

提升大學生道德判斷知能之教師 行動研究與反思

李琪明

本研究乃針對筆者於大學所開設通識課程「多元視野的道德判斷」(97-99學年度三次開課)的歷程與結果，以教師為行動研究者的角色，且以學生自陳學習經驗與感想為主軸，運用質性分析方法加以探究與反思，並剖析本課程對於大學生的道德判斷知能是否有所提升。研究結果顯示：學生所習得且詮釋的課程目標，充分彰顯其道德判斷知能邁向更為成熟階段，包括判斷須以思考為核心，時時反省修正和批判；要公正理性客觀且有包容與同理心；拓展視野且強化國際觀與對社會的責任；以及體認道德判斷是重組經驗、動態辯證、追求多元真理與道德智慧的歷程。其次，本課程實施方式成為提升道德判斷知能的關鍵，包括多類型的課堂討論與對話、正反俱呈且理性批判的議題論辯、生命故事與科普書籍的引介、教學多媒體資源與網路平台，以及校外參觀道德議題相關機構等。最後，本研究提出道德判斷相關知能納入通識課程的反思與建議，並期望藉此展現個別化課程的教學歷程與結果，得以促進大學品德教育品質的提升。

關鍵字：大學生，道德判斷，行動研究，品德教育，通識教育

作者現職：國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系教授

通訊作者：李琪明，e-mail: t11023@ntnu.edu.tw

壹、前言

一、品德教育¹係大學不可或缺的教育目標與內涵

聯合國教科文組織（簡稱 UNESCO）於 1998 年曾公布〈廿一世紀高等教育世界宣言：願景與行動〉宣言，其中提及²：

「高等教育本身因著社會所歷經之價值危機，正面臨有史以來巨大挑戰與嚴峻變革。因此，高等教育必須超越單純經濟考量，而併入更深層之道德與精神面向。……我們深信教育是人權、民主、永續發展與和平之支柱，即使在中等教育與高等教育階段，都應藉由其間之密切協調與合作，以發揮教育對人一生之影響力。」

前段文字具有兩點啓示(李琪明, 2006)：一是大學校院不能自外於廣大人群而應負有社會責任，亦即大學既不能將其教育目的限縮成知識象牙塔，也不能自我降格成商業服務站，而應理想與現實兼具；二是教育是終生學習的歷程與結果，勿以為大學院校學生已近或業已成年，就忽略校園對其所可能產生的影響力，因此大學教師在知識或研究之外，仍須對學生進行道德與精神的引導。

其次，我國教育部於 2004 年 12 月因應社會各界期待與呼聲，公布〈教育部品德教育促進方案〉(2006 年微幅修改，2009 年公布第二階段實施要點)，該方案推動目的乃符應社會變遷與學生身心發展變化需求，期望以學校教育為起點，引導並協助各級學校（小學至大學）在既有基礎上，發展具有特色且永續之品德教育校園文化，藉以強化學校全體成員對於當代核心價值的建立與認同、行為準則的確立與實踐，以及人文與道德素養之提升；同時，藉由統整各級政府、家長、社會組織及媒體等力量，喚醒全民對於品德教育之重視，齊為優質社會紮根奠基³。

¹本文將品德教育視為廣義意涵，包括品格與道德教育。

²該文件英文名稱為 World Declaration On Higher Education For The Twenty-First Century: Vision And Action，2011 年 7 月 25 日取自 http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm#world%20declaration

³參考〈教育部品德教育促進方案〉，2011 年 7 月 27 日取自品德教育資源網 <http://ce.naer.edu.tw/index3-1.html>

再者，97 學年度全國大學校長會議，曾以「人才變革，形塑創意國家；道德重建，共創有品社會」為主題，強調大學面對全球競爭的年代，會中並發表了共同宣言，期許大學生擁有改變未來的道德力、創新力、自學力、宏觀力與就業力等五項實力，並具備現代公民基本教養，與符合普世價值的道德感⁴。

因此，品德教育在高等教育階段實為不可忽略的教育目標與重要內涵，其又可概分為通識與專業教育兩個角度加以拓展(李琪明，2006)：一就通識教育角度而言，品德教育在通識養成歷程與結果，應強調身而為人甚而為知識份子，在公私領域中所應具有的倫理核心價值及其論證能力，且須對於該些價值具有深度認知、思辨批判與行動反省等知能，藉以促進自我卓越化以及公共領域品質提升；二就專業教育角度而言，品德教育在專業之養成歷程與結果，亦得強調該專業所應具倫理核心價值，並對專業中相關議題具決斷與反思能力，且能具智慧地實踐專業倫理守則與規範。

二、通識課程中納入哲學思辨與道德推理

品德教育的實施通常可區分為正式、非正式與潛在課程等三大類，高等教育階段亦是如此。不過，若要深化品德教育知能，藉由學術性課程較能有系統地進行與達成該目標。美國 Florida State University 「大學生價值研究中心」(Center for the Study of College Student Values)，特別針對高等教育學府，訂定〈大學校園促進品德發展之原則與實踐：大學校院品德發展指南〉共計十個原則，各原則均列有若干具體實踐條文，作為高等教育推動品德教育之規劃實施參考與自我檢核規準。其中，第三個原則為：「學校核心價值統整入學術課程中。」其重點目標 1 與 2 是「實踐 1：課程提供學生深度檢視並反思核心價值和倫理議題機會；實踐 2：學校可設通識教育課程以結合核心倫理價值……。」⁵

前述藉由大學通識課程推動品德教育，筆者所任教學校(國立臺灣 oo 大學)即為一例。本校自 97 學年度起開設新制通識課程，將「哲學思維與道德推理」列為核心課程領域，全校學生在畢業前必須在該領域必選 2 學分。該領域旨在「由哲學思辨出發，以培養學生的批判思考及道德判斷能力，並進一步建立責任倫理素養，使學習者能在日常生活中面對多元價值議題，確立個人道德判斷

4參考教育部即時新聞「97 學年度全國大學校長會議發表共同宣言」2011 年 7 月 26 日取自 http://www.edu.tw/PDA/news.aspx?news_sn=2283

5〈大學校院品德發展指南〉刊登於美國「品德訊息交換中心」網頁 (<http://www.collegevalues.org/resources.cfm>)，2006 年 8 月 1 日取自 <http://collegevalues.org/pdfs/Principles%20&%20Practices.pdf>

主題文章

依據與自我生命價值」，其具體目標包括：「1. 具備邏輯思考與批判思考能力；2. 瞭解基本哲學概念，並具備能將其運用之思維能力；3. 能檢視個人生命與群體生活中各項衝突議題，並能做出價值判斷；4. 具備探索生命意義與終極關懷的思辨能力。」⁶

筆者於 97 學年度受邀為新制開設「哲學思維與道德推理」領域通識課程，並將該課程定名為「多元視野的道德判斷」，接續於 98 與 99 學年度第 2 學期均開設一班各約 80 人，迄今已開設三個班次。筆者以公民與道德教育研究為志趣，雖在大學任教倫理學與道德教育相關課程多年，但多半以中小學校園為研究場域，從未將自己任課視為研究對象加以檢視。然而，近年各大學教學發展中心紛紛成立，凸顯大學校園中教學精進與創新的重要；另於 2012 年展開之高等教育評鑑第二週期系所評鑑，強調重點由教師本位轉為學生本位的績效責任，重視學生如何學和學到了什麼的學習成效品質保證(王保進，2011)。

因此，筆者乃思藉由行動研究的精神與方式，奠基於公民與道德教育研究基礎，檢視自我教學以及學生學習的歷程與結果，藉以了解通識課程中如何有效促進大學生道德判斷知能，也希望在現今大學校院大多以學生「瞬間反應且制式量化」滿意度/意見回饋表，即代表教學評鑑結果或教師教學良窳的偏頗與單一現象之外，提供另一種屬個別化的大學教學自我評鑑方式。

三、研究目的

基於前述，本研究針對筆者開設的大學通識課程，進行三個學年度各一個學期的行動研究，藉以探究通識課程如何有效促進大學生道德判斷知能，期望在內涵上提供品德教育融入大學通識課程的參考，在方式上亦可提供高等教育中個別化教學評鑑的參考，具體研究目的如次：

- (一)藉由學生對於本課程的理解與詮釋，及其所自覺的道德判斷知能改變，以瞭解其道德判斷知能，是否藉由修習本課程而有所提升。
- (二)藉由學生對於教學方法與歷程的反應與回饋，剖析本課程的設計與實施，如何能提升學生道德判斷知能。
- (三)檢討反思本課程設計與實施的歷程及結果，以提供大學品德教育納入通識教育的理論與實務參考，並作為個別化教學評鑑的示例。

⁶參閱國立臺灣 oo 大學通識教育中心網站，2009 年 1 月 3 日取自 http://www.ntnu.edu.tw/aa/aa5/sb2/sb2_f_2.htm

貳、文獻探討

本研究乃針對大學生道德判斷知能提升的行動研究與反思，因而文獻與理念重點聚焦三個面向，分別為道德判斷知能相關理論、大學生道德發展，以及品德教育的教學策略與方法，據以作為本研究的理論基礎。

一、Kohlberg 道德認知發展理論

本研究的道德判斷知能主要採取美國學者 L. Kohlberg (1927-1987)的理論。Kohlberg 自 1958 年完成博士論文，奠定其道德認知發展模式後，接續約數十年間其與所任教 Harvard University 為主的研究群，不間斷地進行跨文化與縱貫研究，以驗證其發展模式的普遍性基礎，且增補與拓展其理論的廣度與深度。縱使其過世迄今已屆多年，其道德發展理論仍為道德教育研究的主流。「道德教育期刊」(Journal of Moral Education, 簡稱 JME)於 2008 年 37 卷 3 期，便曾推出 Kohlberg 道德發展研究五十年紀念特刊，彰顯該思潮的歷久彌新及其影響與貢獻。

Kohlberg 在其博士論文中所使用最著名的故事就是〈韓茲的兩難〉(Heinz's dilemma)，其所提出道德兩難故事，並非著重在偷與不偷，或是贊成偷竊與否，而是重在理由、推理與思考。他使用「道德判斷晤談」(moral judgment interview, 簡稱 MJI)針對受訪者提出諸多問題，例如：韓茲應該偷藥嗎？（為什麼應該或不應該？）韓茲對其妻子有義務去偷藥嗎？（為什麼有或沒有？）假設將死的人是個陌生人，那麼韓茲應該偷藥嗎？（為什麼應該或不應該？）等問題，將這些問題的回答加以分類後，Kohlberg 藉此逐步建構了一個道德發展序階，共分為三個層次，每個層次又各分為二個階段如表 1：

表 1 L.Kohlberg 道德發展三層次六階段論

層次與重點		階段
成規前層次	著重自我中心及利己觀點，且以行為的實質利益與快樂的結果加以論斷道德	階段一：順從與懲罰導向，或為他律性道德
		階段二：工具相對主義者導向，或為個人主義工具性目的與交換
成規層次	著重在執行社會團體習俗或規範所期許的角色，並以此判斷行為的對與錯	階段三：乖男巧女導向，或為人際間相互期許、關係與彼此順從
		階段四：法律與秩序導向，或為社會系統與規範
後成規層次或稱原則層次	著重在原則的秉持，並趨向認同普遍性道德價值	階段五：社會契約法治導向，或為社會契約、利益與個體權利
		階段六：普遍倫理導向，或為普遍倫理原則

備註：筆者依據 L. Kohlberg 的兩篇文獻 1981(pp409-412)與 1986(pp488-489)彙整而成。

主題文章

依據 Kohlberg 的實徵研究結果，以 MJI 施測能達到後成規層次者極少，而達到第六階段者更是闕如。因此，Kohlberg 強調其道德認知理論乃兼具道德心理學與道德哲學性質，亦即除道德推理實徵研究的「實然」面向之外，另加上「應然」面向的正義理想，並強調最高層次的正義是具有跨文化的共通性，且奠基於普遍倫理原則(Kohlberg, 1981)。

二、道德判斷相關理論的批判與互補

Kohlberg 所提出道德判斷發展理論並非無懈可擊，引發最大關注的當屬美國學者 C. Gilligan 的批判，她居於女性主義立場，強烈質疑 MJI 具有性別歧視引發巨大迴響迄今。Gilligan 於 1982 年出版《不同聲音：心理學理論與女性發展》一書，強調 Kohlberg 的道德認知觀點，係以男性中產階級白人為研究對象，且以「正義」(justice)為發展原則，顯對女性不公平。Gilligan 轉以女性為實徵經驗訪談後，發展出另一個「關懷」(caring)聲音，並開啓道德理論中「關懷倫理」與「女性倫理學」思潮。不過，MJI 是否真具有性別偏見？Kohlberg 曾指出在理念上正義與關懷並不衝突且應並存，而且學者 L. Walker 與 S. Thoma 等人分別以後設分析方法，針對道德認知發展實徵文獻加以剖析，並未發現男性分數必定高於女性的現象，且性別差異的變異值占道德發展甚低（俞筱鈞譯，1993）。不論 Gilligan 是否誤解或曲解了 Kohlberg，自此道德教育理論中正義與關懷明顯成為兩個重要關注點。

道德發展研究迄今，正義與關懷儼然已形成多元取向，究其二者間係對立衝突還是相輔相成？Jorgensen (2006) 在 JME 所發表的論文「Kohlberg 與 Gilligan：二重奏 (duet) 還是鬥爭 (duel)？」期望解答此一問題。該文作者嘗試以質性分析方法，針對 Kohlberg 過世前親撰的重要作品，即編錄於 Modgil & Modgil (1986) 主編〈Lawrence Kohlberg：共識 (consensus) 與爭論 (controversy)〉一書中第廿九章「某些理論議題的當前陳述」，並輔以 Reed (1997) 所寫〈跟隨 Kohlberg：自由主義與民主社群的實踐〉一書，以及該文作者曾於 2003 年親訪 Gilligan 並參酌其理論等加以剖析。Jorgensen 的研究結論為 Gilligan 並未拒絕發展的道德理念，且其亦支持 Kohlberg 的道德階段發展及其普遍性宣稱；而 Kohlberg 也並未拒絕 Gilligan 嘗試拓展道德推理的理解範疇。因此，Hinman(1994) 先前即曾指出 Gilligan 是要表現多元的「聲音」(voices) 並非互斥而是彼此相容的意涵，正義與關懷恰可喻為音樂中的二重奏，雖各有其特色但能相輔相成。

三、大學生的認知與道德發展

奠基於 Kohlberg 理論的泛文化普遍性預設，約為 20 歲左右的我國大學生，其道德判斷與發展，可參考傅寶玉與雷霆(1991)歸納比較 Kohlberg 理論與 MJI

在台港的研究，其發現：道德認知發展的前兩階段隨著年齡增長而下降，16歲時這兩階段完全消失；12至16歲階段三是主導階段；階段四在18歲成爲主導階段，之後依然不斷增長；第五階段則在20歲以後出現，但沒有明顯的增長趨勢。換言之，大學生雖有人已達第五階段，但多數仍在階段三、四，亦即道德成規層次。

除了前述 Kohlberg 的學說之外，另有針對大學生社會心理與認知判斷等面向所建構的發展理論，其與道德判斷知能有著密切關聯。Chickering & Reisser(1997)提出大學生發展的七個向度(vector)，作爲了解與協助學生的指引地圖，並進而引導其逐步增強各方面察覺能力、培養相關技能、具備自尊自信，且更爲穩定、精緻與統整地發展各方面知能。所謂的七個向度分別是(Chickering & Reisser,1997,38-39)：發展能力、情緒管理、由自律至互賴、發展成熟人際關係、建立自我認同、發展目標感、發展統整價值，其中最後一個向度是指由二元對立式的思考與極端的信念，進步爲符合人性的普世價值，對於個人的價值與信念懂得釐清、確認與反思，由自我利益的思考延展至社會責任的兼顧，以及由價值與行動的不一致，進展爲一致且值得信賴的知與行。

此外，Perry(1997,78-79)針對大學生的認知與倫理發展亦提出其所研發的系統，該系統雖列九個定位點(position)，但其實是一個無止盡的發展之旅，每兩個定位點間有一個轉換點(transition)，第1至4a定位點及其轉換點歸納爲「二元主義的修改」(Dualism modified)，第4b至5定位點及其轉換點歸納爲「相對主義的發掘」(Relativism discovered)，第6至9定位點及其轉換點歸納爲「相對主義發展中的承諾」(Commitments in Relativism developed)。Perry進一步指出二元主義是一種是與非，善與惡的截然對立主張，且著重權威(authority)所扮演的角色，然而當學生在其各方面知能與生活經驗增長之後，會逐步發現權威並非全能，是非善惡並非截然二分，因而就會修改其認知與判斷成爲相對主義的主張者；當學生開始萌生相對的主張時，會認爲每個人都會有不同的脈絡加以詮釋，沒有所謂的「真理」(Truth)，各種是非善惡的判斷也都是相對的；不過，如果這意謂著每個人的認知與倫理判斷都是相對的，那麼如何進行正確的選擇與決定呢？因此，大學生的發展會逐步再由這些多元價值的兩難與衝突中，探求較爲深層與長期的信念作爲自我的立身處世的規準，而且仍秉持著開放與學習的態度，這就是相對主義發展中承諾的建立(Perry,1997,78-79)。依據其立論延伸，當大學生發展由絕對主義蛻變至相對主義後，就有超越相對尋求多元普遍的可能性(Hinman,1994)。

四、品德教育的策略與方法

關於教導學生道德判斷知能的策略與方法，不同教育階段雖有其著重點，但也有共通的原理原則可資參考。我國教育部參照美國波士頓大學「倫理與品

主題文章

德促進中心」(The Center for the Advancement of Ethics and Character)，於〈教育部品德教育促進方案〉即提出「創新品德教育 6E 教學方法及成效評量」，包括：典範學習 (Example)、啓發思辨 (Explanation)、勸勉激勵 (Exhortation)、環境形塑 (Environment)、體驗反思 (Experience) 與正向期許 (Expectation)，作為我國各級教育校園推動的依循。

其次，美國紐約州立大學「第四及第五 R 中心(尊重與責任)」(The Center for the 4th and 5th Rs, Respect and Responsibility)，亦提出「價值與品德教育的綜合性策略」，包含班級性與全校性共計 12 個策略，其中教室內的品德教育推動策略，分別為(Lickona,1991, 67-70)：1.教師要成為關懷者與諮詢者並能以身作則；2.在班級營造道德社群使學生彼此尊重與關懷；3.提供機會讓學生進行道德推理與實踐；4.開創民主的道德氣氛讓師生可以討論與做決定；5.將價值透過課程內容加以傳遞；6.運用合作學習方式；7.讓學生在學業學習中發展專業良知；8.激勵學生道德反思與論辯；9.教導學生面對衝突，能以公平非暴力方式加以解決。

再者，關懷倫理學者 Noddings(2003)主張，道德教育強調的關懷(caring)是指一種互動關係的建立與具批判思考性的引導，教師除了對於學生要有示範(modeling)作用之外，更重要的是師生間要有良好關係的對話(dialogue)，並且要提供學生道德實踐(practice)的諸多機會，以及師生彼此之間的相互肯認(confirmation)。

五、小結

本研究所指道德判斷知能提升，是指針對當前社會各類議題，能進行有關是非、對錯、善惡的判斷，並能闡述其思考與推理的理由，而其論述能逐步由自我中心及利己觀點，進展至重視社會團體習俗或規範所期許的角色，最終為秉持具正當與合理性的道德原則，並趨向認同普遍性道德價值，以彰顯正義與關懷精神。至於大學生的道德判斷知能是一個不斷發展的探索歷程，在高等教育中可參據前述多元的道德教育策略與方法，使學生擺脫盲從權威、二元對立或相對主義的迷思，進步至重視人性的普世價值，並對於個人的價值與信念懂得釐清、反思與承諾，且可提出正當論述說服自我並與他人理性論辯，進而發展為具有道德理想的在地與世界公民。因此，本研究奠基前述理論基礎，將之運用於筆者所任教課程，發展並進而實踐行動方案，期以達成研究目的。

參、研究設計與實施

本研究是針對筆者所開設的通識教育核心選修課程「多元視野的道德判斷」，進行質性的行動研究，研究設計與實施如次。

一、研究期程

筆者針對三次開課進行研究，分別為 97，98，99 三個學年度第 2 學期，亦即 2009 年 2 月至 6 月，2010 年 2 月至 6 月以及 2011 年 2 月至 6 月。每一個學期計有 18 週，每週 2 節課，每節課 50 分鐘。

二、研究對象

筆者為兼顧授課需求與品質，乃以 70 為開課人數原則，因而三次課程人數分別為 67，74，79 人(第二與第三次開課時除原名單 70 人外，均另有 150 人以上至教室，最後僅開放加簽 10 人)。選修學生中有各個不同學院與年級學生(見表 2)，其中以教育學院(筆者任教科系學生無法選修)與文學院人數較多，年級方面第一次開設明顯大一佔大多數，第二次開設大二佔多數，第三次開設大一至第三人數差異不大，大四因適用課程舊制所以選修人數甚少。

表 2 研究對象於各學年度選修所屬學院與年級一覽表

	97 學年度	98 學年度	99 學年度
教育學院	16	27	25
一年級	15	6	9
二年級	0	20	10
三年級	0	1	5
四年級	1	0	1
文學院	14	15	23
一年級	12	4	7
二年級	1	8	11
三年級	1	1	5
四年級	0	2	0
理學院	24	9	10
一年級	19	1	2
二年級	3	7	1
三年級	2	1	7
四年級	0	0	0
藝術學院	6	12	5
一年級	4	0	0
二年級	1	11	4
三年級	1	1	1
四年級	0	0	0
科技學院	3	8	11
一年級	3	2	2

主題文章

			續上頁
二年級	0	2	0
三年級	0	0	9
四年級	0	4	0
運動與休閒學院	1	3	0
一年級	1	3	0
二年級	0	0	0
三年級	0	0	0
四年級	0	0	0
國際與僑教學院	3	0	3
一年級	3	0	1
二年級	0	0	0
三年級	0	0	2
四年級	0	0	0
音樂學院	0	0	0
管理學院	0	0	2
一年級	0	0	0
二年級	0	0	2
三年級	0	0	0
四年級	0	0	0
總計	67	74	79

三、研究方法

本研究基本上是採用「行動研究」且以質性探究為原則，運用於筆者所任教的大學課程之中，作為大學生道德判斷知能是否因而提升的檢視與反思。藉由行動研究的歷程與結果，教師本身為既為規畫者、參與者也是研究者，不僅藉此增權賦能以促進自我反省與批判，更期增進理論與實務間的一致性，以形成解決問題與提升學習者知能的循環性程序(徐振邦等譯，2006，頁 357-370)。

四、研究介入

本研究的介入(involvement)乃指筆者所任教「多元視野的道德判斷」課程實施，茲依據三次開課課程綱要⁷簡介如次：

(一)課程目標

本課程具體目標有四：一是瞭解道德判斷的基本概念與原則；二是思辨批

⁷ 有關筆者所開設課程其課程綱要可參閱個人網頁
<http://cve.ntnu.edu.tw/people/bio.php?PID=8>

判全球脈絡中的道德判斷重要議題；三是同情理解道德判斷典範人物的生命故事；四是培養思辨、溝通與解決問題的能力，並形成道德行動的知能及動力。

(二)教學策略與方法

本課程著重師生互動且兼重歷程結果的原則，並採用品德教育研究領域的四種教學方法與策略，以利提升學生之道德判斷知能，其分別是：

1.道德兩難與論辯批判

針對道德判斷的各個場域重要議題(包括性別、族群、宗教、貧富、戰爭、科技、醫療、環保、全球化、人權等)，剖析其環境脈絡與道德兩難困境，並採用正反或多元論辯(舉辦改良式的辯論比賽)，以及小組討論(包括課間與課後網路平台)方式，思辨且批判該議題所彰顯的道德意涵。

2.故事敘述與同理轉化

針對道德判斷典範人物(搭配每個議題舉出一個人物，且含括不同國家為原則，例如性別議題介紹伊朗艾芭迪(Shirin Ebadi)、族群議題介紹南非曼德拉(Nelson R. Mandela)等，藉由述說其生命故事的方式，引發學生同理(同情與理解)以激發道德情感，並設計「假如我是他/她們(典範人物)」的模擬方式，使學生將之創造轉化為可運用於其生活中的道德判斷及問題解決知能。此外，99學年度筆者自費購買了20多本相關道德議題的科普書籍，由教學助理每週攜至教室，供學生隨時借閱，期能拓展其對議題理解與思考的豐富性。

3.多媒體互動與交流

針對論述、反思、討論、辯論、敘事、溝通、分享等道德判斷歷程與知能的培養，以課堂上多媒體影音(影片、投影片、音樂、網路資源等)展現，課堂結束前回饋與反思，以及課後運用教學數位平台，進行師生間以及小組間的互動與交流。

4.參觀之體驗與反思

藉由參觀台灣人權相關機構，增加學生實地體驗機會，並透過簡報、座談與反思歷程，促進其道德判斷知能之提升。

(三)課程評量

本課程評量著重互動與反思，因而甚為強調學生的課堂參與討論與發表，以及課後的網路平台發表與反思；另則有期末考試、個人對議題與參觀心得、科普書籍閱讀心得、對於本課程的反省與建議，以及學習檔案製作(自願參與)等。

五、資料蒐集與分析

「反思性」(reflexivity)是行動研究中的重要元素，且其同時也彰顯所有參與者共同建構知識的觀點(徐振邦等譯，2006，頁 378)。因此，本文的資料蒐集聚焦於質性探究，所蒐集的資料乃師生共同創建的文件分析與影音資料及其反思，另為增加資料之信實度，乃以三角校正方式，說明不同途徑的資料來源，可同時佐證某一事件或現象。因此，本研究資料包括教師所提供課程資料、助教與學生課程紀錄、學生自陳心得與反思、學生接受訪談、學生網站互動、學生學習檔案，以及學生期末考卷等多元來源。

肆、研究結果與討論

一、學生道德判斷知能是否藉由修習本課程而有所提升

為回應研究目的一，筆者藉由學生對於本課程的理解與詮釋，及其所自覺的道德判斷知能改變，以瞭解其道德判斷知能，是否藉由修習本課程而有所提升。

(一) 學生對於本課程的理解與詮釋

由於本課程別出心裁的名稱「多元視野的道德判斷」，使得諸多學生起初甚感好奇，或覺得具挑戰性與深度。上課後，對於「道德」與「多元」也有進一步的詮釋與體會，包括道德價值的界定及對其內涵的反思，以及體認多元不僅含括了思考、判斷、論辯，也反映了本課程的多元教學方法，以及通識課程的多元學習者優勢等。茲舉數例學生的解讀與回饋如次：

1. 具深度且有挑戰性的課程名稱

「當初看到這門課心想：如此具有深度的課程名稱似乎很有挑戰性，說不定能提升自我的思考能力。」(97no5 總心得)

2. 對道德概念重新加以認識與理解

「我發現了我之前從來沒有發現的一件事，那就是『道德』。以前我往往是用社會的期待與接受度來做為我看議題的視角，但我現在明白了，即使符合社會的期待和社會可以接受的事、也不一定是符合道德規範的。」(97no.22 總心得)

「固然為了大多數人的最大幸福上，我們通稱之為有道德，然而那些被忽略、未受關注的少數、弱勢族群，也應予以尊重並建構其價值。」(99no2 考卷)

3.本課程的議題、目標、方法與學習者都彰顯了多元精神

「課程的主要目標是培養我們思辨、溝通與解決問題的能力，以多方面的視野、議題，去做正確、多元標準、整體的道德判斷。」(97no13 總心得)

「多元指的是不要只從單一角度看事情，而是要不斷擴充自己的視野，從自身到社會到國家到世界，而且用各種方式和角度來分析議題，最後透過各種歷程達到可能的共識。」(97no47 訪談)

「從教學常應用到之『多元』角度--認知、情意、技能，來看這門課我認為充分地吻合……」(99no24 考卷)

「我想『多元』二字是主要的價值所在，……剛好這是一門通識課，集合了來自各個領域的同學們，可以多方網羅大家的意見集思廣益，達到對同一件事有著多維面向思考的目的。」(97no64 總心得)

(二) 學生自覺道德判斷知能的改變

本課程之目標是否達成，由學生自陳的收穫可知：幾乎所有學生都認為本課程對其有所助益，尤其是獨立理性思考能力的提升、社會新聞與議題之更多關注、由多元深度脈絡中進行判斷、表達自我與論辯溝通技巧的強化等，均可讓其運用於其生活；此外，藉由課程讓其關注到人的意義與價值，並期許自己能培養道德勇氣與智慧；另有關媒體融入以及師生互動的教學方式，亦可做為將來以教師為職志者之參考模式。

1.不要侷限思考判斷空間，改變單軌直線與被動接受的思考型態

「在這堂課程中，我獲得了寶貴的價值理念，那就是『永遠不要侷限思考判斷的空間』。」(98no35 總心得)

「這堂課讓我注意到生活中很多我固有的刻板印象……，還有一些感覺很遙遠但卻存在的事實…，但這些存在的合理嗎？符合道德的價值嗎？我會開始思考了，並不只是被動的接受。」(98no25 總心得)

2.多元思考與批判檢視自己的價值觀，培養包容與同理心

「在這堂課之中，給了我很多機會去思考、批判檢視自己的價值觀與想法，並且修正或是補充我對一些事物的看法。」(98no30 總心得)

「常常我們總把很多事情視為理所當然，面臨『改變』就會不習慣，在面對與自己的思考模式相衝突時，可能會無法接受或是包容。……在這門課裡，我學到了多元的思考與包容，而在多元的思考過程中，同理心是必需品，擁有同理心才會懂得對方的想法，才能更進一步的接受想法。」(98no15 總心得)

3.透過觀察具論據的理性判斷，並以公正客觀態度面對道德議題

「相信經過這一學期的培養，讓我養成會去觀察注意一些周圍與我切身相關之社會新聞及議題，並能夠獨立去思考而有自己的想法判斷，而那些判斷是有根據的，是經過自己認真理性且多方面思考之後，找到的一個較具支持與說服力且可靠的選擇，也可以從找尋答案的過程中發現其他的想法和問題點，不斷的修改和討論之後，我相信日後自己面對生活中難以抉擇和判斷或是不知如何處理的事情時，能夠有比較好的方法去做判斷，且會不斷從累積的經驗中學習成長而走出自己的路來，而不會在這樣想法和價值觀多元的社會中，迷失了方向。」(97no46 總心得)

「這門課上討論了很多我們都耳熟能詳但卻很少去深入探討的議題，藉由一些影片和生命故事去了解這方面的議題。…這堂課讓我們討論給了我思考的機會……我想我之後對於這些有爭議的議題，會以比較公正、客觀的觀點去看待。」(97no25 總心得)

4.培養表達自己意見以及傾聽他人的能力，並學習反省與批判

「這堂課還有讓我獲益良多的是學習如何完整的表達自己意見，雖然我沒有常舉手發表，但是，有時候老師問的問題會不斷激起我去思考，我會在腦袋裡試著用自己的話且有順序的整理出來，當有人自願發言時，我會認真的聽，想哪些是和我持不同意見的還有為什麼之外，我會去思考，如果這段話是我來說的話，我會怎樣讓它更有條理的被說出來。」(97no44 總心得)

「讓我對台灣的歷史有更深的認識，從中也開始思考，平常在生活中所接觸的『主流訊息』是否該全盤相信，還是該保有幾分的省思與懷疑，乃至於批判的角度。」(99no19 參觀心得)

5.學習視角的轉換與追求動態辯證的真理，並進而培養國際觀

「引導同學練習視角的轉換…強調透過開放的討論與思辨，讓每一種判斷是非的準則充分對話，進而使『真理』愈辯愈明。這裡的『真理』也不是絕對的，而是只在各個情境脈絡中辯證所得，且此真理本身處於動態的辯證關係中，隨著時空不斷調整。」(99no45 考卷)

「經過這學期的十個議題層層的訓練、知識傳導，我們國際觀因而寬廣，發覺到這世界有多少鬥士在為種族、宗教、和平、人權，這些議題在做努力，我們還看到了許多國家對於這些議題的看法，看看台灣以外的世界是怎麼看待這些問題，國際觀寬廣了，對於事物

的道德判斷標準也增多了，不再用單一角度去思考，而是更加全面化，多元視野的道德判斷給予我們全新的思維與視角。」(97no61 總心得)

6. 強化對於人的關懷與實踐的動力，肯定人存在價值是無分國界

「我覺得這堂多元視野的道德判斷課與其他課最大的不同在於這堂課的著重點在於對『人』的關懷…。我認為課堂授予的關於人的關懷層面的思考是遠比單單知識層面的增進遠遠重要的多，因為如果只是單單知識理論的教授，而不刺激學生對於自身人本的思考，那麼知識只不過淪於自傲的空殼，理論也永遠無法實踐，學校不是就是應該是讓學生能讓知識的學習轉而能有實踐的動力嗎？」(98no31 總心得)

「每一個主題，都是跨越空間與時間，值得我們去反省的道德主題。我相信，每一個主題的答案，一定不是非黑及白那麼簡單容易，因為這些議題都關乎到身為一個『人』存在的價值與定位。」(98no34 總心得)

7. 培養道德智慧與勇氣並能付諸實踐，並尋得安身立命之所

「『道德智慧』與『道德勇氣』，感謝這堂課啟發我對社會進程改革所不可或缺的這兩項重要特質。但願哪一天，我可以具體發揮自己那一份『道德智慧與勇氣』，為自己的國家(註:該生為馬來西亞華僑)貢獻一些什麼、改變一些什麼，然後再以自己的『生命故事』，啟發教育下一代。」(99no41 參觀心得)

「在上了這堂課以後，每每都有很大的衝擊、推翻與解構。……兩難的道德抉擇讓我無所適從，但換個角度想，我必須感恩這堂課，讓我有機會經歷這趟道德價值判斷的『重組歷程』。……再從而確立出自己一套安身立命原則。」(99no41 總心得)

8. 善用科技資源和學生參與課程以展現多元思考的豐富面向

「老師的用心和同學的參與讓我了解原來通識課程也能如此有效率的運作，未來在場大概也有許多人要朝向教職員的方向走，如何將影視融入教學、將學生實質的共同參與，我想我在這堂課程中真正看到了。真的很謝謝老師所給予的一切教學品質和環境，這門課的收穫不會只是成績單上的數字，在未來的人生裡將是我的成果展現，把多元思維運用在以後的處世態度，必定能開創更多的價值！」(97no5 總心得)

二、本課程設計與實施方式如何提升學生道德判斷知能

為回應研究目的二，乃藉由學生對於本課程的教學方法與歷程的反應與回饋，以剖析本課程的設計與實施，如何能提升學生道德判斷知能。

(一) 多類型的課堂討論與對話

筆者在課堂上依據每週道德議題與情境，盡量以師生對話方式加以進行，並拋出若干思考問題，採用隨機分組或是固定小組的各種穿插方式，讓學生彼此間有互動分享的機會。此外，討論後再以全班反思與分享，並引導學生綜合小團體意見並適切表達。由學生的回饋中幾乎都表示，很喜歡這種師生與學生間的互動方式，拓展了思考的深度與廣度，也增進表達與溝通能力。茲舉數例如次：

「我最喜歡每當老師讓我們各小組在看完小段影片後所開放的討論時間，因為我覺得那時候是我最可以表現出自己到底學到了什麼更可以分享到其他組員的想法，把他們拿來和自己的做比較。我個人是認為這樣的學習方式一方面很吸引我去投入團體生活，尤其是小組討論後再來一個小小的反思這樣的效果真的很好！」(97no08 總心得)

「小組討論是我練習表達能力的最好機會，這學期下來我學到的不只是課內的知識還有我的能力。雖然目前為止我還是不太敢講話，不過我覺得我進步了，我會慢慢努力的。」(97no45 總心得)

「覺得這堂課最難能可貴的是，……讓這麼多同學有空間發揮自己的想法和念頭，而且和老師互動的感覺，也是雙向的，而不僅是單向的知識給予。」(97no29 總心得)

「我發現透由小組討論，真的可以激盪出不同的火花，因為大家來自不同科系，不同生活背景，所以思考的角度也跟著不同，也有人會舉實例來支持自己的想法，因此從中我也接觸到不同的觀點和知識。」(99no19 總心得)

(二) 正反俱呈且理性批判的道德辯論

筆者採用的是自創改良式的辯論，類似奧瑞岡三三三的程序，但以組別替代個人擔任正反方一、二、三與結辯角色，另增加評論組，如此可讓全班參與且較多人代表論辯，以減少對立與緊張氣氛。題目採公開徵求並由學生票決(例如死刑存廢)，每次論辯請學生先行蒐集資料，當週上課時由筆者提供若干影片或相關資料，預留 20 分鐘時間讓各組準備，論辯完畢後，評論組並不判定輸贏而是舉出各組優缺點。由學生的回饋中顯示，大多數學生覺得刺激與壓力，但

仍喜歡有這種挑戰自我與觀摩他人的機會，也增進其批判思考與理性表達意見的能力，亦體現了現代公民民主與媒體素養。茲舉數例如次：

「在該課中，我也發現原來『批判』可以是理性的。以前往往受到新聞媒體的誤導，總以為辯論或者批判是一種堅持己見的情緒表達方式。然而，……討論的議題即便具有爭議性，仍可藉由正反兩方的答辯，清楚明確地陳述各方的意見及想法，而非無謂的爭執。」(97no63 總心得)

「從辯論之中除了能刺激同學之間的反應力以及思考力，還能學到：支持或反對某件事物都應要有理由。我認為這樣同時也培養了現代公民素養，使我不再只會盲從，而有自我判斷的能力。」(97no.32 總心得)

「要準備辯論事前要懂得如何找資料，可以引發很多的思考面向，……而且如果你是反方，也要一併找正方的資料，這樣才有利於辯論。」(99no32 訪談)

「我覺得這門課提醒了我們看一件事情千萬不要只看表面，尤其不要輕易相信報章媒體的說詞，語言是一種工具，運用者可以藉此操作人們的思考方向，看似有理的論述背後，可能是事實的扭曲及重點的偏離。幾次的辯論使我更警覺到語言的力量，在平常接受資訊時將要特別的謹慎才是。」(97no11 總心得)

「我們這組抽到評論組，……我選擇帶小筆記型電腦去做紀錄，能將各組訊息快速紀錄下來作比較和統整，並針對各組缺失作評論，訓練了我們這組的分析能力。」(97no5 總心得)

「我個人從來沒有辯論的經驗，但在那堂課上我體驗到了辯論的刺激感，也讓我了解辯論活動所需要的不僅僅是口才，還需要機靈的反應力、豐富的知識，最重要的應該是思考能力吧，這是一個很棒的體驗，也是一個不可多得的經驗。」(99no10 總心得)

(三) 生命故事與科普書籍的道德主題延展

本課程為求彰顯各個道德議題的豐富意涵，乃於三次開課均介紹國際間十位經典人物生命故事，包括脈絡背景及其道德判斷與行動，期望學生能見賢思齊或批判反省，思考其道德判斷與行動，並進而將之運用轉化於自身社會與生活。此外，第三度開課時乃提供各議題的科普書籍並供學生每週當場借還。因此，學生對於科普書籍內容與借閱方式覺得很好，對於生命故事因 99 學年度開課時，搭配口才甚佳的教學助理每次約 10 分鐘講述，深獲學生喜愛與好評。茲

主題文章

列舉學生回饋如次：

「人物的介紹也讓人收穫頗多，有許多人名我是在拿到課程大綱後才第一次見到，或者是時有所聞但卻不曾真正了解。這才驚覺其實自己對於現今社會的發展是很無知的。」(97no.50 總心得)

「各個議題中典範人物的生命故事，藉由同理引發道德感。值得一提的是並非只介紹典範人物的貢獻，也指出他們受到的批評，延伸道德判斷的空間。」(99no45 考卷)

「生命故事和每周主題的結合也很別出心裁，從這些名人的國家背景看到他們的一生經歷貢獻，會有種佩服和某種程度上激勵的效果，覺得世界上的偉人的努力很可敬，也想要讓自己變更好。」(99no39 總心得)

「科普書籍在課堂上借閱很方便，增加了閱讀的動力，因為只列出參考書目不見得會去買來或圖書館借閱。…印象最深刻的是……，提供我很多思考的空間。」(99no67 訪談)

(四) 教學多媒體資源與網站互動

本課程所提供的教學資料，包括每週課堂講綱、生命故事以及補充資料(重要理念以及最新時事等)。其次，上課時針對每個議題都會以相關影片(動畫圖片、電影或是 youtube 影片等)呈現以引發思考動機。再者，建立數位教學平台(第一年為 Blackboard，第二、三年改為 Moodle)，其中包括本課程介紹、教師與助理介紹、所有教學資料、每週課程記錄與照片之外，亦規劃分組討論區(每一分組負責一個道德議題討論)、作業區(包括參觀心得與整體課程心得)、學習檔案討論區以及科普心得討論區等，以供學生彼此討論與共享，另有公佈欄乃教師提醒相關事宜與發表感言之場域。茲列舉若干學生的感想如次：

「我覺得老師的上課內容很豐富，講義上的資料也很齊全，但是我更喜歡搭配影片的教學方式，也許是自己喜歡看影片的關係吧，影片比較能讓我感覺到那些議題是真實發生，且還一直存在的，就是活生生的感覺。」(97no20 總心得)

「老師在上課時會透過播放影片的方式來引入我們的課程，而影片的類型也相當多元，除了一些新聞的專題報導外，還有為人熟之的卡通影集(ex:螢火蟲之墓)，而藉由這些影片與我們的生活相結合，讓我們感覺那些主題不再是離我們那麼遙遠，而更為貼近我們的生活。」(97no2 總心得)

「無論課堂探討議題、二二八公園參觀行前通知、作業繳交和評量公告，皆善加利用學校提供的資源與學生作連結與溝通。如此一來，我們能確切的掌握到課程的進度，而且也能實質的參與發表與討論。」(97no5 總心得)

「老師採取數位學習學平台，在上面我們可以看到其他學生對於共同議題的想法及其老師建議，……老師寫信給學生讓學生我感到親切。」(97no70 總心得)

「這應該是我看過被運用得最徹底完整的 moodle 了，不但有可以下載課程資料的地方，還可以隨時發表意見，對於上課比較害羞的同學的確是一大福音，而且由同學分小組做記錄的方式也很不錯，想複習的時候可以看看之前別組同學的成果，……是這門課很新很科技的地方。」(99no39 總心得)

「我發現本課程網站的功能，使得上課不只是限於課堂內，而是不限時間地點都可上課的感覺。」(99no44 訪談)

(五) 校外參觀為道德實踐觀摩的最佳場域

本課程為配合「基本人權」的道德議題，分別於第一年安排「二二八紀念館」，以及第二、三年安排「景美人權文化園區」之參訪。學生大多表示這是難得的體驗與反思機會，也很高興更多瞭解台灣歷史與人權的軌跡，並能與政治受難者當面座談。茲舉數例如次：

「歷史是可以鑑往知來的，這段參訪讓我確實了解到，台灣能有像今天這樣的民主及人權的發展確實是得來不易，是經過許多人的血汗及淚水甚至是生命所換來的一個自由、思想開放的社會與國家。」(97no46 總心得)

「慘痛的歷史寫在國中課本裡、出現在學力測驗中，但是未曾體驗過那一個時代的自己，只有在白紙黑字上淡淡地認識它，而且還是在考試的壓力下被動地去硬記死背，對『二二八』多的是『分數情結』。這一次的二二八紀念館參訪，讓我跨出了以往狹隘認知的第一步。」(97no15 總心得)

「經過這次的參訪，我想，要判斷一個事件不能只採取片面的資料來源，應該要多方面涉獵訊息，從不同的角度看待一件事，讓這件事情的本身更立體化、透明化，在資料充足的情況下，再依照我們的經驗、學理基礎來作道德判斷。」(97no13 總心得)

主題文章

「離開影片播放及演講廳後，園區的工作人員引領我們參觀一些圖文物展區，包括園區歷史暨史料文物展、政治受難者生活及影像展及獄中的文學、藝術、電影文化展，看著看著“戒嚴時期”這個詞逐漸鮮明、立體了起來。……後來聽到、看到兩位曾被收押的老人家在前台演講時，不禁在思考究竟是什麼原因促使他們回到這極可能曾是他們人生噩夢的地方？我想或許是想告訴我們這一代人權曾如此被踐踏剝奪過，或許是想提醒我們現在的自由言論不是理所當然的，或許被囚禁過的靈魂至今還走不出受困地。」(99no65 參觀心得)

「如果為這次參訪做個結論，我會說：人權的核心指向對人的關懷。面對歷史時，必須要擁有開闊的心胸，尊重每個人的歷史記憶（帶有選擇）。我相信唯有透過經驗的傳承，才能修補斷裂的記憶和傷痛。一個國家面對歷史的態度，將決定它的格局，攸關人民的幸福；台灣，還有很多可以努力的空間。」(99no45 參觀心得)

三、本課程對於提升學生道德判斷知能的結論與反思檢討

為回應研究目的三：檢討反思本課程設計與實施的歷程及結果，以提供大學品德教育納入通識教育的理論與實務參考，並作為個別化教學評鑑的示例。因此，除根據前述學生習得經驗的角度將之摘述外，筆者嘗試由教學者與理論論述的角度加以反思與檢討。

(一)學生的目標詮釋與習得知能，顯示道德判斷知能有所提升

課程設計與實施的關鍵在教與學雙向的互動，因而本研究雖以學生的學習經驗的自陳為主，此處亦以教學者的角度並基於理論的基礎，對於學生的學習經驗加以反思。筆者身兼本課程教師且為行動研究者的角色，回顧課程命名與規劃宗旨，所揭櫫的理念乃針對目前大學生面對當前急遽變遷且紛繁複雜的年代，是非善惡好壞的界線日漸模糊，如何避免個人的剛愎自用或隨波逐流，得以尋覓安身立命的原則，進而建構群體核心價值與理想社會，實有賴培養多元視野的道德判斷，以奠定新時代的道德基礎。

因此，筆者在第一週上課時，特別提及本課程宗旨乃強調當代開放社會所需多元視野的道德判斷，有別於傳統封閉社會的狹隘單一且絕對的道德判斷，且在本課程凸顯的意涵有三：一是立足臺灣、放眼世界的跨疆界視野，將道德判斷的領域擴大；二是議題探究、科際整合的跨主題視野，將道德判斷的範疇加深；三是理念深耕、多元標準的跨理論視野，將道德判斷的標準增多。

觀之前述學生所詮釋的課程目標及其自陳透過本課程所習得知能，可歸納為四點：一是道德判斷以思考為核心，強調多角度勿受侷限、要改變單軌直線與被動、要懂得反省修正和批判；二是道德判斷的條件配合，包括觀察與有證據、要公正理性客觀、要有包容與同理心、須能表達與傾聽、要有道德勇氣；三是道德判斷的目的是拓展視野強化國際觀、彰顯對社會的責任、對人價值的肯定、以及對人的關懷；四是道德判斷是不斷重組經驗、動態辯證、追求多元真理與道德智慧的歷程。該四點充分反映本課程理念與目標，希望將學生的道德判斷領域擴大、範疇加深以及標準增多，以建立安身立命的道德基礎。

其次，以道德認知與大學生發展理論剖析，本課程學生對於道德概念基本上都超越 Kohlberg 理論的成規前階段，而多為成規甚或後成規層次，亦即其關切不只是社會規範，更有學生體會到大多數認可的事不見得正確，而應關注人的價值與弱勢關懷。此外，本課程的學生經驗，頗為符合 Chickering & Reisser(1997)大學生發展向度中的「發展統整價值」所述，以及 Perry(1997)的大學生認知與倫理發展理論，亦即由二元對立式的絕對論信念，發展為相對主義的尊重與包容，更有少數學生進而強調人性的普世價值與社會責任。

(二)學生對實施方式的回饋，彰顯本課程具道德判斷提升的功效

學生對於本課程設計與實施的方式，幾乎都持正面肯定的回饋，也對於各種方式對其影響有所反思。依據前述學生的學習經驗自述，約可歸納如次：一是多類型的課堂討論與對話，促進學生道德判斷的多元思考角度與分享尊重的態度；二是正反俱呈且理性批判的議題論辯，增長學生道德判斷資料統整、理性溝通與公共議題論述的能力；三是生命故事與科普書籍的引介，拓展學生道德判斷的歷史脈絡與國際視野，並激發道德實踐的動力；四是教學多媒體資源與網路平台，促使道德判斷成為課程的延伸，且與學生的生活加以連結；五是校外參觀道德議題相關機構，使學生對於歷史軌跡具有真實感受，並興起對於自由與人權等價值的人性關懷。

本課程學生的回饋，不僅符合筆者所設定的課程目標與理念，而且充分反映文獻中品德教育策略與方法的功效，包括啟發思辨、師生對話、典範學習、環境形塑、體會反思等。本研究結果恰可與兩個國外研究呼應，該兩個研究均顯示品德教育納入大學課程須有重要元素於其中：一是品德教育的目標與概念必須予以釐清，如此才能確認其與道德判斷之間的影響，正如 Nucci(et als, 2005)的研究針對位於美國芝加哥的伊利諾大學，將品德教育納入師資職前培育課程，強調師資生的道德發展知能以及品德教育，其特別指出品德教育不是傳輸社會規範，而是引導學習者的道德思辨與自律，並且課程中著重教師與學生的互動與反思歷程，而其研究結果顯現該課程的成效。二是品德教育實施方式影響學生學習經驗，也是導致課程成敗的關鍵，正如 King & Mayhew (2002)的

主題文章

研究中探析諸多號稱「品德教育」的研究為何未顯示成效，可能原因之一是忽略了學生的學習經驗，該研究指出大學生的道德發展並非自然成熟，若要邁向 Kohlberg 所謂的後成規道德判斷，關鍵在於藉由教育經驗引發出學生的學習經驗以促進其道德發展，這些能改變學生觀念的教育經驗通常包括：讓學生身處於針對社會議題的多元觀點氣氛中、以學術深度與廣度探詢真理、在思考過程中仔細推理，以及藉此思辨歷程獲致價值統整與彰顯個人責任。

(三)學生對教學者的回饋，凸顯教師專業與班級氣氛營造的重要

由本研究歷程與結果顯示一個非原初研究目的的發現，亦即品德教育理論與實務加以連結的關鍵因素—教學者及所營造班級氣氛的重要性。筆者曾向學生陳述教學者的自我定位，讓學生了解教師的特質與理念：「我不是一個宗教家也不是一個演藝人員，我是一個平凡但兼具理性熱誠的大學教授，期望發揮學術專長與人生經驗，認真踏實地引領大家邁向倫理學(系統性的道德判斷與思辨)的學術殿堂。」由學生回饋心得中顯示，他/她們對教師的專業、熱情與認真，以及營造尊重、開放與民主的班級氣氛多有所體會與感動。茲舉數例如次：

「我想這堂課有一個很讓人印象深刻的，那就是老師本身。我原本還以為老師是道德者，是聖人，教我們如何當聖人之類的。不過看來並不是這樣的。老師是告訴我們要如何思考，如何做道德判斷，並且告訴我們有些時候，道德判斷是很不容易的。」(98no41 總心得)

「每一次都看到老師很熱情與我們分享，雖然是第9和第10節了，心情也跟著老師的熱情變得很好。」(97no54 總心得)

「在每次上課都有種被受尊重的感覺，老師開放時間給予小組討論，課堂進行中採取與學生互動方式。」(97no70 總心得)

「老師還做了很好的身教。從第一堂課起，面對同學的提問就展現出開放的態度，無論將來是否任教，這樣的精神都值得學習。」(99no45 總心得)

「很喜歡老師與我們眼神的交流語言與上的溝通討論，感覺可以沒有地位、年齡隔閡地學習。」(97no15 總心得)

「到了學期末，老師還打了一篇自己上課的心得，我看了超感動，一堂課的老師如此努力的付出，身為學生也會有努力努力再努力的想法。」(97no30 總心得)

伍、結語與建議

本研究針對學生在本課程的學習經驗自陳加以剖析，雖彰顯其道德判斷知能確有提升，且與課程目標與實施方式的品德教育設計與實施相符。不過，道德判斷是一個個人主動建構與詮釋，以及道德認知與經驗不斷重組，進而調適與改變的長期歷程，其中亦有不同程度的變異(variability)存在發展模式中(King, 2009)。因此，本研究針對筆者開設的「多元視野的道德判斷」課程，固然列舉部分學生的道德判斷知能提升，並不代表所有的學生都如此，而且提升其道德判斷知能的因素與來源甚多，本研究基於質性探究，僅能顯示其確有產生影響，且強調的是產生何種影響。此外，由目前在大學普遍使用的學生課程意見調查顯示，本課程 97-99 三個年度的顯示五級分平均分別為 4.1,4.4,4.4，表示學生對於本課程的整體平均回饋「尚稱滿意」，但未達「非常滿意」(例如有極少數學生在匿名回應中提及不喜歡辯論，存有對教師在課堂中偶會流露「意識型態」的誤解，或是覺得討論時間過短以及內容深度不夠等)。當然，由該調查結果是否即代表教師教學的良窳，以及學生實際所學習的知能程度等仍值進一步探究。因此，本研究並非驗證本課程對所有學生的整體教學成效評估，而是藉由學生自陳的學習經驗中，反思課程的設計與實施歷程，且檢討如何可以提升學生道德判斷知能的目標設定與教學方式。

其次，由道德認知發展理論而言，道德判斷知能提升的關鍵通常在於教育場域中提出具爭議性的道德議題，並經由異質性團體討論所促成。大學的通識課程可謂深具此優勢，既可提供相較各科系專業基礎科目較為彈性的跨界整合議題，其學習者的來源也多具異質背景(科系與年級等)的組合，所以大學品德教育納入通識課程可謂甚佳途徑。然而，基於本研究結果，茲提出數點建議：一是在通識課程納入品德教育，宜採取單獨設科而非融入既有課程，如此方能聚焦道德判斷或其他品德相關知能；二是該通識課程對於品德教育的理念與目標，及其與道德判斷相關知能的關聯需明確化，亦即課程須有理論為基礎加以設計與實施；三是該通識課程所採取的教學方式亦須基於理論，以具體掌握對於學生道德判斷知能所產生的影響，諸如本研究中的討論、辯論、閱讀、參觀、生命故事、多媒體與網站平台等；四是通識課程的教學者扮演連結理論與實踐的重要角色，除彰顯其專業以及言教與身教外，更須致力營造民主開放氣氛與學生進行對話與互動；五是通識課程與品德教育的教學評鑑，宜重視的是教師所教與學生所學的完整互動，不宜簡化淺化且一體適用「學生滿意度調查」，期望藉由教師身為行動研究者的精神，深度與周全探究各課程對於學生學習經驗的影響，方能展現個別化課程的教學歷程與結果，以促進教學品質的提升。

最後，摘錄一位學生的期末心得感言，充分表達出對於學習永續發展的深度自覺：「我不是聖人，現階段確實還沒有什麼道德判斷的大徹大悟，但我會享受這段重新探索道德判斷的旅程。再給我多一些的處世歷練與看世界的時間

主題文章

吧，我期盼自己可以練就『道德勇氣』與『道德智慧』，再從而確立出自己一套安身立命原則。」(99no41 心得)身為教師回應且作為本文結語則是：老師也不是聖人，現階段只能以我的品德教育專業與熱誠獻給大家，但我會不斷地以終身學習與行動研究的審慎態度，反省與調整課程設計與實施，以引導學生道德判斷有所提升；我期盼日後大家懷念在「多元視野的道德判斷」課程中，曾經學習到開啓多元標準的道德判斷視窗、豐富道德判斷的跨領域與時空議題、提升道德判斷的發展成熟度，以及建構道德判斷所彰顯的正義與關懷核心價值。

致謝

筆者於此特別感謝本校教學發展中心與通識教育中心，分別於 97 與 99 學年度，提供本課程有關特色課程暨創新教學經費補助。另亦感謝三位教學助理之協助，以及所有選修本課程的學生之參與。

參考文獻

- 王保進(2011)。引導學生學習成效品質保證機制之推動與落實－論第二週期系所評鑑之核心內涵。評鑑雙月刊，32 (2011 年 9 月 13 日取自 <http://epaper.heeact.edu.tw/default.aspx> 電子檔)
- 李琪明(2006)。品德教育融入大學校園之多元意涵與實施策略。主題演說，發表於 2006 年 9 月 22 日第四屆德行教育及軍事專業倫理研討會。高雄：海軍官校。
- 徐振邦、梁文秦、吳曉青、陳儒晰等譯(L.Cohen, L.Manion, K.Morrison 原著)(2006)。最新教育研究法。台北：韋伯。
- 俞筱鈞譯(U.Gielen 原著)(1993)道德推理研究。載於俞筱鈞等譯(L.Kuhmerker 等原著)：道德發展-柯爾堡的新傳(頁 49-78)。台北：洪業。
- 傅寶玉、雷霆(1991)。社會思慮發展研究在港台。載於楊中芳、高尚仁(編)，中國人、中國心—教學與發展篇(頁 213-304)。台北：遠流。
- Chickering,A.W. & Roisser,L.(1997).The seven vectors. In K.Arnold and I.C.King(eds.). *College student development and academic life: psychological, intellectual, social and moral issues*. (pp.2-20) New York: Garland Publishing.
- Gilligan,C.(1982).*In a different voice*. Boston: Harvard University Press.
- Hinman,L.(1994).*Ethics: a pluralistic approach to moral theory*. Florida: Harcourt Brace and Company.
- Jorgensen, G. (2006). Kohlberg and Gilligan: duet or duel? *Journal of Moral Education*, 35(2), 179-196.

- King,P.M.(2009).Principles of development and developmental change underlying theories of cognitive and moral development. *Journal of College Student Development*, 50(6), 597-620
- King,P.M. & Mayhew, M.J.(2002).Moral judgment development in higher education: Insights from the Defining Issues Test. *Journal of Moral Education*,31(3), 247-270.
- Kohlberg,L.(1981).*The philosophy of moral development: moral stages and the idea of justice*. San Francisco: Happer & Row.
- Kohlberg,L.(1986).A current state on some theoretical issues. In S.Modgil & C.Modgil(Eds.). *Lawrence Kohlberg: consensus and controversy* (pp.485-546). Philadelphia: Falmer.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: how our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam.
- Modgil,S. & Modgil,C.(Eds.).*Lawrence Kohlberg: consensus and controversy*. Philadelphia: Falmer.
- Noddings,N.(1984). *Caring, a feminine approach to ethics and moral education*. California: University of California Press.
- Nucci,L.,Drill,K.,Larson,C.,Browne,C.(2005)Preparing preservice teachers for character education in urban elementary school: the UIC Initiative. *Journal of Research in Character Education*, 3(2), 81-96.
- Perry,W.G.Jr.(1997).Cognitive and ethical growth: the making of meaning. In K.Arnold and I.C.King(eds). *College student development and academic life: psychological, intellectual, social and moral issues*. (pp.48-88) New York: Garland Publishing.
- Reed,D.(1997).*Following Kohlberg: Liberalism and the Practice of democratic community*. Notre Dame: University of Notre Dame.

A Teacher's Action Research and Reflection on Improving University Students' Capacity for Moral Judgment

Chi-Ming (Angela) Lee

By this research I want to understand if a course of general education entitled, 'Multiple perspectives on Moral Judgment' can improve moral judgment capacity of university students. The teacher, also the researcher, conducted an action research and applied qualitative method to analyze learning experiences of students who took the course for one single semester during the academic years from the year of 2009 to 2011. The research results revealed that the course promoted students' moral judgment development, particularly their abilities to think independently and critically, to show reason, tolerance and empathy, to brace a global perspective and recognize local responsibilities, and to reorganize and reflect on their own value systems. In addition, the researcher applied several strategies during the course, which proved effective in improving students' moral judgment capacity. These strategies were open for discussions in class and website, debates on social issues, introductions of distinguished people's life stories, multimedia and extended novel readings, and field trips to human rights organizations. Finally, the researcher provided numbers of implications and suggestions on character and moral education and general education at university level as well.

Keywords: university student, moral judgment, action research, character and moral education, general education

Chi-Ming (Angela) Lee, Professor, Department of Civic Education and Leadership, National Taiwan Normal University