

道德思考與溝通能力作為品德教育的核心

李琪明* 教授

國立臺灣師範大學

公民教育與活動領導學系

壹、前言

「我們要培養怎樣的下一代？」一直是教育所關注的重點，也是每每社會重大事件發生之際的反思，尤其當前我國正啟動十二年國民基本教育，如何形塑新時代「受過教育的人」之理想圖像，實為教改成效的關鍵。民主時代的品德教育目標，是要將威權戒嚴時期侷限於行禮如儀、且聽命行事的「乖孩子」與「順民」的窠臼，翻轉為著重學生德智兼備的思考與溝通能力，以面對多元劇變的社會萬象及嚴峻挑戰的世界局勢。因而，我國品德教育亟需朝向專業化與自由化的趨勢，強化高層次道德認知能力的培養，並有效結合情感與行動面向，以展現優質公民素養。

基於前述，筆者乃以國科會（現為科技部）《我國中小學思辯取向之道德課程方案建構與實施》（2010/08/01～2012/07/31）研究專案，期以統整國內外相關理論與實踐基礎，建構適合我國的道德思考與溝通之課程理念與方案，並將之稱為「道德思考與溝通」（Moral Thinking and Communicating，簡稱MTC）模式。筆者於兩年之研究歷程中，除進行多次諮詢座談外，為求緊密結合我國中小學實踐場域，乃邀約八位校長領軍的中小學團隊共同合作，藉由工作坊、課程方案擬定、校園試教、討論反思，以及外部專家學者審議等程序，在不斷反思與修正過程中完成17個課程方案。不過，本文因限於篇幅僅概述MTC模式理念及其課程方案重點，希能以本文發揮拋磚引玉之效。

* 本篇通訊作者：李琪明，通訊方式：t11023@ntnu.edu.tw。

貳、道德思考與溝通能力（MTC）模式之理念概述

筆者所建構的道德思考與溝通（MTC）模式，乃強調高層次道德認知發展的重要性，其含括個人對於社會議題的道德感知和思考判斷，個人面對自我與他人觀點差異時的論辯溝通，以及如何以深度民主方式形成道德共識與決定等能力。具體而言，MTC既可視為一種統整的能力，也可視為四種個別能力的組合，分別為道德感知（moral awareness）、道德判斷（moral judgment）、道德論辯（moral discourse）與道德決定（moral decision-making）。MTC的功能發揮（functioning）可謂有其感知、判斷、論辯而至決定的循環歷程，但並不是線性必然的唯一型態，該四者彼此間具有交互影響的動態多元關係。

此外，MTC四種能力的建構，均有其理論淵源與基礎：首先，道德感知的理念基礎主要是源於新柯伯格取向學派（Neo-Kohlbergian approach）提出「四成分模式」（Four-Components Model，簡稱FCM）中的道德敏感度（moral sensitivity）（Rest, Narvaez, Bebeau & Thoma, 1999），筆者將之改為道德感知（moral awareness），且將其意涵限縮為對於道德情境的感受及關注之認知與情感起點。其次，道德判斷的理念基礎是奠基於美國學者L. Kohlberg的道德認知發展理論，其係具普遍性且符合正義的道德發展序階，包括成規前期、成規期與成規後期三個層次（Kohlberg, 1986）。再者，道德論辯的理念引自德國學者J. Habermas之「論辯倫理學」（discourse ethics），強調以論證（argument）的溝通形式，超越個人的獨白思考進而與他人進行論辯，共同探討相關議題的道德正當性（Habermas, 1983）。最後，道德決定源自道德哲學中規範倫理學相關理念，包括著重行為結果的效益論（utilitarianism），重視行為本身及其意向的義務論（ethics for duty, or deontological system），以及強調人格與核心價值的德行論（virtue ethics）等，納入行動主體進行道德決定之際的多元依準。

因此，MTC理念轉化為課程方案的教育目標即為：道德感知能力的培養是要提升學生對於道德現象的敏感度、增加學生對於道德理解的同理心，以及激發學生對於道德議題的關懷情；道德判斷能力，則是要增加學生對於道德現象的理解深度、強化學生對於道德兩難的優劣比較，以及提升學生對於道德議題的推理論述；道德論辯能力的養成，則為增強學生對於道德主張的論述辯護、促進學生對於道德議題的相互對話，以及提升學生對於符合民主與正義之道德社群的參與認同；道德決定能力的培養

是要增強學生對於社會生活中道德主張的多元理解、促進學生對於道德議題在群體中的審慎抉擇，並能深化學生在群體生活藉由審議民主以達成道德共識。

參、MTC之實踐策略與課程方案

為使MTC模式的4種能力培養更具專業化與科學化，筆者乃擷取國內外既有課程與教學方式，加以轉化與統整，藉以發展為適用我國中小學教育場域的實踐策略，包括：文學故事、藝術陶冶、道德兩難、正反論述、交互辯論、團體自治、議題抉擇、共識會議等8個。進而，據之與學校團隊共同研發由國小至高中階段，循序漸進的17個課程方案，茲將其重點摘述如次（見表1）（李琪明，2014）。不過，特別說明的是MTC的實踐策略有其發展性與擴充性，而且該些策略可在不同教育階段加以交互統整運用。

一、培養道德感知之實踐策略與課程方案

（一）文學故事策略引發道德感知的情懷

MTC模式採用文學故事策略，希冀利用文學作品、歷史故事、繪本、時事等多樣豐富且有思考空間的素材，讓學生體會、思辨、同理作品中明顯及潛藏的道德原則。文學故事對學生在道德課程方面的價值有三（Kirschenbaum, 1995）：一是吸取新知，並與自我經驗中理性與感性加以連結；二是強化想像與道德敏感度，並能開拓多元思考空間；三是引發對故事中角色的模仿與同情理解，並增強傾聽與表達能力。不過，運用文學故事進行品德教育，Lickona（1991）提出六個面向需要留意：1.具有道德覺知，瞭解文學故事中的道德議題及其重要性；2.對於故事中所顯現的道德價值，及其在生活中的運用有所瞭解與體會；3.具有站在他人角度思考的能力與意願，方能瞭解故事中不同角色的觀點及其時空脈絡；4.有能力對故事情節進行道德推理，並明辨行為的對錯好壞，而不是將人予以好壞的絕對二分歸類；5.能經深思而產生審慎道德決定，並能瞭解故事中各種不同選擇所可能造成的結果；6.逐漸培養統整的自我知能並避免偏見，並可藉以批判故事中角色與進行自我反省。

表1 MTC要項與課程方案名稱彙整一覽表

MTC要項	MTC策略	合作學校與 聚焦年段	團隊成員	編號 課程方案名稱
道德感知	策略一： 文學故事	北市河堤國小 (國小低年級)	嚴淑珠校長、曹致鏞主任、 張淑敏組長、莊雅莉老師、 吳淑美老師	01.勇氣，Go！Go！Go！
				02.我有友情要出租
	策略二： 藝術陶冶	北市五常國小 (國小低年級)	翁世盟校長、陳佳賓主任、 蘇郁棻組長、連文誌組長、 張淑琴老師	03.愛的路上你和我
				04.朋友的才能—為人服務真快樂
道德判斷	策略三： 道德兩難	北市中山國小 (國小中高年級)	李柏佳校長、勵秀貞組長、 盧娜娜組長、蘇順昌老師、 彭琇珠老師、呂東昇老師	05.操守廉潔V.S感恩回饋
				06.好朋友的秘密
				07.只要我喜歡？
				08.我該怎麼辦？
				09.《永不放棄的愛》是堅持？還是固執？
	策略四： 正反論述	北市關渡國小 (國小中高年級)	李寶琳校長、劉國兆主任、 林貞好組長、楊芸娟組長、 梁苗倫老師	10.法治你我他？從道德到法律
道德論辯	策略五： 交互辯論	桃園縣立永豐 高中(國中部)	韓青菊校長、林欣怡老師、 曾素珍老師、明平國老師	12.奧瑞岡式辯論簡介—辯出好品格
				13.露營生活樂趣多：一繩在手，萬事OK
	策略六： 團體自治	北市北政國中 (國中)	高松景校長、周慧萍組長、 劉佳育主任、吳秋鳳老師、 王仰均老師	14.午休真害「休」之我有話要說
				15.生活公約樹
道德決定	策略七： 議題決斷	北市景美女中 (高中)	林麗華校長、吳思端老師、 江信良主任、鍾芳蘭主任、 陳彥君組長、張慈容老師	16.該做？不該做？我該如何抉擇
	策略八： 共識會議	新北市清水高中 (高中)	黃文煜校長、陳信龍主任、 陳湘茹組長、顏源亨組長、 李家幸組長、李嘉啟老師	17.死刑是否應該廢除—共識會議

筆者與學校共同研發的課程方案包括：北市河堤國小團隊研發「No.1勇氣，Go！Go！Go！」與「No.2我有友情要出租」兩個方案，針對國小低年級學生，藉由文學故事引發其道德感知應有的情懷，包括敏感度、同理心與關懷情。前者以「勇氣」為教學主題，將MTC課程融入既有語文課程中（翰林版國語第三冊第九課「誰是勇士」），並結合繪本「勇氣」及「勇敢湯」等文學作品的欣賞與討論，培養學生對於勇氣的道德感知。後者亦是採用繪本「我有友情要出租」於語文課時間進行教學，主題聚焦「人際相處」，除繪本外再運用教育戲劇（Drama in Education，簡稱DiE）為媒介，將書中情節加以延伸或改編，引導學生以聲音和肢體展現故事的動態層面，增

加學生對於道德感知的深度。

（二）藝術陶冶策略喚起道德感知的同理

MTC採用藝術陶冶策略，是希望藉由美學陶冶與涵育人文素養的藝術學習，提供學生自我探索與道德思考空間，並從藝術品或展演（音樂、舞蹈、電影、表演藝術等）中，領會並尊重其所蘊含的價值觀及其脈絡，以提升並豐富其開放的心靈。因而，教師在挑選讓學生欣賞的藝術品與展演活動時，需特別留意符合教學主題者，使學生有多元正向的思考並從中獲得啟發，並藉由深度的引導讓學生真正達到善與美的共融境界（李琪明，2007）。Winston（2005）亦提出美學與倫理之間的緊密關連，以及英國推動「教育中的戲劇」（Theatre in Education，簡稱TiE）等，均強調藉由藝術策略可促進道德情感教育的多元性與豐富性。

筆者與北市五常國小團隊研發「No.3愛的路上你和我」與「No.4朋友的才能——為人服務真快樂」兩個課程方案，均針對國小低年級學生，融入藝術與人文課程，希望藉由藝術陶冶喚起學生對於道德感知的同理與理解。前者是運用影片欣賞《春去春又來》（描述一個小和尚與河中魚的相處故事），引發學生思考對待生命的態度，讓學生自身體會他人與生命體的感受，尤其是身心障礙者的心情，以激發其道德同理。後者透過同學們的自畫像與優點大轟炸活動，以同理心引導學生從各個角度和層面，欣賞和讚美別人不同的才能；進而藉由公益影片欣賞，激發學生的道德敏感度與關懷情，並增進學生為大眾服務的意願和熱忱。

二、培養道德判斷之實踐策略與課程方案

（一）道德兩難策略深化道德判斷的思考

道德兩難（moral dilemma）主要引自Kohlberg的兩難故事討論，以提升學生道德推理層次。教師運用道德兩難策略進行教學時，需掌握若干原則（李琪明，2007）：

- 1.教師並非價值中立或僅價值澄清，而是奠基道德發展的正義原則，藉由教學以提升學生道德推理序階，而不是讓學生討論發表而無教師引導；
- 2.教師必須突顯故事或議題的「道德兩難」，亦即兩種或多種道德價值衝突的情況，例如「忠或孝難以兩全」或是「生命維繫、財產擁有或公平正義等權利的道德困境」，非指在行動上「為」與

「不為」的兩難（例如不遵守交通規則），後者的兩難屬於知與行間無法統整的困難，並非道德價值並存需要選擇的兩難；3.將學生分組或團體進行討論時，盡量引發異質性與多元性，且要讓學生在自由安全受鼓勵之民主氣氛中發言且避免同儕壓力；4.道德兩難策略，是著重道德推理的過程與理由，並非選擇的結果，更不是去思考創新解決的方法（例如：有學生針對「偷藥故事」提出募款的建議是不必要的）；5.教師可適時藉由詢問或多樣化資訊，提供學生較高層次的思考（通常提高一個序階），但避免成為「標準答案」之來源；6.道德兩難故事雖多為假設性問題，但仍須盡量與學生經驗相結合，以利其深度思考並在生活中實踐與運用。

筆者與北市中山國小團隊共研發了五個課程方案，藉由道德兩難策略以深化學生進行道德判斷的思考。「No.5操守廉潔 vs. 感恩回饋」是融入語文課，以「劉寵錢清」一則傳統故事，讓學生分組討論與思考判斷，檢視「劉寵為官堅持清廉不貪」與「接受民眾感恩回饋」之兩難的處理方式。「No.6好朋友的祕密」是在資優班課程中以「假設老師手機遭到某學生偷竊，而有其好朋友知情」為道德兩難故事，並要學生假設為該名知情學生，思考提出告訴或不告訴老師的理由，教師則針對該理由的道德成熟度加以評分。「No.7只要我喜歡？」是融入社會科，請學生思考自由與法治之關係，並舉出假設「當你處於家暴情境，面臨親情或法治的道德兩難，你是否要舉報？」等。「No.8我該怎麼辦？」是在彈性課程時段進行的道德思辨與判斷課程，重點亦是陳述面對好友作弊是否要舉發的假設性故事，讓學生討論之外亦加入角色扮演，使學生藉多元角度判斷並充分表達其看法。最後是「No.9《永不放棄的愛》是堅持？還是固執？」，係採用國語科康軒版第七冊第六課《永不放棄的愛》，教師引導學生討論父親是否應該不顧自己安危，執意要在災區挖掘生死未卜的兒子，以及消防隊長面對專業（維護民眾生命安全權）及民眾親情救援之道德兩難議題時，該如何做的困境。綜合而言，前述故事無論是發生在現實生活或是假設性情境，大多是關於重視情感或遵守法規何者為重的道德困境，藉由討論與分享以及安排相關延伸活動，教師適度引導學生的思考判斷由情感提升至法律與制度，甚至更上一層追求公平正義的道德判斷層次。

（二）正反論述策略強化道德判斷的反省

德國學者G.Lind早在1970年代即認為Kohlberg道德兩難故事，不應限於個人單

面向的思考歷程，而應轉化為正反論述的雙面向思考，因而提出「引導道德兩難討論」（Leading Moral Dilemma Discussions）的教學策略，也稱為Konstanz Method of Dilemma Discussion（簡稱KMDD）（Lind, n.d.）。基於KMDD策略的重點，筆者將之轉化為下列重要且可行步驟：1.團體討論——由教師提出有關道德兩難故事供全體學生閱讀，確認學生是否了解故事內容，然後和學生稍加討論；2.預備分組——教師簡略述明道德兩難的情境，請學生針對該問題（可藉由投票）表達自己的初步看法；3.小組討論——如果第2步驟人數相當，則可直接分成正反兩大團體，若意見差距過大則採強迫分成兩群，每一團體再分小組且請每位學生都要就該立場發表意見與理由；4.兩大團體陳述理由——教師讓贊成與反對兩大團體分別發表，並可將所有正反理由書寫於黑板上；5.交換立場小組討論——將學生兩大團體交換立場後，再進行小組討論；6.兩大團體陳述理由——重複步驟4；7.團體討論與表決——最後，教師再請學生表決其觀點，並討論在兩方不同立場的討論歷程後，有無改變或心得。

筆者與北市關渡國小團隊針對國小中高年級，運用正反論述策略研發「No.10法治你我他？從道德到法律」與「No.11地球發燒了」兩個課程方案。前者融入國小六年級社會領域兩節課（80分鐘），藉由《我是老大》與《不是我的錯》等繪本先讓學生想像與了解道德情境，接著引入有關校園霸凌的社會新聞與影片與學生進行討論，並透過角色扮演讓學生體會不同角色（施暴者、受暴者、其他同學）的感受；接著讓學生參與正反論述討論，使學生超越單一思維而能同時站在不同立場，了解自己與他人的感受及理由，並經比較之後才進行道德判斷。後者是融入國小三年級自然領域兩節課（80分鐘），先藉由「挖土機年年作響——鄉村不見了」繪本PPT、欣賞古今環境圖片與播放「不願面對的真相」影片片段，讓學生感受到環境保育的重要性；接著，乃以假設性的校園故事，描述校方預計移除多棵大樹以增設遊樂設施為例，請學生分別就正反兩方同時思考「保護大樹」或「提供休閒」的理由並加以討論，藉此強化其對於道德判斷的多元反省能力。

三、培養道德論辯之實踐策略與課程方案

（一）交互辯論策略促進道德溝通的視野

辯論（debate）雖非等同於論辯（discourse），卻是論辯的基礎方式，其可針對

道德議題由各自表述予以聚焦論述與辯護。我國在大中小學舉辦辯論比賽多半採用「奧瑞岡三三三制辯論制度」，分別為正反方各三名辯士，其流程包括申論、質詢（與答辯）、結辯。交互辯論除了重在培養辯士比賽前需蒐集正反兩方資料與歸結重要論點外，比賽歷程中的思考邏輯與表達能力亦備受重視。辯論中最精彩處是質詢過程的針鋒相對，亦即辯士在答辯時必須面對自我論點的限制與盲點，且須加以強力辯護，最後結辯時，則藉由不斷正反合的推理歷程，將議題的各方觀點加以統整，形成己方的結論。不過，值得注意的是辯論的目的往往是尋求勝利，而論辯的目的則是希望理性客觀地理解多元觀點及其異同之處。

筆者與桃園市立永豐高中團隊，針對國中學生以交互辯論策略，發展「No.12奧瑞岡式辯論簡介——辯出好品格」與「No.13露營生活樂趣多：一繩在手，萬事OK」兩個課程方案。前者乃利用國中部二年級的五次週會進行奧瑞岡式辯論課程，讓學生（三個班級共108人）明瞭及運用辯論方式聚焦論辯道德議題，並加以解說與示範申論、質詢與結辯的規範與作用；辯論題目訂為「沒被抓到也算作弊」；再由全校學生中遴選出10位，其中6人為選手分成正反兩方，另4人擔任計分與計時人員，經課後演練於週會進行辯論，再由全體學生共同分享與討論。第二個課程方案是融入國中童軍露營結繩（2節課），教師先藉由各小隊結繩比賽的過程，讓學生經歷為了比賽勝利而有可能「作弊」的情境，接著讓學生就「團隊榮譽」或「為人誠信」何者比較重要，分為兩邊立場進行其理由的發表與質詢，藉此一改良式辯論的過程，不僅使學生有正反角度的思考，更能進一步彼此聚焦討論相關論點的正當性，以促進道德溝通的多元視野。

（二）團體自治策略營造道德溝通的氛圍

團體自治策略是使學生處於自由、民主與關懷的班級或校園氛圍，藉由多元意見的表達與論辯，共同制定紀律且彰顯自治自律的精神。Lickona（1991）對於「道德紀律」（moral discipline）提出的要項可作為本策略的重點：1.紀律是道德成長的工具，而非為紀律而紀律，沒有道德意涵的紀律僅是一種管理與控制；2.規則的建立並非教師威權主義的表現，最好透過學生參與及討論，由師生共同制定，並讓學生充分瞭解規則背後的道德價值，引發其遵守規則的動機與動力在於「做對的事」，而非僅藉助外在獎勵或懲處；3.當學生違反規則時，教師應著重在促使學生瞭解規則的重要性，

並增強其對規則遵守的義務感，而非一味指責或處罰；4.教師固然扮演教室中學生學習的正當性權威角色，但有時亦可邀請學生共同分享權責，讓學生從參與中學習自我管理；5.道德紀律應是自律重於他律，獎勵重於懲罰，且懲罰不等於體罰，同時必須要留意獎懲切勿流於形式，不能傷及學生自尊或違反人權，亦應避免學生被標籤化。此外，學校中的班週會、社團、自治組織或是學生法庭等，均可屬於團體自治的範疇，同時其亦可融入正義社群的理想與原則（Power, Higgins, Kohlberg, 1989）。

筆者與臺北市北政國中團隊以團體自治策略，發展「No.14午休真害『休』之我有話要說」與「No.15生活公約樹」兩個課程方案。前者藉由兩堂公民課時間，在教師兼任導師的引導下，營造一個有紀律且能理性表達意見的平臺，讓全班學生在民主氣氛中互相對話，一起論辯適合全班午休的方式，希望能經由討論與對話強化學生對於道德社群的認同感、增進學生對於團體道德議題的論述辯護能力，以及對於團體道德議題能做出理性決斷。經由問卷與討論，最後學生做成「能自律，以不干擾旁人的方式做自己的事」決議為日後午休的方式，讓學生既有參與感且有「發聲」的機會。後者方案是利用兩節班會時間，分組讓學生討論並繪出對班級期望的生活公約樹，除小組發表外也要接受大家的提問。此一課程方案的目的是讓學生了解召開會議的規則及方式外，讓學生可從班會中培養主動發表意見與理性溝通的能力，並透過活動與討論，對應遵守的生活公約達成決議且凝聚班級向心力；就個別學生而言，可透過課程學習在道德溝通的氛圍中，能聚焦討論、面對質疑，且能自我捍衛主張與以理服人。

四、培養道德決定之實踐策略與課程方案

（一）議題決斷策略形成道德決定的信念

議題決斷策略是希望學生對於道德議題，能先習得較屬理念性的知能以增進其較為深度周全且脈絡性的知能，並打破「二元對立」的僵局以增強議題決斷能力。規範倫理學所重視的效益、義務與德行等理念可適時納入，使學生預想將道德決定付諸行動後所可能衍生或導致的結果、所蘊含的義務，以及所須維護的當代價值、權利或德行，再藉由溝通論辯中不斷的批判、反省與創造性思考，以培養最佳決斷力。議題決斷的具體步驟可為（Velasquez, Andre, Shanks & Meyer, 2009）：1.確認倫理議題，找出問題焦點與影響範圍；2.周全蒐集相關資訊，以及重要相關人物的觀點；3.分析資

訊之邏輯性與真實性，並進而以不同倫理學理論加以評估，兼重其影響、權利與公平等原則；4.評估各種可能決定的正反利弊得失後，以審慎明辨做出決定；5.若可能則依據決定付諸行動，並於行動後進行反省與修正。

筆者與臺北市景美女中團隊依據議題決斷策略，發展出「No.16該做？不該做？我該如何抉擇」課程方案，教師先教導學生簡要的規範倫理學概念後，接續在三節課的課程中運用影片、書籍與時事，例如《小孩不笨2》、《百萬殺人實驗》、《姊姊的守護者》等，引導學生思考其中的道德議題並形成有論據基礎的信念，以增強其道德決斷力。

（二）共識會議策略增進道德決定的動力

「共識會議」（又譯公民會議）（consensus conference）屬於審議民主（deliberative democracy）的方式之一，其原型乃由丹麥發展而後逐漸推行到其他國家的成人民主參與模式，主要在於促成社會大眾有一個公共討論的場域，創造一個專家與非專家之間、不同的觀點和價值立場，利用公共論壇而相互溝通與辯論，使非專業的公眾能在與專家的相會中獲得必要的知識，並在有訊息根據的基礎上，對影響重大但充滿爭議的議題調和衝突觀點且做出判斷，以供政策制定與修訂時的參考（林國明、陳東升，2003）。共識會議在我國已舉辦若干場次（例如死刑廢除、基因改造等），但其參與對象大半為社會大眾，筆者為將此策略運用至中小學階段，故轉化共識會議的步驟如次：1.議題的挑選：教師可和學生共同挑選道德議題，不過其範圍不宜過於廣泛，且必須有明確的界定與範疇；2.參與者的分工：由教師針對參加共識會議的學生，分別組成「執行委員會」（負責蒐集資料與會務工作籌備執行等）與「公民小組」（扮演議題中的不同角色，並負責閱覽資料與討論發表）；3.預備會議：在正式召開會議之前，藉由預備會議的階段，教師須讓學生瞭解活動的目的，並協助學生對與議題的相關資料蒐集、閱讀與討論，以及會務的籌備事宜；4.提出問題與向專家請教：由學生提出資料蒐集與閱讀過程中想要瞭解或釐清的問題，教師可聯絡校外教師與專家學者提供學生諮詢機會；5.舉辦公共論壇：開會時公民小組成員間彼此討論與溝通，並由執行委員會掌控流程，將會議中一致性見解以及無法達成共識的部分，做成會議記錄。

筆者與臺北市清水高中團隊發展「No.17死刑是否應該廢除——共識會議」課程

方案，並利用7節社團活動課進行。在本課程方案中除了原團隊教師提供多元豐富的資料引導學生閱讀外，另邀約社會領域教師扮演專家角色，並在課程中安排《死亡筆記本》等影片讓學生共同欣賞、討論與填寫學習單，使學生在充分知情且有所論據的知能充實下，尋求群體共識以進行道德決定。

肆、結語

筆者向來主張「沒有理念深度的實踐是盲目的、沒有智慧實踐的理念是空洞的」，因而研發MTC模式乃嘗試將品德教育之理論與實踐，經由不斷辯證與創新的歷程及結果，具體有效地提升學生的道德思考與溝通能力。最後，摘錄學校團隊回饋，其中兩則教師心得作為本文結語：

「MTC 課程方案兼具理論基礎與實徵研究，理論部分結構完整、嚴謹，從道德感知、道德判斷、道德論辯到道德決定，符合國際思潮與我國的需求。實作部分，從教案編寫、審核與修正，到實際的教學與成果發表，都經過整個團隊積極的參與和討論，符合教學現場的需求；專家學者更提出了許多精闢的意見，使得整個課程更臻完善。」

「本方案不僅由成員設計課程，而且經過專家檢視，提供意見，再經過實做過程，探討問題，經過修正教案。透過一連串共同創作設計、協同合作、專家檢視、試教、再修正、再試教，是非常嚴謹的，比較能夠貼近教育現場，讓設計教案確實可行，以便能推廣到各校。」

致謝

本文乃科技部專案《我國中小學思辯取向之道德課程方案建構與實施》（2010/08/01～2012/07/31，NSC 99-2410-H-003 -032 -MY2）之部分研究成果改寫，另特別感謝所有參與其中的師長與相關人員。

參考文獻

李琪明（2007）。德育理念與實踐。載於李琪明等著，德智體群美五育理念與實踐（頁10-53）。臺北：教育部。

- 李琪明(2014)培養道德思考與溝通能力之MTC模式建構與運用。臺北市立大學2014年「我國國小道德教育的現況與展望研討會」主題演說。臺北市立大學，2014年12月(未出版)。
- 林國明、陳東升(2003)。公民會議與審議民主——全民健保的公民參與經驗。臺灣社會學，6，61-118。
- 楊深坑(1997)。溝通理性、生命情懷與教育過程——哈伯瑪斯的溝通理性與教育。臺北：師大書苑。
- Habermas, J. (1983) (C. Lenhardt & S. W. Nicholsen Trans.). *Moral consciousness and communicative action*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kirschenbaum, H. (1995). *100 ways to enhance values and morality in schools and youth settings*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Kohlberg, L. (1986). A current state on some theoretical issues. In S. Modgil & C. Modgil (Eds.), *Lawrence Kohlberg: Consensus and controversy* (pp.485-546). Philadelphia, PA: Falmer Press.
- Lickona, T.(1991). *Educating for character—How our schools can teach respect and responsibility*. New York, NY: Bantam.
- Lind, L. (n.d.). *Fostering moral competence with the KMDD*. Retrieved from <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/moral/disk-e.htm#similar>
- Power, F.C., Higgins A., Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*. New York, NY: Columbia University Press.
- Rest, J., Narvaez, D., Bebeau, M., & Thoma, S. (1999). *Postconventional moral thinking—A neo-Kohlbergian approach*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Velasquez, M., Andre, C., Shanks, T. & Meyer, M. (2009). *A Framework for Thinking Ethically*. Retrieved from <http://www.scu.edu/ethics/practicing/decision/framework.html>
- Winston, J.(2005). Between the aesthetic and the ethical: Analyzing the tension at the heart of Theatre in Education. *Journal of Moral Education*, 34(3), 309-324.