

我道德兩難故事教學對提升學前兒童 道德認知發展效果初探

徐 明*

摘 要

本研究主要目的在以道德兩難故事討論教學法之相關理論與實證研究為依據，檢驗國內學前兒童道德認知發展現況與問題，輔以教師及家長道德教育態度資料，希望藉以省思現代學前道德紮根教育觀念與作法的改變方向。本研究採質性研究設計，以台北市一所私立幼稚園大班（5-6 歲）12 位兒童為對象，透過參與觀察與焦點團體訪談收集資料。研究重要發現有（1）5-6 歲兒童道德發展普遍處於郭爾堡（L.kohlberg）理論的成規前期，多數在第一階段服從酬賞與懲罰的外在規則（權威），少數已有第二階段工具互惠思考。（2）觀點取替能力方面，多數兒童已能考慮對方立場，具有相當的同理心，但普遍尚未能擴及兩人以上之觀點思考及對動機意圖推理。（3）透過兩難故事討論，認知較成熟的兒童對刺激其他兒童觀點的擴展及轉換有明顯的效果。（4）在家長態度方面，受訪父母很少重視花時間針對道德議題營造與孩子討論對話的情境。（5）在學校方面最大的問題有：課程排滿美語、才藝、認知活動，沒有實施道德教學空間；老師缺少團討知能訓練；兩難故事圖書資源缺乏；家長功利、消費者心態的價值觀與壓力；媒體、社會大環境成人不良示範與影響。本研究結果希望能喚起政府、幼教學術及實務界重視學前道德教育，並提供落實道德教育的可行方向與另類思考。

關鍵字：道德兩難故事、道德發展、質性研究、學前品德教育、觀點取替

* 康寧醫護暨管理專科學校 幼兒保育科助理教授

Exploring the Effects of Moral Dilemma Story Teaching Techniques on Moral Development of Preschool Children

Hsu Ming*

Abstract

The aim of this research was to explore the effects of moral dilemma story teaching on moral development of preschool children. Using qualitative research design, twelve children (5-6 years old) were selected from one private kindergarten in Taipei city as subjects for this research. The main findings were as follow: (1) Moral developments of children were commonly found on the pre-conventional stage of Kohlberg, mostly on the first stage of heteronomous morality, and less on the second stage of instrumental purpose and exchange; (2) The ability on perspective taking: the majority of children were able to consider the views of others with empathy, yet not able to expand to the view points of more than two people and motivation reasoning; (3) Through the discussions on moral dilemma stories, obvious effects were found on children with more mature cognition in relation to the expansion and exchange of stimulus view points of other children; (4) Parents paid less attention on discussing moral issues with children; (5) The major problems found in school were: full curriculum with English, talent and skills, and cognitive

* Assistant professor, Department of Early Childhood Care and Education,
Kang-Ning Junior College of Medical Care and Management

activities, yet no space left for moral education; teachers lacking training for group discussion; lacking moral dilemma story resources; utilization of parents, and value and pressure of consumer mentality; and misleading illustration and influence of media, society, and adults. It was hoped that this research will call for the government, preschool education academics, and professionals to place importance on preschool moral education, and implement effective direction and thinking for moral education.

Key Words : Moral Dilemma Story, Moral Development, Preschool Moral Education, Perspective taking, Qualitative Research

壹、緒論

當前台灣社會治安惡化，犯罪事件不僅數量激增，犯罪內涵也呈現根本價值偏差危機，特別是青少年涉入幫派、色情、毒品、自殺、殺人等犯罪案件的遽增令人憂心，這些現象突顯道德教育的重要與迫切性，青少年犯罪年齡的降低與普遍顯示必須正視學前道德教育紮根工作。傳統教條、權威式的道德教育隨著社會時代的變遷已不符合需要，面對多元價值的社會及新問題不斷產生，道德教育必須以新的觀念與方法因應，而且要從小開始。本研究主要目的希望在國內道德教育的困境中，倡導重視學前道德教育的紮根工作，以道德兩難故事討論教學法提升兒童的道德發展與觀點取替能力，進一步增進兒童解問題的能力，培養具有合乎時代及社會需求品德之未來公民，同時透過家長及老師焦點團體訪談，希望了解影響道德教育之家庭、學校因素。本研究結果希望能提供幼教實務界道德教學之參考，並為現行學前道德教育提出一個新的方向與另類思考。以下為本研究主要探討之問題：

- 一、學前（5-6）歲兒童道德認知發展現況為何？
- 二、兩難故事教學方法內涵與效果為何？
- 三、家長態度對兒童道德認知發展的影響為何？
- 四、幼教老師道德教學的阻力與困難為何？

貳、文獻探討

文獻（Colby & Kohlberg, 1987；吳志雄等，2004）指出，兒童認知發展與觀點取替能力是道德發展的必要條件但非充分條件，必要條件是指兒童思考越能超越自我中心，掌握越複雜的他人觀點，發展較高層次道德認知才有可能。但有了這起碼的認知及觀點取替能力並不保證一定能辨別是非黑白，相關的社交經驗還是需要的。以下就認知發展、觀點取替、道德認知理論，及道德兩難故事教學議題分別探討：

一、認知發展與觀點取替

（一）認知發展

依據皮亞傑（Piaget J.）的認知理論，人類智慧發展分 4 個階段：感

覺動作期（出生至 2 歲）、運思前期（2 歲至 7 歲）、具體運思期（7 至 11 歲）、形式運思期（11 歲以上）。兒童在運思前期思考出現「自我中心觀」與「集中注意」之特徵，兒童因「自我中心」而假定他人思考與其無異，別人也具有與她們相同的想法與感受，此時期他們未能考慮別人的意圖，要等到兒童進入具體運思期，才開始發展出「非自我中心觀」的能力，體會到他人看事務的觀點是多種多樣的，理解規則並非絕對的（Piaget,1965；潘慧玲，1995；吳志雄等，2004）。

（二）觀點取替

由於「自我中心觀」與是否能認知他人的觀點有關，而此一關係又與同理心及品德發展有關，因此許多學者從皮亞傑的自我中心觀及認知理論基礎上陸續提出了「角色取替」（role taking）理論。「角色取替」又有稱「觀點取替」意指處於別人立場，想像別人如何思考、作何感受。沙門（Selman,1974；1980）提出與兒童有關的 4 個觀點取替能力發展層級：0 層級（3-6 歲），此階段兒童是自我中心的，可以區分自己與他人是不同個體，但無法了解每個人可能具有不同的心理狀態，因此無法考慮別人的角色或觀點。第一層級（5-9 歲），此層級兒童是主觀的，可以區分自己和他人觀點有所不同，然其判斷是由外在行動的觀察而得，尚無法一面維持自己觀點同時由他人觀點來判斷他們的行為。第二層級（7-12 歲），對人的概念心理上已踏出自己立場，用自我反省、或第二者觀點來反觀自己的想法與行為，明白人的想法或感受可以是多重的，了解人們因價值觀目的有所不同故想法或感受便有所差異，能由別人的觀點反觀自己的動機，同時也認為別人亦能有如是之作法。

從社會人際互動及問題解決的面向來看，人類能設身處地為他人著想，考慮他人觀點，是重要的人際潤滑劑，更是人們得以相互合作解決問題的先決條件，這種考慮他人觀點的能力是如何發展的，不僅是社會認知學者所關切，凡從事兒童教育工作者都應該重視（潘慧玲，1995）。

二、道德認知發展理論

（一）皮亞傑道德理解理論

皮亞傑（Piaget）研究兒童道德判斷提出道德理解三階段理論，第一階段為道德前期（4 歲以前），此時期兒童道德理解特徵尚沒有規則觀念，也不

知規則的作用。第二階段為道德現實主義（4-10 歲），此階段兒童依據實質結果判斷行為，規則由權威人物來訂不容變更，成人所不容許者就是錯的。第三階段為道德主觀論時期，此時期已知按意圖來判斷行為，了解規則由人們所定，但在共同協議下可做修改，違反道德原則就是錯的（引自吳志雄等，2004）。依據皮亞傑（1932），兒童的認知能力與社交經驗影響道德階段序列的發展，認知能力是指能從「自我中心」到理解他人看事物的觀點是多樣的，社交經驗則為兒童與同儕互動討論的經驗與學習。

（二）郭爾堡的道德認知發展理論

受皮亞傑影響，郭爾堡（Kohlberg）提出從幼兒到成人的道德發展理論，其中與孩子相關的有四個時期：第一期孩子認為「對」的事就是躲避懲罰或服從父母（成人）權威，他們在意的是身體傷害而不是精神，也不會顧慮到他人利益。第二期孩子認為「對」的事就是能滿足自己利益的事，同時也懂得與他人間簡單的互惠關係。第三期孩子認為「對」的事乃是周遭人對他的期待（社會系統），希望成為別人眼中的好孩子，為了獲得別人肯定會努力表現。第四期開始擴展社會系統，「對」的事必須符合規範、法律、責任和社會的期待，而且為了大家共同利益，孩子們會認知到每個人必須遵從共同的法律。郭爾堡理論從第一期至第四期孩子們的社會觀點隨年齡而逐漸擴大，從自我中心到有能考慮他人立場，然後再延伸擴充到較大團體中如家庭、班級，最後延伸到個人在整個社會中應扮演的角色和立場（Kohlberg, 1984；Colby & Kohlberg, 1987；Kuhmerker L., Gielen U. & Hayes R. L., 1994；吳志雄等，2004）。

（三）姬莉根（Gilligan）的道德發展理論

美學者姬莉根（Gilligan, 1982）透過女性研究提出女性道德發展的三階段理論，她指出女性「關懷」及「責任」的道德在郭爾堡道德序階被評為第二層級是貶低了女性道德思考，就女性而言，面對道德衝突情境，女性通常關懷自己與他人價值的平等，權衡出同時能照顧到自己與他人需求的責任，避免行為後果造成傷害，這是女性道德的最高指導原則。故從事道德議題的研究需要考慮文化與性別差異。

至於道德知與行兩者關係如何？是否對道德有成熟的理解就可以保證有高尚的道德行為？郭爾堡（Kohlberg, 1975）對此問題指出，一個人可以依道

德原則來推理，卻不按照原則來處世。不過他的研究結果顯示，當個人認知越成熟，其行動會越趨一致。其他研究（Blasi,1980）發現，青少年罪犯的道德推理能力遠低於沒有犯罪的研究對象，以及兒童道德推理層次越高，越願意伸出援手、與人分享和共同合作。總之，道德行為很可能受道德理解程度影響，但不是絕對的，還有許多因素會產生影響如同儕壓力、行動後果及人格特質等（引自吳志雄等，2004）。

三、道德兩難故事與教學

（一）道德兩難問題定義

道德上兩難的問題大都牽涉到當事人和他人間在需求、權益方面的衝突，這些需求、權益可能是金錢、權力、親情、友誼、愛情、生命、自由等等，對每個人而言這些需求（權益）都具有不同的價值（重要性），當個人需求（權益）與他人的需求（權益）產生衝突，必須在衝突的價值間做取捨才能解決問題時，便產生價值或道德衝突，因為選擇了某一項價值就必須犧牲其他的價值，人們是否能依據較高層次的道德原則做取捨是道德兩難教育的核心議題（林火旺，1999；徐明，2003）。

道德兩難問題並沒有對或錯的標準答案，依據郭爾堡（Kohlberg,1984），人們處在不同的道德認知發展階段會以不同的推理模式來支持或贊成某一種道德行為。換言之，決定取捨什麼不是重點，重點在取捨的理由，從人們解決兩難衝突背後的理由及推理模式可以了解其相應道德認知層次，以郭爾堡著名的 Heinz 偷葯的兩難故事的為例，同樣不贊成偷葯，如果理由是「偷葯會被關監牢」則屬道德認知發展的第一階段，「偷葯別人會把他當壞人」則具第三階段推理形式，「偷葯破壞社會規範」已具第四階段推理形式。因此，在評估孩子們道德發展過程要重視他們的推理方式（理由）而非答案。

（二）道德兩難故事題材

在幼兒文學中有關道德兩難困境的良好題材非常短缺，在孩子們閱讀的道德故事書中作者多將道德上正確的標準答案深植其中，所以並不是探討道德兩難的故事題材，國內坊間兒童文學也有類似問題（DeVries 和 Zan,2001 引自李文正，2001）。事實上，適合與孩子們討論的道德兩難故事題材類型可以是「假設性」的，也可以是真實生活中所發生的，假設性故事的優點在與孩子個人沒友直接利害關係，較無情緒性或傷害的後果，孩子們能更理性、

沒有顧忌的暢所欲言，真實生活中的題材與孩子經驗與生活貼近，孩子們可以很容易分辨和評估討論的結果，這兩類題材用來與孩子們討論道德問題都有助於提升孩子道德判斷發展（李文正，2001）。

（三）道德兩難故事教學原理

引導孩子討論道德兩難故事的長程目標在提升孩子角色取替與道德推理能力，由於兒童認知特性傾向單向思考，而不會從問題正、反面反覆思考，衡量，傾向自我中心，而不會考慮他人的立場觀點與感受，透過道德兩難故事情境的共同討論與評估，可以協助兒童超越自己的角度和立場，以更多不同的思考方式，考慮更多他人的觀點來解決人際互動的問題。要達到上述引導效果，寇柏（Kolb,1984）提出的「經驗學習週期」(experiential learning cycle) 強調省思的重要，老師要以結構化的省思活動，讓兒童思考如何連結舊經驗與新經驗，並發現經驗的意義，老師自己本身也要省思所觀察的兒童表現，從而檢討改善自己的教學，方能真正有助兒童成長。

道德兩難問題教學原理基礎為皮亞傑認知架構發展三原則（或稱不變的功能）：組織、順應與平衡。「組織」是個人對環境知識加以總和的一種傾向。「順應」包含同化與調適兩種過程。「同化」是將新訊息納入既有的認知架構中。「調適」為改變既有的認知架構以適應新環境、新訊息。「平衡」則是在個人與外在間、及個人具有各種認知元素間求取心理平衡的一種傾向，「平衡」的需求使兒童由「同化」轉為「調適」（楊國樞，1994）。皮亞傑認為當人受到環境中的刺激引發認知結構上的衝突或不平衡的感覺時，會主動的以內在結構回應環境的刺激，不斷重組統整及擴展原有經驗再建構新知識與學習。除了知識，維高斯基（Vygotsky, 1978）也指出文化環境（價值觀、信念）會透過個人與其他人的指導，對個人知識建構與學習產生影響。因此，皮亞傑和維高斯基視認知衝突為發展與學習的原動力，認知衝突可由大人提供幼兒現有認知結構稍有衝突的教具或以問題讓幼兒與其他同儕討論，從大家不同的的意見中引發認知衝突（引自 Thomson 等,1996）。同樣的，郭爾堡（1975）也指出，透過同儕對兩難問題的討論對話，讓兒童暴露在不同的觀點下，有助於促進兒童朝比其現階段高一級（plus one）的認知層次發展。

（四）道德兩難故事討論引導方法

運用以上原理的最佳教學方式是透過團體討論，透過團體中較成熟的幼兒觀點刺激其他幼兒產生較高層次的思考（Vygotsky,1978；Palincsar & Brown,1989 引自 Thomson 等,1996）。具體作法如下：

- 1、選擇一個可以期待孩子們發表各種不同意見的道德問題，孩子們能對問題產生不同的看法是道德兩難討論成功的必要條件，要測試一個問題是否屬於道德兩難問題，必須故事內容中隱含著權益的衝突，如放羊孩子故事與三隻小豬的故事，後者較適合討論道德問題。
- 2、一再重複唸和道德兩難問題相關的故事給孩子們聽，孩子們重複聆聽一篇故事，可以促進他們思考故事情節中所有不同角色的立場和觀點，體會故事情節中一些令人玩味的兩難問題。
- 3、協助孩子們認識故事情節中所有不同的觀點，許多有關弱小動物為了保護自己生命不惜欺騙險惡動物的故事，這類故事可以有效協助老師檢驗孩子們是否有從各角度看事情的能力，除了考慮弱小動物的立場權益，老師可以引導孩子思考險惡動物的權益，只是老師須緊記當孩子說出他們的觀點時，別忘了鼓勵他們講出背後理由。
- 4、常以開放式的問句和孩子們對話，老師可以開放式的問句如為什麼你認為這是公平而可以去做的事呢？你認為應該做嗎？假如你做的話會發生什麼事故？事件牽涉到的其他人會做何感受呢？老師可以設法讓孩子說出他們的理由，盡量鼓勵他們解釋其推論的理由，一旦他們說出來，通常是啟動更多討論的開始。
- 5、老師可以藉著不斷重複或反問孩子們所提的觀點來協助並釐清他們對事情的推論，有時候孩子們的話無法連貫、難以理解，但以不斷重複並反問孩子們他所聽到、或認為同學剛剛說的是否正確，這樣做可以讓孩子們迅速反芻他們剛剛說的內容，也可以提供他們進一步的邏輯推理，以及修正他們剛剛說的話。
- 6、老師應尊重孩子們所有的意見和立場，對老師而言，與孩子們討論道德問題時不擅自加入自己的道德判斷影響孩子們道德推理過程是一件很重要、也很艱鉅的工作。老師很容易在和孩子們在討論問題的過程中傳遞一些老師自己認為正確的答案，老師不需要急迫的在孩子間求得一致性看法，別忘了和孩子們一起討論主要目的是培養他們從不同角度思考問

題的能力，而不是藉此說服他們遵循某一項道德規範，但在討論結束前，老師可重複孩子們剛才所持的一些相反看法和觀點，這樣做除了對這次討論做總結，也等於向孩子們強調當討論問題時別人可以有不同意見權利（DeVries & Zan, 2001 引自李文正譯，2001）。

四、相關研究

國內對觀點取替能力的研究極少，較完整的只有 3 篇（周震歐等，1990；謝水南，1976；潘慧玲，1995），其中謝水南（1976）的研究對象為國小學生，周震歐等（1990）雖以學前兒童為對象但亦未能以不同年齡層來了解觀點取替能力的發展層級，唯有潘慧玲（1995）的研究涵蓋學前小班到大班的不同年齡層、及城鄉差距的比較，潘慧玲針對台北市及宜蘭各一所幼稚園大中小班幼兒各 40 名，以修正之故事問題進行訪談，研究結果發現小班幼兒大半處於沙門理論的零層級（自我中心式的思考和判斷）。中班幼兒約有一半處於零層級，另將近一半過渡至第一層級（明白他人有不同觀點）。大班幼兒則有過半進入第二層級（能站在別人立場，也知道別人能想像他的感受），但未有一人進入第三層級以上。此外，發現年級別及城鄉別對觀點取替測驗總分有主要效果，即城市兒童較鄉村兒童得分高，大班發展顯著優於中小班。國外以發展的角度，針對觀點取替能力的各發展層級所提出的實證研究很多（Feffer, 1959, 1970；Feffer & Gourevitch, 1960；Flavell et al., 1968；Selman, 1980），這些研究在概念性觀點取替能力方面研究的較深入周全。

同樣的，國內在道德認知發展方面的研究也不多，有針對成人正義及關懷道德取向研究的（黃光國，1998；葉紹國；1996，徐明；2002），其餘（5 篇）也多半以國中、國小學童為研究對象，且針對家庭社經地位與學童道德判斷發展關係為主題（見廖成敏，1999）。國外針對郭爾堡道德認知三時期六階段序階發展的普遍性研究發現，所有受試者（不同國家、不同社會）都循著序階依序發展，很少有越級或倒退的現象（Colby et al., 1983；Walker, 1989；Snarey, 1985）。也有研究（Colby et al., 1983；Walker, 1989）發現，大部分受試者在各種兩難問題的得分，全部落在相同或頂多是相鄰的發展階段上。此外，學者（Rest, 1983；Imamoglu, 1975）研究發現，兒童起碼要具備一定的認知能力，才可以應付對某一層次道德問題進行推理的任務。

在兒童與同儕互動對道德發展產生的影響方面，Kruger（1992）把一組 8

歲兒童分別與同儕或母親配對，每組討論 2 個兩難的道德問題，結果顯示與同伴討論的兒童道德推理能力有顯著進步，表現亦優於那些與成人討論的孩子，進一步檢視討論過程，發現與家長一起討論的孩子表現被動，少有自覺的表達見解，但與同儕一起討論的兒童則熱烈辯論，自動提出許多說法，努力解決兩難問題。在道德知與行的一致性方面，雖然研究發現不是很明確，不過 Blasi (1980) 考察了一些運用郭爾堡道德兩難問題測試道德理解的研究報告，發現一個明確的結果，那就是青少年罪犯的道德推理能力遠低於沒有犯罪的研究對象。此外，道德推理層次越高的兒童，越願意伸出援手、與人分享和共同合作 (引自吳志雄等，2004)。

參、研究設計

一、研究架構

依據本研究目的與性質，想要了解學前 5-6 歲兒童在面對道德兩難情境思考的內容與推理層次，以及解決兩難問題採用觀點的廣度、深度與變化，同時想要了解這些現象背後家庭及學校影響的因素是什麼？為什麼？與如何？這些牽涉思考、經驗、感受且具有發展變化性問題，量化研究無法回答完全，故採用質性研究，透過參與觀察與焦點訪談收集多元且深入的資料，方能對研究問題獲得盡量兼顧廣度與深度的了解。

二、研究參與者

本研究以台北市中山區一所私立幼稚園大班 12 位小朋友 (5 女/7 男) 為研究參與者，年齡在 5-6 歲間 (3 位滿 6 歲，其餘 5 歲)，此班級兒童家長之社經地位及教育程度多為中等的情況，一般說來此幼稚園附近社區文化傳統保守，不過就父母的管教態度而言則頗富異質性，依據園長的了解，有 2-3 位兒童父母管教民主，也有管教嚴厲，或疏於管教的，同時還有 2-3 位兒童母親為外籍新娘及單親，遭遇較多管教困難。十二位兒童之基本資料如附件 (一)。

在家長訪談方面，研究者邀請到參加研究 3 位兒童 (E、K、G) 的家長，以事先擬妥之訪談大綱進行焦點團體訪談，出席家長皆為母親，年齡在 32-49 之間，教育程度皆為專科，職業兩位金融業，一位為護理人員，家長基本資料如附件 (二)。

在教師訪談方面，研究者邀請到台北地區 8 位在幼稚園（所）任保育員及教師之幼教工作人員，以事先擬妥之訪談大綱進行焦點團體訪談。參與訪談老師年齡在 31-46 歲間，服務年資 7-16 年有 5 位，22-25 年有 3 位，4 位任教大班，餘則任教中班，任教園所課程模式多為主題式，受訪老師基本資料如附件(三)。

三、研究工具

質性研究的特性是以人為研究工具，訪談是訪談者與受訪者共同建構意義的過程，因此訪談者的問答、傾聽、觀察、分析及自省能力對研究過程及結果有重要影響。研究者有從事政府單位獎助之多篇質性研究經驗，故有信心執行此項研究。本研究除了由研究者親自參與觀察，並主持焦點訪談外，也針對研究問題事先擬妥半結構式的訪談大綱：

(一) 家長訪談大綱

- 1、你在家常唸故事書給孩子聽嗎？哪一類的故事？
- 2、孩子會對故事情節疑惑嗎？你如何和孩子討論？
- 3、你重視孩子的品德/價值觀教育嗎？哪方面？
- 4、你認為孩子哪些行為是不道德的？舉例...
- 5、孩子行為不當你如何處理？舉例...
- 6、你認為如何培養孩子的良好品德？如何增進孩子的道德理解？
- 7、你如何教導孩子什麼是對的？什麼是錯的？
- 8、妳先生和孩子的關係如何？和你的管教原則一致嗎？
- 9、妳先生關心孩子的品德嗎？如何關心？
- 10、你認為孩子有哪些地方表現的很滿意？哪些地方要加強？

(二) 教師訪談大綱

- 1、你在園所都以何種方式進行品德教育？
- 2、孩子的常見的品德問題有哪些？
- 3、你認為以故事書來引導孩子討論道德問題是個好方法嗎？
- 4、你實施過品德故事的團討嗎？常用哪一類的品德故事書？為什麼？
- 5、你勝任團討的引導嗎？最困難的是什麼？
- 6、你受過有關帶領團討的訓練嗎？心得如何？
- 7、你運用道德故事做團討教學受到的最大阻力為何？
- 8、你認為品德教育的最佳方法為何？為什麼？

四、研究程序

(一) 邀請研究參與者

本研究實施步驟依序為(1)研究前閱讀國內外相關文獻形成研究架構。(2)自編6篇兩難故事情節(附件四)。(3)依據故事內容製作創意故事繪本。(4)尋找適合進行教學的幼稚園及在學大班兒童。(5)透過幼稚園負責人協助,寄發說明函(附研究目的及內容說明)給兒童家長,獲得家長同意後進行教學。(6)教學活動結束後,情商園長出面邀約三位兒童家長參加焦點團體訪談,獲家長同意後約定時間進行訪談。(7)家長訪談結束後,透過熟悉的幼教界人士,以滾雪球方式推荐參加焦點訪談的教師人選,最後邀請到服務於幼教領域10年以上老師8位進行焦點團體訪談。

(二) 資料收集整理

本研究資料收集主要分兩部分,第一部分為收集兩難故事教學資料,教學錄影共6次,每次30分鐘。為了與小朋友建立熟悉、信任關係,研究者於教學前一個月每週至幼稚園半天協助老師各項教學活動,教學開始每週一次,計費時2個月完成。教學以自編兩難故事6則(附件四)為主題,故事主角與情節由簡單到複雜。前4則故事為虛構故事,後2則為生活實例,配合故事情節研究者自製大型故事圖板,每則故事有4塊圖板輔助,以便吸引小朋友,並幫助小朋友瞭解故事內容。在6次教學中有請園中老師執行一次(其餘皆由研究者主持),主要目的在對照了解幼教老師在道德認知教學方面的相關問題,園中老師執行前經過充分溝通討論,教學全程錄影、錄音,教學討論對話事後皆謄錄成文字稿以便分析。

第二部份為收集家長及教師焦點團體訪談資料,計與家長及老師座談各1場,每場3小時,全程錄音,並在與教師座談前先播放錄影帶加以說明。除了訪談,相關書面資料也同時收集。

研究者將收集到的資料整理成三類:教學錄影帶、焦點團體錄音帶、研究日誌和書面文件資料。教學及訪談錄音帶逐字謄錄成文字稿,日誌乃是觀察及訪談過程中特殊事件之紀錄,書面文件資料乃為參與研究者提供,研究者針對此三類整理後之資料進行分析。

(三) 資料分析

資料分析分兩部分，第一部份針對 6 次教學討論對話文字稿加以分析，分析主要依據三個理論的相關概念（1）郭爾堡道德認知理論前成規期（10 歲以前）兩階段道德：服從權威及工具互惠式。（2）皮亞傑認知發展理論運思前期（2-7 歲）的「自我中心觀」、「直覺判斷」與「集中注意」之思考特徵。（3）沙門觀點取替理論中的第一層級（5-9 歲）特性，對人的概念能區分人的外在行動與心理狀態，及能辨別哪些行為是有意的，哪些行為是無意的，在關係概念上是主觀的，可以區分自己和他人觀點有所不同，然其判斷是由外在行動的觀察而得，尚無法一面維持自己觀點同時由他人觀點來判斷他們的行為。針對以上相關理論概念檢查幼兒對話及推理所表現之層次與發展意義。

第二部份為分析家長及老師的訪談文字稿，透過不斷重覆閱讀每篇文字稿，先抽取出文字中所含之主題要素，再將要素形成主題概念，依據主題將同類資料分類，最後給主題正式命名加以呈現。

(四) 資料信、效度

1、信度

研究者邀請一位曾經合作同類研究之助理教授做協同判斷者，各自針對三類文字稿抽取要素，然後互相核對，遇有不一致處則加以討論，並重聽錄音帶及檢視錄影帶，將討論共識作為修改依據。

2、效度

為使研究參與者感覺自在能表達真實意見（1）研究者努力建立溫暖、開放、信任及友善之氣氛，確保研究者與研究參與者間具有自然、真實的互動。（2）在教學及訪談的時間及場地方面，盡量尊重研究參與者的喜好與方便，使他們感到熟悉、沒有壓力。（3）在研究者本身的主觀性方面，也透過不斷觀看錄影帶、重聽錄音帶而加以調整修正。

（4）最後並以訪談摘要文寄送研究參與者檢核。

肆、研究結果與討論

一、兩難故事教學

(一) 大黃牛家的不速之客

此故事中之主角只有 2 個（大黃牛與流浪狗），兩難情節也較簡單（流浪狗小白闖入大黃牛家）。針對大黃牛的兩難處境，多數幼兒的道德認知表現出郭爾堡道德理論中第一階段特性，即做錯事就該受懲罰，如幼兒 L、C、B、A 都主張把小白丟出去！踢出去！關起來！少數幼兒表現出第二階段工具互惠式道德如幼兒 J、E 提出「..如果小白不要亂叫就可以跟大黃牛一起住」，或者「大黃牛給小白另外蓋一間屋子。」但前提是小白要安靜、乖乖的、不要吵，顯示出投桃報李的第二階段工具互惠道德。

在觀點取替的表現方面，除了考慮大黃牛的立場，同時也能考慮小白立場的有兒童 E，她指出「小白很可憐，下大雨會淋濕，又沒有食物吃，沒有水喝會渴死，還可能被車子撞死...。」幼兒 E 的觀點引起其他小朋友開始紛紛替小白想辦法，如建議「送到警察局，請警察替小白找主人，送小黑回家。」「請警察收養小白，訓練小白抓壞人..。」其他的方法還有「..大黃找人收養小白..」、「..送到寵物店..」等等。由於兒童 E 對流浪狗小白設身處地的同情推理，引起其他小朋友從本來沒有考慮小白的處境，轉而紛紛提出兼顧大黃牛與小白需求的解決方法，我們看到了思考角度的進展與變化。

在討論過程中當幼兒 A 說「把小白丟出去！」後，幼兒 G 說「這方法好怪！」此時呈現出因討論產生的認知衝突，幼兒 A 在繼續聽其他同學討論一段時間後舉手建議「..找找看有沒有人要收養小白？」在此我們看到認知衝突帶給幼兒 A 的重新思考與觀點改變。幼兒 C 本來說「..叫小白出去..」但在幼兒 E 發表對小白處境的推測及同情後，幼兒 C 改變觀點提出「..小黑在外面會被車子撞到...讓警察收養小黑。」這些兒童觀點的變化，顯示出成熟幼兒觀點刺激較不成熟幼兒所產生的調適作用。

綜合此次教學發現多數幼兒的道德認知表現出郭爾堡（Kohlberg,1984）道德理論中第一階段特性，即做錯事就該受懲罰，其他皆不考慮。少數幼兒表現出第二階段工具互惠式道德，即了解別人也和自己一樣有相同需求，以兼顧彼此需求來解決問題。表現出第二階段的小朋友在觀點取替方面也顯示

設身處地的同情推理，而討論的效果支持文獻（Thomson）兒童暴露在不同意見中易引發認知衝突，有助促進觀點改變及認知發展。

（二）小花狗的朋友們

此一故事主角及情節刻意設計比第一個故事複雜，不僅主要角色有3個；小花、小黑和雞弟弟，在情節上除了故事角色的外顯行為，也想讓小朋友思考小花面對不想欺負雞弟弟又怕失去同儕的兩難衝突。從討論過程及結果顯示小朋友的注意力都集中到小黑欺負雞弟弟的顯著面向上，對小黑欺負弱小的行為一致譴責，沒有一位小朋友對小黑行為背後的意圖嘗試作推理，可能因為小朋友對故事情節中欺負弱小的情節較熟悉且接近其生活經驗，也可能故事中對同儕壓力描述不夠。總之，小朋友的注意力及討論多數仍圍繞在郭爾堡道德理論的第一階段如兒童 G、L 說「做個房子、或找個籠子把小黑關起來！」兒童 C 說「找人來罵小黑！」兒童 E、B 說「買一種不會生氣的飼料（藥）小黑吃，小黑吃了藥會改變，就不會欺負小雞了！」他們的理由是「小黑很壞..咬小雞、欺負小雞..」這裡我們看到兒童注意在小黑錯誤的行為，認為犯錯就要受罰。同樣的，他們能夠同理小雞的處境和感受，指出「小雞很可憐，沒有食物吃，沒有朋友...」，基於對小雞處境的同情而紛紛主張「小花要保護小雞..」「幫小雞找食物..」，「找人收養小雞..」。在此故事討論中表現出道德發展第二階段的對話只有幼兒 J，她說「..大家一起玩比較好，這樣小雞找食物有點無聊，大家一起去找食物比較好玩！」，及「..不要跟小黑玩，等小黑變好為止...。」

小朋友對小黑欺負小雞行為背後的意圖沒有進一步討論的原因可能在於老師沒有往這方面引導，小黑是故意欺負小雞？還是無聊好玩？還是有其他原因，如果老師能在這方面加以引導，孩子考慮的對象或許會擴充，也可能會注意到意圖。但老師有在同儕壓力方面嘗試引導，當兒童 C 提出「叫小花保護小雞！」老師說「如果小花去保護小雞，小黑可能就不要跟小花做朋友了，那小花又想跟小黑做朋友怎麼辦？」為了解決此一問題，兒童 J 說「..叫小花先把小雞帶回去，然後再回來找小黑他們玩..」兒童 C 建議「...叫小黑跟小雞做好朋友..」這些建議已考慮到和平共處，嘗試兼顧三方面的需求與立場，較少兒童提出這樣的建議可能是情節較複雜超出了他們現階段的認知能力，但少數兒童已顯現他們較成熟的多向思考與推理能力。

綜合此則故事討論對話的分析，多數小朋友的認知表現符合皮亞傑（1965）指出 4-7 歲具有「集中注意」及「直覺判斷」的認知特性，即只注意到故事角色欺負弱小的外顯行為，直覺判斷欺負者（小黑狗）應受懲罰，對處弱勢小雞應給予同情，小朋友都未注意到故事角色外顯行為背後的意圖（小黑什麼欺負小雞？），可能老師沒有在這方面提問，也可能故事描述過於著重小黑欺負小雞的行為。在道德認知發展的表現上，少數幼兒表現出郭爾堡（Kohlberg, 1984）第二階段工具互惠式道德，考慮到和平共處，嘗試兼顧三方面（小花、小黑及小雞）的需求與立場，此結果和前面的發現是一致的。

（三）積木角的紛爭

此則故事是小朋友在實際生活中常會遭遇的，故事要點為一群小朋友喜歡玩積木，但學校積木角落一次只能 4 位小朋友玩，有 3 位小朋友先進去用積木蓋動物園，另一位小朋友後進去想蓋一棟樓房，但卻沒有足夠的積木...對如何解決這個難題，兒童 J 建議「讓先進去在玩動物園的三位小朋友玩一段時間後輪另一位小朋友蓋樓房...」兒童 E 則提議「三位小朋友可以把動物園蓋小一點，就可以給那位小朋友多一點積木了」兒童 G 甚至建議「..用輪胎代替來蓋房子..」此外，不少孩子建議用「剪刀石頭布」來解決。從以上兒童們提出的方法顯示出他們對公平的道德觀點，兒童 E 提出的方法更是可圈可點，顯示出顧全他人需求與權益的最佳解決作法。

當問到小朋友如果自己在園所遇到這種情形願不願分積木給後進來的小朋友，兒童 D、F、C 都說「會！」問他們理由，他們說「因為沒有積木蓋房子很可憐..」顯示此年齡的小朋友確已較不自我中心，具備相當的同理心，能夠考慮他人的感受，特別是故事情境接近真實生活，小朋友更能設身處地，想像自己處在相同情況下的需求，而表示出特別的關懷。

經過了 5 次教學後，在這最後一次團討發現一向很少說話，且說話不清楚的兒童 K 發言 8 次，從不著邊際的喃喃自語，最後能清楚說出「...跟他剪刀石頭布..」不但勇氣可嘉，而且似乎選擇了一個他個人贊同的觀點。還有兒童 A 每次討論都會注意聽同儕的發言，然後重複別人說的觀點，這次他也努力嘗試發言，在眾多觀點中他選擇重複兒童 L 說的「..問可不可以借我一些積木..。」

此則故事討論的重要發現為小朋友對「假設性」與「真實性」故事討論表現的不同，如文獻（李文正，2001）指出，假設性故事由於與孩子個人沒有直接利害關係，較無情緒性或傷害的後果，孩子們會較理性、沒有顧忌的暢所欲言。真實生活中的題材與孩子經驗與生活貼近，孩子們可以很容易分辨和評估討論的結果，因此在解決問題的策略上顯得較感性關懷，傾向姬莉根（Gilligan,1982）的關懷思考模式，反映重視人際和諧的我國文化特性。

二、家長焦點團體訪談

爲了進一步了解兒童道德認知表現與家長態度的關係，研究者從小朋友認知表現較成熟、中等、較不成熟層次各選擇一位家長進行訪談，以下爲訪談要點及討論：

（一）兒童 E 母親

E 的成熟表現令人印象深刻，E 母親認爲可能因爲 E 是獨生女，平常都是跟爸、媽，或阿媽、阿姨等成人相處的關係。E 母親每天 5 點接 E 回家，回家後要煮飯、做家事，她說「可能孩子有很多事想跟媽媽講，可是我根本沒時間..」最近由於 E 母親正在進修專科學業，週末三天會送 E 到阿嬤家，親子相處時間更少，不過 E 母親有計畫近期帶 E 去香港玩幾天，以彌補這樣的疏離。E 平時喜歡看電視或故事書，特別是和人物有關的故事書，也喜歡聽故事。E 父親忙於工作和 E 的互動少，大部分時間是與母親相處。在管教方面 E 母親認爲有些事情的是、非、對、錯及習慣養成是很重要的，一旦標準原則確立了，就必須一致，而且在一開始時就要糾正，不過 E 父親則認爲事情尚未發生不需那麼緊張。E 母親承認自己有些神經質，也認爲自己和先生的管教觀念不一致，通常 E 做錯事時，E 母親會讓 E 自己評估自己行爲的對錯，聽 E 說明理由，然後爲 E 指出後果。

綜合影響 E 道德認知發展的家庭因素，E 生活週遭多爲成人，成長過程與成人互動較多。E 父母親雖然忙碌，且管教觀念有差距，但基本上是開明的，他們讓 E 做他想做的，不多干涉。母親對 E 的行爲設有原則標準，違背母親所設的行爲標準時，母親會先傾聽 E 的理由，並指出行爲後果引導 E 思考決定。訪談過程觀察到 E 母親言談舉止表現出獨立的個性、思想及見解，母親的特質與管教態度可能對 E 有相當程度的影響。

(二) 兒童 G 母親

兒童 G 表現出該年齡正常道德認知發展層次，且頗有同理心，但在推理的表達不很充分。G 母親擔心 G 喜歡看暴力的日本卡通影片，常模仿電視影片中的暴力動作。此外，G 母親滿意的認為 G 沒有什麼特別令人煩心的行為問題。在管教方面，以前 G 做錯事 G 母親會用嚴厲的方式糾正，但發現 G 脾氣倔強，對權威式的管教會生氣、反抗，所以 G 母親改變方式，先了解 G 喜歡什麼，然後以他所喜歡的來獎勵（如蓋印章換獎品），引起 G 表現好行為的動機。G 的父親也很忙，與 G 的互動比母親少，但夫妻間管教態度一致，父親不常唸一些小事，但當父親認為 G 真的錯了，會馬上糾正 G，母親則會適時安撫。最近 G 喜歡聽母親唸故事給他聽，母親發現唸故事後 G 比較會發問，但母親基本上是簡單回答。此外，偶而陪 G 一起玩他喜歡的火車時，發現 G 就變的話很多，會指導母親要怎麼依規則玩等…。

從訪談中發現 G 母親很願意分享，談到 G 充滿愛意，對自己的管教及孩子的表現也很有自信，G 母親能注意孩子的獨特性，適當調整管教方式，並以獎勵方式鼓勵好行為，親子關懷關係可能是 G 在討論時總能表達出同情弱勢立場的重要影響因素。不過 G 無法充分說明其所持立場的理由，可能是個性不多話，或習慣說話簡短，如果 G 母親多陪 G 玩他喜歡玩的遊戲增加與 G 的對話機會，及重視 G 對故事的發問製造討論的機會，將有助於 G 在表達其推理思考的表現。

(三) 兒童 K 母親

兒童 K 比較特殊，口語表達不很清楚，語意也不連貫，K 母親憂慮 K 的人際關係不佳，及影響人際關係的一些挖鼻孔、吃鼻屎、咬指甲的問題行為，K 母親認為三歲前照顧 K 的保姆個性內向、不愛出門可能是一個影響因素，不過 K 母親也承認自己比較緊張、焦慮，工作及家務很忙，每天陪孩子的時間只有 10-20 分鐘，大部份時間是讓 K 自己玩。至於 K 父親陪孩子的時間更少，K 經常跟母親說「我現在不知道要作什麼？我好無聊！」可是 K 母親很忙，沒有時間，也不知道拿什麼東西刺激 K。對於每次看到 K 的不良習慣行為，K 母親說「我每次罵他，可是沒有用，學校老師處罰他效果也有限...」。

從訪談中發現 K 母親顯得較焦慮、內疚、缺乏信心，在分享時也較多保留與猶疑，從 K 經常跟母親說覺得無聊，不知道要做什麼，可以了解 K 在家

裡是較被忽視的，大人忙自己的，沒有注意要花時間陪 K、了解 K 內心的需求，更不要說提供 K 豐富刺激的環境了。在管教方面，用責罵與處罰的方式可能更增 K 的焦慮。不過在聽了其他兩位家長的經驗分享後，K 母親覺悟需要多花點時間陪 K，了解 K 的需要與興趣，並多用獎勵的方式來鼓勵好行為。

綜合家長訪談的結果，E 女童在整個教學過程中道德認知成熟表現令人印象深刻，透過家長訪談了解其與周遭成人互動密切，母親教養方式為樹立原則、傾聽理由、尊重其自行評估後果的問題解決方式，這些因素對其認知發展具有重要影響。G 男童極富同理心，但推理表達不足，父母關愛及適當調整互動方式對 G 的關懷同理心養成有一定的影響，但母親與 G 共讀或玩遊戲時對話簡單、回應被動，可能母親不了解主動提問、鼓勵孩子多表達有助孩子認知發展。比較起來，K 男童的確顯得不專心，且缺乏理解、表達能力，訪談發現 K 男童 3 歲以前保母內向、互動可能不多，在自己家裡顯然父母都忙，缺少成人陪伴，不當行為經常受家長糾正、指責，親子關係緊張，訪談資料顯示 K 的家庭環境氣氛及家長態度不利認知發展。文獻(Vygotsky, 1978)指出文化環境(價值觀、信念)會透過他人的指導對個人知識建構與學習產生影響，認知衝突為發展與學習的原動力，可由大人提供與幼兒現有認知結構稍有衝突的問題加以討論而獲致。三位受訪家長的家庭文化及教養價值觀提供本研究重要參考資料，對影響兒童道德認知發展的家長態度因素有進一步了解。

三、教師焦點團體訪談

爲了了解現階段幼稚園(所)教師道德教學現況與問題，研究者針對 8 位目前從事幼教的資深老師舉行焦點團體座談，就座談內容歸納出以下五個主題：

(一) 容不下「道德」

受訪老師服務園所都沒有安排正式的道德教育課程，但其中少數每週有固定時間施予常規或弟子規、靜思語、論語等的品德教學活動。雖然受訪老師園所都未安排正式道德教學時間，但大多數老師會以隨機方式將道德議題帶進課程，也就是當觀察到孩子間發生道德議題的衝突，或家長反映某些相關事件，老師會透過戲劇、角色扮演、布偶等方式與孩子討論，讓孩子表達意見，引導孩子提出解決問題的選項，一起決定最佳的解決方法。

從訪談發現參與研究的老師都認為道德教育很重要，覺得孩子道德價值

觀日益偏差，對當前重視認知、美語、才藝的學前教育生態感到憂心，由於受訪老師多半資深且經驗豐富，故能視需要進行隨機道德教育，透過吸引孩子的各種方式引起動機，透過團討一起尋找答案，老師用心良苦，不過是否讓孩子充分說明理由？是否能評估孩子的意見代表什麼？是否善用不同認知成熟度的孩子達到相互刺激認知發展的目標？這些都有賴於老師具有結合理論與實務的知能，也是值得進一步探究的重要議題。

（二）道德發展遲緩兒

受訪老師多數認為社會少子化趨勢，家長過度寵愛孩子，致使孩子凡事以自我中心出發，視一切理所當然，缺少禮讓、分享、感恩、尊重、愛惜等品德。此外，家長功利的價值觀、消費者心態及言行，影響孩子在園所稍有不如意則模仿父母說要轉學來恐嚇老師，令老師們憂心父母給孩子的負面榜樣。

參加研究的老師一致感嘆家長虛榮、功利、消費者心態，指出目前園所經營與老師教學都受到來自家長極大的壓力，認為家長是助長幼教歪風的主要因素。學者（Kochanska,1991）指出，幼兒對母親社會化（明辨是非、言行一致）要求的順服程度，可以預測其6年後發展的道德良心，即孩子是非之心的培育，靠的就是一個由成人啟動的學習過程。維高斯基（Vygotsky, 1978）也強調兒童身邊大人的價值觀、信念對孩子的知識建構及學習有重要影響。父母偏差的價值觀對孩子產生的負面影響是深遠的，父母擔心孩子心智發展遲緩，卻不知道德發展遲緩的嚴重性，是值得探討的重要幼教議題。

（三）一書難求

所有受訪老師都指出道德方面的故事圖書僅是園所圖書中的一小部分，故事書多半置於圖書角落，老師會鼓勵孩子自行閱讀，或配合單元主題使用。所有老師一致認為坊間道德方面的故事圖書很缺乏，園所中道德故事書所佔比例很少，老師有的會自己從家裡帶適合的故事書來教學，有的會以現有故事書加以擴充內容，有的就實際生活事件隨機引導。

文獻（DeVries & Zan,2001）指出，在幼兒文學中有關道德兩難困境的良好題材非常短缺，且作者多在故事中設定道德上正確的標準答案，所以並不是探討道德兩難的故事題材。道德兩難故事特性必須具備當事人與涉入者有需求及權益的衝突與爭議，目的在引導孩子討論，注意到以更多不同的思考

方式，及從對事情正反兩面觀點反覆推敲，來解決日常生活中遭遇的人際問題。要突破目前受訪老師們遭遇的困境並不難，老師可以自己設計假設性兩難故事、或改編現有故事書情節、或以實際生活中事件為題材，但先決條件是老師要具備相關理論與實務結合的知識與素養，園方也要提供老師進修研習的時間與空間。

(四) 讓孩子發聲

受訪老師們都會在主題課程中運用團討的學習型態，也都肯定團討的重要性，有 1 位老師服務機構每天早上孩子工作後都會進行全體的團討，也有老師利用為孩子慶生等的活動藉機進行相關品德方面的團討，老師們認為透過團討可以（1）訓練孩子表達能力。（2）了解孩子的的想法。（3）了解家長的管教方式。（4）增加同儕間的互動。（5）使孩子有受重視的成就感覺。（6）有助於設計、追蹤孩子知行合一的活動。（7）激發孩子互相學習、刺激腦力激盪。（8）增進孩子自己思考解決問題方法的能力。受訪老師中絕大多數對帶領團討顯示頗有心得，不過對 3-4 人小組討論的教學方法，老師們認為孩子年齡太小可能不適合。總之，所有受訪老師都沒有接受過帶領團討的研習或訓練，對她們而言團討其實不需要專業，完全憑個人經驗。

受訪老師對於使用團討的學習方式都表肯定，是一個可喜的現象，不過研究（廖鳳瑞等，1996）指出國內幼教老師主導教學情況仍很普遍。老師照著坊間提供的現成教材依樣畫葫蘆，沒有時間及心情去作課前教材的設計與檢討，不論教材是否切合實際，也不關心教學目標為何，老師教完該教的就對了。如何以學生興趣、需求及認知特性為中心教學，以達到刺激道德認知發展目的，是值得重視的職前與在職訓練問題。

(五) 只見才藝，不見道德

在實施道德教學方面的阻力與困難方面，歸納受訪老師的觀點和感受如下：

- 1、道德故事書資源太少，老師無法做有系統的從事品德課程活動設計。
- 2、社會大環境重視「認知」，家長重視孩子「讀寫算」成績，給學校排課及教學的壓力，學校為求生存，只有迎合家長，家長看到孩子「讀寫算」成績好就認為學校辦的好。
- 3、雙薪家庭，家長工作忙碌，每天把孩子送去安親班或留園到很晚，

在家親子相處互動少，沒有時間從事品德行為的溝通與管教。

- 4、學校課程安排緊湊，才藝課程剝奪老師教學時間，老師沒有充分連貫的時間從容施予潛移默化的品德教學，看到孩子的品德問題常感心有餘而力不足。
- 5、家長教育觀念與老師不一致，家長認為不能輸在起跑點上的是「才藝」而非「品德」，孩子品德有改善，家長看不見，也沒有鼓勵，使孩子在家和在校表現不一致。
- 6、媒體充斥暴力犯罪節目，孩子從中學習模仿，家長為方便做自己的事對孩子看電視缺少限制。
- 7、親職教育重要，但推動困難，家長功利，看輕老師，不信任老師，不能配合管教。
- 8、年輕的幼教老師本身價值觀及行為有問題，不足以做孩子的身教楷模，幼教師資培育機構要重視開設相關課程。
- 9、多元社會外籍新娘的孩子越來越多，不同文化道德價值觀有差異，造成管教方面觀點的歧異與溝通困難。

受訪老師們反映相當多的道德教育阻力與困難，一致憂心大環境影響下學校課程被認知、才藝填的滿滿的，加上家長功利、消費者的價值觀，使學校及老師備感壓力，老師們雖然重視道德教育，但在不利的內、外環境因素影響下，感覺難以力挽狂瀾，認為未來社會及家庭將為忽視道德教育付出重大代價。

伍、結論與建議

學前 5-6 歲兒童道德認知發展多數在郭爾堡理論第一階段，即做錯事就該受處罰的公平觀，尙未能考慮錯誤的程度與意圖。少數兒童已有郭爾堡第二階段的道德思考，即工具式互惠的公平觀，懂得兼顧自己與他人利益。在觀點取替方面，多數第一階段兒童呈現「自我中心」特性，注意力集中在事件顯著面向，以自己的想法感覺直覺反應。少數第二階段兒童則顯示能考慮到對方（第二、三者）立場、需求與感受，對弱勢具有同情及正義感，主張加以保護及幫助，並能表達出和平共存解決問題的思考。在討論對話刺激認知的效果方面，較成熟幼兒的觀點明顯的引起其他兒童的注意，影響部分兒童思考（觀點）的

轉換，即從自我中心擴展到設想他人處境。此外，討論假設性兩難故事兒童表現較理性，傾向以直覺主張懲罰錯誤行為，但對實際生活中可能遭遇的兩難情境反應較審慎，傾向同情、關懷，樂於妥協、分享。在故事情節及角色方面，接近兒童生活經驗所引發的討論與建議豐富。反之，故事角色及情節複雜、抽象、與兒童生活經驗脫節，則討論的質與量皆呈降低現象。

在家庭的影響方面，家長對孩子品德問題設定原則，管教時傾聽孩子的理由，分析行為後果由孩子自行評估的管教方式，孩子道德推理能力表現較成熟。反之，親子缺少互動談話，對孩子不當行為常以責罵、懲罰方式制止，孩子在思考層次及推理表達方面顯得較不成熟。

學前教師都認為道德教育很重要，但實施的困難有：課程排滿美語、才藝、認知活動，沒有實施品德教學空間；老師缺少團討知能訓練；兩難故事圖書資源缺乏；家長功利、消費者心態的價值觀與壓力；兒童家庭文化背景日趨多元，多元價值教育未受重視；媒體、社會大環境成人不良示範與影響。受訪老師多能把握時間進行隨機道德教育，也常用團討學習方式，但多半憑經驗，知其然而不知其所以然，顯示在結合相關理論與實務方面還需加強。

歸納以上結論，參加研究兒童（5-6 歲）中已有能達到郭爾堡道德認知發展第二階段，啓示在教育上對 5 歲兒童、甚至更小的兒童進行「高一級」的道德認知刺激是有價值的。透過討論對話，運用較成熟兒童觀點提升其他兒童認知層次及問題解決能力的效果也是正面的。建議政府主管單位重視學前道德教育的重要性，師培機構重視相關課程的開設，幼教機構重視老師道德教學相關知能的在職訓練及親職教育，做好道德教育的紮根工作，方能期待未來整體社會文化品質的提升。

參考文獻

中文部分

- 李文正譯（2001）。**美德教室美德孩子**。台北：光佑文化。
- 林火旺（1999）。**倫理學**。台北：五南。
- 周震歐（1990）。**學前兒童利社會行爲與角色取替能力之發展研究**。中國文化大學青少年兒童福利學系，國科會專案研究報告。計畫編號: NSC-77-0301-H034-02。
- 吳志雄、陳壘、明潔瑩譯（2004）。**群性發展**。香港公開大學。
- 徐明（2003）。**關懷倫理作為現代公民德德基礎之研究：深入多元領域民間團體志工的服務人生**。國立台灣師範大學博士論文。
- 徐明（2002）。大學生道德取向研究。國立台灣師範大學公民訓育學系，**公民訓育學報**，11 輯，159-178 頁。
- 黃光國（1998）。兩種道德:台灣社會中道德思維研究的再詮釋。載於楊國樞主編：**中國人的人際心態**（264-313）。台北:桂冠。
- 葉紹國（1996）。道德推理中關懷導向與正義導向思考之區辨及其在中國社會實踐的特徵。載於楊國書主編：**中國人的人際心態**（264-313）台北桂冠。
- 楊國樞主編（1994）。**發展心理學：人類發展**。台北：桂冠圖書。
- 廖瑞鳳、Thomson J.B（1996）。**幼兒教育的實踐與展望:世界幼教趨勢與台灣本土經驗**。台北：光佑文化。
- 廖成敏（1999）。台灣人民個人背景變項—道德觀念與心理健康之關聯性探討。**台灣教育**，51-59 頁。
- 潘慧玲（1995）。**幼兒發展與教育**。台北：師大書苑。
- 謝水南（1976）。**我國學童角色取替能力的發展**。師大教研所碩士論文。

英文部分

- Colby A. & Kohlberg L. (1987). *The measurement of moral judgment*. New York : Cambridge University Press .
- Colby A., Kohlberg L., Gibbs, J. & Lieberman, M. (1983) .A longitudinal study of moral judgment. *Monographs of the society for research in child*

- development, 48 (1-2, serial no. 200)*
- Imamoglu, E.M. (1975). Children's awareness and usage of intention cues. *Child Development, 46:39-45.*
- Feffer, M. (1970). Developmental analysis of interactional behavior. *Psychological Review, 77 (3) 197-214.*
- Feffer, M.H. & Gourevitch, V. (1960). Cognitive aspects of role-taking in children. *Journal of Personality, 28, 383-396.*
- Flavell, J. H., Botkin, P. I., Fry, C. L., Wright, J. W. & Jarvis, P. E. (1968). *The development of role-taking and communication skills in children.* New York: Wiley.
- Gilligan, C (1982) *In a different voice: Psychological theory and women's development.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Piaget, J. (1965). *The child's conception of the world.* Totow, N.J., Littlefield, Adams & Co.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child.* London: Routledge & Kegan Paul
- Kolb D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development.* Znglewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall
- Kohlberg, L. (1984). Essays on moral development. *Volume 2: The psychology of moral development.* San Francisco: Harper and Row.
- Kohlberg, L. (1975). The cognitive-developmental approach to moral education. *Phi Delta Kappa, June, 670-677*
- Kochanska, G. (1991) Socialization and temperament in the development of guilt and conscience. *Child Development, 62:1379-1392*
- Kuhmerker, L., Gielen U. & Haye, R.L. (1994). *The Kohlberg legacy for the helping professions.* Birmingham, Alabama : Doxa Book.
- Rest, J.R. (1983). Morality in Mussen. *PH (ed.) Handbook of Child Psychology, vol. 3 : Cognitive Development,* New York: Wiley.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: developmental and clinical analyses.* New York : Academic Press.
- Selman, R. L. & Bryne, D. F. (1974). A structural-developmental analysis of levels

or role taking in middle childhood. *Child Development*,45,803-806.

Snarey,J.R. (1985) .Cross-cultural universality of social-moral development:A critical review of Kohlbergian research.*Psychological Bulletin*, 97:202-32.

Tronto J. C. (1987) .Beyond gender difference to a theory of care. In B. Puka (Ed.),*Caring voices and women's moral frames (504-525)* .New York: Garland.

Vygotsky,L.S. (1978) . *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

附件一 受訪兒童基本資料

姓名	性別	年齡	父母職業	父母教育程度	備註
A	女	5	母-服務	父母-高中	單親/爺奶照顧
B	男	5	父-超商/母-商	父母-高中	奶奶/媽媽照顧
C	男	5	父-機場/母-家管	父母-高中	語言構音有問題
D	女	5	父-司機/母-會計	父母-高中	爺爺奶奶照顧
E	女	6	父-水電商/母-證卷公司	父母-高中	父母關心教育
F	男	5	父-技工/母-家管(大陸新娘)	父母-高中	父母關係不佳
G	男	5	父-商/母-證卷公司	父-高中/母-專科	家人重視教育
H	男	6	父-電腦公司/母-開早餐店	父-專科/母-高中	
I	女	6	父-廚師/母-家管(印尼新娘)	父-小學/母-國中	
J	女	5	父-機車杭/母-保險	父-高中/母-大學肄	父母管教民主
K	男	5	父-電腦公司/母-麻醉師	父-大學/母-專科	兒童發音異常
L	男	5	父-鐵路局/母-幼師	父-專科/母-專科	

附件二 參與訪談家長的基本資料

姓名	年齡	教育程度	職業	職稱	子女數	主要照顧者
E 母	32	高職	金融	營業員	1	母親
K 母	35	專科	護理人員	麻醉師	2	母親
G 母	39	專科	證卷業	營業員	1	母親

附件三 受訪老師基本資料

姓名	年齡	年資	職稱	班級	機構區域	機構規模	教學模式
A	43	24	教師	大班	樹林	120	主題
B	36	16	所長	大班	北投	40	主題+蒙氏
C	46	22	教師	安親	三重	60	主題
D	33	7	教師	中班	土城	260	主題+蒙氏+福祿貝爾
E	31	12	教師	大班	土城	260	主題+蒙氏+福祿貝爾
F	45	25	教師	中班	土城	260	主題+蒙氏+福祿貝爾
G	44	15	教師	中班	板橋	200	主題
H	36	13	教師	大班	板橋	200	主題

附件四：

(一) 自編道德兩難故事

針對兩難故事特性，研究者自編道德兩難故事 6 則，限於篇幅僅以其中三則舉例說明：

1、大黃牛家的不速之客

故事大意有一頭辛勤工作的大黃牛，住在主人為牠蓋的舒適的家，有一天大黃牛的家裡遭不速之客流浪狗小白闖入，小白又髒又瘦，請求大黃牛收容牠。大黃牛面對的兩難是(1)大黃牛對自己的家有居住所有權及不受侵犯的權利(2)大黃牛需要安靜舒適的空間滿足充分休息的需求，但(1)流浪狗小白無家可歸(2)小白需要有地方可以遮風避雨，否則健康與生命受威脅。

2、小花狗的朋友們

故事大意有隻名叫小花的狗交到了幾個好朋友，大家常在一起玩，感情很

好，有一天大家又聚在一起覺得有點無聊，小花的好朋友小黑看到一隻雞弟弟正在地上找小蟲吃，小黑跑過去逗小雞，嚇的小雞開始逃，小黑在後面追，並咬下一撮小雞的雞毛，小雞痛的哀哀叫，小黑覺得很好玩，回頭叫小花他們加入，小花很為難，小黑威脅小花如果不加入以後就不跟小花玩了。此則故事小花的兩難是（1）小花需要朋友（2）小花不希望破壞友誼關係，但（1）小雞的行動及自主權應該被尊重（2）小雞正受到傷害。

3、積木角的紛爭

故事大意有三位小孩在積木角玩，老師規定這個積木角最多可以四位小朋友一起玩，這三位小朋友在積木角蓋了一座動物園，這時另一位小孩-大龍也進入積木角，他想要蓋一棟高樓，可是積木角內只剩三、四塊積木，他向三位小朋友借積木，三位小朋友花了很多時間才把動物園蓋好，正要開始玩動物園的遊戲…此則情境中三位小朋友的兩難是（1）三位小朋友先進積木角，並不知道大龍會加入（2）希望能繼續玩動物園的遊戲，但（1）大龍進入積木角合於規定的（老師規定 4 人為限），且有權利有積木玩（2）大龍需要足夠的積木來搭蓋他理想中的高樓。