



探析台灣當前幼兒道德教育的實踐面向

施宜煌／耕莘健康管理專科學校幼兒保育科助理教授

摘要

本研究旨在探析台灣當前幼兒道德教育應該實踐的面向。為達上述研究目的，本研究援用哲學思考的研究方法，試圖釐析台灣當前幼兒道德教育應該實踐的面向。希冀經由本研究的探討，能使從事幼兒道德教育者有一清晰的認知，進而形塑理性與情性兼具的生命個體，落實教育「教人成人」的理想。

關鍵詞：幼兒、道德、道德情感

一、前言

國人重視幼兒教育之起源甚早，而幼兒階段係個人一生發展之關鍵期（或敏感期），最具有學習潛能（可塑性），故須在此時培養良好之品德，從小養成良好習慣。二十世紀初，偉大的幼教專家Montessori女士強調幼兒具有驚人的「吸收心智」（the Absorbent Mind），能將環境刺激予以如海綿般全盤吸收。奧地利精神分析學派鼻祖Freud也指出，五歲以前的生活經驗，會奠定個人日後人格發展之基礎。因此，早期教育實在有其必要性。而我國西周的「蒙以養正」，即是強調幼年期品格養成之重要性，此與英國Robert Owen當初設立幼兒學校（the Infant School）之動機相似，¹強調德育之重要性（蔡秋桃、下山田裕彥、金澤勝夫，1998：16）。

關於幼兒道德教育的實踐，但是考察當今心理學，認知取向的心理學位居主流，其

認為人的情感只是認知的產物，把情感發展相對的獨立系統，相對的自身成長系統忽略了，往往認為道德情感就是道德認知的結果，所以影響了道德情感本身獨特性的研究。如秉持理性傳統的Piaget與Kohlberg，其認知心理學取向的道德發展研究，對於道德教育與道德發展領域影響深遠，但是二者卻較忽略道德情感層面的發展（Spiecker & Straughan, 1988:44）。是故，在如此認知取向影響下的道德教育實踐，不只無法實踐整全的道德教育，所蘊育的生命個體也可能道德情感偏枯，無法臻於「道德人」。準此，若要實踐整全的道德教育，實不能只偏重道德認知的教育，也應落實道德情感的教育。再者，也間接窺知若要使受教者成為「道德人」，實踐整全道德教育的重要性。

就幼兒教育而論，因為幼兒教育可謂基礎教育階段，是往後不同學習階段的基礎。所以，從幼兒時期即進行整全的道德教育更是刻不容緩之事。然而，在實施幼兒道德教育時不能只侷限於道德認知的教育，Beck（1995:132）即指出孩童不應只是經由一些道德規則或教條的教導，進而來告知他們應該如何處事。反而，更應關注其道德發展的情感面向，才能強化幼兒道德實踐能力，進而蘊育出對人間有愛的生命個體，也才能使幼兒道德教育活動成為生命律動的展現。因為，就幼兒道德行為而言，幼兒道德行為的養成是幼兒社會性發展與培養的重要核心內容，而道德情感卻是將幼兒道德知識轉化為道德行為的動力。基此而論，當可窺知道德

¹按Robert Owen所設之幼兒學校，在性質上是作為「品格養成所」。



情感對於形塑幼兒道德行為的重要性。準此，筆者認為台灣當前的幼兒道德教育實踐，當務之急即是從事幼兒道德教育者除了關注幼兒道德認知的教育，也應關注幼兒道德情感面向的發展，並應對幼兒道德情感發展的實踐面向有一清晰的認知，才能明瞭如何進行幼兒道德情感教育，使幼兒知情意行兼具，進而涵養幼兒的美德，落實教育「教人成人」的理想。職是之故，本文試圖從道德情感層面探析台灣當前幼兒道德教育應該實踐的面向，以為幼教教師在進行道德教育時有所參酌。

二、從道德情感層面論述當前幼兒道德教育應該實踐的面向

就幼兒道德教育的實踐而言，不能只侷限於道德認知的教學，亦應關注幼兒道德情感²的發展，才能邁向整全的幼兒道德教

育。基此認識，在幼兒時期即進行整全的道德教育更是刻不容緩之事。然而，依循筆者先前在前言所論，台灣當前的幼兒道德教育實踐，當務之急即是從事幼兒道德教育者應關注幼兒道德情感的發展。至於，如何發展幼兒的道德情感呢？其實踐的面向為何？筆者認為台灣當前幼兒道德教育實踐面向的進路如下：

（一）發展幼兒正向的情緒

從社會學的角度而言，在將孩童社會化的過程中，最重要的是如何幫助孩童控制其衝動的情緒，並且讓其逐漸學會反省其行動的後果。從心理學的角度視之，早期認為強烈的情感受到某種情境的激動，引起內在或外顯的反應就是「情緒」(emotions)。如Harris (1989)認為「情緒」有下列特色：「情緒」是象徵性的，它受到某種特定情境所引發，「情緒」通常伴隨一系列的行為和心理反應，「情緒」通常受意識狀態內省的檢核，持此種信念的學者通常也認為負向情

² 什麼是道德情感呢？一般人對道德情感的解釋為：「用『道德原則的觀點』感知各種現實的觀點時，人所體驗到的一切情感」。從此一解釋可知，對於道德情感的定義是長期以來將情緒、情感視為認知的副現象和邏輯結果的產物。因此，若不突破此一思維方式，必然使得道德教育走向唯認知主義之路。一般而言，道德情感是道德性質的活動引起人在心理上的情緒反應和內心感受，其是一種情感性經驗。道德性質的活動與物質生產和科學活動不同，亦即其主要不是物質性的活動而是關係性的活動，其是人與外在世界互動所產生的一種關係性活動。而在這互動的過程中，個體由內心的評價尺度激盪起情感。因此，道德情感不是被動地接受道德規範對其之約束，而是道德主體內蘊含的歸屬慾望和向善要求得到滿足與否的情感反應，若能得到滿足，便能產生積極情感；反之，則產生負面性的情感反應。因此，道德情感並不總是以邏輯—認知活動及其結果作為主要的活動前提，相反常以社會性認知、人際關係以及由上述評價活動引起的情感為主要前提、基礎或伴隨物。如果以這樣來理解道德情感，其就是一個不能脫離人之活生生的生活世界，並且深深紮根於、取決於人的生存狀態及其感受。也因為如此，所以道德理論往往是對於道德生活的探討，並認為道德生活是其核心議題（朱小蔓，2000：2；Welchmwn, 1996:66）。職是之故，台灣當前幼兒道德教育的推行不應忽視道德情感的發展，而發展幼兒的道德情感應是在幼兒所處之活生生世界中發展之。而在幼兒的生活世界中，人際關係的互動是其生活核心之一。因此，實應經由道德教育而使幼兒明瞭人際對待時應如何互動，應以何種道德情感來經營彼此的關係，此是台灣當前幼兒道德教育應該關注之處。



緒可能造成不利的人際關係（引自簡淑真，2001：47）。其實，當幼兒的人際關係不好時，可能影響其情緒，進而可能連帶影響其「道德情感」的發展。³所以，「道德情感」應著重在人與人的社會互動中發展，強調在人與人所構築的人際關係中發展之，回歸到幼兒的生活世界發展之。再者，要強調一種社會性，並且要強調對他者的尊重。

平實而論，人之「情緒」可以說是與生俱來的，因之《禮記》〈禮運〉篇云：「何謂人情？喜怒哀懼愛惡欲，七者弗學而能。」但是，情緒發展與表現卻受個人所處後天環境與所受教育的影響。若從《中庸》第一章所言：「喜怒哀樂之未發，謂之中；發而皆中節，謂之和。中也者，天下之大本也；和也者，天下之達道也。」此段敘述意指喜怒哀樂的情感，在心中沒有發動前，叫做中；發動以後而都合乎節度，叫做和。而一位君子之所以能夠合乎中庸，是由於富有君子之德而又能時時處在中和境地的緣故。而這「發而皆中節，謂之和」的情緒態度，便是經由教育活動的涵養，使受教個體情緒表現適當。因此，教師及父母如何教育幼兒「自我情緒管理」（emotion regulation）便突顯其重要性，實因「情緒管理」對於將個體負向情緒轉化為正向情緒，扮演著極為重要的角色，而幼兒能夠學會控制自身情緒亦是幼兒教育的目標。

就常理而言，人之非理性行為有很多是受到本身不當的情緒所致。所以，當幼兒的情緒表現適當，也才不致於傷害其他幼兒的

感受，而使其行為更合乎道德的規準。再者，從此上的敘述可以窺知，幼兒道德教育對於幼兒負向的情緒轉化仍然有其著力之處，因而台灣當前的幼兒道德教育應發展幼兒正向的情緒，以開顯其合理性的道德情感，進而落實幼兒道德情感教育。

（二）教育幼兒對人的關懷心

就「關懷」的基本特徵而言，「關懷」的基本特徵即能夠關心他者、察覺別人的情感，並以適切的情感反應之（Noddings, 1998:41）。而且，「關懷」也是人之所以為人的表徵。因之，所有具有省覺能力的生命個體都將懂得「關懷」的重要性。在Noddings的觀點中，「關懷」似乎也是人與萬物關係的建立（Noddings, 1998:41）。換言之，亦可如是說，在關懷的關係中包含關懷者與被關懷者。就幼兒道德教育的觀點而言，即親師應與幼兒建立一種關懷關係。

此外，Noddings以關懷倫理學（an ethic of care）之理論基礎出發所提的身教（modeling），即在關係中呈現人的存在基礎，在關懷中呈現人的道德基礎，這是人性成長的必經歷程。而身教的理由有二：第一，教育不是告訴幼兒要關懷，而是創造與幼兒的關懷關係，讓幼兒從中學習關懷；第二，要幼兒成為有關懷能力的人，要先讓幼兒有適當的受關懷經驗。⁴因之，教師應理性與情性兼具，創造與幼兒的關懷關係，並讓幼兒從中學習關懷，讓幼兒在關係中呈現人的存在基礎，在關懷中呈現人的道德基礎。此外，教師要開展幼兒關懷別人的能

³ 就「人際關係良窳」對於個體「道德發展」的影響而言。若就個人的道德生活出發，英國教育家 Peters 認為可以將「道德的範疇」劃分為五，其中「人際關係的維持」，即是五項「道德範疇」之一。因為，人是群居成性，與人友善和好，爭取友誼，本是生活的一大精神泉源，也是道德產生的根本要素（引自林逢祺，1987：99）。所以，若是幼兒人際關係不良，極有可能影響其道德的發展。

⁴ 本段之敘述修改自方志華博士論文，頁252-253。



力，應先讓幼兒有適當的受關懷經驗，也就是教師應能以自身關懷幼兒作為一種身教，讓幼兒也能從受關懷中發展關懷別人的能力。所以，筆者誠懇地呼籲教師及父母，當我們更深入地探討教學者與學習者所建構的關係時，我們實應深刻了解教師及父母不僅應創造與幼兒間的「關懷關係」，而且也有責任開展幼兒「關懷別人的能力」。因為，道德包含著對別人的關懷，所以無庸置疑，「關懷」可謂道德情感的面向之一。是故，台灣當前的幼兒道德教育應發展幼兒的關懷心。

（三）開展幼兒對人的同情心

道德情感基礎的另一個重要支點可以說是對人的同情心（*sympathy*），其是人超越自我中心標誌，對於他者不幸的遭遇能表現出同情，而幼兒通常在兩歲以後才能將自我中心性的同情發展為對別人的同情。至於，如何培養幼兒的同情心呢？有學者認為可以讓幼兒學會將自身的玩具與他人分享，甚至年紀增長時可以有機會讓其將自身的零用錢捐給一些慈善機構，讓幼兒從中開展對人的同情心。

另者，有些哲學家認為對於孩童的道德教育，不應只是呆板僵化的德育課程及訓練，甚至是道德教條及道德語言的規訓。對於此一論點，筆者甚為同意，其實道德教育更應是關注於同情心的培養。無庸置疑，同情心可謂「道德情感」的核心成分，所以當人們言及某人有同情心時，通常都會說他／她富有道德情感（*Spiecker & Straughan, 1988:44*）。

此外，我國古代孟子提出「惻隱之心」，以及一般人們常說的「憐憫之心」，其核心內容就是同情心。西方人文主義者亦認為，對不幸的人寄予同情是一種德行（*朱小蔓, 2000:4*）。再者，國外有研究指出，若是幼兒能夠與母親產生安全依附關係，除了擁有較好的人際關係外，幼兒本身

也較能富有同情心（*李駱遜, 2002:94*）。準此，父母應與幼兒建立親密的互信關係，甚至從事幼教工作的教師也應和幼兒建立親密的互信關係，讓幼兒在彼此互信的基礎上發展一種安全依附關係，除了能夠信任別人之外，也能夠培養出幼兒對人的同情心。因為，當個體都無法對別人產生信任感時，其又怎能開展出生命的菁華—對人的同情心。總之，台灣當前的幼兒道德教育應發展幼兒的同情心。

（四）培養幼兒對人的寬恕心

寬恕（*forgiveness*）可以說是一種美德，其就像仁慈（*mercy*）一樣，而每個人應當盡力培養之。此外，寬恕亦是人際互動良窳的重要因素。若對此論點加以省思，如果教師與父母能在幼兒與其他幼兒互動時，培養幼兒對別人的寬恕心，相信必能有利於幼兒人際關係的改善。

英國哲學家Mill主張不同的個體應能依自己喜歡的方式生活，如此才能保有自身的個體性。而筆者認為當人們需求多樣性又要保有個體性的同時，最重要的就是個體要學會寬恕。美國政治哲學學者Kristjansson（*1992:290*）指出「社會自由」的特徵，其認為「社會自由」是指個體與個體所構築的人際網絡中，個體仍然有能力、有機會去選擇其所喜歡之事；然而，當個體選擇其所喜歡之事時，極有可能會與不同個體間產生衝突。例如，有一位幼兒（甲），喜歡上另一位幼兒（乙）的玩具，於是便將其玩具佔為己有，此時幼兒（甲）與幼兒（乙）間為了爭奪玩具產生衝突。經由父母及教師的勸導後，幼兒（甲）知道其行為是不對的，此時幼兒（乙）若是能夠寬恕幼兒（甲），相信對幼兒（甲）的道德人格發展有著正向的助益。將來，若是上述為人強佔玩具的情形發生在幼兒（甲）身上時，幼兒（甲）也將學會寬恕別人。



再者，關於「寬恕」，我國《論語》一書中，就有以下的記載——子張問「仁」於孔子，孔子曰：「能行五者於天下，為仁矣。」「請問之？」曰：「恭、寬、信、敏、惠。恭則不侮，寬則得眾，信則人任焉，敏則有功，惠則足以使人」（《論語》〈陽貨篇〉）。其中的「寬則得眾」，意指待人寬厚、能寬恕別人，就可以得到眾人的擁護與愛戴。以此觀點來省思幼兒與同儕間的互動，若是幼兒能夠有著寬恕心，相信其亦將能獲得幼兒同儕的愛護，進而擁有良好的同儕關係。再者，從孔子所言：「能行五者於天下，為仁矣」，寬恕為五者之一，其是仁道的要素，亦即「寬恕」是道德的要素之一，而「寬恕」又是人之情感的表現，所以其是道德情感教育面向之一。準此，台灣當前幼兒道德教育實應關注幼兒寬恕心的培養。

（五）培育幼兒的道德責任感

若仔細省察，當人們的社會價值及社會結構有所變遷時，亦即社會情境有所變遷時，在無形中也將改變人類彼此互動的方式和倫理關係。而倫理關係的變遷，自然改變人在其上所從事的道德實踐。因此，如果現代人的道德實踐之所以會因社會價值多元衝擊而改變，實乃由於社會價值多元所造成倫理關係改變所接引的結果。而我們可以預想隨著社會價值的多元，人與人間的倫理關係將顯得更為複雜，人們的道德實踐似乎也將隨著社會價值的多元而趨於分歧，每個人有自己的道德觀。在不同道德價值觀的帶領下，將形塑不同的道德實踐，而這也將使人與人間的道德情感關係變得更加複雜。於是，德育的實踐將顯得更為困難。但是，仍然不能忽視道德實踐。因為，在道德實踐的過程中，「道德」對於人的情感可以產生影響，並且可以激發個體對人與對己之生命的熱誠（passions）。

是故，儘管值此多元價值的社會，但 Mendus（1998:56-58）在其〈非道德化教育〉（De-moralizing Education）一文中認為「道德教育」仍然是必要的，因為社會是一人際網路，所以人與人間的相處仍然需要有道德規範。再者，Mendus更是呼籲今後我們「道德教育」的目的應不再只是傳遞「道德知識」，而更應是傳遞「道德責任感」。就責任感而言，是個體盡職於所應完成的義務，其是人生道德活動中，對自己完成道德任務的情況持積極主動、認真負責的態度而產生的情感經驗；而倫理道德理念意指人們應有倫理道德的責任，所以幼兒教育應教育幼童對其自身行為負責，進而形塑道德責任感。因此，「道德責任感」是個體的情感經驗，而亦可為幼兒道德情感教育的面向之一。尤其，在此多元價值的社會，道德知識似乎難以尋得一普遍放諸四海的知識信條，但我們仍應從情意方面逐漸培養幼兒的道德責任，讓其將來對於道德的實踐有一認真負責的態度。

（六）陶冶幼兒對人的愛心

任何教育，尤其是學前教育，品德的價值總高於知識，而且最高尚也最具尊嚴的品德，莫過於「愛」。其實，「愛」是道德教育的核心，是道德教育的哲學基礎。但是，「愛」必須能讓幼兒直接感受。並且，當幼兒有了「愛」，才能使自身臻於「道德人」的境界。由此當可窺知，幼兒若想成為道德人，則其心中必須先有「愛」。

進一步言之，「愛」是人在人際互動中，所經驗到的積極正向情緒（positive emotion）（Singer, 1987:392）。而人最原始的「愛」，是「自我生存」和「自我延續」。因為「愛生存」，所以人類才愛物以求生；因為「愛延續」，所以人類才愛異性以求生命綿延（田培林, 1995:51）。據此而



論，「愛」可以說是一種動力，也是一種精神，更是一種能力，它是一種保持自己完整性和個性的條件之下，主動地與人共生結合。「愛」本身能夠喚起對方的「愛」，「愛」具有誠摯的感人力量（王連生，1992：134），是人心靈的一切力量。再者，因為「愛」是雙向的活動，所以教師與幼兒之間必須有「愛」的情感交流。而且，唯有幼兒在自己被愛，體驗到愛的基礎上，幼兒才能產生指向外在世界的愛。是故，教師若要喚起幼兒的「愛」，則自身必須先以誠摯感人的「愛」來愛幼兒。如此一來，教師才能陶冶幼兒對人的愛心。就台灣當前的幼兒道德教育而言，教師實也應陶冶幼兒對人的愛心。

總之，若從「道德情感」層面探析台灣當前幼兒道德教育應該實踐的面向，其為發展幼兒的正向情緒、教育幼兒對人的關懷心、開展幼兒對人的同情心、培養幼兒對人的寬恕心、培育幼兒的道德責任感及陶冶幼兒對人的愛心等等。

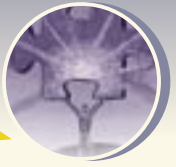
三、結語

揆諸人類歷史的發展，人類開化到了什麼時期才有道德意識？人們無法得知。社會進步到什麼程度，才有道德教育？人們亦無法得知。不過人們似乎可以確定自有歷史以來，沒有不以「道德教育」為教育急務的。此外，法國社會學家Durkhiem宣稱工業社會正面臨一種道德危機（moral crisis），而Durkhiem相信藉由道德教育轉化此一危機，學校則扮演著關鍵性的角色（

引自Crittenden, 1993:129）。據此觀點，當可窺知幼兒道德教育的成功與否，學校佔有舉足輕重的地位。再者，教師既是道德的代理者（agent）也是道德的教育者。因之，在幼兒道德教育的開展歷程中，幼教教師亦扮演極為重要的角色。準此而論，我國教育當局與教育現場的幼教教師實有必要了解台灣當前幼兒道德教育應該實踐的面向。如此一來，方能實踐整全的幼兒道德教育。

徵實而論，教育活動是一實踐活動，而在這實踐活動裡不能忽視生命的成分。就道德教育而言，道德教育是教育的一環，因而道德教育也不應忽視生命的成分。然而，人之生命並非只有認知的要素，更包含著情感的要害。而且，當個體的知性與情感能獲得平衡，也才能落實教育最終目標「教人（man）成人（human person）」的理想。因之，今後的幼兒教育不應只是關注於幼兒道德認知的發展，實也應關注幼兒道德情感的發展，亦即在幼兒的學習中同時應關注其道德認知與道德情感的發展。而在幼兒道德情感發展方面，教師可以著手的面向如發展幼兒的正向情緒、教育幼兒對人的關懷心、開展幼兒對人的同情心、培養幼兒對人的寬恕心、培育幼兒的道德責任感及陶冶幼兒對人的愛心等等。以上所述的實踐面向，是本文所作成的建議，以為從事幼兒教育者之參考。

總之，教育活動是生命律動的展現，經由道德情感教育，讓幼兒能對別人的生命有著感動心，也對自身的生命懷著一顆感動之心，進而使自身的生命洋溢律動與充滿優美節奏。



參考文獻

- 王連生（1992）。教育哲學研究。台北市：五南。
- 方志華（2000）。諾丁關懷倫理學之理論發展與教育實踐。國立台灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。
- 田培林（1995）。教育與文化。載於賈馥茗（主編），教育與文化《上冊》（頁12-71）。台北市：五南。
- 朱小蔓（2000，12月）。道德情感教育初論。論文發表於中國教育學會、中華民國師範教育學會、中華民國比較教育學會、中華民國視聽教育學會聯合主辦之「新世紀教育發展願景與規劃」研討會，台北市。
- 李駱遜（2002）。「教室中的隱形人」：被忽略幼兒的研究。幼兒教育年刊，14，91-112。
- 林逢祺（1987）。皮德思道德教育思想研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 蔡秋桃、下山田裕彥、金澤勝夫（1998）。幼兒教育思想。台北市：五南。
- 簡淑真（2001）。幼兒情緒知多少？—百位幼兒情緒報告書。台東師院學報，12，45-70。
- Beck, C. (1995). Postmodernism, ethics, and moral education. In W. Kohli (Ed.), *Critical conversations in philosophy of education* (pp.127-136). New York: Routledge.
- Crittenden, B. (1993). Moral and religious education: Hirst's perception of their scope and relationship. In R. Barrow & P. White (Eds.), *Beyond liberal education: Essays in honour of Paul H. Hirst* (pp.129-149). London: Routledge.
- Kristjansson, K. (1992). What's wrong with negative liberty. *Social Theory and Practice*, 18 (3), 289-310.
- Mendus, S. (1998). De-moralizing education. In G. Haydon (Ed.), *50 years of philosophy of education* (pp.41-58). London: Institute of education.
- Noddings, N. (1998). Caring. In P. H. Hirst & P. White (Eds.), *Philosophy of education: Major themes in the analytic tradition* (pp.40-50). London: Routledge.
- Singer, I. (1987). *The nature of love*. Chicago: The University of Chicago press.
- Spiecker, B., & Straughan, R. (1988). Education and the moral emotions. In B. Spiecker & R. Straughan (Eds.), *Philosophical issues in moral education and development* (pp.43-63). Philadelphia: Open University Press.
- Welchman, J. (1996). *Dewey's ethical thought*. New York: The Cornell University Press.

