

第二章 文獻探討

本章共分二節，第一節主要在說明品德教育的意義與內涵、品德教育的相關理論以及美國品德教育的發展；第二節探討兒童生活適應之意義與理論、相關研究、測量工具以及探討品德教育和生活適應之相關研究。以下根據上列所述重點一一說明。

第一節 品德教育的意涵

壹、品德教育的意涵

一、品德的意義

「品德」一詞常常與「品格」(character)、「人格」(personality)、「道德」(morality)當成是同義字而有所混淆，但從涵義上來看，卻有差別，下面就三種意義加以釐清：

(一) 品格

Character源於希臘文，意為雕成之物，包括誠實、正直、熱心、忠貞、友善、勤儉、虛矯、狹妄等價值評斷的個人品質(余昭，民68)。品格一詞常常與人格相混，誠如上述人格僅是個體個性的行為表現，不含價值判斷的；而品格較著重個體人格特質的價值評斷，故可說品格是人格結構的主要部份。(張春興、林清山，民72)指出品格通常必須透過教育或學習的歷程來陶冶，促使個體能在與人交往時能表現出守時、守信、負責的健全品格，故品格有時也被解釋為道德。

(二) 人格

人格一字源自希臘字，意指一個人的「內在自我」(Inner self)的對外表現(outward expression)。人格為人的品行或人在法律上自主獨立的資格(張嘉文主編，民86)。心理學在解釋人格時，通常不包括道德的評價，認為人格是一

個人在適應社會生活中對人與物所表現出的感受或反應，此感受與反應乃因個體遺傳環境學習成長等因素交互作用而形成的（余昭，民68），如興趣、情緒、害羞、信仰、理想等。

（三）道德

道德一字的拉丁文為moralis，它的字源是從mores 一字而來，原意為「風俗習慣」的意思，為大眾所應遵循的理法，以及合於倫理的行為（張嘉文主編，民86）。提到「道德」就很容易使人想起它是在為人們的行為立下規準，甚至用來判斷行為的價值（詹棟樑，民83）。心理學家大都把道德視為眾人所應循的法理或行為之合於法理者。前者是以道德為行為之標準，屬於社會取向；後者則以道德是合於某種標準的行為，屬於個人取向（張春興，林清山，民72）。黃建一、余作輝（民88）歸納學者對於道德的解釋有下列六種：道德即是助人的行為；道德乃是符合社會規範的行為；道德是將社會常規內在化的歷程；道德係指同情心、羞恥感與罪惡感的激發；道德是對是非善惡的判斷；道德是將別人的福祉置於個人利益之上。它包涵個人端正的行品性，及符合社會規範的行為。

二、品德教育的涵意

狹義上來說，Kohn(1997)認為品德教育是指透過特別的道德訓練，以特定的價值觀及學習方案，配合孩童的天性及學習方式進行教學。廣義上而言，品德教育就如同一把大雨傘，用以形容人格發展上教與學的許多面向。在品德教育的「大傘」之下的領域則有道德推理／認知發展、社會和情緒學習、道德教育／生活教育、關懷社群、健康教育、暴力防治、衝突解決／同儕調解、及倫理／道德哲學（Otten,2000）。Lockwood（1997）則認為品德教育是「學校所倡導的、旨在與其它社會機構合作的活動，這種教育活動能夠產生這種行為的非相對主義的價值觀，而直接塑造年輕人的行為」。Williams（2000）亦指出品德教育是涵蓋了許多不同方法、哲學與計畫。國內學者黃德祥（民92）則將品德教育定義為「教育學生，使之知善、期望善，以及行善、表現良好行為，並內化成習性的歷程」。

以下茲分別就國內外學者所下的定義依年代順序做一整理其他尚有許多學者對於品德或是品德教育做出相關的定義及概念陳述，其整理如下：

表2-1 品德教育的定義

國內外學者	年代	品德教育的定義
Lickona	1993	以知善、欲善以及行善來協助學生認識良好的行為並內化為習慣。
Gibbs & Earley	1994	品格與道德教育應該教導青少年一些能被所有文化認同且具有共同性、普遍性的核心價值。
Ryan	1996	品德的成長和發展是全面性的，藉由學校與社區來認定並強化基本態度與價值觀，作為品格教育的有力支持。
Vessels & Boyd	1996	由策略性指導來促進社會和個人責任感之增加，且促使形成良好的個人特質。
Kohn	1997	經由特別的道德訓練，以特定的價值觀及學習方案，配合孩童的天性及學習方式進行。
Lockwood	1997	學校所倡導的、旨在與其它社會機構合作的活動。這種教育活動能夠產生這種行為的非相對主義的價值觀，而直接塑造年輕人的行為。
Rusank & Ribich	1997	是一種為孩童所有教育而組成的教學活動，教予生活所需、具貢獻以及社區興趣的價值觀。
Otten	2000	品格與道德教育包括道德教育、公民教育、品格成長與品格發展等多層面。品格教育指個人於成長過程中，對於教育與學習之道德規範改變。
Bohlin & Farmer & Ryan	2001	尊重不同文化、宗教以及信念，是教導學生做出明智抉擇並據以實行的教育活動。
Hoge	2002	品德教育的再生，是期待品格特質的發展成為學校教育的中心重點。
Ryan	2003	品格與道德教育是學校教育的重點，學校的責任是幫助學生獲得道德領悟與養成良好的習慣，以符合成功生活的需求。

陳迺臣	民89	品德係指人的品格和道德，道德指人在處世待物的人事現象界中，依於正直良善言行法則而為之，品格指人因其道德實現所存在及顯現的價值格調。
黃德祥	民92	個體符合社會道德標準之多樣化培養過程，個體除能知善、愛善以及行善外，並包括個人道德教育、公民教育以及品格養成等不同教育或學習內涵。
李素真及 蔡金鈴	民92	是藉由教與學的過程，促進個人發展倫理責任與關懷情懷的教育活動。
吳寶珍	民93	是藉由教與學的過程促進個人發展倫理責任和關懷感動的教育活動。
黃德祥及 謝龍卿	民93	是一種教導人類向上向善的教育，目的在幫助青少年理解、關心和履行核心的倫理價值。
吳財福	民94	品德教育是促進核心倫理道德，良好品格的重要基礎。品格教育起源於哲學原理，良善的道德基本觀念包括關懷、誠實、公正、責任、尊重他人與自己。

綜合上述，品德教育廣泛的包含各個層面，需要透過學校、家庭與社區三者的合作關係，幫助兒童及青少年成為具有關懷、自律和負責等特質的過程。而美國品格教育協會（The Character Education Partnership）於2003年提出十一項品德教育原則，提供給教育人員參考，茲如下所述：

(一)教育是以良善的品格作基礎：

學校與教師必須了解品格教育的重要性，將品格核心價值與觀念向家長與社區民眾廣為宣導，強調品格對於個人認知發展和實踐公民義務的重要性。

(二)品格必須廣泛的界定思想感覺與行為：

要廣泛地界定品格，並提供多重的機會讓學生學習和討論。品格教育的核心價值不但應被理解，還要轉化為行動以付諸實現。

(三)有效的品格教育必須具有目的、正向與理解性的核心價值：

品格教育的目標在使個體能從自我中心主義轉化為人際合作與相互信賴，學校要提供結構性的品格教育課程，支持教師有效教學與適性評量，促進學生在學

校生活中各層面發展核心價值，品格教育才能發揮作用。

(四)學校是一個充滿愛與關懷的社區：

學校必須是一個具有關懷的環境，以發揮形塑和促進正向品格特質的作用。學生在學校裡學習的對象分別為環境的境教和教師的身教，教師的言行舉止是學生的楷模，學生感受到教師的愛、尊重與接納，而能尊師重道，才能在環境中潛移默化，使學生行為有效社會化。

(五)為了發展品格，學生需要有落實道德內涵的機會：

教師應鼓勵學生將好品格視為生活處事之要件，多用具有道德價值的語言交談，以及經常參與校內外的社區服務（如學生領導、社區服務、合作學習），在活動中實踐品格教育的核心價值。

(六)有效的品格教育課程應包含尊重學習者並幫助其成功：

品格教育課程是學生學習的部分，要融入學生的學習經驗，在各科的教學活動中，強調品格的價值，探討英雄人物的人格典範，鼓勵學生批判思考，以表達品格行為之定義與感想。

(七)品格教育應發展學生內在動機：

品格教育要確保學生朝正向的品格發展，強調內化作用，教師應激勵學生重視自己對社會負責的觀念，減少外部懲戒，藉由悔過與反省，讓學生體會社會規範的意義。

(八)學校教師必須成為道德學習中心，和學生分享品格教育的責任，堅持相同的核心價值：

教育人員都要為營造道德校園盡力，將合乎品格的行為落實於日常生活中，讓學生模仿學習，發揮身教、言教的作用。

(九)品格教育需要在教育上給予學生道德指導：

學校對於具有優良行誼之師生加以公開表揚，讓學校和社區成員皆能知曉，使師生具有更高的道德使命感。

(十)學校必須邀請學生家長共同參與品格教育：

學校延續家庭對子女品格的教化作用，爭取家長參與，善用家長的想法，可使品格教育具有更多的活力與動力。

(十一)品格教育的評鑑目的在於評估學生了解善良品格的程度：

實施品格教育計畫須定期評估其進度、目標的達成，以及對學生、教師、學校的影響。對於學生品格評鑑，以參與式觀察和質性評量為主，以瞭解學生品格行為的實踐程度。

上述的這十一條原則，不但是品格教育運動的思想原則，也是評論各式各樣品格教育活動的評鑑依據。質言之，品格教育必須要落實到學生的日常生活當中，學校必須要充滿關懷，教育人員對於品格教育也有應盡的責任。換句話說，就是教師在教育的情境裡，給予學生道德指導，使學生培養出良善的品格的歷程。

貳、品德教育之相關理論

與品格發展有關的理論可從以歸納為下列四個層面來探討。第一個層面是從著重在能實踐、養成良好習慣的「行為主義論」，其代表人物以B.F. Skinner 最有名；第二個層面是情緒及動機的觀點來解釋的「心理分析論」，其代表人物以S. Freud 和E.H. Erikson最著名；第三個層面是強調外在影響因素的「社會學習論」，其代表人物以E. Durkheim 及A. Bandura。第四個層面是強調認知層面的「認知發展論」，其代表人物以J. Piaget及L. Kohlberg（丁興祥等，民77；詹棟樑，民83）。

其中第四個層面「道德認知發展論」是當今美國研究道德教育的顯學，係由L. Kohlberg 承襲瑞士心理學家J. Piaget的研究，經進一步深入探討而建立完成的道德教育理論。他的道德理論正式名稱是「道德化的認知發展理論（the cognitive—developmental theory of moralization）」，或稱「道德判斷發展理論（the moral judgment—developmental theory）」，係植基於e的道德認知發展理論（謝明昆，民83）。黃建一及余作輝(民88)就針對道德認知發展理論三位代表性學者的學說分別加以闡述，這三位學者分為前者影響後者，理念雖然相通，但是後者的理論較為細密完善，論證也更具說服力。

一、J. Dewey 的道德判斷發展階段

(一)涵義

1. 葉學志(民74)指出道德教育的目的不是固定不變的，它不斷的調和個人價值與社會價值，以培養具有行動力量的品格。對善惡的認知與判斷，乃是智力與環

境交互作用的結果

2.從心理學的觀點，提出「發展」的道德教育概念，J. Dewey認為階段的方式發展是道德教育的主要目的。他指出「道德即生長」，生長是一種歷程，在這歷程中，人類逐漸變得更富理性、社會性，更合乎道德。教育的歷程等於「生長」或「發展」，J. Dewey 所指的生長或發展，包含著身體、知識和道德（黃建一，余作輝，民88）。

(二) 黃建一、余作輝（民88）將道德判斷發展階段內容整理為圖2-1，由此圖可得知三個道德發展階段是由下往上逐步發展，循序漸進。

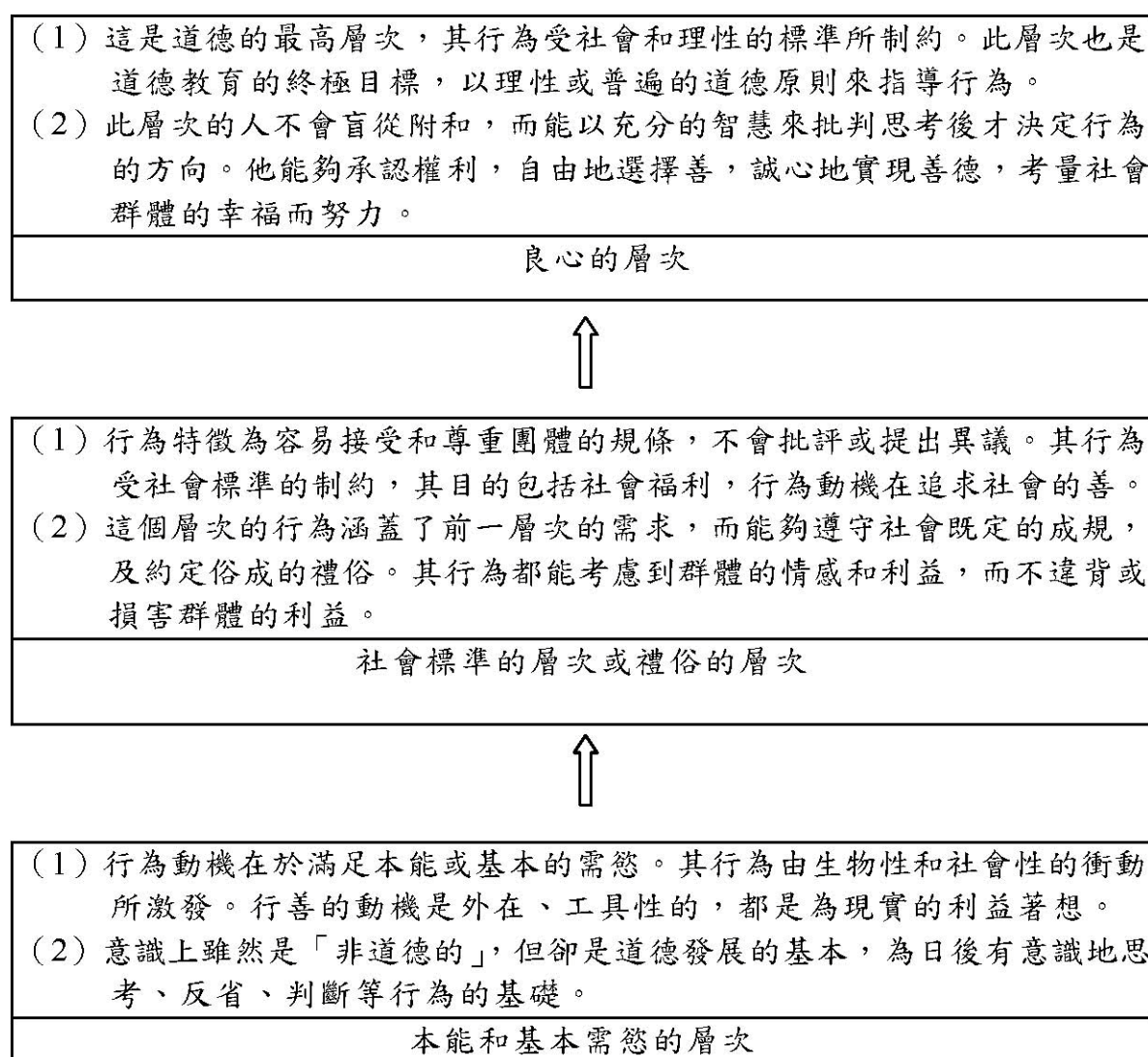


圖2-1 J. Dewey 的道德發展階段

(三)對「道德教育」的啓示（曾祥豪，民89）

- 1.對於道德課程與教學方法的啓示:課程設計需與兒童生活經驗相結合，課程不宜劃分太細，課程與教法設計不宜太僵化，以價值澄清法與討論是教學法取代注入式的道德教學法，避免使用懲罰的道德教學法，運用多元的評量方式。
- 2.對教師的啓示:廣義的道德內涵隱含於各科各個活動中，重視道德行為與認知雙方面的培養，教師是引導者而非仲裁者，重視教育人員的身教與感化作用。

二、J. Piaget的道德認知發展理論

J. Piaget被世人尊稱為「兒童心理學先進」，他是第一個系統地研究兒童道德判斷發展的心理學家。他在1932年出版的「兒童道德的判斷」以「打彈子遊戲的規則」從事實驗研究，說明規則的實行和規則的意識，是發展心理學研究兒童道德發展的里程碑。（黃建一、余作輝，民88）。

(一) 道德判斷發展階段涵義

J. Piaget認為人類的思考方式因年齡的差異而有不同，也會以不同的方式來解決問題。這種不同的思考方式具有其階段性，循序發展，每一個新階段都以前一階段為基礎，發展而成。他認為道德發展有一個固定的、不變的發展順序，甚至是循序漸進的發展階段。這種情形是從特殊到一般，從自我中心到關懷別人，從直接對事物的體認到間接對事物的瞭解。也肯定道德判斷要以一般的認知發展為基礎，強調社會相互作用在道德發展中的功能（詹棟樑，民83）。

J. Piaget認為道德起源於兒童對規則意識的認知，他首先觀察兒童玩彈珠的遊戲，發現兒童對遊戲規則的瞭解與運用，和智慧的發展相同，皆有發展的序階可尋，分為純動作期、自我中心期、合作期和規則訂定期（謝明昆，民83）。J. Piaget也認為兒童道德認知和一般認知是互相配合的，先有邏輯的思考，才能做道德判斷（黃建一、余作輝，民88）。他採用獨創的談話法，分析兒童所作的回答，從中找出規則性的東西（李丹，民78），並將道德判斷的發展，劃分為無律期、他律期、自律期。

研究者將修改黃建一、余作輝(民88)將J. Piaget所提出的運用遊戲規則發展及

道德判斷發展對照表整理為表2-2 J. Piaget運用遊戲規則發展及道德判斷發展對照表，由此表可明白彼此的相關性。

表2-2 J. Piaget運用遊戲規則發展及道德判斷發展對照表

		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	以上	
年齡																	
運用遊戲規則發展	純粹動作期	自我中心期				協作期				規則完成期							
	此時期幼童隨其所興玩彈珠尚無大家共同遵守的規則。只依照自己的欲念和習慣動作，純粹屬於個人運動規則。	此時期介於純粹個人行為和社會行為之間的中間行為。對規則一知半解，彼此之間沒有約束力，即使與同伴一起遊戲雖模仿外在規則，但仍各玩各的，不理會規則，隨心所欲。				此時期兒童玩彈珠時不再自言自語、自玩自贏，而是彼此交流、互爭勝負。遊戲過程中開始相互控制、相互尊重，及統一運用規則，但仍不清楚遊戲規則。				此時期的兒童具有正確的規則意識，不僅能確定遊戲程序的細節，而且了解各項規則的實際準則。認為規則是相互同意而建立的法則。既經訂立，就應遵守。但若大家的商討與協議，亦可以修改。							
道德判斷階段	無律期				他律期				自律期								
	此時期幼童道德意識尚未發展，也不能理解道德規範的意義，對問題的考慮都還是自我中心的。可謂道德的「無規範」或「零規範」階段。				本時期兒童從道德的無律，漸漸意識到權威、約制、規範及風俗習慣，是神聖不可侵犯的。但是本時期兒童的道德意識尚未分化成熟，尚不能做自主的道德判斷。				本時期的兒童漸能運用理性作道德規則的分析和批評。判斷行為的好壞，能避開表面的行為後果，而深入瞭解行為的動機。不盲從權威，而能以相對的關係，作平等互惠的道德推理。逐漸步入「自為立法、自為執行、自為反省」的道德成熟階段。								

(二) 對「道德教育」的啓示

J. Piaget認為成人的制約，兒童心智的發展，友儕團體的合作等三種力量的交互作用，是造成道德判斷發展的重要因素，他尤其重視智力的因素，認為道德判斷就是一種智力的表現，是一種邏輯的運用。道德認知的發展與智慧的發展互相平行（黃建一、余作輝，民88）。詹棟樑(民83)則指出兒童的道德固然與認知有密切關係，但學習與告知兩件事也非常重要。就一般情形而言，道德發展後天的因素佔大部分，所以兒童的道德觀是可以被教育的，當兒童對道德行為標準並不甚瞭解，常需要師長、書籍來告訴他，以判斷是非善惡，並作為選擇的準據。

三、L. Kohlberg 的道德認知發展理論

根據上述J. Piaget研究個人的道德判斷，對象始終限於十二歲以下的兒童，
僅

由遊戲規則擴展到對法律、責任和正義等的瞭解。L. Kohlberg依據既成的理論，使用更精密的研究方法，並擴大實驗樣本，繼續深入研究（謝明昆，民83；黃建一、余作輝，民88）。

(一)涵義

L. Kohlberg與J. Piaget一樣，承認道德發展有一個固定的、不變的發展順序，都是從特殊到一般，從自我中心和關心直接的事物到基於一般原則去關心他人的利益；都肯定道德判斷要以一般的認知發展為基礎；都強調社會相互作用在道德發展中的作用（李丹，民78）。

L. Kohlberg認為道德觀念的發展是一種緩慢而逐漸進行的過程，並非改變一個人對某一個問題的觀點，而是使一個人的推理法完全演變，以至於也包括一些批判的標準。因此，道德觀念的發展是個體的道德認知結構與社會組織生活環境等之間相互影響，朝著達到更趨平衡的方向進行。亦即推動道德觀念發展的主要動機是尋求平衡，也就是說係為了解決認知方面的矛盾（謝明昆，民83）。

L.Kohlberg以社會因素和經驗對道德發展階段的影響來探討，提出認知發展道德理論—三期六段論（張春興、林清山，民72）。

(二)對道德教育的啓示

根據L. Kohlberg的看法道德階段發展的程序是固定不變的，而認知能力的發

展只是道德觀念發展的必要條件而非充分條件，具備高認知能力者，並不一定有較高的道德發展階段。而道德觀念的發展程度隨各人不同，所以教師的職責就是提供每一個人教育環境刺激，來給予最大的刺激，更要鼓勵學生作比其所處某一階段更高級的推理。張春興(民88)亦指出道德教學需配合兒童心理發展—他律而後自律原則與循序漸進原則。同時實施道德教育時，不但在道德認知之外必須考慮到培養學生的道德行為，而且也應兼顧道德行為背後情感與抑制各方面情操的培養。如此，知、情、意、行四者兼顧的道德教育，才符合全人化的精神

參、美國品德教育的發展

回顧近代美國品德教育的興起的成因之一是思潮的轉變。由相對主義的「價值澄清法」(value clarification)轉向理想主義思索，期待能以古希臘的道德教育理念，建立「普世價值」。詳細檢視美國建國迄今的品德教育發展歷史，將會對於品德教育有更深入的認識。

有關美國的品德教育的發展歷史，Lickona(1991)將其略分為三階段，分別為建國初期至1960年代、1960年代個人主義興盛時期至1980年代及1980年代迄今。茲將美國的品德教育發展歷程整理如下：

一、建國初期至1960年代

McClellan(1992)指出，一些早期通過殖民法建立的公立學校具有明確的教育目標，然而，這些目標並不是在於傳授學術知識，而是在傳遞道德價值。Nash(1997)以指出十七世紀中，品德教育者認為他們神聖的使命是於學校中塑造兒童的行為，使其行為能符合清教徒的道德規範，例如：虔誠(piety)、忠誠(loyalty)、勤奮(industry)和節慾(temperance)。所以可說早在殖民時期，美國的品德教育就相當強調培養學生的道德能力。Lickona(1993)也認為17及18世紀美國的品格教育，實際上就是一種宗教教育。而紀律(discipline)與教師示範(teacher's example)則是當時公立中小學道德教育的主要方法。

美國獨立建國以後，學校則成為促進公民價值(civic value)的重要場所，這類的價值是民主社會中的必需品。為了培育出同質性的良好公民，提高人民對於家庭及國家的道德責任感，忠誠、愛國與勇氣等品德，成為當時學校教育的重點。到了19世紀，此時期的讀物，依Kirst的研究顯示：「在一個接著一個的故

事中，好孩子受到獎賞，而壞孩子快速的受到懲罰。誠實與勤奮成爲最主要的價值，緊接其後的則是勇氣，仁慈，服從，和謙恭(courtesy)」(引自Nash, 1997)。從18世紀至19世紀，可以說品格教育的目的是使學生具備可以主動涉入政治、工作和家庭的美德(Nash, 1997)。

到了19世紀末期，學校道德教育開始有所轉變。Kate Wiggin和G. Stanley Hall引領了道德教育上的學生中心(child-centered)運動，彰顯兒童天性的美德，認爲僅須稍加引導，兒童就會有能力擇善。緊接著20世紀初期，進步主義(progressivism)的教育改革運動開始蘊釀，J. Dewey等教育者不再認同教導特定價值的教育趨勢，他們認爲當學生爲解決問題而共同工作及參與民主的過程中，實際上就會學習到有用的道德價值。李奉儒(民93)指出進步主義者在教育上的主張爲意圖給予兒童完全的自由，讓他們爲自己做決定。進步論者的觀點影響當時美國的道德教育將近50年，一直到1950年代之後才逐漸式微。

然而，值得注意的是，自20世紀初期到中期，品格教育受到的重視程度逐漸降低，直到50年代，品格教育課程幾乎從美國學校中完全消失。許多教育者如Lickona(1993)針對此一現象進行研究，歸納出許多可能的因素：

(一) 受到達爾文進化論(Darwinism)的影響

進化論者以爲一切事物都處於不斷的變化和流動之中。當時進化論影響範圍，並不僅止於生物學領域，許多社會科學層面的思想，亦深受影響。在教育上，進化論可以說是造成進步主義教育思潮的主要因素，進步主義者積極的把進化論的觀點應用於道德、社會及教育層面，認爲道德價值都是會變化的。進步主義的教育學者John Dewey所提「道德的知識」與「關於道德的知識」的區別，實際上已經隱含了道德教育的「主觀性」、「體驗性」、「相對性」的道德教育價值取向(丁錦宏，民92)。

(二) 受到邏輯實證論(Logical positivism)的影響

歐洲風起雲湧的邏輯實證論傳入美國，聲稱事實(facts)與價值(values)之間存在明顯的區別，價值並不屬於客觀的事實，僅是個人主觀上感覺的表達。從實證主義的觀點看來，道德是主觀和相對的，僅與個人的價值判斷(value judgement)相關，因此不具有客觀真理的地位，不適合成爲在學校教育中進行傳授的一門學科。

（三）個人主義（personalism）的影響擴大

60年代擴散的個人主義，強調個人價值、自主性、隱私權及自我發展，認為「每個人都應該以他自己的不同方式，通過他自己人性中的各種因素的特殊組合，來在他自身中表現和體現人性。」（盧風，民86），在此強調個人權利與自由的前提下，人們普遍重視自我發展，忽略了對社會的責任。雖然個人主義有助於紓解個人處於社會下的壓抑和不公，但時同時也削弱了道德的權威性，腐蝕了對於客觀道德形式的信仰。

（四）多元論（pluralism）的影響

多元論者對於事物的看法充滿歧異性，道德教育中傳遞的價值究竟是誰的價值？此外，道德教育是否違反了宗教與政治分離的政策？這些看法成為公立學校推動品德教育時的障礙。

除了上述的四個因素使得品德教育日益不受重視之外，50年代美國當時的政治環境與國際形勢，也對品德教育的方法及內容產生影響。1957年蘇俄發射人造衛星之後，教育的學科重點大幅偏向科學與數學教育，雖然學校仍然要求學生養成良好的生活習慣與行為模式，但是在人造衛星和計算機當中，品德被遺失了。因此，在品德教育上，學校以直接教導傳統價值為主要方法，透過學校生活的各種典禮集會，培養學生尊敬權威、法律及教師的習慣。「然而在事實的表面下，改變正在形成當中。事物都是相對的、視情況以及個人而定的觀點，逐漸地使教師與學校偏離作為年輕人傳統道德教育者的角色。」（DeRoche & Williams，1998）

二、1960年代個人主義興盛時期

對於道德教育的忽略，使得美國60、70年代社會動盪，犯罪率日益上升。從60年代開始，美國人開始反思及批評以往灌輸特定價值的道德教育是否適切，價值中立的呼聲頓時成為主流。而在這種背景下，出現了價值澄清法（value clarification）和認知發展（cognitive development）等道德教育理念，強調教師必須是價值中立（value-neutral）的教學者，幫助學生澄清自我的價值觀，並摒除任何直接灌輸價值觀的教學方法。價值澄清法或道德認知發展理論在教學上是強調推理的方法或形式，避免給予兒童任何特別的、具體的內容（李奉儒，

民83)。價值澄清法反對學校類似工廠的教學，教師們對於道德或品格教育採取的是非指導、非判斷的態度，教師扮演著業餘心理學家的角色。

價值澄清法固然在60及70年代受到廣泛的採用，實際上卻引起許多的問題，其中原因之一，根源於價值澄清法本身理論的矛盾；另一點則是因為運用價值澄清法於教學上並沒有收到很大的成效。曾為價值澄清法提倡者之一的 Kirschenbaum (2000)，歸納出下列五點因素：(一) 80年代美國政經環境的改變；(二) 教育改革與專業實習的流行；(三) 價值澄清法不一致的推動；(四) 缺乏對研究與發展的關注；(五) 理論本身的缺陷。

1981年Kohlberg將道德認知發展區分為六個階段，即是所謂的三期六段論，他的研究指出青少年道德發展的結構是跨文化的。除此之外，他藉由「道德兩難」的問題，來評定個體的道德推理層次，不受到種族或文化因素影響。並藉由對於道德兩難的討論方法中，引導學生進行道德推理，幫助學生解決道德衝突。但是梁福鎮(1999)指出Kohlberg只重視道德認知階段的發展，漠視道德情感因素的探討，對許多道德教育的問題仍然無法提出適當的說明。道德認知發展雖然可以有效的測量出個體的道德發展程度，但是對於學生的道德行為卻不見得有所提升。

比起價值澄清法而言，道德認知發展方法雖然在理論上更為周延，結果仍然和價值澄清法一樣，最後趨向沒落。在青少年犯罪率日益上升的社會背景之下，80年代起，道德教育思潮開始出現回歸傳統的傾向。

三、第三階段（1990起迄今）

90年代之後社會大眾開始體認到新一代年輕人必須要學習倫理原則、民主價值及公民生活的重要性，因此，品德教育在美國各地便如火如荼的擴散開來。

1987年美國國家學校聯合會向美國教育部提出在公立學校塑造品德的計畫，提出要在學校中加強品德的培養，為此，美國教育部對品德教育計畫進行資助，各州也要求學校加強品德教育。1990年，新品德教育運動（new character education）興起，有關提倡品德教育的組織於各地出現。1992年7月，超過30位以上的教育者齊聚於約瑟夫森倫理機構（Josephson Institution of Ethics），共同起草了「品德教育宣言」（Aspen Declaration of Character Education），提出了品德教育的八項原則。1993年3月，品德教育聯盟（CEP）成立，成為美國國內推動品格發展政策的指導機構。此後，推動的品德教育的力量不再僅限於

民間，美國聯邦及州立政府逐漸通過法案以及預算，大力支持學校推動品德教育。1997年，柯林頓在就職演說中特別強調，要求公立學校必須優先培養學生的品德。2001年，布希政府提出「不讓孩子落後法」(No Child Left Behind Act)，提出六大願景，其中第三項願景為「建立安全校園及發展健全品格」，並且在當中具體的詳述了具體的實施方案。時至今日，各項品德教育計畫持續廣泛的在美國的學校當中推動。

第二節 學童生活適應的探討

本章主要的目的是介紹與研究主題相關的各項文獻，包括學童生活適應意義、理論基礎、分類、測量工具、相關研究，以及品德教育和生活適應之間的相關實證研究。本節共分四個部分，一、學童生活適應之意義與理論；二、學童生活適應之相關研究；三、學童生活適應之測量工具；四、品德教育和學童生活適應之相關研究。以下根據上列所述重點一一說明：

一、學童生活適應之意義與理論

(一)適應的意義

張春興(民78)提出『適應』的意義有三：一、個體爲了排除障礙，克服困難，以滿足需求時所表現的各種反應。二、個體爲了與其生活的環境保持和諧狀態所表現的各種反應。三、除環境中的人、事、物之外，個體爲滿足自己的需求所表現的一切內在改變歷程。朱敬先(民84)認爲適應是指有機體想要滿足自身的需求，而與環境發生調和作用的過程。它是一種動態的、交互的、有彈性的歷程，不僅是單向的，而且是雙向的，或多向的歷程。黃玉臻(民86)指出適應是「指個體與環境的交互作用，包括整個歷程與結果，而適應良好則是指個體在面對內在自己及外在環境的壓力時，能夠有所因應而達到和諧的結果」。賴靜瑩(民88)則是將適應界定爲「個體行爲若能幫助達成環境的要求，或克服個體加諸自身的壓力，而使個體與內在與外在環境均維持和諧的關係」。周美珍(民92)則認爲「適應」是個體與環境間的一種互動關係，此種交互關係不僅是個體對於其所處的物理環境而言，同時還包括對自己、他人以及對團體的關係，更深入至個體心理的、

情緒的行為，皆能處在一種良好的理想狀態，進而增進個人能力、滿足感與自我實現，達成個人與環境最和諧的關係。

綜合學者的看法，所謂適應就是個體在面對新的環境或是新事物、新經驗的時候，能調整自己的認知結構以迎合新環境、新事物、新經驗的一個過程。

(二)生活適應的意義：

生活適應區分為狀態與歷程。從狀態來看，生活適應是個體對環境交互作用所表現出來的一種情況，即個體對自我的認識和接納、和諧的人際關係、適切的生活目標與社會技能。表現出生活適應的方式，也須由正向與負向兩個影響層面來檢核。而就歷程而言，是個體以本身條件去順應和創造，以和環境取得均衡的歷程，而在歷程中，個體能力與經驗是基礎，同化與調適是策略。所以「生活適應」所包含的意義乃對他人、對社會及對自己內在都有良好的適應並滿足人際間的關係。據此概念以下，也就是說，人與日常生活所接觸的人、事、物環境，能保持互動且維持和諧平衡的狀態。（劉春榮、吳清山、陳明終，民84）。劉焜輝（民74）則認為「生活適應」包含個人生活、家庭生活、學校生活和社會生活等的適應。馮厚美(民90)認為生活適應就是個體在日常生活中，為滿足其生理的、心理的與社會的各項需求的連續性過程中，為維持個體與環境間的和諧關係，或為了解決問題、去除壓力，所採取的因應行為，俾以達到身心平衡狀態的歷程。在此互動歷程中，個體可能改變自己的行為或改變環境，以達解決困擾問題，朝向自我實現的動態層面；並維持內心和諧滿足、生活幸福美滿的靜態層面。李雅芬（民92）則指出生活適應乃是個體與環境間的一種互動關係，個體為滿足其生理、心理與社會的需求，和維持個體與環境之間的和諧關係，所採取的因應行為，在此互動歷程中，個體可能改變自己或改變環境，以解決困境，朝向自我實現的目標，並能夠維持內心的和諧滿足，以達身心平衡狀態。

綜合學者的看法，所謂生活適應就是「個體為了滿足身心需要，運用各種方法和策略，透過不斷的修正以因應外在環境，而與環境達到和諧一致的動態歷程。換言之，一個生活適應良好者不僅了解自己、接納自己、有積極正向的人生觀，並與外在環境保持良好的互動關係」。而本研究所探討的生活適應包括「個人適

應」-包含學童對自我的接受與感受；「家庭適應」-包含學童對家庭的歸屬感、家庭成員的接受狀況及家中的生活情形；「學校適應」-包含學童對教師及學習的適應；以及「同儕適應」-包含學童對同學與朋友的相處與彼此接受等方面。

(三)生活適應的理論基礎

心理學家們以心理學的角度來探討人與環境間的種種適應問題，並提出各種不同的理論，以下就特質論、認知論、需求層次論和社會學習論分別來探討：

1.特質論

特質論強調人格特質對個體行為和適應的影響力。Allport將人格定義為「個體身心系統內的動力組織，以此決定個體對環境的獨特適應」，依此衍生出五項概念，包括動力組織（dynamic organization）、心身系統（psychophysical system）、決定（determine）、獨特（unique）以及對環境適應（adjustment to one's environment）個體人格的發展是否良好，功能能否適切發揮，必須依據個體對其所處環境的適應情況而定，個體對環境的適應可包含主動和被動的適應歷程（張新仁，民73）。

2.認知論

認知論者認為個體的認知與因應行為是影響個體行為與適應的最大因素，思想、情緒與行為是個體的三種主要層面，因此要瞭解一個人適應的行為，必須能理解他的想法和感受，只要能夠改變個體的思考與認知，就能改變他的行為。此外，依照認知論「壓力與適應」的觀點，個體在處理某一獨特的壓力過程中，會藉助本身的認知系統對壓力情境來進行認知評估，再來決定所需採取的適應的方式。

3.需求層次論

Maslow 則以需求層次來解釋個體的適應，他認為個人的行為是被其內在需求所促動，而且這些需求有層次性，當底層需求滿足後，更上一層的需求會受到重視。吳新華(民85) 研究亦指出自我實現的人應該可以達到較高層次的適應水準，這並不表示他們完美無缺，只不過他們能接受自己的缺點，所以能免於情緒困擾，讓個體適應較佳。

4.社會學習論

社會學習論的學者認為適應就是個體本身具有能力去面對及處理周遭環境

所衍生出的問題之能力。其適應能力取決於個體學習的過程以及其與環境的交互作用，而不在於個體的內在動機、人格特質及需求趨利。Bandura認為不適應行為乃是由於直接經驗和替代性學習所導致的結果。一但學得之後，偏差行為便藉由它所帶來的直接經驗和替代物所維持。因此，人是具有主動性的，面臨瞬息萬變的世界，不僅能控制本身的期望和信念，而且也能由此努力學習應變生活的技能，並創造新的情境，得到健全良好的生活。

綜上所述，生活適應的理論基礎雖然各家學派分別從不同的觀點詮釋適應的歷程與本質，但大致都認同生活適應乃是個體與環境間的一種互動關係，應包括個人內在的適應和對環境的適應，保持和諧狀態、呈現心理與情緒的健康，就是個體與所處環境保持良好的適應關係，也就是在個體面對環境時如何因應環境所帶來的問題並且積極的處理使之和諧。

二、學童生活適應之相關研究

由於本研究之研究對象為國小學童，因此本小節僅討論與本研究對象相同之相關研究。以下就目前有關於國小學童的生活適應的研究及其在不同環境或不同層面(個人適應、家庭適應、學校適應及同儕適應)的適應情形做闡述。

(一)學童「生活適應」的相關研究

黃玉臻(民86)發現目前國小學童的生活適應尚屬良好。高明珠(民88)在研究中也同樣發現國小學童的整體生活適應尚屬良好。陳昭廷(民91)的研究發現資賦優異生與普通生的生活適應並無顯著差異。袁儷綺(民91)在比較獨生學童與非獨生學童的生活適應得知，獨生女童的生活適應優於非獨生女童與獨生男童。

有關於影響生活適應的相關研究方面，馮厚美(民90)在靜思語教學對提升國小兒童生活適應之研究中，實驗組接受十週的靜思語教學，研究結果發現：對其課業經驗、自我成長、同儕關係、及家庭關係方面有正向之改變。嚴智權(民93)在探討國小學童實施生活禪教學對其生活適應之影響研究中，實驗組學童接受十週之靜坐與生活禪學故事課程教學活動，結果發現：實驗組學童接受靜坐與禪學故事教學課程後，對國小學童之生活適應、言行、態度、觀念以及情緒穩定

作用上，都有顯著的正向幫助效果。

(二) 學童「個人適應」的相關研究

吳珍梅(民84)發現一般孩子年齡較大、男性、父母婚姻有較多衝突、親子親密度較低以及生活情境改變較大者，孩子的心理適應度較差。Milcic、Karnos(1997)在研究中發現低自我中心的兒童其適應度較佳。另外，Bocher(1960)、Sieglerman(1965)、Medinnus(1961)、Symond(1949)等人認為父母持溫暖、接納、愛護的態度，則其子女較能自我接納、愉快及情緒穩定(引自黃立賢，民85)。

(三) 學童「家庭適應」的相關研究

葉學志(民77)發現家庭結構的改變使夫妻間交談機會減少，父母子女間親子關係疏離，對下一代的教育問題影響很大，嚴重者即造成許多青少年問題。Flanagan及Eccles(1993)認為來自不健全家庭的青少年比來自健全家庭的青少年較缺乏適應能力。

(四) 學童「學校適應」的相關研究

黃春枝(民76)在研究中發現親子關係適應不良的學生，在學校生活的適應程度較差，不論出現程度或苦惱程度皆高於適應良好的學生。此外，親子關係適應不良的學生，對學校生活與家庭生活的滿意程度較低、學習慾望較弱、學業成績較差。葉學志(民77)認為近年來知識爆炸及升學主義影響，使得學生課業壓力增加，負擔及壓力增加，甚至造成身心產生異常行為。吳佳蓉(民91)在研究中發現，就整體學校生活適應而言，非隔代教養學童比隔代教養學童普遍在學校生活適應稍好一些。

Martin(1984)認為父母對學生教育的態度會影響其子女在學校的適應行為。Reynolds及Gill(1994)也認為父母態度及行為的影響對學生的學校適應有影響。

(五) 學童「同儕適應」的相關研究

王朝茂(民79)的發現高社會支持滿意度的學生，其同儕接納度或被接納度都比低社會支持滿意度的學生良好。也就是說具有越高社會支持滿意度的學生，其社會適應越良好，同儕關係亦越佳。蔡錦美、涂山華(民80)研究發現低智力的男女學童，其同儕關係顯著低於普通智力的男女學童。此外，就整體兒童而言，低智力兒童與普通兒童間人際關係呈現顯著差異。陳立人、鄭宇樑(民83)的研

究則認為親子關係的好壞對學童的班級同儕適應有預測力。

Siberman (1969) 的研究指出教師對某學生喜愛或拒絕的態度，多半為其同儕所瞭解，教師對某一學生的態度亦將影響其他學生對此生的態度，進而影響其在班上的同儕適應情形。Vakil (1971) 的研究同樣發現，教師對某位學生的態度和行為表現，會影響該生的同儕關係，及該生被班上同儕團體接納的程度。Wu (1975) 也指出教師最喜歡的學生則比較喜歡他班上的同學，同時班上的同學都接納他 (引自黃立賢，民85)。

Spelman (1979) 發現同儕適應會受到老師及同學關係、學校環境的影響。Berndt、Keefe (1991) 在研究中發現，青少年在學校的適應經常受到朋友特性的影響。Berndt、Hawkins及Jiao (1999) 認為具有社交能力、領導能力的學生有較多朋友。而如果身邊朋友有較多的行為問題，則其發生問題行為的機率也會增加。(引自羅婉麗，民90)

三、學童生活適應之測量工具

由於研究的背景、目的、方法不同，研究者對生活適應的各項評估標準亦不同，對於測量所採用的工具也就不同。以下簡述目前國內外較常使用之幾種國小高年級學童測量生活適應的評量工具。

(一)The Weinberger Adjustment Inventory (WAI)

「WAI」是由 Weinberger、Feldman、Ford 及Chastain 於1987 年共同編製成。此量表共分為四部分，包括焦慮、沮喪感、低自尊及低自我，共有12 個分量表，且其為五點量表。此量表的內部一致性係數為.87，且隔週重測信度為.83。

(二)小學人格測驗

「小學人格測驗」由路君約 (民70) 根據Thorpe、Clark 及Tiegs 等人合編的加州人格測驗 (California Test of Personality) 修訂而成，適用對象為國小四至六年級學生，該量表將生活適應分為『個人適應』、『社會適應』。『個人適應』以個人安全感為基礎，包括自恃、個人價值的意識、個人自由意識、相屬意識、退縮傾向、及神經症狀六類；『社會適應』以社會安全感為中心，包括社會標準、社會技能、反社會傾向、家庭關係、學校關係、及社團關係六類。此測驗共有十

二個分測驗，每個分測驗有12 題，全測驗共計144 題。重測信度（間隔二個月）為 .77~ .79。

(三)生活態度量表

「生活態度量表」是由陳貴龍（民76）依據Turdys Lawrence 所編訂的 gettingalong 量表修訂而成，其目的主要在診斷學生在接納自我、與他人相處及適應環境等三方面，俾使協助教師在輔導學生解決他們所遭遇的各種行為問題。此量表共38 題。其信度方面，採用 α 係數信度考驗，結果各分量表的 α 係數介於.42 至.79 之間；總分部分的 α 係數則為.79，且所有的 α 係數均達 $p < .01$ 的顯著水準。效度方面，本量表考驗同時效度、評定者效度，結果皆確實可測量其欲測量的特質。

(四)國小學童生活適應量表

「國小學童生活適應量表」是吳新華（民80）依據日本田中教育研究所開發的『心理健康診斷測驗』修訂而成，此量表將對生活適應的影響因素分為十類，此測驗共有十個分測驗，每個分測驗有10 題，全測驗共計100 題。包括親和力、社交技巧、社會適應、功課與遊戲的適應、生活的目標、行為不成熟、情緒不穩定、不適應感、器官自卑感、及神經質。此量表以重測係數來考驗信度，結果發現全量表的重測穩定為.915。而在效度方面，此量表以小學人格測驗為效標，考驗同時效度，其結果發現兩量表的相關頗高，且達 $p < .01$ 之顯著水準。

(五)行為困擾量表

「行為困擾量表」是李坤崇、歐慧敏編製而成，其認為可能遭遇的困擾行為包括在『自我關懷』、『身心發展』、『學校生活』、『人際關係』、『家庭生活』等五方面。此測驗的信度，以安平國中、光武國小兩個學校進行重測，結果發現兩週重測信度其係數介於.79 至.89 之間，四週重測信度其係數介於.62 至.76 之間。另外，以Cronbach 的 α 係數計算各分量表和全量表的內部一致性係數， α 係數介於.75 至.93 之間，均達 $p < .01$ 顯著水準。

除上述介紹常用來做為衡量生活適應之工具外，其他尚有部分研究者自編之有關生活適應之間卷或量表，如：王柏元（民88），林美娟（民87），黃玉臻（民86），黃雅婷（民89），詹珮宜（民89），蔡俊傑（民88），蔡姿娟（民88），賴靜瑩（民88），羅婉麗（民90）…等。

雖然關於生活適應的測量已有眾多研究者編製量表或問卷，且其信、效度皆很高，但是考量這些量表或問卷的題目多寡與年代久遠問題，因此研究者乃決定依據兒童生活適應有關的文獻探討作為問卷建構的理論基礎，並召開「國民小學高年級學童生活適應量表內容焦點座談會」，參酌國民小學現況及請教國民小學實務工作同仁之意見後，歸結出「個人適應」、「家庭適應」、「學校適應」、「同儕適應」等四個層面，並將座談會意見彙整，編擬成量表初稿，之後專家審查、預試檢驗其信度、效度，並進行項目分析，並據此編製成為本研究之研究工具。

四、品德教育和學童生活適應之相關研究

根據文獻探討有關兒童生活適應的影響因素大多聚焦於兒童性別(黃玉臻，民 86)、家庭結構(李慧強，民 78；羅婉麗，民 90)、家庭關係(王沂釗，民 83)、母親教育程度(胡斐斐，民 75)、學校規模(羅婉麗，民 90)、年級(羅婉麗，民 90)、父母親社經地位(陳小娥、蘇建文，民 66)、隔代教養家庭及單親家庭來作探討；而有關於品德教育方面，研究內容都將焦點放在兒童品格與道德發展(洪堯群，民 88；蔡子瑜，民 89)；道德科課程之內涵與實施(邱慧玲，民 89；王如敏，民 90；吳寶珍，民 93)，針對道德教育理論進行探討，並從理論中探討對學校品德教育之蘊義與啓示；或分析教師在實務品德教學情境脈絡中所面臨之問題(陳淑美，民 87；王鳳仙，民 90；江謝麗雪，民 92)。

綜合以上文獻可知，就品德教育的研究而言，大部分的研究都從了解學童品格與道德發展的現況或品德教育課程內涵與實施著手，較少研究從學童心理層面的關聯性去進行研究；另一方面，對於學童生活適應的研究，則多在探討性別、年齡、社經地位、家庭關係與結構是否有所差異，而較少有深入的探究學校的某些課程可能和其也有密切的關係。而學校正是學童社會化的重要場所，它協助個人學習社會角色、發展人格、引發個人學習動機，形成自我與價值觀。本研究希冀針對品德教育課程的實施提昇學童生活適應做更進一步的探究。