

第二章 文獻探討

本章文獻探討旨在作為設計個案研究的引導方針，並建立本研究的立論基礎。第一節先針對品德教育之概念進行探討；第二節則分別從德行倫理、正義倫理以及關懷倫理等三方面，探討品德教育之理論基礎；第三節說明美國品德教育之發展並以其推動經驗作為他山之石；第四節探討我國大學校園品德教育之推動概況等。

第一節 品德教育之概念

壹、品德之意涵

一、人格、道德與品德

在探討品德教育（character education）概念之前，有必要先釐清「人格」（personality）、「道德」（morality）、「品德/品格」（character）三者的意義與之間的區別。

（一）人格

「人格」（personality）一詞，源自於古希臘之 *prosopon* 與拉丁文之 *persona*，前者指「臉孔」，後者指「面具」。在早期的希臘文學中，*prosopon* 指戲劇中演員所戴的面具；由於面具象徵演員所扮演的角色，故又指稱「角色」。又從「位格」（person）說，「位格」一詞的形上學意義，始於中世紀早期的教父思想。這些基督宗教的神學家，以「位格」表達上帝內在生活的奧秘。而後，波其武（Manlius Severinus Boethius, 480-525）提出，位格是理性為本性的個別實體，確定了位格的意涵。中世紀士林哲學集大成之神哲學家多瑪斯（St. Thomas Aquinas, 1225-1274），認為位格是理性本性上的自立體，並指出位格是整個本性中最完美之物。據此，位格必須一是「理性的」；一是「個體」，滿足此界說的存有則有造物主、天使及人二類受造物，若論及道

德實踐，則僅及於「人的位格」(human person)，或可稱為「人格」。西方倫理學家，討論人為道德活動的主體，稱之為 person，討論人藉己之道德活動而有的心靈狀態，則稱之為 personality (道德人格)(潘小慧，2001)。歐陽教(1990)指出，人格的涵義在不同的學術領域或不同學者的論述中，有許多不同的解釋。從人的道德角度來看，即為一個有道德或格調的人，才值得稱為人，也才值得人們尊敬，因為其具備令人尊敬的人格。

(二) 道德

「道德」(morality)一詞，源自於拉丁文的 *mores* (為 *mos* 的複數)，原為「風俗習慣」之意。羅馬時代的成語：*mos patrum*，其意為：祖先的習慣，更明確地傳達了這種意義。從中文的字義上來看，「道」的本意是指宇宙的本源，萬物生成的原理原則，是一種功能與實體混合而成的整體。《說文》：「道，所形道也。」；《中庸》：「道也者，不可須臾離也，可離非道也。」「道」者，路也，路是眾人所走，所以「道」是眾人之所共由，引申則為共同的行為規範。「德」，《禮記》：「德者，得也。」；朱熹：「道，猶路也，行道有得於身，故謂之德。」，「德」字指實踐的，個人之行為體驗，換言之，德者，理也，施於人，則成為倫理之規範。而「道德」一詞，乃一複合詞，首見老子《道德經》是由「道」和「德」二字統合而成，其意乃取「道生之，德畜之，-----是以萬物莫不尊道而貴德。」之觀點，亦即人的行為舉止必須符合宇宙、社會運行的道德，然後才有可能進而成為一個有德行之人(詹棟樑，2001)。因此，「道」指的是一個可以用來做為個人立身處事的規範或準則；「德」則是指一個人的德行，「道德」一詞，蘊含著行為規範的理論與實踐，二者互為表裏，缺一不可，其為一種行為規範或準則，它包含個人端正的品性，及符合社會規範的行為。

(三) 品德

「品德/品格」(character)一詞，源自於希臘文的 *charassein*，意指「雕刻」、「銘記」(engrave)，例如：在蠟片、寶石或金屬表面刻劃，

charassein 猶如一個特別的標誌或符號，引申為個人的行為風格、個人的道德規範之意（Ryan & Bohlin, 1999）。李琪明（2006）認為，*character* 一詞在傳統心理學的研究中多被視為中性的「人格」，亦即不帶有價值判斷（所謂好壞對錯）的名詞；不過，近年來心理學已漸少用 *character* 此一名詞而改用 *personality*。所謂品德是個人道德的極致表現（Anderson, 2000）。一個人所具有好的品德特質必須在良好的環境中持續地去形塑，進而展現出可欲的行為（Wynne & Ryan, 1997）。T. Lickona（2003）認為，品德是一種德行（*virtues*），此德行是個人或群體所共同認定並遵守的價值規範，更是一種發自內心的良善覺知，譬如：正義、仁慈、忠誠、關懷等德行，是人類與生俱來的高尚情操，學校教育的目的就是要啟發這些良好的品德，使學生在日常生活中徹底實踐，讓社會充滿正義與關懷。

二、品德內涵

（一）品德內涵之分類

「品德」與「道德」在此視為同義，對於品德內涵分類之看法，蘇永明（2000）以「常規道德」和「非常規道德」來說明品德內涵，所謂「常規道德」是指在正常情況下，對現行社會規範的遵守可被視為道德，乃普遍價值或是社會中大多數人所同意的價值；而「非常規道德」則指在非常情況或是基於不同立場，對現行規範的遵守反而會造成不義的後果或是對遵守者的傷害時，此時非常規道德可以被承認為道德。現代主義偏向對常規道德的強調，強調客觀的層面；後現代主義則賦予非常規道德更多的正當性，偏向主觀的判斷。李琪明（2000）則以我國原有之道德內涵分類為基礎，同時結合近年來世界各國推動品德教育之趨勢潮流，而將品德內涵區分為個人道德、偶性道德、公共道德與過程價值四大範疇，茲分別說明如次：

1. 個人道德

個人道德係指個人的生活習慣與品德修養，其對象不涉及他人，

直指己對己的關係，亦即我國自古以來所強調的修身層面，也就是所謂的私德。因此，在個人生活習慣方面，包含整潔、節制、有恆等；在個人品德修養方面，包含廉潔、冒險、積極等。

2. 偶性道德

偶性道德是由中華傳統文化儒家思想中之君臣有義、父子有親、夫婦有別、長幼有序、朋友有信等五倫關係推演而來的，其主要是處理人與人之間，一對一的特殊「二人關係」，這些關係會依其遠、近、親、疏，而有其不同應對進退之守則，其範圍有：主管－部屬方面，包含守份、服從；父母－子女方面，包含孝順、慈愛；兄姐－弟妹方面，包含友愛、恭敬；丈夫－妻子方面，包含平等、互助、互愛、互諒；親族之間方面，包含和睦、仁愛；老師－學生方面，包含尊敬、守法；朋友同學之間方面，包含合作、正義、禮讓。

3. 公共道德

公共道德係指人對人的群體關係，主要是用來規範個人對待陌生他人時，所應採取之行爲與態度，其範圍有：社區鄉土方面，包含服務、互助；社會團體方面，包含仁愛、公平、正義；公共財產方面，包含守法、守份；職業道德方面，包含敬業、守份、負責、有恆；國家民族方面，包含忠勇；世界人類方面，包含仁愛、和平、正義。

4. 過程價值

過程價值主要在於強調道德價值的過程與能力，意即在學生價值形成過程中，注意培養學生批判思考、溝通、反省等能力，它是對傳統道德教育僅注意學生認知結果，卻忽略學習過程的一種反思與改進，其主要內容包含：能依道德普遍性，作適切道德判斷與決定；能追求真理；能慎思判斷等。

歸納言之，在個人道德方面，應注重個人品德及態度之培養；在偶性道德方面，應發展良好和諧的人際互動關係；在公共道德方面，應強調由近而遠地認識個體與社會、國家、世界之關係，至於過程價值則注重個體學習的全部歷程。

(二) 品德內涵之舉隅

根據上述品德內涵之分類，其品德內涵即為德行特質或核心價值，以下則列舉學者觀點分述之。

1. T. Lickona 的觀點

Lickona 認為良好品德的內涵就是德行，諸如：正義、誠實、容忍等。就品德內涵而言，其包括十項基本德行（ten essential virtues of character）（Lickona, 2004）：

- (1) 智慧（wisdom）：智慧是德行之首，係指良好的判斷力。智慧能夠使我們有能力做出對自己、對他人皆有利之明智表現。
- (2) 正義（justice）：正義意指尊重每個人的權利，它涵蓋了許多人與人相處的重要德行，諸如：謙恭、誠實、尊重、負責及容忍等。
- (3) 勇敢（fortitude）：勇敢指的是不屈不撓，它是一種內在的強韌，讓我們有能力克服或禁得起艱難、失敗及痛苦等種種考驗。勇氣、耐心、堅持、持續力以及健康的自信都代表勇敢。
- (4) 自我控制（self-control）：自我控制就是自我管理的能力，缺乏自我控制將會導致無法控制的魯莽與犯罪行為。
- (5) 愛（love）：愛是正義的延伸，它比表現正義還要付出更多，愛亦是願意為他人犧牲，它是人類所有重要的德行（同理心、仁慈、慷慨、忠誠、愛國及寬恕）的集合。
- (6) 積極的態度（positive attitude）：積極的態度是一種正向的態度，它將使自己成為自己及他人的資產，期望、熱心、幽默感等人格特質都屬於這類積極的態度。
- (7) 勤奮（hard work）：勤奮也是一項重要的德行，它包含進取心、勤奮工作、設定目標及足智多謀等特質。
- (8) 誠信（integrity）：誠信是信奉道德原則、保持道德良知、

守信用且言行一致。誠信與誠實不同，誠實是對別人說實話，誠信則是對自己說實話。其相對的概念是自欺，自欺是人肆無忌憚地為所欲為，然後再找理由來合理化自己的行為。

- (9) 感恩 (gratitude): 感恩就像愛一樣，它不單僅是一種情感，而是一種實際的行動。感恩常被認為是快樂生活的祕密，它提醒我們要飲水思源。
- (10) 謙遜 (humility): 謙遜被認為是整體道德生活的基礎，它讓我們認識別人的德行，同時讓自己瞭解自己的不完美，並且引導我們努力成為更好的人。

2. E. Berger 的觀點

Berger (1996) 認為品德內涵應包括九大核心價值：

- (1) 誠實/誠信 (honesty/integrity): 真誠無欺並能分辨善惡，選擇做「對」的事。
- (2) 尊重 (respect): 重視自己、他人、環境、財產與法律等價值。
- (3) 禮貌 (courtesy): 因時因地對他人表現適當的言語與行為。
- (4) 自我修養 (self-discipline): 表現適當的自我控制與教育，以求不斷進步。
- (5) 同情 (compassion): 能同理與瞭解他人的需求與感覺。
- (6) 寬容 (tolerance): 對於和自己意見、種族、信仰相異的人抱持正向態度。
- (7) 熱愛學習 (love of learning): 對於學習抱持高度的好奇心。
- (8) 重視教育 (respect of education): 對於學習環境的價值與開發人類潛能的需求表示高度關切。
- (9) 責任 (responsibility): 盡個人所能提供他人所需，並盡力完成任務。

3. Character Counts 的觀點

美國「品德法庭」(Character Counts) 提出六個品德內涵 (Character

Counts, 2005)：

- (1) 可信賴 (trustworthiness)：誠實、不欺騙、不詐騙、不偷竊；遵守諾言；信守承諾；建立好名聲；支持自己的家庭、朋友以及國家就是忠誠的表現。
- (2) 尊重 (respect)：尊重待人；容忍差異；戒除不良語言習慣；考慮他人的感受；不威脅或傷害別人；平心靜氣地處理憤怒情緒、外來侮辱以及歧見。
- (3) 責任 (responsibility)：做自己應當做的事；知道並且能盡自己的責任；承諾並且盡自己的法律與道德義務；做事總是盡自己最大的努力；能自我控制；能自我管理；行動前先思考、考慮後果；為自己的選擇負責。
- (4) 公正 (fairness)：按照規範行事；能與他人輪流與分享；具有開放的心胸；能傾聽他人；不利用他人；不責備他人無心之過。
- (5) 關懷 (caring)：仁慈；能同情他人以及顯示自己的關懷；表達感激之意；能原諒他人；能幫助需要幫助的人。
- (6) 公民資質 (citizenship)：盡力使學校或社區變得更美好；關懷與追求良好的善；合作；能盡國民的義務；遵守法律及規則；尊重權威；保護環境。

綜言之，誠如 Lickona (1993) 所言，品德所強調的核心價值界定了個人在民主社會中應盡的責任與義務，保障人們應有的權利，並肯定人類存在的價值與尊嚴，不但為人類社會所認同，更在社會文化中不斷地傳承，促進個人與群體向善 (good) 發展，增進人類生活的福祉。

貳、品德教育之意涵

一、品德教育之意義

品德教育係藉由教育的歷程，促進個人發展尊重、責任與關懷等

核心價值。品德教育相關名詞頗多，諸如：道德教育、倫理教育、價值教育、生命教育、關懷社群等，常被視為同義詞，其範圍十分廣泛，界定不一。簡成熙（2006）認為，國內學者們從美國的文獻中重新呼籲教育應重視德育，品格教育、品德教育、道德教育也就交互為用，即使作區分，也只是在概念、文字中去作修辭罷了。因此，對於品德教育並沒有統一的定義，表 2-1 係整理國內外學者對於品德教育的定義，此有助於進一步瞭解何謂品德教育。

表 2-1 品德教育之定義

學者	定義
Lickona (1993)	品德包括道德認知、情感與行動等三個層面，而良好品德即是要能知善、欲善與行善，學校必須幫助學生瞭解核心價值、接納與承擔道德規範，將道德規範實踐於日常生活中。
Vessels & Boyd (1996)	品德教育係指能促進社會、個人責任及良好德行特質、道德價值的教育。
Ryan & Bohlin (1999)	品德教育就是知善、欲善以及行善的教育。
Otten (2000)	品德教育具有多樣態的意義，通常用來表示個人在成長中經過教育與學習所改變的過程，主要係透過道德認知發展、社會與情緒學習、道德教育、健康教育、衝突解決與倫理學等生活歷程、課程或輔導方案進行學習。
黃德祥 (2001)	品德教育之意義為個體符合社會道德標準之多樣化培養過程，個體除了能知善、欲善以及行善外，並包括了個人道德教育、公民教育與品格養成等不同教育或學習內涵。
李琪明 (2004a)	品德教育不應侷限於個人修身面向，尤應拓展至公共領域之規範層面且不能抵觸民主精神，因此品德教育亦是一種法治教育、人權教育、與公民資質教育，而非意識型態的教育。

吳清山、林天祐 (2005)	品德教育係指人品與德行的教育，亦即學校和教師運用適切教育內容與方法，建立學生良好道德行為、生活習慣與反省能力，以培養學生成為有教養的公民。
-------------------	---

資料來源：研究者編製

李琪明（2006）認為，當今美國新品德教育中所用 *character education* 是帶有強烈價值負載的教育責任，所以有時會出現 *moral education* 的用法。因此廣義的新品德教育實有其深度與廣度，並有多元的面向，而不是被窄化或曲解為僅有德目本身，更不是僅有標語或教條。現今品德教育之重要意涵應為（李琪明，2004b）：

1. 品德教育是兼顧知善、欲善、行善等多元面向教育歷程與結果，並非僅限於知易行難。
2. 品德教育係引領學生由他律至自律之全人教育，而非僅限於生活常規。
3. 品德教育含括了個人修養（個人道德）、人際關係（偶性道德）、公民資質（公共道德）以及過程價值（溝通、論辯等能力）之多面向教育，並非侷限於個人私德。
4. 品德教育乃對有關善之核心價值、原則及其脈絡，不斷反省與批判之教育動態歷程，絕非單指文化傳統之復興，而在於文化精髓融合現代精神之創新轉化。

二、品德教育之內涵

根據 Lickona（1991）的觀點，品德乃包含了三個相互聯繫且相互影響之層面：道德認知（*moral knowing*）、道德情感（*moral feeling*）、道德行動（*moral action*）；而良好品德是由知善（*knowing the good*）、欲善（*desiring the good*）與行善（*doing the good*）所構成的。品德教育的目的即是在期望學生能成為（知善）心智習慣（*habits of the mind*）、（欲善）心靈習慣（*habits of the heart*）及（行善）行動習慣

(habits of action) 等具有道德氣質 (moral disposition) 與成熟品德之人，並使之擁有美好的道德生活。

在道德認知層面，包括道德覺知、認知道德價值、瞭解他人的觀點、有道德推理的能力、做決定、以及發展自我認知等內涵；在道德情感層面，包括具有良心、自我尊重、同情心、珍愛善的價值、自我控制與謙遜等重點；在道德行動層面，包括實踐德行的能力、擁有實踐之意志，以及進而養成習慣等內涵。以下則分別就道德認知、道德情感與道德行動三者加以說明 (Lickona, 1991)：

(一) 道德認知

在日常生活中，人們總是會面臨到一些與道德有關的兩難問題或困境，吾人若能妥善地面對這些狀況，並且發揮其高尚品德的特性，首先就在於其是否有清楚明瞭的道德認知。

1. 道德覺知：對道德問題、道德情境的敏銳察覺和感知。
2. 認知道德價值：對公認道德價值、道德觀念的認識、理解與認同，以及這些價值、觀念在具體情境之中意義的把握。
3. 瞭解他人的觀點：接納和瞭解他人的道德觀，並設身處地從別人的觀點看問題。
4. 道德推理：除了要瞭解哪些是道德的行為，更要瞭解為什麼它們是道德的。
5. 做決定：面臨道德情境時所做的選擇。
6. 發展自我認知：透過自我反省與批判，對自己的言行進行道德意識，以及對自己品德狀況的認識。

(二) 道德情感

純粹只有認知到道德的是與非或對與錯，是不夠的，人們對於是與非或對與錯，可能有很敏銳的判斷力，但仍然有可能做出錯誤的決定，關鍵就在於無適宜的道德情感作為後盾。

1. 良心：良心包括兩個層面，在認知方面，了解什麼是「對」的；在情緒方面，感覺有義務去做「對」的事情。許多人往

往知道什麼是「對」的，但卻沒有強烈的道德感去做「對」的事情。

2. 自我尊重：當我們珍視自己，我們也才會尊重自己。
3. 同理心：所謂同理心，是指對別人的情況，能有所認同，或是能夠體會到他人的心情，也就是說能以同樣的心情為他人著想。
4. 珍愛善的價值：品德最高的形式包含被「善」所吸引，欲善的人在行善時，就會感到喜悅。
5. 自我控制：面對不對的事情能自我控制，即使當我們不想變成有道德的人時，自我控制則會幫助我們變成一個有德行的人。
6. 謙遜：謙遜是自我認知表現於情感的一面，它幫助我們克服驕傲。

（三）道德行動

道德行動可說是道德認知與道德情感兩部分運作的結果。如果人們具備了上述的道德認知與道德情感中的各項條件，則他們理應能奉行其所認知的道德原則，再輔以所累積的道德情感，而有相應的道德行動。

1. 能力：有能力將道德判斷和情感化為有效的道德行動。
2. 意志：在道德情境中做出正確的選擇不是一件容易的事，當我們在做「對」的事情時，常需要有去做「對」的決定的意志和道德能力，並思考什麼是我們應該思考的。
3. 習慣：將好的行為形成一種習慣是有益的，同時，也要給學生機會去發展良好的習慣，並實踐成為一個具有良好品德的人。

歸納言之，品德教育可說是涵蓋認知、情感、行動三者的整體發展結果。道德認知、道德情感、道德行動三者的關係，並非完全各自獨立，也非完全可以劃分清楚的，它們之間有相互重疊之處。

參、小結

本節所述品德教育之概念主要為：品德是一種德行，此德行是個人或群體所共同認定並遵守的價值規範，更是一種發自內心的良善覺知，諸如：尊重、責任、正義、關懷、誠信等能被所有文化認同且具有普遍性的核心價值。而品德教育則是透過道德認知、道德情感、道德行動三層面的整體發展，並藉由教與學的歷程促進個人道德責任與關懷情感的教育活動，期望學生成為知善（心智習慣）、欲善（心靈習慣）、行善（行動習慣）等具有道德教養與成熟之人，並使之擁有良善之道德生活。

第二節 品德教育之理論基礎

當代品德教育之理論可謂奠基於德行倫理、正義倫理與關懷倫理。此三種倫理思考模式雖有諸多共通點，亦有各自強調之特點。一是德行倫理學是當代倫理學的復興，強調德行之品德教育可謂是因應時代需求而興起，故德行取向之品德教育具有與其他道德教育取向有所差異之特點。二是以 Kohlberg 為代表的正義倫理，個人的道德認知發展強調品德認知發展的面向，到了後期以 C. Power 為代表的群體性正義社群發展則是強調校園道德氣氛營造的面向。三是結合女性主義對於「關懷倫理學」的闡釋，這尤其受到女性主義學者如 C. Gilligan 和教育學者 N. Noddings 等人的重視和提倡。相對於 Kohlberg 道德認知發展理論賦予「正義」的至高重要地位，Gilligan 等人則是批判 Kohlberg 的男性中心或理性思維等，更為強調「關懷」的必要性，其亦與品德教育強調關懷、責任等理念相互呼應。故有關德行倫理、正義倫理、關懷倫理三者之間的關係也在新品德教育運動中受到重視，其亦應可運用於大學校園推動品德教育之中。

壹、德行倫理

一、西方德行倫理學之觀點

西方倫理學的研究取向，一般可區分為二類，即「規範倫理學」(normative ethics) 與「後設倫理學」(meta-ethics)。規範倫理學是對道德觀念與道德判斷進行系統性的瞭解，並對道德原則的合理性加以探討，其目的主要是要建構有關行為規範的基本原則，以作為我們日常生活中面臨道德問題時的行為指導（林火旺，1999）。

在規範倫理學範疇中，最主要的是有關道德義務和道德價值的判斷，其中道德義務的判斷更是倫理學理論的核心。Pojman（2002）認為，關於道德判斷的規範倫理學主要可分為三大系統：「目的論」(teleological theory)、「義務論」(deontological theory) 與「德行論」

(virtue theory)，目的論主張道德行為是為了追求某種目的，不管是追求利益、幸福、人生全面的實現或德行的完成，都是根據目的來決定道德行為。義務論主張道德行為不應該追求任何外在目的，每個人都應該為義務而義務，這樣才能顯現出道德行為的高貴與價值。至於德行論則認為目的論和義務論評估焦點只在於道德行為的對錯，把道德原則的重點集中在「人應該做什麼？」(What people should do?)或「人應該如何做？」(How people should do?)，反而忽略了更重要的問題，那就是「人應該成為什麼樣的人？」(What people should be?)，換言之，對於德行論來說，倫理學的基本問題不是「我應該做什麼？」(What should I do?)，而是「我應該成為什麼樣的人？」(What sort of person should I become?)，強調道德應該著重於行為者(agent)品德卓越之培養，主張具有此卓越品德的人，自然而然地會由於其內在德行之影響而言行一致，並進而成為激勵他人之模範，例如：歷史上的摩西(Moses)、孔子(Confucius)、蘇格拉底(Socrates)、耶穌(Jesus)、佛陀(Buddha)、德蕾莎(Teresa)修女都是德行倫理學所要追求的典範。

二、古希臘德行倫理學

古希臘倫理學，主要是作為個人的實現活動與自然界的關係問題出現的，當時的道德法則與倫理思想則是著眼於尋求個人應有的德行，揭示個人應具有的德行特質和所應追求的生活目的，並力求為此提出人們應當遵循的行為準則與道德規範。

(一) Socrates

知識即德行(Knowledge is Virtue)是Socrates倫理思想的核心。Socrates認為，一個人要有德行，就必須要懂得道德行為的準則與規範，必須具備道德行為的知識，如果人們不懂得道德行為的規範，沒有道德行為的知識，就不可能做出符合道德要求的行為(MacIntyre, 1998)。顯然，Socrates是從人的主觀精神方面來討論德行的，他強調

具體的德行如正義、虔敬、勇敢、節制等，如果不在知識的指導下，反而會成為禍害，譬如說：人知道什麼是正義，並以正義的精神去做公正的事情，這就是德行。

（二）Plato

Plato 接受了 Socrates 「知識即德行」的觀點，以靈魂學說作為基礎，提出「先天德行觀」，對希臘傳統的四大德目：智慧（wisdom）、勇敢（courage）、節制（temperance）與正義（justice）作了系統的歸納與論證。「智慧」是靈魂中理性的表現，是最高的德行，亦是統治者最完美、最重要的知識和能力；「勇敢」是保持既定信念的勇氣和精神，適用於軍人等；「節制」倡導人要成為自己的主人，控制快樂和欲望；「正義」是其他諸德行實現的最高境界，它要求所有的德行都恰如其分地結合，各等級各司其職，對於個人靈魂中的理性、情感和欲望，也要服從正義的調節，使個人的德行和行為合乎正義的要求，使各種德行在道德秩序中並行不悖（林素梅，2002）。

（三）Aristotle

Aristotle 是古希臘三哲中將德行理論發揮最為淋漓盡致的，其代表作《尼各馬科倫理學》（*Nicomachean Ethics*）係針對德行倫理學闡述相當完整且結構嚴謹之著作，可謂開啓德行倫理學之先驅。該書主要討論人類存在與倫理學的本質，提出人生追求之終極目的亦是至善之最高範疇－「幸福」。幸福是人之理性的、符合完美德行的、持續一生的實現活動，也就是「靈魂遵循完美德行的實現活動」（Happiness is an activity of soul in accordance with perfect virtue.）（*NE*, Book I, 1102a5）（Ross, 1986：24）。

Aristotle（Ross, 1986）依照靈魂的區別來區分德行，將人的德行分為二類：關於非理性而能遵循理性指導的部分稱為「倫理德行」（moral virtue），即人品德的卓越，它是由習慣產生的，例如：勇敢、慷慨、大方、正義、節制等。關於理性部分則稱為「理智德行」（intellectual virtue），理智德行是聰明才智表現的卓越，此理性思維

的能力，可以使人對真理的認識更趨於完美，它是由教導而生成，由培養而增長，所以需要經驗和時間。理智德行包括：技藝（art）、科學知識（scientific knowledge）、實踐智慧（practical wisdom）、直觀理性（intuitive reason）、哲學智慧（philosophic wisdom）五種功能，其中哲學智慧的層次為最高，實踐智慧則居次，而人的靈魂亦是藉著這理智德行的功能來獲得真理。

倫理德行是人在實現活動中的善，Aristotle 以倫理德行作為德行的基礎，指出倫理德行是人人可行，且是人人必行的，是因實踐而完成的。Aristotle 說：「假如倫理德行既不是情感，也不是官能，那麼它只能是品格了。」（*NE*, Book II, 1106a12-1106a13）（Ross, 1986：36）倫理德行的意義也就是德行的品格狀態（state of character）。品格狀態是指在特定的情況下，人的行為會因為習慣的養成而表現出固定的行為模式，也就是一種穩定的狀態（a settle state）。

品格狀態即是一種中庸之道（golden mean），品格的中庸也就是要人們運用自己的理性能力來控制和調適自己的欲望、情感和行為，使之既無過度，也無不及，自始自終保持中庸的原則，從價值的角度來看，中庸之道是以最高善和正確的目標來著眼，也就是德行的一種卓越表現，至於中庸的標準則必須合乎理性原理和正確法則，此原理和法則是由實踐智慧者所決定的（Ross, 1986）。根據 Aristotle，實踐智慧作為一種理智德行，與倫理德行是相互依存的，實踐智慧旨在為人決定善與惡，不同於達到目的的手段，由此，Aristotle 將「實踐智慧」定義為：「是一種關於人的善和惡之真正以理性而實踐的能力」（*NE*, Book VI, 1140b5-1140b6）（Ross, 1986：143）。簡言之，實踐智慧是一種依照理性而實踐的能力，也就是指一個人按照自身理性的原則，對於是非善惡的判斷，來處理事物的能力，意即一個擁有實踐智慧的人必定也是一個擁有良好德行的人，因為他會抉擇並且根據其深思熟慮後的結果，去從事正當的事情。

綜合歸納 Aristotle 的德行倫理學，各種德行皆具有若干共通的特

徵（李琪明，2003）：一是德行蘊含了理性、情感及行動；二是德行出自人的自願，並強調人的自由、自主、慎思與抉擇；三是德行的本質在於中庸之道；四是德行的實踐在於知行合一，且每種德行均蘊含了實踐智慧；五是德行是由後天努力修德而成，亦是一種習慣養成的結果，進而形成一個人的品德；六是擁有這些德行的人，必然因相關的行動而帶來幸福或快樂。

三、中世紀德行倫理學

中世紀德行倫理學無非是以 Thomas 的倫理思想為主軸，基本上承襲了 Aristotle 的德行倫理學，並參酌結合基督宗教思想，將其德行理論修正、擴展及深化。在 Thomas 有神論的觀點之下，倫理的最終目的在於榮耀神，獲得至福（beatitude）。中世紀的德行觀點，其實是將人視為神的創造物，人類意志決定人類最終的行為，而最初的意志則是由神之愛而來，所以，世界與人若依照神的旨意即能得到真正的幸福，而世界之所以會有惡行存在，是由於人的意志做決定，以致於人類走向墮落（潘小慧，2003）。

Thomas 將「德行」定義為「一種使人易於行善的習慣」，德行作為善習（good habit），是心靈的一種完美，從靜的方面看，德行為心靈的美；從動的方面看，德行為心靈善於立身行事的持久主體態度，它促人行善，這種主體態度一面基於先天的德端，一面亦源自後天的培養（潘小慧，2003）。一個倫理行為的形成與產生，在主體身上必須有充足的構成條件，即「理智」與「意志」，倫理行為必須經過理智與意志的相互運作才得以實現，一個倫理行為的實踐，一方面需要實踐理智來理解與認識對象，進而產生明辨是非的作用，另一方面也需要意志的自由來幫助人進行抉擇與行為的實踐（尤淑如，2003）。因此，從實踐的觀點來看，理智和意志可視為實踐倫理行為的兩項重要關鍵，一個有價值的倫理實踐應當是正當的理性與美善的意志，方可達致完善。

根據前述，德行以理智和意志為主體，其可從三方面來說明：一從德行的恰當本質的觀點來說，德行是一種能力的完美；二從德行是一活動習慣的事實來說，所有活動都是從靈魂經由能力而進行；三從德行傾向於最好的事實來說，因為最好的就是最終的，就是目的（潘小慧，2003）。至於德行的種類，Thomas 將德行分為「本性之德」與「超性之德」，在本性之德方面，因為人性行為有理智與欲望二個原則，而人的德行必是此二原則之一的完善，若是為達致人性行為的善而具有思辨或實踐理智的完善，稱為「理智德行」(intellectual virtue)；若是其意志、欲望而有的完善，稱為「倫理德行」(moral virtue)，其理智德行有二：「思辨理智德行」(speculative intellectual virtue)和「實踐理智德行」(practical intellectual virtue)，前者旨在認識真理、追求真理，為了真理而追求真理；後者旨在產生行動，為了付諸實行而追求真理，而倫理德行主要有四種：智德 (prudence)、義德 (justice)、勇德 (fortitude)、節德 (temperance)，其中智德最為重要，如同 Aristotle 之「實踐智慧」，這種知能是道德的實踐，負責將道德的普遍真理應用於道德生活中的個別事物，以滿足人的善願和正當目的（潘小慧，2003）。

綜上所述，Thomas 的德行倫理學可歸納以下幾點結論（潘小慧，2003）：一是德行是一種使人易於行善的習慣；二是德行以人性行為的正直為對象，它管轄人的整個倫理生活，使人的理智、意志中規中矩，人性光輝得以發揚；三是倫理行為之外在行為的實現，有賴於教育的實踐來幫助德行習慣的養成。總之，以 Thomas 為主流的中世紀德行倫理學，是以德行的探討為核心，跨越本性與超性二界，兼顧倫理人的整全面向，且強調道德教育中的教與學、理論與實踐、普遍原則與個別實踐判斷和行為。

四、當代德行倫理學

德行倫理學在當代的復甦當以 A. MacIntyre 為最具代表性的學

者，其在 1981 年出版的《德行之後》(After Virtue) 一書可視為德行倫理學重新復興的標竿。MacIntyre 把當前價值混亂與道德失序的狀態比擬為經歷過一場浩劫後的世界，我們所掌握的各種道德理論只不過是這個大災難之後剩下來的，在脫離了原先完整的脈絡之後，這些支離破碎的理論與知識根本無法掌握問題的全貌，也無法解決問題（黃藿，2000）。MacIntyre 深刻地描繪了一幅西方世界道德衰退的圖像和軌跡，按照他的看法，西方世界目前正處於道德衰退的「黑暗」之中，而導致這種衰退的根本原因，就是由於歷史的變遷而揚棄以 Aristotle 為核心的德行傳統，致使當代社會的道德狀況處於多元且無序的狀態。因此，若要徹底瞭解當代倫理學的危機，就必須追溯到以荷馬史詩為代表的古希臘英雄社會中的德行、雅典城邦中的德行、Aristotle 的德行觀和中世紀時期的德行理論。

根據 MacIntyre (1984)，德行實踐於內在善 (internal goods) 的完成，實踐是藉由社會既存之人類合作，所建構之既複雜又一貫之形式，透過此種活動形式可嘗試獲致最適切之卓越標準 (即德行)，此標準乃屬活動之要素，進而透過此一最佳標準可實現人生之目的與善價值，故德行可謂是維繫實踐且內在於實踐之必要條件。MacIntyre 認為，內在善是內在於活動中不可被取代的，所以也只有親身經歷過的人，才能夠瞭解與獲致內在善，其具有幾個特徵：一是只有參與特定的實踐才可以認識這些善，缺乏相關經驗者是無從判斷其實踐內在善；二是雖然內在善也是在競爭中獲得，但它們的特性在於它們的實現，一定有益於參與實踐的整個群體 (MacIntyre, 1984)。相反地，外在善通常是依賴於社會環境的機遇所偶然得到的利益，而且不一定要經由某項實踐才能獲得，外在善就像是權力、金錢等，當某人獲得時必然將有某人會失去，所以 MacIntyre (1984) 認為，外在善在本質上是競爭的對象，在競爭中必然有勝利與失敗，相對而言，雖然內在善也具有競爭的性質，但是內在善的成就對參與實踐的整個社群而言是有益的，其意義是一種整體性的關照。

MacIntyre 定義了實踐之後，他透過實踐的概念來定義德行，所謂「德行」就是人類所獲得的品質（an acquired human quality），擁有和運用這種德行，可以使我們達成內在於實踐的善，缺乏這種德行，就無從獲得這些善（MacIntyre, 1984）。MacIntyre 認為，任何實踐都需要正義、勇氣、誠實三種德行，否則會使我們無法實現內在善的最佳標準，換言之，這三種德行是充分達成任何實踐之內在善的必要條件，如果一個實踐只能追求外在善，則這個實踐會變得毫無意義（林火旺，1999）。德行對於實踐活動的重要性，在於實踐不是一種技術性的技能，而是帶有更為豐富歷史的活動。實踐同時也不是一種制度，但是社會制度卻是實踐的承載者，例如：醫學與物理學是實踐活動，但是醫院與實驗室則是社會制度，兩者彼此關連，且實踐必須依賴社會制度才能長期存在，但是，MacIntyre 認為社會制度在本質上，卻是以外在善作為機構存續的必要條件（MacIntyre, 1984）。所以，一方面制度作為支持實踐延續的力量，另一方面卻又可能侵蝕實踐中的內在善，使得實踐喪失意義。所以德行在此作為一種實踐活動中之必要條件，能夠使我們不至於忽略了內在善的追求。

歸納言之，MacIntyre 認為德行是一種內在善的實現，其德行是實踐之卓越標準，任何一個實踐如果從未有人展現出其卓越標準，則這個實踐可能會崩解。因為每一個人都生活在許多實踐當中，這些實踐基於歷史傳統，早已存在其特有的權威性標準，作為其成員行為的指引，因此當一個人問：「我應該做什麼？」時，實踐中已經具有應該如何行動才能表現卓越的最佳標準，而在每一個實踐中的卓越表現，就是展現該實踐的德行、實現內在善（林火旺，1999）。

貳、正義倫理

一、Kohlberg 之道德認知發展理論

二十世紀，各種學科的分殊，心理學、社會學等各自從其經驗科學探究模式來探討人類道德行為的發展歷程，其中 Kohlberg 為其代表

性的學者，他從泛文化的立場出發，發現不同地區的道德內容雖有差異，但形式發展卻是一定的，Kohlberg 的主張很巧妙的以西方啓蒙運動以來的主流思想爲基礎，建構了一看似可舉世普同的道德認知發展理論（theory of moral cognitive development），其影響深遠（簡成熙，2005）。

Kohlberg 從 1955 年起，以認知發展的取向，延續 J.Piaget 的認知發展概念，並根據 J. Dewey、Piaget 之認知階段理論的結構中探究道德認知發展，透過一系列道德認知推理實驗，從不同文化中作了橫斷式及縱貫式的研究，Kohlberg 發現道德判斷的序階與 Piaget 的邏輯運思階段有相互平行的現象，因此他修正並擴充 Piaget 最初的研究發現，Kohlberg 建構自己的道德認知發展理論，對道德發展的內容、階段性作了更詳細的說明（Reimer, Paolitto & Hersh, 1990）。

Kohlberg 於 1981 年將其道德認知發展理論分成三個時期六個階段，而每個層級與階段皆呈現出不同的觀點，茲分別說明如下（引自沈六，1986）：

（一）道德成規前期（pre-conventional level）

這個時期通常是指四至十歲的兒童，及大多數犯罪的青少年或成年人所屬的道德發展階段。此期的道德判斷係基於個人需求的滿足，不考慮是否符合社會習俗。依道德發展的高低又分爲兩個階段：

階段一：懲罰與服從導向（the punishment and obedience orientation）

遵守規範以避免懲罰，行爲之善惡取決於其具體後果，後果帶來獎勵者，就是對的行爲，後果帶來懲罰者，就是錯的行爲。

階段二：工具性相對主義者導向（the instrumental relativist orientation）

以個人需求決定是非對錯，一切好惡遵循禮尚往來的互惠原則，對行爲對錯的判斷持利益交換的觀點，幫助別人則是爲了獲得別人的幫助。

(二) 道德成規期 (conventional level)

此為一般青年和成年人的道德發展層級，此一時期的道德判斷係基於獲取他人的讚許，符合家人的期望、傳統價值、社會法律及對國家效忠。依道德發展水準的高低又分為兩個階段：

階段三：人際關係和諧導向 (乖男巧女導向) (the interpersonal concordance or “good boy-nice girl orientation”)

此階段的良好行為是能使別人快樂或者幫助他人，被他人讚許的行為。他人認為好的判斷，對行為者第一次的行為很重要，個人藉由表現良好行為來獲取認同。

階段四：法律與秩序導向 (the law and order orientation)

遵守法律規則，服從權威，善盡責任或義務及維護社會安寧的，便是好行為。

(三) 道德成規後期 (道德自律期、道德原則期) (post-conventional; autonomous; principled level)

這個時期的人在判斷行為時，已能顧及道德的普遍性價值及原則，不受團體的左右，而能建立起自己的價值體系。依道德發展水準的高低又分為兩個階段：

階段五：社會契約合法性導向 (the social-contract legalistic orientation)

在此階段，對的行為是由普遍的個人權利及整個社會同意的標準所界定。強調合法的行為，與改變法律的可能性。換言之，個人能尊重公正的法律並遵守，社會亦同意尊重個人的權利，不過，當法律侵犯人們的信念時，即應被修正。

階段六：普遍性倫理原則導向 (the universal ethical principle orientation)：

此階段的道德推理，是經邏輯思考而定的道德原則，是一種抽象而普遍的道德，不是只注重具體的道德規約，是一種普遍的正義、公平、尊重個人尊嚴的超乎法律條文的道德原則。

Kohlberg (1987) 認為，正義的核心是對自由、平等與互惠的要求，每個道德階段，都有對正義的關注：階段一的正義是依「以眼還眼，以牙還牙」來懲罰惡的；階段二係以平等的態度來交換恩惠與利益；階段三與階段四是依慣例規則來對待他人；階段五則確認所有的規則與法律都源自正義，及用來保護所有人平等權之社會契約；階段六係個人選擇的道德原則也是正義原則，任何社會成員將會以最大的自由與他人的自由相容，以及所有人的利益與尊重一律以平等原則來選擇。

整體而言，Kohlberg 的道德認知發展理論，可歸納為以下幾點(簡成熙，2005)：

1. 道德認知發展的形式可分成：道德成規前期（懲罰與服從導向、工具性相對主義導向）、道德成規期（人際關係和諧導向、法律與秩序導向）、道德成規後期（社會契約合法性導向、普遍性倫理原則導向）。
2. 各階段的內容，雖可能有所不同，但是階段與階段的轉換形式是不變的。
3. 各階段之間存在著序階性，也就是說，道德的發展是依階循序的，且高序階較低序階更具有道德價值。
4. 道德教育的重點是讓學生面對一道德情境時，刺激他做各種道德認知的演繹推理，學生若能習得道德推理的形式，隨著年齡而提昇，會逐漸往較高的序階發展；相反地，若不重視這種形式邏輯的推演，學生雖然習得各種道德內容，終淪為德目袋（bag of virtues），無助於道德認知的提昇。
5. 道德相對論是錯的，道德的最高序階正如 I. Kant 對人性尊嚴的堅持一樣，具有最高的價值。不同的文化，也存在著不同的道德序階。自由主義作為一種意識型態，當有繼續發展的可能，Kohlberg 以 J. Rawls 及 Kant 的立場，並佐以對死刑的論證，說明自由主義的未來趨勢，正是從序階五邁向序階六

的歷程。

Kohlberg 到了晚年，發展出「正義社群」(just community)的團體道德氣氛(moral atmosphere)理論。Kohlberg 本人與其同事和學生，於 1983 年〈學校中的道德氣氛〉一文中，強調道德教育與潛在課程(hidden curriculum)的密切關係，且主張學校中的道德氣氛乃屬重要的潛在課程，在道德教育中實不容忽視(李琪明，2001)。Kohlberg 認為具有正義社群的學校，是他的理論最合邏輯的實踐，且認為其策略是與民主社會之公民教育互相一致的，並以實際的行動來實踐他的理念及策略。正義社群學校的教育目標是激進的，它不僅是要將傳統學校的管理架構加以改造，更要由學生、教師以及行政人員共同決策，由於規則是由大家所共同訂定的，因此在學校社群中，大家有責任來遵守與維護規則，又由於決策與責任心的連接，學校的道德氣氛才能有所改變，減少了暴力與紀律問題，同時亦發展出一個有利於道德發展的環境(蘇建文譯，1993)。

二、Power 之道德氣氛理論

自 1970 年代 Kohlberg 提出建立「正義社群」以提昇團體道德氣氛概念後，學者 Scharf、Reimer、Wasserman & Jennines 等人也陸續提出他們關於團體道德氣氛或道德氣氛與個人道德發展息息相關的觀點，他們認為，團體的道德氣氛提供了若干道德成長的條件，包括：良好的道德討論、民主與社群團體生活等(Power, 1989)。又根據學者們的研究發現，團體內部具有下列特徵者，往往較能促進個體道德認知的提昇與道德行爲的發展：一是以正義及道德為焦點的公開討論；二是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；三是參與規則的訂定，並學習權利與責任的運用；四是較高階段的社群可促進個人的道德發展(Power, 1989)。以上這些皆是構成了團體道德氣氛發展的必要條件。

Power & Reimer (1978) 藉由五個問題來檢視學校的道德氣氛，

以建構學校的道德氣氛序階：一是學校中的集體規範價值是什麼？二是學校的社群感發展些什麼？三是集體規範價值與社群感的道德序階為何？四是學校中的集體規範價值是如何建立並發揮其影響？五是學校中的社群感是如何建立並發揮其影響？Power 依據上述五個問題指出，集體規範價值是關於社群成員或是整個社群對於衝突解決方式之共識；而社群感則是團體成員間的團隊凝聚力與良好互動之精神，並藉由民主、參與、關懷與負責，使全體成員融為生命共同體（Power, 1988）。

Power（1978）根據資料分析發現，在團體中，序階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序階與個人的道德發展序階有些差異，因此在道德氣氛序階的形成，有二個概念必須要加以修正：一是道德氣氛的序階不一定是從零序階開始，可以由任何序階開始，因為道德氣氛序階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序階三或序階四，團體道德氣氛的發展可能只有序階一或序階二，不會高於序階四；二是道德氣氛的發展也有可能會消退，除了表現會有起伏之外，學校每年新生取代原來畢業生也會使道德氣氛後退（Power, 1988）。因此，在 Power 的研究中，團體道德氣氛的建構即由序階二開始發展。

依據 Power（1978）所提出的道德氣氛序階，其團體道德氣氛發展分為三個階段，茲分別說明如下：

序階二：外部工具取向

1. 集體規範價值的認知

學生們尚未明確地體認到集體規範價值，透過個人之間利益的交換來解決衝突，作為一個社群成員必須尊重他人的個人利益；幫助他人是為自身利益。

2. 社群的認同

此一階段沒有明顯的社群意識，只是成員間的往來。社群只是個人為獲得利益和得到保護的組合。社群的價值在於滿足成員的有形需

求，此時的社群就像「銀行」，成員之間是爲了獲取交換的利益，但每個人都只能得到自己該得的部分，一個人的獲得不能超其付出的。

序階三：團體關係取向

1. 集體規範價值的認知

集體規範價值涉及社群中成員間之關係，社群中的成員能夠實踐共同的期待，並且透過社群共同的集體規範價值以尋求解決衝突的方法。

2. 社群的認同

社群已有一套關係網絡和共同關心的事物來形成社群意識。成員間的親善關係已成爲社群的價值。社群的價值等同於規範，此時，社群就像家庭一樣，成員間相互關懷並以成員的互助爲榮。

序階四：社群規範取向

1. 集體規範價值的認知

學校已被認爲具有內在價值，社群得以規範每一份子，而其成員也期待其他人都會支持社群規範及所賦予的責任。

2. 社群的認同

社群的價值不在於成員之間的關係，成員的身分表示他加入社會契約，願意遵守組織的規範和理想。此時，社群是有機的整體，由各種相關的系統構成社群的功能，社群裡的偷竊事件對社群的影響比個人還大，因爲個人和社群是一體的，社群不只是個人的組合。

根據上述，良好的團體道德氣氛並非一蹴可幾，必須歷經發展的階段，因此 Power 等人將 Kohlberg 的正義社群途徑進一步研究，發展出團體道德氣氛序階，並分爲「集體規範價值」(collective normative values) 與「社群感」(sense of community) 兩個層面 (表 2-2) (Power, 1978) :

表 2-2 Power 之學校道德氣氛序階

序階	集體規範價值	社群感
序階二	此一階段尚未明確地體認到集體的規範性價值，然而，對於個體應該認知到個人權利以及經由交流解決衝突具有普遍性的期待。 例如：大家各自生活，互不干擾。	此一階段沒有明確的社群意識，只是成員間的往來。社群只是個人獲得利益和得到保護的組合。社群的價值在於滿足成員間的有形需求。 例如：學校就像銀行，成員之間各取所需，互惠互利。
序階三	集體規範價值涉及社群成員間之關係，社群中的成員意指實踐共同的期待，學校已漸形成整體價值或道德規範。 例如：學校成員間應彼此信任與關懷。	已有一套關係網路和共同關心的事物來形成社群意識。成員間的親善關係已成為社群的價值，社群的價值已等同於其規範。 例如：學校就像家庭一樣，成員間相互關懷。
序階四	學校已被認為具有內在價值，社群得以規範每一份子，而其成員也期待其他人都會支持社群規範及所賦予的責任。 例如：學校成員應注重個人與群體之間的互動關係，且負有與社群同甘共苦，共同承擔的責任。	社群的價值不在於成員間的關係，成員的身分表示他加入社會契約，願意遵守組織的規範和理想。這時，社群是有機的整體，由各種相關的系統構成社群的功能。 例如：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：轉引自李琪明（2001）。**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）。原出自 Power, C. & Reimer, J. (1978). *Moral atmosphere: an educational bridge between moral judgment and action*. In Damon, W.(Ed.). *Moral development* (p.113). CA: Jossey-Bass.

歸納言之，依據 Power 之道德氣氛理論，團體道德氣氛序階二中，社群的理想僅是大家藉由加入此團體可互蒙其利，因而個體不能做出有違團體紀律或是不利他人之舉動，這是道德氣氛的初步發展，關注的焦點仍在個體；序階三是團體形成了共同的分享機制與期望，個體開始關懷周遭的人與團體，而不再只是自私地關心自我的利益，因而團體有了大家庭的感覺，此序階乃較前者為之提昇；序階四是指個體與群體的相互依賴關係建立，個體以各種角色與能力投入於群體的發展，群體則在基本的規範與認同中提供個體民主、多元、參與的成長空間，故二者是融為一體，唇齒相依之密切關係，也是道德氣氛發展的最高階段（李琪明，2004c）。

參、關懷倫理

一、Gilligan 另類的聲音

繼正義倫理之後，西方隨著女性主義（feminism）的抬頭，以 C. Gilligan 為首的女性主義學者開始質疑 Kohlberg 之理論在內容上以「正義」為最高優位，在程序上，著重以普遍原則來做形式邏輯的推論之「正義－權利」取向的倫理學，其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為最高優位，在程序上，著重的是從情境中作通盤的考量，而權衡出一種於己無損，於人無虧的責任之「關懷－責任」取向的倫理學（簡成熙，2005）。Gilligan 認為傳統的道德發展理論都是從男性的角度出發，女性是被排除在外的，尤其是 Piaget 與 Kohlberg 所引起的觀念和觀察上的偏見，反映了有限的西方男性觀點。

Gilligan 以女性為研究對象，提出不同的道德發展主張，建立了關懷倫理學，及對女性主義的研究產生影響。關懷倫理學者認為傳統倫理學把正義、選擇等視為道德的核心，過於偏頗；同理、關懷、慈愛，才應該是倫理學的核心。從倫理學的思考角度來看，傳統倫理學著重普遍、抽象原則的推理及二分事實與價值，但關懷倫理較為重視

情境脈絡的思考（簡成熙，2004）。Gilligan（1982）指出，女性特有的道德語言展現了其道德發展的順序，而道德行為被視為是女性行使關懷、避免傷害的義務，因為傷害是自私與不道德的，唯有關懷才是道德責任的履行。Gilligan（1982）以針對女性所做的研究為基礎，將女性的道德發展分成三個階段，茲分別說明如下：

（一）第一階段：個體生存導向

第一階段的道德是個體生存的道德，此階段的道德發展係自我生存的自利導向，個體以自我生存為主要考量，選擇什麼是對自己最好的。對個體而言，對的事就是利於自己的事，個體會遵循規則以獲得報酬並避免受到懲罰，只有在自身的需求有衝突時才會產生道德的問題。

（二）第二階段：自我犧牲

在進入第二階段時有一個轉換期，在自利的過程中女性進一步思考後，會逐漸對自我及他人產生依附性的責任。經過轉換期後，女性的自利變成了對自我的責任，再推而廣之，著重在社會的層面。此階段相當於 Kohlberg 的第三階段（乖男巧女導向），道德判斷來自社會規範與社會認同，主要考慮到他人的需求及他人對自己的期許。

（三）第三階段：不傷害的道德

第二階段到第三階段仍有一轉換期，那就是女性把善界定成自我犧牲與和諧關係，如此看似委屈，但此一犧牲是女性權變之後的結果，自我犧牲是手段，其目的仍在於滿足自己和別人的需求，加深對責任的概念，道德責任感之提昇，正是對自己、對他人負責後油然而生的普遍性關懷。在不傷害自己及別人的通盤考量下，關懷成為女性道德認知的普遍性法則。

從上述的發展階段可以發現，其每個階段都反映出自我與他人息息相關，關係因而成為個人道德發展的核心。因此，關懷倫理是依據自我與他人具有依附關係的概念來發展，而自我與他人的依附事實，也顯示了關懷的活動在於提昇自我與他人。總之，Gilligan 的關懷倫

理係以和諧與不傷害為基礎，強調關懷、責任、自利/自我犧牲及人際關係等，並以選擇結果作為道德判斷的過程，如此關懷關係才得以滋長。

二、Noddings 關懷倫理學

N. 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，對他人的關注以及為他人立場設想，不僅是實然，更是應然的道德發展路線。Noddings 認為若「關懷」是一種有價值的道德取向，無論男性或女性都應致力於此，是故，關懷被稱為是一項「關注愛的工作」(Noddings, 1993)。

在 Noddings 關懷倫理的教育重建藍圖中，面對學生成長的需求，教師就是關懷者，關懷者有責任去培育受關懷者的道德理想，使其在不斷的成長與肯定下，強化自己的道德堅持。Noddings (1984) 認為，教育的目標是培養道德理想，而此道德理想是要努力去保持和增進關懷。培育道德理想必須以身體力行的示範及真誠的傾聽來進行，關懷者的身教比言教更具影響力，學校中的道德教學所採取的紙筆測驗，也只能使學生在認知上分辨何者對何者錯，但未必能在道德實踐上堅持其對錯。太強調規約的結果，會將人引到行為的後果上，對於觸犯規約的人，會以嚴厲甚至殘忍的方式來懲罰他人，而忽略了為何訂立這條規約的真正原因，這樣並無助於道德理想的提昇。

Noddings 所提出的道德教育方法，有身教 (modeling)、對話 (dialogue)、實踐 (practice)、肯認 (confirmation) 四個面向，此需要教育工作者充實這方面的自覺性和實踐力。

(一) 身教

Noddings 所言之身教，是教師在教育專業的表現對學生有示範作用的一種承諾。身教的理由有二：一是教育不是告訴學生要關懷，而是要創造學生之關懷關係，讓學生從中學習關懷；二是要學生成為有關懷能力的人，要先讓學生有受關懷的經驗 (引自方志華，2004)。

Noddings (1992) 認為，在大部分的道德教育方案中，身教有其重要性，但在關懷中，身教是最要緊的。身教是最重要的道德教育方法，在身教中教導學生關懷的能力，而學生可以學習的具體行為和態度，其中包括：用心觀察、傾聽和忠告，然而，要在這些行為中表現出接受的態度，應是創造的，因其必須從自己的立場，設身處地進入他人的立場，並以包容的心接納之。Noddings 所提的具體方式，其重點是在於建立良好的師生關係，喚起學生溫和敦厚的心，作為點燃關懷感受的開始。

(二) 對話

對話是關懷倫理最根本的部分。在關懷模式的對話中，重點不在於論題的爭辯，而是要視為一種人際的推理，不在於邏輯技巧的推演而達到真理愈辯愈明的效果，而是在對話的過程中關注每一位參與者（簡成熙，2005）。Noddings (1995) 認為，作為一位關懷者（教師），在對話的過程中，他（她）可以關注學生、傾聽學生的立場、理解學生的需求、接納學生的感受，教師應以一種全神貫注的態度來接納學生。對話一旦展開，就是教師與學生之間建構過程的開始，對話愈多，彼此的瞭解也就愈深。

(三) 實踐

關懷不僅是一種態度，更是一種助人的行動力。只有在具體的行動當中，我們才能建構自我形象，關懷也必須透過實踐才能熟練。就像要熟悉一項技藝操作，除了不斷的練習，別無他法。學習關懷必須像學徒一樣跟在有能力的關懷者身邊，去觀摩關懷者的一言一行，去承擔隨關懷而來的種種責任。Noddings (1984) 強調關懷倫理雖是從女性的特質中發展出來，但卻是兩性共同必備的德行，首先，在工作的分配上不能存在性別差異，男性也應該接觸家事、帶小孩等活動，從這些活動的實作經驗中，可以發展成關懷的德行，也不致造成男性日後偏頗成沙文主義，而服務學習 (service learning)、合作學習 (cooperative learning) 等教學方式值得倡導，學生要學的是一種關懷

者與被關懷者角色的體會，這才是這些活動的重點，藉由活動去體會、去分享，讓學生相互之間學習關懷者與被關懷者之間的關係，而不僅只著重在學業成就的提昇。

（四）肯認

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，若要發揮肯認的實際功能，教師應要善用與學生的對話，以及學生關懷實踐的時機。Noddings（1984）認為，肯認是人類最可愛的功能，肯認依賴於也互動於對話和實踐。肯認是接納，它可以鼓舞受關懷者，給予他實踐關懷理想的力量，生活中重要他人的支持，會在受關懷者心中產生「因為我就是這麼好，所以有人這麼關心我，我怎能使自己令他們失望」的自我期許，父母的呵護，師長的扶持，都具有激發受關懷者愛惜羽毛的力量。由此，肯認要發揮作用，必須關懷者對於受關懷者有真切的了解和體貼，而受關懷者對於關懷者有真切的敬意和信任，在這種相互的關係下，一言一行的肯認對於受關懷者而言都是非常受用的。對教師而言，累積平日對於學生的瞭解和基本信任，正是讓肯認發揮作用的專業素養。

綜合以上這四種道德教育的方法，其體現了關懷倫理既重自然關懷之情的經歷，也亦重道德關懷之情的反省意識。關懷是人道德存在的核心，而教育方法就是去展現這樣的存在。因此，教師在進行道德教育時必須活用，並能在各種情境方法中體會到師生間關懷關係之增進，如此則可以重新配合各種教學策略去運用這四種體現存在的教育方法－身教、對話、實踐和肯定。

總之，關懷倫理提出道德源於關懷，而關懷源於人最深刻的感受，這感受是植根於接納、關係和回應。關懷倫理將道德行為的核心泉源，指向人的情感回應，提出應要正視我們存在的情感基礎，並賦予應有的地位。

肆、小結

本節所述品德教育之理論基礎為：德行倫理、正義倫理與關懷倫理。德行倫理取向之品德教育兼重理性、情感與行動等層面，強調培養德行，建立其核心價值，以中庸之道達致具有卓越品德之全人，並在實踐智慧中加以展現且養成良好習慣。正義倫理取向之品德教育兼重理性、公平、民主等層面，強調團體道德氣氛，建立其正義社群，由個人之道德認知發展而至群體性正義社群之發展，並在自由、民主、多元的道德氣氛中融為生命共同體。關懷倫理取向之品德教育兼重關懷、尊重等層面，強調愛與責任，建立關懷關係，著重在人際關係的統整，亦即關愛、親密、溝通與和諧等。綜言之，本節旨在提供品德教育之理論基礎與研究趨勢，基本上，德行倫理、正義倫理、關懷倫理三者並無優劣之分，此多元取向之理論基礎，亦是多面向品德教育的價值所在。

第三節 美國品德教育之發展與推動概況

近年來，美國興起的道德教育思潮為「新品德教育運動」，由於美國對世界的影響力，也因而帶動了全球的品德教育思潮，且美國品德教育的推動經驗，亦頗多具有參考價值與借鏡之處，因此，本節內容主要是以美國品德教育之發展歷程、推動概況等為主。

壹、美國品德教育之發展歷程

美國從殖民時期到現代，道德教育歷經了衰微與復甦的發展歷程。McClellan（1999）在《美國的道德教育：從殖民時期到現代的學校和品德發展》（*Moral education in America: Schools and the shaping of character from colonial times to the present*）一書中，將美國道德教育的演變發展歷程分為五大時期：早期美國的道德教育（1607-1750）、道德教育的柔性訴求時期（1750-1820）、道德教育在十九世紀的革命運動時期（1820-1900）、道德教育的現代化時期（1890-1940）和道德教育的衰退復甦時期（1945-現代），以下則分述如次（McClellan, 1999）：

一、早期美國的道德教育

美國道德教育的歷史發展可以追溯到十七世紀的殖民時期，1620年英國清教徒（Puritans）向美洲大陸移民，他們重視閱讀《聖經》、禱告和在崇拜中的講道，並強調教育務必與道德有關聯；他們相信道德教育是維持宗教生存、促進社會和諧、鼓勵努力工作和傳播基督信仰給異教徒的一種方式，憑著對信仰的忠貞，新英格蘭清教徒們非常重視且支持道德教育，或許是他們憂慮未來的下一代會脫離基督宗教信仰與傳統文化。因此，在公立學校（public school）產生以前，美國對學生的道德教育主要是由教會和學校來承擔，學習方式是透過基督宗教教義、訓誡或教堂做禮拜等形式來灌輸宗教道德規範，培養學

生與宗教相吻合的道德教育。公立學校運動之後，道德教育開始成爲美國公立學校的重要使命之一，其內容則是透過閱讀教條、口號、宣誓和具有傑出行爲與英雄人物的經典讀本等，來傳遞美國的自由、民主價值觀，強調一般道德準則和愛國主義思想。

二、道德教育的柔性訴求時期

1776年美國獨立以後，教育受到政府相當的重視，被看作是保障自由的重要手段，學校道德教育也就成爲培養理想公民的重要依歸。當時道德教育和基督宗教的教義是密不可分的，公立學校尚未成立以前，家庭和教會仍然是道德教育的主要施行機構，孩子學習的主要教材是《聖經》，且要求孩子必須擁有忠誠（loyalty）、虔敬（piety）、憐憫（compassion）等德行，而大學則是透過《聖經》的學習與道德哲學課及其他措施來培養具有才智與德行的優秀人才。十八世紀末，工業革命開始，工業化的結果，造成傳統農村社會的解構、貧富差距的擴大、家庭結構的轉變，家庭教育因此出現真空，於是，教會創辦主日學校（Sunday schools）提供道德訓練給一些貧困兒童、行爲偏差的青少年。

三、道德教育在十九世紀的革命運動時期

十九世紀初的美國，雖然歷經了美國人革命與第二次獨立戰爭（1812-1815），建立有別於歐洲大陸的民主共和體制，但在文化、教育、宗教等方面，基本上還保留著英國傳統。美國從1820年到1900年可以說是一段安定、經濟發展的時期，因爲在1820年之後，美國開始產生一連串經濟、政治、社會和人口統計上的轉變，接著又發生南北戰爭（1861-1865），使得從殖民以來一直穩居主導地位的道德教育開始嚴重地被侵蝕，其演變發展可從四個面向來看：一是社會變遷導致對孩子養育觀念的轉變；二是母親角色的特別重視；三是道德教育與學校的成長；四是公立學校的教室成爲品德大熔爐。另外，還有其

他包括輿論的壓力與道德觀念上的衝突，都顯示出早期傳統道德教育在此時期受到前所未有的衝擊，同時逐漸被挑戰、瓦解。

四、道德教育的現代化時期

現代化時期是從 1890 至 1940 年代，此時期的道德教育包括：第一，奠定中小學教育改革的根基；第二，開始為保存道德、品德教育而努力；第三，具有「進步」的觀念與動機；第四，接受宗教教義的主張；第五，對道德教育及高等教育進行大幅改革。到了十九世紀末、二十世紀初，這種中小學教育改革的力量，和對高等教育引人注目的影響是相當的。直到二十世紀中葉，致力於道德教育的美國大學和學院已經所剩無幾，雖然從課程上來看，仍把道德發展作為學校教育的主要目標，但幾乎沒有任何證據可以證實，他們為追求該目的而認真付出的努力。許多大學已從核心課程取消了倫理學課程，即便有關於道德的課程，也只是注重對道德理論的探討，而不是道德行為的規範，即使注重道德規範的課程，也是以非常抽象深奧的方式討論一些道德理論。從這些課程上來看，並不是要以塑造有品德的公民為目的，與之相反的，學術自由和學術成就的標準在現代的大學中卻變得愈來愈重要。

五、道德教育的衰退復甦時期

自 1945 年到現代，道德教育正經歷衰退、復甦更迭時期的階段。在 1945 年，高等教育中的道德教育已成為衰退的趨勢，甚至之後的二十年都是持續地在衰微，使道德教育逐漸崩解，在高等教育諸多專業課程領域中幾乎沒有容身之地。然而，造成如此不被重視是有很多原因的，其中有知識爆炸、專業課程的分裂與細分、專業研究成果的創見與改造以及實證主義（positivism）的重大影響等，都造成高等教育不斷地強調專業與研究，因而造成道德教育日漸衰退。1960 年末、1970 年代起，高等教育中對於道德教育與公民教育的忽視或取消的狀況得

到了根本性的改變，大學的許多知識和課程產生混淆，這困擾著許多倫理學和人文學科先前的擁護者。同時，規範問題開始較以前受到更多慎重的思考，道德問題受到重新關注及省視。許多校園事件，如女權運動、黑人運動、反越戰、水門事件、環境保護等重大社會事件也為道德教育課程注入了新的活力。1980年初，學生激進主義的衰退，在大學校園的道德辯論次數減少，但倫理事件持續占有重要的立場，最受歡迎的論壇是在專業倫理課程中，諸如對戰爭、性別平等、文化多元主義等個案提出討論與辯解。然而，長期以來向學生們灌輸某種占支配地位的道德價值觀，開始受到人們的懷疑與批評，道德相對主義（moral relativism）成為這個時期的主旋律。雖然高等教育在1980及1990年代對道德論述比在1950年代較為開放，但是特定的計畫對品德的陶冶或鼓勵公民的關切最多是鬆散的，除了教會所設立的大學或機構對社會有積極的使命之外。

目前，美國品德教育最新一波的革新運動（新品德教育運動）是從1990年開始迄今，美國品德教育可說是面臨了重大的改革。從最早期美國形成教育概念開始，就是由宗教為基礎所發展出來的品德教育，當時可說是政教合一的時代，到了十九世紀後期、二十世紀初期，政教開始分離，教會與國家的最高領導核心不再合一，因此特別在教育方面，品德教育必須是由出世理念轉變成入世的教育。現在，美國的新品德教育運動建立了一些多元化的課程、方案及策略，包括從廣泛的學校改革模式到特定的課程介入等。誠如 Berkowitz, Schaeffer & Bier (2001) 表示，要成為有效的品德教育應含有八項要素，包括關心與尊重學生、良好的互動模式、讓學生有自治的空間、帶領反思及合作、建立共同願景、提供社交能力的訓練、規劃實踐道德行為的機會及邀請家長及社區參與等。同時也特別提到，如果採取不務實或不適合的模式來成為品德教育的規範，那麼將會使品德教育原有重要的地位逐一喪失殆盡，甚而造成道德衰頹的困境。

貳、美國品德教育之推動概況

一、美國品德教育之推動政策

2002年美國聯邦教育部公布「2002-2007年教育發展計畫」，G.W. Bush總統倡導的「不讓任何孩子落後」(No Child Left Behind)教育改革方案，涵括六大願景，其中第三項願景為「建立安全校園及發展健全品德」(Develop Safe Schools and Strong Character)，允諾給予孩童安全、無吸毒的校園，也希冀兼顧孩童品德養成教育(U.S. Department of Education, 2005)。美國針對第三項願景所提出的具體方案包括：

(一) 舉辦品德教育相關活動

由聯邦教育部發起全國性的品德教育相關活動，提醒各級學校重視發展品德教育及公民教育之理念，並將品德教育融入課程中，喚起校園對學生品德教育的重視。

(二) 提昇有效培養紀律的策略

分享具有實驗成效的方案，作為其他各校發展學習紀律的參考。

(三) 與社區建立忠誠的夥伴關係

與各州緊密聯繫，鼓勵建立各種夥伴關係，踴躍參與社區組織、募捐基金以執行課後輔導計畫、補救教育的服務，或其他督導、輔導的機會。

(四) 支持並評鑑品德教育的成效

聯邦教育部對於成功的品德教育與公民教育計畫給予經費補助以利其執行，並評鑑其成效。

(五) 提倡美國歷史的教學

支持學校提供高品質、富有傳統的美國歷史教學計畫，來教導學生民主社會的基石係根源於優質、積極的公民道德。

(六) 提昇公民意識

聯邦教育部提倡公民意識與愛國情操的相關計畫，鼓勵將美國理想與民主原則融入於課程中。此外，美國聯邦也很重視社區的整合與

無黨派、非營利組織的參與。品德教育的落實是透過師生視野交流、教學互動的過程，以實際的行動展現在日常生活中。

聯邦教育部除了對 36 個州專款補助超過 2.5 億美金外，其中並有 16 個州針對品德教育立法且加強實施 (Otten, 2000)。迄 2001 年，美國已有 40 個州實施品德教育，並由 16 州提高至 24 個州立法要求學校應實施品德教育。以阿肯色州 (Arkansas) 喬治亞州 (Georgia) 和南達科他州 (South Dakota) 等州為例，他們要求學校不但要針對品德教育進行宣導，並需說明品德教育之具體內容與時間配置；而北卡羅來納州 (North Carolina) 和俄科拉荷馬州 (Oklahoma) 則尊重地方教育學區之自主權，允許學校董事會自行規劃與實施品德教育。而布希政府不但持續疾呼教育系統應著重品德教育外，並允諾將提高三倍預算在品德教育之上，以落實推動品德教育方案 (Michael, 2001)。

二、美國品德教育之推動原則

(一) 十一項有效品德教育原則

有關美國品德教育之推動原則乃以「品德教育夥伴」(Character Education Partnership, 簡稱 CEP) 的「有效品德教育之十一項原則」(Eleven Principles of Effective Character Education) 最具代表性。CEP 藉由學校、家庭及社區合作，成為夥伴共同負責與推動品德教育，以多元民主方式，同時兼顧品德內容與教育過程，意即透過大家的夥伴關係努力幫助青年學子瞭解、關懷及實踐核心價值。CEP 發展到後來，與強調尊重與責任的「第四 R 及第五 R 中心」(Center for 4th and 5th R's) 合作，由 Lickona 擬定品德教育實施中所應掌握之精神，提出「有效品德教育的十一項原則」(Character Education Partnership, 2003)，作為學校推動品德教育之重要指標。

1. 品德教育是促進核心倫理價值（如關懷、誠實、公平、責任、自尊尊人等）以成為良好品德之重要基礎

(1) 學校教職員與家長團體的學校所欲推動的核心倫理價值皆

表同意。

- (2) 學校清楚地界定核心倫理價值，且由行為的觀點是可以在學校、家庭與社區中加以觀察的。
- (3) 學校詳盡且有效地展示並陳述核心倫理價值，且讓學校每一成員以及家長周知。

2. 品德包含認知、情感與行動等多元面向，使學生能理解核心價值、關心核心價值並將之付諸行動

- (1) 學校以詳盡且有效的方式，幫助學生瞭解核心價值在生活中的意義及其為何正當的理由。
- (2) 學校以詳盡且有效的方式，幫助學校每一成員欣賞核心價值，並反省以及願意許下實踐的承諾。
- (3) 學校以詳盡且有效的方式，幫助學生實踐核心價值，並進而養成行為的習慣模式。

3. 有效之品德教育需要有意義的、主動的及全面的在學校各層面（包括正式課程與非正式課程）加以規劃與推動，而非被動地等待機會教育

- (1) 學校有意且主動地在各年級強調品德教育。
- (2) 品德教育規律地融入在教室生活的各個層面。
- (3) 品德教育透過學校日、體育與課外活動等，將核心價值藉由學校整體環境彰顯出來。

4. 欲有效推動品德教育，學校本身必須是個蘊含公平、關懷與正義之社群

- (1) 學校將師生間關懷依附的增進列為要務。
- (2) 學校將學生間彼此的關懷依附列為要務。
- (3) 學校不容許任何形式的同儕暴力，並能有效地制止。
- (4) 學校將促進成人間的關懷依附列為要務。

5. 學生須有諸多機會進行道德行動與練習以發展其品德，並應被視為在不斷經驗累積中主動建構的學習者，經由日常生活

之挑戰與練習，使其品德在與他人合作及共識中得以健全發展

- (1) 學校為學生在校園內外之道德行為設立明確的期望。
 - (2) 學校為學生在校園中提供持續不斷且多樣的道德實踐機會，並對學生產生正向的影響。
 - (3) 學校為學生在校外社區提供持續不斷且多樣的道德實踐機會，並對學生產生正向的影響。
- 6. 有效之品德教育須配合有意義的與挑戰性之學術課程，以教導其道德認知與相關資訊層面，另亦須配合多元教學方法(如合作學習、問題解決、經驗為主之方案等)以促進其道德思考**
- (1) 透過學術課程所引發的意義與挑戰，可促使學生品德發展。
 - (2) 學校提供廣泛的品德教育策略以適應不同文化、技能、興趣及需求的學生。
 - (3) 教師將核心價值與學術內容加以連結。
- 7. 品德教育須引發學生由遵守外在規則，轉化為發展成內在動機與潛能，並對核心價值有所認同及承諾**
- (1) 學校重視學生參與道德行動的動機。
 - (2) 教職員是藉由社會的認可以表彰學生，而不是物質性的獎勵。
 - (3) 學校關於行為管理的方式是藉著建設性的討論、解說與結果引發所產生的核心價值。
- 8. 學校所有成員(包括教職員與學生)應形成學習性之道德社群，並藉由共同參與及決定，以共享並共同實踐其核心價值**
- (1) 學校所有教職員均納入在品德教育的規劃、教職專業發展、以及努力完成理想的持續歷程中。
 - (2) 學校支持教職員在品德教育的規劃、教職專業發展、以及努力完成理想的持續歷程中的角色。

(3) 教職員在與學生或其彼此互動中，能作為核心價值的模範，並使學生得以覺察。

(4) 教職員有定期且充裕的時間可以針對品德教育加以檢討與反省。

9. 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畫並持續推動，且建立反省與檢討機制

(1) 品德教育方案有強有力的領導者（包括校長在內），並且支持品德教育的推動。

(2) 學校擁有領導群（包括教職員、學生與家長）推動品德教育，使其融入學校整體活動中。

(3) 學生在品德教育中扮演主動建構與維繫動力的角色，且在諸多活動中亦可藉由領導顯示其對社群的認同感與參與感。

10. 學校亦須與家長結合，使家長成為品德教育之夥伴以納入家庭之力量，並進而擴展至社會各界或媒體

(1) 學校認可家長、親族、宗教團體、青年社團以及諸多社群等，對於孩童道德成長所扮演的重要角色。

(2) 學校與教師會定期地與家長或指導員，針對如何促進核心價值進行溝通並提供知能的培訓。

11. 品德教育之評鑑將側重學校之品德教育實施成效，包括學校本身之道德教育氣氛、學校教職員是否成為品德教育模範與教導者、以及學生品德（認知、情感、行動）之具體表現等

(1) 學校教職員連同學校管轄單位，定期針對品德教育加以評鑑以決定其成效。

(2) 教職員針對品德教育的執行情形及其成果加以報導。

(3) 學校運用各種不同的方法，以發展學生在品德教育成長的各個面向（包括對於核心價值的瞭解、情感依附以及對道德的承諾）。

(二) 品德教育宣言之七項原則

「倫理與品德促進中心」(Center for the Advancement of Ethics and Character) 係隸屬於美國「波士頓大學」(Boston University) 之品德教育推動中心，該中心之「品德教育宣言」(Character education manifesto) 於 1996 年包括科羅拉多州 (Colorado State)、麻薩諸塞州 (Massachusetts State) 在內的八個州政府等，為因應推動品德教育之需求，聯合簽署由 K.Ryan, K.E. Bohlin & J.O. Thayer 所撰寫之「品德教育宣言」，強調品德教育對當前青少年問題之重要性，更強調學業卓越、個人成就與公民資質之關鍵，宣言中揭櫫品德教育改革之七項原則 (Center for the Advancement of Ethics and Character, 2004)，茲分述如次：

1. 教育的本質乃是不可避免之道德事業，須持續且有意識地引導學生認知與尋求美好價值。
2. 父母是孩童之第一位道德導師，繼之學校擔負起道德教育責任，並與家庭成為良好夥伴關係，以促成學生具有個人與公民德行。
3. 品德教育乃著重發展德行，使學生擁有良好習慣與特質，並為養成負責任與成熟之成人做準備。
4. 校園中之成人包括校長、教師與行政人員，均負有品德教育使命。
5. 品德教育並非單獨教學、速效方案或口號運動得以達成，而應強調學校為一具有德行之社群 (community)，校園內各地方之生活與學習皆蘊含品德教育。
6. 品德教育應與各學術課程緊密結合，並使全體師生自學校大環境中擷取道德智慧之源泉。
7. 品德教育須讓學生體認到品德乃其人生重要事業，其在學校之所有經驗都將成為未來之教材與基礎。

三、美國品德教育之實施策略

除了以上所論述之品德教育推動原則外，另在品德教育的實施策略方面，美國已有諸多相關的實施策略，茲分述如次：

(一) 促進品德教育之十六項策略

Rose, & Sharon (2001) 提出促進品德教育之十六項策略，作為實施品德教育之指引。

1. 學校應能提供學生機會在教室體驗合作、平等互惠與衝突解決之技巧；而教師也可以發展和諧之教室氣氛，進而指導學生在良性互動中學習上述三種技巧。
2. 教師能鼓勵學生對長期目標訂定計畫，並將階段計畫分配於生活中，繼而從生活中具體實踐；而教師在此過程中應扮演支持學生訂定計畫與力行實踐之角色。
3. 教師能鼓勵學生經常與其接觸，師生不但能分享自身感覺，且能建立良好關係，這對學生品德發展有所助益。
4. 教師能運用同儕團體之影響力，讓偏差團體與正向團體接觸，溝通不同之價值觀與信念；而教師在此過程中能針對團體特性設計活動，並進而將差異團體交互融合。
5. 教師能教導學生適當的社會技巧與適切的行為。
6. 提高差異團體之互動，以及減少團體互動間之隔閡。教師在此階段應致力於提高班級中不同團體之接觸機會，並教導學生包容與尊重差異之能力。
7. 鼓勵學生能接受並尊重彼此之差異性。
8. 教師在教學過程中能提供機會讓學生探討英雄人物之人格典範，讓他們表達自我對英雄之定義與行為。
9. 教師應鼓勵學生將良好品德視為生活處事之基本要件，如：使用具有道德價值之語言、參與班級服務、在學校各類媒體或建築中豎立道德標語。
10. 校方能針對具有優良行誼之學生加以公開表揚，並刊載在校

園各類媒體，讓校園師生、家長、社區成員皆能知曉。

11. 教師應把握任何機會，善用批判思考之技巧，讓學生討論何謂適當之行爲，以培養學生能對事情之前因後果作縝密分析與判斷。
12. 校園規範應與學生共同討論，並在各方同意下，將經過認可之規範印製發給校園成員與學生家長，並廣泛張貼於教室與校園環境中。
13. 整合學校相關資源，經常舉辦對學生之品德塑造具有意義的活動。
14. 校方應讓學生多閱讀有關品德發展之書籍，讓他們能從討論中反省思考書中案例，進而瞭解品德之意義與特質。
15. 校方應多對學生家長提供參與學校活動之機會，善用他們的想法、能力與技巧，以對學校相關活動提供建言，進而塑造親師在品德教育之合作契機。
16. 校園、社區與家庭應持續讓學生在各種善良道德中耳濡目染、潛移默化，讓他們覺得塑造品德是生命追求的一部份。

(二) 促進品德教育的十二項策略

「第四 R 及第五 R 中心」(所指的是 Respect 與 Responsibility) 提出了促進品德教育的十二項策略 (Center for 4th and 5th R's, 2004)，包括三項學校策略與九項班級策略，是目前美國品德教育實施的重要參考。

1. 教師成為提供關懷者、楷模以及指導者

教師可針對個別或全班學生，盡力透過適切角色扮演產生正向道德影響，包括：

- (1) 有效的關懷者：愛與尊重學生，幫助他們在學校有成功的機會以建立自尊及價值，並且能欣賞道德的意義。
- (2) 成爲道德楷模：教師除可在教室內外成爲學生最佳的道德楷模外，並可藉由對道德的關切以及道德推理與學生共同討論

生活中的重要議題。

- (3) 成爲道德指導者：指導並引領學生往正向價值而行。

2. 營造一個關懷之教室社群與班級氣氛

教師應在教室中營造一個道德社群氣氛，並努力地幫助學生

- (1) 彼此瞭解。
- (2) 彼此尊重、關懷與肯定。
- (3) 重視團體的每一個成員，並對班級負有責任與意義使其更好。

3. 適度運用道德紀律，並使學生發展其道德推理、自我控制與尊重他人之能力

- (1) 學生在教室中需要有一定的規則可資遵守，並且要對其規則有所承諾。
- (2) 教師必須引導學生瞭解違反規則時的後果，建立其對規則的尊重及養成自制的能力。
- (3) 教師應協助建立規則與學生行爲的密切連結，並藉此規範學生的言行。

4. 教師可運用班會等學生自治機會，使學生學習如何做決定與負責任，以建立民主教室環境

- (1) 藉由班會建立班規，並建立違反規則的相關規定與程序。
- (2) 藉由班會討論班上的重要事務。
- (3) 藉由班會使學生共同參與來解決問題，並付諸行動。

5. 透過學校各類課程，教導學生正向價值

- (1) 每位教師都應找出所任教學科中有關道德價值的部分並教導給學生。
- (2) 每個課程都可以教導道德，尤其是文學與歷史，更可激發學生的正義意識與情感。

6. 經由合作學習，使學生發展與他人合作與分享之能力

- (1) 無論在學術課程或是品德發展的相關課程中，都可適度運用

合作學習。

- (2) 合作學習可有各種不同的方式並加以適時適地的變化。
- (3) 合作學習必須予以適切教導以達良好效果。
- (4) 合作學習後必須帶領學生有所反省與改進，並使下次教學活動成效更好。
- (5) 師生可共同發展有效合作的原則與評鑑方式。

7. 教師可激發學生對於學習之認真負責感，並培養達成工作目標之習慣，以發展未來之職業良知

- (1) 教師本身即應對學生豎立好的工作模範，例如準時及認真教學。
- (2) 對學生有適度的期望與支持。
- (3) 協助學生精益求精，非僅止於皮毛。
- (4) 為學生提供有意義的課程內容，以引發其興趣與專長。
- (5) 提供學生適當與有意義的作業。

8. 教師可藉由閱讀、研究、寫作與討論等培養學生品德之認知能力，並能進而激發其倫理反省

- (1) 教師促進倫理反省的策略包括：閱讀、探究、道德兩難假設議題、歷史事件中的兩難、日常生活中的道德議題、寫作、辯論、日誌等。
- (2) 教師需盡力提供學生道德思考的機會與多元視野，藉以提昇其道德層次。

9. 教導學生如何公平地解決紛紛，而不是用恐嚇威脅與暴力方式

- (1) 教師可規劃一些課程讓學生思考、撰寫或討論如何解決各種紛爭。
- (2) 讓學生有實際模擬解決或避免衝突的機會。
- (3) 可運用班會時間，以公平與非暴力方式解決班上共同的問題。

- (4) 可運用同儕調解方式培養學生解決問題的能力。
- (5) 盡量培養學生自我處理問題以及為自己負責的能力。

10. 學校可運用典範或提供機會給學生，使其體驗為學校或社區服務，並使關懷範圍走出教室

- (1) 教師可教導學生有關歷史上道德英雄與典範，進而引述周遭生活的事例。
- (2) 服務可由近而遠，先從在班上做起。
- (3) 學生的第一個社群就是學校，所以社區服務應包括分擔學校工作、班級認養、學長/姊與學弟/妹制、服務性社團以及學生政府等。

11. 創立正向之學校道德文化，使學校成為關懷社群並教導核心價值

- (1) 學校道德文化的建立，需要以積極的方式建構其核心價值。
- (2) 正向學校道德文化的要素，包括道德領導、全校的道德紀律、學校的社群感、學校的認同感、學校成員中尊重與合作的氣氛，以及成員對道德議題的關注與反省。

12. 家長與社區均為學校推動品德教育之最佳夥伴，可用合作方式達致學校、家庭與社會相輔相成之效

- (1) 學校可提供親職教育的課程，增強其對品德教育的知能，並成為參與推動者。
- (2) 學校可設置家長諮詢中心，以提供家庭品德教育的協助。
- (3) 學校可提供學生適齡的親職教育課程，使其未來成為稱職的家長。

(三) 大學校園促進品德發展之原則與策略

根據美國「大學校園促進品德發展的原則與策略」(Principles and practices for promoting character development in college)中之「大學校園促進品德發展之重要指標」(A guide to character development for colleges and universities)(Dalton, 2002)可作為大學校園推動品德教

育之參照與檢視。

1. 大學校園必須努力傳遞核心價值及倫理準則給學生、教職員及其他相關人員

- (1) 學校有任務清楚說明核心價值的指導原則。
- (2) 學校新生訓練計畫應教導新生有關校園的核心價值與行為的道德規範。
- (3) 學校新進職員計畫應教育他們有關校園的核心價值與行為的道德規範。
- (4) 學校應廣泛地藉由正式刊物與訊息來宣傳學校的核心價值及倫理準則。
- (5) 學校應提供在品德發展努力方面的校園協商。

2. 學校應在領導者的領導和經營下，形塑核心價值

- (1) 學校領導者應公開支持學校的核心價值。
- (2) 學校管理和行政決策的經營價值應與學校尊崇的價值一致。
- (3) 學校的校規、政策和行政程序應與學校核心價值一致。
- (4) 學校應具備培養道德、誠信和責任等德行特質。

3. 學校的核心價值必須融入於學校計畫之中

- (1) 課程有提供學生深入檢視和反思核心價值與倫理議題的機會。
- (2) 學校的通識教育課程有結合核心價值。
- (3) 學校的核心價值應融入在各學院的主修科目中。
- (4) 學校應強調學生與教職員之間的良性互動關係來鼓勵學生反思核心價值及倫理議題。
- (5) 學生的課外經驗應與學校學習連結在一起，並有意地增加道德與公民學習的機會。

4. 學校定義核心價值是立基於真正能在校園生活中被遵循的行為指導方針及準則

- (1) 學校的學生行為守則應結合核心價值並清楚定義學生的權

利與義務。

(2) 學校的榮譽守則應在學生及教職員之間促進正直、誠信等德行。

(3) 學校的倫理信條應清楚說明核心價值並鼓勵學生確認他們是校園社群成員中的一部分。

5. 學校必須促進關於核心價值和倫理議題的公共討論和對話

(1) 學校應贊助校園演說、比賽和活動來促進倫理及道德的論述文化。

(2) 學校應積極提倡言論和理性探討的自由。

(3) 學校應積極將焦點集中於倫理、價值、人權及社會正義等。

6. 學校應採取策略幫助學生實踐核心價值

(1) 校園管理組織提供積極的學生參與和分擔責任。

(2) 學校提供正式的獎勵和有組織的社區服務機會。

(3) 學校提供機會給全體師生藉由傳統、儀式及特殊事件來讚頌與重建對核心價值的承諾。

(4) 學校提供學生倫理領導技能發展的機會。

7. 學校必須促進一個關懷和包容的校園社群

(1) 學生在學校中有許多機會和不同的教職員、同學接觸及互動。

(2) 校園文化在學生、教師及職員之中促進關懷與尊重關係。

(3) 學校提供教育計畫和服務的目的是在鼓勵多元文化的學習。

8. 學校應向學生承諾發展全人教育

(1) 學校應適當地認可及支持學生在靈性和宗教生活方式上。

(2) 健康計畫是提供學生生活和學習不可或缺的一部分。

9. 學校應評鑑在倫理及核心價值方面的成果

學校評鑑核心價值在學生學習和發展程度上。

10. 學校應以道德和公民品德之成就為榮

學校提供有效的獎勵計畫來表揚模範學生、教職員及形塑核心

價值的組織。

四、美國品德教育之實施方法

(一) 品德教育之六 E

美國「倫理與品德促進中心」(the Center for the Advancement of Ethics and Character) 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) (引自李琪明，2004a：35)：

1. 榜樣 (example)

品德教育乃應強調教師身教的重要，雖然教師並非聖人，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。

2. 解釋 (explanation)

言教是品德教育的方式之一，藉由道德對話，能使學生益加瞭解品德的本質與精神。

3. 勸勉 (exhortation)

學生難免會有遭受挫折或是面對選擇出現徬徨之際，品德教育則可發揮勸勉與引導之功效。

4. 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。

5. 體驗 (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，由自我概念的形而至於培養與人群和諧相處。

6. 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、欲善、行善並止於至善。

(二) 塑造校園道德文化之方法

Lickona (1991: 346-347) 在其代表作《教育品德》(*Educating for character: how our schools can teach respect and responsibility*) 一書中，提出塑造校園道德文化的一些建議與方法，內容如次：

1. 校長在以下幾個方面做出道德表率

- (1) 對學校的目標有一個明確的願景。
- (2) 向全體教職員工說明品德教育計畫的目標及策略。
- (3) 爭取家長的支持和參與。
- (4) 透過與教職員工、學生和家長的交流，來確定學校應當教導哪些品德。

2. 學校應在以下幾個方面來制定一個有效的校園紀律制度

- (1) 制定明確的校規，並公正地實施。
- (2) 以能使學生道德進步的方式來處理紀律問題。
- (3) 確保學校的校規和紀律在校園環境下得到維持，並採取迅速果斷的行動，來阻止校園中發生不當的行為。

3. 學校透過以下幾個方面來塑造校園社群感

- (1) 鼓勵學校成員表達他們對他人善良行為的感激之情。
- (2) 為學生創造在教室之外與其他學生和教職員接觸的機會。
- (3) 儘量讓更多的學生參與課外活動。
- (4) 弘揚良好的運動員精神。
- (5) 利用全校大會來培養社群感和良好品德。
- (6) 讓每個班級都負責一項對校園生活有貢獻的工作。

4. 學校應利用民主方式來培養學生公民責任感，並為學校分擔責任

- (1) 創立學生自我管理組織，讓學生自由地參與該組織，並使各個班級和學生自治會之間進行交流。
- (2) 讓學生自治會負責處理對校園生活品質有實際影響的問題。

5. 學校可以通過以下幾個方面在教職員工之間創造道德社群

- (1) 給學校教職員工時間和支持，讓他們在教學上彼此合作。
- (2) 當教職員工受到問題直接影響時，應讓他們對該問題進行共同決策。

6. 學校可以通過以下幾個方面來提昇道德問題的重要地位

- (1) 減輕教學壓力，使教師不致於忽略學生的社會道德培養。
- (2) 鼓勵教師把時間花費在道德問題上。

總之，品德教育的實施方法是一種科學亦是一種藝術，言教、身教與境教應多方配合運用，上述種種實施策略與方法也要應人地時之別而加以單獨或整合融入，如此才能有效地推動品德教育。

參、美國大學校園推動品德教育相關課程舉隅

一、Boston College 服務學習課程

在美國，有部分的大學不但將服務學習開設為有學分的課程，最近有一種逐漸改為核心課程的趨勢，而波士頓學院（Boston College）就是個典範，學校讓選修此課程的學生至社區及服務機構去體驗社會不正義的情況（Jacoby, 1996）。

Boston College 的「服務學習」是開放給全校學生自由選修的，對於選此「服務學習」學程的學生，每週必須上三小時的核心課程，一小時討論課，在社區服務十至十二小時，學生每學年須修十二學分。課程有三大類，亦即核心課程、選修課程、相關課程三種。核心課程只有一門「人與社會責任」(persons and social responsibility)，任課教師選擇一種與美國當代相當具有影響力且與大家息息相關的教科書當作教材。選修課程開設四門，前二門開放給所有選課的學生，後二門只保留給學生委員（council member），課程名稱是「波士頓：一種都市分析」、「社會服務價值與健康關懷」、「社區哲學（一）（二）」、「文化與社會結構（一）（二）」。服務學習課程內容頗為廣泛，顯示對當代

社會問題的關懷，如「種族主義的歷史與發展」、「當代問題」等（引自莊慶信，2003）。

在政府及校方支持方面，Boston College 的「服務學習」課程除了校方給予服務學習辦公室及兩位專職之行政人員外，還有專款之年度預算，主任薪資由哲學系編列預算。同時每年接受哈德森基金會（Dayton Hudson Foundation）75 萬美元及波士頓銀行 15 萬美元固定捐贈的額度。另外，為提高服務學習之成效，Boston College 的服務學習中心提供許多行政資源，諸如：在服務學習辦公室規劃出一小塊區域，讓選修的學生隨時可以在那裡團聚、休息，而感受到歸屬感；對於服務學習表現良好的同學，得以參加每年僅 16 個名額的學生委員之甄選，做進階的服務工作，這個設計具有激勵整個學程的士氣；每年開學選修此課程的學生名額也有所限制，因此，選課人數十分踴躍，使得選到此課程的學生，有種莫名的榮譽感；最後，由於該校推動服務學習已有 30 多年歷史，而且有口皆碑，所以服務學習成為該校特色，業界喜歡優先錄用修過此學程的畢業生，使得學生們爭著選修此課程，當然前提是校方會發給學程證明書，使得業界得以辨識（引自莊慶信，2003）。

服務學習相當重視服務之後的反省，Boston College 的「服務學習」課程的討論課，主要的功能就在於協助學生做好服務後的反省功夫，並找出服務與學習的真正價值所在。除了討論課外，學生可以在所有的服務學習課堂裡提出與課程相關的服務課題，向教師請益或同儕之間互相討論。參與該校服務學習的學生每次服務後，都必須寫服務學習日誌，以促進深一層的反省功夫。在學期結束前，教師也會與學生做一個總檢討，讓學生有一個整體的認識，最後，每位參與服務學習的學生都得用心撰寫學期報告，此為更整合、更深度的反省良機，透過此做法，便可使反省階段達到某種一定的水平。

二、Marquette University 服務學習課程

美國馬凱特大學（Marquette University）的「服務學習」課程有 70 位來自各院各系的專業教師的配合，在其專業課程中，融入每週八至十小時的服務單元。每學期末，服務學習中心便提前印發下一學期要開設的專業服務課程，讓學生可以在選課前有充份的時間思考，並向中心人員詢問（Timberlake, 1998）。該校所開設的專業服務，諸如：歷史系的「美國都會社區之探討」、哲學系的「倫理學理論」、犯罪學系的「少年犯罪學」、社會系的「種族與家庭」、社工系的「社工與社會福利概論」、物理治療學程的「病患管理」、護理學院的「文化與健康」等。

Timberlake（1998）指出，Marquette University 的服務學習因多半是專業課程，所以該校建議教師儘量將有服務學習的課程列為選修課，因為許多學生在第一次上課後，才知道有「服務學習」單元，有些學生不得已會選擇退選，有些學生則會以不愉快的心情上課，在課程中，社區服務是重要的單元，教師應該說服學生，讓他們相信強迫的社區服務體驗學習是合理的，當然，有人會認為服務學習課程應比照其他課程，既然學生對於考試及寫報告均無選擇權，服務學習的部分又何必例外。

在政府及校方支持方面，Marquette University 在耶穌會之教育精神下，校方在服務學習中心設置專任及兼任的行政人員，並提供各種資源。在經費方面，從 1993 年以來，先後得到美國教育部之服務學習計畫獎勵，1997 年以後，此課程完全制度化，經費來自此大學的預算。另外，該校的服務學習中心也為研究生設有「聖三獎學金」（Trinity Scholars），為大學生每月零用金（Timberlake, 1998）。

最後，學生在參與「服務學習」課程後的反省方面，Marquette University 的做法是將「反省」整合為教室經驗的一部分，任課教師定期帶領小組或全班進行服務學習之反省，至少每學期與每個學生晤談一至二次，同時檢視該生的服務日誌。反省及討論的內容包含學生

的經驗、此經驗的印象、機構裡與課程相關的材料。反省的重點不在於學生的服務做多好，而在於有所學習，在於課程學習相關的概念，如此乃可望將課程與機構的服務連結在一起。反省是在整個學期當中持續地協助學生的課程學習能與服務接軌，不但容許回饋及評估，也可以藉機會澄清學生的價值觀（Timberlake, 1998）。

三、University of San Diego 品德教育學程

美國聖地牙哥大學（University of San Diego）的成人教育中心（Division of Continuing Education）提供品德教育學程，學生結業後授與品德教育學程結業證書（Certificate in Character Education Program），可以成為中小學的教師。此學程為全美首創，其目的要讓未來的中小學教師具備發展、執行、以及評鑑品德教育，老師們被要求將實務知識和近來研究整合運用在道德發展、衝突解決、倫理、價值、公民權益。該校的品德教育國際中心（International Center for Character Education）制訂課程的目標，包括：如何協助學生發展良好品德、如何運用顯而易懂的架構、如何減少暴力、如何設計並評鑑教案、如何依照專家意見進行改善、如何引介家長和社區的力量形成資源網路、如何設計行動計畫方案讓學生可以驗證所學的價值與道德。同時，該中心還提出教師的六項準則：第一，品德教師的職責是對所有學生進行品德的養成教育；第二，品德教師必須瞭解自己的角色責任是要積極致力對學生進行價值轉化，從對倫理的抗拒轉變為好品德；第三，品德教師必須協助學校製造相互關懷、合作、尊重與支持的環境；第四，品德教師在課堂中要安排讓所有學生都有機會進行倫理分析及辯論；第五，品德教師必須和同事、學生、家長及社區團體共同發展品德教育課程；第六，品德教師應當力邀學生家長、社區人士一同為學生的品德發展而努力（International Center for Character Education, 2003）。

綜上所述，美國大學校園推動品德教育相關課程多半係以服務學

習推動之，另有透過師資培育課程，其因目前比較有具體的推動模式皆多以中小學階段為主。

又依據美國推動服務學習的經驗與實徵研究結果顯示，服務學習帶來的功能主要包含有學生、學校、及社會(社區)三方面。Wade(1997)指出，就學生方面，服務學習可促進其社會與公民責任、政治功效、服務技能、個人發展、及在真實生活情境的學習能力、反思學習能力與批判思考能力；就學校方面，服務學習可帶來師生關係的改變，使學生成為主動的學習夥伴，而非只是被動的知識接受者，師生之間互動更多，學校氣氛成為更開放、積極與成長的學習環境，學校也從社區得到不少的資源與支持；從社會(社區)方面，學生提供直接服務帶給社區實質的幫助與問題解決，也帶給社區(機構)新的思考，且因為參與帶給學生正向的成長經驗，會促使他們繼續投入社會服務，成長後積極參與社會(社區)及國家事務的服務。

Cromwell & Curran(2002)綜合分析許多實證性服務學習的研究，指出服務學習是一種全人教育，因為服務學習有促進個人專業成長、增加生涯發展之探索能力、提高社會發展、促進學術發展、瞭解社會重要議題、增加實施服務學習的意願與能力。所以為了加強高等教育在促進民主社會的公民責任，及在多元社會中融合的功能。高等教育的課程要重新設計，公民能力的培養是高等教育應扮演的重要功能，如培養學生具有負責、自律、誠信等自我管理的能力，以及對他人尊重和對多元文化理解與欣賞的能力，是高等教育不可推卸的責任與義務。

總之，透過服務學習課程的推動是美國現階段高等教育的重點，根據前述學者的觀點，服務學習可以讓學生參加社會服務的工作中，培養學生對社會的關懷、提昇公民能力、貢獻自己力量與對生命價值的體認及重視等。

第四節 我國大學校園品德教育之推動概況

目前我國大學校園推動品德教育之模式，有透過正式課程、非正式課程等方式，除了輔大是國內第一所將品德教育相關課程納入全校必修課程的大學外，近來頗多大專校院為因應教育部所推動的品德教育促進方案，亦都將品德教育納入學校教學計畫及相關活動方案之中。因此，本節內容即先探討目前國內大學校園推動品德教育之促進方案；其次，瞭解本研究之個案學校，輔大校園推動品德教育之相關課程；最後則就我國大學校園推動品德教育之檢討作說明。

壹、大學校園推動品德教育之促進方案

一、教育部之品德教育促進方案

教育部（2004a）於 2004 年公布「2005-2008 教育施政主軸」，以〈創意台灣、全球布局－培育各盡其才新國民〉為核心，分為「現代國民」、「台灣主體」、「全球視野」、「社會關懷」四大綱領，其中在「社會關懷」綱領下，列 4.4.1 為「營造友善校園」及 4.4.2 為「加強品德教育」行動方案。並於 2004 年底頒訂〈品德教育促進方案〉，引導並協助學校發展「品德本位校園文化之營造」，以因應社會變遷與學生身心發展變化之需求。

教育部（2004c）推動品德教育，係以學校教育為起點，引導並協助各級學校（小學至大學）在既有基礎上，發展其具有特色且永續之品德教育校園文化，藉以強化學校全體成員對於當代核心價值之建立與認同、行為準則之確立與實踐，以及人文與道德素養之提昇；同時，藉由統整各級政府、家長、社會組織及媒體等力量，喚醒全民對於品德教育之重視，齊為優質社會紮根奠基。

（一）方案目標

1. 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。

2. 引導並協助各級學校發展以「學校」結合學群/社區之「品德本位校園文化營造」予以推動，使全體成員（包括學生、教師、行政人員、家長、或結合社區/民間人士等），於對話溝通與共識凝聚歷程中，建立其品德教育之核心價值、行為準則，及其校園優質文化之方向與願景。
3. 提昇家長/社區對於品德教育之重視程度，並增進其對於當代品德之核心價值及其行為準則之認識與實踐，進而發揮家庭/社區教育之德育功能，並期與學校教育產生相輔相成之效。
4. 結合各級政府、家長與民間（媒體）等資源，強化社會之品德教育功能，並藉以喚醒社會各界對於當代品德之重視與體現，進而提昇全民道德文化素養。

（二）實施原則

為順應社會變遷與教改趨勢，兼顧地方及學校特色，且發揮與其他類案推動之相輔相成效果，品德教育促進方案的實施原則如次：

1. 民主過程

品德核心價值與行為準則（例如尊重與負責）之產生，宜考量各級學校/社區/縣市之不同性質與特點，強調「由下而上」社群營造之自主動力，並藉由在群體內核心價值之凝聚與形成歷程，體驗暨展現現代公民社會之精神。

2. 多元參與

品德教育之推動，強調設立多元參與及論辯管道，廣闢學者專家、學校/學群之校長、行政團隊、教師、學生、家長與社區，以及地方教育行政機關、民間組織、媒體等之共同發聲及對話機會，且使每個參與者皆成為品德教育之實踐主體，學校、家庭與社會形成多元教育夥伴關係，並齊力發揮言教、身教與境教之功效。

3. 統整融合

品德教育之執行與推動，可在學校既有基礎與特色之上，融合學校正式課程、非正式課程，以及校園文化或校風之中；並可結合政府

各機關及民間團體資源，共同參與。此外，亦可融入現行教育政策、課程教學或相關活動之推動，諸如人權教育、童軍及兩性教育等重要議題。另並可融合現有青少年輔導、親職教育、媒體素養教育、社會或終身教育等政策的推動，以強化家庭與社會品德教育之功能。

4. 創新品質

本方案品德教育之推動並非復古與教條，亦非否定文化傳統與既有貢獻，目的在於面臨新世紀諸多挑戰與多元價值之際，以創新品質原則，選擇、轉化與重整當代之品德觀，並以新思維、新觀念、新行動，共同推動此國民素質紮根工程，以達精緻、深耕、成效、永續之方案目標。

5. 分享激勵

品德教育之推動乃以激發意願與鼓勵分享為主，輔導並獎勵學校結合學群/社區/縣市發展其特色，成為推動品德教育之合作夥伴，並進而導引親職與社會教育之正向發展。此外，亦可激勵或徵求民間組織或媒體，齊力參與品德教育推動行列。

(三) 實施策略

為具體有效落實新世紀品德教育之推動，並符合社會各界之殷切期盼，本方案乃採「研究發展、人力培訓、宣導推廣、反省評鑑」等實施策略，其中研究發展為推動之目標掌舵、人力培訓為推動之動力系統、宣導推廣為推動之行銷服務、反省評鑑則為推動之品質把關，四者缺一不可。

(四) 評估與考核

1. 本方案評估考核之目的，乃在協助與輔導各學校/學群/社區，或民間團體與媒體等，發掘與建立其品德教育之特色，故以獎勵與分享為主。
2. 本方案評估考核需掌握方案精髓，並研發與依據評鑑指標系統，以確實深入體現品德教育方案推動之精神與內涵。
3. 本方案之評估考核，由教育部推動工作小組彙整推動單位之

相關資訊與回饋，每年進行定期檢討、評估與修正工作，平時亦得多徵詢相關意見與建議。

(五) 期望與成效

1. 藉由本方案之推動，喚起各界對新世紀品德教育議題之關注與支持。
2. 透過本方案之推動，增進各級學校學生對於當代品德之道德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。
3. 經由本方案之推動，可引導/獎勵各級學校/社區或各縣市，在既有基礎上發掘或發展其品德教育之特點，並配合教育改革各項重點，統整正式課程、非正式課程或潛在課程，以發揮言教、身教與境教等功能。
4. 經由本方案之推動，可輔導各級學校發展「品德本位校園文化營造」之特色，以形塑優質之校園道德文化，並使全體成員(包括學生、教師、行政人員、家長、或結合社區/民間人士等)，於對話溝通與共識凝聚歷程中，建立其品德教育之核心價值、行為準則，及其校園優質文化之方向與願景。
5. 透過本方案之推動，可宣導與推展家庭/社區與社會(媒體)中之品德教育，以提昇家長與社會大眾之道德素養以及品德教育知能。

綜言之，〈品德教育促進方案〉將透過民主過程、多元參與、統整融合、創新品質、及分享激勵五項原則實施，鼓勵各級學校採研究發展、人力培訓、推廣深耕、反省評鑑等實施策略推動品德教育，並培養學生自律和自治的能力，強化學生對自我及國家社會負責之認知的責任教育。

二、大學校園品德教育促進方案舉隅

為因應教育部(2004a)「2005－2008 教育施政主軸」〈創意台灣、

全球布局－培育各盡其才新國民〉中之 4.4.1 為「營造友善校園」及 4.4.2 為「加強品德教育」行動方案及上述之〈品德教育促進方案〉，近來國內頗多大專校院皆陸續推動品德教育相關計畫與活動方案等。根據教育部九十四年度補助公私立大專校院辦理「學生事務與輔導工作自我評鑑暨特色主題示範計畫」之學校，有 50 多所公私立大專校院獲得教育部補助，其中包括：政治大學「我做得好－蛻變起飛」、成功大學「累積無形的資產－品德教育」、靜宜大學「打造品格－開拓人生」等。另有一些大專校院係藉由「教育部獎勵大學教學卓越計畫」來推動品德教育，諸如：海洋大學「品格決勝負－未來菁英人才的趨勢」、東海大學「關懷服務教育」、高雄醫學大學「通識教育卓越計畫－倫理教育」、輔仁大學「完備身心靈合一之整全大學城」等，茲分述如次：

(一) 政治大學「我做得好－蛻變起飛」

政大學務處於九十四學年度起，為響應教育部促進學生品德教育的重大政策，透過校內舉辦之各項配合活動，促使參與者從身教（行動倡導）、心教（精神輔導）、言教（教育開導）與境教（環境誘導）等方面，潛移默化陶冶品德，導正價值觀與道德觀，落實推動品德教育之目標，其計畫內容如表 2-3 所示。

表 2-3 政治大學「我做得好－蛻變起飛」計畫

計畫名稱	我做得好－蛻變起飛
計畫目標	<ol style="list-style-type: none"> 1. 以學生全部生活為範圍，針對「關懷」、「服務」、「負責」、「有禮」等四項德目，規劃一系列活動，指導學生體認我國優秀的道德文化特質與時代精神，以確立正確的人生觀。 2. 循循善誘，啟發學生良好德行，誘發勵志精神，培養學生自尊自覺自發的實踐「關懷」、「服務」、「負責」、「有禮」等中心德目，以培養學生健全的人格，改善

	<p>校園風氣，進而推展至社會，蔚為風氣，達成學校辦理本系列活動計畫之最終目標。</p>
<p>實施策略</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 以學生全部生活為實踐範圍。 2. 以「關懷」、「服務」、「負責」、「有禮」為中心德目。 3. 全體教職員以身作則，希收教、訓、輔三合一之效果。 4. 注重學生自我教育，培養學生在生活中自尊、自覺、自發的實踐各項德目，寓教育於生活中。 5. 推動方式多元化、趣味化、啟發重於糾正、指導重於懲罰，個別指導與團體活動並重，靈活運用，以收推廣之效。 6. 實施步驟先自行動規範做起，再推之於精神及觀念；先由教職員生做起，再擴及學生家庭及一般社會。 7. 推展品德教育工作是學校永續進行的任務，亦是教育從業者的天職。
<p>未來展望</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 透過本系列活動，變化同學氣質，引導正確價值觀，培養自尊心、自信心，發揚傳統優良文化。 2. 培養同學發揚固有道德，寓品德教育實踐於生活的各個構面。 3. 本系列活動以「關懷」、「服務」、「負責」、「有禮」等思想觀念的陶冶為起點，以實際履踐為優先，希在潛移默化中樹立學生正確的為人處事觀念，並藉由家庭及社會合作、聯繫，以學校為中心逐漸推廣至社會。 4. 預期透過本系列活動，能為社會培養明日的公民與領袖。並希藉由多元整合的各項宣導活動，將學生培育為社會良好之公民，國家優秀的人才。

資料來源：國立政治大學品德教育網站（2005）。**我做得到－蛻變起飛**。2006年6月12日，取自 <http://osa.nccu.edu.tw/~moral/>

(二) 靜宜大學「打造品格－開拓人生」

靜宜大學「打造品格－開拓人生」計畫於 2004 年師資培育中心開始推動，目的即在嘗試透過多元的校園活動與課程，以及循序漸進的步驟，培養術德兼具的未來公民，其計畫內容如表 2-4 所示。

表 2-4 靜宜大學「打造品格－開拓人生」計畫

計畫名稱	打造品格，開拓人生
計畫目標	<ol style="list-style-type: none">1. 瞭解國內外品德教育推動的現況。2. 提供職場對品德教育之觀點以強化學生培養良善品德之動機。3. 引發師生對品德教育的重視與實踐並培養積極樂觀品德高尚之學生。4. 透過套裝之課程與活動設計發展品德教育推動模式。5. 透過課程培養推動品德教育之種子學生。6. 提昇學生品德教育以因應職場之需求。7. 分析品德教育推動之限制。8. 編制「品德教育」推動手冊。
實施策略	<ol style="list-style-type: none">1. 瞭解目前國內外推動品德教育之現況。2. 生命教育課程之宣導。3. 加入職場的觀點，突顯職場對品德之重視。4. 生命教育週許願還願活動。5. 宣導演講。6. 由師資培育中心之課程進行推動。7. 導師之宣導。8. 舉辦體驗營。9. 舉辦品德教育實踐心得徵文比賽。10. 編製心靈小札筆記書。

未來展望	為靜宜人樹立人生支柱
-------------	------------

資料來源：靜宜大學品格教育交流區（2006）。**品格教育教師手冊**。2006年6月12日，取自 <http://www.pu.edu.tw/~pu1520/index2.htm>

（三）海洋大學「品格決勝負－未來菁英人才的趨勢」

海洋大學通識教育中心於九十四學年度開始推動「品格決勝負－未來菁英人才的趨勢」，該講座係配合教育部〈品德教育促進方案〉，邀請學者專家，就各個領域詮釋品格教育，讓學生瞭解品格教育的重要，以建立良好的人際關係，營造未來寬廣騰達的職場生涯，其計畫內容如表 2-5 所示。

表 2-5 海洋大學「品格決勝負－未來菁英人才的趨勢」計畫

計畫名稱	品格決勝負－未來菁英人才的趨勢
計畫目標	品德教育不僅可以促成個人自我的理解與提昇，關係到日常的人際關係與家庭生活，甚至未來的職場是否順利，都是關鍵所在。自我的理解，可從哲學與心理學去探討，以瞭解生命的意義；而自我提昇，則有待教育的輔導，以培養高尚的人格，提昇道德素養。自我的理解與提昇，是良好人際關係與美滿家庭生活的基礎，更是社會合作、團體領導以及未來進入職場成功的要素。
未來展望	培養美感情操，透過生命教育、品格教養，掌握社會文化脈動，並配合該校「擁抱海洋，心懷藍天，放眼天下」、「研究海洋相關學術為主，但不以海洋為限」的辦學理念，以培養有為有守，能夠服務社會，造福人群，兼備「誠、樸、博、毅」的現代知識分子、優質世界公民。

資料來源：(2005)。海洋大學通識教育中心網站。**品格決勝負－未來菁英人才的趨勢**。2006年6月12日，
http://www.dge.ntou.edu.tw/Pages/TeachPlan/data/94/94_03.html

(四) 東海大學「關懷服務教育」

東海大學「關懷服務教育」是「提昇教學品質卓越計畫」子計畫之一，目的是希望能培養與他人建立「我們是一體，我們樂於溝通，我們期望服務」的年輕人。計劃內容包括 we are（我們是）、we care（我們關懷）、we share（我們分享），透過「我們」這樣一個群體的概念循序發展全面、完整而創新的關懷服務教育計畫，從各方面培養學生健康的態度與人格，建立在課程學習以外的卓越學習環境與成效，使更多學生具備關懷服務、溝通協調的能力及意願，其計畫內容如表 2-6 所示。

表 2-6 東海大學「關懷服務教育」計畫

計畫名稱	關懷服務教育
計畫目標	<p>we are（我們是）計畫：</p> <ol style="list-style-type: none">1. 品格教育：成立「學生品格教育推動委員會」推動小組；瞭解師生對品格教育現況的認知與反應；將品格教育規劃為大一共同課程。2. 安全教育：規劃交通安全教育及 CPR 實施方式；辦理急救訓練及認證。3. 情緒教育：開設情緒教育課程。以「自我情緒探索」及「有效情緒管理」兩階段主題。4. 溝通教育：增加學生對自己溝通模式的認識，並提昇一致與自我肯定表達的能力。 <p>we care（我們關懷）計畫：</p> <ol style="list-style-type: none">1. 弱勢學生學習效能提昇：成立多元學生輔導中心；提供弱勢學生學習資源及生活關懷。2. 學生憂鬱與自我傷害防制的教育：增進師生對自我傷害與憂鬱症之認識。

<p>計畫目標</p>	<p>3. 學生對抗逆境的教育：提供有關逆境面對與挫折忍耐力之相關資訊與教導。</p> <p>4. 學生的健康教育：發展健康護照，監督全校學生的健康狀況；提早發現學生健康異常狀況。</p> <p>we share（我們分享）計畫：</p> <p>1. 服務教育（含志工教育訓練）。</p> <p>2. 高中生研習營：創新思維訓練；自我性向思考訓練；主題式辯性思維訓練；EQ 訓練與體能。</p> <p>3. 社區教育與社區服務、社區暑期學校：建立教師與社區文史工作者的對話機制。</p> <p>4. 宗教關懷服務：推動宗教情懷的人文教育與服務。</p> <p>5. 中部地區關懷服務資訊網絡：建構法律、會計與社工諮詢服務之對外窗口平台。</p>
<p>實施策略</p>	<p>we are（我們是）計畫：</p> <p>1. 品格教育：利用問卷方式瞭解師生對品格教育、道德教育的認知與反應。</p> <p>2. 安全教育：辦理駕駛訓練營；交通安全教育上課；辦理急救訓練及認證。</p> <p>3. 情緒教育：開設兩學分的課程。</p> <p>4. 溝通教育：進行課程設計；課程講授及實務演練。</p> <p>5. 成爲更好的人通盤教育：活動形式辦理，舉辦 24 次「追尋豐盛生命」講座。</p> <p>we care（我們關懷）計畫：</p> <p>1. 弱勢學生學習效能提昇：購置學習相關軟硬體設備，佈置合適學習環境；辦理讀書策略及時間管理講座；辦理課業加強個別輔導方案。</p> <p>2. 學生憂鬱與自我傷害防制的教育：工作坊、課程研習、</p>

<p>實施策略</p>	<p>個案研討、講座或團體方式進行。</p> <p>3. 學生對抗逆境的教育：舉辦相關主題之研習工作坊－「逆流而上，創造生活新選擇」。</p> <p>4. 學生的健康教育：透過衛教、複檢、追蹤改善學生健康；選購健康教育、醫學相關書籍。</p> <p>we share（我們分享）計畫：</p> <p>1. 服務教育（含志工教育訓練）：師資培訓、志工訓練、認知訓練、專長訓練。</p> <p>2. 高中生研習營：分組實作、課題分析、心得交流、體能訓練。</p> <p>3. 社區教育與社區服務、社區暑期學校計畫：種子培訓、開辦座談會。</p> <p>4. 宗教關懷服務：成立非課程活動或興趣小組、弱勢團體或青少年關懷。</p> <p>5. 地區關懷服務資訊網絡：法律、會計與社工諮詢中心；建立網站；宗教諮詢；服務網絡。</p>
<p>未來展望</p>	<p>貫徹「全人教育」，發展一個優越的教育環境及師生互動的校園，使本校每一位學生都能在德、智、體、群、美、事、情方面均衡發展，除了傳統的五育之外，新添的「事」著重於對職業生涯的確認及規劃；「情」著重於情緒品格的塑造和磨鍊。</p>

資料來源：東海大學提昇教學品質卓越計畫網站（2006）。**關懷服務教育（十）**。2006年6月12日，取自

<http://www3.thu.edu.tw/thutep/list.php?prevID=169>

（五）高雄醫學大學「通識教育卓越計畫－倫理教育」

高雄醫學大學於九十四年度教育部獎勵大學教學卓越計畫「通識教育卓越計畫－倫理教育」，其計畫內容如表 2-7 所示。

表 2-7 高雄醫學大學「通識教育卓越計畫－倫理教育」計畫

計畫名稱	通識教育卓越計畫－倫理教育
計畫目標	協助學生瞭解生活及生命的意義與價值、表達對生活及生命的探索自己的生命意義與價值、建立正確的人生觀、獨立思考的析辨能力及理性價值判斷的智慧，並運用成熟的道德和生命法則來面對人生諸般的問題。透過對生命倫理的認識，培養積極進取、熱情博愛、利他服務的態度，來面對社會與提供專業服務。其課程設計為大一「生活倫理」、「生命倫理」及大三的「專業倫理」三個部分。
實施策略	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教師培訓 <ol style="list-style-type: none"> (1) 針對導師進行倫理教育及 PBL 教學的在職訓練。 (2) 培育生活倫理的種子教師。 2. 生活倫理教學 <ol style="list-style-type: none"> (1) 開設生活倫理的相關課程，研發教材教案。 (2) 教學方式：以專家學者演講與小組討論為主。 (3) 設立倫理教育網站，設計網路教學軟體，進行網路教學與討論。 3. 生活倫理教學評鑑 <ol style="list-style-type: none"> (1) 設計及實施生活倫理教學的評鑑問卷。 (2) 舉辦生活倫理的活動認證。 (3) 以生活倫理作為生命倫理的基礎。

資料來源：高雄醫學大學教學卓越計畫網站（2005）。**通識教育卓越計畫－倫理教育**。2006 年 6 月 12 日，取自 <http://ethics.gec.kmu.edu.tw/index.htm>

（六）弘光科技大學「品格教育體驗式教學」

弘光科技大學依據「教育部九十三年度公私立大專校院辦理學生事務工作特色主題示範計畫」，於 2004 年開始推動「品格教育體驗式

教學」，其計畫內容如表 2-8 所示。

表 2-8 弘光科技大學「品格教育體驗式教學」計畫

計畫名稱	品格教育體驗式教學
計畫目標	為形塑優質校園文化，培養學生高尚品格，落實全人教育，藉「品格教育體驗式教學」，使學生能充分體認，在不同的情境下，不同價值觀的作為其意義及影響，期能健全學生之品格發展，讓學生產生自我省思進而達到合於規範之行為反應，增進其未來競爭力。
特色重點	<p>實施品格教育體驗式教學，讓學生能透過妥善設計的課程及活動，體驗參與人生可能面對的種種情況，啟發學生對未來的人生產生正確觀念，再以此觀念來引導其自我應有的行為，使行為和觀念互相強化，以達提昇品格教育目標。</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 讓全校同學瞭解品德之重要性。 2. 將品德落實於生活。 3. 營造校園優良風氣。 4. 培養人文涵養。 5. 具體達到全人教育。 6. 提昇同學未來的競爭力。 7. 提昇對社會的正向回饋。
未來展望	短期內建立及深耕品德觀念、落實品德教育，中期能達「營造優良校園風氣」的目標，長期目標則是「弘光人＝誠實、負責、榮譽、服務」。

資料來源：網站（2004）。弘光科技大學品格教育網站。2005 年 12 月 10 日，取自 <http://192.192.243.249/educational/index.html>

貳、輔大校園推動品德教育之概況

一、歷史沿革與校園特色

(一) 簡史

輔大為直屬羅馬教廷教育部之天主教大學。1925年由美國「本篤會」於中國北京創辦「公教大學」，初期設大學預科名為「輔仁社」，1927年北洋政府准予試辦大學本科（文科：中文、歷史、哲學、英文），並正式將校名改為「輔仁大學」。1929年依國民政府頒佈大學法，改文科為文學院，增設理學院、教育學院共三個學院，設有11學系及美術專修科，改組董事會，呈准教育部立案，由陳垣先生出任校長。1933年，國際經濟恐慌，該校基金價格貶值，本篤會難以為繼，教廷乃改派「聖言會」接辦。1949年北京淪共，隔年中共教育部正式接辦。1952年因院系調整併入中國北京師範大學。1956年，輔大在台校友會成立，上書教廷呼籲輔大在台灣復校。1959年中國主教團、聖言會及耶穌會共同參與復校計畫，由于斌總主教負責復校籌備事宜，1960年教育部核准在台灣復校，1961年哲學研究所招生，1963年設立大學部文、理、法三學院十系組，大學部正式招生。輔大自奉准復校迄今，轉瞬近四十七載，海內外校友共計近十二萬人〈資料來源：輔大全球資訊網（2004）。校史與現況。2006年7月10日，取自<http://www.fju.edu.tw/history.htm>〉。

(二) 現況

輔大創校至今已有八十餘年的歷史，目前該校已發展成為文、藝術、理工、外國語文、民生、法律、社會科學、管理、醫學等九個學院之綜合型大學，大學部四十六個學系（含二年制暨學士後學系）、四十四個碩士班、十九個碩士在職專班、十一個博士班，進修部十四個學系〈資料來源：輔大全球資訊網（2004）。簡史。2006年7月10日，取自<http://www.fju.edu.tw/info/校史/10-簡史.pdf>〉。

在專任教職員工人數方面，根據94學年度的統計，該校目前有專任教師（含校長）696人、軍護人員21人、職員460人、研究人員3

人、工友技工 90 人〈資料來源：輔大人事室（2005 年）。94 學年度第 1 學期 10 月份專任教職員工人數總表。2006 年 7 月 10 日，取自 <http://www.person.fju.edu.tw/staff1.htm>〉。在學生人數方面，根據 94 學年度的統計，該校日間部學生有 16772 人、碩士班 2024 人、碩士在職專班 1240 人、博士班 276 人、進修部學生有 5234 人，學生約計共有二萬五千餘人〈資料來源：輔大教務處（2006 年 6 月）。94 學年度第 2 學期學生人數統計表。2006 年 7 月 10 日，取自 <http://www.academic.fju.edu.tw/stastic/9402regd0601.pdf>〉。

（三）校園特色

由於輔大係天主教教會在我國所設立之第一所大學，所以該校創校迄今，一向秉持敬天愛人之精神，為全人教育而努力，除了希望培育出德、智、體、群、美五育兼備之英才，亦以追求真、善、美、聖全人教育之師生共同體為宗旨，致力於中華文化與基督信仰之交融，獻身於學術研究與弘揚真理，以促進社會均衡發展及增進人類福祉，其辦學目標如次〈資料來源：輔大全球資訊網（2004）。宗旨與目標 2006 年 7 月 10 日，取自 <http://www.fju.edu.tw/mission.htm>〉：

1. 人性尊嚴：肯定人性尊嚴與天賦人權；尊重學術自由與信仰自由。
2. 人生意義：探討生命意義，建立完整價值體系；提昇道德生活，重視各科專業倫理。
3. 學術研究：專精學術研究，追求真知力行；培養人文精神，推動知識整合。
4. 團體意識：強化師生員工之良性互動；培養群己關係之平衡發展。
5. 文化交流：加強中西之文化交流；促進理性與信仰交談。
6. 宗教合作：鼓勵師生瞭解基督信仰；推動宗教交談共融合作。
7. 服務人群：秉持正義，發揮仁愛精神；關懷社會，邁向世界大同。

以教學、研究、服務、行政各方面之努力，達到知人、知物、知天的理想。

輔大除一般學校的建制單位外，校園內設有宗教輔導中心、使命特色發展室等，主要發揮關懷、共融及心靈輔導的功能。全人教育課程方面，該校特別開設「大學入門」、「人生哲學」、「專業倫理」等課程，此外耶穌會使命特色發展室也推動「服務學習」課程。該校每年亦都會舉辦全校性的「祭天敬祖大典」、「聖誕節系列活動」、「祈福彌撒」等，另有教職員工生的共融活動及成立各種服務性的社團與活動，校園內充滿人文關懷、多元共融與中西文化交融的氣氛。

二、全人教育基礎課程

大學教育係以培養全人教育為目標，而促進品德教育相關課程的全人教育基礎課程與大學生品德發展有密切關係。

(一) 全人教育課程組織設置與基本理念

輔大於 2000 年成立「全人教育課程中心」(Holistic Education Center)，負責全人教育課程規劃及教學事宜。該中心秉持學校辦學〈宗旨與目標〉，將全人教育課程分為「全人教育基礎課程」、「語言及文化涵養課程」、「通識教育」三大部分，其課程架構如下（資料來源：輔大全人教育課程中心（2006）。2006 年 7 月 8 日，取自 http://www.hec.fju.edu.tw/school_1/chinesemain.htm）：

1. 全人教育基礎課程：大學入門、人生哲學、專業倫理。
2. 語言及文化涵養課程：國文、外國語文、歷史與文化。
3. 通識教育課程：人文與藝術、自然與科技、社會科學三大領域。

輔大所強調的「全人教育」是經由校內各種不同的課程與教育活動來達成，以幫助學生建立完整的人格。「全人教育基礎課程」是「全人教育」的基礎，為全校共同必修科目，其目標在於使學生對於大學生活有正確的瞭解，進而探討生命意義並建立完整的價值體系。「語

言及文化涵養課程」培育學生的語言能力，以及拓展歷史與文化的宏觀視野。「通識教育課程」則使學生在所屬院系的專業知識外，也能接觸其他領域的知識，以培養廣博的見識、人文的素養、思考的能力及健全的人格，並建構終身學習的基礎。

(二) 全人教育課程特色

輔大全人教育課程係依據該校之辦學宗旨與目標，以達到全人教育的理想，其課程特色為：

1. 專業單位負責規劃

全人教育課程之課程目標、師資延聘、教學方法、教學評量等，均由相關專業院系或課程委員會負責，其充分發揮綜合大學之資源與特色。

2. 兼顧各系的特色

全人教育基礎課程如大學入門、人生哲學、專業倫理等必修課程；語言及文化涵養課程如國文等，均採隨班（建制班）開課，以符合各系特色並與專業知識相結合。

3. 學生依其需要自由選修

通識教育課程依據院系特色而規劃為三個領域，學生可於不同之領域內依其需要自由選修，以培養廣博的見識與深厚的人文素養。外國語文課程除英文外，另開設多班之其他語文，如日文、德文、法文、西班牙文、義大利文等。歷史與文化課程亦以學群方式開課，提供多樣化的選擇。

4. 合理規範選課人數

在全人教育課程中，除依建制班開課之課程外，全校共同選修之科目人數以 20－75 人為原則，以避免因人數過多而影響教學品質。

三、品德教育相關正式課程簡介

(一) 大學入門課程

「大學入門」課程為輔大大一新生第一學期的必修課，該課程著

重讓學生瞭解大學的理念與精神，並幫助學生進行生涯規劃與選課輔導，進而瞭解學習的目的，其課程目標如次（資料來源：輔大全人教育課程中心（2006）。2006年7月8日，取自

http://www.hec.fju.edu.tw/school_1/chinesemain.htm）：

1. 瞭解大學教育的意義與使命。
2. 認識輔大及各院系的辦學精神、宗旨及目標。
3. 瞭解本系的定位、性質及特色。
4. 瞭解大學生所處的人生發展階段、發展挑戰及所應完成的發展任務。
5. 掌握大學生活的各種資訊，瞭解課外延伸教育對全人發展的重要性。
6. 掌握圖書資訊，培養良好的讀書方法與習慣。
7. 為個人的近程與遠程生涯作規劃。

（二）人生哲學課程

「人生哲學」課程為輔大大二或大三的必修學年課，該課程旨在協助學生建立基本人生觀，包括倫理幅度（基本倫理和做人的修養），以期達到輔大宗旨與目標之「探討生命意義，建立完整價值體系」，其課程目標如次（資料來源：輔大全人教育課程中心（2006）。2006年7月8日，取自 http://www.hec.fju.edu.tw/school_1/chinesemain.htm）：

1. 協助學生瞭解自我，不斷地學習成長，培養獨立思考的能力，平衡而整體地發展其人格。
2. 提供學生反省人生，面對宗教（聖）、藝術（美）、道德（善）、理性（真）、生態、社會、政經、心理、生理等九個層面有所認知與體驗，肯定人的價值與尊嚴。
3. 引介生命的起源與現象，培養多元思維的理解與分辨，建立積極的人生觀和正確的價值觀。
4. 以中華文化和天主教大學的精神，關懷服務他人、社會、萬物、環境，以臻於天人合一的境界。

(三) 專業倫理課程

「專業倫理」課程為輔大大三或大四的必修學期課，該課程旨在提昇學生之職業道德素養與判斷能力，其課程目標如次（資料來源：輔大全人教育課程中心（2006）。2006年7月8日，取自http://www.hec.fju.edu.tw/school_1/chinesemain.htm）：

1. 刺激學生對倫理情境的想像，提高學生對倫理情境的敏感度。
2. 協助學生發現倫理問題。
3. 促使學生具備分析倫理情境的能力，並協助學生發展進行倫理判斷與抉擇的技巧。
4. 培養並提昇學生責任感與道德勇氣。
5. 幫助學生勇於面對倫理情境之兩難困境。
6. 提昇專業倫理授課教師之基礎倫理及專業素養。
7. 整理、製作更活潑、實用的及多元化、生活化之教材，如教學手冊、學生手冊、錄影帶等。
8. 編撰不同領域之專業倫理教材，如科技倫理、醫護倫理等，以提供各科系授課教師參考使用。

(四) 服務學習課程

「服務學習」課程係由法管學院「使命特色發展室」所推動之課程，其課程類型有五種：全人教育課程型、服務專業導向型、專業學科與服務結合型、服務社團型、非營利組織學程，茲分別簡述如下（詹德隆，2002）：

1. 全人教育課程型

輔大秉持辦校宗旨與目標，設定全人教育基礎課程及通識課程。其整體目標在於協助學生瞭解自我、培養獨立思考的能力、平衡而整體地發展人格、肯定人的尊嚴與價值、關懷他人與社會、提昇對倫理情境的敏感度、增進責任感和道德感、培養分析判斷與抉擇的能力，培養學生對人類知識各領域進行探索、統整和聯繫。而服務學習的精神、理念與方法，適用於大學入門、人生哲學、專業倫理等課程的不

同單元，且學生由服務所獲得的經驗，亦可與課程各個主題密切相聯。促進教學理論與實際經驗的結合，達成情意教育的目的，並使學生、老師與服務對象相互受益。

2. 專業學科與服務結合型

對於各科系所之專業學術，其目的不僅追求真知力行、專精學術研究，並在這專業掛帥、功利取向的社會，培養人文精神、推動知識整合。各專業課程或其中的部分單元運用服務學習之整合性的全人教育教學法，可以改善傳統教室教學，特別是講述式上課的缺陷。學生在服務中實際的經驗操作，可將理論與實務結合，因在服務中與人的接觸引發情感的經驗，可以連結知性與感性。服務的場所成爲學習的環境，增進教學的生動活潑。而被服務的社區或弱勢團體與機構，因著老師與同學的參與服務、反省或研究，必能覓得更多改善的機會，或是引起社會的關注。

3. 服務專題型

輔大追求真、善、美、聖，秉持天主教及各宗教之仁愛精神，深體人人休戚相關，切望鰥、寡、孤、獨、廢、疾皆有所養，肯定培養學生群己關係、關懷社會促進正義之重要性，特別是在社會因功利及科技的導向，而使人際關係日益疏離的情況下。利用服務－學習的精神、理念與方法，開設認識服務、選擇服務、實踐服務的通識課程，培養利他、博愛、服務的「人」與「人生觀」藉由實際的服務經驗與課堂的學習整合，詮釋「服務的真諦」，與服務的對象共同成長彼此受惠，開創未來的服務生涯。

4. 非營利組織學程

非營利組織不以逐利爲目標，展現人性深層之意義與價值。在以服務－學習的精神、理念與方法所開設的學程中，利用專業知識和技術資源，使有限的非營利資源及其凝聚的社會良心獲得更充分的發展；而選修的學生，除了藉由服務使專業知識的磨練得以精進，亦因接觸非營利組織文化氣息，而能調整競相逐利的價值觀，在其專業追

求的過程中放棄以利爲本而能以人爲重的精神。學程的設計可考慮不同院系同學選修的條件，特別注重科際間知識的整合。透過學程的推動，可與非營利組織建立起多面的合作空間，使服務學習的對象及服務活動的品質得以提昇。

5. 彈性服務型

社團生活乃大學生活中不可或缺之體驗，往往爲學生時代留下許多美好的回憶及成長經驗，有時甚於某些課程的學習。服務性社團所包含的服務意義，在關懷人群、服務社會方面已有其獨特的特質；而其他不同性質之社團亦可輔以服務學習型課程之意義。無論何種社團，或因某些特殊需要而設定之短期服務計畫，如若老師能協助同學整合社團中所面臨的自我、人際與服務的挑戰，經由研討、訓練，幫助同學反省服務的價值與意義，以及社團經營之理念，雖然不計學分，但必使社團生活與活動更爲健全，爲全人教育增加著力之處，而學生所服務之對象亦能因此獲益更多。

綜言之，輔大將服務學習課程分爲五個模式進行，每個模式都有其獨特所要強調的特點，也有不同的課程設計方式，雖然如此，每一模式之執行理念仍皆與輔大宗教使命、服務精神與其辦學宗旨皆有著息息相關與環環相扣的密切關係。

參、我國大學校園推動品德教育之檢討

在我國高等教育現有博碩士論文中，較缺乏直接探討大學校園「品德教育」的研究，但對於和品德教育相關課程或學生活動方案等的探討，諸如：專業倫理課程、服務學習等模式來推動品德教育的研究，則有若干篇，以下簡略檢視這些相關研究的發現。

一、專業倫理課程相關研究

(一) 大學校院企業倫理教學之研究

黃純真（1999）曾以問卷調查法，研究學生企業倫理的觀念與態

度及教師與學生對企業倫理教學之意見。該研究分別從學生的性別、年級、公立私立、學校類別、工作經驗及是否修過企業倫理或倫理相關課程等個人背景變項，分析學生的企業倫理態度。研究發現：不同性別學生對企業倫理的四個向度中，均未有顯著差異存在；不同年級的學生企業倫理態度之單因子變異數分析（Oneway ANOVA）發現，四個年級的學生在企業倫理態度的四個向度皆沒有顯著之差異；由 t 檢定發現，私立大專校院學生在「對企業倫理的關係與敏感度」及「對違反企業倫理的態度」兩向度的平均數均顯著大於公立大專校院的學生；一般大學與科技大學或技術學院之學生在倫理態度上的四個向度皆未有顯著差異；不同工作經驗之學生在企業倫理態度上無顯著差異；由 t 檢定發現，有修過企業倫理或倫理相關課程的大專校院學生其在「對企業倫理的關心與敏感度」及在「對違反企業倫理的態度」之平均數皆顯著大於未修過企業倫理或倫理相關課程之學生。

（二）企業倫理課程對商學院學生道德考量、職業道德認知與倫理價值觀之影響

邱文松（2002）曾以中原大學商學院的會計、企業管理、資訊管理，國際貿易四系三、四年級學生，及碩士班一、二年級學生、碩專班一、二年級為研究樣本，探討大學企業倫理課程對於學生道德考量、職業道德認知與倫理價值觀之影響。研究結果發現：性別、工作經驗、會計系背景、所屬系所、職務，以及是否修習企業倫理課程等變項，對道德考量、職業道德認知與倫理價值觀確有達顯著差異。女性呈現較具職業道德認知，而工作經驗愈多者亦較具有職業道德認知。在所屬系所方面，相較於其他系學生，國貿系學生呈現了利益導向的低度職業道德認同，原因是認為道德議題已被法律所涵蓋，不必再思考道德議題。而會計系學生及會計系所出身者，在道德考量、職業道德認知與倫理價值觀方面，與其他系所學生相比，則有較高之倫理觀及高度之職業道德認同及道德考量。整體而言，曾修習企業倫理課程之學生，在道德考量、職業道德認知與倫理價值觀，與不曾修習企業倫理

課程之學生相比，有顯著差異存在。

二、服務學習課程相關研究

(一) 天主教輔仁大學宗教使命之實證研究－以「服務學習」課程為例

楊青（2004）曾以文獻分析法、電話訪談資料庫之運用及深入訪談法，研究輔大的宗教使命及辦學理念如何推動「服務學習」課程，相較於其他大學對於服務學習課程實際之現況。研究結果發現：首先，宗教教育與服務學習在教學內容、教學方式、教師角色與教學目的及效果均有其相似性。服務學習課程是宗教教育的一種實證方法，它可以藉由反省的過程以連結服務的經驗與專業的學習，傳達出宗教教育之內涵與精神。其次，宗教性大學與一般大學於推動服務學習課程時其最大的差異在於宗教背景的支持。由於宗教團體在創辦學校時，其初衷秉持了宗教教義上的理念，希冀能將宗教的義理藉由教育的方式傳達給受教者，因此宗教團體在辦學時，通常隱含了某種程度上宗教精神於其中，因此對於其他同樣在從事教育紮根工作的一般大學院校而言，宗教性的大學院校往往會因為背後所隱含之宗教使命，而在教育內涵或方式上有其本身的特色，推動服務學習相關課程就是一個最好的例子之一。最後，教師們對於天主教精神與其使命所進行的實踐工作表示肯定，亦對於服務學習課程的推廣持正面支持的態度，認為學校不但可在校定必修的課程中表現天主教大學的精神，並可發展出輔大的課程特色，亦可在一般性的課程中注入服務的理念，加入服務的元素，讓每位學生都能在此校園的氛圍中體驗學習。服務學習的精神與實作方法不但不會與不同宗教背景者之宗教理念有所衝突，反而更能讓每個人針對自身進行更深層的反省，因此即使身為其他宗教團體之信仰者，亦能認同服務學習的理念而積極投入、參與。所以服務學習背後精神代表的不僅是展現天主教宗教精神與使命，更是一種積極普世的精神與價值觀的展現。

(二) 服務學習方案在大學服務性社團中實施及其學習成效之研究

李燕美（2004）曾採質性研究，研究中國文化大學華岡同濟社華興中學 55 期和 56 期課業輔導方案者，包括華興中學 2 位主任及 4 位教師、4 位國中生及華岡同濟社華興課輔隊 17 位學生與 1 位社團指導老師。研究結果發現：在服務學習方案方面：首先，服務應重視事前與機構的充分溝通，以避免雙方產生刻板印象，讓服務無法達到多元、互惠和協同合作關係；其次，服務工作應有良好的服務工作品質與以及學生事前的訓練和定向指導；再者，服務需重視學生反思的進行，包括書寫、討論，且配合吞世代學生特質，設置服務網站、或以 E-Mail 或 MSN 討論專區進行服務反思的書寫與討論。在學生的學習成效方面：服務價值觀改變，經過服務學習經驗後，學生瞭解服務需符合他人的需要、服務是雙方彼此互惠；批判思考能力經過服務學習經驗後，更清楚自己的能力與限制、增進自我反省能力，並能修正自己的態度、以同理心站在他人的角度看事情、增強臨場反應力；自我瞭解能力經過服務學習經驗後，更清楚自己的缺點和需要改進的地方、相信只要實際和肯做就作得到、更負責和主動；利他社會行為也有改變，更有同理心、瞭解包容與尊重的重要、瞭解說話要有技巧與懂得尊重他人、變得會主動溝通與自我反省；但研究發現道德取向並無顯著的轉變。在社團指導老師角色定位方面：社團指導老師的角色是活動的參與觀察者；與學生的關係亦師亦友；專業指導者；學習成果分享者；活動紀錄者；給予關懷者；給予支持者；能夠陪伴服務者走完服務學習過程者。最後，該研究提出，有效的大學服務性社團服務學習方案建構必須依據理論要素去設計，是一個「真實、挑戰、持久、追求社會正義的服務學習方案。」學生社團與受服務機構之間的合作模式，是一個「協同合作關係」的模式。

(三) 服務學習方案規劃之研究—以輔仁大學服務學習課程推動為例

林銘雄（2004）曾採質性研究，研究「輔仁大學服務導向—人本與專業知識整合計畫」，藉以瞭解輔大服務學習方案規劃模式之基礎、

行政、學習等系統要素，以及方案推動中遭遇之困難與成功策略。研究結果發現：在服務學習方案規劃模式方面，分為基礎、行政、學習等三個次系統，包含信念、目的與任務、組織分析、教師專業及意願、倫理責任、權力關係、利益協商、行政支援、機構合作、行銷宣傳、財務計畫、方案評鑑、界定並認識學習者、學習需求評估、學習者的支持系統、課程評量等，共計十六項要素。在方案推動方面，其成功因素有服務學習概念已逐漸被推廣；清楚的理念及合適的方法；良好的機構聯繫可減輕教師及機構的負擔；核心推動成員與開課教師；機構督導的合作；推動成員的深度互動；充足的經費；熱忱的教師；優良的學校傳統；完善的計畫、目標、評估指標、分工以及工作樂趣；長官的支持；穩定的資源連結；專業的專案管理；穩定的核心參與人員；創新的精神。而在困境部分則包括：推動者服務學習理念不清；未能開始就掌握推動方向；未能建立良好的教師支持系統；行政人員執行與資訊能力可再提昇；專案計畫推動組織權責未能與現有組織架構連結；服務學習是長期推動的歷程；種子學生培訓不易；服務學習挑戰教師既有的教學方法；未能形成學校政策；資料庫有待加強；服務學習課程需要師生投入比一般課程更多的時間。

綜言之，經由以上幾篇博碩士論文的研究，可知目前我國較缺乏直接探討大學校園品德教育的研究，但從這些相關研究中亦可瞭解、檢討大學校園品德教育相關課程的推動概況。