

第一章 緒論

本研究旨在探究品格教育的基本概念意涵、國民小學教師在品格教育上扮演的角色與任務以及面臨九年一貫課程改革下的困境與因應策略的實際作為。本章針對研究動機與目的、研究問題、重要名詞解釋以及研究範圍與限制等方面分別說明之。

第一節 研究動機與目的

壹、研究動機

道德教育（moral education）自古以來，一直是教育的核心，在儒家禮教思想的陶冶之下，道德教育一向是我國所重視的領域。若以完整的教育而言，是不能缺少道德教育這一個重要的環節。既然發展德性是為教育主要目的之一，那麼探究道德問題的道德哲學、教育理論與實施和道德教育，即有著密不可分的關係。而西方承繼自古希臘時期的哲學思想，對於道德教育的實施同樣有著悠久的歷史。

就我國而言，儒家的道德體系是以五倫為主，古代孔子「有教無類」的理念，是針對不同人格特質的學生，施以不同的教育，期望其學生能達到「興於詩、成於禮、游於藝」（倫語·秦伯），孟子認為人有仁、義、理、智四端；有惻隱、是非、羞惡、辭讓之心（孟子），只要求其「放心」就可以回到天生的善。荀子的性惡之說，則是要以「禮」來節制人的慾望；以「樂」來抒發人的情緒，使人的行為能夠合宜。王陽明則以「致良知」作為道德修持的途徑，將道德意識之根視為是「我」本身所固有的。總之，在中國儒家傳統的思想中，教子之道貴之在德，也因此「德」為成人之本。

西方則認為「道德沒有基礎，不過是人的意見」。而這一個想法，由來已久，

至少可以追溯到柏拉圖（Plato）時代。在柏拉圖的對話錄《理想國》（Republic）中，書中主角泰雷馬休士（Thrasymachus）就抱持著此種道德觀點。十九世紀哲學家尼采（Nietzsche）則認為道德應該由人類自己所創造，並且只為人有。他認為道德必定是一套價值判斷的系統，這也意謂著道德是一種選擇性的活動；此外，道德不過是一種尺度，存有者（being）透過這種尺度來適應環境，而最終希望在適應中獲取力量（陳文團，1994：40-41）。法國存在主義者沙特（Sartre）在《存在主義是一種人文主義》（Existentialism is a Humanism）中，舉出年輕學生所遭遇到的道德選擇困境，以這位學生而言，這位學生不知道是要選擇去參加抗敵的自由軍，表現出愛國的情操與行為，還是選擇繼續留在寡母的身邊盡孝（Sartre，2002：7-8）。為此，Sartre 指出人在道德中可以自由選擇，他強調一個人在作道德決定時具有完全的自由。

至於道德教育，Wilson（1967）認為道德教育是無任何事物得以釐清的名詞。就我國而言，道德教育長久以來是學校教育的重要內涵。李奉儒（2004b：290）認為，傳統的德育模式主要是行為訓練和德目傳授，忽略了發展學生的道德自律或是提升學生為自己作道德判斷或決定的能力。黃藹（1999：115）指出，道德教育最終的目標是在於：「**道德教育要使學生接受道德律和道德原理，並使這些律則和原理成為他自己內心的一部分。**」，而道德教育的任務之一，就是在培養學生具有民主生活的能力及品格（但昭偉，2002a：93）。此外，我們一般談論到道德教育，多半是指稱「品格教育」（character education），若追根溯源，實可歸功於亞里斯多德（Aristotle）（黃藹，1999：108）。美國關懷倫理學與道德教育學者 Noddings（2002）認為在道德教育和品格教育的理論與實踐中，直接教導德行被認為是繼承亞里斯多德而來的，亞里斯多德的德行倫理學則被視為是品格教育的模範典型。在亞里斯多德看來，先天的本性（nature）和後天的習慣是德行形成的兩個重要基礎，先天的本性為德行（virtue）提供了一種可能性，後天的習慣則使這種可能性變成了現實（么大中，羅炎編著，2000：229）。什麼樣的行為

造成什麼樣的習慣，好行為造成德行，壞行為造成毛病。所以一個人從小就要養成好習慣，這對一個人一生的影響十分重大（孫振青，1996：87）。由上所述，在在顯示出良好品格的重要性。至於品格教育、道德教育與公民教育之間的關係，Otten（2000）則指出，品格教育基本上與道德教育、公民教育與品格發展等領域相關，而這些概念彼此之間存在著相同點與相異之處。梁福鎮（2004）則進一步分析指出，人格教育、品格教育和道德教育三者的意義和範圍並不相同，其中，人格教育的範圍最大；品格教育的範圍居次；道德教育的範圍最小，但是這三者之間具有密不可分的關係。

一九八九年聯合國教科文組織召開「面向二十一世紀研討會」，其中特別提出道德、倫理與價值觀的挑戰將會是二十一世紀人類所面臨最為艱鉅的挑戰之一。世界各國爲了因應此一挑戰，紛紛從教育著手，嘗試塑造積極樂觀、品格高尚的二十一世紀好公民，希望爲國家帶來更強的競爭力。就我國國民教育的基本目標之一，即是在於培養出健全的國民，而一個好國民所應該要具備的德性，實際上也就是要從國民學校的道德教育當中著手，思考學生所必須具備有的德性（但昭偉，2002a：68）。然而，在2003年《天下雜誌》的教育特刊中，揭發了國內當前品格教育的問題，其中有超過七成的家長和老師認爲，國中、小整體的品格教育大不如前，除此之外校長和老師一致指出，九年一貫課程改革之後，強調能力指標，而忽略了德育。以學生成績考核爲例，過去有「德、智、體、群、美」五育要評分，因此教師們也會重視學生德育的表現；但是現在把德育、美育、群育，都納入「綜合表現」，綜合之下，沒有具體指標的德育，其重要性就自然被排擠。前教育部長黃榮村也承認，學校的品格教育，在這十幾年來「的確沒有特別強調」。這份雜誌調查的結果引起教育界廣大的迴響與熱烈的討論，究竟國內的品格教育在這波教育改革的浪潮中，出了什麼問題？以及做爲台灣社會一份子的國民究竟應具備有何種德性？葉紹國（2003：121）提出，父母師長的身教、學校的環境、大眾傳播媒體所傳遞的觀念、甚至於公眾人物的形象或言行等，都

成爲影響兒童品格教育的要素。我國於 2001 年開始實施九年一貫課程，「道德」從科目中消失，改以融入七大學習領域當中，九年一貫課程被譏爲「缺德」的課程，也遭受到許多學者的批評。爲此，教育部在 2003 年 9 月召開「全國教育發展會議」，將「提升學生心理健康，建構新世紀品格教育」列入議題。而且，在全國教育會議檢討之後，成立「品格及道德教育工作小組」，並且研擬「品德教育促進方案」（教育部，2003a）。期望在此舉之下，能夠加強教師們對於品格道德教育的認識，將品格道德教育的種子撒於校園之中，並爲品格教育紮根。

但是，Cooper（1971）認爲在道德的原則與實際、理念和實現之間存有著一道鴻溝，這道鴻溝的存在則是道德生活的一個特性。如果照這樣的了解來看，則國民小學中的道德教育，不管在理論層次或實踐層次上都不應（也不能）著眼於學生批判能力的培養（但昭偉，2002a：64-65）。國民小學中的道德教育重點是在提供一套道德體系（包括道德規範和德性）讓學生去了解與接受。而道德批判能力的培養與獲得，是在學生了解並接受一套道德體系之後的事（但昭偉，2002a：64-65）。但也誠如但昭偉（1999）所言，「國民小學的道德教育表面上是被看重的，但實際上我們花的時間及精力卻不足。」除了上述因素之外，李奉儒（2004b：310）指出，以往道德教育實施的評鑑，偏重紙筆式的測驗，在這之下，則導致學生誤以爲道德只是認知、背誦，只注重認知層面。因而，以往道德教育的實施成效並不彰。

然而，就在社會日趨多元化，學校教育如何實施品格教育、教師如何教導學生做道德判斷、教師如何啓發學生成爲道德自律者，以及實施品格教育所將遭受到的衝擊與挑戰，都引起諸多爭議。而身爲教育工作者則必須要正視多元開放之衝擊，謹慎的檢視理論基礎，以及不同理論派典對於教育可能的貢獻。但昭偉（2004a：5）認爲多元價值觀的社會已經悄悄的到來，也就是所謂的後現代社會的到來，在多元文化和價值觀的體系之下，更應該進行道德教育。教育部對於九年一貫課程推行之後，如何落實道德教育以及如何建構出新世紀的品格教育等議

題，也舉行多次相關的品格教育學術研討會，一方面是提供與會專家學者、教育工作者交流對話的機會，以期深入了解品格教育實務工作上所面臨的困境，另外一方面則是希望透過理論、研究、實務等多面向的討論，以提升國內教師品格教育的能力與素養。教育部在 2004 年 12 月 21 日公佈「品格教育促進方案」，期望在 2008 年時，每一個學生都擁有「關懷、尊重、責任、信賴、公平正義、誠實」六大美德。研究者本身就讀東海大學教育研究所期間，東海大學承辦了「二十一世紀大學生的品格教育」與「品格教育學術研討會」，彰化師範大學承辦「培養新世紀的國民」學術研討會，與會中得知品格教育的建構，更是當前學校教育上刻不容緩的重要工作。

也由於此，於是許多品格與道德教育的相關研究開始從近代美國新興的品格教育運動著手，80 年代中後期，品格教育運動風起雲湧，掀起了美國教育領域的浪潮，這一運動在美國社會中褒貶不一，儘管美國的品格教育在美國公立學校方興未艾，但是這項教育運動也一直被反對者提出要不要以及能不能傳授道德價值所困擾著，而國內學界對於美國所實施的品格教育現況也予以特別關注。美國從 1930-1950 年代，讓道德教育與宗教教育退出校園，要求學校秉持價值「中立」的立場，然而到了 1980 年代以後，又重新強調學校有義務實施品格教育，顯現出美國教育在品格教育上曾經有過很大的擺盪。究竟美國品格教育所遭遇的問題，在臺灣所實施的品格教育是否也會有相同的境遇呢？本研究從審視美國品格教育的歷程中，試圖能成爲我國品格教育的借鏡，並能從中獲得經驗，希冀能爲當前的品格教育與道德教育的困境另闢新路。在研讀過許多相關資料後，研究者了解到美國新興的品格教育運動是經過許多曲折，受到許多政治、經濟、文化等層面的影響，才蘊釀出的一股思潮，這方面值得進一步加以探究。

此外，就研究者本身擔任國民小學教師的角色來看，試問當前學校道德教育的問題，固然部份的原因出在於國內學者但昭偉提及的重點，但是實際上教育政策的實行，絕對是一項影響的關鍵。檢視國內的教育政策，雖然不能全然說是頭

痛醫頭、腳痛醫腳的制定方式，但是往往是跟隨著美國的腳步，欠缺全盤的前瞻性。假使對於美國品格教育思潮受到褒貶的因素能加以詳細論述，對於國內的品格教育，應有很大的啓示。就國內現今所實施的九年一貫課程中，已經沒有「道德」這一個科目，但卻將其道德教育、品格教育的實施融入綜合活動及各個領域當中，身為教育工作者應該思索著：我們應該讓學生接受什麼樣的道德教育？什麼樣的道德體系是為當今社會所需要的？以及在九年一貫課程之下國民小學教師施以道德教育與品格教育所將面臨的挑戰與衝擊？這些問題都需要一一的釐清。為此，本論文期望能以個人小小的力量，針對國內的品格教育進行探析，並能為國內品格教育盡一份心力。

貳、研究目的

綜合上述研究動機，可以確立本研究目的，在於透過質性研究的方式，就品格教育在國民小學實施的現況和過程中，分析國民小學教師在品格教育上的角色與實際作為；為釐清上述品格教育的疑義，本研究的具體研究目的可敘述如下：

- 一、探討品格教育的意義並分析與品格教育相關的一些問題。
- 二、探討國民小學教師在品格教育上的角色。
- 三、探討國民小學教師如何進行品格教育。
- 四、探討國民小學教師在推行品格教育上面臨的困境與其因應策略。

除此之外，本研究從事實證研究，以訪談方式深入國民小學教師的經驗世界，針對品格教育進行探討，期望研究結果能作為國民小學教師在進行品格教育時的參考之用。

第二節 研究問題

本研究擬根據研究目的，並針對國民小學教師在實施品格教育的現況而開展

出以下的研究問題：

- 一、品格教育之意涵與其在實務運作中的相關理論為何？
- 二、國民小學教師在品格教育上的角色與任務為何？
- 三、國民小學教師如何進行品格教育且有何實際作為？
- 四、探討國民小學教師實施品格教育可能遭遇的困境及其因應策略為何？

第三節 名詞釋義

本研究在此針對文中所提及的關鍵字進行名詞解釋，茲將本研究重要名詞界定如下，俾對本研究有概要的瞭解，至於其他所提及的名詞會在後面章節當中進行敘述。

一、品格 (character)

品格 (character) 一詞，來自古希臘文 *charassein*，其希臘字源的意義是雕刻、銘記 (*engrave*)、括擦、切割、雕刻，延伸為行為的的典型和道德的規範，指一個人所具有的好特質必須持續的去模塑，進而展現出其可欲的行為。另外也泛指一個人倫理與才智方面綜合的特性。

二、品格教育 (character education)

品格教育為一廣泛的概念，在意義上與道德教育 (*moral education*)、公民教育 (*civic education*)、價值教育 (*value education*) 領域有所重疊，部份文獻將品格教育與道德教育視為同義詞而交替使用，在本研究中並未將品格與道德兩者加以區分，撰寫的過程中會有所交替使用。黃德祥 (2003) 曾將品格教育定義為「教育學生，使之知善、期望善，以及行善、表現良好行為，並內化成習性的歷程。品格教育也是增進學生良好個人特質，使之知善、愛善、樂善的教育」。Lockwood (1997) 則認為品格教育是「學校所倡導的、旨在與其它社會機構合作的活動。

這種教育活動能夠產生這種行為的非相對主義的價值觀，而直接塑造年輕人的行為」。本研究中則將品格教育定義成「學校教導學生知善、欲善與行善的教育活動。」

三、國民小學教師

本研究所稱之教師，係指於公立國民小學服務的教師。其中包括教務主任、教學組長、導師以及科任教師。

第四節 研究範圍

本研究以品格教育為主要核心，藉以了解九年一貫課程中，國民小學教師如何扮演品格教育者的角色；本研究採用質性研究為主要研究方式，由研究者針對研究議題進行訪談與文獻的對照分析。以下茲針對研究範圍加以闡述：

壹、研究對象

所謂深度訪談是為獲得「參與意義」資料的開放式反應問題（王文科、王智弘編譯，2002：124）。即是人們在自己的生活中如何構思其世界，解釋重要的事件，或對事件賦予意義。本研究以國民小學教師為訪談對象，選取八位進行半結構式的深度訪談，進以瞭解國民小學品格教育的實施現況。

貳、研究時間

本研究的研究起訖時間，在文獻及相關文件的蒐集方面，自 2004 年 9 月至 2006 年 5 月止，在訪談方面則自 2005 年 7 月至 2006 年 5 月止。

參、研究議題

針對國民小學教師在品格教育的相關議題進行研究，主要研究的範圍諸如國民小學教師對品格教育的認知與實踐、實施品格教育的方法、實施品格教育面臨的困境等均屬之。

第二章 文獻探討

本章研究主要在說明品格教育的意義與內涵、與品格教育的相關理論，並加上國內外有關品格教育相關文獻的探討。本章共分四節，第一節說明品格教育的意義與內涵；第二節探討美國品格教育發展的歷史軌跡；第三節論述國民小學教師在品格教育上所扮演的角色與任務；第四節則是對於品格教育的一些質疑。

第一節 品格教育的意涵

本節擬分別就品格教育的意義與內涵做一探討，歸納各學者對品格教育的意涵觀點後，分別提出對品格教育意涵的定義，並將剖析在品格教育實際運作中，與其有所相關的理論。研究者認為必須對品格教育的一些基本概念作深入的詮釋，唯有如此，在撰寫析論品格教育相關問題的章節時，才不會流於空談。

壹、品格教育的定義

什麼是品格教育？就品格教育的概念很難有明確的答案，品格教育是一個眾說紛云的概念。狹義上來說，品格教育是指透過特別的道德訓練，以特定的價值觀及學習方案，配合孩童的天性及學習方式進行教學（Kohn，1997）。廣義上而言，Otten（2000）則認為品格教育形同一把傘，用以形容人格發展上教與學的許多面向。在品格教育的「大傘」之下的領域則有道德推理／認知發展、社會和情緒學習、道德教育／生活教育、關懷社群、健康教育、暴力防治、衝突解決／同儕調解、及倫理／道德哲學。Williams（2000）亦提出品格教育是含蓋了許多不同方法、哲學與計畫的「傘」。Lockwood（1997）則認為品格教育是「學校所倡導的、旨在與其它社會機構合作的活動，這種教育活動能夠產生這種行為的非相對主義的價值觀，而直接塑造年輕人的行為」。黃德祥（2003）曾將品格教育

定義為「教育學生，使之知善、期望善，以及行善、表現良好行為，並內化成習性的歷程」。品格教育也是增進學生良好個人特質，使之知善、愛善、樂善的教育」。其他尚有許多學者對於品格及品格教育做出相關的定義及概念陳述，以下茲分別就國內外學者所下的論點依年代順序做一整理，其整理如下：

表 2-1 品格教育的定義

國內、外學者	年代	品格教育的定義
David E. Purpel	1991	使學生適應傳統意義上「好」的行為規範
Lickona	1993	以知善、欲善以及行善來協助學生認識良好的行為並內化為習慣。
Vessels & Boyd	1996	由策略性指導來促進社會和個人責任感之增加，且促使形成良好的個人特質。
Lockwood	1997	學校所倡導的、旨在與其它社會機構合作的活動。這種教育活動能夠產生這種行為的非相對主義的價值觀，而直接塑造年輕人的行為。
Rusank & Ribich	1997	是一種為孩童所有教育而組成的教學活動，教予生活所需、具貢獻以及社區興趣的價值觀。
National Commission on Character Education	1997	學校教職員、家長與社區成員幫助兒童及青少年成為具有關懷、自律和負責等特質的過程。
Character Education Partnership	1999	品格教育是一項培養青少年良好品格的長期過程。良好的品格應該包括理解、互助、公平、誠實、同情心、責任感、尊重自己和他人等核心價值觀念。
Ryan & Bohlin	1999	知道善、愛善與作善事的教育。
Otten	2000	品格與道德教育包括道德教育、公民教育、品格成長與品格發展等多層面。品格教育指個人於成長過程中，對於教育與學習之道德規範改變。
Bohlin & Farmer & Ryan	2001	尊重不同文化、宗教以及信念，是教導學生做出明智抉擇並據以實行的教育活動。
黃德祥	2001	個體符合社會道德標準之多樣化培養過程，個體除能知善、愛善以及行善外，並包括個人道德教育、公民教育以及品格養成等不同教育或學習內涵。

李素真、蔡金鈴	2003	是藉由教與學的過程，促進個人發展倫理責任與關懷情懷的教育活動。
吳寶珍	2004	是藉由教與學的過程促進個人發展倫理責任和關懷感動的教育活動。
黃德祥、謝龍卿	2004	是一種教導人類向上向善的教育，目的在幫助青少年理解、關心和履行核心的倫理價值。

資料來源：研究者自行整理。

表 2-2 品格教育的相關概念

國內、外學者	年代	品格教育的概念
Gibbs & Earley	1994	品格與道德教育應該教導青少年一些能被所有文化認同且具有共同性、普遍性的核心價值。
Ryan	1996	品格的成長和發展是全面性的，藉由學校與社區來認定並強化基本態度與價值觀，作為品格教育的有力支持。
Doyle	1997	良善的品格教育有實例、研讀和操作這三個要素。價值要經由實作來學習，從實作中養成習慣。
Kohn	1997	經由特別的道德訓練，以特定的價值觀及學習方案，配合孩童的天性及學習方式進行。
Wynne	1997	一個人所具有的好品格之特質，必須在好的環境中持續的模塑，進而展現出其可欲的行為。
Hoge	2002	品格與道德教育的再生，是期待品格特質的發展成為學校教育的中心重點。
Lickona	2003	品格是一種美德，這種美德是個人或群體所共同認定並遵守的價值規範，是人類的優良特質，更是一種發自內心的良善覺知。
Ryan	2003	品格與道德教育是學校教育的重點，學校的責任是幫助學生獲得道德領悟與養成良好的習慣，以符合成功生活的需求。
陳迺臣	2000	品德係指人的品格和道德，道德指人在處世待物的人事現象界中，依於正直良善言行法則而為之，品格指人因其道德實現所存在及顯現的價值格調。
張春興、林清山	2000	為人格中可取的層面，只是人格中的一部分
吳財福	2005	品格教育是促進核心倫理道德，良好品格的重要基礎。品格教育起源於哲學原理，良善的道德基本觀念包括關懷、誠實、公正、責任、尊重他人與自己。

綜合上述，研究者認為品格教育在意義上並不侷限於特定的方法或哲理，而是廣泛的包含了各個面向，透過學校、家庭與社區三者的合作關係，強化學生道德認知、道德情感與道德實踐的能力。而美國品格教育協會（The Character Education Partnership，2003）提出十一項品格教育原則，提供給教育人員參考，茲如下所述：

一、教育是以良善的品格作基礎：

學校與教師必須了解品格教育的重要性，將品格核心價值與觀念向家長與社區民眾廣為宣導，強調品格對於個人認知發展和實踐公民義務的重要性。

二、品格必須廣泛的界定思想感覺與行為：

要廣泛地界定品格，並提供多重的機會讓學生學習和討論。品格教育的核心價值不但應被理解，還要轉化為行動以付諸實現。

三、有效的品格教育必須具有目的、正向與理解性的核心價值：

品格教育的目標在使個體能從自我中心主義轉化為人際合作與相互信賴，學校要提供結構性的品格教育課程，支持教師有效教學與適性評量，促進學生在學校生活中各層面發展核心價值，品格教育才能發揮作用。

四、學校是一個充滿愛與關懷的社區：

學校必須是一個具有關懷的環境，以發揮形塑和促進正向品格特質的作用。學生在學校裡學習的對象分別為環境的境教和教師的身教，教師的言行舉止是學生的楷模，學生感受到教師的愛、尊重與接納，而能尊師重道，才能在環境中潛移默化，使學生行為有效社會化。

五、為了發展品格，學生需要有落實道德內涵的機會：

教師應鼓勵學生將好品格視為生活處事之要件，多用具有道德價值的語言交談，以及經常參與校內外的社區服務（如學生領導、社區服務、合作學習），在活動中實踐品格教育的核心價值。

六、有效的品格教育課程應包含尊重學習者並幫助其成功：

品格教育課程是學生學習的部分，要融入學生的學習經驗，在各科的教學活動中，強調品格的價值，探討英雄人物的人格典範，鼓勵學生批判思考，以表達品格行為之定義與感想。

七、品格教育應發展學生內在動機：

品格教育要確保學生朝正向的品格發展，強調內化作用，教師應激勵學生重視自己對社會負責的觀念，減少外部懲戒，藉由悔過與反省，讓學生體會社會規範的意義。

八、學校教師必須成為道德學習中心，和學生分享品格教育的責任，堅持相同的核心價值：

教育人員都要為營造道德校園盡力，將合乎品格的行為落實於日常生活中，讓學生模仿學習，發揮身教、言教的作用。

九、品格教育需要在教育上給予學生道德指導：

學校對於具有優良行誼之師生加以公開表揚，讓學校和社區成員皆能知曉，使師生具有更高的道德使命感。

十、學校必須邀請學生家長共同參與品格教育：

學校延續家庭對子女品格的教化作用，爭取家長參與，善用家長的想法，可使品格教育具有更多的活力與動力。

十一、品格教育的評鑑目的在於評估學生了解善良品格的程度：

實施品格教育計畫須定期評估其進度、目標的達成，以及對學生、教師、學校的影響。對於學生品格評鑑，以參與式觀察和質性評量為主，以瞭解學生品格行為的實踐程度。

上述的這十一條原則，不但是品格教育運動的思想原則，也是評論各式各樣品格教育活動的評鑑依據。質言之，品格教育必須要落實到學生的日常生活當中，學校必須要充滿關懷，教育人員對於品格教育也有應盡的責任。換句話說，

就是教師在教育的情境裡，給予學生道德指導，使學生培養出良善的品格的歷程。

貳、品格教育運動的起因

由於 Thomas Lickona 是品格教育運動的倡導者，因此，引述他的看法有其必要性。他在文章中分析出兩點為什麼要進行品格教育的主要原因（Lickona，1993）：

（一）家庭的沒落：

對現今多數的兒童而言，家庭 - 傳統上孩子最初的道德教師，未能扮演好這個角色，以致產生了道德的真空期。家庭的瓦解，驅使品格教育運動朝向兩方面發展：學校必須教導兒童未能從家庭生活中學習到的價值；以及，為了教育與學習，學校必須成為關懷的道德社群，幫助學生從不幸的家庭中脫離，專注於自我的學業，控制自己的憤怒，感到自己受重視，並成為負責任的學生。

（二）令人憂心的青少年品格趨勢：

不只是來自於不健全家庭的青少年，其他年輕學子同樣受到許多負面影響：貧乏的家庭教養，成年人錯誤的角色示範，性、暴力及物質主義充斥的傳播媒體，同儕的壓力。這些令人憂心的趨勢為以下十項：青少年暴力上升、欺騙行為增加（說謊、作弊、偷竊）、對權威的不尊重、同儕間的殘酷行為、從學前到高中逐漸提升的偏差行為、工作倫理的沒落、性早熟、自我中心、沈淪的公民責任、自戕行為、倫理上的盲從。

Thomas Lickona 的論述顯然是不僅單從青少年的問題探討，而是提出深層的原因乃在於現代家庭功能的失序，使得學校不得不分攤原本應該是家庭所該擔負的重責大任。對於青少年的問題，Edward Wynne & Kevin Ryan（1993）同樣提出許多警示的數據，研究顯示，自 1940 年起，青少年的凶殺、自殺、未婚懷孕、拘留人數、學生藥物與酒精濫用、校園暴力等都逐年攀升。Edward Wynne & Kevin Ryan 雖然認為上述這些原因主要是來自於社會的複雜性，但是仍舊認為是一些

不當的教育因素所致，才會導致如此的結果。

綜合上述，對於品格教育學者而言，學校是捍衛道德的最後一道防線；要提升美國社會的道德標準，唯有以教育特定的價值，並予以熟練，才有可能達成。此外，唯有透過學校與家庭、社區的聯結，共同制定出核心價值，融入相關的品格教育課程，才能扭轉當今的情勢。然而隨即浮現的問題是，究竟這些所謂傳統道德價值、西方文明的遺產、客觀的倫理德行以及核心價值，其內涵究竟是些什麼？研究者將緊接著答覆這些接踵而來的問題。

參、核心價值

事實上，品格教育者的立場，是非常清楚的，主要是要摒除從前價值澄清法當中，「價值中立」的觀點所造成的一些問題。因此，品格教育者或相關機構會與價值澄清法刻意保持距離。例如 Character Education Partnership (CEP) (1994) 在早期的宣言中指出：

當許多教師在自己的班級中從事促進良好品格的工作時，許多人接收到混淆的訊息。試圖透過價值澄清法、情境教學法與道德兩難困境討論法，重建學校課程的倫理與價值，這些都已被證實是無力及短暫的，不能夠強化我們年輕學子的品格和行為。我們的學校仍舊強調權利甚於責任；自尊甚於自律（轉引自 Collins & Henjum, 1999）。

CEP 的宣言當中直指道德教育的問題是來自於方法的誤用，並暗指學校在價值教育上應該採用更為直接的方式，不要只是單方面的強調個體自由，應將社會層面的重要性程度提升到大過於個人權利；唯有如此，品格教育的成效才會顯現出來。這樣的假設同樣見於 Thomas Lickona 的論述中：

品格教育運動的假設是直接了當的：不負責任與破壞性的行為，例如暴力、虛偽、藥物濫用、性汙濫及怠惰，在倫理上有著共通點：即是缺乏良好的品格。

良好品格的教育，與徹底性的改革不同，提供允諾所有這些範圍的改善（Lickona，1996）。

從上述得知其中的意涵是，唯有積極的透過品格教育，教導學生成為具有良好品格的人，而不負責任與破壞性的行為就能獲得改善。另外，更明顯的立場見於 William Bennett（1988）的著作中，他說：「如果我們希望兒童擁有我們多數人讚揚的品格特質，我們就必須教導他們這些特質究竟是什麼。」。這是以更為權威取向的方式介入品格教育的立場，並以所謂的核心價值為內涵的品格教育教學，很明顯的，是與早期的 John Dewey 所聲稱的「沒有單一、固定與終極的善」，兩者涇渭分明。在品格教育者的眼中，缺乏一致性的相對主義觀點，是不可行的方法。必須以超越時空及文化的客觀價值，匡正主觀價值所帶來的缺失。

品格教育學者對於社會問題有著比較保守的看法，他們普遍認為社會問題 - 特別是家庭與青少年的偏差行為，是一種道德沒落，學校該為此負起一定的責任。這種不論是政治上或哲學上保守的觀點，Collins & Henjum（1999）認為是來自於「植基於致力保存社會秩序的文化，以及相信社會本身必須保護維持傳統關係及價值的面貌。」。而如此保守的文化觀點，完整的呈現在 William Bennett 的認知當中，他提到美國品格教育問題存在於去價值化（devalued），嚴重的程度甚至可以用「戰爭（battle）」的字眼來形容：

存在於良善力量 - 背負著傳統與深信西方文化遺產價值的人們，與邪惡勢力 - 遮掩的官僚作風、好戰的議員、頑抗的國會、敵對的學術團體、懷疑性的新聞，兩者間的戰爭（Bennett，1992）。

文化上善與惡的對立，對與錯的區分，二元論的分法同樣見於 William Kilpatrick（1992）的著作當中，他以戰役（skirmishes）一詞，形容文化上可為與不可為兩者之間敵對的狀態。William Bennett 的觀點除了將品格教育的問題擴展到文化（culture）層面之外，還隱含了必須回歸到傳統的價值，如此一來，才有解決當前道德沒落問題的可能性。

是以，觀念保守是上述品格教育學者間的相通之處；而強調回歸傳統價值，可以說是解決青少年品格問題的途徑。據此，品格教育者從經典文學、歷史故事及倫理傳統中找出了「核心價值」(core values)，認為這些客觀的核心價值正是現代品格教育所該教導，而實際上卻沒教導的內容。他們對於 Plato 和 Aristotle 的教育理念特別崇尚，例如，William Bennett (1993) 在其暢銷書----《美德書：偉大勵志故事的寶藏》(The Book of Virtues) 中提到將近 350 則左右的富有道德意義的文章或故事，他將這些內容依價值加以區分，包括了自律、憐憫、責任、友誼、工作、勇氣、毅力、誠實、忠誠，以及信仰等十項，當中直接以 Plato 和 Aristotle 為故事標題的有六則，分別在十項價值當中的六項加以論述。Robert Nash (1997) 則特別針對於這些品格教育者所崇尚 Plato 和 Aristotle 的文章加以分析，認為不論是傾向 Plato 或者是 Aristotle，在某種程度上而言，他們理念的共同點，就是都同樣的附屬於古代的世界觀之下。

因此，核心價值雖然因為學者或團體的認知不同而略有出入，實際上仍有很多相似之處。如 Thomas Lickona (2003) 曾提到十項基本的美德，並予以定義，這十項分別是：

智慧 (wisdom) — 良好的判斷。

公平 (justice) — 尊重他人的權利。

剛毅 (fortitude) — 在困難的情況下做出正確的事。

自律 (self-control) — 控制自己的脾氣，管理感官的慾望，適度追求愉悅。

愛 (love) — 為他人犧牲的意願。

積極的態度 (positive attitude) — 不成為他人的負擔，成為自己與他人的資產。

努力不懈 (hard work) — 包括主動、勤奮、目標設定與足智多謀。

正直 (integrity) — 對自己說實話。

感恩 (gratitude) — 美滿生活的秘密。

謙卑 (humility) — 道德人生的重要基礎。

品格律例聯盟 (Character Counts!) (2003) 則歸結出六個品格標準，包括：值得信賴 (trustworthiness)、尊重 (respect)、公正 (fairness)、責任 (responsibility)、關懷 (caring)、公民責任 (citizenship)。Gibbs & Early (1994) 提出十種個人與群體必須共同建立的核心價值，包括：同情 (compassion)、勇敢 (courage)、禮貌 (courtesy)、公正 (fairness)、誠實 (honesty)、仁慈 (kindness)、忠誠 (loyalty)、堅毅 (perseverance)、尊重 (respect) 和責任 (responsibility)。

上述的核心價值，大致上可以歸納出所關注的三個層面，即是人與自己、人與他人、人與社區的關係 (Pearson & Nicholson, 2000)。透過恢復過去時代的美德，重建人與人之間的關係，是品格教育者認為可以急遽扭轉美國社會價值混淆的途徑。

肆、學校實施品格教育的目標

品格教育學者認為學校是保存與傳遞價值的重要場所，學校的工作不僅在於教導知識，更重要的是要提供學生系統化的道德經驗與練習，使他們可以成為良好品格的人。對 Thomas Lickona (1991) 而言，學校應該就是這樣的一個場所，必須教導學生成為聰明以及良善的人。他認為在民主社會當中，兒童從小就必須了解民主社會的道德理想，包括尊重他人的權利、重視法律、參與公民生活的意願、對公平與正義的熱情，以及對社會大眾的奉獻。Thomas Lickona 顯然極為重視團體生活下個人所該具備的紀律，並深信學校應該以此為目標加以努力達成。Edward Wynne & Kevin Ryan (1993) 則認為學校最重要的責任是要教導兒童品格，應該明確訂定教育目標，透過各種有意義的教學活動中，例如社區服務、競爭性的團隊運動和小組合作，使學生學習團體生活的規範。對 Allan Bloom (1987) 而言，為了讓學生學習成為良善的人，大學必須成為不同群體的學生閱讀及討論的對話場所。William Honig (1987) 則認為學校應當要宣揚道德生活的理想，因為道德行為是透過學習而來的，學校的中心目標是要鼓勵每一個學生的善良的本

性開展出來，並幫助學生在個人與團體之間的價值取得平衡。同樣的 Edward DeRoche & Mary Williams (1997) 亦為文指出，學校的目標是要教育學生認知／學業發展，以及人格形成，包含個人價值與公民能力。而 American School Counseling Association (ASCA) (1998) 強調品格教育要幫助學生在現實生活與教育過程中成為積極且自我導向的人，並努力朝未來的方向前進。

綜合上述品格教育學者的看法，學校的教育目標是要在個人與群體之間取得平衡，希望抑制個人主義的過度盛行，轉而強調群體生活的重要，學生應該從各種教學活動中學習如何與他人互動，以成為富有知識及道德的公民。為達到此一目標，學校應該從品格教育及學業成就兩方面齊頭並進，上述的兩項與學校、社區、學生、教育學者之間的關係，可從圖 2-1 當中得到更為清晰的概念：

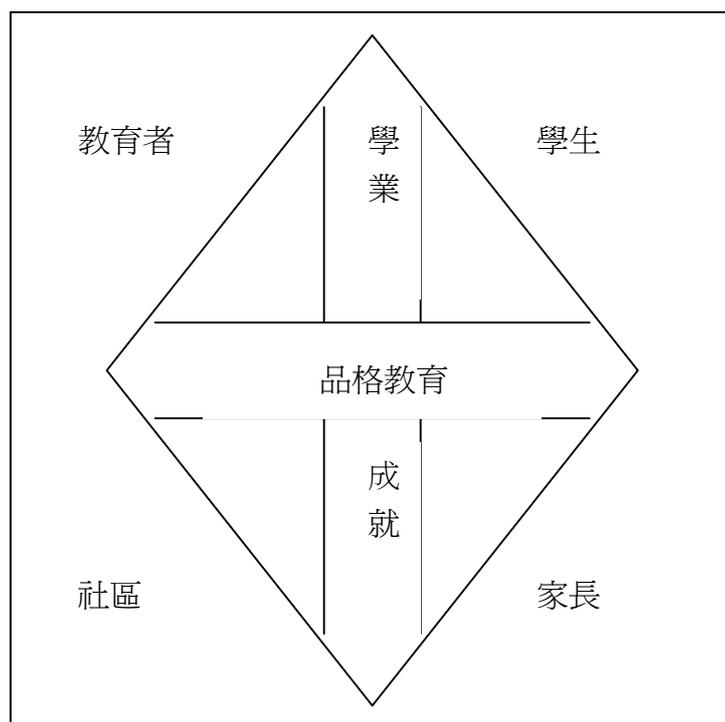


圖 2-1 品格教育架構的組成要素 DeRoche & Williams (1997:1)

從核心價值論述到教育目標，可以發現品格教育學者有著遠大的目標，他們一方面希望建立起超越種族、性別、階級、文化的普世價值，另一方面努力從行

為層面落實核心價值的實踐，可說是兼顧理念與實務。

伍、品格教育的課程

品格教育學者強調西方文明中傳統的道德價值，因此在課程上非常重視經典文學，Marva Collins 對這樣的觀點解釋的很清楚，她說：

兒童並不需要閱讀教導「小聰明」的故事，這些東西他們自己學得夠多了。他們真正需要的是建立品格的故事，那些關於價值、德性和普世真理的故事。這就是我教導經典文學的原因（轉引自 Nash，1997:25）。

好的書籍或文章足以讓學生明白，幾世代以前的人們，已懂得區分善惡；而閱讀經典文學比當代文學優異之處，就在於這些偉大的文學著作，足以讓閱讀者發展出道德認知、道德情意和道德行動的能力。基於上述原因，品格學者認為在課程中必須融入這類人生哲理的故事。William Bennett (1993) 的著作《美德書》，就是基於上述理由而撰寫的，因此希臘神話、聖經故事、Plato 語錄、莎士比亞及托爾斯泰名作……等，都可以是形塑兒童良好品格的重要題材。

Edward Wynne & Kevin Ryan (1993) 對課程的看法，則比較不侷限於教材。對他們來說，課程實際上是涵蓋學生一整個學年當中所經驗的事件與活動，除了正式課程之外，常有隱藏課程與空白課程。正式課程的實施，原則上他們亦認同以歷史或文學故事為題材；在隱藏課程與空白課程層面，他們則認為學校整體的道德氣氛 (ethos)，才是最為有力的課程。他們提出許多具體的象徵、儀式與典禮，可以促進學生對群體的認知，發展學校整體的道德氣氛。Karen Bohlin & Kevin Ryan (2001:39) 對於課程則從不同方面進行解讀，他們認為品格教育的課程的主要來源，可以是人們所共享的道德智慧。故事、傳記、歷史事件以及評論能夠導引學生更為良善，並讓他們具有強烈的道德人格。學校應該讓這些道德主題可以在各個學科當中被察覺，而教師應當儘可能嚴肅的看待這些道德主題，如同教導語文與數學一般。

上述品格教育學者對於課程的看法固然是從不同的層面來析論，但是透過課程培養出學生良好的品格的目標是一致的。許多品格教育的推動，常常是以計畫的方式來進行。Edward DeRoche & Mary Williams（1997:29）在書中以圖示詳盡的說明了品格教育計畫的架構：

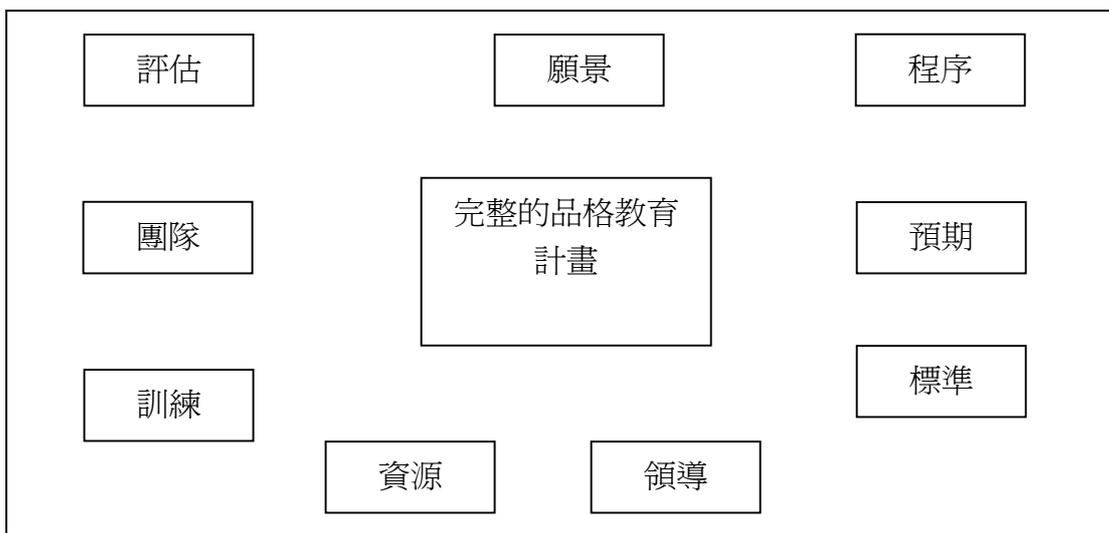


圖 2-2 Edward DeRoche & Mary Williams 品格教育計畫的架構

（資料來源：DeRoche & Williams 1997:29）

品格教育透過故事、宣誓、講解等方式向學生傳授核心價值。但是反對者卻認為這僅僅是一種外鑠的行為，是將兒童當成被動接受的容器，忽略了兒童的自由與理性。Alfie Kohn（1969）認為，兒童道德發展像智力發展一樣，是一個積極的意義建構過程，品格教育應該讓學生自己去建構具有意義的道德概念，自己去思考，而不是僅僅被告知（轉引自丁錦宏，2003）。

經過多年的探索，品格教育已經在美國許多州在不同層面的學校推行。從美國的品格教育發展來看，品格教育是透過學校教育中的公民課程、社會課程進行，或是通過教師、學生家長、社區代表磋商而形成的一套品格方法，或是藉由倫理課程讓學生接受品格教育的訓練。

第二節 美國品格教育發展的歷史軌跡

近代美國品格教育的興起的成因之一，固然是為了解決社會問題，然而實質上，在這一波新興品格教育運動中，所顯示出來的是思潮的轉變。當美國品格教育於相對主義的「價值澄清法」(value clarification) 在道德教育上難以收到良好成效時，學界開始轉向理想主義思索，期待能承繼古希臘的道德教育理念，建立不變的「普世價值」。這樣的品格教育內容究竟與更早期的品格教育有何不同？詳細檢視美國建國迄今的品格教育發展歷史，將會對於品格教育有更深入的認識。

有關美國的品格教育的發展歷史，Thomas Lickona (1991) 將其略分為三階段，分別為建國初期、1960 年代個人主義興盛時期及 1980 年代迄今。大陸學者丁錦宏 (2003) 則將此三階段分別賦予名稱，依序為：消沈、浮起、與復歸。本論文中依上述學者的區分階段加以論述，為求撰寫上的清晰，分別以第一階段、第二階段、第三階段做為標題。茲將美國的品格教育發展歷程分述如下：

一、第一階段 (1660~1960)

美國早期為英國殖民地，早在殖民時代，美國的品格教育就相當強調培養學生的道德能力。Edward McClellan (1992) 指出，一些早期通過殖民法建立的公立學校具有明確的教育目標，然而，這些目標並不是在於傳授學術知識 (academic knowledge)，而是在傳遞道德價值 (moral values)。十七世紀中，品格教育者認為他們神聖的使命是於學校中塑造兒童的行為，使其行為能符合清教徒 (Puritan) 的道德規範，例如：虔誠 (piety)、忠誠 (loyalty)、勤奮 (industry) 和節慾 (temperance) (Nash, 1997)。當時由清教徒教育家所推動的品格教育方式與讀物，廣泛的為社會大眾所接受，例如，1690 年於學校中使用的新英格蘭初級讀本 (New England Primer)，不僅於學校內使用，即便是未將小孩送到公立學校教

育的父母，也以此書籍教育兒童。David E. (1997) 認為這類讀本讓兒童在學習字母的同時，反覆的得到當中所要傳遞的價值。因此，可以說 17 及 18 世紀美國的品格教育，實際上就是一種宗教教育。而紀律 (discipline) 與教師示範 (teacher's example) 則是當時公立中小學道德教育的主要方法 (Lickona, 1993)。

美國獨立建國以後，學校則成為促進公民價值 (civic value) 的重要場所，這類的價值是民主社會中的必需品。為了培育出同質性的良好公民，提高人民對於家庭及國家的道德責任感，忠誠、愛國與勇氣等品德，成為當時學校教育的重點。到了 19 世紀，此時期的讀物，依 Kirst (1984) 的研究顯示：「在一個接著一個的故事中，好孩子受到獎賞，而壞孩子快速的受到懲罰。誠實與勤奮成為最主要的價值，緊接其後的則是勇氣，仁慈，服從，和謙恭 (courtesy)」(引自 Nash, 1997:7)。從 18 世紀至 19 世紀，可以說品格教育的目的是使學生具備可以主動涉入政治、工作和家庭的美德 (Nash, 1997:7)。

到了 19 世紀末期，學校道德教育開始有所轉變。Kate Wiggin 和 G. Stanley Hall 引領了道德教育上的學生中心 (child-centered) 運動，彰顯兒童天性的美德，認為僅須稍加引導，兒童就會有能力擇善。緊接著 20 世紀初期，進步主義

(progressivism) 的教育改革運動開始蘊釀，John Dewey 等教育者不再認同教導特定價值的教育趨勢，他們認為當學生為解決問題而共同工作及參與民主的過程中，實際上就會學習到有用的道德價值。李奉儒 (2004b: 305) 指出進步主義者在教育上的主張為意圖給予兒童完全的自由，讓他們為自己做決定。進步論者的觀點影響當時美國的道德教育將近 50 年，一直到 1950 年之後才逐漸式微。

然而，值得注意的是，自 20 世紀初期到 20 世紀中期，品格教育受到的重視程度逐漸降低，直到 50 年代，品格教育課程幾乎從美國學校中完全消失。許多教育者如 Thomas Lickona (1993) 針對此一現象進行研究，歸納出許多可能的因素：

(一)、受到達爾文進化論 (Darwinism) 的影響

進化論者以為一切事物都處於不斷的變化和流動之中。當時進化論影響範圍，並不僅止於生物學領域，許多社會科學層面的思想，亦深受影響。在教育上，進化論可以說是造成進步主義教育思潮的主要因素，進步主義者積極的把進化論的觀點應用於道德、社會及教育層面，認為道德價值都是會變化的。進步主義的教育學者 John Dewey 所提「道德的知識」與「關於道德的知識」的區別，實際上已經隱含了道德教育的「主觀性」、「體驗性」、「相對性」的道德教育價值取向 (丁錦宏，2003)。

(二)、受到邏輯實證論 (Logical positivism) 的影響

歐洲風起雲湧的邏輯實證論傳入美國，聲稱事實 (facts) 與價值 (values) 之間存在明顯的區別，價值並不屬於客觀的事實，僅是個人主觀上感覺的表達。從實證主義的觀點看來，道德是主觀和相對的，僅與個人的價值判斷 (value judgement) 相關，因此不具有客觀真理的地位，不適合成爲在學校教育中進行傳授的一門學科。

(三)、個人主義 (personalism) 的影響擴大

60 年代擴散的個人主義，強調個人價值、自主性、隱私權及自我發展，認為「每個人都應該以他自己的不同方式，通過他自己人性中的各種因素的特殊組合，來在他自身中表現和體現人性。」(盧風，1997)，在此強調個人權利與自由的前提下，人們普遍重視自我發展，忽略了對社會的責任。雖然個人主義有助於紓解個人處於社會下的壓抑和不公，但時同時也削弱了道德的權威性，腐蝕了對於客觀道德形式的信仰。

(四)、多元論 (pluralism) 的影響

多元論者對於事物的看法充滿歧異性，道德教育中傳遞的價值究竟是誰的價值？此外，道德教育是否違反了宗教與政治分離的政策？這些看法成爲公立學校推動品格教育時的障礙。

除了上述的四個因素使得品格教育日益不受重視之外，50 年代美國當時的政治環境與國際形勢，也對品格教育的方法及內容產生影響。1957 年蘇俄發射人造衛星之後，教育的學科重點大幅偏向科學與數學教育，雖然學校仍然要求學生養成良好的生活習慣與行為模式，但是在人造衛星和計算機當中，品格被遺失了。因此，在品格教育上，學校以直接教導傳統價值為主要方法，透過學校生活的各種典禮集會，培養學生尊敬權威、法律及教師的習慣。「然而在事實的表面下，改變正在形成當中。事物都是相對的、視情況以及個人而定的觀點，逐漸地使教師與學校偏離作為年輕人傳統道德教育者的角色。」(DeRoche & Williams, 1998:6)

二、第二階段（1960～1990）

對於道德教育的忽略，使得美國 60、70 年代社會動盪，犯罪率日益上升。從 60 年代開始，美國人開始反思及批評以往灌輸特定價值的道德教育是否適切，價值中立的呼聲頓時成為主流。而在這種背景下，出現了價值澄清法（value clarification）和認知發展（cognitive development）等道德教育理念，強調教師必須是價值中立（value-neutral）的教學者，幫助學生澄清自我的價值觀，並摒除任何直接灌輸價值觀的教學方法。價值澄清法或道德認知發展理論在教學上是強調推理的方法或形式，避免給予兒童任何特別的、具體的內容（李奉儒，2004b：305）。價值澄清法反對學校類似工廠的教學，教師們對於道德或品格教育採取的是非指導、非判斷的態度，教師扮演著業餘心理學家的角色。

價值澄清法固然在 60 及 70 年代受到廣泛的採用，實際上卻引起許多的問題，其中原因之一，根源於價值澄清法本身理論的矛盾；另一點則是因為運用價值澄清法於教學上並沒有收到很大的成效。誠如 Lockwood 所說：「並沒有證據證明價值澄清對學生的價值觀有明顯的影響。也沒有證據證明它能影響人的自尊、自我概念、個人調節、人際關係和冒險行為等。從總體上說價值澄清是失敗

的。」(轉引自丁錦宏, 2003)。David E. (1997) 亦對價值澄清法是否有效提出質疑, 他認為價值澄清法並非是一種價值, 教師嚴守價值中立, 並鼓勵學生說出自己的價值, 最後卻又無法結論出價值的優劣, 結果僅讓學生沈醉於自我滿足的感覺之中。此外, 從價值澄清法理論本身的解釋來看, 對於價值中立的主張的闡述完全是一種誤解, 雖然說表面上看似同意每個人的看法不同, 實際上等於是將價值與個人偏好及選擇之間畫上等號。對於上述價值澄清法與認知發展兩種方法, 品格教育提倡者 Thomas Lickona (1993) 則認為, 價值澄清法與認知發展兩者之間僅是以不同的方法, 傳遞出相同的個人主義精神:「價值澄清法認為, 不應強加價值, 幫助學生自由的選擇自己的價值; Lawrence Kohlberg 認為, 發展學生道德推理的能力, 使他們能夠判斷價值的優劣。」, 此外, 教室中的道德教學, 如角色扮演法、道德兩難法、價值澄清法都偏向認知上的活動(但昭偉, 1999: 223), 但是即使具備了道德推理的能力, 並不表示同時就具有良好的道德實踐能力。

價值澄清法在盛行一段時間後, 即不再受到重視。曾為價值澄清法提倡者之一的 Kirschenbaum (2000), 在自我的省思後歸納出五點因素:

- (一) 80 年代美國政經環境的改變
- (二) 教育改革與專業實習的流行
- (三) 價值澄清法不一致的推動
- (四) 缺乏對研究與發展的關注
- (五) 理論本身的缺陷

其後, 1981 年 Lawrence Kohlberg 將道德認知發展區分為六個階段, 他相信人的道德思維從嬰兒到成人有幾個截然不同的發展階段, 即是他所謂的三期六段論, 他在世界各地進行廣泛的研究, 研究結果主張青少年道德發展的結構是跨文化的。除此之外, 他藉由「道德兩難」的問題, 來評定個體的道德推理層次, 不受到種族或文化因素影響。Lawrence Kohlberg 在對於道德兩難的討論方法中,

鼓勵教師以蘇格拉底的詰問法，引導學生進行道德推理，幫助學生解決道德衝突。然而，Lawrence Kohlberg 只重視道德認知階段的發展，漠視道德情感因素的探討，對許多道德教育的問題仍然無法提出適當的說明（梁福鎮，1999:260）。道德認知發展雖然可以有效的測量出個體的道德發展程度，但是對於學生的道德行為卻不見得有所提升。Thomas Lickona（1993）以為：「Kohlberg 強調道德推理是必要的，不過對於良好品格的形塑卻仍不足。此外，低估了學校做為道德社會化的角色。」比起價值澄清法而言，道德認知發展方法雖然在理論上更為周延，結果仍然和價值澄清法一樣，最後黯然消退。誠如 Leming（1993）所言：「對價值澄清和道德推理進行的深入研究顯示，這兩種道德教育方法對學生的道德思維發展都產生了一定的作用，但是，對學生行為方面的影響，兩者都沒有明顯的表現出來。」在青少年犯罪率日益上升的社會背景之下，80 年代起，道德教育思潮開始出現回歸傳統的傾向。

三、第三階段（1990 起迄今）

教育並不完全是造成社會問題的原因，家庭功能的瓦解及媒體傳播的渲染，在這一波品格教育學者所宣稱的「道德沒落」（moral decline）中，實際上都起了相當大的作用。面對如此嚴重的社會問題，美國人民重新開始對倫理及道德等問題進行思考。不過受限於當時政治因素的影響，一直到近 90 年代，社會大眾開始體認到新一代年輕人必須要學習倫理原則、民主價值及公民生活的重要性，因此，品格教育在美國各地便如火如荼的擴散開來。為此，Thomas Lickona（1993）則提出：「沒有人已知這波運動多深、多廣，沒有研究告訴我們多少比率的學校做了何種程度的努力，但是有些事明顯的已經在準備當中。」

1987 年，美國國家學校聯合會向美國教育部提出在公立學校塑造品格的計畫，提出要在學校中加強品格的培養，為此，美國教育部對品格教育計畫進行資助，各州也要求學校加強品格教育。

1990年，新品格教育運動（new character education）興起，有關提倡品格教育的組織於各地出現。

1992年7月，超過30位以上的教育者齊聚於約瑟夫森倫理機構（Josephson Institution of Ethics），共同起草了品格教育宣言（Aspen Declaration of Character Education），提出了品格教育的八項原則。

1993年3月，品格教育聯盟（CEP）成立，成為美國國內推動品格發展政策的指導機構。此後，推動的品格教育的力量不再僅限於民間，美國聯邦及州立政府逐漸通過法案以及預算，大力支持學校推動品格教育。1997年，柯林頓在就職演說中特別強調，要求公立學校必須優先培養學生的品格。2001年，布希政府提出「不讓孩子落後法」（No Child Left Behind Act），提出六大願景，其中第三項願景為「建立安全校園及發展健全品格」，並且在當中具體的詳述了具體的實施方案。時至今日，各項品格教育計畫持續廣泛的在美國的學校當中推動。

第三節 國小教師在品格教育的角色

在了解近代美國品格教育運動的發展軌跡之後，本節則針對國小教師在品格教育上的角色與任務做一析論。

壹、我國品格教育實施現況

國民教育法第一條指出：「國民教育以養成德、智、體、群、美五育均衡發展之健全國民為宗旨。」由此可見，德育教育在國民教育中極具重要性。民國八十年，政府推動六年輔導計畫、春暉專案、誠實專案、璞玉專案，以淨化校園，推動品格與道德教育。民國八十七年通過「教育改革行動方案」，強調中小學「教學、訓導及輔導三合一」，藉由整合教學、訓導與輔導三方面，提升品格與道德教育。我國過去所推廣的道德教育在九年一貫課程實施後，呈現改變。為推行道

德教育，我國一直以來都設有道德科的教學，表 2-2 為自光緒年間至今道德科目至今道德科目之演變。

表 2-3 我國小學道德課程科目的變遷與發展

時間	學校法/課程標準名稱	年級/科目	備註
光緒 28 年 7 月 (1902)	欽定學堂章程	蒙學堂：修身 尋常小學堂：修身	
光緒 29 年 12 月 (1903)	奏定學堂章程	初等小學：修身 高等小學堂：修身	
民國 1 年 1 月 (1912)	普通教育暫行課程之標準	初等小學：修身 高等小學堂：修身	
民國 1 年 9 月 (1912)	小學校令	初等小學堂：修身 高等小學：修身	
民國 4 年 7 月 (1915)	國民學校令及高等小學校令	國民學校：修身 高等小學：修身	
民國 4 年 11 月 (1915)	預備學校令	前預備學堂：修身	
民國 11 年 (1922)	中小學各學科課程要旨	後預備學堂：修身	
民國 12 年 6 月 (1923)	新學制課程標準綱要	初等小學：社會 高等小學：公民	修身改為公民
民國 17 年 2 月 (1928)	小學暫行條例	初等小學：三民主義、公民 高等小學：三民主義、公民	
民國 18 年 10 月 (1929)	小學課程暫行標準	初等小學：黨義 (三民主義) 高等小學：黨義 (三民主義)	廢除「三民主義」與「公民」兩科，另設「黨義」科
民國 21 年 10 月 (1932)	小學課程標準 (第一次公佈)	初級小學：公民訓練 高級小學：公民訓練	「黨義」不設科，將教材融入「國語」、「社會」、「自然」等科，另設「公民訓練」

民國 25 年 7 月 (1936)	小學課程標準 (第二次修訂)	初級小學：公民 訓練	高級小學：公民 訓練	取消「衛生」一 科，將衛生習慣 部分併入「公民 訓練」
民國 31 年 1 月 (1942)	小學課程標準 (第三次修訂)	初級小學：團體 訓練	高級小學：團體 訓練、社會	「公民訓練」改 為「團體訓練」
民國 37 年 9 月 (1948)	小學課程標準 (第四次修訂)	初級小學：公民 訓練	高級小學：公民 訓練	「團體訓練」又 改為「公民訓 練」
民國 41 年 11 月 (1952)	國民學校國 語、社會二科修 訂標準	初級小學：公民 訓練	高級小學：公民 訓練	
民國 51 年 7 月 (1962)	國民學校課程 標準	初級小學：公民 與道德	高級小學：公民 與道德	「公民訓練」改 為「公民與道 德」
民國 57 年 1 月 (1968)	國民小學暫行 課程標準	國民小學低年 級：生活與倫理	國民小學中、高 年級：生活與倫 理	「公民與道德」 改為「生活與倫 理」
民國 64 年 8 月 (1975)	國民小學課程 標準	國民小學低年 級：生活與倫理	國民小學中、高 年級：生活與倫 理	
民國 82 年 9 月 (1993)	國民小學課程 標準	國民小學低年 級：道德與健康 (合科)	國民小學中、高 年級：道德與健 康(分科)	「生活與倫理」 改為「道德與健 康」
民國 90 年 (2001)	九年一貫課程 實施綱要			廢獨立設科，融 入社會科領域

資料來源：楊素英，2002

過去我國早期道德教育是以教條灌輸為主，除了在道德課程中強調四維、八德、三達德之外，平常在每週列有中心德目，例如：孝順、勇敢、知恥、合作、守法等，並有實踐的規條，強調學生應該要實踐履行。而國民小學過去每天升旗完後的二十分鐘的「生活與倫理與健康教育時間」也在民國八十一年版的國小課程標準中不見，此課程標準於民國八十五年正式實施，這個時段則改為「導師時間」，由導師自行彈性運用，不限於要實施生活與倫理或健康教育。

我國自九十年代起，在國民小學一年級全面實施九年一貫課程，將道德科目從七大領域中剔除，而改以融入各個領域的方式，進行相關的道德與品格教學。九年一貫課程以學習領域取代過去分立之學習科目，強調統整性的學習內容，使學生獲得完整的知識與生活經驗。九年一貫課程中最為人所詬病的是合科之後，「道德與健康」、「公民教育」課程融入社會科學領域之中，過去所重視的「道德」科目消失了，而被譏為「缺德」的課程。李琪明（2003）分析國小德目教學實施的困境，為：（一）現今社會瀰漫著價值相對且忽視傳統文化的現象（二）部分教師受到各種道德教學法（如價值澄清法）的新思潮影響，認為德目教學乃是落伍的道德教育方式（三）在非正式課程中所推行的中心德目原本用意佳，但可能因行政人員因循心態與制度僵化，遂流於形式化或灌輸式的意識形態。這與美國品格教育發展的第二階段所面臨的困境相似，其結果就是品格教育淡出課程，而教育就成為為人所譏的「缺德」的教育。

簡成熙（2005）認為品格教育屬於「德行的道德」，可追溯自亞里斯多德的倫理學。品格教育是近幾年來國內很受到重視的主題，《天下雜誌》在 2003 年 11 月號以「品格決勝負：未來人才的秘密」、《教育研究月刊》在 2004 年 4 月以「品格與道德教育」作為專題，教育部在 2004 年 2 月召開會議，成立「品格及道德教育工作小組」，東海大學承辦「二十一世紀大學生的品格教育」、「品格教育學術研討會」，彰化師範大學承辦「培養新世紀的國民」，針對品格教育進行探討。而品格教育的倡導，可能源自於社會風氣的混亂，有感於社會流俗、多元價值腐蝕社會的共善，企圖重振社會的良善價值。

根據天下雜誌 2003 年 11 月的調查發現，教改十年下來，老師、家長都不滿意，尤其是孩子的品格與道德教育。美國教育部長 Paige（2004）提出，品格教育不是一朝一夕就可以完成的，而是整個教育政策的核心，品格不是用以教授的一個學科，而是一種生活的融合。對於品格教育所涉及的德行，重新正視其認知、情緒和習慣的成分，加強品格教育的認知、反省與批判，具體進行品格教育（簡

成熙，2005：91）。

有鑑於國內品格教育出版品多著重在成年人及兒童，缺乏青少年適用的材料，因此，校園福音團契飛颺青少年事工教師組研發推廣「青少年品格教育體驗式教學」，藉由探索教育（Adventure Education 簡稱 A. E.）從做中學習（Learning by doing）的經驗學習模式，主要內容：培養青少年忍耐、尊重、誠實、仁愛、溫柔等品格實做演練（飛颺青少年中心，2005）。讓青少年從有趣的活動中，體驗溝通合作、問題解決、信任支持，以及良好品格的重要性，並將學習的經驗應用到個人的生活上。

品格的養成涉及了行為的塑造或改變，不是靠單純的認知就能竟其功，品格教育重視習慣的養成，簡成熙（2005）認為無法可以完全用灌輸、行為塑造的方法去進行品格陶融。九年一貫課程的實施在道德教育課程成爲一個分界點，在此之前屬獨立設科，有明確的科目名稱，在此之後，則爲融入式的課程方式，教師必須要對學生的行為做綜合性的引導，才能收品格教育之效。

貳、國小教師在品格教育上的角色

爲了解當前教師之教育理念，金車教育基金會（2004）公布一份針對國民小學老師所做的「無私真愛」問卷調查。其中教師覺得當前小學生最需要加強的教育領域，依序爲：品格教育（81.2%）、道德教育（79.6%）、生活教育（58%）、生命教育（34.5%）等等。這似乎意味著對執教鞭的老師來說，認爲小學生的品格有待加強，學校教育確實有調整的必要。對於整體品格與道德教育變差的原因，校長和老師一致指出，因九年一貫課程只強調「能力」，忽略了「德育」。九年一貫課程之下，德育、美育、群育都納入「綜合表現」，德育自然不再被視爲重要。

學校中施行品格教育主要在於協助學生了解、欣賞、以及表現出好的行為。一個人所具有的好特質必須持續的去模塑，進而展現出其可欲的行為（Wynne &

Ryan, 1997)。品格教育則應該讓學生從活動中親身體驗，以獲得更好的學習效果（周慧菁，2003；Boss，1999）。學校品格教育的目標旨在試圖使學生產生好的行為特質與人格。為達此目標，學習環境的安排與教師教學方式的施行需考慮學生的特質、學校的資源等因素，因此並沒有一套最好或最有效的教學可以普遍適用於所有的學校（張雪君，2006）。

教育的觀念包含價值或規範的成分，一個人所接受的教育必須有助於其在某些方面的進步或提升，教育的概念不能排除特定的理想與價值，這些理想與價值又涉及到社會的認定和教育者選擇的重點，而成為教育目的（李奉儒，2004b：96）。學生不是單方面的接受品格教育的灌輸，而是也能自行建構出道德觀念的意義，教師所扮演的重要角色為在適當的時機引導學生（Kohn,1997）。

教育部（2003b）提出「建構新世紀品格及道德內涵，培養明白事理、有為有守的國民」中，建議各科教學應依據品格及道德內涵，參酌學生心智發展程度及社會實際需要，設計教學活動，進行品格教育；學校應加強品格教育及道德教育，發展基本倫理之德目。Ryan(2003)認為品格與道德教育是學校教育的重點，學校的責任是幫助學生獲得道德領悟與養成良好的習慣，以符合成功生活的需求。教育活動被比喻為產婆的接生，換句話說，教育是由內而外的引出、發展。教師猶如心靈的產婆，其目的在接生兒童天生的觀念、原則，引出其心智、知識與品德等（李奉儒，2004b：105）。人格的培育或道德的陶冶是持續精進，以求達到至善的境界（李奉儒，2004b：108）。

Hoge(2002)指出品格與道德教育的再生，是期待品格特質的發展成為學校教育的中心重點。如果學校停止教品格與文化的價值，將會使社會往毀滅一途（Ryan & Bohlin,1999）。Doyle(1997)指出，從古到今，教育一直被視為是一種能塑造人類良好品格的途徑。了解品格與道德教育的內涵，並找出適合青少年品格教育的方法，建構倫理規範與價值信仰來提升青少年的品格水準，是學校責無旁貸的責任與義務（黃德祥、謝龍卿，2004）。教育人員的品格與道德教育觀點，在整個

教學過程中極具重要性 (Wood & Roach,2000)。吳寶珍 (2004a) 指出，學校實施品格與道德教育要確定具體可行的目標，才能真正落實品格與道德教育，具體可行的品格與道德教育目標能激發學生上進心，幫助學生將認知轉化為行動。針對教師於品格教育的實務層面，吳寶珍 (2004a) 提出六個面向，以供教育從業人員作為參考，分別是：老師要成為孩子生命中的典範、教師教學要重視品格議題、教師是學生情感的依歸，要建立良好的師生情感、落實班級裡的品格與道德教育、協助親子間發展品格言談、和家長共同推行品格與道德教育。

楊深坑 (2004) 提出，不論哪個教學領域的老師，應以透過統整課程、潛在課程及相關課程活動進行品格教育。Kohn (1997) 指出，品格與道德教育是指在教學過程中，指導學生心口如一地工作。教師應為學習者品格的引導者，非僅注重德目教條的灌輸，以品格教育落實於學習 (楊深坑，2004：18)。教師除了言教之外，更重要的是身教，在學生學習成長上扮演重要的角色，教師應當尊重、關心學生，建立起良好的師生情誼，與家長共同推展學生品格教育，並且在班級經營當中，能夠真正的落實品格教育，努力成為學生生命中的楷模與典範。

參、國小教師在品格教育上的任務

我國國民教育法第一條即指出以德育為首，在過去國小實施生活與倫理課程，傳授公民所應具備的品格、知識，每週以中心德目為陶冶學生人格的指引，對於學生良好行為的養成有很大的幫助。但是在九年一貫課程的實施之下，教育的基本理念改為「培養人民健全人格、民主素養、法治觀念、人文涵養、強健體魄及思考、判斷能力，使其成為具有國家意識與國際視野之現代國民」(教育部，2001)。國民小學的課程應以生活為中心，配合學生身心能力發展歷程，尊重個性展，激發個人潛能；涵詠民主素養，尊重多元文化價值；培養科學知能，適應現代生活需要。在此前提之下，國民教育是以學生為主，以其生活經驗為重心，培養現代國民所需的基本能力。在品格教育上，究竟學校應該教什麼？或是什麼

最值得教？該什麼時候教？

教育部 2003 年的全國發展會議當中，將「提升學生心理健康，建構新世紀品格教育」列為第五次討論題綱（教育部，2003b）。其中明白提到，新世紀是一個快速變遷的時代，面對國際化及全球化的競爭，教育不但要把人教得聰明、有能力，更要培養健康的心靈、良好的品格和正確的價值觀。Noddings(2002)認為，教育一味的向學術卓越看齊，並不能有效地解決人們貧窮、犯罪與社會問題。如果將品格與道德教育抽離認知教育，教育必將窮途末路（Hymowitz,2003）。教育人員必須要將品格教育藉由課程的安排、設計，落實品格教育。若不將品格與道德教育落實在課程中，學生對於是非觀念將無法經由師長傳授而真正的瞭解，校園亂象將一再重演（Ryan & Bohlin，1999）。

美國品格與道德教育計畫僅 5% 推行於中等學校，80% 則集中於小學實施（Covell & Howe, 2001）。Ryan & Bohlin（1999）指出，二、三十年前，許多學校決定不要灌輸學生「道德價值觀」與不實行「品格與道德教育」，卻導致各種社會案件節節攀升，證明不實行品格與道德教育是個錯誤的決定。學生品格的形成是持續的，品格教育的最佳方法，是讓孩子接觸廣泛而多樣的文學，以多樣化的文學內容啓迪孩子瞭解品格的真義（Brynildssen,2002）。教師在品格教育方面，應當在適當的時機引導學生，Rose & Sharon(2001)提到在品格教育中，教師有其影響力，透過學校的教學可以型塑學生的品格，並影響其道德發展（吳寶珍，2004a：22）。

Rose & Sharon(2001)針對教師於品格教育上的任務，提出以下策略，可作為實施品格教育之指引。茲分述如下：

- （一）教師發展溫暖的教室氣氛，進而指導學生在良性互動中合作、平等互惠與衝突解決之技巧。
- （二）教師鼓勵學生對長期目標訂定計畫，從生活中具體實踐，教師扮演支持者的角色。

- (三) 教師建立起良好的師生關係，對學生的品格發展有所助益。
- (四) 教師運用同儕的影響力，溝通不同價值觀與信念。
- (五) 教師能教導學生適當的社會技巧與適切的行為。
- (六) 教導學生包容與尊重差異的能力，鼓勵學生尊重彼此之間的差異性。
- (七) 教師在教學中提供學生探討英雄人物的品格與典範。
- (八) 教師鼓勵學生將好品格視為生活處事的基本要件。

九年一貫課程中，道德教育雖然未單獨設科，但是道德教育教材卻未完全消失，教師在課程上，要加入適當的倫理觀念，運用隨機教育的彈性空間，落實品格教育於日常生活的實踐當中。以九年一貫的七大學習領域當中，每一個教育工作者都具有教導學生品格的責任（黃政傑，2004：29）。

品格教育是一項長期的教育過程，需要持續不斷的循循善誘，透過教學、示範、學習與實踐，才能陶冶學生的心性（葉學志，2004：4）。培養具有良好品格的下一代是學校、家庭與社會的共同責任。教師在品格教育方面，要重視品格議題成為學生的典範，以及以良好的師生情感落實班級品格教學（吳寶珍，2004b：22）。教師在教學過程中，教師的人格特質、形式風格、價值觀會影響學生，教師要成為學生的表率與典範。此外，師生情感是品格教育的最佳資源，準確的把握學生的情感狀態，以具體的行動落實班級品格教學，提升學生的品格。

儘管中西文化、教育體制、教育內容上有所差異，但學生品格的低落似乎是國內、外教育所面臨的重要問題，提高與重建學生的倫理道德，實為教育人員刻不容緩的職責與任務。

第四節 品格教育的一些質疑

我國很重視道德或品格的陶塑，無論是品格教育或道德教育，都是希望能夠內化成個人的品格與德行，自然而然的表現。美國品格教育發展及實施至今，在

各界所引起的褒貶不一，遭到批判的角度從理論依據至實施方法都有。在理論上，品格教育與道德教育同樣面臨著「道德可教嗎？」的基本問題，如果可教，又是該教導「誰的價值？」。在實施方法上，又是該如何傳授價值？品格教育在這兩方面都受到一些質疑。而品格教育如何不流於口號的宣導以及外在的灌輸，也成為品格教育實施的挑戰。

壹、立論基礎

品格教育學者立論的基礎大多來自於 Plato 與 Aristotle，特別是從 Aristotle 美德的觀點，相信人必須過著理智、和諧的道德生活。William Bennett（1993）在《美德書》當中提到，從西方歷史與文學中「偉大道德故事的寶庫」所精選出的文章，是引領讀者通往快樂的秘密。而對 William Kilpatrick（1992）和 Bloom（1987）而言，獲得快樂的關鍵因素是存在於「偉大書籍」當中的美德（Nash，1997:40）。

Aristotle 對於德行的看法，主要是將其區分為理智之德與倫理之德。知識、理解、思想屬於理智之德，寬容、節制則屬於倫理之德。理智之德的產生及發展主要憑藉教育，而倫理之德則由習慣產生。倫理之德並非與生俱來，亦非壓抑本性而來。人之本性天生就能接受道德，藉著習慣這些德性乃深入我們內在（村田昇著，林美瑛等譯，1992:72）。Aristotle 對德的定義，顯然是修正了蘇格拉底「知識即美德」的看法，認為美德不僅只於知識層面，同時也建立在習慣層面，倘若知而不行，便不能說是道德的人。對於美德的定義，品格教育學者延續了 Aristotle 的看法，他們普遍認為美德涵蓋了知善、欲善及行善的層次，是個體據以朝「良善」方向發展的根源。然而在實際上，品格教育學者重視的層面還是知識與習慣層面，由前一節當中所提到品格教育學者認為該傳授的美德，可看出知識層面的德目受到普遍的重視，不過對於理性的思辨層面，卻是忽略了。認定美德就是現行社會規範的學習這樣的前提，僅適用於正常的狀況，或是單一價值的社會，難

以適用在多元價值的社會（蘇永明，2000b）。況且，理性的思辨是個體在民主社會中所需具備的能力，欠缺此一基石對於對長遠的民主發展不見得是有益。

舉例來說，William Bennett（1993）在書中所提到的十項美德，自律、憐憫、責任、友誼、工作、勇氣、毅力、誠實、忠誠，以及信仰，彼此之間可能存在許多衝突，類似魚與熊掌不可兼得、忠孝無法兩全的情況在現今的社會當中隨處可見，這些情況需要理性的思辨加以判斷。而所謂的道德判斷，是指先是表達某人贊成或不贊成的感受，然後說服聽者來接受或信服這些感受，如此，道德變成表達自己的態度，以運用影響力改變他人的事務（李奉儒，2004b：253）。但是，假如承認個人可以主觀判斷道德的層面，那麼道德就不再是絕對，間接上就承認了「非常規道德」的正當性。品格教育學者雖然堅信世界存在普遍、客觀的道德事實，卻又無足夠的理論依據證實，同時對於相對性的「非常規道德」的問題並無著墨，無法解決長久以來道德教育即存在的主觀與客觀爭辯的問題。

其次，對於品格教育學者而言，在欲求與可欲的抉擇當中，個體行為往往偏離客觀的道德事實，價值觀僅僅是個人的一種偏好，不再是個體行為的準則。因此客觀的倫理價值亟待重新建立。然而，建立一套普遍的倫理規範是否有絕對的必要性？至少對於後現代倫理學者 Bauman 而言，那種再簡單不過的倫理規條——即被認定具有普遍且不可撼動的基礎——是從未被發現的，可是我們卻是一再地像傻子般不斷被燙到手指。此刻人們似乎像極了在追求一種自己無法理解的東西：即實際而明確的道德，或者普遍且具有客觀基礎的倫理等，這根本就是不可能達成（轉引自王俊斌，2004:63）。Bauman 顯然是否定了道德具有普遍性的觀點，並認為一套普遍的倫理規範是不可得，但在品格教育學者的看法中，重振這些「客觀」的道德準則卻是可能而且必要的。在多元情境的民主社會中，一言堂式的提出普世價值的信念，卻又無法從哲學及實證層面加以論述，也就難以擺脫權威的形象。固然，Thomas Lickona（1991）對品格教育的過程中論述了以班級討論（class meeting）消弭學生彼此間的歧意，然而，看似民主的過程最後仍舊是以傳遞特

定價值為目的，也無怪乎品格教育就像是一種「傳道」的形式，其提倡者 Thomas Lickona 被視為「道德品格的傳教士」，William Bennett 成為新的「德行統治階級」（virtuecrats）及一所「德行公司的總裁」（Nash,1997:5-6）。

當幾世代以來賦與所有的生活運作以自明基礎的宗教、道德、政治、社會等傳統，失去具適切性及對人們的支配力時，便是一個民族的教育生命同時呈現榮枯盛衰的瞬間（村田昇，1992:3）。面對道德日益惡化的問題，究竟是要以過去的舊道德來整頓現狀的不安定，抑或是要在急劇變動的社會上創造出新道德？保守與進步的不同觀點成為互相批評的地方。品格教育提倡的教育內容及方法，在許多道德學家的定位，無疑是一種保守與傳統的再現，他們回顧過去—奉古典傳統為指引，而不是放眼更為不穩定、更民主的未來。他們希望回歸到「偉大的書籍」，經典的文本中，去發掘道德的例證、核心信念，用以傳授道德（Nash，1997:43）。古希臘的社會遠不如現今社會複雜，希冀以傳統的道德解決多元社會的混亂，品格教育難免被視為保守了。

再者，從後現代主義的觀點來看，對客觀道德的遵守，背後隱藏了權力、宰制與壓迫的可能。品格教育的核心價值，究竟是誰的價值？分析前述品格教育學者所提的核心價值，如尊重、責任、忠誠……等，這些價值背後實質上暗示了對權威的服從，而權威正是後現代主義極欲批判與解構的對象。誠然，贊同品格教育的學者如 David E.（1997:68）捍衛品格教育的立場，提出「該傳遞誰的價值？（Whose values should be taught?）」這樣的質疑，基本上就是個錯誤，而且是以道德相對論為出發點的問題，他認為道德如同學科般具有客觀事實，當教導學生生物學時，會有人質疑傳授的是誰的生物學知識嗎？因此，整個問題應修正為：「該傳遞什麼價值？（What values should be taught?）」誰的價值這樣的問題，是無意義的。然而，換個問題的敘述方式，並無法回答反對品格教育者的批判，將道德等同於其他學科，等於是低估了道德的複雜性。

綜合上述，延續自 Aristotle 的德性論（aretatic）觀點下的品格教育對美德的

主張，是會遭遇到下列質疑的：(1)各時代對於美德與惡德的界定存在顯著的差異，同時我們也很難找到所謂「核心」德行；(2)不同的文化或歷史脈絡，對於哪些德性比較重要，也會有不同的見解；(3)德性會隨著時代的變化而隨之改變（王俊斌，2004:65）。

貳、教學方法

品格教育學者批判價值澄清法與道德認知發展方法，在教學的錯誤就是預設了價值中立的立場，他們不認為道德推理與道德行為之間具有關聯性，因此並不重視學生對價值批判思考的能力，他們以為只要給予學生道德的例證，包括核心價值及教師示範，學生在耳濡目染之下，最後就會表現出良好的道德行為。

然而，這樣的教學方法實際上與價值澄清法與道德認知發展方法同樣存在相同的問題，即是對於道德行為的表現過於樂觀了。前者的重點置於反覆不斷呈現特定的價值讓學生表現出特定行為，難以擺脫灌輸的印象；而後者強調推理能力的判斷，卻忽略了知與行之間的巨大落差。

對於品格教育充滿灌輸意味的教學方式，Lawrence Kohlberg 曾指出：「將教師及其文化的各種規則與價值用講道方式加諸兒童身上。當這種灌輸取向在美國發展出系統的方式時，經常被稱為『品格教育』」（轉引自李奉儒，2004a:49）。灌輸式的教學方法除了不重視批判思考外，另外可能的爭議是：過度化約了品格以及品格形塑與行為表現的關係。

劍橋哲學辭典將品格界定為「一個人倫理與才智方面綜合的特性。才智上的德行，如評估證據的小心謹慎，提升人追求真理的實踐能力。道德或倫理的德行，包含諸如勇氣和慷慨這樣的特性，不僅左右人的選擇和行動，而且也左右人的態度和情緒。這些特性通常有相對的穩定性，而且對應於理性。」（林正弘等譯，2002:179，轉引自李奉儒，2004a:45），依此解釋，從狹義的觀點，品格可以區分為許多特質（traits），諸如前述品格教育學者所提的核心價值，然而，品格卻不

僅只是這些特質的總和 (Michael, 2003:33)。個體的品格應該是這些特質的全盤綜合，而且具有長期的固著性。品格教育類似從前國內的「中心德目」的做法，以週、月、學期為單位，設定一個接著一個的價值，讓學生表現出符合期望的行為，這樣短期內呈現出的個人特性，無關長期品格的表現，而是與短期訓練的成果較為一致。特別是品格教育著重習慣的養成更甚於理性的思辨，形同軍隊紀律訓練的教學方式，自然受到主張品格教育應該讓學生建構具有意義的道德概念這派學者的批判。Damon 對品格教育當中這樣的問題有著強烈的批評，他指出：「欠缺反省的習慣僅適用於極權主義的氛圍。」而「如果我們希望訓練出極權主義政府下的被動國民，我們應該小心，只提供兒童成為接受教導且不動腦筋的人這類的關聯。」(引自 Nash1997:49)。

此外，品格與行為之間的關係，是否如同電腦運算一般，輸入等於產出呢？(Input equals output.)(Michael, 2003:42)，當教師期望學生做出特定的行為時，一再重複特定的教學過程是否有效？至少，在反對品格教育者的眼中，品格教育與行為當中存在太多足以影響結果的變數。

參、學生、學校與教師

對於所謂的理想道德教育，Thomas Lickona(1991)指出其過程有道德認知、道德情感與道德實踐三個構成要素，實施道德教育時，這三個要素缺一不可，如圖 2-3 所示。

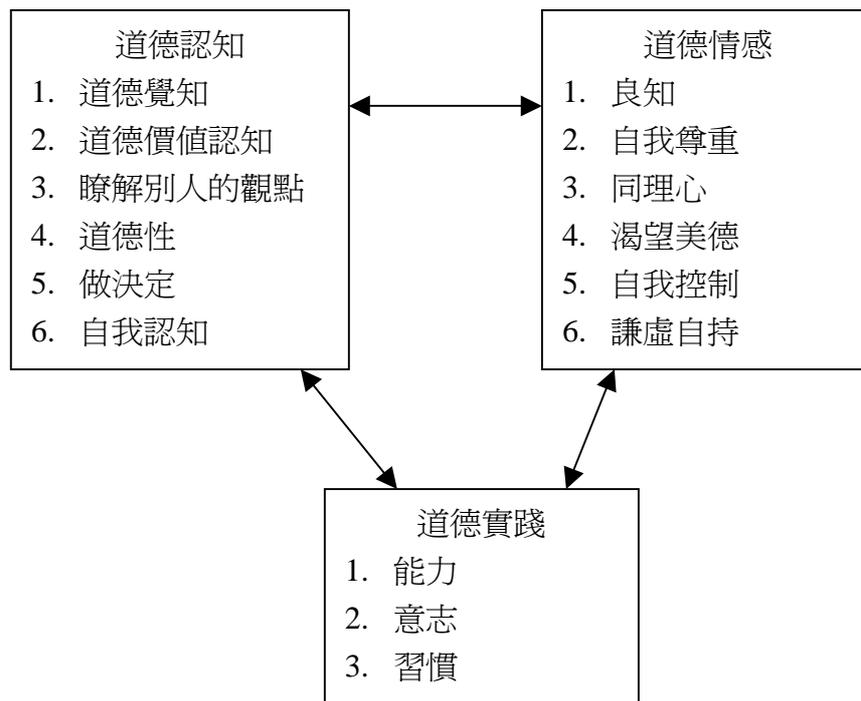


圖 2-3 道德教育的構成要素 (Lickona,1991:53)

在道德認知方面，要啓發學生的道德覺知、價值認知、瞭解別人的觀點，具有道德性、能夠自我認知以及做決定；在道德情感方面，要教導學生感受良知、自我尊重、具同理心、渴望美德、自我控制以及謙虛自持；在道德實踐方面，要培養學生具備道德實踐的能力，堅持道德意志力與習慣，做正確的道德判斷，實踐道德規範，以培養健全的品格。

大多數的品格教育學者都認為道德的沒落導致當前社會秩序的混亂，而青少年的犯罪問題，更使得品格教育顯得日益重要。然而，社會秩序的失衡並不能僅從青少年的問題分析，資本主義的消費文化、政治人物的示範、家庭功能的瓦解，以及電視媒體的傳播，都是影響品格教育的因素。將青少年的問題視為導致道德沒落的主要原因這樣的觀點，雖然引起了眾人的重視，但是實際上並不盡合理。其一，青少年的問題實際上還是源自於社會，卻要他們成為代罪羔羊，而把責任推往他們身上。其二，即使犯罪率有逐年攀升的趨勢，具有不良行爲的青少年仍只是少數，多數的青少年實際上仍是安份守己的。因此，道德沒落的問題應該回

歸到成人本身，「這個國家的成年人應該面對自己道德上的不足，以及自我造成文化沒落的角色，而不是怪罪青少年。」(Nash,1997:35)。

也有人認為，隨著社會價值多元，學校的功能在今天已經發生了重大的變化，現代公立學校已經承擔不起過去學校“傳承”社會文化那樣的歷史重任。今天的學校只不過是不同背景和不同生活階層的人聚在一起相互學習的場所

(James,1997，轉引自丁錦宏，2003)。但是，品格教育認為在學校方面，學校成員應當成為良好的示範者，Ryan & Bohlin(1999)認為品格教育上，學校的影響不可言喻，求學環境相對彰顯品格與道德教育的重要性。要讓學生學會尊重他人，教師就必須以身作則，對學生表現出尊重的態度。從「身教」的角度來看，這是可行的，但是在真實的學校情境當中，這個理想就顯得太崇高了。依照品格教育學者的邏輯，教導道德的條件，是本身必須成為道德的人，否則道德就無從發生。不過在真實的情境中，道德萌芽之處，有時是來自於經驗的過程，當他人對我們不尊重時，反而讓我們感受到尊重他人的重要。再者，就尊重他人這個議題繼續發揮，尊重他人的基礎在於對方的行為與態度是否值得尊重，單純為了達到目的而表現出的尊重，僅能以善於掩飾加以稱呼。Michael (2003:46) 指出這樣的掩飾就道德上來說，反而是最不好的示範。

此外，科技的進步，使得教師專業的地位，受到前所未有的挑戰。透過電視、網路及同儕之間的交流，學生可以輕易取得各種知識，就連教師本身都認為自己對學生的影響力已大不如前。在這種情境之下，教師即使真能成為道德上的導師 (moral mentors) 和關懷者，發揮的程度也極為有限。誠然，學校是急劇變動的社會中，道德的最後一道防線，教師身為學校的成員，理所當然必須堅持較高的道德標準；但是期望學校與教師能發揮到最高限度的影響力，唯一可能的地點，就是家長具有相同社經地位、教育背景或宗教信仰的學區，才有可能達成。否則，學校和教師所能做到的，將只會是最低限度的道德主張，避免學校成為社會不良知識再傳播的溫床。但昭偉 (2004b) 指出，即便是對於擔任德育的中小學教師

們，社會大眾也不應該要求教師要具備比一般人更高的道德標準。

綜合上述，品格教育在理論及實務上都受到質疑，唯一不受爭議的，是這一波品格教育運動重新喚起了人們對於道德的重視。關於這些批評，Leming 做出下列幾點結論（轉引自 Nash，1997:51）：

- 1．單純說教的方法對品格並無效果。
- 2．沒有證據能顯示「知善」有利於學生「行善」，因此蘇格拉底在德性的教養上的看法似乎是錯的，而柏拉圖的看法比較接近於事實。
- 3．當學校與社區的風氣是互相增強、一致、明確與支持時，品格在社會網絡或環境中培養最佳，然而有著這種社會網絡的社區在現今的美國很難找到。
- 4．正式教育下品格戲劇般的轉化幾乎不存在。
- 5．多數的品格教育計畫多於小學推行，令人不解的是新品格教育者宣稱的道德淪喪的問題卻是存在於高中及大學的青少年身上。
- 6．班級氣氛中大量的變數，教師的人格特質以及教學法，使得如何將教師在推廣良好行為概念化困難重重。
- 7．沒有任何研究嘗試評估「閱讀勵志性的文學作品會在品格上收到預期的效果。」

近年來教育部有鑒於社會價值觀的混亂，學生品格的低落，與學生偏差行為的日益嚴重，以品格教育為教育施政的核心之一，上述所論及的品格教育除了有賴學校、教師的努力之外，需要家庭教育、社會教育共同配合，這是品格教育未來的重要方向。

但昭偉認為在一個多元的社會中，要由上而下的推行一套沒有爭議的品格教育，有事實上的困難（但昭偉，2002b：191-205）。此外，品格教育的推行要有成效，社會上也必須對於什麼是好品格，要有相當一致的看法（簡成熙，2005：97）。研究者回顧國內教育現況，發現傳統中所注重學生的德行與西方新興探討的議題——品格教育確實有相關，再者基於我國目前社會的現況，探討品格教育

的實施與展望有其合理性與適當性。此外，在引用西方教育理論的同時，教育研究人員必須要衡量我國與西方社會文化及歷史脈絡的差異性，如此方能免於我國教育成為歐美教育的另一個殖民場地，也將避免理論移植的失真或落入橘越淮為枳的窘境。研究者認為若將品格教育基本概念加以闡述，建立更為紮實的論述基礎，從美國品格教育發展的歷史軌跡切入，進而闡述國小教師在品格教育的角色與任務，以及對於品格教育的一些質疑，則有助於理解實施品格教育所面臨到的處境。

第三章 研究方法與實施過程

本章根據前述之研究動機與目的，首先說明本研究的研究方法，接著將依次說明質性研究的要義、採用質性方法的理由、研究步驟、研究流程與資料分析，茲分述如下。

第一節 研究方法

在社會科學研究方法中，除了大規模的社會調查外，另外一種蒐集資料的方式為訪談（石之瑜，2003：157）。所謂的訪談，不但可以使研究者深入了解受訪者的觀點及其情感世界，更可以探究過去所發生的事，重視受訪者究竟能為了解某一現象提供多少意義（吳芝儀、李奉儒譯，1995）。可見訪談是理解受訪者關心什麼、意識到什麼，以及從訪談之中發現問題所在的研究方法。一般而言，訪談法特別適用於當研究的興趣較為清楚及確定時（黃瑞琴，1999：110）。基於上述原因，與本研究的動機與目的，因此，研究者以此角度，進行訪談。

本研究乃以訪談法，對研究的一些相關因素作深入的理解。在研究中，研究者最想理解品格教育的現況與實施，並且能有更深入的探討與瞭解，所以選取訪談指引法，作為研究的進路。本研究目的欲從國民小學教育現況中，了解國小教師品格教育的理念與實際作為、在品格教育上的角色與欲達成的任務，及其在九年一貫課程下，實施品格教育時，面臨什麼困境、採取哪些因應策略。

有鑒於量化研究所呈現的資料，無法真實深入的了解學校品格教育的具體情況，因此為能理解國小教師品格教育的理念，了解其角色，以及所面臨的困境與採用的策略，本研究採取訪談的方式進行之，故研究者必須針對訪談對象進行深入訪談。茲將進行的方式敘述如下：

壹、訪談指引法 (the interview guide approach)

訪談是質性研究中主要的資料蒐集工具之一，是評估人們知覺、意義、對情境的定義對真實的建構方法，也是理解別人最有力的方法之一（李世華等譯，2005：272）。訪談的目的，在於希望從受訪者那邊找到一些無法透過直接觀察得到的一些資料，人們在自己的生活中，如何構思問題，事件又是賦予他們什麼意義，這些都是研究者關切的焦點。一般而言，當研究者的興趣較為清楚和確定時，使用訪談的方式往往能得到更多來自於受訪者的內在觀點。

潘淑滿（2003）指出有目的的談話、雙向交流的過程、平等的互動關係、彈性的原則、積極的傾聽為質性研究的訪談所具有的特色。質的訪談有好幾種類型：非正式對話訪談（the informal conversational interview）、訪談指引法（the interview guide approach）、以及標準化開放式訪談（the standardized open-ended interview）（王文科、王智弘編譯，2002）。本研究所使用的是訪談指引法的方式，研究者在事先準備了訪談問題並據以作成訪談大綱，根據訪談大綱使訪談進行中能沿著研究主題，使受訪者的對話能有方向。然而對話雖然有導向，研究者卻不會也不該有預設立場或期待答案，參與者也不應受到訪談大綱的侷限而無法暢所欲言。在所有的訪談之前，都將徵求對方同意之後，予以錄音，並作筆記。訪談是有目的的談話，藉此瞭解研究對象的觀點、感受和所賦予所處情境的意義，有助於研究者對於研究議題有更多的瞭解。為了不使訪談內容漫無邊際，因此事先擬定訪談大綱，適時提問。研究者以訪談的方式，希望能更了解真實的情況。

貳、文件分析

在社會研究中，資料來源有各種方式，要理解一個現象，研究者也必須了解其歷史、社會及環境脈絡。文件是對於過去事件寫下或印出的紀錄，包含存檔的書面資料。文件是一種準觀察的工具，可以補充其他方法如觀察法或訪談法的不足（歐用生，1989）。研究者藉由文件分析，補充及驗證訪談所得來的訊息。因

此，研究者將根據研究主題所蒐集的相關文件資料，作進一步的整理與分析。

參、質性研究 (qualitative research)

「質性研究」(qualitative research) 與「量化研究」(quantitative research) 通常被用來表示為兩種不同的探究方式與研究方法 (王文科、王智弘編譯, 2002)。不同於多數的量化研究透過抽樣、統計方法找出普遍概括的原則，質性研究更為關切的是在社會的情境脈絡下，個體從思考、感受乃至於行動的經驗世界。在質性研究中，研究者本身就是研究工具，透過傾聽及參與的方式，試圖貼近研究參與者最真實的一面；同時，在與研究參與者的互動過程中，激發研究者的自省與思考，並採以歸納、描述與詮釋的方式來呈現結果。

質性研究所收集的資料包含了人、事、時、地、物等細節，雖然易於收集卻難於分析。由於取得的資料內容相當豐富，不易以統計方式來處理，研究問題不以操作型定義來形成，必須從取得的資料當中抽絲剝繭，逐漸構成主題並掌握問題的複雜性。一般說來，質性研究有下列五大特徵 (李奉儒譯, 2001)：

- 一、自然式的研究現場：作為直接資料的來源，而研究者本身則是關鍵的工具。
- 二、描述性資料：以文字或圖像呈現，而非數字。
- 三、歷程的關注：質的研究關注研究過程，而非結果。
- 四、歸納性的：質的研究者以歸納的方法來分析資料，而不是尋求證據來證實或否定在研究之前所持的假設。
- 五、意義：研究者透過參與者的觀點來了解建構他們生活的意義。

肆、採用質性研究的理由

大量的樣本取樣可以得知現今國小品格教育的現況「是什麼」，卻無法微觀的考慮到不同情境的差異，不容易深入國小教師「為什麼」以及「如何」實施品格教育。換言之，量化研究可以描述取樣地區整體的現象，卻無法從數據中顯示

國小教師實施品格教育時面臨的複雜歷程與情境。質性研究強調理解的深度，致力於探求人生經驗的深層意義，並企圖使多元的觀察能理論化，採用質性研究為研究方法則是依照研究的目的與研究狀況而定。本研究旨在瞭解國小品格教育的現況及所面臨的問題，文獻的閱讀導向研究者思索理論與實務之間的聯結，也質疑是否深耕品格教育的國小教師，同樣也感受到實施品格教育的困難點？因此本研究的探討關注於歷程，希望深入國民小學教師真實的教學經驗、想法以及感受，做一完整的理解。

第二節 研究步驟

在研究過程中，研究者必須要審慎規劃每一個步驟，本研究依循下列步驟進行，茲分別敘述如下：

一、確定研究主題

依據研究者的動機，研究者對品格教育相關文獻，概略瀏覽，整理初步簡單的架構，與指導教授討論，確定研究主題的範圍。

二、蒐集並整理文獻

研究主題確立後，透過電腦網際網路的查詢資料、並前往圖書館、參加學術研討會，以蒐集國內外有關品格教育的文獻資料，廣泛理解相關文獻，初步撰寫研究相關內容。

三、決定研究方法

研究者本身為國民小學教師，對於國小實施品格教育的現況有初步的認識與理解，在與指導教授討論研究方向後，以訪談和文件分析的方向進行研究。

四、擬定研究計畫

基於研究動機，根據研究目標，思索初步的研究目的、研究問題、研究方法，

撰寫研究計畫，一方面蒐集資料，另一方面確定研究問題、方法，完成計畫的擬定，形成研究的相關議題。

五、進行訪談

研究者在確定研究方向後，依據訪談大綱進行訪談，且在進行研究之前，附上研究訪談同意書（如附錄一），並取得受訪者的同意後，進行訪談的工作。

六、資料的蒐集

採取訪談與文件的分析等方式，進行資料的蒐集，針對研究主題，對於受訪者進行深度的訪談，予以紀錄，並進行編碼與初步分析。

七、資料的分析與整理

在訪談期間資料的整理與分析是與蒐集資料的工作同步進行，在每一次訪談後，及進行初步的分析與解釋，並深思資料所代表的意義。

八、撰寫完成論文

研究者根據研究結果，歸納出結論與建議，完成論文的撰寫。

第三節 研究流程與資料分析

本節主要說明研究過程中的研究流程與資料分析的部分。第一部分說明研究的流程，第二部分則是針對資料分析進行說明。

壹、研究程序

依據質性研究理論，本研究程序從準備研究工作著手，逐漸形成研究主題，接著選定研究對象，並針對研究主題的再確認與再澄清，於研究資料收集後，進行資料分析，最後撰寫論文以及歸納結論與建議。茲將本研究流程依圖表示，並說明如下：

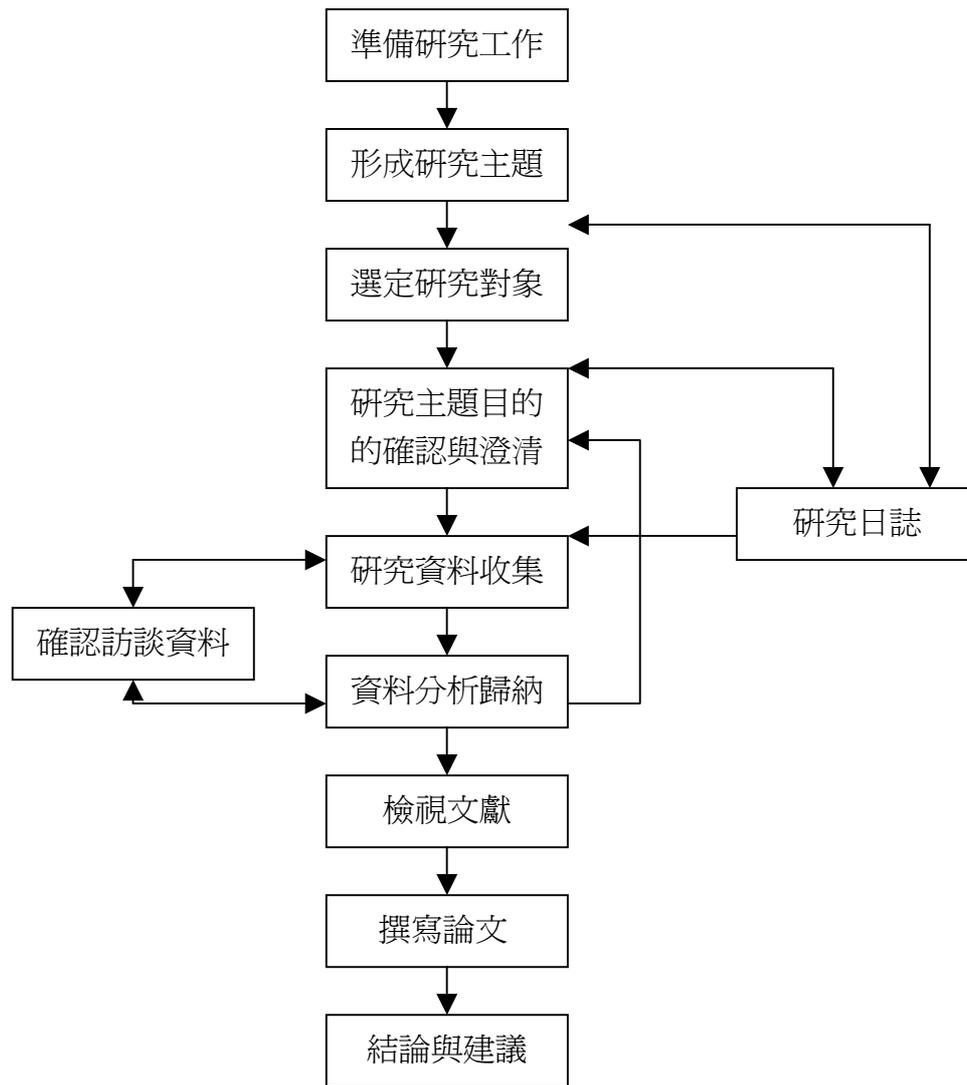


圖 3-1 研究流程圖

一、準備研究工作

包括閱讀文獻、尋找有興趣的研究題目、培養進行研究的能力、研究工具的準備，透過與指導教授的討論與溝通，形成初步的研究主題。

二、形成研究主題

本研究主要是從國小教師的品格教育工作的歷程當中，檢視當前品格教育所面臨的困境。從文獻的探討當中，研究者認知到近代美國推動品格教育的歷史脈

絡，然而在整個推動的過程當中，卻又不得不面臨諸多挑戰。而台灣在九年一貫課程改革拿掉道德科目之後，引起各界許多評論與關注，才重新瞭解到品格教育的重要。在與指導教授的討論之下，研究者企求能從訪談實務工作者的歷程中，將文獻與現況兩者之間作一檢視與對話。

三、選定訪談對象

慎選研究對象能提供研究者更詳盡的資料。本研究為選取資訊豐富的受訪者做深度研究，在取樣上採取立意取樣（purposeful sampling）的方式進行。而立意取樣的基本考量，乃在於研究者判斷何者能提供最佳的資訊以達成研究目標，研究者選擇可能具有所需資訊的人，加以訪問（潘中道、黃瑋瑩、胡龍騰譯，2000：194-195）。因此，本研究從台中縣的國民小學中，選出不同職務的國小教師，包括教務主任、教學組長、註冊組長、高年級導師、中年級導師以及低年級導師，受訪對象的選擇包括教師的教學年資、對品格教育的看法以及提供實施品格教育相關資料的意願等因素，都是列為受訪者的選擇之考量。研究中訪談八位國小教師，進行資料蒐集與資料分析。選取受訪者的主要考量有如下三點：

- （一）訪談對象要肯定品格教育的重要性。
- （二）訪談對象要曾致力於品格教育的實施。
- （三）訪談對象要樂於分享個人理念及教學經驗。

研究中以最初的研究題目為引導，研究者蒐集預試的第一部分資料，並進行資料分析，第二部分的資料在第一次資料分析後持續蒐集，再根據訪談對象所呈現出來的資料進行分析，直到資料飽和。以下為本研究受訪者的背景說明：

受訪者代號 P1：女性，目前擔任高年級導師。畢業於輔仁大學哲學系，輔系資訊管理學系，考取新竹師範學院教育學士後國小師資學分班，修習相關教育學分，歷經一年實習，取得合格教師資格，於國小任教二年，考取新竹師範學院教育研究所，並於碩士畢業後一年，考取彰化師範大學教育研究所博士班，教學

年資八年。現為校內生活領域召集人，一方面除了不斷進修之外，另外一方面，更積極將教育理念落實於班級經營當中，於班級實施品格教育相關活動。

受訪者代號 P2：男性，目前擔任教務主任。畢業於台中師範學院語文教育學系，後考取台中師院行政碩士班，民國九十五年順利取得碩士學位。教學年資十六年，前十年擔任高年級導師，後六年當中，二年擔任訓導主任，四年擔任教務主任。任教科目為健康與體育，是校內九年一貫課程的主要推動者，於研讀行政碩士班時，曾經修習過道德教育一門科目，對於品格教育的相關議題，也有所涉獵，並於所任教的國小實施相關的品格教育。

受訪者代號 P3：男性，目前擔任教學組長。畢業於嘉義師範學院語文教育學系，醉心於中國傳統文化的研究，任教三年，考取東海大學中文研究所，碩士畢業之後，考取玄奘大學中文研究所博士班。教學年資九年，目前任教科目為美語、綜合活動、健康與教育。除了協助教務處推動教學事務之外，對於中國的文化，深感傳承之必要，於所任教的小學，運用早自習、午休、社團活動時間，推行書法運動、兒童讀經班。

受訪者代號 P4：女性，目前擔任中年級導師，台南師範學院初等教育學系畢業。教學年資三年，對於九年一貫課程的推展，持正面、積極的看法，在教學成效方面，深獲同事及家長的肯定。經常利用假日參加福智成長營，在校內推動生命教育及品格教育的相關課程。

受訪者代號 P5：女性，目前擔任高年級導師。就讀大學期間即以半工半讀投入教育工作，白天到小學代課，夜間就讀逢甲資訊工程系，後考取靜宜大學資訊管理學系碩士班，教學年資二十年。教學期間，擔任訊組長六年、設備組長二年、導師十二年。曾多次獲選為優良教師，並自願擔任學校課程發展委員會委員，希望將品格相關議題融入於學校課程發展當中。

受訪者代號 P6：女性，目前擔任低年級導師。畢業於台東師專，後於研究所四十學分班進修，取得碩士資格，教學年資滿二十五年，是一位資深教師，教

學經驗豐富，對於班上的每一位學生都賦予同等的關愛，相信學生們的本性是善良的，其行為是可以藉由教育塑造與改變，於任教的班級實施品格教育，並取得家長們的同意，於班上早自習時間，推行讀經運動。

受訪者代號 P7：男性，目前擔任高年級導師。畢業於屏東師範學院初等教育學系，教學十一年來，均擔任高年級導師，對於十年前學生與十年後學生在品格或道德表現，深感現在的學生大不如前，覺得現在的學生普遍的道德低落，本身對於學生的道德以及品格教育極為重視。

受訪者代號 P8：男性，目前擔任註冊組長。畢業於彰化師範大學生物學系，教學年資九年，擔任級任導師四年、設備組長二年、註冊組長三年，任教科目為自然與電腦。除了任教的科目之外，還承辦新生入學、拜訪家長、整理學生學籍資料等業務，與學校的家長、新生、轉學生接觸頻繁，在與家長的多方接觸下，深感現今家庭教育的不足，學校必須實施品格教育。

訪談之前，研究者會事先告知訪談的問題，並擬定訪談大綱（如附錄二），以利受訪者決定是否接受訪談。訪談進行前，研究者先說明訪談重點，請求同意進行錄音，並同意研究者隨時作筆記摘要，因事先已將訪談大綱給受訪者，並告知訪談方向，所以受訪者多能充分說明，但若有偏離主題的情況時，研究者將適時引回主題。當研究對象表示「都說完了，沒有要再說明的時候……」，研究者會立即檢視受訪者所陳述的內容是否有重複，或針對訪談大綱再請受訪者對資料不足之處再加以補充說明，確定資料已經充分到達飽和，即結束訪談，並向受訪者致謝，感謝其接受訪談，及所提供之資料。研究過程中讓受訪者充分瞭解研究進行之倫理，人名、校名，一切皆以化名方式處理，訪談內容轉譯後經採用，必與當事人確認。

為求於資料分析時便於書寫及閱讀，在分析中將以匿名稱呼提及八位受訪的國小教師，茲將其化名及基本資料做一簡表以供對照：

表 3-1：訪談對象化名表

編碼代號	化名	性別	學校
P1	秀玲	女	A 校
P2	昱成	男	A 校
P3	子奇	男	B 校
P4	家佳	女	C 校
P5	耘孜	女	A 校
P6	依庭	女	D 校
P7	建民	男	E 校
P8	大雄	男	F 校

四、研究主題的再確認與再澄清

本研究經過相關文獻的蒐集與分析後，擬定訪談大綱，進行初步的預視，先選定一位進行訪談。根據訪談的內容，進行初步分析，以確定研究主題的可行性以及研究進行的流程。建立起完整的研究流程及研究架構後，以便著手進行研究工作。

五、研究資料的蒐集與分析歸納

質性研究的資料蒐集方式，主要為經由研究者之「觀察」、「錄製」、「訪談」三種方法取得（Miller & Grabtree,1992；轉引自胡幼慧、姚美華，1996：150）。從受訪者的訪談中發現與研究主題相關的資料，待研究完成所有訪談，將再針對訪談資料群聚相關意義的中心主題。只有當資料開始分析時，研究者才會完全明白，遺漏了哪些重要的訊息，缺少了這些訊息，研究者則無法對已經擁有的資料呈現出有意義的結論（吳芝儀、李奉儒譯，1995）。對質性研究者而言，研究過程所收集到的資料，都必須轉化為文本資料，才能進一步作為資料分析與詮釋(潘

淑滿，2003：155)。因此，本研究將訪談之錄音帶將轉譯為文字資料，並依照訪談時間標註編碼，轉譯後的逐字稿研究者將仔細閱讀，分析資料的意義與範圍，並加以標示資料。

研究者對於資料的詮釋站在受訪者的立場，了解受訪者如何看待世界，如何界定現象與情境，或是情境與事件對被研究者的意義為何，而藉由受訪對象主觀的意識、價值，賦予研究資料意義（潘淑滿，2003：23）。在整理分析過程中，研究者將蒐集的資料分成兩部分，一為按照年、月、日時間順序的編排，保持原始資料的來源；另一為整理分析、詮釋過程的資料，兩種資料將相互交叉檢證，以利研究者在最後撰寫中，能確實地進行綜合性、正確性的分析、釐清與詮釋。

貳、研究資料的信度與效度

質性研究的資料分析是隨研究者的典範和風格而有所異（胡幼慧、姚美華，1996：155）。質性研究資料分析，具有強調運用歸納法對資料進行分析、資料收集與資料分析同步進行、強調經驗證據與抽象概念相互融合、資料分析在於理論的建構以及不重視數字或統計的資料的特色（黃瑞琴，1999；陳向明，2002；潘淑滿，2003）。信度和效度是傳統實證主義（positivism）量化研究的判定標準，所謂的信度是指測量上的可重複性，效度則是獲得正確答案的程度。面對實證主義者的質詢，質性研究者開始形成不同的思考來反應信度、效度的問題（胡幼慧、姚美華，1996：142）。質的研究應避免資料的過度堆砌、刻板印象、對資料可信的瞭解不夠、過分倚重某些資料或是缺乏新的資料來源等限制。以下則針對本研究的信度與效度進行說明。

一、信度

質性研究中，如何取得可靠的資料，乃是研究過程中運用資料收集策略的重點，因此，研究者必須要將整個研究過程與決策加以說明，以攻判斷資料的可靠

性（胡幼慧、姚美華，1996：144）。就質性研究而言，信度隱含著外在信度與內在信度的意涵（Bauer & Gaskell,2000）。所謂的資料的可靠性，指的是內在信度，也就是個人經驗的重要性和唯一性。

（一）、由於訪談是一種談話形式，在過程中可能遭到曲解和誇大，因此本研究盡可能在徵求受訪者的同意下，藉由錄音方式，以便在資料分析時，檢視受訪者的談話內容。

（二）、在資料的引用上，將使用原始資料，以免加入研究者的主觀意識，造成研究結果的偏差。

（三）、針對受訪者的訪談過程心得感想，撰寫研究日誌，確認訪談資料的可信度。

（四）、本研究從未編碼前的逐字稿內容，抽取二十題，分別由二位評分者各自進行編碼，評分者一與研究者編製相同代碼，一致的程度有 75%，評分者二與研究者編製相同的代碼，一致程度有 85%，評分者信度尚稱理想（如附錄三）。

二、效度

質性研究的效度探討研究者真正觀察到想要觀察的東西嗎？以及研究者真正聽到想要聽的意義嗎？質的效度設計是指參與者與研究者之間所做的詮釋，以及持有之概念具「共同意義」的程度（王文科、王智弘編譯，2002：74）。換句話說，就是研究者及參與者同意事件的描述，或對事件組成因素的看法，特別是有關這些事件的意義。本研究在訪談之後，會與受訪者進行確認的工作。

在質的研究所要求的效度，依靠資料蒐集和分析技術，以機械記錄資料是為提升效度的策略之一（王文科、王智弘編譯，2002）。本研究以錄音的方式，提供準確的以及比較完整的記錄，作為提升效度的方法。

在研究資料的效度處理上，依據三角檢定（triangulation）的形式分類，本研

究採取藉由研究者與前述二位評分者進行的三角檢定以增加資料的效度。此外，亦會透過研究參與者的參與檢核，確認分析結果。

參、訪談資料的整理與分析

針對訪談內容，說明訪談資料整理、分析的過程，以下茲就訪談內容資料編碼、資料編碼舉隅、核心主題的萃取做詳細的探討：

一、訪談內容資料編碼

研究者將訪談錄音資料轉謄為逐字稿後，依質性研究之編碼原則，先將第一位受訪者以 P1 表示，第二位受訪者以 P2 表示，基於研究倫理的考量及對訪談對象的尊重與保密，進行編碼。本研究編碼共十碼，前三碼為樣本代碼，例如第一個樣本為 P1，而第三碼為擔任的職務，主任為 D，組長為 C，導師為 S；第四碼到第六碼為訪談大綱中的題號順序，例如第一大題的第一題，其代號為 101，第三大題的第六題，其代號為 306；第七碼為重要關鍵字代碼，a：品格教育概念、b：目前學校中品格教育、c：學生道德或品格問題、d：現今學生品格、e：學生道德低落、f：教師對學生品格的影響力、g：實施品格教育的配合、h：校園文化、i：九年一貫課程下的品格教育、j：品格塑造與學業成就、k：品格教育之評鑑、l：道德知識與道德行為、m：道德兩難教學法、n：價值澄清法、o：正確的道德答案、p：品格教育過程與結果、q：品格教育觀念上的衝突、r：品格教育者的困境；第八碼到第十碼則為流水編號，按照受訪者的回答內容依序而下，從 001 開始。

二、資料編碼舉隅

閱讀訪談逐字稿內容，逐句檢視訪談內容，並依據訪談大綱進行分類編碼，例如：P1 教師：「品格教育就是對於學生品格型塑的教育。」(P1S101a001)。其

中的關鍵詞為學生品格型塑的教育，屬於品格教育概念，故將其第七碼歸類為 a，而 S 指的是導師。101 則指訪談大綱第一大題第一小題。訪談結果待編碼後，配合本研究目的與研究問題再進行逐一分析、歸納。

三、核心主題之萃取

由第二章文獻探討整理得知，品格教育的內涵與品格教育相關的理論：

1. 品格教育的概念在定義上而言很難有明確的答案，狹義而言，品格教育是指透過特別的道德訓練，以特定的價值觀及學習方案，配合孩童的天性及學習方式進行教學。廣義而言，則認為品格教育形同一把傘，用以形容人格發展上教與學的許多面向。
2. 影響品格教育的因素包含學校教育、家庭教育、社會教育。
3. 品格教育在意義上並不侷限於特定的方法或哲理，而是廣泛的包含了各個面向。
4. 透過學校、家庭與社區三者的合作關係，強化學生道德認知、道德情感與道德實踐的能力。

由第二章文獻探討整理得知，國民小學教師在品格教育上的角色與任務為：

1. 運用隨機教育的彈性空間，落實品格教育於日常生活的實踐當中。
2. 教師在品格教育方面，應在適當的時機引導學生，教師有其影響力，透過學校的教學可以型塑學生的品格，並影響其道德發展。
3. 透過學校與家庭、社區的聯結，共同制定出核心價值，融入相關的品格教育課程，才能扭轉當今的情勢。
4. 教育人員必須要將品格教育藉由課程的安排、設計，落實品格教育。
5. 學校是保存與傳遞價值的重要場所，學校的工作不僅在於教導知識，更要提供學生系統化的道德經驗與練習，使成為良好品格的人。

由第二章文獻探討整理得知，國民小學教師在九年一貫課程中進行品格教育

爲：

1. 品格教育者的立場，主要是要摒除從前價值澄清法當中，「價值中立」的觀點所造成的一些問題。
2. 學校應該讓道德主題可以在各個學科當中被察覺，而教師應儘可能嚴肅的看待道德主題。
3. 教室中的道德教學，如角色扮演法、道德兩難法、價值澄清法都偏向認知的活動，即使具備了道德推理的能力，並不表示同時具有良好的道德實踐能力。
4. 學生不是單方面的接受品格教育的灌輸，而是也能自行建構出道德觀念的意義，教師所扮演的重要角色爲在適當的時機引導學生。
5. 品格教育忽略了知與行之間的巨大落差。
6. 要從道德認知、道德情感、道德實踐培養健全的品格。

由第二章文獻探討整理得知，國民小學教師在推行品格教育上面臨的困境與其因應策略包括：

1. 對於整體品格與道德教育變差的原因，校長和老師一致指出，因九年一貫課程只強調「能力」，忽略了「德育」。
2. 品格教育重視的還是知識層面，可看出知識層面受到普遍的重視，不過忽略理性的思辨層面。
3. 科技的進步，使得教師專業的地位，受到前所未有的挑戰。
4. 學校是急劇變動的社會中，道德的最後一道防線，教師身爲學校的成員，理所當然必須堅持較高的道德標準。
5. 以九年一貫的七大學習領域當中，每一個教育工作者都具有教導學生品格的責任。
6. 教師的言教、身教，在學生學習成長上扮演重要的角色，教師應當尊重、關心學生，建立起良好的師生情誼，與家長共同推展學生品格教育。

從以上文獻探討的結果當中，根據研究問題編製成訪談大綱後，藉由訪談的

過程當中，將重要的核心萃取為十八個主題，分別為「品格教育概念」、「目前學校中品格教育」、「學生道德或品格問題」、「現今學生品格」，這四個主題是屬於國民小學教師對於品格教育的理論內涵與學生品格教育現況的認知；「學生道德低落」、「教師對學生品格的影響力」、「實施品格教育的配合」、「校園文化」則是針對國民小學教師在品格教育上的角色與任務進行分析；「九年一貫課程下的品格教育」、「品格塑造與學業成就」、「品格教育之評鑑」、「道德知識與道德行為」、「道德兩難教學法」、「價值澄清法」、「正確的道德答案」所要探討的是國民小學教師在九年一貫課程中如何進行品格教育；最後「品格教育過程與結果」、「品格教育觀念上的衝突」、「品格教育者的困境」是將重點落在國民小學教師在推行品格教育上所面臨的困境與其因應策略。從教育第一線工作者對國民小學教師對品格教育的認知、所擔任的角色與任務、在九年一貫課程中進行品格教育的現況，以及在推行品格教育上所面臨的困境與其因應策略，這四個議題如實的描述，期望對於現今的品格教育內涵能進行更深入的反思，進以提供給其他教育工作者參考。