



MODELS OF MORAL EDUCATION :
AN APPRAISAL

德育模式

R. H. Hersh
J. Miller
G. D. Fielding ◆ 原著
劉秋木 呂正雄 ◆ 譯

德 育 模 式

MODELS OF MORAL EDUCATION : AN APPRAISAL

Richard H. Hersh

John P. Miller 原著

Glen D. Fielding

劉秋木 · 呂正雄 譯

五南圖書出版公司 印行

國家圖書館出版品預行編目資料

德育模式 / Richard H. Hersh, John P. Miller, Glen D. Fielding原著；劉秋木，呂正雄譯.--初版，--臺北市：五南，民82面； 公分

ISBN 957-11-0619-4(平裝)

1.道德 - 教育

528.5

82001578

1102

德育模式

原著者	Richard H. Hersh · John P. Miller Glen D. Fielding
譯者	劉秋木 · 呂正雄
編輯	楊如萍

出版者	五南圖書出版股份有限公司
發行人	楊榮川
地址	台北市大安區106 和平東路二段339號4樓
電話	(02)27055066 (代表號)
傳真	(02)27066100
郵政劃撥	0106895-3
網址	//www.wunan.com.tw
電子郵件	wunan@wunan.com.tw

顧問	財團法人資訊工業策進會科技法律中心
----	-------------------

版刷	1993年 4月 初版一刷 2002年 10月 初版四刷
----	---------------------------------

定價	240元
----	------

版權所有 · 請予尊重

譯 序

本院從七十九學年度起受教育廳委託從事道德內涵、德育教學活動、與德育評量的研究。著手研究之初，陳院長迺臣提出本書供研究小組參考。本書言簡意賅地介紹了六個重要的教學模式，理論與實際兼備，而又能提煉出德育的核心要素統整各模式的精神與方法，實在不可多得，因此成了研究小組的重要參考書。研究小組成員相約要將本書譯出，但因為小組成員多數職務繁忙，只有譯者兩人譯出一小部份。五南書局期望在德育領域能有更多貢獻，徵詢本研究小組是否有甚麼好書可以出版，本研究小組立即建議本書。由於小組成員大多行政業務和研究工作繁忙，無法從事翻譯工作，只好由譯者譯完本書。本書第七章「認知道德發展模式」由呂正雄譯出，其餘皆由劉秋木翻譯。

本書開卷即標舉「關懷、判斷、行動」三個德育的主題，闡明這三個主題的精義。道德的涵義本來已經眾說紛紜了，種種德育的方法或強調情意或重推理也是一團亂絲。這三個主題就像是在雜亂現象中浮現了指導綱領。以這三個綱領評析各個德育計畫，不僅優劣立見，並可以給予適當定位。這也正是本書的主旨

所在。

中國的道德思想以仁為核心。仁心就是愛心，對自己、對他人、對所有生命，都有一份關懷祝福之情，希望所有生命都能獲得幸福。王陽明說：「吾平生講學，只是致良知三字，仁，人心也。良知之誠愛惻怛處，便是仁；無誠愛惻怛之心，亦無良知可致矣。」仁就是純粹的關懷，純粹的善意，有這善意自然期望自己、他人及所有生命免於受害而各遂其發展。仁心萌發處也啟動了行動，徒有善意沒有行動，善意也不能實現。一個人愛自己自然會充實自己的能力砥勵自己的品行；愛子女自然要養之教之，怕他們遠離正道而受害。若沒有行動以貫徹善意，則善意也非常薄弱或至枯萎。但若行動缺乏理性的指導，則可能違逆原初的善意；以違法亂紀的方式斂財以為是愛自己，最後反而害了自己。我們必須能判斷甚麼是真正的價值，才能擬定正確的目標；我們也必須能選擇或創造適當的方法才能達成目標。理性的判斷正包含這兩種作用。關懷、判斷、行動，三位一體構成道德，缺一不可。這種觀點與我國固有的思想也頗能相通。

現在的社會已非常複雜，只靠「愛你的鄰居」、或者「敬人者人恆敬之」這樣的格言，未必就能建構和諧正義的社會。我們有許多不同的團體、制度、價值、願望等等，這些可能是衝突的不和諧的。我們的善意必須和這社會生活交融（或者說，理事圓融）才能表現與發展。很顯然，這需要許多知識和方法。本書的各模式提供了許多知識與方法，可以幫助兒童青年涵養關懷、判斷、行動的能力以建構更理想的社會。

譯者限於學識能力，難免翻譯失真之處，尚乞賜正。

原序

在目前，一般大眾要求學校從事更多的道德教育。1975和1976年蓋洛普對教育問題的民意調查發現，有三分之二以上的回答者認為學校應該分擔學生道德發展的責任。這種對道德教育興趣高張的根源究竟出在哪兒，不易找到，但是1954年美國最高法院在Brown v. Topeka Board of Education事件的決定，激起種族主義之道德問題的辯論，或許是個開端。從那時候起，民權運動、打擊貧窮、越戰、婦女運動、水門事件，以及諸如墮胎、人民團體的自由、藥物使用、生態保育、同性戀、殘障者權利等等問題接踵而至，迫使我們在一個全國的公共環境下調和各種道德抉擇。最近，在Guyana的Jonestown有九百人集體自殺的謀殺案，更強烈凸顯了個人權利與社會責任之平衡的難題。這個難題對於人的發展與集體生活有核心的重要性。

當電視與電影產品以嚴肅的道德問題為題材時，道德又成了「傳播事件」。「根 roots」及「大毀滅 Holocaust」打破電視收視紀錄。這些將道德問題揭露在大眾面前，增進大眾對於生活之道德面的覺知。僅有覺知是不夠的。道德問題依然懸而未決，

而大眾似乎也要求學校要教養未來一代使他們能提出更佳的答案。但在這樣一種努力之中，學校應扮演甚麼角色卻不清楚。該角色的性質如何，依然眾說紛紜，其亂如麻。

專業的教育家為道德教育設計了種種方法與目的。哲學家、課程專家、和心理學家提出了許多理論與模式。各模式的創造者與其追隨者，古今皆然，以為自己的模式盡善矣、盡美矣、無以復加矣。但是一般公開的辯論與專業的文獻，似乎使我們相信，總有個地方可以找到道德教育的解答。但道德發展的複雜性又讓我們相信，目前的種種教育模式不是盡善的。在寫這本書時，我們的主要目的在於證明，我們需要的道德教育是各種理論與模式的結合，而非仗賴其一排斥其餘。

為證明這點，我們選擇了六種不同的道德教育模式：理由建構、關懷、價值澄清、價值分析、認知的道德發展、以及社會行動。還有其它的模式，但這六種模式所代表的理論廣受引用，各模式的教學資源流佈廣而取得容易。本書所預設的主要前提是，道德與道德發展的複雜性使得教育者必須結合各模式的優點，才能適切應付學校道德教育的挑戰。本書開頭及結尾的兩章強調這點。

由於道德教育是如此複雜的工作，我們必須仰仗無數人以獲得智慧和道德的支持。其中的一些人，值得特別表明。將這些模式彙整成書的念頭，源於Ontario教育研究學院在1976年的道德教育研究計劃。Clive Beck, Edmund Sullivan, John Eisenberg, Dwight Boyd諸人為研究小組成員，大家認為沒有單獨哪一種模式足以勝任德育的工作。Lawrence Kohlberg無論個人或

透過其寫作，使結合理論與實際的需求成形。Lickona則令我們敬聆教師們對這些問題的意見。

最後，若無 Alison Baker, Jean Miller, Marianne Hung 的支持和耐心，本書手稿也無法完成。特別要感謝的是 Irene Glynn。

目 錄

譯 序

原 序

第一章 道德教育的主題——1

壹 關懷 /3

貳 判斷 /4

參 行動 /5

肆 道德教育模式之定義與選取 /7

伍 本書的架構 /13

第二章 道德教育的歷史脈絡——15

第三章 理由建構模式——29

壹 理論 /30

貳 理由建構模式之實施 /41

參 摘要與評鑑 /50

第四章 關懷模式——57

- 壹 理論 /58
- 貳 實施 /64
- 參 摘要與評鑑 /76

第五章 評價歷程與澄清模式——81

- 壹 理論 /82
- 貳 實施 /86
- 參 研究 /101
- 肆 摘要與評鑑 /105

第六章 價值分析——113

- 壹 教學價值分析與化解價值衝突的策略 /117
- 貳 摘要與評鑑 /129

第七章 認知道德發展模式——133

- 壹 階段的定義 /139
- 貳 道德教育：郭耳堡教育作品的概觀 /147
- 參 道德教育的策略 /148
- 肆 潛在課程(hidden curriculum) /163
- 伍 公正社區模式 /164
- 陸 結論與評估 /171

第八章 社會行動模式	175
------------	-----

壹 理論 /177

貳 實施 /184

參 摘要與評鑑 /193

第九章 關懷、判斷和行動	197
--------------	-----

壹 關懷 /197

貳 判斷 /202

參 行動 /213

附 註	217
-----	-----

附 錄 花蓮師院「仁智互動教學模式」 教學活動設計與應用	229
---------------------------------	-----



科學哲學家Jacob Bronowski曾在一篇名為〈富裕時代的道德〉的文章裡，提到Louis Slotin的故事。Slotin的故事非常戲劇性地顯示了道德的自律性，這正是各家道德教育模式所要揭露的秘密。

Slotin是核子物理學家，在Los Alamos的實驗室工作，協助發展原子彈。1946年他正在實驗室做一個實驗，此實驗要將兩片鑪放在一起。他正以極輕微的動作將其中一片推向另一片，以便確定需要多大總質量才可以引起連鎖反應。就像一般專家一樣，他用一把螺絲起子輕推著。螺絲起子突然滑脫了，兩片鑪太靠近了。即刻間，儀器內中子數竄升，顯示連鎖反應已開始。放射物質擴散到房間內。

據Brolowsky 的描述：「Slotin立即行動，他空手把鑪分開。這實在是一種自殺行動，因為如此使他感染最大量的放射物質。接著，他冷靜地要求七個合作者，標明意外發生時每一個人的正確位置，以便確定每一個人所感染的放射物的量。」

之後，他叫來醫護人員，向他的伙伴致歉，並且說，他會死

但其他人可以康復；後來的結果也正如其預料。

在Slotin的故事中，含有道德所常有的英雄成份。第一，他是無可妥協的重要考量因素，無條件地關切個體之生命與福祉。其次，無私而精確把握情境的精練能力，這是系統思考的試金石。最後，我們也看到了行動的勇氣。Slotin並不只有同情心和有效的思考；他用手把鑪分開了。

如Slotin故事所顯示，道德需要人道關懷、客觀思維、決斷的行動三者交融才行。試想Slotin若只表現三個面相的一兩面，會發生甚麼事。假如他有冷酷的知識和科學家的急智，但若對同事無情感，他的反應又會有多「道德」？換個角度來看，假如他不能理性地評估問題，他的關懷又會多有效？而且，不論其動機多高尚其推理多合邏輯，若不付之行動，又會有甚麼結果？道德不是好動機，不是正確推理，也不是堅決的行動；道德是三者合一。

在Slotin的反應中，道德的三個要素似乎合成為一個。真的，其情感、思想、行動之間沒有可辨認的分離；似乎霎那間交融為一，像是應付威脅時一個統一前鋒的部份。然而，在實踐時這些道德成份雖然相互交織，但它們之間仍有區別，這點很重要。本書所述的各道德教育模式，總是直接地或間接地提到關懷、判斷、行動中的某個獨立歷程。概括地理解這三個歷程，可幫我們更清晰地把握各個模式的觀點。



且讓我們先考慮「關懷」的意義。例如當我們說Slotin關懷他人，這是甚麼意思？我們認為這意謂著，第一、除了理性考慮之外，他還想要幫助人。他覺得在情意的水準上非省思地，被迫「伸出援手」以保護他人。他在情意上被激發去考慮他人的利益。關懷就像是一個刺激或動機，似乎出自「心肝」。

伴隨著情意激動的狀態及關切的覺醒，關懷也意謂著某種程度的社會理解與心理的理解。假如Slotin不能從其他工作者的觀點去理會該事件，他可能不會覺察到他們的生命有危險，或者他們有可能被救。假如他沒有足夠的智力以採取別人的觀點，他又如何能感受到自己的關切？即使是情意，也需要有知的能力——推論他人之需要與利益的能力。對他人有情也正是對他有思維。我們能想像對朋友關切而又不能對其經驗有所領悟嗎？關切他人並不僅是想要考慮他人的需要而已，而且也確能考慮之。所以關懷包含著社會動機和社會知識。作為一個道德教育者，即使你想強調關懷的角色（McPhail 的關懷模式就是這樣的一個例子），你也不可能僅僅作「情意」的教育。缺乏思想的透鏡，關懷是盲目的。學習關懷別人也是學習了解別人。

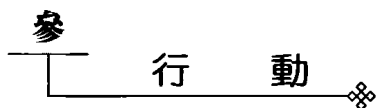


關懷不能完全剝離推理，因為，若缺乏推論他人之需求的能力，則關懷的動機即使還能支撐，也一定很薄弱。然而，推理究竟與關懷有區別。我們在一個攸關他人福祉的道德問題上做推理或判斷，就可能遭遇這種情況。我們的確要關心道德決定中涉及的各方面，否則我們的推理將是空的或扭曲的。但是僅管關懷得深切、理解得清楚，道德問題依然沒消失。以Slotin為例，他仍然須要在兩個道德要求之間做個選擇：保全自己的生命或他人的生命。關懷人命並不足以形成此問題的解答。他必須運用其決策的能力以做個判決。有些問題關聯到吾人對其他人類之義務，當我們想要尋求這些道德義務問題的答案時，我們進行慎思明辨的心理歷程。我該告訴太太我正與女秘書談戀愛嗎？在一場不義的戰爭中我該奮戰嗎？我該投票贊成公民複決以支持新的牢獄設施嗎？這些衝突所需要的，是解決而不僅是理解他人的需求；它們需要在各式各樣之「善」和各種對於「正當」之解釋間作決定的能力。折衝道德衝突之中所含的推理，比關懷中的推理複雜。道德推理依賴關懷，但在理智的需求上超過關懷。

雖然道德判斷是一件複雜的事，但在日常論辯之中，道德決定有時候像是簡單意見的事，而不像是複雜的思想。對有些爭議性的道德問題，如墮胎、安樂死等，學生所提支持其立場的論證

通常是這樣：「我就是不認為那是對的。奪走別人的生命在道德上是錯的。這就是我的意見，而且我有資格主張我的意見。」這種話使得議論進行不下去。其涵義是，一旦某人表達了根深柢固的意見，進一步的議論都不著邊際了。既然人人都有其不同意見，為何還要理性的證明？

然而，老師們總有探求理由的傾向。我們或許會問學生：「假如你認為奪走別人的生命是錯的，那麼在自衛時，或在保衛國家時，你是否會殺人？」假如學生對這些問題持肯定答案，但依然堅持奪人命是錯的，我們會認為他的意見未有充足的證明。聲稱某個行動在道德上的對錯，並不僅僅是說在某一個特殊情況我喜歡它；而是說此行動按一概括的是非標準來衡量是對的。我們不能僅訴諸於一個意見而感到滿足，不能認為一個道德問題，如奪人命是錯的，只是個人口味的事。一個人說：「殺人是錯的，」實際上也等於說：「你也應該認為殺人是錯的，而且我會告訴你理由。」道德判斷和價值判斷含有理由，而理由就其本質來看，不能僅應用於一個特殊的情況。假如可以用於一個個案，在其它相似的個案就行得通。^[2] 所以道德判斷需要有依照一個普遍標準或原理以評估衝突利益的能力。



也許有關行動之最重要的事乃是，行動本身既非道德也非不

道德。一個人的行動脫離了動機和判斷，就不具有道德意義。Slotin用手將鑪分開，並不就是道德。使其行動成為道德的，乃是指導其行動的關懷與判斷的性質。真的，有時候我們似乎說某些行動是道德的或不道德的，而不提及行動的脈絡。例如謀殺被普遍斥為不道德。但至少在西方的民主社會中，「謀殺」不僅是奪人命而已，它還含有邪惡的意圖。每個星期天上教堂，在表面上似乎是一個道德行動。但只有肉體到了教堂並不能說明其道德性格。有些特殊的習慣，如清潔、整齊、或誠實，也通常被視為道德的。但是這些習慣並非本身即附有理由。亦即，當我們說清潔是道德習慣時，其意是說它可以增進諸如身體健康之類更概括的善。換言之，雖然我們可以說某一個行為是德或不德，但這類話在正常狀況固然可以這麼說，其實這類話都意味著需要有進一步的考慮、一個動機、或一個正當生活的原則。

雖然我們了解行動本身不能視為德或不德，但作為老師很難不把某些行為看作是「對的」而其它行為看作是「錯的」。當兒童打架、插隊、拒不分享材料，我們很自然地認為這些行為是錯的而堅決地反對他們。同樣地，學生互相合作、自願負責打掃、幫同學理解新觀念，我們會毫不猶豫地稱這些行為是「道德」，儘管我們並未探尋行為背後的動機與判斷。常識對於外顯行為與內在理性歷程與情緒歷程之關係已形成一些通則，在這些場合，我們就是依據這些通則。當我們看到蘇珊打包比，就會干預阻止。既使在探尋其原因之前就認為那是錯的。嚴格講，打人之本身在道德上並不一定是錯的，因為打人可能出於自衛，也可能為了擋開危險。但常識的經驗告訴我們，當兒童打人，其動機不會