

我國中小學道德情意發展之課程模式建構

李琪明

本研究旨針對中小學階段建構一個結合國際思潮與在地特色，且適合我國道德情意發展之課程模式，並以著重歷程、實踐與後現代的課程理論觀點，以及經由課程方案可行性之驗證據以反覆修改，提供學術研究與教育實務參考。研究期程計二年，依據「建構理念基礎—課程模式初稿形塑—課程方案擬定—課程試教與觀課—修改課程模式」的循環歷程，研究方法為透過文獻與專家諮詢座談以奠定理念基礎、經由研究團隊討論激盪以形塑課程模式與課程方案初稿、召開合作學校工作坊以討論與修改課程方案，以及進行試教與觀課確認課程模式的可行性，最後再次進行模式修改。此外，本文呈現根據此模式所發展的課程方案乙則作為示例，彰顯由課程模式轉化為課程方案的要點。最後，藉由本研究結果及反思與建議，希冀對於當前教育政策以及教育界與國內外學界有所助益。

關鍵詞：道德情意發展、道德情感、道德同理、道德認同、道德關懷

作者現職：國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系教授

通訊作者：李琪明，e-mail:t11023@ntnu.edu.tw

壹、研究背景與目的

一、建構理念與實踐兼具的道德教育課程模式之重要性

我國「十二年國民基本教育」(以下簡稱 12 年國教)於近年登場,衡槩 2014 年 11 月所公布〈十二年國民基本教育課程綱要總綱〉¹,其中「共好」的課程理念及其「自主行動」、「溝通互動」、「社會參與」三大面向,以及九大項目中「系統思考與解決問題」、「符號運用與溝通表達」、「科技資訊與媒體素養」、「道德實踐與公民意識」、「人際關係與團隊合作」、「多元文化與國際理解」等六項,莫不與道德教育意涵有所關聯且相互呼應。故而,此次教育改革的總綱層次,道德教育²精神顯然蘊含其中,然而接續各個課程層次的配套,是否得以貫徹與實踐,尤其是沒有單獨設科且僅被定位為諸多議題之一的「品德教育」,缺乏具體目標與內容方法的課綱引導,而係倚賴學校與各學科教師各自想像或各憑本事的融入,鑑於前一階段中小學教育改革的經驗,亟需更多的支援方足以強化其成效。

溯自「九年一貫課程」自 2004 年全面實施以來,道德教育在國中小不再單獨設科,代之以教育部與各縣市的〈品德教育促進方案〉施行,致使其推動與研究,可謂呈現「一個品德教育,各自解讀表述」現象,其中混雜著傳統與創新、保守與自由、本土與國際、經驗與專業,以及實務與理論等不同方向的思維與彼此拉鋸。李琪明(2009)主張我國道德教育需免除道德教育的褊狹化、形式化、通俗化與盲目化,而轉型為多元化、民主化、專業化與科學化,亦即道德教育須兼顧認知、情感與行動等多元層面,奠基國內外道德相關理論基礎與實徵研究,透過科學探究賦予道德教育新的時空意涵,進而建立理論與實踐間合作與批判關係,以達成多元豐富的道德教育願景。因此,本研究希冀針對我國中小學道德教育,建構一個理念與實踐兼具的課程模式(curriculum model),以提供教育者有力的學術支援及其轉化的可行性,深化與落實教育改革中的道德教育實踐。

二、國外情意取向道德教育的探究趨勢

教育目標一般可區分為認知的(cognitive)、情意的(affective)與技能的(psychomotor)三個範疇(Bloom, 1984),道德教育亦是如此。基於前述道德教育課程模式建構的重要性,我國學者李琪明編著(2016)《道德思辯:品德教育核心能力的理念與實踐》,結合國內外道德理論基礎與實務,以建構「道德思

¹ 引自 <http://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944,c639-1.php?Lang=zh-tw>

² 本文將道德教育與品德教育視為同義並於不同文本脈絡中混用。

考與溝通」課程模式，其乃著重道德認知層面，本文則期以聚焦課程與教學實務上較少受到關注的道德情意發展（moral-affective development）。道德教育理論基礎的歷史探究中，長久以往存在著理性（reason）優於情感（緒）/感受/情意（emotion/feeling/affection）的偏見，將理性視為道德的基礎，而情感則是難以控制的負面因素，而且在公共領域中更是避談情感一詞。Held（1998）認為其身為女性主義者，針對此一男性主導的道德哲學應有所反省，需將理性與情感視為同等重要，尤其是情感重視關係性的自我（a relational self）與真實生活的脈絡化理解，以及其中每個個人之間的關係連結、彼此互動溝通與欣賞關懷等，更有助於公私領域道德問題或兩難的適切處理。

鑒於前述情意理念日漸受到重視，具深度且有系統的各領域相關探究愈益增多，例如 Brett、Smith、Price 和 Huitt（2003）在其〈情意層面綜覽〉（Overview of the affective domain）一文，提及情感（emotion）是情意的（affective）基礎，此二者在當代多元複雜且易產生衝突的社會環境益顯其重要性。此外，Lewis、Haviland-Jones 和 Barrett（2008）編寫的《情感手冊》（Handbook of Emotions）周延地論述情感內涵與發展。另有一本與前書章節十分雷同的書籍為《情意科學手冊》（Handbook of Affective Sciences）（Davidson, Sherer, & Goldsmith, 2009）。再者，在 A. Smith 的《道德情緒/情操論》（moral sentiments）一書（謝宗林譯，2009），用同情的基本原理來闡釋正義、仁慈、克己等一切道德情緒產生的根源，進而揭示出人類社會賴以維繫、和諧發展的基礎，以及人的行為應遵循的一般道德準則。Bagnoli（2012）亦特別出書將「道德與情感」（morality and the emotions）兩個概念串起其間的關連性。Lee 和 Taylor（2013）曾以內容分析法共同探討道德教育期刊（Journal of Moral Education）四十年來論文發表的發展趨勢發現：945 篇論文最常出現的關鍵詞中有 99 篇為情意取向，包括 emotion、affective domain、moral emotion、care/caring、ethics of care、relationship/relations、teacher-student relationships、moral atmosphere/moral culture/ethos 等字詞，尤其集中在近十年。另外，自從 Gilligan（1982, 1985）與 Noddings（1984）分別提出「關懷倫理」（ethics of care 或 care ethics）之後，可謂形成了道德教育除認知發展之外的另一思潮與體系。

三、我國情意取向道德教育的探究現況

就我國道德教育研究的發展而言，早期大多依循道德認知與判斷的國際主流趨勢，但自 2000 年前後則陸續有學者引介與關切道德情意面向，諸如簡成熙、侯雅齡（1997）發表的〈關懷倫理學與教育：姬莉根與諾丁思想初探〉；方志華（2000）〈諾丁關懷倫理學之理論發展與教育實踐〉一文及其《道德情感與關懷教學》（方志華，2010）一書；李奉儒於 2001-2003 年所主持之教育部委託研究計畫「整合型學校道德教學改進方案」，以尊重與關懷為主軸，著重國中小

主題文章

道德教學規劃與行動研究等；李琪明（2003）〈正義、關懷與紀律—國小校園道德生活與氣氛之個案研究〉；以及林建福（2010）發表的〈情緒教育的哲學探究：迷思、重要性與建議〉一文，都揭櫫了情意與關懷倫理的特點。然而，整體而言我國道德情意發展的課程與教學，仍流於零散且抽象，故而建構具完整且具體概念的課程模式，以利學術探究與教學轉化實有其必要。

四、研究目的

筆者基於前述我國正值十二年國教的興革，針對我國道德教育的現況反省與重建方向，並奠基國內外情意發展道德課程的研究現況與趨勢，期以建構一個適合我國道德情意發展之課程模式，並經由中小學課程方案實踐的可行性驗證以及不斷修改，茲以提供學術研究及課程與教學實務的示例，以促進道德教育的創新精進。

貳、文獻探討

本研究綜覽國內外文獻發現道德情意可涵括諸多相似概念，基於道德情意發展的完整性以及課程方案的豐富性，本文將其歸類為道德情感（moral emotion）、道德同理（moral empathy）、道德認同（moral identity）、道德關懷（moral caring）四種能力，進而探究其具體內涵與彼此間關聯，以將之轉化且建構為具體可行的中小學階段課程模式。

一、道德情感的意涵

本研究所謂道德情意發展的第一個能力為道德情感，學術界對於廣義的情感（feeling, emotion, sentiment, passion etc.）之於道德所扮演的角色與重要性，向因不同主張而異，其中乃以 Aristotle 的德行論、A. Smith 的道德情感/情操論以及 D. Hume 的道德情感主義，以及近代道德心理學、人類學以及女性主義等，對於道德中的情感較為重視。不過，本文對於道德情感（moral emotion）乃視其為道德情意發展初階且較為外顯的樣態，並以 M. Nussbaum 對於道德與情感的論述為主，她提及情感包括了喜、怒、哀、樂、嫉妒與憐憫等，均與道德具有密切關係（Nussbaum, 2008）。其次，Nussbaum 將情感視為一種智能（intelligence），誠如她在 2001 年所出版的書籍《思想的劇變：情感智能》（Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotions）；再者，Nussbaum 於 2013 年出版了一本探討情感與道德的專著，名為《政治的情感：愛對於正義為何重要》（Political Emotions: Why Love Matters for Justice），再度彰顯道德情感不僅在私領域的不可或缺，也同時在公共領域的重要性。

除了 Nussbaum 的觀點外，道德情感常被提及的還有恥感（shame）與罪惡感（guilty），以及驕傲（pride）、羞愧（embarrassment）、感恩（gratitude）等概念，這些都與道德標準的設定、道德認知以及道德行為有極為密切的關連性。Eisenberg（2000）長期投入道德情感的實徵研究，她發現羞愧、罪惡感與恥感等道德情感與道德行為之間有著不同程度的關聯，而且非道德性的情感例如快樂、生氣與悲傷等情緒與氣質及其管控，亦會影響一個人的道德言行；她進一步指出道德情感與非道德情感的發展，除了依年齡而有遞增的可能性之外，社會化對其提升具有甚大影響力，故而藉由教育確可強化道德與非道德情感的發展並進而促進道德行動。

因此，本文針對「道德情感」的意涵及其發展，定義為一種「察覺情感-解讀情感-道德關聯」的能力，乃指對於自我或他人的情感表達具有敏銳度，且能對於該情感能加以適切解讀，並能進一步將這些情感以道德的角度加以關聯，此即衍生道德情感（例如罪惡感、恥感、良心不安、義憤、悲憫、關愛、感動等）。

二、道德同理的意涵

本文道德情意發展的第二個能力為道德同理，其主要奠基於 Hoffman（2000）《同理心與道德發展：對於關懷與正義的啟示》（*Empathy and Moral development: Implications for Caring and Justice*）一書的啟發。雖然同理並非限於道德或是情意範疇，但該書是論及同理甚為完整深入且將同理（兼具認知與情感面向）與道德發展連結的重要著作。Hoffman（2000）在第一章引言提及，他希望該書綜合以往諸多社會學習理論、認知發展理論，以及其以往發表的情感發展與動機和行為等論述，以一種廣義的利社會（prosocial）道德行為與發展觀點，重新詮釋同理的激發及其對於利社會的重要作用，並嘗試以此連結正義與關懷兩個道德原則。此外，Hoffman（2000）亦主張同理與道德發展有緊密關連，其包括：若具有同理較易產生利他行為，以及對於在身體、心理或經濟上受難者的側隱之心；對於傷害他人時會產生罪惡感；會對於傷害他人者產生憤怒；對於他人未能享有應有的報酬會覺得不正義之感。前述這些同理的情感反應，如何妥善運用在心理學的發展與道德教育，實為值得關注的課題。

其次，關於道德同理的實徵性研究，Eisenberg 和 Fabes（1990）早在多年前即介紹諸多情感性同理的實徵研究；又如 Segal、Wagaman 和 Gerdes（2012, p.544）發表〈社會同理指標之發展：一個試探性因素分析〉（*Developing the social empathy index: An exploratory factor analysis*）一文，提出社會同理一詞指的是「瞭解人們是由不同社經階級與種族/族群背景組成，洞悉制度化不公與剝削的脈絡，並能激發正向的社會改變與促進社會幸福。」並指出社會同理（social

主題文章

empathy) 如何導致社會正義的流程，先由同理（包括情意回應、認知過程、良知的決定），接續透過脈絡性的理解（包括歷史背景與系統狀況的影響），進而產生社會責任，前述均為內部微觀的自我動態歷程；此一微觀歷程再經過巨觀的社會同理的互動，便會衍生社會正義的言行，此時社會同理也就儼然成為一種道德同理，這與 Hoffman（2000）將同理以社會的角度關注，並期望能導引至道德與公平的社會之理念一致。

因此，本文對於「道德同理」的定義及其發展為：一種「換位想像-脈絡探究-道德省思」的道德同理能力，乃指能以換位想像了解他人的情感及與他人間的異同處，尤其自我未曾經歷，或是相關人等情感的表達不夠具體或直接，甚而某些行動尚未發生但可能引發回應之際，需針對相關人事物發揮想像力，並藉多元角度且設身處地的方式，對於當事人及其相關人等的觀點與情感能感同身受；其次要能探究所聚焦的事件或情境與那些因素具關聯性，並理解其時空的環境脈絡，尤其系統、結構、權力等所產生的影響力，特別要以巨觀角度理解其關聯性與脈絡性，並探究系統的障礙（systemic barriers）、結構的不周（ill-structure）或不公（inequality），以及權力（power）的宰制等可能的影響力；最後以兼顧個別性同理（individual empathy）與社會性同理的方式，省思事件的脈絡與諸多因素中值得關注的道德議題，及其背後的道德信念基礎，避免同理的侷限性或過度喚起。

三、道德認同的意涵

本文道德情意發展的第三個能力為道德認同（moral identity），其理論亦包含道德自我（moral selfhood）。K. Kristjánsson 長期研究情感與德行及其與道德教育的關聯性，他在 2010 年所出版的《自我與其情感》（The Self and Its Emotions）一書，乃結合心理學、心靈哲學、道德哲學與道德教育等領域，探究真實且以情感為基礎的自我概念。Kristjánsson 在該書中強調其所探究的自我，並非由傳統的主流典範（the dominant paradigm）出發，而是另類典範（the alternative paradigm），主張自我認同兼具認知性與情感性，並且自我相關的情感可謂心理學與道德的核心，其可進一步形成自尊以及多元文化中統整的自我（Kristjánsson, 2010）。

其次，有關道德自我與道德認同串在一起始自 A. Blasi 於 1984 年的論著《道德認同：其在道德功能中的角色》（Moral Identity: Its Role in Moral Functioning）。Blasi（1984）指出道德判斷與道德行動之所以常常無法緊密連結以發揮道德功能，其重要的因素為中間缺乏了自我對於道德的認同。因此，後續有諸多學者在道德發展中常提及自我與認同的概念及其重要性，誠如 D. K. Lapsley 和 D. Narvaez 於 2004 年共同編撰的《道德發展、自我與認同：Augusto

Blasi 紀念文集》(Moral Development, Self and Identity: Essays in Honor of Augusto Blasi) 即為一例，但該書對於自我與認同的概念多半由社會認知 (social-cognitive) 的角度出發，極少提及情感的面向。因而，Reimer (2012) 在《青少年百科》(Encyclopedia of Adolescent) 中的道德認同概念探究做了新的詮釋，他提及道德認同是統整自我意識的一種承諾，且該自我意識是激發利社會行動的重要因素，多年來道德認同的相關研究較侷限於理性思維與認知發展理論，但近年諸多學者將認同的概念注入人格 (personality) 的元素，將道德自我與認同加入了特質、目標、情緒與自我經驗等面向，也將其範疇予以拓廣與加深，所以道德認同亦可列為情意發展的重要歷程與面向。然而，道德認同並非侷限於個人層面，其亦同時可擴展為社會層面，J. Habermas 早在其《溝通與社會演化》(Communication and the Evolution of Society) 一書，論及個人與社會進化中道德意識的各個階段，對於何謂「美好生活的理念」(idea of the good life)，就是由個人要成為一個怎樣的人 (自我認同) 進而至關心到要怎樣的理想社會 (群體認同) (Habermas, 1979, p.89)。此外，Aquino、McFerran 和 Laven (2011) 指出道德認同不一定限於自己的個人經驗，透過故事或他人的不平凡的善 (uncommon goodness) 同樣可以激發道德認同並促使道德提升，由此可知道德模範 (moral exemplar) 對於道德動機與道德認同實顯重要。

因此，本文針對道德認同的意涵及其發展，乃定義為一種「自覺自信-推論通例-道德共識」的道德認同能力，包括自覺針對關注對象或事件衍生的自我情感 (例如義憤、感動)，將自我情感與對他人同理的情感加以連結，形成個人的自我認同 (接受且有自信)；繼而由特例推論至通例，超越原本關注事件或情境的可能限制，並形塑對於該類事件或情境的道德理想與期待，以達到自我對於群體/社會的認同；進而在民主社會中，透過對話 (dialogue)、肯認 (recognition) 與慎慮 (deliberation)，並以互為主體 (inter-subjectivity) 及相互關連 (interconnection) 的角度加以統整，希冀透過明辨是非、尊重多元、肯定差異、達成道德共識，且會避免因性/別、族群、貧富、階級等因素產生偏見或歧視。

四、道德關懷的意涵

本文道德情意發展的第四個能力為道德關懷，其乃奠基於關懷倫理視野，並指激發動機與備妥知能的蓄勢待發階段。自 Gilligan (1982) 《不同的聲音：心理學理論與婦女發展》(In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development) 一書及其相關研究推出以來，開啟了關懷倫理在諸多領域的發展與運用。又如 Noddings 近年亦有多本論著是以全球公民 (global citizen/citizenship) 的角度探究關懷倫理的意涵，她於 2005 編著《教育公民具有全球關注之心》(Educating Citizens for Global Awareness) 的前言中提及，關懷 (care for) 並非限於親近的人而是應擴及全人類與生態，因此對於人類的貧

主題文章

富差距以及戰爭和平等議題，需要瞭解其間是否違反了經濟與社會的公平正義以及基本人權，亦需理解族群與宗教的差異性，以及關懷我們所生存地球的永續經營，凡此都將關懷倫理擴展至公共領域，且將正義與關懷精神加以結合，並予以具體行動（Noddings, 2005）。此外，V. Held 於 2006 年出版的《關懷倫理：個人的、政治的與全球的》（*The Ethics of Care: Personal, Political, and Global*）一書，不僅將關懷倫理的範疇在書名直指個人、政治與全球，內文的第六與第十章，也都進一步將關懷與正義加以連結，將關懷倫理的理念嵌入政治的和全球的範疇。Held（2006）進一步指出關懷倫理並非侷限於個人領域或私人關係，而是在公共領域中提供了不同的視野與互補作用，包括對於整體脈絡的重視、信任的建立、需求的關注、以及個別故事的意義建構等，使得個人、政治與世界建立起彼此的關連性，並強調敏感度、欣賞多元與差異、對話與溝通，以及彼此的回應等精神，擺脫了情意在傳統道德理論中有害於正義達成的負面形象。

再者，Paciello、Fida、Tramontano、Cole 和 Cerniglia（2013）將道德功能區分為正向與負向，前述關懷倫理與助人行為可稱為正向道德功能（*positive moral functioning*），而 A. Bandura 提出的道德疏離（*moral disengagement*）則被稱為負向道德功能（*negative moral functioning*）。Bandura（1991）及 Bandura、Barbaranelli、Caprara 和 Pastorelli（1996）以道德思考與行動的社會認知理論為基礎，對於道德疏離的概念有頗為清楚的論述，他指出道德認知與道德的行動之間為何常無法連結，是因其間有諸多因素與歷程值得探究與考量，其中情意的部分以及自我控制能力和外在環境變項等往往是關鍵。此外，Bandura 建構了關於道德疏離的架構圖，其中包括三個行為階段的各個道德疏離策略：在一開始應受指責的行為階段很容易用「道德」辯解、優劣比較或是文過飾非的策略加以「合理化」其行為；接著運用責任推托與責任分散的方式做了違反道德的行為後，在此階段又會故意縮小、忽略或誤導結果，以為沒有產生過大過多的負面影響；最後階段則是對於受害者，往往以「非人性化」的譴責歸因，讓行為者減少良知的譴責（Bandura, 1991; Bandura et al., 1996）。

因此，本文對於道德關懷的意涵及其發展，定義為一種培養「關懷關係-增權賦能-道德承諾」的道德關懷能力，其包括針對個別或整體的事件與情境，在道德信念與理想的基礎下，建立關心（*care about*）與關懷（*care for*）的積極關係，且避免道德疏離，或是消極無所作為（包括無限度的容忍、冷漠、逃避等）；其次道德關懷需要增權賦能（*empowerment*），藉由吸取多元管道且周全充分的資訊與知識，或是不同時空中的典範學習，以對個人、群體與生態承擔社會責任；最後則是激發出「我/我們願意」的正義感，憑藉自我力量或是運用合作學習精神與他人分工合作，形成以道德情意為基礎的動力，承諾發揮影響與促成改變。

五、小結

基於前述文獻探討發現，本研究的道德情意發展四個能力有彼此間交會重疊處，且在若干實徵研究中也顯現道德情感、道德同理、道德認同、道德關懷之間的緊密關聯性。如 Hardy（2006）以兒童研究指出認同（identity）、推理（reasoning）與情感（emotion）三者，是形成道德動機與利社會行為的重要源頭；Johnston 和 Krettenauer（2011）在其針對青少年研究中也同樣發現道德自我與道德情感期待，對於反社會或利社會行為均具有高預測力。Krettenauer、Campbell 和 Hertz（2013）藉由口頭訪談，同樣得到少年的道德自我與道德情感因素，對於反社會或利社會行為的產生有關聯性。由此可見，道德情感、道德同理、道德認同、道德關懷四者，具有既可單獨展現亦有交互影響的動態匯流關係。

參、研究方法與歷程

本研究是一個嘗試由情意發展角度，將道德教育理論結合課程的滾動式建構歷程，並運用專家諮詢、課程試教以及課後檢討反思修改等方式，共以二年（2014/8/1~2016/7/31）時間完成。其中研究方法與歷程為「建構理念基礎—課程模式初稿形塑—課程方案擬定與討論—課程試教與觀課—修改課程模式」，茲說明如次：

一、透過文獻與專家諮詢座談以建構理念基礎

本文透過前述文獻探究之外，乃召開四場次專家諮詢座談，包括理論與實務界共計 21 人（其背景為教育哲學、心理學、課程與教學等專業的學者，以及中小學教師、主任與校長等實務教育者），著重點為對於道德情意發展理念的討論與補充，及其課程模式加以檢視與建議。討論過程中，關注點為道德情意發展架構所包含的四個能力，其意涵如何清晰地界定並釐清彼此間的關係。

二、經由研究團隊討論激盪以形塑課程模式與課程方案初稿

筆者帶領兼任研究助理群/工讀生 6 人（均具師資生資格），共計召開 29 次助理會議，撰擬並討論道德情意發展課程模式初稿，並依據貧富、動物權、科技、性別、族群、全球化、戰爭與和平、基本權利等八個道德議題，依據課程模式分別擬定課程方案（見表 1）。

三、召開合作學校工作坊以討論與修改課程方案

為使研究團隊所擬課程模式與方案兼具理念與實務，乃邀約臺北市八所中小學進行討論與試教，另加兩位他校諮詢委員，共計 6 位校長與 16 位教師，共

主題文章

同參與三次工作坊，並齊力討論與修改道德情意發展的課程模式與方案。其中第一線的教育人員較為關注如何將課程方案加以轉化至學校場域，包括那些課程與年級/班級較為適合，學生的先備知能需要如何補充與銜接，以及考量課時與試教時機等。

表 1 本研究課程方案名稱及其道德議題適用階段與實施課程節數一覽表

課程方案名稱	道德議題	適用階段	實施課程與時間(節數)
壹、從可可豆看見世界的貧富差距	貧富與社會階級	國小	[社會] 160 分鐘 (4 節課)
貳、動物故事館	動物權	國小	[藝術與人文] 160 分鐘 (4 節課)
參、食安風暴知多少?	科技與資訊	國小	[自然與生活科技] 160 分鐘 (4 節課)
肆、平凡女孩夢	性別	國中	[綜合活動] 135 分鐘 (3 節課)
伍、族群文明的滅與生	族群	國中	[社會] 90 分鐘 (2 節課)
陸、美好世界地球村?	全球化與反全球化	國中	[語文] 90 分鐘 (2 節課)
柒、「鈕」轉戰火之愛與關懷	戰爭與和平	高中	[公民與社會、歷史] 100 分鐘 (2 節課)
捌、以愛之名爭取人權	基本權利	高中	[歷史+公民與社會] 150 分鐘 (3 節課)

四、進行試教與觀課以確認課程模式的實踐性

除前述工作坊之外，本研究擬定的課程模式與方案，均請八所合作學校進行班級試教，以檢視與反思其實踐性。此外，亦安排研究團隊及合作學校彼此間的實地觀課並填寫觀課表，進而提出課程落實的優點與盲點，據以修改課程模式與方案。經由試教與觀課的歷程及其之後的檢討反思，對於本課程模式與方案的可行性基本上均可落實，另有兩點特別引發關注的是：由於本課程方案基本上是以案例呈現，因而對於該道德議題的脈絡性介紹與周延引導實為重要，而這花費了較多課時與額外時間的調整；由於參與本案教師原係教學相當優異者，加上投入諸多心力備課，故而在備課與試教過程激發若干超越既有課程方案的教學方法或內容，故本案修改時乃一併將之納入。

肆、研究結果

奠基前述文獻探討並經課程方案具體擬定與試教，以及觀課與諸多會議等不斷修改的動態歷程，本研究乃提出「道德情意發展課程模式」，包括架構圖及其四個能力之教育目標。此外，另列簡要方案乙則（曾歷經至少 10 次修改版本）以彰顯課程轉化與實施的具體樣貌。

一、道德情意發展課程模式

本研究所建構的道德情意發展架構圖，具有由道德情感、道德同理、道德認同，而至道德關懷四種能力所組成的非線性且彼此間互動開放的內在統整關係；此四者均以真實世界的道德議題為核心，促進師生主動學習且共同探究與理解，並拓展至社會文化脈絡的關切與批判；最後則藉由跨界思維的轉化與行動，以增進自我與社會的道德情意發展（圖 1）。除架構圖外，另有針對四種能力分列的具體教育目標（表 2）。

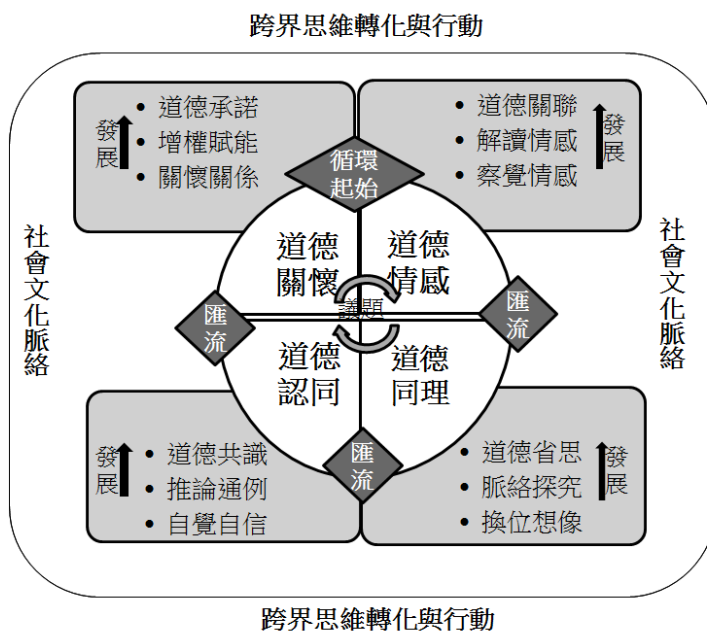


圖 1 道德情意發展架構圖

主題文章

表 2 道德情意發展課程模式之能力及其教育目標

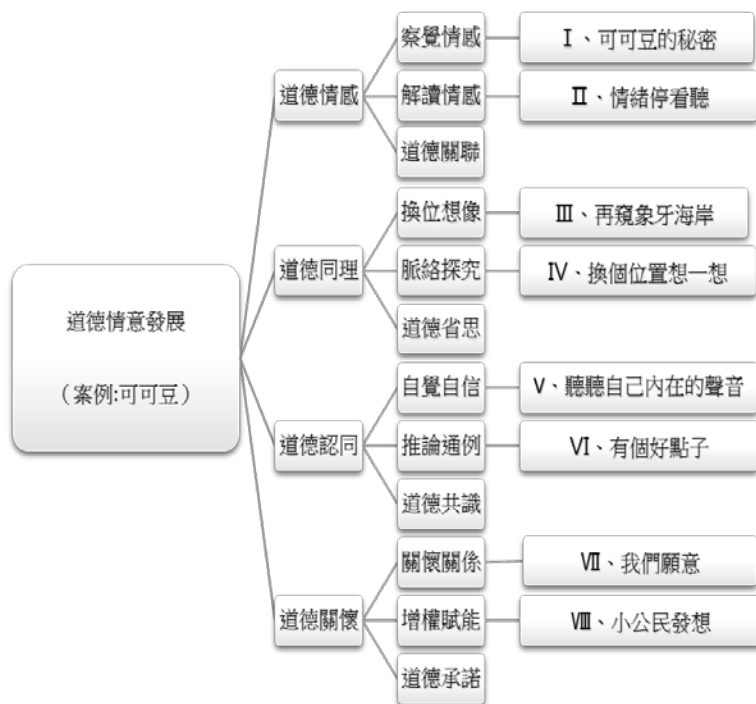
能力	次能力	教育目標
道德情感	察覺情感	A1 具敏銳度地察覺議題的現象與源起，以及其關鍵角色明顯或潛藏的情感表達
	解讀情感	A2 對於關鍵角色的情感表達加以適切確理解與解讀，並能延伸其類似的意義
	道德關聯	A3 將關鍵角色的情感表達與道德有所關聯，探討因實踐或違反某些道德原則與價值，而展現或是應有的道德情感（例如罪惡感、恥感、良心不安、義憤填膺、痛苦感受、悲憫、關愛、感動、正義感等）
道德同理	換位想像	B1 想像自己在某事件或情境中的多種角色，了解其情感的異同及其意義，並能感同身受
	脈絡探究	B2 探究案例的相關因素與脈絡性，以及系統、結構、權力產生的影響力（例如因戰爭而逃離的難民）
	道德省思	B3 兼顧個案與整體性的同理，省思事件值得關注的道德議題與信念基礎，避免同理的侷限性或過度喚起
道德認同	自覺自信	C1 自覺自我情感並連結對他人同理的道德情感，形成接納且具自信的自我認同感
	推論通例	C2 由特例推論通例，聯結自我對群體的多元認同，形塑道德期待與理想，達到對於群體/社會的認同感
	道德共識	C3 透過明辨是非、尊重多元、肯定差異以達成道德共識，並且避免偏見或歧視，或是認同感的壓迫或霸權宰制
道德關懷	關懷關係	D1 激發感動並積極承諾建立關懷關係，避免道德疏離或消極無所作為（包括無限度的容忍、冷漠、逃避等）
	增權賦能	D2 藉由多元增能與典範學習，強化個人對於群體與生態的道德動機與社會責任感
	道德承諾	D3 激發「我/我們願意」的正義感，形成以道德情意為基礎的動力，承諾發揮影響與促成改變

二、道德情意發展課程模式之方案簡要示例

表 3 道德情意發展課程模式之方案簡要示例

課程概述：

本課程方案基於道德情意發展課程模式，以西非象牙海岸「可可豆」的案例為主軸，聚焦「貧富差距」道德議題，藉由課程設計與實施，期以增進國小高年級學生道德情感、道德同理、道德認同，及道德關懷的能力。教學活動計八個單元共



四節課。

課程架構：

課程目標	課程實施步驟與方式
a.道德情感 a1 具敏銳度地關注可可豆生產的現象與源起（西非象牙海岸生產可可豆的概況），以及	<p>-----【第一節課開始】-----</p> <p>A1 關注案例且了解重要角色的情感及其敘事脈絡</p> <p>I.可可豆的秘密</p> <p>一、準備活動</p> <p>教師簡要介紹巧克力與可可豆，以及非洲地理位置和其生產可可豆的概況。此課程方案因對象為國小學生，因此將以影片為主，案例文本則由教師於適當處進行補充。</p>

<p>關鍵角色「童工」的情感表達</p>	<p>a2 對於可可豆童工情感的了解與解讀，並延伸其類似的意義</p> <p>a3 辨識可可豆童工情感的表達與道德之間的關聯，進而衍生道德層面的正負面情感（如：童工的受虐心情，是一種難過，類似為痛苦悲傷之情）</p>		<div style="text-align: center;">二、發展活動</div> <p>（一）播放「甜美巧克力背後童工辛苦血汗」影片（2'） https://www.youtube.com/watch?v=500VAks9qPM 播放後引導學生回答下列問題：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.影片內容主要重點為何？ 2.對於內容印象最深刻的是甚麼？ 3.童工表現出什麼情感？（如：無辜、委屈、害怕等） <p>A2 解讀案例角色的情感且延伸類似情感的表述</p> <p>II.情緒停看聽</p> <p>（二）接續討論，引導學生回答問題：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.介紹情感詞彙：請學生說出類似的情感字彙（如：和害怕類似的情感是驚恐、恐懼）。 2.連結生活經驗：通常在什麼樣的情況下，會讓人有無辜、委屈、害怕等情感表現？ <p>A3 辨識案例角色情感的社會意涵及其道德性</p> <p>（三）引導學生思考與發表，使其將前述情感連結道德性（包含是非、對錯、善惡、好壞）：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.為什麼童工會有這些無辜、委屈、害怕等情感的表達？（如：童工受到體罰虐待、有工作但沒有或極少工資、和家人分離） 2.對於造成童工這些情感表達的原因，你認為這些是正確的行為嗎？（如：虐待他人，這是對的嗎？） 3.面對這些行為進而會衍生何種道德情感？（如：童工的受虐是一種痛苦悲傷，在道德上是一種不合理不公平的對待方式） <p>三、綜合活動</p> <p>（一）簡介本課程【案例】 將案例的文本完整印出紙本給學生閱讀，亦可製成 PPT 由教師講述其概要。</p> <p>（二）回家作業：上課後心得（可寫於家庭聯絡簿或另製學習單，心得採開放式或半結構式均可）【第一節課結束】</p> <p>-----【第二節課開始】-----</p> <p>B1 想像案例角色直接或間接顯現的情感與觀點及其異同之處</p>
-----------------------------	--	--	---

<p>b.道德同理</p> <p>b1 想像自己是可可豆案例的各種不同角色（可可豆工人與童工、記者、企業老闆），說出其處境的關係，以及情感上的異同與意義</p> <p>b2 探究案例的相關因素與脈絡性，以及系統、結構、權力產生的影響力（如：西非長期以來的企業老闆壓迫工人領取低薪，以及童工遭受虐待問題）</p>	<p>Ⅲ.再窺象牙海岸</p> <p>一、準備活動</p> <p>播放影片：象牙海岸可可農的巧克力初體驗（6'） https://www.youtube.com/watch?v=cuL7B-0t7dA</p> <p>B2 探究案例發生的原因及其導致的個別性或結構性因素</p> <p>Ⅳ.換個位置想一想</p> <p>二、發展活動</p> <p>（一）播放完畢，以提問的方式確認學生是否瞭解本則故事：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.影片中你看到了那些人？他們在做什麼？ 2.你覺得工人吃巧克力時是什麼樣的感受？ 3.影片的哪一段最讓你印象深刻？為什麼？ <p>（二）針對【案例】重要角色進行分組討論</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.回顧與複習【案例】文本，需特別強調其中三個重要角色及其情感表達，包括工人與童工的表達驚奇，記者表達感嘆、老闆表達無奈等情感。 2.簡要說明西非長期以來企業老闆壓迫工人領取低薪，以及童工遭受虐待問題的社會環境背景與脈絡。這種情形不是個人的問題，通常是整個社會錯縱複雜的難題，所以也要從不同角度加以同理他們的處境。 3.分組進行討論並回答下列問題： <ol style="list-style-type: none"> (1)三個重要角色（可可豆工人與童工、記者、企業老闆）各自表達些甚麼情感（一種角色不限一種情感）？為什麼？ (2)想像自己分別是這三種不同角色，說出他們各自的心聲與角色之間的彼此關係。 (3)對於三種角色情感的表達，有何感想？（例如：對於童工感到很可憐，因為他們竟然沒有吃過巧克力；對於記者的感嘆有同感，因為這種情形不可能發生在臺灣，對於老闆也可以理解，因為老闆也要賺錢……在過程中須注意避免過度同理或偏袒某一方，以免同理汨濫或缺乏。） 4.各小組簡要報告
--	--

<p>b3 兼顧本案例(可可豆)以及類似情境(其他貧富差距被壓榨與受虐情形)的同理,並省思值得關注的道德議題與信念基礎(如:基本人權與公平)</p> <p>c.道德認同</p> <p>c1 自覺自我情感 (如:對貧困或弱勢者感到可憐難過)並連結對他人同理的道德情感(貧富多種角色間情感的異同),綜合形成具自信的自我認同(如:雖然企業老闆或富有的人也有其不得已,但是某些行為仍是違反道德)</p>	<p>B3 反省案例所凸顯的道德議題與可秉持的道德信念</p> <p>(三) 相關道德議題和道德信念的省思(教師須將此轉化為學生能理解的語句)</p> <ol style="list-style-type: none">1.引導學生思考可可豆案例並非唯一的個案,還有其他很多類似的案例,這些都是有關貧富差距因素所造成的現象,包括臺灣和世界其他國家或地區。2.引導學生思考這些類似案例,值得共同關注的道德議題與基本信念為何?(如:基本人權與公平正義等) <p>三、綜合活動</p> <p>回家作業:上課後心得(可寫於家庭聯絡簿或另製學習單,心得採開放式或半結構式均可)。【第二節課結束】</p> <p>-----【第三節課開始】-----</p> <p>C1 自覺內在情感的揭露且形塑自信的想法與情感</p> <p>V.聽聽自己內在聲音</p> <p>一、準備活動</p> <p>教師協助回顧與複習【案例】與貧富差距的道德議題。</p> <p>二、發展活動</p> <p>(一) 引導學生從可可豆的特例推論到通例(貧富差距的道德議題),對於貧富的想像與感受,勿限於單一觀點或刻板印象,問答內容約為:窮人就是好人?富人就是壞人嗎?或是反之成立嗎?(如果前者答案「不一定/不是」的話)那麼,怎樣的窮人是好人?怎樣的富人是壞人?</p> <p>(二) 接續提問</p> <ol style="list-style-type: none">1.自覺初始對於貧富議題的情感是什麼(如:對貧困或弱勢者會感到可憐難過,如同看到童工受虐的情感)?2.對於貧富議題運用多種角度同理和了解之後,所產生的情感為何?(如:分別從窮人和富人的角度,同理其情感,是否會有所不同?)3.面對各個角色有所不同的情感,如何將之釐清和統整為自己秉持的觀點和情感?(可請學生兩兩討論且將小結論寫下來)(如:對於窮人的情形感到很難過,但是身為老闆也要賺錢,希望能有兩全其美的方法)4.可隨機抽點二位學生發表。
--	--

<p>c2 從可可豆的特例推論到通例（貧富差距的道德議題），聯結自我對群體的多元認同，形塑道德期待與理想（如：無分貧富皆應有的基本人權對待，以及如何消弭貧富的不公平）</p>	<p>C2 推論超越時空的道德議題並形成自我的道德理想與期待 （三）繼續引導問答 1.以腦力激盪方式，找出在貧富差距情況下，窮人/勞工與富人/老闆之間適當的相處與互動方式？（可請學生兩兩討論且將小結論寫下來：如：老闆少賺一點而讓勞工工資提升一點，無論如何老闆不能虐待或體罰勞工） 2.可隨機抽點數位學生發表，並書寫於黑板。</p>
<p>c3 多元反思我們與這個案例及道德議題之間的無可分隔的關係，藉由互為主體與關聯加以統整（這不僅是遠在西非的遙遠故事，而是與我們生命或生活息息相關的議題），以達致明辨是非、尊重多元、肯定差異（藉由對於可可豆案例與貧富差距的了解，進而適度表達自我情感與觀點，能在異中求同且避免偏見與迷思）</p>	<p>C3 統整多元觀點與情感的道德期待與理想並促成自我與群體的認同 1.說明貧富差距議題不是在西非的遙遠故事，而是與我們生命或生活息息相關的議題，可是在民主社會中，大家的想法會一樣嗎？請大家共同檢視黑板上的要點，鼓勵學生真誠地表達自己的意見，雙手畫圓表示贊成，或是雙手交叉表示反對。 2.針對前述的道德期待和理想，真的可行嗎，會不會無解？接續介紹貧富差距的解答之一：公平貿易（其他尚有如富人加稅等多種可能方式）。 VI. 有個好點子 （四）介紹公平貿易（針對國小學生僅需讓其了解其理念與原則即可） 1.播放公平貿易影片片段： (1)為什麼要公平貿易-你不可不知道的事情（3'30"） https://www.youtube.com/watch?v=ppfA4UwM7Vg (2)公共電視我們的島—貿易公不公平 (3:40~05:07+14:35~17:22)（4'30"） https://www.youtube.com/watch?v=CiMH5O8W6Lk (3)三分鐘了解公平貿易（3'） https://www.youtube.com/watch?v=Nbyus8ZkmLA 2.簡介公平貿易的理念（可參閱附件資料） 三、綜合活動 回家作業： 1.上課後心得（可寫於家庭聯絡簿或另製學習單，心得採</p>

<p>d.道德關懷</p> <p>d1 針對貧富差距道德議題，藉由討論分享與反省，激發感動與建立關懷關係，探討導致冷漠消極、放棄理想，或徒勞無功的因素為何，以及如何克服負面情感（例如失望與挫折等）的影響</p> <p>d2 充實自我對於貧富與階級道德議題有更多的資訊與知能，並藉由不同時空的典範學習，強化對個人、群體與生態的道德承諾與社會責任</p> <p>d3 引發「我/我們願意」（承諾）正義感成為關懷的情意層面能量，再藉</p>	<p>開放式或半結構式均可）。</p> <p>2.小作業：搜尋我國或世界上如何幫助窮困者的實例，並寫在家庭聯絡簿或學習單。【第三節課結束】</p> <p>-----【第四節課開始】-----</p> <p>D1 激發感動並積極承諾建立關懷關係，避免道德疏離或消極無所作為（包括無限度的容忍、冷漠、逃避等）</p> <p>一、準備活動</p> <p>教師協助回顧與複習貧富差距的道德議題，以及公平貿易的簡單概念。</p> <p>Ⅶ. 我們願意</p> <p>二、發展活動</p> <p>（一）對於貧富差距的進一步了解</p> <p>1.播放貧富差距短片</p> <p>（1）全球的貧富差距真相（3'50''） https://www.youtube.com/watch?v=TvjWM8f7D5Q</p> <p>（2）1%比 99%的戰爭，台灣貧富差距創新高（3'17''） https://www.youtube.com/watch?v=5tIud_nyG5M</p> <p>2.以學生能理解的程度，簡要解說世界與臺灣貧富差距的情形，並激發學生「我們願意」關心或關懷這個議題的情意層面能量，而不是對此議題採取道德情感疏離或消極冷漠態度。</p> <p>D2 藉由多元增能與典範學習，強化個人對於群體與生態的道德動機與社會責任感</p> <p>（二）舉出解決貧富差距或幫助貧困的道德典範</p> <p>1.由幾位學生將作業搜尋的結果與大家分享。</p> <p>2.播放 20110516《地球的孩子》願井英雄（24'） https://www.youtube.com/watch?v=V8Z_9OHAKMU</p> <p>3.補充說明：鼓勵學生多充實自己，了解世界各地對於貧富與階級道德議題的更多資訊與知能，並藉由典範學習，強化對個人、群體與生態的道德承諾與社會責任。</p> <p>D3 改變能量的累積並喚起個人/公民行動以發揮道德影響力</p> <p>Ⅷ. 小公民發想</p>
--	---

<p>由若干方案的擬定，提出個人、小組或全班，針對某一道德議題或情境/案例有關的「改變」計畫，範圍可自班級、學校、社區、縣市、全國、國外等均可，經由問題提出、資料蒐集、訪查或探究，進而提出解決或行動方案，藉以累積未來發揮道德影響力的能量及其可行性</p>	<p>1.全班閉上眼睛，用默想的方式，回顧課程內容：從可可豆案例、貧富差距的議題、解決貧富差距的各種方法等。</p> <p>2.回家作業：小日記—我可以做甚麼來改變貧富差距？必須包含以下項目（如：以「願井英雄」為例）：</p> <p>(1)關心的國家或地區？</p> <p>(2)發生的問題是什麼？</p> <p>(3)想要達到的理想是什麼？</p> <p>(4)我計畫如何解決問題達到理想？</p> <p>三、綜合活動</p> <p>總結：道德情意可以產生動能，並能付諸行動，讓學生理解到年紀雖小也能進行改變，且發揮公民意識與參與能力。</p> <p>【第四節課結束】</p>
---	---

伍、反思與建議（兼結語）

本研究所建構的道德情意發展課程模式，係以四個能力及其交互作用為主軸；且該模式的理論特點乃期彰顯課程的「歷程模式」(process model)、課程為實踐(praxis)以及部分後現代(post-modern)課程理論觀點，再行搭配道德情意理論內涵而成。誠如歷程模式主張者 L. Stenhouse 將課程界定為「課程是一種嘗試針對教育計劃重要原則與特點的溝通，這種形式可公開接受批判的審視並能有效地轉譯為實施。」(Stenhouse, 1975, p.4) 因此，歷程模式不同於目標模式著重學生行為是否達到「手段-目的」(means-ends)，而是強調教師行動掌握特定「程序原則」(principles of procedure)的重要性，其課程重點並非在傳遞固定知識，而是主張教師兼具專家與學習者的角色，以發現及探究方法進行教學，最終目的是深化師生對於知識概念和爭議問題的理解 (Stenhouse, 1975)。因此，本道德情意發展課程模式並非一個技能的複製，而是一種動態的師生的溝通形式。

其次，課程為「實踐」一詞是源自批判教育學(critical pedagogy)的觀點，主張「解放的認知興趣」(the emancipatory cognitive interest)，強調行動與反思、面對真實世界、關注社會文化與世界的互動，不是單純被動接收外在現象，而主動建構或重建人類社會的世界進而賦予意義，但須對於意識型態加以批判以

主題文章

及具理論洞察力的自主行動的解放，此特點置於課程領域亦然(Grundy, 1987)。因此，本道德情意發展課程模式既須置於社會文化脈絡中加以多元周全理解，又須跳脫此一脈絡而加以批判反省。

再者，本課程模式亦嘗試納入 W. Doll 的主張，他認為後現代課程典範是一種開放的觀點，課程在偶然性框架中成為一種過程，主要是探索不知道的知識過程，師生共同透過探索加以學習和理解，進而釐清與轉變課程疆界也同時轉變自我(Doll, 1993)。Doll (1993) 不同於傳統課程理論的學者，其提出後現代課程的非線性而是有機互動的觀點，以及課程的四個判準(簡稱 4Rs)：豐富性(rich)(課程具深度與層次以及適量的不確定以利多元解讀)；回歸性(recursive)(課程提供思考的循環與自覺以利轉化創新)；關聯性(relational)(課程內在結構的統整與外在文化生態宇宙的聯繫)；以及嚴密性(rigorous)(既具有解釋性又有不確定性以不斷的將課程轉化)。因此，本道德情意發展課程模式亦秉持一種多元開放的視野，以增加其豐富與創新性。

基於前述本課程模式發展歷程與結果，運用於我國中小學教育場域時，亦期望能發揮其師生互動、脈絡理解與多元視野等特點。因此，對於本模式的適用與教學建議如次：一是道德情意發展並非限於正式課程或特定學科，但是需要有足夠的時間以及周全規劃與實施，才能彰顯其深廣度以及成效。二是教師對於道德情意發展的課程理念與實踐須予以增能，方能準確掌握教育精髓與模式特點，且不致誤用或濫用。三是本模式雖提供了理論建構與實踐示例，但其本身仍是一個動態調整的開放性模式，亟需在各類社會文化脈絡以及校園氛圍中加以嘗試與修改。最後，本文亦有其限制所在，或可形成教育界日後研究方向與重點的建議：一是本課程模式雖具理念基礎與課程示例，並藉由課程實施中教師對學生的觀察、師生互動(討論與發表)與學習單/小作業成果，以及本案邀約成員觀課後的會議討論和教師自我反思等反覆研修歷程，有諸多正向回饋以驗證其具可行性；然而，本研究對於各項教育目標的達成程度亦有其不確定性，對此或需發展道德情意教育的測驗或量表，並進行準實驗等實徵研究方得以科學性的具體評估。二是關於本課程模式與課程方案建構歷程中有諸多各種不同形式的對話，其中包括研究者與學者間，研究者與教師間，教師與教師間，教師與學生間等，對於其中的互動與改變，或許值得日後再以質性探究加以細部解讀與論述批判。

總之，我國正值十二年國教的教改推動歷程，本研究所建構理念與實務兼具的道德情意發展課程模式及其示例，希冀在未來升學壓力舒緩、校本課程鬆綁，以及教師專業提升等關鍵因素的配套下，得以適切地實踐轉化，以利培養我國中小學生具有道德情感、道德同理、道德認同、道德關懷等能力及發展的公民素養。

致謝

本文係科技部 103 年度【正義與關懷為基礎的情意發展道德課程：理念建構與中小學方案示例】專題補助計畫的部分成果。感謝在研究歷程中接受筆者諮詢的專家學者、合作的夥伴學校師長們，以及協助的研究助理和工讀生。另感謝兩位審查人的評論與建議，豐富了本文的視野與內涵。

參考文獻

- 方志華（2000）。諾丁關懷倫理學之理論發展與教育實踐（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學教育研究所，臺北市。
- 方志華（2010）。道德情感與關懷教學。臺北市：學富文化。
- 李琪明（2003）。正義、關懷與紀律—國小校園道德生活與氣氛之個案研究。公民訓育學報，13，21-46。
- 李琪明（2009）。臺灣品德教育之反思與前瞻。學生輔導季刊，107，6-20。
- 李琪明編著（2016）。道德思辯：品德教育核心能力的理念與實踐。臺北市：李琪明。
- 林建福（2010）。情緒教育的哲學探究：迷思、重要性與建議。教育研究集刊，56（4），1-26。
- 簡成熙、侯雅齡（1997）。關懷倫理學與教育——姬莉根與諾丁思想初探。屏東師院學報，10，132-162。
- 謝宗林譯（2009）。道德情感論（Adam Smith 原著，1759 年出版）。臺北市：五南。
- Aquino, K., McFerran, B., & Laven, M. (2011). Moral identity and the experience of moral elevation in response to acts of uncommon goodness. *Journal of Personality & Social Psychology*, 100(4), 703-718. doi:10.1037/a0022540
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (Vol. 1, pp. 45-103). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms

主題文章

- of moral disengagement in exercise of moral agency. *Journal of Personality & Social Psychology*, 71(2), 364-374.
- Bagnoli, C. (Ed.). (2012). *Morality and the emotions*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Brett, A., Smith, M., Price, E., & Huitt, W. (2003). *Overview of the affective domain: Educational psychology interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved from <http://teach.valdosta.edu/whuitt/brilstar/chapters/affectdev.doc>
- Blasi, A. (1984). Moral identity: Its role in moral functioning. In W. M. Kurtines, and J. L. Gewirtz (Eds.), *Morality, moral behavior, and moral development* (pp. 128-39). New York, NY: Wiley.
- Bloom, B. S. (1984). *Taxonomy of educational objectives, handbook I: The cognitive domain* (2nd ed.). New York, NY: David McKay.
- Davidson, R. J., & Sherer, K. R., & Goldsmith, H. (Eds.). (2009). *Handbook of affective sciences*. New York, NY: Oxford University Press.
- Doll, W. E. (1993). *A post-modern perspective on curriculum*. New York, NY: Teachers College Press.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51(1), 665-697.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1990). Empathy conceptualization measurement and relation to prosocial behavior. *Motivation & Emotion*, 14(2), 131-150.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gilligan, C. (1985). In a different voice: Women's conceptions of self and of morality. In R. Lee & A. Phillips (Eds.), *Women's experience and education* (pp. 187-223). Cambridge, MA: Harvard Educational Review.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or praxis?* London, England: Falmer Press.
- Habermas, J. (1979). *Communication and the evolution of society*. (T. McCarthy Trans). Boston, MA: Beacon Press. (Original work published 1976)

- Hardy, S. (2006). Identity, reasoning, and emotion: An empirical comparison of three sources of moral motivation. *Motivation & Emotion*, 30(3), 205-213. doi: 10.1007/s11031-006-9034-9
- Held, V. (1998). Feminist transformations of moral theory. In J. P. Sterba (Ed.), *Ethics: The big questions* (pp. 331-346). Cambridge, MA: Blackwell.
- Held, V. (2006). *The ethics of care: Personal, political, and global*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Johnston, M., & Krettenauer, T. (2011). Moral self and moral emotion expectancies as predictors of anti- and prosocial behaviour in adolescence: A case for mediation? *European Journal of Developmental Psychology*, 8(2), 228-243. doi:10.1080/17405621003619945
- Krettenauer, T., Campbell, S., & Hertz, S. (2013). Moral emotions and the development of the moral self in childhood. *European Journal of Developmental Psychology*, 10(2), 159-173. doi:10.1080/17405629.2012.762750
- Kristjánsson, K. (2010). *The self and its emotions*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Lapsley, D. K., & Narvaez, D. (Eds.). (2004). *Moral development, self and identity: Essays in honor of Augusto Blasi*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lee, Chi-Ming, & Taylor, M. (2013). Moral education trends over 40 years – A content analysis of the Journal of Moral Education (1971-2011). *Journal of Moral Education*, 42(4), 399-429.
- Lewis, M., Haviland-Jones, J. M., & Barrett, L. F. (Eds.). (2008). *Handbook of emotions* (3rd ed.). New York, NY: A Division of Guilford Publications.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Noddings, N. (2005). *Educating citizens for global awareness*. New York, NY: Teachers College Press.

主題文章

- Nussbaum, M. (2001). *Upheavals of thought: The intelligence of emotions*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. (2008). *Morality and emotions*. Retrieved from <http://virtueethicsinfocentre.blogspot.tw/2008/02/morality-and-emotions.html>
- Nussbaum, M. (2013). *Political emotions: Why love matters for justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Paciello, M., Fida, R., Tramontano, C., Cole, E., & Cerniglia, L. (2013). Moral dilemma in adolescence: The role of values, prosocial moral reasoning and moral disengagement in helping decision making. *European Journal of Developmental Psychology*, 10(2), 190-205.
doi:10.1080/17405629.2012.759099
- Reimer, K. (2012). Moral identity. In Levesque, R. J. R. (Ed.), *Encyclopedia of adolescence*. New York, NY: Springer-Verlag. Retrieved from <http://www.springerreference.com/docs/html/chapterdbid/329241.html>
- Segal, E. A., Wagaman, M. A., & Gerdes, K. E. (2012). Developing the social empathy index: An exploratory factor analysis. *Advances in Social Work*, 13(3), 541-560.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London, England: Heineman.

Constructing a Curriculum Model of Moral-Affective Development for Taiwan's Primary and Secondary Education

Chi-Ming (Angela) Lee

This study focused on constructing a curriculum model, which comprehensively integrated both international trends and local characteristics of moral/character education, in order to improve Taiwanese junior and high school students' competencies in the moral-affective development. Based on multiple perspectives of curriculum as process, praxis, and post-modernism, this curriculum model was further evaluated through several theory-based courses to provide a professional and scientific curriculum model of moral and character education for academia and schools. This study, conducted by the researcher and cooperative groups for two years, was carried out on a cycle from building a rationale, drawing a draft of curriculum model and corresponding courses, practicing and discussing courses, to reflecting and revising the curriculum model. The research methods contained a deep reflection on theories and literature review, and several expert symposia were held to discuss the curriculum model. In addition, the researcher invited several school groups to implement and evaluate the curriculum model and some related courses through workshops, classroom observations and meetings. A course provided in this article served as an example on how to transform the model into practice. This study was expected to not only benefit multiple applications of affective domain in moral and character curriculum for schools and educational administrations, but also share this reflective discourse among the national and international academia.

Keywords: moral-affective development, moral emotion, moral empathy, moral identity, moral caring

主題文章

Chi-Ming (Angela) Lee, Professor of Department of Civic Education and Leadership, National Taiwan Normal University

Corresponding Author: Chi-Ming (Angela) Lee , e-mail: t11023@ntnu.edu.tw