

## 以教師為品德典範的可能問題與可行方法

曾蕙雯

臺北市士林區福林國民小學教師  
臺北市立大學教育學系研究所博士候選人

### 一、教師經常由於未能做好身教而受指責

學校是推動品德教育的重鎮，而教師則是實施品德教育的關鍵人物，因此，論及品德教育時，教師的身教經常是學者討論的焦點（但昭偉，2002）。1830 年代的美國強調家庭價值（values of the home），即視女性教師為學生的良好典範（Howard, Berkowitz & Schaeffer, 2004）。1970 年代，美國社會為解決兒童與青少年的價值觀與生活目標扭曲，以及青少年犯罪等問題，將形塑教師典範視為幫助學生建立品德的主要方法之一（Lickona, 1992）。1995 年，美國品德教育學會（The Character Education Partnership, 簡稱 CEP）提出有效品德教育的 11 項原則，其中包括學校全體師長皆負有示範良好品德之責、應為品德教育之模範（Lickona, Schaps, & Lewis, 1995；李琪明，2003）。2004 年，D. L. Prestwich 亦指楷模與示範，是美國校園實施品德教育的常見方法（陳伊琳，2015）。

「天地君親師」與「一日為師，終身為父」等言，則顯示教師在中國傳統社會中具有權威與崇高地位（李弘祺，2012）。時至今日，社會大眾依然期待教師的言行能為學生榜樣。2004 年，教育部頒行「品德教育促進方案」(Guidelines for Facilitating Character and /or Moral Education Programs)，<sup>1</sup>方案中所提品德教育的 6E 教學方法，即以典範學習（Example）為首，顯示當局期盼教師成為學生的學習典範，並明言各級學校推動品德教育時，校長與行政團隊應發揮「品德典範領導」與「道德領導」的功能，「落實教師為典範之言教與身教」，「成為學生楷模」。

但教師為凡夫俗子，經常由於未能做好身教示範，或未能使學生有水準之上的品德表現，而受到指責（Carr, 1993；但昭偉，2002）。以教師為典範作為品德教育的主要方法是否適切，又有何可能的解決之道，是本文討論的焦點。

### 二、以個人氣質為起點發展多元道德人格，才是楷模學習的真義

#### （一）教師個人特質在品德教育上扮演核心角色

古云：「師者，所以傳道、授業、解惑也。」西方學者更直指，我們記住教師是一個什麼樣的人，多過於教師教給我們的知識與技能。除了授人以知，教師

<sup>1</sup> 教育部 93 年 12 月 16 日台訓(一)字第 0930168331 號函訂定。

教學時，亦經常運用個人的特質，使其專業影響力大增。換言之，教師的個人特質與氣質傾向，在教學上扮演了既特別又核心的角色（Carr, 2007）。英國國家課程理事會（National Curriculum Council）則指，教師是透過其言行，將價值傳遞給學生的道德能動者（moral agents）（Carr, 1993）。

## （二）品德教育應以學生的個人氣質為起點，以發展多元的道德人格為主要方向

值得注意的是，個別德性（virtues）的總和不等於品德整體；諸多中心德目的教學，不等同於品德教育；道德的行為，亦不只是普遍原則的運用集合（Carr, 2007；Davis, 2003）。就教師而言，即使所有教師擁有相同的品德核心價值（target values），也會由於其各自不同的氣質傾向，呈現出「品格的個殊化與道德人格的多樣性」（Chen, 2012）；而氣質傾向各不相同的學生，則易於嚮往、認同與自己氣質相投的有德楷模（陳伊琳，2018）。品德教育的主要目的，不在複製具有相同德性的個人，亦非致使人人最終皆能達成獲致同樣的結果（Chen, 2012）。由是之故，在現階段以培育學生具備品德核心價值為品德教育的主要目標（教育部，2019），而社會大眾仍視教師為道德的基準（Carr, 1993），甚至應為道德典範的情況下（Carr, 2007；Chen & Kristjánsson, 2011），品德教育實應以學生的個人氣質為起點（陳伊琳，2018），以教師的言行示例為材料，以發展學生多元的道德人格為主要方向，才能彰顯楷模學習的真義。

## （三）教師可為學生提供可行而多元的道德思考與行事架構

以此觀之，在品德教育的過程中，教師無法藏私的日常言行確是可貴的學習材料；以教師言行作為學生的學習榜樣，亦是可行的教育方法。以周遭教師為學習對象，目的不在期許學生成為和教師想法相同、舉止相近的個人，而是立基於「三人行必有我師焉」的學習精神，由道德心靈較為成熟、道德人格又彼此相異的教師，提供較為可行而多元的道德思考與行事架構，使學生得以由此找出與自己氣質相近的道德人格，從學習或倣效中肯定自己，進而開展自己；透過討論與思辨，發現教師間道德思考與行事架構的同與異，嘗試歸納不同言行背後共同特質或共通德性（universal virtues），進一步學習在真實情境中權衡德性的輕重，從中取決並表現於外，如此才有可能使品德教育既具整體性，亦使學生不失其個殊性。

## 三、透過社群研討，建立現職教師實施品德教育的專業自信與實力

### （一）將教師視為道德基準，隱含父權主義（paternalism）的武斷想法

社會大眾泰半習於將教師視為道德的基準，甚而放大看待教師所犯的過錯；

有時，教師如發生某些違規情事，除依相關法令受罰外，尚須接受行政懲處。例如教師若酒後駕車，除與一般民眾相同、依法受罰外，也會被記過；倘若未能於規定時間內主動告知學校自己的違規行為，也會受到行政懲處。<sup>2</sup>如此，不僅強化了教師個人及其職業的內在連結，亦隱含了社會或教育體系自有一套認為應該一直流傳下去的價值與道德行為，認定教師即是這套價值與道德行為的捍衛者與監護者，亦認為教師應該擁有這些價值，有能力展現這些行為，且能成功傳達給學生。這種社會大眾自認為擁有正確的價值判斷，而且可能不會犯錯的武斷想法，顯然是一種不容侵犯的父權主義（Carr, 1993），並不可取。

## （二）教師自以為是（self-righteousness）的防衛機制潛藏父權主義的危機

除了社會制度隱含的父權主義，品德教育過程中教師自以為是的防衛機制，也潛藏了父權主義的威脅與危險。在師生互動的過程中，教師必須同時面對三種價值信念體系。其一，是教師個人的價值信念；此一部分植基於教師個人在成長過程中，父、母或其他師長所給予的有形指導與無形身教（Tress, 1998），另一部分則是在教師成長過程中逐漸形成，其個人可能也不完全清楚的價值信念。其二，是學生所持的價值信念體系。其三，則是現有教育體系賦予教師應教授的、明確的（explicit）價值信念。教師若以強勢地位之姿、以自以為是的防衛機制面對三者的折衝，不僅傷害了學生的自主性（但昭偉，1999），也限制了學生的獨立與創造性思考，對於學生品德個殊性的發展，更是有害而無益。

## （三）道德教育應為教師進修的側重點

赫斯特（P. H. Hirst）認為，一位稱職的道德教育者，應「研究過道德的性質」，具有道德「教材教法」的知能，亦有道德的「專門知識」或「內容知識」（content knowledge）（陳伊琳，2021）。從這個角度來看，能推動品德教育，甚而成為品德教育典範的教師，恐怕少之又少。在難以達成此理想的情形下，面對教師推動品德教育責無旁貸，以及學習環境中父權主義與教師自以為是的可能風險，除了將道德教育列為師資培育的重點，使準教師習於從道德的觀點自我檢視、自我評價與規範外（Chen & Kristjánsson, 2011），更應重視現場教師的在職進修。亦即應將品德教育列為教師社群的重要研討議題，透過進修規畫或專案計畫等機制，鼓勵現職教師除於社群中討論領域教學的內容外，另組以品德教育為主題的教師社群，使每一校園都有深入思考如何實踐品德教育的教師學習共同體。

<sup>2</sup> 如「臺北市政府所屬各機關學校教職員工酒後駕車經警察查獲及上班期間飲酒之相關懲處標準表」所列相關違規情節與處分。

#### （四）設定社群任務，強化教師的品德教育專業實力

就實施方式言，應設定品德教育教師社群之階段性任務。初時，或可以促進教師於人數適中、心靈開放的小團體，交換彼此對於實踐品德教育的教材教法或內容知識為起點，形成學校本位的品德教育實施方式資料庫；待社群氛圍自由、開放、成熟且溫暖時，教師即能自然地透過討論與思辨，反省品德教育實施過程中的可能迷思，檢視並澄清彼此所持的價值信念體系；最後，社群教師應擴大思考範圍，共同查考學校甚或社區日常生活中潛藏的道德議題，強化實踐品德教育的專業洞察力與行動力。簡言之，透過社群的正向力量，建立教師實施品德教育的專業自信與實力，使教師成為最能依據道德與專業知識思考、判斷或感受，進而胸有成竹地採取行動、進行教學的道德能動者與示範者，應是以教師為典範作為實施品德教育主要方法的可行之道。

#### 四、結語與建議

雖然我們目前對於如何才稱得上是一位有品德的人缺乏明確的答案（Pritchard, 1988），社會大眾仍習於將教師視為品德的基準；教育當局推動品德教育時，仍以典範學習為首要方法；如果教師的言行表現未達社會期望或既定標準，亦會受到大眾的指責。

「讀人如讀書，閱人如閱己。」教師亦是凡夫俗子，實無法、亦不必成為完美無瑕、高不可攀的品德典範。教育的目的既然不在製造相同的個人，教科書也已一綱多本，那麼，社會大眾與家長，或可以欣賞之姿看待職場上的教師，讓教師得以更自在地以品德核心價值為綱，以自身氣質傾向為本，充分展現出互為殊異且各有活力的生活與品德示例，為學生提供言行與思辨的參照架構。就教育主管機關言，除頒行「品德教育促進方案」，督促各級學校於課程、教材、教學方法與教學活動等方面多向著力外，或應具體指陳各級學校實施品德教育的分段目標，使學校能依情境與學生能力各自著力，逐步達成目標。就學校行政單位言，應系統性地規畫教師社群的運作機制，使現職教師除針對領域專業知識共同備課外，亦使品德教育的思與行，成為專業研討的焦點之一，具體形塑校園中品德教育的思辨氛圍。就教師言，則應具有價值信念體系各自不同的基本體認，以開放的心胸在社群中進行專業互動，在研討中充實道德認知、澄清可能迷思，共同尋思品德教育的有效途徑，使自己成為更具自信且稱職的道德能動者與示範者。如此多方並進，主管機關行之有道，親、師相互欣賞，師、生亦彼此互進、互學，才能發揮以教師為典範的最大效益。

## 參考文獻

- 李弘祺（2012）。**學以為己：傳統中國的教育**。香港：香港中文大學。
- 李琪明（2003）。德行取向之品德教育理論與實踐。**哲學與文化**，30(8)，153-174。
- 但昭偉（1999）。教育工作的四個惡德與兒童權利的保障。**學校行政**，2，62-67。
- 但昭偉（2002）。**道德教育：理論、實踐與限制**。臺北市：五南。
- 陳伊琳（2015）。歐美國家品德教育發展趨勢與中學概況。**中等教育**，66(4)，18-39。
- 陳伊琳（2018）。重訪德與福的關係：正向心理學的新詮釋及其對品德教育的啟示。**當代教育研究季刊**，26(4)，47-82。
- 陳伊琳（2021）。Paul H. Hirst 道德教育論述探析。**臺灣教育哲學**，5，36-60。
- 教育部（2019）。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校議題融入說明手冊。臺北市：作者。
- Carr, D. (1993). Moral values and the teacher: beyond the paternal and the permissive. *Journal of Philosophy of Education*, 27(2), 193-207.
- Carr, D. (2007). Character in teaching. *British Journal of Educational Studies*, 55(4), 369-389.
- Chen, Y. H., & Kristjánsson, K. (2011). Private feelings, public expressions: professional jealousy and the moral practice of teaching. *Journal of Moral Education*, 40(3), 349-358.
- Chen, Y. L. (2012). A critical examination of the appropriateness of characterizing character education in terms of the inculcation of virtues. **當代教育研究季刊**，20(3)，129-169。
- Davis, M. (2003). What's wrong with character education? *American Journal of*

*Education*, 110(1), 32-57.

- Howard, R. W., Berkowitz, M. W., & Schaeffer, E. F. (2004). Politics of Character Education. *Educational Policy*, 18(1), 188-215.
- Lickona, T. (1992). *Educating for character: how our schools can teach respect and responsibility*. NY: Bantam.
- Lickona, T., Schaps, E. & Lewis, C. (1995). *Eleven principles of effective character education*. Washington, DC: Character Education Partnership.
- Lickona, T. (1996). Eleven principles of effective character education. *Journal of moral Education*, 25(1), 93-100.
- Pritchard, I. (1988). Character education: research prospects and problems. *American Journal of Education*, 96(4), 469-495.
- Tress, D. M. (1998). Aristotle's children. In S. M. Turner & G. B. Matthews (Eds.), *The philosopher's child: critical perspectives in the western tradition* (pp. 19-44). Rochester, NY: University of Rochester Press.

