

台灣品德教育轉型與困境 及其歷史脈絡的宏觀剖析

李琪明*

國立台灣師範大學公民教育與活動領導學系

本文旨在針對台灣品德教育自 1949 年迄今的轉型與困境，及其歷史脈絡作宏觀剖析。首先，梳理台灣背景脈絡，其經濟由開發中國家邁向已開發國家，政治由威權戒嚴而至民主自由體制，社會文化由單一趨向多元樣態，然而卻面臨新自由主義與全球化、文化與國家認同、個人主義與相對主義等挑戰。其次，探究台灣品德教育課程變遷，由戒嚴時代蘊含政治意識型態、解嚴初專業逐漸浮現、2000 年以來形成廣義課程化及多元價值融入等三個時期的特點。再者，論述台灣品德教育在這結構歷程中產生的四個主要困境。最後，提出促進品德教育永續發展的建議，包括對於意識型態的批判反思、解構迷思並重建專業、強化對話溝通以促進認同，以及秉持彰顯正義與關懷弱勢的信念。

關鍵詞：品德教育；宏觀剖析；台灣教育

前言

道德，究係對人之「解放」或「禁錮」？其端視德育發展之良窳。健全之德育，乃在凸顯其教育自身目的與價值，且涵養學生完整人格以達自治自律；反之，德育若受外在因素影響淪為工具與附庸地位，則其反成宰制學生心靈的幫兇。（李琪明，2001，頁 i）

台灣自 1949 年國民政府播遷迄今歷經 68 年時光，品德教育處於社會變遷與教育改革的滾動浪潮中，其社會變遷逐步趨向民主化與自由化，而教育改革朝向鬆綁化與多元化之際，或可把它與前述引文對照並加以批判反思。易言之，台灣品德教育因解嚴後單一政治意識型態逐步消解，雖得以從工具與附庸地位翻轉，但是藉禁錮的

* 通訊作者：李琪明（t11023@ntnu.edu.tw）。

解放是否即可彰顯教育自身目的與價值，抑或反而驟然喪失其時空的適切定位？尤其當前台灣環境脈絡所面臨的新自由主義與全球化、文化與國家認同、個人主義與相對主義等交織而成的新挑戰，是否會形成品德教育轉型的另類困境？

為能突顯台灣不同時期課程變遷的名稱與內涵，本文「品德教育」一詞採用〈教育部品德教育促進方案〉¹中的定義：「公私領域中的道德認知、情感、意志與行為等多重面向，亦可謂一種引導學習者朝向知善、樂善與行善的歷程與結果」（教育部，2014b）。故此，品德教育在這歷史流變過程中，尤其在較為前段時期，會與諸多名詞雷同或有交集，包括公民教育、道德教育、德育、政治教育、訓育、生活與倫理教育、品格教育等。此外，品德教育的探究，舉凡其理念底蘊、教育政策、課程教學、甚而家庭與社會範疇等，都得以不同深廣度剖析，但本文限於篇幅與研究旨趣，乃以宏觀角度聚焦「國家課程」（national curriculum）層面，這是指由台灣中央政府所制定的官方品德教育課程。誠如美國學者 Apple（1993）在“*The Politics of Official Knowledge: Does a National Curriculum Make Sense?*”一文提及：

教育是深深蘊涵於文化之政治學（politics of culture），它顯示在一個國家之文本與教室課程中，絕非單純地僅是中性知識的組合，而總是經過某些人或某些群體視之為正當知識（legitimate knowledge）所形成的部分選擇性傳統（selective tradition）。這些傳統是經過文化、政治、經濟之衝突、緊張與妥協而來，為的是要組織或解組一群人。……課程與官方知識決定了如何界定某些群體知識是最為正當，對比於其他群體知識永不見天日，這說明了誰擁有權力（power）才是關鍵。（p. 222，譯文）

有趣的是，美國向來並無國家課程慣例，前述 Apple（1993）的批判恰可突顯台灣數十年來品德教育的特性，尤其台灣因歷史脈絡與特殊情勢之故，由國家霸權所主導的政治意識型態「宰制」（dominate）與「再製」（reproduce）教育之情形比比皆是，已有諸多論著（如李琪明，2001；陳伯璋，1988；藍順德，2010；Meyer, 1988）探討。然而以歷史之縱貫性且聚焦品德教育者，近年僅有方志華、李琪明、劉秀嫻、陳延興（2015）所合撰〈臺灣 1949–2014 年品德教育沿革剖析及其對十二年國民基本教育之啟示〉一文，但其重點是對十二年國民教育的建議，並未緊密連結社會脈絡和結構性因素的影響。因此，本文試圖以國家課程及其歷史脈絡的宏觀視角，² 蒐集 1949 年迄今有關台灣中、小學品德教育的教育法規與課程標準／課程綱要等史料，以內容分析並按時間順序加以梳理與架構，釐清它在社會變遷與教育改革中之角色與定位，希望藉此提供當代品德教育突破困境與轉型延續的可能思維和做法。

台灣品德教育之社會與教育歷史脈絡

台灣自有歷史以來便是蘊含多元文化且族群融合的移民社會，早期曾受荷蘭、

西班牙、明朝鄭和與清朝等佔領，後期為日本統治 50 年直至 1945 年，以及 1949 年國民政府播遷至台迄今，開啟「中華民國在台灣」之特殊國際地位，續受美國援助而受其文化影響甚深，繼而接軌國際化與全球關聯；至於族群則包含原住民族（南島語系）、漢族之閩南人、客家人、1949 年前後遷台之外省人，以及近年中國與東南亞國家藉由通婚或勞動移入的新住民。本文縮時在 1949 年迄今的台灣品德教育史，敘說其脈絡背景中的社會變遷及相應教育改革，並着重它們與品德教育的關連，概分為三個階段：一是 1949 至 1987 年台灣實施長達 38 年處於一黨專政下的戒嚴，相應為制式威權式教育體制，而品德教育是實現政治目的之工具；二是 1987 年政治解嚴後，逐步鬆綁多樣的教育改革應運而生，品德教育同在浪潮中尋求新定位；三是 2000 年後台灣社會益趨多元異質，教育改革雖強調適性創新，但品德教育卻面臨新興議題和多重挑戰。³

一黨專政之戒嚴社會與制式威權式教育體制

1945 年第二次世界大戰結束後，中華民國政府派員治理台灣，卻於 1947 年發生「二二八事件」，且接續 1949 年〈戒嚴令〉公布後長達 38 年之「白色恐怖」政權統治，更開啟了制式威權式教育體制。在中國國民黨一黨專政的戒嚴社會，教育目的是為了實現「反共抗俄」、「反共復國」及「三民主義統一中國」基本政策，而品德教育成為政治意識型態的最佳代言（李琪明，2001）。該時期形塑政治意識型態的掌權者是擔任一至五任總統且兼任中國國民黨總裁的蔣介石（1887–1975），他對於品德教育的重視與詮釋，成為了教育體制推動的最高指導方針。最明顯者有二：一是延續中華民國在中國大陸地區的德目教學，它是蔣介石於 1935 年主持軍訓團所訂定之「中國童子軍守則」十二條，包括「四維」（禮義廉恥）、「八德」（忠孝仁愛信義和平）和「三達德」（智仁勇），合併同年新生活運動的「禮貌、健康、和平、整齊、清潔、守法、軍事訓練」等內容，修訂為中國國民黨黨員守則，亦成全國青年守則（方志華等，2015）；二是蔣介石於 1968 年於台灣推行九年國民義務教育，並特別對品德教育有所指示，在〈對國民教育小學「生活與倫理」中學「公民與道德」課程之指示〉中強調該兩科的教育目的是：

首先在教育學生成為人之所以為人，並生活與行動得像一個人，成為一個活潑潑的好學生；次之，則在教育學生成為一個愛國家，愛同胞，合群服務，負責守紀，且足以表現中華民族道德文化，堂堂正正的中國人；前者必須着重生活教育，與人格教育；後者則必須着重民族精神教育，與民族道德教育；然此亦並無輕重先後之分，微上徹下，仍屬同條共貫。（蔣介石，1968）

蔣介石逝世後，其長子蔣經國(1910–1988)繼任，他身兼中國國民黨主席和第六、七兩任總統。這時期雖仍處戒嚴，但面對台灣內外情勢，已略有鬆動跡象，直至1987年解嚴，才逐步瓦解其威權體制。解嚴前關乎中、小學品德教育亦有諸多相關法規，包括：1950年台灣省教育廳訂頒〈台灣省非常時期教育綱領〉及教育部頒發〈戡亂建國教育實施綱要〉、1952年台灣省教育廳制定〈加強民族精神教育實施綱要〉及教育部修正公布〈訓育綱要〉、1962年教育部令頒〈生活教育實施方案〉、1968年總統令公布〈九年國民教育實施條例〉、1970年第5次全國教育會議通過〈復國建國教育綱領〉與〈民族精神教育實施方案〉、1979年總統令公布〈高級中學法〉與〈國民教育法〉等法案(教育部, 2017b)。由此可知，藉由政治領袖指示和頒定法規，戒嚴時期的品德教育主要是連結生活教育與人格教育而成為一種「規訓」，另外是要彰顯民族精神教育與民族道德教育。這在長達38年歷程中政治意識型態的滲入，雖在早晚程度略有不同，但基調始終不變。

掙脫桎梏之解嚴社會與朝向鬆綁多樣之教育改革

1987年台灣解除戒嚴，這不僅在政治體制上是個轉捩點，社會文化和教育改革亦掙脫長久以來的桎梏。1994年民間教育改革團體組成「四一〇教改行動聯盟」，並以罕見的教育大遊行方式，提出制定〈教育基本法〉、落實小班小校、廣設高中大學、推動教育現代化四大訴求；同年教育部召開第七次全國教育會議、行政院成立「教育改革審議委員會」，教育部並於1995年公布《中華民國教育報告書——邁向二十一世紀的教育遠景》，為官方公布教育白皮書之首例。1996年教育部接續完成《教育改革總諮議報告書》，提出教育鬆綁、帶好每個學生、暢通升學管道、提升教育品質、建立終身學習社會等教育改革基本方針(教育部, 2017a)。1999年總統令公布〈教育基本法〉，由當中第一至三條的文字可見，其教育圖像漸由集體(國家民族)轉移至個體，並且由標準制式轉變為尊重差異(教育部, 2013)：

第1條 為保障人民學習及受教育之權利，確立教育基本方針，健全教育體制，特制定本法。

第2條 人民為教育權之主體。

教育之目的以培養人民健全人格、民主素養、法治觀念、人文涵養、愛國教育、鄉土關懷、資訊知能、強健體魄及思考、判斷與創造能力，並促進其對基本人權之尊重、生態環境之保護及對不同國家、族群、性別、宗教、文化之瞭解與關懷，使其成為具有國家意識與國際視野之現代化國民。為實現前項教育目的，國家、教育機構、教師、父母應負協助之責任。

第3條 教育之實施，應本有教無類、因材施教之原則，以人文精神及科學方法，尊重人性價值，致力開發個人潛能，培養群性，協助個人追求自我實現。

由前述可知，台灣在解嚴後極力掙脫桎梏並朝向鬆綁多樣的教育改革，然而品德教育是否隨此浪潮而積極轉型，抑或在波濤中迷失且落後？尤其在 1998 年教育部公布〈國民教育階段九年一貫課程總綱綱要〉（暫行綱要）以及接續數年公布領域綱要之後，品德教育在學校課程的定位更顯撲朔迷離。

多重挑戰之異質社會與重視適性創新之教育改革

台灣於 2000 年發生第一次政黨輪替，亦即總統大選由長期號稱「黨外組織」並於 1986 年組黨成功的民主進步黨獲勝，接續 2008 年第二次政黨輪替，由中國國民黨重新獲得政權，再於 2016 年第三次政黨輪替，民主進步黨同時獲得總統大選勝利和立法院多數席次。這一轉折歷程亦同時見證台灣邁向民主多元軌跡，包括經濟面向由開發中國家邁向已開發國家，政治面向由威權戒嚴而至民主自由體制，社會文化面向由單一趨向多元樣貌。然而，台灣社會並非始終線性且正向地發展，因為如同世界其他國家一樣，全球化（globalization）和新自由主義（neo-liberalism）等新時代議題同樣衝擊台灣當代社會。面對全球化莫之能禦的思潮，台灣在市場開放過程中，其經濟發展、勞動力市場和所得分配情況等重要社會指標皆日益惡化，令政府在政策上面對巨大的調整壓力（薛健吾、林千文，2014）；再者，主張市場自由化、國營事業民營化、去管制化、緊縮財政貨幣政策等新自由主義，使財團或資本家的力量早已超越甚或主宰國家政治的運作（黃應貴，2014）。這政經體制的變化同樣形成影響教育的結構性因素，加之多層交織台灣社會的特殊文化與國家認同問題，以及個人主義與相對主義興起的挑戰，使得原本逐步與傳統政治區隔和疏離的教育場域，藉由公民社會、社會運動和青年參與重新連結起來，例如 2014 年「太陽花學運」所彰顯的公民不服從（civil disobedience）理念，以及 2015 年「反高中課綱微調運動」突顯的年輕學子公民參與（civic engagement），均可視為一種「後成規層次的道德發展」（post-conventional level of moral development）。⁴

鑑此，本時期台灣教育改革強調適性創新，希冀因應多重挑戰的異質社會。具體者為 2010 年召開「第八次全國教育會議」，擬定「現代公民素養培育」等十個中心議題，凝聚教育政策共識，並於 2011 年公布《中華民國教育報告書》，以「新世紀、新教育、新承諾」三大願景與「精緻、創新、公義、永續」四大目標，推動「十二年國民基本教育與幼托整合」等十大發展策略，規劃教育發展藍圖。其中，公義（社會公義）及公民素養，以及尊重多元文化、關懷弱勢與特殊教育族群權益等詞，均與當代品德教育需求有關。不過，即使十二年國民教育的啟動亦強調普及、非強迫、確保品質及社會公義等原則，但它能否達到目標抑或只是口號，甚或教育改革根本方向與策略有誤，仍需假以時日加以檢證。

台灣中、小學品德教育課程沿革及其轉型特點

奠基前述台灣社會與教育脈絡，本文呼應相關歷史脈絡，將台灣中、小學品德教育着重官方課程的沿革區分為三個時期：戒嚴時代之政治意識型態時期、解嚴初之專業逐漸浮現時期、2000年以來廣義課程化與多元價值融入時期，並探究各時期中央政府國定課程政策對品德教育的政策主張和特點。

品德教育蘊含政治意識型態時期（1949–1987年）

1949年國民政府由中國大陸遷移台灣，直至1987年戒嚴令解除，長達38年的威權執政氛圍亦強烈滲透至教育範疇，尤以品德教育最為突顯。台灣師範大學教導德育的教授歐陽教（2013）曾回顧戒嚴時期的心路歷程為：「……從事啟蒙性的研究與教學，希望在封閉的社會辦理德育應合情近理，要自由一點、開明一點，至少不能藉反道德的方法來推動德育……」（頁1）。這樣的期望正正突顯當時的「反德育」（違反情與理）事實。戒嚴時期中央政府延續中國大陸單獨設科政策，強化台灣中、小學品德教育的政治意識型態功能。

小學／國小階段品德教育科目由「公民訓練」、「公民與道德」改為「生活與倫理」

台灣小學／國小階段（7–12歲）品德教育正式課程，初始是沿用中央政府在中國大陸1948年所設小學「公民訓練」科目的名稱與內容；1952年因應1944年於中國大陸頒布的〈國民學校法〉，將小學一詞改為台灣自日治時期以來慣用的國民學校，仍維持「公民訓練」科目。1952年公布的《國民學校課程標準》開宗明義即揭櫫（教育部，1952）：「國民學校要遵照國民學校法第一條：『注重國民道德之培養……』」，其意涵為「發展中國民族固有的國民道德」、「培養愛國意識和大同理想」；至於「公民訓練」目標有三：一為「培養兒童關於忠勇愛國、合作團結等公民基本精神」，二為「養成兒童關於清潔整齊、守禮知恥等公民良好習慣」，三為「啟發兒童關於人民權責、人類親愛、國際合作等公民正確觀念」。此外，課程標準中列有14項德目，包括健康、整潔、快活、勤儉、謹慎、信實、孝順、禮節、合作、勇敢、仁愛、忠敬、機智、正義，分別搭配低（一、二年級）、中（三、四年級）、高（五、六年級）三個教育年段的生活規條。

1962年，「公民訓練」科曾改名為「公民與道德」，將原屬「社會科」的公民知識與既有的公民訓練合一，且強化道德教育的實施；1968年基於「為提高國民知識水準與人力素質，以奠定國家社會建設與經濟發展的基礎，並充實戡亂建國的力量」

(教育部, 1968a), 實施九年國民義務教育, 其中前六年為原有義務教育的國民學校改為國民小學, 後三年原需經考試入學的初級中學改為免試入學的國民中學。改制之際, 國民小學的教育目標仍着重「國民道德的培養」, 但將國民學校的「公民與道德」科改為國小「生活與倫理」(暫行課綱), 包括基本道德(德目)和生活規範兩部分, 基本道德包括四維、八德及新生活運動綱要共 20 項德目, 並按照兒童個人、家庭、社會、國家、世界等五大綱要的生活規範交織而成(教育部, 1968a)。「生活與倫理」科自暫行課綱至 1975 年才公布正式課綱, 繼而接續施行了長達 25 年, 可謂台灣國小階段跨越戒嚴時期品德教育的代言科目, 其內容仍維持基本道德和生活規範兩部分, 但基本道德的德目縮減為 18 項。此外, 按其課程標準, 總目標有四:

(一) 指導兒童學習起居規律, 社交禮儀及日常生活必需之優良習慣, 以奠定良好行為之基礎。(二) 培養兒童孝親敬長, 善友樂群及待人接物必須之正當態度, 以發揚民族固有之美德。(三) 發展兒童倫理觀念, 善良品格及健全國民必須之高尚情操, 以激發愛國反共之精神。(四) 指導兒童培養習慣, 建立觀念, 充實知能, 改善行為, 變化氣質, 以育成堂堂正正之國民。(教育部, 1975)

由此可知, 小學/國小階段品德教育科目在中央政府遷台初期變化較大, 且初始為「公民訓練」, 後改為「公民與道德」; 但自 1968 年九年義務教育實施後, 「生活與倫理」穩定地成為長達 25 年國小品德教育正式且單獨的課程, 主要以傳統德目為主軸。

初中/國中階段品德教育科目由「公民」改為「公民與道德」

台灣初中/國中階段(13-15 歲)品德教育正式課程, 在 1949 至 1967 年間均沿用中央政府在中國大陸 1948 年所設初級中學「公民」科目的名稱, 但於 1952 年曾針對中學公民、國文、歷史、地理等科課程標準局部修訂其內容, 因而 1956 年雖曾修訂中學整體課程標準, 但公民科仍依 1952 年的內容。依據 1952 年修正公布的〈初級中學公民課程標準〉, 其目標有四:

(一) 訓練實踐四維八德及現代社會道德之各項具體條款, 使逐漸成為習慣。(二) 養成對於家庭、學校、社會、國家、世界之深切關懷與正常態度, 以確定其正確之人生觀。(三) 灌輸一般公民應有之生活修養及各項基本知能。(四) 啟發人民權利之由來, 鼓舞服務社會, 效忠國家, 致力世界和平之志願與精神。(教育部, 1956)

此外, 自 1952 年以來的初中公民科, 三學年六學期的課程重點分別為「公民的認識」、「公民的德性」、「公民的生活」、「公民的知能」、「公民的修養」、

「公民的責任」，另有由青年守則所揭示的忠勇等 12 項德目與規條，組合而成「訓育規條」。

1968 年九年義務教育開展，初級中學改為國民中學後，品德教育科目名稱由「公民」改為「公民與道德」，其暫行課綱亦同時公布。依據〈國民中學公民與道德暫行課程標準〉，其目標雖與以往公民科雷同，仍強調「培育以四維八德為中心的道德觀念，陶冶善良品行，發揚中華民族固有的美德」，且生活規條亦未更動，但其教材綱目則改為「健全的個人」、「美滿的家庭」、「完善的學校」、「進步的社會」、「富強的國家」、「和平的世界」，教材綱目與生活規條所佔比例平均分配（教育部，1968b）。這種同心圓式的教材綱要開展方式，直至 1983 年公布的〈國民中學公民與道德課程標準〉，轉變為社會科學知識內容（完善的教育、和諧的社會、公正的法律、民主的政治、富裕的經濟、協和的文化），且所佔比例調高至 70%，而目標亦有較大幅度的調整：

- （一）實施以倫理、民主、科學為中心的公民教育，進而奠定中華文化復興的基礎。
- （二）指導學生實踐修己善群、立身處世、互助合作、濟人利物的倫理規範，以養成現代公民的道德觀念與良好生活習慣。
- （三）激發人性的自覺，培養民主法治觀念，增進民族意識，維護國家尊嚴。
- （四）加強科學知能，培育經濟建設能力，弘揚中華優良文化以促進世界大同。（教育部，1983b）

如同前述，初中／國中階段品德教育科目由 1949 年以來的「公民」，於 1968 年改稱「公民與道德」且持續沿用。然而，原本其同心圓式的教材綱要開展方式，至 1983 年轉變為社會科學知識內容，並搭配所佔比例日趨減少的德目與生活規條。

高中階段品德教育含「公民」、「公民與道德」及「三民主義」

台灣高級中學（16–18 歲）課程標準在 1949 至 1968 年九年義務教育實施前，均與初中併稱為中學課程標準，其品德教育正式課程如同前述初中，亦沿用中央政府在中國大陸 1948 年所設高中「公民」科目的名稱和內容。不過，1953 年時高中課程將視為品德教育重要環節的「三民主義」（指孫中山思想，包括民族主義、民權主義、民生主義）列入課程標準，其目標特別標舉「認識三民主義與反共抗俄復國建國之關係」（教育部，1956），該科成為高三必修，以銜接高一與高二公民科，並列入大學聯考科目（公民科並非考科）。

因應九年國民義務教育實施，1971 年特別頒定《高級中學課程標準》（教育部，1971），除保有三民主義之外，公民科改名為「公民與道德」，該〈高級中學公民與道德課程標準〉在目標中強調：重視固有與現代社會道德，要灌輸立國精神與愛國

情操，以及闡述中華文化的成就和中華民族對於世界的貢獻。此外，該科兩個學年（四學期）教材大綱主軸為「個人與修養」、「社會與倫理」、「治國與民生」、「濟世與文化」，每個主軸都附有活動示例，另有由 12 項德目與 48 項條目組成的生活規條。

1983 年修訂《高級中學課程標準》時，除仍重視「三民主義」外，還將「公民與道德」科改回「公民」之稱，且接續維持多年。依據該科課程標準，教材綱目依序為「心理與教育」、「道德與文化」、「法律與政治」、「經濟與社會」，並且公民教材教學時間佔 70%、公民活動佔 30%，生活規條已不再另訂時間（教育部，1983a）。此外，該課程標準有五個目標，較以往拓廣了公民所需關注的社會層面及相關知能：

- （一）培育學生具備現代公民應有的學養、知能與價值觀念，以三民主義思想為主導，使其獲致整體的認識並力求其實踐。
 - （二）研討心理與教育的學理，培養健全品格，提高學習興趣，洞察教育真義，發揮教育的效能。
 - （三）探究道德與文化的梗概，並進而求其融通，注重我國立國精神和優良文化的宏揚。
 - （四）了解法律與政治的關係，重視培養法治精神，進而啟迪學生研討政治的興趣。
 - （五）認識經濟與社會的動向，同時明瞭我國財稅的措施和社會問題的探討，激勵學生建設安和樂利社會的意願。
- （教育部，1983a）

因此，本時期高中階段品德教育較為複雜且不穩定，而且「三民主義」思想明顯貫串其中，另則搭配社會科學知識化的教材綱目，以及德目和生活規條。

小 結

綜上所述，戒嚴時期的中、小學品德教育可稱為政治意識型態時期，能歸納出四個特點：（1）設置單獨科目、頒布全台灣課程標準，並採用國立編譯館編印的統編本教科書；（2）科目名稱眾多，包含「公民訓練」、「公民與道德」、「生活與倫理」、「公民」、「三民主義」等廣義語詞，由其名稱可推知品德教育着重培養國家民族層面的德行，並強調日常行為的規訓；（3）據其科目設置及內容，明確顯露政治意識型態主導，諸如 1950 年教育部頒訂〈戡亂建國教育實施綱要〉為教育指導方針，教育成為戡亂建國的工具，因而藉品德教育相關科目灌輸「反共抗俄」、「弘揚中華民族與文化」、「三民主義救中國」等思想；（4）本時期後段，中學的德目與生活／訓育規條稍有淡化，公民與道德／公民的教材內容漸採社會科學知識取向，而品德與生活的內容日趨減少。

品德教育專業逐漸浮現時期（1987–2000 年）

台灣於 1987 年解除政治戒嚴，又歷經風起雲湧的社運與學運，和「四一〇教改」

等民間強大發聲後，教育部於 1993–1995 年三年間，分別修正公布國民小學、國民中學和高級中學課程標準，品德教育課程亦隨之變化。這個時期的品德教育因黨國體制的政治意識型態淡化，其專業似得以逐漸浮現。這時期品德教育的專業可謂醞釀自長期戒嚴以來的學術界，諸如 20 世紀 70 年代歐陽教自英國引介教育哲學分析學派理論，又先後出版兩本德育論著（歐陽教，1974，1985）；接續 80 年代左右，陳英豪（1979）、單文經（1982）及沈六（1986）等學者引進美國學者 L. Kohlberg 的道德認知發展理論，加上同時期價值澄清法的著作（如洪有義，1983；黃建一，1989），以及後續對於關懷倫理學者 C. Gilligan 和 N. Noddings 理論的引介等（如簡成熙、侯雅齡，1997），因此在課程改革之際，原本蓄積於品德教育專業的能量，得以漸次浮現於正式課程。

國小品德教育由「生活與倫理」改名為「道德與健康」

歷經數十年盤據台灣人記憶的國小「生活與倫理」課程，於 1993 年改名為「道德與健康」（或「道德」）。該科目一至三年級統整道德與健康，採合科教學，四至六年級則是分科教學。該科課程標準除總目標外另有分段目標，其總目標為：

實踐生活規範與國民禮儀，養成良好的生活習慣；建立正確倫理觀念，涵詠基本品德，培養高尚情操；培養健康知識、技能和態度，奠定身心健康的基礎；養成尊重人性和生命的觀念，豐富道德及健康生活；增進思考判斷的能力，培養負責的行為與態度。（教育部，1993）

「道德與健康」的課程內容，在國小一至三年級採道德與健康合科教學，以「人自己」、「人與人」、「人與事物」、「人與自然」的架構呈現，至於四至六年級道德課程以八個德目（包括仁愛、正義、禮節、信實、勤儉、孝敬、守法、愛國）為主軸編排課程內容。

國中「公民與道德」出版「改編本」教科書且增「認識台灣」新科目

解嚴後的國中「公民與道德」科目雖未更改名稱，但先是於 1989 年推出教科書「改編本」，繼而於 1994 年修訂該科課程標準，並在國一加入「認識台灣」新科目，彰顯台灣的主體性，銜接國二及國三「歷史」、「地理」、「公民與道德」三科。依據 1994 年公布的《國民中學課程標準》，「認識台灣（社會篇）」一科的目標為：

（一）加強對於臺灣、澎湖、金門、馬祖社會環境的認識；（二）拓展多元文化的視野，培養愛鄉更愛國的情操；（三）培育心胸寬闊的人文素養，凝聚生命共同體的共識；（四）促進良好社會生活規範的實踐能力。（教育部，1994）

由於增加了「認識台灣」新科目，「公民與道德」遂由三年濃縮為兩年，國二重點為「學校與社會生活」及「法律與政治生活」，國三重點為「經濟生活」及「文化生活」；除前述教材綱目之外，另有生活規條含括 12 項德目。「公民與道德」科課程標準所揭櫫之總目標為「在實施以倫理、民主、科學為中心的公民教育，期能養成德、智、體、群、美五育並進的好國民」，其四項分目標為：

（一）培養學生的道德觀念和良好行為，使其在日常生活中，有正確適應的態度與能力；（二）啟導學生對於法律和政治的基本認識，使其養成民主法治的觀念，並對國民的權利與義務，有正確的了解與實踐的能力；（三）加強學生對社會和經濟的基本認識，使其養成關懷社會的情操和正確的經濟觀念，具有參與社會及經濟建設的能力；（四）增進學生對中華文化和國際文化的基本認識與欣賞興趣，使其具有發揚我國優良文化的能力，及養成尊重不同文化的態度。（教育部，1994）

高中「公民」拓展為「公民教育」類別且並未納入社會學科

解嚴後的高中品德教育相關課程，仍維持多年既有的「三民主義」與「公民」課程，直至 1995 年配合國中、小課程標準修訂及因應社會變遷，始修訂高級中學課程標準，但將「公民」與「班會」及「團體活動」三科／活動合為「公民教育」，並未納入社會學科（包括三民主義、歷史、地理、世界文化、現代社會等）。即使如此，其社會科學性質仍十分明顯。依據〈高級中學公民課程標準〉，其教學目標為「培養學生公民素養，使其具有國家意識，成為健全的現代公民」，分項目標有三：「（一）增進現代公民應具備有關社會、文化、法律、政治與經濟的知識和能力；（二）發展道德判斷知能，陶冶健全品格；（三）建立正確的人生觀價值觀和世界觀」（教育部，1995）。至於其兩年的教材大綱主軸分別為「社會、文化」、「道德、法律」、「政治、國際關係」、「經濟、世界展望」，以及不必納入時數的生活規條。

小 結

本時期雖然年段甚短但頗具意義，它處於台灣解嚴初期，品德教育在學術界所蘊積的教育能量稍露曙光，約可歸納出兩個特點：（1）品德教育的政治意識型態益趨淡化，雖仍採用全台灣課程標準，但國小「道德與健康」教科書已兼有「統編本」及民間參與編寫的「審定本」，開啟了日後鬆綁的軌跡；（2）品德教育擺脫政治桎梏後似漸次浮現教育專業，諸如國小由學生本身出發連結其自我、他人、事物與自然，國中關注對於生長土地台灣的「認同」，高中拓展「公民教育」類別，強調認知與行動的統整。然而，中學「公民與道德」或「公民」教材大綱因趨向社會科學的知識特性，使品德的實質內容未能隨之專業化而反被大幅刪減。

品德教育之廣義課程化與多元價值融入時期（2000 年迄今）

基於台灣自 2000 年以來多重變化和挑戰的社會與教育脈絡，品德教育在本時期亦產生急劇變化。自國民中小學九年一貫課程公布和高中課程重組，品德教育不再單獨設科，而 2014 年十二年國民教育宣示啟動迄今，品德教育似仍處於尋求定位的搖擺階段。

國中小品德教育課程政策不再獨立設科

台灣於 1996 年完成《教育改革總諮議報告書》後，對於國中小義務教育階段，自 1998 年起陸續公布〈國民中小學九年一貫課程綱要總綱〉（暫行綱要）及各學習領域暫行綱要等，並於 2003 年公布正式總綱、各學習領域與重大議題等正式綱要。其中，「社會學習領域課程綱要」取代且統整原本國小社會科、道德與健康科，以及國中歷史、地理及公民與道德等獨立科目。自此之後，「道德」二字在正式課程獨立設科時消隱，在重大議題上亦未列入，因而有所謂「缺德」教育改革之稱（簡成熙，2004）；不過，在課程綱要中似仍有道德教育的轉化痕跡，因而亦被解讀為「消極融入」（方志華等，2015）。教育部公布〈國民中小學九年一貫課程綱要總綱〉的基本理念為：

教育之目的以培養人民健全人格、民主素養、法治觀念、人文涵養、強健體魄及思考、判斷與創造能力，使其成為具有國家意識與國際視野之現代國民。本質上，教育是開展學生潛能、培養學生適應與改善生活環境的學習歷程。因此，跨世紀的九年一貫新課程應該培養具備人本情懷、統整能力、民主素養、本土與國際意識，以及能進行終身學習之健全國民。（教育部，2003b）

此外，由總綱之後於 2003 年公布的社會學習領域，其 10 點課程目標中的數點仍似略可顯現品德教育精神，例如：「1. 了解本土與他區的環境與人文特徵、差異性及面對的問題」、「2. 了解人與社會、文化和生態環境之多元交互關係，以及環境保育和資源開發的重要性」、「4. 培養對本土與國家的認同、關懷及世界觀」、「5. 培養民主素質、法治觀念以及負責的態度」、「7. 發展批判思考、價值判斷及解決問題的能力」、「8. 培養社會參與、做理性決定以及實踐的能力」、「9. 培養表達、溝通以及合作的能力」（教育部，2003a）。

高中新設「公民與社會」科，惟品德教育所佔比例驟減

台灣教育部於 2000 年起展開後期中等教育課程綱要制訂工作，並於 2004 年公布〈普通高級中學課程暫行綱要〉（簡稱高中 95 暫綱），以面對社會急遽變遷的挑戰和

後期中等教育的多元型態發展，並銜接九年一貫課程的需求。在高中階段科目重整中，新設「公民與社會」科，取代並整併原有「三民主義」、「現代社會」與「公民」三科，並且納入普通高中升學考試科目。高中 95 暫綱施行後，教育部又於 2008 年公布正式綱要（簡稱 99 正綱），依據〈普通高級中學必修科目「公民與社會」課程綱要〉，課程目標有三：「充實社會科學與相關知識」、「培養多元的價值關懷與公民意識」、「增進參與民主社會的行動能力」，而核心能力包括：

- 一、具備心理、社會、文化、政治、道德、法律、經濟、永續發展等多面向公民基本知識。
- 二、肯定青少年後期自我與成長意義，朝向未來，發展出能欣賞他人、關懷社區、尊重社會文化差異、認同民主國家、培養珍視法治與普世人權以及追求經濟永續發展等相關的價值觀念。
- 三、增進參與公共生活所需要的思考、判斷、選擇、反省、溝通、解決問題、創新與前瞻等行動能力。（教育部，2009，頁 171）

前述「公民與社會」課程綱要的目標與核心能力中，雖似仍強調品德的重要性，但在一、二年級必修課程 32 個主題中，標示為「道德」的內涵僅佔 2 個（共 6 節課），亦即「道德與社會規範」及「道德與個人發展」，至於高三選修則付之闕如。此外，處於社會科學知識化與考試領導教學的結構因素下，縱使或有若干與品德相關的主題，亦難以發揮品德教育的功效。再者，高中 99 正綱中另設「生命教育」科，略與品德教育有關者亦僅 5-6 節課。整體而言，在高中正式課程中，品德教育勉強在「公民與社會」及「生命教育」中顯現其學科內涵和明確定位，但與過往所佔比例相較，可謂相去甚遠。

推行〈教育部品德教育促進方案〉以彌補品德教育正式課程之懸缺

教育部於 2004 年為彌補品德教育在九年一貫課程綱要中的懸缺，並回應社會各界對品德教育的需求與重視，公布第一期〈品德教育促進方案〉（2004-2009 年），以及陸續兩期方案（2009-2013 年及 2014-2018 年）。該方案名為「品德教育」，結合品格（character）與道德（moral）教育，有四個目標：

- 一、鼓勵各校以民主方式凝聚全校共識，藉由討論、思辨與反省選擇可彰顯學校特色與需求的核心價值，並推動親師生的具體行為準則之實踐。
- 二、引導並協助學校整合校內外資源，並有計畫且周延地透過各類課程、活動、潛在課程，以及發揮校長道德領導與教師典範等，透過明列具體目標與內涵及成效評估機制，形塑品德校園文化。

- 三、深化家長與社區對於品德教育的重視程度，增強其對於當代品德核心價值及其行為準則的認識與實踐，進而發揮家庭與社會教育的品德教育功能，並期與學校教育產生相輔相成之效。
- 四、結合政府、學校與民間團體資源，強化社會品德教育功能，藉以增進社會各界對於當代品德的共識與實踐，並結合重要節日辦理相關主題活動，進而深耕臺灣品德文化。（教育部，2014b）

由上述方案可知，台灣品德教育於課程綱要正式科目表中消逝或比例驟減後，在政策方面轉而希望融入各個學習領域／科目教學內，同時結合校內外非正式課程與潛在課程。其次，在理念基礎上試圖延續台灣數十年來慣有的德目（改稱核心價值）形式，融合解嚴後學界於品德教育的研究基礎，尤其是道德認知發展與批判理論等，並參酌英、美等國在 20 世紀 80 年代以來品德教育的實務開展而成。再者，教育部與各縣市教育局／處陸續推動品德教育績優獎勵、品德教育評鑑指標、品德教育資源網建置和品德教育深耕計畫等，逐步形成以廣義課程和校園氛圍形塑的品德教育推動模式。因此，自 2000 至 2014 年台灣品德教育的特點約可歸納為：（1）「道德」一詞似成「八股教條」與「意識型態」代稱，因而在政策上改稱「品德」（品格與道德合稱）教育；（2）品德教育不再在正式課程中單獨設科，從「由上而下」中央政府強制主導和標準化的模式，轉為強調學校本位的「由下而上」草根式且多元化品德教育，非正式課程／活動和校園氛圍的形塑成為主流；（3）中、小學校園中品德教育的知識面向逐漸削弱，而生活實踐和公民參與（例如服務學習）的課外活動逐漸增強。

十二年國民教育將品德教育視為「議題」，並強調多元價值融入課程

自九年一貫課程實施後中、小學品德教育於學校課表消失之際，由於它缺乏固定或充足的教學時間，實施甚為零散且隨機，加上台灣社會中部分媒體和家庭的負面影響，而多重升學考試又使親師生並未積極重視品德教育，致使品德教育成效有限；因此，在十二年國民教育開展之際，品德教育似有得到重新檢視和定位的機會。負責十二年國民教育總綱及各領域綱要制訂過程的教育部下屬單位國家教育研究院，曾委託李琪明主持的團隊於 2013-2014 年間進行「品德教育融入十二年國民基本教育課程之研究」⁵ 作前導研究，該研究問卷調查結果顯示（劉秀嫻、李琪明、陳延興、方志華，2015）：在各教育階段單獨設立品德教育科目，是包含教師家長與社會人士等受試者最期望的品德教育課程模式，尤其是國小階段最為明顯；但在座談會中仍因參與者對於台灣教育現況師生課業負擔過重，是否恢復單獨設科，爭議頗大。故此，該研究所提建議可說是在理想與現實之間的妥協，亦即建議可由台灣教育部公布品德教育完整課綱或參考指引，具體明確地揭示其範疇、目標、道德議題和核心價值，以

作政策推動和落實的依據，並採「多元融入的品德課程模式」，強化正式、非正式和潛在課程的統整（陳延興、李琪明、方志華、劉秀嫻，2015）。

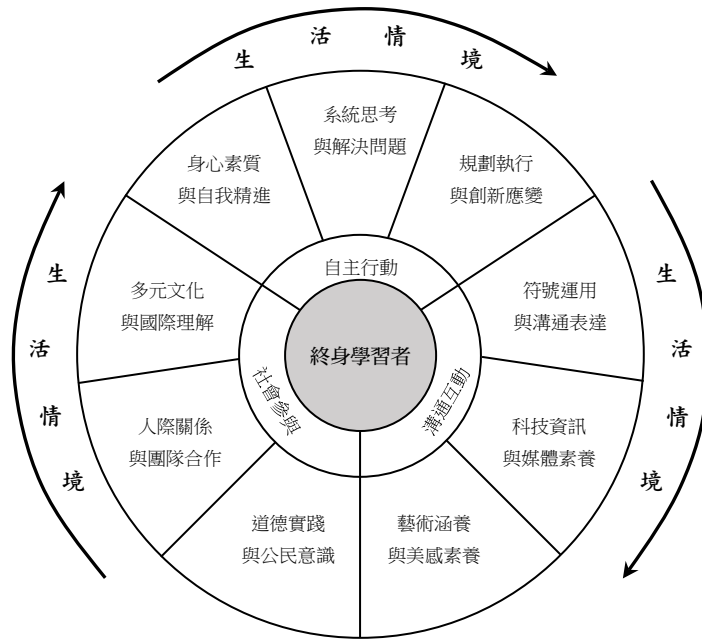
然而，該些前導研究建議在政策定案後大打折扣。台灣教育部於 2014 年 11 月發布〈十二年國民基本教育課程綱要總綱〉（以下簡稱〈總綱〉），對於品德教育的角色有了原則性的定調，亦即〈總綱〉的基本理念和核心素養雖蘊含當代品德教育精神，但在正式課程方面仍延續現況，未有明列「品德／道德」單獨或相關科目，亦未擬定品德教育完整課綱或參考指引。具體而言，〈總綱〉所揭示的基本理念，其中「共好」一詞與當代品德教育精神頗為一致：

本於全人教育的精神，以「自發」、「互動」及「共好」為理念，強調學生是自發主動的學習者，學校教育應善誘學生的學習動機與熱情，引導學生妥善開展與自我、與他人、與社會、與自然的各種互動能力，協助學生應用及實踐所學、體驗生命意義，願意致力社會、自然與文化的永續發展，共同謀求彼此的互惠與共好。（教育部，2014a，頁 1）

此外，〈總綱〉課程目標包括啟發生命潛能、陶養生活知能、促進生涯發展、涵育公民責任四者，其中目標四「涵育公民責任」強調「厚植民主素養、法治觀念、人權理念、道德勇氣、社區／部落意識、國家認同與國際理解，並學會自我負責。進而尊重多元文化與族群差異，追求社會正義；並深化地球公民愛護自然、珍愛生命、惜取資源的關懷心與行動力，積極致力於生態永續、文化發展等生生不息的共好理想」（教育部，2014a，頁 2）。依其目標，可謂與品德教育頗為相關。再者，〈總綱〉強調課程目標須結合九個「核心素養」加以發展，它們分屬自主行動、溝通互動、社會參與三個面向（見圖一），而社會參與面向所列三個核心素養亦彰顯品德教育意涵，其內容如下（教育部，2014a，頁 6）：

- | | |
|--------------|--|
| C1 道德實踐與公民意識 | 具備道德實踐的素養，從個人小我到社會公民，循序漸進，養成社會責任感及公民意識，主動關注公共議題並積極參與社會活動，關懷自然生態與人類永續發展，而展現知善、樂善與行善的品德。 |
| C2 人際關係與團隊合作 | 具備友善的人際情懷及與他人建立良好的互動關係，並發展與人溝通協調、包容異己、社會參與及服務等團隊合作的素養。 |
| C3 多元文化與國際理解 | 具備自我文化認同的信念，並尊重與欣賞多元文化，積極關心全球議題及國際情勢，且能順應時代脈動與社會需要，發展國際理解、多元文化價值觀與世界和平的胸懷。 |

圖一：核心素養的滾動圓輪意象



資料來源：教育部（2014a，頁3）。

依據上述，〈總綱〉精神雖與品德教育理念頗為一致，但接續各領域綱要的制定並未將前述理念或研究建議納為政策，僅將品德教育併入「十二年國民基本教育領綱研修工作計畫」跨領域小組議題工作圈所設4個重要議題（性別、人權、環境、海洋）和15個一般議題（品德、生命、法治、家庭、防災、安全、國際、科技、資訊、能源、生涯規劃、多元文化、閱讀素養、戶外、原住民族等教育）（張芬芬、張嘉育，2015，頁27），因而對於品德教育內涵融入各領域的可能性實屬薄弱。

此外，以往與品德教育長期有密切關連的〈社會領域課程綱要〉，自〈總綱〉公布後的擬定過程中，由於2014年初教育部公告微調高中社會領域課綱（簡稱103微調課綱）（教育部，2014c），爆發「程序不當之黑箱作業」、號稱「微調」卻超過100處修正、內容「去台灣化」而獨尊「中華民族與文化」等爭議，引發部分台灣高中生與民眾的抗議風潮，並有數十名高中生夜宿教育部前多日等事件（程晏鈴，2015），反倒使得原本與微調課綱無涉的十二年國民教育領綱原定2016年初公布產生變數。再者，2016年1月台灣總統大選與立法委員改選之後，教育部曾於2016年2月發布「暫緩12年國教領綱」（符芳碩，2016），但不久又恢復一切籌備與審議作業。因此，品德教育於十二年國民教育中的定位設定在議題及相關領域中的多元價值融入，但如何積極有效轉型，以因應台灣現代需求和世界趨勢尚待後續觀察。

台灣品德教育開展所面臨之困境

台灣品德教育自 1949 年迄今，歷經社會變遷與教育改革的流變，它所面臨的轉型與困境包括課程目標、組織、內容、方法、評量與師資等錯綜複雜且交互影響的多層面因素。綜合而言，這轉型之路似有趨勢軌跡可循，但並非線性發展或對立互斥，而是不同程度的共存共生，其軌跡大致是：品德教育目標由國家民族至上，漸轉向重視個體適性發展；品德教育課程組織由單獨設科，漸轉向非正式課程和校園文化形塑；品德教育內容由中華文化之四維、八德、三達德等德目和生活規條，漸轉向強調面對當代議題（包括人權、性別、環境等）的判斷與反思；品德教育的課程實施方法由教師主導講述，漸轉向學生參與及實作／行動；品德教育課程的評量由紙筆測驗記憶取向，漸轉向適性多元與創新品質；品德教育的師資由學校教師單科的職責，漸轉向社會與校園相互交流的多管道師資來源。然而，轉型中的台灣品德教育依舊面臨新舊困境與難解問題，歸納而言主要有四。

困境一：品德教育政策意識型態解消之際亦一併「去道德」？

台灣威權時期的傳統品德教育蘊含濃厚意識型態，但一旦解消後，原本希望就此回歸教育專業的期望卻只如曇花一現，導致九年一貫課程以來中、小學品德教育在課表中逐漸懸缺。這究竟是表示在台灣民主化過程中摒棄了假借「道德」之名而行政治意識型態或傳統儒家思想之實的歷史包袱，力求展現當代的多元價值，抑或如同英國學者 Mendus（1998）指出，在自由民主的社會中，常會出現「去道德化教育」（de-moralizing education）現象，因為人們的道德信念差異與衝突日漸增多，無法再以單一絕對的道德標準予以教導，索性將道德視為個人偏好而導致相對與無限度包容？因此，今天台灣需要擁抱、丟棄或轉型何種樣貌的道德（或去道德）及其教育，值得深思。

困境二：品德教育因諸多「迷思」而掩蔽其教育專業特性？

台灣品德教育由於長久禁錮於政治意識型態與國家威權宰制之下，其專業特性（包含對於品德教育的目標、內容、方法、評鑑等學理與實徵基礎）時受掩蔽而產生諸多「迷思」（myths）。李琪明（2007）曾指出，台灣品德教育在理念與實踐兩方面均須予以解構，因為在理念方面常誤以為：品德教育在民主多元社會就不需要了、品德教育就是價值中立或價值灌輸之二擇一、品德教育必須在德目古訓和複製國外經驗中加以選擇；而在實踐方面常誤以為：品德教育僅是生活常規和習慣、品德教育不需要專業師資、品德教育很抽象而無法評鑑成效等。這些迷思並非台灣獨有，Kristjánsson（2013）亦曾指出類似迷思，認為有人誤以為品德及品德教育模糊、在

當今社會是多餘、過時、宗教信仰、父權體制、反民主、保守、個人化、主觀、需視情境而定的，這些迷思都造成品德教育無法充分發揮其教育專業特性。

困境三：品德教育交織各種文化與國家「認同」且缺乏對話與共識？

台灣品德教育數十年來迄今就像個左右晃動的鐘擺，它並非單純的教育素材，而是承載多樣化的文化與國家認同（例如中國化、台灣化、本土／在地化、國際化等），又同時交織東西方文化、新舊歷史、保守與自由等各種不同論述和詮釋；就在彼此消長之間，或因缺乏對話加上權力和利益糾葛，以致舊的意識型態解消之際，新的意識型態又會趁虛而入，始終無法獲致共識和定位。德國學者 Habermas（1979）早在數十年前即認為，後現代社會中需要經由論辯倫理（discourse ethics），藉着理性溝通與論辯能力參與公共事務，尋覓個人安身立命和人際互動的倫理道德原則，以建構理想的溝通社群和成熟的政治文化理念。不過，由於台灣的社會變遷與民主化尚未深化，品德教育在這差異與對立氛圍中，較難彼此對話以尋求適切定位。

困境四：品德教育在升學壓力與偏「右」教育改革中難有生存空間？

台灣近數十年來雖歷經多次體制內外的教育改革，縱使廢除高中和大學聯考，分別改為國中會考、高中學科能力測驗、指定考科和推薦甄選等「多元入學方案」，而開展十二年國民教育希望改變考試壓力；但「萬般皆下品，惟有讀書高」的升學主義緊箍咒始終存在，品德教育在課表消失正代表其課時被剝奪，系統性的品德教育實施實屬難上加難。此外，觀乎近年台灣教育改革漸趨「市場化」和「商品化」，恰似 Apple（2006）在 *Educating the “Right” Way: Markets, Standards, God, and Inequality* 一書所稱之「右」派，結合了新自由主義、新保守主義和威權民粹等主張，愈益朝向「卓越」靠攏就愈益忽略社會正義，而品德教育在這外在結構的競爭壓力下，恐更難有生存空間。

建議與結語

本文以品德教育歷史脈絡的宏觀結構性鷹架，聚焦台灣自 1949 年以來中、小學品德教育在中央政府官方「國家課程」層面所產生的三個主要階段轉型與新舊困境，而目前依然是以現在進行式動態地發展。這不僅是台灣數十年來的處境，其他國家或地區亦可能雷同。本文最後希望針對前述四個困境，依次提出建議和結語。

品德教育須強化批判反思與道德推理

在支配與解放的新舊意識型態辯證歷程中，品德教育與各類意識型態的連結並非「有無」而是「程度」之別，而且在封閉和威權社會雖有單一黨國與民族主義的政治意識型態，但在開放與民主社會仍有其他新興多樣的意識型態滲入，從台灣社會與教育脈絡即可看到。故此，民主時代的教育須重視培養能批判、自我反思、有知識、願以具社會責任的方式進行道德判斷和行動的公民（Giroux, 2011）。此外，品德教育目標應著重高層次認知的推理能力，強調以反思的分析，將個人、習俗和道德範疇，跟追求平等、人性和尊重的社會系統謀合（Nucci, 2016）。

品德教育須將迷思解構並發揮專業效能

品德教育在台灣一向存有諸多「迷思」，以致其專業內涵不易突顯且不受重視。因此，亟待學術與教育界先行將迷思「解構」，並加入當代民主、科學和專業等元素，方能「重建」其專業特性（李琪明，2007）。尤其是品德教育者應以身為「轉化型知識分子」（transformative intellectuals）（如 Giroux, 1992 的主張）為自我期許，以建立並發揮品德教育的專業效能。而且，若能強化整體師資培育的品德教育專業，則品德是否單獨設科教學的難題，或可獲得紓解。

品德教育須藉對話溝通以促進自我與集體認同

台灣數十年來的社會脈絡交織多種或有所衝突的文化與國家認同，以致品德教育在這結構下的想像時有限縮或遭誤解。然而，品德教育並非強調零和對立，而是著重平等、和平與信任關係。因此，若以「論辯倫理」（discourse ethics）的理想溝通情境對話與論證，形成合理的共識並達到自我與集體認同（Habermas, 1979），亦是達致當代公民社會的良方。

品德教育須秉持彰顯正義與關懷弱勢之信念

台灣長期以來在升學壓力和近年強調競爭的偏「右」教育改革跡象下，品德教育實宜發揮中流砥柱的定位，秉持當前國際思潮所主張的正義（justice）（Rawls, 1971）與關懷（caring）（Noddings, 2003）等核心價值和信念，發揮教育改變社會的領航作用。因此，品德教育的轉型若要突破困境，不能僅限於一門科目或一類校園氛圍，而應是一種巨觀式的自由民主生活方式和文化形塑，方能扎根茁壯並永續發展。

綜言之，本文以宏觀角度剖析台灣品德教育自 1949 年迄今的轉型與困境及其歷史脈絡，分為三個時期，歸納出四個主要困境和相應建議。由此可見，品德教育在巨觀

結構中是個「流動」的概念，而大環境的變遷永不可能停歇，台灣與世界各國皆然。故此，教育者或研究者值得深思的是：在品德教育與環境脈絡互動的歷程中，如何掌握品德教育的價值和原則，以回應大環境的挑戰，並能發揮改造社會的積極力量。

註釋

1. 2004年，教育部首度公布〈教育部品德教育促進方案〉，之後經過數次修訂（教育部，2014b）。
2. 由於單篇論文篇幅所限，本文聚焦於台灣品德教育的宏觀探究，藉此掌握其不同時期的流變與結構性因素，而無法納入對品德教育的微觀或基礎論述。
3. 這三個時期雖然劃分年數不一，且其政經發展有所不同，但以品德教育國家課程的角度而言，其中各個時期的本質頗為一致，僅有微小的差異。相較而言，第一個時期年數較長反而變化極少，而第二和第三個時期年數雖短而變化卻大。
4. 「後成規層次的道德發展」一詞，可參閱 L. Kohlberg 所提出的道德認知發展理論（Kohlberg, 1975）。
5. 李琪明領導的團隊接受台灣國家教育研究院委託，於2013年5月31日至2014年3月2日期間進行「品德教育融入十二年國民基本教育課程之研究」（NAER-2013-10-A-2-02-00-2-2）。奠基該前導研究共發表三篇論文：〈十二年國民基本教育品德課程組織模式建構之研究〉（陳延興等，2015）、〈品德教育現況及因應十二年國教課程改革之調查研究〉（劉秀嫚等，2015）、〈臺灣1949-2014年品德教育沿革剖析及其對十二年國民基本教育之啟示〉（方志華等，2015）。

參考文獻

- 方志華、李琪明、劉秀嫚、陳延興（2015）。〈臺灣1949-2014年品德教育沿革剖析及其對十二年國民基本教育之啟示〉。《教育實踐與研究》，第28卷第2期，頁33-58。
- 李琪明（2001）。《兩岸德育與意識型態》。台北，台灣：五南。
- 李琪明（2007）。〈品德教育面臨轉型的解構與重建〉。《研習資訊》，第24卷第1期，頁33-41。
- 沈六（1986）。《道德發展與行為之研究》。台北，台灣：水牛。
- 洪有義（主編）（1983）。《價值澄清法》。台北，台灣：心理。
- 張芬芬、張嘉育（2015）。〈十二年國教「議題融入課程」規劃芻議〉。《臺灣教育評論月刊》，第4卷第3期，頁26-33。
- 教育部（1952）。《國民學校課程標準》。台北，台灣：台灣商務。
- 教育部（1956）。《中學課程標準》。台北，台灣：教育部。
- 教育部（1968a）。《國民小學暫行課程標準》。台北，台灣：正中。
- 教育部（1968b）。《國民中學暫行課程標準》。台北，台灣：教育部。
- 教育部（1971）。《高級中學課程標準》。台北，台灣：正中。

- 教育部（1975）。《國民小學課程標準》。台北，台灣：正中。
- 教育部（1983a）。《高級中學課程標準》。台北，台灣：正中。
- 教育部（1983b）。《國民中學課程標準》。台北，台灣：正中。
- 教育部（1993）。《國民小學課程標準》。台北，台灣：教育部。
- 教育部（1994）。《國民中學課程標準》。台北，台灣：教育部。
- 教育部（1995）。《高級中學課程標準》。台北，台灣：教育部。
- 教育部（2003a）。〈國民中小學九年一貫課程綱要社會學習領域〉。擷取自 <http://teach.eje.edu.tw/data/files/20150120/social.doc>
- 教育部（2003b）。〈國民中小學九年一貫課程綱要總綱：基本理念〉。擷取自 <http://teach.eje.edu.tw/data/files/20150120/e14802.doc>
- 教育部（2009）。〈普通高級中學課程綱要〉。擷取自 http://www.k12ea.gov.tw/files/common_unit/a7285432-45bf-4371-b514-3eb12aff9871/doc/99_普通高中課程綱要.pdf
- 教育部（2013）。〈教育基本法〉。擷取自 <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0020045>
- 教育部（2014a）。〈十二年國民基本教育課程綱要總綱〉。擷取自 http://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/87/pta_5320_2729842_56626.pdf
- 教育部（2014b）。〈教育部品德教育促進方案〉。擷取自 <http://ce.naer.edu.tw/policy.php>
- 教育部（2014c）。〈普通高級中學課程綱要：公民與社會科〉。擷取自 http://www.k12ea.gov.tw/files/common_unit/a7285432-45bf-4371-b514-3eb12aff9871/doc/公民與社會科_103_微調版本.pdf
- 教育部（2017a）。〈重大教育政策發展歷程：教育改革〉。擷取自 <http://history.moe.gov.tw/policy.asp?id=7>
- 教育部（2017b）。〈教育大事年表〉。擷取自 <http://history.moe.gov.tw/milestone.asp>
- 符芳碩（2016）。〈教部暫緩 12 年國教領綱 微調課綱不撤回〉。擷取自 <http://newtalk.tw/news/view/2016-02-03/69932>
- 陳伯璋（編著）（1988）。《意識型態與教育》。台北，台灣：師大書苑。
- 陳延興、李琪明、方志華、劉秀嫻（2015）。〈十二年國民基本教育品德課程組織模式建構之研究〉。《課程與教學季刊》，第 18 卷第 2 期，頁 79–100。
- 陳英豪（1979）。〈討論與角色取替對道德認知發展之影響〉。《教育學刊》，第 1 期，頁 325–361。
- 單文經（1982）。《道德教育初探》。高雄，台灣：復文。
- 程晏鈴（2015）。〈高中教科書課綱爭議到底在吵什麼？〉。擷取自 <http://www.cw.com.tw/article/article.action?id=5068417>
- 黃建一（1989）。《我國國民小學價值教學之研究》。高雄，台灣：復文。
- 黃應貴（2014）。〈新自由主義浪潮下臺灣的困境〉。《全球客家研究》，第 3 期，頁 230–244。
- 劉秀嫻、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》，第 60 卷第 2 期，頁 79–109。doi: 10.6209/JORIES.2015.60(2).03

- 歐陽教 (1974)。《道德判斷與道德教學》。台北，台灣：文景。
- 歐陽教 (1985)。《德育原理》。台北，台灣：文景。
- 歐陽教 (2013)。〈談合情理的德育〉。《中正教育研究》，第 12 卷第 2 期，頁 1-20。
- 蔣介石 (1968)。〈對國民教育小學「生活與倫理」中學「公民與道德」課程之指示〉。
 擷取自 http://www.ccfed.org.tw/ccef001/index.php?option=com_content&view=article&id=835:0004-128&catid=353&Itemid=256
- 薛健吾、林千文 (2014)。〈全球化了台灣的什麼？國際化與台灣的政治經濟變遷〉。《台灣政治學刊》，第 18 卷第 2 期，頁 139-215。doi: 10.6683/TPSR.201412.18(2).139-215
- 簡成熙 (2004)。〈「缺德」的道德教育如何實施？〉。《教育研究月刊》，第 121 期，頁 94-104。
- 簡成熙、侯雅齡 (1997)。〈關懷倫理學與教育——姬莉根與諾丁思想初探〉。《屏東師院學報》，第 10 期，頁 133-163。
- 藍順德 (2010)。《教科書意識型態：歷史回顧與實徵分析》。台北，台灣：華騰文化。
- Apple, M. W. (1993). The politics of official knowledge: Does a national curriculum make sense? *Teachers College Record*, 95(2), 222-241.
- Apple, M. W. (2006). *Educating the "right" way: Markets, standards, God, and inequality* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Giroux, H. A. (1992). *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*. New York, NY: Routledge.
- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. New York, NY: Continuum International.
- Habermas, J. (1979). *Communication and the evolution of society*. Boston, MA: Beacon Press.
- Kohlberg, L. (1975). Moral education for a society in moral transition. *Educational Leadership*, 33(1), 46-54.
- 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. doi: 10.1080/00071005.2013.778386
- Mendus, S. (1998). De-moralizing education. In G. Haydon (Ed.), *50 years of philosophy of education: Progress and prospects* (pp. 41-58). London, England: Institute of Education.
- Meyer, J. F. (1988). A subtle and silent transformation: Moral education in Taiwan and the People's Republic of China. In W. K. Cummings, S. Gopinathan, & Y. Tomoda (Eds.), *The revival of values education in Asia and the West* (pp. 109-130). Oxford, England: Pergamon Press.
- Noddings, N. (2003). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education* (2nd ed.). Berkeley, CA: University of California Press.
- Nucci, L. (2016). Recovering the role of reasoning in moral education to address inequity and social justice. *Journal of Moral Education*, 45(3), 291-307. doi: 10.1080/03057240.2016.1167027
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

The Transformation and Predicament of Character and Moral Education in Taiwan and a Macro-analysis From the Historical Context

Angela Chi-Ming LEE

Abstract

This article aimed to inquire about the transformation and predicament of character and moral education (CME) in Taiwan from a macro-analysis on the historical context beginning in 1949. Firstly, the author described the background of Taiwan, including from a developing to an industrialized country, from the authoritarianism of Martial Law to full-fledged democracy, and from a single orientation to multiple traits in the sociocultural environment. However, CME has inevitably been facing a number of challenges, i.e., neoliberalism and globalization, national and cultural identity, individualism and relativism etc. Secondly, the author explored CME characteristics of three curriculum periods, including political ideologies at the time of Martial Law enacted, an emerging profession for CME in the initial stage after the lifting of Martial Law, and a broad meaning and multiple values for CME which has been transformed since 2000 until the present day. Moreover, the author discussed the four predicaments of CME. Finally, suggestions and concluding remarks on the development of CME were offered, which include developing a critical thinking on ideologies, rebuilding professions, improving communication to reach identity, as well as insisting on values of justice and caring.

Keywords: character and moral education; macro-analysis; Taiwanese education