



# 目錄

1. 學生文化與教育經營研習活動規劃一覽表.....	2
2. 學生文化與教育經營研習工作實施計畫書.....	3
3. 文化差異與教學 主講人： <u>張建成教授</u> .....	4
4. 學生文化 主講人： <u>黃鴻文教授</u> .....	9
5. 尊重與關懷作為學校品格教育之核心 主講人： <u>李奉儒教授</u> .....	14

## 「學生文化與教育經營」研習活動議程表

日期	時間	活動內容／講題	活動地點	主持人、討論人、主講人
11/3 (六)	08:50-09:10	報到	誠正大樓 國際會議廳 B401	
	09:10-09:30	始業式		臺南大學尹副校長玫君 教育學系系主任 <u>姜添輝教授</u>
	09:30-10:30	文化差異與教學(一)		主持人、討論人：中正大學教育學研究所 <u>林明地教授</u>
	10:30-10:40	休息時間		主講人：臺灣師範大學師資培育與就業輔導處處長 <u>張建成教授</u>
	10:40-12:00	文化差異與教學(二)		
	12:00-13:30	午餐		
	13:30-15:00	學生文化	誠正大樓 國際會議廳 B401	主持人、討論人：嘉義大學副校長 <u>李新鄉教授</u> 主講人：臺灣師範大學教育學系 <u>黃鴻文教授</u>
	15:00-15:10	休息時間		
	15:10-16:40	尊重與關懷 作為學校品格教育的核心		主持人、討論人：臺灣師範大學教育學系張建成教授、南台科技大學師資培育中心 <u>蔡榮貴教授</u> 主講人：中正大學教育學研究所 <u>李奉儒教授</u>
	16:40-17:30	綜合討論		主持人：教育學系姜添輝主任 討論人：中正大學教育學研究所林明地教授、李奉儒教授、臺灣師範大學師資培育與就業輔導處處長張建成教授、嘉義大學副校長李新鄉教授、臺灣師範大學教育學系黃鴻文教授、南台科技大學師資培育中心蔡榮貴教授

備註：

一、核發 8 小時研習時數。

二、提供午餐。

 三、報名方式：採網路報名，網址 <http://whale.nutn.edu.tw/signup/Users/signuplist.aspx>。

截止日期 96 年 10 月 28 日。按報名先後次序，額滿為止。

## 國立臺南大學教育學系地方教育輔導工作實施計畫書

### 學生文化與教育經營研習

- 一、計畫依據：依教育部 96 年 2 月 25 日台中(三)字第 0960009556C 號令指示辦理。
- 二、計畫目的：
  - (一) 增進教師對學生文化型態、內涵與獨特意義的理解。
  - (二) 改善師生互動模式的有效性，進而提昇學生的學習成效。
  - (三) 建立教師的文化批判視野與獨立價值觀，以強化教師的教育理念與專業素養。
- 三、執行單位：國立臺南大學教育學系、師資培育中心
- 四、計畫期程：96 年 11 月 3 日
- 五、輔導主題：學生文化與教育經營
- 六、工作項目：
  - (一) 專題講座
  - (二) 實務經驗分享與座談
- 七、辦理方式：
  - (一) 專題講座  
學者專家帶領教師做理論探討與實務交流
  - (二) 實務分享與座談  
擬請工作事務的專家做經驗分享並與學者專家做意見交流座談
- 八、輔導人員：專家、學者與資深專業教師。
- 九、參加對象與人數：中小學教師、實習教師等，預估 60 人。
- 十、辦理地方教育輔導活動規畫一覽表（如前頁）
- 十一、支援事項及單位：由地方教育主管行政機關協助發文嘉義縣、台南縣市、高雄縣市各級學校，協助報名事宜。
- 十二、預期效益：
  - (一) 增進教師對學生文化型態、內涵與意義的了解。
  - (二) 建立教師的獨立教育價值觀與文化批判視野。
  - (三) 改善師生互動的效率，進而提昇學生的學習成效。
  - (四) 提供中小學教師分享心得與發掘教學困境的平台。

# 文化差異與教學

張建成教授

臺灣師範大學師資培育與就業輔導處處長

## 文化差異與教學

張建成  
臺灣師範大學教育學系教授



### 壹、前言

- 有教無類之後：因材施教
- 身心個別差異vs.社會文化差異
- 多元文化教育的興起


### 貳、多元文化教育的三項觀察

- 教育成就與族群關係
- 我族中心主義與文化邦聯主義
- 文化差異與文化生態






### 參、教育與政治之間

- 教育成就→教育人權→教育主權 
- 族群關係→族群／文化認同→文化政治 
- 單數形式或複數形式的文化教育
- 反覆循環的教育改革vs.政治運動


### 肆、多元文化主義的過猶不及

- 獨石論：我族中心主義
- 巨傘論：文化邦聯主義
- 文化之間、文化之內或文化之外 

### 伍、文化差異

- 認知型式的差異 
- 溝通型式的差異 
- 價值型式的差異 
- 工作型式的差異 
- 文化差異與教學 

## 陸、文化生態

- 微觀vs.鉅觀的文化差異
- 自願性的弱勢民族 
- 強迫性的弱勢民族 
- 文化生態與教育

## 柒、結語

- 資本主義社會的種族秩序
- 文化差異之外的文化生計問題
- 有恆產斯有恆心
- 理想國：富然後教之



第一層次	第二層次	第三層次	第四層次
<p><b>教育成就</b></p> <p>不論Attainment或Achievement，弱勢群體均較遜色。</p> <p>在學成績偏低、教育抱負偏低、中輟率偏高、教育年限較短、教育質量較差。</p>	<p><b>教育人權</b></p> <p>以相同方式對待不同人／群：表現在入學機會及教育資源上。</p> <p>以不同方式對待不同人／群：表現在課程、教學、師生互動上。</p> <p>有利條件最大化與不利條件最小化：神話？</p>	<p><b>教育主權</b></p> <p>教育主權有無合理讓渡的可能？</p> <p>弱勢群體應否收回教育主權，以保障教育成就與教育人權？</p>	<p><b>單數形式或複數形式的文化教育：</b></p> <p>重新回到第一層次的教育成就不公，形成一個不斷循環的辯證與實踐歷程。</p>

第一層次	第二層次	第三層次	第四層次
<p><b>族群關係</b></p> <p>優勢群體的歧視與壓迫，造成族群關係的緊張。</p> <p>弱勢群體的歷史悲情，造成仇視優勢群體以及鄙視自己族群的心理。</p>	<p><b>族群／文化認同</b></p> <p>本身群體的認同：文化純血或分離論。</p> <p>主流群體的認同：文化融合論。</p> <p>動態群體的認同：文化混血論。</p>	<p><b>文化政治</b></p> <p>不同群體互相競逐文化的主導權與詮釋權。</p> <p>差異是優勢壓迫弱勢的基礎？是弱勢抗拒優勢的基礎？或是相互欣賞、相互發明的基礎？</p>	<p><b>單數形式或複數形式的文化教育：</b></p> <p>重新回到第一層次的族群關係不義，形成一個不斷循環的辯證與實踐歷程。</p>

## 多元文化主義的流派

- 保守論
- 自由論
- 多元論
- 左派本質論
- 批判論

## 多元文化主義的異同（一）

- 同：承認文化多元的社會現況
- 異：處理文化多元的社會主張

## 多元文化主義的異同（二）

- 保守論vs.自由論：優勢群體的同化論
- 保守論vs.左派本質論：優勢或弱勢的我族中心論
- 自由論vs.多元論：個人或群體的眾生平等論
- 多元論vs.批判論：後者是加上權力宰制關係的多元論

## 獨石論（the monolith theory）

- 以弱勢民族或族群作為文化差異的立論基礎
- 我族中心主義：生為某族人、死為某族魂
- 文化宛若巍然聳立的奇石，質純料實，形神獨具

## 獨石論的迷思

- 原生本質的迷思
- 群體權利的迷思
- 文化傳承的迷思

## 巨傘論（the umbrella theory）

- 凡受壓迫的群體，皆可視同具有文化差異的弱勢族群
- 文化邦聯主義：拉幫結派、呼群保義，但各自為政
- 文化有若廓然延展的大傘，廣納孤寒，盡蔽弱小

## 巨傘論的問題

- 弱勢群體定義的問題
- 文化差異定義的問題
- 性別的問題
- 階級的問題

### 差異或壓迫的來源

- 文化之間：如族群
- 文化之內：如性別
- 文化之外：如經濟分配、政治承認



### 認知型式的差異

- 場地敏感vs.場地獨立
- 直觀推理vs.邏輯推理
- 宗教思考vs.科學思考
- 實作體驗vs.符號體驗
- 水平分析vs.垂直分析



### 溝通型式的差異

- 語言種類
- 文字符號
- 文法結構
- 語音腔調
- 肢體動作



### 價值型式的差異

- 集體主義vs.個人主義
- 外部控制vs.內在控制
- 傳統取向vs.未來取向
- 長幼有序vs.眾生平等



### 工作型式的差異

- 自然時間vs.鐘錶時間
- 循環時間vs.線性時間
- 按件計酬vs.按時計酬
- 個殊表現vs.標準表現



### 文化差異與教學

- 文化差異與同儕互動
- 文化差異與師生互動
- 文化差異與課程內容
- 文化差異與教育評鑑



### 自願性的弱勢民族

- 自願性移民或歸化者
- 想在新國度創造新生活
- 心裡早有接受歧視的準備
- 積極融入當地之制度與生活
- 第一代可能保有本族之文化習性



### 強迫性的弱勢民族

- 非自願性移民、被征服之原住民等
- 自願性移民之第二代以後者
- 長期而悲情的歷史經驗
- 仇視、挑戰或逃避主流社會
- 不信任教育制度





# 學生文化

黃鴻文教授

臺灣師範大學教育學系

## 國中生到底在想什麼？

國立台灣師範大學 黃鴻文

## 我的研究

- 1995年的研究  
台北市一所小型國中
- 2005年的研究  
台北縣一所大型國中

## 在國中，我看到什麼？

- 黑板上距離基測的天數
- 黑板上未交作業的人數甚多

## 在國中，我看到什麼？

- 抄作業的學生相當普遍
- 抄講義或不寫講義的人也很多

## 在國中，我看到什麼？

- 上課專心、下課出去玩的學生
- 上課專心、下課也在看書的學生
- 上課睡覺、下課出去玩的學生

## 在國中，我看到什麼？

- 年級愈高、考試數量愈多
- 愈接近段考、考試數量愈多
- 各種考試作弊的人很少
- 考試結果全校排名

### 在國中，我看到什麼？

- 補習的人很多
- 在學校寫補習的作業與講義
- 補習班比學校重要

### 在國中，我看到什麼？

- 多數學生知道自己該做什麼
- 沒有徬徨
- 沒有焦躁
- 自有定見

### 國中生所處的社會文化環境

- 激烈的升學競爭：菁英的競爭、成績掛帥
- 家庭結構的改變：少子化、父母的寶貝
- 學生權益受重視：不打、少罵、少罰
- 強烈的外在引誘：電視、電玩、網路

### 對學校生活的看法：無聊

- 主科與生活無關
- 枯燥乏味
- 背誦花時間
- 理解有困難
- 學校活動只是點綴

### 對學校生活的看法：無聊之外

- 非主科的課
- 下課時間
- 同儕互動

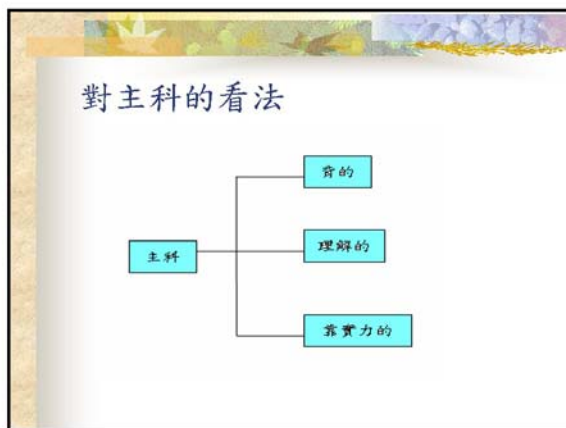
### 對未來的看法：從模糊到命定

- 成績掛帥
- 紅榜與排名
- 隨著年級增加未來愈確定
- 成績好的學生：前三志願
- 成績中上的學生：公立高中職
- 成績較差的學生：進私立高職



### 對科目的看法

- 主科：無聊的  
學校主要提供的：背的、理解的  
學校極少提供的：累積的、靠實力的
- 非主科：輕鬆的



### 對主科的看法

- 背的：如何背、何時背、花多少時間背
- 理解的：如何理解、花多少時間理解、不理解怎麼辦
- 靠實力的：如何培養實力、誰幫忙培養實力

### 對考試的看法

- 成績好的學生  
小考：只是練習  
段考：短程目標、與基測不見得有關  
基測：長遠目標
- 成績差的學生  
小考、段考、基測都沒有意義

### 對作業、講義的看法

- 不寫、未交沒有關係
- 沒寫就抄別人的
- 作業是基本的、簡單的
- 只寫作業無法應付考試
- 即使被查到未寫補交就好

### 對老師的看法：幾個例子

- 上課不會講笑話的老師
- 上課自問自答的老師
- 與學生哈拉的老師
- 上課有趣的老师

### 關於補習班

- 補習班與學校爭奪學生的時間
- 學生會利用白天寫補習班的講義、作業
- 補習班已上過課、學校上課可作其他事
- 補習愈多、學校上課愈想玩

### 學生怕什麼？

- 這是絕少打罵的時代
- 學生不擔心被打、被罵
- 怕罰寫、訂正
- 怕下課時間被佔用
- 怕被老師、家長唸

### 社會階級的影響

- 來自中上階級家庭的學生  
成績比較好
- 來自下層階級家庭的學生  
成績比較差

### 社會階級的影響

- 老闆的小孩
- 教師的小孩
- 低階受雇者的小孩

### 社會階級的影響：幾個例外

- 賣鹹酥雞的小孩：力爭上游
- 大老闆的小孩：上高關懷班

### 性別的影響

- 在學科方面  
男生：理科  
女生：文科
- 在空閒時間的運用方面  
男生：運動、電玩、網路  
女生：八卦、偶像、漫畫

### 十年前後的比較

- 外在的行為有改變
- 內在的心態沒有太大的變化

### 反思與啟示

- ?
- ?
- ?
- ?
- ?

# 尊重與關懷作為學校品格教育之核心

李奉儒教授

國立中正大學教育學研究所

## 壹、前言

## 貳、新品格教育的崛起及其爭議

- 一、新品格教育的崛起
- 二、品格教育中紛擾的「品格」

## 參、對於新品格教育的一些反思

- 一、品格教育的立論基礎
- 二、新品格教育中的灌輸老問題
- 三、裝著各種品格舊酒的新瓶
- 四、新保守主義的再起？

## 肆、品格教育在台灣落實的可能與轉化

- 一、品格教育之目的與內涵必須加以釐清
- 二、品格教育的實施必須避免使用說教或灌輸
- 三、教師做為品格教育的實踐者與示範者
- 四、批判地承繼傳統文化中的道德品格

## 伍、尊重與關懷做為學校品格教育的核心

- 一、尊重的意涵、主題與課程設計
- 二、關懷的意涵、主題與課程設計

## 陸、結語

## 學校品格教育之規劃與實施：以尊重與關懷為例

李奉儒

國立中正大學教育學研究所

### 壹、前言

道德教育是所有關心青少年教育者必須認真面對和思考的重要議題，但今日中小學的九年一貫課程取消了傳統的「道德」設科教學，將「道德」融入各個學習領域，這個走向如果沒有適當的配套措施以及教師的正確體認，將很可能嚴重影響青少年道德品格的發展（李奉儒，2004c）。或許這正是為何教育部自 2004 年以來努力推動「品德教育」，以彌補九年一貫課程缺少道德教學的缺失。

教育部於 2003 年 9 月「全國教育發展會議」的第 5 項中心議題中主張：「建構新世紀品格及道德教育內涵，透過每週中心德目的方式，設計教學活動，培養明白事理、有為有守的國民。」其結論則是成立「品格及道德教育工作小組」，發展學校品格及道德教育內涵，以協助學校透過中心德目之方式推動辦理。

教育部隨後於 2004 年 2 月召開「研商品德教育促進方案（草案）會議」，獲致四項共識：(1) 品德教育應融入各項課程及教學中。(2) 將品德教育實施成效融入教育部現有之相關評鑑機制，俾督促各級學校積極落實品德教育。(3) 各師資之職前教育及教師在職進修加強品德教育之涵養。(4) 結合民間資源共同協助推動校園品德教育（教育部，2004a）。教育部並於 3 月再次邀集家長會、家長協會等相關民間團體進行討論，獲致六項「全面落實校園品德教育」共識，包括中小學校應運用「空白課程、導師、綜合活動等相關時間」，隨機將品德教育融入課程教學與活動等（教育部，2004b）。

受到美國推動品格教育的影響，教育部推動類似美國的「品德教育」（教育部，2004b，2004c）。但是，一方面，畢竟本國的歷史、文化、社會脈絡不同於美國，並不適宜直接借用美國各種品格教育組織所推動的各種「道德核心價值」和教育方案；且藉由禮樂教化以培養健全人格，向為我國傳統教育的重心（李奉儒，1996a），是否有必要向美國取經呢？這可能是十年來各種教育改革措施向美國及其他國家看齊的後遺症之一，喪失了對於本國文化傳統的信心。另一方面，我們雖然樂見教育部對於學生品格及道德教育的重視，但在不同文化之間，甚或相同文化但不同歷史時期之間，對於「品德」（moral character）或「品格」（character）的界定與內涵也相當多歧而混亂，而有必要更深入地討論，以避免學校和教師在規劃與實施品德教育的過程中可能發生的問題，反而有損於中小學生的道德發展。

本文首先分析美國目前推行「新品格教育」的基本訴求，進而反思其中可能隱含的問題並提出質疑，接著則是討論「品德教育」在我國實施時所需注意的一些議題，最後「尊重」與「關懷」為例來說明學校品格教育的規劃與實施，希望能稍有助於實務工作者在推動品德教育時作為參考。

### 貳、新品格教育的崛起及其爭議

今日世界各地的社會正遭逢嚴重的社會與道德問題，像是家庭的破碎、日增的暴力、物質主義的重視、文明的退化、藥物與酒精的濫用等，尤其是青少年的懷孕、墮胎、未婚生子、性病傳染、性交易以及性隨便等，顯示出性道德的崩潰與對人的不尊重。台灣更是有眾多喜歡煽腥色的媒體爭相報導所謂的九月墮胎潮、援交、一夜情和同志轟趴等社會新聞，甚至於連扮演第四權的新聞主播都上演令人眼花撩亂的劈腿秀。這些所謂的社會問題或是青少年錯誤行為可說是品格教育再次崛起的背景脈絡。本小節將先對此背景有所探究，隨之將焦點放在「品格」的意義與內涵之討論。

## 一、新品格教育的崛起

「第四 R 與第 5R 中心」的領導人，同時也是「品格教育伙伴」理事的 Thomas Lickona 認為「社會的問題最常由其青少年的（行為）反應中看到」（1996: 94），他進一步整理出十種號稱跨越國家界線的青少年問題趨勢，包括了：（1）增加中的青少年暴力；（2）日增的不誠實（說謊、欺騙和偷竊等）；（3）對於家長、教師、和其他權威人物極度的不尊敬；（4）同儕間日增的殘酷相向；（5）偏執與仇恨罪行的增加；（6）惡言惡語；（7）工作倫理的衰頹；（8）日增的自我中心，伴隨著衰退中的個人與公民責任；（9）蜂擁而至的自我傷殘，像是不成熟的性活動、實質的虐待和自殺等；以及（10）增加中的倫理文盲，包括漠視諸如黃金律等基本的道德知識，不知道傷害自身與他人的行為是錯誤的。

品格教育隨著上述種種的社會道德問題之日益惡化而重新復甦。例如，「品格教育伙伴」主張學校基於三個重要理由，必須積極投入學生的品格教育：其一是每個人需要有良好的品格以成為完整的「人」，其二是學校是較佳的教導與學習品格的場所，其三則是因為建立道德社會的任務本質上依靠品格教育(Lickona, 1996: 93)。品格教育提倡者認為青少年需要道德引導，家長與教師有責任來提供品格教育、傳遞道德遺產。學校也有責任來為好的價值奮鬥，協助學生發展好的品格。品格教育提倡者強調特定價值的正當性，像是尊重、負責、誠實、關懷和公平等，並協助學生在他們的生活當中理解和關心這些價值，進而據以行動。

1992 年 7 月 Josephson 倫理學研究機構(Institute of Ethics)號召了 30 多位來自學區委員會、教師工會、大學、青年組織和宗教團體的代表一起開會，簽訂了 Aspen「品格教育宣言」，宣布了八項品格教育原則。1993 年 3 月全國性的「品格教育伙伴」聯盟成立，其宗旨在於將學生的品格發展置於國家教育計畫的最頂端目標。「品格教育伙伴」提出十一項原則，以作為學校規劃品格教育計畫的規準，其界定的「品格教育」，就是「由學校、家庭與社區所做的審慎努力，以協助青年人理解、關心、並根據核心倫理價值來行動」(Lickona, 1996: 93)。

美國國會更是撥款協助發展品格教育的教材和師資培育的方案。1994 年 7 月，白宮首次召開「為了民主與公民社會的品格塑造」會議，其後也每年召開一次相關會議(Lickona, 1996:94)。正如 Lickona 指出的：「品格教育在過去數年中，至少在美國努力實施道德價值、倫理與公民教育等領域的學校方案中，已經崛起為一個統率的專門用語」(1996: 93)。

T. H. McLaughlin & M. H. Halsted (1999: 142)根據品格教育組織與領導人的主張，歸納出新品格教育有四種主要的優點：首先是直接回應青年人價值與行為上的危機；其次，直接教導對與錯的標準，比起 Kohlberg 的理論和價值澄清法更受到大眾的歡迎；第三，品格教育不僅影響學生的道德發展，也改善他們的學術表現；最後，品格的發展具有平等的面向，因為既不是競爭性的，也不是依賴學術能力，也因此所有學生都有機會獲得成功。這些的優點足以說明這一波品格教育



為何在美國方興未艾，然而，雖然各種如雨後春筍般的品格教育運動，發展出各自的品格教育方案、教材和評量，我們卻不能因此假定這些品格教育方案的目標和內涵是完全一致的，這尤其涉及到這些品格教育組織所界定的「品格」究竟為何？

## 二、品格教育中紛擾的「品格」

Larry P. Nucci (2001: 128)指出：「我們正進入一個有趣的時期，其中『品格教育』一詞是作為許多道德教育取向之源生的、公共接受的標籤，卻又對於『品格』一詞究竟指的是甚麼，連一點點的清晰的概念架構也沒有。」換言之，對於「品格」的界定與內涵似乎仍是相當多歧而混亂，而有必要探究以撥開蒙罩在其上的層層迷霧。

「品格」就字源義而言，源自古希臘字 arete (拉丁文為 virtus)，意為「德行」(virtue)或「卓越」(excellence)。Arete 一開始是指有明確的工作需要去完成，其次要具備這個工作及其如何完成的全盤知識，在這個意涵之下，arete 跟「德行」的道德層面並沒有必要的連結。後續的發展，才使 arete 在哲學脈絡中特指「品格之德」，廣義而言，則是指稱各種不同能力的卓越。古希臘時期的「樞德」(cardinal virtues)是指智慧、勇敢、節制和正義，「四者結合在一起時則窮盡靈魂的善」，在 Plato 的幾篇對話錄中，Socrates 追問各種德行的定義，並主張德行的統一性。到了 Aristotle 之後，德行的項目增加且更為多樣(Becker & Becker, 1992: 342)。

《劍橋哲學辭典》將品格界定為：

一個人倫理與才智方面綜合的特性。才智上的德行，如評估證據的小心謹慎，提升人追求真理的實踐能力。道德或倫理的德行，包含諸如勇氣和慷慨這樣的特性，不僅左右人的選擇和行動，而且也左右人的態度和情緒。這些特性通常有相對的穩定性，而且對應於理性。(林正弘等譯，2002：179)

這樣的界定是頗為接近 Aristotle 對於品格和德行的理解，在他的《Nicomachean 倫理學》一書中，Aristotle 將德行區分為品格之德和才智(intellect)之德(1925/1989: 138)，並著重在前者亦即道德德行(moral virtues)的探討。德行不僅是行動的傾向，也是在正確理性的指引下來判斷與感受，「幸福」(eudaimonia)的生活需要德行的實踐，實踐的生活特別要求品格之德和慎思(或實踐)的智慧(phronesis) (Becker & Becker, 1992: 1277)。

德行或品格不能跟(道德)原則或應該做甚麼的陳述相混淆，因為德行「是一個人已經擁有或傾向去擁有之有益的傾向、習慣或特質」(Beauchamp, 1982: 150)。亦即在哲學中可區分出兩種道德判斷，一是根據道德義務(原則)而來的義務判斷(deontic judgment)，一是基於個人及其行動的道德價值，稱為德行判斷(aretaic judgment)。對於道德行動的說明經常就是對於「好人」(good person)意義為何的德行評價；在日常用語中，「品格」即是用來指涉這類德行判斷。一個具備良好品格的人，就是能夠注意行動的道德意涵，並根據在大多數情況中的道德標準來一致地行動(Nucci, 2001:124)。要言之，「品格」可理解為那些被稱為「德行」的品格特質之具備與主動展現。

然而，「品格」很難正確地說是具有穩定不變的特質，在不同的社會實在脈絡中，人們本身傾向於展現相異且似乎矛盾的行為。Nucci (2001: 126)即指出，「人們不能被正確地描述為具備穩定的與一般的人格特質，因為人們在不同的脈絡中傾向於展現他們自身相異的、甚至矛盾的層面。人們所具備的人格特質或道德德行，不像其眼睛顏色或身高那樣的方式。」換言之，人們的道德

「品格」不像是他們的眼睛或膚色那樣具有不變性，因此，我們無法如同描述一個人的黑眼睛和黃皮膚那樣描述一個人是誠實的。

美國學者 Hartshorne & May 嘗試辨明有關品格塑造的因素，他們針對 8000 名學生進行有關「誠實與欺騙」的實驗，發覺到「很少學生是具備德行的，且大多數兒童欺騙、自私地行動，並有時候缺少『自我控制』」(引自 Nucci, 2001:125)。根據他們的發現，德行是脈絡依賴的，因為有些學生在某些情境中會說謊或欺騙，但在某些情境中又不會。換言之，品格是人們在特定情境中的所作所為，而不是獨立於脈絡之外所具備的特質。

Noddings(2002:2)也批評在今日普遍流傳的品格教育文獻中，對於品格的界定過於簡化而沒有考慮到脈絡，是其缺陷之一。Tom L. Beauchamp (1982: 150)則是認為我們雖具有道德品格，但大多數會隨著時間而有強度上和可預期性的變化；而且一個人可能具備某些德行品格如良心和可信賴，但在其他德行方面則可能會較為不足，如忍耐、容忍等。總之，一個人的實際作為是相當彈性有變化的，這會比我們從一個簡單的品格、學得的社會價值或是養成的習慣等來預期，還要複雜與多變。相對地，我們對於品格教育的實施及其成效也就不可能過於簡化或樂觀了。

綜合上述的討論可知，對於品格的內涵與理解仍有相當的爭議，而各個推動品格教育的組織也很少面對其中的紛擾，無視於品格並非是穩定的個人特質，往往只是宣揚各自認定的品格或核心價值，因此，有必要進一步地反思。

## 參、對於新品格教育的一些反思

Monica J. Taylor 在《道德教育期刊》25 週年專輯「道德教育：從 20 世紀進入 21 世紀」的編輯序中指出，自有道德教育以來，其發生的脈絡已經發生多種劇烈轉變，不論是全球化或是在國家層次，「傳統的道德來源，像是宗教以及權威的性質，均日益世俗化，社區的團結與隸屬也日漸消蝕，對於道德與社會規範缺少共識，相對主義與日增的道德與社會脫序。」(Taylor, 1996: 10)要言之，道德教育的理論與實施充滿著「沒有被回答的問題，以及沒有受質疑的回答」。

本小節將分從品格教育的立論基礎、灌輸的老問題、品格內涵的適當性，以及新保守主義的再起等四方面，來對品格教育那些未被回答的問題和未受質疑的回答，進行必要的反思和批判。

### 一、品格教育的立論基礎

品格教育的根源可以回溯到 Aristotle 對於美德的重視，亦即德行倫理學(virtue ethics)。簡成熙(2004:164)則是指出德行倫理學在 1980 年代伴隨著社群主義(communitarianism)對於自由主義的批判，在倫理學上有復甦的景象。這種復甦的現象，也具體反映了品格教育在學校中重新受到重視。然而，遍查各個品格教育組織的文獻或宣言，並沒有發現對其立基理論有清楚的交代，這是「沒有被回答的問題」。因此，本文試從相關學者指稱的德行倫理學和社群主義，並補充 Noddings 提倡的另類品格教育所立基的關懷倫理學(an ethics of care)等，來探析新品格教育的立論基礎，藉以反思其可能「未受質疑的回答」。

德行倫理學不同於義務論和效益論的倫理學說，因為後兩種取向是提供「我們應該做甚麼」的說明，而德行倫理學則是有關「我們應該成為怎樣的人」；此外，後兩者均是以原則或規則的形式來提供「行動」的一般導引，但前者則是質疑不論是考量行動的動機或結果，只是做出正確的選擇並不必然表明這位選擇者就是有德行的人，還需判斷他和他的品格是好的或是不好的，有德

或無德，值得稱許或需要譴責，值得稱讚或應該斥責的。例如，有義務的人有時也會輕視或不情願地實踐他們的道德義務，這類問題有待從人的德行或品格來克服(Beauchamp, 1982: 149)。

Helen Haste (1996)指出社群主義挑戰當代道德發展理論底蘊的自由理性主義(liberal rationalism)，因其來自相當強調認知的和個人化的心理學傳統，造成一種 Kohlberg 式的世界，而社群主義的論述則是使用社會建構主義(social constructionism)的語言，重視社會互動，凸顯了道德教育中自由理性主義忽略的領域(Haste, 1996: 47-48)。正如 Taylor (1991: 32)主張的，人類的生活「基本上是對話的，……我們變成完整的行動者，能夠理解自身，並界定一種身分認同，透過我們對於人類豐富的語言表達的掌握。」

自由理性主義的倫理學重視人的自由與自律、個體的權利和普遍的道德原則，如 John Rawls(1971)的《正義論》重述了 Immanuel Kant 的無私與尊重他人的面向，設計出在「無知的面紗」下之原初狀態來達成正義的分配。因此，道德教育的目標在於教導學生做出無私與自主的判斷。然而，人們是否可能跟其文化脈絡保持客觀的距離呢？是否真的可以從無知面紗的背後來進行自律的推理？這些問題是自由理性主義與道德認知發展理論較常受到批評的地方。正如 Carol Gilligan、Noddings 等女性學者所批評的，正義倫理學是基於自我跟他人是分離的假定，而忽略了另一種可能，亦即人與人之間是相互連結的，因此，如何維繫和諧和關係才是根本的價值和考量，由此發展出關懷倫理學。

自從 Kant 主張義務倫理學以來，將道德領域限於我們對於他人的責任與義務之考量。品格教育者則是更為關心「我們將如何生活？」Noddings 主張道德的人在道德地行動時很少參考抽象的道德原則，反而是來自行動者自身或與人互動時升起的道德動機。即使如此，Noddings (2002: 1)指出品格教育者和關懷理論者並不拒絕使用理性，也不反對協助人們能夠妥善運用理性的教育，且關懷理論者更重視批判思考。不過，Noddings (2002: 39)指出批判思考的本身並不確保道德思考或道德行動，那麼待問的問題就變成了：「我們能做什麼以促進道德導向的批判思考？」Noddings 認為批判思考需要以品格和情感作為起點，亦即思考者必須帶著情感來朝向其他活生生的他人，並能回應他人的狀況。

Noddings 指出，情緒是道德生活的中心，但道德生活不能被化約成情緒，也不能被化約成理性思考。今日的教育者試著教導學生將情緒擺一邊，而來運用批判思考。然而，如果我們關心道德成果，那麼大多數的批判思考時刻必須從引發情感開始。跟隨 Aristotle 的主張，Noddings (2002: 44)相信道德品格的根本提供了道德推理的基礎，此外，尚可加上良好發展的道德感受能力，如專注和同伴情誼(fellow-feeling)。這類能力並不是品格，而是人格，如要最恰當地描述的話，那就是存在這個世界上的一種方式。要發展這個理念，必須從德行倫理學轉向到一種「關係」倫理學(relational ethics)。

關懷的啟動是源自關心他人(other-regarding)的情感或動機，關懷者的關懷著重在對他人的「感同身受」，但「關係」更是人的存在基礎，每個人都渴慕被關懷、被接納，亦即關懷在於關係之存有，而不是在於一組特定的行為表現(Noddings, 1992: 17)。這使得 Noddings (2002)主張的「關懷」不同於德行倫理學或品格教育組織倡導的關懷，因為後者比較是一種特定德行的具備與展現，或當成一種個人的品行而已(Noddings, 1992: 21)。Lickona (1991)則是將品格的建構「再概念化」，結合了關懷倫理學的基本訴求，如「品格教育伙伴」的第四項原則即是學校必須是一個關懷的社群。

社群主義跟關懷倫理學一樣關心人際之間的義務與責任。對於社群主義而言，社區的社會功能也是一種道德的來源，社會秩序是立足在人與人之間的相互依賴與合作，因此，必須恢復社區「責任」的傳統價值，培養連結人群與社區的動機。由於個人從一開始就是傳統的一部份，品格

教育跟社區的關係因此是密不可分的(Noddings, 1997)。Purpel 就指出品格教育運動,「堅持一種回歸到社區責任、節制、延緩滿足、尊重權威、勤奮,以及成規道德的倫理」(1997: 147-148)。新德行倫理學者 Alasdair MacIntyre 更是主張我們每一個人,「都是歷史的一部份」,「不論是喜歡或不喜歡,察覺到或沒有,都是一個傳統的負載者」(1985: 221)很明顯地,品格教育組織對於傳統的重視,部分是受到社群主義和新德行倫理學主張的影響。

相類似地,德行倫理學對於各種品格特質加以評估。這些品格特質包含一種傾向,以在適當的時機表現特定的行動,這種特質建構出一個人的道德品格,正如演員具備某種角色特質使他們在舞台上的角色(或稱個性、品格)相當明顯。德行倫理學認為「德行」是人在所處的社會中,屢踐社會角色的作為,也就是必須在所處的社會情境與文化脈絡中來實踐,因此一個人的道德身分認同必須透過社群來發現(MacIntyre, 1985: 221)。各種的德行不能脫離所處的社會文化,這也正是社群主義所極力強調的。所謂社群,就是一群社會地相互依賴的人,共同參與討論與做出決定,分享特定的價值與實踐。

Haste (1996: 50)指出人類的基本實在是面對面的會話,兒童對於道德的學習是透過論述和社會實踐,依賴著在我們社會中可理解與可覺察的意義之掌握。除非我們充分地考量社會、文化與歷史脈絡,否則道德習慣也好,道德規則、原則也好,是無法理解的,這是社群主義的強而有力的論點。因此,教育目標在於教導下一代的社群感(一種身分認同),一種對於社群的義務(責任),以及屢現這些責任所需的個人特質(Haste, 1996: 51)。

然而,以社群主義為本的品格教育訴求仍有一些理論上的問題。例如,當道德決定和判斷只是基於習俗傳統的品格,可預期的是在不同社群之間將有許多的爭議和質疑,因為彼此之間可能都固守著來自各自文化與社會立場,且相互衝突的道德價值系統。另一方面,對於「可欲的」價值很可能錯誤地解讀或是應用。由歷史進程可知,人類之間的各種戰爭、殺戮(如美國攻打伊拉克)都可以打著冠冕堂皇但又衝突的道德價值招牌。換言之,品格教育提倡者也不能完全訴諸社群的習俗或傳統的價值,而忽略了普遍倫理原則的重要性。

## 二、新品格教育中的灌輸老問題

自 Aristotle 以來的品格教育強調習慣的形塑與培養,視為是發展德行的必要部分。Kevin Ryan (1986)在〈新道德教育〉一文中,鼓勵所謂的五 E 教學,亦即範例(example)、解釋、訓誡(exhortation)、環境和經驗等,要求教師負起更大的道德教育責任。但正如前述的 Hartshorne & May 的研究發現顯示,說教(didactic)、訓誡、範例等教學方法的使用,可能造成學生更大的傷害,因為忽視了社會脈絡的實際要求。換言之,這類嚴格的教學反而有違道德生活的評價的與脈絡化的性質(Nucci, 2001: 127)。道德行動必須考量脈絡,進行社會與道德判斷,但是,相當強調正確價值與習慣養成的品格教育卻無法發展學生這方面需要的能力。

傳統的品格教育最為價值澄清法與道德認知發展學者所批評的,就是其偏向「灌輸」特性的教學方式,否定學生的道德思考或判斷能力。Kohlberg 在 1975 年的一篇文章中指出,「將教師及其文化的各種規則與價值用講道方式加諸兒童身上。當這種灌輸取向在美國發展出系統的方式時,經常被稱為『品格教育』」(Kohlberg, 1987: 233)。然而,Edward Wynne (1985-1986: 9)則是旗幟鮮明地主張「學校是(is),應該是(should),也必須是(must)天生灌輸的」,因為「相信兒童能夠客觀地評量那些他們成長為有實力的成人所必須吸收的信念與價值,是荒謬可笑的」(p. 8)。換言之,品格教育提倡者對於兒童的天性有著疑慮和不信任,而主張以灌輸道德價值的方式來完成兒

童的道德訓練。

新品格教育者如 Wynne (1989)、Wynne & Ryan (1993)強調以獎懲系統來增強欲求的行為。Alfie Kohn (1997a: 154-155)指出這種學生表現好就給予獎勵的作法，大受右派的宗教團體和正統的行為主義者所喜愛，但是「一個人的善意是不能被購買的」，研究發現這類受到獎勵的學生逐漸減少內在動機來幫助他人。更糟糕的是引進「競爭」機制，讓學生（不論是個人或分成小組）彼此對抗以爭取成為最具有德行的人，這是對於學生彼此間「關係」的破壞，而相當反諷的是，「關係」卻又被社群主義者視為兒童品格發展中的重要特質。

社群主義認為「文化的敘事、故事和傳統直接構成我們自身的身分認同，彰顯出那些社群中有價值的稟性和行為，並對於我們的過去與現在賦予一種詮釋。」(Haste, 1996:50)例如，William Bennett 的《美德書》藉由文化傳統中的故事講述來教導美德的範例，以在青少年心靈中「植入」價值與德行(1993: 12-13)。這種道德教育中運用故事的取向可以說已有久遠的歷史。歷史上幾乎所有的宗教教育形式都會使用故事，而家長幾乎是直覺地選用故事來教孩子。品格教育者認知到故事具有強大的力量，但並不期望小孩運用道德想像力，而是期望他們對於美德的確認和遵從。

值得注意的是，有許多支持使用故事來傳授道德的實務工作者，並不強調各地的人們都有善性，而是聚焦在他們自己團體和價值的優越性。正由於說故事時，只是強調故事中單面的議題和價值，致使灌輸成為例行事務(Noddings, 2002: 45)。相對地，Noddings 主張使用故事來發展道德感受能力，作為批判思考的起點。品格教育者喜歡運用故事來進行教學，但傾向於英雄的角色或是啟發式的說明，如從關懷倫理學角度著手，則故事最好是能質疑某些倫理決定或是引發同情的理解，Noddings (2002:2)承認這比較接近 Kohlberg 的認知發展學說，但並非是關注於如何解決兩難的問題，而是嘗試去辨明問題在哪裡。

總之，從 Kohlberg 對於傳統品格教育的批評，到 Noddings 關於新品格教育的觀察，顯示品格教育的實施過程似乎很難擺脫「灌輸」的陰影。Kohn (1997b: 428-429)同樣指出，「今日品格教育這個名稱大多數是指訓誡和外在誘因的集合，設計來使兒童更為努力工作，並做他們被告知要做的。即使其他的價值如關懷與公平同時被提倡，仍是等同於灌輸的教導方法受到偏好。」品格教育的重點變成讓學生表現出特定行為，而不是引導他們批判反省特定的價值。對於這種實施上的缺點，更是台灣在推動品德教育時必須謹慎處理的。

### 三、裝著各種品格舊酒的新瓶

我國以往幾乎每個學校每週都會有所謂的「中心德目」，可能是誠實、也可能是守時。這個逐漸遠離我們記憶的印象，卻在美國實施新品格教育的學校中再現。就如 Kohn (1997a: 154)指出品格教育的主流哲學是：「如果今天是星期二，那麼一定是誠實」，在此，一個又一個價值被設定，都有自己相對應的日、週和月。

「品格教育伙伴」宣稱其主張的核心倫理價值是「廣泛地分享的和客觀上重要的」價值，符合古典倫理學訴求的「可逆性」與「可普遍性」檢驗，超越宗教與文化差異，表現的是我們共通的人性(Lickona, 1996: 95)。然而，在提倡品格教育的相關組織與關鍵人士之間，對於品格及其所包含的內容仍然沒有一致的看法。如「品格教育伙伴」提出所謂廣泛為人分享且客觀上重要的核心倫理價值，包括了「關懷、誠實、公平(fairness)、負責、以及尊重自己與他人」(Lickona, 1996: 95)。「第4R和第5R中心」在傳統的3R（數學、閱讀、寫作）之外，另外強調第4R尊重(respect)和第5R負責(responsibility)，但也討論了誠實、同情、公平、勇氣、自我紀律、助人、容忍、合

作、謹慎和民主價值等品格(Lickona, 1991)。

上述的Josephson倫理學研究機構推動「品格至要」(Character Counts!)青年教育方案，提倡品格的「六大支柱」：值得信賴(trustworthiness)、尊重、負責、公平、關懷、以及公民素養(citizenship)等做為現代公民應培養的基礎品格特質。Bennett (1993)收集了數百個故事加以編輯並評論，成為受到家長和教師相當歡迎的《美德書》，他在該書中整理歸納出十項的「美德」，依序為自我紀律(self-discipline)、同情(compassion)、負責、友誼、工作(work)、勇氣、誠實、堅毅(perseverance)、忠誠、以及信仰(faith)等，並特別突顯出三種教學策略：教師以身作則的範例，學校的組織與氛圍，以及直接的教學。

上述各個關心品德教育的內容，有彼此共通的如負責、尊重，有一些稍有重疊的如誠實、同情、公平、關懷，但也有相互出入的如「品格至要」教育方案強調值得信任和公民素養，而《美德書》重視工作、信仰等。這些不同的德目主張可說是琳瑯滿目，卻仍可能淪為 Kohlberg 所批評的道德教育中德目錦囊取向的再現。因為，品格教育目的在傳授普遍的價值，如誠實與自我控制被視為對於所有社會中的所有者都是可欲的特質，但是誠實、自我控制等卻又是「相對的」，由教師的意見與習俗的文化所界定，其證立則是立基在教師的權威之上。這種品格教育的說教、訓誡等方式，跟教師未經思考的價值相當接近，更是構成了學校教育中的潛在課程。如在 Hartshorne & May 的研究中，所選擇的價值是誠實、服務和自我控制，表面上我們大概可以接受這類價值的重要性，但是如果進行深層地探討，對於這類品格的界定和共識將遭遇相當的困難與不確定性。就像 Kohlberg(1987: 234)所質疑的：「誠實是否意味著不應該為了救人一命而偷竊？」「誠實是否意味著一位學生不應該幫助其同學做家庭作業？」

何況當面對多元文化、多樣價值取向的後現代社會思維（如今日的台灣），既反基礎主義，也反威權主義的主張（李奉儒，1996b，1997），使這類「道德」價值的適當性即使在美國仍受到嚴格的挑戰（參見後文有關 Wynne 引發的論辯）；其所訴求的核心價值若非從聖經、詩歌中萃取而出，就是跟傳統價值相去不遠，只是舊酒裝新瓶，因此，是否會重蹈過去品格教育實施的覆轍，而面臨再次的轉向，也是關心學生道德教育者值得去注意的。

#### 四、新保守主義的再起？

Henry Giroux (1988b: 176-177)指出「保守主義」與「自由主義」結合成「新保守主義」，並用經濟的與意識型態的論述來攻擊學校，切斷社會正義與政治民主，視公共學校不過是種經濟而非是政治的手段，藉由指責日漸敗壞的家庭道德，呼籲教育目標應置於提高經濟競爭力、愛國心、菁英路線之上，讚美工作倫理、勤勉、服從權威者、順從、秩序等價值，這使得過往學校在社會中所扮演的「民主領域」退位成「經濟勞動市場預備」的角色。

新保守主義喚起了美國民眾的普遍不滿，像是女性主義、青少年文化、嗑藥、黑人音樂、同性戀、墮胎、淫書、解放教育者、自由離婚等現象，都被用來指控破壞家庭與社會(Giroux, 1988a: 179)。他們認為家庭就是上帝給予的自然體，也提倡諸如社群與地方主義(localism)的論述來支持家庭、等級、權威、宗教等；在教育上則是提出標準、價值、紀律的議題，並主張教育政策應促進傳統價值、權威、紀律，所以「道德規範」變成課程的核心。例如，美國這一波品格教育運動的領導人之一，Wynne (1985-1986)在〈教育中的偉大傳統：傳遞道德價值〉一文中，正如文章篇名所顯示的，主張偉大的教育必須傳遞「誠實、勤奮、服從與愛國主義」等價值(p. 6)，但也引起後續學者撰文反對這些所謂的道德價值是否真的是「道德」的特質，並抨擊偉大的傳統之所以失

敗，正是因為「灌輸」了這類價值(Paske, 1985-1986: 11)，而忽略了「道德的生活要求行動之外，也需要分析與判斷，而 Wynne 的道德教育似乎無視於這個明顯的事實」(Lockwood, 1985-1986: 9)。Kevin D. Vinson (1998: 112)則是批評品格教育者總是教導學生一種沒有批判力的「愛國主義」，將美國視為是歷史的與國際的道德模範。這是 A. Gutmann 所謂的「道德保守主義」(Conservative Moralism)，因其將尊敬權威的重要性視為是理所當然的(引自 Mclaughlin & Halstead, 1999: 138)。即使是品格教育課程所強調的尊重、責任、公民素養等，根據學者的觀察，「經常用來作為不加批判地順從權威的婉語」(Kohn, 1997a: 157)。

Giroux 上述對於新保守主義的描述，確實提供了我們另一種角度來理解美國這一波新品格教育運動的崛起。正如 Kohn(1997a)批評美國近來關於品格教育的各種冠冕堂皇說法，反而是較偏於政治的意涵，所強調的價值都是明顯保守的以及潛在爭議的；尤其是忽視了社會心理學的研究結果，反而是將社會環境的功能不彰，歸因於個人的人格與品格的不當。

新品格教育的「政治動機」受到質疑，對於 David E. Purpel 而言，「學校是意識型態辯論與鬥爭的重要公共領域」(1997: 146)，他因此批評「品格教育運動本質上代表一個意識型態的與政治的運動」(p. 140)，讓人分散注意力，未能注意到學校之外更廣大的社會、經濟、政治等因素，反而是只留意學生個人的態度和行為，以及學校本身未能教導價值的失敗，將社會的嚴重問題歸因到個人品格的墮落。例如，對於前述 Lickona 指責的道德崩潰之十點特徵，Purpel 認為 Lickona 的分析只是「聚焦在個人的行為而缺少對於結構的批判，使其論點很難跟我們可能從新保守主義的政治演說中聽到的有所區隔」(1997: 149)。

對於傳統保守主義者而言，在世界上有客觀價值的存在，而人與人之間雖然存在著殊異的部份，但是「人們總是會分享、或應該分享同樣的基本價值」。他們對於品格教育抱持絕對地「對與錯」、「正確與不正確」的觀點，關注的議題並非「學校是否應該教導價值？」而是「學校必須教導哪些價值？」問題是這些是「誰的」價值呢？且如同多元文化主義所主張的，價值是相當複雜和有變化的，來自個人、團體、環境、利益、需求等多種不同因素的交互激盪來產生的。因此，Vinson (1998: 113)建議我們要追問是誰從品格或德行教育中獲益而誰又沒有？這跟性別、種族、族群、文化、階級、年齡、性喜好等是否有關？又是否涉及權力、宰制與壓迫呢？

在所謂核心或基本價值的頭銜之下，有些實質上是爭議性的價值也被傳遞給學生，例如，對於權威的服從，被利用來阻擋對於現況之合法的、必要的批判。以致於品格教育就像是一種「傳道」的形式，其倡導者如 Lickona 被視為「道德品格的傳教士」，Bennett 成為新的「德行統治階級」(virtuecrats)，一所「德行公司的總裁」(Nash, 1997: 5-6)。

Noddings (2002: xiii)指出「法西斯政府使用品格教育作為主要的手段」，因為品格教育要求一種強烈的社群，但不必然是一個良善的社群。這也正是 Purpel (1997)所極力批判的，品格教育學者幾乎閉口不談「自由民主」更不用說「自律」或「公民素養」了。而當九年一貫課程的社會學習領域「照搬」美國社會研究學會發展出的十大主軸時，竟然把第十主軸「公民素養」砍掉成為現在的九大主軸，也頗令人深感遺憾。

#### 肆、品格教育在台灣落實的可能與轉化

台灣正處於迅速變遷的狀況中，但如果只是簡單地以舊取新，或以新飾舊，很難成功。由於經濟生產的進步、社會結構的改變以及文化發展的多元，社會不可能再恢復傳統式的生活與倫理，可是源自文化傳統的倫理觀念既不能也無法完全捨棄，因而有必要批判地繼承，並做適當的調整。

品格教育是一個公眾議題，需要大眾、教育者與專業人士的廣泛參與。根據前述的討論與分析，本文最後針對品格教育在台灣的實施提出幾項看法，希望能提供給關心我國學生道德教育的研究者、教育者與大眾作為參考。

## 一、品格教育之目的與內涵必須加以釐清

品格教育廣義上可以指學校提供給學生的所有事物，尤其是當學校的目的是協助學生成為道德人時；至於狹義的界定，則是將品格教育等同於特定型態的道德訓練，反映特定的道德價值與對於兒童本性的特殊假定。例如，Kohn(1997a: 154)指出，當 Clinton 總統在其 1996 年的國會演說中提到品格教育的重要性時，他唯一建議的實務是要求學生穿制服，其背後的假定似乎是只要強迫學生穿制服，就可以改善學生的品格；但這樣的假定與措施毋寧是相當有爭議的。

道德品德教育的落實，涉及到課程、教學、評鑑、師資等因素，但其更為關鍵的議題則是需要釐清「怎樣的品格？哪些的德行？」否則所謂的「結合並融入於各項課程及教學」、「學校品德教育之成效評鑑」、「鼓勵師範校院加強品德教育之融入或開設相關課程」、「加強教師們對品德教育之認識，及其所應扮演的角色，協助品德教育落實於校園之中」等目標（教育部，2004b），將很容易落空或是誤導了品德教育的實施。

教育部（2004c）於 2004 年 12 月 20 日公布的「品德教育促進方案」，依其內容的分析，則又較為偏向「廣義」的品格教育，而不僅是一種狹義的道德教育。然而，不論是廣義或狹義的觀點，品格教育如沒有先釐清其意義和目的，則對於採取哪些行動、使用何種方法和配合何種課程來實施，以及後續如何加以評量，將很難有一致的主張，或甚至一人一把調，各吹各的號。

教育部公布「品德教育促進方案」，引導並協助學校發展「品德本位校園文化營造」，希望能在 2008 年 12 月底，每一個學生都擁有關懷、尊重、責任、信賴、公平正義、誠實等六大美德；並將建立品德教育資料與評鑑指標系統，以求能真正落實。這很明顯地是「借用」了美國幾個品格教育組織的訴求（參見李奉儒，2004b），然而，美國的品格教育就像是一種「傳道」的形式(Nash, 1997: 5-6)。

我國以往中小學還在實施道德的「十八項」德目時，每個學校每週都會有所謂的「中心德目」，可能是誠實、也可能是公平。這個逐漸遠離我們記憶的印象，今日卻在美國實施品格教育的學校中再現。另一方面，相較於美國的「核心」或「基本」價值，我國在這方面，其實也不遑多讓。如以 1993 年小學課程標準為例，「道德與健康」科統合的八個德目，分別為「仁愛」、「正義」、「禮節」、「勤儉」、「信實」、「孝敬」、「守法」、以及「愛國」等（參見李奉儒，2002）。這些德目反而有些是源自我國固有的傳統，如「孝敬」是外國文化中缺如的德目，也是活生生地扣緊每個人的生活。我們有必要重新思考哪些的德目更能符合今日台灣面對全球化政經劇烈變革下，年輕一代所需要具備與展現的道德品格。

為了避免出現如同上述美國各個品格教育組織的相異訴求，我國教育部如欲確實推動品格教育，當務之急是其召集的「品格與道德教育小組」有必要先釐清品格教育的目的與內涵，而不能只是著眼於「學校、家庭與社會等德育功能日漸式微，青少年道德價值與偏差行為日益惡化」（教育部，2004c：1）。同時教育部必須考量我國特有的文化歷史傳統，審視現今政治、經濟、社會等層面的變遷，甚至於要準備因應全球化、地球村的衝擊和後現代化思潮的挑戰，邀集道德哲學、心理學、社會學、教育學等領域學者的科際整合，與課程與教學專家合作，從事研究和發展出我國自身合理可行的品格教育，而不是語焉不詳的「當代品德之核心價值及其行為準則」（教育部，



2004c:2)。亦即我們不能「直接借用」美國的主流價值，或是「橫向移植」美國品格教育的模式，以避免可能發生橘越淮為枳的水土不合之缺陷，甚至甘於他國的學術與教育殖民地而不知。

## 二、品格教育的實施必須避免使用說教或灌輸

原本九年一貫課程「統整」的做法，可以讓道德教育有更大的揮灑空間，如不再被分割成各種中心德目，並得以融入各個學習領域來隨機進行教學。但教育部為了「發展學校品格及道德教育內涵」，卻是主張「以協助學校透過中心德目之方式推動辦理，培養實際生活之正確態度和情操」（2004a）。然而，傳統中心德目教學其最受批評的就是其屬於「灌輸」特性的教學方式。正如 Kohlberg 指出，「當這種灌輸取向在美國發展出系統的方式時，經常被稱為『品格教育』」；這種品格教育取向的道德價值是使用一種所謂「德目錦囊」的方式來傳授(Kohlberg, 1987: 233)。這是有鑑於相當強調正確價值與習慣養成的「德目錦囊」，是無法發展學生道德思維、推理與判斷的能力。

教育部（2004c：2-3）主張以民主過程、多元參與、統整融合、創新品質，以及分享激勵等五項原則來推動品德教育。本文在此則著重於學校與教師在實施品格教育時，更要注意避免傳統「德目錦囊」取向所干犯的能知不能行的問題，亦即誤把品格教育又當成「事實知識」(know that)來教，著重背誦記憶和紙筆式測驗；而忽略了其本質上是一種實做傾向與態度的「實踐知識」(know to)，且也是一種道德推理與思考的「技能知識」(know how)，必須加以結合以避免面對道德衝突或兩難情境時，落入不知如何進行道德抉擇與決定的困境（李奉儒，2003）。道德的堅穩基礎是經由實踐而非訓誡而來，道德教育的重點必須由原理原則或各項德目的「記憶背誦」轉向實際行動與規範的履現。

關於道德課程與教學的設計，主要分為兩種，一為重視道德習慣（品格）的養成，一為強調道德推理的發展，R.S. Peters (1981)稱之為「道德教育的吊詭」(the paradox of moral education)，因為，兩者表面上是有所衝突的。首先，在道德習慣的養成方面，正如 Aristotle 強調習慣在道德訓練中的重要性，Peters (1981: 51)根據 Freud 和 Piaget 等人的研究，強調早期經驗對於後期社會與道德功能的影響，也將這類早期的兒童經驗視為形成道德與品格的非理性基礎，因此，孩童經由早期社會化管道中對規則和德目遵守的經驗是一個很重要的實際經驗來源。亦即，透過初期道德訓練中對於規則遵守的要求，孩童可以獲得對於道德及價值理解的第一手經驗，而教師或父母就必須成為孩童的協助者及指導者。

Aristotle 相當重視藉由美德地行動來學習成為具有德行的人，主張對於特定行為方式是善的理解，必須在「因為」和「為什麼」他們是善的探究之前。換言之，兒童需要道德行為的良好楷模，而如果可能的話，他們應該被教導來美德地行動。

然而，在多元社會的道德實踐之中，很難再有放諸四海皆準的理性思考原則作為每一次行動的指導概念。道德規則、品德、品格或美德的教導會面對實踐上的困難。就孩童而言，由認知心理學的角度來分析，其特徵就是以自我為中心(egocentrism)，因此要培養兒童的道德發展最重要的是去自我中心，也就是教導孩童從行為或思慮之中，欣賞與理解他人的觀點就如同自己的一般。這就是 Peters 指出的第二種主要的道德教學取向，強調發展青少年的道德認知和推理能力。

根據陳建安、吳芝儀和李奉儒（2001）對於一般少年和犯罪少年的道德認知發展的研究發現，犯罪少年有較高的自我中心與享樂主義，以及較低的自我控制、同理關懷與自我規範。因此，經由道德推理的過程來引導青少年進行道德思考，使其在道德認知發展上產生不平衡的狀態，促使

其瞭解較高層次道德判斷及修正並重組道德認知結構，藉此得以向上提升其道德認知發展階段；使其能順利從自我中心、避罰服從階段而依年齡拾級向上發展，如此將使其能表現出更多的利社會行為，而這是使用灌輸或說教方式所無法達成的。

理性的認知與習慣的養成，在道德教育的實施中是不能偏廢的，理性（批判思維與選擇）與習慣（傳統、正確教養）各有其在道德教育任務上的需求，而不是像表面上的「吊詭」。因為，年幼兒童「他們能夠也必須通過習慣與傳統的中庭進入理性的殿堂」（1981:52）。

「品格教育伙伴」在說明其第七項原則（發展學生內在的動機）時，已經注意到發展強烈內在動機來屢現核心價值之重要性，以促使學生「做出」其道德判斷告訴他們那些是對的事情。就此，Lickona (1996: 97)指出學校被要求「減少」外在的獎賞與懲罰，才不會使學生分心而未能注意到一個人負責任地行動的真正理由；對於破壞規則的學生，也應提供補償的機會，促進其對於規則的理解，培養其未來遵守規則的意願。

對此，Nucci(2001: 138)根據教育中的建構主義和兒童道德發展心理學，主張「我們無法創造出具備德行的人。我們所能夠做的是，協助兒童建構他們的道德理解，他們對於道德與社會世界的詮釋，以及這類理解與他們如何界定自身之間的連結。」品格教育因此要能考量兒童的道德認知發展與生活經驗的擴展，引導兒童慢慢脫離自我中心的思考模式，而能積極去關懷與理解他人的想法與感受。

事實上，正如 Nucci(2001: 127)指出的，Aristotle 對於德行與道德習慣抱持著比今日品格教育者還要寬廣的界定，成熟的道德是要使習慣與德行能夠服從於主要的正義德行，而正義的人就是具備理性與判斷的人。因此，即使是德行倫理學主張從小養成道德習慣，對於德行的意義與實踐，仍是時時需要加以反省的，特別是在當今多元主義與自由民主社會的多樣性脈絡中。

### 三、教師做為品格教育的實踐者與示範者

教師在推動品格教育的過程中，必須提供學生需要的指導，作為品格的楷模，提出挑戰性問題以提升學生的道德成長，以及協助學生理解他們的行動會對他人造成的影響。

教育部推動品德教育(2004b)的共識之一，即是倡導身教重於言教，「學校教師應以身作則，並隨機運用溫馨故事，啟發學生正向發展」。教育部也在其「品德教育促進方案」中規劃「品德鮮師」的選拔，這種強調教師必須以身作則的原則，正符合後設倫理學中規約主義(prescriptivism)主張的道德邏輯性之一「規約性」的蘊義（請參見李奉儒，1988），也是 Noddings(1992: 22-27)主張的四種道德教學要素，亦即楷模、對話、實踐、和肯定之一（詳見李奉儒，2004b）。教育部能夠注意到學校中教師身教的重要性，實是令人欣見其方案的落實。

Noddings(2002)在其《教育道德的人》一書中提倡關懷倫理學取向的「另類」品格教育，不同於以個體行動者為主的(agent-based)德行倫理學，雖然兩種倫理學都拒絕了 Kant 式的以原則為主的(principle-based)倫理學和結果主義的效益形式。關懷取向的道德教育與新品格教育最大的差異在於：「關懷倫理學者相當重視那些支持道德生活形式的條件與關係的建立，而不是個人美德的教導」(Noddings, 2002: xiii)。雖然兩者都同意一個較好的世界是依賴較好的人，而非較好的原則。例如，Lincole(1997)將關懷視為一種品格，要求教師作為關懷者且學校成為一種關懷的社群。但關懷倫理則是更為注重教師創造出關懷的情境，使學生可以從中學習成為道德的人。品格的養成必須由所在脈絡（如班級）來發展，而不是社會中的高階級（如教師）由上而下的交付；鼓勵學生形成關係，並使自己的世界更美好。關懷倫理謹慎於直接教導美德，而不會嘗試去辨明七種或

八種絕對要教導給學生的美德；由於德行是從情境上與關係上來界定，必須考慮到學生所在的脈絡，而不是素樸地教導學生特定且簡化的美德。這種倫理關係的建立與維繫對於道德不再獨立設科教學的九年一貫課程提供更多的著力點，各個學習領域教師在專門學科的教導之外，也能藉由以身作則、對話、肯定和實踐來發展班級乃至學校的關懷環境。

今日台灣對於兒童道德教育的主要取向是一種「跨越課程的價值」，認為教育是多元化且全人化的，道德教育不能僅限於一特別的科目，而是所有教師都參與其中的形態（李奉儒譯，1994）。在「跨越課程的價值」的思維取向下，所有的教師都是道德教師，每次的師生接觸就是一種道德接觸。因此，不同於在以往學校委由「德育專家」單獨設科教學，現今教師作為品格的示範者更顯重要。以「關懷」為例，Noddings (2002: 41)建議教師應該在兒童面前顯示如何關懷，並持續地跟兒童對話討論關懷，且要提供許多的機會讓他們得以實踐關懷。教師不僅要創造和學生的關懷關係，也有責任幫助學生去發展關懷的能力；因為，即使每個人都知道要關懷別人，但不是每個人都能夠發展出能力來關懷別人，更何況是對非人類世界和對事物的關懷，教師因而必須是「良好品格」的實踐者與示範者。

#### 四、批判地承繼傳統文化中的道德品格

孔子教導弟子要「志於道、據於德、依於仁、遊於藝」，其中志道、據德及依仁均直接涉及道德的實踐，以完成道德人格為主要目標，而非單純傳授知識。漢代以後，「設學校教人以倫理道德，開鄉薦取人以道德品行。」直到近代，民國元年更明訂教育宗旨為「注重道德教育，以實利教育、軍國民教育輔之，更以美感教育完成其道德。」可見我國從古至今一直是以道德教育為整體教育的核心，這在今日強調升學至上的教學環境中，以及「形式上缺德」的新課程中，更是值得關心教育者深省。

今日教育決策單位在省察九年一貫課程取消了道德教育設科教學之後所可能帶來的問題與衝擊，而要重新推動品德教育，我國仍是不宜直接「借用」美國的品格教育「德目」。因為，正如社群主義者所訴求的，「一種道德的義務只能在一個社會脈絡中才會具有意義」，對於其他社群的人則可能是「道德上無意義的」(Haste, 1996:50)。

前述美國各種品格教育組織提出他們文化傳統中認可或追求的各種核心價值，在這方面，我國傳統的道德教育也不遑多讓。反而是，我國有些德行如「孝順」是中華文化的根本，所謂「百善孝為先」，是我們引以為傲的倫理價值，但這卻是西方文化中所闕如而不教的（由外文中沒有孝順的相對語言即可知）。我們必須重新思考傳統倫理中有哪些更能符合今日台灣面對全球化政經劇烈變革下，也是我們期待下一代所需要具備與展現的道德品格。對於傳統文化價值的批判繼承，在此試以儒家思想中最基本的德行「仁愛」為例，說明其與關懷倫理學的相通性。

儒家談仁可分為三個層面：仁的性質、仁的實現方式、及仁的達至（參見李奉儒，1995：68）。其中，最受重視與討論的是仁的實現與完成。就第一個層面來說，孔子曾說：「為仁由己，而由人乎？」這強調的是仁的自律性質；其他如「人而不仁，如禮何？人而不仁，如樂何？」則說明了仁是其他道德德行的根源。第二個層面的「仁」是關於實現仁的具體步驟，例如說，「克己復禮為仁」、「能行五者（恭、寬、信、敏、惠）於天下為仁矣」等。第三個層面的「仁」是關於仁的道德完成，像是「仁者愛人」和「苟志於仁矣，無惡也」等，說明仁的履踐與完成是相當實際的，人人都可以勉力來達至。

仁作為道德的核心，其具體的外現是愛。西方倫理學者也大都主張愛為道德的體現，這也近似 Noddings 提倡的「關懷」。愛（關懷）必有對象，對人、對物、對生命、及對自然等。孔子論「仁」，常等同為「愛人」和「泛愛眾」。換言之，仁使個人成為道德行動者，道德行動者則以愛人來彰顯仁，如尊重生命、同情或關心他人、設身處地為人著想、及幫助有急難的人等。在此，愛並不只是像「情緒」之類的情意的概念，而是一種特別的關係。愛有助於個人去確認他人的思想與感受，正像是「關懷理論家更為著重在建立那些能夠促進良善的條件，而不是美德的直接教學」(Noddings, 2002: 1)。另一方面，人有愛親人、關懷他人、關切世界的人性情感，這種「惻隱之心」或說是同情心，是仁的開端，也是兒童發展道德的基礎。

仁愛的實踐是依據儒家「仁者愛人」，以「己所不欲，勿施於人」和「己立立人己達達人」為實踐的金律。李奉儒（1995：68-69）認為：

具體來說，仁愛就是對生命的尊重與關懷，其對象包括所有的人類及其他生命體，進而含蓋自然環境與人文世界。因此，仁愛發端於珍愛自己、尊重自己、悅納自己的生命存在；這不同於只為自我著想的自私或自利。其次，由珍愛自己進而孝順父母、尊敬師長、友愛兄弟姐妹、關懷同學朋友、及關切社會人群。最後，要能由「親親仁民」而達到「仁民愛物」的境界，亦即任何生命與非生命的形式（如自然環境、文化典章、和世界和平等）都是愛護與關懷的對象。

要言之，仁愛之發用是由己至群、由親及疏、由近而遠的順序關係，所以品德教育的實施必須隨著兒童經驗對象的擴大，而加深實際作為的難度；並由兒童感受最親切處開始，就兒童自己及親人師友之關係，擬出具體可行的規則；然後逐漸擴大至生活範圍中，包含與兒童無直接關聯的人和物，以及自然環境和人文世界。

## 伍、尊重與關懷做為學校品格教育的核心

Alasdair MacIntyre (1981)在其著作《德行之後》中，注意到在不同的年代和社會中對於甚麼才是德行有不同的見解；因此，他悲觀地認為一個可以分享的公共道德教育體系，在我們目前多元的社會中是不可能的，因為社會中對於德行有對立和不相容的宣稱。有些學者雖然接受了 MacIntyre 的前提，亦即德行是社會文化制約的，但認為有可能發展出跨文化的、「非相對的」德行(Steutel & Carr, 1999: 15)，有些則是主張德行取向的德育在多元社會中仍然是可以存活的(Katayama, 2003)。Brian Crittenden (1999:48)指出「在自由民主體制中，對於道德有許多多樣性的詮釋，構成了這個社會的道德多元主義」；但標誌著道德多元主義社會的教育，仍須傳授基本規則給其下一新的世代。Crittenden (1999: 51)認為即使是自由多元的社會也必然信守某些特定的道德價值，否則這個社會將分崩離析而不成為一個社會。這些規則無可避免地要遵守特定的原則或規準，像是正義原則或人類共同福利的提升昇。

本文則鑑於新課程強調德育的融入教學模式，這種「跨越課程的價值」取向，使得教育部規劃中的「德目中心」取向的教學更加受到限制；此外，如果期待每位學科專家均能有效地實施品德教育，似也輕忽了 Straughan 指出的德育方法論問題。因此，本文作者在經過三年的整合研究與行動研究之後，主張由「尊重」與「關懷」作為道德教育的兩大軸心來奠立與提升學生的道德素養(黃光雄、李奉儒、柯華葳、張振東、許漢，2001；李奉儒、柯華葳、蔡清田、洪志成，2002；李奉儒，2002)。

「尊重」主要是以德國道德哲學家 Kant 主張「以人為目的，不要當工具」以來的相關學說，這是我國傳統文化中較為缺乏的層面；「尊重」跟 1993 年國民小學新課程「道德與健康」科的八項德目中之「守法」、「正義」、「愛國」、「禮節」、「信實」等有概念上的互通之處，尊重更可作為今日推動兩性教育和人權教育的核心要素之一。「關懷」則是根據 Noddings 提倡的關懷倫理學，由於關懷倫理學的基本理念頗為相近於我國文化主流中的儒家思想，或許更有助於台灣教育學者與實務工作者在推動品格教育時作為參考。「關懷」跟國民小學新課程「道德與健康」科的八項德目中之「仁愛」、「孝敬」等有概念上的相通處。台灣的國民教育階段的品格道德教育可以「尊重」與「關懷」為中心主題，適當結合傳統的道德規範，進而達成現代人權教育、兩性教育與生命教育的具體實踐。

## 一、尊重的意涵、主題與課程設計

Kant 主張道德的行動必須是出自於責任，其無上命令要求「把人視為目的，而絕不當作工具」，說明了「尊重」的重要性。Kant 宣稱「互相尊重」(mutual respect)理想上將帶出一個理性存有者的共同體，稱之為「目的王國」(the kingdom of ends)。在目的王國中，每位成員都同時是主體和至高的立法者（轉引自歐陽教，1973）。Kant 的「責任」更是有關青少年的自律發展，因為這是有關知道應該做甚麼，以及經由實踐而得到自尊和他人的尊重。

Jean Piaget 對於兒童道德判斷的研究結果也顯示出，在他律期的兒童行為是出於「片面的尊重」，直到自律期才會表現出「互相尊重」的行為（轉引自歐陽教，1973）。Kohlberg (1981)提出以「正義」為主軸的道德認知發展理論，認為正義作為行動的理由，即是尊重他人。「尊重他人」有時就直接等同於正義，有時則是伴隨著正義；換言之，尊重他人可以說是 Kohlberg 理論中最為成熟的道德階段之最為基本的原則。

教育哲學家 Peters(1966: 226)認為 Kant 的「目的王國畢竟是一位道德哲學家所描繪的天堂，而不是一個具體社群的說明」，一個「道德社群」沒有任何的權威結構，也沒有任何內建的共識訴求。相對地，Peters 指出「尊重他人」是一項道德的程序原則，尊重他人為獨立的欲求、選擇等之存有，具備有自己的目標；也要尊重他人的宣稱，而不是只重視自己的想法等。

尊重他人即認真嚴肅地看待他人，視其為他們自己命運的行動者或決定者，能夠有效地運作自己的意向、決定、評估、評鑑和選擇，並對自己的未來有自己的觀點。所謂的「人」(person)必須察覺自己為人，社會中的「個體」(individuals)就不盡然，後者可能只有意識到自己特定的社會角色，或是跟其他社會成員之間的相互關係。例如，幼兒即是處在既不尊重他人又未能意識到自己和他人是「人」的重要意涵。這個「作為人」(as a person)的重要意涵，正如 Peters 指出的，「人們開始思考自己為人時」，將自己視為「評價、決定與選擇的中心」(1966: 211)。成為「人」才會開始肯定自己作為個體的權利、為自身的成就感到驕傲、為自己的錯誤感到後悔或產生罪惡感、「為自己」謹慎地思考和選擇應該做甚麼，並為自身行動的結果負起責任。「尊重他人」就是指出我們面對他人的一項態度，我們願意準備好來認真地跟他人討論「應該做甚麼」(Peters, 1966: 214)。這樣的世界不是由任何的身分地位或機構職階所組成，而是彼此自願一同分享和接納個別的觀點，所發展出的公共生活的社會。

同時，「尊重」也可當作一項實質的原則，希望學生從具體的學校教育環境中發展出尊重自己、尊重同學、尊重教師的素養，進而發展出尊重他人的原則，並擴展至不同的文化與我們生活於其中的自然環境。換言之，對於不同的文化必須平等地尊重，加以包容或欣賞，並促進不同文化之

間的對話和交流；對於自然環境則是要防止公害，進行環境保護，去除自私自利或自我中心的破壞自然的惡劣行為，以屢現尊重自然的原則。

尊重如果能進一步結合關懷的情操，有助於生命教育的落實，在此，生命不僅是指人類的生命，也包含弱小動物的生命和大自然環境的生機。這是強調對於環境的尊重與關懷是今日的一項重要課題，也可以結合並作為六大議題中「環境教育」的根本理念。我們欣賞、尊重大自然，所以我們關懷、照顧大自然。

尊重也是守法的動機之一，「法」的存在是為了維持社會生活的正常運作，不守法的後果往往是社會生活秩序的崩潰，因此諸如不要傷害他人和不要損害別人的財產等法規必須受到尊重並加以遵守。青少年也要能在其教育過程之中學習到尊重規則就是尊重他人的一種方法。特別是，尊重和守法並不只限於法律和法規，也可以是道德規則、日常生活規範，或是遊戲、運動和比賽的規則等，否則人類的社會生活將難以維繫，社會活動將難以進行。

因此，尊重從積極面來說就是要從察覺他人不同的主張或相異的文化等開始，讓他們做他們所選擇的，傾聽他們所說的觀點，認真地考慮他們的主張等；而從消極面來說，不要將他人及其主張等視為劣等的，或當成不值得平等對待的，或是根本就不考慮他人。無論人有族群、性別、階級、貧富、職業、生理狀況的差異，人生而平等的原則是不變的。在家庭、學校、社會或國家等團體中，不同的意見或想法的表達，也是平等而應該受到尊重的。上述有關尊重意涵的積極面或消極面，可以彰顯九年一貫課程六大議題中，兩性教育與人權教育這兩個議題所要努力的鵠的，意即兩性平權或尊重他人的權利。

雖然自 Kant 以來思想家所強調的是尊重他人，今日我們當可以將尊重的概念，由尊重他人推展到尊重自然，以及九年一貫課程強調的尊重不同文化和兩性教育。因為，兩性教育有必要從兩性彼此的「尊重」做起。Pam Schiller 與 Tamera Bryant 曾建議發展小孩子的語言技巧，以理解尊重的相關概念，如接受、推崇、欣賞、有禮、榮耀、禮貌、保存、保護、尊敬和自尊等概念（轉引自陳麗蘭譯，2001：45）。Dorothy Rich 則是建議，小孩子如要學會責任感，就必須從學會照顧自己的身體和衣服開始，而這可以很具體的從建立良好習慣做起（張水金譯，2001）。這些「尊重」之更為具體的相關概念，均可作為在九年一貫課程的教學方案中如何突破「缺德」困境的參考。

在此以「社會學習領域」九大主軸為例，說明尊重符合或相通於九年一貫課程之處，作為「品格教育」融入的契合點：

- (1) 第一主軸「人與空間」之 1-3-1「了解不同生活環境差異之處，並能尊重及欣賞其間的不同特色」；
- (2) 第二主軸「人與時間」之 2-2-2「認識居住城鎮（縣市鄉鎮）的古蹟或考古發掘，並欣賞地方民俗之美」；
- (3) 第三主軸「演化與不變」之 3-4-3「列舉指出人類異質性組合，可以產生出不同性質組合」；
- (4) 第四主軸「意義與價值」之 4-2-1「說出自己的意見與其他個體、全體或媒體意見的異同」，及 4-3-4 為「反省自己所珍視的各種德行與道德信念」；
- (5) 第五主軸「自我、人際與群己」之 5-3-5「舉例說明在民主社會中，與人相處所需的理性溝通、相互尊重與適當妥協等基本民主素養」；及 5-4-5「分析人際、群己、群體相處可能產生的衝突及解決策略，並能運用理性溝通、相互尊重與適當妥協等基本原則」；
- (6) 第六主軸「權力、規則與人權」之 6-2-4「說明不同的個人、群體（如性別、種族、

- 階層等)與文化為何應受到尊重與保護,以及如何避免偏見與歧視」;
- (7) 第七主軸「生產、分配與消費」之 7-3-5「瞭解產業與經濟發展宜考量本土的自然和人文特色」,及 7-4-1「分析個人如何透過參與各行各業與他人分工,進而產生整體的經濟功能,同時,社會如何在人類成長歷程中,賦予各種人不同的角色與機會」;
  - (8) 第八主軸「科學、技術和社會」之 8-4-6「瞭解環境問題獲社會問題的解決,需靠跨領域的專業彼此交流、合作和整合」;
  - (9) 以及第九主軸「全球關連」之 9-1-2「察覺並尊重不同文化間的歧異性」,及 9-2-2「比較不同文化背景者闡釋經驗、事物和表達的方式,並能欣賞文化的多樣性」等。

## 二、關懷的意涵、主題與課程設計

關懷倫理學的先驅 Carol Gilligan, 質疑 Kohlberg 在道德認知發展序階 3 (乖男巧女的階段) 進展到序階 4 時, 認為男性普遍達到了序階 4, 而女性卻只停留在序階 3 的階段。Gilligan (1982) 乃提出不同於 Kohlberg 以男性為主的聲音, 主張「不同的聲音」, 指出成熟的道德導向強調關懷、反應、關係, 序階 4 可以只是道德發展的另一個選擇, 而非唯一的選擇。

Noddings (1995) 指出人性中自然的關懷之情, 和建立在其上之道德的關懷之情, 是道德實踐的動力來源; 「關懷」是有關如何接受關心、付出關懷。關懷倫理將道德行為的核心泉源, 指向人的情感回應, 提出要正視我們存在的情感基礎, 並賦予應有的地位。在人存在方面, 「關係」(relationship) 是人的存在基礎, 關懷者的主觀意識是開放地接納, 是對受關懷者的全神貫注和設身處地, 最後是依受關懷者的需求而持續地更新關懷的承諾。而受關懷者在關懷關係中, 是自由地領受關懷, 安全而勇敢地實現自我。關懷關係是完成於受關懷者的領會上, 因此關懷者和受關懷者在關懷關係中都是重要的主體。

道德教育需要在教育活動中, 去創造關懷與被關懷的體驗與實踐, 以增進人性中關懷理想之情意, 這是學校教師不論是何種專門學科背景, 均容易也能夠立即身體力行的。例如, 藉由師生之間對話的過程, 發展出溫馨的關係, 自然地引導學生互相理解與關懷, 以自發地、主動地關心他人。

Noddings (2002) 指出教育的目的應該是鼓勵勝任能力、關懷、愛心和可愛的人之成長。對於關懷的理解與實踐, 理應成為各個學習領域教師必須具備的專業知能之一, 方能在「融入教學」的架構之下, 有效地提升或促進學生在道德涵養上的成長。教師可以從協助學生練習體諒、對別人有興趣、傾聽別人以及向別人學習來開始學習到「關懷」; 更可以在教學中運用關於道德教學的四個主要因素(Noddings, 1992): 楷模(modeling)、對話(dialogue)、實踐(practice)和肯定(confirmation)等方式, 進一步落實尊重與關懷這兩個道德要素。

Noddings (1992) 曾建構六項關懷(caring)的主題, 包括了:

- (1) 關懷自己 (涉及到對自我的理解、探索與利益); 了解自我是整個關懷自己的基礎, 了解自己這一個主題有四件重要的事需探討: 身體生活(physical life)、精神生活(spiritual life)、職業生活(occupational life)、和休閒生活(recreational life)。

- (2) 關懷親密與周遭熟識之人 (教師要引導學生從被關懷者的感受出發, 逐漸與其他人發展出關懷的關係); 關懷是關懷者 A 關懷另一個人 B, 且 B 也認知到 A 是關懷 B 的。首先, A 的意識是全神貫注(engrossment)或沒有選擇的注意; 其次, A 是動機移置(motivational displacement)或幫助的欲求, A 真誠地聽到、感受到並關心 B 所表達出來的興趣與需求。

(3) 關懷遠方的他人(讓學生理解自己無法與整個社會割離,學習不同的文化,培善感同身受,設身處地的能力);道德受恐懼影響,但受到愛的鼓舞,顯示於愛的關係中。因此,關懷兒童,並讓他們認知、回應關懷是很重要的,建立在良好的信任與關懷的關係上,他們才能關懷偶然認識的人、陌生人、外國人等廣闊的世界,但這樣的關懷不容易,困難重重。

(4) 關懷動植物及自然環境(從動物、植物到沒有生命的土壤、水文、自然,鼓勵學生關懷地球、關懷自然生態);我們的生命與動、植物是互相依存,我們無法跟環境分離,我們應該學習更多理想的生活情境,仍然有一些人對環境太冷漠,甚至暴力破壞,人們應該同心協力關懷環境。

(5) 關懷人為世界(讓學生有機會從中體察人類文明的價值,習得必備的技術,和對藝術鑑賞能力培養等);關懷物體與器具的人為世界與關懷人類世界是不同的,因為它們不會造成立即的道德上的影響,因為物體不會表達喜怒哀樂,但是我們怎樣看待東西會影響人類與非人類的生活,當我們對事物漠不關心或貪得無厭,我們會過度濫用世界上的資源,所以,我們如何對待事物有道德上的意涵。以及

(6) 關懷理念(讓學生體會這些理念與人生的關係)。Noddings 提到了數學與藝術的理念,她認為前面幾種關懷是每位學生都要充分發展的,至於數學與藝術的理念僅為那些有熱切興趣的學生提供即可。

Noddings 認為這六項主題可以充分地融入各個學習領域來進行,以彌補學校教育中道德不再設科教學後的不足。她也主張在小學階段裡應完全以這些為核心,中學至少每天應佔一半的時間在關懷的主題上。

上述六項關懷主題跟儒家主張的「仁愛」,亦即由「親親仁民」而達到「仁民愛物」的境界,有很多理念相似的地方。仁愛之發用是由己至群、由親及疏、由近而遠的順序關係,所以課程需隨著兒童經驗對象的擴大,而加深實際作為的難度;並由兒童感受最親切處開始,就兒童自己及親人師友之關係,擬出具體可行的規則;然後逐漸擴大至生活範圍中,包含與兒童無直接關聯的人和物,以及自然環境和人文世界。

根據上述對於「仁愛」與「關懷」內涵的討論,茲將「社會學習領域」九大主軸中可融入「關懷」的項目例舉如下:

- (1) 第一主軸「人與空間」之 1-4-7「說出對生活空間及周緣環境的感受,願意提出改善建言或方案」;
- (2) 第二主軸「人與時間」之 2-2-2「認識居住城鎮(縣市鄉鎮)的古蹟或考古發掘,並欣賞地方民俗之美」;
- (3) 第三主軸「演化與不變」之 3-2-1「關懷家庭內外環境的變化與調適」;
- (4) 第四主軸「意義與價值」之 4-1-1「藉由接近自然,進而關懷自然與生命」;
- (5) 第五主軸「自我、人際與群己」之 5-4-4「在面對個體與個體、個體與群體之間產生合作或競爭的情境時,能進行負責任的評估與取捨」;
- (6) 第六主軸「權力、規則與人權」之 6-2-3「實踐個人對其所屬之群體(如家庭、同儕團體和學校班級)所擁有之權利和所負之責任」;
- (7) 第七主軸「生產、分配與消費」之 7-4-2「了解在人類成長的歷程中,社會如何賦予各種人不同的角色與機會」;
- (8) 第八主軸「科學、技術和社會」之 8-4-3「評估科技的研究和運用,不受專業倫理、道德或法律規範的結果」;
- (9) 以及第九主軸「全球關連」之 9-4-5「舉出全球面臨與關心的課題(如環保、飢餓、犯



罪、疫病、基本人權、經貿與科技研究等)，分析其因果並建構問題解決方案」，及 9-4-7「關懷全球環境和人類共同福祉，並身體力行」等。

## 陸、結語

道德教育是學校為了協助青少年成為道德成熟的個體，能夠進行道德思維和行動的具體措施。本文指出倫理道德不能當成一種硬的理論，而是無所不在的生活；只談倫理道德，而漠視生活的實際性，那就是空自說教，品格教育的實施有必要強調認知、情緒與習慣並重，從日常生活做起，考量學生的認知發展與情緒需求並循序漸進才能在生活中落實品格的實踐。

鑑於美國與我國可以說在歷史、文化、社會、政治、經濟等脈絡不同，如依社群主義的主張，其品格教育的「核心價值」是無法輕易地橫向移植在我國的文化脈絡之中而不產生問題的。因此，對於品格教育在台灣的實施有必要加以轉化。猶如 Noddings 另外提倡關懷倫理學取向的品格教育，因為，關懷理論是較為以關係為中心，著重於關懷的關係，而不是將關懷視為一種德行。

我們必須對自己源生的文化傳統具有信心，且同時在因應新世紀的各種變遷情況下，加倍努力來批判地繼承與創新。也只有在我國社會文化脈絡下再建構過的品格教育方案，才更能夠有助於促進兒童的道德思維，發展出道德情緒，培養出道德品格的「受過道德教育者」，奠立新世紀的社會祥和與進步的基礎。

總之，在國民小學和中學階段的兒童正處於人格的發展期，因此，學校實不能忽視兒童的道德教育。本文作者欣見教育部正努力藉由「品德教育」方案來培養學生的道德素質，主張今日台灣的學校道德品格教育可以「尊重」與「關懷」為核心，將有助於促進學校兒童的道德發展，以培養出涵蘊道德品格的道德行為者，成為受過道德教育者，奠立我國社會的祥和與進步的基礎。學校的首要之務即是將「尊重」與「關懷」融入於教學結構、師生關係以及課程實施當中。營造尊重與關懷的需求，並不會減少學生智識上的向度，反而會豐富學生與教師在智識上、道德上以及精神上的生命。學校有必要發展出尊重與關懷的學習風氣，使能影響整個學校教育的結構，從而得以含蘊師生之間的關懷與尊重關係。

筆記欄



筆記欄



筆記欄

