



《書評》

評介《品格教育在英國的崛起：英雄、魔龍與品格迷思》

REVIEW OF LEE JEROME AND BEN KISBY'S “THE RISE OF CHARACTER EDUCATION IN BRITAIN: HEROES, DRAGONS AND THE MYTHS OF CHARACTER”

陳伊琳¹

Yi-Lin Chen

壹、序言

本書對於英國當前推動的品格教育（character education）採取批評立場。此舉在亞里斯多德式品格教育蔚為風尚的潮流下，可謂逆勢而為。筆者認同 K. Kristjánsson（2015）主張品格教育的研究，有賴教育界與哲學界、社會科學界的協作，但自覺接觸的文獻多半侷限在教育與哲學、心理學的對話，缺少社會學與史學觀點，本書適可彌補此一缺漏。這與兩位作者的學術背景有關。Lee Jerome 是英國米德爾賽克斯大學（Middlesex University）教育系副教授，Ben Kisby 是英國林肯大學（University of Lincoln）政治學資深講師。基於他們對於英國政治、政

¹ 筆者前年（2018）曾為本刊讀者引介英國伯明罕大學品格與德行鑽禧中心（Jubilee Centre for Character and Virtues，簡稱 JCCV）副主任 Kristján Kristjánsson 所著同名著作。Kristjánsson 的立論、JCCV 的角色與推行教材，也是本書批評對象。

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

本文評介：Jerome, L. & Kisby, B. (2019). *The Rise of Character Education in Britain: Heroes, Dragons and the Myths of Character*. Cham, Switzerland: Palgrave Pivot.

策與公民資質教育的關切，本書特將「品格教育在英國的崛起」置入當代英國勢不可擋的新自由主義浪潮下予以論述。

貳、本書章節架構與各章旨趣

一、全書架構概述

這本小書（138頁）共7章。〈第一章緒論〉用2頁篇幅介紹「本書結構」，精簡說明各章旨趣。另外，每章開頭都有「序言」，說明該章要旨。終章〈第七章結論〉也以2頁篇幅，總結全書關鍵論點，綜整全書論證。這些做法皆有助於讀者快速、完整掌握本書論旨。

扣除首章與終章，全書一分為三。第一部分（2、3章）說明什麼是品格教育、為何它大有問題，繼而檢視品格教育如何在英國教育政策中浮現，指明當中存在的嚴重問題。第二部分（4、5章）檢視英國品格教育若干案例，分析師生在此些方案下教什麼、怎麼教、學什麼。第三部分（第6章）提議改以公民資質教育取代品格教育，因前者能更有效處理後者關切的問題。

二、各章旨趣

綜整各章探討的問題與重要論點如下，俾便讀者隨意跳讀有興趣的章節。

〈第一章緒論〉表明，本書將對英國這波新興品格教育潮流，抱持批判立場。鑒於已有豐富學術文獻探討品格教育各式議題，卻易有模糊失焦、論點不明的缺失。是以，本書採取的策略是：檢視英國採用的品格教育案例（p.3）。作者擬將「英國品格教育」視為單一個案，希冀此個案研究能有助於針對品格教育本質所做的思考（p.4）。底下各章將分就「學理」與「教學資源」做分析，指出雙方面皆有嚴重缺失。作者預告他們反對將品格教育視為解決社會問題的萬靈丹，並將特別針對 John Templeton Foundation（簡稱 JTF）這個慈善組織在英國品格教育政策中扮演的角色提出針砭。

〈第二章品格教育的理論思考〉指出，支撐當代品格教育的主要學

理根基是亞里斯多德式德行倫理學，當前英國品格教育最重要的推手、「必去的中心」—伯明罕大學品格與德行鑽禧中心（JCCV），採取的便是這種品格教育觀點（p.3, 18, 57）。本章針對亞里斯多德式德行倫理學提出9大問題（詳見 pp.12-17）。至於品格教育的主要問題，包含過度強調個人倫理（personal ethics），反而犧牲公共倫理（public ethics）（p.5, 9），這是因為品格被以「相當個人化與自我中心」的方式所理解，結果導致「將焦點窄化成只關心個人品格」（p.20）。作者認為，這造成品格教育會主張以相當個人主義的取徑，處理重大的社會與道德議題。

〈第三章品格教育的歷史脈絡〉指明，品格教育在英國的近代史，可回溯至1988年保守黨執政時，《教育改革法案》下創生的「國定課程」。隨後，工黨執政時（1997–2010），年輕人的品格發展仍是關注重點。但特別是自從2010年保守黨—自民黨聯合政府主政後，英國政策制定者才開始對品格教育的興趣大增（p.5, 29）。基本上，政治人物期望品格教育的推動，能對治年輕人的道德衰敗，並藉此提高弱勢學生的學業成就，促進社會流動（p.5, 29）。本章也檢視了JTF資助下的品格教育政策社群所扮演的角色，特別是它所促成的道德主義式、個人主義式品格教育取徑。

〈第四章鑽禧中心的品格教育教學資源〉聚焦在由JCCV產出的教學資源—即「騎士德行方案」（The Knightly Virtues Programme）。作者在本章充分展現「以子之矛，攻子之盾」的做法，遵循JCCV副主任Kristjánsson在2013年所著〈關於品格、德行與德行教育的十個迷思加上三個有根據的疑慮〉一文的結構，以兩兩一組的迷思，用以檢視JCCV出版的教學資源，指出即使是JCCV自行開發的教學方案，也未能體現Kristjánsson理想中的品格教育模式，甚至犯下他所指認的許多問題，尤其是對於所探討的事件，僅提供個人主義式、去政治化的（de-politicised）說明（p.5）。本書副標題「英雄、魔龍與品格迷思」便呼應了Kristjánsson一文，其中英雄指的是JCCV「騎士德行方案」中的英雄人物；魔龍是第五章探討的由JTF贊助里茲大學「納尼亞德行」（Narnian Virtues）方案中的魔龍角色。

〈第五章品格教育實務的三個個案研究〉針對另外三個獲得（英國教育部或JTF）資金挹注的品格教育方案進行個案研究。藉由檢視評鑑

每個方案執行成效的證據，來顯示評鑑結果的缺失。章末將前章「騎士德行方案」一起納入，檢討英國脈絡下的品格教育實務。除了方案文件與實施成效評鑑報告外，也會納入教育部出版品、Demos 這個智庫出版的相關政策文件。本章批評品格教育工作者通常未能明言所欲達成的目標，結果使用了不當評量。現有證據顯示品格教育的影響力是有限的，甚至是負面的；目前有關評鑑結果的詮釋落入過度樂觀的偏見。

〈第六章品格教育或公民資質教育？〉指出，英國品格教育當前採取的形式，反映了教育界一股鋪天蓋地的浪潮——新自由主義，這促成了個體化（individualised）、擔責化（responsibilised）的公民資質觀（p.6, 107）。據此，品格教育被看作一種「自我加工」（self-work），強調個人需發展能力來迎向全球經濟的要求。作者表示，英國品格教育的漲勢正好對應於公民資質教育的頹勢。在回顧完公民資質教育影響力的有力證據後，他們提議以公民資質教育取代品格教育，非但能更有效處理品格教育試圖處理的社會與道德問題，而且藉由集體的政治行動，使人有能力抗拒新自由主義中具有破壞性的成分（p.6），藉此強化英國民主（p.107）。

〈第七章結論〉綜整本書三個主要論證：第一、「在脈絡中認識品格教育」，主張對教育政策的認識，需置入特定時空、政治脈絡。本書刻意彰顯品格教育在英國受歡迎程度激增的時機點，恰巧與英國在 2010 年聯合政府主政後，實施緊縮政治（austerity politics）、縮減公共支出同時（p.127）。緊縮政策下，政府需擔負的責任減輕，轉而強調個體與社群需為社會問題負起責任，這同時有助於慈善團體（如 JTF）的崛起（p.128）。作者的結論是：「英國經驗顯示品格教育深深符應於新自由主義議程，該議程與廢除集體性（collectivist）民主公民資質，並促進增加個體對於個人健康、教育與福利需求之責任有關。」（p.128）這表現在政治人物將「暴民」行動解釋成他們是缺德的壞人，亟需品格教育作為解方。這個解釋顯然是將「那些社會問題被描繪為個人道德失敗的顯現」（p.129）。但作者強調，已有研究顯示，這個社會問題實與緊縮政治下，「暴民」身處社會邊緣的境遇有關，「根據這個解釋，品格教育似乎就像是個全然無關的政治回應。」（p.129）要言之，「暴民」事件其實涉及複雜的政治、社會、經濟問題，並非單純的教育問題；政治人

物開出品格教育的藥單，並未對症下藥。

第二、「品格教育的象徵性價值」，指明品格教育政策並非單純的教育倡議，也是象徵性的政治行動，因為「它的確滿足有用的政治功能」（p.129）。因為新自由主義政府的目的之一便是「少做些」，「但政治人物仍需要被看見有在行動」（p.129），由於相較於其他教育政策，品格教育政策的花費少了許多，因此，在修辭層次上，品格教育確實是個有力的方式，可以宣稱「『我們正在做事』，但實際上卻不必做很多」，另一方面品格教育「代表大而無畏的政策解方，試圖要解決一系列問題（犯罪、反社會行為、社會連結、社會流動、受雇性等）」（p.129）。

第三、「魔鬼就在細節裡」，主張任何「政策在被以各種方式詮釋、轉譯、再脈絡化的過程中，細節就有很多機會佚失掉」（p.130），同理，品格教育在「學校風氣、不同區域脈絡、不同學科透鏡，以及教師自身意識形態世界觀下」將被折射出不同樣態（pp.130-131），因此，作者建議「一旦政策透過學校系統被更廣泛執行後，進一步的研究或許可聚焦在這些事務上。」（p.131）譬如，本書透過第四、五章檢視英國品格教育具體方案，意在彰顯從理論模型到教學資源、教案設計之間存在許多「詮釋上的『跳躍』」（interpretive 'leaps'），唯有透過這種更詳細的檢視，才能對品格教育提出更細緻的批評（p.131）。

參、述評與討論

筆者興起閱讀本書的念頭，主因是較少有人會對品格教育，抱持批判、質疑的立場。畢竟，「誰會反對『品格』的發展？」（p.125）「誰不想要年輕人變『好』？」（p.110）不過，精確而言，本書批評的，主要是英國現行品格教育模式，如其所言，「本書主要聚焦在批評英國正在發生的事」（p.4），特別是「教育大臣們所歌頌的這種教育形式」（p.v）。儘管，作者確實也有意藉由對英國品格教育所做的「個案研究」，促發吾人對品格教育本質進行反思（p.4），這從第二章針對當代品格教育主要的學理基礎—亞里斯多德式德行倫理學提出總體批評，可見一斑。不過，筆者認為，第二章點明的9項「德行倫理學的問題」是

否允當，值得再議。例如，社會心理學情境論的實徵性研究，是否真的構成對亞里斯多德式德行倫理學的挑戰？先前掀起熱烈的哲學論辯中，已有諸多學者為德行倫理學提出很好的答辯（陳伊琳，2011）。其餘的「問題」也可在豐碩的德行倫理學文獻中，找到回應說法。目前的呈現方式，顯得是「便宜之舉」，未必得當。

本書的特出處，以及值得深究的論點，在於兩位作者發揮學術特長，針對英國近年興起的品格教育政策，所做的歷史與社會學分析。由於兩位作者的學術背景，使得本書的「觀看視角」，不獨從哲學觀點討論品格教育（第二章），而是結合教育政策的歷史脈絡與社會學分析（第三章），以及品格教育個案分析（第四、五章）。特別是兩位作者身為英國人，帶著「局內人」的優勢，更能完整掌握、敏銳覺察英國政治黨派、慈善組織（如 JTF）、學術機構、智庫、利益團體之間千絲萬縷的關係。關於國家教育政策制定上、政策實際推動過程中，產官學各自適當的角色定位，以及多大程度上，允許民間組織（如各式基金會）的參與，本書倒是提供很好的案例，可供討論與深思。

限於篇幅，以下僅就英國品格教育的工具性證成與新自由主義邏輯做討論，惟本書值得再深究的論題絕不限於此。

本書第三章回顧英國品格教育的歷史發展，指出它在英國的強勢回歸，明顯發生在 2010 年聯合政府主政後。尤其在 2011 年 8 月倫敦發生暴動，時任首相的 D. Cameron（任期 2010–2016 年）表示這「無關貧窮，……不！這與行為有關，……人們表現出對於是非對錯的蠻不在乎」（p.33）於是他宣示需加強品格教育，並強調「為了我們的未來經濟與未來社會，我們需要為每個小孩提供第一流的教育。」（pp.33-34）時任教育大臣的 M. Gove（任期 2010–2014 年）表示「如果我們的學校與年輕人要再次變得在國際上具有競爭力，我們就必須從世界上最佳者身上學習」（p.35），他轉而強調學生學習「恆毅力」（grit）的重要性。

但要說英國近期最熱心推動品格教育者，非繼任的教育大臣 N. Morgan（任期 2014–2016 年）莫屬，她在任內開始大力贊助品格教育方案（p.35, 38）。Morgan 認為，教導學童品格與復原力（resilience），特別是來自社經背景不利家庭的小孩，尤為重要（pp.35-36）。因為已有愈來愈多實徵研究（如 A. Duckworth《恆毅力》（2016））顯示，諸

如毅力、復原力等品格特質，更能恰當預測成功（p.2）。Morgan 認為，問題便出在於：一般而言，英國公立學校對於品格特質，並不若對學業成績那般重視；英國私校卻不僅重視學業，而且費心於舉辦多元課外活動，旨在涵養學生具備良好的品格特質（Morgan, 2017）。長此以往，社會弱勢、高風險學生，與高社經背景學生的差距日益，便指日可待。再者，鑒於品格特質對於未來就業的重要性，Morgan 指出，「雇主愈來愈重視品格特質，諸如復原力、毅力、恆毅力、領導、自我意識與自我效能等」（p.36）。鑒於此，作者認為，Morgan 係將品格教育視為「促進社會流動的手段」（p.35），並同 Cameron、Gove 一樣，看重品格教育的工具性價值（p.36）。

而後 Morgan 的繼任者 J. Greening（任期 2016–2018 年），雖不那麼熱衷於品格教育，並關閉相關資金補助（p.39），但隨後繼任的教育大臣 D. Hinds（任期 2018–2019 年）卻又重燃興趣，再次強調恆毅力與課外活動的重要性（p.39）。本書作者總結：基本上，英國政治人物，不論位處政治光譜哪一端「都擁抱品格教育」（p.39）。例如擔任工黨影子內閣教育大臣的 T. Hunt（任期 2010–2015 年），也同 Morgan 一樣，強調為了在愈形競爭的全球市場中獲得成功，年輕人的品格發展是不可或缺的（p.40）。

經上述說明可知，英國政治人物大體上著眼於品格教育的「工具性價值」，採取「手段一目的式」思維，為推動品格教育的必要性做證成。其中，Morgan 著眼於品格教育是「促進社會流動」的一劑良方（p.35），而 Cameron 及多位教育大臣關心的是，品格教育是「提升國民國際競爭力」，特別是經濟競爭力、就業力的妙計（p.35）。筆者認為，這坐實了美國羅徹斯特（Rochester）大學哲學系教授 R. Curren 的分析。Curren 歸納英國官方論述的兩個論證方向：其一著重於「品格發展與社會流動」的關係，其二著眼於「缺德 / 沒品與犯罪行為（如暴動）的關聯性」（陳伊琳，2018；Curren, 2017）。在此可再加上，其三強調「品格特質與就業力、經濟競爭力的關聯性」。本書指出，在新自由主義總體思維下，英國品格教育政策將個體品格發展視為一種「自我加工」，旨在為自我增值、提升自己在職場上、可雇用性的競爭力與靈活性，「這些品格教育計畫傾向於聚焦在將品格的建設，視為在艱困經濟環境下，個人人力

資本的一種形式」（p.108）。

然而，無論是「促進社會流動」、「防範犯罪行為」，抑或「提升經濟競爭力」，基本上，全將「品格教育」視為達至這些預定目的的有效手段。這種「工具主義式論證」有何問題？

D. Carr (1999) 已指明，這顯然是將「社會工程」(social engineering) 與「道德教育」的問題兩相混淆。前者旨在對治諸如貧富不均、失業等社會與經濟課題；後者與導入個人與道德價值領域，協助過有意義與美好生活有關(陳伊琳, 2008)。混為一談的惡果是，將社會事件的成因簡單歸因於青年人的道德敗壞(p.34)，並將責任轉嫁到個人。實則，這些社會亂象(譬如倫敦暴動)的成因相當複雜，貧窮、裁員、財政緊縮、階級與種族對立等，都可能脫離不了干係(陳伊琳, 2008; Kohn, 1997; Lickwood, 1997)，這關乎的是結構性不平等，而非關個人能動性(p.23, 37)。是以，政治人物的說辭干犯了「有缺陷的邏輯」，他們天真甚或不老實地擬以「個人解方」對治「社會問題」(p.108, 109)，企圖掩飾他們未能有效處理社會弱勢的問題(p.23)此即本書作者所敏覺的：英國近年品格教育政策體現「個人化」、「擔責化」與「責備受害者」的思維(p.37)。

此外，良好品格特質固然可為個人生活與社會運作帶來助益，惟誠如 R. S. Peters (2007) 所言，醫療可為製作點滴瓶的工人帶來工作機會，學校教育為印刷工人帶來工作，但倘若醫生與教育人員以這些衍生的「功能」與「效果」，來看待他們工作的本質，恐非我們所樂見的。事實上，著眼與衍生功效的人，乃醫療、教育的外行人，他們並非以執業者的觀點來看待這些工作。筆者認為，類似的，良好品格特質的養成固然可能有助於降低侵犯他人、犯罪的機率，甚或提高經濟競爭力，惟這些遠程功效實非品格教育的初衷所在，也非關品格教育的本質。

工具主義式論證視好品格為對治社會病症的萬靈丹(p.3)，旨在「修理『壞掉的』兒童」，側重治療性與預防性思維。大異其趣，亞里斯多德式品格教育的證成，旨在闡明品格發展之於個體完滿幸福生活(flourishing)的意義，講求「繁盛兒童」(flourishing child)的開展，強調德行與美好人生的內在關聯(Kristjánsson, 2015)。關於這點，本書作者表明所要批評的，並非 Kristjánsson 或 JCCV，而是那些窄化、工

具化品格發展之價值的政治人物（p.40）。但即便如此，他們確實也有意凸顯，在新自由主義總體框架下，英國品格教育並非如這些學者單純以為的是「無爭議、超乎黨派的德育形式」，相反的，它完美傳達了新自由主義的核心理念，因此大有問題（p.110）。這不啻再次例示了，教育學者的學術論述與官方政策論述之間，經常存在著詮釋上的跳躍與落差。應否、如何縮短落差則有待後續討論。

參考文獻

- 陳伊琳（2008）。美國當代品格教育的反省—證成、定義與評鑑。《中等教育》，59（1），142-161。
- [Chen, Y. L. (2008). Reflections on contemporary character education in the USA: Justification, definition and evaluation. *Secondary Education*, 59(1), 142-161.]
- 陳伊琳（2011）。G. Harman 與 J. Doris 社會心理學情境論與德行倫理學的品格辯論及其對品格教育的啟示。《教育研究集刊》，57（2），1-37。
- [Chen, Y. L. (2011). Social psychological situationism vs. virtue ethics: A debate about character and its implications for character education. *Bulletin of Educational Research*, 57(2), 1-37.]
- 陳伊琳（2018）。英國品格教育現況評析及其對臺灣品德教育的啟示。《中等教育》，69（4），74-89。
- [Chen, Y. L. (2018). A commentary analysis on the current UK-style character education and its implications for that in Taiwan. *Secondary Education*, 69(4), 74-89.]
- Carr, D. (1999). Cross questions and crooked answers. In J. M. Halstead, & T. H. McLaughlin (Eds.), *Education in morality* (pp.24-43). London, UK: Routledge.
- Curren, R. (2017). *Why character education? (Impact: Philosophical perspectives on education policy, No. 24)* London, UK: Wiley Blackwell. Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/2048-416X.2017.12004.x>
- Kohn, A. (1997). The trouble with character education. In A. Molnar (Ed.), *The construction of children's character: Ninety-sixth yearbook of the national society for the study of education* (pp.154-162). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Kristjánsson, K. (2015). *Aristotelian character education*. London, UK: Routledge.
- Lickwood, A.T. (1997). *Character education: Controversy and consensus*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Morgan, N. (2017). *Taught not caught: Educating for 21st century character*. Melton, UK: John Catt Educational Ltd.
- Peters, R. S. (2007). Education as initiation. In R. R. Curren (Ed.), *Philosophy of education: An anthology* (pp. 192-205). London, UK: Blackwell.