

## 第二章 文獻探討

### 第一節 學校道德氣氛的相關理論

#### 壹、學校道德氣氛理論的源起與發展

##### 一、學校道德氣氛理論的源起

學校道德氣氛的理論源自 Kohlberg 所提倡的「正義社群」，由於晚年訪問位於以色列人民公社內一所高中的關係，他深深被該校強烈的社群意識與強而有效的社會化過程所感動，並開始對學校整體的道德氣氛營造感興趣，故促使他將 E. Durkheim 的「集體教育」(collective education)，以及 R. Dreeben 和 P. W. Jackson 等人所提倡「潛在課程」的理念，與其主張之個人的道德認知發展(道德認知發展三層次六階段論)加以結合，轉向為集體性的學校道德氣氛之研究，並企圖能建立起個體道德發展與集體道德氣氛的關聯性 (Power, Higgins, Kohlberg, 1989)。Kohlberg 本人和其同事及其指導的學生，自 1970 年代起陸續在各個中等學校甚至監獄進行正義社群的相關研究(Power, 1981; 1988)。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的提昇與發展 (Power, 1989: 102)：

- (一) 以公平與道德為焦點的開放性討論。
- (二) 藉由顯露不同觀點或較高層次的推理階段，進而激起道德認知的衝突。
- (三) 參與規則的訂定，並學習權利與責任的運用。
- (四) 較高階段的社群可促進個人的道德發展。

因此，正義社群的觀點引發了道德教育關切的重點，不再僅限於學生個體的發展，而亦應重視學校團體的道德氣氛，藉由校園中師生間或學生間的團隊凝聚力與良好互動精神，以及民主、參與、關懷與負責的過程，讓全體師生融為一個生命共同體，透過社群的意識與規範，引導個人道德認知能力的提昇與發展(李琪明，民 90：13)。

然而，良好道德氣氛的營造和個人道德認知的發展一樣，必須歷經發展的階段，因此 Kohlberg 的學生 Power (1978) 針對一所實施正義社群法的學校作四年縱長性的研究，發展出團體道德氣氛序階，並分為「集體規範價值」與「對社群的感受」兩個層面，如表 2-1 所示：

表 2-1 Power 的學校道德氣氛序階

	集體規範價值	對社群的感受
序階二	學校尚未形成一個整體價值或道德規範，學校成員各行其是。	大家互不干擾，各自認清自己的權益即可，並未形成整體的校風。
	譬如：大家各自生活，互不干擾。	譬如：學校就像一間銀行，可以各取所需、互惠互利。
序階三	學校已漸形成整體價值或道德規範。	校園中的成員會互相關懷，並且認同學校的校風。
	譬如：學校成員間應彼此信任與關懷。	譬如：學校就像一個家庭，師長就像父母，提供關懷與照顧。
序階四	學校已儼然形成整體價值或道德規範，每一成員均有參與的意識與自覺。	師生皆自覺是學校中的重要成員，積極參與校務並營造良好團體。
	譬如：學校成員應注重個人與群體之間的互動關係，且負有與團體苦樂同享共擔的責任。	譬如：學校就像一部機器，每個人都是螺絲釘，產出教育成果。

資料來源：引自李琪明(民 90)道德社群之營造-我國國民中小學校園道德氣氛之俗民誌研究，頁 14，行政院國科會專題研究計劃成果報告

Power在研究中發現，社群道德氣氛的建構是由階段二開始逐步發展的，階段二是最基本也是研究發現的最初階段，由於道德氣氛的發展階段與個人的道德發展階段有些差異，因此道德氣氛階段的形成，有兩個比較特殊的地方，第一，道德氣氛的階段不一定是從零階段開始，可以由任何階段開始，因為道德氣氛階段是建立於團體成員的互動，例如，一個學校中，學生個人的道德發展是屬於階段三或階段四，團體道德氣氛的發展可能只有階段一或階段二，不會高於階段四；第二，道德氣氛的發展也有可能會倒退，除了表現會有起伏之外，每年新生取代原來的畢業學生也會使道德氣氛後退（林宜滢，民92：36）。

## 二、學校道德氣氛理論的發展

### （一）從正義走向關懷

隨著女性主義的高漲，以 Gilligan 為首的女性主義學者開始質疑 Kohlberg 理論的客觀性，她認為 Kohlberg 強調的「正義」原則只反映了男性的認知，相對的，女性在思考道德抉擇時，是以不傷害他人的「關懷」原則為最高順位，但是根據 Kohlberg 的道德序階，這是處在道德成規期第三階——好男好女的階段，以致女性的道德發展看起來似乎比男性略遜一籌（簡成熙，民 89：187-190）。因此，Gilligan 考量女性的道德經驗，透過訪談多位曾面臨墮胎經驗的婦女，要她們回憶墮胎的心路歷程，進而建構女性道德發展的序階，強調「關懷」在道德判斷過程中的價值（方志華，民 89：20）：

1. 第一階段——個體生存導向（自利階段）：以自我的利益為優先考量，為利己或自私的階段。
2. 第二階段——自我犧牲：以社會或他人的需求為優先考量，過度強調他

人及自我犧牲，為利他的成規期階段。

3. 第三階段——不傷害的道德：以人我的適當關係為考量依據，是道德思考的成熟階段。

此外，階段間尚有轉型階段的存​​在，其間由第一階段轉換至第二階段為對自我與他人開始產生依附的責任；由第二階段轉換至第三階段，則為歷經和諧關係的強調，而由犧牲自我以至不傷害自己也不傷害他人的全盤考量。

## （二）關懷倫理學

關懷倫理（an ethic of care）先是由道德心理學家 Gilligan 於 1982 年提出，而後在 1984 年時，女性主義教育哲學家 Noddings 賦予「關懷」哲學的意涵，並進一步提出女性主義的關懷倫理學（ethics of care）及其在道德教育上的實踐主張（吳怡慧，民 91：15）。

Noddings 從哲學之觀點發展的關懷倫理有許多論點與 Gilligan 相似，她認為在人際互動中，對「他人的關注」（engrossment）以及「設想他人立場」（displacement），不僅是實然，更是應然的道德發展路線。鑒於傳統倫理學是以男性的觀點為建構基礎，Noddings（1984）在其重要的著作〈關懷：從女性的觀點看倫理學與道德教育〉（Caring: A Feminine approach to ethic & moral education）中，闡述「關懷」是人性共通的基礎，只是在歷史的演變過程中，關懷被視為是女性的特質，並隨著女性的地位而漸被忽視。所以，Noddings 暢談關懷倫理的重要性，將關懷依照關懷者與被關懷者的關係加以陳述，並建構出關懷的道德理想。

Noddings 從哲學的觀點詮釋關懷是發生在人們身心上對他人所承擔

之責任，而此責任感會驅使人們透過行動盡可能去滿足他人的需要，並得到受關懷者的回應。Noddings 在界定「關懷」一詞時，雖然區分了關懷者與被關懷者，但不若傳統道德哲學是設想自己在別人的立場會如何抉擇，而是認為關懷者應將被關懷者視為自己的一部份，去感同身受。因此，她認為在人際推理的過程中，關懷者要能體察被關懷者的心理，展現關懷、專注與彈性的態度，並放棄絕對的道德價值，盡力找出有益於被關懷者的方法。她主張理想的「關懷關係」是道德實踐的最終目的，在此關係中關懷者是開放、接納、設身處地與承諾，被關懷者則是自由、安全且勇敢地實現自我(方志華，民 90：244)。

### (三) Noddings 的道德教育理念

基於對傳統強調知識為主體之教育的反動，Noddings 著重在校園中建立一個具備關懷結構的網絡，讓師生生活在可以發揮關懷能力、可以感受到關懷氣氛的教育環境。她將學校視為一個異質的大家庭，當傳統家庭中的教育功能逐漸喪失，學校教師應負起責任，營造關懷的情境以培養學生關懷的能力(方志華，民 89：211)。在〈學校中關懷的挑戰：教育的另類取向〉(The challenge to care in schools - an alternative approach to education)一書中，Noddings 列舉出一個關懷取向的學校，應致力於下列各項工作(Noddings，1992：174-175)：

1. 訂立確切的目標，教育在於培養學生成為有能力、有愛心、能關懷的人。
2. 著重學生親近的需求。
  - a. 在老師和學生的共識下，一起生活數年。
  - b. 盡可能讓學生處在一起。

- c. 讓學生長時間在相同的建築物共處。
  - d. 協助學生認同學校就像自己的家。
  - e. 有時間讓學生從事與關懷和信任有關係的事。
3. 解除不必要的控制。
- a. 賦予教師及學生更多的機會去作決定。
  - b. 廢止競爭性的評分制度。
  - c. 減少考試，運用良好的評量工具以評估學生是否能勝任工作。
  - d. 教師未必什麼事都知曉，鼓勵教師與學生一起探索問題。
  - e. 用更廣泛的語句來定義老師的專業，如生物老師應能教生物學中涉及數學的部分。
  - f. 鼓勵學生的自我評量。
  - g. 讓學生有機會自治班級和學校。
  - h. 讓學生透過學習，接受關懷的挑戰。
4. 廢止各種分化的課程，不管是升學導向的還是非升學導向的課程，都應一樣的受到重視。
5. 關懷的主題是每日學習生活的一部份。
- a. 自由討論存在的問題，包含精神層面。
  - b. 幫助學生培養關懷的能力，用道德的方式待人接物。
  - c. 協助學生理解團體和個人如何會產生紛爭，讓學生學習如何設身處地為他人著想。
  - d. 鼓勵學生關懷動植物與環境。
  - e. 鼓勵學生關懷人為的世界，培養對人類文化的驚異與感激。
  - f. 協助學生深思及體察自己的理念。
6. 教育學生體會各個層面的關懷都代表一種能力，關懷是人類生活中最堅固的基石。

因此，在學校社群中的關懷取向，乃是著重在發展學生「人際關係的統整」(integrity of human relationships)，即關懷、友愛、溝通之能力，而身為學校教育者，為了培養學生具備以上之能力，具體的實踐方式如下 (Noddings, 1984: 182; 1992: 22)：

### 1. 身教 (modeling)

關懷倫理學提出道德教育的首要方法，是以身作則、示範為主的身教。在此，身教強調的是，教師在道德教育中絕不只是講述的角色，而須創造與學生關懷的關係，教師要作為一個關懷者，成為一個楷模，營造關懷的情境，讓學生有機會學習關懷他人的能力。Noddings 認為，受關懷的美好感受與經驗，會化成一股力量，喚起人們的關懷能力，而這一切有賴教育的引導與提醒 (方志華, 民 90: 253)。因此，對學生而言，教師的身教是一潛在課程，教師的言行會對學生產生影響。

### 2. 對話 (dialogue)

在關懷模式的對話中，教師是一位關懷者，應關注學生、傾聽學生的需求，並理解學生的立場，接納學生的感受。是以對話的重點不在於論題的爭辯，而是要讓學生在沒有壓力的情況下檢視其生活，並接受教師的鼓勵去探討人生的重大問題。因此，在對話的過程中，學生無須接受老師已預設好的觀點，也不需要去捍衛自己的論點，但他卻可在對話的過程中，接受到許多的觀點、資訊、態度，以表現出合宜的反應者(被關懷者)角色。或許會有人批評是否關懷式的對話可以不論是非，但道德教育的重點是要培養一個具有關懷修為的人，不是培養理性推理的高手，雖然在關懷的對話中，重心不在於爭論是非，但是整個的對話情境卻會使每一位參與者更體察關懷自己與他人的重要，這樣的體認在道德實踐上的效力，將勝過從論辯中爭論最後的是非 (簡成熙, 民 86: 145)。

因此，師生間的對話應該在關懷的關係上進行，教師透過對話的內容了解學生心理的需求，而學生也能在對話的過程中審視自己，找到明確的定位。

### 3. 實踐 (practice)

知而後應起而行，學習如何關懷後，「實踐」彰顯出參與的重要性。因此學校應致力於發展與設計課程，如「社區服務」、「合作學習」，讓學生有機會實際從事關懷服務他人之行動。然而在工作分配上不能存有性別差異，Noddings 認為關懷是兩性共同必備的德性，不應在工作上去凸顯兩性的差異。另外，不管是何種課程，學生學習的重點在於從關懷的經驗中，培養樂於關懷他人與社會的態度，以成為導引行為的力量。

因此，如果希望學生在生活中能夠展現關懷，在課程的設計上必須提供機會讓學生在實踐的過程中獲得關懷的技能，更重要的是要能發展關懷者可欲的態度。

### 4. 肯認 (confirmation)

肯認是指在關懷模式中，關懷者肯定並激勵被關懷者的表現。在師生關係中，師/生與關懷者/被關懷者有一明顯之差異，老師固然為關懷者，但他同時握有評量學生之權力，這樣的權力可能會破壞關懷的關係。Noddings 之所以提出「肯認」的理念，正是想處理師生之間可能因評鑑而產生的衝突（簡成熙、侯雅齡，民 86：146）。

Noddings 將肯認定義為一種確認及鼓勵他人進步的行為，即鼓勵受關懷者發展出更好的自己（鄭明長，民 89：93）。然而，肯認的過程並非依循一套科學化的標準公式、程序或規則進行，而是體現在特定情境中，對他人的真實反應。在這歷程中，「信任」是關鍵的因素，關懷者必須充分了解被關懷者，才能知道他們想達成的目標是什麼（吳怡慧，民 91：38）。



因此，師生間互信關係的建立是重要的，教師透過對學生的肯認以鼓勵其發展潛能，實現自我。是以富有關懷氣氛的學校就像是一個的大家庭，學校能彌補家庭教育功能之不足，由全體教師營造關懷的情境，透過身教、對話、實踐與認肯的過程，幫助學生培養關懷的能力，用道德的方式待人接物，能夠設身處地為他人著想。

綜合以上所述，學校道德氣氛的理論雖從 Kohlberg 而來，但隨後興起的關懷倫理學更加充實了學校道德氣氛的內涵，亦即道德氣氛的營造，應同時兼顧正義與關懷兩面向，正所謂「沒有關懷的正義是空的，沒有正義的關懷是盲的」(李琪明，民 92：9)，正義與關懷應是相互補充的雙重面向，以形成健全且多元的校園教育環境。本研究在學校道德氣氛的調查上採用的雖為學校關懷氣氛問卷，但其內容亦涵蓋關懷與正義兩面向，並非只偏以關懷的向度來詮釋學校道德氣氛。

## 貳、學校道德氣氛對學生的影響及重要性

學校道德氣氛對學生的影響及重要性可從兩個方面來作論述：一是潛在課程理論，二為學校道德氣氛與學生道德發展之相關的實徵研究。

承上所述，Kohlberg 的學校道德氣氛理論有部分是源自於潛在課程的觀念，其（1983）在〈學校中的道德氣氛〉（The moral atmosphere of the school）一文中提到「雖然我們確實認為道德教育應該成為正式課程的一部分，但我們認為它不應該限於學校的正式課程，事實上，我們可以經由潛在課程所提供的資料，以最有效的方式去實現道德教育的目的，因為潛在課程是一種真正的道德教育課程，是一種比其他任何正式課程都更有影響力的課程」（郭本禹，2000：204）。因此，Kohlberg 認為兒童及青少年大部分是從潛在課程中獲得道德價值觀念，是以學校中的潛在課程對學生的道德發展有重大影響，故在探討學校道德氣氛對學生的影響及重要性時，必須先探究潛在課程的意涵。

再者，從學校道德氣氛與學生道德發展之相關的實徵研究中發現，學校道德氣氛會影響學生個人道德判斷能力之發展，亦即良好的學校道德氣氛能使個人的道德發展愈趨成熟，因此，以下將分別從理論及實徵研究來說明學校道德氣氛對學生的影響及重要性。

### 一、潛在課程理論

#### （一）潛在課程概念的萌芽

自 1966 年 P. W. Jackson 提出「潛在課程」(hidden curriculum) 這個名詞之後，課程學者才開始針對潛在課程從事系統的研究與討論，但在這之前已有少數學者提出類似的概念。J. Dewey 在「民主主義與教育」(Democracy & Education) 以及「經驗與教育」(Experience and

Education) 中就已經指出，學生從正式學習經驗或知識中所學到的只是學習的一部份，另外，還有與此學習同時產生的經驗，這是有關情意方面的學習，有時甚至比正式的課程還重要。因此，為了面對未來變動的社會，有關學習態度、價值及信念往往是在動態適應過程中最需要的經驗。

W.Kilpatrick 承繼 Dewey 的看法而在設計教學法中採用「附學習」(concomitant learning) 來指稱在學習中所獲得的態度、理想、情感與興趣。他認為人類的學習是一個有組織的整體，是思想與感情、生理與心理作用的統整，所以在「主學習」、「副學習」學習的同時也在建構自身與環境之間交互作用下所產生的態度。雖然這兩位學者對潛在課程並無作系統的分析，但其所揭示的重要課題，卻是以後潛在課程研究的濫觴(陳伯璋，民 74)。

## (二) 潛在課程的意涵與特質

課程研究自 1960 年代後期以後，不若以往只注重可見的課程層面，如語文、數學、自然科學等正式課程，強調教學的控制和效果的提昇，而開始發現學生的在校所學，並不只是正式課程所包含的內容，學校的結構、環境、規則、氣氛、關係、制度等，所教給學生的更為豐富，且其影響力也更為深遠(黃政傑，民 75：163)。因此，課程的研究重視到師生共同參與的意義詮釋和價值創造的相互影響過程，研究方向也由「正式課程」走向非正式的「潛在課程」。有關潛在課程的意涵與特質，說明如下：

### 1. 潛在課程的意涵

陳伯璋(民 76)綜合各家的說法，從三個層面分析潛在課程的意涵：一是學習結果，指的是有關態度、理想、興趣和情感方面的學習；二是學習環境，意即學生在學校及班級的環境中，無論是物質的環境(如學校建

築、設備等)、社會環境(如師生關係、同儕團體、班級制度、獎懲辦法等)或文化環境(如學校文化、班級文化、儀式活動等)都會對學生產生一種潛移默化的學習經驗;三是學習的影響,可分為「有意的」和「無意的」兩種,前者指的是有計劃的活動,希望達成既定的目標,而後者指的是沒有計劃的、非預期的影響。

根據以上三層面的分析,我們可將潛在課程定義為學生在學習環境中所學習到的非預期和非計劃性之知識、價值觀念、規範或態度,而學校道德氣氛的營造就是取自於潛在課程中認為物質環境、師生互動、學校制度以及校園文化對學生可能產生之影響,而積極想透過各方面的努力去營造一個涵蘊品德成長的氛圍,以促進學生道德能力的發展。

## 2. 潛在課程的特質

依據潛在課程的定義與意涵,歸納潛在課程的特質如下:(陳伯璋,民76):

### a. 潛在課程是一種動態發展的活動

潛在課程的內涵隨時不斷在改變與更新,透過教育工作者和學生的反省和批判,使得正式課程和潛在課程交互滲透,構成動態的關係。

### b. 潛在課程可能是普遍或系統的學習,也可能是個別或偶發的經驗

潛在課程由於具有隱藏的特性,因此對學習者的影響程度與內容很難把握,而同樣的學習情境對人的影響也可能會有所不同。

c. 潛在課程比較趨於情意方面的學習，即與價值、理想、動機和態度方面有關。

d. 潛在課程比正式課程更具影響力

潛在課程的內容比正式課程多，呈現方式也較多元化，若以影響的時間及地點而言，更是無所不在。

e. 潛在課程的研究不限於量化的探討

潛在課程大多與價值、態度、情意等有關，絕非量化的技術所能涵蓋，所以可從「質化」的方法來探討。

### (三) 潛在課程對教育的啟示

潛在課程對學生的影響至深且廣，透過對潛在課程的討論，給予教育相關人員一些啟示（孫志麟，民 81：32）：

1. 在教學目標上---重視情感陶冶、人文素養及價值觀的建立

教育目標應兼重認知、技能及情意的發展，加強人文教育的實施，以建立學生正確的價值觀與人生觀。

2. 在教學上---兼重教學歷程與結果，倡導批判思考教學，並重視課外活動的價值

教師應設計良好的學習環境，注重學生社會批判與創意思考能力的培養，並重視學生的活動需求及生活經驗的獲得，使其能夠主動詮釋環境的意義及對事件的價值進行分析、判斷，進而擴展其存在的經驗。

3. 在課程內容上---兼重正式課程與潛在課程

課程內容不應侷限於教科書，也應重視學校氣氛、班級團體歷程及學生次級文化的影響。

4. 在師資上---提升教師專業化的素質

教師應不斷進修，加強對潛在課程的研究，並將之融入教學中，以產生潛移默化的效果。

5. 在評鑑上---由量的追求到質的評鑑

評鑑須針對學生的個別差異，不應只根據固定且單一的標準，須從多層面的角度來探究更深一層的意義。

6. 在學校環境上---建立優美、和諧及富有創意的學習環境

校園環境任何一個角落都具有教育的作用，也是實施潛在課程的主要來源之一。因此，學校的建築規劃應考慮其教育性，培養具有人文氣息的教育氣氛，發揮人文精神、人格陶冶及人性教育的作用，使校園成為和諧與富有創意的理想學習環境。

綜合以上所述，潛在課程較正式課程對學生的影響層面更為廣泛，而不論是東西方的教育理論或實際，均講究「潛移默化」的教育方式，意即「直接教導」不是發揮教育作用的唯一途徑，透過教師的「身教」和學校環境的「境教」，期能對學生產生影響，所謂「近朱者赤，近墨者黑」、「蓬生麻中，不扶而直」，就是這個意思（黃政傑，民 75：13）。而在學校道德氣氛的研究中，Kohlberg（1983）也不斷強調道德教育與潛在課程的密切關係，強調學校中的道德氣氛乃屬重要的潛在課程，在道德教育中有其不容忽視的地位。

## 二、學校道德氣氛與學生道德發展之相關的實徵研究

由潛在課程理論得知，透過學校道德氣氛的營造，能建立有利於個人道德成長的環境，而國內外的相關實徵研究亦能證實此情形。以下僅針對中等學校道德氣氛與學生道德發展之相關研究敘述如下：

### (一) 國外相關實徵研究

Power, Higgins & Kohlberg (1989) 在〈柯爾伯道德教育方法之學校道德文化的評定〉(Assessing the moral culture of schools in Lawrence Kohlberg's approach to moral education) 一書中提出了他們的調查報告：當一所中學朝「正義社群」的方向發展時，學生會受到較高層次的道德規範所影響。因此，當學生被問及如何解決一個與學校有關的道德問題時，學生們會顯示出較高層次的道德推理。簡言之，學生們的道德發展成熟度會隨著他們對學校道德環境的評價之高低而提高或降低。

Brugman, Karin, Louis, & Leo (1998) 在「中學生道德氣氛感受以及道德能力和道德氣氛間之關係」的研究中，採用 Power 所編制的測驗工具 (paper-and-pencil instrument) 來進行研究，測量學生對學校中道德氣氛的感受，並以社會沈思法 SROM-SR (Socio-Moral Reflection Objective Measure-short form) 來測量學生的道德推理能力。研究發現，荷蘭四種不同類型的學校，分為：1. 初等職業中學教育 2. 中等中學教育 3. 大學預備教育及高等中學教育 4. 包含中等中學教育、大學預備教育、以及高等中學教育的綜合性學校，校園間的道德氣氛有顯著的差異，而學生道德能力與道德氣氛間亦有顯著相關，因此，學校道德氣氛對於學生道德發展確實有其影響。

### (二) 國內相關實徵研究

林宜滢 (民 92) 在「國中道德氣氛與學生道德發展之相關研究」中使

用「社會問題意見調查問卷」及「道德氣氛問卷」，選取臺灣地區北、中、南、東四區的國中學生進行調查。研究結果發現，學生所感受到的道德氣氛與學生的道德發展有正相關，亦即學校道德氣氛愈佳，學生的道德發展會愈趨於成熟。此外，不同的道德氣氛取向對於國中學生道德發展亦有所影響，研究發現階段三「團體關係取向」較階段二「外在工具取向」與階段四「社群規範取向」對於學生道德發展之影響更為顯著。

綜合以上所述，學校道德氣氛對學生的影響實不容忽視，且在我國九年一貫統整課程實施後，道德教育由以往的「科目中心」模式，即德育的部分是單獨設科，轉為趨向「廣域課程」或「社群文化」的模式，因此全校的師長皆得負起陶冶學生健全人格之任務，並努力營造一個積極向上的學校道德氣氛，讓學生在潛移默化的過程中學習正確的人際互動之道，提昇自己的道德認知層次。

所以，在新的課程制度實施後，潛在課程在道德教育上的角色更為顯著，為了促進學生的道德發展，培養其正確的處事態度與價值觀念，學校道德氣氛的營造是非常重要的，學校應致力於營造積極向上的學校道德氣氛，讓學生在尊重、正義、關懷等氣氛中學習，以培養健全的人格。

### **參、學校道德氣氛營造的實務**

學校道德氣氛營造的重要性不僅在理論上彰顯，於實務上，美國自1980年代開始，各學校有鑑於青少年犯罪問題日益嚴重，家庭教育的功能未能充分發揮，以及德行倫理學(virtue ethics)再度受到重視的影響，積極推行新興(或稱當代)品德教育運動。有關美國近年來新興品德教育



推行的主要內容如表 2-2 所示，是以美國推動品德教育的模式甚多，而其中強調學校道德氣氛的建立者概稱為「綜合取向的品德教育」(comprehensive approach character education)，其目的在於建造學校成為一個「倫理或道德的社群」(an ethic or moral community)，期由全校師生與相關人員共同凝聚與實踐「核心價值」(core values)，進而形成全校的整體道德氣氛(李琪明，民 93：30)。

反觀我國，在品德教育的重要性逐漸浮現之際，再加上九年一貫課程改革中，由於取消道德教育單獨設科而唯恐形成學校德育之缺口，教育部訓委會因應民國 92 年召開之〈教育發展會議〉的決議，設置「品格及道德教育推動小組」，並擬定「品德教育促進方案五年計畫」，提出「品德本位校園文化之營造」的構想，期能發展學校為道德社群，培養學生具備良好德行。

表 2-2 美國近年來品德教育推行的主要內容

年代	品 德 教 育 推 行 的 主 要 內 容
1984	馬里蘭州的公立學校在 12 年級的道德教育計劃中，提出發展「價值的共同核心」，這些核心價值分為憐憫、禮貌、批判性質問、正當方法、機會的平等、思考與行動的自由、真誠、人性的價值與尊嚴、誠實、正義、知識、忠誠、客觀性、秩序、愛國、理性的承諾、有理的辯論、尊敬他人的權利、有責任的公民、法的規則、自我尊重、寬容、真理等 23 種價值觀。
1994	愛歐華州眾議院通過「校園安全方案」，其中包含「品德教育課程」，強調以品德教育涵育學生良善的人格特質，如誠實、堅毅、和善、守法、忠誠、忍讓、憐憫、服務與敬業等。
1995	「第四及第五 R 中心」(Center for the 4 <sup>th</sup> and 5 <sup>th</sup> Rs) (即強調尊重與責任)主任 Lickona 等人提出了「有效品德教育的十一個原則」，作為學校道德氣氛的重要指標。

年代	品德教育推行的主要內容
1996	「倫理與品德促進中心」(the Center for the Advancement of Ethics and Character ) 提出一份關於品德教育的宣言，內容提到： <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 品德教育是發展德行、良好的習慣與氣質，並引導學生成為負責任的成熟個體。</li> <li>2. 教師及行政人員是學校的重要人物，應努力完成教育學生之使命。</li> <li>3. 品德教育是生活的一部份，學校必須成為一個德行的社區。</li> </ol>
1997	美國培基學院在奧克拉荷馬市的八所公立小學推行「品德第一」的教育計劃，共列舉誠實、專注、服從、慷慨、整齊、真誠、寬恕、德行等九項「品德特質」為教育重點。
1999	「品德卓越中心」(Center for Character plus) 推出「學區合作品德教育方案」(A Project of Cooperating School District)，強調學校與社區之合作，以達成品德本位校園文化之理想，至 1999 年底已有 34 所學校加入該項計畫。
2003	美國聯邦及各州層級政府共花費二千四百萬美元支持「品德教育合作關係獎助計畫」(The Partnerships in Character Education Program Awards) 的執行，目的在援助能夠設計與實施品德教育的組織。

資料來源：引自陳淑美(民 88)，品德教育之探討。載於臺灣教育 587 期，頁 15-20。

黃德祥、洪福源(民 93)，美國品格教育的內涵與實施。載於臺灣教育 625 期，頁 17-29。

為了營造良好的學校道德氣氛，使學校成為一個品德涵蘊的場所，美國推動品德教育運動的重要機構之一「第四及第五 R 中心」(Center for the 4<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> Rs)、當地的非營利組織「品德教育夥伴」(Character education partnership) 以及「倫理與品德促進中心」(the Center for the Advancement of Ethics and Character ) 分別提出理想品德教育的內涵以及有關品德教育實施的原則及方法，分述如下：

## 一、理想品德教育的內涵

品德教育是一種德行取向的道德教育，美國新興品德教育推動的學者 Lickona（1991：53-62）指出，好的品德應包含知善、樂善和行善，此三者為道德生活所必須，構成道德的完整性，故理想的品德教育，應從三個面向來作探討：

（一）在道德認知方面—生活中道德問題的處理，要有以下不同種類的道德認知能力。

1. 道德覺知：透過教育讓學生能針對事情的真相作出理性的判斷，例如當學生違反了校外活動不得飲酒的規定，他可能覺得這事情並沒什麼不對，因為自己並不會喝醉，但卻忽略了此規定對學校辦理校外活動的影響—當禁止飲酒的規定被打破時，家長將認為學校辦理的校外活動是危險的，而不讓學生參加，導致學生的權益更受影響。
2. 認知道德價值：讓學生瞭解如何將道德價值，像是對生命與自由的尊重及對他人的責任、誠實、寬容、同情等，應用於日常生活之中。例如當有人在散播毀損他人名譽的消息時，能明瞭「尊重」在此項事件上的意涵。
3. 了解別人的觀點：道德教育的目標之一就是幫助學生從別人的觀點去經驗這世界，設想他人的內心反應與感受。
4. 道德理性：讓學生明白道德意謂著什麼以及為什麼做人需要具備道德，如為什麼遵守諾言很重要？我應該盡力而為嗎？
5. 做決定：學生對道德問題能夠思考並進而取捨，明瞭事情的結果往往與自己的選擇和決定有連帶關係。
6. 自我認知：認識自己是道德認知中最難獲得的一項，但卻是品格

發展的必要因素，發展自我認知包含察覺自己品格中的優點與缺點，變成一個有品德且有能力檢視自己的行為和反省自己行為的人。

(二) 在道德情感方面—在討論道德教育時，情感的層面往往被忽略，然而能分辨是非並不能保證有正當的行動，必須透過情意的涵養，讓學生能樂於為善，故在道德情感方面的能力包括：

1. 道德良知：使學生感覺有義務及強烈的道德感去作「對」的事情，而道德良知之所以重要，在於像有些人明知作弊是不對的，但仍為之，就是缺乏一種強烈的道德感。
2. 自我尊重：教師要幫助學生在責任、善良、誠實等道德價值養成的基礎上，培養正確的自我尊重。研究顯示，自重程度比較高的學生較能承受來自同伴的壓力，依據自己的判斷做事，避免外在環境的誘惑。
3. 同情心：讓學生能走出自己身體的侷限去感受別人的感受，設身處地為他人著想。
4. 崇尚善：體會助人為快樂之本的道理，樂於行善。
5. 自我控制：情感可能會壓倒理智，學生要學習面對誘惑而能自制，如此才能有效解決如青少年吸食毒品和過早性行為發生的問題。
6. 謙遜：謙遜是一種美德，能幫助學生克服驕傲，真誠面對現實，改正自己的過錯。

(三) 在道德實踐方面—雖然道德認知和情感看似足以驅使個人去做正當的行為，但有時我們可能知道該怎麼做，也感到必須去做，但卻未將想法與體會轉化為行動，因此以下三點有助於道德實踐：

1. 能力：為幫助學生將道德認知與情感轉化成實際道德實踐之有效行動。例如，要公正地調解一個衝突，我們需要一些實際的技巧，如傾聽，並在過程中保持中立的立場，找出一個大家可接受的解決方案。
2. 意志：培養學生具堅強之意志，使能在道德困境中作出正確選擇。
3. 習慣：教師須提供大量的機會來協助學生發展好的行為，並使其成為一種習慣。

綜上所述，品德教育涵蓋知、情、意三個面向，而一般的道德教育都過度強調道德認知，忽略了在道德認知與道德行動間，有一道可跨越但須技巧及毅力的鴻溝；如果教育者希望學生能跨越這道鴻溝，需要讓學生認識自己心理狀態中的情緒及意志，並進一步有能力能善加處理（但昭偉，民 91）。因此，道德認知、道德情感與道德實踐三方面並非單獨發揮作用，而是彼此之間有互動的影響，如圖 2-1 所示：

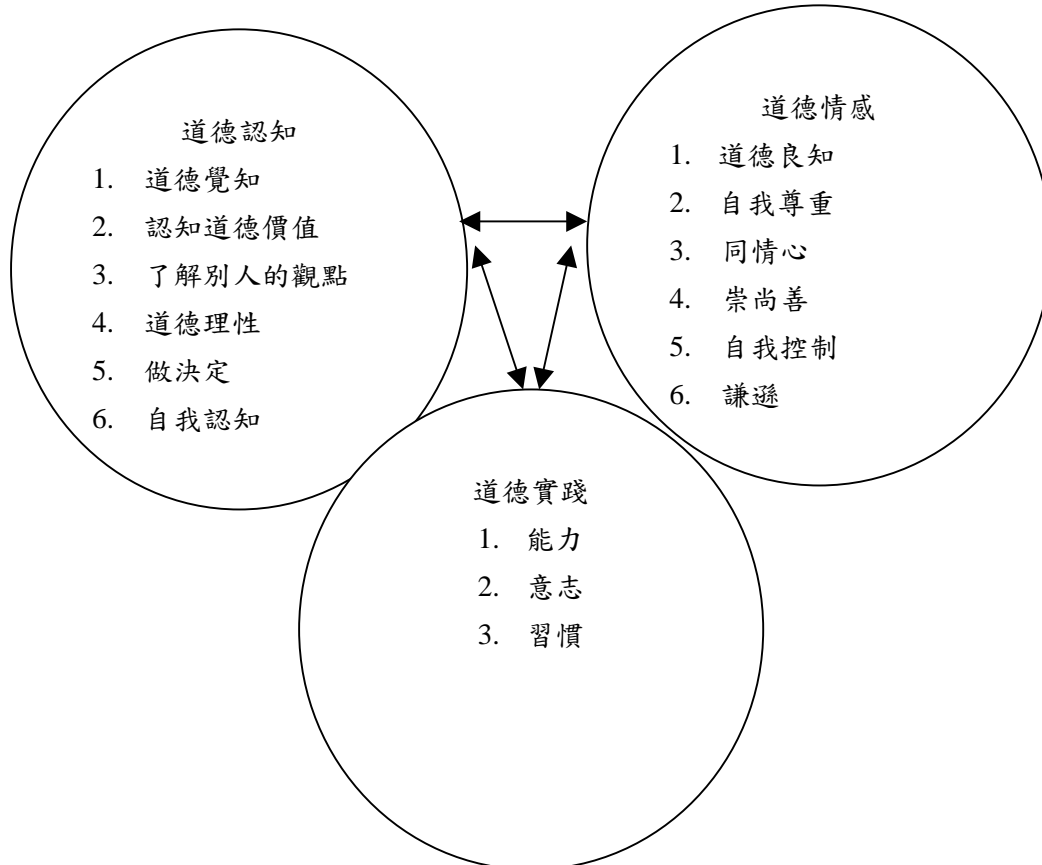


圖 2-1 理想品德教育的內涵（資料來源：Lickona，1991：53）

## 二、品德教育的實施原則

品德教育涵蓋的範圍廣且方法多元，當愈來愈多學校希望加入品德教育的行列時，需要有些準則作為品德教育實施之初的參考及事後評鑑的依據，因此「品德教育夥伴」與「第四及第五 R 中心」合作，由 Lickona(1996: 95-100) 等人提出了「有效品德教育的十一項原則」(Eleven Principles of Effective Character Education)，作為各校推動品德教育之指標：

- (一) 品德教育是促進核心倫理價值（如關懷、誠實、責任等）以成為良好品德的重要基礎。因此學校必須明確地向學生定義這些價值，並讓他們有機會在學校生活中觀察、學習與討論。
- (二) 品德包含認知、情感與行動等多元面向，學生須能理解核心價值、關心核心價值並將之付諸行動。
- (三) 有效的品德教育需要有意義的、主動的及全面的在學校各層面（包括管教政策、學術課程、學習評量、環境管理等）加以規劃與推動。
- (四) 學校必須是一個關懷的社群。學校本身應將好的品德具體化，並在環境中營造關懷與正義的氣氛，鼓勵學生實踐關懷、尊重他人等核心價值。
- (五) 學生必須有許多機會進行道德的行動與練習以發展品德。如在與人合作時學習如何分工、會議進行時如何獲致共識等，透過這些日常生活之挑戰與練習，使品德健全發展。
- (六) 有效的品德教育也必須配合有意義與挑戰性的學術課程以教導學生之道德認知與相關資訊，另外也須配合多元的教學方法（如合作學習、問題解決等）以促進學生的道德思考。
- (七) 品德教育須引發學生發展其內在的動機與潛能，亦即道德實踐在於對自己及他人之責任，而非外在的獎懲。
- (八) 學校所有成員（包含教職員及學生）均應形成學習與道德社群，以

共享並共同實踐核心價值。

- (九) 品德教育需要學校具有道德領導（包括校長、行政人員、教師以及學生自治組織）以便在共識中擬定長期發展計劃並持續推動。
- (十) 學校亦必須與家長結合，使家長成為品德教育的夥伴以納入家庭的力量，並進而擴展至社會各界或媒體。
- (十一) 品德教育的評量將側重整體學校的品德教育實施成效。包括學校本身的道德氣氛、學校教職員是否為品德教育的模範與教導者，以及學生品德的具體表現。

綜合以上原則，我們可窺得學校實施品德教育之概貌，其中第四項原則說明要有效的推行品德教育，學校本身必須是一個蘊含公平、關懷與正義的社群。根據此原則，為了協助各學校在實踐品德教育的過程中有評鑑的依據，加上多次至美加地區的學校進行品德教育實施成效的訪視經驗，Lickona 及 Davidson (1995) 遂發展出兼含學生及學校全體教職員感受之『SCCP II』(The School as Caring Community Profile II, SCCP II) 問卷。本研究係在探討學校道德氣氛與學生價值觀之關係，與品德教育之強調學校為一道德社群並積極培養學生核心價值之理念類似，故在學生所知覺之學校道德氣氛的問卷上採用 Lickona 及 Davidson 所設計之問卷。

### 三、品德教育的實施方法

美國「倫理與品德促進中心」提出六個品德教育的實施方法，並擷取這些方法中的第一個英文字母，稱為「品德教育的六 E」(six E's of character education)，其重點如下（李琪明，民 93：36）：

- (一) 示範(Example)：品德教育乃應強調教師身教的重要，雖然老師並非聖人，但其仍應審慎地處理其道德生活，成為學生學習的榜樣，

以得到學生的信賴。

- (二) 解說(Explanation)：言教是品德教育的方式之一，藉由道德對話，能使學生益加了解品德的本質與精神。
- (三) 規勸(Exhortation)：學生難免會有遭受挫折或是面對選擇出現徬徨之際，品德教育則可發揮規勸與引導之功效。
- (四) 校風或倫理環境(Ethos or ethical environment)：班級或學校皆可視為小型社會，因而品德教育的方式之一乃強調境教之重要，亦即營造學校整體道德氣氛以形塑學生的品德。
- (五) 經驗(Experience)：「做中學」乃品德教育的有效途徑，藉由提供校內的勞動，或是校內外的服務，可使學生結合道德思考與行動，由自我概念的形成而至培養與人群和諧相處。
- (六) 追求卓越(Expectations of excellence)：學生不僅在學業上追求卓越，在品德方面亦應設定優質的標準努力以赴，使學生終生知善、愛善、行善並止於至善。

當我國著手於品德教育運動推行之際，上述之品德教育實施的原則及方法，大致可為我國參照之標準，但在推行上，當要考量國情與文化背景之差異，而非全盤接收。而且，透過學校道德氣氛的營造，不僅能實現教改中「學校本位」的理想，更能開出一條學校道德教育的活路，可謂兩全其美。



## 第二節 價值觀的相關理論

### 壹、價值的意義

有關「價值」一詞的中文定義，依據漢書食貨志的解釋，「直」即所以別物之上中下，若舉列其物，高下之所當，即謂「價值」；而英文中的價值”value”出自拉丁文的”valor”，原意為力量，後來引申為身體、精神的健康，或為人所重視之物（林煌，民80：39）。

近年來研究價值者眾，各家對價值的定義不一，但被引述較多又應用較普遍的定義，應推人類學家 Kluckhohn 及社會心理學家 Rokeach 的定義（康曉蓉，民86：10）。

#### 一、Kluckhohn 的觀點

Kluckhohn (1951) 指出價值是個人或團體所持有獨特的有關可欲事物之外顯或隱含的概念，影響行為目標與手段的選擇。吳明清（民72：8）認為其定義可整理為以下幾點：

- （一）價值的主體是人，單獨的個人固然有其價值觀念，團體也有團體的價值觀念。
- （二）價值是一種涉及可欲事物的觀念，透過認知過程，人可以辨識事物的可欲程度。
- （三）價值是獨特的，人類的價值雖然有相對的普遍性，但價值體系的結構卻是因人而異，亦會隨著不同的團體而有所差別。
- （四）價值有時是外顯的，有時則是隱含的，因為價值是一種內在化的象徵性系統，故有時是清晰可辨的規範律則，有時則僅為模糊的意識，但對行為的選擇仍有影響。
- （五）價值會影響行為目標與手段的選擇，在現有的各種行為目標與手段之中，會根據可欲的程度而有所取捨。

(六) 價值同時含有知、情、意三個部分：價值既是一種概念，屬於邏輯的建構(logical construct)，這是屬於「認知」的部分；同時又代表可欲的事物，所以含有「情感」的色彩；影響行動的抉擇，故具有「意欲」的性質。

Kluckhohn 將價值的涵義和性質作了清楚的表示，不過因其用「概念」(conception)一詞來說明「價值」的性質，仍嫌抽象而缺少「操作性」的定義，不易用科學的方法來加以評量，因此在價值研究的文獻中，Rokeach 對價值的詮釋遂受到重視。

## 二、Rokeach 的觀點

依照 Rokeach 的看法，價值是個人或社會偏好某種方式或生存目標的持久信念，而價值體系是個人或社會所偏好之各種行為或存在目標間相對重要性的組織。吳明清（民 72：9）針對 Rokeach 的論點歸納如下：

(一) 價值是一種信念，包含認知、情感、行為三種成分，因為價值包含對事物之「可欲性」的認識，使人知道行為的正確方向或努力目標，所以其具有認知的成分；因為價值能使人對價值的對象產生情緒作用，即支持具有相同價值者，反對不同價值者，故具有情感的成分；又由於價值可以引導行為，故亦具有行為的成分。

(二) 價值是個人或社會的喜好。當個人或社會面臨一種必須有所抉擇的情境時，必須在各個選項(alternatives)或各種可能性(probabilities)中作一番選擇，此種「就此而拒彼」或「就彼而拒此」的表現，乃是個人或社會所具之價值觀念的作用，所以說價值是個人或社會的喜好。

(三) 價值指述行為的方式或存在的目標，價值雖是一個假設性的觀念，卻是在人類的行為中展現。

(四) 價值是有組織的體系，而價值體系是個人或社會對各種行為方式或

存在目標的喜好與選擇，並予以優先順序或重要程度的階層排列結構。

(五) 價值或價值體系是持久的。一個人或一個社會的價值觀念，若能隨時改變，而且絲毫沒有穩定性，則價值所依附的「人格」和「社會」便無連續性可言；然而個人或社會的價值觀念一旦建立之後就完全固定，不因時間或空間而有所改變，則個人與社會的變遷就成為不可能之事，也就毫無成長與進步的空間。因此，價值體系應該具有相當程度的持久性，但也並非完全不能改變，這種看法是 Rokeach 在界定價值的意義時，比其他定義周密而且獨到之處。

國內學者（郭為藩，民 61；汪履維，民 70；吳明清，民 72；林煌，民 80；康曉蓉，民 86）在價值的定義上大致參考自 Rokeach 的觀點，認為價值是一種具有階層組織的概念系統，它是一個抽象化的假設性結構，是一種獨特且持久的信念，具有指導個人行為及維持人格統整的作用，而價值包含認知、情感、行為三部份，許多的價值概念系統組合起來，便形成具有階層的價值體系，影響行為目標與手段的選擇。

故整體而言，Rokeach 的價值理論清晰明確，對於價值觀念和價值體系的意義、性質、範圍、組織與分類等問題，皆提出了具體的解釋模式和理論架構，因此本研究有關學生價值觀念的探討，是以 Rokeach 的價值理論為依據。

## 貳、價值觀的本質、形成與影響

### 一、價值觀的本質

價值觀的本質究竟為何，各家有不同的看法，但大抵可分為三大類（傳統先，民 76：301）：

#### （一）客觀的價值論

主張價值是先天的、先驗的、客觀存在的，無論有人在欣賞它或沒有人在欣賞它，價值總是在那裡，因此這樣的客觀價值論有兩個重要意義：

1. 價值是附屬於外物的性質，獨立於主觀作用之外。
2. 價值是我們直接所知覺而不能加以解釋和分析的。

然而美的欣賞少不了移情的作用，道德行為中少不了人與人之間的關係，所以價值仍有其主觀的作用在。

#### （二）主觀的價值論

認為價值是後天的、經驗的、主觀存在人的心靈之中，價值是人們欲求得到滿足時所獲得的快感或希望的目標。然而價值並不是完全由個人的欲望所決定，客觀的事物對價值仍有決定的作用；另外，若價值純為主觀之物，因欲望和興趣因人因地而有不同，則倫理教育、審美教育就成了不可能之事（黃藿譯，民 73：4）。

#### （三）主客觀作用的價值論

主張價值是個人心理與客觀環境之間所發生的一種關係，價值是根據個人目前的興趣和理想的標準對於事物的作用所作的一種有意

識或無意識的判斷。筆者比較傾向這一類的看法，價值必須有可供評價的客體及個人主觀的評價，而非絕對的價值先驗或價值後驗。

## 二、價值觀的形成與影響

從行為科學的角度來看，價值觀同時兼具自變項和依變項的性質，既為自變項，則有作用的對象；既為依變項，就有影響的來源，所以探討價值觀的形成及其影響的作用，大體可以採用下列的模式來說明：

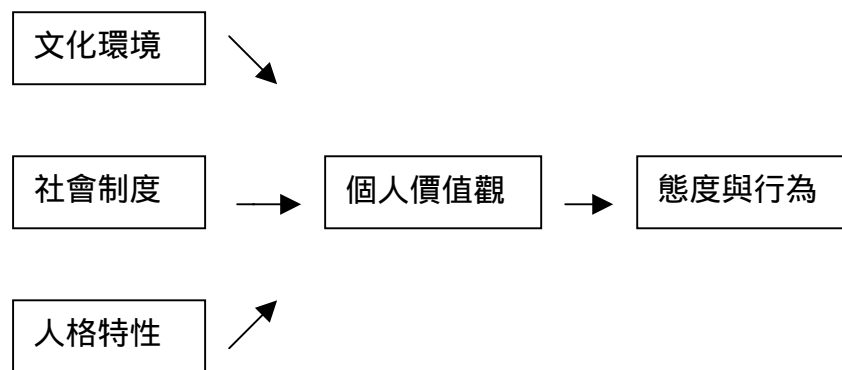


圖 2-2 價值觀的形成及其影響（資料來源：吳明清，民 72：13）

### （一）影響個人價值觀形成的因素

#### 1. 文化環境

吳明清（民 72）認為，從人類學的觀點來看，文化本身就代表一種價值，所謂「文化模式」（cultural pattern）本質上就是一套價值體系。個人在社會化的過程中，有意或無意地學得文化環境下所涵蘊的價值觀念，包括對於生活目標的追求、對於善惡的判斷，以及各種行為方式的選擇。由此可知，相同的文化模式易於塑造相同的價值觀念，不同的文化系統自然就會孕育出不同的價值結構。

## 2. 社會制度

社會制度是影響個人價值觀念的另一項重要來源。在人類生活中有許多重要的制度，而每一種制度，都包含一套有關目標與手段的理念，為了維繫制度的生存與發展，這一套理念必須傳給生活在其中的人員，個人也必須設法將社會的價值內化為自己的價值。

## 3. 人格系統

影響個人價值觀念的另一項來源是人格系統。每一個人有其不同的嗜好、偏愛、想像與創意，以致追求的生活目標以及適應的方法，就會有所不同；再者，個人經驗的累積也會影響價值觀。社會學家及社會心理學家發現，每一個個體雖然天生都擁有一樣的感官與知覺，但在社會日常生活的互動、刺激及反應過程中，每一個人對外界事務所抱持的看法與態度卻不一致。因此，性別上的差異可能導致價值觀念的不同，教育程度與職業種類的差異也可能形成不同的價值觀念，而在個體發展的各個階段自然就有價值觀念的變化（吳明清，民72）。

所以，價值觀念是在文化環境、社會制度以及人格特性三方面的因素共同影響下所形成。個人出生時並無所謂價值觀念的存在，剛開始其價值觀念的學習完全受到社會文化的影響，隨著年齡的增長，個人逐漸從社會所習得的價值體系中，經由強調、選擇與創新的歷程，發展出完全屬於個人的價值觀，而學校是個人在成長過程中主要的學習場所，師長、同儕乃至整體學校的環境，在個人價值觀的形塑上，亦扮演重大角色，是以本研究將深入探究學校道德氣氛對個人價值觀的影響。

## （二）價值觀對態度及行為的影響

就如 Auerback (1950) 所言，價值不能存在於真空中，必須依附人格的系統、社會的情境以及文化體系之中，待價值觀念形成之後，就成為一種影響的力量，決定人的態度與行為，即「價值觀念涵蓄於文化、作用於社會，依附於人格，表現於行為」之意（郭為藩，民 61）。

當個人的價值觀念進入了心理組織成為人格結構的一部份時，就會影響個人的態度與行為，其作用如下（Rokeach, 1973）：

1. 賦予行為意義。
2. 作為行為的標準。
3. 作為解決衝突、形成決定的一般計劃。
4. 具有動機性的功能。

因此，價值觀會影響個體或群體行為前之判斷，進而影響行為，Mckinney (1980) 指出，價值觀就是一種認知單元及基模。吳成豐（民 83）在〈人的心性、道德價值觀與行為間的關係之研究〉中亦提到，中國人在探尋行為的根本時，是由「人心」作為起點，心性會影響價值判斷，而價值判斷會影響道德傾向，所以價值觀是決定行為的主要因素之一。另外，鄭雅蓉（民 89）在研究青少年價值觀與偏差行為之相關研究時，亦發現青少年愈重視人際道德價值時，則偏差行為出現的機率愈少。故綜合以上所述，價值觀是影響、作用或支配個人行為動機的因素，不同的行為方式蘊含著不一樣的價值判斷。

## 參、價值觀的分類與評量方式

### 一、價值觀的分類

有關價值觀念的分類，各個學者依據其分類的標準不同而有不同的分類方法，N. Rescher（1969）試著從各家說法中歸納出價值觀的分類，共分六種方式：

- （一）以價值的主體為分類依據，而不涉及價值的內容，如「個人價值」、「團體價值」。
- （二）以價值的客體，即評價的對象來分類，如「事物價值」、「環境價值」、「個別價值」、「團體價值」以及「社會價值」。
- （三）以價值所形成的利益性質來分類，如「經濟價值」、「政治價值」、「宗教價值」、「物理與生理的價值」以及「道德價值」等。
- （四）以價值所導致的目標來分類，如「交換的價值」、「禁制的價值」等。
- （五）以價值的主體與價值利益的關係來分類，如「自我導向的價值」、「利他導向的價值」。
- （六）以價值本身與其他價值的關係來分類，如「工具性價值」、「目的性價值」。

上述六種的價值觀分類方式使價值的涵義更加清晰明確，雖然它並未涵蓋所有價值分類的標準，但社會科學中有關價值觀的分類，大致上不出這六項範圍，而近年來國內外有關價值觀的研究多採用 Rokeach 的價值觀分類方式，其就是依照上述第六種以價值本身與其他價值的關係而將價值分類。

Rokeach（1973）認為根據個人對各種價值所感受的重要性及期望程度，按照優先順序排列成階層，這樣有秩序的組織系統，即為價值體系，由「目的性價值」（terminal values）和「工具性價值」（instrumental



values) 所組成，前者涉及「生存的目標」(end-state of existence)，後者則指「行為的方式」(modes of conduct)。所以，目的性價值偏重在人對於生命意義及生活目標的信念，也就是關於「成為什麼樣的人」、「過什麼樣的生活」之類的想法；工具性價值則偏重於人對生活手段及行為方法的信念，也就是關於「何種特質或條件較佳」、「如何實現生活目標」之類的想法。在目的性價值中，如果生存的目標單從個人的滿足著眼者，稱為「個人價值」(personal values)；如果生活的目標是從群體的發展來考慮，具有社會意義者，則稱為「社會價值」(social values)。在工具性價值中，也可以分成「道德價值」(moral values)與「能力價值」(competence values)兩類。道德價值涉及人際(interpersonal)行為的適當性，如未具此類價值，會有行為不當的罪惡感；能力價值與個人自身的才能及自我實現有關，如未具有此類價值，則會有無能的羞恥感(吳明清，民 72：21)。

根據上述價值分類的架構，Rokeach 價值觀項目的歸類如表 2-3 所示：

表 2-3 Rokeach 價值觀項目的分類

	個 人 的	人 際 的
目 的 性 價 值	<b>個人價值</b> 舒舒服服的生活 多采多姿的生活 幸福 內心和諧安詳 圓滿的愛 享樂 救贖 自尊 智慧	<b>社會價值</b> 有成就感 和平的世界 美麗的世界 平等 美滿的家庭 自由 安定的國家 受尊重 真誠的友誼
工 具 性 價 值	<b>能力價值</b> 事業心或進取心 胸襟開闊 能幹 快樂 創造 獨立 聰慧 講理 克己	<b>道德價值</b> 整潔 勇敢 寬容 助人 誠實 仁愛 服從 禮節 負責

資料來源：引自吳明清（民 72），我國青少年的價值觀念及其相關因素。臺灣師大教育所博士論文，頁 22。

## 二、價值觀的評量方式

社會科學中所研究的個人價值觀念是一種主觀的心理狀態，所以價值觀的評量顯得困難，不易蒐集研究之資料。早期人類學家對文化及社會價值觀念進行研究時，多採取觀察或晤談之方法，後來心理學家加入研究的行列，才開始設計出標準化的問卷或量表作為研究之工具（楊國樞，民 61）。由於價值觀與態度或其他人格傾向類似，故其評量的方法也與人格的測量十分接近。一般來說，價值觀念的測量方式可分為四種，茲述如下：

### (一) 觀察法

是以有結構或無結構的方式，由受過訓練的觀察者，對個人的行為作有系統的觀察和紀錄（汪履維，民 70：39）。然而此種研究方法雖可觀察到研究對象的「真實」行為，但在觀察的過程中，行為的取樣、分類及紀錄，皆需要有相當之技巧，若未經過相當之訓練，將不易掌握箇中訣竅，所以觀察法在價值觀研究中，應用的情形並不普遍（吳明清，民 72：19）。

### (二) 晤談法

係由研究者對研究對象進行訪問，在晤談的過程中，研究者須根據受訪者自陳的資料或問題的反應，分析並推論其價值觀念（吳明清，民 72：19）。此方法的優點在於研究者能於晤談的過程中，隨時調整晤談的問題以配合受訪者之實際情況，但由於晤談是一種面對面的情境，受訪者有時會礙於一些因素而影響回答內容之真實性（汪履維，民 70：39）。

### (三) 內容分析法

以分析靜態的資料為主，如自傳、日記、書信、著作、繪畫等，作為分析推論個人價值觀之依據，但此種方式很難對價值作系統之研究，故其在應用上受到限制（汪履維，民 70：40）。

### (四) 問卷與量表法

是由研究者設計問卷或編製量表，然後根據研究對象在問卷或量表的填答情形，分析其價值觀念。此種方式只須由研究對象根據說明依序填答，故可避免像晤談法一樣面對面的個別實施，以減少受訪者的壓力並減低其心理防衛作用，提高問卷及量表的可靠性。再者，由於問卷及量表的實施省時容易，並可進行較大樣本之調查，故用於團體價值觀念的分析探討，比其他評量方式都適合（吳明清，民 72：20）。

社會科學有關價值的研究，以採用問卷或量表的方式最多，由於本研究有關價值觀念的探討是以 Rokeach 的理論為根據，故採用汪履維(民 70)修訂之 Rokeach 的價值觀問卷 (The Value Survey)。Rokeach 的價值觀問卷淺顯易懂，只要填答者依照自己的想法，分別將目的性價值項目及工具性價值項目，依其重要性排列等級即可。此種排列等級(ranking)的方法，類似 Q 技術 (Q-technique)，是一種「自比性」的評量，具有強迫選擇的作用，填答者必須在各項正面價值中，定出每一項價值的優先順序，如此可顯示每一價值項目的相對重要性，據以推知填答者的價值體系。

### 第三節 學校道德氣氛與青少年價值觀相關研究

#### 壹、學校道德氣氛的相關研究

自 Kohlberg 以來，有關道德氣氛之研究，多半採取實驗或質性研究方法，近年來漸有量化之研究，而研究的主題亦日趨多元。國內研究校園文化或學校組織文化者很多，但單就學校道德氣氛深入研究者很少，故具有研究之價值；國外有關學校道德氣氛之研究，透過資料庫 DAO、ERIC 的檢索，近十年來與學校道德氣氛相關者列述如下：

表 2-4 國內有關學校道德氣氛之研究

研究者	年代	題目	研究方法	研究結果
李琪明	民 90	道德社群之營造 -我國國民中小 學校園道德氣氛 之俗民誌研究	焦點座談 俗民誌研 究法	以個案方式深入探究台北市的 一所國中及國小，以理論與相 關研究為基礎，進而提出改善 校園道德氣氛之道。
李琪明	民 92	我國國中小校園 道德氣氛之調查 研究	問卷調查 法	1. 國中小學生所知覺的道德 氣氛，在正義取向上乃著重 和諧，較乏積極參與，且道 德假設議題相較其他項目認 知層次稍低。 2. 國中小學生所知覺的校園 環境，頗具關懷的道德氣 氛，其中又以對尊重的感受 得分較高，對友誼與歸屬的 感受得分較低。 3. 國中小學生所知覺的道德 氣氛，因地區、學校規模、學 生性別及教育階段之不同而 具有差異性。

研究者	年代	題目	研究方法	研究結果
林宜滢	民 92	國中道德氣氛與學生道德發展之相關研究	問卷調查法	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 國中校園道德氣氛以階段二外在工具取向為稍高。</li> <li>2. 國中道德氣氛愈佳對國中學生的道德發展愈趨於成熟。</li> <li>3. 不同的道德氣氛取向對國中學生道德發展有所影響。</li> </ol>

表 2-5 國外有關學校道德氣氛之研究

研究者	年代	題目	研究方法	研究結果
Greenhalgh, D. C	1990	調查學校的道德氣氛	德懷術	探討學校道德氣氛應涵蓋之面向。
Jackson, P. J Boostrom, R. E. & Hansen, O . T.	1993	學校的道德生活	觀察、訪談	此研究僅提供學校生活中重要的道德面向，以供教師、學校行政人員了解其自身對於培育學生道德之重要性。
DeVries, R. & Zan, B.	1994	道德教室，道德孩童—創造一個建構性氣氛的幼兒教育	觀察、質性研究	學校中的道德氣氛的確有加強或是阻礙學生道德發展的作用；因此建構一有利於道德發展的道德氣氛學校是相當重要的。
Taylor, J. H.	1995	道德氣氛與道德推理發展：兩難困境討論對青少年犯之影響	訪談	研究發現道德發展過程中有兩項基本要素：一為需要較高階段的道德推理，一為較佳的同儕文化。
Alder, N. I.	1996	關懷意義的闡釋：營造中等學校教室中的關懷關係	訪談、文件分析	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 深入探查學校中教師及學生對關懷一詞的闡釋，師生皆同意關懷可藉由說、聽及行為展現。</li> <li>2. 關懷學生的老師是學生印象中的好老師。</li> </ol>

研究者	年代	題目	研究方法	研究結果
Roy, S. B.	1997	國小校長之性別與道德氣氛之關係	觀察 訪談	1. 校長的道德影響力不止表現於行為上更表現於個人特質上。 2. 不論是男校長或女校長在領導上皆表現出正義倫理與關懷倫理。
Brugman, D. Karin, H. Louis, T. & Leo, B.	1998	中學學生道德氣氛感受以及道德能力和道德氣氛之關係	問卷調查	1. 不同型態學校間的道德氣氛有差異。 2. 學校道德氣氛會影響學生道德能力。

綜合以上之相關研究，筆者進一步將其予以歸納、整理，得到以下結論：

#### 一、就研究方法而言：

道德氣氛的研究方式，國外以質性研究居多，資料收集的來源為較長時間的教室觀察和訪談，僅有荷蘭學者（Brugman, Karin, Louis & Leo, 1998）所作之道德氣氛研究「中學生道德氣氛感受以及道德能力和道德氣氛間之關係」採用量化研究，此研究採用 Power 所編制的測驗工具（paper-and-pencil instrument）來進行研究，測量學生對學校中道德氣氛的感受，並以社會沈思法來測量學生的道德推理能力。

在國內，李琪明（民 90）以焦點座談及俗民誌的質性研究方法深入探究國中小的校園道德氣氛全貌，次年以問卷的方式針對全省作大規模的量化調查，而林宜滢（民 92）亦以量化之方式調查國中的道德氣氛與學生道德發展之關係。

## 二、就研究對象而言：

就研究對象加以分析，國外的研究包含幼稚園學童（R. DeVries & B. Zan, 1994）、國小校長、國小校園（Roy, S. B., 1997）、中學生（Brugman, Karin, Louis & Leo, 1998），而國內研究的對象大致為國中小學生（李琪明，民90、92；林宜滢，民92）。

## 三、影響國中學生知覺之學校道德氣氛的相關因素

在李琪明（民92）「我國國中小校園道德氣氛之調查研究」中發現，國中小學生所知覺的道德氣氛，會因地區、學校規模、學生性別及教育階段之不同而具有差異性。就地區而言，北部得分高於南部和東部，中部亦高於南部和東部，北部和中部無顯著差異；其次就學校規模而言，小型學校（班級總數12班（含）以下）得分高於中型（班級總數13-36班）和大型（班級總數37班（含）以上），中型和大型學校規模無顯著差異；再者，就學生性別而言，女生得分高於男生；另就受試者教育階段而言，國小學生得分高於國中。



## 貳、青少年價值觀的相關研究

### 一、影響青少年價值觀念的因素及相關研究

影響青少年價值觀念的因素可大致分為個人因素與環境因素，個人因素以性別及年齡為主；環境因素主要是探討家庭環境及學校環境對青少年價值觀的影響，分述如下：

#### (一) 個人因素

##### 1. 性別

雖然有些學者認為社會背景的差異、研究者採用的方法或測驗工具之不同，會使性別與價值觀的相關研究無法得到顯著的相關（陳英豪，民 66），但仍有許多有關價值觀念的研究發現，男女性別在價值觀念上有某種程度上的差異：

表 2-6 針對不同性別的青少年所作道德價值觀的研究結果

研究者	年代	題目	研究結果	
			男生重視	女生重視
林清江等	民 69	我國中小學教育內涵及實施成效之研究	信實、勇敢	友愛、禮節、寬容、合作、知恥等
汪履維	民 70	台北市國中生價值觀念及其對學校疏離傾向的關係	平等、自由、服從、負責、勇敢、想像力	內心的和諧、自尊、社會的讚許、成熟的愛、寬恕、獨立
吳明清	民 72	我國青少年的價值觀念及其相關因素	物質滿足 自我充實 能力發展	精神享受 內在和諧 品德涵養
林煌	民 80	道德判斷與道德價值取向之相關研究	正義、勇敢、愛國	寬恕

研究者	年代	題目	研究結果	
			男生重視	女生重視
黃俊傑	民 82	青少年基本屬性與價值觀類型的關係	特立獨行、冷漠	較可接受社會規範及價值標準
羅瑞玉	民 82	青少年人際道德判斷之分析研究	功利性道德判斷較弱	功利性道德判斷較強、傾向人際和諧取向
康曉蓉	民 86	台北市國中生道德價值觀的研究	孝道、愛國、勤勞、尊卑有序、尊重傳統	知己之交、謙虛、不重競爭、修養、隨和
鄭雅蓉	民 89	青少年價值觀與偏差行為之相關研究	較不重視人際道德	較重視人際道德
王令瑩	民 90	國民中學學生價值觀念及其相關因素之研究~以高高屏地區國中生為例	較不重視「人際價值」、「情感價值」與「道德價值」	較重視「人際價值」、「情感價值」與「道德價值」
Rokeach, M.	1973	人類價值觀的本質	舒適生活、成就感、有志氣、能幹、有條理	內心的和諧、愉快、心靈超脫、寬恕、親愛
Hogan, H. W. & Mookherjee, H. N	1981	價值與先前的判斷	舒適生活、成就感、有志氣、能幹、獨立	心靈超脫、寬恕、親愛
Yuan, B. J	1994	台灣及中國大陸青少年道德價值觀的比較	財富及富裕生活	女性的傳統價值、重人際關係

## 2. 年齡

道德認知發展學派的學者如 Piaget 及 Kohlberg 皆認為道德判斷發展與個體的成熟有關。青少年時期的道德行為逐漸由現實主義轉變

為道德的相對主義，開始有較成熟的道德認知發展及自主自覺的道德判斷能力，因此他們不再像兒童時期一樣完全接受成人世界中的法制禮儀及道德權威，並開始去質疑及挑戰這些權威的合理性（賴保禎，民 88）。

賈馥茗（民 61）指出在價值觀念的發展階段，青少年在經歷了好奇與懷疑的階段後，對價值作用有些許的認識與瞭解，但仍無一致的系統，再加上生活領域的擴充及知識與經驗的俱增，使得價值觀的發展更趨多元與複雜，形成認同與混淆的危機，產生價值矛盾和衝突的現象。因此，青少年時期是一個價值系統重建的時期，其價值取向會隨著知識與經驗的增加而有所改變：

表 2-7 針對不同年齡的青少年所作道德價值觀的研究結果

研究者	年代	題目	研究對象	研究結果
林清江等	民 69	我國中小學教育內涵及實施成效之研究	小六、國三、高二學生	皆將愛國、孝順列為重要的品德
汪履維	民 70	台北市國中生價值觀念及其對學校疏離傾向的關係	國一、國二學生	在目標價值上並無差異，但在工具價值方面，國一生比國二生重視獨立
吳明清	民 72	我國青少年的價值觀念及其相關因素	國一、國三學生	國一生重視全人類的和平，國三生教重視個人生活的滿足與體認……等

研究者	年代	題目	研究對象	研究結果
林煌	民 80	道德判斷與道德價值取向之相關研究	小六、國二、高二學生	和年齡呈現正相關的道德價值為功德、正義、勇敢、信實、知恥及負責等；呈現負相關的道德價值為和平、孝順、博愛、愛國及勤學等
羅瑞玉	民 82	青少年人際道德判斷之分析研究	國一、國二及高一、高二學生	年齡愈大，功利性及義務性道德判斷之得分愈高
康曉蓉	民 86	台北市國中道德價值觀的研究	國一、國三學生	國一生較重視傳統的、個人品德的及利他導向的道德價值觀；國三生較重視友情、社會關係及工具導向的道德價值觀
鄭雅蓉	民 89	青少年價值觀與偏差行為之相關研究	12-18 歲的青少年	14 歲的青少年比 15-18 歲的更重視人際的價值觀
徐明達	民 92	台南縣國中學生價值觀念與其父母教育態度關係之研究	國一至國三學生	國一和國二生在人際價值上有顯著差異
Beech, R. P. & Schoeppe, A.	1974	青少年價值系統的發展	五至十一年級學生	隨著年齡增加而愈被重視的價值為成就感、有志氣及心胸開闊等
Hogan, H. W. & Mookherjee, H. N.	1981	價值與先前的判斷	15 至 20 歲的高中生	年長者較重視真誠的友誼，而不重視和平的世界、社會讚許、禮節及負責

## (二) 環境因素

### 1. 家庭環境

有關家庭環境對青少年價值觀影響的探討大致可分為三方面，即家長的教育程度、社經背景及教養方式。一般在界定家庭的社經地位時多以父母的教育程度、職業、居住地或家庭收入為參考依據，但由於研究者所使用的工具不同，以致在探討家庭社經地位是否影響孩子的價值觀時，產生不一樣的結果，例如汪履維（民 70）、吳明清（民 72）、林煌（民 80）之研究顯示，青少年的價值觀會因家庭社經地位之不同而有差異；然而，在陳英豪（民 66）與羅瑞玉（民 82）的研究中卻未有明顯差異。

表 2-8 家庭環境不同的青少年道德價值觀之研究結果

研究者	年代	題目	研究結果
林清江等	民 69	我國中小學教育內涵及實施成效之研究	高中學生對各項品德的重視程度隨家長的教育程度而不同，家長教育程度僅及小學者，反較大學程度者重視勤學、睦鄰、寬恕、有恆
汪履維	民 70	台北市國中生價值觀念及其對學校疏離傾向的關係	高社經背景的學生較重視智慧、有志氣、聰明等價值；低社經背景的學生較重視平等、自由、國家安全及心靈超脫等價值
吳明清	民 72	我國青少年的價值觀念及其相關因素	家長教育程度高的學生較重視個人生活情趣、個人能力、禮節；而家長教育程度低者較重視社會生活安寧、志氣、服務及服從
楊自強	民 74	父母教養方式與國中生價值觀念的關係	家長教育程度高的學生較重視能力價值；而家長教育程度低者較重視道德價值
林煌	民 80	道德判斷與道德價值取向之相關研究	1. 低社經背景的學生比高社經背景的學生更重視孝順的價值 2. 高社經背景的學生比低社經背景的學生重視負責的價值，較不重視睦鄰的價值

研究者	年代	題目	研究結果
張安芝	民 81	價值觀的一致程度對親子關係和諧性及子女生活適應影響之比較研究	父母的教養方式與子女性別兩變項會影響子女對自由、家庭安和、圓滿的愛、孝順、勇敢和寬恕等項目的表現
康曉蓉	民 86	台北市國中生道德價值觀的研究	父親教育程度高的國中生較重視要面子，而父親教育程度低者較重視勤勞、保守、守信用；母親教育程度高的國中生較重視知己之交、仁愛等價值，而母親教育程度低者較重視有禮貌、保守等價值
王令瑩	民 90	國民中學學生價值觀念及其相關因素之研究~以高高屏地區國中生為例	1. 父母學歷不同的國中生，在「人際價值」及「道德價值」二個取向上有差異存在 2. 父母職業不同的國中生，在「情感價值」取向上有差異存在
Rokeach, M.	1973	人類價值的本質	家長的教育程度及收入高的學生較重視成就感、智慧、能幹等價值；家長的教育程度及收入低的學生較重視舒適生活、爽朗愉快等價值
Gauley, J. L.	1997	高中學生對美國核心價值之認同	家長社經背景愈高的學生愈能認同美國社會的核心價值

## 2. 學校環境

學校環境因素的探討一般以學校的類型和所在地區為主，但研究者並不多。因此，筆者希望藉由對學校道德氣氛的探討以求深入瞭解學校環境對學生道德價值觀的影響。

表 2-9 學校環境不同的青少年道德價值觀之研究結果

研究者	年代	題目	研究結果
林清江等	民 69	我國中小學教育內涵及實施成效之研究	對品德的重視程度及生活規範的實踐上，鄉村學校的學生優於都市學校的學生
康宗虎	民 69	高中學生價值觀念及其升學意願選科之關係	1. 都市學生偏重理論及宗教的價值 2. 鄉村學生重視經濟及社會的價值
林煌	民 80	道德判斷與道德價值取向之相關研究	1. 鄉村及郊區學校的學生比都市學生更重視孝順的價值 2. 郊區學校比都市學校的學生更重視節儉 3. 高中比高職學生重視正義的價值但較不重視整潔的價值
黃俊傑	民 82	青少年基本屬性與價值觀類型的關係	受台北市大環境影響愈深及居住台北市愈久者，較易偏向功利型及冷漠型的價值觀
蔡峰月	民 91	社會變遷中青少年的道德價值觀	不同高職科別的學生在道德價值觀上有顯著差異
Farmer. E .H	1986	公立及私立學校青少年價值取向之研究	在三所性質不同的學校中，公立學校和具有宗教性質的私立學校學生比起私立學校的學生在價值觀上較一致

本節旨在歸納與分析歷年來有關學校道德氣氛及青少年價值觀之研究，由於國內對於影響學生價值觀變項之探討，一直著重在性別、年齡與家庭環境因素，而在學校環境的變項上也僅探討學校類型和所在地區，未能充分顯現學校對學生價值觀的影響，因此筆者希望藉由研究，探討學校道德氣氛與學生個人價值觀之關係，以期在此研究的領域上有所貢獻。