

教育研究集刊

第五十七輯第二期 2011年6月 頁1-37

G. Harman 與 J. Doris 社會心理學情境 論與德行倫理學的品格辯論及其對品 格教育的啟示

陳伊琳

摘要

近來備受討論的品格辯論與品格教育密切相關，因為受到社會心理學情境論的實驗結果所啟發的一派哲學家試圖挑戰 Aristotle 的品格觀，而後者正是當代品格教育主要的哲學基礎。面對情境論的挑戰，致力維護 Aristotle 品格觀的德行倫理學家表示，情境論所操弄的行為主義式的品格觀是有問題的，在完全以外顯行為與跨情境的行為一致性做為觀察重點，卻忽視行動者內在道德心理的情況下，它非但無法適當反映，遑論測試 Aristotle 整體論式的品格觀，甚至有誤將品格特質化約成行為的氣質性傾向之虞，因而扭曲品格的本質。儘管情境論的挑戰並未成功，但它對品格教育至少有如下五點啟示，包括：一、品格教育需關照（道德）品格的完整內涵——外顯行為與內在道德心理；二、基本歸因偏誤彰顯品格特質歸因與評量的難度與複雜性；三、完整的品格特質的罕見性促使我們反省品格特

陳伊琳，中央研究院歐美研究所博士後研究員

電子郵件為：noril160@yahoo.com.tw

投稿日期：2010年7月16日；修改日期：2011年3月18日；採用日期：2011年6月2日

期刊徵稿：<http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/BER/?f=oa>

高等教育出版：<http://www.edubook.com.tw/?f=oa>

高等教育知識庫：<http://www.ericdata.com/?f=oa>

2 教育研究集刊 第 57 輯 第 2 期

質歸因與評量的適當用詞；四、情境因素微妙的行為影響力有助於解釋道德現象及改善道德行動；五、情境管理與品格建構應被視為促成道德行為的夥伴。

關鍵字：品格教育、情境論、德行倫理學

Bulletin of Educational Research
June, 2011, Vol. 57 No. 2 pp. 1-37

Social Psychological Situationism vs. Virtue Ethics: A Debate about Character and Its Implications for Character Education

Yi-Lin Chen

Abstract

The currently heated debate about character is highly relevant to character education, since a camp of philosophers inspired by the empirical findings of situationism in social psychology purport to question an Aristotelian conception of character which fuels contemporary character education. This challenge is countered by some virtue ethicists who respond that this behaviourist conception of character is problematic. Overwhelmingly focusing on one's overt behaviour at the cost of his moral psychology, it risks reducing character traits to mere behavioural dispositions. In addition to, distorting the nature of character, it does not have sufficient resources to represent and even test a more appropriate holistic Aristotelian conception of character. Despite its failure, situationism does indeed have some practical implications for character education. Firstly, character education must consider the concept of (moral) character to the full —that is, both its behavioural dimension and the subject's moral psychology and functioning. Secondly, the fundamental attribution

Yi-Lin Chen, Postdoctoral Fellow, Institute of European and American Studies, Academia Sinica
E-mail: noril160@yahoo.com.tw

Manuscript received: July 16, 2010; Modified: Mar. 18, 2011; Accepted: June 2, 2011.

error highlights the difficulty and complexity of making character trait attributions and evaluations. Thirdly, the empirical rarity of global character traits compels one to reflect on what the appropriate language is in which character trait attributions and evaluations can be made. Fourthly, the subtle influence of some situational factors on behavior helps explain some moral phenomena and improve moral action. Finally, situation management and character construction are collaborative in promoting moral behaviour.

Keywords: character education, situationism, virtue ethics

壹、前言

2003年9月「全國教育發展會議」中，「提升學生心理健康，建構新世紀品格教育」題綱的討論，引發了教育界的熱烈迴響，因其似乎能回應與舒緩社會對於道德教育相關科目即將隨著《國民中小學九年一貫課程綱要》的全面實施而從正式課表中消失所造成的「缺德」現象之疑慮。¹緊接著，教育部於2004年12月公布「品德教育促進方案」，促使各級學校再度正視其所擔負的品格與道德教育責任。然而，筆者發現，此份官方文件與後續的學術討論甚少針對品格教育的核心概念——「品格」——有深入的探討。²有鑑於品格教育的成敗、良窳，相當程度上實繫於我們對於品格的性質與內涵能有適當的認識與掌握，筆者主張本文所探討的「品格辯論」能彌補這項缺失，且藉由論戰雙方的對話與辯證，將可引領我們對於品格概念做深入的探究。詳言之，透過批判性地檢視 Aristotle 的品格觀（它與我們日常的品格觀有相當程度的契合），藉以凸顯（道德）品格³並不能被完全化約為外顯行為，尤其不能以刻板、毫無彈性的行為一致性做為（道德）品格特質的主要，甚至是唯一的表徵。尤其難能可貴的是，辯論雙方所引證的實徵研究有助於揭示人類（道德）品格的真實發展樣態，而對當代品格教育甚具價值。

¹ 品格教育近年來成為國內學界的熱門議題與教育實務界的重點項目，有關臺灣品格教育的發展脈絡與現況可參考李琪明（2006，2009）、C. M. A. Lee（2009）等。

² 國內學者（尤其是教育哲學家）確實對於品格教育的另一個關鍵概念——「德行」，有較多嚴謹且深入的探討，而這確實有其必要。因為當代品格教育一般被界定為一種致力於涵養道德德行的道德教育取徑，因此，對德行概念的研究實屬重要。然而，相形之下，國內學者對「品格」概念的探討則付之闕如，但是，我們推動的不是「品格教育」嗎？就此而言，究竟品格與德行二者的關係為何，實在有待進一步討論。

³ 由於當代品格教育通常被定位為旨在涵養道德德行的德育取徑，加以「品格」的豐富內涵實非道德特質所能完全涵蓋（例如：承受挑戰的能力，以及從失敗中重新振作的傾向都是重要的品格特質，但卻不被歸類為道德特質之屬），因此，筆者認為有必要予以強調；精確地說，當代品格教育運動關注的焦點是「道德品格」，而非廣義的「品格」。但受限於篇幅，筆者在此無法詳細發展此論點。

本文所探討的品格辯論近來備受哲學界關注，辯論雙方為兩派哲學家，其中開啟辯論的一方以 G. Harman 與 J. Doris 為首，他們旨在挑戰西方傳統上甚具影響力，且廣泛滲透人們日常道德思維的 Aristotle 品格觀。由於其想法深受社會心理學情境論（situationism）的實驗研究結果所啟發，因此一般稱呼他們為情境論哲學家。⁴ 而迎接情境論挑戰的，主要是致力於維護 Aristotle 品格觀的當代德行倫理學家。⁵ 這場辯論於是被稱做「情境論——德行倫理學（virtue ethics）的爭議」，它被視為哲學界最有價值且激烈的辯論之一（Arjoon, 2007b）。相較於哲學界，此論戰卻甚少為教育學者所關注。筆者主張，這場品格論戰對於當前如火如荼展開的品格教育實具有不容忽視的重要性，因為它為我們提供了一個得以重新深入檢視品格（特質）本質的有利觀點（vantage point）。為此，筆者首先將詳明這場辯論與品格教育的密切關係，其次分析與評論辯論雙方的論點，最後提出對品格教育的重要啟示。

貳、品格辯論與品格教育

這場辯論之所以值得品格教育研究者重視，其中一個最明顯的理由是，情境論哲學家的驚人宣稱。例如：Harman 說的「沒有品格這種東西」（1999: 316）、Doris 聲稱「人們典型上都缺乏品格」（2002: 2），似乎都直接攻擊品格

⁴ 本文所謂的「情境論哲學家」指的是以 Harman 與 Doris 為首，深受社會心理學情境論的實驗結果所啟發，進而開啟這場品格辯論的哲學家，而非指稱擁護其他情境論學說——例如「情境論倫理學」——的哲學家。需要另外說明的是，屬於情境論陣營的哲學家雖然尚有諸如 P. B. M. Vranas、M. Merritt 等人，但他們基本上都接受、沿用 Doris 的論證，進而將他的一些核心論點做引申，因此，筆者選擇將分析的焦點只置於 Harman 與 Doris 兩人的論證之上。

⁵ 參與這場品格辯論的哲學家總數至少有一、二十位之多，其中大多數都是站在為 Aristotle 品格觀辯說的立場。本文所引述的當代德行倫理學家或支持德行倫理學立場的哲學家主要有 R. M. Adams、J. Annas、S. Arjoon、N. Arpaly、N. Athanassoulis、D. Fleming、P. Goldie、R. Kamtekar、C. Miller、D. Perkins 與 J. E. Timmerman、J. Sabini 與 M. Silver、R. C. Solomon、G. Sreenivasan、M. Stichter、J. Webber 及 E. J. Wielenberg 等人。另如 M. Alzola、K. Kristjánsson、J. J. Kupperman 等人的論點則是本文未予以論及的。

教育的根基，即「品格存在」這項假定。倘若這些論點成立的話，品格教育的前景將變得黯淡無光。誠如 Harman (1999: 328) 所言：「如果沒有品格這種東西，就不會有品格建構這回事」。細究之，由於情境論哲學家攻擊的對象是 Aristotle 的品格觀與品格心理學，而 Aristotle 的品格倫理學正是當代品格教育的主要學理依據，因此，深究情境論的挑戰對於品格教育的啟示，特別是對於「品格存在」這項假定的意義，似乎是品格教育研究者責無旁貸的重要任務。畢竟，唯有先對「品格」（特質）有適當的認識，才能進而判斷它們是否可以，以及如何可以被發展 (Webber, 2006)。需要說明的是，由於當代品格教育運動的陣營相當龐雜，其定義莫衷一是，因此，有必要明確界定本文所謂的品格教育為何。為此，筆者採用 McLaughlin 與 Halstead (1999) 以及 Kristjánsson (2002) 的分類架構，選定「根本義的品格教育」⁶ 為探討對象。這主要是因為一般公認當代品格教育運動多半屬於這個類別，所以，品格教育被界定為致力於「培養德行」的教育活動，並以 Aristotle 倫理學為主要的理論根基 (Carr, 2008; Kristjánsson, 2002, 2006; McLaughlin & Halstead, 1999; Noddings, 1997; Pritchard, 1988; Sommers, 2002)，而與強調提升道德推理能力或價值澄清的模式有所不同。

其次，這場辯論實際上與品格教育具有深厚的歷史淵源。一般同意品格教育在美國道德教育發展史上，一度因為遭受到 H. Hartshorne 與 M. A. May 所領導的為期五年的「品格教育探究」(Character Education Inquiry) (1924 ~ 1928) 之研究結論的衝擊而沒落。該研究指出，「品格教育方案對兒童的影響力很小，穩定的品格特質似乎並不存在」(Leming, 1997: 12)。由於這項研究正是情境論的經典研究之一，因此，情境論哲學家經常引用它的研究結論來支持、發展其論證。就此而言，品格教育與情境論挑戰之間的對峙 (confrontation) 似乎是可以被預期的，甚至就當時整體的學術氛圍而言，這場辯論的出現似乎也非偶然，因

⁶ 他們將各種品格教育方案區分為根本義 (non-expansive) 與延伸義 (expansive) 兩類。Kristjánsson 以「道德世界主義」(moral cosmopolitanism) 及「方法實質主義」(methodological substantivism) 做為「根本義品格教育」的特徵。其中，前者指出，品格教育的內容存在著超越時空、文化界限的道德價值，品格教育的任務在於教導這些普世的德目；後者指出，教學的重點是實質內容，即道德價值與德行的養成，而非發展關於道德議題的思維方式 (Kristjánsson, 2002)。

為當道德哲學家在 1960、1970 年代，重新燃起對「品格」及「德行」的興趣時，社會心理學界正在對這些說法提出質疑（Blum, 2003）；換言之，哲學界對於德行的興趣注定要與心理學界對於品格的懷疑有所衝突（Prinz, 2009）。基於前述這些理由，筆者認為品格教育的研究者實在應該給予這場品格辯論應有的關注。

參、社會心理學情境論與德行倫理學⁷有關品格的辯論

這場論戰的起源至少可以追溯至 1991 年 O. Flanagan 出版的《道德人格的

⁷ 「德行倫理學」是一種規範倫理學的理论，學界一般公認自 1980 年代以降，德行倫理學已經成為義務論（deontology）與效益主義（utilitarianism）這兩個自十八世紀以來即主導西方倫理思想的重要理论的最佳對手（Statman, 1997）。綜合學者（Oakley & Cocking, 2001; Statman, 1997）的看法，可歸納德行倫理學的幾項重要特徵如下：（1）品格的首要性——強調典範式品格：德行倫理學首重的是道德行動者培養而成的道德品格，而不僅著重其道德行為的展現而已。例如：Aristotle（1998: 35）說道：「行動者不僅僅由於他做了那些事情而成為正義的、節制的，而是因為他像具有正義、節制的人那樣做了這些事情。」正是對於道德行動者本身及其道德品格的強調，德行倫理學又被稱為「行動者倫理學」（agent-ethics）；相對於「行動倫理學」（act-ethics），或名為「原則倫理學」、「規則倫理學」（rule ethics），這包括 I. Kant 義務論，以及以 J. Bentham、J. S. Mill 為代表的效益主義（Statman, 1997），它主要思考有關道德上的對錯、道德義務等問題。此外，針對有德者的道德品格，Aristotle（Aristotle, trans. 1998: 34）表示，符合德行的行為必須要道德行動者在行動當時也處於某種適當的心理狀態才行，這包括：第一，道德行動者在行動時必須是具有知識的；第二，他必須是有意識地選擇行動，且是為了行動自身而選擇它；第三，他的行動必須出自於一個堅定的、不變的品格才行。至於有德者的行為表現，一般認為具備某項德行的人會在與該德行相關的各種情境中穩定地展現出符合該德行要求的行為。（2）行動之所以是正確的，若且唯若（if and only if）它是有德者在相同情況下會做的行為：這是以品格做為行為之對錯的證成依據。（3）善與德行先於行為的正確性：德行倫理學強調善的優位性，主張以善來界定（行為的）正確性。（4）德行是無法被化約的多元的內在價值：善或德行體現了無法被化約的多元的內在價值，它們都是有益於人類幸福生活的重要特質。基本上，本文所探討的「品格辯論」可視為是針對（1），特別是對於道德品格的行為面向提出

多樣性：倫理學與心理實在論》（*Varieties of Moral Personality: Ethics and Psychological Realism*）。Flanagan在書中首度探討社會心理學文獻對於道德哲學造成的限制（constraints），特別是情境論對於德行倫理學的挑戰（Flanagan, 1991; Harman, 1999; Kamtekar, 2004; Merritt, 2000; Sreenivasan, 2008, 2009）。其中，他利用心理學的相關研究成果，對於一些宣稱具有經驗適當性的哲學論點進行檢視，例如：「德行一體說」⁸（the unity of the virtues）。但是，這項學術旨趣在Flanagan之後似乎就後繼無人了。譬如Doris（2002）就指出，至1990年代為止，雖然已經有許多哲學家開始對於「倫理學應該嚴正看待相關的經驗心理學研究」這個說法給予更多的關注，但除了Flanagan之外，仍舊少有哲學家真正投入於認識經驗心理學的研究發現，進而闡釋其對於相關哲學宣稱的意義。Doris頗有繼承Flanagan志業的意思，他在這場論戰中試圖闡明社會心理學情境論的研究對於Aristotle品格觀所造成的修正性效果。同樣地，Harman也注意到情境論的研究發現似乎與（西方）日常的品格觀相違背。

大體上，情境論哲學家都試圖利用這些實徵研究來挑戰 Aristotle 品格觀，而引發當代德行倫理學者的熱烈回應。值得一提的是，儘管情境論陣營共享這

的挑戰。亦即，情境論哲學家質疑 Aristotle 品格觀所蘊含的「穩定的行為表現」、「行為一致性」（behavioural consistency）在經驗上的適當性。

⁸ 「德行一體說」是古希臘倫理思想中的重要學說，分別為希臘三哲 Socrates、Plato、Aristotle，以及斯多葛學派（the Stoics），甚至中世紀的思想家 T. Aquinas 所接受（MacIntyre, 1985; Wolf, 2007）。然而，不同的提倡者對它有不同詮釋，譬如 R. Hursthouse 就指出，T. Chappell 曾經表示該學說有 30 種不同的版本（Hursthouse, 1999: 153）。其中，一種被視為代表 Aristotle 觀點的經典性詮釋主張，唯有當一個人同時具備所有其他的德行時，他／她才可以說是具備某一項德行（Badhwar, 1996; MacIntyre, 1985）。詳言之，德行一體說認為，人們無法在不同時具備所有其他德行的情況下具有單一德行；唯有當人們具備所有的德行時，他／她才可以說是具有一項德行。換言之，具有任何一項德行就蘊含／表示擁有所有其他的德行，而缺乏任何一項德行就表示喪失所有的德行。質言之，德行一體說旨在表達「各種德行之間是相互蘊含的」（the mutual implication of the virtues）（Halper, 1999）。由於該學說明顯地令人難以信服，它在當代的道德哲學討論中大多難逃被揶揄、拒絕，甚至乾脆不予考慮的命運（Badhwar, 1996; Cooper, 1998; Stangl, 2008; Watson, 1984; Wolf, 2007）。

項旨趣，但是，Doris 與 Harman 立場上的一項關鍵性差異必須被明確指出，此即，Harman 認真地懷疑「品格的存在」，他意圖拒斥所有的品格觀點，並且建議人們完全放棄「品格」的說法，他的立場因此被稱為「消滅式的情境論」(eliminative situationism) (Jost & Jost, 2009)。相形之下，Doris 挑戰的對象只限定在 Aristotle 的品格觀，而非所有的品格觀點。並且，他非但無意拋棄品格之說，反而嘗試在情境論的經驗基礎上，提出一個經驗上較適當的品格觀取代 Aristotle 的品格觀。關於兩人的差異，Doris (2002: 178) 表示：

Harman 似乎被極端的懷疑論所吸引，認真地考慮接受「並無品格這種東西」這個看法，……我會說，我的懷疑論比 Flanagan 更激進，但是不若 Harman 那樣激進。

有鑑於他們立場上的實質差異，底下將分就兩人的論證與當代德行倫理學者的回應加以剖析。⁹

一、Harman 的論證及德行倫理學者的回應

在這場辯論中，Harman 的立場無疑是最激進的，這充分表現在他「沒有品格這種東西」的驚人宣稱上。確切地說，Harman 旨在駁斥「品格的存在」這項道德直覺，而這源自於他的信念：通俗道德與通俗物理學的處境相同，當科學物理學揭露物理直覺的不當性後，人們必須設法對抗原先的直覺以接受物理知識。同理，社會心理學有助於指明我們日常品格觀的錯誤所在，並將事實揭示出來 (Harman, 2003)；換言之，Harman 試圖訴諸社會心理學的科學發現，證明「品格存在」這項道德直覺是錯誤的，實際上並沒有我們所認定的品格這種東西。

大體上，Harman 的論證是由兩個部分所組成的：一、他指出由於犯了「基

⁹ 除了立場上的根本差異外，Harman 與 Doris 在發展其情境論論證時所採取的策略也有所不同。例如：兩人雖然都提及「善良的撒瑪利亞人」實驗，但卻以不同的方式來使用、詮釋該項研究，Harman 引用此研究的目的是在於提供經驗證據來強化「基本歸因偏誤」學說，Doris 則利用該實驗的實質結論說明情境因素具有超乎想像的強大力量，足以廣泛地影響人的行為表現。

本歸因偏誤」(the fundamental attribution error)的緣故，我們日常的品格觀¹⁰是大有問題的，影響所及，「品格存在」這項信念必須被置入括弧、存疑。二、他引用社會心理學的相關實驗，表示實徵研究發現已經證實沒有品格這種東西。Miller (2003) 也指出，Harman 的論證策略包括：一、積極地解釋為何人們會對「品格特質的存在」深信不疑；二、消極的策略則是闡明實徵研究的結果顯示與人們對於品格特質所蘊含的行為模式所做的期待不符。詳言之，Harman 的論證可表述如下：首先，他指出我們因為受到認知偏誤的影響，傾向於假定品格特質的存在。其次，在顯示「品格存在」這項直覺可能是有問題的之後，Harman 表示，我們應該訴諸科學心理學的實驗結果來對「品格特質的存在」這項假定進行檢視。接著，Harman 指出，由於科學證據顯示品格特質所蘊含的「跨情境的行為一致性」(cross-situational behavioural consistency)——亦即，具備某項品格特質的人傾向於在不同的情境中，一致地表現出與該特質相符的行為——遭到否定，「品格特質的存在」這項假定因此未能獲得經驗證據的支持。最後，他下結論表示並沒有品格這種東西。底下分就 Harman 兩階段的論證做說明。

(一) Harman 論證的第一部分

1. 日常品格觀與基本歸因偏誤

Harman (1999: 318) 指出，品格特質一般被視為是長期的、相對穩定的、廣泛的氣質性傾向(broad-based disposition)，它會以相應的行為回應情境，並且強調「狹隘的氣質性傾向(narrow dispositions)不能算是品格特質」。此觀點不僅為人格心理學所接受，而且充分體現在 Aristotle 品格觀之中(Harman, 1999, 2003)。就此而言，我們可以說，社會心理學的研究發現挑戰的對象包括我們日常的，以及哲學上的品格觀點(Harman, 1999)。

品格之說充斥在我們日常生活之中，因為它在描述、解釋及預測行為上發揮了重要的功能。但 Harman 卻批評這種日常作為犯了「基本歸因偏誤」——它的典型定義是「人們過度相信人格特質與氣質性傾向的重要性，沒有認識到情境因素在影響行為上的重要性」(Ross & Nisbett, 1991: 4)。精確地說，它是由

¹⁰Harman 所謂的「日常的品格觀」，指的是相對於專業心理學家的一般人(Harman 稱為常民心理學家)所持用的品格觀點。

兩個偏誤所構成的，即「躁進的氣質論」（over-eager dispositionism）與「發展不全的情境論」（under-developed situationism）（Harman, 1999）；其中，前者指的是人們過於躁進地將觀察到的行為解釋成行為者品格特質的表現（Harman, 1999），輕易地從特定的行為表現推論出相應的品格特質，繼而用它來解釋先前的表現、預測未來的行為。社會心理學的研究證實，人確實是躁進的氣質論者，這主要表現在人強烈地傾向從所觀察到的行為到相應的氣質性傾向間做出沒有根據的跳躍（Ross & Nisbett, 1991）。身為行為的觀察者，人傾向於在非常有限的證據基礎之上（甚至是單一次性的行為觀察），倉促地做出品格特質的歸因。研究結果發現，人們可能不自覺地、無意識地對所獲得的行為訊息提供氣質性的解釋，甚至在行為被觀察到的那一刻就做出品格特質的歸因（Ross & Nisbett, 1991）。Kunda（1999: 435）所舉的例子有助於說明這一點：

圖書館員提著老婦人的雜貨過馬路。接待人員插隊排在老先生的前面。水管工人悄悄放進額外的 50 美元到他太太的皮包裡。雖然你沒有被要求對這裡的任何一個人做推論，你卻很有可能推論那個圖書館員是樂於助人的、接待人員是不禮貌的、水管工人是慷慨的。或許是因為不清楚行為被情境所決定的程度，我們傾向於從行為自動推論出這些特質。

「發展不全的情境論」指的是人們往往忽略情境因素可能對行為產生的作用；行為表現可能是被情境特徵所決定的，而不是行為者品格特質的外在反映。總而言之，基本歸因偏誤是一種常見的認知偏差，它使人傾向於訴諸相應於所觀察到的行為之人格特質來解釋行為，卻忽略情境因素的重要性（Harman, 2003）。另一個經常與基本歸因偏誤相伴出現的認知偏差是「確證偏誤」（confirmation error），據此，人們傾向於只注意與他們對品格所做的假定一致的證據，而拋棄不一致的證據（Webber, 2007a）。Harman 之所以提出基本歸因偏誤，旨在強調我們日常的品格觀，特別是「品格存在」這項信念，因為深受這個偏差的認知傾向所影響，因此是大有問題的。

2. 強化基本歸因偏誤的兩個實驗

Harman 在指出基本歸因偏誤使日常所做的品格特質歸因顯得大有問題之後，接著引用兩個情境論實驗來強化他所支持的情境論論點——亦即，一般而言，

人們經常錯誤地假定行為乃肇因於他們獨特的品格特質，而非相關的情境特徵（Harman, 1999）。這兩個實驗分別是 S. Milgram「服從權威」的實驗，以及 J. M. Darley 與 C. D. Batson 俗稱的「善良的撒瑪利亞人」（Good Samaritans）實驗。首先，Milgram 旨在研究什麼因素可能會影響受試者的服從程度，為此，他進行一系列的實驗，操弄不同的變項，研究在什麼情況下，人會傾向於服從或違抗權威。但為求討論的單純化，情境論哲學家一般只引證其中最典型的一項研究，其中，Milgram 徵求 40 位自願的男性受試者參與名為「懲罰對於記憶力的效果」¹¹ 的實驗。透過（經操弄的）抽籤程序，所有受試者都被指派擔任「教師」的角色，他們的任務是詢問「學習者」（實驗的同謀）一組字詞配對的問題，他們被實驗者（正當的權威）要求當學習者（他被皮帶固定在隔壁房間的一個「電椅」裝置上）答錯或沒有回應時，給予強度漸次增加的電擊。為了增加實驗的真實性與可信度，受試者在實驗前都接受一次樣本式的電擊。他們被實驗者告知「電擊雖然可能很痛，但不會造成永久性的組織傷害」（Milgram, 1963: 373）。電擊的強度從 15 伏特開始，以每次 15 伏特的強度逐次增加，最高為 450 伏特。學習者的反應是事先被設定好的，當受試者執行 300 伏特的電擊過後，學習者被要求踢牆（重擊聲可以被受試者所聽到），並且停止回答；自此以後，重複電擊並且不再做出回應。此時，受試者通常都會向實驗者尋求指示，他們被要求將「沒有反應」視為錯誤的回答，並且給予學習者電擊（Milgram, 1963）。研究結果發現，沒有受試者會在執行 300 伏特的電擊前停止，5 位受試者拒絕執行 300 伏特以上的電擊，4 位受試者在執行 315 伏特電擊後中止實驗，2 位在執行 330 伏特電擊時停止，345、360、375 伏特時，分別有 1 位受試者結束實驗（Milgram, 1963）。最終共有 14 位受試者反抗實驗者的命令與權威，26 位服從直到實驗結束。

這個實驗結果令 Milgram 與其他被要求預測實驗結果的人都感到相當訝異。這個情緒反應在 Harman 看來似乎別具意義，他揣摩一般人對於這個實驗結果可能會有的想法，指出「很難不認為受試者出了可怕的差錯。將受試者的表現歸因於品格缺陷，而非情境細節的想法極其誘人」（Harman, 1999: 322）。很清楚地，

¹¹ 「懲罰對於記憶力的效果」是 Milgram 徵求受試者時所公開使用的實驗名稱，目的在掩飾他所真正感興趣的研究主題——人類服從權威的傾向。

這個反應在 Harman 看來正是基本歸因偏誤的典型表現。他指出（1999: 323）：

在這個案例中的基本歸因偏誤在於「觀察者多麼容易對行為者的破壞性服從（或愚蠢的遵守）做出錯誤的推論，未對行為做充分思考，並且假定是極端的個人氣質性傾向出了差錯」。

為了與這個錯誤的想法相抗衡，Harman 採取情境論式的解釋，訴諸實驗情境的特徵來解釋受試者的行為表現。¹²

Harman 使用相同的策略來詮釋第二項實驗。「善良的撒瑪利亞人」¹³旨在探討 3 個變項（宗教傾向的類型與受試者的道德品格、演講主題、匆忙程度）中，哪一個與受試者的行為表現的解釋最為相關。出乎意料地，在統計上唯一顯著的因素是受試者的匆忙程度（Harman, 1999）。在 40 位參與實驗的普林斯頓神學院大學生中，只有 16 位提供某種形式的幫助；而在表現助人行為的受試者當中，依照「匆忙程度」這個情境變項來看，在低度匆忙的人中，有 63% 的人伸出援手；中度匆忙中，有 45% 的人表現助人行為；而高度匆忙中，只有 10% 的人助人。¹⁴

¹² Milgram (1963: 377) 表示「任何對於服從現象的了解，都必須依據對它所發生的特定情況所做的分析而來」。因此，他提出 13 項實驗情境的特徵來解釋所觀察到的服從現象，其中包括：（1）受試者對於實驗的參與感受到某種契約性的約束感，因為他們當初是自願參與實驗，並扮演教師的角色。（2）受試者無法預期從緩和的懲罰到令人驚恐的電擊程度所可能產生的後果，他們沒有預料到可能會遭遇到的兩難困境。（3）他們需要合理的理由來證成從實驗中撤出的決定，這一點可以解釋為何許多受試者在學習者停止回答後選擇中止實驗，這是因為學習者的抗議暗示他撤出原先對於接受電擊的承諾（Ross & Nisbett, 1991）。

¹³ 《聖經》中「善良的撒瑪利亞人」這個經典的助人故事，描述一位路過的撒瑪利亞人幫助一名傷者，但是其他自以為是的（self-righteous）人，包括一位牧師以及一位利未人（Levite）卻行經傷者而未給予協助。一般的解釋認為，他們不同的行為表現是源自於品格上的差異，牧師跟利未人被認為是冷漠無情的，而善良的撒瑪利亞人則是仁慈的典範（Campbell, 1999）。Darley 與 Batson (1973) 卻認為，可以訴諸某些情境因素來解釋此行為差異，譬如不同的時間壓力等。基本上，這則寓言提供兩個情境變項，即個人思考的內容、匆忙的程度，以及一個氣質性變項，即不同的虔誠類型反映出個人的宗教與倫理行為的動機。

¹⁴ 他們參與名為「宗教教育與職業」的研究，它由兩個部分所組成。首先，67 位受試者

基本上，Harman 引述這兩個實驗旨在凸顯人們一般具有忽略情境特徵、高估品格特質對於行為之影響力的傾向。

3. 德行倫理學者的回應

(1) 基本歸因偏誤無法證明品格特質不存在

針對 Harman 批評日常的品格思維存在著認知偏誤，德行倫理學者表示，即便基本歸因偏誤為真，也無法證明品格特質不存在，因為這分屬兩個不同的課題。基本歸因偏誤是觀察者所犯的錯誤，而品格特質究竟存不存在（亦即，被觀察的對象是否具備誠實、勇敢等特質），邏輯上獨立於觀察者對此是否有正確的認知之外。換言之，行為者是否具備某項品格特質是一回事，而觀察者對此是否有正確認知又是另一回事。Sreenivasan (2002: 54) 為此提供一個生動的類比：「從人們恰巧不擅於加法這個事實，不能據以推斷沒有總和。這同樣適用於品格特質」。即使 Harman 正確論斷由於基本歸因偏誤的緣故，我們在解釋行為時，比起情境因素，更偏好品格特質，而這確實是有問題的，但該偏誤本身並無法得出「沒有品格特質」這項結論 (Fleming, 2006; Stichter, 2005)。

但即便如此，基本歸因偏誤仍舊是個問題 (Stichter, 2005)，因為它表示我們所做的品格特質歸因非常可能都是沒有根據的 (unwarranted)。如果認知過程幾乎很難避免遭到基本歸因偏誤的侵犯，我們是否可能真正認識他人的品格，實在不無疑問，甚至「品格特質的存在」這項信念本身也可能是有問題的。如果我們的品格直覺必然有誤的話，則我們所理解的品格可能其實根本不存在

被要求填寫關於虔誠類型的人格問卷，說明他們對宗教的興趣是將它視為手段、目的或對生命意義的追尋。在第二部分，47 位受試者被要求閱讀一篇有關神學院學生新的職業選項，或善良的撒瑪利亞人寓言的短文。之後，他們被要求前往另一棟建築物，進行簡短的演說，主題是有關神學院學生的工作或善良的撒瑪利亞人寓言。出發前，他們分別被告知已經遲到、準時或稍微早到，每位受試者在路上都碰到一個人（實驗的共犯，他將在助人行為的量表上評定每位受試者）倒在走廊上，低著頭、咳嗽、呻吟著。這個人衣衫襤褸，而且狀況顯得不明確，看起來像是需要被幫助、喝醉酒、具有潛在的危險性 (Darley & Batson, 1973)。演講過後，受試者被要求填寫「個人與社會倫理的探索問卷」，旨在確認那些沒有停下腳步的受試者是否將情境知覺為與某人需要協助有關。離開前，他們被告知實驗的真正屬性，所有人似乎都了解欺騙在此實驗中的必要性 (Darley & Batson, 1973)。

(Miller, 2003; Webber, 2007a)，「品格存在」的信念可能只是我們錯誤直覺下的產物。Webber 於是指出，基本歸因偏誤對於我們日常的品格觀形成知識論上的挑戰 (Webber, 2007a)，要求我們將日常品格觀置入括弧以示質疑 (Sreenivasan, 2002)。就此而言，我們可以說基本歸因偏誤與「品格存在與否」的論題有間接的關聯性。

(2) Harman 引述的實驗無法測試品格特質存在與否

另外，德行倫理學者表示，究竟這些實驗對於「品格特質的存在」有何意義並不清楚 (Miller, 2003)。由於它們原先並非被設計用來揭露人們在品格特質上的差異，因此並不適合拿來做為證明品格特質不存在的證據 (Athanasoulis, 2000)。Stichter (2005: 3) 就表示：「Harman 應該解釋為何人們可以從品格特質既未被測試，也未受控制的實驗中，得出有關品格特質存在的結論」。筆者認為，這項批評固然有其道理，但它並無損於 Harman 的論證，因為他原本就無意使用這兩個實驗的結果直接否定品格特質的存在。這清楚顯現在他對於德行倫理學者的回應當中 (Harman, 2003: 91)：

沒有人假定這兩個實驗本身顯示品格特質並不存在。它們所顯示的是，特定情境的諸方面對於人們如何行動可以是重要的，雖然這通常不被一般人所注意到，以至於他們將某些特定的行為歸因於行動者獨特的品格，而非情境的微妙面向。

換言之，這項批評出自於對 Harman 如何利用這些實驗來發展其論證的誤解。Harman 引述這些實驗的目的僅在提供經驗證據來支持他的核心論點——基本歸因偏誤普遍存在於人們的日常思維，而非直接證明品格特質並不存在。

值得一提的是，這項批評同時反映出人們對於情境論哲學家所使用的實驗類型在方法論上的疑慮。德行倫理學家表示，Harman 與 Doris 所討論的實驗無一是觀察受試者在多元情境中的行為表現，據以判斷他們是否具備一般所理解的品格特質 (Stichter, 2005)。由於這些實驗只觀察受試者針對某個特定情境所做的反應，因此無法測試他們的氣質性傾向 (Athanasoulis, 2000)。質言之，「在單一觀察的基礎上，對於人們的行為一致性可以合理得出什麼樣的結論？」 (Kamtekar, 2004: 466) 根據日常的品格觀，倘若想要了解某個人是否具備某項

品格特質，至少需要觀察他／她在與該特質相關的許多情境中的行為表現。有鑑於這兩個實驗明顯缺乏達成此目的所需要的資源，德行倫理學者的疑慮似乎是正確的；但另一方面，基於 Harman 獨特的論證策略，這項批評並無害於他的論證。

(二) Harman 論證的第二部分

1. 品格特質的實徵性挑戰

Harman 提出對日常品格觀的質疑後，建議訴諸科學證據探討品格特質存在與否的問題。這似乎是說，除非實驗證實我們一般所理解的品格確實存在，否則就應該停止繼續使用「品格」（特質）這個說法（Webber, 2007a）。為此，Harman (1999) 引用心理學中「對品格特質的直接實徵性挑戰」的相關文獻指出，人們雖然相信有許多證據顯示個體具有不同的品格特質，但實徵研究尚未發現任何客觀證據可以支持這種信心；他進而表示，儘管這類實驗有其難度，但既有的研究結果並未支持人們這項根深蒂固的信念。他引用社會心理學家的結論，指出（Harman, 1999: 326）：

被設計用來測量同一個人格特質（例如：衝動、誠實、依賴或其他）的不同的行為計量之間的平均相關，典型上介於 0.10 與 0.20 的範圍內，甚至時常是更低的。

Harman 雖然清楚 Hartshorne、May 與 Newcomb 的研究都指出，在非常特定的情境範圍內，行為具有較高的跨情境一致性，譬如考試時誠實、午餐時愛講話，但他強調這些並非日常品格觀所關心的完整的（global）品格特質，例如：誠實、愛說話（Harman, 1999）。由於「跨情境的行為一致性」這項被我們認定是品格特質重要特徵的假定未獲得經驗證據的支持，Harman (1999: 316) 於是斷定「沒有品格這種東西，沒有人們認為存在的那種日常的品格特質」。

2. 對這類實徵研究的批評

Harman 這部分的論證，主要仰賴情境論實驗得出的「低度的跨情境行為一致性」來否定品格特質的存在。而進一步推敲可以發現，這項驚人結論來自於社會心理學「1968 年的挑戰」，這是以 W. Mischel《人格與測量》（*Personality and Assessment*）這本被公認為人格心理學重要分水嶺一書的出版為里程碑，因為它對「實質的行為一致性」這項假定提出嚴厲質疑（Ross & Nisbett, 1991）。

在這項挑戰中，支持 Mischel 論點的 3 個主要實驗分別是 Hartshorne 與 May 的誠實的一致性、Newcomb 的外向的一致性，以及 Sears 的依賴的一致性。值得一提的是，相較之下，Hartshorne 與 May 的研究最常被提及，這或許是因為相較於「外向性」與「依賴性」，「誠實」無疑是一個具有強烈道德意涵的品格特質。¹⁵ 基

¹⁵ 關於「人格」(personality)與「品格」的差異，一般同意心理學家談論的是「人格理論」，而非「品格理論」，而品格通常是道德哲學家所討論的主題 (Kupperman, 1991; McDougall, 1932)。之所以如此，主要是因為品格具有人格所欠缺的濃厚的道德弦外之音。例如：二十世紀美國重量級的人格特質理論學家 G. Allport 就明白地將品格排除在有關人格的學術討論之外，他主張品格是哲學而非心理學的論題，心理學家研究的對象是剝除道德意義後的客觀實體 (objective entities stripped of moral significance) (Peterson & Seligman, 2004)。諸如誠實、正義、勇敢等品格特質都是承載著價值的 (value-laden)，它們在道德上是善的，而它們的相反物是道德上惡的；相形之下，例如：內向、外向、沉默寡言 (taciturnity)、愛講話 (talkativeness)、害羞、活潑外放 (outgoingness)、幽默、缺乏幽默感等人格特質，則沒有清楚、明顯的善惡之分。雖然在某些情況下，人格特質會被評價為好的或壞的，不過，這往往都必須以特定的方案、計畫或任務做為參照依據，譬如，在徵求電視購物的銷售員時，「活潑外放」就比「害羞」更適合，因此被評斷為好的特質 (Goldie, 2004)。另外一項重要的差異是，品格特質基本上是「對理由有所回應的」(reason-responsive)，它們會穩定地對某些種類的理由或情境類型做出回應 (Goldie, 2004)，這尤其顯現在德行之上，因為每個德行都有它獨特的「領域」(field)，它會要求道德行動者做出符合該德行的適當反應 (Swanton, 2003)。例如：一個仁慈的人會穩定地以仁慈的方式回應處於苦難中的人，因為他們的不幸被她視為是要求她展現出仁慈行為做為適當回應的重要理由。在這種情況下，我們可以合理地詢問她為何以這種方式行動，而且我們可以預期她至少在反省過後，可以對她的行為做出解釋。而她的解釋就正好反映了「仁慈」做為品格特質的「對於理由的回應性」(reason-responsiveness)。相反地，人格特質一般都不是對理由有所回應的，譬如當一個內向的人同樣被詢問到為何他是以這種方式行動時，他可能無法解釋，或者頂多只能回答「我這樣做，因為這就是我」。但是，儘管有上述這些差異，許多學者仍舊習慣交替使用這兩個詞彙，譬如 Flanagan 就使用「道德人格」而非「道德品格」，而 Doris 雖然也清楚品格與人格有實質上的差異性，譬如他指出哲學家談的是品格，而心理學家談論人格，因為品格特質具有人格特質不必然具有的評價性面向 (Doris, 2002: 18-20)，但是，他著重在兩者的雷同之處，亦即它們對於「行為一致性」的強調，因此，他偶爾 (例如：在介紹情境論的論點時，詳見後文) 也會以人格代替

於品格特質與跨情境行為一致性密切相關的假定，Hartshorne 與 May (1930) 挑選 3 種與誠實有關的行為類型，即欺騙、說謊與偷竊，並分別設計一些測試情境來考驗受試者。實驗結果發現大量的行為不一致性，亦即大多數的受試者都是有時誠實、有時不誠實，他們於是斷定個體並不具有統一的 (unified) 誠實特質。很清楚地，Harman 就是採用這項結論，進而宣稱社會心理學證實並不存在我們一般所認定的品格。

然而，這項研究並非毫無爭議。首先，一個方法論上的疑慮是，從學童所表現的低度的跨情境行為一致性來推論成人的品格是否恰當是有疑問的 (Kamtekar, 2004)。相較於成人穩定的品格，兒童的品格尚在發展之中，因此，他們所展現的跨情境的行為一致性自然會低於成人。就此而言，以兒童樣本推論成人的行為一致性是不恰當的。Doris (2002: 63) 樂見這項批評，並表示，「人格發展中的兒童被合理地認為比完全形成的人 (fully formed adults) 表現較少的行為一致性」。事實上，這項方法論的疑慮適用於前述 3 個實驗，因為它們分別以小學與中學學童、青少年及幼稚園兒童做為觀察對象。這一點似乎是對 Harman 論證的有力批評。此外，值得進一步發展的論點是，兒童與成人行為模式上的這項差異，正足以說明品格教育為何會以兒童為主要對象。這些經驗證據或許可用以闡明品格特質的結構與發展 (Webber, 2006)，但這需要另文處理。

其次，「誠實」在實驗中被界定與操作的方式是有問題的。Sreenivasan (2002) 在這方面有詳盡的分析：

(1) 「與誠實相關的情境與行為」由誰來認定？重點是實驗者與受試者未必會以相同的方式詮釋同一個測試情境。例如：Hartshorne 與 May 把「路不拾遺」視為誠實的表現，但相信「撿到歸我」的受試者或許不認為拿幾個零錢就算是偷竊或道德上有問題的行為。假如實驗者沒有意識到這一點，他可能就會忽略社會心理學的「建構原則」，據此，任何「客觀」情境的意義取決於行動者對它的主觀理解與詮釋。問題是，受試者通常被假定分享實驗者對於情境的主觀建構 (Kamtekar, 2004)。

(2) 具體的測試情境及行為計量與誠實的相關程度為何？進行這類實驗，

非常重要的是選擇能夠真正測試到所要測量的品格特質的行為計量，一個合理的做法便是挑選該項特質的經典範例。例如：從學童的觀點而言，店內偷竊（shoplifting）比起將零錢占為己有，更稱得上是偷竊的核心例子。

（3）涉及對受試者反應的規範敏銳度（normative sensitivity），亦即，相同的行為反應可能出自於截然不同的動機或理由，而這在道德上是非常重要的。被描述成做相同事情的人，可能對它有非常不同的詮釋（Annas, 2003）。例如：本研究的一個測試情境是，受試的學童是否會為了避免讓同儕陷入麻煩而說謊。在此，他／她面臨兩個不相容的行動方案，其一是說謊以「拯救」同儕，其二是說實話以達成誠實的要求，但卻必須陷朋友於危險之中。但由於該研究只觀察外在的行為表現，並未考慮規範敏銳度，以及受試者對各種理由所做的衡量。Sreenivasan 於是斷定，由於誠實未被適當操作，所以，該研究不適合做出有關誠實存在與否的結論（Sreenivasan, 2002）。

綜言之，對這類實驗的批評主要有二：

（1）「跨情境行為一致性」被過於嚴格地設想與操弄。例如：誠實的人被期待在所有與誠實相關的情境中皆能誠實地行動，而單次不誠實的行為表現就被視為是行為不一致性的記號，被當作否定他／她具有誠實特質的證據。

（2）將注意力全然置於外顯行為的後果是，品格特質被以純粹行為主義式的方式所建構（Webber, 2006）。換言之，這些研究傾向於將品格特質視為是不經思考的刻板反應的習慣（Annas, 2003），據此，品格特質被假定能在毫不考慮其他品格特質、想法、考量的情況下，決定行為表現（Kamtekar, 2004）。關於這一點，筆者將論證未將受試者對於道德情境所做的思考與感受考量在內，這些實驗所能觀察到的頂多只是行為的氣質性傾向，而非真正的品格特質。

（三）Harman 是否成功地否定品格特質的存在？

至此已清楚顯示，這些實驗否定的是一種有問題的跨情境的行為一致性。我們質疑的是，這個以僵硬的跨情境行為一致性為特徵的觀點是否足以適當反映我們日常的品格觀？此外，Harman 需要解釋我們為何應該以這麼奇怪的方式來理解 Aristotle 的品格觀。情境論哲學家傾向於將德行理解成不為情境所左右，且具有公認可預測的行為反應的強健品格特質。德行倫理學家對此的回應是，就 Aristotle 的觀點而言，德行是以明智、彈性的方式回應情境的氣質性傾向，而非

對環境漠然的呆板的行為習慣 (Annas, 2003)。因此，那些將品格特質設想成完全獨立於行動者的思考、感受、對情境的詮釋，而單從特質的典型行為模式來設想的實驗，並無法測試 Aristotle 的品格觀；簡言之，「它們並未處理在當前的德行倫理學說法中所發現的品格與德行觀」(Stichter, 2005: 8)。於是，可以斷定由於 Harman 使用的心理學實驗對於品格特質的理解與操作是片面的、不完整的、有缺陷的，所以，他據此所發展的論證無法成功地否定品格特質的存在。

二、Doris 的論證及德行倫理學者的回應

(一) Doris 的論證

Doris 發展系統性論證駁斥傳統的品格觀，並主張以「品格的碎裂理論」(fragmentation theory of character) 取而代之。他的論證包含兩個部分：1. 他以經驗證據駁斥代表 Aristotle 品格觀的「全面論」(globalism)；2. 他提出「情境論」做為經驗上較適當的品格觀。

1. 全面論

一般認為，品格具有規律性的行為表現，即使是在有誘惑或實質壓力的情況下 (Doris, 1998)。Doris (1998) 指出，有好品格的人不容易為情境所動搖，被描述為「穩定」、「可靠」、「堅定」、「不動搖」、「臨危不懼」；相反地，缺乏品格的人與「不牢靠」、「易變」、「不忠誠」、「不忠實」、「優柔寡斷」有關。實際上，Doris 這個說法混淆了兩組品格概念，先以品格強度來說，不動搖的人是堅強而牢靠的，易變的人是脆弱、不牢靠的；再就倫理意義而言，品格有善惡之分，可靠的人是善的，不忠的人是惡的。Doris 表示，這個公認標準的品格觀在西方的倫理傳統及日常論述中頗為突出，並且由 Aristotle 的品格心理學做了很好的示範，據此，德行在行為表現上是強健的，抗拒相違的情境壓力 (Doris, 1998, 2002)。質言之，Aristotle 的品格觀十分強調「強健特質」與「行為一致性」。Doris (2005: 661) 以「全面論」代表 Aristotle 的品格觀，並說道：

我真的相信我的目標——全面論的品格觀，充斥且自然地與 Aristotle 以及許多可以被合理視為是他的智識繼承人有關，我盡力證明這個論點。

根據 Doris，全面論包括 3 個論點：

(1) 一致性（跨情境的行為一致性）：品格特質可靠地表現在與特質相關的行為上，而這橫跨大範圍的與該特質相關的情境類型，即使這些情境可能有很大的差異性。

(2) 穩定性（暫時的穩定性）：品格特質可靠地表現在與特質相關的行為上，這反映在與特質相關的類似情境的反覆測試中。

(3) 評價性整合：就某特定的品格而言，具備某項特定的評價性價值（evaluative valence）的特質，將有相當高的概率會出現類似此評價性價值的其他特質。

綜言之，全面論將品格視為是統一由強健特質所組成的評價上的集合體（association）（Doris, 2002）；而品格特質的強健性（robustness）包括行為的穩定性與一致性兩項特點（Goldie, 2004）。需要指出的是，由於 Doris 保留某種形式的穩定性論點，他的攻擊對象主要是一致性與評價性整合兩個論點。

2. 情境論及其經驗證據

Doris 主要攻擊的是，全面論所假定的實質的跨情境行為一致性。他清楚知道，若想直接證實強健特質的存在，所需要的經驗證據是在與該特質相關的多種情境類型中所觀察到的行為模式。雖然他知道這類研究的存在（即前述「1968 年的挑戰」所提及的實驗），但是，不同於 Harman 利用這些實驗結果直接駁斥跨情境的行為一致性，Doris 則採取間接策略來發展他的論證。確切地說，他藉由凸顯某些看似瑣碎、微不足道的情境特徵對行為造成的實質影響力來質疑這項假定。基本上，這項策略的靈感來自於情境論的核心要旨——情境的力量，亦即，大量的經驗證據顯示情境對行為具有決定性的影響力，一些看似不重要的情境因素卻出人意料地對行為造成重大影響（Doris, 2002）。Doris 引用的實驗，包括 A. M. Isen 與 S. F. Levin 的「心情效應」（mood effects），研究指出，受試者（電話亭裡打電話的人）是否在退幣孔撿到一角硬幣，對於他接下來是否表現助人行為具有實質的影響力。這顯示即便是非常微小的情境因素，都可能對助人行為發揮重大的影響力（Doris, 2002）。另一個實驗是 J. M. Latané 與 B. Darley 的「團體效應」（group effects）或「旁觀者效應」（bystander effects），該研究指出，是否有其他人同時在場，會影響受試者是否介入危急情境提供協助。它所傳遞的訊息是微小的情境變異足以令人忽略重要的倫理要求（Doris, 2002）。另一個實

驗則是 Darley 與 Batson 著名的「善良的撒瑪利亞人」，它顯示受試者所感受到的不同程度的時間壓力會對其助人行為有實質影響 (Doris, 2002)。綜言之，已有許多經驗證據顯示，人的行為對情境極為敏感 (situation-sensitive)，行為會因為輕微的情境變異而改變 (Doris, 2004)。Doris (2004: 3) 的推論過程可表述如下：

- (1) 如果行為典型上是由強健特質所支配的，系統性的觀察將會顯示普遍的行為一致性。
- (2) 系統性觀察並未發現普遍的行為一致性。
- (3) 行為典型上並不是由強健特質所支配的。

Doris (2002) 表示，情境因素驚人的行為影響力將造成對全面論的嚴厲挑戰。根據他的推論，品格結構倘若真的如全面論描述的那樣強健，微小的情境因素理應不會如此經常地產生驚人作用，但是，由於經驗證據顯示，人的行為具有高度的情境敏感度，因此不太可能有實質的跨情境行為一致性，一致性論點於是被推翻，認為人普遍具有強健特質的論點也備受質疑。Doris 於是宣稱「質言之，人們典型上都缺乏品格」(1998: 506, 2002: 2)、「我對於一個特定的品格說法，即那些屬於全面論的感到懷疑。我認為全面論助長了對於行為穩定性的過度膨脹」(2004: 23)。Doris 反駁全面論的論證可表述如下 (Wielenberg, 2006: 468)：

- (1) 表面上薄弱的情境因素對行為具有實質的影響力。
- (2) 心理學家無法用強健的、一致性的品格特質來解釋 (1) 這項事實。
- (3) (1) 與 (2) 的最佳解釋是人們典型上都欠缺強健的、一致性的品格特質。
- (4) 因此，人們典型上都欠缺強健的、一致性的品格特質。

Doris (2002) 接著表示，這類經驗證據來自於社會心理學中名為「情境論」的研究傳統，它旨在闡明行為具有不可思議的高度情境敏感度。Doris 有意以情境論對抗全面論，情境論包含 3 個核心論點 (Doris, 2002)：(1) 一群人的行為變異較多歸因於情境而非氣質性的差異，後者其實不如一般所認為的那樣具有

區分行為的效果。(2)系統性的觀察質疑強健特質的歸因。(3)人格不常是評價性整合的，評價上不一致的氣質性傾向很有可能「共居」(cohabit)於同一個人格之內。如前所述，情境論駁斥全面論的第一與第三個論點，但保留有關行為的暫時穩定性的論點，因為它被經驗證據所支持。對此，Doris (2002: 64) 宣稱：

一旦暫時的穩定性存在，我們就可以正當地做出高度脈絡化的氣質性傾向或「區域性」(local)特質的歸因。

就此而言，情境論並非毫無限制地懷疑行為的人格決定因素。Doris 提出的「碎裂的人格」於是被定義為：「許多特定情境中的區域性特質的評價性不整合的總和 (association)」。至此，Doris 情境論挑戰的真正意圖可理解為 (2002: 38-39)：

問題與對人格特質所做的最清晰的 (perspicuous) 刻劃有關，而非關它們的存在。情境論者並未否認人具有人格特質；她否認的是人們典型上具有足以產生高度跨情境一致性之行為的高度概括性的 (highly general) 人格特質。

對 Doris 而言，這場辯論關心的是對品格特質所做的適當描繪，而非有關它們存在與否的爭議。進一步地說，他試圖釐清人們真正具有的品格特質的精確特性，並提倡一種經驗上適當的品格觀。Goldie (2004: 63-64) 對此有貼切的說明：

明白地說，這並不是說沒有人格或品格這種東西，僅此而已，或者人們在人格及品格上沒有差異，雖然有些社會心理學家及一些哲學家有時給人這樣的印象，以為這就是他們的想法。但是在這些標題（「品格特質不存在」）與修辭的背後，存在一個稍微較精密的觀點：否定有強健的特質，意即橫跨廣泛且多樣情境範圍的穩定一致性的特質。

（二）德行倫理學者的回應

1. 無意以全面論做為一般人品格狀態的寫照

由於 Doris 聲稱要挑戰 Aristotle 的品格觀，為此，他必須滿足兩項條件。

首先，他所刻劃的全面論必須精確反映 Aristotle 對於品格心理所做的承諾（commitment）；其次，經驗證據必須成功地推翻全面論（Stichter, 2005）。德行倫理學家的回應多半集中在第一點，亦即質疑全面論是否可做為對 Aristotle 品格觀的適當描述。他們表示，「評價性整合的品格」與它的哲學對應物「德行一體說」確實很有爭議性，且容許不同的詮釋。它一般被視為是倫理理想，只可能體現在為數極少的（若有的話）完全的有德者身上，因此，全面論的品格並不適合用做反映一般人的品格狀態。換言之，Doris 錯在誤以為品格倫理學必須接受全面論做為一般人品格的真實寫照（Arjoon, 2007b; Stichter, 2005）。就此而言，若 Doris 的核心論點「人們典型上都缺乏品格」，指的是人們一般並不具有全面論所刻劃的那種品格結構，這似乎符合人們一般的預期。由於 Doris 錯誤地認為他所描述的全面論品格觀會被德行倫理學家當作是對一般人品格狀態的精確描繪，難怪他會將這項經驗發現——「具備全面論品格的前景是令人絕望的黯淡」當作拒斥 Aristotle 品格觀的重要證據。事實上，「人們一般不具有全面論品格」與我們的道德直覺相符。就德行倫理學的觀點而言，全面論品格對絕大多數人而言，只是一個值得追求的道德理想，而非品格的寫實圖像。易言之，Doris 似乎犯了「稻草人謬誤」，而盡情地攻擊一個捏造的對象（誤將全面論當成是 Aristotle 品格觀所蘊含的對於一般人品格狀態所做的經驗性宣稱）。

2. 全面論錯誤地預設品格與情境的二分

當 Doris（1998: 522）說：「我們應該能夠很有信心地預測有德者在任何特定的情境中會如何行動」時，他似乎認為德行是不為情境左右、具有可預測之行為結果的強健特質（Annas, 2003）。這說明了 Doris 的全面論預設行動者的品格與情境特徵之間的二分，彷彿它們是不相容的行為決定因素，而且兩者毫無互動關係（Annas, 2003; Arjoon, 2007a; Fleming, 2006; Solomon, 2003; Stichter, 2005）。這種以品格為堅實的建構物，且不為情境影響力所滲透的想法，不僅遭受情境論的嚴厲批評（Fleming, 2006; Perkins & Timmerman, 2005），而且德行倫理學家嚴正表示，此一全面論圖像絕對無法做為 Aristotle 品格心理學的適當描述，因為它所假定的行為模式比較像是道德初學者所表現出來的頑強的、毫無彈性可言、對情境特徵漠不關心的行為習慣；相反地，真正的有德者會以彈性、明智的方式回應情境，他所表現的情境敏感度是經由實踐與習慣養成而來的

(Annas, 2003; Fleming, 2006)。以為品格特質可以在毫不將環境因素納入考量的情況下引發行為，是天真且幼稚的想法 (Fleming, 2006)。就此而言，相對於全面論，德行倫理學反而與情境論更為接近，因為兩者都強調人的行為是對情境敏感、回應環境的。因此，Sreenivasan (2002) 表示，在某種意義上，情境論與德行倫理學的對峙是在相互誤解的情況下進行的。

3. 無法以行為對品格特質做充分說明

由 Doris (2002: 16) 所刻劃的全面論品格觀清楚顯示，他注意的焦點幾乎全在品格特質的行為表現上，儘管他確實了解品格特質的多面向 (multifaceted) 特性，例如：

將德行描述為行為的氣質性傾向只是一個不完全的說法；德行標準上被認為牽涉的不只是以外顯行為的形式發生「在外頭」，而且包括以動機、情緒與認知的形式發生「於內在」。

他承認在《缺乏品格：人格與道德行為》 (*Lack of Character: Personality and Moral Behavior*) 一書中，他聚焦於「外顯行為」的層面，而這只是道德運作的一個面向而已 (Doris, 2005)。Doris (2002: 15) 明白：

品格或人格特質的歸因，除了別的以外，是指在某些誘發的情境下，某個人傾向於以某種方式行動。(斜體為筆者所加)

但是，Adams (2006: 121) 很正確地指出：

儘管有「除了別的以外」這項限定條件，但對我而言，Doris 似乎對所謂的「別的東西」無話可說，反而一面倒地聚焦於行為的氣質性傾向。

而這所造成的不良後果是，在使用德行詞彙時，Doris 似乎並未仔細區分外顯行為與品格評價的差異 (Stichter, 2005)。但對德行倫理學而言，這項區分至關重要。例如：誠實的行為不必然表示行為者是個誠實的人，因為一個人可以誠實地行動，但卻不見得應該被歸類至誠實這項特質 (Stichter, 2005)。光憑外顯行為而未考慮行為者的動機，不足以判斷行為者是否誠實。總之，由於 Doris 錯誤地從行為主義的角度看待品格特質，將它視為是以某種方式回應某些情境

類型的氣質性傾向 (Webber, 2006)；在他行為主義式描述下的全面論無法做為 Aristotle 品格觀的適當反映。具體而言，情境論實驗未將德行的兩個重要層面納入考慮，即道德行動者的行為理由，以及行為時的感受與情緒反應 (Stichter, 2005)。例如：為了測量 Milgram 的實驗受試者是否具有憐憫心，除了根據他們是否拒絕繼續參與這項實驗外，應該將他們在實驗過程中與實驗過後所經歷的感受也都納入考慮 (Solomon, 2003)。為了深入了解受試者的反應與品格狀態，單純地觀察他們是否表現出呆板的行為一致性將嚴重忽略一些重要且有意義的面向。

4. 行為者會主動詮釋情境因素

在駁斥 Doris 行為主義式的說法後，Webber 提議以「調節」理論 (the regularity theory) 適當詮釋 Aristotle 的品格觀，因為它能夠解釋情境論的實驗發現，具有較佳的解釋效度 (Webber, 2006)。根據調節理論，品格特質被視為是回應特定情境類型、有一定強度、傾向於做出某種行為的氣質性傾向 (Webber, 2006)。它的優點是，可以對行為者在面臨複雜的道德情境時的道德心理做出很好的說明。在這種情況下，多元的情境特徵對行為者提出不下於一種德行的要求，因此，很有可能同時誘發他／她多元的行為傾向。由於他／她或許無法同時充分回應所有的要求，因此，必須衡量它們的相對重要性，最終的決定與行為主要取決於哪項特質最強烈、哪項邀請最有力 (Solomon, 2003; Webber, 2006, 2007b)。該理論衍生的一個結果是，某項特質可能很少表現於外顯行為上，因為當它與其他特質衝突時，它可能時常是相對弱勢的 (Fleming, 2006)。此外，它也可以說明某些受到壓抑的要求可能改以情緒反應的方式來表現。譬如 Milgram 的一些受試者雖然遵照實驗者的要求電擊學習者，但是，他們情緒上的張力反映出他們具有抗拒電擊他人的傾向 (Webber, 2006)。就 Aristotle 的觀點而言，有德者的行為是受到出現於相同情境中的各種行為傾向所調和的 (Webber, 2006)。他／她必須衡量情境中的各種要求，而最終行為所反映的是慎思過後各種行為傾向的相對強度。畢竟，道德卓越包含在相互衝突的價值中取得適當平衡的能力 (Watson, 1984)。在衡量過程中，某些看似不相關或細微的情境因素，例如：時間壓力、實驗者的命令等，對受試者而言都可能相當重要，於是，在其心中造成強而有力的心理驅策力、誘惑或情緒，它們的出現可能使一個原本無害

的情境，轉變成道德上具有挑戰性的情境（Wielenberg, 2006）。這個說法與前述的建構原則相符，亦即，任何「客觀」情境的影響力取決於行動者對它的主觀詮釋與建構（Ross & Nisbett, 1991）。情境論哲學家似乎未充分考慮到行動者對情境的主動詮釋，所以，才會當某些「客觀上」顯得微不足道的情境特徵對行為產生巨大影響力時，感到訝異不已。

（三）Doris 是否成功駁斥 Aristotle 的品格觀？

在此可以斷定 Doris 的論證未能符合 Stichter 的兩項要求。就第一項要求而言，首先，Doris 問題重重的全面論並無法適當反映 Aristotle 心目中的有德者的行為模式。全面論預設的品格與情境的二分，與 Aristotle 有德者的道德心理相違背，他是對情境敏感、明智、彈性的方式行動的。再者，即使全面論可做為 Aristotle 品格心理學的適當表達，它頂多也只能被視為是對為數極少的真正有德者，而非大多數人的品格狀態的描述。就此而言，人們典型上不具有強健品格結構的這項經驗發現並無新意。其次，就第二項要求而言，即使經驗證據否定全面論所假定的跨情境行為一致性，這也無傷於 Aristotle 的品格觀，因為 Doris 所引用的實驗根本不足以對它進行測試。再者，即便 Doris 可以證成他的論點「人們典型上欠缺強健的品格特質」，這也無損於 Aristotle 的品格心理學，因為 Aristotle 並未預期強健特質可以廣泛地為人所擁有。相反地，強健特質做為一種道德理想，需要持續不斷的努力，才有逐漸迫近的可能性。這個觀點被稱做「經驗上適度的」（empirically modest）立場，Doris 承認這不受社會心理學的威脅（Doris & Stich, 2005）。

最後，有兩點有助於澄清 Doris 的立場：

1. Doris 強調《缺乏品格》無意表示人們是「沒有品格的」（characterless），它想表達的是人們真正擁有的品格是不完全可靠的。他說道（2004: 23）：

「缺乏品格」旨在宣告對於全面論品格觀的懷疑，而非難以置信地否認個體擁有影響他們如何生活的個人特質。全面論只是對於這些特質的一種建構，儘管是一種格外有影響力的建構，拒絕它並不是否認品格或品格特質的存在。

情境論哲學家一般並無意主張品格是不存在的，而是旨在闡明人們並不具有

可以展現暫時穩定性與跨情境行為一致性的強健特質（Goldie, 2004）。

2. 藉由駁斥全面論的品格觀，Doris 旨在凸顯人類真實的品格樣態（Arpaly, 2005: 643）：

無法以徵友廣告（personal-ad）的風格（誠實的、忠實的、腳踏實地等）描述，只能由 Balzac 以 30 頁的篇幅加以描寫。

這是因為在嚴格的意義上，幾乎沒有人是真正完全勇敢、誠實或審慎的（Arpaly, 2005），這於是促發我們進一步思考什麼才是品格特質歸因與評價的適當語言。

肆、對品格教育的啟示

一、品格教育需關照（道德）品格的完整內涵——外顯行為與內在道德心理

這場品格辯論最大的貢獻在於釐清（道德）品格的本質與內涵。確切地說，德行倫理學家凸顯，當 Harman 與 Doris 誤將外顯行為的跨情境一致性視為品格（特質）最關鍵，甚至是唯一的表徵時，已嚴重窄化品格的內涵，扭曲品格的本質。實則，對道德品格而言，主體內在道德心理的重要性並不亞於外顯行為；看似有德的行為模式若缺乏相應的道德心理，並無法歸給道德行動者德行。當代品格教育十分重視改善受教者的行為表現，透過價值教學試圖促成良好行為的表現（Lockwood, 1997），這從教育部「品德教育促進方案」強調遵循行為準則，以及教育實務看重生活與行為常規可得到印證。雖然基於品格教育兼具知善、樂善、行善的知情意行合一的特點，對於道德行為的重視原是無可厚非的，畢竟，道德實踐對於道德品格的涵養與德行的養成是不可或缺的，而且行為表現又是彰顯主體品格狀態的重要指標，但是，誠如 Adams 對於 Doris 中肯的批評所揭示的，道德行動者內在道德心理的運作，包括前述「知善」與「樂善」的面向也是判斷其道德品格時必須納入考量的重要參照。這對於當前品格教育的意義在於提醒教育者除了行為層面外，實有必要將更多的心力放在了解受教者的道德認知、感

受、動機等道德心理面向，並藉此掌握可能有助於改善其道德品格的關鍵所在。

二、基本歸因偏誤彰顯品格特質歸因的難度與複雜性

基本歸因偏誤的提出，有助於增進我們的自我了解（self-knowledge），它指出由於認知偏誤的緣故，我們並不擅於正確判斷他人的品格狀態，但透過審慎克服認知偏誤的干擾，我們仍舊可以盡力避免錯誤歸因的產生；換言之，基本歸因偏誤並未全然推翻品格特質歸因的可行性。藉由小心避開錯誤的實踐，我們仍然得以保留一種看待自我與他人的重要方式（Goldie, 2004）。其中，為了避免過度歸因等錯誤，品格特質的歸因必須建基於充分的訊息之上。但問題是，何謂「充分的訊息」似乎並無單一明確的標準。例如：對於多少次的觀察、在多少情境類型下的觀察，才足以做出有根據的品格特質歸因，似乎皆無標準答案。此外，由於人際的互動必然受到一定的情境範圍與時間長度所限，無可避免地，據以做出的品格特質歸因總是片面、不全的。這對於品格教育的啟示是，教育者必須以非常審慎的態度面對品格特質歸因這項任務，避免因錯誤歸因所造成的不良後果，例如：受教者可能因此產生不好的自我意象或自我挫敗預言（self-defeating prophecies）效應等。其次，品格特質歸因應該被視為是一種合作性的任務，而這有賴於施教者彼此交換對於同一個孩童的認識，以求對他／她的品格狀態有較完滿、正確的掌握。

三、完整的品格特質的罕見性，促使我們反省品格特質歸因與評價的適常用詞

完整的品格特質（global character trait）的罕見性，促使我們反省使用「概括性特質語詞」（general trait terms）這項習慣的適當性。由於強健特質（例如：德行）的歸因在大多數的狀況下，是沒有根據的（Doris & Stich, 2005），我們所熟悉的特質語詞，例如：誠實、慷慨、善良等，並無法精確地描述或評價大多數人的品格，這於是引發什麼才是品格特質歸因與評量之適常用詞的問題。對此，Goldie（2004）表示，我們起初歸給他人的特質或許是強健的，但是，隨著我們與他人的心理距離的縮短，這些歸因應該永遠都有修正與精鍊的可能性。換言之，初步歸因所使用的概括性特質的語詞往往是粗略、不精確的，在隨著對他人

有更深入的認識後，需要借助於較精確的特質語詞加以精鍊。此外，由於品格處於持續發展當中，這使得將對他人品格的判斷予以固定化（stabilise）顯得不甚合理。這對於品格教育的啟示是：第一，品格特質歸因與評量絕非一蹴可幾、一勞永逸的事情，隨著孩童品格的發展與變化，必須隨時更新對他／她的認識，而這往往需要仰賴教育人員的相互合作，甚至是學生同儕的參與，藉以獲得更充分的訊息。第二，使用精確的品格特質詞彙非但能發揮較佳的品格評量功能，而且能明確標示出有待改善的品格缺陷所在，指明後續改進的確切方向。

四、情境因素微妙的行為影響力有助於解釋道德現象及改善道德行動

人的行為容易被情境因素，例如：誘惑與壓力所影響，早已為人所熟知。Aristotle 則凸顯自我了解在預測及克服潛在的負面情境影響力的重要性，他指出，「我們必須考慮自己容易被牽著走的事物」，並「將我們自己拉向相反的一端」（Aristotle, trans. 1998: 46）。而這種關於自我的知識主要來自於經驗及自我反省。情境論進一步的貢獻在於揭露某些看似不相關、瑣細的情境因素所具有的強大的行為影響力。於是，社會心理學家警告我們要留意表面上看似不重要的情境特徵（Wielengberg, 2006）。對此，Sabini 與 Silver（2005: 561）表示，「對可能以微妙的方式影響你的行為的情境特徵保持敏感」的這項建議，其用處並不大，因為它過於籠統，幾乎等同於要求人們對所有事物提高警戒。類似地，人格心理學家 Funder（1999）也表示，儘管情境論者已經成功地論證情境具有壓倒性的重要性，但他們似乎並未對情境變項做測量，以明確指出情境究竟是如何，以及多大程度上影響行為。對此，改善之道在於指明經證實具有微妙的行為影響力的具體情境特徵為何。例如：一些可能妨礙道德思辨或行動的情境因素，包括「滑坡效應」¹⁶（slippery slope）、害怕尷尬、勇於面對他人之過錯的困難等（Sabini & Silver, 2005）。這些發現有助於我們對一些道德現象有更充分的認識，進而改善道德思維與行動。例如：透過教導學生辨認一些情境因素對行為可能產

¹⁶ 這指的是 Milgram 實驗中，電擊強度以每次 15 伏特的比例增加，這種「逐步」的特性使受試者很難證成他們從實驗中撤離的決定。

生的作用，將「可能產生自我挫敗預言，並且創造機會做出違背以某種（不道德的）方式行動之情境壓力的道德選擇」（van IJzendoorn, Bakermans-Kranenburg, Pannebakker, & Out, 2010），因而具有教育意義。

五、情境管理與品格建構應被視為促成道德行為的夥伴

基於情境的潛在行為影響力，Doris 建議將焦點放在管理可能遭遇到的情境，避開危險的道德情境，親近有助於產生道德行為的情境，藉由事先的篩選可避免完全仰賴意志力來抵抗具有誘惑力的情境（Doris, 1998）。情境論的口號——「人！環境！事物！」，是「情境管理」的關鍵所在（Arjoon, 2007a）。但是，由於我們無法完全掌控所遭遇的情境，加上有些情境壓力的廣泛影響力是無法避免的（Kamtekar, 2004; Wielenberg, 2006），我們有時被迫必須面對道德上危險的情境。基於這項體認，古希臘哲學家如 Socrates、Plato、Aristotle 強調認識德行的本質，以及如何養成德行的重要性（Wielenberg, 2006）。質言之，情境管理的效用非常有限，而且它無法完全取代品格發展的功能，因此兩者應該被視為是促進道德行為的合作夥伴。Arjoon 對此表示贊同（2007a: 12）：

為了促進倫理上公正的行為，人們需要借助符碼、規則、規章與強制來處理情境特徵，並藉由教育與訓練，特別是透過德行的發展，處理內在特質。

更重要的是，情境管理必須奠基在對自我品格的認識上，認清自己的品格是不完美的、有缺陷的，清楚哪些情境特徵容易對自己產生誘惑力或壓力等，有效的情境管理才有立足點可言。

伍、結論

情境論哲學家表達對 Aristotle 品格觀的質疑，因為經驗證據顯示，人們極少展現跨情境的行為一致性（而這正是全面性品格特質的重要特徵），他們於是斷定 Aristotle 的品格觀無法做為人類真實品格心理的適當圖像。當代德行倫理學家則回應表示，Aristotle 本來就無意以全面論的品格觀做為一般人品格心理的寫

照，全面性品格特質也未被預期能廣泛地為人所擁有，事實上，對於絕大多數人而言，它代表的只是一個值得努力追求的倫理理想。更重要的是，這些實驗所操弄的行為主義式的品格觀並無法適當反映，遑論測試 Aristotle 的品格觀。然而，儘管情境論的挑戰並未成功，藉由引進哲學與經驗心理學的對話，這場辯論提供我們得以深入檢視品格本質的新觀點。此外，情境論的經驗證據似乎有助於我們以更貼近經驗現實的角度，重新思考「德行養成」這項教育活動，而這有待另文詳加說明。

致謝：本文改寫自筆者博士論文，在此對指導老師 Dr. Graham Haydon 表達最深的感謝。另外感謝匿名審查委員與編輯委員提供的寶貴修正意見。

參考文獻

李琪明（2006）。新品德教育的興起與發展——美國經驗在臺灣的反思與轉化。《課程與教學季刊》，9（2），55-74。

【Lee, C.-M. A. (2006). New character education – American experience and its relevance to Taiwanese context. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 9(2), 55-74.】

李琪明（2009）。臺灣品德教育之反思與前瞻。《學生輔導季刊》，107，6-20。

【Lee, C.-M. A. (2009). Character education in Taiwan: Retrospect and prospect. *Student Counseling Quarterly*, 107, 6-20.】

Adams, R. M. (2006). *A theory of virtue: Excellence in being for the good*. Oxford, UK: Clarendon.

Annas, J. (2003). Virtue ethics and social psychology. *A Priori*, 2, 20-31.

Aristotle (1998). *The Nicomachean ethics* (D. Ross, Trans.). Oxford, UK: Oxford University Press.

Arjoon, S. (2007a, August). *Reconciling the person-situation-virtue ethics controversy*. Paper presented at Cave Hill Philosophy Symposium, Cave Hill, WI.

Arjoon, S. (2007b). Reconciling situationist social psychology with virtue ethics. *International Journal of Management Reviews*, 10(3), 221-243.

- Arpaly, N. (2005). Comments on *Lack of Character* by John Doris. *Philosophy and Phenomenological Research*, 71(3), 643-647.
- Athanassoulis, N. (2000). A response to Harman: Virtue ethics and character traits. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 100(1), 215-221.
- Badhwar, N. K. (1996). The limited unity of virtue. *Noûs*, 30(3), 306-329.
- Blum, L. (2003, August 2). Review of *Lack of character: Personality and moral behavior*. *Notre Dame Philosophical Reviews*. Retrieved August 1, 2009, from <http://ndpr.nd.edu/review.cfm?id=1344>
- Campbell, J. (1999). Can philosophical accounts of altruism accommodate experimental data on helping behavior. *Australasian Journal of Philosophy*, 77(1), 26-45.
- Carr, D. (2008). Character education as the cultivation of virtue. In L. P. Nucci & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education* (pp. 99-116). New York: Routledge.
- Cooper, J. M. (1998). The unity of virtue. In E. F. Paul, F. D. Miller, & J. Paul (Eds.), *Virtue and vice* (pp. 233-274). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Darley, J. M., & Batson, C. D. (1973). From Jerusalem to Jericho: A study of situational and dispositional variables in helping behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 27(1), 100-108.
- Doris, J. M. (1998). Persons, situations, and virtue ethics. *Noûs*, 32(4), 504-530.
- Doris, J. M. (2002). *Lack of character: Personality and moral behavior*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Doris, J. M. (2004). Book symposium on *Lack of Character*. Retrieved March 5, 2008, from <http://instruct1.cit.cornell.edu/courses/phi663/doris.PPR.penult.7.7.pdf>
- Doris, J. M. (2005). Replies: Evidence and sensibility. *Philosophy and Phenomenological Research*, 71(3), 656-677.
- Doris, J. M., & Stich, S. P. (2005). As a matter of fact: Empirical perspectives on ethics. In F. Jackson & M. Smith (Eds.), *The Oxford handbook of contemporary philosophy* (pp. 114-152). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Flanagan, O. (1991). *Varieties of moral personality: Ethics and psychological realism*. London: Harvard University Press.
- Fleming, D. (2006). The character of virtue: Answering the situationist challenge to virtue ethics. *Ratio*, 19(1), 24-42.
- Funder, D. C. (1999). *Personality judgment: A realistic approach to person perception*. San

Diego, CA: Academic.

Goldie, P. (2004). *On personality: Thinking in action*. London: Routledge.

Halper, E. (1999). The unity of the virtues in Aristotle. *Oxford Studies in Ancient Philosophy*, XVII, 115-143.

Harman, G. (1999). Moral philosophy meets social psychology: Virtue ethics and the fundamental attribution error. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 99, 315-331.

Harman, G. (2003). *No character or personality*. *Business Ethics Quarterly*, 13(1), 87-94.

Hartshorne, H., & May, M. A. (1930). A summary of the work of the character education inquiry (Part II). *Religious Education*, 25(8), 754-762.

Hursthouse, R. (1999). *On virtue ethics*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Jost, J. T., & Jost, L. J. (2009). Virtue ethics and the social psychology of character: Philosophical lessons from the person-situation debate. *Journal of Research in Personality*, 43(2), 253-254.

Kamtekar, R. (2004). Situationism and virtue ethics on the content of our character. *Ethics*, 114(3), 458-491.

Kristjánsson, K. (2002). In defence of 'non-expansive' character education. *Journal of Philosophy of Education*, 36(2), 135-156.

Kristjánsson, K. (2006). Habituated reason: Aristotle and the "paradox of moral education". *Theory and Research in Education*, 4(1), 101-122.

Kunda, Z. (1999). *Social cognition: Making sense of people*. Cambridge, MA: MIT.

Kupperman, J. J. (1991). *Character*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Lee, C. M. A. (2009). The planning, implementation and evaluation of a character-based school culture project in Taiwan. *Journal of Moral Education*, 38(2), 165-184.

Leming, J. S. (1997). Whither goes character education? Objective pedagogy and research in education programs. *Journal of Education*, 179 (2), 11-33.

Lockwood, A. L. (1997). What is character education? In A. Molnar (Ed.), *The construction of children's character: Ninety-sixth yearbook of the national society for the study of education* (pp. 174-185). Chicago: NSSE.

MacIntyre, A. (1985). *After virtue: A study in moral theory* (2nd ed.). London: Duckworth.

McDougall, W. (1932). Of the words character and personality. *Journal of Personality*, 1(1), 3-16.

McLaughlin, T. H., & Halstead, J. M. (1999). Education in character and virtue. In J. M. Halstead & T. H. McLaughlin (Eds.), *Education in morality* (pp. 132-163). London:

Routledge.

Merritt, M. W. (2000). Virtue ethics and situationist personality psychology. *Ethical Theory and Moral Practice*, 3(4), 365-383.

Milgram, S. (1963). *Behavioral study of obedience*. Retrieved October 16, 2007, from http://66.102.1.104/scholar?hl=en&lr=&q=cache:5WvYi_c29BsJ:sociology.tamu.edu/

Miller, C. (2003). Social psychology and virtue ethics. *The Journal of Ethics*, 7(4), 365-392.

Noddings, N. (1997). Character education and community. In A. Molnar (Ed.), *The construction of children's character: Ninety-sixth yearbook of the national society for the study of education* (pp. 1-16). Chicago: NSSE.

Oakley, J., & Cocking, D. (2001). *Virtue ethics and professional roles*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Perkins, D., & Timmerman, J. E. (2005, October). *A critical examination of the debate over virtue ethics and situationism*. Paper presented at the Christian Business Faculty Association 25th Annual Conference, San Diego, CA.

Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York: Oxford University Press.

Prinz, J. (2009). The normativity challenge: Cultural psychology provides the real threat to virtue ethics. *The Journal of Philosophy*, 13(2/3), 117-144.

Pritchard, I. (1988). Character education: Research prospects and problems. *American Journal of Education*, 96(4), 469-495.

Ross, L., & Nisbett, R. E. (1991). *The person and the situation: Perspectives of social psychology*. Philadelphia: Temple University Press.

Sabini, J., & Silver, M. (2005). Lack of character? Situationism critiqued. *Ethics*, 115(3), 535-562.

Solomon, R. C. (2003). Victims of circumstances? A defense of virtue ethics in business. *Business Ethics Quarterly*, 13(1), 43-62.

Sommers, C. H. (2002). How moral education is finding its way back into America's schools. In W. Damon (Ed.), *Bringing in a new era in character education* (pp. 23-41). Stanford, CA: Hoover Institution Press.

Sreenivasan, G. (2002). Errors about errors: Virtue theory and trait attribution. *Mind*, 111(441), 47-68.

Sreenivasan, G. (2008). Character and consistency: Still more errors. *Mind*, 117(467), 603-612.

- Sreenivasan, G. (2009). Disunity of virtue. *The Journal of Ethics*, 13(2/3), 195-212.
- Stangl, R. (2008). A dilemma for particularist virtue ethics. *The Philosophical Quarterly*, 53(233), 665-678.
- Statman, D. (Ed.). (1997). *Virtue ethics: A critical reader*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Stichter, M. (2005, October). *No lack of character: Social psychology and virtue ethics*. Paper presented at 2005 Virginia Tech Graduate Student Conference, Blacksburg, VA.
- Swanton, C. (2003). *Virtue ethics: A pluralistic view*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- van IJzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J., Pannebakker, F., & Out, D. (2010). In defence of situational morality: Genetic, dispositional and situational determinants of children's donating to charity. *Journal of Moral Education*, 39(1), 1-20.
- Watson, G. (1984). Virtues in excess. *Philosophical Studies*, 46(1), 57-74.
- Webber, J. (2006). Virtue, character and situation. *Journal of Moral Philosophy*, 3(2), 193-213.
- Webber, J. (2007a). Character, common-sense, and expertise. *Ethical Theory and Moral Practice*, 10, 89-104.
- Webber, J. (2007b). Character, global and local. *Utilitas*, 19(4), 430-434.
- Wielenberg, E. J. (2006). Saving character. *Ethical Theory and Moral Practice*, 9(4), 461-491.
- Wolf, S. (2007). Moral psychology and the unity of the virtues. *Ratio*, 20(2), 145-167.

期刊徵稿：<http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/BER/?f=oa>

高等教育出版：<http://www.edubook.com.tw/?f=oa>

高等教育知識庫：<http://www.ericdata.com/?f=oa>