

第一章

德育理念與實踐



本著作僅供線上瀏覽，不得下載重製、列印、傳輸及展示，如欲利用本書須徵求著作財產權人同意及書面授權，請逕洽教育部(02)7736-5540。

～讓你/妳我學習並成爲 各個教育現場的史懷哲品德教師～

「台灣生命力不是喊口號，而是一步一腳印的真誠付出，得獎老師們為台灣之子默默奉獻，真正體現史懷哲精神。……由金車文教基金會於2006年9月主辦的第三屆史懷哲品德教師五位得獎人：塗況淨老師投入教育界三十五年，對教育熱情不減，始終在離島澎湖默默奉獻；張仁彰老師在原住民山區，歷經九二一地震、風災、水禍，不但主動救災，並免費提供自宅供受災學生長期食宿、輔導學業；陳士元老師也長期在偏遠山區服務，啟發原住民學生；劉大維老師自學自修推動學校資訊教育，也幫助農戶學生透過網路做物產行銷，增加社區收益；來自美國密西根州任教于金門的鄭梅琪老師，年僅二十六歲，卻對教育和金門這個地方充滿了熱情，更有關懷弱勢的愛心。」¹

第一節 德育理念

身為教師、有志於教職或是關切教育的你／妳，可曾想過德育對於當前社會的重要性？校園中的德育目標與內涵應該為何，才是既融合傳統文化精髓又符合現代潮流？德育的理論如何為當代德育奠基或釐清相關概念？…本節將藉由三個重點回應以上問題：首先，探究德育的 WHY 以凸顯德育的重要性；其次，藉由德育的迷思與解構以釐清德育的 WHAT；再者，探究德育的 THEORY，期以道德哲學、道德心理學以及道德社會學共築德育的理念基礎。

一、探究德育的 WHY

「我們將孩子的人生拉長來看，當下的成績、升學不會是最重要的，正向的人格特質才會是最深遠的影響。身為老師的我，當然會在學業上全心全力教導孩子，幫助孩子考上理想學校，但是，我會更在乎孩子能否在我的誘導下，培養理性、自律與關懷！」²

這是台北市麗山高中徐茂瑋老師，寫給該導師班學生家長信中部文句，雖是平凡表述卻饒富深意，其不僅隱約指出今日校園中升學主義上的偏頗，也促使我們反思何謂教育本質與目標。

(一) 缺了「德」是教育嗎？

案例一：「桃園縣中壢市一名國中三年級羅姓男學生，十一月卅日被三名同學拖到學校廁所圍毆，羅回家因臉色蒼白，父母親趕緊將他送醫，動手術救回一命，羅才說出在學校被打。」³

案例二：「就讀台南二中的陳奕聰，以超乎常人的愛心及耐心幫助發展遲緩及心智障礙的孩子。…受到媽媽的鼓勵及影響，他從小就在瑞復益智中心參與簡單的工作，上高中後，他更加投入服務的行列，負責照顧零到四歲的遲緩兒。…此

外，在擔任班級幹部期間，他會利用時機分享自己的服務心得，號召同學一起加入志工服務。」⁴

前述案例一與案例二分別是兩個對比很強烈的例子，究竟何者是我們的教育目標？相信答案顯而易見。**德育**⁵為教育的核心本質之一，更是與智、體、群、美等不同教育面向，共塑全人教育的平台和基礎。然而，德育自古以來即非易事，更無法速成，因其既是科學與藝術的統整，也是理論與實踐的連結，更是智慧與勇氣的展現。今日，德育在多元開放社會以及教改思潮衝擊之下，既面臨巨大危機但也是轉型時期，關鍵在於我們是否能賦予德育新的時代意涵，而非謹守教條；是否重建德育的目標、內涵、方法與評鑑，而非墨守成規；是否對教師所應扮演的德育關鍵角色，賦予權力並同時提升能力；是否營造校園民主參與式的道德文化，以連結知行合一的可能性；以及是否讓學校德育扮演主動引導，並居於社會思潮的重要定位，進而連結家庭、學校與社會三方面力量以發揮正向功能。因此，缺了「德」就不足以構成教育的全貌，而德育實施的成敗將成為人類社會可否永續發展的關鍵因素。

（二）德育目標的當代意義

我國自古以來雖甚為強調德育重要性，但傳統德育多以訓誡與順從為主，極易導致形式化與教條八股。處在當代朝向**開放、民主、參與的公民社會**中，德育的理想不宜侷限於「修身齊家」的私人範疇，或是「生活常規」的表淺言行，而應賦予時代轉化與創新形貌，以因應甚而引領人類社會的永續發展。因此，當代德育所應關切的範疇除了著重**個人品德修養**的提升，以及培養職場上的**專業倫理（或職業道德）**外，更應強化「**公共領域的道德基礎**」。換言之，面對異質社會，當前德育的重要課題在強調針對多元價值的尊重與選擇，避免偏見與意識型態，以及透過批判思考和溝通論辯，形塑社會的共識與核心價值，且與其他制度及相關規範產生相輔相成之效，期使人們在善惡日趨複雜的環境中有所安身立命之處，並成為具智慧、德行與實踐力

的世界公民。正如同美國前總統 B. Clinton 所設立「柯林頓全球策進會」一非營利組織，於2006年該會年會時所揭櫫的，凡是身為世界一份子均應共同關懷的切身重要課題為：如何減緩能源消耗與氣候變遷（暖化）的衝擊、促進全球健康、消弭貧窮與減少貧富間距離，以及避免宗教與種族衝突等議題⁶，正是當代德育不可或缺的重要面向。

綜言之，當代德育目標不是教導盲目順服的「乖」孩子，亦非期望學生行動舉止複製成人（父母或師長）模式；而是要培養其具備「聰慧且良善」（smart and good）的特質，並凸顯於三個面向：

1. 在私人領域中，培養個人道德判斷知能與良好德行，以成為「好人」；
2. 在公共領域中，培養追求與維護具道德基礎（例如正義與關懷）的規範與理想，以成為「好公民」；
3. 在專業（或職業）領域中，培養未來能將理念與實踐結合的專業倫理知能及品德，以成為「好人才」。

二、釐清德育的WHAT

「我覺得『斷背山』的概念是很抽象的，它代表對情感的一種幻覺。…我喜歡拍攝敘述矛盾的作品，因為在掙扎中更能看出人性，看出人際關係的複雜，明白自己的處境。…」⁷

這是台灣旅美名導演李安先生的受訪記錄，他在美國拍攝頗受佳評且屢獲獎項的影片《斷背山》，乃以同性戀為題材探討人性及其間矛盾複雜脈絡，至於道德判斷則給予觀眾諸多留白與想像空間。不過，《斷背山》的主題若置於傳統德育脈絡中顯然是「離經叛道」，因為傳統德育強調的多為社會集體控制下單一絕對的「真理」，諸如同性戀等關乎人性情慾與理性糾葛的議題往往會被視為「禁忌話題」；當代德育卻須針對各種新舊倫理議題與言行，以及價值多元卻可能彼此衝突等問題，進行多元標準的道德判斷與選擇，且須兼顧個人自主與集體公益，以及坦然面對人性、符合人性，甚而提升人性，故尤顯其

困難度。然而，困難並非代表即可放棄或逃避，如何釐清德育的意涵及當前重點，是教育理論與實踐者不可迴避的課題。

（一）德育的迷思與解構

由於台灣社會正值威權至開放的轉型過程，每每論及德育多半呈現「各自表述」現象，因而容易導致多種誤解：主要誤解之一是易陷入所謂「價值中立」⁸迷思，以致喪失教育為價值引導的本質精神，這可能因為部分人對於過往德目涉入意識型態，以及在實施時虛應的印象殘存，或是因為文化多元主義與相對論興起而衍生誤解，這些因素致使德育被當作「保守」的代詞，並受到諸多質疑。誤解之二或有人認為談道德太沈重或過於高調，認為民主社會僅須遵循法律即可；殊不知法律與道德固有重疊亦有所差異，法律無法解決所有人際互動的問題，更無法自動導引至社會正義與關懷的理想境界，因此道德與法律應為互補的社會規範，以及共為追求公平正義的機制。誤解之三是以為有人「以道德之名」即可具所有言行的正當性，而未能分辨有些人或許假道德之名卻行違反道德之實，或是將道德視為工具以遂其非道德的目的，甚至有人未經理性判斷與同情理解，而盲目地將道德真理化、教條化、簡化或蘊含偏見，反而形成意識型態的宰制或對人的傷害。

為避免以上誤解，亟需進一步釐清我國當代社會所需德育意涵的「不是」與「是」：

1. 德育不是桎梏枷鎖而是自由保障

威權與封閉社會強調的德育往往是陷於桎梏與枷鎖，但民主與開放社會所強調的則是自由與解放，然而自由並非放任，解放亦非脫序，而必須有其範圍與限制。所以當代德育是為了心靈拓廣與行動自由而產生的律則與共識，是對於自由的尊重與保障，並不是意識型態灌輸或宰制的工具。例如學校的校規是為了幫助學生學習與成長，由他律進而自律，而不是拘泥於規定導致師生衝突與對立。

2. 德育不是管理訓練而是知能啟發

當前社會乃存在諸多繁複道德議題，譬如同性戀、安樂死、基因改造、生態環境等跨領域新舊倫理議題，因而德育不應被簡化為生活常規與良好習慣，亦無法使用制式與標準化的管控模式加以因應與解決，而應著重培養學生具有多元智能、批判反省、論辯溝通及問題解決能力。因而當前德育是對於道德知行合一的深度啟發，而不是消極他律的管理訓練。因此，學校要培養的不是沒有意見的乖孩子，而是具有思考與講理能力的好學生。

3. 德育不是複製移植而是轉化創新

我國社會因受中華文化儒釋道融合精神影響甚深，故而論及德育之際易與其有所連結。然而，德育不應等同於傳統文化的再現，亦不應移植外來文化，而應選擇「善」的核心價值、原則及其脈絡去蕪存菁，且將不同時空文化精髓予以轉化創新，才能彰顯德育的本土特性並與國際接軌，以適應當代時空脈絡以及建構共有願景。

(二) 德育的多元與深層意涵

當代德育就廣義外延而言，實可謂一種價值教育、生命教育、人權教育、法治教育、民主教育，以及公民資質教育。德育不應是意識型態灌輸，不宜簡化為生活常規要求，亦不可能是外來或傳統文化之複製與再現；而是針對**道德核心價值**，在民主開放社會中之轉化、重建、溝通與共識形塑，其兼具**認知、情感、與行動**等多元層面及深度意涵，以期達致**私人領域、公共領域以及專（職）業領域**等共榮共善之理想(李琪明，2006a)。

就狹義內涵而言，德育係期望學生成為兼具**知善（認知）、好善（情感）與行善（行動）**等層面有道德教養與成熟之人，並使其個人與社群均能擁有良善道德生活(李琪明，2003a)。具體言之，「**知善**」所指就是道德認知面向，是以理性思辨與批判反省為基礎，包含對於道德議題或現象具有意識與察覺能力，能理解道德價值的意涵，具有角色取替與多元角度思考的能力，有道德推理與判斷能力，能慎思

明辨與做適切決定的能力，以及對相關知識加以綜合進而形成自我道德信念等意涵；其次，「好善」指的是道德情感面向，積極而言是展現正向情感，諸如表達愛與關懷，以及具有良心、自尊、同情等情感與自省，消極而言則是克制負向情感或慾望，並能表現出擁有自信但謙遜的氣度等；再者則是「行善」，指的是道德行為面向，強調認知與情感結合後的付諸實踐階段，乃包含養成實踐道德的能力，擁有道德實踐的意願，以及經由意志與毅力，進而形塑德行與人格等意涵（Lickona, 1991）。

德育的多元與深層意涵是具統整且有機的組合，亦即一方面德育不能偏離價值教育、生命教育、人權教育、法治教育、民主教育，以及公民資質教育；另一方面德育必須兼顧認知、情感與行動三個重要面向及其周全意涵，避免「不知而行」、「強迫而行」、「知而不行」等偏態現象。

三、探索德育的THEORY

「半畝方塘一鑑開，天光雲影共徘徊。

問渠那得清如許，為有源頭活水來。」

出自南宋朱熹《朱文公全集》⁹

德育是教育的重要環節且具當代意涵，故其所奠基的學理基礎務必如「活水源頭」般注入，以使德育具專業且豐盛的生命力，因此可謂沒有德育理論的實踐是盲目的，沒有德育實踐的理論是空洞的。然而，理論應是不斷辯證的暫時性共識而非絕對真理，理論與理論間也會因著不同典範、關注焦點或時空差異，而產生矛盾、對立、論辯或融合情形，所以德育研究與實踐者雖不能缺乏對於理論精髓的透徹理解，亦不宜偏執或受制於理論而與實務脫節，或可將古今各國諸多德育理論視為適用各類用途的「工具箱」，理論化為實踐則是一種科學與藝術巧妙融合的歷程與結果。

大抵而言，德育的學理基礎除奠基於教育學理外，另可概分為三大類，亦即道德哲學、道德心理學及道德社會學。道德哲學是道德判

斷的論述與底層根據，道德心理學是道德發展與施行的依循，道德社會學則是道德環境脈絡的建構或可能限制。這三者有時難以明顯切割，且古今各國德育相關學理至為浩瀚難以窮盡周延，所以在此僅引介德育可資探究的若干方向與重點。

(一) 德育的古今哲學大哉問

1. 道德哲學之歷史脈絡

道德哲學對德育所扮演的角色是啟發批判性的思考，進而提供深度與周全的論據，並非將德育理念與實施視為理所當然，以下兩則古籍引文可見其複雜性。

"Meno. Can you tell me, Socrates, whether virtue is acquired by teaching or by practice; or if neither by teaching nor practice, then whether it comes to man by nature, or in what other way?"¹⁰ (米諾請教蘇格拉底：德行是靠教導還是實踐而習得，或是二者皆不是？而德行是天生而成，還是靠後天其他方式而得？)(古希臘哲學家Plato對話錄《米諾》(Meno)篇)

「公都子曰·告子曰·性無善·無不善也·或曰·性可以為善·可以為不善·是故文武興·則民好善·幽厲興·則民好暴·或曰·有性善·有性不善……」¹¹《孟子·告子·上》

以道德哲學史而言，多溯自二千多年前西方的古希臘三哲，即Socrates, Plato及Aristotle，以及中華文化的孔孟儒家思想等。當時有關德育的諸多本質性問題，譬如何謂道德（德行）？道德如何獲得？道德是先天固有還是後天養成？善惡究應如何判斷？以及人性與善惡之關係等諸多疑問，迄今仍是尚待解答或仍須持續批判修正。不過，歷經時光洪流的推移，古今東西哲學思想家仍不斷地接棒與開展，朝未竟之路奔赴：例如西方中世紀教父哲學有關道德與宗教（信仰）之探索，近代思想中J. Bentham(1748-1832)，I. Kant(1724-1804)與

G. Hegel (1770-1831) 等學者對道德哲學的奠基與啟蒙，廿世紀以來的後設倫理學、美國實用主義、歐陸的現象學與詮釋學，以至跨越學科領域的諸多思潮，包括女性主義、正義理論、現代與後現代理論，以及道德哲學因道德議題日趨複雜，拓展至專業倫理、環境倫理與生命倫理等新興研究領域，均對德育基礎深具影響；至於中華文化如儒家、道家、墨子、法家等思想，亦依不同朝代的轉換有所更迭、延續與創新，例如當代新儒家興起，強調將傳統儒家創造性的轉化。

2. 道德哲學重要理論派別

德育要引導學生進行道德判斷，必須有其依據與論述的合理及正當性，此有賴道德哲學與時俱進的發展。不過，在浩瀚豐沛的道德哲學典籍中，必須執簡馭繁且聚焦於如何引導學生進行具體的「善惡判斷」，進而得以「趨善避惡」。關於此項課題，近代道德哲學或倫理學的研究，多半將道德判斷的依據與論述歸納為三種理論，本文稱為道德判斷的量尺¹²：一是著重行為結果的**效益論** (utilitarianism)，二是著重行為本身及其意向的**義務論** (ethics for duty; deontological system)，三是著重人格與核心價值的**德行論** (virtue ethics)。

- (1) 效益論，顧名思義乃著重「效益原則」的一種道德判斷量尺，效益原則強調的是行為所產生的「結果」。以此量尺來進行判斷即「一個道德上對的行為，就是在所有可能選擇的行為之中，其結果能產生最大量的善或最小量的惡的行為。」（林火旺，1999，p78）這類理論的主張單純簡明，且符合日常生活中「兩害相權取其輕，兩利相權取其重」的常識與經驗。不過，其過度簡化的理論，亦有若干理論上的限制與盲點：諸如所謂效益是著眼於短期立即可見的，還是長期間接的結果？在無止盡的結果類推下，一個行為者可能必須為其直接或間接行為所產生的結果負責，產生了「**消極責任**¹³」的問題，而有別於一般道德主張的積極責任概念；此外，效益論並未關注效益的分配問題，故易產生利益集中於少數而不符合「**分配正義**¹⁴」的問題，或是掉入優勝劣敗的叢林法則；最後則是對於自古以來英雄或聖賢

多採犧牲自我的行為，雖違反效益最大化原則卻受到無比讚賞的現象，效益論似無法解釋此類非義務性的「**超義務行為**」¹⁵（林火旺，1999；Pojman, 1990）。

- (2)道德哲學中有關道德判斷的第二種量尺，是與效益論相異甚而對立觀點的**義務論**，其代表人物首推十八世紀的德國哲學家I. Kant。Kant認為道德行為不能靠結果效益，而應「源於義務」具有良善動機與「依據義務」的行為本身(MacKinnon, 1995)。道德判斷不能用經驗或是矛盾律來證明或否證其真假，而是應找尋**客觀普遍**的道德依據，也就是每一個**理性**的人都會承認，**善意志**是唯一無條件無限制的善。這個意思指的是一切事物或行為，都只有在善意志的使用下才是好的；而善意志之所以為善，不是因為其能達成好的結果或完成既定目標，而是因為其本身即善，非為外在目的（陳特，1994）。換言之，Kant的理論乃強調道德本身即具內在價值及其自身目的，並期凸顯人之所以為人的特點，不過對於其善意志的超高標準，以及獨尊理性地位等觀點，對於既非物性但也非全然神性的人類而言，如何克服意志薄弱而啟發道德感與責任，進而以理性與善意志加以行動，似乎仍存有極大的努力空間。

- (3)第三種量尺乃**德行論**，可遠溯希臘時代 Aristotle之主張，其與前述兩種量尺最大的不同點，在於效益論及義務論將道德判斷的焦點置於「行為」，而德行論的焦點則是「行為者」，所以前者關切的是「**我該做什麼？**」，後者則關切「**我該成為怎樣的人**」（Pojman, 1990；Hinman, 1994）。Aristotle 在其《尼高邁倫理學》(Nichomachean Ethics)中指出：德行的養成是需要理性人在慎慮過程中取得「**中庸之道**」所達成，以避免過猶不及(Hinman, 1994)。此一傳統的學說在當代漸受重視，尤以美國學者A. MacIntyre的《德行之後》(After Virtue)一書為著，其歸納以往主張發現，德行縱因時空變化而有所差異，但其提出「**實踐**」作為德行統合的核心概念。MacIntyre 認

為實踐是人類經由合作活動所建構的和諧複雜形式，藉由追求實踐中最佳標準的達成，則可實現本身即具價值的內在善，其間便得以完成德行（Beauchamp, 1991）。所以德行可說是維繫人類實踐的重要條件，而實踐則是完成德行的不二途徑。不過，德行論的主張亦遭受若干質疑，諸如：如何判斷何種氣質、傾向或習慣稱為德行？如何克服時空差異所導致的德行不同主張？如何在摒棄道德行為規則之下得以完成德行？德行論若無法免除道德行為規準之遵守，是否成為多餘？理想人格典範在現代社會是否奢求？這些似皆顯露德行論主張有待克服之處（林火旺，1999）。

（二）德育心理學基礎

1. 道德心理學理論派別

道德心理學有諸多不同理論，最典型的計有五種（Elias, 1989）：一是**行為論**，主張人之所以表現道德行為是因為受到外在環境影響甚或控制，進而促使他／她遵循最有利於其在該文化脈絡生存與發展的行為表現；二是**心理分析論**，譬如 S. Freud 強調人係經由內在思想與情感、慾望的動態歷程，進而展現「超我」的良心，成為道德行為表現的重要機制，另 E. Erikson 提出人的一生歷經多種發展階段，其中均各蘊藏不同的危機與德行；三是**認知發展論**，代表人物為 J. Piaget 與 L. Kohlberg，重視孩童道德推理與判斷能力，以及其拾級而升的道德發展階段，此派理論對於近四十年來的道德心理學以及德育理論產生極大影響；四是**社會學習論**，可謂修正行為理論又兼融心理分析與認知發展，該理論強調道德係經社會化進而內化的歷程，包括家庭結構、同儕期許或其他相關社會環境因素影響；五是**人本心理學**，該學派是奠基於人的自由與人際間互賴的基礎，所謂具道德教養的人，以 C. Rogers 觀點而言是指「功能充分發揮的人」，而 A. Maslow 則是指「達到自我實現者」。

2. 道德認知發展理論

前述**認知發展論**對於近數十年來的道德發展與德育理論產生甚大影響，其中又以美國當代學者 L. Kohlberg (1927-1987) 為著，他約自1958年完成博士論文奠定道德認知發展的模式後，之後的卅年直至過世前，其與 Harvard大學為主的研究群均不間斷地進行跨文化與縱貫研究，迄今仍為德育研究的主流。Kohlberg 在博士論文中所使用最著名的故事就是〈韓茲的兩難〉：

「在歐洲某地，有個婦人瀕臨死亡的邊緣，因為她得了一種特別的癌症，十分難以醫治。醫師說有一種藥要可能會治好這種絕症，……但是藥劑師卻要出價十倍於藥價成本才肯出售。……這位病婦的丈夫韓茲，到處向親友借貸，但也只能湊到一千美元，這只是藥價的一半而已。他告訴藥劑師說他的妻子即將病故，要求他便宜些賣給他藥，或是以後再補不足之款。但是這個藥劑師說：『不行，藥是我發明的，我要靠它發財！』韓茲十分失望，終於破了藥劑師的店門偷藥給妻子服用。」（單文經譯，1986，p16）

Kohlberg提出道德兩難故事並非著重在偷與不偷或是贊成偷竊與否，而是重在**理由、推理與思考**。他使用「**道德判斷晤談**」（moral judgment interview, 簡稱MJI）針對受訪者提出諸多問題，例如：韓茲應該偷藥嗎？（為什麼應該或不應該？）韓茲對其妻子有義務去偷藥嗎？（為什麼有或沒有？）假設將死的人是個陌生人，那麼韓茲應該偷藥嗎？（為什麼應該或不應該？）等問題，將這些問題的回答加以分類後，Kohlberg 藉此逐步建構了一個**道德發展序階**。

Kohlberg的道德發展序階分為三個層次，每個層次又各分為二個階段（Kohlberg, 1986）如表1-1¹⁶：

依據 Kohlberg的實徵研究而言，以MJI施測能達到成規後層次者極少，而達到第六階段者更是闕如，因而Kohlberg強調其道德認知理論乃兼具道德心理學與道德哲學性質，亦即除道德推理實徵研究的「實然」面向之外，另加上「應然」的普遍正義理想。然而，針對「為

表1-1 L.Kohlberg 道德發展三層次六階段論

層 次 與 重 點		階 段
成規前期	著重自我中心及利己觀點，且以行為的實質利益與快樂的結果加以論斷道德	階段一：順從與懲罰導向，或為他律性道德
		階段二：工具相對主義者導向，或為個人主義工具性目的與交換
成 規 期	著重在執行社會團體習俗或規範所期許的角色，並以此判斷行為的對與錯	階段三：乖男巧女導向，或為人際間相互期許、關係與彼此順從
		階段四：法律與秩序導向，或為社會系統與良心
成規後期 或稱原則 期	著重在原則的秉持，並趨向認同普遍性道德價值	階段五：社會契約法治導向，或為社會契約、利益與個體權利
		階段六：普遍倫理導向，或為普遍倫理原則

什麼正義或道德會存在於一個似乎是不公平的世界呢？」此一問題促使 Kohlberg 於1980年左右，提出了假定且具譬喻性的**第七階段**，試圖以「先驗道德或宇宙觀道德導向」，作為道德邏輯推理限制的解決之道，並且宣稱「宗教是對道德判斷和行動之終極意義問題的意識回應與表達。」（單文經譯，1986；葉光輝譯，1993）。不過，Kohlberg 強調第七序階並非一至六的延伸，道德與宗教的關係是平行對應，且為不同範疇的發展，前者關注的是人與人之間的正義，後者則是關切人與神之間的超越正義，對此，歐美學者J. Fowler與F. Oser亦曾分別以實徵性研究，建構有別於道德的信仰發展序階，並嘗試闡明道德與宗教之間的關係（葉光輝譯，1993）。

3. 道德認知理論的批判與轉化

Kohlberg所提出道德判斷發展理論並非無懈可擊，最引發關注的

是曾任Kohlberg 助理的美國學者C. Gilligan，她居於**女性主義**立場，強烈批判 MJT 具有性別歧視引發巨大迴響迄今。Gilligan 於1982年出版《不同聲音：心理學理論與女性發展》¹⁷一書，強調 Kohlberg等人道德認知觀點，係以男性中產階級白人為研究對象，並以正義為發展原則，顯對女性不公平，而Gilligan轉以女性為實徵經驗觀察後，發展出另一「**關懷**」聲音，並開啟道德理論中「**關懷倫理**」與「**女性倫理學**」思潮。不過，MJT 是否真具有性別偏見？Kohlberg 指出在理念上正義與關懷並不衝突且應並容，而且美加學者 L. Walker 與 S. Thoma 等人分別以後設分析方法，針對道德認知發展實徵文獻加以剖析，並未發現男性分數始終高於女性的現象，且性別差異的變異值占道德發展甚低（俞筱鈞譯，1993）。然而，不論Gilligan是否誤解或曲解了Kohlberg，自此德育理論中**正義與關懷**明顯成為兩個重要關注點。

此外，號稱「**新柯伯格取向**」（neo-Kohlbergian approach）紛紛出爐，其主要係以美國Minnesota大學J. Rest為首的研究群，雖延續道德認知發展相關研究，但亦提出兩個理論要點，一是「**界定議題測驗**」（Defining Issues Test，簡稱 DIT），二是「**四要素模式**」（Four-Components Model，簡稱 FCM）（Rest et al., 1999）。DIT 是1970年代即發展迄今，目前已有DIT -I與II兩個版本，均為道德兩難故事，因係紙筆測驗之評定量表，故使用較 MJT便利，其關注的是成熟道德判斷層次（亦即原則期）的分數高低，且認為道德發展是「**基模**」而非「**階段**」（Rest et al., 1999）。另 FCM則是試圖解決道德發展中知與行之間落差的問題，故該研究群提出知行統整歷程中交互為用的四個要素，亦即強調道德由知到行是需要經過複雜的歷程，通常是先意識到道德議題及其重要性（要素一：**道德敏銳度**），接著以一般道德信念或理論觀點進行道德判斷（要素二：**道德判斷**），再者是審視經道德判斷而付諸實踐的動機強度（要素三：**道德動機**），最後則是實踐道德行為（要素四：**道德品格**）（Rest et al., 1999）。

(三) 德育的社會文化基礎

1. 德育的社會層面

古典社會學者 E. Durkheim 在《道德教育》(Moral Education) 一書，以社會學觀點論及道德三大要素，分別為紀律、對社會全體之依附，以及自主（或自決），並主張德育即「社會化」之過程，堪稱道德社會學理論之濫觴（Wilson & Schnurer trans, 1961）。社會文化之於德育有如水對魚的不可或缺，然而「水能載舟，亦能覆舟」，德育乃因而與不同環境脈絡（包括家庭、學校與社會等層面）相互產生各類正負影響。我國德育在政治解嚴前，大抵而言是處在威權同質社會，其重點多以意識型態灌輸與順民養成爲目的；解嚴迄今雖逐步邁向民主異質社會，卻時陷價值混淆或各自表述之境，尤其近年來台灣媒體、政治、商業等多元因素的交錯，對於德育可謂產生不容忽視的影響。

茲以媒體為例，教育部於2002年公布〈媒體素養教育政策白皮書〉¹⁸，其中曾歸納民眾對媒體的批評如次：

- ◎ 眾聲喧囂、吵鬧、真相模糊
- ◎ 強化對立與衝突、偏好聳動新聞
- ◎ 社會新聞比重過高
- ◎ 缺乏深度與內涵
- ◎ 太著重負面、八卦報導
- ◎ 傾向有聞必錄，查證不足
- ◎ 太強調本土，缺乏國際視野
- ◎ 缺乏文化、教育和社區新聞
- ◎ 推波助瀾一些扭曲的社會現象

因此，該政策白皮書強調「媒體素養教育是一種『優質公民』的教育，目的是要造就民主社會中，對無所不在的資訊具有主體意志、獨立思考的公民。這種教育的目標是要培養人民兩種能力：釋放和賦權。」¹⁹ 這與當代德育的精神與意涵可謂不謀而合，故巴西學者P.

Freire 曾指出：教育永非中性，因其若非用以馴服百姓，即用以解放人民（Freire, 1985）。然而「解放」並非易事，當前德育仍深受政治意識型態對抗、經濟消費型態轉變、資訊快速流通等因素影響，且其相伴而生的種族、宗教、階級、性別、生態等社會議題，均為德育關切與亟待解決焦點，因而多元文化及社會正義的提出，或可促進德育追求正義與關懷的終極目標。

「**多元文化教育**」被視為與道德教育有關，乃有兩種不同卻可為互補的重點：較常見者為基於普遍人性的尊重，多元文化教育的目的是要避免歧視與不公平的待遇，此乃著重於「**同質**」的層面；但更應關注的另一面向則是「**差異**」，亦即如何意識到文化間族群等因素造成的不同，進而促進社會正義方為德育的重要目標（Stables, 2005）。此與J. Rawls於1971年出版的《正義論》（A Theory of Justice）有異曲同工之契合，Rawls 以自然狀態即「**原初立場**」為出發，在假設立約者被一層「**無知之幕**」所遮蔽情形下，運用立約者之理性，並依「最大的均等自由原則」與「**差異原則**」做最合理的選擇，即為德育目標（石元康，1991）。

然而，德育中的多元並非代表相對或中立，縱使道德相對論在現今主張多元與開放的社會似頗具吸引力，但其中卻有若干盲點與限制，歸納而言：一是「**文化相對論**」並不必然成為「**道德相對論**」之論證基礎，亦即世界上存有各種社群間的差異誠屬一種「**描述的**」事實，但此並不能類推成為「**規範的**」價值（Pojman, 1990）；二是道德相對論原係反對「**道德絕對論**」主張，然其卻會因堅持個人主觀或某一社會習俗之故，反陷入另一種絕對論的弔詭，如果主張對異見與異文化加以容忍，則容忍將成道德相對論中的反證（Pojman, 1990; Hinman, 1994）；三是道德相對易落入道德孤立主義，當個人或習俗宣稱相對主張之際，往往阻絕了溝通、協調、理解，甚而求取進步、突破的管道（Hinman, 1994）。

因此，「**道德客觀論**」取其中庸之道，強調基於人性有諸多共同需求與志趣的前提下，能滿足或完成人性的道德原則並不限於單一，

尤其在面臨道德衝突之困境中，若干核心道德原則間的互補、比較、選擇與取捨乃成必要（Pojman, 1990）。此亦與Rawls的主張相互吻合，其於1993年出版《政治自由主義》（Political Liberalism）一書中，即強調民主社會存著合理多元主義，若要使社會秩序穩定，難以寄望於所有人均接受同一價值觀來達成，而須另覓合理途徑，使社會各界異中有同、分歧中有共識，此即政治正義觀，亦是「**重疊性共識**」之形成（張福建，1997）。

2. 德育的家庭層面

台灣近年來家庭結構的解組與變遷、家庭人口組成型態的多樣複雜、家庭教養與成員關係的變化，以及各類家庭問題滋生等，不僅影響德育施行及其成效，亦皆為德育關切的課題。這些當代**家庭倫理議題**的產生，諸如家庭暴力、隔代教養、外遇、未婚生子、外籍配偶等，實需建立一個「**新家庭倫理觀**」，其精神乃在突破「家是秘密花園」的迷思，諸如「法不入家門」、「這是我家的事，外人不能插手」、「這是『我的』家人，是由我作主」（意謂家人似乎成了個人私有財產或附屬品）等，而是期望在家庭中建立一種「民主的親密關係」，誠如美國著名學者A. Giddens在其所著《親密關係的轉變現代社會的性、愛、慾》一書中發人深省的一段話：

「……親密關係的可能性，代表了民主的願景……這種民主願景的結構源頭就是純粹關係的浮現，而純粹關係不只呈現在性領域中，也在親子關係以及其他形式的親屬和朋友關係中。我們可以預見，未來將為民主的個人秩序發展出一個倫理的架構，而在性關係和其他個人領域中，這個架構將符合匯流愛的模式。」（p193）這種親密關係可說是一種「人際關係的全面民主化，與公領域的民主並無二致。」（p5）（周素鳳譯，2001）

因此，在重建家庭倫理之際，其主軸應在於「**私領域的民主化**」精神，這意謂著家庭中的「性」與「愛」是奠基在每個成員的自主與

尊重他人的前提，沒有壓迫、免除暴力、更無附屬，每個成員都是家庭中的主體，都應以理性與關懷，齊力經營共有、共享的家庭，處在這種家庭，才能真正享有德育的滋潤與培養。

3. 德育的學校層面

德育與社會文化互動中，前者在社會及家庭層面間的主動與系統較為薄弱，至於在學校層面則較能發揮其主動引導功能，因而「**學校道德氣氛**」的營造，為德育可資參酌的理論。此相關學理研究可溯自前述美國當代學者 Kohlberg 在1970年間即逐步成形之「**正義社群**」(just community)概念，其認為具有正義社群特色之學校，是與民主社會公民教育一致，其間由學生、教師與行政人員共同決策，共同訂定規則，共同負有責任及義務去遵守與維護規則，使學校的團體道德氣氛成為有利於個人道德發展的環境，所以 Kohlberg 不僅跨越了道德哲學與心理學，更轉而關切社會學面向(蘇建文譯，1993b)。

Kohlberg和其同事及學生，透過諸多實際在校園實驗或觀察的經驗，於1983年為文〈學校中的道德氣氛〉，強調道德教育與潛在課程的密切關係，且主張學校中的道德氣氛乃屬重要的潛在課程，在道德教育中實不容忽視(Kohlberg, 1983)。由研究結果發現，學校道德氣氛具有下列特徵者，往往較能促進學生道德認知與判斷的提升與發展(Power, Higgins & Kohlberg, 1989)：一是以公平與道德為焦點的開放性討論；二是面對不同觀點或較高層次的推理階段，可激發其道德認知衝突；三是參與規則的訂定，並運用權利與責任；四是較高階段的社群可促進個人道德發展。換言之，正義社群的觀點引發道德教育關切重點不再僅限於學生個體的發展，亦應重視學校團體的道德氣氛。

正義社群的意涵乃兼顧**正義與社群**兩個概念的平衡性，一方面雖是強力訴求「集體」，另一方面則同時保障學生權利並促進其道德成長(Reimer et al, 1989)。社群，最重要的精神是一種社群意識與規範，也就是校園中師生間或學生間的團隊凝聚力，以及良好互動精神，並藉由民主、參與、關懷與負責，使全體師生融為一種生命共同體的感覺(Power, 1988)。然而，重視正義的社群並非抹煞個體的自主

性，而是使個體的判斷更得以在群體脈絡中公平地發展甚而化為行動，因而個體與群體是可以取得平衡發展（Reimer, et al, 1989）。

此外，美國學者C. Power（1978，1981，1988）進一步提出學校道德氣氛如同個人道德發展一般具有序階性，**序階一**是指團體氣氛尚未形成的階段；**序階二**是團體道德氣氛雖然形成，但是尚未形成整體價值或道德規範，學校成員仍各行其是缺乏互動，學校氣氛就像是銀行，僅可各取所需、互惠互利而已；**序階三**則是學校已漸形成整體價值或道德規範，並且認同學校之校風，此時學校就像個大家庭，師長如同父母般提供關懷與照顧；**序階四**乃強調學校成員皆自覺是學校中重要成員，積極參與校務，並營造良好團體氣氛，所以學校就好比一部機器，每個人都是不可或缺的螺絲釘，並共同產出教育效能。因此，由四個序階特性與德育關係而言，序階三與四較有利於德育的實施與成效。

總而言之，本節德育理念的介紹希望引領你/妳能夠：

- ◎**確認德育的重要性**：瞭解當代德育目標是培養學生成為兼顧私領域、公共領域與專業領域的好人、好公民以及好人才。
- ◎**釐清德育的意涵**：避免陷入若干傳統德育的迷思，以免形成一種霸權或偏見，亦即當代德育應強調建基於自由保障、知能啟發以及轉化創造的精神，並進而建構多元與深層的意涵。
- ◎**掌握德育的理論基礎**：藉由探究德育的THEORY，掌握道德哲學中的效益論、義務論與德行論三種量尺，並能理解道德心理學中道德認知發展論的要旨與發展，以及瞭解德育與社會、家庭及學校的互動和相互影響。

第二節 德育實踐

沒有理念的實踐是盲目的，失去實踐的理念則是虛幻的。因而，前述諸多德育理念應力求**付諸實踐**，而實踐歷程與結果除以理念作為檢討與反省依憑外，亦可進而修正理念的盲點與不足之處，所以理念與實踐是一種互動與辯證關係。再者，德育實踐是多元複雜的歷程，亦可謂科學與藝術的融合，並無定於一尊且制式的標準化實踐程序，亦無「最佳」模式可適用所有學校與教育情境。因此，德育實踐的重點在於提供「工具」，藉以增進德育教育者的相關知能及其專業，但「運用之妙，存乎一心」（但並非隨性或使用非專業的習慣經驗），如何妥善運用知能與資源，並視不同環境脈絡加以「因材施教」亦為重要課題。

一、學校德育HOW TO PRACTICE

德育實踐重要且具主導性的場域乃校園，學校可藉由**正式課程**（譬如教導倫理學，或是各個科目適度與德育連結）、**非正式課程**（譬如社團活動、自治活動、班規與校規制定）與**潛在課程**（譬如師生互動、校園氣氛、環境布置）等均可融入德育，以營造整體校園道德文化，並培養學生成為具道德素養的未來公民。至於實踐的方式與策略甚多，歸納而言約可分為**道德討論、價值澄清、文學故事、藝術陶冶、關懷和諧、參與體驗、道德紀律、校風形塑**等八種，較具代表且有教育意涵，這些並沒有優劣之分，僅有認知、情感與行動側重的不同，或是課程屬性的不同偏向，就教育工作者而言，可將其視為德育實踐的多元工具加以善用，但要避免誤用或濫用，茲簡述如次，並歸納如表1-2。

（一）道德討論方式

道德討論可運用兩種類似但略有不同的策略，一是「**道德兩難**」

表1-2 德育實踐方式總表

德育實踐方式	德育偏重面向	課程屬性偏向
(一)道德討論	認知	正式課程
(二)價值澄清	認知、情感、行動	非正式課程
(三)文學故事	認知、情感	正式課程
(四)藝術陶冶	情感	非正式課程、潛在課程
(五)關懷和諧	情感、行動	非正式課程、潛在課程
(六)參與體驗	認知、情感、行動	非正式課程、潛在課程
(七)道德紀律	認知、行動	非正式課程
(八)校風形塑	認知、情感、行動	正式、非正式及潛在課程

(moral dilemma)，二是「倫理決定」(ethical decision-making)。所謂道德兩難雖早存在於西方哲學論述中，但當代較常採用的為依據 Kohlberg 道德認知發展理論而運用的兩難故事討論，並藉以提升學生道德判斷與推理層次。譬如教師講述前述韓茲先生為救重病太太而「偷藥的故事」，偷藥對錯與否並非教學重點，而是著重「為什麼要或不要偷藥」，也就是學生必須思考並陳述理由，藉由檢視他／她的「理由」，便會發現其有不同層次之道德認知，再藉討論或辯論的多元激盪，以增進其站在不同角度思考（角色取替）的能力，藉此促進學生道德認知階段提升。

運用道德兩難方式教學時，需掌握若干原則：

1. 道德發展之核心概念(或價值)為正義（或其他倫理核心價值），可逐步導引學生往此方向思考；
2. 教學是為了提升學生道德推理序階，非僅停留於各自陳述階段；
3. 假設性故事中必須突顯故事中「兩難」之處，且多半是兩種或多種價值衝突的情況（譬如忠孝難兩全）；
4. 將學生分組或團體進行討論或辯論時，盡量引發異質性與多元性，且要讓學生在自由安全受鼓勵之民主氣氛中發言，並避免同儕

壓力；

5. 此方式是著重道德推理之過程與理由，而非選擇之結果；
6. 教師可適時藉由詢問或多樣化資訊，提供學生較高層次之思考（通常提高一個序階），但避免成為「標準答案」來源；
7. 道德兩難故事雖多為假設性問題，但仍期與學生經驗相結合，以利其在生活中實踐與運用。

道德討論的第二種策略為**倫理決定**，乃讓學生針對道德議題（譬如墮胎、幹細胞研究等）蒐集相關資料，以不同的角度切入，並衡量、思考道德考量的不同面向，且讓學生預想將道德行為付諸行動後所可能衍生或導致的結果，再藉由不斷的批判、反省與創造性思考以做出最佳決定。其具體步驟可參考如次²⁰：

1. 確認倫理議題，找出問題焦點與影響範圍；
2. 周全蒐集相關資訊，以及重要相關人物的觀點；
3. 分析資訊之邏輯性與真實性，並進而以不同倫理學理論（譬如前述效益論、義務論、德行論）加以評估，兼重其影響、權利與公平等原則；
4. 評估各種可能決定的正反利弊得失後，以審慎明辨做出決定；
5. 若可能則依據決定付諸行動，並於行動後進行反省與修正。

（二）價值澄清方式

價值澄清(value clarification)是美國學者L. Rathes等人於1970年左右提出，它奠基於四個方法論預設(Raths et al., 1978)：一是注重個人的生活各面向，其生活表現出其價值觀；二是著重在澄清價值並非評斷其價值，故應無條件地接納其生活與立場；三是除接納外更應引發學生的反省思考；四是這方式不僅是藉由活動以澄清價值，更是肯定個人有反思與熟慮後的自我導向能力。價值澄清法的具體教學方式必須包括三個歷程七個必備條件(Raths et al., 1978)：

- 歷程一是「選擇」，包括
1. 自由地選擇，
 2. 從各種方案中選擇，

3.深思熟慮各種方案後果後之選擇；

歷程二是「珍視」，包括 4.珍愛選擇並感高興，

5.肯定並願意公開其選擇；

歷程三是「行動」，包括 6.選擇採取行動，

7.重複行動並形成一種生活型態。

教師在進行價值澄清時，可適度運用澄清式問答、澄清式討論，或是填寫價值單、未完成句子、價值排序及價值投票等教學活動。價值澄清法曾於1980年代左右引進台灣教育界，在輔導諮商方面多所採用，但遭誤用與濫用情況甚多，其主要問題有三：一是自由地選擇固然代表尊重學生的主體性與肯定其抉擇能力，但並非意味著放任或限於學生本身知能在資訊不充分情形下的選擇，所以教師需提供多元觀點或引導學生蒐集資料，使學生得到充分資訊與思考後的審慎選擇；二是教師在教學中雖強調引發學生思考且尊重與接納其選擇，但教師仍應基於教育職責與專業，對學生進行正向價值引導而非中立或缺乏判斷標準，接納亦並非代表贊同，以免限於道德虛無或是相對論之主張；三是價值澄清並非適用每一個道德議題，處在社會文化環境脈絡中，若干既有規範仍有其符合時空的意義與限制，因此教師必須慎用價值澄清，以免導致知行無法合一或價值矛盾現象。

(三)文學故事方式

德育實踐採用文學故事，乃希望教師利用文學作品、歷史故事、繪本、時事等多樣、豐富且有思考空間的素材，讓學生體會、思辨、同理作品中明顯及潛藏的道德原則。具體而言，文學故事對學生在德育方面的價值有三（Kirschenbaum, 1995）：一是吸取新知，並與自我經驗中理性與感性加以連結；二是強化想像與道德敏感度，並能開拓多元思考空間；三是引發對故事中角色的模仿與同情理解，並增強傾聽與表達能力。看完或說完故事後，老師可適時穿插討論與反思，譬如故事所描述的內容是些什麼？為什麼故事如此進展或鋪陳？假如你／妳是故事中的人物，你／妳會如何？這給你／妳什麼啟發與啟示

？你／妳要會如何連結或應用到日常生活當中？

德育實踐中運用文學故事，不是僅傳遞單一面向的價值或德行，讓學生模仿或遵循即可。處在當前複雜社會，最重要是要能促進學生的**道德反省與批判思考**，運用文學藝術進行德育，有六個面向是需特別留意且待培養（Lickona, 1991）：1. 具有道德覺知，即瞭解文學故事中的道德議題及其重要性；2. 對於故事中所顯現的道德價值，及其在生活中的運用有所瞭解與體會；3. 具有站在他人角度思考的能力與意願，方能瞭解故事中不同角色的觀點及其時空脈絡；4. 有能力對故事情節進行道德推理，並明辨行為的對錯好壞，而不是將人予以好壞的絕對二分歸類；5. 能經深思而產生審慎道德決定，並能瞭解故事中各種不同選擇所可能造成的結果；6. 逐漸培養統整的自我知能並避免偏見，並可藉以批判故事中角色與進行自我反省。

（四）藝術陶冶方式

藝術陶冶方式的德育實踐，是希望藉由美學的陶冶、涵育人文素養的藝術學習，以提供學生**自我探索與道德思考**空間，從藝術品或展演（音樂、舞蹈、電影、表演藝術等）中，領會並尊重蘊含的價值觀及其脈絡，並與學生生活經驗互相結合，以提升並豐富其開放的心靈。英國當代學者D. Carr（2005）在「文學與藝術對於道德德行、感受與情感之教育養成的貢獻」一文，即強調教育是一種廣義的文化陶冶，而文學與藝術對於**道德情感**的培養甚為重要。Winston（2005）亦提出美學與倫理之間的緊密關連，以及目前在英國推動「教育中的戲劇」（Theatre in Education，簡稱 TiE），並強調此可促進道德情感教育的多元與豐富。藝術陶冶方式關注的層面，可用九年一貫課程藝術與人文領域中的目標加以彰顯²¹：

「一是探索與表現，協助學生自我探索，覺知環境與個人的關係，運用媒材與形式，從事藝術表現，以豐富生活及心靈；二是審美與理解，使學生透過審美及文化活動，體認各種藝術價值、風格及其文化

脈絡，珍視藝術文物與作品，並熱忱參與多元文化的藝術活動；三是實踐與應用，使學生了解藝術與生活的關聯，透過藝術活動增強對環境的知覺，擴展藝術的視野，尊重與了解藝術創作，並能身體力行，進而實踐於生活之中。」

藝術陶冶方式的德育實踐，是期望透過各類藝術品或展演，讓學生能有更深一層的道德思考與反思，所以教師在挑選讓學生欣賞的藝術品與展演活動時需特別留意符合教學主題者，才能使學生有多元正向的思考，並且能夠從中獲得啟發。此外，教師切勿讓學生只是走馬看花式地瀏覽，或僅停留於表淺的感官刺激，唯有深度的引導才能讓學生真正達到善與美的共融境界。

(五) 關懷和諧方式

美國學者 C. Gilligan 提出女性倫理的同時，另一學者 N. Noddings 也將關懷倫理與教育相結合，強調「關懷」(caring) 是每位老師（無分性別）都應具有，學生也應加以學習，學校亦應營造此一氣氛，以使師生成為關懷、有能力、愛人且可愛的人(Noddings, 2002)。她主張理想的關懷關係是道德實踐的最終目的，其中蘊含著尊重、同理心、愛與責任，而且在此關係中關懷者是開放接納、設身處地與承諾、進行情感的交流，被關懷者則是自由、安全、勇敢地實現自我，且能感受到關懷（方志華，2000）²²。Noddings認為這種關懷關係並不限於女性專有，所有教育者（包括教師與父母等）都應具有關懷與被關懷的能力，以促進家庭與學校中關愛、親密、溝通與和諧等人際關係的統整（Noddings, 1984）。

Noddings 在具體策略上提出了在校園中適用的德育四個要素（Noddings, 1984; 2002）：一是**身教**，即教育者不僅表達其對學生的期望，且在師生相處間以身作則表現出對學生的關懷；二是**對話**，即教師與學生之間並非單向，而是有所交流及回饋，甚而針對某主題有深入聚焦對談，但並非辯論或說服，而是理解與溝通；三是**實踐**，即積

極建立學生與社會之間的正向關係，包括對人、對社群，甚而對動植物與生態，藉由其投入及參與的各種經驗學習，發展其間的合作與關懷之情；四是**肯定**，即教師必須瞭解學生個別情況，藉由肯定以激發其動機與潛能，使其言行表現更好，同樣地老師也需要學生的肯定，才能促成師生良好的關係。

(六) 參與體驗方式

參與體驗是基於「**經驗教育**」與「**做中學**」理念，使學生於其中運用及發展若干技能（包括批判性思考、創造性思考、對話溝通、問題解決、設計方案等），並在經驗與活動教育中加以反省與修正自我，教師則同時扮演共同參與、行動者以及模範的角色。參與體驗運用於德育可使用的策略包括：1. 參觀博物館及育幼院等機構，學生藉由身歷情境的感受，較易有所感動與啟發；2. 體驗或探索教育，使學生在與人際或自然互動中，摸索與體會其中蘊含的道德意涵；3. 藉由角色扮演，可以設身處地為他人著想，以培養同理心與同情心；4. 各類體育競賽，尤其拔河、大隊接力等，都會使學生覺得自己跟團體的感情更加緊密、並且盡己所能的為團隊爭取榮譽，從中可以學習合作、互助、負責等的態度，更可以在比賽之後培養「勝不驕、敗不餒」的運動家精神。

此外，近年來我國各級教育極力推廣的「**服務學習**」亦屬參與體驗方式，其不僅可讓學生實際參與真實社群中（包括校內外），也可統整其多元智能，提供技能練習機會，並培養關懷他人與群體之感受，最重要的是藉由反省與評鑑，提供回饋與改進機會，所以服務的重點在於學習，而且服務並非等同於勞動，而可具有多樣型態。至於服務學習須掌握之特點是²¹：1. 透過主動參與促進學生在服務經驗中之學習；2. 在學生服務歷程中，須另行安排時間讓其將服務經驗加以思考、討論或者記錄下來；3. 讓學生在實際生活情境中熟練運用服務的知能與技巧（如透過反省以促進品德發展，透過分工合作營造社群之凝聚與共識，及透過計畫與執行使品德特質表現卓越且可行）；4. 將服務

學習由教室推廣至校園與社區；5. 促進學生具有關懷他人與自然之情懷。由此可知，服務學習對於品德教育的功效就是²⁴：1. 幫助學生發展公民與社會的責任感；2. 教師與學生學會彼此更為尊重；3. 學校良好道德氣氛提升；4. 學生較少表現危險或違常行為；5. 有助於學生人際互動與文化多元視野的拓展；6. 學生對社會表現得更為積極主動。

(七) 道德紀律方式

道德紀律方式是運用團體紀律（包括規則的訂定、獎勵、糾正、懲罰等），促使學生於**民主的班級或校園氣氛**中，學習道德推理、自我控制、尊重團體規律，並增強其**參與決策以及自治自律**的能力。其要點包括(Lickona, 1991)²⁵：1. 紀律是道德成長的工具，而非為紀律而紀律，沒有道德意涵的紀律僅是一種管理與控制；2. 規則的建立並非教師威權主義的表現，最好透過學生參與及討論，由師生共同制定，並讓學生充分瞭解規則背後的道德價值，引發其遵守規則的動機與動力在於「**做對的事**」，而非僅藉助外在獎勵或懲處；3. 當學生違反規則時，教師應著重在促使學生瞭解規則的重要性，並增強其對規則遵守的義務感，非一味指責或處罰；4. 教師固然扮演教室中學生學習的正當性權威角色，但有時亦可邀請學生共同分享權責，讓學生從參與中學習自我管理。因此，道德紀律應是自律重於他律，獎勵重於懲罰，且懲罰不等於體罰，同時必須要留意獎懲切勿流於形式，不能傷學生自尊或違反人權，亦應避免學生被標籤化。

德育實踐採用道德紀律最普遍的策略就是運用「**班會**」（廣義的班會，非僅限於會議形式），我國中小學校園對於班會雖不陌生，但往往淪為教師訓誡及幹部宣布事宜，或是僅形式上投票表決的現象，所以如何「**開好班會**」且彰顯其教育的精神乃重要課題。依據美國學者 Lickona(1991)指出：班會的意義在於班級成員定期（例如每週）的互動與討論，包括全班的教師與學生，主持班會者有時可為教師，有時可為學生，最好能調整為大家面對面的座位以利討論。班會呈現的型態可採多樣不限定會議形式，最主要的目的是凝聚班級溫馨認同

氣氛、促進班級民主討論參與感，以及集思廣益訂定班規或解決班級問題等，其中所展現的德育精神為：使學生理解並尊重他人觀點，讓學生在表達自我歷程中獲得自尊與責任感，促進學生在班級生活中的道德判斷與行為能力，以及培養學生在主動參與過程中，共同營造班級氣氛以成為未來民主公民做準備(Lickona, 1991)。當然，這種班會的精神也可運用於全校，譬如學生自治組織或是設立學生法庭等。

(八) 校風形塑方式

校風形塑方式的德育實踐為統整前述多種方式的綜合方式，然其中有兩點特色可茲彰顯：一為**德行**（有時又稱為「倫理／道德核心價值」或「品德特點」）的融入，二為**民主的歷程**。所謂德行可溯源自Aristotle德行倫理學的概念，他所主張的德行乃具有下述特點：德行蘊含了理性、情感及行動；德行乃出於自願，強調人的自由、自主、慎思與抉擇；德行以中庸之道為目標，避免過猶不及，以達致卓越；德行在於知行合一，且每種德行均蘊含了實踐智慧；德行是由後天努力修德而成，其亦是一種習慣養成的結果，進而形成一個人的品德；擁有美德的人，必然因相關的行動而帶來快樂或幸福（李琪明，2003a）。

在校風形塑中所指的德行，雖類似於我國以往中小學耳熟能詳的「中心德目」，惟今日德育實踐所應彰顯精神在於：德行須符合時代需求與社群特性（如學校特色），非全國一致或統一頒布；德行之形成應是強調「由下而上」的草根式凝聚共識與多元參與；德行須一併列出其**具體行動準則與執行要項**，以使其與實際生活相結合，避免流於口號或形式化；德行之教導是要透過**多元活動方式傳達**，而非成教條、敷衍甚或意識型態灌輸。

再者，良好校風形塑是要靠民主且長期的營造過程，雖然各校脈絡與特點不一，但可參酌以下十個歷程要素²⁶：

1. **社群參與**：全校師生（亦可包括行政人員及家長／社區人士等）藉著參加校園中的活動，學習如何參與群體生活，瞭解自身權利

與義務，增加彼此互動交流機會。

2. **設立德育方針**：藉由全校各方代表討論與凝聚共識，甚而問卷普查等，建立學校的德育方針與核心價值，作為全體親師生共同努力的目標與願景，而非僅校長或少數行政人員逕行決定。
3. **彰顯德育內涵**：依據學校德育方針與核心價值，訂定針對校園行政人員、教師、學生、家長／社區人士的具體行為準則，以使各個成員均朝該準則自我期許，以共同營造良好正向校園文化特色。
4. **融入學習課程**：教師可將此校園文化德育標竿融入各類課程中，甚或在自我任教課程中設計方案施行。
5. **經驗學習**：校園中的經驗就是德育實踐的最佳場所，因而如何於其間形塑正向經驗，並避免負向經驗，均為不可忽略的德育課題。
6. **成人為德育模範**：教師、行政人員與家長都可謂德育實踐中的重要成員，亦可說是學生學習的成人榜樣，當代德育雖不強調聖人與人的完美無缺，但成人言行的影響力仍不容小覷。
7. **評鑑**：學校德育方針與實施，應有定期經過公開與公正的內外部評鑑，作為檢討與精進的最佳依據。
8. **教職發展**：德育實踐是一種專業，因而校長需具有道德領導的知能，而教師與相關行政人員亦應培養與增進其德育理念與實踐的相關知能，方能實踐德育的理想。
9. **學生參與及領導資質的養成**：校園中提供各種機會與多樣活動讓學生參與，甚而輔導其自治自律，使其在參與過程中培養民主精神與能力，進而培養諸多公民德行。
10. **永續發展**：德育並非一時流行的花招，亦非敷衍政策的短暫萬靈丹，而是一種長期經營的教育本質，故校園文化應視德育為內涵而非外加，進而持續有恆地永續發展。

二、德育實踐需要 EVALUATION

(一) 德育「體檢」的必要

1. 德育實踐並非都有效果或都有品質

體檢是為了維持與促進健康，德育實踐的健康檢查亦為了檢測與增進德育品質。然而，德育實踐的體檢並非易事，茲以美國為例，其自新品德教育 (new character education) 於近十餘年來興起後，各級學校與民間組織甚多投入發展與推動相關課程方案，然而若干品德教育僅是一個「實施」或是「表象」，並未具科學性或理論基礎，換言之，有些品德教育課程方案徒有實施方式，卻可能缺乏具體目標、理論基礎、有效方式、以及科學驗證 (Berkowitz & Bier, 2004a)。

因此，為發展具品質的品德教育，美國學者 M. Berkowitz 等人蒐集了一百多種目前在美國較為盛行的品德教育課程方案進行分析，發現其中僅有三十多種具有明確的科學基礎，包括「孩童發展方案」(Child Development Project, 簡稱 CDP)、「正義社群」(Just communities)、「社會決定與問題解決」(Social decision making & problem solving)等；至於這數十種所使用的教學方法可謂包羅萬象，包括角色扮演、同儕調解、合作學習、道德討論、社會技巧與關注、分享式閱讀、服務學習、制定班規與校規、班會、跨年級學習群等；而其有效性大致分別彰顯於四個面向，亦即減緩「不當行為」(例如吸毒、參與幫派、鬥毆等)、增加「利社會能力」(例如做決定、同情理解、溝通等能力)、促進「學校本位整體成效」(例如認同與喜愛學校等)、提升「一般社會情緒成熟度」(例如自我概念、情緒控制能力、挫折忍受度等) (Berkowitz and Bier, 2004b)。

2. 德育實踐成功的要項

基於前述，Berkowitz and Bier (2004b) 在研究報告提出：截至目前為止有關美國品德教育藉由科學化研究可發現，並非所有的課程方案都能奏效，但的確有些已能顯現其持久性的效果；然而美國品德教育課程方案可謂十分多元，且其影響的面向也不盡相同，需要視教育者的目標加以慎選。此外，品德教育的成效除了課程方案本身外，執行歷程若干要素的掌握亦不容忽略，若要促使品德教育課程方案實施成功，必須關注數個層面，其包括 (Berkowitz and Bier, 2004a)：

- (1) 必須掌控執行的歷程與課程方案精神相符合；

- (2) 品德教育應是綜合與多面向的齊頭並進；
- (3) 讓學生彰顯其學習主體性，以及對學校的依附、認同及參與感，而非被動的接收與學習者；
- (4) 學校領導人（校長與重要行政人員）的品德教育知能，是推動品德教育成功的重要關鍵；
- (5) 德育與智育並不衝突，且應為全人教育的相輔相成目標；
- (6) 全體教職員工均應共同推動品德教育，並成為學生模範，才易使品德教育成功；
- (7) 所教導的知能必須能學以致用，讓學生融入生活與經驗之中，並能針對社會議題加以反省；
- (8) 家長與社區的參與，也是品德教育實施成效的重要支援與關鍵。

3. 我國德育實踐亟待建構體檢機制

反觀我國目前對於德育實踐，無論在方法或評鑑方面均不成熟，更遑論其有效與品質，究其原因約可為三（李琪明，2006b）：一是在學術研究方面，台灣學術界長期有志於德育相關主題的研究人力可謂十分單薄，投入實踐策略與評鑑方面者更是寥寥無幾，故難以累積具科學基礎的研究成果，僅為個別且零散實務經驗或是主觀感受；二是教育政策的鼓勵較少，且政府相關部門較乏永續經營的具體規劃，以致德育推動缺乏長期德育目標與功效，所幸近年因應各方需求，教育部乃於2004年公布〈品德教育促進方案〉²⁷，已漸產生若干引導與推動作用；三是校園面對紛繁複雜的校務與政策推行，對於德育推動多半有心無力，即使有心也不知如何使力，甚而有時使力也有誤用情形，因而校園中的德育或被忽視，或賴教師自由心證與己身經驗法則，多半缺乏科學性加以驗證。因而，當前我國教育界極需建立健全且長期的評鑑機制，並充實正確的評鑑觀念與相關知能，以利德育有效推動並永續發展。

(二) 德育「體檢」的索引

1. 德育實踐的宏觀評鑑

所謂宏觀乃指針對德育實踐整體課程方案進行評鑑，目前我國德育對此整體評鑑尚待發展之際²⁸，茲以美國「品德教育夥伴」(Character Education Partnership, 簡稱 CEP)有關德育評鑑的作法為參考，期能吸取其研究與實務經驗精華並加以轉化。CEP 是美國以品德教育品質促進為宗旨的非營利與非黨派民間組織，其自許為美國品德教育的領導機構，除推出有效品德教育原則及其評鑑外，每年會舉辦盛大年會並選出全美品德學校。該組織最著名者乃推動「有效品德教育十一個原則」，作為學校推動品德教育重要指標（既為推動努力目標亦為評鑑要項），另逐一對應其原則列出其細項且較為具體概念，並以五點量表方式，訂定「品德教育品質標準」，以作為學校或學區的自評工具，茲簡列其十一原則如次²⁹：

- (1) 品德教育是促進核心倫理價值（例如關懷、誠實、公平、責任、自尊尊人等），以成為良好品德之重要基礎。
- (2) 品德乃包含認知、情感與行動等多元面向，以使學生能理解核心價值、關心核心價值並將之付諸行動。
- (3) 有效品德教育須有意的、主動的及全面的在學校各層面（包括正式課程與非正式課程）加以規劃與推動，而非被動地等待機會教育。
- (4) 要有效推動品德教育，學校本身必須是一個蘊含公民、關懷與正義之社群。
- (5) 學生必須時有機會進行道德行動以發展品德，其並被視為一個在不斷經驗累積中之主動建構之學習者，透過日常生活的挑戰與練習，使其品德在與他人合作及共識中得以健全發展。
- (6) 有效品德教育亦須配合有意義與挑戰性之學術課程，以教導其道德認知層面，另也須配合多元教學方法（如合作學習、問題解決、經驗為主之方案等）以促進道德思考。
- (7) 品德教育需引發學生由遵守外在的規則，而轉化為發展成內

在的動機與潛能，並對核心價值有所認同。

- (8) 學校所有成員（包括教職員與學生）均應形成學習與道德兼具的社群，並藉由共同參與及決定，以共享並共同實踐其核心價值。
- (9) 品德教育須學校具有道德領導（包括校長、行政人員、教師以及學生自治組織），在共識中擬定長程發展計畫並持續推動，且建立反省與檢討機制。
- (10) 學校須與家長結合，使家長成為品德教育之夥伴，以納入家庭之力量，並進而擴展至社會各界或媒體。
- (11) 品德教育之評量將側重整體學校之品德教育實施成效，包括學校本身之道德教育氣氛、學校教職員是否成為品德教育模範與教導者、以及學生之品德（認知、情感、行動）表現。

此外，美國著名的品德教育推動組織「第四R及第五R中心」（Center for the 4th and 5th Rs）（R是指Respect 和Responsibility）在德育實踐評鑑方面，亦提出十二點綜合取向品德教育³⁰，每一點均列有重要概念及具體策略，且發展出對應的「十二要素評鑑與規劃」，可作為自評或他評的問卷，茲舉第一要素的題目為例：

針對「教師是否為提供關懷者、模範與指導者」，列有八個問題並以五點量表圈選（完全同意、有些同意、既非同意亦非不同意、有些不同意、完全不同意）：

- (1) 在學校（或教室裡）學生有安全感（包括身體與情緒方面）；
- (2) 在學校（或教室裡）學生是受到尊重的；
- (3) 在學校（或教室裡）教師會公平地對待學生；
- (4) 在學校（或教室裡）教師與學生互動中，教師會表現出學校所欲教給學生的品德；
- (5) 在學校（或教室裡）教師會撥出時間討論校內外的道德重要事件；
- (6) 在學校（或教室裡）教師會與學生討論品德的重要性；
- (7) 在學校（或教室裡）教師會願意原諒學生的過錯；

(8)在學校（或教室裡）教師會特地協助需要額外幫忙的學生。

2. 德育實踐的微觀評鑑

有別於前述的宏觀評鑑，針對校園中的教學情境，德育實踐仍需較為具體明確的微觀評鑑。以我國教育情境而言，於此並非闕如，包括九年一貫課程實施前國中小正式課程中「公民與道德」及「道德」科的評量，每學期操行或德育成績評定，學校行政人員及教師對於學生日常言行的觀察，以及學生的自評、互評等均屬之。近年來，亦有所謂「變通性評鑑」的提出與運用，有別於標準化或單純紙筆測驗方式，可採用實作評量³¹，讓學生將道德概念不致停留於認知的層面，而是進一步真實地化為演練、解決問題或是具體行動表現；另也可採「卷宗評量」³²，由師生系統性地蒐集教師觀察與學生作品相關資料，並藉由反省歷程，瞭解學生在德育方面的進展或困難。

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

關於德育實踐的評鑑工具，我國學術界以往多半直接譯自國外加以轉化而成，且往往未關注著作權及其信效度；近年來雖較為注重授權以及將原文譯為中文的標準化程序，但評鑑工具仍甚貧乏。因此，茲簡介美國 CEP 於其網站所公布的「評量索引」³³，其中包含了頗為豐富的德育評鑑工具，或可作為我國教育界之參酌。該指引共區分為廿一大項，包括學業態度、情感／認知發展、公民態度、班級／學校氣

氛、道德推理／價值等項目的評量，各項目又分別介紹已經過標準化程序的若干德育評鑑工具，譬如有關「道德推理／價值」，該網站即介紹了十餘種量表或問卷可資使用。

三、教師德育的PROFESSIONAL DEVELOPMENT

(一)教師的德育職責與知能

「其實我真的蠻感恩的，…我覺得很有趣的是你真的可以看到『生命的變化』，…你會發現其實是有一點影響力的，…我是很享受那種感覺的，因為我覺得那種真的是很快樂的感覺，當老師的快樂是很難言喻的…」(一位國小教師受訪記錄，2002.11.20)(李琪明，2005，p58)

中華文化中自古即有「師者，所以傳道、授業、解惑也」(韓愈〈師說〉)之說，即強調身為教師除扮演「經師」的角色外，如何成為「人師」也是不可忽視的環節。國外諸多文獻中，亦可凸顯教師在德育中的重要性，例如美國學者 P. Jackson 等人於1993年所著《學校的道德生活》(The moral life of schools)一書中發現：學校中的教師無論其有意或無意的言行，均會對學生的道德產生甚大影響，故教師無疑地乃為道德行動者與示範者；此外，在 R. Hersh 等人原著，單文經等編譯(1986)的《道德發展與教學》一書中，亦曾以專章談論「教師」的角色，並將該章名為「道德教育的藝術」，文中提及教師就是道德教育的重要工作者，並強調當教師由道德理論轉到實務時，在觀念上必須重新檢視其教師角色與自身的道德價值信念，在行為上也必須配合若干道德教育的策略與方法，才能達到德育目的。

德育既為教師不可推卸的教育職責，則各級各類教師均應將其視為教育中的內涵與必需而非外加，更不能以「趕課」作為逃避該職責的藉口。因此，身為教師在德育方面必須至少具備以下七種能力(Ryan, 1987)：

1. 必須成為學生良好品德的楷模。

2. 必須將對於學生道德生活與品德的瞭解，視為教師專業重要責任。
3. 必須激勵學生參與道德論辯。
4. 必須很清楚地瞭解自己對於道德與倫理議題的觀點。
5. 必須幫助學生能理解其他人的道德世界。
6. 必須在教室中營造良好的道德氣氛，與彼此互助關懷的環境。
7. 必須盡量提供學生在學校或社區中實際經驗的機會，以表現出道德與利他的行為。

(二) 教師的德育專業與反省

「我們學習到的大多只是理論和方法，以便提供如何幫助學生去了解他的道德，反倒很少來反省教師自己，教師自己本身的道德。」

(一位國中實習教師受訪記錄，2003. 04. 23) (李琪明，2005，p59)

教人之前必先瞭解且增進自我知能，德育亦然。處在現今異質多元且社會價值不斷重建歷程中，教師不應也無法侷限於學科知識傳播者或複製者的消極被動角色，而應突顯民主開放社會中道德奠基與批判反省者的主動積極性，且藉由對於德育專業的認同與肯定，持續增進自身有關該專業的發展。

然而，遺憾的是我國現今有關教師的德育專業發展，受限於若干盲點：

1. 在師資培育過程中，德育課程（倫理學及德育原理等）幾不被重視，除台灣師大極少系所與若干哲學系所列為必修外，各大學多半是未予開設、或無此類師資，或是學生選修人數不足無法開課，所以大多數教師在職前階段並未接受德育專業的養成，如此又怎能期望教師在職場善盡道德教育者職責；
2. 在學校校園中，因多半教師未具有德育專業，以致對於德育的專業認識不足或認同度不夠，所以在校園與教室內甚難發揮德育理念與實踐功效，加上又未有德育相關在職進修，故僅能運用自我或資深教師經驗法則施行，尋求偶然性的可能成果；
3. 近年來若干宗教組織、民間團體或家長會等，紛紛以德育或其雷

同名稱進入校園，原本學校結合社會資源與家長力量係美事一樁，但仍應以教育專業為主導及把關，但因教師多半缺乏德育專業知能，故難以判別這些德育實踐是否具堅實理論基礎，或是否備有研究的客觀驗證，因而其可能產生的負面影響也就難以察覺及避免；

4. **教育政策**上對於中小學校長與主任的培訓與資格要求，縱有對個人抽象空泛的品德要求，卻未強調其需具有德育專業知能，以致具有民主與道德氣氛的校園文化始終難以達成；
5. 在**德育研究**上較乏學術人才長期積極投入、多元深度研究，以及建構理論與實務相互結合的橋樑，以致中小學教師德育專業發展也無形中受限。

總而言之，教師德育專業的喚醒、重建與永續發展，是當前我國中小學教育不容忽視的重要課題，其重要精神包括：

1. **德育專業認同**—肯定德育的專業，並覺知自身的德育職責：
教師對於德育必須將其視為專業，並肯定教育中德育的重要性，且意識到每一位身為教師者，都應該共同擔負校園德育的責任。
2. **德育專業知能**—充實德育的理念，且創造轉化為德育實踐：
教師對於德育的專業知能，必須兼顧理念與實踐，因而職前與在職期間都應培養與充實相關知能，以促進德育的實施功效。
3. **德育專業自主**—彰顯德育的精神，以促進教師主動與自律：
教師對於德育必須享有專業自主，藉由當代德育的民主參與及科學精神，促進教師的主動積極和自律自治，並成為學生學習的模範。
4. **德育專業反省**—形塑德育的願景，反思學習以達永續發展：
教師對於德育必須基於專業且持續不斷地反省，避免偏見與誤解，並與學生形塑符合正義關懷等價值的願景，且朝向願景共同努力。

有一位名為「洛伊爾懷斯」(Loyalwise)者所經營的電腦網路電影音樂頻道，其中曾介紹且詮釋該部電影〈Mr. Holland's Opus〉(

賀蘭先生的樂章，又譯為春風化雨一九九六）的精髓與意涵³⁴，頗值深思與回味，茲摘錄如下作為本章結語：

「…片中的 Holland 先生，是少數聽到下課鐘聲逃得比學生還快的老師，為人師表其實並不是他的職志，只是為了溫飽而屈就的職業，…一路走下來，卻由一個心不甘情不願的打工老師，變成一個人人景仰的音樂教師，終究他沒有能成為一名偉大的音樂家，但一部偉大的交響曲還是完成了。他的學生驕傲的站在台上說：『我們就是 Mr. Holland 的樂章，我們每個人都是樂章裡的音符！』這是多麼美而有力的告白，很顯然的，所謂的『成就』其實有很多種意義，有時一個音樂老師能比一個音樂家更偉大，…，他讓學生成為能感受美，能體驗生命的人才，而他所遇到的學生也豐富了他的生命，提昇了他的智慧與包容，使他成為一名更優秀的教育者。…」

註 釋

1. 引自中央社記者李先鳳2006-09-23報導：「第三屆史懷哲品德教師獎—五老師獲獎」並略為修改文辭，2006年12月18日取自
<http://news.sina.com.tw/edu/cna/tw/2006-09-23/170012099167.shtml>
2. 徐茂璋（台北市立麗山高中教師）：「理性、自律與關懷—給203家長的信」
2006年10月10日取自
http://210.60.194.100/life2000/database/date2006/950930_1.htm
3. 「校園暴力：被毆忍痛考完試，國三生手術救命」（聯合新聞網2006年12月2日報導）2006年12月18日取自<http://udn.com/NEWS/main.html>
4. 資料來源為由保德信人壽及財團法人中國童子軍文教基金會，共同主辦的第六屆保德信「青少年志工菁英獎」於2006年3月10日舉行全國頒獎典禮。
2006年12月18日取自台灣公益資訊中心
http://www.npo.org.tw/philnews/show_news.asp?NEWSID=7996
5. 德育在本文指的是「道德教育」（moral education）簡稱，同時又與品德或品格教育（character education）、倫理教育（ethical education）為同義。
6. Clinton Global Initiative 2006年10月11日取自
<http://www.clintonglobalinitiative.org/NETCOMMUNITY/Page.aspx?&pid=346&srcid=-2>
7. 此係導演李安先生接受專訪，刊登於2006年〈印刻文學生活誌〉（2卷5期）。
8. 所謂價值中立是指對於相關行為或事件不加以進行善惡對錯的價值判斷，而主張都應加以「尊重」、「容忍」，或是「不予置評」。
9. 南宋朱熹〈朱文公全集〉觀書有感二則，2006年10月11日取自
[http://www.nssh.tpc.edu.tw/china/chinese/06/%C6\[%AE%D1%A6%B3%B7P.htm](http://www.nssh.tpc.edu.tw/china/chinese/06/%C6[%AE%D1%A6%B3%B7P.htm)
10. 引自希臘三哲之Plato 所著對話錄中Meno篇片段，2006年10月11日取自
<http://classics.mit.edu/Plato/meno.html>
11. 引自孟子《告子》篇上，2006年10月11日取自
<http://myweb.hinet.net/homel4/kuanglanfu/confucianism.htm>
12. 此係依據規範倫理學的分類，並未論及後設倫理學以及其他新興倫理思潮；另有關德行論有時乃歸類於效益論，但本文仍將三種理論予以區分。
13. 消極責任意指一個人必須為其所有准許或避免的行動負責，包括直接與間接所產生的影響。有學者認為效益主義會使行動者產生如此的消極責任，易導致責任的無止盡要求，且因計畫從事的行動與結果產生分離現象，易使人格無法統整。
14. 分配正義為效益主義強調最大多數人的最大幸福所遭受的批評，意指其並未

- 考慮到其間效益的分配，故易流於多數暴力與叢林法則。
15. 超義務為效益主義受到的批判，認為依據效益計算原則，無法解釋所有的道德行為，譬如捨己救人，因為此行為會造成極大的負面效益。所謂超義務是指人們可以選擇做或不做，如果做的話，會受到讚賞，不做的話，並不會受到責難或處罰，故超乎一般義務與責任的概念。
 16. 有關 Kohlberg 道德發展序階的六階段名稱約有兩種版本互用，一是其博士論文階段約1970年代所提出，乃以導向(orientation)為名，另則是其生前最後論文則採用另一版本，可參考1986之著作。故本文將此二者並列。
 17. 台灣已有中譯本：王雅各譯(C. Gilligan原著)(2002)不同的語音：心理學理論與女性的發展。台北：心理。
 18. 摘自教育部於2002年所公布之〈媒體素養白皮書〉，2006年10月15日取自 <http://www.mediaed.nccu.edu.tw/MLpolicy.pdf>
 19. 同註18
 20. 可參考由M. Velasquez, C. Andre, T. Shanks and M. Meyer等人所發展的倫理決定，2006年11月3日取自 <http://www.scu.edu/ethics/practicing/decision/framework.html>
 21. 九年一貫課程綱要藝術與人文領域，2006年11月11日取自 http://www2.gges.mlc.edu.tw/shieh/九年一貫課程綱要20030128/藝術與人文/E1480706_01內文.doc
 22. 另可參考方志華(2004)關懷倫理學與教育。台北：洪葉文化。
 23. 可參考SEE(The School for Ethical Education)(2004). Youth: Ethics in service program. 2006年11月11日取自 <http://www.ethicsed.org/programs/yes/index.htm>
 24. 可參考CEP(Character Education Partnership). Service-Learning and Character Education: One plus one is more than two. 2006年11月11日取自 <http://www.ecs.org/clearinghouse/24/81/2481.htm>
 25. 另可參考第四第五R網站中有關character-based discipline，2006年11月10日取自 <http://www.cortland.edu/character/wheel/5.htm>
 26. 參考自CHARACTERplus. Ten Essentials of the CHARACTERplus Process. 2006年11月11日取自 <http://www.characterplus.org/main.asp?nID=356&NavID=2>
 27. 原於2004年12月公布為品德教育促進方案，2006年11月公布改為教育部品德教育促進方案，2006年11月10日取自<http://www.edu.tw/rules/index.html>
 28. 關於我國德育評鑑指標，李琪明(2000)在九年一貫課程尚未實施前，曾嘗試建構一個指標系統，期能據以瞭解與解釋我國中小學校園德育實踐情形，並藉以提升品質。可參考李琪明(2000)德育課程之理想與建構。台北：師大書苑。

29. 引自CEP網站，2006年11月10日取自 http://www.character.org/site/c.GwKUJhNYJrF/b.993263/k.72EC/The_Eleven_Principles.htm
30. 引自第四第五R網站，2006年11月10日取自
<http://www.cortland.edu/character/12pts.html>
31. 此引自ASCD網站，而該資料又摘自The Language of Learning: A Guide to Education Terms, by J. L. McBrien & R. S. Brandt, pp.77-78, 1997, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. 2006年11月5日取自
<http://www.ascd.org/portal/site/ascd/menuitem.4427471c9d076deddeb3ffdb62108a0c/>
32. 2006年11月5日取自
<http://www.eduplace.com/rdg/res/literacy/assess6.html>
33. 2006年11月5日取自 http://www.character.org/site/c.gwKUJhNYJrF/b.993291/k.A810/Assessment_Index.htm
34. 2006年11月5日取自<http://www.loyalwise.com/hollandopus.htm>

參考文獻

- 方志華（2000）：諾丁關懷倫理學之理論發展與教育實踐。台師大博士論文，未出版。
- 石元康（1996）：市民社會與保護性的民主。哲學雜誌，18，58-71。
- 李琪明（2003a）：德行取向之品德教育理論與實踐。哲學與文化，30（8），153-174。
- 李琪明（2003b）：倫理與生活——善惡的變與辨。台北：五南。
- 李琪明（2004a）：品德本位校園文化之營造美國推動經驗與啟示。台灣教育，625，30-38。
- 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（雙月刊），92，8-23。
- 李琪明（2005）：社會價值重建中的教師道德觀反省——國中小教師道德發展與學校環境影響因素之質性探討。載於中華民國課程與教學學會主編：社會價值重建的課程與教學（pp. 43-76）。高雄：復文。
- 李琪明（2006a）：品德教育融入大學校園之多元意涵與實施策略。發表於2006. 9. 22. 第四屆德行教育及軍事專業倫理研討會。高雄：海軍官校。
- 李琪明（2006b）：新品德教育的興起與發展美國經驗在台灣的反思與轉化。課程與教學季刊，9（2），55-74。
- 林火旺（1999）：倫理學。台北：五南。
- 周素鳳譯（A. Giddens原著）（2001）：親密關係的轉變現代社會的性、愛、慾。台北：巨流。

- 俞筱鈞譯 (U. Gielen 原著) (1993)：道德推理研究。載於俞筱鈞等譯 (L. Kuhmerker等原著)：道德發展-柯爾堡的新傳 (pp. 49-78)。台北：洪業。
- 張福建 (1997)：多元主義與合理的政治秩序：羅爾斯政治自由主義評釋。政治科學論叢，8，111-132。
- 陳特 (1994)：倫理學釋論。台北：東大。
- 單文經譯 (L. Kohlberg 原著) (1986)：道德發展的哲學。台北：黎明。
- 單文經等編譯 (R. Hersh等原著) (1986)：道德發展與教學。台北：五南。
- 葉光輝譯 (U. Gielen原著) (1993)：柯爾堡的道德發展理論。載於俞筱鈞等譯 (L. Kuh-merker等原著)：道德發展-柯爾堡的新傳 (pp. 3-16)。台北：洪業。
- 簡成熙 (2000)：正義倫理與關懷倫理的論辯：女性倫理學的積極意義。教育資料集刊，25，185-211。
- 蘇建文譯 (L. Kuhmerker 原著) (1993a)：柯爾堡對教育的貢獻。載於俞筱鈞等譯 (L. Kuhmerker 等原著)：道德發展-柯爾堡的新傳 (pp. 121-129)。台北：洪業。
- 蘇建文譯 (L. Kuhmerker 原著) (1993b)：學校道德文化的評鑑。載於俞筱鈞等譯 (L. Kuhmerker 等原著)：道德發展-柯爾堡的新傳 (pp. 225-238)。台北：洪業。
- Beauchamp, T.(1991). *Philosophical ethics: an introduction to moral philosophy*. (Second Edition) New York : McGraw-Hill.
- Berkowitz, W. And Bier, M.(2004a). Research-based character education. *The Annals of the American Academy*, pp.72-85.
- Berkowitz, W. And Bier,M.(2004b).*What works in character education:a research-driven guide for educators*. Technical report funded by a grant from the John Templeton Foundation to the Character Education Partnership.
- Carr, D. (2005). On the contribution of literature and the arts to the educational cultivation of moral virtue, feeling and emotion. *Journal of Moral Education*, 34(2),137-151.
- Elias,J. (1989). *Moral educationsecular and religious*. Florida: Robert E. Krieger Publishing CO, Inc.
- Freire,P.(1985). *The politics of education*. Massachusetts: Bergin& Garvey.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice : Psychological theory and women's development*. Massachusetts : Harvard University Press.
- Hinman, L.(1994). *Ethics: a pluralistic approach to moral theory*. Florida: Harcourt Brace and Company.
- Jackson, P. W. (et al.)(1993). *The moral life of schools*. California: Jossey-Bass.

- Kirschenbaum, H. (1995). *100 ways to enhance value and morality in schools and youth settings*. Boston: Allyn & Bacon.
- Kohlberg, L. (1983). The moral atmosphere of the school. In H. Giroux and D. Purpel (Eds.). *The hidden curriculum and moral education*. (pp.61-81). San Francisco : McCutchan.
- Kohlberg, L.(1986). A current state on some theoretical issues. In S. Modgil & C. Modgil (Eds). *Lawrence Kohlberg: consensus and controversy* (pp.485-546). Philadelphia: Falmer.
- Lickona, T.(1991). *Educating for character How our schools can teach respect and responsibility*. New York : Bantam.
- Mackinnon, B.(1995). *Ethics theory and contemporary issues*. California : Wadsworth.
- Noddings, N. (1984). *Caring, a feminine approach to ethics & moral education*. Berkeley: University of California Press.
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people a caring alternative to character education*. New York: Teachers College Press.
- Pojman, L.(1990). *Ethics: discovering right and wrong*. California: A Division of Wadsworth.
- Power, C. (1981). Moral education through the development of the moral atmosphere of the school. *Journal of Educational Thought*, 15(1), 4-19.
- Power, C.(1988). The just community approach to moral education. *Journal of Moral Education*, 17(3), 195-208.
- Power, C., Higgins, A., Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. New York : Columbia University Press.
- Power, C. & Reimer, J. (1978). Moral atmosphere: an educational bridge between moral judgment and action. In W.Damon (Ed.). *Moral development-new directions for child development*. California: Jossey-Bass.
- Raths, L., Harmin, M. & Simon, S. (1978). *Values and teaching: working with values in the classroom*. Ohio : C. E. Merrill Pub.
- Reimer, J.(1989). A week in the life of cluster. In C.Power, A.Higgins & L.Kohlberg (et al.) *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. (Pp63-98). New York: Columbia University Press.
- Rest, J., Narvaez, D., Bebeau, M. and Thoma, S. (1999). *Postconventional moral thinking A neo-Kohlbergian approach*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ryan, K. (1987). The moral education of teachers. In K. Ryan & G. McLean (Eds).

- Character development in schools and beyond*. (pp.358-379). New York: Praeger.
- Stables A. (2005) Multiculturalism and moral education: individual positioning, dialogue and cultural practice . *Journal of Moral Education*, 34:2,185-198.
- Wilson, E. & Schnurer, H. (Trans.) (E. Durkheim) (1961). *Moral Education*. New York: the Free Press .
- Winston, J. (2005). Between the aesthetic and the ethical: analysing the tension at the heart of Theatre in Education. *Journal of Moral Education*, 34(3), 309-324.

