

结合计算、禁忌、感恩三种模式的道德教学理念

鍾圣校

(国立台北教育大学心理与谘商系)

摘要：本文意在以整合的观点，提出道德教学的可能型式。学术上主张自利或利他的道德论述极多，至道德演化论的赛局说，可谓达到高潮，特别是主张道德演化论的经济学家法兰克的见解。本文所拟讨论的计算、禁忌、感恩等三种模式，可以说是与其观点的对话，三种模式的主张与承诺模型和名誉模型有关联但不同。论文首先说明三种模式的意义，其次说明它们在道德教学的可能方式，最后叙述促成三种模式运作的相关条件。

关键词：道德教学、演化论道德观、利他

一、序言

道德理论(theory)和道德说理(reasoning)不同，前者从哲学思辩和论理历程出发，企图廓清道德论述的逻辑和谬误；后者则偏重对于特定道德议题寻求解答。从事道德教学的人士，若想在未定于一尊或多元的道德理论中，找出实践途径，通常会发现其实践的依据在道德哲学理论上并不单纯，甚至是混杂的。就像解释学习可以用行为主义，也可以用认知论。基于人是灵活的生命个体，在具有创造性思考判断的行动中，也许会发现落在不同时空背景人事的所作所为，不像一篇论文文章那样具有严谨一贯的逻辑。但，人的行为实践逻辑和论文的叙述逻辑，显然不能要求一对一的对应，人是在时间之流中向前迈进、整合、创造，由于本文意在提出对道德实践的可能型式，目的不是在支持某种道德理论，故表述时对不同道德理论间哲学假定的差异和相容，不做讨论。

道德教育理念可从两条思路来看：一是道德的规范性，强调道德上的教训、寓意、说教，一是道德的良善性，涉及美好德行(virtue)。区分两者之目的在于使学术讨论的进行有焦点，有更清楚的议题，虽有些学者认为规范性偏重论述他律道德，德行偏重论述内在自律道德^[1]，但在实践面，两者作用其实是交织的。一来，我们无法简单地从外在行为（无论它属规范性或德行），清楚判别是出于他律或自律，二来，行为结果的享受可能同时源自该行为的规范性和良善性。故本文所谈道德教学不做这种区分，而是同时涉及规范性和德性。

「为什么要主张道德？因为有好处。」这话虽简单却是正确的。惟，好处的认定，极大可能大不同。学术上主张自利或利他的道德论述极多，至道德演化论的赛局说，可谓达到高潮，特别是主张道德演化论的经济学家法兰克的见解^[2]。他除了提到道德理性思考外，在论述道德情绪作用时，还提出承诺模型和名誉模型，展现丰富的内涵^[3]。本文所拟讨论的三种模式，可以说是与其观点的对话，三种模式的主张与承诺模型和名誉模型有关联但不同。本文承认计算道德利益是重要的，一方面是因「利益」计算是很大的道德诱因，一方面「计算」代表理性思考的精确。此外，甚至可以说利益计算是必要的，因为即使不要太会算以致侵占别人利益，但也不要太不会算以致纵容别人做恶，故提出计算模式；本文虽认同法兰克所主张：名誉往往成为维护承诺（指信守原则的承诺）的机制，但觉得用「禁忌」一词，不仅更生动地表达此概念，且可以说明其它相关现象，故提出禁忌模式。又鉴于法兰克所提，诸如：承诺可能带来捆绑，以致得靠名誉做消极的信守，甚至伪善地欺骗，云云。这种见解虽真实，

但不能否定确实有许多人因为存着感恩之心，而实践出难能可贵并具有普世性的真诚良善（按：普世性强调不是指对特殊人物为善，但对其他人为恶），故提出感恩模式。本文认同所指：未来 10 年教学论述必迈向整合，以满足教学现场多方面需要，因而提出道德教学的整合观。以下行文，分别说明三种模式的内容，及它们在道德教育学的可能方式，最后叙述促成三种模式运作的相关条件^[4]。

二、计算模式及其教学

计算模式来自于承认人在判断及选择表现某道德行为时，重要原因是基于该行为能产生他/她认为的最好结果。这种从结果来衡量好坏的判断，在英国学者约翰·弥尔的功利主义（Utilitarianism）书中有详细论述，此理论给一般人最深刻的印象为：「道德是什么？道德是指能够为最大多数人带来幸福或利益的行为」。

主张道德演化论概念的学者，颇有功利主义的况味。其观点大致为：人之愿意信守道德、表现道德行为，乃因它可促进种族繁衍^[5]。此说有两个论点：（1）人性是自利的，个体可因理性自利而使自己的基因广泛流布；（2）人在作选择时会自觉或不自觉的企图极大化其利益。无论在群体中表现硬性利他（hard-core altruism），亦即牺牲小我、完成大我；或软性利他（soft-core altruism），亦即利他其实都是为了自利^[6]，人的利他其实是在利己。若从经济学研究角度看人类所做「有意识的」极大化自身利益，理性计算的概念会展现比演化理论更细腻的说词，包括：极大化、竞争、不自觉的理性、成本、投资、自利、求存（survival）和均衡等。相较之下，演化理论处理的似乎是不自觉的极大化基因，但无论何者，计算模式衍伸出来的道德效益，不是社会正义而是社会利益。

由于理性计算之结果，见解会因人而异，故对于何为道德，看法也会有分歧，但无论是随人而不同或随时代社会变迁而不同，「人对道德的见解会变」是此说的必然特质。以外遇为例，已有学者提出外遇社会学，主张处在资本主义对于劳动力日渐攀升的要求下，高度社会流动的现代伴侣，比较难维系过去那种需要「高度专注、从一而终」的情爱关系，故呼吁勿视外遇为不道德。此说固然展现对人类困境，用心体恤的善意，但亦有另一种说法是：无论社会压力多大，固守传统婚姻价值观的道德，才能真正享有长期的利益和幸福。

由于道德见解人言人殊，在教室进行道德教学，若想培养学童理性计算、做道德抉择的能力，就得采用类似哈佛大学教授郭尔堡所提出的道德认知判断教学法，透过多方讨论来达成共识^[7]。

三、禁忌模式及其教学

从群己关系看，人是活在社会关系网络中，做人的意义就是「做人群的一员」，有人群就有共同订定的行为原则要遵守。人之所以愿意信守原则，做出信守的承诺，不是出于利益计算，就是出于心理情绪。换言之，行为受两种报酬机制的引导，一是理性的物质报酬；另一则是心理情绪的趋势，特别是非理性行为。但无论哪种机制都不能保证人必定信守承诺，法兰克认为解决承诺难题的方法之一是创造一个「可信的威胁」。显然道德行为不能单单诉诸计算模式，需要由外部加诸可信的威胁，然则什么是可信的威胁呢？其实自古至今使用得相当频繁，简言之即禁忌。

奥地利学者 H. Schöck 曾以专书「嫉妒与社会」，讨论不公平带来的嫉妒以及衍申的道德问题，文中并批判郭尔堡所提倡的道德认知判断讨论，认为对道德的认知讨论并不能确保人会表现道德行为，他认为人之所以会表现道德行为乃因禁忌。有兴趣者可详阅该书。

本文序言曾提到用禁忌的概念代替承诺及名誉，涵盖较广。原因主要是从人在承诺后与享有某种名誉时，皆有可能因想法改变了而后悔、放弃，如果不能放弃，则难免欺骗，或制

造伪善，故以包含承诺和名誉的禁忌概念，做为人信守首道德的机制，较简洁而有效。「透过禁忌来维护道德」，并不像「禁忌」这个词「不能做什么」那样消极，反而因承认这个词汇，更能反省人在承担承诺和追求名誉上的脆弱，以致进一步产生谦虚的态度。人类在科技方面的突飞猛进，并不表示人类道德水平提高，古代有禁忌，科学昌明时代仍有。无论什么组织，就其纪律或规章而言，对其组织内的成员皆有规范效用，说得强烈一点即禁忌。考察各种劝人为善的宗教，都有信徒必须遵守的戒律，犹太教、回教、基督教有十诫，做为最基本的行为宪章，佛教或道教有大大小小的清规。从历史来看，几乎各时代各国皆有其规范，可以说法律是明文规定的道德，而一般道德则是约定成俗，但未言明的规范。因违反道德遭到谴责，对于重视名誉的人而言，其伤害或打击有甚于一般棍棒，甚至千夫所指无疾而死。

禁忌所引起罪恶感之类的道德情绪，能抑制眼前被放大的报酬诱惑，进而扮演一个「增强」自我抑制能力的角色。相反的，若无道德情绪带来的罪恶感，理性的骗子会很难能抗拒眼前利益的诱惑。禁忌模式对处于任何道德认知判断期别的人，都有可能产生约束或警惕作用。

长期来说，名誉模型所不能对付的假装的承诺，亦即伪善，禁忌可以。其发展情况如下：

1. 伪善者也有道德的时候，就像盗亦有道；
2. 黑道大哥靠道德名誉，维持自己实际是坏人背叛者的本色；
3. 长期伪善，难度很高，故黑道大哥毕竟还是被认出是「×××大哥」；

4. 故黑道或伪善者最终还是有仇家揭发伪善的面目，或黑道最终难逃血拼。（虽然这可能是一场时间竞赛）

禁忌观点可以解释这种最终违反普世性追求真诚良善之人的下场。

近年来教育的思潮比较强调快乐学习与爱的教育，但很多人却感到学生的德行变差了，原因当然很多，但是为自己不当行为需负责任、羞耻心或罪恶感的减轻，实在是重要原因，由此可见禁忌观念教学之必要。适合禁忌模式的道德教学方式，诚如其名所暗示的，自然是能产生禁止效应的。在学习理论中行为主义的正增强、负增强，以及积极性惩罚、消极性惩罚，在短期就能快速有效地建立适合的行为反应。至今在中小学乃至大学阶段，许多学校仍藉外在规范，约束学生的行为举止。透过各种明定的组织规定，如校规、班规，要求学生表现适当行为，若执行前让学习者明白赏罚之用意，使之得到学习者的认同和支持，从心里乐意表现适当行为，这些看起来像法条的禁忌，在形塑学生道德行为其实有相当大的作用。

在真实执行奖惩措施时，观察学习所带来的替代式增强，是发挥禁忌作用的关键，也就是不必直接用褒贬或打骂，可以让学生因见贤思齐而做出道德上的好行为，或因杀鸡儆猴的效果而避免做道德上的坏行为。观察学习是道德教学的主力，不仅在学校教育中靠它，社会道德风气也深受它影响。

四、感恩模式及其教学

不同于计算模式将道德焦点置于可看到、可计算的利益，感恩模式将道德焦点置于行动者的内在动机。特别强调，道德并非指行为的外在物理层面或可以带来的好处，而是涉及行为背后的良善用心，即道德动机。他曾叙述道德动机有三来源：1. 道德同理心的激发，2. 道德楷模的认同，3. 对善恶原则和标准的承诺^[8]。其中道德同理心的激发特别有赖于感恩模式。

感恩是人在觉得自己不配，或不是因自己的功劳，而能享受美好状态或被美好对待（即

获得恩惠)时的反应。这种被美好对待的感觉是一种原来不认为自己配得,但却仿佛获得了恩宠和优惠的对待。感恩的关键不是外在获得的对待是什么,例如得到了什么好处或关照,而是发源于内心的评量^[9]。前述法兰克所提承诺问题中最困难的地方,除了创造一个「可信的威胁」之外,还有赖的是「可信的承诺」。此「可信的承诺」,消极方面靠信用查核,积极方面则得诉求人的良心,特别是感恩之心。

因为行为主义赏善罚恶或观察学习的禁忌效应,固然在道德教育上有立竿见影之效,但毕竟是外铄成份多,在道德社会难免有侥幸之徒,会想利用大家的善意从中牟利。感恩是解决承诺可能被欺骗所产生问题的良药,感恩扮演着一个「较可靠的」传讯的角色,传递出个人内在的道德情绪,与荣誉心和同情心可连结在一起,发挥作用。感恩,让人不再斤斤计较讨公道或公平,也能打开或消弭忌妒那种对自己所「没有的」深觉痛苦,又见不得别人「拥有」的死结。简言之,感恩使人不仅因感恩而不再奇怪地做恶,相反地会效法施恩的对象而积极行善,甚至有违自己的利益也在所不惜。进一步说,感恩是确保人们愿意信守承诺的原则及避免欺骗的节约机制。

人怎样会感恩呢?通常是被人恩待过。蒙恩的感受是相对比较出来的。观察传统社会老百姓的生活,只要不去做比上不足的比较以致忿忿不平,基本上是忙着照顾自己、亲友,以为能活着就要感恩,因此容易表现谢天的感恩心态。但是,当人将幸福的享受视为理所当然,特别是来自制度的,诠释事情就鲜少会从感恩出发。

深沉的感恩带有宗教性,所谓宗教性是指相信有一位创造和掌管万有的造物者。古中华文化盛行祭天之礼,就有感谢造物主宰的意味,圣经大禹谟便提到:「好生之德,洽与民心」;西方基督教则感恩创造天地的主宰饶恕人类的罪恶,给人机会信靠祂重新做人,因此许多信徒是以感恩之心在世度日。这种具有宗教性的感恩,在面对别人的辜负时,愿意打从心里放弃以恶报恶,而选择以良善对待,他们虽仍诉诸公领域的律法,维护社会公平正义,但放弃个人心理的恩怨,不徇私报复。社会生物学家发现,虽然事实上,个别坏人的平均得利,会大于个别好人的平均得利,但选择做好人的还是较多,感恩心态功不可没。

惟,纯粹感恩只是情感,从感恩之心到能表现利他行为,还需要学习。Pagament & Mahoney从灵性观点认为,感恩首先涉及发现要感恩的对象,其次保留这份感恩的心,亦即能在生活中继续的表示感恩。进一步响应感恩的行动,则有赖榜样以及做中学的体验和创造^[10]。M. Hoffman曾提出培养利他精神的四个教学原则,对如何培养感恩和响应感恩的教学深具启发性:(1)让儿童经历不愉快,(2)体验负责照顾或帮助他人的经验,(3)想象自己处于他人苦境的角色扮演经验,(4)接触利他的榜样或楷模。

五、促成三种模式运作的相关条件

道德行为涉及一种信念,一种意志,一种抉择,需要学习。但道德教学的结果常会使得好人较不设防,以致被侥幸之徒占便宜。故道德教学还得靠其它中、长期存在的社会条件支持,才容易奏效。从长期来看,Gribbin在「生而为人」这本社会生物学的科普著作指出,有助道德的社会条件包括:(1)长寿(2)长时间居住在同一个地方(3)有知识和语言能力^[11]。从中期来说,这些条件最终要能融合成一个操作道德行为的平台。此平台之内涵应具有1.提供安全感,2.培养谦卑并感恩的心,3.促成适当的幸福观,4.重视能力来源,5.促进智能学习,6.鼓励身体力行。负责提供此平台的并非只是学校,家庭社会国家均责无旁贷。就近期而言,就是学校等道德教学单位宜提供兼重三种模式的学习条件。道德教育不能使坏人消失,但确实能使好人的比例增加,按照经济学家的计算,此时坏人的利益和好人的平均利益都在增加,亦即道德教育会使好人与坏人都得利。有见于此,人最好不要去计算别人是不是道德,不要因别人做不道德的事获利,自己便加入不道德的行动,相反的,宜努

力实践道德，以之自勉、互勉。

道德教学是一种价值的拔河。人是聪明的动物，知道自己脆弱有限，任何一个道德教学模式都有其空窗，三个模式加起来做也还会有漏洞，因此力行是指充分了解自己是：不折不扣需要学习理性计算、需要学习认识禁忌遵守规范、需要学习对上天感恩并响应的人，因而需要保持开放的心灵，谦虚地、灵活地运用三种模式，同时不忘求助，才能在生活中随时实践道德行为。学校方面，自然要相信道德教学必要、重要而且大有可为，因此要尽量支持，提供类似运动场的道德行为练习场域，让师生共同努力并享受道德的甜美果实。

参考文献:

- [1]程亮.道德教育：在规范与德性之间[J].湖南师范大学教育科学学报.2004.3,(5):36-41.
- [2]Frank, R. *Passions within Reason*[M], New York: W. W. Norton.
- [3]张荣富.从道德演化的赛局模型与名誉模型谈道德教育－Frank 道德情绪理论之应用[J].教育实践与研究.2007.20,(1):119-146.
- [4]Bransford, J., et al. Learning theories and education: Toward a decade of synergy[J]. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds), *Handbook of Educational Psychology* (2ed, pp. 209-235). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- [5]Dawkins, R. *The selfish gene*[M]. New York: Oxford University Press.
- [6]Wilson, E. *Sociobiology: the new synthesis*. Cambridge, Mass[M]. Belknap Press of Harvard University.
- [7]Kohlburg, L. *Essays on moral development*[M]. San Francisco: Harper & Row.
- [8]Schlman, M. How we become moral-The sources of moral motivation[J]. In C. R. Snyder & S. J. Lopez. (ed.). *Handbook of Positive Psychology*. NY: Oxford University Press. 499-512.
- [9]Langer, E. Well being-Mindfulness versus positive evaluation[J]. In C. R. Snyder & S. J. Lopez. (ed.). *Handbook of Positive Psychology*. NY: Oxford University Press. 214-230.
- [10]Pagarment, K. I., & Mahoney, A. Spirituality-Discovering and conserving the sacred[J]. In C. R. Snyder & S. J. Lopez. (ed.). *Handbook of Positive Psychology*. NY: Oxford University Press. 646-659.
- [11]Gribbin, M. & J.生而为人——从演化舞台中走来[M]. 台北:天下文化.

A triad moral teaching model with calculation, taboo, and gratitude

Sheng-Hsiao Chung

(Department of psychology and counseling, National Taipei University of Education)

Abstract: The aim of this paper is to propose a triad moral teaching model with the intent to accommodate different but prominent moral models. The famous economist, Robert Frank, also as a scholar adopted evolutionary view, brought forth an irrational moral emotion concept with the sub-concepts of fame and commitment in 1988. The triad model is a product of the dialectical argument based on Frank's theory. The researcher discussed some pertinent teaching methods. The circumstances which afford the moral education are also mentioned.

Keywords: moral teaching; evolutionist's moral viewpoint; altruism.

收稿日期: 2007-11-30

作者简介: 鍾圣校 (1942-), 女, 中国台湾苗栗人, 国立台北教育大学心理与谘商系教授; 专长: 情感与意志教学、教育心理学、学习心理学、小学自然科教材教法; 目前研究方向: 生命教育。