

【教育政策研討系列】

道德教育須情智雙彰——
從美國當代道德教育反思

劉國強

香港中文大學
教育學院 香港教育研究所

作者簡介

劉國強

香港中文大學教育行政與政策學系副教授

© 劉國強 2006

版權所有 不得翻印

ISBN-13: 978-962-8908-12-7

ISBN-10: 962-8908-12-X

教育政策研討系列

教育是個人和社會未來的寄望。社會可以通過教育提高人民的質素，創造更豐盛、更融洽且更自由舒暢的生活環境；社會也可以通過教育提升窮人及弱勢人士的階梯，讓他們憑藉自己的努力和才幹，分享經濟增長的成果；社會更可以通過教育幫助新移民融入社會，適應新的生活和工作要求，並參與社會事務與建設。現代化的社會都積極參與教育，並承擔了中、小學義務教育的所有經費。

教育是「百年樹人」的事業，需要社會給予大量物質與精神的支持。但教育的發展，往往受到個別「利益攸關者」所左右。要達成社會參與教育所訂立的目標，要有效運用投入的資源，社會就必須制訂明確而可行的政策來加以引導。這不單要平衡各方利害，更要釐清教育的目標，讓教育向着對社會整體最有利的方向發展。教育政策的訂定，往往因時制宜，只針對當前的流弊。但政策的連鎖作用及長遠影響卻可能並未得到深入的分析而被決策者忽略了。隨着民主議政及參政的出現，人民群眾、教育專業人士及教育政策制訂者，都需要掌握不同的觀點，透過更深入的分析，才能參與有建設性的「議論」（discourse），制訂出最合乎社會長遠利益而認受性最廣的政策。

香港中文大學香港教育研究所為了提供理性「議論」教育政策的場地和條件，不時安排各類型的「教育政策研討會」，邀約有關決策者、教育專業人士、前線工作者及研究人員參與討論，並出版有關教育政策研討的文章系列，供各界人士參考。

道德教育須情智雙彰——

從美國當代道德教育反思

摘要

本文開首指出，作為中國主流教育思想的儒家，是一種成德之教，自孔孟始，便兼重情智，然而經實際歷史發展的參雜，使傳統儒家道德教育整體而言偏情歉智。當前中國道德教育的發展，不宜唯美國馬首是瞻，正宜了解美國當代道德教育的發展是由尚智主義的模式開始轉回重視美德與道德情感的模式。本文扼要說明美國由 20 世紀 60 年代以來道德教育的四種主要模式——價值澄清法、道德認知發展理論、關懷模式及品性教育，用意顯示這種轉變。由此，本文進一步指出中國德育的發展不應忽略以美國為代表的西方的這種轉向，而放棄傳統重真實道德情感與美德的培育，不宜片面學習西方的尚智取向，而應情智兼顧，學習西方之餘仍須保存傳統，以建構達至仁智雙彰、情智兼備的德育模式。

現今的教育工作者都會同意，全人教育應包括情與智的教育。在「德、智、體」或「德、智、體、美」或「德、智、體、群、美」的三育、四育或五育的教育目標中，¹ 德育與美育便包括有情的培育。本文所欲申論的就是德育本身，亦即是情智並重的培養，兩者如車之兩輪，缺一不可，否則德育之車亦難於前進。綜觀中、西方德育的發展，對情智的培育亦各有偏至，所以今天要在德育上強調情智並重，亦即要融通中西、取長補短，使德育發揮更好效能，能更有助人民與國家的發展。中華民族以龍為象徵，龍集各種動物的優點於一身：鷹的爪、鹿的角、蛇的身、魚的鱗、羊的鬚等等。故中華民族最重要的是除了不要喪失自己的優良傳統外，更要實事求是，不論中外、古今，只要是好的、優良的便將之吸收融合，這將更有利於國家民族的發展。

從儒道兩家的精神說起

2

在孔、孟等大儒的道德教育思想裏，情智是並重的。孔子強調「好仁不好學，其蔽也愚」（《論語·陽貨》），孔子的學生推崇孔子為「仁且智」（《孟子·公孫丑上》）。孔子弟子子夏亦說：「博學而篤志，切問而近思，仁在其中矣」（《論語·子張》）。《中庸》亦謂：「唯天下至聖，為能聰明睿知」。亦即是說，在儒家看來，有道德的人，既有仁之性情，亦須有知識與智慧，故須學以養智，² 學以養仁。

儒家的道德理想是「極高明而道中庸」，一方面有極高的境界與要求，即《中庸》所謂「及其至也，雖聖人亦有所不能焉」；但另一方面，儒家的道理亦是由一些日常生活中極平常的道理開始，是「造端乎夫婦」（《中庸》），即由一男一女結為夫婦而組成的家庭開始，所以亦不是甚麼深奧的大道理，而是在生活中的真情實感中體現，道德就從生活的真情實感中產生。

然而，開始時本來清淨的真情實感，當需要被固定下來，成為人們行為的標準和規範時，卻同時是流弊產生的開始。這看來是人生世界的吊詭，但這確是如此。當道德被了解成外在的規條、概念和知識時，這便離開了真實的存在，離開了真情實感，離開了情與智，而成了僵化和抽象的東西。在這裏正可以了解道家老子智慧之所在：「天下皆知美之為美，斯惡已；皆知善之為善，斯不善已」（《老子》）。於是，為了美名善名而行道德，在老子看來，是人為造作、離開自然、物我相忘的境界。

畢竟，擁有老子的智慧與境界的人甚少，而大部分人還是生活在人類社會的群體中，正如孔子雖然一方面能欣賞隱逸的道家人物，但同時卻指出「鳥獸不可與同群，吾非斯人之徒與而誰與！」（《論語·微子》）。亦即是說，人是群

體動物，只能在人類群體中生活，不能長期單獨地與鳥獸一起生活。因此在人類社會裏，為了社會的秩序與共同利益及生活，對社會年青一代進行道德教育是必須的。而道德教育必須包括道德概念、道德原則、道德規範的道德認知的教育。

以上述說儒、道兩家的精神，用意是要帶出這樣的一個基本觀點：道德教育固然必須授以道德概念、道德規則或道德知識，但不能只限於這種教學，而必須配合道德情感的培養。情是不忍之心、不容已之情的流露；智是運用已有的道德概念或道德知識，在具體情境中作出恰當的道德判斷，才能成就道德教育的盡善盡美。

略說中西的偏至

中國起源於農業文明，農業人民最重求安穩，正如梁漱溟先生所說，中國文化以「安民」為最重要，甚至過分地把保民、養民都視作安民的問題來解決（梁漱溟，1949，頁 238）。只要民安，社會便不至於混亂，農耕便不至於荒廢。要安民，則須教民以人倫，故中國很早已重道德教育，《尚書·舜典》便記述舜帝以五教，³五教即：父義、母慈、兄友、弟恭、子孝。周朝的正規教育已具規模，分「國學」與「鄉學」。國學為天子及諸侯貴族子弟而設，因年齡及程度分「大學」與「小學」兩級；鄉學則是地方學校（毛禮銳、沈灌群，1985，頁 71-77）。據《周禮·地官》所說，周朝的鄉學課程是教以六德、六行與六藝：六德是「知、仁、聖、義、忠、和」；六行是「孝、友、睦、姻、任、恤」；六藝是「禮、樂、射、御、書、數」。六德、六行皆是道德教育，六藝中的禮、樂亦與人的品行相關。這足見周朝對道德教育的重視。

孔子以前的西周，是學在王官。孔子生於春秋之末

(公元前 551–479 年)。孔子首開平民教育之風，打破教育為貴族所壟斷的局面。《論語·述而》記載「子以四教：文、行、忠、信」：「行、忠、信」皆與行為道德直接相關，而「文」是經典，如詩、書、禮、春秋等經，皆與人的心志和待人處事息息相關。孔子的教學，是以道德教育為中心。《論語》中最多見的概念為「仁」，共 105 次。孔子正是教人處處「仁以為己任」《論語·泰伯》。「仁」者即發自人心中不忍之情。

孔子創立儒家，孟、荀繼其志，至漢武帝納董仲舒建議，「罷黜百家，獨尊儒術」，然後儒家思想成為中國文化的主流，形成了中國教育重德育的傳統。漢武帝接納董仲舒尊儒建議後，設立五經博士，五經即詩、書、易、禮、春秋。最初只設博士七人，至東漢時，博士數目續有增加。博士是為教官，所教授的學生稱為博士弟子。博士弟子或太學生，除學有專經外，在漢朝，《論語》、《孝經》亦為共通必讀之書。魏晉時戰亂較多，學制較亂，且玄學興盛，與儒學分庭抗禮。唐代立國開闊，學科較多，科舉項目亦多，然《論語》、《孝經》亦同為士子共通必讀之書。宋朝重文輕武，儒學復盛，私人講學與書院盛行，皆以講論聖賢之學、標榜儒家道德之教為教育核心。宋、明、清蒙學盛行，各種蒙學讀本，如《三字經》、《百家姓》、《千字文》、《朱伯廬治家格言》、《幼學瓊林》，皆滲入了儒家倫理道德之教。朱子初推崇《孝經》，後仔細審視，以《孝經》不盡同孔子之教，於是取《禮記》中之《大學》、《中庸》，合《論語》、《孟子》，編注成《四書》。公元 1313 年，元朝仁宗規定「舉人宜以德行為首，試藝則以經術為先，詞章次之」，並以朱子《四書集註》為學子應科舉必讀之書。於是《四書》為學子自童蒙開始便必須誦讀，直至公元 1906 年清末廢科舉為止，前後近六百年，可以想像《四書》對中國學子士人影響之深。傳統的誦經讀經對培養傳統社會讀書人的道德感、正義感亦有實效。

儒家思想、儒家理想及其精神，固然通過學校教育而成為中國學術文化的主流，但亦因與現實社會政治利益牽連，產生了僵固、偏至的思想，而與孔孟及歷代大儒的精神不盡相符。如源自《白虎通義》的三綱思想，本為法家思想，這以「君為臣綱，父為子綱，夫為妻綱」的單向關係，卻變成了帝王與社會推重的原則，對中國古代社會產生普遍的影響。《孝經》疑為偽書，流行於漢初，托名於曾子所作，雖內含孔子、孟子的思想，亦有為鞏固皇朝移孝作忠而與儒家根本精神不一致之處，而《孝經》卻是對漢、唐之世以至日本影響廣泛的經典。明、清科舉中的「八股」科，亦使辭章之學、酸腐之文，取代了儒家經綸天下、拯世救民的胸懷。整體而言，在過去農業社會，在變化緩慢的節奏中，儒學成德之教對成就知識（尤以民主、科學的開發）實有所不足，這是當代的新儒家亦坦然承認者。⁴ 對於大儒者而言，過去成德之教，並不礙其生命精神的仁智雙彰、情智兼備。然而對一般學人、一般儒士，雖有篤實之行、樸素之情，但亦不免缺乏開闊眼界與通達之智，在處事對人又常大而化之，不及西方人在學術與法規上的系統與架構、思慮的精細。迂腐之儒，又睥睨一切，涯岸自高，不食人間煙火，說好的，亦只是有情而無智，未能承儒家成德之教情智雙彰的盡善盡美。

當代新儒家在反省中、西文化的不同及其特質時，即指出中國文化是重德文化，西方文化則是重理智、重科學的文化（唐君毅，1955/1991c，頁 89-110）。孔子曾強調：「當仁不讓於師」（《論語·衛靈公》）。西方大哲亞里士多德（Aristotle）強調的是：「吾愛吾師，吾更愛真理」。從中、西文化兩位大哲的說話，已可以看到中、西方在重仁與重理智上的不同側重面。西方哲學（尤其是英、美哲學）的傳統，在近代科學理智精神的影響下，更重理智。現代工業文明與當前的後工業社會資訊時代，都是基於科學技術，背後就是有一種理智的實證精神在貫注。

當前商業世界追求最大利潤——不僅是合理利潤，更是冷冰冰的對效益的計算，是理智主義工具理性極度發展的結果。以仁者心懷與商業理智心相抗衡，在短期而言，往往是仁者敗北，徒然落寞慨嘆，因為世上懂得利益計算的聰明人太多。但長遠而言，商業的理智功利心發展到一定階段便會自我敗壞、自我崩裂。此中道理還有很多，這裏暫且不表。

我們現在的教育雖然仍以「德、智、體、群、美」五育平衡並舉的全人教育為目標，並看似以德育為先。然而當整個社會的價值取向是以利潤掛帥、功利先行，真正推行全人教育，以德育為先，實在困難重重、事倍功半，學校教育時常會被社會的影響所抵銷。

現今道德教育的困難是：老師簡單的列舉一些道德教條，以權威的態度灌輸給青少年，卻往往會帶來青少年排拒的反效果；相反，若老師採取過分的自由主義，過分地以青少年為中心，完全價值中立，不給予任何道德原則和價值取向，只讓他們自己尋找，亦會使青少年人過分自我中心，只顧任意妄為，缺乏道德意識。只要對美國當代道德教育略作考察，便可以看到主張教條主義、權威主義和主張自由主義各別所產生的弊端。從一意義上看，這亦是情智（理智）兩端鐘擺而產生的弊端。

本文正是要考察和借鑑美國當代道德教育的發展趨勢，以證情與智的培養在道德教育中是不可或缺的。

美國早期道德教育之基於宗教信仰與情感

美國在 1776 年獨立以前，在英屬十三個殖民地的清教徒移民中，已有推行道德教育，那是一種與基督教文化相結合，一種以反覆教誨和灌輸方式進行的品德教育或品性教

育。這種道德教育一直到 20 世紀初，基本上都沒有很大的變化。這種與宗教結合的道德教育模式，對「教甚麼」及「如何教」這兩個問題所給予的是一種簡單直接的答覆：所教的是根據上帝的旨意或基督教《聖經》的啟示真理。道德教育在這種傳統宗教信仰模式下看來並沒有多大困難，亦常與宗教信仰的情感連繫在一起。在家庭中，由父母帶領，每天早禱，父母唱《聖經》，孩子到能唱的年齡便一同唱。父母也教孩子讀和抄寫《聖經》，要求孩子遵守紀律。用問答法來教孩子對宗教信條的認識，如問：「甚麼是人的主要目的？」孩子便被教導這樣回答：「人的主要目的是榮耀上帝，在祂中得到永恆快樂」（McClellan, 1999）。19 世紀末 20 世紀初，盧梭（J. J. Rousseau）、杜威（J. Dewey）等的進步主義（Progressivism）教育思想流行，對傳統以教師為中心、權威主義的教育提出嚴厲批評。1920–1930 年間哈桑（H. Hartshorne）與梅（M. A. May）進行的大型實證研究，結果顯示了當時學校中的品德教育課，以及參加主日學（Sunday School）和童子軍會議，對孩童在實際生活中的誠實和利他主義水平的提高及內化並無明顯效果（Hartshorne & May, 1928, 1929, 1930; Kohlberg & Turiel, 1971）。哈桑與梅所出版的三巨冊實證研究成果，無疑等同於宣布一直以來與宗教結合的品德教育的死亡。

由 19 世紀下半葉至 20 世紀初，實證主義（Positivism）日見興盛。20 世紀 20 至 30 年代，由承接實證主義觀點發展的邏輯實證論（Logical Positivism），帶出了道德並非事實（fact）的論點，而由此引申的情感主義的道德觀⁵（emotive theory of ethics），便把道德判斷、價值判斷看成是純粹個人主觀情感的反映，而並非對事實的判斷，所以道德便只有相對意義，不能說有客觀的道德原則和標準。實證主義、邏輯實證論、情感主義及由邏輯實證論發展下來的分析哲學（Analytic Philosophy）、語言分析（linguistic analysis）都是西方尚智或主知⁶傳統的進一步表現。事實

上，西方尚智主義的傳統可以追溯到古代希臘哲學的傳統。而在西方，哲學與宗教常處於對立的位置；哲學重理智，宗教重信仰。

由實證主義、邏輯實證論發展而來的主知主義、尚智主義哲學，在 20 世紀 30、40 年代成為英、美哲學界的顯學。⁷ 到了 40、50 年代，美國學校的道德教育除了受進步主義教育思潮的衝擊及尚智主義的哲學時代背景影響外，尚受其他具體因素影響，如科學技術的發展、知識爆炸使學校教育更強調知識教育、社會上的成功往往依賴知識技能的學習，於是，道德教育、品性教育便被認為不切實際。其次，亦因應美、蘇兩大陣營的對壘加劇，美國要在經濟軍事上壓倒蘇聯，故更重視教育知識技能。如 1958 年美國頒布《國防教育法》，便主要以數學、自然科學、外國語為改革重點，並強調科學教育。二次大戰後，自由主義盛行，美國人愈來愈把公私領域分離，公眾領域受法律規範，宗教及道德取向視為私人的生活、私人的喜好，只要法律容許，其他人便毋容置喙。學校教育亦避免灌輸宗教信仰與道德價值，往往以知識技能的教學為限，認為道德教育屬於家庭和教會的事（McClellan, 1999, pp. 73–78）。所以到了 20 世紀 60 年代，道德教育在美國學校中已幾近消失，當時在青少年間流行的嬉皮士潮流，一方面是對科技工業化社會的不滿，另一方面亦顯示了當時年青人價值的失落。

然而就在這時候，有識之士亦意識到美國社會問題的嚴重及道德教育的重要。由 20 世紀 60、70 年代到 21 世紀，先後或同時產生了四種主要的道德教育模式。這四種模式，以時序而言（當然有重疊或同時並進的情形）是：價值澄清法模式（approach of value clarification）、道德認知發展理論模式（approach of cognitive developmental theory of moralization）、女性主義的關懷模式（feminist approach of care）、品性教育模式（character education approach）。

這四種相繼及並時出現的道德教育模式，顯示了當代美國道德教育由最初基於宗教權威、宗教情感，後來轉為偏重理智的尚智主義，再由忽視道德情感培養的尚智主義回復到重視道德情感培養的一個過程。

尚智主義傳統下的道德教育—— 價值澄清法與道德認知發展理論

首先要論述的是 20 世紀 60 年代出現的價值澄清法和柯爾伯格⁸ (L. Kohlberg) 的道德認知發展理論。這兩種道德教育理論模式的共通處都是主張道德是由理智的分析與判斷而來，道德是依於知識或理智，這是基於當時盛行的尚智哲學背景而有的基本假設。它們的缺點亦正正是由這種背後假設的限制而來。

價值澄清法

價值澄清法於 20 世紀 60 年代中出現，是美國當代道德教育最早出現的理論模式，在 60 年代末及差不多整個 70 年代都十分流行，影響廣泛。坊間出版了不少以此模式引發出來的教學材料。一直至 70 年代末，這種模式因受到不少批評而最後失去支持。這派的代表人物包括雷斯 (L. E. Raths)、哈敏 (M. Harmin)、西蒙 (S. B. Simon) 和祈慎彭 (H. Kirschenbaum)，而最重要的理論著作是雷斯、哈敏和西蒙於 1966 年出版的《價值與教學》(Values and Teaching) 一書 (Raths, Harmin, & Simon, 1978)。

根據這一派學者的觀點，現代工業化、多元化的社會複雜多變，充滿着互相競爭和混亂的價值觀點，導致青少年一方面在日常生活中時常要面對價值判斷與選擇，另一方面卻較以往任何時代和社會更難於作抉擇。而傳統的價值教育、品德教育，往往導致道德認知與行為實踐脫節。因此，建構

價值澄清法，就是要幫助青少年在日常生活中作價值選擇時，能清楚反省和了解自己所作的價值選擇是自覺和自定的。

價值澄清法重視價值選擇的過程，至於所選擇價值的內容，則完全是個人的、自主的。這種方法並不對價值內容作任何評價，因為這派反對任何外在力量（如宗教、社會、傳統等）主宰個人的價值選擇。這一派取以上所說邏輯實證論及後來的分析哲學的基本哲學假設，並由此衍生對價值的態度，認為價值內容是個人的、主觀的，沒法令所有人完全一致。所以這一派認為，沒有一套公認的、結論性的、確定不疑的道德原則。

雷斯是這一派的關鍵人物，他在 1966 年為價值澄清法訂下了三部分共七步驟的程式，這是最早的一個方程式，包括：

1. 選擇（choosing）
 - 自由地選擇；
 - 有不同選擇的可能；
 - 三思每一個選擇的後果。
2. 珍視（prizing）
 - 對所作選擇感到快樂及珍惜〔按：即不感後悔〕；
 - 公開肯定自己的選擇。
3. 行動（acting）
 - 根據所作的選擇而行動；
 - 會重複不斷地把選擇付諸行動。（Chazan, 1985, p. 48; Raths, Harmin, & Simon, 1978, p. 47）

這七個步驟是教導人能明確知道和肯定自己所選擇的價值。由於有學者批評這程式中的個人像是抽離於社會的個

人，而沒有考慮到個人是存在於社會脈絡之中，因此這派的另一重要人物祈慎彭於 1975 年把方程式修訂為五部分，增加了「思慮」（thinking）及「溝通」（communicating）兩部分。「思慮」包括了：（1）在不同層面上的思考；（2）批判思考；（3）高層面的道德推理；及（4）創意思考。「溝通」則包括：（1）有清楚表達的能力；（2）能同情共感以聽取他人意見及立場；及（3）解決矛盾（見 Chazan, 1985, pp. 48-49）。

在這德育模式下，教師是一個園丁或技術員，工作便只是照顧或幫助學生發展反省和分析的技能，而在價值內容上卻必須時刻保持中立，就算學生的選擇看來違反道德，但只要學生是通過價值澄清的程序並在了解結果的情況下作出選擇，教師便不應批評。教師只需幫助學生建立他們自己的評價能力。這一模式尤其反對灌輸式教學及權威主義。

在實際的教學方法上，教師可以通過與學生對話（dialogue）——尤以問答方式來進行，亦可以通過學生的小組討論來進行。此外，還可以讓學生書寫或填寫價值表（values sheet）作價值排序（values ranking），以澄清學生的價值取向。祈慎彭（Kirschenbaum, 1995）歸納了各種價值澄清法的教學方法，寫成了《提高學校及青少年道德與價值之百種方法》（*100 Ways to Enhance Values and Morality in Schools and Youth Settings*），當中包括價值投票（values voting）、等級排序（rank order）、面談（interview）等，不一而足。

價值澄清法的優點是教師容易學習運用，而毋須具備很多哲學、心理學或社會學等的知識來運用這一技巧。在某程度上，這一模式的確可以幫助青少年作自我分析，反省自身價值選擇的理據。這一模式亦打破了僵化的教條主義與權威主義的主宰。

價值澄清法不單可用於道德價值的選擇上，更可用於其他一切衍生價值的選擇上。例如一學童選擇吃冰淇淋而不喝汽水，亦可以作為用這程式來考察的事例。因此，這一模式所受的其中一個嚴厲批評，就是它把道德的價值與瑣碎的選擇混為一談，減低了道德的意義。而且，它的另一最大弱點是它的相對主義，這方面亦受到家長嚴厲批評，因為這種道德教育並不能根據一些道德原則給予青少年人任何道德指示。

柯爾伯格的道德認知發展理論

當代西方道德教育的泰斗非柯爾伯格莫屬。他是哈佛大學的心理學教授，他的博士論文是研究兒童在道德兩難中的不同推理表現。他吸收了瑞士心理學家皮亞傑（J. Piaget）的認知發展理論，於 20 世紀 60 年代中開始發展他的道德認知理論，到 70 年代初備受注意。他於 80 年代初先後出版了兩部主要著作（即 Kohlberg, 1981, 1984），後於 1987 年逝世。他的理論在 70、80 年代廣泛影響美國而成為道德教育界及學校德育討論的中心點，而其影響於 90 年代漸走下坡。然而，由於他的理論內涵豐富，較價值澄清法更具持久的影響力，對今天道德教育的實踐仍有一定的參照價值，嚴肅的道德教育思想與理論均無法不涉獵他的學說。

柯爾伯格深受心理學家皮亞傑及美國哲學家杜威所影響，吸收了心理學實證研究的成果及哲學邏輯與概念的思辨。他的道德認知發展論既具有概念上的整體性與一致性，又能運用心理學的實證研究使其概念具有經驗科學的基礎。

柯爾伯格一方面企圖解決相對主義（relativism）的困局，從心理學研究中指出孩童的道德認知發展有一定的序階（stages），這些序階在不同文化的人中均普遍出現。另一方面，他嘗試打破獨斷主義（dogmatism），認為青少年

在不同序階中確實有不同的道德判斷，這些判斷的客觀性要視乎他們所處序階及其道德認知能力的邏輯結構。所以，柯爾伯格認為每個兒童都是天生的哲學家（Kohlberg & Turiel, 1971），成年人往往從成年人的角度或序階來衡量兒童，那是由於成年人不了解兒童所處的序階不同所致。柯爾伯格把道德認知發展分為以下三個層次共六個序階：

1. 前成規期（pre-conventional level）
 - 懲罰與服從導向（the punishment and obedience orientation）
 - 工具性利益關係導向（the instrumental relativist orientation）
2. 成規期（conventional level）
 - 人際和諧或好男孩與好女孩導向（the interpersonal concordance or “good boy–nice girl” orientation）
 - 法律和秩序導向（the “law and order” orientation）
3. 後成規期（post-conventional level）
 - 社會契約合法導向（the social-contract legalistic orientation）
 - 普遍性倫理原則導向（the universal ethical principle orientation）（Kohlberg, 1981, pp. 409–412; Kohlberg & Turiel, 1971）

柯爾伯格基於長期的心理實證研究，認為這些序階的劃分是有超文化的普遍性，譬如他曾長期對土耳其、台灣、烏干達、洪都拉斯、印度、美國、加拿大、英國、以色列的孩童作跟進研究，每三年透過問卷測驗不同地區兒童在道德認知能力的發展，亦曾對芝加哥低下層的 50 個孩童作長期跟進研究，發現年齡相近的兒童都有近似的道德認知發展階段。所以，他認為他的理論不是憑空思辨的概念，而是有科學實證根據的。

在他看來，序階是有邏輯結構性意義的，不同的序階隱含道德思考方式上質的差異。每一序階都是一個整體，構成一套邏輯結構。序階的發展有井然不變的順序。雖然不是每個人都能發展到最高序階，但他的發展只能按序階順次發展而不能跨越序階。

在這種道德認知發展的理論下，道德教育就是幫助學童向更高層次的序階逐步發展。這種向更高序階的發展，在固定序階的思維模式中是很難達至的，往往是當學童面對道德兩難，使他們原來的思維模式受到衝擊時，才迫使他們在無形中往更高認知序階發展。柯爾伯格有一個有名的道德兩難例子，便是偷藥故事（Heinz case）。故事如下：

在歐洲，一個婦人患了一種罕見的癌病瀕臨死亡，醫生認為只有一種藥能救活她。居住在同一鎮上的一位醫生發現了這種由鐳提煉的藥，但提煉這種藥費用非常昂貴。這位醫生是個貪財的人，他用 200 元成本提煉的藥要賣 2,000 元。婦人的丈夫漢斯（Heinz）為救妻子，四出借錢，只籌措了 1,000 元，他懇求醫生半價把藥賣給他，但醫生不肯少收他一分錢，亦不肯接受分期攤還。在無計可施又救妻情切下，漢斯夜裏爬進醫生的住所，把藥偷了。（Kohlberg, 1984, p. 186）

根據這故事，教師可向青少年發出一連串的提問，例如：「漢斯應否偷藥？」、「漢斯偷藥應否受到法律制裁？」、「如果患病的人不是他太太，他應否偷藥救她？」等等。有時，問題可以多至幾十條至一百條。然後從青少年的答案中，分析他們作道德判斷所持的理由，以判斷他們所處的序階。

因此，教師進行道德教育，要時常向學童提出基於事實或假設性的道德兩難問題，以引導學童往更高序階發展。在

達到這一地步之前，教師必須透過各種方式（尤其是問答的方式），了解學童實際所處的序階，然後以恰當的道德兩難問題引導其道德認知的升進（Kohlberg & Turiel, 1971）。所以在柯爾伯格看來，德育教師必須了解道德認知發展的理論與內涵；與學生討論道德問題時，要經常懷抱包容接納的態度，展現聆聽和溝通的技巧，在課室中培養親切的氣氛，鼓勵學生彼此討論和聆聽別人意見，並培養他們對各種道德衝突有敏銳的覺察力。

因此根據柯爾伯格的理論，道德教育亦是着重引導學童的認知能力（雖然是「道德的」認知能力）發展，而不重於灌輸道德的標準、原則或內容。

正如查慎（Chazan, 1985）所說，柯爾伯格理論的優點在於統整了哲學、心理學、社會學與教育學而形成一系統（p. 68）。它在相當程度上避免了相對主義、一般社會規範論（以往道德就只是遵從社會習俗和社會規範）和獨斷主義，強調各種道德判斷在不同序階中都有一定的意義。他的理論重視發展（development）的意義，是繼承杜威而來，合乎教育的本義。

柯爾伯格理論所受的最大批評來自他的同事姬莉芹（Carol Gilligan）：柯爾伯格理論所強調的道德原則如公平與正直，是有性別偏見的——偏向男性，忽視了女性經常表現的「關懷」。「關懷」在柯爾伯格的系統中是沒有地位的（見王雅各，2002，頁 35-83）。柯爾伯格理論仍是西方尚智的傳統，他主張道德教育基本上是一種判斷力或認知能力的培育，忽視了情感在道德實踐中的重要性（雖然他後來亦承認情感的作用），因此他的系統使人感到有點兒冷冰冰。亦有批評指柯爾伯格研究所用的道德兩難例子，多是出於假設性的情況而非真實情況。

轉向重視情感及人與人的實際關係 —— 女性主義的關懷模式

女性主義的關懷模式是由一些女性主義者在 20 世紀 80 年代批評柯爾伯格的道德認知理論而發展起來的，其中最主要和最尖銳的批評者，是柯爾伯格的同事姬莉芹。在 90 年代，姬莉芹加上駱婷詩（Nel Noddings）和馬田珍（Jane Roland Martin），形成了一種道德教育的新理論與新模式。雖然相較於本文闡述的其他三種模式，到目前為止，這種模式在實際影響學校德育的教材及實踐上仍相當有限，但這一派仍在繼續發展。這一派是由女性對切身感情的體驗而產生，透露了道德教育由理性認知轉向重視情感的關懷模式。

姬莉芹在批評柯爾伯格時，指出女性的道德發展與男性的不盡相同，⁹ 女性更注意個人行為對關係構成的影響，更關注作道德決定時的脈絡，關心實際情況多於假設性情況，並受同情與仁慈等感情左右其道德判斷（Gilligan, 1982, chap. 1; McClellan, 1999, pp. 87–88）。姬莉芹把女性的道德發展分成三個階段：第一階段只關懷自己；第二階段產生責任（responsibility）的觀念；第三階段是在關係中自然產生關懷（Gilligan, 1982, pp. 73–74）。

駱婷詩（Noddings, 1984）在其著作《關懷：女性進路的倫理學與道德教育》（*Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*）中，最先有系統地嘗試承認關懷在倫理學與道德教育中的重要性。她指出關懷倫理（care ethics）並不等於「女性倫理」（feminine ethics），而只是發自女性的經驗；這亦不等於取消正義倫理（ethic of justice）。她認為關懷倫理是以人的關係為中心。正如她所說：

一個關心道德行為的人，就是要努力保存一個既定的關係並把它改變為關懷的關係。（Noddings, 1988, p. 7）

駱婷詩指出，關懷倫理有四個主要組成部分，分別是：榜樣（modeling）、對話（dialogue）、實踐（practice）、肯定（confirmation）（Noddings, 1992, pp. 22–26）。「榜樣」是關懷的關鍵因素，一方面教師以關懷者的身分對學生的需求作出反應，這是源於教師內在的道德感；另一方面亦向學生展示教師作為關懷者如何關懷，所以道德教育是展現應有的關懷而非試圖教學生記着一些道德原則（Noddings, 1992, p. 22）。

「對話」是「開放性的；也就是說，真正的對話開始時並無固定結論或決定。……對話是雙方共同追求了解、同情和欣賞的過程」（Noddings, 1992, p. 23）。對話應該是雙方一起真正的探索；對話把人聯繫在一起，建立一種充滿關懷的人際關係。

「實踐」（關懷）是傳統女性生活所要經歷的，因為女性較男性更常給賦予照顧孩子、病人和老人的責任。這種關懷的實踐經驗是全面發展的人性所不可或缺的（Noddings, 1992, p. 24）。因此，道德教育的設計需要讓學生實踐關懷，而非把這些實踐打分數作評估而引出競爭。

「肯定」是要求人對每一個遇見的人都發現可資稱讚的優點，這是對他人的確認與鼓勵。然而，這不應是一種功利主義的策略，而是建立在深刻的關愛的行動上（Noddings, 1992, p. 24）。

這四方面對道德教育都十分重要。關懷倫理是發展情感的倫理，所以駱婷詩認為在班房中培養互相關懷的關係是道德教育的核心。學校可以透過課題（project）使學長幫助

學弟學妹以培養關懷，進而成為社會義工（Noddings, 1995a）。

駱婷詩亦指出，從關懷倫理的角度看，道德教育不是一個學習各種原理的課程，而是引導學生過道德生活的課程（Noddings, 1988, p. 12）。故她主張教育或推行道德教育須圍繞着關懷而重新建構：由關懷自己，關懷親愛的人，關懷陌生人，到關懷所有人；由關懷自然世界和非人之生物，關懷人造物，到關懷觀念（McClellan, 1999, pp. 88–89; Noddings, 1995b）。駱婷詩批評社會普遍重視與男性相關的職業而忽視與女性相關的職業和活動，她強調她所提倡的新教育模式高度讚美傳統的女性職業（Noddings, 1992, p. 51），而傳統的女性職業和活動（如護士、褓姆）最需要實踐關懷。

從關懷模式的角度看，學校推行道德教育，最重要的因素是師生關係。教師是「關懷者」（carer），學生是「被關懷者」（cared-for）。「被關懷者」也有他的份內事，就是同時給培養成「關懷者」。

品性教育的重建——

從尚智轉向美德內化於性情的教育

如前所說，美國在二次大戰前的道德教育基本上是品性教育，是建基於宗教權威、宗教信仰與感情的一種品性教育。經過 20 世紀 30、40 年代權威研究對品性教育的否定，50、60 年代道德教育的低沉，及後新的道德教育模式此起彼落之際，重視美德培育的品性教育再次以新的形式興起。品性教育在過去二十年是美國學校最廣泛採用的道德教育模式，直至現在仍不斷發展，是當前美國道德教育最大勢頭的模式。這派的主要代表人物有班奈（William J. Bennett）、李安（Kevin Ryan）和李克納（Thomas Lickona）。

品性教育強調教育兒童美德，培養他們良好的行為。與前三種模式比較，品性教育雖然並非不關心道德推理與評價的過程，但更重視道德教育的內容；它着重把重要的美德內化為人的性情，認為人類社會不可缺少某些重要和普遍的美德。前三種模式基本上屬於進步主義的教育思想，而品性教育則屬於以美德為中心的教育。這一派的德育思想在 20 世紀 80、90 年代復興，主要是因為這一派的重要人物班奈曾當過美國國家人文學科基金會（National Endowment for the Humanities）的主席，亦曾任教育部長，在任職教育部長期間大力支持品性教育，所以品性教育在學校教育中具相當廣泛的影響。

李克納是這一派最重要的理論家，他明確指出美德教育是民主的基石。在社會道德日趨敗壞的情況下，李克納認為學校一定要教導孩子正確的道德價值。在《品性教育》¹⁰（*Educating for Character*）一書第三章，李克納指出學校應培養學生兩項偉大的道德價值：尊重（respect）與責任（responsibility）（Lickona, 1991, p. 21），其他優良的道德素質，如誠實（honesty）、公平（fairness）、容忍（tolerance）、仁慈（compassion）、慎思（prudence）、合作（cooperation）等，都是從這兩項美德中引申、衍生的（pp. 40–45）。根據李克納的說法，優良品格應包括知善、欲善、行善，所以要養成心智的習慣（habits of mind）、心情的習慣（habits of heart）與行動的習慣（habits of action）。心情的習慣就是道德情感的培養。這三者對形成道德生活是很重要的；亦即是道德的知、情、意三方面皆須培養。這三方面所引申的內容如下（Lickona, 1991, p. 51）：

1. 道德知識

- 道德醒覺（moral awareness）
- 道德價值之知（knowing moral values）

- 採取觀點 (perspective-taking)
 - 道德推理 (moral reasoning)
 - 抉擇 (decision-making)
 - 自我認識 (self-knowledge)
2. 道德情感
- 良知 (conscience)
 - 自尊 (self-esteem)
 - 同情 (empathy)
 - 好善 (loving the good)
 - 自制 (self-control)
 - 謙卑 (humility)
3. 道德行為
- 能力 (competence)
 - 意志 (will)
 - 習慣 (habit)

換言之，李克納 (Lickona, 1991) 認為要養成良好品性，便須培養好以上各種品性與能力。現時在美國宣稱推行品性教育的團體不少，甚至有些是牟利的商業團體。各個團體所列舉教授的美德多少不一，有的多至三十種，也有的只有三數個基本的美德。如約瑟遜倫理學院 (Josephson Institute of Ethics)¹¹ 是美國一個全國性推動品性教育的團體，他們提出了品性的六大支柱 (six pillars of characters)，就是：誠信 (trustworthiness)、尊重 (respect)、責任 (responsibility)、公平 (fairness)、關懷 (caring) 及公民性 (citizenship)。

這時期的品性教育有別於以前的品性教育，強調一些超越於宗教、政治、種族、風俗的共通價值。目前，品性教育仍在發展，成為繼道德認知發展理論後最具影響力的德育模式。

在實際教學方法上，這一派善用蘊含道德意義的寓言和故事，這些故事都有明確的是非觀念，往往以幼童為對象。班奈（Bennett, 1995）更編寫了一整本寓道德教訓的故事書。故事多關於人生的經驗與遭遇，而非像以往般多關於宗教或上帝。對於兒童的道德教育，亦重視反覆的訓練以培養他們良好的情感與習慣。正如李克納在《品性教育》中所提到的教學方式，老師在學校應作為施愛者、道德的楷模，對學生作出針對性的指導，如幫助他們正確認識作弊的錯誤，重視學生的道德紀律，培養他們合作的精神，並鼓勵他們進行道德思考。應將校園及教室建設成一個道德的社區。學校、家長與社區應共同協作。

這種新復興的品性教育，至少衝破了宗教的狹隘與限制，為學生帶出明確的道德內容。梅菲（M. M. Murphy）在《美國“藍帶學校”的品性教育》（*Character Education in America's Blue Ribbon Schools: Best Practices for Meeting the Challenge*）一書中（見周玲、張學文，2002），把美國最好的中小學「藍帶學校」品性教育的開展情況作多番考察，發現這些學校已取得一定的進展與成果。然而，目前尚未有實證研究可以具體證實當前品性教育的效果。

美國當代道德教育發展趨勢的啟示

——情智雙彰

從上述四種德育模式，可以看出道德教育從偏重於理智的尚智主義，趨向重視關懷的道德情感與性情培育的發展。在道德教育上，把智與情二分對立的做法是值得懷疑的。價值澄清法與道德認知發展理論明顯是排除了道德情感的重要性。道德理智和道德情感同樣重要，兩者不必對立。任何道德教育理論與模式，都必須給予理智與情感應有的位置，才能充分說明人類道德的實踐。在上述介紹的德育模式當中，

女性主義關懷理論的道德教育與品性教育在強調關懷情感與形成內在品性的重要性的同時，相對地能超越情與智的二分與對立，亦明確肯定理智作用的重要（下文再及）。

價值澄清法既承接了 20 世紀 30 年代以來英、美的顯學——邏輯實證論與分析哲學的基本假設，像艾亞（A. J. Ayer）和史蒂文生（C. Stevenson）的情感主義道德論（emotive theory of morality）一樣，認為價值與道德的判斷只反映了個人心中喜惡的情感，因此純粹是個人的和主觀的（見劉國強，2005）。價值澄清法不認為可以有客觀或絕對的價值標準，抱持價值相對主義的立場，因此認為道德教育並不是要教導學生一套客觀的價值與道德標準，而道德教育的根本目的是要使學生在複雜的社會環境中，培養一種分析能力，以自覺了解自己的價值選擇而無悔。價值澄清法提供一套公式或步驟，幫助學童對自己的價值選擇作出分析。這種只重評價過程與分析能力的德育或價值教育，究其實，是不折不扣在尚智主義下只重認知能力與技巧的培養，卻忽視情感教育在道德教育中的重要性。

表面看來，價值澄清法像很重視個人的珍視（prizing）感情，故當 1966 年雷斯等人發表價值澄清法後，曾被批評其理論減弱了倫理學一向所強調的理智作用，而把價值判斷歸約為只是個人情感的表達。當然，這只是誤解，價值澄清法所重視的珍視，只是理智分析所考慮的條件，卻並非要考察情感是否適當或應有，以及要如何培養學生的情感或普遍情感。¹² 對價值澄清法的推行者而言，只要人在理智分析後，自覺無悔地作出抉擇，珍視這一抉擇，道德教育就在這裏止步，不能再做任何事情。例如，一名學生經多次思考分析後仍無悔於不告發自己的要好同學在考試時作弊，或甚至無悔於協助友好同學作弊，因為他太珍視雙方的友好關係，主張價值澄清法的人亦只好尊重這學生的抉擇，對他無可如何，亦不能指責。因此，不少家長埋怨價值澄清法根本沒有

讓孩子知道甚麼是對錯。這正是因為這種德育理論無法建立情感在德育中的重要性，不了解到必須要培養道德情感、正確情感或普遍情感。

柯爾伯格的道德認知發展理論，固然要擺脫價值相對主義與獨斷主義的窠臼，既解釋人們在不同的道德認知序階有不同的道德標準的事實，亦指出了道德認知序階的升進以至於最高序階所肯定的普遍道德原則（如公正 Justice）的共通性，因為人的道德認知發展有共同的結構，愈高序階中所肯定的道德原則愈具有普遍性與客觀性。

柯爾伯格冀圖解決相對主義的困難，無可否認是針對價值澄清法的，¹³ 但實際上柯爾伯格的道德認知發展理論並非與價值澄清法完全對立。兩者的共通點是把道德價值的決定看成是理智優位、認知優位的，情感在他們的理論系統中差不多沒有甚麼位置。很明顯，在柯爾伯格看來，道德的提高在於學童認知能力的提高，所以據他的理論而設計的道德教材與方法，都是圍繞着如何促進兒童的認知能力發展——由低序階向高序階升進。柯爾伯格解釋他的理論稱為「道德認知發展理論」的原因時說：

這種觀點之所以被稱為認知的，是由於它認識到，道德教育猶如理智教育，是以刺激兒童就道德問題和道德決策從事積極的思維為基礎的；它之所以是發展的，是因為它認識到，道德教育的目的就是促進各個階段的發展。（郭本禹，1999，頁 183；Kohlberg, 1980, p. 20）

認知的與情感的分別，其中最重要的一點，是一切知識都是抽象的、共相的、概念的，而情感則是具體的。情感是具體的，也就是說情感是在具體中存在。離開了具體，亦沒有情感可言。道德的完成，必須在具體的存在中完成。如何由道德知識、道德判斷進而產生道德實踐、道德行為（即道德的真實存在），這便必須有情感的作用，而這正是柯爾

伯格道德認知發展理論所忽視而備受批評的。雖然柯爾伯格在備受批評後亦承認情感也是道德的組成部分，但實際上對他而言，情感仍然是次要的，正如郭本禹（1999）對柯爾伯格的批評說：

科爾伯格〔按：即柯爾伯格〕的道德認知發展理論從根本上說，還是過於強調道德判斷的認知成分，輕視道德判斷的情感成分。即使他後來堅持情感是道德判斷的一個組成部分，但他還是用認知的觀點來解釋情感的，這樣等於沒有情感……他沒有闡述清楚道德認知與道德情感的關係以及道德情感究竟在道德發展中起甚麼作用的問題，他沒有把道德中的知情有機地結合起來。（頁 227）

柯爾伯格的主張使道德變成純然是一種思考的程序，道德教育就純粹是一種道德認知與道德判斷能力的發展。但道德的知不必然產生道德行為或道德實踐，這差不多是一種常識的共許。正如李安對柯爾伯格所批評的：「我所關心的是把整個道德教育問題變成了文字遊戲，而少有關於行為的涵義」（見 McClellan, 1999, p. 86）。

女性主義關懷倫理正正能把握柯爾伯格所忽視之處，了解道德具體地存在於關係與關懷中。道德的體驗，道德的實踐，除了是知外，也是一種情，是知與情的融合。所以駱婷詩說：

將基本實體視為關係，是假設有一種基本感情伴隨着我們對關係的認知。（方志華，2004，頁 28；Noddings, 1984, p. 133）

姬莉芹與駱婷詩能夠從柯爾伯格所忽視而為傳統女性較多體驗的關懷情感中，看到了解道德與引發道德實踐的關鍵，就是在實際關係中的關懷情感。駱婷詩指出：

關懷是人處於關係之中的一種存在，而不是一套具體的行為方式。（Noddings, 1992, p. 17）

所以駱婷詩強調關懷是「生命的最終真實」（Noddings, 1984, p. 23）。雖然對女性主義關懷倫理的理論家們，道德教育並不只是教學生一套行為方式——不管是如何具體和完備的規則與方式，而是教學生在關係中的真情實感——關懷，也就是在關係中的真實存在。因此，離開真實的關懷、真實的道德情感，亦無道德可言。雖然如此，駱婷詩顯然自覺到她們的理論並不是擺向鐘擺的另一端，並非要否定認知能力或理智的重要，或要建立一種情感主義。駱婷詩明確地說：

以關懷為基始的教育進路，並不反對理智。（Noddings, 1992, p. 19）

情感主義者，我不接受這樣的稱號，雖然倫理及道德教育都建基於感情關係。……任何人不能取消道德行為中的思想與推理，我並沒有企圖這樣做。（Noddings, 1984, p. 171）

可見駱婷詩在建立具體關係與關懷情感對道德教育與教育的重要的同時，並沒有把情感與理智對立起來。

另一方面，大多數品性教育的教育家們，對價值澄清法與柯爾伯格的道德認知發展兩難推理進路皆持否定態度（Lockwood, 1997, p. 7; Ryan & Lickona, 1992, p. 10），指出這兩種進路猶如打不破的鐵甲，導致 20 世紀 60 及 70 年代間道德教育的失敗。兩種偏重分析與推理的模式雖有不同，但在品性教育家心目中，都同樣引致道德混亂及把不良行為合理化（Lockwood, 1997, p. 9）。在列出道德教育應有的假設時，李安與李克納顯然是針對價值澄清法與柯爾伯格的道德兩難推理，指出「道德行為不僅是源自理性與認

知因素，而是同時源自道德人格中情感素質與認知歷程」（Ryan & Lickona, 1992, p. 14）。他們強調：「我們認為情感因素是構成道德知識與道德行為的主要橋樑」（Ryan & Lickona, 1992, p. 19）。品性教育肯定情感因素的重要，亦輕而易舉地解決柯爾伯格的道德認知發展理論所面對的嚴峻批評：如何解決從認知到實踐的困難。李克納回歸到亞里士多德的傳統，主張道德生活牽涉到知、情、意三方面，故道德教育都必須培養這三方面。跟從李克納學習品性教育二十六年的史密韓生（Phyllis Smith-Hansen），是李克納創立的品性教育中心的董事，她積累了從事中學教育二十多年的經驗，看到了現時的鐘擺正擺向品性教育（Smith-Hansen, 1997）。從關懷倫理模式到品性教育模式，的確展現了重回重視道德情感的鐘擺。然而，無論關懷倫理模式或品性教育模式，都沒有否定理智在道德教育中的作用。

今日在美國推行品性教育的團體良莠不齊。品性教育亦是一種美德教育的模式。這一輪的品性教育是相當自覺地避免權威主義的灌輸模式，並且揉合了價值澄清法的討論與道德認知發展理論的兩難推理，能夠情智並重。上文所引李克納關於青少年心智習慣的內容，明顯看出當前的品性教育模式並沒有忽視理智的重要性。

總 結

回顧當代美國道德教育歷史，看到美國在 20 世紀 60 年代道德教育的衰敗與復興，期間出現了各種新的德育模式。整體而言，不能說美國有識之士不重視道德教育。二次大戰後，道德教育的衰敗有各種科技、經濟、政治、社會、哲學發展變化的客觀因素。雖然並非刻意揚棄道德教育，但正如品性教育家所指出的，是偏向的尚智主義加速美國道德教育的衰敗，而這顯然為美國帶來了惡果，青少年行為失控與道德敗壞的情況每況愈下。

這對於中國應該有警惕作用的。若有意無意間以為新時代新世紀不需要道德教育，或道德情感的培養不重要，那將會步美國後塵，承受青少年人行為敗壞的惡果。中國十三億的龐大人口固然可以是資產，但若道德素質敗壞，這龐大的人口卻只會為中國加添困難與禍患，變成中國的負資產。因此，當政者及教育者必須重視道德教育。然而客觀的形勢是，面對資訊時代和全球化的發展，中國亦重蹈美國二次大戰後的覆轍，比如知識技能的重要使學校教育愈偏重知識技能，愈使價值教育、道德教育（尤其道德情感與性情的教育）和人文教育邊緣化。全球化與資訊發展，使中國人同樣面對多元觀點及多元價值，使道德標準以至道德教育不易統一於共同標準與共同模式上。若只採取行政手段，通過權力灌輸統一的觀點和道德標準，則德育的效果或只流於口頭效果。就像美國於 20 世紀 30、40 年代哈桑與梅（Hartshorne & May, 1928, 1929, 1930）的研究所顯示，以宗教權威灌輸德育，道德價值未必能夠內化於人心。再者，追求富強仍然是億萬中國人的心願，因此在經濟發展的同時商業社會均以追逐名利為先，當中冷漠、虛假、物質追求、官能刺激等所形成的社會大環境，對道德教育的發展甚為不利。這樣並非主張泛道德主義，或走向另一極端，回到老子所嚮往的社會：「小國寡民。使有什伯之器而不用，使民重死而不遠徙。雖有舟輿，無所乘之……鄰國相望，雞犬之聲相聞，民至老死，不相往來」（《老子》）。無論何者，在現實上都是不可能的。

中國正在發展，若不在道德教育上早作預備，將同樣面對西方先進國家面對過的問題。香港社會較中國發展稍快。過去殖民地政府重視英文教育，對西方先進國家亦步亦趨（如今仍是這樣），道德教育亦只是口頭上重視，追求價值中立或以價值中立為藉口而避免道德責任，成為「現代人」的潛台詞。香港教育當局自 1981 年頒布道德教育課程綱要後，一直未作任何檢討。香港的年青一代，雖未及美國

年青一輩那麼惡劣，但如李克納（Lickona, 1991）在《品性教育》一書開首所列出的十種「〔美國〕青年人令人不安的道德趨勢」，香港青少年都有相類似的表現，只是程度較輕而已。該十種趨勢是：

1. 暴力與破壞行為
2. 偷竊
3. 作弊
4. 蔑視權威
5. 欺辱同學
6. 執迷頑固
7. 粗話
8. 性早熟和性虐待
9. 自我中心意識不斷增強，公民責任感不斷減弱
10. 自毀行為（見劉冰、董曉航、鄧海平，2001，頁 11-17）

中國的青少年會否步香港青少年，繼而美國青少年的後塵呢？

知道早為之預，問題仍未解決。早為之預，可以知道道德教育的重要。但如何教？選取美國當代哪一個道德教育的模式？還是只求恢復中國自己傳統的模式？這顯然不是可以簡單回答的問題。中國傳統社會的道德教育在實施上都偏重權威主義，以教師為中心。中國的道德教育可以汲取傳統的重道德情感以及具普遍性的美德（如「仁義禮智信」五常）等內容，亦宜參考西方如美國當代道德教育模式中重理智的成分。比如說，不採用價值澄清法的相對主義，亦不採用混淆道德價值和一般非道德價值的個人喜好作取捨，而只在道德教育上培養青少年人自覺選擇與充分肯定個人的道德價值而作抉擇，這種訓練實在需要由初中開始加強。這種對價值選擇的思考與澄清，作為訓練中學生道德推理、道德思辨的能力，亦有其必要。

柯爾伯格指出道德是有發展序階的，有別於中國傳統讀書人常以聖人為鵠的，而不少時候忽略了階段與發展的意義，而最終變成迂腐。事實上，在孔子原來的精神中，並非沒有發展的意義，孔子自述其道德生命的進展亦說：

吾十有五而志於學，三十而立，四十而不惑，五十而知天命，六十而耳順，七十而從心所欲不踰矩。（《論語·為政》）

柯爾伯格道德認知發展理論是包含人性論的假設（劉國強，1996），因為道德認知發展最終達至認識普遍的道德原理，這可與儒家孟子性本善論比附而論。因此，柯爾伯格理論可以增強對儒家倫理及道德教育理論的實證性和有效性的支援。

關懷模式的發展，最重要是帶出了情感在道德與道德教育的重要性，亦加強了道德在人際關係中所顯現的意義。這人際關係、人倫關係，素為儒家所重視，儒家從一開始並沒有把理智與情感對立而論。孔子的仁教，「仁」本身就是情，但亦是理。對他人不忍心便是仁，便是情。情確是在具體關係中出現，但仁亦是理，因為是普遍之情，美國人以至西方人都未能像儒家那樣看到仁亦是理、情可以是理。西方的傳統往往視情與理為對立。的確，道德的實踐往往需要情的動力，由此關懷模式理論與儒家在方向上有很大的共通處，能相輔相成。

至於品性教育，儒家歷來就是一種性情之教，一種品性教育、人格教育。中華美德教育，是美德內化於品性的教育。因此，我們可以從美國的品性教育中得到不少啟發。最重要的一點是，美國的道德教育由價值澄清法模式、柯爾伯格道德認知發展模式，轉到關懷倫理模式、品性教育模式，是美國道德教育由尚智到重情感與性情的一個轉向。從中國

歷史文化背景看，那是美國式道德教育向儒家性情之教的匯流。中國的發展和強大，加強和改進了中華美德教育、中華文化教育，這將會為人類世界帶來轉向。這卻不是妄自尊大。在推行中華美德教育時，由童蒙開始誦經、誦詩，通過故事、歷史榜樣培養感通之情、不忍之心、自尊心、正義感等的同時，老師亦必須參考資取他人之長，比如說老師可以從中華傳統中選取一些基本的美德，但絕不是封閉式、教條式或僵化的概念的傳遞，而是要在具體之關係與情境中有所體驗。中學或以上的階段亦不可忽略認知發展與理智批判的能力，以加強青年道德理智的培養。

註釋

1. 國內在不同時期強調三育或四育，台灣和香港則強調五育。
2. 此處是智慧的意思，儒家典籍中的「智」，亦多指智慧言。智慧與理智不同。理智即英文 *intellect* 的意義，包括理解、分析、推理、認知的過程與能力，本文中「尚智主義」或「尚智」意指 *intellectualism*。智慧包括理智，但遠不止於理智。智慧也包括直覺、直觀的能力，綜合的能力，創造發明的能力，以及存在的體悟。唐君毅先生在〈智慧之意義及其性質〉一文中指出了智慧的十二種意義（唐君毅，1961/1991a，頁3-24）。
3. 《尚書·舜典》：「帝曰：『契，百姓不親，五品不遜。汝作司徒，敬敷五教，在寬。』」意思是：「天子說：契，人民百姓不相和睦，父子兄弟又不融洽〔「五品」指父母兄弟子〕，我命契你作司徒之官〔「司徒」，古代負責教育之官〕，敬慎地推行五常之教化，要以寬容的態度執行」。

4. 唐君毅、牟宗三、徐復觀、張君勱四位新儒家在 1958 年發表的〈中國文化與世界〉宣言，明白承認過去儒學的不足（唐君毅，1958/1991b）。
5. 情感主義的道德觀以艾亞（A. J. Ayer）和史蒂文生（C. Stevenson）為主要代表。可參考 Ayer（1936/1990）及 Stevenson（1970），亦可參考劉國強（2005）。
6. 「尚智」、「主知」兩詞在本文中意義共通。要說其分別，「主知」一詞指實證論、邏輯實證論、分析哲學而言；「尚智」則指道德教育上的價值澄清法，或更貼切的說是指道德認知理論。「主知」是就知識論、形上學說；「尚智」是就價值論說。邏輯實證論雖然要否定形上學，但論者指出，其背後亦實際上有一種物理主義的形上學的假設。
7. 到 20 世紀 70 年代，英、美絕大部分大學的哲學系都仍然重分析哲學。香港大學哲學系亦以分析哲學為主。
8. 在台灣學界常譯作郭爾保，在中國內地則譯作柯爾伯格。本文採後者。
9. 的確，柯爾伯格最初作實驗的 72 名兒童全都是男性。
10. 亦有譯作《美式課堂》。如劉冰、董曉航、鄧海平（2001）。
11. 該會於 1987 年成立，在全美國擁有 500 個團體會員。有興趣的讀者可瀏覽網址：<http://www.josephsoninstitute.org>
12. 普遍情感，意指眾人皆應有的情感，如仁愛、孝敬、義憤等。
13. 柯爾伯格曾強烈批評價值澄清法。他指出，價值澄清法的合理性只能以「一切價值都是相對的」和「一切價值都是個人的」為前提，如果將道德教育「嚴格地局限於價值澄清還會陷入一種主張『倫理相對性是真的』的實際教學之中」（Kohlberg & Turiel, 1971, pp. 419–420）。中譯轉引自郭本禹（1999，頁 182–183）。

參考文獻

- 方志華（2004）。《關懷倫理學與教育》。台北，台灣：洪葉。
- 王雅各（譯），C. Gilligan（著）（2002）。《不同的語音：心理學理論與女性的發展》。台北，台灣：心理出版社。
- 毛禮銳、沈灌群（主編）（1985）。《中國教育通史》（第一卷）。濟南：山東教育出版社。
- 周玲、張學文（譯），M. M. Murphy（著）（2002）。《美國“藍帶學校”的品性教育——應對挑戰的最佳實踐》。北京：中國輕工業出版社。
- 唐君毅（1991a）。《唐君毅全集》卷三之三《智慧與道德》。台北，台灣：學生書局。〔原著於1961年發表〕
- 唐君毅（1991b）。《唐君毅全集》卷四之二《中國文化與世界》。台北，台灣：學生書局。〔原著於1958年發表〕
- 唐君毅（1991c）。《唐君毅全集》卷五《人文精神之重建》。台北，台灣：學生書局。〔原著於1955年發表〕
- 郭本禹（1999）。《道德認知發展與道德教育：科爾伯格的理論與實踐》。福州：福建教育出版社。
- 梁漱溟（1949）。《中國文化要義》。台北，台灣：正中書局。
- 劉冰、董曉航、鄧海平（譯），T. Lickona（著）（2001）。《美式課堂：品質教育學校方略》。海口市：海南出版社。
- 劉國強（1996）。〈道德教育及其人性論基礎〉。載劉國強、李瑞全（編），《道德與公民教育》（頁41-56）。香港：香港教育研究所。
- 劉國強（2005）。〈普世倫理之尋求與道德哲學的更高綜合試探——儒家倫理哲學的資源〉。載國際儒學聯會

(編)，《儒學與當代文明——紀念孔子誕生 2555 周年國際學術研討會論文集》(卷四，頁 1803-1818)。北京：九州出版社。

- Ayer, A. J. (1990). *Language, truth and logic*. London: Penguin. (Original work published 1936)
- Bennett, W. J. (1995). *The moral compass: Stories for a life's journey*. New York : Simon & Schuster.
- Chazan, B. (1985). *Contemporary approaches to moral education: Analyzing alternative theories*. New York: Teachers College Press.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hartshorne, H., & May, M. A. (1928). *Studies in the nature of character: Vol 1. Studies in deceit*. New York: Macmillan.
- Hartshorne, H., & May, M. A. (1929). *Studies in the nature of character: Vol. 2. Studies in service and self-control*. New York: Macmillan.
- Hartshorne, H., & May, M. A. (1930). *Studies in the nature of character: Vol. 3. Studies in organization of character*. New York: Macmillan.
- Kirschenbaum, H. (1995). *100 ways to enhance values and morality in schools and youth settings*. Boston: Allyn & Bacon.
- Kohlberg, L. (1980). High school democracy and educating for a just society. In R. L. Mosher (Ed.), *Moral education: A first generation of research and development* (pp. 20-57). New York: Praeger.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice*. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages*. San Francisco: Harper & Row.

- Kohlberg, L., & Turiel, E. (1971). Moral development and moral education. In G. S. Lesser (Ed.), *Psychology and educational practice* (pp. 410–465). Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam.
- Lockwood, A. T. (Ed.). (1997). *Character education: Controversy and consensus*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- McClellan, B. E. (1999). *Moral education in America: Schools and the shaping of character from colonial times to the present*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.
- Noddings, N. (1988). *An ethics of caring and its implications for instructional arrangements*. Stanford: Center for Educational Research at Stanford, School of Education, Stanford University.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (1995a). A morally defensible mission for schools in the 21st century. *Phi Delta Kappan*, 76(5), 365–368.
- Noddings, N. (1995b). Teaching themes of care. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 675–679.
- Raths, L. E., Harmin, M., & Simon, S. B. (1978). *Values and teaching: Working with values in the classroom* (2nd ed.). Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Ryan, K., & Lickona, T. (1992). Character development: The challenge and the model. In K. Ryan & T. Lickona (Eds.), *Character development in schools and beyond* (2nd ed. expanded, pp. 3–27). Washington, DC: The Council for Research in Values and Philosophy.

Smith-Hansen, P. (1977). Character education in the classroom.

In A. T. Lockwood (Ed.), *Character education: Controversy and consensus* (pp. 38–47). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Stevenson, C. (1970). Emotive meaning of ethical terms.

In W. Sellars & J. Hospers (Eds.), *Readings in ethical theory* (2nd ed., pp. 415–429). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

**Feeling and Intellect Are Both Necessary in Moral
Education — A Reflection With Reference to
Contemporary American Moral Education**

LAU Kwok-keung

Abstract

In traditional China, the mainstream of educational thought is Confucianism. The core of Confucian education is moral education. Ever since Confucius and Mencius, the cultivation of both feeling and intellect has been emphasized. However, the actual development of history, with its blending of various thoughts, had brought the unbalance emphasis toward moral sentiment over intellect. The present development of moral education in China should take into account the contemporary development of moral education in the United States that has been turning from intellectualism toward virtues ethic and care ethic. This paper essentially explicates four main models of moral education since 1960s. They are: Approach of Value Clarification, Approach of Cognitive Developmental Theory of Moralization, Feminist Approach of Care, and Character Education Approach. It is maintained that the present development of moral education in China should not neglect such a new direction in America. China should learn from the West while at the same time preserve the Confucian tradition in order to be able to establish moral education model with the balance emphasis of both feeling and intellect.