

第一章 緒論

歷史學家 Arnold Toynbee 觀察：「世界上二十一個著名文明中，有十九個因內部道德敗壞而消失，非肇因於外力之強取豪奪。」（引自 Lickona, 2004, p.13）。掀起宗教革命的馬丁路德在五百年前曾云：「一個國家的興盛，不在於國庫的殷實、城堡的堅固或是公共設施的華麗，而在於公民的文明素養，也就是人民所受的教育、人民的遠見卓識和品格的高下。」（引自周慧菁，2004）。二十一世紀的教育新挑戰為，讓學生便好比讓學生變聰明重要。因此，塑造積極樂觀、品格高尚的好公民，成為全世界各國教育的重點。本章共分為三節：第一節為研究背景與動機，第二節為研究目的與問題，第三節為重要名詞釋義。

第一節 研究動機

臺灣教改迄今十年，最初理念中強調孩子快樂學習、適性多元發展，但過度追求個人主義的結果，造成品格教育被嚴重忽略，僅僅淪於口號教育。加上孩子身處的環境充斥失序的社會秩序、混亂的價值體系及低落的媒體素養，近年來，校園霸凌事件的新聞不絕於耳，學生因集體作弊而慘遭退學的狀況層出不窮。國內天下雜誌 2003 年（何琦瑜，2004）做的全國調查發現，超過七成的國中生曾經作弊，年紀越大，做過的人越多，只有五成不到的人認為作弊是不可原諒的錯誤。七成以上的家長與老師認為中小學的品格教育遠不及十年前；八成以上的家長與教師認為，臺灣社會的品格越來越壞，教師對學生價值觀的影響力逐漸式微，甚至排名在電視媒體之後。千代文教基金會（2006）完成的「臺灣人品格現況」調查結果顯示，超過七成一的受訪臺灣民眾認為臺灣人的品格在誠信、廉潔、守法、羞恥心等主要項目上不如六年前。五成以上的受訪民眾認為，家長對「品格教育」最具影響力，其次為學校、媒體、社會和教育當局。令人憂心的是，臺灣許多人對品格逐漸沈淪有所警覺，但對現象的成因並不自知，甚至合理化自己的行為，間接成為品格向下沈淪的幫兇。

身為教育工作者，清楚認知「人才無品其禍甚於庸才」，知識傳授的同時若無倫理道德做為基礎，其害可能更大（胡正文，2006）。然而近幾年的一些調查中顯示，學校對學生品格的影響力確實逐年下降（何琦瑜，2004；千代文教，2006）。教育以人為核心，人才是富國強健的關鍵。任教高中迄今五年，在教育現場中，確實感到高中學生基本禮儀及態度的缺乏，不禁令身為教育工作者的我深感歉疚。然個體的品格應以家庭與學校為重要培養塑造的關鍵。Bronfenbrenner（1993）認為個人的成長與發展和環境息息相關，個體終其一生與環境做連續的、相依的互動，並藉由不斷的調適，維持平衡的狀態，提出生態系統論（Ecological Systems Theory）。包含個人主觀意識的有機個體、與個人直接接觸頻繁之人際關係所形成的小系統、小系統之間彼此產生互動關係的中間系統，以及間接影響個體的社會情境所構成的外系統。由於過去國內品格教育的相關研究中，多為實驗研究、理論探討或訪談等質化研究，並無藉由量化方式建構相關品格的因子模式，希望藉由此研究中相關變項的互動關係，建立現階段高中生品格發展的因子模式。因此，本研究探討研究者身處教育現場中，影響高中生品格信念及品格行為的相關因素，包括教師品格教學行為、父母教養方式及學生本身批判思考能力，期許塑造具備知善、愛善、行善良好品格的學生。

一、教師教學對學生品格之陶冶

美國管理協會針對「二十一世紀人才所需要的能力」，邀集教育界、企業界、社會學籍心理學家集思廣益，歸納三大類能力：首先為「學業能力」，包括基本的讀算寫、邏輯推理、科技運用、資訊處理、外語等知識層面的能力；其次為溝通、獨立思考、問題解決、適應、終身學習等「個人能力」；最後為負責、自律、誠信與尊重等「公民能力」，但過去的學校教育大多偏重第一大類能力（周慧菁，2004）。而長久以來社會上文憑主義與升學風氣觀，加上現代電視媒體的影響日鉅，教師的自我期許也逐漸降低，過去傳統認為教師應身兼「經師」與「人師」的角色，但「人師」角色的部分確實逐漸式微，不到一半的教師認為自己可以影響孩子的價值觀（何琦瑜，2004）。但是，若連教育工作者都失去基本的信念及熱誠，才是國家社會的重大危機。

全美最佳教師獎得主 Ron Clark (2004) 在教育現場中要求學生「自愛、愛別人、懂得尊重別人，才是基本。」、「守規矩、愛唸書還不夠，還要為自己負責、為別人著想，才是真優秀。」他也堅信「教育無他，愛與榜樣」，從日常生活中樹立典範，從小地方要求學生守規矩。因此看到學生不僅在言談舉止、學習成績、待人接物各方面都有大大進步，這是一位教師貫徹自身教育理念的最高期許。

而國內教育部 (2004) 曾公布「教育部品德教育促進方案」，為期五年，清楚揭櫫各級學校單位有教導學生修養品格的義務及責任。品格與學術教育乃密不可分，如韓愈所云：「師者所以傳道、授業、解惑也。」學校的競爭力不僅取決於學生的學術成就，更重要是培養出良好學習、應變、溝通協調、待人處事及各方面能力的人才。因此教育部訂定的品德教育方案中：強調中小學應將品德教育融入各項課程及教學中；依學校特色、學生需求及教師教學鼓勵學生喜歡上學，進而培養自信、自律的習慣；此外，更強調教師身教重於言教，發展重於預防、預防甚於治療，鼓勵學生向上、向善的表現機會；同時，結合家長、社區、社會團體、政府機構等各種社會資源，共同協助校園推動品格教育 (2004)。正因社會風氣敗壞、學生品格低落，身為知識份子的教師不應妄自菲薄，應該具有力挽狂瀾的抱負，不僅教學生「讀好書」、更應教導學生「做好人」，當然也會有許多中學以上的教師認為，課業及考試的壓力很大，無暇撥出時間在品格教育 (Lickona, 2003)。然而實際上，以品格教育為基礎的學校，學生的行為及成就皆持續改善、進步，因為建立安全、有秩序的學習環境，崇尚尊重與負責的行為，這些都是出色學業表現的賴以維持的重要基礎 (Benninga et. all, 2003; 2006)。品格養成與學業成就並不相悖，但有賴教師將品格理念放入教學歷程中，做完美的搭配及結合。然而，現階段高中教師在教學行為中，融入多少品格教育的成分，對高中生品格信念及行為的影響又如何？乃本研究所關注的焦點之一。

二、父母教養對孩子品格之影響

千代文教基金會 (2006) 的調查顯示，五成以上的受訪者認為家長是最具影響品格教育的人；近四成的人認為品德不好就是家教不好。而臺灣「雙薪家庭」

及「隔代教養」的現象，造成包括外傭、安親班及網路等各式各樣的「代理父母」出現。根據主計處的估計，臺灣雙薪家庭占家庭戶數的 44.2%，若再加上一成的單親家庭，若以時間的量來衡量「品格教育」的影響力，臺灣父母確實不如過往（黃惠娟，2004）。或許，社會和媒體充斥不健康的訊息，成為孩子品格教育的負面教材；或許，這個社會多數人證在追逐金錢與功利；也或許，這個社會缺乏品格教育的典範。然而，學校所負責的教育工作並非無所不能，畢竟負責教養之父母才是孩子生命中的第一位老師，也是生活、品格、道德、價值教育上最重要的導師。於家庭中培養良好的習慣，進一步建立良好的品格（陳啟明，2007）。

天下雜誌繼 2003 的品格現況調查後，本年度再度對品格教育進行另一項調查。結果顯示，九成九的家長認同品格教育的重要性。而家長所認為孩子最重要的品格依序為：負責的自律精神、為別人著想的同理心及挫折忍耐力。八成五的家長清楚家長必須以身作則，才能提升孩子的品格教育。但確有六成的家長對於臺灣整體社會培養品格良好的下一代是缺乏信心的，足見臺灣父母的矛盾（何琦瑜，2007）。

面對快速變遷的社會，許多父母認為孩子難以管教，品格問題都是受到電視節目、網路、新聞媒體、政治人物及同儕影響（何琦瑜，2004，2007）。但人非草木，更不是接收刺激與反應的機器，父母若願意多花時間教養，不放棄自己對孩子的影響力，反而能在多元的價值中，激盪孩子的性格（魯柏君，2003）。Goleman（1995）指出：「越來越多證據顯示，基本道德觀來自個人的情感能力，而且深受父母影響。」洪蘭（2007）也提到：「零到五歲的內隱學習非常重要，品格培養正是一種內隱學習的歷程，它得在生活中慢慢養成，品格如同品味、風度一樣無法走捷徑，也不能去補習班去補習班得來。」而零到五歲正是父母教養對孩子影響力最深刻的關鍵期。

雖然美國的品格教育大力於班級、學校中落實，但品格教育實仰賴於家庭的配合，在父母示範下潛移默化培養品格，再經學校陶冶、教導，才可讓品格發展事倍功半。畢竟學生的偏差行為源於家庭、成於學校、形成於社會，因此家庭若忽略品格教養這一環，當孩子到狂飆的青年期時，則容易出現行為違常的現象。換言之，品格發展應「奠基於家庭，啟動於學校，實踐於社會」。父母的教養方式

可以提供孩子豐富的生活經驗、文化的滋養、適時的指導、事理的溝通，可謂是品格教育的搖籃（鄭石岩，2006）。身為教育工作者，看到甫入學的高中新鮮人已存在不良的生活習慣及態度。除了感嘆孩子先前教育階段所接受的品格教育，更好奇高中生所知覺到的父母教養態度如何影響他們的品格信念及行為？如果品格教育奠基於家庭，父母關注的品格教養態度又能對狂飆期的高中生產生多少的影響？

三、批判思考和品格發展之關係

2005 年天下雜誌與教育部共同主辦的「現代公民基本能力教育研討會」討論台灣公民未來的競爭力，調查顯示十八歲以前的學生應有的基本能力，其中「批判思考」是應具備也是最缺乏的能力（天下雜誌、教育部，2005）。處於複雜、多元甚至價值衝突的現代，品格的核心價值極容易流為公說公有理、婆說婆有理的價值虛無或價值中立狀況，這個問題早在 1960 年代的美國便已發生。於是 1980 年代時，美國提倡的「新品格教育」即主張，我們需要找到當代環境所需的倫理及道德價值，不是透過上對下的灌輸，而是透過民主參與的過程由眾人形塑的共識，因此在價值掙扎及選擇的過程中，並非照單全收，而是需要一種批判思考能力（李琪明，2007）。批判思考能力協助個體對想法、感覺及行動進行監控及調節，不僅對認知發展有所幫助，對於情緒及社會能力的成長亦有所助益（Easterbrooks & Scheetz，2004）。令人惋惜的是，臺灣目前的教育現況，關於品格教育多採傳統教學方式，偏重價值灌輸與講授，因此學生失去理性思辯與邏輯推理的能力，缺乏思考能力的前提下，對於公民社會議題的討論，也往往流於個人主觀、情感導向的「集體獨白」與「情緒言論」中（丁亞雯，2004）。

雖然，多數的發展心理學家主張青少年（12~18 歲）在道德發展階段宜屬於「自律」及「道德成規」階段，亦即學生的道德意識已逐漸成熟，進入自為立法、自為執行及自為反省的階段（張春興、林清山，1989）。但 Bloom 及 Guilford（1956）也指出，如果小學是學生發展價值及培養道德推理的階段，則中學則是持續不斷調整價值及發展道德推理能力的階段，而批判思考的具備便是其中的關鍵（引自

Easterbrooks & Scheetz, 2004)。溫明麗(1997)認為批判思考是一種質疑、反省、解放與重建的活動過程，藉著對既存規則的反省，批判其中不合理的權威或意識型態，不斷重建合理的價值觀，可以作為道德教育合理的基礎，換言之，批判思考能力也宜是品格發展及形成的重要關鍵。如果說批判思考能力是品格的關鍵，兩者之間的關係為何？過去國內外研究多著重批判思考與情緒智力或多元智能的關係，然國內對於批判思考能力與品格教育之關係，卻尚未有相關之研究。對於道德發展已到某種階段的高中生而言，可否藉由其批判思考能力來加強品格信念及行為，或者透過品格的信念與行為來促進個體的思考，兩者關係也是本研究所欲探討之重點。



第二節 研究目的與問題

基於以上所述，本研究的主要目的在瞭解目前臺灣高中生的品格信念及行為狀況，並進一步探究教師、父母及高中生批判思考能力於當中扮演之角色。簡言之，本研究主要的研究目的及研究問題如下：

壹、研究目的

根據上述歸納出本研究之研究目的如下：

- 一、瞭解高中生品格信念和品格行為，以及教師品格教學、父母品格教養和高中生本身批判思考能力的現況。
- 二、瞭解高中生品格信念與品格行為之關係。
- 三、探討教師品格教學行為與高中生的品格信念及品格行為之關係。
- 四、瞭解父母教養品格行為與高中生的品格信念及品格行為之關係。
- 五、探究高中生批判思考能力與本身品格信念及品格行為之關係。
- 六、分析教師品格教學行為、父母品格教養行為、高中生批判思考能力與其品格信念及品格行為之互動關係，並嘗試提出品格發展的因子模式。
- 七、根據研究發現，提出具體建議，以為高中階段品格教育實施之參考。

貳、研究問題

根據以上研究動機與目的，具體而言，本研究的研究問題如下：

一、高中生品格信念與品格行為的現況方面

1. 高中生的品格信念及品格行為表現狀況如何？
2. 高中生所知覺其教師的品格教學現況為何？
3. 高中生所知覺其父母的品格教養現況如何？
4. 高中生現階段批判思考的能力為何？

二、 高中生品格信念與品格行為的關係方面

1. 高中生品格行為是否因本身品格信念不同而有所差異？
2. 高中生品格信念是否因本身品格行為不同而有所差異？

三、 教師品格教學行為與高中生品格信念及品格行為的關係方面

1. 高中生品格信念是否因教師品格教學行為不同而有所差異？
2. 高中生品格行為是否因教師品格教學行為不同而有所差異？

四、 父母品格教養行為與高中生品格信念及品格行為的關係方面

1. 高中生品格信念是否因父母品格教養行為不同而有所差異？
2. 高中生品格行為是否因父母品格教養行為不同而有所差異？

五、 高中生批判思考能力與本身品格信念及品格行為的關係方面

1. 高中生品格信念是否因本身批判思考能力不同而有所差異？
2. 高中生品格行為是否因本身批判思考能力不同而有所差異？

六、 因子模式方面

高中生批判思考能力在與教師品格教學行為及父母品格教養行為交互作用後，三者是否會先分別直接影響品格信念及品格行為，且品格信念與品格行為是否會交互影響？

第三節 重要名詞釋義

壹、高中生

本研究的高中生是指就讀高中二年級與三年級學生，包含公立及私立學校。

貳、品格信念

品格信念乃指個體在成長及學習的情境和歷程中，對於符合自我及社會關係層面的美德價值，持有個人信以為真且接納贊同的想法、心理傾向、態度及價值觀。而本研究的品格信念，乃以「品格信念量表」中「值得信賴」、「尊重」、「責任」、「公平」、「關懷」、「公民性」等六項核心價值的信念得分表示之。得分愈高者，表示個體具備的品格信念愈強。

參、品格行為

品格行為乃指個體在成長及學習的情境和歷程中，表現出自我及社會關係層面美德價值的正面行為舉止。而本研究的品格行為，乃以「品格行為量表」中「值得信賴」、「尊重」、「責任」、「公平」、「關懷」、「公民性」等六項核心價值具體行為的得分表示之。得分愈高者，表示個體知覺自身愈能表現正向的品格行為。

肆、教師品格教學行為

教師品格教學行為是指教師在教學歷程及學校生活中，以身教、言教、境教及體教等方式，四類教學行為的說明如下。

1. 身教：教師以身作則，示範並表現核心價值的品格行為。
2. 言教：在教學及生活中，以口頭闡述、討論品格核心價值的相關理念，並發自內心真誠勸勉，強化學生的道德動機。
3. 境教：於課堂或教室中，塑造某種環境或氣氛，促使師生及同儕間互相信賴、尊重及關懷，並能追求公平、責任及公民性。
4. 體教：即體驗教育，指教師於教學或生活中，提供學生身體力行的體驗學

習機會，透過實際生活問題的解決，發展實用的品格信念及行為。

本研究的教師品格教學行為，乃指高中生知覺到教師對品格核心價值所表現出的身教、言教、境教及體教之程度，並以「品格教學行為量表」中的得分來決定。得分愈高，表示教師表現的品格教學行為程度愈高。

伍、父母品格教養行為

父母品格教養行為乃指親子互動的過程中，父母將內在認同的品格信念及符合自我及社會關係層面的美德價值，表現在教養子女的具體行為及作法上，以協助子女正常社會化。本研究的品格教養行為是指，高中生知覺到其父母（或重要長輩）對品格核心價值所表現出的身教、言教、境教及體教之程度，並以「品格教養行為量表」中的得分來決定。得分愈高，表示父母表現的品格教養行為程度愈高。

1. 身教：父母以身作則，示範並表現核心價值的品格行為。
2. 言教：家庭生活中，父母以口頭闡述、討論品格核心價值的相關理念，並發自內心真誠勸勉，強化孩子的道德動機。
3. 境教：於家庭中，父母塑造某種環境或氣氛，促使親子及手足間互相信賴、尊重及關懷，並能追求公平、責任及公民性。
4. 體教：即體驗教育，指父母於生活中，提供孩子身體力行的體驗學習機會，透過實際生活問題的解決，發展正向的品格信念及品格行為。

陸、批判思考能力

批判思考是一種高層次的智能，根據一連串複雜的認知技巧，瞭解、判斷並分析所處情境中的資訊，根據自己內在的價值標準，最後決定自我所信及所為。由於經歷詮釋、分析、評鑑、推論的縝密思考過程，即使有外在的標準或不利的資訊加諸於身上，個體最終也能做出明智的決定和判斷。本研究的批判思考能力乃指個體實際表現於辨認假設、推論、演繹、解釋、評鑑五種技巧的能力，並且採用「批判思考測驗—第一級」（葉玉珠，2003）的得分來評量。得分愈高者，表示其批判思考能力愈佳；得分愈低者，表示其批判思考能力愈差。