

德育評量：觀念的反思與突破

詹志禹

一、道德教育的本質

有關道德教育的理論模式，到目前為止，至少有五個值得反思與參考，茲分述如下。

(一)文化傳遞模式

此模式認為道德規範是文化智慧的產物，道德教育的主要功能在透過正式課程與潛在課程(hidden curriculum)將道德規範一代一代地傳下去。通常，此模式較重視正式的課程，重視文學、社會研究等科目對傳遞文化價值的重要性，將學校視為使兒童社會化的機構(Carr & Wellenberg, 1966)。此模式的道德內容多半較保守，多半希望將兒童塑造造成社會可欲(socially desirable)的個體，因而在方法上也多倚賴獎懲與控制。此模式容易走向灌輸、教條化、與反理性，只比大眾媒體的宣傳方式以及學生同儕團體間的不良影響略好一點。

(二)認知決策模式

此模式認為道德行為就是一種在理性上具有正當性的行為，這種理性就是實踐理性(practical rationality)，其決策歷程必須根據事實的描述以及規範的原則。然而，規範原則的正當性又在那裏？此派學者略有爭議，然而大致同意自由、尊嚴、公平和光明正大(fairness)是很基本的原則(Peters, 1974)。此派學者認為道德教育的目標在培養學生做道德抉擇的能力，在幫助學生發展一種尋求事實與尋求正當性的傾向，在引導學生反思所有行動的理性基礎。此派學者為道德教育的哲學基礎提供了較深入的論述，所提出的道德教育目標「理性自主」(rational autonomy)也與現代民主社會有較深的關係，然而面臨的困難至少有二個：第一，他們承認兒童無法和成人有同樣方式的理性，然而他們也一直尚未提出人類的道德發展模式；第二，他們尚未明顯解決道德教育的一個困境：可否使用不道德的方式（如灌輸、制約、或其它反理性的方式）來進行道德教學？

(三)道德發展模式

此模式認為道德推理、道德判斷、與道德抉擇是一個隨年齡成長而日趨複雜的歷程，此發展歷程會經歷一些不可逆的、不可跳躍的階段，較高階段所考慮的道德原則

較具普遍性(Kohlberg, 1981)，也較具理性自主的觀點，因此，本模式的哲學基礎是認知決策模式，但是，加入了心理學與社會學角度，認為人之行為受心理結構與文化脈絡之影響，因此，道德教育的主要功能在幫助學生透過自然的發展順序提昇道德判斷的水準，幫助學生從自我中心發展到兼顧整體社會文化與人性，從順服權威發展到理性自主。本模式解決了認知決策模式的第一個難題，然而對其第二個難題仍未有充份之說明；換句話說，如果幼兒或兒童是自我中心的、他律的、不理性的，則教學法是否可能完全避免不理性的方法？不理性的教法如何教出理性自主？

(四)利社會模式

本模式主要關心的是利他或利社會行為，較不關心整體的倫理學基礎；本模式認為利社會（利己利人）行為就是理性、自然、合法的行為，並透過許多實證研究來探索推理、情緒、觀察、模仿、與社會條件對利他行為的重要。基本上，本模式假定道德教育的首要目標是在將學生的行為導向利社會的方向，其優點是較特定、具體、且有實驗證據做基礎，其缺點是對利他行為的倫理學基礎以及利他行為對現代民主社會的涵義著墨甚少，例如，一種奴隸式的利他行為是否與一種自主的利他行為一樣好？利他行為與其它道德原則之關係為何？本模式討論很少，而且也未有良好道德發展模式緊密結合。

(五)價值澄清模式

本模式認為道德生活的中心問題就是價值，而價值是心理因素，包括了目的、態度、感情、信念等等，個人或許會覺察，或許不會覺察；本模式之學者並未明顯同意一套共同的重要價值，但他們多半同意價值觀導引人之行為(Raths, 1966)，而且價值觀必須具有內在一致性。他們認為道德教育的目標在幫助學生覺察、澄清、反思、選擇和珍視自己的道德價值信念，鼓勵學生根據自己的抉擇而行動。本模式之優點在於具有尊重學生之開放心靈，然而多少涉及價值相對論、文化相對論、及道德情緒論之問題，給人無是非、無好壞之印象；畢竟，一套內在一致而矛盾的道德價值系統，不一定就是一套好的價值觀，理論上以及現實社會中都無法接受「只要我喜歡，有什麼不可以？」的道德原則；因此，價值澄清之後是否需要價值批判？這是本模式要進一步思考的問題。

(六)批判思考模式

本模式認為批判思考是對自身的信念與行動做一種合理的反思(Ennis, 1985)，對任何事物、規範與標準追問「為什麼」，亦即具有「理性的熱情」(Siegel, 1988)。不同的學者強調不同的教學重點，例如 Ennis(1985)強調思考技巧以及批判原則，Paul(1982)則強調意識形態之間的辯證與對話，然而，他們大致同意：在道德教學當中，教師的觀點不能被視為當然，教師的立場不能被視為絕對，師生雙方都必須在尊重、開放的前題之下接受彼此的挑戰。不過，由於成人與兒童之間的智慧、成熟度、與認知水準不同，兒童的理性能力是否足以理解道德主張的理性基礎？甚至足以批判道德抉擇與道德行為？這是許多人對本模式提出的問題？例如：但昭偉（民83）即對

我國「國民小學道德與健康課程標準修訂要點」中強調培養批判思考能力一事覺得「非常的不安」，因為他認為小學生的能力與條件不足以做批判思考，小學道德教育只是在「提供一套道德體系讓學生去了解與接受」。

反思

道德必須符合人性與理性，必然具有發展性，可能具有規範性；道德與社會規範的分離（例如男生留長髮只是違反社會規範，並不違反道德；至於殺人頭祭祀或許不違反某個部落的規範，但卻違反道德），是理性作用的結果；理性自主是道德教育的最終目標，也是道德教育的階段目標，因為理性自主不是全有或全無的能力，處在各種發展階段的個體都可能發展某種程度的理性自主能力；兒童只是在智慧、知識、或認知複雜度上不如成人，但絕不是在人性和理性上不如成人；學界常將兒童描述成自我中心、被動、不理性、他律以及衝動，可能是一種偏頗，值得反思。理性是多元思考與批判思考的交互作用，是四R(rationality, read, write, arithmetic)之首，列為小學道德教育的主要目標，是一大進步，學界若覺得不安，應修改的是理論觀點，不是目標。

二、評量的本質與功能

「評量」一辭包含評鑑或測量兩個概念，前者重質的描述與價值的判斷，後者重數字的分派與精細的區分。評量的應用極廣，從家庭、學校、企業、到政府，都經常有正式的與非正式的評量。為什麼它的應用這麼廣？因為它可以發揮下列三大功能：

(一)選汰——生態學的角度

評量扮演生物演化論當中所謂的「選擇壓力」，學生的個別差異則是「變異」的來源，持久的選擇壓力作用於變異單位之上則產生演化與新族群，某些太強的選擇壓力會摧毀變異，並降低變異程度，因而減少多元化。各種升學聯考以及用人甄才考試發揮的就是選汰功能。

(二)控制——社會學的角度

評量的結果若會影響受評者的權益（例如：獎懲、褒貶、就學機會、就業機會、做官升等），則評量常被用來當作控制受評者的工具，使受評者乖順臣服並從事於控制者所要他（她）進行的工作。

(三)回饋——心理學的角度

「回饋」是任何一個開放系統在適應環境的過程所不可或缺的一個歷程，也是個體在學習過程中所不可或缺的一個歷程；評量可以提供學習者回饋作用，評量結果的訊息愈豐富、愈具體，則回饋的品質愈高，學習的進步愈快。若評量只發揮回饋作用，則評量變成學習者的朋友而不是敵人。

三、道德評量的現行方式與困境

(一)德育成績的內容範圍為何？

過去國民中小學都將德育成績包含二大部份：1.操行；2.生活與倫理或公民與道德之學科分數。近年來，修改方向則包括了：1.生活與倫理或公民與道德的成績改屬「一般學科成績」；2.操行成績改稱「綜合表現」；3.百分制改為五分制。

上述修改方向是值得肯定的，特別就第二個方向而言，過去的「操行」分數包涵了出缺勤記錄、獎懲記錄、與導師評量三大部份，其中之獎懲記錄經常反映了智育成績（例如代表學校對外參加演講比賽或作文比賽得冠軍），或反映了藝能科成績（例如音樂比賽或球賽得冠軍）或偶而更糟的是反映了經濟背景（例如熱心捐款超過一定數額）；出缺勤記錄也不完全反映操行（例如常生病、身體虛弱）；導師評量也不完全反映操行（例如以「用不用功讀書」做為評量標準），故改稱「綜合表現」，確實較不至於引起誤會。

高中一直將公民與道德放在智育成績中，讓德育成績只包含操行成績，唯操行成績之範圍與國民中小學相同。

大學之操行成績包含了1.導師、系主任、與教官之考核，2.獎懲記錄，以及3.週會課／導師課之出席記錄。

這些操行成績所包含之範圍極廣，究竟有那些成份是屬於道德判斷與道德實踐的部份？很難判斷。操行成績不應該只是一個單一的成績，而應該分化成許多成績，根據多元標準給予不同評量結果。

(二)德行考查的評定標準為何？

過去中小學教科書所強調的德目主要是包括傳統的四維、八德、三達德、青年十二守則等等，最近的修訂方向較為進步，加入了民主、環保、消費、尊重生命、肯定自己等等較現代化的德目。然而，導師在考查學生的德行時，也不見得根據這些德目，因為，導師的心中另外有幾把尺，而且不同的導師選用的尺也不太一樣。作者以今年某教育學分進修班的高中職試用教師45人為對象，調查他們根據什麼標準來評量學生的德行，統計結果發現，最常被提到的標準依序為：

- 1.對師長的態度：是否注意禮節？是否態度惡劣？是否完成老師所指派的工作？
- 2.同儕關係：是否合群？是否互助合作？是否關心他人？
- 3.工作態度：是否認真負責？是否完成打掃工作？
- 4.服務熱誠：是否擔任幹部？對班上是否有貢獻？是否願意代表班上出賽？
- 5.學習態度：是否按時繳交作業？上課是否睡覺／喝飲料／吵鬧？
- 6.是否遵守常規／班規／校規？
- 7.是否服裝整潔？
- 8.不良行為：是否抽菸？是否打架鬧事？是否吸毒？是否與不良幫派來往？
- 9.誠實：是否知過能改？是否考試作弊？
- 10.其它：是否孝順、友悌、尊長、睦鄰、拾金不昧、幫助他人？

「對師長的態度」高居榜首，而不是「理性自主」、「利他行為」、「尊重生命」或「公平正義」高居榜首，確實耐人尋味，這透露出：操行評量具有頗強的權威控制的味道；這也透露出：中學老師心中的那幾把尺是偏向保守的。

大學是不是較開放與進步呢？作者並無資料可以得知一般導師、教官、與系主任的心中根據什麼標準來評定學生的操行，但以國立政治大學學生操行成績評定辦法為例，其中規定學生操行評定標準包括：忠誠、服務、守時、守紀、禮儀、整潔、勤儉、與合作。這八大標準所描繪出來的大學生形象也是只具傳統性與保守性，猶如只發展到 Kohlberg 所謂的道德發展第四階段（法律與秩序導向）的人。這樣子的大學生或許有利於校園安定，卻不利於自我成長、道德成熟、與社會改革。

課本與辦法中的德目易改，教師與教官心中的那幾把尺難改。人在什麼時候才可能改變觀念與標準？在經過反思之後。那麼，人在什麼時候才可能反思？在遭逢理性的挑戰之後。

(三)道德科目的評量方式為何？

此處所謂道德科目，泛指「生活與倫理」及「公民與道德」。由於這些科目多涉及道德常識、社會規範、及價值判斷，教師只要稍微對道德教育的目標或對評量的功能有誤解，就很容易產生反智、反道德、反理性的評量方式，下列四個題目是典型的例子：「

- () 1.用心寫完老師指定的作業，並按時繳交，這是 ①實踐師訓 ②虛心領教 ③恭敬有禮 ④體諒老師。
- () 2.對同學不可有厭惡的表示，更不可輕薄，這是對同學有 ①感情 ②愛心 ③信義 ④禮貌。
- () 3.我們做人的基本道德規範是 ①守法 ②忠勇 ③教訓 ④尊師。
- () 4.當同學們遵守校規時，一定要想到的精神是 ①五倫 ②八德 ③四維 ④三字經。」

以上四題的「標準答案」是：2，4，3，3。這些項目是署名「張教」者投書給中國時報意見橋所揭露的，原投書有四十個題目，是某縣市「公民與道德」月考試題，通篇充滿了這類獨斷、反智、反理性、反道德的機械性記憶題目，其「標準答案」之為答案，毫無理由，只是根據對課本的斷章取義。這類題目不但老師本身答不來，就是倫理學教授、證嚴法師、康德、孔子也答不來，怎麼忍心拿去考學生？這種評量方式所顯現的僵化與獨斷，完全摧毀了道德教育的目標，因為它所產生的效果可能是反淘汰，將具有理性自主能力的學生都淘汰出去。

為什麼老師會用這種方式去評量學生？其原因可能包括：

- 1.聯考已經有所誤導，劣質教育人員又加重並扭曲聯考缺點。
- 2.單一標準課本的存在，有「標準答案」可尋。
- 3.盲目追求「記分客觀」，甚至為了「客觀」而犧牲「合理」，為了「公平」而犧

牲「正義」。嚴格分析，校方或老師規定嚴苛且僵化的記分方式（例如填空題的答案是「有益的」就不能填「正當的」），名為「公平」，真正動機可能是自私的——為了減少紛爭、減少麻煩、並展現權威。

4.誤解評量的本質，以為評量一定要區分出學生的個別差異或相對地位；換句話說，出題者只具「常模參照測驗」(norm-referenced tests)的概念，不具「效標參照測驗」(criterion-referenced tests)的概念，以至於在簡單的科目中使用瑣碎的記憶性題目來增加試題難度，以便能考倒一些學生，以便能區分個別差異。其實，效標參照測驗的精神比較符合教育情境的需要，因為它比較能提供診斷與迴饋的功能，而且允許每一個學生都有成功的機會。常模參照測驗的精神比較適用於選才，但常不適用於教育情境，因為它很容易造成學生間的惡性競爭，並使得部份學生放棄努力，因為他們永遠「墊底」。

5.缺乏理性自主能力：一方面某些教育行政人員極具獨斷性格，不給老師理性自主的彈性，以「防阻老師亂打分數」；另一方面，某些教師也極具獨斷性格，不給學生理性自主的機會，以「防止學生亂要求分數」。其實，只要稍具一點點理性自主的能力，就不難判斷：「整潔為強身之本」是教條性的標準答案，學生若答「運動為強身之本」或「營養為強身之本」，也沒有什麼不可以，甚至更具創造性。再如，一個稍具理性自主的老師如果碰到小學生答「爸爸早起忙打掃，媽媽早起忙看報」，應該覺得很高興，因為這個答案雖然與課本的標準答案相反，卻反映出這個學生不受性別刻板印象的束縛，值得給予鼓勵和機會教育。

如何改進上述問題？作者建議如下：

- 1.具多元答案的題目應該從寬給分，不要和學生斤斤計較分數。
- 2.每一個答案都要有理由，答案的標準不是根據課本，而是根據理性。
- 3.題目應具有道德推理、道德判斷、或法律常識的性質，茲舉例如下：

(1)我應該寫完老師所指定的作業，這是因為：

- ①不寫完會被懲罰。
- ②寫完的話會有獎賞。
- ③寫完的話，爸爸媽媽會很高興。
- ④老師的指示絕不能違反，否則秩序一亂，學習就不能進行了。
- ⑤寫作業的指示對我的學習有幫助，我應該和老師合作克服學習的困難。

（依道德發展階段給分）

- (2)對同學應該有愛心，不可有厭惡的表示；可是有一天你發現一位同學考試作弊，而且只有你發現，你會不會對他（她）的行為表示厭惡？為什麼？你會如何對他（她）表達你的愛心？為什麼？（問答題）
- (3)有一天小明回家時，發現巷子口停了一排車子，他一時興起，就拿了一塊石頭

沿路走沿路劃過車皮，結果留下一道脫漆的痕。你對小明的行為的看法如何？

- ①很好玩，我也可以學他的行為。
 - ②不好玩，這是很無聊的舉動，不過無傷大雅。
 - ③車子停在路邊給小明劃，它們只要不停在那邊就沒事。
 - ④小明隨意破壞別人的財產，可能會觸犯法律，並負賠償責任。
- 4.題目的形式應多元化，切勿拘泥於「客觀」式測驗。教師不必忌諱主觀評鑑，只要保住「評鑑標準合理、開放、並容許辯證」等原則即可。

四、亞洲的地區國家在德育評量上所遇到的共同困境

聯合國教科文組織(UNESCO)在一九七八年於東京舉行道德教育高層會議暨亞洲道德教育評量研習會議(Workshop)，當時亞洲各國學者代表指出，亞洲地區在道德教育評量方面的共同問題至少有下列十四個：

- 1.難以辨認道德教育的所要結果，也難以將它們轉譯成可觀察的學生行為。
- 2.難以發展出一套標準或指引來評估道德教育的結果。
- 3.缺乏適切的評量歷程、技術與工具。
- 4.教師缺乏有效評量道德教育結果的技能。
- 5.缺少訓練有素的行政人員來幫助學者專家、教師、及評鑑主管準備道德教育方面的材料及評量工具。
- 6.學校與其它社會組織（如家庭、社區、遊樂場所等）之聯繫不良，缺乏溝通與合作。
- 7.教師缺乏做德育評量的興趣與動機。
- 8.在現有的德育評量工具中，太倚賴語言了。
- 9.難以獲得文化公平的評量工具。
- 10.未能善用德育評量的結果。
- 11.在本國文字中，有關德育評量的文獻太少。
- 12.有關德育評量的研究太少。
- 13.師生比例太高。
- 14.道德教育不受重視。

上列這些問題目前在臺灣地區仍持續存在。

五、結論

我國的道德教育偏向「文化傳遞」模式，忽視理性自主的道德目標與成長發展的道德判斷歷程；德育評量只發揮「控制」的功能，未發揮「迴饋」的作用；德行考查

的標準偏向保守，道德科目的評量方式太僵化、獨斷，甚至反道德、反理性。

德育評量的改進方向首先是「合理化」，其次才是「多元化」；教育人員本身必須透過迴饋與反思走向理性自主，並容許和鼓勵他（她）的學生走向理性自主，德育評量才可能走向合理化；德育評量走向合理化，將回頭促使老師與學生走向理性自主；這一個良性循環是改進道德教育的關鍵。

至於「多元化」方面，評量技術的多元化還是其次，教育人員腦中的評量標準多元化才是關鍵。

德育評量的問題是一個國際性的問題，是一個影響社會極深的問題，值得每一個人投注更多的心力。

參考書目

但昭偉（民83），國民小學應該有什麼樣的道德教育？——從亞里士多德的理論出發。
。中央研究院歐美研究所「當代教育哲學」學術研討會。

Carr, H. B. and Wellenberg, E. P.(1966). Teaching Children values. Freeport
, CA: Honor Your Parents Records.

Ennis, R.(1985). Goals for a thinking skills curriculum. In Costa, A. L.,
Developing minds. Alexandria VA: ASCD.

Heslep, R. D.(1976). Theoretical approaches to moral/ citizenship education
. ERIC no. SO-009-868.

Kohlberg, L.(1981). The philosophy of moral development. San Francisco:
Harper and Row.

Paul, R. W.(1982). Teaching critical thinking in the 'strong' sense.
Informal Logic, IV: 2.

Peters, R. S.(1974). Psychology and ethical development. London: George
Allen & Unwin.

Raths, L., Harmin, M., and Simon, S.(1966). Values and teaching. Columbus,
Ohio: Charles E. Merrill.

Siegel, H.(1988). Educating reason. London: Routledge.

Weinstein, M.(1988). Critical thinking and moral education. Resource
Publication, Series 1 no. 7.

UNESCO, Bangkok, Regional office for Education in Asia and Oceania(1978).
Moral education in Asia: Promotional strategies and evaluation
techniques. Reports of a high-level seminar and a regional workshop,
Tokyo, Japan.

編者按：本文作者詹志禹為國立政治大學教育系副教授