

國小教師對融入式道德教學模式的認知及 實施現況之探討

許誌庭

道德是否可教？又如何教？一直是道德教育爭議不休的議題。長期以來學校中的道德教育，一直採用獨立設科的教學模式來進行，包括專屬的課程教材及固定的課堂時間，甚至在整體的學校作息結構中，亦明定有晨間時段以做為常規指導的共同時間。然而 2001 年實施《九年一貫課程綱要》後，道德教育被取消設科，改採融入各個學科領域，不再有固定科目也沒有固定時間，更沒有明確的教材可供教師依循。這樣的轉變無疑地涉及了對「道德教學」性質認定的根本改變，也同時影響著校園內道德教學的實踐方式。

藉由教室觀察、人員訪談及內容分析，本研究旨在探討國小教師及相關人員，對融入式道德教學應如何進行有何認知？及教學現況為何？等進行研究，研究結論如下：

- 一、教師對道德教育應採獨立設科或融入式教學並無一致看法。
- 二、教師傾向認為取消道德設科的政策是源於當局對道德教學的不重視
- 三、教師傾向視生活教育即為道德教育的實施內容，缺乏道德推理的教學規劃。
- 四、融入式道德教學多由課堂偶發情境所引發，未能實質融入學科領域課程架構之中。
- 五、教師普遍未修習過相關的道德教育課程，缺乏道德教育專業知能。

關鍵字：國小、融入式道德教學、九年一貫課程

作者現職：國立臺南大學教育學系 副教授

通訊作者：許誌庭，e-mail: tnkgb@mail.nutn.edu.tw

壹、前言

2001年開始實施的「九年一貫課程」，一改過去以獨立設科的方式，轉而改採融入式教學，將道德教育併入其他學科，使得歷年來設立於國民教育階段的「生活與倫理」、「公民與道德」及「健康與道德」等與道德教育有關的科目不復存在，這一缺乏道德教育內涵的「九年一貫課程」，也因而被學者戲稱為「缺德」的課程。

然而就在教育當局將道德教育從學校課程架構中取消的同時，社會卻湧現一波波重視道德教育的聲浪。2003年的《天下雜誌》即以「品格決勝負-未來人才的秘密」做為年度特刊主題，認為「品格」將成為各國下一代人才競爭的最主要關鍵，這一呼聲亦促使教育當局正視道德教育在新課程架構中缺席的現象。

就在學者與社會漸升的雙重壓力下，教育部旋即於2003年11月成立「品格及道德教育推動小組」，並於2004年12月公布《品德教育促進方案》5年計畫(教育部，2004)，試圖做為各縣市政府推動道德教育的依據，並且在上述促進方案實施期滿後，再於2009年12月4日公布庚續的第2期5年計畫(教育部，2009)。

然而即使教育當局在政策面，對「缺德」的課程架構採取了若干補救措施，但是在教學實踐層面，由於缺乏課程的明確引導以及未有固定教學時間下，仍然對道德教育的實施造成相當程度的影響。具體而明顯的結果是，學校層級必須擔負起實施道德教育的關鍵角色，包含課程內容的研發與組織、教學活動的規劃與安排、教學成效的檢視與改進等，而非僅是既定方案或課程的執行者。更居於關鍵條件的是，學校層級是否有具有這樣的認知與能力，以承擔起課程設計與活動規劃的責任？教師又能否於一般學科教學中，擁有足夠的道德教育注意能量與施教能力，以進行融入式的道德教學？

於此，就在「道德」科從課程架構中消失屆滿十年之際，亦正是檢視校園如何實施道德教育的最好時機，以檢視「融入式」做為道德教學模式的成效為何？是能夠真正融入到其他學科之中，去除為人所詬病的教條式教學，而擴大道德教育的施教成效？抑或淪為課堂上處理學生偶發行爲問題的班級經營，而終結了道德教育？

基於上述研究背景與問題意識，本文旨在運用內容分析法、觀察法及訪談法等，探討在缺乏課程架構的引導下，學校人員對道德教育性質、學科間關聯性的認知，以及融入式教學的實施情形等議題進行探討。

貳、文獻探討

上述這些關於當前道德教育實施背景與問題的描述，主要集中在道德教育的本質、課程內容、施教方式及與其他學科的關係等議題之上，而此些議題亦與教師如何實施融入教學有所關聯，以下將針對此些問題進行文獻探討。首先藉由探討倫理學發展脈絡，以了解不同倫理學學派所蘊含的道德教育意義；其次探討道德教學應包含的內容為何？第三則是探討擔任道德教學的人員，應具備何種專業知能；第四則是探討道德領域與其他學科領域之間的連結關係，最後則探討道德教學可茲運用的教學模式。

一、理性、德行、效益或關懷：倫理學理論的道德教學蘊義

人類對倫理學議題的討論由來已久，從西方哲學的脈絡來看，早在希臘三哲的前啟蒙時代即已有相當豐富的成果。

Socrates 以其著名的詰問法，澄清人們錯誤認知之處，開啓人們的智慧，主張「知即德」，他認為人們若能對自己利益有真正的了解，能預見行為可能產生的後果，而不只是基於短暫利益或錯誤認知而行，那麼就能去惡而行善，因為沒有人會故意為惡，那些為惡之人皆出於愚昧無知。因而在「知即德」的觀點下，道德教學的目的應在於增加學生有關行為後果的知識，例如法律規定等，用以節制慾望、判斷行為的真正後果與影響性，進而能知德也能行德。

延續 Socrates，Plato 進一步指出不同官能品系的人們，必須授予不同的知識以遂行不同德行，並以人體的頭、胸、腹分別為理性、勇氣及情欲的代表。而理性因能認識真理，得以管理勇氣與情欲，而居於首要地位。擁有理性之德者，可為國家領袖；具備勇氣之德者，則為國家衛士；剩餘者則為受情欲所主宰的販夫走卒，僅能從事農工商等職業，以繁榮國家經濟，其德性則表現在節慾之德。因此在 Plato 的觀點下，道德教學的目的便在於使每個人能依其官能的著重點及職位而行其所當行之德（侯建譯，1980）。

而 Aristotle 則轉由日常生活的實際境況中，去描繪最能符合當下情境及美好生活所需要的德性及行為，亦即就 Aristotle 而言，能行德遠比知德還要重要，因而道德教學的目的，便在於教導學生表現符合當下社會情境的最佳德行（MacIntyre, 2007）。

希臘三哲之後，中世紀轉而進入由教會主宰道德準則的權威時期，一直到了 I. Kant 揭開啟蒙運動的序幕，人們才得以以理性所具有的自信，從教會的權威深淵中解放出來。

在 Kant 的倫理學構想中，來自理性所構成的無上命令（categorical imperative），才是道德判斷的最高準則，而不是行爲的結果。因爲行爲的結果往往取決於當下的事件脈絡，並無一致的穩定性，不適合做爲道德與否的判斷標準，因而應從行爲本身所具有的道德性質與行爲人的動機來判斷。例如眾人皆知「說謊」是一件不道德之事，那麼不管在任何情況之下，不可說謊便成爲每個人的義務，即使可預期將導致不好的結果，亦應以「誤導而不失真」（the true but misleading statement）的真話來回應，也不應說謊(Sandel,2009:134)。除此之外，Kant 更爲道德實踐的可能性，立下「人自由」、「靈魂不滅」以及「上帝存在」的論證條件（鄧曉芒譯，2004）。因而就 Kant 而言，道德教育的目的便在於啓發學生的義務心，以遵行普遍的道德律令。

與 Kant 強調行爲正當性高於一切的觀點不同，以 J. S. Mill 爲首的效益論（Utilitarianism）指出，能確保人類幸福的就是善，因而能獲得最大的幸福便是最大的善（Rachles & Rachles, 2010）。由此衍生出許多行爲的效益階序，以便計算善的總量，據以做爲行爲的判斷標準。因此道德教育的目的在於教導學生能正確判斷行爲結果所帶來快樂的純粹度、持久性及廣佈性等。

在啓蒙運動的理性探討之後，倫理學的發展更趨多樣化。L. Kohlberg 轉而從心理學的認知層面，將兒童的道德認知發展分爲三期六階段。Kohlberg(1981)指出，隨著生活經驗累積，兒童對於何謂道德的認知判斷亦會有所不同，從最低階的以行爲會不會被處罰爲標準的「處罰與服從導向階段」，到最終根據正義、運用邏輯、良心、自律等概念的「道德普遍原則導向階段」，並且後階段的認知發展，要較前階段更爲周全與良好。因此道德教學的任務在於提供兩難困境式(moral dilemma)，讓兒童在思索如何解決道德困境的過程中，提升其道德認知的階段。

然而在 Kohlberg 以理性正義爲最高道德認知層次的理論架構下，女性的道德認知層次往往被評定爲較男性爲低，這個現象引起女性主義者的關注。C. Gilligan(1993)便指出 Kohlberg 以正義爲核心所發展出來的道德認知理論，並不適用於女性的道德發展境況，Gilligan 因而展開一系列以女性可能面臨情境爲主軸的道德認知研究，進而發展出以關懷(caring)爲核心的女性主義道德理論，開啓了關懷倫理學（ethics of care）的派別。

N. Noddings 繼而在關懷倫理學的架構下，指出啓蒙運動時期的倫理學理論過於強調對確定性的追求、以普遍性的概念爲發展基礎，以及以抽象化的個體爲倫理適用的假定等缺失（Noddings, 1995），進而闡述並架構關懷倫理學的內涵，以避免陷入以理性爲主導的困局。她指出「關懷就是美德」（caring as virtue）與「關懷就是關係」（caring as relation）二者之間的重要區別。前者指的我們總是從自己的架構中來行動，並且試著做那些我們認爲別人需要的事，視我所表

現出的關懷行為本身即已是美德；後者指的是能夠真正關照到被關懷者的需要（Noddings, 2003）。在此，順著關懷倫理學的脈絡，道德教育的重點不在於啓發道德的義務心或算計行為所能帶來善的總量，也不是提高學生的認知發展水平，而是要能夠敏銳地察覺他人真正的需要，進而給予關懷與具同理心的協助。

除了由性別角度發展出有別於以理性為基礎的女性主義倫理學之外，新實用主義者 R. Rorty（1989），亦在對後現代反基礎主義(anti-foundationalism)、多元主義(pluralism)以及反權威主義(anti-authoritarianism)境況的省察下，提出「詩化道德」的主張，認為道德規範應重新被理解為僅是當下社會的偶然共識，而不具有普遍的有效性，提出「沒有原則的倫理學」（Rorty, 1994）。在此道德教學的目的不在於去了解那些先天已安裝在人性的道德裝載單(check list)為何?而是能夠對不熟悉的人們所承受的苦痛和侮辱更具敏感度，如此才能創造出人們的團結感，而能夠提昇這種敏感度的不是理論（哲學），而是民俗學、記者的報導、漫畫書、紀錄片，尤其是小說與詩。於此而言，道德教學應以文學作品的閱讀與感受為主，而不再是那些道德教條的直接灌輸，或道德原理原則的理性推理(許誌庭，2011)。

在上述對倫理學發展的簡要描述中，可以看出不同理論的觀點，亦可推導出課程與教學的不同著重點，然而這些著重點放在教學目標的脈絡之下，卻又衍生出應以何者為重的爭論。

二、道德教學的內容：認知、技能、情緒與實踐

自 Bloom 等人(1956)提出認知、技能和情意為三大教學目標以來，如何在教學過程中，兼顧這三大成分便成為教學成效完整性與否的檢驗指標，並且不同學科在這三者之中所占比率，也成為學科類群歸類與教學方式採用的主要依據。以國小脈絡而言，國語、數學偏重認知教學，被歸屬於「學術學科」，而體育、美勞科則專注在技能教學屬「藝能學科」。對不同類科課程內容與屬性的知覺，不僅影響教師的教學方法，亦將進一步影響到學生的學習態度（黃鴻文、湯仁燕，2005；黃鴻文、武曉梅，2007）。

然而道德科目究竟應屬於學術學科或藝能學科，則很難有明確的界限，造成道德科目屬性定位不明的窘境，可歸因於道德概念本身的複雜與模糊性，例如儘管每個人都承認社會必須有某種道德規範以約束眾人行為，然而對於道德規範的要素內容應為何？其階層順予應以何者為先、為重？違反時又應如何處罰？等卻無定論。這種困境反映在教學實務上的問題是，道德教育在認知、技能與情意的教學目的上，其著重比例、邏輯順序、評量方式以及成分間的關聯性究竟應如何安排，卻往往難以取得一致的共識，也成為道德教學應如何實施的爭議焦點。例如，傳統的道德教學以設科方式教學，以紙筆方式評量，著重

在認知目標的達成，卻被批評為教條式的「灌輸主義」，論者指出學生固然學得更高層次的道德判斷認知，卻可能因為「道德意志薄弱」而未能轉換為具體的行動（李奉儒，2012）。而另一個更為根本的問題在於，多元文化主義者主張道德的認知成分，並不具有去脈絡的有效性，社會互動場域對道德規範的認知，將有相當程度的影響性（Rachles & Rachles, 2010）；而道德技能成分的教學，卻也因著重於外在行為的表現，容易遭受僅為陽奉陰違或虛偽的指責，成為「形式主義」或「虛偽主義」（Noblit & Dempsey, 1996）。

相對於認知與技能層面，情意層面的道德教學則受到較多肯定，正如 Spiecker(1988)所指出的，要成為一位道德行為者其必要條件之一，就是要能夠經驗到「道德情緒」--在行善後能感受到助人的滿足與愉悅感而願意繼續行善；在為惡時會感到羞愧、無地自容的罪惡感而不願再為惡；在面臨具道德意涵的情境時，能服從於這些道德情緒，而表現出具道德意涵的行為，Straughan(1998)亦認為，培養學生具備為他人設想的情感與動機，是道德教育的重要方法之一。然而，情意層面的道德教學應如何進行，卻也因缺乏具體明確的教學內容與方法，而難以有具體化的引導，也容易因對某種情緒過於固著而成為道德極權主義的溫床。

歸結而言，傳統的三大教學目標，仍然無法窮盡道德教學的目的，於此亦可看出道德教學具有的獨特性質，因而其教學內容與方法，指向應將認知、技能以及情意，融鑄一爐而於日常生活中實踐。事實上由臺灣省政府教育廳(1997)所主編的《臺灣教育發展史料彙編》，於〈生活與倫理課程的沿革與特質〉一文中，即將生活與倫理及健康教育歸納為重視實踐的「行為學科」：

「在國小課程裡，生活與倫理與健康教育兩科均屬行為學科。該兩科教學的重點不在知識而在實踐，在活動中進行教學與指導，務須兒童生活上將學習的行為實踐出來，表現出來。」（臺灣省教育廳，1997：595）

綜合上述，基於道德領域所具有的特殊性質，道德教學的目標、施教內容及其學習結果的評量應如何進行，往往較其他科目更為複雜與具模糊性。這種現象使得道德教學應如何實施始終難以形成共識，因而早在二千年前蘇格拉底即提出「德可教嗎？」的問題，這個問題可衍申包括道德能不能透過他人有意營造的環境中教導而習得？或是應在真實、具體的生活脈絡中自行體驗？若可借助外在教導，其內容又應為何？認知、技能、情意層面又應如何搭配？道德教學成效又應如何評量？

除了課程內容與教學形式的安排外，道德教學應由何人進行？又應具備何種專業知能？則又是另一個議題。

三、道德教學：誰來教？

為使師資生熟知各領域的教材內容及教學技巧，師資培育單位開設有各科教材教法，例如「國語文領域教材教法」、「數學領域教材教法」等，並視為必修課程。然而就大多數的師資培育單位而言，其中並無「道德科教材教法」一科，即使少數教育學程開設類似「德育原理」或「道德教育」等科目，亦多屬選修課程，一旦教師未修習道德教育相關課程，而教學現場又缺乏道德教材時，教師將從何處知道道德教學的教材內容應為何？又如何獲得與之對應的教學技巧？還是假定只要身為教師，一旦熟知一般學科的教材教法時，即可推論亦必然具備道德教學能力？

對於上述道德應由何人？具何種條件？來教導的問題，德國倫理學家 J. G. Fichte 在其《倫理學體系》一書中，曾有過如下相關的主張，或許可提供一些脈絡：

「勸說所有的人做個有道德的人，是每個人的一般職責；這項職責可以轉交給一個特殊階層，而且也轉交給了這個階層，但這並不意味著，在一個人有機會勸說別人為善時，由於這項職責轉交給了那個特殊階層，他就可以完全不承擔這項職責，而是僅僅意味著，他不必再將這項職責明確地當作自己的特殊職責。」(梁志學、李理譯，1995：348-349)(粗體、底線為作者所加)

亦即，在 Fichte 看來「勸說」他人為善是所有人的責任，因為做為同一社會的生活共同體，他人為善與否的結果，將直接與所有人的福祉有關，然而 Fichte 亦認為，除了每個人都有義務勸說他人為善之外，仍有受眾人委託的專職人員需負起道德勸說的責任。Fichte 進一步指出，眾人之所以委託這個階層擔負起道德勸說的責任，在於這個階層的人員對維持共同的道德意義具有更高的遠見，並且更能掌握當代道德文化中，最為優秀可靠的成果，但儘管如此，這些專職人員仍必須以眾人公認的道德規範做為勸說依歸，而非依自我的認定與喜好。於此而言，教師做為道德教育的執行者，可視為是來自於社會大眾的委託，而教師則必須回報以對道德於社會共同生活的重要性有更深刻的了解，並且能掌握更多足以說服他人行善的歷史例證。以此而言，教師顯然必須對道德內容與教導方式有更高的掌握力。亦即，儘管 Fichte 認為每個人都有勸說他人為善的義務，但做為道德教育的專職人員--教師，於道德教育領域仍應具備特定的專業知能與技巧。然而當道德取消設科之後，也同時取消了特定教師發展出道德教學專業與學科專家認同的可能性，例如熟知倫理學知識體系或以具道德教學專長自居，而是將道德教學的責任分散給所有的教師，如此教師於道德教學的責任認知與能力，將停留在將自己比同於一般社會大眾的責任而非專業人員，而這樣的認知，亦常見於教師認為家長亦應負擔學童道德教育責任的觀點之中。

四、學校教育的二端—學術與道德

對於學科界線的判斷，Hirst（1974）曾提出「核心概念」、「概念間的關係網絡」、「用以探索經驗的技術」，以及「以經驗檢證命題的方法」等四個檢視標準。以此而言道德領域所依恃的倫理學學門，足以自成一個知識體系殆無疑義。然而倫理學在知識領域上所具有的明顯特徵，是否足以做為教學實務上道德教學亦應獨立於其他學科的理由，歷來並無明顯共識。Stengel & Tom（2006：24）曾從學校教育的觀點，檢視道德學科與一般學術學科之間的不同。「道德」被視為是群體在行為或價值組型上所共同認可的特定符碼，而「學術」則是教導特定技巧，以便能在標準測驗獲得成功表現的課程內容。亦即此二者所欲被檢視與運用之處並不一致。其中道德偏屬抽象的善惡價值觀，然而善惡概念本身並無法直接被檢驗，而是必須在日常生活的行為中被實踐與檢視，而學科領域所涉及的知識內容與技能，其自身便足以成為獨立的認知對象，再由學生能否於學習評量場合中予以再現，以做為學習成功與否的依據。

針對上述道德與學術學科的分辨，Stengel & Tom(2006)進一步從科際關係與課程教學的角度，指出「道德」與其他「學術」領域在學校教育中的五種關係類別。

（一）分離類別（separate category）

認為道德與學業成就沒有任何關聯性，一位在學業上表現優異的學生，並無法證實會有更多的能力來獲取道德領域上的相同表現；同樣地，在行為表現具較高道德層次的學生亦與學業成就無關，因此道德教學必須以獨立於學科領域且為可見的方式來進行。

（二）接續類別(sequential category)

認為道德與學科之間固然是分離的，但是二者仍有所關連，其中一個領域的學習，有助在另一領域也獲得相同的成績。但是這樣看法又引發二者彼此的影響路徑為何的討論，亦即道德與學科的學習究竟孰輕孰重？究竟是應該先重視道德教學，還是學科學習。在 Stengel & Tom(2006：66-68)的討論中，大部分的學校教育採行的是以道德為先的型態，只有少部分主張應以學術為先。

（三）支配類別(dominate category)

這個類別的觀點認為，學校教育應以學科或道德教學之一為優先，二者之間有其輕重之別。前者反映出許多父母的心態，認為到學校就是要學習學科內容，至於道德由家庭自己教導即可，然而更為普遍的觀點認為，道德教學較之學科學習更為重要，這些支持者認為，即使學科學習是學校教育的主要工作，卻不應是最重要且唯一的任務。例如 R. Straughan(1988)即指出，一般社會大眾

之所以認為學校教育失敗，除智識能力低落外，學生的品德與舉止不佳也是被批評的焦點。

若再從我國傳統教育觀點來看，道德教化顯然才是教育的主要任務，學科學習則只是品德教化之餘，行有餘力才進行的活動，*論語*〈學而篇〉曰：「弟子入則孝，出則弟，謹而信，泛愛眾，而親仁，行有餘力，則以學文。」即是此一觀點的明確表達。

(四) 轉化類別(transformative category)

轉化類別的觀點則指出，道德教學與學科教學之間是彼此含蘊的，二者的內容都可以經某種形式轉化後，再由任一個領域的學習做為出發點，而融入在彼此的學習過程中。

然而 Stengel & Tom(2006: 113)也提醒我們，課程轉化的立場常常被那些自稱為改革者，以不完整和表面的方式所採用，亦即在缺乏深入探究其中的可能性與配合條件即大肆鼓吹。Stengel & Tom 的這個觀察，對九年一貫課程以融入式教學取代原本的道德科目教學所引發的種種爭議，亦頗有神似之處，正如李奉儒(2004)所指出對道德教學的憂慮，包含「道德教育理論基礎爭議」以及「學校道德教學實施困難」等，特別是當前的師資培育課程，並未搭配道德融入各科教學進行課程的調整，仍舊以單科教材教法的開課方式來進行，更加深了視道德與學術二者為轉化類別所可能產生的負面影響。例如王惠櫻(2007)在分析國中各版本社會領域教科書所包含的道德內涵後指出，各版本無論在教材數量與實質內涵上均具有相當的差異性，且缺乏系統性的安排，亦即道德內涵並未如預期順利的在課程編製過程予以實踐。

(五) 整合類別(integrated category)

整合類別的觀點認為，根本不存在著道德與教學之間的分別，因為二者是完全融合在一起，具有雙軌和辯證的交互影響性，只要改變了任一方，另一方亦會隨著改變，不管是在行動、效果或意義上。並且這個類別的呈現方式通常超越了單一的學術或道德概念，而是以一個更為上位的概念來涵蓋二者，例如社會正義等。

上述這些道德教學與其他學科之間關聯性的探討，將有助於教師澄清道德教學與學科領域之間的關係，並進而發展二者可能的結合方式。

五、道德教學的類型與實踐模式

除了在課程架構上探討道德與其他學科結合的方式外，教師如何將道德課程予以具體實踐？又有那些教學方式是融入式道德教學可以採用的？對此

Jackson, Boostrom & Hansen (1993)曾在教室觀察中指出道德教學的五種類型及三種實踐方式：

(一) 五種道德教學類型

1. 道德教學做為正式課程的一種

這種教學類型來自上述課程類別的「分離模式」，亦即在正式的教學課表中，明確地劃分出道德科目時間以便進行教學。在我國的道德教學脈絡下，除了以「生活與倫理」、「道德與健康」等科目進行的課程教學外，亦會在每日正式上課前另行安排 20 分鐘的「晨間活動」或「導師時間」的「定時指導」。以目前小學的情形而言，雖然仍然保留導師時間，然而其施教內容並無一定的規範，完全取決於學校或教師的安排。另外，亦有部分學校會利用教師晨會時間，安排義工媽媽進駐教室陪伴學童或帶活動，而說故事則是常見的方式，且因敘說的故事往往隱含相當程度的品格意義，學校甚至會直接以「品格教育」為這個時段的活動命名，而此些校園義工則稱之為「品格媽媽」或「品格爸爸」，儘管此些活動並非正式的教學活動，但這可能是目前少數可視為定時道德教學的活動。

2. 在例行的課程之中進行

雖然沒有另外設科，但是在某些課程中以單元的方式呈現與道德有關的主題，而教學方式則是提供有關的具體事件，並要求學生設身處地假想若身為故事主角將會如何處理。

但是針對這種教學法，Jackson, Boostrom & Hansen (1993: 5-6)指出，由於這類課程所舉列的事件，往往超越國小學童生活經驗所能理解的範圍，因此教師通常只是介紹故事人物及其事蹟，而未能將教學重點放在引導學生了解該特定事件所具有的道德意涵，抑或即使教師能充份闡述，但是在學童的日常生活中，卻鮮少有與故事類似的情景，而難以提供再現該道德行為的機會，其教學成效亦難以檢核。例如為五、六 0 年代學童所熟知的八百壯士死守四行倉庫的教學單元，女童軍楊惠敏夜送國旗的故事即為一例。

3. 儀式與典禮

除了以呈現課程內容為主的課堂教學外，儀式與典禮是另一個展現道德教學的方式。例如在校園層級透過邀請校外人士進行反煙反毒演講、辦理畢業典禮或舉辦節慶音樂會等；在教室層級則有慶生會、班親會等，這些活動不論是活動本身或是參與活動的形式與過程，例如聽講禮儀等，都具有道德的意涵在其中。

4. 展示具道德內容的視覺品

校園或教室裡的公佈欄，常常可看到張貼著許多圖片、標語或活動訊息，這些視覺品往往具有傳達特定道德意涵的目的，例如反毒、禁止藥物濫用、性濫交或是一些強化意志鼓舞士氣的標語等。但是這些具精簡意涵的宣言式短句（bumper sticker），通常因缺乏後續的講解與引導，僅僅只能吸引學生目光，而難以發揮原先設定的目的。

5. 對突發事件進行道德評論

在課堂的場合中，即使正在進行的課程與道德教學無關，教師也常常會因為突發的狀況進入即時的道德教學。例如班上有同學物品不見了，或是體育課發生了缺乏運動家精神的案例等，教師通常會中止表定課程進度，而進入該事件的討論或道德評論。然而這樣的教學方式，因通常起源於負面事例，師生也往往陷在負面情緒中，道德教育的成效並不易評估。

上述這五種教學方式，第二項或許是融入式道德課程較可能引用的方式，但是其缺點亦如文中所述，再者亦可能因為分散於不同學科，且多為孤立的單元，將因過於零碎而難以讓學童形成系統性的道德行為判斷依據；而第五項在當前道德教學脈絡下，則可能成為教師認定自己的確已在進行融入式道德教學的根據。

（二）教室中的道德實踐方式

1. 依循班級規則和管理

班級是一個小型社會體系，同樣存在著價值的共融與衝突，因此仍有必要訂定相關的規則，以便在最大的限度上統合成員的行為。而班規內容體現的就是對實踐道德行為的要求。這些內容有些是放諸全校各年級都有效的，例如發問前要舉手、不隨地亂丟垃圾等；有些則是配合班級的特殊情境，例如非經同意不可餵食孔雀魚等。因此培養兒童遵守班規的習慣，將有助於日後移遷到遵守社會規範。

2. 課程次結構中的道德

教室場景中的空間安排亦是重要的道德實踐方式，例如教師的座位總是擺放在角落的位置，以便能夠擁有全覽所有學生的視野，進而易於找出學生違規舉動，而不是放在只能看顧一半學生的中間位置。另外，在班級分組閱讀的課堂中，一年級教師拿著小朋友使用的椅子，輪流到各組坐著指導小朋友活動的進行，如此得以讓教師更為靠近學生，加強師生親近感，也可以讓教師以較小的音量說話，而小朋友也只需要較小的音量即可以表達意見，進而培養學生輕聲細語的說話習慣。

3、教室裡展示性的道德

由於身處「多元時間框架」(polychronic time frame)之下(Hall, 1983)，教師往往必須在同一時間內面對許多不同來源的訊息，處理不同性質的事務，因而情緒的快速轉變與多樣化是教師行業的重要特徵，而為了要簡化情緒回應的方式，運用臉部表情成為教師表達情緒的重要方式，並且亦具有與學生溝通的功能，特別是在回應學生的行為時，教師往往運用豐富的臉部表情，表達對學生行為的讚許與反對，而學生亦得以藉此解讀教師對自己行為的態度。歸結而言，教師臉部表情所傳達的意涵，成為教室裡最常見的道德展示符號。

參、研究方法、對象與資料分析

為達成研究目的，本研究採用觀察法、訪談法以及內容分析法，以下茲逐一說明。

一、觀察法

由於教學活動具有明顯的外顯行為，因此可透過觀察班級教學及校園相關活動，從中紀錄所涉及的道德教學成分，以解析所隱含的道德意義，包括是否藉由特定時機有意地安排具道德教育意義的活動與儀式等。本研究的觀察對象包括校園規劃與佈置、學校及社區聯合運動會、班級品格說故事活動及品格媽媽成長活動等共 8 場次。

除校園規劃與佈置由學校相關人員帶領研究者參觀設施，由研究者以紙筆紀錄外，其餘觀察活動，均以攝影機全程紀錄，以提高分析的信效度。

二、訪談法

除了以觀察法了解道德教學活動所呈現的樣貌外，為了解相關人員對於道德教育意義之賦予、教學活動之進行、效果之評估等心理層面的感受與知覺等，則可藉訪談法以獲取相關訊息，並得以與前述觀察進行交叉比對，以提高研究之信效度。訪談對象包括學校校長、主辦道德教育業務之處室主任、班級教師及協助品格說故事之義工等。教師與義工的選擇，則包含三、四、五、六年級，以兼顧年級平衡。訪談內容則集中在對校園道德教育活動的道德要素、道德與其他學科之關聯性、融入式教學之實施與成效等議題的認知。訪談以事先設計的半結構訪談卷進行，每次約 40-60 分鐘全程錄音，共訪談 13 人次。

三、內容分析法

針對上述二種方法所蒐集到的資料，進行內容分析。在觀察法的運用方面，以事先設計好的活動觀察紀錄單，摘記活動內容；在訪談法運用方面，根據錄

音檔逐字謄寫語料，再按本研究所關注的研究問題，對相關觀察記錄及訪談內容進行歸結，再統合相關內容進一步推衍概念，以了解資料所蘊含的意義，這一內容分析程序將反覆進行數次，直到沒有新的概念出現為止。

肆、研究結果與討論

經由分析所蒐集到的資料，研究結果呈現如下，為避免受訪者困擾，文中所提及的校名、人名均以化名呈現。

一、對道德教學內涵的認知

教師如何理解道德教學的內涵？受訪者多數傾向將「生活教育」視為是道德教學的實施內涵，例如依賢國小校長在談到教師應如何實施道德教學時認為：

「對一個國小教師來講，這個是所謂的生活教育啊…，就是說每一天你來學校，從早上的打掃，一直到下午的放學跟老師 say goodbye，這個都是品格教育，所以說其實它不見得是在正式課程裡面，可是它很多是所謂的潛在課程或是非正式課程。」(991116 訪談紀錄，3：21-29)

正因為視品格教育為生活教育，依賢校長認為，道德教學就像是班級經營一樣，是每個老師隨時應該要進行的，也因此道德教學的施教內容，便指向早上的打掃、下午放學巡視路隊等班級經營事務。北仁校長也指出相同的觀點：

「那平常的生活教育，其實我們從集合，譬如說走廊不要亂跑，另外很多機會教育，日常的生活或者是打掃，像我們禮拜一早上規劃的就是愛校服務，所謂愛校服務就是勞動服務，…那這個部分等於在生活的也融入到。」(991101 訪談紀錄 4：21-26)

當將生活教育視為道德教學時，教學過程將傾向於要求兒童遵行特定規範、表現特定行為，而非推理出道德的規範性原則。因此這種傾向灌輸常識性行為的道德教學方式，大多是訴諸權威者的要求，且僅僅為更為具體與明確的行為要求，而非一般性與抽象的原則，因為抽象性原則的教導，更需要的是行為者的判斷與推理，而非遵行權威的指示 (Straughan, 1988)。因而兒童在生活教育中所學到的是違反規定時權威者的反應，以及自身可能遭受的懲罰，而非行為對他人影響的預估，對此種訴諸權威者的道德教學方式，Durkheim(1973: 169-170) 曾指出，因為缺乏對情境道德意涵的認知學習，一旦兒童成長到不再感受到權威者的威嚴時，往昔的道德教學成果將難以確保。這一原因正得以說明大多教師感慨兒童年級越高越不遵守規矩的現象，於此亦可以看出訴諸權威教導的生活教育存在著相當程度的局限性。

再者，生活教育傳遞的是既定的生活規範，然而兒童生活中的重要他人之間，例如父母、師長、朋友或偶像等，對生活規範內涵的認定及重視程度，卻可能存在著一定程度的歧異性，進而影響到道德教學的實施：

我教半天老師也教那麼多，但是多不一樣，學校一套，家裡也一套，我們跟家長之間想法，思維當然又是不一樣的，就會產生比較大的社會面向的衝突（1000819 訪談紀錄， 4：29-31）

引文中浩紋老師指出在指導生活常規時，可能因家長的看法不同而抵銷了教學的效果，其中原因在於道德規範並非如同其他學術學科，係來自對外在客觀世界的認識，具有明確的對錯標準，得以統合參與者的認知以趨向一致性的行動，而是行動者對人際互動影響性的主觀知覺，因而存在著極大的差異，特別是當將道德教學局限在明確的生活常規教導，而非普遍性的道德價值判斷時，此種群體間認知的歧異性，將成為道德教學的主要干擾因素。

至於受訪教師又是如何理解道德科目與其他學科的不同呢？碧玉老師指出：

「國語數學他是一種基本教材基本能力的培養，他是我們讀書識字，然後學生可以，就是可以自我學習的一個進程。但是道德這個不一樣。就像教我們平常老師講的，我要怎麼樣去對人，然後你、我、他，從我本身然後再跟你相處，然後再跟他，就是變成個人、家庭、社會化的一個進程」（1000825 訪談紀錄， 3：1-5）

受訪教師認為一般學科的學習是局限在增進學習者個人的認知上，但是道德卻必須藉由人際間的相處來學習。換言之，其成效是取決於主體間關係的檢查，而非於紙筆測驗中再現課程成份的數量，這種特質暗含著道德教學成效的評估應有不同的方式，而教師於日常生活中，對兒童行為實踐的觀察則是主要的形式，許誌庭（2009）即指出在多元評量形式中的觀察與文字描述，正是教師以自身做為評量工具而與學生互動，從中來感知、領受學生學習情形的一種評量方式。

然而也正因為教師是做為道德教學的主要評量者，教師本身的階級道德觀傾向，便影響著教師對學童行為的認定，從怡華老師以學習所需的資源來區別道德與學科不同的談話中，便隱約地觸及這一面向：

「國語數學這個東西，比較牽扯到像孩子的文化經驗吧。如果社經地位比較不好的那種小朋友，他可能沒有辦法達到預期的效果。當然說基本能力，會寫，會怎樣，有，可是他沒有辦法達到一定的效果。但是道德這種如果把他列成活動式，可以給這些孩子一個平台，甚至從這個平台裡去彌補一些他在學科上的一些，那個成就感」（1000825 訪談紀錄， 3：7-11）

引文中教師認為一般學科的學習，與家庭所能提供的協助能量有關，而道德行為則是人人可學的，與社經地位無關，因此透過道德活動的學習，可以讓低社經家庭的學生從中獲得成就感，例如教師的讚賞等。受訪教師於此處所提及是應指文化資本對學習的影響性，文化資本指的是「人們對上層階級文化的掌握能力」（Bourdieu, 1977），然而家庭社經地位之所以會影響學科學習，不僅於教材中的文化認同與學習方式有利中產階級，更多的是在制度的運作中暗合中產階級的習性，例如以中產階級認同的價值觀做為底本來制定行為的獎懲規範，再由同為中產階級的教師來執行，然而即便是道德領域，不同階級位置之間仍有所差異，Sayer（2005）便指出慣習(habitus)亦具有倫理氣質(ethical dispositions)的成分，包含著不同階級背景者對道德內涵的不同看法，再者連結前所述及，兒童行為所具有道德意涵，仍必須由認同中產階級文化的教師進行判斷，其結果亦將一如學業成就，受限於文化資本的影響，亦即即便是道德的學習，仍難以跳脫家庭社經背景的影響，因此欲藉由道德教學來提升低社經背景學生學習成就感，這一期望並不容易達成。

二、對道德課程應獨立設科或融入各科的認知

針對道德教學應採取合科或獨立設科的提問，受訪的教師、家長並無一致看法，原因應與關注的焦點與對政策的認同度不同有關，北仁國小校長認為：

「一定設科比較好，因為設科的話，就是會有一個系統性的教授，甚至是有表排劃定的位置位階，在課表的呈現，老師的實施，或者是家長的複習，重視的程度一定會比較高。有固定的時間，固定的教材，作系統性的指導，這樣的話才會比較深入，整個根基才會好一點，如果目前在實施沒有設科的話，有沒有融入都需要更多的人去重視他，那就顯得比較零零落落(台語)。」(990825 訪談紀錄，2：11-17)

引文顯示北仁國小校長是從教學效能的角度來看待此一問題，認為單獨設科有助提升道德課程的位階，亦較能有系統的呈現教材，也可以減輕行政查核教學成效的困擾。

不同於北仁國小校長的教學效能觀，依賢國小校長則是著眼於道德教學的性質，認為若教師願意重視則隨時可教，不需要再另外設科教學：

「品格再設一科來教學，並不是那麼的恰當，因為它和各科其實是可以融合的……對於一個國小教老師來講這個是所謂的生活教育……很多是所謂的潛在課程或非正式課程，那問題在於這個老師他到底有沒有感受到這一部分。」(991116 訪談紀錄，2：25-26-3：21、31)

至於級任浩紋老師則是認為，道德是散落在生活中的各個層面，而這些生活層面又對應到各科領域的教學，因此融入到各科來教學是適當的作法：

「道德教育這個部分本來就是生活層面的東西，你硬是要把它設科去教學，它是一個制式化的學習，所以他本來的目標是希望散發多點開發，在各個層面上，因應各個不同學科，譬如說自然來講，這個科目可能告訴我們要愛護環境、撿垃圾諸如此類這些，都有關倫理的層面。」(1000819 訪談紀錄，2：27-30)

引文內容中浩紋老師認為，生活中的各種不同層面都有其道德涵義，而各學科領域又是對應著生活中的重要層面，因此可在學科領域的學習過程中，同時教導這些生活場域中應有的「善行」表現。例如在自然領域中教導愛護環境的行為、在語文領域中學習口說好話、不出惡語等。

這種觀點除了又再次印證教師傾向將道德教學視同為生活規範的教導外，亦隱含著認為「善」的意義總是必須透過具體的行為才能被理解，就如同 G. E. Moore(1962)主張的非自然主義，認為「善」的概念如同顏色是一種簡單的概念，無法被以分析的方式加以定義，而是必須依附在「善之物」中才能了解「善」的概念，因而認定「善」是一種無法獨立存在於時空中的非自然性質，由此觀點也可以推論出不能也無需獨立設科來專門教導的抽象的道德概念或道德判斷，而是要教導具脈絡性的善行。

上述的訪談結果顯示，受訪者於道德一科應否獨立設科並沒有一致的看法，那麼受訪者又是如何理解取消道德設科這一政策的發生？在所有的受訪中，不管贊同或反對此一政策者，都認為課程內容太多是壓縮道德科目設科的主要原因之一，北仁校長認為：

「是因為新課程的實施之後，廣度加廣了，也排擠了原本傳統的科目，所以是拿掉了。…孩子們一個禮拜的學習時間是固定的，但到底這樣的學習時間要擺哪些東西，是各領域專家拔河的一個戰場。」(990825 訪談紀錄，1：32-34)

萬成主任則認為道德的取消設科，是各界在有限的課程空間相互角力、妥協後的結果：

「對於現在的課程來說，因為需要的東西實在是太多了、太廣了。譬如說有些比較必要的東西就會被忽視掉。其實課程這東西是各方角力的結果，我們會偏頗掉有一些實際上真正需要的一些課程。那所以說難免會壓縮到一些品格教育的東西。」(1000830 訪談紀錄，1：18-21)

北仁國小品格媽媽以家長的角色則認為，是因為政府不重視才會在爲了增加主科學習時數的考慮下刪除道德科目：

「我認為他們可能就是只注重學業，就像很多學校老師，不是都說教書的時間都不夠，我記得以前我們都是公民與道德那些課程通通-體育課都不要上，通通都來上國文英文數學，然後他大概是覺得說那些重要的課程的時間不夠，所以他把它刪掉」(991116 訪談紀錄，10：23-27)

上述訪談結果顯示，受訪者對於融入式道德教育的政策考慮及其施教內涵，並未有一致的看法，而著重教學效能或品格教育的性質，則是二者主要的分歧點。至於對政策推行的歸因，則指向新課程架構已趨於飽和，以及道德課程並未受到重視，以致於擠壓道德課程的空間等爲主要的理由。

三、道德教學如何融入領域課程

不管教師是否認同道德教學應獨立設科，融入式教學已是現在進行式，當進一步問到如何規劃道德課程時，怡華老師提到：

「我最常用到的就是兩種方法，歸納跟演繹，因為我很喜歡看新聞，那我也很喜歡收集新聞，然後我就會把一些新聞事件收集下來。那比如說，搭配國語或者是社會這一科，有時候講到這種事情的時候我就會延伸過來，讓孩子去歸納出為什麼會發生這個事情的狀況，列出幾種原因。對阿，然後再讓他們去，比如說，自己想自己是當事人，自己去體會，就是說去演示出那種感覺。(1000830 訪談紀錄，5：25-30)」

亦即怡華老師是以時事或生活中的例子做爲道德教育的素材，當課程內容觸及相關議題時，就會延申到道德事件的討論。碧玉老師也有類似的作法：

「我剛才講的用報紙方式，然後再給小朋友這些觀念。就是等於說我在課堂上哪一科有講到什麼，像國語常常講到很多。那我就會把它拉進來，拉進來然後融入到各科做教學這樣。」(1000825 訪談紀錄，5：25-30)

儘管受訪教師表示的確會在各科的課堂教學中融入道德教學，然而這種方式顯然多爲即興的談論或延申式的補充，或受限於社會已發生的事件，並非課程架構中既定的主題或預先的教學規劃，逸良老師和浩紋老師即不同約而地提到這種即興式、點狀式的道德教學模式可能產生的問題：

「……像我們剛剛問半天說國語到底有沒有適合道德教育的融入，其實都上面有寫都只有一點點講到，像是用醬油沾一下、沾一下這樣，可是這樣到底有沒有辦法讓孩子真正得到學習是有待商榷，現在科目像數學，硬扯去扯到有關於道德方面坦白說是有困難。」
(1000819 訪談紀錄，9：15-18)

「……如果說每一科都要融進去，確實來講是有它的盲點，因為如果只是片段或是一句話，應該不能成為裡面的學習目標和活動之一，可能有時候我們只是順帶講一下而已，」(1000819 訪談紀錄，7：8-21)

引文內容顯示，教師亦了解到即興式的道德教學方式，並無法達到真正的目的，特別是如前述文獻所提及的，突發式的道德教學通常由負面事件所引發，過度情緒性的言行將很難達成道德推理所需的理性判斷，而是流於對行為禁制與懲罰方式的思考。於此進一步的問題是，教師會採用即興式的道德教學方式，究竟是起因於領域學科中的課程架構未有明確的道德成分，抑或教師缺乏執行道德教學的能力呢？

「如果從細項的目標來講是有跡可循的，譬如說他這課就是要懂得尊師重道，可能就是要讓孩子了解尊師重道的道理行為，或者是像我們上學期有一個語言的表達，語言表達裡面就是要去了解講話會傷人這樣的一個部分塑造，那這個東西就有所理解。」(1000819 訪談紀錄，7：27-30)

上述引文顯示受訪教師能察覺在各科的能力指標中，的確有涵蓋到道德教學的層面，若進一步從各領域性質來看，「生活」、「社會」與「綜合活動」應是道德教學主要可融入的領域。以一、二年級的「生活」領域而言，依研究者的界定，在九大主軸中與道德教學有關者：主軸 1「認識周圍環境」中的「1-1-5 藉由接近自然，進而關懷自然與生命」、主軸 2「體驗個人與群體生活」中的「2-1-5 舉例說明個人或群體為實現其目的而影響他人或其他群體的歷程」、主軸 3「察覺社會與生態關係」中的「3-1-3 察覺並尊重不同文化間的歧異性」、「3-1-4 舉出重要環境問題，並願意負起維護環境的責任」等。然而這些能力指標是以相當隱晦的方式呈現，若真要能發揮引導教師道德教學的作用，仍有待轉化為具體的課程內容，而這一部分則必須依賴教科書出版商，在編寫教材時即予納入，但顯然地各學科自有其課程主軸，編輯人員的選納亦以學科專長為主，因此可預見道德內容將難以在課程編寫階段即獲得明確的突顯，這亦使得教師是否具備依學科主題融入道德教學的能力成為重要的關鍵，對此怡華老師提出她的觀察：

「大部分的老師是沒有這個素養，因為在教的過程中，有的變成是說，就是憑著個人的處事經驗，去教孩子的，變成說是自己的經驗複製在孩子身上。」(100825 訪談紀錄，10：12-14)

由於缺乏課程引導以及足夠的教學能力，因此回到個人經驗式的教導方式，將是教師不得不的結果（許誌庭，2004），特別是當教師視道德教學為生活常規的教導時，從個人經驗出發對學生發出明確的要求，此即已符合教師對道德教學內容的知覺。然而浩紋老師也指出，正因為缺乏共同課程的引導，轉而訴諸個別教師的知覺與詮釋，融入式道德教學的實施成效，將會因教師專業能力與重視程度的不同，而造成班級間的落差：

「……這個部分你要去涵蓋到比較困難，所以變成說以我們現在的教學品質、教學方式來講，就必須要用開發後天知識去涵蓋到品格教育，這個部分又牽扯到老師的專業領域，就變成說班級是有落差的，長期下來造成的落差你會發現得到。」(1000819 訪談紀錄，1：19-21)

浩紋老師進一步指出放任各班自行實施道德教學可能產生的負面效應，因而認為道德教學應有超越班級層級的全校性規劃：

「我們在做道德教育的層面，每位老師都會因人而異，只是坦白說一個學校整體，我們怎麼樣讓我們國家的孩子教育程度往上提升，那是一個更全面性的東西，那不是說我自己一個班在做，別的班級卻沒有，我們一定會讓孩子產生知識衝突……。」(1000819 訪談紀錄，6：42-44~7：1)

引文內容點出道德教學的人際間性質，不同於學術學科的學習，可以在個人層次完成，道德成分涉及人際間的彼此對待，是社會集體意識的形塑，當共享的社會互動場域，對某一行為規範有不同的要求時，這一行為規範將難以維持，原因在於遵守與違反道德規範都必須付出代價，而前者更是在遵守規範的當下即必須付出，然而違反者是否付出代價，卻存在著機率的問題，因此當學校不同班級對同一行為規範有不同的要求，亦即違反者免責的機會又更高些時，在理性的計算下，那些必須立即償付代價的合規範行為，將因缺乏違反規定遭受懲罰所產生的恢復性情感的支持而難以維繫，於此亦顯示道德教學方案應由全校整體規劃，甚至擴及家庭、社會的重要性。

在面對上述這些融入式的教學困境時，儘管教師對道德教學應否獨立設科有不同的看法，但卻都一致認為應有較系統性的教材規劃與授課時間，才能真正有利於道德教學的推行。北仁校長即具體的認為，若不能設科至少應該在課綱裡以專屬的議題方式來呈現，才能據以統合整合性的道德教學方案（991101

訪談紀錄，1：38-39, 2：1-2)。而這樣的建議在 100 學年度實施的修正課程綱要中，新增「海洋教育」議題的前例下，亦顯得可行且具指標意義。

四、道德教育應具備的教學能力

前述文獻探討曾提及 Fichte 認為，勸說他人為善是所有人的責任，受訪教師亦多認為教導道德是每位教師的責任，並且每位教師亦已具備有相當的道德教學能力，萬成主任指出：

「像我們一般老師師培出來的應該都夠這個資格。……因為其實品格教育，我們只要告訴老師一個脈絡，他大概就知道怎麼教，一個完整的教材給他，他應該會知道怎麼教。那我覺得這個部分是應該每個老師都要去實施的，每個班級的導師都應該去實施這個部分。……因為品格這一部分在我們認知來講是每一人必須基本配備的一些道德觀念。所以說這個應該每一人都該懂每一人都可教。」
(1000830 訪談紀錄，3：8-26) (粗體為研究者所加)

萬成主任顯然認為，道德教學的內容就是教導一般的道德觀念，是每一個人都懂得的，因此只要是身為老師，因原本即具備有相當的教學能力，自然可以勝任道德的教學工作，然而這一觀點顯然是在有完整教材的前提之下，由此亦可看出教師將自己定位在課程執行者的角色，以及需求重新賦予教師道德課程編制能力的重要性。

道德是人人可教的觀點，亦出現在北仁國小品格故事媽媽的認知上，當被問及擔任品格媽媽需不需要像教國語、數學一樣具備該科的專門能力時，二位受訪的品格媽媽均認為教品格需要的是用心，並不需要特別的能力：

「但是品格不需要專精什麼，品格需要的是一個用心，是必須要用心跟愛去教孩子，就像我們在教我們自己的孩子一樣（1000614 訪談紀錄，2：25-26）

「不是說我們教給小孩子什麼，我們只是把我們生命中的一些經驗分享給他們，那他們得到什麼東西我覺得也許我們目前看不到，可是那是一個種子種在他心裡面。」（1000614 訪談紀錄，2：1-2）

上述訪談內容顯示，無論是教師或是家長且同時為品格媽媽的義工，都認為執行道德教學並不需要具備特別的專門知能，因為道德教學只是把一般的道德觀念說給學生知道，並要求學生去實踐，而這些被述說的道德觀念是所有人都知曉的，因而教學者所需要的只是用心地去分享生活中的經驗。但此種觀點顯然忽略了道德教學應具備倫理學素養，與道德教學技巧的專業知能。

五、教師於道德教學的修課經驗

上述訪談內容顯示教師並未體認到道德教學需求專業的教學知能，此種現象指向師資培育過程的經歷所致，正如 Parsons(1961)所指出的，教育過程的社會化作用將使受教者將受教經驗內化為往後的行事準則，因而當師資培育過程，缺乏相關道德教育的修課經驗時，這些教師亦將缺乏對道德教學應有知能的知覺，在受訪的八位教師（含校長）中，僅有逸良老師曾在師資培育過程中修習過相關課程：

「我想到的就是大學當時修的兩門課，一個叫倫理學、一個叫教育哲學，我印象很深刻是我根本不知道他在上什麼，因為他就拿一些古代的教材這樣，我記得很枯燥，那個時候老師已經快退休了，我就感覺這個東西言者諄諄，聽者藐藐，就是感覺不太容易，如果有那方面的訓練應該是這兩個科目，不過感覺就是沒有，雖然有上但是沒有納入我的知識體系去處理」(1000819 訪談紀錄，3：33-4：1-4)

儘管逸良老師曾修過上述二門相關課程，但嚴格說來應只有「倫理學」具體地涉及與道德教學有關的理論部份，但卻也缺乏教學層面的內涵，例如道德兩難教學法等。也正由於缺乏道德教學的知能，使得教師自覺專業度不足，而無法對學生進行較為深入的教學引導，怡華、碧玉老師便分別指出：

「有時候你在跟孩子帶這個議題的時候，有時候會覺得自己有一點講得不清楚」(1000825 訪談紀錄，11：30-32)

「是會心虛，就像剛才講的，就是我的理論沒有很明確，我不敢很貿然的跟你說我講的就是對的，所以就要必須透過價值澄清，透過很多小朋友大家凝聚的共識，來告訴你說，你這樣子可能比較不好，可以從那個地方去走，這樣子一方面沒有加入老師個人的觀念，一方面我也不能說撇清那個責任，或者是說又怎樣，而是說用小朋友他們生活模式去凝聚他們要有的共識，然後去實施。」(1000825 訪談紀錄，11：33-35)

上述引文內容顯示，由缺乏道德教學信心，教師未敢積極引導學生行為，而是希望借助集體討論形成的共識做為教學的依據，以分散教師責任。這樣的表達或許正可以說明為何教師傾向將道德教學視為生活常規教育、將教學內容停留在日常規範及一般道德觀念、又在教學方法上則採用師生共同討論或直接訴諸權威的教導方式，而非由教師主導的道德推理。正因為在師資培育過程中，教師未能獲取執行道德教學的足夠知能，因此當教學場域缺乏完整課程以為引導，而時間性與空間性等結構性因素，又限制在職教師發展出專業關係以商討

道德教學議題時，將如前述訪談內容，教師將採取由個別經驗所發展出的個人化教學策略，而非奠基於道德教學應有的教育專業。

伍、結論與建議

一、結論

針對各項研究結果與發現，進一步歸納研究結論如下。

(一) 對道德教育應否獨立設科的看法並不一致

對於道德應否獨立設科，受訪教師的觀點有所歧異，包括著眼於教學效能認為應設科，以及將道德教學視同為生活教育，教道德就是在進行班級管理，因而認為無需單獨設科。這二者的觀點正好各自點出道德教學的特殊性質，前者將道德教學視同一般學科，亦包含有認知、技能、情意等層面，因而認為無論是教師的教學，抑或學生的學習，都應有具體的內容，才得以考察教與學的成效；而後者則是將道德教學視為順暢班級教學活動的行為養成與導正，由此道德教學便成為學生違規行為發生時教師的因應行為，目的在排除教學障礙，或因應教學情境的預防性宣導，而非計畫性的道德養成方案。

(二) 認為取消道德設科的政策是源於當局對道德教學的不重視

儘管教師對道德科目應否獨立設科有不同的看法，但卻相當一致地以課程內容過於飽和，以致於排擠了道德設科來理解融入式課程政策的推行。再加以認知到教育行政當局，未能提供足夠的教學資源，使得受訪的教師、家長普遍以教育當局不重視道德教學來詮釋道德取消設科的政策。

(三) 融入式道德教學未能實質融入學科領域課程架構之中

受訪教師指出學科領域中融入式道德教學的執行，大多是就課堂中偶發的例子進行隨機講解，或擇取社會中發生的案例說明其中所具有道德意涵，並未預先融入在課程計畫中。儘管教師多能察覺到各領域的課綱中的確有與道德有關的指標，但是在實際的教材中並沒有被特別突顯出來。

(四) 視生活教育為道德教育的內涵，缺乏道德推理的教學

受訪教師普遍視生活常規的引導就是道德教學的內容，因此日常生活中的灑掃應對，便成為常見的教學內容，從而忽略了道德推理能力的培養，但也因為學童重要他人之間視生活常規的重要程度與要求不一，也往往抵銷了學校的教學成效。

(五) 普遍缺乏道德教育相關修課經驗，認為執行道德教學無需專門知能

受訪教師認為道德教學無需特定的專門知能，因為道德教學的內容多為一般觀念的講述，而此些日常行為規範是人人都熟知的。這樣的認知顯然與受訪教師未於師資培育過程中修習相關課程有關，亦因教學現場的各種時空性限制，阻礙了教師於在職過程中，發展出更具專業特性的道德教學知能，而只得回歸到以個人經驗來因應道德教學所需，例如以剪報的社會案件進行道德案例說明等。

二、建議

針對研究結論，本文有以下各項建議，以供相關單位參考。

(一) 應進一步檢視融入式道德教學的課程實踐

儘管教師對道德採融入式教學的認同度並不一致，但卻共同認為必須有更系統性的規劃，即使是採用融入各科的教學方式，亦應有完整性的課程與教學規劃，而非放任教師自行處理，亦即應在先確保道德教學的主體性後，再進一步依各科屬性將之分配、融入到各領域課程架構中，而不是在學科領域的主體之下，在將道德教學零碎式地依附在單元中。具體的可行做法是將道德教育列為重大議題之一；再者，要求教科書出版商，在各領域單元明確地納入道德教學的成分；以及在教學指引中規劃完整的教學參考方案等。

(二) 應加強融入式教學學理說明與政策認知

儘管道德科目取消設科改行融入式教學已超過十年之久，但受訪教師仍普遍以新課程架構內容過於飽和，以致排擠道德課程來認知此一政策，這樣的認知顯示教師仍未能深入了解道德與學科在課程與教學上的差異點，亦無助於融入式道德教學的推行，行政當局顯然有必要再就融入式道德教育的政策理由、理論根據、教學方案及課程編製等內容，辦理相關的政策說明及課程編制與教學實施等研習，以提升教師對此一政策的認同度及課程與教學能力。

(三) 除了課堂的教學外，更應有全校性的道德教學方案

由於道德教學具有的人際間性質，其成效必須在人際互動間實踐，就此而言學校應規劃校園層級的道德教學方案，而不是任由班級依教師重視與否自行實施，否則即使是多數教師盡心的實行道德教學，亦可能因少數班級未能同步實行而抵銷了應有的教學成效。再者，學校亦應明確告知家長學校將實施的品格教育方向，尋求家長協助齊一雙方步伐，以將道德教學成效擴及家庭，而非相互抵銷。

(四) 師資培育應強化道德教學課程

受訪教師僅有一位曾於師資培育過程中修習過通識性質的倫理學，這樣修課經驗顯然無法賦予教師足夠的道德教學知能，特別是在採行融入教學方式之後，在已缺乏道德課程的引導下，教師必須更具敏感度，才能察覺出各領域的道德成分，以及承擔更多的課程編製與教學責任。對此師資培育單位應有相應的課程規劃，包含理論取向的「倫理學」或「德育原理」，以及教學取向的「道德教育」或「品格教學」等科目，甚至在原有的各科教材教法中，亦能適度的融入相關的道德議題，以賦予教師更充足的道德教學知能。

致謝

本文為國科會專題研究計畫(99-2410-H-024-032-)部份成果改寫而成，感謝國科會經費補助，及二位匿名審查者的指正。

參考文獻

- 王惠瓔 (2007)。九年一貫課程國民中學社會學習領域道德教育之內涵研究。國立臺灣師範大學教育學系，未出版碩士論文，台北。
- 李奉儒 (2004)。九年一貫課程中實施道德教育的困境與突破。**學生輔導**，**92**，38-55。
- 李奉儒 (2012)。道德意志薄弱及其對於道德教育的啓示。**課程與教學**，**15**(2)，1-20。
- 侯健譯 (1980)。柏拉圖理想國。Plato 原著。台北：聯經出版。
- 教育部 (2004)。《教育部品德教育促進方案》。取自「教育部品德教育資源網」，網址：<http://ce.naer.edu.tw/policy.php>。
- 教育部 (2009)。《教育部品德教育促進方案》。取自「教育部品德教育資源網」，網址：<http://ce.naer.edu.tw/policy.php>。
- 許誌庭 (2004)。從結構主義的觀點論重塑教師專業發展的學校組織再造。**國民教育研究學報**，**13**，123-146。
- 許誌庭 (2009)。主體成分檢查的新形式：從客觀評量到多元評量。**國民教育研究學報**，**23**，113-138。
- 許誌庭 (2011)。詩性道德：Richard Rorty 的道德想像及其德育啓示。**教育學誌**，**26**，1-32。
- 梁志學、李理譯 (1995)。倫理學體系。(J. G. Fichte 原著，1889 年初版)。北京：中國社會科學出版社。
- 黃鴻文、湯仁燕 (2005)。學生如何詮釋學校課程？**教育研究集刊**，**51**(2)，頁 99-131。
- 黃鴻文、武曉梅 (2007)。我們要識字：一群國小補校中高齡婦女學生的課程觀。**臺灣教育社會學研究**，**7**(1)，69-100。
- 臺灣省政府教育廳 (1997)。臺灣教育發展史料彙編-訓育篇(下)。台中：臺灣省政府教育廳。
- 鄧曉芒譯 (2004)。實踐理性批判。(I. Kant 原著，1788 年初版)。台北：聯經。
- Bloom, B. S., et al. (1956). *Taxonomy of educational objectives, Handbook I : Cognitive domain*. New York: David Mckay.
- Bourdieu, P. (1977). Cultural reproduction and social reproduction. In J. Karabel and A. H. Halsey(eds). *Power and ideology in education*. (pp.487-511). N. Y.: Oxford University Press.
- Durkheim, E. (1973). *Moral education*. New York: The Free Press.

- Gilligan, C. (1993). *in a different voice*. London: Harvard University Press.
- Hall, E. T. (1983). *The dance of life: The other dimension of time*. New York: Anchor Books.
- Hirst(1974).*Knowledge and the Curriculum: A Collection of Philosophical Papers*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Jackson, P. W.,Boostrom R. E. & Hansen, D. T. (1993) . *The moral life of schools*. New York: Jossey-Bass Publishers.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development: The philosophy of moral development(vol. 1)*. New York: HarperCollins.
- Noblit, G. W. & Dempsey, V. O.(1996) . *The social construction of virtue: The moral life of schools*. New York: State University of New York Press.
- Moore, G. E. (1962). *Principle Ethic*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MacIntyre, A. (2007). *A short history o ethics*. Lodon: Routledge.
- Noddings, N.(1995). *Philosophy of education*. Boulder Colorado: WESTVIEW
- Noddings, N. (2003). *Caring: a feminine approach to ethnical and moral education* 2nd. London: University of California Press.
- Parsons, T. (1961). The School Class as a Social System: Some of Its Functions in American Society. In A.H. Halsey, J. Floud and C.A. Anderson (eds.). *Education, Economy and Society*. N.Y.: Free.
- Rachles, J.,& Rachles, S. (2010) . *The elements of moral philosophy*. Boston : McGraw Hill.
- Rorty, R. (1989). *Contingency, irony and solidarity*. New York: Cambridge University Press.
- Rorty, R. (1994) . Ethics without principles. *EURAMERICA*, 24 (1) , 1-19 °
- Sayer, A. (2005). *The moral significance of class*. New York: Cambridge University Press.
- Spiecker, B. (1988). Education and the moral emotions. In B. Spiecker & R. Straughan(Eds.), *Philosophical issue in moral education and development* ,(pp.43-63). Milton Keynes: Open University Press.
- Sandel, M. J. (2009). *Justice: What's the right thing to do?* New York: FSG
- Stengel, B. S., & Tom, A. R. (2006). *Moral matters: Five ways to develop the moral life of school*. New York: Teachers College Press.
- Straughan, R. (1988). *Can we teach children to be good?* New York: Open University Press.

A Study of how the Elementary School Teacher Sees the Integrating Moral Education

Chih-Ting Hsu

Can morality be taught? How to teach morality? These are questions that people constantly dispute. Before the Grades 1-9 Coherent Curriculum was enacted in year 2001, moral education had been a sole subject in Taiwan compulsory education system. Teachers can conduct moral education in certain times in the school timetable. But the newly enacted curriculum program canceled the moral subject and integrated it into the Seven Study Fields. The transformation of moral education not only changes the characters of it but also the mode of instructing.

The purposes of this article are to explore how the elementary school teacher sees the Integrating Moral Education if no curriculum can be guiding?

The main conclusions for this article are as follows:

1. Teachers have no agreement about whether or not to integrate moral education in Compulsory Education.
2. Teachers tend to view moral education as behavior instruction.
3. The teaching pattern of Integrating Moral Education hasn't embodied in the curriculum frame.
4. Under the teaching pattern of the Integrating Moral Education, moral education often comes from occasional events in class.
5. Teachers have seldom taken the moral education credits in the teacher education program.

Keywords: Elementary School, Grades 1-9 Coherent Curriculum, Integrating Moral Education

Chih-Ting Hsu, Associate Professor, National University of Tainan

