



# 品德教育面臨轉型的解構與重建

李琪明／國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系教授

## 一、前言

自〈九年一貫課程〉啟動至全面實施以來，我國數十年來在國中小學品德教育<sup>1</sup>單獨設科的模式乃劃下句點，國小「道德」科（原「生活與倫理」科）與國中「公民與道德」科，自2004年8月後已成歷史名詞。不過，「道德」二字雖逐漸自學校中的正式課表中褪去，社會各界近年來對其關注與討論卻反增無減。首先，2003年末《天下》雜誌選擇「品格」作為當年度教育特刊主軸，標題為「品格決勝負—未來人才的秘密」，意外引發諸多迴響，甚而成為教育界熱門議題。頓時，有關品德教育研討會時有所聞，以品德教育（或是品格教育與道德教育）為主題的期刊也陸續刊出，諸如《台灣教育》（625期，2004年出刊）、《教育研究月刊》（120期，2004年出刊）、《學生輔導》（92期，2004年出刊）、《課程與教學季刊》（9卷2期，2006年出刊）等不勝枚舉，本刊主題亦似順應此一思潮而定。

其次，教育部於2003年9月舉辦〈教育發展會議〉，其中針對品德教育在教育改革中受忽略的檢討後，順勢推出相關政策，譬如該項會議決議事項之一即是督促教育部必需設置「品格及道德教育推動小組」，於是同年11月該小組成立，並於其後擬訂了〈品德教育推動五年

計畫〉，且於2004年12月公布〈品德教育促進方案〉，2006年11月經小幅修改後再次公告更名為〈教育部品德教育促進方案〉<sup>2</sup>；此外，教育部於2004年11月公布的〈教育部未來四年施政主軸〉中，亦在「社會關懷」綱領下列有行動方案「營造友善校園」與「加強品德教育」兩項。各縣市教育局也因應品德教育政策，推出電子報（譬如高雄市教育局品德教育電子報），或是相關研究案（譬如台北市政府教育局委託關渡國小進行「北市國小品德教育實施現況調查」）等。至於國中小校園<sup>3</sup>，部分學校道德教育的推動則漸由單獨設科，改變為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。

再者，鑑於家庭、學校與社會均為教育重要環節，故在品德教育找尋方向與推動歷程中，社會力亦逐步發揮影響。例如若干民間團體（諸如文教基金會或宗教組織等），紛紛以協助學校推動品德教育之名進入校園，有的提供現成課程方案與套裝教材，有的則進一步培訓校長、教師及家長，以實施其所謂品德教學。又如若干非營利組織與教育機構或學校合作，齊力推動「青少年志工」培訓與獎勵，以及推選「史懷哲品德教師」等。

<sup>1</sup> 本文乃將品德教育與道德教育或德育一詞等同。

<sup>2</sup> 有關教育部品德教育促進方案之制定與修訂，筆者皆幸運地參與其中且擔任主筆職責。

<sup>3</sup> 品德教育的範疇亦應包括高中與大學校院，但本文乃針對國中小校園為主，因其一方面為國民義務教育的基礎階段，另則是受到九年一貫課程影響而有較大轉變與挑戰。此外，有關家庭與社會如何施行品德教育亦未列入論述重點。



前述近年來中小學校園內外有關品德教育推動，包括輿論關注或學術探究、教育政策制定，以及民間力量投入等多面向開展，多是期望我國由威權至民主的轉型歷程，以及教育改革的波濤中，為面臨巨大衝擊與挑戰的當代品德教育尋出路。然而，針對品德儼然重回教育舞台，且備受注目的現象固然值得肯定，但依據筆者長期投入品德教育學術研究與教學，以及校園內外實務推動歷程的觀察，深感社會各界甚而教育人士，對於品德教育包括其理念與實踐層面，存有諸多已知或不自覺的疑惑與迷思，這些反而可能成為推動品德教育的障礙、偏見與意識型態，因而，當前最重要是必須先行「解構」若干疑惑與迷思，繼之「重建」新的思維與策略，方能促進我國當代品德教育的成功轉型與迎接挑戰。

## 二、品德教育「理念」的解構

### （一）品德教育在民主多元社會是否喪失其重要性？

當代民主多元社會還需要道德嗎？有人誤以為談道德太沈重或過於高調，主張民主社會僅須遵循法律即可。殊不知法律與道德固有重疊，亦有差異之處，其差異包括（林火旺，1999）：合法不一定合乎道德；法律無法涵蓋道德所有面向；法律所禁止的行為不一定是道德；以及違法律和法律道德的制裁者和制裁方式不同。因此，法律無法解決所有人際互動及其問題，而應與道德成為相輔相成的社會規範，以共同追求社會的公平正義。

其次，品德對於當代職場與專業領域也日顯其重要性，例如Richter & Mar在《企業全面品德管理：看見亞洲新利基》一書中，即建議亞洲各個社群，包括商業、政治、媒體、公民社會等，採用「全面倫理管理」（Total Ethical Management；簡稱TEM），藉由展望、管理和改造其組織，以推動積極

正面、可長可久、可敬可佩之變革，並達到企業公民意識或企業社會責任（羅耀宗等譯，2004）。除前書所述可突顯企業對於品德之重視外，近年各個專業中有關專業倫理及倫理守則等強調（諸如醫護倫理、教學倫理、科技與生命倫理等），均彰顯品德仍為當前社會良序發展不可或缺的基礎。

再者，當代品德對於個人的意義與價值相較於以往不減反增，因為道德是擺脫物化，回歸人本質的精神力量（林火旺，2006）。現代人所亟需面對的精神困境與意義找尋，遠勝於傳統物質匱乏的單純環境，因而品德在現代可說是促進人格健全發展，與建立生命價值的最佳動力。

### （二）品德教育是否為價值中立或是一種價值灌輸？

我國以往品德教育因受到政治意識型態的宰制與涉入，加上實施時多半虛應與教條，以致品德教育在今日往往被視為「保守」的代詞，並受到諸多質疑，因而有人誤以為民主多元社會即應該主張「價值中立」或是「道德相對論」。不過，回歸教育的本質而言，品德教育既屬教育範疇，就應具有價值引導的特性，不可能價值中立，否則即落入管理或訓練的層次，而無法彰顯教育精神。

其次，道德相對論的主張在學理上亦有若干盲點，歸納而言：一是「文化相對論」並不必然成為「道德相對論」的論證基礎，亦即世界上存有各種社群或文化間的差異，誠屬一種「描述的」事實，但此並不能類推成為「規範的」價值，也就是「實然」不能推演至「應然」（Pojman, 1990）；二是道德相對論原係反對「道德絕對論」主張，然而其本身卻會因為堅持個人主觀，或某一社會習俗之故，反陷入另一種絕對論的弔詭，設若主張對異見與異文化加以容忍，則容忍將成道德相對論中的反證（Pojman, 1990；Hinman, 1994）；三是道德相對論易落入道德孤立主義，當個人或習俗宣稱相對主張



之際，往往阻絕了溝通、協調、理解，甚而求取進步、突破的管道（Hinman, 1994）。

品德教育跳脫價值中立與道德相對主張，並不代表其會陷入道德絕對論色彩而形成一種桎梏與壓制，在價值中立與灌輸間，或是在道德相對與絕對中，「道德多元客觀論」的主張乃取其中庸之道，強調基於人性有諸多共同需求與志趣的前提下，能滿足或完成人性的道德原則並不限於單一，尤其在面臨道德衝突的困境中，若干核心道德原則間的互補、比較、選擇與取捨，以及對判斷情境的多元同情理解等乃成必要（Pojman, 1990）。這種主張與當代政治哲學家J.Rawls的主張十分吻合，其於1993年出版《政治自由主義》一書，即強調民主社會存在著合理多元主義，若要使社會秩序與穩定，難以寄望於所有人均接受同一價值觀來達成，而須另覓合理途徑，使社會各界異中有同、分歧中有共識，此即政治正義觀，亦是「重疊性共識」的形成（引自張福建，1997）。所以，品德教育既不是價值中立也不是價值灌輸，而是兼重自由與規範，且同時注重個人需求與群體利益的教育。

### （三）品德教育是否複製外國經驗還是恢復德目古訓？

近年我國品德教育極易受到兩種誤解，二者均視品德教育為力挽台灣當前「道德沈淪」的救星，但主張截然不同：一是極力主張跟隨美國或其他先進國家的腳步前行，對於任何一種品德教育課程方案，皆似如獲至寶，而不探究其環境脈絡，或該課程的品質及研究基礎，一味地想移植或複製於我國；另一則是認為我國自古以來即強調道德文化，端看世界各國品德教育的表象，以為不過就是以往四維八德或校園中心德目的翻版，加上對於民族自尊與傳統文化

的依戀，因而亟思復興中華文化，或再拾既有的道德經典或古老訓誡。

前者有關外國的品德教育，尤其是美國自1980年代以來所推動的新（或當代）品德教育（new/modern character education），確有諸多值得學習之處<sup>4</sup>。其所謂新品德教育，是為了與以往品德／品格教育有所區隔，因為美國傳統的品德教育僅著重德目，實施方式多半單調且以訓誡為主；而當代品德教育卻是以強調倫理核心價值，與道德推理歷程兼重，實施方式多元且以啟發為主。不過，值得關注的是並非每一個新品德教育方案，均是成效良好且符合教育意義，美國學者M. Berkowitz等人，蒐集了一百多種目前在美國較為盛行的品德教育課程方案進行分析，發現其中僅有三十多種具有明確的科學基礎，亦即若干品德教育僅是一個「實施」或「歷程」，卻缺乏具體目標、理論基礎、有效方式、以及科學驗證（Berkowitz & Bier, 2004）。因此，我國若需採取國外經驗，除考量文化脈絡的適切轉化外，亦應慎選與掌握其精髓。

至於後者有關恢復我國文化古訓，或是校園以往中心德目的主張頗值斟酌。我國社會因受中華文化中儒釋道融合精神影響甚深，故而論及品德教育之際極易與其有所連結。然而，品德教育不等同於傳統文化的再現，而應精選「善」的核心價值、原則及其脈絡將之轉化創新，方能彰顯品德教育的文化特性且應與國際接軌，以適應當代時空脈絡與受教者的特性。此外，以往校園中心德目的推動存有若干問題：一是德目為全國一致的規定，無法突顯學校特色與需求，且較難引發校園師生認同和積極參與；二是德目過多且抽象，其具體內涵不清且較難落實或評鑑；三是過度強調德目本身，卻往往缺乏

<sup>4</sup> 可參考筆者所著（2006）新品德教育的興起與發展美國經驗在台灣的反省與轉化。課程與教學季刊，9卷2期，55-74頁。



思辨、推理與討論的歷程；四是多半強調個別德目的重要性，較乏關注德目間的關係、可能衝突與抉擇問題。

因此，當前我國品德教育對於外國經驗既不應全盤接收，也非閉關自守；對於傳統文化既不是復古重現，也非否定排斥，這兩種極端皆可謂「過猶不及」。如何站在本土文化的土壤中，跟隨國際腳步的趨勢，於複製他者與復興傳統中，尋求「創造性轉化」的平衡點，才是台灣「新」品德教育所當努力方向。

### 三、品德教育「實踐」的解構

#### （一）品德教育是生活常規與習慣嗎？

我國在戒嚴時期，因當時社會風氣的封閉與政治意識型態涉入，品德教育多半以教師豎立威權管理的思維加以實踐，以致常流於由上對下的訓誡、教條甚或體罰，縱有國小的「生活與倫理」與國中的「公民與道德」相關正式課程，以及訓導處的訓育活動等，仍多著重於培訓「聽話」與「乖順」的學生。解嚴之後，制度上的鬆綁促成社會的多元，但同時也似乎呈現若干「失序」與「混亂」狀態，以致學校整體氣氛在開放社會中顯得進退維谷：一方面需因應著外在結構而做調整，以免校園內外存有隔閡；另一方面在「紛亂」社會中，學校教育又需扮演中流砥柱的角色。因而，多數校園仍瀰漫著較為保守氣氛與思維，所謂的「好」學生，多半仍停留在「乖順」的「生活常規」（例如整潔、秩序、禮貌等），且這些行為習慣，通常是經由獎懲等他律方式所養成的外顯行為，並未深入理性思考與論辯層次。

我國當前社會所朝向的是民主開放及多元參與之路向，因而學校也應以此為標竿，甚而引導社會的健全轉型。換言之，學校品德教育的重點不再只是生活習慣與常規的養成，而應著重在其批判性思考、論辯溝通、

解決問題等歷程，並追求正義與關懷的社會理想。至於品德行為的表現與養成，是經過完整的認知與情感，再經自由意志選擇而行動的歷程，並非盲從與被迫而為。因此，品德教育在現代已不再扮演社會融合與政治統治的馴化角色，而是由私領域走向公領域，以期建構個人與公共領域的道德基礎，並為培養當代民主公民與建造公民社會而做準備。換言之，品德教育包含認知情感與行動意志等層面的深度，也包含公私與專業領域的廣度，其必須與生活經驗相結合，但絕非簡化或淺化為生活常規與習慣。

#### （二）品德教育是人人皆可為「師」嗎？

品德教育是教育專業之一，也是身為教師應具有的知能，但此一觀念常被忽視。而且，遺憾的是我國中小學教師培育過程中，無論是職前的師資培育或是在職後的進修與晉升，鮮少含括品德教育知能的學習與增強，因而大多數教師和行政人員並不認同品德教育的專業性，且往往將之視為附屬的「非主科」及「非正課」；至於導師與學務處人員偶會關注，多半因班級或校務管理所需，而非將品德教育本身視為目的且用心投入經營，加上其因缺乏專業知能，以致易限於自身經驗或一般常識，或是陷入舊有模式不再適用，新的模式尚未建立的真空與迷惘狀態。

至於家長，基本上是扮演品德教育夥伴而非專業的角色。家長可在家庭中藉由親子互動，以陪伴與引導方式，對子女進行有關品德的言教與身教，並藉由親師合作以達相輔相成之效。然而，這並不代表家長亦可在學校中，取代教師的部分職責，逕行教導其他學童有關品德的知能，因為這涉及家長並未具有品德教育專業知能，極易在實施歷程中產生負面潛在課程。不過，近年來我國中小學校園中，家長的積極投入及參與熱誠實不容抹煞，但為避免前述可能產生的負



面影響，家長均需經過相關培訓後，並以扮演教師輔助角色為宜。

此外，近年民間團體投入品德教育推動行列者漸多，這種社會力投入的趨勢乃如「水能載舟，亦能覆舟」利弊互現。換言之，當民間團體成為品德教育推動新生力軍時，其理念與知能是否足以勝任教育專業？民間團體宗旨或其背景是否與教育精神相符合？學校如何與民間團體成為良好夥伴與互補關係，而不致產生衝突與干擾？對於推行後的課程或方案成效是否加以檢驗並修正？以及民間團體反思能力與理念基礎何在，是否從中涉入了宗教、政治或其他意圖？這些問題均值加以一一檢視。因此，學校在社會力加入的同時所扮演的角色，應為「主導」與「把關」的教育專業積極展現，而非「被替代」與「照單全收」的被動方式，並需避免造成扭曲或誤導，反為一種「非教育」或「反教育」現象。

### （三）品德教育無法加以評鑑嗎？

針對品德教育可否加以評鑑的疑問，必先釐清評鑑的目的。在教育理論中，評鑑是維繫品質與追求卓越的不可或缺環節，這就猶如體檢之於健康的重要性。然而，長久以往我國中小學校園對於評鑑始終存有保留或負面印象，且誤以為評鑑是一種「上有政策，下有對策」的虛應，加上品德相較於其他教育專業為之抽象，所以品德教育便成無法加以評鑑的範疇。

誠然品德教育評鑑確實並非易事，但不表示就不應為或不可為。茲以美國為例，其自新品德教育興起後，雖然各級學校與民間組織甚多投入發展與推動相關課程方案，但仍有諸多品德教育方案並未具科學性或理論基礎，這些極有可能遭致誤用或濫用，而傷害教育的本質（Berkowitz & Bier, 2004）。

反觀我國目前對於品德教育評鑑亦遭遇多重困境，究其原因約可為三：一是在學術研究方面，台灣學術界長期有志於品德教育

相關主題的研究人力可謂十分單薄，投入實踐策略與評鑑方面者更是寥寥無幾，故難以累積具科學基礎的研究成果，僅為個別且零散實務經驗或是主觀感受；二是教育政策的鼓勵仍少，且政府相關部門較缺乏永續經營的具體規劃，以致品德教育推動缺乏長期目標與功效，所幸近年因應各方需求，教育部公布的品德教育相關政策，已漸產生若干引導與推動作用，但若推動歷程不符原案精神，且未加以歷程管控與結果檢討，亦恐徒勞無功；三是校園面對紛繁複雜的校務與政策推行，以及升學至上的龐大壓力下，對於品德教育推動多半有心無力，即使有心有力也不知如何使力，甚而有時使力也有誤用情形，因而校園中的品德教育或被忽視，或賴教師自由心證與己身經驗法則，這些多半缺乏科學性加以驗證，更遑論評鑑以確保品質。因此，當前我國教育界亟需建立健全且長期的評鑑理念與機制，並充實正確的評鑑觀念與相關知能，以利品德教育符合科學與專業的有效推動及其永續發展。

## 四、品德教育的重建

### （一）品德教育的目的應兼重個人與群體

我國當代所需要的品德教育是以個人與群體並重為目的。在個人方面，品德教育不再是一種集體意識的馴服、灌輸或宰制，而是彰顯受教者的主體性、思考力與創造潛能，以提升個人品質與適應當代生活的知能。尤其當前社會存在眾多繁複品德議題，諸如同性戀、安樂死、基因改造、生態環境等跨領域議題，以及德行或價值之間衝突與矛盾亟需抉擇現象，品德教育要使學生從個人偏見或集體意識中得以解放，並在自由的氛圍中以多元視野、尊重容忍、批判反思，以及意志自由等精神，並在溝通後的共識中尋求「亂中的序」，且成就聰慧與良善的人生。



其次，個人無法離群索居而必須與群體有所關連，因而品德教育亦是為群體的優質生活奠基。所謂群體的優質生活固然不同時空各有其理想型模，但就我國當代情境而言，或可彰顯「正義」（justice）與「關懷」（caring）兩大精神，這也是近年品德教育相關學術研究的兩大主軸。西方哲學中對於正義的探討甚多，若以美國學者J.Rawls所著《正義論》一書提出的正義兩原則精神觀之，主要著重在最大均等自由的公平權利享有，以及著重差異且以弱勢優先原則（Rawls, 1971），這兩個原則可謂品德教育對於當代社會諸多事件與現象甚值關注的面向。至於關懷，美國學者N.Noddings主張理想「關懷關係」是道德實踐的最終目的，在此關係中關懷者是開放、接納、設身處地與承諾，被關懷者則是自由、安全、且勇敢地實現自我，而且這種關懷關係並不限於女性專有，教育者（包括父母與教師等）應同時具有關懷與被關懷的能力（Noddings, 1984）。因此，當代品德教育在群體生活面向的目的，就是以社會的正義與關懷為標竿，建立以道德而非以名利為基礎的社會。

## （二）品德教育需具深度與廣度意涵

我國當代品德教育亟需具有深度與廣度意涵。在深度方面，品德教育是要培養受教者成為知善（認知）、好善（情感）與行善（行動）等層面，有道德教養與成熟的人，並使其個人與社群均能擁有良善道德生活（李琪明，2003）。具體言之，「知善」所指就是道德認知面向，是以理性思辨與批判反省為基礎，包含對於道德議題或現象具有意識與察覺能力，能理解道德價值的意涵，具有角色取替與多元角度思考能力，有道德推理與判斷能力，能慎思明辨與做適切決定的能力，以及對相關知識加以綜合，進而形成

自我道德信念等；其次，「好善」指的是道德情感面向，積極而言是展現正向情感，諸如表達愛與關懷，以及具有良心、自尊、同情等情感與自省，消極而言則是克制負向情感或慾望，並能表現擁有自信但謙遜的氣度等；再者則是「行善」，指的是道德行為面向，強調認知與情感結合後的付諸實踐階段，乃包含養成實踐道德的能力，擁有道德實踐的意願，以及經由意志與毅力，透過道德勇氣，進而形塑德行與人格（Lickona, 1991）。因此，品德教育是兼顧認知、情感與行動三個不可或缺面向，且具深度的有機統整。

此外，品德教育在廣度方面必須與價值教育、生命教育、人權教育、法治教育、民主教育，以及公民資質教育等有所重疊與相輔，因為品德教育必須具正向價值引導，要有生命的感動，必須符合人權與奠基於法理，而且需經由民主參與，且以公民德行為目標及其內涵。而且，品德教育在校園中的實踐，並不是外加的政策、課程或活動，而是內含於教育核心與校園生活的廣義全人教育。因此，品德教育的深度與廣度意涵不宜被簡化與淺化，每一個層面都必須透過專業與科學化的教育歷程加以培養。

## （三）品德教育需以多元統整方式實施

品德教育如何在當前校園有效推動，以美國經驗而言其亦歷經了若干轉折與不同典範的爭議，歸納而言有三種取向（Narvaez, 2006）：一為傳統品德教育者，強調教導「德行」的重要；二為理性道德教育者，強調教導「道德判斷」的重要；三為綜合與統整前述兩種較為偏狹的主張，當代品德教育主張者強調，品德教育應同時教導道德推理歷程與德行表現，並且兼重個人道德自主性的啟發與社群意識的形塑。有關第三種綜合取向的美國當代品德教育方案，乃以「第四R及第五R中心」（Center for



the 4<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> Rs)<sup>5</sup>的「十二點綜合取向的品德教育」，與「品德教育夥伴」(Character Education Partnership)的「十一點有效品德教育原則」，以及「品德優質中心」(CHARACTERplus)的「品德教育十大要素」三者最具代表性<sup>6</sup>。

觀之美國眾多品德教育課程與方案中，筆者認為以前述「綜合型」(comprehensive model)或「統整取向」(integrative approach)的設計，較為符合我國目前發展趨勢及所需，其一方面既可突顯品德教育是一個「學校整體文化再造」的理念，與以往品德教育的單科途徑有明顯的不同；另一方面又可整合諸多相關與類似政策與教育策略的推行，以減輕重複與行政負擔，且頗為符應我國教育發展趨勢。因此，我國當前所需品德教育的實施亦可朝此多元統整方向邁進，亦即學校可同時藉由正式課程（譬如社會領域中教導道德推理與判斷，以及其他領域和科目融入品德意涵與思辨）、非正式課程（譬如社團活動、學生自治活動、班會營造與校規制定），以及潛在課程（譬如師生互動、校園氣氛、環境布置）等彰顯品德校園各面向的相輔相成之效<sup>7</sup>。至於實踐的方式與策略甚多，歸納而言約可分為道德討論、價值澄清、文學故事、藝術陶冶、關懷

和諧、參與體驗、道德紀律、校風形塑等<sup>8</sup>，這些並沒有優劣之分，僅有認知、情感與行動側重的不同，或是課程屬性的不同偏向，就教育工作者而言，可將其視為品德教育實踐的多元工具加以善用，但要避免誤用或濫用。總之，多元統整方式的品德教育，需要多層次與多面向的關注，以營造校園整體的民主參與式道德氣氛，其間更有賴教師、行政人員、學生以及家長等全體成員，對品德教育的積極認同和共同努力。

#### （四）品德教育需有科學與專業化評鑑

我國中小學教育中有關品德教育的評鑑並非闕如，例如九年一貫課程實施前國中小正式課程中列有「公民與道德」及「道德」科的評量，每學期操行或德育成績評定，學校行政人員及教師亦會對於學生日常言行進行觀察，以及學生的自評、互評等均屬之。近年來，尚有所謂「變通性評鑑」的提出與運用，有別於標準化或單純紙筆測驗方式，可採用實作評量，讓學生將道德概念不致停留於認知的層面，而是進一步真實地化為演練、解決問題或是具體行動表現；另也可採「卷宗評量」，由師生系統性地蒐集教師觀察與學生作品相關資料，並藉由反省歷程，瞭解學生在品德教育方面的進展或困難。

<sup>5</sup> Rs指的是Respect和Responsibility，在美國通常稱讀寫算基本能力為three Rs，所以此處第四與第五R是指與前三R同等重要。

<sup>6</sup> 可參考註4，另可參考以下網站：Center for the 4th and 5th Rs. A 12-Point Comprehensive Approach to Character Education. 2007.1.8 取自<http://www.cortland.edu/character/12pts.asp> Character Education Partnership(CEP). Eleven principles of effective character education. 2007.1.8.取自<http://www.character.org/CHARACTERplus>. Ten Essentials of the CHARACTERplus Process 2007.1.8 取自<http://www.characterplus.org/main.asp?nID=356&NavID=2>

<sup>7</sup> 有關此一模式的詳述，可參考筆者所著（2006）將品德帶進教室，把民主融入校園。教師天地，142期，22-30頁。筆者目前亦刻正進行有關「品德校園文化營造」的國科會專題研究。

<sup>8</sup> 可參考筆者（2004）品德教育之課程設計理念及其教學模式。學生輔導（雙月刊），92期，8-23頁。



不過，據筆者觀察我國中小學校園的品德教育評鑑，常易囿於若干限制：一是對於品德教育目標的過度高懸且抽象，所以評鑑易流於主觀含糊而失焦；二是對於品德教育內涵的複雜性及其間關係不夠瞭解，所以評鑑結果無法加以善用，更難以作為提升品德教育實踐的基礎；三是我國品德教育評鑑工具不足，且教師對既有相關工具亦不嫻熟，故評鑑較無法朝客觀與有效方向邁進。因此，要進行有效且有品質的品德教育評鑑，必須要有具體明確的品德教育目標（譬如針對道德判斷、同理心，或是利社會行為等具體層面為教育目標），且需瞭解道德的複雜性及其間的關係（譬如認知與行動之間的關連性，或是其中可能影響因素如敏感度、動機、意志力等），並能進一步選用與善用評鑑工具（譬如標準化測驗與變通性評鑑各有其優缺點），方能發揮品德教育中評鑑的功能。

此外，對於諸多品德教育推動的課程或活動方案，也必須要有所評鑑以掌握或提升其品質。就美國經驗而言，下述的原則是促使品德教育課程方案實施成功的關鍵，其包括：1.必須掌控執行的歷程與課程方案精神相符合；2.留意品德教育應是綜合與多面向的齊頭並進；3.讓學生彰顯其學習主體性，以及對學校的依附、認同及參與感，而非被動的接收與學習者；4.學校領導人（校長與重要行政人員）的品德教育知能，是推動品德教育成功的重要關鍵；5.建立德育與智育並不衝突的觀念，且視品德教育為全人教育的相輔相成目標；6.全體教職員工均應共同推動品德教育，並成為學生模範，才易使品德教育成功；7.所教導的知能必須能學以致用，讓學生融入生活與經驗之中，並能針對社會議題加以反省；8.家長與社區的適度參與，也是品德教育實施成效的重要支援與輔助（Berkowitz and Bier, 2004）。

## 五、結語

品德教育是個長期且複雜的教育歷程，並非一蹴可幾亟求速效可得，因而就教育專業而言，不能「病急就亂投醫」或是「以品德為名則來者不拒」，以致偏離原本教育正道；此外，品德教育亦非「萬靈丹」可資解決所有社會問題，而必須與其他規範與機制相輔相成，且亦不可能將所有「凡人」成「聖人」，或將所有「壞人」變「好人」。因此，品德教育只可說是不斷追求優質個人與理想社會的歷程，在這共同努力歷程中，歸納前文有三個精神需特別再加強調者做為結語：

第一是品德教育需蘊含「民主」精神，民主為當今主流思潮，其不僅為政治制度更是一種生活方式（包括多元參與、慎思論辯、自由人權等精神），品德教育亦應融入當代民主精神加以體現，是以諸多當代倫理核心價值須受重視，由下而上的程序精神亦應予以強化；此外，當今品德教育不再侷限於修身面向，而應拓展至公共與專業領域規範層面，以培養自由、自主與自治、自律的精神，並進而營造具正義與關懷的社會，故品德教育廣義而言，亦是一種法治教育、人權教育、生命教育與公民資質教育，而不是一種順民管理、意識型態灌輸，更不是宗教傳教。

第二是品德教育需具「科學」精神，當前品德教育既非復古亦不是反古，而是針對傳統文化的創造與科學轉化，擷取與統整我國與外國品德教育精華，並賦予時代新意且重構價值體系，使之兼具理想性與可行性。近年國內外道德教育相關課程方案紛紛推出，但其是否具有堅實的理論基礎？是否經學術實驗證明其有效性？是否真正含有教育的目的於其中？又是否具普遍適用性，足以用在每一種文化脈絡與對象？這些都需以科



學的精神進行深入長期的探究。

第三是品德教育需定位為「專業」並掌握品質，避免若干社會大眾甚而包括教育人員，將品德教育簡化與淺化為生活常規和集體管理，並以訓誡或教條方式行之；或有人以其片面的自身經驗，或是未經慎慮即擷取及複製他人做法，均極易導致誤用或濫用的情況。因而，我國當前品德教育固需強化與

檢討，但並非追逐流行也不是各自表述，而是肯定品德教育的專業性質，在既有國內外道德哲學、道德社會學及道德心理學等理論基礎與實徵研究之上，進行長期持續的研究與推動經驗反思，同時亦針對我國品德教育面臨轉型的目標、內容、方法、評鑑等面向，逐步構築周全與深入的理念原則與實踐策略，方能發揮新世紀品德教育的功效。

## 參考文獻

林火旺（1999），倫理學。台北：五南。

林火旺（2006），道德幸福的必要條件。台北：寶瓶。

李琪明（2003）德行取向之品德教育理論與實踐。哲學與文化，351期，153-174頁。

李琪明（2004），品德教育之課程設計理念及其學模式。學生輔導（雙月刊），92期，8-23頁。

李琪明（2006a），新品德教育的興起與發展美國經驗在台灣的反思與轉化。課程與教學季刊，9卷2期，55-74頁。

李琪明（2006b），將品德帶進教室，把民主融入校園。教師天地，142期，22-30頁。

張福建（1997），多元主義與合理的政治秩序：羅爾斯政治自由主義評釋。政治科學論叢，8期，111-132頁。

羅耀宗等譯（Frank-Jurgen Richter & C.M.Mar原著）（2004），企業全面品德管理：看見亞洲新利基。台北：天下文化。

Berkowitz, W. and Bier, M. (2004). Research-based character education. The Annals of the American Academy, pp. 72-85.

Hinman, L.M. (1994). Ethics: a pluralistic approach to moral theory. FL: Harcourt Brace Jovanovich.

Hinman, L.M. (2000). Contemporary moral issues: diversity and consensus. N.J.: Prentice-Hall.

Lickona, T. (1991). Educating for character: how our school can teach respect and responsibility. New York: Bantam Books.

Narvaez, D. (2006). Integrative ethical education. In M. Killen & J. Smetana (Eds.) Handbook of moral development. (pp. 703-732). N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Noddings, N. (1984). Caring, a feminine approach to ethics & moral education. Berkeley: University of California Press.

Pojman, L.P. (1990). Ethics: discovering right and wrong. California: A Division of Wadsworth.

Rawls, J. (1971). A theory of justice. Massachusetts: Harvard University Press.



專

論

