

兼論道德氣質的成分與道德教育的策略

單文經

【作者簡介】

單文經，曾任宜蘭縣立冬山國民中學教師、國立台灣師範大學教育學系助教、講師、副教授、現任國立台灣師範大學教育學系教授。

壹、前言

道德教育的目的是使人能成為具有道德氣質的人 (a person with moral disposition)。掌握道德氣質的意義，並且加以分析，應當可據以擬訂適切的道德教育策略。

若欲了解道德氣質的意義，可以問：「什麼樣的人，才具有道德氣質？」關於這個問題，古今中外的人士多所論列，唯所謂有道德氣質的人總不外能兼顧修己與善群二項道德修養的人。有道德氣質的人，不僅能獨善天下，還能推己及人，進而兼善天下；不獨重內修或內行，亦能重外修或外行；不單對自己和現代負責，也能對社會大眾和歷史負責。

也有學者試著從另外的角度，來分析道德氣質的意義。例如，歐陽教 (1984) 即將道德氣質分為道德認知的能力與行為習性 (moral capacity and tendency) 二者。他以為道德氣質應該超越「純道德事實、理由、價值、或規範之記誦或認識，而能培養出藉道德原則來分析推理、與判斷道德上的是非曲直。尤其重要的是，道德氣質貴在於能直道而行，由知之而好之，好之而樂之，樂善好施，樂此不疲。由知善而漸漸培養行善的情感與意願，遇有適當的道德情境或行善的良機，行為者就表達出其行善的習慣。」 (p. 175)。

Knowels & McClean (1986), Lickona (1991), 及 Ryan & McLean (1987) 等人的著作中，則將道德氣質等同於良好的品格 (good character)，而將良好的品格分為道德認知 (moral knowing)、道德情意 (moral feeling) 和道德行動 (moral action) 三者。此種分法，把知行二分的作法，加以延伸，將情意作為知行的仲介，認為徒知不足以

自行，而須以情意發為行的動機，亦有其特別的涵意。

過去論者對於道德氣質的成分，因為觀點的不同，或偏重認知，或偏重情意，或偏重行為，不一而足。本文即試著以統整的觀點，把道德的認知、情意和行動，融於一爐，分別探討其成分，分析其特質，以為進一步探討道德教育策略之張本。

貳、道德氣質的成分

如前所述，本文將道德氣質分析為道德認知、道德情意和道德行動三者。這三者的關係，並非完全各自獨立，也非完全可以畫分清楚的，而是有相互重疊之處。但是，為了說明方便起見，還是勉強加以分別敘述。

一、道德的認知

日常生活當中，人們總是會面臨一些與道德有關的難題或困境。吾人能否妥善地面對這些狀況，並且發揮其高尚品格的特性，首先就在於其是否有清楚明晰的道德認知 (moral knowing)。

道德認知的成分，可以分析為：道德覺識 (moral awareness)、道德價值的認知 (knowing moral values)、道德觀點的認取 (moral perspective-taking)、道德推理 (moral reasoning)、道德決定 (moral decision-making)、道德的自知 (moral self-knowledge) 等六個項目 (Knowels & McClean, 1986; Lickona, 1991; Ryan & McLean, 1987)。

(一)道德覺識

人們之所以無法踐履道德責任，許多時候是因為缺乏足夠敏銳的道德覺識，甚至對於道德的情境茫然無知，以致其無法做正的道德判斷。年輕人尤其如此，他們許多的違規行為，都是出於直覺，或者出於同儕的慫恿，或者出於逞英雄的心理而不知道在行動之前，弄清楚這樣的行為，到底是否符合道德的原則。曾經有記者訪問一些違規駕駛機車，在街頭狂飆而肇事的青少年，為什麼要這麼做。由他們的回答之中，即可看出他們竟然不認為這樣的做法有什麼不道德。「大家都這麼做，所以我也這麼做」、「只要我喜歡，沒有什麼不可以」，是他們最常持的理由。缺乏道德覺識，正是這些青少年的最佳寫照。

做為一個有敏銳道德覺識的人，首先必須瞭解：人們的首要道德責任，就是要運用其聰明智慧，來分辨何種情境具有道德的意味，然後就正確的理念與行動，作仔細

的思考與判斷。其次，人們必須盡量充實自己的一般知識，以免因為無知或受到偏見誤導，而做出不正確的判斷。例如，全民健保的主旨之一，在以全民參與的方式，來為一些社會弱勢族群，承擔健康的保險責任，其用意是絕對美善的。人們不可因為一時的實施不盡妥適，即作不合情理的批判。

(二)道德價值的認知

諸如尊重生命、崇尚自由、負責任、誠實、堅忍、禮貌、自制、正直、仁慈、熱誠、公平、勇敢等，為亙古常存，且為眾人所公認的道德價值。我國過去中小學道德教育所強調的孝順、友愛、禮節、勤學、合作、守法、勇敢、公德、愛國、信實、睦鄰、節儉、負責、知恥、寬恕、有恒、正義、和平等德目，則是兼具中國傳統文化所強調的固有道德，以及現代社會必須遵循的價值觀念（林清江，1980）。一個道德修養高尚的人，應該能認同這些道德價值，並且奉行不渝。唯有能始終如一，遵行這些道德價值，並且隨時以其為念的人，才是真正對這些道德價值有所認知的人。

真正理解這些道德價值的人，還必須瞭解其在不同情境之中所具有的意義，並且能把所知靈活地應用於各該情境之中。例如，所謂誠實，在一般的情況之下，是指不欺騙、不隱瞞。但是，醫生為了怕病人的病情加重，而將真實的情況作善意的隱瞞，則是諒解的做法。

(三)道德觀點的認取

所謂道德觀點的認取，是指能設身處地，認取別人的觀點，從別人的觀點來看問題，想像別人會怎麼想，怎麼回應，怎麼感覺等。道德觀點的認取，是道德判斷的先決條件；如果我們不瞭解別人，我們就不可能尊重他們，因而所採取的行動也就難以因應他們的需求（單文經，1980）。

道德教育的重點之一，即在協助人們能從別人的觀點，特別是從那些和自己有不同背景的人的觀點，來看這個世界，以擴大其視野，增進其道德觀點的認取能力。

(四)道德推理

所謂道德推理，包括對於道德涵義以及道德理由的瞭解。換句話說，一個能進行有效道德推理的人，除了對於道德的意義有清楚的認識之外，還對於為什麼人們的言行必須符合道德原則的理由，有深入的瞭解。

依據道德發展心理學的說法，人類的道德發展乃是循序漸進的，而不是一蹴可幾的。隨著人類的道德成長，他們學到了那些才是符合道德原則的道德推理，又那些道

德推理不是符合道德原則的。道德推理的發展到達了較高的階段，人們會以較具普效性的道德原則來進行推理。而且，到了這些階段，人們也比較能依循這些道德原則，直道而行，義無反顧 (Kohlberg, 1984; 歐陽教, 1984; 單文經, 1980)。

就道德教育的推廣而言，家庭、學校與社會皆應鼓勵人們就道德的兩難情境多加思考，增加其對不同情境的分析能力，並且鼓勵人們以開放、理性、平和的方式，與人討論、質疑、辯難，以提高其道德推理的能力。

(五)道德決定

作決定必須考慮到所面臨的選擇有那些？我作了某項選擇，其後果對別人可能會有那些影響？我採取那些行動，才可能增加良好的結果，並且對於重要價值的堅守，有所助益。在面臨道德情境時，若能以這些問題來進行思考，是很有必要的。

人們由小到大，所必須面對的道德決定，難以數計。道德決定能力的培養，自是非常重要。就推廣道德教育的角度來看，父母師長應該自子弟日漸懂事之後，即常常提醒其就言行的「選擇－後果」之間的關聯性，多加體會，以便隨著年齡的成長，而能作出合情合理的道德決定 (Dreikurs, Grunwald, & Pepper, 1998)。

(六)道德的自知

自知是所有道德知識當中最難獲得的知識，但是它卻是品格發展過程中最必要的成分 (Lickona, 1991)。一個有高尚道德修養的人，應該有能力檢視自己的言行，並且能以反省批判的方式來評斷自己的所作所為。同時，一位有道德自知能力的人，應該瞭解自己品格上的長處和短處，並且知道以自我修為的方式，來彌補自己的短處。一般人往往會在事前未經深思熟慮而做了某件事之後，卻不知檢討與反省，反而找了一大堆的理由為自己的行為辯護，這種做法尤須加以避免。

家庭與學校應該鼓勵子弟自小即撰寫日記或週記，隨時省察自己生活當中所遭遇的道德事件，自己如何回應，並且考量這些回應的做法是否負責任。這項平常養成的習慣，對於道德自知能力的提升，有很大的助益。

以上道德覺識、道德價值的認知、道德觀點的認取、道德推理、道德決定、道德的自知等六個項目，乃是構成道德認知的人類心靈特質。這六個項目對於品格的認知層面之形成，皆有重要的貢獻。

二、道德情意

在一般討論道德心理學或道德教育的文獻當中，比較少注意到道德情意的問題，

但這個部分卻是非常重要的。純粹只是認知到道德的是與非或對與錯，還是不夠的。人們對於是與非或對與錯，可能有很敏銳的判斷力，但仍然有可能做出錯誤的決定，關鍵就在於無適宜的道德情意做為後盾。

道德情意 (moral feeling) 的成分，可以分析為：道德良心 (moral conscience)、自重感 (self-esteem)、同理心 (empathy)、喜好美善的事物 (loving the good)、自制 (self-control)、謙卑 (humility) 等六個項目 (Knowels & McClean, 1986; Lickona, 1991; Ryan & McLean, 1987)。

(一)道德良心

道德良心可以從兩方面來看，一為認知的層面，一為情意的層面。認知層面的道德良心，是指對於正確的事情有所認知；情意層面的道德良心，是指對於正確的事情能義無反顧地實行。往往有許多人知道什麼是正確的事情，但是卻不願意直道而行，其關鍵就在於其情意層面的道德良心，未能發生作用 (Zecha, 1984)。

成熟的良心包括了道德義務感，以及有建設性的罪惡感。所謂建設性的罪惡感，是當我們覺得有必須直道而行某事的道德義務感時，但是，卻因故沒有這麼做，於是，就會產生一種趨使我們尋求補救做法的動力。這種建設性的罪惡感，可以協助我們抗拒誘惑。

就具有成熟良心的人而言，在他們的生活當中，道德佔有很重要的地位。他們會堅守道德價值，因為那些道德價值已然深植於其道德的自我之中。如果讓他們違背這些道德價值，就會覺得很不自在，因為在他們的內心深處，已經把這些道德價值加以認同而內化成為自己人格的一部份。

要培養一個人的道德良心，使其能夠執著於道德價值，乃是一個漫長的歷程。師長必須從小開始不斷的提醒，再加上自我的不斷反省，才可能逐步地建立起來。

(二)自重感

當我們有了自重感，我們就會看重自己。我們若是看重自己，就會愛護自己。當然，也就不容許別人侮蔑我們的身體或是心靈。當我們有了自重感，我們就不會在意別人對於我們的毀譽。有些研究指出，自重感愈高的人，愈能抗拒同儕的壓力，也就愈能自主自律地進行道德的判斷 (朱麗文譯, 1993)。

如果我們能夠自我尊重，則我們就會以比較積極正向的態度對待他人。如果我們缺乏自重感，則比較難於尊重別人。然而，徒然有自重感，不足以保障高尚的品格。因為有一部分的自重感，乃是建立在一些與道德品格無關的因素，諸如：財物的佔

有、容貌、受人歡迎、或是權力等之上。身為道德教育工作者，所面臨的重大挑戰之一即是，協助年輕人，以諸如責任、誠實和仁慈等道德價值為基礎，發展其積極正向的自重感。

(三)同理心

所謂同理心，是指對別人的情況，能有所認同，或是能夠體驗到別人的心情。同理心使得我們能超越自我的限制，而能以別人的心境來看事情。同理心和前面所說的「觀點認取」，乃是一體的兩面。觀點認取著重的是理智的層面，而同理心著重的則是情緒的層面；同理心因而又可譯為「擬情作用」（賈馥茗，1966）。

今天的社會，人們的同理心似乎有日趨下降的現象。青少年的犯罪事件日增，尤其是欺凌暴虐的行為愈來愈多，其關鍵就在於這些青少年完全缺乏對於受害者的同理心，甚至以受害者的痛苦為樂。令人驚異的是，有些加害者竟然是家庭或是鄰里所公認的「好孩子」。他們可能對於熟識的人，或是他們所關心的人，能表現相當程度的同理心；然而，他們對於他們欺凌暴虐的對象，則毫無同理的心情。身為道德教育工作者，我們的重要任務之一即是，協助年輕人發展普遍性的同理心，使其能對所有的人都一視同仁，而不至於有任何的差別待遇。

(四)喜好美善的事物

一個品格高尚的人，應該會喜好美善的事物。一個喜好美善事物的人，也會是一個樂善好施的人。此即古聖先哲所謂：「知之者不如好之者，好之者不如樂之者」。

當人們表達了喜好美善事物的情感時，通常也會樂於表現出來。他們所表現的不只是「不得不然」的「義務道德」，更是一種「行之而後樂」的「樂施道德」。此種企求美善的情意力量，並不只限於聖賢君子才可能具有，一般人也都能在一番修為之後擁有（單文經，1988）。

就家庭與學校而言，應該鼓勵子弟與人合作學習，同儕之間相互輔導，積極參與正當的社團活動，以激發並培養其樂善好施的潛能；就社會而言，則應鼓勵各社區，以鄰里幹部為核心，結合大眾力量，舉辦各種互助、服務、聯誼活動等，讓民衆從活動當中體會助人的美善之樂。

(五)自制

情緒的不當發作，往往會使人迷失理智。這就是為甚麼，自制在道德品質當中，佔有很重要的地位。人們的情緒可以粗略分為喜、怒、哀、懼、愛、惡、欲。一般正

常的人，在某些情況之下，總會有某些情緒的反應。其關鍵乃在於是不是能「發而皆中節」。情緒發作，而能自我節制，就不會失禮，也就不會有違道德（賈馥茗，1980; Blankstein & Polivy, 1982）。

就家庭與學校而言，身為父母師長，必須以身作則，凡事不情緒化，遇事自然流露情緒，亦必能自我節制，如此方才能進而指導子弟能在情緒上力求自制。就社會而言，政治人物或是社會人物應該處處表現以理性駕馭情緒，而不可爲了譁衆取寵，或是吸引媒體注意，隨意宣洩其不當的情緒。唯有大家共同自制，才可能影響子弟也凡事自制。

（六）謙卑

謙卑是高尚品格的重要成份，但是卻常被人忽視。謙卑可以說是自知的情意層面，也是誠實和自我改正缺失的必備條件。謙卑能協助我們克服驕傲；而驕傲可以說是最要不得的邪惡，也可以說是人類精神上的癌症。驕傲是自大、狂妄、偏見、輕忽等惡行的根源。唯有靠著謙卑，才可能消除驕傲所帶來的災害。總之，謙卑可以說是衆多惡行的剋星（Richards, 1992）。

在學校或家庭中，應當教導子弟時時自我反省；自我批判更是很重要的功課。隨時反省自我的言行舉止，是否有驕恃傲慢之處；經常自我批判，是否有對人不禮而不自覺之處。要求子弟撰寫日記與週記，是個好方法；經常和子弟對話，提醒其自省與自我批判，亦有必要。

以上道德良心、自重感、同理心、喜好美善的事物、自制、謙卑等六個項目，構成了道德自我的情意層面。這些有關自我、他人以及美善事物等的情意，與道德的認知組合，形成了吾人道德動機的來源；這些道德的情意幫助吾人由道德的認知，跨越了行爲之橋，邁向人生的康莊大道。這些情意因素的有無與強弱，可以解釋爲什麼有某些人會依循道德原則而採取行動，而有些人卻做不到。

三、道德行動

道德行動可以說是道德認知與道德情意兩個部分運作的結果。如果人們具備了前述的道德認知和道德情意中的各項條件，則他們理應能奉行其所認知的道德原則，再輔以所蓄積的道德情意，而有相應的道德行動（Sokolowski, 1985）。

不過，有的時候，人們雖然知道應該怎麼做才對，而且也有情意的力量支持他們直道而行，但是，仍然無法把這些認知和情意轉化爲行爲。爲了瞭解到底是什麼原因才使得人們能毫不猶豫地採取道德的行動，或是表現有違道德原則的行動，我們有必

要來檢視道德行動 (moral action) 的三項成分：能力 (competence)、意志 (volition) 及習慣 (habit) (Knowels & McClean, 1986; Lickona, 1991; Ryan & McLean, 1987; Sokolowski, R. 1985)。

(一)能力

所謂道德的能力，是指把道德判斷和情意轉化為有效的道德行動之能力。舉例而言，如果我們要公平地解決人際的衝突，我們必須要遵循一套實際的步驟：傾聽兩造的意見，在兩造之間進行良性的溝通，並且要能找出兩造都能接受的解決方案 (Liszka, 1999)。

我們如果想幫助別人，就必須有能力構想一套助人的計畫，並且確定自己有執行這套計畫的能力，否則就會落於空談。如果我們曾經在特別的情況下，有過成功的助人經驗，那麼以後就更容易成功地助人，因而也就更願意表現助人的行動。例如：一位心理學家的研究即發現，曾經在角色扮演的情境當中，成功地參與助人行動的學童，比那些沒有類似經驗的學童，在實驗的情境中，聽到隔壁房間傳來的嬰兒哭聲時，更願意去瞭解發生了什麼事。另外一項以第二次世界大戰期間，協助猶太人逃離納粹魔掌的四百個人為對象的研究發現：這些人除了有比較高的助人情懷之外，也對自己的能力有比較強烈的自信。

(二)意志

人們面臨道德情境時，作正確的抉擇，乃是不容易的事情。意志是作正確抉擇的動力，更是堅持努力方向的泉源。意志能使當事者的情緒受到理智的控制，更能使當事者的理智發揮加倍的力量。意志使人們的理智清醒，使人們堅守責任先於逸樂的原則。意志使人們抗拒誘惑，遠離作惡的誘因；意志使人們延宕眼前的享受，而能著眼於長遠的收穫。因此，意志可說是道德勇氣的核心 (Hershberger, 1989)。意志力的磨勵，主要靠自己的修為，也須要師長同儕的指導與協助。師長應多講述偉人刻苦成功的故事，媒體亦應多報導生活坎坷人士的成功經驗，以為子弟學習效法的榜樣。子弟遭遇挫折，師長應予以適當鼓勵與扶持，俟其自行調整，終能淬練其意志。

(三)習慣

許多情況之下，道德的行動有賴道德習慣做為後盾。「習慣成自然」，即指人們如果建立了某種習慣，就會形成一種自然的力量，促使人們依據此一習慣行事；如果不依照此種習慣行事，則反而會顯得不自然 (Zeldin, 1988)。

建立良好的道德習慣，必須有賴不斷練習與實踐的機會。在年幼的時候，習慣的建立尤為關鍵。身為大人，應該以身作則，並且不斷指點，讓子弟自小至大，不斷地有實踐其助人、誠實、公正等善行的機會，因而從中建立應有的道德習慣，終身陪伴，歷久而不渝。

參、道德教育的策略

高尚的品格，絕非在真空中就可以完成的；唯有在人們生活的周圍環境之中，才能孕育出優美的道德。就此一觀點而言，欲期有效的推動道德教育，應統整家庭、學校與社會等三方面的力量，共同推動道德教育。

一、家庭道德教育策略

俗諺所說：「三歲看大，七歲看老」，雖然有點嚴重，但是確實有部分的道理。此中的涵義是：家庭為個人成長過程中最早接觸的環境，個人的道德教育是先在家庭接受啟蒙；家庭道德教育是爾後道德教育的張本。因此，如果家庭的道德教育能成功，奠定了堅實的基礎，學校、社會的道德教育即可事半功倍。以下三點，為家庭道德教育的可行策略。

(一)維繫家庭和樂：夫妻應該盡力維持感情和諧，並且進而謀求親子關係良好，則家庭成員必能和樂相處。在這種家庭生長的子弟，耳濡目染，長大成人亦必能以和樂之道治家；這是家庭道德教育的根本（廖榮利，1992; Brubaker, 1993; Yorburg, 1993）。

(二)重視及早施教：古有明訓：「訓子須自胎教始」，其主旨在提醒我們，道德教育愈早開始愈好。心理學研究也證實，幼兒時期是人類行為與觀念培養的關鍵期。身為現代父母者，應當善盡教養責任，重視身教、言教與境教，以培養子女正確觀念，建立其良好習慣（Frank, 1985）。

(三)併用多種方法：家庭道德教育的實施，應由道德認知的啟發、道德情意的培養以及道德行動的誘導三方面同進行。因此，在方法的運用上，也應併用訓誨啟發、行為示範及善用管教等民主教育方式，以促進子女道德的發展（陳振貴，1996）。

二、學校道德教育策略

學校為正統的施教單位，理應負起道德教育的主要責任。學校裡必須透過正式的課程與教學來進行道德教育，也必須掌握各種非正式的機會來強化道德教育的效果。以下十一點，為學校道德教育的可行策略：

(一)教師以身作則：每位教師皆應以「言行楷模」(model)、「關懷者」(caregiver)和「輔導者」(mentor，或譯良師)的角色自期，以誠與愛、尊重與負責等原則對待學生，以身作則，建立良好模範，支持與鼓勵良好的行為表現，並且改正損人且不利己的言行(Lickona, 1991)。

(二)建立道德環境：教師應該把班級建立成爲一個道德的團體(moral classroom)，幫助學生相互瞭解，彼此尊重與關懷，並且讓學生覺得在班級團體當中，能愉快的生活與學習(DeVries & Zan, 1994)。教師更應要求學生，對於班級當中如原住民子弟、大陸來台子弟、災民子弟、肢體或心智殘障、學習遲緩等特殊的同學，特別關心與照顧。

(三)實行道德紀律：Durkeim(1973)指出：「班級紀律的作用，並不只是要獲得表面上的平靜與安寧而已；紀律應該是班級這個小社會的道德」(p. 148)。教師應該在班級當中建立其人格感召與專業的權威，使學生能真正信服教師的管教；班級的各項規定，能讓學生參與制訂，並且讓學生在有所選擇的情況之下制訂之；必要時也應該讓家長了解這些紀律，以便督促子弟切實遵行(單文經，1999)。不過，在執行班級紀律時，教師還應當注意是否因爲要求紀律而過度範限了學生的自由和自主的空間，進而妨礙學生自律道德意識的形成。

(四)開創民主班級：教師應開創民主的班級環境，讓學生參與班級的各項決定，並且分擔班級當中的各項責任，以便使得班級成爲一個適合學習的好場所(Gutmann, 1987)。班會應該是使學生獲得民主參與經驗，提昇民主素養的最佳機會，教師應該突破原有班會的形式，有效地設計與運用班會時間，使其發揮應有的功能。

(五)活絡道德教學：教師在一般的學科課程與教學中，融入道德價值的教與學的活動，固然能讓學生在活動中獲致倫理觀念及道德行為的成長。設置以道德教育爲主旨的課程與教學，亦能收直接教導的效果。唯不論何種方式，教師皆應使其活潑生動，增加學生道德的體驗，切不可流於呆板的照本宣科，或是枯燥的說教。所採用的模式，亦不必限於某一種，而可多元併用(劉秋木、呂正雄譯，1993)。

(六)採用合作學習：教師應採用合作學習的方式進行各項教學活動，讓學生有機會與他人共同學習，並且共享分工合作、完成任務的喜悅(Slavin, 1990；黃光雄，1996)。因爲受到升學壓力的影響，我國的中小學的班級教學，過去一向強調競爭，甚至有許多惡性競爭的情事發生。合作學習的教學方式，強調在合作的目標下，個人合理的競爭和團體真誠的合作，對於矯正過去的偏差，應有相當大的助益。

(七)鼓勵道德思考：教師應鼓勵學生透過閱讀、寫作、討論、作決定以及辯論等活動當中，進行道德的思考與反省(Wilson, 1970)。道德討論(單文經、汪履維譯，

1986) 與價值澄清法 (洪有義, 1983) 等皆是可用來激發學生道德思考的方法。不過, 必須注意的是, 教師一方面固然要站在中立的立場, 來催化學生的各種想法, 並且鼓勵學生說出自己的經驗和主張, 但是, 在必要的時候, 教師還是要以專業權威作適當的引導。

(八) 教導衝突管理: 教師應教導學生衝突管理的做法, 以便其在日常生活當中, 遭遇各種衝突時, 能以公正和平的方式來解決 (Mayer, 1990; 汪明生、朱斌好等著, 1999)。教師應該明瞭, 學生之間的衝突在所難免, 重要的是如何透過衝突的解決, 培養學生管理衝突的方式。教師更應該明瞭, 什麼時候教師應該介入, 什麼時候教師應該放手讓學生自行處理。

(九) 表揚道德楷模: 學校應該定期表揚熱心參與學校事務, 以及熱心社區服務的學生, 以為全校學生的楷模, 帶動學生服務他人的意願。教師也應該善用楷模認同的制度, 讓楷模學生發生影響力, 建立優良的班風 (潘文忠等, 1997)。不過, 教師也應注意, 所表揚的楷模應該確實能言行一致, 表裡如一, 方才不致產生反效果。

(十) 校務行政民主: 學校應運用各種途徑, 例如: 校長的民主領導、教師的合理管教與紀律、民主的學生自治等方式, 讓全校的師生開創一個具有道德文化的共同體, 進而支持班級中課程與教學所教導的道德價值。近若干年, 因為教育鬆綁與教育權下放等作法, 讓教師、家長與校長及行政員有共同參與校務行政決定的機會。雖然, 在短期間之內, 因為校園權力生態重組而顯得有些脫軌的現象。但是, 從長遠的觀點來看, 對於校園民主化, 應該有正面的效應, 因而對於校園的道德教育, 應有積極的影響 (單文經、吳永裕、侯世昌, 1999)。

(十一) 社區全民參與: 學校應要求家長及社區民衆融入學校教育的網路, 成為學校道德教育最佳夥伴。教師應提醒家長注意自己才是子弟的第一個且是最重要的道德教師; 呼籲家長與社區民衆盡心盡力, 協助學校推行道德教育; 結合當地宗教團體、民間團體、企業和媒體等社會資源, 共同合作, 共同強化學校所教導的各項道德理念。

三、社會道德教育策略

社會好比是一個大染缸, 個人沈浸於其中, 沒有不受影響的。因此, 根本的辦法就是把社會的染缸漂白, 使其成為純淨的社會。若不如此, 家庭與學校的道德教育成果, 將難以維持。

財團法人弘揚社會道德文教基金會所欲推動的: 「建立生活規範」、「確立價值體系」、「導正社會風氣」、「培育弘道人才」、「發揚宗教精神」、「改善社會習俗」、「實踐傳統孝道」、「勸勉行善施仁」、「端正社會人心」及「塑造中興氣

象」等十項工作，應該是相當可行的社會道德教育策略（邱創煥，1994）。茲特摘錄於後：

(一)建立生活規範：促進國人建立一個重倫理、講公德、守信諾、崇法治，兼具傳統文化與現代化生活規範的社會。

(二)確立價值體系：促成台灣社會確立重視社會公義，辨別公是公非，遵守社會秩序之生活態度的價值體系。

(三)導正社會風氣：整合各種宗教的理念與信仰，結合本土傳統文化體系，提升精神生活，導正社會風氣。

(四)培育弘道人才：弘揚道學及各宗教教義，消除迷信斂財神棍，培育精研道學哲理與各宗教教義，具備正義道德與學術修養的傳道人才。

(五)發揚宗教精神：發揚民間寺廟崇高的立廟精神與特定宗教敬表對象，勸導信徒各本教義，效法先聖先賢，積極行善。

(六)改善社會習俗：倡導善良風俗習慣，結合本土文化，改善婚喪喜慶禮俗，以端正社會風氣和行為。

(七)實踐傳統孝道：闡明孝道的意義，普及百善以孝為先的認知，鼓勵實踐孝道，促使家庭和睦，社會和諧。

(八)勸勉行善施仁：推展人人心存善念，時時樂善施仁，做好人、行好，非僅獨善其身，更兼善天下。

(九)端正社會人心：推行心理建設以明天道、正人倫、致至治，養成人人不貪不取、勤勞、儉樸習尚。

(十)塑造中興氣象：積極倡導社會光明面生活，消除奢侈、頹廢、萎靡敗俗、肅清煙毒、戒除賭博，鼓勵服務奉獻、振興朝氣蓬勃、積極進取的社會風氣，塑造中興氣象。

這上述十項工作，可以經過歸納，而成為「重倫理」、「講公德」、「守信諾」、「崇法治」、「踐孝道」、「存善念」、「樂施仁」、「行勤儉」、「勤和諧」、「尚進取」、「戒惡習」、「致至治」等十二句箴言。若再加歸納，則「仁厚」、「積德」、「家和」、「國治」等八字，而最後則可歸納為「仁」與「義」二字。惟居義以行仁，個人方得以安身立命，國家社會方得以長治久安。

肆、結論

我國素有崇尚道德的文化傳統，因此，道德教育始終為我國整體教育政策的重

點，各類教育計畫的擬訂，也都以提高國民道德教育的成效為優先的考慮。然而，由於客觀環境的變遷，道德教育的體系面臨了新的挑戰，也產生了許多的問題。本文試著從根本的問題著眼，先行指出道德教育的目標，在於培養具有道德氣質的人，進而自認知、情意及行動三個方面分析道德氣質的成分。本文在逐一分析道德氣質的成分時，也夾敘了一些有關道德教育策略的討論。以此為基礎，本文在最後一節當中，自家庭、學校與社會三個層面，申述道德教育的策略。

張春興(1983)指出：青少年的問題「病根種在家庭，學校使病象顯現，社會使病情加重。」(173頁)。這句話旨在從反面警惕吾人，若是家庭不注重子弟的道德教育，即是形成青少年問題的溫床；已經形成問題的青少年，不良的行為和習慣早已經養成，雖然學校的教師與同儕仍有機會能教化輔導之，但是畢竟不容易；如果青少年因為不良的習氣始終未能改變，一旦進入社會，違規犯過的機會自然大增。家庭、學校與社會三個環節，環環相扣，千萬不可相互推諉責，而應該統整合作，同心協力；任何一個環節出了問題，另二者皆應相互配合，方可能對症下藥，解決問題。本文係自正本清源的立場，強調各個環節的相關人士皆應謹慎為之，各自發揮應有的功能，為培養家庭中的好子弟、學校中的好學生，以及社會中的好公民而努力。

另須說明者，本文所分析的道德氣質各個項目，以及所提出之各項道德教育策略，因受篇幅所限，所列舉者皆瑣瑣大端，而未深入探討，對於可供家長、教師、學校、社會推動道德教育的實際作法，甚至是實施的步驟，更是無法詳細論列，作者所列參考書目，亦為掛一，企盼方家指正。

參考書目

- 朱麗文譯(1993)。Satir, V. 原著。**尊重自己**。台北：張老師。
- 汪明生、朱斌好等(1999)。**衝突管理**。台北市：五南。
- 林清江(1980)。**我國中小學公民教育內涵及實施成效之研究**。台北：行政院研究發展考核委員會。
- 洪有義(1983)。**價值澄清法**。台北市：心理。
- 邱創煥(1994)。**弘揚社會道德的構想**。台北：財團法人弘揚社會道德文教基金會。
- 黃光雄(1996)。**合作學習的理念與運作**。收於黃光雄，**課程與教學**(249-272頁)。台北：師大書苑。
- 陳振貴(總編輯)(1996)。**家庭教育與社區發展**(八十五年度我國家庭教育與社區發展學術研討會論文集)。台北市：實踐設計管理學院。

張春興(1983)。問題出在那裡－從發展心理看國中生行為問題的成因。收於張春興，
成長中自我的探索(151-178)。台北：東華。

歐陽教(1984)。德育原理。台北：文景。

單文經(1980)。道德教育初探。高雄：復文。

單文經、汪履維譯(1986)。Richard, H. Hersh 等原著。**道德發展與教學**。台北：五南。

單文經(1988)。杜威的道德教育理論。國立台灣師大學教育學系博士學位論文，未出版。

單文經(1999)。多元智能與班級經營。收於簡茂發主編，**啟發多元智能**(229-248頁)。
台北：國立台灣師範大學。

單文經、吳永裕、侯世昌(1999)。教育去集中化政策的得與失。發表於台北市立師範
學院舉辦，第五次教育行政論壇。10月30日。台北：台北市立師範學院。

賈馥茗(1966)。擬情作用與心理健康。**國立台灣師大學教育研究所集刊**，8輯，13-
76頁。

賈馥茗(1980)。從教育的立場看人的行為和習慣。**國立台灣師大學教育研究所集刊**，
22輯，1-19頁。

廖榮利(1992)。健康的家庭生活(再版)。台北市：社會教育館。

劉秋木、呂正雄譯(1993)。Richard H. Hersh, John P. Miller, Glen D. Fielding 原
著。**德育模式**。台北：五南。

潘文忠等(1997)。國民中學楷模認同制度對不良適應學生之影響研究。高雄：復文。

Blankstein, K. R., & Polivy, J. (Eds.). (1982). *Self-control and self-modification of
emotional behavior*. New York, NY: Plenum Press.

Brubaker, T. (Ed.). (1993). *Family relations: Challenges for the future*. Newbury
Park, CA: Sage Publications.

DeVries, R., & Zan, B. (1994). *Moral classrooms, moral children: Creating a
constructivist atmosphere in early education*. New York, NY: Teachers
College Press.

Dreikurs, R., & Grunwald, B. B., & Pepper, F. C. (1998). *Maintaining sanity in the
classroom: Classroom management techniques* (2nd ed.). Bristol, PA: Tyler
& Francis.

Durkeim, E. (1973). *Moral education*. New York, NY: The Free Press.

Frank, M. (Ed.). (1985). *Infant intervention programs: Truths and untruths*. New

- York, NY: Haworth Press.
- Gutmann, A. (1987). *Democratic education*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Hershberger, W. A. (Ed.). (1989). *Volitional action: Conation and control*. New York, NY: Elsevier Science.
- Knowels, R. T., & McClean, G. F. (Eds.). (1986). *Psychological foundations of moral education and character development*. Lanham, MD: University Press of America.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development, Vol. 2: The psychology of moral development*. San Francisco, CA: Harper & Row.
- Lichtenberg, J., Bornstein, L., & Silver, M.D. (1984). *Empathy*. Hillsdale, N.J. : Analytic Press.
- Lickona, T.(1991). *Education for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York, NY: Bantam Books.
- Liszka, J. J. (1999). *Mxoral competence : An integrated approach to the study of ethics*. Upper Saddle River, NJ : Prentice Hall.
- Mayer, R. J. (1990). *Conflict management: The courage to confront*. Columbus, OH: Battelle Press.
- Richards, N. (1992). *Humility*. Philadelphia, PA : Temple University Press.
- Ryan, K., & McLean, G. F. (Eds.). (1987). *Character development in schools and beyond*. New York, NY: Praeger.
- Slavin, R. (1990). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Sokolowski, R. (1985). *Moral action: A phenomenological study*. Bloomington : Indiana University Press.
- Wilson, J. (1970). *Moral thinking: A guide for students*. London : Heinemann Educational.
- Yorburg, B. (1993). *Family relationships*. New York, NY : St. Martin's Press.
- Zecha, G. (1984). *Conscience : An interdisciplinary view*. Norwell, MA: D. Reidel.
- Zeldin, X. V. (1988). *Habit as central and transactional in JohnDewey's philosophy of education [microform]*. Ann Arbor, Mich. : UMI.
- Zeldin, X. V. (1988). *Habit as central and transactional in JohnDewey's philosophy*

of education [microform]. Ann Arbor, Mich. : UMI.