

育部，2008a)等，可看到「家政教育」中所強調改善生活的教育宗旨。此外，另以議題融入各領域的方式實施，主要內涵包括「飲食」、「衣著」、「生活管理」、「家庭」四大範疇(教育部，2008c)，兩者之差異為：「家政教育議題」著重於認知與技能，很大部份與健康體育領域重疊(營養)，綜合活動學習領域中的「家政」則強調後端的情意與技能，重視學生生活經營的能力(諮詢會議-3，20091015)，兩者在為來課程規劃上的分與合是一思考點。在高中階段，家政教育則以必選修方式設置，期待家政科課程跳脫縫紉與烹飪模式等刻板印象，培養學生正確的家庭觀與持家的態度、知識與技能，以應用在當前與未來個人、家庭之生活實踐上，達到改善生活品質之目標(教育部，2004)。家政教育法規也通過每學年4個小時的節數，但在現實狀況下，國中階段在升學環境下的確是很難達成(諮詢會議-3，20091015)。

(四) 童軍

本課程設置於國中階段，民國37年的課程標準稱為「童子軍訓練」，61年的修訂版本稱為「童軍訓練」，直到72年改稱「童軍教育」。

童軍教育的基本四大教學目標為：品格、健康、服務、手工藝(諮詢會議-3，20091015)。其教學任務在於培養學生樂於行善服務、野外求生的知識與能力、修己善群與負責盡職的生活態度，以達德、智、體、群、美五育兼備的國民。

在各國國家課程中，並無如我國童軍課程所強調之童軍精神、技能的教學規劃，但有相關道德、工藝、健康課程的設置，在此不贅述。

我國當前九年一貫課程綱要中，綜合活動學習領域97年微調版本之四大主題軸：「自我發展」、「生活經營」、「社會參與」、「保護自我與環境」，以及十二大核心素養：「自我管理」、「尊重生命」、「生活管理」、「生活適應與創新」、「資源運用與開發」、「人際互動」、「社會關懷與服務」、「危機辨識與處理」、「戶外生活」與「環境保護」(教育部，2008a)等，皆能達到「童軍」之課程目標，尤其對環境保護、危機辨識與處理的部份，更是童軍課程的體現。

二、品德或宗教教育

綜觀我國國民中小學課程標準，品德相關課程歷年多有設置，而宗教教育在我國國民教育階段一直是不被碰觸的議題。在各國課程中，許多國家會將品德教育的內涵融入宗教教育中，藉由宗教課程來培養學生的品格素養。

(一) 品德教育

學者林天祐與吳清山(2005:150)界定品德教育為：「係指人品與德行的教育，亦即學校教師運用適切教育內容與方法，建立學生良好道德行為、生活習慣與反省能力，以培養學生成為有教養的公民。」國民中小學九年一貫課程的實施，使得品德教育不再單獨設科教學，故而道德教育在變革中被解讀為「缺」德或是「由顯而隱」，接下來引發社會、學界與校園中一連串對學校品德教育之隱憂的大幅度關注，形塑出一波臺灣當代的「品德教育運動」(李琪明，2009)。品德教育開始以融入各科或校園生活中的樣態，或是轉化與整合為其他名稱加以推動，例如生命教育、人權教育、公民教育、法治教育、情感教育、性別教育、友善校園，以及教訓輔三合一政策等(李琪明，2007)。

在我國國民中小學歷年課程標準中，國小階段於民國 51 年為了加強「道德教育」的實施，將原列入社會的「公民知識」與「公民訓練」合併，改稱「公民與道德」；57 年、64 年時曾更名為「生活與倫理」，包括「基本道德」和「生活規範」兩部分；82 年更與健康課程合併稱為「道德與健康」。國中及高中階段的道德課程歷年來並未獨立授課，其課程內涵皆隱含於「公民」課程中。國民中小學九年一貫課程改革將過去的「生活與倫理」、「公民與道德」等融入七大學習領域，希望透過各學習領域的教學或學校本位課程的設計來實施品德教育，而 93 年、97 年普通高級中學課程綱要的道德課程則包含於社會領域之「公民與社會」中。

在世界各國中，日本及中國大陸從基礎教育到高中階段，道德課程都是不可缺少的一部份，中國大陸的「品德與生活」、「品德與社會」、「思想品德」與「思想政治」，可知品德教育所規劃的內容是隨著學生心智成長而注入不同層次的元素並有其不同的關注點。日本在小學及中學有道德課程的設置，道德教育是日本每次課程改革最受矚目與引發討論的科目，不僅有時數上的課程規定，也期望透過其他學科活動的內化過程去培養學生深層的道德觀念。此外，李佩環老師(2008)在教育部的出國專題研究中，參訪紐西蘭的一所教會學校，發現品德教育和我國現況相同是以課程融入的方式，而非單獨設科教學。除了教師的身教與言教以外，更透過學校與教室情境的營造、戶外教學方式等傳達品德教育的實踐精神，例如在戶外教學的小組合作中學會彼此尊重與協助，學生更從中學會以開闊的心胸面

對與欣賞多元的文化。

臺灣在升學主義的教育體制下，週休二日的上課日數還要兼顧品德教育的融入教學實在是不容易。反觀日本，各學校設有「道德教育推行教師」專門負責規劃、設計感動教材與教學活動，並在社區與家長合作下推展「知行合一」的道德教育；事實上，道德教育到底是否該設科曾引起日本學者廣泛討論，大部分學者皆認為不設科只有融入教學無法提升國民道德心，因此，日本文部科學省認為道德教育仍有單獨設科的必要性（林明煌，2009）。

對於我國當前與未來學校品德教育的發展，李琪明（2009）指出品德教育需落實於生活中，但並非理所當然的常規習慣，更重要的是具深廣意涵的道德判斷與實踐，以建立在批判思考、同情理解、自由意志且知行合一的基礎上；此外，關於我國中小學傳統品德教育模式的「中心德目」，社會各界對其核心價值的重新拾回充滿認同感，然而，其德目的強調宜彰顯特點有四：

1. 需兼重理性、情感與行動的層面，並期知行合一；
2. 強調自由與關懷，以中庸之道達到具卓越品質之全人；
3. 強調修德過程並在實踐智慧中逐步養成習慣；

4. 德行係多元共識之社會建構，亦是內在善展現。因此，品德教育絕非傳統中心德目的復興或口號標語的宣示，更需重視理念與實踐的解構與重建。

可知，品德教育是品格與道德的教育，現今品德教學不再僅是過去對道德知識的灌輸，教學上不能再以講述的方式進行，應強調德行的養成，道德議題更要重視體驗、省思與實踐的過程。總而言之，臺灣的九年一貫課程以各領域融入的方式實施品德教育，要重視其實踐性，並形諸行動中養成生活習慣，如此才能內化為個人人格特質的一部分，讓學生能夠從日常生活中知善、行善和樂善。此理念與綜合活動的理念相近，將道德議題透過體驗帶出意義，因此，綜合類課程可在品德教育中扮演重要角色。至於法律的層面，應由公民社會的部分去加強，亦即由社會學習領域或人權議題來討論之。

（二）宗教教育

綜觀七個國家的道德課程，許多國家從宗教教育課程中去落實道德教育，例如英國、芬蘭和香港皆有宗教教育的設置，此乃歐州的課程傳統。英國的宗教課

程讓學生藉由對自己的信仰、教義、信念、倫理、價值觀與生命觀的反省與思慮，從而培養為有自信與隸屬感的個體，積極貢獻社會成為多元與全球性社會的公民（QCAb, 2004；QCA, 2007）。

芬蘭從小一開始修「宗教」或「倫理」課，兩者二擇一，不只是狹義的介紹倫理或宗教，而是廣泛探討、認識各類宗教的核心價值和人類的心靈需要，更從課程中建立寬廣的視野與良好的社會道德（陳之華，2008）。

香港則受到英國統治時期的影響，也一直有宗教教育的規劃，更以四項關鍵能力與其他學習經歷再次的強調道德教育。宗教教育在我國國民教育階段一直是未被碰觸的議題，更在《教育基本法》中重申教育中立，不得為特定宗教信仰從事宣傳（立法院，2006）。然而，台灣已是個宗教多元發展的社會，對於未來宗教課程納入國民教育的可能性，本研究建議另以研究專案深入探討之（諮詢會議-3，20091015）。

三、環境教育

環境教育相關課程在我國歷年課程標準中，並未列入正式課程授課。92年綜合活動學習領域課程綱要附錄中，列出四大主題軸之一：「保護自我與環境」，到了97年微調課綱版本，「保護自我與環境」之主題軸正式列入正文，成為綜合活動學習領域課程內涵的一部分，其涵蓋的核心素養包含「危機辨識與處理」、「戶外生活」與「環境保護」。此外，九年一貫課程的七大議題之一的「環境教育」議題，其課程目標乃希望引發學生對環境的覺知與敏感度，充實學生環境永續相關的知識，以及建立對人與環境的互動有正確之價值觀，進一步在面對地區或全球性環境議題時，能具備改善或解決環境問題的認知與技能，以建立學習者的環境行動經驗，使之成為一具有環境素養之公民（教育部，2008d）。

在各國國家課程中，芬蘭有「環境與自然」之課程在基礎教育階段的一至四年級開設，其課程目標與核心內容除了涵蓋我國的自然與生活科技學習領域中對大自然環境生態的生成原理之瞭解與探索，亦包含對環境中存在的危機與自我保護觀念的教導，以及與環境共存的永續概念（FNBE, 2004）。

我國九年一貫課程綜合活動領域主題軸之一「保護自我與環境」，以及「環境教育」重大議題，其課程之內涵皆關注學生與環境之間的緊密互動關係，包含欣賞自然環境之美、人類如何與環境和諧相處，共創永續發展的雙贏境地，建議未