

冰島實施價值教育課程之評析與啟示

陳延興

國立中正大學課程研究所暨師資培育中心助理教授

柯安生

冰島大學教育學院教授

摘 要

冰島在1999年訂定國定課程綱要，於中小學課程新設立「生活能力」一科，從小學四年級起單獨設科實施價值教育；而我國現階段九年一貫課程將道德要素融入各學習領域中，一改長久以來獨立設科進行道德教學方式；然而，社會大眾、教育人員對於學生的道德教育如何落實深表重視，教育部持續推動〈品德教育促進方案〉，期盼各縣市政府與各級學校均能夠加強品德教育。

首先，本文探討冰島實施價值教育的內涵與實施概況；其次，對於冰島實施生活能力一科所引起的爭論進行哲學分析，其中一方面論及有關情緒智能與情緒德行的差異，另一方面則探討實施公民資質教育的內涵是否應該作為生活能力科的主要目標；最後，筆者論述從冰島實施價值教育的經驗提出兩點對於我國實施道德課程的啟示。第一，建議應該釐清我國當前實施品德教育政策中相關的概念與內涵。第二，建議重視道德要素在學習領域的實質內涵，並重新審視與道德要素相關之能力指標。

關鍵詞：冰島教育、價值教育、道德教育課程、品德教育

An Exploration on Values Education Curriculum in Iceland

Yen-Hsin Chen

Assistant Professor, Graduate Institute of Curriculum Studies & Center for Teacher Education, National Chung Cheng University

Kristján Kristjánsson

Professor, School of Education, University of Iceland, Iceland

Abstract

In 1999, 'life skills' was introduced as a new compulsory subject for teaching values education in grade 4-10 of the compulsory school under the National Curriculum Guidance in Iceland. In Taiwan moral education as a separate subject has been erased from the timetable of the current Grade 1-9 Curriculum, and combined into the seven learning areas. However, the public and educators concern about how to effectively teach moral education in school. In 2004, the Taiwan Ministry of Education announced the 'Promoting Program of Character Education' to request that all local governments and schools emphasize the implementation of character education.

The approach of comparative moral education is used in this paper. Firstly, the writers generally explore the content, goals and general situation of the implementation of life skills education in Iceland. Secondly, the writers provide some philosophical analysis of two debates about life skills education in Iceland. One is about the overemphasises of emotional intelligence and neglect of the importance of Aristotelian emotional virtue. The other issue is whether or not citizenship should become the main goal of life skills education. Finally, this paper discusses what lessons can Taiwan draw from the implementation of life skills education in Iceland. The first lesson is that it is very important to clarify the conceptions and contents of character education in Taiwan. The second lesson is that the researchers suggest that it might be an alternative way of emphasizing moral education as one of the 'important curriculum issues' and review the competence indicators relating to moral essentials.

Keywords: Icelandic education, values education, moral curriculum, character education

壹、前言

「大不列顛教育哲學學會」(Philosophy of Education Society of Great Britain)前任主席T. H. McLaughlin(2004)認為教育哲學需要從比較教育的角度,研究不同國家之間有關教育哲學論述和實踐之相關分析。本篇論文據此觀點從兩個層面進行剖析:首先,探討冰島(Iceland)實施價值教育(values education)之現況,進而深究其對於台灣實施道德教育課程的啟示;此探究之價值在於,冰島實施價值教育係採取重新設立一門新學科,結合「道德與品格」、「情緒與心理特質」及「公民資質教育」(citizenship education)等面向,儘管上課時數不多,但是較能確保道德教學的實施;而我國則是由長久以來單獨設科轉變成融入各科教學,因而受到教育人員、學者與家長的質疑(歐用生、章五奇,2005;陳延興,2006)。儘管當前品德教育之施行可以避免過去實施道德教育可能產生的價值灌輸,似乎比較符合民主的精神,但是如何有效落實與確保品德教育實施之成效,仍需要進行各種實徵研究加以審視(李琪明,2007;2009)。

本文藉由對冰島實施價值教育的作法進行探討,可以提供我國作為進行下一波課程改革中有關道德教育革新之參考。其次,藉由教育哲學論述的角度,就冰島實施價值教育課程所產生的問題或爭議,以哲學思考的方式進行分析,針對有關情緒教育的部分係應該著眼於Aristotle的德行論(virtue ethics)中強調之「情緒德行」(emotional virtue),抑或D. Goleman所提出的「情緒智能」(emotional intelligence,一般簡稱EQ)之關係進行論辯;同時本文亦探討公民資質教育與價值教育之間的關係。

本文提及「價值教育」、「道德教育」、「品德教育」與「公民教育」等概念,本文依據冰島學者對於該國教育的認識,採取價值教育一詞,與道德教育意涵有所重疊,具體來說,價值教育重視當前社會或學校所應珍視的核心價值,以及學生在個人本身與社會的之間的價值與責任;而道德教育則重視學生個人道德氣質之涵養。而嚴格來說,品德教育則為道德教育或價值教育實施的一種取向,但是在本文中,部分學者將品德教育之意涵採取較為

廣義的討論，認為與道德教育或價值教育有相同的內涵。至於公民資質教育則不僅關切價值教育的意涵，也重視對於正義、政治素養等面向之關注。

本文試圖透過與國際學者合作討論的方式進行探討，期能深入瞭解該國實施價值教育之現況與所遭遇的問題；而我國學界在借鏡他國教育經驗的對象中，大多以英、美、德、法、日等國家為主，對於同屬於先進國家之北歐諸國則較少論及，主要原因在於語言問題與熟悉度不高。是故，本論文嘗試結合台灣與冰島學者共同合作研究之方式，透過文獻探討與哲學分析之方法加以論述。

貳、冰島實施價值教育的概況與內涵

為瞭解冰島實施價值教育之內涵與概況，在此就冰島的教育與背景進行概述、探討冰島實施價值教育之原因、進而說明冰島實施價值教育的內涵，最後針對這份課程實施之優缺點加以評析。

一、冰島的教育概況與背景

台灣位居歐亞大陸的東南隅，而冰島地處於歐亞大陸的西北角，這兩座島嶼就像是駐守在歐亞大陸邊陲的堡壘，同樣具有重要的戰略位置與經濟地位。冰島人口目前僅有三十一萬五千人左右，2007年國民平均所得高居世界第八，同年還被聯合國評選為全世界最適合居住之國家；但是2008年底歷經國際金融海嘯的襲擊，加上該國實施高利率吸引外資等不當政策，不僅摧毀了該國的金融體系，也引發冰島國內動盪不安的政經局勢，成為國際眾所矚目的焦點（商業週刊，2008）。

儘管遭逢如此重大的經濟巨變，依據Einarsdóttir（2006）對於冰島民族性的描述，指出冰島人天性積極進取，屬於重視獨立、崇尚自由的個人主義者；冰島人重視兒童的自由，並且相信讓學童在沒有大人監督下自由遊玩與探索環境是孩童成長的最重要意義；依據L. Halman在2001年對於歐洲國家進行跨國的學生價值觀調查研究，發現冰島人比較重視教導兒童努力學習

與獨立自主的價值觀（Einarsdottir, 2006）。因此，冰島人身為海島國民，重視個人與兒童的自由；而他們鼓勵學生要努力用功的價值觀，則與我國的文化脈絡較為接近。

冰島在學制方面屬於完整的單軌制（參考圖1），國民義務教育（grunnskóli）係結合初中（lower secondary education）與小學，分一到十年級，由六歲到十六歲，絕大多數的學校為公立學校，僅有極少數的私立學校；高中（upper secondary schools）需要就讀四年，高等教育機構則為三年。國民教育的目標旨在培養學生為未來民主社會中的生活與工作做好準備，學校組織與工作職責以教導寬恕、基督教價值與民主合作作為引導方針（MOESC, 2002: 6-7）。由此可知，冰島實施十年一貫的中小學義務教育，進而就讀高中四年與大學三年，學制單純而完整。

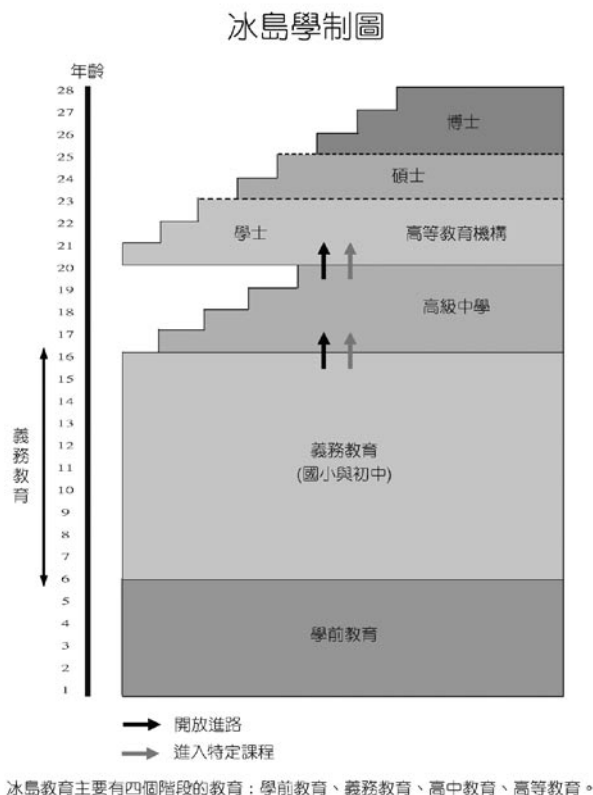


圖1 冰島學制圖

資料來源：研究者譯自冰島學制圖（MOESC, 2008）

二、冰島實施價值教育之原因

在1999年之前，冰島中小學教育中並未設有正式的價值教育課程，主要透過基督教教義、基督教倫理與宗教教育等科目進行價值之傳遞。1999年起，冰島在〈國定課程綱要〉（The National Curriculum Guidelines）中設立「生活能力」（life skills）一科進行價值教育。冰島當初決定新設生活能力一科以實施價值教育，一方面在於因應多元社會的現狀而設立。另一方面則是面對日益增多的青少年壓力與情緒症狀的問題產生，1998年，世界衛生組織（World Health Organization）召開重視兒童權會議，強調應培養學生處理日常生活的「心理與社會能力」（psychosocial skills），像是作決定、問題解決、創造思考、批判思考、溝通與人際互動能力、自我覺察與同理心、處理情緒與壓力的問題等五個面向（World Health Organization, 1999）。此外，冰島主要體認到對於身為國際公民應盡的責任以及該國的法律規定，希望藉由政府提供學童與青少年有別於傳統學科之外不同的教學型態。這些法律係依據〈聯合國人權宣言〉（The UN Declaration of Human Rights）、〈聯合國兒童權利宣言〉（The UN Declaration of the Rights of the Child）、〈1992年聯合國里約環境與發展宣言〉（The UN Rio Declaration on Environment and Development of 1992）中的部分與教育相關之條文，以及冰島當地的〈男女平權法〉（The Act on Equal Rights of Men and Women）、〈交通法〉（The Traffic Act）、〈菸害防治法〉（The Tobacco Use Prevention Act）等法律規章（MOESC, 2004: 5）。

在國民義務教育階段，生活能力是由四年級到十年級學生必修的學科之一，每週一堂課；而一年級到三年級則是將生活能力融入所有學習科目中，並無單獨設科。依據冰島國定課程學科與所佔時數比例一覽表（表1），學生在國民教育十年級時的學習科目主要為：冰島語、數學、英語、丹麥語、自然科學、社會科、生活能力與體育（MOESC, 2002: 21）。可以發現生活能力一科的時數約僅佔總時數的百分之二，儘管時間不多，但卻是重新設立一門科目實施價值教育。

表1 冰島國定課程學科與所佔時數比例一覽表 (MOESC, 2002: 20)

科目名稱	所佔時數比例	科目名稱	所佔時數比例
冰島語	約略19%	藝術與工藝	約略11%
數學	約略17%	現代語言	約略11%
自然科學	約略9%	家政	約略4%
社會科與宗教	約略10%	資訊與傳播科技	約略6%
體育	約略10%	生活能力	約略2%

生活能力科主要希望透過綜合的方法進行教學，將上述有關兒童權利、交通規則與菸害防治等內容正式納入學校教育中，擴展學校教育兒童的角色 (MOESC, 2004)；這樣的選材因素如同課程學者 Charters (1923: 64-65) 提及在挑選或決定哪些課程要放進學校教育的考量中，其中有一個要素就是要釐清哪些內容原本是家庭教養的責任，卻逐漸被放到學校課程中進行教導。由此可知，冰島受到國內外法律與局勢之丕變，以及有關環保、人權教育、性別平等教育、交通安全、菸害與毒品防治教育等議題，將部分重要議題整合成價值教育一科進行教導，而這些逐漸受到重視的政治與社會議題，正式被納入學校教育中進行教學。

生活能力提供強化學童社會層面發展之機會，這些面向關切參與民主社會、家庭歸屬感、珍視友誼與同事情誼、學習如何與他人合作相處、並且設身處地為他人著想。換言之，生活能力視學生為一個整全的個體，要具有溝通能力、意見表達與說明究理之能力，設定目標、展現進取心、在所處環境中找到自我、避免生活在危機之中、並且要學會獨立自主；也需要加以發展學生的創造力與實踐能力¹；綜言之，生活能力一科旨在關注學生的福祉與情感發展 (MOESC, 2004: 7-8)。至於冰島使用「生活能力」的名稱，卻不使用價值教育或道德教育，除了前述與世界衛生組織的用法一致之外，主

¹ 依據冰島課程綱要，發展學生的自然創造力與適應力，包括：創造啟發與原創想法、合邏輯的評價與作出結論的能力、批判性思考、解決問題的勇氣、以及在新的情境中安排事物 (MOESC, 2004: 12)。

要用意在於「生活能力」所包括的範圍廣泛，涉及道德、社會與情緒等方面的多樣生活能力²。因此，冰島採取將道德或價值教育的名稱隱匿，融入各科並採用較為中性的科目名稱進行價值教育，讓教師進行教學時能有更大的空間與彈性進行揮灑。

當前有關如何教導學生有效掌理個人情緒反應或社交關係的能力是道德教育所關注的一個重點，Elias, Parker, Kash, Weissberg & O'Brien (2008) 等人重視學生的「社交及情緒學習」(social emotional learning, 簡稱SEL)，強調解決問題的能力，作為道德教育的所關注的另一個面向。Kristjánsson (2007) 認為SEL包括Goleman主張的情緒智能與品德教育二者，重視情緒健康與一般的社會能力，可以採取新設學科或融入各學科的方式進行。筆者認為冰島實施價值教育以生活能力為核心，重視學生在社會人際互動之關係、情緒管理、公民資質教育、甚至如何避免受到菸毒危害、重視性別教育、乃至於交通安全等議題，可謂一種對於社會關係與情緒反應能力之培養，因為上述許多面向均與價值教育息息相關，生活能力科係透過統整的方式強調培養相關的生活能力，可以包含情緒、道德與社會方面的能力，以重視學生適應社會的生活，與「社交及情緒學習」的內容有所重疊。

三、價值教育課程之內涵

冰島設立生活能力一科實施價值教育，包含三個主要面向：一、道德與品格：與品德教育有關，間接受到Aristotle思想的影響；二、心理特質的面向：像是自重、自信心、自制力與情緒智能；三、公民資質教育：包括民主、批判思考與人權教育等意涵，也包含家政、急救、交通規則、藥物防治等內容。從這門科目所包括的內涵看來，可以發現內容較為廣泛，而所謂生活能力不僅包含國人一般所理解的像是烹飪、駕駛、縫紉等營生能力，生活能力也重視道德、心理的富足 (well-being) 與公民資質教育等面向的教導，至於要如何具體規劃內容與配合學習階段，以下加以說明。

² 此外，依據實際的瞭解，使用生活能力之名稱比較不會讓家長覺得道德值教育一詞過於沈重，且與帶有較為強烈之價值意涵。

在學前教育的階段，依據冰島國定課程的規定，各校可以發展個別的教育方案，生活能力科在於強調透過參與民主社會的活動，直接體驗重要的能力，像是作決定、對於所處情境進行評價、主動規劃學校日的活動等；同時，生活能力也包含在社會生活之能力，像是遵守規矩、和平處理爭端、與尊重他人等能力；並且也很重視日常生活的各種學習機會，像是用餐禮儀與態度、溝通談話與社交能力等（Einarsdottir, 2006）。

冰島的生活能力科之教學目的在於強化學生之全面發展，包括致力於開展心靈的價值（spiritual values）、發展生理健康與開展心理面向的長處；同時增強學生的社交能力、道德能力（moral competence）、並且學會尊重他人與尊重自己；此外，也要讓學生盡力增強他們的勇氣、進取心、創意、與面對日常生活的要求與挑戰之適應力（MOESC, 2004: 7）。在冰島的國定課程手冊中說明重視生活能力的原因主要有兩點：首先，強調生活能力的重點在於學校是涵養學童價值的學習場所，然而家長或監護人仍然負有教養學生的基本責任，至於學校職責主要在於協助家長，學生的教育與福祉需要仰賴學校與家長之相互合作、彼此尊重、信賴對方與共同肩負責任。其次，著重生活能力在於讓學校營造出正向與安全的學習環境，藉由全校師生之相互支持與合作，進而符合學生實際的需求與期許，以促進學生達成學習目標（MOESC, 2004: 7）。換言之，實施生活能力是為了讓學生能夠充分做好準備以面對各種生活挑戰，因此學生要能學會自我嘗試、尊重自己，進而瞭解個人之優缺點。

就學習與教學方面而言，學校在進行生活能力科之教學時必須以統整的方法進行，且目標在於培養學生整全之發展，讓學生更加重視自己與增進對於現實生活之理解（MOESC, 2004: 10）。具體而言，生活能力在第一部份的核心主題包括：增進學生的了解自我（self-knowledge）、協助學生對於個人所開創的各種生活方式（lifestyle）負責、開展個人的創造力、以及溝通能力；因此，該科的具體目標在於涵養學生的進取心、獨自自主、創造力、批判思考、適應力與道德能力，期盼學生能在日新月異的環境中作出適當的抉擇（MOESC, 2004: 8）。第二部分的主題，則為社會、環境、自然和

文化，讓每所學校均能夠依照特定情境彈性實施，像是各校的重點、意識型態和因應當地情境脈絡等，這些議題可能隨時會在師生周遭產生，像是菸酒防治、學習與就業輔導、國內外法律責任等（MOESC, 2004: 9）。由此可知，生活能力的核心主題，前半段以著重整體和學生個人基本能力為主，後半段則偏重於人與社會、自然、文化與環境等較為廣泛之適應問題。

就生活能力科的評量而言，較難用傳統的方式加以評量，主要採取多元評量的方法；當然，如果必要的話也可以透過紙筆評量或口試進行知識層面的評量；其次，學生可以透過自我評量的方式，讓教師與家長掌握學生的學習進展與學業成就表現；再者，學生也可以透過檔案評量與完成作業的方式，讓學習的表現能夠成為帶得走的能力；最後，學生作業的呈現方式可以結合一些方案作品，甚至將作業刊登於網站上，讓其他學生、家長或親友可以瀏覽與提供評價（MOESC, 2004: 11）。

冰島所採取的作法是新設一門學科：生活能力，將許多能夠涵養學生道德與正向價值觀的意涵包含在內，同時也將價值教育融入各學科中；依據 Howard, Berkowitz & Schaeffer（2004）對於各種品德教育相關計畫進行分類，包括：道德推論（認知發展）、道德教育（德行）、生活能力教育、服務學習、公民資質教育—公民教育、關懷社群、健康教育（藥物、懷孕、與暴力防止）、衝突解決（同儕調解）、倫理學（道德哲學）、宗教教育等十類。筆者發現冰島的生活能力科包括上述品德教育範疇中的數個面向，像是道德教育、生活能力、公民資質教育、健康教育、倫理學等，採取廣義的角度融入各種重要的價值教育意涵。

和我國的現行課程相較，冰島的生活能力科之內涵與我國九年一貫課程中的社會、綜合活動、健康與體育等學習領域有所重疊，具體內容與品德教育、心理輔導、法治教育、公民教育、交通安全教育、毒品與菸害防治等面向的教育有關。上述部分的內容在我國多採取活動方式、宣導或融入性質的教育型態，筆者覺得如果能有系統地加以整合與規劃，像冰島這樣統合成一門價值教育，或者像是世界衛生組織建議採取生活能力一科，將價值教育各面向的內涵進行統整，可以作為一個考慮的方向，因為上述這些課程在實

際學校教育中均很重要，但是各縣市政府或各校的推行成效並無法深入瞭解，因而無法確定是否每位老師或每所學校均能落實這些面向的教育。

四、冰島實施價值教育之優缺點

針對老師的一項調查研究發現，大多數老師認為生活能力課程的引介是成功的，受訪老師認為每週有固定的時數上價值教育是很好的，但是他們認為每一所學校應該有全校性的價值教育計畫，藉由整體校園文化之推展，同時強調每位老師也應該透過各自的任教學科投入生活能力之教學（Yngvadottir, 2009）。

綜言之，冰島實施價值教育的優點有兩點：首先，名稱上相較於道德教育與價值教育，採用生活能力一詞較為中性，因為家長和學生對於該科並不會感到排斥與質疑。其次，家長和老師普遍對於該課程抱持正面的看法；部分老師贊同在學校課表中安排固定時數以實施價值教育，特別是符合有志於教導價值教育老師之需求。

儘管價值教育單獨設科實施，但是實施上仍有所缺失值得改進，目前大部分學校教師完全遵照課程實施，不可否認的，仍有少部分老師不重視整體的價值教育目標，而只偏重一些較為容易教導的主題，如家政和交通規則等；甚至有極少部分的老師完全不重視價值教育的教學目標，像是利用課堂給學生玩遊戲或寫其它科目的作業。因此，冰島實施價值教育仍有改進的空間，端視老師對於生活能力科之教學態度而定，具體而言，實施價值教育有下列幾個問題，分述如後（Jóhannsdóttir, 2008; Kristjánsson, 2006b; Yngvadottir, 2009）：

- （一）在師資培訓的過程中，需要多加著墨教導師資生有關進行討論的方法，因為許多教師不知道如何與學生討論有關道德和社會性的議題。
- （二）在1999年甫實施時，並未同時出版許多好的教科書以供使用，而老師也抱怨說當時沒有時間去蒐集適當的教材。
- （三）在價值教育的課程中，需要強調價值和目標；儘管冰島的生活能

力課程設計已經頗為完整，但是對於究竟要以心理學、社會學或哲學面向的價值目標為重，並未說明清楚與加以釐清。

(四) 在實施新學科時，教育當局需要監控教學，以確認這些課程是否依照所應教導的方式進行教學。

(五) 針對究竟是由導師抑或專任教師教導價值教育，仍需要再加以討論，而在冰島，大多數由導師擔任生活能力的教學，但也有些學校挑選一些專長教師，以科任的方式進行教學。

這一節針對冰島價值教育實施生活能力一科的背景、內涵與優缺點進行闡述，在下一節，筆者將從哲學分析的角度討論該課程實施所引發的哲學爭論。

參、對於實施價值教育之哲學爭論

課程實施難免會產生一些問題與遭受一些批評，有關冰島實施價值教育之爭論主要有兩點：首先是在生活能力科中與情緒相關的意涵，究竟是以心理學面向的情緒智能抑或是哲學面向的情緒德行為主；其次，有關實施公民資質教育的內涵，究竟應該用怎樣的方式融入價值教育，這兩點可以從哲學分析的角度進行討論。

一、有關情緒智能與情緒德行之爭議

當時冰島甫實施生活能力科目時，並未引起太多的爭議，直到邇來，因為課程內容並未針對核心主題安排先後順序，導致產生一些爭議。最近在一份針對教師與家長所編製的手冊：《生活能力：自信心、自制力與同理心》（*Life skills: Self-confidence, self-discipline and empathy*）中指出：偏重心理學面向的目標，讓生活能力一科幾乎等同於情緒智能（Kristjánsson, Gunnarsson & Hafsteinsson, 2004）。然而Kristjánsson（2006a; 2006b）認為心理學面向作為生活能力中一個被教導的主題是必要的，但是不應該被列於最主要的地位，他認為Goleman將情緒智能的概念視為一種「與道德無關的

能力」(an amoral competence)。Kristjánsson (2006a) 指出Goleman的情緒智能和Aristotle的情緒德行的概念是有所不同的。當然上述二者概念之間會有所重疊，而且Aristotle學派(Aristotelians)對於許多情緒智能的內容和形式的看法，抱持較為審慎的觀點，特別是究竟情緒與道德兩者之間關係之爭論。

Aristotle將德行區分為理智德行(intellectual virtues)與道德德行(moral virtues)兩種，然而道德德行與情緒的意涵息息相關，筆者認為若著重情緒在道德德行中所扮演的角色，強調情緒對於情境的反應以構成良好的德行，稱之為「情緒德行」(emotional virtues)。Aristotle指出：「德行與情緒和行動有關，從中我們要找尋不偏不倚的中庸之道，像是恐懼、信心、生氣、憐憫或者一般的苦樂等情緒；……而人們會有所感知：在恰當的時機、對於正確的事物與適當的人，考量正當的目的並且採取正確的方式。」(Aristotle, 1985: 44 [1106b17-35])；直言之，情緒或情感反應必須適中而非過於偏頗，才能稱得上所謂的至善或幸福(Aristotle, 1985: 41 [1105b26-8])。一位所謂具備完善德行的人，係指他能夠採取中庸的方式妥善地經驗個人之情緒，如同黃藹(1996: 88)的詮釋：「卓越的品格是一種感情恰當流露的穩定品格狀態」；像Aristotle認為一些情緒的特質與道德德行頗為一致(Kristjánsson, 2007)。因此，依據Aristotle的看法，道德德行係指對於所處情境的情緒反應是否合乎中庸的作法，因此，情緒反應若能合乎中庸之道則可作為構成良好的德行。

Goleman (1995) 認為情緒智能一詞涵蓋自制力、熱忱、毅力與自我驅策力等，重視情感、人格與道德三者的關係，而道德好壞則與個人的情感能力有關；Goleman指出Aristotle對於德行、人格與至善之探討，目標在於透過智能經營情感生活，因此，藉此可以思考如何將情緒與智能結合，展現智能以適度的引導情緒，作出合乎道德的作為。

情緒智能畢竟是由一些當前主流的認知情緒模式所組成的結果，而且這種模式讓我們想到Aristotle將情緒視為潛在的道德品格，像是能帶有適當的情緒，在恰當的時機就有關的人、事、物妥善地處理事情，特別是在Aristotle (1991) 的作品《修辭》(Rhetoric) 與《尼各馬科倫理學》(

Nicomachean Ethics) 中均有論及。儘管Aristotle學派的思想論及情緒智能之面向；然而筆者質疑的是：是否當前有關情緒智能的論述具有像是Aristotle的情緒德行般相同的道德穩定力量，同樣也具有相同的教育重要性。相對於Aristotle的情緒德行，是否情緒智能所提供的內容較為貧乏？這些質疑需要進一步加以闡釋。對此，本文提出三個情緒智能與Aristotle的情緒德行之間的基本差異加以概述，進而加以描述每一個差異的重點，參考表2。至於這三個項目是筆者認為在對於進行情緒智能與情緒德行之比較時，最能夠彰顯學校教育中情緒議題的差異之處。

第一，就一般的心理學範圍而言，Goleman (1995: 285) 指出：「有一個傳統的字眼可以涵蓋情緒智能所欲代表的主要內容：人格特質 (character)³。」上述的引證顯示Goleman想要擴大宣稱情緒智能的概念與人格特質之關係，事實上在人格與心理學界，人格或性格是一個受到廣泛研究的領域。而Aristotle對於情緒所探討的範圍則較為狹義，他在論及品格的部分，意指人類特質中的一個重要面向，亦即特定的品格特質或狀態 (character state, *hexeis*)，每個人所具有的特定信念以及欲求是否能夠被滿足，會影響品格的形塑。舉例來說，依據Aristotle的看法，所謂「義憤填膺」 (nemesis) 係指一種因為別人獲得不應得的財物所衍發的不滿情緒，換言之，一方面對於某人享受到不應得的成就而感到忿忿不平，另一方面則是對於有人想要不勞而獲的心態感到苦惱與無奈。所以，Goleman對於character的界定與Aristotle不一樣。

表2 EQ 與Aristotle的情緒德行之比較

三個面向	情緒智能 EQ	Aristotle的情緒德行
(一) 一般的心理學範圍	人格 (character)	特定的品格特質或狀態 (<i>hexeis</i>)
(二) 一般的目的	成功 (success)	幸福成長 (<i>Eudaimonia</i>)
(三) 特有的思想模式 (characteristic mode of thought)	聰敏 (cleverness)	實踐智慧 (<i>Phronesis</i>)

³ 同一個字：character，參考張美惠譯 (1996)，就心理學面向可以翻譯為人格或性格；若就倫理學德行論的觀點，則可翻譯為品格。

第二，就一般的目的而言，所謂良善生活的本質為何？就情緒智能而言，EQ比起「智商」（IQ）更能有效地預測個人的特質，用來衡量個人是否成功與有所成就。儘管Goleman（1995: 34, 36）使用「成功」、「繁榮」、「名望」與「快樂」等名詞以表示生活的目的，但是筆者認為他對於所謂生活目的的說法有些含糊不清；甚至在Goleman後來的作品中強調情緒智能的目的係藉由用財經獲利的觀點來衡量成功與否，像是他提到僅僅加強IQ評量的分析推論能力者提高百分之50之獲利，然而受過情緒智能技巧訓練的商人竟可增加百分之78到百分之390的高獲利（Goleman, 2002: 251）。換言之，筆者認為Goleman將重視情緒智能的目的視為個人成就，進而強調商業組織的集體成功表現，透過收入獲利多寡與功成名就用以衡量情緒智能之價值。

而Aristotle的情緒德行目的主要在於增進人類生活之根本的善，亦即重視人類的「幸福成長（生命開展）」（*Eudaimonia*）或長遠的福祉（*happiness or wellbeing*），人類的福祉係寓於實現心智、道德與情緒之德行，並且能夠達成人類在身心各方面能力的開展。Aristotle認為「財富並非是我們所要追求的至善」（Aristotle, 1985: 1–8 [1094a–1096a]），Aristotle所強調的「幸福成長」是一個相當重視道德的概念，不合乎道德上的善是不可能達到所謂的幸福成長。依據前述，Goleman認為透過提升情緒智能可以達到「生活上的成功」，但卻無法保證一定符合道德的意涵；而就Aristotle而言，要能達到合乎道德的至善才能保證成功。筆者在此要強調的是所謂「道德」一詞是比較廣泛的概念，是一種促進自身與他人的善或福祉，不過Goleman的原意係在於避免陷入傳統泛道德式的說教，期能用新的心理學論點，並未特別強調情緒智能與道德之關聯性，換言之，情緒智能的目的與道德較無關係。

第三，特有的思想模式（*characteristic mode of thought*），就Aristotle的哲學思想而言，每一種人類的活動都會受到特有的思想模式所引導，像是「生產」（*poiesis, making, production*）的概念是受到「技術思維」（*techné, technical thinking*）的引導；而「實踐」（*praxis, moral practice*）的意涵則是由「實踐智慧」（*phronesis, practical moral wisdom*）所引導。然而實踐智慧

係有關領會真理、運用理性並且關注一個人作為之好壞，兼顧道德德行與情緒德行。因此，德行會使得目的正確，而實踐智慧則有助於達成正確的目標，換言之，追求善不能不重視實踐智慧。而就情緒智能的特有思想模式為「聰敏」（cleverness），重視效率與生產力並強調能力的達成；但這必須視目的的好壞而定，如果目的本身是良善的，「聰敏」就會是一種值得讚揚的作法，如果目的是不好的，聰敏就可能變成一種為達目的不擇手段、不講道德的作為，因此，無論具有實踐智慧者、或為達目的不擇手段的人都需要「聰敏」（Aristotle, 1985: 154, 168–9 [1140b4-11, 1144a14–1144b1] ）。由此可知，Aristotle所謂的聰敏與實踐智慧不同之處在於忽略對於美德的重視，聰敏所重視的只是熟練的技巧或機靈的能力，而Goleman的情緒智能並未強調道德的善，而僅僅重視效率與功成名就，因此引導情緒智能的思維則可以被視為一種「聰敏」，而非一種重視道德的實踐智慧。

從上述對於情緒智能與情緒德行之差異進行比較，筆者重點在於揭示當前冰島實施價值教育的內容，被批評過於偏重心理學面向的情緒觀點，甚至較為強調Goleman的情緒智能，這是值得加以檢討的。情緒教育固然重要，但是必須透過強調道德的善之實踐智慧加以達成，而非僅是一種為達目的而不擇手段的方式，內涵不能夠過於廣泛，要能以人類長遠的幸福成長作為目的。因此，冰島在進行生活能力有關情緒的主題時，必須重新審視：當一味以Goleman的情緒智能作為主要概念時，是否忽略了一些根本的問題，像是情緒教育的核心概念是否過於廣泛？目的是否良善且深遠？以及是否透過道德的善之實踐智慧加以引導？這些思考也可以反思近年來我國在重視情緒教育的同時，是否偏向心理學面向的探討，或是過度重視一些情緒管理的方法與技巧，忽略從哲學的角度以強調個人整全的幸福成長或生命開展為目的，考量究竟要如何讓學生以良善的生活為本質，深入探討情緒教育是否也應包含道德的善等議題，換言之，從針對冰島實施生活能力科中有關情緒智能的爭議，進而反思台灣的情緒教育是否缺乏從哲學的角度思考？可參考林建福（2006）選擇「羞恥」與「愛」兩種特定的情緒，指陳情緒與道德教育之間的密切關係，因為德行涉及情感和行動的中庸之道，而情緒則

是達到完全德行的必要條件；此外，也需考量是否還有其它情緒也值得透過哲學分析深入探討，並提供我國進行情緒與道德教育之參考。

二、有關實施公民資質教育的內涵

針對實施品德教育或價值教育方式，有些冰島學者建議公民資質教育的部分應該成為生活能力科的一個主要目標。Kristjánsson（2003）並不反對將它作為其中的一種課程目標，但是必須先著重個人的品德目標，再進而強調公民資質教育。因此，對於實施價值教育或品德教育在內涵與範圍產生一些爭議，在此先論述學者所做的主要區分，據此討論冰島實施價值教育課程的爭議。

McLaughlin & Halstead（1999: 137-138）區分品德教育或價值教育為兩種類型：「根本義的品德教育」（non-expansive conceptions of character education）與「延伸義的品德教育」（expansive conceptions of character education）。首先，就品德教育的理論基礎而言，前者的概念所提供的理論基礎主要係針對當前社會的道德失落狀況進行補救，偏重行為的形塑和品德的養成；而後者的理論基礎則較為詳盡與廣泛，像是對於自由民主社會的情境下提供較為複雜且詳細的說明。其次，就需要發展的德行或品德的範圍而言，前者強調一些根本或核心的德行與價值，後者所涵蓋的範圍則較前者廣泛，端視特定的道德教育觀點所強調之德行內涵為何，譬如像是在自由民主社會下的公民資質教育所需要的德行、或是特定宗教所重視的信仰、抑或是社群主義、解放主義觀點等。而根本義的品德教育就像是T. Lickona（1991）等人提倡的品德教育，延伸義的概念則像是P. White（1996）所提的「公民德行」（civic virtues）的觀點等。第三個不同點在於道德推理的部分，「根本義的品德教育」著重培養健全的道德習慣、重視品德的涵養，而非強調抽象的道德推理，而「延伸義的品德教育」則重視道德推理或道德發展（moral reasoning / development），以及價值澄清（values clarification）的方式。

然而，對於McLaughlin & Halstead（1999）的區分，Kristjánsson（2002）進一步認為所謂根本義的品德教育必須符合兩個條件：就內容而言，是一

種「道德的世界主義（moral cosmopolitanism）；就教學方法而言，根本義的品德教育屬於「方法論的實質主義」（methodological substantivism）。所謂的「道德的世界主義」在於「根本義的品德教育」相信存在著一種跨文化的道德價值，像是誠實、自尊、負責、真誠與同情心等，亦即重視普遍性的道德；相對而言，「道德的觀點主義」（moral perspectivism）則認為每一個社會、文化或宗教均有其較為特定的道德重心，像是以宗教為基礎的品德教育等。「根本義的品德教育」則屬於「方法論的實質主義」，所謂「實質主義」係指具體主張一些實質的德行，旨在要教給學生有關品德教育的道德實質內容，像是宗教本位的品德教育、公民資質教育或「社交及情緒學習」等，因此較不強調教學歷程與方法；相對於實質主義的看法，主張「形式主義」（formalism）者則重視道德教育的教學應該侷限在發展道德議題的思考方式，像是價值澄清、發展取向的道德推論等。針對McLaughlin & Halstead（1999）和Kristjánsson（2002）對於品德教育或價值教育之說明，林建福（2007）認為Kristjánsson保留McLaughlin和Halstead對於德行的範圍之區分標準，而捨棄了前述的第一和第三個規準，並且重視有關教學方法的重點；同時Kristjánsson（2002）探討的範圍也比McLaughlin & Halstead更為廣泛，不再侷限在品德教育的性質與範圍，進而著眼於探討內涵較廣的價值教育。

Kristjánsson（2001）認為依據冰島的價值教育目標，應該以「根本義的品德教育」為主，然後以「延伸義的品德教育」為輔。因此，冰島若要將公民資質教育作為實施價值教育的主要目標，會招致一些爭議；首先，「根本義的品德教育」的觀點重視品德的養成，強調較為核心的德行或價值，而主張採取間接的方式教導公民資質教育，因為公民資質教育會將價值教育政治化，藉由假定的政治素養（political literacy）與特定的社會能力（像是民主）作為需要傳遞的首要價值，而非以跨文化的道德作為基礎，而且過於強調公民資質教育的重要性，類似前述McLaughlin & Halstead（1999）所言的「延伸義的品德教育」，或者像是Kristjánsson（2002）所言的特定的道德觀點主義僅強調特定情境脈絡下應該重視的教育觀點。因此，像是主張「根本

義的品德教育」學者認為，強調新設的基礎學科可能會承擔一些風險，可能會掩蓋原本價值教學的重要性，像是在冰島的生活能力科中，原本先著重人際互動的心理能力與道德德行，可能會變成較為強調社會能力與政治能力的公民資質教育。

至於「根本義的品德教育」的觀點則不主張優先教導公民道德教育，因為公民資質教育會將價值教育政治化；因此筆者進一步就探討兩個不一致的論點，分別探討關於善惡對錯的爭論，以及有關政治與道德之間的爭論（Kristjánsson, 2006c）。

（一）關於對於善惡與對錯的爭論

從哲學的角度進行區分，「根本義的品德教育」的立場較為屬於「目的論的德行倫理學」的觀點，認為善的考量優於對錯；因為善的事物，就社會或道德層面而言，係指無論在何時何地，均能夠使人得到心理層面的滿足與符合道德的善。

而公民資質教育的哲學傳統則較為偏向「義務論」（deontologically）的角度，主要著眼於普遍的人類權利與制度上的基本權利，因此認為是非對錯的考量優於事物的善（Kristjánsson, 2004）。因此，公民資質教育的立場比較從作為「權利的承擔者」（bearers of rights）的角度出發，包括像是財產權（property rights）與福利權（welfare rights）等（Enslin & White, 2003）。不管如何，公民資質教育仍重視一些根本的「公民德行」（civic virtues），如民主、正義與寬容等（Enslin and White, 2003: 123），因為像是公正待人或包容他人的生活方式，這樣被理解成為一種社會德行，而非像是Nussbaum（1988）所提的人類「基本能力」（capabilities）取向，認為人類基本上僅需要成功地運用一些德行。而根本義的品德教育的德行基礎，無論從心理學或道德的概念來談跨文化的人類的善，均與善惡是非的爭議有關。

因此，公民資質教育中對於正義概念的理解，就是一種重視正義的「社會」德行、一種以民主為根基的程序性原則，以及重視一些習俗制度上的基本權利；而就「根本義的品德教育」而言，正義僅是「個人」德行的根本，就情感上而言係受到幼兒經驗之影響，並且與前習俗期的獎懲有關，這些經

驗無論就歷史或發展心理學的面向，比習俗制度的基本權利之經驗更早。

冰島實施價值教育的哲學面向被學者歸類為「根本義的品德教育」，主要受到Aristotle德行論之影響，而這樣的觀點比較會從善惡的角度切入；而公民資質教育的面向則偏向義務論的角度，較為重視是非對錯的立場，因此這兩種不同面向的價值教育觀點有所不同。

（二）有關政治與道德之間的爭論

追溯到古希臘傳統哲學上，就邏輯順序而言，政治學是排在道德之後，像是Aristotle的《尼各馬科倫理學》一書中，政治學的章節被放在整本書的後面；如同Aristotle的觀點：只有當學生的心靈能夠透過良好的習慣養成，因此人類的幸福成長的概念方能被穩固地確立，之後才能加以思索有關立法與作為良好政治家風範的問題（Aristotle, 1985: 291-298 [1179b-1181b]）。因為「根本義的品德教育」的觀點受到Aristotle的影響很深，特別是有關「社交及情緒學習」的部分，因此學習道德與政治學的時間要合乎邏輯順序，像是在教導正義這個概念時，應先教導道德的概念再談政治的概念，如果先從政治的概念著手，可能會造成不好的教學意涵。

就教導正義這個價值，而強調「根本義的品德教育」與著重「公民資質教育」者對於價值教育課程的觀點會有明顯的差異，而這樣的差異也會影響教學的內容與方法。像是強調「根本義的品德教育」取向的價值教育，會主張無論在公領域或私領域，所有學生、乃至於所有人類都應該學習正義；因此正義應該被視為一種情緒德行加以涵養，培養一種能夠感受到以「植基於正義的適當情緒」（the right justice-based emotions），像是憐憫、憤慨或生氣等，能在適當的時間、面對合適的人表現適當的情緒。

進行教育理論的探究時，必須了解人類和與人有關的善的基本概念，因此從根本義的品德教育的立場，會擔心公民資質教育過度著重將人類視為一個理性的選擇者與重視民主為基礎的權利概念，而民主權利和正義只是身為人的價值中屬於一個政治的面向，然而尚有身體、情緒與道德等面向需要同時探討。換言之，公民資質教育中所重視的政治面向固然重要，但是畢竟政治只是一個重要面向，民主式的正義必須關注前述那種植基於正義的情

緒，進而形塑人之所以為人的價值（Kristjánsson, 2004: 217）。

綜言之，在冰島，究竟生活能力教育是屬於怎樣的學科地位？是否要以重視政治素養的公民資質教育為優先？筆者透過論證主張應以根本義的品德教育為核心，先重視品德涵養面向之意涵，再循序教導重視政治面向的公民資質教育，避免造成課程安排與教導方面的衝突。這樣的看法與新近的調查研究結果相一致，老師普遍認為生活能力應該以教導道德與心理學面向的內容仍為優先，公民資質教育與一些實際的議題則應列在其後（Yngvadottir, 2009）。

肆、冰島的經驗對於我國實施道德教育的啟示

一、我國的道德教育現況

2000年，九年一貫課程驟然取消德育課程，然而當時卻未能針對取消原因或情形加以研究或調查，使得學校老師與社會大眾產生疑惑與不解（李奉儒，2004b）。部分學者質疑當前所實施的九年一貫課程是一套「缺」德的課程，很可能讓一般教育人員與學生誤認為道德是不重要的（李奉儒，2004a；黃德祥、謝龍卿，2004；歐用生、章五奇，2005）。詳言之，過去雖有一套德育教材與安排固定上課時段，以及具體的中心德目等道德教學方式，曾被批評抽象、流於意識型態、忽略各校特色與需求、以及缺少思辨和推論之歷程等問題（李琪明，2007）。但是當沒有固定時段與明確方針，如何瞭解究竟在一般學校實施品德教育的情形？學校和教師是否願意落實品德教育？是否能夠確保所有學生都能有機會學習基本與品德相關的知能，並且學會樂於作出合乎道德的作為？面對未來的課程改革，我們應該審慎思索道德教育在課程規劃中的位置，一方面符合時代變遷之潮流，另一方面也能夠具體落實品德教育。

天下雜誌於2007年三月針對中小學學生家長進行抽樣訪問，有超過九成九的受訪者認為品格教育重要或非常重要；也有高達九成以上的受訪者認為品格或道德教育應被列入國中小正式課程（天下雜誌，2007：82-89）。

依據《親子天下》雜誌報導，最讓我國家長和教師憂心的教育議題，就是要如何強化品德教育（親子天下，2008）；因此，從調查研究中發現：社會大眾與教育人員普遍體認到道德或品格教育的重要性。而面對課程改革和社會大眾與教育界之明顯落差，教育部（2004）發表〈2005至2008教育施政主軸〉，其中在「社會關懷」的綱領下，藉由「營造友善校園」與「加強品德教育」兩個行動方案達成「強化責任教育」的策略。這項行動方案的具體目標在於增進學生對於品德之核心價值及其行為準則，具備思辨、選擇與反省，進而認同、欣賞與實踐的能力；並以學校結合社區發展出「品德本位校園營造」（教育部，2004）。此外，政府同時頒布〈品德教育促進方案〉，要求各縣市結合政府機關與民間團體資源共同參與，在各校既有的基礎與特色下，融合學校正式課程、非正式課程及校園文化或校風中（教育部，2006）。從2005年到2008年該方案實施四年屆滿，為了持續發展品德教育，教育部於2009年7月29日再度提出〈教育部品德教育促進方案〉未來五年計畫（教育部，2009）。

然而，張效齊（2009）以問卷調查法探討中部四縣市國民小學在品德教育促進方案實施後運作現況，及探討教師對於品德教育實施的認知情形，然而研究結果發現中部四縣市的國小教師對於教育部的品德教育政策瞭解程度不高，對於政府舉辦提升品德教育專業知能之研究或活動參與度不高。儘管實施成效有限，對於品德教育促進方案的執行成效需要進行後續研究以檢討改進，而本文參考冰島實施品德教育或價值教育的作法，冀能提供政策制訂者不同的思考方向與理據。

儘管政府機關重視品德教育之實施，但是如何落實在學校實際課程與教師教學中？重點是對於品德教育的內涵，教育當局並沒有清楚界定，同時究竟如何進行課程設計與落實教學，各校或單一老師均有各自的作法，儘管反映出當前尊重多元差異的情境，但是是否能夠擔保品德教育能夠確實有效進行？再者，無論從哲學、社會學或心理學等角度探討德育的實徵研究或論述並不足夠；如同但昭偉（2002）強調儘管教育學術界、教師、社會大眾與政府都關注道德教育，但是我國對於道德教育之實徵研究仍然相當缺乏。簡成熙（2004）也認為教育理論工作者需要從科際整合的觀點，探討道德教育

過程中所涉及的要素，像是不同德行之間的內涵與相互關係等。因此，筆者認為有必要透過比較道德教育的方式進行探討，一方面了解其他國家的作法、實施困境與解決之道，另一方面提供我國借鏡與討論，進而改善品德教育之課程與教學。

二、冰島價值教育課程對於我國的啟示

筆者認為國內各縣市政府在推行品德教育時，並未清楚界定品德教育的範圍為何，與道德教育、公民資質教育之間的關連性與重疊性為何？筆者建議政府宜釐清我國推行道德教育或品德教育的實質內涵，以利學校教師之推行，並且思考以根本義的品德教育為核心之外，先重視情緒面向的道德課程，再循序教導重視政治面向的公民資質教育，避免造成課程安排與教導方面的衝突。具體來說，筆者建議著重德行實踐與情意的涵養，包括情緒教育等，但是也要重視各學習領域中有關道德、認知與實踐的能力指標或情意目標之具體呈現。

（一）釐清相關的概念

依據前面的分析與討論，我國目前主張的品德教育比較接近所謂「根本義的品德教育」，著眼於對於家長社會之要求與處理校園常規問題的惡化、強調特定的核心價值、重視品德形塑與習慣養成等；然而教師的教學理念與方法仍停在過去所受的德育教導，像是Kohlberg、Piaget的道德認知發展論與道德推理、或者強調價值澄清的方法，比較類似於所謂「延伸義的品德教育」。換言之，筆者認為當前教育部的品德教育政策與教師對於道德教育的概念與相關知能是有所衝突的，因此，教師如何提供豐富的道德「新知」給學生？釐清品德教育或價值教育的目的與意涵，進而落實師資培育與教師在職進修是很重要的。

此外，儘管教育當局著眼於「品德教育」的推行，同時卻有許多其它與道德教育或價值教育相關的議題需要教導，包含許多既有的主題，像是生活教育、民主法治教育、租稅教育、交通安全教育、環境教育；或是新起的重大議題：如性別平等、煙害防治與反毒、反霸凌、人權教育、情緒教育、友善校園、理財教育等等，這些議題的內容大多與和品德或價值教育的內涵

有所重疊，究竟教師應該如何取舍或藉此相輔相成？筆者認為除了以「根本義的品德教育」為優先之外，是否應該統整較為廣泛的道德教育內涵，否則如果無法加以釐清與設計一致的綱要，會導致有些重要的內容重疊或被忽略；像冰島用一門學科將各方面的價值教育議題涵蓋一起的作法，兼顧道德認知、實踐與能力之培養，可作為我國未來課程修訂之參考。

（二）落實課程中的道德要素

針對上述重要議題或主題與價值教育密切相關，如何納入既有的綜合活動領域或整合成價值教育的領域，避免這些與生活能力相關的議題，僅透過行政人員宣導的方式進行，無法有系統地進行教導；筆者認為採行前述 Howard, Berkowitz & Schaeffer (2004) 的分類加以有系統教導，避免許多新興議題不斷加入課程中，進而膨脹既有的課程規劃，同時透過具體且有系統的課程規劃進行教導。因此處理重大議題儘管重大，但是沒有具體實施的時段與課程規劃，最後也常流於形式、甚至由「融入」各領域變成「溶入」課程之中，道德要素消失不見。

有關我國取消德育單獨設科，筆者認為冰島的模式可供我國參考，建議我國教育當局應該邀集道德教育的相關學者、實務工作者與民間基金會等，共同研擬並討論如何增列與道德相關的能力指標，如何重視品德教育的議題，研究如何將品德教育、生活教育、公民資質教育等重點，將這些價值教育與社會學習領域或綜合活動結合，重視德育的實質內涵，擬定具體的能力指標或教學目標，讓教師清楚明瞭具體實施的方向，一方面仍重視將道德要素融入各學習領域，另一方面則藉由規劃品德教育的學習時數，以確保品德教育的實施品質。

伍、結論

本論文主要從比較教育哲學的角度探討冰島價值教育課程的實施與推行，冰島採取新設一門名稱較為中性的科目：生活能力，主要內容包含道德與品格、心理特質和公民資質教育等三大面向，並且設定兩個部分的核心主

題，前者著重整體和學生的個別基本能力，像是了解自我、生活形態、創造力與溝通能力；後者則側重人與社會、自然、環境和文化等層面的適應問題，讓各校依據各自所處的情境脈絡、特色與重點，切合所處的生活環境與重要議題。

然而，冰島實施生活能力一科儘管較能涵蓋廣泛的價值進行教導，確保重要的品德涵養、情緒教育、個人自尊、自制力、民主法治、人權教育、藥物防治、交通規則等層面的學習，但是實施迄今仍有一些實務層面的議題需要解決。此外，像是情緒教育偏重心理學面向情緒智能的概念，忽略重視哲學面向情緒德行之意涵；以及有關公民資質教育的主題是否應做為核心目標等議題進行哲學層面的論辯與分析。基本上，依據學者的看法，冰島的價值教育屬於根本義的品德教育，較為重視Aristotle的看法。

冰島實施價值教育的作法，對於我國的啟示主要有兩點，首先對於我國當前沒有單獨設科的品德教育政策中，所謂品德教育或核心價值的概念與內涵究竟為何？與許多相關的議題有重疊之處，有待加以釐清。其次，就取消設科後的道德教育，筆者建議需要重新重視品德教育在學習領域中的位置，重新審視與道德要素相關的能力指標，再思考是否應該以不同的形式呈現。

參考文獻

- 天下雜誌（2007）。2007親子天下專刊：教出品格力。台北市：天下雜誌。
- 但昭偉（2002）。道德教育理論、實踐與限制。台北市：五南。
- 李奉儒（2004a）。九年一貫課程中實施道德教育的困境與突破。《學生輔導》，92，38-55。
- 李奉儒（2004b，12月）。品格教育融入九年一貫課程：一些概念的釐清與可行的作法。論文發表於台灣師範大學公民教育與活動領導學系主辦之「E社會的公民倫理、公民素養與公民養成」學術研討會，台北市。
- 李琪明（2007）。品德教育面臨轉型的解構與重建。《研習資訊雙月刊》，24（1），33-41。
- 李琪明（2009）。台灣品德教育之反思與前瞻。《學生輔導》，107，6-20。

- 林建福（2006）。德行、情緒與道德教育。台北市：學富文化。
- 林建福（2007）。品格教育的哲學省思：亞里斯多德主義的人性論與非相對德行觀點。教育資料與研究雙月刊，75，15-30。
- 商業週刊（2008）。冰島破產。商業週刊，1092期，10月。
- 張美惠（譯）（1996）。（D. Goleman）著。EQ（Emotional Intelligence）。台北市：時報文化。
- 張效齊（2009）。中部四縣市品德教育促進方案實施之研究。國立暨南國際大學教育政策與行政學系碩士論文，未出版，南投。
- 教育部（2004）。創意台灣、全球佈局：培育各盡其才新國民。http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/SECRETARY/EDU8354001/931109.htm擷取於2007/9/5。
- 教育部（2006）。教育部品德教育促進方案。http://www.fsnp.ntct.edu.tw/school/data/files/200702230126070.swf。擷取於2007/9/5。
- 教育部（2009）。教育部品德教育促進方案。2009年12月20日，取自http://ce.naer.edu.tw/index3-1.html
- 陳延興（2006）。英國實施價值教育的發展與啟示。當代教育研究，14（3），25-58。
- 黃藿（1996）。理性、德行與幸福：亞里斯多德倫理學研究。台北市：學生書局。
- 黃德祥、謝龍卿（2004）。品格與道德教育的內涵與實施。教育研究月刊，120，35-43。
- 歐用生、章五奇（2005）。全球化衝擊下的道德教育—十二年一貫課程能不「缺德」嗎？教育研究月刊，140，63-74。
- 親子天下（2008）。親子天下，1。台北市：親子天下雜誌。
- 簡成熙（2004）。教育哲學：理念、專題與實務。台北市：高等教育。
- Aristotle (1985). *Nicomachean Ethics*, trans. Terence Irwin. Indianapolis: Hackett Publ.
- Aristotle (1991). *On Rhetoric*, trans. G. A. Kennedy. New York: Oxford University Press.
- Charters, W. W. (1923). *Curriculum construction*. New York: MacMillan.
- Einarsdottir, J. (2006). Between two continents, between two traditions: Education and care in Icelandic preschools. In J. Einarsdottir & J. T. Wagner (Eds.). *Nordic childhoods and early education: Philosophy, research, polity, and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden* (pp. 159-182). Connecticut: Informaiton Age Publishing.
- Elias, M. J., Parker, S. J., Kash, V. M., Weissberg, R. P. & O'Brien, M. U. (2008) Social and emotional learning, moral education, and character education: A comparative

- analysis and a view toward convergence. In L. P. Nucci & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education*. (pp. 248-266) New York & London: Routledge.
- Enslin, P. & White, P. (2003). Democratic citizenship. In N. Blake, P. Smeyers, R. Smith & P. Standish (Eds.). *The Blackwell guide to the philosophy of education*. Oxford: Blackwell.
- Goleman, D. (1995/2005). *Emotional Intelligence*. NY: Bantam Books.
- Goleman, D. (2002). *The New Leaders: Transforming the Art of Leadership into the Science of Results*. London: Little Brown.
- Howard, R. W., Berkowitz, M. W. & Schaeffer, E. F. (2004). Politics of character education. *Educational policy*, 18 (1), 188-215.
- Jóhannsdóttir, I. (2008). Lífsleikni í grunnskólum við Eyjafjörð (Life skills education in compulsory schools in the Eyjafjord area). Unpublished master's dissertation, University of Akureyri, Reykjavík.
- Kristjánsdóttir, E., Gunnarsson, J. I. & Hafsteinsson, S. (2004). *Lífsleikni: Sjálfstraust, sjálfsgátt og samkennd* [Life skills: Self-confidence, self-discipline and empathy]. Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Kristjánsson, K. (2001). Lífsleikni í skólum [Life skills education at school]. *Uppeldi og menntun*, 10, pp. 81-104.
- Kristjánsson, K. (2002). In defence of 'non-expansive' character education, *Journal of Philosophy of Education*, 36 (2), pp. 135-156.
- Kristjánsson, K. (2003). Þegnskaparmenntun [Citizenship education]. *Uppeldi og menntun*, 12, pp. 31-42.
- Kristjánsson, K. (2004). Beyond democratic justice: A further misgiving about citizenship education, *Journal of Philosophy of Education*, 38 (2), pp. 207-219.
- Kristjánsson, K. (2006a). Emotional intelligence in the classroom? An Aristotelian critique, *Educational Theory*, 56 (1), pp. 39-56.
- Kristjánsson, K. (2006b). Lífsleikni og tilfinningagreind [Life skills education and emotional intelligence], *Uppeldi og menntun*, 15, pp. 25-41.
- Kristjánsson, K. (2006c). Justice and desert-based emotions. Aldershot, Hants, England: Ashgate.
- Kristjánsson, K. (2007). Aristotle, emotions, and education. Aldershot, Hants, England: Ashgate.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. NY & Toronto: Bantam Books.
- McLaughlin, T. H. (2004). Education, philosophy and the comparative perspective. *Comparative education*, 37 (2), pp. 339-352.
- McLaughlin, T. H. & Halstead, J. M. (1999). Education in character and virtue. In T.

- H. McLaughlin & J. M. Halstead (Eds.). *Education in morality*. London & NY: Routledge.
- MOESC (2002). *The educational system in Iceland*. Reykjavík: The author.
- MOESC (2004). *National Curriculum guide for compulsory school: Life skills*. Reykjavík: The author. (<http://eng.menntamalaraduneyti.is/publications/curriculum/>)
- MOESC (2008). *Educational system in Iceland*. Retrieved June 22, 2008, from http://eng.menntamalaraduneyti.is/education-in-iceland/Educational_system/
- Nussbaum, M. C. (1988). Nature function, and capability. *Oxford studies in Ancient philosophy*, 1 supplement, pp. 145-184.
- White, P. (1996). *Civic virtues and public schooling: Educating citizenships for a democratic society*. NY: Teachers College Press.
- World Health Organization (1999). *Partners in life skills education: Conclusions from a United Nations Inter-Agency Meeting*. Geneva: Department of Mental Health, World Health Organization.
- Yngvadottir, A. (2009). *Lífsleikni í grunnskólum. - Staða og horfur -. Rannsókn á kennslu og viðhorfum vorið 2008 [Life skills education in compulsory schools.- The current state and future prospects.- Research into teaching and attitudes in 2008]*. Unpublished M.Ed. thesis. University of Iceland.