

# 臺灣與英國中學教師實施 品德與公民教育之研究

陳延興

青少年是否具備良好的品德與公民素養，對於他們在學校或未來專業工作表現具有重要的影響。我國實施十二年國民教育課程革新融入品德與公民的素養，而教師作為課程實施成敗的關鍵，國中教師應該扮演怎樣的角色發展學生品德與公民素養？本研究採取與英國品格與美德銀禧研究中心一致的研究設計進行探究，透過半結構式問卷訪談我國各地 21 所學校之 41 位教師，探討我國與英國中學教師在學校實施品德教育之自主性、教師有效實施品德教學的作法、學校提供教師的運作實施與支持情形。研究主要發現有四：一、兩國教師均重視品德教育，惟對於品德概念的看法有所差異；二、教師擁有一定的教學自主空間，惟過度重視考試會影響品德發展；三、國中教師透過各種條件或面向有效實施品德教學，惟有多數家長未能妥善扮演自身關鍵角色，且大眾媒體的負面影響阻礙學生發展良好品德；四、學校與同事的支持與重視境教有助於教師實施品德教學。

關鍵字：品德教育、公民教育、英國品德教育、品格與美德銀禧研究中心

作者現職：國立臺中教育大學教育學系副教授

---

通訊作者：陳延興，e-mail: cysk999@mail.ntcu.edu.tw

## 壹、前言

有許多研究指出青少年與兒童是否具備良好的道德品格、並秉持一貫的道德標準與誠信來學習，對於他們在學校或未來專業工作表現具有重要的影響（Arthur, Kristjánsson, Walker, Sanderse, & Jones, 2015）。我國中小學於 108 學年度起實施「十二年國民基本教育課程」，課程發展著重全人教育的精神，訂定四項總體課程目標，以協助學生學習與發展，分別是：啟發生命潛能、陶養生活知能、促進生涯發展與涵育公民責任（教育部，2014a）。為落實十二年國民基本教育課程的理念與目標，以「核心素養」做為課程發展之主軸，以裨益各教育階段間的連貫與各領域/科目間的統整，培養學生成為自發主動的學習者；所謂核心素養是指能完整涵蓋認知、技能和情意面向的知識、能力及態度之培養。在九大核心素養項目中，「道德實踐與公民意識」、「人際關係與團隊合作」、「多元文化與國際理解」等核心素養，與品德與公民教育息息相關。且總綱也規定課程設計應適切融入各項議題，必要時由學校於校訂課程進行規劃（教育部，2014a），其中品德、人權、生命、法治等教育與「品德與公民教育」有關，換言之，教育部鼓勵各級學校透過本位課程的方式推動重要議題，期能培養學生達到「自發」、「互動」及「共好」的課程理念。由此可知，十二年國民教育課程革新注入培養品德與公民教育的要素，然而為達到前述培養學生良善品德的趨勢，究竟品德與公民教育應該如何實施？教師作為課程實施成敗的關鍵，教師應該扮演怎樣的角色發展學生品德與公民素養？教師的品德專業知能與學校所提供給教師的自主程度，如何展現教學實踐智慧面對課程改革（蔡清田、陳延興，2013）？此為本論文研究動機與目的之一。

教育部於 2004 年底實施「品德教育促進方案」，於 2006 年修正，並分別於 2009 與 2014 年實施第二與第三期的「教育部品德教育促進方案」，該方案主張透過「強化品德教育課程活動內涵」與「鼓勵品德教育教材及推動策略之研發及調查」等策略，期能於中小學落實將品德教育多元地納入各領域/科目教學、彈性學習節數、學校總體課程計畫中實施，發展品德教育課程內涵，並鼓勵教師創新多元教學方法（教育部，2014b）。上述的做法均立意良善，然而研究者認為目前我國在推動品德教育政策時，大多著眼於教育當局與學校行政人員規劃與實施的立場，較少實地了解學校教師觀點與看法，教師會採取怎樣的作法發展學生的品格與道德？據此，研究者欲透過理論與實徵研究，探討我國教師所欲培養的學生品德內涵與實際表現，為貼近教學現場教師需求並了解學生觀點，研究者認為藉由實地訪談瞭解教師對於發展學生品德與公民教育之看法，將有助於學校有效落實品德與公民教育。此為本研究動機與目的之二。

盱衡與掌握當前國際學術研究脈動，研究者發現英國近年來從學童、家長

和教師的角度進行實徵研究，關切學校的品德教育或學童的幸福人生，2012年，英國兒童學會（The Children's Society, 2012）針對學童的福祉（well-being）進行調查與訪談研究發現：增進對學童的關懷、支持與安全感，有助於提升學生的自主性與尊重的概念；換言之，關注學童的福祉與權益，不僅有助於提供貼近學生需要之教育方式，更能有效達成所欲教導的目標。英國伯明罕大學（University of Birmingham）於2012年設立「品格與美德銀禧研究中心」（The Jubilee Centre for Character and Virtues），以發展研究與實踐並重之學術中心，他們重視英國在地的品德與公民教育發展，深入了解英國文化、學校教師和家長的想法，試圖澄清重要的概念，進而落實品德教育的理念（Arthur et al., 2015）。且 Jubilee Centre for Character and Virtues（2014）研究指出有超過九成的成人認同學校應該教導學生發展良善品德。對於英國在品德教育發展趨勢之啟示在於：可以植基於我國文化與社會脈絡進行理論與實徵探究，了解教師期能培養學生所具備的品德內涵與他們的看法（陳延興，2014）。

研究者與品格與美德銀禧研究中心的學者討論，採用相同的「學校發展品格與道德」訪談問卷大綱作為工具，並就我國情境脈絡進行文字修調，立意選取位於14個縣市21所中學的41位教師進行半結構式訪談，探討國中教師對於學校發展學生品格之作法與困境，並與該中心之研究結果進行分析與討論。據此，研究者採取跨國研究的方式不僅可掌握品德與公民教育學術研究的脈動，也可探討臺灣、英國中學教師在引導學生發展品德的看法與作法之異同，了解我國學校在品德教育實施的現況、教師自主性與學生表現情形進行交互分析與討論，進而對於我國品德教育提出建議，此為本研究動機與目的之三。

依據前述研究動機與目的，提出本研究問題並就我國的研究發現與英國的研究結果進行討論。

- 一、 中學教師在發展學生品德所扮演的角色與認知情形為何？
- 二、 中學教師在學校實施品德教育之自主性為何？
- 三、 中學教師如何有效實施品德教學？
- 四、 學校對於教師實施品德教育之運作實施與支持情形？

## 貳、文獻探討

研究者接著討論品德與公民教育的概念與關連、以及品德教育實施之相關文獻探討。

### 一、品德與公民教育的概念與意涵

品格 (character) 就字源義而言，源自古希臘字 *arête*，意為「德行」(virtue) 或「卓越」(excellence)。*Arête* 一開始是指有明確的工作需要去完成，其次要具備這個工作及其如何完成的全盤知識，在這個意涵之下，*arête* 跟「德行」的道德層面並沒有必要的連結；後續的發展，才使 *arête* 在哲學脈絡中特指「品格之德」，廣義而言，則是指稱各種不同能力的卓越 (李奉儒，2004)。Aristotle 將德行區分為品格之德和理智之德，並著重道德德行 (moral virtues) 的探討；德行不僅是行動的傾向，也是在正確理性的指引下加以判斷與感受，「幸福」(eudaimonia) 的生活需要實踐德行，實踐的生活特別要求品格之德和慎思、實踐智慧 (phronesis) (李奉儒，2004)。品德概念的發展是具有內在價值的，且期能朝向追求一個幸福的人生 (flourishing life) (Kristjánsson, 2013)。一個具備良好品格的人，就是能夠注意行動的道德意涵，並根據普遍的道德標準一致地行動。

然而，Kristjánsson (2013) 指出關於品格、美德或品德教育等詞彙，出現許多語彙不明、重疊或定義不清的情形，需透過概念上的分析與討論加以釐清。如 Arthur (2003) 從三點加以界定：第一，品格係指一些引領人類行為規範的價值觀，也是代表一個人是怎樣的人，與會成為怎樣的人？好人或是壞人？第二，品格沒有一套固定且可具體評量的內涵，但並非是無法改變的；第三，對於行為的抉擇，乃關乎「對」或「錯」的行動與想法。因此，Arthur 認為我們可以透過教育形塑自身與涵養他人品格。依據 Arthur (2003) 的看法，品德教育是道德教育的一種取向，品德教育之立論基礎為德行倫理學 (virtue ethics)，1980 年代起德行論再度受到重視且蓬勃發展，美國「品德教育夥伴」(Character Education Partnership) 認為品德教育係學校藉由注重人們所共享的普遍價值以形塑與教導良好品德，進而促進年輕學子成為有德、負責與懂得關懷的人；換言之，無論從學校到社區的教育，藉此循循善誘學生學習一些核心價值，像是關懷、誠實、公平、尊重與負責等 (Berkowitz & Bier, 2006)。Arthur (2008) 強調品德教育不是行為管理、常規紀律，而是有更為深遠的目標，主要係指在學校教育、家庭教育，與藉由個人參與社會或社群網絡中，進行個人人格的形塑與轉化。

Kristjánsson (2013) 指出，品德教育是屬於道德教育的一種形式，特別強調在追求幸福人生中美德所扮演的角色；他進一步指出，character 一詞避免被當作一種先天的人格特質，為了避免該詞之道德意涵喪失，採用 moral character 更能貼近英國品格與美德銀禧研究中心的相關文獻中與本論文所指的意涵，因此在中文翻譯上本文主要採取「品德」一詞，而非「品格」。在英國品格與美德銀禧研究中心的相關文獻中，品格、德行 (virtues 或譯「美德」) 和道德等

詞彙交互使用。且品德教育是我國教育當局目前所採取的道德教育取向，教育部與學者界定品德教育為「品格與道德教育」(character and moral education)，目前僅有部分的基金會與少部分縣市採用「品格教育」一詞。研究者在此界定以品德教育意指「品格與道德教育」；但在文獻探討考量原文論述脈絡，有時會交替使用品格、道德或美德等用詞加以撰寫。

Arthur 等人 (2015) 參考 Peterson 與 Seligman (2004) 的德行取向的正向心理學觀點，將「優勢品格」(character strengths) 與 virtue 交互使用，並將品格或美德區分為四種類型，包括道德 (moral)、理智 (intellectual)、公民 (civic) 與表現 (performance) 之德，其中道德與公民之德與良善的生活有關，理智之德是傾向於探究、瞭解與應用知識及講求證據，而表現之德則是與欲達成目的之表現有關，像是自信與復原力 (resilience) (Tough, 2013)。像活力、幽默風氣、好奇心與熱愛學習大多屬於表現之德，但謙虛自制、堅持與道德品格關聯度較高。Peterson (2010) 認為透過公民資質教育 (citizenship) 可以培養青少年形塑品格，藉由重視公民資質教育中道德面向，有助於青少年表現好品格。

Arthur (2010)、Halstead 與 Pike (2006) 認為道德教育是公民資質教育中重要且關鍵的一部分，在重視民主價值或德行的觀點下進行道德思辨與實施品德教育有其必要性。而 Wolfgang 與 Berkowitz (2006) 也認為公民資質教育的意涵較廣，包括政治素養與政治參與等概念，然而公民教育的實施的確需要以品德教育為基礎，藉此發展公民的德行與氣質，透過在教室與學校中的開放討論與對話、賦權增能、促進批判思考與發展道德社群，以透過品德教育規劃與實施培養學生成為好人與好公民。據此，本論文以探討教師實施品德教育作為發展公民教育的核心。

## 二、品德教育實施之探討

Willemse、Lunenburg 與 Korthagen (2008) 指出師資培育過程中對於品德教育的教導僅仰賴個別的教授，而培養的歷程不夠明顯且未加以規劃；主要原因在於師資培育中缺乏道德的語言，忽視教學的倫理面向。Buzzelli 與 Johnston (2002) 主張當我們視教學為一項道德的活動時，師資培育本身亦是一項道德的活動，應該培養師資生的道德敏感度，即師資生的批判性道德反思，特別是與語言、權力、權威和文化相關的教學實務議題。

美國教育科學院 (Institute for Educational Sciences) 的「教育成效專業交流中心」(What Works Clearinghouse, 簡稱 WWC) 調查針對中小學實施品德教育的方案進行調查，關注學生在「正向品德發展」、利社會行為 (pro-social behavior)、學業表現的成效；主要採用的課程方案像是社會情緒學習、衝突解決、暴力防治、設計技巧訓練、服務學習等 (Berkowitz, Battistich, & Bier, 2008)。

## 主題文章

而 Berkowitz 等人（2008）針對上述 WWC 與 Berkowitz 與 Bier（2005）研究品德教育之效能指出：從相關的品德教育方案中進行研究分析中發現：（一）品德教育能夠有效促進學生品德發展；（二）品德教育會影響許多層面的品德發展：像是社會道德之認知、利社會行為與態度、問題解決技巧等；（三）品德教育可透過社會與情緒層面的課程安排、著重品德相關的概念以及融入其它學科等方式加以落實。由此可知，透過多元的課程與教學安排，有助於提升品德與公民教育之成效。

此外，就學校整體層級來看，為探究推動品德校園之規劃、執行與評鑑情形，李琪明（2008）基於正義、關懷與正向紀律的理念為基礎，進行「國中小品德校園文化營造之實徵研究」，係選取國中小各一所學校為夥伴，採取專家諮詢座談、準實驗研究、訪談、觀察與問卷調查等質量並用的方式，針歷經兩年長期的研究歷程。主要發現有四點：一是品德校園彰顯品德教育融入各類課程有其可行性；二是品德校園實施後，行政人員與教師的品德教育知能有所增長；第三是學生與家長參與品德校園之推動後，其角色受到強化與肯定；最後系統且密集的品德校園推動有其成效，特別是在國中階段。且李琪明也指出實施品德校園文化模式的學校，全校的文化氛圍與教職員的專業成長、及學童的品格發展同樣重要（Lee, 2009）。據此，作為本研究強調國中學校行政人員與教師實施品德與公民教育之價值性與可行性。

在我國品德教育實施之後，國民中小學之品德教育實踐情形究竟為何？遭遇何種實施困境？又需如何加以改善？從教師實踐層面來看，依據李奉儒、林明地、朱啟華、詹盛如、陳延興（2010）自編之「臺灣國民中小學品德教育實施成效問卷」分別針對 96 至 98 年度全國榮獲品德績優之 169 所中小學，以及就未曾獲獎之學校中採分層隨機抽樣 200 所中小學之教師進行調查，研究發現在實施困境方面，非績優學校成員認為該校在〈教育部品德教育促進方案〉較績優學校成員面臨較大的實施困境，其中顯示有不少人認為品德教育研習對教學幫助不大；再者，該研究針對推動品德教育之實施困難發現，據其內容可依次分為學校之外（尤其是家庭）的影響、課程與教學實施、時間的限制，及評鑑機制等四大類。在改進建議方面則聚焦於：妥善規劃政策的制訂、提升家庭教育的功能、改善媒體及社會風氣、精進教師的課程教學，及政府官員須以身作則等五個主要層面。

然而，自九年一貫課程到現今十二年國民基本教育廢除設科，採取融入式的品德教育是否能有效實施？陳延興、李琪明、方志華、劉秀嫻（2015）探討品德教育在十二年國教課程改革中之理念與目標、組織方式、內容要項與可行做法，主張「多元融入的品德課程模式」，期以配合十二年國教指引所列核心素養的達成，並確保品德教育在我國中小學教育階段可發揮教育實質功

效；該研究也建議繼續對於品德教育的理論與實務之聯結。

在英國英格蘭，正式課程中與品德教育相關者主要有三：一是「個人、社會、健康與經濟教育」（Personal, Social, Health and Economic Education，簡稱 PSHE）課程，包含理財能力、社交與情緒面向的學習，強調持續提供學生個人與社會面向教育之重要性、性別教育與性關係、防範藥物濫用、體能活動與健康飲食等；二是 2002 年納入國定課程的「公民資質教育」；三為「宗教教育」（陳延興，2006；Department for Education UK, 2013）。然而，依據教育標準局（The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills，簡稱 Ofsted）針對英格蘭實施 PSHE 現況進行評鑑發現，整體而言，有六成的學校實施的現況尚佳，但是仍有四成左右的學校有待加強，意謂著 PSHE 的實施仍不夠好，有 38% 教師的專業知能不足，特別是有關教導敏感的議題，有 20% 學校的教職員完全沒有受過相關的研習，因此 Ofsted（2013）強烈建議學校與教育部（Department for Education）重視教師的品德教育在職進修與專業成長。

Arthur（2010）指出英國老師認為學校課程中可以教導品德的空間不多，且許多教師認為處在多元文化的社會中，品德教育是家長與社群的主要職責，然而因為缺乏共識不易判斷品格的好壞，且教師擔心會落入所謂的價值灌輸或洗腦，而變得不願意針對學童的作為進行道德判斷，儘管教師對於品德教育的內涵或本質沒有一致的看法，教師仍然需要面對如何教導學生價值觀或品德的問題，特別是教師會受到所處時期的思潮或主要學理所影響。Arthur 和 Kristjánsson 本身是英國品格與美德銀禧研究中心的領導者，透過他們的研究與討論，研究者認為他們體認到教師是能否有效實施品德教育的關鍵，但是他們對於品德教育的概念，包括定義、教師的角色與認知、自主情形、如何有效實施與學校支持等面向的看法，有助於該中心建議英國政府或提供世界各國實施品德教育之參考，據此本研究採取與英國一致的研究方法，期能對於我國的品德教育發展有所助益。

## 參、研究方法與實施

本項研究主要透過與品格與美德銀禧研究中心的計畫合作，主題為「學校發展品格與道德」（Developing Character and Virtue in Schools），該研究係選取我國 21 所中學學生與教師進行探究，藉以了解當前國中學生發展品德之情形，以及學校與教師在實施品德與公民教育之看法，也選取 1436 位 14-15 歲的國中生施測「青少年中介概念評量」（Intermediate Concept Measure for Adolescents，簡稱 ICM）線上問卷（Arthur, et al, 2015; Thoma, Derryberry, & Crowson, 2013; Walker, Thoma, Jones, & Kristjánsson, 2017）探討國中生的道德理解判斷表現，

## 主題文章

並配合可施測班級的時間與邀請受試班級的導師或科任教師進行訪談，礙於篇幅所限，本論文僅針對蒐集教師訪談之資料進行分析，並與英國的研究結果進行討論，學生之道德理解表現則另撰文討論。

### 一、研究工具與實施

本研究之主要工具為「學校發展品格與道德」訪談問卷大綱，內容有 51 題結構式問題，9 題開放性問題，教師訪談部分作為與前述學生 ICM 測驗之三角校正。進行跨國研究需要有一致的工具，品格與美德銀禧研究中心同意提供研究工具，研究者並與英國學者討論將原先的半結構式問卷大綱翻譯為中文，並為符合臺灣的教育脈絡調整少部分受訪背景資料與問題敘述，問卷內容均與英國的大綱一致，並邀請我國專長語言學的倫敦大學博士協助校正翻譯，為提高本研究工具內容之可讀性與適切性，以確保訪談問卷之效度。此外，研究者為求受訪教師理解問卷大綱內容之意涵，先選取三位學校老師進行試答並校訂內容。

依據前述文獻探討，品格與美德銀禧研究中心透過團隊討論逐步發展「學校發展品格與道德」訪談問卷，研究者採取較廣泛地界定品格與道德的概念，感興趣的內容是對於受訪者試圖引導學生的品德發展，所進行的各種課程或教學，無論對學生採取潛在課程或其它不顯著的方式，關注學生在心智、社交能力、道德全面的發展，期能有助於學生個人未來的整體幸福成長。訪談內容除了基本資料之外，亦包括以下五個部分：一、教師在發展學生品格與道德方面所扮演的角色，即如何發展學童成為良好與具備完善能力的個人；二、教師施展品德教學的自主程度；三、任教學校對於品德教學的重視情形；四、教師作為道德教育者的角色與相關的師資培訓；五、討論教師在道德教育方面所做的努力與有效實施做法。

為求研究學校的背景多樣性，研究者於 2014 年 5 月底至 12 月底，立意選取 14 個縣市（包含離島），每所學校選取 1-3 位老師進行訪談。考量全國學生人口分布情形，含括北部 7 所中學、中部 5 所、南部 6 所、東部或離島 3 所。在公私立部分，私立 3 所、公立 18 所；一般國中 16 所，完全中學 5 所；宗教屬性的學校有 2 所；單一性別學校（女生）1 所，且兼顧學校的地理位置與學校家長的社經地位，細節可參考表 1。每位教師訪談時間大約為 40-45 分鐘。

在蒐集資料過程，研究者先考量學校所在區域與各項資料之多樣性，研究者先從認識擔任校長、主任或教師的朋友所任教之學校，進行接洽各校資訊守門人（gatekeepers），告知本研究之目的與做法，透過清楚說明的知情同意書，讓受訪教師了解本研究之目的與做法，並可依據其自由選擇是否參與本研究，以合乎研究倫理之規範。在蒐集資料過程中，研究者除親自訪談之外，並透過



錄音與轉譯的方式將資料繕打成逐字稿，進而分析與詮釋。本研究分析中所運用到的訪談資料編號，如 T6-15 代表「編號 T6 受訪教師」的第 15 題回答逐字稿。

## 二、臺灣受訪教師基本資料

受訪教師中有效填答人數為 41 人，女性為 28 人、男性 13 人，男教師大約占三分之一，女性約為三分之二。在受訪教師年紀方面，46 歲以上佔 20%，36-45 歲約佔一半，而介於 26-35 歲者有 12 人，約佔 30%。因為本研究重視導師對於培養學生品德教育的觀點，所以受訪教師主要以導師為主，也約有 7% 擔任科任或兼行政教師。在族群背景方面，以閩南籍最多，佔 75%，客家和外省族群背景分別各為 8.5%，原住民族佔 6%，而外國籍約佔 2%。約有 75% 的受訪教師曾經教過與公民、輔導、童軍或綜合等與品德或公民教育相關之科目；且約有 8% 的教師從未參加與品德或生命教育的研習或課程。

## 三、英國受訪教師基本資料

Arthur、Kristjánsson、Walker、Sanderse 與 Jones（2015）於 2013 年二月到 2014 年六月之間進行大規模的資料蒐集，考量參與研究者的地域性與學校背景多樣性，包括來自不同學制與宗教背景的學校，選取 33 所中學的 102 名教師，包括 21 所位於英格蘭、10 所在蘇格蘭、威爾斯與北愛爾蘭地區各 1 所，受訪教師主要是擔任 14-15 歲學生的導師，42 位男性與 60 位女性。英國所選取的教師大約是臺灣研究對象的 2.5 倍，研究者考量英國與臺灣的人口比例所訂。受訪教師有六成表示曾教導公民資質教育或「個人、社會、健康與經濟教育」。儘管在分析時，會與英國研究資料進行討論與比較，但研究者並未直接分析英國的原始資料，而是採取引用已發表之研究報告與期刊作為文本進行討論。

## 主題文章

表 1 參與研究學校之基本資料表

編號	研究日期	所屬縣市	學校屬性	學校位置	宗教	家長社經	學生性別	總學生數	訪談教師編號
S1	103 5.26	臺中市	公立國中	市區	無	中上	男女合校	1,888	T1, T2
S2	103. 06.03	苗栗縣	公立國中	鄉村/海邊	無	弱勢	男女合校	110	T3, T4
S3	103 06.10	臺中市	公立國中	城鎮/近海	無	中等	男女合校	1,797	T5, T6
S4	103 06.11	新竹縣	公立國中	鄉村/山區	無	極弱勢	男女合校	132	T7, T8
S5	103 06.13	桃園市	公立國中	市區	無	佳	男女合校	1,565	T9, T10
S6	103. 06.17	新北市	公立完中	市郊	無	中等	男女合校	720	T11,T12
S7	103 06.18	臺南市	公立國中	市區/城鎮	無	中等	男女合校	1,600	T13
S8	103. 06.18	臺南市	公立國中	鄉村平地	無	極弱勢	男女合校	102	T14
S9	103 06.19	雲林縣	公立國中	城鎮	無	中等	男女合校	1,330	T15,T16, T17
S10	103 06.23	澎湖縣	公立國中	城鎮/離島	無	中等	男女合校	1,600	T18,T19
S11	103 07.15	嘉義市	私立完中	市區	天主教	佳	女校	361	T21,T22
S12	103 07.31	臺南市	私立完中	市區	無	極佳	男女合校	1,499	T23,T24 T25
S13	103. 09.02	高雄市	公立國中	市郊	無	中上	男女合校	1,890	T26,T27 T28
S14	103. 09.09	桃園市	公立國中	城鎮	無	中下	男女合校	282	T29, T30
S15	103. 09.23	宜蘭縣	公立國中	市區	無	中上	男女合校	677	T31, T32
S16	103 09.24	花蓮縣	私立完中	市區	佛教	佳	男女合校	542	T33
S17	103 09.26	嘉義市	公立國中	市區	無	中上	男女合校	2,326	T34, T35
S18	103 10.03	新北市	公立國中	市區/市郊	無	中上	男女合校	1,224	T34,T37 T38
S19	103 11.19	臺北市	公立國中	市區	無	中上	男女合校	201	T39,T40
S20	103. 12.16	臺北市	公立完中	市區/市郊	無	中上	男女合校	851	T41
S21	103 12.17	南投縣	公立國中	城鎮	無	中等	男女合校	1,111	T20
合計	北部 7 中部 5 南部 6 東部離島 3		私立 3 公立 19		宗教 2 校		女校 1 所		41

## 肆、分析與討論

茲依據研究目的與問題就教師的訪談資料進行描述統計與質性分析如後，分成四個面向進行討論。

### 一、國中教師對於所扮演的品德教育角色與認知情形

#### (一) 受訪教師對於「品格」或「道德」概念的看法

隨著自由與民主化的日益發展，我國當前社會價值觀多元差異，教師面對紛雜多樣的觀點或理論，當提到「品格」或「道德」的概念是否代表過時？Kristjánsson (2013) 指出許多舊的概念重新提出或再受到重視，不必然就是過時的，可結合新的議題重新彰顯其價值。受訪的臺灣中學教師大約有八成表示並不過時，這與劉秀嫚、李琪明、陳延興、方志華 (2015) 的調查研究發現一致：受訪中小學教師認可道德議題的重要性，其中有 73.6% 的國中教師認為品德教育應列為師資培育課程的必修。而這樣的看法恰巧與英國的研究結果相反，英國的教師有高達八成者認為在學校談論「道德」概念過於老套，而她們認為品格一詞可能與「人格」(personality) 是同義詞，或與態度、特質 (trait) 或品質 (quality) 等詞彙交替使用 (Sanderse, Walker, & Jones, 2015)。針對這一部分的差異情形，研究者認為這應是受到不同文化脈絡與師資培育養成方式所影響。

另外，英國教師認為「品德是一個人回應生活情境的方式，包括她所做的決定、一般的行為」，另有超過一半的教師認為品德是一種與他人的人際互動關係 (Sanderse et al., 2015)。我國國中教師對於品格或道德一詞的了解情形，主要認為是一種做人處事的態度，如「品德是學生自己生活為人處世的基本態度」(T6-15)、「做人的一種正確的原則與生活態度」(T4-15)，而他們認為培養學生最重要的品德，依序是：負責、尊重、誠實、互助合作與關懷同理等。而英國中學老師所重視培養的品德是仁慈、尊重、同理心與誠實等 (Arthur et al., 2015, p.20)。兩國教師所重視的核心價值頗為一致，均強調尊重、關懷同理、誠實等。但是臺灣教師第一強調是「負責」，這和英國有很大的不同。依據劉秀嫚等人 (2015) 調查研究結果顯示：受試者認為十二年國教品德教育最應強調的前 10 項品德核心價值依序為：尊重生命、孝親尊長、負責盡職、誠實信用、欣賞感恩、接納包容、自主自律、互助合作、同理分享、關懷行善。這部份的研究調查結果當中，負責、誠實、互助合作與關懷等與本研究之受訪教師看法一致，其中教師特別重視負責，這與本研究的發現類似，可以提供我國中學教師在探討品德與公民教育核心價值之參考。

## （二）受訪教師所重視的教學目標

教師所看重的教育價值會深深影響其對於學生的教學目標與品德教育發展方向。為探討受訪教師個人的教學目標為何，本研究設計從「成為好公民」、「拿到好成績」、「成為好人」、「快樂」、「健康的生活」、「與人有積極正向的關係」、「進入好大學」、「找到好工作」八個目標，請教師選擇三個他們認為最重要的目的。

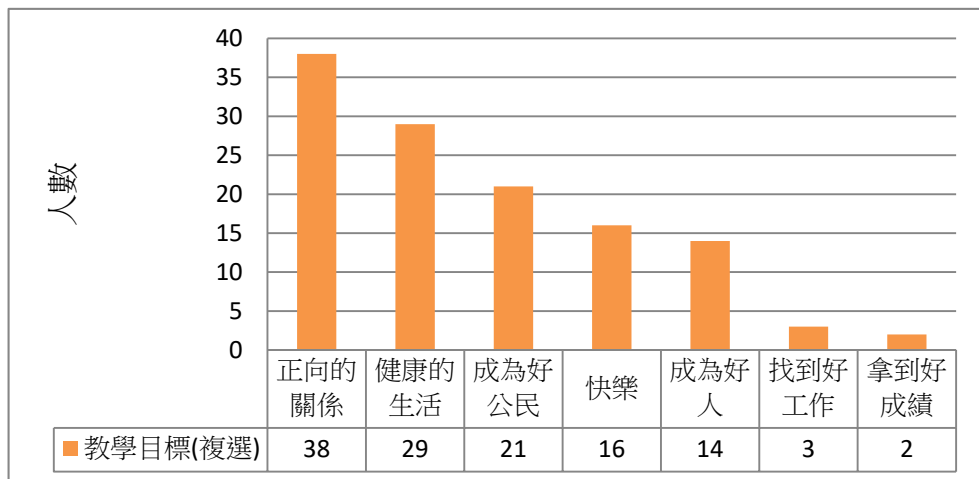


圖 1 我國受訪教師重視的教學目標分配次數圖

經過統計，受訪教師選出她們認為最重要的前三項教學目的，依序為：「與人有正向積極的關係」（92.7%）、「健康的生活」（70.7%）、「成為好公民」（51.2%）、「快樂」（39%），偏向社會效能取向的選項較低，無論是「找到好工作」或「拿到好成績」都不到 8%，甚至沒有教師提到重視以後「進入好大學」。由此可知，受訪國中教師頗為重視學生的正向關係、健康生活與成為良好公民，主要重視的教學目標與所培養品德與公民教育有密切關係。

依據 Arthur 等人（2015）的研究發現，英國中學老師，所看重的目標分別是「與人有正向積極的關係」（57.8%）、「快樂」（55.9%）、「成為好人」（54.9%），「拿到好成績」（46%），「成為好公民」（40.2%），只有 25.5% 的受訪者重視「健康的生活」。有超過一半以上的英國受訪中學教師表示「快樂」與「成為好人」很重要，其中較少關注的部分則是健康的生活。有較多的英國教師重視學生的學業表現，受訪教師期待學生能為她們的未來生活做出不一樣的表現，重視快樂與豐富的生活展現（Arthur et al., 2015, p.20）。兩國教師所看重的教學目標有

些不一致，均重視培養學生具有正向積極的關係，也各有一定比例的教師重視培養學生成為好公民或好人，可以做為學校教師發展中學生良好品德之依據。

### （三）我國教師表示任教學生的優勢品格之具備與缺乏情形

本研究依據 Peterson 與 Seligman (2004) 的觀點列出 24 項的優勢品格，欲了解受訪教師觀察當年度教導學生的整體表現，請教師勾選表現最為明顯與最不明顯的品格各三個。

依據訪談結果，接近一半的教師表示他們所教的學生具備的優勢品格為：活力、幽默風趣與好奇心；欠缺的前三名則為：「熱愛學習」、「謙虛與節制」及「堅持」。在訪談過程中，教師特別反映當前國中生欠缺學習動機與正向態度（T18-38），這可以反應國中教育現況，特別是日前教師認為學生較為活潑與風趣，但在學習態度、節制與堅持方面較為不足，而受訪教師認為學生欠缺的品格可能也是教師所看重的。非常有趣的是這樣的結果幾乎和英國一樣，英國教師認為學生所欠缺的品格是堅毅和節制，比較明顯具備的則是好奇心、創造力與幽默風趣（Arthur et al., 2015, p.22）。在英國研究中，若直接問教師認為學生最需要培養的品格，他們認為主要是尊重、仁慈、誠實與同理心等道德面向的人格發展，若詢問教師重視的表現之德是自信、復原力與堅毅，理智之德是誠實與熱愛學習。這部分的結果不僅反應教師對當前學生真實觀察，也可以作為教師規劃品德教育之參考。

表 2 我國受訪教師表示學生優勢品格之具備與缺乏情形

創造力	好奇心	開放的心胸	熱愛學習	洞察力	勇敢
有：7 無：6	有：17 無：0	有：6 無：1	有：0 無：20	有：4 無：4	有：2 無：7
堅持	正直	活力	愛	仁慈	社會智能
有：2 無：16	有：5 無：0	有：19 無：1	有：3 無：1	有：6 無：0	有：5 無：2
公民資質	公平	領導力	希望	謙虛和節制	審慎
有：0 無：1	有：3 無：0	有：1 無：4	有：1 無：1	有：3 無：11	有：2 無：8
自制	感恩	欣賞美與卓越表現	寬恕與憐憫	幽默風趣	靈性
有：3 無：16	有：8 無：8	有：0 無：2	有：3 無：4	有：18 無：0	有：0 無：6

## 二、國中教師進行品德教學之自主性

一般而言，國中教師與家長重視學生的課業學習與成績表現，但若談到學校教師發展品德的部分，研究者欲瞭解與英國教師的相較之下，我國國中教師進行品德教學之自主情形如何？換言之，研究者關切教師的教學自主程度，特別是教師有多大的空間可以將教學聚焦於品德教育。

### （一）教師認為她們有足夠的自主空間進行課室品德教學

在學校裡，教師認為她們一般而言花多少時間在教導學童的全人發展，有49%的教師表示總是如此，44%的教師表示時常，僅有約7%的教師表示有時候如此。換言之，教師認為他們都有注重學生的全人發展，關注學生在心智、社交能力、道德相關的發展，能夠有助於學生個人未來的整體幸福，唯有程度上的不同。而這與英國教師的訪談結果頗為一致，同樣有一半的受訪者表示總是如此，有三分之一表示時常如此（Sanderse et al., 2015）。

「當道德議題發生時，教師有多常能有時間與彈性來討論道德議題呢？」在臺灣僅有4位教師表示偶而可以，其餘有7位表示總是如此、15位表示時常、19位表示有時候；臺灣教師表示總是或時常可以大約只有五成四，而英國甚至有七成的教師表示如此（Arthur et al., 2015, p.20）。其中臺灣教師T41表示：「時間要自己去找，譬如說同學之間的彼此欺負」，教師要找時間處理學生問題。

關於教師對於當前任教的學生，可以對他們發展品格的自主情形，有超過一半的教師表示仍有許多自主性可以實施品德教育：「老師仍可做，但是家庭的影響更大」（T40-21）、「我教語文，所以可以透過課程與相關議題融入」（T6-21）、「利用導師時間，導師的權限」（T3-21）；有15位教師表示「普通」或「有所侷限」，主要想法是：「利用短暫的時間或上課前大概的探討，但是不夠深入，學生回饋時間不足。」（T2-21），或「因為側重學業、進度壓力、升學壓力」（T17-21）、或依照班級學生屬性或學生個性而定（T34-21）。至於認為會有限制的老師表示：「家長社經地位低、父母疏於管教。」（T12-21）

當詢問教師「感到在可以不用徵求同意的情形下，可不用依照課程綱要進行教學的程度有多大？」訪談結果中有18位表示「時常可以」、10位表示有時候、12位表示偶而可以、1位表示從來沒有機會。其中表示「沒有機會」者的理由是：「數學很難，基本上要依據課綱，但是品德教育可以談得較為有彈性！」（T11-24）。而在英國僅有四成左右的教師表示她們有時候或偶而可不依照課綱內容進行教學，代表她們認為的課綱自主彈性不高（Arthur et al., 2015; Sanderse et al., 2015）。

當詢問教師：「當與道德有關的議題發生時，您多常感到有機會去討論這些道德議題呢？」，7 位表示總是、20 位表示時常，13 位表示有時候、1 位表示偶而，其中表示總是兩位老師，T11 指出：「老師會自己找時間」，T14 補充說：「輔導老師很支持」。所以大多數教師仍會找機會或與其他教師協助，進行道德議題之教學。

當詢問教師「若在培養學童的人格發展方面頗有自己的創意，您覺得有多大的自由程度可以施展您自己的教學理念？」其中有八成的教師覺得自由或非常有自由，一成的教師表示「沒有特別有自由也沒有所限制」，另外也有一成教師表示有所限制。其中提到有所限制的教師之理由為：「大校要趕課、時間不夠，加上家長的要求，要花很多時間教學。」(T14-25；T5-59)。在英國則有高達 89% 的教師認為可有充足的自由度施展教學理念，與臺灣的教師的看法非常相近 (Arthur et al., 2015, p.20)。

## (二) 考試制度會影響學生的全人發展

針對當前學生評量制度是否會阻礙學童的全人發展，有 73% 的教師表示會，17% 的教師表示不會，另外有 10% 的教師表示不一定。英國教師也表示類似的看法，約有八成教師說明考試評量會影響學生的全人發展 (Sanderse et al., 2015)。依據所有臺灣教師所談到的理由，研究者分析詮釋為以下三點。

### 1. 影響學生的人格或品格發展

許多教師表示太過重視成績或學業表現，會影響學生的人格或品德發展，埋沒學生的潛能 (T2；T5；T24)；忽略生活方面的教育，像是禮貌、學習態度等 (T7；T19；T37)；或者是因為學生經常遇到挫敗，因而需要培養學生的挫折容忍力 (T10)。如教師 T24 所言：

「測驗營造了同儕之間的競爭關係，會讓學童相互競爭，忽略品格的發展。」(T24)

### 2. 家長過於重視考試成績影響教師教學

大多數教師表示家長過度重視學生的考試，如果價值觀不變會影響學生整體的學習，會讓學生只在乎自身的成績，甚至可能產生學生為求好成績而作弊的情形 (T21-12；T29-12；T34-12)。依據上述教師的看法，畢竟家長過度在乎成績，不僅影響學生的學習態度，也會導致教師無法進行多元的教學方式。

## 主題文章

「家長、老師的觀念影響很大，如果家長的觀念不改變，一直想要維持第一志願的迷思，成績好的學生會很在乎自己的成績。分組學習的過程中，成績好的學生斤斤計較在學的成績，因而不與他人分享。」(T4-12)

### **3.重視成績讓學生養成重視自身利益的價值觀**

部份教師表示過於重視成績也會讓學生認為一切以成績掛帥，不僅會讓學生變得很功利 (T23-12; T40-12)，也會讓學生認為可以用成績評斷品行的好壞 (T12-12)，扭曲學生的學習價值觀 (T36-12)。

「畢竟偏重學業成就，鼓勵競爭，對我而言，品德教育是一種自利利人，而學業競爭是偏向利己，有些成績優秀的學生反而不重視人際關係。」(T9-12)

「因為重視學生成績，學生會過於在意分數，不知道怎樣念書，學生的眼界會變得比較狹隘，對於事情的判斷也變得比較功利。」(T40-12)

上述表示不會的教師主要看法在於，考試只是一種制度，與評量是兩回事 (T27-12; T33-12)；且家庭或師長對於學生的人格或品德教育影響更大 (T13-12; T14-12)。

「因為學生的家庭與老師對於學生影響較大，而考試只是制度面，但不是影響學生人格發展的主要原因。」(T13-12)

也有少部分教師表示考試對於學生的人格發展不盡然有產生阻礙，像是家長的態度或教養方式也很重要 (T11-12)；也有教師表示目前的評量制度也日趨多元，如果能夠鼓勵學生採取正向的態度看待考試，就不算是一種阻礙 (T26-12)。

在英國，部分教師認為評量制度對一些學生而言不太公平，建議不要太過於看重成績；也認為考試制度不僅會對學生造成壓力，也產生老師的過度負荷，對於學生的全人發展產生負面影響，因為壓力會阻礙師生之間的良性互動，且學生為求獲得好成績，忽略一些不評量的學習內容，致使影響學生品德發展的關鍵時期 (Arthur et al., 2015; Sanderse et al., 2015)。與臺灣不同的是英國教師表示教師或學生都承受頗大的評量壓力，這或許可以解釋前述分析英國教師有一



半看重學生課業與一半重視快樂的教學目標，均受到當前國定課程重視學生學習評量的結果，在臺灣的評量阻礙原因主要來自家長與社會的價值觀。

### 三、國中教師實施品德教學的各種條件或面向

這部分分別從教師的品德專業知能、師生之間的品德關係、教師的品德教學方法與自我省思、教師與社區家長關係、品德教學與大眾媒體。

#### （一）教師品德教學專業知能不足

要落實品德教育的教學，師資的專業知能頗為重要，然而，在訪談 41 位教師有關：「您過去的師資培訓，足以讓您與您的學生一起探索與發展和道德相關的議題？」的問題時，受訪教師之回應情形如下，表示非常充足者僅 2 人、充足者 5 人、適當者 7 人，不足者達 24 人，非常不足者 2 人；換言之，有接近三分之二的老師，認為昔日在品德教育專業知能之師資培育是不足的。且當詢問教師是否會想要參加與品德教育有關的培訓課程，有九成的教師表示願意。在英國也反應出相同結果，僅有 35% 的教師相信她們在師資養成階段受過足夠的品德教育專業知能，且僅有三分之一的教師有接受過與品德教育相關的培訓（Arthur et al, 2015, p.20）；這與 Ofsted（2013）針對 PSHE 課程實施的調查結果接近，有許多教師的專業知能有待加強。但是有九成的臺灣教師表示有參加過相關研習，特別是生命或品德教育等，這結果顯示在臺灣教師研習的機會可能比較多，不過有參加研習不代表就有足夠的知能進行品德教學。

針對前述絕大多數教師認為師資培育過程所欠缺的品德教學，因此受訪教師提出以下建議，鼓勵教師利用研習或進行對話時，分享多一些實務經驗或實際案例（T1-34；T41-34；T20-34；T26-34）、透過道德兩難情境的案例研討（T2-34；T3-34；T10-34；T11-34）、透過學理或實務討論的方式進行教學，且重視道德討論的專業知能（T4-34；T27-34；T34-34；T38-34）、建議開設類似的課程或議題，像是品德或生命教育等，提升教師對於道德議題的敏銳度（T23-34；T31-34；T33-34），上述的看法不僅可以提供師資培育機構參考，也可做為提供規劃教師在職進修或研習課程的參考，進而有效提升教師進行品德教學之品質。

#### （二）教師與學生的品德關係

進行品德教育的過程，身教非常重要，當詢問受訪教師：「對於您的學生而言，您自身是一位道德的榜樣嗎？」僅有兩位教師回答不是，回答是的教師主要理由是盡量做，但也坦陳教師不是完美的（T10、T14）。品德教育很多是屬於身教、潛在課程的部分（T17-59），其中有一位教師否認，因為她的標準很高，「因為自身不夠成為別人的榜樣」（T17-40）。T14 老師說：

## 主題文章

「會盡量做，讓學生知道，因為不該做的事老師都不做，所以學生也可以做，要言出必行。」(T14-40)

當問卷詢問教師：「學生是傾向於如何學習正向的品格？」，在英國，73.5%老師認為學童的品德是理解(覺察)的，17.6%認為是被教導的(Arthur et al., 2015, p.20)；在臺灣，有 17.6%教師認為是被教導的、52.5%認為是理解的，30%的老師認為二者都有。所謂教導(taught)是指：教師藉由明確的道德教學，所謂理解或覺察(caught)係指教師透過實際所學或身教進行，兩個國家教師的看法還蠻接近的，大多贊同品德主要是透過教師以實例或身教，讓學生理解或覺察到重要的品德。

在進行品德教育時，教師和學生的價值觀是否有所差距，當研究者問教師她們的道德價值觀是否與大部分學生一致時，28 位教師回答相似或非常相似，13 位回答不同或非常不同，從這個問題可以看出當前教師與學生的價值觀的差異，其中有位老師指出：「有世代差距，學生在乎自由，但欠缺尊重與同理心。」(T5-42)，也有教師認為：「老師道德感要求比較高，但是目前的班級，有一些學生比較不夠高。」(T11-42)；另外也有老師抱怨：「學生現在男女的距離不清楚。」(T17-42)。至於師生的價值觀趨近一致的原因可能是：「因為有經過兩年的教學與師生互動，所以觀念會趨向一致。」(T15-42)，由此可知，師生之間若能有正向良性的互動歷程，價值觀也會接近，也有利於品德教育或學生的全人發展。

當問到教師希望能影響多少比例的學生具良好品格發展時，絕大多數教師都非常有信心，超過一半的教師認為可以影響所有學生，近一半的教師表示可影響絕大部分，但也有兩位教師表示只能影響部分學生，理由是：「因為國中的學生，已經大多數定型了！」(T10-48)。由以上教師的樂觀回應，代表絕大多數國中教師認為自己可以影響大多數學生的品德發展。

這一小節可以發現大多數教師有信心可以發展學生品德教育，認可自身扮演身教的良好角色，教師也主張學生是透過實際所學或身教學習品德，建議教師可從一些實務經驗或實際案例中進行道德討論的技巧與背景知識。在英國則是有許多教師建議透過與學生營造更密切的教學互動關係，有助於教師瞭解學生背景與興趣，藉由良好的師生關係有信心可培養學生品德(Arthur et al., 2015)。

### (三) 教師的品德教學方法與自我省思

教師是否贊成學校內需要明確教導學生倫理或道德的價值呢？所有教師都

認可，但是有教師表示需要用對方法教導他們，因為：「.....學生有被教導的權利，有犯錯的權利，從犯錯中矯正想法，避免遺憾！」(T22-52)。另外也有一位教師點出如何教導學生品德，強調讓學生內化且能夠在適當時機展現好品格。

「但是如果過於強調，也是效果有限，重點是品格如何讓學生內化，要能讓學生在真正情況下能夠顯現出來，才是重點。」(T40-52)

Berkowitz與Bier（2005）認為有效的品德教育方案需要時常關注學生全人發展，要能在教室進行道德討論。當問受訪教師遇到學生發生道德偏差表現時會採取的主要教學方法，73%的受訪教師表示會「就所發生的特定情境進行討論」，15%指出會就一般性的道德議題進行討論，另外有5%的教師表示會透過文學或剪報等、以及7%教師透過身教等方式進行，換言之，絕大多數教師會透過實際的問題與學生進行討論。因為該項問題是單選題且選項有限，所以教師會勾選她們認為最主要的方式，絕大多數教師贊同透過從實際發生的特定情境進行討論，這也是當前教師認為最適合的品德教學方法。與劉秀嫚等人（2015）的研究結果指出：「絕大多數中、小學校採取多類型但隨機的方式實施品德教育」頗為一致。

既然教師主張透過討論進行教學，部分受訪教師表示學校應該增加師生討論的機會，或是透過影片等方式進行討論。

學校可以針對一些特定的事件與學生討論，像是鄭捷事件等事件，建議學校要能主動去討論，而不是都是老師去教，需要認真討論的事情。(T16-59)

學校大多採用直接宣導的方式，過去也是如此，但是目前學生不會接受教條式的做法，應該透過影片等具體例子加以引導與討論。(T34-59)

此外，教師亦表示可以透過文學或故事分享進行品德教學，建議可以透過溫馨的品德小故事或相關文章（T22-59；T28-59），結合閱讀課程等，但是不強迫學生寫心得（T6-60；T30-60）；教師可結合一些媒體內容進行品德教育，透過影片中的正向例子進行典範學習（T16-60；T29-60；T34-59）。

最後，教師的自我反思會影響她的教學，研究者詢問「在教學過程中在教室中，有多常機會出現讓您反思自身道德觀的事件呢？」18人回答每天思考，19人回答每週、2人回答每個月，2個人回答很少。其中有一位教師回答每個月，理由是：「有遇到才會想，老師給他們的答案，跟他們自己想的答案，給他們提

## 主題文章

示並加以思考。」(T11-41)

### (三) 教師與社區家長關係

在英國有 81%的中學教師表示他們的道德價值與學校附近的社區家長一致 (Arthur et al, 2015, p.20)。在我國則有 29 位教師表示與社區家長的道德價值觀一致，仍有 10 位表示不一致，2 位回答不瞭解。回答一致的教師提到：「家長會尊重老師的人生經驗，會尊重老師」(T22-44)。回答不一致的教師主要看法是家長會先考量自身的小孩，可能迴避子女的道德問題 (T2；T6)。其中有一位教師談得非常感慨：

「這一區的家長……比較不重視，忙於工作，較不注重學生的品格，家長比較不花時間引導學生的品格，但是花很多時間送小孩補習，但是又希望小孩好！」(T36-44)

從這位教師的回答中，可以發現很多家長辛苦工作賺錢養小孩，花很多錢送學生做額外的補習，雖也重視學生品德，但是卻又不願意花時間陪伴子女。

當提到「在您的學校中，有多少比例的家庭足以讓我們仰賴他們發展學童的良好品格？」受訪人數 41 人，認為是多數家庭者為 14 人，部分家庭者 19 人，少數家庭者為 8 人，沒有任何教師回答所有家庭或是都沒有。從這項數據可以看出家庭在品德教育的培養中，僅有 34%左右的教師認為她服務學校的大部分家長有扮演關鍵的角色，以發展學生的良好品德。其中有教師認為部分家長位居弱勢或是教養能力不足，甚至將教養孩子責任丟給學校教師 (T22-14；T20-14；T41-60)。教師也發現有些家長管教較為寬鬆，導致子女容易發生負面的行為，建議家庭與學校要一起合作、產生共識與密切聯繫，方能落實品德教育 (T6-60；T7-60；T11-60；T13-59；T15-60)。

### (五) 品德教學與媒體

當前媒體與數位電子產品影響學生學習甚大，於是研究者詢問「您有注意到當前媒體對學生的負面影響嗎？舉例來說像是暴力或是性別化」。幾乎所有教師表達都重視這項議題，僅有一位教師表示她會「事先解釋事件的原因為何，讓他們知道未來如果碰到類似的問題知道如何化解。」(T7-46)但是大多數教師對於媒體的負面影響感到憂心忡忡，如 T2 老師指出：「媒體一直強調、會把暴力者塑造成很特別的人，讓年輕人覺得很酷！」(T2-46)；還有鄭捷殺人的事件也是許多教師擔心的 (T6；T8；T11)，其中 T6 教師指出：「……媒體沒有將問題做好釐清，讓學生有正確的概念。」；對於性別的議題，T1 指出：「學生想更早探討與異性的關係，……教育人員需要具備怎樣的品德教育以及如何有效教

導？」(T1-46)。因此，教師提出媒體新聞的負面影響對於學校品德教育的影響甚鉅，希望教師可以慎選正面的節目(T16-60；T29-60；T34-60；T37-60；T39-60)；藉此改善媒體與社會風氣(李奉儒等，2010)。

#### 四、學校與同事大部份支持教師實施品德教學

品德教學的落實有賴整體校園行政人員、同事的互助協力(李琪明，2008)，教師表示學校與同事支持教師進行品德教學。

##### (一) 學校尊重教師實施品德教學

至於「一般而言，學校會鼓勵師生討論道德議題嗎？」絕大多數教師表示可以，僅有4位表示看情況，4位表示不行。其中T34表示「沒有特別反對，但也沒有特別強調」(T34-19)。換言之，整體而言教師表示他們可以討論道德議題的自由度頗高。

當受訪教師用自己的方式處理道德議題時，有多常感受到學校行政的支持？教師回答總是者有8位、時常者14位、有時候14位、偶而者5位，從教師的回答可以發現大約僅有五成多表示學校行政支持老師的作法，另有四成多的老師則認為要視情況而定。其中T10回答「有時候」的說明「若家長的判斷方式與老師不同時，似乎部分行政人員會比較以家長的角度出發」(T10-27)；但是也有教師認為大多由教師自行處理，學校大多是採取尊重的態度(T11-27；T34-27)。在英國則是有69%的中學教師表示他們用自己的方式處理道德議題時，總是或時常受到學校行政的支持(Arthur et al, 2015, p.20)。

當教師考慮採用新穎方式發展學童的品格／人格教育時，教師多常尋求同事的建議？教師回答總是者有5位、時常者23位、有時候10位、偶而者2位、從未有1位。至於，有關與學校同事處理道德議題的作法是否一致？29位教師表示一致，3位表示不一致，9位表示有些一樣有些不一樣。其中有一位教師表示：「有些不同，因為有時其他老師的理念比較會偏袒學生，如此一來，一些該規範的行為就無法執行，現在對學生嚴格，對學生將來是有好的一面。」(T7-28)這位教師清楚點出當前有些教師會面臨同儕間管教觀點或方式的不一致，有時候會造成教師之間的管教問題。在英國則是有59%的中學教師表示他們總是或時常尋求同事的建議(Arthur et al., 2015, p.20)。

究竟學校是否重視道德教學？換言之，受訪者學校重視道德教學的態度之優先程度，將近四分之三的教師表示學校重視或非常重視，另外四分之一則表示普通。有教師表示：「實際運作上受限於有些老師可能不知道如何做，或者是教學進度、或課程問題，……甚至學校不太在乎，這與現在的大環境有關，如

## 主題文章

果限制過多，會有家長投訴或議員關說。」(T13-29; T14-29)。在英國則是有 59% 的中學教師表示她們學校非常重視道德教學 (Arthur et al., 2015)。

學校整體教職員關注品德教育的氛圍對於品德教育的實施影響頗鉅，結果發現大約三分之二的教師表示整體學校老師對於培養或形塑品格的作法一致，仍約有三分之一的教師表示不一致，他們的主要理由在於：每位教師的標準或看法不一，會導致部分教師不重視品德的培養 (T2; T5; T6; T19; T21; T22)。從訪談教師的觀點中，研究者發現因為目前許多教師培養學生品德的作法不一致，因為有些老師採取較高的標準看待品德教育，但是有些同儕較不重視，特別是比較年輕的老師，會影響品德教育的教學或整體作法 (T2; T6; T14)。在英國則是有 54% 的中學教師表示他們學校全體教師參與品格的形塑 (Arthur et al., 2015)。

在英國則有 61% 的中學教師表示學校需要教導更多明確的道德教育，也有超過四分之三的教師表示學校的品德教育需要改善 (Arthur et al., 2015)。在我國則有九成以上的教師表示需要有明確的教導，有一位表示可以採用融入的方式。針對「如果學校採取新的教育措施改進學生品格與道德發展上的期待（希望）情形」九成以上的教師抱有期待或非常期待，然而有 3 位教師質疑要看學校進行怎樣的措施，因為有時候可能會讓老師夾在中間或適得其反 (T33-33)。

因為有時學校進行的活動很大，但是可能的成效卻不夠好，……運作反而效率差。(T10-33) 學校行政與老師之間的想法不一致，例如記過的處理方式。(T1-59)

## (二) 學校之品德境教環境

學校的物理環境對於學生道德發展的價值性或重要性如何？所謂物理環境是指：教室或學校的佈置，在牆上的標語或訊息等。許多人認為物理性的學校環境或多或少會影響學生道德發展的好壞。針對受訪教師所任教學校的品德境教部份，有超過一半的教師表示有價值或非常有價值，但是有三分之一的教師表示普通，也有 4 位教師表示不重要。表示不重要的教師看法是：學校的物理環境仍然有一些欠缺，但是老師認為重視教室的班級氛圍更為重要 (T21-55)。另外一位則表示：「沒有特殊的道德教育的布置，可以透過話劇、演戲等表演，透過影音的方式進行。」(T14-55)

境教安排也是品德教學的一部分，教師大多數建議的方式如下。

### 1.佈置核心價值或結合相關主題等標語

教師建議可以列出各週的核心價值主題之相關標語（T10-55；T26-59）；結合相關主題佈置，如禮貌、人權教育、生命教育、靜思語、拒毒反菸、美術作品等（T4-55；T11-55；T22-55；T36-55；T37-55）。

### 2.進行環境美化，如廁所或教學場所

許多教師主張廁所的整潔與美化非常重要（T6；T8；T13；T37），或其它教學場所，如圖書館、走廊川堂、餐廳、生態魚池等（T5；T22；T23；T28；T35；T37；T38）。

### 3.教師身教、榜樣與學校氛圍更為重要

除了前述有形的主題佈置或環境之外，許多教師覺得教師的身教或班級氛圍更為重要（T3；T16；T21；T11）。

## （三）對學校實施品德教育之建議

超過 85%的受訪老師認為學校品德教育的做法需要改進，針對教師提到學校的品德教育需要改進的部分，研究者從以下三個面向分析她們的理由與建議。

### 1.增進校內教師學科整合與討論的機會

針對學校如何改進到品德教育，教師建議要能整合校內各方資源，包括不同學科領域教師的參與。有一位教師娓娓道來：

「缺少整合的機會，老師比較少有機會互相討論，特別是不同領域者，需要一些跨領域的討論，因為大多時間是同領域教師的討論，例如：公民和家政、健康教育等，都會談到品德的議題。」（T41-59）

### 2.建議增設相關的課程或時數

部分受訪教師表示學校固然有安排一些品德教育的活動，但是認為仍需要增加相關課程（T18-59），或甚至安排固定時數進行教學（T2-60；T24-59），如果都無法的話，建議透過全校演講、班會或學生喜愛的活動等（T3-59；T29-59），以有效落實品德教育。但是演講活動之主題或活動安排要妥善規劃，要與學生的需求有所關聯，不要流於宣導或制式化，否則無法感動學生，反而造成反效果（T28-60）。這方面的建議與劉秀嫻等人（2015）的研究結果一致，但是因為課程規劃的空間有限，可以採取由學校於規劃品德教育校訂課程實施（教育部，

## 主題文章

2014a)。在英國也是許多教師建議要提供較多的時間進行 PSHE 與培養品德相關的課程 (Arthur et al., 2015)。

### **3.融入生活實施品德教育**

針對學校實施品德教育的建議，英國教師建議學校可以透過運動、課外活動等方式強化學生的全人發展與合作互助，如規劃特定方案或遠足等生活化的方式 (Arthur et al., 2015)。在臺灣，教師表示進行品德教育可以融入生活議題加以落實，品德教學應該是透過生活化的方式進行 (T6-59；T28-60；T33-59；T35-59)

「將品德教育落實在生活中成為基本的學習……而不是勉強擠出一些時間來教導。我們通常在事情發生後，才會進行品德教育，系統性規劃、處理，往往當學生被欺負時才被動宣導，欠缺事先的教育或有系統的教導，例如作弊、誠實的問題。」(T28-60)

## **伍、結論與建議**

依據前述研究目的、分析與討論，本論文提出四點結論與三點建議。

### **一、結論**

#### **(一) 兩國教師均重視品德教育，惟對於品德概念看法有所差異**

本節從教師對於品格或道德概念的看法、教師所重視的教學目標到對於學生的優勢品格表現情形，可以發現臺灣教師不同於英國教師，絕大多數教師並不會覺得品德概念是過時的。本研究所蒐集到的資料啟示在於兩國中學教師在教學目標上均重視培養學生與人有正向積極的關係、成為好公民或好人，但是目前在英國有較多的教師重視學業表現，而臺灣教師重視第二高者為健康的生活，可能是因為我國學生和家長太重視成績，需要重視學生的健康生活。

#### **(二) 教師擁有一定的教學自主空間，過度重視評量會影響品德發展**

大多數教師認為目前擁有自由和空間發展學生的人格或品德，或進行教學的創新，惟部分教師表示品德教學時間有限。大多數教師表示考試會影響學生的人格發展、讓學生養成較為注重自身利益的觀點，也會因為家長過於重視成績而影響教師教學。儘管教師在學校或課室有一定程度的自主性進行品德教學，但是在過度重視考試的情形下，也會無形干擾到教師教學。因此，兩國教師認為教師具有足夠的教學自主空間，可以有效實施品德教學與道德涵養。



### （三）國中教師實施品德教學的各種條件或面向

大多數教師認為品德教育專業知能不足，教師的身教與師生之間的價值觀一致性會影響品德教育的實施、教師可採取多元的教學方法並透過自我省思進行品德教育。教師認為其與社區家長的價值觀大致上一致、但是目前有大多數家長未能妥善扮演自身關鍵的角色，且大眾媒體的負面影響對於發展學生的良好品德有所阻礙。

### （四）學校與同事的支持與重視境教有助於教師實施品德教學

大部分教師表示學校尊重與支持教師的品德教學或作法，同事也支持教師的教學創新；有超過一半的教師表示所任教學校非常重視品德的境教。教師對於學校實施品德教育的建議有三：增進校內教師學科整合與討論的機會、建議增設相關的課程或增加時數、融入生活實施品德教育。由此可知，中學教師可以在學校教師與行政支持下進行品德教育，教師可以透過同儕或社群討論品德教育之實施。

## 二、建議

### （一）採取多元的資料蒐集方法

研究者建議我國未來可以持續參考國內外相關的研究架構，透過多元的方式蒐集資料，據此彙整我國的學生、家長與教師看法，進而藉由分析相關理論與實徵研究資料，並與國外的研究發現進行分析和探討，將有助於促進我國研究之發展並改進品德與公民教育實務。

### （二）關注學童 3C 產品的研究議題

品德教育的有效實施有賴家庭、學校與社會一齊努力，然而當前學生學習受到智慧型手機、網路線上遊戲等便利之即時工具影響甚大，不僅改變親子關係，也讓學生無形中受到虛擬世界中的負面價值所影響，甚至許有多家長放任子女忽略其嚴重性，進而影響學生的品德教育發展，建議未來的研究可以朝向此以議題深入探討。

### （三）參考受訪教師建議而落實品德與公民教育

針對運用相同的工具進行臺灣與英國教師在品德與公民教育實施理念之比較，針對兩國教師對於學校實施品德教育的看法有所異同，研究者主張參考教師建議，進而落實品德與公民教育：增進校內教師學科整合與討論的機會、建議增設相關的課程或增加時數、融入生活實施品德教育。

## 致謝

首先，感恩貴刊編輯委員、匿名審查委員的辛苦付出。其次，感謝參與本研究的 41 位教師與學校的行政人員協助。再者，科技部專題研究計畫補助經費：**品德教育的前瞻研究：我國與英國伯明罕大學「培育良善品格」之跨國研究 (I)** (MOST 102-2410-H-194-088-)。最後，感謝英國品格與美德銀禧研究中心協助，提供研究工具與討論相關研究事宜，特別是 David Walker 博士、James Arthur 博士與 Kristján Kristjánsson 教授之諸多協助。

## 參考文獻

- 李奉儒 (2004, 11 月)。**道德教育的再轉向或新保守？對於品格教育的一些質疑與期待**。論文發表於東海大學師資培育中心暨教育研究所主辦之「品格教育學術研討會」，臺中市。
- 李奉儒、林明地、朱啟華、詹盛如、陳延興 (2010)。**臺灣國民中小學品德教育實施成效之探討**。國立中正大學人文與社會科學研究中心委託之 98 年度國家議題與政策觀察報告。
- 李琪明 (2008)。國中小品德校園文化營造之實徵研究。**師大學報：教育類**, 53 (3), 153-178。
- 教育部 (2014a)。**十二年國民基本教育課程綱要總綱**。臺北市：教育部。
- 教育部 (2014b)。**教育部品德教育促進方案**。臺北市：教育部。
- 陳延興 (2006)。英國實施價值教育的發展與實際。**當代教育研究**, 14(3), 25-58。
- 陳延興 (2014)。當前英國品德教育之研究與啟示。**教育資料與研究雙月刊**, 113, 75-104。
- 陳延興、李琪明、方志華、劉秀嫚 (2015)。十二年國民基本教育品德課程組織模式之建構。**課程與教學季刊**, 18 (2), 79-100。
- 劉秀嫚、李琪明、陳延興、方志華 (2015)。品德教育現況及因應十二年國教課程改革之調查研究。**教育科學研究期刊**, 60 (2), 79-110。
- 蔡清田、陳延興 (2013)。國民核心素養之課程轉化。**課程與教學季刊**, 16(3), 59-78。

- Arthur, J. (2003). *Education with character – The moral economy of schooling*. London, England: RoutledgeFalmer.
- Arthur, J. (2008). Traditional approaches to character education in Britain and America. In L. Nucci & D. Narvaez (Eds.), *The international handbook of moral and character education* (pp. 80-98). New York, NY: Routledge.
- Arthur, J. (2010). Citizenship and character education in British education policy. In J. Arthur (Ed.), *Citizens of character – New directions in character and values education* (pp. 21-40). Exeter, England: Imprint Academic.
- Arthur, J., Kristjánsson, K., Walker, D., Sanderse, W., & Jones, C. (2015). *Character education in UK schools – Research report*. Birmingham, England: The Jubilee Centre for Character and Virtues, University of Birmingham.
- Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2005). *What works in character education: A research-driven guide for educators*. Washington, D.C.: Character Education Partnership.
- Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2006). *What works in character education: A research driven guide for educators*. Washington, D.C.: Character Education Partnership.
- Berkowitz, M. W., Battistich, V. A., & Bier, M. C. (2008). What works in character education: What is known and what needs to be known. In L. P. Nucci & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education*. New York, NY: Routledge.
- Buzzelli, C. A., & Johnston, B. (2002). *The moral dimensions of teaching: Language, power, and culture in classroom interaction*. London, England: RoutledgeFalmer.
- Department for Education, UK (2013). *Personal, social, health and economic (PSHE) education*. London, England: Department for Education, UK.
- Halstead, J. K., & Pike, M. A. (2006). *Citizenship and moral education: Values in action*. Abingdon, Oxon, UK & New York, NY: Routledge.
- Jubilee Centre for Character and Virtues (2014). *Survey of public attitudes on professions and morals*. Birmingham, England: Jubilee Centre for Character

## 主題文章

and Virtues, University of Birmingham.

Kristjánsson, K. (2013). Ten myths about character, virtue and virtue education - Plus three well-founded misgivings. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 269-287.

Kristjánsson, K. (2015). *Aristotelian character education*. London, England: Routledge.

Lee, C.-M. (2009). The planning, implementation and evaluation of a character-based school culture project in Taiwan. *Journal of Moral Education*, 38(2), 165-184.

Ofsted (2013). *Not yet good enough: Personal, Social, Health and Economic Education in schools*. Manchester, England: Ofsted.

Osler, A., & Starkey, H. (2005). *Changing citizenship: Democracy and inclusion in education*. Maidenhead, England: Open University Press.

Peterson, A. (2010). The formation and expression of character – Schools, families and citizenship. In J. Arthur (Ed.), *Citizens of character – New directions in character and values education* (pp. 131-150). Exeter, UK: Imprint Academic.

Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford: Oxford University Press.

Sanderse, W., Walker, D. I., & Jones, C. (2015). Developing the whole child in an age of academic measurement: Can this be done according to U.K. teachers? *Teaching and Teacher Education*, 47, 195-203.

The Children's Society (2012). *The good childhood report 2012 – A review of our children's well-being*. Leeds, England: The Children's Society.

Thoma, S., Derryberry, W. P., Crowson, H. (2013). Describing and testing an intermediate concept measure of adolescent thinking. *European Journal of Developmental Psychology*, 10(2), 239-252.

Tough, P. (2013). *How children succeed: Grit, curiosity, and the hidden power of character*. London, England: Random House Books.

Walker, D. I., Thoma, S. J., Jones, C., & Kristjánsson, K. (2017, accepted).

Adolescent moral judgement: A study of UK secondary school pupils. *British Educational Research Journal*.

Willemse, M., Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2008). The moral aspects of teacher educators' practices. *Journal of Moral Education*, 37(4), 445-466.

Wolfgang, A., & Berkowitz, M. W. (2006). Moral education and character education: Their relationship and roles in citizenship education, *Journal of Moral Education*, 35(4), 495-518.

# **A Study on High School Teachers' Implementation for Character and Civic Education Between Taiwan and the UK**

**Yen-Hsin Chen**

If the adolescents could be well prepared with good moral character and civic literacy, they could profoundly contribute to the schools and their professional careers in the future. The Taiwan Government has tried to integrate the moral and civic element as one of the key competencies into the Guidelines for the 12-Year Basic Education Curricula. To achieve this, the teacher definitely is the key person for such implementation. However, how could it be certain that teachers in junior high school do perform this role satisfactorily? This study tried to investigate this through an island-wide research on teachers' view, using the framework applied by the Jubilee Centre for Character and Virtues in University of Birmingham. The data collected were from a semi-structured questionnaire and interview, conducted in 21 different schools, upon the 41 teachers with diverse backgrounds and characteristics.

This study aimed to understand the teachers' views on their teaching autonomy, practice of moral teaching, and the supports from their school administrations. The findings were as following. First, both the teachers in Taiwan and Britain emphasized the importance of character and moral education; however, Taiwan teachers had some disagreements on the concepts of character and virtues. Secondly, the Taiwan teachers expressed that they had some levels of teaching autonomy, but they also worried about the current examination system, which had some negative influences on the adolescents' development. Thirdly, Taiwan teachers expressed that they adopted moral teaching from diverse dimensions, but they also worried about that many parents have been less responsible and the media attribute with a high rate of negative influence. Finally, the participants interviewed also mentioned that the supports from the school administrations and colleagues, as well as the moral environment in the community, were very helpful for their moral teaching.

Keywords: character and moral education, civic education, character education in the UK, the Jubilee Centre for Character and Virtues

Yen-Hsin Chen, Associate professor, Department of Education, National Taichung University of Education

---

Corresponding Author: Yen-Hsin Chen, email:cysk999@mail.ntcu.edu.tw

