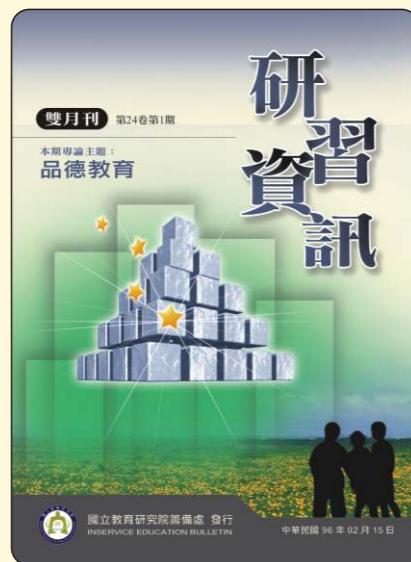


VOLUME 24 NUMBER 1  
February 15, 2007



### 國立教育研究院籌備處

地 址：台北縣三峽鎮三樹路二號  
電 話：02-86711151  
網 址：<http://www.naer.edu.tw>  
電子信箱：[press@mail.naer.edu.tw](mailto:press@mail.naer.edu.tw)

GPN：4809500399

研習資訊

雙月刊 第24卷第1期

本期專論主題：  
品德教育

第24卷第1期

品德教育

國立教育研究院籌備處 發行

# 研習資訊



國立教育研究院籌備處 發行  
INSERVICE EDUCATION BULLETIN

中華民國 96 年 02 月 15 日



# 陳大齊的人格觀

何福田／國立教育研究院籌備處主任

## 前言

陳大齊（1886-1983），字百年，浙江海鹽人。曾於上海廣方言館學英文，又赴日本東京帝國大學文科哲學門專攻心理學，且至德國柏林大學研究西洋哲學。曾任北京大學哲學系主任、心理系主任、教務長、代理校長。1954年11月至1959年7月擔任國立政治大學在台復校首任校長。早在1917年，他就在北京大學創建中國第一個心理實驗室，專長普通心理學，是中國現代心理學的先驅。1918年出版《心理學大綱》，為中國最早的心理學教材之一。後來轉向邏輯學（理則學）領域，廣泛研究中外各學派的學術思想，並以現代科學方法解析孔、孟、荀的學說。1960年任中華民國孔孟學會首屆理事長。著作極豐，本文所論陳氏觀點即出自1971年他在台灣中華書局所出版之《平凡的道德觀》一書。享年97歲。（維基百科，2006年12月24日最後更改）

英文的personality和character都可譯為「人格」，也都有「品格」的意思。《張氏心理學辭典》釋personality為：「人格、性格、品格。1.指個體在其生活歷程中對人、對事、對己以至對整個環境適應時，所顯示的獨特個性。2.本詞有時與品格（character）通用，惟譯為品格時其涵義較偏於以道德標準所評定的人格。」（張春興，1989，p.480）該辭典釋character為：「特徵、性格、品格。1.指據以區別人、事、物的特徵，與另詞特質（trait）、屬性（attribute）同義。2.指人的性格，與另詞人格（personality）同義。3.指根據道德標準評價的行為或具有該行為的人。」（張春興，1989，p.110-111）其他普通

的英文字典、辭典也都可發現personality與character有互通的意思，亦即都有人格與品格的意義。

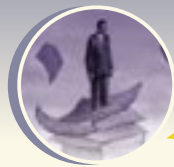
陳大齊給「人格」所下的定義是：「人格一名，意即人之所以為人所應具的資格。」他又說：「此名（人格）用途甚廣，因而其意義的著重點，不免參差不一。法律上所說的人格，心理上所說的人格，各有其特殊的意義，與此處所說的人格，雖有關聯，却不完全相同。此處所說的人格，是道德上的人格，指修養的有無或修養所到達的程度而言。沒有修養或修養滯留於低階段的，則謂其為人格低下，修養到達高階段的，則謂其為人格高尚。故人格有高下之分。」（陳大齊，1981，p.59）

因此，本文所謂「陳大齊的人格觀」，實即「陳大齊的品格觀」，而且人格之所以有高下之分，依其看法，關鍵在「修養程度」。

## 陳大齊的三類型五等級人格觀

陳大齊認為：人之品格必靠修養以提升其水準，而其修養的重點或主要工夫，古聖先賢立說行事，各有殊勝高明特色，然皆不外擴充內心仁恕、慈悲、博愛、正義之精神，充實知識並強化管理，藉以指引情緒，調和理欲，使理智與情緒各得其當。古人重視「克己」的工夫，防範情緒的盲目奔放。日常用語中的「檢束」一詞，即自為檢點，約束自身言之修養工夫。故取檢束的有無以為人格（品格）高下的標準。依此標準，則人格可分為三類型五等級。（陳大齊，1981，p.59-64；呂祖琛，2000，p.213-215）

第一類型是人格之最下者，稱「無檢束



型」，又可分為顯露的與遮掩的無檢束型兩級；第二類型是人格之中等者，稱「有檢束型」，亦可分為外鑠的與內發的有檢束型兩級；第三類型是人格之最高者，稱「無庸檢束型」，只有一級。茲自下而上，逐級介紹。

### （一）顯露的無檢束型

此型為人格之最低級。此一等級之人，言行放任，情緒奔馳，欲東則東，欲西則西，絲毫無所羈勒。所謂顯露，係指言行無所忌憚，為所欲為，敢於公開進行，絕不避人耳目，亦不顧他人反應，無視後果利害如何而言。「衝動」最足以描述此一等級之特徵。例如罵街的潑婦、橫行鄉里的惡霸，其行徑即為顯露的無檢束型之代表。亦即做壞事不怕你知道，還可以反問你知道了又怎樣？一副流氓地痞的模樣。

### （二）遮掩的無檢束型

此一等級之人，較前者好些。與前者相較，有同有異：無所檢束而敢於為惡，則與前同；有所忌憚而不敢顯露，則與前異。此級之人，雖敢於作惡，但其作惡，必掩人耳目，不讓人知道，故稱遮掩的無檢束。然其所忌憚者，不是道義，而是勢力，所謂好漢不吃眼前虧者是也。此級之人，理智已相當成熟，或因清明不足，或因能力有限，僅能調整言行發動的時機，未能改變情緒奔赴的方向。然就情緒的掌控而言，已較前一級略勝一籌。小偷、挪用公款之公務員即為此等級人格之代表。

### （三）外鑠的有檢束型

此一等級之人，其理智已發展至相當的程度，能夠抑止情緒，不但不敢公然為惡，亦不敢在無人見聞的情況下作惡。至其所以有所檢束，不敢作惡而勉於為善，則莫不出自外力的壓迫與鼓勵，故稱之為外鑠的有檢束型。此一等級者與遮掩的無檢束型相比：對於外在勢力的有所忌憚是其同處；而此一等級者因忌憚而絕念於為惡，前一等級者雖

忌憚而猶依戀於為惡是其異處，亦是其高下的分別處。此等級之代表如保管公款之人員，未嘗不想貪佔，然一想終有被發現而遭受懲處之可能，遂不敢為惡。

### （四）內發的有檢束型

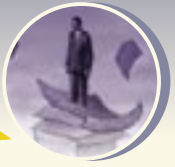
此一等級之人，其不做壞事與前一等級者同，其檢束出自內在的壓力而非出自外在的壓力則與前一等級者異。此一等級者之理智，不但已發展至相當有力的程度而能抑制與指揮情緒，其所指示，雖未能謂為絕無錯誤，大抵堪稱精當。茲以前一等級之保管公款為例：前一等級之人是怕有朝一日東窗事發而終不為惡；此一等級之人心中未嘗毫無所動，但一經念及臨財毋苟得，便悚然驚覺，人格重於金錢，一念之轉，自尊心制住了貪得心而行於正道。修養至此，稱為君子，儘可當之無愧。

### （五）無庸檢束型

此為人格的最高級。此一等級之人，情緒修養到徹底理智化，已與理智合而為一，故理智已無必要抑制及指揮情緒。其為善而不為惡，已純乎出於自然，到了孔子所說的「從心所欲，不踰矩」與《中庸》所說的「喜怒哀樂……發而皆中節」那樣「不思而得，不勉而中」的境界。每一情緒都飽涵著理智，不論如何發動，喜怒哀樂各得其當。修養而能達於如此之境地，已至最高的頂峯，修成了聖賢的人格。此一最高等級的人格，與最低級之顯露的無檢束型在表面看來，皆屬純任自然，沒有檢束。然而在骨子裏兩者實有天淵之別。（何福田，2006，p.126-128）

## 陳氏人格觀的兩個機制——情緒與理智

陳大齊把人格高下分為五等級，進級的方法必須靠「修養」，而修養的內涵是以理智來引導情緒。如果情緒奔赴的方向經理智判斷為正確，何妨讓情緒愈熱烈愈好？因其



言行之效果愈豐，成功愈速。反之，如情緒奔赴之方向錯誤，而理智對它無力約束，則後果不堪設想。情緒是一種動力，人無任何動力不行，盲動亦不可。情緒之可貴，貴在熱烈而富於推動力。情緒需要「修養」，情緒的修養就是提高其熱度，不使冷卻。情緒愈熱烈愈好，道德的實踐愈能堅定愈能歷久不衰。然而情緒所能為力者厥為推動，至於應該推向何方，光靠情緒無法決定得很妥當，這時就需要理智來幫忙。理智的最大功用在於辨別是非，此一能力雖然是人人生來所固具，但能夠辨別是非是一件事，辨別得妥當與否又是另外一件事。《荀子·修身》篇講得好：「是是非非謂之知（智），非是是非謂之愚。」智愚是理智判別事情能否正確的關鍵。由此觀之，理智與情緒皆屬天生：情緒需靠修養學習以提高其熱度；理智欲其能夠辨明是非到妥當的地步，亦需由修養學習而來。

抑有進者，陳大齊之三類型五等級人格觀，不僅是可以因修養而逐級進升，亦可因故而升降。如他舉例說：「即使是較已定型的成人，亦會因時因事而出入於鄰近等級之間，或大徹大悟而由低級躍入高級，不會始終固著於某一類型。」（陳大齊，1981，p.64-65）就像小偷見苦主可欺而變強盜，或因徹悟而金盆洗手。他更舉周處（？-299，西晉人，鄉人把他和南山虎、長板蛟合稱三害）一經他人點醒，便由惡霸變為善士，越登好幾級。我一向認為品德的穩定度不如才智。才智在短期內不會有太大的升降，除非遭致嚴重變故，否則不可能由昨日的吳下阿蒙，卻變成今日的南陽諸葛，反之亦然。但品德的穩定度不佳，因為它的剋星「恩、怨、情、仇、色、利、權、暴」，極易使人「昨日貴為人上人，今日淪為階下囚」。（何福田，2006，p.111）因而顯得品格教育施教的難度比才智教育為高，而其更具重要性則不言而喻。

## 佛洛伊德、柯爾堡與陳大齊

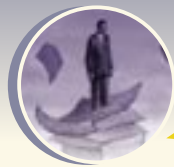
近代中外學者研究人格與道德發展獲得重大成就而有深遠影響者，依出生先後，我以為佛洛伊德（Sigmund Freud, 1856-1939）、陳大齊（1886-1983）與柯爾堡（Lawrence Kohlberg, 1927-1987）三人是其中的佼佼者。基本上，他們的理論中隱約都可看出人格修養或道德發展的規律，皆由他律到自律。當然他們三人所討論的主題相關而不完全相同。

### （一）佛洛伊德

佛洛伊德是精神分析論的開山鼻祖，猶太人，1856年5月6日出生於莫拉維亞的一個小鎮佛萊堡（今屬捷克），四歲時舉家遷到奧京維也納。後習醫專攻神經科，於1881年獲醫學博士。享年83歲。他不是出身心理學，但在1982年美國心理史學家們就1600年以後三百多年來全世界已故著名心理學家中選出影響最大之1040人，佛氏貢獻之大名列第一。他於1923年出版《自我與本我》（The ego and the id）一書，對人性作了劃時代的解釋，將人格結構解釋為本我、自我與超我的互動體。茲簡介如下：

**本我（id）：**人格結構的最基層部分，其中蘊藏人性中最原始的、最接近獸性的慾望一本能衝動。衝動一旦發生即要求立即獲得滿足；此種衝動不僅不受個體意識的支配，屬於潛意識的行為，而且亦不受外在社會規範之約束。本我的活動完全受「唯樂原則」（pleasure principle）所支配。

**自我（ego）：**佛氏人格結構中包含本我、自我、超我三部分，分別代表人格發展的三個層次。本我最低，代表人格最原始的本能性部分；超我最高，代表人格的理想與道德良知部分；自我居中，代表人格的現實部分。自我的功能在調節三個我，使其平衡和諧。自我的活動係受「現實原則」（reality principle）的支配。



**超我 (superego)：**佛氏人格結構中的最高層，負責監督、獎懲自我與本我的行動，猶如監察委員監督全國文武百官的言行是否符合規定。每個人的超我都是幼時受家庭教育、學校教育與社會教育的結果。超我有兩部分：一為自我理想，乃按其認同對象所建立的自我形象；另一為道德良知，乃因社會規範的內化所形成。（張春興，1989，p.217、268、314-315、637-638；佛洛伊德等著，蘇燕譯，1986，p.42）

佛洛伊德的本我慾望、衝動與唯樂原則，與陳大齊的無檢束型極為相似；佛氏之自我的調節、平衡與現實原則，與陳大齊之外鑠的有檢束型亦復相近；而佛氏之超我的監督、獎懲與道德原則，與陳大齊之內發的有檢束型幾乎相同。唯一不同的是陳大齊發現人格發展之最高層比佛氏之超我還要高一點，那就是像孔子所說的「隨心所欲，不踰矩」的無檢束型。

## （二）柯爾堡

柯爾堡是道德發展心理學的建立者。他在1927年出生於美國紐約的伯郎克斯威爾。1947年入芝加哥大學，1958年獲得博士學位。隨後任教於耶魯大學與哈佛大學，享年60歲。柯爾堡的博士學位讀了9年，但其博士論文「十至十六歲學童道德思考與判斷方式之發展」（Development of modes of moral thinking and choice in year ten to sixteen, 1958）卻是柯氏建立道德發展論的處女作。按柯氏的道德發展理論，從兒童到青年的道德認知發展可分三層次六序階。茲簡介如下：

**層次一：道德成規前期 (preconventional level)：**約當幼稚園與小學低、中年級階段。

序階一：避罰服從取向，或稱他律性道德。兒童缺乏是非善惡觀念，服從是因為恐懼懲罰。本序階的社會觀點是「自我中心觀」。

序階二：相對功利取向，受罰的行為就是壞的，遵守規範係為求取報償。本序階的社會觀點是「具體利己觀」。

**層次二：道德循規期 (conventional level)：**約當小學中年級以上，但有些人可能一直延到成年，而成為其道德發展的最後階段。

序階三：尋求認可取向，個體附和成人意見，表現從眾行為。本序階的社會觀點是「個別相互觀」。

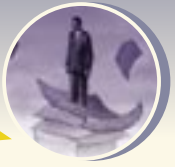
序階四：順從權威取向，服從團體規範，已具法制觀念。本序階的社會觀點是「社會系統觀」。

**層次三：道德自律期 (postconventional level)：**約當青年期末期人格成熟之後，但很多成人發展不到道德自律期。

序階五：法制觀念取向，有責任心與義務感，尊重社會契約，個人權利，認為法律固應遵守，但其畢竟為人所製訂，故與道德可能衝突，故應協商。本序階的社會觀點是「超越社會觀」。

序階六：價值觀念取向，或稱普同的倫理原則。憑自己良知作價值判斷，有所為有所不為。本序階的社會觀點是「普同道德觀」。（張春興，1989，p.159、360、497、501；俞筱鈞等譯、Kuhmerker等著，1993，p.33-35）

若將柯爾堡的「三層次六序階」道德發展論，與陳大齊的「三類型五等級」人格觀作一對照，當可發現其近似之處頗多，但其不同處在柯氏之理論中似無陳氏之「無檢束型」中的一、二等級。柯氏之序階一已在陳氏之「有檢束型」中矣。且序階一、二、三、四皆與有檢束型中之「外鑠的有檢束型」相



似，序階五則明顯為「內發的有檢束型」。柯氏的序階六在其實徵研究中幾乎無人相符，蓋其序階已高至陳氏之「無庸檢束型」的聖賢境界之故也。

## 結語

把人格賦予價值意義即成為品格，且與倫理、道德拉近距離。原本「倫理與道德在大多數情況下都是被用做同義詞的。它們有微殊而無迥異。」（何懷宏，2002，p.11）且無論古今中外的倫理、道德，都是長期累積的約定俗成之事。倫理（ethics）與道德（morality）的字源Ethika與Moralis在西方社會都是風俗習慣的意思。（鄔昆如，1994，p.1-2）現在陳大齊定義人格為「人之所以為人所應具的資格」，並特別聲明是「道德上的人格，指修養的有無或修養所到達的程度。」（陳大齊，1981，p.59）則其人格觀已是品格觀，使本文之人格、倫理、道德，成為「有微殊而無迥異」，且皆與風俗習慣、傳統文化有關。

本文所提到的三位近代心理學家，雖然他們的理論名稱未盡相同（佛洛伊德的人格結構理論、柯爾堡的道德發展理論、陳大齊的品格層級理論），但都是可以明顯分辨高低的三個層次（佛氏的本我、自我、超我；柯氏的成規前期、循規期、自律期；陳氏的無檢束型、有檢束型、無庸檢束型）。如前

段本文的分析，佛氏的本我、自我與超我，落在陳大齊的無檢束型與有檢束型兩個層級中，未觸及最高的無庸檢束型；而柯氏的成規前期、循規期與陳氏的有檢束型相彷彿，其自律期與無庸檢束型又大致雷同，但陳大齊的無檢束型在柯氏的理論中未曾著墨。在三者相較之下，似以陳氏之理論涵蓋面較為周全。

古今中外，永遠有人在問：「德性這個東西能夠教嗎？」既然有人格教育、品格教育、倫理教育、道德教育之名詞，復有難以計數之著作問世，難道還不可以回答此一「大哉問」嗎？德性不是可不可以教，而是用什麼方法教有效？是用言教？身教？境教？還是制教？在各種著作中已經提到無數的方法，茲不贅述。佛氏的超我，很明顯地受教育的結果；柯氏的發展理論比較不重文化傳統的影響，但他相信有個普世皆同的倫理原則，似亦不能脫離人類的遺產，當然也是藉教育來傳遞；陳氏認為人格之所以有高下之分，關鍵在修養，此修養怎能與受教育無關？

我們現在有忽視品格教育的現象，社會上瀰漫一種奇怪的氣氛，如果你問：「現在社會上一般人的品格、道德如何？」答案是「令人搖頭嘆息」；你說：「那麼應該在學校大倡品格、道德教育！」答案則是反問你：「有此必要嗎？」品格、道德教育當然應該重視並付諸實踐，倒是這種「怪氣氛」值得研究。



## 參考文獻

- 呂祖琛（2000）。〈有效的教學方法〉。載於陳迺臣策劃主編《教育導論》。台北：心理。
- 何福田（2006）。《論校長—知識經濟時代的品格觀》。台北：高等教育。
- 何懷宏（2002）。《倫理學是什麼》。台北：揚智。
- 俞筱鈞等譯、Kuhmerker, Gielen, Hayes等著（1993）。《道德發展—柯爾堡的新傳（The Kohlberg Legacy For the Helping Professions）》。台北：洪葉。
- 陳大齊（1981）。《平凡的道德觀》三版。台北：中華。
- 張春興（1989）。《張氏心理學辭典》。台北：東華。
- 鄔昆如（1994）。《倫理學》。台北：五南。
- 維基百科。`<http://zh.wikipedia.org/w/index>。2006年12月24日最後更改。
- 蘇燕譯、佛洛伊德等著（1986）。《變態心理學》。台北：水牛。



# 推動品德教育其實不難

傅木龍／教育部訓育委員會專門委員

## 一、前言—富裕生活中的迷失

在科技文明的社會中，青少年的價值觀與生活態度，將決定未來社會的發展與國家的興衰；「人」依舊是社會進步的原動力，沒有人，科技無從開啟，所以，沒有人就不能做事；沒有人才，不能做大事，沒有人品，大事小事都可能變壞事。國科會、教育部和中央研究院共同推動「台灣教育長期追蹤資料庫」，針對1萬3,200多名國三學生進行問卷調查，超過4成糾察隊發現好朋友違規時，都會選擇「不登記、但私下規勸或制止」，跟多數成人的處理態度類似。這種現象顯示，台灣的小孩子處理社交問題時，很早就社會取向；也顯示台灣社會之特權現象，已影響民主觀念的建立，更使學生缺乏公平與正義的道德發展（中國時報，2006-07-08）。

品格教育問題最近引起廣泛討論，李家同認為品格教育出了問題不能怪教師。他說，現在社會輿論，把學生品格教育責任推給教師「不太公平」，教師不會教學生說謊，不會鼓勵學生不負責任，「品格教育出了問題是社會責任」。例如，媒體多報導了燒殺擄掠，孩子看了就會被影響；社會有頭有臉的人，一舉一動、一言一行都是身教，孩子會上行下效，居高位者應該謹言慎行。彭懷真亦認為，品格教育的養成，除了言教，身教最重要，養成良好人格、培養道德觀不能光用嘴說，或是單純言語溝通，需要人際互動與身體力行（聯合報，2006-10-27）。當各界撻伐品格教育淪喪之際，台大校長李嗣涇在2006年新生訓練時，期勉新生要做到「考試不作弊」、「作業不抄襲」、「自行

車不亂停」、「教室附近不喧嘩」，才稱得上是有基本品格的台大人。李校長強調台大校訓「敦品勵學、愛國愛人」的真諦並重申這八字箴言的校訓，是傅斯年校長以來，台大代代相傳的核心價值。此番話經由媒體報導，引起熱烈的討論。這些應該是每個孩子從小就被耳提面命的基本道理，卻仍須台灣最高學府之校長再大費周章提醒，其中隱含的意義，難道不值得我們深思嗎？而當媒體採訪台大部分師生時，竟都坦言：「要做到上述幾點，確實不容易啊！」（自由時報，2006-10-15）。試想，台灣最高學府的台大，對培養作為一個現代公民應有的基本素養，都覺得不易之時，我們能不痛定思痛重新檢視教育的本質與目標嗎？

長久以來，學校教師擔負著孩子一生最重要的「人師」角色，對孩子的生活態度、品德陶冶尤有深遠的影響，但天下雜誌實施之「2003年品格教育大調查」，其中有關「孩子的品格教育，誰該負最重要的責任？」教師認為自己最重要的比例，排行第四，重要性還在電視、媒體、社會之後；而且也只有4.4%的教師認為自己可以影響孩子的價值觀，排行在網路、同學朋友之後（何琪瑜，2003：42）。學校是社會的縮影，也是學生品德學習與發展最重要的場所，在多元發展與資訊便捷的社會，雖然學生的學習是多元且變動的，但學校是傳遞重要價值與創新文化的場所，身為教師如對學生品德的影響都缺乏信心，甚且不具備此方面的能力時，又如何協助學生身心健全發展？

《天下》實施之「2003年品格教育大調查」發現，八成以上的家長教師，認為台灣



社會的品格愈來愈壞；七成以上的家長教師，認為中小學生品格教育遠不及10年前。政治人物與媒體，也被指為亂源（何琪瑜，2003：42）。千代文教基金會對六年來台灣社會道德現況進行評估發現，七成民眾認為台灣人的品格正在沉淪（聯合報，2006-07-25）；接近九成的受訪民眾同意「社會風氣受政治人物的行為影響」的說法；而受訪者也認為台灣社會「能騙則騙的人愈來愈多」，比例達百分之87.9%；對於影響品格和社會風氣的因素，民眾一致公推「媒體」（中央社，2006-07-24）。下一代的價值觀是一面鏡子，反映的是我們這一代成人的作為。為了下一代的身心健全發展，為了整體國力的提升，為了國家社會的永續發展，從家庭、學校到社會；從媒體到政治人物，從教師到家長，我們能給台灣孩子多少良性的示範？台灣教改多年，爭執的焦點多數還是離不開「考試」與「升學」，而世界許多國家，早已警覺到：「有好品格才有好未來」，紛紛把教育重點放在「培養能對自己負責，並能尊重別人的好公民」的議題，我們如不能及時推動並深耕品德教育於生活，就有可能如義美公司總經理高志明先生到教育部演講時提到的慨嘆：「我們培養出來優秀的大專學生卻像是知識豐富的野獸」的迷失（傅木龍，2003：101）。

## 二、回顧——我們為品德教育做了什麼？

面對當前層出不窮的青少年問題、家庭暴力、政治紛亂、社會道德沈淪等諸多亂象，教育更應負起更大的責任，培養出有品德的現代國民，才能在物欲的社會中激濁揚清；在詭譎的政治生態中流砥柱。因此，在這個只追求物質與名利的時代，我們絕不能輕忽做為一個人應有的尊嚴與價值，更不能在科技的迷失中放棄人文的思想價值。在強

調培養帶得走的能力時，更要把培養高上的品德成為每個人的共同中心思想與理念。在21世紀的今天，探究逐漸被人淡忘的倫理道德、品德操守，絕非唱高調，而是現代社會的必要。因為誠信與責任這些個人品德，正是保障自由民主體系能有效運作的底線。於此，筆者擬從相關文獻中試著釐清品德之概念並探討國內過去品德教育課程之發展。

### （一）品格、道德與品德名稱之釐清

在相關文獻中，品格、道德與品德等詞語，常被使用。一般人也常將其視為同義詞，於此，謹說明如下：

1.品格：品格（character）這個字源自於古希臘“charassein”，本意是「雕刻」（Ryan&Bohlin,1999），從此字身引申出品格的意義，也就是「行為的典型和道德規範」

（引自吳寶珍，2003：1）。張春興、林清山（1987）認為品格除與「人格」的涵義相混的解釋之外，另有二種說法：一是指經道德評價的人格，強調對人格特質價值的評定，諸如誠實、慷慨、忠勇、仁慈等，都是公認的好品格；而懶惰、吝嗇、虛偽、自私等，則是公認的壞品格。另一是把品格解釋為道德，強調人與人交往時的行為表現，例如守信、負責、守時等（張春興、林清山，1987：196）。

2.道德：道德（moral）一詞出自拉丁文之moralis，意思是習俗（custom）或禮儀（manners），指向人與人之間的關係（林火旺，2004：11）。張春興、林清山（1987）從現代的觀點而言，道德係指由情、理、法三者合成的社會規範，亦即道德標準；合情、合理、合法的行為則是道德行為（張春興、林清山，1987：196-197）。

3.品德：從國外的文獻中，有許多關於character及moral方面的探討，經由翻譯後，而有品格與道德的不同稱呼。但品德一詞，則是國內常被使用的語言，李琪明（2003）



將德行取向之道德教育，稱為「品德教育」（character education），以與一般之「道德教育」（moral education）有所區隔，其理由有二：

（1）當代道德教育多半自心理學角度出發，強定價值澄清或道德認知發展，並以實徵性研究典範為主，與強調核心概念的品德教育有所不同。

（2）突顯「品德」二字的特點，品德是多數德行之累積與習慣養成，因此，德行也可說是品德所蘊含的特質。教育部於2003年9月召開「全國教育發展會議」，將「提升學生心理健康，建構新世紀品格與道德教育」列入中心議題並獲致共識於會後成立品格與道德教育工作小組，完成品德教育促進方案（教育部，2004）。筆者實際參與品德教育促進方案之研訂過程，針對方案名稱該用「品格教育」或「品格及道德教育」，學者專家多有討論，最後以「品德教育」含有「品格及道德」之意涵且較為一般社會大眾所熟悉而定案。

綜上所述，品格涉及人格特質的評定，屬人格結構的一部分，亦涉及個人道德好壞的程度，屬俗稱之品行道德與風格；而道德則為合乎情、理、法之社會規範與行為標準。因此，品格與道德在某種程度與範疇上有其相通與適用之意。而品德一詞，從教育部研訂「品德教育促進方案」之思維，則似含有品格與道德之意旨。因此，本文中出現「品格」與「品德」之用語，乃因引用不同學者之觀點所致，二者共通適用。

## （二）品德教育課程之發展

在日常生活上的每一個情境，都可能和品德有關，舉凡人際互動、生活規範等，無不是品德教育實施的場所。如就品德教育之課程而言，在過去傳統的教育過程中，仍可發現其發展的脈絡，茲說明如下：

1.1949年始，國小的德育課程，曾有「

公民」、「公民訓練」、「公民與道德」等名稱（台北市政府教育局，2006）。

2.1968年訂為「生活與倫理」，每一學期以一週一個中心德目的方式，進行「守法、禮節、正義、信實、公德、勇敢、知恥、寬恕、愛國、友愛、睦鄰、孝順、合作、勤學、有恆、節儉、負責、和平」18個德目的重點教育（台北市政府教育局，2006）。

3.1975年修訂課程標準，除「生活與倫理」設科教學，還安排每天上午第一節20分鐘進行生活規範、道德行為之指導（陳秋蓉，2005：1）。隔年，柯柏格（Kohlberg, Lawrence 1927-1987）的道德認知發展世界常模建立，發現我國小學生四年級以前比其他國家學生更迅速達到第二「道德成規期」之第三階段「人際和諧導向」，但四年級後則發展遲緩，使得1980-1990年期間，國內兩難問題討論法與價值澄清教學蔚為風潮（羅瑞玉，2005）

4.1993年版之課程標準，明訂「道德與健康」單獨設科，一到三年級採合科教學，四到六年級分科教學。此外，並因應現代潮流，調修原來18個德目成為禮節、信實、勤儉、守法、孝敬、愛國、仁愛、正義8個德目（台北市政府教育局，2006）。

5.1998年9月，教育部公布「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」，使德育課程在2001年後，課程在九年一貫正式課程中隱匿，德目教學劃上句點，僅能在「總綱」中提出的基本理念、3層面共10點的課程總目標，以及自社會學習領域與綜合活動學習領域觀之的課程目標與分段能力指標，看到廣義的德育意涵與精神（李琪明，2003）。

## （三）品德教育促進方案之研訂

李奉儒（2004）認為九年一貫課程「統整」的做法，表面上道德教育不再被分割成各種中心德目，並得以融入各個學習領域來



隨機教學，似乎讓道德教育有更大的發展空間，但道德教育如缺少教師的注意力與專業配合，將變成九年一貫課程的三不管地帶，缺乏真正的道德教學活動。因此，必須在師資職前教育與在職進修教育過程中加強教師道德教育的專業知能，才有可能幫助教師適時地處理道德問題並指導學生明辨是非，彌補九年一貫課程可能的缺憾（李奉儒，2004：41-42）。但昭偉認為推動道德教育的一項困難，就是道德教育工作者往往不夠好、也沒有壞過，這樣的道德教育工作者一方面無法起身教的作用，一方面也比較沒有辦法協助在道德方面最需要協助的學生，因此生活教育才應是道德教育的核心（但昭偉，2004：24）。張秀雄（2002）在比對分析社會學習領域課程總綱與課程九大主軸及其內涵後發現，總綱所列道德部分並沒有準確落實到能力指標與課程內涵中，因而將稱為「德育危機」。李琪明強調在民主、自由、多元與開放之新世紀，品德教育須與時俱進，揚棄窠臼與教條，以嶄新思維與前瞻觀點，從課程觀、學校觀與社會觀等3個面向9個理念，導引出品德教育之5種教學模式，做為推動品德教育與培育優質公民之重要參考（李琪明，2004：8）。李奉儒強調在迅速變遷的社會中，由於社會結構的改變及多元文化的發展，不可能再恢復傳統的生活與倫理，因而參考國外學者專家的理論與理念，研議並歸納出「尊重與關懷」是目前最能達成學生在道德認知與情感發展上所需的道德要素，並規劃以「尊重」與「關懷」作為道德融入教學的核心價值（李奉儒，2004：44）。

學者專家關心品德教育方面的議題，為國內推動品德教育提供許多建言，也為品德教育建立應有之理論基礎。此外，部分學校亦以品德教育為主題，進行相關之行動研究。例如，桃園縣新屋鄉社子國民小學在陳秋蓉校長主持下，以「國民小學實施全方位品德

教育之研究」為題，獲得教育部94年度中小學教師行動研究之計畫案。該研究主要在探討品德教育之核心價值、規劃設計品德教育課程方案、建構品德教育之學生多元評量方式並協助小學教師培養兒童優良品德（陳秋蓉，2005）。據該研究結論歸納出品德教育之核心價值分上、下學期，包括：上學期核心德目為友愛、禮節、尊重、寬恕、公德、誠實、合作、守法、關懷；下學期之9個核心德目分別為：1.自我要求（整潔、自律、節儉）、2.尊人愛物（孝順、服務、感恩、負責）、3.不斷學習（勤學、有恆）（陳秋蓉，2005：41）。而針對兒童品德的具體表現方面，該研究指出，有八成八的學生和九成三的家長認為品德教育課程與教學對孩子的做人處世有幫助，尤其是「孝順」、「服務」、「整潔」3個德目，是小朋友自認做得最好的品德項目，家長認為小朋友做得最好的德目依序是「整潔」、「孝順」、「勤學」，而家長和小朋友都認同學生在「孝順」、與「整潔」方面表現得最好（同上：44）。同時該研究也建議未來在修九年一貫課程綱要時，能慎重依據社會之需求，將品德教育列入重大議題，以便教學現場的師生，能在各學習領域中，適時融入相關主題，落實品德教育之推動（同上：45）。

另外，台北市政府教育局亦委託台北市關渡國小進行「台北市國民小學品德教育實施現況之研究」，其目的在瞭解台北市國民小學實施品德教育的現狀、分析實施品德教育的核心價值及實施的困難、需求與建議。結果顯示，台北市國小教育人員認為責任、關懷、誠實是最重要的核心價值；校長與導師是品德教育推行的關鍵人物，多數導師在早上的導師時間進行品德教育，其次是綜合活動與語文課，也有部分教師會利用下課時間進行；有關實施品德教育教材方面，大部分教師採用新聞事件進行隨機教學，其次是



採用品德教育相關書籍或繪本，也有部分比例的教師開始嘗試自編品德教育相關教材，而家長與社會公益與宗教團體積極參與，提供人力與教材的協助。其中有關實施品德教育之困難，包括：沒有合適的實施時間、沒有合適的教材、學校其他活動太多、課程進度上不完、部分社區家長認同度不高、社會整體環境的影響、其他因素包含教師的心態問題及成效無法立竿見影等。該研究也針對學校行政、教師、家長及教育局提出具體可行之建議，經筆者參照相關研究後，將其中較為重要且關鍵之建議摘引包括：1. 培養相關人員正確的認知與心態並能以身作則；2. 整理相關教材，提供教師參考或鼓勵教師自編教材；3. 引進社區資源並給予人力、物力的支援與協助；4. 教學時間以融入式或利用彈性課程、綜合領域等時間為主；5. 透過民主機制，建立班級核心價值；6. 面對日益增加之新移民子女、國際及兩岸交流之日漸頻繁，有必要建立各階段教育之品德教育核心價值；7. 設立品德教育網站，做為資訊提供、訊息交換、各界交流的平台；8. 加強整體社會環境的配合，尤其更應正視大眾媒體的影響力（台北市政府教育局，2006）。

教育部為因應層出不窮的青少年問題並積極回應社會各界對品德教育的期待，特依2003年「全國教育發展會議」之結論，成立「品格及道德教育工作小組」，負責研擬「品德教育方案」，經過八次會議之討論，獲致基本共識後，為期周延與審慎，黃前部長特於93年4月20日邀請單樞機主教國璽及我國前駐梵諦岡大使戴瑞明先生與教育部主管同仁一同分享落實品德教育之議題。最後，於93年12月16日訂頒實施。該方案對於實施目標、期程、原則、策略、經費、組織分工、評估與考核、期望與成效，都有原則性的規範，也是各縣市政府及各級學校推動品德教育之重要依據（教育部，2004）。

### 三、行動—我們可以為品德教育做什麼？

品格教育強調多元整合，從體驗著手，落實於生活，並培養道德實踐能力。黃政傑（2004）認為品格教育應透過3個層面實施：（一）認知層面：教導學生以正面角度思考問題，要能自己做判斷，在不同情境中，表現適切行為；（二）情意方面：透過體驗和感動，讓學生真正體會到優良品格的價值性及重要性，幫助學生建立內在價值，在態度上表現良好品格；（三）技能方面：培養品格上的真實能力，提供機會讓學生實際操作練習。美國波士頓大學教育學家瑞安提出品格教育5個E的教學模式：（一）典範（example）：要以身作則，教師本身要成為道德典範；（二）解釋（explanation）：認識良善不能靠灌輸，而要與學生真誠對話，來解除他們的疑惑並啟發他們的道德認知；（三）勸勉（exhortation）：從感情上激勵學生的喜愛良善動機，鼓勵他們的道德勇氣；（四）環境（environment）：要營造一個有人文藝術的環境，文雅語言、文雅談吐、優雅服儀氣質，並要創造一個讓學生感受到彼此尊重與合作的環境；（五）體驗（experience）：教會學生一些有效的助人及服務技巧，安排班級外的活動，鼓勵學生積極參與，讓他們有機會親身體驗自己對別人或班級及學校有所貢獻（周引自慧菁，2003：59）。

從學者專家的研究及社會各界的期待，可以深刻體會到品德教育之重要與價值，但就實際現象觀察，品德教育無論在學校、家庭、社會，都未受到應有的重視。湯瑪斯·佛里曼（Thomas L. Friedman）在其所著《世界是平的》（The World Is Flat）一書中，不斷的提醒我們，全球的競賽場已被劃平，我們現在身處的世界是平的，世界變平



後，國家、文化、價值、認同、民主傳統、勞工與社群的保護規範等所遭逢的挑戰就愈嚴厲，應該保留哪些？哪些又該讓它化為烏有，大家才能更好合作？（楊振富、潘助譯，2005：184）。抹平的世界裡，躲起來很難，串連則很容易，無形、有形的競爭已超越時空，過去，父母叮嚀孩子：「孩子啊！乖乖把飯吃完，因為中國跟印度的小孩沒飯吃。」在抹平的世界裡，可能要改以：「小寶寶！快快把書念好，因為中國跟印度的小孩正等著搶你的飯碗。」在抹平的世界裡，善於調適就是「懂得學會怎麼學」（同上：213）。的確，在資訊普及與創新的社會，除了要具備謀生的知識，還要有更精緻的生活品質，才不致於在物質文明中失去人性的尊嚴與價值，而其中的關鍵要素，無庸置疑的就是高尚的品德。環顧各先進國家正努力透過各種管道強調品德教育的重要，也積極研訂方案，提升品德教育的成效與價值。在檢視國內品德教育的過去與現在後，或許已大致瞭解國內品德教育的困境與問題，也發現可以努力與改進的方向，身為教育工作者，是否能清楚且明確的採取有效的策略與方法，為品德教育播下一顆種子？

有關品德教育之理論、課程發展、教材與教法、人力與資源等，都是推動品德教育之重要一環。根據教育部訓育委員會（2003）彙整駐外單位蒐集之「各國推動品格及道德教育與學生行為規範概況」顯示，各國推動品格（道德）之方式大致可歸納為3種：（一）實施品格（道德）教育課程之國家，包含美國、日本、韓國；（二）結合宗教課程實施品格（道德）教育之國家，包含比利時、德國、奧地利、泰國、南非；（三）將品格（道德）教育內涵融入現有相關課程之國家，包含英國、法國、加拿大、澳大利亞、哥斯大黎加。從上可知，品德教

育之推動，並非一成不變，也非得一定有固定課程之實施，如能根據國情、社會發展、學校特色、學生需求，規劃妥適之推動方案與實施措施，或許也能在多變且多元的大環境中，逐漸奠立根基。因此，筆者根據教育現場的觀察與實際體驗，深刻體認只要具體、可行且有效，品德教育可以自然融入教學過程中，舉凡師生與同儕互動的每個環節，都是品德教育的契機，茲分述如下：

#### （一）師生共同討論並訂定基本生活規範

在中小學班級中，訂定班級生活公約，幾乎是培養學生生活禮儀及品德之基本要件，但長久以來，生活公約的訂定過程是否經由充分討論與對話？是否讓學生瞭解其中的精神？是否與生活、學習相結合？是否落實執行並適時檢討修正？以上因素都可能影響其目標之達成。當讀到隆·克拉克（Ron Clark）所著《優秀是教出來的 / The Essential 55》（悠文譯，2004），不難發現，這位優秀的教師所採用的方法，其實也是我們校園中長期所關注與倡導的，只是他以豐富的熱情與堅定的理念、更多的耐心與付出、積極的同理與引導，讓每位孩子都成為獨一無二。他先後教過兩所小學。第一所在北卡州偏僻的鄉下，學生很弱勢，資源很缺乏，結果他把那班教成全國知名，全班同學都獲得耶誕節前夕前往白宮作客的殊榮，與克林頓總統伉儷一起唱「平安夜」。有一天他在電視上看到紐約市最貧窮的哈林區，那裡的學生更弱勢，資源更缺乏，一般教師更不想去教，他立刻決定搬到紐約市，找到電視節目中的那家環境奇差無比的小學，向校方毛遂自薦。結果兩年後，紐約市最難考的明星初中，考進去最多的就是他的學生。書上所寫「超基本五十五條」，除了搞笑的那一條之外，幾乎都是他從小被祖母教出來的做人規矩。他在本書中傳授許多經驗談分享他教書生涯的許多小故事，也分享



他從自己犯過的錯誤中所學到的教訓。他的方式往往與眾不同，但他總會詳加解釋為什麼要這樣。他為自己立下「我要給每個學生不同的人生」的願景，書中的『五十五個期待』，是他實踐教學願景的做法。這些其實都是平常的生活規條，但他花了很大的力氣，讓這些期待，成為學生在教室裡的好習慣。更重要的是，他要求學生做到，同時要求自己以身作則，又不斷地為學生創造「驚喜」，「優秀」的學生就這樣一個個教出來了。茲舉書中二個例子如下：

1. 課堂上進行討論時，要尊重別的學生的看法和意見。儘可能這麼說：「我同意約翰的說法，而且我還覺得……」或是「我不同意莎拉的看法。她的觀點很好，可是我認為……」或是「我認為維克多的看法很棒，他的話讓我想到了……」（悠文譯，2004：30）。以上的說詞，表現出高度的尊重與委婉，一方面讓發言者感受到自己意見的價值，也讓回應者從不同的角度繼續分享與討論，這樣的對話，在我們教育現場，似乎還有許多努力的空間。

2. 快速記住學校其他老師的姓名，並這樣打招呼：「葛蘭姆老師早」或「歐提茲老師好。老師今天穿的很漂亮。」（同上：112）。每個人的名字都是獨一無二的，也是個人人格的一部分，記住對方的名字，讓對方感受被關注、被尊重，能建立友善與信賴的情誼。學生記住教師的名字並適時打招呼，顯示學生的禮貌與成熟，但身為教師呢？在教育現場，除導師外，其他科任教師是否也能熟記學生名字並主動相互打招呼？以筆者的經驗，開學前先索取選課名單並利用零碎時間記住學生名字，在第一節上課時，就能自然叫出每個學生，這樣的出奇不意，可以快速拉近師生關係，也讓學生感受到教師的用心，對上課的氣氛與互動，有莫大的

助益。

## （二）隨時提醒並以身作則

孩子從小在家裡，父母就會耳提面命，要維護環境整潔、要有禮貌、要守秩序、要有公德心等，經過學校教育的引導，這些名詞更是耳熟能詳，但知道是一回事，做才是真正的功夫。筆者在開學第一節課時，便會提醒學生進到教室後，要先觀察30秒，看看地上是否有垃圾並隨手撿起；是否有小組的同學缺席，如不知缺席原因，要即時用手機聯絡。當然，筆者進到教室，也會先主動掃瞄全班，瞭解哪些同學缺席；看看教室的環境，隨時彎下腰並拾起紙屑。如此，經過一段時間，養成習慣後，缺席的同學會事先請假，教室的整潔得以保持乾淨。這是品德中「關懷」的具體實踐，沒有太多的教條，也沒有任何的誘因，只是讓它成為生活的一部分，進而內化為人格的重要元素。

此外，筆者從搭乘公車及捷運的觀察中也發現，博愛座的位置，經常被年輕人佔據，能主動讓座的人也不是太多；下車時，能主動向司機說聲謝謝的可能也不到四分之一；公車座位中，如果同一座椅之兩個座位是空的，部分的乘客常會先坐在靠走道的位置，而留下靠窗戶的座位，以致一般的乘客不好意思跨越入座，而讓窗戶旁的座位一直成為空位，對擁擠公車的乘客，不也是一種損失？筆者思索，這樣的選擇方式，可能是根深蒂固「方便自己」的私心所導致，也是道德發展的缺陷。這些現象，社會大眾或許習以為常，但在課堂上，提醒同學並和同學討論，同學常能在分享與回憶中茅塞頓開，進而思索如何藉由同理與委婉的溝通，適時勸導讓座。

## （三）掌握社會脈動並隨機引導

社會上的諸多現象，如能妥善運用與引導，就是活生生的品德教育素材。讀者文摘為了解全球各城市人民禮貌，在2006年2、3



月間，進行「全球禮貌大調查」，派遣秘密調查員在全球35個人口稠密的城市實地測試：包括1.緊隨他人進出公共建築物共20次，看看走在前面的人進出大門後，是否會幫尾隨而至的調查員拉住門；2.在20所商店內購買小物件，記錄店員是否會說謝謝；3.在繁忙地點掉下一疊文件20次，看看是否有人主動幫忙撿拾。結果整體平均分數，台北拿到第28名，從各個單項來看，只有店員主動說謝謝這一項成績較好（人間福報，2006）。上述調查之3個項目，不也是我們教育過程中常被提醒的嗎？為何無法在現實生活中自然的表現出來？當看到媒體報導台大校長李嗣涇在2006年新生訓練時，期勉新生要做到「四不」時，筆者也利用課堂上短暫的時間，和同學討論「四不」的意義與價值，並藉此瞭解同學的想法與態度。同時，也要同學利用課餘時間思索就讀學校是否也需要「四不」？如果需要，是哪「四不」，除了四不之外，能否有更積極的「四要」？凡此，經由同學的思考與討論，成為全班同學關心的話題，也讓班級的氣氛變得活絡許多。最後，同學提出的「四不」是：不抽煙、不作弊、不污損桌面、不亂丟垃圾；而積極的層面則提出「六要」：要有禮貌（要彼此打招呼）、要早睡早起、要用心（關心、愛心、細心）、要有人文素養、要自備環保筷、要維持廁所整潔。從同學提出的共識，可以發現這些「不」與「要」，可能也是當前大專校園推動品德教育最需要努力的方向。當同學獲致共識後，筆者和同學分享如何採取有效措施加以落實，經逐一討論、澄清與歸納後，提醒同學如何將這些重要的想法提供學校主管參考，於是，同學決定利用「三明治對話」的溝通方式，分別寫信給校長、副校長、學生事務長、總務長等師長，表達對學校的關懷與期待，這一連串的歷程，是同學學習關懷、尊重、真誠、勇敢的重要機會。筆者深

信，教育工作者如能具備品德的涵養，隨時根據社會的脈動，適時引導同學思考並採取必要的行動，自然能將品德融入校園文化。

#### （四）巡視校園並提出改善之道

校園安全是學校經營過程中極為重要之項目，過去，校園設施多由教育工作者及相關專業人員共同規劃與設計，但校園安全問題仍層出不窮，諸如遊戲器材、運動場所、實驗室及危險角落等，常成為引發校園意外事故的關鍵要素。學生是校園生活的主體，各項設施必須以學生需求為考量，除安全性外，方便性、舒適性、藝文性等亦有其教育之意義，亦即境教之規劃與營造。如何讓學生瞭解學校之設施並有效且安全的加以運用，是教育工作者必須多加思考的議題。因此，利用相關機會，引導學生於課餘時間，以小組方式巡視校園，並事先和同學討論觀察的主題與重點，完成觀察與改善之建議報告後，也以「三明治對話」的溝通方式寫信給校長等相關主管。茲舉二組同學信件的部分內容如下：1.關於近日在校內發生的偷竊案，令我們感到震驚，使得我們都不敢在早上一個人走去廁所，更不用說是晚上了，更是讓心理感到害怕。我們認真觀察校園後，希望學校能多增設一些保全系統如：廣播、路燈、確實檢查樓梯轉角的監視器……等等。2.我們發現校園死角：（1）垃圾場（垃圾場附近的照明不佳，加上環境整潔維持不易，容易孳生蚊蟲病菌，同學也曾發現過有老鼠。）；（2）某棟大樓建築本身就老舊，加上平常除了上課之外應該不會有人在那邊活動，如遭到校外不明人士闖入也難以察覺；（3）各棟大樓之間的窄巷，沒有照明設備，晚上上課經過時感覺非常黑暗。

綜上所述，可以發現，要有效實施品德教育，並不是那麼困難，重要的是教育工作者之認知、態度與行動力。柏拉圖說：「一



個人如果從小所受的心靈教育不好或不足，那麼長大後，他就會變成世界上最粗野的動物（引自魏津秋，民92）。面對大環境的迷失，我們可以選擇批評、抱怨，但也可以選擇積極面對，為孩子們長遠的幸福播下一顆善的種子。誠如莎士比亞說：「不要以為一個人既然做不到所有要做的事，就不去做自己能做的事。」（引自林慶昭，民92：178）。

#### 四、習慣成自然—品德教育如氣息之間

品德是個人長時間內化的特質，會深刻的影響個人的言行舉止，也會對生活中各方面的人事物產生影響。一個具有優秀品德的人，能在人際互動中，傳遞著關懷、自信、真誠的氣息，也會在無形中為同伴們定下工作與生活的格調，提高工作的樂趣與效能，並促進生活的品味與活力。物理學中的規律，作用力和反作用力大小相等，也同樣適用於道德領域。善行為對行為者發生作用和反作用；惡行為也同樣如此。卡農·莫斯利（Canon Moseley）指出：「善行總是產生無數的善行。善行從來不是獨一無二的，惡行也是如此。」（劉曙光等譯，2001：83）。試想，三十幾年前，慈濟的證嚴上人一攤血事件之後，發動每位菜籃族每天捐五毛錢，就當時而言，五毛錢能發揮什麼樣的作用？但積少成多，至今日，這五毛錢的運動，似乎已改變台灣的命運，它關照無數的難民與弱勢族群，更重要的是，它激發了人們心中那微小的善心，轉化成關懷社會的大愛，更提昇我們的品德，它的影響力將持續不斷的傳播與生根，在這追求功利與冷漠的社會，更顯出它的珍貴與獨特！

人與人之間的互動，是品德影響的關鍵所在。不管是年輕人還是老年人，都會在不知不覺中模仿與之朝夕相處的伙伴。這種模

仿能力，年輕人更甚於老年人。曾經有位母親告訴孩子：「正像我們的身體從所吃的食物中吸取有益的營養一樣，靈魂也會從我們所接觸的或好或壞的伙伴的行為和語言中，吸取美德或者邪惡（同上：75）。「人是習慣的奴隸」，柏拉圖告誡一個遊蕩的青年說：「一種習慣養成後，就再也無法改變過來。」那個青年回答：「逢場作戲有什麼關係呢？」這哲學家立刻正色說道：「不行，一件事一經嘗試，就會逐漸成為習慣，那就不是小事啦！」這實在是真理（引自何權峰，2001）。不良的行為形成難以改變的習慣，且人們無力抵抗這種慣性時，人們就會成為習慣的奴隸。

在教改列車中，似乎缺乏有形的品德教育主題，但教育主管機關依舊努力的透過各種管道，積極推動品德教育方案，只是在複雜多變的社會中，需要更多的行動與實踐，才能去繁化簡，讓品德回歸自然與單純；在各界喧囂與歧異的聲浪中，需要更多的包容與尊重，才能不斷調適，深入人們的生活與心靈。我們常說，一個好例子抵得上一千種理論，每一個積極努力的舉動都會作為一個榜樣，在人群中產生一定的感染力。由於榜樣的影響，一個人的行為會對他的國民產生影響，以美國開國元首華盛頓為例，在他身後留給國家最寶貴的財富是：一個毫無瑕疵的生活楷模—偉大、誠實、純潔和高尚的品格，是所有後人在形成自己品格時仿效的榜樣（劉曙光等譯，2006：25）。在推動品德教育的過程中，我們也深切期待有更多的榜樣—他不必是有權有勢、也不必然是高社經地位，但必須是最真誠、最正直、最誠實、最願意付出關懷的人；他的言行就像人之吸納，自然且調和，是個人安身立命與國家發展的典範。只要有心、有願、有力，一切從基本做起，就能水到渠成。



## 參考文獻

- 人間福報（2006）全球禮貌大調查 台灣28名。人間福報，2006-6-21。
- 中央社（2006），民調顯示社會風氣受政治人物行為影響，<http://tw.news.yahoo.com/060724/43/3dws4.html>中國時報（2006），學子道德價值觀 國中糾察隊4成「不舉發好友」，中國時報，2006-07-08。
- 台北市政府教育局（2006），台北市國民小學品德教育實施現況之研究。台北：台北市政府教育局。
- 白裕承譯（1998）最後14堂星期二的課（Tuesdays with Morrie），米奇·艾爾邦（Mitch Albom）。台北：大塊。
- 自由時報（2006），單車不亂停…台大四不塑品格，自由時報，2006-10-15。
- 但昭偉（2004），不夠好也沒有壞過的道德教育工作者與道德教育。學生輔導雙月刊，92，24-37。
- 李奉儒（2004），九年一貫課程中實施道德教育的困境與突破。學生輔導雙月刊，92，38-55。
- 李琪明（2003），德行取向之品德教育理論與實踐。哲學與文化，30（8），153-173。
- 李琪明（2004a），品德教育之課程設計理念及其教學模式，學生輔導雙月刊，92，8-23。
- 李琪明（2004b），品德本位校園文化之營造。《台灣教育》，625，pp.30-38。
- 何琦瑜（2003），家長與老師品格教育大調查。天下雜誌2003年教育專刊，頁42-56。
- 何權峰（2001），心念的種籽。台北：高寶國際有限公司台灣分公司。
- 吳寶珍（2003），國民中學品格與道德教育的內含與實施研究。彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 周慧菁（2003），品格要怎麼教？天下雜誌2003年教育專刊，頁58-66。
- 林慶昭（2003），讓你的心靈更富足～點亮心中的太陽～。台北：小知堂。
- 林火旺（2004），倫理學。台北：五南。
- 張春興、林清山（1987），教育心理學。台北：東華。
- 張秀雄（2002），九年一貫課程「社會學習領域」中的公民教育。公民學報，11,39-52。
- 陳秋蓉（2005），國民小學實施全方為品德教育之研究。教育部九十四年度中小學教師行動研究計畫。
- 教育部（2004），品德教育促進方案。台北：教育部93年12月16日。
- 教育部訓育委員會（2003），世界各國推動品格（道德）教育與學生行為規範概況，教育部訓育委員會，未出版。
- 悠文譯（2004），優秀是教出來的/The Essential 55，隆·克拉克（Ron Clark）。
- 黃政傑（2004），九年一貫課程中的品格教育。教育研究月刊，四月號，33-34
- 傅木龍（2003），生命之探…來去間的智慧。台北：心理。
- 楊振富、潘助譯（2005），世界是平的（The World Is Flat），湯瑪斯·佛里曼（Thomas L. Friedman）。台北：雅言文化。
- 劉曙光、宋景唐和劉志明譯（2001），品格的力量，斯邁爾斯（Samuel Smiles）著。台北：立緒。
- 劉曙光、宋景糖、劉志明譯（2006），品格的力量〈普及版〉，山繆爾·斯邁爾斯（Samuel Smiles）。台北：立緒。
- 聯合報（2006），民調顯示七成民眾：台灣人的品格正在沉淪，聯合報，2006-07-25。
- 聯合報（2006），李家同：品格教育問題 是社會的責任，聯合報，2006-10-27。
- 魏津秋（2003），天才的心靈教育台北：普天。
- 羅瑞玉（2005），品格教育實施與融入綜合活動學習領域之探討。國教天地，159，30-42。



## 品格教育的反思

吳武典／國立臺灣師範大學特殊教育學系名譽教授

「品格教育」或「道德教育」被忽視已久，最近竟然成了熱門話題，令人振奮，也令人感慨！振奮與感慨之餘，冷靜一想，覺得這似乎也是一個難得的契機，或許可以使當年教育部毛高文部長壯志未酬的「誠實運動」敗部復活，使李前總統登輝先生未竟全功的「心靈改革」工程，再現生機。目前的政治亂局，絕對不只是法律問題，而是政治問題、社會問題，更是道德問題（吳武典，民95）。如今眾所周知的台灣社會道德沈淪現象，從國家領導階層到販夫走卒，都非常明顯而嚴重，要解除台灣空前的「品格與道德危機」，恐怕非得重新發起「道德重整運動」不可！

台灣當前這種情形，有如一九七〇年代中期美國尼克森總統因水門案說謊事件引起的美國大震撼。那時候，我正在美國攻讀博士學位，親身聽到廣受尊崇的美國社會領袖、著名佈道家葛里翰牧師，大聲疾呼美國面臨到有史以來最大的危機—「道德危機」，因為國家領袖破壞了美國作為民主國家的基本精神—誠信。時空倒轉，不同的是，那時尼克森總統政績斐然；不同的是，尼克森家族並無劣蹟；不同的是，那時在強大社會壓力和共和黨大老的道德勸說下，尼克森引咎辭職了。美國民眾終於饒不了說謊的總統，即使他很有才幹，因為總統的行為使父母和老師無法教導孩子，這是天大地大的事情呀！尼克森雖然尚未被彈劾，終究黯然自動下台，雖是缺乏「誠品」，總算是「知恥」；雖留下個人終身的遺憾，卻也給國家帶來重整道德秩序的生機。往後的幾年，美國社會的主要

工作便是恢復和諧而誠信的社會。今日，台灣面臨的「道德危機」，似乎遠超過三十幾年前美國人民的慘痛經驗。我們如何看待和處理這項危機，考驗著國家領導人的氣度，也考驗著全民的智慧。我願從教育的角度，作全面而長遠的思考，藉以拋磚引玉，重點在恢復學校品德教育、重建社會誠信價值，建立富而好禮的溫馨社會。筆者（吳武典，民95）曾提出五項反思，茲再申述如下：

### 反思之一：我們的孩子—有性格、沒品格！？

首先，我要反思的是：我們是不是只求孩子發揮性格（characteristics），而忽視了更重要的品格（characters）？是不是只求個性，而忽視群性？是不是只求利己，而不管他人死活？民主的社會強調尊重個性尊嚴，但也要學習尊重別人。倫理道德（包括積極的孝順、利他和消極的不說謊、不貪財等）在任何時代、任何社會，都沒有理由放棄；「只要我喜歡，有什麼不可以」，必須建立在「不妨害別人」的前提下，才有意義。千代基金會的品格大調查（民國85年7月）發現，六年來社會大眾品格沈淪得最嚴重的是誠信、仁慈、廉潔和羞恥心（詳見附錄一）。缺乏這些品格的人，不缺的可能就是性格—「堅持不認錯！」「你又能奈我何？」。

美國羅斯福總統嘗云：「教育若只教心智而不教品德，就是為社會製造禍害。」可見「人才無品，其禍甚於庸才」，我們能忽視這種動搖國本的道德沈淪現象嗎？



## 反思之二：我們的教育—「缺德的教育」！？

其次，我們要質疑的是：「生活與倫理」、「公民與道德」這樣重要的課程怎麼在九年一貫課程中消失了？難道我們的國民教育是一種「缺德的教育」嗎？難道我們看到的道德沈淪現象與此有關？為了課程統整和精簡，可以優先把道德併掉或省略嗎？也許現在我們採取的策略是「融入式」的——道德教育融入到各種學習領域和活動當中。但真的是這樣嗎？這樣真的有效嗎？學生在國中基測的寫作測驗中，寫道：「爸媽服務不好，只要知道改過就可以了。」「體諒別人的辛勞？！為什麼沒人體諒我的辛勞？」（見聯合晚報，民95年6月6日第4版）。無獨有偶，上海市舉辦的中學生作文比賽中，竟也出現了這樣的文句：「母親向我道歉，並燒了我愛吃的菜，我才寬容她。」（見聯合報，民95年2月4日C4版）。其中所反映的角色錯亂和不負責任的自我中心價值觀，難道不需要導正嗎？為了力挽狂瀾，教育部杜正勝部長宣布，民國98年起大學入學指考要加考「公民與社會」，此舉效果尚有待觀察，但道德勇氣可嘉！如能在教學中落實，那就更好了。

中國大陸最近一次高考（相當於過去台灣的大學聯考，或今日的高中學科能力測驗），作文主題是「誠信」，有一位考生得了滿分。他的自訂文題是「誠信漂流記」，用反諷的手法，隱喻今日世風日下，人心不古，大意为：「誠信」被「聰明」所惡意拋棄，求助於「快樂」、「地位」和「競爭」，都不被理會，最後，只有「時間」老人能證明「誠信」的重要（全文見附錄二）。這位考生（高三學生）真是靈敏聰慧、觀察入微，神來之筆令人拍案叫絕！以之來描繪現今台灣社會現象，倒也入木三分；大陸社會

果真如此，那兩岸可真可以互相媲美了「兩岸難兄弟，道德齊掃地！」或許有鑑於此，大陸教育當局正在各級學校大力推展德育，我教育部（民95）也重新修訂推出「品德教育促進方案」（詳見附錄三），而地方教育局長會議也異口同聲，呼籲加強學校品德教育（見95年8月25日各報報導），台北市二十多位校長也聯合撰寫「品格教育回流」一書（吳清基、曾美惠主編，民95），並貢獻各校推展品格教育的妙招。

其實，綜觀當今教育思潮，美國十餘年來業已積極推動「新品德教育」，強調當代核心價值，且以多元教學模式加以推廣；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；英國則於近年推動「價值教育」與「公民道德教育」課程；鄰近之日本的教育改革報告書也指出，加強學校的道德教育乃是當務之急；向來推行道德教育不遺餘力的新加坡，1990年就由國會通過「五大共同價值觀」，作為道德教育的準則。舊道德成了新顯學，反映出重建價值觀的迫切需要（何琦瑜、鄭一青，2004）。品德之重要，舉世皆然，品德教育絕對不能褪色，更不能從學校教育中退位！

## 反思之三：未來的成功—品格第一、學識第二

民國93年商業周刊的一項調查顯示：企業負責人眼中成功的要素，第一是人格特質，第二才是學業表現（陳雅玲，民93）。著名的美國哈佛大學加德納教授（Howard Gardner），自1983年以來倡導多元智能說（Theory of Multiple Intelligences），在他已確認的八種智能中，他一再強調最重要的是「內省智能」（Intrapersonal Intelligence），即自知、自省、自制、自勵的能力，可說是做人的基本能力，也是傳統的「中國功夫」。今年八月初他在台北舉行的第九屆亞太資優



教育會議上的演講中指出：「品格比智力重要。」耶魯大學心理學教授史坦柏（Robert Sternberg）在其1996年出版的「成功智能」（Successful Intelligence）一書中提到，成功的要素在分析、創造與實用智能的綜合發揮。其中，實用智能包括問題解決能力、自我控制和與人為善的能力。2004年商業周刊的「兩種狀元」專題報導（陳雅玲，民93）也顯示：昔日聯考狀元大多淹沒在芸芸眾生之中。何故？其中一項關鍵因素是未來成功所需的若干重要智能（如情意智能、創造智能和實用智能），未必是只憑學業智能考試成功者所具備的，而前者在學校裡不考，甚至不教。這樣看來，我們今日的教育投資幾全放在知識領域，便大大值得商榷了。如果觀念不改，政策不改，我們所造就的將是有學力、沒實力，有知識、沒見識，有性格、沒品格的「次級人才」。他們今日閃亮，明日黯淡；即使享有榮華富貴或位居高位，也會被人看輕、看衰！

這也就是為什麼Samuel Smiles在「品格」（Character）一書中強調品格的力量（見劉曙光，宋景堂，劉志明譯，民93），而天下雜誌也特別出版「品格決勝負—未來人才的秘密」（何琦瑜、鄭一青，民93）一書。

走筆至此，不禁感慨：我們本是極講究誠信和利他的民族，也深受儒家講信修睦、仁民愛物哲學的薰陶，古時的啟蒙教育便強調學習「灑掃應對進退」之道和「吾日三省吾身」的功夫。曾幾何時，我們的社會似乎竟然變得愛慕虛榮、貪得無厭、自私自利、重利輕義，寡廉鮮恥，騙術橫行、謊話連篇，不知反省，知錯不改，說謊不臉紅，為滿足私慾，黨同伐異，不擇手段……。而今而後，台灣社會真正需要重建誠信和利他的基本價值！千代文教基金會的品格大調查（2006年7月）發現，今日社會大眾各項品格中，最需重振的是誠信、廉潔和公德心。誠如「品

格的力量」（Character）一書所云：「一個國家是否偉大，並不取決於它的疆域大小，而是在於其人民的品格。」凡我台灣良民，應奮起求變，共同形塑誠信、廉潔和愛心的美麗新世界！

## 反思之四：品德的指標—誠信為本、仁慈為懷、利他為念

有人提倡道德相對論，不能說完全錯，但忽視了道德中也有絕對性。例如誠信為本、仁慈為懷、利他為念，乃是普世價值，雖然不同社會文化重視的程度不同。孔子曰：「民無信不立」；孟子曰：「人飢己飢，人溺己溺」；范仲淹曰：「先天下之憂而憂，後天下之樂而樂」；慈濟的證嚴法師在「靜思語錄」中說到：「人生的目的在付出」；法鼓山的聖嚴法師對當前國家領導人開示：「慈悲沒有敵人，智慧不起煩惱」，都是此意。過度強調相對的道德，很可能造成自我中心，甚至自私自利的態度，根本違反道德的基本定義—自制和利他。

品格教育是教育的基礎工程，它是兼顧知善、樂善與行善的全人教育，它包括道德教育、公民教育、人格成長三大領域，而其核心為道德教育。何謂道德？雖然有些抽象，仍然有跡可循。例如民國28年國民政府頒布的共同校訓：禮、義、廉、恥，即為國之四維，是可以在生活中實踐的：

禮—規規矩矩的態度  
義—正正當當的行為  
廉—清清白白的辨別  
恥—切切實實的覺悟

以千代文教基金會為首的「中華民國品格教育聯盟」提出十二項道德的指標：仁慈、幫助別人、誠信、尊重別人、廉潔、責



任心、正義感、守法、公德心、羞恥心、感恩心、自律。

中國青年救國團(民95)為獎勵青年優良德行與傑出成就，設置青年獎章授獎辦法，獎勵指標有十二項(見中國青年救國團96年青年獎章授獎辦法，附錄四)：

- (一) 忠勇事蹟：從事愛國活動，堅苦卓絕，不避艱險，著有功蹟者。
- (二) 孝友事蹟：孝親睦鄰，友愛兄弟，眾所讚譽者。
- (三) 仁愛事蹟：冒險犯難，捨己救人，恤孤濟貧，有益於社會風氣者。
- (四) 信義事蹟：誠信篤實，不苟取予者；或檢舉弊害，伸張正義者。
- (五) 和平事蹟：消除民間隔閡；融洽地方感情，有助於民族團結者；或宣揚民族文化，加強中外青年合作，裨益國際和平者。
- (六) 禮節事蹟：敬老尊賢，守法重紀，能起示範作用者。
- (七) 負責事蹟：盡忠職守，不避艱險，犧牲小我，達成工作任務。
- (八) 勤儉事蹟：刻苦耐勞，純樸勤奮，堪為青年表率者；或增加生產，改良品質，有益於國計民生者。
- (九) 強身事蹟：從事國民體育運動，著有成績者；或發揚體育道德，創造運動員典型者。
- (十) 助人事蹟：推行社會服務，熱心公益事業，有助於社會進步者；或協助地方災害救濟，勇敢果決，並能迅赴事功者。
- (十一) 博學事蹟：努力學術研究，有重要著述或發明者。
- (十二) 有恆事蹟：經長期努力，鍥而不舍；終於完成有價值之工

作者。

天下雜誌(2004)在「品格決勝負」專輯中，綜合西方文獻，提出六大品格教學指南：

#### (一) 尊重 (respect)

目標：如何被尊重

行為準則：

- 對待別人要將心比心。
- 要謙恭有禮。
- 別人講話要仔細聆聽。
- 不要辱罵或嘲笑別人。
- 不要欺負或找別人麻煩。
- 在了解一個人之前，不要下斷語。

#### (二) 責任 (responsibility)

目標：如何成為負責任的人

行為準則：

- 要可靠，答應做的事就要做到。
- 做好自己該做的事，不要讓別人幫你收拾爛攤子。
- 要對自己的作為負責，不要找藉口或怪罪別人。
- 三思而後行，要想到行為的後果。

#### (三) 公平 (fairness)

目標：如何成為公正的人

行為準則：

- 對待別人要將心比心。
- 讓別人也有機會。
- 說實話。
- 遵守遊戲規則。
- 要想到自己的行為會影響別人。
- 以開放的心胸聆聽別人。
- 自己的錯誤不要怪別人。
- 不要佔別人便宜。
- 不要搞小圈圈。

#### (四) 值得信賴 (trustworthiness)

目標：如何成為值得信賴的人

行為準則：

- 要誠實：不要撒謊、作弊或偷竊。



- 要可靠：說到做到，有始有終。
- 要有勇氣：認為對的事就去做，即使它很困難。
- 要當好朋友：不要背叛朋友對你的信任。

#### (五) 關懷 (caring)

目標：如何成為有愛心的人  
行為準則：

- 待人寬大厚道。
- 幫助有需要的人。
- 對別人的感受敏銳。
- 絕不刻薄或傷害別人。
- 想到自己的作為將會如何影響別人。
- 永遠記住：我們從做好事中變成好人。

#### (六) 公民責任 (citizenship)

目標：如何成為一個好公民？  
行為準則：

- 盡自己的一份力，讓你的學校、你的社區和這個世界變更好。
- 對身邊的事物盡一份責任。
- 參加社區服務。
- 幫忙照顧環境。
- 做個好鄰居。
- 尊重他人。
- 遵守家庭、學校和社會的規定。

教育部甫修訂頒布的「品德教育促進方案(民95)」，則聚焦著重於品德之「道德核心價值」及其「行為準則」。所謂道德核心價值，係指人們面對自我或他人言行，基於知善、好善與行善之道德原則，加以判斷、感受或行動之內在根源與重要依據，其不僅可彰顯個人道德品質，並可進一步形塑社群道德文化；其呈現方式有二：一是德目，諸如正義、關懷等，二是原則，例如「己所不欲，勿施於人」等。至於行為準則，乃奠基於道德核心價值，加以具體落實於不

同情境中各個群體之言行規範，例如校園中推行正義(核心價值)，其學生行為準則可為幫助弱小同學，教師與學校行政人員之行為準則為公平對待同學，家長、媒體與社會大眾之行為準則為不歧視弱勢族群等。可說兼顧了品德的「知」與「行」，尤其是「行」；無行的德是空的；所謂德行、德行，不行怎行！

### 反思之五：今日的要求—不是嘴上說說，而是身體力行，以身作則！

為何當年教育部毛高文部長推行的「誠實運動」沒有成功？為何李前總統登輝先生當年鼓吹的「心靈改革」工程無疾而終？為何今日政治人物口口聲聲說為國為民，沒人相信？道理很簡單，道德不是掛在嘴上的，而必須身體力行。如果講誠信的人本身不誠信，那麼這場景便是一個大笑話，徒然糟蹋了誠信。透過參與，透過奉獻，信守承諾，實踐力行，才能說是與道德為伍。這樣的社群，如「張老師」輔導團隊，如慈濟功德會志工，如一些社會慈善團體和個人，默默耕耘、犧牲奉獻，乃是台灣社會的寶貴資產，是我們的好榜樣，是社會的中流砥柱，是一盞明燈，值得珍惜、表揚和發揚。

我們要誠摯的呼籲：位居高位的大人們請做個好榜樣，孩子們請挑個好榜樣學習做好人，老師們請幫忙學生找到好榜樣學做人；當然，老師們更不要忘了：你自己就是個重要的榜樣！

聽說百年前台大醫學院成立時的首任院長告訴他的學生：「要做醫生，先學為人。」這是金玉良言，值得今日學醫和行醫的社會菁英再三咀嚼。同樣是社會菁英競逐的法律



世界，似乎也應有這樣的共識：「要做法律人，先學做好人。」其實，其他領域的學生和業者，何嘗不應如此呢？只是今日台灣社會，動見觀瞻、引領風騷、翻雲覆雨的達人，以學法律和醫術的最經典，也最具爭議性，不得不特別點出來！期待他們的人品，也如他們的名氣一樣，高人一等（有些人已

經做到了），這才是國家社會之福。

當然，我們也要規劃一些品格教育的行動方案，例如：訂定座右銘、每日三省（儒家之學）、日行一善（童軍守則）、小天使（輔導活動）、三好運動（存好心、說好話、做好事）……等，請大家一齊來思考、來倡導、來實踐—品格教育大家一齊來！

## 參考文獻

- 中國青年救國團（民95）：96年青年獎章授獎辦法。台北：作者。
- 吳武典（民95）：品格教育何去何從？載於品格教育推展行動聯盟策劃主編：品格教育的蝴蝶效應（123-132頁）。台北：財團法人千代文教基金會。
- 吳清基、曾美惠主編（民95）：品格教育回流。台北：聯經出版社。
- 何琦瑜、鄭一青（民93）：品格決勝負—未來人才的秘密。台北：天下雜誌。
- 教育部（民95）：品德教育促進方案。93年12月16日台訓（一）字第0930168331號函訂定，95年11月3日台訓（一）字第0950165115號函修訂。
- 陳雅玲（民93）：專題探討—兩種狀元。商業周刊，870期，88-102頁。
- 劉曙光，宋景堂，劉志明譯，Samuel Smiles原著（民93）：品格的力量（Character）。台北：立緒出版社。
- 聯合報（民95）：2月4日C4版報導。
- 聯合晚報（民95）：6月6日第4版報導。
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books. (中譯本：多元智能的理論應用，陳瓊森譯，信誼基金會出版社，1997年)
- Sternberg, R.J. (1996). *Successful intelligence: How practical and creative intelligence determine success in life*. New York: Simon & Schuster.



## 附錄一 千代文教基金會品格現況調查摘要

1. 請問您認為對「品格教育」最具影響力的是？（單選）  
 (1) 學校 (16.1%) (2) 教育當局 (教育部、教育局) (5.0%) (3) 家長 (52.6%)  
 (4) 社會 (11.3%) (5) 媒體 (15.0%)
2. 以下請教您社會大眾的品德，與六年前（民國89年）相比，哪些比較好或差？
3. 請問您上述品格有哪些最需要加強？

題號	品格項目	2. 目前社會大眾品格與六年前比較			3. 需加強項目
		好	沒變	差	需要加強
(1)	仁慈	4.7	15.6	79.7	10.7
(2)	幫助別人	12.9	24.8	62.3	9.4
(3)	誠信	3.3	14.0	82.8	33.9
(4)	尊重別人	8.0	20.5	71.5	17.8
(5)	廉潔	5.2	16.4	78.5	33.3
(6)	責任心	7.1	23.0	69.9	21.8
(7)	正義感	9.4	23.5	67.1	15.0
(8)	守法	8.7	19.4	71.9	23.1
(9)	公德心	14	21.1	64.9	31.2
(10)	羞恥心	4.5	18.6	76.9	24.2
(11)	感恩心	16.0	30.4	53.6	8.7
(12)	自律	9.8	25.7	64.5	14.7



## 附錄二 「誠信」漂流記

話說「誠信」被那個「聰明」的年輕人投棄到水裡以後，他拼命地游著，最後來到了一個小島上。「誠信」就躺在沙灘上休息，心裡計畫著等待哪位路過的朋友允許他搭船，救他一命。

突然，「誠信」聽到遠處傳來一陣陣歡樂輕鬆的音樂。他於是馬上站起來，向著音樂傳來的方向望去：他看見一隻小船正向這邊駛來。船上有面小旗，上面寫著「快樂」二字，原來是快樂的小船。「誠信」忙喊道：「快樂快樂，我是誠信，你拉我回岸可以嗎？」「快樂」一聽，笑著對「誠信」說：「不行不行，我一有了誠信就不快樂了，你看這社會上有多少人因為說實話而不快樂，對不起，我無能為力。」說罷，「快樂」走了。

過了一會兒，「地位」又來了，誠信忙喊到：「地位地位，我是誠信，我想搭你的船回家可以嗎？」「地位」忙把船划遠了，回頭對「誠信」說：「不行不行，誠信可不能搭我的船，我的地位來之不易啊！有了你這個誠信我豈不倒霉，並且連地位也難以保住啊！」「誠信」很失望地看著「地位」的背影，眼裡充滿了不解和疑惑，他又接著等。

隨著一片有節奏的卻不和諧的聲音傳來，「競爭」們乘著小船來了，「誠信」喊道：「競爭競爭，我能不能搭你的小船一程？」競爭們問道：「你是誰，你能給我們多少好處？」「誠信」不想說，怕說了又沒人理，但「誠信」畢竟是誠信，他說：「我是誠信……」，「你是誠信啊，你這不存心給我們添麻煩嗎？如今競爭這麼激烈，我們‘不正當競爭’怎麼敢要你誠信？」言罷，揚長而去。

正當誠信感到近乎絕望的時候，一個慈祥的聲音從遠處傳來：「孩子，上船吧！」一個白髮蒼蒼的老者在船上掌著舵道：「我是時間老人。」「那您為什麼要救我呢？」老人微笑著說：「只有時間才知道誠信有多麼重要！」

在回去的路上，時間老人指著因翻船而落水的「快樂」、「地位」、「競爭」意味深長地說道：「只有時間才知道誠信有多麼重要！」



## 附錄三 教育部品德教育促進方案

93年12月16日台訓(一)字第0930168331號函訂定

95年11月3日台訓(一)字第0950165115號函修訂

### 一、緣起與問題

我國自政治解嚴後，整體社會受到自由民主風潮的激盪開創出多元嶄新的風貌，卻也同時衍生傳統與現代、精神與物質、科技與人文，以及本土與國際等若干議題的矛盾、衝突或失調，並導致原有價值系統解體與社會規範失序等若干現象。而於教育體系中，亦因著升學主義的瀰漫，以致五育均衡發展的目標不易落實；校園威權體制的解構，亦使得師生、行政與教師等倫理關係受到衝擊而被忽略；加之校園內外缺乏典範人格的正向引導，致使學校、家庭與社會等德育功能日漸式微，青少年道德價值混淆與偏差行為日益惡化。凡此，業已引發教育與社會各界關切，企盼在新世紀開啟之際，重建當代民主生活之倫理基礎。

品德教育屬教育本質之基礎工程，乃兼顧知善、好善與行善之全人教育，其亦是對當代社會文化持恆思辨與反省之動態歷程，故於此刻循教育管道，強化具時代意義之品德教育，藉以促進家庭與社會教育之良性循環，確有其必要性與重要性。然而品德教育不僅在強化個體優質品格面向，增進個人生活幸福，更期奠定公共領域之共識基礎與規範，增強身為現代公民應有之核心價值、行為準則與道德文化素養，使社會更朝良善發展。

綜觀當今教育思潮，美國十餘年來業已積極推動「新品德教育」，強調當代核心價值，且以多元教學模式加以推廣；英國則於近年推動「價值教育」與「公民道德教育」課程；鄰近之新加坡、日本亦始終重視學校道德教育之實施。長久以來，我國學校教育所努力與擔負之「德育」功能，固有其某種程度的效益，其貢獻亦不容抹煞，然內外環境之遽變，家庭與社會教育功能式微甚或負向影響漸顯之際，品德教育勢須在重重桎梏與衝擊中，以嶄新思維與開放胸襟，並結合學校、家庭與社會，共同創建一個新的方向與願景。

基此，本部特依九十二年「全國教育發展會議」結論，成立「品德教育工作小組」，以因應社會變遷與學生身心發展變化之需求。冀藉本方案之推動，以學校教育為起點，引導並協助各級學校（小學至大學）在既有基礎上，發展其具有特色且永續之品德教育校園文化，藉以強化學校全體成員對於當代核心價值之建立與認同、行為準則之確立與實踐，以及人文與道德素養之提升；同時，藉由統整各級政府、家長、社會組織及媒體等力量，喚醒全民對於品德教育之重視，齊為優質社會紮根奠基。

### 二、方案目標

品德教育概念實乃抽象、廣泛且易流於不同解讀，茲為有利於本方案之實質且有效推動，將聚焦著重於品德之「道德核心價值」及其「行為準則」。所謂道德核心價值係指人們面對自我或他人言行，基於知善、好善與行善之道德原則，加以判斷、感受或行動之內在根源與重要依據，其不僅可彰顯個人道德品質，並可進一步形塑社群道德文化；其呈現方式有二：一是德目，諸如正義、關懷等，二是原則，例如「己所不欲，勿施於人」等。至於行為準則乃奠基於道德核心價值，加以具體落實於不同情境中各個群體之言行規範，例如校園中推行正義（核心價值），其學生行為準則可為幫助弱小同學，教師與學校行政人員之行為準則為公平對待同學，家長、媒體與社會大眾之行為準則為不歧視弱勢族群等。此外，當代



品德教育必須符合民主原則，因而本案之品德教育強調校園文化之集體形塑，以及擴大參與成員且經溝通論辯過程達致共識等特點。

基此，本案之品德教育方案目標如次：

- (一) 增進各級學校學生對於當代品德之核心價值及其行為準則，具有思辨、選擇與反省，進而認同、欣賞與實踐之能力。
- (二) 引導並協助各級學校發展以「學校」結合學群／社區之「品德校園文化營造」予以推動，使全體成員（包括學生、教師、行政人員、家長、或結合社區／民間人士等），於對話溝通與共識凝聚歷程中，建立其品德教育之核心價值、行為準則，及其校園優質文化之方向與願景。
- (三) 提升家長／社區對於品德教育之重視程度，並增進其對於當代品德之核心價值及其行為準則之認識與實踐，進而發揮家庭／社區教育之德育功能，並期與學校教育產生相輔相成之效。
- (四) 結合各級政府、家長與民間（媒體）等資源，強化社會之品德教育功能，並藉以喚醒社會各界對於當代品德之重視與體現，進而提升全民道德文化素養。

三、實施期程：自民國93年1月1日起至97年12月31日止，計五年。

#### 四、實施原則：

為順應社會變遷與教改趨勢，兼顧地方及學校特色，且發揮與其他類案推動之相輔相成效果，茲以下列五種原則實施：

##### (一) 民主過程：

品德核心價值與行為準則（例如尊重與負責）之產生，宜考量各級學校／社區／縣市之不同性質與特點，強調社群營造之自主動力，並藉由群體內核心價值之凝聚與形成歷程，體驗暨展現當代公民社會之精神。

##### (二) 多元參與：

品德教育之推動，強調設立多元參與及理性論辯管道，廣闢學者專家、學校／學群之校長、行政團隊、教師、學生、家長與社區，以及地方教育行政機關、民間組織、媒體等之共同發聲及對話機會，且使每個參與者皆成為品德教育之實踐主體，學校、家庭與社會形成多元教育夥伴關係，並齊力發揮言教、身教與境教之功效。

##### (三) 統整融合：

品德教育之執行與推動，可在學校既有基礎與特色之上，融合學校正式課程、非正式課程，以及校園文化或校風之中；並可結合政府各機關及民間團體資源以共同參與。此外，亦可融入現行教育政策、課程教學或相關活動之推動，結合現有青少年輔導、親職教育、媒體素養教育、社會或終身教育等政策的推動，以強化家庭與社會品德教育之功能。

##### (四) 創新品質：

本方案品德教育之推動並非復古與教條，亦非否定文化傳統與既有貢獻，目的在於面臨新世紀諸多挑戰與多元價值之際，以創新品質原則，選擇、轉化與重整當代之品德觀，並以新思維、新觀念、新行動，共同推動此國民素質紮根工程，以達精緻、深耕、成效、永續之方案目標。

##### (五) 分享激勵：



品德教育之推動乃以激發意願與鼓勵分享為主，輔導並獎勵學校結合學群/社區/縣市發展其特色，成為推動品德教育之合作夥伴，並進而導引親職與社會教育之正向發展。此外，亦可激勵或徵求民間組織或媒體，齊力參與品德教育推動行列。

## 五、實施策略

為具體有效落實新世紀品德教育之推動，並符社會各界之殷切期盼，本方案乃採「研究發展、人力培訓、推廣深耕、反省評鑑」等實施策略，各機關學校可據以擬定具體執行計畫。

實施策略	執行項目
研究發展	一、探究校園品德教育實況及其影響因素 (一) 彙整現有調查或研究成果作為推動之參考。 (二) 透過質性與量性研究了解各級學校學生品德發展之現況(各項品德核心價值與具體之良好行為與不良行為之現況)，及其受家庭、學校、社會等層面之影響因素。 (三) 深入了解各級學校/縣市現行品德教育實施策略與困境。 (四) 研發品德教育之評鑑指標，並探討各種實施策略之成效，作為改善與精進之參考。 二、舉辦品德教育相關研討會：邀請推動與研究品德教育者，以及專家學者與實務工作者發表分享實務經驗，以深入了解品德教育當代思潮與發展重點。 三、研發品德教育課程與教學資源：鼓勵學術/學校/民間機構研發品德教育課程設計方案、教學資料資源等，並可製作多媒體教案或宣導小冊等，發送學校、家長、社區與社會大眾。
人力培訓	一、遴選與推薦學校結合學群/社區參與「品德校園文化營造」之推動 (一) 「品德校園文化營造」之推動參與乃以鼓勵與協商方式，由各學校提出申請，經各主管教育行政機關遴選辦理。 (二) 凡參與之各學校(或結合學群/社區/民間組織)應依據本方案之精神，擬定一年期詳盡計畫，並推派成員代表接受工作坊之培訓，以利推動事宜。 二、舉辦「品德校園文化營造」工作坊 (一) 凡本方案之推動人員，包括本部人員及各級主管教育行政機關相關人員等均納入，以利政策宣導與推動精神之一致。 (二) 凡參與本方案之學校/學群/社區，以及民間團體或媒體等，均需參加該工作坊，以習得相關知能與掌握方案精神，並利其自身之推動。 (三) 未參與本方案之學校相關人員，得經申請/遴薦參與該工作坊，以增進其對本方案精神之了解與專業知能，成為儲備人才。 三、鼓勵舉辦品德教育相關師資與人才培訓 (一) 鼓勵師資培育機構舉辦職前與在職教師品德教育相關知能培訓，並列入教育學程之修習科目。 (二) 鼓勵各級學校/學群/社區/民間團體舉辦家庭/學校品德教育相關培訓課程/活動，並列入各項相關研習活動課程中。 (三) 鼓勵民間單位或企業，針對社會大眾舉辦品德教育相關活動等。



推廣深耕

一、鼓勵各級學校依據「由下而上」、「多元參與」之原則，訂定品德教育之目標，以及該校品德核心價值與具體行為準則；再據以擬定實施策略、行動方案與評鑑機制，以求貫徹實施。

(一) 在國中小與高中職部份：

1. 融入學習領域及各科目實施：鼓勵教師將品德教育融入各學習領域及各科課程，使學生透過實踐、體驗與省思，建構內化的意義，引導學生思辨、澄清、接納，進而願意實踐。
2. 彈性學習節數之實施：鼓勵學校運用學生朝會、週會、班會、班級輔導、選修課程及全校性或全年級性活動等，應系統思考、整體規劃，透過楷模表揚、模範生選拔、班級公約、童軍活動、服務學習、體育競賽、日常打掃等多元活潑方式實施，引導學生觀摩、體驗學習。
3. 晨光活動、導師時間及日常生活教育之實施：鼓勵導師妥善規劃運用每日晨光活動、導師時間，並以生活周遭案例進行機會教育，引導學生討論中心德目及行為準則，視需要採取實際模擬演練方式進行，提供機會鼓勵學生從「做中學習」在日常生活與人際互動中實踐良好品德行為。
4. 全體校園成員之氣氛營造：鼓勵學校結合教師、行政人員、學生及家長等成為夥伴關係，共同營造具品德氣氛之優質校園文化，以發揮境教之功能；透過強化校長、教師、行政人員及家長等之身教角色與職責，以作為學生品德教育之學習表率。

(二) 在大學部分：

1. 透過補助計畫（包括頂尖大學計畫、教學卓越計畫、私校學輔經費補助及公立大專校院學務特色主題計畫等），鼓勵學校提出品德教育計畫。
2. 鼓勵大專校結合通識教育或服務學習課程推展品德教育。
3. 鼓勵學校透過新生輔導、導生活動、學生社團活動、學生自治組織及學生宿舍生活等面向，凸顯品德教育之理念與實踐。
4. 鼓勵學校透過教師、行政人員、學生及社區代表等，共同營造具品德氣氛之優質校園文化，以發揮境教之功能；透過強化校長、教師、行政人員等之身教角色與職責，以作為學生品德教育之學習表率。

二、鼓勵各縣市社區大學及家庭教育中心辦理品德教育之課程及推廣活動。

三、召開座談會、記者會及大型宣導活動，喚起大眾注意，進行各界觀點與願景之深度對話與論辯（包括學生、教師、行政人員、家長、民間團體與媒體、政府相關部門），以溝通對話凝聚共識，藉以推動本方案。

四、舉辦品德教育觀摩會：發表推動「品德校園文化營造」之成果，促使辦理成效良好之學校與他校經驗分享，以促進交流與宣傳。

五、設置品德教育網頁，蒐集各項課程與教學資源以利推廣，並提供各界意見發表與交流。



<b>反省評鑑</b>	<p>一、鼓勵各校透過質性或量性指標，針對品德教育實施之歷程與結果進行評估與反省，作為改善或精進之參考。</p> <p>二、將品德教育列入評鑑視導，以增進各校推動之品質與方向。</p> <p>三、各校實施「品德校園文化營造」成效優良者，可舉薦成為品德特色學校與資源中心，除授予獎勵標章外，並可提供經驗分享與相關教育服務。</p> <p>四、獎勵品德教育相關研究、課程與教學資源、或社會教育素材著有成效者。</p> <p>五、獎勵品德教育推展有功之教育行政人員、教師、家長、學校行政人員及民間團體等。</p>
-------------	---

## 六、經費

經費來源以本部各單位編列年度預算及專案補助支應為原則，另各主管教育行政機關編列年度預算，或提出專案申請補助。

## 七、組織分工

### （一）教育部

1. 邀集教育、輔導、法律學者專家、社區與民間人士等召開相關諮詢會議，就方案推動提供相關意見。
2. 本部相關業務司依權責業務進行分工，並督導所屬學校執行推動。
3. 由本部相關業務司將本方案納入相關既有訪視與評鑑活動。

### （二）地方主管教育行政機構

1. 積極參與本方案之相關推動事宜，相關成員亦應參與工作坊之培訓，以掌握本方案之精神與方向，並廣為宣導。
2. 激勵並輔導所轄學校（或結合學群／社區）參與品德教育之推動，並進行初審與推薦工作。
3. 建立各學校／學群／社區與教育部之間的溝通、對話與回饋機制，以利推動方案之執行與修正。
4. 依據本方案精神，擬具該縣市之品德教育具體實施方案，以彰顯地方特色。

### （三）各級學校

1. 本方案之參與對象可為單一學校、數個學校集成學群，或是學校／學群結合附近社區，以形成學校（結合學群／社區）之品德教育推動單位。
2. 學校可透過申請或推薦參與「品德校園文化營造」之推動，並積極參與相關培訓活動。
3. 各級學校校園（大學校院、高中職、國中、國小）乃以掌握本方案推動內涵與精神為原則，但亦得針對其個別需求、性質或特點，擬具適切推動方案。

### （四）民間團體／學術組織

1. 依據本方案之精神辦理推廣宣導活動，向教育部提出經費申請補助，並接受考評。
2. 研發品德教育相關課程與教學資源（包括學校、親職與社會教育等），著有成效者可申請獎助。



## 八、評估與考核

- (一) 本方案評估考核之目的，乃在協助與輔導各學校／學群／社區，或民間團體與媒體等，發掘與建立其品德教育之特色，故以獎勵與分享為主。
- (二) 本方案評估考核需掌握方案精髓，並研發與依據評鑑指標系統，以確實評估品德教育方案推動之成效。
- (三) 本方案之評估考核，由教育部推動工作小組彙整推動單位之相關資訊與回饋，每年進行定期檢討、評估與修正工作，平時亦得多徵詢相關意見與建議。

## 九、期望與成效

- (一) 藉由本方案之推動，喚起各界對新世紀品德教育議題之關注與支持。
- (二) 透過本方案之推動，增進各級學校學生對於當代品德之道德核心價值及其行為準則，具有思辨、選擇與反省，進而認同、欣賞與實踐之能力。
- (三) 經由本方案之推動，可引導／獎勵各級學校／社區或各縣市，在既有基礎上發掘或發展其品德教育之特點，並配合教育改革各項重點，統整正式課程、非正式課程或潛在課程，以發揮言教、身教與境教等功能。
- (四) 經由本方案之推動，可輔導各級學校發展「品德校園文化營造」之特色，以形塑優質之校園道德文化，並使全體成員（包括學生、教師、行政人員、家長、或結合社區／民間人士等），於對話溝通與共識凝聚歷程中，建立其品德教育之核心價值、行為準則，及其校園優質文化之方向與願景。
- (五) 透過本方案之推動，可宣導與推展家庭／社區與社會（媒體）中之品德教育，以提升家長與社會大眾之道德素養以及品德教育知能。



## 附錄四 中國青年救國團96年青年獎章授獎辦法

一、宗旨：獎勵青年優良德行與傑出成就，表揚青年對國家社會之重大貢獻。

二、候選人條件：

國籍：中華民國國民，須居住國內者。

年齡：13歲以上，40歲以下（出生日期在民國56年元月1日以後，民國82年12月31日以前，以戶籍謄本為準）。

性別：不拘。

三、申請類別：凡具有左列優良事蹟之一，足資青年範式者，得依據規定頒授青年獎章。

（一）忠勇事蹟：從事愛國活動，堅苦卓絕，不避艱險，著有功蹟者；或其他英勇事蹟足資表揚者。

（二）孝友事蹟：孝親睦鄰，友愛兄弟，眾所讚譽者；或其他孝友事蹟足資褒揚者。

（三）仁愛事蹟：冒險犯難，捨己救人，恤孤濟貧，有益於社會風氣者；或其他仁愛事蹟足資褒揚者。

（四）信義事蹟：誠信篤實，不苟取予者；或檢舉弊害，伸張正義者；或其他信義事蹟足資褒揚者。

（五）和平事蹟：消除民間隔閡；融洽地方感情，有助於民族團結者；或宣揚民族文化，加強中外青年合作，裨益國際和平者；或其他和平事蹟足資褒揚者。

（六）禮節事蹟：敬老尊賢，守法重紀，能起示範作用者；或其他禮節事蹟足資褒揚者。

（七）負責事蹟：盡忠職守，不避艱險，犧牲小我，達成工作任務；或其他負責事蹟足資褒揚者。

（八）勤儉事蹟：刻苦耐勞，純樸勤奮，堪為青年表率者；或增加生產，改良品質，有益於國計民生者；或其他勤儉事蹟足資褒揚者。

（九）強身事蹟：從事國民體育運動，著有成績者；或發揚體育道德，創造運動員典型者；或其他強身事蹟足資褒揚者。

（十）助人事蹟：推行社會服務，熱心公益事業，有助於社會進步者；或協助地方災害救濟，勇敢果決，並能迅赴事功者；或其他助人事蹟足資褒揚者。

（十一）博學事蹟：努力學術研究，有重要著述或發明者，或其他博學事蹟足資褒揚者。

（十二）有恆事蹟：經長期努力，鍥而不捨；終於完成有價值之工作者；或其他有恆事蹟足資褒揚者。

四、推薦辦法：

（一）各機關團體、學校或個人均得依據本辦法向本團各縣市團委會或總團部推薦候選人。

（二）推薦時請填用規定之推薦表，除填寫申請類別、優良具體事蹟及推薦單位（人）綜合意見外並請檢具有關證明資料文件（影本）。

（三）請附候選人自傳一篇（用有格稿紙書寫，以一千字為限），內容包括學、經歷、優良德行、傑出成就之奮鬥經過及對社會國家之貢獻。

（四）請附候選人優良事蹟之有關照片兩張。



五、推薦時間：中華民國95年10月1日起至11月30日止，以郵戳為憑。

六、評審：

(一) 初審階段：各縣市及大專院校團委會推定團務指導委員3至5人組織評審委員會為初審單位，對各申請或推薦之候選人，應就其家庭狀況、生活言行及請獎事蹟，派員訪問瞭解，搜集資料，提交評審會議，嚴格評審，寧缺勿濫，並於規定時間內，將初審結果連同有關資料彙報總團部。

(二) 複審階段：由總團部邀請專家、學者及社會賢達組織評審委員會，就各單位所送之初審合格案件，先行派員慎重調查後，經初審、複審、決審程序提會評定得獎人選，其名額不予限制。

七、評審與公布：預定96年元月上旬初審、元月中旬複審、2月上旬決審。並於3月下旬召開記者會公布得獎人名單。

八、表揚：當選之青年獎章得獎人，由總團部透過大眾傳播媒體，向社會介紹表揚，並編印專刊，介紹傑出成就與優良事蹟。

九、頒獎：當選人將在96年3月慶祝青年節活動中隆重接受獎章、獎座與當選證書。

十、附記：青年獎章除在推薦期間按規定辦理評審外，如發現有特殊優良德行與傑出成就，並對國家具有重大貢獻者，本團得主動遴選，經評審委員會通過後頒授獎章，以資獎勵。



# 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不道德；以及違法律法和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思與轉化。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褊狹的主張，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



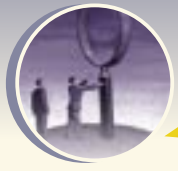
學的精神進行深入長期的探究。

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





# 品德教育與優質民主政治的實踐

王浩博／國立教育研究院籌備處副研究員

## 一、前言

儘管有國內某政治人物曾說：「政治就是一種高明的騙術。」西方的政治學界也曾經有一句名言：「政治是一種必須的罪惡（"a necessary evil"）」事實上，由於政治所牽涉到的是「眾人之事的管理」，是「大家的利益」，也就是所謂的「公共利益」或「公益」，其與道德的牽連是不可避免的。一個國家的政治如果腐敗，其走向滅亡之途將不可免。我國古代的政治型態是屬於少數人統治的君主專制獨裁，因此在過去對君王大臣的道德要求也是非常高的。不只是我國，在西方古希臘的大思想家柏拉圖就曾主張一個「理想國」的國君應該是所謂的「哲君」（philosopher king），在其養成的過程中至其成為君王之後都有許多非常高的要求與條件加諸於其身上。

我國現今的政治是屬於民主政治的型態，人民是國家的主人翁，國家的領導者乃由人民所選出。一個成熟穩定的民主政治，一定是因為其有非常優質的公民，而一個優質的公民，除了要具備充分的知識及正確的判斷力外，必然地也要具有良好的品德，才能選出真正能為人民服務的好領袖。

品德並非是與生俱來的，而是必須透過教育才能培養出來。根據賈馥茗（1989）的說法：「道德培養需要相當長的時間。兒童要經過二十年才能達到成年；也就是說，一個兒童要經過『相當』長的時間才有了『自律』的能力，在此之前，必不可免的要經過『他律』。這是教育成為『必須』的一個原因。」教育的種類很多，由家庭教育、學校教育而社會教育等種種，又可大分為正式教

育與非正式教育。而又根據Rest等的探討：「由相關性研究中發現，與道德判斷發展具有最強相關之一是接受正式教育的年數（years of formal education），其相關的強度甚至高於年齡。由各項研究成果中所顯示出正式教育的力量是著實驚人的。（Rest J.R.著，呂維理等譯，2004）」。

正式教育一般當然主要是指由學校來實施的教育。學校要如何來實施道德教育呢？以目前算是相當先進的民主國家之一的美國為例，其長久以來對於學校道德教育的實施一直搖擺於兩條途徑（Solomon D. etc., 2001）：其一為傳統的途徑或所謂「直接的」（"direct"）途徑，這個途徑強調成人透過直接的教學或訓誡，並以獎懲來形塑兒童行為的方式將一些特定的價值（例如誠實、正直等）來傳遞。這個途徑經常被與Emile Durkheim的理論觀點結合在一起，而其實施則與行為主義者及社會學習理論同步。從這個面向來看，道德發展被視為是把社會規範與價值內化的一個過程以及為了規約個人行為之內在機制的開發；其二，即所謂「間接的」（"indirect"）途徑。其主張透過社會互動與道德對話的過程，來讓兒童主動地建構道德的意義，並且發展其個人對公平原則的認同及對他人福利之關懷。這個途徑乃與John Dewey 以及比較晚近之Lawrence Kohlberg 的理論觀點及實際教育應用有較緊密的結合，而其實踐則與認知發展理論一致。

直接途徑在美國教育史上是在十九世紀末至二十世紀的前二十年居於主宰的地位。雖然它的風行在一九三〇年代明顯趨於降落，它的實際應用與重點（例如，直接教學，利用獎懲，注重教師的權威與學生的服從等）



仍是今天美國多數學校的特點，而且最近也有再興的趨勢。間接途徑則是二十世紀初「進步教育」("progressive education")的一部分，並且在一九六〇年代又重新出現成為道德教育的一個途徑(Solomon D. etc.,2001)。

另外一個劃分法則是區分為正式的與非正式的途徑。美國的教育思想家，從至少Dewey和Durkheim起，就不斷地指出學校和班級組織的許多不同的面向都具有道德的意涵，並且在傳達道德的課程，這些面向包括教師掌控的成績系統、上下級隸屬關係的型態、學校的組織結構與道德氣氛、權力與權威的應用等等。所以單單學校教育(schooling)本身就永遠與道德教育脫不了關係，雖然這類型的教育是被視為是「潛在課程」("hidden curriculum") (Solomon D. etc.,2001)。

由上可知學校教育與道德教育之密不可分，而其影響的面向與方式也各有不同。本文限於時間與篇幅，將只著重於學校正式教育的課程中是否有與培養一位優質民主公民相關的品德內容。

以下本文將先分析說明民主的核心價值，探討要實施優質的民主政治，人民及其所選出的領導者首先必須要培養具備的基本德行。然後再拿我國於民國八十二年所修訂的國民小學社會科課程標準及目前所正施行的九年一貫社會學習領域課程綱要的內容來檢視一下，這些與優質民主政治之實踐密切相關的德行或價值觀念，是否有出現於其中，以便作為未來更進一步的課程綱要內容之修訂的參考。

## 二、民主的核心價值與民主公民的基本德行

Dewey (1911) 就提出說：「民主不僅是一種政府的形式，更是一種生活的方式。」

所以制度的設計固然重要，但是如果人民不具備民主的素養，到最後也可能使民主的實施毀於一旦。」

民主的本身是有其核心價值的，例如其為「愛好和平的」、「反暴力的」。民主就是以「數人頭來代替砍人頭」，每一次政權的更換不再像過去常常需要「血流成河」。民主也是重視「平等」的，不分種族、性別、宗教、黨派等，大家在法律之前一律平等，都擁有一樣的選舉權與被選舉權。又民主為「自由」的，每一個人的基本權利都得到保障，大家都擁有居住、遷徙與言論等等的自由。而每一個人也都要「尊重」別人的這些權利與自由，不可以有所妨害。所以民主不但是權利，也是「責任」。

除了上述這些比較為大家所公認的民主的核心價值之外，還有許許多多不同的品德為學者專家所主張，例如名政治學家Mayo早在1955年就提出說：「民主道德之應由學校促進者乃是容忍、自律、責任、自賴和自動以及批評及詢問的態度(浦薛鳳，1968)。」

筆者為了撰寫本文，特別翻閱了中國教育學會(1989)所編「民主法治與教育」一書，並且做了一個小小的整理與統計。該書中的十六位作者共提出了下面二十二個民主政治基本的德行：(一)平等；(二)自由；(三)和平；(四)責任；(五)尊重；(六)協調；(七)容忍；(八)服從；(九)秩序；(十)勇氣；(十一)犧牲；(十二)自動自發；(十三)熱心；(十四)公平；(十五)公正；(十六)互信互諒；(十七)同理心；(十八)分享；(十九)自治；(二十)自律；(二十一)互助合作；(二十二)多元價值。其中又以平等、責任、自由、尊重最多被提及，可以說是核心價值中的核心價值。



英國應該是當今民主最進步的國家之一，晚近英國人懷特（Patricia White）在其所著《公民品德與公民教育》（Civic Virtues and Public Schooling: Educating Citizens for a Democratic Society）（1998）一書中，特別闡釋了除了公正、自由、尊重個人的自主性以外非常重要的幾個基本德行：（一）希望與信任；（二）勇敢；（三）自尊與自愛；（四）友誼；（五）信賴；（六）誠實；（七）正派。她還特別強調如果公民具備了上述這些基本的民主素質或品德，「政治上的事情就會變好。」

從以上可知，優質的民主政治的實踐是與品德教育的實施有非常密切之關係的。一個成熟的優質的民主政治所呈現的絕對不是不擇手段的掠奪，殘酷地去詆毀、迫害政治的對手，或社會上的少數、弱勢。那是在一個民主還不夠進步，文明發展尚不成熟的社會才會有的現象。我們到世界各地去旅行或居留，必然會發現愈是民主進步的國家，其人民的道德、社會的秩序也越好，社會的公益也越受到重視，而其領導者的一言一行，更是隨時受到公共的監視而且非常自重，往往有的甚至於稍微為了一點言行上的不慎就自行道歉下台。

### 三、九年一貫社會學習領域課程綱要中的民主價值概念

如前所述品德並非與生俱來的，品德教育的實施必須藉助於正式的教育與非正式的教育，從家庭、學校一直到社會都扮演著重要的角色。這當中學校教育尤其是對於攸關民主素養的培養非常重要，因為「就一個民主國家而言，在家庭中父母如何教誨子女，政府既無從臨監更談不上控制，而學校則可以在政府的計畫下，有一定的組織、財政和固定的教職員去從事，而從五、六歲一直到

青春期的中段，通常都是孩童的在學期，所以學校教育可以說是政府在孩童年輕而易於勸說之時，用以塑造其民主的政治態度和政治行為的最有效孔道（洪德旋譯，1973）」。

至於學校教育的實施則可以透過下面幾個管道：（一）正式的管道，學校的公民、社會等課程可以就此而設計，尤其所使用的教材（教科書）更是一個很重要的工具；（二）非正式的管道，如經由學生自治會、社團等活動來培養學生參與民主政治的能力與素養；（三）透過學校教職員本身的行為風格、教學方式來影響學生，例如學校老師的態度、價值觀念會加強或減弱正式的政治教育課程中所明白顯示出來的目標（王浩博，1989）。

根據上面所說，教科書為學校教育之實施中一個非常重要的工具，而教科書的編輯，在我國是必須依據課程標準或課程綱要的，至於在國民義務教育階段的各科課程中，在過去曾經有生活與倫理及道德與健康等專門的品德教育課程，除此之外則是以國小社會科與國中公民科等與品德教育最為相關，在目前的九年一貫課程中，已經沒有專門的品德教育課程，而是以社會學習領域最為相關，所以以下特別拿我國於民國八十二年所修訂的國民小學社會科課程標準及目前所正施行的九年一貫社會學習領域課程綱要的內容來檢視一下，看看前述與優質民主政治之實踐密切相關的德行或價值觀念，有多少出現於其中。

根據筆者（1992）的分析，民國八十年的國小社會科課程標準，所涵蓋的政治價值為：（一）法治；（二）自由；（三）平等；（四）公正；（五）民主；（六）權利；（七）義務；（八）責任；（九）容忍；（十）團結；（十一）和諧；（十二）衝突；（十三）和平；（十四）秩序；（



十五) 福利。

至於九年一貫課程社會學習領域綱要所涵蓋的政治價值為：(一) 權利；(二) 義務；(三) 民主；(四) 參與；(五) 理性溝通；(六) 妥協；(七) 自我決定；(八) 秩序；(九) 效率；(十) 權益；(十一) 兒童權；(十二) 學習權；(十三) 環境權；

(十四) 隱私權；(十五) 尊重；(十六) 保障；(十七) 制衡；(十八) 全球化；(十九) 責任(王浩博, 2004)。

以下將《民主法治與教育》一書之作者們所提出與民主有關的基本素養與八十二年國小社會科課程標準及九年一貫課程社會學習領域綱要中與民主有關之價值列表作一比較：

民主法治與教育	八十二年課程標準	九年一貫課程綱要
(一) 平等；(二) 自由；(三) 和平；(四) 責任；(五) 尊重；(六) 協調；(七) 容忍；(八) 服從；(九) 秩序；(十) 勇氣；(十一) 犧牲；(十二) 自動自發；(十三) 熱心；(十四) 公平；(十五) 公正；(十六) 互信互諒；(十七) 同理心；(十八) 分享；(十九) 自治；(二十) 自律；(二十一) 互助合作；(二十二) 多元價值	(二) 自由；(三) 平等；(四) 公正；(八) 責任；(九) 容忍；(十) 團結；(十一) 和諧；(十三) 和平；(十四) 秩序	(四) 參與；(五) 理性溝通；(六) 妥協；(七) 自我決定；(八) 秩序；(十) 權益；(十一) 兒童權；(十二) 學習權；(十三) 環境權；(十四) 隱私權；(十五) 尊重；(十九) 責任

由上可見，我們目前的社會學習領域課程綱要，在培養優質民主政治之所需的相關品德或素養方面，仍有值得充實的空間。

#### 四、結語

九年一貫課程社會學習領域綱要的目標共有十項，而其第五項即明白標示為：「培養民主素質、法治觀念以及負責的態度。」可見其亦重視培養實踐優質民主政治所需之品德或素質，然其能力指標5-3-5則說「舉例說明在民主社會中，與人相處所表現的理性溝通、相互尊重與適當妥協等基本民主素養之重要性。」所顯示出來的具體內涵稍嫌狹窄了一點(雖說其在理性溝通、相互尊重與適當妥協之後加了一個「等」字，似有添加

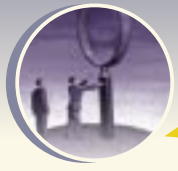
之空間，但除非特別用心者，恐亦容易忽略)。

品德教育在任何一個時代都有其重要性，但品德教育的重要內涵乃隨著時代環境背景的不同也會有所不同，必須要作一些適當的調整，我們的社會由專制統治的政治型態轉入民主的政治型態之時間還不是很久，對於實施優質之民主政治所需的一些基本的品德實有加強教育的必要，而如前所述學校教育是一個非常有用的管道，如何透過學校的正式課程與非正式課程來加強培養我們國家未來主人翁的民主素養，以便實踐我國優質的民主政治，乃是我們應該要努力的，第一步尤其應該要從學校教育的正式課程內涵之充實出發。



## 參考文獻

- 王浩博（1989）。學校與民主教育。載於中國教育學會主編：民主法治與教育，頁394-401。台北：台灣書店。
- 王浩博（1992）。國小兒童所應具備的政治知識。人文及社會科學教學通訊，3（2），頁73-80。
- 王浩博、傅潔琳（2004）。社會學習領域中之政治學教學。載於黃炳煌主編：社學習領域內涵及其示例，頁97-112。台北：師大書苑。
- 中國教育學會主編（1989）。民主法治與教育。台北：台灣書店。
- 呂謝特（Reset,James R.）著，呂維理等譯（2004）。道德發展研究與理論之進展。台北：心理出版社。
- 洪德璇譯（1973）。政治社會化。憲政思潮，第二十四期，頁44-50。
- 浦薛鳳（1968）。現代西洋政治思潮。台北：正中書局。
- 帕特麗夏·懷特（White,P.）著，朱紅文譯（1998）。公民品德與公共教育。北京：教育科學出版社。
- 賈馥茗（1989）。國民教育的基本精神與任務—道德培養與法紀訓練。載於中國教育學會主編：民主法治與教育，頁3-24。台北：台灣書店。
- Dewey,J. (1911). Democracy and education. New York: The Free Press.
- Solomon D.,Watson M. S. & Battistich V. A.(2001).Teaching and schooling effects onmoral/prosocial development,from Virginia Richardson edited,Handbook of research on teaching(fourth edition). Washington D.C.:American Educational Research Association.



專

論





# 社會領域第三學習階段中可以進行的品德教育

秦葆琦／國立教育研究院籌備處副研究員

## 一、前言

我國以儒家思想立國，其中的倫理道德從修身、齊家到治國、平天下，自古以來都是教育的重要內容。民國成立以後的小學教育中，一直有「修身」、「生活與倫理」或「道德與健康」等以德目為主要內容的課程，期能培養學生高尚的品格，成為健全的國民。

然而自民國八十二年的國小課程標準公布、八十五年開始實施以來，社會上產生一股批判教科書中傳統思想的浪潮，以「體檢教科書」為名，對於教科書中所呈現的行為規範，一概冠以「保守」、「不符合時代潮流」的污名，亟欲去之而後快。至民國八十七年公布的「九年一貫課程綱要」，將課程科目進行統整後，導致「倫理」、「道德」等科目消失，我國的教育是否從此進入「缺德」的時代呢？答案當然是否定的。因為在九年一貫的基本理念中，強調自我了解、尊重與欣賞他人及不同文化的「人本情懷」，在課程目標中，也強調「培養表達、溝通和分享的知能」和「發展尊重他人、關懷社會、增進團隊合作」等的行為規範。但是因為七大領域和六個重大議題中，已沒有以「道德」為名者，若從正面來看，為達到上述九年一貫的基本理念和課程目標，每一個領域和議題，都應該培養與其相關的道德行為與態度，因此，九年一貫所有的課程，應該都具有培養學生品德的課程目標與能力指標。本文擬就社會領域的課程目標、分段能力指標及教材內容，探討在社會領域中可以進行的品德教育模式，以期在社會領域中落實品德教育。

## 二、社會領域中與品德有關的課程目標和分段能力指標

九年一貫課程的各領域課程綱要中，與教科書編輯關係最密切的莫過於課程目標和分段能力指標，因此要了解社會領域教科書發展品德教育的可能性，需先對這兩項內容加以探討。

社會領域的10條課程目標如下：

- 1.了解本土與他區的環境與人文特徵、差異性及面對的問題。
- 2.了解人與社會、文化和生態之多元交互關係，以及環境保育和資源開發的重要性。
- 3.充實社會科學之基本知識。
- 4.培養對本土與國家的認同、關懷及世界觀。
- 5.培養民主素養、法治觀念以及負責任的態度。
- 6.培養了解自我實現之能力，發展積極、自信與開放的態度。
- 7.發展批判思考、價值判斷及解決問題的能力。
- 8.培養社會參與、做理性決定以及實踐的能力。
- 9.培養表達、溝通以及合作的能力。
- 10.培養探究之興趣以及研究、創造和處理資訊的能力。

在上述10條課程目標中，與培養學生品德有關的目標有2、4、5、6、8、9等6條，份量非常重，可見社會領域在培養學生品德上，具有非常重要的地位。

社會領域的分段能力指標，主要包括主



題軸和能力指標兩部分。主題軸有九個，分別是：「人與空間」、「人與時間」、「演化與不變」、「意義與價值」、「自我、人際與群己」、「權力、規則與人權」、「生產、分配與消費」、「科學、技術與社會」和「全球關連」，這九個主題軸，既不是學科，也不是課程主題，似乎比較偏向「從所有社會科學學科和其他相關領域中所萃取的課程主題」，作為「各學習年段社會學習領域課程的課程組織架構」，在應用上這些主題也可以代表進行學科互動、彼此相互關連的「領域」，社會科教師可以從歷史、地理、公民、經濟和其他領域的課程標準中去尋找更詳盡的內容（引自陳新轉，2004：21）。這九個主題軸，並沒有與「品德」有關者，可見社會領域的「課程目標」和「主題軸」，似乎是兩個各自發展出來、而彼此無甚關連的項目。

社會領域在九大主題軸之下，各自發展出四個學習階段的能力指標。既然在九大主題軸中找不到與「品德」有關者，只能寄望在能力指標中能發現與「品德」有關者。檢視社會領域第二、三階段的能力指標，在字面上與品德有關者，為數並不多，第二學習階段在30條中有9條，第三學習階段則在44條中有8條，茲分列如下：

## （一）第二學習階段

- 1-2-3 察覺人們對地方與環境的認識與感受具有差異性，並能表達對家鄉的關懷。
- 3-2-1 關懷家庭內外環境的變化與調適。
- 5-2-2 了解認識自我及周圍環境的歷程，是出於主動的，也是主觀的，但是經由討論和溝通，可以分享觀點與形成共識。
- 5-2-3 舉例說明在學習與工作中，可能和他人產生合作或競爭的關係。

- 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。
- 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。
- 7-2-2 辨識各種資源並說明其消失、再生或創造的例子，並能愛護資源。
- 7-2-4 了解從事適當的儲蓄可調節自身的消費力。
- 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。

## （二）第三學習階段

- 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。
- 2-3-2 探討台灣文化的淵源，並欣賞其內涵。
- 4-3-3 蒐集人類社會中的各種藝術形式，並能進行美感欣賞、溝通與表達。
- 4-3-4 反省自己所珍視的各種德行與道德信念。
- 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之重要性。
- 7-3-1 了解個人透過參與各行各業的經濟活動，與他人形成分工合作的關係。
- 7-3-2 針對自己在日常生活中的各項消費進行價值判斷和選擇。
- 9-3-2 舉出因不同文化相接觸和交流而造成衝突、合作與結盟的例子。



在第二、三學習階段的這17條能力指標，應可發展出與品德教育密切相關的教材內容和教學活動。其實除了這17條能力指標外，依據作者的分析，各版本對於社會領域第三學習階段的能力指標，除了文字和概念的解讀外，還可以延伸到情意和技能兩個層面，使能力指標在教學目標的內涵更為豐富。

（秦葆琦，2005：143）。因此，本文將嘗試從品德教育的教學模式著手，再依據第三學習階段的能力指標，就各版本的教材內容，進行品德教育的教學建議，期能提供給社會領域教師實際的參考。

### 三、品德教育之教學模式

李琪明（2004）曾在「品德教育之課程設計理念及其教學模式」一文中，歸納出五種品德教育的教學模式：道德認知發展模式、價值澄清與關懷模式、參與及行動模式、德目教學模式、道德社群模式。此五種品德教育模式，雖有許多共通點，但亦各有其強調的特點，如：道德認知發展模式強調道德認知發展的面向；價值澄清與關懷模式強調情感分享的面向；參與及行動模式強調實踐反省的面向；德目教學模式強調核心價值統整的面向；道德社群模式則強調校園整體氣氛營造的面向，各有其適合發展的教學內容與情境。茲略述此五種教學模式之步驟或重點如下：

#### （一）道德認知發展模式

道德認知發展模式運用在教學上，亦即「道德兩難」之討論，藉以提升學生道德發展之層次。道德認知發展的「三層次六階段論」包括：第一層次為「成規前層次」，又區分為「懲罰與服從導向」以及「工具性相對主義導向」、第二層次為「成規導向」，強調「人際關係和諧導向」與「法律和秩序導向」、第三層次為「成規後層次」，重視「社會契約合法性導向」以及「普遍性倫理

導向」（沈六，1986）。

#### （二）價值澄清與關懷模式

價值澄清模式的教學歷程包括三個策略七個步驟（黃建一，1989）：第一個策略是「選擇」，包括1.自由的選擇，2.從各種方案中選擇，以及3.深思熟慮各種方案後果之選擇，第二個策略是「珍視」，包括4.珍愛選擇並感高興，5.肯定並願意公開其選擇，第三個策略是「行動」，包括6.為選擇採取行動；7.重複行動並形成一種生活型態。

#### （三）參與及行動模式

參與及行動模式可藉由多元方式進行，諸如參觀、合作學習、體驗、角色扮演、戲劇、藝術欣賞等方式，使學生於其中運用及發展若干技能（包括批判思考、創造性思考、溝通、問題解決、設計方案），以及在經驗與活動教育中加以反省與修正自我之品德，教師則同時扮演共同參與、行動者以及模範之角色。

#### （四）德目教學模式

德目教學模式在我國中小學教育中可說是耳熟能詳之品德教育模式，但卻常常流於形式，無法落實在學生的日常生活中。因此若在社會領域中欲實施德目教學模式時，應特別注意下列幾點：1.德目需符合現代生活的特性；2.德目之形成應強調「由下而上」之凝聚共識與多元之參與；3.德目教學需列出具體之行動準則與執行要項，以使德目精神與實際生活相結合；4.德目教學是要透過多元活動方式傳達，而非成教條、敷衍、形式或意識型態。

#### （五）道德社群模式

道德社群模式是一種所謂「校園文化營造」之概念，只藉由公民社會和社區總體營造之意涵，配合「學校中心」（school-based）之教育改革發展趨勢，以及建造學校成為一個爐裡或道德社群之思潮，逐步形成「學校共同體意識」，進而落實校



園倫理重建與學校永續改造之意（李琪明，2003）。

以上五種有關品德教育的教學模式，各有不同的特色和精神，可以針對不同性質的教材內容進行教學，因此在社會領域中都可以嘗試使用。以下將配合第三學習階段的部分能力指標，選擇可以培養學生品德的相關教材內容，加以說明。

#### 四、第三學習階段可以進行的品德教育

由於社會領域的範圍廣泛，因此這五種模式的相關活動，都可以用在適當的教材內容中。以下將從第三學習階段的教材內容中，試著各舉一例，供教師們參考：

（一）在「台灣經濟發展」的相關單元中，為達成能力指標「9-3-4列舉全球面臨與關心的課題（如環保…），並提出解決問題的途徑。」各版本都會設計台灣經濟發展過程的成果及其對環保所造成的影響。此時教師可以嘗試使用「道德認知發展模式」的「道德兩難」情境，針對台灣經濟發展過程中的諸多建設，如核四廠的興建、工業區的設置等問題，引導學生進行經濟發展與環保的「道德兩難」討論。

品德教育運用道德認知發展教學時，需掌握下列重點：1.道德發展之核心概念（或價值）為正義，可逐步導引學生往此方向思考；2.品德教育是為了提升學生道德發展序階，非僅停留於各自陳述階段；3.故事中必須突顯出假設性之兩難問題，且其並無標準答案；4.將學生分組或團體進行討論，儘量引發異質性與多元性，為要讓學生在自由安全受鼓勵之氣氛中發言，並避免同儕壓力；5.此模式是著重道德推理之過程，而非選擇之結果；6.教師可適時藉由詢問，提供學生稍高層次之思考，避免成為答案來源；7.道

德兩難故事雖多為假設性問題，但仍期與學生經驗相結合，以利其在生活中實踐應用（李琪明，2004：27）。

（二）在「法律」的相關單元中，為達成能力指標「6-3-3具備生活中所需的基本法律知識。」各版本都會設計「遵守法律」的教材內容，此時教師可以嘗試採用「價值澄清與關懷模式」，從各種需要遵守規則或法律的情境中，引導學生從選擇、珍視到行動，一步一步進行檢視，最後終於能將「遵守法律」內化成一種生活態度。

進行價值澄清與關懷模式時須掌握的重點為：1.以學生為學習主體，肯定其有自由選擇與決定能力；2.價值澄清是一個不斷澄清、接納與反省之歷程；3.教師在教學中雖強調引導學生思考，且勿蘊含預設答案與價值取向，但仍應扮演多元資訊提供與激發不同思考之角色，以免限於道德虛無或是相對論之主張（李琪明，2004：27）。

（三）在「台灣社會變遷」的相關單元中，為達成能力指標「5-3-3了解各種角色的特徵、變遷及角色間的互動。」，各版本通常會設計台灣數十年來女性地位變遷的教材內容，教師可以嘗試採用「參與及行動模式」，以角色扮演的教學活動，讓學生體會媽媽身兼數職的辛勞，進而思考身為子女者，可以為家庭擔負哪些責任？如何將這些責任落實在日常生活的行動中？然後鼓勵學生在日常生活中確實實踐這些行動。教師可以採取學生自評（反省和修正自我之品德）和家長評量的方式，了解學生實踐的情形，使學生不但逐漸對家庭產生有責任感，更成為能體諒家人、分擔家務的現代兒童。這樣的活動還可以強化第二學習階段的能力指標「6-2-3實踐個人對其所屬之群體（如家庭…）所擁有之權利和所負的責任。」的作用。

（四）在「法治生活」的相關單元中，



為達成能力指標「4-3-4反省自己所珍視的各種德行與道德信念。」，各版本會設計自己所珍視的品格與道德信念的教材內容，此時教師可以嘗試採用「德目教學模式」，讓學生以完成學習單、小組討論等方式，找出自己認為重要的品格和道德信念（由下而上），再以團體討論的方式，找出實踐這些品格和道德信念的方法（具體之行動準則與執行要項），全班同學彼此互相鼓勵、稱讚，讓每一個有表現的學生，都能得到肯定與支持，以加強正面的功效。

實施「德目教學模式」時須掌握下列的重點：1.品德包含認知、情感與行動等多元面向，以使學生能理解核心價值、關心核心價值並將之付諸行動；2.品德教育需引發學生由遵守外在的規則，進而轉化發展為內在的動機與潛能，並對核心價值有所認同；3.品德教育需要學校具有道德領導，在共識中擬定長程發展計畫，並持續推動且建立反省及檢討機制；4.學校亦需與家長結合，使家長成為品德教育之伙伴，以納入家庭的力

量，並進而擴展至社會各界或媒體（李琪明，2004：28）。

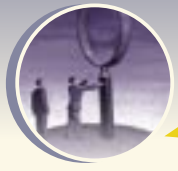
（五）在「台灣的城鄉發展」的相關單元中，為達成能力指標「1-3-7說明城鄉之間或區域與區域之間有交互影響和交互倚賴的關係。」各版本都會介紹台灣近年來的社區總體營造的情況，此時教師可以嘗試使用「道德社群模式」，以學校所在的社區為範圍，引導學生踏查社區的特色，和社區建立良好的互動關係，進而能與社區的居民共同訂定維護社區的規則，並共同遵守，將社區營造出具有團體道德勇氣的社群，俾利個人的道德發展。

## 五、結語

品德教育無法求速成，而須在長期的耕耘中潛移默化。社會領域教師在從事品德教育時，除了依據教材內容的性質選擇最適當的教學模式外，更須體認品德教育身教重於言教的特性，時時刻刻以身作則，讓學生得到良好的道德領導，以達到事半功倍成效。

## 參考文獻

- 沈六（1986）。道德發展與行為之研究。台北：水牛。
- 李琪明（2004）。品德教育之課程設計理念及其教學模式。載於學生輔導，92期，80-23頁。
- 李琪明（2003）。倫理與生活---善惡的變與辨。台北：五南。
- 秦葆琦（2005）。社會領域第三學習階段能力指標的解讀途徑探討。載於教育研究月刊，136期，134-145頁。台北：高等教育。
- 陳新轉（2004）。九年一貫社會學習領域課程發展，從課程綱要與能力指標出發。台北：心理。
- 黃建一（1989）。國民小學道德教育。高雄：復文。



專 論





# 兒童文學實踐品德教育—「誠實」為例

林榮淑／台北市三玉國小教師

江啟昱／台北市舊莊國小教務主任

家長和老師做不到的，作家能夠做到，文學能夠做到。—鄭開慧

## 一、緣起

品德教育之所以使人困惑，是因為品德教育的「知難行難」。易言之，品德教育的理論與實踐，很難達到能知而且能行的地步，加上學校／家庭口頭上重視德育，把德育列為「德智體群美」五育之首；而實際上是輕視德育的，智育成績方是親師生眼睛永恆共同的焦點。

傳統德育教學的最大缺點，是教材教條化，教法形式化，評量書面化。易言之，對學生們灌輸道德教條，只重視道德教材上形

式邏輯，而忽略了學生的學習心理<sup>1</sup>。大人提供的「楷模學習」，往往與兒童生活經驗距離太遠，他們也因缺少切身感而不關心或誤解其意義，實際上已沒有多大的教育價值；或者不符兒童的認知能力，兒童無法學習。最後以紙筆評量結案。

兒童文學是從兒童的角度出發，以兒童的耳朵去聽，以兒童的眼睛去看，以兒童的心靈去體會。尤其是，兒童文學是美的文學，內容確實淺顯，它以其思想內涵的美、語言形象的美、意境風格的美、情趣情感的美、聲音色彩的美構成。心靈得到震顫，情緒受到鼓舞，心智得到開啟，情感得到升華。潤物細無聲，個人品德潛移默化而陶鑄。

兒童文學對兒童  
人格的影響

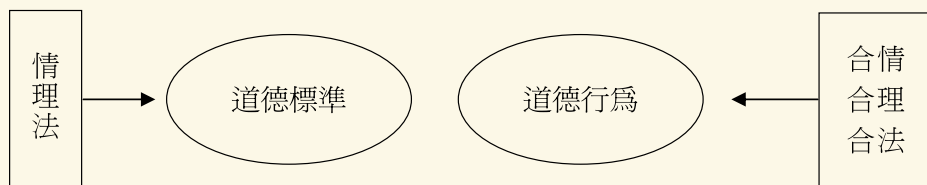
- 促進心理健康
- 美化氣質性格
- 優化人生價值觀
- 提升思想修養
- 提升道德品格

<sup>1</sup>張春興·林清山著《教育心理學，台北，台灣東華書局；1985年8月，七版，頁220》

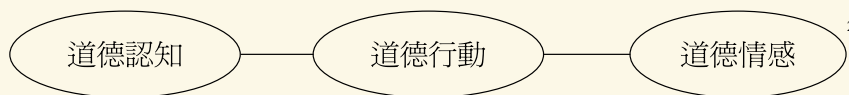


## 二、設計理念

### ★道德標準VS.道德行為



### ★「品德」整體概念



### ★品德表現/學得



- (一) 採知行並重原則，對智能發展尚未成熟的兒童來說，道德中的認知成分更少；對一般平庸的學生來說，行比知更重要。
- (二) 教材以兒童文學為本，包括繪本、兒歌／童詩、品德小小說。
- (三) 揚棄標準化與單一化的傳統教法，採用多元、民主、活潑及學生本位教學

- 法，使學生喜於聽→樂於學→欣於行。
- (四) 強調德行特質，採用隨機教學，不像知識傳授一樣，教材融入各科課程（integrated curriculum），並佐以社會生活資料，適時適地融入在各領域學科教學及日常生活指導中，使兒童在感情與行動上產生適切感。
- (五) 品德教育乃動態歷程，教學過程須不

<sup>2</sup> 道德認知層面，包括道德議題之意識與察覺、理解道德價值、具有角色取替能力、有道德推理能力、能慎思與做決定、以及自我知識統整等內涵。道德情感層面，包括具有良心、自尊、同情、珍愛善價值、自我控制與謙遜等重點。道德行動層面，包括實踐德行之能力、擁有實踐之意願、以及進而養成習慣等內涵。「品德」乃由以上三個相互關聯且具影響之層面。李琪明著〈品德本位校園文化之營造—美國推動經驗與啟示〉網址：[http://www.tpea.org.tw/Emagazine/pro% 20li.doc](http://www.tpea.org.tw/Emagazine/pro%20li.doc)



斷發展更新，並提供學生「經驗學習」(experiential learning)，使其在實際生活情境中，透過服務學習、合作學習與同儕互助等方式，實踐、討論並反省德行特質。

- (六) 配合兒童身心發展，學生的學習條件，諸如：智能、習慣、經驗、家庭背景、以往父母管教方式等，均放入

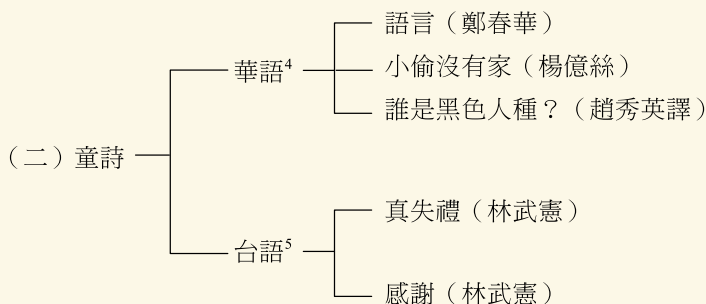
教材教法設計考量上，以適合他們生活中的團體規範，引導其建立道德標準。

- (七) 道德行為內涵實已包括知情意行。品德教學與評量不過分強調知的一面；知而後行固然合於道德，行而後知，甚至行而不知，只要行而得當，也是道德。

### 三、教材分析

#### ★《兒童文學實踐品德教育—「誠實」為例》教材簡介

- (一) 繪本：《誠實》(略)<sup>3</sup>



- (三) 兒童文學 / 品德小小說 (略)
- 〈偷藥的故事〉 (美國柯柏格Kohlberg)
  - 〈一日長于百年〉 (前蘇聯「艾特瑪托夫」)

<sup>3</sup> 真珍妮·貝洛克·蒙柯耳文，保羅·柯拉奇圖，馬景賢譯《誠實》台灣麥克股份有限公司，1995年6月出版。製成30張power point。

<sup>4</sup> 公園裡，花兒開/紅的紅，白的白 / 花兒好看我不摘 / 大家都說我很乖 (鄭春華—語言)。  
 小兔小兔 / 輕輕跳 / 小狗小狗 / 慢慢跑 / 要是踩疼小青草 / 我就不跟你們好 (鄭春華—語言)。  
 小偷小偷沒有家 / 今天偷這家 / 明天偷那家 / 後天 / 住進監獄吃公家 (楊億絲—小偷沒有家)。  
 親愛的白種人，有幾件事你必須知道 / 當我出生時，我是黑色的 / 我長大了，我是黑色的 / 我在陽光下，我是黑色的 / 我寒冷時，我是黑色的 / 我害怕時，我是黑色的 / 我生病了，我是黑色的 / 當我死了，我是黑色的 / 你—白種人 / 當你出生時，你是粉紅色的 / 你長大了，變成白色的 / 你在陽光下，你是紅色的 / 你寒冷時，你是青色的 / 你害怕時，你是黃色的 / 你生病時，你是綠色的 / 當你死時，你是灰色的 / 而你，卻叫我「有色人種」？ (趙秀英譯—誰是黑色人種?)。

<sup>5</sup> 街仔儂真濟 / 有路勿會過 / 啊 / 踏著儂兮鞋 / 講一聲「真失禮」 (林武憲—真失禮)。  
 感謝天 / 感謝地 / 感謝老母及老爸 / 感謝姻予我的一切 / 感謝你，感謝伊 / 感謝每一個人，每一個日子 / 予我平平安安，歡歡喜喜 / 感謝風，感謝水 / 感謝沙土及日頭 / 予花草發甲即呢階 / 感謝天，感謝地 / 感謝老母及老爸 / 感謝萬物，無論大抑細 / 感謝天地的一切 (林武憲—感謝)。

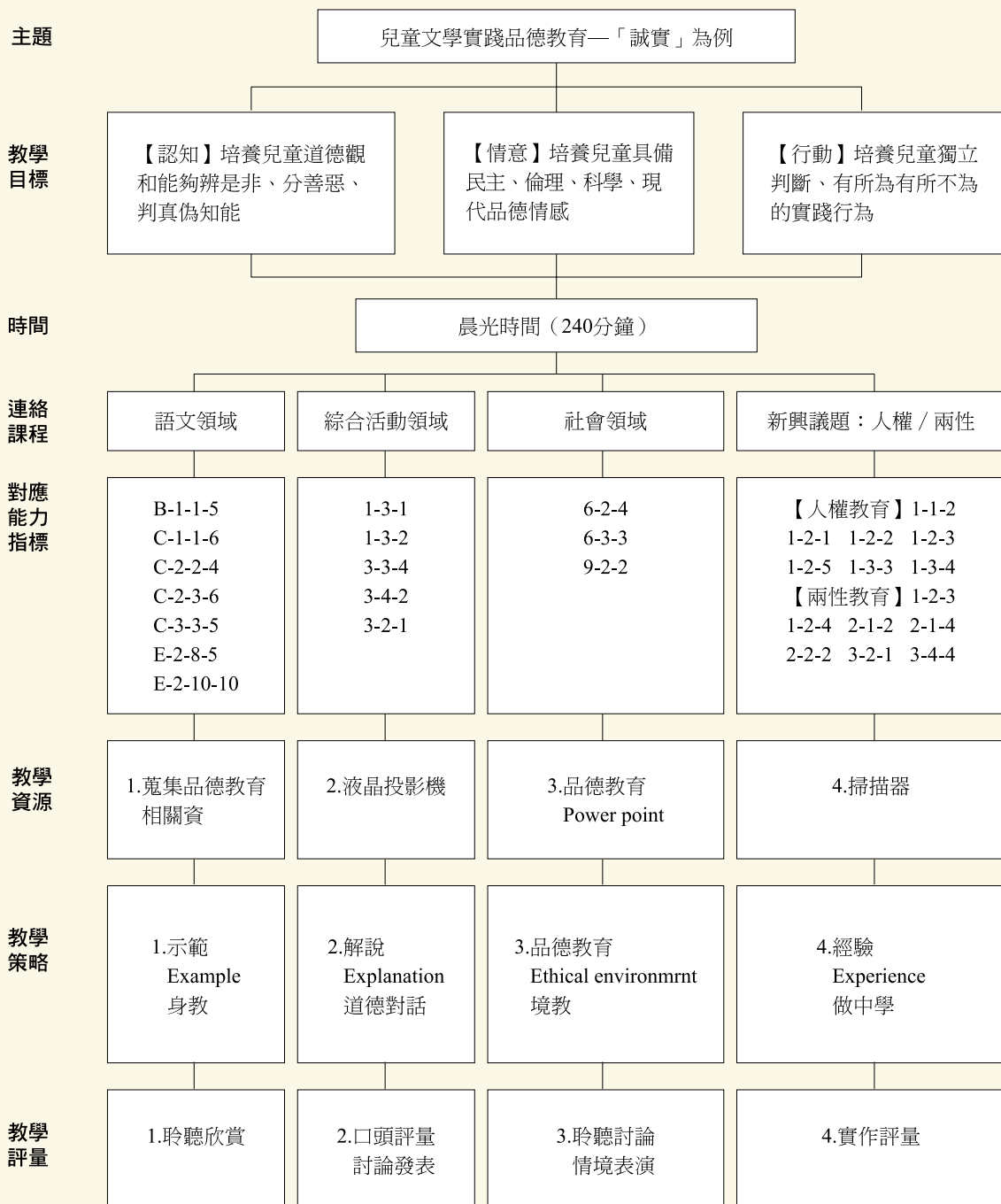


★教學利用

Key Words 關鍵詞 (教學主題相關之意義詞語)		品德教育核心價值
1.兒童文學	4.誠實	<input checked="" type="checkbox"/> 友善 <input checked="" type="checkbox"/> 感恩 <input type="checkbox"/> 自尊尊人 <input type="checkbox"/> 責任 <input type="checkbox"/> 合作 <input type="checkbox"/> 寬恕 <input type="checkbox"/> 孝順 <input type="checkbox"/> 信任 <input type="checkbox"/> 公平正 <input type="checkbox"/> 勤奮 <input checked="" type="checkbox"/> 自制 <input checked="" type="checkbox"/> 生命關懷 <input type="checkbox"/> 勇氣 <input checked="" type="checkbox"/> 誠實 <input checked="" type="checkbox"/> 法治 <input checked="" type="checkbox"/> 人權 <input type="checkbox"/> 積極人生 <input checked="" type="checkbox"/> 有禮生活 <input type="checkbox"/> 憐憫 <input type="checkbox"/> 道德判斷 <input checked="" type="checkbox"/> 公民教育 <input type="checkbox"/> 謙遜 <input checked="" type="checkbox"/> 關懷 <input type="checkbox"/> 勇氣
2.實踐		
3.品德教育		
<b>新興議題</b> <input type="checkbox"/> 環境教育 <input checked="" type="checkbox"/> 人權教育 <input type="checkbox"/> 生涯教育 <input checked="" type="checkbox"/> 性別教育 <input type="checkbox"/> 資訊教育 <input type="checkbox"/> 家政教育		
<b>配合領域</b> <input checked="" type="checkbox"/> 語文 <input type="checkbox"/> 數學 <input checked="" type="checkbox"/> 社會 <input type="checkbox"/> 自然與生活科技 <input type="checkbox"/> 健康與體育 <input type="checkbox"/> 藝術與人文 <input checked="" type="checkbox"/> 綜合活動 <input type="checkbox"/> 生活課程		



★課程架構表





## 四、教學時間

晨光時間Power Point放映一首詩給孩子欣賞、孩子共讀繪本、朗讀兒童文學（品德小小說）等，與孩子價值澄清討論檢討。每週2次，共4週或綜合活動課6節課。

## 五、教學年級

國小高年級

## 六、教學評量

- （一）教學前，紙筆前測柯柏格（Kohlberg）認知發展道德理論最具代表性的〈偷藥的故事〉（如附件一）。
- （二）教學中，師生多向互動觀察。
- （三）教學後，紙筆施測道德認知成分（如附件二），核心重點是紀錄學生實際生活道德實踐。

## 七、相關領域對應能力指標

### （一）語文領域

- B-1-1-5 能神情自然，凝視說話者，注意聆聽而不插嘴。
- C-1-1-6 能學會使用禮貌語言，適當應對。
- C-2-2-4 能與人理性溝通，並表達情意。
- C-2-3-6 能言談中肯，並養成說話負責任的態度。
- C-3-3-5 能尊重包容別人的意見。
- E-2-8-5 能體會出作品中對週遭人、事、物的尊重關懷。
- E-2-10-10 能夠思考和批判文章的內容。

### （二）社會領域

- 6-2-4 說明不同的人、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。

- 6-3-3 具備生活中所需的基本法律常識。
- 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。

### （三）綜合活動領域

- 1-3-1 欣賞並接受他人。
- 1-3-2 尊重與關懷不同的族群。
- 3-3-4 認識不同的文化，並分享自己對多元文化的體驗。
- 3-4-2 學習關懷世人與照顧弱勢團體。
- 3-2-1 參與各類團體自治活動，並養成負責與尊重紀律的態度。

### （四）新興議題

#### 1.人權教育

- 1-1-2 瞭解並遵守團體規則。
- 1-2-1 欣賞個別差異並尊重自己與他人的權利。
- 1-2-2 關心弱勢並知道人權是普遍的、不容剝奪的。
- 1-2-3 說出權利與個人責任的關係，並在日常生活中實踐。
- 1-2-5 察覺個人偏見與歧視態度，並避免偏見與歧視之產生。
- 1-3-3 了解平等、正義的原則，並能在生活中實踐。
- 1-3-4 瞭解世界上不同的群體、文化和國家，能尊重欣賞其差異。

#### 2.兩性教育

- 1-2-3 重視團隊中不同性別的貢獻。
- 1-2-4 了解並尊重不同族群文化中兩性互動的模式。
- 2-1-2 尊重自己與別人的身體自主權。
- 2-1-4 尊重自己和別人的隱私。
- 2-2-2 尊重兩性在溝通的過程中平等的表達機會。
- 3-2-1 學習尊重兩性的行為。
- 3-4-4 建立兩性平等與尊重的互動模式。



## 八、教學活動設計

### (一) 實施方式

內容提要	教學資源	時間	評量方式
<p>§ 晨光品德時間 I 一道德認知</p> <p>一、教 / 學準備：</p> <p>(一) 教師部分</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 蒐集 / 閱讀「品德教育」相關資訊 / 書籍 (教學資源參考書目)。</li> <li>2. 設計學習單、活動單。</li> <li>3. 製作「童詩」Power point。</li> <li>4. 教學相關情境佈置。</li> </ol> <p>(二) 學生部分</p> <p>蒐集 / 閱讀品德小故事。</p> <p>二、主要活動</p> <p>【活動一】熱身操—童詩欣賞</p> <p>* 欣賞 / 發表教學法</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 老師導賞林武憲的台語童詩《感謝》。</li> <li>2. 小朋友欣賞後討論 / 分享。</li> </ol> <p>【活動二】道德發展知多少？</p> <p>* 思考 / 討論教學法</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 老師發下〈偷藥的故事〉學習單 (附件一) 前測小朋友道德發展。</li> <li>2. 討論〈偷藥的故事〉品德相關問題。</li> </ol> <p>三、綜合活動</p> <p>* 思考教學法</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 老師綜合講評。</li> <li>2. 發下活動單 (附件二)。</li> <li>3. 交代完成日期, 預告下一堂課「誠實」。</li> </ol>	<p>品德教育相關資訊 書籍 童詩範詩</p> <p>電腦 液晶投影機 童詩Powerpoint</p> <p>學習單</p> <p>活動單</p>	<p>依實際需要</p> <p>5′</p> <p>15′</p> <p>15′</p> <p>5′</p>	<p>90%小朋友專心欣賞 80%小朋友參與討論發表</p> <p>紙筆道德認知評量 80%小朋友參與討論 90%小朋友專心聆聽</p>



<p><b>§晨光品德時間 II 一誠實篇（上）</b>  <b>一、教 / 學準備：</b>  <b>（一）教師部分</b>  1.蒐集 / 閱讀「品德教育」相關資訊 / 書籍（教學資源參考書目）。  2.製作「誠實」繪本Power point。  3.教學相關情境佈置。  <b>（二）學生部分</b>  1.蒐集品德小故事。  2.撰寫品德小故事。  <b>二、主要活動</b>  <b>【活動一】熱身操—童詩欣賞</b>  *欣賞 / 發表教學法  1.老師導賞鄭春華華語童詩《語言》二首。  2.小朋友欣賞後討論 / 發表分享。  <b>【活動二】「誠實」是什麼碗糕？</b>  *討論教學法  閱讀討論《誠實》繪本（附件三）。  <b>三、綜合活動</b>  *思考教學法  1.老師綜合講評。  2.預告下一堂課小朋友「品德小故事」上台演說分享。</p>	<p>品德教育相關資訊 書籍</p> <p>電腦 液晶投影機 童詩Power point</p> <p>電腦 液晶投影機 「誠實」繪本 Power point</p>	<p>依個人實際需求</p> <p>10′</p> <p>65′</p> <p>5′</p>	<p>90%小朋友專心欣賞 80%小朋友參與討論發表</p> <p>80%小朋友參與討論發表</p> <p>80%小朋友參與討論發表</p>
--	---	--	--



<p><b>§晨光品德時間Ⅲ—誠實篇（下）</b></p> <p>一、教 / 學準備：</p> <p>（一）教師部分</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 蒐集 / 閱讀「品德教育」相關資訊 / 書籍（教學資源參考書目）。</li> <li>2. 教學相關情境佈置。</li> </ol> <p>（二）學生部分</p> <p>背熟自己撰寫 / 蒐集品德小故事，準備上台演說與大家分享。</p> <p>二、主要活動</p> <p>【活動一】熱身操—童詩欣賞</p> <p>＊欣賞教學法</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 老師導賞楊億絲華語童詩《小偷沒有家》。</li> <li>2. 小朋友欣賞後討論 / 發表分享。</li> <li>3. 老師導賞林武憲台語童詩《真失禮》。</li> <li>4. 小朋友欣賞後討論 / 發表分享。</li> </ol> <p>【活動二】多采多姿品德小故事</p> <p>＊發表教學法</p> <p>小朋友每個人輪流上台，發表自己準備的品德小故事，和全班同學分享討論備詢。</p> <p>三、綜合活動</p> <p>＊思考教學法</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 老師綜合講評。</li> <li>2. 發下〈一日長于百年〉學習單（附件三）並交代完成日期。</li> </ol>	<p>品德教育相關資訊書籍</p> <p>電腦 液晶投影機童詩 Power point</p>	<p>依個人實際需求 10′</p> <p>65′</p> <p>5′</p>	<p>80%小朋友專心聆聽</p> <p>90%小朋友專心欣賞 80%小朋友參與討論發表</p> <p>90%小朋友專心欣賞討論</p> <p>90%小朋友專心聆聽</p>
---	---	---	--





入語文閱讀，「一兼二顧，摸蛤兼洗褲」。

- (4) 「守法」→「執法」→「立法」  
(認為規範不合理時就應該修改或重訂規範以適應事實的需要)  
品德教育，循序漸進，兼顧個別差異。

## 2.待解決的難題或困境

- (1) 品德教育評量困難：品德包括知情意行，但是紙筆評量幾乎只能評量到認知的部分，最重要的「行動」較難評量。品德教育的實際績效不明確，報表（孩子考試成績）很漂亮，行為又是一個大「？」號。品德教育實施檢討改進就有其困難度。
- (2) 品德教育追求「潤物細無聲」，相關的兒童文學作品蒐集需要老

師花較長時間閱讀篩選，老師工作量大增。若採融入相關學習領域施教，老師宜費心備課。

- (3) 品德教育「知」難教，「行」也難教。抓住「機會教育」效果一級棒，但機會可遇不可求。
- (4) 大人扯品德教育的後腿：品德教育極需要有與孩子同一國、活生生的「典範」，因此需要家庭教育與社會教育的配合，才能竟其功。遺憾的是，學校教育工作者言行矛盾、有些家庭不能與學校同步調，而台灣媒體嗜血，喜歡報導高知名度人士負面、言行不一，甚至脫序荒謬的行為，給孩子最壞的品德學習污染，孩子看在眼裡是非觀和價值取向混淆。

## 參考文獻

- 方曉著〈兒童文學教學美芻議〉，輯於段英編《當代兒童文學教學論文輯》 成都，天地出版社，1996年2月第一次印刷。
- 李琪明著〈品德本位校園文化之營造—美國推動經驗與啟示〉，網址：[http://www.tpea.org.tw/Ema-gazine/pro% 20li.doc](http://www.tpea.org.tw/Ema-gazine/pro%20li.doc)
- 珍妮·貝洛克·蒙柯耳文，保羅·柯拉奇圖，馬景賢譯《誠實》，台灣麥克股份有限公司，1995年6月。
- 韋葦著《韋葦與兒童文學》，合肥市，安徽少年兒童出版社，2000年3月第1版。
- 曹文軒著〈兒童文學家必須有強烈的民族意識〉，輯於陳子君編選《兒童文學探討》，河北，少年兒童出版社，1991年12月。
- 張春興、林清山著《教育心理學》，台灣東華書局，1985年8月七版。
- 鄭開慧著〈教育兒童和表現兒童〉，輯於周基亭、郭景鋒編《眼中有孩子 心中有未來—'90上海兒童文學研討會論文輯》，上海，少年兒童出版社，1991年6月第一刷。



## 附件一 台北市士林區三玉國小品德教育學習單1

年 班 座號： 姓名： 家長簽章： 年 月 日

### 偷藥的故事

有位海太太患了一種特別的癌症，生命危在旦夕。經醫生診斷，只有一種藥物可治；而該種藥物只有在鎮上齊老闆的藥店裡，才能買到。因為這種藥是齊老闆獨家專利的，所以他把藥價提高十倍出售；由合理價格兩百美元，提高到兩千美元，以謀取暴利。海先生深愛她的太太，為了太太的病本已花去所有的積蓄。現在有了新藥，他四出向親友借貸，但只能湊到所需藥款的半數。海先生向齊老闆懇求，求他仁慈為懷救他太太一命；他願先付一半美元，餘款容後分期攤付。齊老闆對他毫不同情，堅持不肯讓步。海先生絕望之餘，就在第二天的夜裡弄破窗子潛進齊老闆的藥店，偷走藥物，及時挽救了太太的生命。

閱讀完〈偷藥的故事〉，請按自己的想法，回答下面問題。

- 一、你認為海先生的做法，是對還是錯？為什麼？
- 二、做丈夫的想盡方法仍然一籌莫展時，為了挽救太太一命而出此下策，海先生算不算是一位好丈夫？為什麼？
- 三、在毫無法律根據的情形下，你覺得齊老闆這樣自訂高價貪圖暴利是對的嗎？為什麼？
- 四、假如海先生不是如此深愛太太的人，他是不是也應該冒險為太太去偷藥呢？為什麼？
- 五、假如患此絕症的不是他太太，而是他的一位好友，海先生是否也應該為他冒險偷藥呢？為什麼？
- 六、假如患此絕症的是海先生素不相識的陌生人，他是否也應該為他冒險偷藥呢？為什麼？
- 七、從法律的觀點看，海先生的行為是錯還是對？為什麼？
- 八、假如你就是海先生，你要不要冒險為你的太太偷藥呢？為什麼？
- 九、假如患此絕症的就是你自己，這時你的身體尚能行動自如，你要不要為保全自己的生命去冒險偷藥呢？為什麼？
- 十、海先生既破壞了藥店的窗子，又偷走了貴重的藥品，結果自然要吃上官司。你認為法官應按法判他坐牢呢，還是按情將他無罪開釋？為什麼？



## 附件二 台北市士林區三玉國小95學年度610【品德小故事】活動單

- ◎ 日常生活中，不論是在家裡、學校……，你一定曾經看見 / 聽見甚至親身體驗一些感動的、有趣的、或者超感冒的事件，請你拿出生花妙筆把它們轉化成為一則「品德小故事」，上台與全班小朋友分享。
- \* 故事題目自訂，品德「核心價值」參考如下：友善、責任承擔、孝順、感恩、自尊尊人、合作、寬恕、信任、公平正義、勤奮；自制、生命關懷、勇氣、誠實、法治、人權、積極人生、道德判斷、有禮生活、公民教育、其他。
- \* 故事自己編寫最佳。若從書本、網路……取材引用亦可，但須註明出處。
- \* 上台演說者配合故事有背景音樂、服飾衣帽裝扮、各式道具……，另有加分。
- \* 上台演說不得少於3分鐘。
- \* 10月2日開始上台演說，書面資料一併提交。



## 附件三 台北市士林區三玉國小品德教育學習單2

年 班 座號： 姓名： 家長簽章： 年 月 日

一、閱讀完《誠實》，請寫下你對「誠實」的看法？

誠實是\_\_\_\_\_

二、請你寫下最難忘的誠實 / 不誠實經驗

---

---

---

---

三、閱讀下面文章，書寫讀後心得。（字數100字以上）

《一日長于百年》—蘇聯吉爾吉斯著名作家「艾特瑪托夫」

海裡有一種特別漂亮的魚，叫麥克萊，身上有藍色斑點，頭頂、魚翅和軟脊背從頭到尾似乎是純金的，綺麗的閃著金光。所以，人們管它叫金麥克萊。

主人公葉吉盞的妻子烏庫巴拉懷孕了，一天她告訴丈夫，她夜裡夢見了這金色的魚，想抓住，可是沒有抓住，心裡感到遺憾，葉吉盞決定為妻子抓到一條金麥克萊，以實現懷孕妻子的一種美好的夢幻。

這種魚特別稀少，他從早上等到天快黑時，才終於抓到。

烏庫巴拉一直等在海邊。

「伸過手來，拿著。」他對烏庫巴拉說。

烏庫巴拉用雙手像接孩子一樣把大魚接了過來，捧在懷裡。

「它多有彈性啊！」烏庫巴拉叫道，「多漂亮！給你，葉吉盞，我感到滿足。非常滿足，我的願望實現了，快把它放在水裡去吧……」

葉吉盞捧著金麥克走向海邊，他涉著沒膝的水，迎著奔來的浪頭，讓魚滑下水去。在它入水的一剎那，它那從頭到尾都是金色的身軀，在深藍色的空中閃了一下，顯得格外耀眼，然後動著有力的身軀，撥開海水，向海的深處游去……



# 蒙特梭利教育構念下的品德教育

陳貞旬<sup>1</sup>／康寧醫護暨管理專科學校幼保科教師

## 一、前言

蒙特梭利教育是一種課程模式（curriculum model），也是一種取徑方法（Montessori approach），應用在零到三歲嬰幼兒、三到六歲學齡前幼兒、六到十二歲學童以及中學階段上。編班採混齡，混齡的年數以二到三年不等；師資培訓則以每三年為一段落，即零到三、三到六、六到九、九到十二歲，其中以三到六歲最為普遍。

蒙特梭利教育自七十年代傳入台灣至今，也以三到六歲階段的實施最為普遍，零到三歲階段次之。小學階段的成長緩慢，至今較為人知者約只有〈彰化苗圃社區合作蒙特梭利小學〉，其餘多往托育中心或課後安親班發展，在學童完成學校功課後進行一段蒙特梭利工作時間，主要內容為數學、語文與文化課程<sup>2</sup>。

小學階段如此發展的部份原因是：課後安親班或托育中心之工作人員在資格上與托兒所、幼稚園工作人員部分重疊，功能上也有類似亦即托育，許多父母在孩子升上小學後，往往希望課後讓孩子回到原來熟悉信任的幼兒園托育，於是稍早有幼稚園附設托育中心、托兒所附設托育中心或是托育中心附

設托兒等延續機構，以照顧原來彼此熟悉的學童。如此，原先幼兒園若採蒙特梭利教學，便傾向沿用蒙特梭利的方式於托育或課後輔導的學童階段。

另外的原因是小學若要採用蒙特梭利教學模式，首先必須克服的有相關法規於設立規範上的限制，但此點隨一些學者，如馮朝霖<sup>3</sup>、周志宏（2001，2003）等學者的努力，以及越來越多另類學校<sup>4</sup>的成立，阻礙將越來越低，就待有心人士持續耕耘創化，使台灣教育益形多元，提供家長更多選擇機會！

這篇報告擬介紹蒙特梭利教育之三元素：孩子、環境與教師，其中論及兒童的「正常化」是為蒙特梭利教育的理想，兒童的正常化正是「品德教育」的某種抵達，教師在協助兒童正常化的過程下，即進行著品德教育。為達此目標，教師應精神預備自己、去除偏見，並進行想像力的釋放，其中教師的精神性是為品德教育之最根本元素。

## 二、教育三元素

蒙特梭利教育由三元素所構成：孩子、教師與環境，其金三角關係如下圖，並一一說明。

<sup>1</sup> 作者於1996年獲美國蒙特梭利學會（American Montessori Society）3-6歲合格教師證，現為康寧醫護暨管理專科學校幼保科教師與政治大學教育研究所博士生。

<sup>2</sup> 作者多年走訪蒙特梭利幼稚園、托兒所所見。

<sup>3</sup> 於2004創立台灣另類教育學會，2006於政治大學申請成立另類教育研究中心，從事另類教育理論、實務與法規的探討與推動。

<sup>4</sup> 如宜蘭華德福慈心小學、烏來種籽親子實驗小學等，詳細請見台灣另類教育學會網站。  
<http://fapa.nccu.edu.tw/index.php>

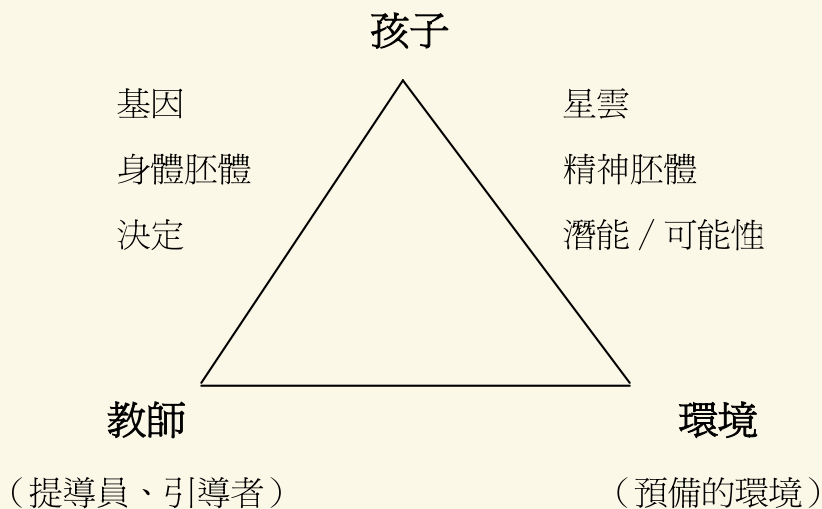


圖1

### (一) 孩子：人類學的圖像

#### 1. 幼兒的本質

孩子置於三角形頂端，因孩童是整體教育的核心。「預備的環境」(the prepared environment)與「幼兒的本質」(the nature of the child)支持孩童潛能的開展。何為幼兒的本質？一個孩子誕生時具有身體胚體與精神胚體(spiritual embryo)(Montessori, 1989)，基因在身體胚體發揮作用、主導行為，星雲則在精神胚體發揮作用、引導潛能開展。星雲原是創造天體的物質，是一團團鬆散的太空氣體，無法觸摸卻能逐漸凝固變成滿天星雲。蒙特梭利(1989)利用星雲比喻潛能的遺傳特質，例如語言，起初它並無堅實型態，並悄然無息，但沒有它，任何語言都無發展機會。星雲這種神秘潛能好比胚胎細胞的基因，指揮未來的細胞組織，形成複雜而精確的器官。

幼兒的精神胚體就是身上存在的一種無意識心智，蒙特梭利(1989)將它稱為「吸收性心智」(absorbent mind)，吸收性心智的建構不依靠意志的努力，卻遵循內在的敏感性，蒙特梭利稱之為「敏感期」(

sensitivity periods)。敏感期是短暫的，只持續到孩童獲得大自然所賦予的能力為止(Montessori, 2001)。六歲以前的敏感期最多，有語言的、動作的、感官的、秩序的、對細小事物的、音感的與社交禮儀的。

吸收性心智又分為兩階段：無意識吸收性心智(unconscious absorbent mind)與有意識吸收性心智(conscious absorbent mind)。前者發生的時期在蒙特梭利(1989)的著作中是零到三歲，實務經驗上卻是零到兩歲半。其特徵是此年紀的孩子不經思索易受感官引導，只要環境有刺激就反應、就吸收，所以幼童常忘了原先所進行之事，容易轉移注意，因此托育上常利用這個傾向來緩和孩子與母親的分離焦慮。有意識的吸收性心智發生在三到六歲或是二歲半到六歲之間。最明顯的特徵是幼童會做決定，例如幼兒原本要選擇一項教具，即使在走向教具的途中為其他事物吸引，最終他還是會回到原來的活動上，再不像前一階段般容易轉移注意。零到六歲的幼兒透過吸收性心智與敏感期學習：他吸收外在環境，進行同化調適，就像海綿般不斷吸收。成人因此要營造一個健



康、真實、真誠的環境給幼兒，讓孩子透過感官不費力地吸收環境，滿足內在驅力。

其他動物出生時的成熟度都高於人類，人類卻要花上出生後數年時間吸收感知，不斷建構更高層次的能力。人類幼子之所以欠缺動物的成熟度有兩個原因：人有一部份是由基因遺傳而來；一部份則需要與文化、環境互動進而養成人格特質。孩子以不成熟的狀態出生，卻蘊藏無窮潛能，這麼長的成長期讓個體去建構自己的能力，並發展獨特性。生存的環境不斷改變，因此需要如此漫長的時間以適應環境 (Montessori, 2001)。

吸收性心智的運作與孩子具有的牧內美 (Mneme)、赫爾美 (Horme) 有關 (Montessori, 1989)。牧內美是一種具有生命力的超級記憶力，雖非有意識，卻能將形象吸入個體的生命中，使它成為心靈的一部份。周遭環境所看所聽都化為個體的一部份，因此生活在同一地區的人會有族群的共同記憶，共享類似的文化環境；此外，所有社會習慣、道德習慣都是在幼兒期形成，它們塑造人的人格、情操與情感，也創造個體的特徵與個別化的映象軌跡 (individual engrams) (Montessori, 1989)。因此成人若企求社會的轉化，蒙特梭利相信我們就必須把注意力轉向童年期，幼兒運用成人所提供的材料建造了人、成為人，因此蒙特梭利稱兒童是更新世界的力量。赫爾美 (Horme) 是一種驅動力，是促使人行動的能力，是一種生命力，因這股生命力，人因此不斷前進。

## 2. 工作

一百年前的西方認為幼兒的遊戲是沒有意義的，只為填滿時間，直到上小學。所以在零到六歲階段，蒙特梭利 (1990) 便區分了遊戲與工作：沒有目的的活動是遊戲；有目的的學習稱「工作」(work)。在蒙特梭

利教室孩子把精神和教具結合時，就稱為「工作」。幼兒的成長就是在進行自我的建構，內在自我的建構需與環境互動，所以工作與內在人格發展有關。

## 3. 正常化<sup>5</sup> (Normalization)

工作可以使人正常化，當一個孩子找到有興趣的工作，能夠專注獨立，正常化就可達成。蒙特梭利的方法就是圍繞在讓孩子正常化上展開，它是一種心理健康狀態，兒童並不是「服從某個教訓他們和糾正他們的老師」，而是「找到自然規律的導引」以及「恢復正常的運作」(Montessori, 1990, 1993)。蒙特梭利當時經過四十餘年的實驗，在跨越國度與種族之後歸納：自發性的紀律是所有驚人成就的基石，所以主張教育首先應該讓孩子達到正常的運作，兒童要往前進展，就必須正常化。因此，當人們詢問什麼是蒙特梭利方法，當人們要求一個簡單的答案時，蒙特梭利 (2001) 建議跳脫對方法的一般認知，以一種使人格擺脫傳統教育偏見、壓制，讓人依潛能發展、回復常態的一種方法來認識。

正常化的孩子具有專心、工作、紀律、社交性、超社會的特質。未正常化的孩子是「偏態」，偏態的特性是任性、脫序、膽怯、怠惰、在社會外（沒有歸屬感）。當環境充滿吸引力，提供建構活動的動機時，幼兒本質的所有能量才能聯合起來，令偏態行為逐漸消失。這種現象不論兒童之社會階層、種族、族群與文化，均相同 (Montessori, 1989)。

換言之，正常化是一種平和 (peace) 的狀態，它是兒童跨出自己向外在環境擴展，以及環境向內觸及兒童之後的產物 (Autrey, 2005)。現象學家認為只要人建設

<sup>5</sup> 或譯「常態化」。



性地向外產生關聯，就是一種自我的延伸；杜威也描述兒童與環境的整合性，他相信教育的哲學是所有哲學的核心，因為教育哲學是如何擁有世界（how to have a world）的研究（cited in Autrey, 2005）。蒙特梭利瞭解讓兒童擁有世界的方法首先要讓他的手向外伸出，同時有時間與空間去投注心智（engage their minds），一個正常化的孩子就是擁有世界的孩子，是找到自己的孩子。Autrey（2005）以其擔任小學蒙特梭利老師的經驗體認到：要讓四、五年級學生擁有世界必須讓他們具備教室的擁有權，因此教師如果願意將權力下放給兒童，兒童所擁有的時間與空間自主性將協助他們正常化，抵達一種動態、具創意，雖然是經常吵雜、爭論不已的和平。

## （二）環境：預備的環境

前述兒童正常化的達成有賴由成人所預備的環境。預備的環境包括物理與社會環境，物理環境是有形的，包含蒙特梭利日常生活教育、感官教育、數學教育、語文教育與文化教育五大課程，其中有最顯而易見、最廣為人知的蒙特梭利教具。為符合幼兒秩序敏感期的需要，預備的環境裡要有秩序，包括有形物理環境上的秩序與無形時間上的秩序。時間上的秩序包括每日作息、流程，到週、月、年的規律。此外，教室必須有常規（ground rules）的設置，讓孩子清楚知道什麼可做、什麼不可做……（Riggs<sup>6</sup>, 2004）。

Lillard（1997）指出預備的環境應包含自由的要素、結構與秩序、真實與自然、美感與氣氛、蒙特梭利教具，以及群體生活的形成六要素。在此，自由居首，因為唯有在自由的氣氛中，孩子才會顯露本質，而人內

在成長發展的本能唯有自由才能開展。所以在教室中，孩子並無固定座位，可以自由移動，教室中有具吸引力與挑戰性的教具材料供孩子自由選擇。自由選擇是遞次展開，一開始是有限度的自由，隨選擇能力的增長（能負起責任的），自由的範圍將更寬廣。在自由氣氛中顯現的自發性活動是出於兒童的自由意志，包含不同層次：一種是出於衝動與好奇，一種是出於「能夠使寧靜的心充滿活力的自發性能量」（Montessori, 1989：313），是真正的選擇。

Lillard環境六要素之末群體生活的形成，亦可視為一種抵達，包括：「孩子對於教室環境的擁有感與責任感」與「孩子學習去感覺對他人的責任」（1997：79）。前者指的是「我屬於這裡，我對這裡有責任」，因此幼兒被期待「我使用這個地方，我要維護照顧這個地方」，透過相關活動的材料預備、教師示範、幼兒練習與常規執行，幼兒與教師共同照顧教室環境，又因為參與照顧又增加了對教室的歸屬感，所以歸屬與責任形成一種辯證循環關係。對於他人的責任透過「不干擾他人」、「不傷害他人」作為幼兒適合或不適合進行某項活動的判準，而教室中「混齡的結構」滋養「大」孩子照顧「小」孩子的社會行為，以及小孩子興起向大孩子學習的心情，再透過教師「鼓勵互相幫忙」的言行，讓幼兒感覺彼此對他人的責任。

Wolff（1999）則將環境分為三層（見圖2）：外層為物理與環境課程，中層為人際互動與關係，內層為教師自我的內在。社會環境指的是由成人經營出來的社會氣氛、社會關係，影響自由的實踐與群體生活的發展。社會環境非一蹴可幾，實則跟「教師自

<sup>6</sup> Dr. Pamela Riggs為成立近三十年之美國蒙特梭利學會灣區蒙特梭利師資培育中心（Montessori Teacher Education Center at San Francisco Bay Area）主任。

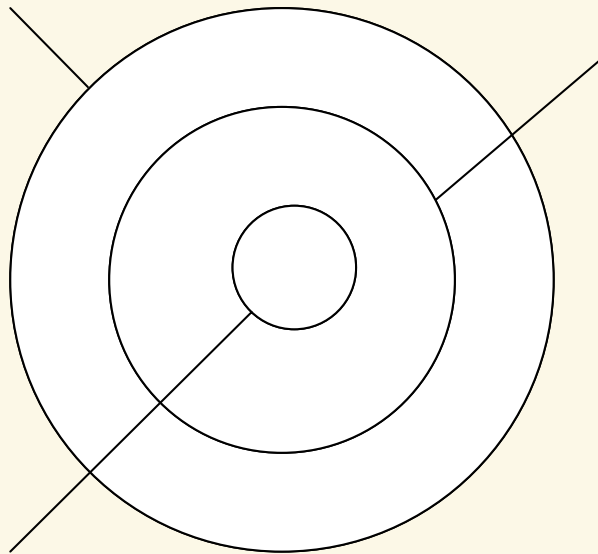


我內在」、「教師是什麼樣的人」(What he / she is) 有關，從而影響他會做什麼事 (what he / she does)、說什麼話 (what he /

she says)。孩子雖對圖2的三個層面都將有所反應，但以「教師的自我內在」居最核心，這導引著我們談到教師角色。

物理環境與工程

人際互動與關係



教師自我內在

圖2

### (三) 教師

蒙特梭利將教師稱為引導者 (directress<sup>7</sup>)，意味著教師是間接引導非直接指示的角色，以能解放孩子自由發展的潛能。為此，教師除在成為環境的監護者與管理者、呼喚與邀請兒童工作之際，應精神預備自己、去除心中對孩童的成見，並具備豐富的想像力。

#### 1. 精神預備

蒙特梭利理想的教師圖像受到斐斯塔絡齊的影響，「教師不僅必須接受智能上的專門訓練，還必須學習如何感動人心。……教育

基本上是『心靈的接觸』，教師必須『尊重與同理』他所教導的兒童」(Montesori, 1990: 33)，這樣做是喚醒兒童心靈的第一步。接下來兒童心靈的甦醒有待教師擔任起兒童與教育環境之間催化者的角色，以讓孩子能從與教育環境的互動中，自發性地「工作」產生自我的發展。使兒童成長的主要原動力是實物本身，不是教師的教導，是兒童使用實物，是兒童的活動讓他／她自身成長，非教師。因此，教師必須培養敏銳的觀察力，判斷介入、協助與撤離（放手）的時

<sup>7</sup> directress用女性的ress應是與時代背景有關，蒙特梭利所處年代（1870-1952）的義大利，教師與護士被認為是女性專屬職業。



機，發展精神的警覺性（moral alertness），流露鎮靜、耐性、慈愛與謙虛，質是，「教師最重要的不是口才，而是品德。」（Montesori, 1990：159）。

這的確如此，教師對幼兒的影響重大，因為「幼兒不能瞭解我們，不能在我們面前保護自己。他們接受我們所說的每一件事，他們不只接受被虐待，還在我們責備他們時羞慚不已。」（Montesori, 1993：172）。所以談論「品德教育」，其啟始也許要反歸成人自身。

## 2. 去除偏見

為能適當判斷介入（幼兒活動與行為）、協助與撤離時機，真正協助生命的成長，教師必須非常清楚自己該做什麼，也清楚教具的功能非協助教師教學的工具，而是兒童發展的工具加以認識與熟悉。再透過經驗學習巧妙地因材施教、執行教室常規與引導孩子練習。

教師要認識孩子的潛能與內在的導師（inner guide）將引導成長的法則，學習上是遵循形成心智的內在規律，與環境間有一種直接互動的關係，因此，成人要克制自己，學習不去妨礙兒童個人的活動、不打擾他們的專注，使其服從「心智發展的自然過程」，因心智自有一種「形成能力的機制」（Montesori, 2001：53），由孩子向我們展現，教師做的只是在自由的氣氛中尊重他們，依其要求提供幫助，試著瞭解兒童能力的泉源，探詢容許有利兒童「爆發<sup>8</sup>」（explosion）的條件。

當蒙特梭利發現孩子的能力與爆發反覆出現在世界各地，不分種族、文明程度時，她歸納這些純屬正常能力，是人類自然的

能力；長期以來隱晦不明的原因是「成人沒有尊重兒童心智形成的規律、沒有提供兒童應享的權益所致」（Montesori, 2001：55）。所以解放兒童潛能的最大困難，不在尋找某種成功的教育方法，而在如何克服成人對兒童的偏見，例如將兒童標籤化、類別化，或認為孩子是無知、無能、依賴、被動的個體。所以偏見的克服應與教育改革同步。「克服成人對兒童的偏見，意旨成人本身的革新，因為要克服的障礙是在成人身上」（Montesori, 2001：60）。

## 3. 釋放想像

因此，教師需要重新塑造，揚棄所有教育偏見。他/她的第一步是預備豐富的想像力，「不斷尋找那尚未出現的兒童」（Montesori, 1989：325），對孩子深具信心，相信孩子終將藉由工作顯露自己，即使具有各種偏差行為的孩子來到面前都不動搖，在她的想像裡是那位「活在心靈世界裡唯一的正常類型，她等待孩子找到吸引的工作、發出專注投入工作的訊息」（Montesori, 2000：106），而且隨著心智成長在不同階段更換不同活動。

蒙特梭利所言的想像力與美國教育哲學與教育美學學者Greene（1995）主張「想像力的釋放」有異曲同工之妙。Greene指出現今教育亟需努力之事就是想像力的釋放，它是釋放教育困境的途徑，因文明都是夢想的實踐，夢想則源自想像力，想像，才可能創造更美好的世界。

想像力是一種得以其他方式看待事情的能力，想像力的喚起與開發能打開冒險的通道，破除習慣的惰性與理所當然。想像力運用在教師對孩子的看法，意味著「將自己從

<sup>7</sup> 爆發指的是孩童經過一段時間吸收環境的訊息之後，在其內在建構自己，有一天成為外顯於外的能力或行為，例如「寫的爆發」約於四歲半左右發生、「讀的爆發」約於五歲半左右，此時幼兒顯現對於寫或讀的熱衷與重複。



諸多對孩子可達到什麼水準的先入為主的觀念中解放出來」(Montessori, 1984: 325)，這是一種放空，去除對孩子事先的看法。在這種情況下，不需要教訓、懲罰或立什麼榜樣、模範，孩子所有的缺失、毛病可以消除，不需威脅利誘，只要給予孩子生活條件。「當孩子專注於有興趣的工作時，所謂的乖、頑皮、優秀……這些性格都不見了，類別消失了。這世界並無能力評鑑好壞，一般的判斷並不準確，當孩子顯現想投入工作的動力，自發性地選擇工作，自發性的紀律自然產生，他們平和而快樂」(蒙特梭利, 2000: 96)，而這種展現是一種「正常化」，這種展現的自身就是一種德行，亦為品德教育之抵達。

### 三、結語：成為精神的覺醒 (Becoming spiritually aware)

蒙特梭利生平經歷兩次世界大戰，在沈思緣由之際，其晚年工作有了轉向，她將早年工作統整為「和平教育」(peace education)，體現於小學課程核心的是「宇宙教育」(cosmic education)。宇宙教育具體地從生命起源說起，利用「時間線」(time line)的形成，讓兒童看到宇宙生命之浩瀚無窮與各部份間的環環相扣，看到宇宙萬物之整全性，以及相對而言人類之稚嫩性（在整個演化線只佔小小的比例），感受自身就如滄海之一粟，領會自身與他人之關連、與宇宙整體之關連，而人置身其中自有其宇宙任務 (cosmic task) (Wol, 1998)。

如何找到一個人的宇宙任務呢？就是「跟隨你的極樂至喜」(follow your bliss) (Campell & Moyers, cited in Wolf, 1988: 22)，幫

助孩子跟隨其極樂至喜就是找到他們本真的興趣 (authentic interest)，這反映於幼兒敏感期的活動傾向上，也反映於教師允許孩童於教室環境中自由的選擇。嬰兒與幼兒是最原初本真的，如同詩人愛默生於《杜鵑花》詩篇所寫「那麼美就是自己存在的緣故」，美，就是自身的理由，所以嬰幼兒總是令成人歡喜，他們本真地存在，不企圖成為某某人物；只是長大過程來自各方的壓力，令他們的本真性逐漸消失，走向非其本性的路徑 (Wolf, 1998)。

因此，最好的品德教育可能是來自成人自身的反省，蒙特梭利數度提及教學最好的預備就是研究自己，因此教師必須時時照拂自己的靈性 (care of their spirit)。靈性的照拂並不是品德教育的外加課程或單元，教師的精神性 (spirituality) 乃是整體教學的根本，是一種「貫穿」(permeate) 所有師生關係與師生互動的態度 (Wolf, 1998)，如「滴水穿石」，水是精神性，石是所有的教學活動與師生互動。

教師完全毋須擔心如何將這種精神性灌輸給孩子，它就在那裡，兒童的本質本就是精神性的，成人需擔心的是如何不鎮壓它，如何創造令其涵養的機會，具體作法已無法於本文詳加介紹。最後僅以美國蒙特梭利教育的先鋒人物之一Aline Wolf之呼籲做為結尾：

你（園所學校負責人、教師）必須告訴家長，你所有的學業課程設計，以及所有協助兒童獨立、專注、敏銳觀察、養成良好工作習慣的努力，都是源自於蒙特梭利涵養每個孩子精神性的最高鼓舞。……包括安靜與內省的經驗、培養兒童內在的敬畏與驚喜、對人類萬物整全性的感謝，以及對容忍、和平、慈悲、慷慨與愛的鼓勵。(1998: 21)



## 參考文獻

- 周志宏（2001）。私人興學自由與私立學校法制研究。台北：學林。
- 周志宏（2003）。教育法與教育改革。台北：高等教育。
- Lillard, P.P.（1997）。蒙特梭利教學的新視野（*Montessori: A Modern Approach*）（陳怡全譯）。台北：及幼文化。
- 蒙特梭利（Montessori, M.）著（1989）。幼兒的心智（*The Absorbent Mind*）（許惠珠譯）。台南：光華女中。
- 蒙特梭利（1990）。發現兒童（*The Discovery of the Child*）（許惠珠、邱淑雅譯）。台南：光華女中。
- 蒙特梭利（1993）。幼兒之秘（*The Secret of Childhood*）（王愉文等譯）。台南：光華女中。
- 蒙特梭利（1994）。蒙特梭利教學法（*The Montessori Method*）（周欣譯）。台北：桂冠。
- 蒙特梭利（1994）。蒙特梭利幼兒教育手冊（*Dr. Montessori's Own Handbook*）（李季湄譯）。台北：桂冠。
- 蒙特梭利（2000）。新世紀的教育。（*Education for a New World*）（李裕光譯）。台北：及幼文化。
- 蒙特梭利（2000）。教育與和平。（*Education and Peace*）（莊建宜譯）。台北：及幼文化。
- 蒙特梭利（2001）。人的成長（*The Formation of Man*）（張君虹譯）。台北：及幼文化。
- 沃夫（Wolff, Jonathan）著（2006）。幼兒正常化人格的發展（*Self Awakening Child*）（陳貞旬譯）。載於幼師必修21堂課，頁22-33。台北：蒙特梭利文化公司。
- Autrey, Pamela (2005). Normalization : Time for Cultural Sensitivity Check? *Public School Montessorian*, 68. Retrieved Aug. 27 from the World Wide Web : <http://www.jola-montessori.com/psm/68/articles/yctm-autry.html>
- Greene, Maxine (1995). *Releasing the Imagination*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Montessori, M. (1991). *The Advanced Montessori Method-I*. Oxford, England: ABC-Clio Ltd.
- Riggs, Pamela (2004). Lecture in AMS 3-6 teacher training program. July, 2004.
- Wolf, A.D. (1998). *Becoming Spiritually Aware*. *Montessori Life*, Vol. 10, No. 1, 19-25.



# 私立雙語小學發展的困境與突破（上）

王緻軒／常春藤高級中學總務主任兼董事長特別助理

## 一、前言

### （一）全台瘋英語熱

面對未來全球化的發展趨勢，台灣人自覺國際觀的不足，因此，台灣的家長很擔心子女輸在起跑點上。許多父母費心安排子女提早學習英語，造成兒童學習英語一頭熱，根據「天下」雜誌2004.11.15公布的「家長對孩子英語學習的態度調查」指出<sup>1</sup>，有三成四的家長讓小孩在幼稚園或幼稚園前就開始學英語，其中孩子目前就讀幼稚園的家長，有近八成的孩子已開始學英語，顯示兒童學習英語的年齡已有越來越早的現象。

該調查也發現，有六成一的家長認為孩子越早學英語，英語會越好；近七成八的家長覺得英語好不好，對孩子的人生很重要；約有四成四的家長會擔心，孩子的英語比不上別人。這項調查也指出，有六成六的家長認為，讓孩子具備未來的國際競爭力，首要條件是培養孩子流利的外語能力，其次是專業能力、不同環境的適應能力、與外籍人士溝通合作的能力、文化素養等。因此，有七成二的家長贊成孩子的學校實施雙語教學，但是有七成三的家長反對學校刪減國語課時數，用來增加英語課時數。

家長熱衷英語，認為台灣的教育環境不太能培養孩子的國際競爭力。而學英語已在兩岸形成一股風潮，甚至儼然已經成為一種社會運動，加上由於社會快速的變遷、政治民主的開放、產業結構產生根本的質變，

對教育改革與開放的要求聲浪也逐漸升高，尤其由李遠哲院長所領導的教育改革，以及九十學年度開始實施的九年一貫新課程，雙語小學就在此特殊而複雜的環境下順勢產生。

### （二）少子化的衝擊

台灣目前不論在生育率下降或高齡化攀升的趨勢上，在速度上都超過歐美國家；台灣少子化現象浮現之後的最重大危機，將會明顯反映在當今之國民教育體制。教育部推估，自九十三學年起，國小一年級入學新生人數每年都在卅萬人以下，創下四十年來最低紀錄。九十三學年度小一新生，已降至廿八萬九千七百五十五人，首次跌破卅萬人，而九十四學年度新生人數全台灣小小一生的人數推估將比去年減少一萬五千人以上。預估未來五年更將逐年遞減，九十七年將再大幅縮減近四萬人，僅剩二十四萬七千多人。另外出生人口更將是年年下降，九十四年出生人口僅二十萬五千八百五十四人，差點就跌破廿萬人口，約2011年，就學人口就將驟減到廿萬了。如果仍維持目前「減人數即減班」的做法，累計至2010年，國小將減少9,965個班級，約佔現有班級數六分之一。目前國小每個班級編制有一·五個老師，如果減少9,965個班級，就將減少近一萬五千名老師，各校恐將被迫連年凍結新進教師達十二年之久，造成教師過剩，所有師資培育機制、新聘教師機制將需要重新檢討。少子化的後果，學校終究得面臨併校併班的命運，師資的需求銳減，教師的出路將成問題；這種情

<sup>1</sup> 這項調查自2004年10月22日至25日，分層隨機抽樣全台家中有12歲以下小孩的父親或母親進行電話訪問，共完成763份成功樣本，在95%的信心水準下，正負誤差3.5%。



勢如果持續下去，教師出路和低收入家庭將首當其衝，因為現在的教師數和學校數都仍在持續增加，而且貧富差距不斷擴大。愈富

有的人就愈能掌握教育資源及愈能成功，將使低收入戶成為「新弱勢」，這的確值得國民小學教育決策者提早審慎因應。

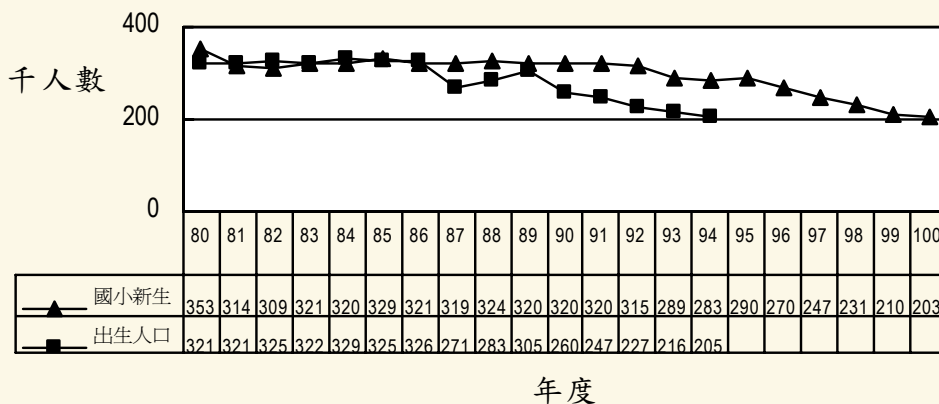


圖1 出生人口與國小新生預估人數之變動

資料來源：教育部統計處

### (三) 學校數持續增加

私立雙語小學在面臨少子化現象、學校數持續增加（94學年度全國已有2,655所公私立國小）、貧富差距不斷擴大、學費居高不下的情形下，私立雙語小學要如何增強經營績效、發展辦學特色、改善教學品質、有效提升學校形象、爭取外部資源、吸引家長並讓優秀學生前來就讀？而要如何運用企業經營的精髓，來增強學校經營績效而能永續經營，就成為校方經營者主要思考的方向與挑戰！

## 二、當前私立雙語小學發展的困境

### (一) 私立雙語小學面臨的窘境

在經營過程中，私立雙語小學面臨了「人口結構」、「英語教育政策及法規」、「組織特性」及「學校數量持續增加」之四項主要關鍵問題，依序說明如下：

#### 1. 人口結構之問題：

沒有學生就沒有學校！這是目前在經營學校馬上必須要面對的問題。而國內在人口結構上，卻又面臨「三化」之窘境－「少子化」、「異質化」及「老年化」。就以上述三種現象以表1及圖2說明如下：



表1 人口結構分析表

問題點	社會現象	政府對策
「少子化－獨生子女」	根據內政部統計，未來七個學年度國小一年級新生，將從九十二學年度的三十二萬一千六百零一人，降到九十九學年度的二十三萬人，約民國一百年，就學人口就將驟減到廿萬了。	教育部研擬自九十三學年度起，國中小教師編制改以授課節數為基準，並將部分全職教師員額改為聘請兼任教師，增加教師名額、減輕教師負擔。同步實施小一不減班政策。但地方與中央間未獲得共識。
「異質化－外籍配偶子女將佔1/8」	未來一個班級中，將出現成長背景迥異的學生組合，包括新生人口已有約八分之一是外籍新娘所生的「台灣之子」，離婚率提高而導致的「單親家庭子女」也在增加，還有每個家庭平均只生一個而寵愛備至的「獨生子女」，都將使得教學變得更複雜化。	尚未有完備政策。政府缺乏對教育主體的認知，導致台灣近年來教育發展嚴重資源錯置教育決策者，這麼多年來竟然看不到這問題，還以過去的記憶，大談高等教育擴充，導致「三化」所引發的問題更加快速惡化。
「老年化－20年後，老人／2.7勞動人口」	年輕人負擔重，生育意願低，促使外籍配偶之子女成長，造成「階級再造」－好家庭上名校，不好家庭上普通學校，城鄉不均、階層落差、學習弱勢！	同上。

資料來源：私立雙語小學創校後之創新經營——所私立小學之個案分析，趙鵬與王緻軒，民94，2005企業全球佈局策略學術研討會。

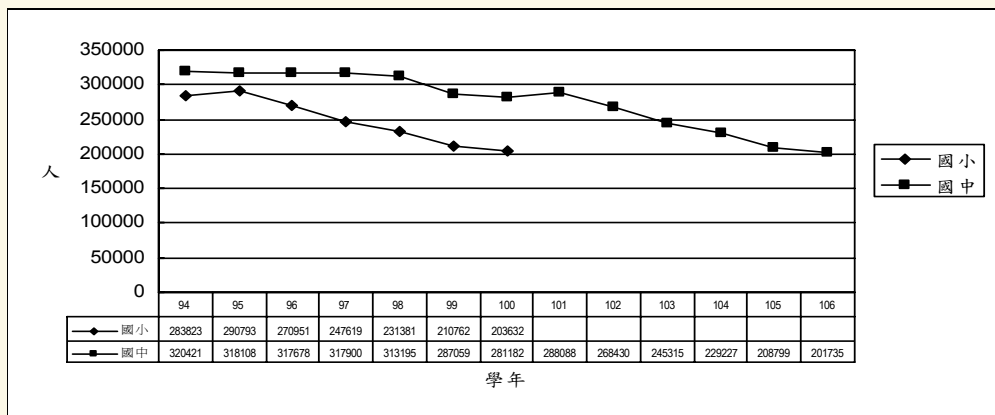


圖2 台灣國中小新生就學人數分析圖

資料來源：內政部（國中94、95學年及國小100、101學年受虎年影響人數銳減）

## 2. 英語教育政策及法規之問題：

在國內針對英語教育政策及相關法規尚未臻完善之環境下，學校要如何去面对英語

教育政策及法規這二方面極為棘手之問題呢？僅以表2 做一扼要說明如下：

表2 學校要如何面臨英語教育政策及法規分析表

英語教育政策及法規	因應對策
1. 94年暑假開學後，國小之英語教學提前到小三開始。並對提前自小一、小二教英語教學者嚴格品質管控，要求合格師資九成以上，並要提報計畫審查報教育部核備。而94學年開始自小三英語教學之縣市，其現職英語教學合格教師率須達七成五以上！	1. 師資： 1.1. 英語教師合格率須努力達95%以上。 1.2. 鼓勵及協助ESL老師取得英語教師合格證。 1.3. 鼓勵、訓練及協助中籍老師取得英語教師合格證。 1.4. 提早增聘合格之英語教師。 1.5. 外籍老師須有工作證及具教育相關科系為主。 1.6. 班導師人選朝具有帶班、經營班級、易與家長溝通之合格中師（會英語者更佳）來擔任。
2. 各縣市政府若將英語教學提前至小一，則教師合格率須達九成五以上，各校平均每三年要自編列英語教學圖書設備費十萬元，教育部完全不補助！	
3. 各縣市政府若將英語教學提前至小二，則教師合格率須達九成以上，各校平均每三年要自編列英語教學圖書設備費七萬五千元，教育部完全不補助！	



4.目前仍自小五才實施英語教學者，教育部將補助每縣市基本額一百萬元，每校另給六萬元來充實英語教學資源。	2.教學設備： 2.1.每三年須編列英語教學圖書設備費十萬元。 2.2.自國外及家長引進「二手書」。 2.3.請配合書商，免費提供書籍及教具。 3.課程設計： 3.1.雙語課程須更嚴謹做整合規劃。 3.2.中、外籍、ESL師資之排課配置應審慎規劃。
5.目前自小三才實施英語教學者，教育部將補助每縣市基本額五十萬元，每校另給二萬元來充實英語教學資源。	
6.不應太早實施英語教學，以免干預本國語言學習，並避免侵略本土文化。（教育部幼教政策推動委員會、英語教育推動委員會）	
7.國民教育為地方自治權限，教育部無法強硬制止縣市政府提前英語教學，但可用行政措施管控教學品質！	

資料來源：私立雙語小學創校後之創新經營——所私立小學之個案分析，趙鵬與王緻軒，民94，2005企業全球佈局策略學術研討會。

### 3.組織特性上之問題：

就組織特性而言，教育組織與企業組織在「組織型態」、「組織特性」、「人員特性」、「組織任務」、「執行力、應變力」及「競爭力」這六方面上是有極大的不同。而要如何融合此二種組織特性，進一步找到讓創新與傳統共存的方法，這就是再創經營高峰的關鍵！因此，就必須對此二種組織的特性，做更精進的研究才能找到這關鍵之鑰。

教育組織之特性：屬於「養護性組

織」，主要任務是傳遞文化和保存傳統，故其特徵為穩定與保守，因應環境變革的能力較弱。也屬於「知識型組織」，強調教育人員之專業自主，故組織屬鬆散式結合，會減緩其整體競爭力。（張明輝，民90）

企業組織之特性：屬於「高度競爭的組織」，強調透過經營策略、突破傳統、展現具體績效之創新理念，並提升整體組織之應變力、執行力與競爭力。（改寫自張明輝，民90）所以總體而言，二者關係如下表3所示：

表3 學校組織與企業組織之特性差異分析表

類別	組織型態	組織特性	人員特性	組織任務	執行力 應變力	競爭力
教育	養護性 知識型	穩定與保守 鬆散	專業自主	傳遞文化 保存傳統	弱	弱
企業	高度競爭	創新、 突破、學習	快、狠、準	獲利 生存	強	強

資料來源：私立雙語小學創校後之創新經營——所私立小學之個案分析，趙鵬與王緻軒，民94，2005企業全球佈局策略學術研討會。



## 4. 學校數量持續增加之問題：

統計處資料顯示全國國小數量資料分析如下：

人口減少，學校卻不減反增？依教育部

表4 全國國小資料分析表

學年度	學校總數	學生總數	教師總數	生師比	每班學生數
94學年	2,655	1,831,913	101,682	18.0	29.1
85學年	2,519	1,934,756	90,127	21.5	34.2
十年增減	+136	-102,843	+11,555	-3.5	-5.0

資料來源：教育部統計處；研究者自行整理。

94學年度全國公私立國小，較85學年度增加136所國小（增加5.4%），學生人數卻減少102,843人（減少5.3%），且將逐年下降，競爭將趨於白熱化，甚至有招生不足、

減班之隱憂！

## (二) 雙語教育經營之瓶頸與對策

雙語教育當下所面臨之經營瓶頸，僅以下述十二個方面來詳加說明如下表5所示：

表5 雙語教育面臨之經營瓶頸分析表

經營瓶頸	瓶頸說明
1. 辦學的人是否有很明確的教育理念？	能否很清楚的描述出辦學理念、辦學目標、學校定位、教育哲學基礎為何？價值觀為何？課程不能只是將中文再加英文，就認為很豐富，這就是雙語小學最嚴重的錯誤觀念！
2. 學校領導人是否能對趨勢洞察透徹？	能否用對策略、用對人、做對事？
3. 財務是否雄厚與健全？	建校初期須持續注入資金，來改善教學環境與提升教學品質。
4. 學校之全體教育人員，對雙語教育本質是否有充分的認識？	從創辦人、校長、教職員工對雙語教育本質要有正確認識，日後在執行學校各種政策時，才不會產生衝突、困擾及混亂。
5. 學校是否能建立完善的制度？	1. 管理上面臨二套課程及二套人事管理制度，在制度建立上較困難（如薪資）。 2. 在福利制度、差假管理辦法也有差異。 3. 如何讓全體員工接受此差異？能夠覺得合情合理？能接受而不產生衝突與不平之心理？是更需要領導人及管理人員本身之學養及經驗來領導大家！



6.有無合適的管理人員？	<p>經營雙語學校為何有力有未逮之處？</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.缺乏能與外師互動經驗之人才（不瞭解其文化背景、生活習慣）。</li> <li>2.如何拿捏對教學所反映出與本土教師不同之處，並決定其教學模式是否正確且符合校方之期待？</li> <li>3.領導人及管理人員本身之學養及經驗決定了執行過程中是否會出現的各種問題！</li> </ol>
7.能否掌握優質合格教師與來源？	<p>※聘任優秀外籍教師困難度很高！</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.如何使外師接受國內各種制度及待遇，能自理生活，調整教學模式，到能穩定且有效率地留下來任教，是很難做到的！</li> <li>2.外師大都短期居留，如何提供相對之條件及工作環境，牽涉到校方制度及與外師如何溝通及互動！</li> </ol>
8.能否取得合宜之教材？	<p>市面上無專門為本土雙語學校設計的教材！所以學校教師或行政人員需針對學生的程度、背景及英文能力，還有課程架構能容納多少等各方面都要作很細膩之評估，並不是完全移植國外教材或只用國內編輯之教材。</p>
9.如何平衡中英兩套課程？	<p>中英文都要學好，要如何找到一個平衡點？目標訂在哪？需要審慎考量！</p>
10.如何有效建立英文課程之能力指標及教學目標？	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.每一年要教到什麼程度，讓孩子漸進到什麼樣的水準？</li> <li>2.定出來的學習能力指標是不是合情合理？</li> <li>3.實施上有無困難？能否達成目標？</li> <li>4.課程目標之訂定及達到目標之方法，需要校方用心仔細規劃與建構。</li> </ol>
11.能否建立家長對雙語學校或雙語教育的正確認知？	<p>家長的認知與校方會有認知及期待的落差！家長基本有以下之期待：</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.把英文學好。</li> <li>2.中英文兩方面都要表現突出。</li> <li>3.考慮國中升學，要求課程多元化。</li> </ol> <p>※學校如何堅持既定之目標與理想，與家長有效的互動、溝通，進而面對家長之挑戰與質疑，是校方應深思之處。</p>
12.如何建構學校特有的文化？	<p>從有了辦學理念，到整個架構執行，如何使學校的辦學特色能反映在學生的學習成果及整個教職員工所展現的學校特有及良好的文化，是需要很用心去思考、去設計、去執行與評估！</p>



### （三）經營之焦點問題

綜觀上述，私立雙語學校在經營上所面臨的問題可納出以下五大焦點問題：

1. 在人口急速銳減及新校不斷增加下，如何以企業化經營來提昇學校經營的績效並突破學生來源的「質－優」與「量－多」間的矛盾？

2. 私立學校經營要企業化，將立刻面臨如何調適學校與企業在組織型態、組織特性、組織任務、人員特性、競爭力、領導力、執行力及應變力上基本之差異？這需要用心去規劃與建構。

3. 在政府對雙語教育政策及法規未臻完備下，校方要如何以企業化經營角度來面對

此變局及採取適當的應變措施？並要如何確實的去思考、規劃、推動、執行、評估，然後獲得預期的良好結果？

4. 學校組織架構是否要採取更扁平、更精簡、更彈性化，並將董事會職權與校務經營做合理之區隔及分層負責？經營過程中又如何能洞悉營運策略哲學，並透過外部環境（總體經濟、法規）、內部條件（策略、組織運作）及財務目標（成長、獲利）三大核心因素，來萃取永續經營的致勝關鍵？

5. 採取「企業式」的執行力是否真能提升經營績效還是只能延緩績效不彰？是否應認清經營本質，讓校務經營回歸正軌－改善教學品質、發展辦學特色？



# 發現沉默—學習單在性別教育的作用與分析

黃道遠／新竹縣松林國小教師

## 一、前言

「友善校園」是目前教育界積極推行的一項政策，將它視為政策或許太沉重，客觀的說，它是一種試圖讓校園更和諧的途徑。但是，就教育現場來看，尤其是師生互動最密切的場域—教室—卻時常呈現不和諧的狀況，所以在推行友善校園之前，回到最基本的層面來談，應該更切實際。本文擬從「發言」這個角度作為論述教室內不和諧的取徑，往往所見：班級霸權的聲音總是容易成為大眾的意見，卻不一定是大眾心甘情願的意見，這些班級霸權可能是勇於舉手的學生、也有可能是教師本身，於是筆者要探討的第一個問題就是「沉默」，不發言的孩子躲藏在「大聲就贏」的權力結構假象背後，並不代表心中沒有聲音，其實他們也具有自己的主觀看法或見解。況且，站在教育第一線的教師一定會認同一件事—課堂上踴躍發表的不完全是成績優異的學生，相對的，有些沉默的孩子，卻時常出現令人驚豔的想法。

教師如何發現上述「沉默者」的想法呢？我想，透過書寫是一個最直接的方法，舉例來說：國語課堂上，因為師生熱烈地討論詞語造句，所以讓授課教師本身認為這種討論氣氛已經讓學生發揮到極限。沒想到隔天批改作業時，反倒出現許多前一天未曾發表的、變化更多、文藻更優美的句子，我想，這就是孩子們將想法轉化成書寫的魔力，只是這些想法沒有在當下發表，而是沉澱思考後，再經由書寫讓他者看見。於是本文第二個要探討的問題就是透過「學習單」的引導與運用，藉由檢視書寫內容，發現學生心中的聲音。

本文將以「性別教育」的教學活動為主

軸，探究前面所提的兩個問題。選擇性別教育作為媒介，不只是因為性別教育是友善校園的重要議題之一，身為教師的我，希望利用學習單中不同類型的提問，引發學生對「性別／平等」概念的再釐清，尤其從檢視自身為開端、進而觀察貼近自己週遭的人事物，並由此培養對自己與他者（不同性別者）的尊重。

## 二、沉默

國內有關沉默的研究是少見的，相關文獻幾乎都是女性主義的論述，值得高興的是，女性主義的論述與本文進行課堂教學的性別教育有很高的關聯性。

國外文獻中針對沉默做了不同類別的分類，這些分類也都與女性主義教育學極度相關，在此採用Gold（1994）的說法，其指出沉默包括三種：

- （一）實際性沉默—沒有辦法進入討論而選擇沉默。
- （二）對抗性沉默—自我決定不參與討論而沉默。這群人認為知識來自權威人士，權威人士包括教師、專家，自己應該遵守並服從某些權威，且不相信自己有能力參與。
- （三）抑制性沉默—因沒有了解到尚有其可發言的論述而沉默。

以上三項沉默類型都包含了「不甚了解、沒能力」的類似因素，就一般人的學習經驗認知而言，「不甚了解、沒能力」當然是討論時沉默的主要原因之一，但是如同國內學者楊幸真所說：「沉默是一個情境決定，而隨時變動多元面向的統稱，一個人可



以在同一情境或時空之下表現出多種沉默面向，亦可以在不同的情境或時空之下表現出不同意涵的沉默」（楊幸真，2002）。也就是說，學生主動沉默時，可能是沉默類型中任何一項的行為呈現。

「『沈默』是個人在社會、文化與情境三者互動下，個人被迫與自主選擇的行為；個人的個性或人格特質、文化背景、學習方式、語言等等，都會影響沈默行為的產生，沈默包括了主動與被迫性」（楊幸真，2002），簡單來講，在課堂上的「沈默」是合理且正當的。本文的目的之一即是希望不管學生屬於哪一種沉默類型、也無論基於哪一種原因而沉默，在教師引導、同儕發聲之後，能夠「書寫沉默」，亦藉此來建構性別知識。

一位高中老師張芬蘭（2004：58）曾在她的文章中寫下一段讓筆者相當認同的話：「學習沉默的議題，除應注入文化與不同種族（族群）的觀點外，尚需注意教育結構與教學設計及不同學習階段的身心特質、發展特性。…當教師期待學生能積極發言，教師不妨進一步省思：是誰因為課堂上的無聲不自在，而要求別人改變。」學生沉默的原因須考量多元因素，故現場教師應該了解學生有權力選擇沉默，不須在當下強迫每個學生給予立即的回饋，於是我們學著傾聽、或用其他方法探究沉默者，這些方法中有一項便是「學習單」。在此要強調的是，沉默絕對是需要被尊重的，但是如果讓教師用一種適當的方法貼近沉默的學生，對於師生互動與教室和諧有莫大助益。

### 三、學習單的作用

學習單（worksheet）是開放教育下的重要產物，簡單來說，「學習單」的目的在於統整的學習，不是習作、也非測驗卷，更不能運用評量的紙筆測驗來為學生的學習單

打分數，依活動類型分有戶外教學、主題探索、學習步道、編序教學、親師合作等（鄧運林，1997）。本文設計的學習單屬於「主題探索」一項。

從國內的研究結果來看，運用學習單探究學生思想是一項相當普遍的方法，有關學習單的定義、功能、設計技巧已有專文討論，可參考廖宜瑤（1999）、何縉琪（1999）、蔡佩甄（2001）等研究生的論文，本文不另贅述。綜觀而言，學習單在師生互動的過程中，增加了沉默學生的發言機會，殷童娟（2000）與鄭子善（1999）都提出教師藉由學生學習單的內容，了解較少發言同學的想法，能夠做為「激勵沉默學生勇於發言的有效策略」，也將學習單作為師生互動的一種依據，內容上則可針對學生自我評量、學生對教師或教材的評量與期許而設計。此外，使用學習單還有一項很重要的目的一聚焦問題—這就是教師必須自我設計學習單的原因，換句話說，教師在教學進度的許可下，如果希望達到教學目標或瞭解學生的思考模式，就可以結合、延伸課程而設計學習單，如此一來，最能幫助教師反省教學，也是再次澄清自己在單元課程中想傳達的理念。如孫燕燕（2000）在她每次課程單元之後，都運用學習單，亦藉由這樣的回饋方式，不只讓學生有了自我反思的機會，也讓教師重整教學中繁瑣的零碎知識，使其概念化。

目前有關學習單與性別教育的研究有殷童娟（2000）的論文，其將學習單運用於兩性平等教育並融入有效性的教學策略，她的研究發現：教師適切地運用學習單，可以協助學生對性別議題產生省思，並提出學生透過書寫過程能沉澱思緒，並整合觀念。

筆者認為，以上研究告知了三項學習單的作用：第一，學習單統整了不同學科，讓學生能連結異領域的相關知識；第二，學習



單讓沉默的學生有發言的機會，也讓教師更了解沉默學生心裡的想法；第三，使用學習單不只在學生方面發揮作用，同時是教師聚焦問題、整理教學思緒的好機會。本文期待後列的學習單分析，正是這三點作用的一種展現。

#### 四、學習單的分析

如前述，為了發現沉默，最快速的方法就是讓學生將他們腦中的思考轉變成文字的書寫，但是有些學生必須藉由同儕、教師將他／她提升到更高的層次，類似俄國心理學家Vygotsky提出「近側發展區」的說法，筆者即是以這樣的想法來設計這張學習單（請參考附錄），最初是因為社會課程中提到社會上男女分工、社會結構的議題，於是我延伸社會課的議題，利用綜合課的時間，想再與學生更深入地討論性別教育，最後才指派此項作業。

此項作業剛好遇上週末，於是我請學生從放學路隊開始就要隨時注意路人、回家後要觀察家人，總之，任何有關性別的互動狀況都可能成為學習單的答案。而後，我利用一節綜合課的時間請學生分享學習單的答案。以下的分析，結合了課堂的討論、學習單書寫內容、非結構式訪談，分別針對學習單的四個問題與「下標題」等活動做出結論，並以普遍、特別的例子互相作為對照：

1. 學習單提問：為什麼我們班每次上體育課都要爭「男生排前面，還是女生排前面」？爭論的原因到底是什麼？

筆者總結：這是一場莫名其妙的男女生戰爭。

學生說法：

♂阿豪：「我根本不知道他們在吵什麼？我都安靜的站在旁邊。」

♀小虹：「都是某些人在吵的，我根本不在意」

♀小芷：「有些人先吵，就跟著吵了。」

♂小勳：「都是女生先吵的！我們才跟著吵的。」

♀小涵：「因為男生如果排前面，跑步也會先跑，都跑得很慢，我們只能跟在後面走。」

其實前三位學生的回答都很類似，從他／她們的書寫中可以嗅出「盲從」的味道，學生藉著融入此種「變相的」班級活動會產生參與感，或者被班級霸權認同「妳／你跟我們是同一國」的安全感。前面三個回答有明顯的重疊之處，卻用了三種不一樣的指稱方式，分別是「他們、某些人、有些人」，到了小勳的口中就變成「女生」了。弔詭的是，全班卻沒有任何女生說：「都是男生先吵的」，所以女生先爭論的嫌疑確實很大！是不是真的由女方開始？我已無從得知，因為，當我要介入解決這項爭論時，男、女兩派已經針對此問題，妥協出一個「看似」性別平等的方法：一週兩節體育課，週二男生排前面、女生排後面，週五反之。全班只有小涵提出一個比較合理的解釋，但是當她發表上列答案時，班上男生們又跳出來反駁：「是老師說要跑整齊，不要跑太快的。」沒想到連我也被牽扯進去，但是因為孩子們願意說出心中的話，讓身為導師的我覺得很高興，學生終究懂得以民主的方式溝通出一個結果。

上一段「看似」性別平等的排隊方式，如果以性別的角度來思考：應該打破男生、女生必須分兩邊的傳統建置，只按照「身高」作為排隊順序才是真平等。所以，既然要落實性別教育，就該宣導「真平等」的理念，最重要的是，當我告知學生這個理念時，竟然沒有受到反駁！男女生打破建置、按身高排隊的結果，除了在髮型上、服裝上看起來有點亂，其他倒是沒有什麼奇怪之處，此外，我更享受到實踐理念後的成就感。



2.學習單提問：你可以從生活中的哪些層面發現男性、女性被賦予的傳統性別印象？

筆者總結：主動從生活中，找到社會中多元的性別刻板印象。

學生說法：

♂小明：「重男輕女，覺得生到男孩子就是福氣，可以傳宗接代。」

♀小貂：「計程車司機大多是男生，其實也有女生。」

♀小慧：「Key電腦的時候，打上去丫老公，去丫會變成女部的『她』。」

♂阿賞：「中國字的『男』是田+力，好像男生就要下田工作一樣。」

小明、小貂提出的答案同時幾乎等同於全班提出的見解，可能是因為在社會課（翰林版五下，男女社會分工與社會結構）已經討論過類似的問題，但是我當初設計這個題目，是希望學生能從日常生活中，察覺到有如學習單引用畢恆達《空間就是性別》一書中報紙標題的細膩程度，顯然是我期待太高了，也有可能學生沒有好好觀察生活中的性

別互動，不過，小慧、阿賞仍給了非常漂亮的答案。私底下閒聊得知，小慧表示上課曾聽我說過：在荷蘭，同志結婚是合法的，然而在臺灣卻尚未被承認，老師有兩位具同志身份的朋友面對家裡的壓力，有時候也很無奈…等話題，所以她認為「老公」並未一定侷限於男生，去丫的老公可以是「她的老公」，也可以是「他的老公」。阿賞則表示，他純粹是看著我在黑板上寫了「男、女」兩個字，一直盯著看，竟然盯出了「男=田+力」的想法，這種巧合倒也符合了中國人造字的性別觀。

在我書寫本文的過程中，敏銳的阿賞竟然在這次學習單討論的三個月後，提出他的性別觀察，那是一次藝文課的話劇表演（94.03.29），我將各組表演的主題名稱先標示在黑板上，結果阿賞提醒我：「老師你看，我們班三組男生表演的主題都跟『戰爭』有關！這是性別刻板印象嗎？」我請他到黑板將有關「戰」的字詞框出來，便於我在課後跟他們分析生活中充滿著性別細節。兩組女生亦如同男生組別，與以往我們認知的性別刻板印象幾乎一樣，如下圖示。



該次的分組，我讓學生自己找組員，仍舊呈現男生找男生、女生找女生的狀況，我除了引導他們討論劇本及製作面具之外，並未干涉他們設計的表演主題，班上學生在「男生=打架」觀念上的不約而同，是不是反映了傳統思想對性別刻板印象的根深蒂固呢？左列為男生組之一：動感超人大戰鐵形蟲戰士。其餘兩組則為：原住民的戰爭、動物大戰。（如黑板上被框出的字詞）



女生組之一：鬼屋歷險記，內容描述的是一群女生好朋友出遊遇到的詭異事件，以及如何以真摯友情，互相幫忙脫困的故事。她們走的是些許驚悚但賺人熱淚的路線。



女生組之二：賣豆腐的女孩。內容描述的是一群姊妹如何從貧窮的生活中，自發向上的故事。這組學生從一開始就將面具與主角設定成漫畫中夢幻女孩的模樣了。

- 3.學習單提問：請你換個角度想想，如果你是女生／男生？你會怎麼樣呢？你最想做些什麼？你會遇到哪些生活上的困難？你會遇到什麼樣不一樣的對待？

筆者總結：能學習站在異性的角度，體會生活。

學生說法：

♀小慧：「如果我是男生，我不希望家裡面對我有很高的期待，這樣壓力很大。」

♀阿姜：「如果我是男生，我一定會多幫女生做家事。」

♂阿豪：「如果我是女生，我覺得上廁所最方便，因為不管大號小號都沒人知道。」

♂阿皓：「如果我是女生，我最討厭生理期，那一定好痛，又很麻煩。」

這個大題出現了很多精彩的答案，也讓我挖掘了更多聽不到的聲音，以上四位的答案很具代表性。在私底下談話之後，我簡單地敘述這些孩子們的想法：小慧不只是站在男生的立場想，基本上她是在抒發自己的感想，因為家中只有她與一位妹妹，加上她的課業表現非常優異，常是班上的前五名，而家中正是以傳統社會中對男孩子的期待來期望她，所以讓她感到有壓力，從這個角度來



分析，希望或多或少也能凸顯某些男性身為「長子」的重擔。阿姜則是因為看到家中許多家事都由媽媽承擔，所以她透過這樣的書寫，希望家中男性也能夠分攤家務。

阿豪有著令人意想不到的答案，他覺得讓別人看見自己上大號是一件很難為情的事，又怕有人在廁所外打鬧，不小心撞到門，所以他提出了當女生最好的優點是「上廁所的時候」（後來想一想，阿豪帶著不安的心情上廁所，或許也是許多小學生的寫照）。阿皓表示他知道媽媽、姊姊遇到生理期時的痛苦，可能也因為阿皓本身在學校剛好是負責打掃廁所的，夾廁所垃圾的經驗（有時候，夾子上會黏著沒有包好的衛生棉，負責的學生偶爾向我抱怨不容易夾），讓他能夠瞭解生理期對女性朋友來說，在生

理與衛生用品處理上有一定程度的困擾。

4.學習單提問：翻翻各科課本中，你可以清楚分辨不同性別的人在做些什麼嗎？舉例說明。

筆者總結：分析教科書的性別刻板寫法，有些能考量背景、提出原因。

學生們在下課時間，努力翻課本、討論（還包括一些抄來抄去的），選出認為適合的答案，但是之前有些學生選出的人物並未含有性別「意識」，容易淪為只是單純地分辨性別，如：在餐廳端菜的男服務生、坐在草地上的女生，雪地上的女遊客…等，所以教師必須叮嚀學生不只是找出男女生在做什麼，而是要再深一層去探索該人物的動作是否含有性別意識。整理如下列五項：

題目			學生的討論與意見
版本、頁碼	性別	工作性質	
康軒國語五上 第27頁	男性 史懷哲	幫人看病	♂ 小明：那時候可能真的只有男性醫生啊，女性很難有機會吧！
康軒國語五上 第27頁	非洲婦女	背小孩	♂ 小明：因為大家都是這樣啊！不只有非洲，男生都是做勞力，女性就是比較靜態的。
康軒國語五上 第30頁	男性 農夫	拿鋤頭墾地	大部分學生都認同這張圖有性別刻板印象，因為下田工作的人不一定只有男性。
康軒國語五上 第33頁	女性	在溫室中澆花	♀ 小宜：課本中只要出現跟花有關係的，都是女生在抱花、喜歡花。
康軒藝文五上 第38-39頁	女性	採茶	大部分學生都認同這張圖有性別刻板印象，採茶「姑娘」的說法深烙人心，似乎難以更改。



這張學習單的標題是「( ) ( )大不同」，刻意將括弧空著的目的，是希望在討論完四個題目之後，學生能以「下標題」作為整體課程學習的反省與總結：到底要把男/女哪一個放在前面呢？怎麼做才不會重蹈社會刻板印象的覆轍呢？學生對性別課程的體會到哪一個層次呢？……諸如此類的問題就用這個標題來解答吧！本班二十九位學生，共出現五種答案：

(1) 「(性)(別)大不同」，20人一12男、8女。書寫這個答案的學生所持理由幾乎是：不管把男生、女生填在前面都會不公平。所以選擇最沒有爭議、涵蓋範圍普遍的指稱方式「性別」。這裡面包含班上男性化特質很強的阿謙、小勳。

(2) 「(男女)(女男)大不同」，2人一1男、1女。其中一個是被認為女性特質很強的男生阿輝，他跟我說：「反正寫哪一種都不公平，那兩格中誰都有在前面，這樣就沒什麼好爭的了！」

(3) 「(女)(男)大不同」，4女。這四個女生是平常原本就很好的一群，其實這是一起討論出來的、並認同的答案，小祺說：「女生一直以來都這麼沒地位，我們要讓女生出頭，所以要把女寫前面。」小涵：「對啊，就像阿玟老師一樣，她就跟我們說過女生就應該這樣。」阿玟老師是學校的一位女老師，打扮前衛、說話犀利，這兩位女孩子在中年級都是她的學生，顯然受其影響頗深。

(4) 「( ) ( )大不同」，1男。阿文說：「填誰都不好，而且老師你說還有第三性，那他們要在哪裡，就不要填啊。」

(5) 「(男)(女)大不同」，2男。這兩個男生並非一同討論出來的答案，但是他們所持的理由有互補作用，似乎也想藉此標題宣告「我們男生」比「妳們女生」強。小明說：「老師，那個小祺在你面前都很

乖，其實她去安親班都會打人，叫我幫她做事。」小宇也說：「對啊，不幫她們做事的話，就會被捏。」有趣的是，當我問他們兩個：「你們就為了這個仇恨女性嗎？還是要弄得性別間的不平等啊？」小明說：「我們只是針對那兩個女生！」小宇在旁點頭表示認同。所以，光是一個「下標題」的活動，都能夠得知許多在班級互動時不易察覺的性別之爭。(93.12.22教學札記)

以上的五種答案都是可以接受的，也無須評斷對錯，其中第五個答案「(男)(女)大不同」讓我深深省思了校園性別教育的課題，尤其在聽了小明、小宇的說法後。其實我並不感到訝異，「男女生之間的打鬧」的學生次文化在校園中不斷被複製，類似狀況直到研究所仍有所聞。有時候男生幫忙女生純粹是熱心，或只是「幫一下又沒差」的心態，不同學習階段，幫忙的層次隨之有差異；有時候則是陰盛陽衰所致，但是這又不能單純從人數多寡判斷，明白的說，應該是由「氣勢強度」決定，在學生團體的氣勢中，「女強男弱」的狀況特別明顯，若換成是工作場合，倒不見得。當然，課堂末尾，我嚴肅地強調班上女生們的作法是錯的，並請她們提出檢討與改進的方法，更將這些動作誇大為校園暴力的嚴重性，接著搬出法律懲罰作為最後的約束。不過，我認為「男女生之間的打鬧」是在校時很大的樂趣，也是學生接觸異性第一個學習步驟，但是他/她們必須知道合理的碰觸空間與程度。

因為阿賞在藝文課表演主題的提醒，讓我喜於只是透過一張學習單的師生討論，竟然就讓學生主動發現性別議題無所不在，於是在投稿、修改、增刪本文的過程中，我仍是不時地指明並提醒學生校園中有關性別互動的細節，藉此讓學生增其在性別領域的察覺力與敏感度，最近一次特別的經驗，則是



課堂中提到有關「媒體」對生活的影響，我隨口講到「吳宗憲」的談話風格曾經受到爭議…有位平常不太熱衷於發言的學生舉手說：「老師，我覺得他的節目沒那麼糟，他有請那個幫同志拍婚紗的，還有同志旅行團～！而且他講話很好笑啊！」當然，該節目作為一種媒體傳播確實有影響，本文暫不論其影響的優劣程度，而是關切這個節目對同志團體的友善，我高興的則是學生能主觀地從媒體上感受性別氛圍，並勇於發表隱藏在心中的沈默。

目前無論在本位課程、友善校園的政策中，性別平等教育常被視為是學校推展的重點，不過身為一位基層教師的體會，筆者認為如果只是為了評鑑、書面資料成果而去推行幾個有趣的闖關活動，學生或許會有短期記憶或短暫實踐的可能，但時間一久，教學效果容易減退（像阿萱的學生並不多），所以應該以生活細節為開端，讓學生感到性別教育與她／他們息息相關，換句話說，必須在各種教學機緣中提醒學生：哪些表現是與性別有關的意識、動作或言詞。以上的課堂經驗雖然簡短，但是希望現場教師在推動性別平等教育時，能夠因此有所提示。

### 參考文獻

- 夏林清等譯（1997）。Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B.著。行動方法導論—教師動手做研究。臺北：遠流出版社。
- 殷童娟（2000）。兩性平等教育融入式有效性教學策略之研究：以高中家政課為例之個案分析。國立台灣師範大學家政教育研究所碩士論文，未出版。
- 孫燕燕（2000）。知情意並重的情意教學如何融入國小自然科—以一位國小自然科專任教師為例。台北師範學院數理教育研究所碩士論文，未出版。
- 張芬蘭（2004）。心與欣交融的行動列車—我在性別教育實踐的日子。論文發表於臺灣性別平等教育協會主辦「性別教育與行動研究」研討會。
- 游美惠（2004）。因差異的性別教育實踐：小學多元文化性別教育的發展方向。教育研究月刊，117：14-21。
- 畢恆達（2004）。空間就是性別。臺北：心靈工坊。

### 五、結語

我希望沈默的學生—無論他／她原本是哪一種沈默類型—能夠因為本次的教學活動，重新剖析自身對性別的看法，尤其是掌握班級霸權的孩子們，也因此「逐漸」敞開心胸。從討論中發現班上一些男性優越感很強的孩子，慢慢地從班級霸權的發聲中消失，他們選擇沈默，或許是表示認同、也或許是對自己之前的各種批評他人的語氣與態度感到不好意思吧！但是，可以確定的是，他們的沈默即是對自己的一種檢視，因為在課堂上，幾乎聽不見「性別偏見」了，這一點是值得筆者與班上學生自我肯定的。

除了討論之外，書寫學習單是這一堂課與本文強調的一個重點，更是讓沈默者發聲的一個好方法。在批閱學習單的同時，我不僅發現了學生結合社會課與性別教育兩個領域的知識，更讓人喜悅的是，透過學習單的設計，教師有了自我成長，也更貼近這些沈默者的心裡，並循著他們的書寫，了解了他們思考的軌跡。最重要的是學生能夠確實實踐，在教學活動之後，做一個尊重異性的人，如此才能踏實地走進友善校園的環境中。



- 楊幸真（2002）。由女性主義觀點探究女性研究生在課堂裡沈默的真相。載於謝臥龍主編，性別教育之探究與實踐。臺北：五南圖書。
- 鄭子善（1999）。科學故事課程設計之行動研究—以燃燒現象發展史為例。花蓮師範學院科學教育研究所碩士論文，未出版。
- 蔡佩甄（2001）。學習單在網路視訊教學之應用與效能研究。東華大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 潘慧玲（2001）。九年一貫課程中兩性議題的融入與轉化。載於洪久賢、湯梅英主編，兩性與教育人權。臺北：臺灣師範大學。
- 鄧運林（1997）。開放教育新論。高雄：復文書局。



## 附錄 性別教育學習單

### ( ) ( ) 大不同

設計者：黃道遠

號 姓名：

老師在下這個學習單標題之前，是非常緊張的，不知道要空格中的前後先填上哪一種「性別」比較好，就由你們自己決定吧！有關「性別教育」的話題，主要是因為你們爸爸媽媽在班親會時要求老師進行的課程，老師非常高興大家的家長們真知灼見，因為我也非常樂意跟你們談這個話題。請準備接招，以下的問題，大概是你想都沒想過的呢！

1. 為什麼我們班每次上體育課都要爭「男生排前面、還是女生排前面」？爭論的原因到底是什麼？請你們告訴我吧！

男生、女生的戰爭從小到大都不曾停歇，請讀讀資料①，再回答以下的問題：

2. 你可以從生活中的哪些層面發現男性、女性被賦予的傳統性別印象？

如：颱風名在新聞上的標題—「薇拉颱風柳腰輕擺……潑勁兒稍減」

「提姆發飆，台北市慘遭毀容」

還有哪一些呢？【很多很多喔，仔細想想】

3. 請你換個角度想想，如果你是女生 / 男生？你會怎麼樣呢？你最想做些什麼？你會遇到哪些生活上的困難？你會遇到什麼樣不一樣的對待？寫在下列空格中。

4. 翻翻各科課本中，你可以清楚分辨不同性別的人在做些什麼嗎？舉例說明。

【     】課本—【     】頁—【     】

【     】課本—【     】頁—【     】

【     】課本—【     】頁—【     】



### 資料 ①—誰在「躲避」球？

有一群在全國最高研究單位中央研究院工作的研究員們，正在籌畫研究所成立二十週年的活動，一位男性研究員建議：「我們來打躲避球好不好？」另一位女性研究員突然發很大的脾氣：「我從小就給你們臭男生砸來砸去，沒想到拿到博士學位回來，還是要給你們打。」躲避球是小學生最喜愛的體育活動之一，但是它不知不覺中已經複製了社會中傳統男女性別的角色。球場上有將近一半的女生，可是她們都在幹什麼呢？內場的女生競相躲避男同學丟過來的球，運氣好的話，偶爾撿到球，但是會馬上交給場內其他男生。運氣不好被打到，還會遭受其他隊友的責難的眼光。（畢恆達，2004：71-72。）

什麼是「傳統的」男女性別角色？接著請聽一聽並看看張善為演唱的「大男人宣言」：

如果做我女朋友 醜話說在前面 而且我的這些話  
我只說一遍 最好給我注意聽 做個筆記也可以  
不要讓我說半天 浪費力氣 不准比我早睡晚起  
不准把自己打扮得珠光寶氣 不准翻我的抽屜  
還把東西擺整齊 別老是叫我吃泡麵 別再說半天  
別再穿Kitty的睡衣 卸了妝 看不見眉毛  
休想得到我的Kiss 我當然會好好愛妳  
不然何必讓別的女生傷心 既然我們要在一起  
往哪裡去 Watakushi會做決定 所謂的男人肩膀要夠硬  
會碰到很多不能說不是事情 不要不放心 反而要慶幸  
妳選擇的人 就是我很行情 如果妳來我們家  
見到了我的爸媽 不管洗碗還是泡茶 就算假裝也要裝  
閉上嘴巴 乖乖聽話 妳會過得很幸福 但別幸福的發胖  
我的手會裝不下 存摺印章我來保管 附卡不要亂刷  
但是家裏面的地板 不要忘記用力刷 我是絕對不會花心  
只是為了好好把妳捧在手心 所謂的男人不能輸只能贏……（後略）

作詞（改編詞）：徐世珍 作曲：Sada Masashi 編曲：關淳一郎  
出處：<http://isrc.ncl.edu.tw/query/uisrcdata.asp?isrcode=TWC610303306>

你 / 妳覺得這首歌有什麼特色？

如果要改編歌詞，你 / 妳建議調整哪些地方？用紅筆畫下來，並與老師同學分享。





# 幼兒道德教學理念之探討

施宜煌／耕莘健康管理專科學校幼兒保育科助理教授

吳怡萍／耕莘健康管理專科學校幼兒保育科助理教授

## 摘要

就幼兒道德教育實踐而言，幼兒道德教育的實踐往往經由道德教學來完成。以幼兒道德教學而論，可謂存在於教師與幼兒間的價值活動，並且藉由二者間的互動來進行幼兒道德行為的形塑，以使幼兒表現出符合道德規範的道德氣質。職此，當可窺知道德教學在幼兒道德教育實踐中的重要性。然而，教師在進行道德教學時，應秉持的道德教學理念為何？進而方能使幼兒道德教學符合人性化，以致彰顯幼兒的道德主體，符合幼兒的生命需求，則成為本文關注的重心。依據本文關注的重心，筆者擬探討幼兒道德教學的理念，以使從事幼兒道德教學之教師有一參酌的實踐方針，進而有效實現幼兒道德教育的理想。

關鍵詞：幼兒、道德、道德教學

## 一、前言

近世西方哲學至Kant而有轉向，其《實踐理性批判》（*Critique of Practical Reason*）一書標明了「存有」應從人的存有（*man's Being*）開始講起，而人的存有不外乎道德實踐活動（引自趙衛民，1993：219）。因此，從以上的引述得知，Kant認為個體道德的實踐可以彰顯自身的存有。此外，Heidegger對西方存有學的全面檢證，認為當代許多倫理學家幾乎都不諱言，道德問題已然成為吾人作為一「在世存有者」不能不應對的嚴肅課題（引自葉海煙，2001：107）。而且，道德

也是人存在的方式（楊國榮，2002：26）。由此亦可得知，道德議題與人之關係的密切。再者，因為教育的對象為人，而道德議題又與人之關係密切。所以，也窺知當教育要落實教人成人的理想時，道德教育的實踐是不容忽視的。是故，對於道德與道德教育的議題，可謂長久以來為社會、家長及學校教師所關注之。

以幼兒教育而言，幼兒教育乃是教育的一環，並且是教育的基礎階段，正所謂一生之計在幼兒教育，關係著往後不同教育階段的成功與否。由此，足見幼兒教育在整體教育的重要性。再者，幼兒時期是個體道德行為開始形成的初級階段，在這個時期種下什麼種子，將來就會收到什麼果實（施宜煌，2001：12；劉玉梅，1999：34）。基此認識，亦可窺知幼兒道德教育在當前幼兒教育的重要性。所以，在幼兒教育階段，實應關注幼兒道德教育的實踐。

再者，就幼兒道德教育實踐而言，幼兒道德教育的實踐往往經由道德教學來完成。以幼兒道德教學而論，可謂存在於教師與幼兒間的價值活動，並且藉由二者間的互動來進行幼兒道德行為的形塑，以使幼兒表現出符合道德規範的道德氣質。職此，當可窺知道德教學在幼兒道德教育實踐中的重要性。另者，教師既是道德的代理者（*agent*）也是道德的教育者，其可以直接並立即教授孩童有關道德的知識（Fenstermacher, 1990：133-134）。是故，當可得知教師在幼兒道德教學中扮演著重要的角色。

然而，教師在進行道德教學時，應秉持



的道德教學理念為何？進而方能使幼兒道德教學符合人性化，以致彰顯幼兒的道德主體，符合幼兒的生命需求，則成為本文關注的重心。依據本文關注的重心，筆者擬探討幼兒道德教學的理念，以使從事幼兒道德教學之教師有一參酌的實踐方針，進而有效實現幼兒道德教育的理想。

## 二、幼兒道德教學的理念

就教育的本質而言，教育活動是起源於一種外來的力量（田培林，1995：149）。因而，在教育活動中，人們往往可以看到受教者的心靈，就如同教育者所擁有的原始素材，可由教師此一外來力量加以形塑及教育。亦即，倘若人們從師生間的教學互動，當更可明瞭教育活動是起源於外來的力量。因為，教師藉由教學活動加以形塑及教育受教者，使受教者在知識及品行上日有所進，而教師的教學即是一外來力量。循上觀點，就幼兒道德教學而言，亦然，教師的教學對於幼兒道德行為的形塑亦是一外來力量。準此，教師在從事幼兒道德教學時，教師必須要依循一些正確的道德教學理念，方能使此一外來力量有益於幼兒道德行為的形塑，進而使幼兒道德教學效能顯著。

而教師在進行幼兒道德教學時，筆者認為應當關注以下的教學理念，方能使幼兒道德教學符合人性化，符合幼兒的生命需求，以致彰顯幼兒的道德主體性，進而在師生互動中形塑幼兒的道德行為，以使幼兒表現出符合道德規範的道德氣質，道德教學效能顯著，進而實現幼兒道德教育的理想。茲就教師在進行幼兒道德教學時應當關注的教學理念闡述如下：

### （一）教師須尊重幼兒的道德主體性

就我國傳統的道德教學而言，往往採用注入或灌輸的方法，教師將價值直接了當地教給學生，期望他們將這些價值內化，不管

學生願意或不願意（歐用生，1999：200）。換言之，我國傳統的道德教學，往往採用講述的教學方式。而講述的教學方式將導致學生機械式地記憶講述內容，抹殺學生的創造力。然而，更嚴重地是，此種教學方式將使學生成為容器，而教師可以在此容器中任意填塞知識，任意注入或灌輸知識。於是，在上述傳統的道德教學中，往往沒有尊重受教者的道德主體性。

再者，我國古籍〈學記〉曾言：「君子既知教之所由興，又知教之所由廢，然後可以為人師也。故君子之教喻也，道而弗牽，強而弗抑，開而弗達。道而弗牽則和，強而弗抑則易，開而弗達則思；和易以思，可謂善喻矣！」

其中「道而弗牽，強而弗抑，開而弗達」可以說明確地彰顯出〈學記〉之以學生為教學主體的精神，亦可說是〈學記〉之教學理念的精髓。進一步言之，「道而弗牽」的「道」即「導」，也就是「引導」的意思，亦即以引導的教學方式取代強制的教學方式。從以上的敘述，人們可以知悉一位人性化的教師，在其道德教學中應是善於使用各式各樣的引導方式來教育及導引幼兒，以取代強制及宰制幼兒的教學方式，而能使得教師與幼兒間的教學互動不致淪為一種宰制性的關係，教師進而尊重幼兒的道德主體性。再者，因為教師能在師生互動的每一瞬間，尊重幼兒生命的需求及自主性，尊重幼兒是一活生生及洋溢著生機的生命個體，因此也才能在道德教學活動中彰顯出幼兒亦為教學的主體之一，而使教師的教學不致淪為一種「獨白理性」的教學活動。誠心而論，在上述的道德教學活動中，教師才有尊重幼兒的道德主體性。總之，教師在進行幼兒道德教學時，教師須尊重幼兒的道德主體性。

### （二）教師須洞識幼兒時期是個體形塑「道德行為」的關鍵期



在個體生命循環週期中，幼兒時期最受重視，許多發展理論和研究，都認為這段時期的經驗，對一個人一生的行為、態度、及價值觀，都有不可磨滅的貢獻（黃迺毓，1991：165；Papalia, Olds & Feldman, 1999：8）。幼兒時期不僅身心發展、學習速率較其他時期為迅速，而且可塑性與模仿性也最高（盧美貴，1988：3）。再者，就「道德行為」而言，幼兒時期是個體「道德行為」開始形成的初級階段，在這個時期種下什麼種子，將來就會收到什麼果實（劉玉梅，1999：34）。所以，教師實應洞識幼兒時期是個體「道德行為」形塑的「關鍵期」，切勿錯過幼兒時期的道德行為養成。

就「關鍵期」（critical period）而言，「關鍵期」係指在個體發展過程中，有若干特別時期對於某種身體器官、心理特徵及行為的發展非常重要。在關鍵期內個體若具有良好環境，得到恰當的刺激與發展機會，將促進正常的發展，但若遭遇不利的環境或不幸事故，剝奪了幼兒接受刺激或訓練發展的機會，則對日後的發展將產生不可抹滅的不良影響。「關鍵期」又可解釋為學習的時機，在發展歷程中有若干時期最適於特殊行為的形成，若能把握學習時機，不但學習容易而且能收事半功倍之效，倘若時機未到勉強學習，不但事倍功半，更可能導致對學習的消極態度，若過了學習時機，則將增加學習困難，以致徒勞無功或興趣索然（朱敬先，1987：200；Papalia, Olds & Feldman, 1999：13）。

是故，教師在進行幼兒道德教學時，教師須洞識幼兒時期是個體形塑「道德行為」的關鍵期。進一步言之，就教師在適當時機給予幼兒適當的道德教育而言，因為幼兒時期是人生智慧與生活經驗發展快速的時期，此一階段的孩子，不論在生理、心理及社會等能力均處於快速成長的階段，再加上

這時期的孩子，具備可塑性大、模仿力強等學習特徵。因此，此一時期孩子的生活經驗以及身心發展與學習，為奠定一個人未來不論在智力、人格情緒、行為表現，乃至社會能力的重要基礎（賴清標，2003：序）。所以，幼兒時期是個體學習的關鍵期。是故，教師在適當時機應給予幼兒適當的道德教育，進而形塑幼兒道德行為，相信能夠收到一定的成效。

### （三）教師須關照幼兒道德教學的序階性

就幼兒道德行為的形成而言，須注意由近及遠，由具體到抽象。例如，對幼兒進行愛國的教育，「愛國」這一概念對幼兒是很抽象的，因此必須培養幼兒從對周圍的人和事物，對周圍生活的愛入手，由近及遠，逐步擴大範圍。可以從愛家庭、愛幼稚園、愛家鄉的情感開始培養，從對父母、家庭成員、老師和同伴的愛，引導到對家鄉、對生活以及對當前所處社會之愛，然後對國家的愛才會成為可能（李季湄主編，1999：74）。換言之，教師在進行幼兒道德教學時應關照幼兒道德教學的序階性，注意由近及遠，由具體到抽象。就教師在進行幼兒道德教學應關照教學的序階性而言，例如教師實不應急於把幼兒推到下一個較高的道德發展層次。但是，幼兒需要有機會和正處於道德發展的下一個較高階段的同儕團體在一起。可能的話，教師可將幼兒混合編組。

再者，西方哲人Aristotle就認為知識應有層次，經由感官經驗，循序漸進教給學生。雖然，Aristotle認為教給學生的知識不能只有具體的，還應有抽象的。但是，其終究認為知識應有層次，經由感官經驗，循序漸進教給學生。而且，Aristotle偏重於建立知識之須經由經驗之價值始可，亦即其知識是建立在經驗的領域，有其實在的涵義在內，而不完全歸屬於思辨。言下之意，對於人之認識萬事萬物，Aristotle認為應從



感官經驗開始，而後至抽象思辨。此外，瑞士心理學家J. Piaget也認為人的思考歷程（thinking process）是由具體（concrete）到抽象（abstract）的逐漸轉移（Dembo, 1981：308）。從Aristotle至Piaget的觀點，更讓人們知悉幼兒道德教學序階性的重要性，由近及遠，由具體到抽象。如此，才能符合幼兒的生命需求，進而有效實踐幼兒道德教學。是故，教師在進行幼兒道德教學時，教師須關照幼兒道德教學的序階性。

#### （四）教師須善用同儕學習以形塑幼兒的道德行為

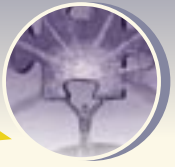
國外一些研究（Berndt & Perry, 1986；Rizzo, 1989）指陳學童的同儕關係影響其發展與學習，並會影響其社會能力的發展。由此，當可窺知同儕關係對於學童發展與學習的重要性。而在同儕學習的過程中，在同儕互動的過程中，可以形塑幼兒的道德行為。就美國的幼兒教育而言，教師就往往在幼兒的生活互動中，指導幼兒學習尊重別的幼兒，學習不妨礙其他幼兒的活動（王連生，1994：22）。而當幼兒能尊重其他幼兒，並不妨礙其他幼兒的活動，正是一種道德行為的展現。畢竟，人是群居的動物，在人群的互動中可以形塑自身的道德行為。是故，教師須善用同儕學習以形塑幼兒的道德行為。易言之，教師需讓幼兒獲得同儕學習的機會以形塑幼兒的道德行為。

就獲得同儕學習的機會而言，「遊戲」可說是幼兒彼此獲得同儕學習的一種機會，而且「遊戲」是幼兒生活中最重要且最原始的一種活動，並且對幼兒而言，「遊戲」即課程（林玫君、朱秋玲、甘季碧，2004：90），而幼稚園幼兒的整個生活，幾乎都在遊戲中度過。在美國，進步主義強調由「遊戲」中獲取知識的重要性（Marshall, 1995：364-365）。進一步言之，「遊戲」除了是獲取知識的途徑，也是同儕學習的途徑之

一。在「遊戲」中，可以進行同儕學習，進而藉由同儕學習形塑幼兒的道德行為。就「遊戲」而言，巴西教育家Freire（1993：94）指出在幼兒時期可藉由遊戲呈顯自我。德國心理分析學家Freud也認為孩子最喜歡投入的活動是遊戲，而孩子在遊戲時所表現的行為儼然是一位作家，他在遊戲時創造一個屬於他自己的世界，亦即他用自己喜愛的新方式重新組合那個世界裡的一切。如果我們認為他對待他那個世界的態度不夠嚴肅，那就錯了，他在遊戲時非常認真的，並且投注了極大的熱情，他把情緒和精力投注於遊戲世界（劉平、孫慶民等譯，2000：354）。所以，當可窺知「遊戲」對於孩童的重要性。再者，「遊戲」也是兒童道德訓練上最重要的方式之一。幼兒可從遊戲中學習規則、學習公正、誠實、信用、自律（郭為藩、高強華，1987：105）。是故，教師可藉由遊戲讓幼兒學習規則、學習公正、誠實、信用、自律，讓幼兒學會尊重其他幼兒，並不妨礙其他幼兒的活動，而此正是一種道德行為的展現。

#### （五）教師所進行的道德教學議題必須由幼兒本人來思考

巴西教育家Freire（1997：101）指出在認知外在世界的情境中，教師與學生必須是扮演意識主體（conscious Subjects）的角色。換言之，在教師的教學中，師生皆應為思考的主體。亦然，在教師的幼兒道德教學中，教師與幼兒也皆應為思考的主體。但是，徵諸教育現場，在幼兒的道德教學活動中，關於道德教學議題，教師往往很少由幼兒本人來進行思考，反而對幼兒常常進行道德的教誨與規訓。是故，在幼兒的道德教學活動中，應修正由教師來進行思考，而幼兒只是被思考之對象的錯誤觀念，教師應體認幼兒亦是思考的主體。如此一來，幼兒才有



足夠的成長空間。而在幼兒思考的過程中，倘若教師僅是告知幼兒原因，如此的作為對於幼兒的思考甚少助益。其實，教師應讓幼兒藉由思考道德教學議題時自己去發現原因。是故，教師在進行幼兒道德教學之時，教師應多提供幼兒思考的機會，並且教師所進行的道德教學議題必須由幼兒本人來思考，讓他們盡量去發揮，教師不應過於干涉。

### 三、結語

其實，任何認真看待教育之人，都會肯定道德教育的重要性。如果完全去除道德教育的因素，教育也就不成教育了。真正的教育，其目的在於培養道德高尚的人（肖川，1999：263）。是故，德國教育學家Herbart在其所著《普通教育學》中提及，教育的目的在培養具有道德品格的人。再者，Herbart所使用的「教育」（Erziehung）概念，是一個同培養道德性格有關的概念，也正是在此種意義上，Herbart指出「道德」普遍地被認為是人類最高目的，因此也是教育的最高目的。即使，在人們對教育的一般理解意義上，也有一個重要的觀念認為所有的教育都

是道德教育，因為人們有多方面的理由來表明，教育從根本上涉及個體內部價值體系的發展。而道德教育在教育系統中，有著如此重要的地位，乃因道德教育在個體發展和社會發展中深具重要性（肖川，1999：263；梁福鎮，1999：242）。所以，大部分西方人士皆認為道德教育是當前西方社會亟需落實之事。由以上的論述，更可以得知道德教育在整體教育中的重要性。

就幼兒道德教育而論，其是教育的基礎階段，關係著往後不同教育階段的成功與否。由此足見幼兒道德教育的重要性。而幼兒道德教育理想的完成，往往藉由道德教學的實踐來完成（施宜煌，2006：105）。因之，當可窺知道德教學的重要性。然而，教師在進行幼兒道德教學時所應秉持的教學理念為何？本文提出教師在進行道德教學時須尊重幼兒的道德主體性、須洞識幼兒時期是個體形塑「道德行為」的關鍵期、須關照幼兒道德教學的序階性、須善用同儕學習以形塑幼兒的道德行為、所進行的道德教學議題必須由幼兒本人來思考。希冀經由本文之探討，能使從事幼兒道德教學之教師有一參酌的實踐方針，進而有效實現幼兒道德教育的理想。

### 參考文獻

- 王連生（1994）。幼兒教育研究。台北市：五南。
- 田培林（1995）。教育是生長嗎。載於賈馥茗（主編），教育與文化《上冊》（頁148-151）。台北市：五南。
- 朱敬先（1987）。幼兒教育。台北市：五南。
- 肖川（1999）。主體性道德人格教育芻議。載於瞿立鶴（主編），兒童人格建構的再探（頁263-274）。台北市：人格建構工程學研究基金會。
- 李季湄主編（1999）。幼兒教育學基礎。北京市：北京師範大學出版社。
- 林玫君、朱秋玲、甘季碧（2004）。戲劇融入幼稚園課程之發展歷程行動探究。課程與教學季刊，7（3），89-106。
- 施宜煌（2001）。生命的開展：「學記」中幼兒教育原理的詮釋與應用。國教輔導，40（3），7-12。



- 施宜煌 (2006)。幼兒道德教學評量方式之探討。研習資訊, 23 (4), 105-110。
- 郭為藩、高強華 (1987)。教育學新論。台北市: 正中。
- 梁福鎮 (1999)。教育的內容。載於歐陽教 (主編), 教育哲學 (頁235-276)。高雄市: 麗文。
- 黃迺毓 (1991)。家庭教育。台北市: 五南。
- 趙衛民 (1993)。老子的道初論。鵝湖, 19 (3), 219。
- 葉海煙 (2001)。技職體系的「人的教育」—以哲學思考為核心的展開。通識教育季刊, 8 (4), 101-109。
- 楊國榮 (2002)。道德形上學引論。台北市: 五南。
- 劉平、孫慶民等 (譯) (2000)。Freud, S.著。達文西對童年的回憶 (Eine kindheitserinnerung des Leonardo da Vinci)。台北市: 知書房。
- 劉玉梅 (1999)。幼兒教育學。內蒙古: 內蒙古大學出版社。
- 歐用生 (1999)。情意領域的教學方法與策略—價值澄清法。載於黃光雄 (主編), 教學原理 (頁199-216)。台北市: 師大書苑。
- 賴清標 (2003)。幼兒教育年刊—序。幼兒教育年刊, 15, 序。
- 盧美貴 (1988)。幼兒教育概論。台北市: 五南。
- Berndt, T. J., & Perry, T. B. (1986). Children's perceptions of friendships as supportive friendships. *Developmental Psychology*, 22, 640-648.
- Dembo, M. H. (1981). *Teaching for learning: Applying educational psychology in the classroom*. CA:Goodyear.
- Fenstermacher, G. D. (1990). Some moral considerations on teaching as a profession. In J. I. Goodlad, R. Soder & K. A. Sirotnik (Eds), *The moral dimensions of teachings* (pp.130-151). San Francisco: Jossey Bass.
- Freire, P. (1997). *Education for critical consciousness*. New York: The Continuum.
- Marshall, J. D. (1995). Needs, interest, growth, and personal autonomy:Foucault on power. In W. Kohli (Ed.), *Critical conversations in philosophy of education* (pp.364-376). New York: Routledge.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (1999). *A child's world: Infancy through adolescence*. New York: Mcgraw-Hill, Inc.
- Rizzo, T. A. (1989). *Friendship development among children in school*. NJ: Ablex.
- Saracho, O. N., & Spodek, B. (1997). Issues in early childhood educational assessment and evaluation- Introduction. In O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Issues in early childhood educational assessment and evaluation* (pp.1-6). New York: Teachers College, Columbia University.



# 社會重建理念對教室層級轉化課程政策的啟示

王慧勤／台北縣秀山國小教師

## 摘要

本文首先說明課程政策的落實過程不但受政治意識形態的影響，更與教師專業素養密切相關，因此課程政策的實務性與基層教師的仲介角色不容忽視；其次即分別探討課程政策本身即兼具政治性與實務性、基層教師在課程政策落實於班級層級時扮演著關鍵性的仲介角色、社會重建主義的論述要旨與課程主張，並以社會重建主義課程學者的改革理念為例，分析社會重建理念對班級層級轉化課程政策的啟示。最後，呼籲現職教師與師資培育者能關注課程決策，正視社會重建理念在課程政策落實上的意涵，將社會關懷轉化為基層教師的集體行動，提升教師的批判意識與覺察能力，將社會行動課程在日常生活中實踐。

**關鍵字詞：**課程政策、基層教師、社會重建

## 一、前言

教育改革與課程革新的推動，通常反映著價值理念的變遷（張煌熙，1997）。九年一貫課程政策，希望學生獲得帶得走的能力，因此課程結構型態以領域學習取代了傳統的分科學習，並強調主題探究、問題解決與統整學習；然而，從課程政策到學生學習結果之間的轉化過程，基層教師需要具備相當程度的課程和教學專業知能才足以勝任，因此不但在教室層級轉化課程政策的教學實務上引起極大的反彈，多數國民中學實際上也仍然繼續採用分科教學的方式，迫使統整教學的課程政策主張流於有名無實（黃昆輝、郭

生玉，2004）。

追求教育品質提升是一條任重道遠的旅程，課程政策實施過程並不像實驗室處理可以完全掌控，人員素質與組織因素都會影響實施結果（張煌熙，1995）；其中，除了會受到來自外部的意識形態轉移的衝擊（王慧勤，2005a），還會涉及教師信念與教學領導等專業素養的內部影響（王慧勤，2005b）。

當前的課程改革，為順應民意，遂逐漸走向統合理論、不限定策略的形式，並朝向滿足市場需求的開放趨勢；然而，課程政策的轉變仍難擺脫政治、經濟、文化、社會等來自多方面勢力的影響。帶著各種影響勢力的課程政策，最終是在教室層級透過基層教師的實務工作來加以落實的。課程政策在接受實務性評估與檢驗的過程，基層教師即可配合當地學校與教室條件和情境需要，加以調適、修正、補充與改進。據此，課程政策的實務性與基層教師的仲介角色，攸關著課程改革之成效；探討課程政策如何落實於教室層級的相關議題者，確實有必要予以特別重視。

## 二、課程政策的政治性與實務性

課程決策往往涉及政治社會、專業技術與學校文化等社會文化價值的決定，其中存在著許多矛盾爭議、價值對立與利益衝突（蔡清田，2003）。

課程決策過程可能運用務實的程序推理，也可能運用傳統的目標管理模式（蔡清田，2003）。在課程決策與實施過程，執行者的知覺程度，能影響課程政策目標的達成



與課程政策目標的修正。基層教師對課程決策應有所知覺，並應積極關注課程決策過程；因為，不同決策方式，會產生不同的決策結果。

課程政策是攸關學校應教授哪些事情的一套正式法律與規定（Elmore & Sykes, 1992）。課程政策絕非只是「問題認定、政策規劃、政策合法化」等技術歷程的操作，隱藏在背後的還有權力的議題，例如種族、族群、階級、性別等各方面的權力分配問題（彭富源，2005）。因為課程政策的本質是極具政治性的一項公共政策，課程政策因此很少是理性或植基於研究結果的；政府所訂定之課程標準、課程大綱、測驗或教科書中的正式課程，並不是中立的知識，它是被一些個人或團體選擇出來的知識（McNeil, 1996）。因此，我們應該要質問（楊思偉、溫明麗譯，1997）：什麼知識應該被放在課程政策中？透過什麼程序或方法來公平的找到此知識？那是誰的知識？其結果是否獲得認同？

在教師即基層任務執行者（street-level bureaucracy，本文以基層教師稱之）的觀點下，課程與教學的實務行動，不但將課程政策重新具體建構，也將課程與教學的相對性模糊化，並重視教師決定即為一種課程決定的要素；其核心要素應包括：學生的學習的結果、產生學習結果的運作方式、所使用的資源，以及教室活動在績效責任系統的重要性。

據此，深具政治性、象徵性的課程政策，最終還是需要在教室層級接受實務性的檢驗。課程政策一旦進入學校的脈絡，就會被重新界定或調整；相同的課程政策，在不同的學校可能建構出不同的實質課程。對於課程的評估與檢測，應放在學校脈絡來思考課程行動的合理性。

### 三、基層教師在課程政策落實於教室層級上的仲介角色

課程政策執行的模式，會受到環境（本文視同社區、學校環境）、課程政策執行者（本文視同基層教師），以及課程政策對象（本文視同學生）的影響；因此，可從課程政策執行過程的調適策略來促進課程政策落實的成效。

整個相互調適模式（參見下圖1）包括了四個條件：課程政策執行者與課程政策對象會有不同的觀點；課程政策執行者可以有彈性的目標及手段，課程政策執行者也需要因環境的改變而調整其目標及手段；課程政策執行者與課程政策對象之間既是平行對等的關係，也有雙向交流或溝通的機會；課程政策對象可將其價值觀念、利益團體與壓力團體的各種觀點，回饋給課程政策執行者。

課程政策執行的相互調適模式在使用上，還需再配合各地區、各個學校以及各教室裡的基層教師之特性，才能將課程政策目標轉化為可行的方式，並批判性的落實課程政策目標。

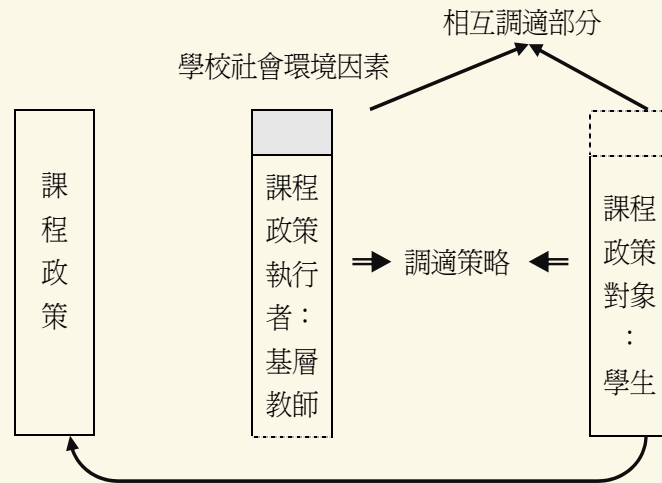


圖1 課程政策執行的相互調適模式

資料來源：修改自張芳全（1999：269）

置身在學校組織裡面的基層教師，他們的工作性質不但必須與學生保持直接接觸的關係，而且通常是目標模糊、方法不確定、學生關係無法預測、資源有限等等，這些在在都迫使基層教師經常要在與學生互動的當下立刻做出判斷，而這種判斷也經常要是很有效的（Elmore & Sykes, 1992）。

根據文獻資料（Elmore & Sykes, 1992），基層教師大多採用模仿機制來妥善管理工作量；他們習慣於和學生互動，以獲得更大的成效，並積極防止與慣例不一致的情形；他們會修正工作概念和學生圖像，以切合互動過程中可能出現的限制；他們會依照固定的方式將學生分門別類，使他們與學生的互動能夠更容易管理；他們通常要應付繁重的工作量，所以必須將課程政策加以修正，以適合現場可用的時間總量和專門技術。

綜上所述，基層教師雖受限於工作的特質，但是他們也因此課程政策實務上擁有較大的創發性。基層教師首先應關注課程決策過程，尤其是議程設定背後的權力與意識

形態運作關係；其次應配合學校與教室層級的情境特點與問題解決需要，採用課程政策的調適模式，進而在評估與檢驗課程政策的實務性過程，扮演關鍵的仲介角色，以達成課程政策的目標，提升課程改革的成效。

#### 四、社會重建主義的論述要旨與課程主張

社會重建主義（reconstructionism），是一種教育的意識形態，把教育當作移轉社會至期待方向的重要方式（王文科，2000），強調與社區的合作，以及社區資源的利用（歐用生，1998）。社會重建主義的課程，強調社會的需要優先於個人的需要，學校的基本任務係本諸適應的或改革的態度，來探討學校與廣大社會的關聯性。

《學校敢於建立社會新秩序嗎？》一書（方德隆譯，2004；王慧勤，2005c；Counts, 1978/1932），是社會重建主義發展初期的重要著作，Counts在書中針對進步主義的教育理念與學校課程進行了徹底的



檢視，他嚴峻批判Dewey的進步主義哲學與教育理念，刺激我們重新思考學校教育與社會秩序之間的關係（Schubert, 1982），他也在持續的批判過程提出建議，堅持主張學校應該要成為社會變遷的推手與社會重建的機構。

社會重建主義反對課程是在協助學生適應既存社會，遂轉而將社會革新的任務寄託在學校和教師身上，主張教師要有以社會改革為重的理念，才能維護民主社會的傳統；教師應該和民眾站在一起，反映民眾的心聲，維護民眾的機會與福祉。為了達成這樣的使命，教師首先必須先有堅強的信念，要撤除奴隸心態，要銜接學校與社會的鴻溝，要教導學生批判省思、解決問題以及改造社會的知能（王慧勤，2005c）。

據此，社會重建主義者認為課程是助長批判技能的工具，應提供機會讓學生認識新目標及影響社會改變的技能（歐用生，1998）。

### 五、社會重建理念對教室層級轉化課程政策的啟示

課程政策的目標在於提升學校的辦學效能，學校教育的目的則在於提升學生的學習成就。面對瞬息萬變的世界及無法確定的未來，課程政策的落實應在基層教師的參與下，充分考量學校情境與學生的特性，透過相互調適與重新建構的策略，讓學生獲得有意義的學習結果。然而，如前述，課程政策通常是不同的政治與權力運作下妥協的結果，其中仍舊充滿了矛盾與問題；而且，在課程政策形塑過程以及課程改革歷程中，基層教師通常是最後的被告知者，往往是被視為宰制的對象，導致難以有效落實課程政策，也無法真正解決學校與社會現存的問題。因此，社會重建主義的課程學者主張教師應發揮形塑學校課程的權力（王慧勤，

2005c；Counts, 1978／1932），發揮轉化課程政策的中介角色功能，培養學生批判思考的技巧，以及解決問題的能力。

Counts認為如果不能協助學生完整而透徹的理解自己的生活世界，那麼教育工作就不配稱做「教育」；如果只強調對變遷社會的適應，教育工作就只能反映現存的社會秩序，學校教育就只能遷就工業生產的機械論，使得學生成為被模塑犧牲者，無法運用敏捷的心智。因此，社會重建主義者堅稱：學校教育確實有義務改善社會問題（Counts, 1978／1932; Eisner, 1992），學校應形塑民主傳統的願景，考量當代社會的特殊需求，積極影響學生的態度與價值，勇於承擔社會重建的工作；基層教師則應承擔起強制外塑性質的教育使命與轉化學生觀念的任務，從學校課程與教學方案著手，引導學生對社會問題進行批判思考，使具有重建社會的批判意識與行動知能，積極培養國家未來主人翁。

社會重建主義者認為，無論在個人成長或社會發展面向，所有的教育活動或多或少都包含強制外塑的成分；社會的存續和演化，也要藉助於此一教育特性。因此，能真誠接受這個事實，並適切的運用其影響力來引導學生獲得批判思考與解決問題的知能，是教育工作者重要的專業素養。

然而，即使同意某類型強制外塑性質的教學策略是教育工作的必要任務，基層教師仍需了解學生的學習目標，並依據明確的學科知識，來努力控制未來行動的發展方向；因此，基層教師應透過課程與教學方案的努力與慎思，來影響學生的學習成長方向，使學生能從中形塑良好的習性、發展理想的品味、覺察共同的願景。

根據社會重建主義的理念，基層教師在教室層級落實課程政策過程所應勇於承擔的社會重建工作，分析於下：



### （一）基層教師應承擔強制外塑性質的教育責任

基本上，學生所處的任何環境，多少都會有某類型強制外塑的力量（impose）施加在他們的身上。問題的關鍵並不在於是否有「強制外塑性質的教育現象」（imposition）產生，而是應追究該「強制外塑」力量的來源。過去，學校實施「強制外塑性質的教育」多半源自統治階級或優勢團體。對於關鍵大事，學校總須依照統治階級或優勢團體的期望而進行強制外塑性質的教育。但是，只要有足夠的勇氣、智慧和願景，基層教師未來將可成為指導社會發展的重要社會力量；透過強而有力的教師專業組織，基層教師將能體現社會大眾所認同的教育良心事業，並且對學校教育內容擁有最大程度的控制權。據此，基層教師確實無法推卸Counts（1978／1932）所謂的強制外塑性質的教育責任。

### （二）基層教師應形塑學校課程內容

基層教師基於獨特的社會地位，能透過形塑學校的課程內容，傳遞社會所珍視的知識與經驗，既明確而正向的影響下一代的社會態度、理念和行為。基層教師應勇敢承擔此一重責大任，畢竟能影響人類發展趨勢的人，就是那些能適當發揮權力的人。基層教師在增權益能的同時，也要慎思熟慮，並克服困難。基層教師所做的，不是代表當時或任何特殊階級的利益，而是象徵社會大眾永久的共同利益。基層教師應發揮專業素養，以社會大眾的利益為念，致力於審慎而明智的運用課程決定的權力。

### （三）基層教師應透過組織銜接學校和社會的鴻溝

遭遇困境時，基層教師不應拒絕面對現實，而透過教師專業組織來處理問題是絕對必要的，若只依賴統治階級的權力分配，基

層教師將永遠難逃受宰制的命運。但是，光有這樣的思維仍然不夠，基層教師必須摒棄自古希臘以來擔任教職只為餬口的師奴心態（楊亮功譯，1965：52-56），進而能確立教育信念，以贏得社會大眾的支持。教育要成為一種社會重生的力量，就必須與社會秩序的活力與創意，心手相連，齊步向前。基層教師應扮演仲介角色，銜接學校和社會之間的鴻溝，從而形塑學校與社會的願景。

### （四）基層教師應配合社會問題和時代需要等課題

在安穩的社會中，基層教師應展現教育專業智慧，將注意力聚焦在學生的本性上；然而，當世界變動不羈時，基層教師就要時刻關注社會現象與時代特性，並配合社會問題和時代需要等課題，致力於外塑強制性質的教育。

### （五）以學校願景和核心目標來發揮學校效能

基層教師應提供學生一個具體可見的學校願景，讓他們全心奉獻，致力於實現該願景。誠如Dewey所言：「學校需建立核心目標來開創嶄新熱忱與奉獻精神，並凝聚和指引所有知性的教育計畫」（Counts, 1978／1932: 33）。

## 六、結語

正如柏拉圖所擘畫的理想國，社會重建主義者Counts也預見一個「只要教育經過計畫，則吾人將可有一個公正社會」的美國夢（林玉体編著，2005：491；Counts, 1978c／1932: 35）。儘管，這個透過學校教育與基層教師來重建社會的美夢，曾被譏為「烏托邦」；但是，無論當時或現在，我們的確能在課程發展上發現社會重建理念所發揮的影響力。例如：

### （一）重視每日課程與教學實務的改變

我們在教育改革與課程政策轉化的過



程中，已經開始察覺並強調應重新思考學校教育與社會秩序之間的關係（Schubert, 1982），並發揮批判、敏覺、省思與行動的基層教師專業素養，培養學生解決問題的能力，將社會問題的改善工作以及課程政策的落實，從每日課程與教學實務的改變做起（王慧勤，2004）；最終的目的，即在避免學校課程總是維護了支配階級的價值與現存的社會階級結構，以真正解決學校與社會的問題，實現學校與社會的新願景。

### （二）重視有組織的基層教師團體

我們在教育改革與課程政策轉化的過程中，也已經清楚發現部分害怕改變的基層教師，分別以旁觀者心態，以不變應萬變策略，來表達對改革的抗拒與懷疑等。以學校做為社會重建的橋樑，透過基層教師帶動學生來實現社會新秩序的建構之路，顯然並非一條平坦好走、暢行無阻的陽光大道。因此，我們應謹記社會重建主義先驅者Counts的提醒：課程政策與課程改革的具體落實，社會行動與社會重建的有效實踐，有賴於基層教師形成有組織的團體，發揮集體的力量；不論在政治訴求上、福利爭取上、課程

推廣上、教學革新上，有組織的基層教師團體可以在教育與社會革新上，產生更大的功能。

以九年一貫課程為例，其背後隱含著台灣當前課程政策的權力與政治性問題，亟需在課程實施過程透過各層級的定期檢視與政策評估，以掌握課程政策實施工作的問題與成效，提供課程政策的修正與改善機會。而身負課程改革與教學革新等教育使命與義務的基層教師，在課程政策的實踐過程，應從形塑學校願景、建立核心目標做起（王慧勤，2005b），配合對於社會問題和時代需要等課題的持續關注，透過專業組織銜接學校和社會的鴻溝，致力於形塑學校課程內容，勇於承擔起Counts所主張的強制外塑性質的教育責任。

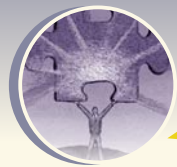
前瞻未來，除了呼籲現職教師能正視社會重建理念在課程政策落實上的意涵，觀照社會大眾的福祉，將社會關懷轉化為基層教師的集體行動；也期待師資培育者努力提升職前教師的批判意識與覺察能力，學習如何產生師生對話、引導問題解決，重視每日課程與教學實務的省思，將社會行動課程在日常生活中實踐。

## 參考文獻

- 方德隆譯（2004）。A. C. Ornstein & F. P. Hunkins著。課程基礎理論（Foundations of curriculum, I, 4<sup>th</sup> ed.）。台北：高等教育。
- 王文科（2000）。課程與教學論。台北市：五南。
- 王慧勤（2004）。社區專題式學習在國小高年級鄉土課程之應用研究：以秀山社區黃昏市場專題為例。初等教育學刊，18，221-242。
- 王慧勤（2005a）。政治上的意識形態與教育改革的關係：以二戰後的英國為例。研習資訊，22（1），78-87。
- 王慧勤（2005b）。教師專業與課程領導。載於中華民國師範教育學會（主編），教師的教育信念與專業標準（頁299-333）。台北市：心理。
- 王慧勤（2005c）。《學校敢於建立社會新秩序》一書之評介。未出版手稿。
- 林玉体編著（2005）。西洋教育史。台北市：三民書局。
- 張芳全（1999）。教育政策。台北市：師大書苑。
- 張煌熙（1995）。為平等而設計：美國補償教育方案之經驗與啟示。初等教育學刊，4，111-122。



- 張煌熙（1997）。解讀國小新課程標準。教育資料與研究，17，2-8。
- 陳恆鈞（譯）（2001）。J. P. Lester & J. Stewart Jr.著。公共政策：演進研究途徑。台北市：學富。
- 彭富源（2005）。課程政策制定應如何正當合理。教育研究月刊，139，80-91。
- 黃昆輝、郭生玉（2004）。教改問題的解決途徑。載於教育政策與教育革新（頁3-22）。台北市：心理。
- 楊思偉、溫明麗（譯）（1997）。M. W. Apple, G. Whitty, 長尾彰夫著。課程、政治：現代教育改革與國定課程。台北市：師大書苑。
- 楊亮功（譯）（1965）。E. P. Cubberley著。西洋教育史。台北市：協志。
- 蔡清田（2003）。課程政策決定。台北市：五南。
- Counts, G. S. (1978/1932). Dare the school build a new social order? Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Eisner, E. W. (1992). Curriculum ideologies. In P. W. Jackson (Ed.), The handbook of research on Curriculum (pp.302-326). NY: Macmillan.
- Elmore, R., & Sykes, G. (1992). Curriculum Policy. In P. Jackson (Ed.), Handbook of research on curriculum (pp.185-215). NY: Macmillan.
- McNeil, J. D. (1996). Curriculum: A comprehensive introduction (5<sup>th</sup> Ed.). NY: Harper Collins College.
- Schubert, W. H. (1982). Curriculum Research. In H. E. Marold (Ed.), Encyclopedia of educational research (vol. 1, pp.420-431). NY: Macmillan.





# 參加2006年海峽兩岸中小學教育學術研討會— 兼談上海市教育科學研究院

陳清溪／國立教育研究院籌備處主任秘書

## 一、前言

2006年11月14日~21日，筆者獲邀參加在上海市舉行之2006年海峽兩岸中小學教育學術研討會，主辦單位是上海市教育科學研究院，參加人員有台灣大學校院教授、中小學教育人員，一共34人，及大陸方面之學者、中小學教育人員，全部參加人員約200人，進行六天的學術研討、交流、教育參觀。趁交流之便，筆者與上海市教育科學研究院人員談論該院之運作狀況，以供台灣籌設國家級教育研究院之參考。

## 二、學術研討會內容

海峽兩岸中小學教育學術研討會之舉辦，已進入第十年，兩岸參加人員非常踴躍，研討會內容有：台灣及大陸之學者專家發表論文；另有3篇專題演講，分別是（一）教師事關重大—上海市基礎教育教師隊伍建設再思考。（二）專業支持與專業發展—以台南一中為例。（三）學校發展與專業共同體的建構；及專題報告。大陸學者發表之論文有8篇，分別是：（一）創建教師專業發展的開放環境—探索以網路為載體的電子檔。（二）中小學教研組長的專業素養、培訓與管理探析。（三）學校轉型中的領導發展與管理變革—參與“新基礎教育”基地學校建設過程的觀察與體悟。（四）以課例為載體的教師研究—以“引導學生進行有效的交流”為例。（五）學校教育科研中的專業引導。（六）合作變革中的專業支持—地區教育研

訓機構的作為與地位。（七）多元智力視野下的專案學習設計與開發。（八）論教學創新的知識基礎。台灣學者發表之7篇論文分別是：（一）美國師資培育與師資素質整合改革策略之剖析—大學與中小學合作及專業發展學校模式的實際。（二）學校本位財政管理與大學的專業協助。（三）從師生權力互動體認關係論教學專業效能之提升。（四）高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定考試科目之研究。（五）學校領導研究之應用與省思—以權變領導理論為例。（六）專業對小學教師文化的領導以及學校行政運作的處理原則。（七）國民小學發展的有力支持系統—以花大附小家長會為例。

## 三、參訪學校

### （一）上海浦東新區福山外國語小學

本次台灣至大陸之學者有34人，故分成三組參觀學校，筆者被安排參觀上海浦東新區福山外國語小學，茲將參觀經過敘述如下：

11日16日上午參觀該所小學，該校成立於1987年，以英語教學為學校特色，故吸引很多家長將子女送到這所學校就讀，學校特色有雙語教學、強化師資隊伍建設，在加強英語科教學方面，學校為了使每位學生每天均能學習英語，以提升效果，該校每天七節課，每節課40分鐘，將每節課均減5分鐘，就能讓學生每天都有一節的英語課。另外的特色是開發校本課程，尤其是學校編有國際理解教育的全套課程及教材。這個學校比較特殊的是一校四區，總校區設在福山外國語小



學，有一位校長，四區由四個副校長負責校務。在上海市，學校若辦學不佳，例如學校剩下100人左右，就會被併校。在四個校區之上成立管理中心，設在總校區，由校長負責，下設四個部，負責執行及協調工作，讓每個學校有相同的制度、資源、以齊一各校水準，據校長表示、整合後原招生不佳學校均有顯著改善，招生數都回流到200人左右。在台灣人數太少之學校會變成分校再變成分班，最會消失，上海市整併學校之成功案例值得借鏡。

另外參觀小二學生的英語教學，教師整堂課程全用英語教學，學生表現良好，足見學校在英語教學的重視及成效。另外有小五學生的國際理解教育，是學校自行開發的教材，由校長帶領學校教師進行教材編輯，教師利用電腦進行教學，生動活潑，並且分組教學，經由小組討論加深學生之理解。

上海市的學校校長一任是四年，但不受連任之限制，亦即優秀的校長不受一校一任四年之限制。而上海學制是五四三制，亦即小學五年、初中四年、高中三年，這是上海獨特的學制，其它省市還是維持六三三制。上海市國小班級編制員額為2.05：1，國小不是包班制教學，而是採分科教學，課程分為八大領域。

### （二）浙江寧波惠貞書院

這是一所九年一貫制學校，創立於1996年，全校40班，學生1900名，125個員工，中高級教師佔52%。由香港企業家范惠欽、倪淑貞夫婦捐資成立，故取名為惠貞書院，是寧波唯一一所五四制學校，即國小五年、初中四年，其他學校則是六三制。目前是由政府負責經營，派任校長，但擁有民辦之自主性。學生之學費標準須經地方政府教育局核准，小學生每學年學費繳一萬人民幣，五年繳五萬且一次繳清，雖然學費貴但仍吸引很多家長將子女送往該校。初中不收費，預

計在2007年設立高中部。每班學生25-30位，算是班級人數較少的學校。學校校訓是關心別人、充實自己，學校為了吸引優秀教師，除了提供較高的待遇外並視其優秀程度及績效給予不同薪資，薪水最高一個月一萬人民幣並配給宿舍，在浙江省算是待遇高的一所學校，目的是在吸引優秀的師資。學校要求教師除了要有基本學科能力外，尚須具備其他能力，例如數學教師，除了數學能力佳外，可能要會烹飪、刺繡、下棋…等及帶社團活動之能力。學校特色是國際交流及英語教學，學生常和英語系國家之學校進行交流，以擴展學生國際視野。學校每班教室都有電腦及單槍投影機等視聽設備。學校辦學理念是希望讓學生負擔不大，壓力不大，但考試成績不低。強調教師的教學方法和學生的學習方法之研究。這所學校之國小學生直升國中，故學生較無升學壓力。

### （三）浙江奉化縣溪口鎮武嶺中學

蔣介石於1927年奉母命成立武嶺中學，主要在教育家鄉貧窮子弟，成立初期設有幼兒園、小學、初中、職業高中，以及生產事業部門。目前這所學校已改為公立，由政府經營，僅設高中部，全校有1300位學生，每班50人，學生中80-90%是外地來的學生，學校提供宿舍，94%學生進入普通大學。

## 四、參訪名勝古蹟

研討會除了發表論文、參訪學校外，也利用假日參訪了名勝古蹟，參觀地點有：寧波的天一閣、奉化溪口蔣介石故居、雪竇山國家風景區、雪竇寺、柯巖、紹興的沈園、魯迅故居、蘭亭、遊覽杭州西湖、飛來峰、靈隱寺、江南水都烏鎮。

## 五、簡介上海市教育科學研究院

這次台灣參加的成員中只有筆者是教育研究機構的代表，且主辦單位又是上海市教



育科學研究院，因此趁機會與他們交流，得知與本處是性質相同的教育研究單位，特向他們要了一本簡介，茲簡介如下：

### （一）主要功能

上海市教育科學研究院（以下簡稱為教科院）是專業研究和決策諮詢機構，受政府資助，從事教育科學、人力資源開發和社會發展的研究。教科院的工作目標為：“堅持一個中心，做好兩個服務，加強三個建設”，即堅持以科教興市戰略為中心；做好為基層、為全國服務的教育科研；加強一流學科、一流平臺、一流團隊的建設。以全國領先、國際一流的教育科研機構和智囊庫作為奮鬥的目標。

教科院主要功能包括：

一從事教育規劃、教育管理、教育政策與人力資源的研究，為教育部、上海市政府有關教育發展與改革的重要事項決策提供諮詢；

一從事教育教學理論與應用的研究，承擔全國及本市的教育科研課題，促進我國教育學科的發展；

一開展教育教學實驗研究，總結科研經驗，推廣教育科研成果，參與、指導各級各類學校的教育改革；

一開展教育科研的國際國內合作與交流，汲取世界各國教育發展的有益經驗。

### （二）主要學科方向與研究特色

在人力資源與教育規劃、教育財政、教育管理、教育政策法規、教學論、課程論、教育心理、教育評價以及高等教育、職業與成人教育、民辦教育等學科領域有較強的研究力量和較高的研究水平。每年承接國家教育部、發展改革委員會、財政部和上海市教委、市區政府各有關機構，以及世界銀行、聯合國有關機構和兄弟省市、基層教育機構委託課題、實驗專案100

餘項，近年來每年完成科研、諮詢專案合同經費總額均超過一千萬人民幣。在全國和上海市教育與人力資源資訊收集及整理方面有多年的積累，目前已建有逐年滾動的中國教育事業發展信息庫、中國教育經費發展信息庫和分析系統，儲存了各省市每年教育事業、教育財政數據與中國及上海的人力資源信息。建立了教育文獻網站，可供查詢的文獻資料將近3萬篇、1.5億個字，目前以每個工作日10多萬字的速度增加。

### （三）組織架構及成員

教科院領導成員有院長、常務副院長、副院長、黨員書記、黨員副書記、教科院學術委員會主任各1人。教科院科研隊伍成員有：專業研究人員137人，其中研究員18人，副研究員及其他高級職稱43人；具有博士、碩士學位者52人。教科院其主要研究部門有：普通教育研究所、高等教育研究所、智力開發研究所、職業與成人教育研究所、民辦教育研究所。附設研究部門有：教師發展研究中心、教育發展研究中心、現代教育實驗室、社區教育研究中心、德育研究與諮詢中心、教育法制研究與諮詢中心、WTO教育服務研究中心。行政機構有：院長辦公室、黨委辦公室、院分部。支持系統有：計算信息中心、圖書資料中心、教科院網站、教科院教育文獻網站、文印中心。而公開出版的期刊有：《教育發展研究》、《思想·理論·教育》、《上海教育科研》。

## 六、結語

六天的學術交流活動獲益良多，除了論文發表、研討、參觀學校、遊覽名勝古蹟外，對大陸經濟、教育的快速發展及文化古蹟之維護，令人讚賞，另外也發現大陸對教育科學研究的重視，值得國內參考。茲將六天的學術交流心得敘述如下：



### （一）促進海峽兩岸學術交流，增進彼此之瞭解

2006年海峽兩岸中小學教育學術研討會邁入第十年，每年舉辦一次，各由上海、台灣主辦一年，台灣由嘉義大學主辦，大陸則由上海市教育科學研究院主辦。這項活動邀請教授、研究人員、中小學校長、主任、教師參加，對增進學術交流及雙方教育發展情形之瞭解甚有助益。今年大會主題是專業支持與學校發展，所有發表的論文均與主題相關，並有主持人及評論人之評論、參與人員之提問、發表人之回應等，對專業知能之提升甚有助益。

### （二）學校積極發展特色，以提升競爭力

大陸近幾年致力於經濟建設，外匯存底世界第一，國內經濟發展持續成長，國民所得提高，連帶也使教育設施不斷進步，令人刮目相看。在參觀的學校設施中，其教學設施並不輸台灣。學校也積極在經營學校特色，培養學生創新能力，發展校本課程，加強學校本位管理。例如英語教學、國際理解教育、國際交流…等。

### （三）學校經營強調績效，待遇差異化

大陸的機構分為公務機關、事業機構（

例如學校）、民辦機構。大陸的學校因屬事業單位，可以經營事業以增加收入，因此各校的待遇及福利是不一樣的，強調經營績效、差異化，例如省、市教師薪資不一，各校薪資及福利也不一，完全看地方財政及學校經營績效而定。大陸是共產主義國家，但走的路線卻是資本主義路線，強調績效，完全視人的表現而有不同的待遇。

### （四）重視文化古蹟之維護、管理，增加觀光收入

大陸投入經費將風景區、名人之建築文物加以整理、維護、管理，成為觀光景點，收取門票，對帶動地方繁榮及文物古蹟之維護，實是一舉兩得。例如沈園、魯迅故居、蘭亭、蔣介石故居等。

### （五）重視教育科學研究

大陸重視教育科學研究，設有全國性之教育科學研究院（例如中央教育科學研究院）及地方市、縣級之教育科學研究（院）所，例如：上海市教育科學研究院、寧波市教育科學研究所。台灣未來之國家教育研究院是整併六個單位而成，員額137名，不如上海市的教育科學研究院的員額200人，其中研究人員137人。

## 參考文獻

上海市教育科學研究院（2006）。上海市教育科學研究院簡介。中國上海市：作者。

上海市教育科學研究院、上海市教育學會（2006）。2006年海峽兩岸中小學教育學術研討會大會手冊。上海市：作者。



# 少子化與師資培育過剩問題之研究一 以彰化縣未來五年為例

吳金香／國立嘉義大學國民教育研究所教授

顏士程／彰化市南郭國小校長

王桂卿／彰化市南郭國小教師

## 一、前言

隨著社會結構的改變，近年來台灣地區人口出生率一直下降，少子化已成為台灣地區人口變遷的首要問題，少子化直接衝擊我國逐年減少的就學人口，也影響到我國國際發展的競爭力。

台灣少子化的人口結構趨勢，被總統府列為國家安全隱憂，教育部長杜正勝特別指示部內開始專案研究，推測十年到十五年後演變的社會環境，研擬出因應少子化效應的教育政策白皮書。根據內政部統計，民國85年以前，每年出生人口都有30萬人的水準，86年後出生人口越來越少（89年除外），去年（93年）出生人口更是只有216,000人，少子化呈現的並不是只有短期問題，而是一波波對未來的衝擊，對教育而言，從小學、國中、高中職到大學，都會受影響。少子化凸顯的教育問題包括入學人口減少、儲備教師過剩。（中央社，2005）社會少子化，台北市國小95學年度預估再減近百班！台北市教育局統計顯示94學年度較前學年度各級學校人數均下降，尤以國小平均每班減少0.62人最多，僅高職平均每班增加1人。龍年出生小朋友今年將進入小一就讀，不過教育局預估，全市國小將再減少近百班；這些減少的班級閒置空間，將用於輔導角落、學科教室

等專業用途，不過長期而言，少數學校勢必得整併（中時教育網，2006）。

由於社會少子化，已經對小學、國中產生不少的衝擊，又加上退休制度的不穩定性，學校教師生態由於前幾年的大退休潮，產生校園年輕化，師資已經呈現過剩，造成有數萬的流浪教師，無法取得正式教師職缺！試想，國家一群菁英面臨工作不確定性，對前途充滿無助，其情何以堪！而少子化的日益嚴重，不僅無新的缺額，更形成另一波的超額，可說是雪上加霜！因此有關少子化衍生的師資培育過剩及現有教師超額之問題，實值得教育當局的重視！

## 二、少子化衍生之教育問題

「少子化」一詞是日本在1990年代，對於社會14歲以下低年齡人口比例不斷減少的人口現象，而所產生的新詞彙，日本在2000年14歲以下人口佔總人口14.7%（黃文煒，2003）。近年來台灣地區幼年撫養人口隨著出生率減少而降低，台灣地區民國85年14歲以下人口比例佔23.1%，至民國92年減為19.8%。台灣地區自1983年完成人口轉型之後，總出生率一直下降，民國78年至86年維持在15%左右，至民國92年出生率降至10.1%。日本人口統計推估在2005年進入「人口負成長」，而台灣社會也將在20年後步



入「人口負成長」的壓力(張明正, 1997)。

而近年來,台灣地區的「少子化」問題也逐漸浮現,進而對教育現場產生極大的衝擊。

而少子化可能產生的教育問題有二:

### (一) 班級數及學生數的減少

依據國教司調查統計,民國93年(2004)七月各縣市公立小學畢業班級數減掉小一新生班級數,93學年度國小班級數總計減少普通班536班。減班範圍涵蓋十八個縣市,其中以台北縣減班最多,共減157班,其次是台中縣減班81班、台北市減班55班。依據人口減少趨勢,教育部推估未來五年國小減少班級數,預計從明年度起將陸續減班725班、356班、780班、1,168班、1,256班(陳恆光, 2004)。

所以94學年全國國小減少725班,今年95學年度預計將減少356班,從95學年度到98學年度共計將減少3,560班,如果乘以1.5編制,則從今年九月開始到98學年度全國將減少國小教師5,340位老師。

而面對少子化學生人數的減少,學校必須面臨逐年減班的現象,不僅在都市型的學校,在鄉村型的學校更是嚴重,因此許多農業縣,如高雄縣、屏東縣、台南縣、嘉義縣、雲林縣,紛紛在研議裁併小校政策,學校的生存已面臨危機!

### (二) 師資培育過剩的問題

受到「少子化」的影響,國內就學人數逐年遞減之外,連帶影響師資培育制度。首先對於師資供需市場產生失衡,每年培育的師資卻僅有少部分得以獲得教職,如2004年教師甄試各縣市總計53,670人次報考,但僅錄取1,717人;其中一般師資合計共42,005人次報考,僅錄取836人,錄取率為歷年以來最低(全國教師會教師選聘服務網, 2004)。

對於師資培育機構而言,教育部將計畫性縮減各學程中心與師範院校培育師資之名額。教育部成立「師範院校轉型發展指導委

員會」推動培育師資的師範院校得縮減招生名額,預計在未來三年內,要降低師資培育率五成左右。而現有的師範院校也得辦理轉型,一方面升格改或改名為「教育大學」,並同時需求與其他大學整併或策略聯盟。另一方面,因師範院校大學部師範生的錄取名額逐年降低,所以,師範院校改以強化學士後、碩士師資培育為發展目標(教育部, 2004)。

師資培育政策開放以後,除了原有師範院校可培育師資外,各大學院校教育學程亦可以培育師資,開放十年以來,擁有師資的資格,已經遠超過實際教師量的需求。

國內教育改革自民國83年行政院教育改革審議委員會成立至今已十年,教育改革正如火如荼進行。由於教師法的公布,教師也開始擁有自己的組織,教師也可以發出自己的聲音,因此引發急欲退休的老師向教育部下跪請求寬列經費的輿論風暴。教育部也順應民意,從93年度到95年度補助中小教師退休專案經費三年三百億,有十三萬九千名教師順利退休(教育部, 2005)。以研究者服務的學校全校有70班,總計105人,90年度核退4人,91年度核退7人,92年度核退7人,93年度核退9人,94年度核退5人,五年內共核退32人,佔教師總人數30%。而如以教改十年,從民國84年至94年本校共核退50人,則佔總教師數50%,從上述數字來看,退休率可說相當地高,十年內幾乎退了一半的老師。

雖然近年來,政府寬列經費補助退休經費,但由於自從去年總統提出退休制度不合理後,退休制度充滿不確定性!

退休潮已經進入穩定期,該退休的已經都退休了,學校的成員已全面年輕化,師資的供需因少子化而呈現飽和狀態,又加上培育政策一直開放,具有教師資格日益增多,師資已呈現過剩現象,「流浪教師」於焉而生!



### 三、我國師資多元培育政策

「師資培育法」係政治戒嚴、社會變遷之後，教育朝向民主化、自由化、多元化的必然結果，其中雖然夾雜著協助學生謀得教職、擴大就業機會、保障既有權益等利益之爭，但就「師資培育法」本身而言，仍具有某些特徵（楊朝祥，2002）。茲敘述如下：

#### （一）師資培育由一元變為多元化

過去僅有三所師大及師院體系和政大的教育系具有師資培育的資格，修法之後，今日教師來源則包括既有的師範院校、新增的教育學程中心（91年之後改稱為師資培育中心）、學士後教育學分班三類，師資培育機構包括師範院校、一般公私立大學教育系、所及教育學程中心（師資培育中心）等四類。

#### （二）師資培育由公費培育修正為自費為主、公費為輔

過去師範院校的學生不僅不須繳學雜費，尚可領取公費，但相對的畢業後有服務的義務；現今第十一條規定「師資培育以自費為主，兼採公費及助學金等方式實施。公費生以就讀師資類科不足之學系及畢業後志願至偏遠或特殊地區學校服務為原則。」此條文確立教師培育方式採取自費為主、公費及助學金為輔原則，以減少國家的負擔。

#### （三）畢業後分發改為自行甄選

過去師範教育法明示師範院校學生在校肄業期間免繳學費，並給予公費生為原則，結業後一律分發實習。過去師範生因享有公費，其服務的學校均由教育行政主管機關分發，但新法通過並配合教師法的實施，服務的學校由準教師自行參加甄選。

#### （四）增加初檢複檢的程序，教師資格取得採「檢定制」

以往師範生結業後分發實習一年，成績及格者即取得合格教師，並分發教職。現行師資培育制度改為，必須再修畢教育學程或

學分後，參加初檢合格，取得實習教師資格，經實習成績及格再行參加複檢合格，方能取得合格教師證書，然後參加甄選，角逐教職。

#### （五）由計畫性培育變更為儲才式培育

過去師範教育法師資採行計畫性培育，每年多少師資缺額均做事先規劃，畢業後分發進行教學，力求供需平衡。現今則改採多元培育、自費、畢業後不予分發，成為儲才於民的培育方式，只要有意願擔任教職者，都有修習教育學程的機會，但是否真有機會擔任教師，則透過市場機能、自由競爭，自然調解供需。

回顧民國83年，立院通過「師資培育法」，國內師資培育從此開啟多元里程碑，除了師範院校，其他大學均陸續開設教育學程。當時政策的著眼點在於師資多元化，將師資培育由一元改為多元管道，希望增進教師的競爭力，有效提昇教師的品質。同時為了配合多元師資培育的政策，84年又通過「教師法」，將中小學教師甄選，授權給各學校「教師評審委員會」。自此國內中小學校教師甄選，授權給各個學校「教師評審委員會」。自此國內中小學教師培育及聘用制度，乃正式邁入所謂的多元的時代。因此，師培法公布實施之後，我國的師資培育正式朝向「多元」、「開放」、「自費」、「儲備」方向邁進，與過去的一元化、封閉式、公費制和計畫式的師範教育制度形成強烈的對比。

### 四、當前師資培育過剩問題

師資培育制度在多元開放的潮流下，面對一連串的教改聲浪與報告書建議，教育部在民國83年（1994）公布「師資培育法」。師資培育法對於整體教育環境有了重大的影響，政府政策與社會環境發展交互作用下，



師資培育由師院體制專門轉為多元性的師資培育，使得教育供需體系重新建構。在師資多元培育之下，師資培育機構由民國83年（1994）年13校（九所師院、三所師大與政大教育系）到民國92年（2003）激增為73校，我國1950年代以來因人口快速成長，而導致長久師資不足的問題也就此解決（陳彥文，2003）。但隨著近年人口出生率下降，民國84年（1995）之後出生率低於20‰，且逐年下降，至民國92年出生率降至10.1‰，民國93年（2004）國民小學一年級就學人數低於30萬，且較前一年減少近3萬人（教育部，2004）。

從上述的數據顯示，隨著學生人數的降低，退休潮已停滯不再，加上近年退休制度充滿不確定性，原有欲退休的教師都不敢貿然退休，導致供應增加，需求減少，供需已呈現不平衡現象。

流浪教師，在離鄉背井、心力交瘁之下，卻只是落得「陪考」的處境，但仍須強打精神，為下一個縣市所舉辦的教師甄選而努力。如此「勞民傷財」的戲碼，在每年的六、七月一再上演，這是多元開放政策下，供需失衡的結果，不僅造成了人力資源的浪費、社會成本的增加，也凸顯了師資遴選政

策應有再修正的必要（郭添財，2004）。

從師範院校或教育學程畢業的準教師，都經過完整的師資養成訓練，如今經過長期的訓練，落得無法取得教師職缺，每年一再地擔任代課老師，每年參加一縣又一縣的教師甄試，除了花費鉅大的報名費，又因缺額的稀少，而每年一再的挫敗，對於這一代的年輕人，不僅浪費社會國家的成本，又折煞一代年輕人的志氣，已經形成社會問題，不禁讓人堪憂！

### 五、師資過剩解決可行策略 （以彰化縣為例）

在少子化問題嚴重的台灣，各縣市均面臨師資過剩和教學品質急需提升的挑戰，以彰化縣為例，統計94學年度全縣國小一到六年級各年級班級數及依學區出生人數預估未來五年全縣各學年度班級數，由表1中可知，未來彰化縣五年內，將每年遞減班級數分別為17班、40班、72班、112班、92班，未來五年共減少332班，其中以98學年度及99學年度班級數減少的情形最為劇烈。由表1的估算，未來五年內，全縣教師數將減少498人次（以現行班級教師1.5人編制估算）。



表1 彰化縣國小94學年度~99學年度各年級班級數統計表

年級 班級數 學年度	年級						總班級數	相較上學年度班級數變化
	一年級	二年級	三年級	四年級	五年級	六年級		
94學年度	535	547	604	597	596	593	3499	
95學年度	577	535	574	604	597	596	3483	-16
96學年度	556	577	535	574	604	597	3443	-40
97學年度	525	556	577	535	574	604	3371	-72
98學年度	492	525	556	577	535	574	3259	-112
99學年度	482	492	525	556	577	535	3167	-92

資料來源：彰化縣教育局

解決師資培育過剩，社會國家成本不斷浪費，及教育現場教師工作負擔過重的可行策略，本研究提出兩個問題解決方向：

#### （一）班級教師編制提高

若採一次調高班級教師編制的方式，由表2可知，班級教師編制每提高0.1人，當年度即可再增加約300個缺額，但來年將因班級數的減少，教師每年會有大量的超額。以95學年度起，班級教師編制提高0.1人為例，當班級教師編制為1.6人時，則95學年度將釋出324個教師缺額，但自96學年度起教師仍每年分別超額64人、115人、179人、147人，累計95學年度至99學年度，全縣教師人數仍須減少181人。若95學年度起，班級教師編制提高0.2人，當班級教師編制為1.7人時，則95學年度將釋出673個教師缺

額，但自96學年度起教師仍每年分別超額68人、123人、190人、157人，累計95學年度至99學年度，全縣教師人數可增加135人。以此類推，班級教師編制若提高到1.8人，則累計五年，教師總額可增加452人；班級教師編制若提高到1.9人，則累計五年，教師總額可增加到769人，班級教師編制若提高到2.0人，則累計五年，教師總額可增加到1,086人。

若採逐年提高班級教師編制0.1人，從95學年度到99學年度，班級教師編制從1.6人提高到2.0人，則自95學年度起到99學年度止，每年分別釋出教師缺額324人、281人、214人、125人、142人，五年共可提供1,086個教師缺額。



表2 各學年度不同班級教師編制比例所需教師數

學年度	班級教師編制	教師編制	教師編制	教師編制	教師編制	教師編制	教師編制
		1.5時教師人數	1.6時教師人數	1.7時教師人數	1.8時教師人數	1.9時教師人數	2.0時教師人數
94學年度	3499	5248.5	5598.4	5948.3	6298.2	6648.1	6998
95學年度	3483	5224.5	5572.8	5921.1	6269.4	6617.7	6966
96學年度	3443	5164.5	5508.8	5853.1	6197.4	6541.7	6886
97學年度	3371	5056.5	5393.6	5730.7	6067.8	6404.9	6742
98學年度	3259	4888.5	5214.4	5540.3	5866.2	6192.1	6518
99學年度	3167	4750.5	5067.2	5383.9	5700.6	6017.3	6334

由分析中可發現班級教師編制由1.5人提高到1.6人或1.7人時，即可隨著教師每年自然退休解決教師超額的問題，但是大批流浪教師問題仍難以解決；若再提高班級教師編制，才能創造出缺額，供流浪教師獲得職缺。

比較一次提高班級教師編制至2.0人與逐年提高教師編制至2.0人兩者，一次提高班級教師編制雖可立即解決師資過剩的問題，但往後的每年仍會有大量超額的問題；逐年提高班級教師編制的方式，可每年增聘一批教師，直到99學年度止。兩項方案最終都能讓教師缺額在五年後增加1,086位。

#### (二) 調降班級學生人數

依據彰化縣各鄉鎮市戶政事務所所提供的各國小學區內一歲到五歲兒童出生人數來推估各校未來五年的班級數變化，並加以統計。若95學年度起，新生入學班級人數從35人調降為34人，由表3可知全彰化縣相較94學年度，僅減少1班，自96學年度起至99學年度，每年總班級數將依次分別減少25班、63班、103班、75班，累計五年共減少267班。教師將因應班級數減少，自95學年度起至99學年度分別減少2人、38人、95人、155人、113人，累計五年共減少403名教師。



表3 95學年度起新生班級人數調降為34人時各年級班級數

年級 班級數 學年度	年級						總班級數	相較上學年度增減班級數
	一年級	二年級	三年級	四年級	五年級	六年級		
94學年度	535	547	604	597	596	593	3499	
95學年度	592	535	574	604	597	596	3498	-1
96學年度	571	592	535	574	604	597	3473	-25
97學年度	534	571	592	535	574	604	3410	-63
98學年度	501	534	571	592	535	574	3307	-103
99學年度	499	501	534	571	592	535	3232	-75

若95學年度起，新生入學班級人數從35人調降為33人，由表4可知全彰化縣相較94學年度，班級數將增加15班，自96學年度起至99學年度，每年總班級數將依次分別減少16班、49班、84班、65班，累計五年共減

少199班。教師將因應班級數減少，自95學年度起至99學年度分別增加22人、減少24人、減少74人、減少126人、減少98人，累計五年共減少300名教師。

表4 95學年度起新生班級人數調降為33人後至99學年度班級數

年級 班級數 學年度	年級						總班級數	相較上學年度增減班級數
	一年級	二年級	三年級	四年級	五年級	六年級		
94學年度	535	547	604	597	596	593	3499	
95學年度	608	535	574	604	597	596	3514	15
96學年度	580	608	535	574	604	597	3498	-16
97學年度	548	580	608	535	574	604	3449	-49
98學年度	520	548	580	608	535	574	3365	-84
99學年度	509	520	548	580	608	535	3300	-65



若95學年度起，新生入學班級人數從35人調降為32人，由表5可知全彰化縣相較94學年度，班級數將增加28班，自96學年度起至99學年度，每年總班級數將依次分別增加5班、減少36班、減少75班、減少53班，累

計五年共減少131班。教師將因應班級數變化，自95學年度起至99學年度分別增加42人、增加7人、減少54人、減少112人、減少79人，累計五年共減少196名教師。

表5 95學年度起新生班級人數調降為32人後至99學年度班級數

年級 班級數 學年度	年級						總班級數	相較上學年度增減班級數
	一年級	二年級	三年級	四年級	五年級	六年級		
94學年度	535	547	604	597	596	593	3499	
95學年度	621	535	574	604	597	596	3527	28
96學年度	601	621	535	574	604	597	3532	5
97學年度	561	601	621	535	574	604	3496	-36
98學年度	529	561	601	621	535	574	3421	-75
99學年度	521	529	561	601	621	535	3368	-53

若95學年度起，新生入學班級人數從35人調降為31人，由表6可知全彰化縣相較94學年度，班級數將增加43班，自96學年度起至99學年度，每年總班級數將依次分別增加18班、減少20班、減少61班、減少48班，累

計五年共減少68班。教師將因應班級數減少，自95學年度起至99學年度分別增加64人、增加27人、減少30人、減少91人、減少72人，累計五年共減少102名教師。



表6 95學年度起新生班級人數調降為31人後至99學年度班級數

班級數 學年度	年級						總班級數	相較上學年度增減班級數
	一年級	二年級	三年級	四年級	五年級	六年級		
94學年度班級數	535	547	604	597	596	593	3499	
95學年度班級數	636	535	574	604	597	596	3542	+43
96學年度班級數	614	636	535	574	604	597	3560	+18
97學年度班級數	577	614	636	535	574	604	3540	-20
98學年度班級數	543	577	614	636	535	574	3479	-61
99學年度班級數	526	543	577	614	636	535	3431	-48

若95學年度起，新生入學班級人數從35人調降為30人，由表7可知全彰化縣相較94學年度，班級數將增加60班，自96學年度起至99學年度，每年總班級數將依次分別增加36班、增加1班、減少41班、減少36班，累

計五年共增加20班。教師將因應班級數變化，自95學年度起至99學年度分別增加90人、增加54人、增加1人、減少61人、減少54人，累計五年共增加30名教師。

表7 95學年度起新生班級人數調降為30人後至99學年度班級數

班級數 學年度	年級						總班級數	相較上學年度增減班級數
	一年級	二年級	三年級	四年級	五年級	六年級		
94學年度班級數	535	547	604	597	596	593	3499	
95學年度班級數	653	535	574	604	597	596	3559	+60
96學年度班級數	632	653	535	574	604	597	3595	+36
97學年度班級數	598	632	653	535	574	604	3596	+1
98學年度班級數	563	598	632	653	535	574	3555	-41
99學年度班級數	538	563	598	632	653	535	3519	-36



新生班級人數自95學年度起由35人調降至34人，直至99學年度，班級數可減緩減少65班，使的原本累計五年會減少332班，498位教師，變成僅減少267班，400位老師；若新生班級人數自95學年度起由35人調降至33人，直至99學年度，班級數可減緩減少133班，使的原本累計五年會減少332班，498位教師，變成僅減少199班，299位老師；若新生班級人數自95學年度起由35人調降至32人，直至99學年度，班級數可減緩減少201班，使的原本累計五年會減少332班，498位教師，變成僅減少131班，197位老師；若新生班級人數自95學年度起由35人調降至31人，直至99學年度，班級數可減緩減少264班，使的原本累計五年會減少332班，498位教師，變成僅減少68班，102位老師；若新生班級人數自95學年度起由35人調降至30

人，直至99學年度，班級數不降反增，可增加20個班，增聘30位老師。

## 六、結語

在少子化的過程中，家長對學習品質的要求不斷提高，過剩的師資若能適當的導入基礎教學工作一環，正可以讓學子享受更多的教學資源。觀諸目前大批流浪教師不得其門而入，年年平白浪費社會成本，而現任教師卻因過重的教學負荷，難以再提升教學品質，讓學子無法受到更妥適的照顧。若政策能稍做更改，以提高班級教師編制或降低班級人數的方式，增加社會新鮮人的工作機會，降地現任教師工作負荷，提升學生受教品質，創造三贏的局面，相信國家的人才培育制度與人才利用會更臻完善。

## 參考文獻

- 中央社（2005）。因應少子化效應 教育部研擬教育政策白皮書。民國95年5月1日擷取自：<http://news.yam.com/cna/garden/200506/20050625429885.html>
- 中時教育網（2006）。財政惡化 超額教師消化不良。民國95年5月1日擷取自：<http://news.chinatime.com/Chinatimes/ExteriorContent/Educate/>
- 全國教師會教師選聘服務網（2004）。民國93年8月21日，擷取自：<http://www.nta.org.tw/exam/>
- 教育部（2004）。教育部資訊網電子報。民國93年9月3日，擷取自：<http://www.edu.tw/news>
- 張明正（1997）。台灣地區生育轉型後之人口問題及若干可能之研究方向。人口老化與老年照護研討會。
- 郭添財（2004）。流浪教師的困境與因應。師友，477，38-39。
- 陳彥文（2003）。台灣地區國中小師資供需機制之研究。南投：國立暨南國際大學教育政策與行政研究所碩士論文。
- 陳恆光（2004年8月28日）。出生遞減，全臺小一減536班。中央日報，第3版。
- 黃文煒（2003）。日本的百年大計：接納外來人口。民國93年7月25日擷取自新華僑報<http://www.tokyoyoyo.net/news/200402/criticism/20040304>
- 楊朝祥（2002）。多元入學方案面面觀。民國93年8月4日擷取自：<http://www.npf.org.tw/PUBLICATION/EC/091/EC-R-091-029.htm>
- 彰化縣教育局（2006）。彰化縣未來五年學生人數統計表。民國95年5月1日擷取自：<http://163.23.80.49/dyna/menu/index.phpaccount=shang>



# 台灣高等教育發展與未來挑戰

蘇進棻／國立教育研究院籌備處助理研究員

時序進到21世紀，台灣高等教育的發展，可謂盛況空前。如果從整個中國高等教育發展史觀之，此時此刻的台灣高等教育機構，無論學校數或是學生入學比率，都創歷史之冠。回顧歷史，不難發現在民國以前的各朝代，接受高等教育是少數貴族的專利，平民是很少有這種機會的。洎自民國以後，由於高等教育機構並不發達，能進入大學接受教育者仍然是少之又少。1949年國民政府遷台後，高等教育雖逐漸擴充，但是，仍然必須通過劇烈的升學競爭考試，才能擠進有限的錄取名額，圓大學教育之夢。

唯自從1987年解嚴以後，台灣政治發展逐步邁入民主體制。1994年政府開始啟動教育改革，高等教育有了突破性的發展，在民間教改團體廣設高中大學的訴求下，政府在政策上鼓勵民間興辦高等教育機構，才使得近年來公私立高等教育機構如雨後春筍般的欣欣向榮。

## 一、台灣高等教育蓬勃發展

根據中華民國教育統計，我國高等教育（包括專科學校、獨立學院、大學及研究所）在1950年，計有大專院校7所（大學1所、獨立學院3所、專科學校3所）及大學附設之研究所3所，學生數6,665人（教育部，2004）。其後由於社會變遷，產業更新及經濟建設之發展，各類專門人才之需求量不斷增加，政府極力籌設大專院校，並開放私立大學院校之設立，自1974年起陸續增設公私立大專院校。特別是近十多年來（1993年迄今），可說是我國高等教育發展及擴張最快速的時期，主要原因是由於政治、經濟、社會環境的開

放，促使社會大眾對高等教育需求大增，政府又大幅放寬高等教育機構設立門檻，導致學校數快速膨脹，高等教育的學齡人口大增，根據統計，至民國94年止，大專院校校數已增至162所，其中大學89所，獨立學院56所，專科學校17所，學生人數共計1,296,558人，其中並設有研究所2,591所，博碩士研究生177,024人，我國高等教育已由精英教育走向普通教育（教育部，2006）。

台灣高等教育的快速擴充，固然提高學生的就學機會，但因近年來政府財政困難，無法相對擴充高等教育經費，造成校際間經費預算相互排擠的問題嚴重，為解決政府財政日漸窘困的處境，改造公立高等教育的組織運作，便成為政府施政的重要考慮，這種現象不單出現在台灣，也同樣發生在臨近許多國家的大學。

## 二、先進國家高等教育的改造

### （一）改革背景

由於網際網路、通訊科技、微電腦、新材料及生物科技的突飛猛進，各種軟硬體設施推陳出新，使得資訊流通速度以接近光速進行，天涯般的距離猶如近在咫尺，通訊的便捷，促進全球化浪潮的興起。

全球化的浪潮最早起於經貿領域，主要是拜電腦網路與通訊科技方便之賜，使得企業賴以維繫的三流：即資訊流、資金流及貨物流得以快速有效整合，造成企業版圖不斷擴大，跨國公司紛紛成立，這股浪潮逐漸影響各行各業，大學校園也無可避免的受到影響。當今的大學為提高行政管理與教學效率，降低辦學成本，大學的領導階層紛紛改



變管理模式，經由系統資料庫的建置，透過便捷的網際網路傳輸，管理大學對內對外的行政與教學事務，既經濟又有效率（Bates,2000:P27-30），顯然的，這種新型的科學管理模式，主要是建立在電腦科技的基礎上。

全球化的競爭浪潮也使得本世紀各國高等教育逐漸導入市場機制，企業經營的理念逐漸被應用在大學校園裡，高等教育成為一種商品（commodity），學生變成消費者（customer），在這樣的理念引導下，表現在校務管理的具體作為，就是提高校園設備的使用率，減少不實用的學術活動，終結教職保障制度，使用經濟指標來衡量教職員工的表現，全面進行品質管制（TQM）（Birnbaum,R, 2000:P91-95）。換言之，就是以最少的成本做出最大的效果，以最短的時間達成既定的教育目標。

歸納造成這種趨勢的主要原因有三：1.是受到前述的全球化競爭風潮影響；2.高等教育的開放，學校數與學生數節節上升；3.政府的教育經費並沒有相對擴充，受教育經費限制，大學不得不自謀生存之道。一方面講求績效，透過經營管理來節流；另一方面從各種不同的管道（例如：募款、建教合作、辦理推廣、研發成果管理、開辦育成中心及經營科技產業…等）進行開源，以維持大學校務的正常運作（郭為藩，2004）。

### （二）美國、日本和韓國的改革

茲以美國、日本和韓國為例，說明其高等教育的改造與發展。

1.美國：自1960年代，美國加州開始推動高等教育總體發展方案，進行多校區大學系統整合之後，許多州亦效法加州的作法，先後整合其高等教育機構，形成各具特色的大學系統，迄今已有40多年的歷史。美國的大學系統為一些基於資源整合的需要，而組成的高等學府校區及研究機構。大學系統是

一種行政管理組織，具有公法人身份，在各州政府立法授權下，代替州政府行使監督所屬系統下的各高等教育學區或研究機構的角色，目的在有效整合高教資源，確保高教品質（郭為藩，2004）。這種趨勢不只發生在美國，近年來東亞的日本，韓國亦逐漸往這個趨勢在邁進。

2.日本：隨著知識經濟時代的到來，日本政府意識到在文部省隸屬下的國立大學，已經無法滿足新時代的需求，因此，逐漸推展國立大學法人化的改革。日本國立大學法人化的工作開始於1997年，約與我國行政院成立教育改革委員會差不多同時，當時的行政改革會議中曾經提出獨立行政法人制度的主張，希望改善國立大學的人事和會計等制度，以保持彈性，2000年7月國立大學法人化調查會議開始研議，2002年3月調查小組完成國立大學法人化的最後報告，2003年2月國立大學法人法案等關係六法在國會提出，同年7月通過國立大學法人法，總共創設89個國立大學法人及4個大學共同利用機關法人，2004年4月正式實施國立大學法人化。顯然，日本國立大學法人化的改革步調的確非常快速。日本國立大學法人化目的主要有五：（1）國立大學法人化後，日本的國立大學可以自主經營，將國立大學從國家行政組織的一部份，變成大學獨立的法人格，大幅縮編組織和預算；（2）導入民間企業的經營理念，設置經營協會，活化組織經營和運作；（3）導入校外專家制度，聘用校外人員成為「役員」，負責審議經營協會並參與校長的選拔會議；（4）改變為非公務員型態的彈性人事制度，重視效率和績效給薪，追求大學的卓越；（5）重視校外評鑑制度，評鑑結果，將做為教育資源分配的考量（陳虹彬，2003）。

3.韓國：為增強大學競爭力，韓國於1994年成立總統府的教育改革審議委員會，



約與我國行政院成立的教改會同一個時間，同年9月向南韓總統提出新世紀韓國教育改革的方向與任務的報告，為因應韓國近來私立大學院校急遽擴充，開始透過評鑑實施解散私立大學法人的策略，而在公立大學方面，韓國教育行政當局亦鼓勵整合，推動多校區大學系統，例如：韓國西南部的五所國立大學（全南、順天、木浦、麗水及木浦海大）已共同組成聯合大學系統（郭為藩，2004）。

### 三、台灣公立高等教育的改造

美、日、韓大學教育的改革也影響台灣的高等教育，近年來台灣公立大學最主要的收入-政府所撥付的年度預算，不但沒有增加，反而逐漸在減縮，因此，多元財源的開發對國內公私立大學特別的緊迫（郭為藩，2004），為因應此種現象，大學的財務結構調整與組織改造便成為施政的重要項目。

#### （一）國立大學財務結構的變革

經費預算來源的結構性改變，始終在國內大學組織變革上扮演關鍵性角色，1999年立法院三讀通過國立大學校院校務基金設置條例，允許各大學可設置校務基金，所有國立大學校院校務基金之設置、收支、保管及運用，悉依該條例之規定。顯然地，該條例的實施，賦予大學更大的經費彈性運用空間。大學校務基金設立的考量、目的、內容與運作，可分析如下：

##### 1. 校務基金設立目的

為因應高等教育發展趨勢，提昇教育品質，增進教育績效，國立大學校院應設置校務基金（第2條），設置校務基金之學校，其一切收支均應納入基金，依法辦理（第3條）。

##### 2. 考量政府施政與財政困難

近年來政府財政困難，各項公共建設經費需求甚鉅，設立國立大學校務基金，讓學

校得以自籌部份財源，一方面可以吸收部份社會資源投入教育，減輕政府負擔，引導學校提升資源使用效率；另一方面，有助於挪撥部份經費增加對私立高等學校的補助。

##### 3. 增加大學財務運作的彈性

過去公立大學的年度經費支出均有賴於政府編列預算，而有關收入的部份依預算法的規定一概都要繳庫，大學的財務運作缺少彈性，校務基金實施後，彈性加大。依校務基金設置條例第10條規定：校務基金有關年度預算編製及執行、決算編造，應依預算法、會計法、決算法、審計法及相關法令規定辦理。但捐贈收入、場地設備管理收入、推廣教育收入、建教合作收入及第7條之1投資取得之有關收益不在此限，惟應由各校自行訂定收支管理辦法並受教育部之監督。有了此項規定，大學在部份項目的經費收入運用上就比較有彈性，不必承受年度屆滿，經費必需繳庫的壓力。

##### 4. 國立大學校院經費收支來源多元化

校務基金之收入來源如下：（1）政府編列預算撥付；（2）學雜費收入；（3）推廣教育收入；（4）建教合作收入；（5）場地設備管理收入；（6）捐贈收入；（7）孳息收入；（8）其他收入。前項學雜費之收費標準，依教育部之規定，政府編列預算撥付，由教育部依預算程序辦理（第6條）。這條文明確規定學校校務基金的來源可有多元管道。而校務基金的用途亦明確規定可支用於以下幾方面：（1）教學及學生獎助金支出；（2）研究支出；（3）推廣教育支出；（4）建教合作支出；（5）增置、擴充、改良資產支出；（6）其他與校務發展有關之支出。（第7條）

##### 5. 滿足大學自主的需求

經費自主是大學自主的重要環節，校務基金的設立，有助於大學自主的需求，不需事事仰賴政府的經費補助，各大學採取漸進



方式，接受教育部輔導與監督，培養獨立自主並有效率的經營管理，減少大學對政府經費的依賴，讓各校負起經營責任，亦可逐漸發展各校的特色。各校有了校務基金運作的經驗，使各校的會計、財務及經費的使用上有一個穩定的運作模式，有助於大學自主的實現。

由於國內高教經費縮減，又適逢國立大學校務基金的設置，各國立大學為籌措教育經費，引起一股普遍流行趨勢，那就是：

(1) 把部分業務委外經營：將原本由學校自行聘人經營的業務委外經營，例如：儘量把校內餐廳，書店商場或一般商店委外，雖可增加校務基金的收入，但亦可能產生負面作用，若廠商經營得當，學生受惠，學校又可收取租金或回饋金來充實校務基金，固然是兩全其美，但是，若經營不善，恐怕導致校內消費全面上揚，增加學生負擔。(2) 充份運用各種既成設施開源：把原有場地充分利用，如停車場委外經營或自行出租收費，學校禮堂、運動場或其它設施，凡是可利用的空間且具有營運效益，通通委外或訂定場地出租辦法。(3) 辦理各種推廣教育增加財源：例如：回流教育班、學士後教育學分班、EMBA或MBA企業管理班、教師在職進修專班及各類特定目的進修班別，都是大學推廣教育的範疇。

### (二) 國立大學組織與教學的變革

民國85年行政院教改會提出的教改總諮議報告書，將高等教育的改革分為近程、中程和遠程三個階段，近程擬於教育部設置高等教育審議委員會，公立大學設置董事會，中程擬完成建立高等教育評鑑制度，放寬學費限制，增加獎助學金與貸款，長程擬完成推動公立大學法人化，發展各具特色的高等教育學府（行政院教改會，1996）。這些改革建議都曾納入最近一次（2005年）大學法修正草案中審議，該草案曾增列行政法人國

立大學專章，明訂教育部應組成評鑑委員會或委託具有公信力之民間機構辦理大學評鑑。同時也規定教育部應設高等教育審議委員會，負責審議高等教育政策，教育經費資源分配及各大學之補助與獎勵事項。唯因國情不同，全盤移植外國制度，恐將製造國內更多高等教育問題，因存在著太多的疑慮，所以在修法過程中遭刪除，未能通過立法。

另有鑑於高等教育經費限制，教育部為便利各大學調整系所，落實大學自主理念，從民國91年開始採系所總量發展審核機制，由各大學自行考量內部各項資源條件，衡量現有的師資、設備、校舍空間、以及學校中長期發展計畫重點與特性，衡量專任師資聘任來源及考量學生就業市場需求，自行規劃系所調整計畫報教育部，該部僅管制依據學校師資條件及校舍建築面積二項審核標準所核定的發展總量，而尊重各校院在系所增設及招生名額上的機動調整，這樣的政策可望達到鼓勵大學裁併整合原有系所的目標（郭為藩，2004），諸如此類行政措施，都是大學自主的另一體現。

此外，為追求大學卓越，教育部積極推動獎勵大學教學卓越計畫（如五年五百億的獎助便是），各校為積極回應教育部的政策，紛紛發展出各種相關的教育計畫，一方面爭取教育部補助經費，另一方面透過計畫的推展，培養學生健康的態度與人格，建立在課程學習以外的其他教育學習方案，使更多大學生具備關懷服務的能力及意願。

## 四、師範教育的轉型與再造

國內的師範院校目前已是高等教育的一部分，在行政院教育改革總諮議報告書中，有關師範院校的改革，建議「政府應提供必要協助，鼓勵師範校院的整合或轉型，以發揮師範教育功能」，教改委員認為「師範校院設校條件不如一般大學，在追求較大效益



的前提下，一方面可將有關校院加以歸併整合（如改為教育大學或併入一般大學而成為教育學院），另一方面可考慮轉型為綜合大學，使其發揮較大效益」。（行政院教育改革總諮議報告，1996）。

在教改總諮議報告書引導下，過去國內的九所培育國小師資為主的師範學院，紛紛進行改制，其中嘉義師院和嘉義農專合併為綜合型的嘉義大學，台東師院改制為綜合型台東大學，台南師院改為綜合型台南大學，其餘的六所師院，國北師院、市北師院、新竹師院、台中師院、屏東師院也分別於2005年8月紛紛改為教育大學，九所師院在這幾年當中，不是合併就是轉型，通通升格為綜合型大學或教育大學，與原本的台灣師大、高雄師大、彰化師大等培養中學老師的三所師範大學，同列大學之列。

國內在師範教育法改為師資培育法後，普通大學師資培育中心（前身是教育學程）紛紛設立，依照2004年的統計，台灣目前有75個師資培育中心，經營96個教育學程，再加上師範大學、教育大學及綜合大學教育學院各系所，每年可培養出的實習學生約有20,000人上下（何福田，2005）。可是中小學教師的需求數卻因國內生育率逐年下降而減少。根據統計，台閩地區人口出生率從民國70年的千分之22.79，到民國80年降為千分之15.70，到民國92年降為千分之10.06，從人口數來看，民國70年的出生嬰兒數415,069人，到民國80年321,932人，再到民國94年的20萬6千人，24年間台灣出生的嬰兒數減少20多萬人，造成學齡人口銳減，教師就業市場供過於求，產生許多流浪教師。另一方面，過去的10年，我國大學院校的年增率高達173%（蘇進棻，2005），可見，近幾年的教改並沒有體察學齡人口的迅速變遷，未拿捏好擴充的方向與速度，只是討好式的擴充（薛承泰，2004）。

目前學齡人口減少，已衝擊國民中小學教育，再過幾年，勢必衝擊後期中等教育和高等教育，台灣的大學校院，將面臨生源不足的現象。因應此等趨勢，未來的師範教育為求生存，很有可能會半推半就，被迫式的逐漸朝聯合大學系統方向進行整合，或與其他大學進行整併，依據就業市場的需求，重新調整系所類別規模，讓教育資源彼此共享，提升經營管理效率。

## 五、未來挑戰

未來的台灣高等教育將面臨內外兩方面挑戰。就內部言，如前所述，台灣高等教育機構擴充快速，學齡人口卻逐年銳減，將面臨招生不足現象；就外部言，台灣高等教育又正面臨中國大陸大學統戰式的競爭，根據報導自2005年9月，兩岸當局在爭取台灣大學生的爭奪戰已正式登場，對岸的策略包括：1.大陸教育部台辦宣布，自2005年9月開始，大陸大學的台灣學生與大陸大學生享有相同的收費標準；2.中共中央將對中央所屬大學、科研院所和部份大陸地方大學招收台生，給予該單位每名台生每年8,000元人民幣的專項補助；3.中共勞動部宣布放寬台胞到大陸就業條件；4.大陸台灣同胞聯誼會自2004年擴大規模邀請台灣知青參與台灣青年夏令營活動，據稱今年兩岸共有4,000名大學生齊聚北京，台灣大學生就有2,500人左右。（中國時報2005.9.24）。可見，台灣的高等教育正同時面臨內外環境的變遷。目前政府採取的因應對策就是不承認大陸學歷，惟若將來政策有所轉向，台灣的高等教育，特別是處於後階段的學校，將有可能立即面臨崩盤的危機。在此情況下，台灣的高等教育應採取以下的因應策略：

### （一）高等教育應對外招生

受到全球化的影響，各大學為拓展學校版圖，增加學生來源，吸引國外學生到國內



就讀，或跨國設立分校或與國外大學進行策略聯盟，必會越來越普遍，世界貿易組織（WTO），將教育事業視為一種服務業，規範於服務貿易總協定（GATS）中，教育服務有四種方式：

1. 跨境提供服務（Cross-border supply）：服務業者在其本國境內向其他會員國境內的消費者提供服務，例如：透過遠距教學。

2. 國外消費（Consumption abroad）：消費者前往其他會員國接受教育服務，例如：出國留學或接受專業訓練。

3. 商業呈現（Commercial presence）：服務的供應者到其他會員國的境內設立據點，提供服務。例如：大學在國外設立分校。

4. 自然人呈現（Presence of natural persons）：

服務業者專人到其他地區服務，例如應聘擔任國外大學客座教授或聘請外國教師來國內任教（郭為藩，2004）。據推估，到西元2020年，台灣高等教育的入學人口約為目前的一半（薛承泰，2004），意指到時候將有一半的大學要關門，或科系所總量將減少一半，或科系所的學生總數將減少一半，學生數的減少將會衝擊高等教育的行政、師資及學校各層面。因此，高等教育應積極向外招生，增加學生來源。

### （二）預算分配依據辦學績效評鑑

當學校多經費有限的情況下，為提升經費使用效率，以績效評鑑的優劣做為大學經費分配的基礎，將有可能成為未來高等教育經費預算的分配策略。前述在教改總諮議報告中建議成立高等教育審議委員會，即在為未來以績效為基礎的經費分配預做準備。這種經費分配模式，有點類似英國在1993年成立的高等教育撥款委員會，該委員會轄下的高等教育機構有130餘所，便是根據各校績效考評結果進行經費預算的分配，績效好的分配的多，競爭力越來越強；績效不好的分配的少，競爭力越來越弱，最後可能會被淘汰。

汰。

### （三）產學合作，有助學校發展

大學要促進校務發展，增加辦學經費，維持組織的運作，必需與企業界合作，一則有利於研究推廣，技術轉移，拓展學校財源；再則，企業可利用學校的研究產出，學校可運用企業的資源設備，產學密切配合；此外，也可增加學生實習與未來就業的機會，學生在學時得以擴展視野，未來畢業後亦可學以致用，學校或產業界各蒙其利。因此，加強產學合作，是大學應該努力的方向。

### （四）學校展開募款活動

公立高等教育機構為增加大學經費的來源，募款活動也將是國立大學必需走的路，未來募款活動將是大學主政者一項非常重要的業務。而募款的對象當然是來自有能力捐贈的富商、巨賈、財團、校友或其他社會人士，而目前國內各公立大學的資源彼此間差異大，有些學校資源較多，有些學校資源貧乏，募款的難易度不同。師範大學在性質上以培養中小學師資為目標，校友大都是固定薪資的中小學教師，早年又都是貧窮人家的子弟，募款的成效，值得憂慮，只能藉由學校的轉型逐漸改善體質並對外界募款來努力。

綜合上述，台灣的高等教育在未來劇烈競爭下必需不斷改造，才能適應環境變遷。當代頗負盛名的結構功能學派代表學者，美國哈佛大學著名的社會學家帕深斯（T. Parsons）指出：任何社會體系若要維持，必需具備四種作用：1. 模式的維持；2. 體系的完整；3. 目標的達成；4. 適應的作用，也就是說一個社會體系既經存在就應該維持模式穩定，力求成員間的協調合作，以實現團體目標並適應社會的變遷，否則，組織可能面臨危機。面對內外的變遷，各大學必需採取適應環境的作為，重新建構完整體系，才能維持組織運作模式，達成預期的教育目標。



## 參考文獻

中國時報（2005），9.24，第4版。

行政院教育改革委員會（1996），教育改革總諮議報告書，台北：行政院教育改革委員會。

何福田（2005），教育學程的教育實習機構，台北：國立教育研究院籌備處簡訊月刊（37）。

教育部（2006），中華民國教育統計，台北：教育部。

陳虹（2003），日本國立大學獨立行政法人化之內涵與啟示，載於比較教育。南投：中華民國比較教育學會主編。

郭為藩（2004），轉變中的大學\_\_傳統、議題與前景，台北：高等教育。

薛承泰（2004），台灣近五十年的人口變遷與教育發展-兼論教改方向，載於國立教育研究院編印「學齡人口減少對國民教育影響及因應對策研討會實錄」，台北：國立教育研究院籌備處。

蘇進棻（2005），教育社會學論文集—社會變遷與教育改革，台北：唐山出版社。

Birbaum,R(2000),Management fads in higher education:where they come from,what they do, why they fail. ,Copyright, 2000 by Jossey-Bass inc.Publishers,350Sansome Street,San Francisco,California 94104

Bates,A.W.(2000), Managing technological change, Strategies for College and University Leaders, Jossey-Bass Publishers.San Francisco.



教育與發展





# 兒童中心教育與友善校園

張茂源／雲林縣埤腳國小校長

## 一、前言

時代在變、潮流在變，過去以「規訓」作為主軸的校園文化，不能不隨著社會變遷的腳步改弦更張，逐漸朝向強調尊重個性、相互友善、鼓勵創意的「新校園文化」發展（顧忠華，2005）。友善校園的倡導是一種人文的關懷，亦是時代的趨勢，是以人權為基礎、從人權為出發點，積極去統合社區資源、妥善照顧弱勢學生、奠定安全溫馨校園，帶好每一位學生（顏永進，2005）。

兒童是未來的成人，他可以自由、自主、獨立地去活動；兒童是一個完整的個體，應該受到應有的權利與尊嚴。Reardon（1996／2002）認為兒童對於他人有關人性尊嚴態度的形成與早期的經驗有很大的關係，他們如何被對待、如何被同儕評價，最後將反映在他們如何對待別人。身處二十一世紀時代巨輪變革中，學校教育人員應深切體認時勢潮流的改變，學生基本權利的保障是無法逃避的責任，教育人員的角色已不再是傳統的權威角色，而是站在與兒童平等地位的諮詢者，教育人員應採行尊重學生人格的教學方式，積極推動校園民主、落實社會民主，創造一個寬容且自在的學習環境，讓學生能夠在一個免除暴力和恐懼的威脅，以及保障學生基本人權和法治的校園中學習與長大，使學生有多元發展的可能。友善校園強調以學生為本位，重視兒童興趣、需要和能力；在於營造一個溫馨、平等、尊重、和諧互助的學校氛圍。此正與兒童中心教育學者所倡導的注重個性的教育實施，強調兒童興趣、需要和能力，讓學生能安心、舒適的適性發展不謀而合。

## 二、兒童中心教育的論點

兒童中心教育始於十八世紀自然主義思想的影響，歷經十九世紀後期及二十世紀初期心理學研究的發展和兒童研究的協助下，成人對於兒童的成長過程有了較為明確的認識。兒童中心教育有別於傳統以課程為中心的教育，兒童中心教育是以兒童的需要、能力、興趣及其發展作為實施教育的依據、是以學習者為導向的教育、是一種由內而外發展的教育（徐宗林，2002）。兒童在自己的行為中能夠知道追求快樂、避免苦痛，和成年人並無區別；因此，兒童本性中已有理性的成分，是不能否認的事。兒童生而具有可發展的自然傾向，等待教育去協助他做最好的發展，兒童不再是成人的縮影，兒童不應再被視之為小大人了。另外，隨著大量熱衷於兒童心理、兒童發展、兒童福利、兒童教育科學研究的興起，兒童為中心的教育，逐漸成為教育思想上的一股主流。兒童中心教育的論點為（徐宗林，2002）：

### （一）兒童具有可發展的潛能

兒童是一獨立的個體，本身存在著可發展至成人的諸多潛在條件，兒童具有對週遭事物的好奇心、有樂於自我表達的傾向、有期望溝通的需求等，在適當的照護下，兒童個人內在的所有，均能予以發展出來。

### （二）注重個性的教育實施

每一個兒童有著他自己的生長歷程，他自己的個人經驗，自己的興趣、能力與需要，自己的感受等。成人不能再把兒童視為同一模式下的個體，教育應重視個性上的差異，配合個人性向的不同、實施不同的教育方式，使兒童或做知識的試探、或做藝術的追求、



或做技能的熟練，以幫助學生個性的發展，如此才能符合真正兒童中心的教育。

### （三）重視感官知覺的教育價值

兒童日常生活環境中，充斥著許多事物的學習刺激，兒童中心的教育思想家主張盡量利用環境中的事物增進兒童感官知覺，透過日常生活中隨處可見的物體的形、數和名，藉由具體而抽象的教學，使兒童形成學習的概念、增進學習的效果。

### （四）活動的教學設計

兒童中心的教育實施上，認定身體的活動是教學活動的主體，兒童在學習過程中，不單純是用心而已，更重要的是強調身體活動在學習過程中的地位。因此，教學設計上必須以提供兒童經驗的認知活動機會、提供充足的活動空間、輔以各種類型的教具，以便能充分應用其感官知覺作用，提高學習動機。

### （五）強調兒童興趣、需要和能力的重要性

兒童中心的教育家深切體認到，新的教育實施必須是以學習者為導向的教育，如此才能真正將教育實施的效果發生在兒童身上。由於重視兒童興趣、需要和能力，教育上實施的是以「需求課程」為主，教學時教師將其注意力集中於個別兒童能力的適宜配合上，不再強求每一兒童要有齊一的能力表現。

### （六）重視發現的學習方法

兒童中心教育顧及到了學生自由學習的原則，注意到給予兒童自我活動的機會，因而兒童能夠獲得自由，以自我出發點來進行學習，學習的情境是由兒童自我主宰。兒童從參與事物或現象的變化中，組織與形成經驗的統整，了解到事物或現象間的關係，發現到新的經驗，形成了直接經驗為基礎的知識。

### （七）提問式的教育主張

提問式教育方法是以問題的形式將情境

呈現於人們面前，它引發了對於現實的真正反省與行動，是一種人性與解放的實踐，它透過對於權威主義與異化的唯智主義的克服，使得教師與學生都能成為教育過程的主體。在提問式教育中，人們發展了他們覺察的力量，他們可以用批判的方式去覺察到他們存在於這個世界的方式，他們不再將世界視為靜態的現實，而是視為過程與轉化中的現實（方永泉譯，2003，頁121）。這樣的教學過程中，教師不僅是教師，他同時也成了學生；學生不僅是學生，他同時也成了老師。教師會基於有關學生的考量提供教材，而當學生表達了他們自己的看法時，教師又重新考量他原先所作的考量，教育活動成為師生同時必須擔負的責任。

## 三、兒童中心教育對學校教育的啟示

教育活動中兩樣最基本的東西乃是「教」和「學」。羅傑斯說：「『教』就是使人懂得些什麼，老師的首要任務就是允許學生學習，允許他滿足自己的好奇心。」他更進一步宣稱，衡量一位教師優秀與否的標準是「看他有多大的創造性以幫助學生學習，保持或激發學生對學習的熱愛」。（Rogers, 1983，頁18）因為，對於二十一世紀的兒童來說，真正重要的不是現成的和現存的知識，而是他們知道怎樣去學習；由是，教育應該以學習過程、學習經驗、學習態度和學習興趣等東西為目標。

羅傑斯認為：「有意義的學習就是讓學生直接面對真實生活、面對難題，在真實情境中學習者去感受、去做、去行動，憑藉他的智性活動和感知交織在一起。有意義的學習是自發的學習，要利用和激發學生的學習興趣，使學習興趣能持續不衰。」（Rogers, 1983，頁20）準此，兒童中心教育對學校教育的啟示是：



(一) 教師和學生共同對學習課程負責，教師鼓勵學生提供他們自己的學習資料，供全體學習者取用。

(二) 學生依據自己的興趣、目的、基礎，獨自或在別人的協助下，確定自己的學習計畫，並對自己的學習計畫負責。

(三) 教學的關注點主要放在學生的學習過程上而不是教學的內容上，關注點是在學生「學會學習」上取得了多大進步，而不是專注於該學的東西是否全都學完了。

(四) 學習的程度和價值首先是由學習者自己的學習目標而確定的，老師的評價只是給學生提供一個不同的參考。

(五) 教學的過程在於讓學生保持和產生好奇心，且能珍視學生的好奇心和求知慾，讓他們開放地面對任何經驗，認識到一切事物都是變動不居的。

(六) 老師是學習的促進者，尊重學生的獨立性、個別性，能接受學生成功時的喜悅，能接受學生自律、自覺，師生關係是珍視、接受、信任的。

## 四、兒童中心教育與友善校園

### (一) 兒童中心教育目的與友善校園

兒童是未來的成人，是一個完整、獨立自主的個體，應該受到應有的權利與尊嚴。兒童是權利的主體，兒童有權利接受符合其身心發展的教育、有表達意見的自由、有免於學習恐懼的權利。受兒童中心教育思想的影響，為保障兒童學習權，肯定其特質與多元價值，校園中應以學生為本位，重視兒童興趣、需要和能力及個性上的差異，對於個人性向的不同、實施不同的教育方式。同時在教學設計上必須以提供兒童經驗的認知活動機會、提供充足的活動空間、輔以各種類型的教具，以便能充分應用其感官知覺作用，提高學習動機。學校必須提供一個免於恐懼、免於體罰、消除性別偏見的學習環

境，教師必須不斷自我充實專業能力、並研擬改進教材教法以提供學生最佳的學習機會，考慮並尊重兒童的主張，以兒童最佳利益為考量，透過適當的學習情境和學習活動，促其自我實現。

友善校園學校能平等重視各學習領域的價值，公正地分配教學資源與對待不同學習領域有成就的學生；能設計與學生既有生活經驗有所關聯的學習活動；學生在學習活動中能有適切表達自己觀點的自由；學校不勉強學生參與學校課餘的大型才藝表演或競賽活動；學校不會以不當理由停課以致於剝奪學生的學習權；學校能有效處理不適任教師問題，以保障學生的受教權；學校不會挪用特定領域時間來加強其他領域的教學或考試。

### (二) 兒童中心教育方法與友善校園

兒童中心教育方法強調以學生為本位，視學生為教育過程的主體，重視兒童興趣、需要和能力，以問題的形式將情境呈現於兒童面前，兒童與教師進行對話的、具有批判力的共同探究（co-investigate），教師會基於有關學生的考量提供適性的教材，透過感官知覺的經驗性活動教學設計，發展兒童無限的潛能。

友善校園在學生管理上重視學生的主體性，多一點學生參與、多一點的意見表達；在不會侵犯當事人權益的前提下，鼓勵學生來討論實際的案例，一方面讓學生認識申訴制度，一方面藉由實際的討論、讓學生認識相關的法規與訓練分析議題及表達之能力，進而建立起對自身的權利意識與主張權利之能力。同時，在基於維護學生平等受教權利之下、傾聽學生的聲音，制定保障學生權利的懲罰標準，以期塑造一個零體罰、零拒絕、免於遭受歧視的優質校園。

在兩性關係上，以和諧的態度去尊重對方、欣賞對方，塑造一個性別平等的校園氛圍，提供正確的性別平等教育課程與活動機



會，讓學生在主動學習與主動思考的情境下，藉由安排合作學習、問題導向教學活動，讓學生從共同討論、角色扮演、分享個人經驗中，去解構性別體制與傳統知識論中的性別壓迫，以消除性別歧視，促進性別地位之實質平等，維護人格尊嚴。透過教師自我性別意識的反省、健全的組織運作、與性別平等教育評鑑機制的建立，使性別平等教育更能落實於校園中，建構一個無性別偏見與歧視的校園環境。

### （三）兒童中心教育課程論與友善校園

學校課程與教學，唯有經過學校教師依學習領域分段能力指標、學生生活經驗、文化脈絡、學校特色，重新加以整合成學習領域教學計畫，讓學生在熟悉的情境下，方能夠學習到完整、意義化的知識與概念。兒童中心的課程設計在教育實施上，認定身體的活動是教學活動的主體，兒童在學習過程中，不單純是用心而已，更重要的是強調身體活動在學習過程中的地位。因此，教學設計上必須以提供兒童經驗的認知活動機會、提供充足的活動空間、輔以各種類型的教具，以便能充分應用其感官知覺作用，提高學習動機。

友善校園課程以學生為主體、以生活經驗為重心，重視十大基本能力的培養。強調創新教學，教學必須植基於學生的先備知識來進行，增加和學生互動的機會，讓教學更加活潑；要學生去觀察，從觀察中學會批判與解決問題的能力。課程設計過程考量多元的調和、學生的參與、情境的營造，強調身體與心靈、情感與知識、個人與社區、自我與本我之間關係的平衡，並且融入六大議題，提供學生多元的學習機會。教學過程中，對於課程內容的選擇、教學型態的設計、相關活動的規劃，必須思考如何與實際生活相結合。課程不再只是教科書，課程應是學生的經驗、是老師和學生之間的活動。

在評量方式上，依據學生身心發展的不同及個別差異，並視學科內容及活動性質，採用不同的評量方式。在學習過程中，學生是主動且負責的學習者，教師是學習的夥伴；成功的教學在於為學生日後充實的生活做好準備，所以，教學的重心在於教會學生能將所學應用到日常生活中。教師必須體會學生的能力是多方面的，教師必須去體會每一個學生不同的能力，提供他們機會、讓他們去嘗試各種不同的學習經驗，去成長、去自我實現。

## 五、結語

兒童中心教育思想強調以學生為本位，視學生為教育過程的主體，重視兒童興趣、需要和能力，尊重學生的獨立性、個別性；師生共同對學習課程負責，學生依據自己的興趣、目的、基礎，獨自或在別人的協助下，確定自己的學習計畫，並對自己的學習計畫負責。教學的過程在於讓學生保持和產生好奇心，教學的關注點主要放在學生的學習過程上、而不是教學的內容上，透過感官知覺的經驗性活動教學設計，發展兒童無限的潛能。

友善校園以學生為參與主體，尊重多元差異；以理性、公平及友善的態度對待學生，重視學生權利的維護與申訴；設計與學生既有生活經驗有所關聯的學習活動，珍視學生的人格發展與學習狀況；希冀達致一個和諧、關懷、支持、互助、安全、溫馨、多元、開放、平等、尊重的優質校園，此正符合兒童中心教育思想的主張。透過友善校園的建立，兒童在學習活動中有適切表達自己觀點的自由，兒童興趣、需要和能力得以充分展現。校長、主任、老師能共同體認人際間相互信任與尊重，在這種相互關懷、信任、尊重的教育環境下，讓學生能安心、舒適的適性發展與成長，帶好每一位學生。



## 參考文獻

方永泉譯（2003）。受壓迫者教育學。台北：巨流。

徐宗林（2002）。現代教育思潮。台北：五南。

顏永進（2005）。以品格教育營造友善校園文化之行動研究（高雄市政府九十四年度研究發展研究報告）。高雄：高雄市政府。

顧忠華（2005）。由社會變遷看友善校園的實踐。學生輔導，98，42-55。

Reardon, B. A.（2002）。人權教育—權力與責任的學習（馮朝霖審訂，蔣興儀、簡瑞容譯）。台北：高等教育。（原著出版於1996）

Rogers, C. R. (1983). Freedom to Learn for the 80's. Columbus: Charles E. Merrill.



教育與發展





# 從教師評鑑談教師專業發展評鑑

李俊湖／國立教育研究院籌備處教輔組組長

教育部依據民國92年9月13、14日教育部全國教育發展會議結論與建議事項，曾於93年2月提出「高級中等以下學校教師專業評鑑試辦辦法」（草案），唯因無法源基礎，加上當時教師課程改革，故暫緩實施。至94年7月教育部才決定繼續推動「試辦教師專業評鑑實施計畫」，經溝通與討論後，於94年10月4日確定：自95學年度起教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫，該計畫原則性規範教師專業發展評鑑的目的、辦理方式與行政配套等事項。辦理方式重點則為：基於自願原則下，採鼓勵學校申請試辦；試辦學校教師評鑑方式分為教師自我評鑑、校內評鑑二種；學校應根據評鑑結果對教師專業表現給予肯定和回饋；對於個別教師成長需求，提供適當協助；對於整體性教師成長需求，提供校內外任職進修機會。

我國教師評鑑制度，在經歷多次折衝與修正後，終於上路開始試辦，教師評鑑是教師專業發展的途徑，不過教師評鑑也是複雜的歷程。國外實施多年的教師評鑑，究竟對我國的政策有何啟示？實施過程產生哪些問題？也許可為我國實施之參考。故本文擬先敘述教師評鑑的發展，其次說明實施過程之問題，進而提出建議。

## 一、教師評鑑的發展

### （一）教師評鑑重視緣由

Larsen（2005）指出評鑑發展的緣由，係來自經濟全球化的趨勢，導致全球市場盛行「新自由經濟理念」（new-liberal economic ideology），公共服務領域也瀰漫自由企業市場理念，因而逐漸導入管理主義（

managerialism）。在此一風潮影響下，教育亦無法免疫，也成為各種價值競爭，不同勢力競逐的場域，管理即被視為組織是否具有效率的重要關鍵。因應此一發展，教育上績效、授權、參與、成本考慮、重視消費者及建立標準的呼籲，都來自管理的理念。

強調管理與自由競爭的教育改革趨勢，也吹向教學專業領域。社會大眾極為關心教師的教學成效，因而對於確保績效品質、建立標準與表現水準的教師評鑑方案有所期待，即是必然的結果。當然，政策制訂者也發現到，教師評鑑不但能提供社會大眾對教學品質，改進教師實際表現，增進學生學習成就的資訊與回應，亦適度緩和大眾對不適任教師的指責。

總之，目前美、加及澳洲等國之中央到地方採行績效之教師評鑑制度，在教師評鑑政策的擬定、實施與監控上均扮演著積極的角色，除表示政府及公眾已將管理主義視為其利益代表及運作環節，同時也是教育改革與管理績效的展現（Larsen,2005）。顯然，各國的中央及地方政府，在目前盛行績效與管理風潮之下，為了回應社會大眾對教育品質之需求，實施教師評鑑就不足為奇了。

### （二）教師評鑑內涵發展

Danielson 和 McGreal（2000）指出1940至1950年代，教育學者強調聲音、外表、情緒穩定、信賴感、熱情及溫暖等先存變項（presage variable）為教師特質（teacher traits）之評鑑指標，認為教師擁有上述特質便是好老師。然而，在1960年代的教師熱誠與學習成就關連性研究中，並未發現足夠證據支持上述觀點，教學研究重心因而轉向。到1960



及1970年代，特別重視學生基本能力學習，教師效能研究（teacher effectiveness）因而盛行，他們主張要掌握教師行為與學生學習的關連，也導致臨床視導的出現。1980年代以動機、保留及轉移學習概念為基礎的Hunter教學主宰當時教學研究，當時各州及地方發展之教師評鑑規準，即來自Hunter教材設計的七項步驟，也設計了量表與檢核表作為評鑑工具，結果發現並無一致與有效的學習效果，且過於依賴單一標準之評鑑，也簡化教學的複雜性。

直到1980-1990年，才逐漸注意學習結果多元性，強調批判性思考、問題解決、終生、合作及深度理解的學習，此一發展影響「良好教學」（good teaching）的內涵，加上對學習理論與學習本質新觀點的出現，如認知學習理論取代行為學習理論的呼籲、強調社會本質的學習觀及理解領域內涵知識等要求，教學逐漸重視教師、學習者、情境與學習內容的動態相互影響關係（Danielson & McGreal,2000）。總之，過去數十年來教學的研究與發展，足供教師評鑑標準重要的參考，早期強調單一標準，已被近年來多元學習理念的研究取代，如能以此為基礎，發展有效的評鑑與專業發展方案，對學生學習成就必然有其新的啟示與貢獻。

### （三）教師評鑑發展歷史脈絡

十九世紀美國已有專業視導人員，但是並未受過相關課程訓練，故僅能視導學校場地與設施整潔與修繕，直到1870年代，其工作重心才轉為教學與輔導不適任教師。不過在1880-1905年期間仍採用權威視導，之後面臨強調經濟及效率的時代，也受泰勒（Taylor）科學理念影響，著重教師效率（teacher efficiency）。這股管理風潮，在1920-1930年視導也由場地與管理方面轉而強調評鑑，直到1950年教室觀察應用於改進教學的作法日益增多，到1960及1970年代，

行政人員由視導逐漸轉而注意領導，加上民主方法的挹注與教學的重視，用以改進教學與學生學習成就的臨床視導（Clinical supervision）應運而生，臨床視導評鑑是一種取代傳統由上而下的變通評鑑方式，校長與教師採取合作的模式，以評鑑教師輸入（input）及行為表現（Phillips,2005）。

1980年代美國教育改革重視學生學習問題，績效主義更加盛行，許多州發展評鑑規範與指引，以改進學校及教師專業，直到1990年評鑑技術更為重視績效與反省實踐，例如採用更加合作模式的輔導教師（mentor programs）制度即是明證。在2000年左右引入變通的評鑑方法如教學檔案，以系統及組織蒐集作品與證據，以確認教師專業發展（Phillips,2005）。

英國教師在1950年代之前，是相當自主與受到信任的專業，但是到1970年代起逐漸改變，1976年開始有對教師在課程之績效要求及進行教師評鑑的呼籲。1980年代保守黨執政，更逐漸增加對教師的控制，1983年「教學品質」（Teaching Quality）及1985年「更佳學校」（Better Schools）白皮書，都強調提昇教師表現水準之重要性。1986年初次教師評鑑報告提出，主張採用專業發展模式為主軸之評鑑，以改進學校教育品質，1990年宣布要建立全國性評鑑機制，1991年起在國會同意下，宣布在1992年進行第一輪二年一循環的評鑑，不過後來證明此評鑑制度並未能與專業發展活動結合，以致於成效不佳（Bartlett,2000）。

我國教師長期以來均依據民國60年教育部訂頒的「公立學校教職員成績考核辦法」，對教師教學、訓導、服務、品德及處理行政等項目考核，不過成績考核實施多年，大多流於形式，並未能實質對教師專業發展提供協助。高雄市自民國88年8月擬定「高雄市國民小學推行教師教學評鑑實施計畫草案」開



始，先協助各校依據發展特色，建立校內教師教學評鑑指標之工作，再辦理說明會，經過研商後，於89年2月發布「高雄市高級中等以下學校教師專業評鑑試行要點」內容，試行一年，於90年8月召開高雄市89學年度教師專業評鑑檢討會。

在英美兩國之教師評鑑發展歷史中看到，教師評鑑日益受到關注是不爭的事實，雖然教師評鑑在不同國家及階段有不同的發展與轉折，然而強調績效責任的精神卻是一致的，在方式上則逐漸轉向，朝結合教師專業發展，重視與教學改進的評鑑方向調整。我國正開始試辦的教師評鑑，也符合英美國家的發展趨勢，以專業發展為主軸來規劃辦理。

## 二、教師評鑑問題

Danielson 和 McGreal (2000) 認為過去教師評鑑有許多問題：如評鑑規準過時且有限、良好教學假定及價值未能分享、評鑑結果不夠精確、單向階層溝通、評鑑教師評鑑標準與方式一致化、行政人員教學專業不足，這些因素都造成教師評鑑效果不彰。Swings Middlewood (2001) 也針對英國實施教師評鑑進行檢討，認為效果極為有限，顯然教師評鑑需要自經驗中學習，以減少不必要的錯誤。以下自評鑑人員、學校文化、評鑑內涵、標準與結果等方面探討教師評鑑問題。

### (一) 評鑑人員組成

Danielson 和 McGreal (2000) 認為過去大多數評鑑都來自校長或外部視導人員的觀察，他們執行觀察、紀錄、提出報告及進行回饋，但是由於缺乏明確指標，以致價值性不高，評鑑過程也並未建立良好關係，被評鑑者不但未能表達意見，也無法參與，以致教師對於評鑑，總是抱持著負面態度與被動心態；此外由行政人員擔任評鑑，其學科知

識與專業訓練，明顯不足，效果不彰，是可以預期的。

總之，評鑑人員之組成影響了評鑑成效，而行政及外部評鑑人員，縱使依據完善的評鑑流程，但因受限於評鑑與被評鑑人員之間無法建立信任關係，再加上評鑑者必須具備豐富的教學專業知能，方能勝任評鑑工作，如要由人文學科背景之評鑑者評鑑自然學科，顯然不適當。因此，不適當的評鑑人員，讓教師感受到的是壓力，而對於實際教學協助並不大，評鑑效果自然不彰。

### (二) 合作分享文化未能建立

Swings Middlewood (2001) 認為強調教師個人評鑑，而未考慮組織在教師評鑑與專業發展的作用，以致於教師評鑑效果不佳。如果學校不具有合作分享文化，評鑑規準則無法經常對話討論，教師不但無法清楚掌握良好教學的內涵，且在評鑑的歷程亦不能有適當的展現。其次，學校文化常驅使觀察者不願扮演壞人的角色，雖然明知能力不足，仍不願嚴謹且真實呈現，以避免破壞校園氣氛；教師基於個人的自尊，對評鑑不佳的結果，常不願意真實接受，而指責係因評鑑者個人的偏好，而造成的偏差 (Danielson & McGreal, 2000)。

校園因為時間及環境的限制，常呈現的是個人孤立的的文化；教師只專注於班級教學，甚少願意打開教室大門，故難以建立分享機制與信任關係，因此評鑑標準沒有機會討論，教師評鑑當然易流於形式檢核與配合上級行政要求，不但無法澄清教學的假定與價值，且未能分享與學習教學經驗，對於教師專業發展的助益自然有限。

### (三) 評鑑內涵複雜度高

Cari與Lin (2006) 認為教師評鑑可以自三方面檢視：包括教師能力評鑑 (teacher competence evaluation or teacher quality evaluation)、教師表現評鑑 (teacher



performance evaluation) 及教師效能評鑑 (teacher effectiveness evaluation)，教師能力指的是教師擁有的知識與能力；教師表現則是教師行為及教學展現的結果；教師效能則是教學後學生實際的成果，三種不同類別的評鑑，雖然可以區分，但實際上卻是互相關連，其作用也不易釐清，因此教師評鑑之複雜性及困難度頗高。

#### (四) 評鑑規準過時且一致化

目前多數評鑑系統，多發展於1970年中期，採用觀察行為方式，反映過時的教學觀點，當時對於學生學習的研究僅限於常模參照、多重選擇及低層次認知領域。而近年來教育研究已強調問題解決、知識應用學習，當然教師評鑑指標，也必然要反映最新的研究發現 (Danielson & McGreal, 2000)。

評鑑規準反映教學應該達到的標準，也具有引導教師專業發展的指標意義，雖然讓學校教師人人達到卓越與優秀的水準是目標，但是不可否認的，學校中存在著新任及不適任教師。過去評鑑新進教師與資深教師採取同一標準、量表與方式，而未能考慮教師個別差異以及過去經驗，必然減低資深教師自我實現及專業發展之強烈動機，顯有不當。因此需要依據對象差異性，採用不同標準，針對不同教師需求，提供不同協助。

#### (五) 評鑑結果不夠精確

Danielson 和 McGreal (2000) 認為，評鑑缺乏明確指標，觀察者對於評量行為標準一致性也不易形成共識，以致價值性不高。首先，評鑑等級區分不明確，勢必影響評鑑結果，目前評鑑大部分採用二分法量表，如滿意或待改進，太過粗糙。雖然有些採用三等或四等量表，看似比較精確，但對於每個等級的表現程度，是否被精確觀察到，而且確實符合標準，尚須克服。

其次，評鑑者標準如有不同，評鑑結果客觀性則可能受到質疑，例如對於「滿意」的

定義，不同的觀察者之間，可能有所出入。諸如上述問題，均會造成評鑑效果不彰，評鑑過程流於形式，無法達到教師評鑑的目的。

### 三、教師評鑑有效因素

教師評鑑之有效因素，必須結合學校整體目標與教師專業發展，參照學生學習結果當作指標，採用同儕合作的方式，而行政上也必須提供資源協助，才能發展出有效的教師評鑑機制。

#### (一) 評鑑制度必須結合學校任務

Danielson 和 McGreal (2000) 指出：學校改進研究發現，當所有成員共同致力於同一目標時，學校表現較佳。因此將教育人員甄選、評鑑及專業發展緊密連結，同時在計畫與設計過程中，把學校目標納為對話的一部份，如此，上下一心，目標一致，才能完成學校改進與發展的任務。Stronge與Tucker (2003) 也認為：教師評鑑要與學校改革措施連結，對教師才具有意義與價值，我們不應該把評鑑視為學校單一事件，而是學校改革與發展系統的重要環節。

#### (二) 評鑑與專業發展必須持續與密切

傳統上評鑑制度大多強調一年期的改進行動，Danielson 和 McGreal (2000) 則認為必須要持續至二年到四年的評鑑活動，教師與行政人員可以設定不同評鑑形式，以個別或團隊自我引導探究來導引教師專業發展，一旦評鑑計畫告一段落，就應該立即發展新的計畫方案，要讓教師專業發展，成為教師日常專業生活之一環。Stronge與Tucker (2003) 也提到不能只依賴學校提供之專業發展，教師也必須自我為其專業發展負責。換言之，教師評鑑與專業發展是緊密結合的，不管自我評鑑發展與學校整體發展計畫，都不應讓教師脫離專業成長的軌道。



### （三）評鑑應著重學生學習成果

傳統上評鑑常以教師觀察來判斷實際表現，其假定認為教師教學行為適當與傑出是學生學習成就的保證，然而近來許多研究顯示，最有效的評鑑計畫，則要將自我導向探究、同儕合作及以及蒐集證據與學生學習目標密切結合，甚至於應包含學習成就。換句話說，評鑑不在判斷，而在提升教學，因此學生學習將是評鑑計畫中重要的一環（Danielson & McGreal,2000）。Stronge與Tucker（2005）也同意採用學生學習成就做為教師評鑑的一部份，因為畢竟這是最直接且是最具有回饋價值的資料來源，只要注意公平、信效度等因素，避免窄化課程定義，應是可行的方式之一。

### （四）採用同儕合作方式

Swings & Middlewood（2001）認為評鑑教師個人，成效效果不彰，改採團隊評鑑，結合個人與學校整體發展計畫，成效較為理想。Fiszer（2003）的研究也指出高達81%的教師受益於同儕觀察，顯然同儕的確是很好的成長動力與有效的發展策略，同儕之所以有效，主要在於伙伴與信任關係。當教師不瞭解評鑑內容與方式時，必然相當緊張焦慮，如能採用同儕方式進行教師評鑑，同時讓評鑑者與被評鑑者之間有機會公開討論評鑑的重點與有效教學的想法，教師不但可感受到同儕伙伴的關係，且比較願意真實呈現自己的教學，觀察者也能提供適切的需求與建議，對於建立教師間學習社群與同儕合作關係，自然有很大助益（Roberts & Pruitt,2003）。

### （五）適當資源配合

Danielson 和 McGreal（2000）認為許多新的評鑑制度未能成功有效，其原因並非理念或設計的問題，而在於實施過程沒有給予適當資源支持與協助。學校需要經費及時間以協助教師專業發展，政府則要認知到投入

經費協助教師成長是投資而不是消費，能幫助教師專業發展，學生必然受益。換言之，要改善學生學習成就，必然要花錢，而且並不便宜（Swings & Middlewood,2001）。此外，在實施過程中，也需要行政協助，如上級政策的鼓勵、學校領導的帶動等激勵措施，才能真正落實教師評鑑。

## 四、教師評鑑歷程

教師評鑑歷程包括準備、計畫、實施與評鑑階段，以下逐一說明。

### （一）準備階段

準備階段必須先發展有利評鑑的環境，然後籌組評鑑團隊，之後共同討論確定評鑑的目標，據以規劃後續評鑑工作。

#### 1.發展教師評鑑有利條件

##### （1）信任專業

要推動新措施，需要信任與開放的氣氛，讓教師暢所欲言，待明確與清楚的認同目標與實施過程後，方能順利展開。教師評鑑亦復如此，評鑑目標的理解，評鑑方法與期程的掌握，評鑑後專業的協助，都需要成員認同與配合，此一過程依賴的是專業能力而不是權力，任何人只要有能力，都可能成為專業領導者，學校自然逐漸養成彼此信任，相互支持，真實改進的校園文化。

##### （2）溝通接納

Stronge與Tucker（2003）指出，實施教師評鑑，必須花時間溝通，讓成員瞭解接納，有些學校甚至運用兩年的時間，來規劃評鑑制度。在溝通的時機上，也必須及早且持續不斷，並盡可能運用多種管道，如邀請教師共同設計評鑑制度、發送每位教師評鑑手冊、提供使用評鑑方法的訓練雙向溝通之會議等方式，作為傳達



訊息、解釋疑惑、排除障礙及解決問題的機制。

### (3) 社群參與

Beerens (2000) 認為：評鑑方式與目的有關，強調競爭與比較的評鑑，其目的在於發展個人自我利益；反之，要讓教師形成同儕共同成長的團隊，發展教師專業，提昇學生學習成就，就必須改造學校成為共享學習文化的社群。因此，學校中學習社群的建立，是實施教師形成性評鑑很重要的先決條件。

### 2. 籌組教師評鑑團隊

學校中科層體制應轉移為社群的架構，才能有效型塑學校團隊。教師在團隊中分享新理念與教學方法，相互支持鼓勵，彼此是伙伴，而不是傳統的階層關係，團隊中成員要瞭解目標及權責，並多溝通以建立信任，必要時提供評鑑能力之訓練。Roberts & Pruitt (2003) 建議有效率的團隊運作，以5-9人是比較容易掌控的範疇。此外，強大的行政支持，也是讓教師團隊能夠持續運作的重要推手。

### 3. 確定教師評鑑目的

Danielson 和 McGreal (2000) 認為教師評鑑主要目的為確保品質及專業發展，就評鑑性質來區分就是總結性與形成性評鑑兩類。但是教師評鑑的利害關係人，他們關心重點並不一致。政策決定者、立法人員、社會大眾及家長，他們比較關心總結性評鑑目的，致力於品質的確保與教學的績效責任；教育人員則關切教師評鑑與專業發展目的之連結，他們認為要在免於威脅的環境，由教師共同進行教學專業對話，才是改進教學的有效方式。

#### (二) 計畫階段

本階段重點在於規劃評鑑內涵及方法；評鑑內涵係評鑑之依據，也是專業發展的重

點；評鑑方法則是評鑑使用的工具。其發展程序如下：首先確定教師「教學範疇」，然後依據範疇，研訂「表現標準」，再進一步研擬「表現指標」，據以評鑑。以下逐一說明 (Stronge & Tucker, 2003)：

#### 1. 發展教學範疇

教師教學範疇係指教師工作範圍，包括五部分：

- (1) 教學：重點在教學計畫與實施。
- (2) 評量：涵蓋教學評量、回饋與改進。
- (3) 學習環境：規劃有組織、安全，能有助學習的環境。
- (4) 溝通與社區關係：加強家長與社區溝通聯繫。
- (5) 專業性：重視專業倫理與發展。

這些範疇類別並非固定的，得以依據學校及社區需要調整，而且五項教學範疇並非獨立，能互相組合，例如在評量項目下，進行學生學習進步討論與溝通。

#### 2. 設定表現標準

教學範疇涵蓋範圍仍過於廣泛，無法據以進行評鑑，並讓評鑑能聚焦於教師應具備的知識與能力，避免分心於不重要的項目，故尚需針對每一範疇內涵，加以精確釐清，因而需要研訂表現標準。茲舉教學範疇之教師表現標準示例如下：

- (1) 教師在教室中適時及精確的展現學科知識。
- (2) 教師依據學習目標與課程擬定教學計畫。

#### 3. 訂定表現指標

表現標準內涵仍不夠具體且未顧及教師任教年級及科目，需再進一步發展成為可以當作評鑑項目的教學行為，作為評鑑的參照，因而必須再發展成為可觀察、紀錄、判斷的表現指標。茲舉教學範疇—教師表現標準：(1) 教師在教室中適時及精確的展現學科知識的表現指標示例如下：



- ① 教師在教學中展現其對任教學科的瞭解。
  - ② 教師教學能善用不同資源。
4. 設計評鑑量尺
- 評鑑需要工具來判斷，以決定教學表現，評鑑結果雖然不是教學直接表現，但卻具有推論作用，訂定評鑑量尺與評鑑結果價值有關。一般建議教師評鑑採用三或四點量尺，且要清楚定義區分不同等第，如有困難，至少要在最高及最低的標準上應敘述或舉例，以易於評定。總之，評定教師表現，不是僅評定表現符合程度即告完成，而需要提供更多資訊，給予教師回饋與改進。

### (三) 實施階段

#### 1. 教師評鑑程序

- (1) 培訓評鑑人員：主要培養觀察、蒐集及分析資料能力，以判斷教師符合標準之程度；其次，評鑑人員要扮演領導者角色，領導教師溝通處理相關問題。最後，還要協助教師擴展教學策略，關注學生學習問題，解決教學與評鑑問題。
- (2) 評鑑的應用：當開始一種評鑑時，校長必須明確地告知教師評鑑的原因和目的、評鑑程序、評鑑的標準和標準、申請時間表，和評鑑可能的結果。最後，在評鑑程序結束時，必須提供評鑑報告。
- (3) 評鑑的規準：教師評鑑系統，必須考量學校教師之個別差異，例如新進教師在教學能力上比較不足，評鑑項目盡量要參照規定的指標，但不一定針對所有的規準進行評鑑，可分年進行，逐年把握重點，努力符合設定的規準。但是對於有經驗的教師，則應給予其自行規劃專業發展的機會，讓教師依據自我需求及設定之目標，在專業上自我發展。

- (4) 評鑑的重點與時間：新進教師強調基本能力之熟練，實施次數也比一般教師多且密集。但是資深教師則在檢視反省現狀，評鑑可在一定年度後實施。

#### 2. 蒐集評鑑資料方法

評鑑方法有很多種，要視蒐集資料的種類及目標，以決定採用之方法，每種方法並非獨立，可以採多種或組合方式進行。

##### (1) 自我檢核表及問卷

依據教學表現指標，自我評估教學的優缺點，以作為改進的依據。此種方式，能提高教師自我察覺、自我觀察，比較不具威脅性，雖然可能客觀性不足，然對於教師教學改進確有啟示與引導作用，如能結合錄影錄音資料，更能發揮改進教學的效果。

##### (2) 教室觀察

教室觀察具有某些優勢，可以看到教室內物理環境與師生間的互動，教師可以運用攝影及錄音等方式將自己教學的過程，以影音資料方式紀錄，之後再反覆檢視教學過程，如能持續進行一至二週，比較能精確的掌握教學過程。但是錄影錄音也可能限制觀察的範圍，導致某些教學的回饋也無法獲得，這是教師觀察的缺失。如果無法使用攝影錄音方式取得資料，可採同儕觀察，由有經驗的教師記錄觀察的過程，之後將觀察資料加以分析，用以改進教學，此一方式較為民主且不具威脅性，若能採取配對或團體方式，加入第三觀察者進入，則更可以確保客觀性。

##### (3) 教學檔案

教室觀察有其侷限，不一定可以獲得需要的資訊，要瞭解教師與家長溝通及互動程度，則必須蒐集教師與家長聯繫的資料與溝通事項：如教師與父



母親的聯絡信件、親師溝通刊物、班親會手冊資料等才能作為證據，此時可藉由教學檔案來彰顯教師表現。檔案包括課程計畫、學生作品作業、教室外活動記錄、父母學生記錄、相片及錄音資料等，這些記錄可與同儕共同檢視，以另一雙眼睛，協助教師評鑑教學。不過教學檔案的製作，必須要平時點點滴滴的累積與蒐集，才具有其意義與價值，也不致於為了教學檔案而花費太多時間。

#### (四) 評鑑階段

##### 1. 評鑑報告撰寫

評鑑報告重點：評鑑報告在於提供讀者瞭解評鑑過程與目標達成程度，主要內容可以包括：標題、摘要、背景歷程描述、評鑑設計與程序、評鑑結果、結論與建議及附錄。

##### 2. 評鑑結果利用

教師評鑑之後，瞭解自己的優缺點，即要依據評鑑結果擬定專業發展計畫，教師專業發展計畫則可以採用許多方式，例如：行動研究（Action Research）、輔導及同儕教練（Mentoring and Peer Coaching）及團體專業發展計畫等方式。

##### 3. 後設評鑑

教師評鑑要成為學校改進與教師專業發展永續的歷程，評鑑後需要再檢視的範圍包括：公平性、信度、系統性、持續性、多方面資料來源及評鑑結果可理解性等問題。

## 五、我國實施教師專業發展評鑑的建議

#### (一) 落實專業發展為主，評鑑為輔的目標

教師專業發展評鑑主要目的在於確保學習品質與鼓勵教師專業發展，強調評鑑之後，學校應「對於個別教師成長需求，提供

適當協助；對於整體性教師成長需求，提供校內外任職進修機會」、「對於初任教學或教學有困難之教師，得安排教學輔導教師予以協助」、「未達規準之教師，應規劃其相關輔導協助成長計畫」，上述協助教師專業發展計畫，需要系統規劃與落實。目前教師專業發展模式中，比較有系統的要屬台北市辦理的「發展性教學輔導系統」，本系統在協助教師改進教學與專業永續成長的設計上比較完整，可以作為學校教師專業發展的參考。

總之，評鑑只是手段，專業發展才是目標。固然本計畫明白闡釋專業發展是主軸，不過能否有效的依據評鑑結果，提供適當且實質的專業發展與協助，才是本計畫能否成功的重要關鍵，否則教師忙於評鑑後，又沒有真正在專業上獲得協助與發展，不但教師對於改革與改進的期待落空，也浪費了許多資源。因此，各界應及早研究規劃有效專業發展方案，引導教師發展自我及同儕互動模式，共同謀求教師成長。

#### (二) 教師可以分組，採取不同的規準及評鑑方式

Danielson（2001）認為良好又適當的評鑑系統，才能有助於教師教學改進，所謂良好評鑑系統，必須在評鑑規準、活動、方法及時間上注意差異性。

目前教師專業發展評鑑中規範：評鑑規準「由學校參照主管教育行政機關訂定之教師專業發展評鑑參考規準自行訂定之」；評鑑的時間則為「每年接受自我評鑑及校內評鑑一次」，顯然沒有注意教師個別差異。因此，建議學校宜參酌本校教師專業能力，鼓勵教師考量差異性原則，以小組團隊方式，採用不同的標準及評鑑方式。

在評鑑規準中，對於初任教師應盡量依據規準，協助其達到基本水準。但是，評鑑



有經驗的教師，重點應置於擴展專業發展與提昇本身專業能力上，鼓勵自我專業發展與反省。其次，允許教師採用不同活動、方法與時間，如新任教師每年必須要接受更多更深入的評鑑以及更高的支持，然而有經驗的教師只需要二、三或四年評鑑，其他時間則與同儕共同發展自我引導性的專業發展活動。

### （三）評鑑內涵多元化

教師專業發展評鑑內容在「課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修、敬業精神及態度等」層面，雖然我國對於教師評鑑指標或標準已經有不少研究，目前教育部也已著手研發全國性專業標準，但未來仍需要進一步確認評鑑之優良教師與學生學習結果確實有高度之相關（odden, 2004），才足以說服大眾。

其次，教師評鑑範疇應包括：教師具備的專業知識與能力、教師教學實際表現及學生學習成就。而現有評鑑層面，多以教師行為為主要重心，對於學生學習較為忽略，未來應朝向學生為中心的教師評鑑方向規劃；換言之，考量納入學生學習成就表現指標，成為教師評鑑重點之一，不過在國內高度重視學生學習表現的環境下，為避免加重學生與教師的負擔，採計學生學習成就的教師評鑑更必須慎重。

### （四）評鑑歷程宜審慎

評鑑的過程，涉及評鑑人員、評鑑標準、評鑑方法、及判斷的客觀性等問題，如不能客觀、公正與有效的建立共識，必然造成更多的爭議與問題，評鑑結果不但教師無法信服與接受，甚至變成政治性角力，不僅對校園氣氛造成不良影響，也傷害評鑑的真義。

因此，要讓教師評鑑能發揮功能，應先對評鑑人員培訓，培訓後仍須持續發展其評

鑑能力，力求客觀與正確，目前規劃訓練天數約三天，後續並無明確輔導措施，評鑑者能否勝任評鑑工作，需要審慎評估。在評鑑歷程，建議採團隊方式，以多個評鑑人員與多個被評者協同合作，小組共同決定評鑑標準、評鑑方法與判斷評鑑結果，讓教師同儕有機會共同討論、反省與專業對話，更進一步逐漸形成正向的評鑑文化，促成教師專業發展（Odden,2004）。

### （五）學校各項資源配合

教師評鑑要能成功，則必須要行政上之支援。若有校長及主任的行政領導與支持，是成功的關鍵因素。其他如需要相關經費支援；評鑑過程需要討論及研商，必須調整學校課程，安排共同時間；這些都涉及學校資源的分配與運用，學校行政必須對於教師評鑑瞭解與協助，否則不可能落實。

### （六）採取系統整合歷程

教師評鑑並非協助教師專業發展之單一措施，而應思考以系統方式規劃整套教師評鑑與發展制度。範圍涵蓋師資培育、實習、甄選、進修、生涯進階、證照等歷程，以系統方式建構教師專業持續發展的制度，以協助教師專業提昇，改進學生學習品質。此外，學校教師專業發展評鑑，也不宜將教師評鑑與學校發展目標分離，而要結合學校評鑑與發展目標，整合成為學校發展系統之一環。

## 六、結論

過去的評鑑制度，著重總結性，對於形成性評鑑比較忽略，以致評鑑者與被評鑑者，相互缺乏信任，不僅能未達到評鑑改進之目的，反而造成評鑑的負面印象，以致聞評鑑而色變，甚而抗拒評鑑。我國開始試辦教師專業發展評鑑，開宗明義強調以專業發展為主軸，以期取得教師信任，有效協助教



師成長，初步發展尚稱平穩。

不過，評鑑尚需許多人努力才能看到效果，期待教師能掌握專業發展的評鑑目標，在評鑑內涵上參酌自選的標準，結合校內教

師團隊，引入校外學者專家，與行政人員共同結合成專業發展評鑑的團隊，一起為提昇教師專業發展而努力，朝向改善學生學習成果的目標邁進。

### 參考文獻

- 教育部編印（2006）。試辦中小學教師專業發展評鑑宣導手冊。教育部。
- 高雄市政府教育局（2000）。高級中等以下學校教師教學專業評鑑試行要點。高雄教育簡訊，21，8。
- Bartlett,S.(2000). The development of teacher appraisal :a recent history.British Journal of Educational Studies, 48(1),24-37.
- Beerens, D.R.(2000). Evaluating Teachers for Professional Growth : Creating a Culture of Motivation and Learning. Thousand Oaks, Calif : Corwin Press.
- Cai,Y. & Lin,C.(2006).Theory and practice on teacher performance evaluation. Front.Educ. China, (2006),1:29-39.
- Danielson, C. and T. L. McGreal.(2000).Teacher Evaluation to Enhance Professional Practice. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.
- Danielson,C.(2001). New trends in teacher evaluation. Educational Leadership,2001 February,12-15.
- Fiszer,E.P.(2003). How Teachers Learn Best: An Ongoing Professional Development Model. Scarecrow Education. Lanham.
- Larsen,M.A.(2005). A critical analysis of teacher evaluation policy trends.Australian Journal of Education,49(3),292-305.
- Phillips, S. P.(2005). An analysis of perceptions and implementation of California's teacher evaluation process in a K-5 public school and its impact on teacher practice. University of Southern California.
- Roberts,S.M. & Pruitt,E.Z.(2003). Schools as Professional Learning Communities : Collaborative Activities and Strategies for Professional Development . Corn. .City College of New York.
- Stronge, J. H. & Tucker, P.D.(2003). Handbook on Teacher Evaluation: Assessing and Improving Performance Larchmont, N.Y.
- Swings,P. & Middlewood,D.(2001). in the United Kingdom.in Middlewood , D.(ed.)Managing teacher appraisal and performance:A Comparative Approach(pp.125-139). London:Routledge Falmer.



# 韓國教育開發院長高炯一博士訪台花絮

沈佳葳／國立教育研究院籌備處專案助理

韓國研究機構教育開發院（The Korean Educational Development Institute）院長高炯一博士（Koh Hyung Yeel）偕夫人於11月29日抵達台灣，進行一連五天的訪台行程。韓國教育開發院是在1972年創立，雖為韓國政府所成立但實為一獨立的研究機構。韓國教育開發院裡主要有五個部門，包括教育政策研究部、教育創新研究部、國家終身教育部、私人投資教育設備管理部與兒童福利暨教育部。

高炯一院長訪台期間，由教育部國際文教處與本處負責統籌規劃訪問事宜，由於高院長專攻大學入學考試的相關研究，故本次訪台之旅除了在本處舉辦了一場中韓教育交流的研討會，也參訪了淡江大學高等教育研究所與大考中心，並與教育部國際文教處相關人員餐敘。其中高院長對台灣近幾年來所實施的大學多元入學方案尤感興趣，特別是因為韓國目前的教育發展情形與台灣目前的狀況類似，都因為傳統的升學主義與精英教育，帶給學生莫大的考試競爭與升學壓力，同時因為經濟發展衍生的貧富不均使得學習上的弱勢兒童急速增加，故韓國教育當局正在構思與研議一套方案，希望能降低學生的學習壓力，讓所有學生可以快樂學習，並照顧弱勢兒童，減低學習成就雙峰化的現象。高院長表示，韓國高中生的學習壓力主要是來自於大學排名，因此他對於我們大學多元入學方案的設計用意之一--打破台灣的大學排名，感到相當有興趣，並表示值得韓國借鏡。同時本處何福田主任也表示，在2003年國際經濟合作發展組織（Organization for Economic Co-operation and Development-OECD）所進行的國際學生評量計畫中（Program for International Student Assessment-PISA），不管是在閱讀、數學、科學還是解決問題能力的評量結果，韓國青少年都名列前茅，尤其在解決問題的能力一項更拿下第一名，由此可見韓國青少年的實力不容小覷，韓國優越的教育方式也值得台灣教育當局研究學習。

除了學術參訪以外，熱愛中國文化的高院長及夫人也參觀了國立故宮博物院、八里的十三行博物館與鶯歌的陶瓷博物館，同時也參觀了台北最具指標性的建築—台北101。高院長這次的台灣行不但和台灣的教育界進行了交流，同時也見識到最古典與最現代的台北，他和夫人皆表示此行收穫很多，除了感謝台灣此次的邀訪，也希望下次能有機會邀請台灣教育學者赴韓國參訪，並進行更進一步與深入的合作研究。



95.11.29 韓國開發院高炯一博士  
與本處何主任福田留影。(簡欣怡攝影)



## 院務紀要

編號	日期	活動名稱及內容	承辦單位	備註
1	96.01.03-05	96年度幼稚園外籍配偶子女教育輔導	教輔組	
2	96.01.04-05	95學年度中央團期中團務會議	教輔組	
3	96.01.09	教育部全國生命教育創新教學研討會—幼托組	教輔組	
4	96.01.09	教育部全國生命教育創新教學研討會—國小組	教輔組	
5	96.01.10-12	國民中小學九年一貫課程跨領域整合研習	教輔組	
6	96.01.11	教育部全國生命教育創新教學研討會—國中組	教輔組	
7	96.01.11	教育部全國生命教育創新教學研討會—高中職組	教輔組	
8	96.01.12	「臺灣學生學習成就評量資料庫」第22次工作推動委員會	研究組	
9	96.01.12	辦理教輔組臨編輔導員余達德退休歡送茶會	人事室	
10	96.01.15	召開95年大學校院師資培育中心評鑑特殊教育組初評結果申復會議，地點：中央聯合辦公大樓會議室。	資料中心	
11	96.01.15-19	教學組長研習班	教輔組	
12	96.01.16	召開95年大學校院師資培育中心評鑑幼稚園教育組初評結果申復會議，地點：中央聯合辦公大樓會議室。	資料中心	
13	96.01.18	國民中小學九年一貫課程跨領域整合研習	教輔組	
14	96.01.22	召開「教育研究與發展」期刊96年元月份編輯會議，地點：國立編譯館會議室。	資料中心	
15	96.01.22-24	96年度幼稚園外籍配偶子女教育輔導	教輔組	
16	96.01.22-24	督學課長增能研習	教輔組	
17	96.01.26-28	數學部編本第六冊教材教法研習	教輔組	
18	96.01.29-02.02	95學年度鄉土語言指導員第二次期中會議	教輔組	
19	96.01.29-30	焦點三百閱讀推動計畫-偏遠國中教師	教輔組	



20	96.01.30-02.01	國教輔導團鄉土語言召集人研習	教輔組	
21	96.02.03-05	建置「數位學習現場教學實錄資料庫」會議	研究組	
22	96.02.05-09	辦理2007年臺灣學生學習成就評量資料庫五科試題研發研習活動	研究組	
23	96.02.05-09	各縣市鄉土語言拼音種子教師研習班	教輔組	
24	96.02.08-09	人權教育示範學校寒假研討會	教輔組	
25	96.02.12-15	行政主管研習班（海外台灣學校）	教輔組	
26	96.02.12-13	外籍英師學校行政人員研討會	教輔組	
27	96.02.26	辦理本處及退休員工新春茶會	人事室	
28	96.02.26-27	海外英語專長替代役男研習	教輔組	
29	96.02.27	國民中小學課程綱要數學學習領域研修小組—國中工作小組第4次會議	研究組	
30	96.02	加強春節安全維護工作	行政組	
31	96.02	辦理文薈堂三樓燈光照明補強工程案	行政組	
32	96.02	辦理傳習苑階梯教室地板修繕，及增做無障礙設施變更設計作業。	行政組	
33	96.02	辦理草坪修剪維護案、及環境清潔採購案開標。	行政組	



## 院務花絮



95.12.15 浙江教育學院參訪團蒞臨本處訪問。(郭志昌攝影)



96.01.04 第1830期幼稚園外籍配偶子女教育輔導研習班  
於桃園縣新移民學習中心教育參觀。(唐淑芬攝影)



96.01.09-96.01.11 本處辦理教育部95學年度生命教育創新教學研討會。(郭志昌攝影)



96.01.09-96.01.11 本處何主任福田頒發教育部95學年度生命教育創新教學競賽國小組及高中組優勝獎牌。(郭志昌攝影)



96.01.31 第1834期國教輔導團-鄉土語言召集人研習班  
於台北縣客家文化園區教育參觀。(林月鳳攝影)



簡訊

