

變革中的兩岸德育與
公民教育



劉國強
謝均才
編著

教育研究系列

修訂版

變革中的兩岸德育與 公民教育

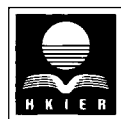
修訂版

劉國強 · 謝均才

編 著



中文大學出版社



香港教育研究社

《變革中的兩岸德育與公民教育》(修訂版)

劉國強、謝均才 編著

© 香港中文大學 2004

本書版權為香港中文大學所有。除獲香港中文大學書面允許外，不得在任何地區，以任何方式，任何文字翻印、仿製或轉載本書文字或圖表。

國際統一書號 (ISBN) : 962-996-223-3

出版：中文大學出版社

香港中文大學・香港 新界 沙田

圖文傳真：+852 2603 6692

+852 2603 7355

電子郵件：cup@cuhk.edu.hk

網址：www.chineseupress.com

香港教育研究所

香港中文大學・香港 新界 沙田

電話號碼：+852 2609 6754

圖文傳真：+852 2603 6850

電子郵件：hkier@cuhk.edu.hk

網址：www.fed.cuhk.edu.hk/~hkier

**The Changing Moral and Civic Education in
China Mainland and Taiwan (in Chinese)**

Edited by Lau Kwok-keung and Tse Kwan-choi

© The Chinese University of Hong Kong 2004

All Rights Reserved.

ISBN: 962-996-223-3

Published by **The Chinese University Press,**

The Chinese University of Hong Kong,
Sha Tin, N.T., Hong Kong.

Fax: +852 2603 6692

+852 2603 7355

E-mail: cup@cuhk.edu.hk

Web-site: www.chineseupress.com

Hong Kong Institute of Educational Research,

The Chinese University of Hong Kong,
Sha Tin, N.T., Hong Kong.

Tel.: +852 2609 6754

Fax: +852 2603 6850

E-mail: hkier@cuhk.edu.hk

Web-site: www.fed.cuhk.edu.hk/~hkier

Printed in Hong Kong

香港教育研究所

香港教育研究所隸屬於香港中文大學，端賴田家炳基金會的慷慨資助，於1993年9月正式成立。自成立以來，研究所一直本着以下宗旨，致力推動教育研究及發展工作：

- 提高香港中文大學在教育研究領域的領導地位，配合教師行業的需要，並為國際組織和本地教育團體提供顧問及諮詢服務；
- 加強大學與本地學校和海外學術機構的聯繫；
- 透過推動研究計劃，促進本港教育政策的釐定和多元發展，並就重要的教育課題向教育決策者及教育專業人士提供意見；及
- 發揮資源中心作用，鼓勵及支持跨學科研究計劃的發展。

所 長：盧乃桂教授

香港中文大學教育學院

副所長：侯傑泰教授

香港中文大學教育學院

曾榮光教授

香港中文大學教育學院

黃顯華教授

香港中文大學教育學院

教育研究系列

編輯

Professor Wing-kwong Tsang (曾榮光教授)

顧問編輯

Professor Brian J. Caldwell

Professor and Dean of Education, The University of Melbourne

Professor Andy Hargreaves

Professor at The Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto

Professor Kuang-Hsiung Huang (黃光雄教授)

Professor of Education, National Taiwan Normal University

Professor Kam-Hon Lee (李金漢教授)

Professor of Marketing, The Chinese University of Hong Kong

Professor C. K. Leong (梁子勤教授)

Professor of Education, Department of Educational Psychology and Special Education, University of Saskatchewan

Professor Henry M. Levin

William H. Kilpatrick Professor of Economics and Education, Teachers College, Columbia University

Professor Li Yixian (厲以實教授)

Professor of Education, Beijing Normal University

Professor Ambrose Y. C. King (金耀基教授)

Professor of Sociology, The Chinese University of Hong Kong

Professor David Reynolds

Professor of Education, University of Newcastle

Professor Brian Simon

Emeritus Professor of Education, University of Leicester

Professor Jonas F. Soltis

William Heard Kilpatrick Professor Emeritus of Philosophy and Education, Teachers College, Columbia University

Professor Philip Wexler

Michael Warner Scandling Professor and Dean of Margaret Warner Graduate School of Education and Human Development, University of Rochester

導 言

◆ 謝均才、劉國強 ◆

價值與教育

教育作為一種規範性、可欲性和導向性的活動，其具價值取向明確不過。教育活動總是鑲嵌著某種特定的價值，雖然大家對其方向性往往有不同的理解。同時，教育的一項重要目標和功能便是導向價值的認識、培育和提升。故此健全的教育往往包括德育、美育、公民教育等諸種價值教育 (Downey & Kelly, 1986:149; Halstead & Taylor, 1996)。

所謂「德育」(moral education)，簡言之就是有關培養道德的教育，它乃是有意識地對孩童和青少年進行教育，以增進其品德的發展。它的教學以道德或倫理規則為依歸，並常以宗教教育、倫理科、語文科、個人及社會教育或訓育的形式進行。而公民教育 (civic/ citizenship education)，則泛指培養年青一代認識和建立「公民身份」、「公民權責」和「公民資質」(英文均以citizenship一詞來表達，這都是由於公民作為政治群體成員的地位而來)的一種教育。在正規課程中常以社會科、公民科、思想政治科等形式出現。至於價值教育 (values education)，則是自六十年代以來在英美地區逐漸興起的一種教育取向和嘗試，以別於主流重視知識傳授、忽視價值培育的取向 (Kirschenbaum, 1995:3-13; Halstead & Taylor, 1996:8-11)，它比德育和公民教育更為廣泛，舉凡

和可欲的價值有關的內容，都可包括在內，例如德育、公民教育、民主教育、法律教育、性教育、宗教教育、環境教育、美育、生命教育等等 (Kirschenbaum, 1995: 13)。姑勿論德育、公民教育抑價值教育，其核心都是在於對「道德」、「公民」、「價值」以及「教育」等核心概念的理解和討論。對這些概念的不同詮釋和分歧也造就了不同取向、內容和形式的德育、公民教育和價值教育。

社會變遷與當前處境

儘管我們都肯定「價值之於教育」(values in education 或 values of education) 和「價值教育」(education in values 或 values education) 這兩個互相關連的範疇的重要性，然而廣義的價值教育如道德教育、公民教育以及美育等卻受到忽視或排擠。這是世界性的教育通病，也見於大陸、台灣、香港等華人地區。現行華人地區之教育制度更出現只重狹隘性智育的失衡現象和種種流弊(劉國強，1999)。

價值追求和價值教育總是在特定社會背景中運作，價值教育的核心之一便是培養人之價值意識以開闊其生命存在，以及處理個人和社群的關係。十六世紀以來，在現代化的過程中，社會發生多方面的鉅變，人類創造前所未有的物質文明。一方面，工業化、科技化、都市化、世俗化和全球化的步伐日益加速；另一方面，科技發達對傳統道德的衝擊、自然環境破壞、世界各國或文明間意識形態的對立、地區間和地區內部的貧富差距增大、階級和種族衝突、新興社會運動、福利國家的崩解等種種問題紛擾不休。今天，國際競爭日益劇烈，但國際合作也越益重要，隨著交通和資訊科技使人際距離縮短和「地球村」(global village) 概念的形成，也使人類更加醒覺到身為地球公民(world citizen) 的角色和責任。此外，舉世在民主化和全球化的浪潮影響下，對人權、區域合作、環境保育、多元文化主義(multiculturalism) 等議題也倍加關心。

二十一世紀伊始，人類便面對政治、經濟、社會、文化等各方面的鉅變，在這樣充滿風險和不確定性的處境下，各地政府都在思考如

何培育新一代以適應變遷，創造未來。在新世紀的全球競爭上，提升國民素質與改善教育體系便成為重要的課題。由於教育體系承擔著培育國民素質這重任，因此形成了全球各地的教育改革浪潮。從資本主義發達的歐美國家，到儒家傳統之下的東亞新興工業體，以及發展中地區，都展開教育改革。其實早自二十世紀八十年代以來，各國在社經制度各方面都面臨著結構性的調整與重建，教育改革亦是其中最重要的一環。教育改革對各國的社會意識的型塑、文化價值的建立及國家競爭力的發展都有關鍵性的影響，新時代的價值教育自不免亦成為考量之列 (Cummings, Gopinathan & Tomoda, 1988)。一方面，各地政府都希望爭取表現自身的文化特色和尋找有利定位，以確立在國際上的競爭優勢；另一方面，各政府也認識到新一代必須關懷世界共同議題，以便能進行國際對話及和平合作，培育年青一代國民適切的新觀念和技能乃成為當前急務。

後現代思潮衝擊下的價值教育

價值教育的建立，除了植根於社會處境外，亦端賴對當代哲學與文化的深度反省批判，以及高瞻遠矚時代文化的轉向 (劉國強，1999)。自第二次世界大戰以來，人類社會在政治、經濟、社會、文化各方面都發生了更急劇變遷。有人以「後現代性」(post-modernity) 來定義這個時期的文化狀況，以別於從「啟蒙運動」(Enlightenment) 以來所標榜的「現代性」(modernity)。這股思潮亦每以「後現代主義」(post-modernism) 來名之。教育在後現代思潮的衝擊下亦深受影響 (高博銓，1998；蘇永明，2000)。啟蒙運動以來的「現代主義」(modernism)，肯定人類的普遍理性能力，主張道德教育旨在確保客觀、理性及普遍的倫理規範，能成為道德實踐的規準。然而後現代主義卻質疑這種進步觀，以及現代性所企求的基礎主義、確定性、絕對性、普遍性、整體性、巨型理論、以及統一性等等，因而提出反基礎主義 (anti-foundationism)、道德多元主義 (ethical pluralism)、反權威主義 (anti-authoritarianism)、以及團結 (solidarity) 等主張，採取「去中心」(de-centered) 的立場，提倡差

異性、多元化、不確定性、尊重差異性和他人、局部理論，以及動態性等觀點，認為社會是一個包容差異和多樣性的多元文化體，所以道德生活中應該發展不同的指導原則與信念，藉以解決現代性所引發的「工具理性化」、「物化」和「異化」等弊病。

事實上，在物質文明豐盛之時，人們的道德、美感和宗教價值卻日見萎縮，造成價值或意義之失落、扭曲和物化，以至化約為功利是尚或實用至上。隨著個人主義的興起和價值多元化，現代社會也陷入道德相對主義以至道德和價值的真空危機，價值教育要重新定位 (Power & Lapsley, 1992; Leicester, Modgil & Modgil, 2000)。同時，處於二十世紀末和二十一世紀初之交，在公民社會和政治領域上則湧現諸如環境和生態污染、反性別歧視和婦權運動、階級和種族衝突、福利國家的崩解、貧窮與就業問題、少數族群及移民的公民資格和權利問題、國族認同、同性戀及弱勢社群、發展中國家的困局等各種議題，也構成價值教育這一環節的重要題材 (Gardner, Cairns & Lawton, 2000)。

除了以上所談及的世界性變化外，兩岸華人地區的急速社會變遷締造了新情境，價值教育乃成為兩地政府與教育界之關注點，以期解決在社會、政治、經濟轉變中所衍生的各種問題。數十年彈指即逝，然社會變遷和新舊問題仍在，有關價值觀之動搖，新價值觀之建立，仍是兩岸共同面對之問題，價值教育便也倍受關注。

兩岸學校德育和公民教育課程之沿革

德育和公民教育關係密切，其課程乃學校教育中直接推行學生價值教育的重要管道。世界各地學校或設有專門課程，或強調非正式課程，或注重潛在課程 (hidden curriculum)，以進行價值方面的教育。

中國自清末正式建立現代學制以來，德育和公民教育課程便受相當重視 (高謙民編，1995；李琪明，2001)，它起先稱為「修身」，內容強調人倫道德。其後為培育健全公民，超越狹隘個人本位主義範圍，乃改為「公民」，內容包括政治、經濟、法律與國際關係諸範疇。後因

政治因素，於1929年改「公民」為「黨義」，以三民主義思想為依歸，著重於民族主義與愛國主義之教育。旋復於1932年改回「公民」，再度強調建國之理想與公民之重要性。是以兩岸德育和公民教育課程可謂延續1949年前之傳統。中國大陸與台灣自1949年起，雖經五十多年分隔，然在德育和公民教育課程方面，均同樣於義務教育階段正式課程中設有專門科目（張秀雄，1996；鄧毓浩，1996）。

戰後至八十年代初期兩地的發展

回顧戰後中國大陸和台灣這兩地的社會政治情況和公民教育的發展，簡言之，五十年代至七十年代期間，兩地的德育和公民教育，仿如鏡子之兩面，極為相似，都出現了「泛政治化」以至「激烈政治化」的特徵（謝均才，1999）。兩地由於處於敵對局面，故此在文教政策上也開展了意識形態之戰，互相抗衡。儘管兩岸政權在意識形態上對立，可是在統治模式上卻頗為相似，而在政治教育上標榜主義教化、鼓吹領袖崇拜、崇尚獨黨意識，對其他政治意識形態表示敵意、積極鼓吹愛國主義或民族感情和宣揚國家政策的訊息等特徵則如出一轍。而中國大陸的教育狀況更因領導路線之爭而出現劇烈的鐘擺現象。

1949年中國共產黨取得政權，建立中華人民共和國，作為一個革命政權，中共試圖把教育作為建立和統治國家的工具，符合政治和經濟建設的目的，發展無產階級文化，灌輸共產主義政治思想，建立新的共產主義價值觀、信念和態度，為共產主義社會的政治和經濟服務，促進國家生產。此外，教育在社會主義國家負有獨特的政治功能，不獨作為鞏固政權，同時往往以教育作政治動員，推動經濟建設或國家發展。故在四十年代至七十年代一段長時期，特別突出教育的政治功能（Ogden, 1995）。確立教育為工農服務的方針，並作為鞏固與發展人民民主專政的鬥爭工具，對學生和教師進行思想改造或政治教育，教育的政治色彩很濃。歷次政治運動都要求教育界配合推行，並把群眾性的政治運動引入教育。教育也隨著不同當權者的政治立場和不同時期國家政治經濟形勢而反覆不已。1949至1957年，在教育上竭

力模仿蘇聯，強調知識及專業訓練；1958至1959年的大躍進期間，教育上著重培養政治意識。大躍進失敗後，毛澤東退居二線，劉少奇主政，再次強調知識與專業之重要，跟著是紅與專的兩條路線鬥爭。至文化大革命（1966–1976）期間，教育再以正確的政治意識培養為最重要；而自1978年四個現代化提出後，教育又再回復到重視知識及專業上（姚若冰，1984：6–7）。

從課程可見，大陸標榜馬列主義和毛澤東思想，鼓吹領袖崇拜；崇尚獨黨意識，對其他政治意識形態如資本主義、修正主義和帝國主義則表示敵意，突出馬列主義唯物史觀來劃分和闡釋歷史階段和階級鬥爭在推動歷史發展的作用；並積極鼓吹愛國主義或民族感情；宣揚國家政策和動員民眾的訊息。此外，還強調勞動生產，為人民服務，除了保留一些傳統道德外，還強調社會主義的道德價值。在黨國（party-state）體制下，中國共產黨把其政黨倫理和意識形態變成了國家化的社會倫理和政治規範，要求學生內化一套既定的思想意識形態、政治態度和價值取向等。

1949年國民政府退守台灣後，總結其在大陸失敗的教訓為失卻主義的信仰、沒有思想的領導和在文教方針上的失敗，故進行了嚴密的社會思想文化控制和修補反共思想體系以維持統治。國民黨在一黨專政和黨政軍合一的局面下壟斷權力，並透過意識形態來合法化其統治，確立三民主義救國教育方針，以中國傳統文化、三民主義和中華民國三位一體，使台灣成為中華文化的象徵，以抗衡馬列主義和毛澤東思想。和大陸相似，台灣政府明確以教育促進政治目標，教育出現「泛道德化」和「泛政治化」的情況，學校教育乃具有強烈的灌輸忠誠愛國意識色彩；強調復興文化民族精神、頌揚政治領袖和效忠服從，「重中國而輕台灣」的模式也十分明顯。

八十年代以來兩地的發展

歷經戰後五十年的發展，台灣已由傳統農業社會逐漸轉變為現代工商業社會。其經濟發展的成就有目共睹。教育普及與充分發展，人

民素質不斷提升(中華民國教育部, 1995)。但仍有不少教育問題, 尤其是偏重智育的考試文化仍待改善。受到傳統文化、升學主義及文憑主義的影響, 使學校、家庭、教師及學生幾乎為考試競爭所導向, 忽略正常的教育目標與理想。這種偏重智育、以應付考試為重心的學校教育, 使得其他教育面向, 如建立人生觀的生活教育、形成民主法治價值觀的公民教育、發展才能與個人興趣的藝術教育及體育等均相對受到忽略。

1987年台灣解嚴之後, 經歷了政治自由化和民主化、民間社會的勃發、本土獨立運動日熾。台灣的政治民主化和社會多元化的浪潮正衝擊著政治、經濟、文化各層面, 使整個社會的權力結構發生變化。1988年解放黨禁和報禁, 放鬆言論、觀光、出入境等限制, 增加政治參與管道, 選舉民意機構, 完善憲政體制, 由一黨獨大走向政黨競爭。加上社會運動的湧現, 頻頻出現了多元文化的呼聲和關懷, 如對少數族群及弱勢團體的關注。

八十年代以來台灣社會政治轉型過程也帶動了教育改革浪潮, 加速了教育的自由化和民主化過程, 湧現著意識形態的紛爭和角力。政治自由化和民主化則加強人民的權利意識, 進一步要求教育的自由化和民主化, 掀起改革浪潮。教育界人士及民間團體紛紛提出教育改革要求, 將重點放在教育現代化、教育鬆綁、尊重學習者主體性及專業工作者的自主權, 並且淡化了意識形態的色彩。而公民教育則出現「脫政治化」和「本土化」的趨向。如放鬆教育管制, 修訂課程, 擴大教育目標。而教育理念也更多的關注人權、本土和個人, 並提升教育的自主性, 減輕了官方意識形態的直接灌輸; 在課程加強對國際社區的介紹和鄉土教材。其中在1996年後陸續施行新修訂的國小和國中課程標準, 便增加了鄉土教學活動, 內容增加了鄉土文化教學活動科目和認識台灣課程。此外, 新近改革也確立以學科為本位的公民教育, 但重點也不再局限於傳授傳統知識, 而是擴展為培養學生的批判反省能力, 並提升民主素養和社會參與的技能, 以及加強人權觀念。

台灣政治社會「民主化」與「本土化」(localization)的現實也催生了「公民資格」與「國家認同」的議題。在公民資格方面, 台灣公民權利的

獲得是經過國家與社會長期的抗爭而來。然而在七、八十年代之後，國家與社會之主導地位逐漸易勢。相應地學校的公民教育也逐漸由共和主義轉向個人自由主義。在國家認同方面，大中國意識與台灣新興的民族主義則相互拮抗。

台灣地區在過往戒嚴時期所實施的公民教育，本質上傾向為一種「臣民」或「順民」教育，乃以培養愛國家、愛民族、忠於領袖、信仰三民主義、服從命令、守法守紀之良順國民為目的。解嚴後威權政治結束，社會也急速朝向自由、民主、多元與開放的方向發展，但期間出現調適問題。台灣地區的人民一方面急於扮演公民社會成員的角色，但另一方面卻對成為一個有自主性的公民社會成員所應表現的公民意識以及德行等仍嫌不足。

而在中國大陸，雖然政權統治的基本形態未有改變，但國家哲學已出現轉變，從毛澤東理想主義革命路線轉變為鄧小平的實用主義漸進建設路線，並以改革開放政策，經濟建設為中心來代替以往的階級鬥爭革命方針。可是大陸在改革開放和社會主義現代化建設的過程中也激發新的矛盾，面臨著許多新的挑戰和問題(Chen, 1995; Zhang, 1996)。例如在對外開放過程中，西方的政治主張、價值觀念和生活方式也乘隙而入。而社會經濟成分、組織形式和就業方式的多樣化也帶來思想觀念、價值取向和生活方式的多樣性。隨著商品交換和市場經濟的發展，也改變了人們的精神意識，引發見利忘義、貪污腐敗等毛病，並削弱集體或國家意識、互助和奉獻精神。嚴重的道德敗壞現象，已引起人民的強烈不滿，社會人士和各種大眾傳播媒介也發出了「道德真空或失範」的警號，甚至執政當局也再三表示憂慮和重視。如何重新確立道德成為目前最關心的問題之一，乃至有「以德治國」之呼籲及「公民道德建設」之舉，與及中共中央在2001年10月通過了《公民道德建設實施綱要》，可見對公民道德教育之重視(中共中央黨校，2001)。

中共既要維持統治，堅持四項基本原則，於是進行意識形態的修補和鞏固工作(這方面和五十和六十年代的台灣情形非常相似)。就此而言，雖然教育出現「非毛化」的現象，但卻並未完全「非政治化」，反

之隨着維持社會主義和共產黨的領導地位以及國策需要而「再政治化」起來，教育仍然賦與強烈的政治色彩和政治目標。並針對和平演變和抵抗資本主義的衝擊，以及維持國家統一完整。而保持愛國主義、社會主義和集體主義為核心的價值觀，加強思想政治教育工作、加強社會主義道德建設和建立社會主義道德體系乃成為目前的最大特色 (Li, 1990; Meyer, 1990; Lee, 2001)。

選 文

本文集輯錄的文章，主要來自2000年6月9日至11日在香港中文大學教育學院舉行的《新世紀的價值教育與公民教育國際研討會》學術會議。在此之前，中大教育學院亦先後在1988年和1993年舉辦過兩次相類的會議。其中93年會議的論文亦於1996年分別輯錄成中英文集各一 (劉國強、李瑞全，1996；Lo & Man, 1996)。

本文集主要選輯了是次會議發表之中文論文，英文論文將另輯成集。我們分別就價值教育、道德教育和公民教育等課題作出探討。本文集的論文更集中討論大陸和台灣社會之經驗。文章既有觀念之闡述，亦有兩岸華人社會道德教育和公民教育經驗之討論。

我們常言「公民教育」(civic education or citizenship education)，其核心自必為「公民」(citizen) 以及「公民身份」(citizenship) 之定義。趙素娟博士之文章便為大家澄清公民之概念。趙文追溯在西方社會脈絡中「公民」一詞之形態、意義及轉變。追本溯源，公民產生於西方古希臘羅馬時期。在以後發展並存在著不同類型的公民觀。「公民資格或身份」在各國的每一歷史階段皆蘊含著不同的概念。必須從歷史發展，國家與社會互動的實際中去理解。英國學者Derek Heater (1990:314-318) 曾提出多重公民資格 (multiple citizenship) 的分析架構，企圖以三軸的分析架構來涵蓋和整合當代所有的公民觀：在地理層次一軸的是世界、洲際/區域、民族國家、地區；公民資格要素一軸包括認同、美德、法律/市民權責、政治權責、社會福利權責等；公民教育內容一軸則包括知識、態度和能力。之後，趙博士進而討論公民教育之性質、原

理、內容和方法。最後並釐清公民教育與道德價值教育之關係。

在台灣地區，社會變遷非常急速，且隨著社會的自由化、民主化和多元化，也產生不少問題——自由開放但自律不足、爭益過甚和逐私損公、追求民主但法治不彰、富裕而缺乏禮節、人民國家認同分歧至統獨之爭不絕、價值多元但流於真空等等。由是對公民資質和公民教育提出新的挑戰。張秀雄教授和李琪明教授的文章便為我們剖析當地情況。很顯然以往偏向臣民或順民式的公民教育已經不能適應台灣現況。如何在社會變遷中形塑理想公民，兼採自由主義、公民共和主義、多元文化主義、社群主義四種公民觀之優點，以建設富有民主文化的公民社會乃成為當地重要議題。

現代民主社會中公民教育的首要工作，乃在培養「理想公民資質」(ideal citizenship)。單靠制度的建立，對於維繫與發展民主政治仍是不足的，因制度的實際運作乃有賴生活在社會中的人，所以公民的良窳是民主制度穩固與否的關鍵。台灣正值邁向成熟民主政治之際，不僅要建立符合正義的社會，更要使人民脫離以往威權社會的影響，以形塑具備相應的素質、態度和認同感的公民。公民資質定義了個人與政治社群間的基本關係，而政治社群又是由成員與制度所共同組成的，因此公民資質指的就是個別公民之間，以及其與制度之間的關係。理想公民特質所強調的是一種「由近至遠」的多重角色扮演。公民的角色由傳統的國家政治成員的角色發展為個人的所屬團體成員的角色，且此團體的範圍乃層層擴大，而公民的身分也由一元進而成為多元，亦即由個人、國民以至世界公民。公民資質的內涵，乃兼顧知識、德行及參與能力三者。

張秀雄教授和李琪明教授為了確立台灣公民教育之努力方向和課程設計的依據，乃以焦點座談和「德懷術」的方法(Delphi Technique)，來探尋台灣社會的理想公民資質，包括目標和內涵，結果呈現多重角色的公民特質，兼顧認知、情感與行動，並融普世價值與儒家精神，使傳統與現代價值並存。除了諸如自由、理性、批判、權利等普世價值外，亦兼融台灣所受到傳統文化，尤其是儒家思想的若干影響，譬如明人倫份際、守倫理規範，強調孝悌忠信，禮義廉恥等德目。此

外，並兼具本土觀和全球意識，同時亦要突顯多元文化主義。

在大陸地區，社會變遷同樣非常急速，王坤慶教授則從人文主義(humanism)為特徵的社會發展觀來看教育價值，他倡導人文主義的價值觀，追求解放兒童、學會生活、追求崇高和完善人格的四種基本理念。這種討論對新世紀的中國教育尤具適切性和啟迪意義。蓋因長期以來，中國大陸對教育目標偏向根據社會需要來確立個人的發展目標，致使教育背離人的屬性和自足價值。由此而來產生種種的教育偏蔽和失衡。人文主義教育的呼聲對此無疑是一劑良方。

魯潔教授更進一步分析轉型期中國大陸道德教育所面臨的選擇。魯潔肯定道德教育是人的一種主體活動，強調發展主體的自覺選擇和獨立人格。中國社會正經歷巨變，尤以市場經濟的興起產生根本性變化，中國的獨特社會經濟轉型，異常複雜，而其中又包含眾多的矛盾和問題。在這種獨特的處境下，道德和價值教育也受著傳統和現代工業文明的多重道德觀的衝擊，道德和價值教育也經受前所未有的困惑和危機。社會道德和道德教育亦因而躊躇徘徊。

魯教授欲將道德教育重新奠基在一合理性的基礎上——獨立人格的培養。相較自然經濟和計劃經濟，市場經濟的發展孕育了新的人與人關係，為獨立人格的發展創造空間。這也標誌著中國道德教育從傳統的整體主義道德和依附性關係為中心作一次根本的轉移。但同時，中國的路向卻不是要重覆先行現代化社會的「個人主義」模式，反而是要超越個人主義的局限性，開出建立在「共生關係」(Conviviality)上的獨立人格模式。即一方面既肯定個體，另一方面亦體認個體間「共生」和「共在」的關係，以及「共同」、「共容」和「共榮」等的價值。魯潔的論點和近年來西方社群主義(Communitarianism)對自由主義的批判有相通之處，無疑值得我們再三深思。

既然傳統是價值之重要來源和支柱，那麼推行價值教育並不等於揚棄傳統。反之是應對傳統之文化遺產作檢視、批判和發揚。中國之道德教育，有豐富和優良之傳統。如何去其糟粕，存其菁華便是一項重要課題。劉國強教授便從中國儒家傳統的心性之學來申論其對道德教育之啟示。

儒家之心性觀，包括本體論和工夫論兩層意義。在本體論方面是要肯定天理既超越而又內在於人之本心本性。故此，「道德」一義便是合乎天理與發乎本心本性。而在工夫論方面則是確立修養一途。道德教育可歸約為修養工夫以至重涵養、省察、致知、用敬四方面，並重教人於幾微處用力；以呈顯或實現本心本性和天理。

劉教授一文有助我們從傳統經典學說中拈取精華，以補西方道德教育理論忽視從源頭上下工夫之不足。

除理念之闡述外，實踐方面的經驗又如何呢？

華南地區作為中國現代化的前沿，亦是全國最急速發展的地區，當地的社會發展和價值教育亦出現巨大的變化，有相當的獨特性。馮增俊教授一文便介紹珠江三角洲價值與公民教育之發展經驗，饒有參考價值。論文分述珠江三角洲學校價值教育與公民教育的歷史嬗變、該地區之發展經驗，以及展望。文中談到當地不少創新經驗，都值得注意。受外地影響，當地教育工作者也試圖揉合中國傳統和西方理論和經驗，建立更具複合性，富該區域特色的價值教育體系。

除了地域經驗外，李琪明教授一文則不獨為我們介紹大陸和台灣兩地之課程沿革與現況。更為我們就兩地義務教育階段的德育課程作出比較分析，海峽兩岸分途發展多年，了解其德育之異同，確有理論和實踐意義。

儘管兩岸發展路向不同，可是在課程上卻有著極多相似點，尤其是重視道德規範和良好行為的養成，亦富有濃厚的意識形態。隨著兩岸兩地近年的發展，尤其是政治體制的變革，由於台灣進一步的民主化和文化多元主義的興起，台灣地區已大力減少意識形態之成分。而大陸地區雖然已經轉化，唯政治意識形態仍甚重。展望未來，兩岸德育的發展趨勢似漸行漸遠。

李琪明教授在文末進一步對德育的政治意識形態化提出批判。指出其往往成為管治的工具，喪失德育的主體性和自主性，陷於僵化遲滯的局面。而更要者是在多種力量或思潮的衝擊下（大中國傳統、本土意識、西方價值），究竟「兩岸德育應該何去何從呢？」乃成為重大課題。德育必須立足於本土社會，並探求其深植之文化傳統、本土環境