

第二章 MacIntyre 人格教育理論

MacIntyre 的人格教育理論分別從其人性論、教育論、理論的形成、理論內涵及相關問題的討論來做說明。

第一節 MacIntyre 的人性論

MacIntyre 的人性論從道德的行動者、社群人、理性的動物、統整人分析。

壹 道德的行動者

MacIntyre 發揚 Aristotle 的目的論觀點，提出「人的本質是未教化的狀態，這種狀態與倫理規範存在著差異與不和，需經由實踐理性與經驗加以轉化，使成為實現人類目的之人」(MacIntyre, 1984: 53)。如果社會沒有目的存在，人生就像一座失樂園，道德混亂與社會失序成為必然現象。從個人功能性角度看，MacIntyre (1984: 58) 認為從 Aristotle 傳統以來不論是古希臘或是中世紀都認為人有其本性、目的與功能。而目的與德行是相互連繫的，「德行使人能達於幸福，缺少德行將使我們追求目的遭受挫折」(MacIntyre, 1984: 148)。人的最高的目的就是獲得幸福 (eudamonia/ happiness)，MacIntyre (1984: 148) 詮釋 Aristotle 對幸福的看法時指出，Aristotle 認為幸福是過著良好生活，也是一個人自我滿意及與天神有著良好關係的狀態。

本研究發現目的論的提倡，尤如在實然與應然間搭起一座橋樑——目的之橋 (the bridge of telos)，使得強調價值中立的社會所形成的道德失序現象，重新找回追求美好人生的方向，奠定社會樹立道德的可能。

因此，目的論也可以說是在社會中搭起了一座道德之橋（the bridge of morality）；而且，從人總是朝向某種善的目的來看，也可稱為善橋（the bridge of goods）。透過目的論的連結與善的目的之追求，人就從自然人走向道德的行動者。

貳 社群人

MacIntyre 認同 Aristotle 所提「人是政治的動物」之假設，而政治的動物會自然形成城邦（state），所以人要從城邦整體的角度來理解。城邦就是一種共同體（community），Aristotle 在《政治學》中提到「我們看到，所有城邦都是某種共同體，所有共同體都是為著某種善而建立的（因為人的一切行為都是為著他們所認為的善）。很顯然，由於所有的共同體都在追求某種善，因而，所有共同體中最崇高、最有權威、並且包含了一切其他共同體所追求的一定是至善，這種共同體就是所謂的城邦或政治共同體」（顏一、秦典華，2001: 1252a）。

MacIntyre 也提出相似的看法，認為「社群是指成員間分享著人類善的目的，並且社群成員對共同的善以及德行有相當一致的看法，這樣的一致性使得社群成員間的結合成為可能，這就是 Aristotle 所說的城邦（polis）」（MacIntyre, 1984: 155）。所以 MacIntyre 說「我的生活故事總是包含在著根於這些社群的故事中，從故事中得到自我的認同」（MacIntyre, 1984: 221）。

如果人是政治的動物而又能自然形成城邦，MacIntyre 更進一步的說明這種對城邦的認同問題，也就是愛國心（patriotism）的問題。首先他說自由主義者常持著對愛國心否定甚至敵對態度，部分原因是自由主

義者認為的價值觀是普遍的而非局部或特殊的；部分則在於他們合理地懷疑現代世界中愛國心常常成為掩飾沙文主義 (Chauvinism)¹和帝國主義 (imperialism) 從中繁衍的表面裝飾 (façade) (MacIntyre, 1984: 254)。所以愛國心這個問題可將其置諸於視愛國為德行或是惡這個光譜兩極來探討 (MacIntyre, 1984/1994: 308)。愛國心從德行的角度解釋，愛國實踐本身是具有目的性與內在善；而個人的價值和成就與共同體的價值和成就，形成了關聯緊密的命運共同體。而忠誠是經思考的確定性情感，如果個人只知道他的國籍而沒有體認與國家命運同一時，這還不能是一種愛國情感 (歐陽瑩，1997: 114)。其次，愛國心視為惡的觀點是由自由主義者從普遍性的價值觀出發，認為愛國心依個人對國家特殊奉獻而來，有違價值中立的原則。這反映出抽象的普遍性獨立判斷與愛國心當作一種特殊德行的不可通約性。一方面，抽象普遍性的獨立判斷觀可能產生認同危機，或是陷於普遍性價值壓迫特殊性價值，並且以工具性利益為基礎的社群容易因為利益關係消失而分散，無法產生為國家安全而犧牲的精神；反之，強調愛國心則有沙文主義與帝國主義的危險。

MacIntyre 引用 George Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) 對 Sittlichkeit 與 Moralität 這兩字的區辨來說明家庭、市民社會與國家中的倫理關係 (Sittlichkeit)，及其與普遍性的道德 (Moralität) 之差異。Hegel 認為 Sittlichkeit 是屬於每個特別的社會中之習慣性倫理 (the customary morality)；而 Moralität 則是統治著理性的普遍性 (rational universal) 之

¹ Chauvinism 一辭源來自拿破崙時代的士兵 Nicolas Chauvin 他崇拜 Napoleon Bonaparte (1769-1821) 及民族國家，擁護拿破崙以暴力建立大法蘭西帝國 (Safra, 2003)。這個詞就有著「狂熱 (而好戰) 的民族、愛國主義」的意思。

道德，也就是自由主義者的道德(liberal morality)(MacIntyre, 1984/1994: 317)。

在 MacIntyre 晚期的作品 *Dependent Rational Animals: Why Human Beings Need the Virtues* 中，特別強調人是一種會依賴於他人的動物，同時也是易受傷害的動物。因此，人的存在呈現出與他人共存的事實，很多學者提出抽象獨立的自我概念就是忽略了這個事實(MacIntyre, 1999a: 1-2)。由於人類的相互依賴性，在兒童階段就彰顯了教育的重要性，未成熟的個體依賴於成熟個體所安排的適當學習環境，以發展未成熟個體的各项潛能；同時，培養未成熟個體適宜的價值判斷能力。相較於從 Plato 到 George Edward Moore (1873-1958) 長期的對人類依賴性的忽略，而女性主義者 (feminist) 除了提出男性對於女性貶抑的批判外，更有先見的如 Virginia Held 則提出母親與小孩的關係正是道德關係的典範 (paradigm for moral relationship)(MacIntyre, 1999a: 3)。

人類相互依賴性、易受傷害性與面對許多苦惱等是無可避免。如果重新將這種事實放諸道德哲學核心位置，將使道德哲學有不同風貌 (MacIntyre, 1999a: 4)。例如以人的身體來看，人的肉體與心靈常會面臨一些病痛與不適，如果我們表現出對殘障者的鄙視，這將是對人的身體存在之本質的否定，也就是一種自我的否定。另一方面，從思想與行為來看，日常生活中顯而易見的情況是我們每天所思、所想、所行總體來說，無一不是接續著前一天、前一年等過往的人類歷史之演化而來，但是文化偏見者卻常常無視於這個事實，而將人類的現在與過去一刀兩斷 (MacIntyre, 1999a: 4-5)，造成原子式個體之虛擬存在。而實際上，人的依賴性、相互幫助性、歷史連續性等，使人自然的形成社群，自然

的成為社群人。

參 理性的動物

MacIntyre (1984: 52-53) 認為在 Aristotle 的 *Nicomachean Ethics* 中指出，一個現實的人與實現目的之人是相對立的，倫理學即是研究如何從現實的人達到實現目的之人的科學。為達到這項目的，倫理學預設了人是有潛能性的、人是理性的、及一個最上層的概念——人是有目的性。從中為善與去惡的規範指導我們如何將潛能化為行動、如何去實現我們的真正本性、如何達到我們真正目的。否定了這些將使得特為人類所追求之理性與幸福之善遭受失敗。也因此強調情緒作為道德判斷準則的觀點為 MacIntyre 所批判，因為情緒主義認為價值判斷只不過是喜好、態度或感受的表達而已 (MacIntyre, 1984: 11-12)。

然而，人的理性能力並非由人所獨有，Aristotle (n.d./1980: 1141a15-33) 宣稱一些除了人類以外的動物也具有預測事物的能力。部分學者認為人以外的動物因缺少語言，使牠們無法對事物提問，也因此沒有思想、信念、以致於無法推理。牠們與外界的接觸時所產生的感覺僅僅是一些沒有理性知覺的概念 (innocent of concepts) (MacIntyre, 1999a: 12-13)。其中愚蠢的 Descartes (silliness of Descartes) 堅持人以外的動物缺少思想與智能 (MacIntyre, 1999a: 13)，明顯的忽略了部分人以外的動物具有相當的智能特徵，其中海豚就是最好的例證。海豚有許多聰明的行為，海豚會成群進行合作性的捕魚活動，共同捕魚時牠們會採取最有效的捕魚方式，而且當牠們發現一種捕魚的方式無效時，牠們會更換另一種方式捕魚 (MacIntyre, 1999a: 25-26)。

人與其他動物之間存在著某種合作性關係，在實際的生活中發現，某些生長在幅員廣闊地區的野生蜂鳥，會主動向該地區的野地採蜂人示意，引導這些採蜂人前往野地蜂巢所在，採蜂人在砍開空樹幹取出蜂蜜後，總會留下部分蜂蜜給蜂鳥享用。另外，某一地區의 漁夫幾世紀以來均與該地野生的海豚形成密切合作關係，這些野生的海豚會成群的主動將魚群趕往海岸邊，這時在海岸邊的漁夫會等候海豚跳出水面示意時撒網，漁夫從魚群中網取魚獲，海豚則在魚夫網魚造成魚群混亂、四處逃竄時乘機捕食。從上述兩個例子中看出某些人以外的動物具有某種思考能力；相對的人則具有動物性。所以理性、易受傷害性、障礙的可能性、依賴性、動物性都必須作為人類探究的共同條件(MacIntyre, 1999a: 5)，而人除了自然而然保持人與人相互合作的關係外，人也與其他生物存在著許多可能的合作關係；前者指出人的完全獨立性之虛構，後者指出人與生態環境的某種伙伴關係，進一步可作為生態倫理學的實然論據基礎。

而海豚除了在海中的聰明行為外，牠們也可以經由人類的訓練而學習；而且牠們之間會以聲音相互的回應，如果同時有許多聲音使牠們無法確定聲音的意義時，牠們就會透過視覺來加以確認，如此進行著彼此間的社交行為。而小海豚也經由成熟海豚的幫助下，學習這些溝通模式(MacIntyre, 1999a: 26) 而就如 Aristotle 所說的所有知覺活動都含有快樂成分，海豚在其成功的完成某項活動時也會表現出快樂的情緒(MacIntyre, 1999a: 26-27)。而從人類的學習行為中可看出人類與動物的相似性，如一個尚未學會說話的小孩，如果不小心碰傷了身體，通常他會本能的哭起來，而引起父母注意，父母會以「你受傷了？」來詢問

並為其敷傷作為回應，小孩獲得所需，同時增強了他的行為反應；但慢慢的小孩學會說話後，他會漸漸的以「我受傷了」來表達需要父母幫助，小孩同樣得到幫助與增強；當然，小孩也可能是說謊「我受傷了」來引起父母的關注，父母在與其互動中，會漸漸明瞭那些是小孩真的受傷，那些是小孩的引人注意行為（MacIntyre, 1999a: 15）。相對的由狗的訓練研究中指出，訓狗師一開始是以狗的本能行為為基礎；漸漸的在經由增強其行為使其意識到訓狗師的意圖後，狗就能掌握訓狗師特定語言的意圖，如「坐下」、「站起來」等，狗會照著做這些動作；如果狗遇到一些以前沒有學過的行為模式，牠就會不安，而需要漸漸在互動中學習新情境的意義（MacIntyre, 1999a: 16）。經由這種的學習，彼此可達到相互的同情與理解，才能設身處地的為別人著想，這是人類與其他動物相似的學習經驗。也可看出動物除了能與其同類進行溝通外，也能與人類進行適當的溝通（MacIntyre, 1999a: 61）。

身為動物，對於人類事物的探究是離不開人的身體本身，Saint Thomas 也認為靈魂是人類身體的一部分，靈魂不是人的全部，靈魂不是自我；在現象學的探究中，Maurice Merleau-Ponty（1908-1961）更歸結我即是身體的結論，這些都可以讓我們學習（MacIntyre, 1999a: 6）。人的動物性之概念，早在十六世紀之前就存在，歐洲當時使用的語言中，動物即包含人類在內。到了現代西方文化中卻將人類獨立於其他動物之外，相對於亞里斯多德主義者將人類視為動物性與後達爾文主義者（postDarwinian）將人類視為動物的演化一環，就顯得相當奇怪（MacIntyre, 1999a: 11-12）。雖然 Descartes 認為人的思想的推論，來自於人們那些去脈絡化之明顯的行為與言談；MacIntyre 則強調人無法獨

立於人類的動物性與遺傳性之中，且我們的思想來自於情境脈絡中之詮釋性的知識(interpretative knowledge)，這種知識是實踐的知識(practical knowledge)，也就是與他人的互動中，經由相互的同情與同理(sympathy and empathy)的相互回應中產生相互的理解 (MacIntyre, 1999a: 14)。

肆 統整人

人應具有統整性 (integrated)²，沒有統整性的人將使彼此無法建立有效的信賴關係；沒有相互信賴存在，社會道德的基礎會受到嚴重的侵蝕，也是造成社會失序的重要因素。人除了具有統整性外，人的穩定性 (constancy)³也是重要的因素；有了穩定性，人與人就能持續的保持相互合作的關係，而去追求個人之善與群體共善的契合。

人的統整性表現在意義之脈絡性上時，呈現個人對自己身分認同與社會中的價值觀是相互預設的 (MacIntyre, 1984: 218; 1988: 358)。同時，自我(selfhood)是在一個背景脈絡中才有可能得到理解(MacIntyre, 1984: 206-207)。MacIntyre 認為歷史是很重要的，因為歷史的探究不只是使某一觀點成立，也是對不同觀點的比較，並找出何者有合理的優先性 (MacIntyre, 1984: 269)。

² 本研究將「integrated」譯為「統整性」取其有統合使其完整之動態意涵，較能突顯人格教育中去追求人的統整人格之意義；相較於譯為「完整性」，似乎是加強其已經處於完成的狀態之意涵，較偏向已經形成之人的個性(character)的描述。因本研究的旨趣為人格而不是個性故採「統整性」之譯名。

³ 本研究將「constancy」譯為「穩定性」較不像譯為「堅貞不移」一辭強烈，是考慮到德行在本研究中是一種在情境脈絡中相對穩定性而非絕對性的概念，故以穩定性來描述德行較切合本研究義蘊。

有些道德哲學家認為道德的概念可以抽離歷史來檢驗與理解。但是道德概念是在社會生活中具體化，並且部分由社會生活形式所構成。進一步的推演更可以說一種區辨不同社會文化的方法，就是區辨他們道德概念的不同（MacIntyre, 1998a: 1）。所以 MacIntyre（1984: 267）認為將概念抽離歷史是有問題的，所以他批評分析哲學家們將研究對象從歷史與社會中抽離出來，使對象失去了源自於社會歷史脈絡而來的特性，MacIntyre（1984: 256）因此對分析哲學下一個結論：分析哲學無法幫助我們解決道德混亂，因為只有在一個歷史的特殊脈絡中，關於真理與理性的命題才能得到支持的論點。

MacIntyre（1984: 3）證成這種歷史方法的合理性時，說明這種哲學式的歷史方法可推至 Hegel 與 Robin George Collingwood（1889-1943）；以及 Giambattista Vico（1668-1774）（MacIntyre, 1984: 265）。例如他以正義（justice）這個概念的歷史考查來證明歷史的重要性，正義的歷史概念從最早的 Homer 時代稱為「dike」，是指做好角色所賦予的要求，能善盡其角色就是一種卓越，而其典型則是戰士（MacIntyre, 1988: 15）。Aristotle 強調正義需藉由實踐智慧（phronesis）在善與德行的實踐中才能理解（MacIntyre, 1984: 123）。而在十六、十七世紀蘇格蘭社會中，亞里斯多德主義、各種奧古斯丁神學派及反 Aristotle 學說的理論共同存在著（MacIntyre, 1984: 209）。但經過十七世紀科學與知識革命洗禮之後，正義的觀點漸漸的被抽離歷史情境而成為抽象的原則來進行理解。MacIntyre 從歷史考查中提出正義需要從其所屬的歷史脈絡中、透過實踐、個人生活的敘述性整體與傳統這三個具有順序性的發展階段來理解。

第二節 MacIntyre 的教育論

雖然 MacIntyre 主要的論述在於道德議題，但也有部分教育相關論述在此做一整理，以為呈現 MacIntyre 人格教育理論之背景。MacIntyre 的教育論分別從整體描述、教育機構與教育人員、教育內容、方法與教育相關議題進行分析。

壹 對教育的整體描述

由於教育的理想與社會對教育的期待相衝突 (MacIntyre, 2002: 1)。培養工具性的人力資源與涵養健全人格的教育並不一致，而目前的社會環境又日趨混亂，教師所面臨的正是一個不可能的任務。外在情境雖然相當的艱困，但是如果教育能從各個學校局部的進行改革，教育還是有可能達成理想 (MacIntyre, 2002: 17)。MacIntyre 的教育理想是希望能及於大多數的人，他認為如果教育能使販夫走卒都能夠對生活提出批判與建構，社會將會有一場革命性的變革。MacIntyre (2002: 15) 就是期待有這樣的大變動，理想的教育才得以廣泛的實現，人類才得以從政治口號中解放出來，得以從人的有限可能中解放出來。而教育的目的在使我們思考我們所追求的是什麼善，如果我們所追求的不是這些善將會如何。教育的目的在於發展那些使每個小孩成為家庭與政治社群中具有省思與獨立性成員的能力，同時在培養兒童具有那些指導我們朝向個體之善與共善的各種德行。如果能夠達成這樣的教育將會使我們不屈從於經濟掛帥的宰制 (MacIntyre, 2002: 2)。

貳 教育機構與教育人員

教育機構 (institution) 呈現出雙面性格，一方面教育理想需藉由教

育機構的支持來實現；另一方面，教育機構本身具有腐敗的力量，這時就需要靠教育機構的內部人員發揮德行的功能來防止它的腐化

（MacIntyre, 1984: 193-194）。而個人、地方社群、國家與教育的關係為何？由於個人、地方社群與國家間是一種構成性的關係，彼此間是處於相互依賴、相互合作的關係。因此教育要使學生能夠了解這種構成性的承諾（constructive engagement）是怎麼一回事？同時，學生也必須了解個人、地方社群、國家所追求的善在那裏？以及那些善是較急迫的、較重要的、那些工作角色需面臨為了整體的安全時必須冒險從事其工作，諸如消防人員、軍人等（MacIntyre, 2002: 14）。近似於公民與國家的相互間關係的問題。

教育人員的雙重功能，一方面教育人員要去實踐教育的理想，另一方面教育人員也要防止教育機構腐化。教師雖然在收入上不怎麼突出，但教師卻擁有比別的成員更有利的條件，那就是一方面教師的工作是追求共善；另一方面，教師間能夠有機會面對學校階層組織與社會經濟掛帥的弊病，共同探討如何解決此一弊病（MacIntyre, 2002: 2）。

對於什麼是一個好的老師的問題，MacIntyre（2002: 10）認為重要的指標之一就是不要變成很乏味的老師，也才不會使所教的學生也變得很乏味，那些為外在績效的管理者、恣意選擇的審美家、只求解決當下片面問題的心理治療師，這些類型的人就是社會上典型的無聊者。一位好的教師要引導學生去提問：「什麼是我成功的人生故事？」、「如果我必須去追尋，我要追求什麼善？」，如此可抵擋從社會區隔化後引起的自我分裂的困境。

為了使教育能達到本質的理想，MacIntyre 建議應提高師生比例，

由於在小學階段，學生生活經驗有限，又需要學習一些基本技能作為進一步學習的基礎，一不小心常會使其學習陷入困境；再者，每一個學生的特質又有很大差異，教師將無法同時指導過多的學生。因此為了適性教育、把握個別學生學習的契機、師生應有充足的時間來進行教與學。為了達到這樣的成效，MacIntyre 強烈建議小學階段的師生比例應大幅提高（MacIntyre, 2002: 5）。從美國國家教育統計中心資料顯示，1998 年美國公立小學生的師生比平均是每一位教師指導約 17 位學生⁴。

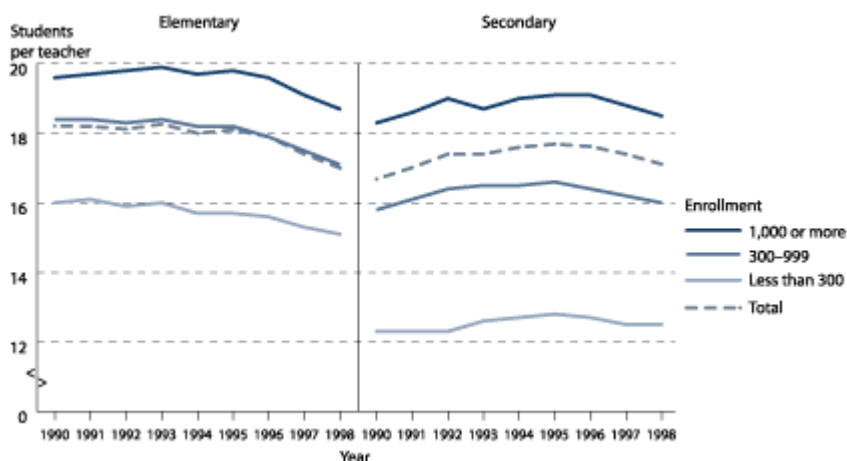


圖 2 美國公立中小學師生比統計圖

資料來源：資料於 2003 年 3 月 23 日，取自美國國家教育統計中心中小學教育內容網頁（<http://nces.ed.gov/programs/coe/2001/section4/indicator38.asp>）

如果從十七人左右大幅降低學生數，提高教師人數，其所需的教育資源將是非常可觀，這就是為什麼 MacIntyre 批評政府未提供教育所需要的資源（MacIntyre, 2002: 4）。

⁴ 87 學年度（1998 年 8 月-1999 年 7 月）我國國民小學師生比約為 1 位教師指導 20 位學生。資料於 2003 年 3 月 23 日，取自教育部八十七學年度各級學校概況表（<http://www.edu.tw>）。

參 教育內容

由於在小學教育階段需要學習一些技能，這些技能學生還不完全知道它們有什麼用，諸如識字、基本運算、寫作、五線譜、九九乘法表等。這時教師要著重兩件事：第一，重視當下把某個技能做對（getting it right）；第二，去感受自己的那種能夠把技能做對的能力與成就感（MacIntyre, 2002: 5）。但不要誤以為 MacIntyre 是完全偏向強調學科中心或是形式訓練的教育模式，MacIntyre 所強調的學習中必然會有一些課程是屬於較為枯燥的基本技能學習。面對這一種無法避免的情況，他建議從小就應當學習如何面對枯燥這件事（MacIntyre, 2002: 6）。他不否認有些課程可以經適當安排，讓兒童於可理解的情境脈絡中來學習各項技能，只是並不是每一課程都能夠如此。在技能學習之後的進一步的學習為運用這些技能來探索數學或從事科學探究，或運用這些技能來閱讀具有想像性的作品，且能在這種作品所形成的閱讀社群中提問與對話，進而能形成一種學習歷程，也就是一種探究的歷史（MacIntyre, 2002: 5）。

歸納起來，義務教育階段的共同核心課程 MacIntyre 認為應包含學術課程與其他課程。學術課程包含數學及各種運算，英語、文學作品、故事書：如北海傳奇（Icelandic saga）、Geoffrey Chaucer（1343-1400）的作品⁵、William Shakespeare（1564-1616）的作品、翻譯故事，歷史、公民教育（civic studies）、實驗科學與科學觀察。MacIntyre（2002: 14）

⁵ Chaucer 為英國最偉大的詩人之一，其主要作品為 *The Canterbury Tales*，被 John Dryden 尊稱為英文詩之父，也由於他的智慧、幽默、人文特質的展現，使他成為繼 William Shakespeare（1564-1616）之後最受人喜愛的英國詩人。

反對在義務教育中教授物理學、化學、天文學、氣象學、地理，因為這些科學已遠超乎基礎程度的學習，除非是那些直接可去探究的自然現象，如行星運行、彗星、火山爆發、颱風、海嘯等。其他的課程包含視覺藝術（包含欣賞與實作），音樂、歌唱（包含聆聽與演出），各種遊戲與運動（如體操、有氧活動），及修車、築牆、寫電腦程式等（MacIntyre, 2002: 14-15）。

對於上述的建議，MacIntyre 也自嘲是過於烏托邦的想法，但是有鑑於學校中的諸多缺失，標準如果不訂高一點，可能會有面臨可怕的失敗，這就如古人所言：「取乎其上，得乎其中；取乎其中，得乎其下」。MacIntyre 的用意在於喚起人們對教育的危機意識（MacIntyre, 2002: 15）。如果有人好奇 MacIntyre 的建議很像西方傳統的博雅教育模式，MacIntyre 進一步的說明他的建議是博雅教育的進一步延伸，因為博雅教育是精英教育（education for few），MacIntyre 的教育是多數人的教育（education for many）。

肆 教育方法與評量

MacIntyre 從人類動物性的本能看人類的學習方式，人類的學習源自本能的反應，經由本能反應而獲得回應進而得到滿足，並從與照顧者的基本語言中學得基本的語言意義，而反覆的在相似情境中使用，但當其面對未曾接觸過的情境時，就有可能需要經由與情境互動的自然經驗中獲得智慧，雖然有時這種經驗是痛苦的，這就如俗語所說的不經一事不長一智。經由這種互動使人與人之間能達到相互的同情與同理，使自己能進入別人的思想與感受之中；反之，別人也可以經由這種互動的過程中進入自己的思想與感受之中，這是一種互動的、相互詮釋的經驗

(interactive interpretative experience) 之哲學觀 (MacIntyre, 1999a: 16-17)。

因此，學生的能力與品格培養需要時間使其能穩定的逐漸形成，而不是匆忙的進行填鴨 (MacIntyre, 2002: 4)。MacIntyre 批評實用取向的唯實論，認為他們追求速效、視輸入與輸出有著可預期與可測量的關係，偏重數據性的硬性資料 (hard data) 而呈現出缺少深思熟慮的遠見 (MacIntyre, 1990: 234)。但是，將教育評量視為一種具體產品的評量，就像工廠生產線一樣，學生為輸入的原料，測驗成績與考試結果為產品。在大學則顯現出重視研究的具體成效⁶。在這種重視輸入—輸出 (input—output) 模式下，成功的教育就是能生產出達到這些測驗或考試的學生。不幸的是，一個可以勝任考試的學生也可以同時是一個相當愚蠢而沒有教養的學生。MacIntyre 盛讚英國詩人 Matthew Arnold (1822-1888) 對普魯士 (Prussia) 教師的轉述，普魯士教師對於學生評量的看法，認為沒有一個公式可以作為學生能力與品格 (power and character) 的完整評量，或是認為這個公式可作為斷定學校或教師成敗的客觀標準 (MacIntyre, 2002: 4)。對於「什麼學校可稱為一個好的學校？」的問題，MacIntyre 認為一個好的學校在於其學生具備一些基本技能後，學生進而能從事藝術、科學、棋藝等遊戲活動、或成為文學閱讀等的參與者且有相當的表現、或能夠設計實驗且運用所學的數學能

⁶ 教育部在 2003 年 10 月 20 日公佈國內 154 所大學的學術表現評比，以各大學教師發表在 SCI、SSCI 及 EI 所收錄的國際期刊論文總篇數為指標，引起許多大學的強烈反彈 (孟祥傑、潘淑婷，2003)；這種單向度的評量所產生的疑慮與 MacIntyre 對大學的批評如出一轍。

力，或為某種目的來畫畫、譜曲等（MacIntyre, 2002: 9）。所以學校不僅是學習基本技能的地方，同時也是實踐運用這些能力於具體實作的地方。對於這樣的課程如何加以評鑑其成效呢？MacIntyre（2002: 15）認為應不只看學生在工作場所的表現，而且要看學生是否能夠創意地與建構地思考他們自身與其社會，並運用前人所累積的資源，去開展與實現未來可能的願景。

伍 教育重要議題

一 受教大眾

MacIntyre(2002: 16)認為受教大眾(educated public)有三項特徵：第一項特徵是有一些社群成員論辯時共同分享的論辯標準。第二項是在這些爭議與衝突之下，還是保留著對爭議與衝突所追求的善、共善的定義及其共識。第三項是這些爭辯與探究總是對新的觀點與新的可能性開放。而受教大眾之三項特徵的功用為：第一，在有論辯共享的標準下，使得成員在討論時得以信賴彼此所提之論點都是基於確實可信的前提，而其所做的推論也都是有效的。第二，產生的功能是理性的審慎思考(rational deliberation)能夠發揮作用，使成員努力的朝向結論前進。第三，能使我們不只提問那一種可能方案是我們要做的？也能提問就只有這種方案我們可以選擇嗎？

MacIntyre (2002: 16-17) 認為缺少受教大眾的下場將會有三項後果：第一項是缺少了受教大眾幾乎沒有人能進行有品質的公共論辯，基本的論辯語彙沒有標準，也因此陳述沒有可信賴的事實或邏輯可言。第二項是過少的共享前提使我們無法進行理性論辯，取而代之的是一種主

張 (assertion) 對立於另一種主張；在沒有理性的辯論下，剩下的就是討價還價的協商，這使得權力得以處處留痕。第三項大眾的選擇限定在少數精英預先劃定的範圍，社會特徵即是由各政黨、財團與商業利益、及為其服務的媒體等所形成的精英政府，這種型態的社會就是 MacIntyre 所指的先進的現代性民主 (democracies of advanced modernity) (MacIntyre, 2002: 17)。

MacIntyre 進一步描述受教大眾的培養，他指出受教大眾是由受過教育的通識者 (educated generalist)⁷ 所組成，受過教育的通識者是指那些能夠在社會與自然之間找到自我定位的人，也就是擁有足夠的天文、地理、歷史、經濟、哲學、神學等等的知識者。然而什麼是足夠呢？MacIntyre 進一步的解釋說就是在某一學科中學到能夠分辨「什麼是學科專家在其領域或其下的分殊領域所應知道的東西」與「非某一領域的學科專家要進行個人或集體判斷時所需知道該領域的合宜知識」之不同。要達到這樣的足夠知識，就需要廣泛涉略科學、人文、歷史，而不會在專業學習中忽略了其他知識的重要 (MacIntyre, 2002: 17)。

二 道德教育

MacIntyre 發現，除了 Jean Jacques Rousseau (1712-1778) 的《愛

⁷ 在 MacIntyre 的概念邏輯中，「受教大眾」是從「受過教育的通識者」中所組成，其智識品質是高於「受過教育的通識者」，如將「educated generalist」譯為「受教通才」，「通才」的概念在中文的意涵上相當廣泛，常常意指知識與能力在各方面均非常通達之人，今日社會上讚美某人是「一位通才」，是意指「一位傑出卓越之士」，因此不易與「受教大眾」的概念形成合理的序階，故譯為「受過教育的通識者」較符合 MacIntyre 的概念架構。

米爾》(Emile) 與 Gareth B. Matthews (1929-) 的《童年哲學》(The Philosophy of Childhood) 等作品外,多數的道德哲學忽略了未成熟的兒童與青少年的道德哲學 (MacIntyre, 1999a: 81-82); 成人的道德哲學以理性成熟的個體為預設,但從道德未成熟到道德成熟的過程所應培養的道德知識、能力、態度、習慣就成為教育工作者責無旁貸的任務。

三 多元文化教育

對於「相同社群不同傳統之教學如何進行」的問題,常發生在多元的社會中。同一個社區中常常同時存在不同的文化傳統與價值觀念,社區中的學校也因此對於實施何種理念的教育而引起正反兩方人士的爭議,嚴重者則是形成權力鬥爭,虛耗教育能量。對此 MacIntyre 提出一個可行的教學模式,他建議不同的文化傳統下可興辦不同理念的中小學。但是學校所教的內容不能劃地自限的教授各自的傳統,而是要同時介紹其他不同傳統或甚至是敵對傳統的觀念 (MacIntyre, 2002: 12)。MacIntyre 舉北愛爾蘭 (Northern Ireland) 為例說明這種情況,他說信仰新教的聯合主義者 (Protestant Unionists) 教其子弟有關大不列顛及北愛爾蘭聯合王國 (United Kingdom) 與新教的精神;相對的信仰天主教的民族主義者 (Catholic Nationalist) 教其子弟有關愛爾蘭民族主義及天主教的精神⁸。MacIntyre 認為不同傳統之雙方都需要有易子而教的歷程,這對社會與道德發展是非常重要的。讓信仰新教的聯合主義者之子弟有

⁸ 北愛爾蘭的傳統約略分為兩大陣營,一方是在 1607 年隨英國征服愛爾蘭時前來墾殖的英國後裔之聯合主義者/新教徒,他們信奉新教主張北愛爾蘭與英國合併。另一方是本地的愛爾蘭後裔之民族主義者/天主教徒,他們信奉天主教主張北愛爾蘭與愛爾蘭合組共和國 (施正鋒, 2002)。

機會從信仰天主教的民族主義者之老師的觀點，來認識聯合王國與新教的歷史；反之亦然。這個教學方法如果在國內實施約略是指「認識臺灣」的課程一方面要邀請獨派的人士來上課，同時也要有機會要讓統派的人士來發言；對於認識中國歷史文化的相關課程亦然。

這樣的教學態度基本上是基于小時候的學習無法避免意識形態的涉入，因為孩子是從個別傳統的敘述性故事來學習敘述自身的故事，自己的故事需從個別傳統中滋長出來；但為使自身的故事更加完整，當然要加入別的傳統的故事。等到孩子長大後，更進一步的學習則可介紹偏向學術上之中立與客觀性的觀點（MacIntyre, 2002: 12）。

MacIntyre 進一步分析不同觀點的衝擊、承受與偏見的起源問題，他強調衝突觀點的介紹要適時，不可過與不及。過早介紹衝突觀點使得學生一方面尚未有接受衝擊的準備；另一方面，超乎學生學習的成熟度的教學內容會導致學生產生偏見（MacIntyre, 2002: 13）。而什麼時候才是適當的時機呢？這個時機是當學生想去對這個問題提問或是不會影響學生最根本的生活時⁹。

⁹ 如介紹臺灣自主意識與中國歷史意識時，不能過早強調其衝突的觀點，已免學生面對衝突觀點時無所適從而使學生像失根的浮萍般到處飄泊沒有心靈的故鄉 或者是產生非理性的愛恨偏見。反之，應使學生自然的先在所處文化中接觸其文化的觀點，這些觀點不論是偏向鄉土意識、或是中國情懷、或是某一地方的族群精神、文化意識等。等到學生的心智較為成熟後，再使學生來聽另一角度或對立的故事。如此使學生不會迷惑於多元的主張而陷入相對主義論，也有能力加以區辨爭論觀點的源由，而不盲目偏執。

第三節 MacIntyre 人格教育理論的形成

MacIntyre 人格教育理論受 Aristotle 德行論與 Saint Thomas 的影響，社群主義論者的激盪與其個人創見等條件中逐漸形成。

壹 Aristotle 德行論的影響

從 MacIntyre 學習過程來看，他的思想是從早期以基督教—馬克斯主義 (Christian-Marxism)，轉變為成熟期的多瑪斯—亞里斯多德主義 (Thomistic-Aristotelianism) MacIntyre 從學習 Aristotle 的 *Nicomachean Ethics* 中指出，Aristotle 提出一個現實的人與實現目的之人是對立的，經由倫理學的研究來了解如何從現實的人達到實現目的之人，為了達到這個目的必須預設人是有潛能性、理性及目的性。從上述 Aristotle 的觀點中歸納出三個基本特徵：第一，現實的人（即未經教化的狀態），未經教化的人是歧異及不能相互和諧的；第二，透過了倫理規範、實踐理性、經驗的轉化作用；第三，使其成為實現目的之人。呼應這三個基本特徵的是三種成分：未教化的人性概念、理性倫理的規範概念、實現目的之人的概念，三者要相互的參照才得以理解 (MacIntyre, 1984: 52-53)。從 Aristotle 的思想中，MacIntyre 認識到人是政治的動物之觀點，從中推出城邦的自然產生，Aristotle 指出「城邦顯然是自然的產物，人天生是一種政治動物」(顏一、秦典華，2001: 1253a1-5)。而「家庭和城邦乃是這類生物的結合體」(顏一、秦典華，2001: 1253a15-20)。從中產生了「城邦在本性上先於家庭和個人，因為整體必然優先於部分；例如，如果整個身體被毀傷，那麼手或腳也就不復存在」(顏一、秦典華，2001: 1253a20-25)。這樣的點觀成為 MacIntyre 對人的核心看

法，人需從整體中才得以理解。

在整體中的人有一個共同的目的，也就是要達成共善，所以 MacIntyre (1984: 151) 說：「任何時代中建立一個社群就是要完成共同的計劃，要實踐眾人所分享認同的善」，為了達到這項目的，社群成員在這樣的計劃中，成員需要發展兩種不同的實踐的價值觀，把有助於實踐共享價值的行為視為德行；其次是把有害於共享價值的行為視為惡¹⁰。而在教育上 Aristotle 則強調教育的最高理想在於獲致幸福，而真正的幸福則來自於人格的完美（林永喜，1994: 42）。

由於 Aristotle 的基本思想已成為 MacIntyre 思想的核心之一，以下概述 Aristotle 的幸福觀的基本架構，有助於對 MacIntyre 人格教育的理解。Aristotle 幸福 (eudaimonia or happiness)¹¹ 觀概述如下（黃藹，1996；Aristotle, n.d./1980）。

一 人的靈魂：

1. 理性（較高）：與慾望產生行動（依實踐智慧（計算與直觀）而行）。

2. 非理性：（1）生長的、（2）嗜慾與慾望（Aristotle, n.d./1980: 1102b7-30）。

¹⁰但是要注意的是，Aristotle 所談的目的論並不是近代倫理學上的後果論，如功效主義主張的以行為的後果來論證道德（MacIntyre, 1984: 150）；也不是 Rawls（1999: 25）所談的正義即公平那種源於理性判斷的雙方平等之立約。

¹¹ 幸福是一種靈魂遵循完美德行的活動（Aristotle, n.d./1980: 1102b26-a14）。

二 德行¹²：

德行可分為道德之德(moral virtue)¹³與智慧之德(intellectual virtue)¹⁴ (Aristotle, n.d./1980: 1103a10-33)

1. 道德之德為品行或品格卓越，可達於一般幸福，其內涵為道德德行生活，如正義、友愛、勇敢、節制、慷慨、大方等。

其通性為：

- (1) 道德之德與情慾及行動有關。
- (2) 抉擇。
- (3) 中庸：a 是品德而非情感或行動，b 惡無中庸，c 幾何比例。
- (4) 自願性。
- (5) 實踐智慧。
- (6) 習慣。

¹² 對於德與知的看法 Socrates (469- 399BC) 與 Aristotle 不同的觀點比較如下：

1. Socrates：知德合一，相似於知行合一。
2. Aristotle：知識、信念、負責→選擇→意志：(1) 正常→德行。
(2) 薄弱→惡。

¹³ 道德之德來自於習慣的培養。道德之德不是來自於人的本性，但道德之德的習慣形成也不違反人的本性 (Aristotle, n.d./1980: 1103a10-33)

¹⁴ Aristotle (n.d./1980: 1139a22) 在智慧之德中談到行動、選擇、理性與目的之問題。他說「行動之源是選擇，選擇是慾望與朝向目的理性思維」，從中可知選擇是離不開理、智慧與道德。

(7) 快樂。

2 智慧之德可達於較高層次幸福，其內涵為哲學思考或默觀生活。

(1) 哲學智慧 (philosophic wisdom)。

(2) 直覺理性 (intuition reason)。

(3) 實踐智慧 (practical wisdom)：含世俗聰明、且須為好人、並包含技術；為一種善惡判斷力，這種判斷力含直覺理性——即對目的之把握，如看得準之慧眼，此點為直覺主義；但其對特殊事物不能只引規則，應含對事實的知覺，即經驗，故此一進路與 Kant 先驗的定言令式不同。

(4) 技術 (art)。

(5) 科學知識 (scientific knowledge)。

三 智慧之智與實踐智慧之比較：

1. 智慧之智 (intellectual wisdom) 其自身即為目的，可達於幸福：

(1) 知識完美形式。

(2) 第一原理的運用。

(3) 直觀理性：洞析第一原理、科學之認知。

2. 實踐智慧：實踐智慧 (作為工具性功能的部分) 結合道德之德而可達於幸福。

實踐智慧是分辨人類是非善惡的真正才能(黃藹, 1996:45; Aristotle, n.d./1980: 1140b5-6), 但是經由實踐智慧而表現的道德行為, 既不是由

於天生自然，也不違反我們的本性；可以說自然在我們心中預備了接受道德德行的基礎，但是道德德行的完美卻是由習慣而來(顏一、秦典華，2001: 1146b23)。

四 六種品格：

Aristotle 描述品格的六種類型(黃藹，1996:78-80; Aristotle, n.d./1980: 1145a11-1145a34)：

- 1、聖哲之德：指的是英勇神聖而超乎常人。
- 2、德行：自然的表現出慾念及其抉擇一致朝向善。
- 3、自制：原本慾念或情緒充滿矛盾與衝突，但經內心一番痛苦掙扎後理智與意志戰勝了情慾，故在抉擇和行動上尚能遵守中庸之道。
- 4、軟弱：內在情緒衝突時，雖然理智明白該怎麼做，可是卻因意志力不堅，導致行動上的失敗。這也是典型道德認知與道德行動不一致的情形。
- 5、惡行：在情緒、抉擇及行動上都違反中庸之道。
- 6、獸行：根本沒有道德良知可言。

其中，聖哲之德是超凡，獸行是非人。這兩者不能稱為人的表現。其他品格的類型則可透過情緒、行動與抉擇三方面是否可表現中庸來區分。

上述 Aristotle 幸福觀的基本架構下，MacIntyre 對 Aristotle 提出了部分修正以適合當今社會。MacIntyre (1984: 196) 認為 Aristotle 理論有幾點不足。首先，Aristotle 的形上生物學 (metaphysical biology)，因為

形上生物學預設著一種層級社會；MacIntyre (1984: 104) 提出解決的方法是以前實踐的概念提出人是社會群體中的成員，他們將所追求的目的與計劃放入了自然與社會的世界中加以實行。MacIntyre(1984: 122) 認為：「社會基本價值標準是既定的，一個人在社會中的位置以及社會地位中的權利和責任也是如此。在這樣一個社會中，一個人透過認識他在這個系統中的角色來認識他是誰；而且通過這種認識，他也認識到他應當作什麼，及應當與其他人有什麼關係」。晚期 MacIntyre (1999a: preface x) 更進一步說明認為人的發展是立足於動物的基本條件上，也就是人的相互依賴性與合作性的特質。然而，Aristotle 對人的依賴性的忽視，強調人應獨自進行審慎思考，如與他人進行審慎思考是對自己決定沒有信心，以及 Aristotle 認為男人應表現出男人氣概，有淚不輕彈，否則就像女人家一樣，甚至 Aristotle 認為接受別人的幫助是次等人的行為。對此，MacIntyre (1999a:6-7) 認為以獨自進行的審慎思考為前提會在政治上產生不適當的推論；而男人不像女人一樣會與人訴苦，表現出重男性優越而輕視女性的男性沙文作風；不接受別人幫助表現出忽略人類相互依賴、相互合作的事實。因為人是在互動中形成的社群而非預先對人做形而上的設定。

其次，Aristotle 過於強調和諧而忽略人類社會中衝突的本質 (MacIntyre, 1984: 197)，並且認為衝突是對城邦生活一種極大的威脅。對於衝突 MacIntyre 則是強調在傳統背景條件中理解那些兩難的選擇，衝突成為一種學習的資源 (MacIntyre, 1984: 164)。

貳 Saint Thomas 的影響

Saint Thomas 是義大利著名的神學家與哲學家，由於他的重要著作

使他成為士林哲學最重要的代表人物，同時他也是羅馬天主教的重要領導者。他適當的把 Aristotle 的哲學融入了中世紀的士林哲學之中，他的主要著作《神學大全》(Summa theologiae)與《反駁異教大全》(Summa contra gentiles) 成為基督天主教教義的主要經典，他的學說經由後人發展成為多瑪斯主義 (Thomism)。MacIntyre 經由學習 Aristotle 與 Saint Thomas 之後，將兩者的理論結合，而成為亞里斯多德主義者與多瑪斯主義之傳統基礎來作為哲學與道德探究 (Jeffries, 2000: 303)。MacIntyre 的德行觀具有 Aristotle 與基督教兩者的色彩，同時重視目的與手段間的關係，也強調內在善優於外在善的關係；這樣的特色就如同 Saint Thomas 綜合 Aristotle 與基督教傳統相似 (McMylor, 1994: 105)。Saint Thomas 認為一切事物都具有目的性，而事物間的各種善有其序階性 (Broadie, 1995: 44)，而人要追求最高的善，也就是幸福 (Broadie, 1995: 46)；這與 MacIntyre 提倡人的目的性、強調在不同善之間要以較高的善來做判斷、追求美好的幸福生活相契合。而 Saint Thomas 也教導我們一個觀念——父母對於孩子宗教教育具有選擇權是根據自然法而來的 (MacIntyre, 2002: 11)。

參 社群主義論者的激盪

與 MacIntyre 論點相近的有社群主義論 (communitarianism) 觀點的倡導者，諸如 Charles Taylor(1931-) Michael Sandel(1943-) Michael Walzer (1935-) 等人。社群主義是有關倫理學與政治學方面的學說，其基本主張認為個體只有在社群的脈絡中才得以發展成為一個道德人與政治的行動者，這樣的觀點可追溯到 Aristotle 所主張的道德與政治德行唯有在城邦之中才能完成，以及 Hegel 所強調家庭、地方政府、國家

對人類道德與政治能力的充分發展之重要性 (d'Entrèves, 2001: 269)。社群主義者主要反對者為自由的個人主義，而成為一種以社群為基礎的哲學 (community-based philosophy) (Daly, 1994: ix)。社群論者對自由主義者的道德與政治理論的批評主要集中在：自由主義的自我觀 (the liberal conception of the self)、自由主義的社群觀 (the liberal understanding of community)、分配正義的本質與範圍 (the nature and scope of distributive justice)、正當性優先於善 (the priority of the right over the good) 等四項議題上 (d'Entrèves, 2001: 270)。

首先，Taylor 關心的重點在於哲學的人類學 (philosophical anthropology)，他反對由非聯結性的心理學、效益主義式的倫理學、原子式的政治學、機械科學等所主張的人觀 (vision of man) (Mason, 1996: 775)；對於自由主義的原子式自我概念 (conception of the self)，Taylor 提出一種關係性的與互為主體的自我概念來代替，這種人的概念是強調社會、文化、歷史與語言等因素構成了自我的認同 (d'Entrèves, 2001: 270)。這是對自由主義缺少社會母體觀念的修正，強調人是自我解釋的動物；相對於自由主義所建立的是一個原子論式的社會，是已經擁有自己價值與目標的個人為了追求及實現私利而彼此合作的一種工具。

Taylor (1996: 42) 認同 MacIntyre 對現代性的批判，指出現代的程序性後設倫理學 (procedural meta-ethics) 對立於亞理斯多德主義的想法，使得對不同德行觀的矛盾現象無法解釋。

其次，Sandel 著重在自我與社群概念的研究，他批評自由主義所提的人可以在不受社群的影響下，選擇與更新他們生活中所追求的目的之錯誤宣稱 (Kymlicka, 1995b: 788)。批評 Rawls 所提擁有式自我不是互

為主體自我；而其所能構成的社群僅能是情感性社群，而不能達到構成性的自我的目的，而 Sandel 所提的三種社群為：1. 工具性社群 (instrumental community) 2. 情感性社群 (sentimental community) 3. 構成性社群 (constitutive community)，其中只有構成性社群才能提供政治中友愛、自我知識、道德品格的涵養等核心要素的基礎 (d'Entrèves, 2001: 270)。所以 Sandel 強調自我與社群是不可分的連繫 (attachment)，而批評自由主義的自我是沒有繫累的自我 (unencumbered self)。

而 Walzer 不只強調社群形塑成員的道德品格，而且構成了社群中各種正義的概念 (d'Entrèves, 2001: 270)。Walzer 認為對於正義與善的概念的獲得與理解需依於個別的社群中，因此某種程度的文化相對性必須要予以尊重，不過他也承認非相對性的最小化的規則 (minimal code)，如禁止奴隸制度、種族屠殺、對任何社群的集體施暴 (Kymlicka, 1995c: 905)。Walzer 批評自由主義基於原子式自我概念所形成的單一的最高分配原則，並認為如果採社會性的自我為出發正義的原則將是多元的，不同的社會利益應依不同的理由與不同的標準來分配，因為不同社群對不同的善的概念理解不同 (d'Entrèves, 2001: 271)。

肆 MacIntyre 個人的創見

一 道德哲學的方法論

MacIntyre 使用歷史式的哲學探究 (enquire of historical philosophy) 來進行倫理學的研究，他在撰寫《倫理學簡史》一書時從 R. G. Collingwood 身上學到，以方法論的角度來看道德基本上是歷史性的題

材，也就是說道德要從歷史的角度來研究，這一覺察使他看到現今的道德探究中缺少了歷史的向度。其次，Vico 提醒我們對於道德或任何事物的理性探究是根著於前理性神話與隱喻（*prerational myth and metaphor*）的持續性工作。為了使讀者易於了解，我們可以用更淺白的描述來說明 Vico 的意思：人類探究事物的起源來自於生活中的一些偶然情境，這個偶然的情境剛好有充足的條件讓情境中的人產生疑惑，從中引發出許多相互抗衡的解答，再形成相互競賽的爭論；這些爭論在時間中有系統的發展，而成為構成社會各種人與人、人與物等關係的主要特色；這個過程使得前理性的說故事性文化，轉化成為理性的社會；特別需注意的是這個過程是不斷的進行下去的。從偶然的生活中產生疑惑，進而尋求解答，從中產生相互競賽的爭論，因而形成理性社會的各種理論，並且再次對理論質疑，又可重新產生疑惑 如此不斷的持續下去（MacIntyre, 1994/1998c: 261）。從這種歷史持續性的觀點來看，MacIntyre 所強調的傳統是一種進行式歷史之「活傳統」而非過去式的「僵化傳統」。

二 現實生活的反省

在 MacIntyre 所處的蓋爾語口語文化（*Gaelic oral culture*）傳統中，強調忠於親族與國家，認為正義就是扮演好一個人在社群生活中的角色，每一個人的認同來自於社群中，這種觀念與他的人格觀點相一致。但這個傳統逐漸受到啟蒙以來現代文明的衝擊，相對於為了晉身現代社會之資產階級的各項教育考試而言，蓋爾語口語文化就被譏為是愚蠢、浪費時間的古物研究（MacIntyre, 1994/1998c: 225）。這種傳統文化的逐漸消失與 MacIntyre 對現代化的批評觀點相似。MacIntyre（1998c: 256）自陳早期他跟隨英國共產黨的執行委員 George Thomason 學習時，也一

度成為共產黨員。MacIntyre (1968: 103) 從 Karl Marx (1818-1883) 的信念中發現馬克斯主義保留了啟蒙之後人們所拋棄的基督教教義，因為馬克思主義也是企圖致力於實現《福音書》(Gospels) 中的正義理想，馬克思主義可說是世俗化的宗教。但是當他看到 Joseph Stalin (1879-1953) 極權統治蘇聯及武力鎮壓捷克斯拉夫後，他對馬克馬主義的樂觀態度開始轉變，其後他在《馬克思主義與基督宗教》(Marxism and Christianity) 一書的前言中指出「我成為一個馬克思主義者和基督徒所要面對的主要困難在於要我相信他們的組織。因為共產黨史達林主義者的粗暴，以及羅馬天主教宗教會議的粗野，使我無法接受」(MacIntyre, 1968, preface. vii)，這種對組織的不滿也呈現在他對機構產生腐化力量的疑慮。同時，他也發現馬克斯主義內含著個人主義的觀點，在《資本論》中所呈現的馬克斯人觀是一種社會化的魯賓遜 (Marx as a socialized Robinson Crusoe)，因為 Marx 所描繪的自由個體的社群 (a community of free individuals) 圖像是，這些自由的個體擁有生產工具的共同的所有權、不同的生產與分配的準則之全部的自由同意權。但自由的個體如何進一步的與他人產生相互的連繫，Marx 並沒有進一步的提出說明 (MacIntyre, 1984: 261)。當馬克斯主義者在組織與行動上愈來愈走向權力這個方向時，本質上已變成了韋伯主義者，科層管理成為權威；而通往權力的途上，權力使人腐化 (MacIntyre, 1984:109)。對於後來馬克斯主義在 Stalin 統制下的蘇聯，更是讓 MacIntyre 失望地認為，如果嚴肅的看待 Leon Trotsky (1879-1940) 晚期作品，會使得一位馬克斯主義者異離了馬克斯主義者的傳統而成為一個悲觀主義者，因為馬克斯主義的解放世界的理想預言，證諸於蘇聯 Stalin 的極權統制，使理想成為一種幻想的假設；原本一條解放人類之徑，如今卻成為黑暗的深

淵,這使得 MacIntyre 選擇不再成為一位馬克斯主義者(MacIntyre, 1984: 262), 而著力於 Aristotle 與 Saint Thomas 傳統的探究。

MacIntyre 發現當代社會中, 已遺忘人的目的, 也就是人處於社群中實現自我以及社群共善的目的, 轉而追求個人式的外在善。但 MacIntyre (1984: 119) 認為如果放棄了 Aristotle 目的論, 規則 (rule) 問題就會成為道德的首要問題, 因為多數人同意休姆法則(Hume's law) 指出的無法從事實推演到價值, 如果道德不以目的論的方式討論, 規則自然成為首要的方式。其次, 啟蒙運動之後, 人脫離了神的束縛; 在 Hume 之後, 事實命題已無法推論至價值問題, 對什麼是善沒有固定的解答 (MacIntyre, 1984:119), 使得多元的論述成為當代的主流, 但隨伴著理論的紛歧, 面對問題無法形成一個權威的基礎, 也因而無法解決問題。

再者, MacIntyre 發現現代社會中隨伴著多元價值的論述下, 社會道德呈現了一幅失序的現象, 面對社會道德上的爭議總是莫衷一是, 在不斷的爭吵中, 找不到可以解決的策略。例如對於戰爭中為追求和平而戰的兩難, 或對於墮胎議題中生命權、母親選擇權、嬰兒生命權的爭議, 或對於社會正義下人民對於醫療、教育、社會福利措施的自由選擇空間的爭論, 都沒有一個可以判斷的準則。也因此 MacIntyre 透過歷史的考查中發現 Aristotle 傳統可以來解決現代道德混亂的危機 (MacIntyre, 1984: 259)。MacIntyre 提出從實踐、個人敘述的整體、傳統出發, 來重建道德混亂的社會。並強調從局部社群來進行實踐, 因此雖然 MacIntyre 的理論常被歸類於社群主義者的範圍, 但 MacIntyre 本人卻說他不是社群主義論者。這是因為他從一個亞理斯多德主義者的角度觀察當代社會

發現，經濟發展的代價就是使那些經濟最差者處於不利地位，而社會的利益不因個人功績來分配；對於這種問題 MacIntyre 認為大規模的政治行動沒有用，因為如果想以現代的政治系統來解決這項問題常會陷入同流合污的困境（諸如以資本主義為內涵的民主國家），如果想訴諸全盤推翻的方式來改革則常惡化為恐怖主義（諸如共產主義國家）；唯有訴諸小規模的地方性社群，如家庭、鄰里、工作場所、教會、學校等等，在那裏真正需要的人可以被真實的發覺與實質的受到幫助（MacIntyre, 1994/1998c: 265）。

第四節 MacIntyre 人格教育理論的內涵

MacIntyre 人格教育理論包含基本理念、人格養成之三個具有邏輯順序的發展階段、健全人格等內涵。

壹 MacIntyre 人格教育理論的基本理念

一 目的、善、幸福

MacIntyre 重新發揚 Aristotle 目的論（teleology）的主張，認為人要从人的本然狀態轉變成為人的應然狀態，而轉變的過程就是要發揚人類社會的倫理道德，進而培養健全人格。因此，人類預設了目的性，追求各種善（goods）的目的（ends），而善包含外在之善（external goods）與內在善（internal goods），也包含個體之善（individual goods）與群體共善（common goods）。MacIntyre 指出雖然我們總希望一方面能在實踐中擁有德行、達至卓越與各種內在善；另一方面又能擁有財富、聲名與權力。但是，「德行總是成為這種令人如意的野心之潛在阻礙」（MacIntyre, 1984: 196）；因為 MacIntyre 認為，一但外在善的追求成

為社中的主宰時，德行的概念就可能損耗或消失，雖然虛偽的德行依然會在表面盛行。

但是，MacIntyre 傾向內外善相衝突的立場，也可能會遭受到質疑，因為內在善也可能與外在善不相互衝突。如甲快樂的唱歌給喜歡聽他歌聲的歌迷聽；如此甲不但陶醉在歌唱的內在善之中，同時也獲得高額的演唱會門票收入以及眾多歌迷喜愛的聲名等外在善；由此可知，內外善在此一例證中對甲來說是不相衝突的。要解釋 MacIntyre 所持外在善傾向於內在善相衝突的看法必須更深入分析 MacIntyre 對外在善的描述，MacIntyre 強調外在善是真正的利益，它一方面是慾望的對象，另一方面無人可在不矯情之下表達對外在善的輕視（MacIntyre，1984: 196），因而培養真實、正義、勇敢等德行留給人阻礙財富、名聲與權力的負面印象。從中推演 MacIntyre 傾向內外善衝突的看法之核心問題在於「多數人不易抵抗外在善的誘惑」，而「多數人的外在善之慾望又不易窮盡」；不幸的是，外在善具有獨佔性與有限性，不像是內在善是不具有獨佔性與有限性，並在理想的情況下所有人都可達到內在善的理想而不會相互衝突；如果多數人對外在善的慾望不易窮盡時，其結果當然就是你爭我奪、或是用自由民主社會中資本主義之「自由競爭」的邏輯來進行；如此，在「自由競爭」的原則之下，能守住法律規範者已可表揚為理想公民，更遑論超越法律層次的道德期許或追求德行；從中可理解外在善與德行的衝突性，而德行又是內在善的必要條件，缺少了德行就無法完成內在善的追求（MacIntyre，1984: 191），而可合理的推演出內在善與外在善存在著衝突性，面對這樣的衝突性，需透過德行加以衡量。

因此，在追求善的過程中，一方面要能明瞭什麼是善，另一方面則要解決內外之善或個體與群體之善的衝突，而使各種善之間能相互契合，最終達到人類的最高善，也就是幸福。

二 德行

追求人類之善的過程中無法離開德行，沒有德行人類就無法達到追求幸福的目的。而德行是什麼呢？MacIntyre (1994/1998c: 262-263) 認為在傳統上分享著一個德行的核心觀念，這個核心德行概念的傳統是從古希臘到西元前五世紀的雅典城邦，經由 Socrates、Plato、Aristotle 等主要人物的批判與建構而成 (MacIntyre, 1994/1998c: 262)。這個德行傳統有三個特色：第一，德行是人類心靈與個性的品質，沒有了德行，人類在藝術、科學上的實踐或是在農耕、漁業、建築等生產性活動中，所欲達到的內在善將無法達成 (MacIntyre, 1994/1998c: 262)。第二，各種德行是個體追求生命、追求有秩序的善之品質，沒有德行將使人們無法完成個體來說是最好的生活與有秩序的善 (MacIntyre, 1994/1998c: 262-263)。第三，德行也是社群發展的必要品質，沒有德行無法理解人類共善的觀念 (MacIntyre, 1994/1998c: 263)。

德行的種類有那些？歸納 MacIntyre 在 *After Virtue* 中所強調的有勇敢 (courage) (它常與在乎 (care)¹⁵ 與關心 (concern) 相連繫)、信任 (trust)、正義 (justice)、真實性 (truthfulness)、友愛 (friendship)、統整性 (integrity)、穩定性 (constancy) 等類型。這些德行在追求美好生

¹⁵ 「care」也有關懷之意，但為了與下一個詞「關心」(concern) 在翻譯上呈現出逐漸加強的關懷層次，故將其譯為「在乎」。

活中，扮演重要的角色，缺少德行無法使我們追求美好生活。缺少德行更使得惡在生活中浮現，這些惡如欺騙、傷人、敵意、偏見等。如以偏見為例，偏見的形成是從小時候開始的，小孩易於對異類產生敵意，對那些與自身或其朋友不一樣的人產生歧視，MacIntyre 引用基督教原罪的觀點認為，所有的小孩內在都有一些不好的氣質，因此常常會對弱者、殘障者、外國人予以輕視，面對弱者、殘障者也顯露出優越的神情（MacIntyre, 2002: 18）。漸漸的偏見擴大成不同的種類，不論是宗教偏見、文化族群偏見、種族偏見、對弱勢者的偏見等，在 MacIntyre 看來這些都是教育之敵。而如何消除這些偏見，MacIntyre 的解決之道就是讓彼此有機會相處、分享各種相互間的經驗、從事各項活動、使得我的故事中有你、你的故事中有我、彼此共同擁有快樂、悲傷、相互幫助的生活故事，這將有助於消融偏見於無形（MacIntyre, 2002: 18）。

三 德行的差異性與不相容性

然而，德行的觀念並不是一成不變的，從歷史的探究中發現即使是在相對一致性的傳統中，對德行的概念都充滿了許多差異與不相容（MacIntyre, 1984: 181）。本研究為進一步呈現德行的差異與不相容性，綜合歸納整理 MacIntyre, Homer, Aristotle, The New Testament¹⁶, Jane Austen (1775-1817), Benjamin Franklin (1706-1790), Rawls 等七種德行觀點，並透過表 1 加以呈現，以利德行觀點之紛歧性與相似性的分析。

¹⁶ 此指以新約聖經的基本德行觀點來做比較。

表 1 德行異同觀點表

vir.* con. com.	Alasdair MacIntyre	Homer	Aristotle	The New Testament	Jane Austen	Benjamin Franklin	John Rawls
arête**	virtue	excellent	virtue		virtue	virtue	
paradigm	moral agency	warrior	Athenian gentleman	God, Jesus	English naval officer	utilitarian	
religion	from Christian to Catholicism			Christianity	Christianityb		
crucial virtue	integrity constancy		phronêsis	faith	1, constancy	1, temperance	
			temperance			<temperance>	
				hope		2, silence	
	courage (care&concern)		courage			3, order	
						4, resolution	
						5, frugality	
						6, industry (pleonexia: greed in ancient Greeks)	
	trust		honor	<faith>***	2, fact (genuine virtues)	7, sincerity	
	truthfulness		truthfulness			<sincerity>	
				love	amiability		
			agreeableness		agreeableness		
	justice (a virtue)		justice (a virtue)			8, justice (a virtue)	justice (a rule)
			ready wit			9, moderation	
						10, cleanliness	
	friendship		friendliness			11, tranquility	
						12, chastity	
			magnanimity	the rich as		13, humility	

			(for rich not poor) vs. humility (evil)	destined for the pains of hell			
			intellect wisdom				
			practical wisdom				
			mean				
			pleasure				
			pappiness				
simulacrum			military courage			<agreeableness>	
presurpose	teleological		teleological			teleological/utility	deontology contract
mean/end	Internal >external		intemal > external			intemal< external	
intelligible	practice, narrative unite, tradition	well-defined social role require	the good life for man	belief	authentic	depend on utility	justice as fairness

資料來源：本表大部分內容由研究者整理自 *After Virtue* 一書中第 181 至 187 頁內容。

說明：

- 1.* con., vir., com. 表示：不同德行觀 (concepts) 各種德行 (virtues) 少部分可相互比較 (compare) 的項目。
- 2.** 相似或相對的德行僅量排在同一列以易於比較，但各家說法不一定完全對稱，多數德行難以比較。
- 3.*** 為了方便部分德行觀點的比較，部分德行列出一次以上，但均加上右列<>括號以為區辨。
4. 由於內容較多如加注中文則本表將過於龐大，如僅翻為中文，又恐各種德行譯名相近產生閱讀上的誤解，故保留原文。

MacIntyre(1984: 181)指出 Homer、 Aristotle、 the New Testament、 Franklin、 Austen 等五種德行觀中，其各自定出不同種類的德行、與各種德行之重要性排序、且有著差異與不相容的德行觀。如表 1 中的對照，對 Homer 來說，「aretê」所意指的不是一般所說的德行 (virtue)，而較近於一般所說的卓越 (excellent)，特別是指生理上的強壯，其典範是一位戰士 (MacIntyre, 1984: 181-182)。對 Aristotle 來說，德行的典範是雅典的紳士 (Athenian gentleman)，Aristotle 並且將慷慨 (magnanimity) 視為中心的德行之一，認為窮人與一般自由民都沒有這項德行。相對的，在新約聖經中則強調信 望 愛 (faith, hope and love) 的重要，而不談 Aristotle 強調實踐智慧 (phronêsis) 的重要，而且新約的信 望 愛並沒有階級差異的觀念，而不將奴隸排拒在外 (MacIntyre, 1984: 182)。對 Austen 來說最重要的德行是穩定性 (constancy) 或稱恆定性，因為它是其他德行的必要條件；Austen 認為第二重要的德行是真誠的 (genuine)，例如 Aristotle 所提的友好 (agreeableness) 之德，對 Austen 來說只是一種擬似物 (simulacrum) 之德，友好只是友善 (amiability) 的擬似物，因為友好對 Aristotle 來說只是考慮到榮譽 (honor) 與權宜之計 (expediency)，而友善 Austen 則認為是具有真實情感 (real affection) 的投入；這就類似 Aristotle 所說的戰爭中表現的勇敢只是真正勇敢的擬似物一樣 (MacIntyre, 1984: 183)。

表 1 中 Franklin 則是一口氣列出了十三種德行，其中乾淨 (cleanliness) 之德、沉默 (silence) 之德、勤勉 (industry) 之德更是一些新被提及的德行。但是他所說的「想去獲得某事某物的驅力」(the drive to acquire) 也應是德行的一部分，就和古希臘的觀念相反，古希

臘認為貪得 (pleonexia) 是一種惡。又如 Franklin 定義下的「貞潔」 (chastity) ——除為了健康與繁殖後代外，少從事性活動，這與一般對貞潔的見解不同 (MacIntyre, 1984: 183)。

這些眾說紛紜的德行觀念，經常是難以相互比較，但如推回到各自觀點更核心的預設上可發現，Homer 對德行的觀念是從人在社會中所扮演的角色為出發；Aristotle 則是從人的目的性、什麼是人類美好的生活為出發；新約聖經中的德行觀是從超越自然的善，即是人類回到天堂的樂園；Austen 則是追求某種幸福的婚姻生活，其典型為英國海軍軍官的婚姻生活；Franklin 則是從功效 (utility) 的角度出發，強調外在善的重要 (MacIntyre, 1984: 184-186)。

相較於歷史中所提出的不同德行觀念，MacIntyre 重新發揚 Aristotle 德行觀的重要性，強調友愛、勇敢、信任、真實等德行的重要；在強調成為一個道德的行動者 (moral agency) 中，MacIntyre (1999b: 318) 特別強調統整 (integrity) 之德、與穩定 (constancy) 之德的重要，因為有統整性與穩定性的人才不會淪為人格分殊化的個體。但相對於 MacIntyre (1984: 186-187) 強調從情境脈中理解德行的意義；Rawls 則以契約論的精神提出正義 (justice) 的概念，並將其列為首位之德，但這個首要之德是一條普遍性的規則——正義即公平。

從事實的分析中顯現出，在不同的德行敘述中存在著相互差異性與不相容性的德行觀，而沒有一個具有普遍性之單一的、主要的、核心的德行概念 (MacIntyre, 1984: 185-186)；而道德判斷也因時空轉變有很大差距，如 MacIntyre (1988a: 7) 舉出 Homer 所描述流浪海外多年的 Odysseus，返家後對其妻的追求者之道德指責，在現代社會中就不成

立。為解決德行之差異性與不相容性的困境及價值判斷的歧異性，MacIntyre (1984:186) 提出一個德行的核心與德行存在著統一性的論證。德行的概念從其歷史中發展出來，德行是否被接受要從定義與解釋德行的社會與道德生活中找到答案，要理解德行就必須將其放在適當的歷史脈絡之背景下理解，這樣的背景脈絡就是 MacIntyre (1984: 186-187) 所提出的實踐、個人生活的敘述性次序、傳統，這三個具有邏輯順序發展的三個階段。而這三個依序發展的階段就是 MacIntyre 用來解決當代道德理論紛歧與社會秩序混亂下所形成的缺少德行、分殊化及失去價值根源的人格困境之重要途徑，可以說是 MacIntyre 人格理論最核心的概念。

貳 人格養成之三個具有邏輯順序的發展階段

MacIntyre (2002: 5) 強調一個好老師可以從實踐 (practice)、個人生活的敘述性整體¹⁷ (the narrative unity of a life)、傳統 (tradition) 三個角度來思考學校教育，因為人類具有目的性，人需要去實踐人預設的目的，也就是從實踐中展現人之德行的特質、追求卓越、實現善、表現出統整人格，而這一歷程是基於傳統並更新傳統，以求能達於幸福。其

¹⁷ 第二個發展階段 MacIntyre 在文中用了幾個相近的描述，例如「the narrative order of a single human life (個人生活的敘述性次序) (MacIntyre, 1984: 187)»; 「the unity of a human life」(個人生活的整體) (MacIntyre, 1984: 204); 以及「the narrative unity of a life」(個人生活的敘述性整體) (MacIntyre, 2002: 5)。雖然 MacIntyre 用了幾種不同的表達方式，但所指的內涵是相同的。但由於第三種用法較為簡潔清晰，故本研究的表示方式，除非引用 MacIntyre 某一頁所指出的觀念則依該頁的內容陳述，其他情況則以第三種說法「the narrative unity of a life」(個人生活的敘述性整體) 為陳述。由於這是 MacIntyre 的核心概念之一，且研究者初探二手文獻之際常感困惑，故在此指明。

具體的方法則有實踐、個人生活的敘述性整體、傳統三個具有邏輯順序的發展階段。

一 實踐

MacIntyre (1984: 187) 將實踐定義為「任何社會所發展出來之連貫性與複雜性形式的人類合作性活動，在追求這個活動之卓越標準的過程中（此標準一方面是適合這個活動去發展，另一方面也界定了這個活動），內含在活動本身的內在善得以實現。並且導向人類卓越能力的發展，而內涉其中之人類各種目的與各種善的概念之發展，通通有系統的擴展開來」。

由於實踐是具有連續性與複雜性的形式，單純的練習踢球、砌磚塊、學畫直線、教學生查字典等，則只是一些技能，不是 MacIntyre (1984: 187) 所指的實踐；相對的，投入足球活動、參與建築活動、從事美術工作、擔任一位文學教師等，就是具有連續性與複雜性形式的合作性活動。因此，實踐包含：從事農業、探索物理學、化學、生物學、美術、音樂、成為歷史學家，維持與創新人類社群的各項活動，小從家庭管理、大到治理城市、統治國家等都是實踐工作。所以實踐工作相當廣泛舉凡藝術、科學、遊戲、政治都是實踐活動，至於將實踐的範圍做出精確的劃分，MacIntyre 認為那不是最重要的工作 (MacIntyre, 1984: 187-188)。

重要的是探討實踐的幾個主要概念，首先談善 (goods)¹⁸。善包含

¹⁸ MacIntyre 所談的目的 (ends)、善 (goods)、德行 (virtues) 都是複數的名詞，所指的是人類追求的各種目的、各種善、各種德行。不同目的、善、德行之間可能有所衝突、有時需要有位階的上下順序，這時就需訴諸實踐、個人生活的敘述性整體、

內在善與外在善，內在善的兩種特徵是：(1) 只有參加那種特定的實踐才可以區辨和認識這些善，缺乏相關經驗者是無從判斷這些實踐的內在善。(2) 雖然內在善也是在競爭中獲得，但它們的特性在於它們的實現一定有益於參加實踐的整個群體 (MacIntyre, 1984: 188-189)；外在善則包含聲望、地位、金錢等。內在善與外在善的關係是，外在善的追求應當用來當作追求內在善的一種工具，外在善的追求不能阻礙了內在善的追求。例如，下棋這項實踐之內在善包含有助於學生獲得分析能力、策略構思能力 (strategic imagination)、棋奕纏鬥能力 (competitive intensity) 及提供追求卓越的新理由等。但是剛開始時小孩子可能不想下棋，為了吸引小孩從事這項有益的活動，大人可用外在善來引起小孩下棋的動機，如告訴小孩說：下一次棋你就可獲得十元價值的糖果。如此小孩可能就會從事這項活動，並從實踐中獲得分析、推理等內在善；如果再利用小孩下棋獲勝時，可另外獲得十元價值的糖果作為獎勵，如此小學生更能激起追求獲勝、追求下棋卓越的動機。

但是，外在善具有獨佔性的特徵，當某些人獲得了這項外在善，就會使另一些人失去獲得它的機會，例如下棋獲勝者給的獎金、或頒發的名次獎項等；但內在善則不會因個人的獲得而減少他人的機會，例如每個人都可以同時去追求下棋的各種內在善與卓越，不會因某甲追求下棋的內在善與卓越就使某乙就受到剝奪，所以內在善的獲得可以是同時有益於全體社群 (MacIntyre, 1984: 190-191)。

其次談卓越 (excellence)，卓越包含實踐者表現的卓越與其作品的

傳統三階段的發展中找出價值判斷的標準。

卓越，這必須透過歷史的發展中來理解，在實踐發展的過程，在追求進步、超越、與卓越中發現不同觀點與目的；在追求卓越的過程中也可能遇到許多挫折與失敗，因此追求進步很少是直線的模式，而是在維持進步與提出創意來處理所面臨的問題，這也是另一種內在善的追求。因此實踐者保持追求進步與提出創意的問題解決策略。如對一個畫家來說，在追求卓越的過程中，畫家所發現生活意義，藉此能過一種美好的生活（MacIntyre, 1984: 190），這即是實踐者表現的卓越；而其作品呈現出進步與超越的觀點及目的，即是作品的卓越。如以人像畫家來說，中世紀的聖人畫像總是一些相似的樣板化面孔（icon），這種樣板化面孔一直沒有人質疑它；直到十五世紀德國興起了另一股寫實的自然主義式的畫風，將人像畫成栩栩如生的真實人像；但到了十七、十八世紀的法國，則強調貴族式的人像風格。從人像發展的歷史中，卓越表現在一方面是接受既有的權威，另一方面是對既有的傳統進行批判與革新。接受權威是實踐者將自身持有之態度、選擇、偏好、品味標準，臣服於實踐既有的標準；實踐者沒有先接受這些既有的標準，根本不能進入實踐。而表現卓越則是對既有的標準進行質疑與批判，進而維持進步、解決困境與創新。特別值得一提的是，MacIntyre（1984: 190）認為在實踐中所進行的價值判斷，比較沒有爭議。相對的，現今自由主義當道下，價值眾說紛紜、社會混亂中，價值判斷常有很大的爭議。

實踐中的另一個重要概念就是德行（virtues），MacIntyre（1984: 191）給德行下的初步定義是：「德行是人類的特質，擁有與實行這些特質使我們能達到實踐中的內在善；反之，缺少了德行則會阻礙內在善的獲得」，而這種德行與內在善的關係則需置諸於人群關係中理解。例如，

甲、乙、丙三個是好同學，在考試前夕，當甲獲到一些重要的模擬考題，但甲只向乙分享而沒有告訴丙；友愛之德就在甲、乙、丙間顯現出差異性，為什麼甲只和乙分享沒有告訴丙，不同的情節就有不同的可能原因。又如教師如因某位學生瓜子臉比較好看，在打數學成績時就多給一點分數；另一位學生常有頭皮屑因而教師就扣他一點數學成績，如此就顯示出這位教師在正義之德上有一些偏頗。又如勇敢之德，常有個人或社群的在乎和關心相關聯，我們勇敢的為某些人或某些社群冒險，就是因為我們在乎和關心這些人或這些社群。

由於實踐是源於社會性的合作性活動，社會機構就扮演著支持實踐的重要角色。但 MacIntyre (1984: 194) 指出實踐不等同於機構 (institutions)，實踐諸如下棋、物理學、醫療等；機構則是碁院(棋院)、物理實驗研究中心、醫院等；但各種實踐多數存在於各種機構之中。機構與實踐如能有良好關係，則易於追求幸福；反之，機構如不能扮演支持實踐的角色，而成為腐化實踐的力量時，這時就要靠實踐中的各種德行來防止機構的腐化力量。這種緊張關係是由於機構與實踐兩者有著不同的特性，各種機構扮演處理外在善的任務，它們從經費的取得、物資的分配、權力、地位的安排等，沒有了這些安排實踐無法進行。由於機構要負責這些外在善的安排，金錢、物質、權力、地位等就成為機構關心的重心所在；相對的，實踐中強調內在善優於外在善，因此本質上會與機構的性格相衝突。為了避免機構對實踐內在善的腐化，正義、勇敢、真實等德行就需要適時的來節制機構偏向外在善追求的傾向，成為抗拒機構的腐化力量 (MacIntyre, 1984: 194)。

由於德行在實踐中的重要性，突顯出自由的個人主義 (liberal

individualism) 主張價值中立的觀點之不足。自由的個人主義認為社群是個人追求各自選擇的利益之競技場，政治機構在此間所扮演的角色是提供個體可自由選擇的情境及自由競爭的基本結構；因此，政府與法律應對各種善的概念、對什麼是美好生活保持中立，雖然政府要扮演提昇人民遵守法律的特質，但這不包含教導人民某種特定的道德觀

(MacIntyre, 1948a: 195) MacIntyre 認為這樣的想法與古代或中世紀的看法完全不同，古代或中世紀時的觀念是將小孩教養成具有德行的成人。直到自由的個人主義才認為國家不適合擔任人民道德教化的角色。但從機構與實踐的關係來看，現代國家發展的歷史，本身不就是一個道德史(MacIntyre, 1984: 195)，一部充滿追求人類之善與避免社會之惡的歷史嗎？

至於社會上因實踐所涉及的善、惡之爭議，MacIntyre (1984: 202-203) 認為應將判斷放入人類生活的整體來看，並且預設著人類的目的性，才能避免價值被恣意的選擇。MacIntyre 所提的實踐概念是相當周詳且複雜的理論，因此在冗長的文字描述後有恐讀者不易掌握全盤實踐概念，故本研究經歸納整理後，將實踐的主要概念繪製成實踐概念圖 (圖 3)，以利讀者一窺實踐全貌。

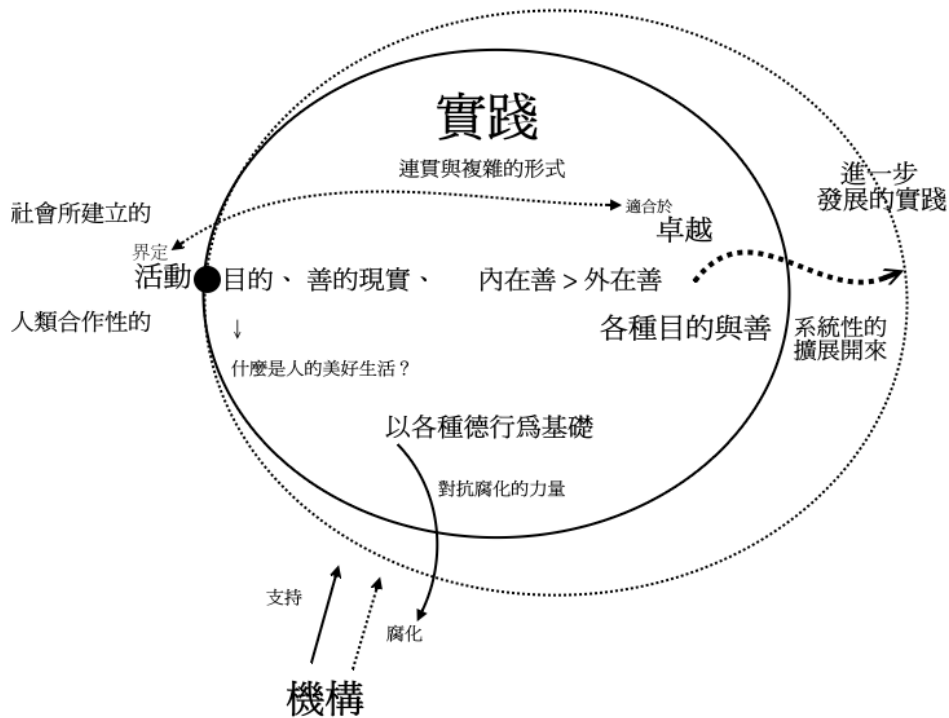


圖 3 MacIntyre 之實踐概念分析圖

實踐與適性教育、卓越教育的關係值得進一步說明。追求適性與卓越的教育是當前教育的重點之一（黃榮村，1996: 83），MacIntyre 實踐的觀念是適合於這兩項需求，其原因在於經由適當的指引後，學生依其興趣、能力、嗜好、性情等從事某項實踐工作，如音樂的學習、數學的學習、物理的學習、棒球的學習、歷史的學習等，這樣的學習符合學生適性的要求；而每一項實踐活動都需立基於德行，追求內在善與卓越；如此，不就可以透過實踐來兼顧適性與卓越的教育理想。

其次是教學是不是一種實踐的爭議，這個問題需要較長的論證。

（一）教學不是實踐的理由

MacIntyre 認為教學（teaching）本身不是一種實踐，而是一套用來

追求各種實踐的技能與習慣，而各專門領域的探究才是實踐。也就是說 MacIntyre 認為教師要從事某一專門領域的探究才是實踐，如成為一個數學家、文學家、歷史學家、或任一學科的專家。同時，MacIntyre 也提出如果不能先將教師引導進入某一專門領域將不能訓練他們成為好老師 (MacIntyre, 2002: 5) 但這不是指每一個教師都要成為某一領域的原創性研究者，而是每一領域都有一些原創性研究者也有一些其他成員，如學科教師，他們之間需要進行對話。不過教師應先是某一學科領域教師的概念是少不了的。這樣的見解倒是與目前國內九年一貫課程的跨學科之學習領域教學師資的要求有點不同，而且與任教愈小年齡層的教師諸如幼稚園教師、幾乎是包班制的小學教師更是有很大的差異。如果 MacIntyre 的見解正確的話，那麼國內所推行的九年一貫課程改革中，以七大學習領域來進行師資培育的模式將不易培養勝任的教師，因為七大學習領域中，都各自包含了許多學科領域，如自然與生活科技這一學習領域就包含了物理、化學、生物、資訊科學等大的學科領域，更遑論這些大的學科領域可再細分成數十種專門的學科領域。

如此看來，先天上擔任九年一貫課程的教師就不可能是一個好老師。這個問題的解決方法，如依 MacIntyre 的見解來推論的話，就需要以分科的方式來培訓教師，再透過跨學科的協同教學方式來進行課程橫向的學習以達課程統整之效。

MacIntyre (2002: 9) 認為教學不是實踐的第二個原因是，教學缺少自身之善。所有的教學都是為了自身之外的目的——學生的學習。由於教學本身沒有自身所追求的善 (its own goods)，所以教學本身是一種工具。

第三，教師生活並非一種特別的生活，學科教師之生活才是。由於教學只是一種工具，沒有特定學科專長的教師之生活不是一種特定的生活¹⁹（MacIntyre, 2002: 9），而只是工具性的生活。中小學教師看到 MacIntyre 這樣的見解，必然感到失落，沒有某一學科專長的中小學教師將會使自身的教學生活沒有著根之處。

第四，教育學的探究不是一個學術領域，MacIntyre（2002: 9）認為任何一種將教育哲學視為一種明確的哲學探究領域的概念是一種錯誤，教育的探究只是為了探究各種活動本質與各種活動之善的入門途徑。也就是對各個學門來說，教育只是一種工具。

（二）反對「教學不是實踐」主張的理由

Joseph Dunne 對於 MacIntyre 將教學排除於實踐之外提出許多觀點為教學辯護。首先他認為現今有許多教育哲學家（Dunne 自詡為其中一員）提出教育中原料與產品模式的批評與 MacIntyre 觀點相契合。其次，教學符合 MacIntyre 對實踐的定義之社會所發展出來之連貫性與複雜性形式的人類合作性活動；教學有其特別的善—發展學生的能力，教學也有卓越的標準—從中可呈現從最好到最差的教學之連續性光譜；教學中能使卓越從中滋長與延續而朝向更加卓越之處發展；教學也有內在善與外在善之分，外在善如只求成績高低、未來就業考量等，內在善追求某項能力卓越與德行的涵養等；教師也有自己特別的生活，你也可指出教

¹⁹ MacIntyre 所指「一種特定的生活」，經研究者的解讀是一種可以加以實踐的生活，也就是有自身之善、從中得以追求卓越、德行並從中有系統的開展，化約的說就是 MacIntyre 所說的實踐。

師的生活樣貌；教學也有其傳統、有其經典著述、有其歷程與歷史；最後，實踐與機構間的相互需求關係，正如教學與學校行政組織一樣。所以教學不只是一套技能與習慣，教育真正是一種實踐（MacIntyre, 2002: 7-8），而 Hogan（2003: 221）也同樣支持「教學是一種生活方式」的說法。

況且 MacIntyre 自己也提到教育有它的目的，其目的在於發展學生的能力與德行（MacIntyre, 2002: 2），教師有其任務，其任務在於能培養受教大眾（MacIntyre, 1987: 17）。雖然這些任務都是非常複雜與困難，這也顯示了教育並非只有工具性的性格，而且教育要成為抵抗偏向追求外在善的社會力量。如果質疑教學之目的在於學生而非教學本身，那醫學的目的不也是在為了病人的健康為重心嗎？那麼醫學也不是獨立的學科嗎？

（三）小結

從正反兩方的意見來看教學是否是實踐活動，主要在於價值上認定教學只有工具性或是有其自身的目的性。如果教學只是工具性，非專科教學的中小學教師其所從事的教學工作也只是工具性的反應，工具性的教學就像是一種機械式的機制，人如果扮演這樣的角色，總是可以用一部機器來取代（MacIntyre, 1999b: 326），而這種現象也是社會區隔化後人格分殊的現象。如此的前提下，非專科教學的教師專業發展的可能性將嚴重受挫。

同時，教學只有工具性格時，教育學之合理性也會產生危機。如果教育學不成立的話，教育的發展將難以持續，且更易流於外在社會的工具性宰制（MacIntyre, 1964: 1）。這種現象不乏實例，如國內 1994 年「行

政院教育改革審議委員會」所推動的教育改革，初期甚少有教育學者參與，把教育工作者排除在外，而又要教育工作者來做後續改革執行工作，教育工作者不就只是一項推動教改的工具？教育工作者如淪為此一結局，正是 MacIntyre 認為的教學不是一項實踐的寫照；而更諷刺的是，視教師為工具又希望無關心靈的一群工具來涵養一群具有活潑生命的學生成為身心健全的人，有這樣的可能性嗎？故可知教師不應、也不能只是一項工具，除非我們也將學生視為無生命的產品。如果我們視學生為無生命產品，不斥是自我否定而視自身為無生命的產品，因為多數人都是、或曾經是、或將是學生，如此荒謬的結論將不為眾人所接受。故可知，不能視學生為無生命的產品；其首要的工作則是不可將教育工作者視為工具，而應尊重與發展教育的專業。由此可合理推知，教育改革應是教育專業的工作之一，應由參與其中的成員主導並結合社會相關的資源。相似的，MacIntyre (2002: 17) 也反對教學只剩下工具性價值，期許教育能夠完成改變此一宿命的使命。故可知，將教學視為工具性格將使整體教育受挫，而不利於成為人類追求幸福的希望所在。

而且，面對教育在理論與實務上均累積了大量的資源，值得教育工作者持續性的加以發展。教育研究者當然有必要將教育的論述朝向有利於教育追求卓越的方向思考，使參與其中的學生、教師及相關人員都能系統的擴張善、德行與卓越。因此對於 MacIntyre 提出教學不是一種實踐的論述研究者要提出一些修正的看法：

要釐清問題焦點「教學」的範疇，教學呈現著介於狹義教學與廣義教學範疇之間的光譜連續現象。在教育活動中教學因不同的需要而呈現出此一教學光譜中的某一現象，且某一時刻所呈現的教學樣貌也不能像

原子般的加以清晰分割，只能指認它在那一時刻下是偏向教學系譜的那一邊，而現場教學也不斷的因實際需要而不斷改變教學的樣貌，其中的奧妙只有參與其中的人員才能體會，這就需要教師教學專業與實踐智慧的展現。

舉一個實例來說明這一現象，在小學的日常生活中，包含著國語、數學、英語等具體科目；除此之外還有朝會、下課、午餐、午休、打掃、放學排路隊等等活動；用課程的術語來說就是包含著正式課程、非正式課程、潛在課程、彈性課程、空白課程等等。這些有意、無意的活動對學生都很重要，不信你可以隨機去問幾個小學生：你每天那一節課最有收穫？或最有趣？或最喜歡？或最有意義？等等。答案將會是體育、電腦、國語、美勞、打掃、下課等等，這些對小學生來說很重要的活動並不全是某一學科，這時級任老師就顯得相當重要。級任老師就像班級學生的靈魂一樣，好的級任老師將每天零散的學習活動串成一曲美妙的樂章；反之，不熟練的級任老師則將學生每日活動拼湊成無法預期的擾人噪音。這些級任工作並不是某一學科的教學，但卻是小學生、學習成長中非常重要的關鍵，這就是在中小學教育階段，非學科性的級任老師或班級導師存在的重要性與意義所在；對中小學而言，班級導師被視為學校教師中的主幹，這早已是常識也是共識，這些教師的工作當然不只是單純的工具性而已。

因此，如果將教學偏向狹義的認識時，那麼教學就會傾成向為只是一項技能，也因此這種教學技能就是用來為各種課程實踐活動做服務，並且說這樣的教學是一種工具，而不是一種實踐活動。反之，偏向廣義的教學時，教學是學習活動的整體歷程，它自身含有其許多不可取代的

內在目的，並可陶冶出許多優美的德行，且不斷追求卓越，這樣定義下的教學則是一種實踐。因此，不只是單一科目的專科教師，多數中小學中非科任之級任導師，也是一群朝向廣義教學前進的實踐者，雖然他們面臨許多困難、也有許多不完美之處，但是我們期許他們繼續追求內在善、德行與卓越。

二 個人生活的敘述性整體

由於現代性的社會情境將人類生活區隔成許多不同的區塊，工作與休閒生活分離、公領域與私領域分離、公司與個人分離，童年、老年與人生其他階段分離；在各個區塊間各自擁有各自的價值標準與行為模式，使個人生活無法視為一個整體。另一方面，由於分析哲學將人類行為視為原子式的存在，將複雜的行為分割為細小元素進行研究；社會學理論（sociological theory）與存在主義（existentialism）將人類生活視為一系列的各別行動與情節，這都使得個人生活無法成為一個整體（MacIntyre, 1984: 204）。

這種變動不居的自我（liquidation of the self）將人推入一種分離情境的角色扮演，使得德行無法成為人類穩定的氣質，這是遠離亞里斯多德主義者的想法。MacIntyre（1984: 203）指出：「是不是應該把每個人的生活，正當合理地看作一個整體，以使我們能夠指明每個人如此的生活都有它的善，並使我們能將德行理解為能夠使一個人的生活成為某種整體，而非另一種情形而有的功能」。人類德行的統整只有在將其視為一種統整生活的特質、一種整體性的擁有與整體性的評價才能理解，而這種整體觀是在歷史的脈絡中呈現（MacIntyre, 1984: 205）。

例如，在自家庭院的園藝活動代表什麼意義？需放入整體的個人生活才能理解。因為從事這項活動可能只是為了健身、也可能是準備過冬、也可能是為了取悅老婆，因此瞭解行為者的意圖及將行為放入情境中，才能瞭解該行為的意義（MacIntyre, 1984: 206）。但是當行為愈趨複雜時，意圖與情境就要置諸於因果與時間的關係中理解。而意圖就有短期意圖與長期意圖，情境就有社會與歷史的向度，在這種互動的關係中才能理解行為的意義，所以人類的行為是一種敘述性的歷史（a narrative history）（MacIntyre, 1984: 208）。

在人類生活的敘述性整體中（the narrative unity of a life）有兩大特色：其一是不可預測性，因為我們不是擁有完全敘述主權的作者，所以人類生活的敘述結構必有一種不可預測性；此種說法反對 Marx 主張人類的社會生活是以一種特殊法則支配並且可預測的說法。第二為目的論的特性，MacIntyre 認為我們依賴於某種可能共享之未來的觀念，在既獨立又與他人互動之中，過著我們自己的生活。這個未來是某些可能性；有些可能性呼喚我們向前，有些可能性阻撓我們；有些可能性可以排除，有些可能性則無法避免。我們無法不抱持對未來某些想像而存在，這種對未來的想像總是以目的之形式呈現（MacIntyre, 1984: 215-216）。

在敘述性整體中，人是說故事的動物（MacIntyre, 1984: 209），也就是把故事放進與他人能相互瞭解的歷史背景中，與其他敘述者（co-author）共同完成（MacIntyre, 1984: 213）。而生命是一個連續性的故事。人生要成為一段好的故事，自己要成為一個好的說故事者，同時也要成為一個好的聽故事者。一個沒有學好說故事能力的人將會使彼此

的對話變得很無聊。只有在學生能熟練的敘說各種故事，才能進而理解他人的故事，也就是他人的生活故事（MacIntyre, 2002: 10）。述說一個人生活的故事，要將每一個生活視為單一整體（each life is a single），也就是要將人的每一部分生活加以整合，如整合家庭之善、工作之善，將個別的善整合至最高的善、最終的善；而且要重視實踐，因為人類最終善的解答就在具體的個人之善的實踐上。這種整合是一項任務——無休止的任務（MacIntyre, 2002: 10）。

本研究將個人生活的敘述性整體的相關概念歸納整理後，以圖 4 來呈現其整體概念。

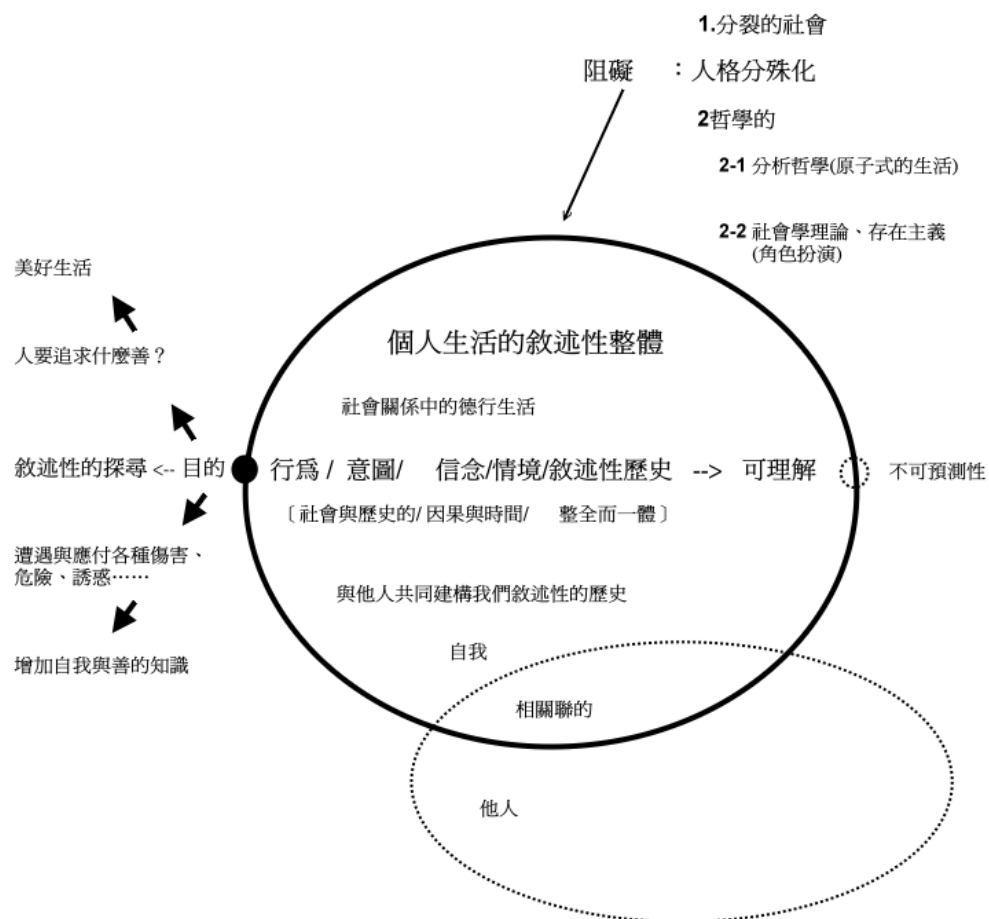


圖 4 MacIntyre 之個人生活的敘述性整體概念分析圖

圖 4 中實圈圓的左側黑點代表個人生活中的目的性，由追求各種目的 (telos) 之過程就是一種敘述性的追尋 (a narrative quest)，在教育上來說就是在探尋「人需要什麼善？」進而去提問「什麼是人類美好的生活？」在此一過程中必然會遭遇到許多的傷害、危險、引誘，如何應付這些挑戰就要增強自我知識與善的知識。

而個體的行為要透過他的意圖來呈現，意圖要透過信念來理解，信念則需有一個具體情境來彰顯，如此串成一個敘述性的歷史。這個敘述性歷史是關聯於社會與歷史的、具有因果與時間關聯、是全部而一體的，也就是個人生活的敘述性整體。這一整體是與其他個人生活敘述性整體(虛線圓)相互關聯的，一方面整體是立基於先前自我的既有基礎，另一方面自我敘述又包含入其他人的生活敘述成為相互關聯的共同敘述者，由於敘述的歷史是共同完成，使個人生活敘述性整體具有其詮釋性與不可預測性，自我也因此不可能是完全獨立自主的存在。

而現代的統整個人正面臨兩項阻礙，一方面是社會的區隔化 (compartmention) 現象使完整生活支離破碎，另一方面分別是分析哲學原子式生活的探究假設與社會理論所提的角色扮演觀，使人的完整性受到挑戰 (MacIntyre, 1984: 205)。解決的方法就是回到 MacIntyre 所提的個人生活敘述性的整體來理解個人。

三 傳統

人無法以獨立個人的身分來實踐德行，因為什麼是人美好的生活，需放入其所處的時空之中來瞭解，因而 MacIntyre 反對自我是自己所選擇的存在，MacIntyre (1984: 220) 認為我們都是以一個特殊社會認同的

承載者來接觸我們自己的環境。我是某人的兒子或女兒，某人的表兄或叔叔；我是這個或那個國家的公民；我是這個或那個公司的一員；我屬於這個氏族、那個部落或這個民族那個民族的成員等。因此，那對我來說是好的事情必定對那些處於這些角色中的任何人都好的。如此，我從我的家庭、我的城邦、我的部落、我的民族繼承了他們的過去，各式各樣的債務、遺產、合法的前程和義務，這些構成了我生活既定部分及道德起點。在一定程度上，正是這一切使我的生活有它自己的道德特殊性。

個人的生活故事總是嵌入到產生個人的群體之故事中，由於個人負載著過去來到這個世界（born with a past），試圖將負載的過去切除將會扭曲個人現在所擁有的關係，因而歷史的認同（historical identity）與社會的認同（social identity）是自然的相互契合的；而個人必然需要在家庭、鄰里、城市、族群中找到道德的認同（moral identity），這樣的道德認同自然的包含接受某些道德的限制。因此不論我是否喜歡，是否認識到它，我都是一個傳統的承載者之一（MacIntyre, 1984: 221）。這顯露出康德主義者在去除情境脈絡下，所提抽象式的普遍定理（universal maxims），或現代分析道德哲學家將整體事件分割而意圖找出普遍性法則的不足。

對一般人來說，傳統經常和既有的、固定不變的、停滯的、不可改變的概念相連結，對 MacIntyre 來說，傳統不是一種固定的事物，也不是不變的存在，傳統是不斷的在進行中發展。人類社會當前的標準是傳統發展至今最好的標準，這個標準是以傳統為其基礎，並不斷的進行自我反省，面對新問題的挑戰，並不斷的試圖去解決這些問題、更新或修正既有的傳統而形成新的傳統，新的傳統再次的接受新的挑戰，周而復

始聯結成傳統的發展——連續性的傳統、自我更新的傳統、活的傳統。

例如，要理解某一門學問，必須把它放在它的傳統中理解，在這個學問傳統中的過去、現在、未來的關係理解；看看現今這個學問是否超越了過去的限制、修正了過去的錯誤、解決所面臨的問題，同時看看現今這個學問傳統是否也為後繼者開啟未來新發展的可能性；而使這門學問能符合理性的證成(rational justification)之中(MacIntyre, 1994/1998c: 262)。

一個最好的道德哲學理論，總是運用理性，從其所處的傳統中發展出來至今最好的理論(MacIntyre, 1994/1998c: 262)，進而成為一個好的傳統；而不是一些去脈絡的抽象規則或是無標準的情緒反應。相反的，一個壞的傳統或是一個不好的道德理論，就是它的理論與實踐無法解決對其理性探究產生嚴重挑戰的問題。也就是內外在的衝突，逐漸腐蝕合作性論辯與探究所需的一些共識，這些逐漸消溶的共識，使得後續理論少一分重建所需的資源(MacIntyre, 1994/1998c: 262)。然而，從十六、十七世紀以來，拒斥德行傳統(the tradition of the virtues)的啟蒙計劃失敗(MacIntyre, 1994/1998c: 262)，造成當代道德危機，即是輕忽傳統的例證。

但是傳統可能對人產生的箝制是許多學者對 MacIntyre 理論提出質疑的地方。因為在某些社會既定的標準下，會使人失去了自主性而造成某些專制的統治，如 A. Hilter 統治下的德國人對猶太人的殘害而不自覺不道德等。對於這一方面的質疑，MacIntyre 晚期的作品也提出進一步的說明，MacIntyre 強調對於既有價值與規範要保持質疑，MacIntyre 甚至提出人本能上就能知道他們有很好的理由，認識到評價與規範標準是

獨立於超乎自己所屬的個別社會或文化秩序，而超越既定標準的限制，這項能力就在於判斷目前所使用的標準是否有違人類更廣泛共享的共識（MacIntyre, 1999b: 314）。

其次，對於傳統的衝突如何加以調和，就以宗教為例來說。不同的宗教傳統都有自己對「什麼是人類終極之善」的答案。學生所要了解的是各種答案都是基於個別傳統的思想與實踐而來，因此學生不只要學習自身傳統對終極善的解釋，也要試著去了解這個傳統之前對此終極善的不同解釋，因而了解前後解釋間爭議之處為何？這種從自身傳統的觀點再加上外在的（或是敵對的）觀點來追尋終極善的問題才是我們所要的；但是要特別說明的是，從不同的觀點來認識終極善的問題不是站在一個超然而客觀的立場來認識終極善，因為永遠不會有超然、中立、完全客觀的立場存在。（MacIntyre, 2002: 11）

本研究將 MacIntyre 傳統相關概念歸納整理後，以概念分析圖的方式呈現如圖 5。

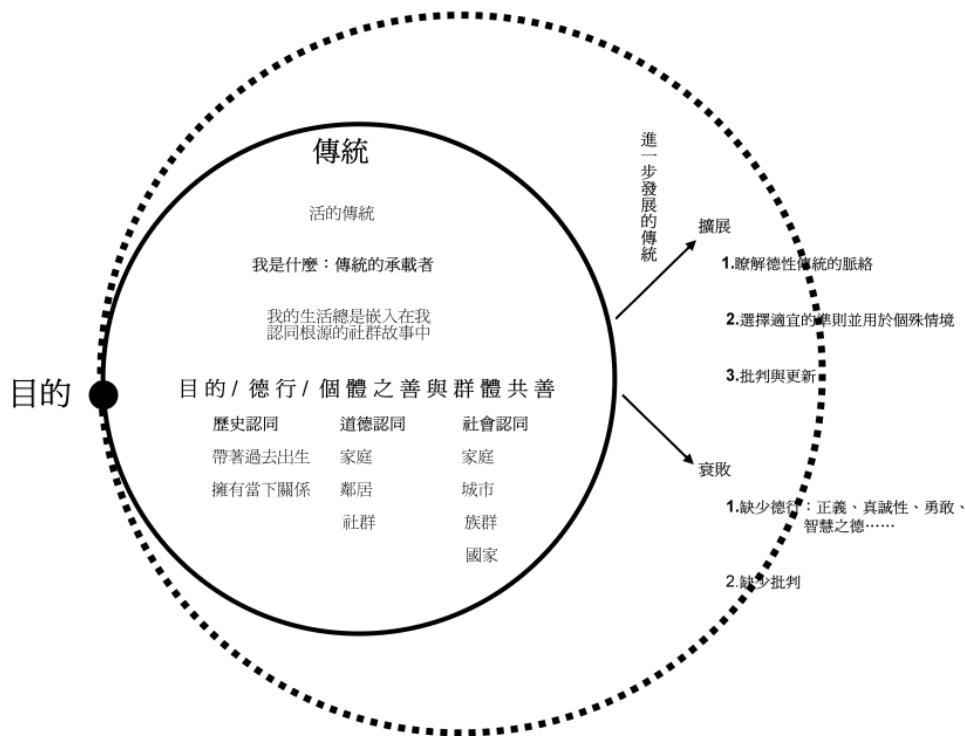


圖 5 MacIntyre 之傳統概念分析圖

在圖 5 的左側黑點代表傳統呈現的目的性，追求人類之善的各種目的與德行的目的。人在其中思考「我是什麼？」這個問題，所得的答案將是：我是傳統的承載者，而我的生活總是嵌入在我認同根源的社群故事中。這些認同包含社會的認同、歷史的認同與道德的認同，這些認同就將個人與傳統緊密結合。如果能瞭解傳統中的各種德行、選擇適當的規範並將其運用在所面臨的情境之中、並時時保持對既有傳統的批判與更新，以促使傳統不斷的進步與更新，成為活的傳統；反之，如果傳統缺少了正義、勇敢、批判等德行，將會形成僵化的傳統而導向衰敗。

四 三階段的關係

MacIntyre 所提的實踐、個人生活的敘述性整體、傳統三個具有邏輯順序的發展階段，經本研究整理後，用圖 6 來呈現三者相互的關係，

以期易於獲得整體的理解。

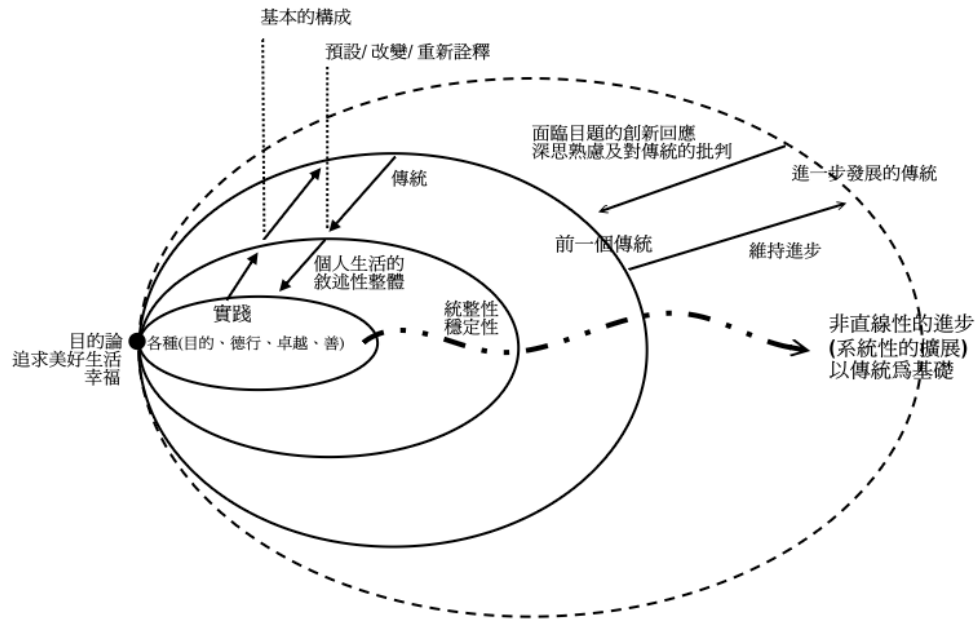


圖 6 MacIntyre 之實踐、個人生活的敘述性整體、傳統三階段關係圖

圖 6 中用三個實線圓圈代表三者緊密的關係，傳統是最大的圓，傳統之中有許多個人生活的敘述性整體，個人生活的敘述性整體中又有很多實踐。實踐是個人生活的敘述性整體的基本構成，個人生活的敘述性整體是傳統的基本構成；相對的，傳統是生活敘述性整體的預設並會對其產生改變與重新詮釋，個人生活的敘述性整體是實踐的預設並會對其產生改變與重新詮釋。三個階段都預設目的性，並處於一種非直線式的進步。最外圍的虛線圓表示進一步發展的傳統，它是先前傳統有創意的解決所面臨的問題之後，進一步發展的延續。

三個階段的進一步內涵與實例說明本研究整理如表 2 所呈現，表 2 的中文對照部分可參考表 4 以歷史教學實踐為例的中文表解。

表 2 實踐、個人生活的敘述性整體、傳統之內涵分析表

A		practice				narrative unity of a life			tradition
*B	C	ends	virtues	goods (internal > external)	excellences	intentions (short/long) /belief	sets	Narrative unity	historical identity social identity moral identity
meaning	-telos -ends -what is good life for man? -happiness	-acquired human quality the possession and exercise of which tends to enable us to achieve those goods internal in practice. -eg.: honesty, courage, justice, friendship	1.in specific practice 2.be identified and recognized by participating 3.excel and good for the whole community 4.sustain progress and respond creatively to problems	1.individual's property and possession 2.the more someone has, the less for others 3.there must be losers as well as winners	1.definition: authority of standards in history which define the practice 2.methods: (1) to accept authority of standards (2) to subject our attitudes, choices, preferences, tastes to standards (3) criticism and revive	-intention: meaning of behavior -intention: base on belief	segment of behavior become an episode	integrity and constancy in life.	my life is always embedded in the story of communities from which I derive my identity.
eg.1 -portrait painter -Paul Gauguin	-telos -ends -what is good life for man? -happiness	honesty, courage, justice, friendship	1.excellence of products 2.to sustain progress and to respond creatively to problems	(motive) prestige status money	different excellences 1.medieval: icon 2.15-century naturalism 3.17-18century mythological faces to aristocratic faces	become a good painter	stock manager	painting is a kind of good life	painting tradition
eg.2 chess	-telos -ends -what is good life for man? -happiness	honesty, courage, justice, friendship	1.analytical skill, 2.strategic imagination 3.competitive intensity 4.a new set of reasons	(motive) candy prestige status money	try to excel in whatever way the chess demands	excel in chess	school	chess is a kind of good life	chess tradition
other	1.institution has two sides: (1)support practice,(2)corrupt practice 2. need virtues to resist corrupt								

說明：1. A: stages, B: contents, C: concepts and examples.

表 2 中有關實踐、個人生活的敘述性整體與傳統之相關概念分別為目的性、德行、內在善、外在善、卓越、意圖、信念、情境脈絡、敘述性整體、歷史認同、社會認同、道德認同。以一位人像畫家來說，其作畫活動內含著某種目的，探尋美好生活的目的；在此一實踐中，是以誠實、正義、勇敢等德行為基礎，缺少了這些德行基礎繪畫難以進行；人

像畫中追求作品的優秀與不斷的進步；其中也會有一些名利上的外在利益，但外在利益不能凌駕內在善；在實踐的過程中不斷的追求卓越，而卓越的標準由參與其中的人來界定；人像畫的實踐活動必須從意圖、信念與情境脈絡來加以理解，不同的意圖、信念、情境將會對行為的意義有不同的詮釋；人像畫的實踐需強調其統整性與穩定性，如此才能形成個人生活的敘述性整體；最後，人像畫是以既有的人像畫傳統為標準，並在這個基礎上維持既有的進步，進而追求創意的解決所面臨的困境，將目的、德行、善與卓越系統性的擴展開來。

參 健全人格

從實踐、個人生活的敘述性整體、傳統三個具有順序的發展階段中，可以培養出健全人格。健全人格就成為一個具有目的傾向的人格；健全人格也是具有德行的人格，在其言行舉止之間自然表露出各種德行特質與習慣；在追求各種善時，能夠以內在善來節制外在善，能夠以人類共同的善來引導個體之善，成為具有追求人類個體之善與共善相契和的人格特質；健全人格是統整性的人格，而不是在不同時空中所暫時呈現的角色扮演。健全人格是一個整全的思想行為特質表現，在這種表現中，呈現出人格的統整性與穩定性；健全人格是一種認同傳統的特質，因為傳統是型塑健全人格的基礎，健全人格同時也不斷的能進行反省與批判，使人能適應所面臨的新挑戰。

而理性在健全人格中扮演重要的因素，因為人總是要面對許多爭議與決定，這都要透過理性的思維、辯證才能確保其正確性與可行性。最常見的例子是面臨生活中的各種決定及處理決定中所面臨的衝突與相互容忍的問題。當一群人聚集在一起討論某些事物，並進一步想到達成

決定時，經常發生的是相互間產生衝突，如何在決定的過程中能達到個體之善與群體之善而減少諸惡的產生就顯得非常重要。MacIntyre(1999c: 133) 指出想達到這樣的結果必先達到下列兩個目標。第一個目標是要能夠讓參與的各方表達各自的看法以及要能相互的理解彼此的看法；第二個目標是要能夠架構出各種方案中最佳方案的理由。當共同之善與各方的個別之善不能相互接軌時衝突就自然而然產生，而個別議題的衝突常引來系統性的衝突，由於衝突是如此的普遍存在於日常生活之中，衝突可視為生活中群體對話存在的元素之一（ MacIntyre, 1999c: 134 ）。MacIntyre 對衝突的正視，一方面是修正 Aristotle 理論中過度強調和諧而忽視衝突的重要性，另一方面也回應了部分批評者對於追求共善時過度強調集體權威的疑慮。

但是為了整體社會的繁榮與發展，對衝突的適當掌握就非常重要，如果不能掌握好衝突就可能產生兩種不良的後果。第一種是壓迫（suppression），如甲方用某些手段迫使乙方為其效力，使乙方成為甲方意見、利益、行動表達的工具。第二種是決裂（disruption），當無法相互同意時產生一種摧毀達到共識的可能性，這種情況有時是為了避免遭受到對方的壓迫；但也可能因決裂而導致對方的壓迫（ MacIntyre, 1999c: 134 ）。在這樣的衝突情況下，容忍很自然的就成為化解衝突的重要因素（ MacIntyre, 1999c: 134 ）。容忍是一種為追求理性探究與討論的目的之德行實踐，因為容忍衝突的觀點使我們能經由建設性的衝突達到某些個體之善與共同之善（ MacIntyre, 1999c: 154 ）。但是 MacIntyre 的容忍觀不似 J. S. Mill 在《自由論》中對言論自由完全開放的主張，MacIntyre 批評 Mill 對於言論自由的容忍觀，忽略了情境差異與責任的

觀念。MacIntyre 舉出二次世紀大戰 A. Hilter 屠殺猶太人中反閃族主義 (anti-Semitism) 與大屠殺 (Holocaust) 之惡為例，認為那是一件「否定經由理性評價下所認同的人類之善的歷史事實」，對於這種無法通過理性辯護而否認「大屠殺存在之歷史事實」的言論應予制止 (MacIntyre, 1999c: 151)。同時，MacIntyre 也回應 George P. Fletcher 的批評，他指出 Fletcher 舉的例子說：「應該給予否定大屠殺的言論自由，不然就會壓抑歷史不同觀點的解讀。例如，要是有人可提出 Abraham Lincoln (1809-1865) 解放黑奴的目的只是為了經濟價值的考量那又會如何？」MacIntyre 認為這樣的想法最好是基於歷史的事實而不是以「假設性的語氣」提出；其次，MacIntyre 認為 Fletcher 的想法是基於提醒人們要能夠思考可能發生的情形，但是這種可能發生的事是要以經由理性論辯與實踐中而得的謹慎之德行 (virtue of prudence) 作為考量，因此在一個局部論辯或探究時，要基於真誠的實踐之合理性 (genuine practical rationality) 來表達意見，這也才能算是代表自己去為參與其中的事件進行理性的論辯 (MacIntyre, 1999c: 152)。

一個能夠實現目的、追求卓越與善，重視內在善優於外在善而以人類共善引導個人之善。進而從依賴性與易受傷害性中相互團結合作，具有德行和重視歷史傳統，並保持言行舉止的穩定與統整，而能以理性來做判斷去處理生活中的各種衝突，使得善與德行不斷的擴展開來。這樣的人，從人格的角度來看就是健全人格，從道德的角度來看就是成為一個道德行動者。進一步的討論道德的行動者，道德的行動者是一位能為自己行為擔負合理責任的人，這些責任包含對自己有意圖的行為負責、對自己應該已經意識到的行為負責、對自己行為所產生之合理的預測性

結果負責等三種責任 (MacIntyre, 1999b: 312) MacIntyre 舉出二次大戰時德國火車排班主管為自己運送猶太人進死亡的集中營而被控訴時, 以自己只是善盡工作職責作為卸責的藉口。但身為一個道德的行動者他應該做最佳的判斷, 如果沒有做出最佳的判斷他應為此事負適當的責任 (MacIntyre, 1999b: 313, 329)。

MacIntyre (1999b: 312-313) 舉出兩個簡單的例子說明一個道德的行動者應具備有合理的道德區辨能力。第一個例子是一位擔任挑選出「能表現出最自大的選手」之評審, 將可合理的不顧這個優勝者將來會更加自大而令人生厭的可能性。第二個例子是一位負責民眾失物招領的管理員, 如果他偶然得知某位槍械的失主是位危險的偏執狂, 卻又將槍械歸還給此人, 而造成無辜者的傷亡, 則應負合理的道德行動者之責。

為將 MacIntyre 想法切近教育情境, 本研究從中引伸出兩個相似的教育實例, 說明道德的行動者在教育情境中如何作道德判斷: 第一個例子是在童軍活動中教師設計一些闖關活動, 其中有一關是比賽誰最會吹牛, 為慎重起見安排了三位評審老師, 三位評審老師的工作就是找出那個最會吹牛的學生並賦與獲勝的榮耀, 三位評審老師果真克盡職守找出最會吹牛者。第二個例子是上工藝課的時候, 甲職員負責學生工藝課各項工具的借還工作, 只要是上工藝課的學生憑學生證即可借各項工具。某日甲、乙同兩位同班同學上工藝課時發生發常嚴重爭吵, 由於激烈的爭吵使得隔壁的職員都探頭出來一看究竟, 乙生因身材矮小爭吵時顯居下風, 他立即轉身向隔壁的職員憑其學生證要借一把斧頭說要做工藝作品, 該職員應克盡其職的借其斧頭嗎?

在第一個例子中, 老師獎勵很會吹牛的學生, 試想如果學生從此一

直吹牛下去，對未來的人生傾向於有不良影響，所以老師的作為是錯的嗎？當然不是，在童軍活動中，某些趣味性活動是用來吸引學生參加的動機、調整學生的心情、發揮創意等，在合理的程度上並不會有如此的負效果。相對的，第二個例子，乙生借斧頭的意圖可合理的預測具有高度危險性，如該職員善盡借工具的職責，則陷入違反道德的行動者職責的危險。這些不同情況的差別就是一位道德的行動者能夠加以區辨的，除非是某些精神病患、腦傷者、心智尚未成熟的小孩，這些人還沒有合理的區辨能力（MacIntyre, 1999b: 313）。這就如那些在其工作職掌中，嚴格遵守工作各種守則的單向要求，而不知質疑這些規定是否合宜的人所落入的陷井。

瞭解自己是一位道德的行動者有三個特徵，第一個特徵是人必須自我瞭解與展現出來成為一個具有穩定與統整特質而可指認的個體，而不只是一種角色或是工作時的一種職位（MacIntyre, 1999b: 315）。也就是指道德的行動者是一位統整的個體，而不能用在不同情境下所扮演的不同角色來代替具有統整性的人；這就是人可扮演不同的角色，但角色不能等同於人的涵義。例如一個教師在學校中可以是擔任音樂課的老師、另一方面也是學校的教學組長、下班後也是社區樂團的指揮、也在才藝班兼一點課、也兼一個家教，這些不同角色對這位教師而言，應該保持著一致的、統整的人格。而不會因此在學校中將其家教學生的分數刻意打高，不會在學校教學上留一手而在才藝班中大放異采；這才不會使她的人格有四分五裂的感覺。不論什麼時候，她所做的判斷都應該是基於一個整體人格考量下的判斷，所有的表現都有其統整性與穩定性，而不是脫離整體情境脈絡下所做的單向度決定。

第二個特徵是道德的行動者必須知道自己不只是個體，而且還是實踐性的理性個體（practically rational individual）（MacIntyre, 1999b: 315）。道德的行動者要能夠對界定自己角色與對自己評價的社會既定標準提出質疑，其中理性的論證自信（rationally justifiable confidence）就顯得相當重要，這就是人與沒有心智的機械之別。也因此既使在幾乎全球同意的標準上，道德的行動者也應審慎思考「我是否該做？」

（MacIntyre, 1999b: 316）。為什麼我們要審慎思考的原因在於，因為人們常有兩項錯誤，第一項錯誤是理智上的錯誤，例如言過其實或過度推論。第二項是道德上的錯誤，例如對某事物的喜好或厭惡所生的偏見、不真切的移情、對痛苦事件的濫情或麻木，而理智的錯誤常根植於道德的錯誤（MacIntyre, 1999b: 316）。對於這些錯誤 MacIntyre 提出一種解決的方法：第一就是要用道德的審慎思考與判斷來對這些可能的錯誤做檢證；第二是讓我們的論點與判斷有系統的交由同事、家人、朋友等可靠的他人來做審慎的批判，但也是要小心這些可靠的人也可能使我們陷入某種錯誤。不過經由相互間的系統性審慎批判會使彼此更有信心（MacIntyre, 1999b: 316）。

第三個特徵是道德的行動者必須知道他們不只對自己所從事的各種角色負有責任（accountable），而且還應為自己身為一個理性個體負有責任。道德的行動者具有許多德行，這些德行因不同的時空而有所差異，甚至是不同的解釋。但是其中有兩項核心的德行特質，這兩項也可視為兩項獲得其他德行不可缺的德行。這兩項德行是統整與穩定，統整是指教育一個人使其能在不同的場合下擁有統一的人格特質，而不會把不同場合的表現當作是在做戲一樣；穩定是指人在時間的過程中，對其

於所追求的善的執著，而不會因不同的情境就改變了他所致力追求的承諾 (MacIntyre, 1999b 317-318)。

第五節 MacIntyre 人格教育理論的討論

探討 MacIntyre 的人性論、教育論、人格理論的形成及其內涵後，補充說明部分相關的問題，並進一步的對 MacIntyre 人格理論進行評析，從而指出其理論的限制，最後提出一個小結。

壹 相關問題的補充說明

對於歷史決定論的問題。MacIntyre 強調歷史的重要性，並不同於承認歷史的直線發展，或甚至成為歷史的決定論。因此，MacIntyre 的歷史觀並不會落入 Raimund Karl Popper (1902-1994) (1957/1989: 3) 所批評的歷史主義 (historicism)，Popper 所要批評的歷史主義指那些強調從歷史演化的過程中，尋求歷史的規律、模式和法則以達到預測目的之歷史觀。

對於德行的評價問題，常需借重情境自然揭露德行之義。例如，自從 2003 年 4 月 24 日嚴重急性呼吸道症候群 (SARS) 病毒在台北市和平醫院散播開來後，臺灣居民對人性的兩極化表現熱烈討論。對於那些不顧病患逃跑的醫護人員大家齊聲討伐；對於盡忠職守的護理長陳靜秋關心病患不畏 SARS 病毒而不幸感染 SARS 身亡的行為 (陳盈珊、莊明仁、林諭林，2003 年 5 月 2 日)，則一致予以表揚，而什麼是勇敢、友愛、正義等德行、就在這種人群互動的真實情境脈絡中呈現。

對於德行與機構的良性互動問題，在群體面臨危機時更易顯現。例如，面對 SARS 所造成的社會恐慌，國立臺灣大學應用力學研究所教

授李世光所主持的「抗煞一號」研究團隊，結合臺灣大學、臺大醫院、工研院、國科會、經濟部等單位，這群不眠不休的英雄以二十天的時間，研發出有效瓦解 SARS 病毒致毒性的化學藥劑，大大緩解了 SARS 對國人的威脅，同時也獲得了「台大抗煞一號」世界第一的榮耀（韓青秀，2003 年 5 月 30 日）；這項成就展現出機構與實踐的良性合作，從中表現出關心、認真、刻苦、合作等德行、呈現出追求卓越的成果、最終在謀求人類更佳福祉。

對於社會衝突、對立的問題。MacIntyre 所提容忍的概念，正是當前處於緊張對立社會所急需的德行。不論是族群的對立、省籍的對立、意識形態的對立，都須要容忍之德來加以緩衝，況且「我們對人寬容的話，並不會損失什麼東西。然而如果我們不寬容的話，我們會先失去一切的東西」（陳文團，2000 :21）。如此將可減少社會因反對而反對、為對立而對立，所虛耗的社會成本。

貳 MacIntyre 人格理論的評析

MacIntyre 人格教育理論的長處在於，他能指出自由的個人主義所提價值中立的錯誤假設，造成當代缺少德行人格的弊病；能夠批判當代道德理論紛亂、社會失序中所形成的人格分殊化問題；能夠指出面對價值衝突無力解決而成為一個失去價值根源人格的問題。MacIntyre 並且從問題中形成一套解決問題的人格教育理論，提出以實踐來擴展德行、以個人生活的敘述性整體來促成統整性人格的養成、以傳統來作為價值人格的根源。如此有助於建立一個具有德行的社會以作為追求人類之善的基礎，而培養統整性人格，使人與人能相互信賴、真誠以對，以成就一個具有歷史認同、社會認同、道德認同之價值根源的人格。

然而，MacIntyre 的想法也會遭遇到許多爭議的問題，表 3 為本研究歸納整理與推演其可能面臨的問題。包括面對先天認同、後天認同、價值、歷史、衝突、調和等概念中，重視個體與重視群體間所可能面臨的各項問題。

表 3 MacIntyre 的評價架構表

比較內容 對象	先天認同	後天認同	價值	歷史	衝突	調和	結果
個體自由	生而自由	民主憲政	普遍性	超越時間	戰爭狀態	革命/契約	權利義務論
社群共識	承載歷史	構成性 社群	脈絡性	連續性	善的不合 訴諸傳統	道德	追求美好 的生活
產生的爭 議與問題	個人自由 /群體自由	自由/團結 異 / 同	普遍/相對 異 / 同	變 / 不變 連續/斷裂	爭取/宰制	實然/應然	客觀/主觀 事實/價值

MacIntyre 認為個體是承載歷史的，相較於自由主義強調人是生而自由的假設，就會在個人自由上受到更多的限制；其次，強調構成性社群的自然形成所產生的強大團結力量，同樣的會對個人自由有較大的威脅；而個體的求異，將易為群體的尚同所限制。再者，強調價值的脈絡性，需要對可能陷入相對主義的危機進行更多的辯護；而強調歷史的連續性，不易解決不良傳統所產生的疑慮；對於衝突僅視為善的不合與訴諸傳統以評斷是非，易受到有心人士的宰制；對於衝突採道德的解決方式，陷於以應然來解決實然問題時，不易達到實際的效用；以追求美好生活為目的，傾向於以主觀的個殊價值來談論客觀的普遍性事實。

如此，衍生出為了追求共善可能剝奪了個人自由，或是進一步推演出人的差異性、價值的多元性也可能受到箝制，而不利於人類長遠的發展。其次，不同群體、不同傳統間的價值如何評價？MacIntyre 並未能明確說明。因為 MacIntyre 的價值評價系統是立於傳統的基礎之上，在不同傳統的前提下，似乎是不易相互評價，如此不就衍生出相對主義的疑慮。第三，在歷史的演變中，不易分辨出何種是連續性傳統，何種是斷裂性傳統；當不易分辨傳統下，難以得知自身文化是處於何種傳統之中。而在個體、群體、時間歷程中，面對價值的認同、衝突、調和等議題，所形成的相對主義、不良傳統、自由與團結、價值與事實、異與同、變與不變、連續與斷裂等等問題，成為可以不斷論辯而難有定論的議題，這些難以定論的議題就會使其理論的落實產生許多雜音。

例如，MacIntyre 認為立身於傳統中的個人以傳統為人類道德的起點，而個人認同部分由傳統決定，進而成為決定價值的道德傳統。但他並沒有完全釐清傳統與個人的關係在自我抉擇與社會承載間沒有結論的對話，而偏向傳統的立場易於導致個人自由的限制。當然 MacIntyre 對批評也做了部分回應，他認為由持續性論證所構成的健康傳統就包含衝突的繼續，所以個體必須對傳統保有批判反省的能力，否則容易產生傳統衰敗。因此，面對傳統處於衰敗之時，MacIntyre (1984: 200) 提出以正義之德對傳統進行批判，同時道德法則也可以適時發揮作用。不過，由於 MacIntyre 同時強調傳統的德行標準中德行優於規則，又要道德法則適時發揮作用這實在不易解釋。雖然，在後來的作品中 MacIntyre 對此問題提出說明，認為很多人對他不重視道德規則的批評是一種誤解，MacIntyre 在 *After Virtue* 一書第 150 頁到 152 頁中指出了道德法則

與德行都很重要，不過只有具備正義之德才能夠知道如何使用法則（MacIntyre, 1988, Preface: ix），但這又使問題回到德行優於規則的問題上。

MacIntyre 對於自由主義批評過於指出缺失而未能重視自由主義的優點。諸如不重視自由主義對人權保障、民主思想提倡、憲政組織的運作等民主生活的基本構成；而專注於對重視個人權利造成傳統價值的侵蝕、憲政體制造成道德淪喪、喪失道德客觀基礎的建立，使道德淪為個人意志的表達（黃昭榮，1996: 95-97），同時提倡群體優先於個人易使人陷入沙文主義及帝國主義的不安。

參 可能產生的限制

MacIntyre 人格教育理論可能的限制有四：

第一，人格教育全盤更新的困難，由於人格教育是全盤更新的教育，需要一個適合人格發展的完整情境才易於達到成效。這個全面情境包含學校人員、學校文化、家庭、社區、媒體、社會、立法者、執政者等全面化的優良情境。而學校正處於與外在社會形成相互影響的關係，如何透過學校影響社會，及如何塑造一個適合學校人格教育推展的社會，兩者就成為互為因果的環節。身處於不適合人格教育的大環境中，如何進行改革，實在是一件近乎不可能的任務；因此，退而求其次的做法是從局部社群加以實踐較為可行。

第二，強調從傳統中形成價值判斷標準的理想，在面臨文化認同危機的地區不易實行。如我國正處於海峽兩岸的緊張關係之下，自然限制了部分國人對某些傳統的認同。因為一提到傳統認同即與中國認同相連

結，而中國認同又與中共不放棄以武力解放臺灣相連結，從中形成矛盾的情結；認同傳統等於認同中國，認同中國等同於認同安全的威脅者，傳統認同的危機因而產生。

第三，現階段之人格教育造成曲高和寡的寂寞人格也是一項限制，在不完美的現實社會下，人際間通行的俗語「水清則無魚」，常被人用來提醒「人應適度的隨波逐流，以免成為社會中孤獨的遊俠」。高舉人格大旗不也會嚇跑多數的人嗎？MacIntyre(2002: 3)自己也形容追求這樣理想的人格是寂寞的，他說：「當代的教師如果能夠完成他們的理想任務，將培養學生未來能夠擁有一種質疑的態度 (questioning attitudes)，能質疑生活中所從事的各種活動是否是在追求某種善？追求某種個體之善與共善。這種道德氣質 (moral temper) 將成為主流社會風氣下的異類，很多學生將因此而受挫，也有很多甚至會被環境擊敗，而那些找到自己方向的人則將會成為一群世俗不可理解之快樂的失敗者。」

第四，從理論到實踐將面臨一個鴻溝。一個最好的理論應該是一個最能夠實際依其理想實踐的理論，也就是知行合一、知即德、德行一體的理論。MacIntyre 的人格教育理論強調人格統整的重要性，如果提倡此理論者尚未有十足把握能夠在自己的生活上完全踐行此理論，卻想推薦別人奉行此理論，則將會有一定程度的限制。

對理論的創見者 MacIntyre 來說，他對自己的思想是否自己能確實加以實踐？研究者本人並未與其認識，自是不知其為人。但間接從其言談中表露出其限制，當別人問他是否曾考慮寫一本自傳時，他回答說寫一本有價值的自傳要有某些本事，要有如 Augustine 般的智慧、或有

Rousseau 般的厚臉皮、或有 Collingwood 般對自我知識具有信心，MacIntyre 認為他沒有這三項標準的任何一項（MacIntyre, 1991/1998b: 269），由於 MacIntyre 對自我知識沒有完全的自信，就自然形成此一思想的限制。

對研究者來說介紹此一理論時，是否有信心能率先士卒修養自身的人格達到理論的要求？研究者必須誠實的回答目前還離理想甚遠。對於人格教育的問題常常會面臨某種層次上知易行難的限制，觀察近年來提倡道德、人格教育的學者漸少，除了社會環境的變遷外，因為自知不易付諸於實踐而難以虛心提倡也可能是重要因素，可合理的想像多數學者寧可做一些較能勝任的主題也不願面對一種心虛的情境。

如果我們要將此一方案推行到教育情境中，是否推行者能率先實踐、以身作責呢？當然，掌握教育權力愈大者愈應率先實踐，因為上行下效。因此，在教學第一現場的教師應先於學生；在學校領導系統，校長、主任應先於教師、職員；在教育行政系統中，主管人員應先於部屬；在其他相關系統中，政治、社會資源、媒體、權力之掌握者應先於其他人員；在法律部門，立法者應先於百姓。從此一順序逐一審閱，則其可能性似乎離我們的常識愈來愈遠。

假如我們要將人格教育推行到每一個人時，我們將面對人最真實的基本課題。那就是從實然的觀察中，多數人心中個體之善總是遠遠的超乎共善、多數人之情緒與理性總是處於相互糾葛之中、敢在現實生活中表露自己統整一致真實情感者常要面臨巨大的壓力或是成為有心人士利用的工具或是傷害的對象，這都不是眾人容易克服的困難，從歷史經驗中得知也只有極少數人的人格能做到近於理想的境界。

假使現況果真如此，能達於人格理想者如此稀少；搖著人格教育大旗要眾人成聖成賢，會不會陷入如升學主義盛行時代，對人的單向度、近於天真、而不切實際的思考迷障之中。遙想當年，多數學校教育以升學為主要目的，期望學生未來能順利考進臺大或國立大學。中小學就在這種無視人類能力差異、特質不同的事實下，進行傾向不合人道的教育；而被譏為臺灣教育是讓百分之七、八十的學生陪百分之二、三十的學生在讀書之荒謬景象，也使得許許多多的學生在打罵、挫折中渡過鬱鬱的童年與青少年。直到多元智慧、多元能力的觀念極力提倡後，單向度的學業能力觀稍得緩解。

如今，能達於人格理想者遠比可考進臺大、國立大學者少的太多；在多數人的人格都尚未能達於理想的前提下，過於強調人格教育的高調，不就讓全民陷入人格低劣的罪惡感中；而歷史又預示著全民人格理想的未來不曾見過，人格教育不就是一種讓眾人終身背負沉重道德十字架來走完一生的自孽式教育。果真如此，這似乎又與 MacIntyre 追求的理想——「美好的人生與幸福」相違。

肆 小結

因此，如何在理想生活與現實生活間，在人格理想 趨向人格理想、最低限度的人格要求與法律規範間；在承認人格差異性的事實與價值在某種程度的多元性間；在追尋永恆理想、或人總處於不完美的現況中、或人總是只能在人格教育的途中而不易達於終點間；更深入理解與真正實踐一個較適合當今社會生活之人格教育方式，值得進一步探究。

雖然研究者以如此多的實然的命題來嚴格考驗應然理論，並非站在

悲觀論者的立場，而是希望更清楚的認識到 MacIntyre 人格理論的限制？而能為進一步局部實踐及未來研究鋪路。同時，也是為了避免理論被恣意實施²⁰，造成教育基層的災難。

²⁰ 恣意實施是指透過強制的力量，以非自願的、或強迫的、或形式的、或為外在目的、或求量化具體績效、或想短期見效的方式加以實施。