

教育資料與研究

Educational Resources and Research

ISSN : 1024-3058

雙月刊 第 75 期

中華民國 96 年 04 月

Bimonthly Volume 75

April 2007

本期主題：品格教育與社會正義

▶ 編輯弁言

溫明麗

教育研究

- ▶ 品格教育與社會正義的哲學分析
- ▶ 品格教育的哲學省思
- ▶ 基因科技對社會正義與品格教育的啓示
- ▶ 傅柯的生存美學及其對品格教育的啓示
- ▶ 行為心理學觀點的品格教育探討
- ▶ 美感教育對於教師品格的提升
- ▶ 商管學院正直品格教育之課程設計
- ▶ 1980 年以降美國高等教育的種族議題
- ▶ 教師組織之公民行為的中介影響模式
- ▶ 資優班聯合考試的爭議及省思

黃薔

林建福

溫明麗、陳文團

黃瑞祺、王恭志

陳啓明

方永泉

黃賀、施俊名

葉坤靈

郭維哲

王文華、徐易男

教育資料

教育名詞與哲語

- ▶ 品牌管理
- ▶ 知行的智慧

吳清山、林天祐

溫明麗

教育法令

王清標

館藏與學術掃描

- ▶ 國內教育輿情
- ▶ 國外教育訊息
- ▶ 館藏資料（書類、非書資料）

教育部、張雅淨、吳雪綺

羅天豪、李詠絮、江佩珊

周仲賢、李嘉鈞

黃欣裴

黃仁瑜、陳智榮

目次

本期主題：品格教育與社會正義

編輯弁言／溫明麗

教育研究

- 品格教育與社會正義的哲學分析／黃藿 01
- 品格教育的哲學省思－亞里斯多德主義的人性論與非相對德行觀點／林建福 15
- 基因科技對社會正義與品格教育的啓示／溫明麗、陳文團 31
- 傅柯的生存美學及其對品格教育的啓示／黃瑞祺、王恭志 51
- 行爲心理學觀點的品格教育探討／陳啓明 71
- 美感教育對於教師品格的提升－教育電影之教師形象爲例／方永泉 83
- 商管學院正直品格教育之課程設計／黃賀、施俊名 103
- 1980年以降美國高等教育的種族議題／葉坤靈 121
- 教師組織之公民行爲的中介影響模式／郭維哲 137
- 資優班聯合考試的爭議及省思／王文華、徐易男 149

教育資料

教育名詞與哲語

- 品牌管理／吳清山、林天祐 163
- 知行的智慧／溫明麗 165
- 教育法令／王清標 169

館藏與學術掃描

國內教育輿情／教育部、張雅淨、吳雪綺、羅天豪、李詠絮、江佩珊、周仲賢、李嘉鈞 …	170
國外教育訊息／黃欣裴·····	185
館藏資料（書類、非書資料）／黃仁瑜、陳智榮 ·····	191

Contents

Character Education & Social Justice

EDUCATIONAL RESEARCH

- A Philosophical Analysis of Character Education and Social Justice /
Anthony Houh Hwang 01
- A Philosophical Reflection on Character Education: An Aristotelian
Perspective on Human Nature and Non-relative Virtue / *Chien-Fu Lin* ... 15
- The Implication of Genetic Technology for Social Justice and Character
Education / *Sophia Ming-Lee Wen, Van-Doan Tran* 31
- A Study of Foucault's "l'esthétique de l'existence" and Its Implications
for Character Education / *Richard Ruey-Chyi Hwang, Gung-Jyh Wang* 51
- Behaviorist Perspective on Character Education / *Chi-Ming Chen* 71
- The Improvements of Aesthetic Education on Teachers' Character —
The Cases of Teacher's Image in the Educational Films / *Yung-Chuan Fang* 83
- Designing Curricula for Nurturing the Character of Integrity in Business
and Administration Department / *Jason Heh Huang, Chun-Ming Shih*..... 103
- The Racial Issue in American Higher Education since 1980 / *Kuen-Ling Yeh* ... 121
- The Mediating Effect Model of Teachers' Organizational
Citizenship Behaviors / *Wei-Zhe Guo* 137
- The Controversial Issues and Reflection upon the Joint Entrance Examination
of Gifted and Talented Class in Taiwan / *Wen-Hua Wang, Yi-Nan Hsu* 149

EDUCATIONAL RESOURCES

Terminologies & Wisdom Words

- Brand Management / *Ching-Shan Wu & Tien-Yu Lin* 163
- The Wisdom of Free to Act Knowing / *Sophia Ming-Lee Wen*..... 165

Laws and Regulations / *Ching-Piao Wang* 169

Important Events

Domestic Events / *Ministry of Education, Ya-Ching Chang, Hsueh-Chi Wu,
Tien-Hao Lo, Yung-Hsu Lee, Pei-Shan Chiang, Chung-Hsien Chou, Chia-Chun Lee* 170

International Events / *Shin-Pei Huang* 185

Educational Materials / *Ren-Yu Hwang & Chih-Zong Chen* 191

編輯弁言

品格是教育的核心，正義則為社會發展的要件，教育對於品格的陶冶與社會正義的維護都有無可推託的責任。然而隨著資本主義社會和科學理性的蓬勃發展，品格和正義的本質及其教育多少被忽視。所幸美國自 1980 年代以降，重新重視品格教育，千禧年以後，歐盟大多數國家也將之納入課程和教學目標中，國內亦是如此。本期有鑑於國內的實際需求和世界的潮流，乃以此為主題，期能重新喚醒社會和教育界共同重視此議題。

由於品格教育和社會正義的關係密切，但卻少有人認真思考當中的關係，中央大學通識教育中心主任黃藹教授特別透過哲學分析，釐清此兩者互為必要條件的關係，對品格教育或社會正義的研究均甚為重要；台灣師大副教授林建福多年來對道德教育和情意教育多有研究，本期他特別探討品格教育的根本意義和其延伸意義，並以美國為例，涵蓋上自 Aristotle，下至 M. Nussbaum 之觀點，並論及品格教育的內容及其教學之重要議題，有其獨特見解；台灣師大溫明麗和台大陳文團兩位教授，由於亦師亦友的關係，又同樣對批判理論和後現代思潮及道德教育甚為關切，該文乃以基因科技倫理為論述點，提出落實社會正義需要加強品格教育之見，也指出後基因時代的倫理教育需兼顧理情之論；中央研究院歐美研究所研究員黃瑞祺以其豐厚的社會學素養，和台北教育大學博士研究生王恭志，共同從傅柯美學化倫理學，引伸出品格教育應回歸關懷自身的教育啟示，甚具可讀性。

台中教育大學副教授陳啟明，以其對行為主義鑽研甚深，特別提出「榜樣與實踐」的品格教育觀，對國內品格教育的落實，有不可抹煞的貢獻；台灣師大副教授方永泉則結合教育電影中的教師形象與美感教育，勾勒出提升教師品格的圖像，讀來相當真實而親切；中山大學企管系黃賀教授與高雄師大博士研究生施俊名，則以商管學院學生為研究對象，深入剖析品格教育中的「正直」德行，為該概念之理論建構與實證研究奠定良好基礎；台灣師大副教授葉坤靈，以其對美國教育多年研究的心得，深入討論自 1980 年代以降之種族危機所涉及的社會正義議題，該方面的研究國內為數尚不多，為研究社會正義的深度和國際化寫下重要里程碑；台南大學博士研究生郭維哲，則從社會交換理論、公平理論和承諾－信任觀點，探討教師組織公民行為的中介模式，值得參考；至於屏東縣政府參議王文華與政大博士候選人徐易男，有鑑於台灣資優班聯合考試已經隱含社會正義與否的爭議，並立於教育機會均等的概念，提出五項具體建議，藉以釐清特殊教育理念與執行的應興應革，頗發人深省。

此外，吳清山和林天祐兩位教授，則撰寫目前相當熱門的教育名詞－「品牌管理」，無論對釐清和幫助教育同仁掌握此概念，或對教育行政界效能的提升，均甚有幫助；溫明麗教

授也以杜威自由行動的智慧呼應該教育名詞，期有助於讀者更深入的思考品牌管理的真諦；教育資料館王清標先生仍謹慎整理相關教育法令；碩博士班研究生張雅淨、吳雪綺、羅天豪、李詠絮、江佩珊、周仲賢、李嘉鈞等人，也因應國內教育輿論，從中擇取與教育政策相關的議題，整理、撰寫國內輿情，激發教育界共同深思、重視這些議題，並發揮讓教育更臻理想的觸酶作用；國外教育訊息由黃欣裴小姐整理，期能協助讀者掌握國外訊息，點滴建構國際化學術平台；館藏資料則分別由黃仁瑜小姐、陳智榮先生在百忙中，以嚴謹的態度整理分析，提供讀者隨時掌握新知，充分發揮教育資料館的功能。

本期的出刊，除了感謝讀者多年來的支持、熱情和鼓勵，讓本刊編輯小組有更多的動力和激情，致力於讓本刊更臻完美；此外，投稿者、審稿者、編輯委員的用心和嚴謹態度，也是本期得以提供高品質內涵的主因，尤其吳明清、吳清山、段慧瑩、黃炳煌、歐用生、魏明通、羅綸新等委員對本期提供的卓見，更是本刊持續邁向卓越不可或缺的源泉。惟限於篇幅，難免有遺珠之憾，期讀者能一本以往對本刊的肯定和支持，踴躍賜稿，並歡迎隨時提供高見，強化本刊成長的支柱。對於館長的關切、指導和支持，以及編輯團隊和晉富印刷有限公司的付出和努力，於此一併致謝。

總編輯

溫明麗

2007年四月於台北太極軒

教育資料與研究雙月刊

第 75 期 2007 年 04 月 1-14 頁

品格教育與社會正義的哲學分析

黃藹*

摘要

乍看之下，品格教育與社會正義似乎是不相干的兩回事，從哲學的觀點來看，品格教育是屬於教育哲學的範疇，而社會正義則屬於社會政治哲學的範疇。若要將這兩個概念放在一塊來談，我們必須假設並論證二者之間有一種內在的關聯：若非品格教育的實施有助於社會正義的伸張，即是社會正義的實現有利於品格教育的推動。本文將嘗試論證這兩項概念的相互關聯性，即二者必須互為基礎與條件，在推動時要同時並重，否則不能竟其功。本文共分五部分：一、前言；二、品格教育的哲學意義與分析；三、社會正義的哲學意義與分析；四、品格教育與社會正義互為必要條件的哲學論證；五、結論。

關鍵詞：品格教育、社會正義、教育哲學

*黃藹，國立中央大學通識教育中心教授

電子郵件：hwanghwo@cc.ncu.edu.tw

來稿日期：2007 年 3 月 5 日；修訂日期：2007 年 3 月 23 日；採用日期：2007 年 4 月 10 日

A Philosophical Analysis of Character Education and Social Justice

Anthony Houh Hwang*

Abstract

At first sight, character education and social justice seem to be two different concepts. From philosophical point of view, character education belongs to the category of philosophy of education, while social justice belongs to the category of social and political philosophy. It can be assumed and argued that there is a certain connection between these two concepts, when put together for discussion: either promotion of character education is liable to the realization of social justice, or an environment of social justice is necessary to the actualization of character education. In this article, it can be argued that there is an inner connection between these two concepts.

In other words, either one has to be a necessary condition for the realization of the other, we have to put both into practice, otherwise all our efforts will go down the drain. The paper consists of the following five sections: (a)foreword; (b)philosophical meaning and analysis of character education; (c)philosophical meaning and analysis of social justice; (d)philosophical argument for the mutual necessary condition for each other between character education and social justice; and (e)conclusion.

Keywords: character education, social justice, philosophy of education

*Anthony Houh Hwang, Professor, Center for General Education, National Central University

E-mail: hwanghwo@cc.ncu.edu.tw

Manuscript received: March 5, 2007; Modified: March 23, 2007; Accepted: April 10, 2007

壹、前言

品格教育與社會正義，乍看之下，似乎是不相干的兩回事，從哲學的觀點來看，品格教育是屬於教育哲學的範疇，而社會正義則屬於社會政治哲學的範疇。若要將這兩個概念放在一塊來談，我們必須假設並論證二者之間有一定的關聯：即若非品格教育的實施有助於社會正義的伸張，即社會正義的實現有利於品格教育的推動。換言之，我們必須追究下面兩個問題：到底品格教育是否可以在欠缺社會正義的環境下成功實施，或者在一個不重視品格教育的社會中，社會正義是否仍得以伸張？如果答案是肯定的，我們就可以說二者根本無關，而本文的探討也就沒有任何實質的意義與價值。而如果答案是否定的，我們必須提出相關的論證來證成二者之間的相關性，否則這樣的說法仍然無法令人信服。

平心而論，品格教育與社會正義分別是二十世紀後期至今西方學界相當重視的熱門課題，但是將二者放在一塊論述的並不多見。品格教育與道德教育本是同義詞，一般情況下，二者可以互換使用。只不過近年來，美國教育界特別喜好並強調「品格教育」一詞，並成立各種機構或組織來推動它在家庭與學校的實施與相關的理論與實務的研究。而社會正義固然是個哲學問題，同時也是個重要的政治社會議題。我們可以說，大家都希望我們生活的社會是一個公平、公正的社會，可是對於究竟何謂「公正的社會」，不同的政治立場與意識型態持有者則會有不同的看法與想像。在西方，左右的政黨對於「社會正義」（social justice）一詞往往有不同的看法或想像，左派政黨（如英國工黨或法國社會黨）認定當前社會存在的不平等或不公不義，必須訴諸社會正義來推動並促進社會財富與所得的重分配，並建立一個更符合公平正義的社會。而右派政黨（如保守黨）相信，社會正義只有透過自由市場的運作以及慈善事業與愛心的推動來達成。然而不管左派或右派，都同樣認同法治、人權與某種形式的社會安全網絡，對於推動社會正義的重要性。

台灣社會自從解嚴之後快步邁向民主化，從過去社會的單一價值觀逐漸轉變為重視多元的價值並存，然而對於何謂「社會正義」或「公正的社會」，在整個社會中並沒有共識。台灣社會目前有人高喊轉型正義，要求對過去從二二八事件開始到白色恐怖時期的迫害者追究其罪行，對過去加害者利用權勢取得的不當利益或罪責予以追討，並對過去的受難者還其公道，給予賠償。然而，轉型正義只是社會正義的一部分，它是由過去某種特定歷史時空因素造成的，歷史上的舊帳與是非對錯，應該是由歷史學家嚴肅處理對待的問題，而不應淪為每到選舉或特定節日時政客或名嘴拿出來炒作的題材。況且要談轉型正義應與整個社會正義一起來考量，而非有選擇性、或有特殊針對性。其實當前台灣社會最需要的有兩件事，那就是社會正義與品格教育，卻遭到在位者有意或無意的遺忘。主政者不能潔身自愛，身邊重要幕僚與家族成員涉案遭起訴，除了嚴重違反社會正義之外，它還引起台灣廣大群眾上街頭遊行，風起雲湧，蔚為風

潮，無不在期望政治人物或當權者能夠以身作則，廉潔自持，讓下一代的品格教育，能有良好示範。從最近台灣社會所呈現出的種種現象與人民的自省，在在讓我們發現社會正義與品格教育是當前社會最需要大力提倡的兩件事。

本文在論證品格教育與社會正義的關聯性之前，先分別對品格教育與社會正義作一基本而概略性的哲學分析與探討。

貳、品格教育的意義與哲學分析

品格教育 (character education) 是促進學生品德發展的系統化措施或行動；理想的品格教育是以親密的人際關係、優質的學校校風，以及有理論研究提供的知識與技巧為基礎，所進行的全面性學校改革 (Berkowitz, 2006)。一般而言，它是一個集合名詞，用來指稱一種對兒童的教導，透過這樣的教導來幫助他們發展出良好的社會行為與個性。品格教育包括社會與情緒方面知識的學習、道德的推理與認知的發展、生活技能的教育、健康教育、防範暴力、批判思考、倫理的推理、衝突與糾紛的解決及調停。品格教育的目的在教導學生以及未成年的兒童與青少年，讓他們知道如何與人和睦相處，並培養誠實、負責、善良、慷慨、勇敢、自由、正義、平等與尊重等美德。

品格教育旨在培養學生尊重與負責的態度與行為，在實施過程中必須結合個人、家庭與社會，兼顧認知、情意與行為的實踐。品格教育在實施時，需透過認知的過程，讓學生清楚瞭解何為負責的正確行為以及錯誤的行為，並在教室與校園的學習與生活情境中，透過教師的身教建立起前後一致的價值觀，即時對正確的行為給予鼓勵，對錯誤的行為予以指正。經由家庭教育與社區教育的配合，讓學生把尊重與負責的態度與行為內化成為人格特質的一部份，在校內外生活中都能夠去實踐。另外，品格教育特別重視兒童或青少年的品格發展與品德修養，這些品德包括誠實、善良、慷慨、勇敢、自由、平等與尊重等基本價值，其目的在培養兒童成為具有道德責任感，且有自律能力的公民。品格教育還包括培養解決問題、作決策，以及化解衝突的能力 (McBrien & Brandt, 1997: 17-18)。

美國品德教育學會指出，品格教育有六大支柱，也是美國社會應當建立的核心價值，分別是信賴 (trustworthiness)、尊重 (respect)、負責 (responsibility)、關懷 (caring)、公平 (fairness)，與公民教養 (citizenship)。

第一、信賴包括誠實不欺，不騙、不偷、可靠、說到做到、見義勇為、建立口碑、對家庭、朋友與國家保持忠誠。

第二、尊重包括敬人、遵守黃金律 (將心比心)、包容異己、有禮貌、不說粗話、體諒他人、不威嚇、不打架或傷人、忍住性子不發怒。

第三、負責包括為所應為、堅毅、全力而為、自制、自律、三思而後行 (凡事考慮後果)、為自己的選擇負責。

第四、公平包括遵守規則、排隊並與人分享、開放心胸、傾聽、不占人便宜、不隨便責怪別人。

第五、關懷包括有善良的心、慈悲為懷、感恩、原諒別人、幫助急難的人。

第六、公民修養包括為學校與社區服務、合作、參與社區事務、關心時事、參與投票、敦親睦鄰、守法（守校規）、尊重權威、保護環境。

良好的品德應包括理解、關懷、並依上述道德核心價值行動，也就是腦、心與手，或認知、情意，與實踐等三重面向（Josephson, 2002）。

品格教育是當代歐美道德教育理論與實踐問題中基於主導地位的道德教育模式。它的主要目的在培養品德或德行，這讓我們不得不介紹代表「品格習慣養成模式」的亞理斯多德傳統，因其亦是德行倫理學的奠基者。他曾說：「人們若要達到人格上的健全與道德上的善，有三項要素，就是自然本性、習慣與理性。」（Aristotle, 1981: Bk7, XIII）品格教育主要是在自然本性的基礎上，透過教導與自身的理性培養出良好的習慣，成就道德的德行（moral virtues），也就是品格方面的卓越。從教育哲學的觀點來看，教育的目標就在於培養出有教養的人（the aim of education is to produce an educated person），這個有教養的人必須符合德智體群美等各方面的標準（Moore, 1986: 28）。對亞理斯多德來說，他心目中的有教養的人，必定是一位能充分發揮其理性的卓越功能，無論在知識的學習上，或是在道德的修養上，都能表現出卓越德行的人。亞理斯多德揭示了以幸福（eudaimonia）或「善及至高善」（the good and the highest good）作為人生最高、最終極追求的目標，這個「善及至高善」當然也就是教育所追求的終極目標。「幸福」亞理斯多德定義為：「人的靈魂追求完美德行的行動。」（an activity of the soul in accordance with perfect virtue.）（Aristotle, 1986: I, 13）

要培養完美的品德，除了要從生活上良好的習慣做起，也需要理性上的努力學習。可是在我們討論道德教育方法之前，有一項極為重要的問題亟待解決，也就是有關品格教育的人性論基礎的問題，除非人性在相當程度上是可塑造的，或者在人性當中我們可以找尋到向善的可能因素，否則一切品格教育都是空談。

根據亞理斯多德，人有肉體與靈魂，而人的靈魂有兩種主要成分：理性及非理性。非理性又分為兩部分：一是所謂的生長的生命（vegetative life），這一部分與理性無關，另外則是嗜欲及慾望的成分（appetitive and desiring element），它可以遵從（或不遵從）理性，因此在某種意義上，分享了理性的原理。理性要比非理性的部分地位來得崇高與優越，它不僅事實上是，而且應該是非理性部分的指導原理。依亞氏，只有理性才是人所獨有，也是區別人與獸最主要的所在。這是他為什麼將人的功能界定為「靈魂遵循或包含理性原理的一種活動」。人性中有理性與非理性的部分，如果要從這樣的人性論中尋求那使品格教育成為可能的基礎，它絕非那非理性的部分；換言之，只有理性才可能是它的基礎（Aristotle, 1986: I, 13）。

不僅品格教育的可能性建立在人性中理性的那一部分上，品格教育也同樣是以過

一種服膺理性指導的生活為依歸。至於人性當中感情及情欲的部分，其實，亞里斯多德並不想否定它們的存在，因為這一部分雖然是非理性的，但不見得一定相反或違反理性；相反的，正因為我們的情欲可以隨從或遵循理性的指導，它分享了理性的原理，因而也可以稱為是理性的（Aristotle, 1986: I, 13）。

亞里斯多德之倫理學中有關品格教育的另一個重要面向就是：道德德行並非天生，而是經由後天的努力，並由習慣的養成而臻於完美。值得注意的是，亞里斯多德並未斷言品格教育或道德德行的培養違反人性。相反的，他聲稱，我們無法養成一種違反我們本性的習慣。茲以拋石頭為例，亞里斯多德說：「石頭的本性會往向下墜，無法改變它的習性使它往上，即使我們將石子往上扔一千遍，想改變它的習性，也是枉然。」（Aristotle, 1986: II.1, 1103a21-23）這句話意含亞里斯多德的基本人性觀，也就是人本性中必須要有某種自然的基礎，否則良好的習慣根本無法養成，也無能培養出道德德行。而他提及「自然在我們心中預備了道德德行的基礎」，其實指的就是我們的理性或理性的能動性。

亞里斯多德將德行區分為「理智的德行」（intellectual virtues）與「道德的德行」（moral virtues）。理智的德行是聰明才智的優人一等，而道德的德行則是品格上的卓越出眾。所謂的「完美德行」不僅包括了理智的德行，也包括了道德的德行，二者是相輔相成、互相配合的。亞氏進一步將理智之德區分為：科學知識（episteme）、技藝（techne）、實踐智慧（phronesis）、理性直觀（nous）、哲學智慧（sophia）等五種層次，其中哲學智慧最高，實踐智慧則居次。（Aristotle, 1986: VI, 3-7）道德德行則包括勇敢、節制、正義等。根據德行的劃分，品格教育的實施也可以分為兩個層面：一、屬於理智之德的實踐智慧的培養，也就是培養出分辨「什麼該做、什麼不該做」的能力，或作正確道德判斷的實踐理性；二、培養各種的道德德行，也就是培養出傾向於選擇經由實踐智慧確定為中庸之道或正當之事的氣質（disposition）。有關實踐智慧的培養，雖屬於道德認知的教育，但除了透過教導，也要經由實踐體悟而獲得。而道德德行的培養，即一般所謂的品格教育，則是透過習慣的養成和躬行實踐的方式來教導並學習，但也必須同步培養實踐的智慧，以拿捏行動時的分寸。

參、社會正義的哲學意義與分析

「正義」（justice）是個複雜的概念，也是在西方文化與政治哲學中最淵遠流長的觀念。它不僅是整個現實社會道德價值體系以及司法體系的基礎概念，而且也是倫理學、社會哲學、政治哲學、經濟哲學、法律哲學等哲學分支研究的核心概念。早在柏拉圖的《理想國》對話錄中就有針對「何謂正義？」的討論，柏拉圖藉著蘇格拉底的口，駁斥了其他對話者對於正義的定義，如「正義不是欠債還錢」（paying one's debts）、「正義不是幫助朋友，傷害敵人」（helping friends and harming enemies）、「正義不是

任何符合強權者利益的東西」(whatever is to the advantage of the stronger) (Aristotle, 1981: I-II)。從這些對話的場景，讓我們理解到正義是個相當複雜的概念，要為它下個適當而又明確的定義有多麼困難，但最起碼的要求是：任何對正義的定義或解釋，在進一步應用到具體情況時，都不能在邏輯上陷入自相矛盾的境地。換言之，我們對於正義與否的判斷絕不能有前後不一的雙重標準。

柏拉圖進一步闡述他自己對正義的看法，他區分正義為：靈魂的正義與城邦的正義，二者是一種類比的關係。他論述城邦是個人的擴大，而城邦就像個人靈魂有三種模式一樣，可分為三個階級 (Aristotle, 1981: V-VI)。靈魂的三個模式是：理智、意志，與欲望，就像城邦三個階級，分別是與理智相對的城邦守護者 (the Guardians) 或統治階級，必須透過智慧 (wisdom) 來治理城邦；其次，與意志相對的是城邦的輔佐階級 (the Auxiliaries)，需要勇敢的德行來保衛城邦；第三，與欲望相對的是城邦的工匠階級 (the Artisans)，他們需要的德行是節制或自制。三者無論在個人靈魂內，或城邦中，都能各居其位，各司其職，分別成就個人的正義，和城邦的正義。前者是靈魂的三種模式統一與和諧，後者則是指城邦的三個階級都能維持和諧與統一的秩序。柏拉圖注重社群的和諧與統一，強調自然形成的階級社會，維持此一階級秩序與和諧的就是正義，破壞和諧與秩序的就是不義。這種建立在社會階級劃分上的正義觀受到當代自由主義思想家波柏 (Karl Popper, 1902-1994) (1971) 嚴厲的批判，認為是為專制極權主義張目。

亞里斯多德則將正義的概念作進一步的詮釋與更細膩的區分，他的正義概念有廣義和狹義的分別，廣義的正義就是指合法、守法而又行事公正。一個守法的人就是一個好人，而一個違法、犯法的人當然也就是壞人。凡合法的事都是正義，在這種意義下稱為「普遍正義」(universal justice)。亞里斯多德認為，法律與道德有相同的目標，獎善而禁惡。廣義正義除了是「普遍正義」，也是全德 (complete virtue)，它被古希臘人公認是最崇高的德行，而且「一切德行在正義之中得到成全。」由於正義是全德的充份實踐，因此它在所有德行中是最完美的。亞里斯多德解釋，正義所以被稱為完美之德的原因是：「因為擁有公正之德者，不僅把這項德行用於自身，而且也把它用於對待他人。」(Aristotle, 1986: V. 1, 1129b30) 正義作為全德，其意義與「善」等同，因此一個義人就是善良的好人，而且不僅能夠獨善其身，更能夠與人為善。與普遍正義相對的不義並非只是局部的惡，而是全然的惡。另外，我們也可以說，廣義的正義包括所有人類社會行為應當受到約束的道德原理。

狹義的正義又稱為「特殊正義」，可以分為兩種：即「分配正義」(distributive justice)，與「矯治正義」(rectificatory justice)，分配正義是基於公平分配財貨或資源的正義，而矯治正義則是根據某些原則，對於某種既成的不公結果或事實，進行矯正或補償的正義。不公義者所表現出的過度情緒是「貪婪」(pleonexia / greed)，它是對可分配的財物顯現出一種貪圖較多份量的不當欲望。分配正義的原理其實就是：

「給予平等者平等的分配，給予不平等者不平等的分配。」（giving equal shares to equal persons and unequal shares to unequal persons）（Raphael, 1997）一般人常誤認為亞里斯多德的分配正義是依據幾何比率原則來進行分配，其實只對了一半，因為只有對於不平等者之間的分配，才依據幾何的比率。對於各方面條件都平等的，我們只需要依據算術級數來分配即可。譬如兩人合資做生意，雙方都付出相同的資金與勞力，結算之後，每家利潤各分一半，這是簡單的算術即可解決的分配問題。然而，分配正義真正的困難卻在於：我們通常必須在不平等者之間來作分配，這種利潤分配必須依照幾何比率的原則，才符合公平正義。

正義與分配的關係極為密切，當我們面對財富或利益的分配時，公正的分配者不會給自己多分一點，卻給別人少分一點；而對於不好的東西（如出勞力），也不會自己少分，卻給別人多分。公正的分配者一定根據比例來作均等的分配，相反的，不公正的人則會獨占各種好處，卻把壞處推給別人。伯納·威廉斯（Bernard Williams, 1929-2003）（1980）因此指出分配正義有三要件：即分配者、分配的方法，以及分配的結果；必須三者都符合公正，才能稱為分配正義。

正義至少包括三重面相：一、正義不僅與法律，也和和社會道德相關。雖然法律的正義觀念和道德的正義觀念分享某種共同的原則，但是兩種正義的觀念和它們各自運作的領域—即法律與道德—之間的關係，卻大不相同。二、正義一方面與整體社會秩序相關，而另一方面卻又是和普遍社會秩序要求相對抗的一種個人權利表現。三、正義具有兩面性，必須兼顧過去與未來，同時兼具保守與改革（Raphael, 1997）。

社會正義（Social justice）屬於狹義的正義概念，一般指的是一種社會理想，它的基礎建立在一個給予個人與團體公平對待與公正社會利益分配的社會理念上。社會正義也稱為改革的正義（reformative justice），是為了符合當前的公平概念而要求社會秩序的修正與權利的重新分配。有學者認為，要給社會正義下定義並不容易，因此從「什麼不是社會正義？」這個問題著手，或許較易釐清它的意義（Graham, 1988）。

一、社會正義不是需求的滿足

當我們的社會中有許多弱勢者生活於困頓之中，並不一定代表社會沒有正義。譬如農民遭遇天災，導致收成不好；或者商人投資錯誤，經商失敗；這並不是任何其他人的過錯，或是整個社會虧待了他們。因此，個人基本需求是否得到滿足與社會正義無關。

二、社會正義不是功過的認定

一般認為「有功受賞，有過受罰」是理所當然。但在一個自由競爭的社會中，一個人所付出的努力並不見得會獲得成功的報償，如一個考生連續三年都很用功，平常

的成績也不錯，但在升學考試中因罹患感冒而應考失常，而沒有考上好學校，這不是任何人的過錯，也不是有人對不起他。或許他理應考上好學校，而實際上沒考上，這並不代表社會欠他公道，或沒有社會正義。

三、社會正義不是平等

正義與平等是不同的概念，平等不代表公平，也不代表正義。一個社會在利益或財富的分配上，沒有齊頭式的平等，並不代表沒有社會正義。社會正義的恰當型式不能是完全數字上的平等。

社會正義既然不是任何簡單形式的平等，故若要找尋一種符合正義的財富分配公式，就必須建立在一套更複雜、更細膩的原理上。在分配正義方面，當代有兩派對立的理論，其中一派主張要以每個人的貢獻與能力為優先，根據功績來分配利益；另一派則主張要根據平等的原則與個人的需求來分配。現代最有名的政治哲學大師洛爾斯（John Rawls, 1921-2002）顯然受到亞里斯多德的影響，在其鉅著《正義論》（*A Theory of Justice*）中提出的「差異性原理」（the Difference Principle），便是尋求建立一套適用於現代複雜社會，且符合社會正義的細膩公平分配原理的一種嘗試。他的正義理論基本上屬於一種平等需求的正義觀（equality-needs conception of justice），在證成從平等出發的正當性時，把平等與貧困者的需求列為優先（Raphael, 1997）。

根據洛爾斯，一個秩序井然的社會有兩項原理來作規範，其一是容許個人擁有最大可能的自由，同時也包容每個人擁有同等的自由。其二便是所謂差異性原理，目的在維護所有公民基本上平等的信念。在這樣的社會中，一方面個人有權追求並維護自身最大的利益，另一方面也有權要求分享社會所創造的財富。然而，這並不表示個人有要求平等分享他人財富的權利。因為這樣的社會容許個人有追求利益的自由，每個人所擁有的財富必然會形成各種的差異。洛爾斯因此主張，即使這樣的社會中某些人比較富有，某些人則相對貧困，但是仍不失為一個公正的社會。只要這個社會財富的差距有助於社會底層的弱勢者能夠獲得最大的利益，它仍然可以是一個公正的社會。所謂的差異性原理就是：一個公正的社會允許有錢人大量累積財富，只要這樣做的效果實際上可以改善窮人的命運，讓他們的生活比起不允許這麼做要過得更好（Graham, 1988）。

為了公平來分配社會的利益、資源與勞逸，洛爾斯假設在原初狀態（original position）下，有一群人在「無知之幕」（veil of ignorance）之下，被要求同意一組他們將生活於其下的社會規則。所謂的無知之幕是指訂定契約的各方處於一種無知狀態，以保證他們所同意的原則是真正公平的。因為如果他們不知道自身在進入這樣的社會中有關自身的特殊事實，如天生資質、能力、在這樣的社會中將取得何種身分地位等，就無法為自身的利益操控那些原則的訂定。洛爾斯相信每個人都會做出保守的選擇，在有可

能既聰明又勤奮（因此很可能變成巨富），也有可能又懶又笨（最後可能會變得一貧如洗）的情況下，每個人寧願放棄成為巨富的機會，卻寧願選擇一種有最起碼生活保障的社會規則，在這樣的社會下每個人的生活至少可維持基本溫飽與尊嚴。這是所謂的「最大程度的最低保障策略」（the 'maximin' strategy）（Graham, 1988）。

如果將洛爾斯的正義論運用到教育上，我們可以說社會正義並不會要求教育資源分配的齊頭式平等，也不會反對保留明星學校，讓少數資質較優的學生集中在一塊受教，享受較多的教育資源，只要大多數一般資質學生的基本受教機會與資源不會受到影響或剝奪。在教育上菁英主義的教育觀與平等主義的教育觀一直有潛在的衝突與緊張，然而菁英的重點培育是一個社會追求卓越不可少的部分，可是如果將整個教育資源都投注在菁英階級的培育，犧牲一般學生的基本受教權或受教品質，可能也會影響品格教育的推行。接著下文將進一步論述之。

肆、品格教育與社會正義互為基礎條件的哲學論證

在分別說明品格教育與社會正義的意義之後，有其必要來論述二者之間的關係。就先前的論點：若非品格教育的實施有助於社會正義的伸張，即是社會正義的實現有利於品格教育的推動。作者將嘗試論證這兩項概念的相互關聯性，即二者必須互為條件，在推動時要同時並重，否則不能竟其功。

作者主張品格教育的推行與實施是追求社會正義成功的基礎或必要條件，其論證理由如下：

第一，在一個不重視品格教育的國家或社會中，社會正義不可能得到真正的伸張。就以一個國家來說，在上位者本身如果沒有品德，也不注重品德修養，眼中只有自己家人或黨派利益，必然會為確保個人權位的目的，使用一切不正當的手段破壞法治與社會正義。在上位者不管民生疾苦而貪圖個人私利，影響所及，整個政府也會上行下效，造成「上下交征利，而國危矣」的情況，更無暇顧及各項改革，拯救並照顧社會的弱勢團體與個人，社會正義也不得伸張。

第二，學校教育若不重視品格教育，只重智育與考試，則教育出來的學生空有知識，而無品德。在學期間如果只會為了競爭，為了在考場獲勝的目的，而不擇手段使用作弊來獲得高分，甚至出了社會能僥倖在職場上獲得職位，仍然只會投機取巧，絕不會是個守法的好公民，甚或因犯下貪污舞弊，監守自盜，而東窗事發，導致身敗名裂。更甚者因為家庭或學校教育失敗，造成反社會的行為，淪為黑道，強姦擄掠，無所不為，為害社會人群，致使社會秩序與公道蕩然無存，同樣社會正義也不得伸張。

第三，一個國家社會若要長治久安，必須重視品格教育，無論上位者、下位者，或一般人民，如果都能擁有健全的人格與良好的品德，則能彼此相互尊重，守法守紀，社會將井然有序，一片祥和，也將少有不公不義的情事發生。而有關社會財富、資源、

權位與利益的分配，只有真正有良好品德修養的領導者，才能具有秉公處理的態度與實踐智慧，不是爲了一己之私，也不是爲了一黨之私，而是爲了全民的福祉，實現真正的社會正義。

第四，政治領袖若能重視品格教育，特別是上位者若有良好品德與修養，處事圓融，且謙沖爲懷，以德服人，則爲朝野共同敬重，推行各項改革，無往不利。即便過往社會歷史曾有過不公不義情事，能秉公正無私之心，全力調查真相，對受害者給予適當補償，並還受害者公道，對加害者予以究責並譴責，則社會正義可得伸張。反之，一個政治人物若不重視自身品德與品格教育，將得不到下屬與人民的敬重與愛戴，施政也不會有好的績效。即使夸夸其言來談轉型正義，也是選擇性偏頗的正義，無法讓人民認同，也不會有真正的社會正義。

同樣地，由於社會正義與品格教育互爲因果的關係，作者主張，追求基本社會正義的伸張也是品格教育的成功推行與實施的其中一項基礎與條件，其論證理由如下：

第一，沒有社會正義，則無法真正推行品格教育。假設一個人以詐欺或不法手段達到獲得個人的權位或利益，即使可以逃脫社會或法律的調查與追究，根本上仍是違反社會正義的。假設社會上多數人都可以用不正當手段取得個人的利益或權力位置，而且都可以逃避法律與社會的制裁，社會必然會人人倣效，社會風氣跟著敗壞，價值混淆，是非不清，如此要好好推行品格教育，必然難上加難，社會上太多不良的示範，讓家長與教師很難對其子女或學生進行品格教育。

第二，社會正義是法律的基礎，也是司法的最後防線。社會正義的問題關係到社會結構性的不公，司法在這裡若無法還給因體制不公的受害者公道，甚或在這樣的關頭甘心受政治的擺佈與利用，只是選擇性的辦案，沒有全國統一的公平標準，造就更多的社會不公，司法的威信就會瀕臨淪喪的命運。一旦法律或司法體系喪失了人民對它的信賴，則也是它本身與社會正義的終結。

第三，嚴重不公正的社會會造成心理與人格成長上的扭曲，無法進行正常的品格教育。一個有著種種社會結構不平等的不公正社會，存在著階級的壓迫與族群的衝突，到處充斥著想要討回公道的冤屈與訴諸非理性的暴力，在這樣的不公與不平的氛圍中，想要陶冶出良好品格的下一代，必然是緣木求魚。想像一下中東的以色列、巴勒斯坦與黎巴嫩地區，猶太人與阿拉伯人之間的仇恨與衝突，基本上就是處在一個沒有社會正義的情況中，許多因爲種族與宗教衝突的受難家庭中成長的兒童與青少年，長久處在這樣一種缺乏愛與關懷，以及不同族群之間互不信賴的不正常的環境中，必然會造成心理上與人格上的扭曲，而成爲恐怖主義滋生的溫床。

所幸台灣社會的情況還沒有惡化到像中東地區那樣，但是因爲政治的風氣敗壞，社會中許多似是而非的言論充斥，讓台灣社會存在著是非不分、價值混淆的邪惡種子誤導社會大眾。我們要誠心呼籲社會大眾與所有政治人物摸著良心反省，以身作則，在日常言行上能自我收斂，表現基本的做人風度與風範，勿爲個人一己或政黨私

利，口出惡言，教壞青年學子。

如果說社會正義與品格教育互為因果或條件，其中應有優先順序，社會大眾的品格教育，尤其是政治人物自身對品格的自我要求與自我表現，因為其有廣大而立即的示範作用，所以應將之列為最優先。

伍、結論

品格教育與社會正義是台灣社會目前最需要重視和反省的兩項重點，要讓台灣成爲一個安和樂利、和諧共融的社會，品格教育與社會正義也是絕對不可或缺的。本文從哲學的角度分別對品格教育與社會正義進行概念的分析與澄清，可以避免社會大眾在討論相關議題時，誤解或誤導問題，也可避免因失焦而無法建立共識。

社會正義是個重要而嚴肅的議題，以台灣社會近來甚囂塵上的轉型正義呼聲來說，這一切若以公正而嚴謹的態度進行，當然是符合社會正義，值得人民共同支持與喝采的。否則若把轉型正義只是作爲當權者打擊政敵的手段，或作爲選舉拉抬自己聲勢的工具，只選擇性地清算歷史的舊帳，對自己不利的部分卻一再迴避，甚至於掩飾，那就絕對不符合社會正義的要求。目前台灣的社會，需要的或許不是聽起來會讓人民感到徬徨恐懼的選擇式、清算鬥爭式，割裂族群與社會的轉型正義，而是可以真正撫慰過去受難者家屬，全面還原歷史真相的社會正義。這個社會正義不僅要對台灣過去歷史上所有遭遇不幸、不公不義對待的個人、家庭、族群，還其歷史公道，也要爲當前掌權者藉著譬如金融改革之名，作出許多重大錯誤的財經政策，或施政監督不周導致財團掏空國家財政，釀成金融風暴等直接或間接導致之失業者，與因之而在股市套牢的受害大眾討回公道。

換言之，轉型正義必須擴大爲社會正義，因爲社會正義才是一個國家與社會安定和諧的根本，而國家的上位者、中層的官員，及一般人民也都需要重視品格的修養與品格教育，因爲唯有有教養的國家領導人、有教養的政府官員才能夠得到人民的愛戴與敬重，施政才能政通人和，維持並伸張社會正義。社會上下都重視品格教育，每個人的品德修養也都有所提升，則社會衝突會減少發生，也不會有社會正義遭到侵害的事件發生，而且對於過去歷史上的不公不義，也會以正面積極的態度去面對，並作公正地處理。再者，唯有社會正義得到伸張，社會的衝突與對立才可能化解，無論家庭或學校要推行品格教育也才能事半功倍。

參考文獻

- 何懷宏、何包鋼、廖申白（譯）（1988）。洛爾斯著。**正義論**。北京市：中國社會科學院出版社。
- 黃藹（譯）（1995）。葛拉姆著。**當代社會哲學**。台北市：桂冠。
- 黃藹、但昭偉（譯）（2007）。大衛·卡爾著。**教育意義的重建：教育哲學暨理論導論**。台北市：學富。
- Berkowitz, Marvin W. (2006)。「美國品德教育的現況與未來挑戰」演講綱要。論文發表於國立台灣師範大學公民教育與活動領導學系舉辦之座談會，台北市。
- Aristotle (1981). *The politics*. London: Penguin Books.
- Aristotle (1986). *The nicomachean ethics*. Oxford: Oxford University Press.
- Carr, D. (2003). *Making sense of education: An introduction to the philosophy and theory of education and teaching*. London: Routledge Falmer.
- Graham, G. (1988). *Contemporary social philosophy*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Josephson, Michael S. (2002). *The six pillars of character*. New Coalition News & Views: Josephson Institute of Ethics.
- McBrien, J. L. & Brandt, R. S. (1997). *The language of learning: A guide to education terms*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Moore, T. W. (1986). *Philosophy of education — An introduction*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Noddings, Nel (2002). *Educating moral people: A caring alternative to character education*. New York: Teachers College Press.
- Plato (1991). *The republic*. Jowett Translation, New York: Vintage Books.
- Popper, Karl (1971). *The open society and its enemies, vol.1. The spell of Plato*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Raphael, D. D. (1997). *Problem of political philosophy*. London: MacMillan Education Ltd.
- Rawls, J. (1972). *A theory of justice*. Oxford: Clarendon Press.
- Rorty, A. O. (Ed.)(1980). *Essays on Aristotle's ethics*. Berkeley: University of California Press.
- Williams, B. (1980). Justices as a virtue. In A. O. Rorty(Ed.), *Essays on Aristotle's ethics* (pp.195-196). Berkeley: University of California Press.

教育資料與研究雙月刊

第 75 期 2007 年 04 月 15-30 頁

品格教育的哲學省思－亞里斯多德主義的 人性論與非相對德行觀點

林建福*

摘要

假使要適當地實行品格教育方案，無可避免地必須處理許多棘手的難題，譬如說應當教導何種品格特性或德行，必須培養哪些知識、態度、或能力以作為品格或德行的內容。在這樣的認識之下，本文試圖解決部分上述的難題。全文共分為四部分：第一節以美國品格教育史為例，藉以說明品格教育的複雜性；第二節聚焦在根本義品格教育與延伸義品格教育兩者關係的討論，希望能更進一步彰顯出品格教育複雜的爭議性；第三節介紹並討論 Nussbaum 對 Aristotle 人性論與倫理學兩者關係的詮釋，試圖指出非相對德行的存在，以作為品格教育的重要內容；第四節則針對品格教育的基本內容、品格或德行的具體詳述、與教學提出幾點思考，結束全文之論述。

關鍵詞：人性、德行、品格教育、道德教育

*林建福，國立台灣師範大學教育學系副教授

電子郵件：t04012@ntnu.edu.tw

來稿日期：2007 年 3 月 8 日；修訂日期：2007 年 3 月 19 日；採用日期：2007 年 4 月 10 日

A Philosophical Reflection on Character Education: An Aristotelian Perspective on Human Nature and Non-relative Virtue

Chien-Fu Lin*

Abstract

If the program of character education is to be carried out properly, several tricky problems should inevitably be tackled. For instance, which qualities of character or virtues should be taught, which knowledge, attitudes, or capabilities should be cultivated as the ingredients of character or virtue. In the recognition of the aforementioned problems, this paper is intended to deal with some of them. It is composed of four sections: in the first section, the American history of character education is described and discussed to make the complexities of character education clear; in the second section, the relation between "non-expansive" conception of character education and "expansive" conception of character education is investigated in order to reveal the complicated controversies inherent in character education; drawing on Nussbaum's scholarship, in the third section, the relation between human nature and ethics in Aristotle's thought is taken into consideration in the hope that the existence of "non-relative" virtues is asserted as the crucial contents of character education; in the fourth section, some ideas concerning the fundamental content of character education, the concrete specifications of character or virtue and teaching are put forward to end the discussion of this paper.

Keywords: human nature, virtue, character education, moral education

*Chien-Fu Lin, Associate Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University

E-mail: t04012@ntnu.edu.tw

Manuscript received: March 8, 2007; Modified: March 19, 2007; Accepted: April 10, 2007

如何適當地推展品格教育？如果只挑出幾項品格或德行來教，協助學習者學會這些品格或德行，這樣算是適當嗎？問題恐怕沒有這麼簡單。如果眼前有一堆品格或德行，如正義、安貧、守貞、尊重、禮、義、廉、恥等，要挑選哪些才好呢？即使已經決定好要教的品格或德行，要教會學習者哪些知識、態度、或能力呢？這些雖然只是推展品格教育會遇到的部分問題，但已經令人困擾不已。

在這樣的認識下，本文試圖解決部分上述的難題。全文共分為四部分：第一節以美國品格教育史為例，藉以說明品格教育的複雜性；第二節聚焦在「根本義」品格教育與「延伸義」品格教育兩者關係的討論，希望能進一步彰顯出品格教育複雜的爭議性；第三節介紹並討論 M. Nussbaum 對 Aristotelian 人性論與倫理學兩者關係的詮釋，試圖指出非相對德行 (non-relative virtue) 的存在，以作為品格教育的重要內容；第四節則詳述品格教育的基本內容、品格或具體德行、與其教學，並提出全文論述之結論。

壹、品格教育歷史演進中的複雜性－以美國為例

美國自有公立學校教育至今，雖然品格教育的名稱再三改變，但它一直存在班級和學校中 (Howard, Berkowitz, & Schaeffer, 2004: 188, 190)。從十六世紀始、經建國至十九世紀中葉，美國學校的道德教育和宗教教導緊密結合，以當時的教科書來說，如《新英格蘭初階》(New England primer)、《波士頓初階》(Boston primer)、《兒童伴讀》(Child's companion)、《聖經之美》(Beauties of Bible) 等，或者以「老撒旦法案」(Old Deluder Satan) 為例，這個階段重視宗教虔誠與服從權威的德行，有些則以清教徒倫理來教導兒童，提倡虔誠、忠誠、勤勉、及節制之類的德行。另外，由於獨立戰爭和初期西進的擴展，社會中家庭解組且人口組成逐漸多樣化，學校班級強化「家庭的價值」(values of the home)，期待學校產生社會控制的功能，希望教育有助於培養共同一體感而產生統一的力量 (Nash, 1997: 6-7; Howard et al., 2004: 190; Leming, 2006: 2-3)。

從十九世紀中葉至二十世紀轉折期間，1840 及 1850 年代大量天主教人口湧入美國，自己建立教區學校，以進行自己傳統的品格教育，新教徒則尋求以其所支配的公立學校系統，傳播新教的基督宗教信仰，為了防止國家協助天主教教育，新教徒被迫擴大公立學校的宗教中立性，教導非特定教派的基督宗教信仰，學校課程也減少宗教內容而走向世俗化。其次，共同學校 (common school) 運動興起之下，公立學校教導共同的國家文化，包括培養平等主義 (egalitarianism)、多數主義 (majoritarianism) 的德行，同時發展內化的道德自制，以成為勤勉的工作者、負責的公民、及善良的人。再者，在這個階段之中，兒童中心運動影響道德教育，禮讚兒童自然的善性與自然的德行，此種影響力一直持續至二十世紀前半段 (Wynne, 1991: 143-144; Nash, 1997: 7; Howard et al., 2004: 191; Leming, 2006: 3)。

二十世紀前 30 年美國學校某種程度是在回應發展品格這項教育目標（Leming, 1993: 63; 2006: 3-4），主要原因是社會急遽變化令人覺得社會穩定受到威脅，因此必須強化道德標準，譬如以「兒童道德規則」（children's morality code）這種行為規則的方式，配合學生社團的練習機會，培養自制、身體健康、親切、運動精神、自立、責任、可信賴、誠實、好本事、及協同合作。這個時期另外有一個品格教育的重要勢力，即繼承兒童中心運動的進步主義教育（progressive education），強調讓兒童共同參與問題解決的民主過程，相信在這當中，兒童不僅實行且用心學習相關的道德德行，這可說展現杜威（J. Dewey, 1859-1952）的信念－預備社會生活的唯一方式就是參與社會生活（Nash, 1997: 7-8; Howard et al., 2004: 193）。

一般相信，美國在 1940 年代中期至 1960 年代中期，品格教育最不受重視，人們對此提出了不同的解釋。J. S. Leming（1993: 63-64; 1997: 32-35; 2006: 4-5）提到 H. Hartshorne 和 M. A. May 的研究，該研究發現品格教育方案對兒童影響很少，而且品格具有情境特定性，在某情境的誠實或欺騙並不能正確預測其他情境的狀況，穩定的品格素質似乎並不存在。另外，Howard 等人（2004: 194）則引述 McClellan 的見解加以說明，指出有三種原因：實證主義的影響；美國境內普遍的反共產主義；公共與私人行為更大的區分之下，害怕品格教育不適當地侵犯學生及家庭的隱私。譬如說，1962 年最高法院判決，禁止公立學校班級內由教師所帶領的祈禱，對於把宗教視為倫理基礎的人來說，這無疑是禁止品格教育。

1960 和 1970 年代美國處於文化及道德的喧囂時期，人們逐漸特別關注文化的多元主義及對一般權威的反感，這個時期出現兩個主要的價值或道德教育途徑：價值澄清（法）（values clarification）和道德認知發展論。前者由 Raths 等人所倡導，主張使「信念」成為價值或釐清個人價值的三個階段七個步驟，藉以釐清年輕人現有的價值：選擇（自由的選擇、從不同的選項中選擇、深思熟慮每個選項之後果後選擇）、珍視（重視並珍惜所做的選擇、願意公開肯定自己的選擇）、行動（實際依選擇採取行動、重複表現這種行動）。L. E. Raths 等人相信個人要經由這些評價的步驟，才能說真正擁有某項價值（Raths, Harmin, & Simon, 1966: 26-35; Scharf, 1978: 24-26; Leming, 1993: 64; 1997: 36-37; 2006: 5）。後者由 L. Kohlberg（1927-1987）所提出，認為人類的道德判斷發展呈現出三個時期六個階段的結構順序－前成規期（pre-conventional level）、成規期（conventional level）、後成規期（post-conventional level），各個層級包含二個發展的階段，依序為懲罰與服從導向、工具相對主義導向、乖男巧女（人際和諧）導向、法律與秩序導向、社會契約與法律導向、普遍倫理原則導向，每個階段中的兒童都有一種該階段所獨有的結構性整體（structured whole）或有組織的思想系統，道德教育上教師可以提供學生合適的假設性兩難情境使其進行討論，以便協助其提升道德發展的序階（Kohlberg, 1978: 37, 43, 50）。

這兩種途徑的缺失逐漸地浮現出來。前者的隱憂如當中蘊含的倫理相對主義、公

開干擾個人隱私權的可能威脅、與 K. Rogers 式輔導顯著的類似性 (Leming, 1993: 63; 1997: 36-38; 2006: 5) ; 對後者的批評如重推理的認知過程而輕忽關懷 (caring) 之類的道德情意成分 (Kohn, 1997: 160) 、道德推理和道德行為之間只存在淺薄的關係 (Leming, 1993: 64-65; 1997: 39) 等。其結果是這兩種途徑受到修正, 甚至衰落而喪失影響力。

約自 1980 年代前後, 美國極力推動當代品格教育, 其內容包括出版許多這方面相關的教科書、獨立或以大學為根據地而成立的品格教育中心、採用了相關技術的學校等, 如果以過去 40 年來的道德教學策略來說, T. H. McLaughlin 和 T. M. Halstead (1999: 132) 甚至認為「品格教育」或許是對現今美國學校最大的衝擊者。類似地, Howard 等人指出美國的品格教育在許多方面都在不斷地增加, 譬如以已經通過立法指令推行品格教育的州來說, 2001 年一月計有 9 個州和波多黎各 (Puerto Rico), 另外有 11 個州加上哥倫比亞特區具有推薦某種品格教育的政策。教育部於 1995 年至 2001 年開始其第一版的「品格教育試驗計畫」(Character Education Pilot Program), 6 年期間計有 45 個州和哥倫比亞特區獲得並執行品格教育試驗補助金 (Howard et al., 2004: 188, 203, 209)。至於就實際推行的計畫而言, R. W. Howard 等人提供了一個值得參考的分類表 (見表 1), 從中或許能夠瞭解美國今日所推展的各種品格教育相關計畫:

表 1 品格教育計畫分類表

類型	主要的教學途徑	例子 ¹
道德推理—認知發展	討論道德兩難以促進學生道德推理能力的發展	《民主價值的推理：美國歷史上的倫理問題》、《正義社群途徑》
道德教育—德行	使用學術的內容（文學、歷史）來教導道德傳統，以促進道德習慣及內在道德素質（德行）	《德行書》、品格重要 (Character Counts)
生活技能教育	強調實際技能（溝通）與正向社會態度（自尊）	華盛頓社會發展研究團體的西雅圖社會發展計畫
服務學習	社區服務動手做經驗納入課程	社區服務學習
公民資質訓練—公民教育	教導美國公民價值，作為未來公民資質的準備	《我們人民》
關懷社群	在班級與學校中促進關懷的關係	《兒童發展計畫》、《關懷社群》、《教育道德的人們》
健康教育—藥物、懷孕、與暴力防止	使用以防止不健康或反社會行為的方案導向或途徑	《就是看看自己 2000》
衝突解決—同儕調解	訓練學生以調解同儕衝突，作為發展正向衝突解決技能的方法	《再思而後行：防止暴力的課程》
倫理學—道德哲學	清楚教授道德的倫理學	《班級中的道德問題》、班級內的哲學、蘇格拉底式專題討論會
宗教教育	在信仰的脈絡中教導品格教育，從超自然的源頭來證立德德	《德行計畫》

資料來源：Howard 等人 (2004: 197-198)。

¹這些例子有些是書籍，有些則是計畫名稱，Howard 等人 (2004) 原文都附有出處。

從上述美國品格教育史的簡要回顧來看，似乎足以顯示品格教育的重要性與複雜性。在六個階段中，除了 1940 年代中期至 1960 年代中期之外，品格教育一直受到重視，尤其是 1980 年代前後推動至今的當代品格教育運動。仔細觀察其中影響品格教育走向的主要力量，可以發現包括有宗教信仰、社會變遷的需求、理念思潮、權力角力等。如果以現今存在的品格教育計畫而言，彷彿也可以區分為不同類型，譬如說有直接教導德行、道德推理、倫理學；有從公民教育、宗教教育著手；有從生活技能、社區服務、關懷的關係切入；或從健康教育問題及衝突問題進行。再就品格教育史上各階段所強調的品格或德行來看，也顯示出蠻大的變化，或甚至只教導個人價值的澄清或道德認知推理能力。假使要推展品格教育，到底要教導何種德行或品格？何種教學途徑比較恰當呢？進一步的思考與釐清是無可避免的。

貳、根本義的品格教育與延伸義的品格教育

本文第二節主要在介紹與討論 McLaughlin 及 Halstead (1999) 和 Kristjánsson (2002) 這兩篇文章，特別是其中品格教育的根本義 (non-expansive) 與延伸義 (expansive) 這兩個概念，藉以進一步突顯品格教育所牽涉的複雜性與爭議性。

在指出品格教育的複雜性與爭議性之後，前者如「品格」及「德行」這兩個觀念多層面的特質等，後者如是否有唯一一種理想的道德人等，McLaughlin 和 Halstead 區分根本義的品格教育和延伸義的品格教育這兩個觀念—儘管種種不同品格教育的說法有相同的地方，即都相信必須教導兒童品格及德行，並且要在兒童身上發展這方面的品質，不過，他們指出從以下三個特性可以決定是否為根本義或延伸義的品格教育：

一、形成品格教育概念之理論基礎的性質與範圍

根本義的品格教育概念中，當談到應該形塑、確定學生的行為或養成其品格時，典型所提供的理論基礎是相當有限的，共通且常見的是對現今社會道德情況的診斷，加上提出教育上要如何矯正種種的失敗與缺點。相對地，延伸義的品格教育概念中，所提出的理論基礎比較詳盡而寬廣，譬如有些這類概念針對自由民主社會進行複雜與細膩的說明，以作為其論證的脈絡。

二、需要發展之德行及品格特性的性質與範圍

根本義的品格教育概念認為適當而要發展的德行與品格特性，在某種意義上被視為是根本而重要的，譬如 T. Lickona 「品格教育伙伴」 (Character Education Partnership) 提到「……刻意努力以協助年輕人瞭解、關心與遵行核心倫理價值」。相對地，延伸義的品格教育概念認為適於發展的德行與品格特性超越根本、重要、但卻狹隘思考下

的部份，譬如，可以從自由主義民主社會公民素養（citizenship）教育、社群主義（communitarian）的教育、解放主義（liberationist）的教育、或特定宗教信仰下培養人的教育等觀點，來瞭解並倡導這些德行與特質。

三、提供學生適當推理的性質與範圍

根本義的品格教育概念只有限地強調學生方面的推理，甚至有些論述把道德推理的發展和價值澄清策略視為誤導的途徑而拒絕，轉而重視品格素質的直接教導與練習，直到成為兒童的第二天性，因此，在偏重道德習慣的養成之下忽略了道德推理。相對地，延伸義的品格教育概念更強調對推理有比較完整的描述，視之為學生發展上適當且必要的素養。

建立在這個分類架構上，McLaughlin 和 Halstead（1999: 142-146）進一步指出當代「品格教育運動」主要和根本義的品格教育概念有關，但是他們並不贊同這種根本義的品格教育概念，在提出八項相互關連的批評之後，倡導延伸義的品格教育概念：

（一）在個人及社會疾病的診斷與矯治上，以起源於個人價值的個人自主行為作為社會德行或道德衰敗的最佳解釋，但卻忽略脈絡和環境的重要性，其中包括政治、社會、文化及經濟結構面的因素。或在診斷中建立在悲觀的人性論之立論上，因此忽略了不同的解釋。

（二）未能發展出涵蓋道德、宗教、社會、政治、文化與經濟等意義的「綜合架構」，以瞭解並評估品格教育贊成者的方案與理論基礎，其中包括進行意識型態分析或肯定。

（三）在強調「基本」或「核心」價值的偽裝下，所傳遞的則是具有實質性且頗具爭議的道德與倫理價值，譬如可能包含工作倫理、服從權威等新保守主義政治右派的元素在內。

（四）未能適當地注意到自由民主社會的觀念，及其獨特的性質、價值、原則與要求，以作為品格教育活動的脈絡，也因此不重視教導學生成為民主的公民素養及個人自主的需要。

（五）相對地忽略發展學生推理與獨立判斷力，忽視富有敏銳感受性及彈性活動原則的實踐判斷，甚至流於鼓勵灌輸、服從、馴服等。

（六）對於選擇而發展的「基本」或「核心」價值，經常未充分確定其意義或「內容」，因此提出的德行及品格特性只是成為名稱或標籤，遂難以決定各種德行之間的關係及優先性等問題。

（七）過於狹隘與侷限，以致未能促進道德教育及一般價值教育所需的公共論辯。

（八）不足以發展出具有確實依據與系統性的教學法。

McLaughlin 和 Halstead 儘管指出根本義的品格教育概念有上述待克服的缺失，但

他們並沒有完全否定根本義的品格教育概念中所包含的事實，譬如說，主張德行與品格發展在教育上的重要性。然而，如果採取延伸義的品格教育概念是否就完全沒有缺點呢？在 McLaughlin 和 Halstead 的觀察之中，延伸義的品格教育概念最有爭議的地方是它所導致的實質性（substantiality）和殊異性（particularity），因此在價值上會有過度的影響。也就是說，假使不像根本義的品格教育概念一樣，限定在社會所有成員能接受的「基本」或「核心」價值，在進行延伸義的品格教育時預設有爭議的價值和承諾，可是，從自由民主的觀點來看，以具有實質內容的品格特性及德行或者關於人類完美或幸福的特定想法來教導學生，但令人質疑的是，公立學校及其教師是否有被委以這項的權責。

在這種分類架構與觀察下，根本義的品格教育概念和延伸義的品格教育概念都存在缺點、困難、或爭議，McLaughlin 和 Halstead 會建議哪一種品格教育呢？或許底下二點可以說明其立場：第一、從某些教育階段明顯的教學實務及策略來看，品格及德行教育的「根本義」與「延伸義」概念可能在某些方面有重大的重疊。換言之，根本義的品格教育概念發展出相當基本的德行與品格習性，對於之後延伸義的品格教育概念所發展與珍視的種種成就而言，之前所培養的，如同地基一般必要。第二，在進行品格教育時，教師必須在他的理解、實踐推理、判斷、教學技能、人格及身教上，顧及或展現延伸義品格教育的特性。這或多或少顯示出 McLaughlin 和 Halstead 擁抱自由主義的立場，因此特別強調自由民主社會中對他人過度價值影響的不適當性。

McLaughlin 和 Halstead 上述的分類架構適當嗎？K. Kristjánsson 提出不同的看法。或許先呈現 Kristjánsson（2002: 143）所提出的說明將有助於此方面的討論。相較於 McLaughlin 和 Halstead 所提議的根本義品格教育概念和延伸義的品格教育概念，Kristjánsson 的分類架構賦予這兩者不同的意義。何種品格教育才能算是根本義的品格教育概念呢？Kristjánsson 直接提出兩大充分條件，即道德的世界主義（moral cosmopolitanism）和方法的實質主義（methodological substantivism），兩者分別相對於道德的觀點主義（moral perspectivism）和方法的形式主義（methodological formalism），也分別連結至品格教育的內容（被教導的價值）及品格教育教學上的重點，此即表 2 兩個分類層面的主要內涵。清楚地，假使所教導的是超文化的價值並強調實質內容的話，這就是 Kristjánsson 心目中根本義的品格教育概念，如果教導的是實質內容，但卻是觀點主義的特定價值，則是延伸義的品格教育概念，其中包括宗教為本的品格教育、解放主義者教育學/批判的後現代主義和公民教育。

道德的世界主義和道德的觀點主義差別在哪裡呢？道德的世界主義認為，存在著不受時間、空間所限的超文化道德價值，由於我們人類居住在物質世界的共通生存領域之中，因此任何時間都會適當地珍視某些品格德行，品格教育就是要聚焦在這些德行，譬如可信賴、正直、自重、責任、誠實、憐憫等。由於面對著文化價值的可能衝突，或現代社會漸增的多元主義，把品格教育集中在具不同文化認同、政治同盟、及

宗教信條者能接受的基本德行上，是為合理的途徑。相對的，道德的觀點主義主張要教導一種敏銳映現某觀點的德行，即比根本義品格教育概念的基本德行更能反映特定社會、文化或宗教的道德關懷，這是因為根本義的品格教育概念所擁抱的德行太狹隘、太不明確、或甚至不存在。譬如說，以宗教為本的品格教育，是指主張宗教信念對妥當的道德觀點是根本的，必須反映在品格教育的課程中；公民教育重視西方的民主，倡導自制、容忍、接受多數裁決、妥協、批判思考、尊重財產權及言論自由等民主的德行；解放主義者教育學視所謂的德行（西方）是霸權及（種種）支配的共通來源，常提及的德行如冒險、公民勇氣、解放、抗拒、反霸權等（Nash, 1997）。

方法的實質主義和方法的形式主義差別又在哪裡呢？前者以品格教育所教導之道德真理的內容重於所使用的過程或方法，當然，當方法關係到學生根本道德品格的發展時也是重要的。相對地，後者主張道德教育侷限於發展道德思考的方式。以Kristjánsson的說明為例，根本義的品格教育概念和延伸義的品格教育概念都重視教導德行的實質內容，至於價值澄清（法）和郭爾堡式（Kohlbergian）道德推理/發展途徑則強調形式的層面，即教導學生形式上如何（how）選擇而不告知選擇什麼（what）。當然，在方法的形式主義者眼中，方法的實質主義是不適當的，譬如1970年代Kohlberg（1978: 43）以當時美國的「品格教育」是灌輸與不民主的，即以「德行袋」（bag of virtues）或說是道德價值教學。

McLaughlin、Halstead 和 Kristjánsson 兩種分類架構都是針對品格教育，但稍加比較，至少有些不同之處值得一提。首先，原來McLaughlin和Halstead從三個規準來區分根本義的品格教育和延伸義的品格教育，即概念化品格教育理論基礎的性質與範圍、所欲發展之德行及品格特性的性質與範圍、和給予學生適當道德推理的性質與範圍，不過，Kristjánsson保留第二個規準而捨棄第一和第三個規準，同時增加教學方法的重點。其次，Kristjánsson所論述的範圍比較寬廣，也就是說不只論及品格教育，同時觸及不是培養德行爲主的價值澄清（法）及道德推理/發展途徑等，基於這個理由，他本身也指出爲何使用「價值教育」而非「品格教育」來標示（見表2）。

表2 從1965年至今價值教育的趨勢

		被教導的價值	
		觀點主義	超文化
教學的重點	實質	宗教爲本的品格教育、 解放主義者教育學/批判的後現代主義、 公民教育	根本義的品格教育
	形式	價值澄清（法）	兒童哲學、 道德推理/發展的途徑

資料來源：Kristjánsson（2002: 143）。

Kristjánsson 何以捨棄 McLaughlin 及 Halstead 所提出的第一項和第三項區分規準呢？他自己對此有所說明：首先，針對培養學生適當道德推理能力，從歷史上來看根本義的品格教育是爲了矯正重形式輕忽內容的失衡，但不能說根本義的品格教育就不重視培養道德推理能力，以根本義的品格教育代表人物之一 Lickona (1992) 的著作《教導品格》來說，第十二章專章討論道德反省這個主題，再以 Aristotle 對習慣養成的見解來說，習慣養成的同時並不忽略培養評估及抉擇不同行動進程的能力。其次，社會道德衰落或甚至道德教育衰落同時是根本義的品格教育和其他品格教育進行討論的共通起點。以另一位根本義品格教育代表人物 Kilpatrick 的說法而言，根本義的品格教育概念，對處於任何狀況下的社會都是根本而重要的，並不是因爲現代社會不良，才需要學校推展品格教育。

Kristjánsson 這兩項理由基本上應當可以說得通，但上述的論述似乎隱含著一個問題，即這種分類架構試圖把種種不同的品格教育概念區分爲根本義和延伸義兩類，但總是會遭遇到例外或不易歸類的狀況。譬如，對於根本義的品格教育是否忽略發展學生的推理及獨立批判，Kristjánsson 回應的方式是引述 Lickona 的著作來駁斥，可是 McLaughlin 及 Halstead 卻引述 E. A. Wynne 的說明來支持自己的看法，即根本義的品格教育會有灌輸成分而貶低了推理在品格習慣養成中的功能 (Kohn, 1997: 158; McLaughlin & Halstead, 1999: 145)。可惜 Kristjánsson 並未直接針對 McLaughlin 及 Halstead 的引述進行討論，或許可以說有些品格教育的概念並不能整齊地符合這兩種分類架構的劃分方式。

上述的介紹與討論相信已足以彰顯品格教育的複雜性與爭議性，根本義的品格教育和延伸義的品格教育似乎都有其立論的理由與優缺點存在，也因此到底要教導何種德行或品格特性呢？教導時內容與形式孰重？根本義的品格教育所教導的基本德行，即足以使個人成爲理想的好人而參與社會生活嗎？是否可能不要根本義品格教育概念所強調的基本德行，而發展延伸義品格教育概念所倡導的德行呢？本文無法完全處理這些問題，不過下一節將從 Aristotelian 人性論的立場論證根本義品格教育概念的可能性與重要性，或許也同時部分回應這裡所列的一些問題。

參、人類的本質性基本能力與德行 – Aristotelian 觀點

當社會中人們的文化認同、宗教信仰、政治同盟等顯現出多元或甚至對立時，要提出一個社會成員都能接受的品格教育架構是極高難度的挑戰，其中包括爲何要進行品格教育、所要教導的品格或德行等。本文第三節試圖克服這項挑戰，主要是介紹並討論當代重要思想家 Nussbaum 對 Aristotelian 人性論與倫理學兩者關係的詮釋。

Nussbaum 在連續幾篇文章中批判地討論 Aristotle 對人性、德行、人類的善 (human good)、政府功能等方面的見解，其中和品格教育較有直接關係的即是所談到的非相

對德行、功能、與能力（*capability*）這部分，不過要理解這些概念的特定意涵，首先牽涉到的是人類生命的不同經驗領域。Nussbaum 以表列的方式協助讀者理解（見表 3）。

Nussbaum 指出 Aristotle 在《*Nicomachean Ethics*》一書之中分離了人類經驗的領域，這些領域大都出現在任何人的生命中，任何人多多少少都要在其中進行抉擇與採取行動，譬如，Aristotle 談論德行時會以「關於（*concerning, peri*）X……」之類的敘述開始，X 指出所有人典型上多多少少都必須處理的生命領域（Nussbaum, 1990a: 245），這就是表 3 的 11 個領域。這些經驗領域確定了各個德行所指涉的範圍，Nussbaum 稱之為「基礎經驗」（*grounding experiences*）（Nussbaum, 1990a: 247, 251, 252, 261, *passim*; 1995: 120）。同時，對應於這些生命領域的則是不同的德行，在這種理解下，德行是指能夠對不同的生命情境做出抉擇上與行動上的適當回應者（Nussbaum, 1990a: 250）。

此外為了說明前面所指非相對的德行，Nussbaum 提出一個模糊但豐厚的（*vague thick*）理論，藉以詮釋 Aristotle 思想中對人性共通特性的見解。這個理論提出包括能力和限制兩大項目在內的十項性質，視之為人類生命之中具有特殊重要性的層面，人們即使用這十項特性來區辨某個存在是否是人類。這十項特性為（Nussbaum, 1990a: 263-265; 1990b: 219-226; 1992: 216-223）：²

一、必死的命運：所有人類都要面對死亡，同時會嫌惡死亡。

二、人的軀體：人們一生都活在某種軀體之中，這些軀體之間的可能性及易受傷害性之類似性大於其差異性，他們提供人們某些需求及追求卓越的可能性，但也限制了人們的經驗範圍。譬如人們會有（一）飢餓和渴，需要食物及飲料；（二）需要庇護；（三）性的需求；（四）移動。

三、快樂與痛苦的能力：所有人類生命會有苦與樂的經驗，而且人們不必學習就會把苦當作根本的惡，而有原始的嫌惡反應。

四、認知能力：凡是人都有感官知覺、想像能力、及思考能力。

五、早年幼兒發展：人都是以飢餓的嬰兒開始其生命，覺知到自己的無助，經驗自己和自其所依靠者之間的遠近親疏的變化，早期生命的共通結構會產生許多部分一致的經驗，這對慾望及複雜情緒的形成是重要的。

六、實踐理性：所有人都（或試圖）參與自己生命的計畫與經營，詢問與回答善是什麼及該如何過活的問題，況且想要在生活中執行自己的想法，即能依此來選擇、評價及行動。

七、和其他人建立親密關係：所有的人都確認和感受某種親密關係感和對他人的關懷，而且人們珍視由這些確認和親密關係組成的這種生命。

八、和其他種屬及自然的關係：人們確認到本身並不是世界的唯一生物，而是和

²Nussbaum（1990b）有時會加上「強烈分離」這一項，或者少了「和其他種屬及自然的關係」、「各自分離」這二項（1990a）。

其他動物及植物生活在一起，相互依賴並相互限制而形成複雜的相互連結秩序。

九、幽默和遊戲：人的生活有休閒和笑的空間，人是會笑的動物，並經由笑和遊戲進行相互確認。

十、各自分離：不管和他人共處或為他人而活到何種程度，每個人都是「當中的一員」（one in number），從生至死走著自己的路，經歷自己的苦，自己的死邏輯上並不蘊含著他人的死。

Nussbaum 對這十項特性所構成的內容提出值得注意的重點：一、表 3 是開放而非封閉的，換言之，人們可以有新發現而改變內容；二、它的產生是經由評價性探究，從人們在神話、故事等的自我詮釋中獲得，不預設外在的形而上學基礎，而得之於人對共同人性的探詢，因此不是特定傳統或習俗的投射，所以能成為泛文化的一致性基礎；三、這些人類的本質性特質允許顧及歷史與文化差異之多元性具體詳述；四、評價性探究內含規範性，即表 3 中各種特質被視為如此重要，以致於假使任何存在者缺少其中的任何一項，那麼都會令人質疑該種存在是否表現出人的生命，或者他到底是不是人（Nussbaum, 1988: 176-178; 1990a: 256; 1990b: 217-219; 1992: 208, 222-224, 215-216;

表 3 人類生命的基礎經驗領域與相對應的德行³

領域	德行
1. 對重大傷害的懼怕，尤其是死亡	勇敢
2. 軀體的嗜慾及其快樂	節制
3. 有限資源的分配	正義
4. 個人自己財物的處理，和他人有關之處	慷慨
5. 個人自己財物的處理，和殷勤有關之處	豪邁殷勤
6. 關於自己價值的態度與行動	恢宏大量
7. 對輕蔑與傷害的態度	性情溫和
8. 「交際、共處及言行的交往」 (1) 言語上的誠實 (2) 遊玩性的社會交際 (3) 較為一般性的社會交際	誠實 從容優雅（相對於粗暴、魯莽、遲鈍） 無名，但卻是一種友善 ⁴ （相對於易怒及脾氣暴躁）
9. 對他人好運及惡運的態度	適當的判斷（相對於嫉妒、懷恨等）
10. 智性生命	種種不同的智德，如知覺敏銳、通曉等
11. 個人生命及行為的計畫	實踐智慧

資料來源：Nussbaum（1990a: 245-246）。

³ 原先 Nussbaum 的論述中並沒有這個表的名稱，這是本文為便於讀者理解加上者。

⁴ 這裡指的是沒有適當的名稱來表達這種德行，但卻是一種友善。

1995; 95-98)。類似地，這幾項重點也適用於底下關於人類基本功能性能力的敘述。

在提出上述人類的本質性境況（constitutive circumstances）或人類生命形式的輪廓之後，Nussbaum完成其所指豐厚但模糊之概念的第一階段工作，她緊接著進行第二階段的工作，即模糊地詳述構成人類生命的根本功能。對應於人類生命的本質性境況，人類生命有以下十項非常根本的功能性能力（functional capacities）（Nussbaum, 1990b: 225; 1992: 222）：

- 一、能夠活到全部生命的結束，盡可能地長久，而不是過早夭折，或者不值得活。
- 二、能夠有良好的健康，適當養育，適當的庇護，有機會得到性的滿足，能夠在不同地點移動。
- 三、能夠避免不必要及沒有用的痛苦，而具有愉快的經驗。
- 四、能夠運用五官去想像、思考與推理。
- 五、能夠依附個人自己之外的事物及人們：能夠愛護並關心所愛的人，對他們的消失感到悲傷；一般而言，能夠愛、悲傷、感受到渴望與感恩的心。
- 六、能夠形成關於善的概念，並且能對個人自己的生命計畫進行批判的反省。
- 七、能夠與他人共處並為其而活，能確認並顯示對他人的關懷，能參與不同的家族性與社會性互動。
- 八、能夠關心動物、植物、自然世界，並和他們建立關係。
- 九、能夠笑、遊戲、享受休閒活動。
- 十、能夠過自己的生活。
- 十 a、能夠在個人的環境及情況中過自己的生活。

對於這十項根本功能或能力，有二點特別值得指出：（一）實踐推理及親密關係這兩項能夠組織並安排其他功能或能力，使這些功能形成整體而成為人的功能或能力，譬如依據所形成關於善的概念來批判地反省自己的生活，或者說在和他人建立親密關係下過自己的生活。也就是說，實踐推理能夠調節、灌注並引導其他和營養成長及情慾相關的功能，使其分享理性原理，再者，人們慎思的生命計畫，總是和他人共同進行，並且會相互影響（Aristotle, 1984, BK.1, 13; Nussbaum, 1988: 180-182; 1990a: 266-267; 1990b: 226-228; 1992: 222-223; 1995: 111, 116-117）。（二）是否擁有這些基本能力是判斷為人的重要依據，但擁有這些基本能力並不代表已經跨越門檻而具備較高層級的能力，這種更高層級的能力才能使人選擇有價值的功能。立法者的重大任務就在於協助公民發展這些能力，以營造幸福人生（Nussbaum, 1988; 1990b: 228-230, 243; 1992: 227-229）。

假使前述對人類基本能力與德行的詮釋可以接受的話，在（品格）教育上有何重要蘊義呢？教育在協助人們追求幸福人生，而任何人多少總要遭遇上述生命領域的問題，或者說都會體會到種種的「基礎經驗」，同時只要是人類的生命，必然或應該處於必死的命運、具有人的軀體等本質性境況之中，因此人要活得像人，或甚至活出幸福人生，就必須培養相關的適當能力，以便在抉擇與行動上能有適當的回應。換言之，

就是要培養勇敢、節制等德行。

另一方面，這裡所指的生命領域、本質性境況等幾乎是人普遍都會遭遇到的，缺少其中任何一者都會使該存在不能成爲人，也因此只要是人類就須具有相對應的基本能力，尤其是要發展較高層級的能力，才能選擇有價值的功能，以成就幸福人生，特別是實踐推理和親密關係兩項。同理，只要教育是協助人類生存並營造幸福人生，包括品格教育在內的各種教育都必須以培養本文所提到的基本能力及德行作爲標的。品格教育以培養學習者的品格或德行爲直接目標，因此更不能不培育前文所論述的非相對德行。顯然這種說法屬於本文第二部分 Kristjánsson 所談之根本義的品格教育，當然也對推展品格教育提供了理論基礎。

肆、品格教育基本內容、具體德行及其教學

基於前述論述，本文第四節針對品格教育的基本內容、具體德行與教學加以思考，期能有助於國內品格教育的推展。

品格教育應當教導哪些品格或德行呢？相信這個問題會讓品格教育的推動者感到困擾。本文至少指出一個方向，即品格教育所要培養的至少要包括人之所以爲人所要具備的品格或德行，如前述勇敢、節制、正義等，否則當學習者遭遇到生命領域的難題時，會出現不適當的抉擇與行動。從另外一個角度來說，人是在人的基礎上來從事政治活動、宗教信仰、專業行爲等，假使忽略了本文所論述根本義品格教育中的非相對德行，令人質疑的是，參與政治、宗教活動或履行專業行爲者是否還是人，能否抉擇有價值的功能而擁有美好的人生。因此，假使本文所述人類本質性基本能力和非相對德行是存在的，那麼任何適當的品格教育方案，都必須教導這些非相對的德行。

學校推展品格教育時，除了選出幾項德行加上運用適當教法從事教學外，比較妥當的作法還必須明瞭所選擇德行或品格的意義，甚至包括這些德行或品格的背景意義，即相關的人性論、價值觀、世界觀等。否則，這些德行或品格可能淪爲只是名稱或標籤，或者在不同的理解背景之下具有不同的意義。在學習者的學習過程中，學習者所學習的不只是各個單獨德行或品格的意義，而是他們在理想人生中的適當地位，包括各個德行或品格之間的相互關係。所以，在提出品格教育方案時，必須考慮所提出之品格特性或德行的實質意義與相互關係，包括其意義理解的背景。

本文提到關於善或能力方面模糊但豐厚的概念，其特質之一是允許多元及地區的具體敘述，因此儘管品格教育不能忽略教導人類的本質性根本能力，但是在這些能力的具體詳述上似乎必須顧及歷史與文化的差異。換言之，品格教育在理論建構或實務推展上，可以從華人或台灣各族群的文化中找到相關的材料、理念等，如此或許能呼應本文 Aristotelian 觀點之下對人性或德行的相關看法，或甚至提供修正的識見。譬如說，華人社會或台灣各族群面對生命重大傷害時也會有懼怕的情況，人們如何適當地

表現勇敢的德行，這是具體詳述非相對德行、品格、本質性基本能力等的重要方向之一。

就品格教育之教學層面而言，基本上品格教育重視德行或品格實質內容的教學，甚至忽略選擇能力、推理能力等形式層面，或甚至招致灌輸的指控。本文前述人類的本質性根本能力中，實踐推理能力和親密關係同為重要能力或功能，品格教育的教學必須同等重視。因此，不管學校使用哪些教學方法或策略，除了使學習者獲得實質內容外，也要使其能推理判斷、反省批判等，當然，這些能力不只是純粹冷酷的智性能力，其中包括對情境之敏銳情緒的覺知能力。

參考文獻

- Aristotle (1984). *Nicomachean ethics* (W. D. Ross, Trans.). In J. Barnes (Ed.), *The complete works of Aristotle: The revised Oxford translation* (Vol. 2) (pp. 1729-1867). Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Howard, R. W., Bertowitz, M. W. & Schaeffer, E. F. (2004). Politics of character education. *Educational Theory*, 18(1), 188-215.
- Kohlberg, L. (1978). The cognitive-developmental approach to moral education. In P. Sharf (Ed.), *Readings in moral education* (pp. 36-51). Minneapolis: Winston Press.
- Kohn, A. (1997). The trouble with character education. In A. Molnar (Ed.), *The construction of children's character* (pp. 154-162). Chicago: The University of Chicago Press.
- Kristjánsson, K. (2002). In defense of "non-expansive" character education. *Journal of Philosophy of Education*, 36(2), 135-156.
- Leming, J. S. (1993). In search of effective character education. *Educational Leadership*, 51, 63-71.
- Leming, J. S. (1997). Research and practice in character education: A historical perspective. In A. Molnar (Ed.), *The construction of children's character* (pp. 31-44). Chicago: The University of Chicago Press.
- Leming, J. S. (2006). *Values and character education in public schools: Should the schools teach moral and civic virtue?* Retrieved June 16, 2006, from <http://www.uensd.org/USOE-Pages/Char-ed/fed-proj/utah/hist/values.htm>
- Lickona, T. (1992). *Educating for character*. New York: Bantam Books.
- McLaughlin, T. H. & Halstead, J. M. (1999). Education in character and virtue. In J. M. Halstead & T. H. McLaughlin (Eds.), *Education in morality* (pp. 132-163). London: Routledge.
- Nash, R. J. (1997). *Answering the "virtuecrats": A moral conversation on character education*. New York: Teachers College.

- Nussbaum, M. (1988). Nature, function, and capability: Aristotle on political distribution. *Oxford Studies in Ancient Philosophy, Supplementary Volume*, 145-183.
- Nussbaum, M. (1990a). "Non-relative virtues: An Aristotelian approach". In M. Nussbaum, & A. Sen (Eds.), *The quality of life* (pp. 242-269). Oxford: Clarendon Press.
- Nussbaum, M. (1990b). Aristotelian social democracy. In R. B. Douglass, G. R. Mara & H. S. Richardson (Eds.), *Liberalism and the good* (pp. 203-252). London: Routledge.
- Nussbaum, M. (1992). Human functioning and social justice: In defense of Aristotelian essentialism. *Political Theory*, 20(2), 202-246.
- Nussbaum, M. (1995). Aristotle on human nature and the foundations of ethics. In J. E. J. Altham & R. Harrison(Eds.), *World, mind, and ethics* (pp. 86-131). New York: Cambridge University Press.
- Raths, L. E., Harmin, M. & Simon, S. B. (1966). *Values and teaching*. London: Charles E. Merrill.
- Scharf, P. (1978). Indoctrination, values clarification and developmental moral education as educational response to conflict and change in contemporary society. In P. Sharf (Ed.), *Readings in moral education* (pp. 18-35). Minneapolis: Winston Press.
- Wynne, E. A. (1991). Character and academics in the elementary school. In J. S. Benninga (Ed.), *Moral, character and civic education in the elementary school* (pp. 139-155). New York: Teachers College.

附註

台灣師範大學教研所博士班陳伊琳，協助本文文書處理；兩位匿名審查者提供寶貴意見，特此致謝。

教育資料與研究雙月刊

第 75 期 2007 年 04 月 31-50 頁

基因科技對社會正義與品格教育的啓示

溫明麗* 陳文團**

摘要

有鑑於基因科技時代之科學工具理性掛帥，本文論述品格教育應該發揮勇德、智德和愛之德，才是實踐社會正義的之要件。為論述品格教育的提升在基因科技時代對重建社會正義之價值體系的必要性，本文首先闡述基因科技時代對社會生活與倫理產生的衝擊，鋪陳若欲落實社會正義需要提升品格教育的假設。其次，分析勇德、智德與愛之德的特質、精神與內涵，基因科技時代品格教育應發揮振聵啓聵的價值重建功能。最後，基於對基因科技時代引發的社會變遷與價值重整，提出社會正義與品格教育應展現護持主體慧命與淨化社會之批判性思考能力。主要的研究方法，除了文獻分析外，也採用現象學和文本詮釋的方法，對文本和事實現象進行後設性深度批判，俾凸顯人性慾念、意志、權力、利益之間的迎合拉距，及其背後的理性與愛的力量，藉以證成落實社會正義需要提升品格教育的命題。

關鍵詞：基因科技、批判性思考、社會正義、品格教育

*溫明麗，國立台灣師範大學教育學系教授

**陳文團，國立台灣大學哲學系教授

電子郵件：t04008@ntnu.edu.tw；tran@ntu.edu.tw

來稿日期：2007年2月27日；修訂日期：2007年3月5日；採用日期：2007年4月10日

The Implication of Genetic Technology for Social Justice and Character Education

Sophia Ming-Lee Wen* Van-Doan Tran**

Abstract

This article is an attempt to show that genetic technology could be helpful to character education. Genetic technology gives back to human beings the power of self-determination, and self-recognition. Self-determination could be possible by means of an emancipation from fetishism, overconfidence in instrumental reason, etc. and self-recognition could be achieved through human virtues and caring ethics. To justify the necessary role of character education, one begins first with caring ethics. Here, ethical issues and social impacts we face in the new era of genetic technology are analyzed to show that genetic technology would lose its meaning without caring, i.e. without social justice. In this context, social justice is understood as the *raison d'être* of caring ethics which makes genetic technology meaningful. To argue for the above view, the methods used include text analysis, phenomenological hermeneutics to interpret the correlation between human desires and will, social phenomena, power and interest, and rational reconstruction to justify the role of enlightenment and reconstruction of intellectuals, viz. rational and caring characters, for social justice.

Keywords: genetic technology, critical thinking, social justice, character education

*Sophia Ming-Lee Wen, Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University

**Van-Doan Tran, Professor, Department of Philosophy, National Taiwan University

E-mail: t04008@ntnu.edu.tw; tran@ntnu.edu.tw

Manuscript received: February 27, 2007; Modified: March 5, 2007; Accepted: April 10, 2007

壹、前言

本文¹主要從闡述基因科技迅速發展的時代對社會倫理產生的危機，及隨著科技而加速流失的人文性，論述提升人類品格乃確保基因科技時代仍具有社會正義的要件。本文除採取文獻分析外，亦採用現象學方法，本質直觀地探究現象背後的真諦，以深層地掌握生活世界的變革，並透過對文本的詮釋和批判，討論慾念、意志、權力與利益之間的迎拒關係，及其在理性與情性上的意義，藉以彰顯基因科技的發展對社會的衝擊，以及重建社會正義與提升品格教育的重要。

簡言之，本文從下列三方面加以論述：第一，闡述基因科技時代震盪出社會正義落實的迫切性與必要性；²第二，分析社會正義的重建與落實皆需提升人類品格的理由；第三，強調教育工作者（含知識份子）³必須承擔落實品格教育及提升批判性思考能力的責任。

貳、基因科技挑動社會正義和品格教育改革的弦

1990年出版的《大趨勢》一書，提出了全球經濟論、新文藝復興觀、自由經濟之社會主義問世、全球式生活形態和文化國族化（global lifestyles and cultural Nationalism）、福利國家之民營化政策、亞太地區為新發展重鎮論、新女性領導階級崛起、生物科技革命、世紀末之宗教狂熱潮、以及新個人主義大勝利等科技世紀的重要生活議題（Naisbitt & Aburdene, 1990: 4）。上述議題加上全球化趨勢的推波助瀾，及基因科技的迅速發展，讓長久以來受到資本主義社會以及科技理性摧殘的人性、德行和社會正義，一次次瀕臨嚴厲的考驗。上述的警世之語，無論國內外均有跡可尋，亦可從以下的論述獲得見證。

一、基因科技暴露社會正義亟需改弦更張

首先，赫胥黎（Aldous L. Huxley, 1894-1963）1935年出版的《美麗新世界》（The Brave New World）一書（李黎等譯，1969），以文學的筆觸，預言人類扮演上帝的日子即將來臨。該理念雖然開啓人類對理性萬能的幻想，但該書畢竟是文學家自身意識

¹ 本文乃作者於2004年8月23-25日參與在中國東北師範大學舉辦之國際教育哲學會議所發表的論文—「基因工程對變革社會的啓示：知識份子與社會重建」一文改寫而成。前論文與本文皆為國科會（NSC91-3112-H-320-001）2002/05-2005/04為期三年之「從批判教育學觀點建構基因科技之人文教育模式」之部分研究成果；溫明麗為研究計畫主持人，陳文團為該研究計畫的協同主持人。

² 於此可以確立本文基本上認同社會正義是存在的，也因此透過教育提升人類的品格教育才具意義。

³ 本文所以亦強調知識份子需要承擔責任的原因有二：一，教育工作者均應被視為知識份子，更應以知識份子自我期許；二，品格教育的責任不能侷限於學校，應是全民運動，社會菁英更應以身作則來倡導，如此人類的品格才能真正的提升，尤其在資本主義社會講求功利的文化氛圍下，知識份子的推動更別具時代意義。

的漫遊，能否引發科學家的迴響，在文獻上也不可考。直到 1997 年英國的威瑪（Ian Wilmut）教授複製出「桃莉羊」之後（Robinson, 2003: vol.3-158），人類對於遺傳「物質」探索的動力才重新被點燃，美麗新世界的預言也再度被開啓。

十九世紀以降，「科學」一詞逐步趨向自然科學和生物學發展，並追求學科方法和技術的嚴謹性與確定性。此等企圖心源自「人爲萬物尺度」或「人爲萬物之靈」的自信，但是過度強調客觀性、標準化、素樸化與普遍性，不但加速自然科學淪爲狹隘的方法和技術，也使人類誤以爲實質的精神或靈性均可以量化爲自然科學的形式。基因科技的發展也是人類理性物化的一環，因爲基因科技研發者內心深層的動機，主要針對人類的貧病，而非人類精神的提升；基因科技發展的指標也大抵以工具理性的效能和效率爲目的，此也是當代學者在探討基因科技所引發的倫理議題時，所以採用功利主義的倫理觀甚於康德（I. Kant, 1724-1804）義務論的原因之一。⁴

其次，出生於維也納，且在維也納大學修習過法律和經濟學的哈耶克（F. A. Hayek, 1899-1992），⁵在《科學的反革命》（The counter-revolution of science）一書，詳細分析自然科學和社會科學的問題和方法上的獨斷性，他（Hayek, 1952）並以孔德（A. Comte, 1798-1857）和黑格爾（G. W. F. Hegel, 1770-1831）爲例，點出「唯科學主義」和「人文社會科學」將陷入科學萬能主義的狹隘和自閉結局。

我們在台灣就明顯地看到，資訊化的趨勢已引發社會勞動力和教育內容的變革；我們也可以從大學生人數的暴增，就業率卻相對暴跌的現象，看出教育的危機；除了全球化經濟帶來的衝擊之外，上述預言的其他趨勢也紛紛在台灣的社會反應出來，例如，本土文藝的興盛，本土作家作品的暢銷（如北港香爐及陳若曦、黃春明、季季等台灣文學家以及林懷民之台灣藝術表演等）；日益頻仍之示威抗議四起、信用卡超貸和仿冒、對名牌趨之若鶩等拜金現象；網際網路興起的資訊氾濫和人際關係疏離；女性主義呼聲高漲卻未能凝聚共識；國家事業民營化的利益似乎未能反映在人民身上或社會中；對宗教的過度渴求和熱衷，乃至於利用宗教誑騙等社會問題叢生；以及偶像的塑造和個人盲目崇拜等現象紛紛浮現。上述現象也促使基因科技在台灣學界和企業界熱烈燃燒，並讓台灣社會呈顯上述納斯比（J. Naisbitt）和阿伯迪恩（P. Aburdene）提出之文化和人心腐蝕的十大社會危機。

當法律也不必然奠定在道德的基礎之上時，教育必須正視之，並重新思考下列問

⁴ 雖然功利主義的方法比較容易量化，也比較容易建立標準化的原則或作爲法律制訂的依據，但是若只思考功利主義的原則，則將斬斷人類情性層面的特質，也將化約人性的本質。

⁵ 哈耶克於 1974 年獲諾貝爾經濟學獎，但卻對自然科學之獨裁和支配社會的進步，提出嚴厲的指責，期望能點醒人類對「精密」和「準確」的唯科學主義奴性的傾向。此觀點也可以作爲基因倫理反思人性物化的方向之一，但人生有時需要「睜一眼、閉一眼」，而且「壯美」亦是一種美。他雖然是古典自由主義的經濟學家，但反對計畫經濟，並從個人主義的自我認識論方法，來建構經濟、社會、環境與文化的新秩序和新的和諧倫理觀，此等均有助於開啓當時經濟和社會研究的新視野。

題：「何謂社會正義？社會正義何以無法彰顯？品格教育又如何挽救本世紀岌岌可危的社會正義？上述社會價值觀的改變，均值得我們從人類內在價值觀改變的歷程，深思其可能引發的社會結構、社會正義及社會倫理的變遷，然而限於文長、個人研究興趣和期刊的主題，本文只拋磚引玉地釐清和批判基因科技對社會正義的衝擊，期能重新透過品格教育的提升，找回社會正義，切莫讓那些有心或正在拯救社會亂象的先知先覺者，因為人際關係疏離和人情冷漠而成為孤單的拓荒者，甚至壯烈犧牲，以致於難以為社會正義的伸張或人類品格的提升發揮振聵啟聵之功。

十八世紀的盧梭（Rousseau, 1750: 3）曾以〈論藝術與科學對道德的影響〉（A discourse on the moral effects of the arts and sciences）一文，探討藝術與科學到底是純化了道德？抑或讓道德更為墮壞？盧梭認為，「科學無助於人類的幸福」（Rousseau, 1750: 20）。盧梭（Rousseau, 1750: 23）在該文中不斷強調，科學的進步若無法確保道德的成長，則科學就具有為害人性的危險；而且他也引用蘇格拉底之言提醒人類，「對科學知識的追求，正暴露人類的無知」（Rousseau, 1750: 23）。盧梭（Rousseau, 1750: 23）在該文中亦提及：愈無知者，愈認為自己知得很多。此現象在基因科技迅速發展的當下，從社會道德的淪喪、人心的不古及正義的難以伸張等現象，已直接間接地被驗證。

人類追求科學知識的初衷，就是為了打開更多存在的奧秘，也期望更彰顯自我主體掌控自我決定命運的能力和權力。就科學發展史觀之，人類從科學的發明過程中，的確打開不少人類的奧秘，也帶給人類生活上諸多的方便，更擴大人類生活的自由空間；然而如蘇格拉底和盧梭所言，若人類道德敗壞或品格低落，則科學的竄起將「更暴露人類的無知」，也更證實工具理性不足以完全擔負起發展整全人性的使命。我們從近年來的天災和人禍可以看到，人類征服自然的代價匪淺，除了人性的泯滅外，還包括社會道德的敗壞和文化的物化，而且隨著自然科學與資訊科技的發達，更顯露人類自信心的不足，及試圖以掌握宇宙來掩蓋內在心虛的畏懼，或暴露基因科學家對基因科技成品研發的「狂熱情結」（鮑世斌等譯，2002：42），上述種種皆束縛人類自由創造之本能，甚至阻礙人類營建美好生活。

自 1997 年二月桃莉羊問世後，基因科技發展之風已席捲全球，除了歐美國家外，亞洲的韓國、日本和中國大陸，也紛紛投入基因科技的發展。美國於 1988 年開始，以每年 2 億美金的預算，投入「人類基因組計畫」（The Human Genome Project）（Olson, 1995）；1989 年又在國家衛生署成立「人體基因體研究中心」，聘請發現 DNA 雙螺旋結構而獲頒諾貝爾獎的華生（J. D. Watson, 1928-）擔任中心主任，正式開始從事人體基因圖解計畫之研究。英國在基因科技的發展更不落人後，於 1990 年開始即合法化

⁶ 雖然法律不必然與道德相關，但對社會和教育而言，一般仍認為，法律是道德的最後一道防線，因此，當法律無法彰顯道德，卻一味地要求人民「惡法亦法」，且必須遵循之際，法律人及法律制訂者的權力已經顯現極權現象，至少是極權或濫權的徵兆。

胚胎研究，並於 2001 年允許胚胎治療性複製之研究（Deech, 2002），英國亦因此成爲第一個合法化複製人類胚胎做爲醫療診斷之用的國家（江建勳，2001）。

人類對於基因研究的熱衷到底是福？是禍？此不僅需要看人類從何種角度量度基因科技的利弊得失，也端賴人類是否善用基因科技的成果，及人類的品格是否更能伸張社會正義而定。此乃本文最核心的論述點。

二、基因科技倫理強化品格教育與社會正義的重要

據作者之研究發現，⁷基因科技對社會可能造成的倫理議題，可以歸納爲學術導向的基礎性研究和應用導向的技術性研究兩類。前者主要探索生命和真理，顯示科技功能；後者則側重醫療、食品、動植物等工具理性和追求經濟利益之技術研發和商業利益創造。⁸兩相比較，基礎性研究較不涉及利益和權力，而較重視學理知識的追求；相對的，應用性研究則著重利益和權力。因此，若從講求萬物平等對待之康德的道德良心義務論、以及以「最大多數人最大幸福」爲道德量尺的功利主義、和講求訂定公平交易契約之羅爾斯（J. Rawls, 1921-2002）的社會正義論等不同倫理觀，分別檢視受益者和工具理性的權力和利益，將更容易對人權和人文性進行後設省思。

舉例言之，基因食品的改良，不但可以透過品種的改良提升產量，又可因爲減少病蟲害或避免寒熱氣候的影響，而降低生產成本，以解決地球上的飢荒，此乃人類一大福音。然而基因改造食品是否百利而無一害？經驗的歸納或科學的實驗，真的可以建立起普遍推論至人類各個生活面向的法則嗎？試想：基因改造食品既能剷除農產品的病蟲害，則能消除病蟲害的基因，難道就不會影響人類體內的基因嗎？這些問題迄今仍未獲證實，目前僅能在食品上標註「基因改造食品」告知消費者，可見此問題尙待解決，而教育對此危機意識似乎也力猶未殆。類此基因時代的教育課題，尙包括隨著基因科技的發展而改變的社會價值觀，如人倫關係和人際關係等。基因科技研究者和應用者（尤其是醫療方面）的倫理，若只侷限於功利社會之單面向理性，則社會可能因爲基因科技的衝擊，引發社會形式和結構的變革，並產生倫理危機。

從美國國家衛生署（National Institutes of Health, NIH）（NIH, 1949）制訂「紐倫堡倫理守則」作爲人體研究之倫理守則即可推論，基因科技時代之社會改革的首要重點在於重建倫理價值觀，以維護人類生活的合理性。以下簡述紐倫堡十大基本倫理守則（NIH, 1949）：

- （一）人體實驗必須確認受試者出於自願性，而且必須對受試者的同意負責。
- （二）人體實驗必須對社會有益，且是在別無他法，又必要的情況方能進行。

⁷ 於此特別感謝台灣國家科學委員會補助作者進行從 2002/05-2005/04 爲期三年之「從批判教育學觀點建構基因科技之人文教育模式」之研究（NSC91-3112-H-320-001），若乏此補助，本研究難以順利進行。

⁸ 此兩大類別的區分除得自文獻分析外，亦透過近 20 位專家焦點座談後所建立的共識而來。於此對當時擔任本研究之專家所貢獻的智慧，謹致上萬分謝忱。

(三) 實驗必須先經過動物實驗，並對於可能產生的問題和疾病有所理解，且能預期將可從實驗中獲得結果者才可進行。

(四) 實驗必須避免一切不必要的身心傷害和折磨。

(五) 若事先預知可能會造成死亡或傷害之實驗，即不能進行；除非實驗的醫生本人也是受試者。

(六) 實驗所產生的問題和危機，均應以人文為優先考量，且亦不能超過人道主義所思考的範圍。

(七) 應對受試者採取適切的保護措施，並避免其將來可能造成的傷害或死亡。

(八) 實驗只能讓合格的科學研究人員來執行，而且在整個實驗過程中，受試者均需採用最高技術和受到最佳的照護。

(九) 受試者在實驗過程中，無論任何時候，只要認為無法繼續接受實驗時，均可以隨時停止當受試者。

(十) 在實驗過程中，若實驗者認為該實驗可能造成傷害時，隨時皆應停止該實驗。

依據上述十大倫理守則，作者推論該倫理的基本精神有三：(一) 應該尊重人的自主性和自願性—此即自我決定權；(二) 從事人體實驗必須由具有專業的人士來進行—此即社會正義與專業品格的維護；(三) 無論實驗為何，人道和性命應列為最優先考量的要件—此即人文的關懷。

質言之，若科技的發展欲顧及人類的發展，則需要兼顧社會正義，並提升關懷的品格；相對的，人類之所以需要制訂倫理規範，也暗示著科技的發展將對人類產生傷害。一言以蔽之，社會正義的維繫和關懷品格的提升，將隨著科技的發展而愈形迫切。天下雜誌(2004)的調查研究證實，科技對人類的影響已經到了物化和商品化的地步，而且對整個社會已經造成不得不改革的局面。易言之，人類價值觀已被科學工具理性拖著走，人性光輝也隨之逐漸黯淡。該文(天下雜誌，2004)也從台灣單身人數、離婚率、生育率、移民潮等現象指出，傳統社會的家庭功能已經不再，家庭倫理、社會正義更面臨空前的嚴厲考驗；五音不全、行為異於常人者，卻反而成為社會的偶像，並被稱之為「上流美」；社會上的富賈卻可以大言不慚地捲款潛逃；相對地，辛苦耕耘、默默工作者，卻可能成為卡奴，若干因為無力償還而羞愧者卻以自殺罪己；教育制度和社會制度無法銜接，⁹也導致高學歷高失業率或高學歷低成就的教育浪費現象。

上述現象顯現台灣社會的價值觀已不再單純是物化或商品化的問題，而是整個傳統價值觀被顛覆的問題—即社會正義不再是社會倫常的守護者，個人品格也不再是人

⁹ 教育制度和社會制度無法銜接，指教育制度雖標榜社會流動，但是能夠透過教育體制而改變其社經階級者，並非多數，因為上流社會未必為教育菁英的組合，而家庭所依附的社經背景，比教育體制更能左右一個人從教育體系過渡到社會體系的發展。舉例言之，名門世家的子弟縱令其學習成就不高，其將來的社經地位極可能高於那些低社經背景卻高學習成就的學生。此現象顯現教育制度與社會制度間的落差。今日社會的高學歷高失業率雖有經濟的因素所致，但教育體系無法完全與社會體系的運作邏輯合一，才是更根本的癥結。

人終身捍衛的首要德行。此等社會正義的淪喪和品格的顛覆，是人類的進化？抑或是人性的倒退？人類對於毀壞的傳統德行和社會正義是否有所覺醒？教育是否關注人類品格應如何發揮振衰起弊之功？本文將意識覺醒、品格提升和重建社會正義的任務，寄望於教育工作者和被稱為社會菁英的知識份子。以下即闡述何以知識份子可以，且應該承擔此任務。

參、知識份子應彰顯的品格－勇德、智德與愛之德

何謂「知識份子」？所有人皆為知識份子乎？是否日常語言中所謂的「知識份子」，指所有受過教育者？抑或專指社會上少數菁英份子（如柏拉圖所稱的政治家或智者¹⁰）？

法國 1968 年的「五月風暴」，彰顯知識份子對社會、國家和人民的責任，然而法國風暴之後迄今，雖然全球化已蔚為趨勢，但是社會對於知識份子何以一直沒有一個共同的認識和要求？這是該喜，還是該憂？教育難道不應該對此負起責任嗎！若社會大眾對於「知識份子」有更明確的定義，或責以更高的品格要求，或許道德將不會淪喪至此。縱令社會道德時有淪喪之際，但知識份子也會擔負起捍衛社會正義之責。這也是本文所以特別強調，教育工作者和知識份子不宜只對科學的發展感興趣，也應該兼顧生活的品格。

一般言之，知識份子除了應該擔負維繫社會進步的責任，更應該有帶動社會反思人性善之德性光輝的義務。就中國傳統社會言之，知識份子的首要條件是飽讀詩書，懂得人情世故，且行事分寸拿捏妥當者，此即亞理斯多德所稱之能行「中庸之道」者。畢竟，知識份子應該是思想的創生者，不是霸權的傳播者；是思想的啓迪者，不是科技的研發者；是自主自律的善行者，不是被政治經濟收編的偽善者。就此而言，本文期望人人皆是維護社會正義的「知識份子」或稱「有識之士」，而教育之所以以「德」為中心之意義也彰顯於此。

一、勇德與智德是社會正義的要件

在知識經濟、高科技發達及網際網路無國界的時代，人類是否已經被科技和爆炸的知識壓得喘不過氣兒來，甚至已經無力思考文化發展、生活品味和生命意義的問題？此均會直接間接影響教育活動的內容及其成效。當今社會對於知識的渴求，呼應著「知識即權力」、「權力即金錢」之魔咒，在此高科技和訊息充斥的時代，無論家長、學校或企業界，所汲汲營營追求的，常只是能轉化成金錢或權力的「專業知識」，卻不

¹⁰就柏拉圖而言，知識份子就是其理想國中所謂的「哲學王」—即具有知識和德行者，也就是具有智德和勇德，且經過社會歷練並成為社會領導者的「具智慧」之政治家；法國五月風暴的知識份子則多為大學生和少數社會思想家和革命家，不同於柏拉圖所稱的「知識份子」。

必然是善知識。此社會風潮將導致人人爲了利己、爲了加速知識生產，寧可捨棄對人的熱情和關懷，也將志氣與風雅拋諸腦後，更遑論對權力的腐敗和對不善的德行進行嚴厲的批判。古詩標榜的「天地英雄氣，千秋尚凜然」已不再被社會大眾所稱頌。

葛蘭西（A. Gramsci, 1891-1937）（1971）認爲，每個人都是知識份子的觀點是可期的。¹¹因爲每個人至少都具有道德的意識，也具有維護社會正義的認識，只是當個人利益與社群利益衝突之際，人類能否護衛人性的自由、自主和善的實踐理性？此乃區別革命型和政治型知識份子的指標：革命型知識份子對思維啓蒙義無反顧；相對的，政治型知識份子卻受惑於權力的魅力，故政治型知識份子並未具備捍衛社會正義的德行。誠如傅柯（M. Foucault, 1926-1984）（1980: 1）所言，「權力無所不在，且需要透過運作而彰顯出來」，此即政治型知識份子無法擺脫操弄權力的悲哀。

真正有德性的社會，需要透過「論述」（discourse），不斷地自我理解，個人不但能勇於面對自己、關懷他人，也具有判斷是非對錯和維護公理正義的批判能力，故有能力透過理性思考和民主論述，散發或轉化權力。此過程即人類理性啓蒙的過程。在此過程中，需要具備某種程度的專業知能，及自我反省的能力，也需要心中存有他者，對社會與他人念茲在茲，方能展現解放的勇氣、熱忱與胸襟，並從錯誤的意識型態中自我解放出來，以重建更合理的人生價值觀。

作者相信，人人都具有自省、自我再建構和關愛他人的「潛能」，只是能否維繫其對自我和社會的批判和熱忱，便是品格在本質上和形式上的區別。析言之，若無法持續地展現獨立自主和自覺能力，以抗拒霸權的壓抑和權力的誘惑，則人類品格的本質即隨之流失，甚至連短暫的外在行爲都不再彰顯善的德行，社會正義也就難以維繫。

本文所稱之「知識份子」雖未必是革命性的知識份子，但也不應是向政治權力妥協或經濟利益低頭者，應該是能顯示自我決定的批判性思考者—是位具有對不合理之事勇於提出質疑者，也是一位能夠自我反省，且能解放自己錯誤觀念之理性者（或稱智者）。因此，那些只在專業或科技上努力耕耘者，若其未能對文化和意識型態進行批判，也就難以爲伸張社會正義。柏拉圖所提及的「勇德」和「智德」與本文所強調之正義之士的本質相類：勇德以撼動威權體制的宰制；智德以批判和重建階級、權力並開啓人的自覺性和自決力。誠如古德納（A. Gouldner, 1920-1980）（2001: preface）所言：二十世紀是文人和技術份子兩大集團的競爭。除了在資訊科技和網際網路之技術競技外，基因科技的加入，更加速資本主義社會的腐化，也更凸顯生活商品化的庸俗，導致文化和精神生活內涵的單面向發展，故基因科技時代的正義之士，不再是馬克思或葛蘭西（Gramsci, 1971）所標榜的「意識的覺醒者」，而需要有能力、有勇氣

¹¹ 葛蘭西認爲所謂的知識份子，必須能夠挑戰霸權的宰制，故知識份子如同勞工階級一般，必須是位隨著處境而能機動性改變的「有機知識份子」，不是一成不變的犬儒主義者，故其認爲社會的知識份子必須能夠爲民主社會而有所思考者，不應屬於一大群只知付出努力的勞動階級者。

對專家技術、科層體制和利益權力之歸納理性、工具理性和集體理性，提出抗拒和控訴。然而此抗拒和控訴不能流於一味或盲目的反對，更非全盤否定。若一味的反對和完全的否定，則在本質上仍屬獨斷理性，亦缺乏自我反省、自我解放與重建的主體理性。

就此而言，具有批判思考能力者所展現之抗拒誘惑的勇德，和其縝密多元的智德，才是維繫社會正義的理性要件。批判性思考者的終極關懷是美好人生，因此，除了具備批判的深度、廣度和精確度外，亦應展現「先天下之憂而憂」的人文關懷，及體悟個人與社群的和諧的辯證性社會進化。因之，社會正義的捍衛不能端賴勇德和智德的理性批判性思考能力，更需要一顆柔軟的心懷，並以納百川的胸襟，傾聽、理解和關懷他者。

二、愛之德是智德與勇德的圓成，更是社會正義的落實

理性可以反省資本主義或自然科學理性的線型思維，亦能批判其所衍生的科層體制、績效組織和因果律行動。除了在知識論和方法論上持續批判基因科技的物化、異化，和其單面向思維所產生的知識扭曲和獨斷外，也需要針對主體性和人性的美感及生命意義等面向，更深入地反思基因科技對人類社會的衝擊和倫理的震撼（Boggs, 1993: ch.4）。析言之，面對基因科技時代所涉及之文化、社會和生活面向的倫理問題時，人類可以客觀地認識體制和充實專業知能，但是對於生活世界的理解、文化品味的提升，及個人主觀價值體系的不斷重建所展現的主體性、自由度、自願性或意志力等，皆有賴人類發揮惻隱之心和民胞物與的情懷有以致之。此乃基因科技時代追求社會正義不可或缺的情性（或美感）品格。

關懷的情性和美感，讓人願意傾聽不同文化價值觀者所發出的聲音，更能誠摯地與其進行理性論辯，並自然地開放自我，解放自我，且透過理性溝通以達成共識（Habermas, 1984: 231）。總之，生活於基因科技時代，人類需具備自我反省的勇氣和能力，也需要孕育關懷社會的仁德，故在本質上，任何時代的正義之士大都是思想和行動的先知先覺者，是具有寬闊胸襟的謙卑者，也展現其無緣大慈，同體大悲之人溺己溺的大愛。西方人士認為，「開放的民主具有巨大的更新能力」（周琪、劉緋、張立平、王圓譯，1999：77），此等能力即是批判性思考者所展現的自省和解放能力。然而若不關愛自我，又怎能期盼自我更好；不期盼自我是否更好，又怎能解放自我的缺失；故若欲改進自我的缺失，需要有前瞻的遠見和視人如己的仁者胸懷。可見，自我省思、待人如己、相互尊重、自尊自重、彼此疼惜、相互關懷等品格乃譜成正義和諧之社會圖像的要件。

基因科技的發達有助於人類延壽、減痛、降低疾病、消滅飢荒、救貧拔苦，然而其對於生命的意義和貧富的認定等需要主觀價值判斷的問題，均難提供普世的判準。生之所以有「輕如鴻毛，重如泰山」即為一例。故基因科技學家展現其技術成熟之際，

也應保有冷靜的腦和熱情的心，多元地思考生命的意義和價值，且不讓人性的絕情行爲，泯滅德行的良知，此將是後基因時代品格教育的核心。

就道德理論言之，若基因科技學家只採取功利主義（Mill, 1863）「追求最大多數人最大幸福」的原則，而非採「以物自身作爲行爲目的或價值判斷依據」的康德式良心義務道德觀（Kant, 1964: 59）；亦非兼顧規範體系和日常生活之「依公道訂契約」的「正義即公道」（justice as fairness）的社會正義理論（Rawls, 1971），則我們可以預言，人不再講求人品，社會也不再談正義。其理安在？

因爲基因科技是門艱深難懂的專門知識，故道德規範的制訂者若乏關懷的德行，則法律將可能脫離道德而獨自存在，且其內容不必然謹守正義、自由意志、公平、開放的原則。由於參與制訂法規者和受法所規範者之間的能力，因專業知能和訊息有別，遂難以站在「無知之幕」的平等立足點，進行機會均等的自由選擇和判斷；同理，縱令標榜「平等自由」的原則訂定正義契約，也難以符合羅爾斯（Rawls, 1971: 63-65）

「機會均等—理念原則」的差異原則。除非基因科技倫理教育能夠將專門且深奧的基因科技「知識」，無私地轉化爲普遍可以被民眾所接受和瞭解的「常識」，讓民眾和專家具有相同的認知和自由選擇的機會，否則社會的不正義便難以排除。質言之，正義的社會不是端賴理性的道德規範可以落實，需要激發人與人之間相互關懷的情操方能獲致。此等社會正義就理性而言，是「心中有他者」的理念，或「利他」的價值觀；就情性面言之，此即關懷的倫理和大愛的精神（Noddings, 1992）。

基因科技的專業複雜性高，且正值研發之際，故未確定性頗高，任誰也無權爲基因科技的未來訂定任何倫理規範，否則就是另一種形式的宰制。因之，凡論及基因科技可能衍生之道德議題時，其主要的訴求，不在於爲未來的「人」越俎代庖，而是思慮如何「扶正」¹²基因科技的發展，以降低其可能的危機。此等態度方是兼顧社會正義和關懷他人，但又留給他人自我決定之品格教育的方向。

肆、品格展現的能量和社會正義的重建

不同的時代需要不同的社會改革，但改革內涵不出身、心、靈三方面：「身」包括一切物質和制度等客體層面；「心」著重社會和文化的價值體系；「靈」的部分則指自我靈性啓迪、心靈生活世界提升和自我意識型態解放與價值體系重建。

¹² 此所稱之「扶正」，並非指確立某種絕對的真理做爲價值或認識的判準，而是採取哈伯瑪斯（J. Habermas, 1929-）「溝通行動」之「類普遍真理」和「論辯倫理」的觀點和態度，即對於可能產生之衝突或兩難議題，進行批判地反思，並以開誠佈公的胸襟進行理性論辯，形成暫時性的共識，做爲制定政策或道德規範的依歸，以避免專業的獨斷及政治權力或經濟利益的宰制，進而導致社會正義蕩然無存。

一、品格的提升化解工具理性的冰冷

品格教育若能將人類陶育成思想的啓迪者和實踐行動的批判者，則縱令民風墮壞或工具理性瀰漫，人之所以爲人的實踐責任可能愈爲彰顯。¹³ 就社會正義和品格教育言之，台灣社會需要改革的重點有二：第一，提升個人品格；第二，強化科學研究專家的批判理性和關懷之心。此一方面涉及思想的改革和心靈的淨化，另一方面則與知識的傳播和自主能力的提升有關。就基因科技時代之言，每個人皆有實踐和維護社會正義之責，此也是真誠地自我負責的人生態度（Taylor, 1991: ch. 3）；爲維護社會正義，人人必須有能力分辨權力的宰制，並適切地自我決定其行動，尤其當人類迷戀於科學新知的工具理性之際，必須能警覺「基因決定論」可能終結人類心靈品格和癱瘓社會正義的危機。此說明判斷力和實踐力的高低，一則取決於人對基因科技認識的多寡，再則與是否具有批判性智慧和關懷的品格有關。總之，除了充實專業知能外，品格的陶成才是確保社會正義的能源。就基礎研究言之，基因科技的發展，包括對真理的追求和滿足人類瞭解生命奧秘的好奇心，但是真理與生命的存在，並非如自然科學般具有絕對客觀性，無法完全由單面向的技術理性來操弄；只有用自然科學方法，難以探究真理和生命意義，故人類欲從基因解碼中解出生命的奧秘，進而找出普世真理是不適切的，也是詆毀人類精神和本質的作法。

十九世紀的笛爾泰（W. Dilthey, 1833-1911）致力於以融合自然科學和精神科學的方法，來尋找更逼近真實的真理。他（Dilthey, 1983: ch. 2）認爲，將自然科學和精神科學完全二分是錯誤的，不應該以實證科學的方法來瞭解精神科學，但也不能完全否定實證科學對於理解精神科學邏輯的必要性。可見，當時他已經意識到，無論自然科學或精神科學均無法獨立發現或驗證真理，更無法僅靠一種方法就能通透地理解生命的本質與意義。此等方法論的融合，使得基因科技的基礎研究和應用研究不能各自爲政，應思考如何融合，此亦再度透顯人對其社群發展的關注之情。

就應用科學研究言之，無論是醫療用途、食品改良或生態環境維護等，其動機始於幫助人類從貧病和痛苦中解救出來，這原本是悲天憫人的仁心，但是，就人類科學史的發展和經驗觀之，一旦科學的技術被濫用，人類所付出的代價更高（王增進，2003：89）。就學理和社會現象論之，品格所散發出來的批判理性和關懷之情，讓人類因爲智慧增長而謙卑；因爲謙卑而能自省，因爲自省而讓自己更爲成熟；因爲成熟而更具遠見；也因爲更具遠見，而能心包太虛，心中有愛，此乃品格所展現的能量，亦是社會正義的法門。

二、品格教育的內涵醞釀維護社會正義的能量

質言之，品格教育需要兼顧個人與社群生活的倫理面向：即應肯定萬物本身各自

¹³ 此所稱的「實踐責任」具有亞里斯多德德行論之觀點和內涵。

存在其自身目的的形上價值，不能視「他者」為達成自己利益或目的的工具。因此，無論採取何種道德觀點，也無論針對的對象為何，下述三大基本倫理是基因科技社會必須培育的品格，也是基因科技時代需提升的品格：

（一）謙卑與自省：人類必須認知到，無論基因科技如何發展，「基因的完美並不同於人格的完美」；

（二）理性與尊重：人的自主性不但應該被尊重，更應該不斷提升，因此，凡對人類產生傷害的研究或科學發明，均應該毅然決然地放棄、修正或停止。理性的功能即在捍衛人類「應該」謹守此基本人權，更能在利益的誘惑下，展現毅力和勇氣，以抗拒誘惑，此即尊重自我與他者存在的品格表徵。

（三）勇氣與關懷：無論智愚貧富、性別、種族和社經地位，人類不但沒有不尊重他人的權力；更需要積極地捍衛自我抉擇的自由和保護他人的生命和生存權，故人類除了具備理性之外，也需要涵化和體悟關懷的美感。

台灣社會存在「還不知道人正在變化，且將進化成機器人」（天下雜誌，2004）的無知危機。此凸顯台灣社會已向工具理性靠攏只看到科技的迷人，卻看不到科技的宰制和物化之負面效應的科技危機，然而，面對基因科技的來勢洶洶，社會正義和品格教育迄今均未受到政府或教育的重視，我們可以看到，企業和藥商對於基因科技的商機高度感興趣，而社會正義和品格教育卻乏人問津，教育工作者或社會有志之士，若不揭竿倡導，人類將難掩被科技或權力宰制的命運。

2005年六月份，台灣一家建築公司在新竹推出高科技的高價位房屋（房價少則新台幣數千萬，高者達數億元），標榜完全的科技化，即完全可以透過網路系統，隨時掌控到影像和內部各種食衣住行育樂等設施，房子的主人可以從室外直接遙控操作該房子的設備，包括打開冷氣、電鍋、監控屋內等。據聞，該產品自推出後立即受到科技新貴的青睞，房子一推出，未曾有太多的廣告，在短時間內就已經銷售一空。這是一種什麼社會現象？此所顯示的又是何種價值觀？這些科技新貴對於科技產品的敏感度令人佩服，但是，高科技新貴卻無法品嚐休閒地在寧靜的夜空下，手中慢慢研磨著咖啡豆，傾聽豆子舞動的輕曼樂音，慢火細燉地煮杯香濃的咖啡，聞著陣陣撲鼻的咖啡香，凝視著裊繞白煙，及從杯緣邊點滴融入的奶精，靜觀奶精與咖啡交織出生動畫面的閒情逸緻。

品格教育亦是如此一不是一蹴可即，更非追求世俗所看好的權力與名利內涵，而皆在提升文化品味，也需要捍衛多元和諧共融，並涵化主體自決的理性和情感。丕珀克（O. C. Paepke）在其《進步的演化》（蔡昌雄譯，1998）一書，指出人類進步的腳步有時快，有時卻如牛步一樣地緩慢。他（蔡昌雄譯，1998：28）指的是科技的快速和人文的牛步化。此即隱喻品格教育、社會正義的緩慢，和利益、法律或權力的迅捷和短視，兩者正好成強烈對比。快與慢，在後基因科技時代，亦成為理性和情性的隱喻詞。

人類發展所呈現的高高地低和忽快忽慢的的曲線告訴我們，人類進步的動力，誠如馬斯洛（A. H. Maslow, 1908-1970）的動機階層理論所指陳的，物質的生計先於精神生活和生命意涵的提升。就馬斯洛的理論推之，只有當人類的物質生活需求發展到某種幾乎停頓的階段時，才可能去尋求精神品味的境界。就此而言，社會正義也必須在物質的經濟條件發展到某種程度之後，才可能觸及；品格的陶冶和提升，則更需要主體的自主性高漲後，方能訴求多元包容的社會正義。因此，屬於非營利組織的學校教育，由於其對物質的需求較低，面對生活的壓力也較少，遂成為加速追求社會正義和激發品格提升的沃土。

雖然人類進步的動力並未脫離物質和生存的基本面，但是自二十世紀末迄今，社會結構遽變—從講求民主到民粹的無政府主義、從資本主義向社會福利制度的靠攏、由社會福利國家向自由市場競爭的中間路線移動等變革—在在顯示資本主義所講求的產品創新、市場競爭、資本擴張與知識轉化等工具理性思維日增，而對社會正義的需求反而與日消長。知識傳播面向和速度的無遠弗屆，以及知識的增長和工具的創新，雖然更能滿足生活的需求，但飢荒、瘟疫或戰爭卻未因此而紓緩或平息。對於社會的不公不義，人類理性顯得相當冷感，知識工具化和心靈的固著化危機，正一步步地證明「科學進步只是一種神話」的理性迷思（李俊、蔡海榕譯，2002：139）。值此之際，品格教育應培養具前瞻性洞識，並能自我反省的批判思考者，且陶冶其謙卑、尊重與關懷之情的德行，否則人類透過理性欲證明之「人定勝天」的自由決定，將只是空中樓閣。

三、美好生活是社會正義與品格教育共同的目的

基因工程研究與發展的目的在於增進人類對生物學的瞭解，以解決人類面臨的飢荒和貧病，故「知得愈多，自主性愈高」的科學績效原則，理應成為基因科技發展的重要指標。例如，隨著人類對染色體知識的豐富，對於人類特徵的選擇和控制權，也隨之擴延到身高、髮色、乳房大小等外在形體，並進而展延至對於記憶、抽象思考、音樂、及其他心智能力，乃至於基因優生學的發展（蔡昌雄譯，1998：241）。目前人類雖然尚無法「製造」新的人種，但可以預期，人類的選擇將隨著基因科技的持續發展，從外在特徵的控制權，甚至可能提高到內在心靈精緻化和優質化的決定權。此一方面意味著人類將隨著基因科技的進展，而擁有更大的自我決定權；另一方面，由於基因重組的無限可能，故人類也因為愈無法掌控其後果，心生恐慌，而更想先發制人。人類能否因為基因科技揭穿人類生命的奧秘，而化解「被拋擲」的命定論？如今仍是個謎。但是個人品格和社會正義再度落入叢林法則的可能性卻甚為鮮明。明顯地，人類未來的競爭，將不再只是直接的財富和權力的競爭，而是理解和掌控基因組合的競技。社會正義和個人品格將更難以出現在科技的競技場中，教育工作者必須能未雨綢繆地進行品格教育，或可化解人類的新浩劫。

蘇格拉底一生以啓蒙人類理性爲職志，爲的是讓人類的生活更美好，教育工作亦然。因此，無論基因科技如何發展，教育工作者必須正視下列隨著基因科技的研究和發展可能衍生的社會正義和品格教育問題，才能確保人類的美好生活。

(一) 教育需與資訊結合並落實社會正義：即透過資訊科技，一方面消極地降低人與人之間的外在性差異，尤其是社經背景和學習環境，乃至於遺傳所造成的落差；另一方面則積極地促進學習能力和教育機會的均等。

(二) 品格教育必須從自我理解與自我實現做起：無論基因決定論、優生學、自我認同或文化認同、家庭倫理等議題，均與個人心智的成長和社群生活的和諧息息相關，但是理性批判能力和情性關懷素養，才是確保自我主體的根本。

(三) 美好生活需要提升生命意義，且需要動態的調適：人類現有的優勢將會因爲追求標準劃一，與解構生命意義產生矛盾；對自我存在和抉擇的訴求亦將與社會道德相悖離，故導致自主性自律和社群和諧兩個美好生活的面向，必須不斷進行辯證性發展（溫明麗，1997），才能永續營建美好生活。

(四) 自我與分享的衝突引發社會正義的重新洗牌：分享或獨占資源、創造新的競爭、基因的歸屬權和隱私權等問題，都將引發社會正義的重整。社會正義需兼顧環境保護之公共財，及知識財產、思想自由等隱形財產兩方面的概念，方不至於徘徊於物化的工具理性而不知回歸人之本質。

(五) 傳統倫理面臨新挑戰，新的品格與社會正義亟待重建：既存的公平法則，將因科技的迅速發展及人類價值觀的改弦更張，而需要重建。自我權力的擴張與社會資源共享的概念若無法相容，將是人類品格的大考驗；同理，生存和自由的空間若遭受擠壓，則墨守成規也會導致競爭力減弱。此時家庭倫理將遭受挑戰，家庭角色的取替、利己和利他倫理的抉擇掙扎、預防醫療與再生醫學之失衡、物質欲求與精神價值的兩難等價值觀的重整，均會撼動傳統社會正義和品格教育內涵和規範的重建。

(六) 社會正義和品格教育需要呈現動態的平衡：離苦尋樂、去除歧視、免除偏見、避免衝突、促進和諧等，均存在危機與轉機的一體兩面效應。危機變轉機的可能性，端賴社會正義和品格教育能否發揮效應。

總之，社會正義或品格教育的提升，需要擴展人類理性的視野和關懷的情感。一旦基因工程改變其實驗的對象，將基因科技直接運用到人身上時，人類對於基因工程或基因醫療必須有適切而充分的認識，否則在認識不足的情況下所做的任何抉擇，對當事人而言，都是不公平、不正義，甚至是傷風敗俗、違背倫常的舉措。此時「惡法亦法」的法概念更可能會成爲扭曲社會正義的始作俑者。

於此舉一例說明之。眾所皆知，賭在美國拉斯維加斯是合法化的，甚至經營賭更成爲當地重要的經濟來源，此即說明，一個新秩序（新規範或新正義），若能獲得社會的認同，再將之制訂成法律，則該價值觀便具有合法性地位，原來被視爲不正當和非合法性，也會隨著因新建立的正當性與合法性而被接受。這也是商企業界迄今仍積

極爭取基因立法、基因研究和發展合法化之主因。畢竟基因科技的各項規定若能獲得合法性地位，則勢必衝擊現存的社會價值觀。由此可推，社會正義若未能從品格的陶冶深耕，並透過提升批判性思考能力，以自我反省和解放，則未具品格內涵的社會正義充其量只是假的正義。所以，品格教育必須涵蓋批判性思考能力的提升，激發理性論辯的能力，及對專業知識和人類經驗進行反思和批判的能力。誠如紀登斯（Giddens, 1990: part I）所言，對現代性後果的反省，是繼啟蒙運動以降持續對理性掛帥現象的批判；反省原爲了造就專家知識，然而卻因爲專家所建構的知識已經逐漸擴展，並融入非專家的日常生活中，於是對日常生活現象的反省，即對專家所提出之知識或理論的省思。依照紀登斯之論述推估，基因科技時代初期，由於基因科技比醫學更精密、更艱深，專家知識勢必凌駕一般人之上，故若欲基因科技像經濟政治一樣地融入一般人的生活中，且能夠對之提出批判，則教育需要積極介入，尤其如前所述，品格教育亟待提升，方足以確保社會正義的根。

台灣社會目前正面臨新舊價值更替的「無律期」——人人各自解讀正義的意涵，但是卻缺乏自我反省的意識和意願，也習於彼此指責對方的不是。於是紛爭四起，社會正義隱沒，品格不知去向。紛爭，導致人與人之間的疏離；疏離，加速社會正義的蒼白；蒼白的社會需要陽光的溫暖，溫暖的陽光需要德行與關懷的品格來點燃。若無法營建溫暖的社會，則國家只能訂定律法以爲規範，而掌握制法權的人，便掌握了所有人的自由和命運。前者，國家即邁入獨裁和霸權；若屬後者，則國家將變成各自爲政的無政府狀態。教育工作者應該先知先覺地瞭解在此價值未定論之際，品格教育對創造宇宙繼起生命的時代使命和意義，尤其充滿人欲和貪念的社會，需要教育來喚醒人類的自覺和自省；合理性的價值判準，需要奠定在社會正義之上。一言以蔽之，爲建構人類社會新的價值體系，品格教育和社會正義應該扮演掌舵的角色。

單德興於1997年在哥倫比亞大學親訪薩依德（E. Said, 1935-2003）時，薩依德曾篤定的道出：「知識份子扮演的應該是質疑，而不是顧問的角色；對於權威和傳統應該存疑。」（單德興譯，2004：163）的確，就基因科技的發展而言，基因科學家和醫學家因爲具備該專門知能，遂在人類的「優質」、「性別」，乃至於生命的「創造」上，扮演著上帝般的「決定」角色；此時與基因科技結合的商、企業界，則扮演壟斷和獨占市場的競技手；基因科技法律或倫理的研究者，也同樣可能獨斷地制訂其所認定爲符合社會正義的「公正」法規，此時，教育工作者在哪裡？除了不應該保持沈默外，更應該具有「知無不言、言無不盡」的社會言責，更應該抗拒權力和利益的誘惑，致力於開闢人類生命和文化的清流。

人類運用理性開展科學，不但提升人類生活的方便性，同時也擴張了生活空間和時間的自由度。在此過程中，雖然利弊得失互見，但絕不能讓科學成爲人類生活的唯一，更不能總停留在「科學人文」對立的思維中，應該將科學與人文融合起來，依照生命活力脈動的多元性，讓生活展現多采多姿的多元融合風貌。誠如哈伯瑪斯（Habermas,

1970: 14) 所言：個人的東西必須奉獻給普遍，即個人必須砍掉私人的所有，但留下彰顯道德真誠性的空間。此乃品格教育可以依循的守則。

教育除了培養科技人才之外，更應該強化科技人才的人文素養，因為知識份子推動社會進步的中堅份子，知識份子有責任向政府提出訴求。今日社會的新人文知識份子，應整合科學、生物以及人文與心靈之間的辯證內涵。質言之，當社會新階級出現時，社會正義雖可能隨之變遷，但是品格教育中最基本且必須強調的是，無論法律或道德都不應該「再製造任何知識論和規範性的語句或思考典範，來壓抑其他不同於該知識論系統的文化」（歐崇敬，2003：136），此正是社會正義的維護。

台灣社會的規範需要重新檢證，檢證其是否相互認同？是否容忍多元？社會規範的權力關係是否建立在主僕的不公平關係和不對等的權力上？社會規範訂定的過程和內涵是否含有愛的因子，抑或只有霸權的彰顯和欲求的滿足？社會正義是否符應互為主體的共識，抑或只是商品化和物化的外來式規範（alien norms）？社會規範是否涵蓋自我反省的機制？簡言之，社會正義和品格教育必須強調自覺、自律和大愛，並以批判和靜思作為邁向客觀規範的中介，而不是一直停留於服膺韋伯（M. Weber, 1864-1920）所稱之科層體制的合理性，需要隨著社會與科技發展的腳步，同步發展新的合理化規範，才不致於陷入工具理性意識型態之泥淖。

因此，對科技文化、商業文化和媒體文化等的批判，將不再只是浮面理性的展現，而應進一步深入文化或價值觀的底層（衣俊卿，2003：155），此過程即社會價值解放、社會正義重建的前奏曲。因此，教育工作者對於台灣社會的價值重建，除了從經濟政治上提升人類的生活外，更需要通過自由意志的啓迪，發揮自主性自律的獨特性和殊異性，提升人類溝通、論辯的質疑和反省能力，更重視關懷素養的陶冶（Noddings, 1992: 118），否則重建社會正義的參與式典範（participatory padigm）和審議式民主（deliberative democracy）¹⁴將難以建立；若參與式典範和審議式民主的社會正義無法建立，則社會將充斥著個人主義的自我價值，社會亂象也將永無止息，人類追求美好生活的理想也將成為夢幻泡影。

然而社會改革的參與式典範和審議式民主，均需建立在彼此包容、善解、感恩和互信之上，質言之，社會正義的重建是社會改革的一環，若欲建立以品格為基礎的社會改革（即參與式典範和審議式民主模式），則必須人人誠正信實，互愛互信，發揮「無緣大慈、同體大悲」之無所求的大愛行動。此乃二十一世紀社會面臨基因科技衝擊之際，對我國品格教育與社會正義的重要啓示。

¹⁴ 此所稱的「參與式典範」和「審議式民主」，均以哈伯瑪斯溝通行動理論所闡述之透過理想說話情境及四大有效宣稱，所進行之批判理性論辯及其建立之共識，所提出的觀點。讀者可自行參閱哈伯瑪斯的著作，俾掌握更深入的意義。

伍、結語－批判，確保社會正義之落實和品格教育之成效

後基因科技時代的教育工作者和正義之士，都有責任透過理性啓蒙，去喚醒人類的意識，護衛人類的自由選擇權。在此過程中，人類視基因科技的發展為征服自然和人定勝天的宣示。但是，對客體的掌握，並不等於對人類自由意志的控制；故提升科學技術，也不等於確保美好生活。如上所述，任何利益的產生，必須付出相對的代價，教育應該協助人類有能力洞識與明辨改變所付出的代價是否適切。此所稱之適切的規準，涵蓋美好生活的自主性自律和社群和諧的正義面向，即指情性和理性的辯證合。

基因科技是劃時代的新產品，由於其技術的完整性尚無法確定，其研發成果對人類和社會的利弊得失也仍無法驗證，使得人類追求完美生活的美好圖像，也面臨空前的多元、開放、虛無和不確定。基因科技對於人類和社會的影響，目前雖尚難預估，但是其可能引發之衝擊，包括醫療和家庭倫理變革；複製人和優生學所面臨的品格與社會正義的挑戰；生殖方式的革命性變革所衍生之生命本質的客體化和商品化；個人認同和隱私權的安危等。上述變革的轉機繫乎人類品格的高下；思維方式的遽變將衝擊宗教信仰和生命意義的重新詮釋；對自身未來神秘感的消失和對宿命論的茫然，可能製造人類對計畫生育和選擇生育品種的兩難困境；對技術壓迫人類主體理性的疑慮，以及對人類倫理和德行的喪失信心等，均讓人對社會正義和法制規範的不確定性更生質疑。總之，這一切的破壞或建設，皆需要教育工作者的參與，更需要品格教育發揮理性啓蒙及護衛社會正義之效，方得以防止人類落入毀滅之途。

自然科學家窮其一生尋求解脫人類生老病死桎梏的妙方，生命科學家的神聖使命則在於減緩人類生命消亡的程度和速度。惟生命的永久意義並非僅是生理機能的完整無缺，或外在形體的永保青春，而是生命主體意義和價值光輝，故人類的生命不能像機器一樣，只講求使用年限和功能的多元和便捷。物質生命猶可追，主體慧命難護衛。基因科技若無法在免除人類的貧困和苦痛之際，也開展人類的理性和情性，則基因科技將只是另一個製造新品種的霸權公司；基因科技公司若真的出產「複製人」，則人類社會也將產生新的社會階級，此階級雖由科學、技術、法律與倫理所組成，但卻由科學和技術總其成，法律與倫理只是該公司的雇員，屆時擁有基因科學技術者，將成為社會新貴，並獨占社會正義的判定權、社會利益和資源分配的指揮權，乃至於人類品格教育定義和內涵的決定權。屆時社會正義和品格教育的偏差和扭曲，將不證自明。

人類社會第一波革命是農業革命，第二波革命是工業革命，第三波革命是服務業革命，基因科技應屬第四波革命。每一波的革命都代表一種新主宰階級和一種新的社會思維。農業革命以擁有農業產業技術者為社會新貴，亦代表社會的主流價值；工業革命則以機械代替人工，速度和量產決定操縱的主宰權；服務業革命以知識管理和知識經濟的姿態傲視群倫，卻未自覺知識或人類資源的開發，其實已籠罩在科學工具理性的牢籠中；至於基因科技的技術革命，其初衷雖然旨在讓人類的生活更美好，至少

讓人類更能如願以償地趨樂避苦，但如上文所述，教育工作者更需要謹慎思索如何將人類從科學宰制中解放出來，並把長久受困的自由和正義還給人類。

綜上所述，教育需要謹守蘇格拉底啓蒙人類理性的勇德和智德，守住社會正義和踐行人性善知識的品格，讓社會無論是爲了脫離痛苦、尋求更公平和更和諧的社會秩序，或爲了擴充自我的自由度、消除種族、文化歧視或環境不公，或爲了開發潛能、擴增人類自我掌控能力等，都能因爲品格教育提升了人的素質，而確保社會新秩序、新倫理和新制定的法規，均是意志之自由抉擇和社會公平正義的理性標幟。

參考文獻

- 天下雜誌（2004）。「封面故事——一個人的一生」。天下雜誌，301，六月。2004年6月15日，取自 [http://www.cw.com.tw/Files/magazine/archive/frontend/MagCatalog.asp? My-Issue=107](http://www.cw.com.tw/Files/magazine/archive/frontend/MagCatalog.asp?My-Issue=107)
- 王增進（2003）。**後現代與知識份子社會位置**。北京市：中國社會科學出版社。
- 江建勳（2001）。「複製人？我們準備好了嗎？」。**科學月刊**，32（5），430-433。
- 衣俊卿等著（2003）。**20世紀的文化批判**。北京市：中央編譯出版社。
- 李黎等（譯）（1969）。赫胥黎著。**美麗新世界**。台北市：志文出版社。
- 李俊、蔡海榕（譯）（2002）。Carl Boggs 著。**知識份子與現代性的危機**。江蘇省：江蘇新華書局。
- 周琪、劉緋、張立平、王圓（譯）（1999）。Huntington, S. P. 著。**文明的衝突與世界秩序的重生**。北京市：新華出版社。
- 單德興（譯）（2004）。Said, E. 著。**知識分子論**。台北市：麥田文化。
- 溫明麗（1997）。**批判性思考教學——哲學之旅**。台北市：師大書苑。
- 蔡昌雄（譯）（1998）。Paepke, C. Owen 著。**進步的演化**。北京市：內蒙古人民出版社。
- 歐崇敬（2003）。**從結構、解構到超解構：超越後現代主義的理論**。台北市：洪葉出版社。
- 鮑世斌等（譯）（2002）。Griffin, D. R. 等著。**超越解構：建設性後現代哲學的奠基者**。北京市：中央編譯出版社。
- Boggs, C. (1993). *Intellectuals and the crisis of modernity*. New York: University of New York Press.
- Deech, R. (2002). Regulation of therapeutic cloning in the UK. *Biomedicine Online*. 5(1), 7-11.
- Dilthey, W. (1883). *Introduction to the human sciences*. Princeton: Princeton University Press.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings 1972-1977*. (C. Gordon, Trans. & Ed.). London: Harvester.
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Oxford: Polity Press.

- Gouldner, A. (1979/2001). *The future of intellectuals and the rise of the new class*. New York: Continuum International Publishing Group Inc.
- Gramsci, A. (1971). The intellectuals. In Q. Hoare & G. N. Smith(Trans. & Eds.), *Selections from the prison notebooks*(pp.3-23). New York: International Publishers.
- Habermas, J. (1970). *Technology and science as ideology* (J. J. Shapiro, Trans.). Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action vol.1* (T. McCarthy, Trans.). Boston: Beacon Press.
- Von Hayek, F. A. (1952). *The counter-revolution of science: Studies on the abuse of reason*. New York: Free Press.
- Kant, I. (1964). *Groundwork of the metaphysic of morals* (H. J. Paton, Trans.). New York: Haper & Row.
- Mill, J. S. (1863/1962). *Utilitarianism, on liberty, essay on Bentham*. Collins: Fontana.
- Naisbitt, J. & Aburdene, P. (1990). *Megatrends 2000: Ten new directions for the 1990' s*. New York: William Morrow and Company, Inc.
- National Institutes of Health (1949). *Regulations and ethical guidelines: Nuremberg code*. Retrieved June 23, 2003, from <http://ohsr.od.nih.gov/guidelines/nuremberg.html>
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.
- Olson, M. (1995). A time to sequence. *Science*, 394-396.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge & Massachusetts: Harvard University Press.
- Robinson, R. (Ed.). *Genetics. Vol.1-4*. New York: Macmillan Reference USA.
- Rousseau, J. (1750). *Discourse on the moral effects of the arts and sciences* (D. H. Cole, Trans.). Retrieved July 5, 2004, from http://www.4literature.net/Jean_Jacques_Roussear/Discourse_on_the_Moral_Effects/
- Taylor, C. (1991). *The ethics of authenticity*. Massachusetts: Harvard University Press.

教育資料與研究雙月刊

第 75 期 2007 年 04 月 51-70 頁

傅柯的生存美學及其對品格教育的啓示

黃瑞祺* 王恭志**

摘要

本文旨在探討傅柯的生存美學與自我技藝的實踐，以期對當代品格教育有所啓示。研究方法採用理論分析法，研究範圍主要是以傅柯的「主體詮釋學」以及「自我技藝學」等文獻為論述核心，來鋪陳傅柯的美學化倫理學對品格教育的意義。首先，本文探討傅柯生存美學的知識論基礎；其次，探討傅柯的美學化倫理學之內涵；再者，論述生存美學的品格教育意義；最後，根據自我技藝的內涵，提出了聆聽、說真話、閱讀、書寫、坦率以及良心檢查等對品格教育的實踐策略。生存美學是一種追求哲學生活風格的實踐，並將自身及其生活當作藝術品般來看待。生存美學的核心就是自我技藝學，這是一種對自身品格教育的實踐，傅柯從關懷自身的概念出發，來探討關懷自身的倫理學。有鑑於此，本文希冀藉由對傅柯晚期思想的整理，尋思回歸自我並關懷自身的倫理學，以期對當前的品格教育有所啓示。

關鍵詞：生存美學、品格教育、傅柯、關懷自身、自我技藝學

*黃瑞祺，中央研究院歐美研究所研究員

**王恭志，國立台北教育大學教育政策與管理研究所課程與教學組博士候選人

電子信箱：rchwang@sinica.edu.tw；gungjyh@yahoo.com.tw

來稿日期：2007年3月1日；修訂日期：2007年3月9日；採用日期：2007年4月10日

A Study of Foucault's "l'esthétique de l'existence" and Its Implications for Character Education

Richard Ruey-Chyi Hwang* Gung-Jyh Wang**

Abstract

The main purpose of this study is to probe character education which by philosophical rethinking on Foucault's "l'esthétique de l'existence". Firstly, to explore the knowledge of spirituality of "l'esthétique de l'existence". Secondly, to analyze Foucault's perspective of aesthetic ethics. Thirdly, to describe implications for character education from "l'esthétique de l'existence". Finally, according to above discussions, the authors attempted to provide strategies for character education. In conclusions, the purpose of character education is to help students to develop good character about basic human values. From ancient Greeks conceptions, "epimeleia heautou", can be broadly translated as "taking care of oneself". To take care of one's self was at the core of Socrates parrhesiastic role. Different from code-oriented moralities, "technologies of the self" could help us to enhance ethics-oriented moralities, which could raise children to become morally responsible, self-disciplined citizens. So, philosophical rethinking on Foucault's "l'esthétique de l'existence", we will get more implications for character education.

Key words:aesthetics of existence(l'esthétique de l'existence),character education, Michel Foucault, take care of yourself(souci de soi-même/ epimeleia heautou), technology of the self

*Richard Ruey-Chyi Hwang, Researcher, Institute of European and American Studies, Academia Sinica

**Gung-Jyh Wang, Doctoral Candidate, Group of Curriculum and Instruction, Graduate School of Educational Policy and Management, National Taipei University of Education

E-mail: rchwang@sinica.edu.tw; gungjyh@yahoo.com.tw

Manuscript received: March 1, 2007; Modified: March 9, 2007; Accepted: April 10, 2007

壹、前言

何謂「品格教育」(character education)? 品格教育與傳統的道德教育(或稱為品德教育)有何不同? 要瞭解品格教育, 首先要就「品格」(character)的字義談起; 相對於「性格」(temperament)這種帶有個人化氣質與性情而較不容易改變的先天遺傳生理傾向而言, 品格則具有可塑性(Farrelly, 1993: 76)。此外, 品格教育也是個複雜的、歷史性的概念, 這種教育模式可追溯到古希臘時代; 若就品格教育的發展歷史而言, 歷史上有不同的稱呼來指稱品格教育的概念, 這些包括了「道德教育」(moral education)、「品格發展」(character development)、「倫理形成」(ethical formation)、「宗教訓練」(religious training)、「價值澄清」(values clarification)、「德行教育」(virtue education)等等(Healea, 2006: 66)。若就「品格」所具有的個人化風格與氣質談起, 則傅柯(Michel Foucault, 1926-1984)的晚期思想, 對於品格教育的實踐又有何關聯呢? 這些皆必須回歸到人的核心價值談起。若說道德教育的重點在於達到品德的指標這種屬於操守、技術、法規與行為的智性取向, 那麼品格教育就在於人格特質的型塑, 這種人格特質的養成偏重於情性取向, 涉及到風格化建立的議題, 較偏向於精神性的層面。

自近代以來, 由於科技的發展與社會的變革, 各種規訓技術日趨細膩與深入, 司法的刑罰模式規範著道德的發展, 在教育系統中, 原屬於個人內控的倫理議題未受到重視, 反倒是充斥著各種班規、校規; 在社會系統中, 許多法律條文、施行細則將人們的德性加以規範與分流, 人們的品德被劃分為優、良、可、差、劣等不同的層級。然而, 品格教育的落實必須由內心出發而非法律規範。真正深層的德育, 是要超越道德教育的智識化訴求與代幣制度的獎賞模式, 從而達到個人風格化的生存型態, 而這種生存型態是一種美學化的倫理學實踐, 這種模式存在於古希臘自由人的生活風格中, 這種生存風格充滿了關懷自身的自我技藝學。這種生存美學是一種精神性的概念, 是將哲學思考當作一種生活方式的個人化「哲學生活」(philosophical life)。

在我們的教育體系中, 同樣也存在著教育論述與教育生活; 教育論述是將教育加以智識化, 這有助於名位與利益的擷取來獲得社會流動; 另一種則是將教育視為生活, 這是一種修煉自身精神的模式, 是將教育視為追求真、善、美之過程的「實踐智慧」(phronesis)。然而, 在這弱肉強食的社會叢林中, 人類的感覺與情緒經常受到壓抑, 人們的自我容易迷失。享有權力者能產生知識的主導權, 享有知識者則經常願意服膺於權力遊戲, 而成為共犯結構群。作者認為, 在這綿密的權力結構網絡中, 人們的肉體雖容易受到束縛, 但人們的心靈則不應遭受桎梏。在這個正處於自我膨脹的工具理性年代, 人類忘記了自身的侷限性, 而如何找尋這個侷限, 並超越人類的侷限, 進而開發人類自身的自我風格與創意, 這將有助於人格的整全。準此而論, 品格教育無法在孤立的課程中被當成科目來指導, 而是應該緊密結合在所有領域的課程中(Anderson,

2000: 140)。如何將哲學生活的生存美學內化爲人格特質的一部分，這正是美學化倫理學的品格教育所關心的核心議題。有鑑於此，本文整理傅柯晚期的著作及思想之後，逐步鎖定焦點在傅柯所談的生存美學，希冀藉由探討傅柯的美學化倫理學風格，以期能對品格教育有所啓示。以下將就傅柯生存美學的知識論基礎、美學化倫理學的內涵、生存美學的品格教育意義以及對品格教育實踐的策略進一步論述。

貳、傅柯生存美學的知識論基礎

品格教育乃一系列道德行動的實踐，這是藉由個人與環境的互動來完成的：在個人方面，包括了生理的成長與情感的抒發等維持生命成長的因素；智性的發展、自我概念的覺察、對他者的覺察、對生命體驗的超越等認知的因素；以及希望、意志、企圖心、能力、忠誠、愛、關懷、智慧等自我的因素；在環境方面，包括了人際間互動的社會因素；語言、媒體、數理科學、藝文休閒、信念系統等文化的因素；以及空氣污染、全球暖化、森林受破壞等生態的因素（Farrelly, 1993: 78-79）。然而，要具備這些實踐的基礎，則必須要有預備的知識立場，來整合個人與環境的互動。因此，品格教育的知識論基礎，著重在「精神性知識」（the knowledge of spirituality）。對於知識的性質、源起與方法所探討的學問，稱之爲「知識論」，不同的思維模式與處境，會對知識觀產生不同的立場，有人將知識視爲提升社經地位的工具，這種知識觀是將知識視爲智性擷取的認知立場，將知識視爲商品而可以進行操弄。雖說如此，卻也有另一種知識觀，將知識視爲修身的代名詞，這種知識觀將知識視爲靈性修養的所經歷程，而著重在知識的精神性意義，而這種精神性的意義正是品格教育的核心精神。

作爲將哲學視爲生活模式的生存美學風格踐行者傅柯來說，毫無疑問地，其所奉行的知識觀，就是有別於「認知性知識」（the knowledge of intellectual knowledge）的精神性意義。在《主體解釋學》的演講系列中，傅柯嘗試以「精神性」（spiritualité）這個概念，對主體與真理扣連起來的修身實踐取向加以理解。這種「精神性」的知識觀，有別於笛卡兒（Réné Descartes, 1596-1650）的理性主義以來所標榜的標準化之認知性知識，而較爲接近於古希臘羅馬時代修身實踐的技藝。傅柯在1982年1月6日第一小時的演講中指出：

我們可將主體爲了達至真理而用來塑造自己的探究、實踐體驗稱之爲『精神性』。這樣，我們會把諸如淨化、修行的實踐、摒棄、目不斜視、改變生存等一整套探究、修養與體驗稱爲「精神性」。精神性不是爲了知識，而是爲了主體，爲了使主體的存有達至真理的代價……精神性認爲主體爲了有達至真理的權利，他就必須改變、轉形、轉換自身，並且使自己在某些部分上與現在不同。真理只有在主體採取這樣行動的代價上才會賦予它……真理並不會因爲簡單的知識（connaissance/knowledge）活動就賦予主體。（Foucault, 2005: 15）

傅柯透過「精神性」的概念，將修身實踐與真理的獲得扣連起來之時，等於是強調修身實踐作為一種獲得真理的特殊知識進路，這和近代哲學以來所強調以「認知」為基點的知識觀明顯不同；因此，傅柯進一步區分出了「精神性知識」和「認知性知識」兩種知識觀的取向（黃瑞祺、謝昇佑，2006：4）。這兩種知識觀正是兩種不同典範間的對壘，也是笛卡兒起所衍生的理性主義科學化模式與古希臘羅馬時代著重於關注自身的人文取向美學化模式之間的差異。理性主義科學化模式所產生的「認知性知識」著重於智性的獲得，這是建基於大寫理性的思維所加以擴張的行為，導致日後的資本主義與商業化的社會模式；而「精神性知識」正好相反，其著重於反諸自身，藉由自我反思與回歸自身的靈性思維，致力於個人內心宇宙的開發，這種知識觀自古即存在於東西方社會的發展進程中，然而卻受到人定勝天的工具理性思維影響而沒落，源自於古希臘時代觀省自身的內斂修身模式，逐漸退出知識論的舞台。

有鑑於此，傅柯晚期的生存美學，即是回歸到西方文明源起的古希臘羅馬時代作為關懷自身的主體化歷程，重新尋回人的主體性建構。然而，這種精神性知識乍看之下似乎等同於「觀省自身」，但精神性知識卻不意在抽離出一個純粹的自我或意識，毋寧說，是一種「進出」自我與外在世界之間的知識進路；它不以知識主體與知識對象的二分為出發點，而是認為知識乃是主體自身發生轉變之後與世界形成的關係；因此，精神性知識的進路最終是將眼光收回到自身，來觀看自身在與世界發生認識關係過程中的轉變（黃瑞祺、謝昇佑，2006：5）。傅柯認為，西方文明中這種精神性知識最佳典範就是哲學家皇帝奧勒留（Marcus Aurelius，121-180）在《沈思錄》（*Meditations*）中的展示，然而這種精神性知識的進路卻在西方十六至十七世紀之後沒落了，取而代之的是「認知性知識」（Foucault, 2005: 307-311）。傅柯指出，這種「認知性知識」的進路切斷了認識活動與倫理的關連，「認識」成為主體達至真理的唯一途徑；並且，這種認識活動被認為與「主體的轉變」沒有關連；在西方真理史上，笛卡兒正是最典型的代表（Foucault, 2005: 17-18）。作者認為，由於西方理性啓蒙年代的量變，導致對真理追求的質變，這正切斷了西方文明對自我修身概念的起源，導致從笛卡兒理性主義思維以來主體性的改變，在「認知性知識」的知識觀中，人的主體性遭到裂解而淪為工具特質，從而遠離了古希臘時代將人視為藝術品般加以開發的哲學生活風格，這正是傅柯晚期所尋求的「精神性知識」之風貌。

然而，若將「認知性知識」與「精神性知識」的思維相互對立，也會陷入自啓蒙理性以來的二分法險境。「認知性知識」與「精神性知識」的差別，只是所關注的最後焦點是停駐在物自身還是主體自身。應當將傅柯所指出的「精神性知識」和「認知性知識」看成是兩種知識觀的層次，而非兩種不同類型的知識形態。也就是說，吾人一切認識活動，本質上乃同時包含了「精神性」和「認知性」兩個層面；其中關鍵的差別，在於是否在認識活動中，看到主體的轉變，或者說「認識活動」最後的終點，停駐在被認識的對象上，還是在認識主體自身。換言之，只要我們將「認識活動」的

終點放在主體一端，便能發現「知識活動」所蘊含的精神性意義。而當前對「修身實踐/技術」的重新考察，似乎也是使得西方思想史上「知識論」、「倫理學」之間的斷裂，能在「知識的精神模態化」(spiritual modalization of knowledge)中重新連結了起來(Foucault, 2005: 209)。作者認為，永續的原則就在於能夠深度的自我控制，能在逆境與厄運中保持堅定和鎮靜，並且時刻的反求諸己，這種關照自身的內自省工夫，便是立基於傅柯所提出的精神性知識的意涵。對於精神性知識的意涵，傅柯明確指出：

精神性要求為了達至真理，主體必須改變自己、轉換自己，在一定程度上與自身不同。真理只是以置主體的存在於互動之中為代價才給予主體的……為了達至真理，主體能夠和應該用來改變自身的另一個主要方式是勞作。即自身對自身的一種勞作，一種自身對自身的設置，一種自身對自身的漸進式的改變，人們在長期的苦行勞作中是自己對這種改變負責的。我認為「愛」(erôs)和「苦行」(askêsis)是人們在西方精神性中用來理解主體為了最終成為能夠獲得真理的主體而必須有所改變的樣式的兩個主要方式。(余碧平譯，2005：16-17；Foucault, 2001: 17)

從上述傅柯所論及主體達至真理所做的自我改變過程，便是立基在精神性知識的知識論基礎上所作的自我修煉工夫。這種修煉工夫不再是關注於啟蒙理性以來所著重的個人聲望與名利，而是回歸到內在靈性的啟發。這一系列自我修煉的技藝學，充滿了美學化的倫理學風格，這種哲學化的生活風格與回歸主體化的模式，正是對受到現代工具理性所肢解的主體性之反動。將人視為主體化的核心，早在西方文明的起源就已展開。古希臘羅馬時代的「關懷自身」(epimeleia heautou)這個概念，就是關懷自身，而關懷自身是需要落實在精神性的層面，藉由心靈的涵養來將自身的生命旅歷視為藝術品般加以鍛造，這正是傅柯生存美學知識論的核心基礎所在，也是品格教育的後設理論之基礎。

參、美學化倫理學的内涵

品格教育的最高境界，就在於關懷自身。傅柯的生存美學，就是一種美學化的倫理學，這種倫理學是建立在自我技藝學的實踐之中，是一種自己對自己的權力運作模式，這種權力運作充滿了個人化的哲學風格，也是一種自我的倫理學。傅柯在1982年一月至三月於法蘭西學院的演講錄所出版的《主體詮釋學》(L'Herméneutique du sujet)以及同年十月於美國維蒙特大學(University of Vermont)的研討會論文集所出版的《自我技藝學》(Technologies of the self)等書籍中，提出在生存美學實踐中，《自我技藝學》的主要內涵。傅柯在維蒙特大學的研討會中指出：

人類的生活有四種主要的技藝模式，……：(1) 生產技藝學：讓我們去生產、轉變或操作事情；(2) 符號系統技藝學：讓我們使用符號、含義、象徵或意

義；(3) 權力技藝學：決定個體的行為且使他們對某些目標或支配加以順從；
(4) 自我技藝學：允許個體藉由自身的手段或他人的幫助，使得自身的身體與精神、思考、行為以及存有的方法受到影響，為了獲得確實的幸福、純淨、智慧、完美與不朽，使得自身加以改變。(Foucault, 1988: 18)

傅柯認為前兩種技藝學經常運用在科學和語言學的研究，如生產技藝學是運用科學的原理來進行支配；符號系統技藝學則是運用語言學來對符碼加以控制；而權力技藝學則有政治學與管理學等學門進行權力支配的研究；傅柯指出支配與自我這兩種後面的技藝學則最引起他的注意，並且加以嘗試組織支配與自我的這些知識的歷史；傅柯自認為他在六〇至七〇年代提出過多的支配與權力的技藝學，而到了八〇年代，傅柯則自認為其愈來愈有興趣於自身與他者之間的互動與個體自我支配的技藝學，個體如何在自我技藝學中面對自身的歷史，這些皆成為研究自我技藝學必須面對的課題 (Foucault, 1988: 18-19)。因此，傅柯晚年的思想轉向了性狀態的研究，而這種性狀態並非研究性的議題，而是研究性狀態中的規範、責任與禁令，這些是倫理學的一環。傅柯有鑑於西方社會受到基督教禁欲主義的深度影響，導致人們偏向於否棄自身，並以達到彼岸作為此生的目標，這種從宗教道德所引申的倫理學偏向於他律的道德倫理學，這種倫理學也是屬於自我與他人之間的倫理學模式。

有鑑於此，傅柯基於權力研究的轉向，從研究鉅觀模式注重人與人之間的倫理學轉向了微觀模式的自身倫理學。傅柯這種倫理學研究模式的轉向，使得人們對自我的權力運作模式加以轉向，從關注他人轉向關注自身。傅柯從西方古代修身哲學中發現了豐富的關懷自身內涵，這種主體的重視並非個人主義式的重視，而是一種主體化過程的實踐模式；因此傅柯所討論的主體，不單只是理論，而是關於古代的一系列實踐，這些實踐的構成，希臘文稱為「關照汝自身」(epimelesthai sautou)，這個字串的概念是指「關懷自身」、「關心你自己」、「被關心、去關心你自己」。對希臘人來說，「關懷自身」已成為主要的原則，也是社會的主要規則、個人的品行與生活的藝術。但傅柯認為，「關照汝自身」這個概念對當前的我們來說，卻是相當模糊且正在消失中。因為當人們被問道：「什麼是在古代哲學中最重要道德原則」？人們皆不會立即回答「關懷自身」，而是德爾菲神殿的箴言「知汝自身」(gnothi sauton/know thyself) (Foucault, 1988: 19)。黃瑞祺(2003: 15)的研究指出：

雖然一般都認為西洋古代哲學最重要的道德原則是德爾菲神廟的銘文「知汝自身」……。但這個傳統觀念一方面是過於狹隘，另一方面是過分智識化，專注於知識或認識的層面。這或許和西方近代哲學著重認識論及科學哲學有關，通過西方近代哲學來看，古代哲學似有被智識化的傾向。

從黃瑞祺的歸納可得知，近代哲學是戴著智識化的眼鏡來看待古代的哲學生活，而將「關懷自身」窄化為德爾菲神殿的箴言「知汝自身」。然而，傅柯卻不這麼認為，

他認為「知汝自身」是隸屬於更加深層概念的「關懷自身」。傅柯認為，我們的哲學傳統太過於著重「知汝自身」的發展而忘記「關懷自身」的源起。德爾菲神殿的箴言其原則並非指人們抽象的關心生活，而是一種技藝的勸告，「知汝自身」真正的意涵是指要先知道真正的問題所在，而這也正是關心你自己的基本原則。傅柯進一步指出：

在希臘與羅馬的文本中，「知汝自身」的訓諭總是與「關懷自身」有所關聯，而關懷人們自身的原則能使得德爾菲神廟的箴言被加以運作。這個原則內隱在所有希臘與羅馬的文化中，且明確地呈現在柏拉圖對話錄中的〈阿爾西比亞德斯〉篇（Alcibiades I）。在蘇格拉底式的對話錄中，來自賽諾芬（Xenophon）、希波克拉特斯（Hippocrates）以及奧比納斯（Albinus）的新柏拉圖主義的傳統，人們應該去關心自身，人們在德爾菲神諭面前就應該著手從事關於自身的工作。（Foucault, 1988: 18）

從傅柯的這段文本中可以得知，認識自己只不過是關心自己的一環，要關心自己，認識自己是前提條件之一。關注自身需要有認識自身的知識，要先有關懷自身，才會努力去認識自身。從傅柯的文本引用柏拉圖（Plato, 427-347 B. C.）的對話錄《申辯篇》所描述蘇格拉底（Socrates, 469-399 B. C.）關懷自身的典範中，可以清楚看見蘇格拉底關懷自身的智慧。蘇格拉底在接受審判之前，即展現他是一位積極關懷自身的人，蘇格拉底常告誡人們（王曉朝譯，2003：16）：

我將以我通常的方式繼續說，我的好朋友，你是一名雅典人，屬於這個因其智慧和力量而著稱於世的最偉大城市。你只注意盡力獲取金錢以及名聲和榮譽，而不注意或思考真理、理智和靈魂的完善，難道你不感到可恥嗎？

蘇格拉底自認為他的使命比起雅典軍隊在奧林匹亞的勝利，對整個城市更為有用；因為他不但告誡人們要積極關懷自身，他也告誡人們要積極關懷自己的城邦。唯有積極關懷自身，才有可能認識自身，真正的認識自身，才能體會自身的侷限與學海之無涯，因此才能更加謙卑的面對大自然的循環與人文社會的關懷。古希臘德爾菲神廟裏銘刻著一條神諭「認識你自己」，它詔示著人類的一項使命：「認識」；然而千百年來人類在認識自己的道路上艱難前行，一次次的科學新發現逐步解開了有關人類自身及其所處世界的一個個神秘面紗，創造了認識史上的一次次輝煌，於是人類開始自我膨脹而驕傲的宣稱已經認識了真理（莊齊明，2002：1）。然而，這無疑是井蛙之見。2,000 多年前，當人類醉心於自己創下的輝煌文明時，蘇格拉底就以巨大的洞察力看到了人類認識能力的侷限。他是第一個站出來宣稱自己（人類）「無知」的人，他的觀點當然是很難見容於當時的社會；然而，蘇格拉底仍執著於自己的信念而至死不渝，他自比為一隻牛虻，在雅典這隻牛打瞌睡時叮它一下，讓它清醒；他把提醒世人當作自己的使命，且認為只要還有生命和能力，則將永不停止地實踐哲學，對人們進行規勸，並向所遇到的每一個人闡明真理（莊齊明，2002：3；王曉朝譯，2003：16）。蘇格拉底認為人應自知其無知，這在兩千多年後的今天，仍具警世作用，這無疑給那些

仍自以爲已達到真理彼岸的人類當頭棒喝而發人深思。

傅柯認爲蘇格拉底的哲學實踐正是將哲學生活化的典範，而這也是生存美學的典型。傅柯除了提及蘇格拉底的智慧外，也提出伊比鳩魯學派的例子。傅柯指出，伊比鳩魯學派《致美諾書信》（Letter to Menoeceus）的這個文本，被視爲道德的手冊：伊比鳩魯（Epicurus, 341-270 B. C.）認爲（引自 Foucault, 1988: 21），修煉人們的靈魂，永遠不會嫌太早或太遲，無論年輕或年老，人們都應該進行哲學思考，這是整個生命過程中要被實行的任務；伊比鳩魯學派關於每天生活的教義，著重在關懷自身，這是爲了幫助團體的每個成員相互之間的救贖。

然而，爲何「關懷自身」在當代反而受到忽視？根據傅柯（Foucault, 1988: 22）的論點，「知汝自身」已使得「關懷自身」失去了焦點，因爲當代仍繼承基督教道德的傳統。這是一種爲了救贖而自我否棄，使得我們經常傾向將關心我們自身視爲不道德，而遠離所有可能的規則。這使得我們繼承了一種世俗的傳統，以尊敬外在的法則來作爲道德的基礎，爲了達到彼岸而犧牲當下，這種道德是屬於禁欲主義的道德。這種倒果爲因的思維，阻礙了「關懷自身」的發展，使得「知汝自身」模糊了「關懷自身」，因此傅柯認爲我們應該更加關心自身而非苦守於嚴謹的道德規範與嚴肅的原則；此外，傅柯認爲來自笛卡兒以「懷疑」爲出發點的理性主義哲學到胡塞爾（Edward Husserl, 1859-1938）的現象學等理論哲學，使得自我的知識在知識的理論基礎上持續增長；這是一種主體性的思維，而非主體化的過程。從在古希臘羅馬的文獻中可以得知，人們積極自我修煉而呈現出關懷自身的重要性，但在現代世界中，自身的知識則成了基本的原則。根據傅柯的論點，作者進一步認爲，「知汝自身」與「關懷自身」的不同，就在於「主體性」（subjectivité/ subjectivity）與「主體化」（subjectivation/ subjectivation）的差異。「知汝自身」是以認識你自己爲核心，其重點在於知識，這種知識是作爲提升主體性而用的知識，是後世人們窄化解讀古希臘德爾菲神廟銘刻的神諭「認識你自己」。有鑑於此，傅柯的研究進路從早年的知識，邁向研究人際間相互運作的權力關係，再到晚年所著重的個人自我倫理學模式，藉著研究古希臘羅馬的修身模式與基督教禁欲主義的否棄自身的概念，釐清「關懷自身」的真正意涵，此意涵即積極的修煉靈魂，並藉由對欲望的控制、意志力的鍛鍊與積極的養生法來提升自我、發展自我、轉變自我、超越自我、發明自我以及開創自我，這種自己向自我開發的過程，就是主體化過程，這也是品格教育實踐的歷程。

肆、生存美學的品格教育意義

品格教育的整體目標，就在於促使學生具備成熟的品行，這個過程是開放性的且是蛻變成長的歷程；品格的發展藉由道德的行動、與環境的互動、人格的整全、價值觀與實踐的一致性等四項原則的發展，來對教育有所啓發（Farrelly, 1993: 77-78）。品格教育並非新興的教育議題，它早在人們有歷史記憶與文字紀錄時就已存在，我們要

指導孩子學習辨別是非善惡，學會遵守常規、愛整潔、守秩序、重承諾，並使他們能融入於群體而成爲社會的一分子，以尋找自身的定位（Clouse, 2000: 23）。這種尋求自身的定位，涉及如何關懷自身並將自身視爲藝術品般加以型塑的歷程，而傅柯的生存美學對於品格教育的發展有所諸多啓發。因爲良好的品格發展，首重於能充分的自我治理，這包括了尊重他人、重視友誼、充實自我知識、培養勇氣、自我節制、具備正義感與修煉智慧等特質（Tigner, 1993: 13-15）。傅柯的生存美學在德育上的意義，就在於從規訓制度轉移到對自我的技藝，並使得源自於古希臘自由人的美學化倫理學模式能夠再生且對當代有所啓發。

黃瑞祺（2003：18）指出，在傅柯的觀念中，道德有兩種類型，一種是「規則取向的道德」（code-oriented moralities），另一種則是「倫理取向的道德」（ethics-oriented moralities）；「規則取向的道德」是一種普遍性的道德，要求遵守一種普遍規則，且準備爲所有人設立一種道德；而「倫理取向的道德」則是一種「個人式的倫理學」，這不是爲所有人而設的或不是規範所有人的倫理道德，而是少數人自己所選擇的一種生活方式。準此而論，若近看我們的教育系統，則是承繼著「上所施、下所效」以及「養子使作善」的歷史思考餘緒，而呈現出過多的指導性原則與事先安排好的路徑，而這些學習的路徑，化爲明確的道德規約，這些規約在社會中呈現於司法的體系。因此，各種細膩的法律條文應運而生，這些條文都是各種禁忌的底線特質，觸犯了這些人類共同規約的秩序，就會受到懲戒或警告，這使得當代社會成爲高度規訓的綿密體系，這種高度規訓的社會帶有許多訓育的技術，從而將人加以分流與歸類。

在學校系統中，品德教育被細膩的運作下，呈現出所謂的等級，諸如大功、小功、嘉獎、懲戒、小過、大過等代幣制度，這些代幣制度的背後則伴隨著考績獎金之多寡或者對於升遷加分的依據，於是在學校系統或社會系統中，人們所認爲的品格教育就是德育分數的高低、獎懲功過的情形以及有權力者對於沒權力者的評語或論述。因此，社會上充斥著所謂具有高品德、普通品德以及沒有品德等不同等級，這些等級將品德化約爲分數或等第，於是在學校系統中，品德可分爲甲、乙、丙、丁或 A、B、C、D 等一系列等級制度。這些當代社會細膩的規訓制度促使著人們服膺於所謂的制度、規範、條文與約定。這種「規則取向的道德」在我們的社會中，被細膩地運用在軍警系統、醫療體系、公務體系、司法系統以及學校系統中，從而構築綿密的現代社會體系。這些現代司法模式的建立，皆歸功於當代學校教育的細膩培育，也由於學校系統對於人的分類，於是就產生了社會各種有形與無形的階級意識。在「全景敞視」（panopticon）的系統中，每個人都成爲被監視者，每個人也成爲偷窺他人者，而在這種模式中，道德的他律成分比重過高，要獲得獎賞，則必須表現出治理者所規定的框架，朝著這些框架的規定而努力自我表現，已成爲這個現代體制下的具體模式。因此，這種「規則取向的道德」體系是標準化的作業程序，是眾人所必須遵守的遊戲規則，而個人的風格或對自身的開發則被這種體系所吞噬。

有鑑於此，傅柯晚期思想回歸到古希臘時代對於自身倫理學加以探討，藉由此種

由內而外的個人美學化風格發展模式，就是「倫理取向的道德」。而要發展這種倫理取向的道德，需要對自身的技藝加以琢磨。這種自我技藝學的核心概念，在古希臘自由人的生存模式中可以發現，而要找尋古代生存美學實踐的核心，必須要先研讀柏拉圖的對話錄。傅柯認為，古希臘時期第一個與關懷自身相關的哲學精心之作，就是柏拉圖《對話錄》中的〈阿爾西比亞德斯〉篇；雖然這部作品的寫作年代並不確定，且它是否為柏拉圖的著作，都尚待考證，但傅柯認為其研究的重點不是放在作品年代或真偽的考證上，而是從中釐清關懷自身的原則，這正是此篇對話錄的核心所在（Foucault, 1988: 23）。公元三至四世紀的新柏拉圖主義論者們，也論述了這篇對話錄的意義。他們將〈阿爾西比亞德斯〉篇視為柏拉圖的對話錄中最為重要的，是最先要被閱讀與研究的。蘇格拉底要阿爾西比亞德斯（Alcibiades, 450-404 B. C.）知道自己在做什麼？需要盡何種義務？如何跳脫平庸呆板的奴性教育模式？使得自身充滿智慧、正義與節制的美德。

蘇格拉底認為，要使得阿爾西比亞德斯達到這些美德，就必須留心於自身，用心於自己，要積極向自我開發並創新自我。有鑑於此，善選教育模式最為重要。從蘇格拉底的智慧可以得知，若要真正領導群眾，就必須先從自我修身做起，控制自己的欲望，這些欲望包括對財富、名聲、地位與肉體的欲望；然而，這種控制並非基督教禁欲主義模式的否棄自身或壓抑，而是一種有效的積極管理與適當的節制，這種節制的技藝，就是生存美學的實踐。立基於傅柯的生存美學主張，如何建構出健全的教學法，引導人們積極有效的自我節制與關懷自身，並進而開發自我、創造自我，這正是本研究的旨趣。這種「自身」的概念，具有鏡射的特質，是一種反思的動態過程。這種自我不是物質上的自我，而是屬於心靈上的自我，此種自我的關懷，並非在肉體的愉悅，而在於心靈的安寧與祥和。此種靈魂的修煉，是具有如同「金剛怒目，所以降服四魔；菩薩低眉，所以慈悲六道」般的氣勢，是充滿實踐智慧的關懷。傅柯認為，在希臘化時期與羅馬帝國階段，蘇格拉底「關懷自身」的主張成為普遍的哲學主題；「關懷自身」被伊比鳩魯及其追隨者、犬儒學派以及斯多葛派所接受，伊比鳩魯學派主張永遠不嫌太遲於自身的修煉，斯多葛學派主張你必須照顧自身以「回到自身且待在那裡」，普利尼（Caius Plinius Secundus, 23-79）建議朋友要在一天、幾週或幾個月，要找出一些時間要讓自身隱居，讓自己能有閒暇的活動來研究、閱讀，並為不幸或死亡作準備，這是一種沉思與準備（引自 Foucault, 1988: 26-27）。高宣揚（2004：418）認為，傅柯以生存美學為主軸，改變了整個西方思想模式和倫理關係，建構一個關於「我們自身的歷史存有論」。這正是一種主體化的過程，「自身的技術」（*techniques de soi*）就是「關懷自身」的技巧與技藝，也就是生存美學的核心，「自身的技術」包括一系列對於自我技藝的實踐，是在實現某些目的的過程中，用來確定、維持或改造個人的身分，而所有這一切都仰賴於通過自身對自身的認識或自身對自身的控制關係來完成；因此，生存的技藝和生活的風格，就是「自身的技術」（高宣揚，2004：122，363-364）。

根據傅柯的文本與學者們的詮釋，作者認為，在當前高度結構化的社會中，一切

都被制式化，就連哲學這個屬於個人生活的範疇也被智識化，倫理道德被法制化，修身養性也被企業化、商品化。在高度的社會規範中，實有必要重新建構個人的主體化過程，藉由傅柯晚年所體會的人生歷練並回歸到古代西方文明源起年代的修身概念，在藉由重新認識自身，並進而開發自我與創新自我，建立個人模式的倫理學，落實哲學作為一種生活。這種「關懷自身」的技藝，正是「自我技藝學」的核心概念，也是生存美學的具體實踐。傅柯晚期所提出的生存美學，就是希望古希臘時代那種充滿個人風格的美學化倫理學模式能夠再生，並在當代產生啟發性的作用，使得在當代鉅型論述下的制式規約中，開啓另一扇視窗，讓人們從重視外在的規範與代幣制度系統的獎懲模式轉向於關注自己，關懷自身的心靈。在這種關懷自身的生存美學模式中，使得我們的德育系統能從他律轉向自律，從「心」出發。而這種個人化倫理學的模式將自身視為藝術品般來加以開發的歷程，呈現出美學化的風格。準此而論，德育與美育是相互感通的，德育與群育是相互涵攝的，德育的哲學化思考就是智育的最高境界，德育的終極發展且呈現在對自身的修煉系統中，就是體育的最高境界。從傅柯晚期思想的論述，更加佐證「規則取向的道德」與「倫理取向的道德」之間的差異與影響效應。有鑑於此，我們應該對傅柯晚期的美學化倫理學進一步加以探討，以期落實於德育的系統模式中，開啓德育發展的新視窗與新契機。

伍、生存美學對品格教育實踐的策略

品格教育並非權宜之計，它是學校生活的實踐，而教師就是學校品格教育推動的核心（Anderson, 2000: 139）。當學校在發展品格教育方案時，更應當留心於精神性的反思（Hudd, 2005: 29）。因此，在品格教育的實踐上，教師扮演著舉足輕重的角色。在班級的教學中，廣泛的品格教育模式具有九種要素，這包括：1.教師即關懷者、楷模以及良師益友；2.開創班級的愛與溫馨氛圍者；3.道德的規訓者；4.開創班級的民主氛圍者；5.藉由課程來進行價值教學者；6.合作學習者；7.善惡觀念的精巧引領者；8.倫理的反思者；9.化解衝突的教導者（Lickona, 1997: 63）。然而，在品格教育的實踐歷程中，如何能落實關懷自身？是值得深思的議題。傅柯的生存美學對於當代的品格教育實踐具有諸多的啟發，下面就「聆聽」（*écoute*）、「說真話」（*parrhêsia*）、「閱讀」（*lecture*）、「書寫」（*écriture*）、「坦率」（*franchise*）以及「良心檢查」（*examen de conscience*）等面向之品格教育的自我技藝實踐，提供可行的具體策略。

一、聆聽的自我技藝實踐

人們在聆聽方面是軟弱的，所以傅柯認為很少人能真正地去聆聽；要學會真正的聽並分辨所聽內容之良窳，其實並不容易。該如何聽？怎麼聽？則需要高度的智慧。傅柯指出：

「聽就是知道以恰當的方式去聽」，因為「聆聽」是「真話主體化」(la subjectivation du discours vrai) 和修行的第一步，「聽」在完全以口頭的文化中能使人們蒐集到「邏各斯」(logos)，收集所說的真話，如果能恰當地去聽真話，並深入到主體之中而成爲「自己的」，進而形成「品行」的基礎；因此，從真話到基本行爲規則的過渡，就是從「聽」來開始。(Foucault, 2001: 317-318)

倘若能落實清楚分辨與釐清所接收的訊息之內容，那麼「聆聽」正是獲得真理的第一步。在聽、說、讀、寫中，聽是最容易達成的，但也因爲如此，聽最充滿了被動性。因爲，我們無法選擇聽或不聽，無論是真話或者是虛偽的話，只要說出，一律藉由耳朵裝進了自己的靈魂裏而容易左右我們的判斷。傅柯認爲，聽覺顯然比起其它感覺更能迷惑靈魂，因爲對奉承話語、花言巧語或者靡靡之音，「聆聽」顯然無法招架而呈現被動的狀態(Foucault, 2001: 348)。雖說如此，普魯塔克(Mestrius Plutarchus, 46-127)還是認爲「聽」最具有「邏各斯性」(logikos)，因爲「聆聽」這個感官比起其它感官更能接收到「邏各斯」，聽覺也是人們能夠學會美德的唯一感覺，而美德必須透過理性的語言，藉由聲音來表達出來，因此聽覺被視爲靈魂到「邏各斯」的唯一通道(Foucault, 2001: 349)。

傅柯在愛比克泰德(Epictetus, 55-135)的文本中找到了聽力模糊性的概念；愛比克泰德認爲，聽覺最能匯聚「邏各斯」，雖然聽覺的被動性顯現出危險的一面，但人們必須藉助話語和教學的手段來趨向完美；因此，聆聽「邏各斯」以及接受教導是必要的，所以哲學學校就像一個「門診所」(iatreion)，人們從哲學課程中聆聽到了美德，無論當下是否理解，但久而久之會使真理與靈魂打交道(Foucault, 2001: 350-351)。在古希臘羅馬時代，無論是早期的畢達哥拉斯學派，還是伊比鳩魯學派或者是斯多葛學派，他們的徒弟都必須學習默不作聲且專注聆聽，從傅柯晚期對古代文本的研究中可以發現，「聽」是一門藝術，如何聽才能使得真理與靈魂相遇，而非使得靈魂受到迷惑，傅柯所說「聽就是知道以恰當的方式去聽」這個概念，在關懷自身的自我技藝模式中，落實「聆聽」的實踐是第一步。在德育的實踐上，恰當地聽是接近倫理學核心的第一步，建立對「聽」的正確判斷，將有助於品格教育的提升。

二、說真話的自我技藝實踐

在關懷自身的過程中，說話是一門學問與藝術，常言道：「病從口入、禍從口出」；可見要如何說？該怎麼說？「說」這個行爲，在修身的道路上，扮演著舉足輕重的角色。傅柯提到：

在伊比鳩魯學派中，每個人必須有一個指導自己的「導師」(hégémon)，……要進行這種個人指導，在指導者與被指導者之間必須有一種強烈的感情關係，即一種友誼關係。而且，這種指導隱含某種品性，一種「說話方式」，我說的是一種「說

話倫理」，……它恰恰就是「說真話」(parrhêsia)，說真話就是打開心扉，就是雙方必須毫不隱瞞自己的思想和真心話。(余碧平譯，2005：147；Foucault, 2001: 132)

從傅柯的文本中我們可以發現，說話是一種個人倫理學的修養模式，也是一種個人化的倫理學。在歷經詭辯學派或者修辭學派們的舌燦蓮花後，這些學派把說當成了一種社會地位流動的工具。各式各樣的奉承話語、花言巧語攪亂了「說」的本質，把「說」當成騙局的藝術而踐踏了靈魂的尊嚴。因此，更顯得「說真話」的彌足珍貴。然而，說真話是需要勇氣的。在傅柯的概念中，似乎認為在當代要重建「說真話」的道德勇氣，恢復古代希臘文獻中「說真話」(parrhêsia/ παρρησια)的修身概念，這是一種坦率真誠的說話模式，也是人們在良心的導引下，與他人共同進行的語言模式。傅柯認為說真話這個概念在修身實踐中，在主體的技術中是十分重要的；說真話可被理解為「敞開心扉」(ouverture de cœur)、「敞開思想」(ouverture de la pensée)等(Foucault, 2001: 163)。此外，說真話除了具有坦率的概念之外，還具有技術的性質，是一種人與人之間語言互動的技術，而這種技術立基於真誠。傅柯指出，從語源學來看說真話，是指全部說出來，是坦率的、敞開心扉的，是敞開來說、自由自在地說、開放讓人說話、說出需要說出的話、說出想說出的話、說出人想要說的話；因此，說真話主要是人們對所有說話主體的一種道德品質的要求(余碧平譯，2005：380-381；Foucault, 2001: 348-349)。傅柯認為，自古希臘一直到羅馬帝國的終結，哲學與修辭之間就一直沒有停止過巨大的衝突和分裂，所以說真話應該作為「哲學話語的非修辭學的修辭學」(Foucault, 2001: 350)，傅柯將說真話定位為修辭學，是一種哲學話語的形式，是達到「邏各斯」的過程中，所需要一門技術、一種倫理，說真話既屬於藝術，又是一種道德，說真話的反面是奉承，是花言巧語，是非真誠的修辭，而修辭學只不過是提供「說真話」的技術伙伴而已(余碧平譯，2005：382、389；Foucault, 2001: 350, 357)。

作者認為，在關懷自身的修煉過程中，「說真話」是種勇氣，因為奉承的話語雖然容易獲得好處但卻會導致靈魂的迷惑，而無法達至真理。不懂得「說真話」，也將無法主體化。在德育的實踐上，在關懷自身的過程中，說話是一門學問與藝術。要如何說？該怎麼說？這在修身的道路上扮演著舉足輕重的角色。說話是一種個人倫理學的修養模式，也是一種個人化的倫理學。準此而論，在關懷自身的修煉過程中，不懂得說真話也將無法主體化。在自我技藝學的實踐中，說真話需要有效的鍛鍊，而其背後的基礎除了正義與道德勇氣之外，仍須修辭學的鍛鍊來傳達真理以修煉靈魂；開誠佈公與坦率直言的說真話，這正是落實品格教育所需要的道德勇氣。

三、閱讀的自我技藝實踐

比起「聆聽」及「說真話」的修煉，「閱讀」所需要的先備知識要更多一些。只

要具備識字的能力，則人人皆會閱讀，但該如何去讀？讀些什麼內容？閱讀時要注意哪些事項？則是一門學問。面對知識級數增長的年代，書籍雜誌等文獻大量暴增，然而時間確有所限制，這時就需要閱讀的技藝。「閱讀」作為關懷自身的實踐中重要的一環，自古代西方文獻中就受到了重視。在傅柯的概念中，我們可以發現閱讀重質不重量，要取其菁而去其糟，且閱讀的書籍要選擇經典來進行。在閱讀的核心概念中，傅柯特別強調：

「哲學閱讀」（la lecture philosophique）的目的，並非認識作者的作品；其作用也不是深化作者的學說。哲學閱讀的目的在於藉由閱讀提供「沉思」（méditation）的機會，而這就是它的主要目的。（Foucault, 2001: 339）

傅柯的這段話道出了「閱讀」（lecture）這個希臘字的核心概念，那就是藉由閱讀的行為，來淬練靈魂的深度，而實踐這種淬練的手段，就是深度的「沉思」。「沉思」模式的閱讀能延展思考，深化心靈，是修煉靈魂的良方。因此我們需要哲學模式的閱讀。傅柯在哲學閱讀方面進一步指出：

這種思考功能就是主體通過思想置身於他所經歷的一個虛構處境中的訓練，它說明了哲學閱讀—如果不是完全地，至少是大部分地—對作者是不關心的，對句子的上下文也是不關心的。……這說明了人所期待的閱讀效果不是理解了作者的原意，而是一些真正的命題相互配置的結構本身。（余碧平譯，2005：373；Foucault, 2001:341）

傅柯在其文本中一再強調「哲學閱讀」的重要性，因為閱讀在聽、說、讀、寫等人類所掌握的感覺器官中，能協助「聆聽」的判斷力，加深「說真話」的道德勇氣，並藉由閱讀與寫作的交互進行，提升寫作的深度與力道；由此可見，「閱讀」的實踐要加以哲學化，要用哲學的思考來閱讀，而不是囫圇吞棗似地不經選擇般的閱讀。此外，閱讀不是只讀作者的文采與脈絡鋪陳而已，「哲學閱讀」是要藉由「沉思」來延展思考，修煉靈魂的深度與廣度。因此，在關懷自身的自我技藝學中，需要「閱讀」的實踐。在德育的實踐上，我們尤其需要哲學閱讀，哲學閱讀的目的在於藉由閱讀提供沉思的機會（Foucault, 2001: 339）。藉由閱讀的行為，來淬練靈魂的深度，而實踐這種淬練的手段，就是深度的沉思。沉思模式的閱讀能延展思考，深化心靈，是修煉靈魂的良方，因此我們需要哲學模式的閱讀。準此而論，閱讀的實踐要加以哲學化，要用哲學的思考來閱讀，在關懷自身的自我技藝學中，需要閱讀的實踐。深入的閱讀經典文章並加以沉思，這是提升品格教育的過程中，心靈淨化的核心策略。

四、書寫的自我技藝實踐

在聽、說、讀、寫等人類的感官中，「書寫」所需要的先備條件較多。比起聽、說、讀等感官來說，「書寫」比較不容易些。聽與說能增加精神的修煉，閱讀能提升

心靈的視野，而結合聽、說、讀的心得以進行書寫，則能增加靈魂的深度。因此，要如何進行「書寫」？該怎麼「書寫」？在關懷自身的修煉模式中，是一門學問。寫作本身與閱讀息息相關，閱讀透過寫作延展自身，寫作本身則是一種訓練，而且是沉思的一種要素（余碧平譯，2005：373-374；Foucault, 2001: 341）。在寫作與閱讀方面，賽涅卡（Lucio Anneo Seneca，4 B. C. -65 A. D.）在給《魯西里烏斯（Lucilius）的信》的第 84 封信中指出：

人不要滿足於讀，但更不要只滿足於寫。後者弱化、耗盡了精神能量，前者則刺激、軟化了精神能量。我們要依次使用它們，讓它們彼此弱化對方，這樣，書寫就把讀到的東西（*quicquid lectione collectum est*）編織成一本書（*stilus redigit in corpus*）。（余碧平譯，2005：384；Foucault, 2001: 351-352）

從賽涅卡的概念可以得知，寫的基礎在於閱讀，多讀才能寫出有深度的文本。傅柯認為，這個過程是需要訓練的，這種訓練就在於閱讀、寫作、重讀曾寫過的東西和曾記下的筆記，這個過程已成為一種準身體的訓練，這種訓練是用來消化所得到的真理和「邏各斯」（余碧平譯，2005：374；Foucault, 2001: 342）。此外，傅柯也提到「寫筆記」（*taking notes*）的概念。傅柯說道：

人必須就這些閱讀而作的這些筆記，或者對於有過的各種交談所作的筆記，或者是對聽過的那些課所作的筆記，在希臘文被稱之為 *hupomnēmata*。也就是說，這些是記憶的支柱，它們是記憶的紀錄，根據這些筆記，人們就可以通過閱讀或回憶訓練，重新回憶起這些說過的事。（余碧平譯，2005：375；Foucault, 2001: 343）

從傅柯的研究可以得知，在古希臘羅馬時代，以寫作當成修身的模式非常盛行。筆記的功能，除了為自己服務之外，也能為他人服務。因為寫作的內容可以藉著書信、筆記、日記、札記等，與他人交流，在關懷自身的修養道路上相互扶持並進行靈魂的互惠，這在著名的羅馬哲學家皇帝奧勒留身上充分展現，他在《沈思錄》（*Meditations*）中，記載了他的生活心得、筆記、隨想以及與他人的書信，其內容充分展現關懷自身的修煉模式，而這也正是以「書寫」作為自我技藝學的實踐。在品格教育的實踐上，要如何寫？該怎麼寫？在關懷自身的修煉模式中需要重視。傅柯認為寫作與關懷自身息息相關，培養學生自我書寫的習慣，並藉由書寫來進行生活的反思，將是提升品格教育有效的策略。

五、坦率的自我技藝實踐

坦率是做人最基本的原則之一，但社會愈進步，坦率愈成為烏托邦。當今的社會，愈坦率愈無法生存，因為各種利益與地位將會因為坦率而喪失。傅柯晚年所試圖從古

代希臘文獻中探究了坦率的概念，認為要在當代重建「說真話」的道德勇氣。說真話就是一種坦率真誠的說話模式，而支撐說真話的良心與勇氣，就是坦率，坦率是建立在真誠與誠實之上。倘若無法誠實面對一切，而試圖以謊圓謊，這只會讓真相愈來愈模糊，遠離了修身的正道；失去了誠實，也將失去做為坦率的基石，而要恢復誠實的修身涵養，除了要抗拒不被利益蒙蔽之外，更需要一種道德的勇氣，這種勇氣是建立在真誠的基礎之上。傅柯以奧勒留所提出精神訓練的例子，進一步指出：

馬克·奧勒留提到了這種分析訓練、這種本質的和人名地名的沉思應該以什麼為目標。這種訓練的目標，人在這麼做的過程中追求的目標，就是「讓靈魂變得偉大」……。其實，對馬克·奧勒留來說，這指的是主體認識到自己獨立於能夠約束自己的觀點和激情的關係、壓制的地位。讓靈魂變得偉大，就是讓它擺脫環繞它、固定它、限制它並讓它可以發現自己真正本性、目的，也即自己對世界的普遍理性的適應度的整個結構和網絡。（余碧平譯，2005：310-311；Foucault, 2001: 283-284）

從上述傅柯的分析可以得知，要讓靈魂變得偉大，就要釐清主體的侷限性。而這也就是說要知道自己的無知，知道自己的無知才能開始真正有知，這是需要以坦率為核心的美德，孔子也曾說過「知之為知之，不知為不知，是知也」的銘言。與坦率相反的概念，就是虛偽與奉承，這是一種偽君子的行徑。傅柯認為：

「坦白」的根本就是說真話的主體和舉止得體的主體之間的契合。而且，「坦白」表現的特點遠不止是巧妙地適應對方的必要性，而是說話或陳述主體和行為主體之間的這種契合。這種契合讓人有權利並可以說話不顧忌已有的傳統方式，不依賴於各種文采、修飾，而且，人們一旦有所需要，就可以利用它，方便聽到的內容。（余碧平譯，2005：422-423；Foucault, 2001: 388）

從上述可以得知，真正地人際之間的互動，需要以坦白與真誠為主，過多的文采與修飾將會損毀真誠的語言模式。唯有坦白率真，才能真誠的說真話；只有真正的說真話，才能修煉靈魂；要讓靈魂變得偉大，就要做好坦率的基本工夫。德育的實踐尤其需要坦白與率真，在自我修煉的技藝學中，坦率真誠是重要的核心價值。

六、良心檢查的自我技藝實踐

在自我修煉的道路上，隨時需要進行良心檢查。良心檢查是做為人類所應具備的道德核心，透過良心的檢查，可以進行反思的工作，檢討自身在聽、說、讀、寫等人類感官方面的得與失，以做為修身實踐之技藝。早在古西方文明起源的古希臘年代，良心的檢查就已經被視為修身的實踐。良心檢查是「畢達哥拉斯主義」（pythagorisme）的一個古老的法則，傅柯指出：

畢達哥拉斯主義關於良心檢查的最真實涵義，就是：你要準備好通過檢查自己在白天裡的所作所為來緩慢地進入夢鄉。……良心檢查的主要功能就是讓人可以在睡眠前淨化思想。因此，良心檢查不是為了評判人的所作所為。當然，它也不是旨在激發內疚之類的東西。通過思考人的所作所為，並經這種思考驅除我們身上可能有的惡，我們就會淨化自身，並可能睡上一個安穩覺。（余碧平譯，2005：499；Foucault, 2001: 460）

從傅柯的這段話中我們可以發現，良心的檢查在畢達哥拉斯主義的古老法則中，就是「心靈的淨化」。這種淨化是以身心靈的安頓為主，透過一天結束後即將睡覺前，反思回顧這一天的林林總總，檢討這一天的得與失，如此才能安眠。因為，無論是畢達哥拉斯學派，還是在柏拉圖筆下的《理想國》，從整個古希臘時代的思想到公元四—五世紀的僧侶實踐與修行中，夢總是被認為揭示了靈魂的真相，人們可藉由夢來檢驗靈魂是否純淨（余碧平譯，2005：500；Foucault, 2001: 460）。著名的古代羅馬哲學家皇帝奧勒留，在其《沉思集》中，呈現了許多良心檢查的例子。《沉思集》記載了奧勒留與其修辭老師弗隆頓（Fronton, 100-166）之間的通信，具有豐富的修身技藝的內涵。傅柯指出：

馬克·奧勒留在回憶的過程中，反省他的任務，反省白天的紀錄本……。可以說，記憶或閱讀範圍內的事，主要是這種對過去的一天的重新審視，它是最後應該要做，即在要入睡的時候，它讓人可以對需要做的事、已做過的事和實際的行事方式做個小結。（余碧平譯，2005：176；Foucault, 2001: 157）

從上所述可以得知，奧勒留運用睡前的思緒重整，並寫下對白天經歷的反省心得，作為與其師的通信內容，這種自我良心檢查的工作以及與他人分享自己良心檢查的心得，是斯多葛學派自我良心檢查的核心價值。同奧勒留一樣，賽涅卡在夜晚寧靜的入睡時刻前，會檢查自己在白天的行為。傅柯進一步指出，賽涅卡的良心檢查模式，是採取法官的態度來嚴格對待自我，這種自發性自我對自我的良心檢查，必須顯示出對自己不寬容的態度，讓自己既當法官，又當被告，藉由這個自我良心檢查的過程中，釐清每天的行為及錯誤的本質（余碧平譯，2005：500-501；Foucault, 2001: 461-462）。傅柯認為古代的良心檢查與基督教時期的告解模式有所不同。基督教的告解模式是一種懺悔的模式，這是藉由外力的因素來修正自己的行為，而古代的良心檢查，則帶有生存美學的風格，這是一種對自己的反思過程，是自己對自己的掌控，這種自我修身技藝的模式，具有自我倫理學的意涵。在德育的實踐上，隨時需要進行良心檢查，良心檢查帶有生存美學的風格，是對自己的反思過程，是對自身的掌控，這種自我修身技藝的模式，具有自我倫理學的意涵，在品格教育實踐的過程中，對良心的檢查具有其重要性。

陸、結語

品格教育在教育的論述過程中，與道德教育、價值教育以及近來的公民教育息息相關（Arthur, 2005: 240）。然而，從近來的報章媒體所報導的社會脫序事件以及道德雙重標準的案例中，顯見當代的德育系統與公民教育發生了本質上的問題。如果品格教育的可能性是著重在行為的養成，那就必須思考現行品格教育政策的內涵，是否有過多的空論而脫離實際（林儒，2006：35）。作者認為，當品格教育化爲口號或政策，那麼品格教育就容易淪爲爲了得到利益才去做的智識化傾向，較不容易落實於精神性的生活中。而與其從外在的綿密規訓與代幣制度來強迫學生遵守德育教條，還不如藉由引發孩子學習如何關懷自身做起。因爲，道德問題若只是藉由司法系統的規範，則只能治標，若欲治本，則必須回歸到教育系統來加以反思。當前教育系統中的德育模式，著重在法律與政令的宣導，並將德育等級化；學校德育模式藉由獎懲制度的代幣模式，來引導學生遵守規定。然而，這種功利化與智識化的德育模式，是否能真正達成品德的提升，值得存疑？於是各種宗教系統跨越疆界進入了德育模式的建構，各類宗教信仰大多勸人向善而值得尊敬。但若細查宗教模式的道德訴求，則往往伴隨著避罰服從導向及爲來生所必須犧牲的今世欲望之特質，這種模式藉由告解來減低內心的罪惡感，以求達到彼岸的光明。這種宗教的德育模式藉由上帝或神的因素而改過遷善，但仍未能真正從個人內心出發。面對當代品格教育的發展，似乎值得重尋新典範。

品格教育的本質，不在於智識化的知識累積，而在於生活中的實踐，要從人們內心出發，藉由自身對於自身的完全掌握，才能落實真正的品格教育。有鑑於此，傅柯晚期的生存美學，正可以作爲提升品格教育的借鏡。傅柯晚年所提出的生存美學，不同於形式化的物質美學，而是一種把人的生活當作藝術品般來看待的精神美學。傅柯認為，這種回歸自我的倫理學，正是西方文明的源頭之一。傅柯的一生，極具創新的精神，他主張發明自我、創造自我，而非發現自我，這種自我創新的精神以及主體化的過程，是一種個人化的倫理學，這種自我對自我加以開發與創新的過程，就是生存美學的風格與精神。這種美學化倫理學的風格，無疑地在當代的德育系統中，產生諸多的啓發。綜上所述，在當前充滿工具理性思維與解構思維相互交錯的年代，個人的主體概念容易遭到誤用與濫用，傅柯晚期思想回歸古希臘時代對自我修煉的工夫，正是邁向真理的主體化歷程。本文希冀藉由傅柯的美學化倫理學思想之探討，經由自我技藝學的具體實踐，能促使吾人重新反思人的主體性，並進而開發自我與創新自我，將自身視爲藝術品般加以型塑，這將有助於當前思想渾沌的社會之價值澄清與重建，並重新建立新型態的美學化倫理學，爲提升品格教育，提供後設的理論基礎。

參考文獻

- 王曉朝（譯）（2003）。Plato 原著。柏拉圖全集（卷一）。台北縣：左岸文化。
- 余碧平（譯）（2005）。Michel Foucault 原著。主體解釋學。上海市：上海人民出版社。
- 林儒（2006）。反思教學中的品格教育。竹縣文教，34，35-37。
- 高宣揚（2004）。傅科的生存美學：西方思想的起點與終結。台北市：五南。
- 莊齊明（2002）。我承認我一無所知—淺談《申辯篇》中"自知無知"的觀點。2006年02月03日，取自 <http://www.chinalawinfo.com/fxsk/YDSG/reviewcontent.asp?fid=15145>
- 黃瑞祺（2003）。自我修養與自我創新：晚年傅柯的主體／自我觀。載於黃瑞祺（主編），後學新論：後現代／後結構／後殖民（頁11-45）。台北縣：左岸文化。
- 黃瑞祺、謝昇佑（2006，2月）。以傅柯的「精神性知識」典範對跨文明的修身實踐技術初探：Marcus Aurelius 和南傳佛教 Mahāsi 的觀想技術為思考起點。論文發表於中央研究院中國文哲研究所舉辦之「晚期傅柯與傅柯之後--跨文化視野下的主體問題與自我技術」研討會論文，台北。
- Anderson, D. R. (2000). Character education: Who is responsible? *Journal of Instructional Psychology*, 27(3), 139-142.
- Arthur, J. (2005). The re-emergence of character education in British education policy. *British Journal of Educational Studies*, 53(3), 239-254.
- Clouse, B. (2000). Character education: Borrowing from the past to advance the future. *Contemporary Education*, 72(1), 23-28.
- Farrelly, T. M. (1993). A new approach to moral education: The integrated character education model. *Journal of Correctional Education*, 44(2), 76-82.
- Foucault, M. (1988). Technologies of the self. In L. H. Martin, H. Gutman & P. H. Hutton(Eds.), *Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault*(pp.16-49). London: Tavistock.
- Foucault, M. (2001). *L'Herméneutique du sujet. Cours du collège de France. 1981-1982*. Paris: Gallimard/ Seuil.
- Foucault, M. (2005). *The hermeneutics of the subject: Lectures at the collège de France 1981-1982* (G. Burchell, Trans.). New York: Palgrave Macmillan. (Original work published 2001)
- Healea, C. D. (2006). Character education with resident assistants: A model for developing character on college campuses. *The Journal of Education*, 186(1), 65-77.
- Hudd, S. S. (2005). Character education in a consuming society: The insights of Albert Schweitzer. *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*, 18(4), 29-35.
- Lickona, T. (1997). The teacher's role in character education. *Journal of Education*, 179(2), 76-82.
- Tigner, S. S. (1993). Character education: Outline of a seven-point program. *Journal of Education*, 175(2), 13-22.

教育資料與研究雙月刊
第 75 期 2007 年 04 月 71-82 頁

行為心理學觀點的品格教育探討

陳啓明*

摘要

從行為心理學的角度看來，「品格」就是「具備待人處事方面的行為能力」。這些行為能力並非天生具有，而是在環境中塑造而成。根據行為心理學的觀點，品格的學習可以透過成人的以身作則，先讓孩子觀察模仿。然後，再藉由安排活動，讓孩子去體驗與實作。最後，在鼓勵與肯定中，讓孩子學會這些待人處事的行為能力。其中，讓孩子主動實踐，是培養良好品格行為的必要條件。最後，本文指出，品格教育的關鍵在於「榜樣」與「實踐」。

關鍵詞：品格教育、行為心理學、觀察學習、制約理論

*陳啓明，國立台中教育大學教育學系副教授

電子郵件：rafeek66@yahoo.com.tw

來稿日期：2007 年 3 月 5 日；修訂日期：2007 年 3 月 14 日；採用日期：2007 年 4 月 10 日

Behaviorist Perspective on Character Education

Chi-Ming Chen*

Abstract

From behaviorist viewpoint, "character" means "one's repertoire of behavior in relationships with others and in performance of dealing with one's work". Character is not innate to human beings, but shaped by the environment in which one grows. There are three important steps to educate children to have good character. First, to provide good models is necessary to shape up children's good character. Second, to arrange suitable activities for children to practice is important, too. Third, with reinforcement and support from their parents or teachers, children will develop fine character accordingly. The author points out that "providing good models" and "arranging environments for children to practice" are essential to help children grow with good character.

Keywords: character education, behavioristic psychology, model learning, conditioning theory

*Chi-Ming Chen, Associate Professor, Department of Education, National Taichung University

E-mail: rafeek66@yahoo.com.tw

Manuscript received: March 5, 2007; Modified: March 14, 2007; Accepted: April 10, 2007

壹、前言

品格教育絕對不能只是口號，也不能只靠每週例行的中心德目宣示、幾次師長訓話、增設倫理道德科目、考一些品格方面的試題，就得以獲致成效。品格教育，著重行為之具體實踐，因此必須從小在家庭生活中落實，讓孩子在參與家事、親子互動中，透過身體力行，逐步奠定基礎。進入學校後，藉著參與班級事務，在與同學的互動中，以及教師的指導下，繼續成長。就業後，在工作中表現過去學到的行為模式，不過也受到工作環境與整個社會風氣的影響，而有所改變。成為父母後，卻又成為下一代的學習榜樣。因此，品格教育需要家庭、學校、社會三方面的合作，任何方面都相當關鍵，缺一不可。由於品格涉及良好行為的養成，因此本文試圖從行為心理學的觀點，對品格教育提出一些看法與建議。

貳、何謂「品格」？

從行為心理學的主要代表人物斯金納（B. F. Skinner, 1904-1990）的觀點看來，任何概念若無法用行為術語加以具體描述，都容易流於模糊、空洞，當然也就難以獲得實質的成效（Skinner, 1971: 7-14; 1978: 51）。「品格」一詞，亦屬模糊、抽象的概念，因此在美國行為心理學會的學術刊物—「應用行為分析期刊」（*Journal of Applied Behavior Analysis*），根本沒有探討「品格」或「品格教育」的論述。

根據斯金納的說法，「品格」就像「人格」、「自我」等概念一樣，指的是人們在制約歷程下，所學到的「各種行為能力的總和」（*repertoire of behavior*）（Skinner, 1974: 149-150; 1989: 24）。它是先前環境作用下的附帶產物，僅具備中介的性質，並不能視為行為的原因。若真要能夠對行為問題的解決有所幫助，就必須將這些中介的概念還原到環境中加以具體描述，使它變得可以操作（Skinner, 1971: 8-25, 199; 1974: 149-150, 207; Rogers & Skinner, 1989: 105-107）。不同的國家、教育團體，對於品格的內涵有不同的掌握。例如，加拿大安大略省約克區教育局提出「尊重、誠實、公平、堅毅、勇氣、責任、為人設想、主動、正直、樂觀」等十項品格目標（何琦瑜、鄭一清等，2004：79）；國際品格教育聯盟提出「尊重、責任、公平、值得信賴、關懷、公民責任」等六大品格支柱（何琦瑜、鄭一清等，2004：47-55）。在我國，經常被強調的品格項目有「禮、義、廉、恥、忠孝、仁愛、正直、勤勞、樸實、負責、助人」等。

本文嘗試以行為心理學之概念來重新加以掌握，「品格」就是具備待人處事方面「行為能力的總和」。在待人方面，常被提起的品格項目有「誠實、尊重、關懷、接納、禮節、和平、愛心、寬恕、同理、感恩」等；在處事方面，有「勤勞、負責、守信、公平、正義、奉獻、勇氣、主動、樂觀、樸實」等。

根據行為心理學的說法，人類除了反射動作（如：見強光會眨眼、遇燙會將手縮

回等)之外,其餘行為都是後天制約學習而來。因此上述這些行為能力項目,並不是天生就具有的,而是在環境中逐步塑造出來。既然受到環境的決定,因此在不同時空,也就有不同的強調重點。

參、人類行為的學習途徑

在探討「品格如何形成」之前,先探討人類究竟如何習得各種行為。行為心理學的學習理論主要有三,分別是巴夫洛夫(I. P. Pavlov, 1849-1936)的古典制約、斯金納的操作制約,以及班都拉(A. Bandura, 1925-)的觀察學習理論。人類就是藉由巴夫洛夫與斯金納的「制約學習」以及班都拉的「觀察學習」等途徑,學到各種行為。

就順序而言,嬰幼兒首先是透過「觀察模仿」別人的行為,間接地進行學習。然後,隨著身心的成熟,才逐漸藉著親身體驗的方式進行「古典制約」與「操作制約」,直接進行學習。茲分別依序說明如下:

一、觀察學習

剛出生的嬰兒既不會說話、也不會思考,只能透過感官接受外在一切訊息,因此藉著觀察大人的一言一行,來進行觀察學習。不僅只有嬰兒如此,其實人類許多行為的學習,剛開始大多透過觀察方式來學習。例如,購票搭捷運,學習操作電腦、電視遙控器、學開車等,都是藉著觀察別人而學會如何做出有效的行為。因此,剛開始學習行為時,最重要的就是得到良好的觀察模仿對象。

良好品格的學習,亦是如此。良好的榜樣,以及身邊的大人能夠以身作則,都是不可缺少的要素。若能安排良好的環境與榜樣,品格教育就幾乎成功了一半。

二、古典制約學習

就行為心理學而言,人類有些行為是天生具有的,稱為反射動作。例如孩子不用學習,自然會靠近任何舒適的事物(食物、水、光明、溫暖),也會逃離任何讓他痛苦的事物(疼痛、黑暗、閃電巨響)。古典制約的作用就是,任何跟這些愉快事物聯結出現的刺激,孩子也跟著會喜歡接近。任何跟討厭事物聯結出現的刺激,也會讓孩子討厭而遠離。學習的發生,並非因為孩子主動做了什麼行為,而是來自刺激的伴隨出現而已。因此古典制約屬於消極被動的學習。

若父母很照顧孩子,經常給予孩子舒適的事物,長期伴隨出現之後,孩子也會喜歡父母。連帶地,孩子也會喜歡聽從父母的教導。反之,若父母經常打罵、羞辱、驚嚇孩子,長久下來,孩子會變得害怕、討厭父母,連帶地也會厭惡父母所教導的事物。因此,父母若能細心照顧孩子,獲得孩子的信任與喜愛,那麼教導孩子待人處事的行為時,孩子也會願意聽從學習。

三、操作制約學習

除了古典制約之外，人類絕大多數的行為都來自操作制約的學習。操作制約有三個要素，第一是環境刺激，第二是反應行為，第三是行為後果。環境裡存在著各種刺激，誘使人們做出各種行為。而行為後面出現的結果，決定了該行為未來是否繼續出現。正如物種進化的「自然選擇」（天擇）一般，行為的演進同樣也遵循「由後果來選擇」的因果法則關係（Skinner, 1972: 345-355）。人們就在主動操弄環境的過程中，學習到許多的行為。藉著「增強的呈現方式」的安排，以「定時、不定時、定次、不定次」的方式呈現增強物，可以增加特定行為出現的頻率。尤其在「不定次增強」的安排下，可以使特定行為會變得非常牢固。這可以用來培育出某些品格特質（如恆心、毅力）。

人們就在操作制約的歷程下，學到了各式各樣的行為。根據斯金納的說法，這些「所有習得行為能力的總和」就構成所謂「人格」、「自我」或「品格」的內涵（Skinner, 1974: 149-150; 1989: 24）。此外，行為心理學主張採取正向的教育方式。根據斯金納的說法，採用「負向（或嫌惡的）」教育方式來管教孩子，容易導致孩子的反擊，做出魯莽、囂張、旁若無人、故意搗蛋、破壞或攻擊行為。而且也會造成恐懼、焦慮、憤怒、仇恨等情緒狀態（Skinner, 1968: 98-99）。因此，他主張採用「正向」的教育方式來教育孩子。由此看來，如果要培養出自信、快樂、熱情、歡喜、樂觀、積極的孩子，就應該採用正向的教育方式。由此可見，良好品格的孩子需要藉由正向的教育方式培養出來，並不能用負向的打罵方式教導出來。更重要的是，任何行為必須經由親身操作，並在行為後得到良好後果的強化，才會養成一項行為能力。因此主動去實踐，是學習品格行為絕對必要的條件。

肆、品格的規準－利人利己、有助於生存延續

前面已經提到，從行為心理學的觀點看來，「品格」就是「具備待人處事方面的各種行為能力」。良好的品格行為，必須能夠帶給自己和別人長遠的良好後果。換言之，品格就是在待人處事方面，能夠做出「利人利己」的行為能力。

達爾文（E. Darwin, 1809-1882）指出，「利他行為」具有生存延續的價值。經由物種進化，人類才產生利己利人的傾向。然而，沒有人剛出生就會做出利他行為，需要靠後天學習而來（Skinner, 1974: 192-193）。根據斯金納的說法，如果完全依照感官好惡來判定事物的好壞，可能隱藏著一些危險。例如，某些事物（如煙酒、毒品）有立即引誘的效果，但後來可能導致嫌惡的後果（如失去健康）；賭博或迷信，也容易使人沈迷而難以自拔。藉由前人經驗的累積，能讓後人預見這些後果，因而免除危險。另一方面，有些事物可能無法立即讓人感到舒服（如用功讀書、勤奮工作、節儉刻

苦），但長遠之後卻能導致美好的後果（如考取學校、事業有成、累積財富）。藉著前人經驗的傳承，能讓後人預見美好後果，因而願意繼續勤奮努力與節儉（Skinner, 1971: 124-125）。

若要孩子學會這些利人利己的行為，除了以身作則、做孩子的表率之外，也可以透過故事來敘述「利他行為」的良好榜樣，讓孩子知道利他行為帶來的長遠美好後果，進而讓孩子模仿實踐，逐步成為孩子行為能力的一部分。

伍、當前品格教育面臨的困境

目前，年輕一代被認為在品格方面出現嚴重問題。他們常被批評為「冷漠」、「無禮」、「無責任感」、「價值錯亂」、「消極懶惰」、「好逸惡勞」、「目中無人」、「不知感恩」、「短視近利」、「見識淺薄」、「無法信賴」等。這似乎是當今世界各地共同面臨的現象。根據行為心理學的觀點，這種現象其實可以解釋成—當前的社會環境無法有效塑造出年輕一代待人處事的行為能力。然而，為何出現這樣的困境呢？究其原因，大致如下所示：

一、環境變化快速，行為塑造缺乏參考依據

新的事物不斷產生，電腦網路普及，訊息大量湧現，讓人目不暇給，難以招架，使得人類生活世界發生巨大改變。在新的生活環境中，許多事物變得很不確定。舊的價值觀念遭到質疑，新的價值觀念尚未確立。例如，「老實」與「謙虛」是過去被讚美的特質，現在卻常被人質疑。然而，「靈活變通」與「善於自我行銷」等特質，是否就值得追求，也仍待商榷。缺乏新的典範可供依循，人們就顯得短視近利、視野淺薄，或是生活在不確定之中。例如，對於「使用手機、微波爐是否真的會致癌」這類的問題，目前都仍處在爭議之中。這必須等到幾十年後，藉由累積的紀錄，才能讓人們知道是否該使用它們。

從行為心理學的觀點看來，在快速變遷的環境裡，原有的增強系統（即價值體系）已經無法應付新的環境需要。而新的增強系統尚未被確立。缺乏有效穩固的行為增強系統，品格行為的塑造就出現問題。

二、行為表率與榜樣的喪失

傳統的大家庭型態演變成小家庭。加上生產方式的改變，婦女上班工作情形普遍。這些改變，也嚴重影響品格教育的實施。以往，在大家庭成長的孩子有許多長輩與兄弟姊妹可以學習，有利於培養出「利他」的行為。然而，現在小家庭裡孩子生得少，父母都忙於工作，無暇照顧孩子的情形，日益嚴重。雖然孩子得到更大的自由，可以

盡情地嘗試錯誤，卻沒有得到適當的指導協助。許多父母只知提供物質方面的滿足，卻不知如何教導子女。願意花錢送孩子補習、學才藝，卻不知道如何幫助孩子成長。由於缺乏可供模仿的榜樣，孩子不容易學到「利他」或「待人處事」方面的行為。

由於受到有線電視節目的影響，還有許多外來刺激的引誘，孩子在缺乏適當的引導與協助下，很容易習得不當的行為，例如沈迷網路、賭博、吸毒等。此外，現代家庭孩子少，許多父母過度寵愛子女，使得孩子變得只會依賴、使喚別人，而不知勤奮、自我負責。

從行為心理學的觀點看來，以上的敘述說明了當前環境的急遽改變，導致行為楷模的喪失與匱乏，以及部分父母教育孩子的方式不當，導致行為出現嚴重的問題。

三、當前不利品格養成的環境因素過多

過去藉著觀看傳統戲劇（如平劇、歌仔戲），人們學習到古代人物忠孝節義的善行；到教會聽牧師傳道、或聽法師講解佛法，學習到許多人生道理；有時藉著聽長者講古，從中汲取人生經驗與處世智慧。

不過，隨著這些傳統教育方式的沒落，品格教育也跟著式微。人們的心靈，開始被電視、網路給吞噬。電視裡充斥著「耍嘴皮、扮小丑、打打鬧鬧、扮神弄鬼」的節目，滿足人們立即的感官需要。在此種環境中，人們變得「膚淺，而沒有深度」。政治亂象，加上「call in」節目盛行，人們處在相互扭曲、情緒攻擊的氣氛裡，導致人心變得不再平靜安寧。反而在網路世界中，因為可隱藏身分，人們的言行開始變得不負責任，人際之間的互動變得冷漠。是以，人們開始沈迷於「虛構、不真實」的虛擬世界，對真實世界反而「漠不關心」。

過去的「偉人英雄」或「重要榜樣」，逐漸被「運動明星」、「影視藝人」給取代，孩子學習到的不再是「勇氣、奉獻、正義、關懷」等行為，而是「奢侈、浪費、耍酷、追逐時髦」等行為。從行為心理學的觀點看來，當前的環境不但無法提供品格教育的有效管道，反而在重視廣告與收視率的商業取向下，充斥滿足立即感官需求的節目，以致對品格教育的實施相當不利。

陸、品格教育該如何實施？

就行為心理學的觀點而言，當前品格教育的實施，可以從以下幾點著手：

一、確立當前的品格內涵

處在變動快速的時代裡，行為的增強系統會跟著產生變動，以致人們無法確定該做出哪些行為才有益於自己生存延續。缺乏可靠的行為增強系統，年輕一代行為的塑

造容易出現錯亂的狀況。一方面，我們要認清當前的處境，設法使自己不受制於資訊氾濫的媒體、網路世界以及過度強調消費的社會型態，不過度追逐物質或擁有物質增強物，讓生活回歸簡樸自然，多重視人際與社會增強物，讓人際互動更為密切、和諧。另一方面，除了要保留歷久不變的品格項目之外，還需要累積更多的紀錄，找出一些當前時空下新的品格項目，提供自己與下一代遵循，以利人類社會的生存延續。

二、提供良好的榜樣

根據行為心理學的觀點看來，品格行為的學習，最重要的就是樹立良好的榜樣，讓孩子觀察模仿。換言之，品格教育的核心，在於成人能夠以身作則。家庭裡最重要的榜樣是父母，其他長輩、教師、褓母、兄長、玩伴等，也都可以成為學習的榜樣。至於一些長遠的利人利己行為，需要透過故事或戲劇形式，讓孩子在故事情節的引導下，體認到這些行為的重要，而能加以效法。孩子可以藉由父母說故事、聽有聲書、閱讀偉人傳記、觀看用心製作的節目，來學習前人的榜樣。

三、安排實踐活動

品格教育，必須讓孩子「知善」（know what is good）、「愛善」（love what is good）、「行善」（do what is good）。從行為心理學的觀點看來，透過觀察學習，孩子可以認識到什麼是良善，也會想要學習良善、喜愛良善。不過，只讓孩子「認識」與「想要」良善是不夠的。操作制約理論告訴我們，行為的養成一定要透過實踐。只有在妥善安排情境下，讓孩子練習，做出有效的品格行為，然後給予讚美鼓勵之後，這些品格行為才會建立起來。因此，必須安排讓孩子有機會親身去「行善（實踐）」的活動，接著在鼓勵肯定中，才能學會各種待人處事的行為能力。

斯金納（Skinner, 1978: 33-47）指出，幫助孩子成長，並不能為他做好一切事情，也不能直接給他想要的事物，或直接幫他排除嫌惡的事物。正確的方法，應該是藉著安排環境，協助他學會做出有效的行為，讓他自己去得到想要的事物，或靠自己去除除嫌惡的事物。唯有如此，才能塑造出一個自立自助的人。品格的培養，是不能由父母代勞，需要孩子透過自己的行動去完成。在家裡，父母可以讓孩子參與家事、學習「合作」、「分享」、分擔「責任」；也可以讓孩子學會自己收書包、準備文具，或練習記帳、寫日記、建立自己的成長檔案；也可以讓孩子練習作決定、學習自己承擔行為後果。此外，避免孩子沈迷電玩，讓他們多去接近大自然，學習過簡樸、自然的生活。在學校，可以安排戲劇活動，讓孩子藉由角色扮演，有機會體驗他人的感受，而學到為人設想的同理心；在參與班級或社團活動中，讓孩子學會和同學互助、合作，並學到互相尊重、體諒的行為；也可以和孩子一起討論他們的偶像或困擾的問題，藉以培養開朗活潑的特質。

四、運用正向的教育方式

具有良好品格的孩子，他們的行為一定出於主動與自願。根據行為心理學的觀點，具有正向特質（如積極進取、自動自發、負責自主）的孩子，需要運用正向的管教方式才能培育出來。因此，父母或教師應熟悉行為原理，以身作則、提供示範，教導孩子由簡單的行為做起，逐步引導，協助孩子發展出較複雜的行為能力。過程中，給予適時的讚美、肯定與鼓勵，讓孩子樂於繼續做出良好行為。打罵的負向教育方式，只會培養出被動、具有奴性的孩子。實施品格教育時，一定要設法運用正向的管教方式。

柒、品格教育需要家庭、學校、社會的配合

從行為心理學的觀點看來，當前品格教育的問題，絕對不是狹義的「學校」教育問題，我們不能只是寄望「學校」藉著增設「品格」課程，或安排「認知學習」、「批判思考」等活動，就天真地認為可以把問題解決。原因在於，年輕一代的品格問題，癥結不在「認知」層面，而在「實踐」層面。問題不在於孩子「不知道」，而在於他們「不去做」。因此，品格教育的問題，應該是廣義的教育問題，必須由「家庭」做起，同時還要「學校」與「社會」的配合，才能達成目標。

一、品格教育的基礎在家庭

父母是孩子的第一位教師，也是生活、品格、道德、價值教育上最重要的導師。良好的生活習慣，是建立良好品格的要素；長久養成的習慣不易改變。有些家長只知努力工作，卻沒有時間陪孩子成長；只知花錢讓孩子補習、學才藝，要孩子專心讀書，不讓他們做家事。這樣的作法，其實不利於孩子的品格培養。

良好品格，必須從家庭開始做起。勤奮、負責、合作、分享、體諒等良好特質，均養成於家庭，都是從家庭生活中，讓孩子參與家事、打掃進退，在親子互動中逐步養成。品格，絕對不能等到大學畢業，才開始培養。因為大學生的許多觀念與言行均已定型，此時想要加以改變或重新培養，已經太遲，成功機會不大。特別值得注意的是，孩子不是聽父母說了什麼，就會去做什麼。孩子通常是看父母做了什麼，而跟著去做什麼。若要孩子勤奮，父母就要做出勤奮的表率。整天玩樂的父母，雖然苦口婆心地努力叫孩子讀書用功，孩子還是有樣學樣，跟著玩樂。從行為心理學的觀點看來，想要培養出怎樣的品格，父母就必須以身作則，當作孩子的表率，並安排環境讓孩子親身加以實踐。

二、品格教育的再造機會在學校

理想上，我們希望所有的父母都能提供良好的環境讓孩子成長，但事實並無法如

此。通常，在不利家庭條件下成長的孩子，很可能會出現品格方面的問題。這些孩子進入學校後，很容易遭到師長的處罰或同學的排擠，甚至會被學校退學或開除。在學校裡，教師當然也要作學生良好的榜樣。倘若學校師長能扮演第二父母的角色，給予這類孩子再造的機會。同樣，還可能為這些孩子培養出良好的品格。

正如《人格特質最重要》一書的作者隆·克拉克所說，他不相信「本性難移」這種事。他指出，「不管你的子女或學生，你都可以改變他的一生。為了下一代的未來，你可以抱最高的理想，懷最大的美夢，訂定最遠的目標。教師的力量就在這裡。」（引自譔攸文、侯秀琴譯，2007：240）學校可以做的事情，包括提供品格教育的相關文章，讓家長參考；安排班親活動，讓家長們分享並交換教養經驗，藉此讓更多的孩子獲得更好的受教品質。在教室裡，教師可以表揚品格表現良好的行為，讓其他學生效法。也可安排小教師或成長伙伴，協助不利孩童成長改變。教師對於這些孩童，也可以運用行為改變技術的正增強或區別增強方式，協助建立並強化他們的品格行為。

從行為塑造的觀點看來，環境的增強系統決定行為出現的可能：在成績競爭激烈的環境，家長只會重視孩子的成績；在強調合作的社會裡，家長會關心孩子是否跟他人合作。基本上，學校對品格的重視與否，密切影響到家長的配合程度，更會影響孩子品格方面的實際表現。因此，學校若能把孩子的重要品格項目納入考核，並呈現在段考成績單內，那麼家長就會開始重視孩子在這些方面的表現。父母愈加重視，孩子就可能做出愈多的成效。反之，大人不在乎，孩子根本就不去理會。

三、品格教育必須化育於社會

品格教育不能只靠家庭與學校。最重要的是，還要社會的配合。社會從很多方面來影響孩子的行為，例如孩子從家裡到學校的途中，到底是經過美麗的花草樹木、公園、圖書館、博物館，還是髒亂的垃圾、色情美容院、電玩賭博店、裸體的大幅招牌，就會對孩子產生不同的影響。

一般而言，孩子平常幾乎每天都會看電視。電視頻道裡，用心製作、適合孩子觀看的節目到底有多少？不適合孩子觀看的節目，又有多少？各家電視台為提高收視率，每天的新聞節目充斥著煽情、驚悚的標題，揭人隱私的獨家報導，還有血腥、醜陋的社會新聞。孩子對社會的瞭解，都是透過這些畫面與報導而來，於是有些孩子可能因此對社會失望、不滿。然而，真實的社會果真如此？

此外，社會風氣的改善也是重點，但這需要靠政治人物與上位者做全民的表率。因為他們都是經常在電視上出現的人物，他們的一言一行都會成為全民的表率，很可惜的是，他們有些言行缺乏誠信、或失之輕佻。同時，受到行政任期的影響，各級政府大多急於表現，炒作短線，以求功績，而忽略了教育這個需要長期關注的工作。大家都不願意花時間去解決那些無法立即看到成效的問題。導致缺乏遠見、視野狹窄，

只盤算眼前的立即利益，不顧長遠可能出現的危機。執政與在野，雙方爲了各自利益，持續相互攻擊，導致惡意攻擊與抹黑的卑劣手法一再出現在國人的眼前。在這樣的環境中，如何冀望能夠培養出品格良好的下一代？

國家重視道德價值，才能長治久安，否則就會人心動盪、社會不安。爲了培養出良好品格的下一代，媒體應該多用心報導良好品格的楷模，讓國人效法。在上位者與政治人物，也應該注意自己的言行，做爲全國人民的表率。此外，媒體可以與學校合作，多製作一些積極正面的節目，而學校可以讓學生藉由「搶答活動」、「徵文活動」或由各校舉辦「模仿改寫活動」，讓學生去觀賞吸收這些節目的精髓，藉此來加深孩子的心靈深度。最後要特別強調的是：品格教育的評鑑千萬不要流於報表的填寫。評鑑報表越多，只會讓教師分心，無法專注於教學。當前各類的評鑑已經過多，導致各單位一味迎合評鑑要求，卻忽略了實質的重點。結果是出現「忙著應付評鑑，無暇專心教學」，以及「形式豐富、實質空洞」的後遺症。品格教育的評鑑重點在於學生的行爲實踐，切勿新增更多的報表資料，來妨礙學校教師的教學。

捌、結語

就行爲心理學的觀點而言，一個美好的人類社會，並不會憑空到來，也不是空喊幾個口號就可達成，需要透過文化設計（即環境的妥善安排），才能達成。人類行爲無疑地會受到環境的決定，與其在不當的環境成長，產生偏差品格行爲之後，再設法解決，不如預先安排好的環境，直接塑造出良好品格。

家庭動力學者諾爾蒂（Nolte, 1988）曾經寫過一篇流傳甚廣的短詩「Children learn what they live」。這首詩充分說明了行爲心理學的觀點—「什麼樣的成長環境，培養出什麼樣的孩子」。整首詩的核心，在於最後的問話—「到底孩子生活在怎樣的環境裡呢？」該首詩的內容如下：

在批評中成長的孩子，學會譴責。
在敵意中成長的孩子，學會爭鬥。
在恐懼中成長的孩子，學會畏縮。
在憐憫中成長的孩子，學會自卑。
在嘲諷中成長的孩子，學會害羞。
在猜忌中成長的孩子，學會嫉妒。
在羞辱中成長的孩子，學會內疚。
在鼓勵中成長的孩子，學會自信。
在容忍中成長的孩子，學會耐心。
在讚賞中成長的孩子，學會欣賞。

在接納中成長的孩子，學會愛人。
在支持中成長的孩子，學會自愛。
在肯定中成長的孩子，學會立志。
在分享中成長的孩子，學會慷慨。
在安全中成長的孩子，學會信任。
在友愛中成長的孩子，學會熱愛世界。
在真誠中成長的孩子，學會平靜生活。
在友善與體貼中成長的孩子，學會尊重。
在誠實和公平中成長的孩子，學會真理公義。
你的孩子生活在怎樣的環境裡呢？

從行為心理學的觀點看來，如果我們希望能培養出具備良好品格的下一代，就必須安排能夠塑造這些品格的環境讓他們在其中成長。同時，大人們也需要以身作則，成為他們的榜樣與表率。更重要的，一定要安排練習活動，讓孩子親身實踐，藉著師長的鼓勵、肯定，幫助孩子培養待人處事的合宜態度，進而使人類社會能生存延續下去。總之，從行為心理學的觀點來看，品格教育的關鍵無他，「榜樣」與「實踐」而已矣。

參考文獻

- 譚攸文、侯秀琴（譯）（2007）。R. Clark 著。**人格特質最重要**。台北市：雅言文化。
- 何琦瑜、鄭一清等（2004）。**品格決勝負—未來人才的秘密**。台北市：天下雜誌。
- Nolte, D. L. & Harris, R. (1988). *Children learn what they live*. New York: Workman Publishing Co.
- Rogers, C. R. & Skinner, B. F. (1989). A dialogue on education and the control of human behavior. In H. Kirschenbaum & V. L. Henderson (Eds.), *Carl Rogers: Dialogues* (pp. 79-152). Boston: Mifflin.
- Skinner, B. F. (1968). *The technology of teaching*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B. F. (1971). *Beyond freedom and dignity*. New York: Alfred A. Knopf.
- Skinner, B. F. (1972). *Cumulative record: A selections of papers* (3rd. ed.). New York: Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B. F. (1974). *About behaviorism*. New York: Alfred A. Knopf.
- Skinner, B. F. (1978). *Reflections on behaviorism and society*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Skinner, B. F. (1989). *Recent issues in the analysis of behavior*. Columbus, Ohio: Merrill Publishing Co.

教育資料與研究雙月刊

第 75 期 2007 年 04 月 83-102 頁

美感教育對於教師品格的提升－教育電影之 教師形象為例

方永泉*

摘要

基於美和美感教育對於人性中品格發展的重要性，以及以往師資培育工作對於美感教育的忽視，作者在本文中分析了「教育電影」(educational film)的意義以及相關的敘事研究法，以作為教育工作者省思自身形象之一項重要資源及基礎。本文的主要論點如下：電影可以說是當代最重要的藝術形式之一，而在傳播科技的高度發展之下，電影相較於其他的藝術形式，可能是最易親近與入人最深的一種形式。無論在東西方，教育電影向來即是一個重要的電影類型，這些教育電影往往描述與表達某些令人印象深刻的教師形象。而教師對於這些教師形象所作的省思，應該可以成為在當代社會中發展或重塑教師品格的一項重要基礎。為了達成上述的論述，作者除了對於西方有關教育電影中的教師形象之研究文獻進行了探討外，同時也選擇 6 部教育電影作為現職教師焦點訪談的研究材料。在經過文獻分析及焦點訪談後，作者提出了教育電影的賞析可以作為師資培育中美感教育的重要一環，教育美學的探討也應包含了教育電影的研究等具體建議。

關鍵詞：美感教育、教師品格、教育電影、教師形象

*方永泉，國立台灣師範大學教育學系副教授

電子郵件：t04007@ntnu.edu.tw

來稿日期：2007 年 2 月 13 日；修訂日期：2007 年 2 月 27 日；採用日期：2007 年 4 月 10 日

The Improvements of Aesthetic Education on Teachers' Character-The Cases of Teacher's Image in the Educational Films

Yung-Chuan Fang*

Abstract

Following the viewpoints of H. Marcuse, Plato, and S. Langer, the author argues that the art and aesthetic education be beneficial to the development of human character, including the teachers' character. Among the various kinds of contemporary forms of media, the film may be the most important and attractive form of media and of modern art. Thus the author thinks there existed a very close relationship between film and the practice of aesthetic education, especially for the teacher education. To achieve the purpose of above-mentioned arguments, the author utilized following steps to pursue this study. Firstly, the author requested the colleagues and professors in the colleges of education to provide the lists of the movies they think educationally significant by way of questionnaire. In addition, by reviewing of the related literatures, the author summarizes the research literatures regarding the teachers' images in the educational films and selects six important educational movies in order to provide the subject matters of ensuing discussions and group interviews. Next, this author used the technique of focus group interviews to collect the detail information about the opinions of teachers about the images of teachers. Finally, the author recorded, assembled and codified the datum about the group interviews with the reviewing of literature to articulate this article. In conclusion, the author suggests the experiences of viewing the films would be valuable for the educators and teachers, and the studies about the educational films should be a legitimate category of educational aesthetics.

Keywords: aesthetic education, teachers' character, teacher's image, educational films

*Yung-Chuan Fang, Associate Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University

E-mail: t04007@ntnu.edu.tw

Manuscript received: February 13, 2007; Modified: February 27, 2007; Accepted: April 10, 2007

壹、前言－教師品格與美感教育的關係

當代著名的批判理論學者 H. Marcuse (1898-1979) 面對著現代資本主義工業社會對於人性本能的操縱與單面化，他認為解決之道惟有透過解放的社會主義 (libertarian socialism) (Kellner, 1984: 320-322)。在這種新型的社會主義中，Marcuse 重視的是能夠將藝術與科技融於一爐的「新科技」，以及解放人們感覺與本性的「新感性」 (new sensibility)，最後希望能夠產生一種具備美感面向的「新文化」 (new culture) (Kellner, 1984: 329-330)。Marcuse 堅信，只有透過這種全面性的重建，才能促成人性的真正解放。在前述追求社會及人性解放的過程中，Marcuse 特別強調藝術的重要性。相較於正統馬克思主義者，雖然馬庫色與後者都同樣重視藝術所具有的政治功能，但是 Marcuse 更強調藝術所具有的自主性與對於社會及人性的救贖性格。Marcuse 相信，藝術不只是某個階級的意識型態，它所觀照的應是具體而普遍的人性 (Marcuse, 1978: 16)。Marcuse 心中的藝術，不是充斥著足以撫慰人心的樂觀主義，卻是瀰漫著可以幫助我們洞察人性的悲觀主義。他認為，藝術應該是一種「回憶」，「藝術揭示了社會情境中的普遍性，也就是揭示處在一切客觀性中而始終回憶著、渴望著的主體；藝術保留著一種永恆性，這種永恆性就是對過去生活的回憶—在幻想與實在、虛假與真理、歡樂與死亡之間的生命正是被回憶的對象。」 (Marcuse, 1978: 22-23)。他主張，藝術中的「回憶」不僅可以成為解放的媒介，它甚至是人們從事發揚人性及改造世界之革命中的主要動力。

在 Marcuse 的認知中，藝術之所以具有革命的性格，在於它能夠在個人 (或是普遍的人性) 的層面上，對於那些可能去改變世界之所有人們的意識與驅力進行改變 (Marcuse, 1978: 32-33)。藝術可以釋放人們的感覺、想像甚至理性、愛欲等生命本能。

藝術致力對於世界的知覺 (perception)，透過這種知覺，藝術能把個體從他們在社會中的功能性存在與功能性表現中異化出來。藝術也致力於將主體性和客觀性的所有領域中的感覺、想像和理性解放出來。……藝術的肯定性格中還有另一個來源：就是在藝術對於愛欲 (Eros) 獻身中。在藝術與智識性及社會性壓迫的戰鬥中，它對於生命本能有著深深的肯定。 (Marcuse, 1978: 9-11)

我們固然不必如同 Marcuse 一樣堅持將藝術賦與如此嚴肅的重責大任，然而如果我們部分地同意他的觀點，亦即是，藝術不是直接改變社會，而是透過對於人性 (包括感覺、意識、本能、欲望及驅力，甚至理性等) 的解放，間接地解放了社會。若我們肯定藝術可以改變人性，那我們也應該可以確定藝術或與藝術有關的美感教育和人性乃至人的品格的改變之間有著相當密切的關係。其實，Marcuse 的這種觀點在哲學史上並不獨特，早在 Plato 的哲學理論中著名的洞穴說，Plato 就已解釋了他對認知、道德善與美感經驗「三合一」的看法。Plato 認為，哲學王 (philosopher-king) 所追求的是屬於高層實在界的知識，其所追求的知識也同時是最高形式的善。而當他獲得了

最高層的知識時，哲學王會經歷過一場神祕的體驗，在這場神祕的體驗中，哲人王必得要有深刻的個人性涉入，這種「個人性涉入」照 M. Ploanyi 及 Conklin 的說法，會帶有強烈的美感意味在內，它甚至強烈到足以改變哲學王的人格特質（Conklin, 1971: 540）。

當代著名的美學家 S. Langer 明確地提及了「藝術教育就是情感教育」的基本觀點，她認為「藝術是人類情感的符號性創造」（Langer, 1953: 40; 引自楊忠斌，2001: 155 & 165-173），而藝術教育就在「教導學生認識人類情感」、「培養藝術家之眼」，透過藝術，可以拓展人們對於生活世界及人性的理解，由於自我也包括在普遍人性之中，所以藝術也可以增進對於自我的瞭解。Langer 在此處，顯然是將藝術教育理解為較為廣義的美感教育¹（aesthetic education），惟從 Langer 的論點我們也可以看出，藝術教育或美感教育其實就是一種情感的教育，透過藝術教育我們可以認識到人生的各種現實與情感等普遍人性，甚至更加認識到自己。而在作者的看法中，更深刻地認識到普遍人性，更深刻地認識自己，其實也正是改變自己、甚至提升自己品格的第一步。

不過可惜的是，在我們傳統教育中與藝術及美有關的美感教育（在國內多簡稱美育）並未受到應有的重視，即便在我們認為教育較開放多元的美國亦復如此。當代極力倡導「教育美學」（educational aesthetics）²的 H. Broudy 曾分析了其美育在當時美國社會中之所以處於邊緣地位的原因（Broudy, 1971: 108）：（一）從生理上來看，美感活動對於生命的維持來說並非絕對必要；（二）出於宗教上的原因，使得美感經驗常被視為膚淺的；（三）來自歷史的原因，使得美國人民較重視實用的、行動的與技術的態度；（四）因著物質上的原因，由於物質環境仍未臻完美，致使得美感的需求顯得不是那麼急迫。而在我國，這些因素（除了宗教的因素外）還得要加上升學主義的影響在內，由於在以往的升學考試中，美感教育並未列入考科中（雖然在目前台灣升學已走向多元化，部份推薦甄選或美術班會將學生在美育方面的表現列入考核，然而畢竟只占少數），因此美感教育目前似已成爲五育中最受到忽視的一環（即便是德育、

¹ 根據陳木金（1999）的分析，有關美感教育（aesthetic education）的界定有三個主要方向，美術教育、藝術教育與美感教育。其中美術教育爲各級學校中美術課程之教學活動，藝術教育則爲造型藝術、音樂藝術及綜合藝術之教學活動，而美感教育則指所有課程（包括藝術教育的課程）中一切有關美感欣賞、研究、製作、發表等經驗和活動，他並認為美感教育應以第三種觀點作爲解釋。由陳木金的歸納來看，藝術教育似應包括在廣義的美感教育之內。而漢寶德（2003）在其〈藝術救國論〉一文中，則主張推動大眾藝術教育，也就是美育，運用教育的手段接上西方的精神文明品質（亦即美感），漢寶德在此文中特別強調，他所講的藝術教育不只是專業藝術教育，也包括大眾的藝術教育在內。在本文中，將 aesthetic education 一詞譯爲「美感教育」（國內學者亦有譯爲「審美教育」），主要原因在於作者將其視爲培養「美感」的教育，作者同意「美感教育」不同於「藝術教育」的觀點，惟本文中所使用的「美感教育」一詞與漢寶德所講的大眾藝術教育應該有其共通之處，亦與陳木金所歸納的第三種美感教育的方向相同。

² 國內最早倡導建立「教育美學」的崔光宙在其〈教育美學的意義〉一文中，從八個角度分析教育美學的意義，其中從理論角度分析的有，「教育學與美學的科際性學科」、「教育哲學的一部份」、「藝術欣賞教學的理論基礎」等。準此，本文亦將「教育美學」視爲教育學的可能理論基礎之一，或是教育研究的領域之一。

群育，與其關連的「公民與道德」目前都擬列入大學入學指定科目考試中³）。加上，在我國師資培育的過程中，教師的美感教育可說有如荒漠之地，因為幾乎絕大多數的教師都是依正常升學管道循序漸升，在其求學的過程中除非是藝術專業，否則所謂的「藝能科」多半在其求學過程中屬於「副科」也就是「常被忽視的科目」之意；至於在師資培育的課程中，與美感教育有關的「美育原理」或「教育美學」也往往只在極少數的師資培育機構課程中出現，美感教育在一般師資培育的課程中並非受到特別的注意甚至可說受到忽視。而由於對於美感教育的忽視，也可能使我們失去了一個幫助我們認識自己、提升自己品格的有效途徑。

準此，基於以往師資培育工作對於美感教育的忽視以及美感和美感教育對於人性中品格提升的重要性，作者擬以「教育電影」（educational film）及教育電影中教師形象的分析為例，來說明如何藉著教育電影的欣賞，將其作為教師省思自身形象的一個重要資源及基礎，並且透過這種省思進而協助教師專業成長及品格的提升。簡言之，本文的主要論點如下：電影可以說是當代最重要的藝術形式之一，而在傳播科技的高度發展之下，電影相較於其他的藝術形式，可能是最易親近與入人最深的一種形式。無論在東西方，教育電影向來即是一個重要的電影類型，這些教育電影往往描述與表達某些令人印象深刻的教師形象；而教師對於這些教師形象所作的省思，應該可以成為在當代社會中發展教師專業或重塑教師品格⁴的一項重要基礎。

貳、電影與教育間的關係

電影是二十世紀裡最具有革命創新意義的藝術形式之一，它結合了聲音、影像（而且是活動的影像）、文字等各種傳播方式，是以當其在人類歷史上出現時，立即受到許多學者及思想家的矚目。電影有許多不同的名稱，除了film外，尚有movie、cinema等，惟在本文使用中仍以film為主。對於當代藝術有著犀利分析的W. Benjamin（1738-1820）在電影藝術剛出現時，即將其視為當代最強力的機械複製（mechanic reproduction）工具或技術，其影響力非其他藝術形式所能相比。根據Benjamin的看法，電影的出現會帶來了一些重大的改變，這些改變如后（Benjamin, 1968: 228-230）：首先是表演者表演方式的改變。電影演員不必像舞台演員一樣將表演視為一個整體，他的表演或運動的重要性其實無法與攝影機的運動相比，他的表演常與攝影師透過攝影機所進行的視

³根據自由時報電子報2007年2月10日所載，大學招生委員會聯合會已於2007年2月9日投票表決通過九十八學年度指定科目考試開始加考「公民與社會」考科，網址：<http://www.libertytimes.com.tw/2007/new/feb/10/today-life3.htm>。

⁴本文中所使用的「教師品格」一詞，主要係從德行論倫理學的角度來立論，認為所謂的品格應該是一種穩定的品格特質，品格不只是道德意志，也應考量主體的習性、動機、需求與情感在內，此外，人的品格也應慮及社會特定環境，與傳統及所處團體的脈絡，參見方永泉（2004）。因此，在此意義下所謂的「教師品格」，應與社會中對於教師形象的認定有關，而教師對於教師形象의自我省思，更可以說是提昇教師品格的一個途徑。

覺試驗有著密切關連，因而使得電影演員的表演不再是衝著觀眾而表演，而是衝著一台機械裝置來表演；另一則是電影演員不像舞台演員一樣，可以根據觀眾的現場反應來調整自己，觀眾與演員的接觸則不再是親自的接觸，而是透過攝影機的接觸。由於電影演員的表演必須迎合攝影機的運動及其他拍攝條件的配合，所以電影演員在表演過程中的創造，其實都是一些片段、一些割裂的表演，他的表演不同於舞台上表演的整體性。在電影的影響下，藝術逐漸離開一種具有整體性之「美的外貌」（beautiful semblance）。

其次是藝術觀賞者欣賞方式的改變。電影藝術的出現也間接地改變了大眾對於藝術的態度。目睹電影藝術的人，可以用「行家」的態度從事批評，也可以抱著享樂的心情來觀賞。透過電影銀幕，公眾的批評與享樂逐漸合為一體，因為電影藝術的解讀並不深奧難尋，它很容易造就某些電影觀眾成為「行家」；而且有時普通觀眾也會入鏡，成為電影的一部份。電影的出現，就如同報紙出現後，作者與公眾或讀者之間的界限逐漸泯沒一樣，電影觀眾與電影創作者及影評者的界限也會日益模糊。

再者，電影藝術對於人類的現實及行為提供更詳盡、深入的觀察角度。「電影的特性不僅存在於人以何種方式向機械設備呈現自我，也存在於人透過相關的器械，以何種方式來代表其所處環境。」（Benjamin, 1968: 235）電影出現後，不僅人們可以用複製的設備被動地呈現自我，他更可用這些設備主動地「再現」周遭的環境。電影藝術透過攝影器械及裝置，可以深深地穿入現實，攝影機的各種運動所造成的各種效果，使我們能進入「潛意識的視覺」中。和繪畫相比，在電影中出現的人類行為，可以獲得更多的觀察的角度及更精確分析的可能性，而電影所描述的環境，也會達到繪畫所無法達到的「精確性」。

從前述的分析，我們可以說，電影和其他藝術形式一樣，剛開始時都是為了追求對於現實世界進行忠誠而完全的再現，但是細究起來，電影銀幕所呈現的並非「絕對的」真實，而只是真實的一面，基本上它仍是由導演本人主觀而個人化的視野所產生的具有美學意味的現實。電影與其他藝術相同的是，它們都結合現實與夢想、真實與虛幻；不同的是，電影較其他藝術更多地結合了聲光特效與跌宕起伏的精彩劇情，這使得電影更能夠深入民心，進而獲得大眾的認同與擁戴。

從電影作為一種當代獨特的藝術及其對大眾所造成的影響來看，電影與教育之間可說有著極為密切的關連。作者歸納出教育與電影間至少有下列關係：

一、歷來描述學校生活與師生關係的教育影片為數甚多。的確，校園生活在每個人的生命成長中都占有重要的地位，而電影作為一種描述人類現實生活的藝術形式，當一個編劇或導演在回溯其生命歷程時，將學校生活及師生關係加以刻劃著墨後，將其放在電影的作品中，這是可以理解的。而且師生之間的關係，也可以說是除了家人、男女朋友關係外，最容易令人感動及最容易引起共鳴的關係形式，所以將這種關係的描寫用電影的語言來加以敘述，其實也頗為順理成章。

二、電影作為一種藝術表現的形式，除了可以表達出深刻的意義內涵外，更具有「娛樂」的效果，這使得電影能夠深入人心，並且有效幫助學生從中獲得更多的新知與智慧。我國學者簡成熙曾倡言教師可使用「影音輔導法」來進行學生的輔導工作，就是透過視聽效果十足的電影、或電影配樂，來吸引學生，並使學生在觀賞之餘，也能夠學習到某些「潛在課程」。相較於教師的上課，電影可能更吸引學生的注意力，讓學生在潛移默化中受到薰陶；而且在表現的手法上，電影也顯得較不「說教」，學生比較不會產生抗拒的心理。所以電影欣賞不僅可應用在情意教育或道德教育方面，也可應用在智識的傳授之中（簡成熙，2003）。

三、從傳播的本質上來看，電影除了是一種藝術，也是一種具藝術性的「表演」；它是一場經過精心安排、精密設計的演出，從事前的準備工作到電影的拍攝過程、乃至事後的剪接、配音等，都顯示了電影其實是一種高度精密的「文化工業」。而對於觀賞電影的觀眾來說，看電影則是一種高度愉悅的「集體經驗」，觀眾會隨著電影劇情的跌宕起伏而「一同」尖叫、感動，這種集體經驗的獲得，不同於另一種傳播媒體—電視所帶給人的經驗。從某個角度說，電視是「極度」個人的經驗，它是可以讓人有選擇空間的（最起碼可以選擇關機）；但是電影卻是一大群人同時經歷的經驗，在觀賞電影之前，觀眾會有所期待，期待在電影欣賞過程中再一次集體情感經驗的洗禮。某個角度來看，教育活動似乎也具備這樣的「傳播」特質。「教學就是一場演出（performance）。這不是說教師像演藝人員，但教師真的可以傳達某種心緒，藉著他們的聲音及動作、板書，所以要對教學進行美感批評基本上是可能的」（Conklin, 1971: 537-538）。教育或教學活動的發生主要亦都是在集體場合裡進行的。理論上，教育活動也是經過教師精心安排的演出（當然其中有許多偶發的因素），而且往往是發生在「一對多」傳播方式中。這種特性使得教育與電影之間也存在共通性。

四、在視聽科技十分發達普及的今天，教室或學校成為電影院已經不再是遙不可及的事情。以前會有個聯考作文的題目是，「假如教室像電影院一樣」，此一題目放到今天來看，就不再是不可能的事情。觀賞錄影帶或 VCD、DVD 影音光碟，幾乎可說是人人都負擔得起的娛樂。而且再加上這些「軟體」都能長久的保存，故可一看再看，透過這種重溫舊夢的過程，每個人都可重新發掘在過去觀影時所從未發現到的新義。

五、最後，從前述 Benjamin 的理論來看，我們似乎也可仿 Aristotle 所言：「電影比人類日常生活現實顯示出更高的實在」。固然電影如同詩歌一樣，是模仿現實的，但是它將現實專變為一種藝術，轉變為一種永恆的形式，因而使得人類短暫的現實有轉化為永恆真理的可能性。相較於日常生活現實的零碎，電影作品透過人們的巧思安排，可以表達出更有系統的創作理念與背後的真理。電影不像人類現實生活一樣，稍縱即逝，它可以透過鏡頭的特寫、運動、影片的剪接等，完整全面的表達人類生活的整體甚至於透視人類的心理世界。這正是 Benjamin 所詮釋的「無意識的視覺」（optical unconsciousness）之意。正因為電影有時可以顯現更高的現實，所以對教育工作者來

說，他不一定非得將電影的欣賞限制在所謂「教育電影」的賞析上，其他類型的電影，不管商業電影或藝術電影，不論是主流電影或是獨立電影，只要具有深刻的內涵，都可以成為我們賞析的對象，也都可以成為教師自我省思的重要基礎。

簡言之，對於教育工作者來說，透過電影，可以讓教育工作及教學活動的內涵變得更豐富多元，提供學生更多樣化的學習管道和方式。在師資培育的課程中，近年來電影也日漸成為師資培育工作者最常使用的輔助材料及教學利器，特別那些已儼然成為特定之類型電影的「教育電影」，除了可使教師及師培生洞察那些塑造教師及社會大眾有關教育之意識型態的主要媒介外，更可成為激勵這些教育工作者的重要來源。

參、教育電影與教育研究的關係

電影藝術的出現，對於當代的社會及人文研究造成不小的影響。特別首先是在歷史的方面。例如 M. Frerro 就寫過《電影與歷史》一書來說明電影與歷史間的密切關係。氏提到：「我們可以不再將影片視為藝術作品而已，它可以被視為一種產品與影像材料，它不僅能為事實作見證，影片的價值更在於它提供一種社會與歷史角度的詮釋方式」（Frerro, 1998）。此外，他也說到我們研究電影時，固然研究要素可以只是影片的片段，但「我們也可試圖找尋系列影片，並建立某些整體性。我們的評論工作將不限於影片本身，它會將電影與其周遭世界結合，因為這兩者必然得互相溝通。」

（Frerro, 1998）從Frerro的說法中，可以瞭解電影與歷史研究之間的確有某種關連存在。

部份學者在分析電影與歷史間的關係時，將電影分成幾種類型：一種是紀錄片的類型；二是介於紀錄片跟戲劇表現方式的影片；另一種就是歷史虛構的影片，他們從這些不同類型的電影來分析電影與歷史間的關係（D'Sa, 2005）。傳統的歷史研究者並不認為電影並不能用作歷史研究的材料，但是現在越來越多新史學的提倡者包括羅森史東（R. Rosenstone）等人在內都認為電影可以做為合法的歷史研究的材料（White, 1993）。Rosenstone提出下列的觀念：視覺媒體是一種「歷史的製作」（doing history），亦即從事歷史研究的一種方式，它可以從過去的回憶當中進行再現，詮釋、思索與創造，也可以連結現在與過去歷史的關係（Cohen, 1999: 125）。在教育研究方面，教育史家 S. Cohen 在其《挑戰正統》（Challenging orthodoxies）一書中，就探討了「新」教育文化史的問題。Cohen 認為，透過新的文化史研究，將可以打破菁英文化與學術文化之間的藩籬，人們可以跨越歷史跟文化、文學與藝術、能夠跨越檔案跟想像的界線。他指出，此種學術的發展取向主要係受到後現代主義（postmodernism）的啟發，而在後現代主義者關於文化的主張中，有兩點對於文化史（包括教育史）的研究影響重大，其中一是對於文化的尊崇；另一則是高雅文化與流行文化界限的泯除。Cohen（1999: 126-129）因此認為，在後現代主義的影響下，新文化史（包括教育史的研究）也可以從電影當中獲得啟示。這些啟示包括，所有的事物其實都是「文本」（text），

因此只探討一個或一種「文本」是不夠的。由於人們是在所有的文化現象中來閱讀教育史所以其一定會受到社會、歷史、文化各方面傳統的影響。現代的社會可說處於「圖像時代」，⁵故作為當今時代及文化象徵的「圖像」，也一定會影響到教育史的研究。另一方面，教育研究者也要在教育史中將所有的現象（包括以圖像為主的電影）當成「文本」來閱讀。例如我們若要了解社會中的教師形象，或是一般大眾對教育的看法，可以透過對於電影文本的閱讀來研究。正是在這樣的論述基礎上，Cohen（1999: 129）主張所有關於教育的文本都可以構成教育的論域，而「校園電影」（school film）正是教育論域形成當中的一個重要因素。電影可以為作教育領域許多論述當中的一種，Cohen 特別指出，就像其他的學術文本一樣，校園電影也是一種人們的「建構」，一種構築教育世界的方式，它就是對教育世界的一種報導（report）。是以，當我們在研究教育史或教育的各項論述時，除了傳統的文獻等書面資料外，也可考慮加入電影的文本。而為了進一步證實自己的理論，Cohen 還分析了九〇年代一部知名的教育電影－《春風化雨》（Dead poet society）作為其實例。簡言之，沿著前述 Cohen 的分析，我們可以瞭解到所謂「校園電影」或「教育電影」的分析可說已逐漸取得了教育研究中的合法地位。

以下擬再將本文中的「教育電影」（educational film）一詞進行說明。其實就作者閱讀文獻所及，「educational film」這個名詞在國外的文獻並不常見，但在中文的用法中，或許我們可以嘗試將「教育電影」與前述的「校園電影」作概略的劃分。「校園電影」指的是狹義的「教育電影」，它的劇情發生在正式的校園及教學場合之內，主要呈現的場景也是在學校或正式的教育場所之內，而且它也以教師、學生、學校行政人員、或是家長為主要人物，敘述焦點則是以教育體制、師生互動、教學理念、教學教法以及課程教學的探討為主。校園電影的例子，可以舉兩部影片來說明，其中一部叫做《向權勢挑戰》（A town torn apart），其片名不太像教育電影，但卻是不折不扣的教育電影或校園電影，其劇情敘述的是一位具深厚教育理念的心理學博士，擔任一所聲名狼藉的高中校長後，銳意進行改革的故事。此外，還有一部電影《鐵腕校長》（Lean on me），它也是發生在學校之內的校園電影。就作者來看，《鐵腕校長》比較類似教育電影當中的西部片，它所描述的校長像是一個英雄人物，他施展了鐵腕及霹靂手段，改造了一所學校，本片的主旨，從片名「Lean on me」即可看出。這兩部電影同樣都是校園電影，但卻闡述了截然不同的教育理念及作法。

⁵ W. J. T. Mitchell 在其《圖像理論》（Picture Theory: Essays on Verbal and Visual Representation）（1994）中，認為「語言學轉向」（linguistic turn）已變成歷史，他宣稱一種新的文化現象產生：由過去書本所支配的文化，轉到由圖像（images）支配的文化。書本讓位給圖像－電影、錄影帶、其他形式的圖像再現，他稱其為「圖像式轉向」（pictorial turn）。此外 Ales Erjavec 也著有《圖像時代》，探討當代藝術和文化中的圖象式轉向（視覺轉向），他認為在我們周遭充斥著各種視覺文化現象：攝影、電影、電視、廣告、設計及各種美感現象。簡言之，在學者的看法中，圖像式轉向可說是受到後現代主義影響下，對語言學轉向的一種反動。

作者對於「教育電影」的意義之認知中則可說較為廣泛，作者同意崔光宙教授的論點，所謂的「教育電影」其所描繪的對象其實可不限於正式的教學場域，電影中的主角人物也不一定是學校的教育工作者，至於其敘述觀點更可從一個廣闊的人文視野以及人性啓蒙的意涵來出發，進而探討人生教化的意義（崔光宙等，1997）。從這個角度言之，只要具有所謂的「教育」意涵的電影，基本上都可以視為「教育電影」。例如名為《巨浪》（White Squall）的片子，原先應屬於海上災難片，其所描述的劇情，並不是發生在校園之內，而是在一艘帆船上；但它仍可視為一部教育電影，因為這部電影的劇情與教育之間有著密不可分的關係。故事發生的舞台，那艘帆船其實是一所海上學校，船上的船長及船員雖非正式的教師，但他們卻是透過實際的生活及演練來教育學生。另一個例子，是由名演員 Al Pacino 主演的《女人香》（Scent of a woman），這部片子其實跟學校有關的部份很少，固然它有些場景是發生在學校，但內容並不是探討教育問題，它主要在探討一個深明世故的盲人上校和一個初出茅廬、充滿熱血的青年，兩個生命彼此交會的過程。簡言之，這部電影敘述了兩種不同生命型態交會、相互激盪的歷程。自廣義「教化」的角度而言，它仍舊可以視為一種教育電影。另外李安導演的《臥虎藏龍》，表面上，是拍得極好的武俠片，似乎與教育電影無關，但其實其中還是蘊有某種教育意涵的。作者就曾經分析過這部片子中的兩組完全不同的師生關係。最近還有一部電影《香料共和國》（A touch of spice），這一部希臘的電影也頗值得一看，其中探討的主題更多，甚至包括後殖民論述在內。作者在探究此部電影的內涵後，發現其探討人生當中一個十分重要的主題—「分離」，深入地描繪了人們在面臨分離時的情感。嚴格說來，此部電影和教育其實沒有太大的關係，但從最廣義的角度來說，它還是可以視為一部「教育電影」，因為其探討了人的生命中最重要的一些課題。綜合來說，教育電影中所描述的教育場景，常是一個「理想化」的情景，而為了強調戲劇效果，主角內心及行爲所產生的轉折及其所引發的外在環境的改變也往往是極為巨大的，也許這樣的戲劇性的轉變在日常生活中並不常見，而且教師工作其實也不似一般教育電影中所描述的那麼浪漫與單純，但是不可否認的，具備十足聲光效果的電影，對於教育工作者來說，往往具有更強大的說服力量。而在電影的激勵之下，教育工作者不僅得到了情感上的鼓舞，也可獲得一些實用的教育智慧。

肆、教育電影的運用及研究—以教師形象的研究為例

美國批判教育學（critical pedagogy）學者 H. Giroux 把電影視為「公共教育學」（public pedagogy）（Giroux, 2002: 6），他以爲不應該過度強調電影的學術或理論分析，如果過度強調電影的理論分析，反而會使我們忽略了電影和公共生活之間的關聯，因而無法運用電影在實際的教學當中。在 Giroux 的看法中，電影就是一種「教學的力量」（pedagogical force），甚至也可以成爲是一台真正的教學機（veritable teaching ma-

chine)。他從此角度強調，電影應該可以超過娛樂的功能，甚至具有政治的意涵，至於如何運用電影來進行教學，Giroux 舉了一個實例，其提到當其還身為高中老師時，曾經運用紀錄片來進行教學，他提供了一些有關貧窮、越戰、冷戰和其他社會議題有關的批判觀點。另位當代著名的女性主義學者，也是一個批判教育學者 bell hooks，她在《膠卷到真實》(Reel to real) (bell hooks, 1996: 2) 一書中也提到，學生可以從電影上學到比書上更多的種族、性別及階級相關的知識。她相信，電影會提供了一種「共享的經驗」，亦即可以作為學生討論的共同起點。運用電影於教學過程中放映，電影就變成一種大家共享的經驗，可以提供學生對話和討論的共同平台。

除了實際的運用外，對於教育研究者來說，教育電影也可以成為其進行教育敘事研究 (narrative inquiry) 的一項工具。著名學者 A. MacIntyre (1984: 216) 曾提出，人是一種「說故事的動物」(storytelling animal)。既然人的天性是「說故事」，「研究人的故(敘)事」因而就成為一件自然而然的的事情。而所謂的「敘事」就是「說故事」，根據 Riessman (2004: 3) 所言：「敘事就是說故事，一方面指資料提供者對我們所說的故事，另一方面是我們對研究材料所做的事情。」由於電影具有說故事(敘事)的特質，是以對電影進行研究，自然就成為一種敘事研究。作者認為，所有的電影基本上就是一個敘事，因此教育電影就成了一種教育敘事；研究教育電影，發掘其中的教育思想、教育理論及教育信念，使研究者進而思考教育的本質等問題，可以說就是一種教育的敘事研究。在 Mitchell & Weber (1999: 173) 等教育學者主張的敘事研究中，就主張要對流行文本 (popular text) 一包括電影在內一來進行所謂的細讀 (close readings)。他們提出了在進行流行文化本的細讀時，應該思考下列的問題：(一) 文本定位的問題：誰創作了它？如何及為何？它是為誰創作的？它的政治及歷史背景為何？(二) 為什麼這文本會受到歡迎並且持續下來？它是如何被包裝行銷的？(三) 思考其中「深層結構」或「相對文本」(counter-texts)？有何潛在訊息？有何刻板印象？有何大眾信念被挑戰或強化？有無提供詮釋的空間？(四) 相關的評論家、作者與影迷說了些什麼？(五) 有無其他特色 (視覺影像、原聲帶、取景角度、歌詞、包裝方式) 對於我們的解讀是重要的。(六) 最後，能將細讀所得連結到自己的經驗與觀察上。作者以為這幾個問題可作為解讀教育電影文本時的重要參考。

在針對教育電影進行敘事探究時，電影中的主角人物—教師—常會成為主要的探討對象。因為在一般教育電影中，教師往往是教育電影中最被突顯的人物。如前所述，一般教育電影中所描述的教育場景，常常是一個「理想化」的場景，為了強調其戲劇效果，也往往是由主角的人物的內在覺醒和外行在行為轉折來導致教育環境的改變，教師主角的人格特質也常常至為明顯。以前述的電影《春風化雨》為例，其敘述的就是一個非常有特色的老師—基汀 (Keating) 老師。基汀老師要學生稱他「captain, my captain」，其人格特質及個人教學特色即在此被突顯了出來。而另一部教育電影《春風化雨 1996》(Mr. Holland's opus) 則是以一位老師的整個教學生涯為描寫主題。這部電影

將一位老師從剛開始教書的生澀、不甘及挫折到後來退休時從學生身上獲得的成就感都描寫得非常深刻——而我們亦從其英文片名即可瞭解，這部片子傳達了下列的主題：學生是老師的作品（opus），老師則是其教育活動的「作者」，教師在教育活動中的角色至為重要。是以我們或許可以這樣說，所謂的「教育電影」，通常便是「教師電影」。因此，在觀賞教育電影時，會發現在教育電影中透過教師的教學及行為表現所展露的形象，常常是教育電影最吸引人的一個元素，而且我們甚至可以瞭解，片中對於所謂教師形象的詮釋方式，往往也代表當時社會對於教師的看法或是對於教師的期待，若瞭解這種看法及詮釋，至少可以幫助我們教育工作者對教師應該展現的形象有著更深入的認識與省思。前述的 Mitchell & Weber（1999: 171）就認為，運用對流行文化中教育電影的研究來瞭解教師的形象，可以有助於教師的專業成長。根據他們的看法，教育電影的研究之所以可促成教師的專業成長，其原因有：（一）透過細讀更批判地瞭解一般人對於教師工作及角色的刻板印象；（二）將電影文本當成個案來研究；（三）透過電影文本，檢視自身的專業認同；（四）從過去的電影文本重新獲得感動與激勵；（五）透過電影的討論、分享，建立教師社群的意識；（六）藉著主動參與流行文化文本的創作（如寫作電影劇本、製作影帶），表達出教師自己的聲音。而在這些理由中，無論是專業認同的檢視、重新獲得感動與激勵、建立教師社群的主體意識，乃至教師本身的發聲，都可以視為對於教師的品格發展有著正面的助益。

為進一步瞭解教育電影中的教師形象，作者曾進行一些文獻探討，分析的對象主要限於西方的教育電影。⁶ 據作者瞭解，西方教育電影有案可查的，可追溯至 1939 年的《萬世師表》（Goodbye, Mr. Chips）。此後，許多著名的演員均曾經扮演過教師，包括 Robert Donat、Bette Davis、Glenn Ford、Sidney Poitier、Robin Williams 與 Meryl Streep 等人，也多在觀眾心目中留下深刻的印象。至於在有關電影中教師形象之分析，最早的文獻應該是 R. Edelman（1983）在 1983 年所寫的一篇不算長的文章〈電影中的教師〉（Teachers in the movies）。他歸納 1983 年以前約 20 部的教育電影中，探討教師的不同類型。嚴格說來該文探討並不深入，惟仍算得上此類探討的先驅之作。接下來 W. Ayers（1993）在其〈教師不僅是英雄：教師和電影中的教學〉（A teacher ain't nothin but a hero: Teachers and teaching in film）一文中也進行電影中教師形象的分析。他分析了 5 部影片，包括《黑板叢林》（Blackboard Jungle），《師恩難忘》（Conrack）、《學店》（Teachers）、《鐵腕校長》、《為人師表》（Stand and Deliver），Ayers 對這些教育電影的解讀是，它們皆表達了共通的教學立場：也就是只有在建立紀律之後，正常的教學才會發生；所有教學的階段都是先建立秩序，然後才能談到課程的教學。而在這些電影中，它們似乎都將教師及學校放在一個拯救兒童脫離藥物、暴力、家庭甚至其自身的英雄位置上。而 Burbach 和 Figgins（1991）在其《電影中教師形象的主

⁶ 受到所引文獻的限制，在本文中所引用及探討的教育電影仍以西方（甚至是美國好萊塢）的電影為限。

題側寫》(A thematic profile of the images of teachers in film) 裡則將電影中慣常出現的教師形象分為正面形象、負面形象、還有被忽略掉、省略未提的形象等三方面來探討。正面形象方面，通常有年輕的理想主義者、非常投入且具強烈愛心的教師以及身處在特殊情況能克服困難的教師；至於負面的形象則有無能、滑稽、人皆可教、強調教師的無力感、教書無前途、主角以外的教師皆為敵人或是喜歡賣弄風情的女教師等。譬如，《天兵總動員》(Renaissance man)，該片敘述的是一位失業的廣告人，因為無其他專長只好被迫到軍隊裡面教英文，軍隊裡面一般都是老粗，但他不僅教語文，也教著名的文學作品如 Shakespeare，最後還讓他教成功了。「人盡可師」，就是這類片子所傳達出來的訊息。而在教育電影中通常省略未提的形象方面，則表現了某種「意在言外」的訊息，包括我們很少見到電影中教師人格發展的複雜精微之處，也少有教師的愛情生活的描寫（彷彿教師都是不食人間煙火），更鮮少看到教師在課堂中的實際教學活動等。在電影中，我們固然知道教師是進行教學的，但片中學生的改變好像都突然之間發生的，它們並非因為老師的日常教學而帶來改變，卻常是因為某些特殊事件而發生轉變。換言之，一般的教育電影率皆偏向單面地呈現教師的生活及人格。

L. Swetmam (1992) 則引用對於不同電視、電影節目的統計數據分析一般電影及電視對於教師形象的扭曲。其發現可以分幾方面來說：（一）在呈現的人口特性方面：絕大多數的主角教師都是在中學任教、描述的學校多為內城學校、主角教師大多為男性，而且也多為未婚。這些情形在電視電影中出現的比例都遠超過實際的比例。（二）在潛在的訊息方面則有：人盡可教、教師多半是與校長對立的、班級人數不多、較少描寫真實的課堂教學情形，其他如閱卷、擬訂計畫、會議召開等額外的學校日常活動也鮮少在媒體的呈現中得見，這些潛在訊息在在都加深了「教學是件容易的工作」的刻板印象。（三）在教師的負面刻板形象方面則有教師是專制者、教師是具有魔力的吹笛手、乃至小丑等。（四）另外還有一些對教師不切實際的期待，如期許教師個個是超人教師 (superteachers)，往往可以不費吹灰之力地解決學生問題；又如希望教師身兼社工人員，同時可以解決學生所有在社會、家庭、身體、環境乃至學業上的問題；或期待教師具備有奇魅型的 (charismatic) 人格等。

Dalton 在其《好萊塢課程》(The Hollywood curriculum, 1999) 提到好萊塢電影常將教師分為「優良」(good) 與「不良」(bad) 兩類，並且這為這就是所謂的「好萊塢模式」(Hollywood model)。其中在「優良」教師一類，常有下列的描述：（一）常是局外人 (outsider)，但不為原先學校的教師所喜；（二）會和學生建立私人的情誼；（三）有時可從學生身上學到某些東西；（四）常與校方產生某些緊張及對立關係；（五）多半會設計一套個人化的課程。而在「不良」教師方面，則有：（一）讓學生感到無聊；（二）會懼怕學生，有些人甚至想要去支配學生；（三）他們往往形成整個體系一部份，完全服膺標準化的課程。另外 Grobman (2002) 在其博士論文則分析了不同年代 (1930 至 1990 年代) 的 7 部電影，在他的研究中分析材料包括觀影心

得、電影劇本、與製作人訪談紀錄和歷史文件等等，經過分析後，其發現教育電影多會呈現六項主題：（一）學校是避難所、也是戰場；（二）強調每個學生都應該受到最好的教育；（三）在學生的生命中，教師可以說是重要成人，對於學生而言，教師連結理想與勇氣、道德與行為，知識與行動，希望與未來；（四）學校是促成服從、順服的科層體制機構；（五）教學是一項專業，但在教學過程中，一般教師就像大衛對抗巨人歌利亞一樣，他得去對抗科層體制；（六）教學是一項持續進行的專業工作。另外，Farhi（1999）在其〈認識電影中超級教師的神話〉（*Recognizing the superteacher myth in film*）一文中，針對一般教育電影中所瀰漫的「超人教師」的觀念進行了解析，發現到電影中的所謂「超人教師」往往只有一個人，這個人往往不循常規、在短時間內就能改變學生生命，似乎不經過實際的教學過程就能讓學生變得聰明且勤奮向學。Fahri 也提出了一些他認為不錯的電影，如《吾愛吾師》、《師恩難忘》、《為人師表》、《春風化雨 1995》等片，他以為這些電影不同於傳統「超人教師」形象的描寫，其描繪的教師形象則比較真實的。

R. C. Bulman 在〈好萊塢電影中的教師〉（*Teachers in the 'Hood: Hollywood's middle-Class fantasy, 2002*）裡深入解析了好萊塢電影對於教育現實的扭曲及塑造，他發現，好萊塢的教育電影多以中學為場景，因為中學電影（*high school film*）最能引起大眾的共鳴；以往的教育電影多半僅將焦點放在師生關係，但忽略了社會脈絡。Bulman 總共分析了 57 部電影，發現這些教育電影多半有個共通主題：個人主義的道德觀。而這種個人主義正反映了美國中產階級的心態，而中產階級的價值觀已然變成美國文化的霸權標準。作者覺得 Bulman 講的最有趣之處，在於其提到好萊塢電影通常代表中產階級的幻想，而且也多傾向個人主義的道德觀，認為學生所面對的問題多半屬於個人的、而非社會的問題，因於就輕輕開脫了中產階級的社會責任。比如說在《鐵腕校長》裡，片中的校長對於那一群問題學生所講的第一句話，就是：「你們要改變人們對你們的期望，人們認為你們都是失敗者。但是我的格言很簡單，如果你的人生是失敗的，你不可以去怪你的父母、怪那些白人，你能怪的只有你自己，你們必須要自己負起責任來。」Bulman 認為好萊塢的教育電影似乎常常對於社會階級所造成的教育及文化不利學生的問題視而不見，他的此一觀點可說深入傳達不同的觀點。此外，Bulman 尚推薦了兩部「不一樣」的教育影片，其中一部是《益智風雲》（*Cheaters*），另一部則是《有話大聲說》（*Light it up*），其中前一部片子描述了為了爭取學術競賽的更好成績，一名教師居然允許學生作弊，在這部電影中，電影作者銳利地批判了美國不同社經階層地區的教育實況；後一部電影則與眾不同地從學生的角度出發，敘述了 6 名學生以「非常」手段拯救學生的過程，導演傳達出大人（包括教師及社會大眾）必須正視學生所發出來的聲音的意旨。Bulman（2002: 271-273）認為，這兩部教育電影將可以幫助我們對於美國社會的教育問題有著不同的思考向度。

從前述有關教育電影中教師形象研究結果的歸納，可以發現到，教育電影中有關

教師形象的描述其實是與社會大眾心中一般對於教師形象的印象脫離不了關係的（包括例如許多人認為教師是一種「半專業」，所以在教育電影中往往是「圈外人」出面來解決糾結一團的教育問題；而為了突顯教師的個人特質，在不少的教育電影中，教師常是以「超人」或「英雄」的形象出現，並大抵皆以「體制外」或是「逸於常軌之外」的手段來對抗現有的教育體制及教育科層人員；同時也常傳達教師個人努力可以改變提升整個教育環境，學生只要努力就可以突破教育再製循環的單純訊息。這類教師形象的描述就誠如Bulman所歸納的，它表達的是一種「個人主義的道德觀」。當然這種個人主義的價值並非全無意義，至少它激勵了觀影者（包括教師與學生）在自己的工作崗位上必須戮力以赴，也傳達了教育活動中美好的一面（如學生的改過遷善、深厚的師生情誼、教育環境的改善等），而這也是教育工作者常受到教育電影鼓舞的主要原因。不過面對這類的教師形象，教育工作者仍應保持適當的「批判性距離」，省思這些教育電影中所傳達的訊息，是否會使我們服膺某個階級的特定道德觀？是否反而會使得我們對於真實的教育問題「見樹不見林」，甚至「視而不見」？作者相信，對於教師電影中的教師形象的深入思索甚至批判，將有助於教師在專業上的成長與個人品格的進一步發展。

為瞭解國內教育工作者對於教育電影中所呈現的教師形象的看法及反省，作者也曾蒐集國內現職教師的在觀賞教育電影後的一些心得與看法，作為研究分析的對象。除了文獻分析及問卷調查方法外，作者主要採取焦點團體訪談（focus group interviews）來進行，以求深入瞭解教師對於教育電影中教師形象的看法。而在進行的步驟上大體上可分為兩個階段：一是蒐羅具代表性的教育電影的階段；二是實地研究的階段。首先在蒐羅具有代表性教育電影方面，本研究主要以具有代表性之教育電影為主要分析對象。其主要蒐集標準概可列舉如下：（一）該電影之所以稱為「教育電影」，在於該片中至少有一位教師作為其主角之一，並且在電影中有許多的場景描述課堂中教師與學生的關係。（二）這些電影應該是通俗易懂，而為一般社會大眾所容易接受的。（三）這些電影應該是曾在本地電影或電視中放映，或者是在國內可以取得其錄影帶、VCD及DVD者，而非無緣一睹廬山真面目者。（四）這些電影應具有較深刻的教育意涵或曾深入地探討教育相關問題過，因而能夠發人深省。在蒐集影片的階段，本研究先邀請部份國內教育學者（以教授教育哲學、中等教育、教育社會學、教育心理學、教育美學及教育概論等科目者為主），採問卷調查之方式進行，透過E-mail之發送，延請國內學者共32位，推薦其在課堂教學中曾經使用過、適用於教學上或令其印象深刻者。雖然在問卷上，標明每人以推薦5部為原則。惟實際推薦情形不一，多者達19部，少者僅1部。為考慮蒐羅片單的完整性，本研究一併將其計算在內。最後，回收之有效問卷總計15份，並從中整理出電影共72部。而在問卷調查外，作者亦參酌了國內外相關書籍及文獻（包括「國內專書」、「國內報刊專文」、「國外專書」、「國外期刊專文」等），根據各該資料所提及或分析的教育電影，進行整理及蒐羅，合計

國內外教育電影共 165 部。

在影片蒐羅階段的最後，則根據推薦影片人數的多寡、以及文獻分析的結果，再加上研究者個人的選擇，篩選出 6 部對教師形象有著深刻討論的教育影片片單，以作為焦點團體訪談的主要題材。之所以選定這 6 部影片，除了這 6 部影片獲得較多教育學者的推薦外，最重要的因素是在於這 6 部影片的主角人物皆是學校教師（或校長），而且劇情場景皆以學校為主，即便從最嚴格的角度來說，都可以說是不折不扣的教育影片；而且這 6 部電影中，有 5 部均曾經作者專文分析過，⁷故對此 6 部電影的大多數內容均可說相當熟悉。在這 6 部電影中，其中「向權勢挑戰」及「鐵腕校長」描述的是兩位風格南轅北轍的中學校長，如何將原先的問題學校轉變成績優學校的經過，按影片本身的說明，兩片皆根據真人實事所改編；而「春風化雨」及「危險遊戲」則描述作風「另類」的教師如何以其生命的真實體驗和學生進行教學及互動的過程；至於「春風化雨 1996」和「天之驕子」則著眼於教師整個的生涯（描述教師從年青到退休的職場生涯），闡述「到底什麼是教師教書生涯中最重要之事？」的真理。雖然各個影片之間有關教師形象的描繪並未形成強烈的對比，但也分別代表不同角度的教師形象的詮釋。

在研究的歷程中，作者則選擇了台北市郊區的某所公立中學作為本研究焦點團體形成的主要範圍。該團體的主要成員有輔導主任（其同時整個團體的 leader）、學務處某組長、某處室主任、特教老師、實習教師等人。之所以選擇同一所學校，在於該團體成員已有相當熟悉度，不須特別花費暖身時間，即可進行討論。為了不影響正常上課時間，本研究主要係運用 2005 年二月至四月間進行（其中有四次係在寒假期間舉行），除了觀賞影片之外，並請參與教師分別就其觀影心得及該片中所呈現的教師形象問題進行分享。每次討論分享時間約有 1 小時至 1 小時半不等。不過此處也必須指出，由於寒假時間學校行政人員仍相當忙碌，參與成員中僅有 4 位固定參加討論，有時則會有其他教師加入，大體上每次均至少維持 5 至 6 位的參加人數。焦點團體的討論內容均予以錄音並作逐字稿，以作為本研究後續進一步內容分析之用。

以下簡述在焦點訪談，分析紀錄資料後的部分重點如下：（一）參與教師均肯定在教育電影的欣賞過程中，重新思考反省自己的教育活動，也從這些教育電影中獲得相當程度的激勵。在座談中，有位教師甚至反省到自己過去曾以傷害性語言來對待學生；（二）從訪談紀錄中，發現到教師觀賞電影後，對於教育的現實環境常會發出一些無力感的感歎，故在座談時有些教師會提出「電影是電影，現實是現實」、或是「美國的環境和台灣不同」、「片中的作法可能適用於大學或高中，但對於初中以下的學校不太適用」等說法；（三）不過從參與者的討論中，仍可發現教師對於其角色本身

⁷其中「向權勢挑戰」、「春風化雨」、「危險遊戲」的內容分析可參見作者與崔光宙教授所著之《教育影評集》，「春風化雨 1996」則可見於國立暨南國際大學教育學程中心主編（2003），《E時代教師的科技媒體素養》一書，至於「天之驕子」一片則可參見方永泉（2005）。

多仍抱持著自我肯定的態度，例如有教師提出「教師仍應具備某些浪漫性格」、「教師就是光」等正面積極的看法，顯見教師即便在面對現實環境中諸多不利因素時，仍然願意抱持著相當程度的責任感；（四）參與討論的教師往往傾向由自身的角度出發來解讀電影，故其對於電影重點的掌握也會不同於一般的影評者。例如在觀賞「春風化雨」時，教師所關注的問題反而是片中教師如何與學生家長溝通的問題；又如在討論「向權勢挑戰」時，則又在討論中重視家長與教師所具有的「教育權」問題。由這些不同角度的解讀，似乎也顯現在現今校園中，家長對於學生教育投以「過度」的關注，已成為許多教師感受到的壓力來源之一；（五）參與教師在座談中，常會感歎現在的家長與學生和以往有很大的不同。例如以往的學生會常回學校探視師長，現在則鮮少學生回校探視；以前家長對於教師總是完全的信任與託付，但現在家長對老師的信任更少，期待卻更多，如他們往往希望老師能夠犧牲更多的下班時間留校來訪視學生的留校自習情形。更有甚者，社會大眾似乎總認為教師是社會上的「既得利益者」，故常戴上有色眼鏡來看待教師的工作。這些都是社會大眾對於教師形象的認知和以往不同之處；（六）參與教師除了討論各影片中所明顯地表露的教師形象，如具備一定的教育理念、熱情、能犧牲奉獻、講求學校的紀律、善於溝通、提供機會讓學生自主學習、多元化的教學方式外，也提出一些教育電影中所隱而未現的「潛在訊息」，例如在這些電影中，他們解讀到，教師主角的家庭大都不美滿或是有些缺憾，他們的人生似乎總是不太如意；或是教師好像總是都得運用課餘時間繼續他的教育工作等。而這些潛在訊息的透露，不僅代表社會大眾對於教師工作的印象，也部份地顯現了教師形象自我期許和大眾期望間的差距；（七）參與教師在討論的過程中，皆充分體認到教師彼此間支持對於教育工作的重要性，因為影片中的教師多為單打獨鬥（電影主角通常都是「英雄」人物），容或大多的結局都還算圓滿，但其間的過程則是充滿艱辛。

伍、結語

在作者所進行的研究中，限於時間、人力及資源，還有許多的未盡之處，但從研究過程中，作者也體認到電影等視聽媒體對於教育工作者及師資培育工作者在教師角色及教師形象上的省思應頗有助益，特別是透過觀影者共同「閱讀」一份電影文本，之後再進行共同討論，這種方式可說建立了教師共同分享、共同省思的一份平台。相較於目前許多學校推動的讀書會的方式，往往流於只有報告者一人進行閱讀，其他人則是旁聽的方式，「電影讀書會」的方式對於教師的專業成長、品格發展及自我的省思應該能夠提供更多的幫助。在作者的研究中也發現到，雖然參與的教師在對於教育電影的認知上，雖認為其未必盡如教育現實，惟從這些教師的討論過程中可以體會到，透過對於電影文本的思索及分享，確實可以進一步喚醒、激發教育工作者對於教育本質和教育精神的思考，也能夠藉此體會到同儕間彼此扶助支援的重要性。

除外，作者也認為在教育美學的領域中，有必要進一步拓展及深化教育電影的研究，後續研究的方向為：（一）擴大蒐集教育影片片單，提供教育工作者更完整的影音資料。在作者的研究中，限於時間、經費、人力未能對於所有教育影片進行蒐羅，其中特別是一些早期的影片其實並不完整，而且這些影片也缺乏中文譯名（更遑論引入國內），故未能對教育電影進行全面的剖析。目前本研究已初步建立一些教育影片的片庫及片名名單。未來仍賴更多教育研究者共同努力，建立更完整的影音資料；（二）教育電影的分析應不只限於美國好萊塢電影，更可包括其他國家—含其他西方，乃至日本、韓國、中國等東方國家在內，以及其他形式的媒體材料（如電視劇）等，特別是台灣本土的教育電影。進一步從事台灣教育電影的敘事探究，以瞭解在台灣的教育電影中所呈現的教師形象和其所面臨的主要挑戰，並比較與其他地區關於教師形象的敘述有何不同之處，則可視為未來相關研究的重要發展方向之一，此也突顯現今教育研究本土化的重要性；（三）考慮從不同年代的教育影片的剖析與比較，呈現不同年代中教師形象的變遷，以及探討其在媒體工作者或社會大眾心中的理解有何不同之處，進而發掘教師形象與社會文化脈絡之間的關連；（四）在一般的教育影片中，校長或學校行政人員常是與教師主角對立的角色。他們常代表冷酷、官僚的一方，這種看法是否也代表一般社會大眾的看法？電影中所呈現的校長形象與社會大眾、甚或校長或行政人員自己的期許之間有無落差？允宜再作進一步的探討及瞭解。

總之，在師資培育中推展美感教育，應該是促成教師在品格方面的成長的一個有效方式，而從作者的角度來看，固然教育電影早已是不少師資培育工作者所運用的一項教學工具，然而正視教育電影的重要性，強調教育電影的賞析及分享討論，也應該嘗試成為師資培育中推展美感教育的其中一個重要環節。此外，作者亦認為，有關教育電影的探究也應該列入教育美學的研究範疇。作者在此所進行的研究僅限於教師形象的探究，但這種探究僅能算為一個起點，其意仍在拋磚引玉，重點還是在於怎麼樣透過電影的賞析，讓教師能對自己的角色有所期許與省思，進而協助教師專業及品格的成長。

參考文獻

- 張淑娃（譯）（1998）。M. Ferro 原著。**電影與歷史**。台北市：麥田。
- 王勇智等（譯）（2004）。C. K. Riessman 原著。**敘說分析**。台北市：五南。
- 周樑楷（譯）（1993）。H. White 原著。**書寫歷史與影視史學**。**當代**，88，10-17。
- 方永泉（2004）。教師修養與教師專業倫理—德行倫理學觀點的分析，載於黃萑（主編），**教育專業倫理（I）**（頁 135-183）。台北市：五南。
- 方永泉（2005）。一個教師對品格教育的思索—談《天之驕子》中教師的失敗。**中等教育**，56（1），150-156。

- 周星、王宜文等(2005)。影視藝術史。桂林市：廣西師範大學。
- 崔光宙(無日期)。教育美學的意義。2006年3月2日，取自<http://www.nhlue.edu.tw/~visual/2006arted/file/book/1-2.pdf>
- 崔光宙、方永泉(2003)。教師不同生命角色間的衝突與轉化—電影《春風化雨 1996》的教育意義」。載於國立暨南國際大學教育學程中心(主編)，**E 時代教師的科技媒體素養**(頁 189-198)。台北市：高等教育。
- 崔光宙、方永泉(1997)。教育影評集。高雄市：麗文。
- 梁正怡(2005)。新世紀教育電影中的教學圖像—交融教學越界之教育觀。國立中正大學教育學研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 陳木金(1999, 4月)。美感教育的理念與詮釋之研究。論文發表於國立台灣藝術大學教育學程中心主辦之「全人教育與美感教育詮釋與對話研討會」論文集(頁 36-51)，台北。
- 楊忠斌(2001)。朗格「情感教育」的美育觀之探討。載於崔光宙、林逢祺(主編)，**教育美學**(頁 153-177)。台北市：五南。
- 漢寶德(2003, 6月3-4日)。藝術救國論。**聯合報**，副刊版。
- 樊明德(2004)。電影開啓生命智慧。台北市：學富。
- 鄭培凱(1996)。電影與人文精神。**通識教育季刊**，3(4)，81-96。
- 簡成熙(2003)。影音教學與輔導—以電影配樂為例。載於國立暨南國際大學教育學程中心(主編)，**E 時代教師的科技媒體素養**(頁 119-154)。台北市：高等教育。
- 簡成熙(2004)。教育哲學：理念、專題與實務。台北市：高等教育。
- Ayer, W. (1993). A Teacher Ain't Nothin' but a hero. In P. B. Joseph & G. E. Burnaford(Eds.), *Images of schoolteachers in twentieth-century America: Paragons, polarities, complexities* (pp. 147-156). New York: St. Martin's Press.
- Benjamin, W. (1968). The work of art in the age of mechanical reproduction. In Benjamin, W., *Illuminations: Essays and reflections*(pp.217-251). New York: Harcourt Brace.
- Broudy, H. S. (1971). Some duties of a theory of educational aesthetics. In Smith, R. A.(Ed.), *Aesthetics and problems of education*(pp.103-116). Urbana: University of Illinois Press.
- Bulman, R. C. (2002). Teachers in the Hood: Hollywood's middle-class fantasy. *The Urban Review*, 34(3), 251-276.
- Burbach, H. J. & Figgins, M. A. (1991). Screen images of principle — A new vision is needed. *NASSP Bulletin*, 75, 52-58.
- Burbach, H. J. & Figgins, M. A. (1993). A thematic profile of the images of teachers in film. *Teacher Education Quarterly*, Spring, 65-75.
- Cohen, S. (1999). Postmodernism, the new cultural history, film: Resisting images of education. In Cohen, S., *Challenging orthodoxies — toward a new cultural history of education*(pp.

- 125-153). New York: Peter Lang.
- Conklin, K. E. (1971). The aesthetic dimension of education in the abstract disciplines. In Smith, R. A. (Ed.), *Aesthetics and problems of education*(pp. 537-554). Urbana: University of Illinois Press.
- D'Sa, Benicia (2005). Social studies in the dark — using docudramas to teach history. *The Social Studies*, 96(1), 9-13.
- Dalton, M. M. (1999). *The hollywood curriculum*. New York: Peter Lang.
- Edelman, R. (1983). Teachers in the movies. *American educator: The Professional Journal of the American Federation of Teachers*, 7(3), 26-31.
- Fahri, A. (1999). Hollywood goes to school-recognizing the superteacher myth in film. *The Clearing House*, Jan./Feb., 157-159.
- Foss, S. K. (1996). *Rhetorical criticism: Exploration & practice*. Prospect Heights: Waveland Press.
- Giroux, H. (2002). *Breaking in to the movies-film and the culture of politics*. Malden, Massachusetts: Blackwell.
- Grobman, D. J., II (2002). *Teachers in film: A narrative study of schoolteachers in cinema*. Doctoral dissertation, University of Harvard. UMI: 3055858.
- hooks, bell (1996). *Reel to real: Race, sex, and class in the movies*. New York: Routledge.
- Kellner, D. (1984). *Herbert Marcuse and the crisis of Marxism*. Berkeley: University of California Press.
- Langer, S. (1953). *Feeling and form — a theory of art developed from "philosophy in a new key"*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Lasley II, T. J. (1998). Paradigm shifts in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 80(1), 84-86.
- MacIntyre, A. (1984). *After virtue*. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press.
- Marcuse, H. (1969). *An essay on liberation*. Boston: Beacon Press.
- Marcuse, H. (1978). *The aesthetic dimension — toward a critique of Marxist aesthetics*. Boston: Beacon Press.
- Mitchell, C. & Weber, S. (1999). *Reinventing ourselves as teachers — beyond nostalgia*. London: Falmer Press.
- Rybacki, K. & Rybacki, D. (1991). *Communication criticism: Approaches and genres*. Belmont, Ca.: Wadsworth.
- Storey, J. (1996). *Cultural studies and the study of popular culture — theories and methods*. Athens, Georgia: The University of Georgia Press.
- Swetnam, L. A. (1992). Media distortion of the teacher image. *The Clearing House*, 66(1), 30-32.

教育資料與研究雙月刊

第 75 期 2007 年 04 月 103-120 頁

商管學院正直品格教育之課程設計

黃賀* 施俊名**

摘要

雖然大多數人都認同正直的重要性，但環境競爭的壓力誘使人們追求短期成功，難於展現正直的行為。尤其是近年來台灣社會缺乏典範的公眾人物，使得問題更惡化。解決之道主要在於教育，本研究尤其重視能培養正直的教育課程設計與發展。學生需要自尊、韌性與支持，正確地給予開導，才會發展成為負責任的正直公民，這是對教育工作者的重大挑戰，教育工作者要為品格教育設計出創新與具創意的課程。由於正直的概念不易明確掌握與學習，這方面的教育課程尤須重視變革的願景、課程發展、教師訓練以及社區合作。期望本研究之執行，能對國內商管學院落實品格教育有所助益，並提供有志於從事正直理論與實務研究之教師參考。

關鍵詞：品格教育、正直、課程設計

*黃賀，國立中山大學企管系教授

**施俊名，國立高雄師範大學教育系博士班研究生

電子郵件：jhuang@cm.nsysu.edu.tw；h9451402@stu94.nknu.edu.tw

來稿日期：2007年2月15日；修訂日期：2007年3月5日；採用日期：2007年4月10日

（作者特別感謝國科會補助本專題研究經費，補助編號為：NSC-94-2416-H-110-019）

Designing Curricula for Nurturing the Character of Integrity in Business and Administration Department

Jason Heh Huang* Chun-Ming Shih**

Abstract

Although the vast majority of people share a respect for the character of integrity, people today face great uncertainty and keen competition in a complex and troubled society so that they have difficulties in demonstrating integrity behavior. The stress of competition provides the major impetus for acting unethically if people are tempted into a short-term success. What worsens the situation is the fact that there are very few exemplary public figures in this chaotic society of Taiwan in recent years. The solution may again lie in education, especially those properly designed curriculums that build the character of integrity. The challenge for educators is to provide students correctly with the self-esteem, stamina, and support they need to develop into responsible citizens with integrity. Educators may want to meet this challenge through a variety of innovative programs for character education. As traits of integrity are not always readily apparent and easy to grasp or learn, new educational programs may include a vision for change, curriculum development, teacher training, and community collaborations. It is hope that by conducting this study, relevant suggestions would be helpful for Designing Curricula for Nurturing the Character of Integrity in Business and Administration Department.

Keywords: character education, integrity, curriculum design

*Jason Heh Huang, Professor, Department of Business Management, National Sun Yat-sen University

**Chun-Ming Shih, Doctoral Student, Department of Education, National Kaohsiung Normal University

E-mail: jhuang@cm.nsysu.edu.tw; h9451402@stu94.nknu.edu.tw

Manuscript received: February 15, 2007; Modified: March 5, 2007; Accepted: April 10, 2007

(This research was supported by National Science Council. Project No. NSC-94-2416-H-110-019)

壹、前言

所謂正直者就是對行為準則有所深信，又能行其所信，不因客觀事實牽涉到自己的利害而有所改變。在順境時任誰都能強調倫理與道德，但唯有在逆境時才能測試領導者是否真正具備正直的品格。近年來，公眾對企業經理人的信心被不斷的貪污假賬的案件所打擊，百姓所信賴的財務會計系統也出了問題，例如美國的安隆、世通、安達信等事件，以及台灣的中興銀行、東隆五金、博達、力霸等諸多案件相繼爆發，企業誠信已盪然無存。然而，喪失誠信的絕不僅僅是幾個不道德的企業領導人，其實整個社會的誠信標準都在降低。正直品格所強調的是表裡如一、前後一致，不因環境變化而有所不同。例如商業周刊 885 期所報導蘇揚企業成功的故事，這家經營耶誕燈飾的公司表現出高度的誠信與正直（在當年油價從每桶 2 美元飆升至 13 美元時，仍堅持簽了約就得出貨，賠了創業的半個資本額在所不惜），乃能建立與美國 Wal-Mart 等大客戶的長期堅強的夥伴關係。由於正直的企業才能夠吸引優秀的員工，持續維持與策略夥伴的關係，在危機時也才能繼續獲得尊重與支持，因此，當市場經營法則與條件不斷改變時，行事正直的企業才能保持聲譽與受到社會大眾信任（燈泡富翁，2004）。

在台灣，過去人們多重視經濟因素（例如勞動成本、區位優勢……）對經濟長期發展的衝擊，其實，社會心理因素對經濟發展的影響同樣重要，其中又以社會大眾對政府與企業組織的信任度日益低落，最讓人憂慮。

前美國德州儀器總裁兼執行長 Fred Bucy（2004）在〈How we measure managers?〉一文中指出，高階主管甄選有十項必要條件，例如冒險意願、獲利能力、創新能力等，但他認為正直（integrity）絕對名列榜首。著名的管理學者如彼得·杜拉克（Peter F. Drucker）、布蘭佳（Kenneth Blanchard）等與各有關領導力的研究著作都再三強調品格是邁向成功領導的最基本也是最重要的一項，領導者必須能在品格上自律才能帶領出一個健全的組織。

換言之，所有組織正向績效都是奠基在諸如正直、誠實與信用等品格上。領導者如果擁有高度能力與領導技巧，卻不遵守誠信原則，缺乏良好的品格，就絕難贏得社會的信任。領導人有權力而缺乏品格，更有可能對社會與其組織造成災難。不論東西方社會，正直與誠信長久以來皆是極受推崇的社會價值，正直、誠信、愛與關懷等品格才是超越一切時空的關鍵因素，而且是領導的根本基礎。

我們若期盼提高國人的正直品格，從長遠的觀點來看，著力點還是在教育，因為教育會對學生的心智與生活各層面產生深遠的影響。因此，教育界須考慮開設品格教育的課程，並為此進行老師的訓練以及社區的合作。本文旨在探討如何透過妥善的課程設計以培養學生具有正直品格，讓學生知道倫理規範準則之外，尚能瞭解行為之後可能產生的後果，並體會其對企業決策的重要性。為了清楚說明正直品格如何融入商管專業課程中加以實施，本文以商管學院各學系大多指定為必修課程的「人力資源管理」課程為例，加以輔助說明。

貳、國內外有關正直與正直品格教育的相關研究

一、正直的意涵

在品格的重要構面中，以正直（*integrity*）這一個人格構面一向最受到重視，例子俯拾皆是，如台積電張忠謀董事長強調健全企業所必需的重要價值觀中，首項即是正直與誠信（宋秉忠，2004）；在日本的三菱企業所標榜的三項企業經營核心價值，正直就是其中之一；家樂福在建構全球性的行動綱領中所宣示的七大價值觀，正直也是其中之一。比較令人弔詭的是，一般人對此一名詞的概念卻顯得非常不瞭解，根據韋氏字典網站 2005 年底公布查詢最多的十大字彙當中，榜首就是 *integrity*，約有 20 萬人曾經查詢過該字定義。麻州大學新聞系懷海德（Ralph Whitehead）對此一現象的解釋是：表示美國民眾特別關心價值和道德的問題，但 *integrity* 已經變成十分稀有罕見，愈來愈多人感到陌生，所以，碰到此字總得查查字典（*Integrity is word of the year: Noun tops list of most looked-up words ononline dictionary, 2005*）。

正直可定義為言行一致，也與其所信奉的原則與承諾一致，即使在誘惑和壓力之下亦能維持一致（Bennis & Nanus, 1985; Hitt, 1990; Barry & Stevens, 1998; Petrick & Quinn, 2000; Worden, 2003）。Yukl & Van Fleet（1992）認為「正直意指一個人的行為與其標榜的價值觀一致，因此是誠實的與值得信任的」，此一定義把正直與誠實相提並論。其實，學者對正直的概念仍有分歧，相關的論戰刊登於 AMR 的 1998 第 23 卷第 1 期上（Barry & Stevens, 1998; Becker, 1998; Locke & Becker, 1998）。

在華人文化中，正直的意涵也難以清楚界定，有關的研究常讓人莫衷一是，如果按一般人看法，認為正直就必須誠實，那麼，論語子路篇「父為子隱，子為父隱，直在其中矣」。文中所謂的「直」若是意味正直，我們如何解釋隱瞞事實反獲稱讚的道理。由此可見正直與誠實是兩個不同的概念，但卻常被混淆。

正直意謂一個人活出其最高的、自我設定的標準，正直行事強調個人的自主選擇（George, 1993）。前幾年，台北市發生一件被廣為談論的車禍，一位從事教堂工程監工的美籍人士因違規穿越馬路，不幸被一位學生騎士撞成重傷，其美籍妻子竟出人意外的表示車禍起因於其夫未遵守交通規則，她不但不會提出告訴，甚而還向那位肇禍的騎士再三道歉，承辦員警說是第一次看到這種情境，報章有「包迪夫妻不但為台灣的教會而努力，無心插柳，他們也給混濁不清的台灣社會帶來正面的示範」「法律觀念，中外有別」等等評論（監工被撞，妻指夫違規不提告訴，2003）。其實，該美籍女士的行為係正直品格的具體表現，因為正直者就是對行為準則有所深信，又能行其所信，不因客觀事實牽涉到自己的利害而不同。

傅佩榮（2003）認為正直（*integrity*）有「完整人格、表裡如一、言行一致、值得信賴」等意，言簡意賅，不過，他主張將「*integrity*」譯作「操守」。Solomon（1999）則對正直的意義有較深入的詮釋，他說正直常被認為就是誠實，但一個人有時為了正

直而不能坦白，甚至必須說謊；正直又常被認為是消極地抵抗誘惑，但正直更要求人們須主動採取行動；正直又常被解釋為必須拒絕別人的命令，但更常見的正直要求是服從與效忠。因此，正直的精義是道德勇氣（*moral courage*），是行所當行的意願與實際行動；正直有「完整」（*wholeness*）的重要意涵，意指一個人的言行與其價值觀相符，而其價值系統不相互矛盾，因而享有完整的人格（Worden, 2003）。

由上可知，本文參酌諸多文獻，提出「正直三段論」來判斷一個人是否正直？亦即：心有正信、言其所信、行其所言，依此三項標準之一致性來判斷一個人的正直程度。所謂的「心有正信」，就是內心有正信。「正信」一詞根據聖嚴法師（2000）的見解就是正直的信行、正確的信仰、正當的信誓、真正的信賴。正信的內容，必須具備三個主要條件：第一，永久性；第二，普遍性；第三，必然性。「言其所信」就是能忠實誠篤地反映自我，所信奉的原則與承諾一致，心口如一的意思。至於「行其所言」就是行為與其標榜的價值觀一致，具備完整人格、表裡如一的意思。

二、國內外有關正直品格教育的實施現況

近年來，對管理教育尤其是 MBA 教育的課程批評最力的，莫過於加拿大著名的企管學者 Mintzberg（2004）認為目前的 MBA 教育是對一群不適當的人施以不適當的訓練，導致不適當的後果，呼籲大學進行課程設計的改革，他建議上課方式全部改為小組討論，把課程區分為五大領域，分別強調自我反省、創新、世界觀、團隊合作以及變革行動。

關於商管教育的課程設計方面，國內外的討論甚多，但多未注意到與品格教育的整合。例如蕭仲良（1998）探討台大與政大商學院的課程規劃，提出以下建議：（一）涵蓋的課程領域要廣泛；（二）設立讓教師可以相互交換教學經驗的機制；（三）教師須訂立明確的教學目標；（四）發展本土化的教材；（五）教師可針對不同的教學目標，採取多元化的教學方式；（六）採取一問一答互動式的討論方式；（七）教師應多瞭解學生的背景。這些針對商管教育特質所提出的建議，多屬於技術面，並未特別針對品格教育方面提出看法。

國外大學對與品格教育相關的企業倫理課程的研究，以哈佛商學院最先採取實際的行動，在 1987 年獲得 2,300 萬美元的捐贈，用於企業倫理課程的創設，推出「決策及倫理價值」（*Decision Making & Ethical Values*）新課程（徐木蘭，1994）。近期的商管教育的課程設計已普遍增加了企業倫理面的考慮，例如密西根大學商學院近來推出領導特質發展計畫，邀請業界高階經理人來談面對倫理兩難困境的心路歷程，同時透過工作營和團隊遊戲，希望藉此形塑學生成為有良心的企業領導人。美國馬里蘭大學的 EMBA 赴監獄訪問因經濟犯罪入獄的企業執行長，作為警惕教材（蔡靚萱，2004）。為了讓學生能有效學習到管理技巧，Witzel（2001）認為可利用企業名人或企管學者的傳記作為正面教材，其實，傳記教學法更可以供品格教育之用。

Waddock (2003) 強調管理教育必須大幅度變革，明確指出社會對正直與信任的需要 (the need for integrity and trust)。美國紐約 Aspen Institute 每兩年對全球 100 多個商管學院進行調查，顯示作為企業經理人培育搖籃的商管學院，紛紛開始增加企業倫理、非營利組織及社會責任等課程，最近管理學界興起一門「全面倫理管理」(Total Ethical Management, TEM) 的課程，其熱門程度好比過去備受重視的「全面品質管理」(Total Quality Management, TQM)。著名的美國賓州大學華頓商學院也發現，最近進來的 MBA 新生十分期待修習過去相當冷門的企業倫理相關課程。

在國內也有相同的趨勢，中原大學商學院自八十二學年度起就將企業倫理納入必修學門，從大學部到研究所的學生在離開校門前最後一個學期，都必須經過倫理教育的洗禮。近來，該院並嘗試將企業倫理融入於其他商學院課程如會計學、行銷學、銀行學、保險學等課程中講授，以期相輔相成、相得益彰之效。中山大學企研所亦有類似的作法，於六年前亦開始增列一門必修科目：「領導、倫理與決策」以供學生修習。

參、商管學院正直品格教育的課程設計

一、商管學院正直品格教育的實施理念與檢驗標準

美國品格教育聯盟 CEP 提出有效實施品格教育的 11 項原則，一直是品格教育運動的思想指標和評價標準，對品格教育有深遠的影響 (CEP, 2004)，包括：以核心倫理價值為基礎、內容需妥善定義、落實於學校每個角落、關懷型社區的角色扮演、透過道德行為實踐品格、透過課程設計、發展學生內在學習動機、品格教育人人有責、道德領導雙管齊下、結合家長與社區力量、多元評鑑品格教育成效。

上述 11 項準則中，第 1 項「核心倫理價值」、第 2 項「內容需妥善定義」、第 6 項「透過課程設計」與最後一項的「多元評鑑」是本文所強調的重點。正直是一項核心的倫理價值，殆無疑義，本文即在闡明「正直」是一切倫理價值的基礎，進而試圖對正直品格的內容從認知、情感和行動等三方面給予定義，使易於理解，再進一步針對正直品格的培養探討如何設計出有意義、具挑戰性、多元的學術課程。

從上述「透過行為」、「發展內在學習動機」等原則，可知品格教育以能融合於原本的專業課程中最為有效，在商管學院的許多課程都牽涉到決策行為，而隨伴而產生的許多倫理困境 (ethical dilemma)，更是培養學生正確倫理觀念的良好時機。不過，任何課程實施的時候，目標的建立是課程設計的第一步，因明確的目標規劃而使得教學產生遵循的方向與實踐的力量，如果我們希望將品格培養的教育目標亦能融入其中，必須妥善規劃。倫理教育課程由於強調實踐性，因此，在課程設計上將以最能符合學生需求的經驗課程 (experienced curriculum) 與活動課程 (activity curriculum) 作為規劃原則，亦即冀望藉由多元的學習內容與教學方式，使學生的認知、情意以及技能等方面都能獲得潛移默化的成長，並建構出屬於個人的教育意義。

當原有課程融入正直培養的附加目標後，規劃時應就既定的一些檢驗準則來進行檢討，作為課程設計的參考，以確保目標的達成。例如李琪明（2004b）曾為品格教育課程列出自評標準，如針對正直品格培養為宗旨，可加以修正如：課程設計是否兼顧對正直信念的認知、情感、意志與行動？課程設計是否納入考慮正直因素的背景？其對投入、過程與產出等因素的影響？課程設計是否以學生為主體？課程設計對於教師有明確的角色定位嗎？是否讓教師從教學中有反省與修正之機會？課程設計有將校園納入考量嗎？學校整體氣氛對於學生正直信念培養的影響是正向還是負向？課程設計能免於意識型態之宰制嗎？是否能深思事件背後所隱藏之或視為理所當然之價值？課程設計是開放與容納多元價值的嗎？其是否可以藉由溝通以達致共識而非強迫接受單一之價值觀？課程設計是否展現了正義與關懷？是否突顯了正直品格的可貴？確立教學的目標後，在進行課程設計時，則需注意以下幾個問題：課程的範圍（scope）、課程的統整（integration）、課程的順序性（sequence）、課程的繼續性（continuity）、課程的明確性（articulation）和均衡性（balance）（Ornstein & Hunkins, 1998），據以進行課程內容的選擇，組織課程相關之元素，利用循序漸進的教學策略與評鑑，以達到預定的教學目標。

二、商管學院正直品格教育的教學模式

本文希望藉著多元的教學方法培養學生具有正直的品格，並潛移默化於生活情境當中，同時瞭解行為背後所產生的後果，以體會其對決策的重要性。在實施上參酌美國「倫理與品格促進中心」（the Center for the Advancement of Ethics and Character, CAEC）所發展的品格教育全方位教學方法，稱為「品德教育之六E」（Six E's of character education），臚列如次（修改自李琪明，2004a；Ryan, 2002）：

（一）示範（Example）：師長以身作則、提供榜樣，在課堂上介紹值得學習的人物典範或每週介紹。

（二）解說（Explanation）：言教是品格教育方式之一，藉由道德對話，真誠的解除學生疑惑並啟發其道德認知。

（三）勸勉（Exhortation）：學生難免會有遭受挫折或面對選擇出現徬徨之際，從感情上激勵學生的良善動機，並鼓勵他的道德勇氣。

（四）校風或倫理環境（Ethos or ethical environment）：班級或學校皆可視為小型社會，因而品格教育方式之一乃強調境教之重要，亦即營造學校整體道德氣氛以形塑學生品德。

（五）體驗（Experience）：「做中學」乃品格教育之有效途徑，藉由提供校內勞動或校內外服務，可使學生結合道德思考與行動，由自我概念之形成而至培養與人群和諧相處。

(六) 追求卓越 (Expectations of excellence)：學生不僅在學業上追求卓越，在品格方面亦應設定優質之標準努力以赴，使學生終生知善、愛善、行善並止於至善。

在有關企業倫理課程中，常用的教學方法有講述法、討論法、文獻閱讀討論、個案分析法、商業劇情報告、專題討論、角色扮演體驗法、價值澄清法、情境教學法等。各種教學法均有其特色及適用之時間與空間，為了教學能生動活潑、具啟發性，各種教學法宜交互使用，而其中價值澄清法、角色扮演體驗法、情境教學法、個案分析法等如能相互搭配使用，再加上師生更多之互動，可有效提高教學效率。以下簡介主要的教學方法，應用這些方法來規劃與實施的課程可如圖 1 所示。

(一) 價值澄清法 (value clarification)

價值澄清法是 Raths 等人在 1957 年於美國紐約大學任教時所創導，主要在協助學生察覺自己和他人的價值，並由此建立自己的價值體系。Raths 等人認為價值不明確的個人缺少生活的方向，缺少選擇時間和精力的效標 (Raths, Marmin & Simon, 1978)。學生澄清其價值以後，就更有目的、有生產性，是一個批判的思考者，才能做健全的意思決定。

價值澄清法包含了下列四項重要的元素：

1. 以生活為焦點。

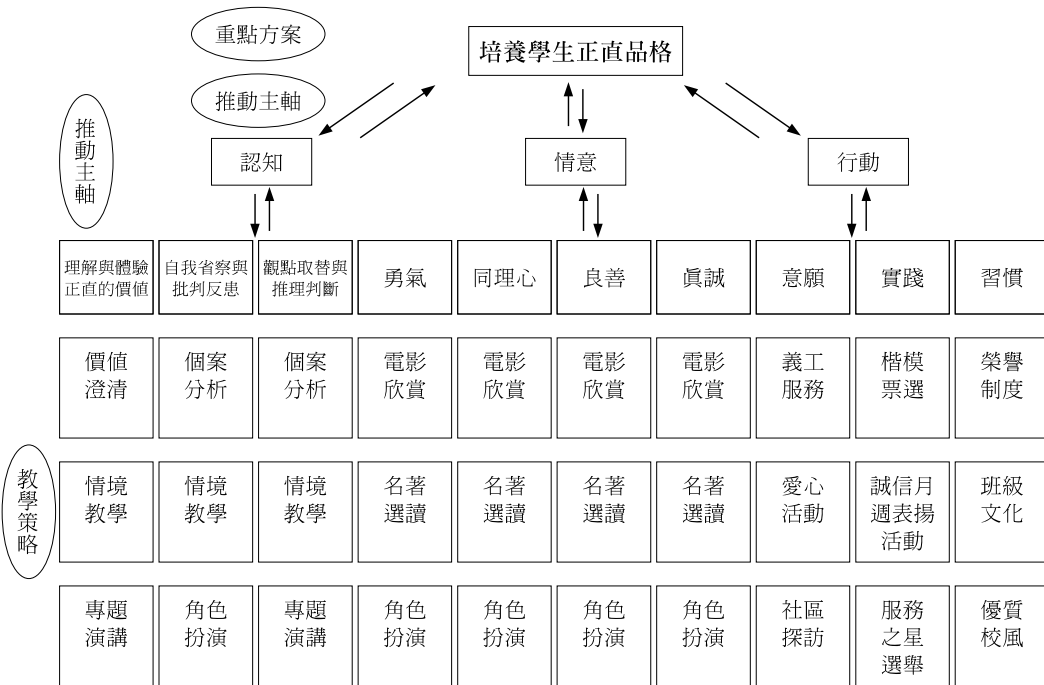


圖 1 商管學院正直品格教育的課程設計與實施概念圖
資料來源：作者自行整理。

- 2.接納事實與既存的意見與立場。
- 3.促使個人進一步的反省。
- 4.滋潤個人內在的力量。

價值源於個人的經驗，而非順應預先決定好的架構，所以，價值澄清法主張人類依據自身的智慧，在社會中主動地採取行動，並能改變環境。換言之，人們應重視決定人類行為的內在因素而非外在因素。Raths和Simon等人強調，價值形成的過程必須經過五個階段：面對倫理兩難的問題找出各種可行選擇；評估各種可行的選擇；做出理性和自由的抉擇；勇敢的表達自己的立場；根據自己的信念去實踐生活。

價值澄清法依據上述五個過程來實施價值教學，與傳統的灌輸式、注入式的道德教學迥然不同，給予學生更多的自由選擇的機會，協助他確定自己的價值。因此，價值澄清法合乎三種精神：第一、合乎民主精神，承認人人都有選擇的權利；第二、合乎人文精神，承認人人都有選擇的能力。個人能運用智慧在瞬息萬變的世界上，在錯綜複雜的社會中，發展一套做人處世的價值標準；第三、尊重個人的精神，價值之存在純屬個人，倘無自由選擇的機會，它便無法深植心中。換言之，在教學中，學生是主角，教師只是輔導者，可用暗示、鼓勵、詢問、設難、提供意見、供給客觀資料、啟發式的問題答覆、激起學生的鬥志、恢復學生信心等。

(二) 角色扮演體驗法 (role playing)

角色扮演是一種特別形態的戲劇法，透過短劇，部份學生扮演指定角色，其他學生觀察，最後一起討論結果。角色扮演的主要目的在於促使學習團體能更真實地感受到問題、事件及某些情況，藉此幫助學生了解及面對問題。在六〇年代就有學者嘗試以角色扮演法作為教學策略，並從事實驗以探討其教學成效。到了八〇年代，Joyce與Weil (1986) 綜合幾位學者的研究，發展一套角色扮演教學模式。角色扮演在教育上的功能包括：

- 1.學生能探索其所扮演角色的內心世界。
- 2.學生可經由角色扮演而確認其內在態度及價值觀，進而影響其行為。
- 3.學生得以發展解決問題的技巧與態度，有助於現實生活的解決。
- 4.學生可以透過多元途徑探討學科知識，養成自動求知的態度。
- 5.正直品格教育的實施即希望透過課堂模擬道德情境，使學生體會不同當事人的不同立場與心情，以激發想像力尋求最佳解決方案。

(三) 情境教學法 (situational teaching method)

情境根據刺激物對學生感官或思維活動所引起的不同作用，大致可分為實體情境、類比情境、語表情境、想像情境及推理情境五大類。

- 1.實體情境：即以物體原型為主的情境。
- 2.模擬情境：則在相似原理的基礎上產生的情境。
- 3.語表情境：即運用語言表述的情境。

4.想像情境：則是通過學生的想像活動，在已經獲得經驗的基礎上，將表像重新加以組合的情境。

5.推理情境：必須由形象思維逐步向抽象思維過渡。

研究者於課程中運用了情境教學的教學策略，一方面引起學生們的學習動機，另一方面讓學生們藉機認識當時的時空背景及環境，使學生們有一些先備知識。

（四）個案分析法（case analysis）

傳統企管教育在課堂上主要講授經營管理理論，由於許多學生未具有企業實務經驗，因此學習成效不彰，學生也抱怨不知將如何應用。而個案教學不但提供學生大量的企業實務資料，並要求學生針對具體實際的問題進行分析討論，提出觀點與解決方案。由於個案問題大都複雜且無條理，因此學生必須要理出頭緒，收集關鍵資訊，並在資訊不充足的狀況下提出主張，並說明原因與執行方案。因此，對於學生分析能力與決策能力的提昇，會有很大的幫助。而學生也會思考如何將在其他管理課程中所學習到的理論知識，運用在個案實務的分析中，來增加決策的信心與能力。

雖然個案決策不同於企業實際的經營決策，因為前者只是模擬，不須為後果負責，而後者是需要承擔決策失誤的風險。不過我們仍以為，個案討論將有助於決策分析能力培養，並且可以增加同學以後在實務工作上進行決策的信心。

（五）其他教學方法

在課程規劃上，除了一些講授倫理準則外，在課程設計上可邀請一些企業成功人士分享正直信念對企業經營的重要性，藉由楷模偶像的現身說法，激發學生仿效之動機，潛移默化成人格的一部份。此外，亦可透過機構參訪及義工服務等活動增進學生同理心，感同身受，體會出正直之信念。

三、商管學院正直品格教育的課程試驗

我們根據圖 1 所顯示的架構，以管理學院各學系普遍指定為必修課的「人力資源管理」課程為例，試圖在每週上課內容中，以適當的教學形式，加入具有正直意涵的刺激因素，以供此門課程的教學者參考。本課程實施共分成 19 個子題進行，如表 1 所示。教學策略則參酌前述提及的品德教育之六 E 理念，規劃出課程講授、個案研討、個案競賽、機構參訪、名著選讀、影片欣賞、專家分享等互動性方式加以實施，尤其強調教師身教、言教及境教之重要性，有關本課程之教學方式，可參考表 2 所示。除此之外，為確保本課程活動有效執行，教師可透過教學前、中、後的一貫化，以掌握整體教學效益，亦即教學前掌握學生需求，課程重點溝通；教學中進行課程評量，觀察學習成效；教學後實施效益評估。

表 1 具有正直意涵的人力資源管理課程規劃表

章次	預定章節主題	具正直內涵的課程活動單元	教學策略	評量方式	備註
一	人力資源管理導論	由教師開宗明義說明「正直」的意義、內涵及現階段研究成果，並以大量舉例的方式協助學生認識正直的價值，從而體會其重要性。	課程講授式教學	提問 課堂參與程度	
二	公平就業機會與多樣化管理	「以國內大學（包括自己所屬的學校）未依法聘用一定比例之身心障礙者、原住民人員，遭巨額罰款案」為例，說明企業在徵聘、面試、聘用，升遷、訓練、薪津、福利等各項雇用過程中，應重視員工公平就業機會及保障。	個案研討	1.個案分析能力 2.課堂參與程度	
三	人力資源法律環境	參訪「勞委會」，實際觀摩勞委會的作業活動以瞭解勞工政策、勞工安全以及公平就業方案等相關辦法。或參觀監獄，訪問因詐欺入獄的受刑人。	機構參訪	參訪心得報告	
四	工作分析與設計	探討工作設計時「人性化 vs 績效化」的平衡。討論如何建立、維持具有積極氛圍的工作環境，以維繫組織生存發展之道。	課程講授式教學	1.提問 2.課堂參與程度	
五	人力資源規劃	以「儲備教師」及「教育部師資培育政策」為例，說明人力資源規劃與企業經營策略之關係，進而釐清策略要求與人力現狀的差距，據此制定企業所需要的人員總量和結構，並進一步推導到各部門和分支機構的人員配置。	個案研討	1.個案分析能力 2.課堂參與程度	
六	人才招聘	以「中鋼公司董事長任命方案」為例，說明企業內升遷或空降外部高階經理人對組織人力資源管理的績效與衝擊，以及對政策延續及員工承諾之影響。	個案研討	1.個案分析能力 2.課堂參與程度	
七	人才甄選	藉由選讀《企業全面品德管理—看見亞洲新利基》一書，從不同層面的企業倫理實踐進行省思，書中並提及「具備優秀的人品才是真正的優秀人才，然後才有優秀的公司、高品質的產品及服務」。希望藉此將古老價值準則的品德倫理，內化至學生的企業經營理念、價值觀及人際互動之中。	名著選讀	心得分享	

表 1 具有正直意涵的人力資源管理課程規劃表 (續)

章次	預定章節主題	具正直內涵的課程活動單元	教學策略	評量方式	備註
八	員工訓練	參訪飛利浦 (Phillips) 或 IBM 高雄分公司, 以瞭解其員工教育訓練與職涯規劃的策略及實際做法	機構參訪	心得報告	
九	管理發展與組織發展	採分組角色扮演方式進行, 角色扮演的內容主要從教師所指定的 14 個模擬情境中擇一, 藉由生動活潑的戲劇詮釋, 將正直信念融入模擬的情境當中。	角色扮演	教師依劇情內容之豐富性加以評選	
十	職業生涯發展	由教師針對「領導者與部屬交易理論 (leader-member exchange theory, LMX) 進行講授, 並以此為理論架構說明主管與部屬間經由互動之信任關係及歷程, 所產生的「圈內人」與「圈外人」的對立模式, 進而說明此一模式如何影響員工的生涯發展與規劃。	課程講授式教學	1.提問 2.課堂參與程度	
十一	績效管理系統	以「美國西點軍校學生集體作弊」為例, 說明績效管理與正直的關係, 說明正直在健全的績效管理系統 (目標管理、職能管理、職涯發展) 中所扮演的關鍵性地位, 員工必須清楚各項專業或管理技能的訓練與發展, 必須在正直的前提下進行。	個案研討	1.個案分析能力 2.課堂參與程度	
十二	組織報酬系統	以「美國證管會理事長自肥乙案」為例, 探討企業高級主管的優渥薪資與福利是否違反正直誠信的原則, 以及應該如何矯正。	個案研討	1.個案分析能力 2.課堂參與程度	
十三	薪資制度	以「信義房屋」為例, 說明有別於其他房仲業的單打獨鬥的模式, 特別重視員工安全的就業環境, 例如率先提出新人 6 個月每月 40,000 元薪資保障及業務同仁的高底薪設計, 強調「合作分工」的群體精神, 並設計業務同仁、主管及幕僚的團體獎金等。由於秉持「信義立業, 止於至善」的經營理念, 使信義房屋穩居國內房仲業龍頭地位。	個案研討	1.個案分析能力 2.課堂參與程度	
十四	獎金制度	以「台機電張忠謀與聯電曹興誠針對員工領取股票分紅的正當性爭議乙案」為例, 探討薪資酬勞分配原則是否與其他利害相關人的利益有抵觸	個案研討	1.個案分析能力 2.課堂參與程度	

表 1 具有正直意涵的人力資源管理課程規劃表 (續)

章次	預定章節主題	具正直內涵的課程活動單元	教學策略	評量方式	備註
十五	員工福利	藉由選讀《組織的盛衰：從歷史看企業再生》一書，使學生體會組織興衰的法則，並以此檢視過度強化員工的福祉往往會使組織僵化，逐漸漠視自己的功能性任務，進而促使組織滅亡。一如界屋太一所說的「共同凋謝的櫻花」。	名著選讀	心得分享	
十六	員工安全與健康	藉由參訪行程瞭解「中油公司」內部組織定位與任務，及其相關員工職業安全作法與設施，習取寶貴經驗並交換意見。	機構參訪	參訪心得報告	
十七	人際關係	藉由觀賞《間諜遊戲》影片，使學生體會長官與部屬彼此間休戚與共之關係。電影主要描述一位即將退休的 CIA 探員，得知自己的愛將在中國大陸因從事間諜活動被囚禁，出馬解救。在行動過程中，這位長官不計一切代價，甚至犧牲自己全部的退休俸。片中對情報人員的人生觀、互信及生存價值做了非常深刻的描寫。	電影欣賞	心得分享	
十八	勞資關係與工會組織	邀請專家學者分享企業工會組織運作的模式與經驗，以及勞資關係爭議協處的程序及如何達成 win-win 的技巧等。	專家分享	參訪心得報告	
十九	工會運動與集體談判	由學生分組競賽，研擬勞資爭議的情境，並發揮創意提出集體協商的最佳策略。由教師從中評選出具備正直信念方案的小組給予鼓勵。	個案競賽	教師評選提案優良小組	

資料來源：作者自行整理。

表 2 各教學單元的可能實施方法與說明

特點	教學方式
以身作則	<ol style="list-style-type: none"> 1.教師們須以身作則，以維持言行一致的形象，使學生體驗與認同正直的人格是成為管理者的基本條件。 2.教師們應時常在課堂上提及正直和誠信的重要。教學儘可能採小班制，以促進學生自我體驗之效果。 3.教師應特別注重身教及言教，並積極參與學生活動事務。細心觀察同學們的道德表現，透過潛移默化的影響，提升學生的正直道德觀。 4.獎勵具有誠實與正直行為的學生。 5.言教不如身教，學生或許對於教科書上寫的道德倫理無動於衷，但是感興趣於教授在課堂上所分享的故事、經驗等。
經驗分享	<ol style="list-style-type: none"> 1.可列舉成功企業家因違反誠信正直而失敗的例子。 2.給學生更多的正面期許，在授課過程中強調有關社會責任與企業倫理的實例，邀請知名度高且具代表性的企業界人士與同學分享其理念與堅持，讓學生有「有為者亦若是」的感覺。 3.舉行相關演講，邀請對誠信正直等價值充分認同並落實的企業高階經理人，深談這些價值對公司的影響，分享其治理公司時如何取捨。 4.安排非營利機構（如慈濟、紅十字會）重要人士演講。 5.邀請以誠信、正直為企業文化而著稱的企業主來校演講。 6.邀請同系學長姐做經驗的分享，說明面對道德兩難的經驗。 7.教學重點在培養學生愛自然、愛人的心胸。 8.提供一個紓發內心祕密的管道，使同學能將心中所隱藏的部份，勇敢說出來。 9.每週分享上星期做了哪些值得鼓勵的事。 10.指派作業，對企業倫理有關事蹟寫讀書心得。藉由心得觀察學生心態再藉由同學間及老師互動回饋及討論，培養具有誠信的學生。
個案研討	<ol style="list-style-type: none"> 1.利用一些有關企業倫理兩難的個案，讓學生瞭解企業倫理對組織的長期利益的影響。 2.使學生瞭解不道德行為所造成的法律及輿論的後果。 3.分析注重倫理與否的差異，其可能造的重大影響。 4.設計一些情境，讓學生互相討論，上台分享。 5.商請遵守倫理守則的員工或曾在犯法邊緣之企業員工現身作法。 6.舉實例說服學生，企業誠信正直與企業獲利可以兼顧，說明倫理道德才是企業經營的根本基礎。
個案競賽	<ol style="list-style-type: none"> 1.舉辦非營利團隊競賽，針對社會問題進行分組，成立非營利組織，提出關懷社會的行動企劃書。 2.舉辦創業競賽並將誠信作為評分標準。
義工服務	<ol style="list-style-type: none"> 1.訪問探視癌症安寧病房病人，與其深談互動，瞭解人類深層的生存意義。 2.鼓勵參加社區活動，瞭解合作共榮的重要。 3.從事義工服務，瞭解民生疾苦。

表 2 各教學單元的可能實施方法與說明（續）

特點	教學方式
閱讀書籍	<ol style="list-style-type: none"> 1.利用閱讀、討論等各種方法引導學生發覺自我，追求更高的精神境界，避免囿於世俗名利的追求。 2.舉辦小班制的讀書會，與學生能共同閱讀勵志書籍，分享經驗及想法，教導人生最基本亦最重要之「做人的道理」。 3.推薦好書。 4.閱讀偉人傳記，使起效法之心。 5.利用讀書會等非正式形式，要求學生閱讀非商管專業書籍，培養人文素養，讓學生瞭解除使企業獲利的現實面之外，社會仍有更高的價值存在。 6.蒐集誠信正直相關小語及創作活動。
機構參訪	<ol style="list-style-type: none"> 1.參訪養老院、孤兒院、勒戒所、監獄，使學生見識社會較悲慘的一面，有助於建立學生正面的人生觀，懂得關懷他人或自我警惕。 2.學生參與非營利機構的活動。 3.設計及安排企業實習活動，並在活動中穿插企業倫理兩難問題的討論，引導學生發表意見、討論、判斷取捨之道。 4.透過企業實習的機會，讓第三人（企業）評價我們的學生，可進一步訪談其直屬上司，瞭解學生在工作時在倫理面向的表現。
影片欣賞	<ol style="list-style-type: none"> 1.播放具有誠信正直意涵的影片，看後充分討論並從中學習。
角色扮演	<ol style="list-style-type: none"> 1.角色扮演，例如舉辦話劇，讓學生在劇中體認不同決策時的想法與感受，並透過分享和引導討論。 2.藉由角色扮演使學生瞭解從各種角度思考企業的兩難困境。
其他	<ol style="list-style-type: none"> 1.時常關心學生的想法和生活點滴，進而瞭解學生的價值觀，適時分享經驗思考上的啟發。 2.配合時事，趁著新聞熱度，適時闡揚正直誠信之典範，或以之作爲反面教材。 3.隨時指出當前管理教育功利導向與利潤極大化的不當所在。 4.利用系統思考的角度分析企業倫理受重視或淪喪的可能影響的面向及重要性，並介紹支持與反對的學者論述理由，以修正學生心中判斷的準則。 5.各種報告與作業，嚴禁抄襲。嚴禁考試作弊。 6.鼓勵學生對校院系所的事務，勇敢提出建言。 7.當前，台灣教育最大問題在於每位學生爲達父母期望，往往只會讀書，對外界一概不關心。讓學生對這種現象發表看法與自省。 8.雖不刻意，但鼓勵學生接受宗教正信的力量。

資料來源：作者自行整理。

肆、結論與建議

由於教學具有其專業性與趣味性，如何豐富其「授課內容」與「教授方式」，乃提高學習效果的兩大重要因素。因此，國內外品格倫理個案之蒐集、分析、整理與製作，乃是豐富授課內容主要工作與方向。

在設計正直品格等課程單元時，應與其他相關課程加以整合，俾使課程內容能涵蓋一般與專業知識，並與溝通、分析、批判及應用能力的訓練重點相輔相成。此類課程應針對倫理決策之過程，對何者屬正直的行為及其影響，進行深入探討與比較。

本文主張以融入式教學的方式，將正直品格等信念融入至商管專業課程中，藉由一些小型個案、相關之新聞，藉由教師的提醒，使學生在不知不覺中將重要的觀念深入其學習過程中。如此，將可提高上課學習情緒，以及增進與豐富其學習內容，同時不至於影響正常上課之進度。此外，也可以藉由研討會及教學觀摩之實施，使各專長教師具有倫理觀念與教學技巧之訓練，以提高、落實倫理品格教學的效果。

將倫理經驗帶入自己的專業領域來考量，是品格教育者該行也可行之事。品格教育往往不僅限於一個課程而已，更重要的是它是所有的專業教學裡的潛在課程（hidden curriculum），事實上平日教師們的言行舉止與判斷，就已經在影響學生。因此，在適切的課程內容中增添一些富有正直信念的議題，將有助於學生在潛移默化中內化成人格的一部份。

另外，品格教育也要超越認知的領域，不只是告訴學生什麼是善，什麼是惡，而是要培養學生批判思考和決策的能力，讓學生做出對或錯的評斷，並參與道德的實踐，必須在形塑品格過程中，讓學生的心、腦、手一起加入，協助學生「知善、愛善、行善」（周慧菁，2003）。此外，教師也可適度營造蘊含正直理念的課堂情境—無論是從故事、影片或文學薰染所發生的感動，如此才能在學生的心裡播撒道德種子，使正直品格觀念能內化於學生的個人價值之中。

參考文獻

- 宋秉忠（2004）。台積電董事長張忠謀把臺積電變道德淨土。**遠見雜誌**，216，198-200。
- 李琪明（2004a）。品德本位校園文化之營造—美國推動經驗與啓示。2007年2月13日，取自 <http://www.smes.chc.edu.tw/know/know12.htm>
- 李琪明（2004b）。品德教育之課程設計理念及其教學模式。**學生輔導**，92，8-23。
- 周慧菁（2003）。品格新世紀的第一堂課，**天下雜誌**，287，36-40。
- 徐木蘭（1994）。**共創企業淨土**。台北市：天下文化。
- 傅佩榮（2003）。恕、儉、敬勾勒人生全景。**天下雜誌**，11，108。
- 聖嚴法師（2000）。**正信的佛教**。台北市：法鼓文化。

- 監工被撞，妻指夫違規不提告訴（2003，11月16日）。聯合報。2007年2月10日，取自 <http://www.u2-taiwan.com/forum/archiver/?tid-208.html>
- 蔡靚萱（2004，12月24日）。台灣的EMBA出了什麼問題？聯合新聞網。2007年2月10日，取自 <http://www.chenwei.com.tw/rweb/news/Detail.asp?Tag=2676>
- 燈泡富翁（2004，11月8日）。商業週刊。2007年2月10日，取自 <http://mcu.edu.tw/~tinglili/7.%20new%20thinking%20of%20traditional%20business.pdf>
- Barry, B. & Stevens, C. V. (1998). Objections to an objectivist approach to integrity. *Academy of Management Review*, 23(1), 162-169.
- Becker, T. E. (1998). Integrity in organizations: Beyond honesty and conscientiousness. *Academy of Management Review*, 23(1), 154-161.
- Bennis, W. & Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. New York: Harper & Row.
- Bucy, F. (2004). How we measure managers? *Executive Excellent*, 21(8), 6.
- George, R. T. (1993). *Competing with integrity in international business*. New York: Oxford University Press.
- Hitt, W. D. (1990). *Ethics and leadership: Putting theory into practice*. Columbus, Ohio: Battelle Press.
- Integrity is word of the year: Noun tops list of most looked-up words on online dictionary* (2005, Dec. 11). CBS News. Retrieved January 11, 2007, from <http://www.cbsnews.com/stories/2005/12/11/national/main1115853.shtml>
- Joyce, B. & Weil, M. (1986). *Models of teaching* (3rd ed.). New York: Prentice-Hall.
- Locke, E. A. & Becker, T. E. (1998). Rebuttal to a subjectivist critique of an objectivist approach to integrity in organizations. *Academy of Management Review*, 23(1), 170-175.
- Mintzberg, H. (2004). *Managers not MBAs*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (1998). *Curriculum: Foundations, principles and issues* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Patrick, J. A. & Quinn, J. F. (2000). The integrity capacity construct and moral progress in business. *Journal of Business Ethics*, 23(1), 3-18.
- Raths, L., Marmin, M. & Simon, S. (1978). *Values and teaching: Working with values in the classroom*. Columbus, Ohio: Battelle Press.
- Ryan, K. (2002). The six E's of character education. Retrieved February 13, 2007, from <http://www.bu.edu/education/caec/files/6E.htm>
- Solomon, R. C. (1999). *A better way to think about business: How personal integrity leads to corporate success*. New York: Oxford University Press.
- Stark, J. S. & Lattuca, L. R. (1997). *Shaping the college curriculum: Academic plans in action*.

- Needham Heights, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Witzel, M. (2001). *Biographical dictionary of management*. Bristol, UK.: Thoemmes Press.
- Worden, S. (2003). The role of integrity as a mediator in strategic leadership: A recipe for reputational capital. *Journal of Business Ethics*, 46, 31-44.
- Yukl, G. A. & Van Fleet, D. D. (1992). Theory and research on leadership in organizations. In M. D. Dunnette & L. M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial & organizational psychology, Vol. 3* (pp. 147-197). Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.

教育資料與研究雙月刊

第 75 期 2007 年 04 月 121-136 頁

1980 年以降美國高等教育的種族議題

葉坤靈*

摘要

本文主要探討 1980 年代以後，美國高等教育中的種族關係所引發的高等教育議題，並由社會正義的角度加以析論。首先勾勒美國高等教育中，少數族裔就學情況以及政府當局對少數族裔的教育態度，做為理解美國高等教育中的種族議題；其次引介高等教育機構基於少數族裔的要求，所採行的教育措施及其引發的教育問題；接著以「平權行動」的入學政策為例，剖析採行「種族配額的比例代表」入學方式，所引發的公平問題；最後提出綜合反省，供台灣高等教育在面對族群教育問題之參考。

關鍵詞：種族議題、平權行動、多元文化教育

*葉坤靈，國立台灣師範大學教育學系副教授

電子郵件：t04003@cc.ntnu.edu.tw

來稿日期：2007 年 3 月 8 日；修訂日期：2007 年 3 月 21 日；採用日期：2007 年 4 月 10 日

The Racial Issue in American Higher Education since 1980

Kuen-Ling Yeh*

Abstract

This paper aims at inquiring into the current racial issue in American higher education from the social justice perspective. Based on this purpose, there are three main themes to be demarcated. First, by virtue of exploring the representation of underrepresented students in the student population in higher education as well as the government policy concerning the higher education of underrepresented students, the racial situation and its educational problems in general can be uncovered. Second, by introducing the educational programs and practices, we can recognize how the American higher education institutes make efforts to respond to the demands of underrepresented students and therefore arouse the backlash of white students. Third, a deep thinking of "affirmative action" concerning selective admission adopted by American higher education institutes, we might grasp the essence of positive discrimination more soundly. At last, suggestions are proposed for the higher education in Taiwan.

Keywords: racial issue, affirmative action, multicultural education

*Kuen-Ling Yeh, Associate Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University

E-mail: t04003@cc.ntnu.edu.tw

Manuscript received: March 8, 2007; Modified: March 21, 2007; Accepted: April 10, 2007

壹、前言

美國當代高等教育學者 C. Kerr (1994: 151) 認為如果要在 1990 年代選取美國高等教育最重要的論題，應屬「種族關係危機」(the racial crisis) 及其引發的相關效應莫屬。而高等教育史學者 J. S. Brubacher 與 W. Rudy (1997: 399) 也認為自 1975 年越戰結束，因戰爭而引發的美國大學校園之紛擾也暫告一段落，但由校園暴動所喚起的各種利益團體則繼續鼓動學生運動，以影響高等教育的運作，導致美國高等教育形貌產生重大的轉變。這些利益團體主要來自弱勢族裔和兩性平權團體。由此可見，種族關係議題是 1980 年代以後，美國社會的重要問題，也是美國高等教育的重要論題，因為美國高等教育的特點在於回應外在環境的需要，深受外在環境的影響。本文首先描繪美國高等教育中種族關係的梗概，繼而引介其對高等教育所造成的衝擊與影響，接著以入學政策之議題為例，析論其所引發的社會正義問題，最後殿以結語。

貳、美國高等教育中的種族關係與教育矛盾

要瞭解美國高等教育中的種族關係，可就 1980 年代美國高等教育校園中的各主要族裔就讀高等教育學生數比例與政府對於少數族裔接受高等教育之態度兩方面分析，窺出其對高等教育產生的衝擊以及引發的種族矛盾。分述如下。

一、少數族裔學生就讀高等教育景況

美國高等教育中的種族關係日趨緊張主要與校園中少數族裔學生與教師的人數逐漸增加有關 (Altbach, Lomotey & Kyle, 1999: 450)。自 1960 和 1970 年代學生暴動以來，高等教育迫於壓力，為回應少數族裔的訴求，增加許多保障弱勢族裔權益的措施，尤其是針對非洲裔學生的需求，所制定的補償教育方案，其中備受爭議的有入學優惠措施以及聘用具弱勢族裔背景之教師。基於少數族裔要求擴增入學名額，以增加將來成功機會，所以美國校園族裔的「多樣化」(diversity) 就被視為高等教育評鑑的重要指標 (Duderstadt, 2000: 197-219)。因此自 1960 年代以來，許多高等教育機構都致力於增加少數族裔學生的入學機會與提供其入學後學習的各項服務措施，經歷數十年的努力，也獲致若干成果。雖然近年來，少數族裔學生就學的人數仍持續增加，但與白人學生就學比例，仍相去甚遠。具體言之，1970 年代，少數族裔學生人數增加較為快速，到了 1980 年代以後，卻呈現緩慢現象。根據統計，美國高等教育中，各族裔學生所占的比例，以 1985 年為例，白人：87.3%，非洲裔：8.1%，墨西哥裔：1.6%，亞裔：2.1%。而在 1993-1994 學年度，少數族裔的總就學率增加 4.9%，但是與白人學生仍有相當大的差距，依舊是「少數」(underrepresented)。但是少數族裔中的亞裔學生，其就學率卻相當高，與其他族裔相較，則屬於「過多」(overrepresented)，以日裔和

華裔學生為最，但是其就讀的科系卻過度集中在工程和自然科學，人文學科和社會科學則相對缺乏（張建成、黃鴻文、譚光鼎，1993: 188-190；Altbach, Lomotey & Kyle, 1999: 451）。由於亞裔學生在美國知名和入學篩選嚴格的學校中，占有相當的比例，遂引發不少議論。例如 1984 年，加州大學的亞裔學生占學生總數的 4%，而化學和工程類科的亞裔學生的比例更高達 45%，校方於是以「配額」（quotas）方式限制亞裔學生人數，所持的理由是亞裔學生雖然成績優異，但充其量僅是「死用功者」（grinds）而已，此舉引發亞裔的抗議，要求教育當局重新檢討該項措施。教育總署的「公民權事務處」（the Office of Civil Rights）於是展開為期三年的調查研究，報告結果指出加州柏克萊分校和洛杉磯分校以配額措施限制亞裔學生入學的作法是違憲的，必須廢除（Brubacher & Rudy, 1997: 400-401）。

整體而言，非洲裔學生就讀知名高等教育機構人數不多，大部分就讀篩選較不嚴格的公立大學、社區學院或是傳統上專收黑人的機構。目前傳統黑人大學雖也兼收白人和其他族裔學生，但非洲裔仍占其學生總數高達 90% 以上，而非洲裔學生所獲得的學位也大抵來自這些機構，其中「霍華德大學」（Howard University）高居首位。雖然近年來非洲裔的中產階級家庭增加不少，其子弟就學情況不亞於白人，但大致而言，非洲裔以及墨西哥裔學生仍處於弱勢，就算能夠進入高等教育，中輟比例仍相當高，遑論進入研究所或專業學院。未能順利畢業的主因在於這些少數族裔學生雖然獲得入學機會，但其中學的課業普遍不佳，學術基礎薄弱，亟需校方提供各種協助，但是這些補救措施，所需的經費和人力不貲，於是引起優勢族裔，尤其是白人學生的不滿，族群之間的齟齬與衝突於焉產生（Altbach, Lomotey & Kyle, 1999: 452）。

綜觀美國高等教育中的種族衝突事件，有相當大的起因是種族主義的激進份子針對非洲裔學生的不滿而引發，於是引起少數族裔的反擊，申明非洲裔學生並非種族衝突的事件的引爆者。近年來，雖然少數族裔學生形成有組織團體，並針對目標和訴求來發動抗爭行動，但是各不同族裔的關心重點仍不相同。亞裔學生基本上，較關心入學公平性問題，雖然近年來也逐漸關心種族偏見問題；墨西哥裔較關心在大學校園中彰顯拉美文化和增加拉美裔學生的入學機會。當然所有少數族裔學生都要求建立其族裔研究學程並將其文化經驗納入課程中。但這些要求基本上不獲教師和行政當局的支持。教師的理由是此舉將衝擊傳統課程之實施，教師這種觀點也多少反映教師本身的背景，根據研究，美國高等教育的教師大都是中產階級的白人男性，且關心學術研究活動，對於種族問題較為忽略或不感興趣，雖然教師對於種族議題較一般社會大眾開明，但矛盾的是對於校園中發生的議題，卻趨於保守而憚於改變，所以教師對於校園中種族議題和種族研究之相關科目的課程改革出現冷漠態度，甚或抗拒。至於校方則是基於實際的考量，擔心增設學程和科目，將增加不少的預算支出。因此，除了前述學校資源分配所引發之白人學生反彈外，少數族裔的要求未能獲得校方和教師的支持，亦是少數族裔抗爭的主因之二（Altbach, Lomotey & Kyle, 1999: 455-458）。

二、政府對於少數族裔高等教育措施之態度

美國高等教育校園中種族的緊張關係除了來自於少數族裔與白人學生之間的矛盾外，也與政府的施政方針脫離不了關係，尤其是在雷根與布希政府期間。不僅缺乏對公民權的積極推動，也對反歧視議案持否定態度，連帶地對種族議題有關的教育措施也缺乏必要的資金挹注，如刪減學生助學貸款，而強調國防軍備，或鼓勵科學研發，嚴重影響少數族裔學生就學機會。在此政治和社會氣氛下，有關少數族裔的教育方案雖未見取消，但終因財源短缺，而成效不彰。其後柯林頓政府對於少數族裔表達較多的關心，但此議題始終未能成為政府施政的重點，成效也有限。因此 P. G. Altbach、K. Lomotey 與 S. R. Kyle (1999: 454) 在〈高等教育的種族議題—處於危機中〉一文提及：

美國整體政治氛圍相當保守且對弱勢或少數族裔的需求缺乏同情理解，表現在法院對種族議題判決的保守，包括「平權行動」(affirmative action) 在內。而州政府和聯邦政府層級的決定，也對特定的大學教育措施和校園種族議題，有相當大的影響，如 1996 年德州大學法學院推翻以種族為主的入學措施即是一例；此外，基於其他部門，如健康醫療和監獄等之要求增加公共支出，對高等教育經費產生排擠效應，導致高等教育經費不足的窘境。

對於美國高等教育中各族裔學生就學情況以及政府當局對於少數族裔高教措施之態度所引發的種族關係危機因素有大致瞭解後。Kerr (1994: 149-156) 在評論《美國高等教育中的種族危機》(The racial crisis in american higher education) 一書，引介該書主要論點，並指出種族關係雖然是美國高等教育當前所面臨的重要問題，但種族關係之發展趨勢，似乎不像該書所言「危機」之全然悲觀的看法，分述如下：

(一) 主要論點

1. 「種族主義」(racism) 不是高等教育獨有的議題，而是美國整體社會的重要問題。以往種族的衝突主要發生在車站、餐廳、街道以及工廠等地點，目前高等教育則成為種族衝突的新場域。要高等教育獨自面對這個棘手問題似乎不可能，應該整體社會共同尋求可行的解決方案。

2. 與 1960 年代早期相較，除了亞裔學生外，雖然弱勢族裔學生入學人數增加不少，但不管在就學或完成學業之比率都不盡理想。其中亞裔學生的情況與其他族裔迥然不同，且其入學的目的與對入學政策的態度，也與其他族裔有極大差異，其情況已如前述。

3. 所有關於少數族裔就學的相關措施，如學生輔導或「平權行動」等，其實際效益皆有待加強，且其努力與結果並不相稱。此外，評鑑這些相關措施的實施情況，不能僅以「學生數」為主要評判準據。

4. 雖然少數族裔學生數增加，卻與其他族裔關係惡化。因為一些少數族裔要求越來越多，如要有屬於自己的宿舍、科目以及專屬的學術領域。引起所謂「自負的多

數」族裔 (the arrogant majority) 之仇視，認為此舉是獨厚少數族裔的「特權」 (special privileges)，因此，彼此間的「敵意的刻板印象」 (hostile stereotypes) 逐漸增強，終究導致校園種族紛爭不斷。

5. 爲了改善種族關係的矛盾關係，通常採取的教育措施是透過修習必修課，以增進種族間的相互理解，但實施的結果因爲必修課的推動被認爲違反學生的個人選擇，故出現反效果。

6. 校長是處於紛擾風暴的關鍵人物，其次是教師，對於種族矛盾關係引發的問題，大都沒有嚴肅看待。

7. 美國整體社會由過去的「分離但平等」 (separate but equal) 轉爲「平等卻分離」 (equal but separate) 的現象。包括校園在內，種族分離或甚至對峙，成爲社會生活嚴峻的事實。且美國社會出現一種新的局勢，即傳統的少數族裔希望融入主流社會生活，但一些新的少數族裔卻對主流文化採取抗拒的態度。

(二) C. Kerr 的評論

Kerr 認爲這些論點大致都能中肯的描繪當前高等教育中的種族關係，但是認爲仍有闕漏之處，分述如下：

1. 有越來越多的非洲裔和西班牙裔家庭進入中產階級之列，所以少數族裔的教育問題不全是種族問題，有的也是社會階級問題。

2. 教育 (包含高等教育) 是提升處於社會不利地位之少數族裔往上層社會階級流動的主要機制。

3. 目前學術界對於處於不利地位之少數族裔爭取向上提升的機會，更爲開放，主要在於 1990 年代早期和中期入學壓力的減緩，以及大量教師即將退休，將大量晉用師資有關。

4. 根據意見調查，不管多數或少數族裔，都認爲彼此間的理解與容忍正在提升中。

5. 在處理種族紛爭方面，似乎從 1960 年代的學生暴動中得到教訓。抗爭和警察咸認爲，在校園中使用暴力，將適得其反，產生反效果。所以 1980 年代的反種族隔離示威運動大致採和平方式進行，與 1960 年代的暴力、對峙和衝突，產生強烈對比。

Kerr 最後提出高等教育中的種族關係之基本哲學論題如下：第一，「功績」 (merit) 與「補償正義」 (compensatory opportunities) 之間如何抉擇？其次，「言論自由」 (free speech) 和「行動自由」 (free actions) 與捍衛「個人心理感受」 (the sensitivities of individuals) 之間如何取捨？第二個論題與少數族裔學生發動「政治正名」 (political correctness) 運動有關，將在下節進一步說明。這些基本哲學論題當然不是「非此即彼」的二分選擇，而是如何取得平衡的問題。Kerr (1994: 155) 認爲要尋求這些論題之解決方策比之於廢除帶有種族歧視的法律來得困難；且經驗顯示，要改變公共政策比起改變個人行爲來得容易，這些都是美國社會必須面臨的課題，也考驗高等教育如何採取較爲穩當的教育措施，彰顯社會正義，進而維持種族和諧之嚴肅課題。在瞭解美國

高等教育中種族關係及其引發的教育矛盾後，接著引介基於少數族裔的要求，高等教育所採行的新措施及其引發的種族議題。

參、少數族裔的訴求與高等教育的新措施

爲了進一步瞭解美國高等教育中的種族關係議題，可以藉由自 1980 年代以後，美國高等教育爲了因應少數族裔爭取其「權益」，而做的高等教育措施之變革與努力，而得到認識。這些新措施主要包括擴增少數族裔入學機會、擴充種族科目以及「政治正名運動」等，皆與社會正義議題有關，從中也可以進一步窺知美國高等教育中種族關係的景況，分述如下：

一、「平權行動」的入學政策

1960 年代學生運動的主要訴求之一，即要求高等教育機構廣納各少數族裔學生和增加女性就學機會，以達教育機會均等之社會正義目標。當時高等教育機構主要採取「開放入學」(open admissions) 和「平權行動」等教育措施以爲因應。但就如前述，這些措施卻也引發優勢白人和少數族群之間，因「公平性」問題，致使矛盾與衝突情況不斷升高。在「平權行動」政策之下，高等教育機構對於少數弱勢族裔學生降低錄取標準，以增加其就學機會，尤其對非洲裔爲然。開始之時，成效顯著，但根據統計顯示，自 1976 至 1986 年間，非洲裔男性學生達「降低錄取標準」學生數不增反降。美國教育總署也指出，自 1976 年後，非洲裔學生的就學人數增加趨緩，且出現女多於男的現象，女性占有所有非洲裔學生數的 60%。就如前述，這是複雜的教育問題，並非全然是種族問題，也與社經背景有關，因爲非洲裔家庭大都居於美國社會的底層。「平權行動」原本要促進教育機會均等，但是實施結果卻造成一些成績較優的白人學生喪失就學機會，使得校園中種族對立情況逐漸升高。白人學生認爲校方偏袒非洲裔，非洲裔學生認爲白人有種族優越感，故仇視他們。非洲裔學者 Thomas Sowell 認爲（引自 Brubacher & Rudy, 1997: 400），與其將「平權行動」所引發的校園衝突，視爲早期種族主義的復活，還不如說是政策規劃的失當，所引發的反彈。顯然點出問題癥結。

針對「平權行動」的不滿，提出具體抗議行動的是 1978 年的「貝克判例」(The Bakke Case)。其原委是白人學生貝克 (Allan J. Bakke) 申請就讀加州大學戴維斯分校醫學院因爲白人身份而遭拒絕，於是對加州大學提出訴訟，理由是被接受的學生中有 16 人成績不及他，且都是少數族裔，貝克認爲這種剝奪其入學機會的作法，是對白人學生的「反歧視」(reverse discrimination)。經過一番的訴訟程序。最後最高法院判貝克勝訴，加州大學必須准許貝克入學，理由是高等教育機構在選擇學生，訂定錄取標準，雖可以將種族因素列入考量，但不可視爲唯一重要準則，且以種族「配額」方式來作補償措施，在顧及少數族裔就學機會時，也需顧及白人學生的就學權益 (Brubacher,

1977: 68; Kerr, 1994: 159)。關於「入學公平性」問題，如何正確實施「平權行動」，將在下節中繼續深入探討。

「貝克判例」後，「平權行動」的公平性問題逐漸受到各界關注，由企業界到教育界，都是備受關注的議題。1990年代，加州大學董事會實際調查加州高等教育機構實施「平權行動」的狀況，使得加州共和黨州長威爾森（Pete Wilson）宣布將對「平權行動」採取更為嚴格的做法，到了1995年7月20日，加州大學董事會表決通過廢止所有基於種族或性別的配額政策，卻遭到學生代表與少數族裔學生反對，董事會於是在1996年1月18日又召開會議討論，結果維持原議，但有附帶決議，即是50%的學生的入學將僅是其學業表現，其餘50%將參酌其家庭社經條件（Brubacher & Rudy, 1997: 402）。

二、大學科目的擴增

少數族裔學生不僅要求增加其就學機會，也要求大學科目須納入其文化遺產，最顯著的即是「黑人研究」（black studies）科目和相關學系以及研究機構的出現。此外，傳統以西方文明觀點為主的博雅科目設計，也受到質疑，少數族裔認為應該納入亞洲、非洲、中東以及大洋洲的文化內容，是所謂的「多元文化科目」（multicultural studies）。其實施狀況與引發的爭議，分述如下。

（一）「黑人研究」及少數族裔研究科目

「黑人研究」出現於1970年代，過一段時間後，方被學術界認可，根據1984年統計，有35%的高等教育機構提供「黑人研究」科目，到了1980年代的晚期，只有6所大學授予有關「黑人研究」之碩士學位，「天普大學」（Temple University）則是開設「黑人研究」博士學程的最早學府（Brubacher & Rudy, 1997: 413）。對於「黑人研究」的科目設計，主要有兩種取向。一種是將「黑人研究」視為「主要區域研究」中的一個領域，探討有關非洲人的文化貢獻，康乃爾大學的「非洲學科研究中心」（the African Studies and Research Center）主任 Robert L. Harris 即為採取此種研究的代表人物。他認為非洲人的文化經驗極為博大，是一門科技整合的學問；另有一些較為激進的教授，是所謂的「非洲中心論者」（Afrocentrists），主張「黑人研究」是一門獨立學科，尤其強調非洲藝術、文學、語言、歷史以及政治的獨特貢獻，以對抗「歐洲中心」（Eurocentrism）的史觀。「天普大學」的「黑人研究」博士學程主任 Molefi Kete Asante 持非洲中心論調，認為過去太過強調希臘文明，現在應該增加對古埃及文明的重視。一些歷史學者對此提出批評，認為「非洲中心論者」是「種族的基本教義派」（racial fundamentalism），其激進的想法充其量只不過是一種「文化啦啦隊」的行徑而已。這種過度強調某一種族獨特性，而非其對世界文明演進的貢獻之做法，將加深種族間的仇恨與衝突（Brubacher & Rudy, 1997: 413-414）。

非裔美人透過政治抗爭行動，迫使高等教育決策當局重視其文化經驗，使得「黑

人研究」學程與研究機構在 1970 年代快速成長，這種學術措施的變革也對其他少數族裔產生激勵作用，到了 1980 年代，西裔（Hispanic）、亞裔和其他少數族裔的相關研究學程與學科紛紛建立並持續擴增，例如 1993 年，加州大學學生、教師及社區人士發動絕食抗爭，要求成立一所墨裔研究（Chicano studies）學系，而亞裔學生也時常成功遊說校方在課程中加入亞裔美人的文化經驗（Altbach, Lomotey & Kyle, 1999: 458）。

少數族裔研究學程的建立，雖然在量上取得長足的進展，但仍處於「邊陲」（marginal）的「低位階學程」（low-status programs），普遍被認為是為了迎合少數族裔學生的需要，不得不然的舉措，且校方也不認為這是學校辦學的主要任務，宜由大學行政當局賦予「主流」（mainstream）學系有權自行延攬師資，而少數族裔學程受到限制看出；而當校方財政緊縮時，首先遭到刪減或甚至刪除經費的，也是少數族裔研究學程。此外，教師也對少數族裔研究學程抱持鄙視的態度。舉奧柏林學院（Oberlin College）為例，奧柏林學院有濃厚的宗教氣息，強調自由平等，早在南北戰前，就極力反對黑奴政策（Brubacher & Rudy, 1997: 66），所以歡迎非洲裔學生入學，根據統計，在十九世紀末，畢業於以白人學生為主的大學院校的非裔學生，其半數來自奧柏林學院，且該校的非裔學生的入學率在學率也高於全國的平均數，可見白人機構只要肯以開放心胸對待少數族裔學生，也可獲得斐然成就，但或囿於近來社會保守氛圍，一位奧柏林白人教授就說，儘管校方將「黑人研究」視為「某種社會和政治的需要」（a sort of social and political necessity），但不認為教師會基於「學術與課程」（intellectually and curricularly）的理由，會接受該學科。另一位白人教師也說：「對於黑人研究無法接受的教師和學術不在少數」（Altbach, Lomotey & Kyle, 1999: 459）。這種態度的轉變與整體環境氛圍趨於保守有關。

（二）多元文化科目

「多元文化」科目是 1990 年代高等教育學習內容的新趨勢，根據 1992 年一項調查 300 所高等教育機構實施多元文化科目的報告指出，其內容有相當大比例不是探討西方傳統文化，其基本的理念是不管學生以何種學科為主修領域，其將來勢必生活在一個多元的社會，因此對西方傳統以外的其他文化的認識，也格外重要（Lucas, 1994: 272-273）。這顯然與少數族裔主題意識的抬頭有關。

「多元文化」教育的理念首先衝擊的是高等教育機構的「核心課程」（the core curriculum）的內涵與設計。在 1980 年左右，一些大學開始以「核心課程」改善學習科目支離破碎的缺失，最著名的即是 1978 年哈佛大學以「核心課程」取代實施達 29 年的「通才教育」（general education），目的在於使整個學習過程更加統整，學生在修習完「核心課程」後，足以運用主要學習領域的方法與概念。後來哈佛的「核心課程」廣為其他大學所仿效。但是近來多元文化的倡導者反對將西方文明作為核心課程架構的主軸。例如，1987 年，美國教育部長 William Bennett 反對史丹佛大學的博雅教育課程改革，認為納入少數族裔文化將「稀釋」（watering down）傳統博雅教育科目，就

此引發全國高等教育界對於傳統博雅教育科目和少數族裔文化之關係的課程論辯 (Altbach, Lomotey & Kyle, 1999: 459)。「傳統論者」(traditionalists)認為，西方文明才是大學部課程的主軸，而課程改革者認為，應該納入少數族裔的文化經驗，才能忠實反映美國種族大熔爐的文化特點，美國社會不應全然以「歐洲為中心」(eurocentric)，有必要擴增傳統課程的內涵，以瞭解日益複雜和相互依存的世局和多元化的現象。經過一番激辯，最後史丹佛大學於 1988 年，以西方文化太過強調「死去白人男性」(dead white males)所遺留的老古董為理由，刪除大一的西方文明科目，並以「文化、觀念以及價值」(cultures, ideas and values)科目取而代之；該內容加強對於女性和非白人領袖貢獻事蹟之介紹。而 1995 年，耶魯大學婉拒校友的 2,000 萬美元捐款，因其指定用途是作為開設西方文化之教學與研究，受到多元文化學者的反對，並駁斥這種完全以西方文化為觀點的科目 (Brubacher & Rudy, 1997: 414-415)。雖然多元文化科目逐漸受到高等教育機構的重視，但如何維持課程統整，又是高等教育的另一課題。

三、「政治正名」運動與大學校園行為規範

1980 和 1990 年代與 1960 年代相較，雖然沒有類似越戰的政治議題所掀起之激烈的學生運動 (Kerr, 1991, 2001)，然而一些政治議題仍引起大學師生的關注，如南非的種族隔離政策、美國種族間的矛盾、大學入學政策的改變以及女性主義的訴求等。針對這些議題，一些自由派的激進份子，提出以「政治正名」為由發動抗爭運動，以彰顯弱勢族群不利地位的處境，並藉此矯正社會對弱勢族裔的偏見 (Lucas, 1994: 271-276)。

自 1977 年以來，美國若干大學校園中，處處可見學生開始以「靜坐」和遊行示威方式，表示其對南非族群間問題的關心，譴責校方參與南非的經濟開發計劃和活動。1985 年四月，全美大專院校更以南非白人對於黑人的「剝削」為名，發動示威抗議。「變遷」(Change)雜誌對這場示威運動的評論是：雖然不是很成功，卻使美國政界和工商界的領袖對於南非的局勢有更深的認識。此外，針對少數族裔的反歧視的要求，各校園對於其公共場所的言論和行為也做了規範，這些公共場所包括宿舍、會議廳、餐廳和教室等，規範的對象包括教師和學生以及行政人員，其目的在限制使用歧視字眼來攻擊弱勢族裔、女性或有不同性傾向的人，激進份子甚至認為，如果使用帶有貶抑的語言，應該被驅逐出校園。根據 1992 年調查，有 108 所公立大學制定規範，禁止對女性、非洲裔或其他少數族裔「帶有歧視攻擊的想法和語言」，這些大學包括密西根和威斯康辛大學 (Brubacher & Rudy, 1997: 409)。

少數族裔對以「政治正名」為名所發動的抗爭行動也有所反彈，例如哈佛大學，反對「政治正名」運動的學生，發行名為「半島」(Peninsula)的刊物，該觀點迥異於激進份子的保守觀點，其中發表對於墮胎、同性戀以及「平權運動」的看法。1989 年五月，一個大學生控訴密西根大學違憲，因為該校禁止發表「令人不悅的言論」(objectionable speech)。此舉獲得「美國公民自由聯盟」(American Civil Liberties)

的支持，也認為密西根大學違反言論自由，並妨礙觀念充分討論的機會，此後校方將有關言論倫理信條中的「令人不悅」一規定刪除。威斯康辛大學也發生類似情況，該校同樣禁止任何會損及種族、膚色、性別、肢體障礙，或不同性傾向自尊的言論，但 1991 年法官瓦倫（Robert W. Warren）認為，威斯康辛大學的規範尺度過當，也是違憲的。在佛羅里達大學，一些學生為了反制，成立「白人權利」（the White Rights）社團，當時學界擔心此舉將使校園瀕臨種族衝突的危險（Brubacher & Rudy, 1997: 410-411）。

對於「政治正名」運動的反制行爲，也激起大學校園中激進教師捍衛立場的決心，組成「教師民主文化」社團（Teachers for a Democratic Culture），認為反「政治正名」運動將損及「平權運動」和文化的正常發展（Brubacher & Rudy, 1997: 411）。這些少數族裔師生掀起的正名運動以及白人學生的反撲，就是 Kerr 所提的：是屬於如何在「言論自由」與「人性尊嚴」之間拿捏妥當的哲學課題。

肆、「平權行動」與社會正義

早在 1941 年就有學者提出類似「平權行動」的概念，但是到了 1965 年 Lyndon Johnson 總統在霍華德大學（Howard University）演講中提出，才廣受重視，該演講詞是由 Daniel Moynihan 執筆。演講中，詹森總統強調應該對殘障人士和處於社會不利地位的非洲裔年輕人的特別照顧。演講完不久，總統文告正式以總統令發布「平權行動」的政策，要求聯邦政府所屬機關在聘用人員時，不得有種族歧視情形，但該命令並未提及相關「種族配額」（racial quotas）之措施。可是有些政府機構卻採取「種族配額」方式，引發種族間的紛爭。

首先在 1974 年，聯邦最高法院審理「迪富尼斯與歐迪蓋德」（Defunis v Odegaard）案件，爭議的焦點在於法學院入學政策中的「種族優惠」（racial preferences）措施是否合法，當時法官 William O. Douglas 認為種族優惠措施是違憲的，如果要實施的話，應該以學生是否處於「不利地位」為考量準據（Lucas, 1996: 115-116）。而在 1978 年的「貝克判例」中，雖然聯邦最高法院最後判決貝克勝訴，但也可看出「平權行動」是當時達到機構成員「多樣化」的一項主要公共政策。事實上，自 1970 年代中期以來，美國高等教育機構為因應「平權行動」之公共政策命令，普遍調整其入學措施，以錄取一定比例的少數族裔學生，尤其是非洲裔和拉美裔，但其高中在校平均成績和標準化測驗分數通常較白人和亞裔學生低，使得成績較高的白人和亞裔學生被剝奪就學機會。

自從「貝克判例」判決以降，大學行政當局想要透過「種族配額」之入學措施，使白人、非洲裔、拉美裔、亞裔以及印地安人等族裔的學生數，維持所謂一定「比例代表」（proportional representation）益形困難。因為如純就學術成就標準為考量依據，少數族裔學生能夠達到一般最低標準者，為數不多，勢必無法達到各族裔之間的「比

例代表」，唯有降低少數族裔學生的錄取標準才有可能，但如此一來，將會使一些成績較高的亞裔和白人學生被排除在外，當「反面歧視」之不滿四起時，校方只好以「社會正義」比「個人權利」較具優先性來自圓其說，而支持種族配額入學方式的人士認為這項措施僅是為少數族裔在歷史上遭受歧視，討回一些公道而已。這種補償並不為過，況且較多的少數族裔學生進入校園後，可以促進大學校園「文化的多樣性」，增加各族群學生的相互瞭解，對於整體社會的和諧有相當大的貢獻。睽諸實際，這種說辭仍有待商榷，因為校園中種族的多樣是否意指文化和智識上的多元？而智識多元被解讀成種族的多樣是否恰當？且校園中有著各種族裔學生是否就能達到彼此的相互理解與包容？都是值得進一步深思的問題。

「平權行動」的批評者並未全然否定其對少數族裔的「補償措施」，因為端看成績，是無法客觀評斷學生的真正學術潛力。舉例言之，一個來自破碎家庭且居住在貧民窟的學生，其「學術性向測驗」分數為 1,200，而另一個同樣分數的學生，來自社經背景較高的家庭，除了參加學術性向測驗的補習外，又有家庭教師的指導。這兩個學生的分數雖然相同，如果要從中挑選一個，似乎前者的學術能力較佳。在類似情況下，大學應該有理由錄取成績稍差，但學術潛力較佳的學生，因為其成績稍差並非能力或努力因素造成的，而是處於「不利地位」。依此，「平權行動」有待矯正的地方在於修正以「族群為基的比例代表」（racially based ratios of representation）入學措施，其積極補償的精神仍具社會正義之正面意義，其參據可由族裔因素改為著重「社經不利條件」。如作錄取決定時，校方應該將申請者的家庭背景以及經濟條件納入主要考量，給予處於社會不利地位的學生多一些優惠待遇，增加其入學機會，能夠獲得學術啓迪，將來在社會上多一些成功的機會。以學生社經背景作為主要考量依據，其正面價值有：1.化解因「反面歧視」所引起的白人之反彈；2.以「社經背景」作為主要考量依據，是以「個別的」（individual）角度來決定錄取，非以「族群」（an ethnic group）為準據，較不會激化種族對立，對於社會正義之促進較有積極作用；3.以社經背景為考量依據，也不會犧牲少數族裔應獲得的補償權益，因為社經不利者，少數族裔仍居多數；4.這種以社經背景為考量依據的「平權行動」，也將消除社會大眾對於少數族裔獨享「種族優惠」的「烙印」（stigma）（Lucas, 1996: 118）。

此外，Kerr 也有同樣的看法，他在擔任「卡內基高等教育委員會」（The Carnegie Commission on Higher Education）主席時，旗下的「卡內基高等教育政策研究委員會」（The Carnegie Council on Policy Studies in Higher Education），獲得「教育測驗中心」（The Educational Testing Service）之助，針對「選擇式入學」（selective admissions）進行為期 6 個月的研究，提出「高等教育的選擇式入學」（Selective admissions in higher education）報告，其中對於「平權行動」如何在少數族裔就學機會彰顯社會正義精神，避免產生「反面歧視」的不平之鳴，也提出避免純然以「種族本身」（race per se）為考量依據，而代以「種族經驗」（racial experience）較為可行。所謂「學生個別經驗」

(individual experiences) 指的是學生可能來自非以英語為母語的家庭，或所就讀的學校，學生畢業率偏低或學業成績普遍低落，或者父母教育程度較低。這些因素有的與弱勢族裔之社會不利地位有關，有的則不是，而是純然的社經因素。根據研究指出（引自 Kerr, 1994:158）：來自高所得家庭的學生比低所得家庭的學生在 24 歲時，獲得學士學位的比例高出 8-13 倍之多，而低所得家庭不全然與弱勢族裔有關，這也是上述認為以個別學生的社經背景作為考量，一來可以將弱勢族裔之不利因素納入考慮，也可消弭社會對於弱勢族裔皆獲特別優惠方式取得就學機會之刻板印象。報告書指出依此在做入學錄取決定時，不但可以兼顧少數族裔的就學機會，且不會因此降低學術標準，或損及其他族裔學生的權益，其具體的建議是採所謂的「兩階段入學審查程序」（a two-stage admissions procedure）。

首先，採行選擇式入學的校系，其應徵者通常比錄取名額為多，且具有錄取資格者也比錄取名額多。此時，應該先將不合最低錄取標準者剔除，當然對於「最低錄取標準」的訂定將非常關鍵，其意指「能夠在合理範圍內，成功完成機構所規定的課業且符合學術標準之機會」，其訂定可以參照當過去入學競爭較不激烈時，學生完成學業所需具備的條件和能力，作為參照指標。所以在此階段內，種族以及性別等弱勢條件皆不在考慮之列。第二階段則將「種族經驗」與其他選擇標準一起納入考量，如學術性向測驗成績、前一教育階段在校成績、特殊興趣或能力、特殊技能（運動或音樂等）、特別認同或信仰（如宗教）、對於學校或學生多樣性所能做出的貢獻等。而所謂「種族經驗」是採「個案」（individual cases）作考量，而具有少數族裔背景的學生或多或少有以下特點，應在決定錄取時列入斟酌的要素：1. 早期受到的社會歧視；2. 早期不利的教育條件；3. 具有少數族裔文化背景。事實上，並非所有的少數族裔學生皆有這些特點，而許多非少數族裔學生也或多或少有這些因素存在，以此審查程序來考量每個學生的學術能力，才能兼顧學術標準與社會正義之精神（Kerr, 1994: 157-163）。

對於以社經背景作為考量準據，有時仍會受到一些支持以種族為考量依據者的反對，他們認為，如在一切條件均相同情況下，究竟要錄取非洲裔的農家子弟，還是來自阿帕拉契山脈失業礦工的白人子弟，Lucas（1996: 118）說這種問題，就如同「究竟要蘋果還是橘子」（apples and oranges questions）的問題，其決定好像是在研究所招生委員會上，決定要錄取來自耶魯大學，平均分數是 3.2 的學生，還是來自史丹佛大學，分數是 3.3 的學生，是平常的問題。

伍、結語

針對美國高等教育中的種族問題所引發的社會正義之辯，下面就少數族裔主要就讀的高教育機構、入學補償措施以及種族科目與多元文化科目三方面作綜述，並供台灣高等教育面對族群議題之借鑑。

一、少數族裔主要就讀的高等教育機構

美國是多種族組成的民主國家，雖然標榜其社會是自由平等的「功績社會體制」(meritocracy)，其高等教育又是世界最早達到普及化的國家。其中社區學院 (community college) 是美國達到高等教育普及化的主要機制，根據 1990 年代中期的統計，社區學院學生總數約 600 萬人，約占美國高等教育學生人數 1/3 以上。表面上，人人皆有接受高等教育，獲得往上層社會流動的成功機會，但是根據統計，「社區學院」的學生有 1/5 以上屬於少數族裔，約有 40% 學生採取部分學習制，其學生就學的動機有不少在於習得一技之長，所以提供多樣的職業科目，如商業貿易、應用繪圖設計、應用工程技術、資料處理和電腦科技等 (約有 40%—60% 的學生主要接受這種職業訓練)，雖然社區學院也提供相當於四年制大學前兩年的博雅教育學程，使得社區學院的學生有轉入四年制大學，取得學士學位之機會，但只有 1/5 學生順利轉入四年制大學就讀，由於社區學院學生在高中以前學術基礎較為不理想；復因有相當多學生來自少數族裔或低所得家庭，使得學生必須半工半讀，中輟率相當高，因此高中畢業生直接進入四年制大學取得學士學位的人數比社區學院轉入四年制大學取得學士學位的人數，高出 2 至 3 倍之多就不難理解了。

社會學者針對上述現象指出，社區學院的學生社經背景較差，且大多屬於弱勢族裔，不利的社會地位使其在教育的起點上就落後，進入社區學院之後，加上家庭經濟因素，只得接受實用的職業訓練科目，俾便進入勞動市場，等於「再製社會階級」(social reproduction)，所以儘管教育當局聲稱社區學院提供學生往上層階層流動的契機，但實際上只是一條「學術的死胡同」(a sort of academic cul-de-sac)，社區學院的畢業生所從事的工作與收入均不如四年制大學獲得學士學位的學生是不爭的事實 (Lucas, 1996: 40-48)。針對此等現象，「教育優先區」(Educational Priority Area) 的規劃，以全面提升少數族裔社區整體環境與中小學教育品質，是近年來歐美國家逐漸重視的教育機會均等理念 (郭為藩、高強華，1988: 334; 楊瑩，1994: 212)。

二、少數族裔入學補償措施之平議

隨著 1960 年代，少數族裔對於公民權意識的覺醒，發動群眾運動，積極爭取其應有的權利，迫使政府不得不重新審視種族關係議題中的社會正義問題，「平權行動」就是具體的措施。然而其在高等教育的作為方面，卻以「種族配額」作為「積極補償」的方式，引起優勢白人學生「反面歧視」的指控，又是一種不公平，這也是高等教育機構在實踐社會正義時，一方面既要照顧少數弱勢族裔學生的特殊需求；另一方面又要維護所有學生的受教權益時，需要面對的困難抉擇，即是前述 Kerr 所言如何在「功績」與「補償正義」之間作到恰如其分。

歐陽教 (1986: 117-121) 在論述正義的程序原則時，援引亞里斯多德 (Aristotle, 384-322B.C.) 正義原則，提出所謂公平有「平等」(equality, i.e. to treat equals equally.)

和「公道」(equity, i.e. to treat unequals unequally) 兩層含意。不過雖然根據「平等」或「公道」原則運作，看似合理，但人類社會因先天或後天能力的差異，慢慢形成不公平的生存競爭，即使根據立足點的真平等，照工作成果之比例而有懸殊之差別，久而久之，因公平競爭結果，漸漸形成「功績社會體制」的局面，不管是政治、經濟或士、農、工、商等百業，都是能力優秀份子較占便宜，能力較差的較吃虧，甚至於連日常生活基本需要也無法作起碼的滿足。因此，就由法律訂定「損有餘，而補不足」，如果順應功績體制或資本主義貪婪成性的「損不足，以奉有餘」，那將是人間最不平最殘忍的事。所以今日不少民主法治國家，立法推行社會福利制度，尤其重視貧弱大眾之救濟，多少能平衡功績制度的缺點，這即是亞里斯多德補償正義(compensatory justice)之觀點(蘇永明，1998：305)，也是「平權行動」的初衷，但是綜觀美國高等教育中的種族關係所引發的衝突，有一部分原因來自「平權行動」，所以一種制度，常常有好有壞，好的一面又潛存著不好的因子，比如美國非洲裔學生在各種教育與職業機構，要求保障名額，造成「反面歧視」與劣幣驅逐良幣之譏，阻礙優秀白人的教育權與職業權。依此，歐陽教(1986：121)對這種現象的評論是關於補償性的平等分配，既是為了過去不平等的歷史所造成的人為的不平等的後果作補救，應有一個過渡時期，情境改善以後，應即部份或全面停止這種平等原則的應用，因為這本來也只是補救性質的辦法而已。但關於時間點的拿捏，卻需仔細評估，並取得共識，否則難以消弭族裔紛爭，造成社會動盪。

三、種族科目與多元文化課程實施成效之商榷

由美國少數族裔基於爭取其平等的公民權，繼而要求在高等教育課程中納入其文化觀點或對其族裔文化經驗作有系統研究，以塑造成嚴謹的「學科」，雖然獲得若干重要成就，但或基於校方經費因素，或囿於教師對學術的傳統看法，這些少數族裔學科最終都淪為學術邊陲，無法受到學術界的重視。莊明貞(1993：246)在論述美國多元文化教育的理念與實際時，也認為多元文化教育的課程方案，譬如提供給文化、經濟不利學生的補償性教育方案，亦或為少數種族學生所設計的各種族研究課程，若無法維持高品質的師資、教學資源、或行政支援，可能淪為次級教育之嫌，甚至對擁有若干補償性教育方案的學生，造成擁有次級文憑的不公，因此在師資、設備及相關經費的支援，皆應鼎力配合，以使這些課程計劃維持一良好的品質與聲望。

其次，在多元文化課程方面，納入各族裔文化觀點是現在博雅教育科目設計的趨勢，如以「名著」為設計取向的博雅教育，近來在多元文化學者的影響下，也開始考量傳統上受到忽略或甚而壓抑的少數族裔與女性的文化貢獻。但如前述，如果僅將各族裔的文化經驗納入，而沒有經過有機的統整，將使課程支離破碎，無法達到博雅教育統整的旨趣，因此莊明貞(1993：246)也指出，為拓廣多元文化課程達成機會均等的目標，或結合各種族的廣域課程設計，若無法有系統且結構的編選與安排課程，亦

使學校課程結構呈現零散。因此有系統結合課程領域的學者及教科書編輯者有效評估，維持課程結構完整性，同時兼顧各族裔學生學習的特殊需要，也是多元文化課程發展有待努力的課題。

參考文獻

- 張建成、黃鴻文、譚光鼎（1993）。少數民族教育的理論與實際。載於中國教育學會（主編），**多元文化教育**（頁 187-224）。台北市：台灣書店。
- 莊明貞（1993）。美國多元文化教育的理念與實施。載於中國教育學會（主編），**多元文化教育**（頁 225-249）。台北市：台灣書店。
- 郭為藩、高強華（1988）。**教育學新論**。台北市：正中。
- 楊瑩（1994）。**教育機會均等—教育社會學的探討**。台北市：師大書苑。
- 歐陽教（1986）。**德育原理**。台北市：文景。
- 蘇永明（1998）。社會正義與教育。載於伍振鸞、林逢祺、黃坤錦、蘇永明（合著）。**教育哲學**（頁 303-343）。台北市：五南。
- Altbach, P. G., Lomotey, K. & Kyle, S. R. (1999). Race in higher education: The continuing crisis. In P. G. Altbach, R. O. Berdahl & P. J. Gumport(Eds.), *American higher education in the twenty-first: Social, political, and economic challenges* (pp. 448-466). Baltimore, Maryland: The John Hopkins University Press.
- Brubacher, J. S. (1982). *On the philosophy of higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brubacher, J. S. & Rudy, W. (1997). *Higher education in transition: A history of American colleges and universities*. New Brunswick, New Jersey: Transaction.
- Duderstadt, J. J. (2000). *A university for the 21st century*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Kerr, C. (1991). *The great transformation in higher education: 1960-1980*. Albany, New York: State University of New York Press.
- Kerr, C. (1994). *Troubled times for American higher education: The 1990s and beyond*. Albany, New York: State University of New York Press.
- Kerr, C. (2001). *The gold and the blue: A personal memoir of the University of California, 1949-1967(Vol. Two: Political Turmoil)*. Berkeley: University of California.
- Lucas, C. J. (1994). *American higher education: A history*. New York: St. Martin's Press.
- Lucas, C. J. (1996). *Crisis in the academy: Rethinking higher education in America*. Griffin, New York: St. Martin's Press.

教育資料與研究雙月刊
第 75 期 2007 年 04 月 137-148 頁

教師組織之公民行為的中介影響模式

郭維哲*

摘要

爲了提升學校組織效能，教師組織之公民行為已成爲重要的衡量指標，而影響其組織之公民行為的眾多因素中，又以組織公平最爲重要。而在組織公平對教師組織之公民行為影響的歷程中，勢必得經過一段信任與承諾的心理中介歷程。因此，本文試從社會交換理論、公平理論與承諾－信任理論的觀點，就組織公平與教師組織之公民行為進行探究，並以信任與承諾爲中介變項，進而建構組織公平、信任、承諾與教師組織之公民行為的中介影響模式，以供組織之公民行為研究之參考。

關鍵詞：社會交換理論、公平理論、承諾－信任理論、教師組織之公民行為

*郭維哲，國立台南大學教育經營與管理研究所博士生

電子郵件：m8618341@ms28.hinet.net

來稿日期：2005 年 7 月 19 日；修訂日期：2007 年 3 月 3 日；採用日期：2007 年 4 月 10 日

The Mediating Effect Model of Teachers' Organizational Citizenship Behaviors

Wei-Zhe Guo*

Abstract

In order to improve the school organizational performance, the teachers' organizational citizenship behavior(TOCB)has been one of the most measurement indicator. In influencing the formation of TOCB, the organizational justice is one of the most important factors. But in the influencing process, there is a mediating effect of trust and commitment in their minds. Hence, the main purpose of this paper is to construct the mediating effect model among organizational justice, trust, commitment and TOCB from the view of the social exchange theory, the equity theory and the commitment-trust theory for providing some reference of the future TOCB research.

Keywords: social exchange theory, equity theory, commitment-trust theory, teachers' organizational citizenship behavior

*Wei-Zhe Guo, Doctoral Student, Graduate Institute of Education Entrepreneurship and Management, Nation University of Tainan

E-mail:m8618341@ms28.hinet.net

Manuscript received:July 19, 2005;Modified:March 3, 2007;Accepted: April 10, 2007

壹、前言

學校組織效能的提升，除了在校園規劃、硬體設備、軟體設計等相關資源必須加以適當運用外，人力資源是一項不可或缺的重要因素。然而，就人力資源管理而言，如何藉由提升學校人員的工作行爲表現以增加學校組織效能，則是受人關注的議題。根據Katz（1964）及Katz與Kahn（1978）的研究指出，員工對於組織的貢獻度，可從三個方面來說明：員工必須留在組織、員工必須完成份內的工作、及員工必須自動自發地為組織負擔非份內的工作，而其中的第三方面的工作行爲表現，即是所謂的組織公民行爲（organizational citizenship behavior, OCB）。誠如 Chattopadhyay（1999）指出，組織公民行爲已成為組織生存發展的關鍵因素，因此，為了提升學校組織效能，教師除了表現出符合職務要求的角色行爲外，自動自發從事本分外的角色行爲，已成為衡量組織效能的重要指標。

自1983年開始，組織之公民行爲便受到討論（Bateman & Organ, 1983; Smith, Organ & Near, 1983），有關組織公民行爲的研究備受學術界的重視，其相關研究快速成長，研究領域包括了人力資源管理、策略管理、經濟及領導等領域（Podsakoff, MacKenzie, Paine, & Bachrach, 2000）。有關組織之公民行爲的研究，確實使組織研究領域產生不少的洞察與反省（Organ & Ryan, 1995），但可惜的是，學校組織領域一直忽略它的存在與貢獻（Cantrell, Lyon, Valdes, White, Recio, & Matsum, 2001; DiPaola & Tschannen-Moran, 2001; Jurewicz, 2004; DiPaola & Hoy, 2005），因此，探討學校組織中教師的組織公民行爲，實有其必要性與重要性。

本質而言，組織之公民行爲可以說是一種社會交換關係下的產物，根據Blau（1964）的社會交換理論觀點，組織公平性會引發員工的信任感，在此前提下，員工較易從事對組織有益的公民行爲。由於組織公平因素是影響組織之公民行爲最重要的原因之一（Konovsky & Organ, 1996），而後續許多研究也多支持組織公平會影響組織公民行爲，並具有預測力（林淑姬、樊景立、吳靜吉、司徒達賢，1994；Schnake, 1990; Moorman, 1991; Niehoff & Moorman, 1993）。也就是說員工認知組織愈公平時，其組織公民行爲的表現愈高。

回顧過去文獻，在組織公平與組織之公民行爲的研究上，傳統上的研究大多以直接效果模式（direct effect model）加以分析（Organ & Konovsky, 1989; Deluga, 1994），而最近研究重點有漸漸走向中介效果模式（mediating effect model）發展的趨勢，這其中信任是最常被引以為促發組織之公民行爲的重要機制，例如林鈺琴（2004/1996）、黃家齊（2002）、Konovsky與Pugh（1994）等學者，便是以信任為中介變項，探討信任在組織公平對組織公民行爲的中介效果。然而，根據Morgan與Hunt（1994）的承諾－信任理論（commitment-trust theory）觀點，信任卻是承諾的重要前置變數，前者係指對「目前」交換關係對象的信心，而後者係指對「未來」交換關係行爲履行的意

願。因此，就組織之公民行爲的影響歷程而言，過去文獻以直接效果模式加以分析，已不符研究的趨勢，最近中介效果模式的探討，仍有所不足。所以，本文試圖從社會交換理論、公平理論與承諾—信任理論等觀點，建構學校組織中教師組織之公民行爲的影響模式，期望彌補上述文獻分析上的缺憾，間接導引後續的實徵研究。

以下將就教師組織公民行爲、社會交換理論、公平理論與承諾—信任理論等相關理論進行探究，最後再提出教師組織之公民行爲的中介影響模式。

貳、教師組織之公民行爲

組織之公民行爲的概念淵源於 Katz (1964) 之角色外行爲的想法，他以角色理論爲出發點，說明個人在組織中，如何型塑出組織所要求的角色行爲，強調自動自發、合作、創新、尊重制度、自我訓練，以及良好的儀態等行爲。所謂組織之公民行爲係指爲了組織利益，組織成員除了完成分內工作外，仍能表現出超越組織要求的績效。通常必須符合二項條件：第一，此種行爲不包括在工作基本要求之內，可自行決定做與不做。第二，當成員表現出此種行爲時，組織不會給予財物上的獎勵，亦即行爲與報酬間無直接明顯關係 (Farth, Early & Lin, 1997; Organ, 1988)。因此，成功的組織或企業，每個成員都要完成分內工作，有些成員則進而能做出超越組織要求的表現。

Organ (1988) 認爲，組織成員所展現的自動自發行爲，雖然是並非組織所規定內的，但此行爲卻能提高組織的績效，提升組織的效能，達成組織的目標。學校體系也是一種組織，如果學校的教師能表現組織之公民行爲，將能提升學校的效能，進而提升教學品質。根據 Scott (2003) 的觀點，學校教師應屬專業人員，其教學活動是一項需要專業判斷的複雜活動。既然是專業，其行爲是無法被固定性、例行性的安排，又因爲其具有複雜度，所以必須是依情境作專業判斷與表現的。因此，DiPaola 與 Hoy (2005) 認爲，教學既然是一項具備專業判斷的複雜活動，則便無法適當地規範教師的工作，此時，組織公民行爲對教師的表現，便顯得特別重要。其次，就環境的不確定因素而言，教師也都必須隨時以一種自發性與創造性的行爲，來表現出超乎組織規定與角色的組織公民行爲。所以，Bolino 與 Turnley (2003) 指出，雖然並非組織成員，每一項行爲表現皆能促進組織績效，但是長期而論，大量成員組織之公民行爲表現的累積，提供的是一種心理性與社會性的組織氣氛，確能促進組織的績效。

在過去的研究文獻中，有關一般組織之公民行爲的定義與行爲構面的分類，至今仍相當分歧，造成對後續研究的一些困擾。就教師組織之公民行爲的構面而言，也有四種分歧的面向：第一，以單一構面表示學校教師組織之公民行爲 (DiPaola & Tschannen-Moran, 2001)。第二，則是以主位公民行爲與客位公民行爲二構面來區分 (謝佩鴛, 2000)。第三，將教師組織之公民行爲分成對學校、對同事及對學生等三構面的行爲 (Somech & Bogler, 2002)。第四，則以助人行爲、尊重學校體制、工作自我要求、關

懷學校效益與敬業行爲等五構面發展教師組織之公民行爲（鄭耀男，2002）。由於單一構面較不符組織之公民行爲多重向度的指標（姜定宇、鄭伯璦，2003；Smith, Organ & Near, 1983），另外，二個構面與五個構面的分類基本上，仍沿用一般性組織公民行爲評量工具，針對教師爲施測對象，再經因素分析所得，而非專門針對教師實際工作發展建構出來的，因此，就教師組織之公民行爲而言，從Somech與Bogler（2002）、李新民（2003）等觀點，採用三個構面，即組織公益行爲、人際利他行爲及教學公益行爲等三部分。

另外，李新民（2003）歸納相關文獻，認爲教師組織之公民行爲具有以下三項特色：

一、是一項受認知、情感影響、有意向性的外顯行爲

此觀點從社會交換與心理契約的角度來論述，認爲教師組織之公民行爲，乃是教師對學校組織的認知與情感所引發的回饋反應行爲。

二、是一項超越組織規範的角色外行爲

此觀點從組織工作角色期望與非正視組織理論來說明，認爲教師組織之公民行爲，乃是教師超越學校組織規定與獎賞制度規範之外，所表現的角色外行爲。

三、是一項有利於組織的美德行爲

此觀點從社會心理學利社會行爲與政治學組織公民來闡述，認爲教師組織之公民行爲，乃是教師爲促進學校組織公益、造福學校組織的積極正向美德行爲。

綜合上述，教師組織公民行爲，係源於教師對學校組織的主觀性認知，以超越正式規定的期望標準，自發性表現出有利於學校組織的美德行爲。然而，教師組織之公民行爲又如何透過中介影響歷程來表現呢？以下將從社會交換理論來說明。

參、社會交換理論

教師組織之公民行爲是社會交換關係下的產物。

社會交換理論的最早起源於 Homans（1961）在 1958 年發表一本著作《交換的社會行爲》（Social behavior as exchange），然後由 Blau（1964）建立其社會交換理論，其認爲在組織中社會性的交換，會影響組織成員的行爲表現及對組織的回饋程度。而所謂的社會交換係是指組織成員，基於回報組織對成員的關心、協助與尊重等，而以自發性的公民行爲作爲回報的歷程。

其實，社會交換理論最基本的形式是利益的互換，包括心理上利益與物質上利益的互換，這些社會交換在兒童早期就已經開始學習，並逐漸發展出互惠關係與公平性（Yukl, 2002）。Williams、Pitre、Zainuba 和 Mohamed 等人（2002）認爲，若成員察覺

到自己和組織的關係，是社會交換而非經濟交換，則有可能會表現出組織公民行爲。

根據 Blau (1964) 的看法，主導人際互動的型態有二種型式，即社會交換 (social exchange) 與經濟交換 (economic exchange)。其中的社會交換，係指員工並非以眼前的利益獲得爲主要考量，而是預期未來會收受回饋；至於經濟交換，係指錙銖必較的交易關係。前者以信任 (trust) 爲基礎，而後者卻以算計 (calculated basis) 爲考量。因此，社會交換是基於信任的概念，意謂著當雙方具有信任基礎時，所謂「先付出再報償」的行爲便有可能發生。就組織公民行爲而言，其強調的是非即時性的回饋，唯有在信任的基礎下，才有可能提升員工從事組織公民行爲的意願 (Deluga, 1994)。

Organ (1988) 指出，員工對組織公平的認知會影響員工的公民行爲的表現，是因爲組織與員工之間存在者社會交換的關係，根據 Blau (1964)、Rousseau 與 Parks (1993) 指出信任是主管與部屬維持交換關係的重要因子，當員工認知到組織是公平的，會對組織產生信任，表現出對組織有利的行爲，組織公民行爲可說是員工回報組織的方式。

因此，從社會交換理論的觀點，教師組織之公民行爲是社會交換關係下的產物。學校教師與組織、主管或同事之間也存在著社會交換的關係，當學校組織、主管或同事對教師給予關心、協助以及尊重時，基於回報的心理，將會以組織公民行爲的表現予以回應。此外，學校教師在透過組織公民行爲進行社會交換時，組織公平性會引發員工的信任感，在此前提下，員工較易從事對組織有益的公民行爲。另外，Konovsky、Organ (1996) 也認爲組織公平因素是影響組織公民行爲最重要的原因之一。準此，教師對學校組織公平性的認知，將是影響其公民行爲表現與否的關鍵性因素。

肆、公平理論

教師對學校組織公平的認知將會影響教師組織之公民行爲的表現。

根據 Adams (1965) 的公平理論 (equity theory) 觀點，員工會將自己投入—結果比率與他人的投入—結果比率相比較，如果比較之後確有不同，則會產生不公平的認知，此時會有下列的反應，即是扭曲自己或他人的投入或結果、採取某種行爲誘使他人改變其投入或結果、採取某種行爲改變自己的投入或結果、選擇不同的比較參考標的及離職等五種行爲反應。因此，當教師對學校組織作投入—結果比率衡量時，若產生不公平的認知，繼之便可能影響之後的工作投入與表現。

一般而言，Adams (1965) 的公平理論，係強調對分配結果公平性的認知，也就是分配公平。但對於公平理論及分配公平的模型，卻不能完全地預測人們對不公平的理解所產生的反應 (Deutsch, 1975; Crosby, 1976; Folger, 1984)，因此後續研究，便又提出程序公平與互動公平來補其不足。Novelli、Kirkman 與 Shapiro (1995) 認爲，創造一個組織的公平性，乃是一個有效執行組織改造的重要前置條件。一般而言，組織

公平包含分配公平（distributive justice）、程序公平（procedure justice）與互動公平（interactional justice）等三個意涵。首先，分配公平是最早發展的概念，主要強調結果與內容的面向，係指組織資源分配符合公平的程度，以及員工對分配結果的反應（Folger & Greenberg, 1985）；其次是程序公平，主要著重在程序與過程的面向，係指組織成員知覺決策的程序與過程是否公平的程度（Folger & Greenberg, 1985）；最後則是互動公平，主要焦點於人際互動與溝通層次，係指員工知覺組織在作決策前是否充分溝通，參考員工意見的程度（Bies & Moag, 1986）。

另外，依據 Moorman（1991）與 Schnake（1990）的研究指出，組織公平會影響組織之公民行爲，並具有預測力。另外許多差異顯著性研究，亦發現組織公平會正向影響組織公民行爲（林淑姬、樊景立、吳靜吉、司徒達賢，1994；Niehoff & Moorman, 1993）。也就是說員工認知組織愈公平時，其組織公民行爲的表現愈高。因此，當學校教師知覺到組織是公平的，基於回報的心理，有可能會做出超乎角色要求的行爲，以報答組織；而當教師知覺不公平時，在不影響個人考績，以及爲了減緩心中的不公平知覺，唯有減少組織之公民行爲的表現，才是回應不公平的最佳方式。

伍、承諾－信任理論

社會交換關係是透過一般的互惠原則解釋其中的影響歷程，其中的信任與承諾是關鍵要素。

根據 Morgan 與 Hunt（1994）的承諾－信任理論觀點，影響與關係人建立、發展與維持關係的前置變項，有關係終止成本、關係利益、價值觀、溝通與投機行爲等五個變項，而中介變項則有承諾與信任等二個變項，至於結果變項，則包含順從、離開傾向、合作、功能性衝突與決策不確定性等五個變項，其中的承諾與信任是五個前置變項與五個結果變項的關鍵中介變項（key mediating variables）。

首先，就前置變項的價值觀而言，價值觀係指成員對組織中的資源獲得與損失、獎勵與懲罰全部加總所引起的整體性認知評價。而組織公平是指員工對組織資源分配、內部管理與決策訂定的知覺程度，長期的知覺感受便形成成員對組織的整體性評價。

其次，就結果變項的順從與合作而言，順從意味著組織成員聽從或默許組織的規範或要求，而合作係指組織成員有效、主動地一起工作，達成組織目標的行爲。組織公民行爲強調非角色內的規範行爲，從承諾－信任理論中的順從與合作來看，此二者應可視爲組織之公民行爲的表現。

此外，再就中介變項的承諾與信任而言，信任與承諾是關係行銷成功的核心變數，而不是權力或制約他人的能力，信任又是承諾的重要前置變數，前者係指對「目前」交換關係對象的信心，而後者係指對「未來」交換關係行爲履行的意願。

另外，就信任與承諾之研究而言，因爲承諾包含潛在的傷害和犧牲，所以人們不

可能輕易付出承諾，除非信任已先建立，所以信任是承諾的前因（Garbarino & Johnson, 1999）。信任與承諾皆是維持雙方關係的要素，有些學者則提出信任會影響關係承諾，而且信任是承諾最主要的決定因素（Moorman, Zaltman & Deshpande, 1992; Morgan & Hunt, 1994）。社會交換理論係透過一般的互惠原理來解釋其中的因果關係，理論上認為「不信任會引起不信任，而不信任本身會降低關係中的承諾，並且交易會轉向更直接的短期交易」（McDonald, 1981），因此，不信任的關係對承諾會有不利的影響。

在學校的組織情境中，教師組織之公民行為的表現與否，係透過組織公平性的知覺，而產生信任關係的心理狀態，進一步地願意表現出交換關係行為的一種承諾。從社會交換關係觀點而言，教師對學校若產生信任，緊接著便有可能產生行動方面的承諾，例如多負擔額外的行政工作，或主動介入學校事務等組織之公民行為；反之，若產生不信任，不僅會降低對學校組織的承諾，可能出現「錙銖必較」經濟交換的想法，影響其組織公民行為的表現，甚至不利於組織績效的達成。

陸、教師組織之公民行為的中介影響模式

本文試圖建構教師組織之公民行為的中介影響模式如圖 1，用以說明學校教師組織之公民行為的影響歷程。

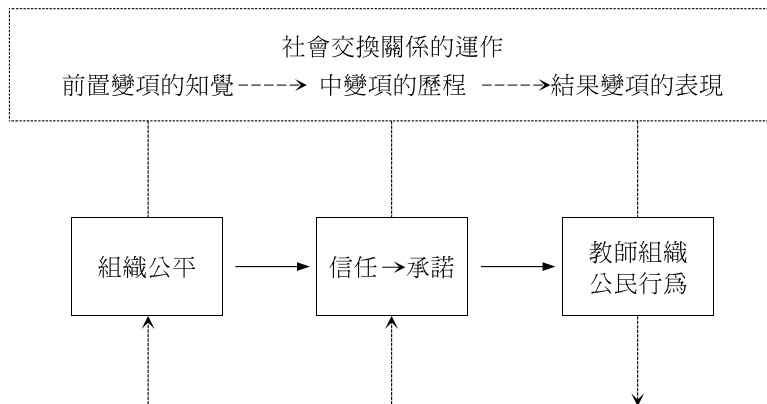


圖 1 教師組織公民行為的中介影響模式圖
資料來源：作者自行整理。

首先，就社會交換理論觀點而言，教師組織之公民行為是社會交換關係下的產物。根據 Blau (1964) 的社會交換理論，基於人類會有回報 (reciprocate) 的心理，當組織中的成員認為該組織或組織中的其他成員（如主管或同事）有利或有義於他時，員工將會以正面行為加以回報（如主動協助主管、幫助同事）。上述中的正面行為，即是本文所指稱的組織之公民行為。其實，學校教師與組織、主管或同事之間也存在著社會交換的關係，當學校組織、主管或同事對教師給予關心、協助及尊重時，基於回報

心理，將會以組織之公民行爲的表現予以回應。然而，在透過組織之公民行爲進行社會交換時，組織公平性的認知將是影響其機制運作與否的關鍵性因素，為求完整解釋其間的影響，有必要將組織公平性納入討論。

因此，就公平理論觀點而言，員工對組織的公平性認知會影響員工組織之公民行爲的表現（Organ, 1988）。根據 Adams（1965）的公平理論，組織員工隨時處於一種社會性比較的狀態，將自己所獲得的報償與投入比率，與他人相比，如果比較之後確有不同，則會產生不公平的認知，此時便會有不同的行爲反應。因此，當學校教師知覺到組織、主管或同事是公平的，基於回報的心理，有可能會做出超乎角色要求的行爲，以報答組織；然而，當教師知覺不公平時，在不影響個人考績，以及為了減緩心中的不公平知覺，唯有減少組織之公民行爲的表現，才是回應不公平的最佳方式。但是，從學校組織公平對教師組織之公民行爲影響的歷程中，並非是直接性、立即性、簡單性的刺激－反應歷程，而是經過一段「信任－承諾」的心理中介歷程。

接著，就承諾－信任理論觀點而言，社會交換關係是透過一般的互惠原則解釋其中的因果關係或影響歷程，其中的信任與承諾是關鍵要素。根據 Morgan 與 Hunt（1994）的承諾－信任理論觀點，信任與承諾是關係行銷成功的核心變數，而不是權力或制約他人的能力，信任卻是承諾的重要前置變數，前者係指對「目前」交換關係對象的信心，而後者係指對「未來」交換關係行爲履行的意願。因此，就組織之公民行爲的交換歷程而言，信任是一種對交換關係對象（組織、主管或同事）的心理狀態，實際上未必會有進一步的行動；而承諾則是指出願意表現出交換關係行爲的一種回應，隱含著決心與行動。

綜合上述，從社會交換關係的觀點而言，教師組織之公民行爲的表現，係透過學校教師對學校組織公平性知覺後（前置變項的認知），然後藉由信任的心理狀態與行爲承諾的歷程（中介變項的歷程），才表現出角色外的組織之公民行爲（結果變項的表現）。在此影響歷程中，教師亦隨時在進行組織公平性的評估，以及信任、承諾程度的調整，以作為持續表現組織之公民行爲的參考。

柒、結語

為了提升學校組織效能，教師組織之公民行爲已成為重要的衡量指標，因此，探討學校教師組織之公民行爲，有其必要性與重要性。本文從社會交換關係出發，再從組織公平性探討其對教師組織之公民行爲的影響，然後透過信任與承諾的中介歷程，最後建構出教師組織之公民行爲的中介影響模式。源於組織之公民行爲是社會交換關係下的產物，在探討學校教師的組織之公民行爲時，可從社會交換理論觀點來論述；其次，在影響組織之公民行爲的眾多因素中，又以組織公平最為重要，從公平理論的觀點來切入，將是探討教師組織之公民行爲機制運作與否的關鍵性因素；另外，在探

討學校組織公平對教師組織之公民行爲的影響歷程中，又必須經過承諾—信任的中介歷程，此時透過承諾—信任理論的觀點，正好可以解釋此一歷程的中介影響效果。

參考文獻

- 李新民（2003）。高屏地區幼兒教師組織公民行爲與其影響因素之初探。**教育學刊**，**21**，149-171。
- 林淑姬、樊景立、吳靜吉、司徒達賢（1994）。薪酬公平、程序公正與組織承諾、組織公民行爲關係之研究。**管理評論**，**13**（2），87-108。
- 林鈺琴（1996）。組織公正、信任、組織公民行爲之研究：社會交換理論之觀點。**管理科學學報**，**13**（3），391-415。
- 林鈺琴（2004）。休閒旅館業從業人員的組織公正、組織信任與組織公民行爲關係：社會交換理論的分析。**中華管理學報**，**5**（1），91-112。
- 姜定宇、鄭伯壘（2003）。組織忠誠、組織承諾及組織公民行爲研究之回顧與前瞻。**應用心理研究**，**19**，175-209。
- 黃家齊（2002）。組織公正與組織公民行爲認知型與情感型信任之中介效果。**台大管理論叢**，**12**（2），107-141。
- 鄭耀男（2002）。國中小教師的組織公民行爲及其影響因素之研究-學校組織公民行爲模型初構。國立高雄師範大學教育學系博士論文，未出版，高雄市。
- 謝佩鴛（2000）。校長領導作風、上下關係品質及教師組織公民行爲關係之研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. In L. Berkowitz(Ed.), *Advances in experimental society psychology* (pp.267-269). San Diego: Academic Press.
- Bateman, T. S. & Organ, D. W. (1983). Job satisfaction and the good soldier: The relationship between affect and employee "citizenship." *Academy of Management Journal*, *26*, 587-595.
- Bies, R. J. & Moag, J. S. (1986). Interactional justice: Communication criteria for fairness. In B. Sheppard(Ed.), *Research in organizational behavior* (pp.289-319). Greenwich: JAI Press.
- Blau, P. (1964). *Exchange and power in social life*. New York: Wiley.
- Bolino, M. & Turnley, B. (2003, April). Neglected issues in citizenship research. In R. H. Moorman (Chair), *New frontiers for OCB research: An examination of four research directions*. Symposium conducted for the Midwest Academy of Management, St. Louis, MO.
- Cantrell, S. M., Lyon, N., Valdes, R., White, J., Recio, A. & Matsum, L. U. (2001). *Pilots study report: The local district performance measures* (Technical report for the Los Angeles Unified School District). Los Angeles: Los Angeles Unified School District, Program Evaluation and Research Branch.

- Chattopadhyay, P. (1999). Beyond direct and symmetrical effects: The influence of demographic dissimilarity on organizational citizenship behavior. *Academic of Management Journal*, 42, 273-287.
- Crosby, F. (1976). A model of egoistical relative deprivation. *Psychological Review*, 83, 85-113.
- Deluga, R. J. (1994). Supervisor trust building, leader-member exchange and organizational citizenship behavior. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 67, 315-326.
- Deutsch, M. (1975). Equity, equality, and need: What determines which value will be used as the basis of distributive justice? *Journal of Social Issues*, 31, 137-149.
- DiPaola, M. & Tschannen-Moran, M. (2001). Organizational citizenship behavior in schools and its relationship to school climate. *Journal of School Leadership*, 11, 424-447.
- DiPaola, M. F. & Hoy, W. K. (2005). Organizational citizenship of faculty and achievement of high school students. *High School Journal*, 88(3), 35-44.
- Farh, J. L., Early, P. C. & Lin, S. C. (1997). Impetus for action: A cultural analysis of justice and organizational citizenship behavior in Chinese society. *Administrative Science Quarterly*, 42, 421-444.
- Folger, R. & Greenberg, J. (1985). Procedural justice: An interpretative analysis of personnel systems. In K. Rowland & G. Ferris (Eds.), *Research in personnel and human resources management* (Vol.3, pp. 141-183). Greenwich, Connecticut: JAI Press.
- Folger, R. (1984). Perceived injustice, referent cognitions, and concept of comparison level. *Representative Research in Social Psychology*, 14, 88-108.
- Garbarino, E. and M. S. Johnson (1999). The different roles of satisfaction, trust, and commitment in customer relationships. *Journal of Marketing*, 63(April), 70-87.
- Homans, G. (1961). *Social behavior: Its elementary forms*. New York: Harcourt Brace, & World.
- Jurewicz, M. (2004). *Organizational citizenship behaviors of Virginia middle school teachers: A study of their relationship to school climate and student achievement*. Unpublished doctoral dissertation, College of William and Mary, Williamsburg, Virginia.
- Katz, D. & Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations*. New York : Wiley.
- Katz, D. (1964). Motivational basis of organizational behavior. *Behavioral Science*, 9, 131-146.
- Konovsky, M. A. & Pugh, S. D. (1994). Citizenship behavior and social exchange. *Academy of management journal*, 37 (3), 656-669.
- Konovsky, M. A. & Organ, D. W. (1996). Dispositional and contextual determinants of organizational citizenship behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 17, 253-266.
- McDonald, G. W. (1981). Structural exchange and marital interaction. *Journal of Marriage and the Family* (November), 825-839.
- Moorman, C., Zaltman, G. & Deshpande, R. (1992). Relationships between providers and users

- of market research: The dynamics of trust within and between organizations. *Journal of Marketing Research*, 29 (August), 314-328.
- Moorman, R. H. (1991). Relationship between organizational justice and organizational citizenship behaviors: Do fairness perceptions influence employee citizenship? *Journal of Applied Psychology*, 76(6), 845-855.
- Morgan, R. M. & Hunt, S. D. (1994). The commitment-trust theory of relationship marketing. *Journal of Marketing*, 58(3), 20-38.
- Niehoff, B. P. & Moorman, R. H. (1993). Justice as a mediator of the relationship between methods of monitoring and organizational citizenship behavior. *Academy of Management Journal*, 36(3), 527-556.
- Novelli, L., Kirkman, B. L. & Shapiro, D. L. (1995). Effective implementation of organizational change: An organizational justice perspective. In C. L. Cooper & D. M. Rousseau (Eds.), *Trends in organizational behavior* (pp.15-36), New York: John Wiley.
- Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington: Lexington Books.
- Organ, D. W. & Konovsky, M. (1989). Cognitive versus affective determinants of organizational citizenship behavior. *Journal of Applied Psychology*, 74(1), 157-164.
- Organ, D. W. & Ryan, K (1995). A meta-analytic review of attitudinal and dispositional predictors of organizational citizenship behavior. *Personnel Psychology*, 48, 775-802.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Paine, J. B. & Bachrach, D. G. (2000). Organizational citizenship behaviors: A critical review of the theoretical and empirical literature and suggestions for future research. *Journal of Management*, 26(3), 513-563.
- Rousseau, D. M. & Parks, J. M. (1993). The contracts of individuals and organizations. *Research in Organizational Behavior*, 15, 1-43.
- Schnake, M. (1990). Organizational citizenship: A review, proposed model, and research agenda. *Human Relations*, 44, 735-759.
- Scott, W. R. (2003). *Organizations: Rational, natural, and open systems* (5th ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Smith, C. A., Organ, D. W. & Near, J. P. (1983). Organizational citizenship behavior: Its nature and antecedents. *Journal of Applied Psychology*, 68, 655-663.
- Somech, A. & Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. *Educational Administration Quarterly*, 38(4), 555-557.
- Williams, S., Pitre, R. & Zainuba, M.(2002). Justice and organizational citizenship behavior intentions: Fair rewards versus fair treatment. *The Journal of Social Psychology*, 142,33-44.
- Yukl, G. A. (2002). *Leadership in organizations*(5th ed.). Englewood Cliff, New York: Prentice Hall.

教育資料與研究雙月刊
第 75 期 2007 年 04 月 149-162 頁

資優班聯合考試的爭議及省思

王文華* 徐易男**

摘要

本文係以 2006 年台灣中部數縣市資優班聯合入學考試的事件為出發點，探討國內資優教育的實施問題，經檢視國內在部分縣市資優班招生，從鑑定、安置、輔導到教學各階段有所瑕疵。本文起首介紹資賦優異與資優班的定義，並臚列此次事件的爭議點，最後再提出對國內資優教育之省思，包括：1.服務真正資優學生、落實教育機會均等；2.宣導與行銷正確特殊教育理念；3.釐清資優教育與普通教育界限；4.依法辦理資優教育；5.加強教育行政人員專業知能與危機管理能力。

關鍵詞：資優教育、資優班、特殊教育

*王文華，屏東縣政府參議

**徐易男，國立政治大學教育學系博士候選人

電子郵件：stephen@ems.pthg.gov.tw；93152511@nccu.edu.tw

來稿日期：2006 年 10 月 23 日；修訂日期：2007 年 3 月 15 日；採用日期：2007 年 4 月 10 日

The Controversial Issues and Reflection upon the Joint Entrance Examination of Gifted and Talented Class in Taiwan

Wen-Hua Wangh* Yi-Nan Hsu**

Abstract

The article introduces the issue about the entrance examination of gifted and talented class in Taiwan. There are a lot of problems about the process of identification, setting, guidance and instruction of gifted and talented class in Taiwan. First, the article defines the giftedness and gifted class. Besides, author cites the controversial issues. Finally the author suggests some strategies as follows: 1. Serve the student with real highly gifted potential and achieve the equality of educational opportunity; 2. Circulate the ideal of special education; 3. Clarify the difference between gifted education and regular education. 4. Implement gifted and talented education according to laws; 5. Advance the professional ability and the ability of crisis management of educational administrators.

Keywords: gifted and talented education, gifted and talented class, special education

*Wen-Hua Wang, Senior Executive Officer, Pingtung County Government

**Yi-Nan Hsu, Doctoral Candidate, Department of Education, National Chengchi University

E-mail: stephen@ems.pthg.gov.tw; 93152511@nccu.edu.tw

Manuscript received: October 23, 2006; Modified: March 15, 2007; Accepted: April 10, 2007

壹、前言

台中縣市及彰化縣於 2006 年 5 月 13 日舉辦國中「一般資優生」統一考試統一分發，考生高達 20,000 多人，宛如九年國教實施前的初中聯招復辟，引發全國教師會、家長團體及教育部強烈抨擊。一時之間爭議不斷，更引來教育部與縣市政府之間的鬥法與爭論。教育部遂於同（2006）年 5 月 17 日強勢宣布台中市、台中縣、彰化縣、南投縣、台南市已舉辦或即將統一考試甄選國中資優生的程序違反《特殊教育法》及《特殊教育法施行細則》。尚未辦理縣市應停止辦理，已辦理縣市，甄選結果則無效（韓國棟，2006）。

教育部指出，教育部從不反對成立資優班，但反對假資優之名，違反常規教育。經教育部檢視，中南部五縣市的資優班招生，從鑑定、安置、輔導到教學都有問題（張錦弘，2006a）。教育部認為各縣市不能知法犯法，已招生之縣市除非依法重來，否則應常態編班。若仍堅持違法編班，教育部將依《地方制度法》，報請行政院裁示無效，撤銷資優班（張錦弘，2006b）。教育部指出，資優生評鑑應採多元評量，但上述縣市都以學科紙筆測驗為主，連美術資優班都考學科，明顯違法；報考的學生，多未檢附具資優特質相關資料，經教師或專家觀察、推薦；採聯考填志願分發或自由報告，也不符《特殊教育法》就近入學規定（張錦弘，2006b）。

經教育部如此明確又強勢的宣示後，終讓前開各縣市知難而退，也留下許多的抱怨與遺憾！這個事件的背後其實潛藏著諸多的因素，值得吾人加以探討。本文從資賦優異的定義討論起，並列出此次事件的爭議點，最後再提出對教育之省思，盼能對資優教育的發展提供些許建議。

貳、資優與資優班的意涵

英國史學家 Toynbee 曾說：「社會之存亡，繫於是否予英才以發展之機會」。英才即與今日所指之資賦優異者相當（謝建全，2000）。古希臘哲學家 Plato 亦主張英才教育，他認為真正的菁英教育是有些人在社會上因為擔負較多的社會功能與任務，因此教育必須能全面地發展他們的潛能，從肢體到音樂、人文、藝術，甚至包括哲學、科學等，將人類所有潛能透過仔細安排的方式開發出來，教育的功能也就是讓其完全發揮他們的潛能（馮朝霖，2003）。因此，資優教育（gifted and talented education）重要的目標之一，乃在於發展資優或特殊才能孩子的潛能，使在不同的領域成為卓越的人才（毛連塹，1989）。社會若有優質的人力資源，將有利於國家興盛與社會繁榮，是故推動資優教育將有助於促使社會進步與發展。

一、資賦優異的意義

「資賦優異」常簡稱為「資優」，英文常以 *gifted* 與 *talented* 並列，一般言之，*gifted* 是指智能方面具較高層次的表現；而 *talented* 則是指各項才能具有較特殊優異表現者。Hany (1987) 曾指出，資優是一個抽象複雜的概念，其定義不下百種。美國前教育署長 Marland (1972) 曾對資優兒童下定義，他認為資優兒童係指由專家鑑定，具有優異能力與卓越表現者，需要特殊的教育計畫與服務，有別於一般普通兒童的教育措施，以實現自我並對社會能有所貢獻。基本上資賦優異的定義各家說法莫衷一是，傳統上對於資優定義係指其異於一般學生之處，乃在於其記憶力強、理解力高、反應迅速、善於分析、推理與思考、學習速度快、吸收能力強，尤其在思考方式及行為是超乎一般學生 (林幸台, 1995)。上述定義多以智力商數 (*intelligence quotient, IQ*) 做為界定資優的規準，所以傳統資優偏重於一般智能與學術性向優異 (何華國, 1987)。

美國在 1978 年的資優教育法 (*Gifted and Talented Children's Education Act*) 則將資賦優異定義為兒童或青少年在幼稚園、小學或國中階段，被確認在某些領域中具有高於一般兒童的表現能力者；這些領域包括：智力、創造力、特定學科 (*specific academic fields*)，或領導才能、視覺與表演藝術。他們所需要的服務或活動不是一般學校所能提供的 (謝建全, 2000)。

Renzulli (1979) 對於資賦優異則提出「資優三環定義」 (*three-ring definition of giftedness*) 的主張，他主張資優是三種基本的人類特質之互動，資優應包括平均以上的普通能力 (*above average ability*)、豐富的創造力 (*creativity*) 與強烈的工作熱忱 (*task commitment*) 三個條件，具備這三種特質之資優學生，需要異於普通教育系統的多樣化教育服務機會。由上分析，美國的資優教育法與 Renzulli 對資優的界定已較傳統定義更為廣泛，非僅以智商來界定。

再從 Gardner (1983) 之多元智力 (*multiple intelligence*) 的觀點切入，資優所包含的範圍則更為擴大，他提出八點智力觀點，包括：語文智力 (*linguistic intelligence*)、邏輯數學智力 (*logical-mathematical intelligence*)、音樂智力 (*musical intelligence*)、空間智力 (*spatial intelligence*)、身體動覺智力 (*bodily-kinesthetic intelligence*)、人際智力 (*interpersonal intelligence*)、知己智力 (*intrapersonal intelligence*) 與自然智力 (*naturalist intelligence*)，並主張每個人或多或少均有每一種智力，此八種智能獨立且具有平等地位。此外，每一種智力有它獨特的生物學潛能，長期的教育可以改變原生的智能潛能，成為成熟的社會角色 (吳昆壽, 2006)。

由上可知，要對資賦優異下一明確之定義，牽涉甚廣，並具複雜性，不易釐清，然可看出資優有多元角度的方向。惟從我國《特殊教育法》第四條所訂定之資賦優異，係指在一般智能、學術性向、藝術才能、創造能力、領導能力與其他特殊才能等六大領域上有卓越潛能或傑出表現者。我國《特殊教育法》對資優之界定並非傳統所謂的資優概念，其內涵與範圍是較為廣泛，因此，亦能朝向多元智能的理念邁進。

二、資優班的定義與安置程序

（一）定義

資優班（gifted and talented class）係指專為安置資賦優異學生所規劃之班級型態，其目的在培養資優生成為資優成人，表現出資優的行為與特質，因而成為社會的領導者（蔡典謨，1998）。在資優班的學生中必須經鑑定與正當程序方得進入。目前我國的資優班有學術性向類（如語文資優班、數理資優班等）、一般智能類（如智優班）、以及藝術才能與其它特殊才能類的資優班（如舞蹈資優班、音樂資優班、體育資優班等）。

自 1970 年代後，特殊教育在強調回歸主流（mainstreaming）與融合教育（inclusive education）之下，資優班出現資源班之形態，即「分散式資優資源班」，就我國而言，教育部於 1973 年正式訂定「國民小學資賦優異兒童教育研究實驗計畫」，全國設置多所集中式資優班；1979 年「國民中小學資賦優異學生教育研究第二階段實驗計畫」，由國民小學延伸至國民中學階段，設置多所國中集中式一般智能及音樂資優班；1980 年並於多所國小成立分散式資源式資優班（教育部，2006：15）。「分散式資優資源班」模式是將資優學生安置於普通班級中，部分時間至資源教室或資源班接受充實性或個別輔導的服務。

然多數縣市政府（如台中市、台中市、彰化縣等）在主政者主導下，資優班的形式仍普遍以集中式居多（教育部，2006），亦造成資優班大幅成長之現象。而教育部為避免各縣市廣設集中式的資優班，已於 2006 年 9 月 29 日修正《特殊教育設施及人員設置標準》第十條，國民教育階段資賦優異教育班明確規定應以分散式資源班為之。

（二）安置程序

學童被鑑定為資賦優異學生並進入資優班就讀，有其一定的程序。教育部 2002 年訂定發布之《身心障礙及資賦優異學生鑑定標準》第十四條指出一般智能優異係指在記憶、理解、分析、綜合、推理、評鑑等方面較同年齡具有卓越潛能或傑出表現者；其鑑定標準包括：1.智力或綜合性向測驗得分在平均數正 1.5 個標準差或百分等級 93 以上者；2.專家學者、指導教師或家長觀察推薦，並檢附學習特質與表現等具體資料者。

至於其他各類資優學生（如學術性向優異、藝術才能優異、創造能力優異、特殊才能優異等）除其相關之測驗要達到平均數正 1.5 個標準差或百分等級 93 以上而鑑定成為資優生外，另可依國際性或全國性技藝競賽表現優異而鑑定成為資優生。然而教育部在 2006 年 9 月 29 日又修正發布《身心障礙及資賦優異學生鑑定標準》第十四條至第十九條，為免資優學生鑑定標準過於寬鬆，已將各類資優學生鑑定標準修正為平均數正 2 個標準差或百分等級 97 以上。

此外，《特殊教育法》第十二條規定直轄市與縣（市）主管教育行政機關應設特殊教育學生鑑定及就學輔導委員會（簡稱鑑輔會），聘請衛生及有關機關代表，相關服務專業人員及學生家長代表為委員，處理有關鑑定、安置及輔導事宜，有關之學生

家長並得列席。第十三條亦規定各級學校應主動發掘學生特質，透過適當鑑定，按身心發展需要，輔導其就讀適當特殊教育學校（班）、普通學校相當班級或其它適當場所。而直轄市與縣（市）主管教育行政機關應每年重新評估其教育安置之適當性。

因此，從上述相關特殊教育法規觀之，一套完整的資優生鑑定安置程序，應依學生特性進行相關施測與資料證明，綜合而言，應依圖 1 所示程序進行。

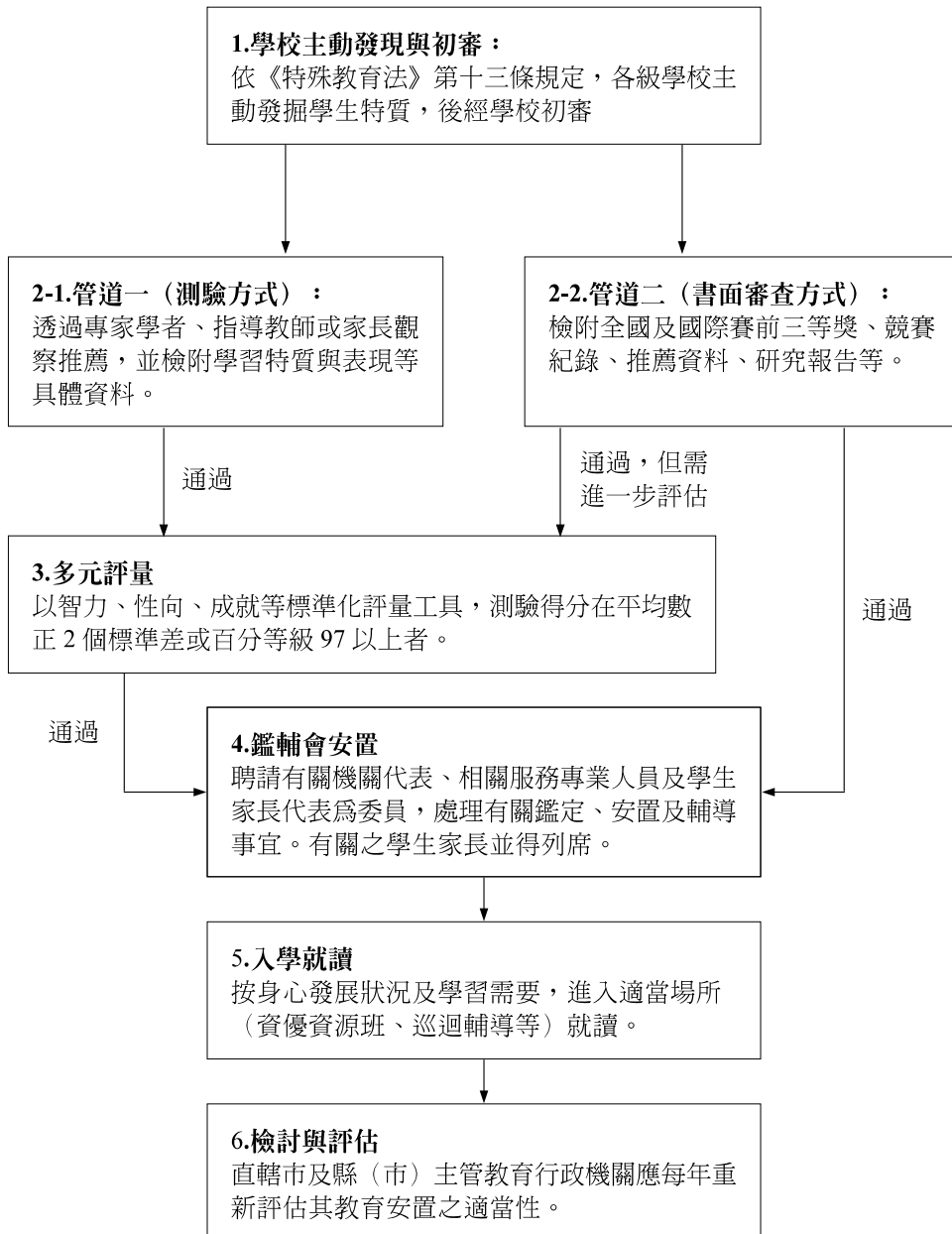


圖 1 一般智能優異學生鑑定安置程序流程圖
資料來源：作者自行整理。

參、資優班聯合考試問題爭議點

資優教育列為特殊教育的一環，其所持之基本理念為「教育機會均等」（equality of educational opportunity），係政府提供資優學生適性的教育環境，以達社會公平正義之理想。資優教育之所以異於一般教育，並非要塑造一個異於一般教育的環境，生產一群優異分子，而是基於「因材施教」的理念，對不同資質的學生給予適合其能力發展的教育服務，從而發展其天賦才能，健全其人格，期能對社會整體作出最大的貢獻。但台灣資優教育發展至今，在社會大眾、家長甚至教師心中，仍對資優教育存有許多迷思（myth）與誤解。資優聯合考試正體現出社會對資優教育的錯誤見解。以下即針對縣市資優班聯合考試所衍生之問題點加以說明。

一、中央與地方政府教育權限問題

資優班聯合考試突顯中央與地方對於教育權限之認知落差，茲以《教育基本法》、《地方制度法》與《特殊教育法》三大法令說明中央與地方政府對於資優教育的權限：

（一）《教育基本法》

《教育基本法》第九條規定，中央政府之教育權限包括八項，分別為：1.教育制度之規劃設計；2.對地方教育事務之適法監督；3.執行全國性教育事務，並協調或協助各地方教育之發展；4.中央教育經費之分配與補助；5.設立並監督國立學校及其他教育機構；6.教育統計、評鑑與政策研究；7.促進教育事務之國際交流；8.依憲法規定對教育事業、教育工作者、少數民族及弱勢群體之教育事項，提供獎勵、扶助或促其發展。前項列舉以外之教育事項，除法律另有規定外，其權限應歸屬地方。

（二）《地方制度法》

《地方制度法》第十九條針對縣（市）自治事項有加以規範，其中第四項關於教育文化及體育事項包括：1.縣（市）學前教育、各級學校教育及社會教育之興辦及管理；2.縣（市）藝文活動；3.縣（市）體育活動；4.縣（市）文化資產保存；5.縣（市）禮儀民俗及文獻；6.縣（市）社會教育、體育與文化機構之設置、營運及管理。等六類。

（三）《特殊教育法》

《特殊教育法》第八條規定，學前教育及國民教育階段之特殊教育，由直轄市或縣（市）主管教育行政機關辦理為原則。

由前述三大法規可知，此次資優考試爭議主要出現在中央與地方政府對於辦理特殊教育之權限與範疇認定有所差異。從地方政府的角度觀之，資優班的設置與考試應為《教育基本法》第九條所規範地方政府之權限，中央僅應就全國性教育事務，作執行工作，並協調與協助地方教育發展，不應涉入過深。且縣市政府可另依《地方制度法》第十九條興辦與管理各級學校教育之業務，中央不宜過分干涉。而《特殊教育法》第八條規定之國民教育階段的資優教育本屬地方主管教育行政機關辦理之業務，故地

方政府依法辦理，本於地方分權與教育鬆綁之觀點，地方認為中央似乎介入過深。

相對地，從中央的觀點來看，教育部則認為《教育基本法》第九條第二項中規定中央應對地方教育事務之適法監督，因此教育部對地方政府有否違背特殊教育相關法規有監督之權責。因此，教育部認定此次考試不符《特殊教育法》與《身心障礙及資賦優異學生鑑定標準》之相關法規程序，而宣布考試不算。

二、資賦優異學生的鑑定程序問題

中央政府本於適法性之監督，認為地方縣市政府在資賦優異學生的鑑定與入學程序上有所疏漏，不符特殊教育法規之規定。至於資賦優異學生鑑定與安置程序可從《特殊教育法》與依該法第四條授權訂定之《身心障礙及資賦優異學生鑑定標準》觀之。

（一）《特殊教育法》

《特殊教育法》第十二條規定，直轄市及縣（市）主管教育行政機關應設特殊教育學生鑑定及就學輔導委員會（簡稱鑑輔會），聘請衛生及有關機關代表、相關服務專業人員及學生家長代表為委員，處理有關鑑定、安置及輔導事宜，有關之學生家長並得列席。

《特殊教育法》第十三條則規定各級學校應主動發掘學生特質，透過適當鑑定，按身心發展狀況及學習需要，輔導其就讀適當特殊教育學校（班）、普通學校相當班級或其他適當場所，此外直轄市及縣（市）主管教育行政機關應每年重新評估其教育安置之適當性。

（二）《身心障礙及資賦優異學生鑑定標準》

依 2002 年《身心障礙及資賦優異學生鑑定標準》第十四條規定，一般智能優異，係指在記憶、理解、分析、綜合、推理、評鑑等方面較同年齡具有卓越潛能或傑出表現者；其鑑定標準應包括智力或綜合性向測驗得分在平均數正 1.5 個標準差或百分等級 93 以上者（本標準已於 2006 年 9 月 29 日修正公布），且需專家學者、指導教師或家長觀察推薦，並檢附學習特質與表現等具體資料者。

第十五條則規定學術性向優異，係指在語文、數學、社會科學或自然科學等學術領域，較同年齡具有卓越潛能或傑出表現者；其鑑定標準為下列四款規定：

1. 某領域學術性向或成就測驗得分在平均數正 1.5 個標準差或百分等級 93 以上，經專家學者、指導教師或家長觀察推薦，並檢附專長學科學習特質與表現等具體資料者。
2. 參加國際性或全國性有關學科競賽或展覽活動表現特別優異，獲前三等獎項者。
3. 參加學術研究單位長期輔導之有關學科研習活動，成就特別優異，經主辦單位推薦者。
4. 獨立研究成果優異，經專家學者或指導教師推薦，並檢附具體資料者。

準此，縣市政府辦理資優班考試所產生的適法性問題應在程序上，多數縣市僅用

聯合考試的成績當作資優生入班的依據，並且在鑑定標準上較為寬鬆，資優學生的測驗必需達到平均數正 1.5 個標準差或百分等級 93 以上。至於專家學者、教師與家長推薦等具體資料乃成爲形式文件，鑑輔會的功能甚至是事後再補正。此外統一測驗是否符合智力、性向或成就等標準化測驗亦有所爭議。教育部即依相關法令認定該考試不符資優鑑定程序。

三、違反信賴保護原則的問題

法治國原則爲憲法之基本原則，首重人民權利之維護、法秩序之安定及信賴保護原則之遵守。信賴保護原則起源於德國，其具體內涵在於：國家任何行爲，須考量人民之信賴，倘若國家爲此行爲時，其所追求之公共利益，小於人民之信賴利益時，國家即不得爲之；若公益之要求大於人民信賴利益之保護時，雖允許國家爲此行爲，但應採取適當之補救措施，避免人民遭受不可預期之損失，受規範對象如已在施行而產生信賴基礎之存續期間內，對構成信賴要件之事實，有客觀上具體表現之行爲，且有值得保護之利益者，即應受信賴保護原則之保障。

李惠宗（2002）提出，信賴保護原則應符合以下三要件：

（一）信賴之基礎

主張信賴保護原則之人，須有可資信賴之對象存在，該對象通常爲行政處分、行政規則或具有誘導性之行政指導。

（二）信賴之表現

所謂信賴之表現，係指對於公權力之信任而積極爲財產上之支出或針對該公權力行爲採取其他相對應之行爲，使其在法律上之地位發生重大之轉變，其間有客觀上之因果關係者而言。若只是單純主觀上之期待或被動受領「益處」，而非積極針對該公權力措施而採取特殊之對應行爲者，難以認爲有信賴之表現存在。

（三）信賴係值得保護

信賴保護原則在保護人民對於法秩序之信賴，因此，若有不法行爲或客觀上不值得保護之行爲者，即不得主張信賴保護。諸如行政機關之行爲係主張信賴保護之人以不正當之方法或提供不正確之資料使行政機關爲之者；又或者主張信賴保護之人已明知行政機關之行爲有違法之情事或因重大過失而不知者，此種情形，其信賴即不值得保護。

由本案分析，許多家長在報完名後得知考試結果可能不算，在信賴政府作爲之下權力似乎有所受損，要求退費或逕自承認考試結果，但若宣布不承認考試結果之行爲是否係值得保護的要件，又有爭議，主要係主張信賴保護之人是否明知行政機關之行爲有違法之情事或因重大過失而不知。此點則讓教育部在適法監督的立場上略占上風。

肆、各縣市廣設資優班之理由

《特殊教育法》第三十條規定地方政府特殊教育預算不得低於當年度教育主管預算之5%，並應優先辦理身心障礙教育，然為何地方政府邇來卻又廣設資優班級？歸結其原因相當複雜，茲列舉以下幾項說明之。

一、試圖逃避常態分班下的變相產物

《國民教育法》第十二條規定：「國民小學及國民中學各年級應實施常態編班。」此法令明確規範國中小編班應採常態，亦使得國民中小學在編班須為常態之下要另尋出路，特殊教育中的資優教育便成為另一種解套管道。因此各縣市資優班出現遽增現象，不論是一般資優、學術資優或各類的藝術才能班如雨後春筍般出現，也讓人懷疑資優生的出現率（prevalence rate）到底是多少才是適當，國內是否真有那麼多資優學生？因此縣市資優生聯合考試與設班便被外界批判為「假資優考試，而行能力分班之實」。

二、一般社會大眾誤認績優等於資優

考試成績優良，接近或完全滿分，這類學生常被視為資賦優異的代名詞，社會大眾普遍認為績優就是資優，坊間甚至有補教業者打出文宣口號，認為資優生是可以在短期間補出來的。但若由前述資賦優異的定義觀之，資優生應在智力測驗或性向測驗有所表現，並經長期的觀察，具有學習特質者方屬之，並且不只侷限於一般智能與學術性向。更何況有許多資優是經過加倍努力或特殊栽培而得來，此一概被視為資優，值得大家冷靜來思考！

三、升學主義作崇的產物

教改潮流下雖然強調帶著走的能力，並要帶好每一位學生，但家長總是恐慌孩子會輸在起跑點，無法升學進入他們心目中所謂的明星學校。家長對學校辦學的績效更一律以考入第一志願的人數為基準，人數愈多，代表校長領導與學校效能較佳。在常態編班未立法前，便常見家長要求學校編排幾班所謂的升學班，至於其他影響學生正常發展與成長的教育理念或因素則明顯被忽略。

在《國民教育法》第十二條規定國民小學及國民中學各年級應實施常態編班後，家長便轉而要求校方與教育主管機關設立資優班，讓孩子有機會在升學上占優勢，此舉已使資優班與升學班掛勾，此從各縣市廣設一般智能與學術性向資優班，卻少見成立創造能力或領導才能資優班便可看出端倪。資優教育在台灣因受升學主義影響已變了樣，這也使真正的資優生無法受到應有的照顧。

四、縣市政府教育局在政治壓力下試圖尋找法令為政策辯護

由前述資料可知，資優班聯合考試事件涉及中央與地方教育權限之問題，地方政府常以《教育基本法》、《地方制度法》與《特殊教育法》等法律解讀特殊教育為地方政府權限，中央無權置喙，地方政府在解讀法令方面明顯患有偏頗現象。且地方政府在資優學生鑑定與安置程序上並未依照《特殊教育法》與《身心障礙及資賦優異學生鑑定標準》來辦理，在鑑定與安置程序上遂出現瑕疵。

五、受少子化趨勢衝擊的因應策略

近年來我國少子化趨勢加重，各級學校也逐漸面臨生源不足的壓力，地方政府為鼓勵其所屬子弟留縣（市）升學，又為滿足關心子女升學之家長的要求，且在其他臨近縣市廣設資優班的壓力下，遂形成一股競設資優班的風潮，終致引起資優班聯招事件的發生。

伍、資優班聯合考試的行政問題

從此次資優班聯合考試除了可看出資優班設置的問題與法令的爭論外，整個行政與決策過程亦有待檢討，作者觀察後提出以下三點討論之。

一、教育行政危機管理不足

本次資優班聯合考試，教育部在地方政府適法性上有監督之權，但似乎對於整個程序有所疑義，未在考試前及早禁止，反倒在考試後才認定違反特殊教育相關法規規定，此舉讓考生與家長錯愕。教育部面對此一考試事件是否有建立危機管理（crisis management）之機制，是否應更早向各縣市政府傳達正確的資優生鑑定與安置程序，均值得深思。

二、教育行政人員專業知能不足

由考試的規劃、協調與舉辦整個流程觀之，教育行政人員在專業化程度上仍有改進空間。首先，教育行政人員對特殊教育行政與法規的熟稔度不足；再者，學校教育人員與家長對資優班存在誤解，理念宣導與傳達不夠。在此情況下，教育行政人員在處遇相關業務時，便容易流於窠臼，照著前人的步伐走，甚至犯錯而不自知。

三、教育行政倫理規範有待加強

各縣市政府幕僚與執行單位在辦理資優教育時，在法規與程序上除有上述未熟知之情事外，有時會因各方壓力而致理念未能有所堅持，這些壓力可能來自學校、家長或政治力，因此教育行政人員在教育行政倫理（administrative ethics）上仍有待考驗。

伍、省思與檢討

資優班聯合考試事件雖然引起社會關注，但也可以反思資優教育的本質與考試過程，茲以前述之資優班設班理由與此次聯合考試之爭議，提出因應之道，盼能讓資優教育步入正軌。

一、服務真正的資優學生，落實教育機會均等

教育行政主管單位應依普查資料或特殊教育統計年報進行資優學生出現率之評估與計算，讓真正之資優學生接受特殊教育之服務，並且不應偏重一般智能優異或學術性優異，使資優教育發揮最大效能。至於資優學生的安置方式，到底應採行集中式特教班或分散式資源班，應有所變通，除了要考量學校在教育安置的條件外，更應注意學生的個別學習需要，輔以更彈性、多樣化的教育方式，提供資優學生充實教育的機會，如社團活動、假日研習、冬夏令營、競賽、校競合作之合作教學、遠距教學等均為可行方案。正如身心障礙學生的安置一般，最少受限制環境（the least restrictive environment, LRE）也是資優學生教育安置考慮的基準點。而教師與家長在輔導資優學生時，不應只將焦點置於認知發展，強調課程的加速與進階，而忽略資優學生的心理輔導（郭靜姿，1996）。

二、宣導與行銷正確資優教育理念

不論是中央與地方政府、學者與教育人員皆有其責任與義務將資優教育的真正定義與內涵向家長、學生與社會大眾進行宣導與行銷（marketing），並且導正其舊有的價值與認知，因此可透過教師研習、媒體行銷、家庭教育等管道都是宣傳之可行策略。唯有明確導正民眾與家長的觀念，方可避免對特殊教育的誤解，也可使資優教育在執行上漸入軌道。

三、釐清資優與績優的界限

資優教育與普通教育常混為一談，在普通教育中之績優常被誤認為資優，二者界限似乎難以釐清。根本解決之道可從二個向度考量，首先普通教育部分除常態編班外，可依學生個別差異（individual difference）能力分組，給予普通學生適性教育，教師專業知能更要提升，講求績效責任（accountability），方有助於建立家長對學校的信心。再者，資優教育應找出真正之資優學生，而非考試取向，並給予真正的資優教育，才能讓資優學生發揮其潛能，方能對國家社會有所貢獻。

四、依法行政辦理資優教育

教育行政主管機關，均應秉持法治國家依法行政的原則來處理教育行政事務，先

踐行程序正義（procedural justice），即正當法律程序（due process of law）以確保行政決定合理且禁得起考驗，以免不正當或不合理手段而釀成糾紛。再者教育行政工作者應符合實質正義（substantial justice），使教育行政決定之內容或行為結果合乎法、理與正義，使教育行政推動的目的不致偏頗。

五、加強教育行政人員專業知能與危機管理能力

教育行政人員的專業程度與危機管理能力應持續提升，這些能力除透過不斷進修外，亦可透過組織學習（organizational learning）、知識管理（knowledge management）、互動探討等方式來增進人員之自我知能，亦可透過「反省實踐」（reflective practice）之自我省思與檢討，進而遵守良善的行政倫理準則，如此，才能讓資優教育步入正軌。

陸、結語

本文自資賦優異與資優班的意涵談起，介紹資優教育的相關面向與內涵，釐清資優的概念，進而從三大法律面向、資優鑑定程序面向及信賴保護原則面向據以析論此次事件的爭議點，並論述資優班廣設的原因與此次事件的教育行政作為，文末再提出檢討與省思。資優班聯合招生考試事件涉及的層面並非僅是資優教育的改革，亦包括普通教育的導正，更是家長、教師、學校、政府及社會觀念的釐清，也盼該事件的影響讓教育走向正途，照顧到每位需要服務的孩子，讓其適性發展，達到教育機會均等的鵠的。

參考文獻

- 毛連塹（1989）。如何發揮資優教育的功能。**國小特殊教育**，9，1-2。
- 李惠宗（2002）。**行政程序法要義**。台北市：五南。
- 林幸台（1995）。資優學生需要特殊教育服務。**特殊教育季刊**，56，1-3。
- 何華國（1987）。**特殊兒童心理與教育**。台北市：五南。
- 吳昆壽（2006）。**資優教育概論**。台北市：五南。
- 郭靜姿（1996）。我國資優學生輔導與追蹤之之問題與改進芻議。**資優教育季刊**，60，18-24。
- 教育部（2006）。**九十五年度特殊教育統計年報**。台北市：作者。
- 張錦弘（2006a，5月18日）。學者支持：資優班聯招荒謬。**聯合報**，A1版。
- 張錦弘（2006b，5月18日）。中部資優班聯招 教育部宣布不算數。**聯合報**，A1版。
- 馮朝霖（2003）。我們需要普及的菁英教育。**人本教育札記**，171，26-29。
- 蔡典謨（1998）。培養資優生成為知識的生產者。**資優教育季刊**，69，1-5。

- 韓國棟 (2006, 5月18日)。沒槍沒子彈，教部只能「宣布違法」。中國時報，A1版。
- 謝建全 (2000)。資賦優異者之教育。載於王文科 (主編)，**特殊教育導論** (頁529-588)。台北市：心理。
- 讓資優教育回歸正途** (2006)。2006年7月1日，取自 <http://times.hinet.net/news/20060519/society>
- 陳智華 (2006, 5月23日)。反假資優考試，教育團體陳情。2006年7月1日，取自 <http://times.hinet.net/news/20060523/headline/e711dba5caad.htm>
- 黃以敬 (2006, 5月17日)。資優班聯招爭議，教部擬要求5縣市重辦。2006年7月1日，取自 <http://www.epochtimes.com/b5/6/5/17/n1320633.htm>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: Theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Hany, E. A. (1987). *Models and strategies in the identification of gifted students*. Unpublished doctoral dissertation, University of Munich, Munich.
- Marland, S. (1972). *Education of the gifted and talented* (Report to congress by the U.S. Commissioner of Education). Washington, D.C.: U.S, Government Printing Office.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184.

教育資料與研究雙月刊

第 75 期 2007 年 04 月 163-164 頁

教育名詞

品牌管理

吳清山* 林天祐**

品牌管理 (brand management)，係指一個機構應用行銷技術到特定的產品或服務，並透過名字、符號或標誌等媒介、增加消費者知覺其價值，以有效建立自己企業形象，提高組織效能。

品牌是一個企業的象徵，不同品牌展現不同價值。品牌之所以有價值，在於區別競爭對手的產品或服務，讓消費者留下良好且持久的印象，進而增加消費者的忠誠度和滿意度。

根據美國行銷協會 (American Marketing Association, AMA)，品牌是一個名字、名詞，符號、象徵、或設計，或者是這些的組合，企圖確定一位賣者或一群賣者的產品和服務的特色，而且不同於競爭對手，企業的標誌 (logo) 就是最好的象徵。

品牌要維持其價值於不墜，必須進行有效管理，才能讓顧客留下好印象。根據美國 2006《商業周刊》(Business Week) 全球最有價值品牌前五名，分別為可口可樂 (價值達 675 億美元)、微軟 (價值達 600 億美元)、國際商用機器 (價值達 534 億美元)、通用電氣 (價值達 470 億美元)、英特爾 (價值達 356 億美元)，都做了很好的品牌管理。

基本上，品牌能夠響亮，在於好記、容易辨識、具有吸引力；品牌已被認為是企業參與市場競爭的利器，有效的品牌管理能創造產品或產品的差異性，建立消費者的偏好與忠誠，讓企業界擁有更多的市場。隨著市場激烈競爭，愈來愈多的廠商，關注品牌行銷，因而投入相當多人力和經費於打造品牌，以發展具有特色的品牌力，讓消費者能夠認知自己品牌，且使品牌深植在消費者心中，以刺激消費者偏好選擇，提高市場占有率。

品牌是組織的無形資產，一所有品牌的學校，它體現學校教育服務和產品品質，成為學校競爭利器。學校品牌管理之價值，在於幫助學校更新觀念，樹立良好形象，

*吳清山，台北市立教育大學國民教育研究所暨教育行政與評鑑研究所教授

**林天祐，台北市立教育大學國民教育研究所暨教育行政與評鑑研究所教授

增強核心競爭力，獲取更大的收益。

目前各級學校面臨到人口少子化和國際化的衝擊，教育市場愈來愈小，經營壓力愈來愈大，如何在激烈競爭的教育市場下，能夠脫穎而出，不致於遭受淘汰命運，已成為學校經營者重要課題。學校為了有效進行品牌管理，必須先定位自己的願景和目標，並設計易記的標誌，然後採用創新和多元經營策略，行銷學校發展特色，才能達到品牌管理的效果。

教育資料與研究雙月刊
第 75 期 2007 年 04 月 165-168 頁

教育哲語

知行的智慧

溫明麗*

We are free in the degree in which we act knowing what we are about. — John Dewey,
The quest for certainty, 1929.
知其所行，行其所知 — 杜威。

杜威（John Dewey，1859-1952）在台灣的教育界可以說是眾所周知的學者，但是對於其知識論所探討的知與行一書 — 《追尋確定事實》（*The quest for certainty*）的介紹相對地明顯不足。對於知和行的論述，學界比較清楚的，大概是王陽明和孫中山兩位先生的知行說，卻鮮少特別介紹杜威對此議題的論述。

杜威是位著作等身的學者之一。依據哲學百科的記載（Field, 2006：1-21），英國演化論者赫胥黎（T. H. Huxley，1825-1895）的思想，對杜威的一生都具有相當程度的影響力，例如，杜威的知識論之所以以自然環境與心理發展之間的交互作用為基礎，乃依循演化論的觀點開展出來者。此外，杜威在約翰霍普金斯大學就讀研究所時，也受到黑格爾觀念論學派兩位大將的影響，此兩位教授分別是莫里斯（George Sylvester Morris，1840-1889）和霍爾（Granville Stanley Hall，1844-1924）。前者對杜威觀念論思想的影響較巨；後者則與杜威將科學方法運用到人類科學的方法論密切相關，此科學方法也成為杜威後來隨杜夫茲（James Hayden Tufts，1862-1942）赴芝加哥，開創芝加哥學派之實證主義思想，奠定了知識論和方法論的基礎。整體而言，迄至杜威晚年，乃至其至哥倫比亞大學哲學系任教後，黑格爾觀念論中的辯證思維，一直對杜威深入探討人與自然、主體與物質、自然與行為、經驗與自然，乃至民主與教育等議題，均有相當的助益。

哲學應該被視為關注人類興趣之教育活動的最高指導方針，而且哲學在思考教育問題時，除了考量人類興趣外，也應同時考量自然宇宙、道德和邏輯等面向（Dewey,

*溫明麗，國立台灣師範大學教育學系教授

1938: 156)。杜威的上述觀點已經點出，人類的生活或經驗，縱令再完善，也不出於自然法則之外。此所謂的「自然法則」，不只是自然科學的邏輯法則，而是涵蓋形而上學的自然法則。質言之，當笛卡爾（René Descartes, 1596-1650）和康德（Immanuel Kant, 1724-1804）等致力於鑽研超越科學視野的人類理性時，杜威則隨著黑格爾（Georg Wilhelm Friedrich Hegel, 1770-1831）的腳步，並分享著維根斯坦（Ludwig Josef Johann Wittgenstein, 1889-1951）和海德格（Martin Heidegger, 1889-1976）結合人與自然的理念，開展出認識對象（the known）與認知者（the knower）之間，存在辯證性發展關係的論點。這就是杜威（1929: xvii）所說：若在腐朽的齒輪上，加上鐘錶的機制，也無濟於事的論點。同理，人類思考若變得頑冥僵化，則縱令善用邏輯思維或解決問題的方法，也是徒勞而無功。此說明真正的智慧應知所權變，這也是批判性思考教學所強調的重點，即人類必須知、覺、行交互作用，時時自省，並開放心胸、不斷自我解放錯誤或扭曲之意識型態，方能重建較為合理的價值觀。此自省、解放和重建的過程，就是一種進步；不預先設定立場，敞開胸襟，開創新的可能，就是一種創造和築夢。

故杜威（1929）呼籲：人類在其所知道的範圍內有行動的自由，故能知其所行，行其所知。其主旨除了強調創意需要具備適切的知識外，也對於今日品牌創造或品牌管理之缺乏主體意識、系統不夠邏輯化、創造歷程過於固著化、產品定位混亂化、以及核心價值模糊化等問題，提出若干思考的方向。析言之，今日的全球化企業，必須建立品牌來作為行銷競爭力的指標，及作為提升產品或企業競爭力的有效策略。若依照杜威的觀點推論之，則品牌的建立或管理，絕不能止於經濟因素的考量，必須同時掌握競爭環境的市場趨勢，並明確化產品的核心價值。此即杜威所強調的，個人的發展必須考量人與環境之間具辯證性的交互作用。品牌的創立或管理，猶如人的發展，需要顧及產品的系統性、規模度和市場定位，但更需要營造差異所衍生的個性化或主體性特質，如此才能具備傳銷所講求的隨機性和應變度，此猶如杜威教育理論中所提倡的，教育本身需要不斷生長之論。

為建立強而有力，又具有獨特性的品牌，首須釐清品牌與標準之間的不同；另一方面，品牌與標準之間的關係，亦如杜威論述教育和發展的知識論一般，在自然（認識對象）與人文（認知者）之辯證互動下，具有隨機性、適應性和不確定性。此隨機性、適應性和不確定性，可作為今日建立品牌文化的重要訴求。

總之，欲開創具競爭性又具獨特性的品牌，專門知識和技術固然不能欠缺，但是具有批判性思考素養更形重要。畢竟在創意的過程中，我們必須如杜威批判自然科學知識的確定性一樣，不斷地質問：什麼是我們（產品或公司）的主體性？其所以存在的意義為何？其所以具有意義或價值的原因何在？此價值或意義可以持續多久？理由為何？等具批判性的問題。

不僅產品和行銷如此，一旦非營利組織的教育活動也需要建立特色以進行傳播和行銷時，如何建立和管理品牌？如何能因應教育市場的競爭，卻又不受市儈的沾染？則在組織文化中不忘本地彰顯德行的本質及愛的價值，並營造批判性思考的教育文化，應是確保人類身心靈均能知己知彼、時時自省，並自由行動的必備能力，更是教育透過彰顯其主體性去建立與管理品牌的大方向。

參考文獻

- Dewey, J. (1929). *The quest for certainty: A study of the relation of knowledge and action*. New York: Minton, Blach & Co.
- Dewey, J. (1938). *Logic: The theory of inquiry*. New York: Rinehart and Winston.
- Field, R. (2006). *The internet encyclopedia of philosophy*. Retrieved March 13, 2007, from <http://www.iep.utm.edu/d/dewey.htm>
- Wikipedia (2007). *The free encyclopedia - John Dewey*. Retrieved March 13, 2007, from http://en.wikipedia.org/wiki/John_Dewey

教育資料與研究雙月刊
第 75 期 2007 年 04 月 169 頁

教育法令

王清標*

法規及政令

資料來源

- | | |
|---|---------------------------|
| 1.修正「師資培育之大學申請辦理地方教育輔導工作經費補助要點」，並自即日生效。 | 第 013 卷第 033 期 2007-02-15 |
| 2.修正「教育部補助縣（市）政府協助公立國民中小學引進外籍英語教師要點」部分規定，並自即日生效。 | 第 013 卷第 032 期 2007-02-14 |
| 3.修正「師資培育之大學申請辦理學術研討會補助原則」，並將名稱修正為「教育部補助師資培育之大學辦理學術研討會作業原則」，並自即日生效。 | 第 013 卷第 032 期 2007-02-14 |
| 4.訂定「教育部補助推動台灣文史藝術國際交流計畫要點」，並自即日生效。 | 第 013 卷第 032 期 2007-02-14 |
| 5.訂定「教育部補助國內大學境外設立台灣教育中心要點」，並自即日生效。 | 第 013 卷第 028 期 2007-02-08 |
| 6.修正「教育奉獻獎選拔及表揚要點」。 | 第 013 卷第 028 期 2007-02-08 |
| 7.修正「技術學院改名科技大學審核作業規定」第二點，並自即日生效。 | 第 013 卷第 024 期 2007-02-02 |
| 8.訂定「教育部補助海外語言學領域留學生從事華語文教學實習作業要點」，並自即日生效。 | 第 013 卷第 020 期 2007-01-29 |
| 9.訂定「教育部補助推動台灣文史與藝術課程強化研發植根計畫要點」，並自即日生效。 | 第 013 卷第 020 期 2007-01-29 |
| 10.修正「大專校院師資培育評鑑作業要點」第三點，自即日生效。 | 第 013 卷第 018 期 2007-01-25 |
| 11.修正「教育部補助辦理公私立幼稚園輔導計畫作業原則」，並自即日生效。 | 第 013 卷第 017 期 2007-01-24 |
| 12.修正「教育部補助直轄市縣（市）政府辦理幼教資源中心及幼教輔導團作業要點」，並自即日生效。 | 第 013 卷第 017 期 2007-01-24 |
| 13.修正「教育部補助辦理高級中學教育活動處理原則」，並自即日生效。 | 第 013 卷第 014 期 2007-01-19 |
| 14.修正「學校教職員退休條例施行細則」第三十條、第五十三條條文。 | |
| 15.修正「教育部校長領導卓越獎評選及獎勵要點」第二點、第五點、第六點，並自即日生效。 | 第 013 卷第 014 期 2007-01-19 |
| 16.修正「教育部教學卓越獎評選及獎勵要點」第四點、第五點、第九點，並自即日生效。 | 第 013 卷第 013 期 2007-01-18 |
| 17.修正「教育部補助永續校園局部改造計畫作業要點」第三點、第五點，並自即日生效。 | 第 013 卷第 010 期 2007-01-15 |
| 18.修正「教育部補助辦理本國語文教育活動實施要點」，並自即日生效。 | 第 013 卷第 009 期 2007-01-12 |
| 19.訂定「大學評鑑辦法」。 | 第 013 卷第 006 期 2007-01-09 |
| 20.修正「教育部補助藝術與設計菁英國際進修實施要點」第四點及第七點，並自中華民國九十五年八月一日起生效。 | 第 013 卷第 004 期 2007-01-05 |
| 21.修正「教育部補助社會藝術教育活動實施要點」第七點，並自即日生效。 | 第 013 卷第 002 期 2007-01-03 |
| 22.訂定「主管教育行政機關商借教師至國外學校服務實施要點」，並自即日生效。 | 第 013 卷第 002 期 2007-01-03 |

（摘錄自行政院公報資訊網 <http://gazette.nat.gov.tw/Gazette/index.jsp>）

*王清標整理，國立教育資料館推廣組

教育資料與研究雙月刊

第 75 期 2007 年 04 月 170-184 頁

國內教育輿情

教育部 張雅淨* 吳雪綺** 羅天豪*** 李詠絮****

江佩珊***** 周仲賢***** 李嘉鈞*****

推動十二年國民基本教育說帖

教育部

台研字第 0960038853 號

前言

「國家建設靠人才，人才培養靠教育」。因此，行政院蘇院長一再強調「苦不能苦孩子、窮不能窮教育」，即使「省吃儉用、舉債度日」也要把教育辦好。我國教育普及久為世人所稱頌，然於民國 57 年起全面實施九年國民教育以來，迄今已近 40 年，當年世界上僅有少數國家實施超過 9 年以上的國民教育，如今已有 46 個國家辦理 10 年以上的國民教育，相較之下，我們已落入國民教育年限的後段班。此外，我國國民教育仍存在著學生升學壓力沉重的問題；高中職教育更是呈現學費負擔不一、城鄉差距、資源不均、參差不齊等現象。為了提升國民教育水準，紓緩學生升學壓力、縮小城鄉/貧富差距，增強國家競爭力，實施十二年國民基本教育乃是國民殷切期盼的教育大工程。

一、延遲只會擴大差距

我國於民國 57 年實施九年國民教育，當時全世界實施九年國民教育的國家不多；但是 39 年來，世界各工業先進及發展中國家，陸續延長其國民教育年限，迄今已有 46

*張雅淨，國立台灣師範大學社會教育學系博士候選人

**吳雪綺，國立台灣師範大學教育學系博士候選人

***羅天豪，國立台灣師範大學教育學系博士生

****李詠絮，國立台灣師範大學教育學系博士生

*****江佩珊，國立台灣師範大學教育學系碩士生

*****周仲賢，國立台灣師範大學教育學系碩士生

*****李嘉鈞，國立台北教育大學教育政策與領導研究所碩士生

個國家實施超過 10 年以上的國民教育，與之相比，我國的九年國民教育已屬教育年限的後段班，推動十二年國民基本教育事不宜遲，應即迎頭趕上。今日不做，明天我們會更落後。

二、按部就班、逐步規劃

我國早在民國 72 年起即有延長國民教育之議，並小規模試辦「延長以職業教育為主的國民教育班」，經過 20 年的討論、試辦、評估，反覆嘗試，終於在 92 年 9 月召開的「全國教育發展會議」上達成「階段性推動十二年國民教育」的結論與共識。教育部於是進行規劃，行政院且在 95 年 7 月 27-28 日召開的「台灣經濟永續發展會議」將本項議題納入，並達成積極推動之共識，且將其中補助弱勢家庭就讀私立高中職學生學費計畫納入 95 年 9 月 20 日行政院核定之「大溫暖社會福利套案」中，作為推動十二年國民基本教育之重要前置措施，並積極規劃相關配套措施。

三、2007 年啟動、2009 年全面實施

政策方向既定，配套規劃亦已完成，行政院蘇院長遂宣布自 2007 年 9 月起開始加額補助經濟弱勢家庭就讀私立高中職高一學生之學費，並逐年擴大至高二及高三，2009 年全面實施。

四、是權利而非義務

依教育基本法第 11 條「國民基本教育應視社會發展需要延長其年限；其實施另以法律定之。」目前教育部已著手修正「高級中學法」與「職業學校法」整合為「高級中等學校法」，作為推動延長國民基本教育的法律依據。據此，目前推動的延長到十二年國民基本教育（高中職）指的是非強迫入學（非義務），但是普及入學、低學費（國民權利）的教育。

五、減輕家長學費負擔

目前高中職學費，公立約每年 10,800 元，私立則高達 44,000 元以上，公私立差距超過 4 倍。其中就讀私立高中職的學生占全體高中職學生的 47.6%，且有較高比率來自經濟弱勢家庭，因此，為減輕弱勢家庭的學費負擔，必須先實施加額補助經濟弱勢就讀私立高中職學生學費的方案，預計受惠學生數達 38.3 萬人。

方案補助 學校、身分別		現行方案 (2001年8月 起實施)	2007年實施十二年國民基本教育(96學年起加額補助經濟 弱勢私立高中職學生學費方案)		
			家戶年所得超過60 萬元	家戶年所得超過30 萬元至60萬元之間	家戶年所得30萬元 以下
私立 高中職	一般生	補助1萬元	維持補助1萬元	補助2萬元	補助3.4萬元
	低收入戶	依社會救助相關法令全額補助			
	特殊生	依相關規定補助	原補助方案不變		
公立	一般生	無補助			
	低收入戶	依社會救助相關法令全額補助			

※ 特殊生：指身障學生或身障人士之子女、軍公教遺族及傷殘榮軍之子女、原住民、特殊境遇婦女之子女等。

六、合理規劃高中職學區

要達成高中職學生普及入學、就近就讀、適性發展以及減輕學生升學壓力，合理規劃學區事屬必要。學區規劃將依下列4項原則進行：

1. 學校類型多元（公立、私立、高中、高職）。
2. 資源均衡（每一學區學校數分布）。
3. 生活機能。
4. 通學車程適度。

然學區規劃事涉複雜，且關係到眾多學生受教權利，必先詳加踏勘規劃，俟規劃草案出爐後召開各區公聽會，聽取各界意見，再做決定。同時，視需要於教育資源不足地區增設完全中學、分校或分班，鼓勵學生就近入學學區高中職。

七、三年內入學方式不變

為配合學區規劃、高中職優質化進程，以及穩定現已就讀國中之學生心情，故於2009年以前，施行多年的國中基本學力測驗及相關入學方式暫不改變。為能紓緩學生升學壓力、減輕學生通學奔波及住宿負擔，未來將逐步提高申請入學比例，降低基測成績所占比重，逐步使基測成績僅供作為入學門檻之用，最終達到免試入學學區高中職的目標。

八、高中職優質化、人人讀好學校

以完善的教學設備與資源、優質的師資及有效的教學，善用社會資源及參與社區

發展等，提供學生優質學習環境，促使學生有效學習，引導學生適性發展，兼顧產業與區域發展，實現「校校有特色，個個有本領，人人有發展，行行出狀元」的全人教育理想。預定3年內投入163億元，讓高中職大幅優質化，期能在2009年達到八成公立高中職優質化，及提升私立高中職教學品質的目標；同時，設計質差高中職的退場機制，期使高中職普遍優質化，自然降低所謂「明星」或「菁英」學校與「非明星」或「非菁英」學校之爭議。

九、3年400億、投資辦教育

政府雖然財政困難，但決心在3年內投入400億的經費，其中繼續型經費246億、新增型經費154億，以利全面實施十二年國民基本教育。爾後並將持續編列充足預算，使十二年國民基本教育順利推動。

項目	2006年	2007年至2009年			
		2007年	2008年	2009年	合計
學費補助	40	40+6=46	40+19=59	40+29=69	120+54=174
高中職優質化	28	28+13=41	28+28=56	28+38=66	84+79=163
其他10項子計畫	14	14+2=16	14+9=23	14+10=24	42+21=63
合計	82	82+21=103	82+56=138	82+77=159	246+154=400

十、推動十二年國民基本教育之政策目標

- (一) 提升國民素質，增進國家競爭力。
- (二) 促進教育機會均等，實現社會公平正義。
- (三) 縮小教育落差，均衡城鄉發展。
- (四) 紓緩升學壓力，引導學生適性發展。

十一、砌磚奠基，配套到齊－12項子計畫（包括22個方案）

十二年國民基本教育是一項重大的教育改革工程，其影響深遠、牽涉廣泛，須如砌磚般，逐步奠基堆高。總計12項子計畫，包括22個方案如下：

子計畫	主政單位	辦理單位	方案	備註
1 補助私立高中職學生學費—縮短公私立學費負擔之差距	中教司	中部辦公室 台北市政府教育局 高雄市政府教育局	1-1 加強補助經濟弱勢私立高中職學生學費補助方案	
2 高中職優質化	技職司 中教司	中部辦公室	2-1 高中優質化補助方案 2-2 高職優質化補助方案 2-3 身心障礙學生十二年就學安置計畫	
3 高中職社區化	中部辦公室		3-1 學區劃分實施方案 3-2 高中職學校分布調整方案	
4 調整高中職入學方式	中教司		4-1 國中基測轉型暨申請入學實施方案 4-2 產業特殊需求類科及偏遠地區高中職試辦免試入學作業要點 4-3 高中職發展特色招生作業要點	中部辦公室主政
5 建置十二年一貫課程體系	中教司		5-1 強化中小學課程連貫與統整實施方案	
6 建立質差學校退場機制	中部辦公室		6-1 高中職校務評鑑實施方案 6-2 高中職輔導、轉型及退場作業要點	
7 結合技職教育與產業發展	技職司		7-1 產學合作（攜手）方案	
8 推動大學支持高中職社區化	高教司技職司		8-1 大學增加名額受理各高中職學生入學招生方案 8-2 高中職學生申請就近升學大專校院實施方案	技職司主政
9 精進高中職師資人力發展	教研會		9-1 提升高中職教師教學品質與專業發展實施方案	
10 學生生涯規劃與輔導	訓委會		10-1 國中與高中職學生生涯輔導實施方案 10-2 國中小學生學習扶助方案 10-3 補助辦理追蹤輔導與安置中輟生復學原則 10-4 國中畢業未升學未就業青少年職能培訓輔導方案	國教司主政 青輔會主政
11 鼓勵家長參與教育	國教司		11-1 家長就近參與各級學校教育實施方案	
12 修訂相關教育法規	中教司		12-1 高級中等學校法	

十二、推動期程

(一) 前置準備階段：自 2003 年 8 月推動「高中職社區化中程計畫」開始，先後推動「優質高中補助計畫」、「優質高職產學攜手計畫」等 12 項前置準備措施。

(二) 啓動階段：2007年3月至2008年2月一年內完成所有配套之細部規劃，訂定各項實施方案及作業要點。2008年3月至2009年7月逐步推動各項配套措施，並逐年擴增經濟弱勢私立高中職學生學費補助及高中職優質化校數。

(三) 全面實施階段：2009年8月起，全面實施十二年國民基本教育，經濟弱勢非自願就讀私立高中職學生皆可獲得加額學費補助；優質化學校不斷擴充；調整入學方式，增加申請入學比例，並逐步降低基測成績比重，促進國中畢業生就近入學高中職，藉此逐步達成紓緩國中生升學壓力的目標。

十三、務實推動十二年國民基本教育

自從民國63年政府公布施行「私立學校法」，以及民國66年發布施行「私立學校獎助辦法」以來，鼓勵私人興學，提供充足的就學機會，讓國中生得以順利升學。以95學年度為例，公立高中有178所、私立高中有140所、公立高職有92所、私立高職也有64所，總計公立270所、私立204所。學生數公立39萬5822人（占52.4%）、私立35萬8872人（占47.6%），也就是說入學公私立高中職的學生數幾乎各半。政府如要實施完全免學費之十二年國民教育，必須將公立高中職學生平均每年約10,800元的學費免除，至少每年國庫要多負擔45億元；而私立高中職學費平均約是公立的4.4倍。據此，全額負擔公私立高中職學生學費，每年至少超過240億元，是目前政府財政所無法承擔的。因此，推動低學費負擔的十二年國民基本教育是較負責、務實而可行的政策。

結語

政府為落實執行十二年國民基本教育實施計畫，設有分層負責推動機制，由行政院政務委員負責跨部會（教育部、財政部、主計處、經建會、勞委會、農委會、原民會、青輔會、研考會等）政策協調；教育部也成立推動工作小組及專案辦公室，負責整體推動事宜。

這是一項等了20幾年的重大教育改革工程，關係到學生的教育、家長的權益，以及國家的競爭力，與其焦慮地等待，不如勇敢地前進，盼望大家齊心協力，關心我們的孩子們的未來。歡迎大家上教育部網站查詢十二年國民基本教育。如有任何指教，歡迎撥打專線，衷心感謝大家支持教育。

教育部網站首頁：<http://www.edu.tw> 熱門議題區，十二年國民基本教育

詢問專線：02-33437764、33437774、33437781 竭誠為大家服務

附註

本文為2007年4月9日網站更新版本。

普通高中課程綱要之總綱修訂引發教改爭議

張雅淨

預定九十八學年度起逐年實施的《普通高級中學課程綱要總綱》（簡稱九八課綱）業於 2007 年 3 月 12 日定案。此次修訂總綱科目與學分數之主要特色在於實施延後分流、自高二開始實施英文、數學、基礎物理三科分級教學、減少必修科目增加選修科目等。

教育部為推動中小學「十二年一貫」課程，九十五學年度開始逐年實施《普通高級中學課程暫行綱要》（九五暫綱），預計三年後，自九十八學年度起實施「正式綱要」，正式綱要又分為總綱和各科課程綱要兩部分。

理論上，九八課綱應依九五暫綱在實施上所遭遇的問題逐步進行修正。然而，九五暫綱施行至今尚未滿一年，各校仍在研議如何進行補救教學，以解決因實施九五暫綱所造成之國、高中課程銜接問題，且學校也正因應九五暫綱組成「課程發展委員會」，並和教師、家長代表共同討論選修時數和開課科目等事宜。為規劃課程，各方已耗費許多時間與人力之際，九八課綱總綱卻已定案，各分科課綱也將展開研訂作業，此快速卻可能缺乏系統的規劃方式，不僅造成家長及師生的無奈與不安，其周延性亦受質疑。

九八課綱修訂之內容有三個主要特色，以下分別闡述此三大特色及社會正反輿論的若干觀點：

第一，實施課程分級制度。教育部因應高中生數量遽增，高中生占高中職學生總數的比例由 31.92% 遽升到 55.91%，學生間個別差異亦逐漸加大，其中落差較大科目為數學、英文和物理，為因材施教、促進適性發展，遂規劃自高二開始，此三個科分基礎與深化二級，依學生能力及性向，進行分級教學。不過，部分教師則質疑：課程分級制度是否會衍生出學校能力編班的問題，此外，如學生僅修習基礎級課程，是否會影響其學科能力測驗及指定考科成績，又指考是否需因應教材之分級，而研擬不同程度的試卷？

第二項特色是實施延後分流制度。教育部為實現高中通識教育及全人教育目標，提升國民整體科學知能，呼應大學延後分化、不分系招生，並具有人文、社會與科技知能平衡的素養，因此新課程綱要鼓勵延後到三年級再分流，並將現行必修學分數由 140 至 142 減少至 138 學分。不過，必修學分之調整方式卻反而將大學學測及指定科目考試要考的自然領域的必修學分增加 2 至 4 學分，而考試不考的藝術領域、生活領域及國防通識課程，其必修學分數則各減 2 學分，社會質疑如此的學分修正是否反而難以平衡學生人文與科學知能的素養。

第三，規劃高三課程全為選修並增加選修科目。此舉主要為激勵非升學科目教師表現、學校發展特色及保障非升學之選修科目，以避免選修開課仍以升學為取向之偏

差。總綱要求高中生必須在「第二外國語文」、「藝術與人文」、「生活、科技與資訊」、「健康與休閒」、「國防通識」、「生命教育」、「生涯規劃」、「其他」等 8 類選修課程中，至少選修 12 學分，且生涯規劃類、生命教育類在高中三年內至少要各選修 1 學分。既然藝術領域、生活領域等課程仍有其重要性，是否需要將這些科目由必修改列為選修？又將這些科目列為選修是否有助於選修科目之多元化發展？等均被提出討論。

由於課程綱要的改變將連帶影響教材內容之設計、教學方法、教學活動的實施及教學成效的評量，加上近年來一波波的教改政策已造成家長、學生和教師的壓力與不安，故若欲落實九八課綱的政策，仍須解決上述社會的疑慮。教育當局或可廣納各界意見，重新檢討修訂相關配套措施，採漸進式的課程改革，應有助於降低改革所造成的負面衝擊。

「繁星計畫」之隱憂與出路

吳雪綺

教育部今（2007）年首度試辦，以「照顧弱勢、區域平衡」為理念的「繁星計畫」，主要招生的 12 所大學都是外界印象中辦學優異、獲得教育部五年五百億邁向頂尖大學補助的「名校」。然而，「繁星計畫」在加速區域平衡與高中社區化的過程中，卻也產生若干令人擔憂的問題，如招生的冷門科系可能出現嚴重缺額，甚至無人報名的現象；又如本意希望大學幫助弱勢學生，卻造成學生須就近入大學等的負面衝擊。數位前任教育部長雖然都讚揚此「繁星計畫」，但也憂心辦理範圍仍相當有限。

冷門科系出現缺額的問題，除了獨立招生的清華大學外，試辦「繁星計畫」之學校已於今（2007）年 3 月 15 日放榜，試辦的 11 所大學包括：台大、交大、成大、政大、長庚、中央、陽明、中興、中山、台科大、元智，有 304 所高中 3,359 名學生報名，錄取 525 名學生，缺額人數 61 人，缺額率約 14.75%。而以台大為例，今（2007）年提供 40 個名額，但根據榜單來看，大多數科系並不是外界印象中的「熱門科系」；反而多是「冷門科系」，其中台大農藝系竟無人報名。此外，中興農藝系、成大測量及空間資訊系，也都無人報名。其他有缺額招不滿的系，也以冷門系居多，意味著就讀熱門科系的觀念仍根深蒂固。對此，台大校長李嗣涇仍樂觀地認為：「農藝系今（2007）年無人報名，未來會再鼓勵其他系所，開放更多名額；該計畫未來成熟後，可能會讓資優生到其他學校就讀，加速流動。」他也相信，「繁星計畫」未來也可以和甄選入學的「學校推薦」整併，簡化高中升學管道，將有助於十二年國教推動。

此外，該計劃可能對就近入學政策造成負面的衝擊。清華大學校長陳文村表示，以台大、清華、交大來說，如果提供就近讀大學名額而招進來後段班學生，根本難以教育；成功大學校長賴明詔也說，以一定比例名額給社區學生入學是不對的做法，大

學可更積極地扶持社區中學生，以提升其素質，使其有能力與信心進入其心目中的好大學。前教育部長郭為藩表示，大學如何協助推動十二年國教，是可以研究的方向，但撥出限收鄰近社區學生名額的作法，國外尚無前例。他指出，美國有短期社區學院讓社區學生就近入學，兩年後若成績優異，才有機會轉進大學。簡言之，辦教育要注重社會階層流動、使弱勢孩子有出頭機會的社會責任；且大學除了教育，還需兼顧學術發展，應朝向全國性與國際化學府的方向去發展，故大學不能只辦成「社區大學」的招生。

針對「繁星計畫」辦理範圍極限的問題，教育部指出，繁星計畫是為協助弱勢學生就讀優質大學，因此有不少錄取生來自過去三年內沒有考上知名大學的高中。但多位前教育部長郭為藩、曾志朗、吳京等都認為，推動十二年國民教育最大困難，除了財源，就是涉及明星高中的學區畫分與入學方式。此困難反映出家長追求明星學校的觀念難以打破，而且要大學達成社會公平與正義亦有其極限；前教育部長毛高文也認為，此項計畫需要觀察錄取學生日後的表現，在計畫實施過程中校方更要照顧與輔導學生，倘若計畫規模太大，大學會很難持續運作下去。因此，教育部預推動十二年國教這項政策時，若從大學學術發展角度考量，則應謹慎出手。

綜括言之，社區大學可讓學生們就近念大學值得發展，且台灣的大學太多，很多校院應可朝社區大學發展，政府應該引導各地或指定幾所校院往社區大學發展，好的研究型大學最好仍應維持其學術研究與發展之社會責任。

「網路霸凌」之防範

羅天豪

在鼓吹「校園零體罰」的同時，我們是否對於校園中堪慮的問題有所忽視？根據美國研究調查發現，隨著網路發展，有 1/3 的美國青少年在即時通訊、社交網路中，遭到同儕的霸凌行為，「網路霸凌」（cyberbullying）似已逐漸取代「校園霸凌」，成為學生身心受創的另一管道。

所謂「霸凌」（bully）係指學生長期或重複被一個或多個學生欺負或騷擾，或被鎖定為霸凌對象，導致其身心痛苦的情形；另外「網路霸凌」係指網路發達後的產物之一，其行為包括在電子郵件中寫髒話，或是透過即時對話，不時地傳送凌辱性的字眼騷擾他人。

2002 年，美國醫學會（American Medical Association, AMA）更發出警訊，認定校園中的「霸凌」現象已構成一項公共衛生議題，且霸凌將會留下長期後遺症，對施暴者與受害者的心理健康影響深遠。一般認為霸凌行為不外乎身體侵犯、性騷擾或種族歧視、擺弄姿態、做鬼臉等行為和語言等，然而，無論是身體接觸抑或言語暴力等傷害，皆會造成受害學生心中難以抹滅的陰影；施暴學生亦可能因其恃強凌弱的不當行

為，導致其在進入社會後在人際互動上出現難以被接受的現象。

校園中所出現的霸凌行爲，學校教育人員大抵能適時予以糾正、勸導或輔導，網路霸凌在處理上相對地顯得較為棘手。去（2006）年英國的研究發現，該國每 10 名青少年中就有一人曾收到網路惡霸發送的威脅性電子郵件或難聽的語言欺凌。美國也有研究指出，受到網路匿名性的影響，不少網友一旦上網後，便極可能成爲欺凌他人的惡霸，單以去（2006）年爲例，有 42% 的美國學生當過網路霸凌。

在台灣也不時看到匿名人士在電子布告欄（Bulletin Board System, BBS）散播不實之情緒性語言，今（2007）年初，有名員警因偵辦大學生網路性交易案，遭到對方以冒名方式，四處留言辱罵其長官或挑釁黑道，並留下該員警之聯絡方式和照片，或將之張貼到色情網站等的報復。

在生活中若遇到上述霸凌行爲，可採取下列方式處理或防範，包括不與理會、莫以牙還牙、避免使用挑釁語言、切勿洩漏個人資料、向網站管理員提出報告或申訴、慎選有嚴格規範的網站或平台、建立需要會員認證的私人遊戲或區域、選擇有防堵惡意騷擾功能的遊戲等。

無論從校園霸凌抑或網路霸凌，我們皆可發現，今日品格教育及法治教育有待落實，人際間不僅不懂相互尊重，道德感也逐漸式微，因此學校必須積極落實法治教育，並發展學生尊重、勇於承擔的品格，另外更要與家庭進行親師合作，進而適時糾正與輔導學生，以致力於形塑和諧的校園氛圍。

提升國家競爭力，政府強力推動十二年國教

李詠絮

行政院長蘇貞昌於今（2007）年 2 月 27 日宣布將逐年推動十二年國教方案，教育部長杜正勝於隔天召開記者會，說明十二年國教規劃方向與推動內容，包括學費政策、優質高中職計畫、國中小學扶助計畫、學區劃分、入學方式、相關法規修訂等項目，分兩階段上路。

蘇揆在立法院報告施政方針時，強調十二年國教與九年國教的不同在於，十二年國教並非強制性，也非全盤義務教育，主要精神在拉近公私立高中職學費差距，同時提升各校的教學品質（目前各校的教學品質參差不齊）（兩者對照資料請見表 1）。這項政策預定從今（2007）年入學的高一新生開始適用，九十八學年全面延長國教，國中基測將轉型爲升學基本門檻測驗，高中職分爲「社區型」及「跨學區」兩類。

在今（2007）年九月新學年實施的第一階段，及實施公私立高中職學費差額「分級補助」。該方案規劃將學生家庭收入分十級，年收入 30 萬以下家庭子女就讀私立高中職，將全額補助公私立學校學雜費差額；30 至 60 萬者，則補助 1/2 或 1/3 之學費差額，家庭收入越高學費差額補助越低，避免有些高收入家庭子女雖進私立高中職，仍

享學費補助之優惠，以達「排富」功能，實現社會公平及正義之理想。

至於第二階段的社區化及跨學區高中職，前者開放學生依其住家離校遠近或國中生成績等條件申請入學，預計將以目前全國 45 個高中職社區化適性學區為基礎，並提供學費、獎學金等誘因，入學基測及甄試也會朝鼓勵在地社區化發展。另一方面，為回應部份教育界人士呼籲保留明星學校，教育也提出跨學區高中職方案，讓菁英高中預留全國 10% 至 30% 的招生名額，以招生各地學生。

為配合十二年國教，大學也將區分為地方型及全國性兩大類，擴大「繁星計畫」，讓更多各地優秀學生進入全國性大學，地方型大學則致力結合在地文化，發展地方特色。高中職課程也要配合調整，凡屬基礎認知之教學內容者，都將列為必修課程；高職課程不具市場需求者恐遭淘汰，與技術學院重複者也將隨之調整。教育部在未來一年內，將再廣徵各界意見做更細部調整，以利九十八學年能順利全面推動。

面對政府新擬的十二年國教方案，教師團體及家長團體大多表示支持，認為學費補助有助於降低目前教育補助經費最少的高中職學生之家庭經濟負擔；而關於國中基測轉型等升學制度的改變，則其建議先提升各地高中職均質化，讓各學區學校都能維持好品質，避免學區制反而限制學生升學的自主權。全國家長團體聯盟理事長蕭慧英認為，政府應先設定優質高中的條件、指標與評鑑計畫，不宜採齊頭式補助；高雄女中校長余碧芬則表示，高中是大學預科教育，學習本應有所差別，且教育現場的實際情形是，高中資源並不普遍均衡，若單純以高中職社區化方案的入學架構，直接延伸成十二年國教方案，相當不切實際。高雄中學校長黃秀霞也呼應余碧芬的看法，她說當年推動高中職社區化入學時，外界不瞭解意義，出現一窩蜂爭相在雄中學區內置產的現象；她認為教育有其功能性，對學習資優的學生應提供適合的環境，否則單純的齊頭式平等，勢必喪失教育意義。建中校長吳武雄則認為，十二年國教要面臨學區重新劃分，勢必「去高職化」，讓沒興趣讀書的學生不得不繼續升高中，是利是弊，不待贅言；吳校長更提出，多元化的社會應鼓勵學生適性發展，各領域人才都要培育，

表 1 九年國教與十二年國教對照表

	九年國民義務教育（國小、中）	十二年國民基本教育（高中職）
學區劃分	以戶籍所在鄉鎮市區劃分	以 15 個基本學區（現行國中基測招生分發區）為劃分基礎
入學方式	強迫入學，就近分發	1.就近入學，適性選擇 2.逐步提高申請入學比例 3.是受教權利，而非義務就學
學校類型	類型單一	維持多元類型（普通高中、高職、綜合高中）
公私立學校	以公立為主，私立為少數	1.公私立學校比例相近 2.因應少子化趨勢，建立學校評鑑與轉型輔導機制
學費政策費	公立免學費	1.非免學費 2.加強補助經濟弱勢學生學費

資料來源：作者自行整理。

即使像歐美國家，雖有社區化高中，但也保留菁英高中，若全國一致，將能力、興趣不同的學生化爲一樣，對學生的適性發展恐是阻礙。

「自殺約定書」？－生命教育價值之再反思

江佩珊

根據教育部統計，去（2006）年一月至十一月各級學生死亡人數，全國共 592 位，自殺共 77 人占 13%，高居第二位，平均四、五天就有一位學生自殺，且年齡層以大專學生 33 人最多，其次是高中職生，小學生排第三，比國中生還多。

爲減少學生自殺事件，教育部最近發函各縣市，要求國中小教師找出有自殺傾向的學生，要學生簽「不自殺約定書」，還發下評量表，讓教師瞭解學生「用何種方式自殺？」「打算何時自殺？」。教育部要學生簽立「不自殺約定書」的原意，乃希望學生能對自己所簽下的約定負起責任；但那些真正想自殺的學生，都已對自己生命和家人的責任棄之不顧，怎還會因一紙約定就放棄自殺念頭？教育部此作法似乎淪爲形式，實質救濟效果不大。

既然自殺已成爲學生第二大死因，教育部訓委會已推動各校實施學生憂鬱與自殺預防計畫，提升教師、教官、輔導教師辨識憂鬱症、潛在自殺群及危機處理能力，指出國中小學要推動爲期一年的「校園學生憂鬱與自我傷害三級預防工作計畫」，並發下柯氏憂鬱量表、心情指數檢測表、自我傷害行爲篩選量表、自殺危險程度量表等，要求教師平時要仔細觀察學生後填寫。但輔導教師認爲，藉填「自殺危險程度量表」，篩選出具自殺危險性的學生，是很難切入重點的。應由平時觀察學生的憂鬱傾向，學生憂鬱通常因爲課業壓力及同儕關係不佳，約定書、量表只是形式，要防止學生自殺，最重要的還是找出原因，藉輔導與家庭訪問協助學生解決問題更具實效。

學生在壓力升高、生活憂鬱的情況下，高中課程暫行綱要已將「生命教育」列爲選修課程，甚至有將之列爲「必選」者，但全台 300 所高中只有 35 所能夠開出「生命教育」選修課程，合格的教師在 208 所受訪學校中只有 37 位，這樣的情況很讓人擔憂。

雖然「生命教育」不是考科之一，但其對於學生正確價值觀的培養、危機處理能力等，均有其不可輕忽的教育效果。如何將生命教育融入教育環境中，絕非如一般升學科目，每週排兩節課即可達成目標，而需要教師、家長、輔導人員等多觀察與瞭解學生的生活價值觀，並在生活中分享並指引其人生經驗、尊重學生的生命價值，提升其危機處理等智慧和能力。只要學校和家長多用心注意、傾聽，甚至結合社區力量、提供志工服務機會等，陪伴學生心靈成長，以深化、內化其人生意義和內涵，方是根本之道。

學校可以靈活應用各種制度，整合和善用各個部門和資源，豐富學生的生命價值，總之，此種攸關生命智慧與人生實踐的「生命教育」，不但是學校教育不可或缺的一

環，更是終其一生不可不關注的終身教育。

多閱讀、多思考、多動筆 – 提升文章賞析與寫作能力

周仲賢

今（2007）年大學學科能力測驗，國文科整體命題方向回歸以古典文學為核心，並且在非選擇題的部分，出現著重發揮想像力與深究修辭技巧的文章賞析；還有要考生掌握寓言所展示的人生觀，同時融合個人思想以建構人生價值觀的「闡述與表述」；以及以「走過」為題之作文題，考生須從個人經驗出發，敘寫生活之今昔轉變情景、原因及感受或見解。大致而言，題目的鑑別度較往年高。

國文科閱卷召集人蔡信發教授指出，學生在文章賞析部分的表現普遍不好，無法運用想像力與文學分析的能力來展現意境和感受，清華大學中文系教授蔡英俊則認為，目前中學生較弱的部分是組織架構不明確，思考脈絡不清楚。中山大學教授一同時也是文章賞析題，「記憶像鐵軌一樣長」一文的作者一余光中則表示，考生賞析時須點出：文章意旨在於作者紓發生活像坐火車一般詩情畫意，並且藉由生活意象的描繪，以及運用生動的文辭韻律表現當時起伏的情緒，進而展現出虛實相濟的想像！暨南大學教授李家同與中山女高國文科教師莊桂芬均主張，這些能力都需長期閱讀、思考，及多提筆練習寫作方得以培養。

台北縣教育局所推動之加強國語文重點中，就要求學生每學期至少寫 6 篇作文，並推動閱讀獎勵投稿等措施。國語日報社也開始積極推動「讀報運動」（Newspaper in Education, NIE），其總編輯馮季眉指出，近來各國均面臨學生讀寫能力下降的困境，故推展讀報運動主要著眼於建立學生每日閱讀的好習慣，進而提升學生讀寫能力，並藉此鼓勵教師運用社會資源提供學生最新素材、吸收課外資訊。目前桃園縣政府教育局將與國語日報合作，推動全縣中小學讀報運動，以新聞作為教材，並活化教學方式，期望提升學童的閱讀、語文表達能力和公民涵養。初期選定壽山國小為實驗學校；台北市明德國小也同樣致力於推展讀報運動，日本「朝日新聞」及「讀賣新聞」更肯定台灣讀報運動的積極與專業。

讀寫能力攸關基本競爭力，廣泛閱讀可增廣學生的見識與關懷層面，透過每天讀報又可以補充學校課程之不足，有益於價值觀的建立與人生視野的拓展。此外，藉由長期有計畫地實行，亦能使教師研發並累積創意教法和教案，還可從學術交流的角度舉辦研討會，鼓勵教師交換閱讀教學心得。另一方面，北縣建安國小前校長陳木城則指出，相關單位基於良善美意推廣閱讀，卻也要改善各級學校圖書館的藏書比例及設備，讓圖書館具備多種圖書以供閱讀，如此才能讓學童有興趣也有意願多親近圖書館。

從學科考試中發現古文未被忽視，多閱讀有價值的古文經典對遣詞用字亦有幫助，尤其是成語的使用。余光中認為成語是精緻文化的「現鈔」，日常生活隨時可用，能

收畫龍點睛之效。教育部應讓成語自然演變，冷僻、罕用的成語自然會被淘汰，時下常用語和外來語若好用且形成共識，自然就會流傳，白話文和成語適時並用，可使文章更簡潔有力。台師大教授林安梧亦表示，成語是文化傳統經時間考驗所累積下來的智慧結晶，可傳達豐富的意涵，不宜輕言放棄。中山女高國文科教師李素貞則提醒，學生使用成語必先瞭解其背景典故才能活用，對寫作很有幫助。

從大考試題分析可知，靈活的語文運用與思維能力相當重要，然而此需靠平日持續閱讀、思考與練習方有以致之，目前民間和政府、學生與教師都已開始行動，盼能藉由紮實基本工夫做起，讓學生語文能力能更上層樓！

重建正視學術倫理之學術殿堂

李嘉鈞

科學的發展徹底改變人類生活的各個面向，除了文明面的變遷外，甚至還取代宗教的角色；科學所造成的影響層面愈形擴大，科學研究的競爭也愈為激烈，建立科學研究的規範遂成為迫切的議題。

美國物理學會（American Physical Society, APS）指出：科學的成功與信譽繫於科學家願意公開其想法與結果，並接受別人對其研究數據與結果的獨立的檢驗與複製，需要公開交換數據、過程與資料。此外，該會更強調誠實是科學研究倫理的支柱，任何提出、執行、審核研究計畫及發表研究成果時的捏造、竄改或剽竊行為，都嚴重違反學術倫理；台灣大學亦曾頒布一份「教師倫理守則」，其中第三章學術倫理部分有多項規定，如，不得捏造與竄改研究資料，應妥善紀錄並保存相關資料，適時提供相關人士檢驗或查考，不得抄襲、剽竊，必須適當回應成果發表之正式查詢等。其中所秉持的信念與原則和美國物理學會的看法相似，足以作為學術倫理的共通性規範。

台灣最近爆發三起與學術倫理相關的案件，包括電腦修圖、論文抄襲及封鎖論文事件；國科會統計，自 1999 年公布實施「學術倫理案件及審議要點」後，有 27 件，超過 30 名學者及研究生被裁定違反學術倫理，其中包含現任院長級、特任官及卸任部會首長都榜上有名：有教授抄襲學生作品，有學者著作全文抄襲被處以終身停權，永遠不得向國科會申請研究計畫及經費補助。值得注意的是，曾被國科會裁定違反學術倫理的案例，涉案學者及研究生任教或就讀的大學，國立大學比例超過私立大學，包括多所獲國科會與教育部卓越計畫經費補助的國立大學，都發生過違反學術倫理案件。

上述數起事件亦透露出以下訊息：第一、剪貼、修飾等功能越來越方便的電腦科技，成為論文撰寫新方式，一旦使用不當，就可能有意無意間出現論文造假的爭議；第二、各投稿雜誌未能在第一時間內找出破綻，尖端科學上的突破，從投稿到出版，檢視者僅能於 6 週內，從作者提供的資料與結果中，推敲內容是否符合邏輯思考及基本知識，並難以瞭解資料內容是否屬實；第三、科學研究必須經得起千錘百鍊，刻意

隱匿資料來源與拒絕各方重複考驗等都違反誠信原則；第四、重要的研究資源莫過度集中於少數科學家身上，減緩客觀單位快速檢視其成果的機會；第五、投稿科學論文，重要雜誌須要求每篇論文中的數位具名作者各自敘述其個人在論文中的貢獻，可避免魚目混珠，也有利於釐清個人責任。

成功是每位學術研究者的心願，尤其近年來台灣在努力追求學術卓越，頻頻計算「科學引文索引數據庫」（Science Citation Index, SCI）與「工程索引」（Engineering Index, EI）等引用次數的量，似乎忽略了急功近利並非提升學術研究長久之計，學者或研究人員皆應秉持誠信原則，訂定學術倫理規範才具有意義。

附註

國內輿情部分乃由台師大溫明麗教授帶領國內知名大學研究生，經過研讀、選材、討論、撰稿、修正等嚴謹的過程而成，期能有助於關心台灣教育的讀者，掌握國內教育的現況與民情，並思考教育之應興應革。

教育資料與研究雙月刊
第 75 期 2007 年 04 月 185-190 頁

國外教育訊息

黃欣裴*

《天下雜誌》教育特刊—《品格決勝負—未來人才的秘密》發表後（何琦瑜、鄭一青等，2003），引發許多人對教育產生出另一番省思，該刊編輯寫了一段發人深省的話：

以前我們總急著要給孩子最好的，讓他們贏在起跑點上、提早學英文、用最好的電腦、上更好的學校……，但是我們似乎忘了，多年以後，留在孩子生命裡的，決定他是否快樂幸福的，可能不只是英文數學或電腦，而是在起起伏伏的人生後，能不能仍舊自信樂觀；他懂不懂得好好經營一個家，維繫自己和他人的關係；他能不能憑著誠信、負責、自律和勇氣，贏得一份事業和成就。（何琦瑜，2003a：5）

《天下雜誌》進行「家長與教師品格教育大調查」之統計，家長和教師都認為，國中小學整體的品格教育比 10 年前更差，而大多數受訪者認為的品格「三害」，依序是政治人物、新聞媒體和電視節目（何琦瑜，2003b：22）。

調查也發現，教師對學生價值觀的影響力逐漸式微，且排名在電視和網路之後。幾乎所有教師和家長都認為，品格教育非常重要，但超過八成的受訪者覺得，台灣社會普遍的品格比 10 年前差。校長和教師一致指出，九年一貫課程改革後，強調能力而忽略了德育；高達七成以上的家長和教師認為，國中小整體品格教育變差了。教師不僅不滿意孩子在家庭的品格教育，也認為對孩子的品格教育，教師所占的重要性低於電視、媒體及社會，排行第四；其中僅有 4% 的教師認為自己可影響孩子的價值觀（何琦瑜，2003b：24-26）。

聯合國教科文組織主席狄洛說：「人類面臨未來種種的挑戰與衝擊時，教育將成為人類自由和平、維持社會正義最珍貴的工具。」（張麗玲，2004）品格教育是教育的趨勢，1998 年聯合國教科文組織召開「面向二十一世紀研討會」中曾特別指出，道德、倫理、價值觀是二十一世紀人類面臨的首要挑戰。培養孩子良好的品格和德行是無法速成的，品格教育需要父母和孩子先回到家庭生活中，不過，最重要的還是家長

*黃欣裴整理，國立教育資料館資料組

和教師必須「以身作則」，並深刻體認品格比考試成績、英文或電腦技能更重要。好的品格，將會給孩子帶來一生的收穫。

本期國外教育訊息承「台北駐日經濟文化代表處文化組」、「駐奧地利代表處文化組」及「駐瑞典代表處文化組」等提供，本刊編輯人員校正，謹此致謝。詳細資訊請參考本館網站<http://www.nioerar.edu.tw:82/Query/query01.htm>「國外教育訊息全文資料庫」。

參考文獻

- 何琦瑜 (2003a)。給孩子最美好的生命禮物。載於何琦瑜、鄭一青等 (2003)，**品格決勝負—未來人才的秘密** (頁 4-5)。台北市：天下雜誌。
- 何琦瑜 (2003b)。新現實：家長與教師品格教育大調查。載於何琦瑜、鄭一青等 (2003)，**品格決勝負—未來人才的秘密** (頁 22-29)。台北市：天下雜誌。
- 何琦瑜、鄭一青等 (2003)。**品格決勝負—未來人才的秘密**。台北市：天下雜誌。
- 張麗玲 (2004)。品格教育該怎麼教？**桃園教育心聲電子報**，41。2007 年 3 月 7 日，取自 <http://www.tyt.org.tw/oldtyt/mail/view.asp?num=953>

日本教育再生會議註明高中生在社會當義工活動納入必修科目的方針

台北駐日經濟文化代表處文化組

政府的教育再生會議在 2007 年 1 月 14 日把本月擬彙整之第一次的中間報告決定將高中在社會當義工活動註明列入必修科目的方針。此是安倍晉三首相在自由民主黨總裁選舉時的諾言。將在 2007 年 1 月 19 日召開全體會議時決定。是否加入學習指導要領中以及實施制度的制定，隨後更將要加以討論。

有關學校的擔任社會義工活動，森內閣在 2000 年的教育改革國民會議已經提倡小學國中高中在共同生活中舉辦。但有「牽涉到憲法所禁止的勞役問題」之指摘或接受的準備問題，因此放棄實施。

但是，安倍首相在去 (2006) 年總裁選舉表示「公共的概念很重要」，對大學入學的條件加上必須義務履行義工體驗的想法，在《優美的國家》著書主張「起先雖然具有強制性，但是給予年輕人機會是具有意義的」。

因此趁這個機會對於社會服務活動的導入理論再次浮現，再生會議的池田首男主席代理提出「有必要把服務義務化」等意見，並將在報告裡面註明。

但是，具體是要做什麼程度的議論只說到「在高中及在地區的清掃，掃除校內的廁所」的程度而已。東京都已經決定自 2007 年必修化了。

另一方面，在報告裡也將列入檢討設置評鑑教育委員會或學校的獨立行政法人第

三者機構。為典型的是英國的教育水準局。是英國柴契爾前首相以教育改革為契機而創設的國家機關，監查所有的英格蘭地方小學國中，並公布評鑑的結果。

去（2006）年在高中發現必修科目學分履修不足的問題，是再生會議提到「文部科學省應該完全能夠指導教育委員會才是」的原因。除此之外，重新省思寬裕教育，註明公立小學國中的上課時間時數將比目前增加一成。

日本教育再生會議創設學校評鑑機關，對重整教育提出七項建言

台北駐日經濟文化代表處文化組

政府的教育再生會議在下星期將該內容彙整第一次的最後架構內容於 2007 年 1 月 18 日明朗了。「對寬裕教育的重新檢討，要提高學力」等的「七項建言」，與其中需要及早實現的而加以大寫特寫所構成的「五項緊急對應」。建言將完成「強化基礎學力計畫」，創設對各個學校評鑑監查的「教育水準保障機關」（暫稱），為對應霸凌及校內暴力提出教育委員會的「危機管理小組」。

對此最終提案將在 2007 年 1 月 19 日於再生會議的聯席分科會討論之後，2007 年 1 月 24 日由總會決定後向安倍首相提出。

所謂「七項建言」是舉出除了重新檢討寬裕教育之外，要有規律的教室、貫徹規範意識、提升教員資質、能博得家長及地區信賴的學校、重整教育委員會及社會總動員教育等七項。

「五項緊急對應」即：（一）應盡快修訂隨著重新檢討寬裕教育的學習指導要領，並為了明確學校的責任體的學校教育法修訂案要求向國會提出。（二）在「強化基礎學力計畫」中註明「增加 10% 的授課時數」、「改善太薄的教科書」等。對擴充個別指導熟練度的程度，及引入能回應地區實情的學校選擇制度提出建言。（三）對霸凌對策對施暴者註明以「靈活運用停止出席制度」、「與警察聯繫」，並表示將採取嚴格的態度面對。另外，也一併記載對悔改後的支援。（四）認定「對不適格的教員不准教課」，註明對教員之培養、採用、研習、評鑑、處分等也要整體的改革。對於企業要求派遣課外講師支援授課。（五）對教育委員會改革除了引入外部評鑑制度之外，也建議對市町村小規模的教育委員會進行合併與廢止。

第一次報告的最終提案（要旨）

教育再生會議「第一次報告」、「為教育再生目前的做法」（「七項建言與五項緊急對應」）之要旨：

《七項建言》

一、重新檢討寬裕教育，提升學力－「強化基礎學力措施」；依學習熟度的程度個別指導的擴充；留意地區實情引入選擇學校制度。

二、使學校再生並創出能夠安心學習並有規律的教室－活用停止出席制度，與警察配合；毅然指導對重複違反社會行爲的小孩。

三、教所有小孩意識規範，徹底認清身爲社會一份子的社會基本規範－確保「道德的時間」加以充實；高中義工活動爲必修科目；大學的九月入學促進普及化。

四、總動員運用所有手法，培育有魅力及使人尊敬的教師－從各式各樣的領域的社會，積極的，大量的採用教師；採用薪俸有高低差別的體制；不適任的教師不准教學。

五、要建設確能博得家長及地區信賴的學校－採納像「教育水準保障機關」的外來評鑑・監查的系統；副校長・主任等的新設；採用民間人士擔任校長等管理職。

六、對教育委員會的存在再做徹底的議論－設置危機管理小組；教職員的人事權能夠的話盡量移轉給市町村；公布由國家制定教育委員會基準或指，引入外部評鑑的第三者機關制度。

七、社會總動員承擔小孩的教育－利用「家庭日」與多世代交流；培養地區領導人（教育協調人）。

《五項緊急對應》

計包括儘快重新檢討「寬裕的教育」；教育委員會制度的徹底改革在 2007 年向定期國會提出；引進教師執照的更新制度於 2007 年的定期國會時提出；確立學校的責任制度等儘早向國會提出；重整對違反社會行爲的小孩因爲需要毅然指導的法令及通知等於 2006 年度中提出。

奧地利前奧地利邦邦長呼籲增設倫理課程

駐奧地利代表處文化組

前奧地利邦邦長 Puhlinger 呼籲：應該針對沒有參加宗教課程的學生設立必修的倫理課程。¹Puhlinger 強調，沒有人想要強迫學生上傳統的宗教課。但建立學生正確價值觀也是學校的責任，因此他要求設置必須的倫理課程。學生如不參加宗教課，就必須上倫理課。

學校應該有這樣的資源來盡「教育單位應盡的義務」，在此是特指廣義的「心靈教育」。倫理課同時也可以在族群的融合上產生正面的效果。

相關的教學實驗顯示，倫理課程的設置有正面的效果。目前也有爲數不少的學校有意設立相關課程。

¹ 本文出自 2006 年 12 月 22 日奧地利報紙 Die Presse，中文摘譯由駐奧地利代表處文化組供稿。

瑞典斯德哥爾摩市為維護校園秩序將開始評操行分數

駐瑞典代表處文化組

操行成績是否要列入期末總成績的問題，在瑞典中央政府內部仍議而未決，但斯德哥爾摩市教育局已決定開先鋒，自今年秋季學期開始，全市的小學七－九年級以及高中都要加評期末操行分數，這是維護校園秩序的第一步。

市府發言人表示，2003年的國際數學與科學教育成就趨勢調查（TIMSS）結果顯示，瑞典學生遲到、翹課及說髒話的情形相當普遍；另一項在2005年由斯德哥爾摩研究暨統計室（Stockholm Office of Research and Statistics, USK）進行的統計資料顯示，有一半以上的學生不滿意課堂內的學習環境，尤其是班級秩序。此統計也發現學習環境與學習成效有很大的相關性。

加強及釐清教師對課堂的紀律控制權是瑞典新政府執政以來強調的學校政策之一。市府也希望能藉由學生操行分數的評量來提高教師的權利，並希望教師能因此減少時間在維持課堂秩序上，學生也因課堂秩序的獲得維持而提高學習品質，是一項雙贏政策。

瑞典瑞典將立法擴大教師權限

駐瑞典代表處文化組

學生人手一機或數機的情況在瑞典校園越來越普遍，所引起的連鎖效應是課堂上此起彼落的電話交談聲，教師的權限因此受到嚴重的考驗。目前瑞典的學校法充分保護學生的自由權，教師無從干預學生在課堂上的各項行為。為保障學生學習的權益，瑞典政府決定擴大教師權限並著手修訂學校法。

今（2007）年7月1日起，瑞典全國各小學（一至九年級）以及高中的教師於在課堂上講電話以致干擾教學秩序的學生，將有權沒收他們的手機及學生帶來的危險物品或干擾教學秩序的其他物品（如mp3），直到放學時再交還學生，以維護其他學生享有安寧有秩序之學習環境的權利。

對於持續擾亂校園安寧的學生，新法也將賦予瑞典小學強制將學生轉校的權力，不論學生家長同意與否，只要地方政府教育委員會同意即可。預計2009年學校法相關條文可完成修訂，目前將暫以行政命令施行。

教育資料與研究雙月刊
第 75 期 2007 年 04 月 191-193 頁

書類資料

黃仁瑜*

本館近期出版書籍為：現代教育論壇（十四）、（十五）與《友善校園規劃與經營》。現代教育論壇系列主要為提供教師及教育工作人員充分掌握最新教育思潮與政策。《友善校園規劃與經營》一書，則配合教育部的施政方針「營造友善校園」，希望使校園環境之營造能更符合學生、家長和教師需求，進而共同營造生氣勃勃的校園新文化。

書名：現代教育論壇（十四）

主辦單位：國立教育資料館

協辦單位：國立台北教育大學、國立中正大學、國立台東大學、國立台中教育大學、國立屏東教育大學、宜蘭縣政府佛光人文社會學院

出版年：2006 年十一月

G P N：1009503361

I S B N：978-986-00-7431-4

全文網址：國立教育資料館網站「教育論文全文索引資料庫」
http://192.192.169.230/edu_paper/index.htm

書名：現代教育論壇（十五）

主辦單位：國立教育資料館

協辦單位：國立嘉義大學、台北市立教育大學、國立花蓮教育大學

出版日期：2006 年十一月

G P N：1009503362

I S B N：978-986-00-7432-1

全文網址：國立教育資料館網站「教育論文全文索引資料庫」
http://192.192.169.230/edu_paper/index.htm

*黃仁瑜整理，國立教育資料館資料組

內容摘要：

2005 年本館所舉辦的論壇場次甚多，故將現代教育論壇分為十四、十五兩輯出刊。各場次專家學者之建言與論述甚為豐富，研討主題也多元，茲將內容整理如下：

- 一、行政領導、課程領導、教學領導的融合與發展（十四輯）；
- 二、教育發展的趨勢－在地觀點與行動策略（十四輯）；
- 三、學校如何落實道德教育（十四輯）；
- 四、弱勢族群教育（十四輯）；
- 五、教育行政的理想與現實（十四輯）；
- 六、外籍配偶與子女教育問題（十四輯）；
- 七、大學與中小學在課程發展中的夥伴關係（十四輯）；
- 八、回到 3R 或邁向比爾蓋茲（十四輯）；
- 九、我國中小學輔導與諮商工作的挑戰（十四輯）；
- 十、教育優先區計畫與弱勢族群教育成效（十五輯）；
- 十一、如何幫助都會區中的弱勢學生－學習困境與發展需求（十五輯）；
- 十二、教育品質的概念與提升（十五輯）；
- 十三、國語文評量理論與實務的對話（十五輯）。

透過上述研討主題可以清晰瞭解近年教育成長足跡，及教育改革重點；引言人及討論人之立論深入，建言剴切，深獲與會者熱烈迴響。故將研討會內容，全文編印出版專輯，以供基層教育工作人員、學者專家卓參。

書 名：友善校園規劃與經營

出版者：國立教育資料館、中華民國學校建築研究學會、中台科技大學文教事業經營研究所

出版日期：2006 年十二月

I S B N：978-986-00-7439-0

全文網址：國立教育資料館網站「教育論文全文索引資料庫」

http://192.192.169.230/edu_paper/index.htm

內容摘要：

鑑於社會價值觀遽變，校園規劃與經營恐容易受到功利思想影響，甚至傾向追求時尚，進而影響校園的和諧與發展，導致人與人之間的疏離，人與人之間的不信賴感也日益浮現在校園中。學校是學生受教育的重要場所，更是帶動社會風氣改革的重要場域，故校園規劃應回歸教育以德為核心的中心價值，特別是硬體設施的規劃與軟體教學風格之營造，均賴更適切的價值觀來導引。

本書旨在探討友善校園之規劃與經營、建構與實踐；如政大附中依照美國、英國、加拿大等國家，採「學科教室型」（variation type，V型）設計，不僅突破空間量體不足問題，並改變傳統，改成以教學為中心的建築設計。

惠文高中則採取「分散式隨班導師辦公室」的設置，「分散式隨班導師辦公室」係指將班級教室與班級導師個別辦公室相連配置一起，便於導師直接於此空間處理學生班級及輔導事務，有別於傳統的導師集中於導師辦公室之配置模式。

龍門國中則是配合校區裡的古蹟，以斜屋頂的方式配合古蹟搭建，建築風格上有濃厚的中國風。以上三例皆從友善校園規劃與經營一書中摘錄，作為校園建構與營建的實例；本書尚有其他精采文章，可供參閱。

友善校園的規劃與經營，能使校園創造溫馨友善氣氛，讓校園中充滿師生的笑聲、人與人相互關懷的溫馨，相信只要大家多觀摩、多思考、多關懷，一定可以有效透過校園的營建與經營，落實教育以德為核心的人文理念，更發揮教育之主價值、副價值與附加價值。

教育資料與研究雙月刊

第 75 期 2007 年 04 月 194-197 頁

非書資料

陳智榮*

本館為全國影音教學媒體最豐富的寶庫，歡迎讀者登上本館網站（www.nioerar.edu.tw），查詢本館近 20,000 筆教學影音資源，將可有效提升教師教學效能及學生學習成果。

為充實全國數位影片資源，本館除新購公共電視「原住民」公播版光碟「山上的孩子」等 150 集外，最新製作完成「教育頻道」數學 40 單元，於 2006 年十二月底前配送國中（含高中附設國中部）暨全國各縣市政府網路中心，歡迎讀者就近利用，本館服務中心則提供教師免費借用，並已陸續掛載本館「教學多媒體隨選視訊（MOD）系統」，以網路提供免費點播觀看。

本館「教學多媒體隨選視訊 MOD 系統」，目前已提供 2,364 單元數位教學影片，師生民眾可依需要上網免費隨時點播。服務電話（02）2351-9090 轉分機 117，或 E-mail：service@mail.nioerar.edu.tw。

「教育頻道」數學領域影片 1 – 20 單元簡介：

一、認識負數

本單元引用日常生活中常見的例子，例如：氣象報告中攝氏 0 度以上或 0 度以下的氣溫，帳簿中的「收入」與「支出」，商家的「出貨」與「進貨」，球賽的「勝場」與「敗場」，來說明負數與正數在意義上的相對性及其表示法；使學生瞭解如何以「正、負」表徵生活中相對的量，並介紹正、負數在數線上對應點的位置、大小，以及絕對值和相反數的意義。

二、正負數的加減法 I

利用溫度變化的情境，來探討整數的加法。將正數看成溫度上升的變化量，將負數看成溫度下降的變化量；而兩數相加，就看成是兩次溫度變化後的結果。並藉由溫度計的橫放，引入數線。將溫度變化的總和以算式表示，再由數線上的變化來看出計算結果，藉此得到整數加法的算則。

*陳智榮整理，國立教育資料館視聽組

三、負數的加減法 II

利用溫度變化的情境，來探討整數的減法。要計算兩個溫度的差距，我們可以採用直接觀察溫度計變化的方式，讓學生明白：在計算數的減法時，減去一個數，就是加上這個數的相反數。如果減數是負數，兩個負號連在一起，就會變為正號（也就是負負得正），因此要先變號後再相加。

四、正負數的乘法和除法

先以水庫水位上升的總變化量，引導出每日水位上升的變化量與天數間的相互關係，並以此作為往後說明含有負整數的乘法時的依據。把水庫水位下降的量當作負數，也可以依水庫水位下降的總變化量，說明負整數乘以正整數的意義。再以水位每天下降 2 公分為負量，也以 3 天前為負數，同樣可以用乘法表示為： $(-2) \times (-3)$ ，說明負負得正的乘法運算規則。

五、數與數線

利用溫度計橫放來介紹數線，並注意繪製數線時應該標示原點，方向和單位長。此外也介紹數在數線上的位置：所有正數都在原點的右邊，所有負數都在原點的左邊。數線上的每一個點都可用一個數來表示，同時每一個數也都可在數線上找到一個對應的點。

六、分數、小數互換

透過影片中的情境，來說明任何兩個整數相除，都可以寫成分數的形式；任何一個一位小數或二位小數都可以寫成分母是 10 或 100 的分數；任何一個分數，都可以用分子除以分母的方式化為小數。

七、整數、分數與小數

透過影片的介紹，讓學生瞭解分數與小數之間的關係：任意兩個整數，都可以找到介於它們之間的一位小數，二位小數或是多位小數，而在分小數混合計算時，要先將數字都化為分數或都化為小數再計算。

八、生活中的分小數

透過影片中的情境，來說明分數與小數在日常生活中出現的情形，例如日常生活中常見的百分率的意義與應用，利息與利率的關係，及商品獲利的表示方法。

九、小數的加減 I

由 $\frac{1}{10}=0.1$ 認識一位小數，介紹一位小數的位值和位名，並藉由 10 個 $0.1=1$ 的關係進行一位小數與整數間的化聚，並利用直式計算一位小數的加減。在進行小數的加減時，首先要把小數點的位置對齊，計算的規則和整數相同。

十、小數的加減 II

我們可以藉由數字在定位板上的位置，了解相鄰兩個數彼此的關係：前一位數是後一位數的 10 倍，例如個位是十分位的 10 倍，十分位是百分位的 10 倍。因此在利用直式計算小數加減時，要先把小數點的位置對齊，而計算的規則和整數加減時相同，計算完畢後，如果小數的最後一位是 0 習慣上可以省略。

十一、小數的乘法

由 0.01 乘以 10 等於 0.1，小數點的位置是向右移一位，0.01 乘以 100 等於 1，小數點的位置是向右移兩位的規則引入小數的乘法規則：在計算小數乘以整數，或是整數乘以小數時，可以先將小數化為整數，再按整數乘法的規則計算，所得乘積的小數位數和算式中的小數位數相同。而在計算小數乘以小數時，所得乘積的小數位數是被乘數與乘數小數位數的和。

十二、小數的除法

由 $1=10$ 個 0.1， $0.1=10$ 個 0.01 的關係瞭解：小數除以整數與整數除法的運算過程類似。在小數除以整數時，商的小數點要和被除數的小數點對齊；當小數除以小數時，如果把被除數和除數都乘以 10 或 100，結果不會改變。

十三、二元一次式

本單元藉由瑋蓉和瑞明買早餐的對話，引出如何表示含有兩個未知量的式子，並介紹何謂二元一次式，進而學習當這兩個未知量已知時，如何求得該式子所代表的數。

十四、二元一次方程式

本單元是藉由爺爺和瑋蓉購買便當的對話，介紹何謂二元一次方程式，並介紹何謂方程式的解。接著利用兩種面額的郵票，引出當一個未知數已知時，如何代入原方程式求出另一個未知數。

十五、二元一次聯立方程式的列式

本單元藉由實驗室的天平砝碼以及日常生活中買麵包等問題，介紹何謂二元一次

聯立方程式，並且告訴學生如何利用已知的條件，列出一組二元一次聯立方程式。最後則以常見的題型並搭配影像，加深根據情境列出二元一次聯立方程式的學習。

十六、二元一次式的化簡

本單元先以圖像表徵，學習二元一次式的化簡，進而脫離圖像進行同類項的合併，並介紹化簡式子該注意的地方。本單元除了介紹橫式與直式的化簡以外，並複習去括號時的變號法則與分配律。

十七、二元一次聯立方程式－代入消去法

本單元先以圖像表徵，並以代入法消去一個未知數的方法，進行二元一次聯立方程式的解題；進而將圖像解題的過程轉化成符號紀錄，使學生能從日常生活的思考中，學會代入消去法。

十八、二元一次聯立方程式－加減消去法 I（直接加減）

本單元先以圖像表徵，並以加減法消去一個未知數的方法，進行二元一次聯立方程式的解題，進而將圖像解題的過程轉化成符號紀錄，使學生能從日常生活的思考中，學會加減消去法。

十九、二元一次聯立方程式－加減消去法 II（倍數加減）

本單元所設計的題目，以 x 項或 y 項之係數不同的情形為主。目的是為了讓學生察覺：係數不同時，要將 x 項或 y 項的係數整理成項 x 或 y 項的係數相同或互為相反數的情形，再將兩式利用加減消去法，消去一個未知數，使得新方程式變為一元一次方程式，進而求出原方程式的解。

二十、二元一次式聯立方程式－代入消去法與加減消去法之比較

本單元同時以代入消去法與加減消去法的圖像表徵，展現這兩個方法的特質。然後，再依據各自的精神，比較代入消去法與加減消去法在解題時的異同，進而使學生察覺不同的題型可以使用不同的解法。

（更正啓事：本刊第 74 期「台灣人口結構變遷之外籍配偶子女補救教學模式建構」一文第 91 頁參考文獻第 2 筆應更正如下，特此致歉。）

王世英、溫明麗、謝雅惠、黃乃熒、黃嘉莉、陳玉娟、陳烘玉、曾尹彥、廖翊君（2006）。
我國外籍配偶子女學習成就現況之研究。**教育資料與研究**，68，137-170。

教育資料與研究 (雙月刊)

教
育
資
料
與
研
究

發行者：國立教育資料館

發行人：王世英

發行地址：台北市大安區(106)和平東路一段179號8樓

電話：02-2351-9090-125

傳真：02-2357-9595

網址：www.nioerar.edu.tw

電子信箱：bimonthly@mail.nioerar.edu.tw

1994年11月28日創刊

2007年4月28日出刊(本刊同時登載於國立教育資料館網站，網址為：

<http://pubs.nioerar.edu.tw/periodical/periodical.jsp>)

編輯委員會

召集人：王世英

編輯委員：王秉倫／吳明清／吳清山／周佳蓉／周玟玲／林天祐／邱美虹／段慧瑩
張玉成／梅瑤芳／郭世琪／陳文團／黃炳煌／溫明麗／劉春榮／劉美慧
歐用生／謝雅惠／魏明通／羅綸新(依姓氏筆劃順序排序)

總編輯：溫明麗

編輯小組：吳美清(召集人)／王清標／林威志／段懿真／張雲龍／連之瑜／陳智榮／程詩嵐

本期執行編輯：程詩嵐

助理編輯：羅天豪

稿件傳送：<http://bimonthly.nioerar.edu.tw/index.faces>

地址：台北市大安區(106)和平東路一段179號8樓

電話：02-2351-9090-113 或 115

印刷者：晉富印刷有限公司

地址：台中市西區明智街25號

電話：04-2314-0788

定價：每期新台幣八〇元(不含郵資，訂閱費詳如劃撥單)

訂閱辦法：

1. 利用郵政劃撥儲金訂購

帳號：14001708

戶名：有限責任國立教育資料館員工消費合作社

2. 展售門市

五南文化廣場

地址：台中市中山路6號 電話：04-2226-0330

網址：<http://www.wunanbooks.com.tw>

國家書坊台視總店

地址：台北市八德路三段10號 電話：02-2578-1515

網址：<http://www.govbooks.com.tw>

出版登記：行政院新聞台誌字第一一四二二號

中華郵政北台字第5187號執照登記為雜誌類交寄

GPN：2008300024

ISSN：1024 - 3058

©版權所有，轉載請依本館著作授權利用作業要點辦理◎

第

75

期

Bimonthly Journal of Educational Resources and Research

Published Bimonthly by: National Institute of Educational Resources and Reserch

Publisher: Shih-Ying Wang

Address: 8F, No.179, Section 1, Heping East Road, Taipei, Taiwan

Tel: +886-2-2351-9090-125

Fax: +886-2-2357-9595

Website: <http://www.nioerar.edu.tw>

E-mail: bimonthly@mail.nioerar.edu.tw

Editorial Board

Chair: Shih Ying Wang

General Editor: Sophia Ming-Lee Wen

Executive Editors: Chih-Lung Chen / Shih-Lan Cheng / Yun-Lung Chang / Yih-Jen Duann

Chih-Yu Lien / Wei-Jhih Lin / Ching-Piao Wang / Mei-Ching Wu

Assistant Editor: Tien-Hao Lo

Editorial Board: Yu-Cherng Chang / Yun-Lung Chang / Mei-Hung Chiu / Chia-Jung Chou

Mei-Ling Chou / Hui-Ying Duan / Ping-Huang Huang

Shih-Chi Kuo / Chun-Rong Liu / Mei-Huei Liu / Tien-Yu Lin

Lwun-Syin Lwo / Yau-Fang Mei / Yung-Sheng Ou / Ya-Hui Shieh

Van-Doan Tran / Pin-Lun Wang / Sophia-Ming Lee Wen / Ming-Tong Wey

Ching-Shan Wu / Mei-Ching Wu / Ming-Ching Wu

Submitting Manuscripts:

Please see website as follow:<http://bimonthly.nioerar.edu.tw/index.faces>

Printed by Jen Fu Printing Co., Ltd.

Address: Jen Fu Printing Co., Ltd. No. 206. Tai Yen Rd., Sec. 1 Taichung City, Taiwan

Tel: +886-4-23140788

Subscription rates: NT \$80(one volume, postage excluded)

Retailers

WU-NAN BOOKS CO. LTD. R.O.C Government Publications.

Address: No.6, Jhong-shan Rd, Central District, Taichung(400), Taiwan, R.O.C.

Tel: +886-4-22260330

National Bookstore/TTV HQ

Address: No.10, Pa-The Rd., Sec. 3, Taipei, Taiwan, R.O.C.

Tel: +886-2-25781515

Date Founded: November 28, 1994

Date Published: April 28, 2007

Bimonthly Journal of Educational Resources
and Research Volume 75

《教育資料與研究》雙月刊編輯委員會

Bimonthly Journal of Educational Resources and Research Editorial Board

Educational Board

- 總編輯：溫明麗，國立台灣師範大學教育學系教授
General Editor: Sophia Ming-Lee Wen (Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University)
- 召集人：王世英，國立教育資料館館長
Chair: Shih-Ying Wang (Director General, National Institute of Education Resources and Research)
- 編輯小組：吳美清（召集人）/王清標/林威志/段懿真/張雲龍/連之瑜/陳智榮/程詩嵐
Executive Editors: Mei-Ching Wu / Ching-Piao Wang / Wei-Jhih Lin / Yih-Jen Duann / Yun-Lung Chang
Chih-Yu Lien / Chih-Lung Chen / Shih-Lan Cheng
- 助理編輯：羅天豪，國立台灣師範大學教育學系博士班研究生
Assistant Editor: Tien-Hao Lo (Doctoral student, National Taiwan Normal University)

- 編審委員：（依姓氏筆劃順序排序）

Editorial Board:

- 吳明清，淡江大學教育政策與領導研究所教授兼所長
Ming-Ching Wu (Professor & Director, Graduate Institute of Educational Policy and Leadership, Tamkang University)
- 吳清山，台北市立教育大學教育行政與評鑑研究所教授
Ching-Shan Wu (Professor, Graduate School of Educational Administration and Evaluation, Taipei Municipal University of Education)
- 林天祐，台北市立教育大學教育行政與評鑑研究所教授
Tien-Yu Lin (Professor, Graduate School of Educational Administration and Evaluation, Taipei Municipal University of Education)
- 邱美虹，國立台灣師範大學科學教育研究所教授
Mei-Hung Chiu (Professor, Graduate Institute of Science Education, National Taiwan Normal University)
- 段慧瑩，國立台北護理學院嬰幼兒保育系副教授兼師資培育中心主任
Hui-Ying Duan (Director of Center of Teacher Education, Associate Professor of Department of Infant and Child Care, National Taipei College of Nursing)
- 張玉成，東海大學附屬高級中學校長
Yu-Cherng Chang (Principal, The Affiliated High School of Tunghai University)
- 陳文團，國立台灣大學哲學系教授
Van-Doan Tran (Professor, Department of Philosophy, National Taiwan University)
- 黃炳煌，國立政治大學教育學系兼任教授
Ping-Huang Huang (Adjunct Professor, Department of Education National Chengchi University)
- 劉春榮，台北市立教育大學教育行政與評鑑研究所教授兼所長
Chun-Rong Liu (Professor & Director, Graduate School of Educational Administration and Evaluation, Taipei Municipal University of Education)
- 劉美慧，國立台灣師範大學教育學系教授
Mei-Huei Liu (Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University)
- 歐用生，大同大學講座教授
Yung-Sheng Ou (Chair Professor, Tatung University)
- 魏明通，國立台灣師範大學化學系教授
Ming-Tong Wey (Professor, Department of Chemistry, National Taiwan Normal University)
- 羅綸新，國立台灣海洋大學教育研究所教授兼所長
Lwun-Syin Lwo (Professor & Director, Graduate Institute of Education, National Taiwan Ocean University)



國立教育資料館 編印

ISSN 1024-3058



9 770102 430586

GPN:2008300024

定價：新台幣 80 元

Educational Resources and Research