目錄

[第一章：我的教育理念 1](#_Toc493833096)

[第一節、受訪老理念分析 1](#_Toc493833097)

[一、對體罰的看法 1](#_Toc493833098)

[二、對能力分班的看法 2](#_Toc493833099)

[第二節、我的教育理念及產生背景 3](#_Toc493833100)

[第三節、本報告擬探討的重點 5](#_Toc493833101)

[第二章：理念探討 7](#_Toc493833102)

[第一節、道德與道德教育 8](#_Toc493833103)

[一、道德 8](#_Toc493833104)

[二、價值觀 8](#_Toc493833105)

[三、道德與價值觀的關係 9](#_Toc493833106)

[四、關於「道德教育」的研究 11](#_Toc493833107)

[第二節、教師的道德素養 14](#_Toc493833108)

[一、目前社會對於教師的道德要求 14](#_Toc493833109)

[二、教師本身對於自身的道德要求 15](#_Toc493833110)

[第三節、學生 17](#_Toc493833111)

[一、青少年的心理發展階段 17](#_Toc493833112)

# 第一章：我的教育理念

## 第一節、受訪老理念分析

鄭老師於國中服務已三十一年，而擔任老師的工作就有二十九年，在這一段漫長的教學生涯中，鄭老師是秉持著什麼樣的態度來經營這段漫長的教學生涯呢？以下就是訪談鄭老師後，針對老師的教育理念所做的分析：



### 一、對體罰的看法

#### （一）體罰有原則

鄭老師在談到體罰的問題時，開門見山地說，他是會打學生的。但是他的體罰學生是有原則的：事先和學生約法三章，如果學生犯錯，第一次可以原諒，第二次警告，第三次則需處罰。

鄭老師並不是一個會隨便體罰學生的老師，事先的約法三章，就是要讓同學日後的學校生活中能夠循規蹈矩，避免犯錯。而一旦犯了錯，也要有接受處份的擔當。



約法三章之外，第一次原諒，第二次警告，第三次才處罰。這樣的原則，也可以看出鄭老師願意給學生機會，有原則而不濫罰。

#### （二）骨骼端正重於皮肉之痛

訪談時，鄭老師提起一句昔日母親說過的話：「小孩子的骨骼要端正，皮肉痛沒有關係。」言下之意，一個人的道德品行，是從小就要開始奠基的，正因如此，要端正一個人的品行，就要從小時的教育做起。為了達成這樣的目的，區區的皮肉之痛，只是敦品勵行的方法，若是品行不端，其害更甚於皮肉之痛。

「假設學生抽煙、賭博我不及時管教，只是規勸的話，學生是不可能根除惡習的。」老師體罰學生，其實是基於對學生的關心，避免人格的發展一開始就長歪了。

#### （三）愛的教育行不通

為何管教學生非得用體罰的方式呢？在鄭老師的看法中，「愛的教育」即是「人本教育」，而對於「人本教育」，他採取了否定的態度。因為太尊重學生，反而使其爬到老師的頭上，更加的不守規矩。

老師還特別提到如白案三嫌，他們都是在施行「愛的教育」的年代下成長，而結果呢？因此老師認為愛的教育是根本行不通的，而「嚴厲的管教方式」才是良策。

### 二、對能力分班的看法

#### （一）「有教無類」要先建立在「因材施教」上

鄭老師在提到目前的常態分班下，學生的程度參差不齊，老師實在很難教。程度好的同學與程度差的同學在同一個班上，則老師的教學無法維持一個中等以上的進度，即使老師教得難易「適中」，程度差的會被放棄，程度好的則會感覺太容易而無法更上一層樓。因此過去的能力分班，其實是有它的好處的。

老師談起過去能力分班的時候，帶領前段班的情形：有時老師還會將學生帶至家中，為他們加強輔導，讓這些資質優秀的學生能有更好的學習。至於帶後段班時，老師則不會特別要求成績，但對於一些成績表現較為出色的同學，則視其需求給予加強。至於現在這種絕對的常態分班，要這麼做已經不可能了。

老師認為教育部所倡行的「有教無類」，基礎還是要建立在「因材施教」上，否則老師的教學會有很大的困擾。

#### （二）真正的問題在於老師的態度

鄭老師如此地贊同「能力分班」，難導沒有顧慮到後段班的學生總是被放棄，總是被不平等的對待？

在這裡鄭老師提出了他的看法，他認為過去「能力分班」的缺失，主要在於學校常把資源分配給前段班的同學，以致於造成「升學班」與「放牛班」之差異。但是能力分班其實並無不好，今天之所以社會如此紛亂，並不是因為能力分班而導致某些學生被放棄，而是老師管理學生的態度問題、責任問題，但吳京部長並未正視此一現象。

## 第二節、我的教育理念及產生背景

身為一名尚在學習階段的教育學程學生，我對於現行的教育大環境其實並沒有很清楚的認知，之所以選擇教育學程，多半還是為了日後求職能多一份保障。這樣說來，或許有人會質疑我這般的心態，著實缺乏教育熱忱，將來怎能勝任教職？

對於這樣的質疑，我也曾經思考過，其實我真正擔心的，並不是自己是否具有足夠的教育熱忱，而是自己是否具有足夠的「教育專業」，因為我自信對於任何工作都能盡心盡力地投入，但是教師的工作，並不是憑著一份熱忱就能做到好。

而在培養磨鍊自我的「教育專業」之前，我認為「教育理念」之確立是投身教職之前的必要工作。因為一項缺乏理念的工作，是很難持久的，確立自我的教育理念，不但是對於自我的期許，也是對教育工作的一項「聲明」。

我的理念其實很簡單。第一點，我希望能與學生維持良好的師生關係，不但是他們的老師，同時也是他們的朋友。因為我覺得教書這個行業要能勝任愉快，首先要置身於一種「安全」的環境中，才能伸展自我的抱負。所謂的「安全環境」，指的就是人與人之間的信賴感；如果老師與學生之間只是知識的傳遞，而無法破除彼此陌生的藩籬，這就是一種「不安全」的感覺。要化解這種「不安全」是很重要的，突破這層障礙，師生之間才能有良好的溝通。

然而，一旦與學生交上了朋友，卻很可能喪失教師的威嚴或是淪為一味的討好學生。雖然說，教師的威嚴並不是神聖不可侵犯的，但是為了讓「教師」這樣的角色達成最佳的教學效果，教師的權威性必須存在；若是為了達成可親的形象而矮化了自己的定位，反而會讓學生對於此教師產生「專業不足」的感覺，如此在教學過程中，效果可能要大打折扣。

要和學生打成一片，但該有老師的樣子時，則也不要刻意放下身段去討好學生。這是我所謂的「亦師亦友」的關係，也是我理想中的教學環境。

第二點，我希望能夠少出一些作業。中學時代，每日都在準備考試與作業的壓榨之下存活，現在看看過去自己為聯考所努力的一切，美其名是「過度學習」，而這些「過度學習」卻在聯考一役之後遺失大半。學習的目的，最終竟只是升學聯考。

因此我希望將來的教學，能儘量尋找出「最有效」的教學方式，讓學生在上課的過程中就能有大部份的吸收，而不用回家反覆地做習題來熟練試卷上應有的答案。

第三點，我希望自己能做到「不體罰」。大三時，修過「人本教育」這門課，「絕對不動手打學生」是當時就確定的信念。然而在之後，這樣的觀念卻受到許多的挑戰，相信當我踏進中學之後，面臨的挑戰可能更大，但我認為我不會改變初衷。

並不否認打罵教育是相當有效率的管教方式，然而要仰仗著打罵的權威，才能使學生順從，才能使學生進步，其實這是相當的違反人性的。要通過打罵才能得到老師想要的結果，這充其量不過是一種「制約式」的教育，將學生當成動物訓練罷了。

此外，對學生實行體罰來達成「端品勵行」「成績優良」的好學生，即使日後不會對學生的心靈產生不良影響，不過如此卻是矮化了人的學習能力。因此我認為打罵教育並不是最佳的教育方式，而應該有更多的方式可以取代才是。

## 第三節、本報告擬探討的重點

題目：道德v.s.不道德──如何建立中學生「正確」的價值觀

　　「師者，所以傳道、授業、解惑也。」老師歷來所扮演的角色，並不只是教授基本常識而已，尤其在傳統的中國教育之下，老師不僅要做為「授業、解惑」的經師，更要擔當「傳道」的工作，為人師者的責任，不可謂不大矣。

　　老師並不只是教授基本的常識，因為在常識之中，也經常隱含著某種意識型態的存在，引導著學生、形成學生的價值觀。當然，學生價值觀的成形，絕不僅只於此，諸如家庭、電視、報紙、刊物等等，社會上的各種言論，都是價值觀成形的因素。

　　然而，開放的社會與保守的校園環境，許多價值觀其實是互相衝突的。諸如我們從小在人格教育方面教孩子不能說謊、在兩性關係上告誡他們不能談戀愛、在政治意識上給予模糊的愛國情操、在歷史教育上標定開疆拓土的是好人、焚書坑儒的是壞人….有許多我們從小就接受的學校教育，隱含著絕對性的價對判斷，但是外面的「社會」卻不是這樣說的：善意的謊言、必要的謊言、可以達成目的的謊言是可以接受的，小孩子談戀愛有何不可？只要做好安全的防護措施，要獨立、要統一的聲音也不知道是哪邊比較大聲，昔日的偉人在坊間的書籍被批評的一無是處。在許許多的的相互衝突矛盾的價值觀裡，老師要如何擇取「正確」的價值觀，來教育下一代呢？

學生的生活其實還是相當單純，雖說中學的學生判斷思考能力是較小學為高，然而獨立思考的能力還是不足的。這時，他們除了仰賴周遭的事物給他們學習模仿，老師仍是一個相當的權威，也具有著相當的影響力。特別是擔任班級的導師時，更是擔當著教育學生明辨是非的重責大任。因此，我在思考這個問題的時候，首先對於自我的價值判斷產生懷疑：老師說的都是對的嗎？

社會自然有其一定的規範，形成一種共識的價值觀，有人認同此價值觀，同時也會有人認同另外一種截然對立的價值觀。每個老師的特性不同，自然有其不同的價值觀認定，然而當在教育學生的時候，遇到某種價值觀的衝擊時，是應該刻意地去迴避它，還是該以一己的價值觀去灌輸學生？

在訪談鄭老師的教育理念時，他提出體罰為一種必要的手段，並做為「端正骨骼」的方式。體罰真可做為「端正骨骼」的工具嗎？對於學生的道德有任何的幫助嗎？矯正他們的行為之外，可以矯正他們的思考嗎？

而鄭老師所提出的「有教無類」應該建立在「因材施教」之上，認為學生程度的不同讓老師變得很難教。這樣的觀點雖然在立意上是讓有潛力的學生能發揮得更好，但也呈顯出現今的中學教育仍是以智育為重，相對的也就對於德育不夠重視。整個社會名利至上的價值觀（如對高學歷的崇拜），間接地使分數高低成為評定學生良莠的標準。這樣的價值觀，不僅存在老師心中，也在學生心中。

有許多在道德判斷呈現兩難的問題，例如政治方面的議題，兩性之間的相處、生活上的規範….，老師若對於這些議題只有一些似是而非的觀念，而缺乏相當的認知，到最後影響到學生的價值判斷，而埋伏了某些病根在學生日後的生活裡。

普遍重視智育的中學裡面，往往容易忽略學生人格行為的養成，而造成社會的亂象。德育的養成，並非每週有個中心德目，每天乖乖守秩序、午休時間乖乖睡覺就是德育，應該更重視在生活上所遇到的各種問題應該如何面對、如何抉擇。導師本身除了所學的專長，也該多多涉獵各方面，對於各議題都該有正確的認知。這不僅是道德判斷的問題，也是經營班級應有的態度。

# 第二章：理念探討

單從一個很單純的教育模式來觀察，教育可分為施教者、教育內容、受教者這三項。是以本報告也將針對這三者進行探討。

道德是一個很抽象的課題，價值觀也不是一個具象的名詞，這兩者的定義為何？關聯為何？道德課題有何重要性？這些將是本文的探討重點所在。

本報告擬探討老師及學生兩者對於「價值觀」的建立，如果教師是一個「建構者」，本身該有什麼樣的價值觀？社會對老師的期許如何？老師自身的期許如何？這是在建立學生的價值觀前先要對老師的價值觀做檢視。

在學生的層面，則應該考慮到學生的身心理發展，畢竟不同年齡層的學生有不同的發展狀況，了解這些才能更進一步地掌握「教育方法」。

## 第一節、道德與道德教育

什麼是「道德」？什麼是「價值觀」？兩者之間有何關係？又「道德教育」有什麼樣的重要性，中西方各有什麼樣的研究？將在本節中予以探討。

### 一、道德

道德，聽來似乎非常「教條」，同時也是一般「叛逆的青少年」聞之反感、見之可厭的東西。相反的，有些「離經叛道」的人，往往會給人一種「活得瀟酒」、「活得特立獨行」的感覺。

如果我們以這樣一種完全相反的眼光來質疑道德的存在，可能造成什麼樣現象？其實不難想像，一個道德淪喪的社會，人人都不安全。

究竟道德是什麼樣的東西？它的存在與否，竟深深影響這個社會？

以一般大眾普遍的認知而言，道德可以是名詞，也可以是形容詞。當名詞解時，它是一種人類的處世態度，諸如善良、正義、誠實、勇敢、守信、負責….這些正面、美好的人格；當形容詞時，它就是一種是否合乎以上諸行而下的判斷，當人們信守這些美德，並付諸行動時，我們說這些人是「道德」的，這些事也是「道德」的。反之，如果人們的行為不合乎這些美德，我們形容他們的行為是「不道德」的，諸如殺人、強盜、欺騙….等等負面的、侵害他人的行為。

### 二、價值觀

而所謂的「道德」、「不道德」，隱含的即是一種判斷，這種判斷，依據的就是「價值觀」。

在「價值社會學」一書中，提到所謂的「價值觀」的出現，緣自於四個條件：主體慾求或需求、主體意圖或動機、客體能力、慾求的滿足。

簡單舉例來說，人類必需吃東西才能生存，此為人類的主體慾求；因為必需吃東西，因此產生「尋找食物」的動機，這是主體意圖；麵包是可以吃的東西，這是麵包所具備的客體能力；人吃了麵包就可以繼續生存，此為慾求的滿足。從主客體這樣的相互關係之中，「麵包」即產生了「價值」。而價值觀念也由此產生。

「價值」跟「價格」一樣，也是有高低之分的。例如現在有一個極渴的人，給他一滴水或者給他一杯水，對他而言都可以解渴，都是有價值的，只是滿足的高低程度不同；若給他的是一塊石塊，則不能滿足他口渴的需求，石塊對他而言也就沒有「價值」了。

從這樣的例子，我們可以隱約看出，如果當今社會崇尚的是物質價值的時候，精神價值往往就容易被摒棄及忽視了。

### 三、道德與價值觀的關係

價值觀念是這麼來的，那麼，道德判斷與「價值觀」有什麼樣的關係呢？

我們前面提到，在「價值社會學」一書中，價值觀的成型有四個條件，主體的需求為首要條件，而人類的主體需求我們又可大致分為三大類：一、物質需求；二、情感與安全需求；三、精神需求。

物質需求是人的生物性，也就是動物天生的物慾與性慾。主體為人，客體為大自然，人與大自然的互動會產生一些衝突，可以分為兩方面來看：其一，為了在有限的大自然中滿足物慾、尋找食物，必然產生衝突；其二，為了滿足性慾，彼此追求異性也必然產生衝突。

人類為了避免這種動物性產生的衝突，因此才有中國古聖先賢禮法的設制，也才有西方所謂道德規範的出現。所以在物質價值的觀念之外，又產生了倫理價值的觀念。

由於人是群居性的動物，這種人與人的關係，就是社會生活。透過這樣的社會活動促成了人類的兩大基本需求，即為情感需求與安全需求。

人類為了脫離生物人的必然性自然衝突或鬥爭，以及為了滿足其群居性感情需求與安全需求，在人與人互動的關係上，設定了地位、身份與角色，藉著社會性規範、道德與倫理等制約性功能，去滿足群居性互動的雙重需求，這就形成了社會人在社會生活中的倫理價值觀念。就此觀點與角度而言，道德與價值是一體的兩面。

再從價值的受益對象而言，據李思策的分類，他認為一般價值受益對象，也就是價值的取向，有如下列：

自我取向的價值

他人取向的價值

家庭取向的價值

專業取向的價值

國家取向的價值

社會取向的價值

人類取向的價值

李氏這個分類所指涉的許多價值，幾乎都與道德或倫理價值有關。這可分類可使價值原則之應用較具體化，例如「忠」這個道德哲學的概念，非常抽象，其內涵與外延都很難確定。可是，我們如果說，忠於家庭、忠於職業、或忠於國家，那麼，其內涵與外延，多少就較具體化。李氏曾論及這一點，而認為這是上述分類的一個用途。

我們常聽到有人在批判當今的社會道德淪喪、價值觀混淆，其實就隱含著道德與價值觀的密切關係。道德／不道德的判斷，並不只是在白紙黑字上寫明了哪些事是道德的、哪些事是不道德的，而是「價值觀」在影響著一個人哪些該做、哪些不該做、甚至選擇該不該做一個「道德」的人。

### 四、關於「道德教育」的研究

關於道德教育的研究，在中國以儒家傳統的學說為主流，在西方，則以亞里斯多德的倫理學為宗。

#### （一）儒家的道德教育

儒家的「道德」，可以分兩個層次去理解，一指人內心的根本善意，二則指人世間的普遍常理。

人內心的根本善意，也就是孔子所說的「仁」，孟子所說的「良心」或「善性」，也相當於王陽明所說的「良知」。這是人之所以為人的最重要本質。

人世間的普遍常理，則是根據「人內心的根本善意」而來。因為就根源性的良心善性而言，它是無時不在的；即使扭曲為惡為恨，根本上仍是同一自我、同一主體的作用。但若不就其根源而就其表現而言，則不能說惡或恨的表現就是善或愛，因為惡憎的表現不能有益人生而只會傷害人生，它畢竟只能說是善的扭曲而非善的本相。

於是，我們便可以就表現之相，而分為兩類，一是良心善性的常態表現如其自己的表現，二是良心善性的變態表現或扭曲自己的表現。前者便稱為道德的，後者便稱為不道德的。因此我們在這裡可以說「凡殺人皆不道德」、「凡欺騙不誠實皆錯」，因為這些都是不應然的常道。

理解了道德的意涵後，接著要談的是道德實踐，也就是使自己的行為要符合道德。儒家在道德實踐方面又可分為主客觀來談，主觀的道德實踐，便是要人在面臨兩難問題時如何善於自處，以使自己的良心善性不扭曲受傷，行為也才能不違禮犯義。因為如此才是生命的真實安頓。客觀的道德實踐，則是用以匡扶整頓整個客觀的文化社會，使之日臻於合理。在此合理之下，使一次常理常道能並行不悖，並育而不相害。使世間無矛盾，無兩難。使人當守一義之時，不必以犯另一義為犧牲。

儒家的道德學說，是一個講究「心性」的理論，於個人求一德行的圓滿、對生命的體悟，進而求大同世界的實現。在中國的哲學思考上，有許多關於這方面的探討。然而又由於中國的哲學思考經常使用一些較抽象的語彙，諸如「天人合一」、「道心」、「生命圓滿」等等，對於未接觸這些學說的人，是很難去體驗的。

因此我們在這裡只能粗略地指出，儒家對於心性的看法，即「人性本善」。道德良知是本性，因此道德仁義並不是去「認知」「學習」，而是要「向內求」，這是儒家對於道德的一個基本「認知」。

　　中國自古以來對於人性有「性善論」與「性惡論」，然而無論人的先天是性善或者是性惡，後天要如何影響決定一個人的後續發展才是最主要的課題。現代的教育學者也認為，對於人性做任何先驗的假設並無助於道德教育的推行，空談人性善惡，並無助於我們對道德教育的提升，可是要進行道德教育，卻非得有某些基本的條件，其中包括了對人性的某種假設，亦即我們必須肯定人性的可塑性。

#### （二）西方的倫理學研究

西方的倫理學一開始可以分為「目的論倫理學」與「義務論倫理學」兩大體系。前者主張道德行為的價值取決於最後目的的達成，不論這些目的是利益、快樂、幸福、德行的實踐或人生目標的全面實現，根據目的來決定道德行為的價值，所以稱為目的論。

後者則主張道德行為不應該追求任何外在目的，每個人應該單純地盡自己的義務或本分，這樣才能彰顯出道德行為的高貴和價值，所以稱為義務論。

亞理斯多德的倫理學是一種目的論的倫理學，他認為人生以追求幸福或至高善為終極目的，重視人生價值的全面實現或完成，因此他的倫理學也被稱為「幸福論」。在亞理斯多德看來，德行是幸福人生的核心，而好人在日常生活各個面向都表現出德行，因此兒童應該從小就接受道德訓練，對人生的要求作出回應。他認為，只有由不斷行善，才變成有德的人。我們一般談到道德教育，多半是指稱品格教育，追根溯源，實可歸功於亞理斯多德。

康德的義務論倫理學對於道德是非的判斷標準，不同於亞理斯多德，他並不認為具有德行的楷模足以作為我們的標準。相反地，他認為每個人應該作自身的道德抉擇，一切行事都應該出自於一種責任感，故康德的道德體系可分為「自律」和「他律」兩種。真正具有道德正面價值的是自律性的道德，由個人自己決定自己行為的準則，而且自動遵循自己所立的法律；而他律的道德或倫理學體系則是由他人來規定自己的行事準則，沒有自己的主見，因此即使做了好事，也不能算是真正具有道德的好人，因為他為善並不是出自他自身理性的認知與抉擇。。在中國小說「聊齋誌異」的「考城隍」裡頭，有這樣的詩句：「有心為善，雖善不賞；無心為惡，雖惡不罰。」正可說明為善為惡的「動機」才是真正判別善惡的標準。

目的論發展到後來出現了一種「效益論」的倫理學，效益論倫理學主張，要決定事情的是非對錯必須衡量它可能造成的結果，效益論追求的是：「最大多數人的最大幸福」。效益論對於解決實際的問題，甚至於政府公共政策的制定，都有極大的吸引力和影響力。但是在道德事務上，效益論也有它的限制和缺失，以最近風靡一時的鐵達尼號為例，船即將沈了，只有一半的人可以上救生艇，就「效益論」者而言，船上年輕力壯的人才是最值得存活下來的，至於那些老弱婦孺，則可能要被「效益論」者給犧牲了。

#### （三）從認知到實踐

無論對於道德的認知應該是「往內求」（中國），或者「往外求」（西方），無可避免的是「道德認知」是很重要的一部份，這也是在人類社會中才會形成的一種普遍常理。道德認知包含三部分，一是「道德基本概念」，如是非、善惡、本分、承諾等概念的理解；二是「基本道德律」如不可殺人、應尊重生命、誠實、守信、感恩等基本規範的掌握；三是對具體情況所作的道德判斷，在遭遇特定狀況與事件時，知道應該如何作才何乎道德律則。

而道德教育首要的課題便在教導學童或學生培養正確的道德認知，然後透過日生活中的實踐養成良好的習慣，才能陶冶成良好的道德品格。從這樣的課題衍生出兩項目標：１．要導引學生受「道德的語言」，不僅理解道德語詞的意義，也要學習接受道德的準則；２．要鼓勵學生遵照道德準則去實踐，譬如鼓勵他誠實、守信、謙恭有禮、體諒別人。後項目標就是所謂的道德訓練，務必使學生依照道德上可以接受的方式去做事，遵守社會的道德規範。這就是最基本的道德形式：依據通常習慣的社會期望行事。

## 第二節、教師的道德素養

### 一、目前社會對於教師的道德要求

在中國傳統中，一般人對於教師的角色通常加上了一道的光圈：諸如「傳道、授業、解惑也。」「神聖的教職」「春風化雨」等等，除了突顯出對老師的敬重，同時也賦予了老師一項道德使命：要有道德的操守，要教育學生成為一個有道德的人。

而在社會上出現了種種光怪陸離的現象後，大眾也都會期望教育體系能對問題的解決貢獻一份心力，例如解決青少年問題、改革社會風氣、社會治安….。學校裡的老師似乎被看成是一切社會問題的解決者。

在另一方面，我國社會現在補習班大行其道，無形之中使得許多人把教師視為「知識販賣者」，把師生關係視為「交易行為」。教師不再是高高在上，神聖不可侵犯的角色。

變動中的教師角色期望有時也會造成角色期望的衝突與混淆。傳統上我國對教師的理想印象是「人師」風範，演變到今天似乎逐漸下降為「經師」的形象，也就是一般人口中的「教書匠」。這一點顯現在社會大眾普遍注重學校的「升學率」這個現象上，一般父母多半祇期望教師幫自己的子女讀好書，順利地考理想的學校就很滿足，不是很在意教師是否幫助自己的子女在人格上、行為上、價值觀上有所增進。與此同時，也有一些教育改革人士體認到學校教師不祇是專注在「教書」，完整的教育不應祇是如此，優良的教師必須要能「教人」。這兩種形象對教師而言事實上難免會形成某種衝突。此外，許多教育改革者不斷譴責教師濫用體罰，而另一方又有許多教師極力辯護體罰的必要性。這也使得多數教師處在價值混亂的狀態。總括一句：對教師的角色印象與角色期望正處在脫序與混淆的狀態，不僅讓教師感到無所適從，也使社會大眾疑惑：究竟現代社會裡的教師應扮演什麼樣的角色？

面對著變動中的教師角色期望或角色印象，教師必須不斷重新檢視自己的信念、假設、及自我的角色定位。教師必須在不同的角色期望之間得到協調與平衡，並且拿捏恰到好處。更大的挑戰是：教師要如何兼顧自己對自己的期望以及他人對自己的期望？教師本身有必要反省自己的角色期望，以便符合社會的期望，同時又能時時扭轉社會對教師的角色期望。要做到這一點，必提昇教師的批判省思能力，使其不僅能被動因應社會大眾的期望，更能積極主動塑造新的形象，或是能為自己的任何理念和社會大眾行理性的論辯與溝通。

### 二、教師本身對於自身的道德要求

大眾對教師的道德有所期望，教師對自身又該有何期許呢？

並不是每個老師都是導師、公民老師、輔導老師、訓導主任；有的只是數學老師、理化老師、英文老師….他們有必要承受這種「道德光圈」嗎？事實上，一個教師在教室裡不只是傳授學生的知識而已，他的一言一行都會影響學生的人格成長（好的壞的都有可能）。不論什麼年齡層的學生都會受到教師言行舉止的影響。然而，年齡愈小的可塑性愈高，且模仿力愈強，因此受教師的影響也愈快、愈深。因此，教師的一言一行對學生而言都成為活生生的「潛在課程」。由於這種潛在課程對學生的影響是如此，對於老師的道德素養之期望也就不能等同於一般職業。

許多自認為對得起良心的教師也不見得會覺察到教師工作的此種道德意義。至於一個教師的教學態度對於學生的命運與福祉之影響，則更是深遠。從這個角度來看，當一個教師在決定該採用什麼教學方法或用什麼態度來教學時，都是一種道德決定，都具有某種道德上的意義。

教師的工作還涉及其他許多道德決定或道德判斷，這些決定也都會影響學生的福祉與命運。例如，究竟要建立什麼樣的班風？要採用什麼方式來糾正學生的過錯？要採用什麼方式來處理學生之間的糾紛？該不該體罰？該如何糾正某位學生的錯誤行為？讓如何促學生的課業？讓如何管理教室秩序？該如何與學生溝通價值觀？

好的決定與不好的決定對學生所造成的影響，雖不像醫生般是立即可見或關係一個人的生死，卻是無形的、深遠的。教師在下決定時，都必須從道德的意涵上來考慮其後果，亦即必須知道如何進行道德審思，因為教師的行動會直接、間接影響到學生未來的命運與福祉。易言之，這些判斷與決定涉及了價值觀的選擇問題，而不是技術問題；教師必須依賴所謂「道德理性」來抉擇自己的教育行動，而不是依靠「工具理性」。

教師必須知道學生在不同階段的自我概念發展、道德發展、與社會概念的發展等。教師必須對學生的學習、認知與思考方式有深刻的理解，以便掌握學生在各個學習階段或學習主題的學習需求與學習困難，適時協助學生克服各種學習的困難。

教師必須具備有教育道德與倫理層面之知識。由於教師的所作所為深深地影響到社會的福址，因此教師必須知道如何善用其知識、價值觀及技術，否則後果不堪設想。教師不但自己經常面臨兩難的困境並做理性地決擇，也經常要協助學生做理智的抉擇。

此外，教師的道德情操與道德關懷和其專業精神的表現似乎有某種互動的關係。如果一個教師具備所有其他知能條件，但是卻缺乏對教育工作的承諾與意願，則其工作表現通常不會很好。反之，一個教師即使其他知能條件不是很好，但是卻有很高的教育專業精神，他會持續努力充實自己、提昇自己各方面的能力，也可以很快地達到不錯的工作表現。

## 第三節、學生

### 一、青少年的心理發展階段

#### （一）皮亞傑的道德發展階段

法國心理學家皮亞傑（J. Piaget）根據研究結果，提出道德發展階段的看法，他認為道德發展階段包含三個特性：(１)人的思考方式因年齡的差別而異，亦即不同年齡的人，以不同的方法來解決同一件事情；(２)這種不同的思考方式具有階段性，循序發展，不會倒退，也不超越等級；(３)每一個新的階段係以前一階段為基礎發展而成，新階段統整舊階段而不是單純的取代而已。

根據這種認知發展的觀點，他認為兒童心智的成長基本上可以劃分成下面幾期：

1.「非道德階段」：在這個階段，兒童基本上還是懵懂無知，體會不到任何道德規範或道德義務的存在。

2.「他律的道德認知前期」：這時起已經逐步認知並遵循道德準則，但是卻視這些準則全然是武斷的，而且是從外加諸他身上的，他之所以聽從，完全是出自於一種「識時務的考量」，即出自畏懼懲罰心理。

3.「他律道德認知後期」：此時已經能夠接受固定不變的道德律，但是仍要依賴某權威或團體的贊許。

4.「自律的道德認知階段」：這個階段已經能夠看出道德規範的意義，就在於這些規範的制使得人類的社會生活成為可能，最後逐步將這些道德準則「內化」，把這些道德規範變成自己內心的一部分。

皮亞傑認為成人的制約、個人心智的發展、友儕團體的合作這三種力量的交互作用，是造成道德判斷發展的主要因素，他尤其重視智力的因素，認為道德判斷即是一種智力表現，是「邏輯的運作」。

他認為社會關係與道德發展密切相關，幼童與成人的關係建立在服從與權威的架構上，這種關係會逐漸演變成相互性的人際關係，而道德思考和判斷也將變為一種合作的道德。皮亞傑上述的看法，曾有不少人提出質疑，因為有很多青少年，或是成年人，其道德判斷仍然深受外在懲罰和權威的左右，而不是基於自律性的良知良能和相互性的尊重與關心。基於此等觀察，年齡似乎不能做為決定道德發展的基本評定準則，自律性或是他律性的道德，端視當事人而定，並不是因為年紀較大，其道德考和判斷一定會比較成熟。

#### （二）柯爾保的道德判斷發展層次

美國哈佛大學的柯爾保承受皮亞傑道德判斷發展的觀點，以更複雜的情境來引發兒童道德判斷，發現道德的判斷發展，可分為三個層次，六個階段：

成規前層次

在此層次之兒童對於一個行為的好壞或是非的判斷均根據下列二種標準來決定：

行為的後果或快樂的獲得（懲罰、獎賞、互惠等）。

根據體力較強者或可發號施權威者之觀點。

本層次可分為下列二階段

階段一：處罰與順從導向階段

只由行為結果來判斷行為之好壞，而不考慮行為動機；能避免受處罰的便是好行為。無條件地服從權威。

階段二：工具式的相對義導向階段

行為成為追求快樂的工具，能滿足自己的就是好行為

以條件交換的買賣觀點來看人際關係

已有公平、互惠、平等之基本觀念，但只考慮到物質的表面公平。所謂互惠乃是你替我抓背，所以我也抓你的背，而無法考慮到忠誠、感激、正義等抽象道德觀念。

成規層次

在本層次的人，認為能夠不損家庭、團體或國家期望的行為便是好行為，而不再只汲汲地以行為的立即或明顯的物質效果來判斷行為的是非。可分成二階段

階段三：人際關係和諧導向階段（「好孩子」導向階段）

能使別人快樂，能得到別人稱讚的行為便是好的，努力想做一個「好孩子」。

順從傳統的行為，附和大眾的意見。

開始以動機來判斷行為的好壞。

階段四：法律與秩序導向階段

嚴守固定的法律條規，服從權威，並能維護社會秩序者為好行為。

成規後層次（或稱道德原則期）

階段五：社會規約導向階段

尊重人權，必須遵守全體社會所決定的行為標準

對人的價值已有相對概念，認為除了憲法及民主法治所規定的人權以外，尚須以相對的情境釋之。

強調應尊重法律，但不像第四階段那樣死守條，而認為法應依社會的需要有理性地彈性運用或修正。

除了法律以外，公眾所默認之社會規約亦應遵守之。

階段六：道德普方原則導向階段

普遍而一致，經邏輯思考而定的道德原則。是一種抽象而普遍的道德，而非徒重具體的道德規約（如十誡等）；是一種普遍的正義、公平，尊重個人的尊嚴，超乎法律條文的道德原則。

然而，柯爾保的理論只能說明一個有關道德判斷和推理的理論，青少年在其道德兩難困境問題所做推理與判斷是否能真正反應青少年的實際行為方式，我們無法肯定。思想與行為兩者間之相程度到底有多高，我們也無法驟下定論。「口是心非」，「言行欠一致」的現象還是存在。

二、影響道德判斷發展的因素

道德判斷的發展究竟受了那些因素的影響？這是一般人所最關心的問題，因為惟有了解了影響道德判斷發展的因素後，道德教育始有可能。

（一）年齡

皮亞傑及柯爾保均認為道德判斷的發展與個體成熟有關，許多研究也證實了道德判斷確隨年齡增加而發展。研究指出：年齡為道德判斷發展的最主要因素，並發現九歲為道德判斷發展的關鍵期，此一發現頗與皮亞傑的看法一致，有些學者認為青春期是一個人由從眾的「道德成規期」進入自律的「道德原則期」的最重要時期。在他們的長期研究中，發現一般人的道德判斷發展，在其一生中有兩個重要的時期：第一個是青年前期，第二個是青年後期。青年前期（約十歲至十三歲）是個體由「道德成規前期」發展到「道德成規期」的關鍵，而青年後期（約十五至十九歲）是個體由「道德成規期」成熟到「道德原則期」的轉捩點。一個人到了十三歲而尚未能擺脫盲從權威或自私的第一、二階段，則極可能被固定在這種較低階層的道德判斷中。如果一個人到了高中畢業時，還未能或多或少採取「道德原則期」的觀點來判斷是非善惡，則這個人終其一生最多只能以世俗的、傳統的觀點來作道德的推理，而無法達到「從心所欲而不踰矩」的瀟灑風範。

（二）智力

皮亞傑發現道階段與智力發展，關係密切。智力限制了道德判斷的發展，道德判斷發展不可能超過智力的發展。許多研究均證明智力確與道德判斷發展有關。柯爾保發現道德判斷的發展與智力的關係，在一個人的早年比青年及成年期為高。因此，及早促進青少年的道德判斷力的發展是極為重要的一件事。

（三）家庭的社經地位

另一個可能影響道德判斷發展的因素是家庭的社會經濟地位，包括父母的教育程度與職業。學者發現家庭的溫暖氣氛及參與的程度，對兒童的道德判斷有良好的影響。父母的道德判斷階層越高的家庭，越能鼓勵兒童參與討論，且能多給小孩討論發問的時間。社會經濟地位較高的兒童之道德判斷較為成熟，且多以內在取向來決定行為的好壞。此外，中外學者也證實了父母的社會經濟地位對道德判發展確有顯著的關係。

三、價值觀念的發展

（一）價值觀形成的階段

根據國立臺灣大學教育研究所前所長賈馥茗教授的說法，這可分為六個階段：第一個階段屬「天真的接受」，幼兒們對成人所提供的信念和訊息全然信賴並接受；第二階段為「迫切定論」階段，兒童初期的小孩，雖然缺乏判斷能力，但卻渴望得到定論；第三階段屬「好奇與懷疑」階段，兒童中期的小孩，其好奇心漸強，而對於許多定論也開始表現出不加信任的態度；第四個階段是「非理性的武斷」階段，一般青少年在青春期後，需求獨立的意願漸增，在感情上富衝動、具正義感，但因理性未充分發展，其價值觀念顯示非理性的武斷特質；第五階段屬「傳統與個人價值衝突」的階段，一個人在進入青年期以後，經由學習並進而接受文化傳統中的價值標準，另一方面則個人的價值觀也繼續擴充。當個人的價值觀念與傳統的標準不相符合時，就會產生價值衝突的狀態；第六個階段為「觀念與行動矛盾」的階段，從青年到成年期，個人的價值觀念與其行為無法完全一，玫因此必須對此種矛盾現象加以克服之後，個人的價值觀念才價真正成為其人格的核心，而為個人行為的準則。

（二）青少年的價值取向

呂民璿曾於七十四年二月透過六位社會調查員的協助，實地進行問卷調查，研究臺灣地區現代青少年的價值觀念。呂氏的研究發現有三點：（１）近三十年來臺灣工商社會的轉變已造成青少年價值觀念本質上的變化。一般言之，青少年的價值觀念有由重視社會價值和道德價值演變為重視個人價值和能力價值的向。多數正常青少年對於成規性的社會道德標準比較能夠加以確認，奉為絕對的信念，而犯罪青少年則缺乏這種認知和信念。（２）青少年對於社會上成功人士之重視享樂及重視權勢均給予相當的肯定，而犯罪組青少年則偏於肯定成功人士之獨立性。（３）現代青少年之生活環境及生活方式方面的許多因素對其社會道德價值觀念之形成並未構成重大影響，而青少年個人所具有的批判統合能力才是重要的關鍵。

二十多年前以中學生為研究對象的一項調查發現當時的中學生所最重視的行為標準是品行優良、學業成績優良、善於與人相處以及擁有充沛的精力；較不被中學生重視的是身體健康、漂亮英俊、運動和幽默等特質。

國中學生所重視的是能夠在人、事物或情境中得到成就的活動，偏重於以成就來衡量個人的價值。就人際關係方面來看，個人自身的目標已經被定位於團體目標之上。社會的變遷和工商業化已促使個人主義逐漸頭，過去重視群體利益，所謂犧牲小我，完成大我的原則，已不再為現代青年所遵行崇尚。

（三）家庭與價值觀的形成

家庭是塑造個人價值觀念及行為模式的重要影響場所，父母親教養子女的方式與其子女的價值觀念間存在著什麼樣的關係呢？在一項研究中顯示，個人學業成就較佳，家庭社經地位較高的國中生比較重視「能力價值」，學業成就較差，家庭社經地位較低的國中生則比較重視「道德價值」。

就父母親教養的方式來看，國中生在家庭中具特殊地位的長子、獨生子、幼子、及就讀於「升學班」者，大多指出其父母採「低權威－高關懷－高充裕（物質方面）」的教養方式；而身為「中間子（女）」，或就讀於「就業班」者則多指出與上述完全相反的教養方式：「高權威－低關懷－低充裕」。

此一研究又發現，目前國中生對於「社會價值」及「道德價值」的重視程度要高於對「個人價值」和「能力價值」的重視程度。同時此研究也發現就讀於「升學班（或前段班）」的國中生，偏好一些屬於個人的「個人價值」及「能力價值」，而就讀於「就業班（或中、後段班）」的國中生則偏好那些屬於人際的「社會價值」及「道德價值」。而且國中生個人的家庭社經地位又顯著影響其價值觀念，高社經地位家庭的子女多偏重「能力價值」，而低社經地位家庭的子女則偏重「道德價值」。

另一項值得注意的發現是：家庭社經地位偏低的父母，對其子女的教養方式若不是出自於絕對權威（高權威－低關懷－低充裕），就是全然地放任（低權威－低關懷－低充裕）。而且這種教養方式與其子女之就於「就業班（或中、後段班）」又有密切關係。家庭社經地位與子女教養方式間之交互作用，似乎值得各界深加重視，以謀求因應之道，消除可能造成的嚴重不良後果。

第三章：理念的落實

在第二章的理念探討中，我們從「道德」本身來分析探討，確立它產生的源流及其必要性，藉此認知，我們可以瞭解到道德存在的正當性，這正是每一位老師應當具備的認知。然而，老師徒然具備這些「道德知識」，並不表示他就是一位「有德」的教師；道德的意涵並不只停留在認知的層次上，更重要的是得通過「實踐」，道德的意義才得以確立而圓滿。

於是在本章中，將分為二個部份來探討，一個是教師本身該如何確立本身對於道德的認知？在第二章我們提過，教師自身的言行足以影響學生的人格發展，故這部份將著重於教師本身應當如何澄清自己的價值觀？如何將道德價值完全地內化而達到「知行合一」的地步？

第二個部份則是「正確」價值觀的建立，這不同於一般老師對於學生的教學活動，而是深刻地影響學生內在思考與外在行為的人格教育活動。在這部份，又將分為三個小節來進行，分別是對學生的教育、對家裡的溝通、對外在傳媒的思考。

第一節、知行合一的自我教育工作

在這個青少年犯罪層出不窮的社會中，許多人認為「教育失敗」，「都是實行愛的教育的關係，才把孩子寵壞了」「老師沒把孩子教好」….矛頭大都指向「老師對學生的教育」這一個環節，然而卻忽視了老師本身是不是有正確的「觀念」可以教育學生。因此在老師教育學生之前，首先應當先讓老師能先澄清自我的價值觀，再依據自我的道德原則來行事。

一、道德V.S.不道德

「道德V.S.不道德」這個標題，換句話說是「應該不應該」。應不應該的判斷標準，也就是我們的價值觀。老師本身應該如何澄清自己的價值觀呢？

能夠通過種種考驗而成為一名老師，在心智方面的成熟度，應是不容懷疑的。然而，在面臨人生各種抉擇，做出任何判斷時，這都是一種挑戰，要能做到「從心所欲而不逾矩」的境界，除了人生歷鍊的增加，成熟的判斷力也是必要的條件。因此，加強老師自我的思辨能力，這是很重要的一點。教師可以在平日書寫省思札記，將日常生活中所遇到的「道德議題」在札記中呈現，一方面可以記下自己的對此議題的思路，一方面則是可以與其他老師來共同討論，透過自我的省思與他人的討論，可以讓自我的價值觀有明顯的呈顯。

而在與他人的討論過程中，應該要把握「和平理性」的原則。畢竟討論的目的在於釐清自己的概念，而不是為了強迫他人同意自己的看法。當發現自我的價值觀與他人產生衝突時，其實正是一個驗証自我價值觀的機會。如果當自我所持的理由無法反駁他人所持的看法時，就該針對自己的價值觀念加以調整；如果當他人無法反駁自己的看法時，也該設法去尋求可以佐證他方立場的資訊，透過這樣的檢驗，對自己原本的價值觀做出適度的修正，方能使自我價值判斷趨向嚴謹且客觀的立場。

　　什麼樣的問題是「道德議題」呢？例如，校規中的每一條是否都符合道德原則？：是不是有害？是不是普遍？是不是可行？適不適用於這個時代、適不適用於這個環境？

例如，學校規定不准抽菸，那為何大人可以抽菸？抽菸有什麼樣害處？（可能會危害身體健康、二手菸危害他人健康）抽菸有什麼好處？（提神、帥氣、幫助思考等等….）透過正反不同的意見，教師可以讓自己的思路更具體的呈現，也更能明白道德規範背後的含義，也才能依據此原則行事，為學生立下好的言行。

　　然而自我省思的限制，在於自我的思考可能過於窄化，一時不易找到通路，所以老師更要多方面地去接觸相關的道德教育思想，或者參加老師協同成長團體，讓老師們能夠集思廣益，共同思考問題、解決問題。協助教師發展出批判性的思考與判斷能力。

二、知行合一

老師的價值觀自我澄清，仍然還只是在道德的「認知」階段。事實上，我們的教育體系，向來也只是重視「認知」的階段。例如四維八德等中心德目，我們可以很具體地告訴學生，這些德目的內涵是什麼、實踐出來是什麼。例如，孝的內涵就是對父母恭敬，實踐的方法就是不要忤逆父母、要體貼父母。但是老師本身都做得到嗎？

其實許多人都很容易有這種「知而不行」的狀態出現，也就是所謂的「意志力軟弱」：明知這件事不該做，卻偏偏要去做；明知道這樣的事是錯的，卻沒有勇氣去阻止；又或者是贊同某一種行為，卻永遠只會附和。

第二章我們提到老師的一言一行影響學生甚鉅，也更因如此，老師在指導學生道德信念時，本身更該「以身做則」地做到自己所說的。強制性地讓自己「說到做到」，是一個老師對自己的基本要求。當然，老師也是平凡人，也有「意志力軟弱」的時候，這時候該怎麼辦呢？

從心理學的觀點來看，這種有道德認知卻無法進行道德實踐的「軟弱」，是要習慣方面的訓練去加強防範的，必須從小就培養兒童堅強的意志力與自制力，才能在行動的關鍵時刻，不至於陷入沈迷無法自拔的情況。因此，要克服自己的軟弱，並不是理性的認知即可，還要靠一些外在力量的幫助，就如同一個有毒癮的人，想靠自己戒毒除非有超人的意志力，否則還是進入煙毒勒戒所，成功的可能性較大。為人師表者，若不能堅定自己的意志，最好還是尋求外在的幫助。

第二節、老師對學生的人格養成

第一節確立了老師的必備的道德判斷之後，始能進行第二節的主題──老師對學生的人格養成。在第二節的內容中，將分別針對青少年、家長、及外在環境，說明「正確」價值觀的建構過程。

一、對青少年的道德教育

　　青少年的道德成長過程有其序階，如果不先了解青少年的身心發展狀況，則施教不易有切入點。在此針對青少年的「他律」及「自律」階段，來談談對青少年的道德教育。

（一）獎懲式

　　處罰與體罰不同，體罰面臨了許多爭議，且筆者並不贊成體罰；在此並不是要談體罰的適當性，而是從處罰的功效來看道德教育的實施。第二章中我們談到，在中學階段青年前期是個體由「道德成規前期」發展到「道德成規期」的關鍵（依據柯爾保的分類），而青年後期（約十五至十九歲）是個體由「道德成規期」成熟到「道德原則期」的轉捩點。由此可見中學生大多是在「道德成規期」的階段，也就是道德觀念尚未完全的內化，判斷思考能力也還不是很成熟，在這種心智還沒有達到一定程度的階段，班規、校規的訂定與處罰的原則，的確可以達成一種制約性的作用。也就是說，他們害怕犯錯受罰，自然能避免不良行為的產生；另一方面，制定獎勵制度，也有助於良好行為的養成。這種賞善罰惡的作法，基本上能控制學生的外在行為，也是向來行為主義心理學派所主張的道德教育。外在良善習慣一旦養成，實有助於道德內化的作用，因為透過習慣成自然的外在制約，學生就比較容易將這些待人處世的成規內化為自己的待人處世的原則。

（二）善導式

前面提到了處罰的功能，其實只是一種外在的矯正，矯正的是外在的不良行為，但是對於內心的道德認知卻絲毫沒有矯正的作用。也就是他們並沒有正確地了解到道德行為的內涵，不曉得為什麼要遵守校規、敬愛師長、孝順父母。

如果我們一直使用外在制約的獎懲來指導一個人的行為，則和訓練動物有何差異？如果一個人永遠都要依賴懲處的權威來決定他處世的原則、決定什麼事該做、什麼事不該做，那他終其一生也就只是停留在他律的階段；這樣的人或許將來對於社會不會產生什麼危害，但其人格根本上還是不完全的。美國道德哲學家佛蘭肯納曾說過一句話：「道德是為人而設，不是人為道德而活。」如果一個人被道德的約定給綁住了，一生遵奉道德的原則而行，而不會產生任何的懷疑，也未曾思考過為什麼要這麼做，這樣的生命未免太可悲了。

中學生在心智上或許還未臻成熟，但是已經有一定的認知與理解能力，故在此時，除了獎懲制度之外，還應予以道德概念的教導。例如學生說謊，不是敕令「不准說謊」、「再說謊就要打」就能讓學生心悅臣服地乖乖不說謊，而應給予一個充份的理由，說明為何不能說謊。聖經中有一則故事：眾人向一名妓女丟擲石頭，耶穌祂並不是出面阻止，祂只是說：如果你們都覺得自己沒有罪，就可以向她丟石頭。阻止一個人的犯錯並不是向他說「不可以」就好了，尤其是對中學生，對於道德判斷的概念尚未成型，叛逆性尤強，若不能以理服之，光靠處罰或者是口頭上的訓誡，是很難改變其內心的認知的。

因此，在遇到學生說謊的問題時，不但要說「不可以說謊」，還要解釋「為什麼不能說謊」？為什麼不能說謊呢？康德的「可普遍原則」，提出一種反問：「假設可以說謊，你是否願意『人人可以說謊』成為一條普遍的道德原理？這意味著：你是否願意別人時時對你說謊，不說實話呢？如果經過反省，確實願意接受這樣的原則，那麼你可以說謊，可是你心中若有一絲不情願，那就證明這項原則是行不通的。」簡單的說，就是孔子的恕道－「己所不欲，勿施於人」。

遇到諸如此類的問題，教師都要設法找出一個理論依據，使學生得以信服，也才能將道德真正的內化。道德發展的原則本就是從他律到自律，從成熟到不成熟；我們不能因為孩子「似乎還不能思考」，就「不給思考」，這樣易使道德的發展呈現停滯的階段。

二、對家長的溝通

　　在第二章提過，一個家庭的管教方式關聯到子女的價值觀建構。有的家長社經地位高，則易有「低權威－高關懷－高充裕」的管教方式；社經地位低的家長，則易有「高權威－低關懷－低充裕」的管教方式。再從這不同的管教方式看來，子女的道德發展也會有不同的層次呈現，因此在道德教育的實施層面，家庭也是很重要的一環。

深度了解每個家庭的狀況

老師要建立學生的道德意識，不是靠著在學校的耳提面命就夠了；若是學生回到了家裡，生活又是另一種規範、另一種價值觀，則老師與家庭則演成了一場拉鋸戰。每個家庭有不同的狀況、不同的管教方式，因此老師所能做的，就是深入地了解每個家庭的狀況。

要了解每個家庭的狀況的方法有很多種，多了解自己的學生就是一種。老師可以藉由週記的批改，得知許多學生心裡的想法；也可以藉由面談，例如每個禮拜有一些同學可以和老師聚餐，在閒談中一面可以拉近學生與自己的距離，一面也可以彼此聊家庭狀況、父母的管教方式、自己心裡的想法等等。

除了從學生口中得知他們的家庭狀況之外，與家長也要經常地聯繫與互動。例如舉辦家長座談會、進行家庭訪問等等，儘可能從各種的管道，來了解學生的家庭。

仲介親職教育

了解學生的家庭要做什麼呢？為的就是讓家庭能成為一個更良好的成長環境。有些家長的教育程度並不高，因此管教的方式也很容易流於傳統的打罵式教育，在價值觀方面，也可能與學校的規範大為不同，例如，學校裡面不可以抽煙喝酒，而家裡面卻放任孩子抽煙喝酒，兩種不一樣的標準，學生難免會產生困惑。

此時老師要試圖改變家長長久以來的觀念，難免會遇到些困難。但最好還是能以理性溫和的態度試著和家長溝通，也多多鼓勵家長能參與學校機構所推展的教育活動，例如成人再教育、在職進修、爸爸或媽媽教室等等的親職教育活動。

三、對傳媒的思考

　　一個社會在流行著什麼樣的現象，其實也帶動著整個社會的價值觀。而青少年在這樣的年紀下，尤其容易受到影響。報紙上所報導的社會強姦、殺人事件；電視上上演的綜藝節目、戲劇、廣告等等，無時不刻地在「建立」青少年的價值觀。

假使這些大眾傳媒所報導的是「正面的」、「道德的」、「有益身心健康的」，或許我們還不至於擔心什麼。問題是，這些大眾傳媒秉持的是「人民有知的權利」、「客觀公正的報導」….。這時我們就不得不擔憂這些身心發展尚未成熟的青少年是否有足夠的判斷力來選擇這些無孔不入的資訊了。青少年在面對這些外在的事物時，最有可能的就是「模仿」、「產生認同」，再不然就是對那些殺人放火的事件產生「麻木」的感覺，對於生命不會有尊重的感覺。

然而現實的環境下，除了針對傳媒的呼籲，教師們所必須做的，是讓青少年可以在這樣的環境中擁有分析判斷的能力。例如陳進興在挾持南非武官的事件中，媒體不分晝夜地二十四小時追逐報導，隱然將陳塑造為一種「另類英雄」的形象，針對這樣的影響，老師將做如何處理？

公開的討論其實是一個很好的方法。老師可以利用課餘時間或週會課時間來針對最熱門的新聞、時事、廣告，來與學生共同討論。例如：陳進興算不算英雄？如果你在鐵達尼號，你會怎麼辦？只要我喜歡，有什麼可以／不可以？….。老師可以安排一個像是「全民開講」的空間，讓同學們暢所欲言的發表意見。或者是設計一個辯論式的主題，讓班上的同學依正反兩方分組進行辯論。在討論的過程中，老師要適時地扮演好引導的角色，儘量避免使用「灌輸式」的教育，強迫學生接受自己所認可的意見。

在討論結束後，老師可以要求同學們將心得感想寫在週記上，一方面也可檢視同學們在討論上與內心的認知上是否相符合，一方面也可以讓未能暢所欲言的同學得以有一個發表的機會。

第四章：結論及本報告撰寫心得

第一節、結論

自有人類開始，就有慾望；然而，有限的資源並不能滿足人類無窮的慾望，於是就開始了爭奪。爭奪的事實至今仍尚未停止，然而人類社會已漸漸地發展出一套社會規範，來防止人與人之間因爭奪而造成的傷害。為了讓人與人之間能夠和平共處，社會有一定的倫常、每個人在自己的份位上有當做的事、當守之義，不侵害他人，這就是倫理道德的成形。

由於道德是在一個社會中生成的，因此道德的規律必然是普遍地符合大眾認可的行為準則，也因此這個社會形成一個普遍的共識，這個共識簡單地來說即是整個社會的「價值觀」，什麼行為應該做或者不應該做即是依據此一普遍而客觀的原則。而一個社會的組成可能會有許多複雜的因素，因此每個不同的社會也會形成不同的價值觀、做不同的價值判斷。

正因為道德的功能在維繫一個社會安定，「道德教育」成為一種相當重要的課題。無論是從孔孟儒學中肯定的「道德內在」，或者西方的「道德認知」，無可否認的道德的養成皆須通過「教」與「學」的階段：「教」者，可能是老師，也可能是整個環境；「學」者，則要看學習者是否有充足的知能來學習。

無論是外界對老師的期許或者是老師對自我的期許，都不可忽視一名教師的道德素養攸關學生的行為養成。也正因為身為教師對於學生的人格教育影響甚大，教師必須時時省思自己所面臨的道德課題，強化自我的判斷分析能力，並時時與他人相互討論，以求集思廣益之效。

在對於學生的道德教育方式，則應針對國中青少年身心發展的特性，給予以適當的獎懲以達成行為的控制，使道德行為更容易養成，並以說理勸服的方式，讓學生能真正地將道德感內化於心中。

然而，影響學生的價值觀者，家庭與傳媒也佔了相當重要的部份。教師應儘量地瞭解學生的家庭背景，並且與家長有良好的溝通。

至於其餘的媒介，老師可以儘量利用課餘或班會的時間，與同學們一起來溝通探討這些媒介所傳遞的價值觀，藉此機會可以讓學生試著養成自我分析判斷的能力。

本報告的撰寫，大致歸納以下幾點結論：

道德的存在於人類的社會中有其必然性及必要性。

道德判斷依據個人的價值觀。

道德的養成通常透過「教」與「學」。

教師應要求自身的道德素養。

教師應澄清自我價值，經常省思以求成長。

對於學生的道德教育應依據其心理發展。

教師應深入了解學生的家庭背景。

教師應澄清學生的價值觀。

總結來說，在整個道德形塑與養成的過程中，老師的責任並不是將學生訓練成遵守道德律條的乖孩子，最終的目的，應該是指導他們學習思辨、判斷的能力。

第二節、本報告撰寫心得

當初撰寫這份報告的動機，是對自己充滿懷疑的。自上大學以來，滿心以為大學生就該有「批判性思考」，對許多事充滿了質疑：我就曾經覺得道德的存在是一種荒謬、是一種限制，使我不能毫無顧忌地去做自己想做的事。就思想上而言，我是反道德的；然而在行為上來說，我卻是個眾人眼中的乖孩子，我恪遵道德的律條，不敢做出不道德的行為。在思考與行為的兩相矛盾下，我經常疑惑自己是被什麼限制住了？是否已被制約了所以打從心裡就有一種畏懼的意識存在？

教育學程論文要寫一篇關於教育的論文，我選擇了「道德」這個題目，正由於自身對於道德的疑惑，也擔心日後成了誤人子弟的禍首，我試圖釐清自我對於道德的認知，並衡量自己的價值觀，適不適合讓中學生接受我的思考及想法？

我坦承這篇報告並不是很符合當初預定的目標，因為我並沒有找到許多例子來做為實證，也沒辦法很明確地指出什麼樣的行為是對的、什麼樣的行為是錯的，因為這之間的對錯，還必須要觀察其中所隱含的動機。而每則事件可能的複雜性，經常讓我苦惱於什麼樣的例子才是最恰當的，也因此這份報告還是以理論性質為重。例如當我一想到要如何面對家長，如何與家長溝通時，大部份只是憑空想像，而沒有真正的經歷過。我總覺得，要真有些經歷時，才能設計出更恰當的方法。

若是排除掉此報告的困難度而言，其實我還是很喜歡這篇報告帶給我的思考。在撰寫本文的過程中，吸收了不少關於道德教育的理論以及各種說法，逐步建構出自我對於道德概念的理解，而原本對於道德的不信任感，也漸漸地卻轉化成為一種研究道德的興趣。隱約中我有一種感覺，也就是談道德教育之前，必先肯定道德的價值；要肯定道德的價值，必先對其有深刻的了解。我不敢說對道德的了解有多深刻，但在探索與思考的同時，頗感獲益良多。期許自己在未來可能的教書生涯中，能有更「正確」的價值判斷。

參考書目

L. Kohlberg著、單文經譯(民75)道德發展的哲學。台北:黎明。

中國教育學會．師鐸教育有聲雜誌社（民80）從科技整合的觀點談道德教育。台北：台灣書店。

吳清山等(民86)班級經營。台北:心理出版社。

陳信木、陳秉璋(民79)價值社會學。台北:桂冠。

曾昭旭(民72)道德與道德實踐。台北:漢光。

黃藿(民86)教育哲學。課堂講義。

劉安彥、陳英豪(民83)青少年心理學。台北:三民。

歐陽教(民81)德育原理。台北:文景。

饒見維(民85年)教師專業發展理論與實務。台北:五南。

<附錄>訪談內容

受訪者：鄭五郎先生

時 間：民國八十六年九月十一日

地 點：平鎮國中輔導室

訪問人：宜玲、嘉芬、怡秀

受訪人簡介：

　　鄭五郎老師，自民國56年9月4日踏入鎮中服務至今已滿三十一年，子孫三代皆受其教誨者比比皆是，真可謂「桃李滿天下」。其取得國中教師資格頗為艱辛：民國56年開始服務，民國63年因未換教師證而成為不合格教師，民國76年修習專業科目、78年修習教育學分，才成為正式教師。鄭師為鎮中盡心盡力達三十餘年，於民國56-62年間，曾協助鎮中訓練球隊，奪得北區排球國中甲組冠軍，62年培訓校隊，獲全國女子壘球比賽冠軍；民國66年至77年之際，共帶領四屆升學班，共三十位優秀學生考上建中和北一女，上醫學院者更達13位，真是個為鎮中默默耕耘的老園丁。

Q：請問老師擔任教職有多久了？

A：31年，今年要領教師節的獎章囉。

Q：請問老師是原本就在平鎮國中服務31年迄今嗎？

A：我56年就進入平鎮國中了，但之前也曾在國中待過。

Q：在平鎮國中服務的期間，老師是否曾擔任行政工作？

A：組長當了兩年，導師當了29多年。

Q：據說老師是王牌老師，在尚未常態分班之前，老師幾乎都是帶領前段班的學生？

A：不敢當，其實帶任何班級都一樣啦！

Q：請教老師在多年的教學經驗中，常態編班之前後有何不同？

A：平鎮國中施行常態編班已經有10年常態了，只不過從前是「普通常態」，現在是「絕對常態」。

Q：此兩者有何差異？

A：喔！差異蠻大的。「絕對常態」是採學生智力測驗的結果，完全呈S型排列，而「普通常態」仍稍有變更；再者，從前的學生比較自動自發，現在的學生都很被動，讀，讀書風氣並不盛。

Q：請問老師對於從前的「升學班」與今日的「常態編班」有何看法？

A：以教育的立場而言，應以吳京部長所言之「常態編班」為主無誤，但以教師的施教立場而言，則不大適宜，這也就是孔子曾言之「因材施教」。就以我班--一年五班而言，智力測驗100分有三個，最低者48分，程度參差不齊，老師如想補充更深入的教材並不容易，因此只能折衷施教。總括而言，表面上是常態編班，然而國中教育實是走下坡。我並不是否定「常態編班」，而是因為從前某些學校常把資源分配給前段班學生，造成「升學班」與「放牛班」之差異，其實「前後段分班」並無不好，而是視校方、老師的態度而定。教育部長只因「一位」學生投書--「今天你放棄我，明天我就放棄你」，就否定國中以往的教學方式，並以此大題小作，以自己對子女的施教方式為例，說明常態編班的益處，試問，現今社會上有多少個吳京？其子女資質之佳，有幾人可比得上？

Q：老師曾有帶後段班的經驗嗎？

A：有啊！已經帶過十幾年囉！

Q：老師當時會覺得上課十分辛苦嗎？

A：不會，看你怎麼帶領了！學生需要什麼，老師就盡力給予，例如考試成績可達90分以上的同學，就可因其需要，適時補充豐富的教材；平時考試成績不佳的同學，只希望他盡力就好，量力而為就可！此即「因材施教」。當今教育部提倡「有教無類」、「免試升學」，其實學生就較不讀書了！上位者通常沒考慮到社會現狀。

Q：老師的教學經驗既是如此豐富，可否請老師跟我們分享您教學過程中，印象比較深刻的經驗？

A：肯讀書的學生我就多給予一些，例如，從前我當導師時，曾在聯考前將學生帶至家中居住，那一屆班上同學考上北聯多達30多名。因此良好的教學是需學生、環境、老師共同配合才行。但現在則不行，因學生太被動，常常連作業都遲交，更遑論求知慾的強盛了。我覺得當今社會現況中，能力分班的存在問題倒是其次，嚴重的是，在校不守規矩者無法管理，因為現在的學生不能打、不能罵，學生高興就來學校，不高興就蹺課，根本無法管理。

Q：請問老師對這些行為偏差的學生，以什麼方式教導？

A：只能諄諄教誨、循循善誘，以「溫和」、「忍耐」的方式看待。

Q：老師曾體罰過學生嗎？

A：有的。十幾年來，我都會和學生約法三章，如果學生犯錯，第一次原諒、第二次則是警告，第三次若他仍再犯就需處罰。

Q：老師認為體罰的方式對學生有效嗎？

A：有啊！現代的父母太溺愛學生，捨不得打，因而小孩作錯事常得寸進尺，不知悔改，像陳進興、高天民等罪犯，他們師長也都是施行「愛的教育」的年代，但結果呢？這是教育立場的問題。

Q：那麼老師是否對人本教育很不苟同？

A：我對於所謂的「人本教育」乃採否定的態度，因為太尊重學生，反而使其爬到老師的頭上，更加不守規矩。如我班上的學生，陳＊＊，她喜歡就來，不高興就走，還曾欺騙老師，藉此不來學校上課。「人本教育會」如也能至國中任教，相信他們的看法將為之改觀。

Q：假設政策上並無「不能施行體罰」的限制，老師將會如何管理學生？

A：我將採取「嚴厲的管教」方式，如果學生犯錯，將給予他機會來改過，如果再犯，就採嚴厲的方式管教。因為「養不教，父之過；教不嚴，師之惰」。

Q：在老師體罰學生的過程中，是否也曾受到家長的反對？

A：有，不過我會事先瞭解學生的家庭的狀況，並和家長溝通，倘若家長極不贊同，我就不施行。因此家長對於我的「體罰」態度，並無強烈的反對情形出現。

Q：請問老師有無曾因體罰，而使學生日後人格發展上有著不良的影響？

A：我認為沒有，就以我為例，從前父母對我乃採先原諒（初犯）後處罰（累犯）的方式管教，因而養成我日後「忍讓」的習慣，不會和別人爭執。

再者，記得國小時老師常因我考試未達一定標準而處罰我，現在想想反而覺得很感激他。我的母親從前在世時也常說：「小孩子的骨骼要端正，皮肉痛並沒有關係。」這句話十分有道理，反觀現在大家所提倡的愛的教育，根本是行不通的。而我從前學生的第三代也在本班（一年五班），他們家長對於我的教學方式並無異議。

Q：因此老師對於「民主方式」無法改變學生行為的偏差時，就會改採嚴厲的體罰方式管教了？

A：是的，我體罰學生乃基於關心，假設學生抽煙、賭博我不及時管教，只是規勸的話，學生是不可能根除壞習慣的。

Q：由於國一新生正處於國小與國中的過渡期，請問老師如何帶領國一新生的讀書風氣以及班級氣氛呢？

A：導師帶班和軍中排長帶兵作戰一樣緊張、刺激、複雜，因此老師必須具備全方位的智識、技能、經驗以及掌握學生心理的能力，因此我的經營原則首先需從老師本身以身作則作起，身教與言教並重，建立權威體制，例如不遲到早退、早上七點整就到校陪伴學生、注重自己的服裝儀容等等，給學生一個良好的榜樣，糾正學生的生活習慣也就容易了。此外，軟硬兼施，賞罰分明；全班分為數組，以期能凝聚競爭心、企圖心和榮譽心；再者，我常鼓勵孩子培養獨立的思考能力，對於他們的日常生活細節也非常注意，與他們的生活打成一片，是他們的老師，也是他們的朋友。總之，導師也只能諄諄教誨、慢慢開導了！

我常常覺得，社會上會出現如此紛亂的狀況，並非常態編班未施行導致某些學生被放棄，而是老師管理學生的態度問題、責任問題，吳京部長並未正視此一現象。

Q：請問老師的教育理念為何？

A：「以身作則」吧！

Q：請問老師從民國56年執教鞭至今，對教育的想法有無任何改變？

A：我覺得當今社會的變遷，致使人與人之間產生疏離感，教育本身也成為買賣式教育，就算老師付出再多，家長也不會感激，根本毫無感情。如果讓我再次選擇，我可能不會執教鞭。

Q：請問老師的教師生涯如何？有無一定的規畫？

A：我當初執教是因家庭以務農為生，且父母年事已高，當老師可以一邊執教、一邊照顧家庭，因此我才選擇從事教職，那過程可真辛苦囉！我是中興大學農經系畢業的，自56年開始服務，然而我只有技職學校的畢業證書，到了民國63年，學校因行政疏忽未幫我換證，所以自民國63年起，我成了不合格教師，此後我就以試用教師的身分於76年修習專業科目，78年修習教育學分、81年讀研究所成了當時班上第二高齡的學生。將來準備50歲時退休，回家種種田、釣釣魚、養養雞鴨，做自己想做的事。對於教師生涯的規畫，我並無雄心大志，只求盡心、盡力。

Q：請問老師對於即將踏出校門、執教鞭的我們有何建議？

A：女孩子從事教職是不錯的選擇，工作穩定、假期多，又可照顧家庭，對於經濟不景氣的現代而言，是個很好的選擇。如能多唸書、多充實自己將更好。

目錄

第一章：我的教育理念 1

第一節、受訪老理念分析 1

一、對體罰的看法 1

（一）體罰有原則 1

（二）骨骼端正重於皮肉之痛 2

（三）愛的教育行不通 2

二、對能力分班的看法 2

（一）「有教無類」要先建立在「因材施教」上 2

（二）真正的問題在於老師的態度 3

第二節、我的教育理念及產生背景 3

第三節、本報告擬探討的重點 5

第二章：理念探討 7

第一節、道德與道德教育 7

一、道德 7

二、價值觀 8

三、道德與價值觀的關係 8

（一）儒家的道德教育 10

（二）西方的倫理學研究 11

（三）從認知到實踐 12

第二節、教師的道德素養 13

一、目前社會對於教師的道德要求 13

二、教師本身對於自身的道德要求 14

第三節、學生 16

一、青少年的心理發展階段 16

（一）皮亞傑的道德發展階段 16

（二）柯爾保的道德判斷發展層次 17

二、影響道德判斷發展的因素 18

（一）年齡 19

（二）智力 19

（三）家庭的社經地位 19

三、價值觀念的發展 20

（一）價值觀形成的階段 20

（二）青少年的價值取向 20

（三）家庭與價值觀的形成 21

第三章：理念的落實 23

第一節、知行合一的自我教育工作 23

一、道德V.S.不道德 23

二、知行合一 25

第二節、老師對學生的人格養成 25

一、對青少年的道德教育 26

（一）獎懲式 26

（二）善導式 26

二、對家長的溝通 28

三、對傳媒的思考 29

第四章：結論及本報告撰寫心得 30

第一節、結論 30

第二節、本報告撰寫心得 31

參考書目 32

<附錄>訪談內容 33