

德育評量的困境與可能解決的方法

吳毓瑩

德育評量的探討可從兩個角度切入：一是從道德教育的觀點出發，討論德育評量的意義與原則，另一是從評量的觀點出發，探討道德狀態可被描述的方法。本文採取後者的觀點，假設道德在國民教育之中，可以，而且必需以某種方式描述，以呈現其狀況，作為現象的瞭解及提升的憑據。然學校教師對德育的評量須有什麼樣的瞭解？德育的評量還有什麼途徑可採用？是作者下文要初步探討的方向。

一、德育評量的現行方式

道德是一個教育的方向，還是一個科目？從現行的國民教育法施行細則看來，毋庸置疑是一個方向，包含了一個科目——生活與倫理，與日常表現——操行。現行之德育成績考查辦法於民國七十一年頒佈，詳細說明了學童之德育與操行如何計分，然而此辦法無法描述學童之道德狀態，最明顯者，以八十分為基分，此標準從何而來？出缺勤與記功過的獎懲可以加減分，這與道德有何關聯？像這樣的問題，反映出評量偏離了教學目標的現象，或者換一個角度來說，評量反應了主政者企圖塑造的好學生形象，嚴重忽略道德教育的本質。在民國八十一年新修訂的國民小學課程標準中（教育部，民83），德育仍然是五育之首，此課程標準總綱中第一句話，便是「國民小學教育，以生活教育及品德教育為中心。」（教育部，民83）同時將「生活與倫理」及「健康教育」合併為「道德與健康」。此項規定隱含了德育不只潛移在各科之中，而且可以單獨成立，以教學來培養品德，習慣，與情操。

「道德與健康」新課程標準中的教學評量評份，其範圍與方法為：

- (一)評量範圍：教學評量可隨時在教學前、教學中、教學後進行。包括：1.行為習慣，2.態度，3.知識，4.技能。
- (二)評量方法：1.兒童自我評量，2.兒童交互評量，3.家長評量，4.教師評量——
 - (1)觀察法，(2)檢核法，(3)軼事紀錄法，(4)問卷法，(5)面談法，(6)測驗法。

從中可看出評量方式已有多元化的精神。可惜此課程標準的實驗本教學指引（臺灣省國民學校教師研習會，民82）原文重複以上之敘述，未見更詳細的說明。評量範圍的四個面向彼此的關聯為何？孰重孰輕如何平衡？評量方法四個項目如何運用？各

有什麼參考工具？而教師評量的六個方法如果在既定政策下，必須給分時，又該如何計分？這些困難之處無法期待教師自己來解決，一則因為教師的工作負荷，或觀念及能力的限制，二則因為這一個個方法都是德育評量領域內的難題。由於教學實驗本身也在探索階段中，我們期待它能帶給教師理論上的指引之外，還有實務上的方法。

二、德育評量的獨特性

目前道德教育的教學強調認知發展與情意價值兩層面（歐用生，民80）。在認知上，如 Kohlberg(1981)的道德判斷推理能力，目的在增進學生更高一層次的道德思考；在情意上，如 Raths等人(1966)的價值澄清法，目的在幫助學生自我了解，尋求行動與價值的一致。如同數學教育一般，認知上激發學生的思考解題能力，情意上引起學生的動機與興趣。然而若談到教學成果的評量時，德育評量的困難處就顯現了。認知方面的評量可以利用情境呈現與學生的敘述藉以明瞭此生之道德判斷層次，而給予分數，可以是順序的高低（順序量尺），或是分數的加減（等距量尺），如同數學能力測驗一般。價值情意上的評量卻不這麼容易，一方面情意的狀態沒有高低之分，無法以數字表達，二方面情意評量的發展不似認知評量的發展來得成熟，工具的有效性與評量者的能力都是問題。其他科目的權宜之計就是情意評量部份暫且忽略，純粹只評智育的部分，可是道德教育的重點，本來就以情意之涵泳為核心，怎可捨棄此部份？若將道德的情意部份詮釋為道德概念（如仁愛）的接納程度，則情意部份更不可不評。因為不接納道德不只對個人有影響，還會擴及個人與他人的關係，甚而影響到社會的運作，不像不喜歡數學那樣的單純，所以德育的評量不只困難而且還任重道遠。

道德教育另外還有一個特色與其他科不同的是它特別強調行為的實踐，此乃道德教育的重要指標。適當的德育評量，在呼應教學目標的前提下，必須要包含認知、情意、與行為三個面向，而且偏一不可，其評量工作之艱鉅，非其他科目可比，可是評量方法的闕如，又是所有科目中僅見。

三、德育評量立體化的可能性

道德評量的認知層面已有發展較為成熟的工具可資應用（如 Kohlberg, 1985），至於情意上的評量，有採用問卷法與檢核法，行為上則有賴觀察與記錄。以下作者摘錄一個例子，是典型的軼事記錄法：

陳大明今日上午七時半在教室內拾到新臺幣一百元，藏為私有。到了中午，班上有位同學王小龍患了急性盲腸炎，必須前往醫院施行手術，但是王同學家清寒，無法

負擔手術費和醫藥費，學校同學發起救助捐款。大明不僅將拾到的錢捐出，還捐出自己僅有的零用錢八十六元。

（摘自陳光輝，民80）

陳大明的教師可能給陳大明操行扣兩分，因為他撿到錢後據為己有，再加兩分，因為他捐獻，結果是操行分數不加不減；或是老師不扣他分而直接加兩分，因為「犯錯後的好行為更加可貴」。所以老師的評語如下：

陳大明在教室裡拾到了錢，未送繳導師或訓導處，行為不當。但是當發現同學有困難，需要濟急時，他能傾囊捐出，這種助人的行為，表現甚佳。

（摘自陳光輝，民80）

老師評語的立場為前半段的行為不好，後半段的行為值得嘉獎，這是純粹就可觀察到的行為所下的結論。然而行為背後的動機、原因、信念、或價值，更是陳大明及他的老師需要瞭解與探究之處。為什麼陳大明私藏撿到的錢？可能因為四下無人，為什麼他願意捐出撿到的錢？也許是他一向大方，而不是「幡然悔悟」。以上老師的評語，能促進的往往只有他律的行為，尚無法達成評量的另一層目的：增進兒童自省能力。一個道德行為的實踐（或不實踐），背後包含的是一連串的思考與感受過程，道德評量不只觀察表現出來的產品，還要注重歷程，以形成一個完整而立體的記錄。Wilson(1971, 1990)提出道德歷程的七個成分(components)，統合了道德的認知、情意、與行為三個面向，作者認為這是學校教師進行評量時可以參考的一個很好的方式。我們以陳大明為例子，談Wilson所認為的道德，從概念至行為的歷程。

- 1.陳大明有某一道德的概念（如誠實）。
- 2.他有在「行為上應該如此」的想法。
- 3.此概念帶給他某種感受（譬如他知道什麼是誠實，認為理論上他應該誠實，可是不誠實他並不覺得難受。）
- 4.他感知周圍環境的情形：
 - 知道自己與相關他人的感受；
 - 知道他的決定與周圍事實的相關（如法律、常規、安全、他人的需要。）
- 5.他具有在 4.之情境下實行此概念的相關能力（如表達、道歉。）
- 6.當遇到真實情境時，他能將上述五個成分與情境連結：
 - 他知此情境與 1.及 2.相關；
 - 他能利用 4.的知識與感覺，及 5.的能力；
 - 他使用 2.的原則，並且被 3.的感受所支持，因此做了一個決定。
- 7.實際實行此決定。

在這歷程之中，任何一個環節的漏失，都會導致行為的失敗。所以陳大明私藏撿來的錢，可能是他沒有機會交給老師（5.），也許他不覺得這與誠實有關（6.），甚或他不覺得人應該誠實（2.）。至於捐獻的行為，可能他不覺得仁愛是件快樂的事（2.），可是他知道如此做可以記嘉獎（4.）。如果老師的評語僅是「行為不當」，或是「值得嘉獎」，則對老師、陳大明，及陳大明的父母而言，陳大明多了一些標籤，如同多了一些照片，我們不可能知道照片上的笑容或哭臉背後的故事是什麼。而若德育的評量做到如上所述檢核並記錄一個個歷程，則不僅老師增加對學生的了解，可與家長充分溝通評量的結果，最重要的是培養兒童反省自己，體諒他人，及道德判斷的能力。

結語

評量的多元化一直是教育工作者極力呼籲的課題，然而呼籲起來熱烈，實踐起來卻困難重重，或因師資訓練不足，工具取得不易，或是教師工作負荷太重，觀念不容易突破，使得理想仍在「理想」中，即便是教學指引也常常只談到理想，而不容易落實。我不在此繼續呼籲此理想，亟盼的是多給教師進修研討的檢會，從理論上觀念的改變到實務上方法的突破著手，激發改進道德（或其他科目）教學或評量的方式，這樣我們的孩子也才有更多樣成長的可能。

參考文獻

- 陳光輝（民80）。從兩則新聞談道德教育評量。教師天地(55)：31～35。
- 教育部（民83）。國民小學課程標準。臺北：臺僑。
- 歐用生（民80）。國小生活與倫理教育的檢討與改進。教師天地(55)：36～41。
- 臺灣省國民學校教師研習會（民82）。國民小學道德與健康教學指引第三冊。臺北：臺灣省國民學校教師研習會。
- Kohlberg, L.(1981). The philosophy of moral development. San Francisco: Harper and Row.
- Raths, L., Harmin, M., and Simon, s.(1966). Values and teaching. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.
- Wilson, J.(1990). A new introduction to moral education. London: Cassell Educational Limited.

編者按：本文作者吳毓瑩為國立台北師範學院初等教育研究所副教授