

Albert Bandura 社會學習論理念對幼兒道德教育的啟示

施宜煌¹、林昭溶^{*2}、高員仙³

¹經國管理暨健康學院幼兒保育系助理教授

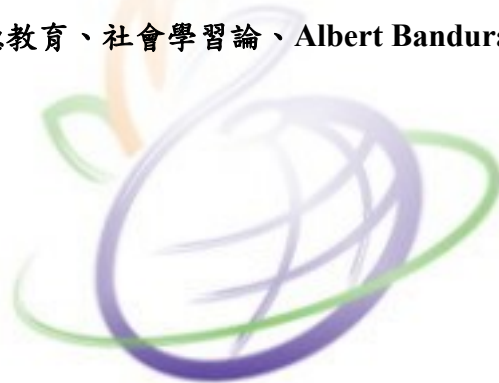
^{*2}經國管理暨健康學院幼兒保育系副教授

³經國管理暨健康學院幼兒保育系講師

摘要

幼兒是國家珍貴的希望，故在其發展過程，政府、社會與家庭應當一起努力營造利於幼兒發展的環境。在幼兒各種發展，道德發展甚為重要，是以道德教育在學前教育扮演重要的角色。依此，幼師應關注幼兒道德教育的實踐。本文則旨在探賡 Albert Bandura 社會學習論的理念，進而衍釋對我國幼兒道德教育的啟示，以為幼師實踐幼兒道德教育的參酌。

關鍵字：幼兒、幼兒道德教育、社會學習論、Albert Bandura



* 通訊作者

Albert Bandura's Idea of Social Learning Theory and Its Implications for Moral Education in Early Childhood

Abstract

Young children are a nation's most important future hope. It is the responsibility of government, society, and family alike to create an environment which is beneficial to their development. Among the various aspects of the development, moral development is particularly important. Hence, moral education during early childhood plays an important role in preschool education. For this reason, teachers have to pay considerable attention to the practice of moral education in early childhood. This essay aims to explore Albert Bandura's idea of social learning theory, and further illuminate its implications for preschool children's moral education in an attempt to provide teachers with some helpful suggestions.

Keywords: young children, moral education in early childhood, social learning theory, Albert Bandura



壹、前言

基本上，無人會對道德教育的重要性與必要性產生懷疑。尤其，為人父母者總希望自己的子女成為道德高尚之人。從社會發展來說，當今社會也是一個倚重道德來發展的社會，且對道德的弘揚已成為人類自身生存和未來發展去向的重大課題（田海洋，2007），故道德教育往往成為學校教育的核心，並可為當前教育改革的重點之一。

但是，從存在現實可以發現，大眾傳播或許能提供給我們大量的社會經驗；然而，其在呈現及處理上可能既不人道，也不道德的(amoral)。當我們從電視新聞看見戰爭受害者可怕的畫面時，而此畫面經由他者無感傷的呈現後，我們會因而對所目睹的事件感到事不關己。同時，有別於過去的卡通，電腦遊戲及類似的遊戲則以去人性(depersonalised)及繁瑣的內容來展現人類的侵略性 (Stables, 2003)。在此影響下，道德教育在學校的實踐受到很大的考驗。此外，除升學主義的桎梏，還有來自現代家庭父母忙於自身工作，疏於管教子女；夫妻離異比率日趨增加，使孩子的教養問題嚴重；再加上前述大眾傳播媒體偏差的價值灌輸，再再呈顯出道德教育刻不容緩的迫切性與施行的困難度 (林秀珍、顧曉雲，2007)。但令人可惜，關於道德教育的研究在臺灣是相當受忽略的一環 (但昭偉，1995)。其實，關於幼兒道德教育的研究在臺灣亦是相當受忽略的一環。因而幼兒教育研究領域裡，有必要加強道德教育的研究。在《幼兒教育概論》一書，盧美貴 (2006：24) 指出：

幼兒階段不僅是模仿性也是可塑性最強的時期，幼兒此時期的道德發展，無論是從心理分析學派、學習學派或認知心理學派的觀點來看，幼兒道德認知、道德情感或道德行為等自我控制之意志力的培養，均與幼年時期個人因素，以及環境中家庭、學校、社會、文化乃至傳播媒體息息相關。如何不讓「道德教育」淪為「道德教條」，才能使幼兒達成真正「社會化」的過程而成為「人」。

盧美貴所言，是幼師應當關注的課題。我國教育學者余家菊 (1997) 指出幼兒期的道德特徵為「非道德」，一切行為無論是自動，或是被動的，皆源自本能的作用。此時所謂善惡，全然是從行為對於自身的影響去認定，完全不顧及他/她的行為對於他者有何影響。所以，在幼兒時期更需關注道德教育的實踐，此為本文的探討動機之一。進一步來說，關於道德教育研究，我國道德教育學者歐陽教 (1997：2) 指出：

道德教育原理極重視科際整合之研究，俾提高其學術精確性與應用適切性。因其牽涉甚廣，理未易明，故增添研究的困難性。舉凡哲學、神學、社會學、心理學及教育學等等，無不與其相關。

而本文主要從心理學來建立幼兒道德教育的學術基礎，因為要教幼兒道德，需先瞭解幼兒是如何學習道德。在學習心理學的各大理論當中，社會學習論者將道德視為道德行為，主張人類天生是中性的，舉凡人格、興趣、氣質與動機等等都是人類經驗的結果，

道德或不道德亦是經由學習而得。再者，幼兒道德行為的發展，往往是在人際互動間發展而成，所以不能漠視道德行為發展的心理社會面向（修改自沈六，1998）。有鑑於此，本文擬探討心理學中 Albert Bandura (1925-) 社會學習論的理念，包括交互決定論、觀察學習、調節行為的增強系統等，進而衍釋其對我國幼兒道德教育的啟示，以為幼師或家長實施幼兒道德教育的參考，此為本文探討動機之二。本文冀圖以上述探究為基礎，擴延我國幼兒道德教育實踐的視界，讓臺灣當前幼兒道德教育實踐的成效獲得改善。

貳、相關研究回顧

關於相關研究回顧，本文聚焦探討國內 Bandura 社會學習論與幼兒道德教育的研究情形，筆者分別探析如下：

一、國內研究 Bandura 社會學習論情形的回顧

Bandura 在心理學發展的貢獻，眾所皆知。他於 1977 年倡言社會學習論，應用層面廣泛，臨床上諸如消除恐懼和壓抑、建立人際互動的社交技巧、強化認知與自我控制能力，亦可應用至防治教育問題的產生，教導父母或老師如何教育小孩，或是應用於療養機構，幫助身心機能失常者早日回歸獨立的正常生活（廖克玲，1982）。在國內，以社會學習論為架構所做的相關研究亦為數不少、範疇亦廣，如郭貞（1995）以 Bandura 社會學習論探討青少年的消費動機；許朝信（1997）探討社會學習論對大眾媒體的啟示；黃炤宏文（2002）探討對社交畏懼症的治療；蔡俊傑（2003）剖析劉文聰效應；徐儷瑜與許文耀（2008）探討父母衝突下的兒童情緒反應。其中，在教育輔導方面的應用為數較多，如莊秀貞（1982）探討在幼稚教育的意義、徐俊民（1995）及沈六（1998）探討在道德教學的意義、羅瑞玉（1993）及郭順利（1998）探討在生活教育的涵義、楊碧治（1999）探討在學校輔導工作上的意義...等等。

綜合上述，可得知國內學者將 Bandura 社會學習論應用於青少年消費動機的探討、對大眾媒體的啟示、對社交畏懼症的治療；再者，應用探討父母衝突下的兒童情緒反應、探討在幼稚教育與道德教學的意義、探討在生活教育上的涵義與學校輔導工作上的意義。然而可窺見的是，上述諸多探討並未聚焦探討 Bandura 社會學習論理念對於幼兒道德教育的啟示。依此，可探知本文的價值性。

二、國內研究幼兒道德教育情形的回顧

國內以幼兒道德教育為研究主題的情況而言，當筆者檢索國家圖書館博碩士論文系統時，有林月琴（1986）以《我國幼兒道德行為表現之研究》完成碩士論文，林月琴的研究兼用理論探討與觀察法，先自古籍中找出對於「道德」、「倫理」的說法，以求印證傳統的影響，和中國人道德行為表現的特色。並指出幼兒期的學前階段，自教育及心理學的角度來看，是屬於最適宜教育的時期，因為多數的行為習慣都在這個時期裡養成。因此該研究乃選取幼稚園中三至五歲足的兒童作為對象，觀察三至五歲幼兒的道德行為表現。

蔡子瑜 (2000) 以《故事討論對幼兒道德推理的影響之研究—以「分享」的故事主題為例》完成碩士論文，該研究旨在探討幼稚園中大班幼兒透過師生互動的故事討論，來瞭解幼兒如何討論有關「分享」為主題的故事，並輔以情境問題訪談幼兒，藉以探究故事討論對幼兒道德推理所產生的影響。

洪堯群 (2000) 以《故事講述與討論對幼兒助人意願與利社會道德推理之影響》完成碩士論文，該研究之主要目的在於探討助人故事講述與討論，是否能有效增進幼稚園兒童之助人意願與利社會道德推理的發展。為瞭解性別、助人故事講述與討論對幼兒助人意願與利社會道德推理的影響，研究者採用實驗研究法，以臺北市 82 名大班幼兒為研究對象，進行為期六週(每週兩次)的實驗處理。

劉素卿 (2004) 以《幼兒對於童話故事的道德理解之研究：以經典童話故事討論為例》完成碩士論文，該研究認為欲突破傳統教學的窠臼，幼稚園教師在進行故事教學時，應從師生對話與互動的關係中重新出發。

當筆者檢索國家圖書館期刊論文系統時，分別有施宜煌 (2006) 以〈幼兒道德教學評量方式之探討〉為主題，探討國內在進行幼兒道德教學時可以援用的評量方式。施宜煌、吳怡萍 (2007a) 以〈幼兒道德教學理念之探討〉為主題，探討幼師在進行幼兒道德教學時需秉持的教學理念。陳貞旬 (2007) 以〈蒙特梭利教育構念下的品德教育〉為主題，探討蒙特梭利教育構念下的幼兒品德教育。施宜煌 (2007b) 以〈探析臺灣當前幼兒道德教育的實踐面向〉為主題，探討臺灣當前幼兒道德教育應該實踐面向。施宜煌 (2008) 以〈建構以「尊重」為核心的幼兒道德教育〉為主題，探討如何在幼兒道德教育實踐中落實尊重幼兒，進而陶育幼兒尊重他人的美德。張耀宗、楊雯齡 (2010) 以〈德行倫理學在幼兒道德教育上的應用：以《弟子規》為例〉為主題，探討德行倫理學在幼兒道德教育上的應用。

但是，就本文而言，擬探討 Bandura 社會學習論理念對幼兒道德教育的啟示，迄今國內並無人探討 Bandura 社會學習論理念與幼兒道德教育間的關聯性，本文可謂第一篇進行如此嘗試的論文。是以，當可彰顯本文的價值性、意義性與創新性，可肯定本文將俾利開顯我國幼兒道德教育實踐的視野。

參、Bandura 社會學習論理念的探討

Bandura 的社會學習論和行為學派有著諸多共通之處，如認為個人的學習歷程決定一個人的人格，並且亦援引刺激、反應、增強等概念，但 Bandura 認為人與人互動間彼此影響的過程是不能忽略的，例如父母對兒童行為的發展，往往是最有影響力的因素 (廖克玲，1982)。除社會性因素外，Bandura 亦倡言認知在人類學習中的重要性。傳統的行為論認為唯有藉由直接經驗才能產生學習，但 Bandura 不滿制約歷程過於簡化所有的學習歷程。Bandura 識察人類內在的認知對學習的左右能力，認為人能見(sight)、能領悟(insight)、有先見之明(forsight)、且能於事後獲得瞭解 (王克先，1987)。具體而言，包括訊息的獲取、處理、貯存、檢索等與社會學習及自我調適的關係，以及符號性示範作用等歷程，皆是 Bandura 極為著重的概念 (廖克玲，1982)。Bandura 於 1989 年揭顯社

會認知理論，並且將學習界定為「經由訊息的認知處理歷程的知識獲得」(沈六，1998；Bandura, 1989)，其對於認知作用在學習歷程所扮演的角色之重視程度可見一斑。社會學習論的核心內涵包含交互決定論(reciprocal determinism)、觀察學習 (observational learning)、自我效能 (self-efficacy)、替代性增強(vicarious reinforcement)、自我增強(self-reinforcement)等。

國內學者王克先 (1987) 曾指出社會學習論所討論的自我增強和模仿學習對於瞭解態度、價值和理想的學習歷程頗有助益，礙於篇幅限制之故，以下僅提出筆者認為與實施幼兒道德教育較為相關之三項社會學習論核心論述：交互決定論、觀察學習與調節行為的增強系統，加以進行探討。

一、交互決定論

關於行為的決定因素是什麼？個人決定論或環境決定論者各有其看法。個人決定論只對個人的控制力感興趣，研究行為如何決定環境；環境決定論只強調環境的控制力量，研究的是環境如何影響個人行為 (Bandura, 1977)。而這場爭辯最後出現的共同結論是行為既不是單受個人的影響，也非單受環境的影響，而是二者彼此交互作用的結果，也就是所謂的互動論 (廖克玲，1982)。

但是，個人與環境又是如何決定行為的歷程？Bandura (1977) 陳述行為、個人與環境三者，是彼此互相影響、彼此連結，這些因素的相對影響力，隨著情境和行為的性質而有所差異，有時環境的影響力足以牽制行為，有時環境會深受人為因素的牽制。且最為重要的是，環境只為一項潛在的因素，必須和適當的行為配合才能呈現其影響力，而非以固定不變的方式來影響個人，例如：學生若不專注聽講，老師就無法影響學生的學習；人若不選擇閱讀，書籍就無法對個人產生影響。同理，個人因素也唯有藉由行動才能發揮其影響力。因此，行為部分決定哪些環境因素會產生影響，並以何種方式產生影響；相對地，環境因素也部分決定要誘發哪些行為。在此種雙向互為影響的歷程，環境和行為遂成為彼此的決定因素 (Bandura, 1977)。

在日常生活裡可見及有些兒童慣於使用強硬的手段控制父母，藉以實現目的，即是藉由交互的增強而來，亦即當兒童以溫和的方式提出要求時，通常因父母對其無理會只好採取較為強烈的方式繼續要求，直到父母勉為答應孩子的要求為止。在此過程，兒童在練習他/她的強制行為，父母一旦答應他/她的要求，無異是增強這種行為；而父母獲得傾刻的寧靜，也等於是獲得了增強。要改善此種不良的惡性循環，必須消除其中的增強作用，並發展建設性的行為方式以獲得他人安全的回應 (Bandura, 1977)。

二、觀察學習

傳統的行為論認為只有直接經驗到行為的結果，如獎賞或懲罰，才能產生學習。然而，Bandura (1977) 指陳諸多行為的發生是藉由個體觀察他人的行為及其行為的結果而來，透過觀察學習，以學得大量知識和整體性的行為，而不需經冗長的嘗試錯誤歷程。因此，觀察學習係一種替代經驗(vicarious experience)的學習，亦即個體透過觀察他人與

環境彼此交互作用的結果，即可產生學習，而非僅止於個體本身直接與環境交互作用，才可產生行為改變（羅瑞玉，1993）。

對於人類的發展與生存而言，觀察學習極富重大意義，除可避免可能發生的致命危險外（如學習開車、動手術），更可學得語言、生活方式、風俗文化等複雜的行為（Bandura, 1977）。觀察學習的本質主要是認知作用而非增強作用，Bandura 指出影響觀察學習的四個歷程如下：

（一）注意歷程(attentional processes)

「注意」(attention)則為觀察學習的首要條件。注意歷程決定個人選擇何種的行為作為觀察對象，以及攫取到哪些訊息（Bandura, 1977）。唯有觀察到的行為才可能被學到，因此即使在相同的情境，觀察者注意的焦點不同，其習得的行為亦將不同（羅瑞玉，1993）。在此歷程，人際關係結構、觀察者的特質、楷模行為(modeled behavior)的特性與楷模(model)所具有的特質等因素，都會影響觀察的內涵。在前述因素，以個體經常觸及的團體或個人的影響力最大，此即耳濡目染。另者，觀察者本身的訊息處理能力會決定從觀察中的獲益有多寡，而個體從過往經驗與當時的情境所形成的知覺型態，亦影響觀察時對於訊息的擷取與判讀。再者，楷模行為的後果是否受到增強是重要關鍵。受到增強的行為比未受到增強的行為，更易誘發觀察者的仿效，而行為的顯眼度和複雜度也會影響觀察學習的速度和程度。無庸置疑，有些楷模行為呈現的形式極易吸引人們的注意，比如電視就是老少咸宜極富吸引力的媒介。終而，楷模本身若具有人際吸引力或地位較高、具有能力和權威，皆較能引發別人的模仿（Bandura, 1977）。

（二）保留歷程 (retention processes)

注意後若無加以保留或記憶，勢必將徒勞無功。Bandura 認為運用符號的能力乃人們處理環境事物的有力工具，人們可援用語文(verbal)和影像的(imaginal)符號，來保存經驗並引導日後所產生的行為（Bandura, 1977）。

對學習助益最大的是語文的表徵，但對兒童來說視覺影像的表徵更為重要，因其語文能力未臻成熟。當楷模行為轉化為影像或語文符號後，就能指引行為的表現。除符號編碼外，演練(rehearsal)也是甚感重要，無論是心智層面的演練亦或是實際操作，皆比不再去思考或練習來得好。故而，使用符號將楷模行為加以組織，經由演練進而表現出來，保留效果可臻最佳的境界（廖克玲，1982；Bandura, 1977）。

（三）動作重現歷程 (motor reproduction processes)

第三個步驟是將符號性表徵轉變為具體行為。此歷程分為幾個階段：組織自己的行為反應，接著做出反應並加以檢視，再依據回饋進行修正（Bandura, 1977）。換言之，Bandura 主張即使個體具備所有足以做出適當反應的生理機能，觀察者在模仿楷模行為前仍須一段認知的演練，在演練過程個體將透過與其認知的楷模行為做比較、修正及回饋，在不斷自我觀察及校正下，逐漸倣效楷模行為（羅瑞玉，1993；Bandura, 1962）。由此可見，動作重現並非僅是單純地有樣學樣，亦涉及個體的認知歷程。

（四）動機歷程(motivational processes)

社會學習論將學習分為行為的獲致與表現兩部分，因學得的行為未必會表現出來。若楷模行為的後果富有正向的價值者，將比不具獎賞或導致懲罰的行為，更易為人所採用 (Bandura, 1977)。

以前的理論大多強調行為的建立，必須在行為出現後立刻施予獎賞，即使模仿行為亦然，然 Bandura 強調學習可在沒有任何外在反應和增強的情況下產生。亦即觀察別人受到酬賞，具有產生動機的作用，可激勵自己做出相同行為以獲致獎賞。Bandura 宣稱增強只是影響行為表現的因素，而非決定學習的因素，無論是直接、替代或自我引發的增強，只要能提供訊息，讓人們明瞭某項行為可招致獎賞，則在需要時個人便會做出該項行為。是以，增強在觀察學習中的影響力往往是事前的，並非事後的，亦即個體對於增強的預期，會影響觀察學習中的注意、保留等歷程，若預期將能獲致酬賞，則個體會倍加注意，並加強記憶 (廖克玲，1982)。

綜合言之，觀察者若無法表現楷模行為，可能與下列因素有關：未關注到有關的行為、能力不夠無法將楷模行為轉化為便於自己記憶的符號表徵、受生理限制或是引發動機的誘因太少。另者，對於正在發展中的兒童，其生理與認知的成熟度及經驗，皆影響觀察學習的效果。在發展的早期，其觀察學習僅限於立即性的模仿，隨著身心發展漸趨成熟，有能力將經驗符號化，進而轉化為實際動作，則大為提高了延宕學習的能力 (Bandura, 1977)。

三、調節行為的增強系統

行為結果對行為所產生的影響以及如何影響，向來是備受關注的議題。行為除受其立即性結果而被增強或削弱外，Bandura (1977) 更進一步指陳行為結果具有傳遞訊息和引發動機的功能，進而誘發個體對未來相同的情況產生期待而影響行為。另，Bandura (1977) 揭棄傳統的行為論者認為行為只受立即性的外在結果影響，但他認為外在的行為結果並不是影響行為的唯一因素，人類還可藉由觀察別人的行為結果和自己引發的行為結果來調節本身的行為。以下謹就調節行為的增強系統說明如下：

(一) 外在增強

如前所述，導致獎賞的行為得以繼續保留，導致懲罰的行為則會被削弱。Bandura (1977) 指出增強物的運用必須隨著個體的身心發展而有所調整。對嬰兒和兒童來說，必須施予立即性的身體獎懲，比如：食物、疼痛、撫摸等，這些原級性誘因(primary incentive) 是孩子日後接受符號性誘因(symbolic incentive)的基礎。對幼兒言，立即性是特別需受重視的，亦即行為結果必須在行為出現後立即給予才有效果，稍有延宕或干擾，幼兒就很難瞭解行為與結果二者間的關連性，俟孩子認知能力越趨成熟，能運用符號表徵來保存經驗，立即性就不那麼重要。在兒童發展過程，緣於愉悅的身體刺激不斷地與他人的讚賞互相連結，而不愉快的身體刺激則和他人的反對發生關連，這些社會性獎懲因而成為行為的誘因，具預測行為結果的功能。社會性獎懲的方式很多，比如：體罰、剝奪權利、罰錢、不理、收回關愛、排斥等。在此需注意的是，社會性獎懲有時未必和原級性獎懲一起出現，比如受到讚美未必就有糖吃，這種不可預測性會削弱對於行為結果的預期 (Bandura, 1977)。

(二) 替代性增強

人們可學習他人的經驗以為借鏡而不需親身體驗，即藉由觀察他人行為結果，和親身經驗到的行為結果同樣皆可影響行為的塑造。更甚者，觀察到的結果部分決定外在增強的強度和功能，因為誘因的價值非僅來自於本身，多半是與其他誘因互相比較後而得。此種誘因的對比效果，促使相同行為結果可能被視為獎賞或懲罰，這和個體先前所擁有的增強經驗有關，受過優厚獎賞者與從未獲得獎賞者，對相同的行為結果會產生不同的看法，增強效果自然有所差異 (Bandura, 1977)。

社會學習論提供以下五種機制，闡明觀察他人受到獎懲何以能改變人的思想、感受與行為：1.提供訊息的作用：觀察他人的行為結果，可得知哪些行為可能獲致獎賞或懲罰，進而傾向模仿被獎賞的行為，迴避被懲罰的行為。2.產生動機的作用：看到他人受到獎賞，可激勵自己做出相同的行為以便獲致獎賞。觀察到的獎賞數量、類型、頻率，將影響觀察者的動機強弱。3.情緒學習的作用：楷模受到獎懲時，總會出現情緒反應，觀察者一旦看到這些情緒反應，也易隨著激動。因此，當痛苦的情緒反應和楷模行為或環境產生連結後，只要環境中有一絲線索出現，即能令人感受恐懼而抑制行為。4.評價的作用：行為部分取決於個人價值偏好，而楷模被獎賞的行為將影響觀察者的價值觀。5.影響的作用：人們不僅會觀察楷模的行為結果，同時也會觀察楷模對行為結果所做的反應。楷模若對獎賞感興趣，則觀察者會加強模仿；楷模若對相同的獎賞抗拒時，則觀察者亦會對獎賞不感興趣 (Bandura, 1962, 1977)。

(三) 自我增強

倘若行為完全取決於外在的獎懲，人們就易如牆頭草似的搖擺不定。行為論僅以外在的獎懲來分析人類行為，忽略人類具有掌控感覺、思考和行動的能力。確切地說，行為是受個體自我和外在因素的共同影響。Bandura (1977) 指出人們通常是在缺乏外在增強的情形下表現行為，有些行為是透過預期結果來維持，但大部分是藉由自我增強來控制。亦即個體先行訂下行為的標準，在依據此標準進行自我獎賞或懲罰，寫作即為自我調整的最佳例子，也就是作家會先設依標準，初稿經過多次的修改和自我校正，直至自己滿意為止，過程並無需他人在旁適時地給予獎賞，才能有滿意的作品出現。源於自我增強同時具有增強與削弱行為的作用，Bandura 遂名其為自我調整(self-regulation) (Bandura, 1977)。

肆、幼兒道德教育—Bandura 社會學習理論理念可以促發的啟示

在本文的第貳節分別探討了國內研究 Bandura 社會學習論與幼兒道德教育的情形。第參節部份也探討了 Bandura 社會學習論理念的內涵。本節重心在衍釋 Bandura 社會學習理論理念對幼兒道德教育可以促發的啟示。茲分別闡明啟示如下：

一、突顯楷模道德行為特性來吸引幼兒的注意

注意歷程既是觀察學習的第一步，而個體的知覺作用又具選擇性，如何突顯楷模的道德行為或外在刺激的特性來吸引兒童的注意，即為教師的責任。陳幗眉 (1999) 指出

三歲前的兒童基本上皆屬無意注意(involuntary attention)，強烈的聲音、鮮明的顏色、生動的形象、突然出現的刺激物或事物發生顯著的變化等，以及與幼兒的興趣和需要有密切關係的刺激物，都較能引起幼兒的注意。三至六歲兒童仍然以無意注意為主，而有意注意(voluntary attention)的發展則有賴成人的組織和引導。

因此，楷模必須被注意，他們道德行為的重要特徵也必須為幼兒注意之，才能對幼兒產生影響力。沈六 (1998) 認為如果楷模的道德行為是顯著的且又討人喜歡的(具情感價值)，如果楷模行為並不太複雜，且有許多機會可以看到(具普及性)，以及如果楷模行為曾經證實是有效的(具功能價值)，則楷模及其行為最有可能引起注意。故而，就實際的教學而言，幼師可善加運用繪本教學、DVD 等多媒體教材或是遊戲活動，來引起幼兒對楷模道德行為特性的注意，讓幼兒經由觀察學習良好楷模道德行為的特性，進而發展合理的道德行為。

二、謹言慎行，以身作則

Bandura (1977) 認為許多行為的發生是經由個體觀察他人的行為及其行為的結果而來，透過觀察學習，得以學到大量知識和整體性的行為，而不需經冗長的嘗試錯誤的歷程。而楷模的年齡、性別及社會地位，如果與觀察者不同時，則藉觀察所產生的影響力較小。換言之，兒童最喜歡模仿心目中的重要他人、與其同性別者、曾獲得榮譽、出身高層社會及富有家庭的兒童或同年齡同社會階層出身的兒童 (郭順利, 1998)，因此，富有經驗和能力的同儕，亦可能成為被模仿的對象，尤其是在混齡班級中較為年長的。

既然，兒童會經由模仿示範者的行為而學習成為好人或壞人，再者，兒童經由知覺比經由訓誡學得更多，經由觀察模仿他人的行為比經由聽從他人的指導與支配學得更多 (沈六, 1998)。那麼，幼師在幼兒道德教學的實踐上，應謹言慎行，尤其需以身作則而非僅再三叮嚀，需知當你言行不一時，行為舉止的影響力更甚於口頭教導。是以，幼師能以身作則的示範，要幫助幼兒，指導他們因應此過去世代皆未遭遇到的難題——如何及是否要對千里之外的事件寄予深刻的憐憫。且讓幼兒能運用同理心來奠基其道德行為的基礎，並感受到依此而產生道德行為是重要的 (修改自 Stables, 2003)。

三、掌握影響幼兒觀察學習的條件

至於，哪些條件會影響觀察學習？Bandura (1977) 提出以下建議：(一)楷模所表現的行為，富有明確的後果，即行為後受到了應有的獎勵或懲罰；(二)在學習者的內心裡，對楷模的形象持有正向的態度；(三)楷模與學習者之間，在人格特質上互有相似之處；(四)學習者對楷模的觀察模仿，其後結果能獲得增強；(五)所欲觀察模仿的行為，能夠清晰明確地認定；(六)所欲觀察模仿的行為，是學習者能力範圍所及者 (引自張春興, 1992)。幼師在其幼兒道德教學實踐，若能掌握以上影響幼兒觀察學習的條件，並將這些理念運用於道德教學，相信俾益幼兒的觀察學習並模仿楷模行為，俾利幼兒的道德發展。

四、善用增強原理

依據社會學習的原則，若欲提高觀察學習的效果，可事先告知孩子將獲得何種獎賞，以促進道德行為的出現。對認知發展或語言發展成熟度不同的孩子，應給予不同的增強方式 (廖克玲, 1982)，亦即對於語言和認知發展較不成熟者，因其道德判斷的發展、認知理解能力等的限制，必須給予立即的、外在的、具體的、直接加諸其身的獎賞或懲罰，如：食物、擁抱或罰站、限制活動。對於發展較為成熟者，則可運用延宕的、概念式的、社會性的、內在的自我控制力量激勵之，如：讚美、給貼紙。換言之，在孩童道德發展未能「見賢思齊，見不賢而內自省」之前，仍有賴不同形式的增強作用。所以，增強物的運用必須隨著個體的身心發展而有所調整 (Bandura, 1977)。此外，幼師在其幼兒道德教學實踐應明瞭調節行為的增強系統原理，才能瞭解外在增強、替代性增強、自我增強的原理，進而有效發揮增強原理，提升幼兒道德教學的成效，發展幼兒的道德行為。

五、掌握幼兒的認知發展

所謂的人類發展研究，是將人們隨著時間的改變在質和量上產生的變化進行科學性的研究。變化是人類持續一生不斷進行的現象，尤其嬰幼兒及兒童階段最明顯，其中包含質與量的變化。量的變化是直接可觀察的，例如：身高、體重、使用字彙等語言發展的變化；質的變化指的是在內涵、結構或組織上的變化，例如：心智狀態、心理運作模式等。人類的發展是個非常複雜的過程，所謂的成長與變化會出現在各個不同的方面，因此通常會將發展再區分為幾個面向，如生理、智能、人格、社會、情緒等，但是這些區分並非絕對，因彼此間會有重疊，進而互相影響。關於人格發展，德國哲學家 J. Habermas (1979) 闡明自我認同概念(the concept of ego identity)的發展，大致分為三種理論傳統，其分別為：(一)分析的自我心理學(analytic ego psychology)，如 Sullivan 及 Erikson；(二)認知發展心理學(cognitive developmental psychology)，如 Piaget 及 Kohlberg；(三)符號互動論(symbolic interactionist theory of action)，如 Mead、Blumer 及 Goffman。其中，在認知發展心理學方面，Piaget 認為認知發展階段有四個發展序階：即感覺動作期(sensorimotor stage)、前運思期(preoperational stage)、具體運思期(concrete operational stage)、形式運思期(formal operational stage)，Piaget 認為此是一階段性的連續歷程，並且依階段順序發展。進一步說，張春興 (1997：84) 指出

所謂認知發展(cognitive development)，是指個體自出生後在適應環境的活動中，對事物的認識以及面對問題情境時的思維方式與能力表現，隨年齡增長而逐漸改變的歷程。研究認知發展的心理學家業經發現，孩童吸收知識時的思維方式，與成年人不相同。

而個體的認知發展和觀察學習二者間具有一定的關連性 (Bandura, 1977)，即認知發展佳之幼兒，其觀察學習的能力亦佳。若幼師在其幼兒道德教學實踐中能掌握幼兒的認知發展，進而思索如何提升幼兒的認知發展，相信可提升幼兒觀察學習的能力，進而讓幼兒能觀察學習楷模良好的道德行為，俾使幼兒良好道德行為的塑立。

六、關注外在環境對幼兒道德發展的影響

Bandura (1977) 指出行為部分決定哪些環境因素會產生影響，並以何種方式產生影響；相對地，環境因素也部分決定要引發哪些行為。在這種雙向互為影響的過程，環境和行為於是成為彼此的決定因素。換言之，環境影響行為，行為亦會影響環境。而幼師在進行幼兒道德教學時，更需關注外在環境對幼兒道德發展的影響，才能剔除影響幼兒道德發展的外在不良因素，讓幼兒的道德發展更為健全。對於當前外在環境影響孩子道德發展的可能性，Stables (2003: 47-48) 有以下的敘述：

對現代的小孩來說，他們實際與虛擬的（即經由他人經驗所感受的）生命已被大眾傳播所革新與改變。他們很容易接觸到暴力、苦難與邪惡的景象，這些景象都是過去的孩子很少會接觸到的（除非他們家中本身有這些問題）。在這個資訊流通快速但責任感不明確的虛擬世界裡，有些人已開始擔心一種「電子人」(cyborg)心理狀態的危機，此心理狀態受軍事工業邏輯所引導與設計，與霍布斯筆下的競爭性人類關係異語同義。在安卓羅斯(Andrew Ross)對電影魔鬼終結者(Terminator)的回應裡，他指出「此心理狀態即透過去人性化(dehumanisation)簡約地去除道德的複雜性」。

在以上的敘述，Stables 指出在這個資訊流通快速的虛擬世界裡，已影響我們學校道德教育的實踐，可能也會使得孩子失去人之所以為人的特質，更沒有人味兒。對於這樣的現象，幼師實應關注外在環境對幼兒道德發展的影響。

七、讓快樂的情緒與幼兒良好的道德行為聯結

人在日常生活裡會經歷各式各樣的情緒。情緒，是人各種的感覺、思想和行為的一種綜合的心理和生理狀態，是對外界刺激所產生的心理反應，以及附帶的生理反應，如喜、怒、哀、樂等。情緒是個人的主觀體驗和感受，常跟心情、氣質、性格和性情有關。幼兒情緒主要是由於某種強烈情境刺激的感知而引起的情緒體驗，其缺少道德認識的因素，而是直覺的情緒體驗形式 (林建福，2010；劉玉梅，1999；Lucey, 2010)。而楷模受到獎懲時，總會出現情緒反應，觀察者一旦看到這些情緒反應，也很容易跟著激動 (Bandura, 1977)。是以，幼師應公開表揚楷模的道德行為，進而讓幼兒瞭解良好的道德行為將會帶來快樂的情緒。如此，幼兒將瞭解若要獲得快樂，應當表現良好的道德行為。而幼兒為了帶來自身快樂的情緒，會樂於表現良好的道德行為。

八、讓幼兒有機會演練楷模的道德行為

讓幼兒有機會演練楷模的道德行為，讓幼兒透過與認知的楷模行為做比較、修正及回饋，在讓幼兒不斷自我觀察及校正下，逐漸仿效楷模行為。因為，誠如 Bandura (1977) 指出除了符號編碼外，演練(rehearsal)是相當重要，不論是心智上的演練或實際操作，都比不再去思考或練習來得好。因此，運用符號將楷模行為加以組織，經過演練進而表現出來，效果最佳。

就實際的幼兒道德教學而言，幼師可藉由幼兒遊戲課程中的角色扮演，讓幼兒重複演練楷模的道德行為，讓幼兒在教學情境中表現出幼師欲圖發展幼兒的道德行為，進而完成幼兒道德教育的理想。

伍、結語

英國教育哲學學者 Stables (2003) 在其《多樣性的教育：創生差異》(*Education for diversity: Making differences*)一書指出孩子應被鼓勵擔負起更多責任，建立一種對本土、當地事物的關心，與對全球、生態關切的連結；其中，包含生態保育、全球暖化、及使用持續性能源等全球性議題。以孩童而言，在現代生活裡這些層面的每一個面向都有可能造成他們倫理道德與心理上的衝突及對立。因而，道德教育就愈形重要。其實，道德教育的效果若欲顯著，則應從幼兒時期進行之。

在我國所頒行的《幼稚教育法》，其中第三條闡明幼稚教育的實施，應以健康教育、生活教育及倫理教育為主，並與家庭教育密切配合，達成以下的目標：(一)維護兒童身心健康；(二)養成兒童良好習慣；(三)充實兒童生活經驗；(四)增進兒童倫理觀念；(五)培養兒童合群習性。其中，第四個目標—增進兒童倫理觀念，可以窺知我國所頒行的《幼稚教育法》，亦重視幼兒的道德教育。故在幼兒時期進行道德教育更是刻不容緩之事。而在實施道德教學中幼師若能有效地結合 Bandura 社會學習理論的理念，相信俾利幼兒的道德發展，有益幼兒道德行為的學習，而幼師的幼兒道德教學亦能收事半功倍之效。

有鑑於此，本文遂探討 Bandura 社會學習論的理念，包括交互決定論、觀察學習、調節行為的增強系統等，進而衍釋對我國幼兒道德教育的啟示，以為園所幼師實施幼兒道德教育的參考。而這些啟示如：(1)突顯楷模的道德行為或外在刺激的特性來吸引幼兒的注意；(2)謹言慎行，以身作則；(3)掌握影響幼兒觀察學習的條件；(4)善用增強原理；(5)掌握幼兒的認知發展；(6)關注外在環境對幼兒道德發展的影響；(7)讓快樂的情緒與幼兒良好的道德行為聯結；(8)讓幼兒有機會演練楷模的道德行為。期盼經由本文之探究，可資園所幼師實踐幼兒道德教育之參酌，讓我國幼兒道德教育的實踐更臻於完善之境。

參考文獻

- 王克先 (1987)。學習心理學。臺北市：桂冠。
- 田海洋 (2007)。論幼兒道德教育現代性及其基礎。2007年6月8日，取自 <http://www.wanfangdata.com.cn/qikan/periodical.articles/sxlljy-s/sxll2005/0511/051109.htm>
- 但昭偉 (1995)。國民學校應該有什麼樣的道德教育？—從亞里士多德的理論出發。載於郭實渝 (主編)，**當代教育哲學論文集** (頁 89-117)。臺北市：中研院歐美所。
- 余家菊 (1997)。兒童的道德性。載於紀念余家菊先生文教獎學金基金會 (主編)，**余家菊(景陶)先生教育論文集** (頁 476-491)。臺北市：財團法人臺北市慧炬出版社。
- 沈六 (1998)。社會學習論的道德發展觀與教育。**公民訓育學報**，7，27-66。
- 林月琴 (1986)。我國幼兒道德行為表現之研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 林秀珍、顧曉雲 (2007)。課程改革新視野—學校運動經驗與道德教育的結合，**教育實踐與研究**，20 (1)，147-172。

- 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。
- 洪堯群 (2000)。故事講述與討論對幼兒助人意願與利社會道德推理之影響。國立臺灣師範大學家政教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 施宜煌 (2006)。幼兒道德教學評量方式之探討。*研習資訊*，23 (4)，105-110。
- 施宜煌、吳怡萍 (2007a)。幼兒道德教學理念之探討。*研習資訊*，24 (1)，97-102。
- 施宜煌 (2007b)。探析台灣當前幼兒道德教育的實踐面向。*研習資訊*，24 (2)，69-75。
- 徐俊民 (1995)。班都拉社會學習論及其在道德教學上的意義。*教育學刊*，11，407-416。
- 徐儷瑜、許文耀 (2008)。父母衝突下兒童情緒反應之探討：社會學習理論與情緒安全感假說之比較，*中華心理衛生學刊*，21 (2)，111-138。
- 陳貞旬 (2007)。蒙特梭利教育構念下的品德教育。*研習資訊*，24 (1)，69-76。
- 陳惺眉 (1999)。幼兒心理學。臺北市：五南。
- 郭貞 (1995)。從社會學習論觀點看台北青少年的消費動機。*國立政治大學學報*，70 (下)，101-129。
- 郭順利 (1998)。班都拉的社會學習論及其在國中生活教育上的應用。*教育研究*，6，375-386。
- 莊秀貞 (1982)。班度拉的社會學習論及其在幼稚教育上的意義。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 張春興 (1992)。現代心理學。臺北市：東華。
- 張春興 (1997)。教育心理學—三化取向的理論與實踐。臺北市：東華。
- 張耀宗、楊雯齡 (2010)。德行倫理學在幼兒道德教育上的應用：以《弟子規》為例。*華醫社會人文學報*，21，69-78。
- 許朝信 (1997)。班都拉的社會學習論對今日大眾媒體之啟示。*高市文教*，59，71-73。
- 黃焯宏文 (2002)。用社會學習論看「社交恐懼症」。《張老師》，289，100-103。
- 楊碧治 (1999)。班度拉的社會學習論及其在學校輔導工作上的意義。*壟商學報*，7，205-216。
- 廖克玲 (1982)。社會學習論巨匠-班度拉。臺北市：允晨。
- 蔡子瑜 (2000)。故事討論對幼兒道德推理的影響之研究—以「分享」的故事主題為例。國立臺灣師範大學家政教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 蔡俊傑 (2003)。從社會學習論剖析劉文聰效應。*師友*，438，51-54。
- 劉玉梅 (1999)。幼兒教育學。內蒙古：內蒙古大學出版社。
- 劉素卿 (2004)。幼兒對於童話故事的道德理解之研究：以經典童話故事討論為例。國立中正大學教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 盧美貴 (2006)。幼兒教育概論。臺北市：五南。
- 歐陽教 (1997)。德育原理。臺北市：文景。
- 羅瑞玉 (1993)。班都拉的社會學習論及其在生活教育上之涵義。*高市文教*，49，15-21。
- Bandura, A. (1962). *Social learning through imitation*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall
- Bandura, A. (1989). *Social foundations of thought and action : A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Habermas, J. (1979). *Communication and evolution of society*. Cambridge, England: Polity Press.
- Lucey, H. (2010). *Psychosocial perspectives on learning, teaching and emotion*. London : Routledge
- Stables, A. (2003). *Education for diversity- Making differences*. Hampshire, England: Ashgate Publishing.