從實踐、個人生活的敘述性整體與傳統之人格教育觀點出發，正是對價值中立觀所形成對德行的拒斥，對社會區隔化後產生的人格分殊化現象，對啟蒙、現代性下產生道德傳統斷裂等問題，提出的解決之道。其中對於人類目的性的確立、對德行的重視、對內在善的追求、並兼顧追求卓越的要求；因此，MacIntyre 人格教育的想法，應可作為解決我國人格教育問題重要參考。

#### 肆 研究範圍與限制

由於人格教育的理論眾多，熟知各家學說再來進行客觀學術中立之研究有其困難。故對各理論學說的批判僅以 MacIntyre 的論述為主，其他學者的觀點為輔，無法及於對 MacIntyre 批判觀點之溯源考證。也由於 MacIntyre 的著述繁多且目前尚在持續著述中，故本研究以其 2002 年以前的著述中有關人格的論述為主，其他相關的著作為輔。研究既不在於陳述其思想之整體內容，也僅能達於一個暫時性的結論，MacIntyre 後續發表的觀點可作為未來持續性的研究。

其次，經教育改革與推行國民中小學九年一貫課程後，顯現的教育問題繁多<sup>14</sup>。本研究力求聚焦於人格教育的問題探究上，但人格教育問題總是需要社會、法令、政策、課程、道德教育等脈絡中呈現，並與其他教育議題相互比較，故在必要的範圍上論及教育法令、政策、課程、教學方法等，但都以回到人格教育問題為依歸。

再者，MacIntyre 為一位人文素養豐厚的學者，著述豐富。直至 2002 年止，專書約有 20 冊，單篇論文近三百篇；對其探究的英文二手文獻則多達四、五百篇<sup>15</sup>。除在量上驚人外，其論述內含也相當豐富，文章

---

<sup>14</sup> 歷經十幾年來的教育改革之後，教育的各種問題如雨後春筍般的逐一出現；促使關心教育的許多人士不畏艱難挺身而出挑戰神聖的教改旗幟，例如近百位學者於 2003 年 7 月所組成的「重建教育連線」(Education Reconstruction Front)，以「終結教改亂象，追求優質教育」為訴求，提出對當前教育的諸多批判。(詳見重建教育連線網站：[www.hightqualityeducation.com](http://www.hightqualityeducation.com))

<sup>15</sup> 資料於 2003 年 3 月 28 日統計自：  
<http://community.netidea.com/whughes/macintyre2.html> 網頁。

論述所承載的觀點相當緊密，實不易在短時間一窺全盤思想，故僅就其論述中與教育較為相關者加以研究，特別著力於探究 MacIntyre 對人格教育的見解。如此做法也可能產生一個限制，因為如果從 MacIntyre 整體思想關懷來看，有可能放大了 MacIntyre 在人格教育上的詮釋，這是研究在聚焦後不易避免的現象。

當然，探究 MacIntyre 人格教育理論最終的關懷還是想取其所長補己所短，從其理論中推演出我國學校施行的可能方案。但是，國內引進 MacIntyre 思想於教育上者是鳳毛麟角，尚不足以做較廣泛而精細的後設研究；因此，本研究著重在人格教育觀念、目的、內容、與方法上通論式的介紹，先期用較一般性的角度入手，以作為後續研究的基石<sup>16</sup>。

由於 MacIntyre 行文時常於義蘊所達之處引進一字、一詞來總結其描述概念之神韻，但是這就讓研究者翻遍各大英文辭典、隨身型德英辭典、法英辭典卻找不到這個字、詞。而 MacIntyre 也對文字與歷史典故的掌握相當廣泛且深入，因此其文章對慣於中文研究的人而言就顯得相當的費力。尤其是他對某些關鍵的觀念做定義時，常是經過很周詳的考

---

<sup>16</sup> 國內目前以 MacIntyre 為主題所完成的學位論文有于學正(1999)《孟子與麥金泰的德行觀對比研究》(國立政治大學哲學系碩士論文)、孫依萍(2001)《麥金泰(Alasdair MacIntyre)德行論及其教育意蘊》(國立臺灣師範大學教育學系碩士論文)、徐森義(1999)《從個人自由到群體共識—以羅爾斯和麥肯塔爾之理論為例》(東海大學哲學研究所碩士論文)、黃昭榮(1996)《麥金泰爾論德行的社群》(國立政治大學政治研究所碩士論文)、歐陽瑩(1997)《論麥金泰爾的政治社群》(東海大學政治研究所碩士論文)、蘇志榮(2000)《運動禁藥禁令理由的道德正當性反省—以麥金泰爾的德性論檢視》(國立臺灣師範大學體育學系碩士論文)等六篇，而與教育直接相關者僅有一篇。

量之後，用最精練字句表達出來，令研究者閱讀多遍之後，陷於似懂但又懂得不貼切之焦慮。再者，MacIntyre 常以歷史式的哲學（historical philosophy）探究方法進行論述，如對正義概念的分析從荷馬時代的史詩、神話、古希臘、古羅馬、中世紀、至現代社會，其中橫跨幾千年的西方文化歷史與細數不完的歷史典故，雖然由 MacIntyre 信手捻來有如西方學術界的常識，但對一個東方研究生來說在理解上就有許多隔閡。由於面對這些語言文字理解上的難度，也使得研究在深度與廣度上受限。

雖然 MacIntyre 主要著作中 *After Virtue*<sup>17</sup>、*Whose Justice Which Rationality*、*Three Rival Versions of Moral Enquiry*<sup>18</sup> 這三本書已有大陸本的翻譯，對初步接觸 MacIntyre 作品者應有很大助益。不過目前僅有少數作品譯成中文，故目前想利用 MacIntyre 翻譯作品來對 MacIntyre 進行研究者得益有限；未來如有國內哲學思想方面專家且有翻譯專長者，若能將 MacIntyre 更多作品譯成中文將會使國內學子更加受益。

經由 MacIntyre 人格理論的探究後，欲將其理論轉引至國內使用時，理想上總不免先將國內相似理論做一初步探究，以瞭解我國人格教育之所長及所短，如此才能取人所長補己所短。但我國人格教育的發展歷史比之西方相似論述可說是有過之而無不及，中國歷史上的大儒何其

---

<sup>17</sup> *After Virtue* 之「After」有兩種涵義：其一是代表倫理學有許多傳統，在德行倫理學之後怎麼了？強調「之後」的時間變化。其二是強調「追求」德行之義。

<sup>18</sup> 三本中譯書為龔群、戴揚毅（譯）（1995）A. MacIntyre 著。德行之後。北京：中國社會科學出版社。萬俊人、吳海針、王今一（譯）（1996）A. MacIntyre 著。誰之正義？何種合理性？北京：當代中國出版社。萬俊人（譯）（1999）A. MacIntyre 著。三種對立的道德探究觀：百科全書派、譜系學和傳統。北京：中國社會科學出版社。

多，其論述也相當的豐富，如想先徹底瞭解再來進行交互比對，就算窮盡一生精力也不易克盡其功，這使得本研究所得將有很大的論辯空間，可供學術上更深、更廣的對話。其次，想推演 MacIntyre 人格教育理論至我國學校教育實務中常發現，理論的完美圖象難以套用在萬花筒似的學校生態，現場中糾葛著政黨、官員、行政人員、教師、家長、學生、社區、利益團體、其他偶變因素角力下所得的暫時性圖象，其中無法控制的變因太多，實影響理論之有效推論。不過這也是教育、人文研究上不可避免的特色，凡想以自然科學嚴格而天真的想法來進行教育研究。最後，終將落入理論難以推演至實際的窘境，如勉強為之則不能持久，故這一方面的研究尚有很大論辯空間。

## 伍 研究目的與方法

### 一 研究目的

經由本研究所要達到的目的有下列八項：

1. 探究我國人格教育的問題。
2. 分析 MacIntyre 人格觀。
3. 探究 MacIntyre 對人格相關問題的批判。
4. 探究 MacIntyre 人格教育理論的基礎。
5. 探究 MacIntyre 人格教育理論的內涵。
6. 分析 MacIntyre 人格教育理論的可能限制。
7. 推演 MacIntyre 人格教育理論轉化至我國的可能途徑。
8. 推演 MacIntyre 人格教育理論轉化至我國的可能方案。



## 二 研究方法

把握研究方法與研究對象的適切性，可使研究達於事半功倍之效。但教育學的研究方法未臻成熟（賈馥茗，1993：賈序），本研究內容偏屬教育哲學探究，故方法上借重哲學上的思辯來進行研究。首先，著重於思考本研究中所要處理的是什麼問題？而提出此問題的根據是什麼？用什麼方法來解決這個問題？這個解決方案的合理論據為何？如何反思所提的問題解決方案？這些思辯成為本研究的主要研究途徑。

首先，研究問題的提出是經過一片混沌的探索後，漸次覺察與澄清；研究方向的確定，當然得力於指導教授的臨門一腳加以確認。研究題目決定前這一歷程對研究者來說是有較大的意義，因為它決定著往後漫長探索的旨趣所在，但這一過程卻是如此的混沌與偶然，如果可以重新再走一遭的話，也可能有不同選擇；但主題確定後，後續的研究就聚焦於這個問題之歸納、分析與局部推演上。這種現象相似於科學發現的邏輯是偏向偶然，科學發展的邏輯則在既定原則下進行局部歸納與演繹。

研究問題的產生主要是基於國內教育問題相關文獻的研讀與實務省思；同時，相應於問題的解方則是透過 MacIntyre 主要專書如 *After Virtue*、*Dependent Rational Animals* 等，與其直接論述教育之相關文章如 *Alasdair MacIntyre on Education*、*How To Seem Virtuous Without Actually Being So*、*The Ideal of an Educated Public* 等之閱讀後，找到了兩者的對應性；故問題意識與決解方案是同時慢慢的相互揭露、相互激盪下具體成形。

對於這個問題解決方案之合理論據，主要是運用情境、脈絡的生活

史觀察，解析出隱含於教育現場之結構性人格缺失、並用批判的方法指出問題的成因與其他解決之道的不足，從中理性的提出論據並重建出解決問題最適宜方案。而對問題解決方案的反思，則儘可能貼近同情的理解，分別想像站在批判與被批判者的立場，進行批判與辯護，再角色轉換的進行批判與辯護，如此反覆的以不同的觀點進行對話，再經由深思熟慮之後，先客觀的陳述雙方的優缺點，再試圖綜合雙方優點，並尋求會通之處；最後，再對會通不及之處加以反省。

研究的過程並不是直線式的進入問題，經常是來回於問題與解決方案之間。並經由此一來回的歷程中，慢慢揭露所要闡明的思想與觀念；而研究的廣度與深度也自然的從此過程中拓展開來。對問題的評析經常是依 MacIntyre 的相關理論以及研究者長年教學經驗的反省與自然引發出來的許多思辯與感受。但研究者也意識到應儘量在情緒沉澱之後，再加以理性的分析、判斷與評價；以保持在感性與理性之間，去追求自然的流露與反思的均衡，使論述不偏於情緒的漫罵或是客觀無情的機械分析。

在行文上，本研究力求行文的清晰流暢，以期增加教育專業與其他專業間對話的可能，減少教育專業與一般民眾的隔閡，降低文字可能造成之意識形態的宰制；更重要的是易於研究成果的分享與推廣。這一取向相似於沈清松（2002：147-149）所提倡之建構實在論（constructive realism）外推策略（strangification），強調「不論是個人生活世界之經驗或是專業學術領域皆有其本身之獨特性、有限性、乃至封閉性。外推一詞，簡而言之，即是每個人都必須設法『走出自己』，嘗試用別人（他者）能理解的語言來表達自我熟悉的世界」（馮朝霖，2002：53）。另

一方面，為了使教育理論研究更能實際轉化至教育實踐之中，本研究引用許多教育上的實例來說明理論與證成論點，故不論是 MacIntyre 對人格缺失的批評、或是未來應改進的方向，大多可以從研究中找到相應的教育實務說明。如此，將有助於提起讀者閱讀的興趣、幫助實務工作者瞭解研究的論點，最終促成教育理論與教育實踐的密切結合、。

為讓讀者易於瞭解本研究整體的基本理念構想，以圖 1（研究基本理念構想圖）呈現如下：

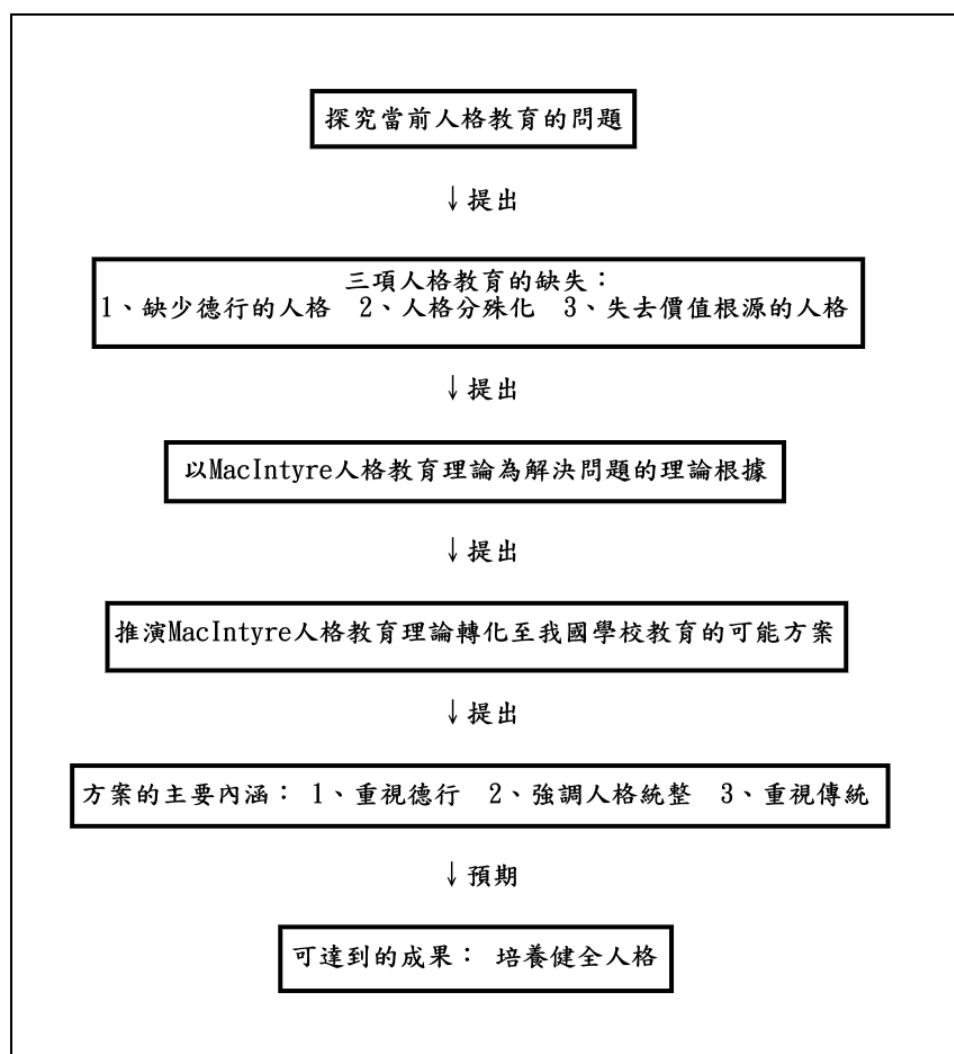


圖 1 研究基本理念構想圖