

香港中學生 發展研究

(品格特質、社會心理能力及社會行為)

第四號報告：位於十字路口的品德教育 - 香港面對的挑戰

石丹理 梁倩儀

香港理工大學 應用社會科學系 2018年



「塑造品格·共創未來」研究計劃研究團隊

石丹理	教授	香港理工大學	(首席研究員)
梁倩儀	博士	香港理工大學	(副首席研究員)
馬汶詩	博士	香港理工大學	(副首席研究員)
于璐	博士	香港理工大學	(副首席研究員)
梁曉廸	博士	香港理工大學	(副首席研究員)
胡嘉如	博士	香港理工大學	(副首席研究員)
林立	博士	香港理工大學	(副首席研究員)
蕭敏康	博士	香港理工大學	(副首席研究員)
李德仁	博士	香港城市大學	(副首席研究員)
孫翠芬	博士	香港大學	(副首席研究員)
羅綺雯	女士	香港理工大學	(聯合研究員)

聲明

- 著作權：本研究報告的兩名作者（石丹理與梁倩儀）有同等貢獻。
- 本研究報告僅供大眾閱讀；更多相關的學術文章將於後期出版。
- 本研究計劃由和富慈善基金資助，謹此致謝。

Executive Summary


In order to understand adolescent moral development in Hong Kong and enrich the quality of character education, a series of collaborative research on adolescent moral and character development were conducted involving the Department of Applied Social Sciences of The Hong Kong Polytechnic University and Wofoo Foundation. This report attempts to review the existing moral and character education in Hong Kong, analyze the related policies and strategies in different Chinese communities and other countries, and provide practical suggestions on the future development of moral and character education in Hong Kong.

Theoretically speaking, moral and character education is strongly linked to social and emotional learning (SEL) and positive youth development (PYD), and it serves as the foundation of 21st Century skills development of adolescents. However, when reviewing the existing strategies of moral and character development in Hong Kong, and comparing with different Chinese communities (mainland China and Taiwan) and other countries (Singapore, The United Kingdom, The United States of America), we found that the development of moral and character education in Hong Kong showed a stagnant tendency during the past decade and faced many challenges, including (1) lack of comprehensive planning and policy formulation; (2) the stagnant progress of the development of moral and character education; (3) blurred concepts and lack of holistic development; (4) undermining the importance of moral and character education; (5) the weakening of program effectiveness due to the “penetrative” moral and character education into other curricula; (6) lack of holistic and formal curriculum; (7) incomprehensive operational strategies to implement moral and character education; and (8) lack of effective review and systematic program evaluation.

Unfortunately, adolescents become more vulnerable in responding to the complicated developmental and contextual changes. The developmental risks include youth violence, increasing peer cruelty, dishonest behaviors, self-destructive behaviors, egocentrism, materialism, and disrespect for parents, teachers and authority figures. In response to the complicated and rapid changes of the social environment, how to prepare the adolescents in meeting the challenges has become an important agenda of the society. There are burning needs to cultivate the proper social values among adolescents, build up their positive attitudes towards life, and enhance their social and

emotional competence.

Under such circumstances, we have the following suggestions on the future development of moral and character education in Hong Kong: (1) to review and formulate evidence-based policies related to moral and character education; (2) to review the areas and content of moral and character education, and merge the content with social and emotional learning elements; (3) to formulate “independent” curriculum for moral and character education; (4) to connect with other social systems so as to generate an honest, caring society for adolescent positive development; (5) to enhance teacher’s training and cultivation of healthy school culture; (6) to conduct adolescent research on moral and character development, and psychological and social competencies of adolescents regularly; and (7) to conduct systematic evaluation research on assessing the effectiveness of moral and character educational programs.



報告摘要

為了進一步了解香港青少年的道德發展及提升香港品格教育的質素，香港理工大學應用社會科學系的研究團隊和富慈善基金合作進行了一項有關青少年道德品格的大型研究。本報告主要目的為檢視道德/品格教育在香港的推行情況，分析不同華人地區及其他國家推行道德/品格教育的政策及執行措施，並就香港之品德教育發展提出具體建議。

從理論層面來看，品德教育與社會情感學習及青少年正面成長訓練有著密切的關係，亦是 21 世紀技能發展的重要基礎。然而，當檢視香港的品德教育的推行情況，並比較其他華人地區（中國內地、台灣）及其他國家（新加坡、英國、美國）之品德教育的推行情況時，發現香港的品德教育發展有停滯不前的傾向，並且面對不少挑戰，其中包括：（1）德育欠缺整體規劃；（2）其發展未能與時並進；（3）德育概念模糊，未達到「全人發展」的目標；（4）德育/品格教育之重要性未得到重視；（5）「滲透式」之課程介入模式削弱德育成效；（6）缺乏整全及正式的德育/品格課程；（7）德育的融合推行策略不夠全面；及（8）缺乏有效的檢討及有系統的評估。

不幸的是，青少年面對的成長危機日益複雜，當中包括青少年暴力、朋輩欺凌、不誠信行為、自毀行為、自我中心傾向、崇尚物質主義、對老師及權威對象存在不尊重及敵意。面對複雜及急速變化的社會環境，如何裝備青少年迎接未來的挑戰是一個十分重要的課題。培養青少年正確的社會價值觀、建立他們的正面人生態度、加強他們處理情緒及社交能力是香港社會刻不容緩的任務。

故此，我們就德育/品格教育之未來發展有以下建議：（1）檢討及制定循證為本的德育/品格教育政策；（2）檢討德育之內容及範疇，結合品格教育與社會情感學習；（3）品德教育應獨立成科；（4）結連其他社會系統，締造一個廉潔、關愛的社會；（5）加強教師培訓及營造學校健康文化；（6）就青少年之品格特質、社會心理能力及社會行為進行定期研究；及（7）就德育/品格教育進行有系統的成效評估。

品德教育的本質

何謂道德 (Morality) ?

「道德 (Morality)」泛指一個人判斷「對」與「錯」所採納的準則 (Broom, 2006)，亦包括對性格及德行的描述 (黃政傑, 2008)。性格指個人對現實情況所持的一貫態度及其穩定的行為、思想及認知模式 (Pervin & John, 1997)；德行則指一般符合社會規範的言行舉止 (黃政傑, 2008)，如路不拾遺、尊師重道等。在個人層面，道德操守屬個人的「軟技能」(soft skills)，亦決定個人事業的成敗 (Chung, 2015)。在社會層面，社會公義的維持及社會經濟發展有賴民眾堅實的道德基礎維持 (陳伊琳, 2008)。由此可見，不論在個人及社會的層面下，道德都不可或缺，道德教育的重要性亦不言而喻。

道德教育 (Moral Education)

從狹義的角度來看，「道德教育」主要目標為建立學生正確的道德觀念及教授學生如何實踐道德行為，使學生養成遵守社會活動規則的習慣，並滿足學生的生理與心理需求 (林吉基, 2011)。在廣義的角度而言，道德教育則涵蓋對社會規範的教化，藉此促進社會的長遠發展 (林吉基, 2011)。道德教育的教學方法大致可分類為直接及間接教學法。前者由老師主導，以直述形式向學生授予不同的道德原則或理論 (Cummings, Maddux, Cladianos, & Richmond, 2010)。後者則以學生為本，主要以討論體驗形式進行，如道德兩難教學法 (徐明, 2006；謝明昆, 1994)，加上老師從旁的引導及解答疑難，讓學生可自行領悟及掌握正確的道德觀。

何謂品格 (Character) ?

「品格」(Character) 形容個人的核心理念 (Core beliefs) 及價值觀 (Sosik & Cameron, 2010)。有別於道德，「品格」著眼於一個人是否擁有美德 (Virtues) 或「品格強項」(Character strengths)，如誠信 (Integrity)、感恩 (Gratitude) 等，而「道德」則著重對是與非的判別 (Knobel, 2016)。然而，「品格強項」的培育與道德教育環環相扣，道德教育更是陶冶與培養良好品格的搖籃 (黃意舒, 2012, 27 頁)。根據 Peterson 和 Park (2006) 的建議，良好的品格有助引領人們做正確的事 (“do the right things”, 1149 頁)，利己利人 (“be productive and profitable”, 1149 頁)。再者，研究指出「品格強項」的認知及實踐有助遏止非理性思維及提升生活滿意度 (Seligman, Steen, Park, & Peterson, 2005)。總括而言，品格培養對青少年的正向成長有舉足輕重的影響。品格與道德判斷亦有著不可分割的關係，道德判斷是塑造品格的基本因素，而良好的品格亦會改善個人在事件上對「是」與「非」的判斷。

品格教育 (Character Education)

Vessels 及 Boyd (1996) 把「品格教育」(Character Education) 界定為培養個人及社會責任，促進優良品格特質及道德價值之教育(黃德祥、洪福源，2004，17 頁)。品格教育講求道德價值觀念(Core ethical values)之內化，繼而達致：1)以德行為自然的行為舉止，2)把道德變成習以為常的個人品格(黃意舒，2012)。著名美國發展心理學家 Thomas Lickona (1996) 提倡了 11 項有效推行品格教育的原則，涵蓋六大範疇，包括：(一)核心道德價值觀念的灌輸，如正義(Justice)、謙恭節制(Temperance)等；(二)多層面(包括思想、情感及行為)的培養及持續發展；(三)道德觀念之建立及內化；(四)老師們以身作則；(五)家校之間的緊密合作及意見交流；及(六)社區之參與及協調。

品德教育與新世代青年發展(21 世紀技能)

隨著全球化及社會經濟的急速發展，如何裝備青少年面對社會未來的挑戰成為一個關注的課題。近年，一群美國教育學者、商界領袖、社區團體連同美國政府共同制定 21 世紀技能(21st Century Skills)，以確立一系列青少年在現今社會及工作上必須培養的技能及個人素質。整體而言，21 世紀技能主要分為 3 個主要範疇：(1) 學習及創新技能(包括批判思考、解決問題能力、合作性、創造力等)；(2) 數位素養技能(包括資訊素養、信息及通信技術等)；及(3) 職業及生活技能(包括主動性、道德倫理、自我引導、人際關係、社交技巧、責任感等)。這些技能被統稱為「軟實力」(Dede, 2010)，是青少年適應將來不同崗位及不同變化的個人能力。21 世紀技能成為北美及歐洲制定教育及職業培訓政策上的重要指標，同時亦影響一些重要的國際組織(如亞洲太平洋經濟合作組織、經濟合作暨發展組織)制定青年發展及教育政策的參考指標。在 21 世紀技能中，道德倫理、社會責任感、個人修養及社交技巧是不可劃缺的「軟實力」。

於 2005 年，經濟合作暨發展組織(Organization for Economic Cooperation and Development; OECD) 訂立了 3 項重要的青少年能力發展領域，包括：連繫不同類別的群組(包括建立關係能力、合作、處理衝突能力)、自主行動(策劃及執行個人計劃；了解個人權利、需要及限制；宏觀角度分析事情)、善用媒體及工具(妥善運用語言、符號及文字；掌握知識及資訊；善用科技)。當中，個人必須建立正確的人生目標，並能與他人和平共處。

聯合國教科文組織(United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization; UNESCO) 於 2013 年亦提出 5 項青少年能力發展之範疇，包括批判思考及創意思維(如創意、企業家精神、反思能力、決策能力等)、個人能力(如自律、誠信、熱忱、堅韌等)、人際關係(如溝通、團隊合作、領導才能、組織能力等)、全球化公民意識(如開放、多元文化包融、公民參與、環保等)及身心健康(如健康生活、健康飲食、同理心、自尊等)。

總括而言，品德教育強化青少年的個人素質，建立他們的正面價值觀，增強他們與他人及社會的連繫，鞏固他們的公民責任，有助建立青少年面對新世代挑戰的「軟實力」。

品德教育與社會情感學習 (Social-Emotional Learning; SEL)

在 1994 年，Daniel Goleman 聯同一眾學者以及慈善家創辦了「學術、社會和情感學習合作組織」(CASEL)，CASEL 正是首個提倡「社會情感學習」(Social-Emotional Learning; SEL) 的組織 (石義堂、李守紅，2013)。CASEL 把 SEL 界定為一個學習「情緒管理、正向目標確立及實踐 (Positive goal setting and achievement)、同理心 (Empathy)、正向人際關係 (Positive relationships) 以及負責任的決策 (Responsible decision-making) 所需的知識、態度及技能」之體驗過程。SEL 包括五大核心能力 (Core competencies): (一) 自我意識 (Self-awareness)、(二) 自我管理 (Self-management)、(三) 社會意識 (Social-awareness)、(四) 人際關係技能 (Relationship skills)、及 (五) 負責任的決策 (Responsible decision-making)。

從以上 SEL 的五大核心能力來看，SEL 與道德及品格教育 (簡稱為「品德教育」) 關係十分密切。首先，「社會意識」代表著個人的行為舉止必須合乎社會認可之倫理規範 (social and ethical norms for behavior)，而「負責任的決策」則講求個人按照道德標準 (ethical standards)、安全考量 (safety concerns) 以及社會規範 (social norms) 作出具建設性的選擇。了解別人的處境及需要，建立同理心及尊重他人也是品德教育的基礎。故此，SEL 與道德教育的關係顯而易見。此外，SEL 著重一些美德或品格長處的培養，如自我調節 (Self-regulation)、團隊精神 (Teamwork) 等，並提倡不同系統 (包括家庭、學校及社區) 之積極參與 (CASEL, n.d.)，與 Lickona (1996) 提倡有關品格教育的原則不謀而合。由此可見，SEL 與品德教育達至相輔相成的效果。

品德教育與青少年正面成長 (Positive Youth Development; PYD)

顧名思義，「青少年正面成長」(Positive Youth Development; PYD) 著重青少年各方面才能的培育，協助他們發掘及認同自身的能力及優點，從而塑造正面的信念及定立清晰的標準，最終達致青少年的全人發展 (Whole-person development) (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak, & Hawkins, 2004; Damon, 2004; Shek & Ma, 2011)。透過回顧相關文獻以及一系列在美國現行的 PYD 項目，Catalano et al. (2004) 總結出 15 個 PYD 青少年正面成長的主要構念 (Constructs)，包括：與健康成人和益友的聯繫 (Bonding)、情緒控制及表達能力 (Emotional Competence)、認知能力 (Cognitive Competence)、社交能力 (Social Competence)、分辨是非能力 (Moral Competence)、採取行動能力 (Behavioral Competence)、明確及正面的身份 (Clear and Positive Identity)、抗逆能力 (Resilience)、自決能力 (Self-determination)、心靈素質 (Spirituality)、建立目標和抉擇能力 (Beliefs in the Future)、自我效能感 (Self-Efficacy)、認同正面行為 (Prosocial Behaviors)、參與公益或親社會活動 (Prosocial Involvement) 及親社會規範 (Prosocial Norms)。

環顧上述「青少年正面成長」的理論架構及構念設計，不難看出品德教育與「青少年正面成長」的密切關係。首先，「青少年正面成長」培訓著重於培養青少年的「分辨是非能力」，當中包括道德推理 (Moral reasoning) 和對規條、法則、社會約章的理解 (馬慶強、朱嘉儀、蔡素珊，2013，144 頁)，這也是道德教育的主要內容。同時，「青少年正面成長」著重「品格特質」(character strengths) 的培養 (石丹理、劉兆瑛、蔡文麗，2013)，並強調個人的社會責任心 (Personal social responsibility)，期望青少年透過實踐貢獻社群 (石丹理、馬慶強，2013)。由此可見，「青少年正面成長」培訓的特質與品格教育的本質可謂一脈相承。總括而言，品德教育與「青少年正面成長」培育息息相關。

香港青少年的德育發展

香港並沒有一個綜合的社會政策導向及監察德育及品格教育的發展。主要提供相關政策的政府架構包括教育局、民政事務局 (包括青年發展委員會[前身為青年事務委員會]、公民教育委員會、家庭議會)、勞工及福利局 (社會福利署)、廉政公署及保安局。

教育局

在 1981 年以前，教育署並沒有就德育發展制定任何指引。各中、小學校根據其辦學理念及宗教背景而推行德育，以非正規、潛移默化的方式運作。直至 1978 年實施九年義務教育，由於學生的學習程度參差，在學校出現違規行為的情況加劇，政府在 1981 年頒布《學校德育指引》，但其指引也沒有強制性要求學校落實德育課程。於 1985 年及 1996 年政府落實及修訂《學校公民教育指引》，要求學校把德育及公民教育融入學校之正規與非正規課程內。

政府於 2002 年推行課程改革，把「德育及公民教育」列為四個關鍵項目之一，旨在培育學生正面的價值觀和態度，並頒布《德育及公民教育課程指引》。指引建議培育德育及國民教育須培養學生之 5 項重要元素，包括：「堅毅」、「尊重他人」、「責任感」、「國民身分認同」及「承擔精神」。政府亦就推行課時及形式作出指引，小一至小六 (即第一及第二學習階段) 德育及國民教育課時佔所有課時之 19%，中一至中三 (即第三學習階段) 為 8%，及中四至中五 (即第四學習階段) 為 5%。

於 2008 年，《德育及公民教育課程指引》進行修訂，加入「誠信」和「關愛」兩項元素，把重要元素變成 7 項。由於課程改革，指引要求中、小學必須根據《基礎教育課程指引》及《高中及高等教育新學制》落實德育及國民教育。指引要求學校把德育及公民教育與不同學科、不同學習領域之相同之處融合起來，變成一套整全的校本課程，並增加「生活事件」之事例。而國民教育的元素也必須增加，但進行課時及形式之要求卻沒有改變。

政府於 2012 年再修訂及推出《德育及國民教育課程指引》。指引強調「培育價值觀和態度」及「建立身分認同」兩大目標。與 2008 年之《德育及國民教育課程指引》不同，2012 年之指引建議 24 個核心價值，當中包括 7 項重要元素及增加新的核心價值，如平等、人權、民主等普世價值。指引要求在小一至中三之課程中，有 3-5% 的課時獨立推行德育及國民教育（即德育及國民教育課程獨立成科）。在課程範疇上建議取消「學校」、「社交」及「社會」的三項生活範疇，加入「社群」及「世界」兩項生活範疇，並強化「國家」的生活範疇，即五大生活範疇：包括個人、家庭、國家、社群及世界。然而，由於社會各界對國民教育持不同意見，政府宣佈擱置《德育及國民教育課程指引》。故現在推行之指引仍舊是 2008 年修訂之《德育及國民教育課程指引》。表一列出由 2002 年起推出之德育及公民教育課程指引。

表一：由 2002 年起推出之德育及公民教育課程指引

		2002	2008	2012（擱置）
課程		德育及公民教育	德育及公民教育	德育及國民教育
課 時 安 排	P.1 – P.3	19%: 滲透於其他學科	19%: 滲透於其他學科	3-5%: 獨立課
	P.4 – P.6	19%: 滲透於其他學科	19%: 滲透於其他學科	3-5%: 獨立課
	S.1 – S.3	8%: 滲透於其他學科	8%: 滲透於其他學科	3-5%: 獨立課
	S.4 – S.6	5%: 滲透於其他學科	5%: 滲透於其他學科	部份與通識課程融合
核心元素		5 個元素: (1) 堅毅、(2) 尊重他人、(3) 責任感、(4) 國民身分認同及 (5) 承擔精神	7 個元素: (1) 堅毅、(2) 尊重他人、(3) 責任感、(4) 國民身分認同 (5) 承擔精神、(6) 誠信及 (7) 關愛	24 個核心價值
範疇		5 個生活範疇: (1) 個人、(2) 家庭、(3) 學校、(4) 社交及 (5) 社會	6 個生活範疇: (1) 個人、(2) 家庭、(3) 學校、(4) 社交、(5) 社會及 (6) 國家	5 個生活範疇: (1) 個人、(2) 家庭、(3) 國家、(4) 社群及 (5) 世界
課程結構		以事件、伸延事件及特殊事件為主，未有就核心元素作課程設計	以事件、伸延事件及特殊事件為主，未有就核心元素作課程設計	加了不同階段及不同生活範疇的學習內容
學與教		以生活事例引入	以生活事例引入	國民教育強調「以情引發」
檢視及評估工具		未有系統的檢視工具。評估根據《基礎教育課程指引》	提供檢視工具，供校本課程檢視之用。評估根據《基礎教育課程指引》	增加「情感評估」，全面就「認知、情感及行為」作出評估

教育局之德育及公民教育課程指引主要確立德育及國民教育必須包括的範疇及所需課時，其內容及推行形式可由學校自行決定。教育局雖提供有關課堂範本給學校參考，卻沒有一套完備的課程及有關教材供學校使用。而學校亦可透過其他學科（如中國語文科、常識科、宗教科）和非正規課節推行德育及國民教育。

青年事務委員會

青年事務委員會其中一項主要角色就是制定青年發展政策。青年發展政策的目標為：(1) 推動多元卓越文化，為不同志向的青年人提供多元化的學習、培訓和個人發展機會；(2) 鼓勵青年人養成積極的人生觀和正面的社會意識；(3) 加深他們對香港和國家發展的認識；(4) 擴闊他們的國際視野；及(5) 讓他們既充分了解個人權利，也樂於承擔對社會的義務。從青年發展政策的目標來看，雖然有關政策也倡議青年人的積極的人生態度及鼓勵青少年承擔社會義務，但重點則放在透過青年內地交流及國際交流計劃增強青少年的國家觀念及國際視野，並鼓勵青年議政及論政（香港特別行政區政府，2018）。遺憾的是，品格教育並沒有納入青年發展政策的主要發展範疇。此外，青年事務委員會制定之青年約章（The Charter of Youth）亦以達致青年之全面及均衡發展為目標，內容包括：(1) 發展青年才能和潛質，包括獨立思考及理性分析能力；(2) 促進青年對人權和法治精神的認識與尊重；(3) 建立青年正確的社會價值觀；(4) 促進青年對中國文化的認識和尊重；及(5) 促進青年尊重其他有別於他們所屬的文化。而青年事務委員會亦協助推動青年生命教育資助計劃，藉以推廣中國傳統價值，協助青少年正確認識生命價值觀，並培養他們建立積極的生活態度；亦有資助制服團體及非政府機構，為青少年提供非正規教育及訓練。

於2018年，青年事務委員會正式解散，香港特別行政區政府於2018年4月正式成立青年發展委員會，以監督青年相關政策、策略和措施之檢討、制定、落實和督導，及加強決策局、政府部門及其他持份者就推行與青年相關政策、策略和措施之間的協作。然而，青年發展委員會並沒有把品德教育列入討論的議題。

公民教育委員會

公民教育委員會的主要功能為培養市民正面的價值觀及公民意識，如「尊重與包容」、「負責」及「關愛」等核心公民價值（公民教育委員會，2018）。然而，公民教育委員會的發展重點只是投放在國民教育的推廣，藉以提高香港市民的公民及國民意識。

家庭議會

家庭議會的主要功能為推廣家庭核心價值，宣揚仁愛家庭的文化，以及締造/支援家庭正面運作的有利環境（家庭議會，2018）。家庭議會透過制定家庭政策及活動推廣以「愛與關懷」、「責任與尊重」及「溝通與和諧」的家庭核心價值，

並建立家庭為核心的支援網絡，以鞏固親密和睦的家庭關係。家庭議會以往亦會就「孝道」、「和睦」及「關愛」等家庭傳統美德推廣。

社會福利署（勞工及福利局）

社會福利署提供青少年服務，協助青少年面對成長帶來的問題和挑戰，提供適時支援，以協助他們健康成長。其服務包括青少年服務中心、學校社會工作服務、邊緣青少年服務等。然而，社會福利署的服務重點則重於青少年問題（如身心壓力、家庭問題、學習困難、朋輩影響）的舒緩，亦以身處不利環境及面對較大成長危機的青少年為主要服務對象，在推行品德教育上的參與則有限。

廉政公署

廉政公署致力透過公眾教育提倡廉潔、防貪等訊息，亦就兒童及青少年之品德提供教育平台。廉政公署製作的德育資源網提供幼稚園、小學及中學之德育教材供老師在學校推行德育及公民教育課、個人成長課、生命教育課等。其內容主要包括維護廉潔、誠信、法治及公平等課題；廉政公署亦會定期提供講座及活動。

保安局

保安局是負責維持香港治安的政策局，屬下之禁毒處、警務處及懲教署也致力預防青少年犯案，建立他們正確的道德價值觀。禁毒處的工作主要打擊毒品的非法製造、販運和吸食，並透過宣傳及教育預防青少年及成人吸毒。警務處負責維護法紀、保障市民生命財產的工作，透過宣傳教育及少年警訊等活動發展青少年的社會責任感及正確的價值觀。懲教署負責執行香港法治及推動更生工作等任務。然而，禁毒處、警務處及懲教署之工作取向放在防止罪案的發生，在推動品德教育的範疇上帶來限制。

其他國家及華人社會推行之德育/品格教育

表二列出華人社區就德育/品格教育推行的政策及相關課程，當中包括香港、中國內地及台灣。而表三列出新加坡、英國及美國之德育/品格教育政策及課程。

中國內地的德育/品格教育發展由中央國務院負責政策制定，結合愛國情感及良好道德品質為主要的道德基礎。近年推行之德育改革強調青少年的全面發展，以「立德樹人」為基本教育目標，其內容以中國模式社會主義制度為核心思想，並把德育擴展至心理健康領域，如樂觀、積極向上的生活態度。德育/品格教育的推行主要由教育部負責統籌及監察。學校透過“道德與法治課”推行德育教育。

台灣之德育/品格教育發展主要根據 2000 年教育部之《國民教育階段九年一貫課程暫行綱要》為政策，並於 2004，2006，2009，2014 之《品德教育促進方

案》作出調整。其特色為鼓勵學校、家庭、社區、縣市共同參與來確定品德的核心價值觀，並結合台灣的品德文化、傳統價值（如儒家思想）與當代的品德價值觀（普世價值）等。品德教育的內容與生命教育、人權教育、公民教育、法治教育、情感教育、性別教育等融合。

新加坡政府透過成立品格及公民教育部（Character and Citizenship Education Branch, CCE），負責制定、監察及落實學校品德教育之推行。其品德教育分為三大元素，分別為：（1）核心價值（包括6個元素：尊重、責任、抗逆、誠信、關愛及和睦）；（2）社交及情緒處理能力（包括5個元素：自我醒察、自我管理、社交意識、人際關係管理、負責任決定）；及（3）公民意識、國際化視野及跨文化技巧（包括4個元素：積極社區參與、全球化意識、國家與文化認同、及對社會和文化的敏銳觸覺及態度）。在學校，品德教育獨立成科，分別在小學及中學推行。

英國之德育/品格教育結合宗教教義與倫理、公民教育及品德教育三個範疇，建立學生在靈性（自我認識及成長）、道德（分辨是非、寬恕）、社交（家庭、社會權利及責任、社區歸屬感及參與）及文化（美學）上的發展。德育/品格教育以教育法（The Education Act; Government of United Kingdom, 2002）為政策藍本，透過全國實施之課程《The National Curriculum》推行，課程包括宗教科（必修科，對象為5-16歲在校學生）、公民教育科（必修科，對象為11-16歲在校學生）及以計劃資助模式進行之品德教育科（Character Education）。

美國以 The No Child Left Behind Act (2001) 為政策藍本推行品格教育及公民教育，藉以建立青少年的高度品格（包括同情心、誠實、公平、自律、正確判斷、尊重他人、勇氣、自我尊重、關心社區的良好公民）。其運作模式主要透過撥款資助計劃，由州政府教育部門、非政府機構及社區團體合作在中、小學推行。

表二：香港、中國內地、台灣之德育/品格教育政策及相關課程

	香港	中國內地	台灣
政策	教育局《德育及公民教育課程指引》2008	《中共中央國務院關於進一步加強和改進未成年人思想道德建設的若干意見》2004 “道德與法治”課程 2016	教育部《國民教育階段九年一貫課程暫行綱要》2000 教育部《品德教育促進方案》2004，2006，2009，2014
目標	培育學生正面的價值觀和積極態度，幫助他們在成長的不同階段，當遇上與個人、家庭、社會、國家及世界相關的議題之際，能以此作為判斷的依歸，並勇於實踐和承擔。	(1) 從增強愛國情感做起，弘揚和培育以愛國主義為核心的偉大民族精神。 (2) 從確立遠大志向做起，樹立和培育正確的理想信念。 (3) 從規範行為習慣做起，培養良好道德品質和文明行為。 (4) 從提高基本素質做起，促進未成年人的全面發展。(The State Council of The People's Republic of China, 2004)	(1) 思辨與選擇可彰顯學校特色與需求的核心價值。 (2) 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。 (4) 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。
元素	7 個元素：(1) 堅毅、(2) 尊重他人、(3) 責任感、(4) 國民身分認同、(5) 承擔精神、(6) 誠信和 (7) 關愛	落實「立德樹人」的基本教育任務；除道德、法治等元素外，亦加入心理健康和國情等領域內容，如積極、樂觀、向上的生活態度、社會責任感、家國情懷等思想道德素養。	沒有特定的核心元素，由學校、社區、縣市根據自身特點以民主方式確定品德核心價值觀。範圍可包括品德校園文化及台灣品德文化、傳統價值與當代的品德價值觀、儒家思想、台灣傳統美德、校訓、普世價值等。
推行策略	滲透於其他學科及其他學習領域	2016-2019 年於小學及初中年級開始推行“道德與法治課”。 中小學課綱要求： 小學：情感與態度；行為與習慣；知識與技能等 中學：情感、態度、價值觀；能力與方法；知識/常識等	強化與社區合作，由學校、社區、縣市根據自身特點確定品德核心價值觀。透過正式課程與非正式課程，與民間機構共同推動（教育部，2014）。由單獨設科轉化為融入其他課程。品德教育可與生命教育、人權教育、公民教育、法治教育、情感教育、性別教育融合。由學校與民間教育團體推進課程及方案（李琪明，2006）。
課時	P.1 – P.3：19% 滲透於其他學科 P.4 – P.6：19% 滲透於其他學科 S.1 – S.3：8% 滲透於其他學科 S.4 – S.6：5% 滲透於其他學科		沒有課時要求
監察及檢討	校本自評。評估根據《基礎教育課程指引》		由地方/學校自行訂立品德教育之目標、策略方法、成效自我檢核與改善機制；將「品德教育」推動成果，列入各級教育階段相關「校務評鑑」、「校長評鑑」、與大專校院「通識評鑑」之重點指標或內涵。
統籌部門	教育局	教育部	教育部
網站連結	http://www.edb.gov.hk/tc/curriculum-development/4-key-tasks/moral-civic/index.html	http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/gk_gbgg/moe_0/moe_1/moe_5/tnull_597.html	https://depart.moe.edu.tw/ed2800/News_Content.aspx?n=F0866217F17BDF5F&sms=2B7F1AE4AC63A181&s=D3F3AEDDB6449CA0

表三：新加坡、英國及美國之德育/品格教育政策及相關課程

	新加坡	英國	美國
政策	教育部，“品格及公民教育”課程 2014	The Education Act, 2002 Department for Education 《The National Curriculum》2014	The United States Congress, The No Child Left Behind Act, 2001
目標	培養學生正確的價值觀及提升他們的能力感，使他們成為良好及有用的公民	建立學生靈性（自我認識及成長）、道德（分辨是非、寬恕）、社交（家庭、社會權利及責任、社區歸屬感及參與）及文化（美學）上的發展	建立青少年有高度之品格（strong character）及公民意識（Strategic Plan 2002-2007）
核心元素	3 大元素：(1) 核心價值（包括 6 個元素：尊重、責任、抗逆、誠信、關愛及和睦）；(2) 社交及情緒處理能力（包括 5 個元素：自我醒察、自我管理、社交意識、人際關係管理、負責任決定）；及 (3) 公民意識、國際化視野及跨文化技巧（包括 4 個元素：積極社區參與、全球化意識、國家與文化認同及對社會和文化的敏銳觸覺及態度）	宗教科：基督教教義與倫理、其他宗教、人生意義、正確的價值觀 公民教育：公民權（Citizenship） 品德教育：包括特質及行為，如 （1）毅力、抗逆及勇氣；（2）自信心及樂觀感；（3）動機及志向； （4）鄰里互助及社區關懷精神； （5）尊重與忍耐；（6）誠實、誠信及莊重及（7）集中、好奇心及盡責（Department of Education, 2015）	高度之品格（同情心、誠實、公平、自律、正確判斷、尊重他人、勇氣、自我尊重、關心社區的良好公民（U.S DoE/OCO/OSDS, 2005）
推行策略	獨立成科，初小每節課為 1 小時，高小及初中為 1.5 小時	必修科目：宗教（Religious education），對象為 5-16 歲在校學生，家長有權不允許學生修讀 必修科目：公民教育（Citizenship education），對象為 11-16 歲在校學生 品德教育以計劃資助模式進行，教育署以品德教育撥款（Character Education Grant）資助其在學校之推行	透過撥款資助計劃（Partnerships in Character Education Pilot Grant），州政府教育與非政府機構及社區團體合作在中、小學推行社交及品德教育。
課時	P1 - P3: 一年 60 小時 P4 - P6: 一年 75 小時 S1-S5: 一年 60 小時	宗教：每星期一課（45 分鐘） 公民教育：每星期一課（45 分鐘）	視乎計劃而定，沒有課時限制
監察及檢討	進行學生自評、朋輩互評及老師對學生的評價	由教育署定期委任大學進行客觀成效評估	每項計劃自行評估，政府及大學也會進行評估
統籌部門	教育部	教育署	美國聯邦教育署及州政府教育部
網站連結	https://www.moe.gov.sg/education/syllabuses/character-citizenship-education	https://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum	https://www2.ed.gov/admins/lead/character/brochure.pdf

香港的德育發展反思

1. 德育欠缺整體規劃

「德育」在香港的發展欠缺整體規劃，亦沒有一個綜合的社會政策導向有關目標及監督其施行情況。教育局、民政事務局（包括青年發展委員會、家庭議會、公民教育委員會）、勞工及福利局（社會福利署）、廉政公署及保安局各自釐定青少年道德教育之推行方向、策略及形式。雖然青年事務委員會（青年發展委員會的前身）負責制定青年發展政策及青年約章（The Charter of Youth），品格教育並不是青年發展政策的主要發展目標。公民教育委員會則重於青少年之公民教育及國民教育，而其資助項目也主要為青年內地及國際交流資助、公民教育活動資助等。青少年的德育發展主要靠教育局在學校內推行，其方向及內容根據教育局制定的教育政策而監管。社會福利署的焦點放在舒緩青少年的成長問題，而家庭議會、廉政公署及保安局亦各自關注所屬範疇，當中沒有協調機制，亦沒有長遠規劃香港青少年的德育發展。

政府於 2018 年正在成立青年發展委員會，可是其關注點集中在青年的「三業三政」（即關注青年之學業、事業及置業及鼓勵青年議政、論政及參政），青少年的品格教育及自我社交能力提升並沒有成為委員會關注的議題。

相比之下，其他國家及地區在德育及品格教育發展方面卻有清晰的規劃，他們認同德育/品格教育在培養國民質素的重要性，亦是推展「全人發展」的關鍵鑰匙。在新加坡，政府於 2011 年釐定品德教育的準則及發展策略，並成立品格及公民教育部（Character and Citizenship Education Branch, CCE）落實學校之品德教育。在台灣，品德及生命教育亦是重點發展之項目，教育部負責規劃及監察品德教育的進行，並結連家庭、學校、社區、縣市共同制定德育及品格教育的發展方向。

2. 德育發展未能與時並進

即使不少著名的心理學家、社會學家和教育家（如 Catalano、Seligman、Goleman）、國際組織（如經濟合作暨發展組織、聯合國教科文組織）均對青少年能力發展及品德教育提出前瞻性的建議（包括 21 世紀技能、社會情感學習、青少年正面成長、品格強項等），但香港的品德教育及青少年培訓卻仍然停滯不前。

教育局自 2012 年擱置《德育及國民教育課程指引》之後，並沒有新的指引推出，故仍採用 2008 年修訂的《德育及公民教育課程指引》。前青年事務委員會雖然就香港的青年統計資料定期進行概覽分析，卻自 1998 年後已沒有就青少年道德價值進行有系統的研究。

相反，在新加坡，品格及公民教育部（Character and Citizenship Education Branch, CCE）每年均會就品德教育的發展及運作作出有系統的監察及檢討，亦把德育的發展範疇與「社會情感學習」（Social-Emotional Learning; SEL）的理念結合。在台灣，教育部於 2000, 2004, 2006, 2009 及 2014 年均修訂《品德教育促進方案》，

以規劃及監察品德教育的進行，並致力形塑品德校園文化，深化家長與社區對於品德教育的重視程度，增強不同系統對品德核心價值及其行為準則的認識與實踐。

3. 德育概念模糊，未達到「全人發展」的目標

「德育及公民教育」的目標為促進學生的「全人發展」(教育局, 2008)。然而，當中提出的概念狹窄及含糊，既沒有涵蓋品格教育的核心價值，亦沒有包括社交及情緒發展，未能達到「全人發展」的目標。

根據以上就道德教育 (moral education) 及品格教育 (character education) 的概念而言，道德教育採取一個較為狹窄的定義，主要教導學生對與錯、是與非的概念，而品格教育則著重美德 (virtue) 之培養，著重全人教育 (holistic development)，其範疇較為廣泛，內容包括學生情緒及人際溝通範疇。品格教育主要教授學生基本的人本思想，包括誠實、公平、慷慨、勇氣、自由、平等及尊重。其目標是培養青少年成為一個在道德上負責任、自我管束的公民 (Lickona, 1993)。品格教育更是一項全國推動的社會運動，目標在於培養青少年之道德修養、責任感及關愛等大家認同的社會價值及良好品格。核心的社會價值包括關愛、誠實、公平、責任感、及對自己及對人的尊重 (Lickona, Berkowitz & Bier, 2005)。

在香港，教育局釐定了 7 項首要的價值觀和態度，即：「堅毅」、「尊重他人」、「責任感」、「國民身份認同」、「承擔精神」、「誠信」和「關愛」，作為推動德育及公民教育的方向。而這 7 項首要的價值觀之背後理念、概念詮釋及理論基礎卻沒有深入的描述，在學校及社會上亦未得到廣泛討論，更沒有實證支持其價值觀如何透過德育/品格教育得到推廣。

然而，德育/品格教育在很多已發展國家會以「全人發展」為目標，推展至青少年成長之不同範疇，包括社交及情緒發展。以新加坡為例，他們推行之品格及公民教育 (Character and Citizenship education, CCE) 包括三個重要範疇，分別為：(1) 核心價值 (包括 6 個元素：尊重、責任、抗逆、誠信、關愛及和睦)；(2) 社交及情緒處理能力 (包括 5 個元素：自我醒察、自我管理、社交意識、人際關係管理、負責任決定)；及 (3) 公民意識、國際化視野及跨文化技巧 (包括 4 個元素：積極社區參與、全球化意識、國家與文化認同及對社會和文化的敏銳觸覺及態度)。這三個範疇均設有系統的課程推廣有關概念，而有關元素也緊扣在一起。而美國也把社交及情緒發展放在品格教育內重要推廣的元素。相反，香港的德育並沒有體現「全人發展」的目標，雖與公民教育放在同一範疇，但其關係及切合點卻十分模糊，而社交及情緒發展亦沒有常規化的課程處理。

4. 德育/品格教育之重要性未得到重視

沒有人會認為德育/品格教育並不重要，但從資源、規劃及發展的角度而言，德育/品格教育並沒有受到應有的重視。在社會的討論中，經濟上的競爭力成為人力資源發展的重要指標，無論家長、學校、社會及傳媒都把青少年將來的競爭能力放在首要位置。然而，大家關注的競爭能力，主要放在學業成績、語言學習、

技能培訓等方面，而道德價值及心智發展並沒有被視為競爭能力的重要元素，也沒有成為人力資源發展的方向。舉一個例子，S.T.E.M.教育的推行就政府投放的資源、團體及社區的配合、社會及傳媒的推廣上都得到肯定，相反，德育及心智教育的發展卻停滯不前。

香港理工大學與和富社會企業於 2017 年合作進行一項有關青少年之品格特質、社會心理能力及社會行為的研究，其結果發現 23.7%受訪初中學生、36.9%高中學生、38.8%家長及 54.6%老師均表達現時學校未能提供足夠的品德教育，而在現時學校正規課程中所學習到有關生活技巧的知識(如控制情緒和逆境處理)更是強差人意(25.4%初中學生、41.9%高中學生、59.5%家長及 75.0%老師均表示在現時學校未能學習到有關生活技巧的知識)。相反，54.8%初中學生、41.6%高中學生、96.4%家長及 96.3%老師均表示學生極有需要學習相關生活技巧的知識(詳見：石丹理、林立，2017; 石丹理、馬汶詩，2017; 石丹理、于璐，2017)。其結果反映品德教育及青少年心智教育極有需要大力推廣。

5. 「滲透式」之課程介入模式削弱德育成效

在很多發達國家(如英國、美國、新加坡)或華人社會(包括中國內地)中，德育/品格教育的推行是在學校獨立成為一學科，但在香港，德育卻融合在不同的學科內(如中國語文科、常識科、體育科等)，據新修訂德育及公民教育課程架構(2008)所列：

學校應沿用「基礎教育課程指引」及「高中及高等教育新學制」所提出的建議，於第一及第二學習階段，安排約 19%課時、第三學習階段安排約 8%課時，及於第四學習階段新高中課程的「其他學習經歷」，安排約 5%課時，進行德育及公民教育；並將價值觀的培育，結合各學習領域及學科的課程內容，彼此相輔相承，為學生提供一個整全之學習經歷...在小學方面，學校應將常識科和德育及公民教育緊密結合，培育學生正面價值觀和態度，例如：從認識群體和社會學習遵守法紀的重要、從了解青春期轉變學習以關懷的態度結交異性；而其他學習領域，也可以作出配合，例如：從中國語文教育學習領域藉閱讀文學作品培養良好品格。而在中學方面，學校可將德育及公民教育，與學習領域、學科課程及其他學習經驗緊密結合，例如：透過體育學習經歷培養堅毅精神、透過藝術教育學習尊重知識產權、於中國歷史科研習民族融和過程建立個人品德和公民意識、於高中通識教育科通過討論社會議題，了解背後的價值取向並培育正面價值觀(教育局, 2008)。

「滲透式」之課程雖然在運作上更具彈性，但往往卻因融合在其他學習領域及學科內而變得不明顯、不清晰，其效果也較難察覺。雖然很多學校均表示他們有按照教育局的指引推行德育及公民教育，但事實上，要面對緊迫的課程安排及學科成績的著重，老師也會把教學重點放在學科的內容上，而德育放在較次要的位置(Cheung, 2008)。

6. 缺乏整全及正式的德育/品格課程

香港的小學及中學缺乏一個整全及正式的德育課程，其內容很多時候會融入於宗教、通識教育等學科 (Cheung, 2008; Ma, 2009)。根據教育局之建議，德育課程的題材可包括品德及倫理教育、公民教育、《基本法》教育、人權教育、國民教育、禁毒教育、生命教育、性教育、可持續發展教育等各不同的教育範疇，但範圍如此廣泛，差不多所有的非學術範疇都包括在德育範圍內。教育局雖為學校提供德育及公民教育課程架構 (即《新修訂德育及公民教育課程架構》)、指引 (即《基礎教育課程指引 - 各盡所能·發揮所長》，2002) 及《基礎教育課程指引—聚焦·深化·持續 (小一至小六)》，2014)、課程發展工具及範例，但學校在推行德育時卻欠缺一套整全及循證為本之德育課程。缺乏一套整全的課程不但令學校無所適從，亦因為學校須各自為政地設計自己的課程，令成效更難進行有系統的評估。從青少年發展的角度而言，缺乏整合的課程令「干預」(intervention) 變得模糊，亦難以清楚評估青年發展的成效。

7. 德育的融合推行策略不夠全面

德育/品格教育的推廣主要透過中、小學去實踐，而對象亦以兒童及青少年為主。但德育/品格教育的推廣必須涵蓋其他社會系統，包括家庭、社區、傳媒等。這些社會系統一方面擔當重要的社教化角色直接及間接培養兒童及青少年的道德觀念及個人修養。另一方面，這些社會系統結合教育系統能締造社會的道德文化。根據 Lickona (1996) 建議的 11 項有效推行品格教育的原則，家庭及社區人士是重要的合作伙伴。然而，在香港，德育/品格教育的推廣策略十分割裂，並未有發揮家庭、社區及傳媒在品德教育的應有角色，而部份社會系統亦未有擔當推廣德育/品格教育的準備，這亦增加品德教育推廣的難度。

8. 缺乏有關的檢討及有系統的評估

要了解德育教育是否有效地落實，有系統的監管及評估十分重要。一般而言，有系統的計劃成效評估可分為三個主要部份：(1) 主觀成效評估，即學生就其滿意程度及成效作出的主觀評價；(2) 客觀成效評估，即學生就其品德指標在計劃之前及之後作出變化；及(3) 過程評估，即了解其推行過程是否有系統及效率。然而，由於德育/品格教育屬校本政策，其監管及評估採用學校自我評估及教育局定期評審的機制運作，與一般學校課程的評估無異，即計劃成效評估並沒有要求學生就其道德及品格發展課程進行主觀成效及客觀成效評估。教育局雖就德育及公民教育的推行設有報表，但其內容主要以活動數量及性質為主。加上學校有權自行決定德育及公民教育之比例，德育/品格教育的推行及成效更難監管。

反之，新加坡、英國及美國就其品德教育進行有系統的成效評估。新加坡教育部每年均進行學生自評、朋輩互評及老師對學生的評價以檢討品德教育課程的成效。而英國及美國亦會與當地大學合作，就品德教育的推行進行有系統的成效評估。

推行德育/品格教育迫在眉睫

在美國，Lickona (1996) 提出青少年發展的 10 項道德危機，包括：(1) 青少年暴力事件上升；(2) 不誠實行為增加（包括說謊、抄襲、盜竊）；(3) 對父母、老師及權威對象存在不尊重及敵意；(4) 朋輩間的暴力行為增加（如欺凌）；(5) 偏執及敵意行為增加；(6) 用言語詆毀他人；(7) 工作操守減低；(8) 個人主義急升，個人及公民責任下滑；(9) 自毀行為（如自殺、吸毒）增加；及 (10) 忽略道德知識及價值的重要性，即使傷害自己及他人也沒感覺不當。這 10 項道德危機值得我們反思香港的情況是怎樣的，而近年來的不少青少年成長狀況研究（Shek, Ma & Sun, 2011, Shek & Leung, 2013; 香港大學防止自殺研究中心, 2016; 香港社會指標, 2017）也反映青少年面對的成長危機。

1. 青少年暴力

儘管根據警務部門提供的統計資料(香港社會指標, 2017) 指出，本港 16-20 歲年輕人由於暴力事件被捕的數量已經由 1999 年每十萬人之 441 人持續降低至 2014 年的每十萬人之 175 人，未達至法律懲處程度的青少年暴力行為仍不容忽視。Chui 和 Chan (2016) 通過分層抽樣調查 1,377 名來自 9 所中學的青少年，總結出未達懲處程度的青少年暴力頻率。受訪學生表示，他們平均有 1-2 次在學校內推擠拍打他人，或使用暴力得其所想或和兄弟姐妹發生肢體衝突。

2. 朋輩欺凌

朋輩欺凌事件有上升趨勢。Shek, Ma, H. 及 Sun (2011) 總結過去 10 年期間之校園欺凌事件，指出 17.2% 本港青少年曾參與過欺凌行為，而 18.3% 青少年曾經歷過校園內被同學欺凌。而 Chan 和 Wong (2015) 進行一項以 1,880 青少年為樣本之研究，發現傳統欺凌(透過面對面的言語和行為產生的欺凌)的情況十分嚴重，當中 51.8% 受訪青少年曾有過欺凌他人的行為（沒有被欺凌的經歷）； 32.1% 受訪青少年同時有被強者欺凌的經歷，卻同時又欺凌弱者；而 2.5% 受訪青少年為純粹的受害者。Wong, Chan 及 Cheng (2014) 的網路欺凌研究訪問了 1,917 名香港青少年，當中發現 31.5% 受訪青少年均有欺凌他人的行為，23.0% 青少年表示曾有過被欺凌的經歷。欺凌現象不但有上升趨勢，同時也改變欺凌行為的模式，透過社交網路作媒介進行欺凌，其影響的範圍更廣，而對被欺凌者造成的傷害也更深。

3. 不誠信行為

近年，因偽造文書和詐騙而被捕的年輕人在 2005 年到 2014 年這十年間有上升的趨勢（香港大學社會科學研究中心, 2016）。Kam, Hue 及 Cheung (2017) 於一項研究中成功訪問 257 位就讀中學之青少年，當中約三分之二受訪者對知識

剽竊缺乏基本認識。此外，有調查顯示 20.0% 青少年認為在網絡世界上不需要負責任，甚至有 3.6% 的青少年認為在網絡世界內可盜取別人的武器或財產。青少年因觸犯網絡罪行而被警司警誡的比例，亦由 2014 年 1.5%，激增至今年的 7.41%（星島日報，2017 年 4 月 1 日）。

4. 自毀行為

根據禁毒處的資料，於 2014-2015 年度曾吸食毒品、吸煙及飲酒的學生比例分別為 2.0%、7.4% 及 56.2%。而高小學生佔 0.8%、中學學生佔 2.3% 及專上學生則佔 2.5%。2014/15 年的調查抽選了 116 所小學，其中 90 所有高小學生表示曾吸食毒品；在抽選的 122 所中學當中，其中 120 所中學之學生表示曾吸食毒品。而近兩年青少年因吸食大麻而被捕的人數卻上升超過 40.0%（星島日報 2017）。而從另一項青少年成長的研究之 4,070 受訪青少年當中，有 5.1% 及 34.2% 位受訪青少年表示在過去一年分別曾吸煙及飲酒，而經常嗜用者分別達 1.7% 及 4.7%。有研究顯示，在青少年時期已有吸煙經驗會大大增加將來吸毒及酗酒的風險（Torabi, Bailey & MajdJabbari, 1993）。而吸煙及飲酒亦與不少青少年問題（如逃學、賭博、群黨集結、性交）有很密切的關係（Lau & Kan, 2010）。

青少年自殺率亦上升趨勢。按香港大學防止自殺研究中心（2016）之數據所得，2015 年 15-24 歲青少年自殺率為每十萬人約為 8.5 人，對比 2014 年的每十萬人自殺率為 6.2 人有所上升，尤其是 15-24 之男性青少年的自殺率由 2014 年的每十萬人佔 8.3 人上升至 2015 年的每十萬人佔 12.9 人。在另一項縱向青少年成長的研究（Law & Shek, 2014）訪問了 3,325 位青少年，當中 21.9% 受訪者表示在過去一年曾作出自毀行為，包括割傷身體、皮膚上刻字、火燒自己的身體等，而嘗試自殺的青少年亦達 3.4%。

5. 自我中心傾向

香港的青少年的自我中心傾向值得教育工作者及社會的關注。Fung, Gao 及 Raine (2009) 發現香港的青少年表現的自戀行為比起美國的青少年更為嚴重。由香港理工大學與和富社會企業於 2017 年合作進行一項有關青少年之品格特質、社會心理能力及社會行為的研究，以問卷調查形式訪問 2,474 名中學生，數據顯示 17.1% 認為自己感受比別人感受更重要；22.6% 認為不論什麼事，自己總能找到辯護原因；20.9% 有時並不在乎別人的不幸；這些數據反映青少年有自我中心主義的傾向（石丹理、林立，2017）。而受訪的 431 位家長當中，47.0% 的受訪家長認為自己的子女會認同「我的感受比其他人的感受更重要」的說法，而 53.5% 的家長者認為「不論甚麼事，我的孩子總能找到為自己行為辯護的理由」（石丹理、于璐，2017）。而受訪的 568 位教師看法更為明顯，接近九成的教師認為香港青少年覺得「自己的感受比其他人的感受更重要」（89.9%），而「自己的利益比其他人的利益更重要」（87.4%）（石丹理、馬汶詩，2017）。

6. 崇尚物質主義

香港是一個經濟繁榮的國際大都市，然而青少年對金錢及物質的誘惑卻令人關注。據香港青年協會（2007）進行一項關於賺「快」錢的研究發現 41.9% 及 26.7% 之受訪青少年分別有購買股票及認股證，29.8%之受訪青少年羨慕能賺「快」錢的人，並有 27.7%之青少年認為賺「快」錢代表個人精明。就香港性教育、研究及治療專業協會（2009）進行有關「中學生對援交的認知及價值觀」調查，於 2,966 位受訪青少年當中，發現 45.0%受訪者認為「援交」只是一項能滿足雙方利益的交易，亦有 38%受訪者同意「援交」是賺「快」錢的途徑。青少年對金錢的過分崇拜及物質主義傾向把他們的價值觀扭曲。

就上述提及有關青少年之品格特質、社會心理能力及社會行為研究所得，有 30%受訪學生認為賺錢比做其他事情重要，約 19.0%的受訪者指有錢能得到其他人尊重，約 18%人認為擁有金錢就等於擁有一切，約 14.0%的受訪者則指一個人成功與否在於是否富有。研究反映青少年重視物質而忽略其他重要價值觀（石丹理、林立，2017）。而訪問之 431 位家長當中，44.8%的受訪者表示香港青少年贊成「擁有金錢能得到其他人的尊重」這個看法，而 42.3%的受訪者認為香港青少年認同「一個人是否成功在於他／她是否富有」的說法。他們認為一般香港青少年比較重視金錢（石丹理、于璐，2017）。同樣，老師的看法十分明顯，約七成教師認為香港青少年相信「一個人是否成功在於他／她是否富有」（70.0%）、「賺錢比做其他事情更重要」（69.9%）及「擁有金錢能得到其他人的尊重」（69.9%）（石丹理、馬汶詩，2017）。

7. 對老師及權威對象存在不尊重及敵意

根據上述有關青少年之品格特質、社會心理能力及社會行為研究所得，46.9%對香港政府不信任（石丹理、林立，2017）。而最近發生之大學生在民主牆張貼冒犯標語事件及「佔領」語文中心事件，學生在表達有關訴求時均表達對老師及權威對象存在不尊重及敵意，作出冒犯他人的行為。

德育/品格教育未來發展建議

1. 檢討及制定循證為本的德育/品格教育政策

「德育」在香港的發展欠缺整體規劃，我們建議政府應制定德育/品格教育政策，並投放更多資源推行品格教育。青年發展委員會可統籌其他政策局及署方（包括教育局、家庭議會、公民教育委員會、勞工及福利局、廉政公署及保安局）及民間團體共同制定德育/品格教育政策，亦應設立專責人員負責協調不同部門在推行德育/品格教育上擔當不同的角色。

2. 檢討德育之內容及範疇，結合品格教育與社會情感學習

從概念上，「品格教育」（Character Education）培養個人及社會責任，促進優

良品格特質及道德價值（黃德祥、洪福源，2004），相比德育的狹窄定義對青少年的影響更為深遠。而結合「社會情感學習」更能有效地培養青少年情緒管理、正向目標確立及實踐、同理心、正向人際關係以及責任感。根據其他國家的經驗所得，把「品格教育」及「社會情感學習」連結更能達致青少年的「全人發展」，有助建立青少年的「軟實力」。

3. 品德教育應獨立成科

為改善「滲透式」之課程介入模式帶來的弊端，我們建議品德教育應獨立成科，並在香港中、小學全面推行。從不同國家的經驗所得，品德教育成為獨立學科能有效地把正確的社會價值觀傳遞給青少年，並推動青少年持續成長。

4. 結連其他社會系統，締造一個廉潔、關愛的社會

正如 Lickona (1996) 提出，除學校以外，家庭、社區、傳媒及社會在建立青少年良好品格擔當重要的角色。政府應有計劃地結連其他社會系統成為重要的合作伙伴，共同締造一個廉潔、具誠信、彼此尊重及關愛的社會環境讓青少年能健康成長。

5. 加強教師培訓及營造學校健康文化

要有系統地推行青少年品格教育，教師的裝備尤其重要。教師作為推行品德教育課程的負責導師，必須對有關理論、概念和課程的理念及運作有透徹的理解。故此，有系統的教師培訓十分重要。除了教師之培訓外，學校文化也是推行品格教育的成功決定因素 (Lickona, 1996)。學校除著重學生的學術表現外，亦須積極建立學生的良好品格、發揮個人潛能、培養學生的情感處理及社交能力，使學生在關愛及正面的環境下成長。石丹理和馬汶詩 (2017) 就老師的問卷調查所得，不少老師期望強化相關教育。

6. 就青少年之品格特質、社會心理能力及社會行為進行定期研究

香港社會面對急速的變化。主導性的經濟運作、資訊科技的迅速發展、家庭功能的削弱，對青少年品格特質、社會心理能力及社會行為帶來深遠的影響。我們建議政府應定期就青少年之品格特質、社會心理能力及社會行為進行研究，以掌握青少年就有關態度、能力及行為上的變化，為政府及關注青少年團體提供具體及前瞻性數據，從而釐定青年發展的政策及措施。

7. 就德育/品格教育進行有系統的成效評估

要了解德育/品格教育課程之推行成效，循證為本之成效評估十分重要。我們建議政府就德育/品格教育課程進行有系統之成效評估，一方面能夠檢視推行之課程及計劃是否有效地培養青少年之品格特質及社會心理能力，另一方面可以掌握青少年的成長需要，以協助制定培養青少年品格及正面能力的政策及服務。

總結

面對複雜及變化急速的社會環境，如何裝備青少年迎接未來的挑戰是一個十分重要的課題。培養青少年正確的社會價值觀、建立他們正面的人生態度、加強他們處理情緒及社交能力是香港社會刻不容緩的任務。然而，道德教育的不受重視及停滯發展實在值得我們憂慮。我們建議香港政府應儘快檢討及制定德育/品格教育政策，投放更多資源推行品格教育，並把品格教育與社會情感學習結合成為獨立科目，同時連繫更多的持份者（如家長、老師、社區人士等）共同推行品格教育，為青少年締造一個健康及正面的發展環境。

參考文獻

- Broom, D. M. (2006). The evolution of morality. *Applied Animal Behaviour Science*, 100, 20-28.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 98-124.
- Chan, H. C. O., & Wong, D. S. W. (2015). The overlap between school bullying perpetration and victimization: Assessing the psychological, familial, and school factors of Chinese adolescents in Hong Kong. *Journal of Child and Family Studies*, 24(11), 3224-3234.
- Cheung, C. K. (2008). The teaching of moral education through media education. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 16(1), 61-72.
- Chui, W. H., & Chan, H. C. (2016). The gendered analysis of self-control on theft and violent delinquency: An examination of Hong Kong adolescent population. *Crime & Delinquency*, 62(12), 1648-1677.
- Chung, P. P. Y. (2015). Where there is no vision, the people will perish. In D. T. L. Shek & P. P. Y. Chung (Eds.), *Promoting Service Leadership qualities in university students: The case of Hong Kong* (pp. xv-xviii). Singapore: Springer.
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL). (n.d.). What is SEL? Retrieved 25th January 2018, from <https://casel.org/what-is-sel/>
- Cummings, R., Maddux, C. D., Cladianos, A., & Richmond, A. (2010). Moral reasoning of education students: The effects of direct instruction in moral development theory and participation in moral dilemma discussion. *Teachers College Record*, 112(3), 621-644.
- Damon, W. (2004). What is Positive Youth Development? *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 13-24
- Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. In J. Bellanca & R. Brandt (Eds), *21st century skills: Rethinking how students learn* (pp.51-76). Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Fung, A. L. C., Gao, Y., & Raine, A. (2009). The utility of the child and adolescent psychopathy construct in Hong Kong, China. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 39(1), 134-140.
- Kam, C. C. S., Hue, M. T., & Cheung, H. Y. (2018). Plagiarism of Chinese secondary school students in Hong Kong. *Ethics & Behavior*, 28(4), 316-335.
- Knobel, A. M. (2016, June 10). Is character necessary for moral behavior? [Blog post]. Retrieved 25th January 2018, from <https://www.bigquestionsonline.com/2016/06/10/character-necessary-moral-behavior/>
- Lau, M., & Kan, M. Y. (2010). Prevalence and correlates of problem behaviors among adolescents in Hong Kong. *Asia Pacific Journal of Public Health*, 22(3), 354-364.
- Law, B. M. F., & Shek, D. T. L. (2014). A longitudinal study on deliberate self-harm

- and suicidal behaviors among Chinese adolescents. In D. T. L. Shek, R. C. F. Sun, & C. M. S. Ma (Eds.). *Chinese adolescents in Hong Kong: Family life, psychological well-being and risk behavior* (pp. 155-172). Singapore: Springer.
- Lickona, T. (1993). The return of character education. *Educational Leadership, 51*(3), 6-11.
- Lickona, T. (1996). Eleven principles of effective character education. *Journal of Moral Education, 25*(1), 93-100.
- Lickona, T., Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2005). *What works in character education: A research-driven guide for educators*. Washington DC: Character Education Partnership.
- Ma, H. K. (2009). Moral Development and Moral Education: An Integrated Approach. *Educational Research Journal, 24*(2), 293-326.
- Narcotics Division, Security Bureau (2016). *The 2014/15 Survey of Drug Use among Students* (Report No. 362.299 NAR 8030). Hong Kong: Author.
- Pervin, L. A., & John, O. P. (1999). *Handbook of personality: Theory and research* (2nd ed.). New York, NY: The Guilford Press.
- Peterson, C., & Park, N. (2006). Character strengths in organizations. *Journal of Organizational Behavior, 27*(8), 1149-1154.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist, 60*(5), 410-421.
- Shek, D. T. L., & Leung J. T. Y. (2013). Adolescent developmental issues in Hong Kong: Phenomena and implications for youth service. In D. T. L. Shek, & R. C. F. Sun (Eds.), *Development and evaluation of Positive Adolescent Training through Holistic Social Programs (P. A. T. H. S.)* (pp. 1-14). Singapore: Springer.
- Shek, D. T. L., & Ma, H. K. (2011). Design of a positive youth development program in Hong Kong. *International Journal of Adolescent Medicine and Health, 18*(3), 315-328.
- Shek, D. T. L., Ma, H. K., & Sun, R. C. F. (2011). A brief overview of adolescent developmental problems in Hong Kong. *The Scientific World Journal, 11*, 2243-2256.
- Sosik, J. J., & Cameron, J. C. (2010). Character and authentic transformational leadership behavior: Expanding the ascetic self toward others. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 62*(4), 251-269.
- Government of the United Kingdom (2002). Education Act 2002. Retrieved from https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2002/32/pdfs/ukpga_20020032_en.pdf
- Torabi, M. R., Bailey, W. J., & Majd-Jabbari, M. (1993). Cigarette smoking as a predictor of alcohol and other drug use by children and adolescents: Evidence of the “gateway drug effect”. *Journal of School Health, 63*(7), 302-306.
- Vessels, G. G., & Boyd, S. M. (1996). Public and constitutional support for character education. *NASSP Bulletin, 80*(579), 55-62.
- Wong, D. S., Chan, H. C. O., & Cheng, C. H. (2014). Cyberbullying perpetration and victimization among adolescents in Hong Kong. *Children and Youth Services*

Review, 36, 133-140.

公民教育委員會(2018)。職權範圍。取自：

<http://www.cpce.gov.hk/main/tc/index.htm>

石丹理、于璐(2017)。香港中學生發展研究(品格特質、社會心理能力及行為)。第三號報告：家長的觀點。香港：香港理工大學。

石丹理、林立(2017)。香港中學生發展研究(品格特質、社會心理能力及行為)。第一號報告：學生的觀點。香港：香港理工大學。

石丹理、馬汶詩(2017)。香港中學生發展研究(品格特質、社會心理能力及行為)。第二號報告：老師的觀點。香港：香港理工大學。

石丹理、馬慶強(主編)(2013)。共創成長路：賽馬會青少年培育計劃：中一課程：活動手冊(一)。香港：香港理工大學青年及家庭創新計劃中心。

石義堂、李守紅(2013)。「社會情感學習」的內涵、發展及其對基礎教育變革的意義。當代教育與文化，5，46-50。

馬慶強、朱嘉儀、蔡素珊(2013)。分辨是非能力。載於石丹理、馬慶強(主編)，共創成長路：賽馬會青少年培育計劃：中一課程：活動手冊(一)(144-166頁)。香港：香港理工大學青年及家庭創新計劃中心。

林吉基(2011)。道德教育與道德教學。中等教育，62，38-51。

香港大學社會科學研究中心(2016)。二零一五年香港青年統計資料概覽數據趨勢分析。香港：香港事務委員會。

香港大學防止自殺研究中心(2016)。香港大學防止自殺研究中心公佈最新數據。取自：https://www.hku.hk/press/press-releases/detail/c_15136.html

香港特別行政區政府(2018年3月28日)。新聞公告：政府委任青年發展委員會委員。取自：

<http://www.info.gov.hk/gia/general/201803/28/P2018032800392.htm>

香港社會指標(2017)。Arrest Persons 16-20 for violent crimes per 100,000 aged 16-20。取自：Retrieved from

<http://www.socialindicators.org.hk/en/indicators/youth/30.9>

星島日報(2017)。青少年吸大麻趨升 被捕人數增逾兩成。取自：

<http://std.stheadline.com/daily/news-content.php?id=1716305&target=2>

徐明(2006)。道德兩難故事教學對提升學前兒童道德認知發展效果初探。康寧學報，8，1-29。

家庭議會(2018)。簡介及職權範圍。取自：

http://www.familycouncil.gov.hk/tc_chi/home/home_intro.htm

教育局(2002)。基礎教育課程指引－各盡所能·發揮所長。取自：

http://cd1.edb.hkedcity.net/cd/TC/Content_2909/html/index.html

教育局(2008)。匯聚百川流·德雨育青苗：新修訂德育及公民教育課程架構。取自：

<http://www.edb.gov.hk/attachment/tc/common/revised%20mce%20framework.pdf>

- 教育局（2014）。基礎教育課程指引－聚焦・深化・持續。取自：
<https://cd.edb.gov.hk/becg/tchinese/index-2.html>
- 頭條日報（2017）。調查指近半中學生網絡罪行條例認知不足，3.6%曾參與網上偷竊。取自：<http://hd.stheadline.com/news/realtime/hk/873660/>
- 陳伊琳（2008）。美國當代品格教育的反省：證成、定義與評鑑。中等教育，59，142-161。
- 黃政傑（2008）。品德教育的問題與展望。載於黃政傑（主編），新品格教育：人性是什麼。（78-107頁）。台北市：五南圖書。
- 黃意舒（2012）。道德品格教育融入園本課程之行動研究。幼兒教保研究期刊，8，23-52。
- 黃德祥、洪福源（2004）。美國品格教育的內涵與實施。台灣教育，625，17-29。
- 謝明昆（1994）。道德教學法。台北市：心理出版社。

香港中學生發展研究 (品格特質、社會心理能力及社會行為:學生的看法)

報告摘要

背景

為深入了解香港品格教育，香港理工大學與和富基金會於 2017 年共同開展了「塑造品格·共創未來」的研究計劃。本報告記錄該研究計劃中的一項子研究——「學生研究」的成果。是次研究試圖回答以下七個研究問題，以拓展對青少年品格發展的認識：

問題 1-3：青少年如何看待自己的品格特質、社會心理能力和社會行為？

問題 4-6：青少年如何看待朋輩（即一般香港青少年）的品格特質、社會心理能力和社會行為？

問題 7：青少年如何看待自己的家庭和學校生活？

研究方法與結果

是次研究有來自 20 所中學，總共有 2,474 名中學生參與，平均年齡為 14.8 歲。學生透過自我報告的方式，對自身品格特質、社會心理能力、社會行為、家庭生活和學校生活等一系列問題進行作答。值得關注的研究結果如下：

- 1) 與其他研究不同（如：香港青年協會, 1997），只有五分之一到四分之一的學生有物質主義和自我中心主義的傾向。
- 2) 大多數學生認為自己擁有許多良好的品格特質，但欠缺少數品格特質（如：勤勞）。
- 3) 雖然大多數學生認同品格教育的重要性，但有相當多的學生對於一般香港青少年的道德品格並沒有給予正面的評價。
- 4) 學生認為家庭、學校和朋輩是影響個人品格發展的重要因素，然而，他們低估了媒體和網絡對自己的影響。
- 5) 大多數學生認同一般香港青少年的社會心理能力一般，同時有一定比例的學生認為品格教育和生活技巧教育不足夠。
- 6) 學生整體對社會的信任度較低，尤其是對政府和政黨的信任度。
- 7) 大多數學生認為自己有較好的責任行為表現，但仍在某些方面表現的不足（如：關心社區、關心香港、關心國家）。
- 8) 學生整體的親社會態度良好，但卻很少做一些親社會行為。
- 9) 在家庭生活中，母親相較父親對孩子行為上的管教和支持較多，但無論是父親還是母親，親子溝通整體來說仍是不足夠的。
- 10) 學生對學校生活的整體評價正面，但仍有部分學生認為自己學校的老師經常使用懲罰的教學方式。

- 11) 高中生比初中生物質主義和自我中心主義傾向更強，而社會信任度和生活滿意度更低。
- 12) 整體而言，學生對自己的評價高過對一般香港青少年的評價。

結論

總括而言，從學生的自我報告中所得，香港青少年品格的正面特質與負面特質互相交織。他們的成長環境，如：家庭、學校，並未能完全配合和支援到青少年的良好品格發展。因此，我們呼籲家庭、學校、社區、政府和社會公眾多方面的共同協作，以創造一個更適合培育青少年品格發展的環境，例如：提供更多機會讓青少年參與親社會活動、提供更多青少年正面發展之項目，以及投放更多資源發展品格教育。

香港中學生發展研究
(品格特質、社會心理能力及社會行為:教師的看法)

報告摘要

背景

由香港理工大學及和富慈善基金聯合推行的「塑造品格·共創未來」研究計劃旨於了解教師、家長及學生對香港青少年道德品格與行為發展的看法。本研究有三個主要目的，包括：1) 了解教師對於青少年道德水平的評價；2) 探討教師於青少年道德發展過程中的角色；3) 透過量性研究，蒐集教師對於道德與公民教育實施過程的看法。

研究方法及結果

研究團隊於 2016-17 學年 2 月至 7 月間，成功從 11 所中學邀請 568 位教師參與問卷調查（男性教師 216 人，女性教師 345 人，7 位教師沒有提供性別資料）。

1.) 教師對青少年道德水平的評價

近一半的受訪者認為香港青少年具「友好」(55.2%)、「善良」(49.0%)及對別人有同情心(45.5%)的品格。然而，67.3% 受訪教師認為香港青少年的品德整體有下降趨勢。此外，大部分教師認為現今的青少年較傾向物質主義(69.9% 受訪教師認為香港青少年相信「賺錢比做其他事情更重要」)及自我中心主義(89.9% 受訪教師認為香港青少年覺得「自己的感受比其他人的感受更重要」)。

逾八成半受訪者認為香港青少年的品德仍有進步空間，包括：責任感(85.0%)、控制情緒的能力(97.5%)及應對逆境的能力(98.8%)等。研究顯示，教師認為他們所教授的學生比一般香港青少年較少崇尚物質主義，道德水平及對社會信任程度亦較高。

2.) 教師於青少年道德發展過程中的角色

近八成受訪者認同學校及教師在青少年道德品格教育中擔當著舉足輕重的角色。其中，大部分受訪者視培育學生道德價值觀為學校重要的職責(48.6% 同意；48.4% 非常同意)。超過九成受訪者認同以下項目：「灌輸正確的價值觀是老師的教學職責」(60.2% 同意；32.0% 非常同意)及「無論在任何時候，老師應該為學生的行為樹立榜樣。」(58.1% 同意；35.0% 非常同意)。

3.) 教師對道德與公民教育實施過程的看法

近乎六成受訪教師同意學校推行的德育及公民教育對於學生的發展有正面的影響。受訪者認為管理層有效帶領其學校持續發展德育及公民教育(56.1% 同

意； 5.0% 非常同意)。大部分受訪教師表示願意花時間了解學校德育及公民教育的發展 (66.5% 同意； 5.2% 非常同意) 及接受培訓並推行公民教育 (57.3% 同意； 6.4% 非常同意)。然而，大約兩成受訪者認為教育局未能提供清晰的德育及公民教育發展政策，只有 22.8% 受訪教師同意教育局有足夠的支援供予學校推行德育及公民教育。

總結

研究數據顯示，受訪教師認為香港青少年的道德水平整體呈現下降的趨勢並且浮現出一些值得關注的行為品德問題。受訪者認同塑造及培育學生的道德品格及正確價值觀的重要性，並將道德教育視為教師的使命之一。然而，研究結果反映出部分學校未能獲得足夠的德育及公民教育資源，期望將來有更多支援投放在推行德育及公民教育及相關的教師培訓計劃之中。

香港中學生發展研究 (品格特質、社會心理能力及社會行為:家長的看法)

報告摘要

背景

為了進一步了解香港青少年的道德發展及改善香港品格教育的質素，香港理工大學應用社會科學系的研究團隊在和富慈善基金的支持下進行了一項有關青少年道德品格的大型研究。是次研究旨在從不同的角度（學生、家長或監護人及教師）來了解香港青少年的品格及行為發展。本報告闡述了家長調查的結果，並回答以下十個研究問題：

問題 1-3：家長如何看待自己子女的品格特質、社會心理能力和社會行為？

問題 4-6：家長如何看待一般香港青少年（12-18 歲）的品格特質、社會心理能力和社會行為？

問題 7：家長如何看待自己的性格特質？

問題 8：家長對自己的子女及一般香港青少年的品格特質、社會心理能力和社會行為的觀感有甚麼不同之處？

問題 9：家長看待自己的性格特質和看待子女的性格特質有什麼不同之處？

問題 10：家長如何看待自己對子女的管教方式以及家庭中的親子關係？

研究方法與結果

是次研究總共有 431 位家長或監護人參與並完成問卷調查，他們的平均年齡為 44.57 歲，子女分別就讀於 9 所不同的中學。參加者各自完成了一份有關品格的問卷，包括：家長對子女及一般香港青少年的品格特質、社會心理能力及社會行為的看法、家長對自己品格的看法和自己對子女的管教方式。以下研究發現是值得關注的：

- 1) 大部份的家長都傾向認同自己的子女擁有良好的品格特質和社會心理能力。
- 2) 部份家長對子女的道德發展水平評價較低，家長們認為自己的子女有時會比較自我中心、少有幫忙做家務及不太關心有關社區、香港、國家和世界的事務。
- 3) 家長們對於一般香港青少年道德發展的負面看法較多。
- 4) 家長們對於一般香港青少年的品格特質、社會心理能力及社會行為的看法較不明確。
- 5) 家長們認為自己的子女和一般香港青少年都對香港警察及法院有較高的信任程度，而對於政府和政黨（如：建制派政黨、泛民主派政黨和本土自決派政黨）的信任程度較低。

- 6) 家長們認為香港青少年的道德水平並不高且正在逐漸下降。
- 7) 大部份的家長都認為發展社會心理能力對青少年非常重要，但是家長們認為香港青少年的社會心理能力較弱，並且學校沒有為學生提供足夠的相關知識和訓練。
- 8) 家長們普遍認同自己對孩子的管教方式，認為自己與孩子有良好的親子關係。
- 9) 家長們傾向認同自己的子女比一般香港青少年有較低的物質主義或自我中心傾向，並且有更好的品格特質、社會心理能力及社會行為。
- 10) 家長們傾向認為他們比自己的子女有更好的性格特質。

結論

青少年的品格、價值觀及行為深受父母的影響，因此家庭在青少年的道德發展上扮演著十分重要的角色。總括而言，本報告全面評估了家長如何評價子女及一般香港青少年的品格及行為。家長對子女和青少年的觀感會影響他們與孩子的互動方式。因此，本報告不僅有助於提高我們對香港青少年道德發展的認識，更為有關如何改善香港的品德教育提供了資訊。家長應時刻做好家庭教育，為子女作好榜樣。

