

道德教育中的意識形態－政治觀點的分析

施宜煌

經國管理暨健康學院幼兒保育系助理教授

摘要

本文意圖從政治觀點分析道德教育中的意識形態，並輔以我國道德教育的實施情形進行說明道德教育實踐往往受政治意識形態的影響。最後，對教師面臨政治影響道德教育時該如何實踐道德教育提出建言。這些建言如：(1)勇於「質疑」政治權力單位不合理的政治意圖；(2)勇於「反省」自身是否形塑了政治權力單位的意識形態；(3)勇於「揭露」政治權力單位壓迫性意識形態的真面目。相信上述作為，將能構築更為人性化的道德教育圖像。

關鍵詞：政治、政治權力單位、意識形態、道德教育



Ideology in the Praxis of Moral Education: An Analysis from Political Perspective

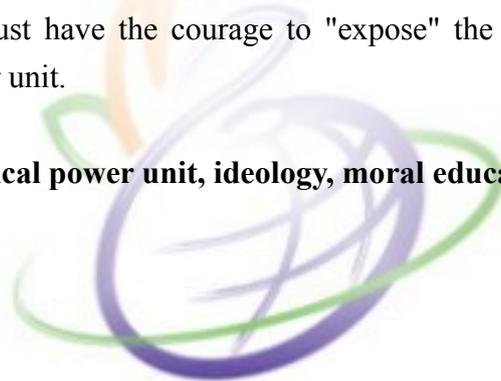
Yi-Huang Shih

Assistant Professor, Department of Early Childhood Educare, Ching Kuo Institute of Management and Health

Abstract

This essay aims to analyze the ideology in the praxis of moral education from political perspective. Furthermore, describing the praxis of moral education in our country, and supporting that moral education to be affected by political ideology. Finally, providing some suggestions when teachers face political influences in the praxis of moral education. The suggestions are as follows: (1) teachers should have the courage to "question" the unreasonable intentions of political power unit, (2) teachers must have the courage to "reflect" themselves whether the ideology of political power unit has been shaped in their mind, and (3) teachers must have the courage to "expose" the true face of the oppressive ideology of political power unit.

Key Words: politics, political power unit, ideology, moral education



壹、前言

教育在人類生活開展有其重要性存在，教育是不可缺少的活動 (Freire, 1998b: 21)。然在此活動，「文化再製理論」往往視教育為各種權力關係的輸送者(a carrier) (Bernstein, 2000)，亦即各種權力關係可能藉由教育輸送其價值觀予受教者，而使受教者的價值觀符應其生存心態(habitus)，進而圖謀個人利益。也因此，教育往往淪為各種權力關係競逐的場域。其實學校的教學往往會受到社會、文化與政治等情境的影響 (Dilworth & Brown, 2001)。其中，就政治對教育的衝擊來說，政治是一種決策者與人民互動的過程，是管理眾人之事，也是公民在國家範圍內涉及公共論域的事務，更是政治人物為了追求權力、地位、利益所展開的競爭與決戰 (洪謙德，2006；Calvert, 1993)。而政治與教育的關係可謂相當密切 (施宜煌，2011；Freire, 1998b)。對此，孫邦正 (1990：89-90) 指出：

梁啟超曾就政治與教育的關係加以闡述，他說：「儒家固希望聖君賢相，然所希望者非在其治事蒞事也，而在其『化民成俗』。所謂『勞之、來之、匡之、直之、輔之，翼之，使自得之。』(語見《孟子》)政治家惟立於扶翼匡助的地位，而最終之目的乃在使民『自得』。以『自得』之民組織社會，則何施而不可者？如此政治家性質恰與教育家性質相同。故曰：『天相下民，作之君，作之師。』吾得名之曰：『君師合一主義。』抑所謂扶翼匡助，又非必人人而撫摩之也，儒家深信同類意識之感召力量最偉且速，謂欲造成何種風俗，惟在上者以身先之而已。……要而論之，儒家之言政治，其惟一目的與唯一手段，不外將國民人格提高。以目的言，則政治即道德，道德即政治；以手段言，則政治即教育，教育即政治。」所以政治若能教育化，即不難達到「化民成俗」的地步。

也因此，政治與教育二者關係密切。並就實際而言，教育的實踐無法規避政治力的影響 (Freire, 1998b: 83)。簡言之，政治的發展牽動著教育的發展，衝擊著教育的發展，政治往往在教育發展的過程中扮演著極為重要的角色。並且統治階級往往視忠誠的公民才是富有道德的，於是使得政治與道德二者間具有一定的關係。對此，陳文團 (1998：39) 即指出：

政治與道德在本質上都具有相同的目的，亦即解決人類的問題。即使這兩者在許多方面—尤其在對於問題的瞭解上和所採用的方法上—皆有所差異，我們仍然主張：最優異的政治在本質上需要最良善的道德，而且最良善的道德應該是為了普遍的民眾著想(這也就是希臘時期城邦政治的理想)，而不是為了某些特殊個人或階級。然而，就事實而論，統治階級往往為了自身的利益，不惜壓迫被統治階級，於是遂導致政治在本質上並非良善的道德。

故盱衡實際的教育現場，道德教育實踐在要求以國家為重心下，往往灌輸道德教條、道德原則及道德語言的規訓於學生身上 (Spring, 2004)。意圖藉由道德教育¹的種種

¹ 關於道德教育，有時亦簡稱為德育。然而，德育內涵是否等同於道德教育的內涵？我國教育學者李琪

施為，將學生視為容器可以任意囤積道德知識、原則與規範，灌輸意識形態，進而馴化學生使其將來成為國家所認可的忠誠公民。如此作為，促使道德即意識形態(morality as ideology) (Darwall, 2005)，道德成為意識形態（陳文團，1999：66）。故李琪明（1996：1-2）愷切指出：

教育無法免除意識形態，而在教育中最易受意識形態影響者當屬「德育」。因為，道德是構成人類社會的精神要素，其重要性古今中外皆然，而在教育領域中「德育」也往往居於教育目標的首位，故其重要性無庸置疑，且往往成為意識形態發揮其影響力的最佳場域。然而，德育所受意識形態影響以「政治」為甚。

從上所述，可窺探道德教育受政治的影響，進而產生政治意識形態的宰制，禁錮人們的思想。教育學者歐陽教（1996：3）即指出

我國道德教育的措施，可謂較屬於權威式的。不管是正式的或非正式的道德教育，我們素重說教式的「道德灌輸」或「教誨」，再加上一種剛性或強制的道德訓練(moral training)。我國的道德教育，一如西洋傳統的道德教育，很少觸及積極的道德判斷或道德推理的教學，讓受教者的道德意識或道德理性，能自由地發展分化。

於是，我國道德教育不是自由(freedom)的實踐，卻淪為意識形態(ideology)的宰制，而沒有建立以自主性(autonomy)為基礎的道德教育，進而無法培養受教者道德面向上的批判意識，而受教者的意識觸角無法覺知其是否正遭受道德意識形態的宰制，無法覺知整體道德教育體系所存在之壓迫性因素及其矛盾的本質。所以，也就無法對此矛盾採取行動，反抗存在於道德教育體系中的壓迫性因素。是故，受教者往往無法彰顯自身的道德主體性，無法成為富有道德主體的個體。

總的來說，道德教育無法規避政治的影響，而在政治的影響下往往產生意識形態的宰制。故筆者意圖從政治觀點分析道德教育實踐中的意識形態，而且先對何謂意識形態與政治進行觀念分析，以瞭解二者的意涵。繼之，在上述的探討基礎上，並輔以我國道德教育的實施情形進行說明道德教育實踐往往受政治意識形態的影響。最後，對教師面臨政治影響道德教育時該如何實踐道德教育提出建言。

貳、觀念分析：意識形態與政治

本節重點乃對意識形態與政治的意義進行觀念分析，茲分析如下：

一、意識形態的意義

明（1996：21）指出德育通常指道德教育的簡稱，但卻在特定的時空與各種因素的影響下，德育另包括了公民教育、政治教育、宗教教育與思想教育等內涵。故前者為狹義的界定，後者則為廣義的界定。就本文而言，偏向前者狹義的界定，即德育通常指道德教育的簡稱。

意識形態(Ideologie, Ideology)如同文化一般，表達出一個人民、種族、類型的共通性(陳文團，1996)。而意識形態一詞的意涵，我國學者余英時認為意識形態就是一種思想、一種信仰及一種行動的綜合(引自陳伯璋，1988：3)。再者，意識形態可以在很多的情境脈絡中來使用，其通常被人使用來描述某人不合理政治觀點的蔑視語詞，因而富有政治的意涵(Audi, 1999; Baradat, 1991)。故進一步考察意識形態該詞是源自「理念」(Idea)一詞。最早使用者為法國思想家 Destutt de Tracy，後來 Napoleon 將其轉用到政治裡，於是原本只屬於哲學思想的名詞，漸漸地有了政治思想的涵義(詹棟樑，1989)。鄭榮洲(1989：22)綜合 Carlsnaes 與 Siegel 等之說法，指出意識形態為：

意識形態是觀念、信仰和學說體系；哲學、神話等均係某種意識形態的顯示。意識形態是社會哲學或政治哲學的一種方式，在其內，實踐因素與理論因素同樣重要，亦即它是觀念的體系，旨在鼓舞人們解釋世界且改造世界。意識形態為一普遍架構，它具體地決定個體的意識、引導其信仰和行動且使之合法，且使經驗有意義。

我國哲學學者陳文團(1999：2)敘述：「意識形態此詞由法國百科全書派(French Encyclopedists)率先使用之，一直都是個不幸、模糊且矛盾的字眼」。另 Mannheim (1991: 183) 提及：

要準確地釐清並瞭解在一定時期什麼應當視為意識形態，仍存在著困難之處，這些困難來自於意識形態因素在人類的歷史進程中，並非單獨地出現。

其實，追溯意識形態之歷史淵源，其意涵倘若不是自相矛盾，就是淪為曖昧難明。對多數人而言意識形態此一術語，與馬克思主義密切相關。而人們主要亦從此一關聯來理解意識形態一詞。然必須加以說明，儘管馬克思主義者對意識形態問題的最初陳述作出了極大的貢獻，但意識形態此術語及其意涵都比馬克思主義歷史來得更為悠久(Mannheim, 1991)。再者，意識形態是系統地扭曲真實的思想系統，之所以如此是因意識形態往往服務於特定社會團體的利益，尤其是統治階級。意識形態以不同的方式扭曲了真實，其隱藏真實世界無法令人接受的部分(Cuff, Sharrok & Francis, 1998)。更甚者，人們實應知曉任何一種意識形態的危險性(陳文團，1993)。進一步析論，Freire (1998b: 35) 指出：「若要洞識意識形態，則必須分析意識形態與權力二者如何地糾結在一起」。此外，意識形態一直是 L. Althusser 分析社會再製的中心概念，學校教育功能即是透過意識形態的勢力而成為再製體(引自邱天助，1993：3)，再製統治階級的意識形態，而此種意識形態往往淪為不合理的意識形態。

歸結以上對「意識形態」的看法，筆者認為意識形態是一種思想、信仰，並往往富有政治的意涵。而意識形態往往服務於特定社會團體的利益，尤其是統治階級。

二、政治的意義

政治是什麼？除了 Aristotle 解釋為王者之學(master science)外，向來學者對這個問題的見解，約有三說：一為國家現象說，認為政治是國家的根本活動，大多數政治學者均持此種見解，這可說是政治學的正統派。二為團體現象說，以為政治是一切社會團體施行公共事務的社會現象，這是晚近一部份學者的主張，可說是政治學的新派。三為階級現象說，認為政治是社會階級實力支配的現象，又稱為強力說 (Force Theory) (曹柏森，1994；Calvert, 1993)。

進一步來說，「政治」一詞，中外政治學者對這個問題的答案並不一致，一元論者 (Monist) 如德國的 Hegel、Fichtel 及 Kant、英國的 Green、Bladley 及 Bosanguet，以為政治就是國家的活動。多元論者 (Pluralists) 如英國基爾特主義者 Hobson 及 Cole，法國工團主義者 (Syndicalist) 如 Sorel、Berth、Lagardelle 等，均以為國家乃社會之一種，乃一平民地位，並不高於其他社會組織，國家的權力與活動有其一定的限度。國家機構或政府比如是一個公司，這公司的事務就是政治。階級國家論者如 Marx、Engles、Lenin 等，以為國家乃階級壓迫的工具，政治是經濟集中的表現，政治與經濟是不分的，某階級霸佔了經濟特權，隨即因之奪得政權，政治是一種階級支配的力量。唯心論者如 Plato、Hobbes、Rousseau、Comte 等人，都認為政治乃是人類心理活動的最高表現 (陳文團，2002；張金鑑，1989)。在我國方面，張金鑑 (1989：2) 指出：

儒家主張人治，認為倫理與政治不可分，政治乃是道德的問題，乃領導作用。所以說：「政者正也，子帥以正，孰敢不正？」「其身正不令而行，其身不正，雖令不從。」「苟正其身矣，於從政夫何有？不能正其身，如正人何？」「君子之德風，小人之德草，草上之風必偃。」法家認為政治就是集勢以勝眾，任法以齊民，因術以御羣的事務。「勢者勝眾之資也」(《韓非·八經篇》)。「王也者勢力，王也者勢無敵也」(《呂氏春秋·慎勢篇》)。此外，道家主張無為而治，順乎自然，反對干涉，對政治採否定的立場。老子曰：「人法地、地法天、天法道、道法自然。」「剖斗折衡，而民不爭。」「聖人事省而治，求寡而瞻，不施而仁，不言而信，不求而德，不為而成。」「我無為而民自化。」莊子曰：「聖人不死，大盜不止」「法令滋彰，盜賊滋多」「絕聖棄智，大盜乃止」。

歸結以上對「政治」的看法，筆者認為如欲對「政治」的意義有正確的瞭解，誠如國父所言：「政是眾人之事，治是管理，故管理眾人之事，即是政治 (呂亞力，1992：1)。這種說法，不僅合於事理，且於古籍亦有稽證。《尚書·堯典篇》「以齊七政，」注稱「七政為春、夏、秋、冬、天文、地理、人道，所以為政也。」《易經》〈賁卦〉曰：「君子以明庶政。」這都是政作眾人之事解的例證。正韻音釋曰：「治者理也。」《荀子·修身篇》曰：「少而理曰治。」《周禮》：「大宰以九職任萬民，七曰嬪婦，化治絲枲。」這就是治作管理的例證。從古籍稽考之，足證「政治」可解釋為「管理眾人之事」(張金鑑，1989)。換言之，「政治」的意義確實是眾人之事的管理，是國家的根本活動。只是在管理眾人之事的過程，不同的勢力為了滿足自身的利益與需求，卻使得政治更顯得複雜。

參、從政治觀點分析我國道德教育中的意識形態

其實，對於學生的道德教育，不應只是呆板僵化的德育課程及訓練，甚至是道德教條及道德語言的規訓 (Frankena, 1976)，因在語言的使用中蘊含意識形態 (Freire, 1994: 67)。換句話說，語言本身往往是一種意識形態的問題，而解放的教育者往往能夠明瞭上述情形 (Shor & Freire, 1987: 71)。再者，雖現代道德學說主要集中在道德規則概念的探討 (石元康, 1998: 108)，並闡明道德教育實踐需有道德規則。然學生不應只是經由一些道德規則或教條的教導，進而告知他們應如何處事 (Beck, 1995)。倘若道德教育發展至此，往往把道德視為「法規」的遵守，便容易採取權威的教育方式。極端的更認為道德教育必須實施大量的「灌輸」式(indoctrination)的教學 (林逢祺, 1987: 96)。若是實踐這樣的道德教育，極有可能萌生不合理意識形態的宰制，進而產生壓迫的非人性現象，而道德教育勢必淪為統治階級維繫其利益的工具，甚至淪為政治控制的道德教學。如此正符應道德教育的實踐場域，不可能以中立的方式來傳授道德價值，源自這些道德價值往往是以特定階級的利益為基礎 (Yu, 2004)。然一種有效的道德教育，乃具有非意識形態的特性 (陳文團, 1999: 67)。

但揆諸我國道德教育的進行，因歷史傳統，儒家思想位居主流，且因之後統治階級與儒家思想結合，遂以儒家思想立國，其中的倫理道德從修身、齊家到治國、平天下，自古以來皆為教育的重要內容。此外，在以儒家思想為統治人民的工具後，儒家思想遂漸趨於獨裁、操縱，並轉變了整個生活世界與人們的生活觀 (秦葆琦, 2007; 陳文團, 1999)。於是當儒家思想成為一種意識形態，宰制著人們的生活觀時，儒家思想遂影響著臺灣社會價值體系的發展，而我們的日常生活道德觀也就是儒家的道德觀 (但昭偉, 1997: 171)。是故，我國日常生活道德觀與道德教育的主流，本諸儒家精神的脈絡，故萬流歸於一宗，各持己見縱或有之，也不出儒家的道德觀 (溫明麗, 1998)。而愛國(忠誠)、守法(服從)、禮節、信實及孝順也成了儒家的道德規範與教條了。當人們檢視國民小學民國八十五學年度之前(「生活倫理」)與之後(「道德與健康」、「道德」、「健康」)的新舊課程²之德目，可以發現愛國(忠誠)、守法(服從)、禮節、信實及孝順等道德規範都涵蓋在其中，由此當可窺知儒家思想對我國道德教育影響深遠，甚至成為道德教條。

然筆者必須申明，在我國的道德教育實踐，愛國(忠誠)、守法(服從)、禮節、信實及孝順等德目並非不好。其實，這些德目仍有其價值性存在，只是當學校在進行這些道德規範的教學時，倘若施教者缺乏批判能力，³可能無法覺知其所傳授道德規範的合理

² 自八十五學年度起，臺灣國民小學教育的國定課程已畫上句點。因應此政策，國小新課程也配合著開始實施。行諸有年的「生活倫理」課程也與「健康教育」結合，稱為「道德與健康」，納入新課程中。惟此等合科教學只限於一至三年級。四至六年級，「道德」與「健康」兩科仍分別設置，分別教學 (溫明麗, 1998: 5)。以上之課程實施所依據的標準，是民國八十二年九月公布，八十五學年度起實施的「民國八十二年道德與健康中的道德課程標準」。

³ 就實而論，道德教學活動的主角是一施教者與受教者。故當人們論及道德教育的實踐，實不能忽視施教者批判能力的養成。唯有施教者具備批判能力，其才能傳遞較符合人性及理性的道德規範，進而避免不合理道德意識形態的宰制。Freire 在與 I. Shor 的會談，即指出教師在其教學中必須具備批判能力 (Shor & Freire, 1987)。依此，教師在其道德教學中，實亦應備批判能力。

性；若受教者也缺乏批判能力，可能將無法覺知是否正遭受不合理道德意識形態的宰制。如此，將使道德教育萌生諸多壓迫的非人性現象，無法觸動受教者的批判意識，進而去質疑並反省統治階級意圖的合理性，以致無法成為生活世界的創造者與轉化者。學生無由彰顯自身的自由意志，自身的自主性蕩然無存，學生失卻進行道德判斷的抉擇機會。而上述情形也讓人們更清楚地窺知政治與道德二者間，存在著極為密切的關係（Purpel, 1989）。

肆、面對政治影響道德教育的實踐－教師該如何實踐道德教育

在分別探析意識形態與政治之觀念，並從政治觀點分析我國道德教育中的意識形態。筆者將在上述探究的基礎，進一步闡述當政治影響道德教育時教師該如何實踐道德教育？茲分述如下：

一、勇於「質疑」政治權力單位不合理的政治意圖

從長久以來，學校教育的功能往往被定位為「兒童社會化的場所」，以往傳統的價值、文化的傳承都在學校中實踐（陳美如，1999）。因而學校成為一承載體，承受到不同價值的涉入與影響。故一般而言，學校的教學往往會受到社會、文化與政治等情境的影響（Dilworth & Brown, 2001）。尤其是政治價值的涉入與影響。

故就教育場域來論，Freire (1998c: 83) 申言：「教育的實踐無法規避意識形態的影響。」也因此，批判教育學學者認為學校往往淪為再製統治階級宰制意識形態的機構（Giroux, 1981），而教育也就往往服務於特定社會團體的利益，尤其是統治階級。因而在不合理意識形態充斥的教育場域，極有可能以不同的方式扭曲了真實，使得教育迷失其方向，進而無法發展人性化的教育圖象。

有學者認為對道德教育的實踐應置於更廣泛的政治架構中加以檢視（Yu, 2004）。倘若亦將我國的道德教育實踐置於更廣泛的政治架構中加以檢視，將發現我國社會道德教條無所不在，嚴重破壞了個體的自主性（簡成熙，2004）。而這些道德教條本身往往蘊含政治性，並且往往淪為不合理意識形態的宰制，桎梏受教者的心靈，阻礙其自主性的發展。所以道德教育實踐充斥不合理意識形態宰制的現象，也就不足為奇。道德教育實踐無法規避不合理意識形態的影響。更進一步地說，統治階級為形塑學生的愛國意識，往往藉由道德教育遂行其政治意圖的工具。在此過程因欲將學生塑造成國家所認同的忠誠公民，所以往往直接影響了道德教育的方法與內容。尤其在道德教育內容上充斥不合理意識形態，企圖馴化學生。所以，教師在其道德教育實踐中應勇於「質疑」政治權力單位不合理的政治意圖，不要使自身淪為不合理政治意識形態的的仲介者、灌輸者。

二、勇於「反省」自身是否形塑了政治權力單位的意識形態

美國哲學家 R. Rorty (1999) 宣稱：「真理是被製造出來的。」而專制主義的教育者總是朝此目標邁進，試圖製造自以為是的真理，而漠視受教者的需求，凡事要求受教

者必須依照其所認定的真理行事，因而受教者的意識也就往往淹沒於生活現實。故教育上專制主義的實踐，往往充斥不合理意識形態的宰制，最後往往導致學生對自由的恐懼。Freire (1997) 析言：「任何充滿意識形態的教育內容往往意圖馴化人民。」而且任何非人性化的意識形態將導致人們無法成為其生活世界的創造者與轉化者 (Freire, 1985)。觀諸教育實際，教育的主要任務應是再製統治階級的意識形態 (Shor & Freire, 1987: 36)。故統治階級往往運用各種力量介入道德教育的運作，以使道德教育再製統治階級的意識形態，進而塑造學生成為國家的忠誠公民。在這過程中教師極有可能成為統治階級意識形態的輸送者。故教師應勇於「反省」自身是否形塑了政治權力單位的意識形態，進而將這些不合理意識形態輸送予學生身上。

就「反省」而言，德哲 J. Habermas 曾指出「反省」(reflection)的解放性力量經驗，在主體隨著自身的形成史中變得明顯(transparent)，亦即在主體獲得反省經驗時將更趨於明顯。就反省經驗的內涵來說，其表現在人類自我形塑過程的概念中。在自我的反省中，知識與自主(autonomy)的旨趣一致，而對於反省的追尋被理解為一種解放運動。在此同時，理性應服膺於理性中的旨趣，而我們可以說，理性所遵循的是解放性的認知旨趣。此解放性認知旨趣的目的是完成反省本身 (Habermas, 1987)。循上所述得知，當個體自身在進行自我反省時，其正使自身導向解放，進而啟蒙自我，而教師真的也應隨時「反省」自身是否形塑了政治權力單位的意識形態。如此才能使自身導向解放，啟蒙自我；同理，也才能促使學生導向解放，啟蒙學生。讓彼此在道德教育的實踐中獲致啟蒙，成為更完善的個體。

(三) 勇於「揭露」政治權力單位壓迫性意識形態的真面目

由統治階級所形塑具宰制性的意識形態，往往蘊含馴化的特性。當個體處於此種意識形態中，自身將變得毫無判斷能力 (Freire, 1998a)。所以設若學生長期處於此種具宰制性意識形態的學習情境中，學生自身將漸漸變得毫無判斷能力，無法對外在現實批判反省、批判覺知與批判理解，進而介入歷史進程並產生批判性行動，反抗各種壓迫性因素，以致創造歷史、解放自身，讓自身成為更完善之人。故教師應覺知學校道德教育實踐中所產生的不合理意識形態，並瞭解這些意識形態往往蘊含政治性，並可能藉由道德教育強化政治對學生的影響 (Yu, 2004)，意圖馴化學生，使其變得毫無判斷能力，成為具奴性的人們，任由擺佈。

Freire 宣稱革新性的教育者(progressive educators)應具有執行解放任務的勇氣，並在教學中勇於揭露壓迫性意識形態的真面目 (Freire, 1998a, 1998c)。而這樣的勇氣是一種德性(virtue)，無法在身外發現；這樣的勇氣能征服恐懼 (Freire, 1998a)。依此，教師應使自身成為革新性的教育者，並富有執行解放任務的勇氣，進而在道德教育中勇於「揭露」政治權力單位壓迫性意識形態的真面目，實踐泯除不合理意識形態宰制的道德教育，讓學生具有道德判斷的能力，讓學生完善人性的陶養成爲可能。

伍、結語

L. P. Nucci (2001: 196) 指出：「道德教育的目的是提升學生投身道德行為的可能性，並培養致力改善社會結構的人。」龔寶善 (1967: 1) 則敘及：「『道德教育』一詞，就施教的立場說，乃是依據一般道德的規範，運用各種教導的方法，培養受教者具有善良品格和行為的一項教育工作。」吳俊升 (1969: 1) 提及：「道德教育為訓練兒童道德行為之種種設施。」詹棟樑 (1997: 1) 說及：「道德教育在培養每一個人的德性，而德性又包括道德認知能力與道德行為。」總結以上學者所述，道德教育乃試圖運用各種教學方法，涵養受教者的道德行為，使受教者具有良善品格。故教育應以道德為主 (趙雅博，1993)。實因培養學生具有「道德素養之人格」(morally educated person) 應是教育本質精神之一 (李琪明，2002)。

然而盱衡我國長期以來的道德教育實踐，統治階級為圖鞏固自身的權力與利益，往往使得道德教育實踐充斥著意識形態的宰制。致使道德教育的癥結是教材教條化，教法形式化，評量書面化。易言之，對學生灌輸道德教條往往成為道德教育的重心，而這些道德教條往往符應於統治階級的利益 (林榮淑、江啟昱，2007; 陳文團，1999)。是故，正如 Freire (1998c) 所言在教育的場域不可能以中立的方式來傳授價值，因任何統治階級往往為履現其政治意圖，將教育視為政治社會化的工具，並以此工具培養人民信念以符應統治階級的信念。

其實，道德教育切勿淪為不合理意識形態的製造工廠，進而成為非人性的宰制性的壓迫行動。誠如 Freire (1998c) 所述在宰制中隱藏一種極端的不道德。宰制的作為往往是對人的否定，並且暴力相向。所以，強者以暴力壓迫弱者是不道德的，統治階級無理地控制其他階級是不道德的。如此受教者將無法實現自身完美的人性。

雖就道德教育而論，政治與道德二者間存在著極為密切的關係，統治階級往往運用各種力量介入道德教育的運作，以使道德教育再製統治階級的意識形態，進而形塑學生成為國家所認可的忠誠公民。因此，教師應覺知學校道德教育實踐中所產生的不合理意識形態，勇於「質疑」政治權力單位不合理的政治意圖，勇於「反省」自身是否形塑了政治權力單位的意識形態，勇於「揭露」政治權力單位壓迫性意識形態的真面目。相信上述作為，將能構築更為人性化的道德教育圖像。使道德教育更有人文氣息，更富人味兒。

參考文獻

- 石元康 (1998)。從中國文化到現代性：典範轉移。臺北市：東大。
- 呂亞力 (1992)。政治學。臺北市：三民。
- 李琪明 (1996)。德育的政治意識型態批判—海峽兩岸義務教育階段德育之比較研究。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 李琪明 (2002)。道德社群之檢視：一所國中校園道德生活與氣氛之俗民誌研究。師大學報：教育類，47 (1)，83-106。
- 吳俊升 (1969)。德育原理。臺北市：臺灣商務。
- 邱天助 (1993)。Bourdieu 文化再製理論之研究。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 但昭偉 (1997)。日常生活道德觀與身教。載於郭實渝 (主編)，當代教育哲學論文集 II (頁 167-188)。臺北市：中央研究院歐美研究所。
- 林逢祺 (1987)。皮德思道德教育思想研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 林榮淑、江啟昱 (2007)。兒童文學實踐品德教育--「誠實」為例。研習資訊，24 (1)，55-68。

- 洪謙德 (2006)。當代政治社會學。臺北市：五南。
- 孫邦正 (1990)。教育概論。臺北市：臺灣商務。
- 秦葆琦 (2007)。社會領域第三學習階段中可以進行的品德教育。研習資訊，24 (1)，49-54。
- 陳文團 (1993)。批判理論與教育。台大哲學論評，16，121-159。
- 陳文團 (1996)。差異—去異—合一—對於意識形態對話的反省。台大哲學論評，19，1-48。
- 陳文團 (1998)。政治與道德。臺北市：臺灣書店。
- 陳文團 (1999)。意識形態教育的貧困。臺北市：師大書苑。
- 陳文團 (2002)。政治哲學。載於沈清松 (主編)，哲學概論 (頁 337-372)。臺北市：五南。
- 陳伯璋 (1998)。意識型態與教育。載於陳伯璋 (編著)，意識型態與教育 (頁 1-8)。臺北市：師大書苑。
- 陳美如 (1999)。邁向二十一世紀的學校知識—多元文化學校知識探究。教育資料與研究，30，36-44。
- 曹柏森 (1994)。政治學。臺北市：三民。
- 張金鑑 (1989)。政治學概要。臺北市：三民。
- 詹棟樑 (1989)。教科書與意識形態。載於中華民國比較教育學會 (主編)，各國教科書比較研究 (頁 1-37)。臺北市：臺灣書店。
- 詹棟樑 (1997)。德育原理。臺北市：五南。
- 趙雅博 (1993)。倫理道德教育與性教育。臺北市：臺灣書店。
- 溫明麗 (1998)。道德教育篇。載於溫明麗、黃奕清 (合著)，國民小學道德與健康教材教法 (頁 1-105)。臺北市：師大書苑。
- 鄭榮洲 (1989)。國民中學「公民與道德」理論之研究。國立臺灣師範大學三民主義研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 歐陽教 (1996)。道德判斷與道德教學。臺北市：文景。
- 簡成熙 (2004)。「缺德」的道德教育如何實施。教育研究，121，94-109。
- 龔寶善 (1967)。道德教育實施論。臺北市：臺灣中華。
- Audi, R. (1999). *The cambridge dictionary of philosophy*. London: Cambridge University Press.
- Baradat, L. P. (1991). *Political ideologies: Their origins and impact*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Beck, C. (1995). Postmodernism, ethics, and moral education. In W. Kohli (Ed.), *Critical conversations in philosophy of education* (pp.127-136). New York: Routledge.
- Bernstein, B. (2000). Pedagogic codes and their modalities of practice. In S. J. Ball (Ed.), *Sociology of education: Major themes* (pp.1-24). London: Routledge Falmer.
- Calvert, P. (1993). *An introduction to comparative politics*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Cuff, E. C., Sharrok, W. W., & Francis, D. W. (1998). *Perspectives in sociology*. New York: Routledge.
- Darwall (2005). *Ethics*. Retrieved January 2, 2005, from <http://www.google.com.tw/search?q=cache:XWedTUTKiEAJ:www-personal.umich.edu/~sdarwall/361n1>
- Dilworth, M. E., & Brown, C. E. (2001). Consider the difference: Teaching and learning in culturally rich schools. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp.643-667). D.C., Washington: American Educational Research Association.
- Frankena, W. K. (1976). *Perspectives on morality*. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- Freire, P. (1985). *The politics of education: Culture, power, and liberation*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Freire, P. (1994). *Pedagogy of hope*. New York: The Continuum.
- Freire, P. (1997). *Education for critical consciousness*. New York: The Continuum.
- Freire, P. (1998a). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare to teach*. Boulder, CO: Westview Press.
- Freire, P. (1998b). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. New York: Rowman & Littlefield.
- Freire, P. (1998c). *Politics and education*. Los Angeles, CA: University of California.
- Giroux, H. A. (1981). *Ideology, culture & the process of schooling*. Philadelphia: Temple University Press.
- Habermas, J. (1987). *Knowledge and human interests*. Oxford, England: Polity Press.
- Mannheim, K. (1991). *Ideology and utopia: An introduction to the sociology of knowledge*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Nucci, L. P. (2001). *Education in the moral domain*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Purpel, D. E. (1989). *The moral & spiritual crisis in education: A curriculum for justice and compassion in education*. Granby, MA: Bergin & Garvey.
- Rorty, R. (1999). *Philosophy and social hope*. London: Penguin Books.
- Shor, I., & Freire, P. (1987). *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Spring, J. (2004). *How educational ideologies are shaping global society: Intergovernmental organizations, NGOs, and the decline of the nation-state*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

道德教育中的意識形態-政治觀點的分析，經國學報，30:51-62

Yu, T. (2004). *In the name of morality: Character education and political control*. New York: Peter Lang.

