

南 華 大 學

哲學研究所

碩士論文

「德」是否可教？

試論郭爾堡(Kohlberg)對於蘇格拉底提問的回答

Can Virtue be taught?

On the Kohlberg's Answer to Socrates' Question.

研 究 生：古芳瑜

指導教授：林遠澤 教授

中華民國 九十五 年 十二 月

南 華 大 學

哲 學 研 究 所

碩 士 學 位 論 文

“德” 是否可教？

— 試論 Kohlberg 對於蘇格拉底提問的回答

研究生： 古芳瑜

經考試合格特此證明

口試委員： 朱啟華

劉滄龍
林志輝

指導教授： 林志輝

系主任(所長)： 劉滄龍

口試日期：中華民國 95 年 12 月 7 日

「德」是否可教？

試論郭爾堡(Kohlberg)對於蘇格拉底提問的回答

【摘要】

道德教育自古以來一直為中國人所重視，所謂的倫理道德更和人們的生活以及處世態度息息相關，然而曾幾何時，國人竟也開始必須面對道德低落所產生的種種問題，於是，正視道德教育的重要性以及傳統道德教育是否能有效提升人們的道德意識、道德是否能藉由教育使人們有效的獲得等，皆成為重要的課題。

要談論道德問題，當然必須先對道德的定義有所釐清，而關於道德的定義問題早在蘇格拉底時就曾提出討論。蘇格拉底認為，所謂的道德並非是由種種眾多的德目所組成，而是道德的形式原則，是理型，是唯一的；並且，道德應該是人們先天具有的，需要經由內而外的引出，而非從外而內的灌輸，引出的方式即是他所提出的產婆式教學法。然而，蘇格拉底的理論多以對話方式呈現，是較為片段、沒有結論的，對於許多問題也並未加以解釋，因此仍必須藉由較完整且全面的理論系統來重新詮釋其道德觀點。郭爾堡的道德發展理論是對蘇格拉底善和理性觀點的現代詮釋，並且，不僅僅只是理論的探討，更還得以落實在實際的教育中，可以真正的實踐蘇格拉底「引導式」的教育方式，於是，在此除了從蘇格拉底對道德的觀點來討論之外，也將藉由郭爾堡對「正義」的觀點，以及他所提出的「道德六序階」和「兩難式問題討論教學法」的理論，來看其主張如何針對蘇格拉底關於「道德的定義」以及「道德是否可教」等問題及其說法，而提出更清楚確切的回應。

郭爾堡藉由自身的理論，不但證明了蘇格拉底的道德觀點的確符合現代意義，也說明了道德是可以教授的，然而不能依循傳統的灌輸方式，而必須在教育方式上有所改變，才能使人們的道德有效提升，進而達到教育的目的。

關鍵字：蘇格拉底、郭爾堡、道德、正義

目 錄

第一章 序論	1
第一節 研究動機與提問	2
第二節 研究目的	3
第三節 研究範圍與方法	4
第四節 研究架構與步驟	5
第二章 蘇格拉底的道德詮釋 以 曼諾篇 為線索	7
第一節 何謂德性？ 是「一」而非「多」的道德	8
第二節 德性的最高目的 「善」	15
第三節 德即知	17
第四節 道德可教	22
第三章 郭爾堡(L. Kohlberg)的道德理論發展研究	...28
第一節 道德認知發展理論的內涵	29
第二節 道德認知發展六序階	39
第三節 兩難故事問題討論法之內容與應用	44
第四章 從認知發展理論探究蘇格拉底關於道德的提問	53
第一節 一而非多的德性 「正義」	54
第二節 產婆式教學法的理論應用	62
第三節 認知理論概念和應用在教育上的意義	72
第五章 結論	75
參考文獻	80

第一章 序論

我國從 90 學年度開始，實施九年一貫的教育改革制度，然而在此制度下的新課程卻是取消了傳統的道德課程，例如「公民與道德」，而改以將道德教育融入其他學習領域中。或許是因為傳統的道德教育只重理論內容，因此在對於影響國人實際的道德行為上似乎成效不彰，於是期望將道德的內涵融入各個學科領域，進而或許更可以有助於國人的道德提升。然而，先不論教育部此制度實施是否的確是為了解提升國人的道德內涵，或者反而是因為重視實用性學科以至於忽略了看似不實用的道德課程，筆者所關心的是，傳統只教育道德理論性內容的方式從以往來看，對於人們是否行使道德行為的結果似乎愈來愈無幫助，因此，道德教育的方式的確應該改變，至於如何改變才能有效提高國人的道德意識使人們不再「缺德」即成為刻不容緩的重要問題。

根據美國一位資深專欄作家 Rushworth M. Kidder 曾對二十二位不同領域的思想者(如哲學家、政治家、經濟學家、社會學家、教育家、藝術家、作家、物理學家及商業人士)，就「人類在二十一世紀所面臨的最主要議題是什麼？」這個問題做過詢問，結果顯示在二十一世紀有六項涉及「人類必須致力投入關注及無限資源」加以改善的項目，分別是：核子滅絕的威脅、發展危機、全球環境低落、發展中與工業化世界間的落差、教育系統基礎重建的需要以及公德與私德的瓦解。Kidder 更指出再問到這些思想者：「這六項提議中，哪一項是最急切需要被處理的？」答案是不可能，因為全部項目都是相關聯的。¹但 Kidder 個人認為最後兩項的解決是最基本和迫切的，筆者也認為如此。因為這些迫切需要改善的問題，都出在人身上，更也都是人們所造成的，因此必須依靠教育和道德的從根本首先改善起，才能針對上述問題做出有效的處理方式。前述「教育系統基礎重建的需要」以及「公德與私德的瓦解」的兩項問題，在在顯示出現代社會的教育方式和人們的道德出了很大的危機。省思中國的道德教育，孔子和儒家思想是一昭然的起點，其思想兩千多年來引導中國的學術、社會和生活。作為一倫理的體系，儒家的思想著重在政府和社會組織，以及各個和諧的人際、倫常關係，而其禮儀教化更是傳統教育的核心。然而，雖然道德教育貴為五育之首，甚至在和其他國家相比較之下，我國似乎也是最重視品德教育的，但是儒家的德育思想並未能對「道德」一詞有一完整而客觀的詮釋，對國人的「道德性」似乎也未能有效提升。原因在於，我國的道德教育是以傳統權威的方式為主，較偏重他律的行為教養及

¹ 參閱 Rushworth M. Kidder, *An Agenda for the 21 st Century* (Cambridge, Mass: The MIT Press, 1987), 頁 193-205。轉引自魏建忠。《高爾拔(Lawrence Kohlberg)的道德教育理論之道德哲學面向研究》。桃園：中央大學研究所哲學系碩士論文。

特殊德目的教誨說教，要求學生服從紀律、聽話行事；相對而就較忽視、未能發展學生自律的行為履現及道德判斷的推理決定，以使個人成為理性的道德行為者。²道德用如此教育方式的結果，就成為蘇格拉底(Socrates, 469-399BC)所問：「好人是否就知道應如何把他內心的善意傳教給別人呢？」的否定回答的最好應証——擁有某種德性的人，無法經由自身的教導而使他人也成為擁有此德性的人；一對行事良善的父母無法也使自己的孩子必定成為行事良善的人。

從上述的事實可以發現，道德並非是經由一味的要求和規範就可以使學生獲得的，然而，無法藉由規範、勸戒或者不斷練習等方式使人們獲得道德，是否就意味著「道德不可教」呢？如此，道德究竟是否可教、如果可教又該如何教，就成為首當其衝的問題。但是，要探討道德是否可教或者如何教，就必須先對道德的定義有所理解，因此，道德究竟是為一普同有效的原則或者是文化相對之下的產物，在此則有先待以釐清的必要性。

第一節 研究動機與提問

「倫理」和「道德」此兩個名詞是和我們的生活息息相關的，然而一般人卻經常將「倫理」和「道德」一詞混用或者合用，來泛指個人或群體合乎行為規範和善惡評價之行為、規範和評價之標準，以及人為了實現其善性所做之努力。在哲學上，「倫理」和「道德」在意義上雖相關而有別。³在中國思想史中，「道德」通常指一個人實現其人性時候的歷程和成果，其中雖會涉及人倫關係，但總以道德主體為核心。至於「倫理」則比較強調社會規範和人倫群體之間的關係。荀子謂：「群道當則萬物皆得其宜，六畜皆得其長，群生皆得其命。」可見，從中國哲學的觀點看來，「道德」是涉及個人，「倫理」則是涉及群體。儒家所言「誠意、正心、修身」是屬於「道德」；至於「其家、治國、平天下」則屬於「倫理」，兩者雖密切相關，但層次有別。而從西方哲學來看，在康德(Kant)以後的德國觀念論哲學家也將「倫理」和「道德」予以區分，「道德」只是針對個人之規範要求，只要求個人達到人格的完美，但「倫理」則是針對社會的規範要求，並要求全體社會遵行，藉以保障每一個人之人格，因此，大體說來，「道德」仍是關係到個人，而「倫理」則涉及社會群體。⁴雖然「道德」和「倫理」在意義上有些許差別，但是當針對「道德教育」來談時，就不會光只是針對個人或是針對群體，而是以整體來說了。要教育偏向屬於個人的道德，卻也無法忽略從個人出發的個人

² 參閱 Roger Straughan 著，李奉儒 譯，《兒童道德教育—我們可以教導兒童成為好孩子嗎？》(台北市：揚智文化，1994)，頁 5-6。

³ 沈清松。〈道德教育的道德哲學基礎〉，《人文及社會學科教學通訊》，8，2：頁 6。

⁴ 參閱同上，頁 6-7。

和他人以及團體之間的關係，每個群體彼此之間相互的關係也都是從不同的個人所發展出來的，相當然爾，當要在教育的問題上討論時，倫理和道德也將不會作太大以及刻意的區別。

前面說過，要探討「道德」的定義，就會牽涉到「道德是否可教」的問題。如果「道德不可教」，那麼我們現今所稱之的道德從何處而來？我們如何得知道德的定義究竟為何？我們目前對道德的「認知」又該是如何而得知？所得之的又是否的確如此(是否正確)？如果「道德可教」，那麼又為何如同蘇格拉底所宣稱的，有德者並無法必定使自己孩子也成為有德性的人？為何好人無法將其善意教授給他人？於是，要探討道德是否可教，除了要先對道德有一理解和詮釋之外，最重要的就是「道德應該如何教」。因此，綜合上述所說，要得知道德的定義，就不能忽略道德是否可教的問題；要知道道德是否可教，也更不能不去探討關於道德定義的問題，如此，可以說「道德」和「教」是密不可分的，並且，對於道德定義和教的這些問題，更是早在蘇格拉底時候他就提出來了。

「……蘇格拉底第一個將哲學從天空召喚下來，使它立足於城邦，並將它引入家庭之中，促使它研究生活、倫理、善和惡。」⁵ 古羅馬哲學家西塞羅(Marcus Tullius Cicero, 西元前 104-前 43)在其《圖斯庫盧談話錄》中說到，他認為蘇格拉底是開啓了哲學、將哲學帶給我們的人，哲學的真正發展也是由蘇格拉底所展開的。並且，與東方的孔子一樣，蘇格拉底也是「述而不作」。有關蘇格拉底的主張，都是由向他請益的弟子們記載下來，其中最有名的是柏拉圖，柏拉圖的代表作是《對話錄》(Dialogues)，書中對話的主角，經常是他的啓蒙老師蘇格拉底。雖然書中的見解常令人混淆，分不清楚師徒二人學說的歸屬，比較可信的是《對話錄》中的「辯解篇」(Apology)、「曼諾篇」(Meno)、及「特亞特陀篇」(Theaetetus)可能是蘇格拉底看法，從這些對話中，多少能抽離出他的若干見解，歸結出他的理念。⁶其中，〈曼諾篇〉主要就是針對「道德是否可教」以及「什麼是德性」這個問題開始，由曼諾所提出來和蘇格拉底探討的。一來，〈曼諾篇〉是較可能為蘇格拉底見解中的其中一篇；二者，其主要就是針對關於「德性是什麼」這個問題而產生的討論，因此在此篇論文當中，關於道德定義的部分，將首先從蘇格拉底對德性的看法來討論起，其文獻部分筆者也將以〈曼諾篇〉為主，來探討關於「德性是什麼」以及「道德是否可教」的問題，並且，〈曼諾篇〉原文的參閱部分，將以 1995 年苗力田所主編的《古希臘哲學》中譯本為主。然而，就像《對話錄》中其他許多篇章一樣，當中記載了蘇格拉底和其弟子對問題討論的對話，但對問題的結果卻沒有明確而清楚的結論，〈曼諾篇〉也不例外，因此，最終結

⁵ Cicero, *Tusculanae Disputationes*, V.4.10., 見 W. K. C. Guthrie, *A History of Greek Philosophy*, Vol. III, p.410。

⁶ 高博詮。〈希臘三哲對郭爾堡認知發展的影響〉，《人文及社會學科教學通訊》，9，3：頁 123。

論我們只能藉由總總的歸納之後推論而得知。從蘇格拉底對德性的看法探討道德，是從哲學角度的觀點來看，也是屬於理論性的，但是道德是否可教的問題，則應該落在教育上來看。道德的理論性觀點必須要能落實在實際的情況之中才算有意義，因此，此篇論文重點將從宣稱自己學說是源自於蘇格拉底善之理念型式的現代心理學家郭爾堡(Lawrence Kohlberg)道德認知發展理論的觀點，來回應蘇格拉底對道德問題的提問。

第二節 研究目的

郭爾堡的道德認知發展理論，是基於皮亞傑(J. Piaget, 1896-1980)的研究成果之上，而皮亞傑對兒童道德發展的看法，亦是受到當代實驗主義大師杜威(J. Dewey, 1859-1952)的影響，除此之外，他也宣稱其學說是對蘇格拉底理性和善的理念的重新詮釋。郭爾堡的研究除了自身的理論基礎之外，還應用於教育、諮商及臨床實務上，因此影響了心理學及教育界對道德發展觀點使之產生劃時代的改變。蓋二十世紀中葉以前，學人泰半假設道德為文化傳遞之結果，係從累積之身教言教所建立；而其他學派則視道德發展為環境助長之生理成熟。郭爾堡堅持道德心理學必須以正義之道德原則為核心，而非文化規範之遵守。⁷

郭爾堡的道德發展理論基礎從哲學的觀點出發，是對蘇格拉底的善和理性的現代詮釋，並且不僅僅只是理論的探討，還得以落實在實際的教育中，可以真正的實踐蘇格拉底對話引導式的教育方法，因此，此篇論文主要將以從郭爾堡的理論學說來看，其主張是否可以針對蘇格拉底對「道德」所提出的「道德的定義」以及「道德是否可教」等問題及其說法，而能提出更清楚確切的回應。在郭爾堡的學說當中，所提出道德兩難問題教學方法即是源自於蘇格拉底產婆式教學法，此方法他認為可以避免其所反對的傳統的灌輸式、權威的教育方法，也可以避免文化和道德上相對論的說法，因為這些方法都對人們的道德發展沒有幫助，並且郭爾堡認為，道德教育中最大的目的即是發展，因此能有效提高道德發展的此方法的運用十分重要。於是，在此也希望能藉由此篇論文，可以獲得蘇格拉底產婆式的教學法，當實際運用在教學行為中時是否適當，以及對兒童的道德發展是否的確能有明顯且實質的幫助之結果。

由於所謂的道德教育，應該有兩層意義：一方面是要有對道德的認知，另一方面則是要能實踐道德，兩者兼備才是真正的「道德」。⁸從哲學來探討道德，幾乎都是形而上的、只能從理論上來看，而很少能落實在生活中，因此，本文希望

⁷ 參閱 Lisa Kuhmerker 著，俞筱鈞 譯，《道德發展—柯爾堡的新傳》(台北市：洪葉文化，1993)，頁 iii 原序的部分。

⁸ 王家通。〈道德可以教育嗎？〉，《國教之友》，37，1：頁 10。

能從心理學和從教育的觀點，重新詮釋哲學上的道德意義，看當哲學的觀點實際應用在教育上時，是否會有不同的意涵。

第三節 研究範圍與方法

本論文主要以郭爾堡的理論和蘇格拉底對道德的觀點為主要討論範圍，綜觀郭爾堡的著作，直接探討道德發展的相關文獻當屬於其《道德發展論文集》(Essays on Moral Development)的第一輯《道德發展的哲學：道德序皆與正義觀念》(The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice)。第二輯《道德發展的心理學：道德序階的本質與效度》(The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages)則為參閱用，至於第三輯《教育與道德發展：道德序階與實踐》(Education and Moral Development: Moral Stages and Practice)則因著重在教育實踐的學術討論，非本論文所主要關切之處，因而在此不列入主要討論範圍。至於蘇格拉底對德性觀點和道德教育方法的部分，則著重在〈曼諾篇〉的文獻探討；一方面因為〈曼諾篇〉主要就是在討論關於德性是什麼和德性是否可教的問題，另一方面則因為〈曼諾篇〉是少數較無爭議的篇章，因此選擇此篇討論之。本論文主要在探討德性的核心意義以及藉由郭爾堡的道德發展研究討論道德是否可教的問題，故當中對於道德判斷與道德上是否有對錯之間的關係，以及道德形式是否可以成為人們道德的一部分亦或只是某種道德判斷的標準等問題，並不在此篇論文中所要討論的範圍，因此還須另行研究，此處並不多做探討及說明。至於研究方法上，將採取以文獻閱讀分析和文本詮釋的方式進行，並加以理論架構的分析和不同詮釋觀點的比較。

第四節 研究架構與步驟

本論文研究架構是先處理關於道德的定義，先自〈曼諾篇〉來討論蘇格拉底對德性觀點的看法和見解，接著再從郭爾堡的道德認知發展理論內容進行分析、研究和討論，來看其如何詮釋道德，以及基於對道德的觀點所發展出來的理論架構為何，而後將從理論回到道德主張在教育上的實際落實來看其所提出的教育方式，藉由此來探討蘇格拉底所提出的道德是否可教、又該如何教的問題，並進一步說明其在教育上的目的與價值。

首先，我將在第二章「蘇格拉底的道德詮釋」中，處理關於道德的定義問題。此章分為四個部分，分別處理蘇格拉底對德性有三個最主要的不同意義之解釋，以及第四部份探討道德是否可教的問題。蘇格拉底將道德視為是 1.一而非多的：他認為德性並非由各式各樣的德目所組成，而是有一個可以貫穿所有道德的、唯

一的德性；在此蘇格拉底所要討論的是德性的理型。2.德性即是善：善是德性的最高目的，擁有德性即是擁有善的知識、具有善之真知，因此，德性即是善。3.道德即是知識：認為德性就是對德性知識的充分擁有，如果沒有擁有關於德性的知識，那麼即使行使德性，也不能稱之是德性的行為或是具有德性。第四部份，從蘇格拉底對德性的觀點來看，道德應該是可以教授的，並且，教授的方式並非一般傳統的教學方法，而是以對話討論方式的產婆式教學法，因為道德是人們生而具有的，如同產婦腹中孕含胎兒一般，因此教師所要做的只是將知識(德性)由學生體內引出而已。知識的傳授只是一種引出的過程而非從外而內的灌輸。

第三章「郭爾堡的認知理論發展研究」，要探討郭爾堡的道德認知發展理論內容。此章分為三個部分，第一個部分將先探討道德認知發展理論的內涵，確定其理論核心即是「正義」。正義是一種道德形式而非道德內容，因此道德原則是唯一且普遍有效的；正義即是人人的權利平等，人人皆可以有自我的價值信念，不同的價值信念具有同等的權利，但是此權利的平等不代表價值中立，不表示各個不同信念皆具有同等的價值地位，也因此，正義應該被當作是學校和社會中的價值取向被教授之且並不違背其根本意涵。其次，道德序階的形成是建立在七個假設基礎之上，分別為結構主義、現象論、交互作用論、認知序階、自我、角色取替以及平衡概念；除此之外，道德序階也分別具有四個特性，為 1.序階隱含著思考方式中質的差異，2.每個序階都是一個有組織的整體，3.序階形成了一套不變的順序，4.序階乃是次序井然的統整體。這些特性形成了序階理論獨特的概念內容。第二部分將正式進入郭爾堡的道德認知發展六序階的理論內容。郭爾堡認為，人們的道德發展分為三個層次六個序階，每個層次當中有二個序階；第一個層次為「成規前期」，當中包含以懲罰和服從為導向的序階一和工具性相對主義的序階二；第二個層次為「成規期」，包含了人際關係和諧的好男孩好女孩導向的序階三，以及法律和秩序導向的序階四；最後一個層次為「成規後期」，當中為社會契約合法性導向的序階五和普遍倫理原則導向的序階六。至於第三部分，將探討兩難故事問題討論法的內容與應用。兩難故事是藉由不同價值所產生的衝突情境來刺激孩子的思考，使得孩子從原本平衡的認知變的失衡，原本的道德認知已經不適用在此情況中，因此必須自我調適而產生新的道德認知，使認知達到平衡。郭爾堡認為此方式可以使人們獲得道德的原則並有效提高道德序階的層次發展。

第四章「從認知發展理論探究蘇格拉底關於道德的提問」，主要將從郭爾堡的認知發展理論來看其是否對蘇格拉底所提出的道德問題做了完整的回答。此章也分成三個部分，第一部分從德性是一而非多的觀點來看。首先，蘇格拉底認為德性是一而非多的，他透過蝴蝶和形狀的例子來舉例說明，然而最終沒有回答究竟何者才是那唯一的德性，對此，郭爾堡透過反對德目錦囊和文化傳遞說，來再

次說明德性是一而非多、是普遍有效的，那唯一的德性即是「正義」；其次，蘇格拉底認為德性即知識、德性即為善，郭爾堡也同意此說法，並進一步舉例強調。第二部分將要探討的蘇格拉底產婆式教學法的理論應用。蘇格拉底認為，傳統的教學方式無法使人們獲得道德，因而提出產婆式教學法，郭爾堡也認同此方式，因此他藉由反對灌輸說與相對論來說明引導式的教學方式才是最適當的。他認為灌輸式的教學方法無法使人們的道德有效發展，灌輸法只能讓兒童盲目的服從於權威而無法進行自己的思考判斷；基於反對灌輸法而提出的價值相對論也不盡理想，如此只會造成價值的多元化，人們將可以擁有自己所喜歡的價值，價值將不再有標準和依據。對道德觀念採取放任態度也無法使人們獲得那唯一的道德原則，因此郭爾堡提出經由蘇格拉底產婆法的原則所引伸出來且得以實際運用在教育上的兩難問題教學法，來看運用在實際教學當中的可行性及適當性，由此來探討道德究竟是否可教。

第二章 蘇格拉底的道德詮釋—以〈曼諾篇〉為線索

「道德」和「教育」，有著密不可分的關係，要探究「德是否可教？」這個問題，我們必須先去了解「德」¹指的是什麼。不論道德是先天具有或是後天培養出來的，如果不先去理解「道德」的本質，以及究竟何者可以稱之為「道德」，那討論其它也無意義。

「德是否可教」(Can Virtue be taught?)這個問題，起源於柏拉圖的《對話錄》，其中有數篇語錄中皆有描寫到蘇格拉底闡述關於「德性」²的問題，而在此篇論文中，主要將只針對〈曼諾篇〉中所敘述的加以討論。在〈曼諾篇〉中，蘇格拉底不斷藉由對話和提出疑問的方式和曼諾討論何謂「德性」，雖然最後仍然沒有一個具體結果，但從中可看出幾項他對德性的基本觀點：

1.德性是「一」而非「多」的。即使德性有許多，例如：節制、勇敢、公正…等，但蘇格拉底認為，應該有一個可以貫穿所有德性的德性，並且是適用於所有人類的，那才是真正的「德性」，也就是德性的本質。因此可以推論出，蘇格拉底所謂的「德性」不僅是規範，而是一種「理型」。

2.德性即是善。蘇格拉底主張，獲得那同一的德性，即是獲得善，如此似乎可以推得，德性的本質即是至善。

3.德性即為知識。蘇格拉底宣稱，沒有人會去希求惡的事，如果有的確去希求惡，那麼一定是他對於「惡」的知識的缺乏，對「惡」不了解或是理解錯誤，因此，一個具有德性的人，必定也是一個具有知識的人，他對於德性以及善的知識能有充分理解，並且只會尋求「善」(德性)而不會去尋求惡。

4.德性是可以教的。知識是可以傳授的，如果德性即為知識，那麼也就表示「德性」是可以教的，並且，蘇格拉底所提出的「產婆式教學法」也間接證明了他認為德性是可教的。

綜觀上述四點，我們可以得知，蘇格拉底所認為的德性，是一種理型而非特定的規範，而這個理型即為「正義」³，並且，只要獲得這個理型，即是獲得「善」，因此，「德性」(正義)即為「善」；又，要實踐德性必須對德性有充分的理解，否

¹ 在劍橋哲學辭典中，對道德(morality)一詞的解釋為：「一套非正式的公共體系，對一切理性人都適用，管轄對於他人有所影響的行為，目標在於降低邪惡或者傷害，內容則包括一般所謂的道德規則(moral rules)、道德理想(moral ideals)、和道德德性(moral virtues)。

² 在〈曼諾篇〉中，針對道德(moral)一詞，蘇格拉底皆用「德性」(virtue)稱之，因此在此篇論文中，對於應該用「道德」一詞的部分多將以「德性」通稱之，以使文章具有一致性。

³ 在色諾芬的《回憶蘇格拉底》中有說到「正義和一切其他德性都是智慧」(p117)，因而認為蘇格拉底德性的「理型」即為「正義」，然而在〈曼諾篇〉中並無肯定直接的說明，僅僅提到公正似乎是在任何行為之下、實踐各個德性之時也該同時具備的而已。然對於道德，郭爾堡則直接認為此即為「正義」，此主張將在文中討論。

則並無法實踐、即使實踐也無意義，因此有德性即是具有知識。具有德性的人只會希求善而不會希求惡，如果有人會希求惡，那必定是因為無知；如果德性即知識，那麼德性即是可教的。

依據上述觀點，此章將分為四小節，第一節「何謂德性？是一而非多的道德」，將從〈曼諾篇〉中依序節錄原文，逐步說明蘇格拉底在當中提到的對德性的幾項觀點，尤其著重說明其將「德性」視為「理型」而非規範，因此德性是一而非多；第二節則是「德性的最高目的—善」，說明對蘇格拉底來說，善是道德的本質也是實踐德性的最高目的；第三節為「德即知」，此小節將針對蘇格拉底認為「德性即知識」進行更深入的探討，並提出其他學者反駁的看法；最後一節「道德可教」，將說明依照蘇格拉底對德性的詮釋，即使有某些學者提出相反的意見，認為道德不可教，甚至認為事實上蘇格拉底也是主張道德不可教的，但是筆者仍然和大多數學者所主張的觀點一樣，認為從蘇格拉底的主張來看，德性它仍是可以被傳授的。

第一節 何謂德性？—是「一」而非「多」的道德

前面說過，要討論道德是否可教，必須先知道「道德」的定義為何。在〈曼諾篇〉當中，蘇格拉底也如此認為。此篇中，關於「道德」一律用「德性」來稱之。

曼諾：「蘇格拉底，德性是可傳授的，還是通過實踐獲得的？或者如果它既不是通過實踐獲得的，也不是學來的，那它是自然為人們所擁有還是另外有其他途徑？」蘇格拉底：「……其實我不但不知道德性是否可傳授，而且連德性自身是什麼，也完全不清楚。」(70A)⁴

在柏拉圖〈申辯篇〉當中提到，蘇格拉底認為他之所以比別人有智慧，只是因為明白自己的無知；「把無知當做一種境界，才能夠得到知識」。⁵這種說法也類似孔子所說：「知之為知之，不知為不知，是知也。」⁶；他認為人都是無知的，所以才應該不斷的追求知識和智慧，然而人們卻總是認為自己是有知識和有智慧的；多數的人們無法認知到自身的無知。蘇格拉底認為人們其實都是無知的，但卻又都不知道自己無知，還反而認為自己是「知」的，而他自己也和眾人一般無

⁴ 本文凡引用柏拉圖〈曼諾篇〉(Menon)，皆依學術慣例註明英譯本柏拉圖全集的邊碼。中文譯文則引用自苗力田主編，《古希臘哲學》(台北市：七略出版，1995)中的〈曼諾篇〉翻譯。此處參見中譯頁 239-240。

⁵ 高博詮。〈希臘三哲對郭爾堡認知發展的影響〉，《人文及社會學科教學通訊》，9，3：頁 2。

⁶ 此句出自於《論語》〈為政篇〉。

知，差別只是在於，蘇格拉底很清楚自身的無知，他只在於對不知道的事情並不會認為自己知道這一點上比其他人有智慧罷了。因此，在曼諾問蘇格拉底對於「德性」的看法時，他也認為自己是不了解的。既然不了解德性，又如何能知德性究竟是可教授還是通過實踐得來的呢？於是蘇格拉底就藉由不斷詢問和提出質疑的方式，和曼諾一同討論「何謂德性」，希望藉此讓曼諾重新思考關於「德性」，也能因此而將德性的定義加以釐清。

曼諾：「男子的德性即在於他有能力治理城邦的事務，管理他們，使朋友得益，使敵人受害。而他自己卻能注意免受其害。如果你想知道一個女人的德性，那說起來也不難：她的職責是必須把家務理的井井有條，看管好家中的財務，聽從丈夫。……除了男性和女性之外，還有孩子的德性、老年人的德性、自由人的德性和奴隸的德性，以及其他許許多多德性存在。因此，人們不難於解釋德性的本質。」(71E)⁷

一開始，曼諾認為德性就是「人人做好自己份內的工作」，做好該做的事情、守本分，就算是具有德性的人，因此會有男人的德性、女人和小孩以及老人的德性，甚至還有奴隸的德性。但如此一來，德性就從「一」變為「多」了。依照曼諾所說，即會產生許許多多不同的德性，並且適用於不同的人，但蘇格拉底所要找尋的是「德性」的本質，是適用於所有人的。在此，也可以看出蘇格拉底認為的德性是「一」而非「多」。

蘇格拉底於是用蝴蝶的例子，來證明德性是「一」而非「多」。如果今天問：「什麼是蝴蝶？」，而有人回答：「蝴蝶有粉蝶、黃蝶、鳳蝶……等許多蝴蝶。」但是有眾多種類的蝴蝶，並不是牠們之所以被稱為蝴蝶的原因，我們所要知道的，不是蝴蝶有哪些種類，而是什麼使這些不同種類的蝴蝶都稱之為「蝴蝶」。德性也是如此，如果有許多不同種類的德性存在，那麼它們必定有一個共同的本質，使它們都被稱之為「德性」，由於那個共同的「概念」，它們才是「德性」，而那個概念，也就是德性的「本質」，是那個貫穿所有德性的德性。也因此，德性無論在男人或者女人身上，都應該是同一的，因為我們不能說有哪一種德性是只屬於男人或是女人，或者是只在老人或小孩身上出現；沒有一種德性只適用在某種人身上，不管是大人或是小孩，男人或是女人，只要他符合了德性之所以為德性的那個本質，他就能是具有德性的人；而如果某個小孩具有德性，某個女人也具有德性，那麼女人和小孩所具有的德性，和某個男人所具有的德性並不會有什麼不同。就好比健康，如果我們說某個人是健康的，那麼一個健康的小孩或是

⁷ 參見中譯頁 241。

健康的女人他們兩者身上的健康並沒有什麼程度上或者種類的不同，同樣地，如果今天說一個小孩具有節制的德性，一個男人也同樣具有，也許兩者所表現出來的節制情況有所不同(不同事件的節制表現)，但是對於同樣被稱之為有節制在意義上是無不同的。蘇格拉底用各種比喻來證明「德性」是「一」而非「多」，並且適用在所有人身上，不論是大人小孩、男人女人、老人或者奴隸，因為他認為：「德性」是唯一並且是具有普遍性的。

蘇格拉底：「如果行事無節制，不公正，能把一個城邦，一個家庭或其他事物管理好嗎？」曼諾：「肯定不行。」蘇格拉底：「只有處世公正、節制的人才能公正的、節制地治理它們。」曼諾：「必定如此。」蘇格拉底：「男子和女人，如果要成為善良的人，就都需要有共同的公正和節制？」曼諾：「顯然。」蘇格拉底：「孩子和老人怎麼樣呢？如果他們不公正、不節制，那有可能成為善良的人嗎？」曼諾：「絕不可能。」蘇格拉底：「只有他們公正、節制才行？」曼諾：「是的。」蘇格拉底：「所以，所有人都以同樣方式而善。一但他們獲得了這同一的性質時，他們就變成善的了。」曼諾：「似乎如此。」蘇格拉底：「無疑，如果他們沒有同一的德性，他們便不可能以同樣方式而善。」曼諾：「不可能。」蘇格拉底：「顯然德性到處都是同一的。」(73B)⁸

在此，蘇格拉底似乎試圖找出一種在所有人身上都「應該要具有」的德性，來探討它是否就是德性的本質。因為在前面說到，德性是「一」而非「多」，並且，德性應該是適用於所有人身上的；也就是說，德性的本質應該只有一種，而且不論是大人小孩、老人或是奴隸都適用。所以如果朝這個方向思考，那麼蘇格拉底所提出的公正和節制似乎是符合上述條件的德性。如果說每個人做好自己份內的工作也是屬於某一種德性，那麼，男人要做好屬於自己份內的事情，例如管理城邦，女人要做好的事情好比料理家中的大小事物……等等，這些都必須透過「公正」和「節制」才能做好，當然，這裡並非已經確定蘇格拉底認為的德性的本質就是「公正」和「節制」，畢竟它們已經並非「一」而已，只是表示，的確，如果例如「公正」就是德性的本質，那麼，它必然是任何人都應該擁有和可以擁有的。重要的是，蘇格拉底在此表示，如果要成為善良的人，就必須要有共同的德性，如果公正或者節制就是德性的本質的話，那麼不論男人或者女人，如果要成為善的人，就必須要具有此德性才行，因此，「德性」即是「善」。「一但他們獲得了這同一的性質時，他們就變成善的了」當中的「同一的性質」指的就是德

⁸ 參見中譯頁 242-243。

性的本質，那讓所有德性之所以稱之為德性的「原因」。在此，蘇格拉底也再次強調了「德性到處都是同一的」。

蘇格拉底在此並沒有直接證明是否「公正」或者「節制」就是德性的本質，他也在曼諾認為「公正」應該就是德性的理型時提出質疑，詢問公正究竟是德性還是只是一種德性？然後問題又回到原點。他不斷藉由舉例和提出疑問想找出那普遍而不會被質疑的「貫穿所有德性中的德性」⁹。如果說，德性是一種讓人們自身以及人與人之間的關係變的更完善的一種規範，那麼蘇格拉底所說「德性即為善」就有理可循了。如果德性的產生，是為了要讓世界更祥和、國家和國家之間沒有紛爭、家庭和樂、人人安居樂業，那麼這不也就是「善」嗎？那麼達到「善」的境界是否就是「德性」的最終目的？如果因為善就是德性的最終目的，因此蘇格拉底才說「德性即為善」，那麼是否他也同時表示善即為德性的本質？貫穿所有德性的德性，是否就是「善」呢？除非蘇格拉底並不將「善」歸類為是某種德性，否則照他所宣稱，「獲得了這同一的性質(也就是德性)，他們就變成善的了」，不也可以表示，具有德性，就是具有善，德性就是善的表現，因此德性的本質也就是「善」。即使「善」並不屬於德性的一種，是德性以外的概念，卻也不表示它就不會或者不能是德性的本質。

然而即使蘇格拉底主張「德性即善」，卻仍沒有確切指出「善」就是那德性的理型和本質。究竟「善」是德性的目的還是本質，或者既是德性的本質，也同時為德性的最終目的，更或是兩者都不是，德性的本質另有其他，此些筆者認為還有待探討之。

蘇格拉底：「…你說德性是『主宰的力量』，那麼我們能否給它加上『公正的』，『不是公正的』這類字眼。」曼諾：「我想可以的。蘇格拉底，因為公正就是德性。」蘇格拉底：「曼諾，是德性還是一種德性。」(73D)¹⁰

接下來，蘇格拉底用「形狀」的例子來比喻不能用某種德性來說明什麼是德性。如果有人問你什麼是形狀，你不能回答好比「圓」，因為除了圓之外，還有許許多多不同的形狀，某種形狀並不能表示它就是形狀，就好比「圓」不能表示「形狀就是圓」，圓並不是絕對的形狀而只是形狀的一種。德性也是一樣，我們不能說「勇敢」就是德性，也不能說「節制」就是德性，因為它們都只是德性的一種，還有其他許多的德性都屬於德性，某種德性無法說明或是讓人完全了解什麼是德性；如果人們看過「圓」，知道「圓」指的是什麼，那麼他很有可能說到「圓」就知道「形狀可能是什麼」(也不一定真的能完全了解)，但是如果不知道

⁹ 苗力田主編，《古希臘哲學》(台北市：七略出版，1995)，頁244。

¹⁰ 參見中譯頁243。

「圓」，那麼光回答「圓」，就肯定無法得知什麼是「形狀」了；因此，如果一個人不了解何謂「公正」，而他問德性是什麼？你回答就是「公正」，那麼當然他也無法了解德性究竟為何了。

如果依照上述所說，「一種形狀」不能說明「形狀」是什麼，某種形狀也不能表示就是形狀；如此，「一種德性」不能讓人了解「德性」是什麼、無法表示出德性的本質，某種德性也不能表示就是德性，那麼，不也就表示沒有蘇格拉底所謂「貫穿所有德性的德性」存在了？「圓」不能表示就是形狀，充其量只是形狀的一種，只是某種形狀，因此，形狀的定義(本質)可能是譬如：由線和面所組成的空間體，那麼這個「由線和面所組成的空間體」是形狀的本質、是概念，卻構不成是一種形狀；我們可以從「圓」裡面看到形狀的本質，但是這個本質卻並非是一種形狀。同樣地，「節制」不能表示就是德性，「節制」只是一種德性，那是否也表示「德性」不會是「某種德性」，「德性」的本質，它的定義，它之所為德性，並非是某種可以貫穿所有德性的德性，而是一種描述語句而已，譬如：「德性是一種讓人們變的更完善和可以更幸福的規範」？

曼諾：「照我看來，蘇格拉底阿，德性，用詩人的話來說，就是『喜歡美好的事物並且有能力獲得它們』。希求美好的事物並且能夠獲得它，這就是德性。」蘇格拉底：「希求美好的東西即是西求善嗎？」曼諾：「正是。」蘇格拉底：「世上不是有些人追求邪惡，有些人追求善？親愛的先生，難道所有人都在希求善嗎？」曼諾：「我認為不然。」蘇格拉底：「有某些人在追求邪惡？」曼諾：「是的。」蘇格拉底：「你認為，他們是認惡為善呢，還是明知它是惡仍有意希求？」曼諾：「兩者都有。」蘇格拉底：「曼諾，你確實相信有人明知惡是惡卻仍要去希求？」曼諾：「是的。」蘇格拉底：「你所說的『希求』是什麼？希求占有對象嗎？」曼諾：「當然如此，難道還能是別的。」蘇格拉底：「在他看來，獲得邪惡對他有利呢還是有害？」曼諾：「有些人認為獲得惡對他有益，有些人知道惡對他有害。」蘇格拉底：「在你看來，這些人認為惡對他們有害的人知道它是惡嗎？」曼諾：「根本不然。」蘇格拉底：「顯然，這些對惡一無所知的人並不是在希求它，而是在追求他們認為是善的東西，儘管它實際上是惡。因此這些不知道是惡反認它為善的人是在追求善，不是嗎？」曼諾：「似乎是這樣。」(77B)¹¹

曼諾在此認為，德性應該就是追求美好的事物並且能夠獲得它們，而「美好的事物」指的就是「善」。蘇格拉底提出疑問，是所有的人都會希求善，還是有

¹¹ 參見中譯頁 248-249。

些人會希求惡？如果有人會希求惡，那麼是因為把惡當成善，還是明知道是惡還是有意去希求惡？而曼諾認為兩者皆有的。他認為有人追求善，也有人追求惡，而追求惡的人，可能是誤以為惡是善所以追求它，但是也可能是知道那是惡但是還是要追求它；蘇格拉底不以為然，他認為，人們都應該是追求善的，不會有人意圖希求惡，因為「善」可以為人們帶來幸福，對人們是有益的，而「惡」只會為人們帶來不幸。沒有人會去希求不幸的生活，人們只會去追求幸福的生活，因此只會去希求善而不會去希求惡。至於那些去希求惡的人，他們並不知道他們所追求的是「惡」，反而以為那是「善」，他們誤以為所希求的是對他們有益處的，所以才追求，因此他們其實也是在希求「善」而並非「惡」，只是因為對「惡」的認知錯誤了而已。

即使實際上，很多人都是屬於那種明知道他們所求的是「惡」，也知道這些惡是對自己有害的，但仍然會去追求它。但是蘇格拉底卻依然認為，「惡」是會帶來傷害和痛苦的，不會有人希望自己感到痛苦或是得到不幸，既然如此，就不會有人去希求「惡」，如果會去希求「惡」完全是因為對「惡」這個概念知識的不足。但是，很多人明知道毒品不好，他們確實知道「毒品」等於「惡」，並且會帶來痛苦甚至死亡，然而還是有人會因為好奇去嘗試，或者因為不小心而上癮，難道這些人都是因為不了解毒品的「惡」才去追求嗎？筆者認為並非如此。有些「惡」並非全然都是惡的，它可能會為人們帶來短暫的快樂，人們也因為追求這些一時之間的、表面上的快樂而去追求「惡」，但他們卻確實是明白「惡」所可能帶來的後果的，因此並不能說他們只是因為對「惡」認識不夠因而去希求「惡」，頂多只能說是為了「惡」所帶來的「附加價值」去追求「惡」，而不是全然只為了獲得「惡」而追求之吧。

不論人們究竟是否只會希求善而不會有人去希求惡，下一個章節將還會再深入討論。我們回到前面來看，「德性」就是「希求善的事物並且獲得它」嗎？似乎也不盡然。

蘇格拉底：「讓我們看看你的理論在另一方面是否正確，很可能你是對的。你說德性是獲得善的事物的能力？」曼諾：「是的。」蘇格拉底：「善的事物不就是諸如健康、財富之類的東西嗎？」曼諾：「是的，還包括金銀財寶以及城邦的榮譽和官職。」蘇格拉底：「除這些以外，還有其他你認為是善的東西嗎？」曼諾：「沒有了，我說的即是全部。」(78C)¹²

曼諾所認為的所謂「善」的事物，就是一般人眼中的健康、財富、榮譽、權

¹² 參見中譯頁 250。

力和地位，認為這些是「善」也就是認為這些可以為人帶來幸福。然而這些真的就是所謂「善」了嗎？蘇格拉底並不認為如此。如果為了追求我們所認為的善的事物而用了非善的行為(例如：不擇手段的行為)，那麼這行為理所當然不能稱之為善。如果為了追求財富(善)而去偷竊、去搶奪，那麼這行為只能稱之為「惡」。所以，如果說「德性」就是「追求善的事物並獲得它」，那勢必必須在「獲得它」前面加上「公正的」字眼，如果不是用正當的、公平的方法去獲得所謂善的事物，那麼就變成惡了。並且，筆者認為並沒有所謂「善的事物」，事物的善和惡都是人類所賦予相對於人類來說的價值，那是使用者和物之間，使用者如何使用而物帶給他的價值，因此，善或惡應該在於「如何使用」而非物本身。諸如健康、財富……等事物，其價值就在於自己本身，而不具有由人們所給予的關於善或者惡的價值概念，「善」或「惡」是只有在人類社會才會出現的，那關於的是人們的行為，因此，例如財富本身，並沒有所謂善或者惡的價值存在，有善惡價值的，仍然是人們的行為。於是筆者認為，所謂善的事物，應該表示為「可以」(並非絕對)為人們帶來善或幸福的事物，因為它們當然也可能帶來惡和不幸。

繼續回到原文來討論。蘇格拉底認為，如果不是「公正的」獲得財富，那並不能稱之為德性反而是欠缺德性，即使我們的目的是為了追求「善」(財富)的事物；每件可能叫做「善」的東西，只要你去希求它，就必須加上「公正」，如果缺少了「公正」，那就會變成「惡」或是缺乏「公正」的德性，那是否表示只要是「公正」的，無論你是追求哪一種善，都可以稱之為「德性」？如此似乎又回到之前所討論的，「公正」就是「德性」，還是只是一種德性？如果照上述所說的，「德性」就是“用部分的德性(公正)去追求善的事物並獲得它”，這樣德性就變成是：在追求某個善的行為的時候帶有部分的德性就是德性了，如此仍然無法回答「德性」是什麼的問題。如果具有德性一部分的追求善的行為就是「德性」，那麼是否具有其他部分的德性，例如「節制」，也可以讓其行為變成就是德性本身，也就是說，「節制的」追求善的行為並獲得它，是否也能成為「德性」本身？事實上並非如此。具有某部分德性的行為，此行為是可以被稱為是具有德性的，如同：「公正」的追求善、「節制」的管理金錢…等等，這些都可以算是「有德性」的行為，但是並無法讓這些具有某部分德性的行為成為「德性」本身。因此如上述所推論，是否可以得出：某種德性是無法成為德性本身的？對此蘇格拉底也並未做說明。然筆者認為，似乎的確如此，就如同「圓」是一種形狀，而不是形狀本身，又譬如「公正」，如果它是一種德性，那麼的確無法表示其是德性本身，但如果我們所看的只是公正的原則或概念呢？又或者公正只是一個原則而並非一種德性，如此「公正原則」將有可能就是德性的核心意義。

如果一切追求善的事物只要缺少了「公正」就不能稱之為善，甚至還會被稱為惡，那麼「公正」似乎的確是不可缺少的，並且在前述蘇格拉底也認為「德性」

就是「善」，那追求任何一種德性也即是追求善，而追求任何一種善都不能缺乏公正，如此是否蘇格拉底的意思就是認為「公正」就是那可以貫穿所有德性的「德性」，是「善」，也是德性的本質，「公正」就是最根本的「德性」呢？

在曼諾篇的最後，蘇格拉底仍然沒有明確的說明何謂「德性」，只有藉著不斷的對話來說明何者並非德性；他表示自己實在毫不知情並且十分迷惑。即使蘇格拉底皆未對德性有個明確而肯定的詮釋，但是至少我們可以從中看出他對德性的幾項主張和觀點，並且能藉由推理和提出質疑方式的對話，重新思考「德性」的意義。

第二節 德性的最高目的—「善」

從上一小節〈曼諾篇〉關於對德性的探討中可以發現，蘇格拉底不斷強調：德性是「一」而非多的，至於這個「一」究竟是什麼卻沒有明確說明；不過其中卻清楚說明了：「德性即是善」。

「善」(希 agathon，英 good)這個概念，在蘇格拉底的思想體系中佔有相當重要的地位。希臘語中的 agathon，比起英語中的 good 以及漢語中的善的含意要廣泛的多。蘇格拉底將善主要理解為對人的善(好)和導致幸福的那種東西，也正像 C.里特爾(C.Ritter)所概括的那樣，「善」是蘇格拉底的最高哲學範疇，它既有道德上的含義，又有本體論和認識論上的含義，而此篇論文中我們將只就「善」道德上的含意來探討。¹³他在概括柏拉圖早期蘇格拉底對話中，有關善的含義時講道：

但是，我們還被告知，善給萬物以它們的存在。善是一切實在的泉源和基礎，同時也是關於一切實在的知識的泉源和基礎。¹⁴

上述說明了蘇格拉底認為「善」是一切萬物的基礎和存在的目的，也更是知識的來源(或者也可以說是原因?)和基礎。在〈高爾吉亞篇〉中他也強調：行爲的目的在於善。¹⁵在〈曼諾篇〉中他更說明，只要人們依德性的本質而行善，他們就是善的了。

蘇格拉底：「所以，所有人都以同樣方式而善。一但他們獲得了這同一的性質時，他們就變成善的了。」(73C)¹⁶

¹³ 范明生著，《蘇格拉底及其先期哲學家》(台北市：東大，2003)，頁 279。

¹⁴ C.Ritter, *The Essence of Plato's Philosophy*, London, 1993, p.83。轉引自范明生著，《蘇格拉底及其先期哲學家》(台北市：東大，2003)，頁 279。

¹⁵ 同註 20，頁 279。

¹⁶ 苗力田主編，《古希臘哲學》(台北市：七略出版，1995)，頁 243。

蘇格拉底認為，當人們的行為是依照那同一的德性去做時，獲得了這同一德性，即是獲得善；人們行事如果依照德性的本質來做即是在追求善，其行為也可被稱之為「善的行為」。假使「公正」是德性的本質，處世皆依照「公正」而行，就是行「善」；追求「公正」表示追求「善」，如此，德性的本質(公正)也就是「善」。那麼，如同上一小節提到的，如此是表示：如果德性的本質是「公正」，德性的本質也是「善」，於是「公正」等同於「善」，如此一來，是說德性的本質並非只有「一」而是同時具有「公正」和「善」(如此就不符合蘇格拉底一直強調的德性是一而非多了)，還是根本德性的本質就是「善」，公正只是「善」的一部分而已？亦或者「公正」和「善」另有其解？

筆者認為，「善」和「德性」是不可分割的。就如同蘇格拉底所認為的，「德性即是善」。在實踐德性的同時，也就是實踐善；在追求善的同時，人們也會發現實踐德性正是幫助我們達成善目的的一種方法(或者可以說唯一的方法?)，德性可以使人們獲得善。也就是說，德性的本質或者為一個概念，依照這個「概念」去行使德性的「行為」(好比所說諸如節制、勇敢、友愛等德目教條)，而「善」，可以說是此「概念」的最高目的，也可以說就是此概念的本質，因為只有「善」才是本身可以當做是本身原因和目的的一種最高概念。因此，只要能掌握德性的本質概念(不論其是否為公正)，並行使它，就是為善；反之，我們所說的「為善」也正是在實踐德性，因為善的概念過於抽象，需要靠德性的概念和行為才能彰顯出來，所以我們可說「德性即是善」。

在蘇格拉底看來，善是普遍的，超越於特殊和具相的，它作為世界和個人的目的是自身規定自身的，自身實現自身的。善是我們一切行為的目的，其他一切事情都是為了善而進行的；善也是人生的最高目的，正是為了善，我們才做其他事情；善是生活、思想必須依據的唯一原則，是最高道德價值。¹⁷ 也因此，德性之所以存在的價值，也就是為了達成「善」；「善」是德性的目的，更是德性的價值，一切稱之為具有德性的行為，都可以說是「善的行為」。德性的目的是在追求善，因此，與其說「善」是德性的本質，還不如說「善」是德性的原因和目的來的更為恰當。因為「善」，使「德性」因此而有了價值。

蘇格拉底將人優秀的品質，如：正義、勇敢、自制、友愛、虔敬等都稱做是 arete¹⁸，中文翻譯成美德。美德都是好的、善的，所以也都屬於善。善與惡是相反的兩個層面，然而「善」卻也經常被當作是與「利益」不同的，好像凡事牽扯

¹⁷ 金生鈇著，《德性與教化—從蘇格拉底到尼采；西方道德教育哲學思想研究》(長沙：湖南大學出版社，2003)，頁40。

¹⁸ 按《希英辭典》，arete 指 goodness, excellence, of any kind, 即事物各式各樣的優點、長處，用在道德上就是指美德，virtue。

到利益就不能稱之為「善」了；然而，「善」原本的含意，就是與「好」「益」「利」等字相近的。道德善本來就是人們生活中有利、有益的好，不過是提高了的好、公認的好、心靈的好。¹⁹ 他認為，追求善是人們的本性，沒有人會不去追求對自己好的事物。蘇格拉底把「善」，也就是追求「好」作為人的一切思想、情感和行為的根本原因，因為人所做的一切事情沒有不是為了自己好的。²⁰ 不會有人願意去做對自己不好或是不利的事情，除非人們誤認為「惡」的事情是「善」，錯把「有害」的事情當成為是對自己「有利」。因此，人們要追求善，首先必須對「善」能夠有正確的認識。人只有認識了善，才有可能行善、實現善；人為了達到善，必須尋求能明察事物本性和原因的知識，必須認識自己的理性，即「認識你自己」。²¹ 知識即善，只有對事物具有真正的認識，才能做到向善、為善。為惡並非偶然的，沒有對善的詢問，就沒有善的知識，沒有理性的知識指導人的行為，人就會陷入是非不分的境地，就處在「洞穴」中。²² 蘇格拉底認為，要實踐德性，就必須擁有對德性的知識；要追求善，也必須要具有對善的知識，否則，就無法真正的實踐它們，甚至可能錯將「惡」當成「善」；知識的缺乏或是不完全，都將使人們無法實踐德性或追求以及獲得善。

由上述我們可以看出，德性、善以及知識，彼此是息息相關的，德性是善的行為和實踐、德性即是善；善是德性的目的、也是德性的價值；而要實踐德性和追求善，前提必須是要擁有知識，擁有「善」以及「德性」的知識。由此可以引申出下一章節「德性即知識」的探討。

第三節 德即知

德性除了是一而非多、就是善之外，從〈曼諾篇〉中我們還可以看出，蘇格拉底將全部倫理道德活動的本性或本質歸結為「德性即知識」，以此為出發點，與人討論倫理道德行為的本性，以此去評價、褒貶、臧否人的倫理道德行為。²³ 然而〈曼諾篇〉所討論的德性，大多只針對定義來探討，並且幾乎都無明確的結果，但根據色諾芬的記載，將會比較清楚了解關於「德性即知識」的探討。

¹⁹ 楊適著，《古希臘哲學探本》（北京：商務印書館，2003），頁 331。

²⁰ 同上，頁 332。

²¹ 「認識你自己」即是在《申辯篇》當中所提到，他認為自己和人們皆是無知的，差別在於人們不知道（不承認）自己的無知，而蘇格拉底知道自己的無知，因此，能自知無知是很重要的。因此，「認識自己」就是在說要知道自己的無知。也因為了解自己無知，才能進一步追求知識、擁有知識，擁有對德性、對善的知識，才能夠實踐之。

²² 金生鉞著，《德性與教化—從蘇格拉底到尼采；西方道德教育哲學思想研究》（長沙：湖南大學出版社，2003），頁 40。

²³ 范明生著，《蘇格拉底及其先期哲學家》（台北市：東大，2003），頁 272。

正義的事和一切德性的行為都是美而好的；凡是認識這些事的人決不會願意選擇別的事情；凡不認識這些事的人也決不可能把它們付諸實踐；即使他們試著去做，也是要失敗的。所以，智慧的人總是做美而好的事情；愚昧的人則不可能做美而好的事，即使他們試著去做，也是要失敗的。既然正義的事和其他美而好的事都是德性的行為，很顯然，正義的事和其他一切德性的行為，就都是智慧。²⁴

首先，大多數的評述者，把「知識」意指為「美德的知識」²⁵，因此，「德即知」可以解釋為：如果一個人擁有美德(德性)的知識，那麼他即是擁有美德的；一個具有美德的人也必定具有美德的知識。在上一小節中曾說到，蘇格拉底認為「德性」即為「善」，獲得那德性的理型即是獲得「善」，因此，一切的德性都是善的，並且，人們只會希求善不會去希求惡，如果有人去希求惡，那一定是因為對善的不夠了解或是誤以為所追求的惡是善，這種情況蘇格拉底稱為「無知」。這裡更進一步說明，「正義」²⁶和其他美而好的事情皆為「善」，只要認識這些「善」的事，那麼就絕對不會去做那些「惡」的事情，並且，如果有人不認識這些「善」的事情，那麼即使他們想去做善的事情，也不可能做到；也就是說，只有具有智慧(有知識)的人才會去選擇善的事情做，並且也只會選擇善，而無知(沒有知識、沒也智慧)的人不會去做善的事情，即便想去做也是無法做到的；即使偶然做了一件善的事情，但並非出自於對善知識的充分理解，也不能被稱為善。蘇格拉底由此證明，不論是正義或者其他德性，都需要有智慧(知識)才能實踐；有德性，就同時表示具有德性的智慧(知識)，有德性卻不具有德性的智慧，並不表示是具有德性的，德性和知識是必須同時擁有的才有意義和價值，因此可以說：「德性即知識」。

換句話說，智慧或認知能力屬於人的心靈本性，因此，要是心靈能夠實現自己的本性也就有知識，也就有德性；反之，人如果愚昧無知，不能認知德性，就必然陷於敗德惡行。²⁷如此是否表示：智慧和認知能力，是人與生俱來的，所以屬於人的「本性」，只要能依循自己的本性並實現它，人也就具有「德性」？如此說來，蘇格拉底認為德性也是人先天就有的，只要人們將本性實現即擁有道德。然而，如果智慧是人們的本性，是與生俱來的，那又如何會有無知的人？人人也就都會是有智慧有知識、具有德性和善的完人了；但是事實上並非如此，並

²⁴ 色諾芬，《回憶蘇格拉底》，III. 9.5。轉引自范明生著，《蘇格拉底及其先期哲學家》(台北市：東大，2003)，頁 273。

²⁵ Gerasimos Xenophon Santas 著，蔡坤鴻譯，《蘇格拉底》(台北市：聯經，1990)，頁 290。

²⁶ 這裡將正義從眾多德性之中抽離出來，似乎隱含著說明蘇格拉底認為「正義」即是德性的本質，那可以貫穿所有德性的德性。

²⁷ 范明生著，《蘇格拉底及其先期哲學家》(台北市：東大，2003)，頁 273。

且蘇格拉底也說過，包括他自己，人人都是無知的。因此，或許我們也可以說，智慧和認知能力雖然是人先天具有的，但是處在隱晦不明之處，所以仍然需要靠教育來啓發，否則，就可能造成「無知」的產生；教育的啓發和引導，能使人們獲得「智慧」，獲得智慧也即是獲得「德性」和「善」，如果沒有透過教育，就會使人們「無知」或是對善和德性產生混淆及不了解，因而造成將惡誤以為善而去追求惡和行惡行。

徐宗林認為：「凡是個人的行爲，都是藉由一己的認知，而加以選擇的結果。換言之，德性就是認知與判斷的結果。」²⁸因爲在蘇格拉底看來，道德行爲的必要條件與充足條件，是知識，而無知才是人類違反道德行爲的主要原因。²⁹於是，「智慧」成爲蘇格拉底德性的基礎，有智慧，才能夠有正確的思考判斷，也才能夠去實踐道德行爲，也才能夠獲得「德性」；獲得「德性」也就等於獲得「至善」，因此，「智慧」也成爲「善」的基石，沒有智慧(知識)的人將無法獲得德性和善。蘇格拉底深信：知識是一切善的一個先決條件³⁰，又，德性即知識，因此對蘇格拉底來說，知識也同樣是德性的先決條件才是。

也就是在這種「德性即知識」的唯理智主義倫理道德理論的支配下，蘇格拉底進而認爲「沒有人自願犯錯誤」。³¹

我的親愛的朋友，假使一個人認識到了一切的善與惡，認識到了它們現在是怎樣的、過去曾經是怎樣的、將來會產生些什麼的人，他會是不完善的嗎？會缺乏無論是正義、節制或虔敬的德性的嗎？只有他才會持有一切德性，他會知道哪裡是危險的，哪裡是不危險的，防止無論是超自然的或自然的；他會知道如何正確的對待神和人。(199D)³²

當真正的認識「善」與「惡」，人們將會發現「善」只會爲人們帶來美好的、有益處的事物，相對的，「惡」只會爲們帶來災害；因爲追求美好事物是人的本性，因此如果對善惡具有充分的知識就不可能會有人願意違背善而做惡。只要有了知識，人們就不會自願犯錯誤，蘇格拉底堅持，人的所有行動都是由理智(即理性知識)支配的，而理智是全能的；知道什麼是對的、然而卻不服從那個認識，相信一個行動是錯誤的、然而卻屈從於推動它的動機，這種事情對於蘇格拉底來說不僅是可悲的和災難性的，也完全是不可能的；對他來說，靈魂的非理性部分

²⁸ 徐宗林。〈蘇格拉底的教育思想〉，《國教世紀》，7，6：頁6。

²⁹ 同上，頁6。

³⁰ 同上，頁6。

³¹ 范明生著，《蘇格拉底及其先期哲學家》(台北市：東大，2003)，頁273。

³² Plato, Laches, 199D-E。轉引自范明生著，《蘇格拉底及其先期哲學家》(台北市：東大，2003)，頁273。

是根本不存在的。³³ 但是，在經驗事實中，人們卻經常做出蘇格拉底認為不可能存在的事情；人們並非永遠都只會選擇「善的事物」。明知道偷竊是不好的、惡的，但是仍然有人會選擇去偷竊；大家都知道作弊是不對的，但是大多數的人也都曾經作弊過，對此，蘇格拉底也有一番解釋：「知善而為惡，知惡而故犯，他認為那並非是由於情感支配了知識，而恰恰是衡量利害和快樂痛苦時缺乏正確的知識，做出了錯誤的選擇。」³⁴ 人們可能會因為種種因素，例如：環境、感官、慾望等而做出「惡」的「不好的」選擇；人們會因為追求快樂(也是善的一種)的天性，因而選擇「快樂超過痛苦的最大可能的平衡」³⁵。也就是說，人們因為追求善的天性，因而會去追求快樂也會想遠離痛苦，但是，雖然善包含了快樂，但是快樂卻不等同於善，痛苦也不等同於惡；追求快樂並不表示追求善，這也就是蘇格拉底所說：對善的知識的缺乏。以致於，人們經常會做出大量的快樂和最小的痛苦的選擇，例如：作弊可以帶來大量的善(得到好成績)以及遠離痛苦(因為成績好而免去被責罵的可能)，所以會選擇作弊。但是蘇格拉底認為那只是對善和惡錯誤認知的結果。因此他認為，錯誤的行為是因為錯誤的認知，並非故意而為的，所以再次強調：

沒有人自願趨向壞事，也不會自願趨向他認為是壞的事。想趨向認為是壞的事而不趨向好事，似乎不是人類的本性。當人們被迫要在兩樁壞事中選擇一樁時，沒有人在有能力選擇壞處小的情況下選擇壞處大的。(358D)³⁶

因此，德性即知識，除了指出：要實踐德性(善)必須擁有對德性(善)的知識之外，這「知識」還必須包含「去做善的、正義的、具有德性的行為，是要比去做惡的、不正義的、非德性的事情要來的有益處(對自己有利)」的概念。如果一個人擁有什麼是美德的知識，而且也擁有讓一個人去做美德的事總是對行為者較好的知識，那麼那個人將總會有美德的行動，只要他擁有這種知識，而且有美德的行為是在他能力所能及的範圍之內。³⁷在此前提之下，即使事實上人們有時會做錯事，做不好的、不正義之事，並且知道他們所做的是錯的、惡的並且還去做它，卻也不會和蘇格拉底的論點產生衝突，因為，人們會違背自己的本性去做不好的事情，是因為他們並不知道做善的事情比做惡的事情是對自己比較有利的，

³³ 范明生著，《蘇格拉底及其先期哲學家》(台北市：東大，2003)，頁 274。

³⁴ 楊適著，《古希臘哲學探本》(北京：商務印書館，2003)，頁 334。

³⁵ Plato, Protagoras, 354C-E.轉引自范明生著，《蘇格拉底及其先期哲學家》(台北市：東大，2003)，頁 275。

³⁶ Plato, Protagoras, 358D.轉引自范明生著，《蘇格拉底及其先期哲學家》(台北市：東大，2003)，頁 276。

³⁷ Gerasimos Xenophon Santas 著，蔡坤鴻譯，《蘇格拉底》(台北市：聯經，1990)，頁 292。

不知道做惡是比為善還要更不好、對自己更無益處的；人們在知道事情是不對的情況下卻仍然去做這件事，是因為他們以為如此做才是對他們比較好的，人們誤以為雖然是「為惡」，卻可以為他們帶來所想擁有的幸福和快樂，因此，錯誤的認為此件事情是「善的結果大於惡結果」的行為而選擇去做，對善和惡錯誤的計算而形成錯誤的行為選擇；這也就是蘇格拉底所說：對「善」和「惡」錯誤的認知，更可以說是對善惡知識的缺乏，是「無知」。因此蘇格拉底才說要實踐善和德性必須要擁有對善和德性的知識，否則即使想欲求善和德性，也不可能做到。

雖然關於「人們總是欲求善的行為」的命題受到許多爭議，因為在現實的情況來說，人們經常會去從事惡的行為，並且的確知道此行為是惡的，而不是因為無知，但是蘇格拉底對此批評仍做了反駁，認為即使人們明知道惡卻仍然去做，是因為人們對善和惡的錯誤計算所造成，人們誤以為此行為所帶來的善惡是善大於惡的(事實上是惡大於善)，於是基於大多數的善而選擇去做，這仍是因為「無知」所造成，也表示人們所意欲的仍是善而非惡。如此似乎已經解釋了人們所感到困惑和不符合實際情況所矛盾的地方，但筆者認為，在某一行為是惡大於善並且人們的確清楚知道這個事實的狀況下，人們仍然有可能因為那極小的善(甚至可能已經稱不上是善)而選擇此行為。舉例來說，即使明之自殺是百般不好的、無論對自己或他人，但人們可能會因為想追求「解脫」，這對他來說可能是善，甚至他其實也清楚這無法得到解脫，只能算是一種逃避行為，或者因為其他種種旁人認為微不足道的理由，於是依然選擇結束生命，如此的只為追求極小善而忽略極大惡的行為，對蘇格拉底來說也是一種對善和惡的錯誤認知或對善惡計算錯誤的「無知」的表現嗎？或者是，會不會其實存在一種情況是人們在明知道此行為完全為惡而沒有任何善但人們仍願意去追求，只因為那惡。是否有次情況我們不得而知，但這也表示出，理論上人們會選擇的行為似乎總是和實際上所做出的有某種程度上的差距。

綜觀上述所說，蘇格拉底認為：

(一) 因為追求善是人的本性，因此人們只會去欲求關於好的事物(對自己有利的事物)，於是人們只會欲求善而不會去欲求惡。

(二) 人們之所以會去做某些事情並非是因為事情本身，而是因為做此行為可以使人們獲得善；人們做他們所做的，並不是因為行為本身的緣故，而是因為他們認為如此做對他們來說比較好。³⁸ 人們會去做某些行為並非因為行為的善或惡，而是認為此行為可以讓他們獲得善或者比較多的善。

(三) 「知識是一切德性的基礎」³⁹，要能實踐善(德性)的行為，必須要擁有善(德性)的知識；具有善的知識即是擁有善，具有善的行為也必定擁有善的知

³⁸ Gerasimos Xenophon Santas 著，蔡坤鴻譯，《蘇格拉底》(台北市：聯經，1990)，頁 293。

³⁹ 范明生著，《蘇格拉底及其先期哲學家》(台北市：東大，2003)，頁 278。

識，如果沒有對善的知識，即使想行善也是不可能的。

(四) 正義(善)的行爲總是行爲者有利，而不正義(惡)的行爲總是對行爲者有害，因此，行正義之事總是要比行不正義之事要來的對自己有利。如果一個人知道哪些行爲是正義的以及哪些行爲是不正義的，而且他也知道行正義之事對他來說總是比行不正義還好，那麼他將會欲求去做正義之事，而且在情況允許之下，他將會做正義之事，除非這不是在他能力所能及的範圍之內。⁴⁰

(五) 如果有人去做惡的行爲，那麼一定是因爲他並不知道他所做的事情是惡的(不好的)；如果有人明知此行爲爲惡，卻仍然去做，那麼必定是因爲他不知道做善的行爲總是要比做惡的行爲對自己來的有利，反而是誤以爲此惡的事情才是對自己比較有利的。這也就是蘇格拉底所說的「無知」，也因此，蘇格拉底才會強調，要能實踐善和德性，必定要擁有對善和德性的知識，因此他認爲「德性即知識」。

關於「德性」，在蘇格拉底的觀點中，它是「一」而非「多」的，在眾多的諸如節制、友愛、公正等等的德性中，是有一個共通的德性的，那是德性的本質；而此德性，也是善的，追求德性即是追求善，實踐德性也就是實踐善，善是德性的目的和價值，和德性是不可分割的，因此蘇格拉底說「德性即知識」。然而，要追求或者實踐善和德性，卻也有個必要條件，那就是「知識」(也可以稱之爲智慧或者理性)。要具有德性和善，前提是必須具有關於德性和善的知識，否則縱使有心想追求善和德性也是不可能成功的。雖然依照蘇格拉底所說，人的本性即是追求美好的事物，也就是追求善，因此人們不會違背善的本意去追求惡，如果有人追求惡，那麼一定是因爲對善的不理解，或是將惡的事物誤以爲是善的，那麼就是「無知」；但他也說過，人都是無知的，因此才說人都要「認識自己」，要明白自身的無知。如果蘇格拉底認爲人是無知的，卻也認爲人必定是追求善的，而要追求善必須要擁有知識，但是無知也就是沒有知識，沒知識又該如何依循人的本性去追求善呢？如此只會不斷的因爲無知而誤爲惡。蘇格拉底並沒有說明這其中的矛盾之處，但是，就如同前面筆者所認爲，照上述推論而來，想必必須有個媒介讓人們能獲得知識進而擺脫無知，才能導致人們能夠依循自己的本性(追求善)並實踐它，而這個媒介即是「教育」。也因此，依照蘇格拉底的說法，道德應該(也必須是)是可教的。

第四節 道德可教

道德是否可教(Can Virtue be taught?)是許多專家學者們都想解答的一個問

⁴⁰ Gerasimos Xenophon Santas 著，蔡坤鴻譯，《蘇格拉底》(台北市：聯經，1990)，頁 293。

題。然而要知道「德」究竟是否可以教授，首先要來看的是，「德」是否屬於知識的領域，如果道德並不是一種知識，那麼當然也就不可以教了。而後要來看，如果德性是知識，是否就表示「是知識的德性就必然可教？」如果可教，又該如何教？如果德性是知識，但是卻不能教，那麼又是什麼原因？以上是此小節所要探討的，將從蘇格拉底對於德性的看法來推得出「道德可教」的結論。

(一)道德是否可教—道德是知識嗎？

韋漢臣將知識大約分為三種類型，⁴¹分別為：事實之知(facts or knowing that)、技能之知(skills or knowing how)、規範知識(prescriptive knowledge or norm statement)。

1. 事實之知屬於「認知」(cognitive)層次，也就是說，當教師把一個事實命題陳述給學生，例如：「在正常氣壓之下，水的沸點是攝氏一百度」，學生相信此命題為真，並且有證據支持這個命題，因而接受其所陳述的內容，那麼我們就可以說學生已經知道這個命題，並且認知這個命題所陳述的事實知識。這就好比是一種記憶的知識，只要理解了、明白了，接下來只要記憶住就可以獲得。

2. 技能之知屬於「表現」(performance)的層次，不同於事實之知的是，除了要能認知命題所陳述的事實知識之外，還必須要透過教師的示範、學生的實際操作以及反覆的練習才能夠獲得；也就是說，技能之知是一種需要透過經驗和練習才能夠表現出能力的一種知識。例如樂器的學習，學生知道了樂理和如何使用樂器的方法之後，還必須藉由不斷的親自練習，才能真正學會，否則一個會看樂譜、知道鋼琴每個音的音調和琴鍵位置，但卻沒有真正練習彈奏過的人，不能說他會彈鋼琴。

3. 規範知識屬於「實踐」(practice)層次。規範知識分別不同於事實之知和技能之知，事實之知只侷限於事實命題的認知，然規範知識卻超越對事實的認知，且還要有行動的實踐；技能之知與規範知識雖然均在行為上有所表現，但前者只是一種「能力」(capacity)，後者則是一種「傾向」(tendency)；⁴²換句話說，技能之知是一種需要經過反覆練習之後、可以表現出來的能力，因此可以自由選擇表現，也可以選擇不要表現出來；技能之知無法保證會實踐出來。然而規範知識沒有表現與否的問題，它是一種知識的內化，因此在普遍的情況下，規範行為都應該加以實踐才是。

韋漢臣先生認為，道德並非事實之知的認知層次，也不同於技能的表現動作，而是屬於規範知識的實踐層次，因為前兩者在缺乏練習或是經過長久時間的停頓接觸就會產生遺忘，但是規範的實踐與否卻和遺忘無關，我們不可能說沒有

⁴¹ 知識的三種類型，其分類和描述請參閱韋漢臣。〈德可教嗎？德可學嗎？〉，《教育文粹》，17期：頁62。

⁴² 韋漢臣。〈德可教嗎？德可學嗎？〉，《教育文粹》，17期，頁62。

實踐道德是因為忘記應該如何做。例如關於「禮貌」此一德性，我們說話或者做人不禮貌，不可能說是因為忘記應該如何實踐禮貌這件事情，因此，道德屬於規範知識。然而韋先生也認為，道德行為表現是一種有意識的選擇行為，因此規範知識並不能當成是知識；事實之知和技能之知都可以透過教師的教授而加以傳遞給學生，然而規範知識不同於上述兩種知識，規範知識是無法教授的。雖然韋先生認為道德不可教，卻認為道德是可以學的，他認為：「道德知識的獲得大部分是基於個體與環境的交互關係(inter-action)活動所學習而得的。」⁴³道德可以透過環境來學習。

除了韋先生從道德是否是一種知識的角度來看，而認為道德是不可教(但是可以學的)之外，王慶光先生也在其文章當中指出，蘇格拉底認為道德是不可教的，他指出：「知識、技能是可教的，但德性具備一種精神屬性，縱使伯里克利(Pericles)這樣出色的父母不必然能傳給兒女，所以德非知識，德不可教。」⁴⁴

然而，依照蘇格拉底的觀點來看，韋先生所稱的「教」，是指傳統教學的灌輸方法，是一種好比德目錦囊那樣，告訴受教者應該如何如何才能稱之為是勇敢、節制或者友愛；他所說的事實之知和技能之知的確是大多都可以用傳統教育方式來教導，好比：老師說明了游泳的方法，在親自示範給學生看，只要多加練習通常就可以學會「游泳」這門知識。但是，「道德」既然不同於上述的兩種知識，那麼當然也就無法用同樣的方式教授；如果用灌輸式的教育方法，那麼道德的確是不可教，但是，教學方式並非只有一種，因此也就不表示「道德」是無法教的了。或許，韋先生所指的「透過環境」來學習，也可以說是另一種方式的教育，因此，是否也就表示：道德不能經由傳統灌輸式、教條式的教育方法來教導，而是要透過其他的方式(例如：環境的學習)來教授才有可能。

智者普羅塔哥拉(Protagoras，大約紀元前 480-410 年)認為，德性是能夠通過像他這樣的智者傳授給他人的。蘇格拉底進行反駁道：人人都認為他自己擁有德性，但是，即便是像伯里克利那樣偉大的政治家，也不能將德性傳授給他的兒子。⁴⁵也因此，王慶光先生會認為蘇格拉底認為道德不可教。然而，雖然蘇格拉底和普羅塔哥拉所持有的是不同的觀點，後者認為「道德和法律都是約定的，因此不同的城邦可以有不同的道德和法律，它們是相對的，沒有絕對的標準，這是從『人是萬物的尺度』的觀點出發的必然結論。即他們所認為可教的那種德性，是建立在意見、感性認識的基礎上。」⁴⁶但是蘇格拉底並沒有否認「道德是可教的」這件事，只是他並不同意普羅塔哥拉這種道德可教之依據的說法，也認為如果是照

⁴³ 韋漢臣。〈德可教嗎？德可學嗎？〉，《教育文粹》，17 期：頁 63。

⁴⁴ 王慶光。〈柏拉圖《曼諾》篇及其「德不可教」的論證〉，《文史學報》，31 期：頁 35。

⁴⁵ 范明生著，《蘇格拉底及其先期哲學家》(台北市：東大，2003)，頁 276-277。

⁴⁶ 同上，頁 277。

這種說法，那麼德性是不可教的(在此他沒有進一步解釋為何這種說法的道德並不能教，但是後面會稍做說明)。

蘇格拉底認為，德性是可教的，但是這「可教的」德性，是建立在理性的、也就是知識的基礎上的；如同前面章節曾經說過，「善」是一切事物的基礎，也是德性的基礎，但是在具備善或者德性的同時，也要具備知識，否則善和德性將會成為無益的，因為如果缺乏知識，那麼即使想行善或是德性也不可能成功；因此，要實踐善和德性，就必須具備善和德性的知識，具備德性即是具備知識(德性的知識)兩者無法分割，因此，德性即知識，而既然德性是知識，並且這個德性是建立在理性基礎上的，那麼德性就可教了。因此，我們可以說，蘇格拉底「美德即知識」的命題包含著德性可教的意蘊。知識的可教性意味著德性的可教性，在蘇格拉底看來，一切知識都是植根於理性的，都是人的精神本身的，德性也是如此。知識不是偶然的、個別的，而是普遍的，是具有可傳達性的，德性也是一種普遍的善，它源於精神自身。教育可以引出理性，可以傳授知識，也就可以喚醒、激發、引導人們對德性的追求，因此，教育能夠培養人的德性品質。⁴⁷

一般人們所以為的德性，就像是普羅塔哥拉所認為那樣，是可以經由智者傳授，然而，就如同蘇格拉底所說，第一、因為即使是最有德性的人，卻也無法讓自己兒子成為和他同樣有德性的人；一個「好」(善)的人，他的子女並不一定也會成為好人。因此德性無法經由智者所傳授，至少，此傳授方式不會是傳統的教學方式；第二、人們對德性的認知有所差異。假使德性是如同普羅塔哥拉所說的，那麼那德性就是可以改變的，可能會隨著不同風俗習慣、不同環境而有所不同；然而，蘇格拉底認為這樣的「德性」就只是一種個人感官的知覺或是只是個人的意見罷了，並不具有普遍性以及普遍有效性；或者也可以說，這些只是眾多德性當中的某些德性，並非真正德性的本質，因此，這些眾多的德性是有可能因為情況的不同而有所不同，例如：節制是一種美德，但是在某些情況之下的節制，很可能會被批評為小氣，因此，這些並不具有所謂的普遍性，這樣的德性不是真正的德性，只能稱做是條例、法令、或者規範。蘇格拉底所認為的德性，是德性的本質、是一種理型，是具有普遍性的「一」，而不是如同法令條例那樣的「多」，這樣的德性，是具有普遍有效性的，並且，這樣的德性，就等同於知識，因為其必須建立在知識的基礎上，而知識也應該是普遍有效的，不會隨著不同狀況或者環境而可能變化，因此，從蘇格拉底的觀點來看，我們可以說，「知識是可教的」，這種建構在知識基礎上的德性也是可教的。

(二)道德如何教？

⁴⁷ 金生鈺著，《德性與教化—從蘇格拉底到尼采；西方道德教育哲學思想研究》(長沙：湖南大學出版社，2003)，頁45。

蘇格拉底認為，「只有作為一，作為整體的德性才是可教的。」⁴⁸而他所採取的教育方法，也是依據其哲學思想而來。

在談到如何「教」之前，必須要先具備「受教」的態度，因此，首先要從蘇格拉底「自覺無知」的理論上來看。在〈申辯篇〉當中記載，他曾經問過當時的智者、政治家、詩人，他們是否具備智慧或是知識，而這些人的答案都是肯定的，但是，當蘇格拉底希望他們將他們所知道的一些概念明確的表達出來時，他們卻都疑惑了，因此，蘇格拉底認為，人們其實都是無知的，而他之所以比較有智慧，只是因為他自知無知，而其他人不知道自己無知而已。自覺無知可以說是一種謙虛的態度。在知識或真理的探究上，謙虛或自覺無知是形成對知識客觀判斷所不可或缺的因素。⁴⁹因為，在態度上能夠謙虛，能知覺得自己是無知的，才會對事物都有所懷疑，進而才能引起探求事物知識的慾望，否則，認為自己是有智慧的容易產生自滿、自以為是的心態，並造成許多偏見、武斷以及形成自我侷限，更妨礙了真知的追求。是故，蘇格拉底不時以「我一無所知」(I know nothing)自勉而又教誨於人。⁵⁰於是，對事物總是保持懷疑的態度以及對自身要有無知的自覺，就是擁有⁵¹(獲得)知識(智慧)的最好方法。

在有了「求知」的態度之後，如何讓受教者得到知識就成了重要的課題。因為蘇格拉底認為，人的知識、德性和善一樣，都是與生俱來、先天就擁有的，那麼，又為何人會「無知」呢？因為知識這些是隱而不顯，需要透過「回憶」(recollection)來找回，這就是蘇格拉底有名的產婆法(maieutics)，其說明了知識只是「發現」(discovery)而不是「發明」(invention)，知識是先天存在於人自身當中只待人們去發覺，而不是後天經由人們所創造出來的。產婆法注重「引出」，引出的「引」字，也就道盡了西文「教育」一詞的原始意義。⁵²知識、德性和善這些對人來說，是出生時即有的一種「先天觀念」⁵³(innate ideas)，因此教育所要做的，是要將這先天的觀念(知識)引導出來；助產士的例子是大家耳熟能詳的：助產士就如同教師，孕婦好比是學生，而先天的知識則是在孕婦肚子中的嬰兒，因此，助產士(教師)所要做的是幫助產婦將嬰兒生出來，是一種引導、引發的工作，助產士無法莫名將嬰兒(知識)給予孕婦，就如同知識不能靠外在灌輸，助產士也無法直接替孕婦生出嬰兒，如同知識無法靠他人而獲得，孕婦必須靠自己的力量才能將嬰兒生出來(人們必須主動求知才能獲得知識)並且，要嬰兒(知識)是存在

⁴⁸ 范明生著，《蘇格拉底及其先期哲學家》(台北市：東大，2003)，頁 277。

⁴⁹ 徐宗林。〈蘇格拉底的教育思想〉，《國教世紀》，7，6，頁 6。

⁵⁰ 同上，頁 6。

⁵¹ 用「擁有」是因為蘇格拉底認為知識和德性和善一樣，是人先天具有的，我們所做的，只是要將其引發出來。

⁵² 鄭富吉。〈孔子與蘇格拉底的哲學及教育思想之比較〉，《教育文粹》，17 期，頁 70。

⁵³ 涂慧媛。〈蘇格拉底之哲學思想與教育思想之研究〉，《教育文粹》，17 期，頁 98。

孕婦體內助產士才有可能「引出」嬰兒(如果人先天並無知識存在，那教師不論如何教也無法讓學生獲得知識了)。由上述助產士的例子可以讓我們知道，對蘇格拉底來說，知識是無法藉由灌輸的方式來使學生得到的，因此，教師並非是要將知識給予受教者，而是將如何獲得知識的方法傳授，讓受教者自己去獲得知，也就是說：「一位教師在形成學習者的概念時，教師僅僅是在協助，而非代替學生產生某一概念。教師是無能為力予以替代的」⁵⁴。

除了用產婆法的例子來說明知識是人們先天具有，卻也必須要教師用引導的方式讓學生獲得之外，蘇格拉底還擅長用談話的方式，讓人們去思考所有疑問。因為知識存在於人的心靈之中，只是由於或者未被發覺、或者是被遮蔽了，因此他喜歡用抽絲剝繭、不斷詢問、反問的方式，讓人們不斷的自我思考，如此一層一層反覆的推論下去，進而能發覺自己的無知，能重新建立新的或者正確的知識。

蘇格拉底是一位著重概念知識而不認為經驗知識重要的思想家；因為，一般說來經驗知識是訴諸於我們人類的感官與知覺作用而來，往往不能形成一種客觀的知識；而概念性的知識，是由定義形成。⁵⁵概念性的知識，才是客觀而普遍的，因此蘇格拉底才會認為，德性是「一」而非「多」、是具有一個普遍概念的；德性的目的是善，善也是一切事物的目的，同時德性也必須建立在理性經驗、理性知識的基礎上，要想實踐善或者德性，就必須具備有善和德性的知識，擁有德性即是擁有知識(關於德性的知識)，因此，德性是知識。又，既然德性是知識，那麼德性即是可教的，然而，因為德性和知識、善一樣是人們與生俱來的，要獲得先天的知識，就必須藉由教師(受教者)將知識引出，讓人們能夠經由思考、反省和觀念的釐清，以獲得「真知」。於是，我們可以說，德性可教，但並非灌輸式的教育方法，老師無法直接將知識傳授給我們，只能藉由引出的方式(這也是教育的原來意義)讓學生自我發現真理。

⁵⁴ 涂慧媛。〈蘇格拉底之哲學思想與教育思想之研究〉，《教育文粹》，17期，頁98。

⁵⁵ 鄭富吉。〈孔子與蘇格拉底的哲學及教育思想之比較〉，《教育文粹》，17期，頁70。

第三章 郭爾堡(L. Kohlberg)的道德理論發展研究

前一章已經藉由蘇格拉底對道德的詮釋來探討何謂道德，也歸納出其道德觀點，並由這些主張推論出「道德是可教的」，然而，一方面因為不論是在《曼諾篇》或者文中所參考的其他篇章中，事實上蘇格拉底在其中並未針對討論重點「德性的定義」以及「道德是否可教」做出一完整而確切的回答，我們所得出的皆為其和學生所討論的片段所推論和歸納出來、甚至包含了其他學者及筆者自身的詮釋及理解；再者，蘇格拉底對道德詮釋非一有系統的概念，因此許多主張會產生出矛盾或者沒有做清楚說明的情況，如同道德是否可教的問題。他藉由認為好人無法使自己孩子也成為好人來證明道德不可傳授，卻沒有反對道德可教；他主張道德是先天所具有的因而要用引導的方式才能使人們獲得，卻也沒有說明此引導方式是否為教的一種，更沒有指出又該如何運用「產婆式」的引導方法才能使人們先天的知識得到啟發進而獲得。因此，即使蘇格拉底對道德的主張是肯定並合乎事實的，但卻缺乏完整和一致性，並且因其主張皆為理論性，而沒有在實際的運用上有更多解釋和說明，造成無法落實的遺憾，於是，此章將從宣稱其學說是出自於蘇格拉底的善之理型的現代心理學家郭爾堡(L. Kohlberg)的道德認知發展理論，來看其對道德的詮釋是否有所不同。

近年來對於道德方面的社會心理學研究被三種理論取向主宰：佛洛伊德(Freud, 1933)最先提出的心理分析論取向、霍桑及梅依(Hartshorne & May, 1928-1930)提出的社會學習論取向，以及由皮亞傑(Jean Piaget, 1896-1980)與郭爾堡(Lawrence Kohlberg, 1985)提出的認知發展論取向。心理分析論觀點的主要重點是在道德情緒上，像罪惡感；社會學習論取向則強調習得的道德行為；而認知發展論重視的是道德思想的結構。¹佛洛伊德認為，道德是一種經由情緒所產生的對本能的控制，例如：偷竊會產生罪惡感，因此因為罪惡感而克制自己想順手牽羊的慾望，也是一種透過父母以及權威者之處所接收而內化之後的道德；社會學習論觀點認為，道德是一種經由學習所產生的習慣、態度和價值，和其他非道德的習慣之間在學習過程上並無不同，至於會學習到什麼則與社會文化有關，換句話說，不同文化則會產生不同的道德行為和道德價值；而認知發展論對道德問題，則是注重道德思考的理由及其發展。簡單來說，就是人們在決定或者判斷一個行為時，所依據的理由為何，不同的依據代表不同的道德發展階層，而道德的最高階層，即是依據正義原則。

認知發展理論的代表學者，可溯源自杜威(John Dewey, 1859-1952)，當今代表

¹ Lisa Kuhmerker 著，俞筱鈞譯，《道德發展—柯爾堡的薪傳》(台北市：洪葉文化，1993)，頁 17。

學者除了皮亞傑和郭爾堡，尚有杜瑞爾(Elliot Turiel)與雷斯特(James Rest)等。認知發展的方法首先由杜威敘述出來，領導道德教育進入一個嶄新的方向，並且使道德教育與學校的知識課程密切的聯結在一起。1933年，皮亞傑從認知發展的觀點來研究道德發展，他寫了一本《兒童的判斷》一書。1955年以後美國心理學家郭爾堡根據皮亞傑的理論基礎，做進一步的拓展，把對象延伸到青少年及成人，²同時也指出了人類的道德是依循普遍的原理原則，以及一定的順序原則來發展的，更提出其著名的道德三個層次和六階段的「道德六序階」理論，將道德不同階段的發展給劃分出來，並透過「道德兩難故事問題討論法」，將理論實際應用至教育上。因此，若從道德教育的觀點來看，郭爾堡的理論較之皮亞節的理論更具系統性(systematization)、客觀性(objectivity)以及經驗性(verifiability)，可說有過之而無不及。³此理論所以稱之為「認知」(Cognition)，其基本原理在於刺激兒童對道德問題從事積極主動的思考；所以稱之為「發展」(development)，乃因這套理論認為人的道德行為有不同階段的發展，因此道德教育被「視為是經由道德階段(moral stage)的移動(movement)」，人經由適當的道德教育可將道德行為逐步提升至較高的階段。⁴

郭爾堡的道德認知發展理論最為人所周知的，就是其道德發展是依循六個序階的主張了，有了基本主張才能依據此再進一步來看其理論的應用。本章主要在探討郭爾堡道德序階理論的意涵和其重要之處，在此將分成三個部分。第一節是「道德認知發展理論的內涵」，要探討道德六序階的發展和應用，就必須先從其理論的核心根源和基礎架構來看，其中又分成三個重點。首先先從道德的核心概念討論起，郭爾堡認為道德的判斷是依據一個普遍的原理原則，而此原則就是正義；並且，由正義原則所發展出的道德六個序階是建立在結構主義、現象論、交互作用論、認知序階、自我、角色取替以及平衡概念等七個相關聯的理論基礎上，七個基礎環環相扣、缺一不可；基礎之外，還要來看其序階特性為何。第二節「道德認知發展六序階」，這部份將對於道德三個層次六個序階的內容做較詳細的陳述和討論，將不同層次階段的特性做比較並強調其中的差異性；至於第三節「兩難故事問題討論法之內容與應用」也分成二部分，其一是介紹兩難故事問題討論法的兩難故事例子及所提出的兩難問題為何，其二是從此方法對應到道德六序階來看其如何應用。

第一節 道德認知發展理論的內涵

² 黃麗娟。〈論柯伯格知道德認知發展論〉，《人文社會報》，1期：頁114。

³ 高博銓。〈郭爾堡道德認知發展論之評析〉，《台灣教育》，595期：頁36。

⁴ 同註64，頁114-115。

郭爾堡的道德發展理論，正式的名稱是「道德化的認知發展理論」(the cognitive-developmental theory of moralization)，深深植基於皮亞傑的研究成果之上，特別是奠基於皮亞傑所著「兒童的道德判斷」一書的概念。⁵而其實證研究的資料，則來自 1955 年以來持續性的縱向研究，。他以芝加哥地區中等及勞工階級的五十名兒童(十~十六歲)作為研究樣本，每隔三年，利用兩難故事唔談，測驗一次，同時也大量從事於泛文化的縱向研究，加拿大、英國、土耳其、以色列、烏干達、台灣、墨西哥、馬來西亞及印度等國家，都在其研究範圍內。⁶

在道德發展理論尚未盛行的時候，社會學派的學者認為，道德是一種文化傳遞之下的產物；甚至，心理學派的學者也認為，道德是一種心理活動的影響。例如：佛洛伊德即非常關心道德的論題，但是在他所研究良心的過程中，他以為良心乃是受到潛意識和非理性的超我控制。就他的觀點而言，道德思考不是「自律的」(autonomous)、理性的過程，它經常是潛意識力量的產物，而個人少有或沒有意識。⁷然而如果依照此說法，人們是無理性無意識的，那麼人們的行為將只是一種習慣、一種社會規範之下盲目的行為，如此即和因文化傳遞之下所產生的道德行為規範的社會學派學者的說法相去不遠，但是，人們也發現這與事實情況不符。並非所有的情況，都有既定好的「標準答案」，即使同樣的社會價值體系中也一樣，更多的時候，因為個人、團體或社會中價值的不相同而會產生許許多多不同的答案，因為不同答案是基於不同的角度來看事情，對認為「最重要」、「最有價值」的認知和看法也並不相同，於是，當人們遇到有許多答案產生時，就要靠他自身的價值來衡量和決定他應該如何做了，然而這並非表示道德價值是相對的而非絕對。如果道德可以因不同社會文化的不同價值而產生不同的標準以及不同的道德最終價值目的，道德即成為相對的，那麼談論道德行為的好與壞、善與惡將無意義。因此，郭爾堡認為道德是一種認知發展的過程，人們會因為道德所處階段的不同而有不同的價值觀念，因而做出不同的選擇(或是基於不同的原因而做出相同選擇)，但是道德也是一種普遍原則，是適用於所有社會文化的。於是，他藉由皮亞傑的「序階」(stage)和兒童認知發展的概念，以及蘇格拉底對話式的問題討論方法，展開他六個序階的道德判斷發展問題的研究。

(一) 道德判斷的概念和和根源—「正義」

郭爾堡相信，道德的判斷與辯正在相當不同的社會中是建立在相近的類別上，這些類別組成了普世皆同的語言或道德的深度結構。⁸也就是說，道德是由

⁵ Richard H. Hersh 等著，單文經、汪履維譯，《道德發展與教學》(台北市：五南圖書出版，1988 再版)，頁 45。

⁶ 沈六著，《道德發展與行為之研究》(台北市：水牛出版社，1986)，頁 22。

⁷ 同註 67，頁 46。

⁸ Lisa Kuhmerker 著，俞筱鈞譯，《道德發展—柯爾堡的薪傳》(台北市：洪葉文化，1993)，頁 28。

一種普同的原則所構成，道德原則在不同文化社會中都是適用並具有相同意義的。至於何謂道德原則(What is a moral principle?)郭爾堡認為要解答這個含有哲學性的問題，必須先從道德發展上著手去研究，他指出邏輯實證論的知識論和行為主義的論調迷惑了心理學家，使心理學家不能認清道德本是一種哲學的遠非行為的概念。他曾在「以道德哲學分析道德範疇」一書的第二章中清楚地界定道德一詞之意義，他認為道德最主要的結構就是公平原則。並且公平的規準是基於平等和互惠的概念以區分權利和義務，並且，公平不是一種刻板的規則，它是一種道德原則。它是一種選擇的方式，它是具有普效性的。⁹

郭爾堡也在「道德發展的哲學」一書中說到，曾有法庭企圖禁止在學校中進行道德教育，因為此類教育與倫理的文化或人文主義的宗教宣傳乃是同樣的事情。¹⁰將道德教育和宗教教育視為同等，是因為把倫理價值和宗教意涵看成同一而產生混淆的情況。或許有人認為，宗教觀念和倫理道德都是在傳授或者灌輸人們某些觀念和價值，並希望人們能去做。的確，或許道德和宗教其基本的目的都是因為「善」，宗教勸人為善，要人們多做善事；道德的語言、教條則是為了要達到規範和約束的目的，以使人們的行為都能是善的。表面上看來，似乎宗教和道德是相類似的活動，然而事實上其根本的意義不同。首先，並非每個宗教的主旨都是要勸人為善，有許多宗教只是為了某些目的(甚至是某些有違善良風俗的目的)而存在，並非以「善」為號召，另外，宗教是屬於少數人所認同的價值觀念的團體，並非人人都接受的，例如：有些人信教，有些人並不信；有些人信佛教、有人則信道教、還有人信奉的可能是沒人聽過的教，人們信奉不同的宗教並不會也不應該產生衝突，同樣的宗教不見得適合每個人，於是我們有信仰不同宗教的自由，因此，宗教並不具有普遍有效性；道德則不同，道德是在任何文化、社會、時間以及空間之下，都是普遍有效的，也都具有相同的價值和意義，因為如同前面所提到，如果道德的原則是相對的，那麼討論行為的善惡或者行為是否合乎道德也將無意義。郭爾堡表示，憲法和國家的各項法律，都包括或隱涵了一套「價值體系」或是一組規範在內，然而，政府對於憲法和法律的維繫，並不意味著就要創立一套宗教。¹¹宗教或許是一套獨特的價值觀念體系和規則，但是一套健全的價值體系並非就是宗教的表現。由上述可知，道德教育不應該等同於宗教，然而，依照大多數現今家庭和學校甚至是社會所給予兒童和人們的道德教育方式，的確和宗教的傳教方式沒有太大差別，因此，傳統的道德教育是需要改變的。

⁹ Thomas Lickona 著，羅白蓮節譯。〈道德發展與道德行為研究中重要問題之探討〉，《國教天地》，38：頁 5。

¹⁰ L. Kohlberg 著，單文經譯，《道德發展的哲學》(台北市：黎明文化，1986)，頁 353。

¹¹ 同上，頁 354。

道德除了具有普遍有效的特色以外，還具有平等的原則，而郭爾堡認為，此平等原則就是「正義」的原則，但是，平等不等同於「每個價值觀念都是同樣重要」。學校和政府或是法律，不須信守價值中立¹²性的約束。學校，如同政府，其基本功能乃在維繫和傳遞某些但非全部的社會中為人共同協議的價值體系。社會中最基本的價值觀念，可以說是「道德價值」，而主要的道德價值，至少在我們的社會中，乃是正義的價值觀念。並且，依據任何對憲法所做的闡釋，政府存在的基本理由乃是保衛人們的權利；那也就是：捍衛正義、保護人權。¹³政府要保障所有人民權利的平等、維護社會的正義，因而產生法律，學校也應該是如此。學校如同小型的社會和政府，因此，學校也應該維護所有學生的權利平等而施行(或傳授)正義的原則。施行正義原則表示人人權利平等，卻不代表人們需要認同所有人的價值信念。正義代表著人們具有相同的機會和權利義務，例如：人生命的價值是同等的、人們也都有受教育的權利和義務、權利義務平等，但是不代表人們也要擁有相同的價值觀念而不能擁有自己的價值取向。好比說：甲可以信佛教，擁有自己的宗教觀念，乙不認同佛教所以他可以選擇信仰道教，因為人們有選擇自己價值取向的自由；乙不能因為自己信仰道教不認同佛教，就認為佛教不應該存在，或者因為宗教信仰不同就認為甲是邪惡的化身，但是也不必因此(平等觀念)而採取價值中立認為什麼宗教都是對的，什麼宗教都好；政府不能因為大多數的人信仰佛教就贊同佛教，少數人所信仰的宗教就應該驅逐或應該被禁止，但是政府也不能將創教宗旨明顯不是勸人向善而是以邪術、奇怪心態(例如自殺可以得到永恆解脫)為目的所設立的宗教，也將其認為是正當且可以和一般正常宗教並存的。平等，只是權利的平等，不代表每個觀念都具有同等的價值；人們應該認同任何人皆有和自己相等的權利(不論他是黑人白人、不論他信仰何種宗教、不論他是否健全或者有殘缺、更不論他是乞丐或者富豪)，不同的觀念、不同團體甚至不同社會國家，其所擁有權利也都應該是平等的，但是，我們不必把德蕾莎修女和賓拉登各自所持有的觀點視為是同等價值意義。因此，即使學校和社會都持正義原則來行事，並且傳授正義原則，這也並不違反正義的平等原則，因為人們、社會和學校，在正義原則下仍然應該具有價值取向。也因此，郭爾堡認為：學校的反歧視措施，不只是對於進入公立機構的公民平等權利的被動承認，而且更是對於學校負有實行「道德教育」的責任的認可，那也就是說，學

¹² 參閱 Roger Straughan 著，李奉儒 譯，《兒童道德教育—我們可以教導兒童成為好孩子嗎？》(台北市：揚智文化，1994)，頁 28。價值中立研究趨勢起於一九六七年成立的「學校委員會人文計畫」，的目的在於「理解社會情境和人類行為，以及由其中產生的富爭議性的價值議題。重點在於使教師避免成為道德權威。

¹³ Roger Straughan 著，李奉儒譯，《兒童道德教育—我們可以教導兒童成為好孩子嗎？》(台北市：揚智文化，1994)，頁 354。

校應該負有傳遞我們社會賴以創建的基本價值觀念—正義。¹⁴

除了指出道德原則是具有普效性和平等的之外，更確切點明此普效和平等的原則就是正義原則，於是，這裡再對正義觀念進一步說明。上述說過，學校應該具有自己的價值取向，學校的義務就是在傳授學生某些正面的價值觀念，因此，學校必須教授、傳達所謂正義原則的觀念。學校所必須傳達的這價值觀念，並非只是由少數人所認同或採取的；正確來說，學校傳授的觀念不應該只是某些少部分人所認同、贊成或者使用的價值，也不應該只因為大多數的人都認為對的、或是權威者所主張、甚至只是延續文化傳統而來的固有價值觀。學校如果傳達少數人的價值信念，就只是某些特定的人所認同而非全部的人都能夠接受，那麼就如同宗教活動一般；如果傳達多數人認為對的、正向的觀念，似乎沒有問題，然而我們又怎麼能確定所謂「多數人的正向的觀念」就的確是正確的呢？因此，由多數人的認同來作為一判斷標準似乎也不是完全妥當的；至於所傳達的為權威者或文化傳統所傳承下來的價值觀，那麼即成為灌輸式的教育了，但這正是大多數國家所使用的道德教育方式，也是郭爾堡所反對的教育方式。學校所傳達的價值觀念，和社會國家所應該擁有和傳達的價值觀念一樣，都必須具有普遍有效性；它不是少數人的、不是權威的、不是多數人所認為的價值觀念，而必須是一種在任何時間、任何社會、任何情況之下都可以採取的普遍有效原則，而郭爾堡認為，這就是正義原則。

大家都知道，「偷竊」的行為是不對的，因為對被偷的人來說是不公平的，這即是基於正義原則，即使在某些狀況之下，偷竊可能情有可原而值得原諒，但是針對「偷竊」這一行為來說，仍然是不符合正義原則的；「殺人」也是如此，任何人的生命價值都是同等的，不能因為他膚色比較黑他的命就比較不值錢，總統的生命價值也不會就大於一般的百姓，於是，殺害一個總統或一個普通人法律所判處的罪行應該都是一樣的，因為沒有誰的生命比較重要，而「殺人」就是迫害了他人生命的生存自由，因此對被害人而言也是不公平的，即使是自衛殺人，但針對「殺人」這件事情來說，也不符合正義原則。因此，國家基於保衛人民的平等權利、基於平等正義的原則，而建立法律；學校，也應該基於保障所有學生平等的權利和讓學生們了解平等的觀念，而傳授正義原則；社會，則更是一個讓學生們學習體會到道德抉擇、讓其道德觀念接受刺激進而成長、並且最終能意識到平等正義原則的場所。國家的正義，是以保護人民為目的；社會，除了是維持人民平等公正的權利之外，也是人民表現正義行為、間接體會和學習正義原則的場所；至於學校，則是直接「傳授」¹⁵正義原則、讓學生了解正義的概念和意義

¹⁴ Roger Straughan 著，李奉儒譯，《兒童道德教育—我們可以教導兒童成為好孩子嗎？》(台北市：揚智文化，1994)，頁 354-355。

¹⁵ 此傳授並非傳統的教學方式，因為依照郭爾堡和蘇格拉底對教學的觀點，傳統的教學方式無

的地方，因此，學校正義原則的教授十分重要。

郭爾堡的道德認知發展理論，就是基於這樣的一個正義原則所逐漸展開。一個完整的理論系統，除了要有一個核心為出發點之外，還要有支撐其理論的架構，再經由架構而形成完整內容，三者缺一不可。如果正義是核心，那麼六序階的發展就是其內容，至於序階概念的七個假設基礎就是那理論架構。以下分別從七個假設基礎及其特色來看。

(二)序階概念的假設基礎

郭爾堡所建構的認知發展取向，建立在七個主要的假設基礎之上：結構主義(structuralism)、現象論(phenomenalism)、交互作用論(interactionism)、認知序階(cognitive stage)、自我(self)、角色取替(roletaking)、平衡的概念(concept of equilibrium)。¹⁶以下分別說明之：

1.結構主義

認知結構指稱心智運作的組織化型態，經常呈現發展的規則性及跨越文化的共通性。相對的，特定的思想內容在不同的情境，不同的人，及不同的文化下是多變化的。認知的功能是在一個主動的訊息處理過程中將事件與事物彼此相關連。最一般的相關聯模式名為「經驗類型」，這些經驗類型模式可適用於任何經驗事件，包括因果、空間、時間、數量與邏輯的關係。在道德領域中，經驗類型包括心智的運作、如贊成、責備、分配權力、責任、義務…等，以及對價值、理想及規範界定的依據。換句話說，道德認知的發展，是一個有組織的結構運作，是將所接觸的各個經驗彼此做連結而產生各個不同的新關係，並在此結構之下將作出各種價值、道德的界定和判斷。

2.現象論

現象論主張一個人的行為只在人的意識經驗架構內才能被理解。在道德領域中，是人解釋情境而賦予自己的行動一個道德或非道德的地位。也就是說，任何行為是因為人賦予其價值才因此而有不同的意義，當然，也可以說是人賦予其意義而才有價值，因此，一個人的行為，必須經由自己的判斷而產生，不能說(不應該)是經由無意識的狀態、習慣、盲目的遵從規則或其他外在因素。

3.交互作用論

認知結構發展是透過有機體的內在結構，和外在環境結構之間的交互作用過程。這些結構既非由於有機體內存的形態，也不是由於他們在環境中刺激的偶發

法使人們獲得道德，於是此指的是蘇格拉底的引導式教學法，也是郭爾堡所謂道德兩難故事問題討論法，這點其後會再做詳細的說明。

¹⁶ 七個假設基礎的分類及部分內容皆參閱 Lisa Kuhmerker 著，俞筱鈞譯，《道德發展—柯爾堡的新傳》(台北市：洪葉文化，1993)，頁 22-26。

事件所造成。結構是經由組型化經驗與有機體內在結構的交互作用下產生和被置換。人的認知的結構的發展，並非是本來就存在人體內的，也不是因為外界事物的影響或刺激才突然產生，而是人本身有將各個事件情況組織便相關聯的能力，而經由組織之後所產生的經驗思想結構，在和外在環境的相互影響之下，才会有此認知發展階段產生。

4. 認知序階

有機體內在的結構趨向與組型化經驗之間的交互作用，導引認知序階從簡單的認知結構轉換到更為分化的、整合及複雜的結構。這些序階就是認知發展的序階情況表現。序階有四項特點，例如：兒童的發展必定是依照序階發展的順序，不會有跳過某些序階而直接發展而成更高序階的情況發生，不過，序階的發展卻可能因為不同文化因素而使之停滯、遲緩或加速。關於序階的主要內容和特點，後面會再分別敘述。

5. 自我

個體的社會性發展決定於對自我的意識，而自我認同提供了跨越時間、空間和角色關係的連續性。自我概念在每一個新的發展序階下被轉換。自我和自己與其他人的關係在面對一般的社會環境和社會標準下被重新概念化。自我、他人、關係及社會標準等概念在認知分化及整合的過程中同時被轉化。整個序階發展的內容，有如是對自我意識的不同轉換過程，從一開始的只看到自我，再從自我發展到認同他人，從自我和他人關係的意識再轉換到自我對家庭、國家、社會的概念。每個階段都是從自我的去對應到另一個主體之間的關係結構，因此，自我的確是整個認知發展階段的基礎概念。

6. 角色取替

社會認知是建立在角色取替過程的基礎上，它是「察覺」別人在某方面像自己，而且在一個相互期待的體系中別人知道或對自我做回應。道德推理包含著一個角色取替的想像過程，嘗試去調和在社會期待及社會標準的實地情境下自我的衝突主張。社會環境提供角色取替的機會，也為道德成長提供條件。角色取替在能為責任承擔、團體目標的討論、有關規則及它們公平性的對話、以及關心成員幸福等情境提供機會的團體中受到支持。也就是說，角色取替是一種「同理心」的表現，社會環境中，有許多能提供角色取替學習的情境，因此也是道德成長的必要條件，學習同理心的對待他人，能使自己在團體中更受歡迎。舉例來說，在小華二歲的時候，看到媽媽會想要媽媽抱，但是媽媽這時候可能在打掃、煮飯沒時間也或者是根本不舒服，所以他要小華乖自己去玩，但是在小華的認知底下並不能理解媽媽的處境，只知道他想被抱的需求沒有被滿足，於是開始哭鬧，而媽媽在心煩的狀態下，小華於是被打；這時候的小華處在自我為中心主義的認知心態下，因此他不能理解媽媽為何不能抱他，無法體會媽媽忙碌時候根本沒空去

做其他事情，也不明白媽媽可能身體不舒服時的狀態和心煩的感受。但是當小華更大一點的時候，同樣的情況他就可以理解了。他會將自己假想成媽媽的狀況，開始會設身處地的將自己變成他人、想像如果情況是發生在自己身上的時候自己可能會有什麼情緒反應或感覺、自己在他人此般狀況下會有什麼需要，因此，小華就不會因為媽媽不抱他而哭鬧，可能還會倒杯水給媽媽想安慰她的辛勞。這就是角色取替以及同理心的表現。道德發展即是一種角色取替的逐漸延伸，而角色取替表現出道德發展的事實，例如：從自我主義產生對他人的角色取替，因此會對自己和他人之間的利益關係表示關心；從對個人的角色取替發展到對家庭和社會的角色取替，又是另一道德階段的成長，因此，角色取替也是道德發展的象徵。

7.平衡概念

社會發展的方向是朝向一個在自我行動以及那些朝向自我的他人之間達成平衡或彼此的互惠。在它的一般化形式中，平衡是道德的終點或是界定者，被認為是正義的原則，也就是互惠或平等。在它的個別化形式中，它定義了相互性的「愛」的關係，及相互的親密關係。¹⁷

對郭爾堡而言，道德發展的歷程是從非平衡式的他律性推理(單方面依賴於權威主義者的要求和非道德的考慮)到全平衡式的自律性推理(在純道德考量的基礎上對所有道德的要求作相等的考量)。在只注意到自身的需求和利益時候，道德發展是不平衡的，人們一方面只考慮自身，另一方面也只會盲目遵從權威規定，例如父母師長的規定、學校社會的固有規範……等。道德發展的過程中，從不平衡會逐漸慢慢的往平衡的目標前進，開始從只考慮自我，到會思考週遭相關的他人、再從個人對個人延伸出去到個人對相關的團體，而後逐漸思考到社會，最終，可以同理到沒有直接相關的他人和其他社會國家。於是透過七個假設基礎，我們可以說：郭爾堡認為人的道德判斷或價值觀念的形成，主要來自個體與環境的交互作用，逐漸發展而成；也就是說，人的道德認知能由一個階段發展到更高層次的階段，是因為有價值衝突而產生心理失衡，發現原有的價值觀，也就是原有的認知結構無法應付，而必須將原來價值觀重新調整，發展出新的認知結構以取得平衡，如同從自我→衝突→失衡→調適→平衡。¹⁸

人們的道德認知，是一種從自我本身出發，再逐漸和他人、他團體、他社會相關聯的相互關係之間的從不斷衝突而造成失衡、因為失衡而自我尋求調適、再經由調適之後所形成新的平衡的認知結構，每一階段的道德序階都是這樣的從原先的平衡到發現有所衝突進而達到再次平衡的過程，而再次的平衡即達到向上的下一個序階。這種不斷因為衝突而達到最終平衡的過程是有意識的；最終得到的

¹⁷ Lisa Kuhmerker 著，俞筱鈞譯，《道德發展—柯爾堡的薪傳》(台北市：洪葉文化，1993)，頁 26。

¹⁸ 黃麗娟。〈論柯伯格知道德認知發展論〉，《人文社會報》，1 期：頁 116。

平衡的認知結構所產生的行為是透過自我本身所意識之下的判斷而決定的。至於平衡概念則是一種平等的表現，因此整個道德過程，可以說是逐漸的朝向「正義原則」發展，通過正義原則，使我們的道德趨向平衡，道德的終極目標於焉實現。

(三)序階概念的特性

理解了序階概念所建立的前述七個假設基礎之後，接下來要看序階概念的特性為何。認知發展序階的特性有如下述：¹⁹

1.序階隱含著思考方式中質的差異

在序階之中，不同序階的人表示所著重的價值不同，卻不代表它們的行為決定也是不相同的，相同的行為決定背後所依據行為的理由可能並不相同，因此，即使行為相同，所處的序階卻也不同；相對的，不同的行為決定，卻也可能是處於相同的序階之中。例如：甲和乙都相當重視家庭，但是甲重視家庭是因為家庭給他歸屬感、讓他能感覺幸福和平靜，而乙重視家庭，是因為家庭所帶給他的附加價值和利益，如此，即便兩人似乎對家庭的看重程度是一樣的，但其對於家庭價值的看法則根本不同。又例如：甲和乙在考試的時候，甲選擇作弊，是因為他怕考出來成績不好會被爸媽懲罰，而乙選擇不作弊，則是因為怕作弊被抓到的話老師會處罰。雖然兩人一個選擇作弊一個不作弊，但是他們都是基於「害怕被處罰」的心態來做選擇的，因此他們在序皆知中所處的階段是相同的。由此可知，序階的特性不在於行為的抉擇為何，不在於選擇什麼樣的行為，而是重視是什麼樣的價值信念而造成選擇此行為的原因。

2.每一個序階構成一個有組織的整體

當一個孩子發展了具體操作的思考，他並不只是在某些有選擇的反應中進行具體操作。他把整個有關因果關係、保留概念、透視等問題的思考方式組織成爲一個整體，同樣的，在道德領域亦然，序階的改變包含了人對於一整套的道德問題的想法做重新的組織。²⁰這表示，每一個道德序階，都是一整套有組織的思考系統，不同序階是基於不同價值所產生的個別的、整理而完整的理論系統，而並非只是針對事件來看。例如：甲因為避免被處罰老師而選擇不作弊，他所考慮的並非只是作不作弊那麼簡單，他會選擇不作弊可能思考過作弊之後被抓到的後果，會被老師懲罰、被爸媽知道也會被成懲罰、被同學知道會很丟臉等等之類，因此，不論在哪一個階段，對於行為的選擇都是經過一連串有組織的思考而後產生的，每一階段都是一套完整具有邏輯性的智慧網。

¹⁹ 特性的區分參閱 Richard H. Hersh 等著，單文經、汪履維譯，《道德發展與教學》(台北市：五南圖書出版，1988 再版)，頁 54-55。

²⁰ Richard H. Hersh 等著，單文經、汪履維譯，《道德發展與教學》(台北市：五南圖書出版，1988 再版)，頁 54。

3.序階形成了一套不變的順序

道德序階是循序漸進的，必須按照順序而不能跳躍；兒童在尚未經過前期序階的思考之下，不可能可以直接跳過其中某個序階而達到下一個序階。上一個序階的特性有說過，每一個序階的階段都是一套完整的邏輯思考系統，只是依循的價值觀念不同(價值重要性的順序不同)，但是整個道德六序階的理論仍然可以看作是一套完整的道德發展的理論，而其序階的發展階段無法更動，是因為兒童就是依照這樣一個固定順序逐漸發展而來的。兒童一開始只會以自我為中心，逐漸發展到自我對個人，開始對他人有同理心，而產生互惠的觀念，再進一步發展到對家庭和社會團體、學校而產生的歸屬性從而遵守其所訂定的規則和對個人的期許之認同，這些都是逐步而慢慢發展而成的，兒童不可能不經過以自我為中心的想法而直接會對他人進行利益的互惠關係。在道德序階的發展過程中，只有發展的較快或是較慢，甚至可能長時間都停頓在某個序階之中，但是郭爾堡認為不可能會有跳過某序階而直接發展成為更高幾個序階的情況發生。

4.序階乃是次序井然的統整體

當某人的思考序階漸進由一序階發展至次一序階時，較高序階把較低序階的結構重新統整。²¹這就好比我們學習數學，先從簡單的加減乘除來學習起，當學會之後，就會進步到開始學習公因數、學習方程式，但是我們並不會因此而將加減乘除的計算方式忘記，反而會將其運用在較難的數學公式之中。道德的序階發展也是如此，當我們從序階一進步到序階二時，我們會自動將其一序階和後一序階的系統作統整而運用其中，舉例來說，序階一的兒童只思考到自己，當他從序階一進展到序階二時，他開始會關心他人的想法，當他擁有一個娃娃，會想到他朋友可能也會想擁有，但是這並不表示說他只會想到他人而不會想到自己，在關心他人的同時，他仍會想到自己。序階的統整性也即是前面所說從某一個階段要發展到下一個向上階段時，那從原本的平衡變成衝突所造成的失衡、從失衡到自我調適而再度獲得平衡的過程。從平衡到失衡到再平衡的過程，就是一種自我認知系統的統整，經由此統整人們才能順利的到達下一個道德階段。

經過前一小節對道德根源的討論及上述對道德序階基礎和特性的簡單說明，我們可以清楚得知，郭爾堡理論的先決條件是：有一個普遍而有效、適用於全人類的道德原則存在，並且此原則是善的、名之為正義。也基於這個普遍的善的原則，人們的道德發展就是依循一定順序、按部就班而逐漸趨向、到最終獲得它的過程，然而此兩項假設皆受到人們的質疑。道德是否的確不會受到社會文化的影響而有那唯一的普同有效的原則？人們的道德發展是否的確是往「善」的方向所趨向而不會往「惡」？又，人們如何而得知所趨向的那唯一原則是善的？如

²¹ Richard H. Hersh 等著，單文經、汪履維 譯，《道德發展與教學》(台北市：五南圖書出版，1988 再版)，頁 55。

果連大多數人都認同且接受的觀點或行為都不見得必定是善的，那麼假設所有人都認同和接受的就必定為「善」嗎？即使的確有一普同善原則而人們也逐漸朝向其發展，但人們所做的道德抉擇和判斷必定能符合在其行為上嗎？如果人們道德發展到達某一較高層次卻在實際行為中沒有表現出來，此發展還具有意義嗎？這些問題將會在下一章節做補充說明。以下進入郭爾堡道德六序階的發展內容。

第二節 道德認知發展六序階

郭爾堡道德發展和道德教育的理論，皆植基於道德判斷序階的實徵描述，因為他以序階的提升來界定道德發展，而以刺激道德判斷序階的提升為道德教育的鵠的，是以很明顯地，若要了解其理論，則勢必要對六個序階的涵義有透徹的認識。²²他的道德序階理論分成三個層次，每個層次當中又有二個序階，因為總共為六個序階，其簡表如下：²³

(一)、成規前層次²⁴(Pre-conventional Level)：

序階 1：懲罰與服從導向(the punishment and obedience orientation)

序階 2：工具性相對主義導向(the instrument relativist orientation)

(二)、成規層次(Conventional Level)

序階 3：人際關係和諧或好男孩與好女孩導向(the interpersonal concordance or “good boy-nice girl” orientation)

序階 4：法律和秩序導向(the “law and order” orientation)

(三)、成規後、自律或原則性層次(Post-Conventional, Autonomous, or Principled Level)

序階 5：社會契約合法性導向(the social-contract legalistic orientation)

序階 6：普遍性倫理原則導向(the universal ethical principle orientation)

從以上每個層次和序階的名稱我們可以看出，人們的道德發展是循序漸進、由簡單而趨向複雜的，且似乎是隨著年齡增加而不斷向上提升，然事實上則不然，有些成年人會停滯在某一階段而能永遠不會向上提升，但是如果人們的道德序階發展到第五或第六，則他們必定是經由一到四的順序而逐漸提升的。以下將進入郭爾堡對各個層次和階段所提出的說明來看。²⁵

²² Richard H. Hersh 等著，單文經、汪履維 譯，《道德發展與教學》(台北市：五南圖書出版，1988 再版)，頁 61。

²³ 參閱黃麗娟。〈論柯伯格知道德認知發展論〉，《人文社會報》，1 期：頁 116。

²⁴ 序階層次和階段的名稱會因參閱書本期刊的不同而造成翻譯上有所不同，例如在此的成規前層次後面內容敘述時將會以成規前期表示。

²⁵ 以下序接部分內容參閱 Lisa Kuhmerker 著，俞筱鈞 譯，《道德發展—柯爾堡的薪傳》(台北市：洪葉文化，1993)，頁 33-35。

層次 I：成規前期

在此層次中，道德判斷的準則是社會上的比個體有權威的人加諸於個體的。²⁶人們主要著重在個體本身，會思考到個人以及個人與他個個人之間的關係，只注重在「人」這個個體上；序階一則重視自己並未想到其他人，序階二則除了自己之外還會思考到和自己關係較密切的他人和自己之間利益的關係。

序階一、屬於他律性的道德。此時的道德判斷是受限於他人、權威者強加於身的，自己無法做道德的思考和判斷。會服從是為了避免違背以懲罰為手段的規則，為服從而服從以及避免對個人及財產造成物質性傷害，這些都是因為要逃避懲罰和基於權威的優勢權力。這也是一種不考慮他人的利益或不認為自己的觀點會和他人不同的「自我中心主義」，並對權威的觀點及自己的觀點相混淆。

郭爾堡述說此階段的意義為：「以行動所導致的生理結果(physical consequences of action)來決定行動的善惡，忽略了這些生理結果對人類的意義或價值。以他們本身的能力和條件而言，只要能避免懲罰就是有價值的；不問是非完全盲目地服從權力。而非根據尊重由懲罰和權威支持的一種基本的道德秩序(an underlying moral order)，來評價行動為有價值的。²⁷

在這個序階的道德判斷，兒童的思考是根植於對成人的服從，而成人的權威是建立在其優越的身體特性上。²⁸兒童為了因沒有能力反抗所以害怕被罵被處罰而盲目的聽從成人的規定；他不會思考成人如此規定的目的為何，只在意成人如何規定和他該如何做才能使自己免於處罰。例如：小華放學回到家會先寫功課再看卡通，因為如果先看卡通則會被懲罰，所以即使他不想寫功課只想看卡通也不敢如此做。小華不理解先看卡通和先寫功課有什麼不同，在他心裡可能認為功課遲早會寫完，但是家長的目的可能只是要養成他會自動去做功課的好習慣；小華怕被罵，所以選擇先去做功課。

序階二、個人主義的、工具的目的及交換。只有在對個人有立即的利益時才會遵守，行動以自己的利益和需要為目的，且要求別人也是如此待他。公平交易、互施小惠，相互協調的即是對的事情；因為滿足自己的需要和利益，同時，別人也希望能滿足自身的利益和需要。是一種現實的「個人主義式的觀點」。對此階段郭爾堡的敘述為：「他們認為『對』或『好』就是那些能夠當工具來滿足一個人自己的需求，以及偶爾能滿足他人的需求的東西。人際關係被視為如同市場交易一樣。公平、互惠與平等共享的元素此時已經呈現出來，但是它們常常以一種物質的或實用的方式來解釋。互惠就是『你搔我的背，我也將搔你的背』，而非忠

²⁶ 藍雲。〈科爾伯格與道德發展理論〉，《文教新潮》，9，1：頁 17。

²⁷ Lawrence Kohlberg, 1971, Op. Cit, p.415.轉引自黃麗娟。〈論柯伯格知道德認知發展論〉，《人文社會報》，1 期：頁 117。

²⁸ L. Kohlberg 著，單文經譯，《道德發展的哲學》(台北市：黎明文化，1986)，頁 407。

誠、感激或正義的事情。」²⁹

兒童開始知道「我對你好，你也會(要)對我好」、「先對別人好，別人才會對你好」的互惠舉動，有了公平的概念，因此爲了獲得他人給予的好，使自己獲得利益，於是自己也要公平的對待他人(也給予他人利益)。例如：小華爲了想能吃到小美手中的糖果，因此他也將自己手上的餅乾分享給小美(因爲小美也可能想吃我手上的餅乾)以期望能獲得糖果。如果分享餅乾之後沒有得到糖果，他會認爲這不公平。

以同樣的情況來看序階 1 和 2 之間的差別。小華獨自玩著手中的娃娃，這時他看到小明手中有另一個不同的娃娃，序階 1 的思考方式小華會直接想拿走對方的娃娃，如果對方不給即會哭鬧，序階 2 的思考方式則會認爲如果我把自己的娃娃借給對方玩，那麼對方也應該將自己的娃娃借給我玩，如此我可以同時擁有自己的娃娃也可以玩到對方的，這樣似乎對我比較有利因而選擇將娃娃分享。

層次 II：成規期

序階三和序階四，都從只思考到自己和思考自己和他人之間的屬於個人延伸到個人的關係，進展到除了對應到各人之外，還可以從個人對應到家庭、團體和社會。所不同的是，序階三是從情感方面來看，是出於和自身有較密切關係的人們和團體的期望的考量，而序階四則可以擴展到從整體所建構出的規範體系來看；前者似乎較不明白體系規則背後的意義而是因爲他人的期許因此將期許視爲自身應該去做的責任，後者則清楚規範背後所代表的意義(維持秩序)，個人認同其意義因而遵守之。

序階三、相互的人際期許、關係及順從。也就是說，以你親近的人的期許或一般人對你的角色的期許來生活；這同時也表示應該維繫相互關心如：信任、忠誠、尊重及感恩。希望成爲你自己及他人眼中的好孩子或好國民、對他人會表示關心、企圖去維持或支持所謂刻板(傳統)好行爲的規則及權威。會站在他人立場思考、注意到共享的感受、協定及期許超越個別利益之上的「個別相互觀」。

郭爾堡認爲，此階段的人會認爲：「善良的行爲就是取悅他人或者幫助他人，以及他人讚許的行爲。並且，『他的本意是善良的』第一次成爲判斷行爲的重要標準。」³⁰此階段人們已經從自我中心主義中跳脫出來，開始會在乎他人或者和自己相關的團體對自己的看法，並會從非自我和現實的角度來看何謂好的行爲。

在這個序階中，個人的價值來自於自我的被認同。個人的道德判斷乃是建立在符合其所屬社團的期望上，並且做任何維持感情和信託關係的必要行動。³¹個

²⁹ Lawrence Kohlberg, 1971, Op. Cit, p.164.轉引自黃麗娟。〈論柯伯格知道德認知發展論〉，《人文社會報》，1 期：頁 117。

³⁰ Lawrence Kohlberg, 1971, Op. Cit, p.164.轉引自黃麗娟。〈論柯伯格知道德認知發展論〉，《人文社會報》，1 期：頁 118。

³¹ L. Kohlberg 著，單文經譯，《道德發展的哲學》(台北市：黎明文化，1986)，頁 408。

人已經將文化所固有的規範、規則，來自於社會和家庭的期許、團體的期待期望、對社會家庭團體的義務等，被經驗為自己的一部分。自己對個人的及非個人的(社會的)相互義務和期許是認同的，並自願隸屬於它本身，這並不意味著一個人必須認同他的社會，這個認同可能專注在一個次文化上，例如一個自治團體、宗教團體或家庭。³²舉例來說，小華家中期望小華能成為用功誠實的好孩子，小華所處的班級老師希望小華是一個認真負責的好學生、同學希望他是熱心友善的好同學，因此，小華會將這些來自他所處的各個團體中所受到的期望視為自己的責任義務，認為這些都是自己應該去做到的而當成自己的一部分。這種關於自我認同是一種對自身價值得肯定，而所期待的價值肯定來源僅限於自身所會接觸到或者身處其中的和自身所親密相關聯的團體。

序階四、社會系統及公道。完成個人已承諾的責任，除非與其他既定的責任相衝突，否則法律必須加以維護，所謂對的行為就是對社會、團體或組織有所貢獻的。維護組織能整體正常運作而避免體系瓦解。社會體系界定了每個人的角色和規則，以此系統的觀點來考慮個人和社會的關係的「社會系統觀」。

郭爾堡指出：「有一種朝向於權威、固定規則和維持社會秩序的導向。正當的行為就是履行個人義務、尊重權威、與為了社會本身的利益，而維持既定的社會秩序。」³³此階段的人們從會在乎和自己所較相關的團體的看法，進一步到在乎整個社會對自身的看法和自身在社會上的價值；人們除了在家庭或者學校等有直接相關的團體中具有某種角色、並期待受到這些團體的肯定之外，擴大到所處社會國家個人也有身處其中的某個角色和價值存在，因而也期望能受到肯定，並認為人們在社會中的角色義務即是維持社會秩序，從事義務就是正當的行為，如達成即獲得肯定。

人們從一個社會或意識形態體系的觀點來觀看現象，並於其中去發現道德行動與道德期許的意義和肯定。³⁴意識到社會的期許和規範背後的目的和意義，理解維持整體的運作和秩序的重要性。例如：小華當學生不作弊，小華也是個不偷竊、不逃漏稅的好國民，因為這些是學校和社會為了維護其秩序所訂的規範，身為其中的一份子就應該去遵守而不能破壞。

層次 III：成規後期

此層次(序階五、六)的人，開始意識到法律、規範背後除了維持秩序的目的之外，還是基於某些道德的普遍性原則。在序階五，人們知道不同的人 and 社會以及規範都可能基於不同的價值觀念，但是不同的價值觀念皆是同等，因為背後所

³² Lisa Kuhmerker 著，俞筱鈞譯，《道德發展—柯爾堡的薪傳》(台北市：洪葉文化，1993)，頁 36。

³³ Lawrence Kohlberg, 1971, Op. Cit, p.164.轉引自黃麗娟。〈論柯伯格知道德認知發展論〉，《人文社會報》，1 期：頁 118。

³⁴ 同註 94，頁 36。

依據的原則是相同的；認同和遵行這些原則，目的在於可以保護所有人的權利利益，在施行這些原則的同時，會以最大多數人的最大利益為優先考量；在序階六，則將不再以最大多數人的利益為考慮，也不再絕對遵守法律和規範，是直接以法律和規範背後的原則來看事情和行事。

序階五、社會契約或效益及個人權利。意識到不同的人有不同的價值體系與意見，而大多數的價值及規則常與自己團體的價值相對應。站在利益的公平性及因為它們是社會契約，這些相對應的規則必須加以維護；然而某些非對應的價值及權益，好比生命與自由，則不管大多數人的意見如何都必須加以維護。對法律的義務感是因為個人所立的社會契約，而遵守法律是為了所有人的幸福及為了保護所有人的權利；關心法律及責任是否建立在最大利益的理性計算之下，為最大多數人的最大利益考量，這是一種注意到有比社會依附及契約更重要的價值及權利的理性人的觀點的「超越社會觀」。

郭爾堡對此階段闡釋如下：「序階五的觀點是合理地創制法律所必須的，而非只是維持和固守規則而已。這個觀點的因素之一乃是規則的樂利主義。當然，序階四的人會為遵守規則而做這樣的辯護：『如果有一個人開始破壞法律，跟著每個人都會破壞，而混亂就會因而導致。』」³⁵這部分說明表示了此階段人們遵守法律，但卻不盲目遵從，而是會站在制定法律的立場和原則來看。如果法律是適當的(對社會大眾有利的)，為了維護此「適當」則大家應該遵守；假使法律違害到了大眾的利益，那麼就沒有遵守的必要且應該放棄此法律。

這個序階的道德判斷，是建立在訴諸承認普遍人權的社會契約，以求解決道德衝突的考慮之上。³⁶道德推理反映出理性個體優先於社會的觀點，他是被一個想像的尤其受法律所具體化的社會契約的社會所約束。內隱和外顯的社會契約建立在信賴、個人自由以及平對待所有人的原則上。³⁷人們意識到人和社會都可能有不同的價值觀點，但即使價值觀點不同，卻仍有共同普遍應該遵守的原則；社會規範除了維持秩序，更也是基於其普同的各個原則，如公平、自由等，其目的是為了保護所有人的權利和利益；人們遵守這些社會契約就是要保護自己和他人使之能被公平對待。當個人和大多數人的利益有所衝突時，會以大多數人利益為優先。因而，在此階段法律不是絕對，是否應該遵守法律還是法律背後的道德原則，全看是否能帶給大多數人最大的利益。

序階六、普同的倫理原則。依循自己選擇的倫理原則，尤其是那些使得特定法律或社會協定經常有效的原則；當法律違反這些原則時，個人會依循這些普世

³⁵ L. Kohlberg 著，單文經譯，《道德發展的哲學》(台北市：黎明文化，1986)，頁 181。

³⁶ 同上，頁 408。

³⁷ Lisa Kuhmerker 著，俞筱鈞譯，《道德發展—柯爾堡的薪傳》(台北市：洪葉文化，1993)，頁 36-37。

階同的正義原則行事。一個理性人應秉持普同道德原則之正當性信念，並且個人願意為它們獻身。這是一種站在所有任何理性個體所認識的道德本質的觀點，或視人自身就是目的，並且必須依此對待他們。

個人以「道德觀點」表達尊敬人本身就是目的的無私態度。這個尊重應該經由對話和奠基在理想的角色取替的互動上等其他形式來表達。理想的角色取替會使涉及道德兩難中的人們對訴求與觀點會予以同等的考慮。³⁸個人行事將依循普遍有效性的道德原則，基於角色取替而得知不同個體之間的價值皆是相同的，認同人們的平等關係。此序階的人們跳脫出法律和各個社會規範，也不再注重個人和社會之間的利益關係，而直接以法律和規範背後的普同性原則來行事，並且，當法律和正義原則有所衝突時，將依循正義原則而非法律。

不同道德層次和序階的人，在道德兩難故事中，對於什麼是應該做(對)的行為以及為什麼應該要去做(為什麼對)，會有不同的概念和所依據的理由，然而目前為止所敘述的大多是道德序階的理論形式，因此，以下將從兩難故事內容說明郭爾堡所主張的適當道德教育方式為何，並從兩難故事的問題討論來看道德六序階的實際應用。

第三節 兩難故事問題討論法之內容與應用

藉由上述所討論的道德序階內容及其特色可以得知，人們道德的發展是經由與環境的交互作用而產生的從衝突至平衡的過程，也是一種心理認知結構的重組，因此，教育的目的就是為了要促進學生思考而使之產生衝突平衡的過程，達到提高道德序階的結果。於是郭爾堡提出了兩難故事問題討論的教學方法，並認為此方法可以有效的刺激學生的道德發展使之道德提升。此種方法也即是來自於蘇格拉底的「產婆法」和「反詰法」，教師藉由此方法來進行道德教育。

(一)兩難問題問題討論法

道德兩難問題，是藉由道德衝突的情況，來決定行為或者對行為做判斷，而經由衝突所產生的思考，可以促進兒童道德的發展。例如：親情和法律產生衝突、生命和財產衝突之下…等，不同的價值觀點都會產生不同的行為決定，相同的行為決定也可能是因為不同價值的選擇；兩難問題討論的重要之處，不是個人的選擇為何，而是此選擇所根據的理由，由此間接的方式，可以得知其道德價值和道德判斷的運用情況。郭爾堡指出，只要在傳統的課程中，偶爾採用兩難情境討論的方式，或是有計畫的設計一系列的討論，當作一情境教學單元，很快的就可以發現到兩難情境道德問題的討論所產生的效力。兩難情境及其探究性的問題，不

³⁸ Lisa Kuhmerker 著，俞筱鈞譯，《道德發展—柯爾堡的薪傳》(台北市：洪葉文化，1993)，頁37。

但顯著的提升了學生們學習的興趣，而且在學生腦海中形成認知的衝突，更是促進學生思考的基礎。³⁹

因此，以下就以著名的海因茲兩難故事和其所要討論的問題⁴⁰來舉例，說明何謂郭爾堡的道德兩難故事問題的討論。

I. 歐洲有個婦女患了一種罕見的病症，生命垂危。醫生認為只有一種藥能夠救她，就是本鎮一個藥劑師最近發明的鐳。藥劑師索價 4000 美元，是成本的十倍。病婦的丈夫海因茲到處借錢，試過各種合法手段，但他一共才借到 2000 美元，只夠醫藥費的一半。海因茲不得已，只好告訴藥劑師，說他的妻子快要死了，請求藥劑師便宜一點賣給他，或允許他賒欠。但是藥劑師說“不行！我發明這種藥就是為了賺錢。”於是，海因茲鋌而走險，他撬開藥店的門，為他妻子偷來了藥。

問題(因過於冗長，所以經過略為簡化)：

1. 丈夫該不該偷藥？為什麼？
2. 他偷藥是對還是錯？他有義務或責任偷藥嗎？為什麼？
3. (如果贊成偷藥則再問：)如果海因茲不愛他的妻子，他還應該為她偷藥嗎？為什麼？
4. (如果不贊成偷藥，則再問：)這對愛不愛他的妻子，有區別嗎？為什麼？
5. 假如這個生命垂危的病婦不是他的妻子而是陌生人呢？海因茲應該為這個陌生人偷藥嗎？為什麼？
6. (如果贊成應該為陌生人偷藥，則再問)假如這是海因茲愛的寵物，他還應該偷藥救他的寵物嗎？為什麼？
7. 人們做他們能挽救別人生命的事情是重要的嗎？為什麼？
8. 海因茲偷藥違反了法律，偷藥在道德上是錯誤的嗎？為什麼？
9. 一般的說，人們應該盡力做遵守法律的事情嗎？為什麼？
10. 海因茲做什麼才是最負責任的事情？為什麼？

II. 海因茲撬開門進入藥店，他偷到了藥，給他妻子服用。第二天的報紙上就刊登了一則偷竊消息。布朗先生是一位警官，他認識海因茲。他想起曾看見海因茲從藥店跑出來，意識到偷藥的人就是海因茲。布朗先生想，

³⁹ Lisa Kuhmerker 著，俞筱鈞譯，《道德發展—柯爾堡的薪傳》(台北市：洪葉文化，1993)，頁 121-122。

⁴⁰ L. Kohlberg 著，郭本禹等譯，《道德發展心理學—道德階段的本質與確証》(上海：華東師範大學出版社，2004)，頁 617-620

他是否應該告發海因茲是盜賊。

問題：

1. 布朗警官應該告發海因茲偷藥嗎？為什麼？
2. 假如布朗警官是海因茲的親密朋友，他還應該告發嗎？為什麼？

III. 布朗警官告發了海因茲，海因茲被捕，被帶到法庭。法庭組織了一個陪審團。陪審團的工作是審查一個人有罪還是無罪。最後，陪審團認定海因茲有罪，法官判了海因茲罪行。

問題：

1. 法官是應該判海因茲罪行還是應該終止審判，釋放海因茲？為什麼？
2. 從社會觀點來看，違反法律的人就應該受到懲罰嗎？為什麼？
3. 上述這個問題怎樣應用到法官對海因茲的判決上？
4. 海因茲偷藥時是按其良心行事。不管一個違法者的行為是否出於良心，他都應該受到懲罰嗎？為什麼？
5. 你認為法官做出什麼判決才是最負責任的？(此問題用來引發受試者的道德類型)

(下列幾個問題是引發受試者的倫理學思想，並不作為道德階段的評量)

6. 在你看來「良心」一詞意指什麼？如果你是海因茲，你怎樣憑良心做出抉擇？
7. 海因茲必須做出道德抉擇。一種道德抉擇應該基於一個人的情感或對正誤的思維和推理嗎？
8. 海因茲偷藥的問題是一個道德問題嗎？為什麼？道德一詞意指什麼？
9. 如果海因茲按照他認為什麼是真正正確的去做出決定的話，那麼必有正確的解決辦法。像海因茲偷藥故事這樣的道德問題有真正正確的解決辦法嗎？或者當人們有不同觀點時，每人看法都同樣正確嗎？為什麼？
10. 你怎樣知道你已經提出一種正確的道德抉擇？是否有一種思維方式或方法，人們通過它就可以做出正確和恰當的抉擇？
11. 大多數人都相信，在科學上思維和推理能導致正確的答案，在道德抉擇中也同樣如此嗎？或者它們有什麼不同？

由上所舉例的兩難故事中可以看出，通常在道德行為有所衝突、必須要選擇其一時，人們才會意識和思考到自身的道德價值觀念，否則，人們行為的產生很少會自我意識到其中所持的理由和所依據為何，並且，如果不進一步去思考自己所依據的原因之恰當性，個人的道德發展也無法提升。而針對故事所提出的問

題，代表了不同的道德議題，也指出了不同價值的道德衝突，並由受試者所回答(選擇)答案的原因，來判斷其道德發展至何種階段。通常，身處在某一道德階層的人所依據的理由不論在何種情況中都會是相同的，不會跨越階層，至少階層不會往下降，偶爾則可能提升一個階層。而研究也發現，如果將較低階層和較高階層的人放在一起討論兩難問題，那麼將有效提高較低階層人們的道德發展。也因此，道德的選擇並不是一種是與非的問題，道德行為通常沒有對錯，只是，從道德行為的表現或抉擇可以判斷出其道德是基於自身利益還是社會利益，甚至可能是基於正義的原則表現，而得知其身處於何種道德序階。兩難故事的問題討論，必須建立在郭爾堡道德序階發展理論的基礎上，因此，下面將針對何謂道德六序階以及其道德判斷的核心概念，來說明其理論的基本內容。

(二)從兩難故事問題討論來看序階的應用

上一小節當中已經舉過海因茲道德兩難的故事為例，來說明兩難故事的結構和問題模式，前面也探討過配合兩難故事討論的道德六個序階內容，現在，結合兩者來說明在兩難故事問題當中，不同序階的人所會有的可能答案和所依據的不同理由。讓我們回頭來看海因茲故事中的問題，並且依照六序階的價值觀來看不同序階的人可能的回答：

- 1.丈夫(海因茲)該不該偷藥？為什麼？
- 2.他偷藥是對還是錯？他有義務或責任偷藥嗎？為什麼？
- 3.如果海因茲不愛他的妻子，他還應該為她偷藥嗎？為什麼？
- 4.偷藥這件事情，對海因茲愛不愛他的妻子，有區別嗎？為什麼？
- 5.假如這個生命垂危的病婦不是他的妻子而是陌生人呢？海因茲應該為這個陌生人偷藥嗎？為什麼？
- 6.假如這是海因茲愛的寵物，他還應該偷藥救他的寵物嗎？為什麼？
- 7.人們做他們能挽救別人生命的事情是重要的嗎？為什麼？
- 8.海因茲偷藥違反了法律，偷藥在道德上是錯誤的嗎？為什麼？
- 9.一般的說，人們應該盡力做遵守法律的事情嗎？為什麼？
- 10.海因茲做什麼才是最負責任的事情？為什麼？

在第一個層次一成規前期的人，面對海因茲偷藥的問題時，所考慮的可能都集中在於「偷藥是否會被處罰」、「沒有了太太還可以生活嗎？」之類的問題上。這些問題只著重在海因茲本身的利益上(偷竊會被處罰、不偷竊妻子死了可能沒人照顧孩子也沒人煮飯)。以下針對序階 1 和 2 的人提出可能的回答。

序階 1：

贊成偷藥：如果他不偷藥而讓太太死去，那麼將沒人煮飯給你吃。

反對偷藥：如果他去偷藥，一定會被發現然後被警察抓住關進監獄。

序階 2：

贊成偷藥：藥劑師可以決定提高價錢而讓海因茲買不到藥，那麼海因茲也可以去偷藥，大家都可以去他們想做的事情。

反對偷藥：海因茲不應該冒著這麼大的危險去偷藥，除非沒有太太他會活不下去或者損失很大，否則不值得冒險。

層次二—成規期的人，所思考的問題可能是「挽救太太生命是否為一個好丈夫的義務」、「偷竊即是違背了法律所規定的，如此社會還能繼續維持下去嗎？」，這一階段道德判斷的局限在於道德行為的動機在於保持與之親密的人之間的情感關係和隨之而來的肯定，⁴¹會開始關心自身角色在家庭和社會上的價值，也會關心法律所帶來維持秩序的目的，他很可能會因為一個好丈夫應該有的義務就是保護家庭和妻子而去偷藥，也可能因為認為破壞法律就是破壞社會秩序，基於社會對個人的期望(作一個守法的好國民)所以他決定不去偷藥。

序階 3：

贊成偷藥：如果海因茲不偷藥，他太太會因此而死去，那麼他太太和孩子以及其他家人都會因此而埋怨他、對他不諒解和失望，他將無顏面對家人。

反對偷藥：如果海因茲偷藥，大家將都把他看成是小偷，人們會看不起他和他的家人。

序階 4：

贊成偷藥：海因茲應該去偷藥，因為他對太太有照顧的責任，他必須保護她，但是偷藥是錯誤的行為，所以他還是應該想辦法去把剩下的錢還給藥劑師，或是接受法律的懲罰。

反對偷藥：雖然海因茲想要救他太太的命，但是不管怎麼說偷竊總是不對的，即使情況再怎麼特殊。因為如果人人都認為自己的情況可以有不一樣的待遇，那麼人人都可以去偷竊了，如此社會將會一團混亂。

第三層次—成規後期的人，思考已經超越社會規範和法律，以人本身的價值來看事情，因此所考慮的是「如果為了挽救一個無辜人的生命，是否雖然破壞了法律，但是在道德上仍是可行的呢？」「一個寶貴的生命如果因為藥劑師所擁有法律所給予他的對所賣藥物的權力而喪失，如果是否公平？」，因此，此層次的人可能因為生命的價值和法律的價值相比，生命仍然是比較重要的，如果觸犯法律可以挽救一個人的生命那麼是值得的，所以他會選擇偷藥。

序階 5(此階段只會贊成偷藥)：

贊成偷藥：儘管法律是不允許偷竊的，但是如果它違背了人生而具有的生存權利，就是違反了其制定原則，因此海因茲在此情境中偷藥乃是正當的。

⁴¹ 藍雲。〈科爾伯格與道德發展理論〉，《文教新潮》，9，1：頁 18。

序階 6：在此階段首先要考慮的是平等，因此海因茲和藥劑師都應該透過角色互換的方式，來轉換角度看問題，看互相所做的決定是否為公正，而郭爾堡認為這一角色互換的結果是藥劑師改變他的決定，因為生命的價值大於藥的利潤。

42

由上對不同階段所可能提出的回答的舉例，可以看出三個層次所思考的價值核心本質上的差異為何。這裡再舉一個兩難故事的例子：

喬是一位十四歲的男孩，他很想野營。他父親許諾，如果他攢到一筆錢，就允許他去野營。於是喬送報更加賣力，終於攢下了 100 美元。這筆錢除可用於野營外，還有點剩餘。但就在野營要出發前，喬的父親改變了主意。因他父親的一些朋友決定去進行一次釣魚旅行，而他父親缺少這筆旅行的費用，他讓喬把送報攢下的錢給他。喬不想放棄將要進行的野營，於是他想拒絕給他父親錢。⁴³

問題：

1. 喬應該拒絕他父親錢嗎？為什麼？
2. 父親有權利向喬要錢嗎？為什麼？
3. 給錢與做好兒子有什麼關係嗎？為什麼？
4. 在這個故事中，喬自己掙錢的事實是重要的嗎？為什麼？
5. 父親答應喬，如果他掙到錢就可以去野營，那麼在此故事中，父親的許諾是重要的嗎？為什麼？
6. 對一個你不太熟悉或一個你可能不會再見到的人信守承諾是重要的嗎？為什麼？
7. 在父子關係中，你認為應該關心的最重要的事情是什麼？為什麼那是最重要的？
8. 一般來說，父親對兒子的權威應該是什麼？為什麼？
9. 你認為喬做什麼才是最負責任的事情？

這個故事和海因茲故事所衝突的價值內容不同，此次所衝突的是父親的權威、信用以及個人財物之間的問題。喬如果選擇不去野營，他可能是因為迫於父親的權威關係(序階一)、因為另外有求於父親(基於其他更大利益)所以放棄野營(序階二)、因為想成為父親眼中的好孩子以及不想破壞父子之間的關係，更不想因為和父親的不愉快讓家庭不和諧(序階三和四)……等原因；至於如果喬選擇去

⁴² 藍雲。〈科爾伯格與道德發展理論〉，《文教新潮》，9，1：頁 19。

⁴³ L. Kohlberg 著，郭本禹等譯，《道德發展心理學—道德階段的本質與確証》(上海：華東師範大學出版社，2004)，頁 620。

野營而不想將錢給父親，可能是基於父親應該做一個好父親的榜樣說話算話才對(序階三)、作人應該要信守承諾(序階四)、父親可以將所賺的錢自由花用那麼我的錢是自己賺的當然自己有權處理(序階二)、我要出去玩自己賺錢，父親要出去玩也應該自己賺到這筆錢才公平，否則如果我將錢給父親，那對我來說是不公平的(序階五)……等。

或許，有人會有所疑問：如果在同一個問題之中，對問題回答的決定原因有好幾個，並且，這些不同原因並非都在同一個序階理論之中，那麼又該如何判斷？例如：可能喬會覺得，錢是我自己賺的當然我自己要出去玩，自己要出去玩要自己賺這是父親說的，那麼當他也想出去玩的時候也應該自己賺這樣才公平，況且，說過的話不能不算話，做父親(做人)應該要信守承諾才對，於是，這些都成為喬最後決定去野營的原因。又或者，海因茲選擇去偷藥，是因為他和太太感情很好，他很愛她，也因為他需要太太為他煮飯洗衣照顧小孩以及如果換成是我生病，我也很希望能活下去……等原因因此決定去偷藥。那麼，如此又該如何判斷喬和海因茲的序階處於何階段呢？

從郭爾堡的觀點來看，海因茲的故事，是對生命和法律的衝突的價值選擇，而喬的故事就是在父親權威和承諾之間的衝突了。此兩個兩難故事中的第一個問題(該不該偷藥、要不要去野營)，都是設計用來引發受試者對於衝突價值最初的想法，而接下來問題的內容則是為了要更深入的了解做其選擇背後所依據的理由。例如：受試者說因為愛太太所以他應該偷藥，那麼主事者會要知道，他是基於愛太太這個人(因為愛所以認為太太生命重要)而想要偷藥，還是基於生命本身的重要性而非因為他太太這個人所以要偷藥，因此，會有繼續下去的問題：「如果海因茲不愛他太太，那還應該偷藥嗎？為什麼？」如此才能清楚的判定其道德序階為何，深入下去的問題才能分別出序階當中質的差異之處，因此是判定所處序階的標準。這樣一來，上述的問題也應該可以獲得解答。即使海因茲可能同時因為各種理由，包括愛太太、需要太太來照顧家庭孩子、因為換成自己生病也想要活，太太很可能也是如此想等，所以決定偷藥，而無法確定其序階為何，但是如果他經過「如果不愛太太還應該偷藥嗎？」這個問題上面回答，我們就可以更清楚其所依據的最根本理由。如果他不愛太太還會選擇偷藥，是因為他還是需要太太幫他照顧家庭，那麼可以得知此為序階二的階段；如果是因為不管怎麼說，都是他太太，他不能見死不救(這個答案很可能又會引申出：如果此人並非你太太而只是個陌生人，那麼應該偷藥嗎？)，則我們知道此是為了家庭的責任和身為丈夫照顧太太的義務，所以是屬於序階四的階段。因此，筆者認為，不論一開始對問題的答案有多模糊，所依據的理由是否很多或者其理由所處的階段可能或有不同，然而經過層層推理式的不斷詢問之下，終究會得到一最終的核心理由，依據此唯一理由，即可判斷此受試者是處於何種道德序階的階段了。

或許還有人會質疑說，雖然經過兩難問題的討論，但是受試者所做的回答不見得在現實生活中發生同樣情況的時候，受試者會像依照他在受試時所回答的那般去做，即使不是受試者，在面對問題的時候，心裡所想的和所認為應該去做的，不見得實際上會這樣行爲。好比在回答喬是否要去野營的問題時候，甲因為認為父親必須遵守承諾而讓他去野營，所以他選擇了去野營，但是或許當情況真的發生在他生活中的時候，他因為懼怕父親的關係，所以選擇放棄野營活動，也可能雖然心裡認為不去野營對自己不公平但仍因為不忍心讓父親傷心而決定放棄野營。那麼究竟應該依照最後所行爲出來的決定原因來看其道德序階為何，還是應該依照心裡所認為應該去做的行爲的原因來做道德的判斷呢？如此，兩難問題的測試是否還準確或者有意義呢？郭爾堡確實承認，就受試者作答的「內容」而言，也許不能完全有效地推斷他在真實情境的想法和作法。但是郭爾堡相信，若就受試者推理的「形式」或「結構」而言，則可自唔談中解決解決假設的兩難困境的推理方式，推測其在真實情境中的推理方式。至於在真實的生活情境中，是否有其他的因素影響其推理的結構，則為一個目前正為許多正在進行的研究所探討的實際問題。⁴⁴

⁴⁴ Richard H. Hersh 等著，單文經、汪履維 譯，《道德發展與教學》(台北市：五南圖書出版，1988 再版)，頁 61。

第四章 從認知發展理論探究蘇格拉底關於道德的提問

和心理分析學派以及社會學習論者所主張的不同，郭爾堡的理論著重在意識層次的道德抉擇，¹並且，他在其著作「道德發展的哲學」中曾經說到：「對一個現代心理學家而言，宣稱他的學說乃是源自於古代的哲學家對於善之理念的型式，而非源自佛洛伊德、史肯納或皮亞傑的理論，這顯然是一件十分奇特的事。然而，我多年來嘗試著探索道德序階的發展理論，並且以此理論為基礎建構一套道德教育的方案。我已經逐漸地醒悟到這種學說的確是蘇格拉底信念的重新肯定，是以實在有必要把他的理性的、善的力量的信念賦予現代的意義。」郭爾堡認為，他的理論基礎雖是源自於教育心理學，但卻和蘇格拉底對德性的觀點不謀而合，他在著作中摘要出關於蘇格拉底²對於德性觀點的重要理論：³

第一、至德唯一而非多雜，其理念型式不因時代或文化之不同而有更易。

第二、此理念型式名之為正義。

第三、正義即至善，至德即善之真知。凡真知善者必能選擇為善之道。

第四、至善之知乃是對善之理念的哲學真知或直覺之知，而非僅是意見或俗例信念的接受而已。

第五、至善因而可以教授，但負責教者須有聖哲的胸懷和大志。

第六、至善可教的理由，是因為我們知道它自始至終皆處於隱晦不明之處，或是處於較低的層界裡，需要教師由內而外的加以喚醒，但絕非由外而內的訓令。

第七、至善不可教的理由，是因為這唯一的至善在不同的層界會有不同的意義，若顛倒或跨越了層界而加以教導，是不會奏效的。

第八、德行的教授並非遽然提供答案，而是善用問答並且適時指點迷津。道德教育乃是引導向上的工夫，而非把原本不存在的東西強予注入。

郭爾堡認為，正義即是至善、是道德的理型、是對道德(正義)意義的真正理解並實踐、是由內而外引導出來並且不會因文化或者時間的不同而改變的、更不會因為所處情況不同而有所不同；正義原則在任何地方和情況下都應該是一樣的。因此，除了對第七點柏拉圖的「正義階層論」採不認同的觀點之外⁴，他是十分贊同蘇格拉底對於德性的看法的。

前面已經分別討論過蘇格拉底及郭爾堡對道德的主張，因此，此章將由聲稱

¹ Lisa Kuhmerker 著，俞筱鈞譯，《道德發展—柯爾堡的薪傳》(台北市：洪葉文化，1993)，頁 19。

² 原文中是寫柏拉圖，但是事實上則多為由柏拉圖所紀錄的蘇格拉底的觀點

³ 此八個觀點摘自於 L. Kohlberg 著，單文經譯，《道德發展的哲學》(台北市：黎明文化，1986)，頁 36。

⁴ 關於郭爾堡所聲明的幾點，由於第七點這一部分並非在此篇論文中所要討論的較無爭議為蘇格拉底觀點的篇章當中，例如〈曼諾篇〉，因而在此就不加以討論。

是源自於蘇格拉底德性觀點的道德認知發展理論的內容和根源，來看其根據蘇格拉底核心主張所展開的學說架構，是否能對道德有一重新詮釋，並能將其不足和不完整之處作出適當的回應和補充。

在第一小節中，首先要說明郭爾堡如何進一步詮釋和蘇格拉底對道德和教育觀點所相同的理念，而這些源自於古希臘時期就有的理念是否仍然符合現代社會的需求。這裡將分成三個部分，分別是從反對德目錦囊和文化傳遞說來證明主張道德是唯一原則乃是正確的，再藉此說明德性即是那唯一的正義原則，除此之外，德性和善與知識之間也是不可分割的。他一方面表示對蘇格拉底德性觀點的肯定，同時也證明了善和正義的原則是不會因為時代而改變的。第二節將針對蘇格拉底德性觀點用在道德教育上的適當性來加以討論。郭爾堡肯定蘇格拉底的德性觀點，但是對其教育理念卻認為會形成道德灌輸說，並且，如果為了避免道德灌輸，卻也會造成價值相對論的產生。郭爾堡反對道德灌輸和價值相對論，並認為只有自己所提出的道德兩難故事問題的對話討論方式，才不但可以避免上述兩種理論的缺點，更可以提升道德的發展。最後，第三節將從道德認知理論的概念和應用，來看其在教育上的意義。

第一節 一而非多的德性——「正義」

郭爾堡在其著作中曾經表示，他的理論既是心理學的，也是哲學的；其道德發展理論不但受到杜威和皮亞傑學說的影響，當中的許多觀點更是蘇格拉底所主張的善的理念和對德性的看法。對於道德，不同的學派都有其不同的看法，但是歸納出來不外乎是認為道德是文化傳遞的結果約定俗成的、是受到父母或師長言教身教的影響而潛移默化而來的……等等，但郭爾堡則堅持「道德是以正義原則為核心，而非文化規範的遵守」⁵的，並且反對其他學者所認為的：道德是由許許多多不同的德性所組成，諸如節制、友愛、公正……等，其目的是為了方便對人們進行規範和管理因而要求人們遵守；他也不認同道德是經由文化傳遞所產生的一種社會規範。他認為，道德並非是由各個規範或者許許多多的德目所構成，道德是唯一的，並且名之為「正義」。

(一)反對德目錦囊和文化傳遞說

首先，郭爾堡藉由亞里斯多德在「宜高邁倫理學」書中所說的：「德行可分二類，一為智德，一為道德。智德的生成與茁長來自於教學，而道德則來自習慣的結果。道德因練習而獲得；我們因行義而日趨公正，因行事節制而日趨節制，因行事勇敢而日趨勇敢。」⁶來說明他人對德性的另一種看法，並且指出多數的

⁵ Lisa Kuhmerker 著，俞筱鈞譯，《道德發展—柯爾堡的薪傳》(台北市：洪葉文化，1993)，原序。

⁶ 出自宜高邁倫理學，轉引自 L. Kohlberg 著，單文經譯，《道德發展的哲學》(台北市：黎明文化，

學校教育也都是秉持這種看法來施行道德教育的，然而，他認為用此種看法來施行道德教育並不理想。

郭爾堡認為，亞里斯多德把德行分為兩種，道德和智德，並認為智德是要靠教育才能得到，但是道德卻是經由習慣來養成、要從做中學而獲得；他指出，道德只有經過不斷的重複學習，使之成為習慣之後，才能算是獲得。這種將德性區分為兩種並分別經由習慣和教育兩種不同方式而獲得的看法，其理論含意或許並非如此解讀，但由於不在此篇所要研究的範圍中，因此此處並不加以討論，只是藉由此來表示對德性的其他看法，並且此種觀點至今仍普遍用在道德教育中。的確，好的生活習慣是需要培養的，一件事情一旦成為習慣之後，就很難能改掉。好的生活習慣是如此，壞的生活習慣也是，因此，大多數人們認為只要從小就建立起好的習慣並養成它，也就可以獲得它了；好的德性也是如此，如果經常的、反覆的行使節制、友愛等德性，人們即擁有它(德性)。但是，德性並不同於生活習慣。對於日常生活中的事情，人們可以藉由重複的練習而使之得心應手或者成為習慣，但是道德行為則不同，道德行為無法成為習慣。每當人們要做道德選擇時都需要經過思考過程，經過思考之後形成道德判斷而做道德選擇再產生道德的行為，因此道德行為的產生是一連串自身價值判斷的複雜過程，如果將道德行為變成一種不用經過思考就可以做出來的「習慣性」動作或者「反射」動作，那麼此行為也就無法具有道德的價值存在，道德之所以具有價值，是在於人們做出此道德行為背後所做的判斷和其思考的理由乃是因為「善」，如果當道德只是一種習慣，道德將不再具有價值了。

美國教育心理學界也和亞里斯多德一樣，把人格劃分為認知能力、感情或動機，以及品格特質等幾部分，而所謂道德品格則由一「錦囊的德行和惡行」所組織。⁷以往至今日，不論是在家庭或者學校教育中，都有著「讓兒童們成為好孩子」的期望，至於要如何成為好孩子，那就是遵守和達到學校或家中所提出的種種規範和要求。就如同要求童子軍要行事誠信、忠實、虔敬、整潔和勇敢一般，在學校可能要做到和同儕之間禮讓、友愛、公平，對師長要誠實、尊敬和服從；在家裡也有其他應該做到諸如保持房間整潔、不可以和父母頂嘴、不可以和弟弟妹妹爭執要愛護他們之類的種種條列式的「品格要求」，如此，才會被父母師長稱之為好孩子。以下舉一些例子來說明家長或老師所宣稱他們的孩子是好孩子的理由：⁸

1.小娟是個好女孩，她很聽話，總是照著吩咐來做

1986)，頁 37。

⁷ L. Kohlberg 著，單文經譯，《道德發展的哲學》(台北市：黎明文化，1986)，頁 38。

⁸ 參閱 Roger Straughan 著，李奉儒譯，《兒童道德教育—我們可以教導兒童成為好孩子嗎？》(台北市：揚智文化，1994)，頁 45。

- 2.小強是個好男孩，從來不會爭論或頂嘴
- 3.小珍是個好女孩，從來不會在主日學缺席
- 4.小森是個好男孩，當他感覺到做錯事情時總是很擔心
- 5.小瓊是個好女孩，從來不會不做家庭作業

上述的例子，都是人們所認為是好孩子的行為，但是可以發現，當中所要做到的，其實就是「服從」而已；孩子只要遵守著學校和家庭所丟進錦囊當中的諸多德性，就會被稱為好孩子；不只是孩子，成人們也如此，只要遵守著工作上、社會上所要求遵守的各個德性行為，也會被稱之為好人或具有德性的人，當然，成人們還必須成為孩子的榜樣才行。

德目錦囊就是用這種將種類繁多的各個德性裝在一起，來規範和約束人們行為的一種方式，不同的德性可以形成不同的規範，也是一種行為的指標，只要依照著錦囊中所有的德性來做，似乎就不會出錯；有了錦囊，如何實踐這些德性就變的比較容易，甚至，只要錦囊中的德性夠多，並且都能夠做到，那麼人人都可以成為具有道德的人。然而，郭爾堡認為，這些錦囊所形成的規則，只是為了方便管理和維持秩序而已，對人們的道德發展沒有任何幫助。

不難想像這種道德教育的方法難以奏效。哈特休恩和梅伊發現，參與童子軍、主日學校等品格教育方案的兒童，經過一些誠實、服務和自我控制的實驗性測驗加以測量，在道德品格上並未有任何的進步，而最近的研究發現也沒有正向的證據足以證明這種品格形成方案有效。⁹

郭爾堡表示，心理學家對於德目錦囊法的反對，是因為根本沒有那些東西。德行和惡行是人們對於別人所作讚美或責備的標記，但是人們對別人作讚美或責備時所用的方式，與他們在作道德決定時所思考的方式並不一樣。¹⁰對人們表示讚美或責備時，所依據的是行為的本身，是依照行為或行為所產生的結果給予評價，但事實上道德的判斷並非是一種行為的表現而是一種思考的過程，具有道德判斷的行為並不一定會是絕大多數人所認同，但卻是具有道德價值的。德目錦囊只是一種經由文化傳遞下來的各種要人們服從的規範，例如：中國人重視孝道，強調尊師重道，但是在其他國家就不是那麼重視這種關係，因此，有些德性的重要與否是和文化相關連的，但不論重視的是哪些德性，統一的來說仍是要人們服從和遵守的。但是光是服從這些錦囊中的德目，即使德目再齊全，對於人們道德的發展仍然沒有幫助，對此郭爾堡也進一步提出說明。哈特休恩和梅伊曾經進行

⁹ L. Kohlberg 著，單文經譯，《道德發展的哲學》(台北市：黎明文化，1986)，頁 39。

¹⁰ 同上，頁 39。

的兒童作弊和偷竊大規模的研究發現這個結果，並歸納為下列三點：¹¹

1.你無法把人的世界劃分為誠實的人和不誠實的人兩種。幾乎所有人都有作弊的經驗；其中分佈以中度的作弊次數為基準形成一鐘型曲線的型態。

2.如果某人在某種情況之下作弊，那並不意味著他在另一個情況之下會或不會作弊，在作弊的情境測驗中幾乎沒有相關。換句話說，在某一已知的情況中，沒有所謂不誠實這項品格特質致使兒童發生作弊的行為。如果有的話，我們應該可以預測如果他先前在這個情境中作過弊，則他在第二個情境中也會作弊的。

3.人們對於誠實的道德價值所作口頭的表現與實際的行動表現並無相干。曾作弊的人和不曾作弊的人所表現出對於作弊的不齒之感是不相上下的。

由上述三點可知，道德是無法經由習慣來養成的，我們無法因為某人從來沒有作弊過，就能肯定的判斷說他未來也不可能作弊，也不能因為某人老是作弊就認為他下一次也必定作弊，就像當中所提到，沒有一項品格特質，例如不誠實，會致使人們說謊作弊，不會因為說某人因為具有「不誠實」這個特質，因此他行事都不可能誠實。諸如誠實、守信……等這種屬於道德(品格)的特質，不會是造成此行為的原因，只會是因為作出某行為而經由判斷之後再說那行為是否誠實。並且，不論是否能做到道德行為，但是對於不道德的行為，人們都會明白是不對、不應該、不好的，並不會因為自己曾經作弊過就認為作弊並非不好的行為，對於道德與否的認知和自己行為是否道德並無關係。郭爾堡認為，這些關於道德品格的等等特質，並沒有相對應出來的所謂好的行為和不好的行為，並且，如果以這些所謂德行和惡行來界定道德，那麼道德將隨著不同文化而改變，道德將成為順應社會、學校、家庭等地方的期望而成就出來的種種規範而已，如此，我們的行為舉止將受限制於各種環境之中，從今而後，規規矩矩的作人即是道德的人。但是事實上並非如此，一個規矩做事做人的人，並不一定能讓他的兒子也成為如此的人，一個具有種種德性的人無法讓他人也如此，因為，道德並非可以經由習慣或強迫性的約束所能使人獲得。郭爾堡進一步強調，道德不是由眾多的德目所構成的錦囊，其反對的原因乃是基於下面二個理由：，其一，根本就沒有「德目錦囊」這回事；其二，如果真有這回事，也不能付諸教學，至少我就不知道應由誰如何來教它們。並且，他認為道德應該是「一」的，並且就叫做「正義」。

(二)德性即正義

蘇格拉底認為，人們包括他自己皆不了解何謂德性，甚至對其他事物其實也不甚明瞭，蘇格拉底十分清楚這點，但他人卻都無法意識到或不承認自己的無知，因而總是對德性有著錯誤的認知，不但無法教授德性，還因而產生許多無知

¹¹ L. Kohlberg 著，單文經譯，《道德發展的哲學》(台北市：黎明文化，1986)，頁 41-42。

的非善的行為。郭爾堡也同樣認為，一般大眾皆不了解如何教導德性，只知道一味的使用傳統社會文化沿用下來的什麼應該做、什麼不應該做來教育孩子、要求他們遵守這些規範，並認為這就能讓他們成為好孩子，使之成為具有道德的人；然而這些都只是固有的傳統習慣和文化風俗，經由人們口耳相傳下來的觀念，人們只是盲目的接受，不知其所以然的認為某某行為是好的或者是壞的，而缺乏反省和批判的工夫，用這些來教育兒童並不適當。至於德目錦囊中，也許具備了許多兒童應該學習和具有的品格，但是這些灌輸式的學習對兒童道德的發展並無幫助，道德的判斷必須經由自己思考來做抉擇，而並非經由遵從他人、團體或社會的意見去做。由此可知，道德不應該經由文化傳遞之下的傳統規範教導或者由德目錦囊中各種德性的規範來使兒童接受：道德並非普通技藝或者學科，有專門專業的老師來進行教學工作，也不是一般的教育方法就可以傳授道德的，因此，郭爾堡從社會的角度來看，並指出一位足以成為道德教育表率典範的人，馬丁·路德·金恩先生，結果發現，道德的根本即是「正義」的觀念。以金恩為例子，他所做的一切行為，不論是反對暴力或者為黑人謀福利，其原因不是因為他是牧師，也不是因為他是黑人福利的代言人，更不是因為政治因素，而只是因為追求種族之間的平等、人權的平等，只是因為追求正義而已。除了金恩以外，郭爾堡認為蘇格拉底也是如此；他們不只能教授正義觀念，並且勇於行正義之事。¹²

郭爾堡宣稱，他的正義觀念是依據蘇格拉底認為「美德是一而非多」的看法而來的。蘇格拉底也反對德目錦囊，他認為德性應該有個能貫穿所有德性的概念，而並非只是由各種不同的德性所構成，郭爾堡認同此說法，並進一步說明蘇格拉底所說「一」的德性即是正義。他指出，學校的核心道德價值觀念和社會的核心道德價值觀念一樣，都是正義觀念。正義觀念所涉及的乃是平等的和普遍人權問題，而前述金恩所代表的是美德的標記，並且指出唯「一」能代表「一切」，「正義」並非只是用來歌頌金恩的名詞，它所代表的是金恩道德表率的精神。並且，「正義」並非一般所謂的某項品格特質；正義觀念並不是一套具體的行動規則，它和誠實等德目背後的行動規則在性質上有所區別。行事誠信的意思是「毋欺騙，毋偷盜，毋撒謊」，但是正義觀念並非一條規則或一套規則，而是一項道德原則；所謂道德原則，所指的是一套具有普效性的行動抉擇方略，我們希望所有人類在所有的情況下都能採擇的行動指導原則。¹³正義和友愛、節制、誠信等都是德性，但是他們之間的區別在於，各種德性都可能因為時間、空間、環境的不同甚至文化上的差異而有所程度上的改變，但是正義是具有普遍有效性的，正義在任何時間空間或環境中，在任何人身上都是適用的、不會有所區別。例如說：如果今天你說謊卻可以挽救其他某些人的生命，那麼相信絕大多數的人會認為在

¹² L. Kohlberg 著，單文經譯，《道德發展的哲學》(台北市：黎明文化，1986)，頁 44。

¹³ 同上，頁 47。

這種情況之下應該說謊，即使說謊是不正當的行為，但這時候生命的價值是比誠信與否還要更重要的；又如果今天某國家因為種族的歧視而莫名的殺害其他種族的人民，這時候不論是文化進步或是落後的國家，都會覺得這是不正義、不應該發生的行為。在此所要說明的是，除了正義之外的德性，都可能會有例外，尤其，當這些德性面對正義時；只有正義是普遍而有效、不會改變的。另外，或許在誠信、忠實等德性上我們可以測量出甲和乙兩人之間在德性上的差別，例如誰的誠信多一點、忠實卻少一點，但是正義卻無法這樣區分和比較，因為一般德性是由種種規則所組成，正義卻只是個原則，規則有具體行為說明可以做比較，原則卻沒有；沒有一個明確的行為可以表示就是正義。並且，正義原則是一種能解決人類衝突紛爭的原則，當人們的權利、利益有了衝突，就必須訴諸於平等來解決，把每個人視是為相同的、平等的，公平對待每個人而不論他是誰，這即是正義的意涵。因此郭爾堡強調「道德原則不只是行動規則，而且是行動的理由。正義觀念被視為行動的理由，也就是『尊重他人』」。¹⁴

當然，這種認為道德是一個唯一的原則並具有普遍有效性的觀點，也被許多學者批評和質疑。文化相對論主義者認為，不同社會文化都有其不同的結構和發展過程，因此具有不同的價值標準，所重視的價值也各有不同或是重視程度上的差異。價值是多元和相對的，沒有說哪個價值一定最為重要，那麼郭爾堡如何能肯定指出確實是有一個根本的最高價值存在並且所有人都適用呢？於是認為，這樣一個普同性的觀點是建立在西方理性主義、個人主義和自由主義的預設下，以美國白人男性知識份子的價值觀作為道德成熟的判準，它既未充分考量不同社會文化脈絡中的道德判準，也未涵蓋其他非形式的倫理哲學，是一種明顯的意識形態和種族偏見的道德判準。¹⁵然而，我們很清楚的知道，並非只有郭爾堡認為道德應該是唯一的，並且任何人的任何行為都應該符合此道德原則才能稱之為善或具有道德。早在蘇格拉底時就點明了德性應該是唯一的原則，他藉由蝴蝶和形狀表示，每種事物之所以稱為此，都是因為它們符合了身為那事物背後所具有的概念；圓形之所以會是一種形狀，是因為它符合了形狀的概念，蝴蝶也是如此，鳳蝶是蝴蝶、粉蝶也是蝴蝶，每個人喜歡的蝴蝶可能不同，也沒有哪一種蝴蝶絕對最美麗，但是每一隻蝴蝶必定都擁有和符合蝴蝶這個概念原則，否則就不能稱之為蝴蝶。於是，我們可以有很多不同的德性，每種德性的特質不同，我們所重視的可能也都不一樣，但是每個德性都必定符合(或不可缺少)它們之所以成為德性的那個原則，並且這個原則是唯一的。然而蘇格拉底所舉出的例子只能說明德性不應該是多個的，因為他所追求的是眾多德性那背後共通的理型，不同的個別德

¹⁴ L. Kohlberg 著，單文經譯，《道德發展的哲學》(台北市：黎明文化，1986)，頁 48。

¹⁵ 葉光輝。〈一種、兩種還是多種道德：如何界定道德判準的判準〉，《本土心理學研究》，9 期：頁 188。

性無法成爲他們自身的理型，但是理型就必定只能是一嗎？不同種類的蝴蝶都被稱之爲蝴蝶的原因，可能是因爲例如：牠們都是昆蟲都有六隻腳、都有翅膀、都有觸鬚……等，所以可能同時符合這些條件才是蝴蝶，那麼又爲何認爲人們的德性必定只爲「一」呢？雖然蘇格拉底並沒有說明道德原則究竟爲何，也並未明確說明爲何原則必須是唯一，但對此不足郭爾堡也做了比較清楚的說明。郭爾堡同樣指出德性是唯一並直接點明就是正義，之所以爲正義前面已經說明是因爲它是具有普同有效性的，至於爲何是唯一，郭爾堡認爲，如果德性的原則是非一而是多的，那麼就會產生價值相對論的立場，如此和討論個別的德性並無不同。就他的觀點而言，道德認知的深層結構是唯一的，是普世同一的，而道德認知的表層內容是多元化的，是文化相對的。¹⁶道德的結構原則因爲是一種形式而非內容，所以是唯一，如果依照蘇格拉底的蝴蝶來比喻，那些蝴蝶符合所謂蝴蝶的種種如六隻腳、觸鬚……等概念，才能算是蝴蝶，但對他們來說那些只是蝴蝶概念當中的內容而已，蘇格拉底和郭爾堡所要看的是再往上的形式原則，那些種種內容所歸納出來的一種概念形式，那應該是只有一。因此，如果要探討的是德性的內容，就會是多樣的並且可能各個文化社會所重視皆有不同，各個德性也各自擁有不同特質和價值意義；但是針對道德形式來看的話，就將是唯一且普同的了。

(三)德性與善和知識的關係

除了德性「是一而非多」，此「一」名爲正義之外，郭爾堡也認同蘇格拉底「德性即知識」以及「德性即爲善」的觀點，首先，他引用柏拉圖的話來重新敘述上述兩個論證。柏拉圖認爲，使一個人品德高尚的原因，是他的行爲受善之理念引導。一個勇猛的舉動若是基於對危險的盲目無知，則它並非真正的勇敢；一項公正的行動若非基於對正義的真知，則亦非真正符合正義。如果善良的行動乃是基於對善的真知，則此美德將是唯一的，因爲對善之理念的知識乃是唯一的。郭爾堡明白的宣示：善之知識乃是唯一的，因爲善就是正義。¹⁷聲稱一個人的行爲具有德性，是因爲其行爲產生的原因是基於善的理念，也可以說，德性之所以產生，都是因爲善、爲了追求善，因此德性即是善；又，從事具有德性的行爲，是因爲對德性的充分理解，換句話說，對德性知識的理解(也可以說是對善的真知)而去行使某一行爲，才能使那行爲被稱爲是具有德性的，反之，如果我們對某德性不了解，卻做出具有此德性的行爲，也無法表示說此行爲是真正具有德性的，如同柏拉圖所舉出的例子：如果我們因爲對所處危險的不認識而做出勇敢的行爲，並非真正的勇敢。因爲當真正理解此行爲的危險之處時，人們很可能就無

¹⁶ 葉光輝。〈一種、兩種還是多種道德：如何界定道德判準的判準〉，《本土心理學研究》，9期：頁189。

¹⁷ L. Kohlberg 著，單文經譯，《道德發展的哲學》(台北市：黎明文化，1986)，頁48。

法做出相同的行爲，即使做此勇敢行爲，也或許是因爲對知識的不夠充分而將「行使危險的事情」錯當成就是勇敢的行爲，也可能因爲對行爲結果判斷上的錯誤而以爲這樣做不會造成危險然後去做，然而這些都不是真正的勇敢；又如同，人人可能都認同作弊是不好的行爲，但是知道其不好，並無法保證或預測他在實際生活中可以不去作弊，或者甲知道班上有人欺負弱小是不對的，但是當大家都表示討厭那個被欺負的同學，大家都對他被欺負的事情表示漠不關心時，能認爲甲會有替被欺負者發出不平聲音的勇氣嗎？但是郭爾堡認爲，對德性的真知、對正義原則的真知確實能預測其善良的舉動，因此，真正的德性，應該建立在知識的基礎之上，擁有德性的知識，經由判斷所選擇下的行爲，才是真正具有德性的行爲。上述說過，道德行爲是基於善的理念，而後又說，道德行爲也必須基於對德性知識的理解，因此可推得，善即是知識、是對知識的完全理解，擁有對善的真知、擁有對善的知識而做出的行爲，也就是德性的行爲，這也正是蘇格拉底「德性即知識」的觀點。此外，道德的行爲是基於正義的理念而爲，於是，道德即爲正義，而正義也可以說即爲善的理念，正義即爲善。

郭爾堡進一步用其理論來說明爲何善的知識乃是唯一，其原因有三：第一、善的概念乃是文化普遍的。第二、因爲同一個層界的人¹⁸有相同的思想，而無視於其情境的不同，亦無視於其所觸及的是道德的哪一個層面。就像在認知的作業上有智力的普通因子，也有所謂道德判斷成熟的普通因子。如果他們對善理念的某個層面的理解是在某個層界，則他們對善理念的其他層面也是在那個層界。第三、因爲各序階由單一的善的原則貫穿，而且愈高的層界愈接近善原則的純正形式。例如，在所有的層界裡，都有某些考慮到法律的理由，也有某些考慮到權利的理由，但是，只有在最高的序階中，才以普遍的道德律則來考慮法律，而也才以普遍的人權來考慮權利的論題。¹⁹這裡所說的層界，指的是郭爾堡所研究出來的道德發展理論當中的道德序階，在序階當中，同一序階的人行事所思考的理由都是相同的，並且在任何狀況情境之下也都相同；每個序階是由善(也可說是正義)的理念所貫穿，愈高的序階(層界)將會愈接近善的理型(或許也可以說，愈高的序階代表對善知識的更充足、完全)，並且，善也是普遍有效存在的，不會因爲文化社會的不同而有所不同，因此，郭爾堡認爲：善的真知即是道德上的唯一，善即是正義。

然而，筆者所質疑的是，善是否等同於正義，也是否等同於知識(指的應該是關於德性的知識，也就是善的知識)和德性？依照前面所述，德性即是善，是正義，也是知識，如果這些是相等的，那爲何又用不同的名詞來表示？如果這些並非絕對完全的相等，又爲何要聲稱他們是等同的？並且，如果並非可以劃上等

¹⁸ 此層界表示 Kohlberg 的道德發展六序階理論的階段。

¹⁹ L. Kohlberg 著，單文經譯，《道德發展的哲學》(台北市：黎明文化，1986)，頁 48-49。

號，那麼德性是否也非一而是多的了？又，如果德性(正義)就是善，我們如何能得知是否對善的知識已經具備完全而沒有任何缺乏或遺漏？從上述種種論點，筆者歸納後得出，德性是基於善的理念所產生的行為，而正義是從善的理念衍申出的原則、一種道德原則，而基於善的理念的意思即是對「善」的充分了解、擁有善的真知，因此我們或許可以說，正義是善的原則，道德(德性)是善理念的行為表現，而對善知識的擁有，則是真正的善；至於善的知識是否充分，筆者想或許必須要藉由郭爾堡的道德序階理論才能驗證出來，愈高的序階，即表示善知識的愈完全，愈高序階即愈接近善的概念、德性的形式。上述說法，的確就如同蘇格拉底對德性的看法，和「德性是一而非多的」、「德即善」、「德即知」的觀點不謀而合；蘇格拉底的觀點是零星的、沒有解釋完全的，因為其目的只為了讓人們能了解自己的無知而已，並希望因為知道無知進而能因此變的有知，這也是一種認為人類應該進步才有價值的理念。除此之外，郭爾堡更十分認同蘇格拉底產婆式的教學法，認為道德是人們天生就擁有的，因此知識是要藉由引導而獲得，如同產婆引導產婦生出嬰兒，是由內而外的引出，而不是由外灌輸其內的。郭爾堡贊成〈曼諾篇〉當中蘇格拉底對德性的觀點，也認同了蘇格拉底產婆式的教學方法，但是，他卻反對《理想國》中蘇格拉底提出的教育計畫，理由是蘇格拉底的教育觀點是灌輸的。²⁰然而在此篇論文中，我所探討的關於蘇格拉底對德性的觀點主要只集中於〈曼諾篇〉當中，因此《理想國》並不在所要討論的主要範圍，在〈曼諾篇〉中也無法看出蘇格拉底的教育觀點是否的確有灌輸的意味，但是，不論是否無法避免灌輸的教育方法，但基本上，蘇格拉底和郭爾堡一樣皆是反對灌輸式的教育方式的，因此，蘇格拉底才會提出產婆式的教學法，就是主張知識是蘊含在內，要靠教育引發出來而不能用強迫式的、由外而內的灌輸學習，因此郭爾堡也依據蘇格拉底產婆法的理論，進一步提出他的兩難故事問題討論教學法。

第二節 產婆式教學法的理論應用

蘇格拉底反對德目錦囊，並且認為德性是唯一而非多的。郭爾堡認同蘇格拉底的觀點，更明白指出，蘇格拉底所說那為「一」的德性，就是「正義」，並且，他也進一步說明，德目錦囊的教育方法，只會是灌輸式的道德教育，對兒童的道德發展一點幫助也沒有，也就是說，灌輸式的道德教育無法使人們成為具有道德的人，此種方法也無法教授德性，雖然這種方式表面上似乎很容易讓人人都成為傳授德性和擁有德性的人，只要你守規矩；即使想要避免道德上的灌輸，卻也很容易造成道德價值上的相對論產生。因此，解決價值教育中的灌輸說與相對論問

²⁰ 里德著，姚莉等譯，《追隨柯爾伯格》(哈爾濱：黑龍江人民出版社，2002)，頁 187。

題的唯一方法，就是提出這套在心理和哲學上都站的住腳的「道德發展論」。²¹道德發展理論當中最基本也是最核心的，除了道德序階的區分之外，就是兩難故事的問題討論方法了，這也就如同蘇格拉底產婆法所表現的另一種方式，藉由道德上的兩難問題，經由對話及討論來判斷兒童道德是屬於何種階段進而刺激其道德判斷使之獲得發展。郭爾堡認為，經由此方法除了可以得知兒童的道德發展過程，還能藉由衝突的故事情境刺激兒童思考而有效促進道德的發展，於是，在此要從道德兩難故事的討論來探討其如何可以避免灌輸說與相對論，以下將分成三部分來說明：

(一)灌輸說

何謂灌輸式的道德教育？簡單來說，除了基本學科的教授以外，一個教師在教室所做出的管理教室秩序的種種規定、對於各個事情所表現出來的態度和看法，都可能成爲一種品格上的灌輸。舉例來說，老師們常常會因爲學生表現良好而誇讚他說是個好孩子，因此，孩子們就會認爲，好孩子就是要乾乾淨淨、要有禮貌、要按時寫作業、不可以打架……等，或是爲了方便管理眾多的學生，因而要求學生上課不能離開座位、發言要舉手、上課不可以講話等諸如此類，這些都是無形中老師給學生灌輸之下的觀念；在家中也是如此，父母對孩子的教育，經常也都是灌輸式的，好比我們常常可以聽到「我媽媽說不可以跟陌生人說話！」「我爸爸說不可以天天跑出去玩。」不管是師長或是父母，都經常藉由命令式的可以或是不可以，要求孩子接受和做到他們所訂下的各種規則，而這些規則並不一定受到孩子認同或者理解規則背後所代表的意義，而這些由強迫的、強加諸於孩子身上的想法、觀念、處世行事方式，因爲孩子不見得理解，也沒有經由自己的思考判斷、更沒有經過選擇(選擇不接受就會被認爲是壞孩子、認爲他不受教)，所以都是屬於灌輸式的教育，也因爲這些規範是家長們希望兒童能在品格品行或者道德上能變的更好，因此也可以稱之爲是灌輸式的道德教育。然而這樣的教育也時常會造成一種情況：孩子只會在既定的狀態之下服從父母師長要求的行爲，但遇到特殊情況時，他們將無法自己做出比較正確的判斷和產生適當的行爲。簡單來說，就是灌輸式的教育忽略了孩子有行爲思考的能力，不斷灌輸權威者自身想法的情況之下，只會造成孩子盲目的服從而不會進行變通。我們時常可以聽見許多小孩子在做某件事情或者拒絕的時候，會說「因爲我媽媽說……」，但是如果媽媽沒有提過的情況下他會知道該怎麼做嗎？答案是否定的，大多數孩子會因此躊躇而不知所措。

上一小節所提出的「德目錦囊」也是屬於灌輸道德教育的一種，由一套皆爲正向的品格特質所組成，來規範和約束人們，用以來灌輸人們或孩子「這些行爲

²¹ L. Kohlberg 著，單文經譯，《道德發展的哲學》(台北市：黎明文化，1986)，頁9。

是好的、是應該做的、是有價值的」，老師在教室中的規定、父母的管教甚至社會的期望，都可以說是「德目錦囊」的呈現，只是內容物或許不盡相同。德目錦囊的缺點前述已經討論過，在這裡針對灌輸式的道德教育來看，其最大的問題是：我們如何能知道所灌輸的價值是客觀正確的？每個人都有屬於自己的一套錦囊，也都有對事情不同的看法和觀點，如何得知自己所擁有的對價值的看法是客觀而正確的呢？這已經牽扯到價值相對論的問題。

事實上，「教學」本身即意含不同形式權威的運用，所以，縱使道德不能服用權威來界定，「教導兒童成為好孩子」很難是完全非權威式的工作。²²雖然也許道德是人們與生俱來的，教育的工作只是要將其引出，但是道德教育卻也無法無中生有；要避免灌輸方式，可以做到不強迫孩子接受許多觀念和規範，我們可以言教、身教，甚至可以利用環境來教導，但是卻仍然必須讓他們理解這些觀念和規範，以及什麼行為可能會有的後果，然而，要讓孩子了解這些「基本知識」，所用的卻很難不是灌輸式的方法，因為，我們必須「灌輸」孩子們「正確」的觀念，否則，誰能保證他們不會接收到不正確的知識呢？於是，問題又回到何謂「好的」與「正確」的問題了，我們該如何確定所「灌輸」的是正確的觀念？

其實，如果從郭爾堡認知理論道德序階的核心觀點來看，「灌輸」是一種狹義的教學方法，所以才會無法使人們獲得道德的概念而只能得到其內容，道德的內容當然是多元的，人們對於自身所重視的道德內容也有選擇的自由，於是各個道德內容的價值也是相對的。多元的道德內容當然我們就無法指出哪種才是最有價值或最正確的，並且，因為這些都只是道德內容，所以很可能會因為不同的情境而有不同的價值產生，甚至可以說，道德內容並非在所有情況之下都是適用且善的，例如：同樣都是孝順，然而在某些情況中孝順可能會變成愚孝，因此我們的確無法確定，當教授這些德性內容時，所代表的就是一個絕對的價值；道德內容有質的差異，也會有例外的情況發生。但是道德的形式則不同，它是一種絕對的原則，不會因任何情況而改變，因此也具有絕對價值。依照郭爾堡的說法，道德原則無法透過狹義的教育方式使人們獲得，只能運用引導啟發的方法，使孩子從環境中藉由衝突的情境使自身的認知自我取得平衡，這種衝突和平衡會從自我發生而逐漸對應到其他人和其他團體，最終可以對應到全社會甚至其他社會，而這種因衝突導致失衡最終平衡的過程，即可以使之逐漸獲得道德原則，之所以這個原則沒有是否正確的困擾，乃因為它是唯一且普世皆同。

(二)相對論

郭爾堡在其著作中指出，在「高小學童的價值教學」(Carr and Wellenberg, 1966)

²² Roger Straughan 著，李奉儒譯，《兒童道德教育—我們可以教導兒童成為好孩子嗎？》(台北市：揚智文化，1994)，頁 97。

一書中，認為每個學童都必須獲得一套健全的價值觀念，以協助他們言行中規中矩，並且能在是非真偽之間做最佳的選擇，因此，教師可以遵循下列步驟來發展一套健全的價值體系：²³

- 1.做一個好模範

- 2.協助年輕人評估衝突的情境，並且獲得洞見，俾能看透建設性的價值觀念和態度。這些情境每天都會發生，學生從老師處獲得讚賞，就會增強所欲的價值觀念而表現在良好的行為上。

- 3.告訴年輕人如何從可欲的價值觀念的評價和表現中，作經驗通則的歸納。

- 4.協助學生瞭解社會引以為貴的價值觀念的重要性。

- 5.幫助學生在遇到同儕所施予的負向壓力時，仍能堅守和遵行這些正向的價值觀念。

從上述的價值體系來看，似乎不同於傳統的價值灌輸的方式，而較偏向於採用引導的方式來使人們獲得道德價值，在此先姑且不論「協助學生獲得正向價值觀念的同時，是否其實就是一種灌輸」，而要先從何謂「正向的價值觀念」來討論之。郭爾堡認為，正向的價值觀念是可欲的，然而，每個人卻有都自己所謂的正向價值觀念，教師所教授的必定是自己的價值觀，但是不同的教師，價值觀也會有所不同，因此對事情的看法也當然不同，甚至，對「道德」、「價值」等名詞的解釋都不盡相同。有些人可能認為如此行為是節制的表現，但是其他人可能認為他是小氣；某人認為自己很愛乾淨，但是看在其他人眼中他根本就是潔癖；明明是同樣一個行為，卻人人有不同的看法，因此，教師們如何能確定自己所傳授的價值觀是中肯客觀的呢？如果無法得知價值觀念是否客觀，那們教師所做的就是在「灌輸」學生們自己的價值觀念，即使他們並沒有「強迫」學生們接受。即使可以確定所傳授的價值觀念是客觀公正的，那麼是否可以說如此就不是一種「價值灌輸」了？這裡筆者不得而知，只知道，任何觀念的教導似乎的確很難避免用「灌輸」的方法，無論其為何種形式。

「認同每個人都有其自己的想法」，即是價值相對論的問題。為了避免道德教育的灌輸，許多教師會採用此種方式來進行教育，如同郭爾堡所舉的一位中學教師的例子：

「我的課常常處理道德和是非的問題，我不希望學生們都同意我的看法；每個學生必須依據自己的信念來滿足自己，只要他們是真誠的而且所追求的是對的，我就不管他們。我常在班上要學生討論作弊是否正當，但是常常令我沮喪，因為他們仍然爭辯說作弊沒有錯。在你接受這樣的觀念：小孩有權做邏輯的辯證，你就必須接受這樣的事實：他們有自己的打算，你無法干涉。」²⁴

²³ L. Kohlberg 著，單文經譯，《道德發展的哲學》(台北市：黎明文化，1986)，頁 11-12。

²⁴ 同上，頁 10。

前面說過，每個人都有自己的價值觀念，對道德行為也有不同的看法，如果尊重每個人的想法，那就得接受當中有些想法可能在某些情形下是不適當的(不說是錯誤的，因為道德規則可能會因情況不同而有例外卻也並非絕對)。在相對論之下，教師無法強迫學生們接受「作弊就是不對的」價值觀念，也不應該企圖去傳授任何道德價值的觀念；一個能成功傳播道德相對論的教師所教出的學生，會像他們的教師一樣的，相信「每個人都有其自己的錦囊」以及「每個人都應該繼續做他自己的事」。²⁵ 但是，什麼是每個人「應該做」的他「自己的」事情？是「應該做的事」還是「想做什麼就做什麼」的事？每個人都有自己的想法，那麼每個人想做的事情也不會相同，基於價值相對論來看，就成為「我尊重你想去做的事情，所以我想做什麼也應該被尊重而不能受到干涉」，如此，假使一個人偷竊被抓到，他可以辯稱基於他的價值理念，偷竊是被容許的，他的行為並沒有錯；他可以接受或者認同其他人認為「偷竊是不對的」想法，但是他的想法也應該受到尊重。那麼，道德將不再具有普遍性和一致性，沒有什麼事情是大家都應該共同遵守的，或許連「正義」也不例外，因為甲和乙所認為的正義可能並不相同：甲認為犧牲一個人的生命可以換取絕大多數人的生命是一種正義表現，乙可認為不應該用一個人的寶貴生命來換取多數人生命，因為每個人生命都一樣重要；人們的行為不再有對和錯的區別(基於相對論，任何行為都可能是對的)，社會所訂的法律和規則也都失去作用。由此可見，避免灌輸而採取價值相對的放任的態度似乎也不是明智之舉。

此外，筆者質疑，教師傳授「價值相對論」的觀念給學生們，不也是一種灌輸教育嗎？為了避免灌輸的教育而採去相對論的教育，但是仍然必須讓學生理解並接受相對論式的觀念，如此不也等同於「灌輸」相對論的觀念給學生，這豈不矛盾？因此，郭爾堡聲稱：相對論的實際教學本身就是一種灌輸，或說是一種固定信念的教學。²⁶

郭爾堡認為，事實上是可以避免專斷的灌輸和價值相對論的。他指出，唯一在憲法上合乎法理的道德教育形式，乃是在學校教授正義觀念，而要在學校裡教授正義觀念，則必須要有正義的學校。權利法案中規定，學校必須承認學生在信仰或價值觀念方面具有平等的權利，這不是學校就不能有「價值取向」。承認平等的權利並不就意味著價值中立(value neutrality)，而是說，所有的價值體系都須同樣的健全完好。因為我們尊重社會中各個團體成員的個人權利，所以有時候我們要把他們的價值觀當作和我們自己的一樣有效。²⁷這意味著，學校是必須秉持正義的立場和教授學生正義觀念的，學校具有正義的立場、具有正義觀念才能教

²⁵ L. Kohlberg 著，單文經譯，《道德發展的哲學》(台北市：黎明文化，1986)，頁 15。

²⁶ 同上，頁 16。

²⁷ 同上，頁 45。

授正義，但是正義的立場並非不能有價值取向，也就是說，學校必須認同每個不同的觀念和價值都是平等的、具有相同的權利，但不是說學校必須接受並認同它們是對的，例如：正義的學校不會防止或抑制不同的觀念或聲音出現，或許有些學生認為作弊在某些情形之下是可行的，有些學生則認為不然，但基本上他們都有公平的機會表示自己的想法，而不會被強迫接受他們不認同的觀點，但是，學校不需要因此而將「作弊是可行的」觀念如同「作弊是不對的」觀念一樣傳達給每個學生，學校仍可以(應該)選擇「正確」的價值觀念的立場，學校需要有「正義」的價值取向。也因此郭爾堡認為「正義」就是那唯一的道德原則，它是對任何人都適用的，它不會有例外。

許多人或許會質疑，如何知道它必定是普遍適用於任何人以及任何情況不會有例外？我們如何知道「正義」就是那唯一的道德原則而不是其他？從郭爾堡的觀點來看，首先，唯一的原因就是前面已經提及的因為道德原則只是形式而非內容，內容可以有多，然而形式卻只有一；再者，那唯一之所以為正義，是因為正義即可逆性(justice as reversibility)。可逆性的另外字眼是「理想的角色認取」或是「道德的音樂椅」。²⁸郭爾堡認為，可逆性即是透過理想的角色認取而達成公平，對此可逆歷程他說明如下：²⁹

1.決定者將成功地把他自己想像成在每一個其他行動者的地位，並且從他的觀點考慮每個人所會做的要求。

2.若採取某一立場的人所做的主張與別人的主張有所衝突時，則想像每個人交換位置後的情況。若果如此，則基於對別人的觀點無所認知的衝突主張必須拋棄。

可逆性是表示，人們經由角色認取而可以將自己放在他人的立場當中思考，經由角色的轉換後所得到的答案乃是公平適用的。就拿海因茲偷藥的例子來說明，海因茲在決定是否要偷藥的時候，不應該只考慮自己的立場，還應該站在太太的角度看事情，如果今天他自己是生病的人，想必也會希望能有健康好起來的機會，站在太太的立場，能活下去最重要，如此立場逆轉之後海因茲會決定去偷藥；藥劑師也應該同樣站在海因茲的立場和他太太的立場思考，當然，或許藥劑師站在海因茲立場時，他仍會認為不應該偷藥，因為偷藥會被抓、會名譽掃地之類，但如果今天他也成為海因茲太太那樣快死的人，想必他也會希望能有好心的藥劑師來救命，這時候所有的財產他都可以拋棄只要能活下來，因此，經由角色轉換之後，藥劑師應該也會選擇去偷藥。當發生價值衝突的狀況時，人們都應該站在那樣的狀況和立場中去做思考，這種角色轉換的態度即是可逆性。郭爾堡也進一步說明，可逆性也等同於金律，金律意指：1.理想的角色認取或是可逆的觀

²⁸ L. Kohlberg 著，單文經譯，《道德發展的哲學》(台北市：黎明文化，1986)，頁 235。

²⁹ 同上，頁 236。

點(「交換地位」「把你自己放進別人的鞋子裡」)，而非交易的行爲，以及 2.以「理想」來逆轉各種觀點(「站在他的立場時，你會怎麼樣想？」)而非以實際來逆轉各觀點(「站在他的立場，你會怎麼做？」)³⁰。這說明了理想的角色取替不只是一種互惠原則，不是站在利益和交換目的之下所做的思考，也不只是站在對方角度時你會怎麼做，而是在他人角度時，你想、你希望怎麼做才是最理想的。正義原則就是這樣具有可逆性，因而是普遍爲人們所適用的。依循正義原則來行事，那麼不論所處何種衝突情況，都能做出理想的角色轉換，都能除了在自己的立場思考之外，還能站在更多他人的角度去思考進而做出不再衝突的道德判斷，如此所產生的行爲也都應該是適當的。

具有普遍有效的價值觀念是確存在的，然而，該如何在教授這些觀念的同時，可以避免傳統灌輸式的以及相對性的價值觀念，郭爾堡則認爲，是要藉由道德兩難問題的討論。這種基於蘇格拉底對話討論的方式所產生出來的兩難問題的對話討論法，不但可以避免上述那些教育方式的缺點，還可以有效促進兒童的道德發展；也就是說，在適切的环境條件之下，道德推理能力會自然地向前進展，因此，教師不僅能協助學生澄清其自身的價值觀念，而且能辨別何種推理或解答比較適切。如此一來，不須專橫的把社會的價值觀念強加灌輸給學生，教師就可超越「德目錦囊」的相對論觀點而進行價值教育。³¹

(三)從反對灌輸說和相對論來看產婆式教學法的實踐

蘇格拉底和郭爾堡對於德性皆有相同主張和觀點，其中差異之處在於蘇格拉底只是「點」，只是各個有相關聯意義的論點，卻沒有一套完整的理論結構來解釋其前因後果；郭爾堡對德性則是提出了「線」和「面」，他將蘇格拉底的觀點有系統的串聯起來並加以說明。對於教育，蘇格拉底也是如此，他認爲德性知識不是發明、不應該是由教師用一般傳統方式傳授給學生，道德應該要用引導的方式使學生們發現，如此才能真正獲得，卻沒說明應該如何引導如何發現；對此郭爾堡也藉由理論提出了實際的應用說明，他基於產婆法「道德教育是一種引出」的觀點提出兩難故事問題討論法，將理論得以實際應用在教育上，如此才能驗證其適用性和可行性，也才能得到真正的價值。

要避免前面所討論過傳統灌輸式以及相對論的道德教學方式，郭爾堡認爲就要用道德兩難問題討論的教學方法。此方式可以避免不適當的教學方式，並可以有效的使兒童道德提升；一方面用來刺激兒童使其道德價值產生衝突，而從衝突中產生道德認知，另一方面可以藉由教師的引導使兒童對正義的觀念有所意識。在兩難問題討論中，經由其道德六序階的理論來對兒童道德做判斷，也因爲此序

³⁰ L. Kohlberg 著，單文經譯，《道德發展的哲學》(台北市：黎明文化，1986)，頁 239-240。

³¹ 同上，引言 iii。

階才得以判斷道德認知是否有所成長。第三章已經介紹過兩難故事的例子和所提出的衝突問題，也說明了如何將兩難故事與道德六序階結合來看其道德判斷位於哪一層次階段，於是，在此將從兩難故事實際落實到教育中時，所可能遭遇到的困難，來看此教育方式的適當性。

當在教室中實施兩難故事問題討論的方法時，教師需要四項基本的技能，以便能有效的帶領兩難故事的討論。他們必須要能夠：(一)營造一個毫無威脅的教室氣氛。(二)有效率的安排時間。(三)鼓勵學生與學生之間的互動。(四)發展探索問題的技巧運用。³²

營造一個毫無威脅的氣氛的教室是十分重要的。在傳統權威的教學過程中，老師被塑造為絕對真理者，其威嚴是不可被侵犯、所說的話也是不可被反駁的，因此學生習慣被壓抑發言的機會和想法，於是漸漸變成沒有聲音只知道服從的受教育對象。因此，要想順利的施行兩難故事討論，教師就必須先塑造一個能讓學生放心發表自己意見、不用擔心被訕笑或被駁斥的場所。在這個場所，教師必須技巧和智慧的引導學生發現問題，並讓學生知道每個人的意見都是重要的、在課堂上沒有所謂的對或錯，鼓勵他們發言進而能自由的發表對問題的想法以及做法。至於有效的安排時間這點，舉例來說，一個成功的兩難故事討論可能需要將學生分為幾個小組分別討論，並在每一小組討論完之後，再集合整個班級的學生進行大班討論，而不是一開始就一整個班級式的進行大鍋討論，如此很難將問題集中或者順利將衝突問題引導下去。太多學生的討論容易造成意見混雜，教師難以將意見彙集整理和集中引導，因此教師或許必須用抽籤的方式來分組決定應該討論何種論題，才能有效的激發出學生不同的意見。³³當團體中有不同的意見時，才能使討論有效的持續下去，而團體中也總會出現某些似乎較好的處理方式，也總會有些人無法決定哪種方式比較好，或者學生直接決定了解決方式而讓討論無法進行下去，這時候教師就應該進一步的探索問題，增加學生觀點的不一致性而得以引發進一步的討論。

在兩難故事當中，學生與學生之間以及學生與老師之間的互動是很重要的，老師除了要提供能讓學生安心自由發言的場所，也要學生之間互相信任，不會因為同學的回答和自己不相同就彼此取笑，並且，在討論過程中，教師也要控制所討論的主題，將問題集中在道德衝突上，要學生針對主題去思考而不要迴避問題或者將問題轉向；在問題侷限住時，也要能適時的提供新的相關問題以造成其他的衝突性。並且，在討論中學生們的道德認知可能集中於某些幾個階段中，而教師所要做的，就是將討論集中於大多數者所處的序階階段，以及更高一階段的討

³² Lisa Kuhmerker 著，俞筱鈞譯，《道德發展—柯爾堡的薪傳》(台北市：洪葉文化，1993)，頁 137。

³³ 同上，頁 138。

論上，使得學生能有機會思考比自身所處序階更高一個序階的重視問題。這當中的討論例子看起來似乎並不困難，然而在實際的討論施行過程中卻也可能會產生某些問題。

教師在實施兩難式問題討論教學法的過程中，很可能會因為某些原因而造成實施的困難，以下藉由「道德發展與教學」一書中所提出的例子來分析說明：³⁴

(一)教師容易有既定的價值觀念：

教師們通常對事物已經有了既定的價值觀念，不論在教學或者是兩難問題討論的過程中，經常會不自覺的表現出其價值取向。教師會有想把正確答案告訴學生的衝動，也會在討論提問的過程中把自身價值觀念表現出來，以至於造成；討論的過程只是一種尋找正確答案的遊戲而已。

這問題，通常表示出教師還沒有充分面對過自己的道德信念與價值體系，因此當他在面對要給學生機會表達出他們自己對道德問題的意見時，時常會不知道應該如何處理自己的價值觀念，因而不自覺的表現在問題討論中。教師所應該做的，是除心減是自己的價值，並且採取開放的態度來接受學生們對問題會有不同思考模式的不同價值觀點。

(二)學生們視教師為「唯一的智慧來源」。

因為教師具有自己的價值信念並且容易表現出來，加上教師在傳統中皆是位於權威者的角色，因此，在討論的互動過程當中，學生也容易向教師尋求問題的解答，因為他們習慣問題都有「標準答案」。老師通常採取既定答案的教學方式，對於學生不適切的答案會採去否認或反對的態度，進而強調他所認為的正確答案。因此學生們處於被動的接收知識的狀態，於是造成答案就在教師身上、教師是班級中智慧來源的現象產生。

教師權威的地位會阻礙學生表達自己的意見，也會侷限學生們的思考，因此教師所應該做的，是鼓勵學生的發言和表達出對事情的看法，讓學生知道，問題都沒有固定的答案，自己和其他同學甚至是老師，在道德問題上都有選擇行為方式和表達意見的權利。

(三)教師對於問題的了解能力可能有限。

教師可能對在道德衝突問題上學生所提出的不同觀點的理解能力有限。要預想學生會對某一個道德兩難問題提出什麼意見，教師就必須嘗試設身處地的來體會。成年人需要以年輕人或者兒童的角度來看世界，要以他們的角度來設想問題中的衝突何在，不同年齡會有的道德衝突是不同的。

要能理解學生的觀點，以及此觀點會產生的原因，教師才可能避免扮演權威者或提供正確答案者的角色，否則他很可能無法認同學生的意見而引導學生選擇

³⁴ 參閱 Richard H. Hersh 等著，單文經、汪履維譯，《道德發展與教學》(台北市：五南圖書出版，1988 再版)，頁 122-125。

教師自身的價值觀念。

(四)教師對於提出問題的能力有限。

教師很可能對於兩難衝突問題提出的能力有限。或許是因為上述對兩難問題的理解不夠充分，也或者是基本上已經預設了「最好方式」的處理，因此教師所提出的問題很可能都只是表面上明顯的衝突問題，而無法進一步的針對衝突的不同意見再分別深入詢問並再度找出其中更多的衝突之處，以至於無法讓兩難問題的討論持續下去。因此就如同上述所說的，教師本身應該採去開放性價值的態度，站在學生的立場去思考問題可能的傾向，去發現學生們思考判斷的特有模式，來作為自身提出問題的依據。

(五)教師對於處理團體討論的技巧尚有困難。

在討論的過程中，教師很可能碰上無法處理眾多紛雜意見的情況，也會導致討論無法持續或是無法有效進行。學生們要有不同的想法，才会有衝突意見的產生，討論也才得以持續，然而在討論中，學生可能會因為彼此之間不能認同對方的意見而發生爭執，這時候也或許會要求老師「公佈正確答案」，但是老師在討論中是扮演著引導者的角色，而非最終答案決定者，因此教師必須讓學生明白，每個人都有發表自己意見的權利，在發表自己意見之前，也必須先學會聆聽和尊重其他人的意見；問題並沒有絕對的答案，因此聽從多方面的意見以藉此來審視自己對問題的判斷和決定是必要的。

由上述幾點在兩難問題討論教學法中可能遇到的困難中可以得知，教師和學生很容易因為傳統灌輸式和權威式教育根深蒂固的影響，而造成兩難問題討論法施行上的困難。筆者認為，傳統教師的既定形象，的確會造致使教師成為「絕對權威者」和「知識智慧唯一來源」的可能，也因此，學生們習慣被動的接受知識而往往不知道或者不會反應問題；老師將一顆球拋出去，學生只曉得接住球，或者可能接不住球，而不懂得將球打回去給老師或拿球做其他遊戲。在傳統教育方式的實施下，學生遇到問題時無法將所學的知識靈活運用在處理問題上，而關於道德衝突的問題也將無從判斷起，只會期待有人能告訴他「應該如何做」或者「怎做是比較好的」，而沒辦法自己做出決定，因此，權威和灌輸的確會阻礙道德的發展。然而，道德兩難問題的教育方法的確適合施行嗎？筆者認為，郭爾堡理論上已經假設其施行的可能性，並且也實際在教室當中施行過，雖然一開始不被學校所接受，然而這是經由長時間灌輸式教育之下所必然會發生的狀況。施行道德兩難問題討論法的教育，學生和老師都勢必去採用觀念開放的態度，要有「任何人都有表示自己意見的權利」的想法，以及明白「任何問題都沒有既定的答案」、只有自己認為的好或者不好，好不好也並不是經由老師所告知，而是必須靠你自己去判斷；並且，教師也喪失以往權威者的角色權利，不能決定問題的答案或價值取向，而必須和學生一樣學習聆聽他人的意見和想法，並對自己的道德判斷重

新思考。因此，即使引導式的道德教育在施行上有明顯的困難，但是只要教師願意學習擺脫權威角色，重新面對自己的道德價值信念，假以時日，相信此如同蘇格拉底產婆式德教育的兩難問題教學法，一定會是適當且有效的道德教育方法。

然而，理論上此種引導式的道德教育方式似乎是可行的，實際運用在學校時或許有些阻礙，但也相信假以時日能克服目前的困難，但是筆者所質疑的是，雖然郭爾堡認為道德無法灌輸，必須用啓發引導的，但是如果沒有一個先備知識的認知理解，如何能進行道德判斷的自我平衡呢？也就是說，道德的發展過程是一連串自我價值認知上的失衡再平衡，是一種道德形式建立的完全與否(愈高序階的形式結構愈完整和恰當)，但是要建立形式之前，我們應該對道德內容有基本的理解，這也正是蘇格拉底所提出的「德性即知識」，要擁有德性必須具備充分的關於德性的知識，擁有德性的知識即是擁德性。那麼，是否表示在經由引導和啓發的過程中可以獲得德性的原則，同時也正獲得德性的內容，因此在獲得完整德性內容的同時也具備了完全的德性原則？還是必須要先擁有對德性內容的理解才能順利的進行獲得那各個不同德性內容背後唯一原則的過程呢？道德形式原則和道德內容是同時還是分開獲得的？獲得方式又是否相同？如果人們必須先獲得關於德性的諸如節制、友愛、公平……等各個內容，那麼獲得此內容的方法，是否也是一種「灌輸」？對此郭爾堡似乎並沒有提出說明。

對此，筆者認為，道德的正義原則的確如同郭爾堡和蘇格拉底所宣稱的，無法經由灌輸方式獲得，因此必須藉由郭爾堡所提出的兩難故事問題討論教學法，也就是蘇格拉底的產婆法、靠啓發來獲得，因為它是形式的、唯一的，也是普遍有效的，但是關於道德的內容，前面已經提到，它是多元的、會因文化和所屬團體的不同而有不同的重要性，並非唯一也不具有普遍性，因此它或許並不必要經由引導才能獲得；並且，道德內容和形式的獲得應該是同時的，逐漸獲得完全形式的過程中，也在進行內容知識的擁有，擁有內容知識的同時，也正在進行著形式的建構。如此，不論道德內容是否為灌輸的方式獲得，也不論內容當中價值重要性有何不同，只要能順利的獲得道德形式，就仍然可以擁有正確的道德判斷和適當的道德行爲。

第三節 認知理論概念和應用在教育上的意義

綜觀郭爾堡的道德認知發展理論中對德性和道德發展的主張，並從兩難式問題討論教學法實際應用的適當性來看，可以歸納出下面幾點，來說明其理論運用在教育上的價值意義：

(一)證明傳統教育的不適切性並提出有效的道德教育方式

郭爾堡的學說，反對傳統灌輸式的道德教育。灌輸式的教育，教師和父母都

位於權威者的角色，習慣將自身的價值觀念「直接」的傳授給學生，然而「直接傳授」無法確實的讓學生們對道德價值有充分理解，也不能保證他們在實際生活中遇到衝突問題時，會選擇具有道德價值的行為。當兒童已經習慣了被動的接受知識時，也會認為事情都應該有個固定的標準答案，如果不知道標準答案時，也會下意識的從權威者之處尋求解答，如此，會阻礙兒童的思考以及判斷的能力，也會影響兒童行為選擇的能力。郭爾堡認為，道德是隨著認知能力逐漸發展的，因此，應該讓兒童學習做道德的判斷，給予他們解決問題的機會，當兒童做錯事情，也應該允許他們說明其行為的理由，再做適當的教導；父母和教師對於兒童不合理的行為應該對其說明不當之理由，使之能了解其行為的錯誤，而不能一味的加以懲罰。³⁵

(二)說明道德是具有普遍性的

郭爾堡認為，即使不同的社會文化會有不同的價值觀點，但是基本上，仍然具有共同的普遍價值存在。就如同他所認為的「正義的」道德原則，就是普世皆同的。在任何社會中，都可以接受任何情況中，公平是重要的；在遊戲中，需要共同遵守公平的遊戲規則，才能達到遊戲的樂趣；在各國的法律或規範中，也應該具有公平的法律條文來規範和保障所有人民，如此人民才會願意共同遵守；在職場上、公司行號之間，也應該遵守公平的交易原則才能使交易順利進行。不論在任何社會中，不公平的情況都無法使人認同，因此這即是屬於普遍性的道德原則。既然確是有某種道德原則是具有普遍性的，那麼教育就不應該注重灌輸，而將文化上的差異性價值給予兒童，而是應該讓兒童明白那普遍的道德原則。

(三)道德是可以發展的，也是可教的

要如何避免傳統的灌輸式教育，又要讓兒童能明白普遍的道德原則，郭爾堡認為，則應該用引導式的教育方法，因此，他提出道德兩難問題討論法。他首先認為，提供一個適當的教育環境是重要的，學校和教師應該採取價值開放的態度，讓學生知道自己有發表意見的權利以及要互相尊重和聆聽彼此的意見。其次，應該建立(提出)道德衝突的情況，讓兒童們經由同儕之間的相互討論來刺激思考，並藉由不同序階階段者的互相討論，使序階較低的能接觸到較高序階者對問題的思考模式，進而對其看法表示認同和喜愛。郭爾堡認為，藉由刺激兒童的道德思考和聆聽他人的判斷方式，可以提高兒童的序階層次。

兒童經由社會中的各個制度以及道德衝突環境和情況的刺激和運用，逐漸引導其認知能力向上發展，因此才會有道德序階的產生，由此可知，道德是可教的，但是道德無法直接將某種既有的價值觀點教給學生，而應該透過完整的價值體系，藉由提供道德價值衝突的環境或者情境，用引導的方式再經由兒童認知能力

³⁵ Robert Craig 原作，羅白蓮節譯。〈郭爾堡的道德發展學說及其在教育上的意義〉，《國教輔導》，15，6：頁 12。

的逐漸成長而一點一滴的理解體系背後的價值和原則，如此當認知能力發展成熟，道德觀點也將趨於成熟。

因此，郭爾堡的道德認知理論，不但有系統的觀點，並且，其所提出的教育方式也是可以實際落實在教育中的，甚至，可以達成其教育理論所提出的最終目標—「發展」，因此，其理論的目的也就自然而然的成爲其價值。

第五章、結論

關於道德問題，一直是哲學家和心理學家們所關切的，因為道德牽涉到了人們的意識、認知、學習甚至其它，也具有人們所不可忽視的價值意義，因此人們才會重視道德並期望能獲得之，也因為如此，於是產生了道德定義為何以及道德是否可教的問題，也因此而有了此篇論文的產生，希望藉由蘇格拉底和郭爾堡的理論能對「道德」有更深一層的認識，也能對「道德是否可教」的問題獲得解答。經由前面章節的討論和研究之後，以下歸納出幾點結論：

一、蘇格拉底關於道德的觀點符合現代教育

蘇格拉底提出關於道德的問題，乃是因為他認為人們都自以為是無所不知的，常常會因為自身主觀的看法而對事物產生錯誤的認知而不自知，更時常盲目的接受社會大眾所傳遞的各種觀點而未探究其事實根本或原因，對於道德觀點也是如此。人們不會去思考道德的價值和內涵，只是盲目的認為道德是可以經由教導而傳授的，然而他認為事實並非如此，有德性的人無法使自己的孩子也同樣具有德性，因此，蘇格拉底認為人們其實無知，包括他自己。因為無知，所以他時常鼓勵人們藉由談話來達到探究事物真理的目的，他對德性的觀點也是基於此而沒有確切的說明，因為他認為自己無法告知何謂正確的答案，而希望人們能自身思考和探索。雖然如此，我們仍能從中發現一些他對德性的看法。

蘇格拉底認為德性不是那些所謂的節制、友愛、公正……等，這些都只是德性的一種，他所要探討的是諸多德性背後的那個理型，那些眾多德性之所以成為德性的原因。因此，德性應該是「一」而非多的，並且，此一是普遍而有效、適用於所有人和任何情況的。德性除了為一，也同樣是「善」和「知識」；要獲得德性和行使德性，都必須對德性有充分理解，也就是擁有對德性的知識，否則蘇格拉底認為人們無法真正的行使德性，即使行使也是無意間的，並無意義；而善則是德性的最終目的，人們天性即是會追求善的事物，人們追求德性是因為德性可以使人們獲得善，德性也即是代表善的事物，獲得德性即是獲得善。然而，這個為「一」的德性無法經由傳統的教育方式傳授給他人，而必須藉由引導的方式，此引導方式就是著名的「產婆法」；蘇格拉底認為德性和知識一樣是人們先天具有的，只是處於隱晦不明之處，因此只需要「發現」而非「發明」，於是需要藉由引導啟發的方式使人們獲得。然而，人們卻也時常因為對德性的錯誤認知、因為「無知」而造成非善的行為，於是，人們對道德的正確認知和獲得有其必要性，也因此，道德是否可教的問題就變的十分重要。蘇格拉底的道德觀點雖然早在古希臘雅典時期就已經提出，但是直至現今社會，我們可以發現上述的情形仍然發生，人們依然認為道德可以經由傳統的教育方式獲得，人們依然不認為自己無

知。也因此，現代心理學家郭爾堡認同蘇格拉底的觀點，並發現自己道德認知發展理論的核心其實就是源自於蘇格拉底對善的理念形式。由此可得知，蘇格拉底的道德觀點仍然是適用於今天的。

二、道德原則和內容並不相同；道德原則為一，道德內容則為多。

人們以為道德是可以經由灌輸方式或者不斷練習而獲得，或者認為道德不應該是一而是多元的，是會因為不同文化社會而有不同道德價值存在，這些都乃是因為將道德內容和道德形式所混淆。道德內容就是所謂的德目錦囊，是許許多多不同的道德行為所組成，是屬於道德內容，這些道德行為內容的確會因為不同文化社會而產生不同重視的結果，也會因為情況的不同而產生不一樣的價值，例如：同樣是殺人的行為，在基於保護自身或他人生命的情況之下殺人，和因為自己情緒、喜好而殺人，則同樣行為在兩種不同狀況中會產生不同的價值，但是道德原則則不會有這樣的情況。道德原則是一種形式，因此是唯一的，也會是適用於所有人和所有情況當中的，不會有例外。這又例如同樣是「殺人」，不論是否殺人原因是可以被原諒和接受的，但光是針對「殺人」這件事情，不論是誰都應該仍然是帶著不贊同想法的，都會認為如果光從「殺人」這個行為來看都是不對的；在有人生命遭受威脅時，不論是誰，也都會有想挽救此人生命的心，這些都是人類對生命的重視。另外，不論是哪個國家社會的人，對於不公平的事情，也應該都會有同樣的想法，知道某件事情可能是不公平的，也可能同樣憤慨，差別只在於不同的社會可能會有不同的處理方式，因此郭爾堡認為，不同社會中還是有相同的普遍價值存在。他也直接指出，此原則即是「正義」。

道德原則之所以為正義不為其它，乃是因為正義具有可逆性。可逆性的觀點即是「把自己放置在對方的立場之下思考問題」，經由理想的角色取替而得以站在對方的立場來看如果是對方會想怎麼做。例如：在海因茲的故事中，有人認為海因茲應該偷藥，有人則認為不應該，不論其所依據的理由為何，這些不同的立場代表所依據的不同價值產生了衝突。但是如果每個人都能站在海因茲的立場以及海因茲因為生病快要死亡的太太的立場來看，那麼郭爾堡相信，每個人都會認為應該偷藥，這就是經由角色取替而獲得的一種普遍道德原則。因此，正義的可逆性可以用來驗證道德是否普遍適用於所有人和任何情況中。然而，即使具有可逆性使正義的確成為道德形式原則，然而此原則是否只會是道德判斷的一種標準，只會是人們從今而後判斷行為對錯的準則，而仍然無法「內化」使之成為人們所擁有的、隨時隨地都可行為出來的道德能力呢？並且，是否能充分運用可逆性即是對正義概念有完全的理解，也即是擁有正義，即道德的原則？如果正義原則只是一種道德判斷標準，那麼對於此原則的認知理解過程是否還可以代表著人們道德的發展？筆者認為，道德的判斷並無絕對的行為對錯，只能說是是否具有道德價值，因此道德判斷和對與錯、好與壞並無絕對的關係，並且，理解道德原

則和行爲的好壞與自己實際上的道德行爲之間仍然是有差距的，因此，道德原則究竟只是道德行爲的判斷標準，還是仍然可以使人們具有實際上的道德行爲能力的問題，仍是有待研究和討論的。

三、文化差異會造成序階發展的不同

郭爾堡的道德認知發展理論，提出一套系統而完整的理論來補足了蘇格拉底道德觀點的不足之處，並說明道德形式的發展是經由人們自我認知的失衡、自我調適再達到平衡的一連串過程，每一個階段的提升都是經過自我認知的重新平衡而來，並且能產生新的認知。人們在從一開始的自我中心主義，要達到下一個以工具性互惠原則爲主的階段，是因爲自我中心的認知已經無法應付外在環境的需求，他所遇到的問題情況已經無法靠原本的認知能力來解決，因此認知產生了失衡，也因此，必須自我調適，必須將認知能力重新組合而得到一個更恰當且較完整的新的認知結構，使自我認知重新獲得平衡。每一個階段都是如此，最終將能達到最完整的道德認知結構，也就是跳脫法律和規則之外的道德原則。

道德原則不會因爲社會文化的不同而有所不同，但是道德內容則會。道德內容會因所處社會文化和團體的不同而有所不同，因此，不同的社會文化會造成不同序階的階段發展，也會影響其發展的速度。通常，較封閉和落後的社會，其人們的道德序階速度通常較爲緩慢，並且多停留在較低的序階就無法再向上發展；而較開放和進步的社會，人們的道德發展通常較快，也比較會停留在較高的序階。因此，文化的差異不會造成道德原則的不同，卻會影響到道德發展使人們道德發展的速度和所處階段有所不同。

四、道德發展是照著序階順序的

郭爾堡以哲學和心理學等方面的研究，來論證道德判斷發展具有一定的順序。首先，他證明不同文化社會乃是具有普遍道德價值的，並且，這些普遍的價值並無法「直接地」教給兒童，相反的，這些基本的價值觀念是蘊含在一般的社會體制中，譬如：家庭、學校、法律體系等。個人的親情角色可能要在家庭中完成、公平交易的規定須在經濟體制中執行、法律的價值觀念必須在法律制度下付諸實行，這些價值觀念都是必須靠著社會中的各個不同體制才能將各個價值完整學習和實現。然而，意思也並非是光藉由社會中的體系來教導兒童，在兒童參與這些體系之前，就已經開始學習這些基本價值，例如：兒童不需要上市場買菜或者做生意，他就已經能知道和思考關於公平交易的意義，也不需要實際學習法律條文或者上法庭，就能知道法律的意義。兒童在生活週遭已經接觸過關於這些價值觀念，然而，他們必須藉由體制來與其觀念交互作用，將觀念和社會體制達到平衡。在兒童與成人以及同儕進行交互作用時，他的價值觀念應運而生，並且反

轉過來以概念的形式來調節社會的交互作用。¹

郭爾堡指出，如果人們認為道德教育是「直接的」教導給兒童，那麼所教授給他們的，勢必是各個文化社會當中的不同價值，如此所看到的將只是不同文化之間的差異。然而，價值觀念只是用來平衡兒童在社會中的行為表現，兒童是透過環境和體制之下的接觸，而得以將其觀點運用在實際行為上，也得以使其觀念逐漸成熟，如此，道德發展就可能是一種普遍化的經驗。例如：不同社會當中的兒童可能會流行不同的遊戲，這是文化的差異，但是，要想使遊戲順利進行，那麼兒童必須學會和明白如何公平的玩遊戲，他們必須運用基本的遊戲規則才能玩的愉快而不至於引起紛爭；這些不分文化社會國籍的基本遊戲規則，就是屬於普遍化的道德原則。又，道德判斷序階代表一套規約的形式，俾決定一個人應該如何在衝突的情境中與人交互作用。假使某一社會教兒童有關過十字路口或是在海灘游泳的規則，假使兒童想區分他「可以」(may)做的和他必須(must)做的，則他必須發展視規則為當然的概念。²因此，當兒童對認知的理解不完全，以及缺乏社會經驗時(可能缺乏接觸社會各個體制的經驗)，他在想要解決價值觀念的衝突問題時，就會使用限制較多的判斷規則方式。因此，較小的兒童接觸的社會體制極少，認知能力也不足，於是在他理解之下，權威者所訂的規則是絕對的，懲罰也必然隨著規則的破壞而來；而稍微成長之後，兒童開始運用對規則的概念到遊戲中，並發展出公平互惠的概念；而當逐漸獲得更多社會制度的各項經驗，他們將達到成規期甚至是成規後期的道德判斷。因此郭爾堡認為，這些道德原則和價值既然是普遍性的，那麼兒童對於這些普遍概念的認知發展也將是普遍化的；兒童對於認知的能力以及社會經驗是從少至多，是循序發展的，因此，道德判斷的序階也是依照此順序來發展而成的。

五、道德可教

雖然道德的原則無法經由傳統灌輸式的教育來得到，但是蘇格拉底和郭爾堡也相繼提出藉由引導的方式即可獲得的理論。有些學者會認為，此舉並非是「教」，因為無法經由練習和由外在所強加所獲得，然而筆者認為，如果「教」的定義是如此狹隘，那麼的確道德無法經由「教」這個管道使人們獲得，但是「教」應該具有廣義的意思。言教、境教、身教，這些都是某種教育方式，因此，以引導和啟發為手段的應該也能稱之為是一種教育的方法。因為認為德性和知識一樣，是人們先天就擁有的，只是因為處於隱晦不明之處所以未被發現而已，因此，教育所要做的，是引導人們由內而外的去發現德性、進而實踐德性，而並非是從

¹ Richard H. Hersh 等著，單文經、汪履維譯，《道德發展與教學》(台北市：五南圖書出版，1988再版)，頁 89。

² Richard H. Hersh 等著，單文經、汪履維譯，《道德發展與教學》(台北市：五南圖書出版，1988再版)，頁 90。

外而內的將德性強加在我們身上，以期望人們可以獲得。發現也正是教育的原意，因此，引導可以使人們發現道德，於是，道德可教。

雖然道德乃是可教的，並且，並不能依循傳統服從、灌輸式的教育方法來教授，而必須依照引導的方式藉由刺激來使人們自己發現，如此既非強迫灌輸也非絕對放任，似乎的確是個可行的好方法，也的確可以達到使人們道德向上提升的效果，然而筆者認為，「教育」在某種程度上來說，仍然擺脫不了「灌輸」的方式，不論是否為道德教育。「灌輸」的教育方式容易使人們過於盲目、盲從，容易使人們忽視自身的想法以及缺乏事情解決的能力，如此只會造成知識的封建和停滯不前，當然就不可能使人們的道德有所發展了，也因此，郭爾堡才會認為在比較不開放的社會當中，其人們的道德發展可能將長期停留在某種階段不會提升就是這個原因。灌輸道德教育的確有不恰當之處，但是只強調對道德形式的理解而一味反對灌輸道德內容，在筆者看來仍然是不適當的，將會造成對道德的理解過於空泛；道德內容可以幫助道德形式的理解而非只是紙上談兵，道德形式的獲得也可以使道德內容轉換成道德行為的能力變得更為可能，於是兩者缺一不可。灌輸方式的道德教育無法使人們獲得道德形式而只能獲得道德內容，因此也無法使人們道德具有發展性、道德無法提升，但是以引導方式使人們自我發現道德原則雖然的確可以使人們道德獲得發展，但是仍然無法排除「灌輸」道德內容的必要性，如果沒有道德內容的灌輸使人們理解不同部分的道德，又如何能真正的理解道德的內涵、道德的形式原則呢？因此筆者認為，道德內容的灌輸仍然是必要的，但是經由灌輸使人們獲得道德內容的同時，必須建立良好的學習環境和培養教師開放的教授態度，藉由引導的方式，以衝突的道德價值的情境使兒童產生自我調和的思考，來對這衝突的情境自行產生解決能力，如此方式而得到的新的價值概念才會是真正屬於自己的，也才会有經由自我判斷而產生道德行為的可能，這也才能算是真正的獲得道德。

參考文獻

一、中文部分

(一)單篇期刊論文

Robert L. Selman 原著，李明珠節譯。〈兒童的社會認知和道德判斷〉，《國教天地》，38：頁 20-23。

Robert Craig 原作，羅白蓮節譯。〈郭爾堡的道德發展學說及其在教育上的意義〉，《國教輔導》，15，6：頁 12

王家通。〈道德可以教育嗎？〉，《國教之友》，37，1：頁

王慶光。〈柏拉圖《曼諾》篇及其「德不可教」的論證〉，《文史學報》，31 期：頁 35-72。

沈清松。〈道德教育的道德哲學基礎〉，《人文及社會學科教學通訊》，8，2：頁 6-43

韋漢臣。〈德可教嗎？德可學嗎？〉，《教育文粹》，17 期：頁 60-64。

高博銓。〈希臘三哲對郭爾堡認知發展的影響〉，《人文及社會學科教學通訊》，9，3：頁 122-134。

高博銓。〈郭爾保理論在道德教育目的上的啓示〉，《人文及社會學科教學通訊》，15，1：頁 94-106。

高博銓。〈郭爾保道德認知發展論之評析〉，《台灣教育》，595：頁 36-44。

高博銓。〈正義統體理念及其德育涵義〉，《人文及社會學科教學通訊》，15，3：頁 78-96。

高博銓。〈郭耳保的道德困境與道德教學〉，《人文及社會學科教學通訊》，11，2：頁 105-124。

高博銓。〈道德教育初探〉，《國教之聲》，32，2：頁 15-20。

徐宗林。〈蘇格拉底的教育思想〉，《國教世紀》，7，6：頁 6-16。

徐明。〈道德兩難故事教學對提升學前兒童道德認知發展效果初探〉，《康寧學報》，8，1：頁 1-29。

涂慧媛。〈蘇格拉底之哲學思想與教育思想之研究〉，《教育文粹》，17 期，頁 93-100。

Thomas Lickona 著，羅白蓮 節譯。〈道德發展與道德行為研究中重要問題之探討〉，《國教天地》，38：頁 5-9。

彭駕驛。〈從柯伯格道德發展理論說起〉，《台灣教育》，587：頁 5-8。

單文經著。〈駱克對郭爾堡道德判斷發展序階論之批判〉，《國教天地》，38：頁 39-44。

單文經著。〈道德認知發展理論述要〉，《今日教育》，36：頁 52-56。

黃永和。〈杜威與郭耳堡的道德教育思想之比較研究〉，《教師之友》，40，4：頁 42-48。

- 黃麗娟。〈論柯伯格知道德認知發展論〉，《人文社會報》，1期：頁114-123。
- 葉光輝。〈一種、兩種還是多種道德：如何界定道德判準的判準〉，《本土心理學研究》，9期：頁187-204。
- 鄭富吉。〈孔子與蘇格拉底的哲學及教育思想之比較〉，《教育文粹》，17期，頁65-75。
- 簡妙娟。〈郭爾堡之道德發展論對我國當前道德教育之啓示〉，《訓育研究》，36，2，頁13-22。
- 簡成熙。〈品格教育能夠促進公德嗎？〉，《課程與教學》，9，2，頁13-30。
- 簡成熙。〈「缺德」的道德教育如何實施？〉，《教育研究月刊》，121，頁94-109。
- 藍雲。〈科爾伯格與道德發展理論〉，《文教新潮》，9，1：頁13-22。
- 魏建忠。《高爾拔(Lawrence Kohlberg)的道德教育理論之道德哲學面向研究》。桃園：中央大學研究所哲學系碩士論文。頁1-107。

(二)專書

- Gerasimos Xenophon Santas 著，蔡坤鴻譯(1990)。《蘇格拉底》。台北市：聯經。
- Lisa Kuhmerker 著，俞筱鈞譯(1993)。《道德發展—柯爾堡的薪傳》。台北市：洪葉文化。
- L. Kohlberg 著，單文經譯(1986)。《道德發展的哲學》。台北市：黎明文化。
- L. Kohlberg 著，郭本禹等譯(2004)。《道德發展心理學—道德階段的本質與確証》。上海：華東師範大學出版社。
- Lisa Kuhmerker 著，俞筱鈞 譯(1993)。《道德發展—柯爾堡的薪傳》。台北市：洪葉文化。
- Richard H. Hersh 等著，單文經、汪履維 譯(1988)。《道德發展與教學》。台北市：五南圖書出版。
- Roger Straughan 著，李奉儒 譯(1994)。《兒童道德教育—我們可以教導兒童成爲好孩子嗎？》。台北市：揚智文化。
- 白石浩一 著，林鬱主編，林順隆譯(2001)。《蘇格拉底的智慧》。台北市：新潮社。
- 沈六著(1986)。《道德發展與行爲之研究》。台北市：水牛出版社。
- 里德著，姚莉等譯(2002)。《追隨柯爾伯格》。哈爾濱：黑龍江人民出版社。
- 金生鈇著(2003)。《德性與教化—從蘇格拉底到尼采；西方道德教育哲學思想研究》。長沙：湖南大學出版社。
- 柏拉圖著，王曉朝譯(2003)。《柏拉圖全集：卷一》。台北：左岸文化。
- 苗力田 主編(1995)。《古希臘哲學》。台北市：七略出版。
- 范明生 著(2003)。《蘇格拉底及其先期哲學家》。台北市：東大。
- 楊適 著(2003)。《古希臘哲學探本》。北京：商務印書館。
- 劉小楓、陳少明主編，陳戎女等譯(2006)。《色諾芬的品味》。北京：華夏出版社。

二、英文部分專書

Kohlberg, L.(1978).Revisions in the Theory and Practice of Moral Development in Moral Development, ed. W. Damon, San Francisco: Jossey Bass.

Kohlberg, L.(1981). Essays on moral development,Vol. 1 : The philosophy of moral development. San Francisco, CA : Harper & Row.

Kohlberg, L.(1984). Essays on moral development,Vol. 2 : The psychology of moral development. San Francisco, CA : Harper & Row.