

品格教育與人權教育的衝突與和解

簡成熙

摘要

品格教育與人權教育是近幾年來國內很受重視的教育主題。現有的文獻並未正視到其可能存在的衝突。本文作者認為品格教育與人權教育有不同的政治哲學與倫理學基礎。品格教育的理論基礎是社群主義與德行倫理學，人權教育則是自由主義及康德的義務論倫理學。它們對於個人自我、個人與社會的關係及倫理學本身的標準，都有相當不一致的看法。作者也評論了一些學者嘗試提出的和解之道。大體上，作者認為要在政治學或倫理學層次去調和二者並不容易。不過，放在教育的脈絡中，如果我們對於品格教育及人權教育二者所涉及的德行，重新正視其認知、情緒及習慣的成分，加強品格教育的認知、反省與批判，也加強人權教育的情意、實踐特性，在具體進行品格教育或人權教育時，也不一定會產生衝突。

關鍵詞：品格教育、人權教育、公民教育、道德教育

簡成熙，國立屏東教育大學初等教育學系教授
電子郵件：chenghsi@mail.npttc.edu.tw
投稿日期：2005年7月6日；採用日期：2005年8月26日

The Conflict between Character Education and Human Rights Education and their Reconciliation in Educational Practice

Cheng-Hsi Chien

Abstract

Character Education (CE) and Human Rights Education (HRE) have been emphasized recently in Taiwan. Numerous literature seem to neglect the conflict between them. In this paper, the author wants to argue there are different theoretic foundations of political philosophy and ethics between CE and HRE. The theoretic foundations of CE derive from communitarianism and virtues ethics. However, the theoretic foundations of HRE derive from liberalism and ethics of obligation. The two approaches are very different in the views of individual self, relationship between individual and society. The author does not think it is easy to reconcile them from philosophical arguments. However, in the educational practice, if the cognitive, emotional, and habitual components of CE and HRE have been paid more attention, perhaps we can implement the CE and HRE smoothly.

Key words: character education, human rights education, moral education, civic education

Cheng-Hsi Chien, Professor, Department of Elementary Education, National Pingtung University of Education
E-mail: chenghsi@mail.npttc.edu.tw
Manuscript received: Jul. 6, 2005; Accepted: Aug. 26, 2005

壹、緒論

「人權教育」(human rights education)與「品格教育」(character education)好像成為近年來時興的教育重點。教育部在二〇〇一年四月二十五日核定設置「教育部人權教育委員會」，就筆者所知，中小學及基層公家單位的在職進修，這幾年頗多以「人權」理念作為研習重點。而教育部也在二〇〇四年二月召開會議成立「品格及道德教育工作小組」，可預見未來，也一定會有品格教育的研習。筆者長時間來，一直很關心人權教育及道德教育，已針對這些主題，提出個人之看法(簡成熙, 2004a, 2004b, 2004c)

就品格教育而言，《天下雜誌》在二〇〇三年十一月號以「品格決勝負：未來人才的秘密」作專題，而《教育研究月刊》在二〇〇四年四月號也是以「品格與道德教育」作專題，收錄了多篇學者的論文。筆者當然同意品格教育很重要，應該加以重視的「結論」。不過，兩份期刊的報導及論文，大體上的論述方法都類似，即各國的道德教育都面臨危機，各國也都有最新的因應策略，無論是天下雜誌記者們生動的報導文學，或是教育研究月刊諸位作者的鴻文，都介紹了很多國外相關單位的實施原則與策略。雖然，品格教育好像重新受到西方世界的重視(Arthur & Bailey, 2000; Noddings, 2002; Sichel, 1988)但是，筆者也擔心在以後的品格教育推展中，我們又落入學者專家把這些原理原則向基層教師宣導的制式方式。就筆者的體認，品格教育之所以在西方重新受到重視，其實是伴隨著自由主義深化以後，人我之間過度以「權利—義務」關係規範而產生的缺失。社群主義(communitarianism)可算是此一波品格教育的哲學淵源之一，社群主義對自由主義的各種批評，是西方近年來政治哲學的盛事(Kymlicka & Norman, 1995; Mulhall & Swift, 1992)。筆者要說的是，我們要強化品格教育，先不說從我們自己的文化淵源(如儒家思想)，可以得到更多有利的資源，即使是要借取西方的原理原則，也不能不對西方相應的政治、教育學術氛圍，作深入的掌握。

從筆者上述的想法中，細心的讀者不難看出，人權教育是以自由主義的權利

—義務概念作基底（近年的多元文化主義、女性主義、後現代—後殖民主義，當然也修正及豐富自由主義的許多看法），而品格教育比較重視個人去履行社會角色，二者對於個人與社會之關係，其實有著迥然不同的設定。我們如果不管這些隱藏的爭議，只是把西方學術最下游的原理原則、策略、做法加以引介，也很難不流於隔靴搔癢。

本文首先從二種道德觀，揭示品格教育與人權教育其實是來自不同的政治哲學及倫理學淵源。接著指出這二種淵源其各自對自我、社會有著的不同設定。筆者也初步討論一些學者所提出的回應之道。筆者基本的看法是品格教育與人權教育各自的理據在西方學術傳統上，確實有其爭議，並不容易調合。但是在教育實踐上，如果從德行所涉及的認知、情緒、習慣，加以整合，那麼品格教育、人權教育的推展，也不必然會產生嚴重的衝突。

貳、品格教育與人權教育的哲學基礎

最粗略的倫理學分類，大致是把西方倫理學二分成「目的論」（teleological theory）與「義務論」（deontological theory）。「目的論」的始祖，溯自亞里斯多德，可是在西洋哲學的發展上，特別是自啟蒙運動以來，義務論與目的論〔以效益論（utilitarianism）為代表〕，卻逐漸淪為一種規則的道德，倫理學或人我關係，不再是亞里斯多德式的人生幸福的追逐。當代德行倫理學者 MacIntyre（1984）因此提出兩種不同的倫理道德觀，其一是「規則的道德」（morality of rules），其二是「德行的道德」（morality of virtues）。MacIntyre 的這種分類，影響了許多當代學者（石元康，1998：105-123；Carr, 1991: 85-107）。MacIntyre 固然是為了突顯亞氏德行論的傳統，不過他的分類卻提醒筆者正視「品格教育」與「人權教育」理念基礎上的歧異。

一般講「人權教育」大概都放在自由主義、個人主義及民主法治的脈絡中。而在自由主義的氛圍中，一般對於價值問題，是採取中立性的態度。我們知道，自 D. Hume 提出「實然」（is）陳述無法導出「應然」（ought）陳述之後，現代

社會普遍接受「多元主義」(pluralism)的價值觀，即沒有一種價值一定優於其他價值，應該尊重人們對不同價值的選擇。不過，人多樣化的選擇，終必座落在人我互動的脈絡中，人們的互動也必須遵守一些規則，如果違反了這個規則，社會將陷入混亂。所以，自由主義在肯定了人價值的多樣性之後，也必須建立彼此共享的起碼秩序。從 T. Hobbes、J. Locke 以及 J. J. Rousseau 以降，自由主義大致發展成各式契約論 (contractual theory) 來規範人與團體 (國家) 之關係。於此，契約論與效益論就有了互通。契約論認為，(理性的) 人為了獲取自己最大的利益，而與團體 (國家) 訂立契約，交出部分 (傷害別人) 的自由，遵守一些公權力的限制。效益論更以此來建立各種標準，倫理問題變成了理性思考、算計、抉擇的問題。「自利」在自由主義看來，不僅不是道德上的惡，反而是各種制度設計的人性設定。I. Kant 的「義務論」企圖為道德原則立基於穩固的基礎，道德的格律之一是不能把人當成手段，Kant 的義務論挺立了人的尊嚴，賦予了人權穩固的基礎，也回答了國家公權力為何不能凌駕個人理性的自由之上。Kant 的義務論傳統，由於重視以理性原則去證成道德原則，理性在此排除了經驗層次的情感、慾望、利益。表面上看起來，與效益主義南轅北轍。義務論認為道德判斷的標準在於原則，效益論著重行為後果的考慮 (consequentialism)，二者其實都是規則的道德。人權的證成，其理據可以是契約、是效益、是尊嚴。當挺立了人的尊嚴後，無論是訴諸人的理性自主性 (autonomy)，或是價值的多樣性，「規則的道德觀」只是用來仲裁人我之間可能存在的爭議，至於對於什麼是有價值的人生，什麼是幸福的人生之問題，規則的道德是不提供解答的。自由主義 R. Dworkin 所倡議的「中立性論旨」(the neutrality thesis) 即指出，國家或團體不應該偏袒任何一種人生理想或價值，政府不能用公權力去倡議特定的人生價值 (如新生活運動或心靈改革)，強要人民效法。政府要做的是承認每個人價值的差異性，然後給予公平的對待 (Dworkin, 1978: 114-143)。由於自由主義不預設特定的價值理想，道德教育的重點在於澈底理解不傷害他人的各種理據，並重視理性的自主原則，去規畫自己的人生。「自主性」也就成為教育的核心價值 (White, 1990)。

在倫理學目的論的發展上，效益論的確是現代社會很主流的勢力，因為在經

驗層次上，效益論最為務實，也最符合人性的現實需求。可是，在亞里斯多德的倫理學裏，如何獲得圓滿的人生，才是倫理學的「目的」所在。亞氏認為所謂「幸福」是人之靈魂遵循德行的活動。就人類獲致幸福的終極目的而言，「德行」(virtues)是獲此一終極目的的手段。值得我們注意的是，亞里斯多德雖然是持目的論的觀點，把德行視為獲得圓滿人生的手段。不過，在具體的活動中，亞氏並不是把德行看成是一種工具性目的，也就是德行其實是落實在「實踐」中，並不是像效益主義式的去算計各種實效，也不是義務論式的遵循倫理規則的推演，這其實迥異於現代社會的「目的一手段」關係，德行獲致幸福涉及實踐智慧，也絕不僅只是「工具理性」(instrumental rationality)。簡言之，當代的德行倫理學從亞里斯多德德行的概念，企圖把西方倫理學傳統過於主智傾向著重「規則的道德」的傳統拉回「德行的道德」。但是，《天下雜誌》所企劃的品格教育主題中，諸如「企業挑選人才的新標準」，「品格決勝負，未來人才的秘密」，「如何讓你的孩子誠實、善良、勇敢、負責任，讓你的孩子從容應付未來挑戰…」，「企業倫理成為核心能力」。從這些企劃標題及其內容來看，仍是強調個人或國家競爭力的人才培育，仍不脫目的一手段式的理解，這其實是從效益論的觀點去看待品格教育，也並不是德行倫理學大師 MacIntyre 的原意。

從政治哲學的觀點來看，人權理念是立基於自由主義的傳統，至於「品格」或「德行」，則是建立在「公民共和主義」(civil republicanism)或是「社群主義」的傳統。自由主義下的德育觀，比較傾向於消極性，即在不妨礙公共的利益下，個人有權追求多樣的生活方式；至於社群論的德育觀，有其積極性的一面，個人應發展出社會所認可的諸美德，身體力行。社群主義在 1980 年代以後異軍突起，一部分現實的原因是自由主義成熟的社會，各種政治秩序上軌道後，人們反而對公共事務冷漠，人際互動之間疏離的情形，日益嚴重。用權利義務的契約關係去架構個人與社會的關連是否恰當，就成為學者們論述的核心。筆者只從兩個層面來初步檢視。就自我觀而言，社群主義者認為「自我」是在社會的互動中成形，無法脫離社會文化的脈絡，M. Sandel 認為自我應是「目的論式、著根式、覺察式的自我」(a teleological, embedded, cognitive self)，而自由主義則把自我與外在世界隔離，其自我觀是「義務式、無承擔、抉擇式的自我」(a deontol-

ogical, unencumbered, choosing self) (Sandel, 1998)。社群主義認為由於自由主義對自我觀的錯誤設定，使自由主義過於重視個人的自主性，造成個人與外在世界的緊張關係。同時，過於重視自主性，也使自由主義無法正視「團體」的價值，這也形成了社群主義與自由主義對於「社群」(community)的理解有其差異。在社群主義看來，自由主義在論證個人權利時，先預設了個人先於社會而存在，由於契約論的設定，團體並不具有優先性，而且自由主義者念茲在茲的便是提防團體對個人的限制，也因為如此，自由主義並不能真正重視團體的價值。社群主義則認為社群相較於個人，有其優先性，社群不僅型塑了個人自我，也具有內在價值，與個人的關係不是分離對立的，個人與社群之間應該發展出休戚與共的情感。社群所孕育的文化價值，具有共善性(common good)，理應成為教育的重點。從上面的簡要說明，我們殆可想見，品格教育中的「品格」，其實就是某一社群中被認可的共通價值。

綜上所述，我們可以大致獲得下列看法。「品格教育」是屬於一種「德行的道德」，這溯自亞里斯多德的倫理學，當代的德行倫理學，大致出自於對過於強調認知、推理的西方倫理學的反動，而品格教育的推行要有成效，也必須一個社會對於什麼是好品格，要有相當一致的看法（這也是我認為國內的教育工作者，不能因為國外近年也重視，就汲汲把他們的品格重點引介到國內）。「人權教育」是屬於「規則的道德」，人權教育的重點在於先要肯定人的尊嚴與獨特，團體不僅不能壓制個人、不能定於一的堅持某種價值，反而應該提供各種資訊，使個人有自主性的能力在多元化價值中選擇最適合他自己的生活的，其政治哲學的基礎是自由主義。筆者基本上認為品格教育與人權教育，不論是其倫理學或政治哲學的理論基礎都有很大的差異，根據陳鏗任與單文經（2004：92）研究香港回歸後的公民教育教科書發現香港中小學公民教育之教科書人權價值受到忽略，民族情感培養反而受到重視，義務權利價值以社會為中心，較不強調個人主義或爭取權益的面向，這樣的調查研究也可提供台灣省思，即如果不去體察人權教育、品格教育學理上的差異，一方面在人權年高喊人權教育，又鑑於道德淪喪而高呼品格教育，只是很籠統的去把國外實施的清單引介至國內，或是用很煽情的方法「推銷」品格教育對國家未來的重要性，如《天下雜誌》的方式，筆者相信都無

助於品格教育或人權教育的真正落實。

參、品格教育與人權教育的衝突

筆者已經針對品格教育與人權教育的倫理學與政治哲學基礎作了說明，從前文簡要的說明中，讀者不難看出，二者在倫理淵頭上，可能有其衝突。我們也都知道目的與手段之間，存在著互動的關係，那麼根據品格教育與人權教育的理念基礎，而推展的各種教育措施，也就可能存在理念上的衝突。教育方法當然應該要多元化，各種理念上衝突的方法，只要不違背教育理想，也都可以在教育的脈絡中，各自發揮其功能。不過，筆者還是認為只有我們真正理解這些衝突，才能深切的體認品格教育與人權教育的內涵。以下，筆者將再從每個層面去「誇大」二者可能的衝突，筆者也必須再次強調，筆者之所以強調其差異性，重點不在於否定品格教育或人權教育之重要。

一、適應社會 vs. 批判社會

從個人與社會的關係、個人自我的形成與社會對個人的影響來看，社群主義者都願意賦予社會或團體本身獨立的地位，自由主義則不必做如此之設定。影響所及，社群主義比較重視個人社會化的歷程，能夠承認社會價值本身具有共善，再推而衍之，個人在社會文化的脈絡中，必須發展一套對團體的情感、認同，甚至於為團體而犧牲、奉獻。品格教育所強調的品格，很難完全剝除其社會意義，大致是對於社會共識的遵守。品格教育的倡導，雖然可能也是源自於社會風氣的混亂，但這並不是對社會本身的質疑，反而是有感於社會流俗、多元的價值腐蝕了社會的共善，企圖重振社會的良善價值，其背後仍然是對社會價值本身的肯定。把社會或團體的概念擴大到國家，社群主義學者MacIntyre（1995）即認為，在自由主義的架構中，無法證成「愛國」（patriotism），應把愛國視為一種德行，是對政治社群依附的情感。可是，傳統自由主義卻認為，國家不優先於個

人，愛國是一種實質的後果考量，是個人為了自己的福祉，所作出的理性考量，過於強調愛國，反而會使握有權力者恣意妄為，動輒以「國家利益」之名，侵害新聞自由或限制個人人權。錢永祥（2001：377-8）指出：

……毫無疑問，作為個人或團體的文化意識基礎，這些尋找「歸屬」的做法都是值得鼓勵的。可是，作為國家建構國民意識的基礎，它們卻是對於公民身分的誤解。「公民」畢竟不等於「鄉親」。公民身分應該由平等的權利義務來界定；公民的認同對象首先應是憲政秩序與民主程序；公民之間的合作基礎應該奠基於公平的體制；更重要的是，公民身分所肯定的平等價值，本身具有潛在的反思與批判傾向，對於現有的制度、傳統與習俗，必然會保持批判的距離……

錢永祥的觀點是典型自由主義的立論，也許叫「愛國」太沉重，但是當我們把社會或團體縮小，例如學校、社區時，也會有相同的爭議。筆者在念大學時以及現在身為大學教師，每當學校與學生座談時，學生口中：「校方……」，學校行政主管總是會糾正：「不是在打官司，不要稱『校方』，學校與學生不是對立的……」，很明顯地，東方文化，個人與團體的關係不是以權利義務作架構，地域、情感、血緣都扮演一定的角色。上述學校的主管心中的理想是學生學校一團融洽，為了達到這個理想，學生必須要重視發言的禮貌與態度，在此的禮貌、合宜的說話態度，就成了學校所期待學生的品格。筆者在此不是要去評論上述校園溝通或校園倫理議題，只是想說明，如果我們肯定團體本身有其內在善，會很自然的要求個人去順應團體，個人展現出對團體的善意，就會被視為是重要的品格。而團體也會以此來型塑一種理想，進而指導教育，由上而下的品格教育，大體循此模式。無論是中西方，教育的社會化功能，一直都扮演著重要的角色。可是，自由主義所型塑的人權理念或人權教育，並不預設社會或團體有高於個人的內在善，自然也不會期許個人對團體有權利義務之外的情感效忠。易言之，在具體的人我關係或教育實踐脈絡，建立在權利義務架構下的教師，將比較能夠容忍學生沒禮貌、出言不遜……等行為。筆者初步的體認是，臺灣教育現貌中，大部分的教師並不是這樣看待師生關係，要我們的教師進行人權教育，無可避免的要

對文化進行轉化。相形之下，品格教育的理論基礎，比較符合東方社會文化。那是否我們進行品格教育，就比較沒有阻力？那也未必。筆者將在下面相關部分，再加以敘述。

二、社會期許中的自我約束 vs. 自主性

用最粗略的二分觀點，一個人表現出道德的品格，可能原因之一是他遵循社會的期許，另一個可能是他經由自我立法，自我遵循心中的道德法則。在 Kant 的道德系統裡，前者是「他律」（heteronomy），後者才是可貴的「自律」（autonomy）行為（筆者譯為自主性）。L. Kohlberg 所提出的道德三期六段發展論，大概是從他律到自律階段，作更精細的分類，大概前三階段（避罰服從、相對功利、社會習俗階段）傾向於他律，後三階段（法律秩序、社會契約、普遍人權）逐步邁向於自律。二十世紀中葉，受到文化人類學的影響，美國行為科學界也針對各國國民性格作了分析，不少學者提出東方文化的道德是「恥感取向」（Shame oriented），西方則是「罪感取向」（guilt-oriented）。前者的道德感是建立在其他人（或想像中的其他人）十目所視、十手所指的道德制裁產生的羞恥感，罪感則是當事人建立在對錯誤行為的是非判斷之上（李亦園、楊國樞，1987）。言下之意，東方社會的道德建立，仍是很濃厚的對外在權威順服的他律色彩。相形之下，建立在西方「原罪」宗教基礎下的道德觀，比較能夠展現自律的行為，恥感—罪感的區分，其實背後也隱藏著「自律」較「他律」為優的設定。而在此的「自律」與「他律」其實也就是西方啟蒙運動，特別是 Kant 以降的主流看法。

順著前文「適應社會」（品格教育）與「批判社會」（人權教育）的區分。我們也可以大致同意，品格教育的重點之一是期許運用社會的良善角色來剪裁、端正個人本我盲動的行為。一個有品格的人是能夠利用社會的角色來規範個人的行為。自啟蒙以降，自由主義的傳統，特別是在 Kant 的道德哲學，在賦予自我主體性之餘，其實是把外在的一切均視為是一種干擾，外在的習俗、壓力、利益，都會腐蝕個人的自主性。個人不僅應該抗拒來自外在的影響，甚者，在 Kant

的架構裡，如果個人的道德行為表現是受到外在因素的影響，這根本就不能算是道德行為（注意，不是道德行為，並不是不道德）。心理學者楊中芳（1996：187）就曾指出，這其實是一種「反社會」的思考原則。西方自由主義概念下的自律觀，把自我受外在影響的各種社會規範視之為他律，也就很自然地把個人對社會規範的接納過程，也視為道德的他律，而孤懸了「自律」本身。在這個意義上，不少女性主義學者看法與社群主義者類似，即個人自我與外在是緊密相連的，受外在情境的影響而作出的判斷，是再自然不過的事，怎能以他律視之。（簡成熙，2000）。

如果我們暫時放棄自由主義或 Kant 對「自主性」之嚴格界定，其實，社群主義所重視的品格教育，仍然有其「自我約束」的一面，從中文的脈絡中來看，「自主」較接近自我選擇，「自律」除了自我管理之外，也有著自動自發的意思（就我的體會，西方教育哲學文獻在討論「自律」時，比較少這層意思）。無論是品格教育、道德教育乃至人格教育，我們當然都希望當事人能自動自發的表現出品格或人權意識，這麼說沒有太大的爭議。不管是何種德育理念，一定都涉及到「自我約束」，只是自我約束的標準及理據，各有不同的看法，甚至於以 Kant 的標準，一個人的道德行為若不是出自於個人的義務感、運用遵守原則的意志去抗拒個人私欲或外在的誘惑，那也不算是道德的行為。所以，一個戒慎恐懼，懲忿窒欲的人，符合 Kant 意義下的道德人。可是，一個自然無欲，心中無任何雜念，從心所欲，不踰矩的人，反而不能算是具有道德意識的人，這似乎也違反直覺。筆者並不是要爭論何謂道德，只是想說明，「自我約束」、「自律」涉及層面的多樣性。傳統東方社會很重視道德或品格的陶融，從經驗層次來看，品格教育企求先認同外在標準然後內化成個人的品格與德行，如何能達成自動自發的目標，且不流於外在灌輸，就成為東方品格教育實施的最大挑戰；而人權教育除了可能導致人際的疏離與緊張外，在實踐層次上又何能擺脫社會背景的影響，只致力於理性原則的推演，就能使受教者堅定對人權的使命呢？

三、情感、習慣 vs. 理性、推理

從西方倫理學乃至道德教育的發展，我們可以大致同意，以「理性」主導的勢力，一直居主流地位。二十世紀，無論是居主流地位的 L. Kohlberg 道德認知發展論，或是價值澄清法，都可看出理性、辯論、推理、反思等認知作用在德育上的價值。即便是德行倫理學的始祖亞里斯多德，雖然賦予了靈魂遵行德行以獲致人生幸福的地位，但亞氏也強調，只有人才具備理性，彰顯理性的哲學沉思，才是最高境界。亞氏的思想也同時是西方以理性為核心的淵頭之一。不過，當代德行倫理學所重視的是習慣的養成，實踐智慧等層面。

在以理性為主導的（道德）教育理想上，道德認知是重要的一環。認知性低的活動，如訓練等，也同時會被認定較不具教育的意義，至於違反理性原則的「灌輸」（indoctrination），更是具有貶義。英國觀念分析的大師 R. S. Peters 雖然也承認在年幼階段，習慣的養成不可避免（Peters, 1998），整體來說，西方二十世紀英語系世界重要的德育理念，大概都會強調理性、推理、辯論乃至批判性思考在教育上的價值。相形之下，德行的陶融、習慣的養成，有時反而會被視為是保守的、權威的、由上而下的教條。

品格的養成涉及了行為的塑造或改變，這當然不是靠單純的認知就能竟其功。除了認知外，部分女性主義學者提醒我們不要忽略情感的動力與對情境的體察，這其實與德行倫理學所重視的實踐智慧，異曲同工，而在品格塑造的過程中，德行倫理學也提醒我們不要忽略了「境教」及習慣養成的重要。無論是情感情操、實踐智慧或是習慣養成，都與強調理性、兩難問題論辯、批判思考的認知教學有不同的旨趣。

這當然不是說品格教育沒有認知的成分，人權教育就沒有情感或習慣養成的部分。筆者只是要藉這樣的二元對立，提醒讀者注意，由於品格教育或人權教育背後的哲學基礎不同，當然會有不同強調重點。即使是品格教育重視習慣的養成，筆者相信今天也不會有太多的教育工作者同意可以完全用灌輸、行為塑造的方法去進行品格陶融。同樣地，人權教育的理據固然來自對團體、公權力的不信

任，以及對自主性的重視，但人權的落實，不能不座落在有一人權意識的團體氛圍中。從教育的過程來看，品格或人權意識的養成，其間涉及的認知、情感與習慣，其實並未被仔細的討論。而筆者也認為，在這個層次上，品格教育及人權教育，才較有和解的可能。

肆、品格教育與人權教育的和解

品格教育與人權教育的和解是什麼意思？如果我們說不要只重視知識教育，也要重視情緒教育，在此，知識教育與情緒教育沒有和解的問題，因為他們各自代表不同的面向。只要教學時間許可，不互相排擠，要「兼顧」知識教育和情緒教育，並不會有衝突。有些學者正是如此看待品格教育和人權教育，只要時間配合，二者分屬不同的領域，可相輔相成。但如果同意本文的論述，筆者認為人權教育與品格教育隨著其理論基礎的不同，在做法上會有不同的強調，這裡所謂的衝突，並不是「要」或「不要」推行兩種教育，而是在推行的過程，能理解其各自可能的限制，從而更加體現彼此的精神。筆者將從兩個層面，初步探討。其一是自由主義與社群主義爭論中，個人的「自主性」與「公民德行」（civic virtues）孰先孰後的討論，這涉及品格教育與人權教育的理念基礎。其二是從教育實踐的脈絡中，把認知、情感、習慣加以整合，以消解品格教育和人權教育可能的限制。

一、從品格教育和人權教育的理念基礎審視

我們前面已反覆提及，傳統自由主義對個人人權的保障，主要在於防止公權力對個人自由的限制，只要個人行為不直接傷害到其他人，他可以自在的做任何事。個人只要在權利—義務的規範下，盡到法律所要求的最低義務（如繳稅），個人無須對團體、社會、國家有超過此義務的情感承諾。在自由主義的架構下，許多西方國家的人權理念及整個社會秩序，都因此獲得了確保。不過，在西方自

由主義國家戰勝了共產主義，且邁入成熟穩定之境時，卻也產生了一些問題，諸如公民對公共事務冷漠（所以近年來學者呼籲要以參與式民主逐漸取代代議式民主），由於人我關係是以權利義務作架構，人與人之間失去了情感的連繫，反而造成日益嚴重的人際疏離。公民共和主義、社群主義的興起，在西方自由主義社會，其實有其特定的社會意義。為了對抗社群主義等的挑戰，自由主義陣營，也必須嚴肅的面對這些挑戰。如 Macedo（1990: 272）曾列舉：願意尊重他人、同理心、自我批判反省、願意嘗試新事物、自我控制、主動及自主的自我發展、對社會固有理想的欣賞、對其他公民的情感。Galston（1991: 221-224）並曾將公民的德行分成四大類：一般德行（勇氣、守法、忠誠）、社會德行（獨立與容忍）、經濟德行（職業倫理、延宕滿足、適應）、政治德行等（有能力辨別且尊重他人權利、願意參與討論）。我們無須再規範式的列舉各種公民德行。現在問題的重點在於個人自主如何證成公民德行？

R. Dagger 從古典共和主義的立場提出自主與公民德行確屬不同的方向，但不意味著其不相容，他提出三項理由（簡成熙，2005：422-423；Dagger, 1997: 16-17）：

首先，共和主義對於人的腐化，非常戒慎恐懼，懶散、貪得無厭等不斷會引誘人們走向腐化。外在的限制，如分權、不要財富集中、依法行政等，不一定能遏止來自內在貪念的威脅。人們必須學習對自我慾望的節制、培養獻身共善的義務，這其實就是「自我管理」（self-governance）。由於恐懼個人受外物之引誘，而強化自己不受外在影響的特質，把自主與公民德行連繫在一起。

第二，共和主義也不強調依賴關係。Dagger 引用 Rousseau 的說法，Rousseau 認為依賴有兩種，一種是依賴事、一種是依賴人，前者與自由無涉，後者則會引起許多的麻煩。社會必須發展「普遍意志」（general will）以抑制個人的特定意志。也就是對共通法律的遵守，可以使人從他人的禁錮中解放出來。人們根據普遍意志而立法，並據以履行公民角色的自由，Rousseau 稱之為「道德自由」（moral liberty），在訂定契約之後，Rousseau 認為人們失去了自然的自由、隨意的自由，但是卻獲得社會的自由及保有其所有物的自由，當擺脫了情欲的衝動後，而依從自己所定的法則，使人成為真正自己的主人。Dagger 認為，這與 Kant

自主的觀念無異。

第三，公民德行的要素之一是自我管理，由於自主意味著自我管理，所以公民德行之概念蘊含著自主的承諾。Rousseau：「問題是在找出一種團結，能以社會的權力保護個體生命財產，同時每個個體一方面與全體相結合，一方面仍然可以只服從他自己並仍然和從前一樣自由。」（徐白齊譯，2000：19）Dagger 認為，對 Rousseau 而言，不僅公民德行蘊含自我管理，而且唯有在公民德行普及時，自主才會產生。除非公民的普遍意志先於個人的特定意志，否則沒有人可以經驗道德自由。Dagger 引述 Rousseau 之論點來說明公民德行與自主的關係，可能不容易成功，許多政治思想學者認為 Rousseau 的普遍意志帶有濃厚的極權色彩。不過，我們細讀 Rousseau 之著作，發現他只是要強調品德的重要，企圖去淨化民主政治（盧乃桂，1988：166）。

另有些學者嘗試在彼此之間找到一些平衡點或共通點。陳弱水（1997）曾經探討「公德」（public morality, public virtue, civic virtue）的概念，陳弱水發現西方並沒有類似的字眼，這個中、日文化接受西方文化後，共同產生的概念是東方或華人社會極待加強的道德（或秩序）。陳弱水指出，國人所欠缺的「公德」，諸如不隨地吐痰、不在公共場所大聲喧嘩，主要是指其消極性、不作為的一面，是指不破壞公共利益的行為，此外，陳弱水還指出公德包含了尊重、善待陌生人的倫理觀、守法的習慣與精神、公共場合或公共領域的概念。陳弱水的結論是公德應該可以成為不同政治哲學立場共同接受的觀念，他說：（陳弱水，1997：65）

公德應該是持各種立場的人都能接受的觀念。對傾向社群主義的人而言，公德不足以作為建構良好公民文化的充分條件，但公德對社群的凝聚與福祉只可能有正面的貢獻。對傾向於個人主義或自由主義的人而言，公德主張尊重他人、遵守法律，對個人與群體是否應有更深的連結，則沒有任何主張，跟他們一貫立場相容。由公德觀念與當前兩個主要政治哲學思潮都沒有衝突這一點，或可推論，公德是各種形式的公民文化應有的共同倫理基礎。

對華人社會公德心的缺乏，及公德觀念的提倡，筆者與陳弱水感同身受，而把「公德」視為社群 vs. 自由主義論爭的共識，可能仍會有理論上的困難。陳弱水也特別提及，公德概念涉及了對陌生人的尊重，這其實是一種「普遍他人」的概念，在此仍是把尊重他人，視為一種抽象的原則推演。女性主義學者 Benhabib (1994) 曾經去區分「普遍他人」(the generalized other) 與「具體他人」(concrete other)，強調女性主義的倫理學宜座落在具體的脈絡，Noddings (2002) 也認為關懷倫理學重視在脈絡關係中體現倫理，而不認同普遍抽象原則的推演。在這層意義上，社群主義所重視的德行體現在社會實踐中，與女性主義的自我觀類似（不過，Noddings 卻強調關懷倫理學不是德行倫理學），都是對啟蒙以來，西方自由主義過於重視理性自主，普遍原則推演的反動。西方之所以沒有出現與中文概念「公德」相對應的字眼，是因為「公德」的概念，其實就是西方自由主義架構下個人不得侵犯「他人」的權利—義務或契約式關係的具體顯現。相較而言，東方社會其實更為重視品格與道德的培養，為什麼我們的公德心不彰？說穿了，「公德」之概念，其內涵在「公」而非「德」，筆者認為陳弱水對「公德」的分析，仍是體現了自由主義的精神，「公德」概念要能落實，可能仍必須突顯自由主義之特色。雖然筆者不一定完全同意「公德」可以消解本文所處理的品格教育與人權教育的內涵，但我仍然支持陳弱水的分析將有助於我們思考類似的議題。

國內學者但昭偉深受自由主義教育哲學的學術訓練。不過，他也曾以社群主義的立論來詮釋亞里斯多德傾向的德行論（但昭偉，1995），但昭偉卻也提出儒家文化對道德的要求過於沉重，應致力於最低限度的道德（但昭偉，2002：135-163，2004a）。即便是對於擔任德育的中小學教師們，社會大眾也不應該要求教師們要具備比一般人更高的道德標準（但昭偉，2004b）。而但昭偉（2002：191-205）也理解在一個多元的社會中，要由上而下的推行一套沒有爭議的品格教育，有事實上的困難。從但昭偉的這種猶疑，我們也約略可以體會，品格教育與人權教育的緊張關係。陳弱水、但昭偉所提供的和解方案，諸如「公德」、「最低限度道德」，其實還是立基於自由主義的傳統與預設之上。

二、從德行涉及的認知、情緒、習慣來和解

筆者基本上認為品格教育與人權教育在學理上有不同的設定，其衝突不容易化解。不過，在教育實踐的脈絡中，其衝突倒也不是南轅北轍。品格教育與人權教育最大的歧異點是品格教育本身不特別重視認知與推理，而其對社會價值或共善的肯定，是否會流於保守？品格教育所重視的習慣養成，是否會流於訓練或灌輸？過度高漲社會規範要人們遵守，在實踐層次上，是否一定能達到目的，也殊為疑問。就算塑造成功，是否會使人陽奉陰違？一言以蔽之，如何把認知性導入品格教育的實踐中，而又保有品格教育本身的訴求，應是品格教育的重點。其實，以同樣的角度去檢視人權教育亦然。難道人權教育的各種理念、原則只靠硬梆梆的論證與推理，就能達成目標？筆者（簡成熙，2004b）曾經以「寬容」（toleration）為例，這是人權教育的一項重點，我們論證了寬容的重要，是否學生就會習得了寬容的價值，殊為疑問。換言之，一個人接受了人權教育之後，我們期許的是他要能表現出寬容的德行，而不只是他認知到了寬容的重要。以此觀點，人權教育所期許的權利感、正義感、寬容、尊重他人等也可視為德行。其間所涉及的認知（推理、理解、分析、批判）、情緒（情感、性情、情操、氣質）、習慣（技能、技術、風範、行誼），如果能得到進一步的釐清，那品格教育、人權教育也將有和解或會通的可能。

筆者曾以上述概念分別探討道德教育的進行（簡成熙，2004b，2004c），在此也無法針對各種品格或人權理念涉及的德行，加以一一論證。筆者在此援引J. Habermas在《知識與人類趣向》（*Knowledge and Human Interest*）一書中對知識的三分說，來說明德行涉及的認知、情緒與習慣。

Habermas（1971）在該書中曾將知識分成三類：(1)經驗——分析的知識（empirical-analytic sciences）；(2)歷史——解釋（historical-hermeneutic sciences）；(3)批判的知識（critical sciences）。國內有了非常多的討論，大部分的討論都集中在知識論或方法論的教育反省。筆者在此用來作為德行的省察。第一類經驗——分析的知識，是指人類面對外在世界，油然而生的描述、解釋、預測的

興趣，而找出的律則性、普遍性，可形諸於命題的知識或技術，科技知識是典型的代表。第二類歷史——解釋的知識，則是人類在互動的過程中，為了促成溝通，而尋求對意義的理解，人文學科是典型的代表。人文學科的重點在於對人生、歷史、傳統意義的理解，這種實踐的知識有別於第一類律則式的技術知識，可惜的是，二十世紀重要的社會科學是往第一類科學技術的知識邁進，而不是第二類歷史解釋的人文傳統。至於第三類Habermas所看重的解放批判的知識，Habermas強調人在不知不覺中會承繼了傳統（社群論的看法），如果沒有對這些傳統進行批判，這些傳統就反過來形成我們的枷鎖。我們置身傳統又如何批判呢？Habermas引S. Freud的心理分析，即我們不能只以第一類律則式的命題來自我反省，就好像當代R. Paul在分析批判思考時指出，有些人邏輯素養很強，可是卻無法用邏輯的技術去自我反省，這只是弱的批判思考，強的批判思考要能去反省自己的認知架構（Paul, 1990）。Habermas認為這很困難，因為我們自己的認知架構其實是受制於歷史文化及成長的氛圍，換言之，是這些歷史文化因素主導了我們的思考與意義的理解，必須要用類似心理分析的方法，把影響自己內在外的因素去除，就好像精神醫生進到病人的潛意識裏，讓各種潛存的非理性因素逐漸浮現，從而人們可以擺脫歷史文化傳統對自我的潛在限制，而去除各種可能的扭曲，達到精神上的自由與解放。Habermas已經指出了人在面對自己所受的文化影響下，如何藉著強調批判、反省，而建立自己的主體性。不少學者質疑Habermas是否過於樂觀？是否預設了人自我反省的理性基礎？筆者暫無力作更深入的討論。不過，在此解放的知識，也是一種認知作用，這種認知不只是理性的論辯與推理，也觀照了自我意識及潛意識的一面，也與自我的身體有關（體知），更必須與個人受傳統文化影響而建立的習慣性思考奮戰，其實正是結合了認知、情緒、習慣的複雜認知——心理機制（石元康，1998：122-3）。

我們卻可以用哈伯馬斯第三種科學來了解儒家的方向。它也是一種由自我解放的興趣作為基礎所建立起來的一套學問。它的目的是能夠達到德性的境界，在這個境界中，外在與內在的阻力，逐漸地被排除掉。在德性實踐活動中，他可以得到德性實踐所能夠給人帶來的內在價值，他能

夠做到「仁者安仁」。

但昭偉曾經指出儒家對道德的要求過高，不是一般人所能達成。如果筆者以上詮釋 Habermas 的論點還可接受，透過晚近心理學對認知、情緒、習慣、意志、德行等的多元思考，也許我們可以比較有「人味」地找出獲得這些德行的心理機制，進而設計適切的方法來涵融這些德行，而不是只是作為高遠的道德理想強行要求受教者。如此一來，品格教育也不會淪為灌輸。心理學者 Gardner (1983) 提出的多元智慧，其中的個人內在智能 (intrapersonal intelligence) 與人際智能 (interpersonal intelligence)，也說明了個人自我的反省與對人際的知覺 (這是德育、群育最重要的面向) 所涉及心理面向，值得哲學工作者與心理學家更密切的互動。品格教育與人權教育所期待的德行，都可用類似結合認知、情緒、習慣的方式，加以養成，那二者的衝突，在教育實踐的場域中，也就不必然衝突了。當然，本文只是提出最陽春的一個思考點。

伍、結論

筆者希望在本文中盡力闡釋「人權教育」、「品格教育」絕不能只視為流行或時髦的教育口號，我們也不能因為國外近年來重視「品格教育」，我們就技術性的把他們的做法引介到國內，這樣的作法不會有太大的效果，筆者在此僅歸納本文的基本要旨：

一、品格教育的政治哲學基礎是公民共和主義、社群主義，倫理學基礎主要在德行倫理學，也兼及女性主義的關懷倫理學；人權教育的基礎則是自啟蒙運動以來西方的自由主義傳統，契約論、Kant 的義務倫理學等，這些對西方二十世紀的德育發展重點，都有深遠的影響。品格教育的重點在於德行的養成，人權教育的重點在於倫理規則的推理、理解、批判與遵守，兩者有不同的旨趣。

二、社群主義的自我觀、與社會的關連與自由主義有不同的設定。前者強調與外在的連繫，受外在環境的影響，後者則持著分離式的自我觀，強調自我面對

外在環境的獨立性與自主性。社群主義肯定社會有其內在善，個人應該遵守社會的共善，自由主義並不承認社群、團體或國家優於個人，個人社會的關係是——權利義務式的架構，個人對於團體沒有額外的效忠義務，團體也不能用一元的方式去壓制個人的自主性與多樣性。社群主義較能證成品格教育，自由主義較能證成人權教育。

三、從政治哲學或倫理學理念上，要調和品格教育與人權教育有其困難，Dagger 嘗試從共和主義及 Rousseau 等的思想中，演繹出共和主義等所重視的德行與自由主義式的自主性不衝突。另有些學者企求找出二者最低程度共同接受的一些標準，陳弱水提出「公德」之概念，但昭偉也提出最低限度的道德要求，筆者認為 Dagger 的觀點，無法真正解決二者的衝突。陳弱水、但昭偉的觀點，其實仍是站在自由主義的角度，不見得能完全吸納品格教育的訴求。

四、筆者從教育實踐的脈絡中，認為可以對品格教育或人權教育所涉及的德行加以檢視，掌握每一種德行各自涉及的認知、情緒及習慣成分。使品格教育融入更多的認知色彩，使人權教育也不只是認知推理。筆者並以 Habermas 對知識的三種分類為例，加以說明自我反省以型塑德行的意義。筆者認為我們不一定可以在政治哲學或倫理學的標準上，強行去會通二者。不過，在教育實踐的脈絡中，各種德行所涉及認知——心理機制，值得教育學術工作者作更縝密的思考。

致謝

本文初稿曾宣讀於台北市立師範學院國民教育研究所承辦「人權文化建構與品德教育研討會」（二〇〇四年十月二十三日），作者也感謝二位審查人的修正意見。

參考文獻

中文部分

- 石元康（1998）。**從中國文化到現代性：典範轉移？**台北市：東大。
- 李亦園、楊國樞（1987）。**中國人的性格**。台北市：桂冠。
- 但昭偉（1995）。國民學校應該有什麼樣的道德教育：從亞里斯多德的理論出發。載於郭實渝（主編），**當代教育哲學論文集**（頁 89-117）。台北市：中央研究院歐美所。
- 但昭偉（2002）。**道德教育——理論、實踐與限制**。台北市：五南。
- 但昭偉（2004a）。**邁向以權利語言與最低限度道德為核心的道德教育**。論文發表於中研院歐美研究所舉辦之「第六屆當代教育哲學」專題研討會，台北市。
- 但昭偉（2004b）。多元價值社會與教師道德枷鎖的解除。黃藿（主編），**教育專業倫理**（1）（頁 45-70）。台北市：五南。
- 徐百齊（譯）（2000）。J. J. Rousseau 著，**社約論**（*Du Contrat Social*）。台北市：台灣商務。
- 陳弱水（1997）。公德觀念的初步探討——歷史源流與理論建構。**人文及社會科學集刊**，9（2），39-72。
- 陳鏗任、單文經（2004）。香港中小學公民教育類教科書內容的特色。**教育研究月刊**（**品格與道德教育專號**），120，80-93。
- 楊中芳（1996）。**如何研究中國人**。台北市：桂冠。
- 錢永祥（2001）。**縱欲與虛無之上：現代情境裡的政治倫理**。台北市：聯經。
- 盧乃桂（1988）。民主的本質與教育民主化。載於杜祖貽、劉述先（合編），**哲學、文化與教育**（頁 147-215）。香港：中文大學出版部。
- 簡成熙（2000）。正義倫理與關懷倫理的論辯：女性倫理學的積極意義。**教育資料集刊**，25，185-212。
- 簡成熙（2004a）。人權教育漫談：兼論師資培育機構的人權教育重點。**教育哲**

- 學：理念、專題與實踐（頁 207-222）。台北市：高等教育。
- 簡成熙（2004b）。「缺德」的道德教育如何實施？**教育研究月刊**，**121**，94-104。
- 簡成熙（2004c）。道德教育的進行：傳統、現代與後現代的省思。**基礎教育學報**，**13**（1），81-95。
- 簡成熙（2005）。個人自主、社群意識與關懷德行：自由主義普遍性公民身份觀的修正。**教育哲學專論：當分析哲學遇上女性主義**（頁 397-436）。台北市：高等教育。

西文部分

- Arthur, J., & Bailey, R. (2000). *School and community: The communitarian agenda in education*. Landon and New York: Falmer .
- Benhabib, S. (1994). *Situating the self: Gender, community and postmodernism in contemporary ethics*. Cambridge: Polity Press.
- Carr, D. (1991). *Educating the virtues: An essay on the philosophical psychology of moral development and education*. Landon and New York: Routledge .
- Dagger, R. (1997). *Civic virtues: Rights, citizenship, and republican liberalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Dworkin, R. (1978). Liberalism. In S. Hampshire (Ed.), *Public and private morality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Galston, W. (1991). *Liberal purposes: Goods, virtues, and duties in the liberal state*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligence*. New York: Basic Books.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and human interest*. Boston: Beacon Press.
- Kymlicka, W., & Norman, W. (1995). Return of the citizen: A survey of recent work on citizenship theory. In R. Beiner (Ed.), *Theorizing citizenship*. Albany: State University of New York Press.

- Macedo, S. (1990). *Liberal virtues: Citizenship, virtue, and community*. Oxford: Oxford University Press.
- MacIntyre, A. (1984). *After virtue: A study in moral theory*. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press.
- MacIntyre, A. (1995). Is patriotism a virtue? In R. Beiner (Ed.), *Theorizing citizenship*. Albany: State University of New York.
- Mulhall, S., & Swift, A. (1992). *Liberals and communitarians*. Oxford: Blackwell.
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people: A caring alternative to character education*. New York & London: Teachers College Press.
- Paul, R. (1990). *Critical thinking: What every person needs in a rapidly changing world*. Sonoma, Calif: Sonoma State University.
- Peters, R. S. (1998). Reason and habit: The paradox of moral education. In P. Hirst & P. White (Eds.), *Philosophy of education: Major themes in the analytic* (pp. 27-39). London: Routledge.
- Sandel, M. J. (1998). *Liberalism and the limits of justice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sichel, B. A. (1988). *Moral education: Character, community, and ideas*. Philadelphia: Temple University Press.
- White, J. P. (1990). *Education and the good life: Beyond the national curriculum*. London: Kogan Page.