

# 第一章 緒論

## 第一節 研究動機與目的

### 壹、研究動機

當前道德在我們的社會中，有逐漸失去功能的危機，此「非道德化現象」<sup>1</sup>已對社會造成不安與焦慮，研究者對此深感憂心。正是這種憂心，激起研究者欲深入探討非道德化現象之根源與內涵的動機，並希冀藉由探討斐莉樸（M. Phillips, 1951~）對非道德化現象的研究成果，思索其對臺灣道德教育之啟示。

#### 一、對社會道德亂象的憂心與反省

英國大文豪狄更斯（C. Dickens, 1812-1870）在他的經典名著《雙城記》（*A Tale of Two Cities*）中有段著名的話：

那是最好的時代，也是最糟的時代；是智慧的年代，也是愚昧的年代；是信仰的紀元，也是懷疑的紀元；是光明的季節，也是黑暗的季節；是希望的春天，也是絕望的冬天（宋肇霖譯，2005）。

這是狄更斯對 19 世紀社會的描寫，時間來到 21 世紀，這樣的敘述卻也能貼切地形容當前的社會景象。科技的突飛猛進帶來物質的富足，開明的民主體制孕育自由的氣息，不過科技與政治的進步似乎不能與人生的幸福美滿劃上等號，有人迷失在五光十色的消費文化，無止息的追尋物質欲望，最終換來心靈的空虛；有人悵然若失，面對快速的社會變遷，找不到安身立命的根基，如同斷線的風箏

---

<sup>1</sup> 關於非道德化一詞之詳細定義將在本章之第四節論述。

隨風擺盪，更糟的莫過於層出不窮的敗德事件，例如琳瑯滿目的詐騙案件、不肖的黑心商人、泯滅良心的人蛇與賣淫集團，以及許多家庭不幸事件諸如虐童與棄養父母等等。

根據《歐洲犯罪來源統計報告》(*European Sourcebook of Crime*)，在英國每十萬人中就有四千二百人違法亂紀，遠高於歐洲平均一千六百名的犯罪人數，英國政府花費納稅人的血汗錢維安，但效果卻不顯著，報告中並警告，犯罪案件持續增加，同時監獄也面臨嚴重的人滿為患問題(黃貞貞，2006)。

在台灣，一項由千代文教基金會於2006年完成的問卷調查中，發現有七成民眾認為「台灣人的品格」正在沈淪；超過九成四的民眾認為「品格教育」應該列為中小學的重要課程。從這項問卷調查的初步結果顯示，有超過73%的民眾表示，「台灣人的品格」在主要德目上，遠不如六年以前，包括：誠信、廉潔、守法及羞恥心(張慧心，2006)。其實不僅是英國與臺灣，世界上仍有許多國家都為社會層出不窮的犯罪事件憂心。例如美國維吉尼亞州的校園喋血事件<sup>2</sup>正是震撼全球的事例，令人不禁思考，怎能有人如此地冷血殘酷，我們的社會以及這個世界，究竟發生了什麼問題？

自從16、17世紀開始，自由的思想漸漸萌芽，配合工業革命的到來，社會的型態與制度由簡單走向複雜，短短兩百年的時間，科技進步與經濟繁榮的速度遠超過以往的任何一個時代，在這個自由風氣與利益掛帥的社會裡，社會風氣由保守轉向開放。社會學家貝爾(D. Bell, 1919~)曾表示，資本主義在文化領域展現的特徵是自我表現和自我滿足，它是反體制並主張廢棄道德，個人是衡量滿意的尺度，此外對「人」價值的探討也從品格(character)轉向個性(personality)，前者隱含道德原則與期望，後者僅意謂與眾不同和自我提升。他批評這樣的文化

---

<sup>2</sup> 2007年4月16日美國維吉尼亞理工大學發生校園槍擊案，連同兇手在內，共有32人死亡，並至少造成24人受傷，是美國歷史上死亡人數最多的校園槍擊案，也是美國建國200多年來最嚴重的槍擊事件，兇手是一名韓裔的23歲大學生(張佑之，2007)。

風氣讓人們的思想變得毫無節制，新奇與創新成為追求的目標，而顛覆傳統與標新立異則是提升自我價值的途徑（Bell, 1978: xi-xxix）。道德本是傳統的一部份，在揚棄傳統追求創新的過程中，不論是有意或是無意，道德都可能離我們遠去。

若干西方學者（Vandenberg, 1987；Phillips, 1998；Mendus, 1998）認為歐美社會正逐步走向非道德化（de-moralizing），這個過程同時對社會和教育帶來強烈的衝擊。所謂「非道德化」，就是逐步解除道德限制和判斷過程，在這過程中許多原本人們認為有明確是非準則的事物，如吸毒、賭博，及拍攝、出版或閱讀色情刊物等等，逐漸被視為個人喜好，無關對錯，純由個人自由抉擇，社會不能也不應該在這些事物上強制當事人採取特定的態度或行為，也不宜對其決定持否定與批判的態度（林逢祺，2004：153）。換言之，非道德化即為解除或大幅放寬道德規範之限制，避談道德存在之必要，於是我們失去的不僅是人際相處的規範，更重要的是失去對價值的信念與信仰，無法判斷為何而活，無法解決人類生存的難題，也無法回答人生的幸福究指為何。

道德本是回答人生幸福的關鍵，亞里斯多德（Aristotle, 384-322 B.C.）在《尼各馬科倫理學》（*Nicomachean Ethics*）中認為人生以幸福為最終目的，幸福就是至善，它是美好生活與美好行為的一種狀態，將心靈趨向於完善的道德原則<sup>3</sup>。雖然何謂「完善」可能頗具爭議，但至少道德與幸福是彼此關聯的活動。

從歷史的發展來看，不論在東方世界抑或西方世界，道德一直都是社會中的核心價值，但隨著時代變遷，尤其在充滿不確定與變化的今日，主體地位的上升，讓道德被視為壓迫個人的外在權威，不再是指引人生的內在信仰，追求幸福人生的途徑，其保障社會繁榮與安定的功能也多少被法律取代，道德存在的必要性受到極大的挑戰。事實上，從非道德化現象對社會產生的問題與衝擊中，能讓

---

<sup>3</sup> 參閱尼各馬科倫理學，第一卷與第十卷（高思謙譯，2006）。此外，黃霍在《理性、德行與幸福》一書中也有同樣的觀點，他認為亞里斯多德將幸福定義為：「靈魂遵循完美德行的一種活動」（黃霍，1996：62）。

我們重新體認道德的重要性，再度思索道德如何在現代多元價值衝突與個人利益至上的社會中以合理的姿態存在。

是以，研究非道德化現象的重要性就在於挽救日漸消逝的道德，重新定位它的必要性，當然我們不需要也不應該回到過去所謂「禮教吃人」的年代，而是要立基於現代的社會狀況，重新承認道德的重要，堅持某些確切的信念與價值觀，讓人心有所依靠與歸屬之處。

## 二、 透過斐莉樸的立論釐清非道德化現象及其問題之焦點

非道德化一詞最早出現在 20 世紀上半葉，而自 60 年代開始，尤其是社會進入開放與反權威的後現代，配合資訊網路與全球化的發展，非道德化現象更加顯著 (Fevre, 2000:1)。許多學者都曾關心 (後) 現代社會的非道德化困境，例如布魯姆 (A. Bloom, 1930-1992) 在《美國人心靈封閉的過程》(*The closing of American mind*) 一書中，點出相對主義的意識型態，係將開放性 (openness) 視為美德，否定建立意義的可能，對真理和是非之判斷喪失信心，最終失去接受教育與學習的動機，造成心靈的封閉狀態<sup>4</sup>。鮑曼 (Z. Bauman, 1925~) 在《後現代倫理學》(*Postmodern Ethics*) 中關注現代性與後現代性如何同時造成道德危機<sup>5</sup>。麥金泰爾 (A. MacIntyre, 1929~) 在《德性之後》(*After Virtue*) 中點出當代的道德危機是嚴重的道德無序狀態，道德權威被個人的偏好和好惡取代<sup>6</sup>。泰勒 (C. Taylor, 1931~) 在《自我的根源》(*Sources of the self*) 中談論當代的道德困境是意義感的喪失，或是覺得生活沒有意義，缺少方向感與確定性<sup>7</sup>。費夫爾 (R. W. Fevre, 1955~) 在《西方文化的非道德化》(*The demoralisation of Western Culture*)

<sup>4</sup> 參閱林逢祺 (2004)。教育規準論，頁 156。

<sup>5</sup> 參閱呂小陸 (2000)。Zygmunt Bauman 倫理觀之德育蘊義，第三章。

<sup>6</sup> 參閱龔群、戴揚毅 (譯) (1995)。A. MacIntyre 著。德性之後，頁 5。

<sup>7</sup> 參閱 Taylor, C. (1989). *Sources of the self*. 第二章。

中論述常識（理性）與情感的錯置，與個人行為的消費主義如何造成道德危機<sup>8</sup>。

究竟非道德化的社會現象是學者們的杞人憂天，還是確有其事？斐莉樸在1998年發表《通通有獎》（*All must have prizes*）一書，陳述本書的任務是要探究在這空前進步與物質繁榮的時代中，我們是如何使社會非道德化，讓許多基本的價值受到扭曲，危害許多珍貴的遺產，並讓孩子的教育貶值，這過程不僅是智力的滑落，也包括道德的崩潰，威脅文化的生存（Phillips, 1998: xiv）。

這本書的書名來自《愛麗斯夢遊仙境》裡的一段話：「每個人都贏了，所有的人都必須獲得獎賞。」（Phillips, 1998: xi），她以此譬喻抨擊英國的社會與教育正是「通通有獎」的寫照，例如基於心理健康的理由，主張孩子必須被稱讚不能打罵或責備，結果造成行為的扭曲與偏差。這種通通有獎的齊一式平等主義結合相對主義、個人主義與自由主義，形成拒絕任何批評與權威的風尚，大大破壞文化與社會結構。

斐莉樸以傳神的筆法、犀利言語與諸多事實例證，分析英國社會非道德化現象的特徵與成因，她形容英國是個「唯我的社會」（me-society），個人式的自由主義過度發展導致相對主義的困境，崇尚個人真理（truth-for-me），道德判斷被視為如同口味選擇，僅僅只是個人偏好，造成傳統文化的崩解與社會的分裂。同時，英國也是個「沒有責罵、沒有羞恥、沒有痛苦的社會」（no blame, no shame, no pain society），成人堅信兒童中心思想與進步主義的意識型態，為了維護兒童的自尊與創造力，不妄加批判（non-judgmentalism），拒絕教授「正確」的知識及價值觀，兒童即使受過教育也不過是個庸俗者（philistine）。此外，在心理分析與社會建構的觀點下，面對兒童的犯罪問題，成人以治療取代懲罰，沒有接受到惡果的犯罪行為，使孩童無法建立行為的因果連結，於是在缺乏價值觀引導與行為導正的雙重因素之下，導致偏差行為的發生，引發社會惶恐與不安。

---

<sup>8</sup> 參閱 Fevre, R. (2000). *The demoralisation of Western Culture*, 頁 3

非道德化是道德問題、社會問題也是教育問題，或許我們會問到底是誰該為此負責，學校？老師？家長？還是孩子自己？事實上社會的每個構成要素都必須負責，雖然教育的不當可能是非道德化的主因，但教育的場域不僅限於學校，家庭亦是德行與人格養成的重要場所，而在社會方面如政治、經濟與文化環境亦會間接影響教育的實施，是以在面對非道德化現象的困境時，應從整體的角度（政經、文化與教育）關照。

面對非道德化的困境，斐莉樸提出幾項道德重建之道，包括提倡相互責任與重建文化認同，例如力倡雙親家庭之重要性，不論是政府抑或成人都要有為下一代著想的責任心與承諾；建議國定課程、師培機構與教學方式應當避免兒童中心思想與進步主義的意識型態，重拾權威並建立文化認同。而最重要的是，我們要有願意進行道德教育與辯論的勇氣，這不僅是我們對下一代的責任與義務，也是對自己和對社會的歷史責任，她引用美國政治學家鄂蘭（H. Arendt, 1906-1975）的說法：

在教育中，我們展現出自己是否愛護這個世界並進而願意為它負責，讓它免於滅亡，而為了達成這個目的，我們必須創新，扶持全新而年輕一代的到臨。在教育中，我們也決定了我們是否愛護自己的孩子，把他們託付給文明，不將之驅離我們的世界：不掙脫他們的手，讓其孤獨的摸索新事物，而是要他們在更新文化之前裝備好自己（Phillips, 1998: 322）<sup>9</sup>。

為了讓世界更加繽紛美麗，成人的責任在於引導兒童「裝備好自己」，使他們能有本錢與能力開創嶄新的世界。我們不要懼於拒絕傳遞知識與價值規範，以為如此會扼殺創造力，若我們是真心為孩子著想，誠心地愛護這個世界，就該讓孩童踩在我們的肩膀上看見更美好的遠景。

斐莉樸的教育觀並非高深的學術哲理，更非流芳百世的一家之言，她的價

---

<sup>9</sup> 本段出自 Arendt, H. (2006). *Between past and future*, p.193. NY: Penguin Books.

值在於以社會觀察家的角度，由政治、經濟、文化與家庭分析道德教育的問題。作為教育研究者與工作者的我們，都應當學習斐莉樸對社會與教育的真誠關照。

雖然斐莉樸的觀察與論點主要是針對英國社會，其背景脈絡與臺灣存有些許差異，例如英國的道德傳統來自宗教信仰，而臺灣則是沿襲儒家傳統。即便如此，臺灣與英國在政治、經濟與文化方面亦有相似之處，諸如同受自由主義與資本主義浪潮之影響，同樣面臨犯罪率的上升與教育程度下降的困境等等。

綜而論之，探究斐莉樸對非道德化現象之研究有三個重要性：第一，提供非道德化現象的具體特徵，讓吾人能一眼辨識問題所在；第二，剖析非道德化現象之成因，讓吾人能作為臺灣教育之警示；第三，其對非道德化現象之匡正建議，可作為臺灣道德教育之參考。

## 貳、 研究目的

以下為本研究之研究目的，共有下列五點：

- 一、 釐清非道德化現象之意義
- 二、 剖析非道德化現象的形成背景
- 三、 陳述非道德化現象造成的困境
- 四、 析論斐莉樸的道德重建之道
- 五、 省思斐莉樸之觀點對臺灣教育的啟示

## 第二節 研究方法與步驟

研究者採用勞思光之「基源問題研究法」作為本研究之研究方法。勞思光認為所謂的基源研究法，是以邏輯意義的還原為始點，而以史學考證工作為助力，以統攝個別哲學活動於一定設準之下為歸宿，其操作程序分為三個步驟（勞思光，1984：15-17）：

第一，掌握基源問題：一個人的學派或思想，根本上是對某一問題的答覆或解答，是以研究者可根據理論內容，依邏輯意義反溯，進行理論還原，尋找其論述背後的基本意向。

第二，重新展示理論全象：根據基源問題所衍生之次級問題，重新梳理理論架構，最後將此一層層之理論組成整體，重新展示理論全貌。

第三，以研究者之設準評價理論：每一位哲學工作者皆應表述某種統一性的觀點，通過它來解釋與統攝全部的哲學史。

基源問題研究法主要是針對哲學史之研究，是以在步驟三會要求研究者提出自己發展的設準，以統攝哲學史上各家學派的論述，但由於本研究並非以哲學史作為研究主題，而是某一思想家之理論，是以在步驟三，研究者雖無法提出一普遍概括的設準，但仍舊可以針對理論進行批判與評價，試圖提出超越原本理論的一些觀點。依據上述基源問題研究法之三大步驟，研究者擬定下列較為詳細之研究步驟：

### 壹、掌握基源問題

研究者首先詳細閱讀斐莉樸之《通通有獎》一書，掌握其中核心概念，並初步歸納非道德化現象之背景因素與困境，據此型塑問題意識，進而具體化為研究問題。



研究者意圖於本研究中了解非道德化現象形成的背景與面臨的困境，前者包括政經與文化因素方面的歷史背景與意識型態；後者包括教育程度下降、社會秩序混亂以及家庭功能的崩解。再者研究者進一步省思非道德化現象中的價值衝突，包括自我與社群的關係以及自由與權威可否並存。研究者認為上述概念之釐清是解決非道德化現象的關鍵，應該深入探討與分析。

## 貳、重新展示理論全貌

掌握基源問題之後，研究者接著重新展示理論全貌，將斐莉樸關於非道德化現象之立論以「形成的時代背景」、「所造成的社會困境」與「道德重建之道」呈現之。此外研究者亦就斐莉樸所論述之不足之處，再多加蒐集資料以補強其論述。

### 一、研究非道德化現象的時代背景

斐莉樸所論述之非道德化現象是以 80-90 年代的英國社會為背景，而研究者擬從政治、經濟與文化三方面來探討之。在政經方面，研究者將探究 20 世紀英國的政治變遷，而後分析 80 年代柴契爾夫人執政時所開啟的新右派路線，包括理論內容、政府施政立場以及政府與人民之間的關係。在文化方面，研究者將探究個人主義、相對主義、資本主義與消費文化的發展與理論內容，並論述其與非道德化社會形成的關聯。

### 二、探究非道德化社會所造成的困境

以時代背景為基礎，將之視為形成非道德化社會的遠因，再將焦點縮小至道德教育的兩個主要場所—家庭與學校，探究道德教育難以實行的困境—權威弱化，導致家庭功能崩解與教育庸俗化，進而引發社會秩序混亂，造成民眾道德恐慌的情緒。

### 三、 論述斐莉樸的道德重建之道

斐莉樸以重建文化認同與提倡相互責任作為道德重建之道，而研究者擬在論述其重建之道前，先釐清個人與社會之關係，以及自由與權威是否對立等疑問，以助於理解斐莉樸之立論。

### 參、 評析與建議

研究者預計由兩個途徑析論斐莉樸之道德重建觀，首先針對其文本進行正反兩面的評論，並試圖為其不足之處提供補強建議；接著，研究者省思斐莉樸道德重建之道對臺灣道德教育的啟示。最後出些許對未來研究非道德化議題之建議。

## 第三節 研究範圍與限制

### 壹、 研究範圍

本論文以斐莉樸之《通通有獎》一書作為探究核心，再由此為基底擴充研究範圍至「自由」、「權威」、「自我」、「社會」與「資本主義」等等相關概念，以下為本研究之主要參考書目：

- 一、Phillips, M. (1998). *All must have prizes*. London: Warner Books.
- 二、Arendt, H. (2006). *Between past and future*. NY: Penguin Books.
- 三、Bell, D. (1978). *The cultural contradictions of capitalism*. New York : Basic Books.
- 四、Berlin, I. (1969). *Four essays on libert*. London: Oxford University.
- 五、MacIntyre, A. (1998). *After virtue*. London: Duckworth.

六、Peters, R. S. (1966). *Ethics and education*. London : Allen and Unwin.

七、Taylor, C. (1989). *Sources of the self*. Cambridge: Cambridge University Press.

## 貳、研究限制

本研究之限制有四：第一，雖然研究英國教育之論著甚多，但筆者終究不是當地人，因此文化風氣與價值觀之理解上仍無法達成完全的視野交融。第二，本論文涉及之範圍甚廣，包括哲學、心理學、社會學與政策分析，限於筆者之時間與能力，進行詳盡之研究恐有困難。第三，斐莉樸為專欄作家，較未注重教育觀點之嚴謹體系的建構，且其教育專著僅限於《通通有獎》一書，是以研究者僅能在較為有限的研究材料中，探尋斐莉樸的道德教育觀。

## 第四節 斐莉樸生平簡介

斐莉樸是位猶太人，生於 1951 年，目前為英國的新聞記者與專欄作家，畢業於牛津大學聖安學院，曾任《衛報》(*Guardian*) 的主編，後轉任《觀察者報》(*Observer*) 的記者，現為《每日郵報》(*Daily Mail*) 與《觀察家》(*Spectator*) 的專欄作家，擁有自己的網站與部落格。

她關心政治與社會議題，於 1996 年獲得歐威爾新聞獎 (Orwell Prize)，也是英國國家電台 (BBC) 政治談話節目「問題時間」(Question Time) 的常客。她自詡為自由民主的捍衛者，雖然有人批評她的觀念過於保守，像是反對進步主義教學法、科學主義、伊斯蘭主義、同性戀等等，但她稱自己才是真正的自由主義人士，致力於挑戰過度發展與放任的自由主義<sup>10</sup>。

---

<sup>10</sup> 參閱：<http://www.melaniephillips.com/>, <http://www.spectator.co.uk/melaniephillips/>)

其著作包括：1980 年《分裂的國會：政界中的女性》(*The Divided House: Women at Westminster*)；1985 年《醫生的兩難》(*Doctors' Dilemmas*)；1996 年《通通有獎》；1999 年《性別轉變的社會》(*The Sex-Change Society*)；2001 年《美國的社會改革》(*America's Social Revolution*)；2003 年《婦女的晉升》(*The Ascent of Woman*)；2005 年《倫敦的回教激進份子》(*Londonistan*)。

## 第五節 非道德化釋義

國父孫中山先生曾云：「有道德始有國家，有道德始成世界。」道德的重要性不言而喻，因為它是人際和諧相處與社群繁榮生存的必要條件。不論道德具有目的論的性質（人生幸福美滿的指標），抑或功利性的實用功能（維穩定社會秩序），道德確實都有存在的價值，特別在這非道德化的社會中，或許更能感受與體會失去道德的痛苦與不幸。

非道德化 (de-moralising)，是「de」與「moralising」的組合字，「de」有去除、離開、減少與否定之意。若將「de」與其他相關字詞如「non」、「im」相比較，則「non-moral」是無關道德之意，「im-moral」是不道德之意。研究者認為斐莉樸在使用「de-moral」一詞時，同時包含「non-moral」與「im-moral」的意涵。就「無關道德」來說，非道德化蘊含放寬道德限制之意，相對來說即是縮減道德規範的範疇（符合 *de* 減少的意涵），原本受制於道德約束的行為，如今成為個人的自由抉擇，被視為「無關道德」的行為。就「不道德」而言，它意謂違反道德規範的行為，斐莉樸將這層涵義納入非道德化的討論範圍內，包括孩子的偏差行為與犯罪行為。總結而論，非道德化同時包含違反道德規範與放寬道德限制此兩層涵義。

## 第二章 非道德化社會的形成背景

斐莉樸由整全的觀點來論述非道德化社會的問題，涉及的面向極廣，包括政治、經濟與文化。在政經方面，其認為在柴契爾夫人上台之後，新右派的政治思想與經濟發展結合，徹底展現逐利的政治行為，連以服務人民為主的公營事業，諸如醫療、教育與傳播事業也轉以賺錢為目的<sup>11</sup>；同時奉行自由主義與個人主義的精神，認為政府沒有剝奪人民娛樂的權利，即便這些娛樂可能為身心帶來傷害，例如賭博場的開放，樂透與刮刮卡的發行，等等活動都可能讓人沈迷於賭博，養成浪費、不勞而獲與貪婪的文化，更可能因此負債貧困，這是政府撤守對人民監督與保護的責任（Phillips, 1998: 293-294）。

在文化上，斐莉樸認為英國社會正在進行「文化戰爭」（culture war），戰爭的對象不僅是短暫的地方性政治議題，同時也爭相搶奪定義「根本」（fundamentals）的權力，像是個人與國家認同、人際關係、成人與孩子的關係、權利與責任的平衡關係、公德與私德間的聯繫。換言之，文化戰爭挑戰的是社會根本的靈魂（Phillips, 1998: xxix），而社會的靈魂就是文化的傳統價值與權威。

本節將以斐莉樸對非道德化成因的分析為基礎，再進一步作更為細緻的探究，在政經面向包括新右派政府的政治思想與施政立場，在文化方面包括相對主義、個人主義、資本主義道德觀的轉變與消費文化。

---

<sup>11</sup> 在醫療方面，關懷人民健康本是醫院的最高原則，但資本社會一切以省錢賺錢為目的。例如醫療廢棄物的處理，醫院為了往往為了省錢，將工程交給便宜的承包商，承包商也為了省錢，隨意棄置醫療廢物，對環境污染造成威脅；醫院為了衝高業績，會在病人還未痊癒時就把他趕回家，只為創造就診的機會。教育方面，教育部 1985 頒佈的綠皮書《邁向 1990 年代的高等教育》（Higher Education Into 1990s），政府要求高等教育應該有效地服務國家經濟。政府以生產率來決定投入的金額，所以研究成果越多或是出版越多書的系所，就可以分到比較多的錢。傳播事業方面，BBC 是國家電視台，在政府的鼓勵下也加入商業電視的競爭，為了贏得收視率，降低節目的水準、製造話題，以吸引大眾觀賞（Phillips, 1998: 292-301）。

## 第一節 政經面向

隨著時代的發展，經濟制度愈發成熟，無論貨幣的流通、市場機制的施行抑或是全球化的潮流，都讓我們的生活離不開經濟，即便是在政治場域，經濟也是主要的議題，影響政治立場與政策制定，是以研究者將政治與經濟納為同節一起討論。研究者首先探究二十世紀英國社會的政治思想走向，再來聚焦分析當前英國政治的主流—新右派之理念，最後論述新右派思潮下的政府立場，以此作為分析英國非道德化現象的政經背景。

### 壹、二十世紀英國的政治思想走向

「自由」一直都是英國的政治傳統，不僅因為英國是自由主義的創生之地，許多著名的自由主義學者誕生於此，它同時也是工業革命與資本主義的發源地，對於一個自詡為民主國家的政府，自由絕對是其不變的政治核心價值。

自由主義誕生於 17 世紀，當時洛克 (J. Locke, 1632-1704) 主張政府只有在取得被統治者的同意，並且保障其生命、自由和財產的自然權利時，其統治才有正當性，如果缺乏了這種同意，那麼人民便有推翻政府的權利，這種論述直接導致一個英國人共同信奉的觀念：人民有權反抗暴政<sup>12</sup>。

洛克之後的 18 世紀，工業革命讓英國轉型為都市化國家，社會結構改變成以中產階級與勞動階級為主的階級關係。為因應工商業的急遽成長，中產階級需要更多的自由空間，在這個背景下，史密斯 (A. Smith, 1723-1790) 於 1776 年發表《國富論》(*An Inquiry into the Cause of the Wealth of Nations*)，他從人類的利己本性出發，主張每個人在自由追求利益的同時，也會自然促進全體人民的福利

---

<sup>12</sup> 參閱洛克《政府論》(*Two Treatises of Government*)中第二篇之第 18 章〈論暴政〉(*Of tyranny*)與第 19 章〈論政府之解散〉(*Of the Dissolution of Government*) (Locke, 1969: 222-247)。

(Smith, 1776: 264)。這個主張造成兩個結果：第一，利己的自愛成為美德，因為它最終將促進共善；第二，接受這個立論的政府應當採行自由放任的政策，將經濟託付給那「看不見的手」—市場來調節。換句話說，政府無須扮演過多的角色，政府的管制應該盡量「極小化」(minimized)，而人民的自由要盡量「極大化」(maximized)。在歷經一系列的社會與政治改革之後，英國建構了相當成熟的代議制度，直到 19 世紀，英國政府已經趨近於這個自由的理想，特別是在維多利亞時代，英國人幾乎很少感覺到政府的存在，享受免除政府束縛的自由境界（楊肅獻，1998）。

不過放任式的自由主義在 20 世紀面臨極大挑戰，30 年代的經濟大蕭條與二次戰後的社會重建需求，凱恩斯 (J. M. Keynes, 1883–1946) 的經濟政策日漸受到重視。凱恩斯認為政府有責任管理和調控國家經濟以刺激經濟發展，同時實施福利國家制度，提供完整的社會服務。尤其在 1945 年偏向社會主義的工黨取得執政權後，福利國家的走向更為明確，各政黨達成中間偏左的「共識政治」(Butskellism)<sup>13</sup>，皆同意推動公私營混合的經濟政策、國家福利制度以及充分就業，政治立場的區別由意識形態的左右對立轉為政策執行的細節歧見（施正鋒，1995）。

雖然凱恩斯的經濟政策和國家福利制度確實穩定了英國戰後的政治、經濟與社會秩序，但這個和諧的局面沒有持續維持，70 年代英國裡裡外外都面臨嚴重的經濟危機。首先是政府長期下來對公共支出之增額，排擠了用於投資的資金，加上龐大公營事業之下的官僚體系也讓政府效率不彰；國際方面，以阿戰爭之後爆發石油危機，全球經濟受到重創，一把點燃英國財政危機，出現經濟成長停滯、通貨膨脹與失業率遽增的困境。

---

<sup>13</sup> 對於此政治趨勢，貝爾在《意識型態的終結》(The End of Ideology) 中，認為美國與西歐的知識份子放棄激進社會改革的理想之後，普遍接受福利國家、權利分散、混合經濟和多元政治的概念，標誌著意識型態的論徵時代已經結束 (Bell, 2000)。

此外，60年代英國社會興起一股「反文化」(counter culture)<sup>14</sup>的風潮，各個利益團體不再遵循服從政治與文化傳統，爭相要求福利、高工資以及其他種種利益，各政黨競相承諾提供這些利益團體更多的福利，終至出現團體與團體之間、團體與政府之間，大家相互阻礙並共同耗損公共資源的情形，加重財政負擔(Beer, 1982: 23-48；劉坤億，2003)。

1979年保守黨贏得大選，柴契爾夫人開始為期11年半的執政生涯，面對公共支出失控和行政效率低落的困境，她打破過去的政策共識，將政治意識型態重新右移，開啟中間偏右的新右派(new right)政治路線。柴契爾夫人瓦解福利國家政策，糾正福利制度造成的依賴現象，轉而強調生產力與經濟成長，鼓勵人民的創造誘因，並刺激市場功能的發揮。柴契爾夫人的改革政策分為三個階段，首先大幅刪減公共支出，接著改善財務管理與推動民營化，最後引進自由市場的競爭機制，建構市場化與最小規模的國家(施正鋒，1995；劉坤億，2003)。簡言之，柴契爾夫人的整個施政目的在於減少政府干預，彰顯社會的自主的力量，以競爭的市場機制作為成長之動力。雖然柴契爾夫人僅就任到1990年，但她所開啟的新右派路線直到今日依舊是英國的政治主流，甚至影響其他各國的政治走向，以下將由新右派之意涵出發，探討政府施政之立場與策略。

## 貳、新右派之下的政府立場

新右派是一個含糊不清的詞彙，沒有統一的論調，對於它的解釋大抵分為兩派，其一認為新右派是新自由主義與新保守主義兩者交織下的產物，是意識型態的妥協，兼含兩個理論的特點。另一派則認為新右派其實就是新自由主義，原因

---

<sup>14</sup> 美國政治學者畢爾(Samuel H. Beer)提出「多元式的停滯」(pluralistic stagnation)，此論點認為60、70年代英國社會興起反文化風潮，否定集體主義，各階級的利益團體紛紛主張自身權益的結果造成公共資源耗損的現象(Beer, 1982: 23-48)。



在於新右派的觀點較多以新自由主義為主，尤其是表現在經濟政策方面，所以抱持新右派如同新自由主義的觀點（Olssen, Codd & O'Neill, 2004: 134-145；謝廣錚，2000：18-21；湯添進：2001：15）。雖然關於兩派之爭論，尚無一個最終統一的論辯結果，但不論採取何種觀點，新自由主義與新保守主義都是欲理解新右派概念的關鍵要素。

## 一、新自由主義

古典自由主義將政府或國家視為惡的存在，自我實現的前提是減少國家對個人的干預，以保有個體性與主體性，此觀點正是彌爾（J. S. Mill, 1773-1836）的「傷害原則」（harm principle）<sup>15</sup>，或是柏林（I. Berlin, 1909-1997）的「消極自由」（negative liberalism）<sup>16</sup>之主要意涵。霍布斯（T. Hobbes, 1588-1679）在《利維坦》（Leviathan）的中也認為：「自由即為去除障礙（absence of opposition）。」此障礙是指外來阻卻個人行動的障礙物，而自由正是個人能依其意願行事（Hobbes, 1991: 145）。

新自由主義興起於 80 年代，當時英國面臨嚴重的財政危機，而且在全球化經濟的壓力下，經濟實力是決定國力強弱的關鍵，打破國界的跨國企業開始成為世界的潮流，追求自由貿易與不受限制的資本流動。面對這樣的趨勢，英國的官僚體制和龐大的國營事業卻無法靈動的應對這樣的社會轉變，為了挽回、提昇國家財政，並爭取選民的支持，民營化、私有化與開放市場就成為必要的抉擇。

由減少國家干預的消極自由觀點來看，新自由主義確實是古典自由主義的復興，但由於時代背景的差異，新自由主義者主要由經濟面向來談論自由，理由有

---

<sup>15</sup> 行動者有權在不傷害他人的原則下，依自身之期望行使自由。

<sup>16</sup> 消極自由帶有「免於...」（free from）的意涵，自由存在於不受外界的干擾，亦即限制的缺席（absence of restraint）（Berlin, 1969: 122）。

三：第一，新自由主義者以反對凱恩斯的計畫經濟理論起家，認為社會主義或福利制度干預市場的作法，最終將無法回應人民真正的需求。第二，新自由主義的目的之一在於挽救 80 年代的經濟危機；第三，資本主義制度的發達大幅提昇經濟關係在人類生活中的比重，經濟自由成為討論焦點，像海耶克（F. A. Hayek, 1899-1992）就認為只有市場經濟才能保障經濟自由，而經濟自由是個人自由的保障，換言之，只有在市場經濟秩序之下，人才有可能自由地按自己的意志行動（梁小民，1995：23，77）。傅利曼（M. Friedman, 1912-2006）也提倡將政府的角色最小化，以利自由市場的運作，並以經濟自由作為政治自由與社會自由的基礎（Green, 1987: 73）。新自由主義以經濟自由為重的特點，也表現在它慣用的語言上，像是市場邏輯、個人選擇、自由競爭、私有化與小政府等等，或許我們可以將其思想歸類為政治經濟哲學。

不過新自由主義回歸市場機制的作法卻不同於古典自由主義反對國家介入的理念，新自由主義認為國家應該扮演媒介（mediator）或誘發者（instigator）的角色，促使市場運作順利。換言之，新自由主義者將古典自由主義者所謂減少國家干預的觀點，重新解讀為減少官僚體制與繁瑣的行政縛節，而非減少國家控制。於此，政府的角色既非伸張社會正義亦非尋求政治共識，而是以促進經濟發展為主（Olssen, Codd & O'Neill, 2004: 138）。這正是新自由主義之所以為「新」之故，國家的角色由應極力避免的惡轉為具有服務與協助的善良角色<sup>17</sup>，這種提升國家重要性的觀點，正是新自由主義與新保守主義可以搭起橋樑的地方（尤其是在經濟領域），無怪乎有學者將新右派簡以新自由主義來代稱。

---

<sup>17</sup> 不過研究者認為新自由主義之所以為「新」的理由還有另外一個因素：歐美國家自 30 年代開始接受福利國家或社會福利制度思想之時，自由主義所謂之「自由」，其意涵已遠離原初消極自由的概念，較相近於積極自由，過度相信人類理性的能力，含有理想與終極的性格，極欲實現自由與平等，最後可能導致強迫性的自由，產生極權主義的政治壓迫。因此新自由主義打著「新」的名稱，或許一部份是要區別於當時偏向社會主義自由主義論者。有關消極自由與積極自由之詳盡概念可參閱柏林的《自由的兩種概念》（*Two concepts of liberty*），收錄於《自由四論》（*Four essays on liberty*）（Berlin, 1969: 118-172）。

## 二、新保守主義

一般來說，保守這個詞彙意謂堅持現狀，反對大幅變動，崇尚傳統文化與價值，是以保守主義（conservatism）即意謂一種具沈穩、謹慎與按部就班性格的意識型態。我們可以不必追究這種態度對錯與否，較為重要的是他們所擁護的「傳統」究指為何？

最早的保守主義誕生於英國的政治革命和法國大革命之時，當時反對激烈革命的人們被稱為保守分子<sup>18</sup>，他們通常是那些被革命的對象，例如君主和貴族，所以也被稱為王權分子或保皇黨人。光榮革命之後，英國進入民主的政黨政治，當時政壇中有兩個主要政黨，分別是輝格黨（Whig）與托利黨（Tory）。輝格黨站在自由主義的立場主張變革與反對王權，托利黨人則堅守傳統，支持王權並反對變革，因而被稱為保守主義的政黨，也是英國保守黨的前身（賈士蘅譯，1986）。由這段歷史來看，英國保守主義所擁護的傳統是指文化中的價值，包括皇室、宗教、家庭與倫理觀念等權威，以及由上而下的階級秩序，就當代來說可能是保守的移民政策或是擁護男性地位（Kingdom, 1992: 4）。值得注意的是，這些傳統文化價值其實來自於菁英階級的上流社會，而國家又是由此菁英所掌控，所以強調國家利益或國家傳統往往也是保守主義的立場之一<sup>19</sup>。

面對開放市場與提昇經濟的壓力，保守主義巧妙地結合原本互相矛盾的中央集權與市場機制，以新保守主義的姿態呈現，將國家角色隱身於市場之後，表面看是交付市場機制，打破壟斷，追求卓越，自由之競爭，實則以合乎民主、自

---

<sup>18</sup> 以伯克（Edmund Burke, 1729-1797）為代表，他是當時著名的保守主義者，他厭惡傳統社會的改變，認為中產階級要求的政治改革只是為了更多的經濟和權利野心。他特別反對激進的改革，認為應該將制度視同生物，透過成長與調適來進行漸進式的自然改革（張明貴，2005：153-159）。

<sup>19</sup> 不過美國的保守主義與英國有點出入，它比較接近 19 世紀歐洲的自由主義，強調以經濟自由為中心的自由，理由是美國的保守主義興起於 60 年代，主要反對社會主義之空想與不切實際，打壓了自由的真義，所以美國的保守主義珍守的是「自由」這個來自於歐洲的傳統價值，反對國家介入，將自由回歸於民（李永熾，1998）。

由與平等的程序，提倡標準化、生產力及產業需要等說詞來籠絡民心，以發達國家資本，壯大國力，根本來說是遂行集權統治，無怪乎美國學者艾波（M. Apple, 1942-）稱此為「威權民粹主義」（authoritarian populism）。在政策的表現上，推行英國國定課程（National Curriculum）就是最明顯的例子。由國家設定課程標準為教育品質把關，人民擁有的自由僅是自由選校的權利（張建成，2002：31-36；Apple, 1996: 43-50）。雖然在新保守主義中，國家仍佔有控制的地位，但對傳統文化中家庭與道德倫理之堅持卻已淡薄，認為觀念與價值應由個人自行建構，向個人主義一方偏去。

### 三、政府的施政立場

綜合上述對新自由主義與新保守主義的探討，分析新右派之下政府的施政立場有以下兩點特色（Olssen, Codd & O'Neill, 2004: 179-184；Gaffaney, 1999；Kingdom, 1992: 4-5）：

#### （一）以經濟成長的立場看待人民與教育事業

新右派是介於自由主義與保守主義之間的中間路線，反對國家干預市場經濟的同時，卻也承認國家在促進經濟成長方面的必要。國家一方面鼓勵人民自由競爭與追求個人利益，一方面隱身在市場之後，以提昇品質與效率為名，對機關與部門屬行管理和績效責任制度。易言之，對國家或政府而言，經濟成長是施政的第一要項，視之為鞏固政權的基石，政府對於人民與教育事業採取新人力資本論（new human capital theory）<sup>20</sup>的觀點，將人民視為經濟成長的原料，教育則是誘

---

<sup>20</sup> 1963年蘇茲（T. Schultz, 1902-1998）在其著作《教育的經濟價值》（*The Economic Value of Education*）中提出人力資本的觀點，認為人有如物質資本一般是可以投資的對象，假定社會發展與人力資本多寡成正相關，並將教育視為提昇人力資本額的最佳途徑。雖然蘇茲的

發人力的燃料，人力提昇經濟與社會就會進步，以此邏輯作為政治面對教育的思考軸心。政府關心經濟問題是相當合理與正當的，但若將焦點聚焦於經濟利益與政治權勢，忽略人民作為「人」(person)之本質，其正當性就值得商榷了。

## (二) 公領域縮小，私領域擴大

國家由推動濟弱扶傾之福利制度的大政府，轉向自由放任之小政府型態，亦即降低對個人生活與選擇的干預，從消極自由的角度來解釋自由的意涵。為了符合這項前提，國家自然不能「明目張膽」地提倡社會共善或是特定的道德觀點。正如德沃肯 (R. Dworkin, 1931~) 所認為的，人民擁有「人人享有平等對待的權利」(right to treatment as an equal)：「政府對於什麼樣的人生才是理想與幸福，應該保持中立的態度，不採取任何特定的觀點，一致給予平等的尊重與對待。」(應奇，2002：51-55)。

更何況在 60、70 年代開啟的反權威、反壓迫等社會活動之後，各團體與社群紛紛起而訴求自身的主體性與自由權利，讓國家對人民的要求僅限於服從法律上之義務，以維持社會持續運作的最低底線，至於傳統的文化價值，政府已經沒有正當且有力的立場去大聲疾呼，價值判斷與道德是非的標準不是政治應該討論的議題，它屬於個人私領域的權利，政府無權干涉。不過權利回歸個人也意謂政府推卸為人民造福與預防危險的責任，例如政府不能剝奪人民娛樂的權利，即使這些娛樂可能帶來傷害，如樂透與刮刮卡的推行，賭場的開放等等作為，都會使人沈迷，養成浪費虛擲、不勞而獲與貪婪的文化。

---

人力資本論日後受到社會學者的強力批判，認為其忽略個人社經背景與個人特質之影響，如家庭、性別、種族與社區等等條件，對於人力之投資持過份樂觀的態度，同時也造成日後過度教育 (overeducated) 與過度供應 (oversupply) 的問題。即便如此，人力資本論的精神—人力與經濟正相關的論點，已深深烙印在政府心中 (沈珊珊，2004：439-447；Stevens, 1999)。

## 第二節 文化面向

文化是個意涵豐富的詞彙，最常見的定義是將文化視為某個種族、族群或社群的生活方式，從具體到抽象包括了器物、制度與精神等三個層次，其中精神層次最為重要，因為精神代表價值觀或意識型態，足以決定一個人的行為模式與傾向，亦是制度與器物的指導原則。本節主要以論述文化面向中的精神層次為主，由英國社會中瀰漫的思想風潮來談論非道德化現象的形成背景，包括個人主義、相對主義、資本主義與消費文化。

### 壹、個人主義

個人主義的發展與自由主義息息相關，兩者同樣注重個人的自由與權利，廣泛地強調自我支配、自我控制、不受外來約束的個人或自我。個人主義主張先有個人，社會只是為了群居的生活而存在，個人的權利具有優先性（蘇永明，1999：182）。個人主義的發展同自由主義一般，意義複雜且難以釐清，雖然其思想內容源於西方社會，但在不同國家中卻又具有不同的象徵意義。

個人主義一詞源於19世紀的法國，原文是「individualisme」，用以批評啟蒙運動與法國大革命以來，受到過度彰顯的個人理性、利益與權利，重視個人勝於群體的結果將有走向社會失序與無政府狀態的危機（Lukes, 1973: 3）。法國政治評論家托克維爾（A. de Tocqueville, 1805-1859）認為個人主義是民主的自然產物，平等化（levelling）的結果將孤立個人的行為與思想，使其脫離社會群眾，個人僅謀溫飽，不願關懷公家事務，這種自私自利的心態，讓人沉溺於物質享受，成為金錢與物慾的囚徒<sup>21</sup>。同樣身為法國人的社會學者涂爾幹（E. Durkheim,

---

<sup>21</sup> 參閱托克維爾《民主在美國》（Democracy in America）之第二部第2、4章（Tocqueville, 1956: 192-197）。

1858-1917)，將個人主義、道德淪喪（anomie）與利己主義（egoism）視為同義，意指個人在社會、政治與道德方面脫離社會目的與常規，破壞社會的團結（洪鏞德，2002：34；Lukes, 1973：13-15）。

個人主義在法國帶有負面意涵，在德國卻相反地意蘊正向與積極的意義。德國人將浪漫主義對個性（individuality）的闡釋，如獨特性（uniqueness）、原創性（originality）與自我實現（self-realization）等意涵融入個人主義，由量上的均等（每人個都代表一）轉為質上的差異，強調人與人間不可替換與比較。不過在德國民族主義興盛之後，個人主義的內涵被放大為社群與民族實現的根基。首先國家或社群被視為有機體，其整體性大於個體數量的相加，所以在一群個人組成的團體中，自我實現並不侷限於自身，而帶有超越個人的力量，完成國家與社會理想的同時亦是實現自我理想，於此，個人主義其實已經成為集權統治的附庸（Lukes, 1973: 17-22）。

英國個人主義的發展又不同於上述兩個國家，它最開始是表現在宗教信仰不一致的現象，而後與自由主義結盟，用以反對國家對私人領域進行干涉（Lukes, 1973：32）。許多英國政治思想家在探討政治時都以「個體」為基礎單位來論述。例如霍布斯由人性的利己天性出發談論國家存在的必要，最後推導出集權政府的必要存在；洛克由個人利益出發，強調人人生而平等且獨立，擁有支配其生命、自由與財產的權利，社會契約的訂立就是為了保障這項權利；又如邊沁（J. Bentham, 1748-1832）與彌爾的效益論，其計算的根本單位就是個人；史密斯的資本主義也同樣以個人為單位。

關於個人主義的意涵通常不離以下兩個主題：第一是對「人」（person，或稱「位格」）的虔敬與尊重，相信人自身所擁有的理性與價值，不能將人僅僅視為工具。康德（I. Kant, 1724-1804）說：「總是要以人道來行動，不論是對自己或對他人，在任何時候都將之視為目的，絕不只當作工具來使用！」（Kant, 1987：58）。第二是對私領域的捍衛，或是自主權利的重視，如同洛克主張個人擁有支

配其生命、財產與自由的權利，個人在私領域中可以全權依自身之意願與意識做決定，不同於在公領域中需要受制於社會規範與國家法律。

基本上，個人主義預設理性的存在，人類因擁有理性而不同於動物，並獲致尊重，也因具有理性得以發揮自律而享有私領域的空間，但也正是理性讓個人主義產生爭議：究竟人的理性是完美的嗎？當個人利益與社會利益衝突時，理性又該如何取捨？理性是其自利本性的有效運作，還是不計較利害的利他取向？除了有關理性的爭議，社會與個人的關係也是爭論的焦點，例如個人與社會如何相互定義？個人與社會該如何和諧相處？個人需要對社會負擔哪些義務？私善與共善具共通性嗎？個人有必要尊崇與維護社會傳統嗎？自我實現與社會實現相衝突嗎？這些疑問都讓私領域在範圍與程度的界定上產生困難。上述有關個人理性、利己本性以及個人與社會利益衝突之問題，正是英國社會所面臨的問題。

在英國社會中，個人主義因與自由主義結盟，表現出消極自由的傳統。據斐莉樸的觀察，個人主義的氣息瀰漫整個英國社會，不論是工黨還是保守黨，都共享著個人主義的哲學，承認個人對慾望追求的正當性。左派與右派如同一枚「個人主義硬幣」(individualistic coin)的兩面，一面在社會面向支持平等的個人主義，另一面在經濟面向支持自由的個人主義，實行弱肉強食的市場法則，不再伸張利他主義的文化。(Phillips, 1998: 288)。顯然，斐莉樸在使用「個人主義」一詞時，將之與利己主義(egoism)劃上等號，個人以追求自我利益作為最高指導原則。私領域的擴增讓我們關注的僅是如何增進個人自主，利他原則不在討論的範圍之內，共善與道德的觀點自然也被拋棄、遺忘甚至遭到反彈。

從個人主義的利己特質還可以延伸至另一個特點——眼中只有自己的「有己無人」態度，意謂「我」是由我來定義，由我來建構。斐莉樸認為自 80 年代以來，「自我」的含意已與維多利亞時代不同，那時談論的自我，立基於社會與家庭，受到社會規範與他人認同的影響，而現在的我不過是種自我陶醉，孤立於外在世界，不需要他人的認同與肯定(Phillips, 1998: 289)。此一觀點類似泰勒所批判



的原子論式 (atomism) 個人主義，認為每個人是他自身且僅是其己身幸福的最佳判斷者，依靠自我來定位目的，不受任何權威的控制，不論是來自宗教、家庭、習俗或道德 (Taylor, 1989: 83, 193-194)。不論是自我定義的改變還是利他原則的式微，兩者都是在切斷自我與他人或社會的連結，造成疏離的群我關係，進一步使得作為人際關係規範的道德原則日漸失去存在的價值與意義。

## 貳、相對主義

一般所談論的相對主義 (relativism) 通常意指文化相對主義 (cultural relativism)，因為最初它是用來表達每種文化皆有自身存在的價值，而此價值無法跨越文化而存在。相對主義與普遍主義 (universalism) 對立，後者對於價值持客觀立場，強調某些價值如人權、民主與社會公義都是不言而喻的真理，適用於所有社會，因此學者們也常試圖創造一套科學方法來研究各個社會與文化的共通性 (康丹，1992)。

文化相對主義之起源主要有三，分別來自科學、政治與人類學的影響。首先，在人類社會中，道德一度被視同事實 (fact) 或真理 (truth)，而世界就像亞里斯多德的目的論所述，充滿秩序與意義，而且道德是不證自明的真理。不過在 17 世紀科學革命之後，「理性」被窄化為實證的代名詞，凡可檢驗者才為真，科學取代道德與宗教成為客觀真理的化身，社會也逐漸從價值理性走向工具理性，意義與目的不再是「固有」且「被發現」的東西，反之是「被創造」的，韋伯 (M. Weber, 1864-1920) 把這種新秩序稱為「世界解咒」(disenchantment of the world)<sup>22</sup>。世界解咒之後，價值不再隸屬事實與客觀的範圍，價值主觀的觀念開始被人

---

<sup>22</sup> 世界解咒亦稱世界除魅，意指科學革命之後的新世界只是因果式的機械秩序，我們只能找到事件的因果關係，而不是它們之間的意義關聯，如同休姆 (D. Hume, 1711-1776) 所提出的實然與應然之間有一道不可跨越的鴻溝的講法，這使世界中一切的神秘及意義都消失掉，全由知性所控制，所以解咒後的世界帶來的後果正是意義的失落 (石元康，

所接受，為相對主義的發生理下因子（石元康，1995）。

政治方面，18世紀的德國哲學家赫德（J. G. Herder, 1744-1803）為了對抗啟蒙時代以來法國普遍主義的入侵，主張尊重文化的獨特價值，強調自我權利的展現，提出「可以與別人不同」的自我主張，不需受制於他人文化，這是近代文化相對主義的濫觴。另外，在人類學中文化相對主義的源頭首推鮑亞士（F. Boas, 1858-1942）<sup>23</sup>，他反駁當時盛行於英美，並以實證科學為名的社會達爾文主義與種族主義，以文化相對主義來掃除對所謂「偏遠」和「落後」族群的偏見與歧視，強調文化的多數性（cultures），認為他者可以擁有主張與我不同文化的權利（邱琣雯，2002）。簡言之，文化相對主義承認文化間的差異，並主張差異僅表示不同，不等於好壞優劣，把對文化與價值的評判由縱向的高下「階層性」轉為橫向的「平等性」。

文化相對主義乍看尊重彼此文化價值的溫和立場，事實上蘊含重重危機。本質主義（essentialism）式的相對主義僅僅認同自己，主張他人無權干涉自我，消極者可能成為故步自封的絕緣體，積極者則成為侵略他者的種族主義份子。反本質主義式的相對主義，則認定任何特質都沒有絕對的正當性，包括他自己在內，每個人的正當性都只是相對的存在（蘇永明，1999：186）。其實不論是本質式或反本質式的相對主義皆強調文化間的差異，劃分他者與自我，最終皆都導致文化各自獨立，彼此間的對話與交流限於表面或甚至終止，形成文化上的種族隔離，走向封閉性。有甚者，在強調我他差異的同時，可能以保護或發揚自身文化為名，不惜將他人視為敵人而攻擊，造成像希特勒（A. Hitler, 1889-1945）屠殺猶太人的悲劇。

由文化相對主義衍伸而來的是道德相對主義（ethical relativism），主張（1）

---

1995:189）。

<sup>23</sup> 有關鮑亞士對文化相對主義的論述，可參閱其 1911 年的著作《原始人之心》（*The Mind of Primitive Man*）。

道德並非真空存在，它依附於文化脈絡；(2) 不同社會擁有不同的文化，而道德上的對錯判準亦會隨之轉變，所以不存在一個跨越時間與空間的普遍道德標準；(3) 決定或解釋個人道德行為的對錯判準，必須來自它隸屬的文化與社會，不能以異文化的標準來審視；(4) 一個文化沒有正當立場去批評、否定或干預其他文化的道德標準 (Pojman, 1995: 24-37; Hinman, 1994: 26-32)。

由上述的主張可知道德相對主義與文化相對主義採取類似的論證過程，先以文化差異的事實為起點，推導道德的內容與標準因社會習俗而異 (或可稱為文化決定論)，於此階段僅是「描述性的相對主義」(descriptive relativism)，主要在陳述文化差異導致道德相異的事實。上述主張之 (3) 與 (4) 屬於「規範性的相對主義」(normative relativism)，牽涉到價值判斷的面向，認為僅能以道德隸屬的文化脈絡來理解、評斷與詮釋個人的道德行為，並進一步主張對異文化的道德觀應抱持寬容與尊重的態度。

不過，道德相對主義以文化脈絡作為個人道德觀之論證基礎是有困難的。首先道德相對主義以「文化」作為相對的單位，衍生文化界線難以釐清的問題。我們如何能清楚的劃分 A 文化與 B 文化，又如何決定以 A 文化的道德觀，而非以 B 文化的道德觀來解釋或評斷個人的道德行為？尤其在全球化的趨勢下，世界各地的文化交流日漸頻繁，想在地球村中明確地區分文化界線並不容易。此外還有文化層級的問題，個人的道德觀型塑於他所身處的國家、社區、學校與家庭，文化的層級大至國家、族群，小至家庭，都是影響因素。更精確的說，影響個人道德觀的主要因素可能不是某個文化，而是個人的生命史，於是衍生出「道德主觀主義」(ethical subjectivism)。

道德主觀主義以「個人」作為相對的單位，道德僅僅是個人的選擇與品味，對於彼此的行為無法站在相同的基準點上進行道德論辯與評判，於是對錯善惡的評價失去意義。美國哲學家波宜曼 (Louis P. Pojman, 1935-2005) 譬喻在道德主觀主義之下，個人就像一顆顆在社會檯桌上的撞球，彼此依據自己的目的與他人

衝撞，人際的相遇與行動純屬偶然，即使彼此運行在同一個方向也僅是路線上的巧合（Pojman, 1995: 30）。社會被理解為個人集結的物理性空間，其質性意義如社會是共同意識與目的集合群體，或是社會共善價值與傳統都有可能避而不談。

道德的主觀主義正是斐莉樸極力意圖批判的對象，她以「個人真理」（truth-for-me）與「唯我的社會」（me-society）來描繪這種社會個人化、相對化的現象。道德主觀主義將道德視為主觀產物，否定它具有客觀性與普遍性，其作為人際互動準則與人生價值引領的功用也隨之消逝，個人僅僅信奉個人真理，堅持己見，於外無法要求他人奉行某種道德內涵，畢竟如果不存在絕對真理，那無論我們選擇什麼真理就根本是無所謂的事。

雖然主觀主義或相對主義對他人文化或道德都抱持寬容的態度，但弔詭的是，如果其他文化或是他人並不將寬容視為道德內涵時，我們卻似乎無法要求他人亦對他人抱持尊重與寬容的態度。誠如斐莉樸所言，道德相對主義可能直接導致專制與集權主義，因為當道德失去對錯判準之後，社會就失去約束思想與行為的功能，任何事情都可以是對的，換言之支持納粹主義的人也會是對的（Phillips, 1998: 222）。道德相對主義推論至此，正實現普塔哥拉斯（Protagoras, 484-414 B.C.）的名言：「人是萬物的尺度。」我們該當思索抱持道德相對立場可能引發的危險，輕則權威與真理受到否定和挑戰，道德教育或其他價值教育無法進行，社會僅能依靠法律維持最低限度的秩序運作，缺少人際間情感的交流與溫暖；重則社會分崩離析，返回霍布斯所謂相互戰爭與野蠻的「自然狀態」（state of nature）<sup>24</sup>，到了那個地步，人類與野獸似乎也差別無多了。

---

<sup>24</sup> 霍布斯將自然狀態定義為「人人相互為敵的戰爭狀態」（every man against every man），他認為人類天性自利，若在充分發揮本性的自然狀態下，為了獲益、安全與名位聲望等等欲望，將會彼此激烈而殘酷的戰爭，生活充斥動亂與無序，文明停留在黑暗的永夜，沒有藝術、沒有文學、沒有社會，而最糟的是不斷的恐懼與因暴力而亡的危險，人的生活是孤獨、貧困、骯髒、粗鄙與短命（Hobbes, 1991: 86-90）。

## 參、資本主義與消費文化

資本主義在誕生之初是一種純然的經濟制度，主張個人在經濟領域的自由貿易與交流，但資本主義演變至今，其影響力已經超越它原本所屬的領域，跨足至文化領域，成為一種社會的複合制度。研究者採此觀點，於本部分將從文化的角探討資本主義的文化意義，先述其道德觀念的演變，再分析消費文化之興起，由此探究非道德化社會的形成背景。

### 一、資本主義中道德觀念的演變

在研究資本主義時，可能不會遺漏的兩個重要人物是史密斯與韋伯（M. Weber, 1864-1920），前者著有《國富論》，後者著有《新教倫理與資本主義精神》（*The Protestant ethic and the spirit of capitalism*）。史密斯認為資本主義是理想的經濟制度，透過自由市場的運作模式，以及個人對私利的追求，最終能促進整體社會的富足。何以史密斯對個人追求私利能持有如此強大的信心，難道他不擔心利益的追求可能扭曲人心，造成弱肉強食的殘酷競爭，最終帶來社會動亂嗎？

史密斯在論資本主義時雖言「自由放任」，但其實僅是針對經濟領域，在個人操守方面，道德仍是約束個人的信條，我們可以從以下的推論來思索這項觀點。首先，史密斯除了《國富論》之外，還著有《道德情操論》（*The theory of moral sentiments*），其中談論同情的重要，認為人不該把自己看作孤獨或遺世獨立的個體，而應該視自己為社群的公民，作為自然、巨大總體的一個成員，他應該時時刻刻為了這個團體的利益而心甘情願地犧牲自己微小的利益<sup>25</sup>。由上述或許我們可以推論：在史密斯心中，道德仍舊是行為操守的根本，否則他不會特意專書論著其道德理論。確切地說，史密斯理想中的資本主義形式是：個人在秉持道德操

---

<sup>25</sup> 參閱《道德情操論》第三章與第五章（Smith, 1976）

守的前提下，能夠在不受政府干預的經濟制度中自由貿易與交流。

雖然這兩本著作的論點看似相互矛盾，《國富論》強調利己，《道德情操論》強調利他，但若由史密斯所身處的時代背景來思索這個問題，或許就不會感到疑惑。18 世紀的西方社會，道德與宗教是相通的，即便歷經科學革命、宗教革命與啟蒙運動的挑戰，宗教對於控制社會秩序與型塑個人價值觀還是具有一定的影響力。尤其在宗教革命之後，路德教派與喀爾文教派等新興宗教，力圖消滅過去天主教會的腐敗現象，強調極端的禁欲主義（asceticism），節儉與勤勉被視為美德，勤奮工作更是蒙神拯救的外在標誌，於是財富累積與嚴謹的工作習慣構成新的工作倫理。如韋伯所述，資產階級的商人意識到自己充分受到上帝的恩寵與祝福，認為只要在外表上正確得體，在道德行為上沒有污點，在財產使用上不受非議，他們就可以隨心所欲地支配金錢，同時還意識自己的作為是在履行一種責任（Weber, 1958: 176-177）。新教倫理除去罪惡與財富之間的等號，將追求財富視為個人的天職與責任，美德就展現在以合法、合理的方式累積財富。換句話說，資本主義在興起初期受到道德（宗教）的保證與監護。

韋伯把這種宗教上的力量稱為宗教衝力（religious impulse），但貝爾認為還有另外一種力量也同時影響資本主義的運作，那就是經濟衝力（economics impulse）。貝爾將桑姆巴特（W. Sombart, 1863-1941）在《現代資本主義精神》（*Der Moderne Capitalismus*）所描繪的資本主義精神—貪婪擷取（acquisitive）稱為經濟衝力，帶有野心勃勃、冒險犯難與自我展現的特質，並充滿對利益與物質享受的欲求，這是隸屬人本性的特質。貝爾認為，在資本主義發展的早期，宗教衝力能夠約束經濟衝力的任意行事，讓經濟衝力在有節制的規條下運作，例如節儉、禁欲與誠信原則。但到了現代，宗教衝力已然失去原來約束的效力，經濟衝力在獨霸一方，以享樂主義（hedonism）的模式登場，強調遊玩、娛樂與虛榮心的滿足，並以即時行樂作為理想的生活方式（Bell, 1978: 21-23, 60-76）。

為何宗教或是道德衝力無法再約束經濟衝力？原因之一是道德或宗教不再

被普遍認為先驗的真理，這部份可以從前面對自由主義、個人主義和相對主義的探討來理解。原因之二是分期付款與信用消費等制度的出現，養成超支購買與即時滿足的習慣，漸漸粉碎「先勞後享」的倫理傳統。原因之三來是自對僵化的資本主義制度<sup>26</sup>之反抗，尤其在文學與藝術領域表現出個性化、獨創性與反制度化的精神，彰顯自我表達與自我滿足的企圖，這樣的風潮在 60 年代達到高峰，帶動反文化的社會運動，一陣陣解禁的訴求紛紛出現，像是性解放與開放賭博、飲酒與吸毒。原因之四是理性的錯置，經濟理性的成本計算誤用在生活的人際關係層面（Bell, 1978: 60-76；Featherstone, 1991: 7-12；Fevre, 2000: 2-11, 200-215）。

資本主義改變理性運作的模式，理性本是一種邏輯思考的能力，用以判斷抉擇或是執行行為，它所依據的邏輯，在過去可能是真理、道德或科學，以探尋真理和光輝人性為目的。但在進入資本社會之後，經濟全面控制人類生活的同時改變了理性運作的模式，以「經濟理性」（economic rationality）的型態出現，依附獲利多寡與成本計算的邏輯。現在經濟理性已經逾越經濟領域，橫跨日常生活的各項抉擇，這是理性的錯置，將不同的理性類型用於錯誤的場合。索羅金（P. Sorokin, 1889-1968）也認為，在 17、18 世紀之後，經濟利益成為最高價值觀念，是評估所有其他（尤其非經濟的）價值觀念的標準，包括宗教與道德（Sorokin, 1957: 425）。

試想，如果比爾蓋茲（Bill Gates, 1955～）掉了一千元在地上，他會彎腰撿起抑或繼續行走？根據經濟理性，這要取決於掉下的金錢與撿起金錢所花時間背後的成本效益，如果花了三秒鐘撿起一千元，卻讓它在這三秒中喪失千萬交易，則比爾蓋茲不會撿起那一千元。我們再進一步想，如果掉下的不是一千元，而是

---

<sup>26</sup> 資本主義制度充分表現「現代性」（modernity）的特質，標誌著進步的經濟與發達的科學文明，採用理性的管理模式，或許可以用現代化（modernization）一詞來理解。現代性的源頭可追溯至啟蒙運動，之後歷經工業革命與資本主義的催動，在二十世紀的上半葉開始進入成熟階段，例如量化的泰勒化生產模式、大公司的經營模式以及階級嚴明的科層體制（Featherstone, 1991: 3-6）。

比爾蓋茲的結婚戒指呢？根據經濟理性，結婚戒指價值 20 萬，撿起戒指的成本效益卻是千萬，那最終決定將會是不撿起戒指。在第一個例子裡，或許我們能夠接受比爾蓋茲的抉擇結果，因為受衡量的兩者都能以金錢作為判斷價值的根本單位，但在第二個例子裡，情況就有點荒謬了，因為結婚戒指是象徵性的物品，它背後代表對妻子的愛情意義，並不是能用金錢來論斷的，硬是要在這樣的抉擇中以經濟理性作判斷，最終付出的代價可能是失去妻子對你的信任，反過來說，也是你主動拋棄了珍貴的信任關係。

或許上述的例子不夠貼近生活現實，畢竟我們都不如比爾蓋茲般的富有。不過你我都可能是一位上班族，有機會面臨週末加班抑或與家人出遊的抉擇，根據經濟理性，最終的判斷會是決定加班，因為加班能夠賺取更多的金錢，雖然犧牲與家人相處的時間，但會以金錢能提升家人生活品質的理由來說服自己，這和比爾蓋茲的例子一樣，我們都以成本計算的方式做來決定。經濟理性的危險就在它把不能用金錢衡量的事物與關係全都金錢化，一旦如此，同時也動搖道德的根基，因為道德本是人際理想關係的準則，人才是道德的根本，不是金錢。

現代的資本主義展露享樂主義的特質，奉行「娛樂道德」(fun morality)，強調花費與占有，不斷地破壞節約、簡樸與自我約束的傳統價值體系，它取代善的道德 (goodness morality)，成為日常行為與價值準則。在過去，追求違禁的欲望會讓人產生罪惡感；在今天，如果未能獲得歡樂，人們的自尊心會降低 (Wolfenstein, 1958)。享樂主義所展現的社會樣態是消費文化 (consumer culture)，充斥著大量的廣告、娛樂與消費行為，以下將進一步探究消費文化的內涵。

## 二、消費文化

消費文化始自資本主義發達之後，尤其是在 20 年代，生產技術的突飛猛進，



讓產業進入大量生產的時代，商品數量激增與價格便宜的結果，消費成為人人能夠擔負的日常活動。在現代，消費已不單單是種經濟行為，亦是項文化行為，可以從中探究行為背後心理與社會象徵。

消費文化主要有三層含意（M. Featherstone, 1991: 13-26；Machan, 1990: 56-76）：第一，從經濟學來說，消費是生產的最終目的，欲望、生產而後消費是資本主義的運行規則，恪守供需平衡的定律。但在 20 年代之後，生產技術革新讓大量生產的時代到來，商人為了維持供需平衡與賺取更多的金錢，有時會操縱消費，刺激顧客的購物欲望以增加消費額度，讓生產行為得以持續下去。

第二，由社會學的角度來看，消費的物品與事物已經脫離「物質」狀態，成為「符號」象徵，用來代表社會地位、區隔階級與族群。笛卡兒（R. Descartes, 1596-1650）的名言「我思故我在」（I think hence I am; Cogito, ergo sum）<sup>27</sup>，在現代消費社會中已經轉變為「我買故我在」（I shop therefore I am）的自我認同形式（Kruger, 2000）。自我不僅因消費而存在，消費型態也決定我是「怎樣」的存在，是有品味、沒品味，是上流階級還是平民百姓。富有的人以購買名貴跑車、名牌服飾與珠寶鑽戒來彰顯身價與高貴的地位；年輕人以購買新穎、特立獨行的服裝配飾來突顯個人風格。商人亦會利用符號象徵的原理，商請名人代言產品以吸引高消費能力的族群，或是運用市井小民的生活實貌作為廣告印象以貼近顧客，甚至將同一樣商品做不同的設計與促銷，吸引不同族群的客戶<sup>28</sup>。

第三，從心理學的角度來說，消費行為屬於情緒性的愉悅與享樂，鮮少是因匱乏而起的需求（needs），多為企圖佔有的欲求（desires），期望越多越好、越新越佳、越稀有越珍貴，導致非當季的衣服不穿，過季的商品跳樓拍賣，限量商品

---

<sup>27</sup> 有關笛卡兒「我思故我在」之詳細意涵，可參閱《方法導論》（*Discourse on Method*）中的第五部分（Descartes, 1960）。

<sup>28</sup> 以信用卡為例，台新銀行共發行過 24 種不同的信用卡，其中針對上班族的男性與女性顧客，分別推出太陽卡與玫瑰卡，標榜「認真的男人最有魅力」和「認真的女人最美麗」來吸引消費者辦卡消費。

造成搶購風潮，上述的消費行為都是追時髦與趕流行的最佳寫照。佛洛姆（E. Fromm, 1900-1980）稱此為「佔有的生存情態」（having mode of existence），他認為今日的消費惡性循環是「獲取→暫時的擁有與利用→丟棄→新的獲取」，「新就是美」成為今日消費社會的座右銘（Fromm, 1976: 72）。佛洛姆也提到，在佔有的生存情態中，人與人的關係建立在競爭、對立與恐懼之上，因為「擁有」作為個人認同的基礎，為了獲致更深刻的認同，自然導致更多的欲求，形成心理上無限制的貪欲（greed），人人為了保存所有而佔有更多，自會彼此保衛、衝突，造成社會階級間的對立（Fromm, 1976: 112-114）。

由上述的三個論點來看，無論從哪個角度來說，「消費」這項行為都已經脫離原本補足生理上物質匱乏的意義，轉以滿足心理欲求為主要目的，欲望已經從宗教與道德的束縛獲得解放成為永不滿足的貪欲。對生產者而言，欲望是「利」（profit）；對消費者而言，欲望是「樂」（pleasure）<sup>29</sup>，而雙贏的局面就會是：商人為了賺取更多利益，開發各式各樣的娛樂商品與機制，讓食衣住行樣樣皆可以成為享樂的內容，它可能充滿激情且時效短暫，因為這樣才能不斷地推陳出新；它可能挑起人本能的欲望以使商品具普遍性，例如色情產業。

在現代社會中，「樂」的意義十分廣泛，正面與負面意象兼具，它可能包含事業成功、休假旅遊、享用美食佳餚或是中樂透彩，卻也可能是吸食麻藥、飲酒作樂，或是嫖妓聚賭。即使某些產業被政府列為違法行業，商人還是有暗渡陳倉的本領，遊走法律邊緣；即使政府為某些商品設定年齡限制，在網路發達的世界中，青少年也還是有神通廣大的本領透過特殊的門路取得商品。在消費社會中，我們再度開啟潘朵拉的盒子，七情六慾、無盡的欲望一湧而出，欲望的衝動早已超越道德判斷的界線，如果盒底剩下的希望是良知，而這僅存的良知又還能堅持堅持多久呢？

---

<sup>29</sup> 「樂」於此意指感官上或生理上的愉悅刺激，是以使用「pleasure」（或稱為快感）來做解釋。

綜上所述，本章從政治、經濟與文化三個面向討論非道德化社會的形成背景，其中述及多種意識型態，包括自由主義、個人主義、相對主義、資本主義與享樂主義。研究者試圖在這些內容龐雜且意蘊豐富的意識型態中，抽繹與非道德化現象形成相關的背景因素，其內涵包括：個人與社會紐帶斷裂、價值意義失落，以及逐利享樂的心態。

「個人與社會紐帶斷裂」意指在過度重視個體自主與自由的立論下，可能破壞人際連繫，使個人僅僅關注自身利益，利他主義式微。政治上的新右派思想鼓勵自由貿易的市場機制，同時也減少政府在價值選擇上的干預，縮小公領域，擴大私領域，在生活形式與價值觀的選擇及信仰方面，採取不干涉且中立的態度，讓各式各樣自由的思想得以無邊無際的奔馳。易言之，自由不僅解放體制，也解放思想，特別是道德方面的思想。或許過去的道德教條真的過於專制與壓迫，現代人對道德的態度猶如突然解除束縛的反彈力，輕則閉口不談道德，唯恐避之而不及，重則極度厭惡與反對道德的存在，無論何者，道德在這個時代都成了骯髒的字眼。雖然自由的價值不容質疑，但若沒有其他附加條件存在，如自律的精神或是基本的自由範圍限制，它就會是一把雙面刃，可能帶來社會的繁盛與進步，也可能破壞個人與社會的連繫，帶來秩序的混亂與暴力，讓社會面臨分裂的危機。

「價值意義失落」意謂具高下優劣的判斷準則並不存在，各方意見都具有同等的價值，卻也同等的沒價值。一個人在行動時，會去思考值不值得，應不應該的問題，事物本身的意義與價值正是我們決定答案的依據，當事物充滿意義與價值時，就會讓人產生追尋的目標與奮鬥的動力。因此當價值意義失落之後，失去目標與動力的人們在面對人生困境時，如生老病死或兩難抉擇時，可能茫茫無所從，無法以堅定的態度與立場解決人生困境。

「逐利與享樂的心態」是現代社會中普遍的現象，娛樂產業如雨後春筍般地蓬勃發展，也挑起人類深層的物质欲望，我們漸漸不再追求形上的精神生活，轉而沈溺於形下的物質享受，重視及時行樂的欲望滿足，於是虛榮造作、汲汲營營

與虛擲浪費都成為現代社會常見的行為。誠如斐莉樸所言：

自由的市場不可能孕育有教養的文化，因為它讓人民彼此競逐個人利益，而非齊心協力追求共善。市場不以信任、誠實或利他主義等美德作為基礎，反而立基於野蠻、不道德的結構，將弱者棄為敝屣（Phillips, 1998: 294）。

人一旦進入消費遊戲，就可能失去道德情感，因為無論有多少消費者加入，消費都是一種典型的個人行為，與他人相互依存和關心他人的福祉是不可能成為消費的真正樂趣。

無論是發展個人主體性或是自由地追求享樂，這些本身都沒有錯，它是程度的問題，若過度發展，就可能對人類的生活帶來危害，或是造成社會不安與不和諧。舉例來說，過度強調個性的獨特，可能造成目中無人的態度，引發衝突與對立；而凡事抱持價值中立的立場，乍看客觀與中庸，實則喪失對錯優劣的判斷準則，造成價值意義的失落，人們失去奮鬥理想與幸福藍圖。或許現在唯一受到公認且至上的幸福藍圖是積極享樂與賺大錢，一旦如此，在有限的資源下，沒有多少人能夠成就幸福的美夢，即便成就，也可能是建立在競爭、無情與不擇手段的狀況下。

### 第三章非道德化社會的困境

在第二章中我們討論了非道德化社會的形成背景，將諸多思潮與社會變遷的影響歸納為個人與社會紐帶斷裂、價值意義失落，以及逐利與享樂的心態，它們會影響人們的價值觀與行為方式，在實際生活中可能導致某些社會困境。顧名思義，困境是待解決的問題與挑戰，若未善加處理，可能日加惡化，最終導致不可收拾的後果。

斐莉樸檢視英國的非道德化社會，發現個人與社會紐帶斷裂、價值意義失落，以及逐利與享樂的心態可能在家庭、學校制度與社會秩序上導致權威弱化的困境，不僅在道德方面，亦包括知識與文化層面。皮德思（R. S. Peters, 1911-）在《倫理學與教育》（*Ethics and education*）中談論教師權威，將權威分為形式權威（formal authority）與實質權威（actual authority）。前者可以「當權者」（in authority）的概念來理解，意指權威力量來自職位的賦予，在位者有權訂立規則來要求他人遵守，這比較傾向於社會控制的權威，例如教師有權訂立班規以管理班級秩序。後者可以「權威者」（an authority）的概念來理解，權威者本身擁有過人的涵養與知識，使其自然獲得指導他人行事的權威力量，此種權威可包括專業權威及知識權威，亦如聞道有先後，術業有專攻，聞道先者有向人傳授知識與解答問題的權威（Peters, 1966：258-265）。

若運用皮德思對權威的分析來研究道德：由道德的形式權威來看，家庭與學校組織賦予成人對孩子進行道德教育的權力，換句話說，成人因為身為孩子的父母與教師，有權力也有責任向孩子傳遞道德價值。從道德的實質權威來看，父母與家長擁有高於孩子的道德知識或情操，是以在道德的範圍之內，能以其道德知識判斷孩子行為的是非善惡，並給予適當的指導。

由上述可知，道德權威弱化有兩層面的意涵，形式權威來看，崇尚自由與平等的風潮掀起對權威組織如學校與家庭的改革聲浪，削弱成人管教孩子的正當性

與責任義務；由實質權威來看，相對主義侵蝕道德真理存在的可能，成人漸漸失去教導孩子正確價值觀的穩固立場。這種道德式微的現象，輕則可能產生冷漠與自我中心的社會風氣，重則可能造成秩序混亂而後分崩離析，讓「社會」僅僅只是名詞概念，不具有任何實質意義。以下將從家庭與學校教育分析權威弱化的原因與現象，進而探討它們對整體社會引發的道德恐慌（moral panic）。

## 第一節 家庭功能崩解

家庭是孩童建立認同、信任與安全感的地方，父母對孩子的教養與愛心是無可取代的身教，孩子從中培養為他人付出的意願，學會如何維持穩定的情感關係，滿足歸屬感的需求，培養挑戰冒險的勇氣，亦能增加社會凝聚力。這些愛與關懷是人類社會延續的根本，這些責任與義務也是維繫社會連結與存在的基石，家庭具有豐富的教育蘊義，具有社會化與道德化之功能，扮演聯繫個人與社會的中介角色。不過據斐莉樸的觀察，現在英國的家庭功能正在逐漸萎縮與崩解，以下由家庭的結構與觀念之轉變來檢視此現象。

### 壹、破碎的核心家庭

核心家庭（nuclear family）是最簡形式的家庭結構，包括一對法律承認的夫妻和至少一位的未婚子女，不過近來由於不婚不孕、未婚生子、離婚與單親家庭數量增加之故，核心家庭的比率正在日漸降低。首先由結婚率來看，根據英國國家統計處（Office for National Statistic, ONS）的人口趨勢調查（Population Trends），英國人的結婚率年年下降，1972 年到 2006 年之間，結婚人口由 480 萬下降到 236 萬，達到自 1895 年以來的新低點（ONS, 2008）。

未婚生子方面，英國在 70 年代早期，超過 90% 以上的新生兒是在婚姻關係中誕生，但在 80 年代未婚生子的比率從 12% 躍升到 27%。其中未成年懷孕的狀況令人擔憂，在 2001 年，平均每一千名懷孕人口中，有 29 位是 15-19 歲的青少年，其比率不僅高居歐盟之冠，其數字還遙遙領先第二名的葡萄牙將近 44% 之多 (ONS, 2000 ; ONS, 2001)。

離婚率方面，英國自 60 年代離婚人口迅速上升，短短十年之間離婚率增加一倍，到了 1972 年又再度翻倍，總地來說，1961 年結婚人口的離婚率是 2.1%，到 1991 年增加到 13.5%。其中未成年的離婚比率高於成年人，在 1980 年代晚期，未滿 20 歲的結婚人口中，有 24% 的人在五年內離婚，而 25-29 歲的結婚口中，結婚後五年內離婚的比率僅 8% (ONS, 2002)。

單親家庭(包括未婚生子與離婚後之單親父母與子女之家庭形式)方面，1976 年英國約有 75 萬的單親家庭，而其中約有 125 萬的單親幼兒，這個情況持續惡化，在 1996 年單親家庭的數量已增加到 160 萬，約有 280 萬的單親幼兒。(ONS, 2000)

未婚、未婚生子、離婚與單親家庭數量的上升，不僅在量上減少核心家庭的數量，抑會在質上影響下一代的教育品質。或許有人會反駁，即便沒有一個完滿的家庭，破碎家庭 (broken home) 的小孩一樣可以身心健康地成長，不過已有許多實徵研究證實破碎家庭與青少年偏差行為間確實有正向關係存在。

家庭因素與青少年行為關係的研究統稱為「家庭動力論」(theory of dynamics)，主張當孩童處在非正常型態之家庭，且親子關係不佳時，將容易導致孩童偏差行為的產生。所謂非正常型態之家庭，不僅包括家庭結構上因死亡、分居或離婚而造成的破碎家庭，如單親家庭，亦包括家庭氣氛不佳與家庭功能不彰，如父母關係不和，或是過度溺愛、過度放縱和過度嚴厲地指導孩子，以致家庭功能扭曲。前者屬於形式上的破碎家庭，後者屬於實質上的破碎家庭，而又以

後者對兒童的不良影響最大，包括疏離行為、依賴菸酒藥物、搶奪行為、情緒管理不佳及婚姻不適應等問題（Larzelere & Patterson, 1991; Kandel, 1990）。

斐莉樸引用科能（Kathleen Kiernan）的研究成果<sup>30</sup>說明這個論點，科能發現離婚子女較容易在 16 歲離校，18 歲之前離家；再婚家庭中的女孩，有高於兩倍的機率未婚生子及在 16 歲離校，亦有三倍高的風險在 18 歲之前對家庭反感而離家（Phillips, 1998: 244）。另外，斐莉樸也引用華勒斯坦（J. Wallerstein）和布萊克斯利（S. Blakeslee）對中產階級家庭離異的研究<sup>31</sup>，發現離婚對孩子影響甚劇，離婚後五年，有超過 1/3 的孩子經歷輕微或嚴重的沮喪消沉；10 年後，許多人學習不良、困惑和沒有成就感；15 年後，許多人無法與另一半維持甜蜜的關係（Phillips, 1998: 244）。

家庭是孩子第一個接觸的社會環境，負有身、心、靈三個面向的教育功能，在身方面是提供孩子生理需求與滿足，使其健康成長；在心方面，家庭不僅滿足歸屬的情感需求，亦能濡化愛人與被愛、關懷與付出的情感表達方式；在靈方面，家庭是價值觀型塑與興趣陶冶的所在。當家庭功能無法正常彰顯，家庭破碎就容易以惡性循環的形式出現，像是在家庭暴力中成長的孩子，在日後的婚姻中也可能以暴力手段經營家庭關係。

家庭破碎是非道德化社會亟待解決的一項困境，在思索解決方法之前，有必要先探究家庭破碎的原因，何以未婚生子與離婚的數量會節節升高，或許是因為現代人對家庭的觀念已經有所轉變。

---

<sup>30</sup> Kiernan, K (1992), The impact of family disruption in childhood on transitions made in young life, *Population Studies* (46), 213-234.

<sup>31</sup> Wallerstein, J. & Blakeslee, S. (1989). *Second chance: men, women and children a decade after divorce*. NY: Ticknor and Fields.



## 貳、家庭觀念的轉變

斐莉樸認為造成英國家庭功能萎縮與崩解的原因有二：第一，家庭被視為威權的專制體制，父母失去指導孩子價值觀與行為規範的權威；第二，強調個人追求幸福與快樂權利的社會風氣，造成權利凌駕義務，家庭僅是生活型態的一種選擇，遺忘其中的承諾與義務。

### 一、改革家庭的聲浪

斐莉樸認為父母權威的弱化來自外界對家庭的改革聲浪，包括女性主義、法蘭克福學派以及精神分析心理學的研究 (Phillips, 1998: 229-230; 251-252,)，在這兩個浪潮下，家庭被視為壓迫個人的威權體制，為了確保孩童身心發展的健康，父母最好給予兒童發展的自由，因為任何價值或規範的灌輸都是反民主的作為，可能壓迫個性發展，塑造威權性格。

#### (一) 女性主義

19 世紀時，女性主義伴隨社會主義一同發展，認為男女不平等與家庭、婚姻、政治以及資本主義等各種社會制度息息相關，是以兩性的解放必須徹底改變傳統社會制度，主張廢除私有財產制度、提倡情愛自由 (free love)、革除婚姻家庭制度、組織公社，以及打破男女分工 (黃淑玲，1996：29-43)。

60、70 年代的基進女性主義 (radical feminism) 承襲之前的發展，認為女性所受的壓迫來自最古老、最深刻的剝削形式—父權體系 (patriarchal system)，它是一切壓迫的來源，表現權力、宰制、階序及競爭的特徵。基進女性主義者認為父權體系無改革的可能，唯有連根拔除方能除弊，其顛覆的對象不僅包括法律與

政治結構，也含括家庭、教會與學校中的文化體制（刁曉華譯，1996：3-5）。

基進女性主義者談論所有與女性切身相關的議題，包括性別角色、愛情、婚姻、家庭、生育、母親角色、色情、強暴，乃至女人的身體與心理等，其中他們特別關心生育議題，認為壓迫女性的最大根源不是來自生理，而是男人視女人為「生養機器」的意識型態。所以女人若要獲得解放，就必須能自下決定地使用各類節育技術（譬如避孕、結紮與墮胎）與助孕技術（如精子銀行、試管受精、代理孕母）的時機，擁有生兒育女的決定權利。此外，要想擺脫來自於男性的性壓迫，基進女性主義者認為女性要能「跟著欲望走」，異性戀、同性戀抑或自體性慾的滿足都應該受到肯定（刁曉華譯，1996：5-8；王瑞香，1996：107-119）。

女性主義發展至今，雖然流派複雜多樣，但家庭與婚姻制度一直都是辯論的焦點，不論是抱持持廢除或是改革的立場，家庭與婚姻都被視為一種充滿權力運作的制度。由於女性主義的焦點在解放自由、追求男女平等與實現自我，於是家庭的社會化功能，像是教育下一代的責任與義務，傳遞文化與價值等功能等都成為邊緣議題。

## （二）社會學與心理學之研究

斐莉樸以阿多諾（T. Adorno, 1903-1969）的《威權人格》（*The Authoritarian Personality*）一書為例，說明社會學與心理學如何改變我們對家庭的認知，以致弱化父母的權威（Phillips, 1998: 229-230）。

二次戰後基於對法西斯主義的恐懼與反彈，美國猶太協會（American Jewish Committee）進行一系列有關宗教與種族偏見的研究，阿多諾主導的「威權人格」就是其中一項研究。《威權人格》出版於1950年，阿多諾結合馬克思主義與精神分析的概念，探究性格特徵與偏見之間的關聯，認為支持法西斯主義或種族主義之人皆具有威權人格。根據阿多諾的研究，威權人格通常型塑於幼年時期的親子

關係，若父母採取威權式教育，傳遞保守的中產階級價值，嚴格要求孩子服從秩序，則孩子長大之後就會展現威權人格的特質，包括服從傳統、具排他性格、絕對的二元對立觀念等反民主性格。雖然後來有不少研究者質疑其研究方法之正當性，但仍不損於此研究對學術發展的影響，更代表一種普遍反對威權體制的社會風氣（Levine, 2002）。斐莉樸認為阿多諾的研究翻轉了西方社會對家庭的觀念，日常家庭生活被妖魔化（demonised），性壓抑、中產階級價值、宗教信仰以及保守的道德規範都被視同為納粹主義。自由的定義擴大為批判各種形式的權威，甚至主張以輕鬆地、不懲罰的方式來教育兒童（Phillips, 1998: 229-230）。

社會學家與心理學家對於自我人格、成就與價值觀之形成抱持社會環境建構的理論，例如社會學會去研究勞工階級與上層階級家庭教育與個人成就之相關，或是探究社經背景、受教程度與個人成就之相關；在心理學中，也特別注重個人與環境互動之結果對個人心理發展的影響，例如精神分析學派以發現病患的潛意識來治療心理疾病，認為個人的早期發展與經濟會影響目前的行為模式與性格傾向。

上述的研究成果當然有其合理與真實之處，但這樣的觀點可能讓家長與教師在教育孩子時顯得綁手綁腳，因為我們所認知的往往僅是基本觀點，例如不能壓迫、不能打罵，讓孩子適性發展，但卻不具專業的教學方式，於是未受教育專業薰陶的家長父母們，可能在保有孩子性格自由且不扭曲發展的前提下，乾脆以順從、放任的方式來教育孩子，甚至直接將教育的責任寄予學校。

## 二、 權利凌駕義務

父母可能對教育兒童的方式感到困擾，為了讓孩子能自由而健全的成長，只好採用放任為之這種最「保險」的狀態，但是這樣的父母仍是值得嘉許的，因為至少他們還認為自己身負教育孩子的責任，只是苦於教育子女的正當權威遭到剝

奪，或是困惑於教育方法的拿捏，是以若我們能加強與增進父母的親職教育，或許這方面的問題可以有所改善。但較為嚴重的狀況是，如果連父母自己都不覺得其身負教育子女和社會延續的責任時，社會就可能面臨極大的危機。

家庭改革的聲浪，不論是女性主義、社會學或是心理學的研究，皆代表一股自由式的個人主義精神，認為個人應是彼此平等與獨立的主體，擁有自我決定的自由權利，因此任何外在於人的制度或規範極易被視為壓迫個人的「惡」。伸張個人權利自有其合理性與正當性，但若我們僅聚焦於個人權利，就容易忽略個人對他者責任的重要性，例如生活在家庭與社會中的人，在每日與他人相此的過程中，是否也身負某些照顧他人的責任呢？

1990 年歐洲民意調查 (Eurobarometer)<sup>32</sup>以「家庭在社會之角色的看法」為題，研究歐盟各國民眾對家庭的認知，結果有 68% 的葡萄牙人認為家庭的職責是養育與教養孩童，抱持同樣想法的在希臘有 63%、西班牙有 58%，英國卻只有 24% 的人採取這種立場，這在歐盟國家中比例最低，而且英國人大多認為家庭是個人實現自我的地方 (Phillips, 1998: 235)。家庭作為實現自我的地方是什麼意思呢？或許可以這樣解讀：家庭是個人生活方式的選擇之一，就像一對情侶考慮是否結婚組成家庭、生下小孩，或是不結婚而要同居等問題，其認為不論是結婚、生子抑或離婚，這些選擇都是以自身為考量，作為自己人生規劃的一個部分，沒有思索家庭背後所擔負的社會責任與義務。

實現自我沒有不對，個人確實有權決定自己的人生型態，只是這樣的論點有容易使個人變得自私的危險，導致在決定時往往只考慮自己的快樂與利益。斐莉樸以離婚為例 (Phillips, 1998: 245-253)，她認為有些英國人並不承認家庭破碎對孩子發展的影響與對社會的危害，僅僅將離婚視為「改變」，而且

---

<sup>32</sup> 自 1973 年開始，歐盟的執行委員會 (European Commission) 所附屬的公眾意見分析部門 (Public Opinion Analysis Sector) 每年都會針對某些特定議題，對歐盟內的各個國家進行跨國界的民意調查。

是會變得更好的「改變」，因為離婚是婚姻衝突的結束，而快樂的父母就意味著快樂的兒童。這樣的想法表面上是為了孩子的幸福，事實上不過是大人自私的抉擇，對孩子的幸福考量，已經轉向到對大人幸福的考量。至此，個人權利的伸張已經不是民主的進步，反而是社會的退步。

總地來說，過度強調個人權利對家庭觀念造成兩方破壞：第一，強調成人選擇個人幸福的權利，讓婚姻僅僅被視為是可以隨時結束的伴侶關係，只要不合意就可以隨時分開。這種狹隘又片面的觀點使得「個人選擇的權利」重要於「關懷彼此、教育下一代的義務」。

第二，強調孩子自我決定、自我建構與自我學習的權利如同將之視為已經成熟的大人，模糊兩者之間的界線，使其必須自力更生地獨立生存與自我教育，這顛覆了「孩子」的原意——未成熟而需要控制、關懷與教養的個體，終致大人對孩子冷漠的態度，而孩子也依此培養出一顆冷漠的心，破壞道德實踐的動力——一顆關急切於關愛助人的熱心。

## 第二節 庸俗化的學校教育

英國的教育標準正在下滑，特別是基本能力的部分，包括識字、寫作與算數能力，連帶造成學生程度下降<sup>33</sup>。斐莉樸將之歸因於兒童中心的思想、進步主義的教學方式與相對主義、平等主義的意識型態，它們衝擊教師的知識權威與社會控制權威，在課程內容與教學方法上，造成教學撤退的現象（retreat from teaching），即教-學間的連結斷裂，「教」從教育的舞台上撤退，師的「教」不存，僅存生的「學」，最明顯的徵兆即是教誨式的教學（didactic teaching）成為教育

---

<sup>33</sup> 參閱《通通有獎》第一到四章（Phillips,1997: 1-128）。

禁忌，反對任何蘊含指令、規則與系統化的教學方式及內容(Phillips, 1998: 87, 93, 99)。教學撤退代表的意義不單是「去教育」(de-education)的現象，使孩子在知識與文化素養方面庸俗化，還會間接影響學生的性格發展，造成自我中心的封閉心靈，而這正是學校教育非道德化的徵兆。本節首先探討英國教育中的意識型態，進而探究它們在學校教育中如何作用而導致非道德化現象。

## 壹、教育中的意識型態

意識型態(ideology)是一套觀念系統，包括價值觀、信仰、態度、規範與促發行動的力量。它有四項特點：第一，革命性，歷史上思潮與制度的改朝換代，正說明意識型態的興衰更迭來自於改革與被改革。第二，全民性，意識型態通常帶有全民適用的普遍性假設。第三，進步性，對歷史抱持進步的樂觀態度，認為自己的觀點與行動會增進人類福祉。第四，對立性，具有意識型態的人們通常帶有非此即彼的黑白性格，將世界劃分為本營與敵營，認為自己是基於公益而絕對不可違抗的人士，對那些拒斥其理想的人，抱持兇惡與懷疑的態度，認為反對者必定是自私與無知的壞人(張明貴，2005：4-23)。雖然斐莉樸沒有明確地指出兒童本位、進步主義教育與相對主義都以意識型態的方式展現，但就她所描述的教育現象來看，這些思潮確實以意識型態的方式存在著，尤其帶有對立性的強迫特質。

斐莉樸談到英國的教育場域充斥著兒童本位、進步主義與相對主義的教育思想，這些理論認為孩子不該被教師告知如何做，而是要讓他們透過遊玩與自學的方式學習，任何制式或脫離脈絡的學習都是不被允許的，並認為如此可以消除社會上有關種族、性別與階級的偏見和差異。他們深信這些不可動搖的理論會為孩子帶來最佳的利益，如果有人反對這樣的論點，不僅會被視為錯誤，還帶有傷害兒童的企圖，甚至被貼上右派份子的標籤。當然亦有不少教師當初是反對這些教

學方式，但他們專注於教學，不是有著具體行動的激進份子，加上又沒聽說過其他理論，於是漸漸地吸收同化而沒有去挑戰。另一方面，監督管理教育系統的人如地方政府的教育顧問與督學，散佈並強迫教師們接受兒童本位的意識型態，對於進步主義教育可能降低學習成就的研究報告也置之不理，甚至大肆抨擊，而最嚴重的狀況是教師若採用傳統教學法，可能對取得工作與升遷造成不利(Phillips, 1998: 39-45, 75-84, 130-134)。

以下就教育中的意識型態，包括兒童本位、進步主義、相對主義與平等主義，探討其在教育上對孩童學習產生的影響。

## 一、 兒童本位與進步主義

兒童本位的教育思想源於 18 世紀的歐洲，在 19 世紀末期，美國的進步運動結合兒童本位，在教育上倡導進步主義的教學觀念，而後進步主義的教育觀飄洋過海來到英國，對英國的教育發展產生重大的影響。以下先探討兒童本位的教育思想概要，進而深究進步主義的起源以及在英國的發展。

### (一) 兒童本位的教育思想

懷海德 (A. N. Whitehead, 1861-1947) 認為西方哲學的歷史不過是柏拉圖 (Plato, 428-347 B.C.) 的註腳，而吾人似乎也可主張兒童本位的教育理論不過是盧梭的註腳 (Darling, 1994: 17)。兒童本位的教育思想可追溯至盧梭 (J. Rousseau, 1717-1778) 的自然主義，雖然在文藝復興時期也有人文主義學者開始重視兒童在教育過程中的地位與角色，不過真正對兒童有諸多著墨與教學理論發展的仍舊首推盧梭。。

盧梭身在啟蒙運動的時代，提倡自然主義，特重兒童的地位與尊嚴，其教育

名著《愛彌兒》(Emile)乃是造成教育上哥白尼式革命的著作，將教育重心從成人轉向兒童，他批評文明社會的腐敗，歌頌自然狀態的完美。盧梭主張解除對兒童的束縛，廢除過累的書本教育，改採發現與問題解決的方式來教育兒童，順應其天性的發展，注重自然觀察與親手操作，提供實用的知識與職業活動，但不應該太早分化或定型青少年的職業選擇（林玉体，2005：286-332）。盧梭的教育觀點對後世影響很大，尤其是將教育中的成人本位反轉為兒童本位，這個觀點啟迪之後的許多教育家，如裴斯塔洛齊（J. H. Pestalozzi, 1746-1827）、福祿貝爾（F. Froebel, 1782-1852）、奧文（R. Owen, 1771-1858）、愛默生（R.W. Emerson, 1803-1882）、與蒙特梭利（M. Montessori, 1870-1952）等等，這股兒童本位的教育思想逐漸普遍散佈在歐美世界之間。

一般來說，兒童本位的教育思想有以下五個特徵：第一，相信兒童本性善良；第二，基於兒童本善的觀點，認為自然發展就是最好的發展；第三，教育應當基於孩童的興趣、需要與能力，設計為能誘發與反應其本性教育環境；第四，嚴禁強制規範，強調孩童學習的主動性，以及自我建構的知識；第五，重視自然與實物教學；第六，教育者不僅要尊重兒童，還要能尊重兒童間的個別差異（Darling, 1994: 1-5）。

兒童本位的教育思想是一股時代潮流，它受到自由主義與個人主義的影響，重視兒童獨特個性與自由的權利，但也由於它是概略的思潮趨勢，所以沒有統一、完整且系統化的理論學說，在不同時代、不同哲學家與教育家身上，實踐方式與教學策略都多少有些差異，但無論是何種的差異，其核心仍是緊扣以兒童為本位的教育前提。

## （二）進步主義在英國的發展

進步主義教育運動（the progressive educational movement）是美國 19 世紀末



社會進步運動的一環，當時美國正歷經第二次工業革命，資本主義與工業的迅速發展，讓社會各個層面也掀起改革的浪潮，以符合社會整體進步的趨勢。就教育來說，當時許多學校校舍毀壞、課程脫離生活實際需要、師資缺乏專業訓練而採取僵化、記憶與背誦的教學方法，這樣教育的弊端顯然無法符合社會進步的願景，培養出具有生產力、創造力與民主精神的下一代（郭曉平，1989）。

進步主義所代表的新教育（new education）旨在抗議傳統教育過於呆板、機械，僅是知識的累積，缺乏生氣、不求創新，權威意味濃厚。新教育力主變革，追求更新，就像杜威（J. Dewey, 1859-1952）對進步學校的分析，發現它們都有一樣的特徵：第一，反對由上而下的灌輸，主張培養個性；第二，反對壓迫自由活動的外在紀律；第三，反對向教師與教科書學習，主張以經驗作為學習的途徑；第四，反對透過訓練獲得孤立的技術和技能，而應把技術與技能當作直接達到切身需要的手段；第五，反對為遙遠未來做準備的教育目的，主張盡量貼近現實生活；第六，反對固定的目標與教材，以熟識這變化的世界（Dewey, 1938: 5-6）。

進步主義在 1921 年飄洋過海來到歐洲，於倫敦成立「新教育聯誼會」（New Education Fellowship, NEF），支持各地新式學校的創辦，不過此時的進步主義還未普遍，直到 60 年代才廣為大眾與教育人士接納，原因有三：第一，60 年代社會經濟的富裕，父母較不擔心孩子畢業後失業的問題，是以對於新式的教育方法抱持開放的態度；第二，以平等為訴求的社會運動，個人自我決定的權利也成為大眾對教育的訴求；第三，精神分析的心理研究影響大眾的教育觀念，認為對嚴苛的紀律管教會造成不健康的情緒發展（Darling, 1994: 41-52）。

1967 年中央諮詢委員會（Central Advisory Council for Education, CACE）發表普勞頓報告（the Plowden Report: Children and their primary school），顯示政府與教育界對於兒童教育的立場已經傾向進步主義，例如報告中提及「教育歷程的中心是兒童」（第 9 節），「學校是一個社群，在其中，兒童首先是也永遠是以兒童的方式來學習生活」（第 505 節），「兒童是他自己學習的主人」（第 529 節），

以及「教師的職責在於提供環境和機會，以充分挑戰兒童，但不能太困難而超出兒童的能力。」(第 533 節)(李奉儒，1999：346)。

兒童本位的理論在進步主義成立之初，僅是其立論之一，不過在漸漸發展的過程中，進步主義已經成為兒童本位的最佳代言人，秉持發展學生獨特個性與自由權利的精神來進行教育工作。不過即便是出發良善的教育理想，如果未能配合縝密的反思與審視，亦可能在實踐的過程中引發始料未及的負向結果：

### 1. 以興趣為起點，學習應由學生主動建構

這是期望學生能在不依附紀律的管束下，自動對所學產生興趣，並藉由過程的摸索，一步步建構屬於自己知識。不過當此理想在教學現場落實時，卻因過度重視學習過程的探索，反而浪費過多時間在探詢知識，最終學生僅獲得膚淺與簡單的資訊。此外，個別指導的原則讓教師在學生間疲於奔命，各個學生也無法獲得真正而適當的指導。再者，由學生來決定課程主題，若教師沒有適時的引導與組織學習內容，課程架構可能空泛無目標，到最後連學生自己也失去興趣(Phillips, 1998: 52-54)。

「學習應由學生主動建構」顯然是需要再多加闡釋與定義的詞彙，因為如果將之窄化為「學生自學」，就會忽視「教師教導」在當中的必要性，這是否定前人心血結晶，拒絕讓學生站在巨人的肩膀上向前遠眺，反而一切從頭開始，這不僅抹煞教師與學校的功能，也遺忘「教師」與「學生」原本教學相長的意涵。

### 2. 創意至上

進步主義的支持者往往也重視學生創造力(creativity)的發揮，這種不墨守成規、想像力奔馳的學習確實可以活絡教育，避免知識僵化，讓學習充滿樂趣，更能彰顯主體意識。不過斐莉樸認為進步主義訴求「創造力」的背後，其實是在反對傳統教育中過度強調知識累積的弊病，他們認為傳授事實或知識給孩童是種

虐待，記憶、背誦會扼殺孩子的創造力與自發性，這造成一個詭異的情景——知識與創意對立（knowledge versus creativity），知識被視為創造力展現的阻礙與絆腳石（Phillips, 1998: 45-46）。

知識與創意對立意謂兩者分離的關係，但是知識本應是創意的必要基礎，就像美國的教育心理學家布魯姆（B. Bloom, 1913-1999）將認知領域的學習歷程分為記憶、了解、應用、分析、評鑑與創作一般，創意要能展現，必須以「記憶」、「了解」為基礎。如果知識代表的是蘊含真假意義的事實，那與之切割的創意不就如同斷線的風箏，失去對錯判定的準則嗎？孩子所表現出的行為，或說出的話，寫出的文字即便違背了正常的用法，也不會被視為錯誤，因為一切只是「某種觀點」，是屬於他自己的觀點。創意至善的危險性就如斐莉樸所說的：「創意就像自由一樣，唯有在清楚的理智與道德界線中，它才可能繁盛發展，否則就只是無法無天的混亂。」（Phillips, 1998: 46）

此外，創意至上也同樣造成教師權威的崩解，特別是實質權威的部份。如果權威的本質是具有優越的智慧，有足以指導他人的權力，那顯然失去對錯判準、創意至上的教育風氣，將會弱化教師權威，其背後所代表的知識、道德準則也會隨之崩潰。

### 3. 重視知識的實用性

斐莉樸由「學生主動建構知識」與「創意至上」兩方面探究教育中理想與現實的落差，而研究者則認為還有「過度重視知識實用性」的問題。學以致用是教育的理想，知識若能具有實用性，該是美事一樁。但換個角度思考，如果知識不具實用性，就會被視為無用、沒有價值與應該被淘汰的東西。關於此論點，可由兩個方面思考：首先是「實用」的定義，通常意指與生活相關或是帶有實質利益，例如我們會說學習國語是實用的，因為它具有溝通的用途；或是加強學習外語是實用的，因為他可以增加職場競爭力，亦可能讓你加薪。以實用來談論一件事時，

受到資本主義文化的影響，往往會從利益或金錢的角度來思考，則人文或是一些文化傳統，就可能在以實用為導向的教育中遭到淘汰。當然，文化絕對是有實用性的，但可能比較少是「利益」層次的實用，而較多是「品德陶冶」方面的實用，文化中包含品德陶冶與才情素養的功能，有助於個人情性之陶養。再者，由誰來決定實用性？進步主義的教育中，決定者顯然不是教師而是學生，而若實用性完全由學生個人來定義，則「實用」可能侷限於淺短的利益，有不夠開闊與面面俱到的危險，像是可能忽略上述情性方面實用性。

此外，實用與效用具有時空限制的實效性，某事某物在此時此刻是有用的，但誰能保證這效用能持續多久，一旦效用消失，我們又會再去追隨另外一項事物，從正面來看是因時制宜，具有彈性，從負面來看是不夠穩重、缺乏恆定，我們的價值觀或人生的理想，是應該這樣浮動，而沒有穩固的根基嗎？

進步主義教育最常被人抨擊的弱點，即是過度崇尚兒童的個人自由、創造表現與自發性的活動，似乎有忽視社會價值，棄置文化遺產之嫌。進步主義在發展的過程中，已經違背當初成立的初衷——促進社會改革與進步，其過於濃烈的兒童本位與個人主義的色彩，有造成個人與社會對立分裂的危機，一旦教育者本身沒有足夠的意識與判斷力，能夠辨別哪些是應該堅持的知識、價值與規範；或是缺乏成熟的教學方式作為輔助，則容易走向放任式的教育。無怪乎反對「非此即彼」（Either-Ors）的杜威，不認為其教育主張屬於進步主義，因為在杜威眼中，社會與孩童應該視為同等重要，彼此有緊密的互動關係，而且真正的教育應該是要能同時促進社會進步與個人發展。

## 二、 相對主義與平等主義

在這個重視民主自由的社會中，相對主義與平等主義的概念確確實實地結合在一起，相對主義處理的議題往往也是平等主義的議題，或許也可以說相對主義帶有平等主義的精神，像是認為文化間應該是平等的、沒有優劣價值之分的，應該尊重彼此的文化內容，所以任何的論斷與批評都會被視為輕蔑的舉動，而這也是教育與社會非道德化的原因之一。以下由適用對象與適用領域兩個層面，釐清平等主義與相對主義中「平等」與「相對」的概念，並探討兩者在教育中如何帶來非道德化的危機。

### （一） 「平等」與「相對」的概念

平等像自由一樣，具有普遍適用性，它的對象適用於所有的人，預設人人都是平等的存在，就像法律之前人人平等的鐵律，即便我們從事不一樣的工作，領不一樣的薪水，過不一樣的生活，但在離開職場上下隸屬等特定場域之後，在社會普遍情境的政治關係中，我們受到同等公道的對待，彼此是水平的權力關係，特別是在性別間、階級間與族群間，沒有宰制、偏見和權力失衡的問題。

相對主義在早期是指「文化相對」的文化相對主義，而隨著自由主義與個人主義的發展，相對的概念已經漸漸轉為「個人相對」的主觀相對主義。相對的單位由文化與族群縮小到個人與個人之間；相對的對象也由文化、族群擴增到性別、階級與個人，是以相對主義的對象也像平等主義一樣，適用於所有人。在適用對象方面，相對主義與平等主義都適用於所有的人，但它們仍舊不能劃上等號，視為相同性質的主義，因為兩者最大的差別就在於適用領域的不同。

「平等」如同皮德思所分析的，它和自由一樣僅是程序性原則，是管理規則運作的原則，它不能在每個具體的分配案例中決定應該做什麼，換言之「平等」

不是判斷價值優劣的準則。我們從底下這句話可以瞭解上述的概念——錯的事不必然是不公平的事 (Peters, 1966: 117-130)。舉例來說，若對「A 與 B 有不公平的殺人權利」進行價值對錯判斷，最終得出不可欲的結果，但斷定為不可欲的依據是「不公平」還是「殺人」？又或「每個人都有殺人的平等權利」，這件事又是對還是錯？由平等的準則來說，它確實符合平等的標準，但我們並不會因此把這件事視為可欲，因為它違反尊重生命的道德原則。換言之，平等是用來判斷機會或是權力關係正當性的準則，但不適用於判斷價值優劣，即便我們將之視為重要的價值，如同羅爾斯 (J. Rawls, 1921-2002) 將正義視為美德，提出正當優先於善 (the right prior to the good) 的概念<sup>34</sup>，但即便正義或是平等十分重要，卻也不應將之列為唯一或優先於其它的價值準則。在進行道德判斷時，仍舊需要其它的道德原則來協助判斷，否則就會容易產生道德混淆的結果，如同上述公平殺人的例子。

## (二) 非道德化的教育危機

曼德斯 (S. Mendus, 1998: 47) 分析非道德化產生的原因：第一，各種合理卻又彼此衝突的價值觀並存，致使道德價值的教育難以符合每個人的需求；第二，道德價值在我們的社會本身已經淪為次要，因為在自由民主的社會中，最重要的問題不是取得道德價值判斷的共識，而在於大家能夠長久共處在一個道德歧異的社會中。上述兩點，說明的正是相對主義與平等主義所帶來的道德危機。

---

<sup>34</sup> 羅爾斯在《正義論》中提出了兩個正義原則，第一是人人擁有平等的權利，獲致廣泛的基本自由；第二是社會與經濟上的不平等安排，當中的利益必須 (a) 合理地符合每個人的期望，(b) 依附於向所有人開放的地位與職位。其中，第一原則 (自由平等) 優先於第二原則 (差異原則)。換言之平等的自由具有最高的優先性，平等自由的制度不能因較大的社會與經濟利益而被調整或犧牲，自由只能為了自由本身的緣故而被犧牲 (Rawls, 1991: 53-54)。隱藏於羅爾斯兩個正義原則背後的正是「正當優先於善」的概念，社會不假定或偏向任何的善，所謂的「道德糾紛」將以是否符合正當性來解決 (Rawls, 1991: 392-396)。

在世界未被詮釋為價值多元並存之時，我們擁有穩固的道德基礎共識，或許正義就是每個人擁有「平等的機會」追求「善的事物」。但在相對主義盛行之後，價值多元的現象讓「善」由單數變複數，或甚至直接被否定為不存在，我們僅關心「平等的機會」，追求的事物可善可惡，或根本無善無惡，價值判斷變質為如同口味選擇的喜好。更何況在民主社會中，自由主義者放大了自由與平等的權利，這更讓我們把焦點鎖定在平等的議題上，所追求的事物是否為善等問題已被邊緣化。這些無疑都是對道德的傷害，我們無法確定也不關心什麼是真正對的、應該知道的、必須遵守的或是值得去做的事。

再者，不論是過度強調相對的概念還是平等的權利（或說是人權），都容易養成泛政治化的性格，讓人將遇到的每件事情皆以政治的眼光來檢視，懷疑其中是否帶有性別、階級與種族偏見，對平等議題的關注幾乎已經到了瘋狂的地步。斐莉樸以文學的泛政治化為例（Phillips, 1998: 121-127），她提到新興文學配合平等與反歧視、反權威的風潮，諸如心理分析、女性主義、馬克斯主義與歷史相對論等等，文學成為政治表達與宣示的武器。文學經典在這樣的風潮下被過度政治化，只關心當中描述到的政治議題，其象徵人類智慧極致的美麗詩句不再被歌詠，其超越政治立場所傳達普世價值也遭受批評，斐莉樸認為這是「對智慧的惡意破壞」（intellectual vandalism）。

## 貳、非道德化的學校教育

道德教育是學校教育中的相當重要的一環，但在教育意識型態的影響下，學校卻與此目標背道而馳，我們進行的不是道德教育，反而是非道德化的教育，以下由教育的庸俗化與自我封閉的心靈來說明此弔詭的現象。

## 一、庸俗化的學校教育

斐莉樸以「庸俗之人」(philistine)形容現在的學生雖然受過學校教育，但卻缺乏文化素養，所以是一個庸俗之人。我們或許會疑惑教育庸俗化與非道德化究竟有何關聯？首先釐清 philistine 的意涵，philistine 可當名詞或是形容詞使用，通常意指那些自以為是、傾向物質主義，敵視或缺乏文學與藝術等文化修養的人；在當形容詞使用時，它也和 uncultured 同義，意謂沒有文化的或是未受教育的 (The Penguin English Dictionary, 2000)。由上述可知，philistine 是一個負面的詞彙，用以批評某人缺乏文化水準，說話粗俗或是行為舉止不得宜，而決定一個人庸俗與否關鍵正是文化素養。

當斐莉樸使用「庸俗」來形容學校教育的現況時，她是憂心兒童本位與進步主義過度重視學生的主體與興趣，同時教師又處於被動的輔助角色，如此可能造成文化傳遞斷裂的現象，因為只要學生表達出無興趣或不想學習的態度，失去權威的教師也無法命令學生學習，甚至連柔性的引導也可能被支持相對主與平等主義的人士抨擊為服務特定階級。

文化本代表一個社群或國家的精神命脈、核心價值與基礎共識，道德與價值觀蘊含於文化中，體現在藝術、文學與社會制度，個人透過學習文化，可以陶冶性格品行，成為帶有文化精神的文化人。但顯然這樣的理想已經被現在教育中所盛行的意識型態，諸如兒童本位、進步主義、相對主義與平等主義所破壞。教育的庸俗化使學校教育失去傳遞文化的功能，我們不僅失去共有的認同基礎，也間接造成道德觀念的流失。

補充斐莉樸的觀點，研究者認為學校教育的庸俗化還有別的意涵存在。當我們使用「庸俗」一詞時，它還帶有物質主義的傾向，換言之如果一個人處處以金錢利益的角度來衡量事情，表現出好大喜功的態度，或是沉溺於物質享樂的生活，鄙視那些被視為沉悶、難以轉換為報償的文化精神或產物（如文學、藝術）



時，我們也會覺得這人庸俗不堪。然而不僅是人會表現庸俗的特質，現在連帶學校這個組織有時也會呈現庸俗的面貌。

比起過去，現在的學校機構不論是小學、中學抑或大學，課外活動的次數都越來越頻繁，每天就像在舉辦嘉年華會一樣，聖誕節時學校張燈結綵，校長老師扮成聖誕老人向學生送禮，或是校慶時舉辦明星雲集的校園演唱會。這些活動當然具有正面的價值，它們讓學校充滿歡樂，使學生認為上學是一件快樂的事，進而樂於學習並引發興趣。不過該當思索的是，即便這些課外的娛樂活動如何豐富，我們仍舊不能遺忘學校作為一個教育機構的原始意涵——傳道、授業、解惑也，若課外娛樂活動反客為主，成為學校教育的主體時，教育的本質是否也會遭到侵蝕呢？學校就砥還是一個傳遞知識、價值與行為示範的嚴肅場所，學習更是一件值得認真看待的事情，如果課外娛樂活動過於興盛，將可能讓學校的莊嚴性與神聖性消失，學生把老師當朋友，把校長當工友，在這樣的環境氛圍下，遑論價值引導或道德教育，甚至連一般知識性的傳遞都可能遇到困難，因為學生養成娛樂享樂性格，對於吃苦或受教等學習經驗，易持反感的態度。

## 二、自我封閉的心靈

斐莉樸點出學校教育有「標準滑落」(standard sliding)的危機，雖然這會造成學習成就如基本算術與閱讀能力的退步，但是成績下降與引發非道德化現象之間照理說不存在必然的因果關係，這與我們不會推論功課不好的孩子品行就一定偏差的道理一樣，如此說來底學習標準滑落的危機意味著什麼？

關於標準滑落的現象，斐莉樸意圖強調的並非標準下降或是內容簡化的現象（當然兒童本位與進步主義所主張的快樂學習，確實可能造成學習內容簡化的現象），而是「標準放寬」的危機，以往被視為錯的事情，現在卻被認為是對的，或被詮釋為充滿創造力的表現，這些都模糊正確性的邊界。

標準放寬來自於承認價值多元與相對的事實，進而形成不妄加批判（non-judgmentalism）的教育風氣。教育中的意識型態，不論是兒童本位、進步主義、相對主義還是平等主義，都會促成寬容與開放的「美德」，對於別人不同的觀點，我們只能將之視為「差異」（different），不能對它做出真假對錯的價值判斷，因為批評別人的行為，輕者是一種無禮，重者是一種不道德（Phillips, 1998: 221）。對批判行為的戒慎恐懼，侵蝕著教師的道德權威與道德責任，因為批判如同傳遞個人主觀價值給予學生，如此不僅是反民主的壓迫行為，還可能在學生的心靈中烙下陰影。

不妄加批判的教育風氣，讓教師多以正向肯定的態度來面對學生的表現，斐莉樸引用寇爾森（W. Coulson）在《結果本位的教育》（*Outcome-based Education*）<sup>35</sup>中的觀點：

這件事很重要，就算是在一個民主社會也一樣，如果我們愛孩子，就該教導服從。因為孩子會把「我們所要求的事」與「我們允許他們選擇的事」兩相比較，獲得一個錯誤的結論——我們所允許的一定是不重要的（事情），不然我們就不會允許，而是會告訴他們事實。我們應該要堅持，而不是放縱。換句話說，決定是大人的權利。充滿愛心的父母與好的學校應該永遠試著改善孩子的觀點，換言之，如果我們想要孩子能可靠的分辨對錯，……他們就應該要被告知事實是什麼，應得一個事實的教育（factual education）。（不過現在）時間都浪費在教他們決定他們不該擁有的事情上（Phillips, 1998: 216-217）。

就人類的學習歷程而言，一般都是透過「經驗的結果」來學得事情的意義，例如「欺侮同學之後會受到家長與教師的訓誡」或是「欺侮同學之後會受到其他同學的排擠」，而了解欺侮別人是不對的行為，即便沒有直接的親身經歷，透過家長與教師的口頭規誡亦可理解行為的規矩。反之，不妄加批判就是表現凡事肯

---

<sup>35</sup> 參閱 Coulson, W. (1994). OBE: Outcome-based Education. *Free world Journal*, 1(1).

定的教育態度，致使孩子無法藉由結果經驗來分辨何謂事實，何謂價值優劣或是何謂可欲與不可欲之事。

不妄加批判看似寬容的美德，布魯姆稱之為不辨是非的開放（openness of indifference），帶有盲目性（indiscriminateness）與封閉性（closedness）的特質，但這種開放並非真正的開放，因為它不能引發我們追問「何為更好事物」的問題，封閉了我們的心靈（Bloom, 1987: 26-41）。換言之，如果寬容與開放意謂接納一切論點，那就是忽視事物背後的價值意義，使其不復存在。

一般來說，「值不值得」與「應不應該」往往是一個人行動時考量的要點，而事物本身的意義與價值，正是我們決定「值得」與「應該」的依據，因此當事物是充滿意義與價值時，即會讓人產生行動的目標與奮鬥的動力。我們可能認為寬容與開放的態度，會帶來充滿可能性與生命力的活潑心靈，但正如布魯姆的分析，向一切開放的作為，反而會造成價值意義的失落與流失，一旦如此，我們就可能失去努力與追尋的衝力，否定建立意義與理想幸福的可能，甚至對真理與是非之判斷喪失信心，最終導致心靈的封閉狀態，變得僅僅關心自己之存在。

### 第三節 道德恐慌

非道德化社會的形成背景包括個人與社會紐帶斷裂、價值意義失落，以及逐利與享樂的心態，它們對道德教育的核心場所——家庭與學校——帶來莫大衝擊，包括家庭結構崩解與家庭觀念轉變，促使核心家庭破碎，家庭轉變為只是個人實現自我的場所。這些都是「個人與社會紐帶斷裂」及「逐利與享樂心態」對家庭造成影響，使家庭在孩童性格養成與品行陶冶兩方面的教育功能削弱。

在學校中，教育內容的庸俗化與自我封閉心靈的塑造，益形助長「個人與社

會紐帶斷裂」及「價值意義失落」的困境。不論在家庭抑或學校，家長與教師都漸漸失去穩固的道德權威，讓道德價值的傳遞與陶冶面臨極大挑戰，例如在道德形式權威方面，強調個人主體之自決與自由的風潮，動搖家長與教師導孩童行為的正當立場；在道德的實質權威方面，相對主義的盛行，讓道德由普世的善與真理，淪為見仁見智的個人主觀選擇。

道德本是人際互動的行為準則，道德教育對孩童價值觀與行為型塑的重要性更是不言而喻，當家庭與學校無法正當地進行道德教育時，孩童就可能產生偏差行為，直接或間接地造成社會秩序不安。斐莉樸認為「犯罪」就是道德議題，它來自於道德感（moral sense）的低落，而道德感的養成必須透過孩子與家庭及周遭文化的穩固連結，從中學習人類行為的基本規範（Phillips, 1998: 270）。

《時代》（*Time*）雜誌歐洲版 2008 年 4 月的首刊號，以英國青少年令人憂心的行為問題作為封面故事，題名為〈英國粗鄙的街道〉（*Britain's Mean Streets*）。報導中描述英國青少年酗酒、嗑藥、鬥毆以及未成年性行為等犯罪問題，已經到達不容忽視的地步。報導還中引用 2003 年公共政策研究所（Institute for Public Policy Research, IPPR）的調查，指出英國 15 歲的青少年中，有 27% 的人至少有過 20 次酗酒經驗，遠高於德國的 12%、荷蘭的 6% 與法國的 3%；此外英國少女在 15 歲前發生性行為的比例，也較歐洲任何國家都高，而且 15% 以上從不避孕。報導中亦指出英國民眾對青少年犯罪問題的惶恐甚至高於對恐怖份子的畏懼，更有 1/5 的英國民眾晚上不敢出門，以避免青少年的街頭襲擊（Mayer, 2008）。

社會學者將民眾對於犯罪事件的恐懼情緒稱為「道德恐慌」（moral panics），擁有道德恐慌情緒的人們，認為社會中存在一群「惡棍」（folk devil），他們是行為偏差且不道德的人，其行為舉止挑戰人類的基本價值，威脅社會的群體利益，因此主張透過種種社會機制，諸如嚴刑峻法、社會化的教育過程與心理治療等方式來遏止這種現象（Goode & Ben-Young, 2006）。

不過就像《時代》雜誌的報導一樣，有關青少年失控行為的新聞事件屢見不鮮，隨時收看電視或是翻開報章雜誌，類似的新聞報導就會映入眼簾，是以有些社會學者認為道德恐慌不過是媒體渲染與型塑出來結果，引發人民「過度」恐慌與擔憂（Hall et al., 2006; Goode & Ben-Young, 2006）。

雖然媒體為了製造話題或是衝高銷售量，可能過度渲染社會犯罪事件的普遍性與嚴重性，造人心惶惶的現象，但即便如此，我們依舊不能抹煞這些不道德與犯罪事件存在的事實，即使它們可能僅是零星個案，卻也代表某些值得關注的社會警訊，說明社會正處在不安穩的狀態。誠如古迪與班楊所言（Goode & Ben-Young, 2006）：

當一個社會擁有明顯、清晰與穩固的道德界線，且人人都接受並信仰核心這些規範與價值時，道德恐慌就鮮少發生；反之，當一個社會的道德界線模糊不清，甚至衝突與矛盾時，道德恐慌就極易發生。

本章由家庭與學校的角度切入，探究道德教育實施的困境，接著再由社會秩序的層面，審視非道德化現象對社會造成的不安與恐懼。當然道德並非只有穩定社會秩序，遏止反社會行為的消極功能，它還蘊含豐富人生理想的價值觀，具有美化心靈與生活的積極功能，要想突破非道德化社會的困境，我們該當重新思索道德的本質、孩童的本質、家長與教師的本質以及生活的本質。



## 第四章 非道德化社會下的道德重建

非道德化社會的形成背景，包括個人與社會的紐帶斷裂、價值意義的失落，以及逐利與享樂的心態，它們直接或間接地影響家庭與學校教育，弱化家長與教師的權威，不只影響孩童的品格發展與人生態度，也動搖社會秩序與根本價值。不論是為了下一代的幸福，還是整體社會的繁衍生存，我們都應當好好思索非道德化現象所造成的社會危機與教育危機，試圖尋求對應之道。

斐莉樸論及《通通有獎》一書，認為該書的目的在於激發人們適當地看待自己，並思索與他人相處之道，試圖在個人主義與義務之間取得妥協，並扶正教育與家庭中的根基（Phillips, 1998: xxii, xxiv）。斐莉樸所謂教育與家庭中的「根基」（fundamentals）即是「道德責任」之意，父母與家長們應當鼓起勇氣重拾權威，教導孩子是非對錯與價值判斷的準則。

斐莉樸期望藉由重建權威來挽救非道德化社會，認為我們必須盡最大的努力來挽回權威，並讓它盡可能的穩固與確定（Phillips, 1998: 325）。她引用鄂蘭的觀點，強調權威的重要性，認為失去權威就如同失去世界的根本<sup>36</sup>（Phillips, 1998: 344）。斐莉樸在思索非道德化社會之困境——道德權威崩解——的應對之道時，以「共享的人性與文化」為起點，試圖為道德權威提供正當的立論基礎（Phillips, 1998: 323-344）：

在道德的「形式權威」方面，藉由肯定共享的人性與文化來恢復人際連繫的關係，包括國家與人民、成人與孩童，以及人與人的關係。換言之，即是重新發現並增強人際連結，同時藉由這層彼此交織的關係，引發自我對他人的關懷之情，以及同在一體的社會認同感，進而願意擔負照料彼此的承諾與責任。這些願

---

<sup>36</sup> 鄂蘭認為：權威，以過去（past）作為不可動搖的基石，讓世界能夠恆久發展，這（權威）正是人類所需要的，因為人類是最反覆無常（unstable）與缺乏希望（futile）的人（mortals）。人類失去權威，如同世界失去土地……，就好像生活在充滿變化的宇宙裡，每件事在不同的時刻都會呈現不同的面貌（Arendt, 2006: 95）。

為他人幸福著想的責任態度，讓道德的形式權威擁有正當的基礎，肯定父母與教師的教育之責。

在道德的「實質權威」方面，藉由肯定共享的人性與文化，來發掘「共善」（common good）的存在，包括共享的道德目標（諸如對人權、普遍的尊嚴與幸福人生的追求等等促進人類繁榮的目標），以及共享的美德（諸如信任、忠誠與正直）。這些人人共有同享的「善」是明確而清晰的，蘊含是非判準的價值意義，不會因個人喜好而搖擺不定。當社會確實存在具優劣與是非特質的價值時，家長與教師才可能擁有實質權威，讓道德教育或價值教育成為可能與必要。

顯然在斐莉樸的道德重建之路中，「共享的人性與文化」是關鍵的核心概念，它象徵的意義正是「社會」的存在。這個「社會」不純然是物理事實的意涵——聚集於同一時空的人們，集結而成的團體組織，更深層的含意是「社會」亦象徵人們的意義共識與情感連結，彼此繼承相同的文化傳統與精神。對斐莉樸而言，這些意義共識、情感連結、彼此的承諾與責任，正是她眼中所謂道德的內涵，而文化傳統與精神等等文化精髓，也正是道德棲存之地<sup>37</sup>。

或許我們可以透過這樣的比方來理解個人、社會與文化（道德）之間的關係：如果個人是一個個獨立的細胞，那文化（或道德）就像流通其中，滋潤細胞的血液，它連繫著彼此，讓社會這個有機體得以存在。當然前比只是粗淺的比方（姑且不論誰是這有機體的意志決定者），主要是以此表達文化（道德）在個人與社會之間所扮演的中介角色。簡言之，斐莉樸在面對個人與社會紐帶斷裂、價值意義失落，以及逐利與享樂的心態所造成的非道德化危機時，從「社會」著手，期望藉由群我在人性與文化上的連結，喚醒吾人肩負彼此幸福的道德責任。

---

<sup>37</sup> 研究者以為斐莉樸十分看重文化與道德的關聯，而文化精髓包括精神、制度與文學藝術品等等，可視為道德內容的展現，是以她在談論非道德化現象時，往往由文化的角度切入，探討家庭養育文化，以及學校教育傳遞文化之情形，並使用「破壞中的文化」（The Unraveling Culture）與「過去的解構」（Deconstruction of the Past）作為《通通有獎》中第七章與第十二章的標題。



在思索上述斐莉樸的道德重建之際，我們或許會質疑為何「社會」是以其所言之型態存在，群聚的人們彼此間確實具有意義共識與情感連結嗎？而又是基於什麼樣的理由，個人必須肩負他人幸福的責任？或是回到更為基本的問題，何以權威如此重要，值得我們極力而費心地鞏固它？欲想回答這些問題，就必須釐清「個人」與「社會」，以及「自由」與「權威」的關係。

## 第一節 自我與社會的關係

社會的存在意義或是個人與社會之間的關係，一直是學者們論辯的焦點，不論在哲學、社會學、政治學抑或心理學的領域，它都是無可迴避的問題。在當代哲學中，對於自我與社會之關係的論辯，尤以自由主義與社群主義（communitarianism）的對峙最為激烈。以下由自我認同與社會文化，以及個人與社會責任兩方面析釋個人與社會的關係。

### 壹、自我認同與社會文化

由於自由主義強調個體性、中立性與普遍理性的論點，致使其在自我與社會關係的立場上採取分離的態度，傾向主張自我可以先於社會而獨立存在，社群主義的健將泰勒將之批評為「原子式的個人主義」(atomism)<sup>38</sup>，沈代爾(M. J. Sandel, 1953~)則稱作是「完全抽象的主體」(radically disembodied subject)<sup>39</sup>，個人在

---

<sup>38</sup> 認為每個人是他自身且僅是其己身幸福的最佳判斷者，依靠自身來定位目的，在本性上不受任何權威的控制，即便是來自宗教、家庭、習俗或道德（Taylor, 1989: 83, 193-194）。

<sup>39</sup> 沈代爾批評羅爾斯《正義論》(A Theory of Justice) 中有關自我的概念。羅爾斯對「原初情境」(original position) 的解釋是：一種任何契約都能公平達成的情境，一種各方在其

脫離文化歷史等社會脈絡後，自我成為孤立的個體，社會不過是諸多個人利益的聚合所，甚至帶有工具性的意義，邊緣化了家庭、友誼等群性的內在價值。是以，研究者認為個人與社會關係的切割，可能帶來自我認同泡沫化（the bubble of personal identity）的危機。

或許我們都有過這樣的經驗，在將啤酒倒入杯子時，會產生大量的泡沫，雖然乍看有一整杯滿溢的啤酒，實則杯中僅有一半是真的啤酒，另一半則是泡沫，當泡沫消失之後，就僅剩半杯啤酒。將這樣的概念應用到經濟學，泡沫經濟（economic bubble）即意謂資產在經歷一系列漲價與通貨膨脹的過程後，哄抬物價的結果乍使經濟發展看似榮景煥發，但事實上市場價格遠高於實際價值，榮景的背後是缺乏實體支撐的泡沫假象，一旦華而不實的泡沫消滅，被掩飾的真相就立即浮現。

自由主義與個人主義因為主張自主、自決的權利，傾向認為人的自我認同不須借助任何外在於它的事物就能建立，將自我認同與社會切割，於是自我的建構僅是個人主體的「選擇」。這種不臣服於他者的表現極具個性，並往往獲得普遍的激賞，認為如此將實現人的自主與尊嚴。不過在這「光鮮亮麗」的背後，是否存在著某些隱藏的危機？泰勒曾剴切地指出：

一個人不能僅靠其自身而成為自我，只有在特定對話網絡（web of interlocution）中，我才是自我……，藉由我從何處和向誰說話，提供了「我是誰」這個問題的答案，所以一個人的完整認同，通常與他在道德與其他精神事務上的立場相關，也和他的參照團體相關（Taylor, 1989: 36-37）。

---

中都平等地作為道德人，且其選擇的結果不受偶然因素或相對的社會力量所決定的情境（Rawls, 1999: 104）。沈代爾因此批評羅爾斯所謂的「自我」實則脫離文化與歷史等社會脈絡，以為能夠以自身之外的事物來建構自我，這是沈代爾相當不認同的觀點，因為他認為某種程度上，個人所屬的社群決定了「我是誰」，自我認同來自於對社會的歸屬（attachment）（Sandel, 1982: 19-21, 150-153）。

皮德思也有類似的觀照，他認為個人展現的品性與人格特質，都是公共池（public pool）的一部分，個性是社會規範內化的結果（Peters, 1966: 57）。顯然自我認同在某種程度上，必須參照個人所處的社會文化，並以此作為建構自我的基礎。

教育目的在教人成人，教人由生物上的人（human）成為理性人、社會人、道德人……，或者統稱其為「位格」（person，或譯為位格存有者）。位格不僅擁有理性與實踐能力，同時也是價值與品格的擁有者。此外，我們無法脫離人際交往與社會機構的複雜網絡，單獨來理解這些能力與特質。或許可以這麼說，凡是脫離社會文化或是缺乏知識與價值的人，充其量不過是生物上的人，不是具有價值涵義的位格（Carr, 2003: 170）。

個人的自主與認同必須以其所在之社會文化型態為前提，若離開社群，不僅個人的道德與理性能力無從談起，就連其自主性也無從依靠。換言之，個人的自主與認同離不開社會，而遺忘、忽視或甚至貶低社會文化會建構自我的這項事實，都可能讓「自我」脫離社會，成為虛構的幻想與華而不實的泡沫，乍看光鮮亮麗、充滿自信，實則缺乏深度內涵的支撐；再者，即使擁有選擇與決定的權利，卻也喪失選擇的對象，不然就是不知如何抉擇，或朝向哪個人生理想前進。是以，任何妄想切割個人與社會之間關係的論點或想法，不僅不符合事實，也會對個人幸福造成傷害。

## 貳、個人與社會責任

自由主義是一種個人主義式的理論，雖然不否認社會的價值，但卻認為社會價值只有工具性的價值只是為了滿足個人的需要而存在（石元康，1998）。此種觀點實際預設了人類自利的本性，社會是為成全個人需求與利益而存在，與其將

之理解為情感聚合的團體，不如將之視為個人利益匯集的聚合所。「社會」的工具性價值意謂「社會制度」，它不僅提供市場運作機制與往來交易的規則，也穩定社會秩序以使個人順利地成就目標，所以當一個人的行為遭到干預與規範時，不是因為他違反了哪些關乎個人的道德信條或品德涵養，而是因為他傷害或有損於別人的利益。

上述的觀點類似彌爾的「傷害原則」，如他所言：「個人的行為，如果關乎個人，而不涉及他人，他就不必為這項行為對社會負責。」(Mill, 1991: 115)；又：

集體或個人地干涉其成員之行為的唯一目的是自衛，在文明社會裡，唯有為了防止一個人危害他人，我們才有正當的理由對他的意志施加壓力，若說是為了他自身的益處，不論是生理上或道德上，皆不足以成為充分理由。我們不能強迫他做什麼或忍受什麼，因為在別人看來，我們這麼做可能是不明智且不正確的。(Mill, 1991: 14)。

彌爾以「涉己行為」與「涉他行為」作為行為是否應該受到干涉的標準，所以一個人會被禁止自殺，不是因為自殺違反「身體髮膚受之父母，該當好好珍惜」的道德信念，而是因為自殺會使家人、朋友們傷心欲絕，或是因自殺而使得你就職的公司蒙受業務損失。同理可證，若你是一個無依無靠，沒有親人沒有朋友的人，是否你的自殺就會被允許？在自殺之後，是否有人會將你送到醫院？即使送去之後，醫生是否也會判斷此為涉己行為，而不願對你進行施救？依循這樣的推理邏輯，嫖妓或援助交際似乎也會被視為不應受到禁止的涉己行為，因為兩者都是你情我願的買賣行為，雙方皆各取所需，並不足以構成傷害他人的條件。

在錯綜複雜的社會交際網絡下，或許沒有純粹的涉己行為與涉他行為，我們很難保證一個人的行為不會對他人造成影響。即便是個無親無故的流浪漢，他的自殺乍似涉己行為，但可能在社會媒體的報導下，刺激另外一樁自殺案的發生，就像「蝴蝶效應」一般，此地小小的舉動，可能造成他地的大大災難。

在彌爾的「傷害原則」或說是柏林所稱之「消極自由」的論點下，可能導致冷漠與無情的社會，就像上段所述：醫生不應醫治自殺的傷患，他必須眼睜睜地看著一個人在面前死去而無法伸手援救，這樣的情景難道不令人心寒？人們陷入孤立、無情與冷血的社會關係中，個人對於他人社會責任僅是尊重欲望與成全意志，不負有開導與啟示的責任。

個人對社會的責任，不僅是對自身行為負責，還包括個人對他者的責任，雷茲（J. Raz, 1939~）在《公共領域中的倫理》（*Ethics in Public Domain*）一書中，闡釋政治活動的中心事務就是保護與促進他人福祉（well-being），是以每個人都肩負他人幸福的政治與道德責任。不過有人可能會以幸福只能由自身來決定與完成的立場予以反駁，要求他人肩負別人幸福是不可能的無理要求。雷茲承認幸福確實只能經由個人的努力才能完成，但這並不意謂其他社群成員就沒有能力可以從旁協助，一同分擔幸福的責任，特別是教師、家長與朋友（Raz, 1994: 3-28）。

事實上，個人對他人的社會責任就展現在教師、家長與朋友等等人際關係之中，無論是韓愈云：「師者，傳道、授業，解或也。」，三字經記載：「養不教，父之過；教不嚴，師之惰」，還是孔子曰：「忠告而善道之」，這些格言都顯示教師、家長與朋友的教育意涵。確實個人的幸福僅能由個人親身實踐來完成，但我們不能基於這樣的理由就撒手任其恣意發展，誠如曼德思所言：

我們的錯誤在於認為選擇沒有所謂的好與壞，……但種種悲劇性的案例卻告訴我們選擇是十分重要的一件事，因為選擇是「價值」間的抉擇（Mendus, 1998: 55）。

何況師生、親子與朋友等等社會關係的存在，即已預設人際間休戚與共的連結，同在一條船上的革命情感賦予人人肩負彼此幸福之責，這種對他人的責任，既是社會責任，也是道德責任，為的是共同發現與反省美好生活的本質。

## 第二節 自由與權威的關係

「自由」與「權威」並非水火不容、非此即彼的敵對關係，它們皆是促進社會繁榮與創新的要素，兩者缺一不可。如果僅有自由而無權威，則可能墮入失序的自然狀態；若僅有權威而無自由，則權威如同暴政，不僅貶低人性的價值與尊嚴，社會亦會充斥一片肅殺之氣，缺乏創新的活力與蓬勃的生氣。以下首先澄清自由與權威的關係，進而論述兩者的理想關係，以及權威的必要性。

### 壹、非對立的關係

18 世紀的法國文學家羅蘭夫人 (M. J. Roland, 1754-1793) 在被送上斷頭臺行刑之前曾言：「自由啊！多少罪惡假汝之名而行。」(Ô Liberté, que de crimes on commet en ton nom)。這句話是在批判法國大革命時期，許多以自由為名的行動其實不過是偽裝過後的暴力，足以令人好好省思自由的真義。

無論是宗教革命或法國大革命抑，這些以追尋自由為名的社會運動都意圖推翻權威，以獲得政治、經濟與信仰上的解放。這樣的歷史背景讓人容易將「自由」與「權威」視為水火不容的敵人，認為「有權威即無自由，欲自由即去權威」。不過與「自由」對立的並非「權威」，而是「不自由」，自由與權威不是非此即彼的兩個相反極端，它們反而擁有彼此相容的存在關係，以下由邏輯推理與經驗事實來論證此觀點。

或許有人會質疑，如果自由與權威不是對立的關係，何以歷史上卻出現許多以打倒權威為名，意圖爭取自由的社會運動？假設「不爭取自由即代表自由」的前提是成立的，那麼當一個社會產生爭取自由的運動時，即是起因於不自由的政治束縛，而此不自由的政治束縛來自不適切的政治權威，換言之「若權威不適切，則不自由；若不自由，則爭取自由」，而「若權威不適切，則爭取自由」亦可成

立，但就邏輯而言，無法推導出「若爭取自由，則權威不適切」的論點，而「若不爭自由，則權威適切」卻是可以成立的<sup>40</sup>；又在「不爭取自由即代表自由」的前提下，獲得「若自由，則權威適切」的結論，顯見自由與權威並非兩者對立且不相容的關係。

就經驗事實來說，自宗教革命、啟蒙運動、法國大革命開始，直至今日民主制度的盛行，或許可以將這段歷史視為一部自由發展史，但在推翻宗教權威、政治權威抑或真理權威之後，標榜自由價值的社會卻沒有因此安定下來，抱怨自由過度放任的主張，與支持重建權威以安穩社會秩序的聲浪一直都存在著。這些事實經驗或許正可證實自由與權威並非對立的觀點，否則為何我們在捨棄權威，獲得自由之後，依舊懷抱重回權威的渴望？

## 貳、共存之必要

既然自由與權威並非對立的關係，那兩者究竟是以何種關係樣態存在？是獨立而自行發展的兩個概念，抑或兩者存在某種關係連結，處於共存共榮與相輔相成的關係？研究者認為自由與權威是兩個獨立而相關的概念，獨立之處在於它們施用的領域且關懷的焦點不同，不過也正因兩者關懷焦點不同，才能引申出相互彌補而非對立的共存關係。

我們或許較容易理解自由的內涵與重要性，畢竟自近代以來，「追尋自由」一直都是政治與經濟上的理想，更何況自由亦是現今民主社會不容挑戰的人權之

---

<sup>40</sup> 就邏輯來說，「若 A 則 B」為原命題（若權威不適切，則爭自由），「若 B 則 A」為否命題（若爭自由，則權威不適切），「若非 B 則非 A」為逆否命題（若不爭自由，則權威適切），而若原命題為真，逆否命題亦會為真，但否命題不一定為真。舉個易於理解的例子，原命題「若是女人則是人」為真，逆否命題「若不是人，則不是女人」亦為真，但否命題「若是人，則為女人」為假。

一。自由關注的焦點是「自主」，即為自我決定與行動的權利。不過如同平等的概念，自由僅是一種「程序原則」，是公共論述情境中的預設條件，讓每個人都有表達意見與選擇的彈性空間，但它仍無法作為判斷價值優劣與行動方向的準則。

權威和自由的不同之處，正在於它是判斷價值優劣與行動方向的準則，關懷的焦點是「怎樣會更好」與「什麼是對的」，承認存在一套較為優質的方法與觀點，或是本質達於真、善與美之標準的知識。是以，權威兼具內在價值與外在價值。就外在價值來說，它讓社會在一套規則的運行下穩定運作，保障人民的權利與安危，也讓人們在面臨抉擇時有所參考的依據，相信遵循權威會獲致幸福。以內在價值來說，權威的內容就是真理或道德，蘊含真善美的特質，追求這些不是為了某種其他目的，是因為它們本身就具有價值。

或許可用以下的譬喻來理解人、自由與權威之間的關係：若將人生比作一趟航程，那麼人的意志就像負責發號司令的船長，不過即使擁有決定的能力，他還是需要一艘作為交通工具的船，才能讓它的自決意志擁有實踐的意義，而這艘船正是「自由」。不過僅有船長與船仍舊無法航行，終究落得在大海漂流，茫茫無所去的困境，這時需要的正是「羅盤與地圖」，用以指引方向，需要「旅遊書籍」，其中推薦各地值得參訪的自然美景與名勝古蹟。這個譬喻所表達的正是自由與權威在人類生活中所扮演的角色與關係——「無自由的權威是空的，而無權威的自由是盲的」。

雖然權威預設是非對錯與價值優劣的存在，但不意指權威是永恆且不得改變的。因為權威的內容、建立的方式與力量的來源必須合乎「理性」，以現代的話來說就是合乎「民主程序」，所以它並非個人或單一團體的價值觀與偏見，不為特定族群的利益服務，自然也不會帶來暴力與壓迫，打擾並傷害人民的生活。

由於權威以自由作為程序原則，所以權威具有開放的特質，致使有的權威可



能僅是暫時性的權威，會隨著社會變遷、理性的再次省思與思潮的演進而有所轉變。換言之，權威是活絡而帶有生命力的，它像旅遊書籍會為你介紹景點，帶你認識世界風貌，但不意謂世界就同於旅遊書籍所標示。你擁有自由的船，可以實地探訪這些景點，驗證它們是否真的「名符其實」，當然亦可試圖開啟新的探險，拓展世界的意義，但別忘了，你仍舊依靠著羅盤來指引方向。雖然權威有被變更的可能，但不意謂權威就該被捨棄，它仍舊擁有存在的價值，能夠試圖指引一些方向，這同於鄂蘭的看法（Arendt, 2006: 186）：「教師的責任是為學生展示世界的樣貌，在教育中，這個責任以權威的形式呈現。」

讓我們再回到前面的問題，為何「社會」是以斐莉樸所言之型態存在？群聚的人們彼此間為何具有意義共識與連結情感？而又是基於什麼樣的理由，個人必須肩負他人幸福的責任？何以權威如此重要，值得我們極力而費心地鞏固它？群聚往往基於共同生活的事實，自然衍生出親情、友情甚或民族情感，致使彼此間存在意義共識與連結情感，而也正基於這份相濡以沫的關係，個人有肩負他人幸福的責任。「權威」是為達成幸福之路所不可或缺的要素之一，因為權威會帶來秩序，指引理想與方向，讓人類能在權威之下認識世界的樣貌，並追尋美好的事物。

### 第三節 道德重建的具體作為

透過上述對於「自我與社會」以及「自由與權威」的討論，或許更能理解為何斐莉樸在面對個人與社會紐帶斷裂、價值意義失落，以及逐利與享樂的心態所造成的非道德化危機——家庭破碎、教育庸俗化與社會秩序混亂時，自「社會」著

手，強調共享的人性與文化，期望以此重建權威，挽救日漸分裂與消逝的道德內涵與道德責任，並在政治與教育兩方面，以重建文化認同與提倡相互責任作為道德重建之憑藉。

## 壹、重建文化認同

每個社會都會設法建立一個意義系統——文化，它藉著儀式與藝術，以想像的方式詮釋世界的意義，顯示自己與世界的聯繫。這個意義系統規劃一套目的，解釋共同經驗的特點，展示那些人生可能面對的困境，諸如悲劇與死亡等遭遇，如果喪失這個意義系統，就會造成一種茫然困惑的局面（Bell, 1978: 146）。

斐莉樸亦認為文化不僅具有指引人生方向的功用，還提供人類所需的歸屬感、認同感與安全感。她說：

我們的道德感、我們對世界的批判性理解，以及我們的責任感，被學習成為心靈的習慣，亦是個人認同的一部份。如果這些心靈的習慣沒有在成長的過程中經由家庭發展，我們就不可能成為道德人或社會人；如果學校沒有傳遞這些心靈習慣，我們將沒有方法理解世界的智慧，以致於無法在世界中扮演適當的角色（Phillips, 1998:322）。

不過在當代個人主義、兒童本位、進步主義、相對主義與平等主義的風潮襲捲下，傳遞文化精髓已經不再是學校教育的主要目的，理由有二：第一，基於文化多元的事實，認為建立普遍的文化認同是不可能之事，所以傳遞文化精髓也就成為不可行的空談。第二，認為傳遞文化如同倡導種族主義，會再製階級、霸權與偏見，阻礙孩子的發展，限制他們的成長。

斐莉樸反駁上述「建立文化認同不可能也不可取」的論點，提出共通文化

(common culture) 的概念，以共認的行為規範作為共通的基礎。斐莉樸認為文化認同不一定非得以同樣的宗教、種族為根基不可，對於行為規範的共識亦可作為共通文化的基礎，以此建立人際間共有的連帶 (common bond)。再者，共通文化亦能展現文化的多樣性，確保多元文化的發展，表現真正開明與容忍的態度，畢竟唯有在一個共通的文化下，我們才可能對行為設限，透過共認的行為規範，保障對彼此差異的尊重與責任，而這些都是和諧社會的基礎 (Phillips: 1998, 318-319)。

如何建立共通文化？斐莉樸主張以課程與政治著手，在課程方面，建議重新反省「國定課程」的內容，廢止其中預設的相對主義與兒童中心意識型態，並認為國定課程應以英文、數學與歷史作為核心課程，因為它們不僅是孩子在社會上立足的基礎，也是其他學科如第二外語或是科學的根基。將這三科視為學校的核心課程，不僅賦予教學更多的彈性，同時也確保孩子的識字與算數能力，並使他們對所棲息的文化有所認識。此外，這些課程也應該被嚴謹地設計，強調知識內容的傳授，而勿過度注重經驗與發現等相對性價值觀的傳遞 (Phillips, 1998: 336)。

在政治方面，斐莉樸有感於個人主義與平等主義當道的政治文化，權利下放的作法如同除去一切權威的形式，這可能造成多數暴力，因此需要一個凌駕於平等主義，能夠發佈權威的制度，例如君主政體<sup>41</sup>或教會。君主的重要性不在於為國家提供模範，而在於其立憲意義，作為國家的化身，能超越短暫的政治立場，不表現任何政治偏好。斐莉樸支持君主立憲或皇室的存在，不是以復辟皇權為目的，畢竟幾乎所有的政治權力還是歸於首相與國會，君主是政治依附 (politics of attachment) 的象徵，避免因過度追求個人權利而導致政治與社會分裂 (Phillips, 1998: 329-331)。自由的吊詭正是它需要具規範的結構，如此反而可以確保它的

---

<sup>41</sup> 理論上英國的國家元首和最高權力的擁有者是英國君主，但事實上女王僅擁有象徵性的地位，其權力形式受到國會與民意的約束，不過基本上君主還是可以行使三個重要的權利：被諮詢的權利、提供意見的權利與警示的權利。

發展，否則自由將會淪為無政府式的混亂狀態。

## 貳、提倡相互責任

道德是人類共享的人性與人際交往的準則，透過道德關係的連結，讓人們得以相互合作，促使社會繁榮發展。斐莉樸認為道德感來自對他人的「承諾」(commitment)，包括對工作伙伴、社群、朋友與家庭，這應該是人人履行的義務而不是帶有選擇的權利(Phillips, 1998: 232)。承諾的背後象徵對他人的道德責任，一旦它們被個人的選擇與偏好取代，承諾就會成為可以自由抉擇的權利，而非必須承擔的責任。

斐莉樸所謂的「承諾」，實際上就是個人對他人的「道德責任」，不僅是對己身行為負責，亦會關切他人的幸福。人與人的關係遠比我們所想像得深刻，基於這樣的事實，不論是涉己行為與涉他行為，抑或是私領域與公領域，皆無法明確地區分。為了整體社會的利益與幸福著想，斐莉樸認為國家應當擺脫價值中立的政治態度，適度地對人民的行為有所勸導與限制。試以提倡雙親家庭為例，主張政府應當透過公共政策與公眾教育，明確地表達雙親家庭是社會的共善，不鼓吹離婚，推動兒童福利專業化，幫助父母表現愛的權威等等。除了政府之外，也需要自願性組織的協助，讓國家社會以這樣的方式結合在一起，成為相互扶持與負責的社群(Phillips, 1998: 341)。

原子式的個人主義或自由主義是建立道德感的障礙之一，因為道德責任須以情感連結為基礎，如果個人對他人或社會缺乏情感與關愛之情，自然無法同理自身行為可能為他人帶來的傷害，遑論進一步去為他人幸福設想。以青少年犯罪為例，不少少年都是屬於「明知故犯」的類型，知道搶劫與侵害是不對的，但卻把這些當作抽象的原則，甚至不覺得這樣的行為會對他人造成影響。易言之，他們不僅缺乏同理心，也不明瞭行動與結果的因果關聯，不知道暴力行為會對他人造

成什麼樣的傷痛，眼中只有自己，沒有別人。

為了喚醒青少年對行為的負責態度，斐莉樸主張重建羞恥感，建議仿效紐西蘭的作法<sup>42</sup>，讓少年藉由與受害者及其家屬之會面，了解自身的行為不僅影響受害者，亦會造成對方家屬的傷痛。此外親屬與社區皆有責任督導少年的發展，羞恥感就從這種面對面的緊密過程中建立，進而引發負責的態度。

總結來說，不論是提倡雙親家庭抑或建立羞恥感，在在都顯示教育下一代不僅是學校與家庭的職責，國家與社會同樣必須肩負相當大的責任。道德教育就是傳授道德責任，如同曼德思的觀點（Mendus, 1998: 58），她認為現代社會充斥道德衝突，但這個事實不意謂我們必須放棄個人的道德責任，是以道德教育的重心仍在於傳遞「道德責任」，而非「道德知識」，任何遺忘這項事實的教育，就是非道德化的教育。

---

<sup>42</sup> 在紐西蘭的少年法庭裡，犯人與受害者面對面，身旁還有犯人的家屬、社工與警察，由這個團體一起決定制裁犯人的方式，除非這犯行是嚴重到必須入獄，不然懲罰通常是活動方案，例如道歉、賠錢、為受害者及社區勞動服務或是宵禁。這個活動的重點在於讓犯人了解他們行為的後果，並透過補償來糾正錯誤。這個系統把制裁的權力從國家移交給社區，讓年輕人與他的家庭共享責任感，讓孩子知道他的罪行不僅對受害者造成傷害，也讓社區失望，這讓他們與社區連結，也提醒家庭要對孩子的發展負責（Phillips, 1998: 339）。



## 第五章 斐莉樸觀點之評析與啟示

斐莉樸探究非道德化社會的形成背景與社會困境，進而提出道德重建之道。在形成背景方面，她從政治、經濟與文化三個面向切入，述及多種意識型態，包括自由主義、個人主義、相對主義、資本主義與享樂主義，研究者試圖將之歸納為個人與社會紐帶斷裂、價值意義失落，以及逐利享樂的心態。上述背景因素引發家庭功能崩解、學校教育庸俗化與社會秩序混亂等社會困境，造成權威弱化的現象，不僅在道德方面，也包括知識與文化層面。面對權威弱化的困境，斐莉樸重新省思自我與社會以及自由與權威的意涵，並藉由重建文化認同與提倡相互責任等途徑，激發群我連繫的情感，重新肯定社會之存在，藉以挽救日漸分裂與消逝的道德內涵與道德責任。以下首先評析斐莉樸對非道德化現象之立論，進而思索其觀點對臺灣教育之啟示與可借鏡之處。

### 第一節 斐莉樸觀點之評析

斐莉樸對於非道德化現象之立論頗具省思，並期望以此引發社會大眾對於非道德化現象之重視，理解道德衰頹的嚴重性，重新體認個人與社會之間的關係。研究者甚為同意斐莉樸之論點有其貢獻之處，但在她的論點中仍難以避免有些盲點存在，研究者希望在將之澄清之後，能使其理論有更大的發揮空間。以下將由正反兩面評析斐莉樸對於非道德化現象之觀點，包括：鉅觀與微觀兼具、破大於立、過度推論與個人化的利弊兩難。

## 壹、鉅觀與微觀兼具

研究者認為斐莉樸對於非道德化社會之分析，有其獨到與貢獻之處，例如她由整全的觀點關照問題的核心，先是鉅觀地由政治、經濟與文化面向探討時代背景，再微觀地聚焦於家庭、學校與社會秩序。

易言之，在斐莉樸的思想中，非道德化現象之形成是整體社會的產物，各個層面環環相扣，大至國家政府，小至家庭，人人都有關鍵的影響力量。是以「道德教育」該是每個人的責任，若僅將之歸諸於學校教育，即是分割道德場域，讓孩子在學校學的是一套，放學回到日常社會生活情境時，眼前所見的卻又是另外一套道德標準。就像誠實、尊重與自律等道德信念，有時似乎不太適用於某些政治人物，致使學校所教授的道德規範極易成為徒具形式的空言。上述是由斐莉樸之觀點引申而來的省思——道德教育，人人有責，縱然這個觀點可能已是老生常談，但在研究者探尋斐莉樸的論證之後，卻能深切地體會到這句話的真實之處。

## 貳、破大於立

若要一言以蔽之地評析斐莉樸的論點，研究者認為是「破大於立」，「破」在於她能洞悉與釐清問題的癥結，就像她由政治、經濟與文化，進而聚焦於家庭、學校與社會，點出非道德化社會的形成背景與社會困境，但是在「立」（重建之道）的部分，就顯得有些不足，尤其是「回到過去」與「重拾文化傳統」等等仿古的建議，令其思想易有「退步」之嫌<sup>43</sup>，為何會有這樣的情況發生呢？研究者

---

<sup>43</sup> 研究者並未全盤否定斐莉樸的道德重建之道，僅是針對其具體作法中一些較為仿古的作法提出質疑，並未言仿古不好，只是斐莉樸在「如何」仿古，或是「如何轉化」傳統精神進入現代社會這部分，欠缺進一步之論述，可能令人誤以為斐莉樸僅僅只是想要返回傳統。即使對上述觀點有所質疑，但研究者仍舊十分贊同她在提倡道德責任與重建社會連繫等主張。



認為這是因為斐莉樸在論述非道德化現象時，傾向由「反面論證」，意即由結果之惡反推回動機亦為惡，因此解決方式就是「否定」或傾向於它的對立面，陷入非此即此的困境，未能進一步尋求其他可能的出路。

舉例來說，斐莉樸發現進步主義或兒童本位的思想在教育上造成不良的影響，包括學生成績滑落、班級秩序混亂以及與社會文化脫節等，進而主張廢除進步主義的教育方式，返回傳統的教誨式教學，重申文化經典的重要。在斐莉樸的觀點裡，似乎僅有傳統與進步兩種教學模式，此種極化的二元論思想導致當她發現進步主義有問題時，即以「廢除」作為解決之道，未曾思慮進步主義之興起實為反對傳統教育之弊病，諸如沉悶、呆板與壓抑的學習氣氛，一旦她採取以返回過去作為解決之道時，即容易遭致反對立場（原本支持進步主義之人）的反彈，則兩方之爭執依舊存在，對於改革現狀的幫助十分有限。

波普爾（K. R. Popper, 1902-1994）認為知識增長與演化的方式是「 $P1 \rightarrow TT \rightarrow EE \rightarrow P2$ 」，其中 P 代表問題，TT 代表試探性理論（tentative theory），EE 代表通過證偽排除錯誤（error elimination）。對於問題 1（P1），人們提出嘗試性的解決方法（TT），然後針對解決方法進行批判性的討論以排除錯誤（EE），結果產生新的問題 2（P2），換言之，問題 1 在試探性理論之後獲得暫時性的解決，但它的解決可能導致新的問題（Popper, 1979: 162-165, 287-289）。從  $P1 \rightarrow P2$ ，雖然問題依舊存在，但 P1 已經質變為更具深度與豐富意涵的 P2，針對 P2 又會再提出新的嘗試理論，而又產生 P3，這樣不斷進展的過程正是知識的「演化」。

若應用波普爾知識增長的觀點來析論斐莉樸的論點，即可發現斐莉樸的謬誤之處。假若傳統教育所產生的問題是 P1，則進步主義教育就是 TT1，斐莉樸針對進步教育的批判是 EE，進而導出新的問題 P2，但斐莉樸針對 P2 所提出解決方法（返回傳統教育）未能使其進入 P3，反而可能回到最早的 P1（因為當她主

張重拾傳統教育時，就可能再次引發 P1)，結果知識並無演化反而導致退化的現象。

研究者認為非道德化現象的困境在於自由與權威、個人與社會之間分寸的拿捏，如果「理想的道德形式」是我們欲尋求的目標，那麼非道德化的問題就是這一探尋歷程中的一個問題，是當客觀道德論邁向主觀道德論之後所衍伸的問題。面對這個非道德化的困境，一般可能採取兩種問題解決的思考模式，其一是在客觀道德論與主觀道德論間進行二擇一的抉擇；其二是在客觀道德論與主觀道德論間尋求融合的第三條出路。但研究者認為上述兩種皆非較為妥善的思考模式，因為「二擇一」是退化的思考論述，「第三條路」則是焦點錯置的論述。研究者認為在追尋道德理想形式的旅程中，我們已然進入主觀道德論的階段，在面對它所產生的問題時，思考的主體應該是「如何解決主觀道德論的缺陷」，而不是「在主觀道德論與客觀道德論這兩個主要論述之間來回打轉」，研究者認為除了客觀知識論外，應當還有其他可參酌的論點（可能是道德領域之外的一些現實處境），在跳脫客觀與主觀論述的框架後，才可能有更具合理性的論述發生。

## 參、過度推論

研究者認為斐莉樸在論述或是歸納非道德化的現象時，偶爾會發生「過度推論」的問題，意即以部分史料進行全稱或較為誇大的論述，而且這史料有時還是無法證實的匿名訪談、軼事或傳聞。研究者推測這可能與斐莉樸的新聞從業背景有關，偶爾為了突顯問題的嚴重性而採用較為極端的例子或聳動的言辭。例如當她述及教育界盛行進步主義的思想，其敘述方式是：

文化相對主義、兒童本位與進步主義的教學法，已經深深嵌入（教育）專業領域的血脈中，意圖反對這些觀點，不僅會招致不理解與否認的對待，亦會對你表現

情緒上的憤怒。這些人深信上述的理論會為孩子帶來最大的利益，是以那些試圖否認這些理論的人就會被認為企圖傷害兒童。……在大學中，幾乎所有的教育學者都支持這些理論，……而那些不支持這種風氣的極少數教育學者，會被指責、放逐與鄙視（Phillips, 1998: 130）。

斐莉樸一竿子打翻一條船，對大學中的教育人員懷有敵意，認為他們「全都」傾向支持相對主義、進步主義與兒童本位的思想，造成師資培育的偏頗與教育現場的混亂。為了挽救持續沉淪的教育專業，斐莉樸甚至主張關閉師資培育學院（teacher training college），以根除大學中教育學者對教師幾近負面的影響，以及國定課程的災難（Phillips, 1998: 337）。

英國的教育學者卡爾（D. Carr, 1944~）曾為《通通有獎》一書撰寫書評，發表於《劍橋教育期刊》（*Cambridge Journal of Education*），他認為他自己雖然身為大學教授，但非如斐莉樸所述是進步主義、相對主義與兒童本位的追隨者，而且他在大學也不孤單，還有其他教育學者和他抱持同樣的想法，對這些思潮抱持保留的態度，省思它們可能潛在危機。他認為斐莉樸確實犀利的提出當代英國教育與社會中的問題，如同「X 檔案」一樣地揭露教育界的現實處境，但由於她不能以較為和緩的描述來陳述其觀點而得罪不少人，激起強烈的反彈，致使傷害多於善意（Carr, 1997）。

斐莉樸所描述的道德危機與教育困境應該是確有其事，否則她也不會如此痛心地以憤慨激昂的言辭，期望讀者們能共同體認非道德化問題的嚴重性。研究斐莉樸教育觀的價值，或許不在於她對現象的直接論述，以及它所揭露的個案事例，讀者須把握其文脈中的精神與立場，理解斐莉樸是意圖透過這些較為極端的個案，激發我們深思何以教育中會出現如此扭曲的教育結果，這可能來自於扭曲的社會風氣與制度，以及扭曲的教育方式。

## 肆、「個人化」的利弊兩難

斐莉樸在探討非道德化社會的形成因素時，由諸多意識型態與社會變遷的事實切入，像是自由主義、個人主義、相對主義、平等主義、資本主義、兒童本位與進步主義等等。雖然斐莉樸所羅列的背景因素甚多，但事實上它們皆具有共通的特徵——「個人化」(individualization)。無論是自由主義與個人主義主張的個人自主與自由抉擇權利，抑或相對主義、平等主義與資本主義以個人作為根本單位，在在都顯示社會由集體性邁向個人化的事實。

所謂「個人化」，即是將「個人」視為獨立自主的個體，而社會控制與實現理想的基本單位，亦由群體（如家庭與社群部落）轉變為個人。在這由集體性邁向個人化的歷程裡，原本深植於文化傳統中的倫理道德，將由客觀共識走向主觀詮釋。對於個人化的現象，若站在正向立場，則認為個人脫離社群的「壓迫」之後，將更能開展天賦潛力，完成實現自我的理想。上述的立論與理念，讓個人化在「應然」層面獲得多數的肯定與讚揚，致使其得以付諸實現，成為現代社會的主要特徵之一。

不過就像任何思想與主義一般，個人化猶如一把雙面刃，一方面解放了集體性對個性的壓迫，將自由與尊嚴還諸個人，使社會變得朝氣蓬勃，充滿創造的可能性；一方面卻解構了群性價值，破壞人與人、人與社會的緊密連繫，就個人而言，可能因價值意義失落而陷入虛無與不知所措的困境，就社會而言，可能的帶來秩序的混亂與暴力。上述負面的立論，正是斐莉樸或是其他倡導社會文化價值的學者們，之所以採取擔憂與期望節制個人化社會的立場。

透過斐莉樸的論述，我們得以理解個人化社會潛藏著引發道德困境的危險性，然在意圖解決困境的過程中，卻無法採取完全否定個人化的立場與作法。理由之一是個人化仍然深具存在的價值，如同當初所揭示的良善理想與出發點：在教育上提供個別化教學，讓學生能按個別差異適性學習，養成積極主動的個性，

亦能關照弱勢群體的個別需求；在社會上，個性多樣發展的同時，亦可能促進社會整體的進步。「個人化」的雙面刃特性，產生了利弊兩難的矛盾困境，可惜斐莉樸對此的相關論述，僅僅聚焦於負向立場，未能中立地深入探討現實中的兩難處境。

理由之二是個人化已經由概念上的「應然」，擴展至「實然」層面，個人作為社會制度的基本控制單位<sup>44</sup>，已是社會的既定事實。貝克夫婦稱此為「制度化的個人主義」(institutionalized individualism)，個人化藉由制度的運作與施行，深入日常生活的各層面，包括基本的公民、政治與社會權利，以及市場交易的資本制度。此外，作為一種制度，它也帶有強迫的性質，個人被迫接受採行個人化的生活方式 (Beck & Beck-Gernsheim, 2002: xxi-xxii, 4)。個人化的實然性質，意味著當我們意圖解決個人化所引發的社會問題時，已經不能單由改變思想著手，因為更嚴峻的挑戰是如何改革根深蒂固的社會制度。

研究者甚為同意斐莉樸有關「個人化可能促成非道德化」的論點，但也發現個人化現象的真實處境，遠比斐莉樸所描繪的更加複雜難解：一方面是應然上的利弊兩難，導致抉擇取捨的困境；一方面是實然上根深蒂固於制度的事實，致使改革不易。既然個人化作為導致非道德化現象的主要因素，那麼試圖描繪其全貌將有助於思索符合現實的可行之道。

---

<sup>44</sup> 德國的社會學者貝克夫婦 (U. Beck & E. Beck-Gernsheim) 研究個人化的社會，認為個人化包含兩個層面的含意：一是舊有社會規範的瓦解；二是新的社會制度以個人作為控制的基本單位，從老人年金到安全保險，從教育獎助金到稅率的計算，無論是工作職場的運作抑或福利制度的施行，個人都是行動與規範的基本單位 (Beck & Beck-Gernsheim, 2002: 2)。

## 第二節 對臺灣道德教育之啟示

就社會背景而言，英國社會與臺灣社會有某種程度的相似性，在政治上皆崇尚自由民主，自由與平等已經成為社會中人人肯定的普世價值；在經濟上實施資本主義，日常生活皆脫離不了貿易交流的市場機制；在文化上，一方面娛樂事業與消費文化蓬勃發展，另一方面多元文化的潮流挑戰著傳統文化權威性。至於社會實境方面，家庭功能衰頹，教育程度下降與犯罪率上升方面，亦有相似之處。雖然研究者無法十分篤定臺灣社會是否正邁向非道德化社會，或是已然步上途中，而至少斐莉樸有關非道德化現象論述與建議，或許可以為臺灣的道德教育帶來一些省思與啟示。

### 壹、「生活」就是道德教育的場域

或許沒有人會公開地否認道德的重要性，但事實上我們的所做作為卻常常與之背道而馳，鮮少人會以實際的行動倡導道德教育應該是家庭與學校的重要內涵，有的甚至誤認提倡道德會壓抑孩子自主能力與個性的發展，是不尊重其主體性的作為，以為在民主自由的社會下，向他人提倡道德將違反多元與互重的精神，讓推崇道德反而成為一件不道德的事。

在自由主義與相對主義的思潮下，基於尊重他人自主抉擇的權利，似乎甚難以用道德的價值標準評判其行為之是非對錯。但這種沈默以對與不妄加批判的態度，卻也形同默認和贊同其抉擇與行為。承認人人有權得到「尊重」，並不意味人人都有權得到「讚揚」，尊重與讚揚不可以劃上等號，因為尊重的對象是「人自身」，不擴延至其「行為」。尊重意味把人視作為人，不將他人視為可圖利的工具，或是某種劣於自己的次等族類，尊重的表現是願意傾聽他人的需求，以及真誠且對等地進行交流溝通。是以尊重他人與評價其行為，兩者並不衝突。

雖然道德曾有壓迫人性與打壓自由的歷史，不論在西方或東方，都歷經過「禮教吃人」的悲劇，但悲劇的發生並非源於道德本身不應該存在，而是執行道德的手段並未基於尊重人性與理性對談。因此我們需要的不是捨棄道德，而是試圖去證立其理性基礎，嚴格區分道德與壓迫之不同，並透過公開交流的平台，彼此多加討論，設法使道德能以合乎人性的方式傳遞，讓道德的內容能夠經由廣泛辯論而獲得共識，但決不是以避之唯恐不及的消極態度來面對道德抉擇。

康德說：「勇於求知吧(Sapere Aude!)，勇敢地運用你的理性！」(Kant, 1993: 221)，這句啟蒙運動的格言，或許可以改寫為：「勇於追尋道德吧，勇敢地運用你的理性！」，願意相信擁有道德感的人生會充滿意義，相信一個具有道德感的社會將會更加安祥和樂。可惜臺灣的道德教育，似乎無法在實質上培養下一代勇於實踐道德的行動力。

斐莉樸認為道德感的陶養來自於家庭、學校與社會環境，舉凡父母、兄長、教師與同儕都是道德指導與模範的對象，或許可以說道德教育就存在於「生活」領域之中，以家庭與學校作為道德教育的主要場所，同時搭配整體社會環境的支持跟教化，不過這樣的理想已經漸漸不復存在。在家庭方面，隨著經濟的快速發展，繁忙的工作生活減少父母與孩子相處的時間，間接縮減父母對孩子的教養機會，甚至將教育的責任全盤交予學校，僅僅剩下「養」之職而無「育」之實。

在學校教育中，九年一貫課程因為在課表上去除「生活與倫理」、「公民與道德」、「道德與健康」等等傳統道德科目，因而被譏為是「缺德」的教育，當然課程設計者可能認為道德是實踐的，在融入進各領域之後，反而更能在不同情境中激發道德的實踐智慧，所以表面上缺德的課程設計，可能實際上並未如此。只是這樣的「遠見」真能落實在教育現場，每位教師皆樂於在自身教學中融入道德教育的內容嗎？這就有待商榷了。研究者甚為同意九年一貫課程將道德融入生活的實踐理念，卻仍不免擔憂道德教育在學校中成為存乎一心的「良心事業」，完全取決於教師的教學意願。再者，師資培育課程是否能使各科教師皆擁有道德的專

業素養，也是一項未能肯定的疑問。

家庭與學校理本是道德教育的主要場域，但事實與預想似乎有段差距，道德教育實際上淪為家庭與學校中邊緣化的議題，落入形同虛設形式化教育。未受到成年人保護與指導的孩子，如同赤裸地、殘酷地被拋入複雜的社會網絡中，大量接觸各式媒體與消費文化，各種聳動、刺激與腥辣的誘惑紛紛挑戰與牽動著人類深層的欲望，孩子在缺乏大人的保護下，似乎僅能孤單的自我奮戰，一旦不成，即可能沉淪其中，不可自拔。

家庭、學校與社會是三位一體的道德場域，因其皆是完整生活中不可分割的連續經驗，道德教育必須同時在其中施展，才不會導致領域轉換時道德脫節的現象，造成學校學的是一套標準，實際生活卻又是另一套標準。是以，研究者認為應當確實家庭、學校與社會中道德教育的實施，或許透過下列途徑試圖改善當前道德教育的困境：

在家庭方面，建議政府可以多加宣導與推行有關道德陶冶的親職課程，讓父母能確實理解道德教育的重要性，以及父母身負的道德重責，舉凡家庭氣氛、父母價值觀與教養方式，都可能是影響孩童性格養成的關鍵。不僅是了解家庭教育對道德教育的重要性，父母也應充實道德教育的方法與原則，知道如何以情理兼具的態度來傳遞道德規範與成為楷模對象。

在學校教育方面，首先藉由師資培育課程釐清崇尚自由不代表反對權威，尊重多元不意味無法建立道德共識的概念。接著特別注重身教之重要性，畢竟說再多冠冕堂皇的道德理想也比上親力實踐的影響，教師風範的建立亦是師培教育可以努力的方向。此外，在這資訊爆炸的年代，學校或許已經成為學生獲取知識的次要來源，許多未經篩選與評價的資訊透過網路與報章媒體四處散佈，雖然教育者無權干涉資訊報導，但至少可以在所見範圍內，為學生盡到批判與警示的責任，試圖以合於情理的方式指明其中違反道德或具有道德爭議之所在，增加學生



的道德判斷能力，避免成陷入不辯是非的開放。

在社會方面，應當透過教育的力量使每個人了解，所謂成年人的「成熟」不僅是生理的成長，還包括心理、智識與道德品行上的優越，即使一個人並非某人的父母與家長，然其身為社會複雜網絡中的一份子，其一言一行也可能在無形中對他人產生影響，特別是那些出現在報章雜誌媒體的公眾人物，是以「謹言慎行」應是所有人民應具的美德之一。道德教育是親力親為的實踐教育，唯有在深入生活的各領域之後，才可能真實地內化為可付諸實際行動的德行品格。

## 貳、「為他」的道德責任在競爭社會中的意義

當社會由農業型態進入工業社會，又隨著科技發展步入後工業化的資訊社會，資本主義中單打獨鬥的逐利精神已然成為時代的精神標語，特別是在臺灣這個地狹人稠，資源有限的海島國家，「競爭」不僅是社會成長的動力，「競爭力」的提升亦成為學校教育的主要功能，孩子從小到大都「孜孜不倦」地實踐與人競爭的生存道。

研究者認為臺灣與英國在非道德化現象上最大的不同之處，或許就表現在學校的教育方式。英國由於盛行兒童本位與進步主義的教育方式，孩童較易脫離成人的管束，導致放任妄為的非道德化行為。相較之下，臺灣教育以升學為導向，道德教育在學校中功能不彰，道德規範往往僅是課堂中背誦與記憶的「課文」，不太具實踐意涵，更常與生活分離。再者，升學壓力下務求你死我活的競爭風氣，亦是道德的阻礙，這些皆可能是非道德化現象的主因。

競爭本身並非「惡」之行為，就像逐利是人類為求生存的必要手段一般。當競爭被視之為惡時，並非源於本質上的問題，而是方法手段上的問題。《周易·乾卦》中將「利」解釋為「利者，義之和也」，真正的「利」意指與之牽涉的各

方皆能正直無私。換言之，其利不僅益己亦能不損於人，一旦違反這樣的前提，「利」就可能成為道德上的惡，因為它是將自己的快樂建築在別人的痛苦之上。

競爭雖是生活中無法避免的行為，但若不能以「義」作為前提，或是不把他人放在眼裡，這個競爭將不僅是自私的行徑，無法為社會帶來「公利」，還可能養成我行我素、剝削他人與缺乏同理心的性格傾向，這些都是道德的天敵，因為道德稟乎一顆關愛他人的心。雖然教育中無法避免相互競爭的狀況，但身為教師與父母，必須謹慎且小心地注意孩子是否在競爭的過程中，養成過於自利的性格傾向，患得患失，以致養成為達成功不擇手段的工具性格。

既之為社會，自然免不了與他人建立互動關係，彼此之間存在意義共識與連結情感，而也正基於這份相互連結的關係，個人肩負他人幸福的責任，例如父母有教養子女的職責，教師不僅傳授知識與技能使其擁有謀生能力，亦有培養道德氣質的責任，朋友之間也互有善導之責，以真誠的心態相互交往。上述道德責任的傳遞，正是道德教育極為重要的課題。

不過在現實生活中，我們卻常常發現孩子們的道德修養僅停留在認知階段，表現出「明知故犯」或「明知而故不作」的行為，令人不禁思索道德實踐如何可能？道德認知如何化作道德行動，實踐於生活中？又為他人著想的心意與責任如何產生？這些知、行與德的關係，一直是倫理學討論的焦點。近代以來，哲學家們漸漸認同情緒在道德實踐中的重要性，認為欲將道德認知化作道德行動，其間需要情感的催化，讓「油然而生」的情緒作為道德實踐的衝力。這些與道德行為相關的情緒可能是「同理心」、「羞恥感」，抑或是皮德思所謂「理性的熱情」(rational passion)<sup>45</sup>，謝富勒 (I. Scheffler, 1923~) 所稱之「理性性格」(rational character)

---

<sup>45</sup> 皮德思認為道德包括理性與情感的結合，提出「理性的熱情」，認為理性中含括三種情感面向，包括(1)對系統、分類與秩序的喜愛；(2)對偏見、矛盾與不一致的憎惡；(3)訴諸武斷與特殊事例的厭惡 (Peters, 1973: 75-78)。

<sup>46</sup>。不論是上述何者，都表達出情理交融的道德觀，道德實踐是一項由內而外，情理兼具的行為。

教師應該確切地了解完整的道德教育包括知、情、意、行四方面的涵養陶冶，雖然分為四部分，但實則是一個連貫的道德經驗，無法將之切割而一一予以教育，並須以「完整」(包括知情意行)的經驗呈現。是以研究者建議教師以身教、對話、練習實踐與情感認同作為道德教育的重要途徑，於其中提供與他者面對面接觸的直接經驗，由交互關係中探尋為他人負責的道德意義，激發感同身受的同理情緒與義務感，進而化為實際行動，或許鼓勵學生參與義工及志工，將會是不錯的道德經驗。

## 參、文化與道德教育

斐莉樸將文化視為道德內涵的展現，傳遞文化精髓如同進行道德教育，這樣的說法也適用於臺灣社會。「Culture」在中文以「文化」稱之，此由來源自《周易·賁卦》：「象曰：賁亨，柔來而文剛，故亨。分剛上而文柔，故小利有攸往，天文也；文明以止，人文也。觀乎天文，以察時變；觀乎人文，以化成天下。」文化，取其以人文化成之意，以此陶養一種生命內涵、心靈品味與品格氣質，於昇華個人生命的同時，亦與他人一同成長，這種成己成人的美德正是道德與文化的中心思想。顯見文化中的人文禮教蘊含豐富的倫理思想，文化與道德教育有密不可分緊密關係。

教育的功能與使命之一即是傳遞與創新文化，豐富並精緻文化的意蘊，不過斐莉樸認為兒童本位、進步主義與文化相對主義之盛行，可能造成教育庸俗化之

---

<sup>46</sup> 謝富勒認為理性的認知結構中包含理性性格，讓人在思想、行動與評價活動中，展現出愛真厭偽的理性羞恥 (rational shame) 或理性自尊 (rational self-respect)，此種情緒氣質傾向是規範、理想與原則內在化的結果 (Scheffler, 1991: 4-5)。

現象，失去傳遞文化的功能，間接造成道德觀念的流失。雖然臺灣與英國的教育狀況有些許不同，但這種文化認同與教育庸俗化的危機卻正在上演著，它源於政治意識型態之干涉與教育理念之改革。

在政治意識型態方面，教育受到些許政治立場的干預，讓原本頗具美意的教育本土化訴求牽扯上政治統獨的意識型態爭執，本土化由培養愛護鄉土之情懷，搖身曲解為「去中國化」的代名詞，意圖切割臺灣與中國的關係，常見的論述是：「若是愛臺灣，就不應該再學那些對岸的東西！」對中國的反彈，直接反映在文化切割的作為，以為只要擺脫相同的歷史承載，臺灣就能成為獨立自主的國家，這樣的意識型態引發諸多教育課程上的爭議，例如古文經典占課程比率多寡的問題，以及文言文與白話文之爭。

在教育理念之改革方面，不論是十年教改抑或九年一貫的課程改革，目的都在減緩升學壓力，期望學生快樂學習，能夠確實將所學與生活結合，培養帶著走的能力。顯見教改理念頗有兒童本位與進步主義之思想蘊含其中，不過如同斐莉樸的分析，趨於個體與實用導向的教育理念，可能以否定與移除文化傳統作為改革方式，導致文化素養低落與教育庸俗化的危機。

不論是意圖減輕學習壓力、培養實用能力，還是陶冶熱愛臺灣的鄉土心，等等教育目的皆出於善意的動機，確實值得追尋，只可惜在實踐的作法上，有時過於偏激，以為「新就是美」、「獨立就是切斷連繫，自力更生」，這些誤解無疑都是短淺的平面視野，缺乏歷史的縱度遠見，未能接受現代承載過去的歷史事實，忽略文化背後之實用意義與重要性。

研究者無意介入政治上的統獨問題，純以教育立場與社會發展的事實論述文化認同的問題。研究者反對以「去中國化」作為臺灣自主意識的表現，因為就歷史事實而言，我們根本無法脫離中華文化的影響，舉凡食衣住行育樂，幾乎所有日常生活中的習俗與禮教慣例皆是承接中華文化而來，意圖與之切割不僅是不切

實際也不合道理，何況統獨議題針對的應該是「中國」這個國家，而不是背後的文化血脈。

我們或許以為生活中若缺乏那些八股與過時的文言文，並不會造成多大的影響，我們依舊能夠與人溝通、閱讀報章雜誌或是進行休閒娛樂。不過文言文作為一種語言，如同英語、法語、拉丁文等等，多認識一種語言就是多認識一個世界，語言的學習會開拓眼界，豐富與充實生活。文言文是開啟古籍經典的關鍵鑰匙，這些歷史寶藏承載文化的精髓思想，如果缺乏文言文的素養，某種程度上也會失去認識過往世界的的能力，喪失一個重要的道德教育傳遞媒介。

歷史上的每個時代都會經歷文化演變、汰換與去蕪存菁的過程，只是現代社會由於知識與資訊過於快速的推陳出新，導致文化演變之歷程加速發展，我們不得不在短時間內面臨龐大的文化抉擇。研究者認為文化之傳遞與創新同等重要，教育者在面臨文化傳遞的問題時，該當仔細思索，盡量脫離政治利害的角度，應以「成人」作為教育目的與文化取舍的判準點，深思熟慮地在現代與過去之間尋求指引未來的平衡點。在文化創新方面，教育者應以固有文化作為質變的基底，讓進步是站在巨人（前人）的肩膀上向前瞻望，同時亦要扮演價值觀引導，避免不辯是非的開放。

文化與道德教育彼此息息相關，透過文化陶冶培養與發展孩子良好的道德品格，如此才可能被激發熱愛家鄉，願為鄉土付出的真誠真意，而不會在利益的驅使下做出掏空國產、傷害人民或是賣國求榮等惡行

#### **肆、由個性與群性的交融並濟論述教育者的角色與職責**

雖然個人化的教育方式與社會制度，可能導致非道德化社會的形成，但我們無法一竿子打翻一條船，畢竟無論是站在尊重位格的本質立場，還是站在促進社

會繁榮進步的功利立場，個性的養成都有其必要之存在價值。何況在面對極端個人化的危機，若是採取極端的反制作為（過度要求群性），來遏止個性發展的無所設限，此無疑也是一種偏頗的方式，以極端抵制極端的結果，可能導致另一項災難的產生。

斐莉樸揭示了道德與文化的重要性，認為由此個人得以建立自我認同，擁有美好人生的藍圖，亦能建立和睦緊密的人際關係，具有穩定社會秩序的功能。斐莉樸的教育立場傾向維護既存的社會傳統價值，期望藉由提倡「群性」，來壓抑過度發展的「個性」。群性意謂「合群的性格」，個人之行為舉止與思想言論，皆能符合社會主流之規範與價值，是以提倡群性確實可能遏止個性的過度發展，避社會分裂的危機。不過在採取此一途徑時，仍須釐清個性與群性之間的關係，否則將發生非此即彼的誤解。

群性所認同的社會價值，不單只是群體中多數人的意見，它還預設其所認同的意見與知識是具有真善美特質的「真理」。在重視群性的教育中，教師同時扮演「指導」與「監督」的角色，一方面與學生分享所知，期望給予世上最完好的知識；一方面隨時注意學生的學習與發展，有無偏離正軌。群性教育的優點在於教師能名符其實地演著符合其名為「教」師的「教導」職責，但盲點在於可能過度保守，堅持所知所信，無法對新事物與學生的挑戰抱持開放與接納的態度，進而陷入壓迫學生的意志困境。再者，重視群性的教育也可能受到有心人士的操弄，淪為再製社會與國家霸權的工具。

在重視個性的教育中，教師扮演「支援」與「鼓勵」的角色，在尊重學生主體性的前提下，不會特意指導與教授任何既定的知識，除非它是可以實證的事實，否則如道德等屬於價值領域之事物，將回歸學生的主觀判斷。個性教育的優點在於學生的主體性與個別差異能夠受到尊重，所學切合個人興趣與需求，達到為學而學的教育理想。盲點在於，教師扮演被動的角色，學生作為未成熟之個體而需要受到導護的意涵恐被模糊，教師失去導護學生，傳遞文化價值的正當立場。

由個性與群性教育的優點與盲點來看，偏重任何一方對於教育都可能造成傷害，例如過度重視群性可能忽略個性發展，而過度重視個性可能瓦解社會的存在，忽略前人的智慧結晶與貢獻。個性與群性的糾葛，或許就像自由與權威的關係，兩者其實具有共存與必要之關係，因為它們皆是健全教育中不可偏廢的要素。歐陽教認為，一個正確的而合理的公民教育，應該同時包含個性與群性的教育，一方面提供個人合宜活動空間，激發個人秉賦，實現其價值理想；一方面異中求同，形成起碼的社群共識，在互尊互諒的社會風氣下，個人發揮所長改造現存社會，使其更加美滿進步（歐陽教，1991）。

教育上群性與個性比重的拿捏，著實考驗教師的教學智慧；如何兼顧群性與個性的發展，亦是教學上高深的藝術。羅素（B. Russell, 1872-1970）認為，教育是邁向新世界（new world）的關鍵，雖然教育可能帶給我們不好的特質（懶散、怯懦、無情與愚蠢），然而卻也是它能夠給予我們相反（於上述）的美德（活力、勇敢、憐憫與智慧）（Russell, 1970: 82-83）。希臘詩人赫綏阿德（Hesiod, 700 B.C.）曾說：

明瞭真理者是最好的人，聽從智慧之指導亦不失為好人，既無智慧而又不願尋求智慧者，與草木同朽（轉引自高思謙譯，2006: 7）。

決定教育能否給予羅素所謂良好美德的關鍵就在於教師，而赫綏阿德眼中的智慧者，就教育領域而言，若不是教師又會是誰呢？教師永遠都是決定教育良窳的關鍵，取決於教師對於教育的使命與職責是否有足夠的體認。當然，教育不僅指學校教育，家庭教育以及社會教育，理想的說，所有社會中的成人，就某種程度而言皆是廣義的「教育者」，上一代對於下一代永遠身負著教育之職。

即使臺灣社會中大民眾與家長，對於教育的期望可能僅在於學位獲得與職業訓練，但身為教育「專業」人員（特別是教師），必須在潮流中挺立，深刻的

理解所謂教育的本質、人的本質、教育的目的，以及人與社會的關係。在教育中不僅傳授知識技能，同時也要注重情性與品德的陶養，兼顧個性與群性的發展。教師，羅馬神祇傑納斯（Janus），具有雙向的臉孔，面向過去亦朝向未來，作為一月之名，象徵緬懷過去與開啟未來，是一年之始的守門神；對學生而言，教師正是開啟美好人生的守門者！



## 第六章 結論與建議

本章為結論與建議，在結論部分，研究者將簡要地概述斐莉樸對於非道德化現象之論述，包括形成背景、社會困境與道德重建等三部分，以及研究者對斐莉樸觀點之評析。在研究建議的部分，研究者將提出些許對未來研究非道德化議題之建議。

### 第一節 結 論

源於對社會亂象與諸多敗德事件的不安與憂慮，研究者意圖以斐莉樸就英國非道德化社會之研究為途徑，探究這些社會亂象的根源、內涵與重建之道。以下為本論文之研究成果：

#### 壹、非道德化現象之意涵

研究者認為斐莉樸所稱之「非道德化」，包含兩個層面的意義，一則是道德感的喪失，秉因於家庭與學校教育無法正當地或名正言順地進行道德教育，致使孩童缺乏同理他人的情感，以及明瞭行為對錯的因果連結，於是道德感降低，表現出犯罪或是偏差的「不道德」行為。另一層面，自由的風尚與相對主義的盛行，可能讓道德陷入主觀主義的困境，道德甚至具有價值中立的矛盾性質，當道德成為個人自決的選擇時，此種放寬標準的結果，將讓許多行為由道德範疇走向「無關道德」的範疇。

## 貳、非道德化現象之形成背景

研究者由非道德化的形成背景、社會困境與道德重建之道等三個部分，探究非道德化現象的意涵。在非道德化現象的形成背景方面，斐莉樸論述 80 年代以來自由主義、個人主義、相對主義與資本主義等思潮與社會變遷，在政治、經濟與文化上引發不容忽視的影響。

政經方面，新右派政府以促進經濟成長的立場看待人民與教育事業，教育的主要目的由人文教化悄悄地轉向培養競爭力；此外，政府以法律作為干涉道德的最高限度，於是公領域縮小，私領域擴大，權利回歸個人的同時，也意謂政府推卸為人民造福或預防危險的責任。在文化方面，相對主義導致道德上的主觀主義，崇尚「個人真理」和「唯我的社會」成為社會的寫照；再者，資本主義採用「經濟理性」，以成本效益作為行為判準，也激起滿足享樂的消費文化。研究者將上形成背景述歸納為：個人與社會紐帶斷裂、價值意義失落，以及逐利與享樂的心態等社會風氣，為非道德化社會的形成埋下了隱憂。

## 參、非道德化現象之社會困境

在非道德化社會的困境方面，個人與社會紐帶斷裂、價值意義失落，以及逐利與享樂心態的社會風氣，引發家庭功能崩解、學校教育庸俗化與社會秩序混亂等權威弱化的危機。在家庭方面，未婚生子與離婚率上升，直接或間接地影響家庭的教養與社會化功能，減弱父母教育子女的職責。在學校教育方面，自由的風潮讓進步主義與兒童本位成為教育的主流趨勢，其中過度重視孩童興趣可能邊緣化教育中傳承文化的目的；再者，文化相對主義之盛行亦可能導致價值意義流失，致使學生喪失判斷是非價值的標準，遠離開放的初衷，反而養成自我封閉的心靈。在社會秩序方面，由於父母與教師的道德權威弱化，致使家庭與學校無法

正當地進行道德教育，於是孩子可能表現偏差行為，直接或間接地造成社會秩序混亂，引發民眾道德恐慌的情緒。

## 肆、析論斐莉樸的道德重建之道

面對非道德化的困境——道德權威弱化，斐莉樸期望藉由重建權威來挽救這個困境。她以共享的文化與人性為基礎，推導出「社會」是自我與他人間意義共識與情感羈絆的連結，社會關係的存在更賦予彼此肩負幸福的道德承諾與責任，共同發現與反省美好生活的本質。在具體作為方面，她以重建文化認同與提倡相互責任為途徑，激發群我連繫的情感，重新肯定社會之存在，挽救日漸分裂與消逝的道德內涵與道德責任。

研究者對於斐莉樸的立論有四點評論：第一，研究者認為其最大貢獻在於以極佳的洞察力，釐清並聚焦非道德化現象的問題，由整體的觀點關照社會各領域與非道德化間的關聯，亦證實教育不單只是學校教育的責任，廣大的社會群體與家庭組織亦是影響影響道德教育的關鍵。第二，斐莉樸在陳述非道德化的現象與困境時，措辭有時過於激烈與偏頗，可能將殊相的事實放大為群體共相，犯了全稱的錯誤。第三，其道德重建之道以「重建文化」作為途徑，但礙於斐莉樸自身文辭的限制，在缺乏多加詳細說明的狀況下，容易使人將之詮釋為「重返過去」，令其思想有「退步」之嫌。第四，研究者認同個人化是引發非道德化現象之主因，但認為斐莉樸並未中立且全面地論述個人化在應然與實然上的利弊兩難的現實處境。

## 伍、斐莉樸之觀點對臺灣教育的啟示

研究者認為斐莉樸對於臺灣教育有三點啟示：第一，生活就是道德教育的場域，由斐莉樸對家庭、學校與社會的非道德化現象描述中，顯見道德教育應是家庭、學校與社會中的重要內涵，三者缺一不可。第二，研究者認為「為他人著想的道德責任」，對於向來以競爭為導向的臺灣教育來說，格外具有意義。若將競爭比喻為狂放奔馳的「馬」，那道德就如同能控制它的「韁繩」，不會讓競爭流於弱肉強食的殘酷，而是趨向積極的意義，成為成就自己與促進社會進步的途徑。第三，研究者認為斐莉樸對於「文化與道德教育」之關聯的論述——傳遞文化就如同進行道德教育，對於近來教育界掀起的反古風潮，例如縮減文言文比例等議題，提供新的思索觀點。第四，研究者認為教師是攸關教育良窳的關鍵者，個性的發展與群性的陶冶在都是教育中都不應被偏廢。

## 第二節 建 議

研究者提供以下三點有助於後續研究非道德化現象之議題的建議，包括：紮根於臺灣脈絡、關注道德教育與社會環境間的交互關係，以及消費娛樂對非道德化之影響。

### 壹、紮根於臺灣脈絡

雖然斐莉樸精闢地分析了非道德化社會的情景，但這畢竟只是英國社會的狀況，似乎無法完全適用於臺灣，例如兩國在教育方法上差異，英國傾向進步主義，而臺灣基於升學壓力之故，較傾向於傳統的教育方式，即便十年教改和九年一貫

課程的實施之後，傳統上教誨式教學也已經漸漸轉向進步主義的教學方式，但仍舊將臺灣教育化約為同於英國的教育情景。不論是何種領域的研究，只要它是來自於國外的理論，欲將之應用於臺灣時必定得再針對國情脈絡予以轉化，否則僅是將一件美麗的衣裳套在身材不合的人身上，最終落入四不像的窘境。

面對國情文化之不同，雖然無法直接將斐莉樸對非道德化社會分析的論點應用於臺灣社會，但卻可以學習她研究非道德化問題的方法，像是由政治、經濟與文化層面著手，探究思潮與社會變遷在這些領域中的運作情形，直接或間接地型塑了哪些社會風氣與社會制度，接著再聚焦於道德教育實際進行的場所—家庭與學校，觀察上述之社會風氣與社會制度是否有引發非道德化現象的潛藏危機。唯有立基於臺灣脈絡，才可能發現真正屬於臺灣的問題，連帶尋求適用於臺灣社會的道德重建之道。

## 貳、關注道德教育與社會環境間的交互關係

斐莉樸由政治、經濟與文化三方面論述非道德化現象的形成背景，證實了社會環境與道德教育之間難分難捨的交互關係，舉凡政治上的自由風潮、經濟上的工具理性運作，以及社會中唯利是圖，講求自我解放與特立獨行的文化風氣，等等都可能影響道德教育的運作方式與成效。

許多有關道德教育的研究，常將研究範圍聚焦於學校之內，較為微觀地探討教師可以透過哪些教學方式，有助於道德內化於學生心靈，達成知、情、意、行四合一的理想狀態。而斐莉樸對於非道德化現象的研究，啟示我們思索道德教育議題的另一途徑—由鉅觀的社會整體環境切入。研究者相信微觀與鉅觀的研究途徑，皆有助於道德議題的多方探究，呈現道德教育的真實處境。

## 參、消費娛樂與非道德化

雖然斐莉樸在探究非道德化現象時，亦有觸及文化領域中消費文化與娛樂產業的影響，可惜著墨不多，而自 80 年代至今，研究者認為社會中改變最大且與非道德化現象之形成極為相關的，或許就是伴隨科技進步而突飛發展的消費與娛樂產業，它們拜科技進步與網路發達之賜，已經成為讓青少年日常生活中不可或缺的一部分。

研究者認為雖然許多娛樂產品諸如漫畫與電玩具有寓教於樂的功能，但也不能否認並非所有的娛樂產品都具有正向的教育功能，其中可能充斥暴力與色情的鏡頭，間接影響心靈發展。除了有正當化暴力與色情的危機之外，某些漫畫與電玩亦有使人混淆現實生活的危機，虛擬與符象化的世界正如法國哲學家布希亞(J. Baudrillard, 1929-2007)所稱之「擬像世界」(world of simulation)，虛擬的人物與世界成為另一種「實在」的再現，這種「超真實」(hyper-reality)的擬仿物(simulacrum)與真實相互混淆，彼此可互相代換，其間的界線已被打破<sup>47</sup>。現實與虛擬的錯置，可能產生兩項結果：第一，沉迷於虛擬世界而廢寢忘食，忽略與真實世界人物的交流，養成孤僻且與世隔絕的性格；第二，虛擬經驗替代真實經驗，令人失去生活的真切感受，研究者認為這是十分危險的，特別是它可能在擬像經驗中失去真切情感的可能，如同理心與惻隱之心。

在經濟上，我們對環境開發有所限制；在政治上，我們對軍備設置有所限制，而在文化上是否也應該限制呢？面對那些遊走道德邊際或是超出道德標準，如同擁抱惡魔行為的卻被認為是「創新」的文化活動，是否應當堅定某種道德立場？是以研究者建議後續欲從事非道德化現象探究的研究者們，可以參酌由消費娛樂文化的角度深究之。

---

<sup>47</sup> 詳細概念可參閱布希亞《擬仿物與擬像》(*Simulacres et Simulation*, 或英譯為 *Simulations*) 一書。

## 參考書目

### 中文部分

- 刁筱華 (譯) (1996)。R. Tong 著。女性主義思潮。台北市：時報文化。
- 王瑞香 (1996)。基進女性主義。載於顧燕翎 (主編)，女性主義理論與流派 (頁 107-137)。台北市：女書文化。
- 石元康 (1995)。當代自由主義理論。台北市：聯經。
- 石元康 (1998)。道德、法律與社群。當代，127，30-43。
- 吳 浩 (1999)。自由與傳統：20 世紀英國文化。北京：東方出版社。
- 呂小陸 (2000)。Zygmunt Bauman 倫理觀之德育蘊義。國立臺灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，台北。
- 李永熾 (1990)。慾望與現代資本主義。當代，52，22-31。
- 李永熾 (1998)。激進後的反彈：美國新保守主義與文化。當代，22，28-41。
- 李奉儒 (1999)。傳統教育與兒童本位教育。載於歐陽教 (主編)，教育哲學 (頁 343-368)。高雄市：麗文。
- 沈珊珊 (2004)。教育與經濟。載於陳奎憲 (主編)，現代教育社會學 (頁 439-453)。台北市：師大書苑。
- 宋肇霖 (譯) (2005) C. Dickens 著。雙城記。台北市：風雲時代。
- 邱琬雯 (2002)。文化相對主義的代價。當代，175，106-117。
- 林逢祺 (2004)。教育規準論。台北市：五南。
- 林玉体 (2005)。西洋教育思想史。台北市：三民。
- 施正鋒 (1995)。英國的政黨政治。載於陳麗莎 (主編)，政黨政治知多少？ (頁 45-106)。台北市：前衛。
- 洪鑣德 (2002)。自由主義。台北縣：大河。
- 高思謙 (譯) (2006)。Aristotle 著。尼各馬科倫理學。台北市：臺灣商務。
- 郭曉平 (1989)。美國進步主義運動的社會意義及失敗的教訓。北京師範大學學報，3，103-107。

- 康 丹 (1992)。文化相對主義與普遍主義。中國論壇，32 (4)，76-80。
- 勞思光 (1984)。新編中國哲學史 (一)。台北市：三民。
- 張建成 (2002)。批判的教育社會學研究。台北市：學富。
- 張明貴 (2005)。意識型態與當代政治。台北市：五南。
- 張慧心 (2006，8月24日)。品格教育該由誰來做？人間福報。2007年12月1日，取自 <http://www.erit-times.com.tw/print.asp?Unid=23964>
- 張佑之 (2007，4月17日)。福斯新聞網：維吉尼亞校園槍擊造成三十二死。中時新聞。2007年12月16日，取自 <http://tw.news.yahoo.com/article/url/d/a/070416/19/d0jv.html>
- 梁小民 (1995)。海耶克經濟思想述評。台北市：遠流。
- 黃 霍 (1996)。理性、德行與幸福—亞里斯多德倫理學研究。台北市：學生。
- 湯添進 (2001)。英國國定體育科課程制定過程之研究。國立臺灣師範大學教育學系碩士論文體育學系碩士論文，未出版，台北。
- 黃淑玲 (1996)。烏托邦社會主義/馬克思主義女性主義。載於顧燕翎 (主編)，女性主義理論與流派 (頁27-70)。台北市：女書文化。
- 黃貞貞 (2006，12月28日)。調查：英國犯罪率在工業國家第一高。大紀元。2007年12月1日，取自 <http://www.epochtimes.com/b5/6/12/28/n1571553.htm>
- 賈士蘅 (譯) (1986)。Roberts, C. 與 David, Roberts 著。英國史 (下)。台北市：五南。
- 楊深坑 (1988)。理論詮釋與實踐。台北市：施大書苑。
- 楊肅獻 (1998)。英國政治傳統中的「自由」概念。當代，127，44-54。
- 劉坤億 (2003)。英國柴契爾政府改革背景與理念的探索。行政暨政策學報，36，81-118。
- 歐陽教 (1991)。談公民教育。現代教育，23 (6)，137-151。
- 應 奇 (2000)。後自由主義。台北市：楊智文化。
- 謝廣錚 (2000)。英國 1988 年以降官方教育政策之研究——以新右派市場機制理論分析。國立臺灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，台北。
- 蘇永明 (1999)。政治哲學與教育。載於歐陽教 (主編) 教育哲學 (頁169-190)。高雄市：麗文。



龔 群、戴揚毅（譯）（1995）。A. MacIntyre 著。德性之後。北京：中國社會科學出版社。

## 西文部分

- Apple, M. (1996). *Curriculum politics and education*. NY: Teacher College Press.
- Arendt, H. (2006). *Between past and future*. NY: Penguin Books.
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (2002). *Individualization: institutionalized individualism and its social and political consequences*. London: Sage.
- Beer, H. S. (1982). *Britain against itself: the political contradictions of collectivism*. NY: W. W. Norton & Company.
- Bell, D. (1978). *The cultural contradictions of capitalism*. New York : Basic Books.
- Bell, D. (2000). *The end of ideology*. Cambridge, Mass: Harvard University Press. (Original work published 1965)
- Berlin, I. (1969). Two concepts of liberty. In I. Berlin(Ed.), *Four essays on liberty* (pp. 118-172 ). London: Oxford University.
- Bloom, A (1987). *The closing of the American mind*. NY: Simon and Schuster.
- Carr, D. (1997). Book reviews: all must have prizes. *Cambridge Journal of Education*, 27(3), 425-426.
- Carr, D. (2003). *Making sense of education: an introduction to the philosophy and theory of education and teaching*. London: RoutledgeFalmer.
- Coulson, W. (1994). OBE: Outcome-based Education. *Free world Journal*, 1(1).
- Darling, J. (1994). *Child-centred education and its critics*. London : P. Chapman.
- Descartes, R. (1960). *Discourse on method*. (J. Lafleur, Trans.). Indianapolis : Bobbs-Merrill. (Original work published 1637)
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. NY: the Macmillan company.
- Featherstone, M. (1991). *Consumer culture and postmodernism*. London: Sage.
- Fevre, R. (2000). *The demoralisation of Western Culture: Social Theory and the Dilemmas of Modern Living*. London: Continuum.

- Fromm, E. (1976). *To have or to be?*. NY: Harper & Row.
- Gaffaney, T. J. (1999). Citizens of the Market: The Un-Political Theory of the New Right. *Polity*, 32, 179-202.
- Goode, E. & Ben-Young, N. (2006). Moral panics: instruction. In C. Critcher (Ed.), *Critical readings: moral panics and the media* (pp.50-59). NY: Open University Press.
- Hall, S., Critcher, C., Jefferson, J. & Roberts, B. (2006). The changing shape of moral panics. In C. Critcher (Ed.), *Critical readings: moral panics and the media* (pp.41-49). NY: Open University Press.
- Hinman, L. M. (1994). *Ethics: a pluralistic approach to moral theory*. FL: Harcourt Brace.
- Hobbes, T. (1991). *Leviathan*. (R. Tuck, Trans.). UK: Cambridge University Press. (Original work published 1651)
- Kandel, D. B. (1990). Parenting styles, drug use, and child's adjustment in family of youth adult. *Journal of manage and family*, 52, 62-67.
- Kant, I. (1993). *Fundamental principles of the metaphysic of morals*. (T.K. Abbott, Trans.). NY: Prometheus Books. (Original work published 1785)
- Kant, I. (1993). An answer to the question: what is enlightenment? In Potter, V. G. (Ed.), *Readings in epistemology* (pp.221-227). NY: Fordham University Press. (Original work published 1784)
- Kiernan, K (1992), The impact of family disruption in childhood on transitions made in young life. *Population Studies*, 46, 213-234.
- Kingdom, J. (1992). *No such thing as society?: individualism and community*. Buckingham ; Philadelphia : Open University Press.
- Kruger, B. (2000). *I Shop, therefore I am: compulsive buying and the search for self*. NJ.: Jason Aronson Press.
- Larzelere, R. E. & Patterson, G. R. (1991). Parental management: mediator of the effect of socioeconomic status on early delinquency. *Criminology*, 28(2), 301-323.
- Levine, A. J. (2002). The politics of the authoritarian personality. *The world and I*,

17(2), 271-298.

Locke, J. (1969). *Two treatises of government*. NY: Hafner Publishing

Lukes, S. (1973). *Individualism*. New York : Harper & Row.

Mayer, C. (2008). Britain's mean streets. *Time*, 171(14). Retrieved April 14, 2008, from <http://www.time.com/time/magazine/article/0,9171,1725547,00.html>.

Mendus, S. (1998). Demoralizing education. In G. Haydon (Ed.), *50 years of philosophy of education* (pp. 41-58). London: Institute of Education.

Mill, J. S. (1991). *On liberty and other essays*. NY: Oxford University Press.

Olssen, W., Codd, J., O'Neill, A. (2004). *Education policy: globalization, citizenship and democracy*. London : Sage.

ONS. (2000). *25 Years of Population Trends*. Retrieved April 12, 2008, from <http://www.statistics.gov.uk/cci/article.asp?ID=532&Pos=2&ColRank=2&Rank=176>.

ONS. (2001). *Teenage conceptions: by age at conception and outcome*. Retrieved April 12, 2008, from <http://www.statistics.gov.uk/StatBase/ssdataset.asp?vlnk=7270&More=Y>

ONS. (2002). *Average age at first marriage*. Retrieved April 12, 2008, from <http://www.statistics.gov.uk/StatBase/ssdataset.asp?vlnk=4980&More=Y>

ONS. (2008). *Marriages: 4% fall in UK marriages*. Retrieved April 12, 2008, from <http://www.statistics.gov.uk/cci/nugget.asp?id=322>

Peters, R. S. (1966). *Ethics and education*. London : Allen and Unwin.

Peters, R. S. (1973). *Reason and compassion*. London: Routledge & Kegan Paul.

Philistine. (2000). In *The Penguin English Dictionary*. Retrieved April 27, 2008, from <http://www.credoreference.com/entry/1162433>

Phillips, M. (1997). *All must have prizes*. London: Warner Books.

Pojman, L. P. (1995). *Ethics : discovering right and wrong (2nd ed.)*. Belmont, Calif. : Wadsworth.

- Popper, K. R. (1979). *Objective knowledge: an evolutionary approach*. NY: Oxford University Press.
- Rawls, J. (1999). *A theory of justice*. NY: Oxford University Press.
- Raz, J. (1994). *Ethics in the public domain*. NY : Oxford University Press.
- Russell, B. (1970). *Education and the good life*. NY: Liveright.
- Sandel, M. J. (1982). *Liberalism and the limits of justice*. London: Cambridge University Press
- Scheffler, I. (1991). *In praise of the cognitive emotion*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Smith, A. (1776). *An inquiry into the nature and causes of the wealth of nations: Vol.2*. Dublin. (Eighteenth Century Collections Online NO. CW3304122716)
- Smith, A. (1976). *The theory of moral sentiments*. (Raphael, D. & Macfie, A. Ed.). NY: Oxford University Press. (Original work published 1759)
- Sorokin, P. (1957). *Social and culture dynamics*. Boston: Porter Sargent.
- Stevens, M. (1999). Human capital theory and UK vocational training policy. *Oxford Review of Economic Policy*, 15, 16-32.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the self*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tocqueville, A. (1956). *Democracy in America* (R. D. Heffner Trans.). NY : New American Library. (Original work published 1835)
- Vandenberg, D. (1990). *Education as an human right*. NY: Teacher College Press.
- Wallerstein, J. & Blakeslee, S. (1989). *Second chance: men, women and children a decade after divorce*. NY: Ticknor and Fields.
- Weber, M. (1958). *The Protestant ethic and the spirit of capitalism* (T. Parsons, Trans.). NY: Scribner. (Original work published 1905)
- Wolfenstein, M. (1958). The emergence of fun morality. In E.Larrabee & R. Meyersohn(Eds.), *Mass Leisure* (pp.86-96). Glencoe: Free Press.