

論道德教育的合理性基礎—黑爾的道德衝突理論與批判性思考

楊 忠 斌

近年來社會治安惡化，犯罪事件層出不窮，於是各界響起一片「心靈改革」、「淨化人心」的呼聲，加強道德教育的共識也愈來愈高。問題是：我們需要什麼樣的道德教育？合理的現代道德教育應為何？本文企圖由黑爾的道德哲學來思考此問題。經由對黑爾道德衝突理論的探討，筆者認為，個體批判性思考能力的提升，才是構成道德教育的合理性基礎。而黑爾所主張的「效益主義」原則：道德判斷之「普遍規約性」、「角色互換」等概念，則為批判性思考提供了一個明確的原則及理論建構。在價值觀念多元紛歧、轉變急遽的現代社會生活中，只有將批判性思考的理念落實於道德教育的教學、課程設計中，才能為重建現代道德秩序奠立一個良好的基礎。

關鍵字：道德衝突、效益主義、批判性思考

Keywords: Moral Conflict, Utilitarianism, Critical Thinking

壹、前言

道德教育向為我國傳統教育的重心。孔子教導弟子要「據於德、依於仁」，孟子以「明人倫」為教育目的，皆是強調道德人格的培養。漢代以後，「設學校教人以倫理道德，開鄉薦取人以道德品行」，重視德育的發展方向從此確定（賈馥茗，民 68）。民國元年，蔡元培任教育總長，更明定中華民國教育宗旨為：注重道德教育，以實利教育、軍國民教育輔之，更以美感教育完成其道德（方炳林，民 68）。時至今日，政府在強調五育的同時，德育仍列為首位（德、智、體、群、美）。道德教育可說是我國整體教育的核心。

雖然目前政府仍標舉德育的重要性，但在實際的教育活動中卻是升學主義與智育掛帥，道德教學往往流於形式，不受重視。近年來社會治安敗壞，各類犯罪、刑案接連不斷，各界普遍認為加強道德教育、培養具有現代道德意識的公民，才是根本解決之道。雖然提倡道德教育刻不容緩，但若沿習以往說教式、他律式的德育教學，將難有成效。尤其現代社會是一個受科技文明宰制的社會，傳播媒體的發達，使得聲色異常泛濫，青少年易迷失於各種似是而非的價值觀中。而且人與人之間變

得冷漠疏離，價值觀念轉變急遽，紛歧衝突，若只憑他律而來的道德原則，經常會發現陷於道德衝突(moral conflict)或道德兩難(moral dilemmas)的困境中，或者面臨新的道德情境而不知如何抉擇及行動。

所以培養個體理性思考、道德推理的能力在今日益顯重要，這種能力也就是「批判性思考」(critical thinking)的能力。溫明麗(民86)認為批判性思考，即是一種包含質疑、反省、解放與重建的活動過程，藉著對既存的律則之反省，批判其中不合理的權威或意識型態，以不斷重建合理的價值觀，實現人類美好的生活。換言之，批判性思考可以檢視各種道德原則或規範的合理性，使個體免於受到錯誤、威權的意識型態的宰制，並以一種理性、開明的態度去面對生活中的各種道德問題，幫助個體在每一個特殊的道德情境中做出合理的判斷或抉擇。所以道德教育應首重在個體批判性思考能力的提升，並以此做為合理的道德教育之建構基礎。當代英國倫理學家黑爾(R. M. Hare, 1919-)對於批判性思考極為重視，並發展出頗具影響力的道德哲學理論(註1)。由於黑爾對批判思考的主要論點是圍繞在「道德衝突」問題上而開展，所以本文擬由道德衝突的探究，突顯黑爾批判思考主張的特色。並以此來闡釋批判性思考在道德教育上的啓示。進行的方式如下：

- 一、檢討倫理學史上情緒主義、存在主義及康德對道德衝突問題的解決模式及其困難。
- 二、探究黑爾解決道德衝突問題的理論背景及基礎，將黑爾解決道德衝突的學說，做邏輯上的重構與分析，以清楚地展示其倫理學要旨，理解從「普遍的規約主義」發展成「效益主義」的過程及內涵。
- 三、分析黑爾如何以兩層思考理論(直覺思考層與批判思考層)來解決道德衝突的問題，並闡述批判性思考的特色及其在道德教育上的啓示。

貳、解決「道德衝突」的五種模式

在日常實際生活中，我們有時會面臨這樣一個困境：「有一責任(duty)間的衝突，我應該做A，並且我應該做B，而我不能同時做兩者」(Hare, 1981)，這是指同一個人，面對兩個以上責任或義務同時出現，而只能選擇一個來行動時的處境，不同於「道德異議」(moral disagreement)的情況。後者指兩個或兩個以上的人，面對同一個事件，由於不同的看法或意見而產生的爭執(註2)。所以道德衝突也就是指義務或責任的兩難困境。

在道德研究上，對於道德衝突問題的探討，常被用來解釋發展學生理性道德判斷的能力。美國哈佛大學教授郭爾堡(L. Kohlberg)便藉著道德兩難問題情境，建構

了著名的道德發展三期六段論。郭爾堡的兩難問題設計，是爲了測試不同年齡階段的道德發展水平。經由多年的實徵性研究，他發現人類的道德認知發展是循序漸進的，是從他律的「避罰服從取向」（第一階段），一直到自律的「普遍倫理取向」（第六階段）（張春興，民84）。郭爾堡道德理論的貢獻之一在於指明了道德認知發展的階段性，道德教學須配合學生的心理發展才易見效。但是他並未告訴我們「如何」經由理性思維去建構一個「合理的」道德判斷。例如，當我們面對「忠孝不能兩全」的情境時，應如何正確的抉擇呢？應去保衛國家還是去照顧家中年邁無力謀生的老母？應依據什麼原則(principle)或程序(procedure)來解決所面臨的道德衝突？所根據的原理、原則是可以在道德哲學上被批判證立的嗎？面對這種兩難的道德問題，至少可以有五種解決的方法：

- 一、訴諸權威：我國傳統的道德教材與觀念往往主張要「移孝作忠」、「鞠躬盡瘁」，實隱含有君權至上的意識型態，殊不可取。其它像「女子無才便是德」及二十四孝中的「臥冰求鯉」、「割股療親」等類似的道德教條，也都成了社會的共同價值信念。雖然忠孝節義是我國固有的優良美德，有維護善良風俗的作用，但盲目地相信，接受其中不合理的部份而不經過理性的批判思考，便成了「愚忠」、「愚孝」，這不是一種理想的道德判斷或行爲，更違反了德育的一般規準（歐陽教，民84；林玉体，民82）。
- 二、訴諸情緒：當代倫理學中，主情論或情緒主義(emotivism)者認爲道德判斷沒有認知意義，只是表達個人贊成或反對的心理上之情緒與態度，所以耶爾(A. J. Ayer)等人主張道德判斷沒有真正的認知衝突，僅僅只有情感上的矛盾而已。問題是，當我們面臨道德衝突情境而做出一抉擇時，我們果真只是在發洩或表達情緒而已？我們決定要如何做時，難道沒有理性認知的考量？事實上，當我們在日常生活中遇到道德困境時，不僅伴隨著情感上的好惡，而且也是存在著一個理性抉擇的衝突。情緒主義者的主張並未能解消道德衝突的問題。
- 三、訴諸自由：在這個問題上，存在主義(existentialism)雖同意有道德衝突的問題，但解決的辦法不是訴諸任何道德原則，而是「自由決定」。存在主義代表人物之一的沙特(Jean Paul Sartre)在其著名的《存在主義即人文主義》一文中，認爲擇忠或擇孝根本沒有什麼先在的倫理原則可做爲標準，一切只有依靠自己的「感覺」來做抉擇。人是自由自主的，當人被「拋入」(being throw into)這個世界時，他同時也被上帝「遺棄」(abandonment)了（陳鼓應，民81）。所以在任何事情上人必須自我抉擇，也要自我負責。而且在未做決定前，一切都是空談，在付諸行動後便可看出究竟自己真正想法是什麼。換言之，沙特認爲我們不能求諸於先在的「正確的動機」或倫理原則來指導行爲，而要從行爲中來檢

測個人真正的想法，這可說是存在主義基本主張「存在先於本質」在倫理學上的衍伸。問題是，個人的自由抉擇也須遵守某些社會規範，若是過於放任，也就誤解了自由的真諦，自我負責也失去了意義。只依個人喜好而不受社會規範的行為，成了「只要我喜歡，有什麼不可以」，道德判斷變成完全是任意的，在德育上可能有流於「反道德」的危險。

我們多少可以理解沙特用「感覺」、「自由」來消解道德衝突，有其反傳統教條宰制、反神學或宗教控制的歷史背景，但用在道德教學上實不可行。因為教師總不能只對求助的學生說：「相信你自己！」、「你想怎麼做，就怎麼做吧！」，這並沒有解決問題，只是迴避了問題。因為一個理性、有反省力的人總是會經過一個合理的推理思維程序或原則來做出道德判斷，不是完全聽任於感覺。而教師的職責也正是要幫助學生理清自己的盲點，提供幾個合理的思考方向做為參考，否則也不用有道德教育了。

四、訴諸良心：相較於存在主義的「放任式」主張，康德(I. Kant)的「義務論」(deontology)倫理學主張，則是極端的「嚴格主義」。康德有名的「無上命令」(categorical imperative)：「你必須依照箴規(maxim)去行，而此箴規可同時意欲其成為普遍的定律」，其意為：一項原則如果是道德的，它必是可普遍化的。此乃因為人類意志有抉擇道德行為的自由，亦即意志有自我規定或自我立法的能力，而人們的自由意志(free will)必定皆會同意服從這項道德原則。道德行為乃因建立於此自由意志之下，故人必須負責任與盡義務方能突顯人的存在意義，道德義務乃源自人類的實踐理性（溫明麗，民86）。換言之，合乎理性的道德所規定的原則能夠也應該為所有人遵守。道德行為乃良心之自我要求，就如同孟子所言人皆有仁、義、禮、智「四端」；任何人「乍見孺子將入於井」，必不假思索、不考慮有何效益而去營救之。良心是道德行為之對錯的最高標準或裁判。所以康德的倫理學一般被認為是「義務論」或「動機論」的代表，重視道德行為的內在動機、自律性及義務的遵守，如：不可說謊等。問題是，把一切道德規範的正當性完全訴諸於良心或動機，一方面陳義太高、不易理解（歐陽教，民84）；另一方面則有簡化道德問題的危險。因為日常生活中的個別道德情境過於多樣而複雜，而「無上命令」只表達了一個僵化的形式原則。所以康德在《論一項出於人類之愛而說謊的假想的權利》小品文中，堅持我們無論如何絕不可以說謊，即使面對追殺朋友而至的殺手，也不能向他撒謊而隱瞞朋友的藏身之處（李明輝，民79）。換言之，康德堅持一些原則如自愛、誠實、助人等，是不可被凌駕的，即使是遇到衝突時也要堅守。這種執著普遍的形式原則而不考慮實際情境的說法，過於僵化而缺乏彈性，在日常生活上不僅太嚴

格而且也不合理。由此看來，康德的義務論雖然闡揚了道德實踐的內在價值（動機、義務、目的性、可普遍性等），但如此高度的「形式主義」似乎無法提供一項充分的判準，以決定在各種具體的道德衝突情境中何者是對的行為。

五、訴諸直覺：至於對衝突問題討論頗多的「直覺主義」者，則認為我們應當選擇較「迫切的」（或「具說服力的」）(stringent)義務來做。但我們如何知道何者較迫切呢？直覺主義者宣稱這是「自明的」。這種說法同樣不能解決道德衝突。在教學上，我們總不能教育孩子要他們依賴自己的「自明直覺」去做道德判斷吧！關於直覺主義的主張及問題，下文會有更詳細的說明。

以上我們檢視了五種解決道德衝突的理論模式，不論是「君權至上」、情緒主義、存在主義，或是康德「嚴格主義」、直覺主義，似乎都未有令人滿意的解決方式。相較之下，筆者認為黑爾提出了一個更合理可行的途徑。由於這牽涉到黑爾整個倫理學的架構，所以底下先概述其倫理學重要主張，再說明黑爾如何以之處理道德衝突、所獲致之成效及其德育上的義蘊。

參、黑爾的效益主義

在倫理學的研究上，主要有三種進路：一、描述的經驗探究。二、規範倫理學(normative ethics)。三、後設倫理學(metaethics)(Frankena, 1973)。在後設倫理學研究方面，自莫爾(G.E. Moore)發表《倫理學原理》，提出「自然主義的謬誤」及「開放問句」之後，開啓了倫理學家從語意、邏輯的觀點討論道德語言的風氣。其後的發展大致可分為三期：一、直覺主義。二、情緒主義。三、規約主義。黑爾即是當代後設倫理學中「規約主義」(prescriptivism)或「普遍規約主義」的提倡者（註3）。

黑爾在《道德語言》(The Language of Morals)的開頭提到，倫理學就是對道德語言（應該(ought)、對的(right)、善(good)等）的邏輯研究(Hare, 1952)，即明顯地揭示了後設語言分析的哲學立場。他認為道德語言有兩種邏輯特性：「可普遍性」(universalizability)與「規約性」(prescriptivity)。前者意指在一個狀況中我所作出的任何道德判斷，也適用於其它完全相似的狀況；後者則指道德判斷具祈使的功能，能「指導」(to guide)我們的行為或選擇。黑爾認為道德判斷含有兩種意義：「描述意義」(descriptive meaning)與「評價意義」(evaluative meaning)。當我們下一個道德判斷：「A 是一個好行為」時，假如我們是真誠地同意此話，它將規範吾人未來的行為傾向。描述判斷只有描述意義（如「這車是紅色的」只在描述車的特性而沒有評價之意），道德判斷則不僅在描述一個事實，而且也表達了判斷者的評價，它是道德判斷的重要特徵，具有規範或指導吾人去依言行動的功能，所以道德判斷的「規約

性」是建基於判斷的評價意義。另一方面，道德判斷的「可普遍性」則是基於判斷的描述意義。我們說A是一個好行為時，即表示A具有某些特性、標準或理由，使得我們去稱讚它，此即是判斷的描述意義。當任何其他的事物也同樣具相似的特性時，則我們也必須說它是「好」的。換言之，道德判斷的描述意義是可以普遍化的。黑爾非常贊同康德「道德原則必定可普遍化」的主張，這是道德原則的重要特徵。但是黑爾不遵循形上學的途徑，而是從語言的邏輯分析導出「可普遍性」。例如，當吾人說「這物是紅的」時，涵衍(imply)「在相干的方面類似這物的所有東西是紅的」。同理，當吾人說「X事是我在某情境中應該做的」時，即涵衍「任何人處於相類似那情境中時，應該做X事」，這是可普遍化的。倘若有人說「在某情境中應該做X事」，又說「在某相似於那情境中不應該做X事」，則那人必定是「誤用」了「應該」一詞，同時因而使自己陷入自相矛盾的困境。這是基於道德字詞「在使用時的實踐的一致性要求」。所以可普遍性做為一邏輯上的要求即在於避免語用上矛盾的道德判斷同時成立（註4）。黑爾這種觀點在意義理論上是一種「意義即使用」(meaning as use)的理論（註5）。

上述所說的規約性與可普遍性是道德判斷的兩種邏輯特性。然而這只是形式的要求。黑爾認為要作一理性的判斷，除了遵守邏輯外，還要考慮「事實」，亦即「事件的後果」。譬如，當我們在決定是否應該給予天生低智能的人較多或較少教育時，我們實在是基於如此抉擇會產生什麼後果而定。這「後果」是「最能被接受的效益原則」，亦即在權衡事件中所有受影響的人（包含個人與他人）之「取捨(preference)的最大滿足」後所做的判斷，便是我們所選取的最佳判斷。

在這裡，我們可以明顯地看到一個「效益主義」(utilitarianism)的立場：在決定一個道德判斷時，必須考慮到每一個在情境中受到影響的人之效益。黑爾這種效益主義式的觀點，雖同樣考慮行為的後果，但又不同於傳統(Mill)的效益主義：

首先，由他的效益原則所構作的道德判斷，受其中道德字詞的邏輯特性所影響，因而是規約的，可普遍化的。這種效益主義是由普遍的規約主義所涵衍出來的。換言之，黑爾式的效益主義為道德語言的後設分析所支持。

其次，黑爾的效益原則，是以「取捨的滿足」為內容，而不是以「快樂或幸福」為內容。「取捨」概括一切欲求、意願、利益與理想，快樂只是其中之一，避免了一般對「快樂的不確定性」（即：把「善」化約為快樂）的攻擊。再者，黑爾認為「滿足」的標準在於「強度」，即比較人際間的取捨，強度最大的取捨就是正確的判斷，這是在相關者具有的取捨間所作出的公正整合。黑爾認為一個道德決定之合理性，不在於確定由其所導致的結果能獲得最大多數人的最大快樂，而是在於確定它所規定的內容乃是經由同等地看待所有的意欲取捨後所做出的公正的整合，使

得與決定相關的人均能接受它做爲行爲的規約。如此也避開了傳統效益主義爲追求極大化的快樂效益而必須面對「質」、「量」的精確計算之問題(Hare, 1981)。所以黑爾的道德理論也有學者稱之爲「取捨滿足(preference-satisfaction)的效益主義」(黃慧英, 民 77)。

另外, 黑爾的效益主義以兩層道德思考理論, 保留了道德直覺(初步原則)的價值, 並爲其建構證立的理論基礎, 也化解了對傳統效益主義只重結果不重義務的批評。此點下文將有進一步闡述。

肆、道德衝突的解決

以上大略說明了黑爾「取捨滿足的效益主義」的主要論點。在闡述黑爾如何據以解決道德衝突問題之前, 我們先來看看對此問題亦討論頗多的直覺主義者之觀點(註 6)。直覺主義之共同主張爲: 對於行爲或事情之好、壞、對、錯等道德真理, 可以藉直覺得到。直覺且告訴我們, 在特殊的處境中該做什麼, 這是「自明的」。換言之, 直覺主義者將一對的道德判斷之理由訴諸於自明的直覺。

以羅斯(W. D. Ross)的主張爲例, 羅斯將義務分爲「初步義務」(prima facie duty)與「實際義務」(actual or absolute duty)。初步義務是原則上該做的行爲, 如忠貞(fidelity)、公正(justice)、仁慈(beneficence)等。但當我們面臨兩個初步義務衝突時, 要選擇那一個呢? 羅斯說: 「最迫切的」(stringent)初步義務就是對的行爲。而我們怎知何者爲較迫切呢? 羅斯認爲這是自明的。任何「心智成熟」的人都能依直覺而知其爲自明(W. D. Ross, 1930)。由於直覺是屬於個人的, 帶有相當大的主觀成份, 每人可能皆不同, 那誰的直覺是對的呢? 假設各人的直覺是可以比較的, 羅斯會說心智「較」成熟的人之直覺是對的。但我們如何知道誰的心智較成熟的呢? 羅斯沒有解釋清楚。又, 假如直覺不能比較的話, 我們就沒有理由說某甲的直覺比某乙好, 這將造成行爲無所謂道德不道德了。訴諸直覺的結果, 即是否定了道德判斷的客觀性。

面對直覺主義者的困難, 黑爾認爲我們要分開兩種層面的思考模式——直覺思考層與批判思考層:

一、直覺思考層

黑爾認爲在我們實際日常生活中, 必須有一些一般性的原理規約吾人的行爲, 如「不可說謊」、「應該守承諾」等。我們遵守這些一般原理的理由, 一方面是無時間去考量行爲的後果; 另一方面, 就社會的道德教化而言, 遵守它通常都會得到

正確的行爲，且可避免小孩長大後輕易地爲了私利而竄改道德的原則(Hare, 1981)。這些一般性原則，黑爾稱之爲「初步原則」（即羅斯的「初步義務」）。但當我們遇到兩個初步原則都是我應該遵守的，而我卻只能擇其一時怎麼辦呢？

在直覺層中，主要有兩種方法可用來解消衝突：

- (一)不斷修正相衝突的「初步原則」，以容納特殊情況。如此不斷圓融特殊情境，不斷修正的結果，將使得初步原則越來越繁瑣，終致過份繁複而令人不易記憶及學習，且最後仍不能保證不會遇上極特殊的事件，使得修正後的原則仍與其它原則衝突。
- (二)將初步原則排成序列，當衝突時只要選取較高序列的原則。但要把初步原則排成永遠適用各種情況的序列，事實上有其困難。

因此黑爾說：「以直覺本身來解答這些問題是一惡性循環程序。如果我們的教養形成的傾向受到質疑，我們便不能訴諸它們來平息問題」（Hare, 1981）。要解決衝突，我們必須進至批判思考層。

二、批判思考層

我們如何以批判思考層來解消衝突呢？黑爾說：「批判思考在於：在道德概念的邏輯特性及非道德的事實的強制底下，且並不在其他東西的強制底下，而作的抉擇」（Hare, 1981）。所謂「邏輯特性」是指符合規約性與可普遍性；「事實」則是指考量現實生活人的傾向與利益之最大滿足。所以，在批判思考層所根據的原則即是黑爾的效益主義。亦即針對具體情境，利用「角色互換」想像自己處於其他不同角色的人之處境，考慮現實生活人的傾向與利益之最大滿足後所作的判斷，便是正確的判斷。除了我自己願意接受此判斷的規約，即「意願就其所是」(inclination being what they are)之外，這判斷也必符合道德語言的邏輯特性：可普遍性與規約性，因爲每一個處於與我相似情境的人，也會準備接受這判斷的規約。

我們以「應該救人」此道德原則爲例：假設在一戰爭時的航程中，有一個人從船的甲板上掉了海；假如船長離開他航程中的崗位而去拯救那人，他便是將該船及所有在船上的人，置於受到潛艇襲擊的危險中，可能招致全軍覆沒而不能完成任務。但如果他不予拯救，那人便會淹死。在這個兩難的特殊狀況中，我們不能貿然依遵守初步原則——應該救人——的直覺而立刻去搭救落海之人。這時船長必須考慮到每一個行爲（救人或不救人）的結果，對落海之人、船上的每一個人，甚至國家的整體影響，即利用角色互換想像自己處於其他不同的角色的人之處境，而做出一個導致最佳結果(最大的全部利益)的判斷。並且，每一個處於與我相似情境的人，也會準備接受這判斷的規約。所以，不論如何決定，所做的判斷一定是經過審慎

的考量結果，同時也是規約的、可普遍化的。在這個例子中，按照黑爾的理論，船長會決定不救落海之人。黑爾認為此時假如我們是船長的話，我們可能會有情感上的難過，但這是一種「遺憾」(regret)，而不是「懊悔」(remorse)(Hare, 1981)，因為這是經過批判層的理性思維做出的對的抉擇。

雖然我們選擇了不救人，但這並不表示初步原則——應該救人——被廢除了。在一般情形下，「應該救人」是對的，但遇到特殊情況就另當別論了。在特殊情況下所決定的判斷形成了一原則，它只特定地適用這情況。這原則雖有很大的特定性，但仍具有普遍性——適用於所有相似的特殊情況（特定性與普遍性是相容的）。

儘管在批判思考層才能解決道德衝突，但直覺思考層也有其重要的功能。一方面在實際日常生活中，經常無時間去考量行為的後果。

另一方面，在道德教育上，可以幫助我們在腦中深植一些社會讚許的良好習慣，有助於道德與社會秩序的建立。因此，在直覺層我們只須好好地遵守像「不可說謊」、「守承諾」、「助人」等初步原則就可以，遇到特殊情況才須提升至批判思考。不過，黑爾認為這些初步原則也不是如直覺主義者所說的「自明的」，它們必須在批判層中藉著取捨滿足的效益主義的原則才能得到證立。換言之，初步原則相當於在實際生活事件中，假若我們能夠運用批判層的方法作判斷的話，將會認取的原則。它們是在社會廣泛實行後，為一般人認可、接受，有良好效果的道德原則。

三、道德教育的合理性基礎——批判性思考

經由上述探討，我們可以了解到：黑爾認為解決道德衝突及建構正確的道德判斷必須訴諸批判思考的層次，所以個體批判思考能力的培養便成了道德教育的目的。因為初步原則並非一成不變的，它隨著時代、社會的進步或轉變而有所調整。此種社會價值觀之共識的達成有賴於社會成員的獨立批判思考能力之提升，否則將難以產生明智、合乎人性與社會生活的道德規範，社會進步也會因而遲滯甚或停止，人類追求美好生活之理想也將更難實現。

黑爾認為在批判思考層中，「我們能採集不論是屬於同一人或不同人各種相對立的直覺，並且去判斷它們，看看那種是最好的」（簡國榮譯，民73），可見黑爾所說的批判思考即是一種反省、分析、判斷的能力。安尼斯(Ennis, 1989)則將批判思考能力進一步細分為初級澄清能力、建立完善推論基礎的能力、推論的能力、高級澄清的能力及運用策略的能力等五種能力。在現代民主社會的道德教育中，能針對時代不斷衍生的社會問題，正確而合理的反省、分析，並據以引導出實踐行動的能力，將愈來愈重要。如果社會的成員都能具有一定的批判思考的態度與能力，那麼就可以如哈伯瑪斯(J. Habermas)所主張的，面臨問題或抉擇時，應透過適當的論辯

程序，經由理性溝通而不是情緒、教條的盲動、盲從，以獲致一合理的社會共識，從而建立一個自由、民主而有秩序的美好社會生活。在知識爆炸、變遷急劇與資訊開放的多元社會中，無論是面對社會上各種問題或個人日常生活中的各種決定，擁有批判思考能力可避免人云亦云，減少錯誤的決策。然而台灣的教育長久以來並未著重在培養批判能力。以智育方面而言，張玉成（民 77）調查國民小學教師國語科教學的發問技巧發現，教師發問的內容在認知記憶性問題方面佔 88.57 %，推理性問題佔 4.83 %，創造性問題佔 4.73 %，批判性問題佔 2.23 %。其中後三類可視為高層次思考問題，合計只佔 11.43 %，顯然忽視批判思考的教學。而在德育上，我們的教學不是習於給學生權威式的答案，使人一談到「道德」字眼，便聯想到「食古不化」、「保守」；就是迴避學生的追問，比如有關「性」的問題。但是，老師若一味強迫學生「遵守」、「服從」，要學生「照著做就對了！」，而不提出合理的理由，那學生很可能會產生反抗權威的心態，自己從同儕或傳播媒體去找理由，各種偏差的行為可能就會產生。雖然在政府與民間推動教育改革之下，近年來教學、教材、課程等已愈來愈活潑，對於學生批判思考能力的培養也愈來愈重視。然而在升學壓力、生活競爭等諸多因素下，批判思考教學的理想與實踐之間仍有顯著的落差存在，亟待各界繼續努力。

伍、結語

以上是對黑爾關於「道德衝突」問題的理論之闡釋。黑爾把直覺主義的問題，導向了另一層次的深入探討，保留了直覺的必要性，同時又提出了批判思考的客觀原則，建立了獨特的道德哲學。如果人人都能做到「角色互換」、「將心比心」，時時反省當我認為別人「應該」在某情境下做某事時，是否自己也應如此自我要求、自我一致（基於道德語詞的「語用學」而來的規約性、普遍性），那麼社會當可建立一和諧的道德秩序。也許有人會質疑：在現實生活中，人的公利之心在作一決斷時是否能時常位於私利之前？在現實裏，我們是否能公正地計算所有人之意欲？而當結果必須犧牲自己時（這樣會獲得最大滿足），我們也願意接受這個判斷（犧牲自己）嗎？筆者認為，雖然人有自私自利的一面，不一定會選擇利他的行動，但我們相信人也有表現正義、大公無私、造福社會的一面，而這正是道德教育努力要彰顯的一面。

台灣目前正朝多元文化社會發展，科技、資訊、媒體的發達以及生活方式的商業化，使得社會價值呈現出轉變快速、混亂失序的現象。去年（民 86）發生的賽夏族少女被十四名青少年凌虐致死案以及許多的青少年犯罪案中，從犯案者的言行舉

止、表情上，我們竟然只感受到一絲的悔意而已（有的連「一絲」都沒有），人性淪喪至此，實令人為我們未來的社會擔憂。在舊的社會道德秩序被「現代化」瓦解後，亟待我們重建一個適合現代生活的新價值觀。因此，未來培養個體成熟、獨立自主、理性判斷的能力更形重要，因為唯有人民整體的批判能力之提升，才能對抗、釐清不合理的意識型態及混亂的價值觀，並獲致良好的社會共識，建立理性、民主、和諧的社會價值觀。黑爾所強調的批判性思考，為我們提供了一個值得參考的道德教育哲學觀。

註釋

- 註 1：討論黑爾學說的學者不少，如 Frankena、Feldman、Foot、Hudson、Straughan……等人。論述倫理學史、倫理學概論或後設倫理學的著作，通常皆會討論到黑爾的主張。
- 註 2：這個意義下的爭論，是否只有態度上的歧見，抑或邏輯上的矛盾，學者有不同意見。參見孫彤、孫南樞譯，二十世紀倫理學，第二章。
- 註 3：見 W. D. Hudson, *Modern Moral Philosophy* (1983), p.155；及李奉儒（民 77），第 12 頁。
- 註 4：見 Hare(1963), p.32。此處若對比康德理論來看，康德的「可普遍性」原則，是基於意志的自我立法，這是一種良心上的「無上命令」，若違反了道德原則，則會使「意志」陷於自相矛盾（內心交戰），而不是邏輯上的矛盾。
- 註 5：後設倫理學的道德語言分析，皆有其不同的意義理論做基礎。自然主義與直覺主義同基於意義的「指涉理論」，前者認為「善」指涉某種自然性質，後者（如莫爾）則認為善是不可定義、不可分析的，它指涉某種非自然性質。情緒主義則將意義視為「心理狀態」，如史蒂文生(C. L. Stevenson)認為道德語詞在誘導聽者產生贊同或不贊同的態度。規約主義則是基於「意義即使用」的理論，強調日常語言的用法。此處要特別說明的是，黑爾在分析上部份是源於奧斯汀(J. L. Austin)的「言說行動論」做為基礎，再加以略作修正，而形成自己的後設倫理學意義理論。詳細的討論可參見李奉儒（民 77），第 12 頁至 32 頁。
- 註 6：包含莫爾(G. E. Moore)，普里查特(H. A. Prichard)、羅斯(W. D. Ross)等人。雖然莫爾為目的論者，後兩人為義務論者，但作為直覺主義者則一。見 Hudson (1983), pp.87-88。

參考書目

- 方炳林（民 68），「蔡元培教育思想」，收於中國教育思想，國立台灣師範大學教育研究所編著。
- 李奉儒（民 77），黑爾規約主義及其在德育上的意義。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。（未出版）
- 李明輝（民 79），「獨白的倫理學抑或對話的倫理學—論哈柏瑪斯對康德倫理學的重建」，刊於科學發展月刊，18(1)，行政院國家科學委員會出版。
- 林玉体（民 82），教育價值論。台北：文景書局。
- 黃慧英（民 77），後設倫理學之基本問題。台北：東大圖書公司。
- 張玉成（民 77），教師發問技巧。台北：心理。
- 張春興（民 84），教育心理學。台北：東華書局。
- 陳鼓應編（民 81），存在主義。台灣：商務書館。
- 賈馥茗（民 68），「教育的適應性與不變性」，收於教育原理，國立台灣師範大學教育研究所編著。台北：偉文圖書公司。
- 溫明麗（民 86），批判性思考教學—哲學之旅。台北：師大書苑。
- 歐陽教（民 84），教育哲學導論。台北：文景書局。
- 孫彤、孫南樺譯(Binkley, L. J.)，二十世紀倫理學。河北人民出版社。
- 簡國榮譯（民 73）(Magee, Robert ed.)。「黑爾先生電視訪談紀要」，刊於鵝湖月刊，104 期。
- Frankena, W. k. (1973), *Ethics*. Englewood Cliffs, N. J. : Prentice-Hall, Inc.
- Hare, R. M. (1952), *The language of morals*. Oxford: Clarendon Press.
- Hare, R. M. (1963), *Freedom and reason*. Oxford: Clarendon Press.
- Hare, R. M. (1981), *Moral thinking: Its levels, method, and point*. Oxford: Clarendon Press.
- Hudson, W. D. (1983)(2nd edi.), *Modern moral philosophy*. London: The Macmillan Press Ltd. Printed in Hong Kong.
- Norris, S. P. & Ennis, R. H. (1989), *Evaluating critical thinking*. CA: Midwest Publications.
- Ross, W. D. (1930), *The right and the good*. Oxford: The Clarendon Press.
- 楊忠斌，現為國立台灣師範大學教育研究所博士班研究生。