

教育研究集刊

第四十八輯第三期 2002年9月 頁93-118

日本道德教育理念的理論結構 與儒家思想作用之分析

梁忠銘

摘要

日本道德教育理念的理論結構可以用公共事務性格（公德）對私人事務性格（私德）為橫軸，並以橫軸區分為戰前（1945以前）與戰後（1945以後）兩大分界線。另外以神權思想對人本思想為縱軸，再以公德私德概念與神聖人俗的思想描繪出道德教育理念的四個類型：I忠君愛國型、II崇神敬祖型、III奉公減私型、IV立身出世型。這四種類型基本上同時存在，但隨著國家與社會的發展，而偏向某種型態的發展。同時再以道德教育內涵的變遷為內面結構，描繪出構成日本道德教育的外層（形式）與內核（實質）的雙重理論結構，其結果歸納出日本道德教育理念的理論結構呈現出三點特質：

(一)戰前偏重於神權思想，戰後偏重於人本思想的理論結構。

(二)戰前重公德輕私德，戰後輕公德重私德的理論結構。

(三)外（形式）方內（實質）圓的雙重理論結構。所謂外方內圓也就是說在表面形式上，日本戰前與戰後其道德教育的理論結構方正有序、條理

本文作者為國立台東師範學院教育研究所副教授

通訊之電子郵件為：liangcm@cc.nttcc.edu.tw

投稿日期：2002年4月8日；採用日期：2002年5月6日

分明。但是內面實質上，即使是其基本的思想在戰前為儒家思想，在戰後為歐美思想的體系，兩者雖然為截然不同的思想體系，卻呈現出圓融貫通、互為表裏的結構特質。

上述特質影響日本的社會文化甚深，一般來說日本的社會文化具有相互競爭但講求協調，在對立中尋求共識，減少不必要的內在消耗，尋求最大的共同利益，造就安定的社會以利國家的持續發展。

這或許是我們在強調學習西方民主式的社會體制與理念當中，對於日本詮釋儒家思想的實用意義方式，融入學校道德教育的方法，應是值得我們加以深思之處。

關鍵字：日本教育、道德教育、儒家思想、教育理念

Bulletin of Educational Research

June, 2002, Vol.48 No.3 pp.93-118

The Influence of Confucian Thought on the Theoretical Structure of Japanese Moral Educational Ideals

Chung-Ming Liang

Abstract

The theoretical structure of Japan educational concept presents three characteristics:

1. It valued the theocratic thought before 1945, but after 1945 it turned to humanitarian thought.
2. It valued the public morality before 1945, but after 1945 it valued the personal morality more.
3. It develops a double theoretical structure-orderly form and unified substance, which means that in the outward appearance, Japanese moral education, whether before 1945 or after, presents an orderly theoretic structure. However, in the inward substance, Japan moral education integrated the Eastern Confucian thought (the base of thought before 1945) and Western thought (the base of thought

Chung-Ming Liang is the associate professor at the Graduate Institute of Education, National Taitung Teachers College, Taitung, Taiwan, R.O.C..

E-mail address: liangcm@cc.nttcc.edu.tw

Manuscript received: Apr. 8, 2002; Accepted: May 6, 2002

after 1945) into a unified structure.

The above three characteristics deeply influence Japanese social culture. Japanese society values not only mutual competition, but also coordination. That means people in Japanese society always try to find the consensus under the adverse circumstance in order to avoid the unnecessary conflicts over domestic affairs and to derive the maximum public benefit. Finally, what they do creates a stable society to promote the incessant growth.

Keywords: education in Japanese, moral educational, Confucianism, educational thought

壹、前言

本研究目的在透過文獻解析結果與文件分析法，一窺近現代日本學校教育實施道德教育的內容，並探討其道德教育理念與其受儒家思想影響的過程，進而描繪出其道德教育理念的理論結構與其特質。

明治維新初期是日本在其政治、經濟制度上徹底捨棄中國模式、擷取歐美科學文明與國家經營及近代工業移植摸索的過程，同時也進行有計畫且大規模的開發其國民能力的時期。從其1854年日美和親條約的簽訂，即象徵著其幕府時代鎖國政策即將崩壞，也是日本開始正式的大量接觸與引進歐美諸國的先進文明之時期（堀松武一，1985：269）。

另一方面，在短時間內大量引進歐美之近代文明及生產樣式，對於日本的社會文化及精神狀況必然會產生巨大的衝擊。雖然，當時受到實際的影響是很難預料或實證，即使如此，確立社會因應策略卻又是不得不處理的重要問題。關於此點，日本在思想上將傳統的「和魂漢才」之說，迅速的將西洋文化融入其思想體系之內，轉換成「和魂洋才」之論。「和魂洋才」與中國之「中體西用」論之間，或許可認定有若干的共通性也說不定。即是在因應歐美列強勢力的策略上，一概都承認西洋是在科學與技術較為優秀，但在精神文化或道德上，必須堅持本國較為優秀的想法（由井常彥、J・ヒルシュマイヤー，1977：98）。但「洋才和魂」之說與中國「中體西用」論的最大不同之處，在於日本「和魂洋才」之說，能確實吸收西學之精髓，除傳統之迂腐，揚傳統之精華。而中國「中體西用」論，雖然強調以新學為用，但其根本仍然是以舊學為體，不能改傳統中學之舊、除傳統之迂腐、揚傳統之精華，也就是不能增新替舊（董寶良、周洪宇，1997：50），達到文化革新、社會改革的目的。

事實上，近代日本在其國家發展的政策上也積極且確實的採取利用「洋才」的現實發展方式。在產業發展上能「殖產興業」，在經濟國力上能「富國強兵」，以期達到「文明開化」的雙重目的。強兵就必須先富國，在論

及富國這一方面而言，為達到此目的，則是先確立歐美的生產體制。此外，國家的富強與國民的富強直接相關，國民的富強則是隨著國民的知識成長而增進，因此教育的普及和振興被列為國家發展第一個重要課題。期望利用教育的力量，經由統合國民的意識，形成共同的奮鬥目標與問題意識，使其國民能同心協力對抗歐美、甚至與歐美並駕齊驅，進而超越歐美文明，確立民族自尊的目的。

在形成「富國強兵」共同意識之下，當時的主政當權者認為採用威權主義式的中央集權國家與共同體主義，及強調天皇制原理，可有效因應戰爭的動員、掌握人心、與安定政治的特質（豬口孝著，1993/1994：203），是最適合日本國家體制發展的方向。因此，領導者為便於統括教育政策，設立新的教育行政機構「文部省」（相當於我國教育部，2001年已更名為文部科學省）於明治4年（1871）。隔年，為了確立近代的學校教育制度，頒布了「學制」。「學制」是粹取當時國勢興盛的法國之中央集權主義為典範，一方面因為制定該學制的擬訂是由留法學者們所主導，另一方面則是當時法國的中央集權思想適合日本國家發展的方向。但是教育內容則是採用以知識本位與實利本位的美國實學主義為課程設計的思考依據（多賀五秋郎，1956：17-26）。另外，經由「學制」的頒布，將江戶時代以來就存在的藩校、鄉校、鄉學、私塾、寺子屋等各種民間既存的教育設施編入近代的學校制度，一以達到整合與利用現有教育資源，二以利於國民教育的統合與國民教育內容的統一施行的多重目的。

日本從其開始實施「學制」以來，因為制度與教育內容現實的乖離，大約經過十數年摸索和試行的時期，數次的修定之後，學校制度的輪廓才逐漸明朗化（多賀五秋郎，1956：48-58；堀松武一編，1985：111）。並隨著明治19年（1886）立憲體制的政治制度建立，即是內閣制度的實施取代了長久以來類似中國式的太政官制度，使政府的機制更趨近於歐美的政治制度。在教育制度上也隨即將剛改定不久的教育令廢止，並根據學校的種別，制定不同的學校令，企圖利用新教育制度的實施，以因應國家及社會

的發展，柔軟且迅速的調整各階段的教育內容。在國家教育的方針方面，更是期望透過學校教育來完成合理思考能力的提升，進而形成國家社會的倫理規範。同時也透過道德教育與軍事教育來發展體育教育與加強團結概念的形，並且思考如何透過學校教育來達到培養國民的愛國情操之時，將軍隊式教育或軍事訓練的方式導進學校，即所謂的「兵式教練」課程的實施。企圖藉由「兵式教練」來達成其國民具有「體育的發達」、「武毅順良」、「忠君愛國」性格（堀松武一編，1985：132）之形成，再加上傳統的儒家道德觀念，應可完成「忠君愛國」的國民道德標準，建立天皇制軍國主義國家的理論基礎。

貳、「富國強兵」、「文明開化」、 「天皇制」與儒家思想的受容

明治維新（1868）前後，西洋的學問思想大量的流入日本。當時，在「文明開化」的潮流之中，所要導入西方文化是「科學」和「民主」兩大文化。而長久以來以人為中心的中國儒家道德與理想（樊和平，1995：4），基本理念上與明治維新主張大政奉還的君主觀及國家體制相剋，因此「天皇制」如何取得統治上的大義名分（正統性）以自處，儼然成為國家維新的最大課題（青木孝賴等編，1980：16；豬口孝，1993/1994：215）。其實自從江戶中期歐美勢力入侵以來，儒學已無力阻止幕府體制的崩壞，有識之士也洞悉到儒家思想的有限性，開始懷疑儒學的思想體系，甚至大膽的批評（張鶴琴，1987：120）。主要代表之一可舉當時的洋學者「福澤諭吉」，同時也是一位精研中國古典的一位儒學家，在其著作《文明論之概略》中論及，阻礙中國、朝鮮與日本的前進與發展的主因為尊崇尚古主義，尚古主義即是缺乏文明精神的儒教主義或者是立足於儒教的封建式門閥制度（今永清二，1979：198-199）。此外，福澤氏亦於明治4年（1871）發表「學問のすすめ」，認為讀遍中國經書史類將無法助長日本經濟的發展（高

橋俊乘，1933：530），進而指摘儒家主義缺乏真正的實學（利）主義思想。過度強調儒家思想將會阻礙日本的資本主義的發展，也將會危及發展富國強兵的正常進展（安川壽之輔，1970：339）。因此主張日本若要發展歐美科技文明化，也就是保證要西洋化能成功，就必須排斥儒教主義¹。

福澤氏雖然堅決的認為儒家理念是阻礙日本社會文明化進步的元兇（今永清二，1979：200）。可是，卻也不否認儒家主義的「道德」原則、特別是以忠孝為主體的儒教道德觀念，具有安定社會規範的價值。認為「孝」是「萬物中至尊至靈人類的精神」，「忠」為維持「社會的安寧」，達成文明的目的。當然其前提是在加以修正增補之後，是可以因應現實的國際情勢與推行資本主義的經濟活動所需要的道德觀（安川壽之輔，1970：349-351）。

其實，日本雖然承襲中國文化，而社會實質卻不同於中國（梁漱溟，1988：116）。儒家思想傳入日本後，經過數世紀的演變，也已經融入日本的社會與文化，與中國傳統儒家不盡相同（許政雄譯著，1993：35）。但是，日本儒教具有儒學的仁政德治的原理、正名復禮的主張、以禮入法、德主刑輔的精神，宗法等級的原則，為日本的天皇制國家提供了政治理念、立法精神和道德根基（樊和平，1995：16）。例如：幕府末期為抵抗黑船

註 1：(1)儒家思想眾說紛云，並沒有一定的特徵。本論的主旨並非探究儒家的本質與思想層面、定義或儒家學說的學派與內容。旨在探討日本在發展道德教育的過程中與儒家思想的關係。因此，本論的「儒家思想」的概念泛指綜合孔子、曾子、子思、孟子、荀子等學說與其相關學派與四書五經（大學、中庸、論語、孟子、易經、詩經、書經、春秋、禮記）、孝經等中國傳統經典之思想立論。

(2)有關本論出現之「儒家思想」相關名詞之定義，譬如：「儒學」、「儒家」、「儒教主義」雖無嚴謹之界定，然日本慣用之「儒教」定義為「孔夫子之教（義）」與我國「儒家」之定義或許有所不同，但本文不做嚴謹之區別，與「儒教」可視為同意。研究儒家思想（主義）或儒學思想（主義）為「儒學」，研究「儒學」者可稱為「儒者」或「儒學者」。

（外國勢力）入侵，所提出「王政復古」、「大政奉還」、「天皇親政」的理念，就是「正名復禮」的主張。儒教的水戶學派²所主張的「尊王論」與「攘夷論」論調，直接促成「明治維新」序幕的揭開（姚大中，1988：166）。也就是說「尊王論」的結果，終結江戶時代的幕府政治，使權力核心由幕府將軍重新交還明治天皇，並形成以天皇為中心與少數重臣的獨裁政治。這些少數重臣同時也是權利者，強勢、也非常有能力。雖然，明治維新標榜的是「文明開化」，法制權力的構造也已稍具規模，但是權力的真正關鍵還是建立在與個人權力類似的封建制度「忠誠」及「義務」的原理（R.B. Texter, 1952: 53）。所以日本明治維新的前後，雖然是對儒家主義思想的反動與批判期，但不可否認江戶時代昌盛的儒教思想，也是安定維新政權的基本理念之一，同時也成為日本的資本主義能平穩無事發展的原動力（安川壽之輔，1970：370）。

明治維新在於強調「富國強兵」與「文明開化」。「文明開化」則是積極引進歐美文明思想與科學技術。「富國」先要「殖產興業」的發達與產業生產所需之技能知識的傳達，以教化無知的國民。「強兵」則在於鍛鍊體健力強國民（徵兵制＝全民皆兵）「忠誠心」的涵養，以利於推行「忠君愛國」的皇民教育。並且要實行天皇制絕對主義，就必須實施以維持天皇為頂點的階層秩序（即官僚領導階級＝高等教育、中堅技能者階級＝中等教育、一般在絕對主義支配之下無所批判的從屬國民大眾階層＝初等國民義務教育）之教育制度與教育內容，來達成其目的（松本賢治、鈴木博

註 2：所謂水戶學派，簡而言之即是指江戶時代（1603-1867）屬於德川家康之子分藩之一的所在地「水戶藩」（現東京都附近的茨城（ibaragi）縣）。水戶學派的形成是由德川家康政權當時重用儒者林羅山為開派始祖，其本質是以歷史學為出發點，以合理主義、客觀主義、批判主義的革命立場大膽的展開。屬於日本朱子學派建定者之一，並創「神儒合一」之說。爾後融入明末清初的餘姚學者朱舜水之「大義名分」論與「勤王思想」的啓發，發展成以「尊王論」與「攘夷論」為主軸的國體論學派。

雄，1970：30）。所以「國民義務教育」和「徵兵制」是推行以「天皇」為社會道德和規範的最高典範的兩大法寶，而將「兵式教練」融入「教育體系」則是強而有力的手段。同時，配合儒家道德「仁」之思想做為天皇即是「仁君」的化身，並以「仁」作為道德的中心，「義」、「禮」的原則作為修身養性的根本，「誠」、「信」做為規範制約社會的方法。這些教育的目的與意圖，若干在其近代（包括明治、大正、昭和前期時代）的教育制度與相關法規和道德教育的實施即可略窺大概。也就是國民義務教育的目的不僅是培養全國國民具備基本基礎的3R's（reading、writing、reckoning or arithmetics）即讀、寫、算的能力，而且也是「鍊成」（鑄造而成）國民遵守社會規範和道德，尊重集團倫理的重要方法。

參、道德教育的成立與儒教主義的作用

維新以來尊崇洋風，西方文明的思潮替代傳統的國風與中國儒家道德思想。政府於明治5年（1872），制定日本「學制」，提倡四民（士農工商）必學、普及文明，利用學校教育達到傳授學問知識、啓迪智慧、增長才藝、修身等教育目的。其實在學校教育的目的與傳統的中國學問理念並無多大差別，只是在教育內容方面忽略了有關修身與道德教育等有關精神方面的教育（青木孝賴等編，1980：13；陳光輝、詹棟樑，1998：312-315）。

明治10年代，明治天皇視察國內情勢及教育實情，親自感覺到急速歐化的結果使得傳統的國民精神喪失。同時，自由、民權思想的教育運動有快速擴張的傾向。當時民眾傾向於個人自由的主張，強調的是立身出世的追求。這種現象也反映在當時學界，根據日本學者前田愛（1977）的研究指出：在明治10、11、12三年間，刊登於明治新聞雜誌文庫的文章，與勤勉刻苦、立身出世相關之文章占相當大的比例，印證出一般民眾熱中於追求自我的現象。

實際上，日本明治維新是因為歐美列強的門戶開放壓力，造成其大和民族的危機所引發內部有識之士的民族意識思想的覺醒，並不是國家內部

對於民主與自由的民權革命與自由革命。也就是說維新運動的過程，主要是因為民族危機，藉「尊王攘夷」口號，批判幕府政權（王家驊，1994：213），進而建立強而有力的中央統一（天皇）政權，以抵抗歐美強權國家的理論根據，並未強烈主張「自由」、「平等」、「民權」等民主與民權的思想。雖然明治5年（1872）的「學制」的理念（學制序文）之中言及教育為立身之本，引進西洋近代的個人主義，功利主義等思想（平原春好等編，1991：17），但是並未明確提倡「自由」與「民權」等理念。所以，維新政府成立之後，自由主義與民權思想的急速抬頭，其實與以天皇為中心的「中央集權」理念相剋，並逐漸形成危及天皇親政的正當性，這在天皇親自視察國內情勢之後，也感受到提倡自由教育的結果所產生的矛盾性。因此，天皇與其宮內的親信大臣覺得有必要修正教育政策，所以儒教主義主張以「天命為本」、「仁義孝悌」為社會生活的原則（蕭公權，1984：950-951），再度受到復古思潮及保守勢力的青睞，此外儒家所謂「與天地萬物為一體」的境界是屬於天人兼容的境界，即人性的充分現實化，必導致天人合一（杜維明，1997：5）。天人合一的概念也有助於天皇神格地位的正統性或基礎理論的建立。

明治12年（1879），當時宮中派「元田永孚」氏，依據天皇的國民教學的根本方針，草擬「教學大旨」及「小學條目二件」，統稱「教學聖旨」。首先，在「教學大旨」指出，教學的要義在於明白仁、義、忠、孝為中心的儒家道德教育（山住正己，1977：29），不可只重汲取西洋知識長處，忽略仁義忠孝及君臣父子的大意。因此，今後需要「明白仁義忠孝、孔子的道德學問、人人崇尚誠實品性」。並在「小學條目二件」的第一件指出，「仁義忠孝的心，要從幼少時期開始培養，使其腦髓能有所感覺」。因此，小學校要設置「古今忠臣義士孝子節婦的畫像寫真」，自小學生入學開始就概略的說明「忠孝的大意」，使其養成「忠孝的性格」（平原春好等編，1991：27）。

「教學聖旨」全文列舉：「仁義」、「忠孝」、「君臣」、「父子」、

「誠實」、「品性」、「大中」、「至正」、「知恥」、「忠臣」、「義士」、「孝子」、「節婦」、「本業」等14個德目，強調這些德目的普遍妥當性，並要求遵守。其用意是欲藉封建的儒教主義，統合歐美近代的立憲主義，建立軍國主義式的國家型態（平原春好等編，1991：18）。並於明治13年（1880），第二次的教育令之中，將「修身科」，列為首位（最重要）教科，文部省並依據儒教主義編訂《小學修身書初等之部》、《小學修身書中等之部》等教科書（細谷俊夫等編，1990a：37）。

明治15年（1882），為強化「教學聖旨」的路線，由明治天皇敕令宮內省的宮內卿「元田永孚」繼續編頒《幼學綱要》，作為幼童初學的基礎。主要目的是使幼童認識日常生活的道德資料，成為幼童的道德行為的中心基礎。主要內容同樣是依據當時日本傳統的儒教主義所構思，並由20個綱目所構成，依序如下：孝行第一、忠節第二、和順第三、友愛第四、信義第五、勤學第六、立志第七、誠實第八、仁慈第九、禮讓第十、儉素第十一、忍耐第十二、貞操第十三、廉潔第十四、敏智第十五、剛勇第十六、公平第十七、度量第十八、識斷第十九、勉職第二十。例如：在上述二十個綱要之首「孝行」的內容，有很多的部分取自《孝經》、《禮記》、《論語》、《詩經》、《大學》、《中庸》、《孟子》等中國儒家古典書籍之章節所構成（青木孝賴等編，1980：16）。

前文亦提及明治維新雖然講求的是「文明開化」，但是，快速歐化的同時，也將民主、人權的思想帶進日本社會，其結果將會產生動搖「萬世一系」天皇的地位，也就是一君萬民的君主觀。而日本天皇及其親信輔臣，也很清楚歐美自由民權的教育政策並不適合「天皇制」思想，很顯然的想透過傳統儒教式的威權主義思想（豬口孝，1993/1994：206）及道德教育，來教化日本國民忠君愛國的精神思想。因此，藉《幼學綱要》的頒定來強化「教學聖旨」的崇儒路線，其實也決定了塑造「日本人」、教育應走的重要方針。這個重要教育方針在稍後的明治23年10月（1890），經由天皇

親頒「教育敕語」明確的顯示出來。因為《幼學綱要》與「教學聖旨」是依據儒教主義式的威權主義思想路線，與西洋的自由主義的人本思想，在基本上理念上是相互矛盾。特別是在明治22年（1889）立憲制度開始之時，自由民權運動意識更加高漲，理所當然會產生激烈的思想對立及導致思想的混亂。所以，爲了安定整個國家的思想方向，統治民眾的德化思想的一致性，擬藉由國家至高無上的天皇，以命令的方式親頒「教育敕語」，確立「東洋道德西洋技藝」理論的合理化。並經由教育機構最高組織文部省正式公布，以決定日本教育發展的基本理念（岩波講座，1962：127）。

「教育敕語」全文僅有315字，首先闡明「皇室的仁慈」與「臣民的始終」是「不變的忠誠關係」，爲「教育的淵源」，也是日本「國體的精華」。其次列舉15個道德綱目，區分爲基本道德綱目包括：「孝順父母」、「兄弟友愛」、「夫婦」、「朋友」，個人道德綱目包括：「恭儉」、「博愛」、「修學」、「習業」、「智能啓發」、「德器成就」，國家社會的道德綱目包括：「推廣公益」、「開展世務」、「國憲尊重」、「義勇奉公」、「皇運扶翼」。以上15個德目（道德綱目），始於家族與個人的基本道德，涵括社會公眾道德，最後對於國家的忠誠（中村清，2000：130；中村清，2001：85）一貫相連，也就是綜合爲了「扶翼天壤無窮的皇運」使「天皇制」能夠永續的發展所需要的各種道德思想條件。

整體而言，「教育敕語」在建立儒家「德育」即「教育」的觀點，而「德育」即「教育」的觀點基礎根據，則爲支持萬世一系的皇國史觀，也就是宣示日本的國體思想是以天皇爲中心，實施舉國一致、君臣一體的教育基本理念，爲具有倫理性、普遍與妥當性的聖人之禮教³。因此，爲達成「教育敕語」理念，國家假日祭典必須向「天皇真影（照片）」行禮與恭讀「教育敕語」。各級學校也需懸掛「天皇真影」與「教育敕語」。並根

註3：孟子騰文公上篇提及聖人有憂，教以人倫。爲父子有親，君臣有義，夫婦有別，長幼有序，朋友有信。

據「教育敕語」的教育宗旨實施道德修身教育，要求採用「國定小學修身書」（細谷俊夫等編，1990b：314-317）。同年（1890），修訂「小學校令」，加強道德教育的實施。翌年（1891）發布相關訓令，於小學實施以修身為主的道德教育。明治36年（1903），教科書國定制度的頒定，次年（1904）開始全面使用國定修身教科書。國民學校，也依據「教育敕語」的道德教育綱目，徹底的實行修身教育（細谷俊夫等編，1990c：38）。並將國民教育的特性詮釋為「始於遵奉愛戴萬世一系的天皇，理解並領悟忠君愛國、本於忠孝、君臣一體、尊崇祖先的善良風氣」（原房孝，1932：38），而公民或是道德教育即是國民教育的基礎。

肆、儒家思想對現代道德教育的意義

戰前強調基於「天皇制」與儒教主義之教育體制，在其軍部刻意結合軍國主義思想之下，歪曲道德教育的本質，變質為藉推行「天皇信仰」實際上是實施軍國主義的皇民教育體制。

戰後標榜民主主義精神的教育理念，雖然在形式上截然不同，但無論教育的理念是基於軍國主義或者是民主主義的教育制度，日本教育的特徵在基本上是為了發展國家經濟與維持國家的競爭力（五十嵐顯等編著，1974：26）作為最前提的考量，所以學校教育同時也成為國家政治，統合或貫徹國民意志形成的重要工具。基於此點，日本教育體制的理念，自1872年建立其學制以來在本質上並沒多大的改變，保有一貫連續性的特質（梁忠銘，2001：197）。

另一方面有關教育目的與教育價值方面，即是道德、忠誠或國家觀等觀念。戰後在美國教育使節團的強力指導之下，全面廢除。取而代之的教育目的在於「人格的完成」、「和平的國家」、「愛好真理與正義」、「重視勤勞與責任」、「身心健康國民的育成」等項目，同時成為「教育基本法」第一條的主要內容。也就是說，日本在戰後教育基本法的民主主義精神的社會原理，用來取代戰前教育勅令的天皇精神及君權社會原理（日本

道德教育學會，1958：200）。並依據「美國教育使節團」的建議，將戰前的修身科或公民、歷史、地理科刪除，新設「社會科」，並沿襲美國的社會「中心教育課程」（core curriculum）理論（梁忠銘，2000：7）及「生活指導」（guidance）的教育方法，以配合戰後日本國家與社會的改造，培養適合民主主義的社會之良好知識與態度的國民道德。但是這種以美國模式移植的方式，完全忽略了日本的國情與現實情況，導致青少年行為問題日益惡化，以及國民道德生活失序的現象，因此使得民間與教育相關單位紛紛要求徹底的檢討與改善（陳光輝、詹棟樑，1998：331-332）。

在這種背景之下，當進入1950年代後期，曾經因為被認為是軍國主義核心的「天皇」與以修身為中心的儒家道德思想，而被占領軍廢止或禁止，此時卻又公然的重新提議增加天皇的威信，期使日本國民能具有愛國的情操，重新再恢復以天皇為道德中心的教育價值觀。文部省甚至主導「道德教育之振興方策」的諮詢與答申書（報告書）的作成，並於1951年2月發表「振興道德教育之方策」，將道德教育的實施列為「學習指導要領」全面改定最重要的項目（青木孝賴等編，1980：20-21）。當然其背後原因也是因為當時美國極欲與日本簽定「美日安全條約」，藉以防堵日益擴張的共產主義。因為日本人的愛國心與當時美國的安全，有不可分的關係，而愛國心為日本再武裝所必須。因為只要日本國民繼續愛戴其天皇，並認定效忠天皇就是愛國的話，掌控日本天皇，也就可以掌握日本國民（林本譯，平塚益德著，1975：149-151）。在這樣情況下，昭和33年（1953）趁第四次的修訂「學習指導要領」，將「道德」教育正式成為日本「教育課程」的一個領域（瀨戶真，1989：9）。

爾後至今，道德教育也曾數次修訂，雖然在道德項目上，按照兒童身心發展的情況而有所更改，但在基本理念與目標始終維持其一貫的連續性。道德教育的指導內容承襲戰前的綱目主義，小學列舉28項道德綱目如下：

- 1.健康、安全；
- 2.禮儀做法、時間尊重；
- 3.整理整頓、物品、金錢活用；
- 4.自主、自律；
- 5.自由責任；
- 6.正直、誠實、明朗、快活；
- 7.正義勇氣；

8.不撓不屈；9.思慮、反省、節度、節制；10.自然愛護；11.敬虔；12.個性伸長；13.向上心；14.探究心；15.創意功夫；16.親切同情；17.尊敬感謝；18.信賴友誼；19.公平公正；20.寬容；21.規則的尊重；22.權利義務；23.勤勞；24.公共心、公德心；25.家庭愛；26.愛校心；27.鄉土愛·愛國心；28.人類愛。亦即依據在生長過程中所需體驗的社會生活的經驗領域給予綜合、統一並予以組織構造化（日本比較教育學會，1989：70-71）。此社會生活所需要的基本知識即是個人的尊嚴、平等、自治、權利、義務、責任、自由等民主社會的原則原理的理解，並依據民主主義的原理並透過全教科、全教育活動來實施道德的教育（入江宏等，2000：107）。綱目（指導內容）的特點可歸納為，個人修身養性、生活態度所需之禮節、日常生活所需的社會規範、民主社會所需之涵養等四個部分，並將四個部分組成課程的基本架構（梁忠銘，2000：5），在小學至中學九年之間具有一致的連貫性與銜接性。以期透過道德教育課程，統合所有的教育時間及活動，達到道德教育的最佳效果，培養適合於社會生活的道德意識與行為（文部省，1996，書前頁）。但是，戰後的道德教育，特別是最新的課程在整體上強調以學童的能力、興趣、關心為基礎來啟發實踐能力的形成。

有關於道德教育的目標之明確的詮釋，在其《學習指導要領》「第1章總則」的「第1教育課程的一般方針的2」部分之中，其相關規定如下：道德教育的目標是根據「教育基本法」與「學校教育法」所訂定的教育根本的精神所設定，其目標在於尊重人性的精神與敬畏生命，活用於實際的家庭、學校與社會具體的生活之中，豐富的情感，創造豐富有個性的文化與發展民主社會的國家，貢獻於促進國際社會的和平而努力，更期望能培育出能開拓未來有主體性的日本人所需之基礎道德性為目標。

此外在其《學習指導要領》「第3章道德」之中的「第1目標」部分也有如此的敘述：學校的道德教育之目標是透過學校教育活動的全體，培育出道德的心情，道德的判斷力，道德實踐的欲望、態度。在道德的時間、依據以上的目標，與各教科，特別活動及總合時間的學習保持密切的連繫。

作有計畫的，發展性的指導，並加以補充、深化、統合，使其深深自覺道德的價值，養成其道德實踐的能力（文部省，1999：21）。

伍、日本道德教育理念的理論結構形成之脈絡

儒家思想雖然眾說紛云，並沒有一定的特徵，但其「尚古主義、尊賢禮聖」，「人倫名分、長幼有序」，「政教合一、官民一體」，「正名復禮、尊王攘夷」，「克己修身、忠孝仁義」等概念，提供維新政府從傳統封建體制與歐美民主體制的衝突、萬世天皇與民權平等的理念矛盾當中，儒家思想一方面建立起每個人平等的人性尊嚴（吳自甦編，1986：486）⁴，一方面在使封建合理化（張平，1969：280），找出一個正當且合理的詮釋。換言之，儒家思想致力於維護當時以天皇為中心的政治體制，而又盡量給予人們的心理上的滿足，正適合當時的政治與社會的需要。正如我國學者黃俊傑（1982）的研究指出，儒學傳統與政治現實之間也有另一層共生關係。從一方面看來，王朝的合法性固然有賴於儒者的闡釋及支持；另一方面儒學傳統的持續與發揚也有賴帝王的扶翼。

中國在其長久的歷史之中，自然有其傳統的社會型態，夏朝結束了禪讓政治以後，進入春秋、戰國時代，也開啓了中國爭皇帝的時代。周朝（平王）之末，王室勢力已趨微弱，諸侯勢力強大，「秦、晉、齊、楚代興」，封建制度形同崩潰，貴族之社會組織與生活亦同時發生變化。士族與庶人間之界線逐漸消失，貴族原有之特權也隨權力的轉移而旁落。隋煬帝創立科舉制度（606年）後，一方面有選拔人才的功能，同時達到攏絡各族菁

註 4：孔子偉大的地方，在他跳開周公王室貴族的特殊立場，從人的普遍性證顯每一個人都有仁心，所以每人都高貴，開出人生而平等的價值觀，走向政治的平等（吳自甦編，1986：486）。又，孟子說「人皆可以為堯舜、有為者亦若是」，可以解讀為權勢與高貴為何，貧賤富貴出身勿論，賢能者皆可為之，雖然基於社會制度的分工，政治上「有治人者、有治於人者」並不是表示治人者地位高，而被治者低，人人可視為生而平等論之（鄭力為，1987：53）。

英的機制。昔日的庶民透過革命（武力）與教育（科舉）也有可能成為特權階級。因此歷代君王莫不對於造反者，實施殘忍之「抄家滅門」、「趕盡殺絕」之法，以收嚇阻之效。另一方面設計了一道「科舉」窄門，將儒家思想使用於官吏採用考試之學問，但是卻缺乏在道德思想的生活化與實踐之用（澤田慶輔編，1991：19）。

科舉制度與儒家思想的結合，創造了官僚制度的主要機制，一來可以攏絡知識分子，分享社會地位與經濟的利益，樹立全民立身出世的共同目標，一來達到了選拔人才的目的。所以中國社會的階級型態，自春秋、戰國時代以後可大分為「君、臣、民」三大階級，而且階級也可能互換並不是絕對嚴謹。儒家也是在這樣的社會背景產生，所謂孔孟之學說只有「仁君」之論，並未言及「萬世」世襲之說⁵。但是近代的日本在決定以「教育敕語」做為國民道德標準，是以儒家道德為思想主軸，在「教育敕語」之中首先闡明「皇室的仁慈」與「臣民的始終」是「不變的忠誠關係」，其實是原於孟子「君之視臣如手足，則臣視君如腹心；君之視臣如犬馬，則臣視君如國人；君之視臣如土芥，則臣視君如寇仇」之論（孟子離婁下篇）。「萬世一系」的「天皇制」本來與標榜「選賢與能」的「民主主義」政治制度理念在基本上是相剋的原理，但是依據儒家學說，只要「天皇」是視「臣民如手足、腹心」的「仁君」，即可「萬世一系」，正如孟子所說「國君好仁」即可「天下無敵」（孟子離婁上篇），與「民主政治」的「選賢與能」原理是殊途同歸，其目的在於標榜賢人治國。儒家如此的立

註 5：儒家要求的君是「欲為君，盡君道」，儒家的「正名」思想說，不能盡君道的「君」已不合君的條件。在孟子梁惠王下篇：齊宣王問曰：「湯放桀，武王伐紂，有諸？」並論及「君弑其君可乎？」，孟子的回答是「賊仁者謂之賊，賊義者謂之殘。殘賊之人為之一夫。聞誅一夫紂矣，未聞弑君也。」（王甦審校，1988，頁423），此處可解讀孟子認為，即使是「君王」若是無「仁」無「義」，危害人民，已失去「君王」的資格，而成為一介莽夫，因此「臣」殺「君」，不但不算「弑」，且是合於仁義之舉。

論正好提供一個自圓其說的原理，巧妙地解決日本政治制度理念上的矛盾。儒家思想的（包容性）可塑性，可能如同韋伯所言「儒家是要去適應這個世界及其秩序與習俗。基本上，它（儒學經典）所代表的只不過是給世上受過教育的人，一部由政治準則與社會禮儀歸至所構成的巨大法典」（Weber, 1951/1966: 237）。代表儒學的傳統經典透過「重新被發現」的過程，重新潤飾與解釋，從而取得聖典的地位（Weber, 1951/1966: 184）。正如孔子所提出的「道德政治」理念，在思想上雖是承襲西周初期「畏天威重」人事的敬德觀念而來，但並不只是只有因襲，孔子是在承繼舊學上的基礎別開新局。就孔子的思想體系而言，其「道德政治」理念將「畏天威重」的抽象思維，歸納出具體可行的「仁」與「禮」這兩個觀念，而「仁」的意義尤在「禮」之中彰顯（轉引自黃俊傑，1982：102）。而日本在標榜儒家道德規範中的倫理規範之時，也歸納出其最精簡的道德基準為「忠」與「誠」。使「忠誠」在意涵或形式上是道德倫理的首要標準，而在實質與效力上卻成為忠誠於「天皇」與「國家」，甚至擴大解釋為「團體組織」與「企業」。

儒家思想的可塑性，在戰後很快又透過其「道德教育」的課程顯現出來。雖然日本戰後立即廢除標榜以天皇為中心的「軍國主義」，但是隨著「道德教育」課程，巧妙地將「民主主義」、「自由主義」的思想與儒教道德思想調和。將天皇從最高的領導人位階，轉換成國家的「精神象徵」層次，天皇雖然已不是「神」格，但是「精神象徵」可以意味著是儒家所謂的「聖賢」、「仁君」，也可以是「日本文化的代表」集日本精神傳統於一身。亦可輕而易舉的將天皇式的「軍國主義」思想轉換成「愛國主義」思想。在其道德指導綱要之中對於「愛國心」的要求即是對於國家忠誠，將忠於「天皇」轉換成忠於「國家」。這就是把儒家的「聖賢」、「仁君」的價值觀轉換成為「國家意識」。

我們同樣的可以從日本近代封建體制下發展出其獨特的「武士道」精神，所標榜的內容為「犧牲」、「清白」、「樸素」、「尚武」、「信

義」、「情愛」、「責任感」、「忠誠」、「勇氣」、「禮節」、「廉恥」的道德思想，同樣是受到儒家的影響（澤田慶輔編，1991：27）。實際上日本的官僚體制基本上在1920年以前大部分的國家官僚體制人員是由舊武士階層所充任，所以武士道精神也充實了官僚體制的道德規範與習慣，而這種官僚體制在今日仍然受到了一般民眾所尊重（豬口孝，1993/1994：212）。另外在市井商場上發展出一種所謂「町人道」⁶文化，再經由「町人道」所發展而成的「集體主義」精神，也可理解到這一個現象。集體主義精神的基本特點即是具備忠誠組織與團體領導人的意識，團體的成員是由共同命運和共同利益連繫在一起，團體的責任是要給其成員歸屬感和安全感，同時要求其成員對所屬的團體具有忠誠和奉獻的精神（朱永康主編，1998：249）。相同的道理應用在國體的解釋即是；國家是日本國民所歸屬的大團體，這個大團體的領導人自然為精神象徵的天皇，全體國民需對國家及天皇要具有忠誠和奉獻的精神。因此，戰後雖然「民主主義」取代「國家主義」的體制，但是國民思想的根本，在實質上依舊延續著本來的思想體系並沒有多大變動，「忠」、「誠」依舊是日本社會經濟發展與國家安定的基礎理念。也就是日本在詮釋儒家個人的精神成就之時，著重於個人對於社會與國家責任密切的結合及徹底的實踐之理念，在世界的精神傳統之中可以說是非常創新的想法（池田俊一譯，レジ・リトル、ウオ-レン・リ-ド著，1989：169-170）。

陸、結論與研究啓示

一、結 論

日本近代在東西文化衝突之中，政治與社會呈現出非常不安的過渡時期，儒學的倫理觀被確立為日本國民道德準則的重要原因之一，是當時日

註 6：町人是指江戶時代（1603-1867）住在都市的商人與職（工）人，所謂的「町人道」

即是工人與商人的道德思想。

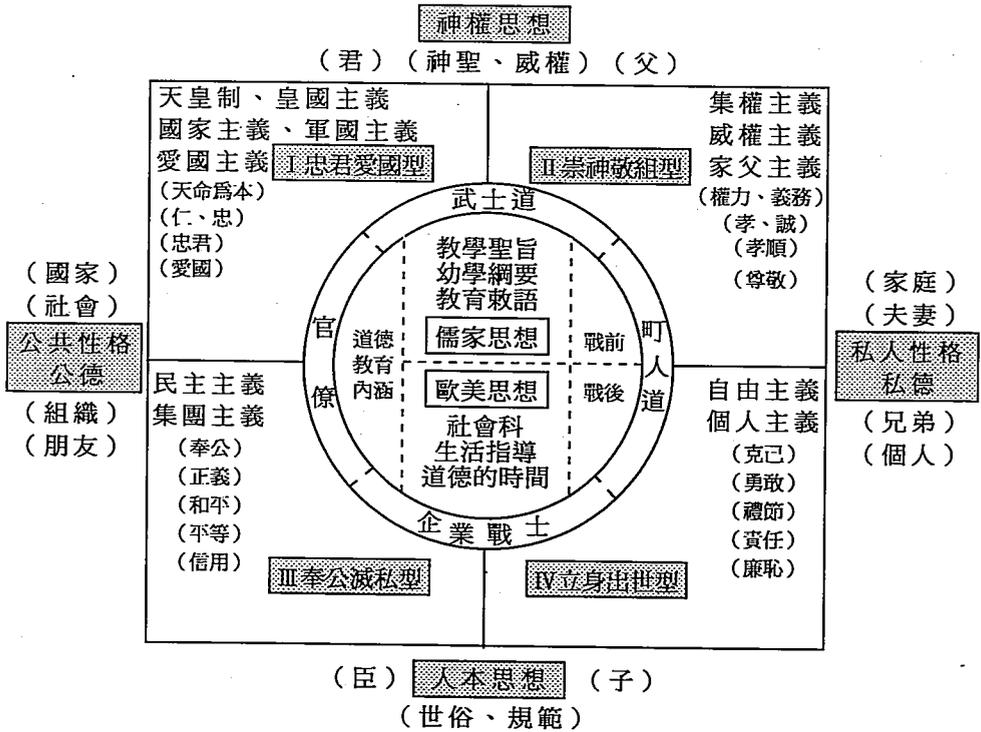
本統治者在政治上的需要（王家驊，1994：161）。同時，明治維新前後日本思想家有一個重要特徵，即是他們自幼受傳統儒學的薰陶，具有深厚的儒學基礎，不僅親自參與尊王攘夷的維新大業（童長義，1993：162），在介紹或引進西方思想時也借用儒學的概念，其思想模式仍然深受儒學的影響。因此，在展開對儒學批判之時期重點也只偏向自然哲學的部分，而對儒家的倫理道德哲學並未正面的批判與否定（樊和平，1995：52），甚至受到肯定（安川壽之輔，1970：347, 350）。因此，儒家道德即使處在西盛東衰的文化衝突之中，亦隨著明治政權及天皇制的確立過程，再度成為官方的道德準則，歸根究底是儒家倫理適應了日本政治、經濟、社會發展的方向。

整體來看日本近、現代道德教育理念的變遷，其理論結構可以以公共事務性格（公德）對私人事務性格（私德）為橫軸，並以橫軸區分為戰前（1945以前）與戰後（1945以後）兩大分界線。另外以神權思想對人本思想為縱軸，以公德私德概念與神聖人俗的思想描繪出道德教育理念的四個類型：1.忠君愛國型；2.崇神敬祖型；3.奉公滅私型；4.立身出世型。這四種類型基本上同時存在但隨著國家與社會的發展，而偏向或著重於某種型態的發展。同時，再以道德教育內涵的變遷為其內面結構，描繪出構成日本道德教育的外層（形式）與內核（實質）的雙重理論結構，其結果如圖一所示。

從圖一可知日本道德教育理念的理論結構呈現出三點特質：

- 1.戰前偏重於神權思想，戰後偏重於人本思想理念的理論結構。
- 2.戰前重公德輕私德，戰後輕公德重私德的理論結構。戰前呈現出日本道德教育的綱目在整體上均強調天皇，國家的重要。戰後的28個道德教育綱目，除強調愛國心外，多以個人私德與社會規範為主。
- 3.外（形式）方內（實質）圓的雙重理論結構。所謂外方內圓也就是說在表面形式上，日本戰前與戰後其道德教育的理論結構方正有序、條理分明。但是內面實質上，即使是其基本的思想在戰前為儒家思

想，在戰後為歐美思想的體系，兩者雖然為截然不同的思想體系，卻呈現出圓融貫通、互為表裏的結構特質。



圖一 日本道德教育理念的結構

以上的特質普遍的顯現於日本的生活文化。例如日本人表面上禮儀周到親切和藹，但實際上卻不易融入其生活中心。白天彬彬有禮、正經工作，夜晚卻是放蕩不拘、流連酒場、隨地小便。在家夫婦相敬如賓，在外卻是相互不倫，感情走私。在國內是好國民，在國外卻是買春國民，臭名在外。但是無論如何，日本人的行徑在實際上將人性的弱點表露無疑，但至少形式上卻呈現最完美的一面。在這一方面表面上與上述第二個特質有所矛盾，但從在另一方面來說，雖然戰後日本道德教育理論為輕公德重私德的

結構，但受戰前儒家主義的影響，所以導致實際上日本國民的道德行為傾向仍然呈現出重公德輕私德的結果。

二、研究啓示

天皇制權力對日本的統治，可以說是相當成功。第二次世界大戰，日本雖然到了一敗塗地、民不聊生，在無條件投降徹底的失敗情況下，日本國內卻沒有發生過對國家統治者（天皇）的離叛。這應歸功於其對天皇信仰教化的成功，透過學校教育貫徹其儒家主義的倫理觀或道德觀的推行，並成功的普遍深入國民各階層（平塚益德，1975：141）。因此即使昭和20年（1945），日本在無條件投降後，修身科被占領軍認為是傳授軍國主義思想的主要教科，命令其停止教授。在形式上日本明治維新以來由儒教主義發展成「教育敕語」的倫理觀或道德觀，隨著戰敗徹底的被摧毀，但實際上仍然潛藏在其國民的心中（青木孝賴等編，1980：18）。

儘管今日的日本雖然面臨國際經貿不振的衝擊，失業人口增加的社會壓力，但社會風氣並未敗壞，國家秩序依舊安定，國民仍然安居樂業共體時堅，在在也可顯現出在其長期以儒教道德觀及天皇信仰之下養成的忠誠觀念，構成了任何國家社會中無法理解的個人責任感（林明德著，1987：176）與社會文化。一般來說日本的社會文化具有相互競爭但講求協調，在對立中尋求共識，減少不必要的內在消耗，尋求最大的共同利益，造就安定的社會以利國家的持續發展。

台灣亦面臨相同且更嚴厲的困境。雖然，儒家主張「君君、臣臣、父父、子子」身分角色的嚴守，可使權力與道德同化，給予領導者專制絕對的利用價值（村松えい，1992：147），進而有擴大解釋刻意忽視國民權益的危險。但環顧台灣現實情境，已呈現君不君、臣不臣、父不父、子不子，社會風氣日趨敗壞、忠孝仁義蕩然的社會，大部分的國民陷入對自身未來及安全的恐懼，也感受不到國家對小國民的照顧與公平正義的伸張與保護，國民對國家及領導階層的認同陷入極度的認知錯亂與莫衷一是之中，這或

許是我們在強調學習西方民主式的社會體制與理念當中，對於日本詮釋儒家思想的實用意義方式，融入學校道德教育的方法，應是值得我們加以深思之處。

參考書目

- 王家驊（1994）。儒家思想與日本文化。台北：淑馨。
- 王甦審校（1988）。四書讀本。台北：黎明。
- 杜維明（1997）。儒家思想—以創造轉化為自我認同。台北：東大。
- 林明德（1997）。日本的社會。台北：三民。
- 吳自甦編（1986）。人文思想與人文教育。台北：水牛。
- 姚大中（1988）。日本天皇制研究與明治維新。台北：經世。
- 許政雄譯著（1993）。日本儒學史概論。台北：文津。
- 梁漱溟（1988）。中國文化要義。台北：五南。
- 梁忠銘（2000）。日本新教育課程與道德教育內容的研究。教育資料集刊，25，頁1-16。
- 梁忠銘（2001）。日本教育特質的研究。高雄：復文。
- 童長義（1993）。神儒交涉江戶儒學中「誠」的思想研究。台北：商鼎。
- 張平著（1969）。讀四書無助於挽救今天的社會風氣。載於丁天編著：對傳統的批判。台北：普天。
- 張鶴琴（1987）。日本儒學序說。台北：明文。
- 黃俊傑（1982）。儒學傳統中道德政治觀念的形成與發展。國立台灣大學中山學術論叢，3，頁97-119。
- 陳光輝、詹棟樑（1998）。各國公民教育。台北：水牛。
- 鄭力為（1987）。儒學方向與人的尊嚴。台北：文津。
- 樊和平（1995）。儒學與日本模式。台北：五南。
- 蕭公權（1984）。中國政治思想史。台北：聯經。
- 入江宏等（1999）。入江宏先生退職紀念論集。日本：日本女子大學教育史研究會。
- 山住正己（1977）。教育內容の教育文化。日本：青木書店。
- 中村清（2001）。道德教育論——價值多樣化時代の道德教育。日本：東洋館出版社。

- 中村清（2000）。公教育的原理——教育基本法の理念。日本：東洋館出版社。
- 文部省（1996）。道德教育推進指導資料（指導の手引）6。日本：大藏省印刷局。
- 文部省（1999）。小學校學習指導要領解説道德篇。日本：大藏省印刷局。
- 五十嵐顯等編著（1974）。戦後教育の歴史。日本：青木書店。
- 今永清二（1979）。福澤諭吉の思想形成。日本：勁草書局。
- 日本比較教育學會編（1989）。特集教育課程。日本：東信堂。
- 日本道德教育學會編（1958）。道德教育實踐上の諸問題。日本：大阪教育圖書。
- 平原春好等編（1997）。史料教育法。日本：學陽書局。
- 平塚益徳（1975）。世界の教育政策。林本（譯）。世界各國教育政策。台北：開明。
- 多賀五秋郎（1956）。近代日本教育史。日本：岩崎書店。
- 安川壽之輔（1970）。日本近代教育の思想構造。日本：新評論。
- 由井常彦、J・ヒルシュマイヤー（1977）。日本の經營發展——近代化と企業經營。
日本：東洋經濟新報社。
- 朱永康主編（1998）。中外學校道德教育比較研究。中國：福建教育出版社。
- 池田俊一譯，レジ・リトル、ウオ-レン・リード著（1989）。儒教ルネツサンス。日本：
サイマル出版會。
- 村松えい（1992）。儒教の毒。日本：PHP研究所。
- 原房孝（1932）。公民科教育の本質とその教授法概説。日本：目黒書局。
- 青木孝頼等編（1980）。新道德教育事典。日本：第一法規出版。
- 前田愛（1977年）。明治立身出世主義の系譜。日本：至文堂。現代LESPRIT NO118。
- 松本賢治、鈴木博雄（1970）。増補原典近代教育史。日本：福村出版。
- 岩波講座（1962）。現代教育學5。日本：岩波書店。
- 高橋俊乘（1933）。日本教育文化史。日本：同文書院。
- 堀松武一編（1985）。日本教育史。日本：國土社。
- 細谷俊夫等編（1990a）。新日本教育大辭典1。日本：第一法規。
- 細谷俊夫等編（1990b）。新日本教育大辭典2。日本：第一法規。
- 細谷俊夫等編（1990c）。新日本教育大辭典4。日本：第一法規。
- 董寶良、周洪宇主編（1997）。中國近現代教育思潮與流派。中國：人民教育出版社。
- 猪口孝（1993/1994）。東アジアの國家と社會。日本
頼郁君（譯）。日本——經濟大國的政治運作。台北：月旦。

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>

118 教育研究集刊 第48輯 第3期

澤田慶輔編（1991）。道德教育の研究。日本：自由書房。

瀬戸真（1989）。改訂小學校學習指導要領。日本：明治圖書。

Jexter, R. B. (1952). *Failure in Japan*.

下島連（譯）。日本における失敗。東京：文藝春秋新社。

Weber, M. (1951/1996). *The religion of China: Confucianism and Taoism*.

簡惠美（譯）。中國的宗教：儒教與道教。