

品德教育的生活體驗模式

doi: 10.3966/168063602013060230008

李坤崇 南臺科技大學教育領導與評鑑研究所教授



摘要

生活體驗模式旨在突破傳統品德教育缺失，倡導創新、前瞻的三核心三維品德教育理論。生活體驗模式以學生為本，以生活為用，以體驗反思實踐為法，交融道德認知、情感與行動等三個層面，強化尊重、責任、公正、信任、關懷感恩與公民責任六主軸，深化自我發展、社會和諧與自然永續等三個層次，來陶塑知善、愛善與行善三善及自我、社我與物我三我之健全人格。

關鍵詞：品德教育、生活體驗模式、體驗模式

21世紀是個知識爆炸、科技發達的時代，是個物質享受快速成長的時代，更是個道德沉淪、品格低下的時代。為此，世界各國紛紛著重品德教育，積極運用各種教育的作為，提升人民道德涵養。然而，道德依然沉淪、品格依然低下，究其因乃未能窺知傳統品德教育之失，沿襲誤導的品德教育方式，未提出具體可行的模式。

以往品德教育主要缺失有三：

一為「八股說教」，教師本著好東西要和學生分享的態度直接灌輸學生接受，父母、師長、同學、大眾傳播工具常用八古式的直接說教來灌輸學生，但經常造成道德認知與行為實踐的脫節、理論與實際落差、說教內容與事實出入，衍生學生更多困惑。

二為「放任不管」，極少數教師因為管教學生動則得咎，乾脆放任不管，僅要求學生獨立自主與自我負責，未予積極協助、方向導引或適切約束，使得學生求助無門或無師長討論，衍生更多行為偏差。

三為「不當模仿示範」，模仿示範本是良好教學方法，然若僅停留在示範者的價值觀未討論其深層意義，可能發生示範者的言行不一致或不同示範者的行為不一致的現象，將使得模仿示範流於淺層表象未能深究其意義。

劉驚鐸（2006）提出「生態體驗論」，從自然生態、類生態和內生態之三重生態圓融互攝來反思、重構道德教育過程，營造兼顧知識學習、人格健康成長的教育文化氛圍，使導引者和體驗者雙方全

息沉浸、全腦貫通與激發生命潛能，並陶養健康人格。此圓融互攝自然生態、類生態和內生態的三重生態模式，乃品德教育的創新、可行模式。筆者基於臺灣推動大學、中小學課程與參與教育改革的經驗，參酌劉驚鐸「生態體驗論」及國內外學者的論述，提出陶塑知善、愛善與行善三善及自我、社我與物我三我健全人格之「生活體驗模式」。

「生活體驗模式」以學生為本，以生活為用，以體驗反思實踐為法，交融道德認知、情感與行動等三個層面，強化尊重、責任、公正、信任、關懷感恩與公民責任等六大主軸，深化自我發展、社會和諧與自然永續等三個層次，來陶塑三善三我之健全人格。生活體驗模式的三核心三維架構，如圖1。

生活體驗模式強化「以學生為本」，品德教育課程設計、教學方法與評量均從學生角度出發，力求符合學生身心發展，提高學習興趣。著重「以生活為用」，品德教育起自生活、承之生活、轉用生活及合於生活，從生活出發，在生活體驗、在轉化反思及在生活統整實踐。秉持「以體驗反思實踐為法」，採取從生活體驗出發、從反思體悟、從實踐內化的模式，破除傳統從講述出發、從示範灌輸、從法規外燬的方式。

而除揭橥「以學生為本，以生活為用，以體驗反思實踐為法」的三核心思維外，生活體驗模式更提出三六三的生活體驗模式的三維架構及三善三我的總目標。

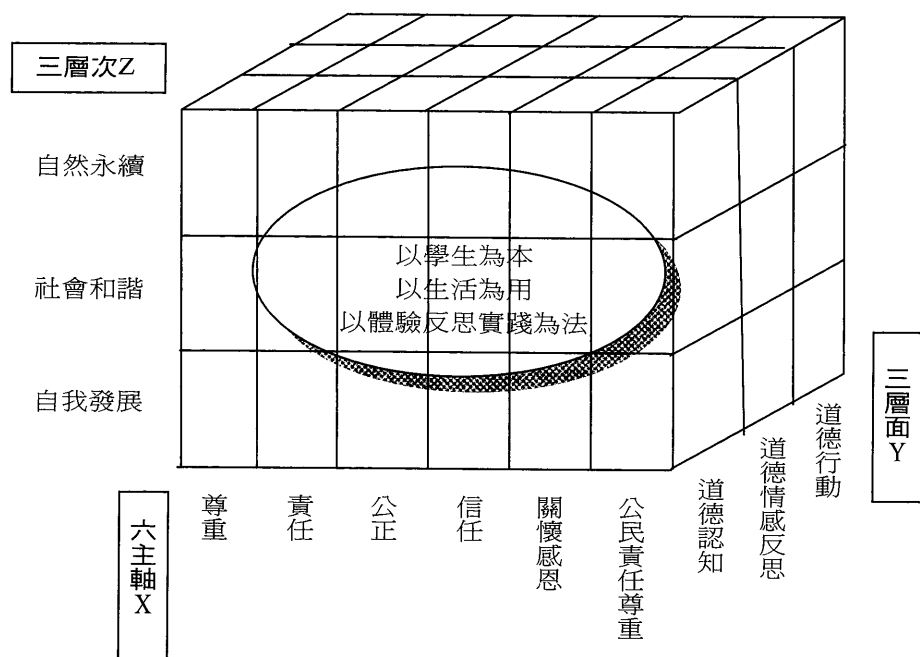


圖1 生活體驗論的三核心三維架構

其中，「道德認知、情感與行動」為品德教育三層面，以生活體驗交融此三層面，可彌補知意行分離的品德教育缺失，強化學生可用、能用、有用的道德實踐信念與能力。「尊重、責任、公正、信任、關懷感恩、公民責任」為品德教育六主軸，以生活的體驗反思實踐來深耕此六主軸，避免盲然失焦，以聚焦深化的方式有效地提升學生的品德涵養。「自我發展、社會和諧與自然永續」為品德教育三層次，從生活體驗串連自我、社我到物我的道德發展歷程，推動品德教育從自我發展、社會和諧到自然永續的歷程，避免傳統隨興而為、雜亂無章的推動歷程，由內而外地循序漸進提升學生的品德發展層次。「三善三我的健全人格」為品德教育總目標，品

德發展必須兼顧知善、愛善與行善三善，循序顧及自我、社我與物我三我，方能成為強化自我發展，並善盡社會與自然的責任的健全人格。

一、以學生為本的品德教育

「以學生為本」的生活體驗，強調實施品德教育應符合學生身心發展，課程設計、教學方法與評量均應參酌Piaget道德發展理論、Kohlberg道德發展的三期六段論，教師不宜違反道德認知發展施教。

Piaget將道德發展理論分為三階段：一為「無律道德階段」，約1.5至7歲的兒童屬此階段，兒童道德意識還未產生，沒有一定的規則，行為既不是道德，也非不道德，屬於無律階段；二為「他律道德」階

段，約5至10歲的兒童屬此階段，兒童們對道德行為的思維判斷，多半是根據別人設定的外在標準；三為「自律道德」階段，約9至11歲以後的兒童屬此階段，兒童對道德行為的思維判斷，多半能根據自己認可的內在標準（張春興，2007；歐陽教，1974）。可見，10歲左右是兒童由他律邁向自律的關鍵期。

Kohlberg（1969）道德發展的三期六段論乃以習俗（convention）為標準，習俗乃社會習俗或社會規範，合於社會規範的行為，就是道德行為。Kohlberg道德發展的三期六段論如表1，此表的年齡劃分不是嚴格區分，而是約略區分，教師實施品德教育時，可掌握三期六段的順序，循序漸進地引導學生涵養品德素養。

Piaget道德發展理論、Kohlberg道德發展的三期六段論提出道德發展乃遵循「他律而後自律」、「循序漸進」兩原則，然各階段年齡之區分會因不同國家所處地理

位置、歷史文化而異，教師應審視學生的心理特徵與行為衡量發展階段，方能適切實施品德教育。品德教育課程設計應以學生為中心，使其有深入省思、情感分享及反覆練習之機會，並引發其內在動機以達自治自律。在品德教育過程中，可藉由論辯、價值澄清、角色扮演、戲劇、閱讀、合作學習、服務學習等多元教學方式，促使學生由外在動力引發其內在動機，由他律進而自律（李琪明，2004）。

Vygotsky的社會建構論（social constructivism）改變以往客觀主義認為「知識乃由教師直接傳授給予學習者」的說法，而注重以學生為中心，主張學生必須主動參與學習歷程，建構屬於自己的知識（Vygotsky, 1986）。教師已經不再是知識的提供者，而是輔助者或引導者的角色，在學生學習的歷程中適時地給予機會去組合（combine）、批判（criticize）、澄清（clarify）知識，進而建立自己的新知識。

表1 Kohlberg道德發展的三期六段論

期別	發展階段	心理特徵
一、前習俗道德期 (9歲以下)*	1.避罰服從取向	只從表面看行為後果的好壞。盲目服從權威，旨在逃避懲罰。
	2.相對功利取向	只按行為後果是否帶來需求的滿足，以判斷行為的好壞。
二、習俗道德期 (10至20歲)	3.尋求認可取向 (乖孩子取向)	尋求別人認可，凡是成人讚賞的，自己就認為是對的。
	4.遵守法規取向	遵守社會規範，認定規範中所定的事項是不能改變的
三、後習俗道德期 (20歲以上)	5.社會法制取向	了解行為規範是為維持社會秩序且經大眾同意而建立的，只要大眾共識社會規範是可以改變的。
	6.普遍倫理取向	道德判斷係以個人的倫理觀念為基礎。個人的倫理觀念用於判斷是非時，具有一致性與普遍性

註：*表中三期所列年齡不是嚴格劃分，只是概約區別。引自 *Stages in development of moral thought and action*, by L. Kohlberg, 1969. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.

識、意義或價值。

美國波士頓大學Ryan (2002) 提出「6E」的品德教育教學模式，乃擺脫說教申書的傳統方式，善用以學生為中心的教學模式，此6E教學方法為：

(一) 楷模學習 (example)

教師除以身作則為道德示範者外，可介紹歷史、文學或現實社會中值得學習的楷模（如英雄或人物典範），亦可透過角色扮演讓學生去體會楷模的內在感受。

(二) 氣氛或倫理環境 (ethos or ethics environment)

學校或教師推動品德教育不能只是實施一個方案，而應統整所有方案，營造出暢所欲言、傾聽、尊重、公平、合作的倫理環境。

(三) 解釋 (explanation)

教師教學不能靠灌輸式的記誦或遵守規範，而應與學生真誠對話，解除其疑惑並啟發其道德認知，促其確實了解各規範背後隱含的意義與價值。

(四) 情感 (emotion)

教師採取指責的方式只限於重大、必須的事件，平時應從情感、真誠層面來勸勉 (exhortation)，勸勉乃真心地讓學生知善 (to know the good)、愛善 (to love the good) 及行善 (to do the good)，激發其良善的動機與行為。

(五) 體驗 (experience)

道德不應停留在認知，而應從體驗中力行道德行動；教師教導學生習得有效的助人技巧，安排校內外活動，鼓勵其積極參與，有機會親身體驗自己對別人或社會有所貢獻。

(六) 期望卓越 (expectations of excellent)

道德不是媚俗或外塑的行為，而是不斷自我提升的歷程，教師應鼓勵學生為自己設定合理、卓越的目標，並盡力去完成，以持續提升自己的道德涵養。

二、以生活為用的品德教育

Dewey (1916) 認為，教育不等於學校教育，強調「教育即生活」，主張教育應生活化，含括家庭、學校、社會等全面的生活內涵；強調「教育即生長」，主張經驗是不斷的更新與追求進步，不斷的向上與向善，而學生經驗是教學的起點，經驗的改造與重組是教學的終點，所以，教育可視為連續的智性成長歷程。

Dewey (1938) 實驗學校課程以生活為中心，利用活動方式將學習內容融合在活動過程中，不僅提高學生學習意願，更讓學生的校外經驗與校內經驗連成一線，達到經驗持續成長與改造的目的。其以「教育即生活」理念，運用活動課程來建立學生學習經驗的完整性，避免傳統課程學習經驗零碎片段、箝制學生經驗發展的

缺失。

Dewey (1929) 區分經驗為日常生活的初級經驗與反思的次級經驗，生活經驗是反思性經驗的材料，對於不同思維所建構的獨特概念化世界，只有回到生活經驗，才能看清各自的發源點，疏通對話的管道。Dewey認為，人不能直接經歷、親身感覺的概念難以深化，概念體系或高度抽象的概念與理論，只有還原到生活經驗，才容易被人理解。生活經驗是個人直接參與生活世界而得的經歷與見聞，保留了生命成長的完整軌跡，具有基礎性的價值，它是反思性經驗的起點與終點；沉緬在抽象思維的學者，只有溯源生活經驗，才能避免專斷的謬失。概念化經驗抽離真實的生活情境，很容易變成顯微鏡下的橫斷切片，雖然能夠彰顯經驗的部分內容，卻也遮蔽了經驗潛藏的可能性。若習得的抽象知識無法回溯到自身的生活經驗來體驗，知識將只是智性的遊戲，不僅缺乏生活實踐的意義，亦將造成人與生活世界的疏離。

生活體驗模式呼應Dewey的理念，著重「以生活為用」，品德教育起自生活、承之生活、轉用生活及合於生活，從生活出發，在生活體驗、在轉化反思及在生活統整實踐。實施品德教育應抱持「品德即生活，處處皆品德」的最高原則，以「四教」融入生活教育實施，「身教」乃教師於日常生活以身作則，著重師生交感互動；「言教」乃教師善用成語、名言佳句、好文和詩詞來潛移默化學生，而非要

求記憶背誦；「境教」乃學校營造傾聽、尊重、公平、合作的倫理情境；「制教」乃學校建置推動品德教育完善機制，透過法制化、制度化來提升學生品德涵養。

三、以體驗、反思與實踐為法的品德教育

Dewey (1938) 著重「生活經驗是反思性經驗的材料」、「反思的次級經驗」、「回溯到自身生活經驗來體驗」的生活經驗與實踐觀點，強調經驗不斷重組與改造歷程的「反思思考」。

Dewey (1916, p. 89) 視「教育為經驗不斷重組與改造的歷程」，然經驗的重組與改造若缺乏理性導引，將淪為盲目改造，衍生失序與混亂。教育要拓展學生的經驗，導引其成長，不能忽視思考相關因素，更不應忽略反思思考的培養。

Vygotsky (1986) 強調，兒童時期的學習可經由兒童與成人的對話來理解事物的意義。兒童的學習是先由成人的示範教導後，逐漸地透過參與活動，來感受活動的意義；再將活動中所犯的錯誤進行反思，以重新建構新的概念；最後，將活動中的體驗內化為自己的基模知識，做為往後學習時的基礎知識。

Doll (1993) 強調課程結構的內在聯繫，旨在聯繫透過「做與做中反思」過程來發展課程的深度，反思過程讓課程隨時間的推移變得愈來愈豐富。Doll認為，「反思要返回自身」，思考是「回歸」的「重新討論」，第二次看或想，即是一種

轉變、生產、發展的產生。

生活體驗模式參酌Dewey (1916, 1938)、Doll (1993)及Vygotsky (1986)觀點提出「以體驗反思實踐為法」，採取從生活體驗出發、從反思體悟、從實踐內化的模式，破除傳統從講述出發、從示範灌輸、從法規外爍的方式。

生活體驗模式強調，品德教育應著重體驗意義與生活實踐，讓學生接觸真實的環境事物，掌握體驗事物及現象的感覺，進而將此體驗概念化、實踐化與生活化，如此，方能符合臺灣2000年來教育改革強調「給學生帶得走的能力，而非背不動的書包」的精神，亦闡述「給學生可用、能用、有用的實踐能力，而非死背、死記、死讀的空泛知識」的理念。

(一) 生活體驗乃真實生活情境的深度接觸

「體驗」係指在真實情境、與環境的種種事物接觸而產生的經驗；「生活體驗」乃在生活情境與人事物的真實接觸產生的經驗。接觸本身就是體驗，而前提是如何接觸。接觸不能紙上談兵，應親身參與實際活動，並經過一段長時間體會、討論或反思，才能深切地體認其涵義。現今學校推動品德教育辦理的體驗活動，通常只是辦理一些活動，活動結束後，再找一、兩位同學發表心得，且僅限於口述活動心得而未引導實踐、體驗、反思與分享，導致活動僅能算是一種初步的啟發體驗活動。儘管如此，此種初步啟發的體驗活動在現今國中國小已屬難能可貴，起碼

較傳統教學生動活潑、較能提高學生學習興趣(李坤崇, 2004)。因此，生活體驗不僅是真實情境的活動，更是深度接觸內心世界的活動，應著重活動的實踐、體驗、反思與分享，讓學生進行深入的自我探索與反思意義。

(二) 生活體驗乃做中學的生活歷程

生活體驗學習應掌握「親身體驗、做中學、嘗試錯誤」的精神，而非「記憶背誦、坐著學、一次成功」的概念。學生運用心到、口到、眼到、耳到、手到、腳到的全方位體驗來涵養道德情操，此較傳統著重眼到、心到的記憶，較易讓學生深切感受道德情操的意義與內涵，較易保留品德教育的學習結果，較易覺察真正核心問題(李坤崇, 2011)。

(三) 生活體驗應延伸於生活實踐

品德教育是為了提升學生道德涵養，用之日常生活，創造更美好的社會。體驗若僅限於認知、內化，而未能延伸到日常生活具體實踐，將與以往重視知識與概念、輕忽能力與行為的陋習無異。因此，生活體驗學習乃為生活而學習的「實踐式」學習，並促使學生以更豐富、更多元更具信心的方式來表現自己(李坤崇, 2011)。

(四) 反思應呼應體驗與掌握四項前提

Sarason (1984, pp. 224-225)認為，「學生不是只靠做中學，而是以思考一

行動—思考—行動的模式學習」。Dewey (1916)依據體驗涉入反思的程度，將體驗分為「試誤式體驗」(trial and error experience)與「反思式體驗」(reflect experience)。其中，「試誤式體驗」乃嘗試一種方法錯誤後，繼續嘗試其他方法，直到成功為止，之後便運用成功方法解決問題。但若未能了解行動與結果之關連，則此表面成功的方法未必能解決問題。「反思式體驗」則是嘗試一種方法錯誤後，分析錯誤原因與結果間的關聯，再繼續嘗試其他方法，直到成功為止，之後便運用成功方法解決問題。Dewey (1916, p. 170)強調，「反思乃有意圖的努力，發掘所做之事與導致結果的具體關係，力求將行動與結果產生連結」。

Costa與Kallick (2000)認為，反思歷程中，教師為引導學生成為知識的生產者而非消費者，扮演「發掘意義的促進者」，即扮演學生和學習內涵間的橋樑，以有效的方式引導學生完成學習活動、檢視自我的成長、從學習內容與歷程中建構意義，並將學習成果遷移至其他領域與情境中。

教師進行反思教學，至少必須掌握「了解學生思考方式」、「創造一個思考的環境」與「培養學生為一個自律的學習者」等四項前提(李坤崇, 2011)。

(五) 實踐應融入生活並內化為習慣

劉驚鐸(2006)強調，生態體驗教育乃在實踐中感動師生的生命，著重室內體

驗與戶外親驗的結合，可誘發學生的生命感動和道德體驗，開啟道德智慧，提升道德境界。推動品德教育不能停留於體驗與反思，卻未於生活中實踐。體驗與反思乃實踐的準備，實踐乃體驗與反思的行動，經由實踐反思實踐「行知行」的循環，逐漸深化品德素養，內化成為品德習慣。

四、三層面的品德教育：以生活體驗交融道德認知、情感與行動

Lickona (1991, 2010)認為，品格是一種以符合道德規範的方式來回應外在情境的一種內在氣質，包含道德認知(moral knowing)、道德情感(moral feeling)及道德行動(moral action)等三個相關的元素(如圖2)。

道德認知(moral knowing)強調認知層面，其內容含括六項：

(一) 道德覺知(moral awareness)

面對需要道德判斷的情境時，能利用自己的智能仔細判斷出正確的行動。

(二) 了解道德價值(knowing moral values)

了解如何將道德價值(如負責、誠實……等)表現在不同的情境中。

(三) 角色取替(perspective-taking)

能用別人的觀點來看事情，即能了解他人思考、感受與反應的能力。

(四) 道德推理 (moral reasoning)

了解哪些是道德的行為之外，更能依據本身所具備的智能去推知、了解為什麼它們是道德的行為。

(五) 做道德決定 (decision making)

面對道德情境時，能仔細地思考「我的選擇什麼？這個決定後的行動可能會產生什麼結果」？

(六) 自我認識 (self-knowledge)

能檢視自己的行為並自我評量，了解自己道德的優缺點，並設法予以改善。

道德情感 (moral feeling) 著重情意層面，Lickona (1991) 強調，知道對與錯的判斷並不保證會做出正確的行動，尚須輔以道德情感，此包括六項：

(一) 良知 (conscience)

包含認知面及情意面，前者係指知道何者為是，後者則是一種感覺應做「對的事」的義務感。

(二) 自尊 (self-esteem)

覺得自己是有價值感、重要感及自尊感的人，能接納自己、喜歡自己。

(三) 同理心 (empathy)

指能設身處地地以當事人的立場去體會當事人的心境與感受。

(四) 愛善 (loving the good)

熱愛「善」，若人們喜歡「善」，則會因行「善」而感到愉快。

(五) 自我控制 (self-control)

能抑制自己的衝動或暫時克制自己獲得慾望的滿足，尋求更遠大目標的心理歷程。

(六) 謙遜 (humility)

乃自我認識的情意層面，除讓自己真誠地了解事實外，更願意改正自己錯誤，藉此克服傲慢。

道德行動 (moral action) 著重行為層面，乃道德認知、道德情感的衍生結果，Lickona (1991) 認為，若有良好的道德認知及道德情感，較可能做出個體所知道且認為是對的事。然若個體知道或感覺到應如何行動時，卻未付諸行動，常係欠缺下列三項所致：

(一) 能力 (competence)

係指將道德判斷及情感有效轉化為道德行動的能力，例如：很多人均知道要妥善和諧地化解衝突，卻往往做不到，此係欠缺傾聽、溝通及尋求雙方可接受方案的能力。

(二) 意志 (will)

在面臨道德判斷情境時，正確的選擇往往是較困難執行的方案，此時，需要有

強烈的意志。而意志是一種自我認為應該如何做的動力，係道德勇氣的核心。

(三) 習慣 (habit)

乃個體從事道德行動時，不會去思考「何者是正確的選擇」，因此，行動已成為生活的習慣。

Lickona (1991) 強調道德行動乃道德認知、道德情感的衍生結果，以道德行動串連道德認知、道德情感，如圖2。

由圖2可知，以道德行動串連道德認知、道德情感乃脆弱的連結，無法深化、內化成為品德習慣與人格，必須「以生活體驗交融道德認知、情感與行動」（如圖3），方能讓道德認知、情感與行動緊密交融，讓學生的品德素養深化、內化為品德習慣與人格特質。

**五、六主軸的品德教育：以生活體驗
深化品德教育六主軸**

美國親職組織 Josephson Institute (1992) 召集心理學者、倫理學者與教育界人士，研究提出「品格的六支柱」(six pillars of character)，現已成為全美及世界各國推動品格教育的重要基石。生活體驗模式以此六支柱為基礎，微修其意涵，提出六主軸的品德教育，如下：

(一) 尊重 (respect)

涵養學生展現三要三不的敬重別人行為，即謙恭有禮、將心比心對待別人、傾聽別人講話、不要辱罵或嘲笑別人、不要欺負或找別人麻煩、了解別人前不妄下斷語。

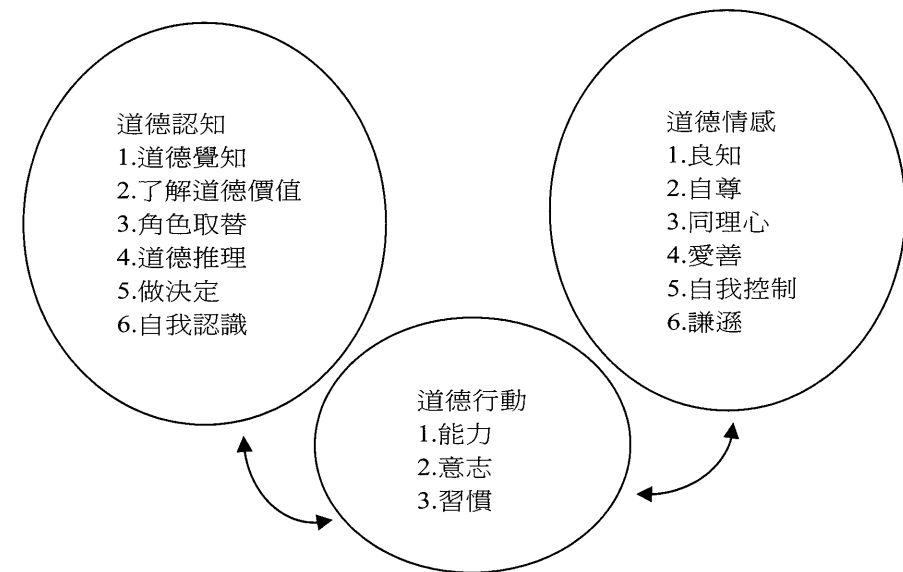


圖2 良好品格的三元素。引自 *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility* (p. 53), by T. Lickona, 1991. New York, NY: Bantam Books.

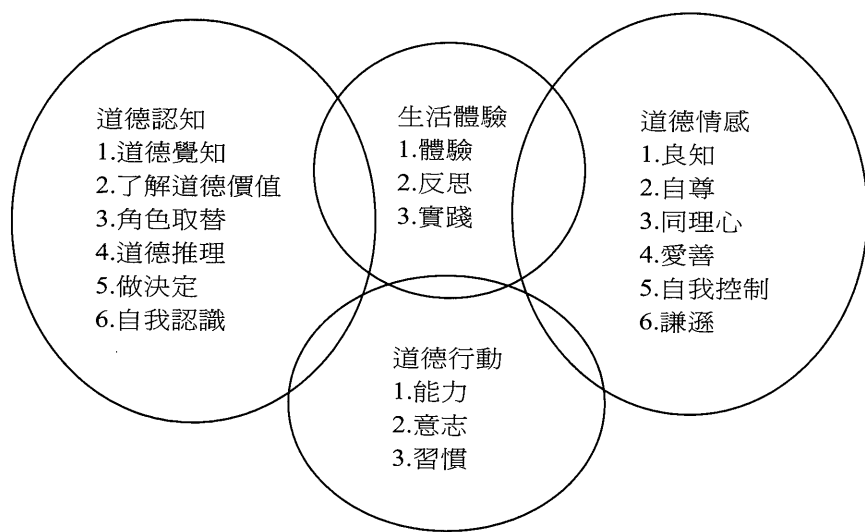


圖3 以生活體驗為核心的道德三元素。引自 *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*, by T. Lickona, 1991. New York, NY: Bantam Books.

六、三層次的品德教育：以生活體驗串連自我、社我到物我的三層次

Dewey (1938) 主張，實驗學校的假設係結合學習與生活，在自然情境中達成學習與教化之功，學生在學校大社會結構與活動中，逐漸學習克己自律，而非純粹追求自我發展。Dewey 不僅以學生為中心，重視個人能力的培養，更以社群為中心，強調群體生活的社會責任。上述與 Josephson Institute (1992) 強調「公民責任」的理念相同。

劉驚鐸 (2006) 的生態體驗論強調自然生態、類生態和內生態之三重生態圓融互攝的意義上反思和重構道德教育過程；自然生態乃指人所處的自然環境，自然是生命的物質滋養，使人類得以生存；類生態乃人與人、人與文化、人與族群、族群與族群的關係等，具有社會性；內生態乃人的心靈世界，包括人與其身心的關係，包括身心健康、安全、良心、自尊、自我意識、理想、信念、信仰等，是在尋求自己內在的心靈世界與外部世界之間的生態平衡與和諧，它是人生命安頓的心靈居所。可見，三重生態與自我、社我到物我的三層次頗為相近。

品德教育不應侷限於自我發展，尚應顧及社會、公民責任與對大自然永續發展的責任，因此，生活體驗模式提出「自我發展、社會和諧與自然永續」為品德教育三層次，從生活體驗串連自我、社我到物我的道德發展歷程，推動品德教育從自我

發展、社會和諧到自然永續的歷程，避免傳統隨興而為、雜亂無章的推動歷程由，內而外循序漸進提升學生的品德發展層次。

「自我發展」層次著重引導學生負責盡職與不推諉卸責，遵守法律規定與道德規範，追求創新創意與邁向卓越，做事刻苦耐勞與勤上進，力行儉樸潔並有羞恥心，做人誠實無欺與信守諾言，探索自我潛能與發展自我價值，增進自我管理知能與強化自律負責，尊重自己與他人生命進而體會生命的價值，追尋真善美與天人合一的境界。

「社會和諧」層次著重引導學生孝親尊長、謙恭敬人、寬容待人、心懷感恩、服務社會、關懷人群、將心比心對待別人、傾聽別人講話、待人公平不偏私、不要辱罵或嘲笑別人、不要欺負或找別人麻煩、不占別人便宜、不搞小圈圈、了解別人前不妄下斷語、尊重不同族群，並能與團隊成員分工合作達成目標。

「自然永續」層次著重引導學生珍惜萬事萬物，力行保護或改善環境的行動，養成節能減碳習慣，辦理各項活動能避免對大自然的破壞並與大自然和諧相處，以促進大自然或環境永續發展，並善盡地球一份子的責任。

七、三維統整的品德教育：以三維交集設計課程、教學與評量

生活體驗模式提出「道德認知、情感與行動」三層面 (Y軸)、「尊重、責

(二) 責任 (responsibility)

培養學生表現應做本分的行為，即盡力做好自己該做的事，負責盡職、不推諉卸責，以及三思而後行為自己的行為後果負責。

(三) 公正 (fairness)

強化學生展現公平正直、沒有偏私的行為，即待人公平不偏私、公平對待不同族群、不占別人便宜、不搞小圈圈、行事正直正義、廉潔自持。

(四) 信任 (trustworthiness)

增進學生表現信賴可靠的行為，即誠實無欺 (說真話，做實事，反對欺詐、虛偽)、信守諾言 (說到做到，切忌大話、空話、假話)，以及言行相符值得信賴 (不背信忘義或失信於人)。

(五) 關懷感恩 (caring)

深化學生展現關懷感恩的行為，即待人寬厚、幫助有需要的人、對別人的感受敏銳、絕不刻薄或傷害別人、從做好事中變成好人、以及感激並回饋他人。

(六) 公民責任 (citizenship)

培養學生要展現善盡公民一份子的行為，即盡己力讓學校社區和世界變得更美好，對身邊的事物盡一份責任、參加社區服務、幫忙照顧環境、做個好鄰居，以及遵守家庭學校和社會的法規。

落實品德教育「尊重、責任、公正、信任、關懷感恩與公民責任」六主軸，應掌握生活體驗模式的三核心，即以學生為本，以生活為用，體驗反思實踐為法。

任、公正、信任、關懷感恩與公民責任」六主軸（X軸）、「自我發展、社會和諧與自然永續」三層次（Z軸）的三維架構。

學校或教師推動品德教育應以此三維來設計課程、教學與評量，例如：教師必須了解其課程、教學設計主要係三維各個向度的交集，如甲師設計國小低年級「負責」的課程，可能為X軸的責任、Y軸的道德認知、Z軸的自我發展的交集；乙師設計高中三年級「負責」的課程，可能為X軸的責任、Y軸的道德行為、Z軸的自然永續的交集。上述甲師、乙師因學生年齡不同、身心發展互異，雖同屬Y軸的責任，但在三層面及三層次當有所差異，不應以同樣的三軸交集教導不同年齡的學生。

八、陶塑健全人格的品德教育：陶塑三善三我之健全人格

品德教育屬教育本質之基礎工程，必須兼顧全人教育，涵養學生的健全人格。Ryan（2002）與Lickona（1991）均強調完整的品德教育應包括三善，即知善（to know the good）、愛善（to love the good）

及行善（to do the good）。品德教育不應，也不可能獨善其身，必須擴及社群團體、大自然環境，故應包括三我，即自我發展、社會和諧到自然永續的品德教育「自我、社我、物我」三層次，因此，生活體驗模式以「陶塑三善三我之健全人格」為品德教育總目標。

九、結語：理論的濫觴，前瞻的動力

筆者基於臺灣推動大學、中小學課程與參與教育改革的經驗，參酌劉鶯鐸「生態體驗論」及內外學者的論述，試著提出品德教育的「生活體驗模式」，以三核心三維的架構涵養學生三善三我的健全人格。

揭櫫「生活體驗模式」的理論模式只是個開始，而非結束，未來將持續闡述理論的實踐，尤其是在各級學校的課程設計、教學方法及教學評量。本文僅拋磚引玉，期能有更多學者關注此品德教育範疇，一起為提升學生品德涵養而努力，更期盼學者專家惠予指導，讓此理論持續改善，成為前瞻永續的動力。

參考文獻

- 李坤崇（2004）。綜合活動學習領域概論。臺北市：心理。
- 李坤崇（2011）。綜合活動學習領域教學與評量。臺北市：心理。
- 李琪明（2004）。品德教育之課程設計理念及其教學模式。《學生輔導》，92，8-23。
- 張春興（2007）。教育心理學：三化取向的理論與實踐。臺北市：東華書局。
- 劉鶯鐸（2006）。生態體驗：道德教育的新模式。《教育研究》，322，64-68。
- 歐陽教（1974）。道德判斷與教學。臺北市：文景書局。
- Costa, A. L., & Kallick, B. (2000). *Habits of mind: Assessing and reporting on habits of mind*. Alexandria, VA: ASCD.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York, NY: The Macmillan.
- Dewey, J. (1929). *Experience and nature*. New York, NY: Dover.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Collier Books.
- Doll, W. E. (1993). *A postmodern perspective on curriculum*. New York, NY: Teachers College Press.
- Josephson Institute. (1992). *The six pillars of character*. Retrieved from <http://charactercounts.org/sixpillars.html>
- Kohlberg, L. (1969). *Stages in development of moral thought and action*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York, NY: Bantam Books.
- Lickona, T. (2010). *Eleven principles of effective character education*. Retrieved from http://www.character.org/wp-content/uploads/2011/12/ElevenPrinciples_new2010.pdf
- Ryan, K. (2002). *The six E's of character education*. Retrieved from <http://www.scu.edu/ethics/publications/iie/v13n1/charactered.html>
- Sarason, S. B. (1984). Review of schooling in America: Scappegot and saluation by vernon H. Smith. *Phi Delta Kappan*, 66(3), 224-225.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, Trans. & Ed.). Cambridge, MA: The MIT Press.
- （本篇已授權收納於高等教育知識庫，<http://www.ericdata.com>）

Life Experience Model of Moral Education

Kun-Chung Li

Professor, Graduate Institute of Educational Leadership and Evaluation,
Southern Taiwan University of Science and Technology

Abstract

The purpose of life experience model is to break through the flaws of traditional moral education and to promote innovative, forward-looking theories of three-core and three-dimensional moral education. Life experience model, which is based on students and used in real life, employs a method of experiencing reflective practice, blends three dimensions: moral cognition, emotion and action, strengthens six core values: respect, responsibility, justness, trust, caring and gratitude, as well as civic responsibility, and deepens three levels: self-development, social harmony and nature sustainability to shape sound and complete personality, which consists of three aspects of goodness: knowing goodness, loving goodness and doing good deeds, and three types of self: real self, social self and physical self.

Keywords: moral education, life experience model, experience model