

教師道德推理與教學關係 之初探

張鳳燕

【作者簡介】

張鳳燕，台灣省屏東縣。曾任國中教師、師專助教、講師、師院副教授，現任屏東師範學院教育心理與輔導研究所教授。

第一節 緒 論

壹、研究動機

教育之敷設，乃應需要而生。衡諸史實，道德教育自始即為中國首要教育目的。如「命夔典樂、教胥子；直而溫，寬而栗，剛而無虐，簡而無傲」〈堯典〉。「舜使契為司徒，敬敷五教」〈舜典〉。「大司徒以六德六行教萬民」〈周禮〉。「夏曰校，殷曰序，周曰庠，學則三代共之，皆所以明人倫也」〈孟子滕文公篇〉。在私人教育方面，孔子更是強調「志於道，據於德，依於仁，游於藝」四教。東漢以降，儒家成為中國正統的教育思想，「明德」、「新民」、「止於至善」成為各代設教的目的；「化民成俗」及「克己復禮」亦為教育理想的功用（田培林，民 62）。在教育實施中，負責完成此一目的的施教者，也被期待成為道德的代言人。高尚的品格、正確的思想言行也成為教師的社會形象。當然，如此高超的形象也為教師贏得尊崇的地位，所謂「天、地、君、親、師」及「一日為師，終生為父」即是。

但是，民國以來，有些人不喜歡講道德，甚至怕講道德（江雲鵬，民 82），因為他們認為道德是一種束縛，使人不自在、不自由；而在教育方面，隨著西風東漸，在學校學科教學上，道德教育已漸漸地失去其重要性，而不如其他知識性學科重要。同樣地，扮演道德代言人的教師角色已逐漸淡化。近年來杏壇頻頻出現的怪異現象或醜聞，更足以憾動「人師」的崇高形象。如有些國小教師在幾年前股票狂飆時，戴著耳機，邊聽股票行情邊上課（註一）。有的教師或因學生未按時繳交作業（註二），或

因學生未作好資源回收的分類工作（註三），而嚴懲學生致使學生受傷。有位國小教師因班級學業成績競爭故，竟將班上一年級成績落後的學生趕回家，不准其參加考試；有的偷改學生考卷，以提高自己班級成績（註四）。有的教師公然在課堂上幾乎以強迫方式要學生購買參考書，或要學生至家中補習（註五）。另有些教師則是替補習班引介學生，從中抽佣，而被法務部列為肅貪對象（註六）。有的教師更罔顧人倫猥褻、強姦年幼女學生（註七及註八）。甚至有些國小校長公器私用，將輔導室改為休息室，留宿女職員（註九）；或深夜酗酒並進入女生宿舍撫摸學生（註十）。

面對此一難堪卻又日漸增多的景象，吾人在憂慮之餘，不禁想到當教師道德操守愈來愈低時，是不是只損及教師的清高形象？還是他的教學也會隨之不同？若有不同，那麼，那將會是什麼方面的不同？這些問題的回答是本研究所關切者。在繼續探討這些問題前，讓我們先看看美國走過的路。

近代美國道德教育的發展 (Beyer, 1991; Ryan, 1986, 1988)，似與我國不同。四〇年代至五〇年代的美國教育，學校是傳遞社會價值的場所，道德教育是教師的主要工作之一。教師的地位在當時也贏得應有的尊敬。六〇年代至七〇年代的美國，是一價值混亂的年代。六〇年代中期的反越戰運動及水門案的爆發，導致民衆對政府的不信任，從而強調個人的權力。當時街頭盛傳著「不要相信年齡超過三十歲的人」的口頭禪。在這種反權威思潮中，教師的影響力也隨之降低。其實很多教師也和一般民衆一樣，面對日益增多的民衆向政府抗議和示威、婚前性行為、何謂愛國以及墮胎種種爭論不休的議題，他們也不知如何是好。加上當時興起的價值澄清教學法 (value clarification)，主張教師以中立角色進行道德及價值的教，更使得很多教師放棄道德教育的工作，而純粹擔任傳授知識的技術工作 (Ryan, 1986)。少數教師顯然對這種只重「過程」，不問「目的」的價值教學方式，及自己在學生學習過程中，不去「指導」學生是非對錯，無法心安。總之，六〇年代至七〇年代，教師在道德教育上並未扮演積極角色；而青少年的破壞性行為、婚前性行為、藥物濫用及其他犯罪行為，也成為不可忽視的社會問題。八〇年代的美國，似乎已倦於紛亂，而尋求秩序與穩定。雷根政府一反預期，常將教育置於重要新聞。同時期由全美教育工作委員會所提出的報告，也指出美國學生學業成就失敗的相關因素中，有很多涉及道德因素，如成人凌虐兒童、學生不守紀律、破壞行為及藉著藥物或電視逃避學習。與此相應的是 1980 年 9 月蓋洛普調查 (Gallup poll) 顯示百分之七十九的美國人贊成學校要負責教導學生的品性與道德行為；而在有子女上公立學校的父母樣本中，對此問題贊成的比例，則提高至百分之八十四 (Ryan, 1986)。另外，八〇年代後期，不斷有學者為文為道德教育把脈，並針對時弊提出改進方案。全美學校董事會協會 (The National School Boards Association) 在

1987 年發表「公立學校中德性之養成」一文。督導與課程發展協會(The Association for Supervision and Curriculum)也在 1988 年發表「學校生活中的道德教育」一文。這兩個專業團體所發表的文章內容之共同點是再次強調道德教育與學生品格養成的重要性，他們強調學校應在這些工作任務上，負起責任(Ryan, 1988)。九〇年代則不斷有學者為文強調學校應積極實施道德教育。

隨著道德教育再度成為公立學校教育的重要工作，教師肩負道德教學的責任又重被提出。此種教育趨勢的改變，也反應在學術研究上。對於教師與道德的關係，學者在此方面的研究，大致可分為兩種：一是闡述教學的道德本質，另一是檢視教師本身的道德思考。有關教學的本質，諸多教育哲學家在分析教學的實施、師生交互作用及學童的在校生活後，明白指出道德是教學的本質，因為道德的議題常常出現在學校生活、教師職責與其例行事務中(Chang, 1994b)。換言之，並非當教師在對學生實施道德教育時，「道德」方存於師生之間；學者指出在教學中舉凡涉及公平、正義、責任、自由、學生差異性及隱私議題的處理，甚至於課程的選擇與進行，皆與道德有關(Fleming, 1987; Goodlad, 1990; Strike & Soltis, 1986, 1992; Thomas, 1990; Tom, 1984)。

在教師道德思考的研究上，學者多依循柯爾伯格(Kohlberg, Lawrence)道德判斷架構，檢驗教師的道德推理。有關此方面的研究，Diessner(1991)在回顧三十篇研究後，提出結論謂大部分中小學教師的道德推理是處於柯爾伯格道德發展中的成規期。若以 Rest 的 Defining Issues Test(DIT)為測量工具，那麼也只有百分之三十至五十的教師是處於道德成規後期。換言之，大部分中小學教師的道德推理未能令人滿意。這三十篇實徵研究結果，驗證了柯爾伯格於 1977 年所言「學校基本上是屬道德階段四的機構」之論點。然而柯爾伯格在此方面的觀察，得到實徵研究的支持，只是讓更多學者憂心--他們懷疑道德判斷成規期的教師，如何能勝任道德教育工作(Bloom, 1976; Wilkin, 1980)。同樣地，Diessner(1991)也警告說處於道德成規期的教師，基本上是社會及人際關係導向，他們傾向於遵從既有成規。因此，若是這些教師所服務的學校是屬於高權威主導的學校，這些教師的教學行為也將變成高權威領導；若學校領導者是支持開放、重視學生自主的管理方式，那麼，教師的教學行為也將反映此種領導行為。此外，心理學實徵研究也多發現教師的道德推理與其教學及訓導行為皆有正向關係。此一研究發現，也使得師資養成學者開始探討如何增進職前及在職教師的道德推理。

西方的道德教育自四〇年代至九〇年代的轉變，顯示不僅學校又重新負起道德教育的重責大任；連帶地，教學本質的探討及教師道德推理能力也成為研究的焦點。反觀我國素為禮義之邦，歷代教育也以道德為首，但是隨著西洋思想的引入，以及國內

升學主義高漲，德育的重要性已大不如前；而少數教師的不當行為，更使得教師的「人師」角色愈加模糊。有鑒於教育哲學家在分析教學後，確認道德為教育的本質；以及國外實徵研究顯示教師的道德推理與其實際教學有正向關係，研究者以為我國教育界不能只是重複提出「天地君親師」等等的崇高口號，或要求教師自清自愛而已；而是應該積極地探討教學的本質，以及研究教師道德思考與教師角色的實際教學功能（張鳳燕，民 84a，民 84b，民 87）。期待教育哲學家與教育心理學家能共同合作，以彰顯教學倫理的重要性。

貳、研究目的

有關教學的研究一直是教育心理學家所關心者。研究者以為教師的思考實為教學的核心。教師或不完全清楚其教學思考，甚至加以反省；然而教師的教學行為卻具體鋪陳其思想。因此，本研究乃著手探討教師的道德推理與教學的關係，希望能對此有進一步瞭解，更希望能激起更多研究者能投入此領域，而有豐碩充實資料，以作為改進國內師資培育之參考。

第二節 教學本質的探討

「今天蘇老師班上學生的班費又被偷了，這已是這個月來班上第三次遭竊了，蘇老師非常肯定偷竊的人，就是自己班上的學生。在前兩次錢被偷後，蘇老師花了很長的時間，告訴學生偷竊是錯誤的行為，也給偷竊者私下向他認錯的機會，但事後卻沒有人來自首。今天蘇老師覺得實在有必要讓學生明白偷竊的嚴重性。因此，即使不管多晚放學，他也要查出到底是誰偷的。但是放學鈴聲已響過很久了，仍然沒有人出來認錯。」（張鳳燕，民 82，頁 5）。

在這個常見的校園「連坐法」的故事中，大部分的教育學者都覺得蘇老師的處置不妥。但是，在小學、國中、甚至高中、高職裡，我們卻可見到更多的「蘇老師」。故事中的蘇老師只想到學生應學到偷竊的嚴重性；而在研究者（Chang, 1993）對此類題目的訪談中，有些小學老師想到「延遲放學，若學生在回家路上出意外，老師是不是也要為之負責？」、「校長、家長及同事對蘇老師留學生查竊案，可能會有什麼反應？」、「若蘇老師查不出竊賊，他的威信是否降低？」等等。另外，您是否也想到了老師是否有權放學後留下學生？是否想到了未握有充分證據前，可否留學生查案？是否想到了任何個體，即使他是您班上的一位小學生，他也應受到尊重？您是否也考

慮到因少數一、二位學生的錯誤，懲罰全班的合理性？您是否也想到蘇老師的做法，除了讓學生知道偷竊的嚴重性外，學生還可能附加地學到了什麼？

壹、教學的本質是道德

絕大多數人都同意老師是僅次於父母，與學生相處最久，對學生響最大的人。社會大眾也多相信老師能合理地對待學生，傳遞社會的價值觀以及作為學生學習的楷模（Sirotnik, 1990）。老師在一般人的心目中是公平、公正以及關懷學生的（Ryan, 1988）。

假如我們承認老師對學生的智性及人格發展有顯著的影響，那麼教師行為是否合乎道德，自應受到各界關切。若我們進一步將學童年幼無知，易受傷害的特性，也納入考慮的話，那麼對教師教學倫理的要求則為「必需」（Strike, 1996）。此一「必需性」的原因可有如下：1. 老師通常在沒有被直接監督或其他成人在場的情況下，獨立教學。教室中所發生的一切，其他成人都不知道。2. 教育界至今仍沒有一套倫理規章，可以明確規範或指引教師解決教學或訓導上的問題。3. 小學生在被不合理的對待情況下，往往無法辨識老師當時的行為是不道德的（Strike & Soltis, 1992）。換言之，若教師行為不符合倫理原則的話，兒童將成為犧牲品。

自廿世紀末期，教學的道德涵意及其重要性開始被重視。愈來愈多的教育學者，強調教學倫理的重要性。Sockett（1990）認為教師是多元社會中的道德代理人。Goodlad（1990）則認為教學是一崇高榮耀的道德徵召。Kimball 除了同意 Goodlad 的看法外，他進一步指出，視教學為一榮耀的道德徵召，不僅是項正確的呼籲，而且就提高教學為一專業而言，也是一種合乎時代性的策略。

或許最常為人引述及最早明白指出「道德」是教學的本質者為 Tom。他於他的書中（Tom, 1984）分析師生關係及檢視課程設計時，明言教學不僅是一項技術，基本上它更是項道德的事業。師資教育應該在課程設計上，反映此一特性。Tom 提及：

教學不僅是教學……也是有道德……可從兩方面見到道德。第一，教學包含以教師為主導及掌權之師生關係中的道德關係。第二，教學的道德性質，可以從課程計畫之選取某些目標及內容，以及揚棄其他目標與內容看出；這個選擇過程或很明顯或不甚明顯地反映了可欲目標的概念（Tom, 1984, 頁 78）。

Ryan 在描述教室生活時，他明白指出教室不僅是知識學習的場所，它更是裝滿了社會與道德事件的滾沸翻騰的大鍋爐。Ryan（1975）提到除了家庭以外，沒有其他的地方像學校一樣，對孩子的人格與道德發展，有著如此深遠廣泛的衝擊力。這不僅

由於孩子們在學校的時間非常長，而且是因爲在這段時間中，充滿了許多事件：

在學校中，有著我們早年的成功與失敗，我們的朋友與敵人。我們在那裡不公平地被處罰，也不公平地被獎賞。在那兒被愚弄，也在那兒作弄別的孩子。在那些教室裡，感受著動人的愛與燃燒的憤恨。我們常視教室爲學習知識的場所，實際上，那真的是裝滿了社會與道德事件的滾沸翻騰的大鍋爐（卓翠鑒、陳芙嫻、何善華譯，Ryan 原著，民 74）。

Ryan 認爲中小學教師實際上就是道德教育家。Ryan 共提出八點，以明示教師與道德之間密不可分之關係。第一、教室與學校生活充滿許多關於倫理與人格評鑑的事件；第二、教師長年居於道德評論與人格評鑑之中樞位置；第三、教師掌握學生的懲罰權；第四、教師不只限定學生所知內容，也決定學生以何方法獲取知識；第五、教師決定學生是否已習得教學內容；第六、教師參與訂定各種規定並執行校規；第七、教師時常處理公平、正義及慈善等問題；第八、即使教師儘量避免在學生面前呈現自己的道德觀點，學生仍將感受教師的價值標準與道德觀，並受其影響。

另外，Thomas（1990,267 頁）也明言在教學的過程中，實際上老師必須作一大堆的道德決策，他提到：

信任、關懷、義務和責任，都是含有道德意義的字詞。因爲教學是一社會性的工作，所以它即含有道德意義。……學校曾是道德教學及道德掙扎所在，而道德教學及道德掙扎的中心點則是老師。老師日復一日，每日好幾小時地與學童在一起。學童的年幼無知，往往促使老師得作種種道德決定。

換言之，每天學校第一堂上課的鐘聲響起時，老師的道德抉擇也可能就開始了，而且一直持續到放學爲止。

Strike 及其同事（Strike,1990；Strike & Soltis,1986; Strike, Haller & Soltis,1988）也以爲對學校行政人員及教師而言，教學中的道德決策是每天都會碰到的。根據 Strike（1992）所言，老師在教學中，常作下列五種道德決策：1.評定學生成績且據此而作其他決定。2.分配資源（包括老師自己的時間）給學生。3.訓練與懲戒學生。4.介於家長、學生、行政人員、社區人員及學校董事間，溝通協商有關課程及其他事項。5.爲學生作其他的決定。

同樣地，Bergem（1990）也引用了 R. S. Peters 於 1974 書中對教育與倫理的關

係論述，提出既然教師負責照顧與輔導學生個人發展，而「道德」亦時時可見於教學背後的原理及實施中，那麼，教學當可被視為道德事業（moral enterprise），而教師則是道德代理人（moral agent）。

國內學者歐陽教（民 81）在論及道德教育的主客體時，他認為全體教師都是德育的主體（包括直接或間接的，有意或無意的德育活動之施教者）；而全體學生就是受教的客體。換言之，不論是導師或非導師，訓導人員或非訓導人員，道德課程教師或非道德課程教師，大家都負有道德教育的功能與責任。在歐陽教（民 81）討論教師的權威、學生的自由權及懲罰中，吾人亦可發現教學與道德之間，實存有不可分割的關係。

對教師道德角色的探討，詹棟樑（民 82）也認為教師對學生及對社會皆扮演重要角色，因此教師必須具備專業道德，憑良心從事教學。教師的專業道德是以其道德責任意識為基礎。詹氏解釋「責任意識」就是「道德意識」。當教師面對道德衝突時，教師應當依據「良心」來作決定，作了決定後就要負責。換句話說，教育的工作不是為自己，而是促使學生邁向「道德的世界」（sittliche welt），建立道德的秩序。詹氏進一步說明教師應具有的道德責任意識包括對「社會」、「教學」、「教材選擇」及「價值傳遞」四個方面。在上述的「對社會的責任」意識，又分「對學生發展的幫助」、「傳統文化的傳遞」及「價值與道德良心的喚醒」（erweckung）。值得注意的是，詹氏除了在「價值與道德良心的喚醒」及「價值傳遞」上，見到教師的專業道德，其在「對社會的責任」中的「對學生發展的幫助」、「傳統文化的傳遞」及「教學」、「教材選擇」等方面，也見到了教師可能面對的道德決定，及所負有的道德責任。

顯然地，自一九八〇年代後期，西方學者已不再認為教學可以是道德中立的（Beyer, 1991; Ryan, 1986），而在進一步檢視學校生活、教師工作與責任、師生關係、學生人格及道德發展，以及課程設計等論題後，他們紛紛肯定教學中的道德性質。我國學者在這方面則更明確表示全體教師是德育的主體，皆負有道德教育的功能與責任；教育的工作是促使學生邁向「道德的世界」，建立道德的秩序。由以上學者的主張可知，道德實為教學的本質。

貳、教學倫理的必要性

如果道德果真是教學的本質，那麼，有什麼辦法可以確保老師的教學行為合乎道德倫理？多數人可能馬上想到教育人員倫理規章或師資訓練中的某些課程。遺憾的是在各級教師的任用條例中，只對教師的學歷有規定，絲毫沒有提及教師的專業倫理。

研究者查閱有關書籍，找到了我國教育學術團體於民國六十六年的教育學術團體聯合年會中，所通過的「教育人員信條」。此信條被列屬於專業人員倫理守則篇中（張春興，民 78，第 737 頁）。此信條共分「對專業」、「對學生」、「對學校」、「對學生家庭與社會」及「對國家、民族與世界人類」。茲將與倫理較有關的「對學生」及「對學生家庭與社會」的條文，引述如下：

對學生--

- 一、認識了解學生，重視個別差異，因材施教。
- 二、發揮教育愛心，和藹親切，潛移默化，陶冶人格。
- 三、發掘學生疑難，耐心指導，啟發思想及潛在智能。
- 四、鼓勵學生研究，循循善誘，期能自發自動，日新又新。
- 五、關注學生行為，探究其成因與背景，予以適當的輔導。
- 六、切實指導學生，明善惡、辨是非，並以身作則，為國家培養堂堂正正的國民。

對學生家庭與社會--

- 一、加強學校與家庭之聯繫，隨時訪問學生家庭，相互交換有關學生在校及在家的各種情況，協調配合，以謀兒童的健全發展。
- 二、提供家長有關親職教育方面的知識，以協助家長適當教導其子女。
- 三、協助家長處理有關學生各種困難問題。
- 四、鼓勵家長參加親師活動，並啟示其善盡對社會所應擔負之責任。
- 五、率先參加社會服務，推廣社會教育，發揮教育領導功能，轉移社會風氣。

在閱讀我國「教育人員信條」後，我們也不妨參考他國教育人員的倫理規章。讓我們先看看美國教育協會 (National Education Association) 所認可採用的「教育專業倫理信條」。此倫理信條共分「對專業的承諾」及「對學生的承諾」。以下僅引述與本研究較有關的「對學生的承諾」條文 (Strike & Soltis, 1992, 頁 x)：

1. 不應無理地阻擋學生獨立追求學習。
2. 不應無理地否定學生追求或持不同觀點。
3. 不應有意壓抑或扭曲有益學生學習的相關教材。
4. 應致力保護學生遠離對其學習、健康與身體可能有害的環境。
5. 不應有意讓學生尷尬或受到蔑視。
6. 不應在下列細目上，不公平地對待不同種族、膚色、信念、性別、國籍、婚姻狀況、政治、宗教、家庭、社會、文化背景或性偏好者 (sexual orientation)：
 - (a) 將學生排除參與某種課程或學習。

(b) 否認學生應有的權益。

(c) 給予某個學生特別的利益。

7. 不應爲了私人利益，利用專業關係來對付學生。

8. 不應將專業服務中所得知有關學生的訊息，加以洩露，除非此舉也與專業服務目的一致或爲法律所要求。

現在讓我們回想本節所述的教學故事。假如您是故事中的主角老師，您是否可以將上述中美教育人員應有的修養或倫理信條，應用於這則故事。這些倫理信條是否告訴您該作什麼樣的決定，方符合倫理原則？顯然地，對大多數教師而言，這些教育專業倫理信條只提供一般原則？就較複雜的或兩難的教學情境而言，它是無法提供明確的指引。

若是教育人員倫理信條無法對教學中常發生的兩難問題，提供明確指引；那麼，師資訓練的課程，能否對教師的教學提供倫理指引？目前絕大多數的師資訓練機構並無開設教育倫理學的科目，但有開設哲學、教育哲學及教育心理學。顯然地，師資教育學者認爲經由上述科目、學校制度以及種種的隱藏式課程（hidden curriculum）的學習，學生將來任教時，其教學行爲自然可合乎教學倫理。但是，事實上，學生在畢業後往往很難將抽象的哲學理論，運用至其日常教學的點點滴滴的決策中。其結果是很多老師在教學決策上，無法作出成熟的道德推理，甚至於很多老師根本沒有意識到某些教學論題，是有關學生學習或成長的道德論題；然而這些老師仍然日復一日地在爲學生作決定。

參、以成熟的道德推理確保教學倫理

越來越多的師資教育學者清楚道德抉擇幾乎就是教師每天所須面對的問題之一，因而他們紛紛強調教學倫理的重要性。但是，師資培育機構及道德教育學者也多清楚要靠倫理規章或一般師資訓練課程，以指引教師在不同情況下，作出成熟的道德決定是不可能的。面對這種困境，這些師資教育學者多以爲採取道德認知論的觀點，可協助解決此一問題。師資培育課程應加強教師道德推理的能力，並統合關懷（caring）及相關知識，以確保教師在實際教學中能作出最佳道德判斷，並將之付諸實行（Blizek,1999; Katz, 1999; Strike,1999）。對這些道德教育學者及師資教育學者而言，提昇教師的道德推理能力，的確是確保教師教學行爲合乎倫理原則的重要依據。

第三節 道德認知發展理論

壹、基本假設

道德推理主要關切“什麼是對的、什麼是錯的”。道德推理的敘述常常是含有「應該」、「對」、「公平」和「公正」等字眼。道德難題往往無法單就事實，將問題加以解決。事實的瞭解的確有助於我們解決道德難題，但僅就事實我們往往不知道應該如何做。「什麼是對的」、「問題應該如何解決才是正確的」是需要經過思考推理的過程，此即「道德推理」或「道德判斷」。推理是思考的過程，它是搜集相關資訊，形成判斷以及作成「何種行動就道德意義上來說是正確的」的決議。Rawls (1971) 將道德推理定義為「個人將其對人類福利或社會福祉的價值觀，應用於外在情境的評價性推理」。換言之，道德判斷是個人遇到特別情境時，用以判斷是非，決定行動的能力。道德推理或稱道德判斷或道德認知。

人類在兒童時期即已就其認知，開始作道德推理。Rest 提到「人們在兒童時期即開始作道德判斷，我們常可看到幼童在他覺得不該被處罰而被處罰時，會表現出因為成人處置不公，而有道德上的憤怒。此時，這位幼童不只是為了挨揍而哭，更是為了「當我是個好孩子，也要被處罰」的不公平而憤怒 (Rest, 1990, 頁 3)。根據 Rest 看法，道德是因人類群居，而且彼此互相影響而生。道德所關切的是人們在其相互行為中，如何決定彼此間的權利與責任，如何就彼此間的合作及各方利益，達成協議。在「道德發展」一書中，Rest(1986) 提出道德認知的基本設定 (assumption) --

第一個假定是社會成員間的合作，是一個成功社會的基本條件。人類在幼年的時候，就能自動地表現出和別人有簡單的合作行為。隨著社會經驗的增加，人們對彼此間如何合作的概念，也就變得更複雜、更精細，甚至於有人能建構出他自己的理想社會藍圖。

第二個假定是認知發展論者認為道德發展是一種公平的獨特概念，一種「我欠了別人什麼，別人又欠了我什麼」的概念。此一概念的發展，可從很單純的「以眼還眼，以牙還牙」，發展至較複雜、高階的公平概念，如「我盡職、守法，同時，我也期待別人和我一樣盡義務及遵守規定」。此些句子中所隱含的「相互性」概念，不僅對此假定相當重要，對其他的兩個假定也很重要。

第三個假定是當人們查覺他的決定，會對別人有正面或負面影響時，他究竟如何作決定。根據認知發展論者的看法，「就道德而言是正確的決定」是出自個人的公平概念，而此概念又是源自於個人對特定情境中，人們如何合作的基本構想。亦即從基本構想導出公平概念，從公平概念中，產生出道德上的決定。

道德認知發展理論雖可往前追溯至杜威及皮亞傑，但經柯爾伯格的發揚，而成發展心理學中的顯學。以下即大要介紹柯爾伯格的道德認知發展理論。

貳、柯爾伯格的道德認知發展論

柯爾伯格的道德推理研究取向是建立在由哲學心理學家 James Baldwin、社會哲學家 George Mead 以及（尤其是）皮亞傑等所精心建構的認知發展模型的基本假設及研究策略之基礎上（Kohlberg, 1984）。基本上，柯爾伯格所建構的認知發展取向，是基於結構主義、發展、現象論、交互作用、認知階段、自我、角色取替、平衡等主要假設上。

柯爾伯格的道德推理理論是根據人們相處時所會觸及的公正及公平的概念發展而成。柯爾伯格在皮亞傑基礎之上，發展出道德認知的六個階段。前二個階段（階段一：處罰與順從導向階段；階段二：工具式的相對論導向階段）是他律性和工具性的目的，稱之為成規前期。第三及第四個階段（階段三：人際關係和諧導向或好孩子導向；階段四：法律與秩序導向階段），則為相互的人際期望與社會系統，稱之為成規期。最後的二個階段（階段五：遵守社會規約導向；階段六：道德普遍原則導向階段）則是社會契約及普遍性的倫理原則，稱之為成規後期或自律期（Kohlberg, 1976, 1984）。由於國內學者對此六階段多有詳細介紹，故不贅言。

第四節 教師道德推理與教學關係之研究

此方面之實徵研究，或可將之歸類為教師角色、教室管理及師生關係三類。

壹、教師的道德推理與教師角色

Holt, Kauchak & Person 等人（1980）研究新進教師的道德推理與其教育態度間的相關。Holt 等人以 DIT、明尼蘇達教師態度量表（MTAI）以及測量自我概念的 Peterson Yaakobi Q 分類為工具。而以四十位小學教師及三十一位中等職前教師為樣本。研究結果顯示受試者的道德認知與其教育態度，呈現正相關（ $r=.31$ ）。Holt 等人也發現道德原則期與非道德原則期受試者對理想教師行為的界定也不同。道德原則期的推理者認為以下是理想教師的首要行為：「出有關「問題解決的試題」」、「鼓勵並回應學生意見與建議」及「參與影響學校政策」；而低道德推理教師則認為「維持班級秩序」是最重要的。

Witherell（1978）的博士論文是以五位教師為樣本。在研究工具方面，其以 DIT

測量教師的道德推理，Hunt 的語句完成測驗測量受試者的自我發展程度。研究結果肯定 Harvey(1966, 1968 及 1970) 理論所言--「認知運作較高的教師較會自我反省，也較能從學生觀點思考」。這些認知運作較高的教師也較能瞭解學校的規則與運作。但是研究者也發現教師的道德推理與其自我發展無關，也與教師的教育觀念沒有相關。

Wheaton (1984) 研究教師的道德推理與其對課程及學生訓育觀念之間的關係。Wheaton 首先請三十六位教師完成 DIT 測驗，再根據分數，挑出十位道德成規期及十位道德成規後期的教師。研究者請這二十位教師填寫有關教師角色衝突的問卷。這問卷內容是有關在時間有限的情境或面對無法相容的價值觀、政策及角色期望所帶來的角色衝突。受試者的問卷填答經分類後，共可分為三類：偏狹、中等及周延組。訪談結果發現「偏狹組」觀念的教師視自己是學生、教材及學校課程的「經理」；「中等組」教師的觀點則較獨立及學生中心導向，他們也較注重學生需求及興趣；「周延組」的教師則對兒童與社會的關係有更深刻的理解，他們提及應將學生納入課程計畫的過程，如此一來，學生當更能明白學習的意義以及學習與其他生活層面的關連。Wheaton 總結教師的道德推理與其對教育論題的知覺有顯著關係--亦即道德成規後期的教師偏向「周延」的教育觀，而道德成規期的教師則較偏向「偏狹」的教育觀。

Johnston & Lubomudrov (1987) 也探討教師道德推理與教師角色之間的關係。他們訪問八位小學教師，根據其 DIT 分數，將這八位教師分為高道德推理者與低道德推理者。訪談結果顯示與高道德推理者相較，低道德推理者認為他們必須時時掌控他們的班級。低道德推理教師在界定自己角色的敘述，也較高道德推理教師來得專制；班級課程的進行也反應出教師注重「順從」的要求。相對地，B 組教師則較能考慮學生個人需求；在擴增學生個人潛能與權利機會的同時，他們也注意到團體的互動及團體學習的權力；班級課程的進行也朝向學生需求的滿足。此外，低道德推理教師對自己的訓育方法也較有信心，他們認為自己將教師角色扮演得很好。相對地，高道德推理教師對自己是否已將各方權益都顧及，則不是那麼肯定。

MacCallum (1991) 也以二十七名中學教師為樣本，除了請其填寫 DIT 量表外，也以四則故事為工具（二則為道德論題，二則為社會成規論題），對這些樣本教師進行訪談。訪談結果顯示在教師角色方面，高道德推理教師認為教師角色是在輔助學生，而低道德推理教師則認為教師角色是在監控及維持校規運作。

Johnston (1989) 也以七位進入兩年教育碩士課程就讀的研究生為對象，請其在碩士課程前後，接受 DIT 測驗及接受有關「個別教學」主題的訪談。所得資料顯示教師的道德推理與教師對「個別教學」概念的理解有關。道德推理分數較低的教師認為「個別教學」是幫助學生達到預定團體學習程度的方法；他們也認為教師在此中所扮

演的角色是指導性的；而且課程也是事先預定的。相對地，高道德推理分數的教師則認為「個別教學」是改變課程，以迎合學生的興趣與需求；他們認為教師所扮演的角色是輔助性的；同時課程計畫是開放性的，亦即學生可以和老師一起決定課程的進行。

總之，絕大多數研究顯示，低道德推理教師常視自己為教學的中心，以遵循既有規定及維持秩序為其重要工作。相對地，高道德推理教師則傾向思索課程的意義，視學生為學習的中心，自己是學生學習的輔助者，他們也歡迎學生參與課程計畫。

貳、教師的道德推理與教室管理

Bauch(1984) 將教師對教室管理的信念分成教師「訓練和控制」與「學生參與」兩個向度。偏向「訓練和控制」的教師，認為最佳的學習狀態是有高度的秩序和禮節，教師在管理時應依循已建立的規則和程序，違反規則的學生應受到立即處罰。然而，偏向「學生參與」的教師，認為當教師對學生有信心時，學生的問題行為將減少，他們也鼓勵學生進取、參與。

Willower, Eidell 及 Hoy(1967) 將教師對教室管理的態度，分為「人文主義」導向和「監管控制」導向。「人文主義」導向的教師，偏好民主的教室氣氛，開放師生雙向的溝通管道，學生透過合作和互動來學習。另一方面，「監管控制」導向的教師則偏好高度控制的環境，教師具有權力，而且溝通是由上向下的，學生須毫無疑問地接受教師的決策。

教師的道德推理與其教室管理的關係如何？經由文獻分析發現：

Bloom (1978) 以 189 位大學生為受試，以 DIT 作為測量道德推理的工具，以 Pupil Control Ideology (PCI) 作為測量受試者對學生訓導態度的工具。研究結果發現道德原則期的受試者在學生控制意識上，傾向支持「人文-民主」的觀點；而道德成規期的受試者則傾向支持「管束-權威」的訓育觀念。換言之，道德原則期的受試者相信人性本善，他們尊重學生，也願意了解學生。他們傾向以鼓勵、溝通及協助的態度，讓學生學得自律與自主。反之，道德成規期的受試者認為學生是不負責任、散漫無紀律的，必須以嚴格的懲罰加以約束。這些受試者認為師生有別；學生必須毫無懷疑地接受教師的決定；教師無需信任及了解學生。

Deal (1978) 以隨機抽樣方式抽取奧克拉荷馬州立大學課程與教學系上的新進研究生共四十位。他請這些受試者填寫三種量表：DIT、人性哲學觀量表 (Philosophy of Human Nature Scale) 及 Pupil Control Ideology (PCI)。其以皮爾遜積差相關方法進行資料分析。結果發現：(1)在「人性哲學觀量表」上對人性持樂觀看法者，在

PCI 量表對學生控制的觀點，也傾向支持人本信念。換言之，他們贊成民主管理方式及容許學生自我訓練（self discipline）。(2)人性哲學觀量表與 DIT 的相關係數為 .54，顯示對人性抱持積極樂觀者，他們在 DIT 的得分也較高；對人性抱持負面觀點者，其 DIT 分數也較低。(3) DIT 分數與 PCI 分數呈顯著負相關（ $r = -.6$ ），顯示道德原則期的受試者在 PCI 量表上，傾向人本方式的學生控制觀點；相對地，非道德原則期的受試者則較支持監控方式的學生控制觀點。(4)百分之七十四的受試者之道德推理皆未達道德原則期。Deal 認為此一發現與柯爾伯格等人（1977）所言「學校基本上是一道道德階段四的機構」一致。階段四的特色是「服從社會」。因此，若這些人處於監控取向的學校氣氛中，他們也會順服甚而贊成監控取向的學生控制觀點。(5)教學年資與 DIT、PCI 及人性哲學觀量表的得分皆無顯著相關。

Carella, Letchworth 及 Stansell（1974）以主修教育的大學生為樣本，探討道德推理與對干擾行為的反應之間的關係。研究者根據 DIT 分數，從 110 名大學生中抽出 48 名學生，形成高、中、低三組道德推理者。研究者將這 48 名學生，或以混合方式（低-高道德推理者）以及適配方式（高-高道德推理者），將之分為 24 對。然後，研究者請這些受試者觀看二段干擾行為的錄影帶。這錄影帶同由二位 17 歲的白裔男學生，分別演出在教室中扭打的嚴重干擾行為，及只是在教室中笑出聲及作出怪聲的輕微干擾行為。這二段錄影帶皆是 15 秒鐘的帶子。研究結果發現與低道德推理者相較，高道德推理的適配組對干擾行為的看法則不認為有那麼嚴重，同時他們對干擾行為所採取的訓育處罰方式也較輕微。

Bailey（1985）同樣也研究道德推理與干擾行為間的相關。其以 Missouri 西北學區的 96 名小學教師為樣本，請其接受團體測驗，所用的測驗是 DIT 及 Algozzine（1979）的「干擾行為檢核表」（Disturbing Behavior Checklist, DBC）為工具。

DBC 在 Algozzine 因素分析中，可粗分為兩大向度：社會性魯莽行為（socially defiant behaviors）及社會性不成熟行為（socially immature behaviors）。社會性魯莽行為譬如打架、毀損公物及不負責任等。社會性不成熟行為諸如上課不專注、緊張、沮喪、打瞌睡、害羞、講話不順暢、易被教唆等。研究者認為就社會性魯莽行為而言，道德原則期及非道德原則期的教師多不能容忍此種行為。但這兩組教師不能忍受的原因卻有所不同。非道德原則期教師之所以無法容忍是因為這些行為違反了既存的規範及威脅被認可的權威；而道德原則期教師之所以不能容忍此種行為是因為像打架、毀損公物及不負責任的行為會影響別人的權利。至於社會性不成熟的行為，因為違反了社會期望，但不必然違反他人權利，所以道德原則期推理者可能較非道德原則期推理者較能忍受此種行為。

研究結果顯示非道德原則推理者較道德原則推理者不能忍受社會性魯莽行為，同時非道德原則推理者也較不能容忍社會性不成熟行為。

Shanteau (1982) 探討教師的道德推理與其教學間關係的研究設計，又與上述研究有所不同。他是以 109 位 11 年級的高中生及任教這三班「社會科學」的三位教師為樣本。這些老師與學生皆完成 DIT 測驗。同時，學生樣本也完成了焦慮量表問卷 (the Anxiety Scale Questionnaire) 教室環境量表 (Classroom Environment Scales) 及常規問卷 (Rules Questionnaire)。另外，研究者也請這三位教師提供班上每個學生的成績，出席狀況及作業完成的資料。研究者在此研究中，將「態度」定義成「焦慮」、「參與」、「教師支持」、「歸屬」及「工作導向」等五個項目的總合；而將「學生表現」定義為「成績」、「出席狀況」、「參與」及「完成作業的比率」等四個項目的總合。

研究結果顯示教師的道德推理與學生的「態度」指標總分沒有關係；但卻與其中的「教師支持」、「歸屬」及「工作導向」呈正相關。換言之，高道德推理教師班級中的學生較其他班級學生，認為教師較關心他們、較幫忙他們，他們也較能感受教師友誼。高道德推理教師的班級學生同時也認為自己對班上更有「歸屬」感。反之，低道德推理教師的班級學生，他們認為教師上課偏離主題（工作導向）的次數遠超過高道德推理教師班級學生的反應。至於「學生表現」向度方面，教師的道德推理卻與「學生表現」向度的總分及其下的「參與」與「作業完成比率」呈負向關係；而與「學生成績」及「出席狀況」無關。研究者以為教師的道德推理與班上學生所感受的「教師支持」、「班級的歸屬感」及教師在教學時表現出「工作導向」呈正向關係，實與理論一致。但是教師的道德推理與學生「參與」及學生「完成作業的比率」呈負相關，可能是道德推理愈低的教師在要求學生方面，愈採取監控、懲罰方式。因此，低道德推理教師的班級學生的「參與」及「完成作業的比率」也較高。

以上有關教師的道德推理與其教學的關係研究，多是請教師或職前教師填寫數份量表，以求變項間的關係；或是分別測得教師與其班上學生的反應，而求二者間的關係。但是，另有研究則針對數位教師加以深度訪談，或是觀察其實際教學情形，以探討教師的道德推理與教學的關係。

Lubomudrov (1982) 及 Johnston 和 Lubomudrov (1987) 以八位小學教師為對象，根據這些教師的 DIT 分數，將他們分為 A 組低道德推理者及 B 組高道德推理者。研究者訪談這些教師對「常規」的看法。訪談結果發現 A 組低道德推理教師認為遵守常規極為重要，而唯一能打破規則的是遵守教師的命令；這些教師將違規行為視為是對教師個人的攻擊；相對地，B 組高道德推理者則強調常規的訂定是為了確保學

生的某些權利，這些高道德推理教師同時也鼓勵學生參與常規的訂定。另外，高道德推理教師也較低道德推理教師願意協助學生明白常規，並就不同觀點對這些常規加以推理。

MacCallum (1991) 以參加西澳洲教育部主辦的「管理學生的行為：訓導的全校性計畫」(Managing Student Behavior: A Whole School Approach to Discipline, MSB) 的中學教師為樣本 (14 位女教師及 13 位男教師)，請其在參加前後，填寫 DIT 及接受四則有關訓導故事的訪談。訪談故事中有兩則是道德事件 (在操場打架及中傷同學) 及兩則社會-成規事件 (是否穿學校制服及叫老師綽號)。研究結果發現：(1) 高道德推理教師 (DIT P% 分數大於 46) 較低道德推理教師 (DIT P% 分數小於 38) 更能協調不同觀點，而且兩組教師在此方面的差異，更在社會-習俗成規事件的反應中，達到顯著不同；但在道德事件中，兩組教師卻沒有顯著不同。研究者以為這可能是在面對道德事件的處理時，每個教師，不論道德推理能力的高低，都會考慮與學生討論他們的想法。但在面對社會-成規事件的處理時，高道德推理教師仍願意考慮及採納不同觀點；相對地，低道德推理教師此時則只從自己觀點或學校觀點來看問題。(2) 低道德推理教師在面對與自我有關事件的推理時，多未能考慮並採納不同觀點。如在面對「學生打架」與「學生叫老師綽號」兩件同為社會-成規事件時，低道德推理教師往往有不同反應。這些教師對於前一事件，願意考慮採納學生的不同觀點；但他們對於後一事件，則傾向從自我觀點加以判斷。這也是低道德推理教師與高道德推理教師的不同處。MacCallum 根據以往研究 (Weiss, 1982)，也認為低道德推理教師或許較難在「自己是事件中的主角」或「事情發生在自己班上時」的事件中，將自己從事件中抽離出來，故較難客觀並採納不同觀點。(3) 不同道德推理教師對「教師被學生叫綽號」的反應有所不同。低道德推理教師認為這是威脅教師權威，不尊敬教師的表現；反之，高道德推理教師則從被取綽號時的情境背景，來看綽號。這些高道德推理教師傾向視綽號為一「溫暖」的表徵，他們也較注重讓學生瞭解綽號及學生為何叫別人綽號的原因。(4) 研究者在分析教師訪談的內容後，他發現低道德推理教師較強調常規與權威的執行；而高道德推理教師則較願意向學生解釋常規，並且協助學生從不同角度來看所面對的情境。

雖然絕大多數的研究都顯示教師的道德推理與其對學生管理觀念之間有正向關係，但也有極少數研究顯示兩者並無任何關係。Conroy (1987) 以小學教師為樣本，探討學生控制意識、學生控制行為及道德推理三者間的關係。研究結果發現教師的道德推理與其對學生的控制意識或對學生的控制行為並無相關。

總之，從上述問卷資料或訪談資料的分析結果中，可以發現與低道德推理教師相

較，高道德推理教師的教室管理態度是較相信學生、尊重學生，較願意瞭解學生。高道德推理教師認為教室常規的設定是爲了確保某些學生的權益。他們願意協助學生瞭解常規、制定常規。高道德推理教師也傾向從事件背景及動機來看學生的違規行爲，因而他們對違規行爲的懲罰也較輕。

參、教師的道德推理與師生關係

Novogrodsky(1977) 以柯爾伯格的道德訪談量表 (MJI) 及明尼蘇達教師態度量表 (Minnesota Teacher Attitude Inventory, MTAI) 爲工具，請三十五位小學教師接受訪談與測驗。研究結果顯示教師的道德推理程度與其教育觀有正向關係--與低道德推理教師 (階段二及階段三) 相較，高道德推理 (階段四及階段五) 教師在師生關係看法上，更傾向人本主義觀點。換言之，高道德推理教師在班級中較會營造和諧的人際關係，願意考慮學生的感受與動機；而低道德推理教師則較關切師生關係中的教師主控與學生順服的關係。

Lubomudrov (1982) 及 Johnston 和 Lubomudrov (1987) 的研究，也發現教師的道德推理與師生關係有關。研究者根據教師 (n=8) 的 DIT 分數，將教師分爲 A 組的低道德推理教師與 B 組的高道德推理教師，並對這八位教師進行訪談。研究結果發現與 B 組教師相較，A 組教師期望學生能服從他們，班級課程的進行也反應出教師注重「順從」的要求。此外，A 組教師的回答，多從自己觀點出發，B 組教師的回答則多從學生觀點出發。

另外，有些研究者則不只是蒐集教師本身的資料而已，他們也蒐集學生對教師的反應資料，而探討這些資料之間的關係。

Hilton (1989) 的研究探討教師的道德推理與學生對教師特質的知覺之關係。其以 49 位中學教師及 5907 位中學生爲樣本，而以 DIT 及「學生觀察調查報告」(The Pupil Observation Survey Report) 爲工具，以皮爾遜積差相關探求變項間的關係。研究結果發現雖然教師的道德推理與學生知覺教師爲一「有趣」、「注重民主程序」的特質無關；但教師的道德推理卻與學生知覺教師爲「友善」、「愉悅」及「爲學生所景仰」的特質有正向關係。研究者指出就教師道德推理與學生所知覺教師「注重民主程序」不相關的發現，與以往研究結果 (Glassberg & Oja, 1981; Harvey et. al, 1966; Holt, Kauchak & Peterson, 1980; Johnston & Lubomudrov, 1987) 都不同。此種現象可能是先前研究都是以教師爲樣本，資料分析主要是以教師樣本所得的不同資料求相關；而 Hilton 的研究，則是將教師的道德推理與學生對教師特質的知覺求相關，因此，學生在回答量表時，學生本身的特質也涉入量表的填答中，此一因素可能是

Hilton 之研究發現與以往研究不同的主要原因。

同樣地，Gerety (1980) 也以學生的反應為資料來源之一，探討教師的道德推理與學生所感受到的班級社會及道德氣氛之關係。Gerety 以初中及高中的師生為樣本，計有 30 名隨機抽出的教師和 30 個班級（每個班級約有 22 名學生）。每位教師完成 DIT 的測量，學生樣本則完成 Trickett 及 Moos 的「教室環境量表」(Classroom Environment Scale, CES)，以評量每班的社會氣氛。研究者並根據教師的 DIT 分數，將教師分為四組，而從每組樣本中抽出 1 名教師加以訪談，此外，研究者也自這四位教師所任教的班級中，各挑出一個成績較好的班級，從中抽出 25% 的學生加以訪談。訪談工具是研究者自編的「教室道德氣氛量表」(Classroom Moral Atmosphere Interview)。研究者以相關方法探討教師的道德推理與 CES 量表中「投入」、「歸屬」、「教師支持」、「規則明確性」、「革新」五個分量表的相關。此外，研究者也以變異數分析方法，檢視道德氣氛訪談在代表不同道德推理教師所教的四個班級中的差異。研究結果發現：(1)教師的道德推理與 CES 分量表中的「革新」有正向關係 ($p < .05$)。(2)教師道德推理與高中生在 CES 分量表中的「教師支持」有正向關係 ($p < .05$)。(3)教師的道德推理與教師對班級道德氣氛訪談結果，幾乎達到顯著水準。研究者認為若教師訪談樣本增加的話，則可達顯著水準。(4)代表不同道德推理的四個教師所教的班級學生的道德氣氛訪談分數，在變異數分析結果中，達到 .0001 顯著水準。

從以上教師道德推理與師生關係研究中，可以發現低道德推理教師較強調主控與學生順服。相對地，高道德推理教師則較傾向人本觀點，願意考慮學生的感受與動機，較能營造和諧的師生觀關係。因此學生也認為高道德推理教師較支持學生、較友善、愉悅，及為學生所景仰。高道德推理教師所任教的班級也被學生認為較具道德氣氛。

第五節 建議

由本文對教學本質的分析以及對教師道德推理與教學的文獻回顧，可以發現教師的道德推理與其教學觀念及態度有關。研究者因而提出建議如下：

壹、就教育實施方面

(一)重視教學倫理的重要性

道德的議題常常見之於學校生活、教師工作與責任、師生關係、學生人格與道德發展中。但是許多教師卻從未知覺，日復一日從事教學工作。教育哲學家因而頻頻呼籲教師重視教學倫理。諸多實證研究也一再顯示教師對教學議題的推理能力與其教學有關。因此，教育主導單位應利用各種機會，協助教師對教學倫理的認識。

(二) 籲請將嚴重違反教育倫理的教師或校長離開教育界

教師或校長對學生不僅在知識層面有啓迪作用，對其人格的影響更無法言喻。然而，當教師嚴重違反教學倫理時，年幼的學生是無法辨識的，致使他們很容易成為受害者。目前教育界對此類教育人員的處置是將其轉調至山地或偏遠地區。此舉只是讓教育資源不利地區愈形不利。研究者因此籲請行政決策單位正視此一問題，宜應立法將嚴重違反教學倫理的教師或校長，驅離教育界。

(三) 師資培育機構宜開設相關課程

師資培育機構可增開教學倫理的科目或舉辦研習會。根據有關教育哲學家與道德心理學家的建議，科目內容除了幫包括重要概念教學外，主要是透過真實教學情境中的兩難故事，讓教師進行推理，由彼此不同的思考中，挑戰其原先想法，以增進教師對教學論題的道德推理能力。

貳、就未來研究方面

(一) 研究臺灣地區教師的道德推理與教學的關係

由文獻分析中可見出不同程度道德推理的教師，在教學方面也呈現不同的觀念與態度。此一發現顯示就教學向度而言，教師的道德推理是值得研究的主題。國內的研究者可以就此主題繼續研究，以瞭解國內教師的道德推理與教學的關係。

(二) 對各級學校教師進行道德推理的研究

國內的研究者可就各級學校（如公私立國小、國中、高中、高職、專科、大學）教師，探討其道德推理。此方面的研究結果不僅讓吾人對各級學校教師有進一步的認識；同時，吾人亦可就不同學校文化，來解釋教師的道德推理，希望能對此研究主題有進一步的認識。

(三) 可就教師的道德推理進行長期研究，以獲知教師生涯中道德推理的發展

研究者可以以某一群對象為主（如師院生），探討其對教育議題的道德推理。隨著研究樣本教學生涯的演進，探討其於不同階段（如剛入師院、師院高年級、集中實習、實習教師、正式教師、資深教師）道德推理能力的發展情形。此方面研究結果不僅協助吾人明瞭教師道德推理的長期發展；同時更對教師的專業成長提供豐富訊息。

附 註

1. 根據 83 年 11 月 3 日中國時報第 31 版一位國小教師的投書指出多年前台灣股市狂飆到一萬多點時，其所任職國校的教師與校長常於課餘進出號子。辦公室的話題幾乎全與股市有關。有些同事若於股市有所斬獲，或買水果或買北平烤鴨至辦公室分享。後來有人乾脆將電視機搬至學校，於中午新聞報導過後，大家一起收看股價行情。更囂張的是有些教師在上課時戴耳機，在學生面前邊聽股票行情邊上課，面容忽陰忽晴，煞是刺激。
2. 根據 83 年 9 月 23 日中央日報報導，桃園龍潭鄉武漢國小學生鄭○○，因經常未按時繳交作業，致被陳老師打耳光，惟因老師下手太重，致使鄭姓學生受傷，家長乃持驗傷單提出告訴。刑庭依法判處陳老師拘役五十日，惟念陳老師年事已高，且深有悔意，法官特諭知緩刑兩年。
3. 根據師友月刊 326 期（83 年 8 月號）第 9 頁記載，宜蘭縣某國小教師因班上學生未能作好垃圾分類的資源回收工作，遂以竹枝打了幾名學生的手心，其中一名學童左手掌紅腫瘀青，學生家長已握有醫院診斷證明。
4. 根據 84 年 4 月 10 日聯合報 11 版報導，有位國小教師於投書中指出國小學業成績競爭激烈，老師為了拉高班級成績，不擇手段者大有人在。如有位教師為了提高考試分數，竟不顧學生幼小心靈，將一年級才參加過第一次考試，成績不理想的學童，連打帶罵的趕回家；亦有老師偷改學生試卷，藉以提高班上成績。
5. 根據 84 年 1 月 2 日聯合報第 8 版所載，民間教育改革會指出板橋市江翠國中仍限制學生頭髮長度。另外，板橋市亦有數所國小老師公然在課堂上幾乎以強迫方式，要學生購買一套四百五十元的參考書。此外，台北市一所國中教師在台北市辦理區運期間，要學生至家中補習，十天收費二千元。
6. 根據 83 年 11 月 10 日聯合報第 17 版所載，法務部決議擴大肅貪層面，將學校教師列入肅貪對象。調查局遵照法務部指示蒐證後，發現部分公立或市立高中、國中和小學教師，利用在學校任教的機會，替補習班引介學生，從中抽佣，致有收受不當利益的瀆職之嫌。

7. 根據 84 年 3 月 11 日台灣新聞報第 11 版報導，高雄縣大寮鄉某國小趙姓教師以禮物為餌，猥褻其班上學生，並進一步要求拍攝裸照寫真集。司法院公懲會作成決議，將趙○○予以撤職，並停止任用二年。
8. 根據教育資料文摘 188 期（民國 82 年 9 月）第 175 頁記載，雲林縣某省立商工職校老師林○○因涉嫌強姦十七歲鍾姓女學生，並出言恐嚇不得聲揚，被害人不甘遭辱乃訴警偵辦。
9. 根據 84 年 5 月 2 日報導，台南縣仁德國中校長李○○被人檢舉將輔導室改為個人休息室，甚至留宿女職員。政風室調查後報請縣長簽處降調處分，並呈報教育廳備查。李○○辯稱輔導室改為休息室後，他個人及員工工作較晚時，可就近休息；至於被指為與他共處一室的女子是經他元配同意的「二房」。
10. 根據教育資料文摘第 186 期（82 年 7 月號）第 134 頁記載，前蘭嶼國中校長古○○，深夜酗酒後進入女生宿舍撫摸學生，被指行為不檢，有損教育人員清譽。經考績委員會記兩大過免職。古○○不服，申請復審再復審均未獲變更，乃提起行政訴訟。行政院認為本件既經教育主管當局派員調查屬實，則原處分並無違誤，故將之駁回。

參考文獻

- 田培林（民 62）。**教育史**。台北：正中書局。
- 北縣市國教老師不當管教 土地銀行參考書 體罰學生問題攤開談（84 年 1 月 2 日）。聯合報，第 8 版。
- 江雲鵬（民 82）。論道德教育及教學。**師友**，309 期，10-12 頁。
- 卓翠鑾、陳芙薇、何善華譯，K. Ryan 原著（民 74）。教師的道德教育。載於**中國倫理教育哲學基礎國際學術研討會論文集**（149-163 頁）。
- 歐陽教（民 81）。**德育原理**（修訂五版）。臺北：文景書局。
- 張春興（民 78）。**張氏心理學辭典**。臺北：東華書局。
- 張鳳燕（民 82）。教學倫理與教學推理。**國教天地**，101 期，5-10 頁。
- 張鳳燕（民 84a）。「**教學道德推理測驗**」之效度研究。國立政治大學教育研究所博士論文。
- 張鳳燕（民 84b）。教學道德推理測驗之發展。**教育與心理研究**，18 期，103-138 頁。
- 張鳳燕（民 87）。國小教師的專業道德推理與教學訓導之關係研究。國科會專題研究計畫成果。

詹棟樑 (民 82)。教師所應具有的道德責任意識。臺灣教育, 508 期, 9-13 頁。

Algozzine, B. (1979). *The disturbing child: A validation report* (Rep. No.8). University of Minnesota, Institute for Research on Learning Disabilities.

Bailey, D.A. (1985). *The relationship between stages of moral judgment and elementary classroom teachers' perceptions of disturbing students*. Unpublished doctoral dissertation. University of Missouri, Columbia.

Bauch, P.A. (1984). *The impact of teachers' instructional belief on their teaching: Implications for research and practice*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 252954).

Bergem, T. (1990). The teacher as moral agent. *Journal of Moral Education*, 19(2), 88-100.

Beyer, L. E.(1991). Schooling, moral commitment, and the preparation of teachers. *Journal of Teacher Education*, 42(3), 205-215.

Blizek, W. L. (1999). Caring, justice, and self-knowledge. In M.S. Katz, N. Noddings, and K. A. Strike (Eds.), *Justice and caring*. New York: Teachers College Press.

Bloom, R.B. (1976). Morally speaking, who are today's teachers? *Phi Delta Kappan*, May, 524-625.

Bloom, R.B. (1978). Discipline: Another face of moral reasoning? *College Student Journal*, 12(4),356-359.

Carella, S.D., Letchworth, G.A., & Stansell, V.D. (1974). *Disciplinary judgments of disruptive behavior by individuals and dyads differing in moral reasoning*. (ERIC Document Reproduction Service, No. ED 158 171).

Chang, F.Y. (1993). *The development of a test of teachers' moral reasoning*. Doctoral dissertation, University of Minnesota, Minneapolis.

Chang, F.Y. (1994a). *Moral reasoning and testing in Education*. Paper presented at The Symposium on Teacher Education, Tainan (Taiwan).

Chang, F.Y. (1994b). School teachers' moral reasoning. In J.R. Rest & D. Narvaez (Eds.), *Moral reasoning in the professions*, (pp. 71-83). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Deal, M.D. (1978). *The relationship of philosophy of human nature, level of cogni-*

- tive moral reasoning and pupil control ideology of graduate students in a department of curriculum and instruction, Unpublished doctoral dissertation, Oklahoma State University.
- Diessner, R. (1991). *Teacher education for democratic classrooms: Moral reasoning and ideology critique*. Paper presented at the 16th Annual Conference of the Association for Moral Education, GA: Athens.
- Fleming, D. (1987). Ethical issues in the classroom. *The Clearing House*, 61(2), 85-87.
- Gerety, M.A. (1980). A study of the relationship between the moral judgment of the teacher and the moral atmosphere in the classroom. *Dissertation Abstracts International*, 41,1952A.
- Goodlad, J. (1990). The occupation of teaching in schools. In J. I. Goodlad, R. Soder & K. A. Sirotnik (Eds), *The moral dimensions of teaching*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Harvey, O.J. (1966). The teachers' belief system and preschool atmospheres. *Journal of Educational Psychology*, 57(6), 373-381.
- Harvey, O.J. et al. (1968). Teachers' beliefs, classroom Atmosphere, and student behavior. *American Educational Research Journal*, 5,151-166.
- Harvey, O.J. (1970). Beliefs and behavior: Some implications for education. *The Science Teacher*. December, 10-14.
- Hilton, J.B. (1989). *Teachers' moral reasoning and students' perception of teacher affect*. Unpublished Doctoral dissertation, University of South Carolina.
- Holt, L., Kauchak, D., & Peterson, K.(1980). Moral development, educational attitudes and self-concept in beginning teacher education students. *Educational Research Quarterly*, 5(3),50-56.
- Johnston, M. (1985). How elementary teachers understand the concept of "on-task": A developmental critique. *Journal of Classroom Interaction*, 21,15-24.
- Johnston, M. (1989). Moral reasoning and teachers' understanding of individualized instruction. *Journal of Moral Education*, 18(1),45-59.
- Johnston, M. & Lubomudrov, C. (1987). Teachers' level of moral reasoning and their understanding of classroom rules and roles. *Elementary School Journal*, 88, 65-78.

- Katz, M. S. (1999). Teaching about caring and fairness: May Sarton's the small room. In M.S. Katz, N. Noddings, and K. A. Strike (Eds.), *Justice and caring*. New York: Teachers College Press.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kohlberg, L. (1984). *The philosophy of moral development (Vol II): Essay on moral development*. San Francisco: Harper and Row.
- Lubomudrov, C.A. (1982). *Case studies of relationships among level of moral cognitive development, teachers' understandings of educational issues and teaching practices*. Doctoral dissertation. University of Utah, Salt Lake City.
- MacCallum, J.A. (1991). *Teacher reasoning and moral judgment in the context of student discipline situations*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, Ill.
- Novogrodsky, J. (1977). Teachers' moral development and their expressed attitudes toward students. *Dissertation Abstracts International*, 38, 2006.
- Rawls, J.C. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rest, J.R.(1986). *Moral development: Advances in research and theory*. New York: Praeger.
- Rest, J.R. (1990). *The DIT manual (3rd ed)*. Minneapolis, University of Minnesota: Center of Ethical Research.
- Ryan, K. (1986). The new moral education. *Phi Delta Kappan*, 68(4), 228-233.
- Ryan, K. (1988). Teacher education and moral education. *Journal of Teacher Education*, 39, 18-23.
- Shanteau, J.R. (1982). *The effects of the teacher's moral reasoning of the students' attitude and performance*. Master's thesis, California State College.
- Sirotnik, K. A. (1990). Society, schooling, teaching, and preparing to teach. In J. I. Goodlad, R. Soder & K.A. Sirotnik (Eds), *The moral dimensions of teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sockett, H. (1990). Accountability, trust and ethical codes of practice. In J. I. Goodlad et al.(Eds.), *The moral dimensions of teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Strike, K. A. (1990). Teaching ethics to teachers: What the curriculum should be about. *Teacher and Teacher Education*, 6(1), 47-53.
- Strike, K. (1996). The moral responsibilities of educators. In Sikula, (Ed.), *The second handbook of research on teacher education* (pp. 869-892). New York: Macmillan.
- Strike, K. (1999). Three pictures of justice and caring. In M.S. Katz, N. Noddings, and K. A. Strike (Eds.), *Justice and caring*. New York: Teachers College Press.
- Strike, K.A., Haller, E. & Soltis, J.F. (1988). *The ethics of school administration*. New York: Teachers College Press.
- Strike, K.A. & Soltis, J.F. (1986). Who broke the fish tank? and other ethical dilemmas. *Instructor*, 95(5), 36-37.
- Strike, K.A., & Soltis, J.F. (1992). *The ethics of teaching (2nd ed.)*. New York: Teachers College Press.
- Thomas, B.R. (1990). The school as moral learning community. In J. I. Goodlad et al.(Eds.), *The moral dimensions of teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tom, A. R. (1984). Teaching as a moral craft. New York: Longman. Weiss, R.J. (1982). Understanding moral thought: Effects on moral reasoning and decision making. *Developmental Psychology*, 18, 852-862.
- Wheaton, W. F.(1984). *An investigation of the relationship between cognitive developmental level, teachers' perception of role, and their understanding of issues related to the elementary curriculum*, Unpublished Doctoral dissertation, University of Utah, Salt Lake city.
- Wilkins, R.A. (1980). If the moral reasoning of teachers is deficient, what hope for pupils? *Phi Delta Kappan*, 61(8), 548-549.
- Witherell, C.S. (1978). *A structural-developmental analysis of teachers' conceptions of teaching and human development in relation to patterns of teaching behavior: Five case studies*, Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota, Minneapolis.