

小學的道德教育及其評量

張郁雯

青少年自殺、吸毒等自我傷害行為及犯罪、暴力等害人行為逐年提高，使得青少年品德問題成為社會關注的重要議題。雖然大眾明白品德的形成受到社會、家庭及學校等諸多因素的影響，然而由於青少年在學時間長且學校一直被賦予道德訓練的重責，因而對學校道德教育之期待也就特別殷切。

比起其他學科，道德教育較具爭議性，哲學家們的爭議集中在道德的定義及道德的本質，而心理學家則對道德的發展有不同的看法。影響所及道德教育也呈現多樣貌。根據各模式所強調道德的面相的不同，可將理論模式歸為三類：認知取向、情感取向、行動取向三種模式(Elias, 1989; Hersh, Miller, & Fielding, 1980; Ryan & Lickona, 1987)。以下逐一討論。

認知取向模式：此類的道德教育模式認為道德推理能力決定個人的道德行為，如果能幫助學生學得收集事實、評價事實的方法，學生便能據以做正確的道德判斷（如Coombs的價值分析法），Lawrence Kohlberg則認為道德推理能力循階段性而發展，教育的目標在藉由接觸更多的理性推理，尤其是比學生道德發展階段更高層次的判斷，提升學生的理性思考層次。

由於美國社會對民主的強調，使得其道德認知層面的教育多半著重歷程(process)而忽略道德內容，學校避免觸及討論什麼價值是重要的，近年來，許多學者即指出完整的道德教育在認知層面上應兼顧道德內容及道德推理能力。

情感取向模式：此類模式主張道德教育重要的是鼓勵學生探索其情緒、感受、和個人偏好（如Raths等人所主張的價值澄清）。McPhail等人(1975)更積極主張德育在使個人免於恐懼與不信任，進而能愛人、同理及主動關懷他人。此類模式的優點在於承認道德決定有感受成份的涉入，但過份強調的結果常常會掉入「道德相對論」的思考，亦即主張道德無非是個人信念。如此一來，道德教育可能變成毫無客觀標準的事實。

行動取向模式：學生學會判斷是非、推理思考，而且也想要按照道德原則做事，但卻做出不道德的事，其可能的原因是意志力不足、能力不足或缺乏習慣。強調道德行動層面的模式以Fred Newmann所提出的社會行動模式為典型代表，他認為對道德問題缺乏具體行動，主要是人們覺得對這些事無能為力，若能訓練學生影響公共事務的能力，則能為社會培養積極主動的公民。

完整的道德教育須能兼顧道德的三個要素，除此之外，由於人的思考能力、社會能力等均隨年齡而成長，其道德的發展也多少受到年齡之影響。因此，對道德教育目標之設定必須考慮其心理發展階段。以下討論小學期間的心理發展，並據此設立適合此階段的道德教育目標，最後則建議可行的評量方式。

在認知發展上，Piaget指出小學階段的前幾年在認知上是屬於具體操作期(concrete operational stage)：其特徵是只能根據具體物體及行動作思考，不太能作抽象思考，如公正、誠實等抽象的概念的思考。小學低年級的兒童仍是自我中心的，習慣從本身的觀點立場出發。Kohlberg認為小學生受到認知能力的限制，其道德發展大多仍在成規前期，也就是道德的判斷是依賴成人的判斷（避免受處罰）或為了誇獎而行動。少數的兒童能依照「乖孩子的形象」而行動。由於某個行為是否合乎道德取決於該行為背後的理由、動機、以及行為本身是否是出自由選擇與獨立判斷。有些教育家因此悲觀的認為對幼小兒童施以道德教育是不可能。但是，如前所述，道德推

理只是道德的一個面相。

Erickson著重討論人的心理社會發展。他認為小學階段的兒童主要的發展任務是發展學校功課、體育和社會角色的能力感。能力感是自我概念的核心，自然也與道德行為密不可分。孩子必須先能尊重自己，方能學會尊重他人；孩子可能了解該怎麼做才是對的，而且也想這麼做，但卻覺得自己沒有能力那樣做。

綜上討論，作者以為對小學階段道德教育目標應是促使兒童持續發展，其終極目標是培養完整人格的人。以道德的三個面相而言，其目標為，在道德認知方面能脫離自我中心，具有設身處地的思考能力，認識基本的美德，理解道德原則背後的理由；在道德情感方面，能學到自我尊重，能主動關懷他人；在道德習慣方面，提供各種機會，讓他們得以將道德知識、道德情操直接付諸行動。對於認知、情感、習慣三方面如何配合，教育家 Pestalozzi曾主張應從孩子的情感入手，能夠得到孩子的信任與愛。然後訓練他們自我控制，能做適當的抉擇。最後才是引導他們思考反省，形成他們自己的道德的權利與義務的觀點。

孩子的日常的行為和態度常是我們據以判斷道德教育成效的指標。然而，凡是道德教育都應該有相當程度的選擇自由和獨立判斷，所以同樣的行為表現，因理由、動機不同，其道德意義即不同。

例如，一個女孩在休息時間幫老師整理教室，若是她這樣做是因為老師要求她，並不會經過思考，那麼這個行為本身不涉及道德問題。如果她認為老師教學很辛苦，應該幫忙老師，那麼她這樣做是合乎道德的。反之，如果她想打掃教室時可藉機向老師告狀，那麼她的行為就是不道德的。所以單純評量外在行為而不問緣由是偏頗的方式。作者主張如同德育的實施是全面性的，德育的評量也應從多方面著手，至少應注意下述幾個面相：

- 1.評量孩子對道德概念的理解。例如，在日常生活中那些行為可算是誠實的表現。
- 2.評量孩子的自我概念。
- 3.評量孩子設身處地的能力。能否思考自己的行為如何影響他人。
- 4.評量孩子的社會能力。例如，與人溝通、解決問題、協調等能力。因為很多的道德行為為依賴此種能力。
- 5.評量孩子的道德推理能力。
- 6.評量孩子的道德行為。

參考文獻

- Elias, J.L.(1989) *Moral Education: Secular and Religious*, chap 6., pp157-188. Malabar, FL: Robert, E. Krieger.
- Hersh, R.H., Miller, J. & Fielding, G.D.(1980) *Models of Moral Education: An Appraisal*. New York: Longman.
- Lickona, T.(1987) *Character Development in the Elementary School Classroom*. In Ryan, K. & McLean G.F.(Eds) *Character Development in Schools and Beyond*. New York: Praeger.
- Ryan, K. & Lickona, T.(1987) *Character Development: The Challenge and the Model*. In Ryan, K. & McLean G.F.(Eds) *Character Development in Schools and Beyond*. New York: Praeger.
- Straughan, R.(1982) *Can we teach children to be good?* London: George Allen & Unwin.
- Peter McPhail, J.R. Ungood-Thomas, & Hilary chapman.(1975) *Loarning to Care* (Niles, III: Argus Communication)

編者按：本文作者張郁雯為私立輔仁大學應用心理系副教授