

皮亞傑及柯爾柏的道德發展理論對於道德

課程內容與實施之啓示

邱錦昌

(作者爲本校教育學系專任講師)

摘要

不論古今中外對於道德教育問題都相當的重視，但由於人類文明與科技的進步，社會結構日趨複雜與多元化，乃造成今日人類道德行爲日趨式微之危機，因此如何對傳統道德教育加以檢討改進，以重振道德行爲之水平實屬必要。惟道德行爲之內涵相當複雜，它兼有知、情、意三者，而如何使三者能維持適切均衡發展並付諸行動，亦爲道德教育不易克服之問題。在當代學者中，對於道德行爲與道德教育問題之探討，以科學實證方法做有系統深入研究的，可說始自瑞士心理學家皮亞傑；其後，更有美國哈佛大學心理學者柯爾柏步皮氏後塵，提出更深入及有系統之理論。他們二人對當代道德教育的實施與改革確有相當深遠之影響，是以本研究之目的，即在對皮亞傑及柯爾柏道德發展理論與其實證研究之結果加以分析探討，並據此對我國當前及未來道德教育課程內容與實施上提出一些看法。

壹、前言

傳統上，不論古今中外對於道德教育的問題都相當的重視。以中國而言，往往以「品學兼優」來作爲對一個人最高的評價，甚而認爲品德要比學識更來得重要。譬如至聖先師孔子在其教育內容中所主張的六藝、四科中，均將德行列爲首位，即是個最好的說明。至於西洋，對於道德教育亦是甚爲重視，如古希臘時期之西方聖哲亞里斯多德即提出，教育乃在培養人之智、行、體三德之說，而行德可說就是德育之內涵。所以自古以來，德育問題即爲所有的哲人與教育家探討的一個重點。

由於人類文明與科技的進步，使得今日的社會較諸往昔變得更為複雜與多元化，雖然這種進步大大地提升了人類物質生活的水平，但是社會對於人類行為的約制力量却反而日漸衰退。換言之，也就是人的道德水平較之以往是更為低落，自掃門前雪而不管他人瓦上霜的道德觀及行為日漸盛行，此乃造成今日社會不安與危機現象日趨嚴重的一個主要原因。因此，就有許多有識之士認為須重視道德教育並對當前的道德教育之實施有重新加以檢討之必要。

對於道德行為與道德教育之內涵，可說是個相當複雜的概念。就道德行為言之，它兼有知、情、意三方面的心理因素。「情」乃行為之動力；「知」乃對價值與情境之了解；「意」則為二者之融合，且為二者之主宰。因情之性質常衝動無歸，知之性質常空虛無力，惟靠堅強之意志，始能構成圓滿之道德人格。而如何培養堅強之意志，以導引知與情使之平衡發展，即為道德教育之重要課題。當然這也造成道德教育實施困難的原因，因為它包含了情感(emotion)的陶冶，理性(reason)的啟發，以及如何使情感與理性維持均衡並付諸行動(action)。而處在今日變遷迅速的複雜多元社會，在一連串的教育歷程中，如何使三者間的配合達到適切理想的程度，就是個最大困難的癥結所在了。

歷來對於道德行為與道德教育問題之探討，都是由哲學觀點出發的。亦即均採用哲學思維的方式，以個人主觀邏輯思考的歷程，來探討這方面的問題。以西洋著名的大學者言之，在道德學說看法上，不論是主張嚴肅主義的理性派大師康德(I. Kant)，或是主張功利主義的經驗派大師邊沁(J. Bentham)，他們對道德行為與道德教育問題之看法都不外乎屬於哲學思維範疇之產物。

也因為數千年來，人類對道德問題之探討均不脫哲學思維之範疇，致使各派所持之立場與所採之角度，都極具強烈的主觀性，乃造成各種學派彼此爭鳴莫衷一是之局面。為了對道德問題之探討能有新的發現與了解，因此，自科學心理學興起之後，即有許多學者試圖擺脫舊的窠臼，想另起爐灶，以新的思維方式，採用較科學客觀的方法與態度來加以探討，期能有新的斬獲。所以，自上個世紀末以來，就不斷地有許多心理學者們從事這方面問題的實證性研究。例如，精神分析派之創始者佛洛依德(S. Freud)，即認為所謂「良心」(Conscience)，乃兒童將父母的行為標準經過主觀內化的歷程所形成的。而他所提出人格結構理論中的「超我」(Super-ego)也就等於良心，它在潛意識中不時地監督人的行為，期能擺脫本我(id)生理慾望之

束縛，而朝向善的方面發展。另如，行為學派學者，却視道德行為是經由外在控制的獎懲（rewards and punishments）手段運用的產物，也就是經由刺激與反應間機械的聯結所造成的，所以一切的善行都可視為習慣的養成。至於社會學習理論學者方面，如班都拉（Bandura）則強調在個人與環境的交感互動（interaction）歷程中，他人所表現出的模範（modelling）作用與個人的模仿（imitation）作用，對於道德行為的形成具有相當的重要性。

當然在各家各派的心理學者中，由他們各自所持觀點之不同，和哲學家們對於道德問題探討的情形一樣，也形成各種不同的理論。而在各不同學派中，對於人類道德行為問題真正開始做最有系統與深入的研究的，可說是始自瑞士心理學家皮亞傑（J. Piaget）。皮氏以親身實際參與兒童各種遊戲的方式，經過長時期精密深入的觀察與臨床的方法，提出了許多超乎前人而具有創見性的看法。其後，美國哈佛大學心理學者柯爾柏（L. Kohlberg）更步皮氏對於道德問題研究之後塵，進一步做更客觀、深入及有系統的實證研究，提出了更豐碩完整之理論。而他們二人在道德行為問題方面所提出的系統理論，可說對於當前的道德教育的實施與改革上造成了相當深遠的影響。是以本研究之目的，即希望透過皮、柯二氏所做的道德教育實證研究結果與其所持之理論觀點，來檢討當前道德課程內容與實施上的缺失。並希望對未來道德課程內容與實施上的革新，能有新的啓示。

貳、皮亞傑的道德發展理論

(一) 受到杜威（J. Dewey）思想之影響

皮亞傑早歲雖專注於生物科學之研究，惟後來他也廣為涉獵有關哲學、宗教、邏輯學、社會學、與心理學之典籍與研究。特別是當他到巴黎入比奈實驗中心工作後，即對兒童之認知發展之研究有了新的發現與興趣。而他對於兒童道德發展之看法，似乎也受到當代實驗主義大師杜威的影響。對於人類道德行為之發展，杜威會以哲學思維之方式，提出道德發展的三個層次（three levels of moral development）之看法，即分為：

1. 道德前期或傳統前期層次（the pre-moral or preconventional level）。謂個人之行爲皆由生物性與社會性的衝動（biological and social impulses）所支配。

2. 傳統的行爲層次（the conventional level of behavior）。謂個人之行爲乃受到文化及團體標準（規範）之影響與支配。

3. 自律的行爲層次（the autonomous level of behavior）。謂個人之行爲乃受其個人自我理想與自我判斷所決定，其目的乃在追求善，且儘量擺脫其所處團體標準之影響。（註1）

我們看皮氏對道德發展之觀點似乎與杜威之看法很類似，因此皮亞傑之道德發展理論不能說沒有受到杜威的影響。惟杜威對道德發展階段之看法是屬理論性，亦即由主觀的哲學思維歷程而來。至於皮亞傑則是根據其實際參與兒童遊戲活動中，並經由實際與兒童的晤談及系統觀察中獲致的。

〔一九三二年出版之「兒童的道德」判斷（The Moral Judgement of the Child）〕書中對道德發展之看法。（註1）

本書內容分別從三方面來探討道德發展的不同情形。

1. 本書的第一部份，主要乃運用觀察及晤談方式，以探討有關兒童對於法則之運用及瞭解的情形。皮氏以親自參加四至十三歲男孩的石彈珠遊戲（the game of marbles）之方式作有系統深入的研究。他個別向每個玩此遊戲的兒童問及他們是如何來玩這種遊戲。從兒童的回答中，皮氏將兒童們對於遊戲規則體系的精熟情形（the mastery of the “jurisprudence” of the game），分成四個階段。

(1) 階段一：肌動階段（the motor stage）。雖然在此階段中兒童的動作並非隨意亂來，但是他們完全不了解遊戲規則。

(3) 階段二：自我中心階段（the egocentric stage）。此時兒童已開始模仿他人，但是當同屬這階段的一羣兒童在一起

玩遊戲時，他們並不試圖去使用統一的一套規則，每個人仍是各玩各的。

(3)階段三：初期合作的階段（the stage of incipient cooperation）。此時，兒童的行為已能照着一套統一的規則去做，雖然事後問起他們時，並不能有系統的說明規則的內容，但是他們確是真正照着規則的內容一起玩。

(4)階段四：彙整的階段（the stage of codification）。直到十一或十二歲時，這個階段才會出現，這時兒童已能了解

規則的確定細節，並且了解到兒童的社會是整體性的（the children's society as a whole）。

2.本書的第二部分所探討的，係在良好氣氛下自由交談，問及兒童對於規則的看法。所問的問題諸如：「那是真正的規則嗎？」、「那是個公平的規則嗎？」及「你認為當你父親小的時候也會照着這種規則玩過遊戲嗎？」等。皮氏就兒童自我內省之回答內容將之分為三個階段。

(1)自我中心階段（the egocentric stage）。最年幼的兒童對於規則只具自我中心的概念，也就是說這些規則對他們而言，並不具有約束力量。

(2)先驗階段（the transcendental stage）。對於七歲以上的兒童，他們認為規則是由成人所製訂的，這些規則永遠是神聖並且是不可更動的。

(3)自律階段（the autonomous stage）。到約十一歲以後，兒童會認為規則乃經由大家彼此同意後製訂出來的，因此只要經由大家彼此的同意，也可對規則內容加以修訂。

3.本書第三部份，乃在探討兒童對於正義（justice）及公平（fairness）之看法，及所施予的懲罰程度與過失行為間的關係。皮氏先讓兒童們聽一段簡短的故事，故事中包含有犯過者行為的意圖（intention）及結果（consequence），然後問及同年齡的兒童應給予犯過者怎樣的處罰。有一則是關於兩個小男孩打破杯子的故事，其中一個男孩打破門後茶盤中的一打杯子，但他有好的意圖；至於另一個男孩却是故意打破一個杯子。結果皮氏發現，較年幼的兒童認為懲罰的程度應視被破壞的數量而定，亦即以行為的結果來決定懲罰的程度，在他們所做的道德判斷中，並不把動機因素考慮在內。只有年紀較大的兒童才考慮到主觀的責任問題，也就是能考慮及動機因素。同樣的，較年幼的兒童會認為對成人撒謊要比對兒童撒謊來得壞。至於「公

平」的概念，對年幼兒童而言，只是相等的分享（equalshares），但是對於較年長的兒童則會考慮到每個人不同的需要。

(三) 一九六六年皮氏與殷赫德（B. Inhelder）合著的兒童心理學（The Psychology of the Child）一書中（註11）將道德發展分為四個階段。（註11）

綜觀皮氏的研究，他對於兒童道德發展判斷，可分為四個時期：

1. 無律期（anomie）••大約在四歲以前。兒童行為大多只憑感官動作的反應，只有個人行為而無集體規約。並且不能以自由意志作價值的判斷和選擇。

2. 他律（heteronomy）期••大約屬七、八歲以前，此時兒童之行為完全遵照成人之命令行事。命令之所以產生力量，乃肇源於此命令能給予個人身體上直接的影響，如當一個人違反了命令的規定，那麼可能會立刻遭到不愉悅的處分，由於這種處分，就會使得命令的力量變成具有永恒的效力。並且這種系統的類化過程就產生了，而這種歷程心理分析學派者就稱之為對父母形象或權威人物的認同作用。但是兒童此時之順從並非完全真心的順從，父母親或權威人物也會引起他的愛恨交集的情感（ambivalence）。

3. 道德現實觀（moral realism）期••從道德判斷的觀點看，他律將導致一個系統結構（systematic structure）的建立，這個結構就是同時能參照有關的認知基模（cognitive mechanisms）與社會化的歷程（the processes of socialization）的操作階段。而這個結構就是道德的現實觀。屬於此階段的兒童，他們所具的義務與價值觀都是經由法律及命令而來的。道德現實觀能促使兒童產生客觀的責任感（objective responsibility）。此時他們對於一切行為，都是根據所達成客觀性責任之程度來加以評價。而這種客觀性的責任就是只求順從（遵照）法律規定去行，至於法律本身立意的好壞並不去注意。此階段可說是由拘束性道德轉變到合作性道德的過渡時期。

4. 自律（autonomy）期••由於兒童社會化合作關係的進展，其行為漸能根據彼此相互尊重（mutual respect）之原則而行，所以兒童又進入了新的道德發展時期。此時，兒童已逐漸擺脫將遊戲規則視作神聖不可更改之看法，相反的，却認為規則

只不過是同年齡者共同協議後獲致的結果，因此，只要藉着民主程序之討論而達成一致的意見時，那麼規則就可以修正的。其次，相互的尊重與互惠（reciprocity）的行爲發展，就能使兒童產生正義感（the sense of justice）。大約早在七、八歲時或稍長之後，正義感就開始萌芽，然後其影響勢力逐漸超越順從性（obedience）而成為行爲的主要基準。所以這時兒童已開始對社會各種規範重新評估，作合理的修訂和選擇性的接受，並且開始以行爲動機來判斷行爲的好壞，而逐漸達到道德規範的「自爲立法，自爲執行與自爲審判」的合作性道德時期。

四 皮氏對傳統教育之批評

皮氏認為這些年來，我們對於「學校教育的目的究竟是什麼？」、「我們應當教給學生什麼？」以及「我們應如何來教導學生？」等教育上最根本的問題，迄今仍未獲得真正的釐清。他認為傳統的學校，其理想目標已逐漸流於為競爭激烈的考試而作準備，而非為學生良好生活作準備。在這種目標下的學習活動，必然會導致只注重個人在個別情況下之學習，而忽略兒童在團體中彼此溝通的學習模式。他認為這種學習程序將更強化了兒童天生的自我中心的特性，惟有學校能根據合作（co-operation）的原則來施教，讓兒童能在友善氣氛下，彼此溝通合作進行學習活動，才能有助於培養學生的良好德性。

他認為目前從事教育工作者之最大通病，就是缺乏從事持續性與具科學客觀方法之實驗研究。他們對教育工作的一切見解，都是以「意見」為基礎，而事實上意見的「常識」所揭示主觀情感的成份，要比客觀有效推理的成份為多。同時，他認為今天學校教師也太缺乏對兒童的興趣與主動基本的研究，他們大都從未真正面對着兒童，因而在施教過程中，往往無法對學生有真正的瞭解。因此，他認為教師極須加強這方面的研究，須能主動地參與兒童活動中，作有系統的觀察與臨床診斷，才能對兒童心靈發展的方式及教學方法上的改進有所裨益。

他認為教師的任務並不是只對學生作演講與演示，而是能應用觀察、發問、以及找出矛盾方式，以促使兒童主動去思考並發現新的解決方法與思考結構。他強烈的感覺到兒童須以主動參與自己的學習活動之方式來進行學習，他們最需要學習的並不是「事實的知識」，而是「獨立思維的能力」。因為他認為今天教導給兒童的許多知識，到了將來可能都會過時失效的，但是

批判的洞察力與具創造力的觀念總是能適應時代變遷的需要。因此，在教學方法上，皮氏十分反對傳統的演講法方式，他認為即使是較新的，伴隨着演示的演講法，也不如由兒童獨立處理物體所發現的與發明的方法來得有效。這種方法也就是他所謂「活動方法」（active method），此即要根據個別化教育之原則，讓兒童在主動參與學習活動中，去自我發現並對所發現的作用納統整的工夫。換言之，即要依據兒童的感覺動作與象徵層次，或依據運思層次的內在化行動或思考為基礎，讓兒童自由的去探索、發問、與發現。

最後，皮氏認為道德教育之理想目標，應是在於培養具有創造力、批判洞察力、能獨立思考及肯證驗的心靈。也就是要使人能超越機械性的習慣行為，而提昇到理性行為的層次，由盲從權威及將道德行為視為權宜性手段之層次，超脫提昇到能依據瞭解與仁道之原則而行的層次。

叁、柯爾柏的道德發展理論

柯氏的道德發展理論是以皮亞傑的道德發展理論為基礎，經多年有計畫的實驗研究，加以補充擴展而來的。所以其理論架構更為縝密完整，以下即就柯氏之理論分成幾方面加以探討。

(一) 對道德判斷發展階段之看法

柯氏對於皮氏的道德發展理論加以擴充加深後，認為道德的發展可分成四個層次七個階段。

1. 零階段・道德前期階段 (Stage O: Premoral Stage)

這個階段的兒童並不了解道德規則，善惡的判斷不根據規則也不根據權威，乃是根據情緒。令他們感到愉快舒服的就是好，令他們感到不舒服不愉快的就是壞。此階段大約屬於三歲以前。（註五）

2. 傳統的前期層次 (Preconventional Level)

在這個層次的兒童是受到文化法則 (culture rules) 的影響，他們對於善與惡，對或錯，都是採取明確的一分法。而對於

善與惡或對與錯之解釋，完全是依據行爲之後所獨得的生理的或快樂的（hedonistic）結果而定（如懲罰、酬賞、互施小惠），或是根據製訂這些法則的人所具有的權威力量而定。這個層次可分為一個階段。

(1) 階段一・懲罰與服從的取向（Stage 1: The punishment-and-obedience orientation）。

此階段大概屬於四至五歲時期。此時兒童以其行爲之後所得到的生理結果來決定善或惡的看法，而不管對人的意義或這些結果的價值。屬這階段的兒童為儘量避免受到懲罰而對權威力量絕對服從。他不探問理由，只認為是應該那麼做。

(2) 階段二・功利相對的取向（Stage 2: The instrumental relativist orientation）

此階段大約在六至九歲。兒童此時判斷行爲的好壞，是認為只要能滿足自己的需要或有時也能滿足別人的需要之行為就是善；反之就是惡。這時已有公平、互惠及平均分享（equal sharing）等觀念的萌芽，但是却常以生理或實用的方式來解釋。如所謂互惠，就是「你在我背上抓痒，那麼我也替你抓痒」等。至於像忠誠、感激、或正義等，對他們而言都是一些他們無法了解的抽象名詞。

3. 傳統期的層次（Conventional Level）

在這個層次，兒童會認為維持家庭、團體、或社會國家的期望是理所當然責無旁貸的，他不會考慮到實際結果是否可行。他的態度不僅要與個人的期望和社會的秩序相融合一致，並且要對他忠貞，同時能以實際的行動主動的去維護支持社會秩序並為之辯解。這個層次可分二階段：

(1) 階段三・人際和諧或「乖男——巧女」的取向（Stage 3: The interpersonal concordance or "good boy - nice girl" orientation）

此階段大約在十至十五歲。此時兒童認為凡能取悅他人或幫助他人，並能得到別人讚許的就是好的行為。這時其行為準繩大都參照多數人的刻板印象（stereotypical images）去行事。這時也已逐漸進入能以動機作為判斷行為的依據。當他原諒別人的過失時，常常會說：「至少他的用意不錯。」同時，他也努力去表現一般人認為好的行為，來獲得

別人的讚許。

(2)階段四・法律與秩序的取向 (Stage 4: Law and order orientation)

此階段大約在十五至十八歲。此時有朝向權威、固守法則並維護目前的社會秩序之傾向。所謂好的行為就是要能盡到自己的責任 (doing one's duty)，尊重權威，及為自己的目的去維護既有的社會秩序。

4. 超傳統的、自律的、或有原則的層次 (Postconventional, Autonomous, or Principled Level)

在這個層次裏，個人很明顯地是想重新努力去尋求界定道德的價值及原則，並且力求擺脫團體或權威者以及個人原所認同團體之影響。此時，個人已能就事論事，對是非善惡的判斷是根據原則的。這層又分二個階段。

(1) 階段五・社會契約、合法的取向 (Stage 5: The social contract, legalistic orientation)

此階段大約在十八至二十歲。此時之行為通常含有功利主義的色彩（即為最大多數人，謀最大之幸福）。認為所謂善的行為，乃是根據經由全體社會成員的縝密研討及同意後，所確立之一般個人權利及標準來加以界定。這時他已能清楚地了解到個人的價值觀與意見的相對性 (relativism)，並且也相當注意為達成共同一致意見 (consensus) 的程序法則。所謂合法的行為就是個人的價值觀與意見須根據憲法及民主程序來行事。因此這個階段就十分強調合法的觀點 (legal point of view)，但是為了社會長遠的利益，也能注意到運用理性的思考 (rational consideration) 整理一些不適切的法律做適度修正的可能性。（而非固守著階段四的法律與秩序的取向）。除了合法性以外，也認為自由的協議 (free agreement) 和契約，就是約束義務心的主要內涵。

(2) 階段六・普遍性、道德原則的取向 (Stage 6: The universal-ethical-principle orientation)

此階段大約在二十歲以後。此時對於善行之判斷乃是由良心 (conscience) 決定的，能發展出一套自我的道德哲學及人生觀，凡與自我選擇的道德原則 (self-chosen ethical principles) 一致的，並具有綜合性 (comprehensiveness)、普遍性 (universality) 及一致性 (consistency) 等特性的就是所謂的良心。這些原則都是抽象的，並且是屬道德性的（如金律、無上訓令 the categorical imperative）。這個最高階段的道德發展是根據普遍性的正義、互惠

及平等之原則行事，並能尊重與關心每個人的尊嚴，每個人都是不附屬於他人之下的獨立個體，而每一個個體行為之良則，就是在為他人服務。（註六）

（二）道德階段的特質（註七）

皮、柯一氏認為道德階段是具有下列的特質：

1. 階段是具有「結構的整體」（structured wholes），或是有組織的思想體系（organized systems of thought），個人的道德判斷水準的發展是前後一致的。
2. 各階段間之關係是形成一不變的順序（invariant sequence），是向前（forward）發展的，而不會向後退化的（backward）。同時個人道德發展階段也絕不會有突然跳躍某一階段之現象，其演進必定是循序漸進，由一較低的階段提升進入另一較高階段。
3. 階段都是呈「階層的統整」（hierarchical intergrations），即較高階段的思想會含攝或綜合了較低階段的思想在內。

（三）道德階段與認知階段以及道德判斷與道德行為之關係（註八）

柯氏認為要想了解道德發展階段，就須一方面釐清它與邏輯或智力發展階段的關係；另方面也想釐清它與道德行為（moral behavior）的關係。

1. 在「道德發展階段」與「智力發展階段」之關係方面。他認為道德判斷的成熟度（maturity of judgement）與 I.Q. 或語文智力間雖沒有很高的相關，但是認知的發展對於道德發展還是相當的重要。認知發展是道德發展的必要條件，而非充分條件。

據皮亞傑的發現，在兒童會說話以後，就有三個主要的推理階段：直覺期（the intuitive）、具體運作期（the concrete operational）及形式運作期（the formal operational）。大約到了七歲時，兒童就進入了具體邏輯思考階段，此時他能做邏輯性的推論、分類，並瞭解有關具體事物數量上的關係。到了青春期（adolescence），個體通常已進入形式運作的階段，這

時他已能做抽象的推理，亦即能考慮到各種可能性，能做形式的假設（form hypotheses），能由假設中推論其中之含義，並且能將這些推論及假設放在現實生活情境中加以驗證。

由於道德推理顯然是種推理作用，因此想要增進道德推理的層次，就須先能增進邏輯推理之層次，亦即邏輯推理是道德推理的基礎。而一個人的邏輯思考發展之階段，就是他所能獲得道德發展階段之極限（ceiling）。譬如，一個人的邏輯思考階段是停留在具體運作期，那麼就會限制他的道德發展只停留在傳統前期的道德階段裏（即階段一、階段二）。如果一個人的邏輯思考有部份已進入形式運作期，那麼他的道德發展就有可能進入傳統期的道德發展階段。（即階段三、階段四）。所以邏輯思考的發展可說是道德發展階段的必要條件，同時也限定了道德發展的極限。就一般人而言，邏輯思考階段的發展，通常要高於其道德階段的發展的。例如，根據柯氏研究之結果顯示，在青年後期及成人中，約有百分之五十以上的人能完全進入形式推理的階段，但是却只有約百分之十的成人能展現出原則性（即階段五、階段六）的道德推理。

2. 在釐清了道德階段與認知階段的關係後，柯氏認為還須思考「道德判斷」與「道德行為」間之關係。如果邏輯推理是成熟道德判斷的必要條件而非充分條件，那麼成熟的道德判斷就是道德行為的必要條件而非充分條件。譬如一個人不了解或不信仰某種道德原則，那麼他就不會遵照此一道德原則去行。即使他了解某種道德原則或能根據該原則來推理，却也可能不依該原則去行事。例如在 R. Krebs 及柯氏所做的實驗研究中發現，在達到原則性層次的受試者中，有百分之十五的人想去騙人；而在傳統期層次的受試者中，有百分之五十五的人有此想法；而在傳統前期層次的受試者中，却有高達百分之七十的人想去欺騙人。由原則性層次的受試者中，却有百分之十五的人會有想欺騙人之行為，就說明除了道德判斷使原則性的道德推理變成道德行為的主要因素外，另外還有一些因素，包括了部分的情境因素及壓力因素（the situation and its pressures），個人的動機與情緒因素，以及個人的意願、目的或自我力量的強度（ego strength）等也會影響到個人之道德行為。

四 柯氏對道德教育之看法

在探討道德教育時，他認為道德心理學與道德哲學都有需要，此二者對於道德教育之改進具有相輔相成之效果。所謂道德

心理學乃是描述人類道德發展之情形，並探討道德教學宜如何實施方易收效之學科。至於道德哲學則在探討理想的道德教育目標及道德的發展應該如何才屬至善。因此，道德心理學能發現道德發展階段之順序，使道德教學能有較客觀、科學之依據。而道德哲學却能對道德發展應發展到什麼階段才屬較好階段找尋答案，使道德教學不失去其遠大理想目標。

傳統的道德哲學所追求的就是自由的 (liberal) 或理性的 (rational) 的傳統，尤以自康德流傳至今的形式主義或義務論 (deontological) 的傳統為是，這種傳統道德哲學所認為最妥當的道德就是原則性的 (an adequate morality is principled)，亦即所做的道德判斷是要根據能放諸四海而皆準的普遍性的原則。而這種原則與法則 (rules) 是有所不同的。傳統的道德可說是植基於「法則」之上的，基本上，它只是定規「你不應該做：(thou shalt nots)」就如基督教舊約聖經中的十誡所提出的誡條，說明一些不當做的行為；至於「原則」，則是普遍性的引導，讓人去做道德上的決定。例如：康德所提出的「無上的訓令」，它具有兩種涵義：第一、就是要對每個人的人格給予最大程度的尊重，也就是要把人當作目的看待，勿僅當做工具。其次，就是要能達到放諸四海而皆準的最大普遍化 (universalization)，也就是當你做某種選擇時，其他處在與你相似情況下的人都會做出相同的選擇。因此，「原則」就是道德抉擇 (moral choice) 或道德行動 (moral action) 的「形式條件 (formal conditions)」。道德抉擇是根據道德原則所做之決定，這種概念是與理性的道德哲學所主張，以追求最終極正義原則的道德有關。一個人所以會有道德衝突 (moral conflicts) 產生，基本上就是在個人的主張與為達成這種主張所採的正義原則間發生了衝突（即個人私慾與天理間之衝突）。而所謂正義，就是要求意志自由、平等及互惠。然而由道德心理學的研究得知，在每個不同的道德發展階段中，他們對於正義的了解與看法可能都有所不同。例如，在屬階段一的人，他所謂的正義，可能就是根據「以眼還眼，以牙還牙」之原則來懲罰惡行；對於階段二者所謂之正義，可能就是在物質方面能做到平等互惠的原則；對於階段三、四者所謂之正義，就是一面根據傳統法則，同時也依各個人不同需要來對待人；階段五者所謂之正義，乃認為所有的法則及律令都源自正義以及經共同協議後的社會契約；至於階段六者，乃認為個人所選擇之正義原則，是能犧牲個人小我利益而成全社會大我福祉的服務奉獻的精神。

由此看來，柯氏似乎相當贊同理性主義的道德哲學所追求之崇高理想，而以此來引導道德教育之最終目標。他認為唯有能

以最高層次的正義普遍原則作為道德抉擇及行為之依據，才能真正化解人與人之間的衝突，也才能防止由於道德價值觀和文化體系差異，所造成人類彼此屠殺的悲劇。因此，道德哲學在決定道德教育的目標上是有其價值。不過要想達成這種崇高的理想目標亦非一蹴可即，因為受到各種客觀因素之影響，每個人的道德發展情形各有不同，而道德心理學正可補此不足，因為道德心理學之研究能提供此方面客觀正確之知識，可使我們在實施道德教學時，能根據受教者之情形，提供最適切的道德課程內容，並運用最適切的教學方法，以提昇所有人類道德發展之層次。

對於道德教學之方法而言，柯氏是十分反對傳統的教訓式的道德教育（indoctrinative moral education）。這種教學方式就是將法則中的規定及教師與文化傳統的價值觀直接灌輸給兒童。他認為傳統上所重視的人格教育（character education）都是如此，其實施方式往往是將所認為具有價值的道德行為，以一些德目（bag of virtue）的方式來提供並教導給兒童。雖然人格教育與其他形式的道德教育，都想用德目的方式以教給普遍性的價值為目標。但是在施教過程中，他們對這些德目所賦予之詳細意義却往往是相對性而難有真正共同一致的看法，因為它往往是根據教師或傳統文化之觀點，或是教師為了自我辯解而以其權威來賦予這些德目不同之意義。因此，從這些意義上來看，傳統的人格教育就是學生在學校裏經由教師所給予的未經深思反省的價值評定（unreflective valuing），這也就足以說明何以傳統道德教育其成效不彰的原因了。

因此，他就提出了兩種新的道德教育方法——「價值的澄清（values clarification）」及「認知發展法（the cognitive-development approach）」。所謂價值澄清法，就是藉着理性的討論方式期使兒童能對於價值衝突的兩難問題（dilemmas）引出其自我的判斷與見解，而非強將教師之意見灌輸給兒童。換言之，即希望在現實道德生活中，能由許多價值澄清者（valu-clarifiers）對所秉持道德信念的討論中，獲得真正的自我了解。兒童以這種方式來討論道德上的兩難問題，就可以發現有許多不同的價值觀；並且可進一步討論他們價值觀上彼此不同之處。至於教師在實施此種教學時，所應強調的是「我們所具的價值觀是各有不同的，而非要確定某種價值觀一定要比其他的價值觀來得更好」。

至於認知發展法，亦與價值澄清法一樣，對於道德上兩難問題是強調採用開放的或是蘇格拉底式詰問討論方式來加以辨明。不過其目的不似澄清法只消極性的在於了解自我價值觀或是明白他人的價值觀，而是更積極地想促使個人的道德認知與行為

，能提昇到更高的一个階層上去。與價值澄清法一樣，它也是反對教訓方式來實施道德教學，他認為教訓方式並無法達成提昇道德發展階層之目標，有如下理由：

1. 改變只是在推理上，而非在特殊信仰（念）上產生改變。
2. 同一班級的學生，會有不同的發展階段，我們的目標是要幫助每個學生都能提昇其道德發展至更高的階段，而非要使人人都具有共同的類型（a common pattern）。
3. 教師本人的意見不被強調，也不被視為權威。他的意見只被視為衆多意見中之一項而已，只是達到下一個更高階段意見中的一個而已。
4. 有某些判斷是要比其他的判斷來得更適當的，這種看法也應該被溝通。

總之，認知發展法就是要鼓勵學生能用語言清晰地表達出他自己的意見，同時也能對別人所表達的意見做正確的判斷，而達到真正的意見溝通。此外，它還有較價值澄清法更積極確定之目標，即要將價值教育導向道德方面，亦即導向正義感方面。因為柯氏認為在人類社會中，不論個人的、政治的及宗教的價值領域方面等，都存有普遍性的原則與共同的發展方向。因此，在學校道德教育上，應禁止實施某一特殊宗派的宗教信仰或特定的價值體系之教學，而應發展對正義的了解（an awareness of justice），或是在憲政體制下如何成為真正健全的公民。所以在道德教學上，他就十分重視公民、政治、及社會研究等學科的教學，認為要使道德教育收到好的效果，就須對這些學科的內容取捨、編排及教學方法上慎重設計，並與日常生活作密切的配合才行。須如此，才能達成培養學生具有分晰了解普遍性價值原則以及成為民主制度下健全公民之目標。

柯氏也認為道德的成長與社會的發展（social development）有密切關係，尤其是與個人所獲得角色取替（role-taking）機會的程度有關。他認為在學校及班級裏每天的社會生活，就提供了許多道德學習的機會。所以每位教師應充分利用並設計此有利的道德學習情境。當然這種道德教育課程之設計，是要以前面所述的以理性道德哲學、道德心理學及實際社會生活做基礎；然後運用價值澄清與認知發展方法，以達成自我了解、問題的解決、理性的啟發、以及道德認知與行為階層提昇之目標。

(五) 一些道德教學之實驗研究

1. Moshe Blatt 之實驗研究：

Blatt 以課堂討論方式，分別在初中及高中的四個班級裏，對道德兩難的問題實施為期一學期的道德教學實驗。在前測中發現實驗班級裏每班學生之道德發展均有三種不同的層次。在實驗過程中，對於學生們的討論意見，教師只對層次較高學生之反應意見給予支持及澄清，例如，教師只支持階段三學生之意見而不支持階段二學生之看法。當學生對某一爭議的問題有了正確了解後，教師再利用新的情境繼續向學生們提出新的挑戰性問題。同時使後面問題之討論層次能超越前面的問題。如此週而復始，以期提昇學生的道德發展階段。

當學期結束時，Blatt 再對所有學生加以測驗，結果發現實驗組之學生要比控制組學生在道德發展階段上有顯著的進步。在實驗組的班級裏有四分之一到二分之一的學生提昇了一個階段。並且在一年之後，實驗組之學生仍繼續維持這種進步情形。因此，由 Blatt 之研究顯示，道德討論之方式確可以對提昇道德發展階段有所幫助的。

2. Kohlberg 及 Feton 之實驗研究：

他們分別在波士頓及匹茨伯府（Pittsburgh）地區，選出二十四位教師，以九年級及十一年級的社會研究課程進行道德教學之實驗。其方式是讓十二位教師教實驗組，另十二位教師教控制組。在實驗組的社會研究教科書內另增添道德兩難的問題，在進行實驗中並採用民主討論方式來進行教學；至於控制組則仍採用傳統方式，其使用之教科書並沒有道德兩難問題之討論。實驗結果發現實驗組學生之道德發展要比控制組來得好。

不過他們二人在此實驗中還發現，道德討論方式及課程雖是構成增進道德成長的條件之一，但是學生所處大的生活環境（即包含家庭、學校及社會）中所呈現的道德氣氛（moral atmosphere）却也是個不容忽視的因素。

他們認為這種氣氛有兩種層面會影響人的道德行為。第一、就是社會所提供的角色取替的機會，其提供的機會愈多，就愈能使兒童了解他人的觀點，並鼓勵兒童採納他人的觀點。角色取替是與兒童參與社會互動（social interaction）和社會溝通

(social communication) 之程度有密切的關係。第二、就是與兒童所處的環境或制度裏所具之正義感的水準 (the level of justice) 有關。所謂制度裏之正義感水準，係指成員們對於此體系中之獎賞、懲罰、責任及特權分配等之法則或原則的主觀感受。

3. Kohlberg, Feton 和 Mosher 之實驗研究：

他們三人接受 Danforth 基金會贊助，繼續做更進一步之研究。他們分別在 Boston 及 Pittsburgh 各選兩所高中做此項實驗，其實驗計畫分二大部分進行。首先，訓練諮詢員、社會科及英文科教師，讓他們能熟稔運用道德討論方法及製作道德討論的統整性課程。其次，就是要在公立高中裏另外設立一個真正道地的社區學校 (community school)。

茲以其中之 Cambridge 中學之實驗情形加以說明：實驗科目是以英語及社會研究的基本課程。所有參與實驗之六位教師及六十位學生均係自願參加的，所有教師均來自一般的學校。至於學生之背景：二十位來自屬學術專業性的家庭，二十位係來自勞工階級之家庭，另外二十位係屬中途輟學 (dropout) 及輕度問題青少年。而其進行實驗教學方式是採用讓學生主動積極參與的民主討論方式，來討論與他有切身關係的道德兩難的問題，並且進而還成立了由學生組成的訓導委員會 (discipline committee) 及陪審團 (jury)，讓學生自己來處理各種學生問題行為。在實驗初期，免不了有許多的錯誤及混亂的情形出現，但是在經過幾個星期以後，就發現一種較成功的民主社區的程序已逐漸地建立起來了，而成員間也都能出現較具理性的行為。

他們經由此實驗即獲致一些看法：

- (1) 讓學生以積極參與的民主方式，來討論其實際生活中的道德兩難問題，確實有助於道德推理及道德行為之進步。因為這種方式能提供更多更廣泛的角色取替的機會。
- (2) 要使民主討論方式運用更為成功有效，那麼對於課程內容及問題的設計安排，定要讓學生覺得與他們有切身的關係，否則將使學生感到厭煩，致使討論變成形式化及應付交差的現象。
- (3) 在進行大規模的民主會議之前，宜先選定重要成員成立籌備小組進行規劃，並作些屬較高階層的道德討論與思考，那樣就能使其後大會進行之討論與表決較易獲致成功。

(4) 學生道德行爲的成長不僅受到同儕壓力 (peer pressure) 及道德討論因素之影響，並且還受到個人在團體中所培養出的團體共識感 (sense of community) 之影響。甚而他們還認爲這種團體共識感及其所產生之士氣 (morale) 更可能是道德教育成功最主要的因素。(註九)

4. 我國國內之有關研究

至於我國自民國六十年以後，即有不少人開始以皮、柏二氏之道德發展理論從事道德教學之實驗研究，其中諸如・蘇清守（民六十一年）、陳英豪（民六十七、六十八）、趙家琛（民六十八）、李裕光（民六十八）、蘇建文（民六十四）、黃國彥（民六十九）、張鳳燕（民六十九）、及吳裕益（民七十一）等從許多不同角度來探討我國青少年道德認知及行爲發展之情形。其結論也大致與柯氏之觀點近似。茲就其中部分研究簡述如后：

(1) 蘇清守之研究，以皮亞傑設計的故事情境作材料，應用口頭詢問的方法，抽樣研究我國臺北市小學一、三、五年級，以及國中一年級的道德判斷。其結果發現・我國學童道德現實觀、懲罰概念皆隨着年齡的增加，而有一定的發展序列。(註十)

(2) 蘇建文之研究，是以國中一年級學生爲對象，應用故事完成測驗與社會計量法來測量兒童之罪疚感程度、抗拒誘惑力量、道德判斷取向、以及誠實與替他人着想等道德指標，再應用問卷以了解青少年心目中父母紀律與教養方式，進而考驗兩者間的關係。其研究結果發現・在中等社會階層中，父母之紀律方式與青少年之道德發展間存有密切關係，亦即在誘導型之紀律方式下，能促進青少年罪疚感之發展，以及誠實、替人着想之美德。而在權威型紀律方式之下，青少年之罪疚感較爲薄弱，同時也易養成陽奉陰違不誠實之行爲及自我中心不替他人着想之習慣。至於父母教養方式與態度方面，不論中等與低等社會階層，均顯示出「寬鬆」與「愛護」的教養方式與態度，能促進青少年多項道德指標之發展，而「拒絕」與「忽視」之教養方式，則適產生相反之結果。(註十一)

(3) 陳英豪之研究・陳氏依柯爾柏之道德認知發展理論及其實驗方法爲藍本，在國內曾作了一連串的實驗研究，茲謹就其中四個研究加以簡述之。

(甲) 我國青少年道德判斷的發展及其影響的因素。(註十二) 本研究對象係來自本省南部高雄市和山地的八、十、十二

、十四、及十六歲之男女青少年共三九〇人。每位受試者均由一位主試以臨床晤談方式，測量其對「道德判斷情境故事」的反應，同時受試者又區分為高智組與中智組，以及高、中、低三個社會階層，然後分別探討性別、年齡、智力、家庭社會階層、及居住地區等因素與道德判斷發展之關係。其研究發現如下：①我國青少年道德判斷的發展，由較不成熟的階段而發展至較成熟階段，具有明顯階段可循，且與年齡因素有明顯關係，即年齡大者較年齡小者，其道德判斷發展階段愈高。②道德判斷的發展具有文化上的差異性。③就整個道德判斷成熟分數來比，我國青少年之道德判斷發展，較同年齡之美國青少年不成熟，但就各年齡組在道德判斷發展階段中所占之比率言，我國青少年比美國青少年發展得更早，但到青春後期，我國青少年大多仍停留在道德判斷發展的第三階段，而很少進入第四、五階段。④智力為影響我國青少年道德判斷之重要因素之一。⑤居住環境之不同，會影響青少年道德判斷之發展，亦即居住在都市者要較居於山地者，具有更成熟的道德判斷。⑥性別與社會階層因素對道德判斷之發展並無顯著之差異。

(乙) 討論與角色取替對道德認知發展之影響。(註十三)本研究為道德認知教學實驗，係以省立鳳山高中學生九十二人為實驗對象，分實驗組和控制組二組，每組各由二十三位男生及廿三位女生組成，由一位教師進行教學，實驗組每週一次以自編之「我該怎麼辦」之兩難故事為教材，以討論和角色取替方式來激發學生道德認知結構之改變。控制組仍按傳統教學方式，以教師講解灌輸為主。其實驗結果之重要發現如下：①經過一學期之教學實驗，討論與角色取替方式對於高中生的道德認知發展，並未產生顯著的效果。其原因可能係時間太短促。②性別、社會地位因素對道德認知之發展並無影響。③學生對問題的興趣和參與討論之熱烈程度，為影響其道德認知發展的重要因素。④智力的高低似與學生接受教學後的道德認知發展有關，智力高者較不自我中心，較能體會他人觀點，並能以更廣泛抽象之概念來解決問題。

(丙) 促進國民中小學生道德發展教學實驗研究。(註十四)本研究主要在探討「討論與角色取替」教學法對促進國民中小學生道德認知發展之可能性。其教學實驗研究對象包括九六名國小六年級學生及一九二名國中二年級學生，另有測驗編製研究部份。其研究發現如下：①柯爾柏道德認知發展理論及根據其理論所編製之道德判斷測驗之可行性，已獲充分支持。②以兩難故事為教材，並在原班級之情況下採用討論和角色取替兩種教學法，確較傳統之公民與道德教學更能促進國中與國小學生道

德認知之發展。③教師本身對道德認知發展理論了解之程度，亦為影響實驗處理效果之重要因素。④國中階段實施道德認知教學，其效果優於國小階段。⑤測驗與實驗處理對於教學效果具有交互作用之影響，故實驗結果之推論要特別小心。

(丁) 討論教學法對同質羣體與異質羣體道德認知發展影響的比較研究。(註十五)本研究乃在探討「討論、角色取替與辯論」教學法，是否較傳統道德教學法更能促進國中生道德認知的發展；同時也探討道德認知教學法對同質羣體(能力分班)與異質羣體(常態分班)之影響程度是否不同。研究對象為高雄瑞豐國中一年級學生一七八人，及新興國中一年級學生二六四人。整個實驗研究又包括五個小實驗，而每個小實驗又分實驗組及控制組，均由同一位教師擔任教學。實驗I、II屬異質羣體，實驗III、IV及V屬同質羣體。其研究結果發現如下：①討論、角色取替與辯論等道德認知教學法，確較傳統的公民與道德教學法更能增進國中一年級學生道德認知之發展。此乃因此種教學法所提出之兩難故事情境，會導致個體原有認知結構之解體，然後再經由與同儕及教師之互動而使認知結構重新組合，也就是以更高階段之思維模式來作道德上之推理。②異質羣體的道德認知教學優於同質羣體。此或因異質羣體更能提供不同的道德判斷觀點，可增進同儕彼此間互動的機會，因而更能促進受試者道德認知的發展。③教師本身為影響道德認知教學效果的重要因素。亦即傳統的公民與道德教學法已有較固定之模式與教材，所以較不受任課教師本身的影響；然而柯爾柏的道德認知教學法則屬新興的教學法，尚無固定的教學模式，因此教師本身對道德認知發展理論及教學過程了解程度的差異及經驗等，將使教學效果有着顯著的不同。

(4) 吳裕益的研究，以高雄市新興國中、光華國中、三民國中、前鎮高中、高雄中學及高雄師範學院附屬實驗學校等六所學校一〇九二名學生為對象；並以青少年認知發展測驗、修訂賓州創造傾向量表，陶倫斯創造力測驗、角色取替能力測驗、道德判斷測驗、及柯氏性格量表等為研究工具；此外，亦蒐集部分受試者的操行等第及德育成績，以代表道德行為。其研究結果發現：(一)認知發展與道德判斷發展有關，認知發展為道德判斷發展的必要但非充分條件。(二)認知發展與道德行為有關，認知發展較快者，其行為表現較能符合中小學教師的要求。亦即學生操行等第越高，其認知分數亦有較高的傾向。(三)認知發展與離羣傾向及自我強度等人格特質無關，亦即道德認知發展較快者，其生活適應並沒有較佳的傾向。(四)認知發展與角色取替能力的關係，須視受試者之年齡而定，以國小六年級有顯著相關。(五)認知發展與創造力及創造傾向有關。即認知發展慢者其創造力較差，

而認知發展在中上者，其創造傾向分數達到最高。（註十六）

肆、對皮亞傑及柯爾柏二人之道德發展理論之評價

(一) 對皮亞傑道德發展理論之評價

皮氏係首先開啓以較有系統科學客觀之心理學方法來探討兒童道德發展，其影響至為深遠，個人不揣冒陋僅提出對皮氏理論之淺見。

優點：1. 如前所述皮亞傑首先拋開以哲學思維主觀判斷思考方式，而能運用實證研究的方法與精神，來對兒童道德認知與行為發展作有系統之探討，其研究所得頗具創見性，且對當今之道德教育之革新影響至鉅。

2. 他對道德問題之探討，已扭轉了傳統之成人及社會本位之立場，而能注意到由兒童本身的實際發展情形來加探討。因此，使得道德教育之實施不流於空談，而能切合實際有活潑生動之趨向。

3. 他對道德教育之探討雖十分注意及兒童本身之因素，但對於道德行為之培養，却仍不忽略須與社會生活相配合之原則。因此，認為道德教育之實施不能純賴德日式教訓方式進行，還須由日常實際生活中培養合作之習慣與態度做起，這種看法均極為正確。

缺點：1. 他雖對兒童的道德認知與發展，最早以科學之方法與態度進行實驗研究，並提出系統的說明，但是却未能對如何促進兒童道德發展之教學提出具體完整且可行之策略與方法。

2. 他對道德認知階段之分期稍顯固定，且由後來許多的研究結果，顯示出其對道德發展階段之分法不如柯爾柏來得客觀符合實際之情形。

(二) 對柯爾柏道德發展理論之評價

柯氏之道德發展理論的優缺點，茲就個人淺見略述如下：

優點：1. 柯氏之道德理論可說是以皮亞傑之理論爲基礎擴展加深而來，經其多年的實驗研究做了適度的修正與闡揚，因此其理論較之皮氏可說是更爲圓熟完整。

2. 柯氏除經由長期的實驗研究中來證驗其理論假設外，並且更提出其對道德教育與教學方式上的許多具體的改進方案與意見，因此他不僅有理論更有切實可行之方法，可說是理論與實際合一。

爭議與有待澄清者：道德教育之內涵是要比知識技能教育的內涵來得複雜與難以把握，因它包含了情感、理性、意志及如何付諸行動等要素，所以雖經過千百年來，無數中外聖哲對此方面問題之探討，亦難有一致之觀點。如今柯氏雖在其多次實驗研究中發現了道德教育之曙光，甚且還提出一些具體之方案與途徑，但我們可以想見道德教育要收到真正之效果恐仍非易事，還須各方面之客觀條件之配合，故其理論是否能有效普遍實施，仍有待將來的證明。

伍、皮、柯二氏之道德理論對當前德育課程改革之啓示

綜觀上述皮、柯二氏之道德發展理論，得知其對於道德教育之改革趨向影響至鉅，茲謹就一般課程發展模式之四大要素：目標、內容、方法、及評鑑四者，來探討皮、柯二氏之理論對於德育課程之改革有何啓示。

(一) 在課程目標上

就一般課程目標之擬訂上言，是須注意幾方面之來源如：當前的社會生活及未來的發展趨向、知識結構因素、以及學習者之本質等。當然在道德課程上亦不能忽略以上要素，茲分述如下：

1. 德育課程目標之擬訂首須配合社會的實際狀況，當以目前社會上一般所最缺乏之良好道德行為作為道德教育所應急於達成之目標。例如，今天的社會若缺乏守望相助、急公好義、守法守分等之道德行為，那麼我們在設計道德課程時，就當以此為首要目標，使得私德與公德之培育兼籌並顧。

2. 德育目標之訂定，須考慮到學習者本身之因素。就發展心理學之研究得知，個體行為之發展有其一定之基模與階段，此種基模係呈階層式須循序漸進而無法躐等突進。此外，個體之發展尚有個別差異之現象，即以年齡相近者其發展之速率及程度亦各有不同。因此在德育目標之擬訂上，就須按學生年齡階段不同、心智發展程度之不同，而訂定最適於學生達成之目標，否則即易有揠苗助長之反效果產生。

3. 德育課程之擬訂還須就道德知識本體來加以思量，亦即須從哲學統整性的觀點來探討。柯爾柏即認為哲學在此方面對道德課程有其價值，它可提昇道德目標之層次使之具有更崇高的理想。如康德所說純粹道德乃一本體界之存在，而不存在於經驗界中，因此想使道德目標能超脫不為現實所局限，進而能建立一永恒絕對價值之原則，那麼就有賴於道德哲學——特別是理性主義之道德哲學。唯有如此，才能確立起啓發理性之沉思反省的道德（reflective moral），也才能培養出具獨立思考與判斷能力的人來。

二 在課程內容上

就道德課程內容上言，亦可從內容之選擇、組織、與呈現程序來加以說明：

1. 就道德課程內容之選擇言。須以與學生切身有關之間題作為選擇教材之原則，亦即所擷取編為教材者，須以和學生身心發展相切合之日常生活問題為中心，如此才能引發學習者之動機，以收學習之效果。
2. 就道德課程內容之組織言。必須根據學生身心發展之情況做適當之安排，而非以成人本位之觀點來編排的。因此，傳統德目敎訓式的組織方式，就得加以改進，變成以學生主動發現學習之方式為主的編排方式。例如，可用故事形態來陳述一些與學生切身有關之兩難問題，然後編寫一些可能引起不同爭議的問題，要學生討論；或由學生於閱讀故事之後提出其個人之看法或質疑之處來共同討論。
3. 就內容呈現之程序而言，德育課程內容之呈現應採生動活潑方式，應不拘形式，能與日常生活打成一片，由潛移默化中改變學生之氣質態度。因此並非只有倫理生活及公民道德之科目才會談到道德教育問題，而應透過各有關學科諸如：公

民、史地、語文、藝術、體育……等學科，甚至於課外活動等的統合貫串聯繫以增進道德教育之成效。

(三) 在課程實施方法上

就德育課程實施方法上言，亦可條述如下：

1. 道德教育之實施首重師資，此古已有名訓「以言教則訟，以身教則從」，身教重於言教，教師本身之一言一行一舉一動，都將成為學生示範模仿之對象，為人師者焉可不慎乎。因此要想改進道德教學就須注意及此，不論教師之職前教育及在職教育均須特別注重高尚情操及品格之陶鑄，並且也應使每位教師都具有豐富心理學與輔導之知能，能認識學生心智發展水準，並具熟稔之教學技能，能純熟運用民主討論之道德教育方法，以及具有蒐集、編寫及安排適當道德教學情境之能力。
2. 道德教育之實施亦須注意環境氣氛安排的重要性。由柯爾柏之實驗研究中得知，道德行為之改進受到個人生活環境下的道德氣氛影響至鉅，所以如何安排學習情境，使之配合道德教學之實施至為重要，而這種氣氛的形成最好是能由學生本身主動形成一個具和諧氣氛的同儕互動的情境，使學生能藉多元、多向之溝通而提升其道德行為，如此則對行為改變之力量更大。
3. 多運用學生自我發現之學習方法，也就是道德課程之實施要由傳統被動方式變為學生主動參與學習。因此在課程實施方法上，就要改變傳統上以講述為主之方法，而改採多元化之方法，即教師不宜採用獨斷、權威的解說，使學生無從養成辨識、批判的態度。教師不僅要說明「是什麼」、「怎麼樣」，更進一步還要問學生「為什麼」，藉此啟發學生之理智，養成其批判的態度。同時還應視內容性質及對象之不同，採用各種遊戲、團體活動、角色扮演、會心團體、參觀、民主討論、辯論、會議及模擬民主社會中實際生活情境等方式來實施道德教學，甚至可讓學生自組自治訓導團體，使其能親身去實習模擬現實社會生活中之各種角色與情境，由自訂契約、自我規約、自我執行與自我審判的體驗歷程中，培養出真正民主自治的涵養。此外，尚可利用各種傳播媒體，如電影、電視、幻燈、報紙、雜誌等來實施教學，而不必局限

於教室內及教科書才是學習的重點與對象。

4. 學校、家長、與社會三方面之配合，對於道德教育之實施亦至屬重要。學生在校學習之時間仍屬有限，其在家庭及社會上之時間總和可說要比在學校時間為長，因此當學生離開學校後仍會受到父母與社會之影響，尤以今日大眾傳播媒體之普及，知識來源多元化及其傳播之迅速，加以學校影響社會之力量已日趨式微之情況下，對於道德教育之實施更有賴於家長和社會之配合與支持方易收效。

四 在課程評鑑上

道德教育之實施，評鑑可說是個相當重要的一環，賴着它我們才能得知實施歷程與結果之得失成敗，並進而可作為將來改進參考之依據。所以在道德課程評鑑上亦不能不加注意。根據皮、柯二氏之研究所得，亦能在此方面給我們一些啓示。茲分述如下：

1. 由二人之研究得知道德之發展有階段性，且身心發展即使相似，其道德發展亦可能不同。因此，在評鑑上，我們首先應先確立一多元評量之標準，亦即在衡鑑道德教學或學習成效上，不要只定規一個標準。應該確立一個人的自我前後之比較，重於與他人之比較的觀念。所以如何在學校教育上確立有關學生品德操行上更具體之評量標準，以及建立每個人道德行為發展的完整紀錄，乃刻不容緩之事。

2. 道德的學習，包含有道德概念原則的認知及道德規範的實踐力行。因此，如何增進學生之道德認知，進而引導其實踐力行，才是道德教育的主要目的。而道德實踐是重在歷程的，所以在整個道德教學的歷程中，每個小階段之評鑑應與最後總結性之評鑑並重，且每次評鑑之後應具回饋作用，可據此對所有的目標、內容、與方法等方面做檢討改進之功用。評鑑之實施應以達成道德教育之實施歷程重於結果，亦即在經此評鑑之實施後，能真正促使學生道德發展階段的提升（行為之改變），而非僅具有一些道德知識而已。

3. 就評鑑方式言，可採取多元方法，諸如：道德認知測量，即對學生實施自陳測驗，以了解其道德認知發展階段；系統觀

察法，即教師本身從旁或直接參與學生實際生活或各種學習情況中，做有系統縝密之觀察，以了解學生實際之道德行為發展情形；晤談法，即教師在自由和諧氣氛下，與學生充分溝通，以了解學生真正之想法、看法、與價值觀，並進而能做到澄清引導之作用；以及訪談法，即教師可俟機與家長、同學、鄰里，其他教師，以及有關人士訪談，由各種角度來了解學生之行為，並藉此建立其完整之生活史資料，以達到生活輔導之功能。

4. 評鑑資料之保存與運用上。對於所建立之學生所有道德行為完整資料，不應只存檔成爲靜態資料爲滿足，而應充分以利用。例如，除可提供給學生作爲自我了解之參考外，並可提供給家長及有關教師在輔導上之參考，甚而可提供給學校及教育行政當局作爲研究改進道德教學各項措施之參考；此外，當學生升入不同教育階段後，這些資料亦宜跟隨轉移，以免除重新摸索建立資料之困難。惟在學生資料之運用上尚應注意及保密的重要性，即對於學生資料不可隨便提供給無關之人或機構，還在提供學生資料給有關的人或單位參考時，亦應將學生的真實姓名及有關資料慎加保密，以免造成不必要之困擾。

陸、結語

道德教育之實施確屬不易，因此道德課程之設計與實施就更不得不慎重其事。今日道德教育不應消極地只被視爲在維繫當前社會秩序的道德教條。處在民主社會的制度下，應當建立起更高超之理想目標，使得社會新生的下一代更具有理性的力量，能揭發攻擊社會上一切的不幸與罪惡，須如此才能創造出一個較理想的社會。而在自由民主的社會裏，學校就是培養新生一代具有這種理性的力量，並引導社會朝向好的方向變遷的主要機構，只要學校教育能發揮道德教育之成效，只要理性的力量能在社會裏佔了優勢，那麼必能促進整個人類文明的進步與和平。

《附註》

1977. p. 129.

註 1.. Kohlberg, L., *The Cognitive-Developmental Approach to Moral Education*, (from: Curriculum Planning-A New Approach, 2nd, by G. Hass ed.), Allyn & Bacon Inc.,

註 11.. Ing, Maggie, *Theories of Cognitive and Moral Development*, (From: Theory and Practice of Curriculum Studies, by D. Lawton et al. ed), Routledge & Kegan Paul, 1978, pp. 87-90.

註 三・本書原著為法文寫作，書名為・La Psychologie de L'Enfant,

一九六六年出版，一九六九年被譯為英文，書名為 The Psychology of the Child 同時在英美二國發行，由 Routledge & Kegan Paul Ltd 出版。

註 四・ibid 頁一二一至一二七。

註 五・吳靜吉、黃國彥著・教育心理學，華視出版部，民六十四年頁七一一七六。

註 六・同註一，一三〇頁。

註 七・ibid , 一二九一一三〇頁。

註 八・ibid , 一三二一一三三頁。

註 九・ibid , 一三七一一四〇頁。

註十・蘇清守・我國學童道德判斷之研究，師大教研所碩士論文，民六十一年，第一〇三頁。

註十一・蘇建文・父母教養方式與少年道德行為，中華心理學刊，第十七期，民六十四年，第一〇九頁。

註十二・陳英豪・我國青少年道德判斷的發展及其影響的因素，高雄師院學報第六期，民六十七年，第一三五一一三六頁。

註十三・陳英豪・討論與角色取替對道德認知發展之影響，教育學刊第一期，高雄師院教育系、所編印，民六十八年。

註十四・陳英豪等・促進國民中小學生道德發展教學實驗研究，教育學刊第三期，高雄師範學院教育系、所印行，民六十八年。

註十五・陳英豪・討論教學法對同質羣體與異質羣體道德認知發展影響的比較研究，教育學刊第四期，高雄師範學院教育系、所編印，民六十八年。

註十六・吳益裕・認知發展與道德判斷、角色取替能力、創造力及人格的關係，教育學刊第四期，高雄師範學院教育系、所編印，民七十一年六月，第二九三一二九四頁。

註十七・陳英豪・討論教學法對同質羣體與異質羣體道德認知發展影響的比較研究，教育學刊第四期，高雄師範學院教育系、所編印，民七十一年六月，第三〇一頁。

註十八・吳益裕・認知發展與道德判斷、角色取替能力、創造力及人格的關係，教育學刊第四期，高雄師範學院教育系、所編印，民七十一年六月，第二九三一二九四頁。

註十九・張鳳燕・性別、道德判斷、情境變項對我國高中生誠實行為的影響，政大教育研究所碩士論文，民六十九年。

註二十・吳裕益・認知發展與道德判斷、角色取替能力、創造力及人格的關係

△參考書四

1 謝扶雅・當代道德哲學，亞洲出版社，民四十四年。

2 吳靜吉、黃國彥・教育心理學，華視出版部，民六十四年。

3 蔡春美・兒童智慧心理學——皮亞傑智慧發展學說，文景，民六十八年。

4 王文科譯（卜拉絲姬著）・兒童認知發展導論，文景，民七十一年。

5 蘇清守・我國學童道德判斷之研究，師大教研所碩士論文，民六十年。

6 蘇建文・父母教養方式與少年道德行為，中華心理學刊，十七集，民六十四年。

7 陳英豪・我國青少年道德判斷的發展及其影響因素，高雄師範學院學報第六期，民六十七年。

8 陳英豪・討論與角色取替對道德認知發展之影響，教育學刊第一期，高師範學院教育系、所合刊，民六十八年。

9 陳英豪等・促進國民中小學生道德發展教學實驗研究，教育學刊第三期，高雄師範學院教育系、所合刊，民七十年六月。

10 陳英豪・討論教學法對同質羣體與異質羣體道德認知發展影響的比較研究，高雄師院「教育學刊」第四期，民七一年。

11 趙家琛・青少年的道德判斷與認知發展——非行少年與一般青少年的比較，臺大心理所碩士論文，民六十八年。

12 李裕光・角色認取與道德判斷之關係，師大教育研究所碩士論文，民六十八年。

13 黃國彥・我國青少年認知發展與道德判斷的關係，國科會專題研究，民六十九年。（未出版）

14 張鳳燕・性別、道德判斷、情境變項對我國高中生誠實行為的影響，政大教育研究所碩士論文，民六十九年。

• 高雄師院「教育學刊」第四期，民七十一年。

- 16 Ing, Maggie: *Theories of Cognitive and Moral Development*.

(From: *Theory and Practice of Curriculum Studies*,
by D. Lawton et al. ed.) Routledge & Kegan Paul,
1978.

- 17 Kohlberg, L.: *The Cognitive-Developmental Approach to
Moral Education*, (From: *Curriculum Planning-A New*

Approach, 2nd, by G. Hass ed.) Allyn & Bacon Inc.,
1977.

- 18 Piaget, J. and B. Inhelder: *The Psychology of the Child*,
Routledge & Kegan Paul Inc., 1969.

19 Tanner, D. and Tanner, L. N.: *Curriculum Development:
Theory into Practice*, Macmillan Publishing Co.,
1975.