



試從荀子「化性起偽」論述反思我國當前 品德教育之推動*

李彥儀**

摘 要

本文旨在探討荀子「化性起偽」——要言之，透過諸如禮樂和師友的外在輔助，逐漸轉化人之心性，使人為善——論述，反思我國當前品德教育之推動。筆者分別就「『性』者，本始材朴也」、「『心』的性質、地位和養心之術」、「『禮』的涵義及其與『師』的作用」，闡述荀子「化性起偽」要旨，並據以檢視《教育部品德教育促進方案》內容。筆者指出，「性」與「心」對應受教者本身的性

* 本文為國科會（原科技部）專題研究計畫〈「化性起偽」如何可能？——荀子「心性論」及其對我國當前品德教育的啟示〉（MOST 109-2410-H-008-058）之部分研究成果。筆者曾先後於國立中央大學哲學研究所念臺書苑 109 年度「定靜工夫實踐與應用」青年學者論壇系列（2020 年 10 月 30 日）、國立臺灣師範大學教育學系陳伊琳教授「亞里斯多德主義與品德教育研究」課堂（2020）、國立臺灣大學師資培育中心徐式寬教授主辦之「發掘與探究—傳統古典文化與現代教育連結之探討」研討會（2021 年 11 月 13 日）等場合，以「『化性起偽』如何可能？——試探荀子『心性論』對推動我國當前品德教育的啟示」為題，同與會師友討論部分內容。筆者在此感謝匿名審查者們對本文提出之寶貴意見，以及徐式寬教授帶領的 ECC 團隊與會學者們在本文撰寫過程中提供的思索建議。本文若有任何疏漏、錯誤，皆為筆者所致。

** 李彥儀：國立中央大學哲學研究所副教授

電子郵件：austen0329@yahoo.com.tw

收件日期：2022.09.13；修改日期：2022.12.12；接受日期：2023.10.06

DOI：10.53106/156335272023120061003

格與品行，「禮」對應品德教育環境，「師」則對應推動或教導品德教育的相關教育人員，筆者並聚焦分析6E教學方法，對比思索荀子「化性起偽」論述對教育部及直轄市與縣市政府、各級學校、家庭與社會等層級的實施策略的可能啟示。筆者亦指出該方案及相關措施的不足，包括：一、當前師資培育課程欠缺培育師資生推動品德教育所需之相應職前教育能力與素養的課程規劃；二、欠缺對人性人的圖像或理想公民圖像的深入探討。

關鍵詞：化性起偽、品德教育、荀子、儒家

Rethinking the Implementation of Taiwan's Current Character and Moral Education in Light of Xunzi's Thought on "Transform Human Nature by Human Activity (*Huaxing qiwei*)"

Yen-Yi Lee^{*}

Abstract

This paper aims to unpack the insights of Xunzi's thought from "transforming human nature by human activity (*Huaxing qiwei*)" and its implications for the implementation of character and moral education in Taiwan. The author illustrates the core essence of Xunzi's thought by explicating the notions of mind-heart (*xin*), nature (*xing*), teacher and ritual, and exploring their interrelationships. These four notions are then used as elements to review Taiwan's current character and moral education, with a specific focus on the *Guidelines for Facilitating Character and/or Moral Education Programs*. Building upon this examination, the author further investigates the strategies proposed by the *Guidelines* for implementing character and moral education. By doing so, the implications of Xunzi's thought for the current implementation of Taiwan's character and moral education are examined. However, the author also identifies two points of deficiency in the related policy. Firstly, the curriculum of Taiwan's current teacher education lacks courses specifically designed to cultivate the capacity of pre-service teachers to conduct character and moral education in the

^{*} Yen-Yi Lee, Associate Professor, Graduate Institute of Philosophy, National Central University

Manuscript received: 2022.09.13; Revised: 2022.12.12; Accepted: 2023.10.06

84 classroom. Secondly, it neglects to provide a clear illustration of human nature and an ideal image of a citizen.

Keywords: transforming human nature by human activity, character and moral education, Xunzi, Confucianism

前言

一、我國品德教育推動之現況

現行《教育部品德教育促進方案》（以下簡稱「《品德方案》」）中之「方案緣起」有言：「自古我國即極為重視『品德教育』，其內涵包括公私領域中的道德認知、情感、意志與行為等多重面向，亦可謂一種引導學習者朝向知善、樂善與行善的歷程與結果」（教育部，2019，頁1）。筆者認為，荀子「化性起偽」——要言之，透過諸如禮樂和師友的外在輔助，逐漸轉化人之心性，使人為善——論述恰恰呼應此一觀察，若予以適切闡析，應能提供我們一個思索系統性落實《品德方案》之建議的視野。

我國教育部為回應社會各界對道德教育的籲求，重新定位校園裡自九年一貫課程實施以來消失的「道德」教育，自2004年起提出並執行《品德方案》。《品德方案》為三個5年期的計畫，第一期為93～97年度，第二期為98～102年度，第三期為103～108年（教育部，2019），它強調品德教育融入各個學習領域與全面營造校園文化精神（陳延興等，2015，頁80）。

和《品德方案》相輔相成者，是《十二年國民基本教育課程綱要總綱》揭示的「共好」基本理念。國內學者認為該理念與當代品德教育精神相通，且「社會參與」面向中的「道德實踐與公民意識」、「人際關係與團隊合作」和「多元文化與國際理解」也彰顯品德教育的意涵（李琪明，2017）。學者們並認為品德教育在中小學課程組織中應全面發展，使其兼具正式課程、非正式課程與潛在課程，且和十二年國教課程綱要總綱所列「道德實踐與公民意識」發揮相成效果。此外，國中小領域學習和彈性學習，中學（高中、高職）部定科

目、校訂科目、團體活動、彈性學習都應具體納入品德教育的目標與內涵（陳延興等，2015，頁88）。其他相應政策則是制定各縣市品德核心價值（教育部，2019），以及教育部《十二年國民基本教育課程綱要議題融入說明手冊》將「品德教育」列入19項教育議題之一。特就後者而言，其中所言基本理念除了呼應前述課綱「道德實踐與公民意識」及《品德方案》「品格核心價值」外，亦提及可於彈性學習課程和校訂課程規劃融入品德教育和緊密配合校園文化之形塑等融入原則（教育部，2020，頁74-76）。

《品德方案》著重「品德核心價值」與「行為準則」之深耕及推廣。所謂「品德核心價值」係指人們面對自我或他人言行，基於知善、樂善及行善之道德原則，加以判斷、感受或行動之內在根源與重要依據，這些不僅可彰顯個人道德品質，並可進一步形塑諸如尊重生命、孝悌仁愛、誠實信用、自律負責、謙遜包容、欣賞感恩、行善關懷、公平正義、廉潔自持等社群道德文化。至於「行為準則」乃指奠基於品德核心價值，加以具體落實於現代生活的不同情境中各個群體的言行規範（教育部，2019）。

儘管《品德方案》提到我國自古即重視品德教育，但是，揆諸全文，相關文字讀來彷彿僅為了強調現今推動品德教育的重要性而宣稱它在我國教育傳統中的重要地位，對品德教育內涵的說明也僅為了對應整個方案的設定，卻未能真正闡明我國文化傳統裡關於品德教育的論述資源和當前品德教育的推動之間的關聯性及其深厚底蘊。又，方案的「實施原則」提及諸如：「品德教育的內涵，並非復古與教條，亦非否定文化傳統與既有貢獻，目的在於面臨諸多挑戰與多元價值之際，以創新品質原則，選擇、轉化與重整當代的品德價值觀，並以新思維、新觀念、新行動，共同推動此國民素質扎根工程，以達精緻、深耕、成效、永續的方案為目標」（教育部，2019，頁3）。也談到：

「各校可將儒家思想價值、臺灣傳統美德、校訓或當今普世價值等加以反思與轉化，再依學校需求與特色、學生特性及既有資源，透過由下而上的溝通與思辨過程，選擇品德核心價值並制訂具體行為準則」（教育部，2019，頁3）。然而，如何在轉化傳統美德之際又不使之成為復古與教條，我們在方案中卻看不到予以清楚闡述的文字，這或也反映當前品德教育的推動欠缺明確的理論基礎或視野。

二、荀子「化性起偽」論述的睿識

誠然，我國自古便相當重視品德教育，並以儒家思想為其主要理論基礎及思考視野。茲就先秦儒家而言，《論語》〈陽貨〉篇記載孔子的「性相近也，習相遠也」之說，而後孟子順而主張性善說，荀子則提出「人之性惡」的觀察。儘管兩人主張不同，然誠如清代學者錢大昕所言，「孟子言性善，欲人之盡性而樂於善；荀子言性惡，欲人之化性而勉於善。立言雖殊，其教人以善則一也」（王先謙，1993，考證頁10）。至於後來的宋明儒學，其主要論述視野延續孟子以降的心性論，並在人性論上提出諸如義理之性或天地之性與氣質之性、人心與道心等更複雜而細緻的論辯。此一時期亦有諸如朱熹與王陽明對《大學》「格物致知」隱含之修養工夫論的闡析（王邦雄等，2005，頁441-476，521-560），朱熹並有《小學》此一用以「明倫」與「敬身」的蒙學讀本之作（朱熹，2002），這些皆可作為我們深入思考品德教育諸向度的哲理資糧。

儘管在以孟子心性論為視野的儒學傳統中荀子思想並非主流論述，且在此傳統裡常受批評，但相較於孟子在諸如其〈告子〉篇、〈盡心〉篇裡對四端之心的擴充、盡心知性知天等強調個人主體自覺工夫修養以使人為善的強調，荀子「欲人之化性而勉於善」所展示的教人之方，似乎較能協助吾人更具體且系統性思索品德教育情境中的各環節、各向度，可作為在當今推動品德教育的具體教育場

域中的學理參考。比如：品德教育6E教學方法中的「環境形塑」(Environment)著眼於「鼓勵各級學校透過校長及行政團隊發揮典範領導，建立具品德核心價值之校園景觀、制度及倫理文化」(教育部，2019，頁4)。這可對應著荀子「化性起偽」視野中的「偽」而加以闡述。要言之，「偽」意指「人為」，在荀子哲學中的一個涵義是透過「禮」或「師法之化，禮義之道」來引導改變人的性情，而這在另一方面也意味著人性的可進步性，對參與品德教育的具體落實的人而說，相對於孟子之言人有天生但內在隱微之善端，其理路或較為平易親切且容易按圖索驥。而6E教學方法中的「啟發思辨」(Explanation)「鼓勵各級學校對為什麼要有品德、品德的核心價值與其生活中實踐之行為準則進行討論、澄清與思辨」(教育部，2019，頁4)。荀子在其「化性起偽」視野中提出與「心」有關的論述，涉及對「心」的蔽塞問題的處理，亦能有助於「啟發思辨」之教學。

國內一直有相關研究探討荀子思想對當今教育的啟示，這可見於諸如郭彩雲(2008)、王惠雯(2012)與廖紀璿(2016)等人的學位論文，以及諸如陳福濱(2007)、李彥儀(2019)等人的著作。而國內關於荀子思想對我國品德教育各面向之啟示的探討，主要是碩士學位論文，這可見諸黃琬婷(2011)、黃茜瑜(2013)和李宜錦(2018)等人之作。前述研究進行的時空背景和《品德方案》的實施期程有所疊合，旨在為我國品德教育的實踐提出可能的思索方向，皆具參考價值。比如，黃琬婷區分「聖人『化性起偽』的過程」與「塗之人『化性起偽』的過程」，指出其間差異在於「心」的洞悉能力不同，故塗之人仍需要師法之化與禮儀之教。李宜錦論文的第四章實際上已涉及《品德方案》和十二年國民教育的品德教育推動，然而，由於這並非其關懷，故未深入探討。不過，這些研究主要探討的是在九年一貫課程實施期間的品德教育成果。隨著108課綱於2019年正式實

施，我國也正式邁入十二年國民教育的時代，對品德教育的討論亦應有相應進展。筆者秉持相同關懷，於此嘗試闡述荀子「化性起偽」對我國當前品德教育之推動的可能啟示。

筆者採取高達美（Hans-Georg Gadamer, 1900-2002）哲學詮釋學作為研究方法。根據高達美的觀點，哲學詮釋學有三個彼此密切相關的要素：理解（Verstehen）、解釋（Auslegen）與應用（Applikation），我們進行「理解」的同時，也就是在「解釋」並且「應用」（Gadamer, 1960/2019）。「理解」乃存有的存在方式，且「理解」永遠存在於歷史之中，從而「理解」是截至目前為止歷史事件之不斷形成與發展，「理解」本身就是歷史事件。是故，理解者本身必須有一種影響史的意識，並覺察自身就是歷史事件的一環。高達美認為，「理解」至少包括四個組成要素：（一）前結構或前理解（Vorstruktur oder Vorverständnis），這是指一種對於被解釋對象的先前認識與暫時性判斷，它使得吾人的理解成為可能；（二）真理的經驗（Erfahrung von Wahrheit），這是指理解乃是一種真理的經驗，本身即是與事物的一致性；（三）視野的交融（Verschmelzen von Horizonten），這是指雖然理解者的意識與視野受到歷史的制約，但理解者能透過語言的運作融合過去與現在的視野，窮究真實的意識；（四）運用（Applikation），這是指理解者本身就屬於整個歷史性詮釋的過程，他／她隨時在進行一種新的理解，從而理解的實際應用與反省也與時推移（楊深坑，1998，頁138-139）。

據此，筆者以自身對《荀子》一書裡呈現的荀子思想之「前理解」和「理解」作為基礎，關聯著我國品德教育的實施現況，並參考國內外荀子研究相關論著，以期能在筆者、《荀子》文本以及學界對荀子「化性起偽」的相關研究三方「視野交融」裡得到與文本一致之「真理的經驗」，從中掘發荀子「化性起偽」論述對我國當前品德教

育推動的啟示。為使討論有所憑藉而不致失焦，筆者將以《品德方案》的實施策略所提供的架構為主要討論依據。

荀子「化性起偽」思想要旨

一、「性」者，本使材朴也

荀子〈性惡〉有言：「聖人化性而起偽，偽起而生禮義，禮義生而制法度」（王先謙，1993，頁292）。其要旨則扼要表現在以下兩段文字裡：

性者本始材朴也；偽者文理隆盛也。無性則偽之無所加，無偽則性不能自美（〈禮論〉）。（王先謙，1993，頁243）

注錯習俗，所以化性也（〈儒效〉）。（王先謙，1993，頁91）

在荀子看來，「性」原本自然樸素，然此自然素樸之「性」需透過外在禮文儀節的輔助才得以轉化而變得美好。聖賢之性與常民之性皆是本始材朴之性，荀子說：「凡人之性者，堯舜之與桀紂，其性一也；君子之與小人，其性一也」（〈性惡〉）（王先謙，1993，頁294）。「材性知能，君子小人一也」（〈榮辱〉）（王先謙，1993，頁38），使得聖人與一般人有所差異的原因在於「若其所以求之之道則異矣」（〈榮辱〉）（王先謙，1993，頁38）。那麼，造成聖人與一般人之間有所差異的原因，便是「化性起偽」是否可能的關鍵因素。我們可在荀子〈正名〉、〈天論〉中看到此一關鍵因素：

生之所以然者，謂之性；性之和所生，精合感應，不事而自然謂之性。性之好惡喜怒哀樂謂之情。情然而心為之擇，謂之慮。心慮而能為之動，謂之偽。慮積焉，能習焉，而後成謂之偽（〈正

名〉)。(王先謙,1993,頁274)

文中的「性」一是「生之所以然者,謂之性」,指的是天生如此的自然官能或生理本能;另一是「性之和所生,精合感應,不事而自然謂之性」,也就是人的生理官能或本能接觸外界事物後產生的自然反應亦是「性」。由是而有好、惡、喜、怒、哀、樂之「情」。有這些情感之後,「心」發揮揀擇作用則稱之為「慮」。揀擇之後進一步有所作為稱為「偽」。另一方面,反覆思慮而有所累積,反覆運用官能而成為習行,也稱作「偽」。也就是說,「偽」亦有兩層涵義,一是心之抉擇與行動,另一是思慮和習行有所成。¹

二、「心」的性質、地位和養心之術

剋就「心」之抉擇與行動此一涵義而說,在荀子看來,「心」是自然之性的一部分,只不過「心」居於主導我們生理官能的地位。²他說:

天職既立,天功既成,形具而神生。好惡喜怒哀樂臧焉,夫是之謂天情。耳目鼻口形能各有接而不相能也,夫是之謂天官。心居中虛以治五官,夫是之謂天君(〈天論〉)。(王先謙,1993,頁206)

在荀子的思考中,儘管可關聯著「性」來考慮「心」,然若「心」之抉擇思慮亦是「偽」,那麼,這似乎產生了以人「心」之抉

¹ 筆者受益於鄧小虎對荀子哲學中「性」、「偽」結構的闡析。請參考鄧小虎(2015)的研究。

² 如羅光(1996,頁597-609)認為荀子的「心能知道」、「心為主宰」,此外,「心」尚有「人心」與「道心」之別。就「心為主宰」而言,是指心的自由。Yearley(1980)認為荀子的「心」在其哲學中實居關鍵地位,實為一「作為主導者的心」(mind as director),有助於吾人掌控性情中的不當欲望。

擇思慮之「偽」轉化人「性」且同時轉化人「心」的問題。不過，這也反映「心」在荀子「化性起偽」的關鍵位置。若關聯著荀子在〈解蔽〉裡對「心」的作用的說明，那麼，心之抉擇思慮之所以是「偽」，或能得到比較清楚的理解。荀子說：

心者，形之君也，而神明之主也，出令而無所受令。自禁也，自使也，自奪也，自取也，自行也，自止也。故口可劫而使墨云，形可劫而使誑申，心不可劫而使易意，是之則受，非之則辭。故曰：心容，其擇也無禁，必自見，其物也雜博，其情之至也不貳（〈解蔽〉）。（王先謙，1993，頁265）

可從前述得知，在荀子看來，儘管「心」也是自然官能，但它較諸其他自然官能特出之處在於它能對身體發出命令，能自我限制、使喚、裁斷、接受、行動或停止，且外力無法脅迫使心改變。「心」能接受正確者，拒絕錯誤者。要言之，「心」的選擇不受限制，且必定能展現其自主性，儘管它面對的事物繁多雜亂，但其專注之極則不會為此感到困惑不定。

荀子亦觀察到，儘管「心」居於主導地位，可自我做主，但正因為如此，欲望多寡不是治亂的主要原因，「心」才是其間關鍵。我們的天生欲望是單純的自然反應，卻會受到「心」的種種思慮影響而有不同的展現，所以，「心」能否恰當展現自身，才是治亂的關鍵。荀子說：

凡語治而待去欲者，無以道欲，而困於有欲者也。凡語治而待寡欲者，無以節欲，而困於多欲者也。有欲無欲，異類也，生死也，非治亂也。欲之多寡，異類也，情之數也，非治亂也。欲不待可得，而求者從所可。欲不待可得，所受乎天也；求者從所可，受乎心也。所受乎天之一，欲制於所受乎心之多，固難類所

受乎天也。人之所欲生甚矣，人之所惡死甚矣，然而人有從生成死者，非不欲生而欲死也，不可以生而可以死也。故欲過之而動不及，心止之也。心之所可中理，則欲雖多，奚傷於治？欲不及而動過之，心使之也。心之所可失理，則欲雖寡，奚止於亂？故治亂在於心之所可，亡於情之所欲。不求之其所在，而求其所亡，雖曰我得之，失之矣（〈正名〉）。（王先謙，1993，頁283-284）

從而，我們便能夠理解何以荀子會在〈性惡〉說：

人之性惡，其善者偽也。今人之性，生而有好利焉，順是，故爭奪生而辭讓亡焉；生而有疾惡焉，順是，故殘賊生而忠信亡焉；生而有耳目之欲，有好聲色焉，順是，故淫亂生而禮義文理亡焉。然則從人之性，順人之情，必出於爭奪，合於犯分亂理，而歸於暴（〈性惡〉）。（王先謙，1993，頁289）

既然治亂的關鍵在「心」，那麼，如何讓「心」能夠經常或總是恰當展現自身則是荀子要回答的問題。在荀子看來，這屬於養心之術，涉及前文提及「心」之思慮和習行而得有所成的涵義，亦即，儘管「心」為身體的主宰，但要讓「心」能時時表現得宜，更根本之道在於「養心之術」。荀子說：

故相形不如論心，論心不如擇術。形不勝心，心不勝術；術正而心順之，則形相雖惡而心術善，無害為君子也（〈非相〉）。

（王先謙，1993，頁46）

這裡需要稍加討論的是，荀子所說的「擇術」之「術」，學者或理解為「道術」（王先謙，1993，頁46；李滌生，1979，頁74），或理解為思想方法（樓宇烈，2018，頁65），或理解為認識事物的方法（王天海，2016，頁161），或理解為「所學所行」（熊公哲，1984，

頁66)。若僅在字面上理解「道術」，則關聯後文「術正而心順之」而論，於此脈絡中，「道術」便有正或不正的問題，這恐怕不合乎荀子對「道」的理解（詳下文）。換言之，儘管「術」或被理解為「道術」，但荀子在此所重者仍在於「術」。是則，若進一步將此「術」之為「道術」理解為諸如「思想方法」、「認識事物的方法」或「所學所行」等，應當較為合適。而這些理解也合乎荀子對「養心之術」的具體說明。荀子指出，對治「心」的偏頗不正的方式在於透過習禮、從師和使其專一。他說：

治氣養心之術：血氣剛強，則柔之以調和；知慮漸深，則一之以易良；勇膽猛戾，則輔之以道順；齊給便利，則節之以動止；狹隘褊小，則廓之以廣大；卑濕重遲貪利，則抗之以高志；庸眾駑散，則劫之以師友。怠慢僇棄，則炤之以禍災；愚款端慤，則合之以禮樂，通之以思索。凡治氣養心之術，莫徑由禮，莫要得師，莫神一好。夫是之謂治氣養心之術也（〈修身〉）。（王先謙，1993，頁15-16）

若關聯著前文所論「心」、「性」關係而言，「莫徑由禮，莫要得師，莫神一好」作為治氣養心之術，反映荀子「化性起偽」的思想。「禮」、「師」、「一」彼此之間實有關聯。剋就「一」而說，荀子就「心」自身可能產生的蔽塞及其超克的方法展開討論，這亦扣緊前文提及關於心之思慮與習行有成的向度。荀子說：

聖人知心術之患，見蔽塞之禍，故無欲無惡、無始無終、無近無遠、無博無淺、無古無今，兼陳萬物，而中縣衡焉，是故眾異不得相蔽以亂其倫也（〈解蔽〉）。（王先謙，1993，頁263）

人心之有活動發用會因著我們對於某一事物的好惡、所處之進程、所隔之時空距離，以及對其所識之深淺而有所見，或有所不見，

所以，我們要盡可能不讓自己侷限於一隅來衡量該事物，以免因著種種侷限造成的不同理解影響我們對該事物的恰當判斷。荀子並指出須以「道」作為人心衡量事物的標準，他說：

何謂衡？曰：道。故心不可以不知道。心不知道，則不可道而可非道。人孰欲得恣而守其所不可，以禁其所可……夫何以知？曰：心知道然後可道。可道，然後能守道以禁非道（〈解蔽〉）。（王先謙，1993，頁263）

如果人心不知曉、理解「道」，則不會合於道，反而會喜好偏離於道者。人情之常，在不受拘束的情況下，恐怕不會願意遵守奉行其所不喜歡的事物，而禁絕放棄自己喜歡的事物。但荀子認為，「心」可以知曉理解「道」，從而能夠認可「道」，進而能遵守此「道」以禁絕或放棄偏離道者。³荀子進一步指出心之能知「道」所必經的修養工夫，即「虛壹而靜」。透過「虛壹而靜」，吾人能使心達到「大清明」的狀態，從而能夠知「道」。他說：

人何以知道？曰：心。心何以知？曰：虛壹而靜。心未嘗不臧也，然而有所謂虛；心未嘗不滿〔兩〕也，然而有所謂一；心未

³ 筆者受益於學者們對荀子的「心」的知道、知禮涵義的討論。比如，唐君毅（1989，頁65-76）認為荀子是「對心言性」，荀子之言「性惡」是與人之「偽」或慮積能習勉於禮義相對照比較而說，而「心」是一能向道之心。或說，「心」本身其實能知道當為之事，這是「心」能知「禮」的基礎（鄧小虎，2015，頁11-29，41-43，60-69；Goldin, 1999, pp. 21, 31-32）。王楷（2011，頁55-67）援引「德行倫理學」（virtue ethics）的資源，對比亞里斯多德、麥金泰（Alasdair MacIntyre）的論述，認為荀子的「性」包括「以欲為性」與作為內在德性的第二人性（the second human nature）兩層涵義，後者可以改變前者，而「以心治性」是「化性起偽」的關鍵。這個過程也是一個從實然到應然的轉化，即以內化的道德禮義對治感性情欲。何淑靜（2013，頁16-27）則就荀子之「心」，討論荀子「性善說」的涵義。

嘗不動也，然而有所謂靜。人生而有知，知而有志。志也者，臧也；然而有所謂虛，不以所已臧害所將受謂之虛。心生而有知，知而有異，異也者，同時兼知之；同時兼知之，兩也；然而有所謂一，不以夫一害此一謂之壹。心臥則夢，偷則自行，使之則謀；故心未嘗不動也；然而有所謂靜，不以夢劇亂知謂之靜。未得道而求道者，謂之虛壹而靜。作之，則將須道者之虛則入，將事道者之壹則盡，盡將思道者靜則察。知道察，知道行，體道者也。虛壹而靜，謂之大清明（〈解蔽〉）。（王先謙，1993，頁263-264）

就「虛」而言，它一方面是指心的虛空性，另一方面也可指「心」的虛空能力，這特別是在人的認識能力認取、把握一個對象或事物從而記憶時得到彰顯（「人生而有知，知而有志。志也者，臧也；然而有所謂虛，不以所已臧害所將受謂之虛」）。由「臧」與「虛」的關係，進而論及「壹」。人心對外在事物有所認取並記憶為「臧」，然每一次的認知記取活動之內容皆有不同，由此而有「異」，也就是文中所說的「兩」，然而，若能不因既有之舊內容影響將要認取之新內容，這是所謂的「壹」（「然而有所謂一，不以夫一害此一謂之壹」）。凡此皆反映心的活動，進一步則展現在睡覺時作夢、思慮不集中時胡思亂想以及籌謀等活動上。在這些活動中，我們或有意、或無意地思考某一或某些對象或事物。然而，這些活動卻可能干擾我們的認知運作，若能不受這些干擾我們的認知運作，則是靜的工夫，從而能達到心靜的狀態。要言之，「虛壹而靜」是人心求道、認識「道」的方法。若能予以奉行遵守而臻於「大清明」的狀態，那麼人心便能入道、進道與察道。⁴

⁴ 這個部分的討論，筆者得益於何淑靜、洪濤及廖名春的討論。請見：何淑

三、「禮」的涵義及其與「師」的作用

何謂「道」？根據荀子的討論，「道」至少是指人世間的禮節儀文（「先王之道，仁之隆也。比中而行之。曷謂中？曰：禮義是也。道者，非天之道，非地之道，人之所以道也，君子之所道也」[〈儒效〉]；「道也者，何也？曰：禮讓忠信是也」[〈彊國〉]；「治民者表道，表不明則亂。禮者表也」[〈天論〉]）（王先謙，1993，頁77，199，212）。故而，我們能從以上討論見到治氣養心之術之「一」與「禮」之間的關聯。要言之，即心能透過「虛壹而靜」的工夫入道、體道、察道，具體則表現在對「禮」的涵義的掌握與奉行。在荀子看來，「禮者所以正身也，師者所以正禮也。無禮何以正身？無師吾安知禮之為是也？」（王先謙，1993，頁20），也就是說，「禮」則需要「師」予以恰當解釋或端正，讓人能對「禮」有適切地掌握並得以遵循。荀子並說：「故必將有師法之化，禮儀之道，然後出於辭讓，合於文理，而歸於治」，使得前述人性因為隨心所欲而悖分亂禮所導致的不好結果得以矯正（王先謙，1993，頁289）。

至於「禮」，對荀子而言，其原初目的便是處理人的欲望，他說：

禮起於何也？曰：人生而有欲，欲而不得，則不能無求。求而無度量分界，則不能不爭。爭則亂，亂則窮。先王惡其亂也，故制禮義以分之，以養人之欲，給人之求。使欲必不窮乎物，物必不屈於欲，兩者相持而長，是禮之所起也（〈禮論〉）。（王先謙，1993，頁231）

換言之，恰當調節人的種種欲望，使其得到滿足，從而避免人

靜（2013，頁75-82）；洪濤（2013，頁39-42）；廖名春（2013，頁147-150）。

與人之間的爭亂，是所謂的先王之所以制定「禮」的最初原因。換言之，人們透過「禮」使得各自的行為有恰當的分寸、節度。

「禮」的另一面是人們得以在禮所規範的時空中轉換與提升心性，這尤其表現在荀子對「喪禮」的討論中，他說：

禮者，謹於治生死者也。生，人之始也；死，人之終也。終始俱善，人道畢矣。故君子敬始而慎終，終始如一，是君子之道，禮義之文也。夫厚其生而薄其死，是敬其有知而慢其無知也，是姦人之道，而倍叛之心也（〈禮論〉）。（王先謙，1993，頁238）

喪禮之凡，變而飾，動而遠，久而平。故死之為道也，不飾則惡，惡則不哀；尠則翫，翫則厭，厭則忘，亡則不敬。一朝而喪其嚴親，而所以送葬之者不哀不敬，則嫌於禽獸矣，君子恥之。故變而飾，所以減惡也；動而遠，所以遂敬也；久而平，所以優生也（〈禮論〉）。（王先謙，1993，頁241）

三年之喪，何也？曰：稱情而立文，因以飾羣，別親疎貴賤之節，而不可益損也。故曰：無適不易之術也。創巨者其日久，痛甚者其愈遲，三年之喪，稱情而立文，所以為至痛極也。齊衰、苴杖、居廬、食粥、席薪、枕塊，所以為至痛飾也。三年之喪，二十五月而畢，哀痛未盡，思慕未忘，然而禮以是斷之者，豈不以送死有已，復生有節也哉？……三年之喪，二十五月而畢，若駟之過隙，然而遂之，則是無窮也。故先王聖人安為之立中制點，一使足以成文理，則舍之矣（〈禮論〉）。（王先謙，1993，頁246-248）

從前引段落可知，荀子認為喪禮和與生命相關的「禮」同樣重要，必須嚴肅莊重以對。若能妥當處理人的生命的起點與終點，人道便算完備。進一步說，至少我們在舉辦喪禮的時候，盡量根據我們對

死者在世時的敬重態度來為他／她送別。但若我們只看重死者在出生時和平時生活中的禮節，卻輕率對待他／她離世時的相關儀文，在荀子看來，這有違對生命的敬重之心。我們可以在荀子對「喪禮」的討論看到至少三個部分：（一）舉辦喪禮讓人暫時隔離於日常生活事務與狀態而使之處於一個居間過程；（二）吾人得以透過禮節儀文，並根據和死者的關係適切表達自己的哀戚敬重；（三）儀式結束後，個人生命和身心狀態便邁向另一個階段（李彥儀，2021）。我們也可從前引段落看到，喪禮的具體內容究竟為何不是荀子討論的重點，他在意的是在禮中產生的一種分寸節度感和儀式感，分寸節度感前已論及，而此處涉及的儀式感，則強調對人們性情的調節、轉化（「喪禮之凡，變而飾，動而遠，久而平」）。

綜上所述，荀子「化性起偽」思想主要由「性」、「心」、「禮」及「師」等環節構成，其中，「心」又可關聯著「性」而論，故而「化性起偽」實同時蘊含著人心與人性的轉化。若人「心」能在「師」、「禮」的輔助以及專心致志其中的過程裡得到轉化，「性」亦隨之而轉，從而能收「化性起偽」之效。也就是說，如果透過對荀子關於「性」、「心」、「禮」、「師」等概念及它們發揮的作用的掌握，便能對其「化性起偽」思想之架構與涵義有所理解。

若將荀子「化性起偽」思想中的「性」、「心」、「禮」、「師」四個環節置於品德教育推行的脈絡中予以考慮，則「性」與「心」對應的是受教者本身的性格與品行，「禮」對應的是品德教育環境，「師」則是推動或教導品德教育的相關教育人員（如學校教師）。那麼，我們能否進一步透過荀子「化性起偽」思想檢視我國當前品德教育之推動呢？

荀子「化性起偽」論述對我國當前 品德教育推動的啟示

前文提及，教育部為回應各界關於自九年一貫課程推動以來道德教育在校園缺位的問題，於是在《十二年國民基本教育課程綱要總綱》裡將「道德實踐與公民意識」列為九個核心素養項目之一，同時推動《品德方案》計畫及相關政策，冀能將品德教育再次融入各個學習領域和校園文化精神之營造中。在具體落實上，《品德方案》從教育部、直轄市及縣市政府、各級學校、家庭與社會等四個層面提出相應實施策略。

以下，筆者分別從：一、教育部、直轄市及縣市政府層面；二、各級學校層面；三、家庭社會層面，分別予以討論。筆者在本文中將教育部和直轄市及縣市政府放在一起討論的原因有二：一是這兩個層級涉及者主要是教育行政單位；二是這兩個行政層級的實施策略類似，就作為扮演引領各級學校推動品德教育的教育行政主管而言，其角色相同，且就政策推動銜接而言，彼此原則也不應扞格，這也恰好反映在兩者品德教育實施策略的相似性之上。是故，討論荀子「化性起偽」作為對其實施策略的反思依據並探討其中可能隱含的啟示，在理論上而言，應能一體適用。筆者也因此在以下的討論中使用較多篇幅予以討論。這其實亦對應《品德方案》裡各層面相關內容所佔的篇幅（教育部，2019，頁4-10）。

一、教育部、直轄市及縣市政府層面

在教育部與直轄市及縣市政府層面的實施策略相類，概有六點，包括：（一）培訓品德教育種子教師與行政團隊；（二）創新品德教育6E教學方法及成效評量（直轄市與縣市政府層面尚有教材教案之研發）；（三）強化品德教育課程活動內涵；（四）鼓勵品德教

育教材及推動策略之研發及調查；（五）深化品德教育推廣與深耕學校；（六）推廣品德教育宣導及實踐活動。我們可大致將這六項策略分為三類：學校教育人員培訓，即第（一）項；課程與教學設計，即第（二）、（三）、（四）項；學校環境形塑，即第（五）、（六）項。而它們又恰恰對應於其中第（二）項的品德教育6E教學方法。若以教育部層級的實施策略為例，這些教學法包括：1.典範學習（Example）：鼓勵教師或家長等學生生活親近之人物成為學生學習典範，發揮潛移默化之效果；2.啟發思辨（Explanation）：鼓勵各級學校對為什麼要有品德、品德的核心價值與其生活中實踐之行為準則進行討論、澄清與思辨；3.勸勉激勵（Exhortation）：鼓勵各級學校透過影片、故事、體驗教學活動及生活教育等，常常勸勉激勵師生實踐品德核心價值；4.環境形塑（Environment）：鼓勵各級學校透過校長及行政團隊發揮典範領導，建立具品德核心價值之校園景觀、制度及倫理文化；5.體驗反思（Experience）：鼓勵各級學校推動服務學習活動、課程及社區服務，實踐品德核心價值；6.正向期許（Expectation）：鼓勵各級學校透過獎勵與表揚，協助學生自己設定合理、優質的品德目標，並能自我激勵，不斷追求成長（教育部，2019）。其中，實施策略（一）可對應於「典範學習」與「正向期許」，實施策略第（二）、（三）、（四）項對應於「啟發思辨」、「體驗反思」，實施策略第（五）、（六）項對應的則是「勸勉激勵」與「環境形塑」。若就具體推動層面而言，6E教學方法是品德教育推動之核心。若能有效落實6E教學方法，那麼，品德教育的推動即可有非常具體的著力點，從而，與之相應的各項實施策略便有恰當落實的可能。

若從荀子「化性起偽」思想及其「性」、「心」、「禮」、「師」環節觀之，則實施策略（一）與「典範學習」與「正向期許」對應的是「師」，然這裡的「師」既可以指教師，也可以指效法的對

象。實施策略第（二）、（三）、（四）項及「啟發思辨」、「體驗反思」對應的是「心」與「性」，而這是就前一節所論性之轉化與心之轉化密切相關而說。實施策略第（五）、（六）項及「環境形塑」與「勸勉激勵」對應的是「禮」，而這裡的「禮」主要是指向一教養空間的構作。若這樣的對應是可成立或可被接受的話，則荀子「化性起偽」思想在「性」、「心」、「禮」、「師」方面的討論，應可作為我們思考教育部及直轄市與縣市政府層級的實施策略之學理依據。

首先，荀子關於「心」自身遭遇的種種「蔽」（欲、惡、始、終、近、遠、博、淺、古、今）的反思和「虛壹而靜」的討論，可作為前述實施策略第（二）、（三）、（四）項及「啟發思辨」、「體驗反思」的思考架構，並藉以陶成十二年國民教育及108課綱強調的「道德實踐與公民意識」素養，也就是陶成學生之「性」。進一步說，比如，在「啟發思辨」方面，可透過引導學生反思自身的價值觀，並反思其價值觀之建立是否會因為個人的好惡、所處時空背景、對特定事物的了解深淺而有偏頗。又比如，可以設計課程讓學生就著看來是復古教條但在我們社會中仍有影響力的價值觀（如忠信孝悌）展開思辨，進而省思他們之所以支持或反對，是否是因個人的喜怒好惡、對相關時空背景與文化底蘊的了解深淺不同而有成見？是否能在當前的生活世界中予以新的定位？在此過程中，也讓學生彼此能夠因為考慮到每個人可能會因個人主觀因素及所處時空背景的影響而對同一事物有不同理解，從而能學習虛心接納不同觀點，並讓自己學習不被不相干的事情影響我們對事物的理解與判斷，進而能讓我們在公共議題上漸漸養成適切的應對態度。荀子對「蔽」的反省亦有助於教師在為學生安排「體驗反思」活動時，提點學生面對服務活動、區域或地點及對象時，反思自己既定觀點或態度是否得宜，是否足夠了解相關的人事物；在活動結束後分享各自體會與觀察，以免「蔽於一曲，

而關於大理」，從而能讓體驗反思發揮更恰當的品德教育效果。凡此，亦呼應課綱中「國民小學教育」的「E-C1 具備個人生活道德的知識與是非判斷的能力，理解並遵守社會道德規範，培養公民意識，關懷生態環境」、「國民中學教育」的「J-C1 培養道德思辨與實踐能力，具備民主素養、法治觀念與環境意識，並主動參與公益團體活動，關懷生命倫理議題與生態環境」，以及「高級中等學教教育」的「U-C1 具備對道德課題與公共議題的思考與對話素養，培養良好品德、公民意識與社會責任，主動參與環境保育與社會公共事務」（教育部，2014，頁6）等核心素養具體內涵。

6E教學方法中的「環境形塑」著眼於「鼓勵各級學校透過校長及行政團隊發揮典範領導，建立具品德核心價值之校園景觀、制度及倫理文化」。而「勸勉激勵」是指「鼓勵各級學校透過影片、故事、體驗教學活動及生活教育等，常常勸勉激勵師生實踐品德核心價值」。這對應了荀子「化性起偽」中的「偽」，具體言之，是其中的「禮」與「師」的環節。「偽」意指「人為」，而且「偽」隱含一個動態發展且不斷創新向善的歷程（Puett & Gross-Loh, 2016, pp. 174-181）。「環境形塑」和「勸勉激勵」也是「偽」，在品德教育的推動中，它們扮演引導學生養成良好品德的角色。「環境形塑」和「勸勉激勵」包含典範樹立和環境營造。先就環境營造而言，而這可對應於荀子「化性起偽」中的「禮」。不同時代不同地區對「禮」的具體內容有不同的規定及要求，很難一概而論。然而，就其精神而言，「禮」至少有兩個涵義可作為我們推動品德教育相關策略及措施時的參考，一是分寸節度感，二是儀式感。申言之，「環境形塑」包含作為硬體的建築設備環境空間與作為軟體的人際互動或「社群」，那麼，透過建築設備環境空間的營造與人際互動的經營，學生可從中體驗反思並陶成妥適的品格。若從荀子的「禮」所蘊含的「分寸節度感」與「儀式

感」思考透過「環境形塑」所可能產生的「化性起偽」之效，那麼，我們可以在校園中透過種種設置或安排，來陶冶學生心性。如重新定位畢業典禮作為一種在校與離校之間的居間狀態的意義，讓師生在典禮中共同沉浸於某種氛圍裡，儘管這種氛圍可能是莊嚴肅穆或歡欣愉悅。但重要的是，能讓師生在此居間狀態中共同意識到生命與生活正在邁向另一個階段，並思索其中可能隱含的意義（李彥儀，2021）。這點，便可呼應「勸勉激勵」中的「體驗教學活動及生活教育」內涵予以發揮。

典範向來被視為是品德教育的重要教學與策略之一（Carr, 2019; Vos, 2018）。在荀子「化性起偽」思想中，典範樹立呼應的是6E教學方法中的「典範學習」和「正向期許」，對應的是「師」的環節。然而，值得反思的是，在「典範學習」方面，《品德方案》界定的內涵是「鼓勵教師或家長等學生生活親近之人物成為學生學習典範，發揮潛移默化之效果」，其提出的能勉強對應的實施策略是「培訓品德教育種子教師與行政團隊」，然而，這就不免讓人疑惑學校教師（無論是否兼任行政工作）本身的品德以及相關的品德教育所需素養是否能夠僅僅憑藉在職培訓方式便能勝任品德教育之推動，甚至可以作為足堪學生在校學習的典範人物？如果根據前文提及荀子對「師」與「禮」之間關係的界定（「師者所以正禮也」），那麼，學校教師是能夠恰當透過「環境形塑」、「勸勉激勵」等陶養學生品德的重要環節，是則，這恐怕就不是僅透過培訓品德教育種子教師及行政團隊便能成功，而是需要在我國師資培育養成中便強化者。然而，衡諸當前師資培育課程之設計，相應的職前教育能力與素養恐怕是不足的。目前師資培育課程內容主要可分為教育專業課程、專門課程與各校自訂之普通課程（教育部，2021），其中，除了「教育專業課程」中可能有些課程（如「教育哲學」與「班級經營」）涉及「品德教育」的理

論與實際外，各校自訂的普通課程旨在培育教師具有人文博雅知識及教育志業精神，且應緊密結合通識課程，而專門課程則為培育教師任教學科、領域、群科知識之課程。後兩類課程實際上能夠納入多少和品德教育相關之理論與實踐內容，恐怕也會因著各師資培育單位的屬性和定位不同而有差異。為了能在推動品德教育政策上更有成效，在師資生進入教育實際場域之前，職前師資培育階段也必須重視相關課程與研習（如開設品德教育理論與實際、倫理學概論等課程），這些至少應可作為師資生協助推動品德教育的基本參考依據，從而使得他／她能據以為所面對的校園情境、班級學生制定妥適的品德教育，進而使得國民教育階段的品德教育真有落實的可能，陶成108課程綱要提及的「道德實踐與公民意識」素養。

不過，若以荀子「化性起偽」裡「師」的涵義觀之，則在目前的教育情境中，教師可以和學生們共同思索「理想自我圖像」，並討論實現此一圖像的各種可能方法，讓學生有機會長養自己的特質與能力。就學生設立自己的「理想自我圖像」言，這亦呼應6E教學方法中的「典範學習」、「勸勉激勵」和「正向期許」，因為教師可以引導學生透過選擇自己心中的典範人物（運動選手、作家、藝術家、商業鉅子或同儕等）並以他們的生平事蹟作為自己反思努力的目標。此外，學界已有關於典範或楷模如何能夠引起學生「見賢思齊」的討論（陳伊琳，2021），可作為相應策略之推動參考。

二、各級學校層面

各級學校之實施策略主要分為：（一）成立學校層級之「品德教育推動小組」，或就現有單位專責辦理規劃品德教育，並研擬具有學校特色的品德教育方案或計畫，全方位推動品德教育；（二）建立學校品德教育自我檢核機制。

就策略（一）而言，其中包括10項推動策略：1.建構學校品德核心價值與行為準則；2.品德教育融入各學科各領域教學以及研發相關教材教案與教學評量；3.於校園生活教育及各類活動中彰顯品德教育；4.發揮校長與行政團隊品德典範領導及具體實踐行動；5.統整校內外資源推動品德教育相關活動；6.將品德教育融入親師生與社區互動之中並辦理品德教育親職與社區活動；7.辦理或參加教師品德教育知能活動；8.積極營造彰顯學校品德核心價值之校園景觀與制度及倫理與文化；9.以多元方式評量學生對品德核心價值之認知、情感、意志與行為；10.建立學校定期自我檢核與改善機制。至於實施策略（二），則將前述諸面向當作評鑑指標（教育部，2019，頁8-10）。

總的來說，各級學校實施策略（一）的10項推動策略，是教育部及直轄市與縣市政府層級之六項實施策略的具體化。如推動策略2、3、9項基本上呼應教育部及直轄市與縣市政府的實施策略第（二）、（三）項；推動策略5、6項則呼應教育部及直轄市與縣市政府的實施策略第（六）項。以此觀之，筆者透過荀子「化性起偽」的視角對教育部及直轄市與縣市政府層級之六項實施策略所展開的討論，亦可適用於此10項推動策略。然而，筆者認為，在各級學校層面值得再加以討論之處，是建構學校重要之品德核心價值與行為標準一項。與之相關者，厥為積極營造彰顯學校品德核心價值之校園景觀與制度及倫理與文化。

學校「環境形塑」一直以來是校園精神營造的一部分，也可說是學校辦學理念的展現，各校校訓或是其具體落實的型態之一。若從荀子「化性起偽」的「禮」的環節觀之，那麼，學校在衡量自身品德教育的辦理成效時，除了服膺制式化的評鑑項目、填具出示相應的成果文件，並邀請評鑑委員訪視考察之外，其落實的重要指標之一，便是師生是否在校園環境形塑中體現相應的品德，也就是學校品德教育的

推動是否能收「化性起偽」之功。筆者認為，為避免學校校訓或精神最終徒為具文教條，其制定與調整也需因時因地制宜，如此6E中的「環境形塑」才可能收品德教育之功，相應的評鑑與成果才會具有實質意義，所謂的品德教育特色學校之建立以及品德教育推廣與深耕學校等計畫（教育部，2019，頁6，8）才能徹底實施。更且，這或許才是各級學校實施策略（二）要求建立學校品德教育自我檢核機制的精神所在。

至於在校園內的具體落實之道，則或可透過班級經營。班級經營涉及事務頗為繁瑣，但總的來說，其目的在於讓學生有更多的學習機會與得到更佳的學習效果、讓班級事務的運作井然有序、促成班級成員的良好互動與感情融洽、培養學生自律自制的行為，以及提供整全的課程（張民杰，2013，頁4）。其範圍則涉及教學經營、班級常規獎懲制度、學生自治活動、營造班級氣氛、班級環境布置、處理學生不良行為、親師溝通以及班級行政經營（林政逸，2013，頁10）。班級經營並非在一個真空狀態下進行，而是至少與整個學校的教務、學務、總務、輔導等環節密不可分，也自然會涉及前文提到之校園環境營造。

然而，如果僅就班級內部而言，班級確實是學校內具體落實品德教育的重要單位，於是相關經營就有其重要性。若從班級經營之目的與範圍來看，它們和學生品德的養成息息相關。一位教師在進行班級經營時，若能在職前師資培育階段所習得的品德教育相關理論與實務技巧的參照指引下（如根據所習得的品德教育理念構思一個班級的圖像），關聯著所處的學區、所經歷的校風、所理解的校訓以及所面對的學生，將之轉化於其班級事務的應對與安排之上（如根據習得的品德教育理念制定班級規則、布置教室情境），那麼，妥適的班級經營也可收「化性起偽」之效，讓品德教育特色學校之推動有一著力點，

從而使得我國當前的品德教育之推動得以落實。比如，為了讓學生從下課休息狀態進入課堂學習的準備工作，教師可在每堂課開始上課前安排師生共同聆聽一段音樂，幫助學生轉化身心狀態進入課程。透過這類課堂前的儀式感，或有助於收束學生的心性（李彥儀，2021），並可能具有在無形中培養學生心志專一的效果。

三、家庭與社會層面

相較於前述幾個層面，《品德方案》在家庭與社會層面的推動說明或闡述明顯偏少，除了提及「家庭是道德的搖籃，家庭教育是品德教育的基礎，在時代變遷中，尤應重視家庭教育的功能，應使父母成為孩子的榜樣。因此，品德教育的搖籃在家庭，學校與社會則有催化作用，應三方同步啟動，強調共同責任、同步成長」之外，《品德方案》所提相關實施策略還包括：（一）鼓勵各縣市社區大學及家庭教育中心辦理品德教育相關親（子）職課程及推廣活動；（二）鼓勵與獎勵民間團體辦理品德教育相關宣導活動，深化社會大眾與家長對品德核心價值之認知、情感、意志與行為（教育部，2019，頁10）。

細究之，其實這兩項實施策略並未真正討論家庭裡的品德教育推動原則，反而側重吾人在社會層面的可能作為。然若順此試著關聯荀子「化性起偽」中的「偽」的環節而思索可能的因應之道，那麼，若要使我國品德教育在社會層面能夠貼近民情而順利推動並扎根，則我們似乎就需要思考是否根據各地風俗民情擬訂核心價值，並據以制定相應之落實策略與管道、籌劃辦理相關活動，亦可藉以反思目前由各縣市相關權責單位自行擬訂之核心價值是否具有實質意義、是否只流為服膺中央政府之政策推動的文章。或許，如此真能在教育部直轄市與縣市政府、各級學校與社會各層面的彼此環環相扣之下，讓家庭教育中的品德教育發揮其功能，因為若各層級品德教育之推動真能落

實，則就長遠來看，各級學校的學子將來若組成家庭為人父母，則應可作為孩子的榜樣。即便就短程而言，各層面品德教育的環境形塑即是「偽」，身處其中的人們或在不知不覺之人也逐漸轉化其心性。

不過，從荀子「化性起偽」思想及其「心」、「性」、「師」、「禮」四個環節折射而出的是，當前品德教育的推動更多著眼於「師」與「禮」——也就是「偽」——的層面的制定與落實，也就是側重於學校教育人員的培訓、課程與教學設計和學校環境形塑，但欠缺對所欲轉化的「性」或「人性」，乃至「人」的圖像的闡明及討論，也就是說，對品德教育的具體著力點及作為其陶成碩果的國民或公民圖像的論據和論述是闕如的，這就有可能使我們當前品德教育的推動失卻明確目標與方向。若未來品德教育之實施真能如方案中所言「自2019年起，將因應社會發展，滾動修正本方案，以深化推動之效能」（教育部，2019，頁2），那麼，對人性及理想品德教育公民圖像的探討應是值得深入考慮的議題。就此而言，筆者認為，《品德方案》對於「可彰顯個人道德品質，和「形塑社群道德文化」的「品德核心價值」的界定，即「人們面對自我或他人言行，基於知善、樂善及行善之道德原則，加以判斷、感受或行動之內在根源與重要依據」，應可作為探討我國當前品德教育對人性或人的圖像、國民或公民圖像進一步闡述的切入點。比如，可探討「知善、樂善及行善之道德原則」的「善」及其依據的「道德原則」之可能涵義及其可能的學理基礎，如此或能有助於吾人更完整乃至更深入地思索《品德方案》及其相應政策及各層級的實際推動中所擬形塑的個人品德特質。

結語

筆者在本文中指出，雖然《品德方案》提及我國自古重視品德教

育，卻未能闡明當前品德教育和傳統品德教育之間的呼應與聯繫。筆者遂回溯以儒家教育為義理基礎的品德教育傳統，論及《十二年國民教育課程綱要》、《品德方案》及其相關政策（比如教育議題融入課程），指出荀子「化性起偽」論述有助於我們思考我國當代品德教育的推動。

筆者分別就「性者，本始材朴也」、「『心』的性質、地位和養心之術」、「『禮』的涵義及其與『師』的作用」，闡述荀子「化性起偽」要旨，並據以檢視《品德方案》內容。筆者指出，「性」與「心」對應受教者本身的性格與品行，「禮」對應品德教育環境，「師」對應推動或教導品德教育的相關教育人員，藉以分析6E教學方法，對比思索荀子「化性起偽」論述對教育部及直轄市與縣市政府、各級學校、家庭與社會等層級的實施策略的可能啟示。比如，荀子對解「心」之「蔽」的分析，可幫助師生進行「體驗反思」時省察自身觀點的妥適性；從「禮」的涵義檢視「環境形塑」可讓我們反思根據學校校訓或精神落實各校品德教育自我檢核機制的精神的意義。亦指出該方案及相關措施的兩點不足：一是當前師資培育課程欠缺培育師資生推動品德教育所需之相應職前教育能力與素養的課程規劃，二是欠缺對人性人的圖像或理想公民圖像的深入探討。

筆者了解品德教育在實際推動過程中可能會遭遇種種困難及挑戰，絕非只憑學理層面的反思及探討便能克服，然而，筆者仍企盼能透過此文之作，引發關注我國品德教育理論與實務者對相關政策與措施展開更多討論，讓我國品德教育能夠更有效落實。

參考文獻

Gadamer, H.-G. (2019)。詮釋學I：真理與方法：哲學詮釋學的基本特徵（修

訂譯本）（洪漢鼎，譯）。商務印書館。（原著出版於 1960 年）

【Gadamer, H.-G. (2019). *Hermeneutics I: Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik* (H. D. Hong, Trans.). Beijing The Commercial Press (Original work published 1960).】

王天海（2016）。荀子校釋。上海古籍。

【Wang, T. (2016). *Amendments and interpretations of Xunzi*. Shanghai Ancient Book Press.】

王先謙（1993）。荀子集解。華正書局。

【Wang, H. (1993). *Collection and explication of Xunzi's works*. Hua Cheng Books.】

王邦雄等（2005）。中國哲學史（增訂一版）。里仁書局。

【Wang, P. H. et al. (2005). *A history of Chinese philosophy*. Le Jin Books.】

王惠雯（2012）。荀子教育思想之研究〔未出版之碩士論文〕。國立屏東教育大學。

【Wang, H. W. (2012). *Analysis for Xun Zi's thought of education* [Unpublished master's thesis]. National Pingtung University of Education.】

王楷（2011）。天然與修為——荀子道德哲學的精神。北京大學。

【Wang, K. (2011). *Human nature and self-cultivation: The spirit of moral philosophy of Xunzi*. Peking University Press.】

朱熹（2002），朱子全書（第 13 冊）。上海古籍。

【Zhu, X. (2002). *Complete works of Zhu Xi* (Vol. 13). Shanghai Ancient Books Press.】

何淑靜（2013）。荀子再探。臺灣學生書局。

【Ho, S. C. (2013). *XunZi revisited*. Taiwan Student Book.】

李宜錦（2018）。積禮義而為君子：荀子化性起偽思想運用於國小品德教育的實施策略〔未出版之碩士論文〕。輔仁大學。

【LI, Y. J. (2018). *Accumulate the righteousness and be a gentleman: The implementation strategy of the sinister ideology used in the education of national morality* [Unpublished master's thesis]. Fu Jen Catholic University】

李彥儀（2019）。荀子「禮樂」思想及其對當代品德教育的啟示。鵝湖，45（5），43-52。

【Lee, Y. Y. (2019). Xunzi's thought of ritual and music and its implications for contemporary moral and character education. *Legein Monthly*, 45(5), 43-52.】

李彥儀（2021）。荀子視野中的「禮」在現代仍然具有意義嗎？。哲學新媒體。
<https://philomedium.com/blog/81715>

【Lee, Y. Y. (2021). *Is Xunian understanding of Li as ritual still relevant to modern era?*. Philosophy Medium. <https://philomedium.com/blog/81715>】

李琪明（2017）。台灣品德教育轉型與困境及其歷史脈絡的宏觀剖析。教育學報，45（2），1-23。

【Lee, A. C. M. (2017). The transformation and predicament of character and moral education in Taiwan and a macro-analysis from the historical context. *Education Journal*, 45(2), 1-23.】

李滌生（1979）荀子集釋。臺灣學生書局。

【Li, D. (1979). *Collected interpretations of the Xunzi*. Taiwan Student Books.】

林政逸（2013）。班級經營：核心實務與議題。心理。

【Lin, C. I. (2013). *Classroom management: Practices and issues*. Psychological.】

洪濤（2013）。心術與治道。上海人民。

【Hong, T. (2013). *The art of the heart and the way to govern*. Shanghai People's.】

唐君毅（1989）。中國哲學原論・原性篇：中國哲學中人性思想之發展。臺灣學生書局。

【Tang, C. I. (1989). *The development of ideas of human nature in Chinese philosophy*. Taiwan Student Book.】

張民杰（2013）。班級經營：學說與案例應用。高教。

【Chang, M. C. (2013). *Classroom management: Theories and cases*. Higher Education Press.】

教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要。作者。

【Ministry of Education. (2014). *Curriculum guidelines of 12-year basic education*. Author.】

教育部（2019）。教育部品德教育促進方案。作者。

【Ministry of Education. (2019). *Guidelines for facilitating character and/or moral*

education programs. Author.】

教育部（2020）。十二年國民基本教育課程綱要議題融入說明手冊。作者。

【Ministry of Education. (2020). *Handbook of issue-based curriculum integration of the 12-year basic education curriculum guidelines.* Author.】

教育部（2021）。中華民國教師專業素養指引——師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準。作者。

【Ministry of Education. (2021). *Guidance for R.O.C. teacher professional competence standard for pre-service teacher education curriculum.* Author.】

郭彩雲（2008）。荀子教育思想與班級經營研究〔未出版之碩士論文〕。華梵大學。

【Kuo, T. Y. (2008). *The research of Xunzi's educational thought and classroom management* [Unpublished master's thesis]. Huaan University.】

陳伊琳（2021）。見賢就思齊？三種情緒反應的意涵及其對道德楷模教育的啟示。《教育學刊》，57，37-73。

【Chen, Y. L. (2021). Emulating the virtuous: Three mediating emotions and their implications for moral exemplar education. *Educational Review*, 57, 37-73.】

陳延興、李琪明、方志華、劉秀嫻（2015）。十二年國民基本教育品德課程組織模式建構之研究。《課程與教學》，18（2），79-99。

【Chen, Y. H., Lee, A. C. M., Fang, C. H., & Liou, S. M. (2015). A study on building a character and moral curriculum organization model for the 12-year basic education system in Taiwan. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 18(2), 79-99.】

陳福濱（2007）。荀子的教育思想及其價值。《哲學與文化月刊》，34（12），5-20。

【Chen, F. B. (2007). Xun Zi's thought on education and its importance. *Universitas: Monthly Review of Philosophy and Culture*, 34(12), 5-20.】

黃茜瑜（2013）。荀子道德思想在兒童品格教育上的實踐〔未出版之碩士論文〕。華梵大學。

【Huang, C. Y. (2013). *The implementation of Xun Zi's moral thinking on the character education of children* [Unpublished master's thesis]. Huaan University.】

黃淑婷（2011）。從校園霸凌看荀子的化性起偽〔未出版之碩士論文〕。輔仁

大學。

【Huang, T. T. (2011). *On Xunzi's change the nature to initiate the civilization: From the view of the school bullying behavior* [Unpublished master's thesis]. Fu Jen Catholic University.】

楊深坑（1998）。理論・詮釋與實踐——教育學方法論論文集。師大書苑。

【Yang, S. K. (1998). *Theories, interpretation and praxis: An anthology of methodologies of educational studies*. Lucky Bookstore.】

廖名春（2013）。《荀子》新探。中國人民大學。

【Liao, M. (2013). *A new exploration of Xunzi*. China Renmin University Press.】

廖紀璿（2016）。從《荀子》教育思想探究現今教育問題〔未出版之碩士論文〕。國立雲林科技大學。

【Liao, C. H. (2016). *Exploring the current educational problems from the educational thought of "Xunzi"* [Unpublished master's thesis]. National Yunlin University of Science and Technology.】

熊公哲（1984）。荀子今註今譯。臺灣商務印書館。

【Xiong, G. (1984). *Modern annotation to and translation of Xunzi*. The Commercial Press.】

樓宇烈（2018）。荀子新注。中華書局。

【Lo, Y. (2018). *New commentaries on Xunzi*. Zhonghua Book.】

鄧小虎（2015）。荀子的為己之學：從性惡到養心以誠。北京大學。

【Tang, S. F. (2015). *Learning for one's own self in the Xunzi: From nature is bad to nourishing the heart-mind through sincerity*. Peking University Press.】

羅光（1996）。羅光全書・冊六：中國哲學思想史——先秦篇。臺灣學生書局。

【Lo, K. (1996). *The complete works of Lo Kuang, Vol 6: A history of Chinese philosophy and thought: Pre-Qin*. Taiwan Student Book.】

Carr, D. (2019). Moral exemplification in narrative literature and art. *Journal of Moral Education*, 48(3), 358-368.

Goldin, P. R. (1999). *Ritual of the way: The philosophy of Xunzi*. Open Court.

Puett, M., & Gross-Loh, C. (2016). *The path: What Chinese philosophers can teach us about the good Life*. Simon and Schuster.

Vos, P. H. (2018). Learning from exemplars: Emulation, character formation and complexities of ordinary life. *Journal of Beliefs & Values*, 39(1), 17-28.

Yearley, L. H. (1980). Hsun Tzu on the mind: His attempted synthesis of confucianism and Taoism. *Journal of Asian Studies*, 39(3), 465-480.