

新世紀的學生品格教育

陳清溪/國立教育研究院籌備處主任秘書

壹、前言

一九八九年聯合國教科文組織召開「面向二十一世紀研討會」，特別指出，道德、價值、倫理、價值觀的挑戰會是二十一世紀人類面臨的首要挑戰。為了迎接這個挑戰，世界各國紛紛研擬對策，從改革教育尋找出路。「新世紀的教育，讓學生變好，比讓學生變聰明來得重要得多，」為二十一世紀教育擬訂新方向的全球教育諮議會，點出新教育的特色，塑造積極樂觀、品格高尚的好公民，成為各國教育上的重點。在美國，超過三十州正大力推動品格教育（character education）。品格教育主要包括：道德教育、公民教育、人格成長三大領域。「我們不僅要教孩子如何讀寫，更要有勇氣教他們分辨對錯，」大力支持品格教育的美國總統布希，特別把二〇〇二年推動的品格教育的預算從二億五千萬美元提高三倍。英國從二〇〇二年八月開始，首次把公民教育（citizenship education）放在中學裡實施，來促進學生心靈、道德，以及社會與文化的發展。澳洲教育當局特別要求學校，把公民教育放在跟英文數學同等重要的地位。日本的教改報告書也指出，「能否培養出道德情操和創造力都足以承擔二十一世紀的日本年輕一代，將決定未來的命運，當務之急是要加強學校道德教育」。而向來不遺餘力推行道

德教育的新加坡，在一九九〇年就由國會通過「五大共同價值觀」，做為新加坡道德教育準則（周慧菁，2003）。可見，教育先進國家都非常重視學生品格教育之實施。我國一向重視倫理道德教育，強調培養德、智、體、群、美五育均衡發展的學生。以前在國民小學有生活與倫理課程、國中有公民與道德，以及後來國小的道德與健康，國民中小學九年一貫課程實施後有關倫理或道德的科目卻不見而融入相關領域學習，這個作法卻與教育先進國家相反，引起國內學者及社會人士之擔心。

貳、品格教育的重要性

Lickona（1998）提出實施品格教育之必要性理由有：一、在社會變遷下，家庭對於子女在品格的教化功能式微，而學校及社會的教化功能逐漸提高；二、資訊媒體發達，媒體上充滿了性、暴力與功利主義之渲染，對個體品格之養成極具破壞性；三、反省目前教育是否過渡形式化與教條化，忽略了道德教育本身的價值。因此，規劃品格教育的課程，以遏止社會惡質文化的沈淪，是非常重要的工作。

國家發展首重人才培育，而人才除了教育程度、領導力、想像力、分析能力、專業



能力、實事求是、衝勁等條件外，更重要的是他的品德與動機，如果品德與動機不良，愈是聰明的人，對國家社會的傷害會更大。因此，人品比人才重要。2003年10月，華大圈最大的律師事務所理律驚爆員工劉偉杰盜賣客戶託管股票案，盜賣股票金額高達新台幣30億元，讓理律一度瀕臨破產，雖然最後取得客戶諒解並達成協議，以十六季分期攤還、外加十八年法律服務和公益慈善抵債的方式收場，但在金錢損失外，多年打造的品牌商譽受創更大。1995年一位年僅28歲的霸菱銀行新加坡分行期貨交易員李森（Nick Lesson），短短不到三年內，以偷天換日的手法，進行不當交易，讓長達232年歷史的英國霸菱銀行（Barings Bank）倒閉，最後以一英鎊的象徵性價格，被荷蘭ING集團收購（林宜諄，2004）。可見，人才培育首重良好品格的養成，否則再聰明的人，不具備良好的品格，危害社會將更大。

參、品格教育的理論基礎

根據黃德祥（民90）的報告指出，相關學者所主張的品格教育，其立論基礎主要有發展觀（developmental perspective）、建構主義（constructivist）、生態觀（eclectic approach），以及傳統觀點（traditional perspective）。對於個體品格的成長、學習與發展，不同學者有不同論點，一如傳統哲學上對於人是性善或性惡的看法有所不同。

一、發展觀

發展理論對個體個人、他人與團體關係建立的能力有極詳盡的看法，他們主張個體的道德發展是階段性歷程。因此，不同的人處在不同階段但發展過程是一致的。其中以道德發展階段論聞名的有皮亞傑和柯柏格。除此之外，也包括社會發展理論的Havighurst以及自我發展理論的Loevinger都對人格教育推展有重要影響。

根據皮亞傑的理論，兒童會從前運思期發展到具體運思期階段，從自我中心（egocentric）發展至社會中心（sociocentric），也就是他們逐漸可以從別人的角度看待事情。而柯柏格則認為兒童的道德發展是從趨善避罰的前成規期發展到服從社會規範的成規期，亦即從想贏得他人喜愛到自願表現良好行為，以求他人接受的發展歷程。而Havighurst的發展任務理論則認為兒童在幼年期學習如何分辨善惡，在國小階段學習如何和同伴相處，以培養如何在社會與其他族群互動的意識形態。而Loevinger則認為兒童在自我保護（self-protective）階段時的遵守規矩得到獎賞轉變至服從（conformist）階段中推崇仁慈、助人和他人互助合作（Pearson & Nicholson, 2000）。

發展理論對品格教育的啟示在於校園推行品格教育時，應針對學生不同發展階段提供不同樣態的指導。

二、建構觀、生態觀與傳統觀點

Schaps和Williams於1999年提出品格教



育國家會議報告書，針對五項品格教育觀點提出討論，包括Watson的關懷社區、DeVries對社會道德發展的建構模式、Berkowitz的兒童發展觀點、Lickona的生態觀和Ryan的傳統觀點。這五項觀點的差異在於出發點不同，對於品格教育之實施在直接教導(direct instruction)、間接教導(indirect instruction)或社群建立(community building)三方向的比重有所差異。

所謂的直接教導主要來自於亞里斯多德的哲學觀，呼籲應涵化青年接受社會道德。它強調習慣養成或道德行為訓練，Ryan認為人格就是個人習慣的總和；Lickona強調心智習慣、心靈習慣和行為習慣的建立與Berkowitz的模式都強調習慣建立的重要。而間接教導則強調了解兒童社會道德發展階段，重視在成人輔導下學習同儕人際互動，重視人格知覺、論辯等認知技巧，DeVries、Lickona、Watson與Berkowitz模式皆屬之。社群建立的觀點強調環境和關懷關係及道德社群的建立。五派觀點在實施方法或有不同，但都強調道德或品格教育有其理論基礎。Watson重視核心價值(core values)、Berkowitz強調普遍價值(universal values)、Lickona與Ryan重視價值教育，而DeVries重視道德規範(moral rules)等都是在推展品格教育上值得參考的理論(Williams, 2000)。

肆、品格教育的意義與內涵

John、Ryan和Bohlin(1999)曾從認知、情意與技能三方面簡短的對品格教育下定義：品格教育就是知道善、愛善，以及做善事的教育。美國國家品格教育協會(National Commission on Character Education)則將品格教育定義為：學校行政部門、家庭與社區成員幫助青少年成為具有關懷、自律和負責等特質之過程。從這些定義而言，品格教育應不侷限於特定的哲學、方法或計畫，而是多元取向，其中主要包含皮亞傑之認知發展階段論、亞里斯多德的詰問法、杜威的做中學，以及對傳統的道德規範等理論為基礎(Mary, 2000)。

多數學者同意「品格」指的是對何者為真的認知和何者為善行的知覺。根據Lickona在1993年的研究定義，好的品格教育應有三方面課題：包括「知道何為善」(knowing the good)、「渴望為善」(desiring the good)和「行善」(doing the good)，並協助學生認知好的行為且內化成為習慣，進而自動表現在日常生活之中(Ryan, 1996)。Vessels和Boyd在1996年的研究則認為品格教育可視為策略性指導，以促進社會和個人責任感的提昇及促進良好人格特質的形成(Doyle, 1997)。Doyle(1997)則認為無論以品格教育或其他名稱，如道德教育、倫理教育或價值教育稱之，品格教育應該是種過程(process)而非內涵(content)，是形成(form)而非本質(substance)，它是比對內涵進行思考更深層的批判性思考技巧；品格教育也是學習如何學習而非學習本質性事物的

歷程。

品格一詞在英文稱「character」，在中文則兼指一個人的品性操守與性格而言。德育與群育之意義趨近於品格教育，而品格陶冶的過程不能脫離道德上的認知及判斷，也不能忽略群體生活的適應能力。品格教育的重點仍然在於知識，要讓青少年在耳濡目染中，收到潛移默化的效果，不過，這種知識又不是一般的知識，而是與行為息息相關的知識。而品格教育的內容只要四句話就夠了：一、對自己要約：約是約束自己的言行，從「守法重禮」著手，進而言行皆有分寸；二、對別人要恕：能將心比心，己所不欲，勿施於人，頗似同理心；三、對物質要儉：要盡量節儉，過儉樸的生活使人降低對物質的依賴程度，隨之提高了自己的自主性以及自由度；四、對神明要敬：與鬼神保持距離，就不會妄圖僥倖，陷入迷信深淵；敬畏鬼神，就會安分守己，不欺暗室，常保心胸坦蕩及快樂。要落實上述四句話時，可以蒐集古今中外的故事例證與嘉言懿行，使青少年獲得深刻印象，產生「有為者，亦若是」的效法願望（傅佩榮，2003）。

Anderson（2000）認為品行是個人道德的極至表現。品格教育主要包涵三個領域，分別為道德教育、公民教育以及品格成長三大領域。道德教育主要描述個人與社會之道德標準，道德標準之建立皆從古代聖賢行誼中逐漸建立。公民教育提供個人在學校或社會活動中民主參與之機會，其目的主要在於使學生在教育過程中具有民主參與之技巧、

知識與行為，並能正確的履行公民之權利與義務。品格之養成，主要探討個體生活與道德教育之完整結合，其目的在培養個體對社會能有正向的態度與價值（李介至、邱紹一，2002）。

黃德祥（2003）曾指出「品格教育（character education），就是教育學生，使之知善、期望善，以及行善、表現良好行為，並內化成習性的歷程。品格教育也是增進學生良好個人特質，使之知善、愛善、樂善的教育」。

陳鏗任、單文經（2004）分析香港中小學公民教育類教科書的內容發現，公民教育內涵包括公民知識、價值德行與參與能力三個層面。公民知識分為法律、道德、政治、經濟、文化、及民族知識等六種知識。價值德行分為人權價值、民族情感、珍視公民義務權利的價值、運用公民知識的德行、自我的德行、偶性的德行、社會的德行等七個類目。參與能力的層面包括適應生活能力、學習應用資訊的能力、重視辯論時事的溝通表達、判斷能力的培養、學習責任與合作、積極認識各國文化、重視媒體識讀能力、公共參與以配合政府為主、培養學生世界關懷的能力等九種能力。

Rose 和 Sharon（2001）指出，品格教育課程內涵應包括：尊敬、責任、誠實、關心、自律、信賴、公平、公民、勇氣、堅忍、忠誠等。

日本2000學年度開始實施部分的新「學習指導要領」（1998頒佈），即為現行的日本



小學校課程標準。在道德教育課程和內容的編排上，各內容項目是依據一、自己切身的問題二、關於他人切身的問題三、自然的問題四、集團、社會的問題，等四個重點來分類整理（梁忠銘，2000）。

綜合言之，品格教育的概念來自於我們從他人那兒學來的典範與行為，以建立自己的行為準則，而這些「他人」指的是我們崇拜的人，例如英雄、同儕、超級明星或個人，而他們展現的特質和信念，是我們想學習的。品格教育的課程通常以共同核心價值和故事所提倡的倫理特性（如正義、尊重、責任等）所組成。品格教育的核心在於不論教授任何學科、技能時，也同時傳授真理的概念及事物的對錯，這些概念是社區倫理的基礎，因此，學校被視為是重要的老師以及道德行為的強化者。

伍、推動學生品格教育的途徑

Rose 和 Sharon (2001) 提出實施品格教育的具體策略，可作為推動時之參考。

一、學校應提供學生在教室體驗合作、平等互惠與衝突解決之技巧。二、教師應鼓勵學生擬定長期計畫目標，並將階段計畫分配於生活中，繼而從生活中具體實踐。三、師生經常保持接觸，有助於分享自身感覺，且能建立良好關係。四、教師應設法讓不同團體接觸，讓他們溝通不同價值觀與信念；而教師能對不同團體特性設計活動，讓他們交互融合；教導學生包容與尊重差異的能力，鼓

勵學生接受並尊重彼此的差異性。五、教師應教導學生適當的社會技巧與適切的行為。六、教師在教學過程中應提供機會讓學生探討英雄人物之人格典範，讓他們表達自我對英雄之定義與行為。七、教師應鼓勵學生將好品格視為生活處事之基本要件，如：使用具有道德價值之語言、參與班級服務、在學校各類媒體或建築中豎立道德標語。八、校方針對具有優良行誼之學生能加以公開表揚，並刊載在校園各類媒體，讓校園師生、家長、社區成員皆能知曉。九、教師應把握任何機會，善用批判思考之技巧，讓學生討論何謂適當行為，以培養學生針對事情前因後果能縝密分析。十、整合學校相關資源，經常舉辦對學生品格塑造具有意義之活動，鼓勵學生閱讀有關品格發展之書籍。

在自由民主的台灣社會中，要培養真正具有民主品質的公民，除了應具備公民的知能外，更重要的是自由主義精神和理念的陶冶以及公民德行的養成。林火旺（1994），認為高中以下學生的公民與道德教育應融入自由主義的德行和理念，集結政治、法律、政治哲學、倫理學、教育等各方面專家，審慎的重新編寫各級學校的公民與道德教材；大專以上學生的公民與道德教育應加強哲學思辨的訓練、開設倫理學課程。

教師應該幫助學生知善（know the good）、好善（love the good）和行善（do the good）。學校與班級應採取各種特殊的方式，積極地影響學生道德成熟（moral maturity），以下列舉說明道德與品格教育的

五種方式。一、楷模 (example)：教師的所作所為，是教導道德價值最有力的方式，教師藉由提供楷模教導學生善良的價值和重要的品格特質。二、辯明 (explanation)：「知善」意指我們瞭解正義與正確。知善是經由討論善惡的爭論性問題，就能夠決定倫理問題。教師較常採行的方法是解說。三、忠告 (exhortation)：是指對內心感情的一種忠告。四、風氣 (ethos)：言及一個地方或一個人的性格或顯著的態度 (attitudes) 和習慣 (habits)，一個學校也有一種風氣。五、經驗 (experience)：藉著有結構性及無結構性的活動，指導學生發展經驗，幫助別人 (沈六，1996)。

2003年9月教育部召開全國教育發展會議，對於如何建構新世紀品格教育內涵，以培養明白事理、有為有守的國民。經與會者深入討論後，獲得下列結論與建議事項，可作為將來規劃實施品格教育之參考：1.配合社會變遷及全球化，凝聚社會核心價值，建構新世紀品格教育內涵。教育部應組成「品格教育工作小組」，研訂學校品格教育內涵，將其列為學校評鑑項目之一，並研採多元評量方式，以評核其實施成效；另可考慮將法治教育、人權教育、兩性平等教育及生命教育等加以融入整合規劃，以利執行，提升效能。2.各科教學應依據品格教育內涵，參酌學生心智發展程度及社會實際需要，設計教學活動，進行品格教育。3.學校應加強品格教育，發展基本倫理之德目；透過每週中心德目的方式，進行各項教學活動設計，其品

格教育內涵應與現代生活緊密對話，以培養實際生活之正確態度和情操 (教育部，2003)。

一個族群的歷史和傳統是以故事的方式代代相傳下來，長輩告訴小孩故事的內容，小孩從故事中建立道德標準，這是品格教育的推動方式之一。學校是學童渡過一天大部分時間的地方，品格教育的推動應以學校為主，課程要多元、有趣、讓學生在生活中具體實踐，才能知行合一。

過去在國民小學有生活與倫理或道德與健康，國中有公民與道德等科目，國民中小學九年一貫課程實施後，有關品格培養之課程融入相關領域中，因此如何在師資培育過程中，加強師資生之品格及道德教育及教學能力，讓師資生畢業後能肩負起身教、言教的責任，在教學過程中能從認知、情意、技能三個層面，設計培養學生品格之活動，讓學生知道做人做事的道理，能明是非、知善惡。尤其，品格教育之實施應注重機會教育，任何時間、任何地點都是施教的機會，而且是人人有責，這樣品格教育的實施才能成功。

品格與道德教育的教學結果重在行為實踐，家長們應作子女行為表率，配合學校教育確實考核子女在家庭中的行為表現。過去國內學者對中小學道德教育，曾提出許多批評，如教材內容陳義過高，不符學生認知發展能力；脫離時代背景，無關生活經驗；教學方式以教材為本位、以教師為中心；將固定的道德價值灌輸給兒童；注重知識記憶，



要求價值內化，忽略了培養道德判斷和價值決定的能力，結果學生在現實生活中，缺乏實踐的意願，僅培育出默順權威的乖孩子，甚至知行不一、陽奉陰違的國民。未來中小學品格與道德教育教科書的目標應特別強調，從生活教育及基本道德中，培養學生良好習慣，涵泳高尚品德；並增進學生獨立思考、價值判斷、作決定和解決問題等能力。選材內容以現代生活經驗為主，以增進學習興趣，教學方法大量採用價值澄清和兩難困境討論、角色扮演、調查等，以加強兒童價值觀念的奠定和良好習慣的養成。

陸、結語

我國國小道德教育都訂有課程名稱、時數和內容：名稱從民國五十一年「公民與道德」、民國五十七年改為「生活與倫理」，到民國八十五年則和健康教育合併為「道德與健康」；教學時數從民國五十一年每週150-180分鐘、民國57年每週120分鐘，到民國85年每週只有80分鐘；內容則多以「中心德目」為教材綱要進行教學。九十學年度入學小一新生實施九年一貫課程，以七大領域取代學科，從中看不到道德這個名稱，六大議題中也沒有道德教育。未來道德教育多了彈性空間，將融入各領域教學，但也可能從此消失，端賴教師如何設計課程，透過機會教育，教導學生明辨是非、知善惡、批判思考、獨立判斷的能力。實際上，如果要培養身心健康的公民，應該將公民教育以憲法、

法律、經濟、社會等領域的知識為重心，並且與實際生活結合，教育未來的公民每個人擁有哪些權利與義務，哪些事情會觸法犯罪，如何參與社會公益活動等。

根據遠見雜誌獨家調查，超過七成四企業認為：人品比人才重要。超過九成五企業認為：品德應從企業領導人做起。培育國民良好的品格，上至總統、行政機關首長、校長、教師、民意代表皆應以身作則，建立良好榜樣，提供民眾學習的楷模，建構優質的公民社會才有可能達成。品格教育應包涵道德教育、公民教育、人格成長三大領域。智育重要，但教孩子分辨是非、誠信、正直、自律、負責等自我管理的能力，是學校及家庭應花費心力去培養的，透過課程，從生活體驗著手，讓學生真正去實踐道德規範，培養學生批判思考、是非判斷的能力更是重要。台灣教改十年，爭執的焦點還是升學與考試，如果不能儘快加強品格教育之實施，未來的人力素質是值得擔憂的。

建立台灣中小學生品格教育的核心價值是重要的，然後據此發展課程、教材教法的改革，透過生活體驗方式，實踐道德行為，知行合一，落實學生品格教育，並透過多元評鑑方式，瞭解學校推動品格教育的成效，這些工作應由國家級的教育研究機構，整合各界資源，從事整體、長期的研究，建立一套永續發展品格教育的機制，發展整套的課程、教材教法，推廣至各校，並追蹤與評鑑學校實施的成效，不斷檢討改進，品格教育才能落實。

參考資料

- 李介至、邱紹一（2002）。品格教育的可行性分析。《學生事務》，41（1），55-60。
- 沈六（1996）。提昇學校道德教育以改善學校品質。《教師天地》，84,14-19。
- 周慧菁（2003）。品格---新世紀的第一堂課。《天下雜誌》，287，36。
- 林火旺（1994）。對當前我國公民道德教育的一些看法。《人文及社會學科教學通訊》，5（2），11-17。
- 林宜諄（2004）。人品比人才重要。《遠見雜誌》，216，176-184。
- 教育部（2003）。2003年全國教育發展會議實錄。台北市：作者。
- 梁忠銘（2000）。日本新教育課程與道德教育內容的研究-以小學階段為主。《教育資料集刊第二十五輯》，265-275。
- 陳鏗任、單文經（2004）。香港中小學公民教育類教科書內容的特色。《教育研究月刊》，120,80-93。
- 傅佩榮（2003）。約、恕、儉、敬勾勒人生全景。《天下雜誌》，287，108-113。
- 黃德祥（2001）。二十一世紀的品格教育。發表在「廿一世紀教育改革與教育發展」國際學術論文研討會，99-116。
- 黃德祥（2003）。學生行為輔導與品格教育。發表在嘉義大學主辦「教育論壇」研討會。
- Anderson, D. R. (2000). Character Education. Who is responsible? *Journal of Instructional Psychology*, 27, 139-143.
- Doyle, D. P. (1997). Education and character: A conservative view. *Phi Delta Kappan*, 78(6), 440-447.
- Lickona, T. (1993). The return of character education. *Educational Leadership*, 51(2), 6-11.
- Lickona, T. (1998). 10 reasons schools should offer character Education. *Thrust for Educational Leadership*, 28, 4.
- Mary, M. W. (2000). Models of character education: Perspectives and developmental issues. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 39, 32-39.
- Pearson, Q. M., & Nicholson, J. I. (2000). Comprehension character education in the elementary school: Strategies for administrators, teachers and counselors. *Journal of Humanistic Counseling, Education & Development* 38(4), 243-251.
- Ryan, K. (1996). Character education in the United States. *Journal for a Just & Caring*

Education, 2(1), 75-85.

Rose, C.M., & Sharon, W.W. (2001). *Classroom ideasparkers Childhood Education*, 77, 222-227.

Schaps, E., & Williams, M. (1999). Character education: The foundation for teacher education. In M. Williams, & E. Schaps (Eds.), *Character education: The foundation for teacher education* (pp, 54-61). Washington, DC: Character.

Williams, M. M. (2000). Models of character education: Perspectives and developmental issues. *Journal of Humanistic Counseling, Education & Development*, 39(1), 32-40.



專
稿