

從美國道德教育的演進展望

我國道德教育的改進

沈 六

壹、前言

人類自有社會以來，就接受兩個基本的信念，第一是人類應該是道德的；第二是道德能够被教與學習。但是，卻一直也有兩個未解答的問題，一是什麼是道德？；一是道德如何被發展？對這兩個問題，家庭、教會、學校、和政府各有不同的答案。希臘人認爲品德 (Virtue) 很少，也很簡單，如睿智 (wisdom)、勇敢 (courage)、和節制 (temperance)。品德是用來教給統治者的。對中世紀的基督教徒而言，品德與基督教教堂的教條是相結合的，而用以教育青年。然而，在美國現代化都市與快速變遷的社會中，要想知道誰在教道德，以及教什麼樣的道德，卻是很難的。在美國，特別值得注意的，就是教會與國家已經是公開與正式的分開。過去幾個世紀間，品德與道德直接來自宗教；現在，在美國，政府爲了避免教派的不公平，政府本身除了法律之外，曾謹慎地阻止正式教學與規定道德價值；另一方面，宗教機構也沒有適當地教學屬於國家層次的道德，因爲他們不但缺少權力和許可，而且在一個異質社會 (the heterogeneous society) 中，也沒有一個教會能包容大多數的人口。

從美國道德教育的演進展望我國道德教育的改進

雖然如此，在美國，教會、家庭、學校、和政府仍然是規定與教學道德的主要機構。規定與教學道德的工作，不是任何一個機構的唯一責任，至今，每一個機構都繼續存在著，而且都在發揮社會化代理機構 (socializing agency) 的功能。無疑地，教會將繼續教學道德，尤其在過去幾個世紀間，宗教與道德一直是糾纏不清的。家庭負有兒童社會化的功能，不可避免地，當養育兒童時，就必須處理最基本的道德行為問題。政府在制定與維護民、刑法時，就必須倡導與教育公民尊重法律。上述提到的四個主要機構，僅有學校在教育道德時，受到爭論。

當學校被當作是宗教的範圍或執行部門時，它必須配合教會的要求，因此，道德教育就是強制性或命令式的。當學校被當作是政府的執行部門或範圍時，無疑地，它將忠誠於民、刑法領域的教育。例如，在共產主義的國家，學校就教學共產主義的價值觀念，或倡導共產主義，同時要攻擊與批評民主與其他政府形式。反之，在民主國家中亦然。勿庸諱言，今日在美國公立學校也公開地教學公民的職責與權利、尊敬國旗、服從地方、州、聯邦的法律等；而且也倡導與民主相關聯的價值觀念、態度和品德。例如，個人的尊嚴、尊重生命、私有財產權、公民參與政治的需求，就可以在公立學校公開地教學。然而，公立學校可能包含什麼樣的道德？如何發揮道德教育的功能？這些問題使得教育者感到甚為複雜與困苦。雖然如此，學校還是教學道德原則的主要機構，而且學校也要面對含有道德意義的訓導問題。

本文擬首先探究影響美國道德教育的背景；並研究美國道德教育的演進；且探討對美國教育具有深遠影響的杜威的道德教育思想；進而瞭解美國世俗化的道德教育；再探討當今美國道德教育方法的

改革；最後展望我國道德教育的改進方法。

貳、美國道德教育的背景

首先值得我們考慮的，就是一九八〇年代美國如何實施道德教育。儘管教育已快速地脫離宗教而世俗化，可是宗教一直是許多道德的基礎。大約有一半的美國人民上教堂，而且深受正式宗教的教誨。但是，許多成人與年青人所具有的富有宗教色彩的價值觀念，卻是來自家庭，而非正式參加教會活動得來的。例如，通常當兒童長大為青年時，他們常會厭惡而不參加教會的服務活動。然而，對大多數美國人而言，在他們十幾歲時，就接受早期的訓練與傳統價值觀念的教誨。至今雖然社會正在變遷之中，但是從一連串的蓋洛普民意測驗，（註一）以及在一九八〇年代美國總統與國會議員選舉結果趨向於保守的趨勢看來，顯然可以證明，基督徒的倫理和保守派的價值觀念一直受到尊重。此外，男女童子軍、四健會、和其他自願性的青年團體，在他們的觀念中都尚存有傳統的價值觀念與道德。（註二）

現代美國道德的形成來自許多方式。如同在傳統社會中一樣，兒童模仿他們的父母與具有吸引力的成人，而學得道德行爲。在已開發的社會中，兒童必須對成人與其他兒童所表現的適當行爲模式，加以精確的辨別，除了模仿適當的行爲模式外，現代的兒童與青年接受到許多有系統的勸誡與高尚的道德教誨，尤其如果兒童時常上教堂，他們將聽到許多來自經典的故事、訓誡，同時，在集會中，他

們將從牧師、老師與朋友、關心的成人之處接受許多的鼓勵與警告。

教區附屬學校與其他私立學校，也經常把價值與道德教育當作正式課程的一部分。公立學校遵照法律的規定，有義務保持世俗化，同時，在教會與國家之間作明顯的區分。雖然如此，公立學校有明確的訓令與「潛在課程」(the hidden curriculum)用以激勵守時與準時上學，促進兒童尊敬成人與權威人士，激勵兒童有禮貌與機智。這些價值觀念對老師而言，尤其特別重要。當然美國公立學校也強調助人、成就感、與在讀寫方面的智能。

學校也培養學生競爭、合作、與贏得勝利的正當態度，使得學生知道在運動場上以正當的態度，贏得勝利才是榮耀的。但是，無可否認的，事實上，在運動場上贏得勝利，或在學校中得到好成績，常比誠實較為受到重視。因此，有些青年就認為以欺騙的方式贏得勝利是正確的。如此一來，對青年與成人而言，在往後歲月的職業運動比賽與商場上，這種矛盾衝突的價值觀念就會持續下去，而道德也受到混淆了。

雖然表面上，大多數美國人贊同平等的價值觀念，但是這種平等的價值觀念，時常只是忠誠於一個抽象的理想，實際上，美國是一個公開的階級社會，但是並不是一個沒有階級的社會。低階層的道德不同於上層階級的道德。例如，聯邦政府以交通車載送學童，企圖統合黑白學童分在不同學校上學的現象。柯爾曼(James C. Coleman)就認為種族才是「校車計畫」的中心問題。社會階級的作用如何？那就是說，當低階層的兒童與中等階級的兒童統合時，中等階級的兒童將幫助低階層的兒童，提升他們的抱負水準與成就感。這種理論只有當中等階級的倫理規範能發揮作用時，才具有意義。(註

三) 隨之可能發生的，就是如果一小團體的中等階級的兒童，被用交通車運送到一個低階層的價值觀念占優勢的學校，則中等階級兒童的父母親將關心一個現實問題，那就是如果中等階級兒童適應於那些不屑一談的學校成就價值觀念時，則這羣中等階級的兒童可能降低他們的抱負水準與表現。

雖然，美國人把他們自己當作是平等主義者，但是，實際上，美國重要的領袖逐漸在增加拔擢受過教育的、有良好教育的、以及與少數派有關連的人才。有些政治觀察家就擔心，美國將走向功績政治 (meritocracy) 的領導型態。因此，美國就必須增加依賴律師、經濟學家、科學家、工程師、和其他專家，來解釋複雜的法律、國防需要的能源代替物、和稅制。

在政治上，道德不是單純的事情。從國家層次言，除非美國的利益，尤其是國家的安全，受到威脅，或者，除非重大的不人道的暴行正在發生，如集體大屠殺，否則，美國人相信，他們不應該干涉他國的事務。

美國在經濟領域的道德強烈地建立於尊重財產權之上。在資本主義中，私人財產被視為基本的價值，以保障個人能安全地擁有與享受他們辛苦工作的財產所得，否則，儲蓄與資本就無法累積起來。美國人也相信應該獎勵辛勤工作、創造、與節儉。美國人慷慨大方，透過稅制與社會福利制度重新分配所得來共享，並有成千上萬的自願服務組織，包括教會、傳教團體、基金會等等。但是美國人是不耐煩的，也時常憎惡無遠見的「近利主義者」。

兒童處在宗教、學校、家庭、社會、政治、經濟、習俗等多元因素綜合影響的國家，受環境的陶冶，即使沒有正式的道德教育，兒童自然也受到社會化，並能從社會規範中建立個人的道德體系。

叁、美國道德教育的演進

美國第一批移民來到此新大陸的目的，即在尋求宗教的自由。這些清教徒相信，每一個人能閱讀聖經是一件重要的事情。所以，當他們定居以後，立即設置學校，尤其在新英格蘭殖民地的城鎮立刻就設立了學校。哈佛學院 (Harvard College) 就在一六三六年設立，以培養牧師。這就是先驅移民顯著的成就。

早期的學校本質上為宗教所獨占，因為受教育的動機來自研究聖經的需求，同時也沒有設立公立學校的基金。在中南部的殖民地，學校的設置較為緩慢，因為宗教的派別互異，而且因為定居的型式也太分散，所以不易在各地皆可到達的城鎮設立學校。雖然如此，到一七五〇年，幾乎每一殖民地的每一城鎮皆通過法律，要求即使沒有提供建校基金，也應該設立學校。

法律要求父母親教育他們的孩子讀與寫、研讀經典、以及教學商業買賣或技術。如果沒有學校可上學，父母就要自己教育他們的孩子。實際上，教育程度低的父母，尤其在邊界地區的移民，就會阻撓他們的孩子接受較多的教育。所以，直到一八〇〇年代公立學校尚沒有廣泛而普遍地設立。

但是，殖民地的移民顯然已為鼓勵教育做了良好的基礎工作，而且強調道德。當時除了經典之外，有一本書稱為新英格蘭祈禱書 (the New England Primer) 廣受採用，以教兒童閱讀。在殖民地的學校中，這本初級課本揭示清教徒的態度與宗教內容，透過這本小冊子的教學，宗教與道德教育

就開始被教學了。新英格蘭祈禱書包含許多的圖畫與故事，用以幫助兒童學習字母，由背誦成語與觀看圖畫，兒童學習閱讀，同時也學習他們宗教信仰的基本觀念。這本新英格蘭祈禱書產生很大的影響作用。據估計這本小冊子發行超過三百萬冊，好幾百萬早期美國公民從此小冊子學習閱讀，而且受此小冊子的影響，使得他們具有基督教徒的道德觀念。

其他書籍如同新英格蘭祈禱書一樣，也具有相同的目的。那些書籍包括有教義問答、格言、聖經的故事、和寓言。（註四）每一故事都是小心翼翼地撰寫，以發展學生正當的行爲。

在美國獨立革命戰爭之後，許多殖民地的領袖都積極地潛心於發展美國學校體系。富蘭克林（Benjamin Franklin, 1706-1790.）即看出教育革命戰爭中的兒童的需要。在革命戰爭中的大多數領袖皆在歐洲受過教育，所以，當戰爭結束，新一代的領袖需要接受教育。爲此，富蘭克林寫了一本「有關賓州青年教育的建議書」（Proposals Relating to the Education of Youth in Pennsylvania）。在此書中，他努力闡述教育的必要性，並提出計畫配合此項需求。他的計畫包含組織一個學院（Academy），在其中，青年可以接受正規的教育。（註五）富蘭克林看出良好的教育是家庭與政府穩定所需要的。

道德是富蘭克林所提出的，必須在擬議中的學院教學的一個科目。在他們所提出的計畫中，他指出所有學習的偉大宗旨與目的，就是教育青年爲人類、國家、朋友、與家庭服務。富蘭克林所提出的道德教育，集中在教育青年爲人類、他的國家服務，從此服務中，青年就能够爲神服務。

這些美國早期歷史上的領導人物，皆強調教育對新國家的穩定與強盛的重要性。富蘭克林的建議

被接受，同時，第一所學院就在賓州設立。其他類似的建議案，則幫助創制全州性的法律，以規定教育青年。然而，此並非公共教育，它們是教會團體設立的學校，並沒有受到公款的支持。

在美國，公共教育發展的起步是緩慢的。因為許多人認為公立學校將不實施道德與宗教教育。許多教會團體認為：世俗化的學校是非基督教的，也非神的。然而，相反地，教會團體實際上卻幫助促進公共教育的發展。主日學校運動 (Sunday School Movement) 是第一個促進公共教育的觀念。

在一八〇〇與一八二五年間，在美國較大的城市就設立了許多免費學校協會 (free school society)，以幫助沒有教育機會的兒童接受教育。教會團體認為世俗化的學校是非基督教的與非神的，所以提出抗議，但是與此抗議相反地，公立學校規則，要求應該教給青年良好的道德。

當時因為許多父母親無財力送其子女到教會支持的學校接受教育，所以，就設立了公立學校，以配合那些兒童的需要。雖然公立學校努力尋求對兒童實施道德與宗教教育，但是卻受到宗教團體的批評。宗教團體認為公立學校傳授不正當的理論給兒童。當時對公共教育甚為支持的麥恩 (Horace Mann, 1796-1859)，就努力尋求解決這個問題。他承認學校實施道德教育的重要性。他曾說：

「道德教育是社會生存基本上的需要。人類無自制力的情感不僅是殺人的，而且也是自殺的。如果一個社區沒有良心存在，則此社區將很快自我毀滅。」 (註六)

他也知道學校應該剔除富有宗教派別意識的教學；同時，他也知道這種教學不會取悅於每一個人。

如同麥恩一樣，布魯克斯 (Charles Brooks) 覺得：在教學道德行爲中，書本是不可或缺的。他說：「書本像教師一樣，其本身必須具有道德，否則，教師不能傳授它。」(註七)他又說：「我們需要充滿道德電力 (moral electricity) 的書本，這種書本，將以不易被感覺的小溪流流入學生公開的心靈中。」(註八)他主張：教學道德觀念的好書是教育所必需的。

馬格菲 (William H. McGuffey, 1800-1873.) 是實際上將布魯克斯的理想付之實施的人。他仿效新英格蘭祈禱書，把道德教材 (moral lesson) 併成一本書，可以在教室中使用，以教學道德行爲，並塑造品格。當時據估計，馬格菲的讀本在全美國銷售超過一億冊。(註九)到一九一九年，其發行數量僅次於聖經。在馬格菲的讀本中，教學的道德教材大約有誠實地工作、正當的行爲、和良好基督教公民的責任等。

馬格菲的讀本在美國東西部的小學被廣泛地使用著。自一八三六年第一和第二版發行之後，到一八五四年曾有四次的修訂。每一次修訂皆有新增資料。然而，每一讀本都以發展兒童道德和行爲爲目的來實施教學。馬格菲的讀本引用故事體材、寓言、與宗教故事當教材，來發展良好的行爲習慣與思想。其道德教材包括愛國心、正直、誠實、勤勉、堅忍、勇敢、禮節、以及所有其他道德與理智的品德，用這些來塑造學生高尚的道德原則，以奠定良好品格的基礎。到二十世紀之初，馬格菲的讀本尚在許多教室中被使用著。

在教育進步的歷程中，十九世紀可說是國家時期。道德教育由宗教基金支持的學校來實施，演進到政府基金支持的公立學校來實施。不可避免地，在變遷與多元化的社會中，公立學校負有責任，減

少以宗教為導向的明顯的道德教育。然而，如果因此而說道德教育已由於美國公立學校的設立而逐漸消失，那就錯誤了。到一九〇〇年代，道德教育已成為世俗化的品格教育，這種教育強調民主與資本主義的共同價值觀念。這種教育強調以辛勤工作、社會合作、延緩滿足與儲蓄、秩序與忍耐，而由在學校中表現良好的成績，以求生活的成功、理性與科學化的思想與成就等價值觀念，來取代原罪與懺悔論。但是道德教育一直繼續保留在公立學校之中。

肆、杜威與美國的道德教育

在美國二十世紀的教育史上，杜威 (John Dewey, 1859-1952) 可說是最有影響力的哲學家與教育家。他主張在現代實施世俗化的道德教育。杜威的工作在設計提出新的教育哲學，向傳統教育目的與方法挑戰。杜威主張學校應與生活密切結合。他反對十九世紀學校的形式主義，而主張教育應包含學習與生活。(註一〇)

在杜威的理論中，家庭與學校幫助訓練與教育個人，使其在社會中與他人交互作用與和諧相處。學校就在提供此種訓練。杜威說：「我相信道德教育集中在學校當中社會生活的方式。」杜威又說明：「最好與最深刻的道德訓練，確實就是一個人在工作與思想中與他人建立正當的關係。」(註一一)

(學校是幫助他人學習在社會中，獲得社會共有的社會意識的工具。(註一二) 如同理想的家庭應該教育家庭成員彼此之間和諧相處，以及彼此尊重他人的權利，學校應該做所有社會中相同的一切事

情。

杜威強烈地認為道德教育當作一門學科，不能直接被教學。在道德教育中，教師不能給予學生什麼教訓的課程，因為如此做，學生將僅僅記得他人所說的什麼是道德。但是，教師可以透過他們的教室氣氛和理想的行為來教學道德。（註一三）道德僅僅能夠藉與他人交互作用而學習，道德不是孤立的。個人藉考驗道德與實現道德，而學得道德行為。

研究杜威的倫理哲學與教育哲學，就可明確地瞭解他的道德教育觀點。（註一四）杜威的主要論點是我們無法界定單一而固定或最後的善；但是他又主張，每一道德情境是獨立的，而且有其本身無法取代的善。杜威提出善的特質就是同情、敏感、堅毅、開朗、利益的均衡、分析與決定目標。他相信尋求最後的規則與固定的目標將造成矛盾，而不容許實踐應用或教學倫理。他的看法，人應該尋求方法，然後才有可能實踐應用。當個人有系統地解決道德兩難困境問題（moral dilemmas）時，他就發展出自己的道德能力。

杜威最堅定不移的主張，就是有關道德發展（moral development）。他主張科學的方法應該可應用於道德與價值的形成之中。他認為相同的步驟也可應用於倫理學中。他反對二分法，他認為這種二分法對道德知識不利。他主張將科學的方法應用於道德問題，將可消除主觀主義對道德知識的誤解。此外，將科學方法應用於道德問題，將表示那些絕對的原則與標準，實際上只是假設而已，最後的結果將失去其重要性。

關於道德教育，他主張教育不是某目的的一種工具，教育本身就是目的。教育不是為成人生活

而準備。學習不是因為以後有用，現在才從事學習；不是因為一個人以後必須成爲富有道德的人，所以現在才教學道德。代之者，一個人現在就應該經驗道德。他把教育歷程與道德歷程視爲相同，當作是整個生活中連續的經驗。他指出道德發展應該是連續的經驗，而不看作是爲未來歲月可能發生的道德作準備。對他而言，道德與年齡無關。

引導杜威思考道德教育的三大因素，第一是世界上的道德一直持續在發展之中，同時沒有已設定的善，未來也不可能設定一個善；第二是人運用智慧就能了解因果關係，同時也能形成道德行爲的發展方向；第三是人思考外界事物的能力經常在改變之中，這就提升了人類對道德努力的基本自由，即人類有追尋道德的基本自由。

杜威認爲教學方法應該由教師決定，其他的人不能代替教師來決定。他表示教學道德必須在社會基礎上來進行。他敘述：「離開參與社會生活，學校就沒有道德的目的，也沒有道德的理想，只要我們把我們限制在學校之內，當作一個孤立的機構，我們就沒有指引的原則，因爲我們已無目標。」（註一五）

杜威對道德教育的看法與過去大多數道德教育家有很大的不同。對杜威而言，道德與品格變成是「行爲的社會德性」(Social quality of conduct) (註一六)學生運用科學的研究技術來探討他們的道德問題，而非藉閱讀經典或其他古聖先賢的著作來解決其道德問題。所以，他堅決強調行動與做中學 (action and learning by doing) 是道德教育的方法。學校不應該是知識的工廠，而是爲了探求驗證的知識與價值的經驗和實驗中心。

杜威的思想對歷代教育思想家和領導人物的思想有很大的影響，而對美國的中小學教育也有某種程度的影響。

伍、美國世俗化的道德教育

進入二十世紀，美國公立學校就開始排除任何宗教派別，而教學道德與精神價值。隨之，就紛紛提出許多課程與實施方法，其中品格特質都沒有宗教派別或神學的偏見。人文學者相信研究人類，不但是要改進其智能，而且也要改善其精神官能。杜威根據其哲學思想，提出道德與社會歷程就是完整教育的中心。爲了配合這種觀點，彌補世俗公立學校的缺點，美國成立了許多的組織，如國際學校道德教學與訓練委員會 (International Committee on Moral Instruction and Training in Schools)、紐約市品格發展聯盟 (Character Development League of New York City)、和品格教育研究所 (Character Education Institute) 等遍及全國。全國教育學會 (National Education Association, NEA) 則建議使學校課程復活，而應該包括道德與品格教育。

一九一八年全國教育學會提出中等教育的七項主要原則，其中有兩項就是公民與倫理品格。一九七五年全國教育學會再提出重新肯定此七項主要原則，指出在今日倫理品格比以前更重要，它是教育應該遵循的原則。

在一九二〇至一九三〇年代間，發動了許多道德或品格教育計畫，這些早期的課程具有特強的目

從美國道德教育的演進展望我國道德教育的改進

標與觀念。例如，沙特斯 (W. W. Charters) 發展一種理想的教學課程，其目標在灌輸學生某些品格特質。這種課程使用直接與間接的技巧，包括獎懲的使用與教師的示範，來實施教學。(註一七)

二十世紀初期十年的道德教育或許是失敗的。因為公眾強烈地接受，相信每一個人有自由選擇他自己個人的價值，同時，在美國人口中又存在着多樣性，在美國任何地方不再有同類的人口。所以，在第二次世界大戰前後十年間，幾乎不存有要求學校教學道德行為的壓力。(註一八)

然而，在一九六〇年代末期和一九七〇年代初期，道德教育又再度被要求。(註一九) 一九七五年蓋洛普民意測驗報告：百分之八五以上的父母贊成公立學校實施道德行為教學。(註二〇) 有一個研究團體調查結果，發現在二十世紀中葉，大部分的州和州教育廳推薦道德與倫理教育的一些教學模式。(註二一)

公立學校道德教育的重要性，也在許多州所提出的教育目標中顯示出來。在一九七五年至少有四十二州教育廳擬訂公立學校教育目標，有三十六州至少有一個目標是屬於道德教育的範圍。(註二二)

如此，課程中有關道德教育內容的主張，有來自公眾，有來自課程專家，有來自州政府的學校董事會。這些壓力使得教育體系企圖保持中立，同時，使公共教育與宗教分離的努力，又陷入困境。爲了解決這種困境，曾經採取了許多的形式，那就是當代公立學校所採行的各種不同的道德教育方法。

陸、美國當代道德教育方法的改革

在提出當代各種不同的道德教育方法之前，先說明一下「潛在課程」(hidden curriculum)。基本上，道德教育被認為溶入於所有的學科與課外活動之中。有時候，當教師從事文學、藝術、歷史、政府等課程教學時，會被要求強調道德問題或主題的討論。此外，藉各種競技、樂隊、學校自治活動、職業教育來教學品德與價值。教師、行政人員、和所有人員就是楷模與榜樣，隨時以間接的形式，提示他們的價值與意見。這種「潛在課程」具有非教派的價值，因為它不是形式化的。它由每一位教師隨意自由決定。

「潛在課程」尚有更廣的意義，爲了經營學校，經營者的價值與道德，就會以間接的方式示範出來。例如，學校行政人員、教師必須小心照顧、教學、管理大量的學生，學校必須有規則。如果學校行政人員認爲有規律地上學是重要的價值觀念，則就會要求學生守時。如果教育者認爲服從、禮節、和尊重權威是重要的價值觀念，則他們就會欣賞他們的學生表現此種品德。

美國公立學校常用特殊的方法，將中等階級的價值觀，如尊重理性的思考和智能、成就感、誠實、社會認可、清潔和自我控制等，傳授給各種不同社會——經濟階層的學生。公立學校也提供如同中等階級價值觀念的有秩序與安全的學習環境，這些都是「潛在課程」的一部分。如果一旦低階層的學生流動進入美國經濟生活的主流，這就可以證明，中等階級的價值觀念、方言與生活方式，幫助他們

改進了經濟情況。所以，中等階級的價值與道德和清教徒的倫理，將保留當作「潛在課程」的一部分。

許多教育家和課程專家都認為，有一些公眾與學術界共同同意的基本價值觀念，將這些價值觀念教給青年。在西方國家，這些基本元素時常把它當作是民主價值觀念，包含自由、尊嚴、正義、法律之前的平等、自我發展等。青年在社會化歷程中需要接受、內在化這些價值觀念，到成人時才能够以行動表現出來。

被運用於直接教學基本價值觀念的教學方法，一般包含三種基本方法，第一是傳統的教學方式，此種方法在教室內用圖解說明、闡釋定義，再配合測驗與評量；第二是當學生表示了解與表現出所教的價值觀念時，給予獎賞；第三種直接教學就是示範 (modeling)。在美國，直接教學方法是當今廣受承認的教學道德的方法。茲分述如下：

一、認知發展方法 (Cognitive Development)

這種方法由郭爾保 (Lawrence Kohlberg, 1927-) 所提出。他稱他的理論為道德認知發展理論 (The Cognitive-Developmental theory of Morality)。(註一三)他採取皮亞傑 (Jean Piaget, 1896-1980) 的理論，(註二四) 強調階段理論。郭爾保積極尋求影響道德教育的教育策略。他主張道德成熟層次是可以認證出來的，而且可以運用方法，來增加在較高道德思考階段推理的總數，但要運用他的方法，必須先了解他的道德發展理論。

郭爾保認爲促進道德層次的發展，社會經驗是重要的。郭爾保認爲如果一個人給予適當的表現行爲的機會，他將會喜愛與使用他的道德推理的層次來表現行爲。認知發展方法的價值，就在於假設一個人推理較成熟，其行爲也較成熟。那就是主張道德思考與行爲是一致的。

教育家和課程發展學家依據郭爾保的理論，假設如果允許一個人在一個健全的環境中，自由交互討論道德問題，則自然就會產生道德推理向較高層次運動的現象。據此，他們提出的教學方法，就是呈現道德兩難式困境故事 (moral dilemmas)，然後鼓勵學生對此困境反應與推理。此種方法就稱之爲認知發展方法。

郭爾保的階段理論與康德、萊布尼茲 (Gottfried Wilhelm Von Leibnitz, 1646-1716) 的理想主義有些類似，甚至與蘇格拉底有相同的看法。雖然郭爾保理論的道德教育效果，一直被懷疑，但是許多理論學者與教育家已經根據他的理論，發展了許多課程與教材，而且廣受美國初、高中學校所採用。

二、社會科學教育方法 (Social Science Education)

社會科學課程專家已創造一種更爲獨特與有趣的道德教育方法。這種方法被稱爲應用價值論 (applied axiology)，使用邏輯思考 (logical thinking) 和科學的步驟 (Procedures of science) 來處理價值與道德問題。在此種方法中，學生學習提供有關事情善惡或價值的事實，學生必須證明他的敘述是正確的。這種方法強調使用合理的方法，獲得道德比情感更重要。

從美國道德教育的演進展望我國道德教育的改進

社會科學專家已發展出的方法，一般教學包括學習處理社會假設的問題、結果、和疑問。通常這種方法所使用的是團體研究、圖書館和實地研究，與教室討論。此種方法的步驟如下：（註二五）

1. 認定與澄清價值問題。
2. 搜集事實：搜集與組織事實，以便做價值判斷。
3. 評估事實的真實性。
4. 澄清相關的事實。
5. 做暫時性的價值決定。
6. 驗證包含在決定中的價值原則。

三、公共問題的法理分析法 (Jurisprudential/Analysis of Public Issues)

此法與社會科學教育方法 (Social Science Education Approach) 相似，但是又有它自己的理論基礎與課程教材為根據的價值教育方法。此法稱為蕭富法理方法 (Janne P. Shaver's jurisprudential approach) (註二六)

蕭富和拉肯斯 (A. Guy Larkins) 相信社會研究 (Social studies) 的主要目的，就是發展公民。美國多元化民主的基本價值就是個人的尊嚴。所以，公民所做的每一種決定，應該以固有的價值與個人的尊嚴來權衡。學生可以在他們的社會研究教室 (social studies classrooms) 練習做有關公

共問題的決定，以準備將來做一位有責任感的公民。學生應該學習認證問題，提出可能的解決方法，探討結果，辨認與驗證衝突的價值，並且努力嘗試解決與較高層次的價值相衝突的問題，搜集與評鑑資料，以做一個品質良好的決定。

分析公共問題的課程(*the Analysis of Public Issues Program*)屬於新進步論者，因此強調要求教師爲了教學，發展一套有思考性的理論基礎，也強調調查歷程的技術，並強調忠誠於民主價值。此種方法在許多範圍是卓越的，可未未被廣泛使用。其原因是對教師與學生二者皆有困難。就教師而言，教師必須有豐富的知識，同時也是一位技巧的討論領導者；才能正確地運用此種方法。

四、價值澄清法 (Value Clarification)

由於社會變遷快速，兒童必須發展驗證他的目的、抱負、態度、情感……等等的習慣，所以價值發展是個人一生的歷程。因此，此種方法強調在歷程 (*Processes*)。此派學者主張教學評價與判斷價值，而非教學古老的、傳統的、或甚至最近獲得的價值給青年。他們提議教兒童評價價值的較佳方法 (註二七)

此種方法所提出的主要目標，就是發展一個人評價價值的能力。什麼是評價價值的意義？學者提出有七項基本元素，從此七項基本元素，就可以顯示出一個人評價價值的特徵。此七項元素如下：(註二八)

1. 自由選擇。

從美國道德教育的演進展望我國道德教育的改進

2. 從備選方案中作選擇。
3. 細心考慮每一備選方案的結果後再作選擇。
4. 認為大有價值與珍視。
5. 確認其價值。
6. 根據選擇採取行動。
7. 重複。

學者已發展出價值澄清教學的綜合性與詳細的教材，其主要的特殊技術如下：（註二九）

1. 鼓勵兒童選擇，並且自由地選擇。
2. 當兒童面臨抉擇時，幫助他們發現與檢查可用的備選方案。
3. 幫助兒童小心地衡量各種備選方案，並反應每一結果。
4. 鼓勵兒童考慮他們認為大有價值的與值得珍視的價值。
5. 給予兒童機會，將他們的選擇對公眾公開。
6. 鼓勵兒童根據他們的選擇表現行爲、有所作爲、與生活。
7. 幫助兒童重複檢查在他們生活中的行爲或模式。

這些技巧的目的是要提升在兒童心靈中的問題，幫助他們檢查基本問題、行動、和觀念。基本上，它企圖幫助兒童檢查他們的生活，並且以積極接受的態度和智慧來思考生活問題，所以人際間的信任與尊重的氣氛是必要的。這種方法通常在一種非正式的、面對面、個人的基礎上來實施。這種方法

就是要將評價價值的責任，從教師移轉給學生，要學生檢查與評價價值。一般而言，此種方法不是機械呆板的，很少有理論上對或錯的絕對答案。

這種方法基本上來自二十世紀中葉發展與流行的人文心理學的理論。其內在因素被視爲是人類行爲的主要動機。假定改變一個人的價值觀念，其行爲就會自由改變，而且不可避免地將會改變；但是一個人必須藉其價值觀念小心地了解與工作。此種方法已成爲最廣泛使用與爭論最多的價值教育方法之一。

歸言之，二十世紀一開始，杜威提出他的著作，他也成爲美國許多教育家的良師，許多意欲直接教學道德教育的課程設計也紛紛出籠。這些課程包含教學基本價值、傳統倫理、和民主原則。它們受到公衆的喜愛，得到校董會與州教育當局的支持。然而，它們從來沒有盛行或成爲美國教育的中心部分。事實上，它們減少了重要性。直到第二次世界大戰之後，才有一些值得注意的努力，企圖在公立學校教學道德、倫理、或價值觀念。

從美國教育的發展，我們可以看出，一九五七年之後，美國爲了國防與維持在世界的領導地位，教育著重基礎科學，尤其注重科學與技術。

然而，由於公衆意見的反應與教育家的興趣，在六〇與七〇年代，紛紛提出重視公民的價值與倫理。到現今，已有許多普受運用的道德教育方法。但是，大部分的方法在課程發展上尚屬幼稚期。

第一種方法是沒有特殊內容的「潛在課程」。第二種方法是包含傳統價值與直接教學、獎勵適當行爲、與示範 (modeling) 的一連串基本課程。第三是郭爾保的認知方法，這是一種思索的與理論

性的模式，設計用來幫助個人促進道德思考 (moral thinking)。第四種方法包括由社會研究專家 (social studies specialists) 發展出來的課程，以及應用價值論的哲學 (a philosophy of axiology) 於道德情境 (moral situation)。一般而言，此二種方法意欲尋求發展科學的或理性的技術，以解決道德問題。這種型式精心設計特別發展出來的課程，就是蕭富和拉肯斯的公共問題分析課程 (Analysis of Public Issues Program)。第五種方法就是價值澄清法 (Value Clarification)，其理論基礎建立於對人的人文的了解。基本上，學生在學習中獲得技術，以澄清他的價值觀念。

二十世紀美國的道德教育有個特徵，除了直接教學方法之外，似乎美國的教育家和課程專家表現得相當膽小，不敢為道德教育提出任何固定的內容，而且在這許多方法之中，也沒有提出絕對的價值。大部分的方法基本上在教學一種技術 (skill) 或歷程 (process)，而非特殊的道德內容 (specific content)。

柒、展望我國道德教育之改進 (代結語)

我國立國精神不同於任何其他國家民族者，就是尊重道德的力量，此一道德力量形成我國優越的文化精神。自古以來，道德教育乃是我國教育的主體，歷代聖賢輩出，也就締造了文化大國。以現階段國家教育建設而言，則道德教育為國家教育的重點。道德教育乃是陶鑄國民倫理道德的基礎，亦是培養國民民主法治修養的根基，更為養成國民科學精神的根本。務必道德教育在現代社會中發揮其功

能，才能達成國民共同理想，建立中心信仰，培養國民共同生活意境，與互助合作之美德，養成崇法務實，盡職負責的態度，進而蘊育明禮尚義的能力與精神，提昇爲人類造福的服務精神，以適應現代社會生活，而融合倫理、民主、科學成爲社會、國家進步的動力。

鑑於美國道德教育的演進與當代道德教育方法的革新，今後爲承先啓後，繼往開來，爲我國道德教育的改進與發展，謹提供個人淺見，以供參考，並就教於教育界之前輩。

一、繼續闡揚固有倫理道德

良好的社會理想、社會制度、與社會實際，是完美社會生活的保障，也是社會進步的支柱。人類經由教育歷程加以傳遞與發揚，才能利用舊文化去創造新文化。我國歷史悠久，文化傳統精良，固有倫理道德觀念正確，雖時代更易，社會變遷，然猶可謂歷久彌新。苟人人能本乎固有倫理道德以行，父以教子，師以教弟，長官以之教僚屬，將帥以之教士兵，則強身、接物、立業、處世、治事、齊家、愛國、濟世等，成功之道，各有所本，倫理道德必能復見彰明，而道德標準亦隨之建立。

即使一九八〇年代的美國，社會亦在變遷之中，但是在他的家庭、教會、學校、與社會各種組織中，基督教的倫理和保守派的價值觀一直受到尊重；在人民的觀念中，尚存有傳統的價值觀念與道德。二十世紀的美國道德教育，也沒有提出新的倫理規範與道德標準，而僅在教育方法上力求革新。由此可證，我國固有的倫理道德尚值得繼續闡揚，作爲我們社會規範的基礎。

我國固有倫理道德大別之，可分爲修己與善羣兩方面。就修己而言，養心，則以格物、致知、正

心、誠意爲尚；養身，則以勤回禮、節飲食、慎起居爲貴；治生，則以勤勞、儉樸、創造、服務爲務。就善羣而言，則以齊家、治國、平天下爲目的；對家族，則爲親慈子孝，兄友弟恭，夫婦和順，鄰里敦睦；對社會，則信義謙和，博愛互助，尊賢敬長，憐孤恤貧，育幼樂羣；對國家，則爲忠貞公勇，明禮義，知廉恥，負責任，守紀律；對國際，則平等互惠，和睦尚信，重義明恥；對萬物，則同情博愛，創造善用。凡此諸端，均爲人生應具之倫理道德，歷久而不變。（註三〇）今後我國道德教育仍應乘此內容，繼續闡揚，光大其效果，以完成健全道德之基礎。

二、結合家庭、學校、與社會推展道德教育

人類最根本的受教育場所，就是家庭，家庭也就具有教育的功能。如嬰兒的保育與教導，青少年身心健康的培育與促進，人格健全的發展與促進，家事的操作與管理，人際關係的建立與增進，謀生技術的學習與培養，……等等。根據研究發現，即使到了今天，影響學生價值觀念最深遠的，依然是父母。現代許多美國的年青人與成人，其所具有的富有宗教色彩的價值觀念，大多還是來自家庭。現代的美國社會與傳統社會一樣，兒童從模仿其父母而學得道德行爲。所以，家庭影響個人的身心健康、氣質與人格的完美與健全最深且遠。因此，道德教育首先宜由家庭開始實施。

學校是特別設置的教育環境。其教學環境經過有意的設計與佈置，教材經過選擇與組織，教育人員經過專業陶冶與甄選，方法經過精選與實驗。所以，其教育是有計畫與有目標的。它在傳遞文化精華，使人類適應變化中的經濟結構，滋長民主政治的意識型態，促進社會流動，建立學生治學與做人

的基礎，其效果最爲顯著。學校也就成爲道德教育的主體。不論是過去、現在、與未來，學校都是負道德教育的最大責任。

社會是人類生存的直接環境。人類由於天生具有某些基本需求，必須合羣始能獲得滿足，同時由於社會分工與維持社會秩序的必要，乃創設了各種文化制度與團體組織。惟社會一旦建立了各種文化制度與團體組織之後，整體的價值就大於任何個體，成爲具有意義與價值的實體，而含有價值與規範的作用，皆對個人與團體施予某些限制與約束。此種社會文化所包含的價值觀念與制度規範，經由團體生活逐漸在個人的內心深處產生內在化，而成爲其人格的一部分。經過如此歷程的個人，就是可與他人分享社會價值，維持社會秩序的「社會人」了。由於大多數美國人贊同平等主義，所以，在社會上，他們採取種種措施，以使全體國民能分享平等的價值觀念。這是藉助社會生活來實施道德教育。我們的學生生活在家庭、學校、與社會三度空間中，今後，道德教育除了加強學校正式的道德教育課程之外，尚需要藉助家庭與社會生活，實施非正式的道德教育。如此，學生從此三方面，自然可建立個人的道德體系。

三、道德教育目標宜着重明事理辦是非能力的培養

民主社會是多元性的社會，意識型態與價值觀念的發展並無絕對劃一的形式。它兼重傳統與現代的價值觀念，也兼重社會各種制度的統合。教育在融滙新舊價值體系與各種社會制度的過程中，有其重要的影響力量。尤其當今社會變遷迅速，社會規範紛繁，物質慾望增加，容易導致道德認知的衝突

。在此種情況下，提昇學生明事理辨事非的道德認知能力，建立成熟的與適宜的道德判斷能力，啓發理性，且有堅持理性的道德勇氣，應爲當今道德教育的中心。根據臺北市教育局七十三年道德教育評鑑結果，學生道德認知以知識層次的能力爲最高，理解能力次之，應用能力再次之，而以批判能力最低。因此，今後道德教學宜著重學生應用、分析、綜合、判斷、批判能力的培養。（註三一）

該評鑑結果又發現，學生道德認知發展處在以人際關係和諧爲導向的第三階段與以法律與秩序爲導向的第四階段。又根據省立蘭陽女中七十三學年度研究的結果，證實高中學生對民主法治的觀念，處在以人際關係和諧爲導向的階段（第三階段）之末期，而即將昇升到以法律與秩序爲導向的階段（第四階段）。（註三二）第三階段的人，其行爲動機乃在尋求與贏得其最接近的團體的讚許。他以人與人之間的關係來界定道德。其認爲「正當」的行爲就是有善良的動機，關心他人，同時，設身處地爲他人著想。其服從規則或道德行爲的動機，乃在避免他人的非難或不喜歡。從社會觀點言，第三階段的人從他人的觀點，和從他們自己的觀點來看什麼是正當的。他們關心他人的想法，他們努力表現使他人快樂的行爲。但是此階段的社會觀點較少領略社會立場，或較少體會整個社會的善良。第三階段是一種當一個羣體的成員的觀點，而非當作整體社會或制度的觀點。此種觀點，是從兩個或更多的個人之間共有關係的立場，來觀看行爲，而非從制度整體的觀點來觀看行爲。由於，部分學生尙處在此階段運思，所以，該評鑑也發現，在學生行爲實踐方面，對社會責任的實踐程度最低。

第三階段的學生顯然是以對於團體的忠誠而運思。此團體將是一個個人感受被接受的團體，以及與個人有密切關係的團體。但當此階段的學生覺察到社會是由各種目標與價值相衝突的不同羣體組成

。人們的不可靠性、羣體的衝突、與不同羣體的競爭，使得個人感到不平衡。這些不平衡如何解決呢？這也就是如何提昇學生的道德認知發展層次的問題。所以，道德教育就要使學生能夠體察出，社會規範提供規定所有人的權利的多種法律和規則，以及這種社會規範裁定個人和羣體利益的衝突，只有學生能夠有此認知，則其不平衡的解決辦法，就開始發展了。特殊羣體的特殊規則不足以解決其不平衡或衝突問題，我們的社會需要規則來界定羣體本身在社會中的地位，因此，我們爲了社會，就需要法律。

所以，今後道德教育，宜加強培養學生的明事理辦事非的能力，以及民主法治的實踐行爲，使得他們進入社會之後，成爲社會的一分子，能克盡他們的責任，使得他們知覺到對法律的義務，勝於對朋友與羣體忠誠的義務，使得他們關心社會秩序的維持，凌駕同情違反法律的人，使得他們成爲熱情地獻身於法律的人，塑造他們理性的道德觀點，以建立一個良好與正義的社會標準，如此，才有幸福的國家。

四、道德教育加強培養學生民主法治的精神

近百年以來，由於民權運動的興起及各國的政治革新，民主法治的影響力逐漸擴展。從民主法治的觀點言，教育的功能在培養政治領導人才，以及滋長民主法治的意識形態。當代美國許多教育家和課程專家，都認爲有一些公衆與學術界共同同意的基本價值觀念，應該教給青年。這些基本價值觀念就是民主價值觀念，包括自由、尊嚴、正義、平等、自我發展等。青年在社會化歷程中需要接受、內

在化這些價值觀念，到成人時才能以行動表現出來。在此功能中，道德教育尤應負起重大的責任。從臺灣省立蘭陽女中七十三學年度實驗研究之發現與結論觀之，高中學生民主法治認知程度不甚理想。（註三三）今後道德教育目標，宜確立在於陶冶學生民主法治的觀念，了解法律與政治的關係，養成守法負責的態度，培養善用權利、克盡義務的觀念與能力。

五、充實「公民與道德」教材內容，並力求配合實際生活

教材是教師與學生之間溝通的媒介，也是教學活動的資源。根據臺北市教育局道德教育評鑑調查發現，教師認為教科書教材份量非常豐富，足夠教學的僅有百分之一〇·二；認為教材份量不足，需要補充教材的有百分之一六·八；而認為適中，足夠教學的也只有百分之四〇·三。該評鑑又發現，有百分之二三·二的教師，認為教材太艱深，與生活脫節；也有百分之七·三的教師，認為太淺易，不切實際。（註三四）為使教材達成刺激道德成長的功能，教材宜系統而有條理的編製，內容宜求充實，提高其知性層次，並配合學生的發展階段，且力求與實際生活配合。

六、增加補充教材，以擴展與加深學生道德認知與實踐的能力

教科書並非知識的惟一來源，甚至有時候，教科書以外的知識比教科書內的知識，對學生更有裨益。根據臺北市教育局道德教育評鑑結果，有百分之四一·二的教師，認為小部分教師準備課外補充教材。（註三五）該評鑑又發現，部分學校列有全校性或分年級性的課外補充讀物，此足以激發學生向

學與勵志的精神與態度。部分學校的某些班級也有剪取報紙所載社會發生的案件，作為教室討論的題材，以協助學生了解社會生活，並培養批判與分析的能力。又根據省立鳳山高中七十二、三學年度研究結果，亦發現公民科補充教材對高中學生公民認知、價值觀念、與道德行為實踐，具有積極的助長作用。（註三六）省立蘭陽女中七三學年度教學實驗結果，也證實以採行講述法，講解說明教科書的內容，並有條不紊地講解說明課外補充教材，其教學效果較佳，以及發給又教補充教材的班級，其教學效果甚於不發給也不教補充教材的班級。（註三七）所以，今後道德教學，宜配合教材內容，搜集補充教材，增列有關參考資料，作為學生之課外讀物，以增進學生道德認知與實踐能力。

七、改進道德教學方法，使用教學媒體，輔助教學

教學方法是一種有目標、有計畫、有程序的發展系統，用來刺激、引導、和鼓勵學生的學習活動，以期實現預定的教學目標。根據臺北市教育局道德教育評鑑的結果，約有五分之二教師，認為只有小部分的教師能靈活運用各種教學方法與教材，以提高教學效果。該評鑑又發現，僅有小部分教師於教學時，運用教具輔助教學。於訪問評鑑各校時，亦發現各校有關「公民與道德」的教學媒體，甚為缺乏。（註三八）在道德教學方法上，省立臺中女中、蘭陽女中、與鳳山高中，自七十二、三、四學年度來，研究結果亦發現相同的結論。（註三九）前述二十世紀美國道德教育的特徵，也在於直接教學方法的改革。所以，今後改進道德教學方法，宜視教材內容與性質，靈活運用各種不同的教學方法，尤其增加討論時間，協助學生了解社會事實，增進其成熟的批判思考與解決問題的能力，並配合使用

教學媒體，輔助教學，才能收到教學的良好效果。

八、研究配合各科教學實施道德教育

爲了達成道德教育的功能，除了注意在「公民與道德」學習歷程中，明顯的與可預期的影響因素外，對於一些隱藏而且有相當影響力的因素，也必須掌握與控制。也就是說，除了在「公民與道德」科教師的指引下，根據學習的階層，循序漸進地充實學生的道德知能、態度和價值觀念外，凡是影響「正式課程」功能表現的「非正式課程」也必須加以注意與運用。因此，「公民與道德」科與其他學科配合，就顯得格外重要。根據臺北市教育局道德教育評鑑發現，已有部分學校在教育局的支持下，已向此方面努力開發，而且已略有成就，值得推廣。（註四〇）這種配合工作可循兩種途徑進行：一是「公民與道德」科教材的選擇與編撰，力求與其他各科的教材協調配合；二是根據「公民與道德」科的教學目標與教材內容，增列有關參考資料，例如，編撰「公民與道德」科與其他學科配合教學參考資料，以便其他各科教師在教學過程中，據以配合道德教育的目標施教。

九、繼續加強行爲實踐，並着重對自我瞭解與社會責任觀念的培養

道德教育的目的貴乎能「知德」與「行德」一貫，即每一個人都能「知道」並「做到」。所以，道德教育宜繼續加強行爲實踐。根據臺北市教育局道德教育評鑑結果，學生道德行爲實踐程度屬中上程度。也就是說，道德行爲已實踐了三分之二，尚有三分之一未做到。（註四一）所以，今後尚須繼續

加強培養學生實踐道德的決心與毅力，或者更進一步，在實踐道德的時候，能夠出自於「意願」而成爲「必然」，亦即培養學生「意志的自律」。該評鑑亦發現，學生在道德行爲實踐的六個領域中，以對國家與家庭的責任，實踐得最好；其次是對學校與世界的責任；而以對自己與社會的責任，實踐得最差。因此，今後道德行爲實踐宜着重對自己與社會責任的瞭解，並培養其實踐的決心與毅力。

十、繼續重視生活規範實踐

道德教育的成效，不能單從正式教學獲致，而須在生活教育方面求取配合，其理至明。吾人可謂：沒有生活教育，道德教育就失去根基；沒有道德教育，生活教育就失去方向。根據臺北市教育局道德教育評鑑結果，學生道德行爲實踐尙有三分之一未做到。（註四二）美國杜威就主張，教育應包含學習與生活，學校應與生活密切結合。學校是幫助學生學習在社會中，獲得社會共有的社會意識的工具。教師可以透過教室氣氛和理想的行爲示範，來教學道德。道德僅僅能夠藉與他人交互作用而學習。今後，各級學校爲改進道德教育，應在生活教育方面多加設計，予以配合，亦即重視生活規範實踐，以爲道德教育奠定良好基礎。

十一、中心德目之推行與實踐方式力求生活化與趣味化

爲使道德教育落實，爲使學生能在日常生活中實踐道德行爲，多年來，學校訂有中心德目，按週逐一推行。根據臺北市教育局道德教育評鑑發現，各校提示與講解中心德目涵義與實踐方式，尙屬適

宜，部分學校且能設計各種方式，以激勵並表揚學生實踐中心德目。訪問各校時，亦發現大約僅有三分之一的學生，能够明白當週的中心德目，與記得當週的實踐規條。（註四三）省立臺南一中於七十三、四學年度，實驗運用「道德兩難困境故事」為體材，以「討論式教學方法」實施中心德目教學，結果證實可助長學生對中心德目的認知與實踐能力。（註四四）因此，今後對中心德目的推行與實踐方式，除利用朝會、週會、或班會講解與檢討中心德目，以及用固定的揭示板公布於佈告欄外，如能運用視聽器材作輔助，求其生動有趣，並且以日常實際生活資料為體材，或以影片、幻燈片、圖片，或以短劇方式顯現中心德目的涵義與實踐方式，並運用美國當代的道德教育方法，如認知發展方法、社會研究教學方法、社會公共問題法理分析法，以及價值澄清法，再設計客觀的評量方式，作為檢討的依據，如此，中心德目的推行與實踐，可能較具成效。

十一、研訂客觀而合乎科學化與標準化的道德教育評量工具

教學評量在整個教學活動歷程中，具有統整各項活動的功能。它可提供教學目標是否達成的回饋訊息，以分析教學得失及診斷學習困難，作為調整教材教法，實施補救教學，和個別輔導的根據。根據臺北市教育局道德教育評鑑發現，目前國民中學「公民與道德」認知評量工具尚可由教師自行編裝，惟行為實踐的評量工具，則甚為缺乏。教師們也反應有必要建立認知與行為實踐的評量工具。（註四五）此方面可以由教育當局主持，或選取學有專精的教師組成小組研擬。這方面，省立基隆高中三年來，研究編裝「公民認知與實踐評量工具，尚可適用。（註四六）除就教材的教育目標，編裝認知與行

爲實踐評量工具外，並可設計「學生自評」、「學生互評」、「家長評量」、「教師評量」等評量方式，以對學生的道德行爲實踐程度，有較深入的瞭解；經由此一量表之自評與他評，也能使學生自我惕勵，進而實踐道德行爲。

十三、補救社會與經濟背景不利學生的道德教育

從教育均等的理想而言，來自低社會與經濟背景較差的學生，應該得到較多的教育，以補償其文化背景的缺陷，庶免成爲社會的棄才或頑劣份子。惟根據臺北市教育局道德教育評鑑結果，家長教育程度較低，以及家長從事農業的學生，無論在道德認知、道德判斷能力、或道德行爲實踐，均較其他學生爲低或差。（註四七）省立蘭陽女中七十三學年度研究結果，也有相同的發現。（註四八）此種現象，對道德教育的全面實施，有不利的影響。今後對文化背景不利的學生，宜實施適度的補償教育，加倍照顧與教育，以補救其文化背景的缺陷，以期獲致較大的道德教育的成效。

十四、加強親職教育，以增加道德教育的助力

由於家庭結構的改變，現代社會變遷的需要，以及學校教育功能無法完全取代父母職務，親職教育乃有必要。低社會與經濟背景的學生，道德教育成效較差，顯受其家庭背景的影響。臺北市教育局道德教育訪問評鑑，許多學校校長或訓導人員指出，學生的品格、行爲價值觀念受家長的影響甚大；甚至有家長鼓勵或暗示學生做越軌或不當行爲。（註四九）依此而言，家庭教育的功能必須隨時代與社

會變遷而改變，爲父母者就必須吸收新知識和新觀念，並且應具有良好品行，作爲子女認同的良好楷模。所以，爲父母者應接受適時的親職教育，才能成功地扮演爲父母的角色。今後，若能加強親職教育，對於學生的道德認知與行爲，以及提高低社會與經濟背景學生的道德教育成效，必有莫大的助益。

十五、提高道德教育師資素質，並加強其在職進修

道德教育教師需具備多方面的專門知識，非人人皆可勝任。根據臺北市教育局道德教育評鑑發現，本科教師教學時數占教學總時數的百分之四七·六九；而配課教師占百分之五二·三四，顯示本科教師不足。而且發現，本科教師在許多方面優於配課教師。同時，也發現，教師進修機會匱乏。（註五〇）所以，今後聘請「公民與道德」科教師，應具有本科登記合格教師資格，同時不要把「公民與道德」科當作配課的科目，由其他學科教師兼任，應將此科當作專門科目，由教師專任。並且，應加強辦理教師在職進修，充實專門知識，增進其教學知能，提高師資素質。

十六、設計學校整體環境，使成爲正義的社區

荀子言：「蓬生麻中，不扶自直。」可知環境也是影響道德教育成效的一種力量。學校的整體環境包括教師、學生同儕、行政人員、學校氣氛之下，學生在學校整體環境中接受熏陶，潛移默化，無形中可能就促進了道德認知發展與行爲的表現。這也就是美國當代道德教育方法革新中，重視「潛在

課程」的功能的緣故。根據臺北市教育局道德教育評鑑結果，學校教職員之間的關係尚稱和諧；學生文化以學術為取向；校園美化與噪音阻隔，小至操場塵土飛揚，有待加強與改善；再設法爭取家長支持與關心學校教育與子女的行爲。（註五）因此，今後學校宜再力求教職員工之間的和諧，學生同儕之間相互友愛與尊重，以團體利益為重，蘊育正義的學校氣氛，培養良好的學風，學校依照規定行事，美化校園，以學生為中心，教師為前提。如此，學生身受教化與陶冶，始可期其養成修己善羣、崇法務實、明禮尚義的優良品德。

附 註

- 註 一•George Gallup, "Americans Favoring Return to Normalcy," *The Salt Lake Tribune*, June 22, 1978. p. A5.
- 註 二•William Hillcourt, *Official Boy Scout Handbook*, Irving, TX: Boy Scouts of America 1979.
- 註 三•James C. Coleman et al, *Equality of Educational Opportunity*, Washington, D. C. U. S. Government Printing Office, 1966.
- 註 四•Clifton Johnson, *Old Time Schools and School Books*, New York: MacMillan Co., 1904, pp. 54-55.
- 註 五•Larry C. Jensen & Richard S. Knight, *Moral Education*, New York: University Press of America, 1981, pp. 76-77.

- 註 六·Horace Mann, *The Republic and the School*, ed. Lawrence A. Cremin, New York: Teacher's College, Columbia University, 1957, p. 98.
- 註 七·Carl C. Chandler & Charles H. Gross, ed., *The History of American Education Through Readings*, Boston: D. C. Heath & Co., 1964, p. 107.
- 註 八·*Ibid.*, p. 108.
- 註 九·*Ibid.*, p. 65.
- 註 10·Reginald D. Archambault, ed., *John Dewey on Education*, New York: Random House, 1964, pp. 425-439.
- 註 11·Francis W. Garfuth, ed., *John Dewey: Selected Educational Writings*, London: Heinemann Educational Books, Ltd., 1966, p. 50
- 註 111·Roginald D. Archambault, 1964, *Op. Cit.*, p. 310.
- 註 1111·John Dewey, *Democracy and Education*, New York: MacMillan Co., 1916, p. 198.
- 註 11111·John Dewey, *Moral Principles in Education*, New York: Greenwood Press, 1909.
- 註 111111·*Ibid.*, p. 11.
- 註 1111111·John Dewey, 1916, *Op. Cit.*, p. 358.
- 註 11111111·Larry C. Jensen & Richard S. Knight, 1981, *Op. Cit.*, p. 95.
- 註 111111111·Bill Forisha & Barbara Forisha, *Moral Development and Education*, Professional Educators Publications, 1976.

- 註1次..“Can Schools Teach Ethics?”, *The Christian Science Monitor*, Dec. 23, 1974, p. 1. “Moral Education,” *Newsweek*, March 1, 1976, p. 1.
- 註110..George Gallup, “7th Annual Gallup Poll of Public Attitudes Toward Education,” *Phi Delta Kappan*, 1975, 57, 4, p. 234.
- 註111..Nicholas Saunders & Marcia Klatter, “The Importance and Desired Characteristics of Moral Education in the Public Schools of the U. S. A.,” in Russel Hill & Joan Wallace, *Selected Readings in Moral Education*, Philadelphia: Research for Better Schools, 1976.
- 註1111..*Ibid.*, pp. 14-26.
- 註11111..Lawrence Kohlberg, “The Cognitive-Developmental Approach to Socialization,” In David Goslin, ed., *Handbook of Socialization Theory and Research*, Chicago: Rand McNalley, 1969, pp. 347-480.
- 註111111..Jean Piaget, *The Moral Judgment of the Child*, New York: Free Press, 1965.
- 註1111111..Lawrence Metcalfe, ed., *Value Education*, Washington, D. C.: National Council for the Social Studies, 1971.
- 註11111111..James P. Shaver & A. Guy Larkins, *The Analysis of Public Issues Program*, Boston: Houghton Mifflin, 1973.
- 註111111111..Louis E. Raths, Merrill Harmin, & Sidney B. Simon, *Values and Teaching*, Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1966, p. 37.

註二八：*Ibid.*

註二九：*Ibid.*

註三〇：教育部訓導委員會編印，訓導手冊，民國六十二年五月，頁八。

註三一：臺北市政府教育局編印，臺北市國民中學道德教育評鑑報告，民國七十四年八月，頁一一—一二。

註三二：臺灣省政府教育廳編印，推展公民教育發揮訓導功能實驗報告，民國七十四年九月，頁四六—四七。

註三三：同上，頁四一—四二。

註三四：同註三一，頁二二—二四。

註三五：同上，頁二四。

註三六：同註三二，頁二四—三三。

註三七：同上，頁五三—五七。

註三八：同註三一，頁二四—二五。

註三九：同註三二，頁九四—一〇〇；五三—五七。

省立鳳山高中編印，高中學生民主法治認知與實踐實驗研究報告，民國七十五年六月，頁三—四〇。

註四〇：同註三一，頁四二—四四。

註四一：同上，頁一四—一六。

註四二：同上。

註四三：同上，頁三八。

註四四：同註三二，頁一九—二〇。

註四五：同註三一，頁三一—三三。

註四六：同註三二，頁二七三—三一九。

省立基隆高中編印，高中公民認知與實踐之評量方法研究報告，民國七十五年七月。

註四七：同註三一，頁二—一六。

註四八：同註三二，頁四二—五二。

註四九：同註三一，頁四一—四四。

註五〇：同上，頁一六—三七。

註五一：同上，頁三八—四一。

