

以班級為關懷社群，整合道德課程圖像— 兼談師培課程的啓示

方志華

臺北市立大學學習與媒材設計學系（含課程與教學碩士班）教授
臺灣教育評論學會理事

一、前言—中小學師培道德教育進入第三個發展時期

中小學道德教育一直為大家關心的重要課題，要落實道德教育，在師培職前教育方面，應讓師資生能有相對應的覺察與知能學習。臺灣的師培教育在德育方面大致可分為三個時期來看。在 1994 年《師資培育法》之前，1979 年的《師範教育法》培育之公費生一般稱為師範生，是計劃培育的重要精神國防第一線，重視學習生活的紀律，以培養出思想品德端正、有專業訓練且政治正確的興國良師。國小和國中師資各在國中、高中畢業，即考選進入師範生行列，接受國家公費重點培育。師範生素質很高，在過去風氣純樸年代，培養出許多關懷學生、進而特別栽培弱勢生的杏壇良師，為國民中小學的基礎教育打下良好的根底。

然也由於在 1987 年以前處於長期政治戒嚴時期，師範生與中小學生的德育學習皆傾向思想保守的規訓、與以培養良好生活習性和遵守社會規範為主：(1)當時為統一的課程標準時期，德育課程統一安排在國語文、社會、和公民與道德（或國小的生活與倫理）等教科書中，由國立編譯館統一編排，主要擷取包括中華傳統文化的價值，並融入政治意識型態內涵；師範生要學習對於有道德意涵的課文，能進行正確合宜的清楚講解、板書與示範。(2)當時中小學有全國規模的每週中心德目教學，由教科書傳達並由學校行政安排宣導或表揚等活動，師範生即要學習對中小學生作良好生活習性與行為指導。(3)師範生要學習的班級經營，除了每天生活指導外，每週一節固定班會課時間，師範生在教育實習時，可實地學習如何指導讓小學生擔任班級幹部和報告討論等事宜。整體而言，師範生時期對其從事教職的道德教育要求，較重視養成良好的生活常規、傳統價值的傳承，以及政治意識型態的灌輸與規訓（方志華、李琪明、劉秀嫻、陳延興，2015）。解嚴之後經過一番政策的論辯和轉變，師資培育於 1994 年改為開放多元化培育（周祝瑛，2003），師資生以儲備為主，需要通過修習教育學程、教師檢定考試和實習，獲取教師證，再參加教師甄試通過，方可獲取正式教職。

第二期可由《國民中小學九年一貫課程綱要總綱》（2003）正式實施來看：中小學取消道德直接相關課程，由教師自行融入各學習領域或科目中教學。在教育行政上，從 2004 年起以實施《教育部品德教育促進方案》來支援和加強中小學道德教育在各個層面的需求（教育部，2019）；在學校校園中，開始有熱心的宗教或民間志工團體，運用自己研發的德育相關教材和課程，在晨光時間進入學校帶小朋友參與繪本或體驗活動。這一時期多有各種道德教育或課程與教學理論

引介和相關研究（簡成熙、侯雅齡，1997；李奉儒，2006；李琪明，2006；陳延興，2009；方志華，2004）；教育相關學系、及教育學程，會有德育原理相關科目、或是剛興起的生命教育課程（吳靖國，2006），作為選修課程；各科教材教法以及課程設計、教學原理等師培課程，自由指導師資生設計道德教育融入的課程。師資生參加的教師檢定、或之後的教師甄試考試，並無道德教育直接的考科，偶會有相關考題，象徵性地表達對道德教育的重視。

第三期師培的道德教育，起於公布《十二年國民基本教育課程綱要總綱》（2014）的十二年國教時期，於 2019 年正式實施（簡稱 108 課綱）。108 課程規劃「道德實踐與公民意識」為中小學九大核心素養之一（教育部，2014）；十二年國教的十九項融入議題中，性平、人權、環境、海洋教育前四項政策議題，以及生命教育、品德教育、多元文化教育等，都直接或間接和道德教育相關（國家教育研究院，2020）。十二年國教較之九年一貫課程，在課程綱要層級，更加正視道德教育在課程中的地位。因此，在職前的師培課程中，如何給師資生一個較整全的道德教育圖像，讓師資生進入教育職場時，可以更有意識地將道德教育融入教育場域中，考驗著各師培機構和教學者，如何設計師培課程與教學內涵。

二、七種道德教育取向對中小學道德教育的整合意涵

2005 年兩位美國教育學者（Joseph & Efron, 2005）從理論來源、歷程和目的取向之不同，將已有的學校道德教育大致分為七種取向，包括：(1)品德教育（character education）；(2)文化傳統（cultural heritage）；(3)關懷的社群（caring community）；(4)和平教育（peace education）；(5)社會行動（social action）；(6)正義社群（just community）；(7)倫理探問（ethical inquiry）。

如將這七種道德教育取向對比於臺灣中小學教育現場的脈絡，筆者藉助於四個場域「班級」、「課程教學」、「學校行政/校園」、「社區/世界」簡單圖示呈現如圖 1。這樣以四種場域作為七種道德教育取向的分類，並非固定不動、壁壘分明的劃清界線，而只是先暫訂一個道德教育可能的實踐起點；在正式與非正式課程中教學時，互相可以擴散影響力，進行跨域的、潛在的道德教育課程整合。

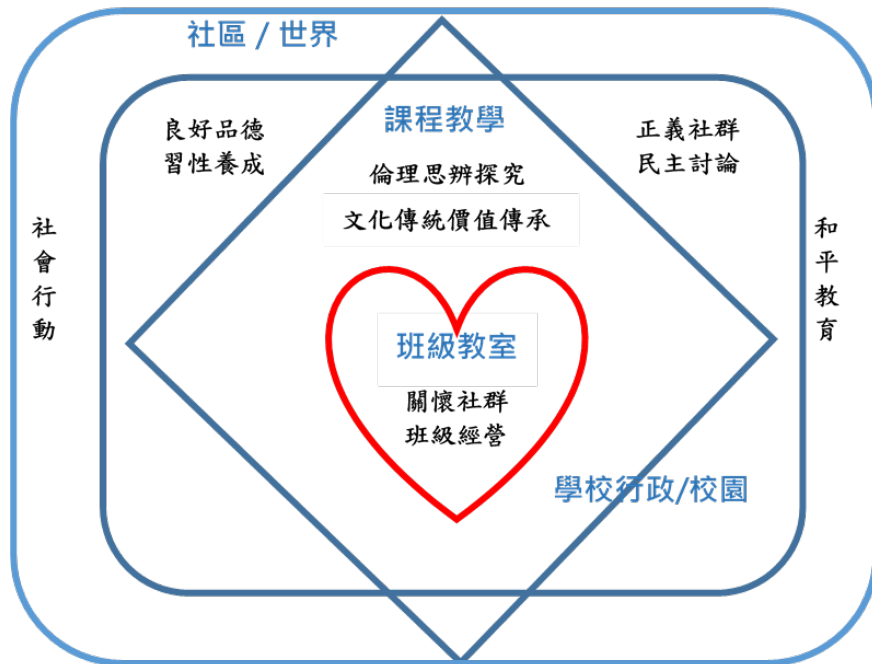


圖 1 以學校班級之關懷社群為核心的七種道德教育面向關聯圖

三、以四個關懷學習圈承載七種德育取向之學校道德教育課程圖像

諾丁斯提出的關懷倫理學強調「關係是人存在的基礎，而關懷是道德的基礎」。(Noddings, 1984) 人原本就在各種關懷圈中成長和互相依存，每個人都在被愛的環境中，漸漸學習愛自己和愛他人。她甚至提出一個課程藍圖是將所有跨域的關懷主題課程做為中小學的必修課程，而國英數這些基礎學科在中學設為選修課，讓學生依自己的程度來學習 (Noddings, 1992；方志華，2010)。

以下試著以班級經營、課程與教學、學校行政、社區/世界的四個學習場域視為學習的關懷圈，將上述的七種道德教育取向的可能學習起點加以連結。當道德教育的取向和學校場域能有完整的意向時，對於師資生進入校園想要打造的班級或教學氛圍與方向，可以有較早的思考、討論與起步藍圖。

圖 1 將「班級」特別用紅色畫為心型，置於所有關懷圈的中心位置，表達班級是教師關懷學生的核心實踐場域。圖 1 當中「課程教學」的關懷圈，和「學校行政/校園」及「社區/世界」之間有重疊之處，表示由老師的課程教學出發，其相互支援。

(一) 「班級」作為學校「關懷社群」核心關懷圈，也是道德教育開展的基礎

班級教室是學校師生互動的日常場域。將班級經營為關懷社群，可以是學生學習道德實踐的起點；導師將班級作為關懷社群可以著力於三個面向，包括：培

養學生健康的情緒、建立多元的融合教育和歸屬感，以及設計具關懷主題的創意課程（參見下文圖 2 說明）。

（二）各領域「課程教學」作為「倫理思辨」、「文化價值傳承」主要學習關懷圈

十二年國教 108 課綱特別強調核心素養學習的課程與教學，希望學生能學到「帶得走的能力」，將學科知能真實運用到生活中、創意解決問題。這種帶得走的能力，在課程的具體實踐，即是運用核心素養「道德實踐與公民意識」在各課程學習目標中而與生活有更多連結。在學習內容與生活連結的討論中，加入「倫理思辨」、「文化價值」的重要提問，從主題和學生自身的關係出發，特別保留道德推理和價值澄清等討論時間，讓學生對別人和自己的判斷，能加以省思，對自己的抉擇，能有清楚的承諾與責任感。例如國語文的創新教學—學思達和 MAPS 教學法，即鼓勵教師多提出能反思人性或人我關係的提問取向。

「文化價值傳承」既存在於課程的學習內容中，也需要學校行政支援在校園中落實；如多元文化節日的舉辦，各族群家長或者老到校參與課程，各種文化節慶社團到社區獻藝服務等。其實各領域知識內涵，都充滿了各式傳統價值和多元文化（包括原住民族和新住民文化、世界各地文化等）在其中，同樣需要學生從中思辨學習倫理與文化價值。

（三）學校行政支援「校園」關懷圈，形塑「良好品德習性養成」和「民主社群」

校園文化是形塑學生行為觀念的潛在課程場域。日常生活中良好品德習性養成除了班級經營外，校園文化和風氣更有潛移默化之功。各處室可以與教師全作，促進班級、年級、社團、班際之活動，以及重要的全校性課程活動、校本課程交流互動，增加學生對校園認同的親切感、歸屬感。此外，運用班會的討論，讓班級同時成為一個民主社群，學生學習將公民社會的民主討論落實在班上；更可以由學校規劃進一步實踐「校園」場域成為民主社區，形塑品德的校園文化（李琪明，2011）。

教育部每四年一期的《品德教育促進方案》2019 年已進入第四期推動，即是以學校行政支援「校園」關懷圈的方案，內容大致如下：(1)鼓勵各校以民主方式凝聚全校共識，選擇學校特色的核心價值；(2)透過各類課程、活動、潛在課程，發揮校長道德領導與教師典範，明列具體目標與內涵及成效評估機制，形塑品德校園文化；(3)深化家長與社區對於品德教育的重視，產生相輔相成之效；(4)結合政府、學校與民間團體資源，深耕臺灣品德文化（教育部，2019）。

(四) 聯合教師社群跨域設計「社會行動」、「和平教育」課程，擴展學生道德力落實於「社區/世界」關懷圈

連結學校行政、配合班級經營，課程教學可聯合班群，設計「和平教育」、「社會行動」等學習，讓學生增權賦能，落實道德力於「社區/世界」關懷圈。社會行動學習，近來已有許多成果，像 Design for Change (DFC) 運動、社會企業的發想、社區重建經營設計、為社區送愛心、家鄉在地環保行動的調查提倡與落實等，學生不但要真實進入社區互動和創意發想、民主討論等，也要學習探究踏察觀察訪談等技能，是學生感受自己真實能對社會有所影響和貢獻的道德力展現（陳麗華，2005）。

「和平教育」課程也可說是社會行動的一種形式，其特別從關懷世界和平的目標出發，在課程中聚焦為有動亂的族群或地區提出創意的行動，送出愛的力量、化解恨帶來的衝突，學生能合作創意付出實踐行動，在心中埋下為世界和平持續貢獻的願景（Joseph & Efron, 2005；Noddings, 2012）。

四、從身教、對話、練習、肯定，落實班級教室關懷社群三面向

關懷倫理學提出人存在於關係中，道德教育重要目的是學生能在人與人的相遇與互相依附中，獲得滋養和健康的身心，而能有關懷自己與他人的同理心，以落實關懷實踐。有關將班級和學校作為關懷社群來經營，諾丁斯在其《關懷在學校中的挑戰》（1993）一書的討論，提出可運用身教、對話、練習、肯定四個道德教育方法，設計教學活動（方志華，2004、2010、2020a）。其中的「身教」，筆者將之擴充為三個面向，包括：(1) 身教即當下的同理－當下示範如何尊重地接納和回應；(2) 身教即為學生量身設計課程－在事件中看見班級學生需求，給予正式的課程回應；(3) 身教即現身說法－老師自身故事與內在情感的揭露。

Joseph & Efron（2005）具體描繪教室建立師生關懷關係的圖像，筆者也整理之為三個面向如圖 2，包括培養學生健康情緒和歸屬感、落實多元的融合教育，以及融入關懷主題的課程設計，這三者作為班級經營的教室圖像說明如後。



圖 2 以班級作為關懷社群的教室圖像
資料來源：筆者整理 Joseph & Efron (2005) 一文繪製。

(一) 重視學生社會情緒健康，以提升學生良好人際關係和自我價值感

老師以關懷關係來影響學生甚至家長（鄧素君、方志華，2017），並在教學和班級經營中設計同儕可以互相正向影響，學生的同理行動漸進地成為教室文化（方志華、施碧姿，2013）。當老師帶著學生學習人際互動與溝通，尤其是在同儕衝突中，全班跟著老師的示範和帶領，一起學習溝通、協調和化解衝突，從中反思和自我調節，作為人際關係和健康情緒發展的基礎。

例如由民間研發的《亮亮家族生命教育－純真時光》（中華點亮生命教育協會，2018）教材，是由九年一貫課程高中選修的《生命教育綱要》（2008）精神理念往下延伸，課程主題分別為三到五年級的情緒（真）、善良（善）、五感生活（美），全班同儕每週可在晨間時光在班上跟著導師或志工家長，輕鬆參與體驗活動和遊戲，課程主題包括家庭、同儕、社區、到環保等面向，從中學習反思抉擇、情緒調節、人際關係、感受溫情等，長期下來可潛移默化，成為促進學生良好健康情緒和自我價值感的重要潛在課程。

(二) 重視多元化的融合教育和歸屬感，讓學生在日常即學習關懷和被關懷

Joseph & Efron (2005) 統整各方研究指出，對社群有強烈感受的學生，會較有道德和利他行為，能發展出較佳的社會和情緒的能力，較願向學而較不會有暴力和毒品問題。在教室中感到受尊重和關懷的學生，較不會因為自卑、憤世嫉俗、或自我中心，而盲目無感於他人的感受，即受到滋養的學生較能擴大他們關懷的範圍到別人。

將班級作為關懷社群來經營最重要的就是班級中的成員。現在越來越重視差

異化教學即是針對班級學生程度和學習風格的差異來設計教學。臺灣多元族群下，學生有不同的社經背景、家庭狀況，以及已鑑定或疑似身心障礙的同學等，因此促進融合教育，以及學生對班級的歸屬感，是許多老師最要重視的社群需求。正因為班級學生來源的多元和特質的差異，班級也正是實施融合教育最好的關懷圈。

有關班級歸屬感的建立，Joseph & Efron（2005）指出班級討論，不只是關於守規矩、守秩序的事項，而是可以用來討論「我們想待在教室中的方式」，來取代諸多禁止和限制的班規。又如民間的感恩基金會舉辦的感恩聯絡簿推展活動，除了提供申請的班級感恩聯絡簿外，同時舉辦感恩圓夢活動，由教師提出全班積點的目標，由基金會提供獎金給遴選脫穎而出的班級，全班可以一起參與圓夢活動，例如邀請心目中的偶像到班演講、全班選購班服一起一日遊和捐款等。類似這樣一起完成夢想的班級活動，是由民間支援的創意活動－從偏鄉到城市的班級建立自己的歸屬感，學生也從中學習關懷自己也關懷別人（方志華、王乃玉、蘇晉億，2014）。

（三）課程與教學融入關懷主題，可提升全班學生的關懷實踐知能

筆者曾探討運用關懷倫理學進行課程行動研究的博碩士論文（方志華，2020b），發現在融入關懷主題的課程行動研究中，可歸納四個面向的教學設計，包括：(1)提出「核心價值」為課程內涵，培養學生相關品德；(2)提升學生的人際關係實踐能力，以解決生活人際問題；(3)在不同「關懷圈」中練習關懷實踐，擴大社會視野；以及(4)大學端以關懷實踐重新再概念化課程理念，包括幼教師培、和設計產業課程等。學生在有融入關懷主題的一連串課程活動中，可提升關懷實踐的知能。

關懷主題融入課程教學也可以有創意的融入思維，如在國小教導學生朗讀的文老師，找出每位同學聲情表達聲音特質，經由老師和同儕一起的鼓勵和肯定，學生在學習任務的朗讀表現中看到自己的亮點，進而願意肯定自己和別人，建立自信（方志華、文筱琳，2017）。

五、結語－促進師資生道德課程教學圖像的建議

在以班級為關懷社群的三面向中，融合教育的深化，即提供了機會讓不同族群、社經背景和身心狀況的學生，可以在老師的班級經營中，學習互相同理、互相依存，就是杜威所講的，學校是未來理想社會的縮影。關懷主題的課程與教學，即提供學生共同對外在世界探索的學習場域。當老師以重視健康的社會情緒與歸屬感，作為班級經營關懷社群的主要面向時，對於上述的融合教育（關懷班級內

部同學）和關懷主題課程（關懷世界的各種人事物），正提供前兩者關懷實踐的基礎養分。在此三者共同建構了一個班級成為關懷社群時，再加上道德教育的七種取向同時發生交互作用，可形塑一個較完整的道德教育圖像。

由以上討論提出師培機構可促進師資生道德課程教學圖像的建議：

1. 加強師培課程之德育跨域連結

目前道德教育在師培課程中，或為選修課程，師資生未必能自己整理出完整的道德教育圖像，因此，需要能有統觀道德教育取向的跨域視野課程，也可以先由不同專長道德教育相關基礎理論與實務專家學者、以及現場專家老師聯合開設課程，漸進統整。

2. 健全師培生德育素養之思考架構

例如可以將七種道德教育取向與四個學校學習場域，以及其中班級作為關懷社群的三個重要面向－融合教育、關懷主題課程、健康情緒與歸屬感－作為師資生討論設計課程和班級經營的重要參考架構，對於「公民意識與道德實踐」的核心素養更有具體的思考架構，漸進式地練習將道德教育的整全視野，融入各領域課程與班級經營中。此外，從中加入介紹各類民間社團支援的教材、活動、競賽、課程等，也可以擴展和豐富將入職場師資生的視野，了解道德教育需要多元支援的關懷資源和創意發想。

3. 增強師培實習課程之德育案例分析

佐藤學教授在《教師花傳書－專家型教師的成長》（2016）一書中指出兩點：其一，教學是專業與技藝並重的傳承，因之其二，跟著師傅教師觀察的學徒制，是重要的學習途徑。道德教育需要綜合判斷的實踐智慧，在教育實習或教育見習課程中，師資生如能跟著不同的專家教師，可以有更多的觀察學習機會。

總之，以班級同儕及其生活圈作為關懷社群的基礎，擴展道德教育擴及到校園、社區和世界的整全圖像，加強「公民意識與道德實踐」核心素養在各師培課程中的案例學習與教學設計，加之道德教育取向架構作為反思，可以作為職前師資生建立道德教育整體觀的學習思考途徑。

參考文獻

- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。
- 教育部（2008）。普通高級中學選修科目「生命教育」課程綱要。

- 教育部（2003）。國民中小學九年一貫課程綱要總綱。
- 中華點亮生命教育協會（2018）。亮亮家族生命教育－純真時光。臺北市：同作者。
- 方志華（2004）。關懷倫理學與教育。臺北市：洪葉。
- 方志華（2010）。道德情感與關懷教學。臺北市：學富。
- 方志華（2020a）。關懷倫理學（第三章），收於林佩璇主編，教學原理－理論、實踐與專業，頁 39-54。臺北市：師大書苑。
- 方志華（2020b）。我國關懷倫理學相關碩博士教育論文研究取向析論（2000-2019）。臺灣教育研究，1(3)，271-299。
- 方志華、文筱琳（2017）。關懷倫理學理念融入國小聲情表達教學之行動研究。國教新知，64(3)，34-59。
- 方志華、王乃玉、蘇晉億（2014）。感恩圓夢聯絡簿之教師班級經營與教學實踐探究，教育叢刊，2，17-44。
- 方志華、李琪明、劉秀嫚、陳延興（2015）。臺灣 1949-014 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，28(2)，33-58。
- 方志華、施碧姿（2013）。關懷與智慧交融之道德課程設計與實踐，國教新知，60(3)，3-19。
- 佐藤學（2005）。教師花傳書－專家型教師的成長。陳靜靜譯，鍾啓泉審校。上海市：華東師範大學出版社。
- 吳靖國（2006）。生命教育－視域交融的自覺與實踐。臺北市：五南。
- 李奉儒（2006）。國小道德教育改進的行動研究與反省，課程與教學，9(2)，31-54。
- 李琪明（2006）。新品德教育的興起與發展－美國經驗在臺灣的反思與轉化。課程與教學，9(2)，55-74。

- 李琪明（2011）。**品德教育與校園營造**。臺北市：心理。
- 周祝瑛（2003）。**誰捉弄了臺灣教改？**臺北市：心理。
- 國家教育研究院（2020）。**十二年國民基本教育國民中小學暨普通型高級中等學校議題融入說明手冊（定稿版）**。臺北市：同作者。
- 教育部（2019）。**品德教育促進方案**。取自 https://depart.moe.edu.tw/ED2800/News_Content.aspx?n=29D1A6CC2883568E&sms=CD00C8B5422B5957&s=5F544AF10F61E302
- 陳延興（2009）。教師教學倫理與創意品德教育，**學生輔導**，107，50-65。
- 陳麗華、彭增龍、張益仁（2005），**課程發展與設計—社會行動取向**。臺北市：五南。
- 鄧素君、方志華（2017）。關懷取向的弱勢家庭親師溝通。**臺灣教育評論月刊**，7(1)，291-297。
- 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。**國立屏東師範學院學報**，10，133-164。
- Joseph, Pamela b. & Efron, Sara (2005). Seven worlds of moral education. *Phi Delta Kappan*, March 2005, 86(7): 525-533.
- Noddings, N. (1984). *Caring: a feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools - an alternative approach to education*. New York & London: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2012). *Peace education: How we come to love and hate war*. NY: Cambridge University Press.

