



# 道德欽佩感的價值、疑慮與品德教育 啟示—楷模主義的觀點

陳伊琳

## 摘 要

### 研究目的

見賢思齊與仿效他人是道德學習的重要途徑，但「見賢」要能「思齊」需有好勝心或欽佩感作為情感中介，如何使受教者能對道德楷模心生適當的欽佩之情便很重要。本文旨在論述什麼是道德欽佩感？它有何德育價值，而需予以特別探究？再針對學者對於它的疑慮進行探討與釋疑，尤其是關於道德欽佩感在養成過程中所衍生的問題作探討，最後提出對當前品德教育的啟示。本文將從 Zagzebski 楷模主義的觀點出發，針對如上問題做出回應。

### 研究設計／方法／取徑

本文主要採用概念分析、文本詮釋與論證，針對楷模主義最核心的概念與關鍵論述進行分析，再針對論者的相關疑慮進行批判性檢視與回應，最後根據研究結果提出品德教育實務建議。

### 研究發現或結論

道德欽佩感是對道德楷模的欽佩之情，典型上會激發人心生仿效的意念或／與行動。本文指出，品德教育致力於道德德行陶養，

---

陳伊琳，國立臺灣師範大學教育學系副教授

電子郵件：chenyilin@ntnu.edu.tw

投稿日期：2022 年 10 月 5 日；修正日期：2023 年 2 月 20 日；接受日期：2023 年 6 月 28 日

依德而行的動機原已內蘊於德行的習慣養成中，惟鑑於此動機的力道有時而盡，無法將道德認知或情感成功轉化為有德行動，要如何強化道德動機就成為棘手的問題。本文指出，若將品德教育初始在培養個別德行時內含的道德動機視作第一劑，道德欽佩感就如同一道追加劑，有望提升首劑的力道。

關於道德欽佩感的「可信度」與「被操弄與灌輸」的疑慮，本文指出 Zagzebski 提出的「良心的自我反省」包含的兩種具體操作方式，恐無法通過 Kotsonis 提出的「納粹欽佩希特勒」與「柏格爾犯罪家族」的考驗，反而有鞏固錯誤欽佩之虞。然而，研究者以為 Zagzebski 有關道德社群語言分工所做的論述有望作為回應，尤其是道德專家具有修正社群有關長久以來公認的道德典範的先見（即表面特徵）的功能。如此將可動態呈現一個持續演進中的道德社群以及對於道德楷模「可欽佩性」的持續修訂。

### 研究原創性／價值

國內對楷模主義罕有介紹，英、美學界雖有學者提出對楷模主義的疑慮，卻對道德社群語言分工未有應有的關注。本文可為楷模取向品德教育提供實務建議。

### 教育政策建議或實務意涵

欽佩感固為人與生俱來普遍、內蘊的情感，惟其勢必得參照社群認定的道德典範來學習「誰」是楷模，鑑於社群長期公認的道德典範可能潛存偏差的道德價值，或被有心人士刻意操弄，彰顯道德欽佩感的教育工作刻不容緩。這有賴於將初始欽佩感轉變為反省性欽佩感，透過引導學生反覆練習提問「我為什麼欽佩她／他？」、「我欽佩她／他什麼？」、「她／他真的值得欽佩嗎？」使學習者學習使用「德行識字」這些有關好人的先見，據以判定誰是道德楷模，從中彰顯每個人的品德各殊性，同時思考如何以適合自己的方式展現德行。

**關鍵詞：**Zagzebski、品德教育、楷模主義、道德欽佩感、道德楷模



# VALUES AND PROBLEMS OF MORAL ADMIRATION AND ITS IMPLICATIONS FOR CHARACTER AND MORAL EDUCATION: AN EXEMPLARIST PERSPECTIVE

Yi-Lin Chen

## ABSTRACT

### **Purpose**

Emulation is important in approaches to moral learning. Some have argued that emulation and admiration are indispensable emotional mediations through which people who witness moral exemplars are likely to be motivated to emulate them. How individuals come to feel admiration for moral exemplars remains uncertain. This paper explores what moral admiration is and its values in character and moral education. Certain doubts about moral admiration are discussed and dispelled. Among others, certain misgivings about the process of cultivating moral admiration are critically examined. Furthermore, conclusions regarding character and moral education are presented. The thoughts herein are presented from the perspective of Zagzebski's exemplarism.

### **Design/methodology/approach**

Conceptual analysis, interpretation of texts, and philosophical arguments are employed to address the major concepts and arguments of exemplarism. Certain doubts about moral admiration are critically examined, responded to, and hopefully dispelled. Finally, some practical implications for character and moral education are presented.

### **Findings/results**

Moral admiration is admiration specifically felt and expressed

for moral exemplars and typically motivates the admirer to emulate the admired. Character education, which is an educational enterprise aimed at the inculcation of moral virtues, develops moral motives if the habituation of moral virtues is successful. Because the moral motivation inherent in moral virtues is frequently lacking enhancing moral motivation is necessary. This paper makes the case that, for inculcating moral motivation, the initial moral motivation inherent in each specific virtue is the first dose, with moral admiration serving as a booster of moral motivation.

This paper describes how the conscientious self-reflection proposed by Zagzebski is problematic because of the doubts and misgivings respectively concerning the trustworthiness of admiration and potential for manipulation and indoctrination; specifically, Zagzebski's two concrete operationalisations fail the two test cases proposed by Kotnois, namely those of Nazis admiring Hitler and of the Bogle criminal family. Even worse, conscientious self-reflection as characterised may reinforce misplaced admiration. Nevertheless, this paper suggests that Zagzebski's discourse on the labour division of the moral linguistic community may serve as a response to that challenge. Among others, moral experts help their moral community to reconsider the prevailing 'stereotype of that' (where that refers to widely acknowledged paradigms of moral exemplars; e.g. good persons are those like 'that'). In so doing, the moral community is depicted as dynamically evolving and one in which the admirability of moral exemplars is under continual reconsideration.

### **Originality/value**

The ethical doctrine of exemplarism is not commonly known in Taiwan. Several Anglo-American academics have expressed misgivings about certain aspects of exemplarism but have not given due attention to the labour division of the moral linguistic community. The findings of this study could provide practical suggestions regarding an exemplarist approach to character education.

### **Implications for policy/practice**

Although the capacity for admiration is innate and universal, learning whom to admire requires a moral community and reference to 'that'. However, because 'that' may be based on biased moral norms or values or may even be manipulated by people with bad intentions, ensuring educated moral admiration is crucial. We must transform 'initial admiration' into 'reflective admiration' by providing learners ample opportunities for practice, such as by asking themselves 'Why

do I admire her/him?'; 'Which aspect of her/him do I admire?'; or 'Is she/he really admirable?' By so doing, students may learn to utilise acquired virtue literacy to identify genuine moral exemplars. Each person's individual moral character is exhibited in the moral exemplars they admire, and each can consider how they wish to exhibit the moral virtues embodied by the exemplar.

*Keywords: Zagzebski, character and moral education, exemplarism, moral admiration, moral exemplar*



## 壹、緒論：楷模主義凸顯欽佩感的德育價值

### 一、本文問題意識

見賢思齊與仿效他人是道德學習歷程中不可或缺的重要途徑（Zagzebski, 2015, p. 207），然而，「見賢」不一定會「思齊」，「見賢」要能夠「思齊」，需要有好勝心或欽佩感之屬的情感作為中介（陳伊琳，2021），那麼引導受教者能對道德楷模（賢者）心生適當的欽佩之情，便成為教育上的一項要務。惟若干學者卻對欽佩感的價值心生疑慮，有關這些疑慮的探討，卻是當前教育學術文獻上較少關注的層面。爰此，本文在闡明什麼是道德欽佩感（moral admiration）<sup>1</sup>？為何需要關注道德欽佩感？尤其從品德教育角度觀之，它有何德育價值而值得予以探討？繼而，針對學者對道德欽佩感所提出的若干疑慮與爭議，進行探討與釋疑，其中包含擔心「所敬非人」，意即對道德欽佩感之可信度的疑慮、懷疑情緒可能被惡意操控與灌輸等，最後，聚焦於探討道德欽佩感在養成過程可能衍生的問題，包含欽佩感習染的潛在問題、對社群公認之道德典範的質疑、循環論證的問題。文末再根據此探討結果，總結對當前品德教育的啟示。

### 二、德育新近的發展趨勢：楷模主義

在此之前，有必要先行交代欽佩感這項議題再次興起的學術背景，據以限定本文的切入視角係為楷模主義（exemplarism）的觀點。楷模主義是當代美國哲學家 Zagzebski 提出的具有原創性的倫理學理論，又名為楷模主義德行理論（exemplarist virtue theory）（Zagzebski, 2010, p. 52; 2013, pp. 193-194）或楷模主義道德理論（exemplarist moral theory，研究者簡稱為 EMT）（同 2017 年書名）。EMT 除了備受哲學界的討論外，也為關心品德教育的教育學者所關注。例如，《道德教育期刊》（*Journal of Moral Education*）在 2019 年第 48 卷第 3 期便以特刊形式探討 Zagzebski 《楷模主義道德理論》（*Exemplarist Moral*

<sup>1</sup> 有學者確實使用「道德欽佩感」一詞，例如 Irwin（2015, p. 227）與 Kotsonis（2020, p. 234），本文沿用之。

*Theory*，簡稱為 *EMT*）一書對於品德教育的重要貢獻。誠如特約編輯所言，隨著這本書出版，「楷模主義取向的品德教育已然浮現」<sup>2</sup>（Campodonico et al., 2019, p. 275）。這個發展趨勢其實相當符合 Zagzebski 的期待，她為 *EMT* 設定的兩大目標分別是（Zagzebski, 2013, 2017）：理論性目標是提出一個全面性的道德理論，可望與義務論、效益論、德行論並駕齊驅，發揮相同功能；實務性目標是試圖讓人變得有道德（Zagzebski, 2017, p. 3），意即 Zagzebski 確實期待 *EMT* 也能為道德教育理論與實務提供助益。

楷模主義的顯著特點在於它「直接指涉特定的人，而不是他們的品格特質，而是人本身」（Zagzebski, 2017, p. xi），而這個特定的人指的就是道德楷模（moral exemplar）。質言之，*EMT* 聚焦於楷模，它在結構上屬於基礎論，但不同於以某個概念（如善、幸福、理性）作為理論基礎，*EMT* 的基礎不是概念性的，而是一個個楷模人物。並且這些道德楷模「是由欽佩之情所揀選出來的」（Zagzebski, 2013, p. 198）。由此可知，對於道德楷模的「欽佩」之情在 *EMT* 中扮演相當關鍵的角色。明確而言，*EMT* 最大賣點就在於強調「欽佩」之情具有鼓動人心的力量，能夠促使人向道德楷模看齊（Szutta, 2019, p. 281）。Zagzebski 便是藉由將其 *EMT* 奠基在欽佩之情上，才能達成實務性的德育目標。至此，可清楚看見 *EMT* 的三個核心概念：楷模 → 欽佩感 → 仿效（*exemplars* → *admiration* → *emulation*）的關聯性就此建立。其中，欽佩之情同時兼具認識論與動機性兩項功能：前者是指正是欽佩這種情緒幫助我們辨識出楷模（Zagzebski, 2017, p. 10, 16），欽佩感就像是偵測器（*detector*）一樣，幫助我們探測、辨認到情緒對象是（潛在的）楷模人物；後者是指欽佩感本身就具有驅動力，它激發情緒主體做出對情緒對象，即受欽佩者的仿效之舉（Zagzebski, 2017, p. 8）

為何 Zagzebski 會想建構 *EMT*？那是因為她有感於現有的道德理論甚少關心道德動機（*moral motivation*）的問題（Zagzebski, 2013, p.

---

<sup>2</sup> 品德教育過往主要是以 Aristotle 德行倫理學為理論根基，關注的首要焦點是德行的本質與各項特定德行（殊德），相形之下，德行倫理學對於角色楷模的重視，確實不若楷模主義那般強調（Cottine, 2016, p. 797）。



198)，影響所及，道德理論最為人詬病之處，就在於「它不是那種會讓你想要抵達目的地的東西」（Zagzebski, 2013, p. 198）。意即，大多數道德理論固然能夠合理解說，甚至證成道德生活的諸多道德實踐與道德原則，然而它的論理卻未必會讓人想要依此而行、據此而活。但 Zagzebski 認為，道德理論既然會提供理由來解釋吾人日常的道德實踐，這些理由理應與激發相應的行動之間有所連結才是，因此她期待理想中的道德理論，除了解說、證成道德實務外，也能確實使人追求道德精進才是（Zagzebski, 2013, p. 198）。為此，Zagzebski 冀望 EMT 能夠解釋它如何可能使人變得有道德。關於這一點，研究者以為關鍵就在於上述的「楷模 → 欽佩感 → 仿效」的連結，尤其是欽佩感作為串接樞紐的關鍵作用。要言之，有感於道德理論家經常忽視對道德「動機」層面的解說，Zagzebski 特意讓 EMT 闡發欽佩感在道德生活中扮演的要角就在於：吾人對楷模的欽佩之情自然使我們想要像他那樣變得有道德（Szutta, 2019, p. 289）。

儘管 EMT 為美國哲學家 Zagzebski 所創，但 Olberding (2012) 表示，楷模主義其實與中國古代固有的「見賢思齊」、楷模仿效的德育傳統相契合，譬如《論語》充斥著對於楷模人物（如孔子）的敘事性刻劃，便意在引發閱聽者對於楷模人物的欽佩之情與想像性認同（imaginative identification），繼而驅動仿效之行。Donald Munro 甚至指出，早期儒家學者認為，呈現出正確楷模後，仿效是最有效的德育方式（引自 Olberding, 2012, p. 10）若然，本文的討論結果，除華人社會廣泛繼承儒家「見賢思齊」德育傳統外，也應能適用於其他文化傳統。

## 貳、什麼是道德欽佩感？為何研究它？

### 一、欽佩感的詞源與演變

Irwin (2015) 從詞源學角度指出，英文 *admire* 源自於拉丁文 *admirari*，是驚奇（wonder）或吃驚（be amazed）的意思（p. 225）。現代英文對於 *admiration* 則有兩種定義：第一個定義是「驚奇或驚異（marvelling）的動作或行動；驚奇、驚愕（astonishment）、驚訝

(surprise)。現在罕見。」(p. 225) Irwin 表示這個定義可以解釋何以驚嘆號過去被稱為「驚奇的符號」(note of admiration)。但這種用法現在較為罕見。第二個定義是現代人比較熟悉的，意思是「對被視為值得讚美或卓越之人或物的敬意 (regard)；尊敬、讚許 (approbation)；欣賞 (appreciation)。另外：這個的感受或表現」(p. 225)。Irwin 表示第二義明顯比第一義增添贊許的態度，並舉如下例子以茲對照說明 (Irwin, 2015, p. 225)：

如果我在烤肉聚會過後，看著花園滿是啤酒罐、菸蒂、吃一半的漢堡，我可能會對它是如此髒亂感到驚訝與吃驚。在古老意義上，我可能會 admire 我眼前的花園，但在現在慣常的意義上，我一點兒都不會 admire 它。

事實上，這兩個意思正好反映 admiration 意義的歷史演變。它的古希臘對應詞 *thaumazein*，最初的意思是「驚訝、驚愕」，這通常是對奇怪的、陌生之物的情緒反應，例如 Homer 描述人們對 Achilles 盾牌的驚愕之情 (p. 226)；而後才在驚訝中參雜欣賞的態度，但需強調的是，欣賞這種正向態度起初並不是就道德角度而言的，例如 (Irwin, 2015, p. 227)：

Priam 仰慕 (admire) Achilles 像神一般的力量與美麗。Achilles 仰慕 Priam 外表的東西 (*opsin t'agathên*) 以及他所說的東西 (*muthon akouôn*)。

其中，前者與道德絲毫無涉，至於後者 Achilles 對於 Priam 的仰慕，或許並非嚴格意義上的道德欽佩感，卻也不是完全與道德無關的 (p. 227)。後續歷經演變，這個字最後才衍生出特別從道德角度出發，而做出正面評價的驚奇感這個意思 (p. 230)。例如，當斯巴達 300 位戰士出於對法律的敬重，而堅守陣地，最終壯烈犧牲，他們的行動展現出來的特質，便令人對其心生道德欽佩之情 (p. 229)。

綜上，Irwin 從 admire 詞源學的意思，以及它的古希臘對應詞 *thaumazein* 在古希臘文化中意義的演變，歸納出至少三種意涵：第一是對於陌生、新奇物的驚訝、驚愕感；第二是帶著欣賞態度的驚訝，包含

對於美麗的外貌或良好特質，而發出的仰慕之情；第三才是從道德觀點出發，對人做出內含正向評價與贊許態度的讚嘆。清楚的是，現在中文的「欽佩」一詞是內含褒義的詞彙，因此，至少是在 Irwin 所論的第二與第三層意思上使用它。本文尤其聚焦談論的是第三層意義上的道德欽佩感。

## 二、道德欽佩感的意義

道德欽佩感指的是，對道德楷模人物心生的欽佩之情，我們被她所吸引，對她油然而生一股景仰、仰慕之情。一般而言，表現傑出的人很可能為人所欽佩，並被視為楷模。我們心目中的楷模人物，可能是一個好母親（模範母親）、一位傑出學者、優秀銷售員或技藝高超的籃球員，她在某方面獨擅勝場且有卓越表現（Compaijen, 2017, p. 571）。這個在「某方面」、「某領域」的傑出、值得欽佩的特性（*admirability, admirableness*）體現在「角色」楷模（*role model*）這個說法上，它特指在某個社會角色的扮演上，足以為人仿效之模範。然而，正因為楷模人物值得欽佩的特性，並不限定於傑出的道德人格或道德舉止，也可能是因為高超的技藝（如球藝、音樂與美術造詣）或天賦（如絕對音感、高智商）的緣故，因而有必要明確限定本文探討的主題是「道德欽佩感」，專指對道德楷模人物心生的欽佩之情。

## 三、道德欽佩感的德育價值

何以道德欽佩感值得品德教育研究者與實務工作者所關注？誠如上述 Zagzebski 對欽佩之情的重視緣由，研究者以為這主要與道德動機的強化有關。

### （一）道德德行本身內蘊道德動機

國內、外正推動的品德教育，基本上是一種強調陶養道德德行（*moral virtue*）<sup>3</sup>的德育取徑。臺灣自 2004 年起，推行至今的品德教育，同樣致力於道德德行，諸如孝悌、尊重、誠實、正義的陶養，期待終能培養出兼具知善、樂善、行善之品德素養的未來公民（國家教育研究院，

<sup>3</sup> 《議題融入說明手冊》將道德德行稱作「品德核心價值」。

2020，頁 74）。由於道德德行主要是「習慣養成」（*habituation*）的結果（Aristotle, 2009, p. 23 [1103a16]），自小培養出什麼樣的習慣並非無關緊要，反而最是重要（Aristotle, 2009, p. 24 [1103b24-25]）。而既然道德德行與行動及情欲有關（Aristotle, 2009, p. 26 [1104b14]，p. 30 [1106b16-17]），品德教育的教學目標，就不僅是良好道德行為的習慣養成而已，尚有恰當的情緒反應，以及情緒性氣質（*emotional dispositions*）的培養。正如 Aristotle 對於 Plato 觀點的呼應：

因此，我們應當從我們非常小的時候，就被以特定方式養大，如 Plato 所說，如此才能對我們應該感到快樂，以及感到痛苦的東西，感到樂與苦；這就是正確的教育。（Aristotle, 2009, p. 26 [1104b11-13]）

爰此，MacIntyre（2007, p. 149）表示，德行教育其實就是情感教育（*éducation sentimentale*）。Annas（2011, p. 10）以教導孩子「勇敢」德行為例，她表示，我們並非先教導她關於勇敢的知識，再讓她自行決定是否應該要勇敢，最後「不知何故」，她就發現自己有了這樣做的動機。相反的，她說：

我們一開始就已經從動機入手，我們的〔行動與情緒的〕氣質傾向正是這些動機已經被教育與發展而成的樣子。（斜體原有）（Annas, 2011, p. 10）

Annas 意指，依照德行而行的動機，本就已內蘊於道德德行的習慣養成過程中，既非外加，也無須外求。那是因為在習慣養成過程中，成人會引導孩子去察覺情境中重要的道德訊息，使之產生適當的情緒或情感反應（譬如，引導孩子去留意，並體會那搖晃老人的痛苦與不安，感同身受後，就像個體在類似情況下會想要消除自己的不適一樣，孩子可能也會「想要」幫助老人緩解他的不適），接著，成人會鼓勵孩子做出此時合適的道德行動，例如，讓座給老人或協助老人移動到能安穩站立的位置、抓緊拉環等。意即，道德德行的習慣養成這項工作的實質內涵，本身就是關乎情欲及行為之氣質傾向的培養，其中的情欲便蘊含動機性力量。一旦習慣成自然，也就是當道德德行成為個體的第二天性後，面臨適當時機時，依照德行而行，就是再自然不過的事情。就此看

來，倘若道德德行的習慣養成成功，受教者的道德動機理應已被教育且發展而成。明確而言，依德而行的動機性力量，通常有合適的情欲與情感作為前導，例如上例中，對於老人的痛苦及不安「感同身受」，繼而產生「想要」幫助老人緩解其不適的意念與行動。如 Annas 強調的，道德德行的陶養，不是單純只從認知著手，再由道德行動者自行選擇是否依此認知而行，全然與情感無涉。事實上，這個敘述偏向於主智主義（intellectualism）的立場，而這正是 Aristotle 對 Socrates 主張德如何教的批評。如其所言：

**老 Socrates 相信生命的目標就是認識德行**，他過去習於詢問正義是什麼、勇敢是什麼，以及德行的每個部份。這個進行方式是易於理解的，既然他認為**各德行本身就是片片的知識**，如此一來，一旦你知道正義是什麼，你就是一個正義的人。……這在理論科學是恰當的，因為除卻了對這些學科之題材的知識與理解外，天文學、物理學或幾何學別無其他。……但**如果是德行，最有價值的東西是知道它是從何處／出於什麼原因而出現，而非知道它的性質**。因為我們想要的東西，不僅僅只是知道勇敢是什麼，而是**真正變得勇敢**；我們想要的，不單只是知道正義是什麼，而是**我們自己成為正義的**。<sup>4</sup>（Aristotle, 2011, p. 8 [1216b3-23]）

但是，多數人並不**做這些**（按：指正義、節制的行動），而是在理論中尋求庇護，並認為身為哲學家，將會以這種方式變好，這個舉動有點像聚精會神聆聽醫生對他們的囑咐，卻什麼都不做的病人。如同後者不會因為這種處遇而身體變好一樣，前者也將不會因為這套哲學而靈魂變善。（Aristotle, 2009, p. 28 [1105b12-19]）

要想培養好品德，僅只知道什麼是勇敢、正義，即「知善」，是遠遠不夠的，尚須從適當的情欲及行動之氣質傾向培養上著手，使學習者確實「想要」依德而行，並且真正「行動」才行。

---

<sup>4</sup> 本文獨立引文中凡屬原文特寫者皆以斜體呈現，粗體則為研究者所加，意在凸顯所欲強調的重點。

## （二）道德欽佩感作為道德動機的追加劑

就現實狀況而論，經常可聽到人們說：「我知道它是錯的，而且我不應該做它，但無論如何，我都需要做它。」（Goodman, 2000, p. 51）這種「明知故犯」或那種「知而不行」的現象屢見不鮮。延續主智主義的思路，當德育取徑只關注於解決道德兩難問題，以及增進道德推理能力時，經驗證據卻顯示，道德推理本身並無法保證，能做出正確推理與價值選擇的學生，必定有足夠的動機會依此而行（Szutta, 2019, p. 282）。另外，實證研究也已經證實道德推理之於道德行動的預測力並不高（modest）（Hardy & Carlo, 2011），相反的，道德高超的人未必具有極為精緻、高層次的道德推理能力（Colby, 2002; Hardy & Carlo, 2011）。研究者以為，無論從純粹道德認知而來的道德動機（即知即行），抑或從情緒感受而來的道德動機（有感而行），甚至是結合道德認知與情感道德動機，其力道皆有時而盡，仍舊會有力有未逮之處。

道德動機的低落或力道不足，顯然是確實且棘手的德育問題。爰此，研究者以為，品德教育的推動，除了持續針對道德初學者，進行道德行的習慣養成外，尚需針對道德動機續航力不足的問題，思考因應之道。關於這個議題，Aristotle 指明「好勝心」（emulation）<sup>5</sup> 這個情緒，甚或情緒性德行（emotional virtue）的培養，對於年輕人尤其重要（Aristotle, 2004, p. 83; Kristjánsson, 2006, p. 39），理由是：具有好勝心的人已然知道什麼是好東西（如德行）、能夠辨識誰已經獲得好東西，而且在看見類似的他者擁有自己夢寐以求的好東西後，會「激發」他「想要」採取步驟，盡快地也為自己獲得同樣的好東西。

值得注意的是，具有好勝心的人，顯然已非嚴格意義上的道德

---

<sup>5</sup> Emulation 在現代英文中，通常是指仿效的行動。惟 Aristotle 在其《修辭學》（*Rhetoric*）中，將 emulation 視為情緒，並認為是特別適合培養年輕人具有的一種情緒。本文將 emulation 譯為好勝心，旨在凸顯它是情緒主體看到與自己類似的人既然都能夠獲得好東西的情況下，心生自己也能行的心態。意即，強調被他人所激發而生奮起的情緒反應。羨慕或許是另一個可以考慮的中文譯法，惟研究者以為羨慕有時只單純停留在也想要有那個好東西，卻欠缺激發行動的動力。兩相比較下，好勝心更有那股想要與類似的他者並駕齊驅、不落人後的行動力。惟須留意，好勝心的這種比較或競爭心態並不至於產生負面作用，為了強調這點，Aristotle 刻意將好勝心與嫉妒（envy）以兩相比對的方式說明其差異處。對此議題有興趣的讀者或可參閱陳伊琳（2021）一文。

初學者，而是能夠初步辨別是非善惡的人，他們是已在德行路上的人（Kristjánsson, 2006, p. 45）。誠如 Aristotle 一再強調的，自小培養起對適當對象感到苦、樂，是正確的教育（Aristotle, 2009, p. 183 [1172a21-23]），好勝心的培養自然也不例外。這包含使好勝心「須發之於當發之時，就應當之事，對應當之人，為應當之目的，以應當之〔之〕方法，斯即為中，亦為「至善」（ariston），此即德之所在」（楊深坑，1979，頁 31；Aristotle, 2009, p. 30 [1106b21-23]），意即命中中庸，這是所有道德德行的共同屬性。好勝心之所以對年輕人特別重要，那主要是著眼於它的德育價值（Kristjánsson, 2006, p. 45）：它能「激發」道德行動者「想要」起而效法他人，使自己變得更好。意即，好勝心的動機性力量，有望使人在道德上更上一層樓。這似乎與 Annas（2011, p. 16）主張，人要變得有德，需要兩個條件，分別是學習的需求（the need to learn）與抱負的驅力（the drive to aspire）相互呼應。研究者以為，學習的需求與習慣養成有關，旨在讓道德初學者學習變得有道德，包含使其具有適當情欲，繼而激發有德的舉動；至於抱負的驅力，即道德主體本身渴望變得更有德的驅力，有待好勝心與道德欽佩感（詳後解釋）這類情緒的後續驅動。

與 Aristotle 所論的好勝心類似，道德欽佩感同樣具有激發道德動機的驅動力<sup>6</sup>。儘管如 Annas 所述，在涵養個體具備各個殊德的過程中，即已內蘊驅動道德行動者，面對各種特定情境類型，採取相應回應（行動與情感兼具）的動機性力量。但有鑑於此動機性力量有時而盡，盡顯個體對於道德德行的認同強度不足，導致「想要」那樣做的力道不足，終至未能支撐個體將「想要」那樣做的意念，切實轉化為實際行動。顯然，個體的道德德行尚有持續發展的空間。但究竟應該如何做？

研究者以為，道德動機的強化是施力點所在。為了提升道德動機，

---

<sup>6</sup> 儘管明瞭兩者在情緒感受上有所差異，但 Zagzebski（2017）基本上將 Aristotle 所論的好勝心與她所關切的道德欽佩感視為相同。但有論者（陳伊琳，2021）認為兩者是有差異的，除了好勝心是帶有痛苦的感受，而欽佩感是愉快的感受這項差異外，另一項主要差別在於好勝心的意向性對象是類似的他者，但欽佩感的意向性對象通常是在各領域中表現傑出、卓越、出類拔萃的人。就可及性（attainability）的難度而言，後者一般高於前者。研究者以為在好勝心之外，需要額外探討道德欽佩感，正是因為在品德教育過程中，道德楷模的設定除了類似的他者外，也可能是高超的道德楷模。

研究者提議，品德教育有必要涵養受教者的好勝心與道德欽佩感這類情緒，二者具有的獨特作用就在於，當道德行動者看見比自己優越，或出類拔萃的人時，將被激勵心生「想要」向他看齊的仿效意念與行動。當我們面對他人表現高尚的道德行為時，常感到自慚形穢，而這種感覺並不舒服（Flescher, 2003），如同 Mark Twain 所說，「很少有事情比起好楷模給人的煩心更加難以忍受。」（引自 Ellenwood, 2018, p. 163）儘管感到不自在、不舒服，但那卻是個體品德成長的契機。要言之，道德欽佩感的德育價值在於，它有助於促發主體「想要」更像楷模那樣，激勵個體使之有動力持續精進自己。此外，已知德行修養並非一蹴可幾，而是有漸次增進的可能性。鑑於德行精進與品德修養是個體終生的功課，欽佩之情的涵養，其實對於所有年紀、處於不同道德發展階段的人，都深具德育價值，使人在面對能觸動人心的道德楷模人物時，都能被激發「想要」變得更有德的意念。

類比地說，若視道德德行習慣養成中所蘊發的道德動機，為第一劑道德驅動力，研究者以為，道德欽佩感就像是一道道德追加劑／加強劑（booster），有助於提升個體的道德認同感，使人精益求精。承上，Plato、Aristotle 與 MacIntyre 都同意，情感教育是德行教育的重要環節，那麼，培養個體具備適當的道德欽佩感，也理應是品德教育的一項要務。

## 參、道德欽佩感相關爭議的討論

欽佩感固然具有激勵個體向道德楷模看齊，與仿效的作用，然而，對於欽佩感之德育價值的認定，卻非毫無爭議。事實上，激勵受教者對道德楷模人物，心生欽佩之情，繼而產生思齊心的作法，曾經一度遭到嚴厲質疑，擔心有「所敬非人」，意即錯誤或不當的欽佩（Szutta, 2019, p. 282）、盲目的偶像崇拜、欽佩感遭受惡意操弄與灌輸之虞。譬如德國在希特勒下台後，對於偶像崇拜的疑慮<sup>7</sup>。這似乎可以部份解釋，何以

---

<sup>7</sup> 有關希特勒刻意為自己呈現於公眾面前的形象、人設有如下描述：「希特勒使自己成為政治上的德行宣道者」，他將「自己表現為他所讚賞之德行的楷模：無私奉獻、低微出身、簡樸品味的縮影」（Koonz, 2003, p. 17）。



在第二次世界大戰後，西方社會普遍對道德價值存疑，影響所及，隨後主流的德育取徑，便由傳統上講究道德實質內容與價值傳授的品德教育（character education），轉變為強調道德形式主義的道德認知發展論，以及價值澄清法（Kristjánsson, 2002），前者講究促進學生道德推理的發展，後者重視促成學生的自我發現與自由選擇（Althof & Berkowitz, 2006, p. 497），兩者的共同特點是，講求讓受教者自主做價值選擇與道德判斷，將德育目標設定為教導受教者「如何思考」（how to think），而非「思考的內容」（what to think）。研究者以為這些疑慮誠然需要嚴肅面對，卻是當代品德教育學術文獻較少處理的課題，現在搭上 EMT 的熱潮，對此議題的討論正當時。

### 一、可信度的疑慮

首要的疑慮是欽佩感的可信度（trustworthiness）問題，批評者質疑欽佩感是否真能正確無誤地偵測、辨識出道德楷模。對此，Zagzebski 坦承欽佩之情確實會犯錯，它有可能錯認楷模，即具有可誤性（fallibility）（Watson & Wilson, 2019, p. 759）。若然，此問題的嚴重性就在於：「如果我們的欽佩感有可能錯置，而我們的理論是建基在我們欽佩的人之上，我們的理論便可能嚴重走偏。」（Watson & Wilson, 2019, p. 759）要言之，既然對楷模的欽佩之情是 EMT 的基礎，一旦地基不穩，建築安全勢必堪慮。

儘管如此，Zagzebski 卻主張，欽佩之情仍舊值得我們對它有「基本信任」，即便不是全然的信任。她的理由是：

然而，有許多情緒為我們所信任，如果我們無法對這些情緒給予基本信任，我們的道德行動力將變得跛腳。在這個〔情緒〕範疇中，我將放置同情、憐憫與義憤填膺。很難想像一個運作良好的道德生活，會缺乏對這些情緒的信任，我認為欽佩感也在範疇中。欽佩感是許多道德判斷的基礎，也是其他道德反應，諸如模仿行為的基礎。（Zagzebski, 2017, p. 46）

研究者以為，類比地說，就像視覺也有可誤性，例如視遠方的鐵軌為相交、視杯中吸管為斷裂，但我們卻不會也不該因噎廢食，完全捨棄

視覺不用，畢竟這個感官能力，對於人類的日常運作至關重要。面對可誤性，此時要做的應該是察覺常見的偏誤所在、設法提高個人視覺的敏銳度，以求盡量減少犯錯才是。同樣的，該如何減少欽佩感的可誤性？提高它的可信度？上述對欽佩感的基本信任又是從何而來？

### （一）基本信任從何而來？

我們對視覺的信任從一開始似乎就特別地自然。研究者以為，那是因為我們（絕大多數人）與生俱有五官功能，我們天生就傾向於運用五官來知覺、辨認事物。當它的辨識結果大多正確時，這更合理加深我們對於自身視覺的信賴。基本信任便導源於此。同理，Zagzebski 假定，欽佩感是人類普遍內蘊、固有的偵測卓越的工具與官能（*faculty*）（Vasalou, 2018, p. 429; Zagzebski, 2017, p. 2, 33），此謂的內蘊，即與生俱來的意思。因此使用它、信賴它，也就顯得相當自然。除此之外，對於它的基本信任，尚且仰賴於它的運用結果在大多數時候都是正確無誤的。關於這點，就涉及此謂的正確，該以何者為參照標準？EMT 假定道德社群成員長久下來，已經公認若干楷模人物作為典範，當後續在辨識新的楷模人物時，便可用手指向那些典範人物，說著新的楷模就像「那個」（*that*）（意即公認的道德典範）一樣。換言之，欽佩之情固然與生俱有，但道德欽佩感無可避免地是在特定社群運作下，習養而成的，將個體的欽佩之情，導向若干由社群已然判定的道德楷模。因此，欽佩感的正確性是由社群成員的認可所確認的。倘若個體能順利地在道德社群教養下，穩定地以「那個」為參照指標，來辨識新的楷模，並且大多數時候都能正確辨認，個體便可對自身的欽佩之情具有基本信任。

### （二）如何減少錯誤、提高可信度？

關於欽佩感的可誤性，其實也可由 Zagzebski 採取的情緒認知理論推知。根據她的分析，欽佩感具有如下特徵：意向性對象—欽佩必然是欽佩某人或某事、情感面向—欽佩感是一種感覺愉快的正向感受、動機面向—欽佩感會驅動人採取行動（經常是仿效之行）、認知面向—意向性對象對主體顯得（*appear*）是可欽佩的（陳伊琳，2021；Zagzebski, 2017, pp. 32-34）。綜上，Zagzebski（2017, p. 34）對於欽佩感的初步定

義是：欽佩感這種情緒狀態，是由欽佩某個對情緒主體而言顯得是可欽佩之人或事所構成的。其中，就情緒的認知性而言，日常經驗已一再顯示，顯得可欽佩的對象，經由後續判斷，可能被證偽，意即原先以為值得欽佩的對象，其實是不值得欽佩的。就好像我感到可憐的對象，其實並不值得可憐一樣。這就表示，情緒的意向性對象與欽佩之情並不適配，此時我們的欽佩之情錯認了對象。情緒的「表象性」(appearance)特徵，正好可以解釋「欽佩感有其對象，它可能或可能並不適配它的對象。意即我們所欽佩的東西可能或可能並不值得欽佩。」(Zagzebski, 2017, p. 33) 這裡的適配與否，就已經揭示欽佩感內蘊的可誤性。Zagzebski 曉得人們會表示，不應該盲目信任欽佩之情，畢竟歷史經驗顯示，一些廣為欽佩之人，事實上是不值得欽佩的 (Szutta, 2019)。Zagzebski 同意此疑慮，確實有其合理性。為此，我們應該做的是檢查欽佩之情與它的意向性對象是否適配、吻合 (Zagzebski, 2017, p. 32)。

再者，就像信念是形成信念之官能 (belief-forming faculties) 的產物 (Zagzebski, 2017, p. 45)，我們可以類比地說，欽佩感乃形成欽佩感之官能的結果。當某物呈現在吾人面前，它可能對我的官能顯得是可欽佩的，但對你的官能卻並不顯得是值得欽佩的。這裡便出現「情緒不一致」(Zagzebski, 2017, p. 50 用詞) 的狀況。那麼，我與你究竟孰是孰非？如何處理欽佩感的可誤性？

### (三) Zagzebski 提出良心的自我反省以提升欽佩感的可信度

Zagzebski 表示，道德欽佩感固然可能出錯，但我們可以透過對情緒的批評 (2017, p. 34)，意即藉由「良心的自我反省」(conscientious self-reflection)，作為揭露錯誤欽佩感的方法與過程 (Watson & Wilson, 2019, p. 759)。她說道 (2017, p. 45)：

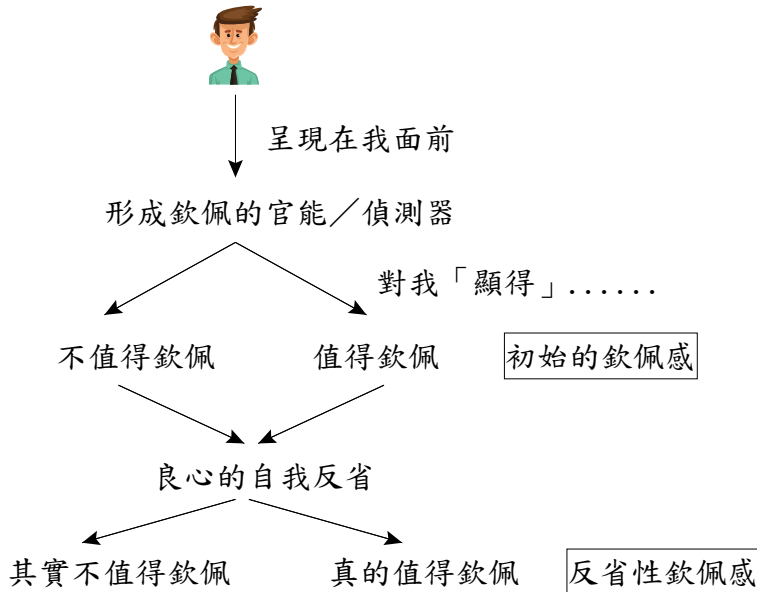
要確信情緒是適宜的，就跟要確信信念是真實的一樣，我們至多能做的事情就是：當我們使用它們時，就盡其所能地，使其適配其對象，並且發覺在時間歷程中，它能禁得起對我們總體心理狀態所做的反省。那就是我所謂的良心的自我反省。

倘若欽佩感與其意向性對象，能夠禁得起反省的考驗，這種「反

省性欽佩感」(reflective admiration)，而非「初始欽佩感」(initial admiration)的對象，才是真正值得欽佩的楷模。如 Zagzebski (2017, p. 10) 所言，楷模指的是「我們經過反思過後所欽佩的那些人」，EMT 中能正確偵測出楷模人物的是「反省性欽佩感」(p. 231, 233)，而非初始欽佩感。換言之，初始欽佩感確實有犯錯的可能性，而經由自我反省、檢視其適配性後的對象，才是真正值得欽佩的對象。強調這一點在品德教育上有其實務性價值。至此，我們可以嘗試圖示如圖 1：

圖 1

欽佩感形成過程示意圖



有關良心自我反省的具體操作方式，Zagzebski 舉「納粹欽佩希特勒」為例，做詳實說明，茲引述如下 (Zagzebski, 2017, p. 47)：

我無法確定無疑地說自我反省的納粹黨員能夠藉由將他〔按：指希特勒〕與他們所欽佩的其他人做比較，而弄清楚希特勒是有問題的，但那是我的假設。一個我所謂的有良心的納粹黨員**將會反省他對於希特**

勒的欽佩感，將希特勒與他所欽佩的其他人做比較，並將他對於希特勒的〔情緒〕反應與他所信任的其他人的情緒〔反應〕做比較。倘若 Koonz 說納粹黨員的良心在多數方面並無異於我們其他人的良心，並且她〔按：指 Koonz〕是正確的，那麼他〔按：指納粹黨員〕在欽佩氣質上的不一致性應該能為那個過程〔按：指良心的自我反省〕所揭露。

Zagzebski 在此明確說明，她所謂的「良心的自我反省」，有兩個具體操作方式：一是將自己對 X 的欽佩感，與她過去所欽佩的其他對象做比較，此時講求的是自我標準的一致性；二是將自己對 X 的欽佩感，與她所信任的重要他人對 X 的情緒反應，兩相比較，這時重視的是與他人情緒反應的一致性。從上引文字可以看出，Zagzebski 認為，既然 Koonz 的研究顯示，納粹黨員大多數時候所欽佩的對象，與我們所欽佩的對象，並無實質差異，一旦納粹黨員將自己當下對希特勒的欽佩，與自己過去欽佩的對象相互比較時，應當有機會發覺「不一致」才是。

然而，研究者以為，Zagzebski 對「良心的自我反省」的刻劃，恐怕無法完全令人滿意，因為它無法通過 Kotsonis (2021) 提出的兩個例子的考驗，詳下說明。

## 二、被灌輸與操控的疑慮—Kotsonis 挑戰 Zagzebski 良心自我反省的有效性

Kotsonis (2021) 表示，個體的欽佩感著實易受外部影響力所左右，而且，既然我們無法確保外部影響力皆為正向，他便擔心人的欽佩感有可能遭受惡意操控，而流於被灌輸，卻毫不自知。他列舉的兩個例子分別是「納粹的宣傳」與「柏格爾犯罪家族」(Bogle criminal family)。就前者而言，Kotsonis 特意舉此例，正是因為 Zagzebski 也意識到，批評者會提出此例來挑戰她，她的回應已如上引文所述。她認為，既然 Koonz 的研究顯示，納粹黨員所欽佩的大多數對象，其實跟常人所欽佩的對象無異，那麼，當納粹黨員批判性檢視自己對於希特勒的欽佩感，與黨員自己平日所欽佩的對象時，理應會察覺自己有(標準)「不一致」的現象，繼而應該會對對於自己對希特勒的欽佩感，有所保留或心存懷疑才是。

研究者以為，這誠然是一個合理的「假設」（上引文中 Zagzebski 的用詞），但 Kotsonis 底下的質疑，卻也不無道理：Kotsonis 表示，研究文獻既已指出「絕大多數人儘管具有運用批判性判斷的能力，卻〔依舊〕欽佩希特勒，以及他所代表的理念」（2021, p. 6），那實在是因為納粹政治宣傳鋪天蓋地而來，對人進行全方位的灌輸；加上希特勒深具魅力、擄獲人心的演講術，讓人幾乎難有靜心批判性思考的空間。換句話說，Kotsonis 比較像是用事實性的結果，反過頭來質疑 Zagzebski 假定的可信度。尤其當外部影響力（納粹政治宣傳）的力道如此強大下，人能否真正施展良心的自我反省，實在不無疑義，遑論進一步覺察自己的不一致性。

再者，研究者以為，正因為納粹政治宣傳的影響力是如此廣泛，若使用 Zagzebski 建議的第二種方法，將自己的情緒反應與所信任之人的情緒反應兩相比較，非常可能得到的結果是：自己與身邊重要他人全都在納粹政治宣傳底下，變得相當欽佩希特勒，又或者在他們影響下，自己也開始對希特勒心生欽佩感。若然，第二種方法原本被期待能夠發揮揭示錯誤欽佩感的功能，便就此失效。

尤有甚者，「柏格爾犯罪家族」的事例，愈形暴露 Zagzebski 「良心的自我反省」的侷限性。由於柏格爾家族成員自小便被家人教導，去「欽佩」惡名昭彰的罪犯，並視守法的人為軟弱者，而對其作為感到「噁心」（Kotsonis, 2021, p. 7），這一則顯示「諸如欽佩感與噁心等情緒，是容易受到邪惡力量所操控的」（Kotsonis, 2021, p. 7），無論這邪惡力量源自於有心操弄的政治人物，抑或家人。再則，研究者以為，這同時揭露 Zagzebski 刻劃的「良心的自我反省」的致命限制。首先，就自我內部的一致性而言，柏格爾家族任一成員的欽佩感，確實都具有很高的內在一致性、始終一貫性，只是他們是很有一致性地做出錯誤欽佩；其次，就與所信任之人的情緒反應相互比較而言，也能有很高的一致性，因為他們都做了錯誤的欽佩。如此一來，柏格爾家族成員即使運用「良心的自我反省」，似乎也沒有機會覺察自己的欽佩之情是大有問題的。

以上 Kotsonis 所舉的兩個事例顯示，即便個體依照 Zagzebski 的建議，花費時間對初始欽佩的人，做了兩個步驟的良心自我反省過後，他反省性欽佩感的對象，仍舊可能是錯置的（Watson & Wilson, 2019, p.

759)。難道沒有一勞永逸的辦法？再者，上述疑慮彰顯道德欽佩感的養成教育，不如想像般地單純，而需更仔細的思量。針對「良心的自我反省」的潛在問題，與應對之方，以及品德教育上如何適當培養受教者的道德欽佩感，將於後續第四節與第五節詳加探討。在此，可以先說明的是，教育上要想促成學習者的見賢思齊與仿效之行，至少牽涉兩項任務：一是藉由呈現真正的道德楷模，來引發學習者的欽佩之情；二是培養學習者對於初步欽佩感 (*prima facie admiration*) (意同前述的初始欽佩感) 的反省能力 (Croce, 2019, p. 293)，以便形成可信度較高的反省性欽佩感。這清楚表現在 Croce (2019, p. 292) 所稱的「楷模主義動力」(the exemplarist dynamic) 內含的三個階段：欽佩感、良心的反省、仿效。就此而言，中文「『見賢』『思齊』」的說法中，除了前言已指明的，「見賢」後要能「思齊」尚需適當情感（諸如欽佩感或好勝心）作為中介才行；另外，就方才的討論可知，從「見賢」到「思齊」中間，其實省略對於「賢者是否真賢」的批判反省，此即 Zagzebski「良心的自我反省」所欲強調的重點，這一步驟在品德教育上確實有其重要性（詳後）。

## 肆、道德欽佩感的養成歷程及其討論

柏格爾家族的事例，一則對於 Zagzebski 刻劃的「良心的自我反省」兩步驟，構成挑戰，二則凸顯道德欽佩感養成歷程，亟待「見賢思齊」這個簡語外，更審慎周詳的考量。

### 一、初始欽佩感的習染、觀察學習與引導

即使欽佩感是人與生俱來普遍、內蘊固有的情感，Zagzebski 卻十分肯定欽佩之情是需要經由教育陶養而成的！她明確說道 (Zagzebski, 2017, p. 50)：

……我們經常無意識地採用其他人的情緒，特別是我們信任與欽佩的那些人。有大量經驗證據顯示，我們從其他人那兒拾取／學會情緒的方式，包含欽佩感在內 (e.g., Walden, 1991; Thompson, 2006; Hills et

al., 2010)。如果我們業已未經反省地這樣做，我認為，反省性地那樣做，似乎更佳。禁得住良心反省的欽佩感，才是被證成的，它降低當我們未經反省地欽佩時，可能遭致之偏見的機會。

我們的情緒反應經常是在無意識下，自然習染而成，未必是他人主動教學下的成果。Albert Bandura 波波玩偶實驗 (Bobo doll experiment) 業已證實，多數人習得的態度、價值、行為，是透過觀察他人的行為舉止及其後果而來的 (即觀察學習與模仿)，這也反覆為教育經驗所驗證 (Szutta, 2019, p. 280)。情緒的學習何嘗不是如此？可以推知，年幼者欽佩之情的習得，主要是藉由觀察主要照料者的情緒反應，而模仿習得的。當孩子展現出類似的情緒反應時，一旦獲得長者的持續肯定，便易因獲得支持、正增強，而逐漸穩固下來。

既然欽佩之情的習得與其意向性對象，不可須臾相離，欽佩「誰」大抵上也是在耳濡目染，或觀察學習下確定下來的。同理，道德欽佩感的習得，勢必也會牽涉「誰」是道德楷模的問題。除了自然的習染，與學習者主動的觀察學習外，按照 Zagzebski 的解釋，個體初始的欽佩感基本上是在所屬的道德社群中，由成人用手指向那些公認的典範型道德楷模人物，並對其表達深深的欽佩之情，口中說著：楷模就像「那個」一樣，小孩於是開始學著參照那個公認的道德典範，辨認新的楷模人物。綜上，無論是無意識的習染過程，抑或學習者的觀察學習與模仿，還是成人刻意的引導，個體初始的欽佩感都很自然地，在所屬的道德社群中逐漸形成。但此時尚未涉及良心自我反省的運用，因此，只能稱作初始或初步欽佩感。

## 二、對於道德社群中「那個」（公認的道德典範）的存疑

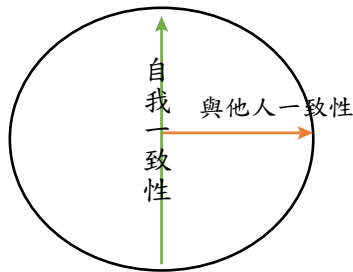
然而，Kotsonis (2020) 擔心的，正是特定道德社群所認定的「那個」，恐怕已經蘊含偏差的道德規範與價值，譬如，公認的道德典範可能是一個擁護性別偏見的人，又或者在政治宣傳下，被成功塑造的楷模人物，如希特勒。當道德社群係以他作為道德楷模的典範標準時，難保學習者不會以他的性別主義或種族主義作為楷模的特性。針對這點疑慮，研究者以為，Zagzebski 引進的「良心的自我反省」，非但無法完全消除此疑慮，反而可能坐實、愈加穩固這些疑慮。因為無論是縱向地



跟自己過去所欽佩的道德楷模相較，抑或橫向地與所信任之人的情緒反應相互參照（如圖 2），全都發生在同一個道德社群中。只要社群所設定的「那個」不變，一旦道德典範的參照標準伊始就有偏誤，講求高度一致性的結果，只會更鞏固大有問題的道德欽佩感而已。

圖 2

Zagzebski 良心的自我反省兩種操作方式示意圖



現下的問題似乎變成：我們良心的自我反省有無可能辨認，並突破所屬道德社群選定的「那個」所反映的錯誤的、大有問題的道德規範與價值？意即，從根本上質疑公認的道德典範，作為吾人道德欽佩感之典範性對象的適當性。這也是 Kotsonis 指明 Zagzebski 的缺失所在（2020, p. 225）：

Zagzebski (2015, 2017) 有些忽略這項事實：行動者對於「值得欽佩的」的辨識，深受廣泛流通的社會—文化規範與價值所影響。

這就如同在圖 2 外圍罩上一層有偏誤的道德社群氛圍時，Zagzebski 刻劃的良心自我反省的兩個途徑，顯然都無從突破之。如 Kotsonis 指出的（2020, pp. 227-228）：

我相信，Zagzebski 相當快就摒除她所辨認的理論弱點，並對我們的批判性判斷，以及我們從客觀立場覺知事物的能力，過度樂觀。增加「批判性自我反省」這個條款，並未移除社會—文化的影響力，它業已植入在我們對於什麼是值得欽佩的判斷中。

至此，研究者同意 Kotsonis 的是：根據上述對 Zagzebski 「良心的自我反省」兩種具體操作方式所做的分析而言，單憑這種自我反省，恐無法察覺道德社群長久以來的「那個」道德典範內部潛存的問題。

### 三、如何突破道德社群的偏誤？

#### （一）道德社群中的語言分工

儘管 Kotsonis 頗有見地地指明，單憑「良心的自我反省」，恐怕未能突破個人所屬的整體社會文化內道德價值的偏差，然則，研究者以為，Kotsonis 似乎並未留意到 Zagzebski 對於這個質疑，其實是能夠有所回應的，而線索就在於道德社群內部的語言分工。首先，她表明（p. 187）：

認為我們的社群對於我們辨識楷模的能力，以及傳達我們關於好人的先見（stereotype）是無關的，這將是一個嚴重的錯誤。「好人」的外延不是私自決定的，也非經由民主投票決定的。社會語言網絡中的部分成員在語言上享有特權。

在道德社群的語言分工中，成熟世代發揮的重要功能，是將關於道德典範、好人典範的「先見」，順利傳遞給新生代，使後者也能在大多數時候，自己憑藉這些「先見」，就能成功辨認好人。如 Zagzebski（2017）強調的，「好人」一詞的每個使用者，都需要把握住好人的先見才行。依據直接指涉理論（theory of direct reference）學者 Hilary Putnam 的說明，先見是指對於特定詞彙的「慣常模糊卻大抵精確的一個描述」（p. 184），這個描述與該詞彙的表面特徵有關。掌握這些先見，是對於個體要能成功使用這個詞彙，所做的最低限度能力要求（p. 184）。譬如，一般人只要能掌握無色、無味、無嗅作為水的先見，他們在大多數情況下，運用這些表面特徵，就能正確辨識這個（河水）是水、那個（瓶中水）是水。類似的，德行詞彙便充做是好人的部分先見，Zagzebski 這樣說（p. 187）：

德行詞彙充當敘詞（descriptors）乃好人的一部分先見，它們對於社群成員之間的溝通是重要的，但是，它們並未提供作為此類〔按：指好

人] 成員身分的充要條件。所以，一般的說話者應該留意到，好人具有若干特質，諸如慷慨、誠實與謙遜，但是，為了要能適當地獲得德行詞彙或者「好人」一詞，她不必能夠解說好人、德行或個別德行。我也認為，「好人」的先見並不圍限於一組形容詞而已，更可能被表述在德行行動的敘事與圖像中。

當道德社群在傳授新世代有關好人的觀念時，成熟世代一般就用手指向那些典範型道德楷模人物，說「那個」就是好人，同時使用諸多德行詞彙來描述他們、肯定他們的作為。新成員繼而學習使用諸般德行詞彙，作為好人的表面特徵，據此進一步辨識其他的好人。值得注意的是，這些先見仰賴道德語言社群的良好運作，才能順利傳遞給新生代，其中社群留存的敘事、故事或圖像便是很好的載體，乘載著對於道德典範人物的描述。例如，正向心理學家 Peterson 與 Seligman (2004) 的研究團隊，針對世上各大宗教或文化傳統（包含中國的儒家與道家、南亞佛教與印度教、西方的古希臘、猶太基督教、伊斯蘭教）的經典文本，進行分析後，發現皆有大量德行詞彙，描述各自傳統認定的具有好品格的人。而這些德行或品格長處持續在各大傳統中延續下來。關於此，Zagzebski 描述如下 (pp. 184-185)：

我的觀點是：既然語言網絡是透過其他說話者來將個別使用者與詞彙的外延連結起來，那麼其他說話者所產出的圖畫與描述，就變成網絡的一部分，如果它們足夠常見，它們當中的一些內容，就變成這個詞彙的每個有能力的使用者，都被期待能夠掌握的部分先見。一個有能力的說話者應當已經看過許多老虎的圖像，並且聽聞人們對它的描述。那將能解釋何以知道「老虎」意思的一般說話者，必定知道老虎是有斑紋的。如果他們不知道那點，那麼，在這個詞〔的用法〕上面，他就並未適當地與網絡連結。

這些對於關鍵詞彙（如好人、水、老虎）的描述，經常成為圖畫或敘事的主題，新成員便可透過這些媒介，把握住該語言社群所欲傳達的，關於該詞彙的重要先見，譬如，老虎是有斑紋的，好人是善良、正義、勇敢的。以上是專門針對道德社群中的「一般說話者」，肩負著傳遞有關公認的道德典範的「先見」，予以新成員的重責大任而論的。

## （二）先見的可變性與專家角色

針對 Kotsonis 質疑 Zagzebski 忽略「那個」可能潛存偏差的道德規範與價值，研究者認為，特別值得注意的是，關於道德典範的先見並非永恆不變的，而是存在變動的可能性。茲引述 Zagzebski 的說法如下（p. 186）：

Putnam 說，雖然先見典型上大致是正確的，但認為先見精確描述一個詞彙的外延成員，卻非必然為真。那個說法是可信的，這從先見是可以改變的這項事實就可以得知。Putnam 認為黃金的顏色是黃色的（我認為他的意思是金黃色的），這是黃金的一部分先見，但是倘若由白金、粉金（pink gold）、綠金做成的珠寶，在語言社群使用者的經驗中，變得愈來愈常見，我猜測先見可能會有所改變，卻不改變指涉性的意圖，也沒有絲毫改變「黃金」的意義。所以先見可能因為文化意外而改變，卻絲毫沒有改變專家所相信的東西。

更重要的是，先見的改變往往肇始於專家的發現（p. 186）：

我們也認為，當專家對於他們所探究的種類有愈多的發現時，廣泛傳播於社群中的該類的先見，就變得愈來愈精確。當然，那假定專家擅長於他們的工作，並且透過網絡的溝通，而有良好的運作。

由以上兩段引文可知，先見發生改變的契機，經常與專家角色息息相關。根據 Zagzebski 對於語言社群分工的說明，除了一般說話者負責傳遞給新成員，有關 X 的先見外，尚有專家扮演的獨特角色，後者的功能是研究 X 究竟是什麼？譬如，黃金真正是什麼？水的構成為何？好人是什麼？是什麼使好人成為好人？據此，當社群成員無法區辨真正的好人與冒牌貨時，便會轉向專家尋求專業的判斷。那是因為專家掌握的，不僅只是 X 的表面特徵，尚有 X 的深層特性。隨著道德專家（至少包含道德哲學家與道德科學家）對好人的研究愈深刻、所知愈多，他能進而協助社群修正對於好人的認識，繼而反映在語言社群網絡對於先見的調整上。若然，專家很可能發現，公認的道德典範所持有的性別主義所反映的對於女性的不尊重，其實與好人的深層特性並不相容，進而反映在後續有關好人先見的修訂上。譬如，專家在刻劃好人所具有的尊重德行

時，便會特別強調，對人的尊重並不會因性別，而有差別待遇。若然，社群往後運用的好人的先見，便會移除原先潛藏的偏差價值。倘若道德專家確實在道德社群中享有「語言特權」，那麼，他對於好人之深層特性的研究所得，便能順利地修正該社群有關好人的先見。

Zagzebski 稱呼這個做法為語言網絡的「內部批評」（p. 190），除此之外，另一個作法，則是在與另一個相異的道德語言社群相遇下，而產生的轉變（p. 190）。譬如，當 A 文化成員接觸到 B 文化對於道德楷模、好人所流傳的敘事時，可能察覺與原生文化對於好人的敘事有些出入，這些認知上的落差，都是促成修改先見的契機。綜言之，道德社群內部固有的對於好人的認知偏誤，可望藉助於道德專家促成社群的內部批評，以及與異文化相遇時的相互批評，作為修正關於道德楷模先見的重要機制。

研究者以為，這凸顯前述 Zagzebski 分別從縱向的自我一致性，和橫向的與重要他人的一致性，來刻劃「良心的自我反省」，傾向於呈現一幅靜態的圖像；若再增補上道德社群內部專家修訂有關好人之先見，以及在與異文化接觸下促成先見變動的可能性，將可動態呈現持續演進中的道德社群，特別是社群針對道德楷模之可欽佩性與先見的持續修訂。

若回到前述「柏格爾犯罪家族」之例，要想讓家族成員有機會察覺自己一貫認定的「那個」道德楷模，其實是大有問題的，便要積極確保道德社群（社會）切實發揮傳遞有關好人先見的功能，並且發揮社群內部批評，與社群之間相互批評的功能。譬如 Kotsonis 指出（2021, p. 7）：

柏格爾家族的小孩並非居住在一個與世隔絕的環境。他們上學且與人  
們（例如教師、同儕、鄰居）互動，這些人可以提供他們不同的楷模，  
而不只是由他們家族揭露給他們的那些楷模而已。

這個敘述不禁令人懷疑，柏格爾家族以外的更大的道德社群（如學校、社會），是否真有積極發揮它們傳遞給新成員，有關好人先見的功能？尤其更加彰顯學校教育在培養學生道德欽佩感上，所應擔負的責任（詳後）。從教育機會均等觀點而言，家庭出身非個人的選擇，就各式資源的享用上，有人幸運，有人比較不幸，因此，國家義務教育便想確

保，能提供每個人優質的學校教育，盡量彌補先天不公平因子，對個體發展造成的不利影響。同理，品德教育的公平性議題在柏格爾家族成員的案例上，也清楚可見。

此外，用 Zagzebski 的術語來說，道德語言社群內的專家就是享有語言「特權」的人，他們本於專業，能夠針對一般人對於好人持有的先見，提出深刻的修正意見。惟在此 Zagzebski 也特別提醒（p. 188）：

應得語言特權的人，是那些善於區辨真楷模與冒牌貨，並且善於看出冒牌德行的人。不幸的是，那些有巨大影響力來決定道德詞彙先見與外延的人，他們擁有影響力經常是源於他們的政治勢力或媒體風采，而不是因為他們的智慧。有人對於好人的先見以及個別德行具有巨大影響力，而且他們的判斷影響社群中人們對於詞彙的使用。如果這些與論製造者不具有好的判斷，結果可能會是對於這些詞彙之意義的混淆。

按照道德社群的語言分工，理想上，應該由道德專家擔任社群中鑽研什麼構成好人之為好人的深層特性，並將其研究成果透過網絡傳播力量，影響一般人對於好人先見的修訂。這些道德專家理應是享有道德語言特權的人，意即強調其對於「誰是真正的好人」，享有較大的發聲權。但 Zagzebski 提醒，實然情況卻可能是，由享有政治權勢的人（如希特勒）掌握發聲權，刻意扭曲關於好人的先見，進而操控社會大眾對於好人做出錯誤判斷。這適足以解釋「納粹欽佩希特勒」的事例。對應之道應該是分辨享有語言特權的人，其權利源自於何處。

#### 四、循環論證？一般人掌握的是關於好人的先見

根據 Zagzebski 採行的情緒認知理論，受欽佩的對象，必然為欽佩者覺知或評斷為體現若干正向（道德）價值，才會激發她產生（道德）欽佩感這個正向情緒。若是如此，那麼「道德楷模的指認與挑選，已需要對於善及德行有若干先行的知識與理解」（Szutta, 2019, p. 286），於是 Szutta 指控 EMT 存在循環性（circularity）的問題，亦即，Zagzebski 一再堅持 EMT 並不肇始於對道德核心概念（如好人）的界定，而是直接以一個個真實的道德楷模人物為起始點，所以若想知道什麼是「好

人」、「德行」、「對的」行為、「美好」生活，直接看「那個」道德楷模是什麼樣的人、具有哪些特質、所作所為、生活類型就知道。這裡的道德楷模，指的就是自小被教導的「那個」（公認的道德典範）或像「那個」一樣的人。Szutta（2019, p. 286）的質疑是：道德楷模的辨識與挑選，本身不就預設道德主體對於善與德行已有先行的知識與了解？則 EMT 如何可能不是從對概念的界定入手？易言之，Zagzebski 堅持 EMT 不從概念的定義著手，但 Szutta 質疑道德欽佩感的生成本身，即預設主體對於善與德行已有些看法。

根據上述討論，研究者以為，Szutta 對於 Zagzebski 犯下循環論證的指控，並不正確。因為根據 Zagzebski 對於好人的「先見／表面特徵」與「深層特性」所做的區分，前者如好人是「正義的」、「勇敢的」、「慷慨的」，就像水是「無色」、「無味」、「無嗅」的液體，後者涉及對於好人的深層心理結構所做的分析，如同水是 H<sub>2</sub>O，她很清楚知道社群新成員在學習辨認「誰」是道德楷模時，成人會直接用手，指向若干社群公認的「那個」道德楷模人物，甚至使用一些德行詞彙來描述，與正面評價他們，逐漸地，新成員便能從中，掌握到若干可供辨識之用的「好人的先見」。但他們與一般人對於好人的認識，通常僅止步於此，而真正把握住「好人」判準、道德楷模之「可欽佩性」標準的是道德專家。據此，研究者以為，Szutta 所說的，「道德楷模的指認與挑選，已需要對於善及德行有若干先行的知識與理解」確切無誤，Zagzebski 理應也會同意才是，只是此謂的「若干先行的知識與理解」，指的應該是他們在過往教養過程中，已然掌握的「好人的先見」，而非對於好人深層特性、什麼使得好人成為好人的真正認識。事實上，一般人通常也無法對於什麼是好人、德行、慷慨、誠實與謙遜有一套完整的說明。也因此，EMT 確實始於一個個楷模人物，而非從對於道德楷模的定義入手。

## 伍、結語：由初始欽佩感提升至反省性欽佩感的教學

前述「納粹欽佩希特勒」的例子顯示，倘若掌握語言特權的人，是握有政治權勢的有心人士，而非真正的道德專家時，社群中盛行的好人的先見，恐有遭受操弄之虞。此時，除了良心的自我反省外，尚且有賴社群中的道德專家挺身而出，提出指正，即透過社群的內部批判，或源自於異文化的交流，而察覺問題所在。「柏格爾犯罪家族」的例子，則凸顯學校教育如何在培育道德欽佩感上，發揮積極作為，成為重要的教育課題。以下根據前述討論，提出對於品德教育的若干啟示。

### 一、道德欽佩感不能只停留在習染，尚須透過教學，提升至反省性欽佩感的層次

Ellenwood (2018, p. 164) 說，經由模仿而學習的研究通常不被嚴肅看待，那是因為人們認為這是天生自然、自動發生的，就像呼吸一樣是無須教導的。類似的，（道德）欽佩感連同欽佩「誰」，也經常是學習者在耳濡目染下，無意識地採用重要他人的情緒反應，或透過自行的觀察學習與模仿下，習染而成的。誠如 Zagzebski (2017, p. 189) 所說，「我們欽佩什麼，部分是由影響我們的那些人最欽佩什麼所決定的」，以致於（道德）欽佩感的培養，未必會被正視為嚴肅的教育課題。然而，「柏格爾犯罪家族」的事例，卻格外彰顯 Zagzebski (2017, p. 50) 強調，與其不經反省地欽佩，不如反省性地欽佩，實在所言不虛。因此，當前勃興的楷模取向品德教育，倘若有意激發受教者對楷模人物的欽佩感與思齊心，那麼，關於道德欽佩感的切實教學就有其必要性。

尤有甚者，鑑於社群媒體、數位媒體鋪天蓋地席捲下，孩子提早接觸到形形色色對他們而言極具吸引力的潛在楷模，當中卻不乏負面人物。因此 Ellenwood (2018) 建議，亟需提供學生持續練習的機會，讓他們從廣泛多元的楷模候選人中，學習如何辨識、評價與採納楷模，譬如，可以使用故事作為媒介，藉此讓讀者放慢速度、聚精會神地深思故事主角是否真的值得欽佩？由教師帶領學生探討為何自己會特別為某個人物所吸引？特別欽佩某個主角？藉由教師的提問，以及學生反思自己的欽佩感，與情緒意向性對象之間的適配性過程，強化學生區辨真楷模



與假楷模的能力，終究使之有能力做出良好的判斷。總之，Ellenwood 強調「教育者需要引導學生發展思考過程。」(p. 167) 這個思考過程就包含引導學生從初始欽佩感，提升到反省性欽佩感的歷程，讓原本「不知所以」的欽佩感，轉變成明辨慎思、「知其所以然」的欽佩感。

## 二、培養反省性欽佩感的提問方式與「德行識字」的驗收

道德欽佩感教學的明確目標之一，便是提升欽佩感的層次，由初始欽佩感這種非常可能出錯的類型，提升到反省性欽佩感。後者仰賴個體反省性地檢視自己的欽佩之情，與被欽佩的對象之間的適配性，檢核原本對我「顯得」可欽佩的對象，究竟是否真的值得欽佩，據以判斷自己的這個欽佩之情，可否被證成。為此，就需要教導受教者習慣性自問：「我為什麼欽佩她／他？」、「我欽佩她／他什麼？」、「她／他真的值得欽佩嗎？」此處便會碰到「可欽佩性」的判準、標準問題。關於這點，經由前述探討可知，除了社群中原本已經廣泛流通的，諸如德行詞彙這些對於好人的先見外，道德專家對於好人深層特質的分析成果，經由語言社群廣泛宣傳後，也都能作為尋常大眾，用以評判的重要準據。譬如，藉由對道德楷模人物道德心理的剖析，道德專家發現，道德楷模在做出有德的舉動時，他的內在想法與感受處於和諧一致、毫無扞格的狀態，他樂於做出他判斷應行之事。甚至在旁人看來的重大犧牲，道德楷模人物卻不以為然，反而勇往直前、甘之如飴 (Carbonell, 2012; Colby & Damon, 1992)。這些深層特質，連同有關好人的先見知識，皆可透過教育的力量，教導給受教者。為此，教學者便需要不斷增進自己對於道德楷模深層特質相關知識的掌握。這事涉品德教育工作者專業知能的成長。

此外，在此教學過程中，也可藉機檢視學習者對於社群中業已廣泛流通的好人先見的掌握情形。譬如，他們能否使用德行詞彙，作為初步辨別道德楷模的重要依據。這與當前臺灣與英、美等國推動品德教育時，強調必須直接教導受教者「德行識字」(virtue literacy) 一即一組共享的德行語彙 (Carr & Harrison, 2015; The Tony Little Centre, 2021)，藉此得以理解與討論什麼是好人的理念相通。但是，研究者以為，不同於傳統品德教育側重於德行詞彙的單向教導而已。譬如，《議題融入說明

手冊》品德教育項下，列有九個「品德核心價值」，作為學習主題（國家教育研究院，2020），倘若教師也能提供機會給學生練習使用德行詞彙，針對他們各自心目中的道德楷模，進行分析與檢視，這個做法適可讓教學者更清楚學生對於德行詞彙的掌握程度。另外，一個附帶效果是，透過學習者自行列舉其心中的道德楷模，教學者也得以了解他們各自特別珍視的道德價值為何，由此亦可體現每個人道德品格的各殊性。

### 三、由「對人的欽佩」轉向「對價值的體察」

Szutta 認為上述的提問至關重要，因為藉由深刻反省「為何」主體會欽佩某人，便會轉而關注那些體現在楷模人物行動中的一般價值（2019, p. 284）。這是指，由「對人的欽佩」轉向「對價值的體察」。可以說，道德楷模之所以值得欽佩，他們的可欽佩性，就在於他們體現這些抽象的價值。換言之，正是這些價值，解釋何以他們是值得欽佩的道德楷模。由此衍生出來的立場是，值得為人所欽佩的道德楷模，根本不必是一個道德完人，更多數情況下，他可能是一個「局部楷模」（partial exemplar），意即在特定方面卓爾不群（Olberding, 2012, p. 136）。

Szutta（2019, p. 283, 284）強調，從「對人的欽佩」轉向「對價值的體察」十分重要，因為如此一來，我們才能以適合自己的方式，而非完全仿造、複製楷模的行為舉止，來實現這些價值。確切而言，道德楷模的可欽佩性與可模仿性，未必在於他採取的具體行動，而在於他以醒人耳目的方式，體現出特定的道德價值。相較於抽象的德行概念或道德原則，道德楷模具有高度激動人心的力量，就在於這般事實：道德楷模是道德價值活生生的載體，他們獨特的德育價值在於，發揮比抽象價值更易於召喚人心、感動人心的作用。除此之外，研究者特別想強調的是，這個由人往價值的轉向，適足以強化受教者的反省性欽佩感，進而減少「所敬非人」，或對楷模人物的盲目偶像崇拜。

綜上，Zagzebski 楷模主義的觀點帶動楷模取向品德教育的勃興。若是能夠使受教者在見聞道德楷模的事蹟行誼過後，心生適當的欽佩之情，繼而產生見賢思齊的效果，誠然是相當務實可行的品德教育作法。然而，史上斑斑事例顯示人的道德欽佩感有出錯的可能性，導致「所敬

非人」的現象。本研究指出，Zagzebski 提議的「良心的自我反省」，未能考量道德社群內部動態變化的可能性，透過指明一般人與道德專家的分工，指出社群中廣泛流傳的好人的先見，若能輔以專家針對道德楷模深層特性的研究成果，指出楷模的「可欽佩性」標準，當可更好地避免「所敬非人」的潛在疑慮。這對於品德教育實務工作的啟示是：除了日常習染外，道德欽佩感著實需要明確的教學，引導受教者習慣性地提問：「我為什麼欽佩她／他？」、「我欽佩她／他什麼？」、「她／他真的值得欽佩嗎？」，藉此將原本「不知所以」的初始欽佩感，提升至「知其所以然」的反省性欽佩感層次，並持續練習運用「德行識字」這些有關好人的先見，擇取適當的道德楷模，最終體察這些楷模人物卓然體現的道德價值，其實也能以適合自己的方式所踐履。

## 致謝

本文為國家科學及技術委員會專題研究計畫「見賢就思齊？道德認同與抱負性道德：Zagzebski 及《論語》楷模主義的德育蘊義衍釋」（計畫編號：MOST 109-2628-H-003-006-MY2）經費補助下的部分研究成果，特別感謝匿名審查委員嚴謹審閱後提供修改意見，以及編輯委員會與編輯部人員的辛勞。

## 參考文獻

- 陳伊琳（2021）。見賢就思齊嗎？三種情緒反應的意涵及其對道德楷模教育的啟示。《教育學刊》，57，37-73。https://doi.org/10.3966/156335272021120057002
- [Chen, Y. L. (2021). Emulating the virtuous: Three mediating emotions and their implications for moral exemplar education. *Educational Review*, 57, 37-73. https://doi.org/10.3966/156335272021120057002]
- 國家教育研究院（2020）。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校議題融入說明手冊。https://cirn.moe.edu.tw/WebContent/index.aspx?sid=11&mid=7318
- [National Academy for Educational Research (2020). *Curriculum guidelines of 12 year basic education: The handbook of integrating the issues to the curricula*. https://cirn.moe.edu.tw/WebContent/index.aspx?sid=11&mid=7318]
- 楊深坑（1979）。孔子的「禮」和亞理斯多德的「正理」。《崑崙》，27（1），30-40。
- [Yang, S. K. (1979). Confucian Li and Aristotelian Orthos Logos. *Kung-Lunh*, 27(1), 30-40.]
- Althof, W., & Berkowitz, M. W. (2006). Moral education and character education: Their relationship and roles in citizenship education. *Journal of Moral Education*, 35(4), 495-518. https://doi.org/10.1080/03057240601012204
- Annas, J. (2011). *Intelligent virtue*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199228782.001.0001
- Aristotle (2004). *Rhetoric* (W. R. Roberts, Trans.). Dover Publications. (Original work published n.d.)
- Aristotle (2009). *The Nicomachean ethics* (D. Ross, Trans., L. Brown, revised.). Oxford University Press. (Original work published n.d.) https://doi.org/10.1093/actrade/9780199213610.book.1
- Aristotle (2011). *The Eudemean ethics* (A. Kenny, Trans.). Oxford University Press. (Original work published n.d.) https://doi.org/10.1093/actrade/9780199586431.book.1
- Carbonell, V. (2012). The ratcheting-up effect. *Pacific Philosophical Quarterly*, 93(2), 228-254. https://doi.org/10.1111/j.1468-0114.2012.01425.x
- Carr, D., & Harrison, T. (2015). *Educating character through stories*. Imprint Academic.
- Colby, A. (2002). Moral understanding, motivation, and identity. *Human Development*, 45(2), 130-135.
- Colby, A., & Damon, W. (1992). *Some do care: Contemporary lives of moral commitment*. Free Press.
- Compaijen, R. (2017). Recognizing and emulating exemplars. *Ethical Perspectives*, 24(4), 569-593. https://doi.org/10.2143/EP.24.4.3269043
- Cottine, C. (2016). Role modeling in an early Confucian context. *The Journal of Value Inquiry*, 50(4), 797-819. https://doi.org/10.1007/s10790-016-9576-3

- Ellenwood, S. (2018). Helping students to find and frisk good exemplars. *Ethics & Politics, XX*(2), 163-173.
- Flescher, A. M. (2003). *Heroes, saints, & ordinary morality*. Georgetown University Press.
- Goodman, J. F. (2000). Moral education in early childhood: The limits of constructivism. *Early Education & Development, 11*(1), 37-54. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed1101\\_3](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1101_3)
- Hardy, S. A., & Carlo, G. (2011). Moral identity: What is it, how does it develop, and is it linked to moral action? *Child Development Perspectives, 5*(3), 212-218. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00189.x>
- Irwin, T. H. (2015). Nil admiration? Uses and abuses of admiration. *Proceedings of the Aristotelian Society Supplementary, 89*(1), 223-248. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8349.2015.00251.x>
- Koonz, C. (2003). *The Nazi conscience*. The Belknap Press of Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1c5cx7d>
- Kotsonis, A. (2020). On the imitations of moral exemplarism: Socio-cultural values and gender. *Ethical Theory and Moral Practice, 23*, 223-235. <https://doi.org/10.1007/s10677-020-10061-8>
- Kotsonis, A. (2021). Moral exemplarism as a powerful indoctrinating tool. *The Journal of Value Inquiry*. <https://doi.org/10.1007/s10790-021-09844-8>
- Kristjánsson, K. (2002). In defence of ‘non-expansive’ character education. *Journal of Philosophy of Education, 36*(2), 135-156. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00266>
- Kristjánsson, K. (2006). Emulation and the use of role models in moral education. *Journal of Moral Education, 35*(1), 37-49. <https://doi.org/10.1080/03057240500495278>
- MacIntyre, A. C. (2007). *After virtue: A study in moral theory* (3rd ed.). University of Notre Dame Press. (Original work published 1981)
- Olberding, A. (2012). *Moral exemplars in the Analects: The good person is that*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203804599>
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press.
- Szutta, N. (2019). Exemplarist moral theory—some pros and cons. *Journal of Moral Education, 48*(3), 280-290. <https://doi.org/10.1080/03057240.2019.1589435>
- The Tony Little Centre (2021). *Virtue literacy: The foundation of a character education programme*. The Tony Little Centre. <https://cirl.etoncollege.com/virtue-literacy-the-foundation-of-a-character-education-programme/>
- Vasalou, S. (2018). Book review: Linda Trinkaus Zagzebski: Exemplarist moral theory. *Ethical Theory and Moral Practice, 21*(2), 429-431. <https://doi.org/10.1007/s10677-018-9866-x>
- Watson, L., & Wilson, A. T. (2019). Review essay: Exemplarist moral theory. *Journal of Moral Philosophy, 16*(6), 755-767. <https://doi.org/10.1163/17455243-01606003>
- Zagzebski, L. (2013). Moral exemplars in theory and practice. *Theory and Research in Education, 11*(2), 193-206. <https://doi.org/10.1177/1477878513485177>

Zagzebski, L. (2015). Admiration and the admirable. *Proceedings of the Aristotelian Society Supplementary*, 89(1), 205-221. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8349.2015.00250.x>

Zagzebski, L. (2017). *Exemplarist moral theory*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190655846.001.0001>