

## 第二章 文獻探討

本章針對「公平分配」、「討論」的相關理論與研究進行探討。文獻探討主要分為三節，第一節旨在探討「公平分配」之定義與原則，並蒐集相關實證研究。第二節旨在探討「討論」之定義、功能限制、實施方式以及相關實證研究；第三節則為「討論」與「公平分配概念」的關係。茲分別說明如下：

### 第一節 公平分配概念

此節分為二個部份，第一部分說明「公平分配」概念之定義與原則；第二部份則進行「公平分配」相關實證研究的探討。透過這二部份文獻之搜集，作為研究者在規劃「公平分配」概念教學時內容上的考量。

#### 壹、公平分配概念之定義與原則：

公平分配(distributive justice)概念包含在「公平正義」中。吳淑玲(2006)；郭家琪譯(2007)指出公平正義包含的範圍很廣，概略區分三種：

- 一、「公平分配」：團體中公平地分配、分享物品，稱之。
- 二、「匡正正義」：以公平合理方式對錯誤、傷害做出處置，稱之。
- 三、「程序公平(正義)」：以公平合理方式查明真相以解決問題，稱之。

本研究旨在探討公平正義中的「公平分配」概念。Damon (1977)指出，「公平分配」概念隱含了「分享」意涵，瞭解幼兒「公平分配」概念，應關注的焦點為瞭解幼兒在分配資源或物品時，是否考慮到公平概念。意即在不同的情境脈絡下，如何公平的去分配，以及在分配時考量為何。

一般來說，人們都會希望分配的方式是公平的。何謂公平分配？Rawls 所著的《正義論》，嘗試建立一套適用於現代複雜社會，且符合公平分配的原理，認為在進行公平分配時，會把平等以及貧困者的需求作為優先考量(李少軍、杜麗燕、張虹譯，2003)。

以研究幼兒公平分配概念著名的 Damon，在 1977 年提出公平分配原則的四種類型，每一原則代表著分配資源的不同方法：

一、優勢原則(meritarian mode)：

指擁有某些特殊價值人格特徵(例：性別、年齡、智力、美德、種族、美貌、友善)的人，會比其他人分配到較多資源。

二、功績原則(merit mode)：以回饋和互惠的概念為基礎。例如：某個人比其他應得較多是因為他貢獻比較多，較認真或是投入較多的努力。

三、平等原則(egalitarian mode)：

所有的人分享到均等的資源，或者至少每個人有均等的機會去獲得資源。

四、需求慈愛原則(benevolent mode)：

給有特殊需求的人(例：貧窮的人)額外的資源或機會，嘗試去補償先前資源不平等的情況。

而 Kurtines and Gewrtz (1991)也提出公平分配的三項原則：

一、平等原則(egalitarian mode)：

社會的資源應該平等的分配至每個人。

二、功績原則(merit mode)：

人所獲得的獎賞應根據他們生產量以及努力來進行分配。

三、需要原則(need mode)：

社會上的資源分配必須根據人的需求來分配。誰的需求比較多就分配多一點；誰的需求較少就分配少一點。

此外 Damon(1977)進一步指出，這些公平分配原則並非相互獨立。在分配決定時，每一原則皆可能與另一原則結合。例：結合平等原則、功績原則，表確保每個人皆有均等的機會去競爭，並允許表現最好的競爭者獲得最多的獎賞。

且在不同的情況下會使用不同的分配原則，或是在某些分配物的情況下會共同使用分配原則。例如：有人在分配食物時採取某一原則，分配奢侈品時會採取另一原則，而分配像是權力或讚美等無形資源時採取另一原則。

綜合上述，本研究所指之公平分配是在進行分配時，參與分配的人，能夠考量到分配對象的特質，以及分配的物品，在當下的分配情境中，做出的公平分配行為。而此行為可根據分配方法的不同簡略分為：

1. 優勢原則：根據外顯特徵、人格特質作為公平分配判斷的依據。
2. 平等原則：一律平等，像是機會的平等、分配結果的平等，為公平分配判斷的依據。
3. 功績原則：根據生產量或是過程中的努力作為公平判斷的依據。
4. 需要原則：有無特殊需要，作為公平分配判斷的依據。並嘗試去補償先前資源不平等的情況。

## 貳、公平分配概念相關的實證研究

從心理學家角度來看，Piaget、Kohlberg、Damon 皆認為道德行為取決於道德認知，道德認知是一種循序漸進的發展過程，具有階段性。Damon(1977)提出具體、詳細的幼兒「公平分配」概念發展階段，之後許多學者以 Damon 為基礎，更進一步去探討影響「公平分配」行為表現的相關因素。有關公平分配的相關研究茲分別說明如下：

一、Damon (1977)在探討不同年級的幼兒如何思考和處理獎賞分配的衝突問題，進行三個階段性的研究，以釐清幼兒公平概念之發展階段：

### (一) 研究一：假設性兩難情境(Hypothetical Dilemmas)

檢驗幼兒如何使用公平分配的方法來解決假設性問題所造成的衝突。研究對象為 4-8 歲，共 50 位幼兒。測驗情境：手環換糖、賣畫賺錢、免費糖果、懶惰與認真的幼兒。研究結果顯示：

1. 公平分配發展階段隨著年齡提升(如表 2-1)。

2. 幼兒公平分配發展不受性別影響。

表 2-1 Damon 的幼兒公平分配概念發展階段表

| 階段           | 層次             | 描 述                                                                                           |
|--------------|----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| 階段 0<br>主觀欲望 | 0-A<br>(4 歲)   | 公平分配判斷來自於自身欲望，不會加以說明、解釋(例：我應該得到他，因為我想要擁有)。                                                    |
|              | 0-B<br>(4、5 歲) | 根據外顯特徵(大小、性別、高矮等)作為公平分配判斷的標準(例：我們是女生，所以我們應該得到比較多)。                                            |
| 階段 1<br>平等主義 | 1-A<br>(5 歲)   | 公平分配判斷來自於絕對的平等，且不可改變，分配的理由在避免不愉快的結果(例：每個人應該一樣多)。                                              |
|              | 1-B<br>(6、7 歲) | 公平分配判斷來自於行為上的對等、互惠，有「績效」和「回饋」的觀念(例如：好的行為和表現應得到報酬)。                                            |
| 階段 2<br>公平分配 | 2-A<br>(8 歲)   | 公平分配判斷來自於幼兒心理上的互惠，瞭解每個人有不同觀點，對不同理由給不同的加權，但只能解決部分問題(例：他做比較多，所以可得到多一點，而他是因為生病才做比較少，所以也可以得到多一點)。 |
|              | 2-B<br>(8 歲)   | 結合平等和互惠做為公平判斷的依據，能結合不同的「公平」，考慮不同人和特殊情況的需求，反映出對所有人最適當的認知判斷。                                    |

Note. From *The Social World of the Child*. (p.75), by W. Damon, 1977, San Francisco: Jossey-Bass.

從表 2-1 可知：Damon 認為幼兒「公平分配」發展分為三個階段(主觀欲望、平等主義、公平分配)，且每階段各分為兩個層次，共六個層次。先以自身欲望作為判斷的依據，隨著年齡增長，而開始考慮平等、功績以及特殊需要。

(二) 研究二：長期追蹤的資料

探討幼兒在公平分配發展的長期證據。研究對象共 40 位幼兒，研究對象為

4-9 歲，共 40 位幼兒。分為兩序列進行。第一次採用研究一的情境，第二次採用送報紙賺錢的情境。研究結果發現：

1. 幼兒公平分配發展深受年齡影響，且具有一般性。
2. 幼兒公平分配發展不受社經背景影響。

### (三) 研究三：真實生活情境

瞭解幼兒在「假設的兩難情境中」的表現是否能預測幼兒在「真實生活情境中」的表現行為。研究對象為 4、6、8、10 歲，共 144 位幼兒。「假設情境」使用研究一個情境；而「真實情境」的情況為幼兒實際參與手環換糖的情境。研究結果顯示：

1. 不論假設情境或真實情境皆與年齡有很大的關連性。約有 1/3 的幼兒在假設情境的公平分配概念高於真實情境。
2. 不論在假設或真實情境，性別因素皆不會影響幼兒公平分配的表現。

綜合上述可知，幼兒公平分配概念，不論是在假設情境或真實情境中皆深受年齡所影響。且性別因素並不影響幼兒公平的表現行為，也顯示出在假設情境中，幼兒所展現的公平分配概念較高。

二、Enright, Franklin, and Manheim (1980)的「幼兒的公平分配推論：標準化和客觀標準(Children's Distributive Justice Reasoning: A Standardized and Objective Scale)」：

針對 Damon(1977)的研究方法提出質疑，認為：訪問並未標準化、訪問時間過長、訪問者的訓練以及評分者的訓練耗時且昂貴、受限於幼兒口語表達能力。故本研究目的在發展一個標準化且客觀計分的工具去評估幼兒的公平分配發展，並提出三個研究去證實新工具：

#### (一) 研究一：

在探討公平分配與年齡、性別的關係。研究對象共 104 位幼稚園、二年級與四年級。以 Distributive Justice Scale [DJS] (公平分配量表)為研究工具，情境為賣畫賺錢，分配對象特質為：年齡、窮、工作量、相同。研究結果發現：

1. 幼兒公平分配概念會隨著年齡的增長而提升其層次。

2.性別對於兒童公平分配概念之發展沒有影響。

(二) 研究二：

目的在評估 DJS 和口語能力測驗〔PPVT〕間關係。研究對象共 66 位一、三、五年級的學生。研究工具為 DJS 和 PPVT。研究顯示：

- 1.無論是 DJS 和 PPVT 皆不會因性別不同而在表現上有所差別。
- 2.即使口語表達能力不好，也不會影響 DJS 測驗結果。

(三) 研究三：

探討在非洲薩伊共和國的公平分配發展是否具有一般性。研究對象為 29 位一年級生、29 位三年級生、30 位五年級生。以 DJS 為研究工具，採用研究一的情境。研究結果發現：

- 1.幼兒公平分配概念會隨著年齡而提高。
- 2.幼兒公平分配概念不受性別影響。
- 3.DJS 在不同的文化環境下具有一致性。

綜合上述可知，研究工具 DJS 與 Damon 所發展的「公平分配測驗」具有同樣效果：幼兒公平分配概念之發展，會隨著年齡增長而提高其認知層次，且不受性別、幼兒口語表達能力、文化脈絡的影響。

三、Enright, Bjeristedt, Enright, Levy, Lapsley, Buss, Harwell, and Zindler (1984)的

「公平分配發展：跨文化、脈絡和長期評估(Distributive Justice Development : Cross-cultural, contextual and longitudinal Evaluations)」：

研究目的在探討 Damon 的兒童公平分配發展階段的跨文化性，進行了三個子系列研究：

(一) 研究一：

探討美國、瑞典，公平概念發展與年齡的相關性。研究對象，美國七歲兒童 29 人、九歲兒童 29 人、十一歲兒童 29 人；瑞典七歲兒童 29 人、九歲兒童 30 人，進行 DJS 測驗。研究結果顯示：

- 1.公平分配概念具有普遍性，並不會受到文化不同而影響。

2.性別不同會影響公平分配概念之發展。

(二) 研究二：

此研究在探討不同的情境脈絡對公平分配的影響。研究對象為 35 位五歲幼兒、40 位九歲幼兒。各自進行兩種不同情境的 DJS(一情境角色為家庭成員，另一則維持 Damon 原來的情境)。研究結果顯示：

- 1.不論在何種情境下，隨著年齡的增加，幼兒公平分配概念的層次也愈高。
- 2.不論在何種情境下，幼兒公平分配的概念皆不受性別影響。
- 3.公平分配概念在家庭情境時較同儕情境下為高。

(三) 研究三：

以序列方式進行縱貫性研究，釐清公平分配概念發展是受到年齡影響而非個別差異。同時比較幼兒早期和中期，公平概念的變化情形。以連續交叉序列方式選取 5-9 歲，共 84 位幼兒。研究結果顯示：

- 1.5-6 歲組成長幅度最大。
- 2.幼兒公平分配概念不會因世代或性別而有所影響。

綜合上述可知，不論文化背景為何，幼兒公平分配概念皆會隨著年齡增長而提高其認知層次。但性別因素是否會影響公平概念之發展，Enright 等人認為尚須進一步討論，因為過去研究皆顯示性別並不會造成影響，且僅研究一達顯著差異。當考慮情境脈絡之因素，在家庭情境時公平分配概念層次較同儕情境下為高。

四、Sigelman and Waitzman (1991)的「公平分配發展的傾向：脈絡對幼兒分配理由的影響(The Development of Distributive Justice Orientations：Contextual Influences on Children's Resource Allocation)」：

探討幼兒何時會去注意情境上的線索，來判斷分配的公平性。研究對象為幼稚園、四年級、八年級各 30 位受試者。要求在三種情境(回饋情境、投票情境、慈善情境)下分配物品，根據公正、均等、需求、年齡四項原則，去分析受試者所認為的分配公平性。研究結果發現：

- 1.幼稚園生其分配方式並不會因為情境或人物的不同而調整。在四、八年級

生在進行分配時會考量到情境以及人物特質。

2. 不論受試者年齡，在公平分配的考量都是以「均等」為原則，其中幼稚園幼兒的理由為：「因為大家都一樣比較公平」，而年齡較大的兒童認為：「避免衝突」。顯示出兒童在作分配判斷可能原則相同，但是判斷的理由卻不盡相同。

#### 五、Lisi, Watkins, and Vinchur (1994)的「探討人與人關係對幼兒公平分配推論之影響(The Effect of Relationship on Children's Distributive Justice Reasoning)」：

Lisi 等延續 Enright et al.(1984)的研究，進一步去探討故事中角色關係(朋友和陌生人) 以及性別，是否會影響幼兒的公平分配判斷。研究對象為幼稚園、三年級到六年級，共 96 人，男女各半。採用 Sigelman and Waitsman (1991)的研究工具，營隊成員一位年紀最大、一位最有生產力、一為最貧窮。幼兒被要求在兩個故事情境中(營隊成員關係是朋友或是陌生人)分配獎賞並說明分配的理由，並歸類到以下四個分類：(1) 沒有解釋(沒有對分配辯解或重申)，(2) 平等(相同的對待/減少衝突/對每一個人沒有偏見)，(3) 公平(根據貢獻的程度)，(4) 仁慈(根據現有/缺少的需求)。研究結果顯示：

1. 人物特徵分別與年齡、情境人物關係有顯著差異。
2. 所有年紀的幼兒在分配時，「平等原則」是最常使用的原則。但年紀較大的幼兒當面對分配對象是朋友時，較會考量到仁慈原則。
3. 幼稚園生的分配和分配原則並無隨著分配對象關係而改變。
4. 當分配對象是陌生人時，年紀大的幼兒分配給「有生產力者」較多的錢(相較於朋友)
5. 當分配對象是朋友時，年紀大的幼兒分配給「有需要者」較多的錢(相較於陌生人)
6. 不論受試者年齡為何，其公平分配概念之層次皆不受性別所影響。

#### 六、簡楚瑛(1995)的「我國兒童公平分配概念之發展及其相關因素之研究」

探討四歲到九歲兒童公平分配概念的發展趨勢，及情境和性別變項對公平分配概念的影響情形。研究對象共 87 名(四歲 12 名，五歲 17 名，六歲 16 名，七歲 22 名，九歲 20 名)。以 Damon 的「公平分配測驗」為研究工具。研究結果發



現：

1. 幼兒公平分配概念會隨著年齡的增長而提升其層次(如表 2-2)。
2. 性別對於兒童公平分配概念的發展層次沒有影響。
3. 在不同情境(假設情境與真實情境)，兩者的公平分配概念的發展有差異。

表 2-2 簡楚瑛的幼兒公平分配概念發展階段表

| 層次  | 出現年齡                 |
|-----|----------------------|
| 0-A | 出現在 4-6 歲(4 歲較多)     |
| 0-B | 出現在 4-7 歲(4、5 歲較多)   |
| 1-A | 出現在 4-9 歲(5、6、7 歲較多) |
| 1-B | 出現在 4-9 歲(6、7、9 歲較多) |
| 2-A | 出現在 7、9 歲            |
| 2-B | 僅出現在 9 歲             |

資料來源：我國兒童公平分配概念之發展及其相關因素之研究，簡楚瑛，1995，**教育研究資訊**，3(2)，94-115。

#### 七、Wong and Nunes (2003)的「香港幼兒的公平分配概念(Hong Kong Children's Concept of Distributive Justice)」：

探討分配對象的特質以及情境是否會影響香港幼兒在公平分配時的考量。研究對象為四歲、五歲各 30 位香港幼兒，男女各半。故事情節有四：一為三位年齡相同的角色同時進入積木區，被要求公平地分配積木。另三種情節為：有兩個原先的遊玩者在蓋動物園，後來了一位遊玩者，要求他把動物園拆掉蓋大樓。後到者的特質有三(友善地、粗魯地、年紀最小的)。研究結果發現：

1. 當所有角色是在同一時間進入積木區時，有 88% 的受試者認為應該平等的分配積木。
2. 當後來者的特質是友善的，角色的需求(47%)是分配時最常使用的標準。
3. 當後來者的特質是粗魯的，公正(36.7%)和角色的需求(33.3%)，是分配時最常使用的標準。
4. 當後來者的年齡較小時，責任(33.3)和角色的需求(33.3%)，是分配時最常使用的標準。

- 5.受試者在分配時，對粗魯的後來者的需求考量會低於原先遊玩者。而當需求者是友善的，對原先遊玩者的考量與後來者的考量之頻率是相同的。且當對像是幼兒時，對其的考量也會高於原先遊玩者。
- 6.當分配對象較年幼時，較願意去共用且較慷慨。

#### 八、Lisi, Daly, and Neal(2006)的「幼兒的公平分配判斷：歐美幼兒的種族歧視(Children's Distributive Justice Judgments：Aversive Racism in Euro-American Children?)」

探討歐美二與四年級學生在聽白人與黑人分配獎賞故事後，所判斷為公平的原則為何。研究設計為多因數設計：2(年級)×2(性別)×2(訪問者性別)×2(種族-黑、白)×3(角色-年紀大、生產較多、貧窮)，研究結果發現：

- 1.四年級生在分配時會受到角色(貧窮、有生產力)而改變(在面對有生產力的角色時，分配給黑人的錢比白人多；在面對貧窮的角色時，分配給黑人的錢比白人少)，但二年級不受影響。
- 2.大部分的二、四年級在面對年紀較大的這角色時，不會受到種族的影響。
- 3.大部分的孩子在分配時採用的原則都是平等。但二年級生在分配比四年級更容易採用平等原則，而較少考慮到貧窮且採用慈愛原則。
- 4.四年級生在面對黑人時，比白人更容易採用平等分配原則。
- 5.幼兒自身性別以及訪問者的性別並不會影響分配時的考量情形。

#### 九、李昭明(2007)的「兒童公平分配概念之研究：性別與情境差異取向」研究：

探討性別、情境，以及兩者交互作用對幼兒公平分配概念的影響。研究對象為40名五-六歲幼兒且男女各半。以情境角色間的情感關係(有或無情感關係)和分配物性質(正向或負向分配物)，共設計16個故事。研究結果發現：

- 1.性別因素並不會影響幼兒公平分配概念上的表現情形。
- 2.情境角色間的關係有無，會影響幼兒公平分配概念的判斷。
- 3.分配物類型不會影響幼兒公平分配概念的判斷，但會因情境角色關係而又不同的判斷結果。在負向分配的情境中，情境角色之間情感關係的有無，會影響幼兒公平分配概念上的表現。

綜合上述相關研究，根據研究結果可知有兩個研究面向：一為探討幼兒公平分配概念之發展階段；二為探討影響幼兒公平分配考量之因素。

#### 一、在發展階段部分

從 Damon(1977)、Enright et al. (1980)以及簡楚瑛(1995)研究皆顯示幼兒的公平分配發展有階段性，受成熟(年齡)因素影響而有一般性的發展，隨著年齡增長，「公平分配」概念認知發展愈趨成熟。同時從幼兒公平發展階段的出現年齡，顯示出公平分配概念的發展不會因年齡增長而取代較低的發展層次，「公平分配」概念是一種累加性的思維。

此外，Sigelman and Waitzman(1991)、List, Daly, and Neal(2006)研究發現大部分幼兒，在面對公平分配時，所採用的原則大都為平等原則，但判斷的理由卻不一定相同。

#### 二、在影響幼兒公平分配考量之因素部份

綜合先前研究發現，在影響因素部份，探討了「性別」、「文化脈絡」、「真/假情境」、「分配對象關係」、「分配對象特質」、「分配物」等等。

- (一) 研究顯示幼兒自身的「性別」、訪問者的「性別」不影響公平分配時的考量。
- (二) 研究顯示「文化脈絡」不影響幼兒的公平分配概念。
- (三) 研究顯示在「真/假情境」的不同會影響幼兒公平分配的考量。在「假設情境」的表現高於「真實情境」。
- (四) 「分配對象關係」對幼兒在公平分配考量的影響部分，有不同的結果：
  1. 有些研究顯示有影響，像是 Enright et al., (1984)研究指出公平分配概念在家庭情境時較同儕情境下為高；李昭明(2007)研究指出情境角色間的關係有無，會影響幼兒公平分配概念的判斷。
  2. 有些研究卻顯示不具影響， List et al., (1994)研究指出幼稚園生的分配和分配原則並無隨著分配對象關係(朋友/陌生人)而改變。
- (五) 「分配對象特質」會影響幼兒分配時的考量。分配對象特質依其不同，分為「年紀大/小」、「粗魯/友善」、「貧窮」、「生產力」。研究顯示這些分配對

象特質會影響幼兒公平分配的考量。

(六)「分配物類型」部分，在李昭明(2007)研究指出單探討分配物，並不影響幼兒公平分配的考量，但若同時探討分配物、分配對象關係，則會有不同的分配考量。

◎對本研究之啟示：

公平分配發展本身具有階段性，那研究者在進行公平分配討論時，在教學上是否必須考量到討論議題內涵本身的層次呢？為了瞭解此一部份，在後續的章節中會去整理有關教學上的原則、程序，以期能給本研究在課程設計上有更深一層的啟示。

在影響幼兒公平分配考量有「真/假情境」、「分配對象關係」、「分配對象特質」、「分配物」等四個要素。

從先前研究發現，讓幼兒進行分配的情境內容，分配對象特質即為很重要的考量要素，例 Damon(1977)的分配對象特質為性別、年紀、付出程度、貧困、懶惰；Enright et al.(1980)的分配對象特質為年紀、貧窮、工作量、相同；Sigelman and Waitzman(1991)的分配對象特質為年齡、均等、付出、需求；Lisi et al.(1994)的分配對象特質為年紀、生產力、貧窮；Wong and Nunes (2003)的分配對象特質為友善地、粗魯地、年紀；Lisi, Daly, and Neal(2006)的分配對象特質為年紀、生產、貧窮。綜合上述分配對象特質，研究者在「分配對象特質」中加入探討的要素為「人格特質」、「年紀大小」、「相同」、「努力/懶惰」、「窮(餓)/富(飽)」。

在分配物的運用上，根據李昭明(2007)的分配類型，先前研究都採「正向分配物」，並在其研究中加入「負向」(例：懲罰)。而本研究打破「正、負」分配物此種分法，而是根據其性質歸類為「懲罰」、「獎勵」、「權力」、「零食」、「正餐」這五大類。此外，研究者也在討論中加入分配物的「數量」，使分配物有餘或僅單一分配物。

讓幼兒在討論公平分配時，能夠將影響分配考量的「分配對象關係」、「分配對象特質」、「分配物性質」、「分配物數量」等要素，從更為廣泛的面向來思考問題。

## 第二節 討論

此節分為四部份，第一部分說明「討論」之定義；第二部份則說明「討論」的功用與限制；第三部份則探討「討論」的實施方式；第四部份說明「討論」在公平分配概念上的應用。

### 壹、討論之定義

Gall(1987)界定「討論」的定義為「一群人聚集在一起，為了達成某種教學目標，透過言語表達，傾聽、觀察對方的手勢和表情的過程，彼此溝通意見」。鄭明長(2002)認為在課室中討論，學生將其內在思想表達，透過討論互動，共同建構意義。討論中的互動是平等的，自由的思考並表達自己的觀點，即使觀點不被別人接受。張添洲(2000)更認為「討論」指除了是以口頭的方式交換不同觀點之外，還強調必需「在觀點上能夠更加深入的探討」。霍秉坤(2004)則點出教師在討論中的重要性，認為討論是指「一群學生在教師有系統的指導下，就某個關注的問題，透過問答的形式互相交換意見，以提升對事物或概念更深層的理解，而達預期教學目標的一種教學法，不但求點的深入，更求面的廣泛」。

簡單來說，討論是指兩人以上，透過言語的傳達，針對某個老師事先設計的議題進行溝通，以達教學目標的方法。

討論最基本的模式，是 Cazden(1986)和 Mehan(1979)提出的「教師啟動-學生應答-教師評估」(initiate - response - evaluate, [IRE] 模式)。老師提出「已經知道答案」的問題，要學生回應，在針對學生回應給評量。一循環後，老師繼續提另一個問題來啟動順序。其目的在評估、檢證學生知識，而不是幫助學生建立知識(引自蔡敏玲、彭海燕譯，2001)。

單文經(1993)認為師生一問一答的互動，只能算是一種問答練習。且在 Linda B. Gambrell 和 Janice F. Almasi 主編的《Lively Discussions! Fostering Engaged Reading》一書中也同樣認為此種互動形態較適合稱為「陳述」而不是「討論」，因為其中幾乎沒有合作建構意義的意圖(谷瑞勉譯，2004)。蔡敏玲、彭海燕譯(2001)進一步指出，師生互動的模式並非如此單純。有時老師的評量不立即出現，而是

等待學生一個一個回應後才評量，形成 I-R-R-R-E 模式。或是老師不立即做評量，繼續問下一個問題，形成 I-R-I-R-E 模式，稱為「主題相關組」的概念。

蔡敏玲(2001)從內容、形式、意圖等三方面，完整的指出何謂「真正的討論」：就內容而言，討論是一種歷程，學生和老師或同儕一起建構沒有標準答案的知識；就形式而言，學生非被動地等待被指定發言，而是自己決定何時說話；就意圖而言，在討論時，學生是想要說話，而不是必須說話。在討論的過程中，並不一定要每個人都必須表達意見，但至少態度上是參與的。

綜合上述學者的看法，研究者認為 R-R...並非僅針對老師的提問作反應，而是學生之間有互動。真正的討論，是落實在建構學習觀的互動歷程，知識是在師生以及學生之間的互動中建構出來的，是一種共同建構的歷程。討論的重點在於學生參與討論的過程，重視每位學生所提出的各種觀點和意見，期待學生在對話過程中自己建構知識而非由老師注入知識。強調以學生為中心，由學生主導推動整個過程，老師只是協助學生順利完成。

## 貳、「討論」的功用與限制

### 一、功能

討論教學法之主要目的、功用為師生共同為某一論點互相討論、啟發而學習，使學習成為有目的、有意義的活動。因此有不少專家學者闡述討論的功用(整理自林寶山，1990；黃光雄，1996；張靜文，1997；蔡敏玲，2001；張新仁，2002；黃政傑，2007)，並依其目的歸納為三大項：認知、情意、技能。茲說明如下：

#### (一) 認知部份

1. 有助於學生對課程內容的深入了解。
2. 老師與幼兒一同統整幼兒間不同的學習。
3. 師生共同構思正進行之活動的延伸方式與內容或決定下一個活動的主題。
4. 老師從上述各種不同功能的言談中，初步瞭解幼兒想法。

#### (二) 情意部份

1. 培養積極學習求知的興趣與態度。

- 2.增進學生的學習動機。
- 3.培養良好的學習態度與方法。
- 4.澄清觀念。
- 5.養成質疑思辯習慣。
- 6.增進團體向心力與自我了解。

### (三) 技能部份

- 1.針對問題仔細思考，有助於思考能力和價值判斷能力的發展。
- 2.養成接受不同思想意見的訓練，有助於培養民主社會未來公民的養成。
- 3.解決發生在這一班的各類問題。
- 4.使所學知識應用於實際問題上。
- 5.建立規則。
- 6.提供幼兒將經驗轉化為語言的機會，增進表達能力及溝通技巧。
- 7.建立或改變個人行為。

簡而言之，「討論」本身是一重要的學習機制，當置身於對話中，透過老師、同儕彼此的討論，學生可以針對重要的議題進行學習(林慧芬，2003)。教師透過討論教學法，可以達到許多目的，端看教師的需求。雖然討論結果不一定會有一致的結果，但是若老師或由多數人指定意見，或作強制性要求，反而侵犯討論的本質。重點在於透過討論，讓彼此意識到不同的觀點，而激發自己不同的思維。

## 二、限制

討論法雖有上述功能，但討論有其缺點與限制。陳峰津(1993)指出教學時間不經濟，往往一個問題，老師費時十五分鐘就可以解釋明白，若用討論法，就須費時四、五十分鐘的時間。且討論時容易空泛的毛病，淪為漫談。

林寶山(1988)(引自林朝鳳，1997)以及張新仁(2002)也指出由於某些因素而造成討論在教學上的限制：

- 1.老師與幼兒雙方不具備發問及討論的技巧，往往流於教師與少數幼兒之間的對話。
- 2.沒有充裕時間或適當的場地供討論。

- 3.教師擔心無法控制教學過程和教室秩序。
- 4.班級人數眾多，張峰津(1993)認為在教學上以十至十五人為一討論小組為宜。而黃光雄(1996)、張新仁(2002)則指出成功的討論要素之一便是人數不宜多，以5-8人最理想，超過這數目，平均每個人的發言次數和內容就會相對減少。
- 5.教師具權威的態度。
- 6.學校課程一向強調事實性知識和技能的獲得。
- 7.場所及位置的安排不恰當，討論座位的安排依各類討論型態而有不同，較適合面對面溝通的圓形或半圓形的座位，四方形也是常見的討論座位型態，有助於成員之間的順利互動。

陳峰津(1993)將討論的方式依人數多寡，簡略分為團體討論和分組討論。而本研究所採用的討論方式以全班共同針對同一問題討論。因此就方式上而言屬「團體討論」。每一種討論皆有其優缺點，根據李祖壽(1980)、林寶山(1990)指出團體討論的限制在於易造成老師與學生之間的問答，缺乏學生間的互動，或僅是班上少數幾位較為活潑的幼兒發言主導整個討論，其餘同學則無法集中注意力，而在私下閒聊或不發表，以討論的結果無法代表全體同學的想法。

### 參、「討論」的實施方式：

King(2002)提出思考互動通常不會自發性地產生。沒有教師介入去建構團體互動，學生在團體中不會精緻資料或問很多引發性的問題。因此，對年紀較小的幼兒而言，老師必須帶領幼兒進行團體討論。

綜合 Katz and Chard(1989)和漢菊德(1988)指出，老師在團體中所扮演角色為：引導者，引導幼兒思考及探索問題；共事者，與幼兒共同計畫與討論；協調者，協調幼兒不同之觀點，促進彼此交流；觀察紀錄者，觀察並紀錄幼兒討論的過程及幼兒反應，瞭解幼兒發展與學習的情形；研究者，結合理論與實務並加以檢討，力求改進團體討論進行的缺失；評量者，評量幼兒表現與老師本身的教學。這些在在皆顯示出，要使討論成功，教師在團體討論中扮演極為重要的角色。

而教師又該如何促使討論成功呢？Auer and Ewband(1974)在「討論領導手



冊」(Handbook of Discussion Leaders)一書，提出幾個成功討論的要素：

\*計畫--

想靠自發的因素來發展一個有效的討論是不可能的，事前計劃是成功的必要條件。

\*不拘形式--

不拘形式、自由開放的氣氛，是鼓勵成員參與討論的有效條件。

\*參與--

參與是良好討論的必要條件，將每個人所貢獻的意見集合起來，找到最好的解決方法，除了發言，積極聆聽也是一種參與的方式。

\*目標--

討論應有目的，若只是話題的轉移並不算是討論。

\*領導--

領導是討論成功討論的要件之一，領導的形式會因為團體的不同而不同。

Clark and Starr(1996)也同樣認為討論必須具備「對話」、「目的」、以及「參與」。主張一個好的討論必須要有目的，透過對話、參與達到目標是一種有目的的談話。以下就「討論程序」、「討論的內容」、「問題的編制」、「發問與回應的技巧」這四部份來說明要使討論成功必須注意到的要素：

### 一、討論程序

林朝鳳(1997)認為討論教學多由老師來實施，故在討論過程分為準備、討論和評鑑三階段，如圖 2-1：

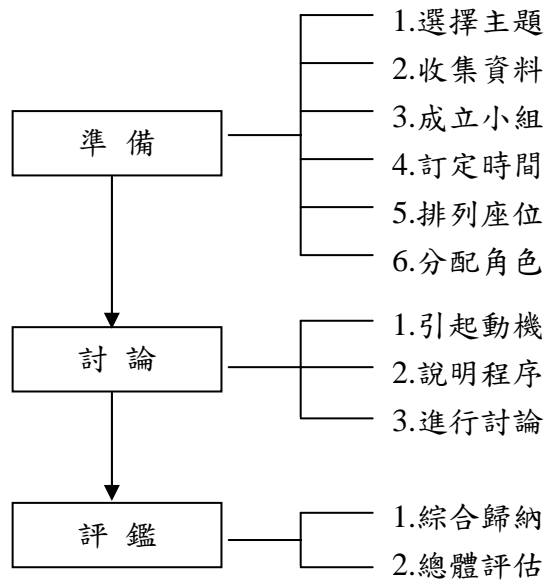


圖 2-1 討論教學程序圖

### (一) 準備階段

#### 1. 訂定目標，選擇主題：

配合課程內容與教學目標，訂定討論的目的與選擇合宜的問題。一般而言，具有爭議性或較多可能答案的問題，較為適宜。此外參與者的知識能力、問題的範圍等等都是討論題目所要考量的一些準則。

有關準則部份，Tyler(1949)指出為有效組織學習經驗，在課程設計上有必需考量的原則(引自黃炳煌，1991)。因此研究者綜合眾多學者(Tyler, 1949；Goodlad and Su, 1992；李子建與黃顯華，1994；Ornstein and Hunkins, 1998；Oliva, 2005；王文科，2006)在課程設計上的考量，整理歸納在進行教學時必需考量的原則、要素：

##### (1) 「繼續性」原則

強調後續的學習經驗與先前經驗之間的關係，亦即說明先備經驗之重要，重視垂直式(直線式)的重複練習。主張學習者在學習上不斷的加深、加廣。

##### (2) 「程序性」原則

強調學習上的時間安排順序。考量的原則為簡單到複雜、部分到整體(整體到部份)、現在回溯過去、具體至抽象、一般到特殊(特殊到一般)、依年代順序或逆年代次序、已知到未知(先備經驗)、發展階段考量。主張

學習者在學習上不斷的加深、加廣。

(3)「統整性」原則

包含兩個概念。一是指課程之間水平式的統合。二是指學科本身的認知、情意、技能彼此間的關係。

(4) 範圍

指學習內容的深度與廣度。像是主題、學習經驗、活動、組織要素、整體的思緒、組織核心，這些皆構成課程的範圍。決定範圍可以影響教學時數。因為總時數是固定的，決定擴充某領域的範圍，勢必要減少某領域的教學時數。

(5)「銜接性」原則

包含了「繼續性」原則以及「統整性」原則。同時強調學科本身深度的垂直性連結，以及各科之間的水平式聯結。

(6)「平衡性」原則

強調課程不能有所偏頗，必須思考每一部分的比重。不因強調其中的某一成分而削弱其他的成分。

2.收集資料，準備討論題綱：

在討論之前，教師若認為有必要，可指定參與討論的學生預先蒐集資料，或是由老師準備討論題綱，例：可列出一系列的問題，但是不要讓大綱限制了討論。Wilen(1991)也指出題目的敘述要清楚易懂，避免曖昧含糊、不確定的題目。題目必須具體明確，較能引發正確的反應。顯示出老師的發問內容不但影響學生的學習興趣和動機，更與討論法功能的發揮有著密切的關係。

3.成立小組：每組人數視實際情況而定。

4.訂定討論所需時間，視問題的重要性和難度而定。

5.排列座位：

以圓形排列最好，如果教室環境無法達成原形排列，則讓所有成員的眼光能彼此接觸。

6.分配角色，由老師分配主持人、紀錄等角色。

(二) 討論階段

1.引起動機：討論前說明生活實例或目標引發討論興趣，更能帶動討論氣氛。

- 2.說明程序：討論開始前，老師應簡單說明討論題目、時間、遵守規則等。
- 3.進行討論：在閱讀有關資料、參觀訪問或觀賞影片後，正式進行討論。

### (三) 評鑑階段

- 1.綜合歸納：討論過後，教師作最後綜合歸納。
- 2.教師可針對討論內容、學生表達能力及準備情形等，一一加以評估，說明優點、缺點，以供下次活動的參考。

## 二、討論的內容

綜合漢菊德(1998)以及林怡伶(2000)研究，依討論內容的不同，分為資訊性的討論、問題性的討論、情緒性的討論、思辨性的討論、想像及創造的討論。

### (一) 資訊性的討論

幼兒的反應大部分或完全著重於資訊的提供，或是對資訊做說明。為第一層次的討論，也是最基本、最常見的討論內容。

### (二) 問題性的討論

針對一個疑問進行討論，討論的內容包括來龍去脈，為什麼產生這種問題，以及問題要如何解決。問題性的討論涉及問題解決的層面

### (三) 經驗感受的討論

針對情緒或感覺的討論。討論中沒有分析，不做解答，也不會給予建議。彼此只談感覺本身或相互接納對方的情緒與情感，討論目的在了解自己，進而掌握自己。

### (四) 思辨邏輯推理的討論

藉由討論將外在與內在的推理過程語言化，而達成整合。教師帶領大家思考，不僅集中於認知層面，也強調知識的建構，透過思辨的過程來確認知識或觀念的真實性與可接受度。

### (五) 想像及創造的討論

新想法因團體中觀點的交互刺激而源源不絕，此種創造力來自於內心閃過的靈感，乃一種即興的思想，此即討論特有的功能。

### 三、問題的編制

發問是對話的開始，張玉成(1999)認為發問能引發他人產生心智思考並做回答反應，是教學成功的基礎。因此設計問題是否適當，不但影響幼兒的學習興趣和動機，更與討論功能的發揮，有著密切的關係。因此所安排的問題，不但要豐富變化，哪些問題可問等等，更是影響討論有效的重要因素。

在發問內容的分類中，最常見的是 Kaiser(1979)所提的兩種類型：

#### (一) 閉鎖式問題：

通常問題只有一個答案，而回答內容多為某些特定的知識，或是「是」、「否」的答案。

#### (二) 開放式問題：

並不強調唯一的標準答案，而是鼓勵學生尋找其他可能性的答案。即使發問者心中已經有預定的答案，但也不排斥不同的說法。

此外，張玉成(1999)一書中提出許多學者對問題的分類方法。有依據 Guilford 的智能結構理論來分類的 Gallagher and Aschner 問題分類法：1. 認知-記憶性問題；2. 聚斂性問題；3. 擴散性問題；4. 評鑑性問題；5. 常規管理性問題。以及依據 Bloom 的認知性教育目標來分類的 Sanders 問題分類法：1. 記憶性問題；2. 轉譯性問題；3. 解析性問題；4. 應用性問題；5. 分析性問題；6. 綜合性問題。

研究者加以綜合之後，歸納為：

#### (一) 記憶性問題

學生回答時，主要針對事實或其他事項做回應性的重述，或是經由認知、記憶和選擇性回想等歷程去尋找答案。

#### (二) 轉譯性問題

學生回答問題，須能將原資料轉化為另一種符號或語言來表達。

### (三) 解釋性問題

回答問題須能對兩個或更多個別事實、通則、定義價值觀念或技能，基於嘗試的了解，找出其間關係，包括比較的、應用的、數據的、歸納的、因果的等關係。

### (四) 聚斂性問題

學生回答問題，須對所接受到的或所記憶的資料從事分析及統整的行為。此類問題因須依循固定思考方式進行，故常導致某一預期的答案或結果。

### (五) 擴散性問題

學生回答問題，可以獨立自主採取無中生有的態度，能應用想像、別出心裁的想出或發現前所未有的事物或方法改變想法或做前瞻透視。

### (六) 評鑑性問題

回答問題，須先設定自己的標準或價值觀念，據以對事物從事評斷或選擇。

## 四、發問與回應的技巧

### (一) 發問的技巧：

綜合各家學者(林朝鳳，1997；張靜文，1997；陳龍安，1998；張玉成，1999；黃政傑，2007)歸納老師如何提問題，以及適當的發問原則為：

- 1.問題內容應與教學目標一致或有所關聯。
- 2.準備關鍵性問題，並安排其順序。
- 3.問題要具體、明確、清晰，符合幼兒程度。
- 4.各類型的問題要應用，由低認知層次往高認知層次發展，且儘可能提高問題的層次。
- 5.發問的問題能夠多激發去探索各種可能性，不要問答案是「是」或「否」的問題。
- 6.利用假設的方法。為了刺激更多、更豐富的想像力，教師可用「如果...」「假如是你的話....」等語句與幼兒問答。
- 7.善用疑問句，引起幼兒思考、分析、質疑、探究發現的機會。

8.不重複問題，養成專心的習慣。

## (二) 回應的技巧

綜合各家學者(林寶山，1990；林翠湄譯，1996；張靜文，1997；張玉成，1999；林怡伶，2000；谷瑞勉譯，2004；張莉莉，2006；黃政傑，2007)歸納老師如何提回應，以及適當的回應原則為：

- 1.指名要普遍，讓大家有回答、參與學習的機會，不要集中在少數幼兒身上。
- 2.採取多向溝通方式，即使發問者事先已有自己的看法，也不排斥其他不同的答案。用原有的問題轉問其他幼兒，教師可使用「除了這些之外，還有沒有其他方法？」等問句，讓更多學生參與回答。
- 3.迅速提示，誘導回答不正確、不合理的幼兒逐步接近正確答案：(1)改問一個簡單但相關的題目；(2)把問題剖析成數個小題目，導引他逐一解答；(3)說鼓勵的話語。
- 4.深入探究，使幼兒對問題做更為深入探討，教師可使用「為什麼」等問句，以獲得較完整的解釋。
- 5.轉問，幼兒發問後，不直接回答，而將問題轉問其他幼兒，由學生透過討論得出答案。
- 6.反問，請發問幼兒自己作答。教師可使用「你覺得呢？」讓其自行思考問題。
- 7.適時澄清問題，重新凝聚思考焦點。
- 8.介入說明，孩子可能掙扎將思考組成文句，這讓其他孩子很難追隨他們分析路線。此時老師必須介入說明重要想法或重述立場
- 9.給予鼓勵，避免批判。每次回答即有一次思考的機會，答案無論對錯，作答行為本身就值得鼓勵。
- 10.歸納答案。總結時只歸納出正確的、可接受的部份，其餘可略而不提

## 肆、「討論」的相關實證研究

有關幼稚園討論的相關研究，大多以質性和行動研究為主，像是張靜文(1997)、高儷育(2000)、林怡伶(2000)、賴美蓉(2001)、羅鳳珍(2003)、黃曉薇(2004)、劉芳秀(2004)、吳文惠(2005)等研究。以下就研究焦點可分為「討論進行的歷程」、

「師生言談互動」、「帶領討論的技巧」三個面向：

## 一、討論進行的歷程

張靜文(1997)主要在探討幼稚園教室中討論進行的歷程及影響討論教學的因素。研究發現：幼稚園討論的歷程共有「討論引發」、「凝聚焦點」、「討論進行」及「討論岔題」或「討論結束」四個歷程；影響討論的因素有：「討論的話題」、「教師的介入」、「教師特質」、「參與討論成員的特質」、「討論成員對討論的共識」。

高儷育(2000)主要目的在探討幼稚園教室中團體討論的目的、歷程及師生互動的方式。研究發現：團體討論的目的在：「解決問題」、「表揚改模」、「統整舊經驗介紹新知」、「傳遞訊息」、「澄清」、「分享」、「提醒規則」、「交代工作」；團體討論的歷程中所呈現的模式包括：「師生 IRE 的對話模式」、「幼兒簡答及反問的回應」模式以及「老師對全體幼兒」的參與結構。

## 二、師生言談互動

林怡伶(2000)瞭解幼稚園小組討論時教師發問、幼兒回應情形，及教師如何針對幼兒的回應做接續回應。研究發現：發問的問題類型可以分為六大類：包括「關於經驗的問題」、「關於感受的問題」、「關於想像創造的問題」、「關於邏輯推理的問題」、「促使活動順暢的問題」。每個大類別下有其小類別，整體而言，最常發問的小類別是「感官經驗」和「生活經驗」類的問題。另外一類是當幼兒說話太小聲或有外在干擾時，老師會發問「聽不清楚而問的問題」；在問與答的方式包括：「複述」、「擴充式問句」、「探詢式問句」、「情緒支持」、「說明」、「直接告訴」、「提示」、「紀錄」、「統整」。其中「複述」又包括「選擇性複述」、「純粹複述」和「疑問式複述」。每一種接續回應的方式都有其使用的功能。「純粹複述」、「情緒支持」、「說明」和「探詢式問句」，是老師接續回應最常使用的方式；當幼兒的回應不適切時，「純粹複述」、「情緒支持」、「說明」、「探詢式問句」是最常接續回應的方式，並運用「擴充式問句」、「探詢式問句」、「提示」，來引發幼兒適切的回應，或者「直接告訴」幼兒老師的想法。

賴美蓉(2001)分析幼稚園教師講述故事時的師生言談互動。研究結果：師生互動的言談結構，分為言談功能和言談主體兩部份。以功能區分的言談結構，包含 IRE 和變化模式共有六種。以主體區分的結構，有四種形式，包含教師引導的



互動，以及幼兒主動引起的互動。幼兒的特質又造成教師不同的回應，師生之間彼此影響。

羅鳳珍(2003)省思自身在師生口語互動的缺失。研究結果：師生口語互動歷程中發現：1.教師單方面的灌輸無法引發幼兒互動；2.教師習慣以僵化模式與幼兒對答；3.有些幼兒無法暢所欲言；4.候答時間顯然並不充足；提問上發現：1.話題由認知性問題所引發，不能吸引幼兒；2.提問的問題不符合孩子的能力；3.過多的封閉式提問造成討論過程是簡短的一問一答；接續回應方面發現：1.教師未能提出適當的引導或建議，解決幼兒的問題；2.當幼兒表達想法時，教師未能聆聽與分享；3.對岔題的回應：教師堅持往預定的討論目的引導。

### 三、帶領討論的技巧

劉芳秀(2004)提升自身帶領團體討論的技巧研究中。研究發現：在討論時能夠「以更輕鬆的方式處理常規問題」、「因討論形不同改變座位安排方式」、「私下討論的合法化」、「開方式問句明顯增加」、「依照幼兒興趣決定討論話題或轉化話題」、「多使用幽默、讚美口吻」、「交叉討論的出現」。

吳文惠(2005)反思自身在帶領團體討論的問題，研究發現：發現團體討論的問題：「團體討論秩序」、「幼兒發言主動者少數且固定」、「幼兒的回答只是回應老師的問題」；問話模式：「引發的問題通常有固定答案」、「問問題直到幼兒答對(或預定的答案)，問題就停止」、「進行討論前，以簡短故事或圖片引導」。

#### ◎對本研究之啟示：

從上述研究發現，研究的焦點分為：「討論進行的歷程」、「師生言談互動」、「帶領討論的技巧」。而本研究主要是由研究者自行帶領公平分配概念上的討論，進而去反思教師在「課程設計」上的考量以及「教學」上之技巧。

研究者基於上述之考量，不但從教學前的教學設計去反思，還從教學當下去反思。因此研究者在分析時會去考量上述這三個研究焦點，從中去歸納造成教學上問題的可能原因，而將分析與討論現象從「討論的外在條件-座位安排、討論規則」、「師生討論互動之參與結構」、「問題內容」、「問題概念層次」、「對話類型」這五個面向來思考。

### 第三節 討論在幼兒「公平分配」概念的應用

目前並無針對「討論」在幼兒「公平分配」概念課程設計考量的相關文獻，因此研究者擴大文獻蒐集之範圍，從「品格教育」著手，從中探討討論對幼兒「公平分配」概念上的應用。

#### 壹、品格教育適合透過討論來學習

品格的培養是一個內隱式的學習，必須經由長期模仿、觀察、培養而內化，是一個潛移默化的過程。Damon(1988)認為品格教育的實施，間接教學比直接教學來的有效。The Character Education Partnership (2007)也認為品格教育並不是快速形塑，它是長期對社會逐漸關心的道德、倫理的結果。因此教導品格時透過宣示、講解等方式向學生傳授核心價值，這僅僅是一種外塑行為，並不一定能使幼兒真正有此概念。

許多學者(李琦明，2004；莊明貞，1997；黃建一、余作輝，1996；黃德祥、洪福源，2004)認為教導幼兒品格教育最常使用、適合的教學方法是透過「討論」的方式，不是採用直接灌輸的方法，對錯與否並無標準答案也非教學重點，而是將焦點放在學生必須思考並陳述理由，透過此一動態的教學來培養健全品格的發展。

#### 貳、故事為適當的品格教育討論素材

William Bannett 在《The Book of Virtue》提到，大多數人都尊重某些基本品格，但孩子並非與生具備這些概念，必須透過學習。而我們可以讓他們閱讀這一方面的材料，藉此幫助他們理解這些特質(吳美真譯，1998)。

Trepanier and Romatowski(1982)對幼兒「利社會行為」的研究，將討論與故事結合。研究結果發現，此種教學策略，有助於提高利社會行為的發展；蔡子瑜、簡淑真(2003)探討「分享」內涵的研究同樣也發現，「故事討論組」的幼兒在後訪談中所表現出有關分享的道德推理層級略高於「無討論組」的幼兒；同時劉素卿(2006)探討幼兒對童話故事的道德理解之研究指出，討論組幼兒在故事教學

後，道德推論的層次顯著高於講述組幼兒。這些研究皆顯示，在讓幼兒討論時，故事是經常使用的素材。

故事在教導幼兒公平分配此種品格教育上又扮演何種角色呢？Bruner(1986)認為人的認知思維同時存在著兩種模式：一是邏輯科學思維模式，另一是敘事思維模式。邏輯是以真理來說服別人，故事則以生動性來說服別人。研究者綜合許多學者的看法(Egan, 1989；Owens and Nowell, 2001；Brynildssen, 2002；洪迅濤，1989；墨高君譯，1996；李淑珺譯，2000；楊淑智譯，2003)說明「故事」對品格教育的影響：

- 1.透過幼兒對故事情節的幻想，能對幼兒的思想產生影響，具有潛移默化的道德教育功能。
- 2.故事中所存在著隱喻的訊息，能在傳達中不自覺的影響一個人的認知、行動。
- 3.故事對五至十二歲孩子的社會概念之釐清與社會互動能力之建立具潛在功效。點出尤其是年幼的幼兒，更可透過故事培養品格概念。
- 4.使幼兒從故事建構出緩衝引發情緒或衝突困擾的方法，置身於變遷的社會脈絡中。

有些學者(Fish, 1980；Berkowitz and Oser, 1985；Glazer, 1991)綜合「討論」與「故事」，說明故事討論對幼兒品格教育上的重要性：

- 1.文學作品的團體討論，讓閱讀者分享他們自己的瞭解和洞見，且必須說服別人自己洞見的價值。這種討論過程包含了想法的交換。
- 2.在品格教育中入討論活動，能刺激幼兒反省進而瞭解他人不同的想法。
- 3.故事能從不同角度去呈現情節，能使幼兒發現不同觀點的思維方式與表現。透過聆聽故事主角不同的推論，促進幼兒品格認知的提升。
- 4.當故事裡的隱喻訊息與幼兒的生活經驗相聯結時，個體會將這些知識與過去經驗做結合，影響幼兒對問題的詮釋，形成有效策略，成為幼兒在成長過程中對生活問題構思的基礎。

從上述可看出，故事本身能營造一種情境透過故事情節的具體意象，深入淺

出地呈現事件，並向幼兒傳達意涵。因此欲教導品格教育，可讓幼兒接觸廣泛而多元的文學，並透過討論的方式，讓幼兒除能分享自己想法之外，也能了解他人不同想法，成為幼兒日常生活問題解決的基礎。