

品格教育能够促进公德吗？

简成熙

（台湾屏东教育大学）

摘要:在理想的诉求上，华人世界一向很重视道德教育。在另一方面，国人的「公德」—为了个人私利或方便而破坏公共利益的行为—的欠缺，也为人所诟病。台湾在 1990 年代的教育课程改革，道德教育已不单设科，近年来，西方「品格教育」的重振已高唱入云。本文首先简要扫描西方伦理学与德育的发展，探讨品格教育在西方复苏的因缘，再从台湾的脉络中界定「公德」的意义。研究者试图说明，品格教育（道德教育）在台湾重新受到重视的背景因素，是受到西方德行伦理学复苏及九年一贯课程「缺德」的影响；再者，公德本身的重点，应在「公」而非「德」，立基于德行伦理学、社群主义的品格教育，不一定能促成国人公德的提升。公德的提升，仍须强化公私领域之分际、个人自主性、对陌生人的尊重等传统自由主义的重点。研究者企图从哲学论证中，使教育工作者更能体会品格教育的内涵，而不致沦为教育口号的呼吁，能真正正视品格教育可能在华人社会与自由主义的抵触，而能达成品格教育的理想。

关键词: 品格教育、道德教育、公德、德行伦理学

壹、绪论

中国二千年来的历史传统，「德治」是政治哲学的主要诉求，无论是对个人修身养性，还是治理国家，道德的期许，一直被视为是理想。《列女传·卷一·齐田稷母》：（张敬注译，1994:46）

齐田稷子之母也。田稷子相齐，受下吏之货金百镒以遗其母。母曰：「子为相三年矣，禄未尝多若此也，岂修士大夫之费哉？安所得此？」对曰：「诚受之于下。」其母曰：「吾闻士修身洁行，不为苟得；竭情尽实，不行诈伪。非义之事，不计于心；非理之利，不入于家；言行若一，情貌相副。今君设官以待子，厚禄以奉子，言行则可以报君。夫为人臣而事其君，犹为人子而事其父也，尽心竭能，忠信不欺，务在效忠，必死奉命，廉洁公正，故遂而无患。今子反是远忠矣。夫为人臣不忠，是为人子不孝也。不义之财，非吾有也；不孝之子，非吾子也。子起！」

这篇感人的叙述中，儿子贪污，母亲直斥其非，齐田稷子母教训儿子要等同对父母之孝于对君王之忠，值得我们注意的是，「非理之利，不入于家」，在此，道德一义，公私皆同。在理想的设定上，一个有德之人，不会假公济私。的确，「公尔忘私」从大禹治水三过家门不入以来，一直被传诵。可是自「五四运动」以降，中西文化交流的结果，也有多位学者从文学、人类学、心理学等层面，严重指出中国人常循私以害公，中国人「公德」不彰。更有些学者把传统道德视为「吃人的礼教」，中国文化过于「泛道德主义」（韦政通，1989）。费孝通在二十世纪三十年代的田野研究里，就曾经指出，中国人的社会是由无数私人关系搭成的网络，各自联系着道德成分，所有的价值也无法超脱此一差序的人伦关系。他更生动的描绘：（费孝通，1991:39-40）

中国的道德和法律，都因之得看所施的对象和“自己”的关系而加以程度上的伸缩。

我见过不少痛骂贪污的朋友，遇到他的父亲贪污时，不但不骂，而且代他讳隐。更甚的，他还可以向父亲要贪污得来的钱，同时骂别人贪污。等到自己贪污时，还可以“能干”两字来自解。这在差序化社会里可以不觉得是矛盾；因为在这种社会中，一切普遍的标准并不发生作用，一定要问清了，对象是谁？和自己是什么关系之后，才能决定拿出什么标准来。

为什么在道德理想上重视「大公无私」的中国，在现实生活上却公私不分，而且，相较于西方，私而害公的情形更为严重？1949年以后的中国大陆，曾经经历一段弃绝儒家思想(可视为德育的摇篮)的岁月，但即使是如此，早年的「学雷锋」以及1980年代开放以后力拒西方资本主义社会的「精神污染」，也都可视为某种程度的道德呼吁，更不用说社会主义、共产主义本来就很重视个人私欲的节制，强调对集体的奉献。有关1949年以后的中国大陆德育发展，是需要另一篇论文讨论。而笔者也暂时无力从文化层次上全盘去处理自五四运动以降，中西文化、中国民族性格的差异问题。这篇论文主要是针对在华人文化(特别是台湾)下道德教育的反省，笔者也将以西方伦理学的态势(特别是二十世纪美国德育的发展)作一参照。笔者认为片面的疾呼「道德教育」(moral education)(或其它种称谓)，不一定能发挥效果。由于「公德」是华人社会面临西方文化冲击下所反省的一个概念，也是长时间台湾德育发展上呼吁的重点。本文拟初步探讨近年重新受到重视的「品格教育」(character education)，是否有助于「公德」的提升？西方近年来高涨的「品格教育」背后的哲学基础，是来自于对传统自由主义德育观的挑战，笔者认为「公德」的公共意涵，仍然必须座落在西方自由主义的基本预设，才有改善的可能。易言之，我们不必因为西方近年来重视「品格教育」，所以我们也亦步亦趋的重视。当然，笔者并不是反对品格教育，笔者在本文中也尝试提出一些对品格教育的概念重构，使道德教育的进行能更有助于(后)现代社会的需求。

贰、十年河东，十年河西：中西德育脉络的扫描

一、西方伦理学简史

一般的伦理学教科书如果采取二分法，大致会把西方伦理学区分成「目的论」(teleological theory)与「义务论」(deontological theory)，前者认为某事之所以为善，是由于可以获得另一项目的，诸如善有善「报」、助人为「快乐」之本、要乐善好施，以求得来世的「福报」，目的论者对于何种善行应视为伦理或人生之目的，有着非常多元的论述。目的论的始祖亚里斯多德甚至认为如何获得圆满的人生，是伦理学最基本的问题，德行对人生而言，是达成人类终极善，进而获致幸福的手段。不过，亚氏在此之目的—手段关系，并不是现代人把手段视为达到目的之工具性关系。目的论从十七、八世纪以降，以「效益论」(utilitarianism, 旧译为功利主义)为主流，J. Bentham, J.S. Mill等古典自由主义学者认为某件行为的后果，若能带给当事人或大多数人最大的利益，即为善，道德的价值在于能促进人类的福祉。至于义务论以康德(I. Kant)为代表，他坚持道德不应沦为建立在事实之上的各种现实考量，这只不过是自律(heteronomy)，道德是人类理性摆脱个人好恶、利害、感情，纯粹诉诸理性的「自律」(autonomy)行为，效益论与义务论虽然对于道德本质的界定南辕北辙，但都重视道德的规则探讨(rule-governed ethics)，也被称为「行动本位伦理学」(action-based ethics)，他们企求答复，「何谓道德？」、「道德的理据为何？」、「我应该如何做？」、「仲裁道德是非的原则为何？」等问题。而启蒙运动以降，义务论对人性尊严本身的坚持—人权理念的奠基，以及效益论的大多数人的最大利益，二者共同型构了西方自由主义氛围下的民主生活方式。

二十世纪的前半叶，受到分析哲学的影响，学者们对道德语言展开更为专技的研究。G. E. Moore 认为不管我们如何为「道德」作概念界定，永远会面临到一后设的提问，如某人称「道德是 X」，可再追问「为何道德是『X』」...分析到最后，道德只能诉诸直觉(intuitionism)。A. J. Ayer, C. L. Stevenson 认为道德语言只是反映了当事人对于某一道德概念的情绪或态度，不具有严格的认知意义(emotivism)。直觉论与情绪论在伦理学研究上的涟漪是促成「后设伦理学」(meta-ethics,或译元伦理学)的产生，以 H. R. Hare 的规约论(prescriptivism)为代表，后设伦理学借着集中在语言、语法、逻辑的研究来界定道德的意义，伦理学再度沦为专技的智性认知活动。一言以蔽之，自启蒙运动以来，义务论、效益论、直觉论、情绪论、规约论，容或对伦理学的探究方式与主题有不同的看法，但都不把伦理学看成是一种生命之学，伦理学不再是生命中价值意义的追寻(简成熙，2004a)。

中西方对于主智传统或成德之学的伦理学，一直都有学者加以质疑。十九世纪的 F. Nietzsche 最具特色，他高喊上帝已死，极尽嘲讽基督教道德之能事。存在主义也从个人主体的立场去质疑外在伦理规范对人的桎梏。法兰克福学派以降的左派学者更是直接挑战西方伦理观背后的资产阶级势力。而在二十世纪末叶「后现代」的学术氛围下，各种来自局部、边缘、在地的呼吁，对于西方自启蒙运动以降所构筑以理性为主导的价值基石，也展开强烈的抨击，举其荦荦大者，如多元文化主义(multiculturalism)认为自由主义的传统是以西方白人的价值为主流，容易形成普遍性的文化霸权，后殖民主义(postcolonialism)也从先进一后进国家的政经脉络下，指控先进国家以极其主观的态度去「凝视」第三世界国家，不仅曲解了后者，也使第三世界国家丧失文化的主体性。女性主义(feminism)也质疑传统伦理价值反映了自以为中性客观的男性思考，不仅忽视了女性的经验，也会再制性别的不平等。一言以蔽之，分析哲学虽利用语言分析挑战传统伦理学论述的不当，并不质疑这些论述背后所承载的价值，后现代取向的伦理学则直接否定义务论、效益论等启蒙以降伦理学的内容。虽然，后现代论者大体上质疑理性本身，不过，他们在捍卫特定的国家、族群、性别、阶级的权益时，其实也预设了一些自由、平等、正义等概念，也必须运用诸如批判、论辩、反思等认知性的活动。另有些后现代论者完全否认道德规范本身，这将可能导入虚无。虽然虚无也是一种人生价值追寻的选择。

既不满意自启蒙以降伦理学研究重点集中在道德原理原则的智性探讨，也不认同部份后现代论述过于强调解构可能导致的虚无，有些伦理学者循亚里斯多德「德行」使人获致幸福的论述，企图修正亚氏伦理学的主张以济(后)现代社会可能面临解组的危机，这就是当代德行伦理学(virtue ethics)的使命。A. MacIntyre 特别区分两种类型的道德观，其一是「规则的道德」(morality of rules)，其二是「德行的道德」(morality of virtues)(MacIntyre,1984)，有别于「规则的道德」着重探讨行动的伦理意涵。「德行的道德」重视行动者本身(agent-based ethics)，其所关注的重点在于「有德者的特质」、「有德者的风范」、「我应该成为什么样的人？」等问题。德行伦理学并不是新鲜事，其领导人之一 MacIntyre 也同样是社群主义(communitarianism)的健将，而社群主义也正是西方二十世纪后半叶反击自由主义过于重视个人自主性导致无法凝聚社会共善的重要政治哲学，这波德行伦理学在西方社会的复苏，也的确有其特定的社会意涵。「规则的道德」与「德行的道德」也广被其它学者持循(石元康，1998; Carr,1991)。

二、 二十世纪西方的德育概览

伦理学家不一定关心道德教育的发展，但是德育的理念却很难摆脱伦理学的预设、立场与内涵。一方面，西洋伦理学的发展，主智的色彩很浓；再者，伦理学的内涵自启蒙运动自由主义以降，Kant 原先赋予道德一严格客观意义的「自律」(autonomy)，逐渐转成了「自

主性」(autonomy) 的意涵。由于自由主义强调价值的多元, 德育的重点逐渐沦为个人选择能力的培养。第三, 我们不能否认宗教在西方世俗化(secularization) 的过程中, 已经制度性的扮演了德育的角色, 特别是美国, 学校的德育重点, 从独立战争后, 「公民教育」(civic education) 反而成为实际的重点(Sherman, 1993)。二次大战后, 重要的德育取向都反映了前述的特色。受限于篇幅, 仅以「价值澄清」(values clarification) 与认知/道德发展(cognitive/moral development) 作简要的铺陈。

价值澄清法由 L.E.Raths, S.B.Simon 等开发出来, 在 1970 年代广为流传。德育的重点不在于提供具体的道德素材或内容, 教师的任务在于引导学生更清楚的了解自己的观点, 提供各种价值抉择的后果。价值澄清的拥护者显然服膺「价值中立」(value free) 的立场, 也显得非常个人主义倾向。纯粹的价值中立是否可能? 就算教师保持开放的态度, 尊重学生的主体价值, 当学生的某些价值受到过去一些「非理性」因素的影响, 或是有很明显的反社会或犯罪想法, 教师要如何贯彻价值澄清原先所标榜的价值中立, 在学理及实践上, 也都是一大挑战。与价值澄清同工异曲的是 L.Kohlberg 所提出的道德认知发展理论。Kohlberg 从不同的文化中发现, 不管是哪种文化, 人们在幼年阶段, 最先不具有道德意识, 其行为取决于避罚服从或是相对利益交换。在道德成规期, 儿童或少年会以外在的期许来自我要求, 从在乎别人的期望到接受法律秩序的规范。到道德成规后期, 青少年或成人会更进一步的去思考法律秩序背后的权利、义务相互关系, 不容恶法的存在, 建构出以人性生命尊严为本的普遍性规范。道德教育的重点在于掌握学生的认知特色, 培养学生形成循序渐进的理性推论方式, 具体的作法是藉者两难(dilemma)故事的冲突情境, 刺激学生的思考。Kohlberg 以及其追随者承继着苏格拉底「知即德」的传统, 即学生之所以没能产生道德行为, 是因为他无法真正体会该德行的意义。

价值澄清与道德认知大致成为二十世纪六、七十年代的美国德育主流, 随着美国国力的拓展, 也广泛影响英语系及第三世界国家。道德认知取向与价值澄清类似, 都不主张把道德视为一「内容」塞给学生, 也都期许教师在教学中, 能用开放的态度与学生交谈、论辩, 以强化学生的认知推理与批判反思。相较于价值澄清, Kohlberg 的道德发展理论有较为明确的价值判断隐含其中, 虽然 Kohlberg 坚持其「三期六段」发展的序阶, 是客观的「形式」, 而不是具体的「内容」。不过, 论者仍指出, 「三期六段」的排序, 是以西方启蒙运动以来以「正义」(justice) 为主的价值为核心, 这也成为 Kohlberg 在 1980 年代后被批评的焦点。

多元文化主义者认为道德是在地的, 不能脱离文化的脉络, 部分女性主义者认为道德认知发展忽略了女性的经验, 贬抑了女性以情境、脉络思考的特质, 她们提出「关怀伦理学」(care ethics) 作为另类的思考 (Gilligan, 1982; Noddings, 1984)。大体上, 自 1980 年代以后, 后现代的学术氛围下, 就像批评西方「逻各斯」(Logos) 知识论传统, 「价值澄清」、「道德认知发展论」也被视为过于重视理性的功能。理性独大的霸权, 伴随着西方先进国家, 反而形成了另一种文化优势的压迫形式。笔者认为来自左翼马克思传统或是后现代论述对 Kohlberg 正义论理的批评, 虽然反对「理性」作为西方中产阶级的霸权, 在教育形式上, 其对资本主义价值观的批评, 仍然是运用诘问、论辩、批判思考等方式, 甚至于强调各种弱势、边缘的多元诉求, 与价值澄清所标榜的价值中立, 虽然理论基础的论述不同, 也都同时有助于不同价值的公平诉求, 藉由知识导入社会实践的认知意图仍然很强烈。

以自由主义为基底的价值澄清、道德认知发展对于「明辨是非」、培养学生独立思考、个人自主性都有相当的助益。不过, 成熟的西方社会逐渐发现到, 整个社会疏离感日益严重, 权利—义务规范下的人我关系, 并无法凝聚一共通情感。个人的自主意识虽然赢得了多样的选择, 却造成了内心的孤独。不妨碍他人的规范诉求, 虽然确保了公共的秩序, 却无法使公民积极的奉献社会。以公民教育为主的道德诉求, 只强化了民主社会权利义务的规范, 并不重视人们共通情感的凝聚, 也不企求伦理道德教学对于个人内在价值的追寻。社群主义、公

民共和主义(civic republicanism)的学者首先从亚里斯多德的传统中,挑战自由主义自启蒙以降的诸多预设,是 1980 年代以后的政治哲学盛事(Mulhall & Swift, 1992)。社群主义等学者认为应重视集体的共善,不能单面的强调个人的自主性,影响所及,也吸引许多自由主义的学者重新重视公民德行(civic virtues) (Macedo,1990; White,1996)。 Kymlicka & Norman,1995:291)说得好:

如果公民不为自己的健康负责,如控制饮食、勤于运动、节制烟酒,那国家将无法提供适当的医疗照顾;如果公民不愿意负担照顾亲人之责,国家也将无法满足老弱残疾之需求;如果公民不愿意做到垃圾减量、资源回收,国家也不可能做好环保;如果公民借贷无度,一味要求加薪,国家的财经施政也将被削弱。

在这样的学术氛围下,也连带带动教育哲学的相关讨论(Callan & White, 2003),「品格教育」(character education)又重新受到重视(Arthur & Bailey,2000; Sichel, 1998)。

三、亦步亦趋的台湾

1949 年之后台湾国小德育名称历经「公民」、「公民训练」、「公民与道德」,1968 年订为「生活与伦理」,1994 年又改为「道德与健康」,1998 年的〈九年一贯课程总纲〉则取消了德育正式科目名称的地位。整体而言,1949 年政府迁台到 1981 年退出联合国后的十年,逾三十年的时间,无论是道德教育还是公民教育,大体上是建立在「党国」式的集体取向。沈宗瑞(1999:79)曾经归纳了六点:

一、民族国家建立的论述,二、传统文化的珍贵与发扬,三、国内外危机的严重性与关联性,四、国家解放与富强(也可以是侵略行为的遁词)或群体生命超越个体的自由与利益,五、国家介入公民教育的合法性论述,六、圣雄式(Charismatic)领袖或革命型政党的重要性。

国内外的学者也有类似的想法,R.W. Wilson 在 1970 年代完成的《中国儿童眼中的政治》(朱云汉等译,1981)及《道德国家》(盛杏媛译,1986),代表了西方自由世界对东方集体式公民教育或德育的评论。在 1960 年代,西方社会科学界流行「科技整合」(interdisciplinary approach),人类学、社会学、心理学的学者通力合作,他们纷纷提出西方社会是一「罪恶社会」(guilt society),东方社会是「耻感社会」(shame society),也就是当个人违反社会规范而产生的内在自我情绪制裁时,「罪感」会使当事人建立是非的概念,而耻感则是建立在别人对自己的观感。在一个「十目所视,十手所指」的社会里,当事人最在意的不是行为是否犯错,而是别人对自己的看法。1970 年代,透过留学生的引介与进一步论述(朱岑楼,1981),也在台湾学术界引起不少涟漪。很明显地,从西方自由主义社会的观点,「罪感取向」符合他们重视个人「自律」的道德目标,「耻感取向」的东方道德规范则是建立在「他律」之上。羊忆蓉(1994)检讨了 1940-70 年代台湾的教科书,她的结论是「政治主题强烈,以效忠意识为主、传统取向强烈」。李琪明(2001)也有类似的发现。R.W. Wilson 的著作是在 1980 年代才翻译到台湾,羊忆蓉的研究更是在 1990 年代以后,我们大致可以同意,就德育作为一

传统的道德规范或是国家公民教育的意识形态，台湾在 1980 年代以前，德育的集体倾向浓厚，这的确有别于西方主智倾向的德育传统。

儒家的心性之学当然很重视成德之教，1949 年之后的台湾诸如唐君毅、牟宗三等当代新儒家大师在港台都发挥很大的学术影响力。不过，这些儒学大师所发扬的儒家道德工夫论，主要在于义理的层次，其对于道德实践的讨论，也在于儒学主要核心概念之证成，反而对于实际道德教育，诸如德育内涵、德育教材与方法，着墨不多。第二代弟子曾昭旭(1985)之《道德与道德实践》，也并没有建立德育理论与指引德育实务的企图。台湾的教育学家很少参与儒家心性之学、道德主体意识的义理建构（贾馥茗是少数例外），也并没有跟进 1970 年代以降国民性格对于「耻感」vs.「罪感」的深化讨论。不过，台湾战后的教育学术，由于受到美国的影响，教育学者虽然没有参与德育在中西方文化层次的论辩，但他们仍然耳濡目染的把西方自由主义世界的德育方式引介到台湾。

教育哲学学者欧阳教在 1970 年代带回了英国「伦敦路线」(London Line)观念分析取向的教育哲学，使得 R.S.Peters「教育」概念的三大规准——合认知性、价值性与自愿性，很早就指引了台湾的教育。伦敦路线的教育重点很强调理性的认知，Peters 又是以道德教育闻名，他特别重视道德教育的「程序原则」(principle of procedure)，极力反对「灌输」(indoctrination)。经欧阳教的宣导，台湾的官方教育文书里在 1980 年代以后，很少出现「灌输」的字眼。欧阳教也同步介绍了 Kohlberg 的道德认知论。《道德判断与道德教学》结合了伦敦路线 Peters 的教育哲学与 Kohlberg 的道德认知心理学(欧阳教,1974)，影响台湾教育深远。同一时期略晚，公民教育学者沈六(1986)与教育心理学者陈英豪(1977)更完整的介绍了 Kohlberg 的道德认知论，且具体在台湾做实征研究，也随着教育心理学教科书的引介，大概在 1980 年代官方的教育政策及学术的专业呼吁，Kohlberg 的道德认知发展论已是台湾道德教育的主流了。此外，欧阳教(1984)也介绍了价值澄清法，黄建一等(1989,1990)也推展价值澄清法，不遗余力。大体上，1970 年代中期以后，台湾德育的学术走向，接轨于美国，亦步亦趋。不过，笔者也要指出，这些研究并没有从文化的脉络去思考，再加上台湾严格的升学考试，到底对于同时期台湾的中小学教师有多大的实际影响，殊为疑问。

1994 年的课程改革，台湾的民主已向前迈进了一步，解除戒严，开放党禁、报禁，但「道德与健康」一科，但昭伟（2002a:177-178）曾批评其「德目」的选择未尽合理；在整个公民教育方面，瞿海源(1998)也曾批评空有民主理念之外形与浮面的口号，并无深刻的民主内涵。而 97 年以后的九年一贯课程改革，由于把德育的科目取消了，一度引起「缺德」的批评。虽然也有多位学者从后现代的学术氛围里，或破或立，探讨德育的新走向，如苏永明(1987a,b)从后现代哲学立场评论「道德认知」与「价值澄清」法之不当，不过，系统性的探讨德育学科的教学与实征研究，多少也受「缺德」的影响而停滞。可能是受到美国德行伦理学复苏，直接带动「品格教育」风起云涌的影响，也可能是「缺德」后的反扑，2000 年之后，「品格教育」在台湾，也被高唱入云。教育部也从善如流的制定了「品德教育促进方案」（民国 93 年 12 月 16 日台训(一)字第 0930168331 号函）。

论文起笔至此，笔者一直没有正式界定「品格教育」，不仅是因为不同的学者有不同的界定，也由于某一教育概念座落在不同的时空，其实有其特定的意涵，所以本文是从一哲学、教育史的脉络中去赋予德育意义。国内学者吴清山、林天佑是这样界定品格教育：「系指用来陶冶学生良好社会行为与个性，使学生能够知道并实践如何与人相处、如何面对问题的教学与学习活动。品格教育与传统道德教育有什么差别？二氏接着说：(林天佑、吴清山，2005:149)

品格教育不同于以往的道德（或品德）教育，道德系指一个人行为操守的良窳，如廉洁、守法、孝顺等伦理与道德层面的观念与行为表现，而培养学生具备良好的道德观念与行为就是道德教育的目标。而品格比较偏重于人格特质的意涵，如负责、勇气、尊重、毅力、感恩等特质，并不全属于道德观念与行为的范畴，而是兼重个人社会行为与个性性情（情绪）的层面。

在同一篇刊物中，二氏也去界定「品德教育」：「系指人品与德行的教育，亦即学校和教师运用適切教育内容与方法，建立学生良好道德行为、生活习惯与反省能力，以培养学生成为有教养的公民」（林天佑、吴清山，2005:150）。

不过，二氏在此的「品德教育」是附上 *moral education* 之英译，也就是传统的道德教育。类似的界定在 2005 年的台湾还很多，而台湾的学者大抵是转介 1990 年代美国众多讨论「品格教育」的文献，诸如「美国品格教育学会」（*Character Education Partnership*）等。品格教育相对于以 Kohlberg 为代表的道德认知观，是有其特定的学术脉络意涵，也代表着对过于「主智」传统的反动。可是在台湾，笔者初步的体认是学者们并不一定有兴趣掌握此一哲学争议，而只是从西方时兴的文献中重新呼吁教育应重视德育。所以，品格教育、品德教育、道德教育也就交相为用，即使作区分，也只是在概念、文字中去修辞罢了。本文所处理的品格教育是指 1980 年代以后，建立在德行伦理学上对 Kohlberg 道德认知反动下所带动的德育观，在这个意义上，笔者虽然心仪品格教育，但是从五四运动中国人接受西方自由民主思潮以来，传统道德规范与自由民主的基本概念，时有紧张的关系，笔者也不免忧心我们台湾这一波品格教育的提倡，若只是一种道德呼吁，劳民伤财，无助于社会风气提升事小，若是推展的方式有偏差，反而阻碍了台湾发展中的自由民主式的公民教育。

参、品格教育理论基础与公德的潜在冲突

一、公德在台湾脉络下的意义

笔者已经针对「品格教育」做了一个历史的哲学性省察。至于「公德」，从字面上的意义来看，就是公共道德，泛指与其它人发生关联所涉及的道德行为，也可更具体的指涉维护公众利益所需的美德。但这个描述定义对于华人世界「公德」的讨论，并不太有意义。「道德」在概念的设定上，就已经涉及人与人之间的共通规范，西方的「效益论」，正是以公众利益来定夺伦理的价值。事实上，英文的 *public morality* 并不是普遍使用的字眼。虽然有一些学者也有使用（Hampshire,1978; Schneider,1956），究其内容，仍是很广泛的指涉公共领域中的道德行为。根据陈弱水(1997)的研究，华人「公德」一词渊源于明治时代接受西风的日本，由梁启超介绍至中国，梁氏所下的定义：（梁启超，1975: 10-11）

我国民所最缺者，公德其一端也。公德者何？人群之所以为群，国家之所以为国，赖此德以成立者也。人也者，善群之动物也。…必有一物焉，贯注而联络之，然后群之实乃举，若此者谓之『公德』。

道德之本体，一而已。但其发表于外，则公私之名立焉。人人独善其身者，为之私德；人人相善其则者，谓之公德。

陈弱水认为，梁启超的公德观念含有两个主要元素。其一是十九世界末东方受列强侵袭，所发展出的「群学」思潮，不少学者希望中国不要一盘散沙，应该打破家庭、宗族的地域隔阂，舍私为公，发挥爱国心以救亡图存。其二是涉及个人对社会的责任与义务（陈弱水，1997:42-44）。

梁启超正式的引入「公德」一词后，「公德」也就成为华人世界重要的字词，虽然它的意义一直在搓揉变形中，但大致上是一个正面的意义，五四时代受自由主义影响的胡适，以及多位文化学者虽然都对集体意识可能限制个人自主性感到疑虑，但也很少有学者会质疑「公德」这一正面性很强的字眼。

如果「公德」一词泛指前述的各种说明，如重视公众的利益，甚至于如果将公德对映成西方的「公民德行」（civic virtues）一代表着公民愿意为社会奉献牺牲的情操，积极参与公共事务的意愿，品格教育当然有助于「公德」。不过，战后台湾可能对「公德」的概念有了一些质的改变。

笔者曾参阅萧竟成（1963）的《国民公德释论》，这本对「公德」的专著中，列出公德的内容包括三达德及八德，实际的要求包括对人、对时、对地、对物、对事、对己，各自钜细靡遗的列出许多规范，并以生动的历史故事举例，而以「公德」统摄之。这样的定义已大到不能称之为严格的定义了。笔者举出前辈的著作，并无嘲讽的意思。相反地，笔者非常感动类似萧竟成等学者，他们其实是承继着梁启超以降的传统，希冀借着提倡「公德」以利国家发展。只不过大部分的此类著作都没有从西方自由主义的脉络去对照。提倡「公德」终究沦为伟大传统文化的回光返照。

陈弱水提醒台湾学者注意 1963 年 5 月 18 日中央日报一位署名狄仁华的美国留学生对台湾朋友提出的诤言，其题目为〈人情味与公德心〉。笔者生于 1964 年，印象所及，国小阶段曾作过类似的作文与演讲比赛，可见其影响力。值得注意的是，这是以西方人的观点对中国文化所作出善意的负面批评，本身就有着中西文化对照冲突的意义，在该文中先是肯定中国人对外国人浓郁的待客之道，接着指陈一些具体的欠缺公德之事例。作者甚至于认为这「对于中国的革命和建国运动一个很大的障碍」（晏祖编，1973:3）。〈人情味与公德心〉一文是否真为外国留学生所作，我们不得而知。不过，其所突显的问题倒是从五四运动以来一直被提出，即情感与法治可能冲突（该文倒是肯定人情味），而且此文一出，台大学生立刻发起「自觉运动」，对照当时台湾「反共抗俄」的政治气氛，一种集体意识的动机也昭然若揭。不过，笔者认为更重要的是，该文的确具体指陈了一些台湾（恐怕整个华人地区皆然）有识者心有戚戚之所在，这有别于五四以来学者们抽象的文化论述。「在公共场所不大声喧哗」、「不乱丢果皮纸屑」、「不随地吐痰便溺」、「不妨碍邻居安宁」...以上的规约，大概是 1970 年代以后台湾国小「生活与伦理」课本中学生能琅琅上口的重点（笔者尚无法去比对 1950、60 年代是否如此），而这些规约都已见诸在〈人情味与公德心〉一文及其响应的文集中。若把这本集子与萧竟成的论述作个对映，我们大致可以同意 1963 年以后的台湾在论述「公德」时，一般人所浮现的概念应该就是〈人情味与公德心〉一文所呈现的景象。2000 年之后台湾电影院曾播放的一则公益广告，「一人〈知名艺人曾国城饰〉在戏院看戏，手机响了，引起观众的围剿」，观众围剿的台词是「你这个人真没公德心」。在此的公德，也是指在戏院应该关机，不应妨碍别人看戏。就笔者的体会，在台湾人的日常用语中，「公德心」常与「缺乏」合并使用，也就是，我们常会指责某些人或某些行为，没有公德心，我们较少赞美别人有公德，是否如此，以及所涉及的更深层意涵，值得更进一步的研究。

陈弱水（1997:53）的分析很值得台湾教育工作者留意，他认为台湾通行的用法中，公

德指的是消极性、不作为的公民行为，如不破坏公共利益等，而不是积极性的公民行为，如参与公共事务、从事公益活动、特殊的爱国行动等。陈弱水进一步的指出，虽然传统中国有道德意味相当强的公共生活观，但缺乏明确的公共领域观念。养成尊重、善待陌生人的伦理观，培养守法的习惯与精神，发展公共场合或公共领域的观念，是提升华人公德不彰的努力方向。笔者以下将以台湾脉络意义下的「公德」概念，佐以中国古代、五四以来学者们的讨论，特别是笔者将以自由主义的相关论点作个参照，尝试说明品格教育不一定有助于华人公德的提升。

二、品格教育无助于公德的理由

笔者业已提及，传统中国不乏对「公」的讨论。陈弱水（2003）也归纳了传统中国「公」的五种类型。其一「公」涉及朝廷、政府的领导者或相关的政治事务，相对的「私」代表的是民间、私人；类型二的「公」代表的是普遍、全体的意涵，指涉的是普遍的人间福祉，经常的定义是「无私」，它所对照的私，通常代表负面的意义，是要去除的，此一概念在传统中国最占影响力；类型三的「公」发源于宋明理学，「公」涵盖了儒家所鼓励的德行，也代表着普遍性的理、道、义等，不过不一定指涉社会整体的利益与福祉，与之对映的私，主要代表的是私欲。类型四的「公」，是出自于对类型二、三的反动，主张「公」的境界是由个别的「私」所达成，在此，私是公的基础，明末清初最为明显，而后沉寂；类型五的「公」是以共同、众人作为基本涵义，指涉政治、宗族、社会生活等场域的集体事务与行动。

对于公私问题方面，西方的自由主义从个人福祉与国家的关系来析论「私」先于「公」。自由主义学者大体上从贬抑集体（王权）出发，认为统治者的权力来自于人民的委托，人民的委托则是来自于个别人民的共同理性判断，是人民为了确保自己的利益、福祉、自由的极大量，而愿意交出一些（伤害别人的）自由。在消极上，只要个人行为不伤害到其它人，它可以自在的做任何事。国家的公权力不得以任何理由加以干涉（公不大于私）。古典自由主义的公私之分，最显著的特色就是国家「公」权力不得侵犯个人「私」领域的自由。J. S. Mill 在《论自由》中对此有精彩的说明。在积极上，国家受人民的委托，必须致力于造福人民，如果公权力执行不力，透过定期的改选，人民可以选择政党轮替，更换国家领导人。人民之所以服从政府的领导，接受公权力的节制，是为了获得自己最大的利益，国家或政府只不过是一种制度性的工具，不具备优先性。此外，值得我们留意的是，政府不能用公权力去贯彻特定的人生价值强要人民遵守。只要个人不妨碍他人，政府必须尊重每个人价值的差异性，然后给与公平的对待，这就是有名的「中立性论旨」(the neutrality thesis) (Dworkin, 1978)。与西方自由主义「公私」观念相较，中国传统之观念有几项特点：（陈弱水，2003: 121-122）

首先，中国的「公」，伦理、规范的色彩特别强。在中国的公私意识中，公私大多是尖锐对立的，价值倾向很清楚，「私」带有强烈的负面意义，「公」则经常指称某种理想的心态，而少涉及人的实际行为或社会样态。其次，传统中国的「公」，领域的涵义相当淡，只有类型一确指特定的场域之政府。即使如此，在与政府有关的「公」文化中，公私分际的价值虽然存在，并不很有力量，贪墨文化的盛行，就是一个明证。再者，中国「公」观念很少涉及社会生活，只有类型五的「公」，部分与社会活动有关。因此，直到现在，一般中国人并不容易将社会领域或人民与「公」联想在一起，而多把社会当作个人可以任意活动的天地。最后，除了道德理想的涵义，中国的「公」最稳定的一个内涵就是官家、政府。也许是这个历史因素的影响，不少现代中国人还习惯地认为，公共事务完全是政府的责任。

就表相上来看，东方文化要个人「公尔忘私」，西方自由主义却认为「私」本身的福祉才最应维护，按理说西方的个人主义才会漠视公德。为什么中国传统普遍意义下的「公」及各种对「公」的道德呼吁，并没有转成公私合理之分际呢？笔者觉得仍得从个人自主性与社会之关联说起。

根据社群主义学者 Sandel(1998)的看法，自由主义的「自我观」与外在世界是隔离的，其自我观是「义务式、无承担、抉择式的自我」(a deontological, unencumbered, choosing self)，理想的自我观应该是「目的论式、着根式、觉察式的自我」(a teleological, embedded, cognitive self)。社群主义诸学者认为自由主义过分重视个人的自主性，不仅预设了自我的独立性，还把自我的目的性与自我选择联系在一起。C.Taylor 也有类似的批评，他认为权利至上的自我观必然是一种「原子式的个人主义」(atomic individualism)，不仅主张个体是社会最基本的构成单位，而且把个体的价值界定在其选择的能力之上，是个体自我选择的能力，而不是选择的内容，成为自由主义最显明的自我观 (Taylor, 1985:196-7)。Kant 的义务论伦理学把任何不诉诸于个人理性判断的抉择（如情绪、外在影响、私欲...等），都视为「他律」，也说明了自启蒙运动以来，自由主义对个人自主性的重视。在社群主义学者看来，这完全忽视了自我其实是既定文化时空背景的产物，个人的自我，乃至其选择，都是在人际互动中展开。笔者曾经指出 (2005:405-6)：

相较于义务论自我，社群论者认为所处的传统、文明的遗产、可欲的价值，都应该是自我追寻的目的；相较于无承担的自我，人们所处的环境与自我息息相关，是自我的活水源头；相较于选择性的自我，社群主义者认为我们不可能孤零零的作选择，我们都是以一个特定社会认同的载负着立场来响应外在的一切。

相较于自由主义，社群主义者认为社会本身有其共善 (common good)，他们也认为自由主义的自我观，容易形成与外在世界的紧张关系。心理学者杨中芳 (1996:187) 就曾经指出，启蒙以来西方世界所强调的自主性，把自我看成与外界隔绝，把外在的一切都视之为对自主性之干扰，其实是一种「反社会」的思考原则。社群主义学者当然不会同意社会价值可以用来压制个人自主性，但他们认为自由主义会造成个人与社会的疏离，证之 1980 年以后的西方社会，也发人深省。

女性主义学者 Benbabib (1994) 检讨近代哲学从 T.Hobbes, J.Locke, J.J Rousseau, I.Kant 及 J.Rawls 以降，学者们所重视的是一客观的社会制度，以契约与义务为主导，不过契约论所强调的人，却是所谓的「普遍他人」(the generalized)，Benbabib 认为只有在具体的情境中，才能真正在乎别人的权益。Benbabib 的批评也代表着女性主义学者对自由主义伦理观过于重视普遍性原则，忽略具体情境脉络的反动。

自由主义不预设社会优先于个人，慎防团体对个人可能的压制，借着肯定个人私领域的自由，使个人的选择多样化来促成社会多样性社团的发展，在笔者看来，仍有坚实的基础。本文的重点不在于处理自由/社群主义之论争，笔者之所以从社群主义等之脉络来检视自由主义，是要说明即使自由主义受到了批评，但这些批评不妨碍华人社会所欠缺「公德」的培养，可以从自由主义 一而不是着重品格教育的社群主义 一得到坚实的理论基础。

首先，笔者认为社群主义者对自由主义的批评（如对自我的预设），其实是一种本体论上的指涉，而社群论者对自我观的描绘，反映的是一种经验上的现象，二者的范畴并不相同。

从自由主义的概念设定,可以建构整个自由民主体制,社群主义者的重点是要重振公民德行,并不是要消解民主政治。了解这点对于华人社会很重要。对儒学自由传统最友善的美国汉学学者 De Bary 就曾指出,当代西方社群主义者不会认同亚洲可以藉文化脉络的独特性,为其贬抑人权的事例来脱罪(陈立胜译, 2003:12)。不错,西方这一波社群主义的复苏,许多的观念与东方传统思想更为接近,东方社会的学者宜从东西方文化交流的脉络中,再作一历史性的考察,五四运动以来学者们的反思,都值得我们再去审视,而不能流于学术时髦或民族本位的心态。

再者,社群主义对自由主义的批评,主要在于重振公民参与社会积极性的公民德行,而不是消极性的不破坏、不作为。华人社会被诟病的缺乏公德,正好是消极性的不作为。对西方社会而言,人们对公共事务的冷漠并不会导致他们对公领域设施的破坏。笔者自己对台湾社会的观察,台湾人对于公共事务或狭义的政治事务,不仅不冷漠,在「泛」政治化下,还显现出积极性的狂热。着重品格教育,当然不会助长国人破坏公物,乱丢果皮纸屑的恶习,但是我们现在的道德重整或品格教育的疾呼,会作得比过去两千年更好吗?品格教育容或可以济西方社会主智德育观的缺失,它所重视的积极性公民德行在性质上与华人社会的「公德」确属不同的层次。

女性主义者批评自由主义过于重视普遍他人,易使道德行为忽略了当下的情境判断,确有其深义。放在华人社会公德的讨论中,也要很慎重。不要忘记笔者一开始所征引费孝通的「差序性格」,华人社会长时间来过于重视私人熟识者之间的人际互动,而引起的公私不分,也是公德不彰的原因。陈弱水指出: (1997: 58)

公德不彰的一个主因,简单地说,就是社会上许多人极少考虑自己的行为对无特殊关系之人的影响。他们对陌生人缺乏尊重,甚至对伤害他人感到漠然。把这种普遍的心理和中国传统伦理体系相对照,我们不能不说,华人公德的低落与传统文化不强调普遍性的人际关系有密切的因果关联。

当然,对「普遍他人」的尊重作为人权的核心概念,与普遍性的人际关系,也不一定是等同的概念。笔者认为我们不把陌生人当人,将公共场所的其它人视为与己不相干的外人,仍是一种对广义人权的漠视。不错,不少西方自由主义氛围下的教育学者在审视了社群主义等的观点后,也吸纳了他们重要的内涵。像 White(1996, 1997, 2001)等的著作,并不太疑虑爱国心等情感因素可能导致非理性的国家坐大。Carr(2005)也认为重视品格不必然与人权起冲突。台湾学者黄藿(2004)甚至于认为人权教育要建立在道德品格教育之上,而且人权教育的核心就是道德品格教育。针对西方社会集体意识的复苏,笔者认为一方面是响应对自由主义之批评;再者,就现实意义来看,在多元分殊下,也有必要重新凝聚一集体意识,以协调各种多元的诉求,不无自由主义教育学者以子之矛攻子之盾的意味,并不会撼动自由主义的传统(简成熙, 2005: 105)。至于类似黄藿等学者之观点,笔者要说的是品格教育绝对具有道德的可欲性。传统儒家强调统治者要修德,放到现在的社会中,也没有人会否认国家领导人具备好的品格对国家的重要,在这个层次上,品格教育不仅有助于「公德」,而且对任何人类多样性的活动都有促进的功能。不过,品格教育本身的重点在于顺应社会的期许,在消极上约束自身,在积极上奉献社会。由于没有安顿到个人的福祉,也不免陈义过高。刘再复、林岗曾经指出,传统伦理学中的「克己」、「恕道」要人收束己身,孤立一人时就克己、修身养性,与他人发生关系时就推己及人,这个目标虽然很远大,其实并没有真正照顾到己身,反而使个体无法充份的组织、安排、支配自己的生命历程,反而使人的精神处于未成熟状态,

结果造成恶性循环，更为重视外在的指导、训示。二氏指出：(刘再复、林岗，1987：87)

传统伦理学想培养“仁人君子”的宏愿在历史上也落空了。不但落空，而且正是它的深层法则，培植并助长了私人本位的意识；不断的“修身”，却唤起了人们对“身”的无穷兴趣，对身一私人利益的追逐。“己身”恰像皮球，伦理学愈借助道德规范的力量压抑它、打击它，它反而由于这种力量弹得越高。在好的情况下，这种伦理学顶多能培养一些“独善”的人物，在坏的情况下，满口的仁义道德，恰恰招来了男盗女娼。而无论那一种情况，都浸透着强烈的私人本位意识。

五四运动时期，有多位学者对于以国家主义为形式的集体主义，其实是深感不安

的。胡适提出健全的个人主义，在阐扬易卜生的「救出自己主义」，胡适认为牺

牲个人自由以求国家的自由，在程序上是错的，正确的做法应该是争取个人的自

由即是争取国家的自由(丘为君，2002：225)。从自由主义的角度来看，只有确保个人大量的自由与福祉，安顿了人们「自私」又不妨碍他人的身心需求，要制裁害公的行为，才更站得住脚，也较易实行。西方社会比较没有公德心不彰的问题，应该是自由主义落实的结果。但昭伟(2004)在德育的推展上，也有类似的想法：

我认为最低限度的道德是以「自由的原则」为主轴，每个人在不侵犯他人权益的前提下，享有追求自己人身幸福的权利。根据这个基本的想法，道德教育的内容，就不外是在教学生：一、知道每个人应享有的基本权益(包括追求自己认定的幸福人生的权利；二、知道并有能力维护自己的权利；三、有意愿来追求自己认定的幸福生活；四、能尊重或不侵犯他人的基本权益；五、能在他人权益遭到侵害时见义勇为的挺身而出。

但昭伟最低限度的道德要求，其实就是建立在古典自由主义之上。笔者不认为倡

议品格教育的学者一定会反对以「权益」为本的德育观。虽然笔者曾指出品格教育与人权教育有其理论上的冲突性(简成熙，2004b)，不过，品格教育的重点大概不会是上述「最低限度的道德」，殆无疑问。大多数提倡品格教育的学者都会认为以「权益」为本的德育观是不够的，笔者却认为，只要能具体贯彻不伤害他人的公德，将比疾呼高标准的道德品格，更有助于华人社会规范的建立。

肆、结语：为品格教育进一言

中国近百年来追求自由民主的过程并不顺畅。由于中国文化本身并没有类似西方权利义务概念，也由于中国文化本身所重视的伦常观念，更由于不少学者们都有类似民族主义式的中体西用的想法，这些因素反而使另一些学者坚持西方自由民主的精神。学术及政治实践上，也一直在相互角力。在台湾，胡适、殷海光从1950年代一直延续着五四的精神。时至今日，中国大陆的学者也吸纳了西方自由主义的精神(金生鋈，2004)。不过，个人主体的自由与

群体的和谐，其间的相互搓揉，仍是学者们关心的焦点。鲁洁（2004:86）下面的话，最能代表此一精神：

当代中国所要培养的决不是单子式的独立人格，而只能是共在型独立人格。这种共在型独立人格的特征可以归纳为以下各点：其一，它是一个独立性的存在，而不是一种依附性的存在。他能以自己的独立思考、批判精神去选择自己的生活方式、价值取向，而不是顺服、委归于各种依附关系；其二，这种独立性是以承认他人的独立性，以人与人之间的平等、公正为其规定性的，也正是在这种普遍独立性的基础上才能发展出人与人之间的「共生」关系；其三，共生性是一种新的人性结合关系，这种新的结合关系不是依附性关系的回归，而是它的否定之否定。它既内涵着独特性、多样性的个体价值，同样也显示当代人在价值上的普遍相关性；其四、这种共生性也不是追求完全的同构型，它更多的是一种异质文化之间的「和而不同」。对于异质文化的理解、宽容、对话与沟通当成为一代新人的至关重要的品质。

鲁洁虽然反对「单子式的独立人格」，其「共在型独立人格」其实也体现了西方自由主义所重视的「自主性」，这也说明了东方学者对自主性的「爱恨情仇」。自由主义在五四运动之时，对大多数的国人，还是一种陌生的生活方式，今天的华人世界，自由主义的生活方式已为许多人所熟悉，强调自由主义的德育观，所面对的阻力应该会低于五四时期。笔者基本上认为「品格教育」的许多内涵都可以在固有的传统中觅得基础。品格教育的推展，当然有助于人际之间的和谐与顺畅，但就华人社会所匮乏的「公德」而言，品格教育顶多只能再呼吁人们尊重公共领域的规范而已，它并不能将公私之概念更深层的影响到华人的认知架构中。诚如本文所言，华人公德之不彰，可能的深层原因是没能真正照顾到个人私领域的自由与福祉，致无法发展出公私领域的观念、缺乏对人的普遍性尊重，这些刚好都是西方自由主义的精神。那品格教育如何不妨碍或更进一步促进公德之发展？笔者只能在此很简要的提出两个方向。

要推展品格教育，更上游的问题是要推展何种品格？根据德行伦理学者 MacIntyre 所诠释的亚氏理念，德行必须体现在具体实践中。不同的社会自然会有不同的角色期望。在科技讯息的社会里，也当然会衍生新的品格需求，诸如网络礼仪等。教育工作者必须时时从新的社会脉络中去体察新的伦理规范。德行伦理学在西方自由主义社会的复苏，当然有其回归传统的保守性格。但笔者认为如果教育要由上而下的去回归传统，很容易沦为教条。这就有赖教育工作者扩大自己的视野，并要在相关的知识领域上与时俱进，随时赋予品格新的知性意涵。准此而言，「公德」在不同科技时代，也会转换成不同的形式需求，品格教育不能只停留在呼吁美德的层次。此外，国人在推展品格教育时，也无须挟洋自重，儒家文化可以提供的资源很多，与其介绍国外的品格重点，实不如致力于传统德行的现代转换。

再者，由于品格教育相对于道德认知或价值澄清，比较强调对既有规范的遵守，亚里斯多德的德育观也很重视习惯的养成。这也可能使品格教育稍一不慎，就会流于灌输与说教，「礼教吃人」是当年鲁迅的反省。品格教育在作法中除了说故事、重视情意、布置良善环境外，也宜加强各种品格所涉及心理机制的研究。换言之，我们在教导学生各种良善的品格时，一定得同步地去观照学生表现这些品格时的情境所带动的心理反映。人与人互动中，忿恨、生气、不满、羞耻、恐惧...都是不同品格培养中，必须克服的心境。黄藿（2002）已诠释了德行伦理学与情绪教育的关联。但照伟（2002b）也很戏谑地指出，德育工作的困境是教育工作者不够好也不够坏。不够好是我们自己也达不到德育的目标，无法做好身教；不够坏是指我们对恶的经验不足，既无法洞悉学生的恶行，也无法同理学生作恶的心路历程，他因此呼吁德育工作者，要重视对「恶」的研究。如果教育工作者在学生违反公德的恶行时，能更掌握所处情境的文化及犯行学生的心境，品格教育在砥节砺行的教化过程中，当然也不会

沦为保守。

回到本文的提问，品格教育能促进公德吗？如果公德在此意指 1963 年后华人（特别是台湾）特定的对公共场合消极性的不破坏性，如果品格教育意指西方 1980 年代社群主义对自由主义的批判所蕴育出回归亚里斯多德传统重视积极性公民德行的德行伦理学德育观。笔者初步的体认是华人社会所欠缺的公德心，根源于传统中国把「公」的概念只作一理想呼吁，过度贬抑「私」，既没发展成西方公私领域的概念，也没能正视到个人的自主性及人之为人的普遍性尊严。「公尔忘私」终究沦为少数人的美德。华人公德心的提升，可能还是必须在自由主义权利义务的规范架构，确立最低限度的道德——不伤害、不干扰他人之下，尊重个人多样化的选择空间，公共场合的规范——而不是传统道德的集体规范，才容易形成个人内在的自我期许与公领域下的集体制裁。笔者不认为西方现在时兴以及台湾赶流行所引介的品格教育能直接促成公德的提升。当然，笔者绝不否认品格教育的价值，如何使品格教育不流于保守、教条、灌输，有赖教育工作者以更开创的视野去重构品格教育，使品格教育能随时反映时代脉络需求，教育工作者也要正视学生违反常规的内在心理机制，那品格教育不仅能促成公德的提升，也将能在新世纪担负为人类教育与文明奠基的重责大任。

参考书目：

一、中文

丘为君(2002)。权威与自由：自由主义在近代中国的历程。见刘青峰、岑国良(编)，**自由主义与中国近代传统**(页 219-249)。香港：中文大学出版社。

石元康(1998)。**从中国文化到现代性：典范转移？**。台北：东大。

羊忆蓉(1994)。**教育与国家发展**。台北：桂冠。

朱岑楼(1981)。从社会个人与文化的关系论中国人性格的耻感取向。见杜维明等着，**中国文化的危机与展望——当代研究与趋向**(页 373-416)。台北：时报。

朱云汉等译(1981)。**中国儿童眼中的政治**(R. W. Wilson 着)。台北：桂冠。

沉六(1986)。**道德发展与行为的研究**。台北：水牛出版社。

沈宗瑞(1986)。国家、社会与公民权的发展。**通识教育季刊**，6(2)，63-83。

李琪明(2001)。**两岸德育与意识型态**。台北：五南。

但昭伟(2002a)。**道德教育——理论、实践与限制**。台北：五南。

但昭伟(2002b)。不够好也不够坏的道德教育工作者与道德教育。中研院欧美研究所举办「**第五届当代教育哲学**」专题研讨会会议手册与论文。

但昭伟(2004)。迈向以权利语言与最低限度道德为核心的道德教育。中研院欧美研究所举办「**第六届当代教育哲学**」专题研讨会会议手册与论文。

金生鉉(2004)。**论教育自由**。见台北市立师范学院主办「人权文化建构与品格教育研讨会手册」。

林天佑、吴清山(2005)。品格教育、品德教育。**教育资料与研究**，64，149-150。

韦政通(1989)。**儒学与现代性**。台北：水牛出版社。

- 晏祖(编)(1972)。人情未予公德心—青年自觉运动专辑。台北：五洲。
- 陈弱水(1997)。公德观念的初步探讨—历史源流与伦理建构。人文及社会科学集刊，9(2)，39-72。
- 陈弱水(2003)。中国历史上「公」的观念及其现代变形—一个类型的与整体的考察。政治与社会哲学评论，7，87-144。
- 陈英豪(1977)。我国青少年道德判断的发展及其影响因素。高雄师范学院学报，6期，93-155。
- 陈立胜译(2003)。亚洲价值与人权(W. T. De Barry 原著)。台北：正中书局。
- 盛杏濂译(1986)。道德国家(R. W. Wilson 著)。台北：桂冠。
- 曾昭旭(1985)。道德与道德实践。台北：汉光。
- 黄藿(2002)。德行伦理学与情绪教育。中研院欧美研究所举办「第五届当代教育哲学」专题研讨会会议手册与论文。
- 黄藿(2004)。从德行伦理学看人权教育。见台北市立师范学院主办「人权文化建构与品格教育研讨会手册」。
- 黄建一(1989)。我国国民小学价值教学之研究。高雄：复文。
- 黄建一等译(1990)。价值与教学。高雄：复文。
- 梁启超(1975)。饮冰室全集。台北：众文。
- 张敬注译(1994)。列女传今注今译。台北：台湾商务印书馆。
- 费孝通(1991)。乡土中国。香港：三联书店。
- 杨中芳(1996)。如何研究中国人。台北：桂冠。
- 刘再复、林岗(1987)。论五四时期思想文化界对国民性的反思—兼论中国文化对人的设计。编辑部编，中国传统文化再检讨(下)(页21-132)。台北：谷风。
- 鲁洁(2004)。转型期中国〈大陆〉道德教育所面临的选择。刘国强、谢均才(合编)，变革中的两岸德育与公民教育(页77-87)。香港：中文大学出版社。
- 欧阳教(1974)。道德判断与道德教学。台北：文景。
- 欧阳教(1984)。谈他律与自律的德育。载于杨亮功先生九秩华诞纪念论文集编辑小组(主编)，中国教育展望(页519-540)。台北：五南。
- 萧竟成(1963)。国民公德释论。作者自印。
- 简成熙(2004a)。道德教育的进行：传统、现代与后现代的省思。基础教育学报，13，1，81-95。
- 简成熙(2004b)。品格教育与人权教育的冲突与和解。见台北市立师范学院主办「人权文化建构与品格教育研讨会手册」。
- 简成熙(2005)。教育哲学专论：当分析哲学遇上女性主义。台北：高等教育。
- 瞿海源(1998)。跨世纪公民教育的问题。殷海光文教基金会(主编)，市民社会与民主的反思(72-102页)。台北：桂冠。
- 苏永明(1997a)。郭耳堡的道德认知发展论评析。简成熙(主编)，哲学和教育—二十世纪末的教育哲学

(175-196)。高雄：复文。

苏永明 (1997b)。价值澄清法的评析。简成熙 (主编)，*哲学和教育—二十世纪末的教育哲学* (232-255)。高雄：复文。

二、英文

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.

Callan, E .& White, J.(2003). Liberalism and communitarianism. N. Blake, P. Smeyers, R. Smith, and P. Standish (Eds). *The Blackwell guide to the philosophy of education* (pp.95~109). Oxford: Blackwell Publishing.

Carr, D. (1991). *Educating the virtues : An essay on the philosophical psychology of moral development and education* . Landon and New York : Routledge.

Carr, D. (2005). The moral countours of citizenship: Rights, character and education. *2005 conference programme and papers of Philosophy of Education Society of Great Britain*.

Dworkin, R. (1978). Liberalism. In S. Hampshire (Ed.) *Public and Private morality*. Cambridge : Cambridge University Press.

Gilligan. C. (1982). *In a difference voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hampshire, S. (Ed)(1978). *Public and private morality*. Cambridge: Cambridge University 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.

Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of Berkeley 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.

Mulhall, S. & Swift, A. (1992). *Liberals and communitarians*. Oxford: Blackwell.

Sandel, M. J. (1998). *Liberalism and the limits of justice*. Cambridge : Cambridge University Press.

Schneider, H. (1956). *Three dimensions of public morality*. Indian University Press.

Sichel, B. A. (1988). *Moral education: Charter ,community, and ideas*. Philadelphia: Temple University Press.

Sherman, R. (1993). Moral Education in the United States. *国际人文年刊*, 2, 1-15.

- Taylor, C. (1985). *Philosophy and the human sciences: Philosophical paper 2*. Cambridge: Cambridge University Press.
- White, P. (1996). *Civic virtues and public schooling : Educatingcitizens for a democratic society*. New York : Teachers College Press, Columbia University.
- White, J. (1996). Education and nationality. *Journal of Philosophy of Education*, 30 (3). 327-343.
- White, J. (1997). National myths, democracy and education. In D. Bridges (Ed.). *Education, autonomy and democratic citizenship*. London: Routledge.
- White, J. (2001). Patriotism without obligation. *Journal of Philosophy of Education*. 35 (1), 141-151.

Can we promote the gongde (public morality) by implementing character education?

Cheng- hsi Chien

Pingtung University of Education

Abstract: Although moral education plays an important role as an educational ideal in Ancient China, the deficiency of gongde or public morality, which means the individual pursuing personal interest but violating the public interest, is apparent in Chinese living world. As we know, the moral subject has been canceled in elementary and high school in the educational curriculum reform in the last ten years in Taiwan. That is one of the reasons why so many scholars and the public reemphasize the importance of moral education. However, moral education or character education has been advocated recently just as an educational slogan. In this paper, the author first defines the meaning of gongde in Taiwan since 1963 chiefly referred to the negative civic behavior—citizen’ s restraint from damaging public interest and harming other people in public sphere. Then, the author wants to interpret that the philosophical foundations of character education are the virtue ethics and communitarianism which contrast the foundations of gongde are tradition of liberalism, that is, gongde differs significantly from the Western idea of civic virtues— citizen’ s participation to the public affairs positively. The author argues the two concepts between character education and gongde existing intensive relation in Chinese cultural context. Can we promote the gongde (public morality) by implementing character education? The answer of the author is not necessary. Even though the limit of character education is discussed in this paper, the author provides some suggestions and still believes that character education has positive value for people civilization in the new century.

Key words: character education, moral education, gongde.

作者简介: 简成熙, 台湾屏东教育大学教授