

教育現場

教師形象與專業倫理

中華民國師範教育學會 ◆ 主編



心理出版社



教師形象 **與** 專業倫理

中華民國師範教育學會 主編

國家圖書館出版品預行編目資料

教師形象與專業倫理／中華民國師範教育學會主編。

-- 初版.-- 臺北市：心理，2008.11

面；公分.--（教育現場；29）

ISBN 978-986-191-210-3（平裝）

1. 教育倫理學

520.1819

97021181

教育現場 29

教師形象與專業倫理

主 編：中華民國師範教育學會

責任編輯：郭佳玲

總 編 輯：林敬堯

發 行 人：洪有義

出 版 者：心理出版社股份有限公司

社 址：台北市和平東路一段 180 號 7 樓

總 機：(02) 23671490 傳 真：(02) 23671457

郵 撥：19293172 心理出版社股份有限公司

電子信箱：psychoco@ms15.hinet.net

網 址：www.psy.com.tw

駐美代表：Lisa Wu tel: 973 546-5845 fax: 973 546-7651

登 記 證：局版北市業字第 1372 號

電腦排版：辰皓國際出版製作有限公司

印 刷 者：東緯彩色印刷有限公司

初版一刷：2008 年 11 月

定價：新台幣 300 元 ■有著作權・侵害必究■

ISBN 978-986-191-210-3

序

教師素質之提升攸關學校教育品質之良窳，有關「教師形象與專業倫理」之議題，歷來廣受各教育先進國家的重視。

中華民國師範教育學會為配合國內外教育發展之趨勢，特以「教師形象與專業倫理」為主題，廣邀各界人士參與發表研究成果或心得，企盼藉此論文集之出版，提出相關觀點及建言，以供有關單位及人員之參考。

本年度之論文集所收錄之論文共計十篇，其中針對師道之論述，包括：溫明麗教授撰述之〈師道豈能止於民主——再論教育需要批判性思考〉、林秀珍教授撰述之〈師道——道家哲學的啟示〉，以及張淑娟教授撰述之〈人師或經師？從德國 1990 年代以來的討論談教師專業〉等三篇，各篇內容對於師道之內涵均有深入之析論。

其次，在教師專業倫理及形象方面，計有范熾文教授撰述之〈教師專業倫理——理論、困境與實踐途徑〉、黃嘉莉教授撰述之〈教師專業倫理之實踐功能及其限制〉，以及郭諭陵教授撰述之〈教師權威——教師專業形象的一環〉等三篇，各篇內容對於建立教師專業倫理及形象等提出相關建議。

最後，在教師專業發展方面，計有由張弘勳教授與羅蓓華老師共同撰述之〈我國初任教師導入訓練之研究——以台南縣市幼托園所為例〉、吳武典教授、吳清山教授、高熏芳教授及甄曉蘭教授共同撰述之〈師資再造，課程重整——推動十二年國教之師資與課程問題探討〉、林偉人教授撰述之〈以行銷策略提升師資培育中心品牌形象〉，以及王錦雀教授撰述之〈教師專業成長新課題——因應全球化趨勢培養全球公民〉等四篇，各篇內容承接前述兩部分，就教師專業發展方面加以深入論述。

中華民國師範教育學會自成立以來，對於師資培育相關議題均極為關注，並藉由每一年度所出版之學術論文集及定期發行之「師資培育專業通訊」，傳達對師資培育政策之建言。感謝各界人士對本會之支持與鼓勵，更期望大家為提升教育品質而共同努力。

理事長 張明輝

2008 年 11 月

目錄

第一章	師道豈能止於民主——再論教育需要批判性思考 溫明麗	001
第二章	師道——道家哲學的啟示 林秀珍	029
第三章	人師或經師？從德國 1990 年代以來的討論談教師專業 張淑媚	047
第四章	教師專業倫理——理論、困境與實踐途徑 范熾文	063
第五章	教師專業倫理之實踐功能及其限制 黃嘉莉	083
第六章	教師權威——教師專業形象的一環 郭諭陵	109
第七章	我國初任教師導入訓練之研究——以台南縣市幼托園所為例 張弘勳、羅蓓華	141
第八章	師資再造，課程重整——推動十二年國教之師資與課程問題探討 吳武典、吳清山、高熏芳、甄曉蘭	185
第九章	以行銷策略提升師資培育中心品牌形象 林偉人	203
第十章	教師專業成長新課題——因應全球化趨勢培養全球公民 王錦雀	229

師道豈能止於民主—— 再論教育需要批判性思考

溫明麗

國立台灣師範大學退休教授

摘要

本文主要從批判性思考的角度，論述民主與師道的關係，主要的論述點是，處於民主時代，師道不能止於民主，即不能隨民主起舞。為論述此觀點，本文首先釐清民主的本質與特色，進而闡述民主理念下師道之理論與實踐的辯證，最後，提出台灣社會中師道興廢之應興應革之建議。質言之，教育仍須回歸化育道德人的本質，並提升師生思、覺、行、盼的批判性思考能力，俾在變遷迅速的數位時代，透過對話、論辯的民主精神，維護良師之兼顧理性、關懷與意志之教化道德人的專業人格。

關鍵字：民主、批判性思考、師道



溫馨花徑映仙泉，明志傳薪潤桃源，麗水如琴揮寶瑟，導思育賢亦陶然。

～與為人師者共勉，共同達成教育的「心」境界。

壹、前言

民主至少應該包含個人與群體兩個層面。就此而言，民主具有倫理的特質：個人層面涵蓋人身自由，社群層面則包括政治參與及社會福利，乃至於文化的慣習（*habitus*）等。無論個人或社會層面均賴教育來完成。若談論教育，則首要之務在於師道，所謂「師嚴，然後道尊，道尊，然後民知敬學」（《禮記·學記》），是以師道存廢可視為社會道德興衰之指標，又云：「良師興國」。北京師範大學的校訓更直接提及「行為人師，學為世範」之倫理信條。絕大部分教育的著作、教育研究或工作者都相信，教育之成敗繫乎師資之素質良窳。很可惜的是，台灣的教育決策者及社會大眾對教師專業不是很具信心，更不尊重¹。此到底是人心不古所致？抑或師者需要自省，並面對、解決與提升專業素養來捍衛著？值得師者和社會深思，尤其是主導國家教育決策的單位——教育部。

教育內涵應包含理性和情性兩人面向：理性面指績效、倫理和社會正義；情性面則指人文、關懷和審美性。本文扣緊教育的理性和情性面的內容，從民主所涵蓋的個人與社群層面，思考一個本應嚴肅面對卻被忽視的課題：師道與民主的關係。析言之，民主的結果能否彰顯師道之崇高？民主是否有助於師道的振興？民主能否確保與維護師道尊嚴？反之亦然。欲處理這些問題，需先釐清民主與師道的本質後，再從社會實踐層面，透過現象詮釋學追索後設認知或價值的癥結，進而對現存的社會現象進行批判，最後，針對民主與師道的理想與實踐，提出應興應革之道。

¹ 台灣教育決策者不尊重教師的案例比比皆是，就以教師體罰學生而對簿公堂的事件頻傳即可見之（林孟皇，2004）。

二十世紀後期，全球如火如荼地展開教育改革，師道也成為關注的要點，但並非對師道之蕩然無存提出提升之道，卻針對教師專業之不足多所撻伐，教師不但不是教育的改革者，反而成為教育被改革的對象。筆者推論其中重要的原因有二：第一，隨著科技迅速發展，引發社會與文化的價值危機，故追求績效的價值觀凌駕在追求精神與文化價值之上。知識經濟的喧囂塵上即為其中一例²；第二，師道之不存矣，久也，且已到了不可不面對、且影響教育品質的臨界點，因此，教育決策者與社會大眾認為，教育成效不彰的問題癥結就是教師專業不足，但卻忽略教師士氣之所以低落，乃因為無法陶醉於「得天下英才而育之」的愉快境界，遂無心奉獻於教育的現實；甚至使教師不但無法視教育為其職志，而且若干變得愈來愈自私自利，甚至成為不適任教師。簡言之，師道尊嚴已浮現嚴重受損或幾近蕩然無存之危機。

石中英（2001）指出，文化知識總在科學知識之後發展，從人類的歷史軌跡中找出社會發展的特性，就此而言，自十九世紀以降，自然科學、資訊科技的迅速崛起迄今已有相當成果，人類理應開始重視文化知識。但是事實並非完全如此。由於人類的物質慾望毫無止境，導致本該發展文化知識的時機也因此而煙消雲散。師道之受藐視也與資本主義物慾氾濫、自我中心主義，以及追求浮面的速食表象文化有關。故若欲重振師道尊嚴，雖必須顧及物質和經濟層面的績效，卻不能不同時開展個體的主體性和社群的倫理性，否則師道之振興將如海市蜃樓，是不可能的任務。何以如此？

因為面對資訊科技持續急速發展，資本主義浪潮益形「猖獗」之際，師道的定位與提升也面臨下列兩難：教育該走追求績效和卓越的「快速道」（fast track）？抑或返回傳統之「百年樹人」的主幹道（main-traveled track）？此兩難與民主隱含自由本色或經濟利益的兩難有異曲同工之處。

自由與經濟利益是民主社會期望同時兼而有之的幸福生活圖像，惟兩者各具利弊，遂產生魚與熊掌難以取捨之虞。但是顯而易見的，自1983年美國發表《國家在危機中》（*A National at Risk*）報告書後，師資培育就一直成為「被

2 知識經濟其實就是知識的資本主義，易言之，即以知識取代金錢，成為社會價值追求的對象和目標。台灣前領導人所涉嫌的洗錢醜聞是最令人心痛和讓教育界汗顏的一案。



改革」的對象（Altbach, Kelly, & Weis, Eds., 1985），尤其要求教師提升專業素養的聲音不絕於耳（Petrie, 1985: 248）。師道歷經長達三十年科學理性的摧殘和壓抑之後，若再對社會價值觀的扭曲與偏頗沉默以對或不知不覺，則師道之偏廢近在眼前，教育素質之低落也將是必然的結果。問題是：教師要維護何種師道？教師本身是否意識到師道尊嚴的重要性？教師對於師道之維護是否在教學與自我的修為上盡了一己之力？

若民主是時代的必經之途，也是不容回頭的現實，則因為學校本身就是個小型的社會，因此師道之維護和提升與民主之道有密不可分的關聯性。以下先探討民主的本質與特色，進而闡述民主理念下師道之理論與實踐的辯證；最後，提出台灣社會中師道興廢之應興應革的建議。

II 貳、民主的本質與發展特色

民主的本質為何？Rousseau 依照政府人數的多寡及權力的運作方式，區分出三種主要的政治體制，即寡頭政治、君主或世襲的獨裁政治，以及民主政治（Rousseau, 1973: 65-74）³。此三種政治型態與古希臘的民主類型並無太大區別，應思考的是，參與人數的多寡是否就代表人民的自由意志更能伸張，社會也更富有正義？簡單的答案是否定的。因為此一方面須視民主如何被定義；另一方面則涉及了民主的本質。若民主只是單純地以民為主，且所有人民皆擁有相同的權利，則民主充其量只是數人頭的活動。然而，若民主涉及個人的自由意志及社會的正義，則民主的概念就相當複雜，它涉及人的自由意志來自何處？自由能否代表主體意志的可「隨心所欲」卻又「不逾矩」？社會正義的規

3 Rousseau 提及：「當大部分的公民都擔負公職之責時，猶如人人皆是地方公僕般（magistrate），則該社會制度就是民主體制；若僅有少數人擔負國家公共事務時，則屬於寡頭政治（aristocracy）；若僅有一人主宰國家時，則該政府體制就是獨裁政治（monarchy）。獨裁的君主政體是最危險的，若選出的寡頭管理者是社會菁英，且具有德行，則是最佳的政治體系」（Rousseau, 1973: 63）。筆者同意 Rousseau 所言，沒有任何國家只有單一的體系，但筆者認為，只要擁有權力的管理者是君子、是以民為貴的仁者、聖者，則無論何種體制都是國家之福，且在此前提下，一個國家的體制邁向民主的可能性也最高。

準何在？社會正義的規準具普遍性乎？簡言之，民主原屬於平民或全民的產物，也為維護全民的利益而存在，因此，一旦此等本質轉變成貴族操弄權術的場域，或分贓權力與利益的競技場，則民主的本質就已經變色。

再者，民主是否如其體制所預設的一般，具有普遍性和一致性？民主的普遍性能否代表普遍的民意？抑或只是少數人偷天換日的假象共識？這都是生活於民主社會的公民應該具備的敏感度、認知性和反省性。質言之，民主社會的公民素養，必須能察覺自由意識是否被宰制？社會規範是否只是少數人假民主之名而行的獨裁決定？故學校教育應該培養具有批判性思考的公民，也應該激發社會公民以社會的有機知識分子而自許；如此，教育與民主才能攜手，讓個人和社群在追求績效之際，也能更具人文性、倫理性和審美性。

除非我們能證實民主存在一個像 Immanuel Kant（1724-1804）（1990）所言之「先驗的形上學基礎」，否則涉及民主相關的理念、制度、法令與策略均非周全完善，民主體制下的價值、制度和法令，也無法確保不會成為「有心人」達成其個人目的的手段，甚至是捍衛個人或小集團利益之「護身符」。因為，一旦人為因素介入社群組織，且當瀰漫自私自利、物慾橫流、易受誘惑等引發人性泯滅的劣質因素發生作用時，則在無法確保人性仍舊純潔無瑕時（Hume, 1993），人便可能惡化為加速破壞聖潔人性與健全體制的「蝴蝶效應」，此時人類的社會或制度也將距離民主的原意和本質愈來愈遠。

目前台灣社會「貪婪無恥」之「高官病態」現象已經明顯地彰顯人文價值的危機。教育活動屬於社群的活動，教育的場域屬於小型的社會，教育活動的體制以及教育活動中人與人的關係，如師生關係、教師與行政人員的關係、教師與家長、學校與社區的關係等，均應如民主體制般展現科層體制的管理和法治制度，以求組織產品品質的提升與績效的達成。一個國家的競爭力和永續發展因素很多，但至少應該依循某種科層體制和法治的運作模式而行，方能維繫穩定的發展。只是，常政府汲汲營營於透過科層體制達成科學工具理性的績效，學校卻除了科層體制外，還需要保有人性、情感以及意志的面向，所以教育活動在科層體制的籠罩下，必須敏感於意識型態的宰制，則其為培養身心健全的國民，以及維護個人與社群生存和發展的目的，才不會被扭曲成只講求外



在排名、爭取短程目標、急功近利，卻不問歷程和手段之工具理性化的奴隸，最後更將教育是人的活動、是生命的交流、主體的圓熟，以及社會文化延續發展等終極關懷拋諸腦後，則教育以人文、以德行為核心之本質，將成為霸權與意識型態宰制的口號或美麗外表。

若讀者不認同上述道德效益論或結果說的推斷，也可以從 J. Rawls (1921-2002) 的社群主義觀點，檢視民主社會應有的本質。Rawls (1971) 提出「正義即公道」之主張，認同社會差異原則，並鼓吹政府可以有條件的強制介入社會或政治制度的建立或運作，試圖為效益論解套。Rawls 基於人性本善的主張，預設政府是正義的捍衛者，但是，筆者相信，只要人的德行不提升，Rawls 的苦心和理想亦將夢碎；畢竟，其「無知之幕」和差異原則仍無法完全免除上述，由個人自我中心或社會霸權所主導的「假性民主」之獨斷遊戲的弊端——即表面上的民主（假性民主）並不等於維護每個人的真自由與真平等，更無法破除現行社會呈顯的「假民主之名，行獨斷自利之實」的民粹或多數決、票票等值的選舉式民主。Rawls 指出：

每個人無論地位、職位或利益的高低，都擁有參與社會和追求最大自我自由的相同權利，但是在此過程中，為獲得個人利益而使社會產生不平等也是可能的，因此國家需要在經濟和社會制度上，盡可能讓每個人獲得合理的利益，並確保任何人追求社會地位和職務的機會都是公平而開放的，沒有任何不當的設限……除非國家為了維護此等機會公平原則，所採取的各種抹平不當差異之差異原則與手段。（1971: 60, 75-79）

上述觀點是 Rawls (1971: 83-90) 宣稱的「程式正義」。然而，縱令政府可以制訂切蛋糕者會是最後一位拿取蛋糕者的遊戲規則，此遊戲規則的確有助於減少「特權」，卻仍然無法確保機會的正義和結果的公平，因為先拿蛋糕的人可能因為智商不足，或對蛋糕的知識不足，以致於並未做出正確或對自己最有利的選擇；另一方面，Rawls 並未處理「人心不足蛇吞象」的問題。大家耳熟能詳的一句俗話「上有政策，下有對策」，此即說明，不管使用何種遊戲規則，制訂何種規範，只要存心不去遵守，必會想盡辦法找出應對之策，甚至

到頭來還會使得那些遵守遊戲規則者，成了受到最不公平待遇的一群。

國家政策如此，社會規範如此，學校的制度與運作亦如此，民主本質之所以變質，師道之所以久不存也，亦與人類德行的墮壞息息相關。易言之，Rawls 的理論一則未能解除人類生而不平等的事實，再則也未能處理人在成長過程中點滴累積的各種不平等。總括言之，Rawls 理論所遭遇的困境，也是資本主義追求物質至上以及個人中心的民主困境。

科學理性打著啟蒙人類理性的旗幟，開展其人定勝天及人為萬物尺度之豪氣，試圖掙脫神的「魔掌」；然而，科學理性卻藉著其提供人類生活便捷之際，誘惑並麻醉人類的良知，限制人類理性的永續發展，讓人類的理性在不知不覺中，誤以為科學理性是普遍完美的理性，並認定科學理性及其衍生的價值、制度與法令等，均是人類追求幸福獨一無二的法門，更是不容質疑與批判的「無上命令」。人類對科學理性有此迷思後，明顯地停留於科學理性之黑洞中卻不自知，導致科學理性可以披著重視個人理性啟蒙之名，卻行神權理性之「法力」。同理，民主若只是科學理性的產物，則民主及其相關措施無疑的就是一種獨斷和脅迫，其所欠缺的也就是關懷他者，以及以人為主的高雅人文性與人類崇高的精神文明。

若進一步深究民主要件中的「自由」和「平等」，我們也同樣可以發覺，人類無法確保自由和平等，能如 Kant 先驗形上學原理般的具普遍性、適切性和周全性。此再度說明，民主及其自由和平等的內涵不是普遍的、亙古不變的法則，故應隨著人、事、時、地、物之變動而更迭。換言之，自由與平等的定義和內涵不是固定不變，而應對之抱持不可確定性、多元性、變動性與發展性的態度。自由與平等的概念如此，民主的概念亦如是。質言之，民主不變的法則是自由與平等，但是自由與平等的內涵和意義則會與時更迭。師道的本質亦然，師者，有其傳統、法理或個人專業或特質展現的魅力和權威，但無論何種權威均不會一成不變，只是師道包含的自重而後人重、自尊而後人尊的本質是不變的。這也就是批判性思考所稱之「自主性」（autonomy）。基於此自主性，人方不至於輕易地淪為受人擺弄的傀儡。因為，擁有擺弄自由與平等者便擁有聲討權益的權力（power）；相對的，不知或無力捍衛自由與平等者，將

成為被自由與平等操弄之人。簡言之，人類就是因為無法確保民主具有普遍的善知識和德行的實踐力，故讓民主有機會成為被人操弄的工具，導致民主的本質被扭曲，乃至成為獨斷理性的怪獸。自由、平等的理念如此，民主的運作如此，師道之本質與內涵亦如此。

人性之為善，乃因其建立在德行的假設上，德行也是民主賴以滋長的根本沃土。若將民主比喻為日益茁壯的樹，則德行將是其生長不可或缺的養料。民主的知識就是對德行和道德的認識（知德也），而道德乃處理個人與社群之間關係的法則。簡言之，民主不再只是制度、法治和系統的問題，也不再只是理念的問題，更應該是判斷是非善惡、公益與否的價值判斷問題。此所謂「價值」，指人對事物等所抱持的較為一貫性、持久性的態度或看法。民主也可視為一種價值判斷。

Socrates（469 B.C.-399 B.C.）並不贊同多數決、舉手式的形式民主政治（蘇文流，1995），Ernest Barker（1874-1960）（1970）更直接指出：Socrates 是民主政治的敵人。質言之，Socrates 未曾定位人性是否為善，但至少確定人是可教的，人之所以需要教育，乃因為大多數人欠缺分辨善知識的能力，所以，訴諸於大多數人表決同意的「形式」民主，無庸置疑地也是盲目的。自古希臘以降，政治一般由國家執行之，弔詭的是，國家雖由社群所組成，而社群又是個人的集合，但是一個制度或法治一旦經由國家的手，則將趨於統一，且逐漸向一元靠近，不再容許有論辯的空間。這就是民主所以被扭曲的關鍵。

Friedrich August von Hayek（1899-1992）（1955）以英國國會為例，強調法治下更應重視自由，否則操縱在國家機器手中的法治將成為「除了不能使女變男、男變女之外，無所不能」的霸權（引自何信全，1995：159）。雖然誠如Hayek（1960）所言，法必須符合普遍性、公告周知性及人人平等性，但是現代民主的方式大多以多數決的方式為之，若此，法治也將只是立法者之法，立法者之治罷了，更遑論立法者有意操弄法或法之程序時，則難免會為了私人之利而罔顧「法律之前人人平等」的法則，也對民主應以廣大民眾之自由意志為主的先決條件視而不見（Hayek, 1960）。同理，師道之所以偏廢，是否存在師道尊嚴被扭曲或被汙穢之情事？教師若漠視學生的主體性，自以為是地

玩弄師者的權威，卻未能發揮教師之專業知能與倫理，則師道不存的責任，首需由教師的自省做起，才能使之恢復。

總之，民主預設人的理性，人也相信存在是人最根本的意義，而民主即因為社會的存在而具有意義，因此，民主的真諦在於透過自我理解、自我反省與自我實現，堅定自尊尊人、自助助人關懷奉獻的德行價值觀。如前所述，民主的本質至少涵蓋法治與自由兩個概念，故一旦法治流於專斷，則自由勢必淪陷；另一方面，民主若只有自我，則民主的本質已經流失，縱令民主法治與制度仍然存在，也都只是形式罷了，師道存廢之理亦同。質言之，師道尊嚴不應流於形式，而應回歸師道尊嚴的本質，即師者，基本上是傳道、授業和解惑，但為人師者，更應以人師和良師自我期許，如此，師道之振興方為可能，也方具實質意義。捷克政經學家 J. A. Schumpeter（1883-1950）於 1950 年出版的《資本主義、社會主義及民主》（*Capitalism, Socialism and Democracy*）一書之理念，亦有助於讓今日徘徊在民主十字路口的台灣社會，掌握民主的真諦⁴。

參、民主理念下的師道：應然與實然的辯證

浪漫自由主義教育家 J. J. Rousseau（1712-1778）於 1762 年出版的《社會契約論》（*The Social Contract*）是探討民主與教育關係可行的切入點，但本文限於文長，僅能更直接地從教育的本質去論述當今民主與師道之關係。

何以需要師道？師道是為人師者的自我規範？抑或是其他人對於教師的否認？接受民主洗禮的公民或學生，對於民主是否具有一定程度的共識？抑或已經扭曲民主的本質？師道有助於民主的正向發展？抑或民主「追殺」師道的

4 經濟學大師 J. Schumpeter 在 1934 年的《經濟發展理論》中即提出「創新」一詞，並認為「創新才是資本主義發展的原動力」（Wikipedia, 2008）。易言之，他認為只要條件適切，則社會主義、資本主義和民主均可以共存。創新即是一種使知識提升和技術進步的方法，也是基於創新，讓社會主義、資本主義乃至於民主均可以因為進步而繼續存在。就此而言，批判性思考亦是轉化不適切理論或不適切民主內涵繼續維繫下去的方法。由此可以理解，Schumpeter 何以將民主定義為「菁英主義」的民主。其中「創新」和批判性思考的重建能力一樣，具有三種可能：深化和明確化既有的部分；修正既存者；完全更新既有者而提出新的理念、產品等。



「傳統權威」？誰會是新新人類心中至高無上的權威？有誰是他們以生命極力捍衛的對象？上述問題大至國家社會，小至學校的師生關係，均與民主意識的發展有關，核心問題在於教師和學生是否對於民主的概念具有共識？因為若未能具共識，則民主理念下的師道將會各行其道、各自表述，也將引發師道不存的危機和感嘆。

就學校言之，若搖撼民主的大旗，標榜以自我為中心、高喊自我自由，卻無視於他人的存在，也未意識到權力與責任是一體的兩面，卻只知一味地捍衛自己的權力，更從未反省過：自己的責任何在？自己是否已經盡了應盡的責任？則民主不但未能因為社會規範的建立，強化師道的尊嚴；反之，更因為對民主本質的扭曲或偏頗，師道之崇高性更隨之而泡沫化。無論政府或人民均應好好反思此等現象，但是最應該嚴肅反省此等現象的是教育本身，尤其身為人師者。舉例言之，教師組成教師會，為教師的權力請命的時候，曾幾何時反躬自省過自己是否已經善盡人師之責？

悲哉！這是個病態的社會：學生為自己的自由權吶喊；家長為爭取學生的受教權和家長的教育參與權聲嘶力竭；教師為了維護自己的福利與工作權，義無反顧地走上街頭。試問：這難道是捍衛師道尊嚴的良方乎？這種種現象主要的癥結在於社會倫理已經流失，遂視「人人為己、心中無他者」為唯一的生命價值。師道原以倫理為支架，現在倫理的支架倒塌了，師道豈能倖存？欲振興搖搖欲墜的師道，若教師自己不去面對教育中「缺德」的價值觀，則又豈能期望社會對師者能打從內心燃起敬意？一言以蔽之，為師者若欲振興師道，首需自我反省、自我覺知和自我重建，並致力於發揮社會知識份子引領社會進步與改革的功能。此自我反省、自我覺知和自我重建即批判性思考者自主性自律的體現。

筆者相信，批判性思考的能力人皆有之，只是程度有所不同，能用以處理的生活世界有所不同。就個人層面言之，個人藉由受教育，加速社會流動，逐漸向上層社會邁進，此本無可厚非，也是人存在的意義之一。但是，人若只是單面向的活著，則面對的問題有二：第一，若每個人均目光如豆，只追求自我的成長，卻無視於社會的發展，則怎能期待個人的成長永不褪色？其次，每個

人藉著教育促進社會流動的機會是否合乎社會正義，其向上流動的歷程是否均透明而公平？又向上流動的結果是否都可被接受？迄今為止，上述的答案大多是否定的。然而，個人若脫離社會，則無法彰顯個人的成就；社會若沒有個人，也是沒有內涵的骨架。故本文並非單純地質疑社會流動之機會、歷程或結果是否必然邁向平等，而是關注在民主與法治的遊戲規則下，師者如何盡一己之力，確保學生學習機會的平等？師者又如何抗拒社會的物質誘惑？心懷關愛地傾聽學生和社會內在心靈的真誠呼喚？又如何能在爭取自身權力的同時，也力爭學生的權益？

批判性思考的最終目的在於，讓人的生活更合理性地兼顧個人自主以及社群和諧兩個向度，為人師者，必須意識到要在此兩個向度中適切地掌握分際，是不容推卸的師道倫理。如此，一則可確保民主之遊戲規則的合理性與績效性，再則能更圓熟地運用理性，以身作則，並帶動學生的理性思維，使其逐漸脫離個人中心主義的框限，更免於被有意識的矇騙而使理性和價值觀扭曲變形。若師者能以此自持，相信師道之振興指日可待。因此，無論教師或學生均須確定自己的所思、所覺、所行、所盼⁵，並透過不斷地質疑、反省、解放與重建，不斷形塑真實的自我（authenticity）。質言之，師者自尊自愛最簡單的判準就是時時檢視自己的良心和意志，也時時檢視自我意識是否均能依循理性、良知和德行而行。

G. W. F. Hegel（1770-1831）曾任德國柏林洪堡德大學（Humboldt-Universität zu Berlin, HU Berlin）和高中校長，也曾是中學和大學的教師，可說是教育第一線的工作者，但是台灣教育界卻很少談論其教育思想，甚至有鑽研「西洋教育史」的學者認為Hegel是哲學家，而非教育家。此等觀點即說明台灣教育界的如豆目光與固執的偏見，卻極少不斷質疑、反省和解放自我的價值觀。師者如此，要教導學生具有開闊的心胸，且具有不斷自我反省的素養，將是教育更為艱鉅的任務。總之，若教師未具有多元文化的理念，將無法激發出學生

5 此所謂之「思」指科學理性的計算式思維；「覺」指自我意識、自我察覺；「行」就是將所思所覺付諸行動；「盼」即為對未來抱有期望、有願景，故能掌握方向，努力以赴。

尊重與包容的民主素養。

道德是學校教育的核心，故學校的教育活動應該是德的活動。於此我們應該反思：從事教育的教師是否為欠缺道德能力的人？接受教育的學生是否也如驚馬般難以馴服？若此，學校教育將淪為鬥獸場，教師成為馴獸師，學生成為脫韁的野馬，則民主理念中的善知識也將不存在；同理，民主中的法治也將成為唯一的內涵，而擁有權力的教師便被視為執法者，乃至於獨斷或代表寡頭政治的立法者。無庸置疑地，教師在此情境下，將只是政客，而不是擁有德行、涵泳德行、化育人文，引領所有人追求善生活（good life）的先知先覺者。

那麼，台灣需要什麼樣的教師？需要什麼樣的教育活動？教育目的和本質又何在？筆者認為，台灣不能有窮人，更需要有能人；不能再缺德，而需要力行倫理；不能只抱怨，卻需要提出解決問題的策略；也不能只知背誦，而需要培養兼顧理性與關愛的智慧。這是台灣教育的方向，也是師道的應然面願景。然而台灣社會對師道尊嚴所持態度和做法，事實上與應然面背道而行。例如，不僅政府要剝奪、家長要分權，甚至連學生都想要掙脫捍衛師道之責；此不禁令人感嘆：師者難為、師道不存矣。目前台灣已經視教師為教育改革首批需要被改革的對象，社會亂象、學生中輟、學習成效不彰、少數師者行為不檢等，均是加速教師成為眾矢之的的關鍵。此由 2008 年 5 月 25 日民意代表以轎車擋住校車通行之事件，亦可見一斑⁶。若社會和家長如此踐踏教師的尊嚴，還自以為民主時代民意最大，則我們又如何期望學生均能不受此負面影響又能與之抗衡？由此可推，民主所呼籲的相互尊重、尊重專業等已經淪為口號，甚至成為假民主之名，逞一己之私的護身符。台灣社會對民主的扭曲與被誤用又見一樁，教師又豈能不積極自強，一洗污名，期重建師道尊嚴。由此可見，民主和師道的維護均需要有批判的理性和自律及關懷的德行。

6 台中某位陳姓民意代表居然為了自己的方便和在情緒上感受到不被尊重，乃將其座車擋住接送學生的校車，也不論當天學生正趕往考場，直到教師和校長卑躬屈膝頻頻向其致歉後，方在群眾壓力下移開一條路讓校車通過（TVBS，2008）。此雖不是師之過，但社會對師道已經顯得麻木不仁，師者除了處理和面對之外，更需要自省師道之所以不存的癥結，以及師者本身行為、價值觀和專業倫理的應興應革。