

第二章 文獻探討

第一節 品格發展

壹、品格的定義

古希臘哲學家蘇格拉底說：「知善者必能行善。」意指人有正確的見解，就會採取正確的行動；亞里斯多德也說：「實踐美德的人生才是最完美的人生。」人生是一條追求道德與精神的旅程，若缺乏可信賴的內在羅盤，著實難以度過這漫長旅程（Lickona, 2003, p.13）。正因如此，古希臘哲人致力於找出一個放諸四海皆準的定律：人在理性之下，表現出的美德，便會使個體得到快樂。因此，適當地發展德行及品格特性，在某種意義上是根本且重要的（林建福，2007）。古羅馬哲學家西賽羅也曾云：「國家的福祉深藏在每一位公民的品格中。」（引自 Lickona, 2003, p.12）由於品格決定一個人的談吐、態度、目標、價值觀、人際關係及行動，其重要性可想而知。但究竟何種表現符合「良好的品格」？「品格」的定義及核心價值為何？以下針對國內外學者相關的研究論述之。

首先，必須澄清「人格」（personality）與「品格」之不同，因為兩者常為人們所誤用。前者為個體在對人對己及一切環境中所顯示的異於別人的性格；所謂的性格，則是在遺傳與環境交互作用下，逐漸發展的心理特徵（張春興，1991），具有持久性、統合性與獨特性，但人格的範圍十分廣泛，不僅包含客觀中立的特質，也包括道德的評價或價值上的判斷，諸如興趣、情緒、害羞、信仰……皆屬之；而品格則是注重個體人格特質中價值判斷的部分，如與人交往時的守信、守時、負責等特質，故可說品格是人格結構中的重要部分（王如敏，2002）。

進一步深究，品格不同於傳統強調四維八德、青年守則的「道德」（morality）一詞，因為道德乃指個體隨年齡社會化過程中，學到的是非判斷標準，並以該標準表現行為的歷程。但此判斷標準背後隱含社會成規及規範服從，僅僅遵循傳統「諄諄教誨」的模式，但隨社會規範意識之變遷，某些傳統之倫理價值或許不再適用，同時缺乏對這些德目或倫理的價值反思、證成及批判。因此，品格相較於

道德，前者更強調個人為道德之主體，尊重其自主性，關注其價值判斷的能力，跳脫社會規範意識的變遷，跨越時空的限制（林佳範，2006）。

而關於品格的定義，各家學者定義皆有所出入。有學者（CEP, 2003；陳麗卿，2006；蔡孟錡，2006）主張從傳統的道德觀點切入；也有學者（Lickona, 2003；王令宜、汪以仁，2003；陳寶國，2004）指出品格是良善的人格特質；亦有學者（Benninga, 2006）從關係美德的層面定義；另有學者（丁亞雯，2004；蔡孟錡，2006）認為品格是良善行為的具體呈現；甚至也包括個人後設認知後的行為抉擇（張杏如，2004；陳寶國，2004）。以下做一綜合整理，如表 1。

表 1 品格的定義

學者	年代	定義
CEP (美國品格教育夥伴)	2003	良好的品格包含瞭解、關懷並且在核心道德價值下行動。品格發展乃尋求在道德生活層面上認知、情感及行為的發展，包括同理心技巧、形成關懷的關係、協助創造社群、聆聽啟發性故事並反映在日常生活中，以便發展利社會行為。
Lickona	2003	認為品格最優秀的本質便是美德，屬於一種客觀、好的、良善的人格特質，超越時間和文化的限制。可以增進個人及大眾的快樂及福祉，讓個人得以在團體中工作及生活，符合「可逆定律」及「普遍化原則」。
Benninga	2006	品格可定義為關係美德（例如：尊重、公平、公民性、寬容）及自我導向美德（剛毅、自制、努力、毅力）
王令宜和 汪以仁	2003	源自於希臘文 <i>charakter</i> （切割、雕刻），指卓越、出眾或好的特質。出自於個人內在動機，不計後果努力實踐善的特質。
丁亞雯	2004	品格的這些特質是由多數德行（ <i>virtues</i> ）的累積與習慣養成，包含認知及實踐的習慣。當中不僅涵蓋個人的人格特質，同時也包括觀念、價值、態度及行為的表現。

續上表

張杏如	2004	品格是一種抉擇，知其所行、知其所不行的一種後設能力，當中包含自我的主體意識在內。
陳寶國	2004	行事為人時，讓我們做正確選擇的內在動機。是一種穩定的特質，無人知曉、無人看見的狀況下，所做出的表現，代表我們這個人的本質。
陳麗卿	2006	符合道德準則的正向人格，是一種好的人格特質以及追求至善的中庸美德，同時是可以經過後天教育養成的。
蔡孟錡	2006	行為的典型和道德的規範，一個人所具有的好特質必須持續去模塑，進而表現所欲的行為。泛指一個人倫理及才智方面綜合的特性。

綜合以上學者之論述，可分類為以下兩個層面：就社會的道德標準而言，某些學者主張品格即是美德，亦即符合社會道德規範的美好表現（CEP，2003；Lickona，2003；Benninga，2006）；就個人標準來看，品格是一種正向的良好人格特質，且是個人自主選擇的行為結果（王令宜等，2003；丁亞雯，2004；張杏如，2004；陳寶國，2004；陳麗卿，2006；蔡孟錡，2006）。因此本研究所謂的「品格」乃指正向層面的人格特質，包含自我及社會關係層面的「美德」（virtues），不僅僅符合社會道德標準及規則，同時也是個人後設能力下的行為抉擇，可經由教導方式培養而成，屬於一種穩定且知行合一的行為表現。

貳、品格的核心價值

如果說「品格」意指真善美的知行合一表現，本研究之高中生應具備的品格信念及行為應有哪些向度？首先必須釐清品格的「核心價值」（core values）。以下針對主要之核心價值看法及其他各家之定義，分別進行介紹：

一、 六大品格支柱

1992 年一群心理學家、倫理學者與教育界人士共同討論家庭、學校及工作場合被教導的倫理價值，於是提出的六大品格支柱 (The Six Pillars of Character)，成為美國社會的核心價值 (Josephson, 2002)。並接著成立「品格至要」聯盟 (Character Counts, 1992)，這幾項核心價值也被日後美國品格教育夥伴 (Character Education Partnership ,CEP) 所沿用。2004 年教育部研擬「品德教育促進方案」，要求六大品格支柱應結合並融入九年一貫的各項課程及教學中 (羅瑞玉, 2005)，因此以下介紹所謂六大品格支柱：

1. 值得信賴 (trustworthiness)：包含誠實 (不說謊、作弊、或偷竊)、可靠 (答應他人的事說到做到)、正直 (根據信念而非權宜之計，認為對的事就去做)、對朋友忠誠 (在不違法及威脅他人的前提下，提升某些人或組織的利益)。
2. 尊重 (respect)：對待他人將心比心、謙恭有理、仔細聆聽他人發言、不污辱或嘲笑他人、不欺負他人、瞭解對方之前勿下斷語。
3. 責任 (responsibility)：可靠 (答應做的事要做到)、做好自己應做的事、為自己的行為負責、三思而後行。
4. 公平 (fairness)：對待別人將心比心、讓別人有機會、說實話、遵守規則。
5. 關懷 (caring)：對人寬大厚道、幫助有需要的人、感同身受、不刻薄或傷害別人、想到自己的作為將如何影響他人、
6. 公民 (citizenship)：盡一份心力讓學校社區更好、對身邊事物盡一份責任、參加社區服務、照顧環境、做好鄰居、尊重他人、遵守家庭、學校和社會規定。

二、 十項美德

Lickona (2003) 認為好的人格便是美德，例如正義與友善，以一種優良的道德行徑，是一種習慣及傾向。他們是客觀優秀的人類品質，無論我們是否意識到對我們有利。有十項美德是在哲學、宗教及文化傳統下形成且可被教導的：

1. 智慧 (wisdom)：良好的判斷，它幫助我們做出利己利他的合理決定。告訴我們如何將美德實踐——何時行動、如何行動，並在衝突時取得平衡（例如：實話可能傷人）。智慧使我們判斷正確，看到生活重要的事，並訂下優先順序。
2. 公正 (justice)：意指尊重所有人的權利，以想要別人對待我們的方式對他人，是放諸四海皆準的準則。由於我們自身也是所有人的範圍，因此當中包含「自重」(self-respect)，許多學校會將公正訂為品格核心，因為它包含許多人際的美德——謙恭、誠實、尊重及寬容。
3. 剛毅 (fortitude)：這項特質讓我們在遇到困難時做出正確的事，這是一種內在的強韌，讓我們有能力克服困難、失敗及痛苦。勇氣、復原力、耐心、毅力、持久力及健康的自信皆屬於這個層面。
4. 自制 (self-control)：自我管理的能力，使我們控制自己的脾氣、調節感官的慾望及熱情、追求合理的愉悅。讓我們在追求更高遠目標時抗拒又獲、延遲喜悅。魯莽、自我毀滅及犯罪的行為皆是出於缺乏自制。
5. 愛 (love)：超越公正，比公正付出更多，願意為他人的權益而犧牲，是以下人類美德的集合——同理心、憐憫、仁慈、慷慨、服務、忠誠、愛國及寬恕。愛是最高要求表現，如真能愛鄰居如愛自己，便能少道他人長短、注意別人錯誤。
6. 積極態度 (positive attitude)：如果擁有積極的態度，便可成為自己及他人的資源。諸如——希望、熱心、彈性及幽默感皆屬於積極態度。無論年輕或長者，皆可選擇自己的態度。
7. 刻苦耐勞 (hard work)：生命中沒有可取代工作的事。刻苦耐勞包括進取、勤奮、目標設定、富於機智等美德。
8. 正直 (integrity)：遵守道德規範、忠誠於道德意識、承諾、堅持自己的信念，同時必須完整表現、言行一致。與對他人說實話的「誠實」不同，正直必須對自己說實話。
9. 感恩 (gratitude)：快樂生活的秘訣，提醒我們飲水思源，促使我們細數每天的賜福。如同愛一樣，並非是一種感覺，而是一種意志的行動。

10. 謙遜 (humility): 可視為完整道德生活的基礎, 它讓我們瞭解自己的不完美並引導我們成為更好的人。謙遜讓我們為自己的錯誤及失敗負責、感到抱歉並設法補救。

除上述兩者外, 許多國內外學者專家對品格的核心價值均依時空背景的特色, 提出各自的看法。部分核心價值的定義屬於學者的研究及看法 (Gibbs & Earley, 1994; Berger, 1996; Boyer, 1996; Rose & Sharon, 2001; Lickona, 2003; 呂敏華, 2005; 李奉儒, 2005; 陳麗卿, 2006); 另外則有國內外推行品格教育的相關機構所提出或調查的核心價值 (品格至要聯盟, 1992; 美國品格訓練機構, 1997; 加拿大安大略省約克區「品格可貴」計畫, 2000; 品格發展團體, 2000; 品格教育網絡, 2003; 天下雜誌品格調查, 2003; 台北美國學校, 2004; 台北中山女中, 2004; 高雄市品德教育促進方案, 2005; 品格教育推展行動聯盟, 2006)。綜合整理學者專家及品格教育機構定義的核心價值如下, 請分別詳見表 2 及表 3。

表 2 學者專家定義的品格核心價值

學者	年代	核心價值
Gibbs 和 Earley	1994	提出十種個人與群體必須共同建立的核心價值, 包括: 同情 (compassion)、勇氣 (courage)、禮貌 (courtesy)、公平 (fairness)、誠實 (honesty)、仁慈 (kindness)、忠誠 (loyalty)、毅力 (perseverance)、尊重 (respect)、責任 (responsibility)。
Berger	1996	berger 於 locust valley 的小學實施 k-12 的品格教育計畫, 提出「價值背包」(values backpacks) 的觀念並涵蓋九項核心倫理價值: 誠實正直 (honesty/ integrity)、禮貌 (courtesy)、自律 (self-discipline)、同情 (compassion)、寬容 (tolerance)、熱愛學習 (love of learning)、尊重教育 (respect for education)、責任 (responsibility)。
Boyer	1996	誠實 (honesty)、尊重 (respect)、責任 (responsibility)、同情 (compassion)、自律 (self-discipline)、毅力 (perseverance)、給予 (giving)

續上表

Rose 和 Sharon	2001	尊重 (respect)、責任 (responsibility)、正直 (integrity)、關懷 (caring)、自律 (self-discipline)、值得信賴 (trustworthiness)、公民 (citizenship)、公平 (fairness)、勇氣 (courage)、毅力 (perseverance)、忠誠 (loyalty)
Lickona	2003	提出以下十項不可或缺的美德：智慧 (wisdom)、公正 (justice)、剛毅 (fortitude)、自制 (self-control)、愛 (love)、積極態度 (positive attitude)、刻苦耐勞 (hard work)、正直 (integrity)、感恩 (gratitude)、及謙遜 (humility)。
呂敏華	2005	大愛感恩、待人接物、社會公義、自我要求
李奉儒	2005	主張實施道德品格教育的核心有兩大主軸：尊重 (respect) 與關懷 (caring)
陳麗卿	2006	中年級學童之品格教育課程，選定以下四種核心價值為教學內容：尊重、關懷、負責、誠實。

表 3 品格教育機構/計畫定義的核心價值

機構/計畫	年代	核心價值
「品格至要」聯盟 (Character Counts Coalition)	1992	值得信賴 (trustworthiness)、尊重 (respect)、責任 (responsibility)、公平 (fairness)、關懷 (caring)、公民 (citizenship)(josephson, 2002)
美國品格訓練機構 (Character Training Institute)「品格第一」計畫	1997	負責、謙卑、果斷、決心、忠誠、主動、井然有序、感恩、寬容、節儉、守時、知足、慎重、善用資源、誠實、勇氣、順從、誠懇、美德、饒恕、稱讚、專注、尊重、公正、溫柔、溫和、同情、敏銳、耐性、慷慨、機警、好客、喜樂、能屈能伸、隨時待命、勤奮、忍耐、節制、敬重、可靠、周全、安穩耐心、謹慎、熱誠、創意、智慧、明辨、真愛(培基文教基金會, 2000)
加拿大安大略省約克區「品格可貴」計畫	2000	尊重、誠實、公平、堅毅、勇氣、責任、為他人著想、主動、正直、樂觀 (楊淑娟, 2004)

續上表

品格發展團體 (Character Development Group) 的企業所需之品格	2000	誠實 (honesty)、可靠 (reliability)、尊重 (respect)、自律 (self-discipline)、堅持 (persistence)、足智多謀 (resourcefulness)、關懷 (caring)、耐心 (patience)、忠誠 (loyalty)、正直 (integrity)、創造力 (creativity)、目標設定 (goal-setting)、公民 (citizenship)
品格教育網絡 (Character Education Network)	2003	責任 (responsibility)、毅力 (perseverance)、關懷 (caring)、自律 (self-discipline)、公民性 (citizenship)、誠實 (honesty)、勇氣 (courage)、公平 (fairness)、尊重 (respect)、正直 (integrity)、愛國 (patriotism)、服務 (service)、真誠 (sincerity)
天下雜誌品格調查	2003	自律精神、同理心、挫折忍耐力、誠信、獨立思考、有自信、勇敢
台北美國學校	2004	強調四大核心價值：誠實、尊重、責任與仁慈 (鄭一青, 2004)
台北中山女中	2004	尊重、誠實、責任、感恩、紀律 (丁亞雯, 2004)
高雄市「品德教育 促進」方案	2005	友善、負責、孝順、感恩、尊重、合作、寬恕 (引自呂敏華, 2005)
品格教育推展 行動聯盟	2006	建立「核心價值」，包含：誠信、仁慈、廉潔、羞恥、尊重、公德、守法、責任、自律、感恩、助人與公平

根據以上國內外學者或機構針定義之品格核心價值，各家提出的核心價值數目雖有多寡不同，內涵的核心價值也各有不同，但皆有共同期望朝向真善美境界的目標，針對以上核心價值出現的次數，參照表 2 及表 3 作一統計整理，如表 4。

表 4 國外品格核心價值的次數統計表

核心價值	尊重	責任	誠實	自律	正直	公平	勇氣
次數	9	8	6	6	6	5	5
核心價值	堅毅	關懷	公民	忠誠	信賴可靠	愛	同情
次數	5	4	4	4	4	3	3
核心價值	感恩	寬容	禮貌	智慧	仁慈		
次數	2	2	2	2	1		

表 5 國內品格核心價值的次數統計表

核心價值	尊重	責任	誠實	感恩	自律	愛	關懷
次數	6	5	5	4	3	2	2
核心價值	仁慈	正直	公平	公民	同情	勇氣	寬容
次數	2	1	1	1	1	1	1

由表 4 及表 5 可知，國內外品格核心價值的次數前三名依序皆為：尊重、責任、誠實。此外，配合 2004 年教育部為發展學校品格及道德教育內涵，研擬「品德教育促進方案」，並要求六大品格支柱應結合並融入九年一貫的各項課程及教學中（教育部，2005；羅瑞玉，2005），六大核心價值分別為「值得信賴」、「尊重」、「責任」、「公平」、「關懷」、「公民性」。可見九年一貫課程中所要求之品格教育核心幾乎都羅列於國內外所倡導的品格核心價值中，其中雖然國內之品格相關學者或機構目前並無「值得信賴」的價值，但其中位居第三名的「誠實」某種程度而言可視為「值得信賴」的表現。而如今九年一貫的學生已進入高中階段，因此採六大品格支柱作為本研究品格信念與行為之核心價值，以瞭解歷經九年一貫品格課程的學生，其品格信念及品格行為的現況，此六大核心價值如下：值得信賴（trust worthiness）、尊重（respect）、責任（responsibility）、公平（fairness）、關懷（caring）、公民性（citizenship）。

參、 品格信念與品格行為

一、 品格信念對品格行為的影響

蘇格拉底提出：「知即是德」(knowledge is virtue)，意謂當個體對美德有所洞察及認知時，便會去實踐美德（引自劉慧慧，2002，p.32）。換言之，對品格價值的洞察及認知，或許是決定品格行為表現的重要因素。Brown 及 Cooney (1985) 指出，所謂信念是行動的意向及行為決定的主要因素。Harvey (1986) 也認同信念是個體對現實的具像概念，並足以引導個人的思想及行為。粘舒愉 (2006) 認為經過成長歷程中個體與環境作用後形成的信念，乃個體所深信不疑且穩定不變的價值觀及態度傾向，可作為影響行為的依據。

換言之，信念可為行為的重要依據，而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。或許，品格信念可視為品格行為具體表現之關鍵性因素。

此外，過去雖無研究直指品格信念對品格行為的影響。但多位學者 (Turiel, 1973；沈六，1996；賴保禎、周文欽、張鐸嚴、張德聰，1999) 認同認知層面的道德推理或道德判斷，是道德行為表現的預測指標，尤其此二者發展的層次愈高，也愈能表現層次較高且內外一致的道德行為。然而，陳建勳 (2003) 針對國小學童進行研究，卻發現道德判斷與道德行為之間並無顯著關係。因此，本研究針對不同於兒童階段的高中生，就認知層面而言發展更加成熟，所持之品格信念亦較兒童階段穩定，因此品格信念對品格行為的影響確實值得深究之。

二、 品格行為對品格信念的影響

既然信念是個體成長經驗和環境交互作用後，對事情產生的接納與認同態度 (顏銘志，1996；粘舒愉，2006)。而 Piaget 主張的他律期及 Kohlberg 的前習俗道德期，個體對於行為的判斷，僅能根據外在行為的後果決定 (獎賞或處罰)，逐漸從行為後果形塑個人的道德判斷標準 (引自張春興、林清山，1989)。足見個體成

長歷程中行為表現所得的回饋，也足以對信念產生形塑性的作用。

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。然而，針對品格行為對品格信念的影響，丁亞雯（2004）提出，美國許多學校會透過社會技能訓練及服務學習等課程，直接訓練學生所謂負責任或令人尊敬的行為，在直接提供參與品格行為的機會下，大幅提高學生的個人責任感、社會關懷及公民性。李琪明（2003）亦主張在體驗與活動教育中，學生將自身的經驗及行為討論或記錄下來，得以運用各種不同的認知技巧（如批判性思考、創造性思考、問題解決等），進一步不斷反省並修正自己對於品格的觀念。因此，能否因為個體先表現出具體的品格行為，無形中體會到關懷、尊重、信賴等氛圍，進一步強化其品格信念，或許可為本研究的重點。



第二節 教師品格教學行為與品格發展

壹、品格教育的定義

教育的目標在於培養優秀卓越的人才，而品格教育實乃教育的核心本質，也是發展智、體、群、美等全人教育的基礎。然而，品格教育自古以來即非易事，尤其在現階段多元開放的教改思潮中，品格的核心價值及教育的根本意義，遭受空前的危機（李琪明，2003）。一如《天下雜誌》（何琦瑜，2004）所做的調查，品格教育最不良的示範「前三害」便是政治人物、新聞媒體和電視節目，偏偏這些都是影響學生價值觀最大的力量。然危機便是轉機，如同前述，以新概念「品格」（character）取代舊傳統的「道德」（moral），便是賦予「品格教育」新時代的意涵。然而兼具理想與現實，對於善、惡做出明確的判斷，往往因為社會與文化背景的不同而有落差（葉學志，2004）。例如中西文化的差異下，中國強調的孝道或尊師敬長，卻不符合西方的個人主義與獨立思考的觀念。既然善惡憑個人主觀的良心決定，又有中西文化的認知差異，則教育工作者所能定義的品格教育內涵為何？教導學生的核心價值究竟是否為主流規範下的主觀標準，或者能存在普世價值的理念？

「品格教育」（Character Education）的定義及內涵眾說紛紜，並非單指某一個哲理或教案，也不是一朝一夕可以完成的，更不是用以教授的某個學科，而是一種生活的融合及過程（李素貞、蔡金鈴，2004）。以下茲就國內外學者對「品格教育」的定義依年代先後順序作一整理，如表 6。

表 6 品格教育的定義

學者	年代	定義
McBrien 與 Brandt	1997	教導孩童包括誠實、仁慈、自由、勇氣、尊重及平等的基本價值，目的在幫助其成為在道德上負責、自我管理的公民，而問題解決、衝突解決及決定能力是發展品格重要的部分。

續上表

Berkowitz	2002	成人透過經驗形塑年輕人的態度、知識與行為，包含學校、情感性文學、社會正義行動所帶來發展性成果的正面觀點。
Benninga	2006	學校結合家長及社區參與，致力於所有學校生活中，促進核心品格的道德價值。所有教職員工皆為模範，學校成為全面性的關懷社群，同時提供機會給予學生練習道德行動。
CEP (美國品格教育夥伴)	2003	基於普世價值下，學校透過示範、教導好的特質，創造一個道德、責任及關懷的環境。同時是學校及地區有前瞻性計畫地教導核心道德價值，包括關懷、誠實、公平、責任及尊重彼此，是一種長期性強調品德及學術主題的過程，使學生內化並主動關懷社會及學校。品格教育的實施不僅可以陶冶心智，同時滋潤心靈。
李素貞及蔡金鈴	1994	藉由教與學的過程，促進學生倫理責任與關懷情懷的教育活動，教導學生重要的倫理核心價值，營造關懷、誠信、責任與相互尊重的人我關係，涵蓋生活個個層面。
李琪明	2003	身處民主、自由與開放的社會，品格教育宜兼顧知善、樂善、行善的多面向教育歷程，引領學生由他律到自律的全人教育，包括個人修養、人際關係、公民資質及過程價值。對有關「善」(Goodness)的核心價值、原則與脈絡，不斷反省與批判的教育動態歷程。
呂敏華	2005	係指在教育的歷程中，能兼顧認知、情意與行為實踐，也就是使個體能知善、愛善、行善。並引導學生建構正確的價值觀，如此才能因時制宜的作出合乎道德要求的判斷，有了正確的認知後，還要試著了解和接納社會的道德規範，並透過反覆的參與實際活動，讓學生的體驗更加深刻，進而養成良好的品格。
品格教育推展行動聯盟	2006	不同於傳統重視私德的道德教育，它包含三個部分：首先是偏重個體與社會倫理部分，且強調是非善惡判斷的「品德教育」；其次為民主社會中具有民主素養，發揮公民權利與義務的「公民教育」；最後是建立個人基本態度與價值觀的「品格發展」。
粘舒愉	2006	教師用來陶冶學生良好的社會行為與個性，使學生能夠瞭解並實踐如何與人相處，如何面對問題的教學與學習活動。
蔡孟錡	2006	學校教導學生知善、欲善、行善的教育活動。

綜合以上學者之研究，雖然倫理道德的規範因文化而不同，善惡標準也因人而異。但既然教育的本質，是教導學生以正向合理的待人處事方式生存於群體的社會。以正向角度思考，所謂的「品格教育」，是基於普世價值（universal value）下，此價值不因時間、地點、環境或文化不同而改變，進而由家庭、學校或社區塑造關懷環境，並且藉由示範、教導與互動的學習過程中，引導個體主動認知良善的核心價值，再進一步表現知行合一的良善行為。

貳、 品格教學行為的概況

美國史學家 Henry Brooks Adams 說：「教師的影響無窮無盡，永遠不知這影響遠至何處？給學生一點點，他們就用其全生命去放大；教師本身就是給學生最好的生命禮物」（引自柴松林，2006，p.212）。教育是靠教師對學生心性的啟迪，以及有效地協助學生社會化，以及有效地協助學生社會化，成功的教育也是奠基於長時間的師生相處。由於教師的一言一行對學生影響不容小覷，本身以身作則並提供關懷與民主的學習環境，效果遠遠大於直接對學生的品格訓誡（Williams, 2000），因此，教育者本身千萬不可妄自菲薄。透過中外學者對品格教育提出的觀點及模式以及進一步建議的教學方法，以下就道德認知發展模式、價值澄清模式、社群關懷觀點、體驗學習觀點、建構式社會道德發展取向、核心價值教學觀點及六 E 教學模式一一介紹，以提供作為目前品格教學概況之瞭解。

一、 道德認知發展模式與品格發展

道德發展理論（Theory of moral development）的前提在於，唯有配合學生的道德發展，道德教育才會有效。Piaget（1962）認為人類對道德行為的判斷，十歲以前多半根據別人設定的外在標準，稱為「他律道德」（heteronomous morality）階段（又稱道德現實主義）；十歲以後則多半能根據自己認可的內在標準，稱為「自律道德」（autonomous morality）階段（又稱道德相對主義）（引自張春興，1996）。

此外，對道德認知發展闡釋完整且透徹的 Kohlberg 透過縱貫法及跨文化研究方式，以社會認可的規範習俗為標準，建立「三期六段論」（引自張春興，1996）：

1. 前習俗道德期：凡是先考慮行為後果能否滿足需求，難脫自我中心傾向。分為僅看行為後果好壞的「避罰服從取向」及利益交換心態的「相對功利取向」。
2. 習俗道德期：遵從世俗或道德規範，並從事道德推理判斷。可依道德水平高低分為社會從眾、尋求他人讚賞的「尋求認可取向」以及信守法律權威、重視社會秩序心理的「遵守法規取向」。
3. 後習俗道德期：本於良心與個人價值觀從事是非判斷，不見得受習俗或傳統約束，屬於超習俗的道德表現。再分為合於大眾權益以維持社會秩序的「社會法制取向」與根據本身人生經驗及價值觀所建立，具有一致性及普遍性的「普遍倫理取向」。

根據人類道德發展的兩大原則：「他律而後自律」、「循序漸進」。教學上，教師可運用與學生經驗結合的「道德兩難」(moral dilemmas) 討論，對於問題的答案不予定論，鼓勵異質性與多元性，由學生自行討論並採用「加一原則」(plus-one-principle)，不限定標準答案，並鼓勵學生發展兩個以上的想法，藉此提升道德認知的能力(張春興，1996；李琪明，2003)。若就品格定義探討之，正向的行為表現乃個體具備後設認知的能力下，所做的自我抉擇，則配合學生的道德認知發展階段，加上兩難情境的討論，刺激學生品格信念的潛移默化，同時讓學生自我選擇表現品格行為，或許可促進良善品格的形成。

二、價值澄清模式與品格發展

價值澄清 (values clarification) 在 1980 年代普遍應用於價值教育、道德教育與輔導活動的教學方法。Rath 等人提出，人們的許多行為問題，源於價值困擾所引起，而價值觀念的獲得，基本上是建立在個人與社會的關係，人際關係若明朗，價值觀念也會得到澄清，進而表現出積極、果斷、熱心、自重的特質；相反地，人際關係曖昧會讓價值觀念模糊，則會顯現冷漠、輕忽、矛盾、不安、猶疑、盲從、虛偽的狀況(引自單文經，1885)。因此價值澄清法主要在於協助學生理智思考，以及情緒的覺察，檢視個人行為型態，澄清並實現價值，教學方法分為三策

略七步驟（陳淑美，1999；李琪明，2003），請見表 7。

表 7 價值澄清法的三策略七步驟

策略	步驟
選擇 (choosing)	1. 基於個體的自由選擇 2. 透過各種不同途徑 3. 深思熟慮各種途徑再作決定
珍視 (prizing)	1. 重視和珍惜所做的選擇 2. 肯定並公開表示自己的選擇
行動 (action)	1. 依據選擇付諸行動 2. 重複實行並成為生活形態

資料來源：道德教育教學法（頁 48），陳淑美（1999），師說，130，48-49。

由此可知，價值澄清法的教學活動融合認知、情感及行為，尤重接納、肯定及關懷的情感態度，並強調以學生為主體，與其生活經驗結合，肯定學生自我抉擇與決定的能力。教師引發學生思考但勿預設答案或價值取向，激發不同思考且提供多元價值的今日，澄清與反思自我價值，進而促成個人抉擇的品格發展（李琪明，2003），進而表現出積極、果斷、熱心、自重的特質。而歷經選擇、珍視及行動的過程，不僅可以讓個體自由選擇信仰的品格信念，同時也因行為乃深思熟慮過，或許也能間接促成對自我負責的正向人格。

三、社群關懷觀點與品格發展

Gilligan (1982) 認為 Kohlberg 的社會規範傾向男性觀點的正義取向，因而另外提出女性觀點的關懷取向。人類的關懷倫理歷經以下三個階段：首先為「關懷個人生存」的自利階段；其次為「自我犧牲善良」的人際和諧階段；最後為「避免傷害原則」的自我發展階段。不同於 Gilligan 將對象著重於女性，Noddings (1984，

2002) 更進一步提出「關懷倫理」是人際關係中「照顧者」與「被照顧者」, 出自於愛與自然, 同時也是實踐道德的原動力, 類似於中國儒家「仁」(愛人) 的概念, 因此如同 Kohlberg 的「正義」具有普世價值, 但相較於抽象的正義, 關懷他人的表現更具實際性(徐明, 2004)。將關懷模式運用於品格教育, 則可重視以下重點: 建立關懷的師生關係, 強調尊重、同理心、愛與責任之重要; 教師試圖接納各種不同特質之學生; 師生偕同設計課程, 藉角色扮演、體驗活動及經驗分享進行品格教學。課程進行中, 教師提供楷模並與學生進行雙向對話, 給予學生練習機會, 彼此給予正確回應以確認建構學生的倫理觀, 最後培養學生成為「關懷實踐者」(caring person)(李琪明, 2003; 吳寶珍, 2004)。

基於「關懷倫理」的理論, Watson、Battistich 和 Solomon (1997) 提出「社群關懷」模式 (community of care) 的品格教育。根據以下四個中心原則設計相關課程: (1) 建立溫暖、穩定及支持性關係; (2) 致力於社會與道德面向的學習; (3) 鼓勵內在動機; (4) 支持學生主動建構意義。實際執行的課程活動有文學閱讀、合作學習、發展性紀律、家長參與、學校活動。研究結果顯示, 學生對於學校的社群感, 會增進學生的內在利社會動機、關心他人、利社會衝突解決能力、利他行為、信任並尊重老師、投入於助人學習、喜愛學校、投入班級。因此, 主動創造社群認同感的學校, 對於學生的品格信念及行為應該有提升的作用。

四、 體驗學習觀點與品格發展

李琪明 (2003) 主張體驗學習必須強調參與和行動, 發展於實用主義杜威「從作中學」的「經驗教育」觀點。運用多元的教學方式讓學生運動並發展各項能力, 進而反省修正自我品德, 例如: 體驗、參觀、合作學習、角色扮演、戲劇、藝術欣賞等活動。而教師扮演行動及模範的角色。近年來教育單位推動的「服務學習」(service learning) 課程, 便是體驗學習的示範:

1. 在實際生活情境下, 鼓勵學生主動參與, 並從中記錄、思考及反省。
2. 透過分工合作的機會, 促進學生關懷他人、校園、社區與社會。

透過學術性服務學習課程, 學生接觸道德議題, 並自發性發展重要的道德推

理與行動能力，在設身處地為他人著想下，發展出衝突解決的技巧（Howard, 2007）。美國品格教育夥伴（CEP, 2004）也肯定服務學習協助學生發展積極主動性、尊重他人、責任感與公民性，提升校園的道德風氣，減少違常行為，同時促進人際互動與多元文化的視野。

五、 建構式社會道德發展取向與品格發展

對於品格的形塑，建構式社會道德發展取向（constructivist approach to sociomoral development）的學者 DeVries 及 Zan（1994）主張結合 Piaget 的道德判斷發展論（the development of moral judgment）與建構理論（Constructivism），建立社會道德的氣氛以持續實踐成熟的尊重。學校不宜只是道德中立的機構，更應扮演有意義催化品格發展的角色。因此，建構觀點提供教師或行政人員參考，透過創造友善信賴的人際氛圍進而協助學生建構良善品格。建構觀點的品格發展不僅僅只是服從道德規範，更強調遵從符合個人信念的規則，且有益於與他人的關係。首要條件在於教師必須創造一個持續相互尊重的人際氣氛，讓學生感受到學校全面的人際關係。而這些人際關係便是學生建構自我、他人甚至學科知識的背景因素，其中尤以師生關係最為關鍵，關乎智力與品格發展的長期目標。

DeVries（1998）提出，教師提供同情心的態度和解釋，再者透過以下方式於教室中主動建構合作性人際氣氛的社群：(1)致力於使學生自訂教室規則；(2)發展師生共識；(3)詢問學生學習之需求；(4)提升學生協調及解決衝突的能力；(5)以文學及社會現象為主題，從相異的品格觀點引導學生進行社會或道德議題的討論。建構式的教室中。教師是學生的良師益友（mentor），提供有說服力的策略（例如：給予建議、精緻化學生的想法、提醒規則的理由、提供選擇、鼓勵組織想法、維護公平的價值），學生也展現較高程度的協商能力並分享正面積極的經驗。

六、 核心價值（core values）觀點與品格發展

Lickona（1991）提出「品格」包括道德認知（moral knowing）、道德情感（moral

feeling)與道德行動(moral action)三個向度。認知層面包含意識並覺察道德議題、理解道德價值、觀點取代、道德推理、作決定的能力；情感層面包括良知、自尊、同理心、自制及謙遜；行動層面需具備能力、意願和習慣。因此，Lickona 等人(2003)建議有效的品格教學應符合以下十一項原則：

1. 促進核心道德價值以作為良善品格的基礎。
2. 「品格」必須就認知、情感與行動層面進行完整定義。
3. 有效之品德教育須要全面的、有計畫性的、主動的在學校各層面（包括學術課程與潛在課程）加以規劃與推動。
4. 創造關懷的校園環境，包括老師、教職員工及家庭的關懷連結，促使學生有學習及做好人的慾望，因此學校本身必須是富含公民、關懷與正義的小社會。
5. 提供學生道德行動機會，透過解決實際生活的挑戰，發展實用的道德知識。
6. 包含有意義及挑戰性的學術課程，尊重所有學習者，並進一步協助他們成功發展品格。例如：合作學習、問題解決、經驗基礎方案。透過展現學生興趣及能力以增加其自主性。
7. 努力促進學生的內在動機，而非害怕處罰或為求獎賞而表現道德行為。
8. 所有的學校成員皆應形成一個學習和道德社群，在遵守共同的道德價值下，人人皆有品格教育的責任。
9. 需具有道德領導（校長、種子教師、顧問、地方行政人員或組織）並長期持續地推動，甚至學生也可組成類似的組織領導品格教育發展。
10. 邀集家長及社區夥伴，共同為品格建立近一份力量。
11. 評量學校的整體成效，包括學校的品格教育氣氛、教職員工是否成為稱職的品格教育者以及學生的品格行為。

七、六E教學模式與品格發展

Ryan (2002) 提出「品格教育」六E教學模式：

1. 典範 (examples)：可說是道德品格教育最明顯的方法。尤其學生往往會模仿所信任的老師。因此，教師藉由示範正確的行為「謹言慎行」，可對學生產生舉足輕重的影響。
2. 解釋 (explanation)：實踐品格教育需一系列的講解，並非用規則或規章填充學生腦袋，而是使學生參與和人類有關的道德性的對話。
3. 規勸 (exhortation)：真誠的規勸，發自內心激勵學生良善的動機，並鼓勵擁有道德勇氣。適時給予支援，運用生動、活潑和多樣性的教學方式，強化學生的道德動機。
4. 環境 (ethical environment)：教室即社會，有力的關係及標準有助於學生的學業成就及行為表現。Ryan (1997) 也指出一個具有良好品格特質的人，必須在良好的環境中持續養成。
5. 體驗 (experience)：相較於前兩個世代，現代年輕人擁有較小型且較不穩定的家庭。現代家庭提供較少的家事任務給孩童練習。許多學校主動提供校內或校外的服務學習，即實用主義學者杜威提出的「做中學」(learning by doing)，是一種行動教學法，這樣的服務課程教導有價值的人道精神技巧。
6. 期待卓越 (expectations of excellence)：學生需要可達到的標準和技巧，並檢視自己是否持續參與其中追求卓越。卓越的標準會鼓勵學生發展正面的特質，並影響於各個層面。學術學問變化快速，但價值、道德影響和顯著的品格則較學術事實持久。

前述七個模式及觀點有諸多共通點，但亦有各自強調的特點。諸如：「道德認知發展模式」強調品格的認知發展階段性；「價值澄清模式」凸顯人際關係中價值的抉擇；「社群關懷觀點」著重情感層面的分享；「體驗學習觀點」重視實踐與反省；「建構式社會道德發展取向」則著墨於整體學習氣氛的營造；「核心價值觀點」偏重價值統整後的認知、情感及行動；六 E 教學模式則從身教、言教、境教、情教著手。各模式與觀點間並無孰優孰劣之分，僅有切入角度之不同，以下則分別就直接、間接、社群三大要素區分。

- 一、直接取向：此典範源於亞里斯多德哲學，主張直接灌輸學生社會的美德（Williams, 2000）。諸如「道德認知發展模式」、「核心價值觀點」、「六E教學模式」。
- 二、間接取向：此典範奠基於學生的認知及社會道德發展，強調在照顧者輔導下與同儕的互動關係（Williams, 2000）。並非直接教誨，而是以活動或相處的方式學習。包括「價值澄清模式」、「體驗學習觀點」、「建構式社會道德發展取向」。
- 三、社群取向：著重環境與關懷關係並建立道德社群，例如「社群關懷觀點」、「建構式社會道德發展取向」。

綜合上述，品格教育的教學方法，無論是直接教導、間接指導或社群關懷模式，旨在透過校園中的每一份子（所有教職員工）塑造整體的氣氛，甚至結合校外資源（家長及社區）完整且全面性的營造，讓學生在品格發展上受到耳濡目染的影響。而若單就教師本身教學行為而言，則可含括以下各點：

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。

第三節 父母品格教養行為與品格發展

即使學校是發展學生品格的重鎮，但最深刻的影響是來自於家庭(Berkowitz & Bier, 2005)。家庭既然是品格教育的基石，其中父母可說是孩子品格的示範楷模。因此，即便高中生的認知、情意及道德各方面發展，已逐漸走向獨立自主，但畢竟品格形塑因素之一，是來自於原生家庭中父母的教養行為。過去，國內外針對父母一般教養方式探討甚多，但並無針對品格教養方式作專門研究。因此，以下首先就父母教養的內涵進行探討。

壹、 父母教養的內涵

一、 父母教養方式的定義

國內外學者對於父母教養方式的研究甚多，多數學者認可，所謂父母教養乃指親子互動過程中，透過情感表達、認知傳遞及行為表現，對子女形成某種程度的影響 (Sears, Maccoby & Levin, 1957；Baurind, 1991；Stafford & Bayer, 1993；Coleman & Karraker, 2000；楊國樞，1986；黃玉臻，1997；柯佳美，2003；洪巧，2005；陳美芝，2005)。然而細節部分，各家所持的論點及主張也各有不同，分別整理列舉如表 8：

表 8 各學者對父母教養方式所下的定義

學者 (年代)	定義
Sears、Maccoby 和 Levin (1957) (引自王珮玲，1991)	親子互動的歷程，藉由互動，子女接收父母的態度、價值、興趣、信念及照顧和信念等行為。
Baurind (1991)	指父母協助他們的子女正常社會化的過程。
Stafford 和 Bayer(1993) (引自黃玉臻，1997)	父母藉由教養方式將其內在信念、價值觀表現於教養行為上。
Coleman 與 Karraker (2000)	父母教養方式包含行為、情感及認知等多種成分所構成的複雜向度。

續上表

楊國樞 (1986)	父母教養方式的內涵包含態度和行為兩個層次，教養態度乃指父母在訓練或教導子女方面所持有的認知（知識或信念）、情感（或情緒）、及行為意圖（或傾向）；教養行為則指父母在訓練或教導子女方面表現的實際行動與作法。
黃玉臻 (1997)	父母親在教養子女時所表現出的行為與策略，包括隱藏在這些行為背後的人格特質與態度。
柯佳美 (2003)	父母依其情感、價值觀、信念及興趣，與管教子女時所顯現的態度與行為組型。
洪巧 (2005)	父母在養育子女的過程中，所施予教育及對待的方式，使子女知覺到父母對其日常生活表現所反映的習慣、態度、情感、認知和行為策略等。
陳美芝 (2005)	父母親對於子女日常生活行為表現，所採取的態度和策略。

綜合上述，所謂父母教養方式乃指，親子互動的過程中，父母透過態度及行為層面，將內在的人格特質、信念、興趣及價值觀表現在教養子女上，以協助子女正常社會化的過程。而所謂的父母教養行為則比較偏重父母在訓練或教導子女方面表現的具體行動與作法。

二、 父母教養方式的分類

由於父母教養方式的研究有各種不同的分類及見解，多數的學者採取向度作為區分的準則，父母教養行為的類型可分為單向度（unidimensional）、雙向度（bidimensional）、多向度（multidimensional）等三類（孫碧蓮，2001；郭芳君，2002；柯佳美，2003；陳美芝，2005；吳育楷，2006）：

（一） 單向度父母教養方式

本取向以直線因果看親子關係，子女的行為與特質是父母特質與溝通型態的

直接結果。

1. Baldwin、Kalhoun 和 Breese (1945) 將父母教養分為接納 (acceptance)、民主 (democracy) 和放任 (indulgence) 三類型。
2. Elder (1962) 依據父母的支配性將教養行為分為七種類型，分別是獨斷 (autocratic)、權威 (authoritarian)、民主 (democratic)、平等 (equalitaria)、溺愛 (permissive)、放任 (laissez-faire) 和忽視 (ignoring)。
3. Pumroy (1966) 將父母教養分為放縱型 (indulgent)、嚴厲型 (disciplinarian)、拒絕型 (rejecting)、保護型 (protective)。
4. Baumrind (1971) 依據「父母權威傾向」為指標，將父母教養行為分為放任型 (permissive)、權威型 (authoritarian) 和民主型 (authoritative)。
5. Hurlock (1978) 將父母管教方式分為過度保護 (overprotective)、過度放任 (overindulgence)、拒絕 (rejection)、接納 (acceptation)、支配 (dominance)、屈從 (submission)、偏寵 (favorite)、期望 (expectation) 等八種類型。
6. 賴保禎 (1972) 修訂的「父母管教態度測驗」分為拒絕、嚴格、溺愛、期待、矛盾、分歧六種類型。
7. 吳武典、林繼盛 (1985) 將父母教養行為分為嚴厲、縱溺、分歧、誘導等四種類型。
8. 林惠雅 (1995) 編製「父母教養行為問卷」，分為耳提面命、練習嘗試、身教示範、獎賞鼓勵、懲罰、說理誘導、鼓勵自主、協商討論、提供服務，分析後得三大要素：(1)修正不當行為和討論因素；(2)服務、示範和練習因素；(3)鼓勵良好行為和自主因素。

(二) 雙向度父母教養方式

因為父母的管教行為及態度複雜且多變，可能在某一層面傾向明顯，另一層面表現較不明顯。

1. Williams (1958) 將父母教養方式分為「關懷」(loving) 和「權威」(authority) 兩個向度，依序分為「高權威高關懷」、「高權威低關懷」、「低權威高關懷」、「低權威低關懷」四種類型，如圖 1 所示。

	關懷（高）		
權威（低）	低權威 高關懷	高權威 高關懷	權威（高）
	低權威 低關懷	高權威 低關懷	
	關懷（低）		

圖1 Williams 的父母管教方式

資料來源：國小高年級學童情緒經驗、**父母教養**方式與利社會行為關係之研究（頁24），陳美芝（2005），高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。

2. Schaefer (1959) 提出「控制—自主」(controlling-autonomy)、「關愛—敵意」(loving-hostility) 兩向度，構成父母教養的環狀模式如圖 2 所示。

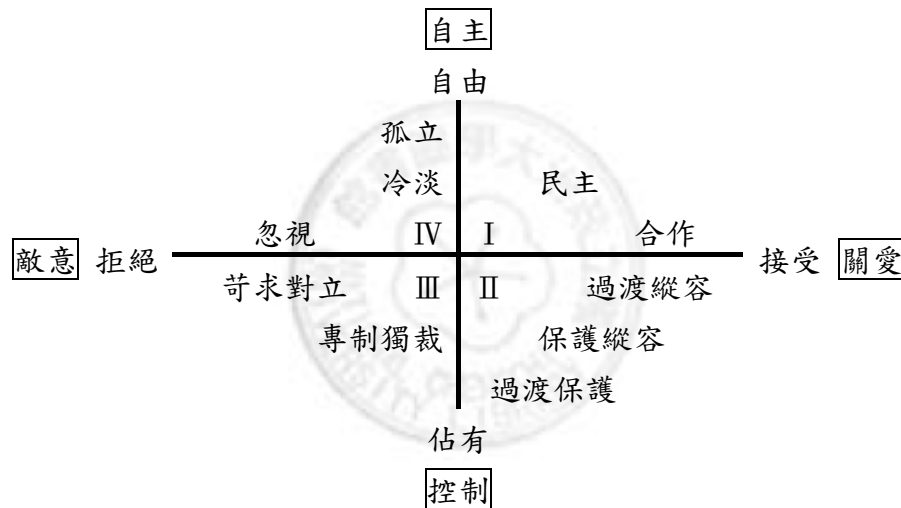


圖 2 父母教養方式的環狀圖

資料來源：國小高年級學童情緒經驗、**父母教養**方式與利社會行為關係之研究（頁26），陳美芝（2005），高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。

3. Bronfenbrenner (1961) 以「控制」(control) 和「支持」(support) 兩層面將父母教養分為「高控制高支持」、「高控制低支持」、「低控制高支持」、「低控制低支持」四種類型。

4. McCoby 與 Martin (1983) 以「要求 (限制—放任)」與「反應 (接納—拒絕)」兩個向度，將父母教養分為「專制權威」、「自由放任」、「開明權威」、「忽略冷漠」等。

(三) 多向度父母教養方式

另有學者提出三個以上向度的組合形式。

1. Becker (1964) 認為父母教養方式表現於三向度：「限制—溺愛」(restrictiveness—permissiveness)、「焦慮情緒涉入—冷靜分離」(anxious emotional involvement—calm detachment)、「溫暖—敵意」(warmth—hostility)。此三個層面分為八種管教方式：縱容(indulgent)、民主(democratic)、神經質焦慮(anxious neurotic)、忽視(neglectful)、嚴格控制(rigid controlling)、權威(authoritative)、有效組織(organized effective)及過度保護(overprotective)等。
2. Armentrout 與 Burger (1972) 提出接受—拒絕(acceptance—rejection)、心理自主—心理控制(psychological autonomy—psychological control)與嚴格控制—寬鬆控制(firm control—lax control)三向度。

綜合上述三大分類會發現，所謂的教養方式大致可分為權威性關係及情感性關係的探討，然而多屬於一般教養方式的定義(楊國樞，1986)。而本研究欲探討的父母品格教養行為，是指針對父母訓練或教導子女品格方面表現的具體行動與作法，即使其中有林惠雅(1995)編製的「父母教養行為問卷」之行為向度，包括：耳提面命、練習嘗試、身教示範、獎賞鼓勵、懲罰、說理誘導、鼓勵自主、協商討論、提供服務，看似與品格教養類似，但仍歸因於直線因果的單向度歸納，未能針對品格部分加以強調。可見前述眾多學者定義的父母教養方式仍有不足之處，未能切中品格教育的核心價值，值得再作研究探討。

貳、 父母品格教養行為

由於針對父母品格教養行為之探討，尚無實徵研究出現。但就以上父母教養方式之文獻整理可知，父母一般的教養方式，無論是透過情感性或權威性的關係，也無論單向度、雙向度或多向度的類型，基本上對於子女的人格特質會造成顯著的影響(孫碧蓮，2001；郭芳君，2002；柯佳美，2003；陳美芝，2005；吳育楷，2006)。只是父母在教養過程中，是否特別著重核心價值並表現該教養行為，乃本

研究所關注之重點。綜合前述品格的定義，本研究思考父母品格教養行為，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。換言之，即針對品格核心價值，父母能進行的身教、言教、境教及體教，說明如下：

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。

參、 父母品格教養行為、道德與子女品格發展

父母的教養方式深刻影響子女的道德發展是否到達自律階段，Ears (1957) 等人發現關愛的教養有助於子女的道德發展。Hoffman (1963, 1970) 指出他律的道德判斷與權威型的教養方式有關，自律的道德判斷則與父母關愛型的教養有關，權威式的管教態度，包括強迫、體罰、沒收權力、孤立及回收愛的方式，會使子女的道德發展表現較引導式管教父母教養出的子女差。Aronfreed (1966) 指出誘導的教養態度最能促進子女的道德發展 (引自李明珠, 1988)。蘇建文 (1975) 則發現無論中等或低等社經地位，寬鬆與愛護的教養方式，能促進子女的道德發展。廖淑台 (1979) 亦指出子女的道德判斷能力，與父母的教養態度有關，若父母常用誘導型，少用權威型或關愛回收型，子女的道德判斷能力趨向成熟。吳麗卿 (2003) 主張父母細心的聆聽、澄清問題、提供較高的推理、使用幽默讚美等支持的氣氛，同時用較低的權威主張和較高溫暖的誘導原則，皆可促進兒童的道德成熟。甚至有助於兒童的道德行為，例如利他行為 (分享、合作、幫助) 和抗拒誘惑 (自制行為)。

然而，Rudy (1997) 從文化群體的角度檢視，主張在個人化文化的脈絡下，

權威型的父母促進孩子價值及道德行為的內化；集體化的文化中，相互依賴和和諧的親子關係，則對於道德的發展更有幫助。此觀點則是從不同文化脈絡給予不同的闡釋。Smetana（1995）從親子互動的認知及情感觀點切入，相信父母以子女能理解的認知範疇，說明道德判斷及推理，能促進女子的道德發展；而親子的情感因素，讓孩子願意注意父母，進而解讀道德事項。Eisenberg 等人（1991）研究父母親的行為與情感對孩子道德情緒及道德行為的影響，結果發現積極的情感和鼓勵，不僅幫助子女情緒調節，同時有助於提高道德行動。沈六（2002）也指出，父母的積極的情緒與鼓勵，會增加子女的同情心，同時也會花較少時間欺騙；相反地，父母消極的情緒則會有較低同情心和較多欺騙行為的子女。

父母教養除了對子女道德有顯著影響外，對於少年偏差行為之關連，也一直是學界所重視的議題。多數的研究也都認同，父母教養方式若過於嚴格、溺愛、寬鬆、拒絕、忽視、冷漠、關愛少、敵意高，或出現矛盾、分歧的型態時，不僅阻礙道德理念與判斷的發展，也較易促進子女較易產生偏差行為；相反地，父母若採積極性的教養方式，如關懷、接納、愛護、寬嚴適中、精神獎勵、獨立訓練、民主教養、誘導、一致、公平、親切，不僅可以發展子女的道德理念與判斷，同時可以防止偏差行為（陳淑美，1981；楊國樞，1986；孫碧蓮，2001；郭芳君，2003；陳美芝，2005；吳育楷，2006）。

綜合上述，國內外學者皆肯定父母適當的教養方式，對子女道德發展的影響，無論是認知上的道德判斷、情感上的道德情緒或行為層面的道德表現，而所謂的品格某種程度上可以被解釋為道德（王如敏，2002）。同樣的，父母不適當教養方式（過度涉入或冷漠忽視）則會促成偏差行為的出現，偏差行為則可視為負面的品格。換言之，父母品格教養行為對子女的品格信念及品格行為之影響，確實值得深入探討。

第四節 批判思考能力與品格發展

處於價值多元的現代，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。美國於 1980 年代提倡的「新品格教育」即主張，當代環境所需的倫理及道德價值，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，需要的一種批判思考能力（李琪明，2007）。批判思考能力是一種個人內在的思考能力，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），屬於 Bronfenbrenner（1993）生態理論中有機個體的思考認知主觀系統，也是影響個體發展的關鍵因素。

臺灣的品格教育推展行動聯盟（2006）透過「臺灣人品格現況」的問卷，多數人認為宜加強的德目包括：誠信、廉潔、公德心、羞恥心與守法，由此可見臺灣的品格教育確實有待加強。然而，不可否認的是，隨著快速變遷的時代，許多固有的道德及價值受到質疑，價值觀多元的狀況下，反而造成無從選擇的結果。的確，隨著時代的變遷，傳統固有的美德宜作調整以適應新社會，但更重要的是如尼采所主張，人應作自己的主人，由個人意志判斷而選擇服膺的價值標準，進行形成屬於自己的品格行為，良善美德與個人意志基本上並不相悖（但偉昭，2002）。因此，教育工作者不僅傳授一套基本的品格觀念，更應兼顧學生獨立思考的批判能力，才不至於因社會不良影響與示範下，品格教育的效果大打折扣（呂敏華，2006）。

壹、 批判思考的內涵

培養批判思考能力已是近十年來中外教育改革共同趨勢，其重要性已在教育界形成共識。然而批判思考是一個重要且複雜的概念，對於定義部分卻因角度不同而有不同解釋。以下列舉學者對批判思考的定義，並整理如表 9：

表9 批判思考的定義

學者	年代	定義
Ennis	1962	屬於一種能力，依據邏輯、既定原則，對事務進行判斷及推論，包含一連串的認知技巧。
Walsh 和 Paul (引自蔡擇文，2003)	1986	解釋、分析或評估某些訊息、論點或經驗的過程中，應用反省的態度、技巧和能力，去指導我們的思想、信念和行動。
Lipman	1988	是一種技巧性、責任性的思考，有一定的判斷標準，進而不斷自我修正並對情境脈絡敏感思考。
Facione、Sanchez、Facione 和 Gainen 等 (引自葉玉珠，1998)	1995	藉由複雜的認知過程，包含有目的性及自我調節，在特定的情境下判斷為何而做、因何而做。
Norris 和 Ennis	1989	批判思考是個人在解決問題或作決定時，廣泛且客觀蒐集證據、瞭解事實，並依此決定何者可信、何者應為的合理性與反省性思考。
達爾費專案 (Delphi Project)(引自葉玉珠，1998)	1990	批判思考為有目的性及自我調整的判斷；根據這個判斷，我們對事物進行詮釋、分析、評鑑、推論，並對於此判斷所依據的概念、方法、及規準作解釋，進行質詢時不可或缺的資源。因此，批判思考是教育上一股自由的力量，也是個人及公民生活中的資源。
葉玉珠	1991	是一種高層次的思考能力，具有程序的心靈活動與心理操作的綜合體，此一複雜的思考歷程除了必須具備某些傾向和能力外，尚須注意所處的脈絡，建立內在的價值規準，界內省及邏輯推理的思考方式，審慎合理對問題加以澄清、評鑑，並加以決定何者可信何者該做，進而解決問題。
溫明麗	1997	自主自律地從事辯證的心靈活動，而此心靈活動包含質疑、反省、解放與重建，旨在使人類的生活更具合理性。

續上表

陳月梅	2001	個體透過內省與質疑的態度所進行的心理思考歷程，應用邏輯推理的分析程序來搜尋、判斷，分析資訊，以解決情境脈絡中的問題。
蔡擇文	2003	一種高層次的思考，包含假說、解釋、演繹、選擇、檢視、比較、判斷、歸納、推論、綜合和評鑑等思考技巧。而這些技巧必須透過情境的練習、反思和自我調節判斷的過程。

根據表 8 整理可知，當個體具備批判思考能力時，便可藉由外來資訊的刺激，進而建立明智正確的價值體系及表現適合的行為舉止。然而，學者對批判思考能力提出各種不同的向度，列舉如下。

Norris 與 Ennis (1989) 提出批判思考的能力包含三項能力和一套策略：澄清能力 (clarification)、完善推論基礎 (basic support)、推論能力 (inference) 及運用策略的能力，從注意問題，進而分析、定義、判斷可信度，接著演繹、歸納、作價值判斷，最後採行行動並與他人討論作法。Dick (1991) 批判思考分為五大類能力：確認論點 (identifying arguments)、分析論點 (analyzing arguments)、外在資源 (external sources)、科學分析 (scientific analytical)、推理邏輯 (reasoning and logic)。Siegel (1988) 列舉分析、認知成熟度、區分事實與意見、評鑑證據支持度為批判思考的能力 (引自陳月梅，2001)。

此外，美國加州教育廳提出批判思考的十二項能力，並歸為三大類包括 (引自陳膺宇，1994)：

(一) 確定和釐清問題

1. 掌握問題核心的能力。
2. 比較異同的能力。
3. 辨別資訊相關性、重要性及可證性的能力。
4. 建立適切問題的能力。

(二) 分析及判斷資訊

1. 區別事實與意見之不同。

2. 查證一致性的能力。
3. 辨別並掌握潛在的、隱含之假定的能力
4. 指證刻板印象和陳腔濫調的能力。
5. 認清偏見、宣傳、情感性及不實陳述的能力。
6. 認知價值取向和意識型態多元化的能力。

(三) 選擇並歸納結論

1. 判斷資料是否合適的能力。
2. 推測可能結果的能力。

陳膺宇 (1994) 也提出五種批判思考的能力：釐清問題、鑑定資訊、正確推論、審辨假設和合理行動等指標。因此，依據國內外許多學者的看法 (Norris & Ennis, 1989; Dick, 1991; Siegel, 1988; 陳膺宇, 1994; 葉玉珠, 1991; 葉碧玲, 2000; 謝佳蓁, 2000)，再加上本研究採用的「批判思考測驗—第一級」(葉玉珠, 2003) 批判思考的能力可分為以下五個向度：

1. 辨認假設 (recognition of assumptions)：能夠辨認出陳述或宣稱中隱含的一般性前提；亦即當我們在敘述一件事或表達一個看法時，通常會有一些「預設」的想法及「理所當然」。辨認假設就是辨認一個敘述中已經存在的預設性想法。
2. 推論 (inferences)：從已知的訊息中推論出最有可能的結果。也就是把每個敘述當作是真實的，並由這些敘述決定一個最有可能導致的結論。
3. 演繹 (deductiosns)：從兩個已知的論述或前提中，辨認之間隱含的關係；在敘述均為真實的前提下，決定兩個敘述必然導致的結果。
4. 解釋 (interpretations)：從陳述中，找出隱含的現象及關係；敘述為真的前提下，判斷最合理且最有可能成立的論述。
5. 評鑑 (evaluations)：評估問題中論證的支持程度。以「強」的論證支持自身的看法，亦即與問題有關且重要；而「弱」的論證與問題沒有直接關係或不重要。評鑑能夠判斷論點對於問題的支持度「強」或「弱」。

由以上整理可知，多數的學者認可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。而實際表現於辨認假設、推論、演繹、解釋、評鑑五種技巧的能力上。

貳、 批判思考能力、道德與品格發展

《失樂園》作者 Milton 曾云：「心智可以使我們在天堂中覺得像在地獄，或在地獄中猶如在天堂。」(引自 Paul & Elder, 2001, p.13) 直接點出人們思考能力的影響性。Paul 及 Elder (2001) 同時也針對批判思考提出智慧上的標準，並且偏向倫理與道德層面，認為良好的批判思考者有心靈上的特質、態度及意向，促使自我不斷進行批判思考。所具備的心靈特質建立於公平及遵守紀律的心態下，包含：智慧上的正直、智慧的謙遜、正義感、智慧上的堅毅不拔、公平心態、合情合理的自信、具備勇氣挑戰權威信念、同理他人的觀點、思考的自主性。換言之，一位成熟的批判思考者會將以上的特質內化，富有倫理責任地進行思考，不僅只是在智能及思考技巧上突出，更會將這樣的能力轉化到其他生活層面，成為精熟且具備人文關懷的哲學家。

謝佳蓁 (2000) 指出成熟的批判思考者面臨問題情境時，不會只訴諸於情緒，而是依循事實證據，作合理的決定、判斷或反省某種信念、意見和價值觀的合理性。另外，陳月梅 (2001) 也同意，理想的批判思考者所具備的特質包括獨立、心胸開放、好奇心、謙虛、同理心及勇氣。處理問題時，保持彈性豐富的資訊來源、將焦點放在質詢上、公平進行評鑑、反思已成的判斷、嘗試創意及多元、自我選擇並保持審慎態度，最終有毅力尋找結果。足見理想的批判思考者所具備的人格特質及處事態度中，有許多符合品格表現及美德價值。

目前雖然尚無研究直接指出批判思考與品格表現的關係，但從以上學者的看法可得知 (Paul & Elder, 2001；謝佳蓁，2000；陳月梅，2001)，批判思考成熟者與正面的品格特質間，似乎有某些關連存在，也值得本研究再做深入探討。然而，過去有部分研究闡述批判思考與道德間之關係，可作為相近之參考。

國外的 Elkind 及 Sweet (1997, 1998) 致力於融合批判思考教學法與品格道德課程，曾採行蘇格拉底式對話的批判思考教學方法，討論實際生活所遇到的道德困境，用以檢視兒童的倫理、價值以及其他品格的議題，另外透過同儕討論的方式彼此學習價值觀。結果發現，此批判思考的教學方法在兒童道德性、尊重、責任問題解決及作決定能力上，有高度的效果。另外一項個案研究中也顯示，課堂討論的藝術，深深影響兒童的道德推理。活潑的課堂討論鼓勵批判思考，不僅促進善於表達的演說者出現，同時也有尊重、主動的聆聽者。在真實討論中，他們形成自己想法，表達個人判斷，並尊重不同意見的參與者，提供充滿民主規則的學習環境。

此外，Easterbrooks 及 Scheetz (2004) 針對聽障學生設計將批判思考技巧應用於品格教育及價值澄清課程中，強調批判思考的技巧，例如：分類、排序、比較對照、摘要、確認問題、設計及測試假設、問題解決。提出批判思考技巧應為個體想法、感覺及行動的自我監控，然在個體尚未發展成熟的自我監控能力前，重要的支持他人（如老師）便十分重要。批判思考的學生在缺乏資訊或不甚瞭解時，會努力尋找資料支持自己的假設、信念及價值，三思而後行減少情緒衝動的情形發生。總言之，批判思考是發展並維持個體品格的必備技巧，品格教育則是協助學生發展正面人格特質的過程，聽障學生雖然無法聽到這些特質或價值的解釋，但透過老師的協助監控他們的學習經驗，這群特殊學生能進一步反思他們的特質及價值。Newmann (1977) 則提出許多包含批判思考的教學方法，以培養學生社會責任感、道德涵養、服從社會規範的好公民特質。(引自沈六，1996)

國內的一些學者也紛紛提出，透過個體質疑、反省、解放和反省的過程，對既存的規律反省，批判其中不合理的權威或意識型態，以不斷重建合理的價值觀。換言之，批判思考協助檢視道德原則和規範，協助個體在某種道德情境中做出合理的判斷及抉擇，因此道德教育首重批判思考能力的提升，且為道德教育的建構基礎（溫明麗，1997；楊忠斌，1998）。而徐建國（2004）也認為批判思考是公民的基本能力，透過有意圖性地教導批判思考，學生學習敘述定義、邏輯推論、價值判斷等思考過程，提升道德認知及行為，培養公民能力。

綜合上述，雖然多數學者 (Newmann, 1977; Elkind & Sweet, 1997, 1998; Paul

& Elder, 2001；謝佳蓁，2000；陳月梅，2001；Easterbrooks & Scheetz, 2004；溫明麗，1997；楊忠斌，1998；徐建國，2004）肯定批判思考與正面的人格特質或道德表現相關，然批判思考能力與品格信念及品格行為之確切關係，則尚待本研究討論之。



第五節 品格行為發展之因子模式

壹、教師品格教學行為、父母品格教養行為、批判思考能力與品格信念及品格行為之關係

過去關於「品格」之研究，不是與道德主題密不可分，就是缺乏實徵性之探討。然而品格與道德仍有所差異的前提下，難以概括推論，仍需要透過具體的定義產生實徵的研究結果。然而無論是品格行為的具體表現有品格信念的支持（Brown & Cooney, 1985；Harvey, 1986；何郁玟，2001；粘舒愉，2006），或是透過外在的品格行為表現來強化內在的品格信念（顏銘志，1996；粘舒愉，2006 張春興、林清山，1989；丁亞雯，2004；李琪明，2003），兩者之間的交互影響關係也值得深入探討。

此外，多數學者肯定教師透過教室及課堂的教學行為，確實有助於學生道德上的成熟發展，包含認知、情意及行為各項層面，甚至可能幫助提升學生在品格表現的信念及行為（Devries & Zan, 1994；Watson, et al., 1997；Devries & Zan, 1998；Ryan, 2002；Lickona, 2003；CEP, 2004；Howard, 2007；張春興，1996；陳淑美，1999；李琪明，2003）。

再者，父母品格教養的部分，雖然過去並無直接文獻指出父母實施品格教養是否直接影響子女的品格信念及行為。然許多學者都間接肯定，父母的教養方式確實影響孩子的道德發展，積極正面的教養方式也可降低子女的偏差行為出現（Smentana, 1995；Rudy, 1997；Eisenberg, 1991；陳淑美，1981；楊國樞，1986；孫碧蓮，2001；沈六，2002；郭芳君，2003；陳美芝，2005；吳育楷，2006）。而父母積極的管教方式，也都有助於提升子女符合品格表現的情緒智力（Shapiro, 1997；Simmons & Simmons, 1997；Wilson, 1997；李蕙美，1992；鍾思嘉，1997；金惠梅，1997；柯佳美，2003；蔡玉瑟等人，2006）。然而，目前雖有父母教養方式之各種研究，但尚未針對父母「品格教養」行為做出完整定義；研究對象也多偏重兒童階段，高中生之對象研究仍嫌不足。總言之，父母品格教養行為與高中生品格信念及品格行為之相關性，仍值得研究與瞭解。

至於批判思考能力屬於個體高層次的認知技巧及能力，雖然批判思考確實與正面人格特質道德表現相關，但與品格信念及品格行為的關係，仍有待探討之（Newmann, 1977；Elkind & Sweet, 1997，1998；Paul & Elder, 2001；謝佳蓁，2000；陳月梅，2001；Easterbrooks & Scheetz, 2004；溫明麗，1997；楊忠斌，1998；徐建國，2004）。

貳、品格發展之因子模式

Bronfenbrenner（1993）從社會文化觀點（socioculture view）切入，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）。認為影響個體發展的關鍵因素中，包含個人主觀意識的有機個體（organism），亦即個人心理、生理、思考認知等主觀系統；其次，是與個人直接接觸頻繁之人際關係所形成的小系統（microsystem），換句話說，包含個體在直接接觸場域中所經驗到的活動、角色和人際關係；再者，是小系統之間彼此產生互動關係的中間系統（mesosystem）；最後，則是間接影響個體的社會情境所構成的外系統（exosystem），乃指一個或一個以上個體未牽涉其中的場域，但是在其中發生的事件卻會影響個體或被個體所影響。上述外系統、中間系統與小系統接會對個體產生重要影響，並在文化體系中思想信念所構築而成大系統（macrosystem）、個人及環境隨著時間的演變形成的時間系統（chronosystem）。換言之，個體發展的過程中受到系統中各因素的交互作用，而 DeRoche 和 Williams（引自蔡孟錡，2006）便提出品格教育宜從學生個體、家長、教育者、社區等各方面著手，從圖 3 可得到清楚的概念：

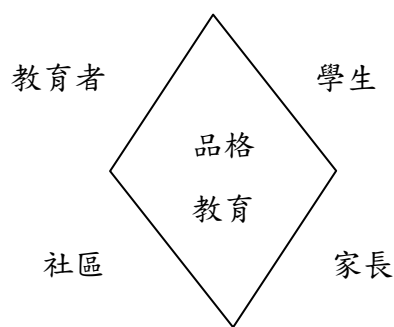


圖 3 品格教育架構的組成要素圖

資料來源：引自國民小學品格教育的內涵與實施之研究（頁20），蔡孟錡（2006），東海大學教育研究所碩士論文，未出版，台中市。

承以上之推論，高中生的品格信念及品格表現屬於個體本身主觀意識所形成的個人特質。而學校中的教師品格教學行為、家庭中的父母品格教養行為皆屬於個體直接接觸的小系統，並且可能扮演影響品格信念及行為的重要關鍵。此外，教師品格教學行為、父母品格教養行為和個體本身的批判思考能力，與品格信念和品格行為之間互動所形成的中間系統，期待透過本研究驗證彼此間的關係。再者，本研究未將社區影響納入影響因子之主要原因，乃在於現階段高中職社區化尚未發展成熟，影響上不顯著。而上述之有機個體、小系統及中間系統，構築成為個體品格發展的重要大系統。是以，本研究嘗試建構高中生品格發展之相關因子模式，乃欲瞭解因子間的關係。本研究預期高中生的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，三者會先分別直接影響品格信念及品格行為，然後產生信念與行為間的交互影響力。

第六節 研究假設

茲依據上一章所列舉的研究目的與待答問題，以及本章的理論探討與相關實徵研究的結果，提出本研究的假設如下：

壹、 品格信念與品格行為的關係方面

假設一：高中生品格行為會因本身品格信念不同而有所差異。

假設二：高中生品格信念會因本身品格行為不同而有所差異。

貳、 教師品格教學行為與高中生品格信念及品格行為的關係

假設三：高中生品格信念會因教師品格教學行為不同而有所差異。

假設四：高中生品格行為會因教師品格教學行為不同而有所差異。

參、 父母品格教養行為與高中生品格信念及品格行為的關係

假設五：高中生品格信念會因父母品格教養行為不同而有所差異。

假設六：高中生品格行為會因父母品格教養行為不同而有所差異。

肆、 高中生批判思考能力與本身品格信念及品格行為的關係

假設七：高中生品格信念會因本身批判思考能力不同而有所差異。

假設八：高中生品格行為會因本身批判思考能力不同而有所差異。

伍、 因子模式方面

假設九：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會交互影響。