

# 英國實施價值教育的發展與啟示

陳延興

摘要

當前我國已取消德育單獨設科並融入各學習領域之中，在學校與社會中卻呈現價值觀混淆之負面現狀，令各界人士憂心忡忡。近年來，面對道德失落與價值多元衝突的情境，英國學界與實務界重視價值教育的推行。首先，召開全國價值會議達成一套共識；其次，於課程實施中加強對價值教育之重視；第三，重視學生的個人福祉以培養適當的價值觀；第四，提供價值教育的進修課程與相關的教學支援網絡。

為因應我國課程改革與價值多元的社會變遷情境，筆者主張借鏡英國學界看法與學校作法，用廣義的價值教育作為架構，側重當前社會或學校所應推行的一些共享的價值，以建立一個健全的倫理環境。首先，由教育行政機關邀集各界人士討論研擬出一些達成共識的價值觀，據以供學校教育實施德育之主要參考；其次，於課程實施中，透過跨學科的聯繫以加強價值教育，並重視學生個人的福祉；第三，讓各區域或各學校發展具他們特色的正向積極價值觀，透過各種教學方式藉以涵養學生正確的價值觀；最後，提供價值教育的師資進修與相關的教學支援網絡供參考。

**關鍵詞：**價值教育、德育課程、價值多元

---

陳延興，英國倫敦大學教育學院博士候選人；國立臺灣師範大學教育學系博士候選人

電子郵件：cysk999@yahoo.com.tw

投稿日期：2006年5月5日；採用日期：2006年8月21日

Contemporary Educational Research Quarterly  
September, 2006, Vol. 14 No. 3, pp. 25-58

## Developments in Values Education in the UK, and the- Implications of these Developments for Taiwan

Yen-Hsin Chen

### Abstract

In Taiwan moral education as a separate subject has been erased from the timetable of the current Grade 1-9 Curriculum, and combined into the seven learning areas. However, schooling faces the negative realities of ambiguous values which people worry about from many different dimensions. Recently, in Britain the academic and educational practice value the development of values education to respond to declining morality, and diverse and conflicting values. Firstly, a national forum for values was held to achieve some agreement on values. Secondly, the National Curriculum was revised to integrate values. Thirdly, they emphasized students' personal well-being in order to develop proper values. Fourthly, they provided teacher in-service training on values education and supported useful resources and networks.

The author suggests that Taiwan can follow some of these British actions to build up a sound ethical environment in the broader sense, focusing on shared values which are important to society and schools in order to deal with the reality of value-pluralism and disagreements under a changeable society. Firstly, educational administration representatives could invite delegates from different backgrounds to discuss how to form some agreed values for moral schooling. Secondly, the cross-curriculum can link different learning areas. Values education should pay attention to students' personal well-being. Thirdly, different schools can develop their own positive values to make teachers

teach students proper values. Fourthly, the author suggests having in-service teaching of values for teachers and founding of some teaching networks.

**Key words: values education, moral curriculum, value pluralism**

---

Yen-Hsin Chen, Doctoral Candidate, Institute of Education, University of London, UK; Doctoral Candidate, Department of Education, National Taiwan Normal University

E-mail: cysk999@yahoo.com.tw

Manuscript received: May 5, 2006; Accepted: Aug. 21, 2006

## 壹、前言

「請您告訴我，九年一貫課程取消了道德一科，學校道德教育要怎麼辦？到底有哪一些價值觀或倫理概念是我們要教給學生的？可以請學者專家趕緊訂出一套標準供學校遵循嗎？」這是某位國小資深校長曾經懇切地問我的問題，<sup>1</sup>這也是當前在教育實務工作現場中，許多家長與老師普遍的擔憂與焦慮。

我國在 1975 年訂定的課程標準中，國民中小學分別設有「公民與道德」與「生活與倫理」；於 1993 年修訂的小學課程標準中，則調整為一至三年級上「道德與健康」，四到六年級單獨設「道德」一科，除了學校朝會或週會之外，每天早上還有二十分鐘的「生活與倫理時間」。從 2001 年度起實施的九年一貫課程，不但將「道德」一科融入各學習領域中，也取消生活與倫理時間，使得「道德」或「倫理」一詞，正式從日課表上消失。有學者批判目前實施的是一套「缺德」的課程（李奉儒，2004；歐用生、章五奇，2005），筆者所質疑的是：一旦取消一直被列於首位的科目，就有如消失的帝國一般，<sup>2</sup>顯現出該科目不再受到重視，可能流於一種可教或可不教的科目；儘管九年一貫課程綱要中，將與「道德」相關的能力指標主要融入社會學習領域（教育部，2001），只有第四項主軸「意義與價值」論及價值的問題，筆者審視綱要中所涉及道德倫理的情意目標甚少，不禁令人懷疑「倫理與道德」是否還受重視？是否還需要被教導？難道國民教育要如同英國哲學家 Susan Mendus（1998）所言完全「去道德化」（de-moralizing）的意涵嗎？矛盾的是，我們都知道涵養學生的品德是國民教育的核心，而且道德倫理不僅是英國教育哲學家赫斯特（Paul H. Hirst）（1974）主張培養博雅教育（liberal education）的重要知識形式之一，同時也是美國教育學者費尼克斯（Phi-

<sup>1</sup> 筆者於 2004 年 3 月 17 日於彰化縣某國小演講時，一位校長私下對筆者表示他的憂心忡忡。

<sup>2</sup> 從歷年我國中小學課程科目中發現，公民與道德或生活與倫理均被列於首位，可見德育過去處於知識布局中的帝國地位，儘管節數不多，但卻一直保有崇高之地位（陳延興，2002）。

lip H. Phenix) (1964) 指出涵養通識教育 (general education) 中一個重要的意義領域 (realms of meaning)。驟然取消該知識領域之單獨設科，卻未能提供適切的課程與教學設計，乃是教育工作者感到擔憂與困惑之主因。

此外，與我國鄰近的國家諸如中國大陸、日本、馬來西亞等，儘管也都歷經新的課程改革，也都還有專門時間教導道德課程；當然有些國家的所謂道德教育被質疑涉及意識形態或帶有過重的政治色彩，然而，就這一波國際課程改革而言，像我國這樣完全將道德科目取消的情形還真是特殊；<sup>3</sup> 事實上，這樣的作法並非全然無益，可從以下兩個面向加以思索，就道德規範與涵養學生品德發展的重要性而言，尤其當面對層出不窮的學生偏差行為事件時，取消道德一科會招致教育界與家長的擔憂與質疑；但就傳統道德教育中過度灌輸某一種意識型態，或者欠缺生動活潑的內容且流於形式般的口號時，取消道德單獨設科，或許可以避免將一些教條式的價值觀念強加給學生，透過所有任課教師負起價值傳導的努力，將道德價值融入各學習領域教學中，避免集中於教科書或單一授課教師的觀點，<sup>4</sup> 也未嘗不是符應價值多元與差異的現狀，進而落實開放且多元、培養客觀

<sup>3</sup> 囿於語文與文獻之局限，筆者透過非正式訪談詢問數位專長教育的研究生，了解該國目前實施德育課程之現況，還沒有發現跟台灣一樣取消道德設科的國家。中國大陸從 2001 年起實施「第八次新課程改革」，小學一至二年級上「品德與生活」，三至六年級為「品德與社會」，初中上「思想與品德」，每週均為兩堂，內容固然涉及政治層面，但愈低年級者政治教育愈少，隨年齡遞增，目前強調與生活連結，並力圖打破以前的學科邏輯，以主題形式組織教學，將教學重點從過去的教師教導，轉移到著重學生為主的學習 (2006/4/18 訪談中國大陸之一位師範大學副教授，專長道德教育)。日本中小學生一週上一堂的道德課，每堂約五十分鐘，每年要上三十五堂課，並沒有國定的教科書，大多用一些手冊教學，有些老師會利用故事或影片教導，缺點是由於不是考試科目，有些教師甚至不重視 (2006/4/21 用電子郵件詢問一位就讀倫敦大學教育學院日本籍博士生，專長教育哲學)。馬來西亞現行道德課程統稱為價值教育 (基本上以伊斯蘭教為其核心價值)，回教徒學生上宗教教育 (包含道德教育)，非回教徒者上道德教育，一週大約三堂課，即將實施的課程改革仍保留前二者，但是目前正在討論如何加入公民資質教育 (2006/4/18 訪談馬來西亞之一位大學講師兼倫大博士生，專長道德教育)。

<sup>4</sup> 在我國過去的道德課中，筆者發現授課教師大致上以導師為主，但常因為配課關係，將道德配給行政人員或科任教師，無法充分發揮其應有的教育目的，因為一週僅上一堂的配課方式，授課老師與學生之間的互動經驗有限，道德一科很可能流於僅著重學科知識評量，忽略情意層面之交流與楷模影響；從另一面來說，光靠導師教導德育一科，固然師生間互動密切有助於涵養學生德行，然而，倘若導師未能體認當前呈現多元差異的現狀，並透過客觀且充分溝通的方式教學，反而可能使得學生學到單一且根深柢固的負面價值，譬如僅傳遞某一特定立場之觀點。

之精神，讓學生所領會的價值觀與實踐能更寬廣且具多樣性。邇來，教育部與學者專家推動許多與德育相關的研究計畫，如教育部補助中正大學進行為期三年的「學校道德教學改進方案」（李奉儒，2004，2006），教育部於2004年2月召開「品格及道德教育工作小組」的會議，該年底公布的〈品德教育促進方案〉<sup>5</sup>等；試圖解決九年一貫課程中解除道德科目後的危機。

英格蘭<sup>6</sup>於1988年實施國定課程後，因削弱道德教育之重要性而備受爭議（Smith & Standish, 1997: vii），同時，社會與校園面臨一些校園暴力事件，甚至在倫敦爆發一起校長被學生殺害聳人聽聞的事件，因此學者 Haydon（1999）建議面對暴力事件頻傳的校園，學校應重視價值教育、道德或品德教育加以因應。1996年一月「學校課程評量局」（School Curriculum and Assessment Authority）<sup>7</sup>召開「教育與社區中的價值觀——全國論壇會議」（the National Forum for Values in Education and Community），召集約一百五十名教師、校長、行政人員與家長開會，主要目的有二：首先在於找出一些社會中普遍認可之價值觀，其次，協助學校達成促進學生在心靈、道德、社會與文化層面發展之任務（Talbot & Tate, 1997: 1-2），即透過學者專家集思廣益討論出達成共識的普遍價值觀以供遵循。同時許多學者深入探討價值與教育的關係（Halstead & Taylor, 1996），以及價值教育的核心概念（Haydon, 1993, 1997）。此外，哲學家克里克（Bernard Crick）疾呼「公民資質教育」（citizenship education）與傳遞民主價值的重要性，1998年完成「克里克報告書」強調公民資質教育與學校中的教導民主（QCA, 1998）。在2000年，英格蘭與威爾斯將「個人、社會、健康層面之教育」（Personal, Social, health education, PSHE）正式融入國定課程，與價值教育相關的學科主要為PHSE、公民資質教育和宗教教育，然而實施現況仍在不斷改進當中。筆者發現，當前英國有些學校推行所謂「積極正向價值」（positive values），由各校訂出數個普遍的核心價值並加以提倡，同時融入教學與學校日常生活中，似乎

<sup>5</sup> 2004年12月16日教育部以台訓（一）字第0930168331函頒「品德教育促進方案」。

<sup>6</sup> 本文標題雖以英國作為探討對象，但是主要參考英格蘭地區或學校所實施的價值教育與學者看法為主，文中亦提及來自蘇格蘭學者的看法，因此並不加以區分。

<sup>7</sup> 該機構已於1997年併入資格課程局（Qualification And Curriculum Authority, QCA）。

類似我國過去以數個中心德目進行的德育教學，重點在於如何不流於形式與教條，如何教學生活化與不斷調整以符合社會脈動，並因地制宜依各校或學區狀況而有所調整，避免以強壓的方式強迫學生接受，也無須強行以全國完全一致的價值體系作為標準，另外有些組織機構建立各種網絡以支持學校，值得我國加以借鏡。

當社會逐漸失去單一的價值體系後，即呈現了多元差異的價值觀，筆者認為還是需要教導學生在面對價值衝突時能夠作出理性的道德決定，特別是在教導心智發展尚未成熟的中小學生時，如何適時地引導學生明辨是非與培養他們品行是極其重要的。當道德課程從核心課程中被邊緣化之後，是否會淪落成為一種相對主義式的道德觀呢？是否仍有一些普遍的價值觀、道德規範可供師生遵循？如何期待教師教導學生在衝突的價值觀中，進而學會作出適切的選擇呢？在本文中，筆者認為目前既然我國已取消德育單獨設科並融入各學習領域，但是面對價值多元與價值觀混淆的現狀，主張借鏡英國學界的看法與部分學校之實際作法，以廣義的價值教育來建立一個倫理健康的環境，道德價值是價值的一部分，經由討論與論辯以研擬出一些達成共識的價值觀，並透過教師引導學生選擇一些正向積極的價值觀，據此作為涵養學生品德的核心價值，不僅融入各學習領域教學，更從班級、學校乃至社區與鄉鎮市區逐漸擴大，以建立一個價值多元下健全的倫理環境。

## 貳、道德失落與價值多元差異

從前述我國課程發展中出現除道德化的情況，倫理道德所受到的重要性日益趨簡；然而，極其弔詭的是：當前所處的自由民主社會中，有關道德沈淪的事件卻時有耳聞，從政治人物的誠信飽受質疑、大眾工程忽略公共安全與民眾權益、不肖商人販賣假貨、集體詐騙事件層出不窮、媒體充斥暴力與負面新聞、網路色情誘惑與虛擬情感瀰漫、校園暴力與霸凌現象頻傳、家庭人倫悲劇與自殺案件一再上演、個人隱私權遭受偷拍之虞等，涉及商業倫理、環境倫理與醫療倫理等糾

紛屢見不鮮，不禁令人對於道德教育從課程中被淡化感到矛盾與不解，令人產生一種社會道德沈淪之感，卻也深深覺得似乎無能為力。上述所充分反映的是，在過去威權的一元價值體系解體後，新的社會秩序或價值觀尚未確立，導致許多似是而非的價值觀與欠缺道德情操之現狀。

學生的價值觀與道德行為往往是家庭與社會的縮影，在二〇〇三年《天下》雜誌的調查中發現：八成以上的家長和教師認為台灣社會的品格愈來愈壞；七成以上的家長和老師也認為，中小學生品格教育遠不及十年前（何琦瑜、鄭一青等，2004：22-3）；同時，有一半以上的受訪國中生認為作弊沒有關係（Ibid: 30-6）。同時，學校教育的引導往往趕不上網路世界或大眾傳播媒體的渲染與傳輸，連老師都不認為自己具有大過電視和網路的影響力（Ibid: 26-7）。在學生的價值觀混淆與行為嚴重失序的情況下，的確需要透過教育導正學生價值觀與改善行為偏差問題。

然而諸如道德淪喪所產生的問題，一味責怪學校教師或青少年本身是不公平的，因為道德淪喪不僅是青少年的責任，更是成年人所責無旁貸的，像在日常生活有許多不好的習慣讓下一代耳濡目染，例如：逃稅、開車時因為塞車或駕駛糾紛所引起的壓力與憤怒、夫妻外遇等（Smith & Standish, 1997: viii），涉及一些誠實、信賴、情緒管理、尊重等核心價值，當家長或成人爆發這些情緒或負面作為的同時，年輕學子正在旁耳濡目染。White（1997: 20）則認為當前的社會問題不在於道德淪喪，而在於對我們的行為與信念缺乏信心，因此他建議社會上應該建立一套「價值架構」（value-framework）以恢復信念。筆者認為前述道德失落的問題，不能只單就某一方面加以批評，宜進行全面性針對價值觀進行檢討，並透過形成一些價值架構或體系，同時增加教育工作者的信心與熱忱，以有效因應學生偏差行為問題與提升學校整體的倫理氛圍。

過去的道德教育重視一套權威式與教條式的意識型態，而非讓學生真正明白道德之意涵或教導學生具備批判思考之能力，像這樣只遵循一套固定的道德價值，是一種絕對主義式的道德教育，是一種獨尊一元論的價值；然而，當前極力去除前述那一套強迫式的道德教育方式，一味強調尊重「多元」價值、重視個人主義、凡事以「不要把你的看法強加在我身上」為托辭，卻沒有教導學生如何在

衝突的價值觀中明察善辨，以作出合宜的道德決定並對自己的決定負責，卻有落入相對主義之虞，因為不再有一套可供依循的價值體系，凡事「只要是我喜歡怎麼做都行」，將讓學生陷入我行我素的負面情形。Smith 和 Standish (1997: ix-x) 指出道德教育一味地反對絕對主義與相對主義是極其危險的，一方面反對絕對主義代表著道德生活中一些可供遵循的原則喪失了，也不再強調德育中應然的價值層面；另一方面因為怕落入相對主義，而失去認識真實道德生活的多樣性與複雜性之機會，以及忽略深入了解特殊的情境脈絡之因素，因而缺乏應有的道德思考。換言之，在面對日常生活的道德議題時，對於各個特殊的道德案例應該培養敏感度，從不同的角度與觀點看待這些問題；同時教導學生質疑與道德推論的相關知識與能力，讓學生能夠建立自己的價值系統，進而作出負責任的決定 (Standish, 1997)。許多人歌頌多元價值之好處，但是卻忽略了多元的真諦，多元主義 (pluralism) 係重視社會多元價值差異與衝突的現狀，主張對於不同文化、價值觀的相互理解與尊重，反對過去用一套標準衡量定於一尊的一元論，但它不必然會流於相對主義，因為它仍相信普遍客觀性與對於不同價值觀的相互理解 (Berlin, 1991)，換言之，多元社會應該尊重、包容與理解不同的觀點，透過討論與溝通仍可以達成共識，反對過去強壓式且一元論之思想限制。反對某人將其價值觀強加在他人身上是自由主義中的核心概念，然而在道德教育中，有些核心的價值觀念仍需要傳遞給學生，只是教導的方式不能採取灌輸或強迫的方法，筆者在此強調的是教育工作者應該體認到價值多元與差異的現狀，但仍需要教導一些經由討論而得的核心價值觀，而非一味地主張個人至上的價值觀。

所謂價值的「差異與多樣性」(diversity)，係指人們對於各種價值觀有不同的著重點與詮釋，我們身處於價值多元差異的社會，教師必須體認且了解到此複雜的現象，不僅我們所珍視的價值趨向多元，我們用以詮釋此差異性的方法與態度亦是多元 (Haydon, 2000a)。這種現象似乎符應於 Mendus (1998) 提到當前處在一個價值多元紛雜、相互衝突且又均為合理的社會之背景，而老師又必須負責傳遞價值與道德觀的重責大任，究竟應該傳遞怎樣的價值？是屬於哪一種立場的價值？儘管我們一再強調要「多元」並呈，但是卻絲毫也沒有準則，一旦面臨價值衝突或道德兩難的議題時，大家真的不知道該怎麼走，老師也真的不知道

應該怎麼教？

面對價值差異與多樣性、價值多元與強調個人的自由，我們仍需要一些普遍認可的價值規範，如同 Nussbaum (2000) 強調應維護個人能施展自由的基本能力 (capability)，她透過研究印度女性需求的角度提出藉由充足的營養、教育與其他支持，讓所有人類能真正具備施展各項能力的才能，這樣才能達到所謂真正的社會正義。她所謂的人類普遍應具備的基本能力包括：生命、身體健康、人身安全、<sup>8</sup>「感覺、想像力與思考」、<sup>9</sup>情感、實踐理性、人際互動與關心 (affiliation)、關心它者 (擴及動植物與自然世界)、遊樂與休閒、個人妥善的治理政治與物質環境。Nussbaum (2000: 83) 指陳提供適當的教育與物質上的支持，人類才可能充分具備此八大能力。事實上，這些所謂的基本能力可以是普遍值得追求的能力，換言之，可視為人類所應著重的基本價值之一，不應隨著文化情境或不同的價值體系而有所差異，其中所蘊含的個別價值包括：尊重生命、關懷他人、人權、重視思考與想像力、情感之關注等。Nussbaum 所提的基本能力取向是一些普世價值，人類應該先具備這些概念與能力，進而據此才能達到真正的正義、公平。因此，價值教育的意義在於透過教育，讓學生能具備一些核心的概念或基本能力，進而有能力妥善因應外在社會的變遷與衝突。

Haydon (2000a) 同時指出：我們仍需要一些普遍的人類價值觀，同時強調這些價值中的文化差異性；教育之當務之急在於促進對於多元差異性的了解，避免昔日單一旦調和一致的價值觀點。因此，面對多元價值的現狀，純粹只談道德不足以面對整體環境的全貌，因為在整體倫理的環境中可能包含與道德密切相關或與道德較無關係的不同價值，價值教育的範圍比起道德教育廣泛，因為並非所有的價值均涉及道德層面的意涵 (Haydon, 2004: 126)，筆者認同 Haydon (2004;

<sup>8</sup> 在此所謂的人身安全 (bodily integrity) 係指個體能自由遷移、重視個人的身體主權、確保免於他人之攻擊，例如遭受性侵害、兒童受到性虐待、家庭暴力，甚至要能有滿足性生活的機會等。

<sup>9</sup> 在此所謂的「感覺、想像力與思考」(sense, imagination and thought)，係指人類能使用感覺、想像、思考與理性等功能，一種藉由適當的教育以提供充分的知識和涵養的真正的人，包括語文識讀能力、基本數理能力等。藉由使用想像力與思考結合生活經驗，創造出自我表達的作品、以及達成個人的選擇、宗教、文學與音樂等的涵養。換言之，強調教育陶冶的功能。

2006) 以價值教育支持一個健全的倫理環境，在當前解除道德學科的台灣教育環境，急須以廣義的價值教育作為核心，以建立每一個倫理的班級、每一所倫理的學校，進而構成一個健康且合乎倫理的社會環境。如同學者李琪明（2005）指出目前我國道德教育面對巨大的轉變，道德教育不再是威權統治的象徵、不是傳統的再現、也不是舊有價值的灌輸，而應是基於當代民主開放與多元理念，將傳統與現代價值創造性轉化，並與學生實際生活經驗相結合的一種優質教育。

## 參、價值教育的概念

在教育理論與學校實際教學中，價值觀扮演著核心的角色，理由有二：首先，學校與每位學校教師在發展學童與青少年價值觀時，與家庭、大眾媒體和同儕團體同時扮演著主要的角色，同時也影響社會的整體價值觀；其次，學校不僅反映與具體展現出社會的價值觀，同時學校教育對於社會的發展造成一定的影響（Halstead, 1996: 3）。在論述價值教育之重要性時，筆者認為有必要先對幾個核心概念進行釐清，什麼是「價值」？什麼是「價值教育」？「價值教育」與「道德教育」之關聯為何？價值教育與「品德（格）教育」（character education）之差別為何？同時價值教育與「公民資質教育」之關係為何？

對於價值的定義有許多，就字面而言，價值意指某人對某些事情或做法感到重要或具有意義，即代表他珍視或體會到這些事情或做法的重要性；價值一詞意味著「一些原則、基本信念、理念、標準或對生活的態度，彼等可作為行為準則或成為作決定或評價信念時的參考依據，同時與個人統整與個人認同息息相關。」（Halstead, 1996: 5）一個人待人處世的態度或做事的風格反映出他的價值觀，這套價值觀會成為他進行某種判斷或決定時的依據。

在哲學層面，Haldane（2004）指出價值哲學係探討一些與價值善惡有關的問題，並針對價值的本質區分為三個層次，首先譬如：友誼是好的嗎？踢足球比聽歌劇好嗎？誠實總是上策嗎？正義比自由重要嗎？這些屬於判斷好壞的「第一層（ground floor）的問題」。其次，如果探討進行某項價值判斷的準則與內涵，

即了解進行該判斷的理由並透過論證的理解，即所謂「第二層（first-floor）的問題」，譬如：虐待動物是錯的，但是為什麼是錯的？就西方哲學史而言，主要有三個範疇衡量道德價值，包括著重上帝的神學觀點，以尊重為核心的康德義務論，以及重視結果的效益論。然而，如何確定這些價值真正是好的？因此價值哲學進而探討「第三層或最高層（second and highest floor）的分析」，從後設倫理學（metaethics）的角度不斷追問目標的可欲性（desirability），換言之更精準地深入探究哪些事情真正具有價值，是真正值得追求（worthwhile）的目標？因此，價值的判斷有三層意涵，從判斷價值的好壞，到判別善惡的準則或方法，最後進行深入的分析，以反省這些價值是否真正值得嚮往，了解價值背後與人類目標與福祉的關聯性。

針對價值的本質而言，筆者舉「誠實總是好的嗎？」為例，就義務論的角度，誠實是應該的作為，就結果論的觀點，必須權衡其效益輕重，或許在某些情境下善意的謊言會比說實話帶來較佳的結果；當然還有德行倫理、關懷倫理與後現代倫理等不同的觀點或判準，會有不同的做法或遵循方式，這是屬於第二層的價值判斷。除此之外，必須審慎思索與反省這樣的價值抉擇是否是真正值得追尋的？從更深遠的人類目的與福祉的角度切入，這也是我們在進行價值教育時應當引導學生審慎思考的問題。我們常教導中小學生做事一定要誠實或樂於助人，但像過去曾發生許多假借問路而擄人勒索案件之後，學校與家長改口告訴學生遇到陌生人要小心，誠實必須權衡環境，可以選擇說不知道或者不要加以理會，對於不同的情境要妥善進行判斷，因此價值觀的判準也不再單一且固定。

就道德、價值與德行（virtue）之差別而言，在人類追求的各種價值中，有些價值是與道德層面或意涵相關的，例如，尊重、誠實、孝順、友愛等；有些並不帶有強烈且直接的道德意涵，譬如：爭取好成績、獨立思考、重經濟發展、發展觀光等。換言之，價值一詞可以包括道德或德行，因為道德或德行不僅像價值一樣是值得被重視的觀點，同時也帶有濃郁的道德可欲性，可作為一種社會規範或被培養的品德。此外，有些價值是否作為道德價值必須加以釐清或深入探討，譬如勇氣是一種價值，我們教導學生在做錯事時要勇於認錯，要做對的事情；但是在某些情境下莽撞而為卻不見得合宜，也不是應該被涵養的德行，因為逞匹夫

之勇卻不用在適當時機，即欠缺審慎明辨的實踐智慧，因此，價值教育的重要性在於讓學生了解有哪些價值是值得追求的，同時也可以透過德行的涵養，讓這些價值更能被實踐與彰顯。德行是指一個人在思想與行動上所擁有的善的特質，德行與價值或道德有所不同，因此，透過意涵較為廣泛的價值教育，可以同時包括德行中所著重的善的特質以及道德中所強調的準則（Haydon, 1997: 28）。同時，道德教育或價值教育應透過德行的涵養，有些人認為德行的涵養等同於價值教育，或也等同於道德教育，但是有些人認為德行的涵養只是價值教育的一個面向。<sup>10</sup>是故，筆者認同用較為廣泛的價值教育來教導學生，譬如教導學生樂觀積極、合作學習、主動發問或參與討論、量力使用錢財、體貼師長與同學和睦相處等等，都是當前教育值得強調的價值。透過價值教育的選擇與珍視，進而藉此涵養重要的品德或德行，例如一個班級透過民主討論選擇重視「主動發問」的價值，經過充分討論與分享後，讓班上學生決定是否重視它，成為一個重要的價值觀。

價值教育的概念非常廣泛，大體上包括道德教育、審美教育、公民教育與心靈教育（spiritual education）等（Halstead, 1996: 8; Ng, 2006: 49），依據 Taylor（1998: 1; 2006: 115）對英格蘭的學校研究界定，價值教育課程可以包括「心靈教育」、「道德教育」、「社會與文化教育」、「個人層面與社會層面之教育」、「宗教教育」、「多元文化教育」、「學生輔導」（pastoral care）、「跨課程主題：特別是公民資質、環境與健康」、「學校氛圍」（ethos）、校外活動、團體儀式或集會等。同時 Haydon（2006: 131）也指出，各種學校課程或多或少都與價值教育有關，但是不同的課程領域，均有彼等所重視特定的價值觀。從上述學者的界定看來，學校課程中可以進行價值教育的層面很廣，然而一般在學校提及進行與道德有關的活動時，大多會談到價值之重要性；換言之，上述各層面的教育都會涉及與價值相關的議題，由於這些議題也常涉及與道德或倫理相關的課題，致使價值教育帶有濃郁的道德成分，譬如：多元文化教育涉及公平、

---

<sup>10</sup> 筆者用電子郵件請問 Dr. Graham Haydon 有關價值教育與德行涵養之區別，此為 Haydon 所作的回答與解釋（2006 年 4 月 19 日）。

正義與尊重等核心價值、倫理議題是環境教育的核心主軸等。

目前在美國著重道德課程的主流為品德教育，在英國則為價值教育，兩者之共同點均在於透過教導學生關於社會的運作情形，以及透過參與學校活動以為未來的公民作準備（Halstead, 1996: 9），二者均重視道德價值的涵養，都是實施道德教育的一種形式或策略（McLaughlin & Halstead, 1999: 132）。就實施價值教育的情境脈絡而言，在美國較為著重民主教育，在英國則受到宗教的深遠影響；同時宗教教育仍是英國義務教育的一環，並仍重視集體的禮拜儀式（Halstead, 1996: 9）。有關品德教育的探討很多，McLaughlin 和 Halstead（1999）區分為「非廣義的」（non-expansive）與「廣義的」（expansive）品德教育。他們指出，目前美國所實施的品德教育屬於前者，特點在於：重視行為與品德的形塑、透過學校與社區家庭努力以幫助學生關注特定的倫理價值，以及強調直接教導品德而不重視道德推論（reasoning）與價值澄清的策略（Ibid: 137），該取向冀能以品德教育作為較廣泛的架構以包括各種形式的道德教育（像 T. Lickona 的看法）。所謂廣義的品德教育內涵則較為廣泛且詳盡，特點在於：首先，針對一些概念提供較為詳盡的說明，譬如說明自由民主社會脈絡下的特質與需求；其次，著重德行的特質與涵養，以作為自由民主社會下公民資質教育的發展需求；最後，重視學生推論能力的發展。

然而，很難將價值教育與上述兩種形式的品德教育進行明確區分，相較於美國當前所推行的品德教育，筆者認為價值教育的重要性有四：首先，強調較為廣義或綜合性（comprehensive）的架構，重視在價值多元衝突社會下對於價值變遷的因應與調整。第二，強調共享的價值（shared values）（Haydon, 1993: 43），可以有全國性的、區域性的、各學校的或各班級的共享價值，重視成員的參與討論或共同擬定。第三，價值教育可以藉由跨學科的方式，將各學習領域中重要的價值串起來，讓學生所學到的價值觀更為全面與有系統。第四，價值教育強調讓學生在生活上能對價值感同身受，進而引發動機願意採取行動（Haydon, 2006: 58-9）；同時重視教導學生如何自我進行思考，著眼於能區別是非對錯且合乎倫理的思考方法（Ibid: 55-8）。儘管價值教育強調較為廣泛且綜合性的架構，筆者認為並不完全等同於前述「廣義的品德教育」，理由在於目前在實施價值教育的

實務上，部分內涵類似於「非廣義的品德教育」中所重視對於特定核心價值之教導，但是不同之處在於價值教育著重一些共享的「實質性價值」(substantive values)之外，還重視過程的「程序性價值」(process values)；實質性價值係指學校應教導學生哪些核心的價值，像是正義、公平、尊重、關懷等，程序性則著重價值如何教導給學生，例如：探索、批判反省、理性討論等(Taylor, 2006: 120)。同時，非廣義的品德教育側重如何藉由品德教育傳遞核心價值以塑造學生好的行為，就此觀點而言，品德教育在位階上屬於上層，可以包括各種價值觀之教導或其他德育的措施；然而價值教育則側重於共享的價值，著重哪些價值是當前社會或學校值得推行的，涵養品德或德行只是達成價值教育的方式之一。兩者各有其側重點，國內正在提倡美國的品德教育方案，筆者希望介紹以英國學界為主的價值教育，提供國內進行德育課程的不同思考方向。

最後，價值教育與公民資質教育之間有何差別？兩者均重視培養作為好公民應該具備的素養，但是卻不完全一致，二者有重疊的部分，像是兩者均重視學生在個人、社會與道德的價值與行為上的責任，同時兩者也都重視社群的參與；但是兩者最大的差異點在於：公民資質教育重視培養學生的「政治素養」(political literacy)，以讓學生學會如何有效參與公眾社會；儘管公民資質教育和價值教育有相同的教學目標與取向，但是卻必須分開教學(Wilkins, 2000: 21-22)。在英國小學第一與第二基本階段(Key stage 1 & 2)，PSHE與公民資質教育合一，可稱為PSHCE，<sup>11</sup>之後的教育階段則分開教導。英國在探討價值教育時，有時也會將公民資質教育納入探討，但在本文中，筆者不將重點擺在公民資質教育。

整體而言，價值教育與品德教育或與公民資質教育之間均有重疊的部分，他們以不同的方式培養現代公民特質或涵養學生品德。價值教育重視當前社會或學校所應該珍視或推行的核心價值觀，以較為廣義的架構、重視共享的價值、強調跨學科的連結，並重視學生的倫理思考與對他們生活的意義。

---

<sup>11</sup> The Campaign for Real Education (2006). What is personal, social, health and citizenship education? Retrieved April 13, 2006, from [http://www.cre.org.uk/what\\_is\\_pshce.html](http://www.cre.org.uk/what_is_pshce.html)

## 肆、英國面對價值多元現狀之作法

英國學界與實務界重視價值教育的推行，首先，召開全國價值會議達成一套共識；其次，於課程實施中加強對價值教育之重視；第三，重視學生的個人福祉（personal well-being）與培養學生適當的價值觀；第四，提供價值教育的進修課程與相關的支援網絡。

### 一、召開價值會議集結共識

在召開「教育與社區中的價值觀：全國論壇會議」中，會中成員從討論的問題中發展出一些價值觀，於是無論每個人的背景為何，友誼、正義、自由、真理、自尊、尊重環境等價值，是必須透過學校教育教導。會議研訂出四項主軸，包括對個人本身、人際關係、社會與環境，茲簡述如下（Talbot & Tate, 1997: 10-14）：

(一)個人：珍視個人為獨一無二的個體，在心靈、道德、心智與生理方面具有成長與發展之能力，這些基本的價值包括：

- 1.發展認識自我的特質並了解自己的優缺點。
- 2.發展自尊與自律。
- 3.釐清生活中的意義與目的，並據此決定我們對自己生活方式的信賴程度。
- 4.對於個人的才能、權利與機會能夠負責地運用。
- 5.終生致力於追求知識、智慧與加以理解。
- 6.對於個人的能力與自身生活能夠負起責任。

(二)人際關係：珍視他人存在的價值，在於充分重視人際之間的關係，作為促進個人與他人發展的基礎，並達成社區生活中的至善。其相關價值包括：

- 1.尊重他人，包括兒童。
- 2.關懷他人，以善良意志待人接物。

- 3.讓他人知道他們受到重視。
- 4.贏得忠誠、信賴與信心。
- 5.分工合作。
- 6.尊重他人之隱私權與其所有物。
- 7.和平地解決爭議。

(三)社會：珍視真理、價值、正義、人權、法則、與集體為普遍的善而努力。特別以關愛與支持家庭成員的家庭價值，作為社會中成員關心他人之基礎。其相關的價值分述如下：

- 1.理解作為公民應盡的責任為何，並加以實行。
  - 2.拒絕支持可能傷害個人或社群的價值或行為。
  - 3.支持家庭養育孩童或關懷受撫養者。
  - 4.擁護婚姻制度。
  - 5.認同即使在各種不同家庭背景中，愛與認同感對於安全與快樂的童年仍是需要的。
  - 6.幫助百姓認識法律與了解合法的程序。
  - 7.尊重法律與規則並鼓勵他人守法。
  - 8.尊重宗教與文化差異。
  - 9.促進機會均等。
  - 10.協助生活有困難的人。
  - 11.藉由社群中各個部門的分工，促進民主歷程中的參與感。
  - 12.對於經濟與文化的資源有所貢獻並從中受惠。
  - 13.無論在公或私領域的生活中，以真理、正直、誠實與善良意志為優先。
- (四)環境：重視自然與人為環境，其主要價值有七：
- 1.體認到為下一代維持永善生存的環境是責無旁貸的。
  - 2.了解人類與自然之間的身分關係。
  - 3.了解人類對於其他物種的職責。
  - 4.確保其他物種的生存與發展。
  - 5.盡可能維持自然界的平衡與多樣性。

6. 為後代子孫維持美麗且有意義的環境。

7. 盡可能修復因為人類發展或經由其他手段所破壞的棲息地。

儘管經過一些協商或折衝，該論壇會議列出這些所謂達成共識的價值，獲得民調的大力支持（Taylor, 2006: 112）；但是受到質疑的是未能說明清楚這些價值的內涵與來源，也未說明在特定情境中如何運用（Haydon, 2000a; Taylor, 2006: 112）。整體而言，從英國擬定的四個價值觀面向看來，從個人、群己、社會到自然環境各有其所著重的價值，就個人而言，強調自我了解、自尊、了解個人之生活目的、在充分理解的情境下作出負責的決定；就群己關係而言，著重尊重與關懷他人，相互信賴與分工合作；就社會層面而言，以家庭價值為優先、注重法律、尊重多元文化與協助弱勢族群、與共同參與等；就環境層面而言，對於人與自然萬物之間的平衡關係頗有著墨，並強調環境的永續發展等概念。就擬定價值觀或道德準則而言，必須考慮因為時代變遷所引起的價值觀更替，譬如：三、四十年之前，婚前性行為與同性戀是有違道德法則的，然而當前價值觀的底線已經退到有關墮胎與安樂死等爭議性問題了（White, 1997: 17）。因此，伴隨著社會發展之轉變，社會所著重的價值觀亦會有明顯的差異，共享的價值也應隨之調整與重新達成共識。

## 二、於課程中實施價值教育

一開始在國定課程的主要學科中並不包括有關個人自身以及人際相處等層面的教育，有鑑於此，2000年，英格蘭與威爾斯將「個人、社會、健康層面之教育」（PSHE）正式納入國定課程中，不同於宗教教育，但仍不屬於法定的課程，儘管如此，Haydon（2004: 122）認為是一種透過教育政策，透過個人價值教育之涵養，以進而促成整體倫理環境之建立。PSHE鼓勵學校促進價值教育，主要目的並不在於傳遞知識給學生，而是讓學生學會如何自我澄清價值；換言之，不再強調絕對的對或錯，而是提供學生充分資訊以作出自我抉擇（informed choices）。目前PSHE所關注的課題包括：「藥物、酒精與香菸之認識」、「情緒健康與福祉」、「營養與生理活動」、「個人理財」、安全教育、「性教育與

兩性關係」。中學階段則將公民資質教育從 PSHE 中分開，然而 Haydon (2005) 批評目前 PSHE 和公民資質教育或宗教教育之間有部分重疊或界線不清楚之情形。

PSHE 既是國定課程中的一個學科，但卻沒有明文規定的課程綱要、階段目標與定期的評量。Haydon (2005) 認為當前英國的教育政策，並沒有充分地認可 PSHE 在學校教育中的重要性，實際上，各校排課的作法亦差異頗大。針對這種課程實施的現況：首先，Haydon (2005) 認為英國政府應該重視 PSHE 的重要性，從青少年的性行為與藥物濫用等現況為著眼點，因為當前價值呈現多元與多樣性，教育學生學會如何作決定，是面對生活中很重要的一環，實施 PSHE 課程正可讓學童學會如何作出負責任的決定，尤其是掌握充分的背景資訊中作決定，並培養敏感的態度面對各種選擇的機會。其次，Haydon (2005) 認為建議在政策制定者方面，有責任透過 PSHE 之教導加以涵養與建立一個可供社會大眾倚賴的「倫理的環境」，以強調一個具有高價值的整體環境；從教師教學的方面，PSHE 可以培養每個個人能夠行使其選擇權並同時負起責任。最後，Haydon (2005) 建議適當地注重 PSHE 的內容與採可行的評量方式，同時，宜多加關注 PSHE 的專業師資之培育。

### 三、以學生的福祉為出發點培養價值教育

價值教育的目標不僅在於關注整體社會的幸福成長 (flourishing)，也應當提升每一位學生的個別福祉 (well-being) (Haydon, 2006: 53)。由於當前英國對於宗教道德教育的重要性遞減，於是 White (1997: 24-6) 建議應該強調以學生個人之幸福成長作為道德教育之核心。擇言之，亦即讓青年學子知曉什麼對他們而言才是個人的幸福或自我實現 (fulfilment)。除此之外，培養學生良好的品德與內在的優點，並且支持他們勇於追求自己未來幸福的生活。教育應該致力於提供學生未來幸福生活的藍圖，換言之，提供給學生多元與多面向的生活願景與視野，讓他們願意為自己未來的福祉而努力奮鬥。White 強調著重追求學生個人福祉的教育並不同於教他們自私自利，然而在追求個人福祉的同時，他們也會體

認到別人福祉的重要性，進而協助他人或分工合作完成。

同時，德行的涵養有助於拓展價值教育的概念，例如寬容、勇氣、友善與耐心等德行，並同時引導出一些規則以避免偷竊、謀殺、說謊與失信等不好的行為（White, 1997: 21）。此外，如何妥善處理人類無法避免的情緒與慾望的問題，也是一種德行，亞里斯多德在倫理學中的主張理性開展在逐漸養成的習慣中所扮演的重要角色為培養德行的核心概念（Ibid: 22）。同時，關心他人的福祉也是一種需要涵養的德行，因此要發展學童的具有「悲天憫人的想像情懷」（sympathetic imagination），對於他人所受到不公義或受欺騙的遭遇能夠感同身受（Ibid）。換言之，英國部分學者著重學生個人的長遠福祉，讓學生了解哪些事對他本身有意義，透過親身感受與同情理解，經過引導與選擇成為他所珍視的價值，而非過去由上而下強迫學生接受的價值觀，同時德行的涵養與價值教育之推行是相輔相成的。

#### 四、價值教育的師資進修課程與網絡資源支持

要落實價值教育，教師的教學方法與態度極其重要。Hare（1992: 142）指出在多元主義的社會中，沒有人有權力去灌輸他人，重要的方法在於如何教導愈多人進行更多層面的思考。在實際教學中，Hare（1992）建議教師宜鼓勵學生踴躍參與討論，教導學生如何思考，重在思考的過程，而非直接告訴他思考的內容為何；學生應該學會如何透過舉例並理性地討論價值觀，教師應該以公正且敏銳或明智的態度，強調適當的程序原則、均衡且具有充分知識背景的證據等，並尊重每個人的意見、重視證據與清晰且合乎邏輯的思辯。面對價值教育的教學，教師的責任與觀點極其重要，價值教育的教學最怕的是以單一層面的價值觀強壓或灌輸給學生，教師需要正向地回應來自不同學生的多元價值，不僅要尊重每一個個人，因為不同的觀點能讓教學內容生動活潑，同時也幫助所有人察覺倫理的環境之豐富性（Haydon, 2004）。因此面對價值多元之情形下，教師在教學過程中可以呈現各種不同的觀點，以客觀的態度讓學生進行選擇，同時強調正向價值之重要性。

在重視教師在價值教育的專業知能層面，英國部分學校的碩士班課程以「價值」為核心導向，譬如，以倫敦大學教育學院（Institute of Education University of London）的教育哲學學群之課程為例，從「個人與價值」、「學校的道德教育」與「社會中自由主義與社群主義的爭議」等三層面，以價值為核心針對教育情境中相關議題串起一整年的碩士課程，以較為廣泛的價值作為探討主軸，而非僅探討較為狹義的道德，該課程提供部分中小學教師進行在職進修。此外，在教育與技能部（Department for Education and Skills, DfES）、資格課程局或各地方教育局（Local Education Authority, LEA）等機構，除了出版各種與PSHE相關的教學資源之外，在網頁上可以查到許多課程設計與教學資源，以提供老師進行教學。

筆者接觸英國的一些與價值教育相關的專業成長與教育網絡：如「英國價值教育學會」（Values Education Council of the United Kingdom）<sup>12</sup> 該學會定期舉辦年會或工作坊，邀請學者專家演講，並由與會成員提供與價值教育相關的課程目錄、教具或研討會等資訊，其中許多教育工作者結合廠商出版琳瑯滿目的價值教育教學資源與教科書等，甚至設計讓師生進行探討價值觀的遊戲。其次，結合國際性的價值教育網絡，如「生活與價值教育網絡」（Living Values），<sup>13</sup> 甚至舉辦培訓講師的工作坊，強調將以價值為本位的概念融入校園與社會，培訓超過來自五十個國家以上的種子教師。還有「教育內心與心靈」（Educating Heart and Soul）<sup>14</sup> 的組織，主旨在於提供教導心靈與精神層面（spiritual）的教育，以符合國定課程綱要在學校課程中實施有關心靈、道德、社會與文化發展等層面之機會。換言之，英國對於價值教育相關的課程實施，除了提供專業的研究所課程讓教師在職進修之外，也由政府 and 民間相關學會組織提供價值教育之專業成長與教學資源網絡。

儘管筆者歸納英國推行價值教育的四個面向供參考，但是基本上彼推行價值

<sup>12</sup> 該會網址為：[www.vecuk.org.uk](http://www.vecuk.org.uk)。教育相關網址很多，例如：[www.me-andus.co.uk](http://www.me-andus.co.uk)。

<sup>13</sup> 生動價值教育網絡之網址為：[www.livingvalues.net](http://www.livingvalues.net)，以及與價值教育課程相關的出版刊物或教材之網址：[www.hci-online.com](http://www.hci-online.com)。

<sup>14</sup> 該組織之網址為：[www.educatingheartandsoul.org](http://www.educatingheartandsoul.org)。

教育仍處於發展階段，其中仍有許多盲點與模糊地帶值得注意：首先，價值教育的理念與架構非常廣泛，如何有效推行仍面臨許多考驗，如同前述 Haydon (2005) 的批判 PSHE、公民資質教育和宗教教育各科之間的衝突性，儘管這三個學科包括某些重要價值的傳遞，本身在概念上就有重疊之處，但是重要的是如何讓各課程的核心概念更加突顯，以避免教學內容的重疊與遺漏，加上 PSHE 的地位不明確，還是容易被老師所忽略。其次，PSHE 課程中同時聚焦於性教育、藥物與香菸使用與理財等方面的內容，固然這些層面都需要從情意的角度讓學生理解，但是其中也有涉及許多專門知識，筆者擔心是否任課老師都能具備相關的專業知能，擇言之，PSHE 本身是否過於包羅萬象，同時既然重視跨學科的價值教育理念，要如何真正落實與其他學科的科際整合亦有待努力。再者，儘管部分大學提供與價值教育相關的進修課程，但是爭議處在於：究竟價值教育是否需要一些具備該學科專長的師資負責教導呢 (Taylor, 2006)？Taylor (Ibid) 建議可以採用專長教師團體的方式，該團體的教師均有熱忱與信心願為價值教育奉獻心力，同時有意願接受相關培訓，並且樂意共同分享相關資訊、教學技巧與相互支持。最後，在實施公民資質教育中傳遞價值的部分，學者 Osler 與 Starkey (2005: 129-31) 則批判當前國定課程綱要中忽略對於種族公平議題的關注，換言之，對於外移人口的公民認同上有待加強，這也是英國近來面對各種恐怖攻擊計謀後應該審慎處理的棘手議題。

## 伍、英國學校推行價值教育之實例

除了學校的正式課程之外，部分學校也由校長帶頭全面推行價值教育，像英格蘭牛津郡 (Oxfordshire) 的 West Kidlington 小學，校長 Neil Hawkes 推行普遍的積極正向價值，目前訂定 22 項核心價值，包括：品質、團結 (unity)、<sup>15</sup> 和

---

<sup>15</sup> 從 Hawkes (2003) 的書中，團結在此係指一種和睦或患難與共 (togetherness) 的價值，亦即 Hawkes 的核心哲學觀：營造一個和諧的社群、學校與社會。

平、幸福或快樂、希望、耐心、關懷、謙遜、單純或樸實（simplicity）、信賴、自由、合作、理解、誠實、感激或欣賞、勇氣、愛、友誼、體貼或熟慮（thoughtfulness）、寬恕、責任與尊重，並非所有學校都選擇一樣的核心價值。該校目前做法為以兩年為一個循環，每個月推行一個重點價值；首先，透過全校集會的儀式營造歸屬感，其實際做法包括由校長或老師以感性口吻訴說日常生活點滴之故事，結合音樂、詩歌或戲劇塑造和諧與安靜之氣氛，藉由靜思讓學生的心沈澱下來，同時尊重每一個個別學生及其價值。並將正向價值運用在教室中，充分融入學校生活中，譬如當遊戲區發生學生爭吵時，將相關價值融入於日常生活情境，在課堂中甚至讓學生抒發情緒，像是關心父母離異之學童或對於罹患重大疾病學生賦予同情心、舉辦慶生會等，鼓勵內向的學生主動參與，讓學生自由表現以獲得自信心（Farrer, 2005）。

該校之價值教育主要特徵在於塑造安靜情境（silent setting），請學生每日進行自我反省或靜思，此外，強調學生去關注、省視與理解個人內心深處的自我，再者，針對行為上遭遇兩難的情境，透過班級的團體討論，遵循上述正向價值的探討方式，要求不受情緒或情感影響客觀地探討，學童甚至可以質疑成人的作為。這些實際上的運作培養學生觀察的能力，與考量自身的行為，進而能在實際情境中辨別哪些是正面價值，哪些是負面的價值。一般課程的內容忽略對於學生個人內心層面的了解與建構，換言之，學生缺乏機會與能力自我審視個人內心的聲音，是故，透過價值教育的教學活動之帶領，讓學生能透過反省、審慎思索、產生理解與兼具理智與心靈層面的智慧（spiritual intelligence），進而能自由地作出抉擇與判斷（Farrer, 2005: 8-9）。總而言之，藉由積極正向的價值之提倡，透過不斷地自我省思並作出適切的行動；著重學校社群和諧的意涵，考量學生的品德、情緒與未來願景，作決定的能力以及如何獲得充分資訊供學生作選擇之能力。Hawakes 校長不僅親自塑造價值教育的校園，進而帶動牛津郡的其他學校，甚至到全國各地演講鼓吹價值教育之提倡，除了擔任校長從實務工作出書發表，他本身亦在牛津大學攻讀教育博士以涵養相關學理。其實在我國有許多校長或行政人員在研究所進修，若能參考英國的模式，結合價值論與倫理學等相關學理，進行各校推行價值教育的行動研究或方案，將有效落實學校道德教育，進而影響

社會全面道德風氣之重整。

針對如何落實價值教育，Hawkes (2003) 建構了一個「師生關係的重要性」一圖，本圖所呈現一個城郡的課程願景，教學與學習的歷程核心為師生對話，他們的行為係由微妙的思維、情感與價值的互動所決定；他們的個人特質、價值觀影響其關係。將教師的熱忱與專業技巧、知識與理解相結合起來，這樣的關係才能確保學生能夠接受到充分的教育。就學校的福祉與成功而言，師生之間的關懷與珍視是極其重要的。第二層，強調師生關係受到學校課程、教學之影響，進而塑造學習的氛圍 (ethos)。第三層中，課程、教學與學習氛圍之互動情境散發出學校的願景。而這些願景立基於價值觀、學校教育目的與人際關係中。第四層，學校的願景係由家長、社區、其他學校與教育局所決定。最外層中所反映的是其對國家與全球的影響。最後，上述的複雜歷程若被成功實施將會產生一個個充分

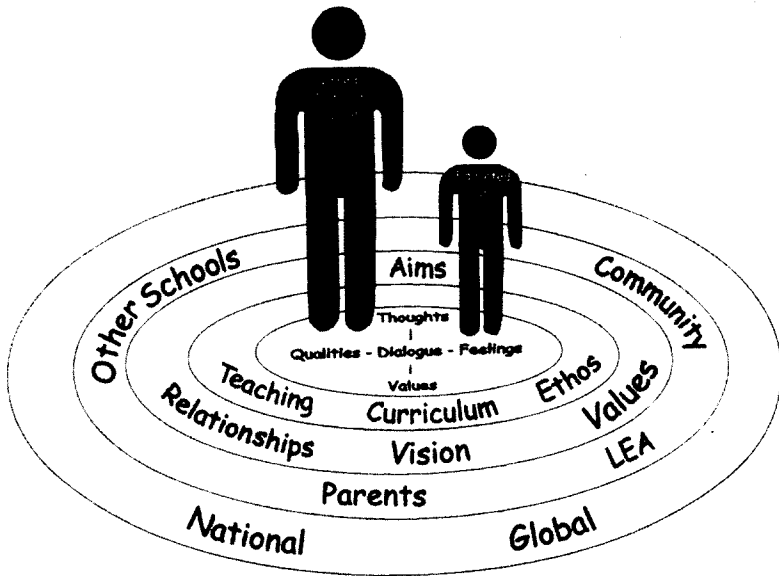


圖 1 師生關係的重要性

資料來源：Hawkes (2003: 12)。

接受教育、快樂且德行兼備的學生，以及一位具專業與自我實現於其志業的教師，身教的價值之影響是如此深遠（Hawkes, 2003: 11-2）。由此可知，該方案係從重視每一個學生與其教師之間的關係，由對話、課程與教學、學習所營造的氛圍，進而形塑個別學校的願景，延伸至各市郡的學校、家長、社區與行政當局，最後擴及全國乃至全球性的影響，這樣的師生關係不僅培育了健全的學生，更成就了教師在其教育志業上的幸福成長。

## 陸、我國推行價值教育之方向

為因應我國課程改革與當前價值觀混淆的現狀，筆者主張借鏡英國學界看法與學校作法，用廣義的價值教育為架構，以建立一個健全的倫理環境。首先，由教育行政機關邀集各界人士討論研擬出一些達成共識的價值觀，據以供學校教育實施之德育之主要參考。其次，於課程實施中，透過跨學科的聯繫以加強價值教育；第三，讓各區域或各學校發展具其特色的正向積極價值觀，透過各種教學方式藉以涵養學生正確的價值觀；最後，提供價值教育的師資進修與相關的教學支援網絡。

### 一、價值教育目的的論辯，達成共識的價值觀

Noddings (2003) 指出過去經常對於教育目的進行論辯，近年來卻缺乏論辯的機會，因此建議進行教育目的的論辯。筆者發現國內的課程改革亦有此缺點，既取消道德獨立設科，可是卻缺乏對於如何涵養學子的道德情操之具體說明，導致實務工作者與家長之茫然與質疑。同時，面對價值多元下的道德教育，我們仍需要一些共享的價值教導給下一代，那究竟是哪些價值應該被教導呢？筆者建議參考英國的做法，延請一些教育學者、教育實務工作者、教育行政人員、社會賢達人士、家長代表、學生代表等所共同審慎研議出一些適合現代社會的核心道德價值，同時也保留些許空間給學校師生，訂定一些彈性的道德價值觀，以符合各

個社區或班級的特色，讓所有成員共同遵循。依據上述各界人士所研議的一些普遍可行的價值，修訂綱要並融入於九年一貫課程中，除了教科書據此目標設計活潑的內容外，各校亦可斟酌調整主要核心價值，進而透過課程設計或師生討論出一些可以共同努力遵循的價值觀。可以依據我國傳統文化的內涵與目前台灣生活的核心價值加以討論，譬如在環境倫理部分，可從莊子的〈齊物論〉出發，強調環保與工商業發展之衝突點，讓學子認識到雙方價值之優缺點；在個人方面，針對目前台灣社會急須喚起的尊重個人生命價值、切勿隨意輕生的觀念。

教育部於 2004 年 11 月公布〈教育部未來四年施政主軸〉，<sup>16</sup> 在「社會關懷」綱領下設有「4.4.1 營造友善校園」與「4.4.2 加強品德教育」兩個方案，直接與品德或價值教育相關。然而，像在 4.4.2 加強品德教育中有三項重點：a. 結合學群／社區／縣市發展品德教育、b. 強化利他情懷、c. 強化學生對國家、社會、自己的責任；筆者認同其結合學校和社區與縣市發展品德教育，與前述英國之作法有異曲同工之妙，但是對於要如何涵養個人品德、重視利他與責任核心的品德價值，筆者認為有必要透過更多人的參與探討，也能確實讓基層教師深入了解，討論目前教育應該掌握的核心價值，以建立合乎倫理的健康環境。在教育部中部辦公室的應對的具體目標旨在建構新世紀品德及道德教育內涵，其中第一項為：「增進各級學校學生對於當代品德之核心價值及其行為準則，具有思辨、選擇與反省，進而認同、欣賞與實踐之能力。」<sup>17</sup> 在「4.4.1 營造友善校園」的第三項方案重點中強調「建立民主法治的多元普世價值」。從上述方案中可以看出政府以品德作為價值的核心理，也以尊重多元價值作為民主法治社會的目標。筆者所欲強調的是固然目前政府所著重的是以落實品德教育之推動為核心，但是必須先從價值釐清與重視探討過程著手，擴大到民主法治等公民社會的層面，進而確立主要的核心品德價值，更能確立豐厚多元價值的內涵。

<sup>16</sup> [http://www.edu.tw/EDU\\_WEB/EDU\\_MGT/ACCOUNTING/EDUTING001/acc/acc8.doc](http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/ACCOUNTING/EDUTING001/acc/acc8.doc)

<sup>17</sup> <http://www.tpde.edu.tw/temp/files/board/work/442.doc>

## 二、透過跨學科的聯繫，著重價值教育教學理念

目前既已取消德育單獨設科，但是仍須著重價值觀與道德教育之涵養，筆者認為就培育未來公民所應具備的價值觀而言，除了知識層面的涵養之外，更應側重情意與公德心層面之探討或價值釐清，換言之，事實上各學習領域與新興議題等內容均涉及價值教育的意涵，筆者建議將它們可能涉及的相近價值觀或能力指標加以整合，審視各學領域中與情意、培養德行、核心價值觀相關的能力指標，進行各學習領域中加強價值觀的涵養，譬如自然學習領域中著重實驗之團體情操與愛護實驗器材、數學強調分組合作學習與學會消費時如何精打細算、綜合活動著重理財與不浪費的價值等，確實將重要的價值觀融入各學習領域中。此外，重視不同學習領域之間的跨學科整合，將不同學習領域中重視的相近價值觀串聯起來，以符應價值教育蘊含的廣義架構，讓價值觀的教導更能整合且有系統。最後，政府在適當輔導與提供學校教師相關之能與資源後，要能有效評鑑與視導價值教育之進行，確定該教育能被落實以避免被忽略或流於改革的口號。

除了跨學科的課程設計，在教學理念上，也應該鼓勵教師重視學生的個別福祉，讓學生了解到價值教育對於他個人的意義何在，不僅只是為了社會規範或群體生活，更讓他們能對生活中重要的價值感同身受，進而願意努力實踐。同時，從上述英國一所學校所實際推行價值教育的啟示，建議我國教師在教學過程與課程設計上可以對於學生個人省察多加著墨，傾聽學生的內心聲音，避免以教師個人主觀意見「要求」學生如何做，不要事事冠冕堂皇地以「我這麼做都是為了你好，你以後會感激我的，你照著老師的話去做就對了！」作為藉口，而是應該透過教學讓學生學會如何辨別善惡對錯與正負價值，同時學校教師要提供學生充分的資訊或教導學生蒐集各方資訊以供學生選擇，讓價值教育的教學更為貼近學生的內心與生活需求。

### 三、由各學校推動價值教育進而形塑更正確的價值觀

實施價值教育除了希望能形成一些普遍認同的價值觀之外，亦鼓勵各校推動符合學校情境或地區特色的價值教育方案；可依據學校地理位置或人文特性，由學校訂出一些符合該地方特色的價值觀，譬如在基隆與高雄漁村特別重視漁民的工作價值；在大學中的商學院著重商業倫理的價值；在外籍配偶子女較多的班級或學區，教導學生如何從周遭生活中了解與尊重多元文化的意涵，學習認識這些新台灣之子的母親之本國文化，了解泰國、越南、寮國與中國大陸等地域之文化背景，透過了解與關心以學習相互尊重。例如，李寶琳（2006：77）等人針對《臺北市國小實施品德教育實施現況之研究》報告中也指出：建議教育局針對台北市國際都會的特色，邀集各界人士，共同研議出適合台北市各階段的品德教育核心價值願景。

學者但昭偉（1995）認為過去重視中心德目的道德教育有其必要性，然而過去最為人詬病者莫過於將中心德目教條化，淪為學校訓導方針之口號或側重表面而輕實質的現象，事實上，若能像前述英國學校所推行的積極正向價值，重新審視與研議一些合乎時宜的道德價值或核心價值觀，讓學校教師結合相關課程並發揮創意，譬如設計全班照顧流浪狗的方案（張輝道，2003）等，讓學生從周遭生活中培養愛護小動物之愛心，學習尊重生命進而關懷他人，發揮實務工作者的教學創意與引導學生發表，以更貼近生活的方式讓學生體驗道德價值的意涵。學者李奉儒（2006）以尊重和關懷兩項作為道德教育之核心，並與實務工作教師進行行動研究，透過設計方案、融入各科課程、實際教學、反省回饋等方式，筆者認為以單一學校或班級加以落實是很好的方式，可以據此為範例，進而擴展相關的價值，相較於 West Kidlington 小學的廿二項積極正向價值，可以再加強其他的關鍵價值：如誠信、合作等。各個班級、學校或學區等可以分別訂定一些適合的核心積極價值，視各校特色與所達成的共識而定，無須一致相同。在實施價值教育的同時，應當重視個別學生的福祉，而非局限於特定目標或觀念，讓學生體認價值教育的目標在於促進其幸福成長，讓其感同身受而願意盡力實踐。

#### 四、提供價值教育的師資進修與相關的教學支援網絡

進行價值教學時，如何透過討論引導學生是很重要的，一般認為教師只要了解討論的步驟或依據提綱進行討論即可，忽略了教師是否不能了解討論價值時的目的，以及不能體認到討論有各種可能形式（Haydon, 2000b）。因此，Haydon（1997: 142-6）指出五個可以藉由價值的討論所達成的目的：第一，讓學生了解即使在一般的班級中，學生的觀點亦存在著相當大的差異；第二，透過討論，能夠讓學生了解彼此的觀點；第三，討論可以讓成員藉此澄清其觀點；第四，可以使得學生得以自我檢視個人的觀點，並與相反的意見相互激盪；最後，可以藉由討論達成某種程度的共識。Haydon（2000b）認為，師資培育過程欠缺教導師資生有關討論的技巧，尤其是在於如何精準地探討價值相關的課題；因此，從日常生活中發展學生與討論應具有技巧與態度，對教師而言是很重要的。筆者認為在相關教學方法中，忽略了解進行討論教學時所應注意的事項，特別是討論的目的與其方向，很可能流於形式或降低其功效；其次，培養解決價值衝突之能力與方法，例如寫出各方作決定之優缺點，以及解決價值衝突並提升學生作決定之能力。最後，在進行與價值相關的討論時，教師應保持相當的敏感度，適時地引導學生的討論發言與思維，避免討論過程中造成對其他弱勢學生的傷害。

最後，價值教育之推行成功與否關鍵在於教師本身之價值觀與本職學能，可以加強教師對於價值討論之相關知能，透過師資培育與研究所課程中強調價值觀與德育的重要性，或以價值教育作為核心的進修課程。此外，宜鼓勵教育局結合家長團體或各基金會成立相關的機構，以支持網絡協助教師教學與家長尋求支援，甚至設計相關網頁適合師生發表討論以抒發情感。

#### 柒、結語

台灣與英國同時面臨有關道德失落與價值多元衝突之情形，如何加強學校教

育中對於學生在道德、品德或價值觀的重視，一直是各界人士關注的焦點。英國學界重視價值教育理念的探討，以建立一個健全的倫理環境為目標；在教育實務上，英國各界人士開會擬訂一些核心價值，目前學校亦正在進行價值教育的推行，重視個人、社會、健康、公民資質教育等層面對於價值觀的教導，部分學校擬訂屬於各種適合該校的核心價值、課程設計與教學方法，部分機構也提供許多教學資源與進修網絡以供參考。在台灣，課程改革中德育要素受到隱匿不彰顯，加上社會上價值觀混淆與道德失落之現況，當前教育當局、相關學者、許多學校也紛紛提出各種因應策略與道德教育之課程與教學，筆者期望透過介紹英國的實際作法與理念，對於現行德育課程的規劃與執行提供若干啟示與參考價值。

## 致謝

作者誠摯感謝匿名審查委員的不吝指正與寶貴建議

## 參考文獻

### 中文部分

- 但昭偉（1995）。國民教育應該有什麼樣的道德教育？載於郭實渝主編：**當代教育哲學論文集**（頁 89-117）。台北市：中央研究院歐美研究所。
- 何琦瑜、鄭一青等（2004）。**品格決勝負：未來人才的秘密**。台北市：天下雜誌。
- 李奉儒（2004）。九年一貫課程中實施道德教育的困境與突破。**學生輔導**，92，38-55。
- 李奉儒（2006）。國小道德教育改進的行動研究與反省。**課程與教學季刊**，9（2），31-54。
- 李琪明（2005，5月）。**我國學校道德教育之變革與方向——兼論美國品德教育之啟**。論文發表於國立中正大學教育學院舉辦之「現代教育論壇——學校如何落實道德教育」學術研討會，嘉義縣。
- 李寶琳主編（2006）。**台北市國民小學品德教育實施現況之研究**。台北市：台北市立關渡國民小學。
- 教育部（1993）。**國民小學課程標準**。台北市：台捷國際文化。
- 教育部（2001）。**國民中小學九年一貫課程暫行綱要**。台北市：教育部。
- 陳延興（2002）。課程改革的知識佈局：從我國歷年中小學科目組織型態談起。載於國立嘉義大學國民教育研究所、教育行政研究所、台灣教育社會學學會（主編）：**第七屆教育社會學論壇：教育政策的社會學分析國際學術研討會論文集**（頁 133-145）。嘉義市：國立嘉義大學。
- 歐用生、章五奇（2005）。全球化衝擊下的道德教育——十二年一貫課程能不「缺德」嗎？**教育研究月刊**，140，63-74。
- 張輝道（2003）。**生命教育 GoGoGo**。台北市：天衛。

## 西文部分

- Berlin, I. (1991). *The crooked timber of humanity*. NY: Knopf.
- Farrer, F. (2005). *A quiet revolution* (2nd ed.). England: fn Books.
- Haldane, J. (2004). The nature of values. In J. Haldane (Ed.). *St. Andrews studies in philosophy and public affairs, (Vol. 1) Values, education and the human world* (pp. 1-13). Exeter: Imprint Academic.
- Halstead, J. M. (1996). Values and values education in schools. In J. M. Halstead & M. J. Monica (Eds.), *Values in education and education in values* (pp. 3-14). Oxon.: RoutledgeFalmer.
- Halstead, J. M. & Taylor, M. J. (Eds.) (1996). *Values in education and education in values* (pp. 3-14). Oxon.: RoutledgeFalmer.
- Hare, R. M. (1992). Value education in a pluralist society: A philosophical glance at the Humanities Curriculum Project. In R. M. Hare, *Essays on religion and education* (pp. 137-153). Oxford: Oxford University Press.
- Hawkes, N. (2003). *How to inspire and develop positive values in your classroom*. Cambridge: LDA.
- Haydon, G. (1993). Values education in a democratic society. *Studies in Philosophy of Education, 12*, 33-44.
- Haydon, G. (1997). *Teaching about values: A new approach*. London: Cassell.
- Haydon, G. (1999). Values, virtues and violence: Education and the public understanding of morality. *Journal of Philosophy of Education, 33* (1), 1-156.
- Haydon, G. (2000a). Understanding the diversity of diversity. In M. Leicester, C. Modgil & S. Modgil (Eds.), *Education, culture and values, (vol. 2) Institutional issues: pupils, schools and teacher education* (pp. 3-10). London: Falmer Press.
- Haydon, G. (2000b). Discussion of values and the values of discussion. In M. Leicester, C. Modgil & S. Modgil (Eds.), *Education, culture and values, (vol. 3) Classroom issues: Practice, pedagogy and curriculum* (pp. 51-58). London: Falmer Press.

- Haydon, G. (2004). Values education: Sustaining the ethical environment. *Journal of Moral Education*, 33 (2), 115-129.
- Haydon, G. (2005). *The importance of PSHE: A philosophical and policy perspectives on PSHE*. London: Philosophy of Education Society of Great Britain.
- Haydon, G. (2006). *Education, philosophy and the ethical environment*. London: Routledge Falmer.
- Hirst, P. H. (1974). *Knowledge and the curriculum: A collection of philosophical papers*. London: Routledge & Kegan Paul.
- 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.
- Mendus, S. (1998). De-moralizing education. In G. Haydon (Ed.), *50 years of philosophy of education: Progress and prospects* (pp. 41-58). London: IE.
- Ng, M. M. L. (2006). Valuation, evaluation, and value education - on acquiring the ability to value: A philosophical perspective. In Cheng, R. H. M., Lee, J. C. K. & Lo, L. N. K. (Eds.), *Values education for citizens in the new century* (pp. 49-66). Hong Kong: The Chinese University of Hong Kong.
- Noddings, N. (2003). *Happiness and education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. C. (2000). *Women and human development: The capabilities approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olser, A. & Starkey, H. (2005). *Changing citizenship: Democracy and inclusion in education*. Berkshire: Open University Press.
- Phenix, P. H. (1964). *Realms of meaning*. NY: McGraw-Hill.
- QCA (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*. London: Qualification and Curriculum Authority.
- Smith, R. & Standish, P. (1997). Introduction. In R. Smith & P. Standish (Eds.), *Teaching right and wrong: Moral education in the balance* (pp. vii-xi). Staffordshire:

Trentham Books.

- Standish, P. (1997). Fabulously absolute. In R. Smith & P. Standish (Eds.), *Teaching right and wrong: Moral education in the balance* (pp. 39-54). Staffordshire: Trentham Books.
- Talbot, M. & Tate, N. (1997). Shared values in a pluralistic society? In R. Smith & P. Standish (Eds.), *Teaching right and wrong: Moral education in the balance* (pp. 1-14). Staffordshire: Trentham Books.
- Taylor, M. J. (1998). *Values education and values in education: A guide to the issues*. London: Association of Teachers and Lecturers.
- Taylor, M. J. (2006). The development of values through the school curriculum. In Cheng, R. H. M., Lee, J. C. K. & Lo, L. N. K. (Eds.), *Values education for citizens in the new century* (pp. 107-131). Hong Kong: The Chinese University of Hong Kong.
- Wilkins, C. (2000). Citizenship education. In R. Bailey (Ed.), *Teaching values & citizenship across the curriculum* (pp. 14-27). London: Kogan Page.
- White, J. (1997). Three proposals and a rejection. In R. Smith & P. Standish (Eds.), *Teaching right and wrong: Moral education in the balance* (pp. 15-27). Staffordshire: Trentham Books.