

第三章 MacIntyre 人格教育理論在我國施行的可能性

雖然 MacIntyre 出生於蘇格蘭，四十歲以後才移居美國，但他還是認為他所最關心的道德哲學議題是美國多元社會中的問題，因為那是他生活的地方（MacIntyre, 1994/1998c: 266）。同樣的，雖然探究的是一位外國學者的理論，然而斯土斯民的人格教育問題才是研究者所最關心的；所以，對於 MacIntyre 人格教育理論的探究最終還是想對我國人格教育有所貢獻。

第一節 MacIntyre 人格教育理論對我國教育的價值性

MacIntyre 人格教育理論引入我國有其重要性，同時也有其可能性，但西方文化在我國社會應用需適度的轉化。

壹 轉化 MacIntyre 人格教育理論至我國的重要性

一 文化交流的重要性

不同文化間通常都互有優缺點，瞭解自身文化的缺失，並透過文化間相互交流的機會吸取他人的智慧、經驗，就成為自身文化發展的重要過程。

在人格教育方面，我國當前的不足在於未能清晰覺知人格教育的問題所在，也因此面對人格教育的諸多缺失，並未能提出合宜的解決之道。所以面對我國人格教育在理論與實踐上的問題，教育工作者自當省思缺失所在以謀求改進之道。改進之道的重要途徑之一即是吸取各種有利的資源，從前人與他人的經驗中出發以期達到事半功倍之效。當前國內本土學術正處於起步階段，器重西方的學術成就甚多；雖然走出自己

的路是很重要，但也不能因此無視於他人有價值的學說與經驗。因此，只要是好的、有助於我們的社會的理論，即當合宜的引用。這種文化相互學習的歷史實例不勝枚舉，如中國的火藥、印刷術西傳，促進西方文化的加速傳播及封建的解體；日本引進西學進行明治維新使其成為當時的亞洲強國；而西方科技文明的傳入，也促成我國產業發展等。相對的，文化如處於封閉狀態時常會面臨毀滅的危險。如日本十九世紀末鎖國政策失敗，要藉採開放政策的明治維新才成為東方的強國；中國在明、清時期部分時間採封閉的政策，錯過學習西方學術、技術與制度的機會，使得中國面臨二十世紀的重大文化發展危機。

從歷史的經驗中可知，適當的文化交流才能促使文明持續發展。而文化的交流在積極方面要著重互補；在消極方面要保持自己的本體性與文化認同才不會被某些強勢文化所宰制（陳慧樺，1996: 40）。要使我們的文化有新的發展，除了自我更新外，外來的刺激也不可少，不論是西洋、東洋，都值得我們去吸取菁華（蘇其康，1996: 37）。並將成果回饋於國際社會，成為相互依賴的社群。

二 MacIntyre 人格教育理論切中時弊

MacIntyre 對西方道德衰敗的諸多批評與我國的人格教育問題相切近，因為當前臺灣社會現狀在學術、制度、技術、思想、行為等方面，與西方主流民主社會可說是極其相似。尤其是高舉基本人權大旗、講求權利義務、講求民主法治、重個人權利、個人自由，少談修身養性、人品、道德、人格的現況，極近於西方主流思想的翻版。無可諱言的，西方文明帶給我國經濟、科技、制度的許多助益；但同時也帶給我們在道德、人格發展上的危機。

目前我國所面臨的人格教育等相關問題相當嚴重，雖然在經濟不斷發展下，人民的物質生活遠比以往富裕，但精神生活則有待提昇，其中人的道德品質更應加強。否則屢見不鮮的社會問題、疏離冷漠的社會關係、沒有共同理想的社會、互不信任的人際交往、相互計算的工具性格，使我們看不到未來的幸福社會所在。因此，為建立一個富而好禮的社會，加強人格教育有助於達到追求個人之善與共善的雙贏局面。

MacIntyre 對這些問題有先知卓見，他對西方社會道德衰敗的深入分析與痛加針砭後，從中提出重建社會道德與人格的途徑；這正是對我國社會道德、人格困境的先知卓見。因此參考 MacIntyre 的人格教育對解決我國問題有重要的價值。

貳 轉化 MacIntyre 人格教育理論至我國的可行性

雖然就如 MacIntyre 在其《倫理學簡史》第二版的序言中所說的，他的書名是一項錯誤，這本書的書名應該稱為西方倫理學簡史較為恰當（MacIntyre, 1998a, Preface vii）；因為世界上的倫理概念的發展各有其不同之處。但是仔細研讀 MacIntyre 對人格的論述後，可以發現 MacIntyre 強調追求內在之善而非外在之善、注重德行、強調人格的統整性、重視群體的共同福祉、強調傳統重要的概念，與我國的傳統儒家思想有其相輔相成之處。例如，于學正（1999：11）在孟子與麥金泰的德行觀對比研究中發現「此兩者哲學思想的基型，都指向了一個德行的傳統，並且回到傳統中挖尋根源，一是繼承孔子，一是繼承亞氏，所以將『德行』作為『人』的實踐，於是德行遂成為人之為人最尊貴的價值」。由於 MacIntyre 人格理論與我國儒家思想的某種程度之相似性，轉化 MacIntyre 人格教育理論至我國學校教育時，預期一方面將可吸收

MacIntyre 人格教育理論的特有長處；另一方面，也可減少因不同文化間因差異性過大，造成文化相斥而不易落實至我國教育情境之困境。其次，MacIntyre 的理論是立基於對西方現代化啟蒙思想所引發的各項問題之批判，而今日的國內社會、政治、教育莫不充斥著西方現代思潮，同時也產生了相似的文明病徵。結合我國傳統觀點與 MacIntyre 對當代倫理危機的解方，可能可以解決國內人格教育的困境。

一 西方現代社會與當前我國社會現況有許多相近之處

西方社會發展至今，在經濟上是朝向自由主義式的開放經濟；在政治上是朝向自由主義式的民主法治社會；在教育上也強調教育鬆綁（行政院教育改革審議委員會，1996：21），高等教育也引進部分市場機制的自由開放政策，以強化高等教育的市場機能（行政院教育改革審議委員會，1996：30）；在道德上也是偏向強調基本人權之自由民主式的道德觀。由於當今我國社會在經濟上、政治上、道德上偏向西方自由主義社會的走向，西方民主社會與我國社會的現況就有著許多相似的狀況。

二 MacIntyre 的觀點與我國傳統觀點有許多相近之處

雖然文化交流首重互補性，但其落實的可行性也必須加以考量。如果文化間差異性太大，引用他國文化時可能會產生嚴重的相互排斥、或不易找到讓多數人可理解的辭彙與概念來理解他國文化的長處、或甚至與我國深層文化不相容而產生無法引用或引用後造成更多負面影響。因此，不同文化間存在著適度的相近之處，實有助於引進他國文化落實至我的情境。而 MacIntyre 的觀點與我國傳統觀點的部分相近之處在於重視德行、重視人格統整性、重視傳統三個項度。

在重視德行方面。我國傳統上重視個人修養，強調尊師、重道、兄友、弟恭、父慈、子孝、誠信等。MacIntyre 強調從 Aristotle 所提的各種德行出發，重視友愛、正義、勇敢、慷慨、真誠等等。例如《孟子·盡心下》提出：「養心莫善于寡欲。其為人也寡欲，雖有不存焉者，寡矣；其為人也多欲，雖有存焉者，寡矣。」而 MacIntyre 也指出，適度的外在善是實踐善的必須條件，但外在善的追求如果與內在善相衝突時就需透過德行來加以調節。兩者都重視各種德行與內在善的重要，雖然兩者所重視的德行因時空的差異有所不同，但其精神是相近的。因此，合兩者之長以切合時用，應相當可行。

在強調統整人格方面。我國自古以來即重視人格統整的重要，如《中庸》引《毛詩·正義·大雅》的內容指出：「詩云：『相在爾室，尚不愧于屋漏。』故君子不動而敬，不言而信。」之表裡如一的樣貌；又如孟子指出：「自反而不縮，雖褐寬博，吾不憚焉？自反而縮，雖千萬人，吾往矣！」《孟子·公孫丑上》。不只表現出勇敢之德，同時也顯露出人面對不同外在善的條件下，還是保持一貫統整人格。MacIntyre 所提出的道德的行動者主要標準即是強調具有統整人格。再如我國自古即有強調要做一個人師而非僅以經師為自豪；人師者在知識、人格上都能作為學生的表率，而經師僅能在傳授知識上單方面得以稱職，是否具有統整人格就不得而知。相似的 MacIntyre 在分析現代社會的區隔化中，也同樣憂心人在區隔化社會中產生人格分殊化的現象。呈現在教育工作者身上，即會產生不同學科的教師缺少共同的語言與相互分享價值的可能，這即是單向度教師的現象；也呈現出人格分殊化教師最多僅能達於單一科目的知識傳授，而不易有助於學生統整人格的培養。

在尊重傳統方面。我國向來以幾千年悠久文化而自豪，也常以道統的延續與發揚為重要使命，雖然經現代化洗禮之後，傳統受到很大的貶抑，但歷年來所累積下來的豐富文化遺產，是無法抹滅的事實，這些資源還是會默默的在文化深層發揮一股強大的力量；預期在適當的時機，必然會重新受到發揚與肯定。MacIntyre 從傳統出發，重新找回被現代化所忽視的傳統倫理價值觀念，並創造一個從實踐、個人生活的敘述性整體、傳統為核心的道德、價值與德行發揚的重要概念，以解當今社會價值無所適從的困境。

以上指出 MacIntyre 的觀點與我國傳統觀點有許多相近之處，並不代表兩者完全相同因而沒有藉助 MacIntyre 人格理論的必要。MacIntyre 人格教育理論與我國傳統除了相近之處外，也各具所長；因此，如何吸取他人長處以彌補自身的限制就值得進一步說明。

第二節 轉化 MacIntyre 人格教育理論至我國的可能途徑

壹 取自身人格教育的長處與修正限制

一 長處

首先，我國當前人格的相關論述相當豐富，賈馥茗（1999：14）在《人格教育學》一書中指出「人格教育學將為教育學的基礎」；歐陽教（1990：1）在《德育原理》中指出「我國素稱禮義之邦，也極重視道德教育」；而教育也重視德行中陶鑄學生的人格（周紹賢，1973：40）。相對的傳統上對人格相關的論述也成為我國豐富的文化遺產，如《禮記·緇衣》所提「言有物而行有格，是以生則不可奪志」；《尚書·虞書·卷四》的注疏中也指出，由於人性的難知，當從寬而栗、柔而立、愿而

恭、亂而敬、擾而毅、直而溫、簡而廉、剛而塞、彊而義等九德來做為判斷人的依據；而魏朝劉邵所著之《人物志》，從人的九徵、體別、流業、材理、材能 等向度，進行人之特質的深入分析。這些可以成為我國人格教育進一步探究的資源。

其次，我國歷代留下了許多令人景仰的人格典範。例如當仁不讓的孔子可列為我國人格典範的首位。孔子被尊稱為萬世師表，不只是他有教無類、因材施教成為天下教師的典範；「而且因為他的思想、德行皆為中國人立下了榜樣」(沈清松，1990：95)。在德行的表現上，孔子樂於求知。《論語·述而》中指出「葉公問孔子於子路。子路不對。子曰：女奚不曰：『其為人也，發憤忘食，樂以忘憂，不知老之將至云爾！』」除樂於求知外，孔子更重視品德的修養，學而 子曰：「弟子入則孝，出則弟，謹而信，泛愛眾，而親仁。行有餘力則以學文。」而對於待人準則孔子強調以仁為本，里仁 子曰：「唯仁者能好人，能惡人。」又說：「苟志于仁矣，無惡也。」

對於價值判斷的標準孔子強調中庸之道，雍也 子曰：「中庸之為德也，其至矣乎！民鮮久矣。」孔子注重生活禮節，顏淵 子曰：「非禮勿視，非禮勿聽，非禮勿言，非禮勿動。」孔子喜歡助人為善，顏淵 子曰：「君子成人之美，不成人之惡。小人反是。」孔子強調以身作責，顏淵 「政者，正也。子帥以正，孰敢不正？」孔子也不贊同誇大其實的行為，憲問 子曰：「君子恥其言而過其行。」孔子也非常謙遜，憲問 子曰：「君子道者三，我無能焉：仁者不憂，知者不惑，勇者不懼。」子貢就認為這是孔子自謙的態度。至於孔子有教無類教育立場（衛靈公），更是眾所皆知之事。

而在人格統整之德上，從《論語·為政》中孔子能做到「吾十有五而志於學；三十而立；四十而不惑；五十而知天命；六十而耳順；七十而從心所欲不踰矩」，看出孔子為學、立志及生命追求的境界，已經達到言、行、舉、止自然而然的統整人格的表現。在達於理想人格上，儒家人格的極致是聖人，但聖人是不可多得。述而中孔子說：「聖人，吾不得見之矣；得見君子者，斯可矣。」又說：「聖人，吾不得而見之矣；得見有恒者，斯可矣。」如要具體的描述，荀子的見解可供參考「聖也者，盡倫者也；王也者，盡制者也。兩盡者，足以為天下極也」《荀子·解蔽》，聖人在荀子心中是一位將倫理發揮極致的人。子貢問於孔子說：「『夫子聖矣乎？』」孔子曰：「『聖，則吾不能。我學不厭而教不倦也。』」子貢曰：「『學不厭，智也；教不倦，仁也；仁且智夫子既聖矣！』」《孟子·公孫丑上》。其次，孟子提出將聖人分為四種人格類型：聖之清者、聖之任者、聖之和者、聖之時者。聖之清者如伯夷、叔齊兩兄弟；聖之任者如伊尹；聖之和者如柳下惠；聖之時者如孔子（朱嵐，1997: 23）。朱熹（1130-1200）在《四書集注·孟子·萬章下》提出一個結論：「三子猶春夏秋冬之各一其時，孔子則太和元氣之流行於四時也。」孔子被歷代稱為聖人，而聖人即是一位具有理想人格的人，可知儒家人格的極致是以孔子為模範的聖人。孔子在我國被尊稱為「至聖先師」，是全國教育工作者應學習的典範。除了孔子外，孔子所承繼從堯、舜、禹、湯、文、武、周公綿延而成的道統，及其後孟子、董仲舒、孔穎達、朱熹、陸九淵、王陽明、黃宗羲等人所相傳的儒家傳統，都塑造了一個重視人格教育的文化傳統。

另一方面，在追求人格的理想的過程中，我們希望在以德行為基礎

下，追求各種善、或者各種能力的卓越。除此之外，在我國的社會文化中還有一項影響德行、善與能力是否得以卓越發展的重要因素，那就是多數人都極為重視的「關係的和諧」。如果關係不和諧，能力的卓越也發揮不出來；反之，眾人不追求德行、善與能力的卓越，關係的和諧也失去意義¹。我國重視關係的和諧有其獨到之處，「儒家雖然講究道德義務，但它的目的是為讓人本有善性展開，並使良好的關係能得到實現與滿全。換言之，儒家雖重視義務，但是守義務是為了德行，而不是倒過來，像康德一般，認為德行就在於克制欲望，服從義務。」（沈清松，2002：327）我國歷年來重視的各種德行如尊師、敬長、兄友、弟恭、父慈、子孝等等，其核心的內涵在於關係的和諧；這是與西方 Aristotle 傳統以能力卓越為核心之德行倫理學最大不同之處，也是我國德行觀的一大特色。因此，吸收 MacIntyre 人格教育理論所長之時，也別忘了將我國良好關係的滿全之優點繼續發揚。

然而要注意的是，德行與關係之間是否會有互衝突的可能存在？當然，如果兩者相輔相成自然容易促成能力的卓越與良好關係的滿全；但是，兩者的關係如果衝突時又如何處理呢？例如在教育的相關問題上，大學入學甄試、教師甄試、教評會的運作，受到人情壓力、議員關說的

¹ 黃光國（1998b：229-230）提出「人情與關係」的理論模式，將人際關係分成三類，包含情感性關係、混合性關係、工具性關係，很能夠解釋我國社會中人與人相處的實際狀況。雖然，這樣的實然描述只應是應然層次之道德教育的起點，德育尚需從此一實然狀態出發，朝向應然的理想前進；但是，令人心虛的是，此一實然的情況也算是我國數千年來教育所參與累積的成果；未來我們還有多少個幾千年來做改變實令人懷疑；有勇氣繼續提倡德行教育者多少要懷抱著孔子「知其不可而為知」（論語·憲問）的精神才得以自娛。

事件時有所聞（周恩文、黃政傑、林鎮坤、方永泉，2003）。眾人細思生活中的點點滴滴時，一幅「有關係易於行事」的景象自然呈現，其間許許多多的公平、正義、追求卓越不就在這種關係取向的社會中犧牲了；教育社會學的研究上也已明顯的發現具有較多文化資本（當然包含良好的關係）的學生通常在學習機會上較佔優勢；至於那些靠關係、走後門者更可說是某種惡的表現。因此，在注重良好關係的和諧上，應同時避免關係和諧的誤用。如果將關係和諧視為相似於實踐中機構所扮演的角色，則更易於理解關係和諧與德行的關係。在實踐中機構扮演著支持實踐的必要條件，但機構也可能因善於支配外在善而腐化；相似的，關係和諧也扮演著支持實踐的必要條件，但如果誤用一樣可能造成實踐的腐化。此時就得靠各種德行來防止機構與關係的腐化。因此，可以說機構與關係有許多相似性，其差別在於機構是有形的與顯性的作用，而關係是無形的與隱性的存在；但兩者都需朝正向發展才有助於目的、善、德行等朝卓越前進。

二 可能的限制

第一，是過與不及的個人權利與自由概念：我國傳統上傾向於重視國家、社會、群體的目標，相對之下較不重視個人的自由與權利；但受西方思潮與輕視傳統之下所形成的今日社會，又一改重視群體的作為而偏向強調個人權利、自由的重要。這種對群體與個人；義務與權利；自由與規範之兩極化選擇上，不是犧牲個人權利與自由就是造成混亂的社會，兩極端都不可取。

第二，是忠君與德行混淆形成對人民的壓制：我國歷代傳統中，強調天、地、君、親、師的倫理概念，將君主的概念凌駕於社會其他倫理

觀念之上。在其下所形成的德行觀念，常常流於以忠君為其他德行諸如正義、勇敢、誠信、權利、自由的上位概念，社會一切價值以不違反君主為原則，也成為統治者用來壓制人民的最佳思想工具。雖然忠君思想已不復見，但是殘留在父權、官僚體制與一般社會中，崇尚權力與附和權勢的傾向時有所見，這些習性尚待各種德行來加以節制。

第三，流於空泛的人格陶冶：我國談人格修養的概念經常強調以個人修身養性為出發點，雖然理想上還要能從修身中進而齊家、治國、平天下，而達到世界大同的理想。但是面對社會不良的結構時，常常僅能退縮回內心的世界，進行誠意、正心、修身之獨善其身的工作。並沒有提出一個從生活世界出發，塑造一個培養人格所需之情境脈絡，因而使其修身法門流為孤立的人格修養。其次，這樣無所依歸的人格涵養常與現實生活脫節，可說是為人格而人格，如此易流於空疏、而成為一種道德灌輸，反而變成了反道德的道德教育（歐陽教，1998: 79）；相對於MacIntyre，他則強調從實踐出發才易成為真實生活中具有影響力的元素。

第四，人格典範的誤用時有所聞，不小心就陷入權力的陷阱，因此要小心避免使教育成為意識形態教育（陳文團，1999: 1）。在受到外在權力的操弄下，或假社群共善之名多行不義，或盲從愛國主義形成偏激的價值觀。例如大陸為宣揚解放軍的精神以雷鋒為樣版，毛澤東 1963 年 3 月題詞：「向雷鋒同志學習」；鄧小平 1963 年 3 月題詞：「誰願當一個真正的共產主義者就應該向雷鋒同志的品德和風格學習」；江澤民在

1990年3月5日題詞：「學習雷鋒同志，弘揚雷鋒精神」²，進行大規模的宣傳與推廣³。結果原本是一項德行典範的介紹，最後可能流於各級單位經常為雷鋒而雷鋒，進行很多形式上的教育活動、學習活動、慶祝活動，而未能真正內化，只能落實在一些強迫性的集會、參訪與報告上。

第五，僵化的傳統觀：近代中國的學者魯迅（1918/2001: 16）在其《狂人日記》中所描述之傳統中吃人的禮教概念，鮮活的點出僵化傳統中所形成對人性與生活的壓迫現況。如果將傳統視為最重要、不可改變、不可批判的觀念就會造成這樣的下場。傳統中固然有許多資源可加利用，也有許多的缺失有待精進。因此僵化傳統的概念就得從活化的傳統、具有反省力的傳統、可進行批判與更新的傳統重新加以調整。

貳 取 MacIntyre 人格教育理論的長處與疑義的詮釋

一 長處

（一）取其方法

MacIntyre 人格教育理論提出人格三階段的發展與從局部社群實踐的方法可供我國人格教育學習。

首先，實踐、個人生活的敘述性整體、傳統三個概念也是三個序階性的方法，可說是 MacIntyre 個人提出的理論創見。透過這三個環環相扣的概念，所建立的社會價值、所培養的人格、所形成的社群，將是一個能解決當代價值混亂、道德失序、人格不正常所造成的危機。

² 詳見雷鋒紀念館網站：www.leifen.org.ch。

³ 詳見雷鋒網站：www.leifen.com。

其次，MacIntyre 以局部社群為實踐起點的理念，強調從與日常生活息息相關的局部生活領域中來實踐，在這樣一個真正令我們可以觸及的社群中，才能以最真誠的心情、討論真正與我們相關的問題，如此人格教育才能真正的落實。

（二）取其內涵

從 MacIntyre 人格教育理論的內涵中來看，其所提的目的論、向善性、德行論等觀點，以及統整人格、價值判斷的傳統等內涵，正可以進一步的為我國使用。

例如，在強調目的性上，自由主義的社會中，預設了一個原子式的個人存在，強調個人自由的優先性，在此原則下，人類目的性的預設被視為是對人的一種限制，在消解了人類的目的性之後，個人的多元行為被視為理所當然。在多元的選擇之後，所形成的相互衝突的個人式自由主義的恣意行為變得無法可調解。社會因而充滿了衝突與爭議。而 MacIntyre 強調重新回到 Aristotle 的目的論學說，以人類在一個預設的目的、使人得以朝向這個目的前進。在向善性方面，當代自由民主社會下，強調價值的中立性，政府對於什麼是善應交由人民自行決定，公立學校自當不提倡某一種善的價值觀。由於不提倡善的觀念，社會價值無所依歸，混亂必然成為其後果。MacIntyre 重新強調善的觀念，使人能朝向一個善的目的去追尋，易形成一個美好而穩定的社會。在德行論上，當前社會主張權利優先於善，保障個人權利優於為某種善的目的要求，學校中自然而然的便積極提倡某些德行，以免侵害了學生權利。使得學校教育的正式課程中缺少德行概念，以致學生也漸漸沒有德行的特質與習慣。因此，引入 MacIntyre 人格理論的相關內涵有助於解決國

內人格教育的問題。

二 疑義的進一步詮釋

對 MacIntyre 人格教育理論的疑義，可從目的論限制人類多元發展的可能、強調善及共善會對個人自由產生壓迫、傳統的疑慮、自由選擇與自我負責才能彰顯人的特質這四點來做進一步的說明。

(一) 目的論限制人類多元發展的可能性

其受質疑之處在於人類並沒有什麼與生具有的目的，目的只是個人自由追求與選擇下所產生的結果。再者，如果預設了某種人類的目的，會限制了人類追求多元發展的可能，因為人本來就有同有異，又處於不同的時空，怎會有相同的目的存在呢？另一方面，目的論的主張也可能會貶抑了身為自主 (autonomy) 個體的價值性，人之所以為人是因為他們能自我選擇與自我負責，目的之預設剝奪了人成為一個獨立自主個體的自由選擇機會。最後，人類目的之預設，經常為人所誤用，有權者經常藉由某項人類共同目的之預設，要求眾人朝此方向前進，不從者則透過有形的法律、無形的道德，在肉體或心靈上予以折磨。這些目的性的誤用諸如：政府播遷來臺初期對反共復國思想的提倡，教育中瀰漫著一片殺朱拔毛的愛國精神，早上上學、中午用餐、下午放學都播放著愛國歌曲，連說閩南語都被視為離經叛道的行為，無形中制約學生一聽到「馬克斯」三個字就像是聽到惡魔一樣可怕。又如，政府 1987 年解嚴前幾年，也就是民進黨成立於 1986 年之前後，多數的媒體、學校的宣傳刊物，在政府所預設的共同目的下，將想成立在野黨的人士形容是一群毒蛇猛獸，將民進黨冠以「民筋黨」、「民 X 黨」等；而昔日的毒蛇猛獸

已為今日的執政團隊，昔日受蠱惑的民眾今日必當徹底覺醒；人民不想再當工具，人民將永遠要成為自身的目的。於是這些苦澀的記憶與政府提倡某種目的論深深的聯結在一起，也因此當有人提出目的論的預設，就會被一群遠見之士預見吃人的怪獸又在蠢蠢欲動，而極力加以阻止。

對於上述質疑需透過進一步詮釋來加以釐清。目的論的預設、多元性與自主性等主張，可以處在一個相輔為用的關係中。人類生活並不是完全為多元而多元、為自主而自主；毫無方向的多元與沒有合理憑藉的自主都會導致相互的衝突；面對衝突我們是訴諸叢林法則，還是發揮道德規範的約束呢？人類已從歷史教訓中得到許許多多的經驗與智慧，不需要再次的重蹈覆轍。目的論在這一方面具有優勢，它可以引導人們不合宜的自由，使之相互和諧發展，而成為一個合理的多元社會、合理的自主性主體，而不是混亂的多元與失序的自由。目的論的提倡唯一要進一步澄清的是如何避免誤用而導致嚴重後果。為了避免誤用目的論，人類預設的目的應接受開放性的合理批判，這樣的批判是站在前人的智慧與經驗的基礎上出發，而不是毫無憑藉的恣意評價；並將批判所得回饋於前人所累積的智慧與經驗上，而形成不斷更新的延續性傳統，以確保社會穩定之合理多元性與自主性發展，又可避免目的論的誤用。

（二）強調善及共善會對個人自由產生壓迫

對於強調個體之善及共善會對個人自由產生壓迫，其受質疑之處在於自由主義者強調價值中立的論點，認為公立學校不應提倡特定價值，價值應屬於私領域的事，應交由人民自由的選擇。因此質疑善與共善的客觀存在的可能，並且認為提倡某種善與共善經常流於某些人對另一些人的壓迫。對這項疑慮的進一步詮釋是價值中立的說法是虛擬的，

MacIntyre 認為不可能有中立性的價值存在，任何價值都是依賴於某些存在的思想、價值體系、情境脈絡下的結果；而公私領域的截然劃分也是不可能的事，人類生活在一個與他人息息相關的連續性社會中。對於善與共善之客觀性的質疑，MacIntyre 提出的善與共善的觀念並不是強調完全客觀的善之概念，而是強調經由人類智慧與經驗的累積後所得到截至目前為止對善的最佳詮釋，同時他也強調繼續對善與共善的概念保持一個開放的立場，隨時接受批判與挑戰而從中不斷的演化。而且現代社會強調價值中立、認為沒有客觀的善與共善存在，而公領域不提倡價值的做法，造成了道德的失序與社會混亂。這些亂象需靠對善與共善的追求來解決。而其中個人之善與共善間的衝突是自然之事，人類必須面對這樣的衝突，並試圖找出解決之道；但並不是因此而逃避價值的問題。

（三）傳統的疑慮

傳統經常被質疑是一種過時、錯誤、僵化、缺少創新能力的文化負擔；一個過時的傳統將無法面對日新月異的社會環境、一個錯誤的傳統更將使廣泛的人遭受傷害、一個僵化的傳統則會使生活在其中的人失去活力與意義、一個缺少創新的傳統終將會面臨衰敗的命運。對於這樣的疑慮應該不會發生在 MacIntyre 所陳述的傳統觀中，因為 MacIntyre 特別強調他所描述的傳統是一個具有反省、批判力、活力、推陳出新的傳統。因為有反省使得傳統不會過時，有批判力使得傳統不會逃避錯誤，有活力使得傳統不會僵化，可推陳出新使得傳統能夠在困境中展現創新的能力。因此，這種傳統是不斷的接受外來的挑戰，以及主動的回應內部所產生的問題，而成為一個不斷演化的活性傳統。

(四) 自由選擇與自我負責才能彰顯人的特質之懷疑

首先，對於自由選擇與自我負責的疑慮上，認為沒有自由選擇與自我負責機會的人不是真正的完整個體。其實，尊重人類自主性的尊嚴與特質 MacIntyre 並不反對，他反對的是那種沒有標準、任意的自由意志之自由選擇，因為恣意而為的選擇易造成混亂與失序。而自由選擇與自我負責常成為口號而變得相當空洞，因為任何人的任意行為很有可能產生對自己或他人嚴重而無法挽回的災害。試想一個教師或學生沒有經過審慎思考、細心設計、小心謹慎的進行深具危險性的科學實驗，而造成大樓爆炸、人員傷亡、重大財產損失；雖然這些闖禍的教師或學生非常鎮靜、堅定的表明他們要自我負責；但闖禍者的負責心能為死去者與受傷害者多少復原與慰藉？這樣的情況下，難道我們就應當事前允許這些號稱自由與自我負責的恣意行為嗎？多數理性的人都會同意我們的行為在事前應有適當的思慮，尤其是可能具有較大影響的行為則要有更多的思慮；這些行為不論是科學實驗或是道德價值的判斷，否則將使自主性自律成為空談。

其次，如果自由主義者提出以傷害原則作為自己行使自由的界線之說法將會面臨一些困難。首先，以不傷害他人為界線時，自我與他人的界線如何劃分？除非我們預設個體是原子式的存在，否則在生息相關的社會中將不可能有一條截然二分的自我與他人的界線存在。其次，如果以傷害自己的身體為合理的權利主張，這是明顯忽視人類存在於一個相互依賴世界的事實，這種相互依賴性在兒時、老年、病痛、失意、殘障者身上特別明顯，我們的身體經由父母辛勞照顧、教養，透過社會、國家的資源照顧下形成。如果每個人「恣意的傷害自己」是合理的說法，

毀滅社會也將是合理的。因為，自我傷害將切斷人類需在相互依賴中才得以生存的連繫；人幾乎不可能在與他人毫無依賴中存活下去。社會的存在就是立基於這樣的依賴關係，這個息息相關的環節——人類相互依賴性的認同——如果被破壞了，將危及社會本身存在的可能性，如此所有人的存在也都岌岌可危。

再者，傷害原則的適用前題是指針對成熟個體即成年而言，一般在我國《民法》(2002年1月修正，第12條)規定：「滿二十歲為成年」、《刑法》(2002年1月修正，第18條)規定：「滿十八歲者未達八十歲者應負完全刑事責任」。對照至教育階段而言，中小學學生均屬未成熟之個體，他們需要成熟個體適度的保護與指導。Mill(1972: 11)也提出未成年人，如小孩、青少年等不適用他所論述的自由原則；中小學及大學的師資來源均為大學以上畢業之成熟個體，故為保護與指導未成熟個體的合適人員。而保護的範圍與指導的內容則要在教育的專業規劃上，主動考慮家長合理的主觀期許。

參 研究者的補充

除了分析國內外人格教育上的優缺點外，研究者也提出一些可供參考的觀點。

一 政治與教育同歸但殊途

政治與教育最終的目的都是要追求個人與全體之幸福，並且試圖去解決兩者所可能存在的衝突；但是，基於不同的理論預設下，兩者達到目的之手段上卻有很大的差異。民主政治的基本設計在於政黨間的相互監督、立法與行政間的相互制衡。而人民與政府間的關係類似於 Hobbe

所作的描述般，基本上是假定人與人相互間本是處於敵對的狀態，但為了相互間均能發展而不陷於永無止盡的爭鬥，故相互訂立某種契約，形成最有權力的政府；人民犧牲部分權利以換取政府保護人民的義務。而民主政府本身也依三權分立的精神與政黨政治的設計，藉由政黨政治、相互制衡的政治制度避免有任一方產生濫權的可能。因此，見諸現實的政治生態，不同政黨間常充滿敵意、又相互計算、相互利用、相互勾結、爾虞我詐、相互鬥爭、相互抹黑，屢見不鮮的情況就不令人意外。他們彼此間傾向於工具性的意圖，較少相互友愛與關懷的真誠德行；也因此，昨日的親密戰友，一夕間可以變為今日的最大仇人就不難而知了。

4

但教育的起點是基於愛，教育愛的弘揚成為教育工作與其他工作最大不同的核心所在，基於對未成熟者的關愛、保護與指導，教育是視每一個學生為目的而不是工具。如果強將政治上基於敵意、視人為工具的政治行為，套用在立基於善意上視學生為目的之教育工作上時，將會是教育工作上的大災難。同時，政治上避免一方價值強加在另一方上，而

⁴ 或許有人會質疑政治中也有好的政治，而教育也有不良的教育；單獨舉出不良的政治現況與理想中的教育做比較，似乎有失學術客觀、中立的立場。本研究採取這樣的論述立場是基於政治學所討論的核心議題在於權力，權力在現實社會中具有獨佔性，屬於 MacIntyre 所說的外在善，如現任的中華民國總統只有一人，甲政黨取得總統職位，勢必使其他政黨失去機會。而教育中所追求的是著重於內在善、德行與卓越，這些比較不傾向於獨佔性，人人都可以追求這些內在善、德行與卓越，如果人人都能達於理想時也不會相互衝突。兩相比較之下，政治上傾向於透過工具性手段來追求外在善；教育上則重視教育愛的宏揚以追求視人為目的之理想。這種根本上的差異成為本研究論述的客觀依據。

講求價值中立的說法在教育上就不適用。教育必須傳遞適當的價值，這些適當價值是經過前人智慧與經驗的結晶，再加上今人的審慎思考下的結果，絕不是恣意交由任何人自由隨意的價值判斷。長久以來，教育因為它的特殊性格被認為是沉淪社會中的淨土；被視為是對抗不當政治腐化力量的希望所在。如今部分教育學者不能堅守這項職責，強將政治原則套用至教育上，不啻將向上昇華的殘存希望拋棄，而與社會一同沉淪嗎？果真如此，教育期待的將不會是 MacIntyre(1984: 263)所言的 Saint Benedict，而是永遠不會到來的果陀 (Godot)。

二 德行與規則並重⁵

MacIntyre 主張規則必須要以德行為基礎 (MacIntyre, 1988, Preface: ix); Kant (1803/1964: 83)則認為道德文化必須立基於原則之上，Rawls 則提出抽象的正義即公平原則。顯現出重德行與重規則之雙方各有所堅持，但也顯露了其各自的限制；是否能取各家之長而摒各家之短，而成為最適切方案。

(一) 重規則輕德行的限制

首先，談重規則輕德行的情況，規則的基本涵義可從其相關的概念瞭解，其包含抽象原則、普遍原則、法律、程序等概念；相較於德行相關概念則有人格、品格、特質、習慣、實質、內涵等概念；規則偏向於

⁵ 研究中對於「規則與德行的比較」是採兩者相對性的特質差異作為比較的標準，而不是宣稱已找到某種絕對標準作為兩者評量的準則；是故，對規則質疑的標準同樣也可用來質疑德行，只是程度不像規則那麼嚴重；但是，兩者間存在的程度差異性，使得區辨兩者特質的可能性、可理解性與有效性是合理的。

抽象及普遍的概念，德行偏向於各殊脈絡中的具體概念。

重規則的優勢在於其簡明性，規則通常以最簡要的文字呈現，以達清晰表述。如 Kant 的定言令式（categorical imperative）所呈現的道德概念，人的義務行為只有在你的行為準則（maxim）同時也是一個普遍法則（universal law）時，才應該做這個行為（Kant, 1785/1990b: 17-18）；也就是只有甲行為準則，同時也是一個普遍法則時，甲行為才是一個義務行為；亦即，你有責任做甲行為；也如同 Rawls（1999: 3）所指出的「正義即公平」原則一樣具有的簡明性一樣。

其次，規則通常有普遍性，規則總是強調能超越時間、空間、各殊情境脈絡而具有普效性，並且適用於所有的人。再者，規則有其可遵循性，人類的行為只要依照規則來行事即是正確的，這樣的規則提供人們可依遵循的準則。

但是，重規則輕德行也會產生以下限制：

第一，抽象規則與具體各殊情境不易連結，這種缺少脈絡的特性是因為規則常是由去脈絡化之簡明、抽象字詞組成。在超越脈絡、情境下，經常不易落實到真實的情境脈絡中。例如，在九年一貫課程透過法令與行政組織的強力推行下，全國普遍實施的課程統整原則，依語文、數學、社會、自然與生活科技、藝術與人文、健康與體育、綜合活動等七大學習領域進行課程統整教學。這樣的課程統整、合科教學的原則，缺少考量實際的教育脈絡。如藝術與人文學習領域方面，國小舊有科目中包含音樂、美勞；自然與生活科技學習領域方面包含自然、電腦；曾經擔任過國小教學實務的人一定知道，同時能勝任音樂與美勞者甚少，同時能勝任自然與電腦教學者也不多。更遑論在國民中學，要進行物理、化學、

生物、電腦等合為自然與生活科技，或是歷史、地理、公民與道德等合為社會學習領域之合科教學。也因此，這些課程統整的規則最後多數只落得科目名稱之形式上統整，實質上依然是分科教學。這就顯現出課程統整教學的原則脫離了真實脈絡的窘境。

第二，規則內涵的多義性。如 Kant 所提的定言令式強調行為準則符合普遍法則即為義務行為，但是人們在使用這個定言令式時，經常產生多義性的解釋。如對中小學生的某些不良行為，教師應否適度予以體罰的問題。贊成適度體罰者認為他們的觀點是符合普遍法則；反對者卻認為他們的想法才是符合普遍法則。而這個問題從臺灣教育的歷史發展上檢視的話，可發現八十年代前多數人支持適度體罰，而使適度體罰具有接近符合普遍法則的要件；反之，九十年代後很多人支持不可體罰，如此又使不可體罰成為準義務行為。可知規則並不如理想上的只有一種意義，規則經常隨時空轉變而有不同，是存在著許多不同解釋的可能。

第三，規則的衝突性。在規則的多義性下，各種解釋存在著相互間的可能衝突。如強調教育經費的公平性原則，實際的執行如果採依各校學生數撥給經費則有利於都會型人數眾多的大型學校；如果以學校及班級數為單位撥給經費則有利於班級內學生人數少的鄉下型學校；兩種分配都各有符合公平性的依據，但卻相互衝突。再者，教育經費是補助學習成效好的學生或是加強補助學習成效不佳的學生，這也是各有所據的衝突。又如，在《教師輔導與管教學生辦法》（2000年11月公布）第四條規定：「教師輔導與管教學生時，應依左列原則處理」，其中第四項為「維護學生受教權益」；但是，學校生活中的具體情況經常是維護了甲生的受教權益，就使乙生受教權益受損，教師如何拿捏則是規則未能

闡明之處。

另外，不同規則間也可能存在著相互的衝突性。如《教師法》中強調教師在教學與學生輔導及管教上的專業自主；這與政府推行各項教育政策時所訂定的各項規則衝突。以政府最近推行的教育改革為例，其中強調統整式的合科教學、或建構式數學、或是川流不息的各種行政指示，使得尊重教師專業與配合行政之間成為兩難題式。

第四，規則的恣意性。在規則內涵的多義性與衝突性下，規則經常流於恣意性，恣意得任由權勢使用。臺大某位法律系教授就在教師法律研習的課堂中指出法令經常是用來對付敵人用的。這種說法見諸政黨間的鬥法、校園內部人員的爭鬥，也是歷歷在目。如《中小學編班實施要點》總是強調依公平、公開、公正原則；但實際上則經常留有部分例外給校內人員、鄰校有互惠關係的學校、家長會委員及其他有能力的人行使。

第五，規則的空隙性。由於這些規則的多義性、衝突性、恣意性就留下了許多規則的空隙，這種空隙的存在似乎成為必然性。而實際上完美的規則也很少見，這就如同一張完全精確的地圖不曾存在一樣，因為地形、地貌、山的高度、海岸線的位置等都會隨著每一分每一秒之溫度差的冷縮熱漲、潮漲潮落而有所改變，怎可能畫一張完全精準的地圖呢？這種限制也呈現在自然科學的探究上，Thomas Samuel Kuhn (1922-1996) (1962: 4) 從科學哲學的歷史發展中發現，個人與歷史偶然所組成的恣意要素，總成為特定科學社群在一個特定時間下所信奉之信念的構成元素。其所提出的典範 (paradigm) 轉移的概念，用來挑戰科學的普遍性與絕對性曾經是一個熱門的話題。而近日在物理學上使用

的標準模型也受到台大物理系的貝爾高能物理研究團隊的挑戰，該團隊發現了物質與反物質的全新衰變模式，無法用標準模型加以解釋，可能需要一個新的物理理論才能說明。

由於規則空隙的存在，只要是有心人士，不難找到玩弄規則的空間；這就如同法律經常是讓懂法律的人受利一樣。規則一但如此，就會失去其實質內涵與相呼應的各種德行，而淪為懂規則或是具有權勢的人馳騁之所，這就呼應了 Michel Foucault (1926-1984) 所描述之權力無所不在的情景。見諸教育實況，學校在各種教育法令下，訂定各種章程、組織各種委員會。但在不重德行之下：一方面，在面臨爭議性問題時無法解決，因為理性溝通最終常流於各有所據、各自陳述的下場；另一方面，行政人員又有具體績效壓力、民意代表與其他有權勢者的壓力，於是乎各種手段、權謀紛紛出籠；透過計算理性與人心、人性、團體心理特性的掌握：拉攏各委員會的委員、打擊落單的不聽話者。反之，抵抗者也循此模式進行抗爭，如此惡性循環下，學校內部運作隱含在鬥爭之中。

進一步談，就算一切能依推行規則者（行政主管、教師）主動所擬定的程序進行，那些被動的規則接受者（基層教育工作者、學生）如不滿意時，還是有其逃避的空間。套一句俗語來說就成為「上有政策，下有對策」之官僚體系下的形式主義模式。而教育改革的理念與實際有如此大的差異，也是部分成因於此：當教育的理念經由化學專家、數學專家、企業家、行政主管、教育學者等人擬定後；形成教育鬆綁、帶好每位學生、暢通升學管道、提升教育品質、建立終身學習社會等重要原則；進而在國民中小學部分進行了九年一貫課程的改革，強調十大基

本能力、統整式的七大學習領域、六大議題、協同教學等。

這些改變對中小學來說直是一項革命事業，基層教育工作者尚未能充分表達工作實務之見、未能有充足時間學習新的教材與教法以進行能力轉化、以及調適心態、心情已完成擔任新課程的準備時，九年一貫課程已迅速的進入校園逐年實施。基層工作者雖心有不滿與力有未迨，但畏於外在民間團體與大眾傳播媒體形成的強大壓力、迫於內在行政組織的強力推行之下；經過一小段抱怨後，反對聲音愈來愈小，但這不是基層工作者在從事教育改革時已克服了困難，而是不敢表現困難——因為拒斥九年一貫課程改革不啻是揭露自我的無能與不適任嗎？在如此氛圍下，所得到的教改成果是：在課程的名稱、科目時數、課程的編排方式、課本圖文呈現的內容、校內各種課程委員會、研習活動都形式上具備了，口頭上教育工作者也都呼應教改的各項原則，校園裏也都敲鑼打鼓、熱熱鬧鬧的進行九年一貫之課程與教學之程序；但最終也是最重要的關鍵——「教育的生活世界」，也就是「師生在課堂間與校園中每一剎那的教與學」及「師生互動的品質」是否有所提昇，就得撫心仰問蒼天或是接受強烈質疑；因為師生當下的教與學及互動的品質是教改委員們擬定的各項規則中不易著力的地方，這一部分須要由教育工作者展現各種德行、出自教育工作者真心、誠意之教育愛與實質教育專業的展現，方得克盡其功。也就是基礎教育工作者需要有德行的人格來追求教育的卓越，來確保各種教改原則的落實；離開了教師優良人格、喪失了教育愛與教育的熱忱之後；教育改革最終只是一場場的「秀」(shows)，或許可以用來轉移民怨的焦點、或許可以用來爭取部分選票；但真真要達到百年樹人的教育成效，還是必須踏實的回歸到教育的起點——「教

育工作者優良人格的建立」。可惜這條路沒有捷徑，也沒有多數科學家喜愛、多數人看得懂的數字化路標，更不易炒作出選票。

（二）重德行輕規則的限制

如此說來，人類所具有的德行是最根本的問題所在，因為德行才真正具有實質性，得以在情境脈絡中確實的表現出來，如此才能落實各種規則而達到實效。但重德行輕規則也會面臨到一些限制。

先談完美德行是不多見，但大大小小的缺德卻處處可聞；因為在現實社會中集各種德行於一身而得以令人效法者少。如此，在缺少德行的典範下，只談重德行卻看不到德行在那裏，會令多數的學生對德行失去信心，並誤以為德行只不過是在口頭上的說詞罷了；更聰明的學生就會進一步發現德行只不過是追求權勢的外在裝飾，學生因而不易真正養成各種德行，反而工具化德行，養成各種虛偽之德。

而社會上充斥的各種反德行的行為與觀念，在市場經濟與大眾媒體如翼下之風的助長下，更將反德行之觀念與行為遍及生活的各層面。因為在市場經濟的導引下，為有利於行銷，自然結合宣傳媒體來推銷各式產品；為提高媒體收視率，媒體經營者不是被動的將節目粗俗化來迎合觀眾的口味、不然就是主動的創造觀眾追隨流行文化的集體意識。是故，各種譁眾取寵的言、行、舉、止在媒體上反覆呈現就不足為奇了。更不幸的是，經過長期生活習慣下，多數大眾已養成透過電視節目、廣播節目、報章雜誌、全球資訊網等來保持對這個世界的認識、更新對社會的觀點，更甚者媒體已漸漸成為大眾常識與共通感的主要來源。在這樣的前提下，如果不合德行的各種行為、事件、意識形態終日川流於各

式媒體間，學生與家長在缺德多於德行的社會情境中耳濡目染之下；學校教育空談重視德行更容易只被視為眾人口中的異類、一群跟不上時代腳步及食古不化的保守主義者；少數略有達於人格教育成效者，更是成為社會中的異端，令多數缺德的權勢者及其附庸極欲加以除之而後快，這與古羅馬帝國初期對基督教的迫害與十五、十六世紀對新教徒的壓迫如出一轍。這種結局實令教育工作者在進行人格教育時進退失據，努力培養學生優良人格可能成為社會的異類，隨波逐流又有違良心，真是令人感嘆德行教育之難為。

而德行次缺的細部狀況則是：多數的人擁有少數某些種類的德行，少數的人擁有較多種類的德行；但擁有統整、或是完美德行者極其稀少。而不同人間所擁有的某一德行的品質高下又有差別。如此複雜的區分下，德行的認識就需要借助外在系統性的說明使其易於瞭解。其次，某些行為所呈現的德行是近於天生的，不易模仿。如電影「阿甘正傳」中，阿甘冒著槍林彈雨反覆奔回樹林中救回戰袍的勇敢與友誼的行為近於本能，不是每個人都能做的，這種行為就需要經由適當的系統性說明，來闡明勇敢與友誼的德行內涵，以求進一步能支持德行行為之動機。另外，多數德行都是經由後天習得的，學生學習的場所主要在於家庭、學校、日常生活的社會環境、及各式媒體中；以學校為例，在多數教育工作者尚未具有完美德行前，學生得以直接仿效者有限，此時適時的德行說明與規則的介紹有助於學生德行的養成；更重要的是，這些說明與規則的介紹有助於學生在德行不利的文化中，進行初步的反省與批判。

由於德行具有時間、空間與情境脈絡的差異性，面對橫跨不同時

間、或空間、或情境之行為的價值判斷時。光靠單一德行常陷於各家說法不一而難以論斷的困境，此時如果可輔以某些規則與其他德行，就易於來幫助我們判斷這些行為。例如歷經近十年的教育改革之後，教育美景並未尾隨改革而至；教育面臨的卻是國民中小學的九年一貫課程改革問題不斷，高中、高職、綜合中學的爭議不斷，大學的擴張與素質的下降，師範院校與教育學程則培育了十萬個流浪教師，教育現狀被批評的滿目瘡痍。眾人不禁問：「教改亂象誰該負責？」成為一個爭論的問題，被點名者各個都有一番「真誠奉獻」的說辭。此時如果我們借助一個規則——「誰主導教育改革，誰就該負責」，借助這個規則，使我們能做出較合理的判斷。因此，從這一波影響教育改革較相關者來看包含：「行政院教育改革審議委員會」召集人中研院院長李遠哲，近年來的教育部長黃榮村、曾志朗、林清江、吳京等人，「四一 教育改造聯盟」發起人黃武雄等人，民間最令基層教育工作者心驚的史英等；這四組人馬的最大交集是台大的高材生李遠哲、台大心理系教授黃榮村、台大數學系教授黃武雄與史英。如果說誰要負責，與台大似乎是脫不了關係。有趣的是，雖然台大沒有教育系所，卻蘊育了這麼多教改人材；而當前對教改批判最烈之「重建教改聯線」首倡者也是台大的心理系教授黃光國。反而以教育專業著稱的師範院校，常常遭到冷落；如教育院校想取回教改的主導權，彰顯教育專業，台大的教育氛圍是否有其取經之處？反之，目前這批教改與批評教改的人士由於缺少教育的專業背景，因而所提出的改革留人話柄。如果這些人能進入現有的師範院校或其他教育系所長期執教與進行教育專業研究，或是中央研究院或台大能成立教育研究機構進行長期的專業探究，則其教改訴求將較不會受到質疑。雖然如此，敢提出各種教改主張接受論辯者，也未嘗不是一件好事，教育工作

者也應具有如 MacIntyre (1999b: 316) 所提倡的理性之論證自信，對於教育專業問題要保有理性論辯的自信、擇善固執而不隨波逐流。如果上一波的教育改革，教育專業人員未能有機會展現其專業理性論證的自信；如今，質疑教改的強大浪聲再起，正是給予教育專業者展現其理性論證自信的機會，教育工作者自當提出教育的專業之見，本研究也算是一種拋磚引玉的嘗試。

而德行的另一不足之處顯示在部分長期受師範教育薰陶者身上，他們傾向於以其自身擁有溫柔敦厚的人格特質著稱，注重人倫關係，在修養與德行上常有優於一般人之處⁶；但這些特質卻缺少實際的力量，當用這些人格特質來主張教育專業時，不易產生實際上的作用，最終還是由權勢與媒體主導。會有這樣的結果是因於追求理想與改變現狀經常需要對既有的權力系統進行挑戰，對權力挑戰經常又需藉助於另一個權力系統，而這些教育工作者雖有高於一般人的優良人格，但離完美還有一段距離；因此，一方面教育工作者不擅長也不願意使用權力邏輯（因為權力的鬥爭經常將人工具化，此一前提與追求德行的人格傾向相違），另一方面，教育工作者比一般人多一點的人格修養，還是難以面對權勢的逼迫，「視實務者為俊傑」成為多數人下台之階，因而造成多數傾向

⁶ 如果有人疑問，並不是所有的教育工作者人格都是溫柔敦厚，有些人也是很兇的；如果教育工作者對不正義的事、對應堅持的事很執著與堅持，這也傾向是一種德行；反之，則不然。然而，此處論述僅及於部分教育工作者之描述，自是不能代表全體教育工作者之人格特性；而部分教育工作者的特質如有可精進之處，也值得提出研究，畢竟教育是點滴精進的工作。

於有德行傾向者面對權力壓迫時所表現的無力感⁷。如何有效突破權力的腐化，這實是徒然講德行者可以思考之處⁸。

(三) 德行與規則並重

由此可知，規則與德行各有所長也各有所限，是否得以合兩者之長而免兩者之短，以獲得最大的好處？以及這樣做是否有所衝突？實際如何落實呢？

規則與德行兩者的特質與其運作方式各有不同；規則重程序與形式，德行則是重實質與內涵；也因此常陷入有規則而無實質內容或有德行但無法達成預期目標的窘境。例如對於師資培育的議題上，在傳統上，中小學教師的產生，從主要由師範院校透過公費的方式吸引優秀的高中生就讀，經專業培育後直接由政府派任；現代化的教育改革下，師資改由師範學校及一般大學之教育學程修畢二十六或四十教育學分後取得教師資格，再由各中小學之教評委員會評選後聘任。傳統的師資培育強調學生品德的養成；現代化的師資培育方式強調師資多元下透過評

⁷ 如果有人閱讀至此，就直覺提出，那就讓教育工作者不講德行好了，如此不就會變的更有力，可以去對抗權勢，這樣的直覺只是表面上正確，實則不然。因為不談德行之下可能可以較無顧忌的操弄人、操弄權力，而更有權力；但是不談德行之下，人追求外在善的興趣與迫切性常高於內在善的追求；如此之下，還是不能確保這些力量會用於抵抗權勢的腐化與追求個人之善與群體共善之合。

⁸ 當代批判教育學者 Paulo Freire (1921-1997) 在其《教師作為文化工作者》指出六種追求正義的素質：謙讓、愛心、勇氣、容忍、果斷與安全感、沒有耐心的耐心，其中的愛心(lovingness)是強調教師具備「武裝的愛心」(armed love) (引自李奉儒，2003：16)。這種有武裝的愛心實可以作為徒然講德行者之重要參考，至於如何將有武裝的愛心化為具體的德行，更是德行教育應積極探究的重點。

選的規則與程序來遴選教師。重品德的傳統方式較能培養教師的專業氣質的教師，但也易受政府意識形態的控制；反之，重規則的現代化師資則具有多元的氣質，但是易流於重形式包裝、講求關係、重人脈，追求在評選會上獲得多數票而較不易重視實質內涵。因為在十分鐘或一小時的評選過程中，能力經常是形式的演出而不易是內在品德表現。這種情形也見諸於中小學的校長遴選上，傳統上選擇重理想有擔當的德行校長；現在已漸由重關係、講人脈、依程序之規則性校長取代。傳統校長有可能是一位有德者而能實質奉獻於教育者，但其也可能是接受政治意識形態的宰制；現代的校長則可能是一位處處討好的人、流於形式上符合各種規則，而實質上未能達於教育成效者。

是故，德行與規則存在著衝突性；德行會改變規則的一致性，規則會限制德行的充分發揮。這種衝突性呈現在學校中可能為：一個很有愛心的老師，發現社區中有位貧困、單親的問題學生正就讀於其任教的學校與年段，這位老師深信自己能夠對這位學生更有幫助，於是想盡辦法打破學生編班的規則將該生納入其任教班級；如此，雖然展現了教育愛之德行，但打破學生編班的普效性規則；難保下一個有私心的教育工作者，也假慈愛之名，行關照權勢之實。又如教育行政單位三令五申規定「不可體罰」，這項規定限制了部分教師在面對部分學生時，展現教育專業能力與德行去選擇最佳指導與管教學生的方式。⁹

⁹ 這個論點的基本前提是：小孩子有不同的特質、長期處於不同的家庭教養模式之下；因而，針對不同的小孩子，存在著不同的較適之指導方式，只要指導者使用得當，這些較適當方式中包含適度體罰。這個命題的部分法律基礎在於《民法》(2002年修正)第 1085 條規定：「父母得於必要的範圍內懲戒其子女」，父母的這項行為也是

雖然德行與規則間存在著衝突性。但這並不是指出兩者之間只有衝突性而無和諧的可能；同時，衝突的必然性與重要性也不可忽略。德行與規則的和諧見諸教育的各項原理原則，運在具有德行的教師手中，成為作育英才的景象。德行與規則的衝突，有如四一 教改聯盟、教育改革審議委員會、各級行政組織的推動下，教育改革已成為神聖不可挑戰的規則時，而有「重建教育連線」等及其他組織提出挑戰性的批判；對此，以黃武雄為精神領袖的「後四一 教改聯盟」又對批判主張進行反駁；此一衝突與再衝突，都是在尋找教育改革更合宜方式的重要途徑，也可說真理愈辯愈明。¹⁰

德行與規則如何兼容並重？MacIntyre 的立場認為只有在德行的前提之下，才能確保規則妥適的被實踐；但是，某一傳統下的某一德行受到質疑時，可借助更大的情境脈絡下的更普遍性的規則來加以校正。乍看之下 MacIntyre 的觀點已可成為此處的結論，但細思之下還是困難重重。試想在臺灣價值為主的傳統下，強調以臺灣文化為最主要認同時；反對者也可提出應將此一認同放入較大的情境脈絡下考量，如此中國傳

一種教育——家庭教育；以及《司法院大法官會議釋字第 382 號解釋理由書》(1995 年)中「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」，指出對於教師懲處學生方式之專業尊重。

¹⁰ Mill (1972) 也是強調言論的開放與自由，認為透過不同立場的聲音，即使該某一場的言論是錯的，也可供我們認識到錯誤言論的缺失與進一步瞭解到正確言論的優點；MacIntyre 的立場也贊成對論題提出各種角度的討論，但他強調最後應透過實踐、個人生活的敘述性整體與傳統來追求論斷的標準。兩者最終都認為會找到一個價值判斷的結果，但實際上在 Mill 所描述的多元社會中，對價值性議題經常是愈辯愈不明，淪為各說各話而無結論；而 MacIntyre 所描述的理想社會則尚未到來無以考證。

統文化的認同自當成為主流；但是對此反對者又可提出全球化與世界接軌的認同才是更合宜的；對此亦有反對者提出反全球化的全球認同為議題，最終爭論還是不得而解。

是故，在朝向理想的進程上，我們預期在一個充滿德行也充滿反德行的社會中，教育工作者透過實際的德行示範與適度的規則說明來教育學生，漸漸涵養其德行、使其運用規則來輔助判斷與反省、以期最終達於健全人格的養成。而德行與規則的爭論問題，有如法律上強調實質正義與程序正義之必要性與衝突性、也有如道德與法律存在的某種衝突、又有如內涵與形式的爭論一樣，長久以來均處於相互辯證的情境之中。這就有如《孟子·離婁上》所說的：「徒善不足以為政，徒法不能以自行」的關係。

在德行與規則的辯證歷程中，一方面強調德行的特質與行為習慣；另一方面強調規則的分析、推演與事實的歸納、綜合能力。面臨衝突時則保持審慎思考，並從實踐中獲得解決問題的智慧。

三 美育與情意的重要

雖然人格教育是提昇人類素質的重要因素，但是直接的人格教育有時會流於枯燥或形式，如能佐以美育與情意教育，則更能在優雅的氣氛中涵養學生的人格，所以美育與情意教育也是健全人格教育中不可或缺的要素。所以「人格建構也是一種藝術，應富有創意美感」（歐陽教，1997: 21）；而「紮根於美育，教育的終極關懷——人性的完美，才有實現的可能」（林逢祺，1998: 23）。《論語·先進》中也指出，一日孔子與子路、曾皙、冉有、公西華等弟子談論各自的志向時，彈瑟中的曾點回

答孔子說：「莫春者，春服既成，冠者五六人，童子六七人，浴乎沂，風乎舞雩，詠而歸。」點的回答中既有晚春濃而不烈的生命力、又有人倫關係蘊涵在音樂、舞蹈與自然景致的互動中，真是一幅天人和諧的美景，也難怪孔子認同點所追求的生活意境。同樣是培養健全人格，與其是在充滿焦慮、沮喪、罪惡感、說教與責罵中提昇人格；不如在自然與美感的氛圍中陶融健全人格。這就有如多數博士班學生總是在歷經萬般艱難後，跌跌撞撞的完成博士學位，學生們戲稱自己的博士學位是「爬過去」的；如果有某位學生能從容自在而優雅的走過博士課程，那真是多數學生嚮往的美景；可見，多數人喜歡過美的生活。也可知，美育一方面可以提昇人格教育的品質，化解道德教育中有形無形的沉重負擔，昇華負向的情感，引發正向的情意，在潛移默化中陶冶健全人格；同時也是人自然的需求，是故值得在人格教育中強調。

另一方面，情意也是人格教育中重要的因素，因為 B. A. Deardon 認為「所有價值性的教育若無『感動』或『體驗』的因素，就可能成為純粹的宣傳與說教」(引自馮朝霖，2002)。而情感更是討論人格或倫理教育一個重要的基石，沈清松(1992: 13)指出儒家認為父母子女的關係，自然由血源關係發展為倫理親情，因此父母對子女應慈愛，子女對父母應孝順。慈與孝都是仁心的變形和發展，仁愛終得以落實在父母子女的關係中。可知人格教育中一些有關於慈愛、孝順等德行，是源於親情之中；而友愛、助人等德行，則在具有情感之共同性的社群中更為顯著。因此用情感來達於人格教育，是與人類自然而然的發展歷程相合，具有穩定與深層內化的效果。

如此在優雅的和美的情境歷程中，涵養與展現符合道德的行為舉

止；而不只是在深感罪惡中追求與砥礪人格。雖然如此，這種美感的印象也不可過度執著與美化；實際上，體認美的歷程有時也是艱辛與痛苦的，諸如某位美學家想要體會出李安所導演的「臥虎藏龍」電影劇情中，玉嬌龍跳下武當山時所說的最後一句話——「心誠則靈」中所呈現的蘊義，可能會反覆、枯燥的操作 DVD，來回去聽幾百遍那一段聲音，以期從中能得到比別人更深層的義蘊。德行的修養有時不也是如此苦澀嗎？

四 善意的重要

Mill (1972: 10-11) 提出的傷害原則，強調在不傷害人的原則下，人應享有最大的自由；而 Rawls (1999: 127) 則假定原初立場中無知之幕下所進行選擇的立約者特質是理性的互不關心 (mutual disinterestedness) 的個體，再加上價值中立的說法。社會成員傾向於成為一群相互疏離、冷漠、不易定是非而各自獨立的個體；其原因在於對德行保持消極的態度下，容易使少部分人易於發揮出惡質人格的特質。

首先登場的是人的各種慾望難以節制，在教育場景中不論是教師、組長、主任、校長、教育行政人員、職員、工友、學生、家長等等。在其權力所及之處，如果缺少德行相對節制與昇華下，則易傾向於放縱其權力以滿足其各種慾望。唯一令他們關心的是，其所為是否明顯觸犯法律、或是觸犯法律後被人 (不包含工具人格下所形成的暫時性利益共同體之成員) 發現的機會高不高、及從中所得的利益是否大於所面臨的損失等；而且選項愈後面者愈優先考量。雖然這只是少數人惡質人格的展現，但在漠不關心的前提下，少部分人的惡質人格之影響力，在無所抗敵的情況下，常常擴張成為漠不關心團體中的多數。如果團體中最具有

權力者有這種視人為工具的傾向，整個團體就陷入相互交爭利的處境；即使團體中有權力者並沒有惡質人格，只是消極的不具有德行，群體文化還是易於受到惡質人格者的強大影響，因為惡質人格者知道如何去取悅當權者：打小報告、對不受當權喜愛者做小動作；價值中立的有權者雖消極的不為惡但難以抵擋別人主動送上門來有助於他瞭解團體中成員的相關訊息，這些訊息可以使他主動的有所作為或被動的避免受到他人傷害；再者，有人做小動作替他修理他所不喜歡的人，不但可以舒發他的情緒、也可達到殺雞儆猴的效果、對於權力的鞏固與績效的推展有加成的效果。而惡質人格者為何甘為人奴、成為他人工具呢？因為他們從經驗中得知，利益將尾隨而至；或者至少權力的利爪不至於伸向他們。如此，少數人員缺德行為在缺少德行文化的默許下，上焉者以避開法律且溶入情境脈絡之事件、言論與動作來為惡；中焉者躲在法律不察、受害者不見的暗處為惡；下焉者專找弱勢人員、無反擊能力者、不解世俗人情者、粗心大意而流露弱點者下手。如此之下，這些惡質行為經常變成不違法、即使違法也難以找出證據、或者傷害者根本搞不清楚為誰所害、或為何所害；反之，為惡者受到的獎勵也是以相同的模式進行，一切的獲利合於法令、或不合法也難以找到證據。如長期沉浸在這種惡質文化中，必將耳濡目染而群起仿效；更甚者是在習焉不察中，偶有的行為也不知道為什麼就受到惡質文化的獎勵，進而激勵他朝這個方向去做、久而久之養成習慣、內化為缺少德行的人格、最終成就他一生缺少德行的命運、而與原來的惡質結構共同形成缺少德行的文化，反人格之人格教育於焉成形。

在這一過程中缺少德行的形式可能有千百種，唯一相同的是總會有

一些無知者、新手在天真的信念中受到傷害、這些受傷害者或看見別人受傷害者，無不對人性失去某種程度的信心；在對人性失去信心以及不易確定他人的意圖下，為避免受到傷害，他們的確變成自由主義者所預設下的一群相互漠不關心的成員。如有人質疑那就應對這種惡質文化提出質疑、反省、批判，以重建優質文化。這樣的建議完全正確，只是批判需要有一個適宜的情境脈絡來予以支持，否則實行的難度將會很高。因為在缺少德行的社群中，惡質文化易於滋長茁壯、權力結構又易於與其主動或被動相合，形成一個難以挑戰的惡質利益共同體。順從這個機制者受到保護，積極執行機制者受到獎賞，高明的塑造這樣文化特質者被指定或選為領導人員。反之，違反這個機制者，依其無心、有意程度受到不同程度的懲罰；膽敢挑戰者，如只是為了個人利益並非為了惡質機制的改革，為了整體機制的運作與總體利益著想，挑戰者將可依其表現的激烈或動員勢力的大小給予適當的利益；如是對機制本身進行挑戰，則將面臨一場持久、激烈的爭鬥¹¹。如批判者是位具有完美道德人格、正義感、勇氣、智慧、體力及戰鬥力者或許能獲得最後勝利，但這種人早已被列為稀有動物並不多見；如本身並不完美而敢挑戰機制者、

¹¹ 這場激烈的戰鬥勝負常常早已判定，批判者多數是沒有權力的新手，他們有著滿腔熱血，卻沒有處理複雜人際事務的能力、而且新手總是忙於許多事務性工作，無暇思索，更重要的是批判者經常高傲而孤立無援、或不屑與有瑕疵的其他反對勢力為伍，經常只憑藉著一股熱情批判。反之，對手是終年以計算他人為生的沙場老手，手上又經常擁許多有形無形的資源、資訊與機會，再加上其共犯結構下的成員早已形成良好的團隊默契。批判者的各種近似直線式的純真思考與行為模式，早已被對手計算的清清楚楚。而且，善於洞析與利用世俗人性與情勢，早已是缺少德行的文化者之本能反應，在這種缺少德行文化之天時、地利、人和下，這些批判者那裏是他們的對手。

馬上會被利益共同體成員、群策群力將其放在放大鏡中檢視、批判者的諸多缺失立即顯現於外、再透過機制中的內部與外部宣傳管道，將挑戰者的缺失廣為流傳於其他成員間，如不意外批判者立即被貼上不適任的問題人員標籤、打入冷宮、作為團體中機會教育之殺雞儆猴的題材、或為轉移團體之危機焦點的代罪羔羊、或為機制成員尋找樂趣的對象、或成為凝聚機制成員向心力的共同假想敵之角色；批判者即使還敢批判也只能成為人見人厭、人懼、人逃的瘟神，說一些眾人不願理解、不願相信的言語。這就是具批判精神與熱情、但不熟悉缺少德行的文化而膽敢批判者可能獲得的悲慘下場。這不就是價值中立者提供給缺少德行的文化伸展之舞台，而 Mill 的傷害原則經過缺少德行的文化者的發揚後，成為真正的「傷害原則」。¹²

有鑑於批判是非常重要的德行之一，故值得進一步加以闡明。無可諱言的批判能力在實際教育情境中使用具有相當大的難度與危險性，極需整體德行文化的提倡與支持。因此，批判力的使用最好有相關條件配合：首先，批判者本身言行舉止應儘量少缺點，否則一批判就惹火上身，自身救火都來不及遑論批判他人。其次，精確掌握批判的威力，有如精確的計算火藥爆炸力一樣、批判的太輕只得虛應一番、批判的太重就傷了眾人，卻也成不了事。而批判影響的範圍也必須事先清晰瞭解，

¹² 這裏探討的只是存在部分教育機構中所呈現的部分缺少德行文化的現象，並不是全盤抹殺教育機構更多正向的積極功能，整體來說教育機構目前的運作是利多於弊。凸顯問題、深入局部分析、將問題聚焦後放大真相，只是希望能將問題看得清、說得明，以謀求合宜的解決之道，並非用來誇張事實、引起對立、或是否定教育工作者平日的辛勞。

這當然是因對象與情境而異。如果你批判的是缺少德行文化的成員時：當你批判一個缺少德行的學生時，面對將是一個缺少德行的家庭成員及這個學生的一些好同學；批判一群缺少德行的學生，面對的將是一群家長及這群學生的人際網絡；一個教師批判一個缺少德行的教師時，面對的是這個教師的好友與其熟識的家長；一個教師批判一個缺少德行的職員時，面對的是職員階層的反撲；教師批判缺少德行的主任或學校紅牌人員時，面對的是一股強大的勢力；批判缺少德行的單位主管或整個機制的意識形態時，將面對整個利益共同體（下焉者稱為犯罪結構）。相反的，當你批判一些人時同樣的拉攏了其敵對的人，當然其中之複雜關係並非本研究主要重點，故僅在此略加敘述。期望教育工作者在教育情境中使用批判力時，能確實明瞭自己所做與可能產生的結果，都出於自己事先所期待的，而不會迷惑於為何自己一句衷心建言，換來的卻是莫名的苦難。雖然這樣的描述總流露出消極的傾向，但不可諱言的，面對部分深具批判力的輕年人，他們總是缺少對複雜情境、批判產生強大影響與深具危險的理解，用簡明的語言主動而明確的告知，是有其知識上與道德上的必要性。另一方面，假以時日，有能力瞭解這些現象的批判者，又可能步入批判力較弱的人生中後期，這顯現出批判理論在實踐上的宿命。但是，還是有少數優異者能深解處境又持續懷有批判理想，這些人能跨出這個宿命，當然他們就成為社會的希望。不過，如果我們能塑造一個以德行為基礎的教育文化，將有助於降低批判能力使用的門檻，使更多人能在較安全、較沒有副作用下使用批判力，如此將更能將批判理論落實到真實的社會情境中。另一方面，一個強調以德行為基礎的文化中，自然的會提高惡質人格者為惡的門檻，應可有效的降低社會上惡行惡狀發生的可能性，並可提高人民生活中的安全感，甚至是幸福

感。

面對現今強調自由主義式價值中立觀，以及僅守傷害原則等消極德行觀下所產生的不足¹³，教育應主動提倡積極德行的概念。如何跨出積極德行的第一步？就是要主動的提倡善意。對自己要有善意，而不做出「視自我傷害為自由」的事，以為生命教育的起點；對別人要有善意，可奠定人際關係進一步發展的良好基礎。這些基礎包含真誠性的確立、相互信賴的可能、相互友愛的可能¹⁴、相互依賴的可能、構成社群與國家的可能。善意也可免除將人視為工具的弊病，作為相互視人為目的基礎。

當然對於善意也會有許多人提出質疑，例如提倡善意易於使人受騙，社會上到處都是騙子，不論是金光黨騙人、中獎簡訊騙人等時有所聞，幾乎多數人都接獲過中獎的詐財通知；其次，提倡善意易使人變成他人的工具，俗語說人善被人欺、馬善被人騎；最後有人甘脆質疑大家都那麼冷漠、還有很多人都伺機要害我，憑什麼要我對別人保有善意？對善意易受騙的質疑部分是對善意的誤解，根據警察對騙財組織騙人的模式分析與被害人事後的陳述發現（游明煌，2003），經常是人的貪念而受害，對他人的貪念根本是傾向對他人的某種惡意，而不是善意，此

¹³ 消極德行觀是指對各種德行的提倡保持中立的立場即不干涉也不協助，如價值中立觀、或是不傷害他人為前提下自由的追求他們所認為的善。積極德行觀則強調人類具有某種目的、某種善、值得我們去追求，在追求的過程中有許多德行涉入其中，這些德行均值得我們積極提倡，不論是在社會上或是教育上都適用。

¹⁴ 由善意進而形成友誼需雙方都要能夠體認到彼此舉動中所含藏的善意才能建立（黃藹，2003：13-14）。

時善意反而可以拆穿騙人的陰謀。其次，善意是不能被孤立的執行，善意尚需進一步的與其他德行如智慧、實踐理性運作下所形成的判斷力、洞察能力、合理的質疑能力、反省性的批判能力等相輔為用。例如，並不是有人告訴你，他是你遠房親戚目前急需一筆錢，你就本能不加查證的善意幫助他或被他所騙，善意要能配合實踐智慧、洞察與反省批判力等才能確保幫助真正需要幫助的人。對於善意易成為他人的工具之說，就是孤立的使用善意才易發生的事，善意與智慧、理性、反思能力、批判力、勇敢與正義感等等相輔為用時，將不易成為別人的工具。

對於惡質文化充斥的社會，多數人不願意展現出善意因為：心有不甘、或不具有其他能力可與善意配合怕被有心人士利用、或缺少動機。的確，在充滿惡意的情境中表現善意不但要克服心理的障礙，又要增強智慧、理性、勇敢等能力與德行才不會受傷害；而所期待的成果常常要寄望遙遠的未來；況且，你的善意與善行也經常是不預期回報，甚至要面對利害衝突時眾人經常遺忘你曾經付出的善意還是與你以利害相計的窘境。這些困難使善意成為一件相當不容易的事。

但是，如果你能理解提倡善意有助於形成真誠的社群、彼此視人為目的、追求個人與共善的調和、免除生活在敵對狀態的恐懼假設之中、減輕終日防備他人的心理壓力、節省精力將心思放在更積極的進德修業上、以提昇教育品質上、追求卓越，並免除相互工具化利用的冷漠、免

除生活在物質富裕而心靈空虛的社會等等。面對善意在「理想上」¹⁵有如此多的優點，善意的提倡值得我們努力去做。而其困難只是追求理想生活過程中，一種合理的付出，並不會成為我們追求理想的真正阻礙。我們所應關心的是如何突破這些障礙，而不是蹉跎於各種困難之間，本研究提倡的人格教育方案即是一種突破障礙的嘗試。

第三節 MacIntyre 人格教育理論在我國施行的可能方案

MacIntyre 人格教育理論在我國學校施行的方案從觀念、教育目的、內容與方法、局部社群、回饋系統、爭議性問題的解決等方面分析。

壹 重視人格教育的觀念

一 人格教育需要外部情境配合

人格教育的進行不是孤立於學校之中，整體的社會情境脈絡與人員都必須相互的配合才能克盡其功。如果學校單方面進行人格教育，學生放學後又進入一個截然不同的社會，學生自然而然的人格分殊化，所以人格教育應是整體情境的改變。但是考量到全面革新的困難與實務上的不可行，至少在觀念上要朝向這個方向努力。

首先，在政治上執政者有主張德行與善的責任，如此才能與學校人格教育相呼應。但為避免造成人民的思想限制，其主張應有合理的限度

¹⁵ 雖然善意在理想上可能有許多優點，但這並不確保善意必能得到善果。這有如《舊約聖經·約伯記》中 Job 虔誠信仰上帝，信守善行，但卻不斷遭受橫禍一樣。日常生活中也經常有許多人行善卻得不到善報，面對這個無常的人生，如果還能提倡善意，其一個重要的理由可能是「本於良知做應做的事」。

並接受公評。立法者也應具有健全人格，因為他們是健全社會法制的關鍵人物，以及監督施政部門的主要成員，如果他們沒有健全人格，那社會賴以為標準的法律與執政的素質都會受到影響；再者，立法者經常是媒體關注的焦點，其行為舉止在有形無形中已產生強大的身教作用，如果立法者本身具有健全人格時全民皆能有所景仰，反之則是一種錯誤示範。

其次，媒體在現代社會已儼然成為新的霸權，在言論思想自由的大旗下，新聞工作者已被加冕為王，他們的任務就是求「真」，真相勝於一切，至於報導內容是否產生對學生、民眾人格有不良影響，其美言之是交由媒體自律，但成效為何則眾所皆知。媒體在社會上產生強大的教育作用是不爭的事實，如果媒體自律效果不彰，學校人格教育將難以獨撐大樑，而且媒體與學校兩種不同的價值觀，導向人格分殊化自當難以避免。當然執政者在規範媒體上扮演積極角色常落人口實，但總可成立不受外在勢力干擾的公益團體，進行長期及持續性的評論分析，為媒體進行後設研究，並將成果用淺明的語言公諸於世，接受世人的公評；此舉可比諸於「孔子成《春秋》，而亂臣賊子懼」《孟子·滕文公下》；同時，也是一種言論自由的表現。不然就如英國歷史學家 Lord Acton (1834-1902) (1949: 364) 曾說過「權力使人腐化，絕對的權力，絕對使人腐化」，就會再次的應驗在媒體身上。另外，民間關心教育的團體對於德行與善的概念，也應主動積極的提倡，以形成一個良序正向的德行社會。

二 教育的內部情境

在教育的內部情境中，教育政策擬定者應擬定人格教育的相關政

策，主動主張人格教育的重要性。學校行政的執行單位，也可依九年一貫課程中發展學校重點與特色的精神，主動加強人格教育的重要性，學校行政更應主動塑造一個以德行為本的校園文化。學校文化是否優良將關係到學生是否能在潛移默化中獲得境教與身教的人格陶冶；同時，學校文化也涵養著學校內部成員的行為、習慣與人格特質，這些站在第一線的教育工作者的人格特質，將直接對學生產生深遠的影響。

學校教師會漸漸在學校中扮演重要角色，除了主動爭取權利外，教師專業能力的提昇、專業形象的塑造更是教師生涯發展上更重要也是更有未來前景的議題，而教師的健全人格更是教師專業形象的核心內涵，故教師會應將提昇教師優良人格作為重要工作。另外，家長會也想在學校扮演更積極的角色，更積極參與學校教育，首先就應當重視人格教育，透過家長會向所有家長宣導關心學生人格教育的重要，並願以身作則，以期學生回到家中依然能持續的沉浸在注重人格教育的氣氛中，有助於涵養學生之統整人格；否則放任三教九流德行不修的人在校園中馳騁，將會有許多教育能量虛耗在處理這些不合理的介入上。

三 教育相關人員

由校長、主任、組長、職員、工友所組成的上下一體的教育支援服務系統，這個系統可以發揮正向的功能，對於學校人格教育提供一個積極的支援、甚至是示範；反之，這個系統也可能變成一個不良的系統，反而支持缺少德行的文化、同時做出反向的人格示範。而身為現場教學的教師，其一言一行都對學生起引導與示範作用，故師資的素質應著重健全人格的培養，沒有健全人格的教師將難以培養健全人格的學生，這項觀念應落實到各個師資培育機構。人格教育強調人格的統整性與穩定

一致性，學校的人格教育應持續至學生的家庭教育之中，使學校與家庭形成連續而一貫的人格教育體系，因此父母對人格教育的正確認識就顯得相當重要，有了健全人格的父母，不但可提供學生適宜的指導，更可以身作則成孩子的模範。

貳 教育目的

由於教育不是價值中立之事業，教育應培養學生明辨是非、判斷善惡的價值能力，以涵養學生正確的價值觀，使學生成為健全人格的公民。在這個追求良善的目的下，教育政策之推行應主動提倡善的概念，以求學生消極的不為惡、積極的能夠行善。教育在追求善的目的時，德行是不可或缺的元素，教育在於發展兒童成為一個具有反省性與獨立性能力之家庭與政治社群成員，同時也必須教養兒童具備那些達到個體之善與共善所需的各種德行（MacIntyre, 2002: 2）各種善之間要能夠保持在相互和諧的統整狀態，因此強調人格的統整性與穩定一致性是相當重要的教育目的。

透過這些目的，以達到培養學生成為道德的行動者的目的，道德的行動者要展現在能夠關懷尊重生命的人格特質，要尊重自己生命、尊重他人生命、尊重其他生物的生命。以對其他生物的尊重來說，對其他生物愛護的人格特質是源自於人與其他其生物的相似性；人類與其他動物都需從相互詮釋的互動經驗中相互認識與彼此學習，進而產生同情與同理，這有如北宋張載（1979 版本：3）在《西銘》中所詮釋：「民吾同胞；物吾與也」的意境相似。將人視為自己的同胞，則可建立彼此的密切關係；將其他生物視為自己的同類，則可推廣成為生態環境教育的理論基礎。這兩者都是健全人格所需具備的。所以除了尊重自己的生命、

尊重別人的生命外，也要尊重其他生物的生命，因為我們與牠們有如此多的相似之處。其具體的作為則展現在內在人格特質、內在思維與外在行為習慣上。

參 教育內容與方法

教育的內容需重視歷史文化的連續性，歷史、文化相關課程的安排應有連續性而不是恣意選擇下產生斷裂的課程。由於人類的相互依賴性，人類的文化歷史是從相互依賴中演變出來，我們今日的文化、歷史風貌是結合連續性的過去文化、歷史所形成，意圖將過去與現在截然劃分將是一種偏見的行為（MacIntyre, 1999a: 4-5）。面對我國現今歷史文化是從廣義的中國歷史文化發展出來，再加上臺灣本土、西班牙、荷蘭、日據時代等等臺灣的個別經驗；這些歷史文化都是當今歷史文化的一部分、可善加利用的資源，不可刻意偏廢。因此對於臺灣本土教材與廣義中國歷史文化教材，都應視為是我國歷史文化教育之重要資源，堅持其中一項而刻意貶低另一項，都顯露了無視於歷史文化發展是從過去為基礎而繼續走向未來之事實的偏見。但是，這並不是要我們對歷史、文化的傳統權威全盤接受；而是我們不否定我們所經歷過的歷史、文化對我們今日生活產生的實質影響，且我們知覺我們的歷史文化正在這樣的基礎上繼續發展，並且我們要不斷的發揮道德與價值判斷的人格特質，對我們立基的傳統權威加以質疑與反省性的批判（MacIntyre, 1999b: 316-317），從中建構我們的歷史、文化，而形成一個連續性而不是斷裂性、推陳出新而不是僵化的歷史文化傳統。

由於人格教育著重在各科或各學習領域教學中達到人格教育的效果，而學生在學校的多數時間也是在進行各科或各學習領域的學習，因

此各科各學習領域的教育如能同時達到涵養人格的效果，將使人格教育達到最好的成效。雖然，多數的科目或各學習領域教學都有其既定教學目標與內容，如何將人格教育的內容融入各科與各學習領域的教學，以下將詳加說明。

一 各科與各學習領域的內容與教學

首先指出各科教學所追求各科之卓越的目標與人格教育並不衝突，各科教學追求卓越的精神正是人格中積極性特質的培養，兩者可同時達成。其次，各科教學中，不論是細心安排某一實驗、計劃某一科目的研究報告，都涉入了分工合作、慎審思考、認真負責、誠實將成果呈現等習慣與態度，各科教學能培養這些各科內部所需的行為、態度之習慣，也正是成就人格教育所要培養的相互合作、負責、誠實等德行與慎審思考的特質。

各科教學中總是在不同程度上介紹各科知識發展的過程、知識累積至今所達的成就、這學科中可作為判斷的標準、及目前尚待突破的問題，各科教學也必然依各科截至今日為止最好的標準來進行學術判斷，學生的各項作業也必然是依據各科累積至今的現有資源來進行探究、描述、分析、歸納與推演，甚少是天馬行空的恣意描述。而這種尊重傳統、依據傳統至今最好的標準進行事實或價值的判斷，並站在傳統上進一步的繼續發展，正是避免失去價值根源的人格特質。而各科人格健全的教師其所做的示範及其與學生的互動中，都對學生人格具有引導與涵養的作用。故各科、各學習領域的教學正是人格培養的主要途徑。

接著以歷史科教學為例，說明如何透過歷史教學達到培養健全人格

之效。從本研究歸納整理之圖 7 歷史教學實踐之概念分析圖中可看出，歷史教師的歷史教學之概念與 MacIntyre 所說的實踐之概念是相通的，歷史教學可視為一項實踐。歷史教學是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，在追求這個歷史教學之卓越標準的過程中（此標準一方面是適合歷史教學這個活動去發展，另一方面也界定了歷史教學），內含在歷史教學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。圖中大圓圈的左側小點，代表歷史教學中是蘊涵目的性，這種目的性是朝向某些善的目的，也就是追求歷史教學中的內外善，但是歷史教學中的內在善必然凌駕於外在善。在歷史教學中是不斷的在追求卓越，歷史教學的卓越是由參與在歷史教學活動中的人所決定。這種卓越一方面是適合歷史教學這項實踐，另一方面卓越也可以來界定歷史教學。在實踐中必須以各種德行為基礎，從中善與卓越在歷史教學的發展歷程中，有系統的以非直線性的方式不斷的擴展開來，而達於歷史教學的進步。歷史教學實踐過程需透過教育機構提供各種資源的支持，但是由於教育機構通常著重於外在善的取得與分配，而習於外在善的經營管理；因此，可能變質為腐化的力量，這時就要靠實踐中的各種德行來抵禦機構腐化的力量。同時，歷史教師也應與其他人員保持良好關係，在關係和諧中促使各種目的、善、德行朝卓越的方向發展；不過，歷史教師也應留意不可誤用關係使其成為腐化實踐的負擔，並適時的運用德行來防止關係的腐化。

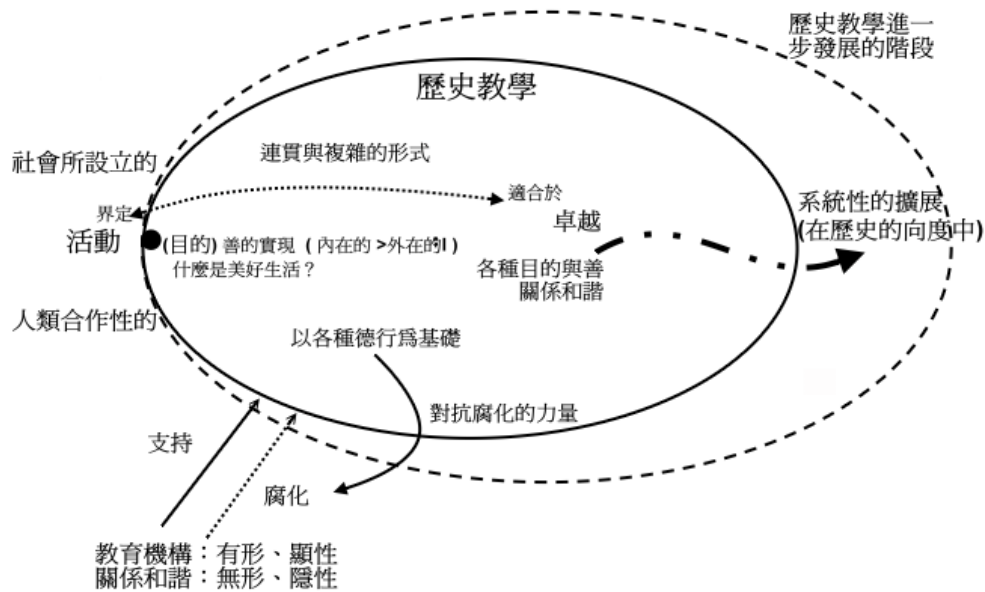


圖 7 歷史教學實踐之概念分析圖

其次，如果進一步將歷史教學放入歷史教師個人生活的敘述性整體與傳統中分析。本研究整理歸納之圖 8 歷史教學、歷史教師個人生活的敘述性整體、傳統之概念分析圖顯示：

這三個概念是重疊而不斷的由內向外擴展開來，但是三個概念都蘊涵著目的性，一個追求美好生活的目的。歷史教學實踐是歷史教師的個人生活敘述性整體的基本構成之一，歷史教師個人生活的敘述性整體則是傳統的基本構成之一；反之傳統是歷史教師個人生活的敘述性整體的預設、並會對其進行改變與重新詮釋，歷史教師個人生活的敘述性整體是歷史教學的預設、並會對其進行改變與重新詮釋¹⁶。歷史教師個人生活

¹⁶ 改變與重新詮釋，一方面是指經由時間的發展中，利用後面階段的進步成果，來重新解釋前一階段的意義；另一方面是指當我們面對某一獨立的行為或實踐而不知其義時，試圖從該行為或實踐之較大的背景脈絡與傳統來瞭解其義，當我們所獲得的背景資料改變時，先前我們對該行為或實踐所得的瞭解就必須改變與重新詮釋。

活的敘述性整體是處於統整與穩定之中；在傳統上，前一個傳統努力維持進步，後一個傳統則是經由對前一個傳統所面臨的問題提出創意的解決策略並不在斷保持審慎思考與批判中所形成。整個歷程中德行、善與卓越不斷的以非直線性的進步、系統化的擴展開來。

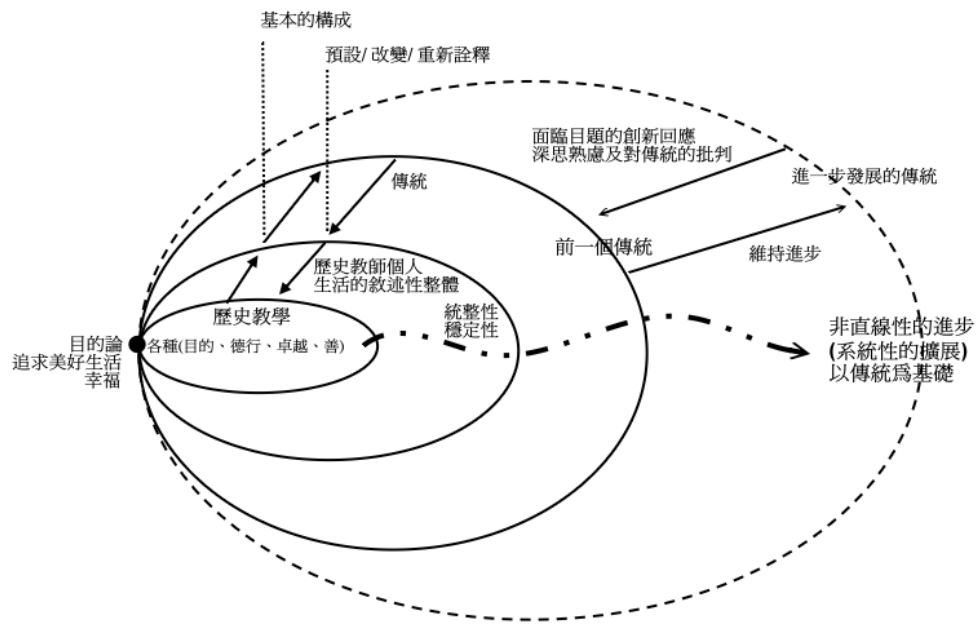


圖 8 歷史教學、歷史教師個人生活的敘述性整體、傳統之概念分析圖

第三，本研究歸納歷史教學的內涵並以表 4 表示，表 4 中顯現歷史教學、歷史教師個人生活的敘述性整體與傳統之內涵分析，其中，內涵的項目包含各種目的、德行、善（內在善、外在善）、意圖（短期、長期）、信念、情境脈絡、歷史、社會、道德認同等項目，這些項目在歷史教學的歷程中產生各種作用。歷史教學是目的性的，這些目的包含歷史知識獲得、各種善的追求及最終達於追求人類美好生活。歷史教學需要以誠實、正義、勇敢等德行為基礎，缺少了這些德行將使歷史教學達不到預期的效果，如不認真學又不誠實的作弊將無法學好歷史。歷史教

學中可透過獎勵、評分等引起學習動機，但最終是要促使學生史觀的建立、史料的分析、歸納與批判能力等內在善的培養。在歷史教學的過程中要從接受傳統至今最好的標準出發，虛心學習以求歷史學問的精熟，並進而能對既有標準進行慎思熟慮的批判與創意的更新；反之，如不先精熟既有的歷史傳統就恣意提出歷史觀點或進行批判，除徒然造成混亂外，並不易成就歷史教學的發展。

歷史教學的實踐需放入歷史教師個人生活的敘述性整體中，才能瞭解歷史教師的意圖是否是追求歷史的內在善、是否持有正確的歷史教學的信念，還是只因一時的興起或為某種外在目的而行；而不同的情境脈絡呈現出歷史教學的不同意義；最後要將歷史教學與歷史教師的生活點滴串成一個統整且連續的生活故事。這個故事中有歷史、社會、道德的認同，歷史認同源於歷史教學發展至今所留下的豐富資源形成歷史教學的傳統；社會的認同源於歷史教師必然是某人的小孩、某家族的後代、某學校的教師、某國家的公民等，這些關係中自然形成既予的社會認同；道德的認同源於歷史教師與歷史教學無法逃避事項，需要去考慮到如何在機構中與相關人員互動、保持何種關係以利歷史教學的進行、歷史教學的最終意義為何、身為歷史教師的人生意義為何？這些思考的角度產生了道德的認同。透過此一歷史教學的發展歷程，德行、統整的人格、有價值根源的人格在其中系統性的擴展開來，最終達到歷史教學的卓越與健全人格的培養。

表 4 歷史教學、歷史教師個人生活的敘述性整體與傳統之內涵分析表

階段 內容 項目	歷史教學				歷史教師個人生活的敘述性整體			傳統	
	各種目的	各種德行	各種善 (內在的 : 外在的)		卓越	意圖 (短期/ 長期) 信念	情境脈絡	敘述性整體	歷史認同 社會認同 道德認同
內容*	1. 先要接受既有史學的目的 (實、史識) 2. 各種內外 在善之目的 3. 最終目的 什麼是美 好生活? (內在善 引導外在 善、共善 引導個體之 善)	1. 誠實: 史求實。 2. 正義: 如孔子成春秋 秋亂臣賊 子懼 3. 勇敢: 百壯士 歷史故事 4. 其他德 行	1. 史觀 2. 知歷史興替 及其因由 3. 分析史料 的能力 4. 歸納史實的 能力 5. 其他	1. 考試高分 2. 得獎 3. 升學 4. 找工作 5. 成名 6. 賺錢 7. 其他	1. 先接受 史學中既 有的卓越 標準 2. 虛心接 受、誠懇 學習、以 熟知歷史 學問。 3. 對既有 標準進行 慎思熟慮 的批判與 創意的更 新	1. 意圖: 專心 做歷史筆記 (喜歡史 學、為考高 分、裝認真) 2. 信念: 研究 中國婦女史 (婦女受忽 視而圖為婦 女尋找歷史 地位; 或這 題材比較熱 門易於出名)	專心做 筆記 (主動 做, 或 上課前 老師說 要檢 查)	1. 喜歡歷 史 2. 將歷史 典範作為 自己努力 標準 3. 與生活 週遭的人 普進行歷 史的對話 4. 敘說自 己喜愛史 學的生活 故事	歷史教學 的價值標 準要從 1. 史學的傳 統為起 點, 2. 並在 歷史研究 的所形成 的社群中 形成對 話, 3. 並從 道德認同 中找到最 合宜標準
預期達成 的人格教 育目標**	具有德行 的人格				統整的人格			具有價值 根源的 人格	
	健全人格的培養								
備註	1. 教育機構的兩種特徵: a 支持歷史教學。b 因著重外在善而腐化 (需要靠歷史教學中的德行來抵抗腐化的力量) 2. 技能: 如查中西年代對照表、古籍的查詢的能力等。								

說明:

1.*此內涵內容的分析是相當簡要的, MacIntyre 人格發展的三個階段是對人生整全的描述, 如想透過此一表格描述人生全貌是不可能的, 因此這裏只是舉少部分重點加以分析, 以作為讀者思考想像的起點。

2. **歷史教學中預期達成的人格教育目標為易於瞭解故分項排列，但實際歷史教學中是一統整連續的歷程，各項目標在此一整全的歷程中系統的擴展開來，並沒有絕對的順序與清晰的分項。

最後，在九年一貫課程各學習領域與分科教學中實施人格教育的可能性分析可透過表 5 「MacIntyre 人格教育理論轉化至學習領域或分科教學分析表」瞭解，其綜合分析為：各科教學所欲達到的分科內在善可能部分有所不同，但終極的目的都是朝向追求人類美好生活之目的。在各科教學中，所賴以為基的各種德行都是相似的，都需要誠實、正義、勇敢、友愛等德行來支持各種善的追求，但各德行出現的時機可能有所不同。各科所追求的外在善是極其相似，但各科的內在善會有比較大的不同。而各科所追求的卓越則各有特色，這也是界定各科之區隔所在。從個人生活的敘述性整體的不同意圖、信念、情境脈絡、敘述性整體中的不同，反過來就可以重新對實踐的意義加以詮釋；雖然意圖、信念、脈絡會有許多不同，但是透過統整性與穩定性之德的作用，對個體來說將會有一個整全的敘述性故事。傳統一方面是各科發展的起點與標準，但又能接受不斷的批判與創新，以達到各科教學之目的。德行、內在善、卓越能系統性的擴展開來。雖然各科教學各有其傳統、敘述性整體、卓越與內在善，但是從人格教育的角度來看，將不同科目歸納至實踐、個人生活的敘述性整體、傳統這三個具有順序性的發展階段來看，各科教學均能達到德行的涵養、統整人格的塑造、以及找到價值判斷的根源，最後均指向培養健全的人格。

表 5 MacIntyre 人格教育理論轉化至學習領域或分科教學分析表

內容* 科目**		實踐					個人生活 敘述性整體			傳統	
階段	內涵項目	各種目的	各種德行	各種善 (內在的 : 外在的)		卓越	意圖(短期/長期) 信念	情境脈絡	敘述性 整體	歷史、 社會、 道德認 同	
學習領域 ***	??	各種目的	各種德行	各種善 (內在的 : 外在的)		卓越	意圖(短期/長期) 信念	情境脈絡	敘述性 整體	歷史、 社會、 道德認 同	
語文	國文	各科教學 都朝向某 種善、美好 的生活與	誠實 正義 勇敢 友愛 愛國心等	文學之美	1.考試高分 2.得獎 3.升學 4.找工作 5.成名 6.賺錢 7.其他	文學的創作	成為作家	戰亂	作家生 涯	文學傳 統	
	英文			詩的感受能力		詩的創作	業餘詩人	國中	英文教 師	新詩創 作傳統	
健康與體 育	健康教育	幸福	愛國心等	良好的衛生習慣		5.成名 6.賺錢 7.其他	護理能力	成為南丁 格爾	護士家庭	護理老 師	護理的 傳統
	體育			肢體的控制			優美的舞蹈	肢體的詮 釋者	曾經是小 胖妹	奮鬥的 故事	舞蹈傳 統
數學	數學	幸福	愛國心等	數字計算能力		5.成名 6.賺錢 7.其他	心算最高級 數	成為會計 師	超商家庭	每天算 帳的故 事	心算的 傳統
社會	歷史			幸福			愛國心等	史料分析	5.成名 6.賺錢 7.其他	史料解釋創 見	考古學者
	地理	辨識岩石能力	發現新斷層			地震專家		921 的啟 發		失去親 人的故 事	地震學 傳統
藝術與人 文	音樂	幸福	愛國心等	音感	5.成名 6.賺錢 7.其他	音樂鑑賞	成為聲樂 家	在餐廳唱 歌打工	以唱歌 為樂的 生活	聲樂傳 統	
	美勞			巧工細活		獲工藝創作 獎	成為 Leonardo da Vinci	編竹器的 家庭	喜歡做 小工藝 的生活	工藝傳 統	
自然與生 活科技	物理	幸福	愛國心等	設計實驗	5.成名 6.賺錢 7.其他	物理新實驗	想得諾貝 爾獎	水電家庭	從小喜 歡修東 西	物理傳 統	

	化學			化學定性能力		發現新元素	成為化學家	看到化學系燈火日夜通明	陶醉在化學實驗中	化學傳統
	生物			培養微生物能力		首先完成某生物基因定序	解救人類	歷經 SARS 恐慌	喜歡分析微生物	微生物學傳統
	資訊科學			撰寫程式		開發新軟體	超越網路駭客	經歷資訊洗禮的童年	整天搞電腦	資訊傳統
綜合活動	輔導活動			同理他人的能力		非常能捕抓學生心理問題	心靈捕手	不被理解的童年	與人對談	諮商傳統
	團體活動			很會辦活動		運動休閒博士學位	浪跡天涯	台商家庭	經常隨父母到處經商	運動休閒傳統
預期達成的人格教育目標	各學習領域、各科目都可達到目標	具有德行的人格					統整的人格			具有價值根源的人格
		培養健全人格								
備註	非實踐的項目為：1.教育機構的兩種特徵：a 支持各科教學。b 因著重外在善而腐化（需要靠各科教學中的德行來抵抗腐化的力量）。2.技能：查字典的技能、抄寫的技能等。									

說明：

- *內容列舉相當簡要的，僅作為 MacIntyre 人格發展的三個階段與學習領域教學及分科教學一個粗略的對照，細部分析有待未來專書論述。
- **各學習領域及各科教學中預期達成的人格教育目標雖然是分項排列，但實際教學中是一統整連續的歷程，各項目標在此一整全的歷程中系統的展開來，並沒有絕對的順序與清晰的分項。
- ***本表實際上僅列出分科教學與 MacIntyre 三階段發展關係做分析，單獨以學習領域來進行對照，將會更加困難，因為七大學習領域內各包含太多科目，各科目又各自有其獨特的內在善與卓越標準，故難以比較。但就培養人格中的德行、統整性、價值判斷的根源，則是相同的。故本表分析方式，在人格教育的向度上並沒有太大疑義。

二 生活學習內容與教學

除了各具體學習領域與各科教學外，學校常有舉行各類的活動，如校外教學、童軍活動、社區服務等。各類活動較之各科教學更貼近日常生活的情境，人格教育理想更容易從活動中自然形成。活動中自然而然產生「依賴」與「協助」的人際互動，從相互依賴、相互幫助中友愛、信賴的特質自然的流露出來；在活動中人與人的自然交往產生一連串的生活故事，使你的自我敘述中包含我的敘述故事，我的敘述故事中也包含你的故事，這樣的過程，使主體與立體之間，形成校際之間的對話，相互交融，自然而然的成為互為主體的關係、自然而然的結合成生活敘述的共同體。這時個體之善的追求融入其他個體之善的追求，使個體與個體之間的共善能與個體之善自然的相合。

而活動中自然產生各種爭議，爭議中相互間面對爭議並運用智慧與理性從目前所知的最好方式及適時的創意來進行相互的討論、論辯，以解決爭端，並將這問題解決的經驗形成實踐智慧，作為往後問題的解決的基礎，形成價值判斷的傳統。缺少了這種面對爭議與解決爭議的經驗，將使我們的人格缺少面對挑戰的特質。

除了上述的各種活動外，遊戲是一項非常重要的人格教育途徑。遊戲包含很多種類活動，如各類球類活動、棋奕活動等。遊戲可在人格教育中扮演重要角色的原因在於：它不但包含了各種德行，並且它對學生具有很大的吸引力。遊戲中可培養團結合作、相互信賴、勇敢、誠實、友愛、並追求卓越。如一場足球賽中，學生自然而然的產生相互合作的傳球、提醒、建議、鼓勵等行為，產生主動接球保護弱者的友愛行為，展現勇敢的行為，表現被球接觸到、違規時誠實無欺的行為；當然在？

避球活動中，努力的不被球砸到、努力的砸到人是極其自然的事，最後還得透過策略評估出如何傳球、先砸那個人、誰先犧牲到外場砸人等，不斷的努力以謀求勝利與卓越的表現。最後，球賽中不但要追求個人最佳的表現，不被砸到與砸到人，也要追求團體的最佳表現，贏得最後勝利。此時先犧牲個人部分權利如策略性的被砸、策略性的不砸某人、傳球給別人砸等等，為團體而犧牲個人部分權利，這不就是追求個人之善與團體之善相衝突時，產生的創意解決策略嗎？

當然球賽中也有許多與上述描述相反的情況，這時就需要教師適時的加以指導而促使達到在德行中追求善與卓越，使其並行不悖。

另外，師生互動的日常生活中，常有許多機會教育對學生健全人格養成有所幫助。教師對學生表現出的關愛、照顧、指導與幫助，學生自然而然的對教師產生某種程度上的依賴，這種自然形成的關係是有別於敵對雙方為生存而立約的預設，這是人類真實情感的自然流露，也是維繫人類互助性社群重要的力量。在這種人格陶冶的情感中，學生感受到別人對他的幫助而心懷感恩之心，同時也能推己及人願意主動幫助別人，這樣的人格特質即是追求個體之善與共善相合的特質之一。當然師生互動的生活世界中，不乏面對正義、勇敢、誠實、愛國等等德行展現或衝突的事件發生，教師如果能適時加以引導，使學生了解德行的正確意義、並能實踐表現出各種德行，進而養成德行的習慣而形成人格特質，則有助於達到人格教育的達成。

三 德育

特別為人格教育而開設科目來進行教學是較容易的德育工作，但這

種教育方式也較容易流於形式或偏向知識的傳授，對於提昇學生健全人格助益有限。健全人格較佳的培育模式如 MacIntyre 實踐概念所示，是需從各科教學中將各種善、德行與卓越，系統性的擴展開來，如此才是人格教育最適切的方式；但是，在多數科目教學未能融入德行實踐觀念以促成健全人格培育之前，單獨設立之德育課程也不失為退而求其次的方法；或者，在相關領域或科目中明確加入人格教育的系統性說明，或融入相近科目之學習單元中，這有助於學生對於德行的涵義之初步認識，並且運用這些德行觀念來對事物進行初步的價值判斷。但要特別注意的是，人格的表現最後還是要在具體的生活情境中開展，從生活的各種活動展現出健全人格的特質。故可知教育上主要還是應將人格教育融入各科、各學習領域、各種學習活動、各種生活教育與機會教育中進行，抽離了上述真實情境所進行的人格教育將易流於形式、灌輸、空洞。當然，如果是因以學校所形成的局部社群欲發展成為以德行為特色的社群所需、或是學生主動的興趣、師資培育機構因工作的需要、或是進行學術上的研究，道德、人格、德行等相關理論與實務科目得以提供學生（尤其是後期中學教育以上的學生）進一步的研究。

學校生活中的德育活動的內容上，並非著重一般性的道德知識與規範的解說，其重點應放在對日常生活中所面臨的道德困境做討論，也就是存在實際生活中常發生的「怎麼會看起來似乎是德行，但實際上卻不是這樣呢？」的問題上。例如，學校中教導學生應該誠實、勇敢、正義、友愛、同情心、負責等等字面上的道德規範，但學生常常會面臨生活中複雜的情境而不知如何行動。如甲、乙兩學生相互是最要好的同學，某日甲發現乙因不小心損壞了學校一件貴重器材（雖然這項損壞從器材外

表看不出來)，甲知道乙學生家庭經濟是負擔不起這項賠償，而且乙的父親如果知道這件事一定會把乙打個半死，同時該班老師是一位一板一眼的人；這時甲應誠實的去檢舉乙，還是對同學、對弱勢發揮友愛與同情，如何做才是正義、公平、公道？這些生活實際會發生的道德問題並非那些道德辭彙與道德規範可以解答的，因此學校教育的重點不在於德行辭令的教學，而是著重於「怎麼會看起來似乎是德行，但實際上卻不是這樣呢？」的教學活動（MacIntyre, 1999d: 131）。

肆 學校為實施人格教育最適宜的局部社群

雖然理想上，人格教育需要社會整體之內外在的配合下進行方易達於成效；但實際上，人格教育從局部社群開始實踐最為可行，因為全面性的社群中有過多的思想、利益、價值、觀念之衝突，除非採取強制力，否則難以全面推行，但強制性力量易流於暴力，暴力與人格教育理想相互衝突，且成效流於浮面而不可取。所以比較可行的方式是從局部社群做起。局部社群是一個人與人生活在一個密切相關的生活圈中，彼此都能相互的認識與熟知，在這個局部社群中人們面對許多相同或相似的問題，必須透過相互的努力來克服困難，也經由自然而然的互動中，建立起相互的友愛、信賴、合作、分享等關係。

學校及其所在的社區正是一個具體而微、息息相關的局部社群，學校中的成員，教師、學生、家長正以學生為中心形成一個緊密的連繫。教師彼此間可形成一個相互專業對話的論辯團體，以解決爭議的價值觀念；教師也可與社區家長間形成理性的對話空間，共同解決問題；而培養學生健全人格及追求美好生活是教師與社區家長共同的願望，從這些共同的目標出發，應可成為局部社群成員追求健全人格的合理與可行的

起點。

而且學校本質上具有的人格教育理想的性格，此一性格為局部社群的人所認同，也因此局部社群中的人會為此目的而共同努力。所以，以學校為中心與社區所形成的局部社群是實施人格教育的適宜起點。

伍 教育回饋系統

任何教育到最後一定為人所關心的問題是——它的成效如何？人格教育自不例外，但人格教育的成效難以用量化或量表來加以評量，因為人格的表現是要經由學生內心真實而發的表現才能肯定其成效。例如，面對相同的主動行為，將跌傷的某學生扶至保健室；有可能是自發的友愛與關懷的表現，也有可能是為了有師長在旁看著、或被指定、或為了得到獎賞等因素而有這樣的行為，不同的內在動機呈現出不同的人格特質。故單靠問卷、試題等都不易真正瞭解是否達於人格教育的成效。

人格教育的評估需要透過真正生活在該情境脈絡下，相互熟知的人加以長期的觀察，才得以真正瞭解學生人格改變的成效。因此教師日常生活中與學生互動、觀察學生行為表現所自然流露出來的人格特質，才能真正顯現該生的人格狀況。而且這樣的人格教育成效還需經由多年的考驗與終身的生活實踐才能得到驗證。因此，要看以往人格教育的成效就可從今日社會所呈現的整體道德文化中得之；要看今日人格教育的成效，則有待於來日社會的整體道德文化表現。

陸 師資培育與教育專業實踐的生涯發展

由於教師是學校教育實踐的關鍵所在，本研究特別對師資與其專業實踐的生涯發展加以深入分析。我國傳統文化中，極為重視教師的地

位，將教師列於「天、地、君、親、師」五倫之中，因為教師身負教導人倫的工作，如《孟子·滕文公上》所言：「人之有道也，飽食、煖衣、逸居而無教，則近于禽獸。聖人有憂之，使契為司徒，教以人倫：——父子有親，君臣有義，夫婦有別，長幼有序，朋友有信。」但隨著社會的變遷，知識的普及，價值觀念的多元後，以往教師掌握著對事實與價值之解釋、傳遞與判斷的主權，已逐漸遭到分食，繼之而起的是百花齊放、百家爭鳴的多元論述。其間更在各式媒體壟斷或是個人隨意而為的價值判斷，以及為建立各項教育改革合理、合情、合法化的基本前提之下——即需對現有與過去的教育及教育工作者大加撻伐與譴毀，使得教育工作者的尊嚴受到斷喪，其地位則每下愈況。影響所及，多數能達退休年限之資深教師，無不於近幾年的教改聲浪中搶退殆盡。雖市井間相諷這些思想僵化的保守者早應離去，教育改革才有希望；殊不知現今還走不了以及新加入的基礎教育工作者，內心竟是默默盤算何時才能退休，其主因在於沒有人會對一個沒有尊嚴的工作盡力；相較於以往教育工作者的熱忱，如今已在片面強調個人權利的主流價值觀中消耗殆盡；可嘆的是，教育改革的理想卻未隨眾多資深教育工作者的離去而到來。如今，當教改美夢驚醒時，方覺教育理想已悄然尾隨「傳道、授業、解惑」的教育傳統而去。為迴狂瀾於既倒，我們須重新提高教師的地位(楊國賜，1988: 22)。

不幸的是，1994年所施實的新《師資培育法》取代原有的《師範教育法》，准許國內一般大學院校設立各類教育學程或師資培育中心來培育中小學、特殊教育及幼兒教育之師資。從84年度至91年度止，總計開設中等學校教育學程50個、國小教育學程22個、幼兒教育學程

13 個、中等學校特教學程 3 個，共 88 個教育學程（周愚文、黃政傑、林鎮坤、方永泉，2003：147）。約培育了近 3 萬 5 千名師資生，再加上同期師範院校畢業的學生約 9 萬名，合計有十二萬名師資生，但同期的國內教師缺額僅有 3 萬多名，故目前累計未能就業的師資生約有九萬多人（林麗雪、賴至巧，2003 年 7 月 17 日）。相較於以往師資供需平衡的情況下，幾乎所有師範生均能順利就業的美景，今年近十萬號稱「流浪教師」的師資生「全台走透透」的花了數萬元與許多寶貴青春後，多數都未能如願的成為正式教師，引起了不小的社會震撼。影響所及師範學院的錄取成績年年下滑，未來師資素質下降更會是教育的隱憂，進一步的也將使教師專業形象大眾化而與其他行業之從業員無異¹⁷。

而眾多流浪教師也可能會因生計的壓力，在失業率逐年攀升、工作難覓的社會下，進入安親班、補習班、才藝班執教，或是去速食店、餐館打工，或是開計程車、擺地攤、送報紙等等是可想而知的事。如師資培育的規劃未能及早修正，未來如下景象則可能發生：某日某國小學生小明開學第一天回家與父母共進晚餐時，母親就問小明說：「今天在學校過得如何？」小明興奮的回答說：「我們班上新來的級任導師就是巷

¹⁷ 除面臨師資供給量的增加外，學生人數卻不斷減少，在其他條件不變的情況下，師資的需求量當然隨學生人數減少而減少，如此對師資生不易順利就業的困境當然更是雪上加霜。教育估算 92 年度國小一年級學生人數約為 321951 人，93 年度為 284839 人，94 年度為 275923 人（資料來源：教育部國民教育學生人數長期預測(90-140 學年度)，2003 年 10 月 18 日，取自 <http://www.edu.tw>）；且未來學生人數還會更進一步減少，因為 90 年的實際出生人口更只有 260354 人，91 年只有 247530 人（資料來源：行政院經濟建設委員會中華民國臺灣地區民國 91 年至 140 年人口推計，2003 年 10 月 18 日，取自 <http://www.ris.gov.tw/ch4/static/st27-1-91.html>）。

口那個賣可麗餅的，自然老師是那個 7-Eleven 店長，英語老師是 XX 才藝班的老師，美勞老師是早上送中國時報那個，生教組長很像上個月我們坐計程車去 SOGO 百貨那個跟你聊很久的司機，音樂老師很肯定就是那位在 SOGO 向我們推銷伯肯鞋的，體育老師就是那個我們從 SOGO 出來看到那位擺攤賣手錶跑給警察追的年輕人。」母親頭也沒抬的輕聲回答說：「喔，你們的老師可真多元！」繼續吃完晚餐，就在如此平實的對話中宣告「中小學教師之死」。這是繼 Lyotard (1979/1984: 53) 預示大學教授的消逝之後，國內所能完成少數達於「世界級水準的偉大成就」。¹⁸

¹⁸ 教育部建議師資由一般大學教育學程共同培育的理由是：「師範教育不應再是一個封閉型的教育，由於今日學科分門別類較細密，如以封閉型的師範教育系統處理各式各樣的學科，這絕不是師範系統本身可能承擔的，因此師資培育應考慮多元化，亦即一般大學如有餘力應負起共同培育師資的責任。」（立法院，1992：261）。但這些理由有些疑義，首先今日學科分門別類較細密應是指大學而不是中小學實際上課的科目。既使大學分科再細，也必須適度整合後才能在中小學的各種課程中教授，要不然教育部為什麼要大力提倡九年一貫之統整性課程？而師範院校的各學系正擔負著將細密的分科適度整合後轉化至中小學實際教學科目的任務，因此由師範院校培育各科教師是再適合不過的事。而師範教育傾向封閉，則應對症下藥從撥給更多的校園空間以利校園宏觀規劃、以期從境教中開擴師範生的胸襟；設立各種教育講座以期從大師的言談中恢弘學生的精神；給予學校更多資源使能與國內外大學相互合作、交流以期提昇師範院校研究與教學的品質；實質給予師資生在畢業前往國外優良師範院校及有特色中小學參訪的補助以期從經歷中開擴學生識野。朝此方向努力，相信能使師資生的素質提高，讓師資生從象牙塔中走出來，成為胸襟寬廣的教育工作者。不幸的是，不見政府投注更多資源於師資培育上，只見便宜行事的廣設師資培育機構，讓「為多元而多元」凌駕於「師資專業培育」之上。

除了這些可能明顯而立即的問題外，更根本的問題是改革後的新師資培育模式，看不到身為教師為眾人所期許的優良人格從何而來？雖然《師資培育法》第十條（1994年1月）中規定：「師資培育課程包括普通科目、教育專業科目及專門科目；其內容與教學方式，應著重道德品格之陶冶、民主法治之涵泳、專業精神及教學知能之培養。」但同條又規定：「前項之專門科目，由各師資培育機構自行認定之。」美其名是尊重學術的自由，實際上卻成為口惠而不實的辭令。許多大學院校所設立的教育學程經常是不易實質上照教育部所規定之舊制「教育學程」或新制「師資培育中心」來安排師資與準備資源，經常由一兩位專任教師來打點行政、教學、研究與實習的大小事務；這種情況下能實質進行基本授課已是相當勉強，遑論師資生的人格陶冶。除非現代化的師資培育觀認為教師並不需要具有優於一般人的品德或人格，或更根本如自由主義者所主張的對於價值問題公立學校應保持中立。自由主義價值中立觀已為 MacIntyre 所駁斥，以下談今日及未來的教師之人格或品德是否應高於一般大眾呢？

從傳統上以及一般人的第一印象來看這個答案是肯定的，而歷年來教育上強調「師者，所以傳道、授業、解惑也」《韓愈·師說》，強調言教重於身教，並高舉不只是一位經師，更要成為一位足為學生楷模的人師。過去與今日，社會上對教師的言行舉止也都有較高的期待，如果有一件犯罪事件發生，犯罪者是教師時則會給大眾更多的震撼。而教師不具備較優良的人格，如何以身作責引導學生健全人格的發展呢？因此，教師應有較高的人格修養。但是，目前的教育學程似乎難以達到此一目標。一方面學程教師日常雜務工作負荷很重；另一方面，這個制度本身

就沒有對於教師人格培育有所積極規劃，師資生缺少人格陶冶的課程；其後果將由其受教的學生承擔，而學生的後果將由誰來承擔呢？

目前教育學程所安排之課程安排依《中等學校、國民小學教師教育學程科目及學分審核原則》(2002年5月)的規定，其中「中等學校教師教育學程」，共二十六學分；「國民小學教師教育學程」，共四十學分；「幼稚園教育學程」部分依原規定為二十六學分。其中分為幾個學習領域給與不同彈性的選修，其中雖有「輔導原理與實務」等六選三之必選科目及「德育原理」之選修科目；但教育部的規定是一項建議，各校實際所開設的科目尚有許多彈性。從教育學程的課程安排中，並不能對師資生之人格、品德陶冶產生積極的作用，這與一般大學開設倫理學、人生哲學等科目的作用相近。看不到眾人對教師品德、人格有較高期許，這些更多的道德期許從何而來？¹⁹

可知，在缺少整體情境的陶冶、在師資工作繁重無暇他顧、在課程未能在品德上有積極安排下，教育學程是否有其他管道可來達到師資生的品德提昇之目的？答案是困難的。各校爭先設立教育學程的目的常常是為學生提供多一個未來就業的可選擇途徑，同時成為吸引大學新生入學的賣點，在各校高等教育經費經常捉襟見肘的情況下，教育學程的開設傾向於消極的符應規定是極其自然之事，況且教育部的課程規定中本來就沒有明確的在師資生的品德陶冶上有特別要求。少有學程得有餘

¹⁹ 因應目前師資培育的許多困境，《師資培育法》已於九十二年五月有最新的修正，搭配《大學設立師資培育中心辦法》(2003年8月修正)及《教育部師資培育審議委員會設置辦法》(2003年7月公布)，對各大學師資培育的學程進行較嚴格的把關，但這些新的法令中，依然沒有對如何培育師資優良人格有明確的作為。

力在這方面多加著墨。

雖然教育部現在為避免師資素質降低，所採行之《高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定辦法》(2003年7月)，所有師資生分別依幼稚園、特殊學校、國民小學、中等學校師資之不同，分別應通過：1.「國語文能力測驗」、2.「教育原理與制度」、3.依不同學程擇一之科目(「幼兒發展與輔導」、「特殊教育學生評量與輔導」、「兒童發展與輔導」、「青少年發展與輔導」)、4.依不同學程擇一之科目(「幼稚園課程與教學」、「特殊教育課程與教學」、「國民小學課程與教學」、「中等學校課程與教學」)。這樣的作法對於維持師資一定的知識水準是有所助益，但對於師資的品德是沒有積極的關聯。君不見，近日為因應各校教師甄試的參考書已如雨後春筍般陳列於各大書店，明年開始所實行的全國師資檢定考試，會對未來教育學程教學方向與師資生學習的重點有相當大的引導作用；如果檢定考試偏難，校外補習班立刻接棒；如此就可能形成學程負責教育學分的取得，補習班負責教師資格檢定的通過；但這些都與師資的品德、人格涵養無關。

有鑑於人格教育的重要，教師優良的人格特質需有特別的培育計劃。也就是人格教育首當其衝的是培養健全人格的師資，故建議培育師資應以師範院校及大學教育學院為主考量。師資培育的過程應加強人格的陶冶，並由人師、情境與課程等途徑著手。同時，師範院校應繼續朝教育特色發展，不必強調如一般大學橫向科系的擴充，應加強與該地區所在之各級學校與各級教育機構之縱向結合，成為教育研究、師資培育、教育人員專業生涯發展與終身學習的中心。使其一方面追求教育研究的卓越，同時也將研究所得與實務密切結合，提昇教育品質；如此不

但可彰顯師範院校的專業特色，也可提升各級教育工作者的專業能力、態度與形象；而師範院校的專業特色與各級教育工作者的專業形象之提昇，兩者相輔相成之後，對提昇社會上對整體教育專業地位的尊重有加乘的效果。這可使師範院校走出自己專業特色的路，以免專注於為師資生培養第二專長而忽略教師核心專業所在；也避免高中生之選擇師範院校是為了其附加贈品而來，產生本末倒置的現象。同時，師資生的名額之供需間應適度，避免嚴重不足而引用大量代課老師任教；也不可過於超額供給，造成大量準教師四處流浪，嚴重的破壞教師專業形象，影響未來優秀學生選擇教師為終身志業的意願。

而教師甄試應有更嚴謹方式，不宜由各校自行辦理；因為以校為單位的教師甄選，易於為少數有心人主導也難以摒除人情的包袱。同時，一方面考量到教師人格不易在十分鐘、二十分鐘或是一兩個小時內探知，另一方面德行也需持續性的終身培養。故應加強在職教師的人格教育的在職進修課程，此一課程應與教師的生涯發展相結合。而為有效保持教師三、四十年漫長的工作生涯中，能持續的擁有在教育專業領域上探究的動機、興趣與成就感，從而展現德行與擴展各種善；以 MacIntyre 的實踐觀點來看，分科之教師較易在其實踐上追求卓越並從中擴展德行與善，故分科教育模式是較佳的教師專業發展模式，輔之以級任導師為主的輔導專業發展模式，如圖 9 所示，共同建立教育專業實踐社群。

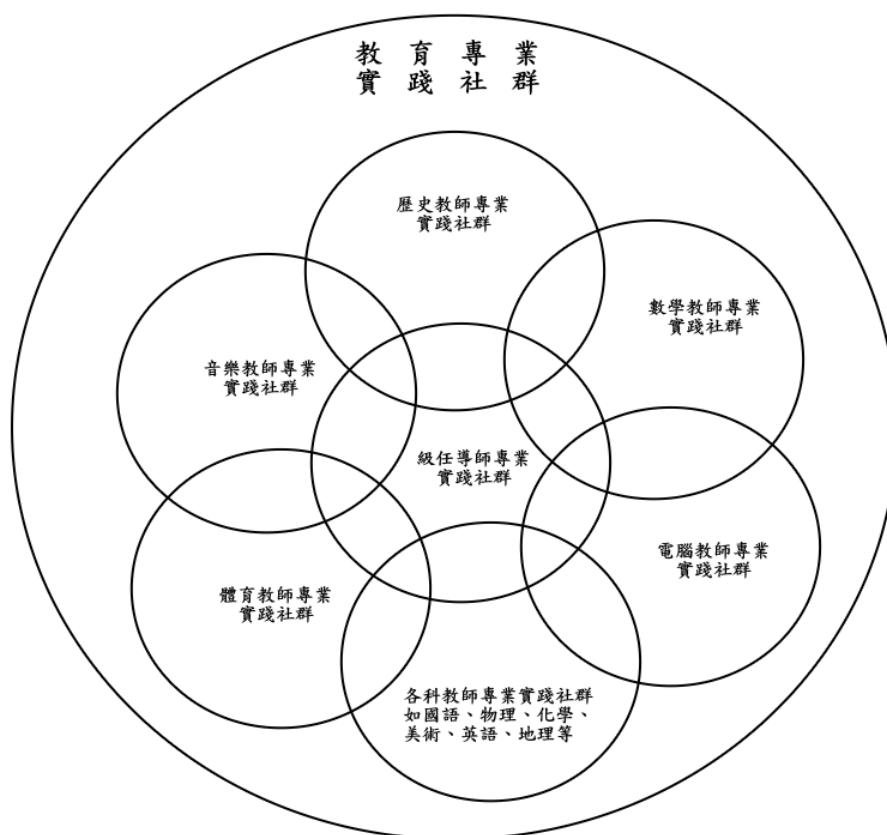


圖 9 MacIntyre 實踐概念用於建構教育專業實踐社群圖

這一教育專業實踐社群，是結合了師範院校本身的專業發展來因應目前師範院校的困境；以及協助各級學校教師與各教育相關機構人員的生涯發展、終身學習；以促成教育專業能力、態度和形象的提昇。其進一步的規劃可從 MacIntyre 的實踐概念出發，以師範院校及大學教育學院為中心，整合各級教育機構分散而龐雜的在職教育人員進修的各项研習與課程，規劃以各科教學實踐為核心之終身教師專業生涯發展之課程，輔以不分科之級任導師終身專業生涯發展之課程。

在此課程中，要特別強調內部專業對話、專業論壇等機制的建立，最終以形成教學學科為核心的專業社群，並向外擴展為與其他教學學科

專業社群結合為以教育為共同核心的教育專業實踐社群，如圖 10 所示。

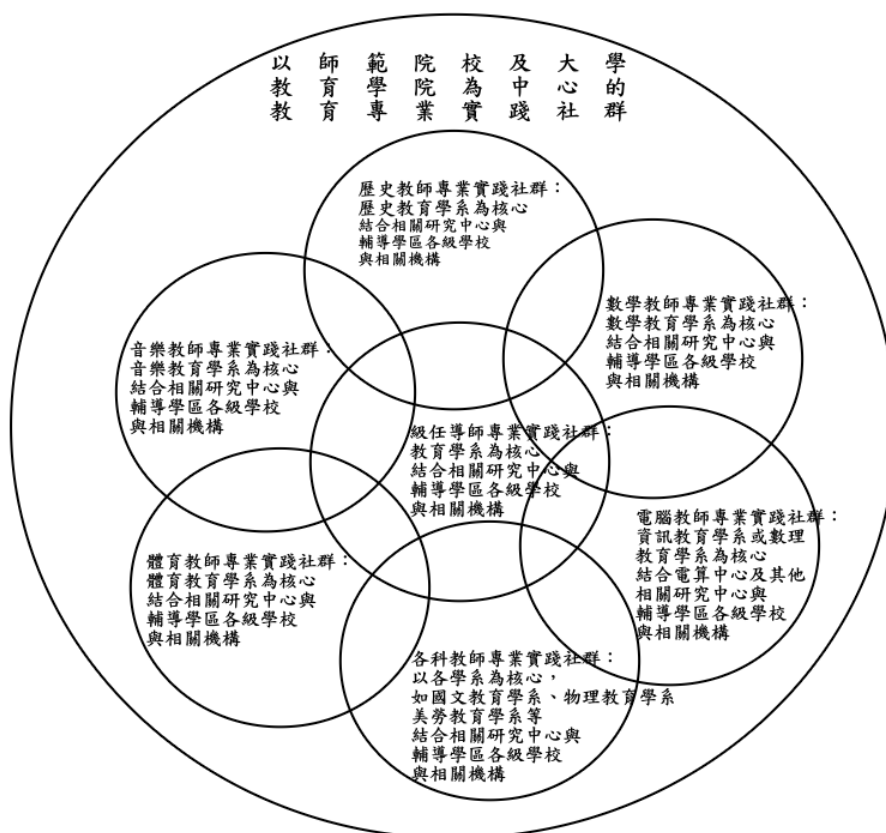


圖 10 MacIntyre 實踐概念用於建構以師範院校或大學教育學院為中心的教育專業實踐社群圖

透過此一教師專業實踐的機制，將可追求教育研究的卓越，提昇師資培育的素質，維持教師漫長的生涯中持續性的專業成長，解決師範院校面臨不易轉型的危機，成為研究、論辯與解決教育問題的專業管道與教育發展的永續機制。這種從教育專業社群自然的產生專業對話，有利於穩定、合理的教育革新，摒除躁進的教育革命。長遠看來，先以國內教育專業社群為基礎，再進行國際的教育專業對話，成為追求教育卓越的良好機制；也得以在全球化的潮流下保持本國教育專業的特色，以求在國際化與本土化之間建構一個全球地方化（Glocalization）與地方全球化會通的教育實踐模式。

圖 11 以歷史教師專業實踐社群為例，說明歷史教師專業實踐發展從國內某一師範院校或大學教育學院為中心，與國內其他教育學院進行橫向溝通，以及與國內其他大學歷史學系等專業歷史社群進行縱向對話，從中形成國內歷史教師專業實踐的聯合社群。同時也可與國際上的其他歷史教師專業實踐社群進行對話，吸收國外教育專業的長處，以期能使國內歷史教育專業水準與世界同步；同時也可將國內歷史教育的成就與特色回饋於國際教育專業的研究與實踐。

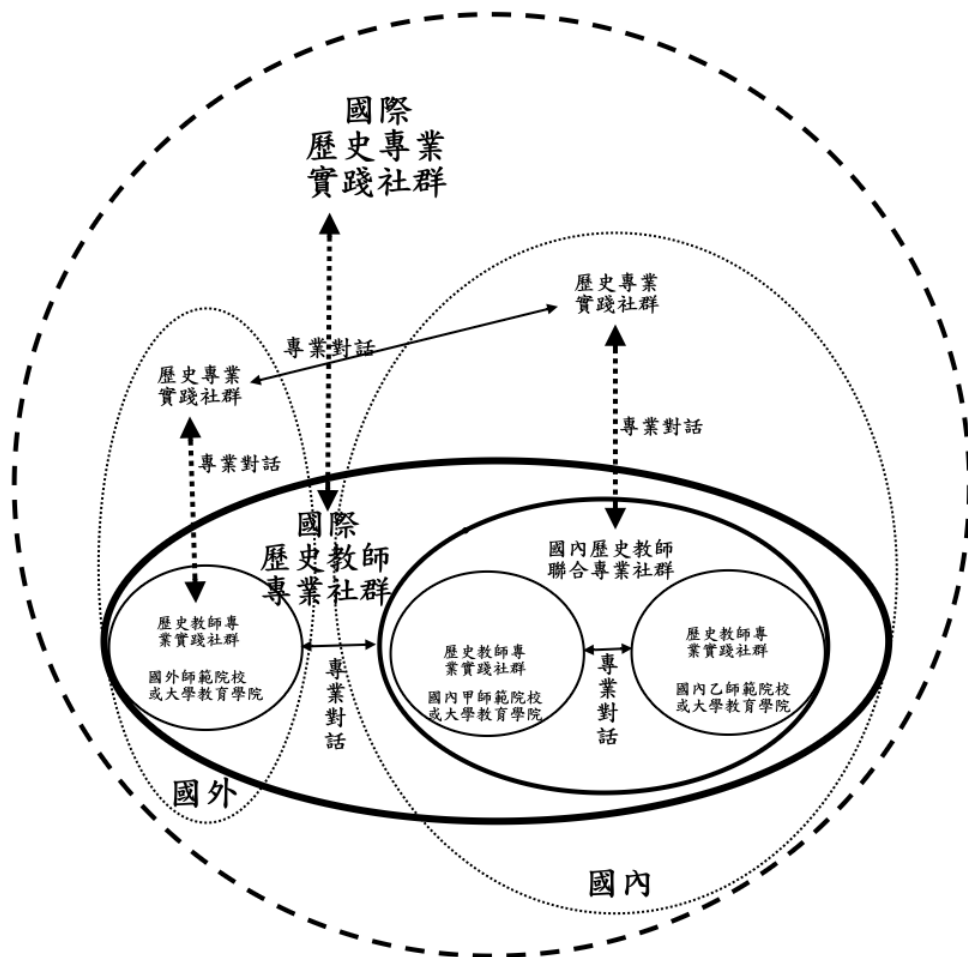


圖 11 MacIntyre 實踐概念用於建構歷史教師專業實踐社群圖

在新制師資培育法以前，師範院校吸引了很多最優秀的青少年就讀師範院；長久以來，教師素質都保持著相當優秀的品質；也因此政府忽略了教師專業生涯持續性發展的重要。如今，新制的師資培育法，以多元凌駕教育專業的前提下，造就了五花八門的師資生；又適逢知識經濟、資訊爆漲時代中，新知識與新概念不斷的推陳出新。在價值多元的社會中，社會爭議不斷；在講求權利少談德行的時代，教育商業化，教師工會化的轉變中；如何提昇與維持教師往教育專業的方向發展，而不是落入商業掛帥、權力爭鬥、甚至是罷工爭權之中；在專業與勞動的生涯發展中，如何強化教育專業形象而不只是寄望走上街頭，建立教師專業生涯發展機制就顯的相當的重要與迫切。MacIntyre 的實踐概念可適當的在這個工作上有所貢獻，以圖 12 MacIntyre 實踐概念用於建構歷史教師專業實踐的生涯模式圖為例指出，歷史教師可透過學校歷史教學、師範院校或教育學院中所形成的歷史專業實踐的課程、以其與其他歷史專業實踐的對話，來發展本身的歷史專業，從中各種善、卓越與德行都可以系統性的擴展開來。在這樣的專業成長機制下，歷史教師就能與時具進，又能與學生一起達於終身幸福的追求。²⁰

另一方面，透過此一具有實質內涵的教師專業實踐發展模式，也能充實未來教育部可能準備在中小學推行的教師分級制度之實質內容。教

²⁰ 此處僅以歷史教師為例說明歷史教師專業實踐的生涯發展模式，其他各科教師的專業實踐生涯發展模式也可循此一模式類推。但有兩點需特別加以說明：第一，各科的專業實踐並不會變為單向度的學科教師，因為各科中都有朝向個體之善與群體之善的目的性，並透過德行來促成各種善的實踐與卓越的追求。第二，各科教學實踐生涯發展模式，都會在 MacIntyre 所預設的個人生活的敘述性整體中，與其他的生活面向進行敘述性的對話關係，而與他人共創一個統整而非遭學科割裂的敘述性故事。

師分級制將中小學教師分為初階教師、中階教師、高階教師、顧問教師四級，並依年資與專業表現升級，此一規定將來必定需要其他配套措施方得以落實。而本研究所提之教師專業實踐發展模式，因具有學理基礎與明確的實踐方案，因而有助於賦與教師分級制之實質內涵，以促使教師分級理想的落實；否則，教師分級制有可能因缺少實質內涵而流於形式。

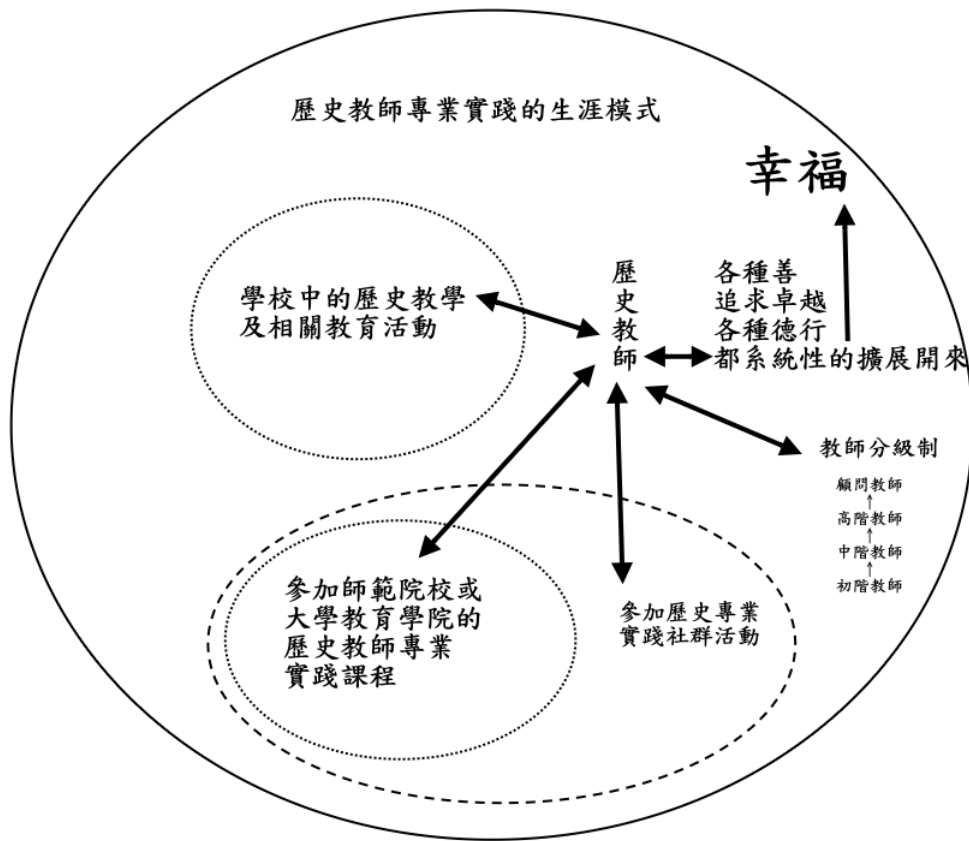


圖 12 MacIntyre 實踐概念用於建構歷史教師專業實踐的生涯發展模式圖

要達到這樣理想需要有一些配套措施：首先，應開設以各科教學實踐、教育行政服務實踐、級任導師專業實踐等專業生涯發展之課程為主的研習活動，並輔之以其他綜合主題的研習活動；其次，給予在職教育

人員更多的法定進修時數，以協助與鼓勵教育人員參加以各項專業實踐課程，而減少隨意的或是隨政令搖擺而與專業實踐較無關聯的各項研習活動，並給予參加這類課程者部分公假及全額進修補助金。第三，協助成立以分科為單位之教育專業實踐社群，建立專業實踐的對話機制，未來並朝向教育所面臨的爭議應依其屬性由這些教育專業社群進行公開的論辯及仲裁。第四，專業社群運作初期應由政府提供法定人員與經費，以協助完成專業社群專業對話的各種機制；這些機制包含專業聚會場所，部分專業資料與圖書中心，專業網站，定期的專業對話、研討、論壇，專業刊物的出版等。第五，如要使這個教育專業實踐社群落實，應結合現有師範院校與大學教育學院之各相關系所；給予各系所增加適度空間或由各相近的研究中心轉型，成立專門作為各科專業社群推擴、連繫、專業資源、專業對話、聚會的活動組織，初期可由系所主管兼任以利資源整合，待社群運作順利後由社群成員自行選出；編配幾位助理協助事務性工作；並擬定一套由該社群專業生涯發展的課程規劃。第六，為能不斷提昇各科教育實踐社群的品質，未來即將成立之國家教育研究院，應可設立教育專業實踐社群研究中心，以進行此一社群運作的後設研究，以提供社群發展的建議，以期真正落實教育工作者以教育實踐為核心之生涯發展模式，使得教育所追求的各種善、卓越與德行能從其中有系統的擴展開來。

在這樣的推論下，目前各大學或獨立學院所單獨設立的教育學程或師資培育中心，因規模太小、人員不足、資源短缺，較缺乏形成教育專業實踐社群的條件。在如此貧脊的資源下，一方面不易培養專業品質的師資，再者不易提供教師終身專業成長之所。建議應儘速朝設立教育相

關係所的方向規劃。如個別學校資源不足，應由某一條件較佳的學校整併其他學校現有師資與設備成立學院級的教育專業機構，但需注意師資供需間的適度平衡。其次，政府應整合各研習中心、研究單位，集中有限的各項資源，朝向以師範院校或大學教育學院為中心的教師專業實踐社群的方向努力；地方政府的各項教育進修與研究等相關業務以及各地方之教師研習中心，可委託鄰近的各師範院校或大學之教育學院來辦理，以利資源整合與教師專業實踐生涯的一貫性發展。

同時，這個專業社群的建立與持續發展，需配合教育機構德行文化的提倡，這一方面教育行政人員首當其衝需以德行作為行政領導與行政服務的基礎。尤其在愈小年齡層的學校，教育行政人員愈能主控學校文化的現況下；應依序特別加強各級學校的德行觀念與德行行政習慣。但行政人員在這個問題上，一方面迷失於外在善的管理、分配與創造；另一方面受制於科層體制下階級服從的法律規範與權力壓制；最後還要面對本身各種情緒，權、利等慾望與長期建立之人情關係的負擔，也因此教育行政人員在德行文化的實踐上會是一條漫長而艱辛的道路。

柒 教育爭議性問題的解決

教育機構中的不適任人員常為人所詬病，但不適任人員常與不良的教育文化相伴，這個問題則較少有人關注，故不適任人員的問題可從不良的教育文化談起。由於教育機構處於當今社會不重德行、人格分殊化、缺少價值評斷根源的文化氣氛下，少部分教育現場表面上保留著追求以人為目的而不為工具的理想，實際則是運用政治與現實社會中許多鬥爭的手段在進行互動。其中，手段粗糙者則見諸日常教育情境中時有所聞的不同階層人員的激烈爭鬥、或是以組織對組織的方式較勁與抹

黑、或是學校內部人員與外部人員的爭議等；手段較高明者則訴諸成員間不為人知的暗鬥；手段更高明者則塑造一個易於為惡的教育情境，也就是一個人格向下沉淪的缺德文化。讓處於其中的學生、教師、學校行政人員、家長等相關人員自然而然的感受到或察覺到，一種缺少德行的行為標準與遠離內在善的價值判斷，進而在有意無意的耳濡目染下依樣畫葫蘆。其中較機敏者一進入現場即能隨波逐流；較遲鈍者則成為別人使用的工具，久而久之也在痛苦中察覺其間的奧妙，並從仿效中獲得外在善與樂趣；而能覺醒者或能提出肯切批判者鮮矣並成為教育上偶發的希望。

這些惡質人格所使用伎倆不是德行、不是統整人格，而是誤引政治學上所使用之政治理論與行動，諸如《君王論》(The Prince)²¹或《厚黑學》等權術伎倆在教育的實踐活動上。《君王論》中教導君王如何在不同場合展現不同人格、如何只問目的不擇手段、如何利用時機、人性特質等。這樣的描述很能貼近少數不良政客的描述、或政黨間相互鬥爭之或隱或顯的手段，如運用在教育的情境則與教育本質相違。就在這樣的機制下可能隱藏著少數不適任人員來制定教育相關的法令、來擬定相關的教育政策、來推展教育相關的行政工作。這種情況下我們可以合理的提出質疑：當這一群缺少德行的人剛好從上到下匯集在一起時，這一

²¹在 Niccolo Machiavelli (1469-1527) 所著的《君王論》可說是政治領域系統性探究中非常重要的經典之一，Machiavelli 將其著作前後獻給義大利的 Giuliano 公爵 (duke of Nemours) 及 Lorenzo 公爵 (duke of Urbino) (Machiavelli, 1513/1992: 1)，指導他們如何以各種手段來領導部屬、統治群眾、對付敵人，以追求建立義大利統一城邦。

群人格不健全的人如何來成就健全人格培養的事業呢？所以，如果真的要達成培養全民健全人格的願景，首先教育法令與教育政策的擬定者應先培養以及擁有健全人格。

而與《君王論》遙遙相應的是流行在民間的《厚黑學》，可算是平民版的君王論。文章中強調從人性心理學出發，在做人、做官、做事中如何運用伎倆、如何偽裝，並以古代英雄豪傑之成功，有賴於面厚心黑（李宗吾，1917/1984: 3）為耀。將此說法投射至教育的情境中，為追求配合政策、追求績效與容易管理的考量下，少數人員在時間的自然揭露之下，其每日舉手投足間所編織的個人敘述性的整體故事，不就是一部朦朦朧朧的厚黑史。希求在這樣的人員素質下，來進行教育領導、課程領導、教學領導，以培養學生健全人格的教育目標，直是緣木求魚。因此，學校行政工作者自當率先擁有健全人格。

如果這一缺少德行的文化不能改善，處於這個結構底層的第一線教育工作者的人格衰退，可說是其來有自，這不就是一幅如《孟子·梁惠王》所描述的上下交爭利的景象嗎？也就是一個上行下效的必然結局。如未能正視此一結構性的問題，而失焦於不適任教育工作者的表象之中，不適任的問題將不易根除。由此出發，再來談不適任教師問題經常為人所詬病而不易解決問題。

假如試圖以權利義務論的觀點來處理這個問題會顯露出力有未迨的窘境。其原因在於講權利與義務論其配套措施為以法令或契約為依據的行為模式，所以權利義務論者處理這個問題需透過契約與法令的方式進行，其具體方式有交教師評審委員會審議、或送交不適任教師審議委員會處理、或訴諸法院訴訟。因法院審案有其專業程序，此處只討論前

二項情形。

第一，交由教師評審委員會評斷。因學校教師是採聘任制，各校自定聘約，但在權利義務上的規定大致是依《教師法》(2003年1月修正)第16與17條的規定，不適任者當然是指沒有善盡義務，教師的義務在《教師法》第17條中規定包含教師除應遵守法令履行聘約外，並負有下列義務：一、遵守聘約規定，維護校譽。二、積極維護學生受教之權益。三、依有關法令及學校安排之課程，實施教學活動。四、輔導或管教學生，導引其適性發展，並培養其健全人格。五、從事與教學有關之研究、進修。六、嚴守職分，本於良知，發揚師道及專業精神。七、依有關法令參與學校學術、行政工作及社會教育活動。八、非依法律規定不得洩漏學生個人或其家庭資料。九、擔任導師。一〇、其他依本法或其他法律規定應盡之義務。而解決問題，則有賴同法第18條指出教師違反第17條之規定者，各聘任學校應交教師評審委員會評議後，由學校依有關法令規定處理。也就是由學校教師評審委員會開會討論與決議。既然有如此完整的合法的管道來處理，而此不適任問題為何還經常為人所詬病。可見此一管道雖然能解決部分問題，但還是未能解決大部分問題。不能發揮理想功能的問題除了因為人情面子、都是自家人、同情等外。委員們難以面對這件具有相當危險性與艱難性之工作也需列為重要考量。

因為開會時，舉手或投票贊成把另一個同事列為不適任者是一件相當具有危險性的工作，被列為不適任者多數必然會反撲，諸如去質疑與檢舉這些投票將其列為不適任之列者之諸多缺失、或騷擾、或到處蒐錄、探查其他同事之任何不利的證據。以造成委員們的壓力以及紓解當

事人的不滿情緒。這些舉止會令多數同仁生活在一個充滿恐懼的情境中；甚至是某些人一些可想而知但尚未實現之意圖都會令人感到莫名的憂心。俗語說人非聖賢，誰能無過，任何一個小缺點當放在放大鏡、鎂光燈下時，都會成為一個令人相當難堪的事。這些實例見諸媒體上之某甲、某乙慘痛經驗時有所聞；多數人也經不起他人故意、嚴苛的蒐證；雖然大部分人知道，就算被如此對待最終還是可以歸還清白，不過整個過程就會令人膽顫心驚。因此委員們要發揮相當大的正義感與勇氣才能勝任這項任務。對一個講求權利義務論者而言，要求某人盡一項相當危險與艱難的義務時，相對的也應給予對等的權利或利益；然而教師評審委員會成員是一項無給職，甚至要犧牲自己既有的權利，例如經常開會時耽誤到下班時間，嚴格認真的執行任務還會面臨相當大的危險。在權利義務不對等的前提下，有什麼立場要求委員們具備及確實執行這些正義與勇敢的德行，這就顯露出講權利義務者力有未迨之處。

為補救這項不足，現在政府也針對不適教師問題訂定特別規定處理，如教育部《處理高級中等以下學校不適任教師應行注意事項》（教育部，2003年5月）、《臺北市政府教育局審議不適任教師作業原則》（2001年12月）所規定，該原則對不適任者的具體認定諸如：不遵守上下課時間，經常遲到或早退，情節嚴重者；教學目標不夠明確，或教學過程明顯無法達成該目標者；教學成就經評量成未達標準，有加以輔導之必要者；班級經營、親師互動或同儕關係明顯不佳，情節嚴重者；教學環境（如硬體設備之擺置及整潔）明顯不佳，情節嚴重者；精神狀

況不適宜教學工作，有具體事實者；有不適任之具體事實者²²。但明確符合上述標準之教師可說是極少數，這些極少數的教師多數已經由學校適當的安排職務與課務，多數並不造成立即而明顯的影響。目前多數還以此問題炒做不適任教師問題的家長或民間團體，是對多數教育工作者有更多的期許，這種期許是談權利義務論者面對的另一個難解的問題——「合法的不太適任人員」。

「合法的不太適任人員」能夠通過權利義務論者所設定的形式標準，當上級、或督學至校視導、或進行教學評鑑時、或其他重要場合時，他們克盡職責，戴著面具精采演出，可說是逢場作戲一番，屆時熟識的人都會驚訝於他們是這個樣子的嗎？這不像是我所認識的某甲、某乙，一幅人格分殊化的景象自然浮現。但是他們的表面功夫、近似多重人格的表現卻使他們免於進入不適任之列。這個事實也顯示出不適任人員之不適任，多數可能不在於能力問題，而是人格不健全。

這些人員每日在教育現場中穿梭，展現不統整之人格、人前人後兩樣人，對待學生可能不公正、對有權勢的學生敬為上賓、對學校中有權力者善盡巴結之能、對弱勢者則善盡欺凌之機，而形成學校缺少德行的文化。學生與教育工作者如長年與這些人相處，經由這些缺少德行的人員的不良示範、耳濡目染下、容易形成偏差的人格，其影響可謂是隱而深遠。

如果處理不適任人員不能克盡其功，講權利義務論者或許會強加解釋為「那就是委員們未善盡義務」。在不談德行、缺少價值判斷的傳統

²² 參照臺北市府教育局審議不適任教師作業原則（2001年12月）

之下，對於什麼是不善盡義務？將面臨一個更基本、更核心的問題：一個令權利義務論者無法解決的問題，那就是「自由心證」的問題。自由心證的問題見諸國內法官審理相似案件時，使用相同的規範與法律版本，但常會有許多不同的法律見解。影響所及相似案件的人犯常會有許多不同的命運——無罪開釋或判以牢刑。其間的差別在於法官的自由裁量空間，自由裁量基於自由心證，也就是靠法官的專業素養與優良人格。同樣的，委託教師評審委員進行審議即是尊重各委員的專業素養與優良人格，相同的資料經由不同的委員進行判讀，會有不同的結果是極其自然之事，如果保證委員們一定要有某種預期的結論那與獨裁何異？如此，委員們在依其自由心證下的專業與人品來做最後的決定必然要受到尊重。而教師們受的專業背景相似，故影響自由心證者多數決定於委員們的優良人格、諸如正義、勇敢、誠實等德行的發揮。不幸的是德行、人格這部分，卻是講權利義務論者較不重視的地方。因此，解決之道當然是要對症下藥，提倡德行的觀點與強調人格教育的重要，更能解決這個問題。

另外，現今在強調權利義務的教育下，學校行政、教師會、家長會號稱是學校的鐵三角，三個攜手合作的伙伴。實則是在倫理淡薄的當今社會中，少部分之學校行政人員、教師、家長各自為自己的權利奮鬥。學校行政人員、教師、家長美其名為合作的伙伴關係，少部分實則為相互角力，深怕一讓步就成為另一方的俎上肉。更甚者相互透過組織運作的方式，由教育行政機構、教師會、家長會相互的協商；或透過議員、政治人物相互抗衡；再不行就透過眾群的力量示威、遊行。教育非但不能淨化社會與政治亂象以培養健全人格，更一窩蜂的走向教育政治化之

權力鬥爭路線。從上到下看來，這不就是一幅道德衰退中所呈現的景象嗎？也不就是追求權利、義務的時代中，難以避免的結局。反之，如果能透過對共善的認同、強調德行的培養，則較能引發學校行政人員、教師、家長真正成為相互信賴的伙伴關係。