

# 科技部補助專題研究計畫成果報告

## 期末報告

### 臺灣學生道德情意發展之質性與量化探究(第3年)

計畫類別：個別型計畫

計畫編號：MOST 105-2410-H-003-041-SS3

執行期間：107年08月01日至109年01月31日

執行單位：國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系（所）

計畫主持人：李琪明

計畫參與人員：碩士班研究生-兼任助理：劉思妤  
碩士班研究生-兼任助理：張雅琳  
碩士班研究生-兼任助理：張詠宣  
碩士班研究生-兼任助理：陳岱均  
碩士班研究生-兼任助理：周筱軒  
碩士班研究生-兼任助理：郭彥霆  
碩士班研究生-兼任助理：黃冠齡  
碩士班研究生-兼任助理：莊惟堯

報告附件：出席國際學術會議心得報告

本研究具有政策應用參考價值：☐否 ☒是，建議提供機關教育部，  
（勾選「是」者，請列舉建議可提供施政參考之業務主管機關）  
本研究具影響公共利益之重大發現：☒否 ☐是

中華民國 109 年 02 月 11 日

中文摘要：本專案希冀針對我國學生自國中、高中、大學至研究所數個教育階段，在國內外理論與文獻探討奠基下，聚焦進行道德情意發展(包含道德情感、道德同理、道德認同、道德參與/關懷四者)的實徵研究，期能在社會環境需求與教育改革之際，發揮其品德教育功能。具體研究目的有四：一是建構道德情意發展的內涵要項與評量規準，作為本專案實徵研究之理念基礎與架構；二是針對我國各級教育階段之學生，進行道德情意發展的質性探究，並藉以了解其生活經驗與社會脈絡對於道德情意發展的影響；三是奠基道德情意發展的量化調查，針對我國各級教育階段學生，進行兼具在地化與國際化的量化工具編製並施測，藉以了解其發展概況以及四個能力/素養彼此間，及其與相關變項的關聯性；四是藉由質性與量化實徵探究瞭解我國學生道德情意發展的概況，期能作為增進道德情意教育成效與品質的依據，進而提供國內外學術研究與教育實踐參考與建議。本專案共計三年(2016/8/1~2019/7/31)，其研究方法與結果如次。第一年著重在理念建構，藉由文獻探討與國內外專家諮詢確立道德情意發展的重要內涵與評量規準，共召開三次計七場次專家諮詢座談(計30位專家學者)，除針對本案主軸方向提供建議，並擬定第二年質性探究具體規劃，包括質性訪談大綱與對象，以及四個議題故事及其訪談模組題目。第二年進行18場次國中至研究所四個教育階段的焦點團體座談，並且進行8個場次的個別訪談。該質性探究研究結果顯示：(一)參與者之情感觸動有其共通性且會與道德聯結，但因親疏關係及對議題認知而有所差異。(二)參與者易展現一般同理的換位思考，但道德同理及其對脈絡的多元理解深度較不易彰顯。(三)參與者在自我認同中面對價值優劣比較時易產生混淆，對於群體的道德認同則因其經驗和轉化能力而有差異。(四)參與者針對社會議題可提出多元策略，但較乏關懷關係的建立，並且其道德承諾與實踐動力會因親疏、年齡、性別與情境有所影響。另本案針對個別訪談研究結果，描繪參與者的道德情意展現及其整體關係圖像。第三年則是量化實徵探究，主要重點為建構道德情意量表。研究者區分四個階段進行統計分析，並採用IBM SPSS Statistics 23與Amos 25 Graphics為分析軟體：一是將預試樣本(N=585)進行項目分析，計算其內部一致性信度；二是將預試樣本區分為二群，以樣本\_1(N=283)進行探索性因素分析；三是以樣本\_2(N=302)進行驗證性因素分析；四是以正式施測樣本(N=708)進行複核效化檢驗。本研究發展完成的MAM量表包括詳版與簡版，詳版通過內容效度與內部一致性考驗，包括四則道德故事與四個構面，計有44個題項；簡版則是奠基詳版，並具有良好的模式適配度(二階單因子驗證性分析模式)，以及理想的組合信度、建構效度與複核效化檢驗，其內容包括三則道德故事與三個構面，計有12個題項。詳版可顯示道德情意量表的脈絡性與豐富性，

中文關鍵詞：臺灣學生，道德情意，焦點團體，個別訪談，驗證性因素分析

英文摘要：This project is an inquiry on Taiwanese students' morally affective development, including four competencies/literacies: moral emotion, moral empathy, moral identity and moral engagement/caring. This empirical research under the foundation of theory and literature

review involves various educational levels of students from high school to the graduate school. The main methods and findings of this three-year project (2016/8/1~2019/7/31) are as follows. The first year, the researcher and her research assistants have held 7 symposia including 30 scholars and teachers to discuss the rationale and strategies. The second year, they have held 18 focus groups from junior high school to graduate students as well as interviewed 8 undergraduate/ graduate students in order to collect qualitative data. The qualitative research results show that: (1) Common traits were shown in the participants' moral emotions; however, there was a display of differences as recorded by close knit and unknown people. (2) Participants exhibit empathy, but tend to lack moral empathy and a depth in the contextualization of social issues. (3) Due to a lack of personal experiences in the field and narrating the stories of the role models, participants usually felt confused on multiple comparisons of values and never establish a firm moral identity. (4) Participants readily suggested multiple strategies for social issues, but they usually neglect the importance of caring relationship. Due to concrete barriers of moral disengagement and uncontrollable factors, these suggestions can never be fully realized. Furthermore, according to the results of individual interviews, this project outlines the participants' affective morality and their overall relationship. The third year, the researcher and her RAs have conducted the pretest and formal surveys to construct a questionnaire. There were four stages in statistical analysis utilizing the IBM SPSS Statistics 23 and Amos 25 Graphics: Stage 1 was an item analysis and computing internal reliability for pretest group sample (N=585). Stage 2 was an exploratory factor analysis (EFA) for pretest\_1 group (N=283); Stage 3 was a confirmatory factor analysis (CFA) for pretest\_2 group (N=302); and Stage 4 was an assessment of cross-validation for formal survey\_group (N=708). The researcher developed two versions of MAM scale. The long version, which contains four moral stories, four constructs as well as 44 items, has passed the examination for content validity and internal consistency. The short version, which contains three moral stories, three constructs as well as 12 items, possesses the standard of goodness-model-fit model (a one-factor second-order CFA model) and good composite/component/construct reliability, construct validity and cross-validation assessment. The long version MAM scale reveals its contextualization and richness, while the short one shows its structure and refinement. Finally, this study provides

several conclusions to integrate the MAM scale' s characteristics as follows: (1) The MAM scale revealed its richness and in-depth on the multi-dimensions of affective morality. (2)The MAM scale demonstrated the concepts of affective morality, which is similar to other related scales, and the localization and creativity on the moral issues. (3) The MAM scale was an attempt to be tested with a variety of reliabilities and validities.

英文關鍵詞：Taiwanese student, affective domain of morality, focus group, individual interview, Confirmatory factor analysis



行政院國家科學委員會補助專題研究計畫第三年期末總結報告

**臺灣學生道德情意發展之質性與量化探究**

計畫類別：個別型計畫

計畫編號：MOST 105-2410-H-003 -041 -SS3 (3 年期)

執行期間：105/8/1 ～ 108/7/31 延至 109/1/31

計畫主持人：李琪明（臺灣師大公領系教授）

**碩士生兼任研究助理**

劉思妤(2016/8/1~2017/1/31) 張雅琳(2016/8/1~2017/7/31)

張詠宣(2017/2/1~2018/7/31) 陳岱均(2017/4/1~2018/7/31)

周筱軒(2018/8/1~2020/1/31) 郭彥霆(2019/8/1~2020/1/31)

黃冠齡(2018/2/21~2020/1/31) 莊惟堯(2019/4/1~2020/1/31)

執行單位：國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系

中 華 民 國 109 年 2 月 11 日

# 目 次

壹、研究背景與動機 .....	1
貳、研究目的 .....	6
參、研究範圍與名詞界定 .....	6
肆、文獻探討 .....	7
伍、研究設計 .....	22
陸、研究執行與歷程 .....	30
柒、研究結果 .....	67
捌、參考文獻 .....	77
玖、附錄 .....	81
壹拾、出席國際會議發表論文 .....	230

# 壹、研究背景與動機

## 一、品德教育<sup>1</sup>在教改中重獲發聲機會

近年有關自殺、情殺或是情緒不佳/不穩而傷害或殺人的事件不勝枚舉，國際間更時有恐怖攻擊與戰爭的慘景發生或受此一陰影籠罩，其雖均有其個別性與脈絡性的原因，但諸多現象與反思總會萬流歸宗至最為基礎且關鍵的範疇即為教育。雖然教育無法解決當前人類社會所有問題，卻可發揮「點滴工程」的底層影響力並進而激發希望與願景。我國刻正推動的「十二年國民基本教育」(以下簡稱 12 年國教)實乃重大教育改革，此一改革乃承載著各方的期待與改革的呼聲。2014 年 11 月教育部公布的〈十二年國民基本教育課程綱要總綱〉<sup>2</sup>，其內容所揭櫫的四個教育目標包括啟發生命潛能、陶養生活知能、促進生涯發展、涵育公民責任等，莫不與品德教育有關；其中涵育公民責任進一步包括了「厚植民主素養、法治觀念、人權理念、道德勇氣、社區/部落意識、國家認同與國際理解，並學會自我負責。進而尊重多元文化與族群差異，追求社會正義；並深化地球公民愛護自然、珍愛生命、惜取資源的關懷心與行動力，積極致力於生態永續、文化發展等生生不息的共好理想。」前述內容均彰顯品德教育的精神與內涵。此外，〈總綱〉基於落實 12 年國教「自發」、「互動」與「共好」的課程理念，提出三大面向九大項目的核心素養，分別為自主行動、溝通互動、社會參與等面向，以及身心素質與自我精進、系統思考與解決問題、規劃執行與創新應變、符號運用與溝通表達、科技資訊與媒體素養、藝術涵養與美感素養、道德實踐與公民意識、人際關係與團隊合作、多元文化與國際理解等項目，其中「共好」的理念以及「道德實踐與公民意識」項目，均與品德教育明顯關聯且理念符應。再者，品德教育現亦成為政策上融入 12 年國教課程的 19 個議題之一，並希冀未來在課綱、教科書、學校、教師等四個層級均能融入(張芬芬、張嘉育，

---

<sup>1</sup> 本專案將目前品德教育與道德教育視為廣義的同義詞。

<sup>2</sup> 引自

<file:///D:/My%20Work%20Zone/Downloads/12%E5%B9%B4%E5%9C%8B%E6%95%99%E8%AA%B2%E7%A8%8B%E7%B8%BD%E7%B6%B1.pdf>

2015)<sup>3</sup>。因此，目前正值 12 年國教課程推動中，期望品德教育不再如前次九年一貫課程改革的戲劇性懸缺，而能在此次教育改革獲取重新思考其課程定位與模式的契機。

## 二、情意取向的品德教育漸受學界重視

品德教育的基礎之一倫理學，在歷史探究中長久既存著理性(reason)優於情感(emotion/feeling/affection)的偏見，僅將理性視為道德的基礎，而視情感是難以控制的負面因素，而且在公共領域中更是避談情感一詞。Held(1998)<sup>4</sup>認為其身為女性主義者，應針對此一男性主導的道德哲學有所反省，需將理性與情感視為同等重要，尤其是情感重視關係性的自我(a relational self)與真實生活的脈絡化理解，以及其中每個個人之間的關係連結、彼此互動溝通與欣賞關懷等，更有助於公私領域道德問題或兩難的適切處理。因此，將此一重視情感面向的女性主義道德理論置於教育場域，教育者要特別著重要檢視權力(power)與權威(authority)所造成的不平等現象、要關注所有的發聲甚至於未發聲的靜默、重新釐清師生關係的界限，促使學生為社會正義的目標而行動(Worell & Oakley,2000,p.168)<sup>5</sup>。

其次，基於前述情感面向的理念日漸受到重視，具深度且有系統的相關理論與實徵性的探究愈益增多，例如 Brett, A., Smith, M., Price, E., & Huitt, W. (2003)<sup>6</sup>在其「情意層面綜覽」(Overview of the affective domain)一文，提及情感(emotion)是情意(affection)面向的基礎，此二者在當代多元複雜且易產生衝突的社會環境益顯其重要性，故其亦提供在教育上的發展、方

---

<sup>3</sup> 張芬芬、張嘉育(2015)十二年國教「議題融入課程」規劃芻議。臺灣教育評論月刊，4（3），26-33。

<sup>4</sup>Held, V.(1998) Feminist transformations of moral theory. In Sterba, J.P. (ed) Ethics : the big questions. MA : Blackwell. Ch33(pp331-346).

<sup>5</sup>Worell,J.& Oakley,D.(2000)Teaching as transformation: resolving ethical dilemma in feminist pedagogy. in Brabeck, M.(ed.). Practicing feminist ethics in psychology. Washington, DC.: APA.

<sup>6</sup>Brett, A., Smith, M., Price, E., & Huitt, W. (2003). Overview of the affective domain. Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved 2013/12/22, from <http://teach.valdosta.edu/whuitt/brilstar/chapters/affectdev.doc>

法與評量等若干建議。此外，Lewis, M., Haviland-Jones, J.M. & Barrett, L.F. 於 2008 年編寫的「情感手冊」(Handbook of emotions)<sup>7</sup>可謂完整地論述情感內涵與發展，其共有八大部分 49 章：第一部份為跨學科基礎(interdisciplinary foundations)，計有探討情感的哲學、社會學、心理學等基礎；第二部分由生理與神經生理學取向(biological and neurophysiological approaches)探究情感；第三部分為著重情感發展的改變歷程(developmental changes)；第四部分由社會觀點(social perspective)探究情感與性別、利社會行為、文化等之間的關係；第五部分探討情感與人格特質議題(personality issues)；第六部分探討認知因素(cognitive factor)如何影響情感；第七部分關切的是健康與情感(health and emotion)；第八部分為專論部分的情感(select emotions)包括正向與負向的情感表達。另有一本與前書章節十分雷同的書籍為「情意科學手冊」(Handbook of Affective Sciences)<sup>8</sup>也是分為類似的五大部分以及 59 章。然而，情感並非均與道德有關，本專案關注的是與道德有關的情感，而且兼顧個體性與群體性，所以早在 A. Smith 的「道德情感/情操論」(moral sentiments)<sup>9</sup>一書，用同情的基本原理來闡釋正義、仁慈、克己等一切道德情感產生的根源，進而揭示出人類社會賴以維繫、和諧發展的基礎，以及人的行為應遵循的一般道德準則。Bagnoli(2012)亦特別出書將「道德與情感」(Morality and the Emotions)兩個概念串起其間的關聯性<sup>10</sup>。

再者，國際道德教育研究趨勢中，雖然道德認知發展仍居數十年來不容忽視的主導地位，但可由兩個國際道德教育重要組織與期刊窺得其趨勢。就「道德教育協會」(Association for Moral Education，簡稱 AME)而言，近年來其年會發表的論文內容日趨多元，情感取向亦成為不容忽略的環節，就筆者近十餘年來參與 AME 年會的經驗中，2007 年主辦單位邀請了 C. Gilligan 主題演說、2012 年邀請 J. Haidt 為 Kohlberg 講座主講人、2013 年邀請 N. Eisenberg 主題演說等，其均為強調關懷、情感與同理心等取向的學者。又如「道德教育期刊」(Journal of

---

<sup>7</sup> Lewis, M., Haviland-Jones, J.M. & Barrett, L.F. (eds)(2008)Handbook of emotions. New York: A Division of Guilford Publications. (3<sup>rd</sup> edition)

<sup>8</sup> Davidson, R. J. & Sherer, K.R. (2009) Handbook of Affective Sciences. Oxford University Press.

<sup>9</sup>亞當·史密斯(Adam Smith)原著，謝宗林譯(2009)道德情感論(The Theory of Moral Sentiments)。臺北：五南。

<sup>10</sup> Bagnoli, C. (ed.)(2012), Morality and the Emotions. Oxford University Press.

Moral Education,簡稱 JME),筆者與其前主編(Lee & Taylor, 2013)<sup>11</sup>以內容分析法共同探討該刊四十年來論文發表的發展趨勢,研究發現 945 篇論文中最常出現的關鍵詞,有 99 篇為情感取向,包括 emotion, affective domain, moral emotion, care/caring, ethics of care, relationship/relations, teacher-student relationships, moral atmosphere/moral culture/ethos 等字詞,尤其集中在近十年。另外,自從 C. Gilligan 與 N.Noddings 分別於 1980 年代提出的「關懷倫理」(Ethics of care 或 Care ethics),可謂形成了道德教育除認知發展之外的另一思潮與體系,諸多研究者也陸續投入與加以拓展,例如 A. Baier, V. Held, E. F. Kittay, S. Ruddick, J. Tronto 等人均為關懷倫理學的重要學者<sup>12</sup>。

最後,就我國道德教育研究的發展而言,早期大多依循道德認知與判斷的國際主流趨勢,例如歐陽教(1974)《道德判斷與道德教學》(文景出版)、沈六(1981)《道德認知發展與教學之研究》(水牛出版)等書,陳英豪自 1979 年陸續發表之「討論與角色取替對道德認知發展之影響」等文章,歐用生自 1981 年所發表關於價值教學等多篇論著<sup>13</sup>,以及單文經(1986)翻譯之 L. Kohlberg 原著《道德發展的哲學》<sup>14</sup>等著作。然而,近年諸多學者陸續探究關懷倫理學與情緒教育等,可謂開啟另一重要研究途徑。簡成熙、侯雅齡(1997)發表的「關懷倫理學與教育:姬莉根與諾丁思想初探。」(屏東師院學報,10,132-162);鍾聖校(1998)發表的「從情意教學的建構性質論教師應具備的形象。」(國民教育,38(3),14-22)方志華(2000)「諾丁關懷倫理學之理論發展與教育實踐」(國立臺灣師範大學教育研究所博士論文,未出版,臺北市),及其之後出版的「關懷倫理學與教育」(2004,洪葉文化),以及於 2006 年所執行的國科會研究專案「情意取向女性主義之教育建構及方法論意涵--以愛、關懷、夥伴關係為核心之探究」等;黃光雄、李奉儒共同主持之「整合型學校道德教學改進方案」(2001-2003)教育部委託研究計畫,以尊重與關懷為主軸,著重國小道德教學規劃與行動研究,接續李奉儒(2004)「國民中學階段九年一貫課程整合道德教學之行動研究」的國科會研究案由國小擴及國中等研究

---

<sup>11</sup> Lee, Chi-Ming & Taylor, M. (2013) Moral education trends over 40 years – a content analysis of the Journal of Moral Education (1971-2011). Journal of Moral Education, Vol.42, no.4, 399-429.

<sup>12</sup> Care Ethics 引自 Internet Encyclopedia of Philosophy. <http://www.iep.utm.edu/care-eth/>

<sup>13</sup>歐用生(1981)價值教學的新途徑。國教世紀。17:4,頁 8-11。

<sup>14</sup>單文經譯(1986)道德發展的哲學(L.Kohlberg 原著)。臺北:黎明。

或論著，都特別彰顯了關懷與關懷倫理的特點與原則；另唐淑華亦有多個研究案關注情意教育主題，例如「e 世代的情意教育--課程研究」(2001.7~2002.12 教育部專案)<sup>15</sup>，而林建福(2010)<sup>16</sup>在「情緒教育的哲學探究：迷思、重要性與建議」一文中也提及情緒教育的五點迷思，並希冀重新檢視其在當代社會與教育的重要性。前述舉隅均為我國品德/道德教育理論與實務，增添了不同於以往著重認知層面的風貌，使得道德情意面向逐漸凸顯其重要性與豐富多元的探究。

### 三、道德情意發展的實徵研究亟待啟航

筆者自 90 年度開始所執行的國科會研究案(例如「我國國民中小學校園道德氣氛之調查研究」)，以及陸續發表的論著(例如「正義、關懷與紀律—國小校園道德生活與氣氛之個案研究。」公民訓育學報，第十三輯，21-46 頁。)<sup>17</sup>等，均嘗試將正義與關懷並列為互補關係，且兼重認知與情感面向。103 年度筆者研究主軸由道德認知至道德情意發展延伸，目前正執行科技部專案「正義與關懷為基礎的情意發展道德課程：理念建構與中小學方案示例」(2 年期)的第二年。該研究案歷程中，筆者對於道德情意發展的相關理論與文獻進行深入的探究外，另也召開多次專家諮詢會議加以討論，故而確認道德情意發展中的四個重要能力/素養，包括道德情感(moral emotion)、道德同理(moral empathy)、道德認同(moral identity)、道德參與(moral engagement)，該四者既可視為單獨展現的能力/素養，也可形成交互作用的動態發展歷程，彼此加以連結後可建構成具多元性的道德情意發展。再者，本案除承繼前述中小學有關道德情意發展的課程方案建構外，如何藉由實徵研究得以了解我國學生的道德情意發展情形，以及藉由教育如何評估成效與提升品質等探究主軸均屬重要。此外，本專案之規劃與實施，恰可參照筆者國科會專案 101 年度(2 年期)「臺灣學生道德思辯能力之量表發展與調查研究」的探究經驗與研究結果。因此，筆者期望在諸多既有基礎上，藉由此一長期且延續性的研究計畫，進行質性與量化相互補足的實徵研究，得以多面向且具體掌握我國學生道德情意發展的概況，

---

<sup>15</sup> 參閱 <http://www.ed.ntnu.edu.tw/~shtang/reserch.html>

<sup>16</sup>林建福(2010)情緒教育的哲學探究：迷思、重要性與建議。教育研究集刊，56(4)，1-26。

<sup>17</sup>請見筆著於臺師大網頁所列論著與研究專案 [http://cve.ntnu.edu.tw/people/bio.php?PID=8#personal\\_writing](http://cve.ntnu.edu.tw/people/bio.php?PID=8#personal_writing)



並能作為增進道德情意教育的成效評估與品質提升的依據。

## 貳、研究目的

基於前述研究背景與動機，本專案希冀針對我國學生自國中、高中、大學至研究所的各個教育階段(以下簡稱各級教育階段)，在國內外理論與文獻探討奠基下，聚焦進行道德情意發展的實徵研究，具體研究目的有四：

目的一：建構道德情意發展的內涵要項與評量規準，作為本專案實徵研究之理念基礎與架構。

目的二：針對我國各級教育階段之學生，進行道德情意發展的質性探究，並藉以了解其生活經驗與社會脈絡對於道德情意發展的影響。

目的三：實施道德情意發展的量化調查，針對我國各級教育階段學生，進行兼具在地化與國際化的量化工具編製後並予以施測，藉以了解其發展概況以及四個能力/素養彼此間，及其與相關變項的關聯性。

目的四：藉由質性與量化實徵探究瞭解我國學生道德情意發展的概況，期能作為增進道德情意教育成效與品質的依據，進而提供國內外學術研究與教育實踐參考與建議。

## 參、研究範圍與名詞界定

### 一、臺灣學生

本專案乃以道德情意發展為主軸，期望形成一個有系統且具發展性的臺灣學生道德情意理念基礎與實徵探究，然而考量國小階段學生年齡較小，故不納入本專案研究範圍；另因大學生仍處身心邁向成熟與成年的過渡階段，為能凸顯其中的發展性，故將研究生予以納入以利比較。因此，本專案「臺灣學生」乃指我國自國中、高中、大學至研究所四個教育階段的學生。

### 二、道德情意發展

本專案中筆者將道德情意(moral affections)視為一種可發展的能力(competency)或稱素養



(literacy)，其不僅可與理性彼此融合，並具有與道德認知及道德行動形成相輔相成且相互影響的作用。根據既有相關理論與文獻，本專案具焦道德範疇中情意發展關注的四種能力/素養，包括道德情感(moral emotion)、道德同理(moral empathy)、道德認同(moral identity)、道德參與/關懷(moral engagement/caring)<sup>18</sup>，此四者既可為單獨展現的能力/素養，亦可形成交互作用的動態發展歷程，並建構具多元性的道德情意發展。

## 肆、文獻探討

本專案對於道德情意發展之概念，乃奠基國內外對於該領域的相關理論與研究，先行針對其四項能力/素養進行文獻探討，包括其理念內涵以及相關實徵研究，尤其關注相關研究方法與工具的搜尋，以利日後之參考與推行。

### 一、道德情感之理念與實徵研究

本專案對於道德情感(moral emotion)乃視其具有道德情意發展初階且較為外顯的樣態，並以 M. Nussbaum(2008)<sup>19</sup>對於道德與情感的論述為開端，她提及情感包括了喜、怒、哀、樂、嫉妒與憐憫等，均與道德具有密切關係。自古迄今的學術界，對於廣義的情感(feeling, emotion, sentiment, passion etc.)之於道德所扮演的角色與重要性，乃因不同主張而異，其中乃以 Aristotle 的德行論、A. Smith 的道德情感/情操論以及 D. Hume 的道德情感主義，以及近代道德心理學、人類學以及女性主義等，對於道德中的情感較為重視，不過本專案暫不針對這些理論進行探討。至於 Nussbaum 是將情感視為一種智能(intelligence)，誠如她在 2001 年所出版的書籍《思想的劇變：情感智能》(Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotions)<sup>20</sup>；再者，Nussbaum 於 2013 年 10 月又出版了一本探討情感與道德的專著，名為「政治的情感：愛對於正義為何重要」(Political Emotions: Why Love Matters for Justice)<sup>21</sup>，再度彰顯道德情感不僅在私領域的不可或缺，也同時在公共領域的重要性。此外，道德情感常被提及的還有恥感(shame)與罪惡

---

<sup>18</sup> 本案原計畫中擬定道德參與(moral engagement)，但在研究歷程中改以採用道德參與/關懷(moral engagement/caring)並列。

<sup>19</sup> Nussbaum, M.(2008). Morality and Emotions. <http://virtueethicsinfocentre.blogspot.tw/2008/02/morality-and-emotions.html>

<sup>20</sup> Nussbaum, M. (2001). Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotions. Cambridge University Press.

<sup>21</sup> Nussbaum, M. (2013). Political Emotions: Why Love Matters for Justice. Harvard University Press.

感(guilty)，還有驕傲(pride)、羞愧(embarrassment)、感恩(gratitude)等概念，這些都與道德標準的設定、道德認知以及道德行為有極為密切的關連性；因此，對於道德情感的探究，不僅有助於私領域的深度理解，更有助於教育、法律與社會政策的運用與實施(Tangney, Stuewig and Mashek, 2007)<sup>22</sup>。

美國學者 Eisenberg (2000)<sup>23</sup>長期投入道德情感的實徵研究，她發現羞愧、罪惡感與恥感等道德情感與道德行為之間有著不同程度的關聯，而且非道德性的情感例如快樂、生氣與悲傷等情緒與氣質及其管控，亦會影響一個人的道德言行；她進一步指出道德情感與非道德情感的發展除了依年齡而有遞增的可能性之外，社會化對其提升具有甚大影響力，因此藉由教育確可強化道德與非道德情感的發展並進而促進道德行動。Hardy(2006)<sup>24</sup>亦在其針對兒童研究中指出認同(identity)、推理(reasoning)與情感(emotion)三者是形成道德動機與利社會行為的重要源頭；Johnston & Krettenauer (2011)<sup>25</sup>在其針對青少年研究中也同樣指出道德自我與道德情感期待，對於反社會或利社會行為均具有高預測力。Krettenauer, Campbell & Hertz (2013)<sup>26</sup>藉由口頭訪談，同樣得到少年的道德自我與道德情感因素，對於反社會或利社會行為的產生有關聯性的結果。

關於道德情感能力/素養如何評量與增進，除了前述若干實徵研究中的工具外，近年來美國學界與教育界，亦發展諸多聚焦社會情感學習之能力培養的評量工具，例如「中學生社會情感學習評量工具」(Social-Emotional Learning Assessment Measures for Middle School Youth)<sup>27</sup>

---

<sup>22</sup> Tangney, J., Stuewig, J. and Mashek, D. (2007) Moral Emotions and Moral Behavior. *Annual Review of Psychology*, Vol.58: 345-372.

<sup>23</sup> Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51(1), 665-697.

<sup>24</sup> Hardy, S. (2006). Identity, Reasoning, and Emotion: An Empirical Comparison of Three Sources of Moral Motivation. *Motivation & Emotion*, 30(3), 205-213. doi:10.1007/s11031-006-9034-9

<sup>25</sup> Johnston, M., & Krettenauer, T. (2011). Moral self and moral emotion expectancies as predictors of anti- and prosocial behaviour in adolescence: A case for mediation? *European Journal of Developmental Psychology*, 8(2), 228-243. doi:10.1080/17405621003619945

<sup>26</sup> Krettenauer, T., Campbell, S., & Hertz, S. (2013). Moral emotions and the development of the moral self in childhood. *European Journal of Developmental Psychology*, 10(2), 159-173. doi:10.1080/17405629.2012.762750

<sup>27</sup> Haggerty, K. et al. (2011). Social-Emotional Learning Assessment Measures for Middle School Youth. cited from:

與「社會情感學習的評量工具資源」(Resources for Measuring Social and Emotional Learning)<sup>28</sup>等。所謂「社會情感學習」(social-emotional learning，簡稱 SEL)包含五個面向的能力(competency)：一是自我覺知(self-awareness)，了解自己的情感、個人目標與價值；二是自我管理(self-management)，具有管理自我情感的技巧與態度；三是社會覺知(social awareness)，了解社會規範與文化脈絡，產生同情與悲憫；四是關係技巧(relationship skill)，在社會規範體制下與他人建立與維持良好與互動關係；五是有回應的決定(responsible decision-making)，能針對個人與社會的多面向進行深度考量進而做決定(Durlak et.al, 2015)<sup>29</sup>。

因而，本專案針對道德情意發展中道德情感的定義，乃暫定為一種「關注-解讀-辨識」道德情感的能力/素養，包括對於實際或虛擬的敘事(自我經驗或他人故事)，具敏銳度地關注重要人事時地物的作為與現象，以及關鍵角色所明確顯示的情感；並能對於重要角色的情感表達或回應加以了解與正確解讀，並能延伸其類似的意義；再者，能辨識這些作為與情感是否具有道德性，亦即這樣的作為與情感，是否代表某些道德原則與價值的實踐或是違反，進而衍生道德情感(例如罪惡感、恥感、良心不安、義憤、悲憫、關愛、感動等)。至於進行實徵性的質性與量化研究，將參考 SEL 關於社會情緒學習的既有評量，以及聚焦道德情感研究的訪談或問卷加以改編。

## 二、道德同理之理念與實徵研究

本專案道德情意發展並非侷限於前述道德情感，故提出第二要項為道德同理(moral

---

<http://www.search-institute.org/sites/default/files/a/DAP-Raikes-Foundation-Review.pdf>

<sup>28</sup> Hagen, E. (2014).Resources for Measuring Social and Emotional Learning. cited from: <http://www.extension.umn.edu/youth/research/sel/docs/issue-brief-measurement-resource.pdf>

<sup>29</sup> Joseph A. Durlak, Celene E. Domitrovich, Roger P. Weissberg, and Thomas P. Gullotta (et als.)(2015). Handbook of Social and Emotional Learning Research and Practice. 另可參閱 CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs—Middle and High School Edition. Cited from: <http://secondaryguide.casel.org/casel-secondary-guide.pdf>

empathy)，此探究乃奠基於 Hoffman (2000)《同理心與道德發展：對於關懷與正義的啟示》(Empathy and moral development: Implications for caring and justice)<sup>30</sup>一書的引發。雖然同理並非限於道德範疇，但該書是論及同理甚為完整深入且將同理(兼具認知與情感面向)與道德發展連結的重要著作。Hoffman 在第一章引言提及，他希望該書綜合以往諸多社會學習理論、認知發展理論，以及他自己以往發表的情感發展與動機和行為等論述，以一種廣義的利社會(prosocial)道德行為與發展觀點，重新詮釋同理的激發及其對於利社會的重要作用，並嘗試以此連結正義與關懷兩個道德原則(Hoffman,2000,p.3)。

Hoffman(2000)進而嘗試解釋人類行為面臨道德情境或兩難時有五種型態的同理：一是無辜的旁觀者(innocent bystander)，亦即其目睹某人遭受痛苦或憂傷(身體、情緒、經濟的)，而其面對的道德問題是：要去幫助嗎？或是如果不去幫忙的話，心理的感受將會如何？二是違反者(transgressor)，亦即某人實際傷害或打算傷害他人，其所面臨的道德問題是：可以事前避免傷害他人嗎？或是如果真的傷害他人了是否會感到有罪惡感？三是虛擬的違反者(virtual transgressor)，亦即將前兩種類型結合，其並非實際的違法者而係無辜的旁觀者，卻認為自己已傷害他人。四是面對多重道德要求(multiple moral claimants)被迫需作出道德選擇的人，其道德問題是：究竟應幫助誰？其對於被忽略的人會感到有罪惡感嗎？五是面對關懷與正義之間(caring versus justice)，除了處於多種道德要求外，還需考慮到他人以及若干抽象的道德原則，例如權利、責任、互惠等問題的衝突，故其道德問題是：關懷或正義哪一原則佔優勢，何者重要？如果違反了其中一個原則，會使人感到有罪惡感嗎？在文化差異性日增的現代社會，人們遇到多重道德要求，或是關懷與正義難以得兼的兩難問題，可謂越來越顯其重要性。基於前述，Hoffman(2000)主張同理與道德發展有緊密關連，其包括：若具有同理較易產生利他行為，以及對於在身體、心理或經濟上受難者的惻隱之心；對於傷害他人時會產生罪惡感；會對於傷害他人者產生憤怒；對於他人未能享有應有的報酬會覺得不正義之感。以上這些同理的情感反應，如何妥善運用在心理學的發展與道德教育，實為值得關注的課題。

其次，關於道德同理的實徵性研究，較多集中在單純的「同理」，例如 Eisenberg & Fabes

---

<sup>30</sup> Hoffman, M.L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.

(1990)<sup>31</sup>早在多年前即介紹諸多情感性同理的實徵研究及工具；又如近年 Lietz et al. (2011)<sup>32</sup>發表「同理評量指標：多元面向同理模式的驗證性分析」(The Empathy Assessment Index (EAI): A Confirmatory Factor Analysis of a Multidimensional Model of Empathy)一文，該研究團隊指出 EAI 是基於社會認知神經科學理論，並經過前導研究(訪談與自陳)與焦點座談及專家審閱後修訂，之後針對 773 名大學生與社區人士所進行的測驗，再經統計分析後原初設計的 50 題精簡為 17 題，且分屬於五個因素：情意回應(Affective Response, AR)、情感控制(Emotion Regulation, ER)、觀點取替(Perspective Taking, PT)、對自我與他人的覺知(Self-Other Awareness, SOA)、同理的態度(Empathic Attitudes, EA)。前述同一團隊 Segal et als 等人於 2012 年<sup>33</sup>又發表了一篇名為「社會同理指標之發展：一個試探性因素分析」(Developing the Social Empathy Index: An Exploratory Factor Analysis)論文(簡稱 SEI)，其提出社會同理一詞指的是「瞭解人們是由不同社經階級與種族/族群背景組成，洞悉制度化不公與剝削的脈絡，並能激發正向的社會改變與促進社會幸福。」此與 Hoffman (2000)將同理以社會的角度關注，並期望能導引至道德與公平的社會之理念一致。圖 4.1 為 Segal et als(2012)發展的 SEI 理念架構，重點在指出社會同理如何導致社會正義，先由同理(包括情意回應、認知過程、良知的決定)，接續透過脈絡性的理解(包括歷史背景與系統狀況的影響)，進而產生社會責任，前述均為內部微觀的自我動態歷程；此一微觀歷程再經過巨觀的社會同理的互動，便會衍生社會正義的言行，此一社會同理也就儼然成為一種道德同理。

因而，本專案針對道德情意發展中道德同理的定義，乃暫定為一種「想像-探究-省思」道德同理的能力/素養，包括想像自己在某事件或情境中的多種角色，了解其直接或間接表達的

---

<sup>31</sup> Eisenberg, N., & Fabes, R.A. (1990). Empathy conceptualization measurement and relation to prosocial behavior. *Motivation & Emotion*, 14(2), 131-150.

<sup>32</sup> Cynthia A. Lietz, Karen E. Gerdes, Fei Sun, Jennifer Mullins Geiger, M. Alex Wagaman, Elizabeth A. Segal (2011). The Empathy Assessment Index (EAI): A Confirmatory Factor Analysis of a Multidimensional Model of Empathy. *Journal of the Society for Social Work and Research*. 2 (2), 104-124 ISSN 1948-822X DOI:10.5243/jsswr.2011.6

<sup>33</sup> Segal, E.A., Wagaman, M. A., and Gerdes, K. E. (2012). Developing the Social Empathy Index: An Exploratory Factor Analysis. *Advances in Social Work*, 13(3), 541-560.

情感，以及不同角色之間情感與觀點的異同，尤其在某些事件或情境中，自我未曾經歷，或是相關人等情感的表達不夠具體或直接，甚而某些行動尚未發生但可能引發回應之際，需針對相關人事物發揮想像力，並以多元角度且設身處地的方式，對於當事人及其相關人等的觀點與情感能感同身受；其次要能探究所聚焦的事件或情境，與那些因素具關聯性，並理解其時空的環境脈絡，以及其中系統、結構、權力等所產生的影響力，特別要以巨觀角度理解其關聯性與脈絡性，並探究系統的障礙(systemic Barriers)、結構的不周(ill-structure)或不公(inequality)，以及權力(power)的宰制等可能的影響力；最後則以兼顧個別性同理(individual empathy)與社會性同理(social empathy)的方式，省思事件的脈絡與諸多因素中值得關注的道德議題，及其背後的道德信念基礎，避免同理的侷限性或過度喚起。至於進行實徵性的質性與量化研究，將參考 AEI 與 SEI 關於同理與社會同理的既有評量，以及聚焦道德同理研究的訪談或問卷加以改編。

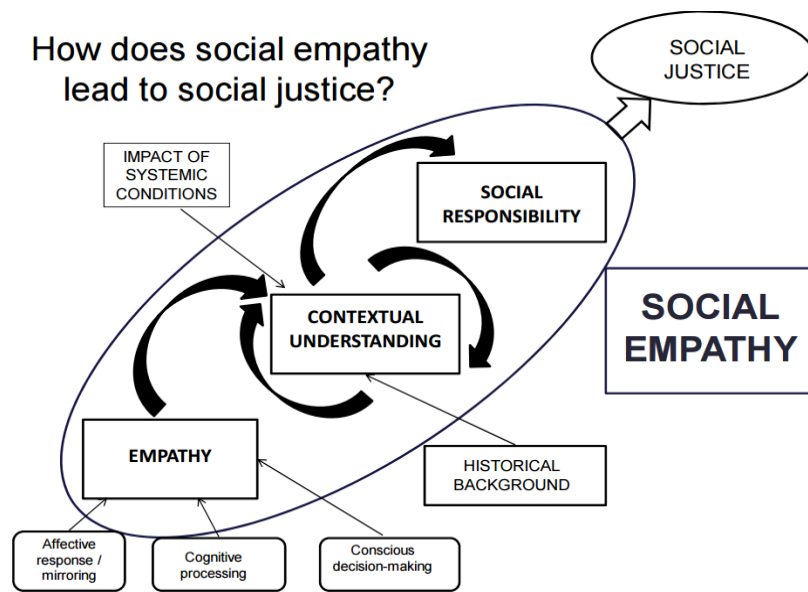


圖 4.1 Segal et al.(2012, p.544)

### 三、道德認同之理念與實徵研究

本專案道德情意發展的第三要項為道德認同(moral identity)，其理論依據為二個有所區別但又整合的概念，分別為道德自我(moral selfhood)與道德認同本身。K. Kristjánsson 長期研究

情感與德行及其與道德教育的關聯性，他在 2010 年所出版的《自我與其情感》( The Self and Its Emotions)<sup>34</sup>一書，乃結合心理學、心靈哲學、道德哲學與道德教育等領域，探究真實且以情感為基礎的自我概念。Kristjánsson 在該書中強調其所探究的自我，並非由傳統的主流典範 (the dominant paradigm)出發，而是另類典範(the alternative paradigm)，故其將各章重點列表闡述如次(Kristjánsson,2000,p.19)(見表 4.1)：

表 4.1 自我的主流與另類典範對照

(該書章節)	主流典範	另類典範
第二章 何謂自我(selves)	反實在論(anti-realism)	實在論(realism)
第三章 發覺自我	心理學化的道德 (psychologized morality)	道德化的心理學 (moralized psychology)
第四章 情感的我	自我被視為認知的；自我相關的情感是屬心理學層面但非道德核心	自我同具認知與情感性；自我相關的情感兼具心理學層面與道德核心
第五章 自我概念、自尊、自信	主要為自我相關信念或感受到成就的滿足感所組成	主要為自我相關情感所組成
第六章 自我成為道德品格 (the self as moral character)	主要為個人性格 (disposition)的行為所組成	主要為個人性格(disposition)的情感所組成
第七章 自尊(self-respect)	認知與形式的(著重尊嚴與權利)	認知與情感(著重榮耀感)
第八章 多元文化的自我 (multicultural selves)	統整不可共量的 (incommensurable)信念與情感	統整不能相容(incompatible)但非不可共量的信念與情感
第九章 自我並理學 (self-pathologies)	衝突的信念所導致	衝突的情感涉入所導致

<sup>34</sup> Kristjánsson, K. (2010). The Self and Its Emotions. Cambridge: Cambridge University Press.



第十章 自我改變與自我教育	透過認知性的認同重建 (reconstruction of identity)	透過情緒主導以探尋客觀真實(objective truth)
---------------	--	--------------------------------

其次，有關道德自我與道德認同(moral identity)串在一起始自 A. Blasi 於 1984 年的論著《道德認同：其在道德功能中的角色》(Moral Identity: Its Role in Moral Functioning)<sup>35</sup>。Blasi(1984)指出道德判斷與道德行動之所以常常無法緊密連結以發揮道德功能，其關鍵因素為中間往往缺乏了道德主體對於自我對於道德的認同。因此，後續有諸多學者在道德發展中常提及自我與認同的概念及其重要性，誠如 Lapsley, D.K., & Narvaez, D. 於 2004 年共同編撰的《道德發展、自我與認同：Augusto Blasi 紀念文集》(Moral development, self and identity: Essays in honor of Augusto Blasi)<sup>36</sup>即為一例，但該書對於自我與認同的概念多半由社會認知(social-cognitive)的角度出發，極少提及情感的面向。不過，Reimer(2012)在《青少年百科》(Encyclopedia of Adolescent)<sup>37</sup>中的道德認同概念探究做了新的詮釋，他提及道德認同是統整自我意識的一種承諾，且該自我意識是激發利社會行動的重要因素，多年來道德認同的相關研究較侷限於理性思維與認知發展理論，但近年諸多學者將認同的概念注入人格(personality)的元素，將道德自我與認同加入了特質、目標、情緒與自我經驗等面向，也將其範疇予以拓廣與加深，所以道德自我與認同亦可列為道德情意發展的重要歷程與面向。然而，道德認同並非侷限於個人層面，其亦同時可擴展為社會層面，Habermas(1979, p.89)<sup>38</sup> 早在其《溝通與社會演化》(Communication and the Evolution of Society)一書，論及個人與社會進化中道德意識的各個階段，對於何謂「美好生活的理念」(idea of the good life)，就是由個人要成為一個怎樣的人(自

<sup>35</sup> Blasi, A.(1984) Moral Identity: Its Role in Moral Functioning. pp.128-39 in W. M. Kurtines, and J. L. Gewirtz. *Morality, Moral Behavior, and Moral Development*. New York: Wiley.

<sup>36</sup> Lapsley, D.K., & Narvaez, D. (Eds.) (2004). *Moral development, self and identity: Essays in honor of Augusto Blasi*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

<sup>37</sup> Reimer, K. (2012) Moral identity. In Levesque, Roger J.R. (Eds) *Encyclopedia of Adolescence*. Springer.  
<http://www.springerreference.com/docs/html/chapterdbid/329241.html>

<sup>38</sup> Habermas, J. (1979, trans. by T. McCarthy). *Communication and the Evolution of Society*. Beacon Press.



我認同)進而至關心到要怎樣的理想社會(群體認同)(見表 4.2)。

表 4.2 Habermas(1979, p.89)對於個人與社會進化中道德意識的各個階段主張

Role Competence			Stages of Moral Consciousness					Age level
Age level	Level of Communication		Reciprocity requirement	Stages of moral consciousness	Idea of the good life	Domain of validity	Philosophical reconstruction	
I	Actions and consequences of action	Generalized pleasure/pain	Incomplete reciprocity	1	Maximization of pleasure—avoidance of pain through obedience	Natural and social environment	Naïve hedonism	IIa
			Complete reciprocity	2	Maximization of pleasure—avoidance of pain through exchange of equivalents			
II	Roles	Culturally interpreted needs	Incomplete reciprocity	3	Concrete morality of primary groups	Group of primary reference persons	Concrete thought in terms of a specific order	IIb
	Systems of norms	(Concrete duties)		4	Concrete morality of secondary groups	Members of the political community		
III	Principles	Universalized pleasure/pain (utility)	Complete reciprocity	5	Civil liberties, public welfare	All legal associates	Rational natural law	III
		Universalized duties		6	Moral freedom	All humans as private persons	Formalistic ethics	
		Universalized need interpretations		7	Moral and political freedom	All as members of a fictive world society	Universal ethics of speech	

再者，針對道德認同的實徵性研究初探，Aquino & Reed II (2002)<sup>39</sup>在其「道德認同之自我重要性」(The Self-Importance of Moral Identity) 論文中，指出其運用六個分別以青少年、大學生與成人的調查研究，檢視其道德認同之自我重要性、道德認知、道德行為三者之間的關係，進而依據道德認同的心理計量特質，建構出具有多元面向的自我道德認同量表(moral identity measure, 簡稱 MI measure)，並且指出道德認同為社會認同的重要因素，藉此可激發道德動機與行動。不過，該 MI 量表並未在前篇完整呈現，因而本專案引自其另篇文章(Reed, ,

<sup>39</sup> Aquino, K., & Reed II, A. (2002). The Self-Importance of Moral Identity. *Journal of Personality & Social Psychology*, 83(6), 1423-1440. doi:10.1037//0022-3514.83.6.1423

Aquino & Levy, 2007, p.191)<sup>40</sup>的完整 10 題題目，如表 4.3。此外，Aquino, McFerran & Laven (2011)<sup>41</sup>指出道德認同不一定限於自己的個人經驗，透過故事或他人的不平凡的善(uncommon goodness)同樣可以激發道德認同並促使道德提升。由此可知道德模範(moral exemplar)對於道德動機與道德認同實顯重要，加拿大學者 L. Walker 長期以來亦有諸多關於此範疇的研究，日後可資本專案參考<sup>42</sup>。

表 4.3 Aquino 道德認同量表

<b>Moral Identity Measure</b>	
Listed below are some characteristics that might describe a person:	
Caring, Compassionate, Fair, Friendly, Generous, Helpful, Hardworking, Honest, Kind	
The person with these characteristics could be you or it could be someone else. For a moment, visualize in your mind the kind of person who has these characteristics. Imagine how that person would think, feel, and act. When you have a clear image of what this person would be like, answer the following questions.	
I	1. It would make me feel good to be a person who has these characteristics.
I	2. Being someone who has these characteristics is an important part of who I am.
S	3. I often wear clothes that identify me as having these characteristics.
I	4. I would be ashamed to be a person who had these characteristics. (R)
S	5. The types of things I do in my spare time (e.g., hobbies) clearly identify me as having these characteristics.
S	6. The kinds of books and magazines that I read identify me as having these characteristics.
I	7. Having these characteristics is not really important to me. (R)
S	8. The fact that I have these characteristics is communicated to others by my membership in certain organizations.
S	9. I am actively involved in activities that communicate to others that I have these characteristics.
I	10. I strongly desire to have these characteristics.
Notes: I = internalization, S = symbolization, and R = reverse coded.	

p.s.引自(Reed, , Aquino & Levy, 2007, p.191)

<sup>40</sup> Reed, A., Aquino, K., & Levy, E. (2007). Moral Identity and Judgments of Charitable Behaviors. *Journal of Marketing*, 71(1), 178-193. doi:10.1509/jmkg.71.1.178

<sup>41</sup> Aquino, K., McFerran, B., & Laven, M. (2011). Moral Identity and the Experience of Moral Elevation in Response to Acts of Uncommon Goodness. *Journal of Personality & Social Psychology*, 100(4), 703-718. doi:10.1037/a0022540

<sup>42</sup> “A place of mind UBC Larry Walker” Recent Publications cited from <http://larrywalker.ca/publications/>

因而，本專案針對道德情意發展中道德認同的定義，乃暫定為一種「自覺-推論-統整」道德認同的能力/素養，包括針對所關注對象或事件，自覺內在的情感，並將自我的情感與對他人同理的情感加以連結後，形成個人的自我認同(接受且有自信)；繼而由特例推論至通例，超越原本關注事件或情境的可能限制，並形塑對於該類事件或情境的道德理想與期待，以達到自我對於群體/社會的認同；進而在民主社會中，透過對話(dialogue)、肯認(recognition)與慎慮(deliberation)，並以互為主體(inter-subjectivity)及互為關連(interconnection)的角度加以統整，希冀透過明辨是非、尊重多元、肯定差異、達成共識，且避免因性/別、族群、貧富、階級等因素產生偏見或歧視。至於進行實徵性的質性與量化研究，將參考關於道德認同的既有評量 MI(moral identity)，以及聚焦道德認同的訪談或問卷加以改編。

#### 四、道德參與/關懷之理念與實徵研究

本專案道德情意發展的最終要項為道德參與(moral engagement)，其理論乃奠基於正義與關懷兼容的關懷倫理(ethics of caring)視野，此處道德參與不一定是指實際行動的階段，而是指行動激發動機且充分知能的準備。誠如 Noddings 近年來有多本論著是以全球公民(global citizen/citizenship)的角度探究關懷倫理的意涵，她於 2005 編著《教育公民具有全球關注之心》(Educating Citizens For Global Awareness)<sup>43</sup>的前言中即提及，關懷(care for)並非限於親近的人而是應擴及全人類與生態，因此對於人類的貧富差距以及戰爭和平等議題，我們需要瞭解其間是否違反了經濟與社會的公平正義以及基本人權，此外亦需理解族群與宗教的差異性，以及關懷我們所生存地球的永續經營，凡此都將關懷倫理擴展至公共領域，且將正義與關懷精神加以結合，並予以具體行動(Noddings, 2005)。

此外，V. Held 於 2006 年出版的《關懷倫理：個人的、政治的與全球的》(The Ethics of Care: Personal, Political, and Global)<sup>44</sup>一書，不僅將關懷倫理的範疇在書名直指個人、政治與全球，在內文中的第六與第十章，也都進一步將關懷與正義加以連結，將關懷倫理的理念嵌

---

<sup>43</sup> Noddings, N.(2005).Educating Citizens For Global Awareness. Teachers College Press.

<sup>44</sup> Held, V.(2006).The Ethics of Care: Personal, Political, and Global. Oxford: Oxford University Press.

入政治的和全球的範疇。Held(2006)主張周延的關懷倫理在各個領域中會有不同的優先性與模式展現，亦即在私人領域中關懷關係往往優先於正義，但在法理脈絡與國際事務中，關懷倫理與正義就需等量齊觀甚至後者優先於前者。不過，Held(2006, p.157)指出關懷倫理並非侷限於個人領域或私人關係，而是在公共領域中提供了不同的視野與互補作用，包括對於整體脈絡的重視、信任的建立、需求的關注、以及個別故事的意義建構等，使得個人、政治與世界建立起彼此的關連性，並強調敏感度、欣賞多元與差異、對話與溝通以及彼此的回應等精神，擺脫了道德情意在傳統理論中有害於正義達成的負面形象。因此，本專案亦主張道德情意發展的最終階段須以道德參與達致關懷倫理，且其乃超越性別與私人範疇，兼顧公私領域的個人、社群與世界。

再者，Paciello et als. (2013)<sup>45</sup> 將道德功能區分為正向與負向，前述關懷倫理與助人行為可稱為此處所謂的正向道德功能(positive moral functioning)，而 Paciello 等人將 A. Bandura 所提出的道德疏離(moral disengagement)稱為負向道德功能(negative moral functioning)。Bandura (1991)(1996)<sup>46</sup>以道德思考與行動的社會認知理論為基礎，對於道德疏離的概念有頗為清楚的論述，他指出道德認知與道德的行動之間為何常無法連結，表示其間有諸多因素與歷程值得探究與考量，其中情意的部分以及自我控制能力和外在環境變項等往往是關鍵。Bandura (1991)(1996)<sup>47</sup>並建構了關於道德疏離(moral disengagement)的架構圖(如圖 4.3)，其中包括三個行為階段的各個道德疏離策略：在一開始應受指責的行為階段很容易用「道德」辯解、優劣比較或是文過飾非的策略加以「合理化」其行為；接著運用責任推拖與責任分散的方式做了違反道德的行為後，在此階段又會故意縮小、忽略或誤導結果，以為沒有產生過大過多的負

---

<sup>45</sup> Paciello, M., Fida, R., Tramontano, C., Cole, E., & Cerniglia, L. (2013). Moral dilemma in adolescence: The role of values, prosocial moral reasoning and moral disengagement in helping decision making. *European Journal Of Developmental Psychology*, 10(2), 190-205. doi:10.1080/17405629.2012.759099

<sup>46</sup> Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (Vol. 1, pp. 45-103). Hillsdale, NJ: Erlbaum. 以及 Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of Moral Disengagement in Exercise of Moral Agency. *Journal Of Personality & Social Psychology*, 71(2), 364-374.

<sup>47</sup> 同前註。

面影響；最後階段則是對於受害者，往往以「非人性化」的譴責歸因，讓行為者減少良知的譴責。

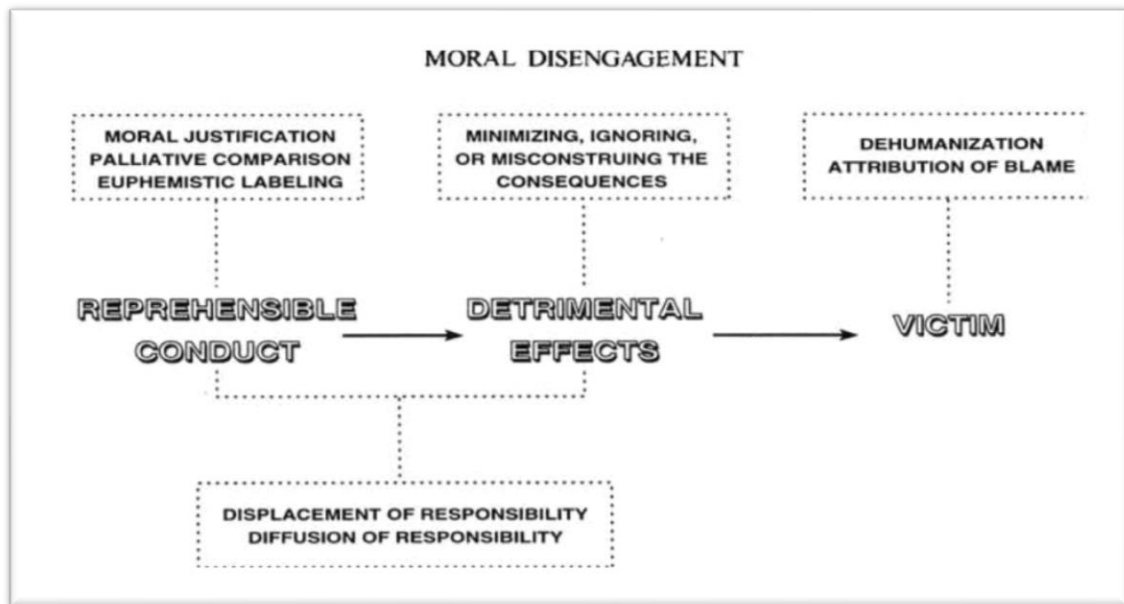


Figure 1. Mechanism through which moral self-sanctions are selectively activated and disengaged from detrimental behavior at different points in the self-regulatory process. From *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory* (p. 376) by A. Bandura, 1986. Copyright 1986 by Prentice-Hall, Inc. Reprinted by permission of Prentice-Hall, Inc., Upper Saddle River, NJ.

圖 4.3 Bandura (1996, p.365)的道德疏離階段圖

關於前述道德參與正向與負向的實徵研究，前者正向的關懷倫理實徵研究自 C. Gilligan 1982 年《不同的聲音：心理學理論與婦女發展》(In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development)一書及其相關研究推出以來，即開啟了關懷倫理在諸多領域的發展與運用。大抵而言，有關關懷倫理的有效工具多半仍以道德兩難故事為主題，研究方法以半結構式訪談或是針對故事所延伸的選項進行選擇、評定或排序，例如 Yacker & Weinberg (1990)<sup>48</sup>在「關懷與正義道德取向：一個評量工具」(Care and Justice Moral Orientation: A Scale for Its

<sup>48</sup> Yacker, N., & Weinberg, S. L. (1990). Care and Justice Moral Orientation: A Scale for Its Assessment. *Journal of Personality Assessment*, 55(1/2), 18.

Assessment)一文，乃發展了 12 個道德兩難故事及各自的 4 個選項(其中一個示例如表 4.4 )，由填答者將之排序。其次，關於負向的道德參與實徵研究主要以 Bandura, A., Barbaranelli, C, Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996)<sup>49</sup>所發展的道德疏離(moral disengagement)量表 32 題(簡稱 MI，如表 4.5)。

表 4.4 Yacker & Weinberg (1990, p.23) 關懷與正義評量工具

One of the 12 Items of the MOS	
	Your child is having a birthday party and wants to invite most of the children in the class. One classmate, who lives down the street, is not popular with your child or the other children in the class. Your child does not want to invite the neighbor child.
_____	Since the other child lives on the block, I would explore how my child would feel when she/he saw the child in the future if the child were not invited to the party and how the other child would feel after being left out.
_____	I would explain to my child that if most of the class is invited, the unpopular child must be as well. It is not fair to leave out one or two.
_____	I would remind my child that there are times when neighbors help each other. Especially because the child is unpopular, it would be best to be friendly with the neighbor child and invite him/her to the part.
_____	I would want my child to consider the reasons why the child is not popular. If the child is just shy, she/he should be invited. If the child is out of control or abusive, it would be unfair to include the child.

<sup>49</sup> Bandura, A., Barbaranelli, C, Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996).Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 364-374. .

表 4.5 Bandura, A., Barbaranelli, C, Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996, p.374)

### Mechanisms of Moral Disengagement

- |   |   |
|---|---|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. It is alright to fight to protect your friends.</li> <li>2. Slapping and shoving someone is just a way of joking.</li> <li>3. Damaging some property is no big deal when you consider that others are beating people up.</li> <li>4. A kid in a gang should not be blamed for the trouble the gang causes.</li> <li>5. If kids are living under bad conditions they cannot be blamed for behaving aggressively.</li> <li>6. It is okay to tell small lies because they don't really do any harm.</li> <li>7. Some people deserve to be treated like animals.</li> <li>8. If kids fight and misbehave in school it is their teacher's fault.</li> <li>9. It is alright to beat someone who bad mouths your family.</li> <li>10. To hit obnoxious classmates is just giving them "a lesson."</li> <li>11. Stealing some money is not too serious compared to those who steal a lot of money.</li> <li>12. A kid who only suggests breaking rules should not be blamed if other kids go ahead and do it.</li> <li>13. If kids are not disciplined they should not be blamed for misbehaving.</li> <li>14. Children do not mind being teased because it shows interest in them.</li> <li>15. It is okay to treat badly somebody who behaved like a "worm."</li> <li>16. If people are careless where they leave their things it is their own fault if they get stolen.</li> <li>17. It is alright to fight when your group's honour is threatened.</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>18. Taking someone's bicycle without their permission is just "borrowing it."</li> <li>19. It is okay to insult a classmate because beating him/her is worse.</li> <li>20. If a group decides together to do something harmful it is unfair to blame any kid in the group for it.</li> <li>21. Kids cannot be blamed for using bad words when all their friends do it.</li> <li>22. Teasing someone does not really hurt them.</li> <li>23. Someone who is obnoxious does not deserve to be treated like a human being.</li> <li>24. Kids who get mistreated usually do things that deserve it.</li> <li>25. It is alright to lie to keep your friends out of trouble.</li> <li>26. It is not a bad thing to "get high" once in a while.</li> <li>27. Compared to the illegal things people do, taking some things from a store without paying for them is not very serious.</li> <li>28. It is unfair to blame a child who had only a small part in the harm caused by a group.</li> <li>29. Kids cannot be blamed for misbehaving if their friends pressured them to do it.</li> <li>30. Insults among children do not hurt anyone.</li> <li>31. Some people have to be treated roughly because they lack feelings that can be hurt.</li> <li>32. Children are not at fault for misbehaving if their parents force them too much.</li> </ol> |
|---|---|

*Note.* The following items correspond to the various mechanisms of moral disengagement. *Moral justification*: 1, 9, 17, 25. *Euphemistic language*: 2, 10, 18, 26. *Advantageous comparison*: 3, 11, 19, 27. *Displacement of responsibility*: 5, 13, 21, 29. *Diffusion of responsibility*: 4, 12, 20, 28. *Distorting consequences*: 6, 14, 22, 30. *Attribution of blame*: 8, 16, 24, 32. *Dehumanization*: 7, 15, 23, 31.

因而，本專案針對道德情意發展中道德參與的定義，乃暫定為一種培養「承諾-增能-改變」的道德參與能力/素養，其包括針對個別或整體的事件與情境，在道德信念與理想的基礎下，採取積極承諾的態度且不畏挫折失敗，建立關心(care about)與關懷(care for)的關係，避免道德疏離(moral disengagement)，或是消極作為(包括無限度的容忍、冷漠、逃避等)；其次道德參與需要增權賦能(empowerment)，可藉由吸取多元管道且周全充分的資訊與知識，或是藉由不同時空中的典範學習，對於個人、群體與生態建立道德承諾與社會責任；最後則是個人可憑藉自我力量，或是運用合作學習精神與他人分工合作，研擬公民行動方案等多元策略，形成以道德情意為基礎的動力，發揮影響與促成改變，期望達致正義與關懷的道德理想。至於進行實徵性的質性與量化研究，將參考關於關懷倫理的相關評量與道德疏離量表(MD)，以及聚焦道德參與的訪談或問卷加以改編。

## 伍、研究設計

本專案為期達成研究目的，基於筆者多年來系統且長期的研究經驗，加上近年關於研究倫理的重視與規範，均甚需在研究歷程中花費甚多心力，因而乃以三年的期程得以穩健札實的執行，茲將具體規劃說明如次(以下所述為研究執行前的設計規劃)：

### 一、研究方法與步驟<sup>50</sup>

#### (一)理論反思與文獻分析

本專案針對目的「**建構道德情意發展的內涵要項與評量規準，作為本專案實徵研究之理念基礎與架構。**」(以下簡稱**理念建構**)乃預計第一年前半年進行國內外理論與相關文獻加以進一步深入分析與探討，期能兼顧國際間道德情意發展趨勢與思潮，並能審慎考量我國教育現況與實際需求，且具批判且反省地加以統整融合。

#### (二)專家諮詢座談

本專案所列四個研究目的，在研究歷程中均須邀請各類學者專家或是實務教育人員，進而不同功能的專家諮詢座談：

##### 1.第一年

本專案第一年下半年起奠基理論基礎與文獻探討的較為充實完備後，筆者預計召開三次專家諮詢座談或書面審閱，各約 10 人，共計 30 人。諮詢座談的功能為確認本專案的研究設計是否周延可行，並針對整體研究方法與步驟，提供理論與實踐的具體建議；進而針對目的 1 的理念建構初步內涵要項與評量規準(rubric)等，提供具體審閱意見與建議。

##### 2.第二年

本專案第二年主要針對目的二「**針對我國各級教育階段之學生，進行道德情意發展的質性探究，並藉以了解其生活經驗與社會脈絡對於道德情意發展的影響。**」(以下簡稱**質性探究**)因此，筆者預計召開二次專家諮詢座談或書面審閱，共計 20 人。諮詢座談的功能為在進行質性探究之前針對本專案具體的研究方法、工具與歷程等提供建議；再者，在質性探究之後針對學生

---

<sup>50</sup>此處的研究方法乃採廣義解釋，包括理論反思與文獻分析，以及統整反思等。



回應的文本，協助筆者進行評定與詮釋。

### 3.第三年

本專案第三年主要針對目的三「**實施道德情意發展的量化調查，針對我國各級教育階段學生，進行兼具在地化與國際化的量化工具編製後並予以施測，藉以了解其發展概況以及四個能力/素養彼此間，及其與相關變項的關聯性。**」(以下簡稱**量化調查**)因此，筆者預計召開二次專家諮詢座談或書面審閱，共計 20 人。諮詢座談的功能為在進行量化調查之前針對本專案具體的研究方法、工具與歷程等提供建議；再者，則是在量化調查之後，針對調查結果協助筆者進行檢視與詮釋。

### 4.跨年段國外學者諮詢

由於本專案之道德情意發展，其理論基礎多源自國際間道德教育的薪傳與創新。因而，筆者將於計畫時程持續參加 AME 年會與 JME 編輯會議<sup>51</sup>，利用會議期間可與相關學者非正式地請益與討論，並兼而蒐集相關資料；此外，並可利用 email 或 skype 與國際專家學者討論與請益。

## (三)質性探究

本專案第二年主要針對目的二進行質性探究，期望了解我國學生道德情意發展的內涵，以及其生活經驗與社會脈絡所產生的影響，藉以建立草根式的研究基礎，並與國外相關理論與實徵研究加以參照。因此，本階段乃具有承先啟後的作用，一方面承繼並引用第一年理念建構包含內涵要項與評量規準等，作為質性探究的關注焦點與依準；另一方面此質性探究的結果，進一步可作為量化調查的前導研究。再者，本專案的質性探究將奠基於第一年研究成果，形成一個半結構式問卷，進而以此採用焦點團體與深度訪談兩種方式，並針對我國國中、高中、大學至研究所四個教育階段的學生，為研究對象/研究參與者，依序說明如下。

### 1.焦點團體

本專案預計舉辦 12 次焦點團體，分別針對國中、高中、大學至研究所四個教育階段的學

---

<sup>51</sup> 筆者自 2001 年起幾乎每年定期參加 AME(Association for Moral Education)年會，並曾於 2004-2007 年擔任理事；另自 2005 年起迄今擔任 JME(Journal of Moral Education) 編輯理事，故有諸多機會與國際學者交流與討論。

生各三場次，每一場次 10 人，共計約 120 人。研究參與者的招募方式將先行選定 12 所學校，再經校內多管道徵求或推薦後邀約。焦點團體的資料會先轉成逐字稿，經由筆者的研究團隊編碼後，再經專家諮詢/審閱確認，以形成道德情意發展的構念圖。這中間的轉換歷程，基本上參照質性資料分析的五階論：文字化、概念化、命題化、圖表化、理論化逐級爬升(張芬芬，2010)<sup>52</sup>。

## 2.深度訪談

本專案預計僅針對大學與研究所的學生進行深度訪談(因國中與高中年齡較小且累積的生活經驗較少故不納入訪談)，藉以了解其道德情意發展的歷程與相關因素的影響。研究參與者的招募方式將以網站徵求或推薦邀約，共計約 20 人。深度訪談的資料亦會先轉成逐字稿，經筆者研究團隊編碼與詮釋理解後形成主題軸，再經專家諮詢/審閱確認，以互補充實前述焦點團體的構念圖的多元豐富性。

### (四)量化工具編製與進行大規模樣本調查

本專案第三年聚焦目的三進行我國各級教育階段學生的道德情意發展量化工具編製與大規模樣本調查，並先以編製兼具在地化與國際化的量化工具後進而施測，藉以了解其發展概況以及四個能力/素養彼此間，及其與相關變項的關聯性。當筆者搜尋彙整的實徵研究量化工具時發現，幾乎都是以國外為發展脈絡與運用，因而本專案希冀奠基在此基礎及第二年的研究成果上，先行建構彰顯我國特性與脈絡性的道德情意發展量表。有關量表發展至少計有八個步驟(魏勇剛等譯，2010)<sup>53</sup>：一是清楚確定要測量的是什麼，理論扮演不可或缺的重要性；二是大量編擬題目形成題庫，並掌握良好試題的特徵；三是決定量表的類型與格式；四是邀請專家評審初稿題目，包括量表內容與形式均需顧及；五是考量納入驗證效度用的題目；六是預試樣本施測，建議使用大樣本且具母群代表性；七是藉由信效度計算以評估題目品質；八是確認最適化量表的長度，以提升信度。

本專案參照前述量表發展的步驟，以及筆者 101 年度科技部專案執行的經驗，乃將此量

---

<sup>52</sup> 張芬芬(2010)質性資料分析的五步驟：在抽象階梯上爬升。初等教育學刊，第三十五期，頁 87-120。

<sup>53</sup>魏勇剛等譯(R.F.Devellis 原著)(2010)量表編製理論與應用。臺北:五南。

化調查區分為數個階段執行：1.編製量表初稿(包括四種能力/素養的分量表)並進行專家諮詢(10位檢視，專家效度)；2.小團體預試(國中至研究生四個教育階段各3人，共12人)以進行文字閱讀難易度的修改；3.進行小規模的重測信度檢驗(國中至研究生四個教育階段各10人共40人，前後測間隔3週進行)；4.進行預試(國中至研究生四個教育階段各40人共160人)以檢驗題目鑑別度、內部一致性信度，以及不同變項的差異顯著性等；5.以前述建構的道德情意發展量表進行正式施測，在研究對象與取樣方面須考量代表性、多樣性與可行性。因母群體人數甚眾且多元，本研究考量人力與經費之限制，以及依據統計學理而言，取樣達到一定數量後則無差異等因素，擬以「分層叢集取樣」方式實施，亦即依臺灣北、中、南、東四區劃分，並以學校為施測單位，且將學生性別與教育階段納為自變項，預計約1500人為施測對象，細部將待第一二年執行後再行詳盡規劃。至於資料處理，乃製作編碼與計分、統計手冊等，並以SPSS/PC+ 22.0 for Windows 加以統計，且執行各變項差異性統計分析以及驗證性因素分析(確立其建構效度)。6.針對統計結果所呈現的分數，召開專家諮詢會議，再行依據本專案所訂定的評量規準進行標準參照設定，以利對統計結果加以解讀與評價。

### (五)統整與反思

此過程雖無法稱為「方法」，但在本研究歷經文獻與理論分析、專家諮詢、質性探究、量表發展、問卷調查、標準設定等研究方法後，亟需將約三年的多方資料予以統整融合，並加以適切地理解、詮釋、批判與反省，據以完成研究目的四：「藉由質性與量化實徵探究瞭解我國學生道德情意發展的概況，期能作為增進道德情意教育成效與品質的依據，進而提供國內外學術研究與教育實踐參考與建議。」

## 二、預定進度與預期成果

### (一)預定進度甘特圖

#### 1.第一年重點為理念建構(重要內涵與評量規準)

月次 工作項目	第 1 月	第 2 月	第 3 月	第 4 月	第 5 月	第 6 月	第 7 月	第 8 月	第 9 月	第 10 月	第 11 月	第 12 月
理論反思與文獻分析	※	※	※									
國外學者諮詢與討論				※								
第一次專家諮詢座談(10 人)					※							
重要內涵與評量規準初稿擬定			※	※	※	※						
第二次專家諮詢座談/審閱(10 人)							※					
重要內涵與評量規準修定								※				
第三次專家諮詢座談/審閱(10 人)									※			
重要內涵與評量規準定稿										※		
第一年研究結果彙整並預備第二年											※	※
第一年預定進度累計百分比	10	15	25	30	35	45	50	60	70	80	95	100

## 2.第二年重點為質性探究

月次 工作項目	第 1 月	第 2 月	第 3 月	第 4 月	第 5 月	第 6 月	第 7 月	第 8 月	第 9 月	第 10 月	第 11 月	第 12 月
半結構式訪談題綱初稿擬定	※	※										
第一次專家諮詢座談(10 人)			※									
國外學者諮詢與討論				※								
半結構式訪談題綱修訂與確定				※								
招募與聯絡研究參與者 並進行 12 場次焦點團體共 120 人				※	※	※						
招募與聯絡研究參與者							※	※				

並進行 20 人個別深度訪談												
焦點團體與深度訪談轉成文字稿						※	※	※	※	※		
文字稿編碼與形成構念圖初稿										※		
第二次專家諮詢座談/審閱(10 人)											※	
質性探究結果彙整並預備第三年											※	※
第二年預定進度累計百分比	10	15	20	30	35	45	50	60	70	90	95	100

### 3.第三年重點為量化調查與總結

月次 工作項目	第 1 月	第 2 月	第 3 月	第 4 月	第 5 月	第 6 月	第 7 月	第 8 月	第 9 月	第 10 月	第 11 月	第 12 月
量表發展初稿建構	※	※										
第一次專家諮詢座談/審閱(10 人)			※									
國外學者諮詢與討論				※								
小團體預試(12 人)與統計修改量表				※								
小規模重測(40 人)與統計修改量表					※							
預試(160 人)與統計修改量表					※	※						
正式施測(1500 人)招募與實施							※	※	※			
量表資料處理與統計										※		
第二次專家諮詢座談(10 人)											※	
量化資料彙整											※	
撰寫總結研究報告												※
第三年預定進度累計百分比	10	15	20	30	35	45	55	65	80	90	95	100

## (二)預期成果

### 1.學術理論與應用方面

- (1)提升我國學界與教育界對於道德情意發展理論的重視，尤其在品德教育面臨轉型與新的教育改革歷程中，如何藉由理論建立與實徵研究，建立其理論深度與專業效能，實為不可或缺的重要環節。
- (2)強化我國學界與教育界對於道德情意發展及教育的運用，以使理論與實踐間的連結更為緊密；尤其針對我國青少年至青年前期階段的道德情意發展，有更多的了解與教育的強化，將同時有利於個人與社會群體的發展。
- (3)運用多元研究方法與歷程，包括理論反思、文獻分析、專家諮詢、質性探究、量化調查等，掌握臺灣學生道德情意發展的豐富性與普遍性，可提供國內外分享與交流，以及對後續研究提供參考。

## **2.參與人員方面與國內外交流**

- (1)對筆者身為本專案主持人而言，本研究係多年來對於品德/道德教育系列研究的一環，望能藉此持續耕耘與嘗試，並能不斷增進自我研究知能與學術視野，同時在與國際研究趨勢接軌之際，亦能凸顯我國品德教育的特點與運用的可行性。本專案乃期延續筆者近年延展至道德情意取向的觸角，其後所將閱覽的理論文獻以及投入的心力將會更多，成長與挑戰也會更大。
- (2)對研究助理與修習筆者相關課程學生而言(筆者將於研究期間適度納入修習筆者道德教育研究、道德哲學研究、道德課程與教學研究等博碩研究生，亦會將本系優秀大學生納入工作群)，藉此計畫的參與可提供學生學習與研究的機會，並提昇其對於品德教育理論與實務的瞭解，以及研究方法、過程與執行能力。此外，本所研究生多半為現任中學教師或有志教職者，藉此研究可激發其充實相關知能的機會。
- (3)對專家諮詢所邀請諮詢或參與人員，可喚起其對於品德教育理論研究與道德情意發展之關注與反省，並藉由彼此的互動與交流，可增強其相關視野與知能。
- (4)本研究期望未來能藉由研究報告之發表及出版，引發更多人投入該研究學術或實務領域，並有兼具質性與量化探究的道德情意發展研究結果，可與他國交流分享。

### 三、研究倫理的考量

#### (一)充實研究倫理相關知能

筆者曾擔任本校研究倫理審查委員會委員兼任校內副主任委員三年，除參與校內定期會議之外，亦接受教育訓練以充實相關知能。因此，筆者乃依科技部人文司之規定，已於 2016/5「本案執行之前」向本校 REC 提出申請並獲核可證明，另也分別獲得三年的核可證明(見附錄研究倫理審查核可)，並且業已辦理結案且通過審查。

#### (二)貫徹知情同意的規範

研究倫理規範中有關研究參與者的知情同意是很重要的準則，本專案亦將力達此一規範。有關本專案所邀約或招募的參與者計有三類：一是三年期程中均規劃邀約提供諮詢的專家，由於其均為成年人且具專業背景，因此將以邀請函與討論題綱代表其「知情同意」之意向；二是第二年質性探究的我國學生，由於係接受焦點團體與個別深度訪談，故會擬具符合其年齡層所能理解的知情同意書，並經其學校師長與家長同意後受訪，尤其是其中國中生、高中生與部分大學生為未達 20 歲成年，更應審慎邀約，力求避免遭受權威或權力的壓迫，或是威脅利誘而為之；第三年量化調查因係採「匿名」量表填答方式，筆者會強化在量表前言的說明，因此若其填寫即表示其已知情同意，故筆者將申請免除或是替代性的知情同意書。

#### (三)維護隱私與資料妥善保管

研究倫理規範中對於維護研究參與者的隱私以及資料保管均屬要項，故本專案亦會針對此加以縝密考量。關於隱私的部分，研究參與者之一的專家由於具專業背景，故其無須匿名或去連結；但第二年的質性探究將以「去識別」方式以保護其隱私，第三年的量化調查將以填寫問卷採「匿名」方式，故無隱私揭露的問題。再者，關於資料的保管除嚴格要求兼任助理或工讀生間，對於資料的保存上鎖以及檔案的密碼等均須恪遵；另相關資料將會於本研究專案結束 15 年後銷毀。

## 四、可能遭遇困難與解決途徑

### (一)在理論與文獻方面

由於國內品德/道德教育「研究」並非顯學，尤其是筆者企圖在本專案中探究道德情意發展，此一領域在我國相關研究幾乎闕如。目前筆者延續刻正進行的道德情意課程方案建構所蒐集的資料，幾乎都是外國文獻，因此乃面臨兩個可能困難：一是理解深度的問題，二是將其轉化至我國脈絡的問題。所幸，筆者對於國際間的品德/道德教育趨勢與實施現況尚稱瞭解，且熟稔諸多國內外相關學者，更可藉由出席國際會議時蒐集資料與諮詢討論，以解決國內資料不足之缺憾；當然，筆者亦必須關注轉化為在地化的適用性，因而在研究歷程中需多方瞭解我國與國外異同之處，並藉由多元深度的研究方法實施，期在我國環境脈絡得以兼具深度與廣度的建構、實施，以及日後推廣。

### (二)在方法與實施方面

本專案在方法與實施方面最可能的費心之處就是「人」的問題：一是邀約專家諮詢的困難度，由於國內對於道德情意發展與教育的相關專家甚少，加上大家都甚為忙碌，所以必須花費諸多心力與時間邀約與調配時間。二是徵求研究生與大學部學生擔任兼任研究助理或工讀生，因學生修課與生活甚為忙碌，所以可投入研究專案的時間與心力甚而能力都極為有限，對此筆者僅能盡人事且建立助理培訓與傳承制度，並在徵求之際即有工作事項與時數的承諾和默契，盡可能解決此一工作人力問題。三是由於本專案在第二與第三年分別採用質性與量化研究，必須招募大量國中至研究所學生，這可謂極大的挑戰，因而如何在符合學術專業與研究倫理的情況下，運用筆者既有經驗、研究熱誠與堅持，以及相關人脈與網路等，期可如長期以往所執行的研究計畫一樣使命必達，實現本專案的理想與研究目的。

## 陸、研究執行與歷程

本專案自 2016/8/1 迄 2019/7/31 共計三年專案，均按前述進度執行。然而因為國外差旅費尚有剩餘，故申請延後半年至 2020/1/31(報告繳交截止日期為 2020/4/30)，支付筆者參加另一場國際研討會費用，以利充分運用該經費並進行實徵資料的整理與投稿。目前根據本研究結



果撰寫的論文，已有一篇被期刊接受且預計於 2020 年中刊登(教育心理學報 2019/ 11/ 27 通知接受函)，另一篇投稿尚在審查中。整體而言，本研究歷程主要重點如次：第一年為蒐集與統整資料以及專家諮詢等，因此密集召開主持人與助理群(助理乃包括研究生兼任助理之外，另以工讀生名義聘請大學部優秀師資生參與，故而助理群維持約 6-8 人)的討論會議共計 16 次，且將相關資料彙整於協作平台，並於此歷程中召開三次共計七場次小型深度的專家諮詢會議，共計邀請 30 人。第二年重點奠基第一年的基礎，除召開 6 次助理會議之外，針對國中至研究生等不同教育階段學生，進行約 6-8 人的共計 18 場次台灣北中南東四區焦點團體座談，以及 8 場次針對大學生與研究生的個別訪談。第三年乃召開九次助理會議，主要重點為量化探究，母群體為臺灣國中至大專院校等教育階段學生，取樣施測分成預試樣本與正試樣本，均採分層立意取樣方式，且力求分布區域的均衡。預試樣本發出 606 份問卷全數回收，廢卷 21 份（廢卷率 3.5%，廢卷類型包括整題組未填答 5 份，以及填答特定數值 16 份），故有效樣本為 585 份。藉由第三年的歷程，乃發展出本案道德情意量表的簡表與詳表。茲將若干重點要項臚列如次：

## 一、本案大事記與協作平台

### (一)大事記

編號	日期(年/月/日/星期)	時間	工作要項	備註/地點
1	2016/08/01(一)	00:00	專案開始執行	
2	2016/09/09(五)	17：00-20：00	(1/3)第一次助理會議	
3	2016/09/26(一)	18：00-20：15	(1/3)第二次助理會議	
4	2016/10/28(五)	14：00-16：00	第一次專家諮詢會議	甲場次
5	2016/10/29(六)	09：00-12：00	第一次專家諮詢會議	乙場次
6	2016/10/29(六)	14：00-17：00	第一次專家諮詢會議	丙場次
7	2016/10/29(六)	17：30-19：45	(1/3)第三次助理會議	
8	2016/11/28(一)	17：30-19：50	(1/3)第四次助理會議	
9	2017/1/6(五)	14：00-17：00	第二次專家諮詢會議	甲場次
10	2017/1/7(六)	09：30-12：30	第二次專家諮詢會議	乙場次

11	2017/1/14(六)	14：00-17：20	(1/3)第五次助理會議	
12	2017/02/20(一)	18：00-20：30	(1/3)第六次助理會議	
13	2017/03/13(一)	17：30-20：30	(1/3)第七次助理會議	
14	2017/03/20(一)	17：30-20：30	(1/3)第八次助理會議	
15	2017/03/27(一)	17：30-21：30	(1/3)第九次助理會議	
16	2017/04/10(一)	17：30-21：30	(1/3)第十次助理會議	
17	2017/04/24(一)	17：30-21：00	(1/3)第十一次助理會議	
18	2017/04/29(六)	17：30-21：00	(1/3)第十二次助理會議	
19	2017/05/8(一)	17：30-21：00	(1/3)第十三次助理會議	
20	2017/05/15(一)	17：30-21：00	(1/3)第十四次助理會議	
21	2017/05/22(一)	17：30-21：30	(1/3)第十五次助理會議	
22	2017/05/27(六)	09：00-17：00	(1/3)第十五次助理會議- 補充會議	
23	2017/06/10(六)	10：00-12：30	(1/3)第三次專家諮詢會議	甲場次
24	2017/06/10(六)	13：30-15：30	(1/3)第三次專家諮詢會議	乙場次
25	2017/06/12(一)	18：00-22：00	(1/3)第十五次助理會議- 補充會議 4	
26	2017/06/24(一)	13：00-16：30	(1/3)第十六次助理會議	
27	2017/09/10(日)	12：00-15：30	(2/3)第一次助理會議	
28	2017/09/27(三)	11：00-12：00	(2/3)焦點團體座談會	台北市立大學研 究生場次
29	2017/10/02(一)	12：00-13：00	(2/3)焦點團體座談會	台北科技大學研 究生場次
30	2017/10/14(六)	09：30-10：30	(2/3)焦點團體座談會	台師大大學+研 究所場次 1
31	2017/10/14(六)	11：00-12：00	(2/3)焦點團體座談會	台師大大學+研 究所場次 2
32	2017/10/14(六)	13：00-14：00	(2/3)焦點團體座談會	台師大大學+研 究所場次 3

33	2017/10/14(六)	14：30-15：30	(2/3) 焦點團體座談會	台師大大學+研究所場次 4
34	2017/10/16(一)	11：00-12：00	(2/3) 焦點團體座談會	大直中學高中部場次
35	2017/10/16(一)	13：00-14：00	(2/3) 焦點團體座談會	大直中學國中部場次
36	2017/10/21(六)	09：30-10：30	(2/3) 焦點團體座談會	台師大大學+研究所場次 5
37	2017/10/21(六)	11：00-12：00	(2/3) 焦點團體座談會	台師大大學+研究所場次 6
38	2017/10/21(六)	13：00-14：00	(2/3) 焦點團體座談會	台師大大學+研究所場次 7
39	2017/10/21(六)	14：30-15：30	(2/3) 焦點團體座談會	台師大大學+研究所場次 8
40	2017/10/23(一)	12：00-13：30	(2/3) 焦點團體座談會	台南一中場次
41	2017/10/23(一)	14：15-15：15	(2/3) 焦點團體座談會	後甲國中場次
42	2017/11/03(五)	11：00-12：00	(2/3) 焦點團體座談會	宜蘭高中場次
43	2017/11/03(五)	13：20-14：20	(2/3) 焦點團體座談會	宜蘭復興國中場次
44	2017/11/17(五)	13：00-14：00	(2/3) 焦點團體座談會	台中惠文中學國中部場次
45	2017/11/17(五)	14：00-15：00	(2/3) 焦點團體座談會	台中惠文中學高中部場次
46	2017/12/1(五)	17：30-21：30	(2/3)第二次助理會議	
47	2018/01/1(一)	17：30-20：00	(2/3)第三次助理會議	
48	2018/01/21(日)	10：00-11：00	個別訪談編號 B1	
49	2018/01/21(日)	12：15-13：15	個別訪談編號 C1	
50	2018/01/21(日)	14：00-15：00	個別訪談編號 C2	
51	2018/01/21(日)	16：00-17：00	個別訪談編號 B2	
52	2018/01/26(五)	15：00-16：00	個別訪談編號 A1	
53	2018/01/28(日)	11：00-12：00	個別訪談編號 A2	
54	2018/01/28(日)	14：00-15：00	個別訪談編號 D2	

55	2018/01/29(一)	15：30-16：30	個別訪談編號 D1	
56	2018/02/24(六)	17：30-21：30	(2/3)第四次助理會議	
57	2018/03/30(五)	17：30-22：30	(2/3)第五次助理會議	
58	2018/05/12(六)	13：30-	(2/3)第六次助理會議	
59	2018/05/15(二)		寄送專家書面諮詢	
60	2018/05/23(三)		回收專家書面諮詢	
61	2018/06/08(五)	17:30-22:25	(2/3)第七次助理會議	
62	2018/06/28(四)	17:30-20:30	(2/3)第八次助理會議	
63	2018/07/27(五)	09:00-12:30	(2/3)專家座談會議	
64	2018/09/09(日)	17:30-21:00	(3/3)第一次助理會議	
65	2018/10/01(一)		(3/3)預試問卷寄送	
66	2018/10/05(五)	15:30-17:00	(3/3)臨時線上助理會議	
67	2018/10/25(四)		(3/3)預試問卷回收	
68	2018/10/26(五)	15:30-17:15	(3/3)第二次助理會議	
69	2018/11/30(五)	15:30-20:00	(3/3)第三次助理會議	
70	2018/12/31(一)		(3/3)完成預試統計	
71	2019/01/04(五)	16:30-22:00	(3/3)第四次助理會議	
72	2019/01/09(三)	09:30-11:30	(3/3)專家座談會議	
73	2019/02/24(日)	10:00-12:00	(3/3)第五次助理會議	
74	2019/02/27(三)		(3/3)正式施測問卷寄送	
75	2019/03/29(五)	14:00-16:30	(3/3)第六次助理會議	
76	2019/04/17(三)		(3/3)正式施測問卷回收	
77	2019/05/04(六)	16:30-21:30	(3/3)臨時助理會議	
78	2019/05/24(五)	12:00-16:00	(3/3)第八次助理會議	
79	2019/06/15(六)	10:00-13:00	(3/3)第九次助理會議	
80	2019/06/28(五)	20:00-21:10	(3/3)線上助理會議	
81	2019/06/30(日)		(3/3)完成正式施測統計	
82	2019/07/31		本專案完成執行階段	

## (二)協作平台內容舉隅(研究團隊內部資料儲存使用)

安全 | <https://sites.google.com/site/daodeqingyifazhan/06-zui-xin-xiao-xi-yu-shi-shi>

首頁  
01-研究成員與通訊  
02-研究計畫重點  
03-行事曆與經費  
04-參考文獻區  
05-影音資料目次  
**06-專家諮詢會議**  
07-助理會議  
08-行政與學術資源  
09-暫時上傳資料與成果  
協作平台地圖

### 06-專家諮詢會議

+ 新增檔案 + 新增連結 加入雲端硬碟中的檔案 移至 刪除

啟用頁面更新通知

01第一次專家諮詢對外發出與會議紀錄定稿 (移除)

<input type="checkbox"/>	W	20161028專家諮詢座談開 會通知單甲場次20161012 發出.docx 檢視 下載	雅琳 思舒	513k	第 8 版	2016年10月28日 下午 angela lee
<input type="checkbox"/>	W	20161028第一次專家諮詢 座談會甲場次-會議記錄 (20161130定稿).docx 檢視 下載		470k	第 2 版	2017年2月20日 上午1 張詠宣
<input type="checkbox"/>	W	20161029專家諮詢座談開 會通知單乙場次20161012 發出.docx 檢視 下載	詠宜 怡君 思舒	513k	第 8 版	2016年10月28日 下午 angela lee
<input type="checkbox"/>	W	20161029專家諮詢座談開 會通知單丙場次20161012 發出.docx 檢視 下載	詠宜 莉雯 韻涵	513k	第 8 版	2016年10月28日 下午 angela lee

安全 | <https://sites.google.com/site/daodeqingyifazhan/09-zan-shi-cheng-guo>

首頁  
01-研究成員與通訊  
02-研究計畫重點  
03-行事曆與經費  
04-參考文獻區  
05-影音資料目次  
06-專家諮詢會議  
07-助理會議  
08-行政與學術資源  
**09-暫時上傳資料與成果**  
協作平台地圖

### 09-暫時上傳資料與成果

+ 新增檔案 + 新增連結 加入雲端硬碟中的檔案 移至 刪除

啟用頁面更新通知

01重要參閱資料 (移除)

<input type="checkbox"/>		2011_1223_reading_s- pisa.pdf 檢視 下載	PISA題型參考	5852k	第 3 版	2017年3月20日 上午9 angela lee
<input type="checkbox"/>	W	20170313助理會議附件_研 究生助理翻譯表格.docx 檢視 下載	moral disengagement measure中英譯	452k	第 3 版	2017年3月20日 上午9 angela lee
<input type="checkbox"/>	W	20170318情境故事重要概 念與題目舉例.docx 檢視 下載	重要資料請詳閱	4047k	第 3 版	2017年3月20日 上午9 angela lee
<input type="checkbox"/>	W	台師大 大學生基本素養測 驗.docx 檢視 下載	題型參考	13k	第 3 版	2017年3月20日 上午9 angela lee

20170313助理會議 (移除)

<input type="checkbox"/>	W	20170313助理會議附 件.docx		452k	第 2 版	2017年3月18日 下午4 angela lee
--------------------------	---	-------------------------	--	------	----------	---------------------------

安全 | https://sites.google.com/site/daodeqingyifazhanjiu2/10jiao-dian-tuan-ti-zuo-tan

## 10.1焦點團體座談規劃與實施

+ 新增檔案
+ 新增連結
加入雲端硬碟中的檔案
移至
刪除
啟用頁面更新通知

01計畫書 (移除)

<input type="checkbox"/>	<a href="#">W</a>	105年度臺灣學生道德情意發展之質性與量化探究(出席人員).9.24.docx <a href="#">檢視</a> <a href="#">下載</a>	21k	<a href="#">第3版</a>	2017年9月29日 上午11 TC Chen
<input type="checkbox"/>	<a href="#">W</a>	105年度臺灣學生道德情意發展之質性與量化探究(所需商品券).docx <a href="#">檢視</a> <a href="#">下載</a>	14k	<a href="#">第2版</a>	2017年9月22日 下午6: TC Chen
<input type="checkbox"/>	<a href="#">W</a>	20170916焦點團體訪談【計畫書】.docx <a href="#">檢視</a> <a href="#">下載</a>	48k	<a href="#">第4版</a>	2017年9月21日 下午10 angela lee

02大學研究所聯絡 (移除)

<input type="checkbox"/>	<a href="#">PDF</a>	回應頁面.pdf <a href="#">檢視</a> <a href="#">下載</a>	643k	<a href="#">第4版</a>	2017年9月28日 上午11 angela lee
<input type="checkbox"/>	<a href="#">X</a>	表單回應(2017.9.19版).xlsx <a href="#">檢視</a> <a href="#">下載</a>	8k	<a href="#">第4版</a>	2017年9月28日 上午11 angela lee
<input type="checkbox"/>	<a href="#">Table</a>	表單連結 <a href="#">檢視</a> <a href="#">下載</a>			2017年9月28日 上午11 angela lee

安全 | https://sites.google.com/site/daodeqingyifazhanjiu2/11zan-shi-shang-chuan-zi-liao-yu-cheng-guo

## 11 個別訪談

+ 新增檔案
+ 新增連結
加入雲端硬碟中的檔案
移至
刪除
啟用頁面更新通知

01計畫書與連絡相關資訊 (移除)

<input type="checkbox"/>	<a href="#">W</a>	20171130受訪者預擬名單 20171129更新-張雅琳-琪標示.docx <a href="#">檢視</a> <a href="#">下載</a>	20k	<a href="#">第3版</a>	2018年1月15日 下午5: angela lee
<input type="checkbox"/>	<a href="#">W</a>	個別訪談計畫書 20180114.docx <a href="#">檢視</a> <a href="#">下載</a>	old 備存	<a href="#">第2版</a>	2018年1月17日 上午11 angela lee
<input type="checkbox"/>	<a href="#">W</a>	個別訪談計畫書 20180115.docx <a href="#">檢視</a> <a href="#">下載</a>	old 備存	<a href="#">第2版</a>	2018年1月17日 上午11 angela lee
<input type="checkbox"/>	<a href="#">W</a>	個別訪談計畫書 20180117最新版 <a href="#">檢視</a> <a href="#">下載</a>	32k	<a href="#">第7版</a>	2018年1月21日 下午1: 郭彥霆
<input type="checkbox"/>	<a href="#">W</a>	個別訪談計畫書 20180128.docx <a href="#">檢視</a> <a href="#">下載</a>	33k	<a href="#">第3版</a>	2018年2月21日 上午4: 郭彥霆



## 二、專家諮詢會議召開

本案第一年召開三次七場次專家諮詢，共計 30 人次會議，其目的為蒐集跨領域學者對於本案的具體建議，並進而將藉由多次助理會議擬定的四則故事之訪談與量表題目初稿，請學者與校長教師等加以評定並提供建議。

### (一)專家諮詢會議召開時間與邀約與會者

<p>「臺灣學生道德情意發展之質性與量化探究」第一次專家諮詢座談會(甲場次)</p> <p>開會時間：2016 年 10 月 28 日(星期五) 14：00-17：00</p> <p>主持人：李琪明教授(國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系)</p> <p>出席人員：蘇永明教授 (國立新竹教育大學教育與學習科技學系教授)</p>
<p>「臺灣學生道德情意發展之質性與量化探究」第一次專家諮詢座談會(乙場次)</p> <p>開會時間：2016 年 10 月 29 日(星期六) 09：30-12：30</p> <p>出席人員：陳伊琳教授 (國立臺灣大學師資培育中心助理教授)</p> <p>陳延興教授 (國立臺中教育大學教育學系副教授兼教務處課務組組長)</p> <p>程景琳教授 (國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系教授)</p>
<p>「臺灣學生道德情意發展之質性與量化探究」第一次專家諮詢座談會(丙場次)</p> <p>開會時間：2016 年 10 月 29 日(星期六) 14：00-17：00</p> <p>主持人：李琪明教授(國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系)</p> <p>出席人員：曾建銘教授 (國家教育研究院副研究員)</p> <p>葉光輝教授 (中央研究院民族學研究所專任研究員)</p>
<p>「臺灣學生道德情意發展之質性與量化探究」第二次專家諮詢座談會(甲場次)</p> <p>開會時間：2017 年 1 月 6 日(星期五) 下午 2：00-5：00</p> <p>主持人：李琪明教授(國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系)</p> <p>出席人員：李紋霞教授 (國立臺灣大學教學發展中心副組長)</p> <p>周淑卿教授 (國立臺北教育大學課程與教學傳播科技研究所教授)</p> <p>林如萍教授 (國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系教授)</p>

<p>林建福教授（國立臺灣師範大學教育學系教授）</p> <p>陳柏熹教授（國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系教授）</p> <p>劉若蘭教授（國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系副教授）</p>
<p>「臺灣學生道德情意發展之質性與量化探究」第二次專家諮詢座談會(乙場次)</p> <p>開會時間：2017 年 1 月 7 日(星期六) 上午 9：30-12：30</p> <p>主持人：李琪明教授(國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系)</p> <p>出席人員：田秀蘭教授（國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系教授兼系主任）</p> <p>蔡進雄教授（國家教育研究院研究員）</p> <p>劉玉玲教授（銘傳大學師資培育中心副教授）</p>
<p>「臺灣學生道德情意發展之質性與量化探究」第三次專家諮詢座談會(甲場次)</p> <p>開會時間：2017 年 6 月 10 日(星期六) 上午 10：00-12：30</p> <p>主持人：李琪明教授(國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系)</p> <p>出席人員：白玉鈴主任(臺北市立木柵國民中學教務主任)</p> <p>方暄涵老師(臺北市立木柵國民中學國文教師)</p> <p>李彥慧教授(德明財經科技大學助理教授)(請假)</p> <p>林貞君老師(國立台灣師範大學附屬高級中學公民教師)</p> <p>徐秀婕校長(臺北市立明德國民中學校長)</p> <p>陳麗英校長(臺北市立木柵國民中學校長)</p> <p>陳新霖教授(元智大學通識教學部兼任助理教授)</p> <p>陳君暉老師(臺北市立大理高級中學公民教師)</p> <p>張掬晴老師(臺北市立麗山國民中學童軍教師)</p> <p>張玉慧老師(臺北市立南湖高級中學校長秘書)</p>
<p>「臺灣學生道德情意發展之質性與量化探究」第三次專家諮詢座談會(乙場次)</p> <p>開會時間：2017 年 6 月 10 日(星期六) 下午 13：30-15：30</p> <p>主持人：李琪明教授(國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系)</p> <p>出席人員：李立旻老師(國立台灣師範大學公領系專責導師)</p> <p>吳明峰主任(臺北市立木柵國民中學總務主任)</p>



高松景校長(臺北市立大理高級中學校長)

張媛婷小姐(國會助理)

簡睿芝老師(新北市新莊高中公民教師)

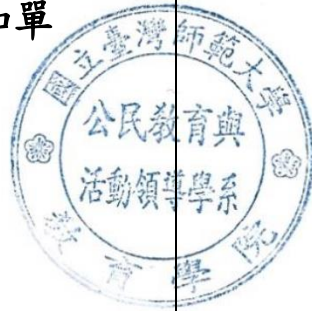
(二)專家諮詢會議開會通知 (舉隅—第一次專家諮詢甲場次)

**國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系開會通知單**

發文日期:中華民國 105 年 10 月 12 日

發文字號:公領字第 1051028 號

速別:普通件



開會事由:「臺灣學生道德情意發展之質性與量化探究」專家諮詢座談會(甲場次)

開會時間:2016 年 10 月 28 日(星期五) 14:00-17:00

開會地點:國立臺灣師範大學誠大樓四樓公民教育與活動領導學系研究所教室(三)

(地址為大安區和平東路一段 162 號校本部,平面圖如附件三)

主持人:李琪明教授(國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系)

出席人員:(以下按姓氏筆劃排列)

李思賢教授(國立臺灣師範大學健康促進與衛生教育學系教授)(請假)

蘇永明教授(國立新竹教育大學教育與學習科技學系教授)

列席人員:

劉思妤(國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系碩士班)

張雅琳(國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系碩士班)

附件名稱:

附件一 本案討論題綱與計畫摘要

附件二 本案主題四階段發展構思

附件三 座談會地點平面圖

備註:

1. 出席費(2000 元)將以匯款方式入帳,煩請師長於會議時提供金融帳號(郵局局號與帳號較佳)。

2. 台北市、新北市以南可提供差旅費,煩請師長保留高鐵票根(台鐵自強號以下不需附票

根)，會後並請回寄高鐵票根(票根請務必簽名)。

3. 由於本校無法申報停車費，敬請師長儘量搭乘大眾運輸工具。如需開車，恕請師長自行支付停車費。(本校停車場每半小時新臺幣貳拾伍元整，未滿半小時以半小時計)

4. 本案聯絡人:劉思妤同學，聯絡電話(略)

### (三)第一與第二次專家諮詢會議討論題綱(本報告有關原附件均省略)

1. 對於本案(三年期)所列之研究目的、研究方法及進度的建議(請參閱附件摘要、名詞界定、研究方法與進度。)
2. 基於第一年研究目的「本案建構道德情意發展的內涵要項與評量規準，作為本專案實徵研究之理念基礎與架構」，所擬定之「道德情意發展的內涵要項」初步構想，請予以評定並建議。(請參閱附件本案主題四階段發展構思。)
3. 其他對於本案的建議
  - (1)推薦國內外相關研究案與文獻搜尋
  - (2)質性訪談與量表型式之建議
  - (3)關於「發展」的概念延展之建議
  - (4)道德情意發展所包含道德情感、道德同理、道德認同、道德參與四者關係之想法建議

### (四)第三次專家諮詢會議討論題綱(本報告有關原附件均省略)

1. 關於本案「情意取向道德發展」之基本理念，請提供建議。(請參閱附件 1)
2. 關於第二年的實施規劃，請提供具體實施建議。(請參閱附件 2)
3. AOM 四個故事之訪談與量表題目，請加以評定並提供建議。(請參閱附件 3-1)
4. 對於本專案的其他建議。

## 三、焦點團體與個別訪談實施

本案第二年的重點為奠基第一年的研發，進行 18 場次的焦點團體座談以及 8 場次的個別訪談，其目的一則為道德情意發展進行根植於台灣脈絡的質性探究，另則為第三年的量化探究建立初步基礎。

(一)焦點團體實施

1. 18 場次規劃與實施：兼顧台灣北中南東的多樣性，另則大學與研究生乃透過多重人際關係引薦邀約，國中與高中則是逕與相關學校聯絡進行邀約。

日期	時間	舉辦地點	對象與教育階段	故事	人數
2017/9/27 (三)	10:00-12:00	台北市某一般大學	研究所學生	D	10
2017/10/2 (一)	12:00-13:00	台北市某科大	研究所學生	B	7
2017/10/14 (六)	場次一 09:30-10:30	台師大	引薦與招募各大學與研究所學生	A	5
	場次二 11:00-12:00			A	5
	場次三 13:00-14:00			A	4
	場次四 14:30-15:30			B	5
2017/10/16 (一)	11:00-12:00	臺北市某中學	高中學生	A	8
	13:00-14:00		國中學生		8
2017/10/21 (六)	場次五 09:30-10:30	台師大	引薦與招募各大學與研究所學生	C	5
	場次六 11:00-12:00			C	4
	場次七 13:00-14:00			C	4
	場次八 14:30-15:30			D	4
2017/10/23 (一)	12:00-13:00	臺南市某高中	高中學生	D	8
	14:15-15:05	臺南市某國中	國中學生	D	8
2017/11/3 (五)	11:00-12:00	宜蘭縣某高中	高中學生	C	8
	13:20-14:15	宜蘭縣某國中	國中學生	C	8
2017/11/17 (五)	13:00-14:00	臺中市某高中	高中學生	B	8
	14:00-15:00	臺中市某國中	國中學生	B	8

## 2. 四則故事與討論題綱(以故事 A—分享照片的風波為例)

阿美在個人臉書發佈一張個人獨照，班上同學阿翔看到後覺得這張照片很漂亮，因此將此張照片轉載至「表特版」(網友會張貼帥哥美女圖片的網路論壇，供人觀看、點評)，不料引來諸多網友的負面評論，甲說：「這樣也敢 PO 喔！？」乙提到：「這照片修圖修太多了吧！」丙也說：「臉形跟身材比例不搭，這是整過吧！」。某天，阿美無意間在表特版發現自己的照片及網友們的言論，感到十分的自卑，開始不太想去學校上課。從小與阿美一起長大的好友阿芳發現她的異狀後，不斷追問原因，才赫然明白事情的真相。

1. 當你看到這個故事時，你的感受/情緒為何？你平常會不會很容易「過度入戲」，被故事中某些人物的情緒影響自己？
2. 當你看到這個故事時，你會發現故事中的主角人物發生了甚麼事？你會對於這類情形有怎樣的感受/心情？
3. 當你看到故事中的主角人物，你能體會他/她(們)的感受/心情嗎？在日常生活中類似這種情況的人，你也能想像他們的感受/心情嗎？
4. 除了主角人物之外，你會留意和體會到故事中其他人物的情感和觀點嗎？你能了解這個故事所處的環境嗎？你通常能評斷這類故事中人物的是非對錯嗎？
5. 當你看了這個故事，你認同/不認同 000 的作為或反應嗎...(正面或負面)，為什麼？
6. 你覺得這個故事所要關注的是甚麼樣的社會議題？你會認同/不認同我們國家或社會面對這類議題的那些作為？
7. 關於這類社會議題，無論你贊成或不贊成，你知道通常大家會有那些想法去面對嗎？
8. 你會願意對於這類議題，許下積極行動的承諾嗎？這個承諾是甚麼？你會期望與他人合作共同實踐這個承諾嗎？你曾經有過類似感動或共鳴的經驗嗎？

### 3. 研究倫理知情同意書舉隅(以 A 故事為例包括未成年與成年)

#### (1) 未成年者

#### **焦點團體座談知情同意書(未成年學生與家長)**

**親愛的家長，您好：**

我們是國立臺灣師範大學的研究團隊，正進行科技部補助「**臺灣學生道德情意發展之質性與量化探究**」專題的第二年研究。我們誠摯邀請您的子女協助本研究，參加焦點團體座談，藉此將會增進道德情意研究的理論發展，以及未來臺灣道德教育實踐的參考。

#### **進行方式：**

您的子女參與本次焦點團體座談，將由本案教授主持，邀約 7-8 位同校學生共同參與，分享有關道德情意的經驗或想法（請參考第 3 頁附件一焦點團體座談大綱）。我們將請學校安排校內適切地點，時間約一節課(不會耽誤正課)，會後將提供 100 元商品卡一份做為回饋答謝。此外，我們請學校老師協助轉交同意書與研究資料，無論您的子女是否參加，皆不影響學業成績或老師對您子女的觀感。如果您有顧慮，請讓我們知道。

#### **參與風險與資料保存運用：**

為了資料紀錄的正確性，座談時將會進行錄音，未來研究成果會使用匿名、去辨識的方式呈現，不會出現個人資料或是敏感訊息。相關資料將妥善保存在本團隊設有密碼的檔案或加鎖的櫃子裡，且於本研究計畫執行日結束後 15 年全數以碎紙機刪除銷毀。若您有興趣瞭解本研究結果，日後可提供您報告摘要。

#### **退出權益：**

過程中，若您的子女感到不舒服、不愉快或任何不適，想要暫停或退出研究，我們會完全尊重您的意願。先前已蒐集的資料將會詢問您的意願歸還，或是將該資料銷毀。即使在研究結束後，有任何問題，都歡迎聯絡我們。若沒有問題，請您在第 2 頁幫我們填寫資料與簽名，謝謝。

#### **給參與學生的簡要說明：**

各位同學，你好：

我們是臺師大的研究團隊，正進行科技部補助「**臺灣學生道德情意發展之質性與量化探究**」專題研究。我們透過學校老師，誠摯邀請你參加本研究焦點團體座談（我們要討論的問題請見第 3 頁附件一焦點團體座談大綱），這將會有助於臺灣道德教育的推展。

本次焦點團體座談，將由本案教授主持，邀約 7-8 位同學共同參與，這不是考試也不會計分不用緊張，只是讓大家輕鬆地分享有關道德情意的經驗或想法，時間約一節課(不會耽誤正課)，會後將提供 100 元商品卡一份做為回饋答謝。無論你接不接受邀請，都不用擔心是否會影響你的學業成績或是老師對你的印象，即使在座談時突然不願意或不舒服，也可以告知我們後退出。座談時我們需要錄音，日後將會謹慎地保留你們的資料，請放心。若有任何疑問，歡迎與我們團隊聯絡。若沒有問題，請你在第 2 頁幫我們填寫資料與簽名，謝謝。

### 研究團隊：

計劃主持人：國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系 李琪明教授

經費來源：科技部補助專題研究計畫

計畫聯絡人：張詠宣小姐(碩班研究生)，電話：(此處略)，E-mail：(此處略)

陳岱均小姐(碩班研究生)，電話：(此處略)，E-mail：(此處略)

本研究已經過國立臺灣師範大學研究倫理中心之倫理審查通過，若想諮詢參與研究的權益或提出申訴，請聯絡該委員會，電話：(02)7734-1394、(02)7734-1395，email：ntnurec@gmail.com。

**同意書簽署** ~本同意書一式兩份，將由雙方各自留存，以利日後聯繫~

### 研究參與者(學生)同意簽署欄：

教育階段：☐國中 ☐高中 ☐大學 學校名稱：\_\_\_\_\_年級\_\_\_\_\_性別\_\_\_\_\_

學生簽名：\_\_\_\_\_日期：\_\_\_\_\_年\_\_\_\_\_月\_\_\_\_\_日

### 家長/監護人同意簽署欄：

成果回饋：☐無需 ☐研究完成請提供報告摘要，寄至（電子信箱或地址）\_\_\_\_\_

家長簽名：\_\_\_\_\_日期：\_\_\_\_\_年\_\_\_\_\_月\_\_\_\_\_日

### 研究團隊簽署欄：

計畫主持人/共同主持人/研究人員簽名：\_\_\_\_\_日期：\_\_\_\_\_年\_\_\_\_\_月\_\_\_\_\_日

附件：焦點團體座談大綱(此處略)

## (2)成年者

### 焦點團體座談知情同意書(成年人)

**親愛的同學，您好：**

我們是國立臺灣師範大學的研究團隊，正進行科技部補助「臺灣學生道德情意發展之質性與量化探究」專題的第二年研究。我們誠摯邀請您參加本研究的焦點團體座談，您的貢獻將會增進道德情意研究的理論發展，以及未來臺灣道德教育實踐的參考。

#### **進行方式：**

本次焦點團體座談，將由本案教授主持，邀約 7-8 位同校同學共同參與，分享有關道德情意的經驗或想法（請參考第 3 頁附件一焦點團體座談大綱）。我們將在學校安排校內適切地點，時間約一節課(在您沒有課且有空的時間)，會後將提供 200 元商品卡一份做為回饋答謝。此外，我們請相關老師協助轉交同意書與研究資料，無論您是否參加，皆不影響學業成績或老師對您的觀感。如果您有顧慮，請讓我們知道。

#### **參與風險與資料保存運用：**

為了資料紀錄的正確性，座談時將會進行錄音，未來研究成果會使用匿名、去辨識的方式呈現，不會出現個人資料或是敏感訊息。相關資料將妥善保存在本團隊設有密碼的檔案或加鎖的櫃子裡，且於本研究計畫執行日結束後 15 年全數以碎紙機刪除銷毀。若您有興趣瞭解本研究結果，日後可提供您報告摘要。

#### **退出權益：**

過程中，若您感到不舒服、不愉快或任何不適，想要暫停或退出研究，我們會完全尊重您的意願。先前已蒐集的資料將會詢問您的意願歸還，或是將該資料銷毀。即使在研究結束後，有任何問題，都歡迎聯絡我們。若沒有問題，請您在第 2 頁幫我們填寫資料與簽名，謝謝。

#### **研究團隊：**

計劃主持人：國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系 李琪明教授

經費來源：科技部補助專題研究計畫

計畫聯絡人：張詠宣小姐(碩班研究生)，電話：(此處略)，E-mail：(此處略)

陳岱均小姐(碩班研究生)，電話：(此處略)，E-mail：(此處略)

本研究已經過國立臺灣師範大學研究倫理中心之倫理審查通過，若想諮詢參與研究的權益或提出申訴，請聯絡該委員會，電話：(02)7734-1394、(02)7734-1395，email：ntnurec@gmail.com。

**同意書簽署** ~本同意書一式兩份，將由雙方各自留存，以利日後聯繫~

**研究參與者同意簽署欄：**

教育階段：☐大學部 ☐碩班 ☐博班 學校名稱：\_\_\_\_\_年級\_\_\_\_\_性別\_\_

成果回饋：☐無需 ☐研究完成請提供報告摘要，

寄至（電子信箱或地址）\_\_\_\_\_

學生簽名：\_\_\_\_\_日期：\_\_\_\_\_年\_\_\_\_\_月\_\_\_\_\_日

**研究團隊簽署欄：**

計畫主持人/共同主持人/研究人員簽名：\_\_\_\_\_日期：\_\_\_\_\_年\_\_\_\_\_月\_\_\_\_\_日

附件：焦點團體座談大綱(此處略)

**4. 引薦人協助說明書**

(1)引薦人協助說明書(中學生版)

**引薦人協助研究說明書(中學生版)**

敬愛的師長，您好：

我們是國立臺灣師範大學由李琪明教授領導的研究團隊，正進行科技部補助「臺灣學生道德情意發展之質性與量化探究」專題的第二年研究。誠摯希望您協助本案進行貴校學生焦點團體座談的邀約與安排，以利增進道德情意研究的理論發展，以及未來臺灣道德教育實踐的參考。

若您應允，請協助要點如下：

一、本次座談將由李琪明教授主持並有一位助理人員偕同，請您代為邀約 8 位貴校學生共同參與(具思辨與表達能力為佳，並考量性別與年級均衡)，以分享有關道德情意的經



驗或想法。

二、本研究已經委託國立臺灣師範大學研究倫理中心之倫理審查通過，基於相關規範貴校學生屬未成年人，需要事先取得其家長或監護人的同意書，另也須尊重學生的自主意願。因此，煩請您在邀約時，協助我們轉交與收齊同意書(與附件)，也請轉知學生及其家長無論是否參加，皆不會影響學業成績或老師對其的觀感；另其他研究歷程與結果，均會依據該同意書所述加以審慎執行。

三、請您在與學校報備後，於校內安排適切地點，以及協調本案成員和貴校 8 位學生共同時間，約一節課且以不耽誤正課為原則，會後本案將會提供每位參與學生 100 元商品卡一份做為回饋答謝。

四、若您對於以上有任何疑慮，我們可以電話為您詳細說明。若是學生和家長若有任何問題，可請其直接與我們聯繫，以避免造成您困擾。此外，為了感謝您的協助，謹將以 500 元商品卡一份致謝，您若有興趣瞭解研究結果，日後完成研究後，可提供您摘要報告。☐不必 ☐請提供給我，寄至（電子信箱或地址）\_\_\_\_\_

#### 研究團隊：

計劃主持人：國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系 李琪明教授

經費來源：科技部補助專題研究計畫

計畫聯絡人：張詠宣小姐(碩班研究生)，電話：(此處略)，E-mail：(此處略)

陳岱均小姐(碩班研究生)，電話：(此處略)，E-mail：(此處略)

#### (2)引薦人協助說明書(大學生與研究生版)

### 引薦人協助研究說明書(大學生與研究生版)

敬愛的師長，您好：

我們是國立臺灣師範大學由李琪明教授領導的研究團隊，正進行科技部補助「臺灣學生道德情意發展之質性與量化探究」專題的第二年研究。誠摯希望您協助本案進行貴校學生焦點團體座談的邀約與安排，以利增進道德情意研究

的理論發展，以及未來臺灣道德教育實踐的參考。

若您應允，請協助要點如下：

一、本次座談將由李琪明教授主持並有一位助理人員偕同，請您代為邀約 7 位貴校大學生/研究生共同參與(具思辨與表達能力為佳，並考量性別均衡)，以分享有關道德情意的經驗或想法。

二、本研究已經委託國立臺灣師範大學研究倫理中心之倫理審查通過，基於相關規範需尊重學生的自主意願與同意書，如果學生若未滿 20 歲則需多加取得其家長或監護人的同意書。因此，煩請您在邀約時，協助我們轉交與收齊同意書(與附件)，也請轉知學生無論是否參加，皆不會影響學業成績或師長對其的觀感；另其他研究歷程與結果，均會依據該同意書所述加以審慎執行。

三、請您幫忙在校內安排適切地點，以及協調本案成員和貴校 7 位學生共同時間，約一節課且以不耽誤正課為原則，會後本案將會提供每位參與學生 200 元商品卡一份做為回饋答謝。

四、若您對於以上有任何疑慮，我們可以電話為您詳細說明。若是學生有任何問題，可請其直接與我們聯繫，以避免造成您困擾。此外，為了感謝您的協助，謹將以 500 元商品卡一份致謝，您若有興趣瞭解研究結果，日後完成研究後，可提供您摘要報告。

☐不必 ☐請提供給我，寄至（電子信箱或地址）\_\_\_\_\_

#### 研究團隊：

計劃主持人：國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系 李琪明教授

經費來源：科技部補助專題研究計畫

計畫聯絡人：張詠宣小姐(碩班研究生)，電話：(此處略)，E-mail：(此處略)

陳岱均小姐(碩班研究生)，電話：(此處略)，E-mail：(此處略)

## 5. 焦點團體逐字稿類目表及信實度計算結果

本案經過焦點團體座談後，乃將每一場次進行錄音的逐字稿繕打，接著經助理會議討論後擬定類目表，並進行信實度計算。

### (1)類目表(以次類目編號進行單選評定) 20171202 修訂

主類目	次類目	舉例(請留意關鍵字)
道德 情感	1.1 看到 <u>這個</u> 故事時， <u>感受/情緒</u> 為何？ 1.2 平常會不會很容易「 <u>過度入戲</u> 」，被故事中某些人物的情緒影響自己？	1.1 看了這個故事我覺得... 1.2 我覺得自己會被這種情緒影響...
道德 情感	2.1 看到這個故事時，會發現故事中的主角人物 <u>發生了甚麼事</u> ？ 2.2 會對於 <u>這類</u> 情形有怎樣的感受/心情？	2.1 這個故事的 000 發生...事 2.2 每次發生這一類的事我都會覺得...
道德 同理	3.1 看到故事中的 <u>主角人物</u> ，能 <u>體會</u> 他/她(們)的 <u>感受/心情</u> 嗎？ 3.2 在日常生活中 <u>類似這種情況</u> 的人，能想像他們的感受/心情嗎？	3.1 我能(或不能)想像/體會/同理 000(故事主角)的 <u>感受/心情</u> ... 3.2 在生活中類似的情形...我能(或不能)想像/體會/同理 000 的 <u>感受/心情</u> ...
道德 同理	4.1 除了主角人物之外，會留意和體會到故事中 <u>其他人物</u> 的 <u>情感和觀點</u> 嗎？ 4.2 能了解這個故事所處的 <u>環境</u> 嗎？通常能評斷這類故事中人物是非對錯嗎？	4.1 我能(或不能)想像/體會/同理 000 (故事其他人物) <u>感受/心情</u> ... 4.2 這個/類故事發生通常是因為...原因，我認為 000 是對/錯/沒有對錯/無法判斷(做出是非對錯)
道德 認同	5.1 看了這個故事， <u>認同</u> 000 的作為或反應嗎...，為什麼？	5.1 我很認同/贊同故事中 000 的作為...

	5.2 看了這個故事， <u>不認同</u> 000 的作為或反應嗎，為什麼？	5.2 我不認同/贊同故事中 000 的作為...
道德 認同	6.1 覺得這個故事所要關注的是甚麼樣的 <u>社會議題</u> ？ 6.2 <u>認同/不認同</u> 我們國家或社會面對這類議題的那些作為？	6.1 我認為這是一個關於 00 議題 6.2 我認同(贊同)/不認同我們國家或社會面對這類議題的 000 作為
道德 關懷	7.1 關於這類社會議題，會希望自己目前可以去做的？ 7.2 關於這類社會議題，知道有那些人做了某些事，而這是很贊成或希望日後自己也可以去做的？	7.1 我想自己目前可以做... 7.2 我知道有人做了 000，我很贊同/希望...(或我覺得很好/很棒...)
道德 關懷	8.1 會願意對於這類議題，許下積極行動的承諾嗎？這個承諾是甚麼？ 8.2 會期望與他人合作共同實踐這個承諾嗎？曾經有過類似感動或共鳴的經驗嗎？	8.1 我希望自己未來能做...所以我現在要...(具體提及準備與充實...) 8.2 我會希望(或我曾經有過)加入 00 組織或是與他人共同去做...

(2)共計八位評分員(主持人與七位兼任助理/工讀生—均為大三以上師資生)針對 10 個段落進行檢驗，總信度 $= (n * \text{平均相互同意度}) / [1 + (n-1) * \text{平均相互同意度}]$   
 $(8 * 0.74) / (1 + 7 * 0.74) = 5.92 / 6.18 = 0.96$

## (二)個別訪談實施

1. 8 位受訪者規劃與招募：為求能較為完整且深度地了解學生道德情意發展，乃以網路查詢或多方推薦，針對四則故事的主題已經有長期且具體道德行動者(大學以上)(例如參加非營利組織長期關心國際移工者)為對象，欲藉由個別訪談探求其道德情意之發展歷程與影響因素。

日期	時間	故事	受訪者	訪談方式	訪談地點
2018/1/21 (日)	10:00-11:00	故事 B	B1 小姐	網路視訊	台師大
	12:15-13:15	故事 C	C1 先生	面訪	
	14:00-15:00	故事 C	C2 先生	語音訪問	
	16:00-17:00	故事 B	B2 先生	面訪	
2018/1/26 (五)	15:00-16:00	故事 A	A1 小姐	面訪	
2018/1/28 (日)	11:00-12:00	故事 A	A2 小姐	面訪	
	14:00-15:00	故事 D	D2 小姐	網路視訊	
2018/1/29 (一)	15:30-16:30	故事 D	D1 先生	網路視訊	

## 2. 訪談故事與大綱(以故事 A 為例)

阿美在個人臉書發佈一張個人獨照，班上同學阿翔看到後覺得這張照片很漂亮，因此將此張照片轉載至「表特版」(網友會張貼帥哥美女圖片的網路論壇，供人觀看、點評)，不料引來諸多網友的負面評論，甲說：「這樣也敢 PO 喔！？」乙提到：「這照片修圖修太多了吧！」丙也說：「臉形跟身材比例不搭，這是整過吧！」。某天，阿美無意間在表特版發現自己的照片及網友們的言論，感到十分的自卑，開始不太想去學校上課。從小與阿美一起長大的好友阿芳發現她的異狀後，不斷追問原因，才赫然明白事情的真相。

### 訪談大綱

1. 你曾/很關注網路霸凌社會議題，你通常是如何留意到這類資訊？有特別受到某些因素的影響嗎？
2. 可否簡要敘說你所關注議題中印象最深刻的一個事件？其中有那些人是關鍵人物(主角人物或利害關係人等)？其來龍去脈為何？

3. 當你留意到這個事件時，你的感受/情緒為何？你平常會不會很容易「過度入戲」，被事件中某些人物的情緒影響自己？
4. 當你看到事件中的主角人物，你通常能體會他/她(們)的感受/心情嗎？
5. 你通常也會留意和體會到事件中其他人物的情感和觀點嗎？你能了解這個事件所處的背景因素嗎？你會評斷故事中這些人物的是非對錯嗎？
6. 當你看了這個事件，你認同/不認同其中人物的作為或反應嗎...(正面或負面)，為什麼？
7. 你認同/不認同我們的國家或社會有那些作為面對這類議題？
8. 關於這類社會議題，無論你贊成或不贊成，就你所了解大家通常會有那些想法或情感去面對？
9. 你會願意對於這類議題，許下積極行動的承諾嗎？這個承諾是甚麼？你會期望與他人合作共同實踐這個承諾嗎？你曾經有過對此議題倡議或行動的感動和共鳴嗎？
10. 如果要對於社會議題有所感受、體會、認同與承諾的話，你會覺得這是一個人生逐步發展而來的歷程嗎？你自己的經歷與感想為何？

### 3. 個別訪談知情同意書舉隅(以故事 A 為例)

#### 個別訪談知情同意書(成年人)

親愛的同學，您好：

我們是國立臺灣師範大學的研究團隊，正進行科技部補助「臺灣學生道德情意發展之質性與量化探究」專題的第二年研究。我們誠摯邀請您接受本研究的個別訪談，您的貢獻將會增進道德情意研究的理論發展，以及未來臺灣道德教育實踐的參考。

#### 進行方式：

本次訪談，將由本案教授透過網路視訊或是當面進行，將請您分享有關道德情意的經

驗或想法(請參考第3頁附件一個別訪談大綱)。時間約一節課(在您沒有課且有空的時間)，訪談後將提供500元商品卡一份做為回饋答謝。此外，我們是透過相關師長與朋友推薦，您可自由地表示是否接受邀約，如果您有任何顧慮，請讓我們知道。

### 參與風險與資料保存運用：

為了資料紀錄的正確性，訪談時會有一位本案助理人員進行錄音，未來研究成果會使用匿名、去辨識的方式呈現，不會出現個人資料或是敏感訊息。相關資料將妥善保存在本團隊設有密碼的檔案或加鎖的櫃子裡，且於本研究計畫執行日結束後15年全數以碎紙機刪除銷毀。若您有興趣瞭解本研究結果，日後可提供您報告摘要。

### 退出權益：

過程中，若您感到不舒服、不愉快或任何不適，想要暫停或退出研究，我們會完全尊重您的意願。先前已蒐集的資料將會詢問您的意願歸還，或是將該資料銷毀。即使在研究結束後，有任何問題，都歡迎聯絡我們。若沒有問題，請您在第2頁幫我們填寫資料與簽名，謝謝。

### 研究團隊：

計畫主持人：國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系 李琪明教授

經費來源：科技部補助專題研究計畫

計畫聯絡人：張詠宣小姐(碩班研究生)，電話：(此處略)，E-mail：(此處略)

陳岱均小姐(碩班研究生)，電話：(此處略)，E-mail：(此處略)

本研究已經過國立臺灣師範大學研究倫理中心之倫理審查通過，若想諮詢參與研究的權益或提出申訴，請聯絡該委員會，電話：(02)7734-1394、(02)7734-1395，email：ntnurec@gmail.com。

**同意書簽署** ~本同意書一式兩份，將由雙方各自留存，以利日後聯繫~

### 研究參與者同意簽署欄：

教育階段：☐大學部 ☐碩班 ☐博班 學校名稱：\_\_\_\_\_年級\_\_\_\_\_性別\_\_\_\_\_

成果回饋：☐無需 ☐研究完成請提供報告摘要，



寄至（電子信箱或地址）\_\_\_\_\_

學生簽名：\_\_\_\_\_ 日期：\_\_\_\_\_ 年 \_\_\_\_\_ 月 \_\_\_\_\_ 日

**研究團隊簽署欄：**

計畫主持人/共同主持人/研究人員簽名：\_\_\_\_\_ 日期：\_\_\_\_\_ 年 \_\_\_\_\_ 月 \_\_\_\_\_ 日

#### 4. 個別訪談逐字稿類目表及信實度計算結果

本案經過個別訪談後，乃將每一場次進行錄音的逐字稿繕打，接著在焦點團體座談類目標中增加一欄影響因素，並進行各篇的相互同意度計算，總平均達 0.90。

主類目	次類目	舉例(請留意關鍵字)
影響因素	0.1 通常是如何留意到這類資訊？	0.1 我是透過臉書留意到這個議題.....
	0.2 有特別受到某些因素的影響嗎這個歷程為何？	0.2 我通常是受到朋友的影響.....
	0.3 印象深刻的事件/人物及其來龍去脈	0.3 我印象深刻的是.....

## 四、問卷發展之調查研究歷程

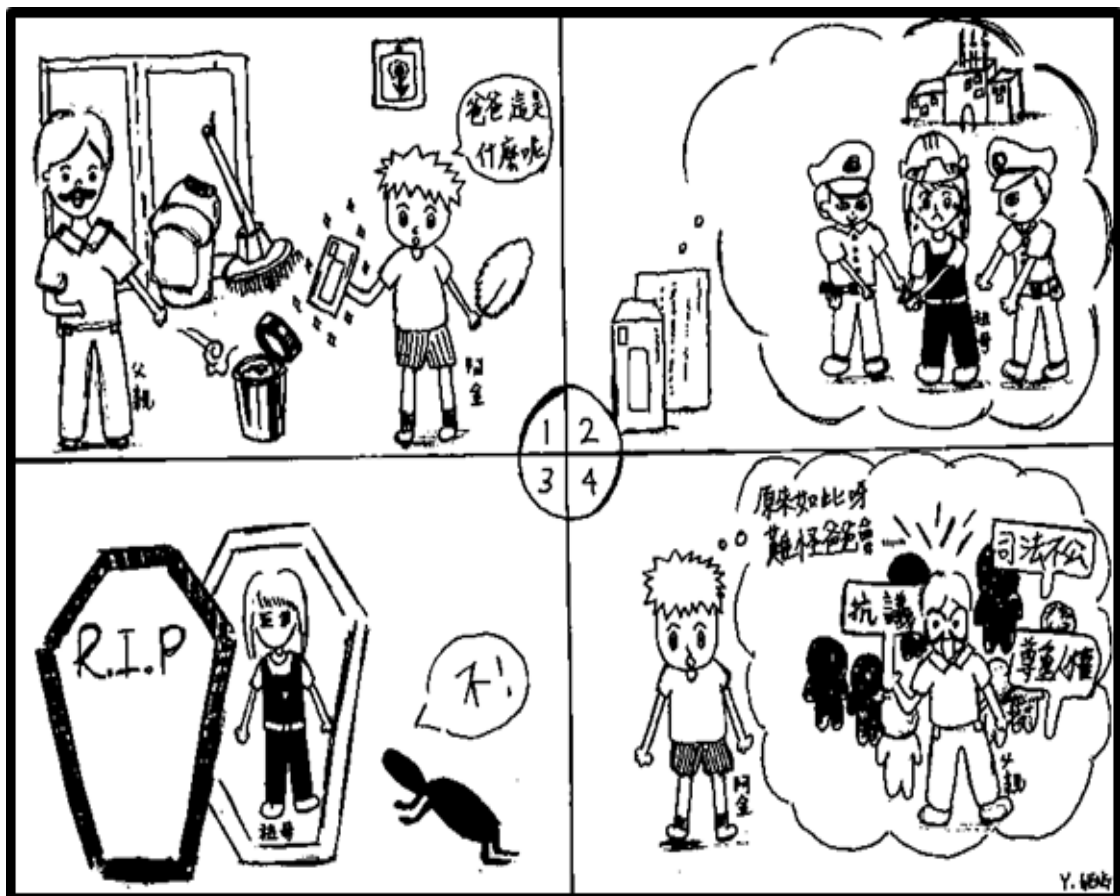
本研究發展多面向道德情意量表，自本案第二年起 2017 年 8 月起至 2019 年 7 月歷時 2 年，其方法與歷程包括奠基理念架構以擬定量表初稿、針對初稿邀約專家學者以評定其內容效度、經修改後進行量表預試，以及統計後進而正式施測。由於在量表的信效度方面，近年來國內有關量表發展，已有運用驗證性分析（Confirmatory Factor Analysis, 簡稱 CFA）進行測驗模型考驗。因此，本研究信效度考驗歷經多方統計測試與反思後，本量表的發展將採兩種類別的信效度考驗：一為將採用內容效度與內部一致性信度為檢驗標準，形成多面向道德情意量表（詳版）；二為採用建構效度與組合信度為信效度考驗，以驗證性因素分析加以統計，形成較為精簡型的多面向道德情意量表（簡版）。以下將各個歷程分別詳述：



### (一)量表理念架構與擬定初稿

本研究歷經文獻與時事分析，且經召開多次專家諮詢與助理會議討論後，乃以四則與臺灣當前社會有深度關聯，且分別在公與私領域均顯重要的四個道德故事(A：分享照片的風波、B：遲來的真相、C：吃不到的巧克力、D：不平靜的野餐)加以組合。其分別為關於網路言論自由的界線、轉型正義、全球化下的童工人權與貧窮、以及國際移工衍生的族群等議題，以彰顯道德範疇的多樣性與複雜性，及其內容的豐富性與脈絡性。每則故事都基於相同概念，初步各先擬定 27 個題項，並以 Likert 五點量表自陳方式勾選同意度（包括非常不同意、不同意、普通、同意、非常同意）。此外，本量表將每則故事內容繪製成四格漫畫，以增加量表對於填答者的易讀性與親近性。茲以 B 故事為例，呈現其漫畫與敘事（見圖 6.1），並將各題項與構面的內涵重點加以對照（見表 6.1）。

故事 B：遲來的真相



阿金在整理舊家時看見一封信，問了父親才知道是祖母遺留下來的。父親這才提起，祖母身在威權專制不依法審判的時代，有一天下午工廠突然出現保安大隊（負責維護當時公共安全的機關），他們奉上級命令前來追捕，並宣稱有人檢舉祖母參加地下組織（秘密、非法組織），所以要將祖母當場逮捕。保安大隊表示如果祖母願意供出其他參與者就可以減輕其刑，但無論怎麼嚴刑逼供，她仍是全程保持靜默，經過沒多久以後，苦等消息的家人只收到前來領取遺體的通知……。阿金終於明白為何常見父親看到祖母照片時掉淚，還有聽聞侵犯人權時總是很激動，並且積極參與人權促進活動的原因。

圖 6.1 量表故事 B 圖示與內容

表 6.1 量表理念架構與題項對照表--以 B 故事為例（ACD 故事均雷同）

構面	內涵重點	量表題項初擬
道德情感	1. 對於個案中人物處境，引發自我情緒/感受	1. 看到故事中阿金父親在哭的時候，我通常會覺得這沒有什麼關係。（反向題）。
	2. 個案中人物若是親友，引發自我情緒/感受	2. 看到朋友像阿金父親失去親人時，我通常會產生負面情緒。
	3. 克制自己因個案引發過度聯想，而導致情緒感染	3. 當我看到類似阿金父親的故事，很容易被他的情緒感染，開始去想自己也很負面的事。（反向題）。
	4. 針對個案人物的處境，將自我情感連結道德評價	4. 看到故事中阿金的祖母被嚴刑逼供，我覺得這很殘忍。
	5. 針對類似通案，將自我情感連結道德評價	5. 當我看到政府濫用公權力使人民權益受損時，我會覺得這令人氣憤。
	6. 想像個案主角他/她的心情	6. 我能夠想像故事中阿金得知真相後產生的負面心情。

構 面	內涵重點	量表題項初擬
同	7. 體會個案中人物若是自己親友，他/她們的心情	7. 這類被迫失去親人的事不會發生在我親友身上，因此我無法體會他們的心情。（反向題）
理	8. 對於個案中各個角色，加以换位思考其心情	8. 我能夠想像故事中保安大隊人員必須處理這類情形的複雜心情。
	9. 想像個案中不同立場者，他/她們的心情和想法	9. 我認為在人權議題當中，某方是對的，我就不會浪費時間去關心其他人的心情和想法。（反向題）
道	10. 體會通案中類似角色的心情	10. 我能夠體會威權專制時代下遭受壓迫的無奈心情。
	11. 對於類似通案的可能原因，加以多元想像	11. 我通常可以想像有人在威權時代下遭受壓迫的原因。
德	12. 對於不同群體所處的環境脈絡，予以同情地理解	12. 我通常可以理解政治受害者面臨的人權壓迫。
認	13. 個案雖有其多元複雜性，但認同道德判斷的重要性	13. 在威權時代下大家的處境有所不同，所以我很認同不必判斷誰對誰錯的說法。（反向題）
同	14. 聚焦個案中某些作為，且產生道德期待與認同	14. 有人在威權時代下犧牲生命避免牽連他人，會讓我感動產生認同感。
道	15. 聚焦個案中某些人物，且產生道德感動與認同	15. 如果我是故事中的保安大隊，我也會帶走阿金的祖母。（反向題）。
德	16. 對於類似通案激發道德承諾	16. 我所認同的社會是：即使為了社會安定和秩序，政府仍應保障人民生命安全。
認	17. 不接受將違反道德的作為，成為追求某些價值的藉口	17. 政府為了維持政局穩定，可以採取高壓統治，我很認同這種做法。（反向題）

（續）

構 面	內涵重點	量表題項初擬
	18. 有心了解個案的背後成因	18. 我願意付出心力，多加了解轉型正義案例的來龍去脈。
	19. 避免既往不究的消極作為	19. 我覺得現在的社會和諧比較重要，再回頭去追究當時政府的作為是沒有意義的。（反向題）
	20. 避免似是而非的比較以卸責	20. 我覺得保安大隊抓走阿金祖母，相較於戰爭的大量死傷，這類的政治迫害是可以接受的。（反向題）
	21. 避免希望受害者隱忍/遺忘的消極作為	21. 我覺得我們應該忘掉過去的歷史傷痛，以前的事就讓它過去。（反向題）
道 德 關 懷	22. 避免盲從多數人或與己無關的心態	22. 我覺得威權政府的壓迫只是時代的產物，與現在的我們沒有關係。（反向題）
	<b>23. 願意積極維護親友權益</b>	23. 當我得知自己好友的長輩曾受政治迫害，我願意付出時間心力為他們爭取權益。
	24. 願意積極彰顯公益/公義	24. 當我遇到有人被剝奪人權時，在可能與他人意見分歧的情況下，我仍願意挺身而出。
	25. 願意積極向親友倡議宣導正向價值	25. 雖然可能因為政治傾向不同而使親友不諒解，我仍願意和周遭的人分享政治迫害對於人權侵害的嚴重性。
	<b>26. 願意承擔責任為公義發聲</b>	26. 在必須承擔責任的情況下，我仍願意為政治受難者的人權議題發聲。
	27. 激發自己與他人道德行動的承諾	27. 即使可能遭受威脅，我仍願意與更多人一起關心人權議題。

註：標註粗體的 11 項，為量表（簡表）最終 12 題項所彰顯的理念重點

## (二)內容效度評定

本研究擬定量表題項初稿之後，為求其內容周延且符合研究對象的理解與經驗，乃邀請 15 位專家學者，分別任職國中至大專院校階段，以其教育專業與實務經驗，對於量表初稿加以評定題項的適當性（包括「非常適當」、「適當」、「不適當」、「非常不適當」），以及提供該些道德故事內容與題項，是否適合學生閱讀與理解的具體文字修改建議。經計算內容效度指數（Content Validity Index, CVI）（評定「非常適當」與「適當」的人數，除以填答人數的百分比），統計結果為故事 A 整體 CVI=0.95，各題均落在 0.80~1.00，故事 B 整體 CVI=0.97，各題均落在 0.80~1.00，故事 C 整體 CVI=0.98，各題均落在 0.87~1.00，故事 D 整體 CVI=0.98，各題均落在 0.93~1.00。雖然四則故事的所有題目都合乎 CVI 的 0.80 以上，但是參考專家學者的修改建議後，乃將題數加以刪減與潤飾內容，以形成預試問卷四個故事（A、B、C、D），各有 12 個題項（分別標示 1~12）合計 48 題。

表 6.2 評定內容效度的專家學者名單

編號	姓名	任職單位	職稱	服務教育 階段
1.	朱珮芬	南投縣立仁愛國中	校長	國民中學
2.	張昱騰	新竹市立新科國中	總務主任	國民中學
3.	彭心儀	苗栗縣立三義高中	八年級導師	國民中學
4.	陳傑昇	新北市立光復高中	童軍科專任教師	國民中學
5.	陳澤民	台北市立忠孝國中	校長	國民中學
6.	林聖凱	臺中市立文華高中	公民科專任教師	高級中學
7.	黃學聖	新北市立丹鳳高中	二年級導師	高級中學
8.	陳志南	臺中市立惠文高中	秘書	高級中學
9.	簡睿芝	新北市立新莊高中	導師	高級中學
10.	陳君暉	臺北市立大理高中	三年級導師	高級中學
11.	張佳穎	國立臺灣藝術大學	學務處秘書兼任講師	大專院校
12.	林滂維	國立臺東大學	通識教育中心兼任講師	大專院校

編號	姓名	任職單位	職稱	服務教育 階段
13.	李育逢	國立臺灣大學	學生活動中心管理組組員兼任講師	大專院校
14.	簡信男	逢甲大學	課外活動組組長兼任講師	大專院校
15.	陳延興	國立臺中教育大學	副教授兼教務處課務組組長	大專院校

註：以上專家學者依照任職教育階段排列，都至少具碩士級學歷

### (三) 量表預試與正式施測

#### 1. 研究對象

本研究母群體為臺灣國中至大專院校等教育階段學生，取樣施測分成預試樣本與正試樣本，均採分層立意取樣方式，且力求分布區域的均衡，表 3 為施測學校一覽表。預試樣本發出 606 份問卷全數回收，廢卷 21 份（廢卷率 3.5%，廢卷類型包括整題組未填答 5 份，以及填答特定數值 16 份），故有效樣本為 585 份，包括教育階段（國中 240、高中 240、大學 33、研究所 93）、區域（北區 276、中區 150、南區 150、東區 30）、性別（男 273、女 332、1 人未填）。正式樣本發出 737 份問卷且全數回收，有效樣本 708 份，包括教育階段（國中 235、高中 242、大學 114、研究所 117）、區域（北區 176、中區 171、南區 181、東區 180）、性別（男 292、女 415、1 人未填）。

表 6.3 本研究預試與正式施測學校一覽表

區域	教育階段	預試學校	正式施測學校
北	國中生	01 臺北市立古亭國中	01 桃園市大崗國中
		02 基隆市立建德國中	02 臺北市至善國中
		03 新北市立三峽國中	
		04 臺北市立中正國中	
	高中生	05 臺北市立華江高中	03 桃園市大園高中
		06 桃園市立壽山高中	04 臺北市復興高中

區域	教育階段	預試學校	正式施測學校
中		07 臺北市立南港高中	
		08 臺北市立成功高中	
	大學生與 研究生	09 國立臺北科技大學	05 國立臺灣師範大學
			06 臺北市東吳大學
	國中生	10 臺中市立梧棲國中	07 臺中市明道高中-國中部
		11 臺中市立惠文高中(國中部)	08 臺中市神岡國中
			09 雲林縣麥寮高中-國中部
	高中生	12 臺中市立文華高中	10 臺中市沙鹿高中
		13 國立斗六高中	11 臺中市清水高中
	大學生與 研究生	14 國立臺中教育大學	12 臺中市逢甲大學
			13 國立彰化師範大學教育研究所
南	國中生	15 高雄市立七賢國中	14 高雄市中山附中-國中部
		16 臺南市立南化國中	
	高中生	17 國立鳳新高中	15 高雄市高雄女中
		18 高雄市立高雄中學	16 國立臺南第一高中
	大學生與 研究生	19 國立中正大學	17 臺南市成功大學
			18 國立高雄師範大學
東	國中生		19 花蓮縣新城國中
			20 宜蘭縣羅東國中
	高中生		21 國立臺東女中
			22 國立花蓮女中
	大學生與 研究生	20 國立臺東大學	23 慈濟科技大學
		21 國立臺灣師範大學	24 宜蘭縣佛光大學

## 2.分析軟體與統計方法

本研究採用 IBM SPSS Statistics 23 與 Amos 25 Graphics 為分析軟體，針對量表預試與正式施測進行統計分析，計有四個階段：第一階段是將預試樣本以 SPSS 計算其內部一致性信度，並基於預試前的內容效度檢驗，形成量表的詳表。接續的第二至四階段是將預試樣本以 SPSS 隨機分割為兩個樣本，預試樣本\_1 (pre\_G1) 有 283 份與預試樣本\_2 (pre\_G2) 有 302 份，以探求簡表的建構效度與組合信度。其中，第二階段原本是預計將預試樣本\_1 直接進行驗證性因素分析，卻產生大量題項需刪減，才能符合模型檢驗的情形，為避免以驗證性分析誤作為探索性分析的不妥，故而將預試樣本\_1 以 SPSS 先進行探索性因素分析 (Exploratory Factor Analysis, EFA)，但仍秉持原理念的道德情意構面加以適切組合，與其他未加預設因子數或理念基礎者有所不同。第三階段接續前階段結果，將預試樣本\_2 以 Amos 進行驗證性因素分析。第四階段為接續前述階段結果，將正式樣本以 Amos 多群組分析考驗模式進行複核效化 (cross-validation) 檢驗，確定該量表模式的可複製與穩定性。

## 五、回應科技部審查委員意見

申請人	李琪明	計畫名稱	臺灣學生道德情意發展之質性與量化探究
審查意見		本案主持人回應	
初審委員 1：		主持人回應	
計畫書內容評述及修正建議：		<p>謝謝提醒，本案在第一年執行期間，藉由內部的資料蒐集與充實，以及專家諮詢的深度對談，除多加了解國中生到研究生不同階段的身心發展狀況，以能呼應道德的發展之外，另也不斷地對於量表開發與建置加以準備。</p>	
<p>本專案乃在探究台灣學生在道德情感、同理、認同、以及參與這四向度上的狀況，並以四個學習階段來進一步了解發展狀態。建議主持人可在文獻上先理解從國中生到研究生不同階段的身心發展狀況，以能呼應道德的發展。另外，本專案涉及量化工具的開發、實施、與測量，其背後是嚴謹的效度證據。主持人在第三年進行預試與正試，包括實施歷程、效度證據解析、題目修改等工作，時間相當緊迫。而關於道德測量，更是一個難解的議題，如何達到自陳的真實、排除社會期望行為，困難</p>			



<p>度很高。主持人對於量表開發與建置的準備，尚不周延。計畫中未見主持人對於道德測量的考量，僅有原則性的宣稱。</p> <p>主持人研究表現：</p> <p>主持人在研究作品的一貫性以及研究社群的服務上，令人敬佩。</p> <p>最近一期專題計畫研究成果報告之品質：(計畫名稱：校長品德領導;計畫編號：1022410H003082)</p> <p>主持人以書的篇章結構敘寫校長品德領導的脈絡與議題,值得期待。</p>	<p>另在第二年質性探究中，藉由焦點團體與個別訪談，蒐集諸多奠基台灣社會脈絡的資訊，對於本案的深入探究與第三年量化發展有極大助益。</p> <p>謝謝肯定</p> <p>謝謝肯定</p>
<p>本案如為多年期計畫，請審慎判斷其執行期限之必要性及合理性，並請務必說明理由：</p> <p>計畫第三年為量表建構、實施、以及有效化，本專案在量表的測量方式，尤其在道德上的測量，仍有諸多困難待解決，建議主持人先以兩年時間把量表建構完成，解決道德自陳測量上的社會期望行為。</p>	<p>本案目前執行方向正是以此為努力重點，且於第二年期末便將量表初稿建構完成。</p>
<p><b>初審委員 2：</b></p>	<p><b>主持人回應</b></p>
<p>計畫書內容評述及修正建議：</p> <p>1.本研究主題「臺灣學生道德情意發展之質性與量化探究」分為三年期，係相當有企圖的研究計畫，有助於臺灣實施道德和品格教育的參考，具實務應用價值；且關注焦點為「學生道德</p>	<p>謝謝肯定與提醒，本案在執行期間，對於國內的相關論文與專書也力求融入，以求較為貼近台灣現況。</p>

<p>情意發展」的實徵研究，研究焦點在國內道德教育研究中較受忽視的區塊，有學術創新性與價值。</p> <p>2.研究計畫能注意到國外相關文獻的掌握，不論是情意取向的品德教育、「道德情感、道德同理、道德認同及道德參與」等四種能力（有別於偏向道德認知的理性取向），跟本主題相關的國外研究論文都能有相對應的討論，並從其中掌握到本專案可以參考的研究內涵與重點；較為不足的是，對於國內的相關論文與專書，本專案在文獻評述方面欠缺，只是一筆帶過，宜增加這方面的探究，或能較為貼近台灣的現況。</p> <p>3.研究計畫區分為三年的研究設計，以完成四項研究目的。第一年著重在文獻分析與理論反思，以及專家諮詢座談，以完成研究目的「建構道德情意發展的內涵要項與評量規準」。第二年採取質性探究，針對我國國中、高中、大學及研究所等教育階段學生進行焦點團體與深度訪談，以達成研究目的二「進行道德情意發展的質性探究」。第三年運用問卷調查法達成研究目的三「實施道德情意發展的量化調查，針對我國各級教育階段學生，進行兼具在地化與國際化的量化工具編製後並予以施測，藉以了解其發展概況以及四個能力/素養彼此間，及其與相關變項的關聯性」，本三年期計畫的時程規劃尚稱合理，有助於確保研究的品質。</p> <p>4.對於研究的預期完成項目和成果，能有清楚的說明，證諸申請人的先前研究成果，具有合理性。</p> <p>主持人研究表現：</p> <p>1.主持人近五年的著作集中在品德教育、公民教育、教學評鑑等主題，對臺灣近年推動的品德教育之實施現況能持續關注。</p> <p>2.主持人近五年內「出版」的期刊論文有 11 篇，2 篇為 SSCI 期</p>	<p>謝謝肯定</p>
--	-------------

<p>刊，7 篇為 TSSCI 期刊（其中 3 篇為合著）。專書有 1 本、專書論文有 4 篇。研討會論文 8 篇。整體而言，主持人在研究著作的質與量之表現上很傑出。</p> <p>3.主持人近五年的研究專題成果大多在國內外學術研討會上發表，另有 1 篇發表在 2013 年的 A 類期刊，值得肯定。</p> <p>最近一期專題計畫研究成果報告之品質：(計畫名稱：校長品德領導;計畫編號：1022410H003082)</p> <p>最新一期的成果報告，係「校長生命故事與道德領導」專書撰寫，預定架構共有 11 章（以長達 320 頁），係整理申請人歷年研究成果及論文而成，目前中文部分完成前八章，另有英文三章未完成中文寫作，尚須努力。</p>	<p>本書已於 <b>2017</b> 年出版：李琪明(<b>2017</b>)校長故事：中小學校長道德發展及其品德校園營造之探究．臺北：李琪明。(經台師大出版中心審查評定為優良專書,另本書為作者自行非商業正式出版,採用 CC 創用免費分享方式</p>
<p>本案如為多年期計畫，請審慎判斷其執行期限之必要性及合理性，並請務必說明理由：</p> <p>第一年著重在文獻分析與理論反思，以及專家諮詢座談，以完成研究目的「建構道德情意發展的內涵要項與評量規準」。</p> <p>第二年採取質性探究，針對我國國中、高中、大學及研究所等教育階段學生進行焦點團體與深度訪談，以達成研究目的二「進行道德情意發展的質性探究」。第三年運用問卷調查法達成研究目的三「實施道德情意發展的量化調查，針對我國各級教育階段學生，進行兼具在地化與國際化的量化工具編製後並予以施測，藉以了解其發展概況以及四個能力/素養彼此間，及其與相關變項的關聯性」，本三年期計畫的時程規劃尚稱合理，有助於確保研究的品質。</p>	<p>謝謝肯定</p>

複審意見：(不確定是否屬於前述初審委員 2 的個人的複審，或其他人，所以先額外再劃分一欄)	主持人回應
<p>1.計畫書內容</p> <p>本專案旨在探討學生的道德情意發展。道德教育向來是學校教育的重要目標之一，而情意取向的道德教育逐漸受到重視，以道德情意發展為主題的研究有其重要性。本專案對於道德情意發展涉及的四項能力/素養，包括道德情感、道德同理，道德認同與道德參與，有關的國外文獻進行了適度的整理與分析，但對於國內相關文獻的關注度不足；也未能從發展的角度，來探討道德情意的議題。本專案規劃三年度的研究時間，第一年採用文獻分析與理論反思以及專家諮詢座談，建構道德情意發展的內涵要項與評量規準；第二年度以焦點團體訪談與深度訪談，探討不同教育階段的學生道德情意發展；第三年度則對不同教育階段的學生道德情意發展進行量化的測量。各年度的研究目的明確，但研究設計則有待進一步的規劃，包括第一年度建構的道德情意內涵與評量規準，如何成為第二年度質性研究的基礎，特別是質性研究取向強調歸納、開放的特徵；而透過焦點團體如何能瞭解道德情意發展；第三年度的量表編製如何考量學生從國小至研究所階段橫跨不同身心發展階段等。</p>	<p>謝謝提醒</p> <p>本案乃將強化對於國內相關文獻以及從發展的角度的關注，目前已做諸多努力。</p>
<p>2.研究表現</p> <p>申請人持續關注道德教育的相關議題，相關研究著作的質與量均佳。</p> <p>[本案如為多年期計畫，請審慎判斷其執行期限之必要性及合理性]</p> <p>本專案對於各年度的研究目的明確，研究程序上也有大致的規劃。</p>	<p>謝謝肯定</p>

<p>本案是否涉及下列實驗/研究而必須檢附研究倫理審查相關文件？</p> <p>行為科學研究：</p> <p>本專案採用質量並行的研究法，兩個方法的研究對象涉及未成年的學生；質性研究的訪談法涉及研究者與研究參與者間面對面的互動，研究參與者的身份可被識別。</p>	<p>本案已送本校研究倫理審查委員會審查，均有留意其中的研究倫理原則與注意事項，第一至第三年均已核定通過，並已辦理結案通過。</p>
---	--

## 柒、研究結果

### 一、焦點團體座談結果

本研究透過第二年的焦點團體座談，將研究結果依道德情意四個面向討論如次，因受限篇幅乃各以其中一則道德議題故事為主，其他三則故事為輔。

#### (一)參與者之情感觸動有其共通性且會與道德聯結，但因親疏關係及對議題認知而有所差異

本案希望了解的第一個重點是學生透過道德故事所引發的情感為何，其是否能彰顯具有道德性質的情感，以及其展現了那些特點？透過有關網路霸凌的故事 A（見表 1 四則故事文本）進行焦點團體互動顯示，當參與學生被詢問：「看到故事中網友攻擊阿美言論時，你的感受為何？」其紛紛回應：會感到無奈、氣憤、或難過等，也有極少數人會說沒感覺；被問及如果看到親友像故事中阿美一樣被網友負評，則表示會感到更加氣憤、難過、或無奈，不過，有參與者表示「如果受害的人真的是你很好的朋友，就會去幫他講話，但是不認識的話就不用管他。」（A-1-08-6-214）似乎有其親疏之別。其次，當被問到網友在表特版上留下負評，是一種令人感到怎樣的行為時，較多人回答的是殘忍、羞愧、忿忿不平、氣憤，也有人仍回應沒感覺。再者，在故事 A 的討論過程，偶會激發若干論辯，包括在網路世界中如何界定其已達到霸凌的程度、民主社會中言論自由的尺度在哪裡、網路發表言論是要具名還是匿名較佳、如果發生負面影響時利害相關人所需負的責任為何，以及遭受負評者是否需考量其心理素質等，例如有人表示：「這個論壇就是大家放在那邊給他酸的，……，阿美自己太弱了。」（A-3&4-03-6-149）另有人則立即回應：「我覺得這樣的行為都不應該出現或發生，也不應該

因為他/她的心理素質很堅強沒有受到傷害，就不認為這是一個霸凌行為。」(A-3&4-04-1-291)

此外，故事 B、C、D 的參與學生回應也是類似故事 A 的情感反應情形，其中 B 故事的回應多半為殘忍、忿忿不平、無辜或遺憾，C 故事多半為可惡、氣憤、殘忍，D 故事大多為難過、無奈、失望、沮喪、生氣、與委屈等，而且在互動歷程中也都會激發許多情感，以及對於該故事的諸多討論，此在大學生與研究生場次更為突顯。因此，由四則故事的焦點團體研究結果發現，參與者透過故事所觸動的道德情感有其共通性，且藉其過程展現了多樣豐富性，而且當參與者敘說為何會產生該些情感，或是該些情感所代表的意義之際，往往會因為認定故事中角色關係的親疏遠近，以及對於該議題的認知程度而有所差異。

## (二)參與者易展現一般同理的換位思考，但道德同理及對脈絡的多元理解深度較不易彰顯

本案希望了解的第二個重點是學生透過道德故事，是否能夠站在他人的角度引發想像與體會其感受，而且不是侷限在單一角度而是多重的視角，另外是否能對於其個別處境及其結構性脈絡有所理解，並與道德原則有所連結的同理心？在有關轉型正義的故事 B（見表 1 四則故事文本）焦點團體互動顯示，當參與學生被詢問能否假設自己是故事中阿金去想像其祖母被逮捕的心情時，大多人都表達可以，並進而提出阿金的心情是遺憾、忿忿不平、震驚、心疼、生氣、悲憤、無奈、敬佩祖母、震撼、積極面對、難受等單一或多樣的負面心情。其次，若類推至自己有好友面對被迫失去親人時，回應者也幾乎認為自己能體會該心情。不過，若進一步加入故事的脈絡與原因，例如面對故事 B 所描述的威權專制時代下遭受壓迫的心情及其原因時，僅約一半的回應者認為自己能夠體會，顯示參與者對於道德同理有其侷限性。至於故事 A、C、D 的參與學生也類似 B 的回應，三則故事中均有過半的回應者認為，自己可以體會故事中各個人物的心情，也能類推至親友同樣的情形，但若要想像其背後的原因就並非每位回應者都可以做到。此外，當換位思考與同情理解故事中的各個人物後，要接續結合道德性之際，爭議性角色往往引發甚多的討論，大約會有三成左右回應者會認為，很多事是不需要或無法判斷誰對誰錯，也就是道德性的同理較為無法開展。例如針對轉型正義的故事 B 中保安大隊成員的作為，學生的回應特別顯現出其在一般同理與道德同理的異同，下述兩則回應的第一則傾向於一般同理，也就是能夠站在他人角度，對其處境有所感同身受，第二則是須融入脈絡性且蘊含道德原則進行思辨，方能開展道德同理：

他可能已經習慣就是我一定要執行上級交代的任務。而且如果我不做了，死的就是我啊。……因為這是一個大時空的背景，你一個小蝦米不可能對抗整個時代。(B-3&4-05-3-242) (一般同理)

其實我可以理解他在這個時空下他做了這樣的選擇，但不代表我在那個時空下我會這樣選擇。(B-3&4-05-1-207)……我認為即便是在任何時空背景下我都不能接受。(B-3&4-05-2-217) (道德同理)

### (三)參與者在自我認同中面對價值優劣比較時易產生混淆，對於群體的道德認同則因其經驗和轉化能力而有差異

本案希望了解的第三個重點是學生透過道德故事，是否展現其個人與群體認同感，亦即自我對於某些道德原則或行動的肯定，擁有一種自尊與自信的榮耀感，並且對於道德社會有其歸屬感與理想期待？在有關全球化下貧窮與童工的議題的故事 C（見表 1 四則故事文本）焦點團體互動顯示，有超過七成回應者無法認同故事中的廠長毆打和剝削傑克的行為，進而被問及：在貧窮國家中是否可以不必在意孩童的勞動權益，或是貧窮國家是一種無法改變的宿命，不用在意童工的處境的說法時，絕大多數的回應者皆不認同，只是國高中學生回答不確定比例較大學以上學生為多。其次，以命題比較方式加以確認其是否具有堅實的認同感，例如「相對於將童工趕出工廠不給予工作機會，那麼廠長虐待童工是否就可以接受呢？」約有五成回應者仍是不可接受，但國中生卻會有高達半數對此不確定，可見參與者的個人道德認同方面，對於價值優先順序比較的能力有所差異。至於故事 A、B、D 的參與學生回應也類似 C，三則故事的道德認同若著重在故事中的單一行為時，可得出很明顯的認同/不認同表態；但是類推至傾向群體認同的抽象概念或是加上理由論述時，就會有較多人回答「不確定」。例如被問及有關轉型正義的故事 B「政府為了維持政局穩定，可以採取高壓統治的說法」，有關族群與國際移工的故事 D「國際移工是因為表現不佳，才會受到當地民眾排擠」，以及有關網路霸凌的故事 A「在網路上批評別人總比當面批評更為合適？」等均然。此外，對於故事能否產生自我與群體的道德認同/不認同，似乎與參與者的自我經驗能否加以連結與轉化有關，例如故事 C 有學生的回應如次：

有學生將全球化下貧窮與童工的議題，與其在德國交換生看到歐洲處理移民事件的經驗結合：因為我上學期才剛從德國交換回來，我在德國的時候我會覺得這件事情離我很近……那個感受力道是更為直接的。(C-3&4-10-6-033,069)

另有學生將之轉化為自身在臺灣生活社群的經驗：我覺得這就是一個勞動者受壓迫的議題，剛剛聽完幾位同學講，我覺得臺灣(有些勞工)也蠻像這個問題。(C-3&4-10-5-248)

### (四)參與者針對社會議題可提出多元策略，但較乏關懷關係的建立，並且其

### 道德承諾與實踐動力會因親疏、年齡、性別與情境有所影響

本案希望了解的第四個重點是學生透過道德故事，是否對於該類議題可提出可能解決策略，其中能有關懷關係的建立，並且有所道德承諾，以開展我或是我們願意共同努力的關懷情懷？在有關族群與國際移工的故事 D（見表 1 四則故事文本）焦點團體互動顯示：當學生被問及「在國際移工遭受歧視時是否願意挺身而出時」，願意者僅佔約三成、不願意者佔約二成、不確定者有五成，特別是國中男生都表示願意，國中女生都表示不願意，後者多半認為自己尚年幼沒有足夠能力在公開場合出面，或是害怕受到傷害。其次，被問到「是否知道有哪些人物或組織，對於此類議題有所貢獻，而讓你很欣賞及感動的？」國高中生的回應多半是源於教師教學或教科書的內容，而大學生與研究生則多半源於自身的參與經驗，例如「關於 One-Forty 跟燦爛時光，因為我這兩年在修印尼文的關係，所以我算是還蠻接觸到的。」(D-3&4-12-2-334) 再者，被問及會運用哪些方式針對此類議題進行關懷行動，幾乎都提及影響周邊的親友以及網路媒體的重要性，較少提及如何建立關懷者與被關懷者的關係之策略。至於故事 A、B、C 的參與學生回應與 D 亦為雷同，面對一般陌生人時，故事 A 有一半參與者「當其遇到有人因網友批評而受傷時，其願意在可能受到網友圍剿的情況下挺身而出」，另有一半的回答不確定，特別是研究生都回答不確定；故事 C 也是約半數回應者認為「當遇到有人被剝奪人權時，願意在可能與他人意見分歧的情況下挺身而出」，另外半數則表示不確定。因此，由參與者回應中可知，想要對一般陌生人挺身而出的意願，有近半數的人不確定或不願意有此承諾，其原因主要是國高中生因為自我年齡較小甚或性別的擔憂，而大學生與研究生則是因為怕惹麻煩的疑慮：

有國中生表示：因為我們的年齡偏小一點點，應該說我們直接去理論的話，只會被罵、被轟出來的。……就是我們說話的份量沒有那麼多。(D-1-14-8-238) 另有高中生表示：就是大人還是會覺得他們懂得比較多，那他們談，我們不要去插嘴這樣子。……我覺得就是一個人講，實在是有時候可能也是勢單力薄，尤其我年紀又比較小。(D-2-13-4-214)

某位大學生則認為：我就覺得好像有點麻煩，就會擔心後續會有更多事情要處理。(D-3&4-12-3-216) 另一位表示：我如果過去了，就表示我會參與這件事情，就等於我一定要把我的時間花在上面，這件事會讓我本身糾結很久……。(D-3&4-12-1-199)



## 二、個別訪談的研究結果

本研究藉由第二年個別訪談 8 位 22-30 歲不等，5 位女性 3 位男性的大學生與研究生，其在過往與現今的生活中，分別對應本研究四則故事的道德議題，具有至少半年以上持續性積極參與某些組織或活動，且實際付諸道德實踐的經驗（見表 4）。由個別訪談中發現，其雖為相異的道德議題關注或實踐經驗，但是其道德情意的展現有其共通處，似未因性別、年齡或關注的議題有所差異。本文嘗試以質性探究而非量化角度，將參與者的道德情意展現及其整體關係，加以勾勒為一圖示（見圖 7.1），以利分述如次：

### （一）多層面的影響因素

本研究 8 位參與受訪者回溯其道德行動所受到的影響因素（對照圖 1 之 I 影響因素），其回應十分多元，包括：個人志趣與專業、家庭互動、學校課程、族群背景、校內外社團/組織/政黨經驗與公益活動等。舉隅如次：

我覺得跟自己的個性很有關係，一個很有正義感的人，從小到大差不多就這樣，就是國小比較明顯，較有領導氣質，就是看到覺得不對的事情，就會挺身而出……。

（A1-L41~44）（個人特質）

其實我從小啊就跟在媽媽的身邊擔任一些志工，……會希望去幫助臺灣的人，也會希望去看看世界上有什麼我們能夠做改變的事情。（C2-L90~93）（家庭因素）

應該是因為受到系上教授的影響……，他們上課的時候會有一些這種議題的帶入，就會讓我想要去關心。（B1-L22~26）……知道他的案件（冤獄）會覺得很荒謬，然後覺得很難過，看到他本人的時候其實衝擊很大。（B1-L51~52）（學校因素）

因為我本身是阿美族，所以會比較關注。……原本的話其實就是（社會）運動類的會關心與轉發訊息，這幾年也有去參與在一些團體裡面。（B2-L24~28）（社會因素）

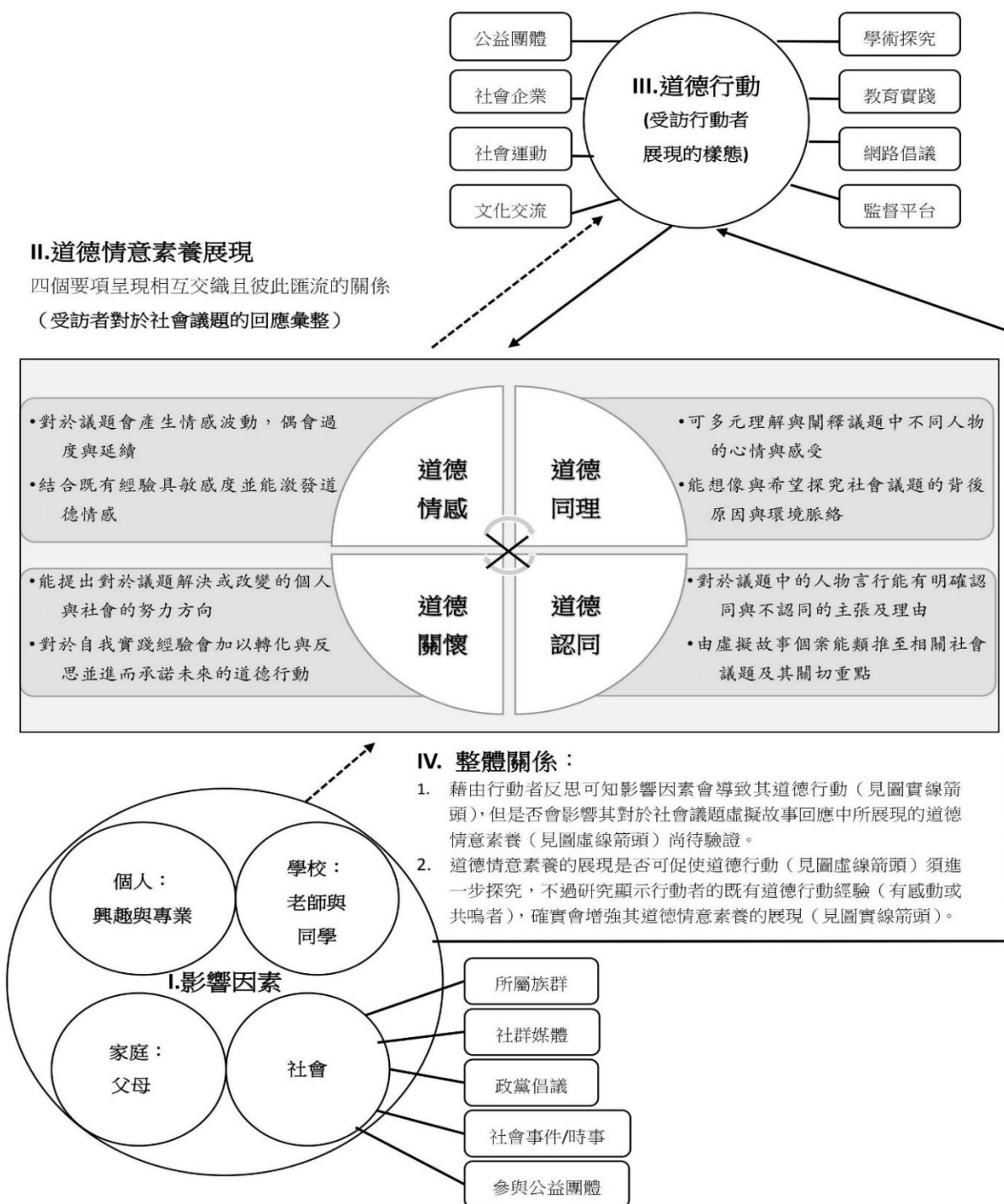


圖 7.1 八位道德行動者之道德情意展現及其整體關係概貌

## (二) 道德情意四種能力的積極展現

參與者在受訪時，通常會以本研究虛擬故事及其自身道德經驗交錯回應，並展現其多面向的道德情意 (對照圖 7.1 之 II. 道德情意素養展現)。首先，在道德情感面向，參與者對於所

述議題幾乎都會產生情感觸動，並且因其道德實踐經驗較具敏感度。不過，有人較可平衡其理性與情感，有人卻提及自己偶會情緒過度與持續多時：

我不會記住情緒，我只會記住事件。(C1-L251) .....一定要切離啊！不然事情那麼多，對不對？你如果每一件累積了那就崩潰了啊！（C1-L255）(理性與情感取得平衡)

會受影響的.....我是滿愛哭的。(研究者以 R 代稱：所以感情特別豐沛？)好像是。(R：通常是在什麼情境裡面會值得你掉淚？)要看當時狀況耶，但是有可能會。(R：但是你覺得自己是很容易...？)會共感的。(B2-L183~186)(情緒延伸較易共感)

其次，在道德同理面向，參與者均可多元理解與闡釋議題中不同人物的心情與感受，且能想像與期望探究社會層次的背後原因與環境脈絡，以展現道德同理：

(故事中保安大隊)他們應該也有受到上級壓迫的壓力，但是也不確定他們覺不覺得自己這樣做是對的還是錯的，就是我覺得當時的社會氛圍就是會讓他們覺得他們有權力這麼做.....但是我的良心是覺得我沒辦法做這樣子的事情。(B1-L198~211)

再者，在道德認同面向，參與者對於故事/議題中的人物言行，均能有明確認同與不認同的主張及理由，並且能由虛擬故事個案，類推至相關社會議題及其關切重點，以彰顯其個人與群體的道德認同：

像我現在也在原住民族青年陣線，.....我們這個年紀或世代的這些青年，就是會有認同的焦慮。(R：認同的焦慮是指哪一個層面？.....)族群認同跟一部分是文化的認同的焦慮。.....(B2-L402~415)

此外，在道德關懷面向，參與者均能提出對於議題解決或改變的個人與社會的努力方向，並且對於自我實踐經驗會加以轉化與反思，進而承諾未來的道德行動：

像國際特赦組織.....，他們就是有幫很多可能受到政治迫害，或者是政治迫害、人權迫害的一些當事人，然後就是有在為他們做一些努力，希望大家可以關注，像之前（我有參加）寫信馬拉松等等的。(B1-L267~269)

最後，由個別訪談結果亦發現道德情意各個面向意涵展現並無既定順序，而是相互交織且彼此匯流的關係，例如參與者 C2，其述及當他的道德情感受到觸動時，接續會想到道德關懷的面向：

我本身是一個情感很豐沛的人，.....所以我情感都會先到，.....我可能心裡難受過後，我就會告訴自己說那要想辦法去改變，或是要怎麼做讓他們更好。(C2-L372~376)

### (三) 豐富樣態的道德行動

個別訪談參與者原本就具有多樣態的道德行動經驗（對照圖 1 之 III.道德行動），包括學術探究（A1，A2，B1）、教育啟發（A1，A2，C2）、網路倡議（A1，B2）、監督平台（B2）、公益團體/志工服務（B1，C2，D2）、社會企業（C1）、社會運動（B2，C1）、文化交流（C2，D1，D2）等，因而其在受訪時大多表示將會持續其道德行動，且提及道德情意與其行動的關聯，例如：

（因為志工服務得獎，所以我們團隊有義務要至其他學校演講）.....，我通常都是以故事、照片作為演講的主軸，那我會講說這些照片故事帶給我的一些感動、感悟和感傷，.....，用有溫度的方式把裡面的故事說出來，讓聽眾是有被感動的，或是讓他們覺得很難過的，之後我再帶出來說這些在坦尚尼亞的日子裡面，我所遇到的問題，那我從感情方面去述說他們遇到的問題，那或許台下的人、聽到的人就會比較設身處地去了解.....。(C2-L404~411)

### (四) 整體關係的特點

最後，藉由訪談參與者就其道德情意展現與實踐的反思，約可勾勒出整體關係概貌（對照圖 1 之 IV.整體關係）：一是該些影響因素導致其道德行動，但是否同樣影響其回應社會議題所展現的道德情意，雖有軌跡可循但仍需更多的實徵研究加以驗證。二是若具有感動或共鳴的道德行動經驗者，確實會增強其道德情意的展現，但是道德情意是否足以促使道德的實際行動，其涉及相關因素頗多，實須進一步探究。

### 三、量化探究的研究結果

#### 壹、多面向道德情意量表詳版與簡版的信效度考驗

本研究發展多面向道德情意量表，先基於理念架構以擬定量表初稿，而後邀約 15 位專家學者針對初稿評定其內容效度，經修改後列有四則道德故事、四個構面，以及 48 個題項，接續進行量表預試與正式施測。歷經四個階段對於研究結果的剖析，本研究分別發展詳版與簡版量表，並均通過信效度考驗。

首先就詳版量表而言，乃以預試樣本進行信效度考驗，維持原設計的四則道德故事（A、B、C、D），與四個構面（道德情感、道德同理、道德認同、道德關懷）組成的四個分量表，共計有 44 個題項。效度為奠基文獻理念基礎與專家學者的內容效度，信度採內部一致性信度，總量表為 .922，四個分量表介於 .731~.831。

其次就簡版量表而言，將預試樣本進行統計時分割為兩個樣本，預試樣本\_1（pre\_G1， $N=283$ ）以 SPSS 進行探索性因素分析，結果顯示計三則故事（刪除原設計故事 A 後，原 B、C、D，改為故事一、二、三），且萃取三個因子（「道德承諾與關懷」、「道德同理」、「道德情感與期待」），合計 17 個題項最為適切，其總量表內部一致性信度為 .897。接續將預試樣本\_1 結果，套用預試樣本\_2（pre\_G2， $N=302$ ），並以 Amos 進行驗證性因素分析，經過常態性檢定、違犯估計檢驗、模型適配度（二階單因子模式 12 題項， $\chi^2=142.661$ 、 $p<.001$ 、 $\chi^2/df=2.797$ 、GFI=.927、AGFI=.888、SRMR=.055、RMSEA=.077），符合標準；其三個因子的組合信度分別為 .851、.813 與 .753（都達到超過 0.6 的標準）、整體量表的組合信度為 .843、平均變異數抽取量為 .641、AVE 的平方根為 .802，表示簡版量表內在結構的聚斂效果佳；檢驗建構效度中的區別效度結果，三個構面前述的 AVE 的平方根，均大於各個構面間的相關係數，表示本量表具有區別效度。再者，接續前二階段結果，進行正式施測以及正式樣本（ $N=708$ ）統計，並以 Amos 多群組分析考驗模式進行複核效化檢驗，經統計所得相關係數獲實徵資料支持，顯示其模型適配度良好（二階單因子模式 12 題項， $\chi^2=155.950$ 、 $p<.001$ 、 $\chi^2/df=3.058$ 、GFI=.965、AGFI=.947、SRMR=.041、RMSEA=.054），並且以多群組分析的巢套模式比較，五種模型的複核效化考驗，可獲得實徵資料以及模式複製的支持。綜合而言，本研究發展的簡版多面向道德情意量表，除了具有內容效度與內部一致性考驗歷程，亦有良好的模式適配度，以及通過組合信度、建構效度與複核效化檢驗。

對照前述動機與文獻探討中列舉的道德範疇評測工具，本研究發展的多面向道德情意量表可彰顯若干特色：一是本研究發展的詳版與簡版量表，相較單一構念的評測工具，如道德情感的 SEL 相關量表（Haggerty et al., 2011; Hagen, 2014）、道德認同的 MI 量表（Reed et al., 2007）與 AIQ-IV 量表（Cheek, & Briggs, 2013），以及道德關懷的 CES 量表（Doolittle, & Faul, 2013）與 MD 量表（Bandura et al., 1996）等，兩種版本量表較可凸顯情意層面道德範疇的多面向，以及豐富且具深度的意涵。二是本研究兩種版本量表兼具統計的信效度檢驗，尤其簡版突破大多既有道德認知發展相關量表，無法以結構方程模型的測量模型，加以檢測其信效度的限制。即便如道德心理學與教育學界數十年來運用廣泛的 DIT-2，以其六個效度規準觀之，包括：不同教育階段的區辨、縱貫性探究、與認知能力測驗的相關、道德教育介入的敏銳度、與道德行為及專業判斷的相關性，以及對於政治選擇與態度的預測力等（Thoma & Dong, 2014），其均為效標關聯效度而非建構效度，因而本研究可謂是新的成功嘗試。

## 貳、多面向道德情意量表詳版與簡版的特點與意涵

本研究發展的詳版多面向道德情意量表，其意涵基本上符合文獻理論構念初衷。就其內涵而言包括四則故事，為故事 A「分享照片的風波」、故事 B「遲來的真相」、故事 C「吃不到的巧克力」、故事 D「不平靜的野餐」的組合，另有「道德情感」、「道德同理」、「道德認同」與「道德關懷」四個構面，合計 44 個題項，可謂有其脈絡性與豐富性。至於簡版多面向道德情意量表，就其內涵而言包括三則故事，分別為故事一「遲來的真相」、故事二「吃不到的巧克力」、故事三「不平靜的野餐」的組合，另有「道德情感與期待」、「道德同理」、「道德承諾與關懷」三個構面，計有 12 個題項，可謂具有結構性與精簡性。

將詳版與簡版量表加以對比可發現，故事 A「分享照片的風波」所關注的網路言論自由的界線之道德議題，在驗證性分析統計中無法納入簡版量表，但可保留在詳版量表。其次，由於各則故事題項的擬定是重複環繞在共通的概念架構（見表 7.1），故簡版量表顯示出各個構面會有較為適切的故事脈絡得以彰顯，並且因為以建構效度加以計算，故題項往往會十分精簡。再者，簡版量表原本四個構面中道德認同的意涵，經探索性因素分析後，分散至道德情感以及道德關懷二個構面，無法單獨成為一個構面，因此根據文獻理念再加界定其意涵如次：構面一「道德情感與期待」的意涵，是指對於道德故事中的個案人物處境、推衍至自己

親友、以及在真實生活中的類似通案，可引發蘊含道德評價的適切情感展現，以及進而對於某些道德價值的期待。構面二「道德同理」的意涵，是指能夠想像道德故事中個案人物的心情，對於真實生活中的通案類似角色也能加以體會，而且對於不同群體所處的環境脈絡，得以同情理解與換位思考。構面三「道德承諾與關懷」的意涵，是指對於真實生活中類似道德故事的通案，能激發自我感動或與他人合作的道德承諾，願意積極維護權益，且承擔責任為公義發聲。

此外，本研究發展的多面向道德情意量表，對照前述文獻探討有數點研究發現：一是簡版的道德情感與期待構面以及詳版的道德情感與認同構面，較為接近 IRI (Davis, 1980)，針對人際之間互動所產生的道德評價與反應，以及 AIQ-IV (Cheek, & Briggs, 2013) 的道德集體認同與期待，但與 SEL 所關切的問題較無法連結。二是詳版與簡版共通的道德同理構面，能充分彰顯 Lietz et al. (2011) EAI 的觀點取替以及同理的態度，且與 Hoffman (2000) 連結正義與關懷原則的道德同理精神相通，另則凸顯了 Segal et al. (2012) 社會同理概念中強調的系統障礙的脈絡性理解。三是道德承諾與關懷構面與詳版的道德認同與道德關懷構面，與 AIQ-IV (Cheek, & Briggs, 2013) 關於社會與群體的認同與感動，以及 CES (Doolittle, & Faul, 2013) 關於公共參與的量表內容十分接近，不過稍嫌遺憾的是簡版量表對於道德疏離 (Bandura, 1991) 此類的反向題較無法顯現。

## 最後備記

(本研究總結報告乃初步成果之彙整，主持人已將其中內容分別撰寫成兩篇論文投稿。其中一篇已經於 2020/12 為台師大〈教育心理學報〉(TSSCI 期刊)接受，另一篇尚在審稿過程中。主持人也預計接續將研究結果，再行撰寫其他篇章發表。)

## 捌、參考文獻

- 甘孟龍、黃秀霜、劉峯銘 (2016)：「國中生憤怒反應量表」之發展與信效度考驗。測驗學刊，63 (1)，1~30。[Gan, M.-L., Huang, H.-S., & Liu, F.-M. (2016). The development of anger response scale for junior high school student. *Psychological Testing*, 63 (1), 1-30.]
- 沈六 (1986)：道德發展與行為之研究。水牛。[Sheen, L. (1986). *A research on moral development*

and behavior: Buffalo Plaza.]

李琪明 (2017): 我國中小學道德情意發展之課程模式建構。《課程與教學季刊》，20 (3)，1-26。

[Lee, C.-M.(2017). Constructing a curriculum model of moral-affective development for Taiwan's primary and secondary education. *Curriculum and Instruction Quarterly*, 20 (3),1-26.]

林慧慈、林文瑛、王震武 (2017)。從局部統合到整體統合的發展－以道德思考為例。《教育心理學報》，48 (3)，頁 329-349。 <http://doi.org/10.6251/bep.20160128> [Lin, H.-T., Lin, W.-Y., & Wang, J.W. (2017). From local to global coherence: The development of moral thinking. *Bulletin of Educational Psychology*,48(3), 329-349.

<http://doi.org/10.6251/bep.20160128>]

陳寬裕、王正華 (2016)：結構方程模型分析實務：AMOS 的運用。五南。[Chen, K.-Y., & Wang, Z.-H.(2016). *Structural Equation Modeling analysis practice: Application of AMOS*. Wunan.]

單文經(1982)：道德教育初探。復文。[Shan, W.-J. (1982). *A pilot study of moral education*. Fuhwen.]

程姿螢、張詠婷、宋曜廷 (2016)：大專學生工作價值組合量表之編製及信效度研究。《教育心理學報》，48 (1)，91-112。 <http://doi.org/10.6251/BEP.20151020> [Cheng, T.-Y., Chang, Y.-T., & Sung, Y.-T.(2016). The development of the work value assembly scale for college students. *Bulletin of Educational Psychology*,48(1), 91-112.

<http://doi.org/10.6251/BEP.20151020>]

Aquino, K., & Reed II, A. (2002). The self-importance of moral identity. *Journal of Personality & Social Psychology*, 83(6), 1423-1440. doi:10.1037//0022-3514.83.6.1423

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. In W. M. Kurtines, & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development*, (Vol. 1, pp.45-103). Erlbaum.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in exercise of moral agency. *Journal of Personality & Social Psychology*, 71(2), 364-374.

Blasi, A. (1984). Moral identity: Its role in moral functioning. In W. M. Kurtines, & J. L. Gewirtz (Eds.), *Morality, moral behavior, and moral development* (pp.128-139). Wiley.

Bratton, V. K. (2004). *Affective morality: The role of emotions in the ethical decision-making process*. (Doctoral dissertation). The Florida State University College. Retrieved from [http://purl.flvc.org/fsu/fd/FSU\\_migr\\_etd-3097](http://purl.flvc.org/fsu/fd/FSU_migr_etd-3097)

Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modelling with AMOS: Basic concepts, applications, and*



*programming* (2nd ed.). Routledge.

- Casali, G. L. (2011). Developing a multidimensional scale for ethical decision making. *Journal of Business Ethics*, 104, 485-497. <http://doi.org/10.1007/s10551-011-0923-9>
- Chambers, D.W. (2011). Developing a self-scoring comprehensive instrument to measure Rest's four-component model of moral behavior: The moral skills inventory. *Journal of Dental Education*, 75(1), 23-35.
- Cheek, J. M. & Briggs, S. R. (2013). Aspects of identity questionnaire (AIQ-IV). *Measurement Instrument Database for the Social Science*. Retrieved from <http://www.midss.org/sites/default/files/aiq.pdf>
- Colby, A., & Kohlberg, L. (1987). *The measurement of moral judgment*. Cambridge University Press.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10,85.
- Doolittle, A. & Faul, A.C. (2013). Civic engagement scale: A validation study. *SAGE Open*, (July-September), 1-7. <https://doi.org/10.1177/2158244013495542>
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P. & Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. The Guilford Press.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51(1), 665-697.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1990). Empathy conceptualization measurement and relation to prosocial behavior. *Motivation & Emotion*, 14(2), 131-150.
- Habermas, J. (1979). *Communication and the evolution of society*. (T. McCarthy, Trans.). Beacon Press. (Original work published 1976)
- Hagen, E. (2014). *Resources for measuring social and emotional learning*. Retrieved from <https://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/195179/issue-brief-measurement-resource.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Haggerty, K., Elgin, J., & Woolley, A. (2011). *Social-emotional learning assessment measures for middle school youth*. Retrieved from <http://www.search-institute.org/sites/default/files/a/DAP-Raikes-Foundation-Review.pdf>
- Held, V. (2006). *The ethics of care: Personal, political, and global*. Oxford University Press.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.
- Lee, C.-M., & Taylor, M.J. (2013). Moral education trends over 40 years: A content analysis of the

- Journal of Moral Education (1971–2011). *Journal of Moral Education*, 42(4), 399-429.  
<https://doi.org/10.1080/03057240.2013.832666>
- Lee, C.-M., & Thoma, S. J. (2018). Developing and testing a scale of moral thinking and communication (MTC) functioning: a preliminary study and its implications for moral development and education. *Asia Pacific Journal of Education*, 38(1), 32-50.  
<https://doi.org/10.1080/02188791.2017.1386618>
- Lietz, C. A., Gerdes, K. E., Sun, F., Geiger, J. M., Wagaman, A. M., & Segal, E. A. (2011). The empathy assessment index (EAI): A confirmatory factor analysis of a multidimensional model of empathy. *Journal of the Society for Social Work Research*, 2(2), 104-124.
- Noddings, N. (2005). *Educating citizens for global awareness*. Teachers College Press.
- Nussbaum, M. (2008). *Morality and emotions*. Retrieved from  
<http://virtueethicsinfocentre.blogspot.tw/2008/02/morality-and-emotions.html>
- Nussbaum, M. (2013). *Political emotions: Why love matters for justice*. Harvard University Press.
- Reed, A., Aquino, K., & Levy, E. (2007). Moral identity and judgments of charitable behaviors. *Journal of Marketing*, 71(1), 178-193. <https://doi.org/10.1509/jmkg.71.1.178>
- Reimer, K. (2012). Moral identity. In Levesque, R. J. R. (Ed.), *Encyclopedia of adolescence*. Springer. Retrieved from [https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-3-319-32132-5\\_30-2](https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-3-319-32132-5_30-2)
- Rest, J., Narvaez, D., Bebeau, M. J., & Thoma, S. J. (1999). *Postconventional moral thinking: A neo-Kohlbergian approach*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Segal, E. A., Wagaman, M. A., & Gerdes, K. E. (2012). Developing the social empathy index: An exploratory factor analysis. *Advances in Social Work*, 13(3), 541-560.
- Tangney, J. P., Stuewig, J. & Mashek, D. J. (2007). *Moral emotions and moral behavior*. *Annual Review of Psychology*, 58,345-372. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070145>
- Thoma, S. J., & Dong, Y. (2014). The defining issues test of moral judgment development. *Behavior Development Bulletin*, 19(3), 55-61. <http://dx.doi.org/10.1037/h0100590>
- Yacker, N., & Weinberg, S. L. (1990). Care and justice moral orientation: A scale for its assessment. *Journal of Personality Assessment*, 55(1-2), 18-27. <https://doi.org/10.1080/00223891.1990.9674043>

## 玖、附錄

### 附錄 1：第一次專家諮詢會議紀錄與剪影

#### 一、第一次專家諮詢座談會會議紀錄（甲場次）

開會時間：2016 年 10 月 28 日（星期五） 14：00-17：00

開會地點：國立臺灣師範大學誠四樓公民教育與活動領導學系研究所（三）

主持人：李琪明教授（國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系）

出席人員：

蘇永明教授（國立新竹教育大學教育與學習科技學系教授）

列席人員：

劉思妤（國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系碩士班）（會議紀錄者）

張雅琳（國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系碩士班）

#### 一、主持人李琪明教授引言與報告

李琪明教授（以下簡稱「琪」）：

感謝蘇教授百忙之中前來提供意見。本專案是延續前兩年我的上一個專案「正義與關懷為基礎的情意發展道德課程」，因為這幾年我發現「情意」在道德教育其實是相當重要，因此前兩年我主要針對「道德情意」嘗試發展出一個模式，並由這些模式進一步發展出一些課程方案，邀請了七、八個國小、國中、高中約 22 位教師、主任、校長一起來參與課程方案的研發和試教。課程方案發展出來後，我繼續想說我們能否進一步知道台灣學生目前在道德情意的發展情況？瞭解其發展情況後，是否能有一些質化量化的檢測工具、研究方法，藉由這些工具的發展來評量檢測以後相關這一類課程方案的可行性和有效性？這就是我今年開始的這個專案的想法和目的，為期三年。

所以，第一年我想希望能產生一些判斷基準或原則，這些判斷基準會作為第二年質性探究的方向和依據，第三年則從量化等方式檢測。研究目的、方法和進度，是否可以請您提供建議？第二點是有關之前案子一起弄出的架構圖，麻煩教授幫我們評定這架構圖在概念、用詞上是否合適精準？國內、外相關研究案與文獻如何搜尋？對質性訪談與量表的形式有何建

議？「發展」的概念也很重要，也在麻煩您提供高見。最後即是前述這四點之間有沒有什麼關係或想法，也麻煩您的建議，謝謝。

目前依前案主要發產出的架構圖，中間是以道德議題為中心，會引發出道德情意不同的面向，包含道德情感、道德同理、道德認同、道德參與；這裡只的道德參與並非指實際去行動，而是行動前的增權賦能和動機已具備。而這四個面向又分別有更細的次能力，比如說道德情感要有關注，從關注當中解讀他人的情感，再來去辨識；一般來說我們講的情感不一定具有道德性，所以需要讓學生去從關注到解讀到辨識。而道德同理則是要有想像的能力，因為不一定親自眼見或經歷，因此想像後去探究並懂得省思。再來是認同，即每個道德議題案例中我們所關注到的重要角色的情感、並同理他們，但這樣就會變成很多元，在多元當中，判斷者這個主體的自覺、他是如何看待這件事就很重要，而他進一步會如何推論並統整出這需不同的觀點，就是道德認同的部分。進而我就必須要有一些承諾，對於這道德議題所屬的範疇，我們會有哪些的承諾？我會想怎麼做？想怎麼做不代表有辦法這麼做，因此需要增能，來做出改變。因此架構圖中外圈就是這些次能力，包含這四個主要能力，我稱之為「道德情意發展」。

我希望這四種能力是匯流的，師生共學，不希望是線性、會有終點，而是彼此相互匯流而循環。也不一定順序一定由一到二，而是如同圓形一樣，有可能情感就直接接到參與，因此我們用圓形的方式來表示。每一個面向都不能脫離其社會文化脈絡，因此都與社會脈絡具體相連，但也不只如此，還需要更廣的跨界的思維、轉化與行動，所以列在最外圈。這就是從前一個專案發展到現在的架構模型。特別想麻煩蘇教授幫我們評定附件二，此附件二即這個架構圖的更細緻的文字與概念介紹，請幫忙看看有哪裡可以增修。

第一年我想要做的是把第一格「道德情意課程方案教育目標」轉到第二格「評定適當性」也就是內容要項與評量規準這部分，如何轉呢？我目前初步構想是，比如針對培養關注、解讀、辨識的道德情感能力，將我們在教育上的內容要項與評量規準分為四個等第「弱、可、良、優」，以弱來說，就是對於學校會社會道德現象的發生幾乎不會去留意或漠不關心（「關注」），並且不太了解關鍵角色的情感表達（「解讀」），而且無法分辨這些情感和道德之間的可能關係（「辨識」）；如果是可的話，可能在畫底線的部分文字描述就需要改，那如果是優的話，就可能是平時會積極去留意、常常去關心，能充分了解情感表達以及其與道德間的

關係。這主要是第一年我要完成的事。

第二年要進行的部分其實第一年就會開始做了，因為研究倫理審查的需要，因此預計今年後半年就會開始發展質性訪談。會需要去了解受訪者是落在四等第中哪一個等第，因而須要進一步發展訪談的問題內容、訪綱，我目前初步構想是，比如針對培養關注、解讀、辨識的道德情感能力這部分，可能就會問（可參附件二表格內容）相關問題並以最近時事為例，到時候這些質性探究的東西會進一步作編碼和歸類，找出主軸概念進而形成一些結構。而我希望在第三年也就是第二年後半段時，就開始發展量化的研究，包含它的一些工具和施測，現在是已經找到很多有關於前四個能力的相關量表，因此目前我想把這些量表的意義、重點抓出來，到時候在把它合在這裡面。主要兩大類的量表是自評和他評，但當時審查委員就會擔心有關道德的量表可能受試者容易高估自己，因此加入他評，讓教師甚至家長來評他；或者自評不一定評自己，而是評同儕去看一般大部分是怎樣；或者例如像 Kohlberg 等等的量表，用一些故事或者兩難情境來評量。到時候我可能會想，質性和量化的研究是否可以同時發展出來、同時去訪談去施測，而這樣也可以相互比對質性和量化的結果。

基本上國小生可能不適合施測，所以主要放在國中、高中和大學，但又擔心大學生不一定會好好填寫，在我上一次有關道德思辯的研究也顯示我國大學生並未明顯高於高中生（這與國外的研究結果大相逕庭），因此這次我特別再加入研究生，看看年齡跟成熟度是否會促成道德情意發展的進展。至今為止的這些構想，還麻煩教授您幫忙看看這些想法是否真的可以實行。

## 二、針對本次會議大綱進行討論

與會學者：蘇永明教授（以下簡稱「蘇」）。主持人：李琪明教授（以下簡稱「琪」）

蘇：我有做一份討論的架構題綱，是我先行思考過寫下的回應與討論的點。

（以下依蘇教授的題綱架構呈列對話內容重點）

蘇：基本上我沒有那麼樂觀，因為我不確定或者說不認為道德是否可以被這樣客觀評量。

當然有人要做的話我樂觀其成，但要做的話可能需要更多謹慎和周延考量。

（一）上述的四個過程（應是指四種能力）是想更明確描述道德行為的各階段，也就是加以細

分。用詞偏向用道德情感方面。

蘇：首先，這四大能力，並非完全是「情意」。簡單來說，很難準確區分「理性」和「情緒」。使用的名詞道德情感是情緒這沒問題，但裡面的解讀和辨識這部分本身就是認知，不太是情緒了。若全部用情緒的用語的話，在用詞上就會需要修改，因為別人來看可能會認為有些就已經不是情緒了。道德情感裡面，我認為你很難區分理性和情感；照道理應該兩邊都有，但不好區隔。

(二) 關於道德情感方面，大致可分幾種。一種是動機方面的情感，如康德在《道德形上學》一書所談的，包括良心等。再者是英國的道德情操論，如 Adam Smith 的《道德情操論》（五南）。這兩者都偏向道德動機。Kohlberg 的道德認知發展的六個階段，事實上是道德動機的層次。

蘇：康德是用完全理性，Hume 則主要是完全感性。而西方哲學主要就分亞里斯多德跟康德兩個派別，他們在道德情感的功能有兩個方面，第一個是動機，動機的話，最近那個台大的教授李銘輝啊有翻譯康德的道德形上學，講了很多道德情感、良心、同情心等等，是翻成中文，有些不好理解，但妳可以參考。我個人認為，康德主要、或者只談動機（「良心」），因此他道德的定位只在無條件利他的動機，動機其實妳前面一二三的能力都可算是動機。而第四個偏實踐。我認為他應該叫實踐，但應為還沒有要實際動，所以也沒關係。（琪－補充：此偏導向）

蘇：前面講的 Hume 主要偏亞當史密斯那派，亞當史密斯當年在還沒有經濟學理論前其實是研究道德的，有一本道德情操論。這是另外一派見解，他也是講動機但並非用道德情感來解釋，而是用認知。「一個人的認知決定了他利他的程度」。

(三) 而亞里斯多德的模式，他的情緒的中庸概念，這是在道德實踐部分，受實踐智慧指導，為德行的一部份。情緒的中庸屬於當事者的能力，在本架構中看見是在「參與能力」這裡，這是很重要的部分，界定得很好。

亞里斯多德認為：

1. 人→美德→幸福

2. 美德 = 人的卓越之處 = 人格特質 = 技能 = 類似習慣
3. 美德 = 情境的中庸 + 情緒的中庸
4. 實踐智慧指導情境的中庸和情緒的中庸

蘇：亞里斯多德的情感偏「實踐智慧」人要有美德才能幸福，美德就是人的卓越之處。美德其實就是情境的中庸加情緒的中庸（中庸：應表現出該有的情感），因此我認為亞里斯多德並沒有嚴格區分道德動機，他把情緒的部分放在實踐，我認為這較完整。我認為要探討情意在德行裡面的角色，前三項能力偏康德的，但最後一項的增能與亞里斯多德情緒的中庸比較類似。可以考慮把亞里斯多德這裡的架構和理論用進你的研究。

琪：所以我再確認一下蘇教授的意思，您認為情感、同理、認同都還在動機的部分，道德參與是累積完動機後預備要實踐、行動的，這是蘇老師的意思對吧？那這是我可以再多加說明的。而這前三者能力我可以用康德或其他人的思想適度統整補充在前三者，並參考亞里斯多德的充實在第四項。

蘇：沒錯，這樣其他人也比較知道你的架構與學理基礎何在。

蘇：現在的問題是，我想妳前三個能力很難區分。照理來說是先同理再認同，情感時也包含在同理和認同這兩點。

琪：所以我才說這是匯流的概念，這三個其實是強度的差別。而我會這樣分這三點，完全是為了給教師在教學上便於依循如何引導學生，例如：流浪狗或街友，從情感面讓學生進入情境來感受、深化，比較是單一角色；而為了看其與道德的關聯，會進一步到同理就是較多元，從不同角色來同理，因此這裡對象會增廣。而我稍微切開來，想說稍微同理、了解後才能認同，認同後才知道怎麼做。

蘇：所以其實道德同理與認同是情感的細分，也都有重疊的地方，只是為的教學清晰度而作區別。（琪附和）

琪：而且現在有蠻多理論、蠻多學者是去做細分的，也就是說這三者是可以切開來看的，例如有學者就專做道德同理的探究，我兩、三年前指導的研究生也針對道德同理、社會同理來進行研究。Kristjansson 也是在想這三者是否區分，等於說我是把這三個細分區隔開來。我也一直在思考這些概念之間如何有連結又能將其特色區分出來。本來我的整個標

題想說不要重複道德情感，又想到教育目標常會區分情意跟技能，因此後來決定這個概念用「情意」來表現。

蘇：的確，情意比較適當。而第四點如前述所說，這兩者還是難嚴格區分清楚。

(四) 德行中很難區分理性與情緒的成分。本架構中的同理和認同能力中仍有認知成分。

(五) 此一架構看起來是要對德行過程作評量，而這明顯要靠自我報告（self-report）。這樣還是會碰到知與行的落差的問題。Kohlberg 的兩難問題還有一些旁敲側擊的味道，畢竟是 Heinz 先生的事。但此一架構是要說出自己的觀感（同理）和自己的立場（認同），如此一來，當事者就會有不誠實的可能，因為他會知道怎樣回答才會得到肯定。總歸一句話，還是要回到道德實踐才算數。

蘇：妳說有自我和他人的評量，但在自我評量方面，自我報告（self-report）的情形，這有主觀的味道，會希望自己的回答讓他人肯定，這涉及真實性的問題，因此這部分可以再看怎麼調整。而道德教育的架構知跟行，行的部分當然妳說沒有要處理，但說一下，行的部分教師現場要如何評量，我們從學理上也難以解決。有關價值的評量要如何調整和設計，還須想想。

(六) 在這四個層面中，A 第三階段「關注、解讀、辨識」與道德情感似乎連不太起來，尤其是「辨識」，情感有被誘發與主動產生兩種方式，辨識如何產生道德情感則很難解釋。

蘇：情感裡面用一個辨識一詞，因為辨識顯然是認知的問題，解讀也是，但這又歸類在情感裡面，因此直覺上在字詞上感覺沒那麼有說服力，或者對情感沒那麼聚扣。

琪：好，了解，但這裡原本是一點有四個字，例如關注情感、解讀情感、辨識情感是否具道德性，在這裡我只是把它縮寫成兩個字。但也許本身兩個字就應該要讓人感受有情感的面向和成分。（蘇附和）

蘇：這裡的功能是動機層面，因此我想還是宜用偏動機的用詞來描述道德情感可能的推動到底為何。

(七) 就發展的觀點，如何提升道德層次，也就是更能同理或有更多的認同顯然才是道德教育



的當務之急。簡單講就是不能自私自利，要有「利他」的想法，起碼要有公平的想法，能考慮到他人的處境。羅爾斯的反思均衡（reflective equilibrium）概念就是其中之一。即在原初狀況與無知之幕的設計下，所導出的正義的兩個原則。反思均衡是在原初狀況中，以無知之幕包圍下，不知道自己身分地位，這時要去假想所有可能的情况，把自己當成是強勢者或弱勢者到各種特質都有可能。而正義的兩個原則就是在反思均衡的情況下，不管是居於哪一個角色，都會認為這兩個原則的安排是公平的。要能夠這樣思考的人則要先有正義感，能夠且願意站在別人的立場來著想。羅爾斯的界定如下：『先前提及的兩個原則在原初立場中將得到選擇，因為它們比其他傳統正義觀，諸如效益論和至善論正義觀，更為可取；還有，與那些得到承認的選項相比，這些原則更適合於我們的基於反思的深思熟慮判斷。這樣，作為公平的正義，就使我們更接近於哲學的理想……我想要強調的是，至少在最初的階段，正義理論恰恰是這樣的東西，即：它是一種理論。它是一種有關道德情操（moral sentiments）的理論（試想一下十八世紀的一本同名書），闡釋的是支配我們的道德力量，或者更明確的說，支配我們正義感的原則。有一類雖然有限但卻明確的事實，參照這些事實——即反思均衡中我們深思熟慮的判斷——就可以使那些原則得到檢證。』羅爾斯用心良苦的指出，一個富有正義感的人，只要經過反思均衡，能夠從各種立場來思考，也就是假想有可能是強勢者，也可能是弱勢者，在各種不同情況時都會認為羅爾斯所提出來的兩個原則是公平的。

蘇：第七點。我們的道德教育應該還需要思考如何推進學生，在我認為要做的道德教育就是「使學生從自我中心到利他」，不容易，但如何把人從「自我中心」往「利他」方向推？這在我的書裡有講，「反思均衡」講公平（公平就是該我做的我會做，以往有些學說講的道德其實只停在這層次，還不到利他層次。利他層次應才是真正的道德），還不到利他，但起碼不自私。

蘇：一個人要先能公平、不佔人家便宜，才可能更進一步推到利他。我們要把自私的人推到公平已經很難了，但這是我們道德教育要做的。羅爾斯的反思均衡，如果放在發展階段（至少我這樣界定），從自私到公平，再到利他。我是這樣覺得啦，他能反思均衡就表示他能站在別人角度來想，這某程度也可算是種「同理」。這給你參考啦，因為這不在你的架構裡面。

琪：這些其實對我案子是很有幫助的，因為我們在質性量化研究後，就可能需要整理出有哪些類型（type）的道德發展，並且挪用或轉化羅爾斯或蘇老師等人這樣的分類和形容，來歸類質化量化得出來後不同類型學生的狀態。例如若他們發展比較不好，是自私，那他就是在最弱的第四等第，但他如果提昇好的話，到公平或利他的等第階段，這時我們就會需要用公平利他這些詞彙，這學生的重點型態和特點又是如何呢？就可以依序用自私、公平、利他等層次詞彙來描述、來歸類。

蘇：不過弱勢者這邊是整個社會型態的設計而非個人，例如無知之幕，它不是讓人同理弱勢者，而是要假設萬一我是弱勢者，我進到這樣的社會，我能否得到公平的對待（即差異原則）？其公平指的是整個社會的制度設計。但這裡的反思均衡，我們想要的道德的同理是要站在別人的角度去思考，不能同理的話，別說利他，連公平我們都做不到。我認為這是很不容易培養的能力，而從別人角度來看，何謂公平的想像？如果是我的話我會怎麼做？

琪：你覺得這種自私到公平到利他，可以表徵道德情意的發展的嗎？因為 Kohlberg 的道德認知發展是從成規前到成規到成規後等等，皮亞傑從無律到自律到他律，那老師會覺得從自私到公平到利他，這是適合形容道德情意發展層次的嗎？

蘇：（附和）。我個人認為，Kohlberg 的道德成規（現行的社會規範）後期是危險的階段，因為他預設現行社會規範是不完美的，因此要超越現狀成為完美，會需要革命。這與 Kohlberg 是猶太人這身分有關係。這也讓他意識到現行社會存在的道德並非最高層次，道德提升的結果好像會變成革命是最高層次。

琪：還有公民不服從。

蘇：對，但這其實某程度就是革命，這在國中小教這個感覺會危險，例如你說偷藥是不好的，但現在又要說偷藥有正當性，因為公民不服從，教這種革命性的道德，在學理上成規一路推過去、或者在高中教學生高層次思考的訓練沒什麼不對，但在教學上、尤其是中小學教學上，就可能不太妥當。因此這些成規後成規，學理上沒有不對，但教學適用上可能需再思考。

蘇：但可能可以教。比如從自私（偏前成規期）到公平（可能接近成規期），而利他（道德勸說）的話，法律只能規範到不能侵犯的最低限度，無法推進到利他，因此到利他層次，

我認為才能算是道德層次。第四成規期的法律也不可能規定我們要去關懷別人，所以頂多是公平層次，到成規後期、比法律更高的才是道德階段，是利他，這才是第四層次。利他不一定要破壞現行法律，革命的作法當然也可能是利他，但成本會很大。所以我個人認為用「利他」可能在解釋上比較不會有問題，也比較適合這樣道德發展的描述與教學。

蘇：此外，價值澄清教學法完全就是輔導諮商層次，而且它要人自我袒露在課堂上，因此這是會有些危險的，這根本在道德教育上是會與有些學理衝突的。（琪附和）。所以這在教學現場其實是不能用價值澄清的，因為這涉及隱私，應只能在輔導對談過程私人過程中用。

琪：所以我從接觸道德教育以來幾乎都沒有在碰價值澄清，但我也不會否定他本身的價值。

蘇：當然。它用在適合的地方當然很好沒問題。

琪：我想，「利他」這個點很好，我想進一步再深一點了解利他這個點，想再充實一下語句讓它更有情意的味道。像近幾年有 **pro-social education**，如果我可以從前社會教育中抓出一些情感的東西來放進來擴充，感覺不錯。自私也是蠻不錯的，不只有情感要素，更有情緒的感覺蠻明顯的在裡面。但我現在有覺得比較困難的是，羅爾斯的正義理論，這裡指的公平要去講的是羅爾斯的公平嗎？

蘇：不，這裡只是要參考「同理」，同理的思考方式就是類似羅爾斯的反思均衡。**Kohlberg** 是引用效益論當第一階段（第幾階段沒有錄得很清楚），並引用羅爾斯的正義論來用第六階段，因此某程度上 **Kohlberg** 從現成的東西來串來論證，難以串連起來好來自圓其說。

琪：但 **Kohlberg** 其第六階之前的東西他也還是認為是正義，他用正義來貫穿每一階，只是正義的表述和層次不同，因此他才說自己那道是正義道德說。

蘇：我個人是認為他這樣講比較薄弱、牽強啦。

琪：不管怎麼樣，這部分還是道德認知比較強對吧。

蘇：我還是認為情感跟認知很難分。康德完全否定情感方面的穩定性，因此他刻意把用詞用為認知，我個人覺得這在用詞上是蠻偏差的。

琪：我想到，從關懷倫理學 **Gilligan** 的三個階段，放來這裡來轉換，也有異曲同工之妙對不

對？也是從自我出發，到尋求不傷害他人的和諧與平衡，然後再來……但他的第三期並不是利他，反而是彰顯出自我的主體性價值。這一塊用利他來套用，是否還是更符合情感的發展呢？

蘇：關懷倫理學它也是從小範圍擴大，這可能也算某種程度的利他，因為利他其實不一定指別人，還可以更廣大，所以 Gilligan 的第三期其實也是廣義的利他，關懷環境和自然。

蘇：你這個設計循環一次只解釋一個情境例題對吧？（琪肯認）但這裡要解釋利他就無法像剛剛一樣的情感發展的擴大，所以這比較平面、橫切面，無法去套連其他例子來展現利他。

琪：沒錯，所以要有發展性的話，就還需要變成立體或圓柱，我還再想要怎麼畫這架構圖。

(八)「承諾、增能、改變」最後一項應為「實踐」，而這裡最重要的是增能，也就是亞里斯多德的實踐智慧。這是很大的課題。許多德性並非舉手之勞，是要有相當的能力，能力不足的人也無法成事。孟子說的：「徒善不足以為政，徒法不足以自行。」善是指善意，只有善意是不夠的。

蘇：第八點。用改變這兩個字怪怪的，但如果你說沒有到實作好像也無法用實踐，只是覺得用改變有點怪怪的。康德最後用的用詞可參考。而你的整個過程，亞里斯多德認為，真正的德行是要幫助到很多人，也需要能力去做，所以稱為實踐智慧。有時候我們幫助別人是舉手之勞，但有時候有人有想幫助別人的心卻沒有能力。因此他強調實踐智慧（要有相應的能力）。但在你的架構內實踐的成分就比較弱了，你或許可以把實踐寫進去（因為完整的流程應該要包含實踐），至少讓人知道說實踐這部分應由現場老師去評估，或者在學生各方面增能完以後，有下一步驟可以參考。參與這詞會不會誤導人以為是要實踐，這也要再想想。

(九) 每個面向有三個階段，主要似乎是用來評量，但實際上很難判定是在哪一個階段。尤其，這是靠自我陳述，未有實際行動。他們常是程度的問題，而沒有明確的階段，在使用時要很小心。

蘇：我覺得要發展出四個等第很難。這樣的四個等第「弱、可、良、優」，到時候在判斷的時

候可能很難放進去，因為很主觀。當然這是道德的本質（主觀 而難以客觀），但我們有需要這麼明確的架構嗎？我不知道。但在信度、效度部分要如何處理？評鑑的人不同，學生的反應，評鑑標準又該是如何呢？

琪：這可以解決，如同現在新的措施，作文的評分用評分者信度（從眾多主觀中求取所謂的客觀）。從二十年前左右在發展國語文聽說讀寫能力時就已經用這種方法了，當時應該頂多兩個老師評，若兩人平分差距太大才找第三位老師。但在我們這個評量中，因為評分者信度，所以起碼要找三個人。

蘇：但我想就是不可能那麼明確，既然要從多數中找客觀，是否四項太多，應該三等第就好？畢竟等第多，不一致的情況就可能更多。畢竟這評量的程度應該算連續變項，有三個來知道落點在哪即可，因為這本來就是不太可能明確的東西，你硬要把他明確，也很難啊。

蘇：而我認為道德的本質，能做的出來當然很好，但這真的很難做，例如台灣的年輕人不務正業、詐騙騙到國外去，明明是壞事，這些人怎麼會去做，台灣整個社會的道德教育實在還未成功。

蘇：現在台灣缺一本把康德、Kohlberg、羅爾斯等等道德原理相關東西彙整比較 寫清楚的書。這不只是心理學，更需要兼顧哲學背景，但現場教師好多人搞不清楚。總之，後面的等第，若你覺得沒有問題那也沒關係，只是我個人覺得也許無須分那麼細。

琪：分四等第主要是為了實徵研究，到時候比較好做，太粗略的話，到時會擔心難以解釋或說明；粗略反而比較難細分和說明。但這我會再衡諸大家意見來思考修改。

琪：之前以此四能力架構弄出的教案和教師們對這架構的回應，是希望在教學現場與學理架構間不斷有實徵的修改與辯證，因為很多老師覺得道德教育重要，但不知道怎麼教，但透過我們提供他們這套模式，他們就比較能在教學現場轉化運用。教師他們試教完後，認為這些教案是可以教可以做的。目前我要進一步做的是用這模式進一步了解，抽樣台灣學生並發展量表問卷和質性訪談，以後還要再做一輪，看看我們推動道德發展的過程，來做個教學實驗、做前測，試教後，再來後測看看他們的道德情意發展是否有進步。

蘇：除了以前和國外以及現在的信徒會在教堂經講道等等有講道德，還有以前傳統有在讀四書、五經、三字經，現在我們社會老實說真的沒有在做道德教育。偶爾公益廣告會有道

德勸說，但都還不到道德教育層次。

### 三、綜合討論與再檢視

#### 1.

琪：可否請幫我看一下附件二，道德情感 A 的 a1 部分是需要具有敏銳度，要知道議題的現象跟緣起等等對吧？a2 是要直接間接的情感都要能夠解讀對吧？這一塊我覺得現在是需要教的，讓學生知道如何察言觀色並正確解讀。a3 是進一步去看「情感表達的意思」與道德的關聯，例如是良心不安才哭、還是氣到哭因為覺得很不公平。這裡您的建議與覺得要修正的點為何？

蘇：關注跟解讀，我會直覺認為需要存在像是意識提升（琪附和：例如敏感度）這樣的能力，例如看到同一現象，有人視而不見，因此對於那些不關注的人，要幫助他意識提升，讓他知道說這是他需要關注的。評量可以是：哪些人可以正確關注？他們如何從不關注到關注？

蘇：至於解讀，要如何連結到正確的道德情感？

琪：其實我寫出來，每一個都是道德情感，只是用簡單的兩個字來代表。同理也是，要具備想像的道德同理能力。

蘇：但我還是覺得這些細項細目很難自圓其說，因為學者他們都直接用「同情」來對一個現象講所謂的情感，這同情也同時包含了同理和認同，所以我才認為情感 A 包含了同理 B 跟認同 C。

琪：我這裡對於道德情感的設定是一開始的、初期的，還沒有到同情和同理。當時我們在國小的動物權教案和可可豆教案，雖然四個能力都有進行過，但就真的是在最先開始的道德情感著墨最久。

蘇：所以這裡琪明老師的架構，的確是在編教材的時候是適用的。將同理與認同切出來，尤其在對初階認知的學生教學上是有幫助教師引導與學生理解的。

琪：所以也就是說，到目前為止以及我們前一個案子的課程方案設計，想知道我們這樣發展真的能提升學生情意嗎？是想提升學生的什麼能力情意？我們道德情意發展是想要發展到什麼？需要有一目標，找到評鑑標準與學理方向來支撐來依循，變成一整套，才能完

整。

2.

琪：所以在這裡，不如說同理 B。這裡的道德同理能力也許跟一些學者的脈絡不一樣，例如 b1 比較是微觀個體的同理、還有想像的成分在內；b2 是因為現在有一些學者強調同理的脈絡性，和系統結構權力所產生的巨觀，因此有微觀也有巨觀角度的同理須關注的面向。

蘇：有一個美國學者 Nussbaum（琪附和說有用他的學理文章）關於異文化的相關論述，他的模式可以參考。

琪：b3 則是會有些學者說要看見道德的侷限性，也應避免道德被「過度喚起」。例如都更遷案有些不相關的人反而比當事人還激動，因此在 b3 我有把這些 這概念放進來。也因此，我這裡的同理比一般所說的同情還要涵蓋更多。

蘇：的確在各個案例中要更細緻去看，別過度喚起。很多事情有多個層面的，在引導上要讓孩子知道，不能只同理單一面向。因此這裡是沒問題。

3.

琪：至於 C 認同，前面 B 比較是別人的情感我怎麼看，C 到了我對此事件的情感我怎麼定位，我的認同是如何？我可能認同一個信念一個想法，但這裡就是要從別人回到自己身上，這裡要怎麼連回來，我還在思考中。從個案變通例這部分，例如我只看到中藥房或王家的迫遷或都更案例，我有在想，是否這裡要把它放得更廣來看相關類似事件的通則性和自我認同？但這裡面又會涉及類型相同的個案內容可能有細部不同的情形。c3 在這裡，我們看了通例，要如何尊重多元並看見差異，進而是認同這樣一個廣闊的觀點和視野。

蘇：這裡教師要做足夠的層次引導和給出多個適合的案例，這就沒問題。

4.

蘇：至於第四個 D 參與。亞里斯多德認為美德就是：到正確的情況就會反應出來，該出現就出現，類似行為傾向。當然可能很難放到這裡，但我想意思是類似的，即是當場合遇到時，這美德就是學生可以反映這行為傾向並進行道德實踐。而改變這個詞不太有道德意涵，但把詞改成傾向又不適合。

琪：也是。這關於詞的部分也常讓我困擾，但因為現在的公民行動其實也強調在行動前要有怎樣的參與心智、意願、認知和承諾，因此這裡我也沒有想說要一下子就把實踐和行動放入，反而是去講學生在過程中思想、意願和感受被改變。沒錯我的意思與此差不多，可以想想在怎麼增修道德參與中的這些細項，但傾向的確不好放進來、怪怪的，可能就是放在細項的說明裡面去說提到。

蘇：的確你的這套架構和發展出的教材，在教學現場是有可行性的。這對現場教師是有好處的，協助他們知道如何教道德議題。

琪：的確，而且重點不僅是可行性，還要有教育意義。

~會議結束~

(本紀錄經過與會師長確認內容)



第一次專家諮詢座談會會議剪影（甲場次）



## 二、第一次專家諮詢座談會會議紀錄（乙場次）

開會時間：2016 年 10 月 29 日(星期六) 09：30-12：30

開會地點：國立臺灣師範大學誠大樓四樓公民教育與活動領導學系研究所教室(三)

主持人：李琪明教授(國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系)

出席人員：（以下按姓氏筆劃排列）

陳伊琳教授（國立臺灣大學師資培育中心助理教授）

陳延興教授（國立臺中教育大學教育學系副教授兼教務處課務組組長）

程景琳教授（國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系教授）

列席人員：

劉思妤(國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系碩士班)

張詠宣(國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系碩士班)（會議紀錄者）

劉怡君(國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系學士班)

### 一、主持人李琪明教授引言與報告

李琪明教授（以下簡稱「琪」）：

這是從今年開始三年期的案子，主要針對道德教育比較忽略的道德情意的部分，之前兩年也一直都在做道德情意的部分，主要是我希望能夠發展出一個模式，那這樣的一個模式是不是適用呢，所以我又把它放在課程方案，我把它簡化稱之為教案，且發展出一個教案後，在進行到學校的現場，看這個教案能否證明這個模式的可行性，所以這是我過去兩年做的一件事情。那接下來這三年我想要了解的是，如果我們把它視為可能是能力，可能是素養，那這樣子它更具體的能夠達到什麼樣的能力或素養指標，它的內涵應該是如何，所以我想找出它內涵的規準。另外，我希望了解台灣的學生，如果用這樣的規準，會發展到什麼樣程度呢？所以，分別第二年用質性的探究，第三年用量化的探究來看。那請各位針對整體來提供一些意見。第二個跟大家要談的是，第一年主要目的就是道德情意發展的內涵、要項跟評量規準到底是些什麼，在附件的部分，請大家看一下。

第三點是特別對於本案的一些建議，我思考了幾個點，請大家對於這些點提供高建：第一、有沒有對於國內外相關研究案或文獻，我疏漏掉的，或有關的，可以提供給我。第二、

質性訪談的量表形式。第三、我在思考發展的概念，足不足夠，因為，我現在有四個面向，可是這四個面向串起來的發展概念，我必須還要再思考。第四、目前我把道德情意發展，從四個面向來看，有道德情感、道德同理、道德認同跟道德參與，但是我們是擺在教育的場域當中，所以我把它做一些勉強的切割。

#### （一）名詞界定：台灣學生

所謂的台灣學生，因為涉及到質性跟量化的實證研究，我認為國小稍小一點，所以直接從國中、高中、大學，但是，根據我之前的研究案，我發現，量化量表呈現出來大學生的道德思辯的能力跟發展，並沒有比高中生來的高，未達顯著水準。基本上，我們會預期，道德思辯能力，會依循著教育的發展或年齡的增長有所增加，所以台灣的大學生讓我非常困惑。我不知道是不是台灣獨特的情況造成的。所以我這次把研究生納入，比較清楚它的發展。

#### （二）道德情意發展:

我認為情意這個詞較能與道德情感做區隔，另外，關於道德參與的部分，我指的是還未實際實施之前的階段。

#### （三）附件2

我把道德情感的部分，又再細分，有關道德情感、解讀道德情感、辨識道德情感，讓它更細，分成A1、A2、A3，B、C、D也有那請大家幫我看適不適合。那再來，我把它分成四階段的發展，這個課程模組的教育目標，是我在之前兩年所發展出來的，那今年想做的是把這內容要項跟評量的規準把它弄出來，那初步我想把它排成四等第-弱、可、良、優，比如說，在弱的部分，對於學校或社會道德現象的發生，幾乎不會去留意或漠不關心，就是不關注，並且不太了解這些關鍵角色的情感表達，所以解讀能力是很弱的，所以也沒有辦法分辨這些情感和道德之間的可能關係。這個是今年前半部要做出來的，接著再進一步，質性訪談，例如：你對學校或社會道德現象發生，平常會去留意嗎？為什麼會去留意呢？量化的部分：這個案子審查委員特別關注，在量化的部分會不會落入自陳量表的時候，就會高估它。事實上在道德發展上的量表，有時候都會用情境故事的量表。我目前收集到的資料，很多也是自陳的，我覺得也可以自陳，可是，在自陳裡面又分成，你可以自我的評估，也可以評估我的同學大多數都怎麼樣，再加上家長以及教師的量表問卷，所以從這幾個多元的角度來做，更

能夠了解它的發展跟多樣性。

#### （四）架構圖

我把架構圖跟大家報告一下，這個架構圖依循著剛才所提的有四個面向，以道德議題為核心，有四個面向：道德情感、道德同理、道德認同跟道德參與，這四個彼此之間有交互作用。最外圈是次能力的部分，關注情感、解讀情感跟辨識情感，我會先預設道德情意發展起始點，起始點師生要共學，不斷的討論、論辯、感受的過程。所以每一個是匯流的過程，它沒有辦法完全切割，事實上這是非線性的發展。往外關注到社會脈絡的問題，微觀也有鉅觀結構性的角度，我們還要進一步突破社會文化脈絡可能有的限制，所以我在外面又再加上跨界思維的轉化跟行動。可是，似乎沒有辦法呈現發展的立體性，這是比較平面式的展現整個道德情意架構，但是，立體性該如何出來，也許各位師長待會給我指導，所以這是我目前發展出來的架構圖。以上引言讓大家比較清楚，那我先說明到這裡。

## 二、針對本次會議大綱進行討論

與會學者：程景琳教授（以下簡稱「程」）。陳延興教授（以下簡稱「興」）。陳伊琳教授（以下簡稱「伊」）。

### 1.

程：在概念的理解，我從我熟悉的地方提出來。首先，要考量到量表的部分，我想要先了解這四個道德情感、道德同理、道德認同跟道德參與的內涵，看起來情感的面向比較是情緒的面向，所以這裡的道德情感，我如果從情緒的成分來看的話，它包含情緒的覺察、理解、表達。在同理的部分，它事實上包含情感跟認知，但是就這邊來講，我覺得它比較偏向在認知的層面，這裡面好像包含價值觀、信念、一些道德背後抽象概念的理解。同理這邊還是要有情感的部分，同理就心理學的部分來講，情感勝於認知的部分，它就是感同身受，其實就是要先理解後，才能感同身受，所以勢必要去區隔，它跟第一個部分的道德情感有什麼差別。然後，我不太確定道德認同的部分，所以這邊會涉及到對自己的認同，我比較不確定能夠掌握。在參與的部分，聽起來是各種感覺，或是投入的傾向，不是真正的行為層面，所以我比較不太確定，認同的理解對我來說比較難以理解。

琪：我稍微解釋一下，比如說我們其中有一個案子，談到非洲小童工種植可可，讓他們看童工受到不公平的待遇，甚至被鞭打而無法跟爸媽在一起的，當我們把道德議題呈現學生之後，接下來看說，你有沒有關切到這種的議題，讓他們知道這些的情感，並看他們怎麼解讀這些情感，這些的情感與道德有什麼關聯，他覺得很感動、悲憤、不公平等等。到了B同理的部分，我把它拉到多元的面向，那老闆為什麼會這樣對待他，如果你是老闆的話，你會這樣對待童工嗎？另外，如果你是消費者，你會怎麼樣？到了B的話時候是多元想像，前面情感的部分，我們會引導他們注重關鍵的角色，到同理的時候，讓他們有多元的想像、多元的角色，並且了解他們的不同。那B3的話，主要是，我們在研究的時候會發現同理的侷限性，同理的部分著重在多元想像及同理。到了C的部分，因為你看到關鍵人物的情感，我們又用多元的同理之後，我們該如何看到這件事情，我的道德判準是在哪裡，可能會混淆。所以接下來，要嘗試去統整認同的問題，所以我會覺得我比較同情理解哪一個角色，甚至是結構應該要做調整，所以我會有自我的認同，我會認為這是處理道德議題最好的方式，可是，是不是我這樣的認同是合理的？所以把剛才的案例推到通例，可能這樣的童工在世界很多的地方都有發生，這類事情我們怎麼樣去看待他？其他人的認同跟主張是什麼？所以避免會不會因為我們的性別、種族、階級的因素產生的一些偏見，導致偏誤，所以認同的部分我們談到這裡。有了認同之後，就會有所感動出來，我希望要怎麼樣去做，所以我需要有典範出來，有了典範後我怎麼改變呢？我們就來想，發揮正向影響力的方式。所以我們在課程方案發展的過程當中，試著用這種模式來進行，中、小學的老師還蠻能接受的，不知道這樣的回應是不是能夠回應程老師的說法？

程：如果測量的話，這樣東西裡面包含太多相互重疊的部分，可能會很難測，在概念上已經假設的地方可能會有重疊的部分，但是，如果之後希望有更清楚呈現這幾個不同成分如何互相影響的話，這些成分是不是要乾淨一點，聽起來第一個部分完全是情緒，但是二、三、四涉及認知的面向，一的部分，有情緒的部分，但是又希望他針對單一的角色考量，二的話，是多元角色，三的話從多元角色的不一致到自己想要怎樣，四的話，從自己要怎樣到更進一步。可能在考量測量部分，有些東西要更單純變成特定的成分，或是面向，抽出一些特定的東西，如果以現在這個內涵去測的話，可能會互相糾結在一起，不知道

要怎麼很清楚的測到這個東西。

琪：如果有現在有12個，每一個都有三個三個，如果打破這四個能力，去抽出一些關鍵，但是是彼此互斥的，也許是10個或8個。

程：因為這些其實是模組的教育目標，它這樣的安排有它在課程實施過程中實際的考量，但是，它把成分勾出來以後，分別去做這個成分如何去形成，怎麼樣個別組成的，到最後是討論成分是如何互相影響，會是針對成分當中的討論，因為這裡面含的東西太多了，很難分析怎麼互相影響，我想裡面的東西要單純一點，在評估上才比較容易一點。

琪：所以從四個階段的部分，等於是現在我這個課程的模組教育目標，雖然它現在是這個樣子，但是，它是因應著課程的需求而設定的，那現在我不要再對應這些，而是整個在內容、要項與評量規準，到底有哪些，它是可以整體去回應道德情意發展的重要關鍵成分或因素。甚至可以打破這四個，把這12再去做重疊之後，抽出來一些或許8個。

程：我覺得特別在量化的部分，在量化的部分不能混那麼多東西。

## 2.

興：我想提出小的問題，提到發展的部分，如果到研究所的部分，研究所是否有特定的年紀？研究生的身分是到博士班或是有年紀上的限制，他們在社會歷練上可能會不一樣，所以要界定清楚。另外剛提到的，在評量方面，我們到底要評量的是什麼？評量的對象是要上過剛剛老師提到的教案特定課程，或是針對特定群體針對評量呢？到底我們想要的評量要評量什麼？

琪：後面的質性跟量化的部分，是去了解台灣的學生現況，跟課程沒有直接的相關，當然以後，也可以做一些研究，上了這些課程之後成效如何，但是，目前是要了解狀況。

興：未來還有一些量表，針對學生、家長、教師等等，那這些是不是同一批學生的家長，或者家長可以不一樣？

琪：這個部分在量表，我還在發展當中，我還沒有特別提到是同一批或不同批，因為要先確定型態之後才能看，到底是同一批還是不同批。

興：所以剛才如果假設內容要項與評量的規準的話，那目前A的話是關注、解讀、辨識，事實上它有一點像是小小的階段，我先關注然後解讀、辨識，如果要針對某些特定要項去

看的話，那會是怎麼樣的。如果B想像、探究跟省思，的確可能會有重疊的部分。C是自覺、推論跟統整，D是承諾、增能跟改變，那D是講道德參與，可能翻譯成「投入」比較多，參與的實踐層次又高了一點，這裡寫的是承諾、增能跟改變，如果說落在「承諾」會不會好一點，承諾的情意會不會重一點，那C的話是自覺、推論跟統整，那B和C可能需要多一點的釐清，如果是B和C的話，我覺得如果發展成4大項比較單純，剛剛你們提到8大項，如果8大項可能會多了一點。

琪：你是說打破A、C、D，再去抓出四個？

興：有點類似這樣子，那屆時再作評量的時候，那比較好去做，或比較好去定義的時候，也必較好去談。剛提到在C的部分，是個人認同，你對於這樣的理解，能夠去同理之後，認同是願意是去支持的，目前這3個面向自覺、推論、統整，如果可以先抓認同，那到B的部分，往後推回去，因為道德情感比較像我們一般在談道德成分，比較多想像，那這部分又跟同理結合再一起的話，我覺得同理這個詞是滿滿好的，但是怎麼去釐清B的想像、探究跟省思，跟C的自覺、推論跟統整，這跟認同的部分會有重疊。另外在A的部分是道德情感，情感跟情緒的話，不是很容易去界定，情感比較複雜，它也包括情緒，一般來說情緒似乎比情感好做，那我們來幫忙思考一下，比較清楚界定的時候，要抓哪一些要項、面向，剛在質性訪談部分倒是還好，可以延續原本的架構，在量化的部分，再更精確的界定要項，在做比較上會比較清楚。所以到時候在情境量表上要重新發展，那量表上可能會有一個問題，如果跨國中到研究生，故事可能也不太好做，可能要大宗一點，可能像台北捷運讓座的例子，這可能是國中到研究生都能夠理解的概念，那有些可能對於某一些對於不同階段的學生他可能不見得完全能掌握，所以到時候在說故事的時候，可能也要考量到。

3.

伊：第一點，因為你之後要做量化要做抽樣，你想要看發展性，所以會有國中、高中、大學生跟研究生，你之前的研究有發現大學生的道德推理能力跟認知能力，跟高中比起來並沒有顯著的差異，那剛才延興有提到必須要去分大學跟研究生，因為大學畢業馬上升碩一跟大學其實沒有太大的差異，那跟有工作歷練後又更不一樣，我只是做一個推測，推測說，

分為國中、高中、大學以上，就是高等教育，這包含大學生跟研究生，這樣區分可能會比較有意義，因為國中跟高中雖然沒有設科教學，但他們都在學校脈絡裡面，國中、高中老師對於學生的道德的指導，是會有的，那大學生，比如以台大來說，因為他們沒有什麼道德課，但是因為科系的關係，或是學程，修了道德教育，或學程裡頭的課，你將來要成為人師，那可能會探討到道德問題，大學生進入大學後，他們的道德認知能或道德情感，不見得會有明顯的增長，因為高中已經發展到一個程度了，進了大學之後，在學校氛圍裡，比如說學生對於道德議題很有興趣，或對社會運動感興趣，他們自然會尊重社會事件裡的道德議題。所以我覺得，如果分為高教，可以是一個階段。但如果有文獻上面是說需要區分大學跟研究生的話，那可以再分，可能是想到你剛講的，大學生道德思辯能力沒有顯著的變化，我在想說那個原因什麼，如果要作是道德情意的主題研究的話，可能會涉及到被抽樣者他的狀態，比如說半自閉症的學生，他在這個研究裡面，他顯然跟一般學生就不大一樣，這是抽樣的部分。

琪：因為我也必須要解釋前幾個專案，為什麼大學生在量化量表的成績，呈現出來並沒有高於高中生的原因，第一個，其實回到Lawrence Kohlberg，他的三層次六階段，他也有一個4又1/2的階段，有倒退的可能性，在國外雖然不是那麼明顯，那我嘗試在學理上的解釋，第二個，我覺得在台灣教育體制的問題，對於道德影響滿大的，到了大學的階段，因為之前的階段是為了考試、升學，比較是單一的標準化道德判斷與思辯，那到了大學從封閉到開放，所以很多的大學生會對於以前的判斷去做反省，但是他又還沒有找到認同的規準，這中間滿容易傾向相對論，他會覺得任何事情，我要尊重阿，在民主多元的社會裡面要去尊重、容忍，所以他們會跑到這一端，所以在測量的分數就難以凸顯。

興：剛才伊琳提到的要怎麼樣去區分，大家可以去討論。在大學，我們會有教學評鑑，會發現大學生給的分數比較低一點，他們的要求又很高，那我覺得有一個原因，因為高中以升學為主，到大學他們比較開放，會去追尋自我，甚至不滿足，所以顯現在測量可能沒有那麼好，那到了研究生，或許到研究生會拉回來，他們知道要什麼，至少比在大學，研究所對學習比較定下來的，那剛才伊琳也有提到滿有趣的，假設研究生跟大學生不同領域專長有什麼不一樣，如果大學部可以區別他是什麼學院或學系，到時候可能會有有趣的地方出現。



伊：第二個問題，我蠻贊成老師的想法，主題是道德情意，它的英文是moral affections，如果概念上再細分，可能會談到道德情與道德意，你剛在解釋道德參與的時候，我會認為比較接近於意，不只是情，而是接下來還要有行動，把這四個放在情意底下，我還滿認同的，我的困擾是，看到這一頁的時候，為什麼是這四個，可能是從文獻得來的，老師剛有講到它們彼此之間的關係，如果要排序的話，我可能會把道德認同放在最後面，我覺得道德認同是一個非常大的概念，它應該是道德發展最終的時候才會有的東西，所以老師您對這四個概念的觀念是什麼，您剛有回應陳老師，有做了一些解釋，所以我比較理解，你跟我對於這四個概念的理解是比較不一樣的，所以那到底這四個概念的界定是不是夠清晰，如果看課程模組這個表，每一項裡面有三個成分，對我來講已經夠複雜了，第二個，看A、B、C、D各三項，那我會問說為什麼是這樣子的描述方式，比如說在D的部分是談到道德的engagement，道德的第三項提到正義跟關懷，那為什麼要用這三項來界定那裡的概念？所以這四個概念的定義對我來說很複雜、不夠清晰，內容太多了，還有四個概念彼此之間的關係？是不是可以再回到文獻，再看它們四個關係是什麼？

琪：現在四個的部分，是之前的研究，那這之前研究的脈絡，當然有它的順序性，順序性在四大能力彼此之間相互作用，這中間關注、解讀、辨識，它在內部的確有線性的關係，但是，我這三年要做的，不會侷限在這裡。

程：這些的內容是比較像參考的部分，重點是我們要找出它的內涵出來。我延續剛才伊琳老師提到的部分，伊琳老師建議高等教育的部分可以區分成合在一起，我自己個人從發展的角度來講，我會比較傾向如果每一層都涵蓋的話，從國中到或許到25或28都OK，因為發展當中有一個階段18-25我們稱為成年初顯期，我們把他認為青年到成年當中的過度，18-25是成年初顯期，那被認為是一個很特別的階段，介於青少年到真正的成年人的階段，如果從發展來講，我會注重於發展年齡的區塊，研究生要了解，他到底是從大學畢業後，他受教育了幾年，或者他工作了幾年，所以要從個人背景要去了解。剛才李老師提到大學生道德思辯能力，跟高中生沒有顯著差異，但是想想我覺得也還好，從Kohlberg角度來講，本來就不是隨著年齡增加，我覺得比較有趣的是，比方說從高中到大學後，假設有少數的人，他有更好的思辯能力，那反而要去了解他們有哪些條件，他們的生活經驗特別有接觸過什麼東西，讓他們的思辯能力更好。所以反而不太能假設他一定就是年齡越高，思辯能

力越好，因為，基本上他已經有一定的認知能力，其實是到環境經驗了，所以不能這樣子假設，這是我自己覺得。

琪：只是之前碰到一個難題是，會被質疑，這個量表的信、效度的問題，尤其是效度，效度常常會用隨著教育接段的增長，而顯現出他是不是比較好的。

程：我覺得不見得，如果他的效度跟效標關聯指標是有預期對應的話，那就是有他，當然也不能排除或許這個量表本身沒有測到更高階段的思辯能力。但是如果這一個構面，不一定與年齡呈現顯著正相關的話，那也不見得這表示是效度的問題。

琪：所以需要有另一個效標囉。

程：對，當然其他的效標會比用年齡來佐證會更適合，年齡可能只是一個發展的依據而已，還是要用另外的效標可能對於效度正確會比較好。

琪：以目前來說，有蠻多有關發展的效標，會把它界定是年齡或教育階段是等同的。在張春興老師的教育心理學那本書裡面，把Kohlberg的道德認知發展跟年齡是扣在一起的。所以每一次我都要跟我的學生說這樣是有問題的。

程：不見得年齡越高，思辯能力就越高，那所以的成年人都很厲害囉？那本來也不是Kohlberg本來的角度啦，這可能誤導蠻多的。即便皮亞傑也不會把發展階段對應年齡鐵定是這樣子，比方說國中生一定是形式運思期嗎？不見得阿。

琪：這很有趣，也許在下一次再做一個跨國研究。剛才說到的，尤其是18是大學的開始，甚至可以往前推一點，比如說從高三到大學開始，如果可以用追蹤性的話，這會是滿有趣的。

程：如果大多數都是四的話，那要怎麼變成五，那反而要了解有一些人怎樣的環境，可以讓他的思辯能力、理解能力變成到五，或許要去了解這些少數變成五的。

琪：你剛講的，我們這個專案做得了嗎？也許在質性的探究裡面去了解。

程：因為本來就會跨到研究生，可以設定幾個很重要的環境，順便澄清他的思辯能力到了大學階段的變化。

伊：不過老師你最後只做到量化對吧。

李：對，也許要做些循環再回到質。

程：其實變成說有工具來測他的思辯能力的話，可以在質性訪談的時候，多請他談一些，他的環境經驗是什麼，比方說從高中到大學的階段，他參與什麼東西之類的，等於提供一些

線索，不見得是最後的原因，但是至少幫我們去想到到底是怎麼一回事。

琪：所以質性訪談先一併去做。

程：我覺得可以更多的了解，他的環境經驗到底什麼，是有助於他的，因為環境經驗其實我們比較能夠藉由教育或方式，幫忙孩子的部分。然後，我剛想到延興老師提到的，情境故事的部分，有一些一般性的情境適用於各個年齡那很好，但是我覺得另外一個考量的點是，如果按照琪明老師剛講的，其實有些情境可以針對道德議題的複雜度來設計，就議題本身可以呈現出，他們對於不同複雜程度的議題關鍵的層面是什麼，所以情境就是兩類：一個是一般性的，大家都會碰到的情況，他們是怎麼想的，在年齡上有什麼差異，另一類的情境，可能是議題複雜度的成分，會不會不同年齡層的孩子，去思考這些議題複雜度是不同的，投入的成分或特性是不同的。所以搞不好這兩個可以合併，一般性跟複雜性的部分。

琪：一般來說，我們比較不會只呈現一個故事，比如說像道德思辯的部分，我發展四個，但是四個太長了，一個情境下面有十幾個問題，所以會覺得很複雜，大家可能會亂填，之前的案子，道德思辯的部分，四個故事，兩個是比較屬於公、私領域來分，兩個是屬於macro跟micro的，所以之前我用搭的，所以兩個故事，但結果我發現，廢卷率也超高的。

興：我覺得2+2是最好的。國中到大學層次的複雜不一樣。

程：很明顯的，課程內容是比較複雜的，包含很多。比方說，有些部分很明顯是情緒的面向，情緒的部分大概分成：覺察、理解、表達，我不知道適不適合也是從這個角度去考量，A裡面其實就包含覺察、理解跟表達，我覺得情緒或者是其中一個面向，讓進去跟道德的相關情緒，比如說這邊的罪惡感、恥感、良心不安這些東西的覺察、理解跟表達，另外一個部分，認知的部分，我覺得涉及到觀點取替的部分，因為不管是他從一開始的一個角色考量到兩個角色，甚至到第三者的角色，像是觀點取替的發展過程，從單一角色到多元角色，去了解角色之間是怎麼想的，或許可以從這觀點取替來看，從簡單到複雜過程當中去了解他到底是在哪一個狀態，然後，我覺得認同跟參與的部分，這邊的認同應該比較像說，要去知道他對這個議題，有沒有去想或探索的部分，探索後，決定這是不是我要做的，我確定這就是我要的東西，我願意去做的之類的，那另一個項目，我覺得比較類似像是說，從認同的部分，本來就會從探索跟承諾這樣的一個過程、狀態當中，去了解所謂認同的部分

會經營過哪些過程，因為看起來，不管分成3或4個，這裡面總會有一些差異性，差異在於說是一些複雜度是發展線性等等，他所涉及的程度有所不同。

琪：就是比較切割清楚一點的，一個是情緒的部分，一個是觀點取替的部分，一個是偏認知的部分。

程：就認同的角度去想，他怎麼樣去做探索，怎麼樣去做承諾的過程。

琪：以我自己的經驗來說，從思辯的部分來說的話，後來我發展出來的也是不同的形態，它不是一個線性的，也不是某一個階段，前面的成分就沒有了，所以會有各種不同的形態。我們還要想說這個發展要怎麼發展，比如說對於國中生來說，他很可能得比較著重在情緒的面向，他能夠去覺察或表達，也許就能夠了，然後一點點觀點取替，去產生認同，可是，如果說是越高年齡或教育階段越高的，我們假設的發展，可能會是希望處理情緒是更深入的或多面向的。觀點取替是更複雜的，認同、探索或承諾能夠更具體的，所以從這些不同的角度會有不同的型態。也許跟年齡是有關的，也許跟年齡沒有直接關係的，因為這裡剛有說到，可能會跟個人及環境的因素的影響。這12個來說，以情緒來說的話，覺察、理解、表達，而且這裡的情緒就直接談對於道德情緒的部分，只是用情緒的字眼好還是情感的字眼好，我怕情緒比較是，會有點缺乏後面的道德感，所以我才用情感或許會好一點。

伊：情緒這個詞給我們的第一印象，應該是激發性的，情感比較是有羞恥心、罪惡感，這不是一次性的，所以看到道德事件發生時，自然會產生，所以用情感也可以，情感是比較個人、長期、穩定的，情緒狀態。

琪：所以心理學是用情緒嗎？

伊：但是情緒分為兩種，激發的，跟比較長期的。

程：我們不會分啦。

伊：所以我也比較好奇，像這四個概念，在心理學的理解是什麼？比如說道德情緒的話，因為emotion我們翻成情緒。

程：這些其實對我們來說是複雜情緒，只是相對來講，放在道德裡面，比較像是他會跟涉及是非對錯有關係，但我們比較少用你剛說的上面那兩種來區分。

琪：這個概念在不同脈絡裡面還蠻難翻譯成中文的，這裡面有些學者，進一步談愛國的情操sentiment，所以這裡面要納入這個部份嗎？

興：我剛一直在看一個東西，CEP(character education partnership)他們寫的手冊，這個教學手冊，emotion裡面包含，有提到歸屬感。我會擔心，概念是什麼。

琪：你說CEP的11個原則嗎？

興：對，因為他有一向度，要考量一個情意認知行為的部分，其中在手冊裡面，把情感分成七個向度。你可以先用情意，那在情緒的展露上是什麼。

琪：為什麼我要特別框一個道德，就是我希望去彰顯它公共領域道德的視野，所以不只處理個體性，或小群體，所以在這裏面我會放大，比如說道德同理的部分，B2我就會比較關注到脈絡跟結構性，那後面包括認同參與的部分，我也都會把它拉到屬於結構性或公共領域的角度來思考。

程：但是emotion還是個人的，公共領域的部分可能是在議題的部分，但是，我的情緒還是個人的部分。

琪：所以A3還滿重要的，就是去連結或辨識說，有一些的emotion事實上，它是有道德情感，比如說罪惡感、恥感、良心不安，要拉到這一塊。

程：這邊的情緒一定是針對跟個人道德有關的情緒，因為既然給他的議題涉及到道德、公共領域的議題了，其他的部分也有，但不會是關注的部分。

琪：所以情緒的部分，我覺得應該還滿能貼切而且解決的，針對道德情緒來覺察、理解等等，只是說用情緒這個字或情感這個或情操這個字眼，如果要跟國際接軌的話，情緒可能會比情感來的好，是這樣的意思嗎？

興：我剛找到，它用這七個面向來教emotion，也有包含情緒管理、良心、自信心、自我覺察和自尊等等的部分，所以在英文裡面，我們不能把emotion翻譯成情緒，它也包含情感的部分。

程：所以剛那些都不是個人的emotion，都是屬於非認知的部分。

興：所以你的主題沒有那麼狹隘。

琪：如果在這裡原來情感的表達是可以用情緒來替代，那現在道德同理的部分，當然empathy，然後也有一些師長提到，那如果說sympathy會不會比較傾向情意的部分。

程：這邊只是憐憫的部分，那完全是情緒了，那沒有涉及的設身處地的部分了，那就變成單一的emotion了。

琪：所以還是不適合，但是，在同理的部分，這個感覺是純粹認知的部分了，但是探究、省思也還蠻認知的，想像比較稍微有一點。

程：老師這邊已經把同理放在情緒裡面了。

興：但是，他把觀點取替放在認知。

琪：但是，我覺得，剛才提到的，可能要單純把情緒就是情緒，所以還是要把同理拉出來，可是直接呈現同理，還是？

程：但是同理本身就包含情境面向跟認知面向，所以用同理這個字，又會跟前面的情緒面向會有重疊。

伊：可是同理的情緒面向又在於，我同理你了，代表說所以我站在你的角度去想，用你的角度去感受你的情境，這樣又跟道德情緒，我用我的角度去感受那個道德情境是不一樣的，是嗎？

程：這邊會變成說，不涉及我要不要以你的角度，就純粹就這個角度引發我的情緒，但是我不見得是用你的角度去思考。

伊：那如果用道德同理的角度來說，是我站在你的角度來看待這件事情，同時又感受你的情境。因為剛才程老師提到，道德同理的部分是有感受又有認知，所以我從你的角度去看待你的情境，又用你的角度去感受你的情緒。

琪：這樣可以區隔嗎？

程：可以區隔，但是，會變成說，如果從李老師這邊會比較針對，像B2，就會很強調在不同角色之間的對照，那個這個部分好像又不是單純同理能夠涵蓋的，因為不同角色之間，去比較他們的差異，或更進一步怎麼樣去看待這些角色的差異，而去抓出來我們的判斷的部分，他涉及到角色之間的對照，就變成同理沒有辦法跳到多元角色的對照。

琪：所以角色取替可以或不可以？

程：就角色取替的發展過程來講，會涉及到你是從對方的角度去想的，再進一步從第三的角度去想，這兩個部分，也可以把角色取替界定成說，一開始是我先看到他的觀點，然後再站在他的觀點去想，然後我又能夠想到跟這個事件有關的不同角度之間的關聯是怎麼回事，等於是進一步設定觀點是哪些角度的觀點，怎麼樣的複雜程度法。因為同理，是感同身受對方這個部分的情況。

琪：所以同理的概念反而比較小嗎？

伊：所以妳的意思是說道德同理是說，你是那個道德事件的主角，所以道德同理，是我去感受這個主角感受是什麼，他所面臨的情況、跟認知的感受是怎麼樣。

琪：所以角色取替的概念比同理來得廣一點，然後也可以去區別前面的情緒的重疊性。

伊：這邊角色取替的角色，可不可以同時用在你的身上，就是你是那個被我同理的人？

程：理論上是可以，就是在觀點取替複雜的情況可以這樣子，不是就一個角色去看。

琪：同理的這個概念，也有一些學者在發展同理的概念，好像也不是限縮在我站在你的角度去同理你的觀點，事實上，他們也有發展性的，所以用什麼樣的詞彙會比較好，因為同理本來就有情感性跟認知性，但是我這裡談情意的部分，應該較偏向情感的部分，所以如果直接把觀點取替挑出來，會不會太過於直接就跑到認知的部分？

程：我覺得這裡面其實涉及很大的程度就是認知，他不管他的覺察、判斷、理解，其實非常需要依賴認知。

伊：就是認知在四個面向裡面都存在，但是主題是情意，所以moral empathy會有知，也會有情，但不用一定要把知排除掉。

琪：那我是想說會不會把情排除掉？

程：不會，因為情整個涵蓋最上面的那個，反而是在說這個情裡面到底含哪些。

伊：如果把moral empathy界定在角色取替，那對於量化研究的單純性，會不會更好？

程：會。

伊：程老師的意思說，妳的主題在道德情意，有四個層面，那第一個層面是情緒，第二個層面是empathy，如果用在角色取替來設想的話，就可以區別得很清楚，在做量化操作的話就會很清楚，就不會說妳的empathy，有認知又有情感，那怎麼樣去設計那個問卷。

琪：如果現在有一個情緒，現在又拉出一個角色或觀點取替，這樣比較區分。如果要談到B2、B3部分，事實上會涉及到這裡的複雜度。最單純的是說，我站在你的角色去想，你的處境去思考，但是，接下來要去思考的是，我不只站在你的角度去思考，我還可以站在其他人的角度，然後還可以做一些比較他們的異同，可是這樣子還沒有辦法達到發展、高層次的影響，那還要再去了解那這些異同被背後的脈絡是什麼，他是不是有一些結構性的因素造成的。

程：所以說把觀點涉及到脈絡去了，能會是角色當中的一個人、兩個人、三個人，到最後可能這些角色在什麼脈絡裡面。

琪：對，就是還有脈絡的問題，這樣複雜度就增加了。所以等於說A、B、C把它精煉了之後，它可以在某個程度代表它的發展性，反而是一種發展性，只是我原本把這一些都把它放在同一個平面上面，但現在精煉出來之後，它事實上，是一個發展性的。

程：就是要看它到底是什麼在變化，什麼東西在改變，而讓它能夠去掌握這些內容。

琪：我一開始太貪心，希望每一個都要達到，但實際上是不太可能的事情，所以這裡是一個複雜多元性的發展過程，這樣主軸能夠更容易抓出來。

興：我覺得是越單純越好，假設先以這個主軸為主，先把同理界定好，就觀點取替也可以做個整合，那先以這兩個為主，那這兩個的情境題目裡面，它可以包含這四個面向。

琪：我覺得太單薄了一點。

程：我覺得想辦法把C跟D，可以加上C跟D的組合，因為情意的部分，意的部分，還沒有很明確，這邊的D很明顯，有意的意思。

琪：事實上identity、engagement，在這裡面可以把它稍微統合一下。

程：但是它須要對應到一個特定的概念。

琪：只是到底是分開來還是整合，還是可以思考一下，這就是目前我們現在的困境。

興：我剛查到inspiration，是觸發、激勵的，那要怎麼去觸發他，因為一定有感同身受，所以這樣三個會比較完整。

琪：就是這一塊要去改變它的用詞，就是承諾commitment，就是我願意，進而在道德層面我們願意，但是我們願意不見得是實際做，實際上，我們希望，你願意然後有所承諾，但是你知不知道別人怎麼做也可以更好。所以如果是情緒、角色、觀點取替、承諾，這三個把它萃取出來，我現在這一個課程模組，就可以把它變成發展性，從單一到多元的發展歷程。那今天就先到這邊，謝謝大家。

~會議結束~

(本紀錄經過所有與會師長確認內容)



第一次專家諮詢座談會會議剪影（乙場次）



### 三、第一次專家諮詢座談會會議紀錄（丙場次）

開會時間：2016年10月29日（星期六） 14：00-17：00

開會地點：國立臺灣師範大學誠大樓四樓公民教育與活動領導學系研究所教室（三）

主持人：李琪明教授（國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系）

出席人員：（以下按姓氏筆劃排列）

曾建銘教授（國家教育研究院副研究員）

葉光輝教授（中央研究院民族學研究所專任研究員）

列席人員：

張詠宣（國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系碩士班）

黃莉雯（國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系學士班）（會議紀錄者）

翁韻涵（國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系學士班）

#### 一、主持人李琪明教授引言與報告

李琪明教授（以下簡稱「琪」）：

非常感謝兩位師長在百忙之中前來，一方面覺得感謝，一方面覺得很重要，因為這個專案必須要集合幾方面的師長提供高見。當然和教育有關，所以請了一些和教育有關的師長，跟研究法也有關，另外從心理學的角度、發展學的角度也有關連，另外在哲學也是有關，因此我們以這幾個面向來邀約師長。但我又很希望是個小型的、溫馨一點的對話的，因為如此我才可以較深度的了解師長對於我的高見、我要如何處理比較好，其實會有不斷的對話，如果人數太多的話，就沒辦法對話。今天下午就交給兩位師長，兩位師長我想應該認識吧？那我就不用互相介紹了，那我先花15分鐘的時間介紹這個案子在做什麼，雖然已經提供兩位師長一些資料，但口頭說明一下會比較清楚點，再加上我之前的案子兩位師長也提供很多的高見，我有時也會連結之前的專案，總之我一直以來的志趣就是道德教育，這一部分葉老師是比我早關切，所以也是我請教的對象。這一塊我覺得還是有很多的空間是我可以去做的，尤其是在把它轉化成課程與教學的這一部分，所以我所做的這些研究都源自於第一線的老師常常問我如何教道德，所以我希望我能夠做一個橋樑，從理論轉化到實踐間可以更順暢，多年來相關的專案也是從這個角度思考。

今天的重點大概就是如此，來到討論題綱的部分。

### （一）題綱1

第一，這個專案是三年的案子，三年的重點分別為：第一年要將整個構面產出，必須先要將構面和更細緻的內容規準弄清楚之後，才能夠再繼續發展第二年的質性探究，第二年 and 第三年分別是質性和量化的探究，希望進一步的了解臺灣學生在道德情意發展的現況，重點是在這裡。但因為現在中研院和臺大也是有研究倫理的審查，我們都是每一年要申請的，而我現在拿到的是第一年的核可，而到了第一年的後半段就要申請第二年，所以現在有很多東西要往前推一點。也就是說，第一年的後四分之一就要把第二年的質性探究的部分很具象化，第二年的後半部就要把第三年要施測的工具、量表等等發展出來，而第三年會比較充裕些，原則是這樣的規劃。所於有關於第一點，目前我把原來的進度在摘要及研究方法中呈現出來，請兩位師長幫忙看一看，有沒有什麼建議。其實這是一個連動的關係，我第一年的東西必須考慮到第三年能不能測的出來、第二年能不能問的出來，因此必須做這樣的考量。

### （二）題綱2

第二，針對第一年的初步構想就非常的重要，但事實上我做的有關道德情意發展的部分也不是從今年才開始的，前兩年就開始做有關道德情意的部分，我覺得情意的面向在道德教育，尤其在臺灣是很少人提到的，也很少人能夠專注在這裡，因此我就想從這個方向去發展。所以前兩年我做的事情是發展了一個課程的我不知道該叫「模組」還是「模式」，因為現在國教院一直用「模組」這個詞，可是我實在有點混淆，也許等等請曾老師幫我們解釋一下。因為「模組」我的想像是幾類的課程組織起來，可是現在好像不是這個樣子，但我還是用我以前學的課程理念，它就是一個model。因此我的重點在形塑一個有關道德情意發展的課程model，我為了要測試這個model是否可行，因此邀約幾所學校的師長，包括校長及教師，成為團隊，跟我們一起發展課程方案。課程方案簡單來說就是教案，因為教案是根據model來設計的，發出這些教案後，就請學校帶回去測試，也跟現在國教院的模式有些類似，我們再去觀課、議課，但是我們的重點不是在教案本身，而是回過頭來我會再去思考說原來的curriculum model是不是適合？為什麼我不想執著於教案？因為我希望建立這個model是可以供老師轉化，

不同的學校是可以轉化的，若我只是提供一個教案的話，事實上它可以自由轉化的空間相對的少，所以我希望回到原來的model，待會也會給大家看一下根據這樣的過程後，從課程實施的角度發展的model。可是現在進一步的從課程實施角度的model是不是適合做實徵研究？這個就變成是一個很重要的問題，而附件二是我目前設想好像應該可以，但現在是丙場次，已經經過了甲場、乙場，當然我不想影響兩位，但是還是承繼下來，一些師長會認為我還是要適度的把課程實施轉化的model跟實徵研究所使用的要稍微有些區隔，也就是說我目前課程實施的部分是比較豐富多樣，也比較複雜，但若要實徵研究就需要相對概念較清楚，甚至盡可能互斥，這是第二個部分。

### （三）題綱3

第三個部分是其他有關於我自己在思考或者是我科技部專案的審查委員所提供的意見，所以我也在思考如何會比較好，也麻煩兩位師長提供一些意見，尤其是中研院有一些長期性的專案，不知其中的變項是不是和這個專案有關。另外，質性訪談的形式和量表的形式，像審查委員就很擔心要測道德若用自陳量表，通常會高估自己的能力，但事實上我來發展道德不管是自陳量表還是情意的部分，我們會比較傾向用情境式的故事，還是依照Lawrence Kohlberg的moral dilemma的觀點來設計。第三、因為這有發展的概念，所以「發展」的概念在專案中如何串連的更好、更能凸顯發展的軌跡，這軌跡我並不將它視為是線性的，但究竟什麼才叫做「發展」？什麼是發展好、發展不好？我也是一直在思考。第四，待會我要跟兩位說明前兩年我所做的模式，接著到架構圖的部份。根據過去兩年的經驗，我嘗試將它畫成一個架構圖，架構圖中間的是道德議題核心的部分，議題可能是道德兩難的情境。接著有四個面向，分別是道德情感、道德同理、道德認同和道德參與，為什麼會選擇這四個呢？因為根據這方面的研究，我認為要把它適度的做分類，分類後再適度的把它的內涵找出來，根據這些內涵再形成課程模式。所以，這四個主要的重點是：道德情感，雖然有些學者在此部分的理論很深入、很多元，但是在這裡我將它放在情緒的面向，但為什麼我沒有用「情緒」這個中文翻譯？因為我會有些擔心「情緒」會不會讓一般人認為是立即性的、較表層性的，但事實上這裡的道德情感雖然是關心情緒的部分，但是我關心的是學習者或是老師有沒有關注到這個情緒？關注到情緒後，比如有人在哭，或是看到情境你覺得怎麼樣？這些都是情緒。但這些情緒我們該如何去解讀，因為有人哭是因為他可能是喜極而泣，並不是真正的難過，因

此是難過的哭，還是高興的哭我們要先去解讀，所以即使在關注、解讀這一塊在學校教育中都很忽略，所以我認為是重要。但這不是我的重點，因為現在也有social-emotional learning，但我覺得這也不是我想要的，我想要的是進一步的來辨識我們的道德情感，也就是有些情緒，如哭、笑，這有一些是比較個人的，它跟道德有什麼關係？可能是罪惡感的展現，可能是義憤填膺，可能是因為正義的伸張而高興，所以我想關注的是道德情緒的部分。所以若用「情緒」會擔心被誤解，所以選用道德情感，但是之前幾場次有老師說直接用「情緒」會比較好，那我還在思考中。接著是道德同理，在道德情感的部分在模式中我比較強調受害者或是關鍵角色，但我們還必須注意在廣義的故事中有不同的角色，我們不能夠只關注一個角色，如高雄的果菜市場拆遷的問題，我們不能只看見被拆遷戶正在絕食等等的情況，我們還要看看其他人是什麼樣情況？市長的角度又是什麼？所以我們必須以多元的角色取替，站在不同角色的立場上去感受、體會、了解，不同的角色間的情感可能會有差異，因此在這裡我們強調的是多元的、不同的角色取替，必須去想像而後探究、省思，而且同理有認知和情感的部分。而就我找到的文獻發現此二者很難區隔，同理中有認知和情感，但另一個我覺得蠻重要的是除了有個別性、個案性的同理外，我們還要去思考它的脈絡、結構性，這才能夠深刻的同理，否則若沒有擺在社會文化當中，我們的同理是非常侷限的，甚至會被扭曲，因為有可能是因為結構所產生的，因此我覺得這一塊和道德有關連。另外，為什麼有identity？identity包括自我的和群體的，意思就是我的感覺是什麼？或者我們應有的感覺是什麼？因為這部分是去感受到關鍵人物，但還是沒有「我」，反而「我」可能混淆了，當我看到有人贊成、有人反對，有人哭、有人笑時，那我怎麼看這件事？因此我覺得我們常常面對的就是如此。因此就要回到主體的「我」，「我」應該怎麼看？怎麼去想？這個就是自我的identity。但自我的identity還不夠，因為可能是我自己想很好，但「我們」呢？在這個群體中大家會怎麼想？群體的identity我覺得也很重要，這是我從認同的部分來看。認同之後我們會有既定的情感產生，那時候就會產生動力，接下來可能就有一些成果，例如我想要什麼要做？有了承諾。可是有了承諾不見得有了能力，所以看看別人知道可以怎麼做，所以有了些典範，讓自己本身有了增能後，就有了改變的能力。但到了這個moral engagement事實上還沒有真正的去做，而是已經準備好了，隨時可以準備去做。因此整體來說這四個雖然在課程模式中有一個循環，但是它們彼此是有關連性的，而且除了這樣的一個循環之外，它還跟社會脈絡有關，可是我們並不能只局

限在社會脈絡，我們還需要跨界的思維轉化和行動。這是從我前兩年的專案中初步擬定的架構圖，也因為這樣的架構圖，有了一些具體的教育目標，所以我才會想說現在這個三年案子能夠從這個具體教育目標中精粹一些重要的構面，再從這些構面中發展內容規準，進而在質性的探究和量化的探究當中看看臺灣的學生目前發展的狀況是如何。

#### （四）名詞界定-臺灣學生

我這裡指的臺灣學生是從國中開始，因為國小有點太小了，在實徵研究上較受限制，因此我從國中開始，到高中、大學。到了大學我還是覺得不太足夠，因此想延伸到研究所。因為在前幾年道德思辯的部分我發現在量化的部分，大學生所測量出的成績並沒有比高中生有顯著差異，高估他們，在這一部分我一直在思考該如何解釋，後來我也嘗試作一些學理方面的解釋，其實就是說道德發展也不見得和年齡有直接相關，也不見得和教育程度有相關，而且說不定到了大學可能發展到某一個階段就停了，這也是有可能。因為這樣的經驗，我也在思考說道德情意的部分是不是也要拉高至研究所的階段，這樣比較容易看到這四個教育階段的變化，也許有發展性，也許不見得，而是不同型態的呈現。所以這是我目前整理的資料呈現。提供給兩位師長的資料第一頁是題綱，再來是摘要、名詞界定、方法，後面本來是針對附件二的部分看一看適不適合，但有些師長說也可以打破這個，不一定要按照這個。不過這是一個很好的參考資料庫，或者是架構。再來針對要製成什麼樣的評量規準，我目前的想法是可以變成四等第，但也有師長提說也許三等第就夠了，那是越多越好還是越少越好？這個會涉及到之後的質性探究要不要回過來看這些規準，或者是量表上的設計，因此兩位師長的建議蠻需要的。因此，我大概花這些時間向兩位做說明、報告。

## 二、針對本次會議大綱進行討論

與會學者：葉光輝教授（以下簡稱「葉」）。曾建銘教授（以下簡稱「曾」）。

葉：李老師長時間做和道德教育相關的研究，剛剛也拿之前相關的東西我們也學到很多，那現在想知道你找我們來我們是來提供意見的也是來學習的。你剛剛所提的面向很廣，那我們是想提什麼就提什麼？還是比如說針對某個議題？（琪：不用，就隨意，就在隨意當中也許進行對話，也許我會進行回應，或者是根據老師的見解讓我想到什麼，就隨時請教。

這樣如何？也許曾老師講的時候，葉老師也有一些想法，那也提出，反正我們就這樣對話。那這樣些起來像聊天吧！）如果有具體的就可以聚焦來討論，如果沒有就想講什麼就講什麼。（琪：對。）那就請曾老師先。

曾：我先說明一下，就我之前看思好給我的資料，因為我們要測驗評量觀點、道德，要發展一個情意發展的量表，也要去專注國中、高中、大學、研究所，所以我就從這方面切進來。第一個談到發展，其實Bloom在1965年對情意發展有一個發展概念，這個概念不知道能不能套到這邊，可以放在情意概念就有了情意目標，那在細目部分就會有序階性，我把他放在情感這邊就有了層次，第一個是接收，第二個是反應，第三是評價，第四是重組，而第五是形成品格，如果這幾個能用於道德我個人是覺得還蠻適合的。這個就會衍生到因為這次的對象是四個不同的層次，以我個人我可能想了解用Bloom的概念當作道德發展，也能融入進來的話，到時候從我們做出的量化結果做對應，國中學生在哪個階段，高中、大學、研究所分別是在哪個階段，這就可以呼應老師之前孩子隨著年齡能不能到最高階層？有沒有在發展？還是說說不定研究所連最高階層都還沒達到，我想說如果是三年計劃，這個做的出來嗎？我個人是覺得蠻不錯的，這是我提出的第一個。

琪：我能不能打岔一下，事實上Bloom的理論學教育一定要學，認知的層面、技能的層面和情意的層面，事實上「情意」這個字我就是從Bloom的觀點來的，而不是直接用情感、情緒。我也在想說Bloom情意的面向到底適不適合？我原來的模式—道德情感、道德同理、道德認同、道德參與好像有些難跟他做連結。

曾：我有試著稍微連一下，第一個情感的部分有一點是在「接收」，不過我覺得是在「同理」的部分，其實我們的同理是在「接收」的部分，認同是在「反應」，而道德參與是在「評價」。換句話說，若將這四個套進來，我們目前看到的差不多是在Bloom的前三個階段。

琪：感覺上好像不太一樣，反而我會覺得Bloom的接收、反應、評價、重組和形成品格來說我覺得是比較初階的發展，而曾老師你的意思是說甚至於包括同理，「同理是一種接收」我覺得不太是，「同理」基本上有情感的部分，至少有同情，我看到你發生什麼樣的情形就有同情的感受，但不只這個，我還從他的角度去想我會有什麼樣的感受？我是不是也跟他的感受是一樣的？我覺得他的「同理」，甚至於認知的層面還蠻高的，當然同理會有發展的序階，但是若要將接受和同理等同的話，就會目前的了解我會覺得沒辦法，而且「接收」



除非有更廣義的，但就依我目前所學，「接收」是說你接收到一些相關訊息，接下來你懂得如何反應，反應之後進而去評價，現在這是怎麼回事？怎麼回事之後就有很多的訊息、情感，就要將它重組一下，再來就會形成你對這件事較結構性、完整性的看法。我為覺得比較單純化一點，跟我很期待的同理、認同、參與，就我來說覺得有點難搭。

曾：所以我接下來就是Mark Wilson 教授幾年前所寫的一本書怎麼去建構一個Construct Modeling，很多學理可以直接套過來作結合，我們若可以以那個建模理論做基礎，類似概念的發展的層次，而裡面的字眼到底是什麼？我這邊的同理著重的點是什麼？因此，就是要把我們要發展的工具定義說清楚，我就覺得這個還蠻重要的，道德發展的操作性定義到底是什麼？接下來，發展的stage再去和Bloom做參考，根據他們的觀點結構整理後，我自己心目中想要做什麼，這兩個再來match，再將四個stage對照過去不同的研究，他們對於每一個年齡層的界定為何？其實可以拿這個比較，所以在建模中第一個就是做界定，這一個部分就是我第一個比較關注的。這個就延續到我在評量的時候評量架構如何定義的部分，那這個我們一邊般處理的方式是有兩種：一種是這個牽涉到學生作答的時間，這個有點技術，如果時間充足，我可以就同一個架構，從第一個stage，到最後一個stage，全部都測。每一個level的學生都來測，測完之後就可以根據我的量表知道達到哪一個level，這是最簡單的，但就剛剛所說有四個stage，四個構面每個構面跑多少個回合，這就牽涉到我這個構面中，如一個道德概念我要聚焦到哪些。像李老師過去的研究主要是教學，教學和評量可能會有一些落差，我在設計試題時是要了解學生呢？學習過程資料的蒐集，還是要去看他們的結果？這些都是教學中包含的部分，我們就要回到如果第一個construct很難定義，我要收集學生、要看、要考學生這些過程內涵，還是要了解outcome？如果是outcome的話，就像是教學中的學生學習成效，所以在之中我們去看道德情感的改變，哪些outcome是要去了解的？這才是我想要考的，有這些東西之後才能進行試題的設計，這也是我們之後要去看。換句話說，李老師之前做的東西，還是在教學的部分，這些沒有辦法全部拿來評量，要有些取捨，而不是說想要做outcome，這次做這個部分，下次做那個部分，這個是李老師可以去考慮的。另外在試題設計，我不曉得是全部讓學生選擇，還是有一些開放的問題？

琪：所以為什麼要有質性和量性的，質性的蒐集的資訊當然會比較豐富一點，量的部分如果



有open questions會比較麻煩一點。

曾：這也牽涉到兩者的比較，一般在做試題設計時會先用訪談去了解學生，再轉化成這兩個，這兩個會比較容易比較，不知道李老師有沒有思考到用這樣的方式來進行？

琪：因為質的、量的各有優缺點，所以當初設計時我就在想質的部分可以先做，這樣有兩個好處，一是會比較貼近原來的道德情意的豐富性，這樣資料的蒐集也比較讓人了解，近一步再從研究當中貼近實際的現況，用的詞彙，甚至於情境故事也會比較能夠貼近學生，這時候再將它發展成量表，會比較好一點。

曾：在剛剛第一個步驟，在做construct的定義外，相對也會做construct map，這個以我們做評量活動模式來說的話，就類似一把尺，那尺的兩邊，一邊是試題的難度，一邊是人的反應，等於說人的反應可以想像成人的能力，所以說第一個步驟的部分，construct map其實是個idea，就是我期待的意向，比如說我這個東西出來之後那會針對這邊的item response，就是我們試題設計，那包括我們剛剛講的，stage中就會有比較低階、比較中階，和比較高階，所以這部分就和我們的定義有關。根據定義就可以設計、期待，結果在預試中就可以看見，比較高階的表現。相對的就是試題的部分，就難易度來說，這些學生中能力較高試題是不是相對較難？因為我們在設計時常常會說我這個試題其實是在考別的，這是你的理想，在預試就可以看看會不會有些較高階的，比如說在國中的部分他其實答得很好，答得很好的部分我們原本期待研究生才能達到，結果在預試時發現高階的題目國中生就可以答得很好，這時候我們就要去思考題目到底適不適合。在還沒考之前我們就會有map，這是我們預期的，由我們專家來看這題是高階的，那研究所的學生，以四等量表來說，可能會3.8或3.9，但國中生只有二點多。（琪：那右邊為什麼是試題呢？）（葉：這是題目而已）

（琪：要給他們的題目？）對，這個就是在第一個階段同時要去思考的，這個都還沒有開始，是我理想上的東西，第二個才是作試題的設計或是發展，就如剛剛所說是要更簡單一些，還是要考量更多的東西，第一是說是要看結果還是過程，這部分比如李老師之前發展的教學就是我想要看到哪些東西。而另外一個是試題的型態，type是單純的選擇題，還是開放性，可能會傾向於後者。第三個部分若是開放題就會有個scoring rubric的部分，那選擇題的評分標準就可以出來，若是選擇題這部分就會比較簡單、單純化，第三個部分是outcome space，如果我們有四個stage，那就會有四個學生可能的表現，我們就要將這部分

發展出來。量表完成之後，如果是在第一個stage，學生的表現以道德來說大概會是如何？使用類似質性的描述。第四個部分，在實際的出來之後，會有一個empirical item-person Map，它的專有名詞是right map，這個才是我們產出的，map中就會有這是考生的能力、這是試題的能力。這個是我們本來發展、還沒考試之前，我們的理想，在考試結果出來之後有可以畫出一個，這兩個之間的關連性若很高的話就可以證明整個測驗是有效度的。

（琪：所以這是效度的部分？）對，這是發展量表的方法，這是一個過程。

琪：我現在回憶上一次在道德認知的部分。認知的部分是重疊，部分有些不同。因為我那時的發展有一點像DIT，所以和這個步驟上是有點不一樣的。

葉：DIT比較是傳統的，但是也 and 傳統的不太一樣，這已經是用近代的測量方式，在測量上、在item上應該要有個map，像我們剛剛看的構念圖，我們就是根據這些去寫item，或者是在最後該如何選擇？最後在試題上我們該如何做項目分析？對，他是在談這個東西，這個東西是很重要的。我想澄清的一點是剛剛李老師有提有些課程已經發展出。（琪：對）對我來說這個課程是個介入方案，我教了課程之後，有教懂課程和沒教懂課程的學生在我想測量的某些道德情感、同理、認同、參與的面向上，會有高低的差異。（琪：可是我沒有做這件事情，也沒打算做這件事情。）本來我的想法是這樣，李老師已經有個概念架構，這個概念架構事實上要和課程的設計有個搭配，搭配完之後就會有上課程的和沒上課程的，他們在之後要編的問卷測量高低應該會不一樣，我們在實驗研究上，也就是前測和後測。也就是說在接受課程之前先測，接受課程之後再測，我就會認為他在道德情感、同理、認同、參與的分數就增加，如此到底要哪些內容？道德情感、同理、認同、參與的定義要比較清楚，他有哪些面向都要弄。李老師應該是要做實徵研究。（琪：對，但葉老師所講的我還沒有要做，也就是說我想要的是先去了解臺灣學生的現況，而課程及其實施的成效是如何我目前還沒有想到要不要去做這一部分）那這個研究的主要目的是？（琪：這個研究的主要目的是，這三年我主要是了解臺灣學生在道德情意發展的現況是什麼。）那我說個可能不是很好的說法，道德是個很複雜的東西，李老師也有提到，有找哲學、社會學、心理學、發展學、測驗學……它涉及到很多，基本上我們到現場了解現況是沒有幫助我們建構理論的。我們總以為我們做研究是從現象歸納起來再去統整我們的理論觀，可是事實上這是實徵主義的看法。也就是說你選擇不同的道德哲學觀點，背後隱含的就不一樣，它

的測量方式、評估方式都會不太一樣。所以，我比較建議李老師應該要根據過去的研究經驗，提出自己的看法，不管現象是怎麼樣。另外，因為李老師要編問卷，就像曾老師所講，一定要先有一個很清楚的概念架構，這事實上是要從理論導引出來的。沒關係，這個理論是暫時性的，我有了一個想法之後才去做質性的研究或量性的研究都可以驗證，我的想法可能根據我蒐集到的。如果我現在沒有任何的理論觀點，如怎麼發展，或是不同年齡層或性別間的差異，單純只要講這四個面向，它彼此間的關連為何？對我來說是沒辦法去設計，因為我必須先去定義清楚道德情感和道德同理之關的關係是什麼。所以我很清楚它的定義，弄出他的四項度，也弄出同理的四項度，就是因為他們間要有什麼關係，都可以用不同的角度測量、定義。也就是說，以男生、女生的差異，我們當然可以說這是生理上的差別，也可以說是心理上的差別，也可以說沒有差別，這就是研究者自己的想法。

琪：這就是我第一年在做的事情，我現在就在做這件事情，我並不是期待從實徵研究、經驗法則當中回過來建構我的理論，就像Lawrence Kohlberg他說他並不是如此，否則他的後成規是怎麼來的，所以不是做這樣的一件事情，但是他還是去做一個實徵研究，他有一些理論從不同的學者來。他有了一個理念之後，還是要去看實況如何，我這個也是做這樣的事。因為我前面已經有個model，但是它是適用在實際教學上，因此接下來我希望能進一步的從教學到評量。評量的這一部分我第一年要做的是將它建立清楚，不管是概念、定義、建構.....將它弄清楚，還有它們之間的關係。那為什麼第二年、第三年要先做這樣的事情？其實是說我以後要做整個課程發展的成效評估，我還是要先發展出到底要問什麼？質性的探究是要怎麼探究法？量化的量表要出來，出來之後我才能夠進一步的再發展很完整的模式。所以我不可能一下子就跳到實驗建立的階段，我必須先完成這個三年計畫，之後量表出來了，這個結果也出來了，尤其要量表出來之後，才能作這樣的研究。

曾：但是量表會牽扯到效度的問題，也就是說所有的測量背後都有個理論觀點，若沒有理論觀點就無法測量，一定要說這樣的測量可以測到什麼，這樣的東西和什麼有關連。（琪：會有一些預測。）對，會有一些意見的預設，所以才會知道你撰寫題目的時候可以撰寫出理論背後的假設意義。

琪：這個我要稍微補充一下，剛才曾老師所提的部分是這樣，但是我原來MTC(道德思辯)的部分我反而是比較傾向原來的DIT模式（葉：不好意思打斷一下，DIT目前還廣受使用吧？）

是，DIT1之外還有DIT2，DIT2目前是一位阿拉巴馬大學的Thoma教授等人發展出來的，現在被廣泛的使用，所以中心就在阿拉巴馬大學。我們很熟，我之前的專案也是跟他合作follow DIT2的模式。回到附件二，我是先去發展出這個，也就是弱、可、良、優，是先從這個出來，也就是說我們會在理論預設上有弱的話如果是1、2、3、4到高，以發展來說。我們在理論預設上面，把它的概念明確化之後，以道德情感來說，道德情感在弱的部分表現會是怎麼樣？就有機會先界定，所以這個就是內容要項和評量規準就要先界定。再過來來說，因為是「關注-解讀-辨識」，所以我們就會說對於學校或是道德現象的發展「幾乎」不會去留意，漠不關心，並且不太了解，無法分辨情感跟道德之間的關係。所以先是規準出來，規準出來後可是要問什麼問題，問問題可能會說：你對於學校和社會的道德現象你平常會關注嗎？他可能會說我平常不太關注，那這幾天發生什麼事情你有沒有注意到？我們就藉由「訪談」進行質性。但量化的部分可能是自評，這個還不確定，如果我們純粹用moral dilemma的故事情境來說的話，就會有一個故事，故事結束之後可能會有12個題目，讓他去回答：你覺得哪一個跟你比較接近？但這12個題目就可以對應他可能是弱，可能是二、第三、第四，這個又怎麼來呢？這中間我們會請一些現職老師當我們做類似評分者信度，來確定這些item在理論，所以這是從理論，是有主張的。因此重理論、主張，到故事、item實際上的發展，因為這個理論要貼近學生的用語或他所熟悉的，所以會請一些現職的老師來幫我們看什麼樣的用語會比較貼近學生。若量化之前又有質性的探究，就會更清楚這些題目是不是真的能夠貼近學生平常思考或面對這些情境時的想法，我上一次道德思辯的方式是這個樣子。

葉：那我會建議不管內容的要項和評量規準，不管是要分成四等第還是三等第，都要把它列出來)(琪:我是要準備列。))那這個列應該有兩種方式，一種是先列好，再找我們來看他，我們以專家的角度來說這可不可當作弱、可不可以當作良、可不可以當作優，我們可以去評估。另外還有三的面向，每一個大面向下面還有如關注-解讀-辨識，那有弱的關注嗎？有可、良、優的關注？(琪:沒有，我其實把他合起，否則會太多了。))那這就最主要跟曾老師談的有關，但事實上要將它合在一起會很複雜)(曾：會很難判斷是在哪一個)分開也有分開的好處，不然就是要在這三個次面向的層次上找到一個概念，可以含括這三個，有就是說關注-解讀-辨識。(琪：可以把它合在一起，可是就是道德情緒，或道德情感)這

部分我不太清楚，這是李老師專業的部分。但至少要很清楚的讓我們知道什麼是屬於比較低的、比較中的，還是比較高的，出來了之後我們就看看，這是李老師的理論架構，這就是說你認為要測到道德情感的能力屬於低的、中的還是高的應該有什麼樣的現象，這個現象要怎麼用量化和質化呈現。我覺得質化讓我有些忐忑不安，因為質化通常不是去訪談而已，它也是一個測量。或者做一個跟Kohlberg一樣的moral dilemma，訪談之後再做coding，然後再跟弱的、中的、高的對照。另外像DIT有情境之後，他選擇他贊不贊同來回應問題，再評估某些題目事實上有剛剛曾老師所說的，贊同應該是屬於較高的，不贊同的分數應該是屬於較低的，這樣可能就比较像李老師想要去發展的，就可以與曾老師所說的去連結。（琪：對，那我再釐清幾點。為什麼我沒有將它整個弄出來？因為很可能整個都會被推翻，我先將它列出來，它的方向是不是可以這個樣子。比如有一些老師，包括兩位老師，可能為認為每一個概念都有概念重疊的部分，也不夠清楚。而且通常我們都是說處理一個就好，比較單純化，因此只是說我們想法目前是這個樣子，但時還不夠成熟，所以沒將它列出來。第一年事實上會有好幾次的專家諮詢會議，這一次只是第一次，第一次是整體可以怎麼做？方向先確定。第二次方向確定後就要將構面弄清楚，再去想想構面真的可以這樣區隔？是不是真的有所謂的弱、可、良、優？或是三等第：低、中、高，是不是夠清楚？這個就要一條一條的來看。）然後在不同的階段中，可能到量表的部分要找曾老師，他才是這部分的專家，而道德的情意、同理要找另一些專家。對於這一方面有所了解的，可以評估和判斷。（琪：另外我還要找一些現場的老師，他們要來評估判斷，但是這是第一年要做的事，但還沒有做，因為現在只是第一次諮詢會議。）所以我才會說今天不知道要討論什麼東西。（琪：因為今天主要是大方向，不然我可能連方向都走偏了，這樣不太好。）

（曾：隱約的好像有DIT，這個就是大方向了吧。）DIT也是有人會提出批評，雖然用得很廣，那DIT2是不是改了很多？（琪：故事稍微換了一下，計分的方式也做了調整。）可以follow，但是不是有解決它被質疑的問題，我想我和曾老師一樣李老師想要測量這幾個構面，如果李老師認為它是一個向度，它有高、中、低的區分時，那應該可以更清楚它的定義，我們可以知道在這個定義之下，它的重點在哪裡。可是我覺得這些東西當然都是理論，但是一個研究事實尚未必能夠解決所有問題，既然李老師已經有了一些課程教學，說不定我們討論以後發現和課程教的東西關連不大，那要去修改課程，還是修改評量，去符

合對應它。（琪：這兩個我覺得是不同的專案，當人可以把它合成完整的是好的。）它終究是要合成一個，不管是你的評量還是課程都會被刺激，我上了課程之後，再去做評量，結果不是李老師所想的那個樣子。（琪：當然是要彼此呼應。）所以既然是長時間的研究主題、方向，在這做這件事情時，就應該要將它考量進來。當然所有東西都可以去做調整，事實上它是一個動態的，課程可以修改，要項的內容、理論建構都可以，因為理論發展可以調整，所以才會有DIT第一版、第二版、第三版，甚至更多，就是因為只要運作時發現有什麼問題，它永遠是在一個動態的狀態，也就是說它永遠沒有一個完整的，沒有完整的主要的重點是在即使微調可能目前沒有影響，可是整個系統可能會出現問題。這很像教改，原來的筆試方式，一試定終生，它要和很多東西配合，調整之後還是會有很多新的問題出現，若微調可能會顧不到原來的精神，所以永遠都會有這些問題，但是研究者就要有覺悟或是魄力，我不是個完美的研究者，我只能說現在對我來說比較重要的是什麼，我可以把這些東西掌握清楚就好了，因為大社會還在變，我剛剛講的動態是研究系統內部的動態，這些都可能是李老師在第一年把它弄清楚。找不同的專家，可是我們只能提供你我們的想法，事實上我們不能替你做決定。

琪：所以其實我也一直不斷的動腦、思考，不過我先把曾老師所提的跟我原來follow DIT發展的道德思辯部分，有沒有違反？

曾：沒有，所以我現在要補充二個。第一，背後的理論基礎，因為我不曉得李老師之前所做到國小至高中的研究，又要做到研究所，這就比較難了。這部分會牽扯到若用一般的道德發展為基礎，之後在學校課程實施時重點一定會有差距。不過說不定這個地方也很棒，現在我們的課程發展老實講，在我們的國教院很多專家都是根據他讀的一些外國文獻，我們本土的東西其實沒有。如果李老師這邊可以建立本土化的基礎的話，對於我們的教育的課程發展也是很棒的，所以也是可以從這方面來想。第二，我想釐清李老師這四個面向其實你並沒有要把它有不同的層次，那如果每一個部分都可用這個model來做就好啦。（琪：是。）那就沒有問題了。還是回到如道德情感的部分，第一我的道德情感是什麼？就是這樣的發展，也就是說發展四個，第一個是預期的，到最後，這個就呼應到葉老師所說的，你的預期和實際的結果為何，這之間一定會有落差的。（琪：這四個雖然是分開，但它可以視為四個次能力，它既可以單獨，但我又可以將這四個組合而成，所以我的想像是這樣。

當然這四個會有四個或三個等第，我等於是把這些都弄清楚，但是接下來的題目可能12題中有4題是關於道德情感，這樣去區分）那跟我原來想的四個裡面就要有層次性就是沒有就對了。

琪：所以我這樣的思考模式和建構模式是沒有問題的。不過葉老師最關心的是低中高或弱到強，這四個是什麼？構面是不是夠清楚？不管是從質性還是量化都能夠對應，在過程信、效度就變成非常重要，這個是沒有問題。事實上之前在道德思辯的部分出現的問題是題目會比較多，現在受試者會覺得很煩。（葉：這就交給曾老師就對了，題目多就可以做項目分析，把一樣的東西放在一起。）因為我上次已經發展出四個故事，四個情境故事若都列出來就嚇死人了，所以我都是用搭配的，但廢卷率仍然非常的高，幾乎達到30%。（葉：廢卷率那麼題目可能會讓他們不知道該怎麼作答。）也不是不知道該怎麼作答，而是不想作答。（葉：講的客氣一點就是不知怎麼作答，但就是不想作答、不願意作答，這部分可以請教曾老師，他是這方面的專家。）其實這次我就在想說有沒有可能這四個次能力用各種不同的群體，也就是說大部分的群體就只要測一個就好，就會比較單純，題目也會比較少，只有少數的群體讓他四個都測。（葉：也可讓每個群體測兩個能力，這沒有問題，基本上如果你認為這是個能力是獨立的，就沒有規定說要同時測。除非你要測它們之間的關係，可能預期這個能力高，那個能力也要高。）對，但我還是覺得很有意思，因此另外在一些群體，不要每一個人四個都測，就沒有必要，只要我們在統計上可以解釋，在取樣上OK的話，我想不需要每個人都做每一個，這樣大家都累死了，所以我們想法是這樣子。不過我還有一個問題就是說我有兩種思考方法，一種是我現在的課程理論架構基本上是分四個能力，現在到了評量的部分，我要不要打破這四個再抽出來，因為這四個我本來在理論建構上就已經預設它是會有彼此overlap，是無法避免的，因為它會相互影響。所以我在評量上可不可以乾脆打破這四個，再去抽一些重要的concepts，來作為我這個道德情意發展更清楚的元素，這是另一種的方式。一種是維持四個能力，因為它既是課程實施，所以就會比較複雜，那如果我把它單純化，有沒有可能抓出某些元素，這些元素彼此之間是互斥的，也較不會overlap，這樣就沒有所謂的四個能力的問題。（曾：李老師說後面把他抓出來？）就是不要再去思考這四個能力，而是這四個能力...

葉：李老師說要將這四個有些基礎的basic，也許將來可以用那個東西，但是沒有人可以告訴

你，只有你可以告訴自己，建構和實徵的過當中會慢慢挖掘出來，我原來是用這四種能力，可是做完因素分析後找不出這四個因素，可能得到其他因素。因為李老師所列具有overlap，可是問題是我們知道因素分析有EFA和CFA，那你用CFA，這還是需要很多的理論基礎，如果你沒有理論基礎，也跑不出來。所以既然已經有個model李老師應該要follow，如果沒有任何一個，李老師就要告訴我們這些人說，我們也不太清楚，因為我們也不是這方面的，除非你找到2個framework，再談competence，這個也是一種，從統計分析的專業度，我可以用這兩個東西，再看要用什麼方式去設計。但是我也不是說實徵主義的觀點不好，我不太清楚說沒有得到我們預期的想法到底是sampling，還是在measurement的過程當中procedure有問題，還是怎麼樣，我們都不太清楚，實徵主義也不能告訴我們，除非我們將所有人都測。所以事實上在做研究我們以前都會認為蒐集更多資料來幫助我們建構，但我們現在已經發現這是行不通的，我們永遠不知道reality是什麼，但是我們在做研究我們有個useful，我如果用了這套東西去做研究的話大多數人都會認為它是有用的，可以看到學生行為的改變，他也確實符合你的預測、假設，說穿了一句話就是說事實上做研究我們學者所能扮演的角色是我們建構一些competence model，來跟別人證明我的model比你的model更好，。

可是李老師這個有個好處是我的model是要for臺灣，我覺得李老師已經做這個主題的研究這麼久了，應該會有一些感覺，如什麼東西應該是很重要的，在道德評量上是很重要的項目，或你認為在未來10年學生應該要發展的，在教學中很重要的道德發展項目，如果可以被評估出來就可以透過教學的方式，教學生之後可以讓什麼提升？也就是它被評量出的，也就是效度問題，他被評量出來了，高、低的人就可以透過教學來提升，提升了之後又可以如何，這就是我們所謂的predictive validity。剛剛曾老師在說的construct validity，不只是一要建立起，還要被測量來後也可以在哪些的表現也對應，它實上也是一個理論，對我來說每一個concept都是一個理論，也就是說李老師這裡有四個，那道德情感比較高的應該有什麼特徵、跟什麼有關連，當然也可以用同理、認同、參與的理論去思考，但是它是for道德，for臺灣社會脈絡之下的道德，我也覺得現在社會很亂，這樣的情形是道德教育失敗，道德思考淪喪的問題，還是是什麼？這個就是我們學者能做的事，我們可以告訴別人.....

（琪：如何解釋這個現象。）如果我們從小就透過這套教學，長大後就不會像那些民意代表在立法院打打鬧鬧。或者是怎麼要會更有愛心，這不單單只是研究的簡單概念，而事實



上是若跟著社會文化脈絡、跨界的思維脈絡，那在定義concept時會很費精神的思考該如何去界定，而它就會去形成一個道德情感、道德同理、道德認同、道德參與的理論。那我們在做研究就是在追求這樣的東西，因為它不是只是測量工具，如果他沒有所謂的theory，可以開展出去，否則好像不知道它可以和什麼有關連。（琪：我能夠充分理解，這個研究背後包括身為一個學者為什麼要做這個研究？若要做這個研究的話要奠基的理念，更深沉一點，不是只是相關的學說理論，或者是實徵研究、文獻探討而已，我覺得應該是背後的理念。）我覺得李老師已經在這個主題上，以你的學養、經驗已經可以做這件事，事實上李老師可以去思考說這個東西它真的要去掌握的核心脈絡是什麼，就像男生、女生我可以說留長髮的就是女生，短髮的就是男生，也可以體型較強的是男生，較弱的是女生，事實上在性別上、在道德情感上有很多的切入面，但是某些切入面我將男女以頭髮長短區分沒有什麼意義，因為我若這樣切可能只和美感有關，卻和其他無關，那我要怎麼區分？我要先找到切入的面向，男生、女生上有很多差異，我都可以用我切入的面向加以說明，想想看男生、女生的差異應該很容易，但是你可以找到這樣的面向嗎？找到那個面向切進去之後，那個面向不要討論了半天還是到底是生理還是心理，這永遠吵不完。我覺得這就是我們做研究時在某個主題累積到某個層次之後的學養和經驗，至少有那個感覺，只是到之前那些都不是可以解決的問題，否則為什麼總是吵來吵去，那你可以提出一個整個的module，我想這部分李老師就賴於你過去的研究經驗和學養，可以思考完了找出不同階段的發展層次，階段層次或是高中低都可以，有個初步的想法至少還有曾老師還有其他專家來給你意見，可是他給你意見也不一定要聽，可能要想說他們說的真的是我要測的東西嗎？可能不是，我雖然不能把這個東西講得很清楚，可是還是可以知道你所講的不是我想要的，因此你講的我就聽一聽，放在心上，但可能再過兩三年會突然有個體悟，我終於知道是什麼東西了，就可以順個那個東西去發展出來。（琪：我覺得這是一種學人的哲思。）他不只是學人哲思，你的devote、你的專注，我常常和學生說的：某個東西當你真正很專注時，就能熟能生巧，可能你突然間睡醒了就會有不一樣的感覺，不然我們可能這些技術越來越專精，可能背後理念的部分越來越少。這些技術只是輔助我們，這些測量、統計都是要輔助去驗證我們的理論假設，若你沒有一個好的理論假設，和要怎麼去驗證？所以我們的信念是沒有任何一個東西比好理論更有實用價值，它用在哪裡都可以通，都可以驗證

他的理論觀點。所以我也不太清楚，畢竟李老師才是這個主題真正的專家，我們被你找來只是來學習，我們把一些我們的想法提供給你參考。

琪：其實我原先的構面純粹是從運用而來，因為我們接觸的教育現場，一些師長都會問我說如果要進行道德教學該怎麼教？我其實也研究了幾十年，幾十年來的研究和觀察發現在其實很欠缺思辯的部分，辯是中間言字旁的辯，不是只是個人的思考，常常會陷入到個人感覺良好，而是要針對主題聚焦，要有論述式的論辯，所以我會覺得思辯的能力是很重要的。另外一個能力是在情意的部分，但我並不想把它局限在處理情緒管理，調適、調整個人的情緒，我覺得這不是我想要的，所以為什麼我會去發展出這些來。但是從師長們的觀點來說，會讓我覺得我原來有A1、A2、A3的這些已經有發展的層次，比如說在道德情感A1、A2、A3的部分來說，從關注進而到解讀、辨識就已經是有發展的序階了，包括同理也是，同理是我就站在你的角度想一想，我雖然不是你，但勉強可以站在你的角度想一想，可是這還不夠，還要去想說我站在你的角度去想，可是社會脈絡是怎麼樣？再來，還必須去省思，所以不光只是想像。所以我覺得我在建構它本身就有我的發展想像，我的map其實是有的，只是現在的問題在於它可能不夠精準，中間的概念還要再精緻化。另外，為什麼要做這個研究？我覺得葉老師好像一直在問我這個問題，就是因為前兩年在做發展課程時，老師們就會問說：我怎麼知道學生學的好不好？他們的確問我這樣的問題，他們也期待我怎麼樣衡量我的學生經過這堂課程後情況會是怎麼樣？我那時給他們的回應是我接下來科技部的專案會繼續的發展量表、實徵研究，若有機會的話我會再回頭將這一套課程進行修正，修正後再用量表及相關的研究工具、方法，再來測試實施的效果，所以要做的事情還蠻多的，但也許這樣才會比較完整一點，我現在等於一直在run，在過程中就很希望得到像兩位，和之前幾次的師長的高見。我可以提一下為什麼我會說有兩種方式，一種是維持這四個能力，事實上我建構這個部分也是經過多年，一直在閱讀許多資料，了解道德教育的趨勢，但也要說可能有一些冒險和獨創，在國外可能也不認同我這樣的方式，但是我本身在公領系來說會特別關注公領域的道德原則，我覺得道德不只是個人的、私人的範疇，也是公共的範疇，所以這是我長久以來關心的，所以怎麼把這樣的道德情意拓展，同時兼顧到個人範疇和公共範疇，這是我一直想做的事。那早上的師長會建議說是不是能打破這四個能力？的確是有一些的重複，所以找出這四個都有的element，也許可以從這

樣的角度去想，他們有找出了幾個，比如他們覺得單純就用情緒這個字眼，在四個之中都會有情緒，會有情緒的覺察、理解、表達、調適，他們覺得這個詞可以成為一個，另一個是角色取替，這當然在認知也很重視，它可以從一元的，如道德情感中我只關注一個角色，在到了道德同理，我就希望他們可以關注多元的角色，到了道德認同就回到主體的角色，到參與時是我們，所以他們覺得可以把element放在角色取替的部分。另外還有承諾，他們認為承諾在這之中也是很重要的，當然有對自己的承諾，對生態的部分都可以開放性的、擴展性的，所以上午的老師討論過後認為乾脆就打破這四個能力，並不是說這四個能力不重要，而是這四個能力更核心的element能不能找出來，core values如果可以找出來的話會不會比較簡單的去做接下來的實徵研究。

葉：跟道德有關的core element，Kohlberg在建構他的架構時也列了一些，包括承諾、公平...他已經列了，他會認為說事實上在第一階段core element屬於什麼層次，第二階段屬於什麼層次，所以這些element都和道德發展有關，我要關注的是有些人在這些element屬於低level、中level、高level，就我的理解他就是在做這樣的事，只是有人說Kohlberg太去偏重於認知的方面，沒有將情感的部分放進來。事實上情意或是情感的部分比認知更重要，現在的發展是該怎麼把認知和情意、情感做整合，我還想這不是教學在談，知情義行，道德的情感、道德的認知、道德的意圖、道德的行為這不就是在教學中培養學生的均衡發展，它事實上有關注的面向，可是李老師要涉及到發展，所以到底什麼是道德情感、道德認知、道德意圖，既然要發展這幾面向就有待加強，這個部分就是研究者要去建構的。所以我覺得這四個面向底下都有李老師自己想法，那怎麼關注才能讓道德情感，或怎麼想像、探索、省思才能讓道德同理的能力提高一個位階，也可以根據李老師原來這些去思考應該也沒有太大的問題，它就是你認為比較重要的，但對心理學家來說我會覺得講來講去都是這些，情感、認知、意圖、行為，只是要怎麼去說明他們的重要面向，端看研究者的養成過程，比如對我來講我認為比較重要的因為都涉及到改變，我們希望一個人從比較低層次的變到比較高層次，所以道德教育和諮商輔導都涉及到改變，但這些改變要先有察覺，我應該要先察覺到我有不足，接下來就要反思，我就會發現說為什麼我屬於比較低層，我跟別人不同等等之類，反思之後就類似李老師的認同，要有正向解讀，我贊同他這樣的觀點，最後才是接納，接納之後我就願意讓他在我的日常生活中實踐。行為改變在我的講法就是這

麼簡單的步驟、歷程，但可以看到不同的學者用不同的詞。不過怎麼讓他覺察、反思，反思還要到對的方向，反思可以很多但是在最後認同的部分選擇了一個自私自利的，這也不是我們想要的，這也是我們作為一個教學者、一個治療者或是一個行為改變者，我們就要去思考要讓一個人的行為改變雖然說起來簡單，但是要讓他達到歷程還有有點困難，不管是臨床、諮商輔導治療教了半天來是我教我的、他做他的，這個好像是不同的變項，但是讓他往上一步的關鍵是什麼，我就會從這邊開始思考，我一直在想時就會建構我行為改變的理論，不管這個理論是道德的、或是什麼改變，對我來說就是這麼簡單。

琪：那我們先休息10分鐘。

---休息時間---

曾：根據剛剛李老師和葉老師談的我想了解一下，我剛剛提的outcome space釐清一下，假如四個是獨立的，將來橫軸的部分就會有道德情感、道德同理、道德認同和道德參與這四個部分，下面就會有不管是低、中、高還是弱、可、良、優，這有點在講說，到時候考試下來量表的結果會怎麼運用。如果說是整個道德是用overscore的話，下面是四個subscore的話，是不是又是另外一種？這一種就包括剛剛講的，就牽扯到分析，如果要用傳統的分析就很難去解釋，因為四個要將它直接分數加起來，再統整的話，如每一個25分好了，那加起來90分、加起來80分，那80分代表什麼道德高還是？那其實是不一樣的，這個分析的部分我會建議用IRT，，CTT不適合做分析，這是要考慮的。接下來是element的部分，這個部分剛剛葉老師有談到，到時要驗證的時候，這幾個構面要用EFA？還是CFA？因為這兩個方法是不一樣的。（琪：可能還是要用CFA。）對，就像李老師說的直接用CFA的話可能會比較好解釋，因此我現在不知道李老師到最後如果以useful的觀點我可能比較傾向於量表做下來有一個分數，這個分數如果用傳統的方式會比較難解釋，不然就像我剛剛提到部分，這個量值到時候估下來就會有一個能力，這個能力到時候在那個位置就代表我的道德是高中低，這是比較好解釋的。如果我是高，就用質性來說明，所謂高的話，道德有四個面向是否可以分別來想，我的情感達到怎麼樣？你是達到哪種道德參與？我想如果以這樣的測驗觀點，這樣的outcome包括學生的教學效果如何，學期初讓他們做，看看他們的起點在哪裡，期末在測驗一次，計分之後就可以了解學生變化情形，如果效度做很好的

話，至少這個我可以告訴人家學生確實有成長。這是李老師可以思考的，那我還是會偏向像剛剛講的由四個面向提出，因為若要重新抓element會很辛苦，也很擔心到時候做下來會不會越做越遠。

琪：我覺得其他老師比較像是在架構圖的外圈部分，他們會覺得這裡好像有一些重疊，基本上我還是將這些當作是不同的層次，把將它串起來就不會覺得說一直overlap，然後將它界定清楚，其實到最後到更具體的map弄出來後，再來檢視他們之間串起來。其實同樣有情感出現有個關係，要達到的目的或過程是不一樣的，另外的確在結果和過程來說，我覺得大部分還是要聚焦於結果，因為在課程實施時可以有很多的過程，但是到做後還是要有結果解釋是什麼樣的道德情感表現、如何表現、表現到什麼程度，因此我還是傾向於結果，要關注歷程這困難度太高了。所以這也是為什麼歷程的部分我會傾向於質性的部分來做了解，因為質性的探究事實上很多的處理方法，有一些可以將質性的探究copy之後，也可能變成資料化的，另外一方面是盡量呈現他的獨特性、多元性和豐富性，也許從那裡可以抓住一些更精緻的構面，把主軸抓出來，這也是在質性中可以做到，但量化較難做到的。這樣可以嗎？

曾：可以。那在最後補充一下standard setting的部分，以測驗來說可以用專家判斷來做standard setting的部分，等於說到時候不管是道德情感還是同理，所謂的高中低，，就可以到試題中來談，那專家就會判斷，比如說葉老師就會判斷哪些題目低的應該要答對，哪些中的要答對，高的哪些答對，每一個意見表達之外，經過量化的轉化就可以得到cutting score，不然到時候是無法界定，因為問的問題中學生的表現不可能一致，所以以這種方式作處理。

葉：不管你認為關注-解讀-辨識高中低的差別，它事實上就涉及了能力的差別，只達到關注就是比較低的，那它延伸出兩個問題，一是所謂的高中低是比較強的假設，也就是說在設計上就像我和曾老師講的，你辨識分數答對了就是比較高的，若關注的分數答對了就是比較低的，那李老師就要符合這樣子的特性，他已經是個明顯的假設，要讓試題設計出來後符合這樣子的結果，這樣難度會比較高，這是一個。將來他達到所謂的道德情感時，我不太清楚李老師要怎麼去計算這個分數，因為這三個都是屬於道德情感的部分，如果有所謂的高中低就很像Guttman Scale，就是如果我到辨識，你問我關注、解讀，我都會認為那個對我來說已經是過去式，所以可能出現辨識高，但關注低。（琪：就是他可能有很多不同的

組合型態。) 這個就我一直在編這類的、跟能力有關的問卷的時候，不管它純粹是能力，它應該不會說我辨識能力高時關注低，這是不合理。可是它如果是屬於Guttman Scale的設計方式，他如果辨識能力高，那不一定關注和解讀是一定會的，這個就是Guttman Scale，他得出的結果是辨識高，可是其他都很低如果出現這樣的題目我可以說這是gardener skill，可是若按照剛剛的模式我辨識高關注也要高，所以不管是怎麼樣的結果都可以解釋，解釋是講出來的，但是事實上它應該要follow我們的理論，不可以我看那個結果就用我喜歡的解釋。這也是我剛剛一直在提醒的，還是你的評分幫你說明，不然最後所得出的數據一定可以找到事後的解釋，說我的測量是沒有問題的，這是倒果為因。雖然我們研究做久了都知道，當結果不呼應我原來的想法時，還是可以想一個可能的方式來詮釋，但是原先就不是這個樣子，那你就會發現整個都不太一樣。所以這個是自己對那些屬性之間的關係和題目設計，應該要先有一個想法，那若不符合你的想法，應該要去修改題目而不是對結論的解釋，因為當我們發現結果不符合預設觀點時可以做得太多了，完全符合也是不容易的，所以才會說這是值得重視的東西，不符合的時候我也可以怪樣本、測量、理論.....就可以為自己找台階下。(琪：我覺得蠻好玩的，我覺得葉老師越來越不像心理學家。) 不是越來越不像，事實上心理學研究做多了之後就會慢慢發現，我是在民族所，我們是少數，其他是社會學和人類學，我們在和他們溝通、講統計時他們都聽不懂，就要我們在理論上說服他，所以我會越來越...另外也是受到後實證主義、後現代主義的觀點影響，就會發現結果出來該如何解釋它，都可以解釋，那我到底在做什麼，以前我們會如此，但現在已經不是這個樣子了，我為了讓自己有個認同，在這麼不同的說法中要有個認同。你可以有不同的理論，不同的理論有不同的適用焦點和適用範圍，因為我的理論就不是要去解答這個問題，我的理論有我的強處，就是要解決什麼問題，所以剛剛一開始就說你覺得你這個理論若滿足了有什麼好處，能解決什麼問題，這是我的理論本來要做到的事情，若你要把我的理論拿去我的弱項，那我永遠都比不上。我可以拿A理論強項的依變項來解釋我的B理論，我的強項本來就不是在A理論的結果變項，當然怎麼測都輸給A理論。所以還是要follow你的理論，我就是要檢查這個問題，所以就知道要用A理論還是B理論，A理論比較適合解決這個問題，B理論比較適合解決那個問題，所以他們都是對的。(琪：所以曾老師會有這種感覺嗎？)

曾：所以一定要確認一件事情：你測驗的目的是什麼？這一部分我跟教育部的部分長官很難溝通，他們認為考下來的分數就能解釋一切，要告訴我學生為什麼考不好，我們只是說我們的測驗是要測驗什麼，不包括補救，他們卻問為什麼不能拿來當補救，所以這就牽涉到測驗的目的，這個也要告訴人家，也是李老師企圖要發展的，先蒐集理念再解釋，還有定義問題，包括這些問題到後面要讓我們看的到，要先知道它的定義是什麼，因為若我沒有了解這些定義的話，很難將這些東西說清楚。就像葉老師談的，我這個是要驗證什麼，所以可以拿什麼model，結果你拿另外一個model來打我，我的東西當然就會變成有誤的。

葉：事實上這些又牽扯到issue 的situation，也就是說更換道德情境。事實上在A的道德情境下，我的道德情感可能會比較高，但是在B的情境下，可能會比較低，因為這個道德情境我不熟悉，所以可能會因為道德刺激不同而有一些個別的差異，可是李老師的測量上只能選特定幾個。（琪：對）那要如何保證選出來的是他可以的？因為人的個別差異太大的，若是你問從小就是佛教信徒的人一些和慈悲有關、和做人有關，或是和宗教交流有關，那他可能四項都很高，但是那只是因為他是佛教徒的關係。（琪：我打岔一下，所以在前兩場就會談到，目的我剛剛說一些老師問我說不管我用這套課程或使用其他工具，有什麼可以鑑定的工具？另外從這個測驗，量化或質化的實施之後，能不能找出一些人他可能是道德情意發展特別好，一般來說可能發展到某一個層次就固著在那邊，那能不能在特別好中找到一些環境因素，這些變項是影響源，那之後在推動道德情意發展時，就可以特別強化這些影響原，是不是就有助於提到可能的情意發展？）可是這要避開那些特殊情境，否則沒辦法解決問題。（琪：對，太特殊了，並不是大家都可以有這樣特殊的經驗。）所以這部分還會再增加問卷嗎？（琪：因為我們通常在量表上會有一些其他的背景因素，如果它是有意義的話是可以加，這些要從第二年的質性探究中去找，從訪談中找到我們沒想過的這些，這些是不是他個人獨特的，而不能轉化到其他人身上的，或是在教育上我們無法提供，這個可能就沒辦法，那若是在教育上是有意義就可以納入。）這個可以問第一線的老師，他們覺得小朋友最欠缺的是哪一些道德相關的東西，若很多老師都提到共同的東西，當然可能是不同階段，就要設計不同的道德情境，例如國中生最常碰到什麼類型的事件？

琪：其中可能有一些理念要每個人看到都可以大概了解，有些可能會依年齡層不同。另外，曾老師剛剛提到目前現有的課程和我這個的關係，那當然以後運用的時候，我在做很多東

西都會先去設想老師的轉化能力，也要有時間讓老師做，學校要有適當的彈性和自由度，如十二年國教高中就有特色課程，中小學有彈性時數等來施行，我覺得這是蠻重要的，另外是我設計好之後將來能不能運用的問題。另外在道德思辯研究的過程當中，我發現一個蠻有趣的點為什麼反而是大學的分數沒有比高中的分數高呢？其中有一個因素就是我那時在測時高中生當好歷經了社會運動，如太陽花學運、微調課綱等，還有高中生在95課綱、99課綱，99課綱我也有參與，事實上我在99課綱中的貢獻是將一些道德議題納入，95之前的公民基本上對於道德的想像是傳統的，我進99課綱之後就希望大家將道德的想像是跟著國際的學術潮流的，所以就將一些道德議題、道德思辯的觀點擺入。後來去訪談時很多高中生會說他們在高中的公民社會科都有討論，包括我現在在教大學生，倫理學、道德思辯的概念，很多他們都會說我們以前就有這樣的概念，所以正式課程有時還是蠻重要的。所以這也許就能解釋說為什麼高中測出來的分數相對來說是較高的，因為剛好問題都符合他們的正式課程。

葉：這些讓我想到Kohlberg當時建構他的理論時，也發現到大學的階段分數也較低，所以他就create四又二分之一，他就特別解釋到這是為什麼，這個當然就是說大環境在變，因應大環境也要有些調整。因為Kohlberg這些東西是屬於認知，我覺得認知比較容易受到大環境的影響，但李老師在處理的是道德情意，我覺得情意的東西，因為老師教了就算我不知道也可以照著講，雖然我不知道背後的道理是什麼，但我覺得如果真正測到情意的話，它事實上是會因為太多外在的環境而有一些太大的轉變，這是我個人的想法，可以思考一下，我也在思考這個問題。（琪：可是我覺得好像相反，如果從臺灣來說會發現傳統的情意是比較穩定的，可是現在比較多元民主的，從另一個角度說，有點混亂的情況下，很多人一天到晚都在生氣，這個不是情意部分嗎？）是情意部分，不過我知道李老師要測的不是情緒，這個情意也有所謂的深層結構，當然任何表層的東西都可以隨情境來，我覺得如果李老師是follow DIT或Kohlberg的研究，談的是深層的東西，這些東西是比較不會受到環境波動改變，環境的波動是情緒，因為要測到同理是要有些技術，要知道認同需要有什麼過程，不會是說因為環境或是什麼是馬上改變我的認同，那這個就不是我們講的比較深層的認同。（琪：對）所以，每個東西若仔細去思考就也就不敢做了。（琪：對阿，那我研究做30年也做不完了。）李老師事實上已經有很多教學、研究等實務經驗，你可以去思



考更核心、更深層的東西，來提供給教學現場、國教署等，因為李老師在做課綱、政策的規劃者。（琪：曾經。）這真的需要周全的考量，涉及的面、廣度深度都很大。（琪：我事實上還是要說課程政治學，沒有辦法我連講話的機會都不見得有，在某些場合中。）

曾：我想請教一下，你這邊是能力還是素養，以十二年國教來說這比較偏素養，素養和能力的很大不同是把情意和實踐的東西放進去，現在國教院把它叫做素養。（琪：對，我一直不敢用這個詞，因為在國際上沒有人這麼用。）就是competency，（琪：對，就是competency，它本身就有認知、情意、態度，就是所謂的素養。但是Literacy它的意義相對的很薄弱的，但是我們每一次的教改都要創造一個名詞，我覺得每次在創新的名詞時都沒有考慮到名詞的意義，還有國際接軌，所以我不太敢用。但是我不用的話其他老師就會說能力已經是過去式了，你怎麼不用素養？所以我也一直很掙扎。）（葉：因為你的想像是competency，最重要的是你的定義，中文要怎麼使用可以跟上時代的潮流，可是你很清楚你在講什麼。）

（琪：中文我是傾向於能力和素養兩種並用，那英文還是用competency就像一開始我請教您說模組...）模組就像是你講的，但大家都把它混在一起，和模式有點類似，但比較不一樣的是module是比較單純的，但現在就很像把很多東西拼湊起來。（琪：他們的模組我就覺得是在發展課程方案或教案，再把這個當作是module，他們也叫作模組，所以我就覺得每一次遇到教改，這些名詞都讓我困惑。）（葉：我自己在用model時，它已經是一種理論了，它除了它的element，還有element之間的關係，以及它可能的功能。）所以可能也是這樣所以他們才用模組。（葉：拼裝我們會用framework）（琪：所以事實上我在最前面的架構圖來說要把它稱為架構圖）（曾：可以等發展的更成熟之後再去思考該如何叫它，因為在不同的階段李老師可能會覺得不能叫這個，但到了後面的階段想法可能會改變。本來這個就是一個發展的過程）。

琪：我真的要再多思考，因為老師們觀點之間都會有一些情意。（葉：就如我講的我們只是提供李老師一些意見，李老師最後還是要自己做決定。）好，非常謝謝兩位師長。

~會議結束~(本紀錄經過所有與會師長確認內容)

第一次專家諮詢座談會會議剪影（丙場次）



## 附錄 2：第二次專家諮詢會議紀錄與剪影

### 一、第二次專家諮詢座談會會議紀錄（甲場次）

開會時間：2017 年 1 月 6 日（星期五） 14：00-17：00

開會地點：國立臺灣師範大學誠四樓公民教育與活動領導學系研究所（三）

主持人：李琪明教授（國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系）

出席人員：（以下按姓氏筆劃排列）

李紋霞教授（國立臺灣大學教學發展中心副組長）

周淑卿教授（國立臺北教育大學課程與教學傳播科技研究所教授）

林如萍教授（國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系教授）

林建福教授（國立臺灣師範大學教育學系教授）

陳柏熹教授（國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系教授）

劉若蘭教授（國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系副教授）

列席人員：

張雅琳（國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系碩士班）（會議紀錄者）

張詠宣（國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系碩士班）（會議紀錄協作）

黃莉雯（國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系學士班）（會議紀錄協作）

### 壹、主持人李琪明教授引言與報告

李琪明教授（以下簡稱「琪」）：

各位師長午安，非常感謝大家在這個時期能夠抽空來指導我們這個專案，新的一年祝福大家平安順利。（以下簡介今日與會的六位師長與三位學生助理）

科技部的專案在執行的過程當中，因為希望可以得到更多師長不同的想法與腦力激盪，所以會以各種不同角度希望能夠邀約，希望得到大家的高見，更確認這個計畫的方向是值得走的。

接下來針對今天要討論的部分簡要說明一下，本案是源自於我長久以來研究的道德教育。長久以來期許自己扮演橋樑的工作，嘗試從不同角度去探究，希望可以把理論和實務結合在一起。過去幾年我專注在道德思辯能力的部分，也有發

展出成果，事實上在國際上、研討會的趨勢上，從認知部分，而開始發覺到情意方面也很重要，從道德認知上，開始關注到道德情意，但我們到教學現場時，校長和師長常常會問：「情意很重要，但要教些什麼、要怎麼教？」那道德情意到底是什麼？我們可以怎麼教？教了之後能不能知道成效如何？這些都是現場老師關心的問題，而做這件事的人很少，的確也不好做。在我前兩年科技部的專案已經做了前導的研究，先嘗試發展道德情意分為哪幾種，並把它視為能力，能力的意思是可以藉由教育培養而成的，於是我所讀到的相關文獻與相關知能，區分為四個重要的能力，四個能力區別出來之後，再去看怎麼發展、怎麼放在實際的課程教學當中。我也找了八、九所學校，實際發展教學模組與課程模式，從小學到高中，運用不同學校發展出的課程方案，回過頭來測試這樣的模組是不是可以運用，對於接下來要做的三年期計畫就可以更具體地知道有哪些能力、次能力是可以實際轉化為教學、轉化為課程。

接續的這三年專案，第一年是不斷確任模組／模式是否需要做調整？規準如何設定？等等；第二年準備奠基於臺灣社會脈絡裡面進行訪談，用第一年發展出來的重要內容，去實際訪談學生的反應；第三年希望能夠發展出量化的評量表(或是量表、測驗)，也是奠基於第二年的訪談而來。以下為會議討論題綱(另見會議所附資料)：

- 一、對於本案(三年期)所列研究目的、研究方法及進度的建議
- 二、基於第一年研究目的「本案建構道德情意發展的內涵要項與評量規準，作為本專案實徵研究之理念基礎與架構」，所擬定之「道德情意發展的內涵要項」初步構想，請予以評閱並提供具體建議
- 三、其他對於本案的建議
  - (一)推薦國內外相關研究案與文獻搜尋
  - (二)質性訪談與量表型式之建議(教育目標→內容要項與評量規準→質性訪談/焦點座談→量表發展與施測)

本案所謂道德情意 moral affections 四個能力包含道德情感(moral emotion)、

道德同理(moral empathy)、道德認同(moral identity)、道德關懷(moral caring) (註：道德參與(moral engagement)經第一次專家諮詢會議的學者意見後，修正為道德關懷(moral caring))。這幾個概念並非直接切割，而是匯流、統整的，也不一定要從哪一個方向開始，每一個能力都有三個次能力，這些內涵或次能力也是上一次專家諮詢會議的師長們建議的，例如在「察覺情感」也要有國中、高中、大學、研究所的發展，然後「解讀情感」一樣會有這四個階段，這樣太複雜了，於是「察覺情感」發展到「解讀情感」再到「道德關聯」，也都各自有發展取向，這樣比較清楚。舉例而言，在「道德情感」這一部分，如果我們只有「察覺情感」，這個事實上只是初階的階段，比如說今天早上看到花蓮有一所學校要參加音樂比賽，結果沒有黑皮鞋穿，只好用膠帶黏成黑皮鞋，我們聽到這個訊息會眼眶泛紅，然後覺得很心酸很心疼的感覺，就是「察覺情感」的部分；可是還需要進一步「解讀情感」，光有情感不夠，它有可能一閃即過，解讀情感是表示在花蓮這個地方、現在這個年代，還那麼窮呢？教育處難道不知道這個情況嗎？難道沒有補助嗎？沒有人發覺資源的問題嗎？要去解讀這個情感，於是就會發現資源的不公平等等問題，就會到「道德關聯」。根據前述，我擬定了評量規準，剛剛跟大家報告的，我是要從國中開始，國中、高中、大學、研究所，因為發現到大學不太夠，由於我們大學生的發展，尤其是道德的這一部分，跟其他研究發展有些不太一致，一般我們預設，教育階段愈高，程度應該會愈好，包括道德能力上應如是，可是問題是在道德認知的量表呈現上，發現大學生反而有時不如高中生，這個我有嘗試做一些探究或解釋，也和國外學者做很多討論。或許因為我國文化、考試制度的關係，所以在道德的判斷、思辯上，在大學生這塊是蠻值得探究的，所以我希望把它延伸到研究所來，才看得清整個教育階段的問題。

我本來是希望發展成四級，但是上一次會議師長們認為發展成四級太多了，所以就簡化為初級／中級／高級，例如初級是「察覺情感」，到了中期是「解讀情感」，然後到高級再加上「道德關聯」。教育目標則為原來的四個次能力發展出來。接下來是請大家比較巨觀的來看整體的三年研究，中間要注意什麼事項；另外也可以比較微觀的，針對實際用詞用語、內容來提供高見，所以我的報告先

到這裡。

## 貳、針對本次會議大綱進行討論

與會學者：李紋霞教授（以下簡稱「霞」）、周淑卿教授（以下簡稱「卿」）、林如萍教授（以下簡稱「萍」）、林建福教授（以下簡稱「福」）、陳柏熹教授（以下簡稱「熹」）、劉若蘭教授（以下簡稱「蘭」）。

### 一、針對附件評量規準的向度討論

萍：初級／中級／高級指陳的是發展的程度，有可能高中生可能停留在初級？

（琪：有可能），因為用評量規準，教育部現在在推，我覺得會有點困惑，評量規準套下去的第一印象，這邊就會是內容，那邊是表現標準，表現標準基本上就是程度問題囉？所以初級／中級／高級要多一點形容，不然乍看會以為說，以為是心測發展出來的規準就是 ABCDE，就好像是分數等級這種，而不是發展階段。但妳剛剛這樣說我就瞭解了，那是剛好用了評量規準縱軸 term，然後橫軸 form 又剛好比較接近。

琪：那現在以 12 年國教的社會學習領域來說，雙向細目表那個規準，事實上社會學習領域是我有訂的，不知道現在、確定的 form 是什麼樣子。

萍：這邊是內容標準，然後上面就是表現標準。

熹：不過這也大致如此，符合這樣的狀況。比如說以道德情感來講，初級就是著重在「察覺」階段，然後中級就在能夠正確解讀，高級就是不但能夠正確解讀，還能夠知道與其它意義之間的關聯，所以其實也有表現標準的架構。

琪：所以等於是，DCBA 其實也有類似的意思，也是四級，但是現在縮減為三級

萍：我剛剛要釐清的是，如果現在看評量規準，同一個項次底下學生的 ABCDE，可是琪明原本講的是一個發展的，它並不是好壞，是還沒發展到那裡，是這個意思嗎？如果說一個國中生，他在初級或是在中級，他也有 ABCDE 的概念在裡面嗎？

琪：會，因為以後不論發展成訪談或是量表，它一定會有一個分數。以訪談來說，評分者一樣會給一個分數，基本上是類似的概念，還是要去「評斷」，雖然它是發展，但是發展的高低（不是好壞）還是同樣的意涵。

萍：但是國中到研究所都是這張表嗎？（琪：都是）

熹：如萍老師我有另外一個想法，這三個次項到底是內涵，還是程度？這兩個不一樣。舉一個數學科的例子，數學科它的內涵可能有代數、幾何、機率、數與量的概念，代數也有所謂的表現好或優或是普通，同樣的道理，「察覺情感」這件事情，它如果是內涵的話，道德情感包含情感的察覺、情感解讀跟道德關聯性，假設縱軸是屬於內涵（縱軸是內容），察覺情感本身就會有初中高，解讀情感也有所謂初中高階，有些學生只能察覺到很表面的、具體的情感，他看到這個人在哭，察覺到在哭；那有些人他還可以察覺到更細微的情感，「我看到他感覺到他的蠻憂傷的樣子，雖然他沒有哭出來，但是我可以從他的表情去推測出他的情感狀態」。

琪：我原本就是要這樣，但第一次專家會議的師長們覺得這樣分得太細，所以認為直接分為初級—能不能察覺情感，所以比較單向。如果分得太細，屆時發展訪談或量表時會太多題，從之前的經驗也發現，對現在學生來說，題目太多都會成為無效的問卷，所以後來就進行簡化。

萍：我也理解分太細就很難操作，只是這樣不曉得有沒有考慮，教育目標格子裡的敘寫或呈現方式？最好是統整的，就是不是分三個項目，就是道德情感本身就是一個基本定義。

熹：然後發展到不同程度才是初級。

萍：從規準的角度來想，這邊就會是內容。

琪：意思就是不用寫在這裡面，也許我可以把重點比較容易呈現出來。我是從前面理論發展出來的，所以我現在呈現出來的這樣會比較清楚，但是到最後要怎麼呈現以符合大家的閱讀習慣，可以再做一些調整。

萍：現在這樣的好處是，因為一直都在推評量規準，老師們在解讀的時候就容易用評量規準的習慣來理解。

霞：這地方我的看法是，因為現在這整個 framework 架構圖，其實是一個線性的、一元化線性的發展，我不知道其他老師的看法如何，如果思辯的情況下有可能是這樣，但道德情意，事實上有沒有可能是一個整合性的？也就是說，我們現在的架構圖，它的發展就應該是比方說在道德情感上，就應該先覺察，然後再解讀，再關聯，其實它有點像知性上的進階，有可能跟年齡有關係，但如果你現在講情意的話，例如今天一個小孩子，幼稚園的小孩子進來的時候可能馬上就到道德關懷的部分。基本上道德情意用一元、線性的發展去檢視，在理論、在哲學上，是否有其他的思辨是要考慮？那如果今天要發展一個不是用以前我們認為要一步一步教的東西，而是要放在一個環境裡面，我們應該是要給它一個全人發展的情況，我們可能不能再走這樣一步、一步地來的研究架構，所以我覺得要疑問－在架構圖的發展是否一定要像現在設定的：情感、解讀、關聯；然後另外道德情感和道德同理還有初級中級高級裡面，有沒有可能同理在初級，但道德情感已經到高級了，或是其實到高級，道德情感可能還沒辦法解讀，或是無法延伸到外面去關聯，這是我們在做架構圖時第一個可能考量的。

琪：這個我回應一下，這個我有考慮，其實我沒有要表現出一元線性的部分，但是感覺上會變成這樣子，所以待會大家來想想要怎麼調整，其實我是不希望變成這麼線性。（畫白板）因為在道德認知的部分事實上有做一些探討，像 Lawrence Kohlberg 就是這樣發展一元的、線性的發展，後來新 Kohlberg 學派就已經不是，而是走不同的 type，假設這裡是 ABC，本來是 A 到 B 到 C，現在則是某一群體（臺灣的國中生）的 type 是 A 有 60%、同時 B 有 30%、C 有 10%，所以這是一種 type，然後高中又是另外一種 type，所以就會有不同的形態，這就是跟紋霞教授所說的類似。那但是這是認知的部分，在情意的部分，如何將這個表格或是圖像作成類似這個 type，因為現在在這裡很難，要有一些結果的時候就可以出現，在這裡總要先釐清，因為不可能把它整個交錯在一起，會變得很複雜，這是我的想法。

霞：所以我的建議是，在評量規準（尤其是分析型評量規準），未來還會發展成量



表的狀況下，應該是像前幾位老師講的，在現在四個面向，每個面向還有三個階段，這是非常好的，而且讓老師在教學的時候很清楚。所以要清楚呈現情感能力的話，這個量表或評量規準是可以幫助從事教育的人，或評量學生哪一部分較為欠缺的時候，未來在做課程設計的時候應該要加什麼東西進去，我覺得這個量表應該是要愈清楚愈好，而不是全部合在一起，因為當全部合在一起之後，就沒有一個可供規範、參考，且明確知道的部分。當我們今天在發展，或老師在教學的時候，其實是需要清楚知道教學上的發展，大概是要往哪裡去，那學生展現出來以後，這個能力或情意的面向裡，現在是屬於哪一個？現在我們如果把它變得太普通，初級只有一個，中級兩個，高級三個，但事實上不是這樣發展的，情感的能力應該是同時三個在發展，只是有的發展快、有的發展慢。現在的文字呈現都混在一起，剛剛老師們的解讀，可以解決的方式可以包在一起過來，可是包在一起過來就覺得很可惜，因為我覺得最驚豔也最珍貴的地方，對未來在現場的老師，我覺得是要清楚地知道，目前的學生呈現出來的情意，大概是哪個階段，這跟教學的方法，以及你要放什麼東西進去而有不一樣的狀況。這也就是為什麼我們說不同國家的道德情意發展，臺灣的小學生、國外的小學生，在這幾個情意就有不同，有些國外的小學生已經有很多地方都到高級了，是因為在小學的道德教育與生活經驗混在一起去做的。我個人覺得如果真的要評量，並用評量來幫助老師，分清楚一點是比較好。至於量表，要發展多少題目來測驗，其實是可以合在一起的，比方說在道德情感這一部分，只要六個題目，在設計的時候，六個題目就可以有單獨、或整合性的，所以如果在題目上的分數高，就代表他是高級的，個人建議是，在量表的部分，這地方是 instructional(教學)的，instructional rubric(教學評量規準)，一個是幫助老師教學，一個是未來如何評量學生，另外也幫助在做量表時，可以很清楚知道是對應到哪一部分，我認為做量表的話是愈清楚愈好，每三個面向也都應該有初級中級高級。

萍：因為在寫評量規準的時候，是針對內容判斷程度，而不是 A、A+B，比較

不會這樣設計。

琪：所以還是回到原來的，每一個部分都有切割為初級中級高級，才清楚呈現。

熹：未來也可以去驗證這個規則性，比方說數學的四則運算會了之後，才會有指數代數的概念。要達到道德關聯的部分，他前面如果沒做到，後面就真的做不到？

霞：因為這個是要發展量表啦，所以測驗完之後就發現，其實理論上想像的是分成四四十六，四三十二，但說不定對臺灣的小朋友、青少年來說可能不需要這麼多，因為裡面有些東西在生活或學校經驗裡目前沒有，剛開始量表出來、收到資料之後，根據展現，再去刪量表最後呈現出來的面向，可能會比較容易達到我們想要符合臺灣文化的道德情意發展，或是在臺灣目前的教學環境裡可以達成的。

琪：所以這邊原本希望統整、簡化，實際上有太多的預設是需要驗證的，而且這樣的驗證也不見得與我的想像是一致的。

霞：而且根據這樣的評量規準，未來在評分的時候會非常困難，因為現在分成三級，到後來會發現鑑別度可能都在中級。

琪：所以三級好、還是四級好？

霞：在我的學校的話，因為有程度高的學生，所以三級的鑑別度對於程度高的學生鑑別不到，所以對我而言，改作業的話就會用到四級。就我使用評量規準的經驗來看，這次的學生這麼多，使用三級的鑑別度比較難判斷，所以我至少是用四級。

福：這個計畫目前是第一年，道德情意就是這四個主要的成份，那通常在探究道德情意的時候要連結到這四個。我建議是，當然這些意見事後都可以再參考或取捨，所以我們要先定義「道德情意」到底是什麼，因為最後的敘述裡跟情意之外的認知都連在一起，在後面有些敘述不容易區分，尤其是到了很高級的時候。在發展的過程中，每一個階段，認知情意各方面不容易劃分，我第一個意見是，道德情意到底含括什麼？第二，我現在舉個例子，一般同理是翻譯 empathy，Hoffman 在研究道德同理的時候，剛剛我們講到幾

級，不管工具幾級的劃分，一定要扣緊發展的事實，針對同樣事實進行探究，我們要分成幾級來達到研究目的，可是問題是，現在我們觀察一個小孩子，看到旁邊的小孩子在哭，他也會跟著哭，但是他不會爬過去安慰那個小孩，他會安慰自己，這是在醫院裡對出生嬰兒觀察同理心、**empathy** 的發展早期，後來發展文化教養和環境刺激，到後來即使對方沒有實際的感受，但是他觀察到對方的時候，就設想到幾年之後，或是這個制度實施之後，比方說一例一休好了，他可能對未來的利弊是怎麼樣？他有那個同理的能力。當下那個人可能感到很高興，可是（我並沒有說一例一休好或壞）以後國家可能很好或很不好，同理的發展不會是只有當下，像小孩子在哭他也搞不清楚是他在哭還是自己在哭，然後是安慰自己，等到長大一點他會爬過去把玩具送給對方安慰他。為什麼說要扣緊發展的事實，這個研究本身已經有很多文獻基礎，比如說這四個要素要分幾級的時候，像道德關懷強調關懷倫理學裡面的，試著研究、提出不同的發展，我們有文獻的基礎之後，比較有助於劃分幾級、階段，但困難的是研究一定有它的情境或樣本，我們現在是針對臺灣的學生，所以也沒有，臺灣的研究也沒有可以單獨對應到這個幾級，不然做起來初級中級高級有時都不易形成，在過去的發展中還要去評量，所以以同理當作例子，比如說第一個敘述是道德情感面的敏銳察覺，可是在同理心層面，同理也是敏銳察覺，像剛才小孩子的例子，他察覺到隔壁有小孩子在哭，可是在這個階段沒有分清楚是對方，才會安慰自己，可是到第二個階段的時候，知道哭的是他不是我，要安慰的是他，後來的階段就不是當下了，他知道他現在很高興，可是不知道他家裡已經遭遇不幸或厄運，所以他的能力有擴展，雖然都是同理 **empathy**。我這樣的想法是說，這並不容易清楚敘述，比如說情感察覺能力，與我們是否透過同理去察覺到對方的感受或可能的命運，這不容易劃分。

琪：我說明一下，事實上這四個能力中間可能會有重疊，我盡量讓它稍微有一點區隔。那這些是奠基於現有的理論基礎之外，也有實證性研究，但我要坦誠並沒有對臺灣的研究，因為臺灣對於這塊本來就很缺乏。所以我現在有

蠻多是國外的文獻資料，這些東西重點抓出來，是擺在學校的教育環境裡，老師們都覺得這是清楚、可行的概念，這些次能力是經過學校老師設計課程方案，並實際教學過後，教過之後再回過頭來覺得這很重要。比如說以道德同理為例，察覺情感是要有，裡面的同理重要的是「設身處地」的想像，像是我看到這些學生沒有錢買黑皮鞋，「如果我是他們的話我會覺得很難過」這個部分比較像是在同理部分要特別強調的，而且老師也認為這樣教的話是可以充分達到這個能力。可是光是想像「我是受害者」、「我是被剝奪者」，光是從這些角度去想像，不知道它的情形是什麼樣子、脈絡如何，為什麼在花蓮地區是這個樣子？沒有從脈絡去探究的話，像 Hoffman 就會提到「過度引發情感」，就是只從單面向思考，而沒有擺在脈絡去思考。這些東西我都是從理論而來，但也的確沒有臺灣的實證性研究作為基礎，來做級數的劃分，但是從另外一個角度來說，趁著這個案子第二年要進行訪談，訪談的目的就是來做最後的量表，**rubric** 確定出劃分依據，第二年進行訪談之後可以再做一些修改，因為訪談之後我就有奠基於臺灣的文化脈絡下去看；而為什麼不直接發展出量表？因為直接去測，也許用語或分級是有問題的，這也是第二年在做質性訪談跟焦點座談的原因。就是建福教授所說的，要先蒐集、補足「土壤」的部分。

福：我們可以再討論。針對道德同理心之發展進行探究的可能不多，而且對象是學校裡面的學生（琪：在臺灣，道德教育的研究社群本來就很少）。華人社會裡會有嗎？比如說針對同理實證性的探究？

琪：現在中國大陸做的大部分都是 **repeat**，或是 **reproduction**（霞：而且大部分是直接翻譯過來的），做的很多都是跟國外教授講好，再把它翻成中文。每年我都去參加 **Association for Moral Education** 道德教育的國際研討會，去看相關、創新性的東西，大概能夠掌握。

福：像是第三個道德認同能力，初級的敘述是說，要自覺自己的情感，並連結到對他人同理的道德情感，所以意思是道德認同能力是一種道德情感，因為後面「連結到對他人同理」是指「對他人同理」是一種道德情感，如果他

是道德情感，它就變成第一個「道德情感」去了。現在解釋道德認同能力的時候，自覺自己的情感，並連結到對他人同理的道德情感，這後面的「道德情感」是在指這裡的道德能力是道德情感？還是指在同理心的運作底下，同理他人的道德情感？那講到道德情感的話，第一個教育目標也是道德情感，所以是否有些地方是否要讓我們去理解說，這個內涵是表示什麼？

琪：這裡的重點不是在引發道德情感，這四個能力我是有預設之間的關聯性，雖然不是一元線性的思考，基本上以我們實際發展課程方案的教案來說，是可以相互關聯的，所以這部分只是對情感要去了解，而有些情感跟道德有關，有些無關。基本上這是對道德情感的解讀與關聯，可是這不是「我的」道德情感，到了這邊，比如說我今天看到別人的道德情感，他在哭，他很難過，可是我也能夠去想像他為什麼哭，他面臨到什麼樣的問題，他的房屋被拆了，面臨到居住正義、土地正義的問題，可是還是要回到「那我怎麼看待這件事情」，有的時候我看別人哭，我知道他為什麼哭但我還是無感，或是我覺得你不應該哭啊因為這本來就是違建，雖然我知道你是什麼樣的難過但是我還是覺得你這樣子的表現是不對的。道德認同我讀了一些文獻，談到道德認同如果沒有先自我認同 *self identity*，不知道自己的情感是什麼的話，甚至感受別人的情感，統整協調之後，我看待這件事情，我對於這個情感是如何看待，沒有先有自我認同感的話，就很難再去跟別人有道德共識。所以這是我把道德認同這一塊先回到自我，但是這裡的「自我」，意思是「自我的情感」與「對別人的道德情感」統整起來，而不要產生矛盾的狀態；重點不是再去察覺情感、解讀情感，這是我目前的想法。

萍：所以大部分人應該先有道德情感能力，比較有可能往下走到認同？（琪：對，我有預設是希望可以這樣發展，但是剛才紋霞教授提到，有些人可能同時都有，因為在生活裡面，這些能力不是一定要 *step by step*，可能是同時有的，或是某些部分較多、發展較好（或較弱）的，是有這個可能性。）務實來說，如果在發展教案的時候，會建議老師怎麼教，會 *step by step* 嗎？

琪：對，教案的時候的確讓老師是這個樣子，所以就有一個完整教案用了 16 節

課，從前面教到後面，一步一步教的，覺得這樣教很清楚，從學生本來不知道這案例是什麼，從這裡開始讓他們知道這個人是怎麼樣想的，到最後有一個道德承諾出來，所以這個我們有發展出來。但是其他的受限於時間，有的可能是從這邊過來，有的可能直接到這裡，也都必須預設說前面有些能力是學生有的。

福：在初級是察覺，那中級是能夠正確理解，這個差異在於說，對方現在有喜怒哀樂我敏銳察覺，這是初級；那再來第二個講的是正確理解，這個地方所要講的是什麼？

琪：剛才大家的建議我覺得也很有道理，又要回到原本構想的四級，另外就不要把一變成二、然後變成三，而是每一個都是四，這樣到時候再看第二年訪談的結果，再去做一些調整，也許這樣會比較好。

福：剛剛其他的老師也有發現，初級是對應一二三的第一，中級是第二，意思是要把它連起來？那要變第四的話就會多敘述或多一級？（琪：沒有，現在就是要整個敘述留著）

霞：如果四級的話，其實應該要再加一個它完全沒有呈現的。你現在是假定每個人在每一項都有，可是其實有很多時候連初級都沒有，比如說他可能沒有道德關聯，其實沒有到那個部分。所以要四級的話，增加一個「0」的情況下，就把初級中級高級做出來就好了，因為確實是有可能連敏感度的覺察、第一步我都不知道我自己生氣了或有罪惡感，所以有些人是完全沒有的，比如說我根本不認同，或是我根本沒辦法換位想像。

琪：是有可能，但是我的意思是，假設 DCBA，這個 D 可能是 0 到 10，我以為是這樣子。我不會在一定程度以下特別一個 0，比如說 0-100，10 分以下、25 分以下...

霞：如果你這是情意，我會建議有 0，其實在用這個 rubric 去評的時候，確實會發覺學生一項有寫、另一項完全沒寫，比如果今天我要他做 summary，他只做 summary，可是沒有 reflection，所以這樣的情形不是 5 或不是 10，而是完全都沒有。現在是 12 個不同面向，未來量表有可能是加起來，所以就

有可能有些部分是沒有發展的，這樣的情況就知道這個學校用這個教材，到底有哪一個能力、面向是學生完全沒辦法被培養到。我建議在架構圖裡加上 **social agency**，因為這有牽涉到在哪個學校唸書、採用什麼樣的教材，學生的道德情意的發展是會有差別的，比如說今天唸的是教會學校或是其他，或是家庭教育，所以在架構圖裡面少了個人跟社會脈絡的中間家庭、學校、社團或媒體，所以今天我上教會學校、佛教學校，或是非宗教學校，在道德情意方面、或是採用的教學方法，也許我不會按照這樣的邏輯去教，我今天就完全把學生放到這個情境裡面去學，所以某一些面向就會比較強，某些面向因為教育環境、家庭沒有去講這些，所以這個面向裡面的某些東西是完全沒有被發展的，甚至到了大學，有一些從升學傾向學校畢業的學生，例如從沒有從事志願服務，可能某些東西是完全沒有經驗的。

琪：一般 **rubric** 會有特別一個 0 嗎？（霞：有）

熹：這是一個範圍啦，是表示這個範圍內最低的，是不是要有一個 0，我們可以思考。例如說，在社會科學的定義下，這個 0，其實不是絕對的 0，所以這個 0 只是說最低，就測量來講就是低於這個工具所能測量到的水準，因為要更簡單、更精準還是可以測得到，就像數學科 0 分不代表他沒有數學能力，只是低於你可以測到的標準。

霞：對我的 **rubric** 來講，我會假設我沒有看到它呈現的這個東西，也就是像老師所說的「最低等級」，現在 0-10，或是現在的初級，這一定是有東西在的，因為有可能是學生的表現我們沒有看到。

琪：我再思考這個意義如何去凸顯、解釋，若特別凸顯出這一塊的話，也許在這裡的 0 就界定是這樣。

霞：對我們來看，在國外看小朋友上學的時候，其實會發覺在教育系統裡面，現在有一些東西是學生缺乏的，但缺乏的時候也沒有展現，如果說現在要發展一個量表的話，是需要去呈現——萬一這個人沒有展現，比如說初級是具有敏銳度覺察，但其實我可能沒辦法覺察，或是沒有達到敏銳。

琪：所以這部份我要修改，若是有一個很低的、甚至沒辦法展現的、不明顯的

就要用這樣的語詞去做代表，那這就表示我根本看不到、或是極低、尚未（明顯）呈現的，到時候我再看這樣的語詞是要用 0 比較好，直接凸顯出來，還是用「極低」，極低也許是 0-5，我會做一些調整。

福：在文獻上可以找到一種人，他可以同理到對方的感受，有可能剛好像是感到幸災樂禍那樣，對方很高興，他就很痛苦；對方很痛苦，他就很高興，在測量上，他不是沒有察覺，他是有察覺，學生慢慢長大，國中、高中、到了大學研究生，有一些人的情感機制是正確地察覺對方感受，對方如果很高興他就很痛苦，對方很痛苦他就很高興，那在測量的分數上，他有，但他是負的，一般我們說是「心的逆轉」，心傾向的逆轉，跟惻隱之心剛好反過來，就是幸災樂禍的人，也漸漸成為他的性格，或是氣質。尤其是反社會、對一般的人們懷恨在心，所以看到大家快樂就覺得好痛苦，看到大家都受災受難就好高興，那也要去測量他，這是不是也涵蓋在裡面？這是我想要談論的。第二是，在敘述裡面有些東西，「認知」很難劃分，比如說還要去正確理解、解讀，理解和解讀不是情感的事而已，這已經是交織，要去理解，才能去解讀感受。

琪：在讀過很多相關文獻裡也有談到，要談關於道德情意，但道德情意不是不要「道德認知」這一塊，這一部分是會在裡面，只是我們要強調的重點是擺在情意。情意的部分不表示沒有認知，而且反而是在道德情意的部分是需要很多的認知，甚至於是高層次的認知，才能夠真正更具有關懷的情感、更高層次的情感。

福：因為會牽涉到正確的理解，那在多元文化的社會裡面，對於「正確理解」也會有不同問題。例如對同志議題產生的情緒反應就不一樣，那你又要有一個「正確與否」不是蠻複雜的嗎？對相關議題的「正確理解」。

萍：關於林老師講的這個，還是回到順序性。假設是情感能力之後有同理，然後再 engage，假如它是有 step by step 的話，就會比較難處理剛剛那個反社會的類型，如果用 type 就可以理解這個高、這個低，我組合成某一種 type，像是有人說哭點很低，他就是沒辦法解讀，很濫情。如果我們未來要去引導



教學，或所謂發展，好像只陳述一個途徑，那我就會比較被卡住。假設是這樣教，就會跟這個圖就不那麼契合，因為圖講的是可以有不同的起始與匯合，那不同的起始跟匯合用另外一面來解讀我覺得是比較好的，所以未來如何在文字上清楚呈現？

琪：這個表要怎麼呈現，才能呈現出剛才所說的 type？這個是我第一年嘗試用一個最單純的呈現方式，這也要改，這樣的呈現方式只是去交代一些內涵，還有程度。但是到了第二年的訪談與焦點座談之後，到時會出現有幾種解釋、或幾種組合，也許到時候我會用第二年質性探究的幾種組合再去發展出量表，也許就不是只有單一的問卷，我是這樣想的。

霞：如果從 rubric 的角度來看，最好避免 overlapping 的東西出現。例如你現在就是四個面向，這樣未來可以按照這四個面向來做，因為 rubric 最後會有分數出來，那根據本身研究會知道哪些什麼樣的狀況會是屬於何種類型，所以本身在做評量的時候，應該是專門針對這個面向裡面，去評量初級中級高級各方面的狀況。rubric 告訴我們道德情意發展有四個面向，而這四個面向裡是要單獨被評量，被評量完之後知道我在第一個道德情感的面向我大概得分 15 分，在第二個道德同理是多少，這樣分數有高有低，未來在整合的時候可以透過架構圖，去定義怎麼樣的表現。今天做了量表或是問卷以後，一定發覺有高有低，而且有可能不是你想的一樣，會有不同的面向出來。這樣的情況下，我建議可以做的部分是：每一個面向裡面的說明，不要 overlapping，像第三個道德認同的初級，就已經包含情感跟同理，這裡要講的是 attachment，就專心講這個面向；在第一個道德情感的部分，應該是情感上的覺察，「同理」就應該專心在同理的部分，這樣未來在使用的時候會比較清楚，不然會發覺全部混在一起，到底是測第一個、還是第二個？從 rubric 的設計，可能要再區別一下。

琪：如果是這樣子，就 rubric 來說，這裡面並沒有蘊含第一步驟、第二步驟、第三步驟，就是這四個(能力)，而這四個是什麼樣的關係，我們可以從理論上，我預設是多元、匯流、雙向、多向的，但在實證研究上可以再發展幾種

type，也許是臺灣的型態，或是臺灣不同教育階段的型態，也許以後有機會到其他國家的文化脈絡裡面又會有不同的型態，可以作為臺灣的比較。

萍：這很像我們在做計量的潛在類型，如果之間有重疊很難找潛在類型，當清楚之後，這些潛在類型就沒有必要誰要先後。

蘭：這個研究是想發展 rubric 給教學者去進行評量？然後基於這個 rubric 再發展量表，給學生作評量，看他們在各個方面的發展狀況，這量表是要給教學者使用還是用來評量學生？

琪：現在第一年先做前導準備；第二年就是按照這個對學生做質性訪談，一方面直接去瞭解臺灣有哪些 type，但畢竟人數有限，我也想說除了對學生訪談之外，也對老師、家長作訪談，較有三角檢測的意味；到了第三年奠基在第二年的基礎發展量表，可以針對更多人進行量表施測，更清楚知道臺灣不同教育階段、不同地區學生一些背景變項去瞭解中間的相同點跟差異性。

蘭：如果未來有量表發展出來，像剛剛所說，道德情感能力裡面有察覺情感等這三項，各自有評量的程度，如果作出來的話，會預想說道德情感能力發展這幾個項目，得分愈高代表道德發展能力比較高？還是會在察覺情感去看，會是高的還是低的？解讀情感上的情況是低還是高？如果今天一個人他是察覺情感很高、解讀情感很高，道德關聯得分比較低，加起來會怎麼去看這個人在道德情感能力發展上的情況？

琪：我現在沒辦法預設，這會涉及到多樣性的問題，到時我可能會按照國際學術發展的「認知」趨勢，就是剛剛所說的運用各種 type，但可以進一步將這些 type 命名，例如幸災樂禍型。但我現在還沒辦法找到這些，不過我覺得找出這些 type 是有趣的，到時也許在道德情意發展上可以找到一些 type，在教學上又怎麼針對這些類型的學生、應該強化哪些能力。

熹：剛剛幾位老師，第一：這四個面向定義一定要夠清楚，並且區分開來，這樣未來設計題目時才會不會測到別的東西。第二，在收集實證資料要作後續因素分析，作分析的時候比較好作。還有，要形成分數，就要有信度分析，還有「道德情感分數」的量表的分數、誤差有多大、信度有多高，如果

要形成總分數，也要有總量表的分數分析，後續要驗證，看看到底道德情感、道德同理、道德認同之間是否有線性關係？還是其他關係，這可以從第二年、文獻資料當中，但是量表恐怕在第二年就要出來，第三年光是要設計題目來測量，又要蒐集資料、抽樣然後作分析、驗證、修改，相信第三年會非常趕，但是從第二年質性架構建立一個理論模型，建構理論模型的同時去設計題目，另外一個好處是，哪一個向度的定義還不夠清楚，為什麼我的題目設計不出來？為什麼老是跟情感的東西混淆在一起？這在界定的時候可能就是因為不夠清楚，因此在後續規劃如何進行的部分才會產生問題。這就可以協助檢視。

萍：我用的是計量方式思考，最常用的方式是，我們把每一個學生測身高和體重，用切量面來看就會得到高胖型、瘦小型或是高瘦型這幾種 type。那身高體重但也不必然是單一向度：高的或胖的不一定，當我們都切高低高低的時候，至少就有四型。我想剛剛劉老師要問的是說，假如今天第一個情感能力就是三個指標高低高低，這樣就會有六個 sub-type，再把這四個(能力)擺在一起，從統計上我可以再作第二層。這些會取決於你認為這概念、構念的關聯性，這是有操作可能的，如果最終要回答道德情意這四個，我一開始是想四個一起丟進去，沒有作兩層，但確實我們可以操作(兩層)。(琪：我們可以先有預設，假設有 32 個 type，實際測量時有些是有的，而有一些沒有，這也可以解釋。)假設我決定用問卷，那我就把每一個都作高中低，一個指標丟三類進去，兩個指標就會有六個，所以當指標很多的時候，確實可以先作一層，然後第一層出來的類型(例如高矮型、胖瘦型)再加上髮色、頭圍大小這些關於體型的幾個指標，一次找到一種 type，這是兩個不一樣的方式。我們可以先從這裡看，光是(道德情意發展)就有不同 type，然後再組合出四種不同 type，還是 overall 看這四個加起來有幾種 type，但這可能回到對道德情意發展的概念，如何操作比較好。

琪：理論的這塊如剛剛幾位師長提到的，因為我把我所讀過的東西嘗試就我有的知能整合在一起，這些東西都是分別研究的，所以分別研究的情形下就

會有 overlap 的部分，但我想要把它拉回實際狀況，在統合的過程中就會產生重疊，而需要作出區隔。至於這幾種之間的關係，也沒有人在做，有的僅有兩個兩個之間，對於這四個之間的關係事實上是沒有人做的，但是我覺得這些都是在談道德情意有關的，所以希望合在一起來做。所以這是一個創新，但創新就是很危險。

霞：未來在做時候每個面向裡面不一定要有三個，也許只要兩個，因為這裡面有 overlapping，就會讓它變得更單純，就像剛剛林老師所講的，是這四個裡面某一個能力，裡面可能就只有兩個或一個。到第二年作質性研究的時候，把題目做出來、測驗之後就會知道哪些題目其實是大家都不瞭解，或是重複性的問題，就可以刪掉。

## 二、名詞界定：道德情意

卿：四個能力要有明確的定義，比方說第三最終你認為道德情感能力是什麼，就是一定要道德關聯的那個向度，就是要發展到這樣的表現，才能算是道德情感能力的這個面向它所要求的東西。前面兩個只是為了這整個道德情感能力發展需要有這兩個基礎，每一個向度都需要有這樣的基礎，很清楚地去說什麼是道德能力的發展，假設道德能力發展向度，最終要的是道德省思，基於能夠換位思考、瞭解脈絡的基礎，於是我最後有道德省思，能夠展現出道德省思的情感的同理能力，才認為是這向度我要的東西（琪：完成度）。前面寫的一個或兩個，只是為了這個向度最後要發展出來的內涵，而必須要有的基礎，假如沒有基礎，這個向度是不可能的對不對。只要用「你想要發展出來的最終內涵」，用最終內涵就好，因為前面兩個只是為了要完成這個內涵的基礎，如果沒有這兩個（沒有察覺、沒有解讀），就不會有道德情感這個內涵。所以不論要分三級或四級，都只要針對最高的表現狀況，比如說，能夠察覺到也可能可以解讀，但沒有到道德關聯。

琪：如果這三個都是這個能力當中很重要的，那我就分成四級，剛剛 DCBA 這樣來看。但淑卿老師講的我也覺得很有道理，這三個是前兩年專案中實際

教學的過程，是先跟老師說要先察覺情感、解讀情感，再關聯，才知道如何教學與設計，可是現在回到這三年的專案，還需要這三個能力是平行的嗎？這三個似乎也不是等量的，而是需要先察覺(這還沒到道德情感能力發展)，還要再解讀情感，最希望的是道德關聯。如果這樣子想呢？

霞：可以，就是說我現在可以敏銳的覺察，但是可以部份解讀以及沒有做到的關聯，就是四級裡面要去評估的只有 level，而不是每一個面向多一個或少一個，你也可以這樣做。

琪：這樣子更精準了。

萍：現在綜合領域裡面，有一條類似的指標，在九年級的時候有一個「保護環境」的能力指標：要能夠覺察人與自然的關係，並探究可能的危險，發展出自我的保護策略，所以有一個人與人的關係，還有一個危險。但是當正常能力指標，我們把它放在評量規準的時候，ABCDE，E 就是什麼都沒有，D 就是能說出人跟自然環境的關係，C 就是能說出關係之外，還能說出危險在哪裡，B 就是能夠清楚的辨別危險，A 的時候就是保護的行動，但是，這條的能力指標叫做覺察，如果妳要走單一個...

琪：但是還是有問題，所以就是說我這邊有敏銳的覺察情感，但是，部分的解讀或者沒有解讀，或者也沒有道德關聯...

霞：你必須在同一個標準下，有程度上的分別。

萍：所以道德情感裡面，下面三個是有一定的順序的，才可以這樣做。你如果沒有一定的程序，就不能假設說，像剛那個是人跟環境的關係之後，我會判斷危險，我會保護我自己，好像這是我們接受的順序。那現在如果說，换位、脈絡、道德這三個已經有必然的順序，我是不知道說這三個是不是有必然的關係，所以如果這三個沒有必然的順序，你用一條把它變成程度，就可能有问题。

熹：所以要驗證。

霞：到時候再根據資料做修正。

琪：所以我還是必須要用最素樸的方式。

卿：像我之前做美感的教育，它必然是要先察覺，如果沒有察覺，不可能有美感，他一定要先察覺，如果對基本能力有察覺，才會有感受，所以察覺是必然性的，所以它會有一個向度，叫作：對環境中訊息的覺察與感覺，知道事實訊息是什麼，可能是妳聽到什麼、聞到什麼，就會對這個味道有什麼感覺，就會依據我們的過去經驗，就知道這應該是燒焦，然後就知道有危險訊息，然後對這個才有感受，比如說會覺得害怕的、喜歡的或開心的，所以察覺就會成為一個必然的基礎。

琪：我在理論預設上面是這樣子，但是，大家的建議似乎是，一定是這樣子嗎？一定是你要先去察覺情感，才會到道德關聯，還是說，有些人他是直覺的，他就覺得這不公平之類的。

卿：所謂的直覺跟感覺，不是說他沒有察覺，而是我直接跳過，但不表示沒有，他是更快速到達的感覺過程，

萍：所以淑卿老師，你剛問的就是說，道德省思是不是這一個細則同理力裡面終極性的表現，那他一定要先能夠換位，然後察覺那個脈絡，跟環境之後，那才能。假如是這樣的話，那最終是省思目的的達成。假如果這三個有必然關聯性的話，確實最後的程度，是終極性目標的達成。

琪：這三個是怎麼來的，基本上就是兩個途徑：第一個途徑，從學理裡面找到的重點，從文獻而來的，但是文獻是不是一定經過實證性的驗證，這不一定；第二個是，因為這些是為了教學，所以把每一個重點寫出來，是對於我們去發展課程方案、教案是比較清楚的，但是現在轉換到，實證研究，我要不要先回到原初的起點，先不做這些的預設，再從實證研究裡面去做一先驗證或模式的測試。不過剛淑卿老師所講的部分，有些是很快的，它是融合在一起的話，到時候我們的問題要重新發展，才能測出這些是不是融合的。

卿：如果說理論是這樣說，那麼就先暫且假設是這樣，看你以前的研究發現是怎麼樣，就暫且把假設放在這裡，那到底，最終是要三個並列的成分，還是要當作一個是前後成分。

琪：所以我想，如果把整個融合到一個，怕會太複雜，又會產生剛才說的，這

中間概念，會重疊等等的，所以先維持。

卿：其實我是覺得說，把其中的三個要素再分成三個等級或四個等級，不但太複雜，而且實務上是很難測，如果太複雜，很難去說，到底他的道德情感發展是何種整體狀況。比如說，一個人的覺察能力很強，我很快就能覺察到這個情境的狀況，而且可以知道為什麼，但是我不會道德關聯，那這樣的話，我前面兩個都很強，到後面兩個是很弱的，這樣的話我要算是怎樣的狀況，而且這裡面的比重，以情意方向來說，我們很難明確的給予發常精確的分數，然後去算出來到底有多少種，所以高高低低排列起來，實在是太複雜了。

霞：我建議妳的研究團隊，先去把妳現在目前設定的這 12 個，去寫寫看，妳就會發現有些東西，可能很難去區別，所以當如果發覺它很難去區別的時候，表示它可能基本上不需要分那麼多。我通常在設計 rubrics 的時候，我發覺好像這個面向寫四級很困難，我就把它變成三級，所以，它是考驗我們本身讀完這些東西，然後實際要發展出一個評量規準的時候，它會發生什麼樣的問題，所以當你會發生問題的時候，去施測的時候，一定也是這樣的問題，也就是說，當你去施測的時候，它的多元性以及你的分數要怎麼算，就會有問題。我基本上是建議，第一個可能要向林老師所說，我們每一個定義是什麼，比如說，我今天道德省思，我的定義感覺上其實有自己的感覺價值在裡面，所以這個東西其實是，根據你研究完後，你找到一個你覺得想要去發展的情意，但有可能，把它放到不同的脈絡裡面，它可能不見得認為，道德省思我必須要去換位，其實基本上我覺察以後，我自我反思，就可以了。所以這個地方有點像西方的道德發展，其實對我們中國的道德來講，我們其實沒有想那麼多，我今天就是，我聽到我就趕快去反思，而且是自我反思，我基本上不用去管別人，所以我覺得這個東西是，妳自己怎麼去定義這個東西。根據妳的定義、妳的研究，我自己本身想要往這個地方走以後，我去測看看，我去分了這項東西以後，我再去作質性研究，看看我們的老師或學生，或是妳發展出來的題目，那如果妳覺得這個東西適合我們臺灣，或者

我們學生，我們目前想要推的道德情意發展，因為我相信，不同的脈絡，還有放在不同的學校裡面，其實這些東西會有不同的想像，所以我覺得這只能根據妳現在在做的這些研究，根據妳自己本身妳覺得想要去，妳自己對它的定義後，妳從這個定義看看你有沒有辦法發展出來一個部分，可以幫助我們未來，在我們一般的公立學校等等去實施。因為我一直講到說，妳這個 framework 裡面，沒有考慮到 social agency，也就是說妳的 agency 不一樣情況下，妳這個道德認知，他認為的應該要做的反思、覺察跟關懷，其實會有差別，所以我會建議，就是未來妳在做這個道德情意，或未來再發展的時候，妳可能必須要考慮到，agency 是那一種情況，所以你或許會做不同的比較，那是不是可以在不同的 agency 他都同樣認同我們這樣的東西？還是它只有在我們的公立學校？不同的宗教，或是它完全不相信這一套的道德情意發展，它可能就會用不同的方式去教。所以我的建議就是，如果務實上去做這個 rubric，我們研究團隊自己去寫看看，寫完以後，我就會發覺其實它有哪些困難，可能好像 12 個真的太多、四級也太多，那妳這個地方可以調整。我剛開始在發展的時候想要寫五級，結果發現前後很好寫，中間三級很難區別，我自己發現很難去區別的時候，怎麼可能用這個東西去測我們的學生，所以我變成，小作業是三級，比較複雜的作業就會四級，因為這是妳要去用，因為它是一個工具，它其實不是妳最後想要產生出來的東西，只是妳怎麼樣讓它去很明確的呈現。而且妳現在要做量化，最後要發展量表，當你有測驗或有數字的時候，它其實不可能或很難，因為妳設 rubric 再怎麼樣測，測到後來會發覺有些東西超出你的想像。

琪：基本上，我承認本案納入西方理論蠻多的，那這裡我不是只是要去瞭解所謂的實然面而已，我是預設很多的應然面的部份。因為本來也有另一個構想，如果太複雜的話，我要把它做一個分眾化，也就是說，有一些學生，我就是專門做道德情感的部分，部分一些是四個，因為現在我找到的一些測驗量表是分開來的，比如說有道德情感、道德關懷，它是分開來的，所以我在想說，有沒有可能，我到時候在統計上要怎麼做，這個我當然還要再思考



說，我要的到底是什麼，一定要把這四個面向合成不同的 type，還是說，去了解這四個面向在我們臺灣發展的情形，但是也有一個研究的目的是了解這四個合起來是怎麼樣子的。

熹：道德情感跟道德同理是基於一群人建立出來的關係，那群人建立出來的關係跟另外一群人，它是在界定道德同理跟道德認知是有關聯的，那是不是可以這兩群人建立出來的關係，是可以說，這群人的關係用在另一群人的身上，這會牽涉到效度的問題。尤其是，如果要看四個裡面，是有很多因素加在一起的，所以要同一群體，每一個分量表要做區分，以免學生亂填的現象。

萍：如果整個研究呈現出來的，道德情意發展就包括這四個，那可能很難說。

熹：真的要用道德情意嗎？因為架構來講認知、情意、技能是分開的，情意是典型表現的測量，認知是最佳表現度的測量，這個測量通常是有答案的，正確跟錯的分別；情意的測量通常沒有，比如說，關懷，比較願意關懷，或比較不願意做這件事情。可是同理，有可能有正確答案，因為它現在想法是什麼，我是不是有認真的了解，如果有認真的了解，那他就知道，但是，如果講出來是不對的，那我就錯了，它有正確與否的差別。所以為什麼之前有人會建議說妳要不要考慮換道德同理。

霞：因為像那個同理能力其實它就是有一些思辨能力，或你必須要判斷，而且妳希望他能夠做推論通例，其實在技能上面也有，所以，我也覺得可以用一個比較大的，而不是情意，因為在這裡面其實好像不是完全只有情意的東西在裡面。

琪：情意會跟現在的一些概念會產生混淆。

萍：所以道德素養會不會比較好？

霞：涵養呢？因為素養這個詞被弄爛了，因為我們在校評估裡面，素養跟核心能力其實是放在一起的，校級的叫做素養，系所的叫核心能力，所以現在素養有一點點搞不清楚了。

琪：所以情意會跟現在的概念產生混淆，所以道德素養比較好？那道德「涵養」？

霞：因為「素養」這個詞已經被用爛了。在校評估中，素養和核心能力 Competence 其實是放在一起的，所以校級叫做「素養」，系所叫做「核心能力」，所以現在素養已經變的有些混淆了。

琪：對，現在教育部的素養依舊翻成 competence。（霞：對，因為牽涉兩種。）

萍：九年一貫稱為「能力」，十二年國教就不能叫能力了。

琪：對，但是如果成英文翻成中文就絕對不可能會翻成素養，所以當時就為了翻譯問題而煩惱。

萍：但情意真的比較阻礙理解。（霞：因為 emotion 和 affection 太像了。）

琪：「涵養」的英文是？事實上我的專案都有和一些國外的學者合作，因為我就會想知道從他們的觀點來看會是什麼樣子。

卿：那其實 competence 就包含了認知、情意、技能，它就包含了所有的內涵。因為這些都是能力吧

琪：對，所以加總起來應該是道德能力。因為有時候大家可能會覺得道德是不用教的，我覺得強調能力的話就是強調在教育上它仍然是必須是要教育的。

霞：想請問一下之前發展的「道德思辯」的英文翻譯是？

琪：當然比較難翻，我翻成是「moral thinking and communication」

霞：如果現在翻成 competence，其實都涵蓋在裡面了，所以在量表中要如何區分？

琪：若是真的要談 moral competence，比如 justice 這裡就漏掉了。這裡 moral caring 我本來是說 engagement，是包括 justice 和 caring，那如果要把它變成是 moral competence 那就還是要回到 engagement 會比較好。

福：那你現在題目還會不會改？

琪：科技部案基本上只要在裡面註明在過程中的調整即可，題目都是 OK 的。

福：那就是在大的層面之下比較偏某個層面，你先前較偏向思考、認知或思辯。

琪：就等於是 orientation(傾向)，較著重在這個面向。

福：那之後再講道德認同和道德同理的時候都可以涵蓋進去。之前的道德情感也脫離不了理解、解讀，可是你這個企圖比較偏向情意、情感層面的。

霞：如果你要做情意，但在之中有認知的東西在裡面，所以如果真的只要做情意，因為之前做的是思辨，如果真的要專注區別的話，就是區別在情感面部分。如果是用 *competence*，可以專注於情意，將其他的東西先分開，但是這樣就要將目前的東西都重新整理。

琪：在道德教育理論之中，情意的部分一定要有認知的。

福：我講幾個面向，第一，以全人教育的角度來看，這樣分開去談，談到最後一定是合在一起，完整理想的發展當中，其實情緒中也有認知在裡面，所以很難切割，剛剛也提到這有些複雜，所以要將它簡單化都是我們可以把握的。剛剛說到道德情感的情意，有的道德哲學的理論就會認為這根本就不重要，像是康德的義務論，他反而去重視另一個情感，比如義務心、對道德律的尊敬，他談的另外一塊，所以我們就只能將這一塊很複雜的地方就我們可以試著將它簡單化，但在簡單化之中就學理或以學術為基礎做研究，不然太複雜。同樣兩個人道德信仰不一樣，一個可能是非常保守，另一個多元或很不相同，例如有人認為獨身不結婚也很好，也是過得很好，也是可以很道德，也都符合四個變項，可以號召一群人去參加政黨、去示威，也都過得很好，所以必須承認在實然面上也是很不相同的。

琪：所以我們要談的是理想的層面。有些人會將道德視為個人的，我這邊是將它拉到公共領域，甚至是公民的道德，從這樣的角度切入。所以剛剛建議「道德涵養」。

熹：教育部曾經做過國民基本素養計畫，其中有一項就是涵養，可以去參考一下。

琪：不過在臺灣對於道德的圖像是非常分歧的，跟真正學理之間差距很大。不過若整體來說是道德能力發展，只是偏向於情感層面的道德能力發展，這樣會不會比較清楚？

福：欲望和意志力要講，傳統道德也會這樣子去寫，意志和欲望。（琪：這裡比較不會去談這些。）其實意志力薄弱也是屬於發展上的一種類型。

琪：這個比較難去看他意志力的持續，這又岔出另外一個向度。所以若要解決

大家的疑慮，我將我現在要做的事其實就是偏向情感面向的道德能力發展，之前我較著重的是認知層面，但這並不表示認知就沒有情感、技能的層面，現在同樣的是偏向情感層面，但情感不只是情感，還需要同理、認同、實際關懷的能力，這些都屬於從情感面向去發展出的，但是總體來說大的標題為道德能力，moral competence。國外一位和我合作的教授，在道德認知的部分使用一個詞，moral functioning。

卿：讓道德、情感、認知都可以發揮功能。

琪：所以我之前發展的叫 MTC，MTC functioning，其中包含四個能力，所以最後是用這樣的方式。所以現在這個也是 moral functioning，還是只是要符合 moral competence？

霞：如果你之前發展的量表已經叫 functioning，且 functioning 中已經用了 competence 的情況下，如果現在這個使用道德 competence 可能會變成那個的下一個，所以要再取另一個名字是能夠和他區別的，而且可能要盡量避免用 competence，因為那個已經是在 functioning 下面的 competence，所以這個量表若出來這樣感覺上應該是在 functioning 下面的某一個 competence，但其實不是，所以要再思考名字問題。因為這個是量表，可能同時會放到市面上，可能會搞不清楚這個概念。

琪：所以我現在名字都要考慮到該如何翻成英文，不然可能會不一致，或是會有矛盾的地方。

卿：而且你也使用了一些西文的文獻，好像某種程度也要與他對話。

琪：就如剛剛陳教授提到在心理學界對於情意的界定是去除認知的部分。

熹：他只是類型不同而已，比如說內向和外向，沒有對錯之分。

霞：沒有高級、中級、初級。

琪：是類型的不同，不過事實上以道德來說還是有怎麼樣比較好，若只是純粹類型的話，何必要教？就只是去判斷有各種不同類型，那在教育上就會變成動機較低，要從例如幸災樂禍到助人關懷，若沒有這樣子的方向了。

熹：它是有社會期許的方向，但沒有所謂的好壞之分，這個社會會比較希望我

們是高道德的，不代表高道德就是好，對某些角度來說他可能需要高道德，從另一個角度來說，是另一種道德類型會比較好一點，只是現在社會會期許要有這樣的表現，這是有可能的。譬如說內、外向沒有好壞嗎？也有阿，如果是要聘一個外務人員，我當然是希望他是外向的，如果是要聘一個研究型的，當然要內向。

萍：在琪明老師的定義中，你要做的是道德情意能力，只是省略了能力，如果叫道德情意能力，那應該會有個道德認知能力。

琪：所以就是 *moral thinking and communication*。

萍：道德情意能力我覺得會比道德情意好一點。

熹：情意能力好像怪怪的，好像會和其他人倒過來。認知能力就是這件事有正確與否，情意、態度就是沒有正確與否，只是方向比較偏哪一邊。

萍：但其實這句話只是避開把它連在一起，但這句話還是比較像能力。

琪：基本上我還是認為它是個能力。

卿：當你沒有掛的時候，要說 *affection*，包括那四部分，我是覺得會卡住。

琪：但是加上能力又會和一般的定義混淆。

霞：因為 *affection* 在我們的教育中就是情意。

琪：他也有個三角形的圖，從基礎、接受價值，到最後的價值形塑，所以基本上雖然沒有正確、只是考量社會的期許，或者適合、不適合，但他的三角形從基礎到接受，到做後的價值形塑，好像也是一個歷程，也有個從不成熟到成熟的階段。

福：有些人在某些情況下好像不成熟比較好，不過有沒有社會會接受殺人魔？因為殺人魔不只是內向、外向而已，較有爭議。

琪：名稱的部分我再來想想看，因為主要是我比較不喜歡做重複的研究，而是就我學術生涯中，一方面是對臺灣的事情當然瞭解，另一方面剛好有機會和國外的學者有些交流，所以我一直在思考這兩塊該如何整合，真正可以做出一些東西，也許是對於實際的教育場域有些幫助。

萍：也許就像剛剛教授建議 *competence* 比較偏涵意面向，若在本土的文化中看

到某些是偏高的，雖然沒有要把這個研究等同於全部，但是挑出一個文化底下的側重，適合在未來教導中成為關鍵元素，可以折衷成這個樣子，我覺得這樣可以論述它不必然是這四個，但是是你選的。

琪：雖然是要擺在現在的社會文化脈絡，但是我也希望是能夠超越的，不過當然是要奠基在社會文化脈絡上。

萍：剛剛有提到這是在臺灣的社會脈絡中你的觀察，尤其是強調希望可以在學校教育中應用，我覺得這個可以支持你為什麼會這樣編。

琪：不過名字的部分還要想一想。那在最後的 10 分鐘，還有沒有師長要補充？

### 三、其他補充與討論

霞：我想請問一下，現在的對象是從國中生到成人，甚至還包含研究所，所以之後可能要思考成年和未成年之間有沒有區別性，之後在做田野時可能需要。因為若問的問題不是這麼貼近，成果可能會不是你想要的。

琪：所以我之前有想過有一些可能是一致的，而且是在我們的日常生活中，不論你的年齡層都是有感的，有一些是貼近他的學校生活的，也就是可能在內容、用語上沒有辦法完全一樣，可能要有不同的版本。

霞：不知道在未來的量表中會不會有模擬情境讓它們回答。(琪：其實就是以此為主。)那這樣大學生、研究所、國高中發生的狀況可能會不太相同。

琪：之前也有師長提到，有一些可能是日常生活中的，比如博愛座讓座問題是任何年齡層都知道的，但是感受、深度可能會不太相同。除此之外，還要有不同版本的，不過不同版本的分數不知能不能比較。

熹：之後會將不同版本的分數連結起來做追蹤他未來的評鑑嗎？(琪：比較沒辦法作這樣的追蹤研究。所以分段做的分數可以做比較嗎？)如果要做比較的話一定要把它串在一起，不然如何做比較？不然就是要做等化。

琪：等化可以由不同版本來等化嗎？

熹：可以，以前國中基測就是考兩個不同的考卷，但成績可以並用，架構、內容要一樣就好。不過沒有要比較高低，為什麼要將問卷等化？

琪：可能會發現道德情感的分數國中低於高中。

熹：但是抽樣不同。

霞：除非你追蹤，比如他現在國三，兩年後再用量表測量。

萍：琪明老師現在應該是將國中、高中視為不同的生命發展階段，但可能會發現 15 歲學生的道德發展階段低於 12 歲的學生。

熹：如果要這樣做的話一定要等化。

琪：不然就是要使用同一份問卷，將它設計成都可以使用。

熹：那我更建議第二年就把題目做出來。霞：建議國高中可以一個版本，大學或研究所，如果想要作研究所的話，情意的題目可能要有貼近。重點要比較的東西可以一樣，有些要賦權的其實是要貼近(對方)生命，不然對他來講是沒感覺的，要激發他去回應。

琪：我之前偏向認知的部分，就是同一個問卷從國中做到研究所，但就是用故事的型態，比方說戰爭、作弊要不要告訴老師，這些是容易去想像的，所以是用同樣一份問卷，國中到研究所都可以做，而且信效度都還可以。我現在擔心的是「情意」這部分，情意這部分就不是那麼簡單。

霞：因為情意不是 reasoning，reasoning 是可以抽離我自己，用思考就可以運作的。可是這裡要測試的是「我可不可以同理」、「可不可以感同身受」，這不是那麼簡單。

琪：就必須貼近他們的生命才行，像常常作很多道德方面的問卷，「知」往往比「行」分數來得高，且臺灣的學生通常都知道老師要問什麼、分數怎樣才會高。我前面在作的量表信效度還不錯，反而是大學生較低，因為大學生面臨到「道德相對論」的問題，會覺得我什麼都要尊重、都要包容，而不去判斷是非對錯善惡，所以大學生是面臨到這個情況，認知推理的分數就掉下來。這是我之前研究的情況。情感我就不知道會面臨到什麼情形，這也是我比較有興趣的地方。今天挖掘到各位很多寶貴的經驗，過程當中也讓我有很大的收穫。

霞：建議可以參考 2012 年的論文 Context in person, Person in context: A cultural

psychology approach to social-personality psychology. 或是我的博士論文發展出的 Person-in-context 研究架構，或許是另一個快速的方法。(Lee, J. W. (2006). Structure and Agency: Youth's Process of Political Socialization in Calgary and Taipei. University of Calgary, Canada. Proquest Dissertations and Theses [Ph.D. dissertation]. Publication Number: AAT NR13703. Available at <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=1144186311&Fmt=2&clientId=12303&RQT=309&VName=PQD>) 另外，David Kolb's learning style & experiential learning theory 的量表歸類題項分數計算及歸類方式，研究團隊有興趣可以看一看，或許可以激發大家未來量表歸類方法的多元想法和創意。

琪：非常謝謝大家寶貴的經驗，再次感謝大家。

(本紀錄業經所有與會師長確認內容)



第二次專家諮詢座談會會議剪影（甲場次）



## 二、第二次專家諮詢座談會會議紀錄（乙場次）

開會時間：2017 年 1 月 7 日(星期六) 上午 9：30-12：30

開會地點：國立臺灣師範大學誠四樓公民教育與活動領導學系研究所(三)

主持人：李琪明教授（國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系）

出席人員：（以下按姓氏筆劃排列）

田秀蘭教授（國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系教授兼系主任）

蔡進雄教授（國家教育研究院研究員）

劉玉玲教授（銘傳大學師資培育中心副教授）

列席人員：

劉思妤（國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系碩士班）（會議紀錄者）

翁韻涵（國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系學士班）（會議紀錄協作）

劉怡君（國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系學士班）（會議紀錄協作）

### 壹、會議開場與本案內容介紹

李琪明教授(以下簡稱「琪」)：

首先感謝三位師長百忙之中前來對於本專案進行指導，我也覺得幸運的是這個科技部專案為期三年，可以讓我按部就班好好進行我想要進行的研究事項。這過程中我很希望可以請專家學者為我提供高見，因此之前進行過第一次專家諮詢座談，而本次是第二次；主要希望配合師長們的時間來安排不同場次的諮詢會議，昨日已經進行本次的第一場了，雖然今日人數較少但也更會是深入的談話互動。

近十年來，我專注道德教育理論與實踐如何結合的問題，而這些日子以來我則比較專注在較細節、較細一點的部分，例如我們常在教學現場講到道德教育要革新、教一些新的東西，但不知道要教什麼新的、又可以怎麼教。由此可見，有關於道德教育實際上運用在教學現場的資源是相對較少的，因此我前幾年主要聚焦在研究道德「認知」是怎麼樣的內容以及應該、可以如何教。因此之前關於道德教育怎麼教，「認知」層面有發展出一些課程，以及一些量表甚至教案。

除了認知以外，還有另一塊「情意」部分，而「情意」部分就較少人關注，

再加上道德，道德情意這點就更少人去看；近幾年我參加國外道德教育研討會時發現，國內外學者對於道德情意面的重視越來越多，但臺灣還頗缺乏，因此本次我希望針對臺灣學生在道德情意的發展做一個比較本土化的研究，在第一年希望可以發展一些具體的架構(參考專家學者們的意見)，畢竟道德情意聽起來很抽象範圍又大，希望可以具體一點；第二年主要進行質性訪談，昨天會議的師長也建議在此同時就先進行量化資料的蒐集；第三年就進行量化研究。透過量化可以知道臺灣學生道德情意發展目前程度是到什麼樣子。希望師長幫忙看看這些研究方法跟進度是否有需要調整的地方，以及在此階段希望的是先把第一年所謂的 **framework** 架構建構、確定出來；上次專家諮詢會議後我有做了調整，而昨日的師長有提出一些新的修改建議，師長們的建議我都會參酌並不斷對本案進行修改的，若各位師長也有其他建議或者國內外其他資料庫、專案等等可以提供我做參考的，甚至以後可以成為效標或參考模式的，都很感謝也麻煩可以提供給我。

那我們就繼續往下(參閱會議題綱與資料)。有關臺灣學生的部分我分成四個教育階段(國中、高中、大學、研究所)，納入研究所是因為覺得只到大學學生是不夠的，放入研究所可以看到更多發展性。昨天的會議也對道德情意發展的名詞適用有所討論，而我認為情意的部分比較沒有涉及對錯的部分，因此道德發展本身會不會跟情意產生矛盾，這也是我在看的；有關「素養」這詞的英文 **literacy** 本身讓我有些疑惑，而且 **literacy** 有種是 **basic skill** 的感覺，所以這我也在思考。目前是以我的理解與認知分出了道德的四種能力，分別是道德情感、道德同理、道德認同、第四個是道德關懷，第四種道德關懷有經過之前專家會議所修正出來的，一開始我用道德參與，但因為有些師長覺得這只是在情意面的動機部分的激發，用參與 **engagement** 會讓人誤以為有行動了，因此我就想說把它縮回來只到道德關懷、還不到行動部分。

這四者之間是什麼關係呢？以下有一張圖是我目前的想法(看道德情意四能力架構圖)，這道德情意發展有這四者，四者之間的關係我想保留一下，用之後實徵研究來驗證他們的關聯；但在理論部分我是有預設存在這樣的順序性的，即圖中從道德情感當起始點，然後再匯流到道德同理、認同與關懷，那我為什麼說有

這樣的預設呢？這是來自於我在前兩年科技部的案子就已經發展的、為了課程設計所進行的研究，與一些國小國中高中端教師一起發展課程方案，並且不是發散的，而是透過此發展出類似模組、架構的概念，未來是可以在不同場域不同階段的教學場域施行的，因此之前我們有實務層面去進行實際教學再回來修正理論的層面，因此這圖不是只有理論，而是從理論發展後有去與實務結合應用再修正而得的。此外這些能力也是有「發展性」的，並且要衡諸在社會文化脈絡之下去進行的，當然昨日的教師也有提過，這些關係真的是這樣一元性、單向性的發展嗎？實務與理論是不是可能是兩種不同的圖/畫面/架構脈絡？而課程發展實務性以及實徵性的是不是兩者要做區隔等等，因此我們就希望繼續來看看各位的意見然後作思考。

接著進到下面，這份內涵要項與評量規準是建立在剛才我們看的圖，然後我把它寫成這樣的教學目標、四主要能力與其下分別各有的三能力。評量規準這樣切割初、中、高級，也許理論上可行，但實務狀況上可否操作或以此測量可能存疑(例如會不會很多都落到中級的部分)，這也是之前會議以及我一直在思考的點。昨天有師長講也許可以分成四級而不是三級，這想法也提供給各位參考。此外，我個人則認為是初級是 1 的話，中級是 1+2、高級 1+2+3，但這在課程設計沒問題，實徵研究上就可能出問題，因此昨天師長們說用實徵研究統計數據甚至訪談再看來這三種等級之間的關係，也許可以進一步解決這可能的問題。當然，各位師長還是可以先幫我看看這四項教學目標，以及其對應不同等級的各種文詞是否可以理解、是否有建議修改的地方。

## 貳、學者建議與討論

### 一、蔡進雄教授(以下簡稱「蔡」)

謝謝教授與其他師長。我看完後有一些想法，把個人淺見列點提出來一起討論一下。

1. 蔡：看此專案會想到一些名詞，當時我用的是「倫理」這個詞，我想李教授的過去文獻、以及本案子中，一定會對於品德、道德、品行、倫理這些詞的定義區分進行研究。

## 2. 蔡：我從以下這四種 I 來看本案：

- (1) **Important** 重要：這研究當然是重要的，因為道德在個人成功與生涯發展必定是重要的，無論是在法律適用上以及經濟發展上都是有密切關係的。這是我對琪明教授和本案敬佩的地方。
- (2) **Interesting** 有趣：對我來說我會想要找到這個研究案有趣的地方。我在閱讀國外文獻時看到家長會很重視孩子的一些性格與價值，例如印象深刻的地方在於國外很重視「冒險」這個價值，但國內家長對於冒險這個價值放在很後面，這顯示西方(國外)與我國(東方)社會的價值差別很大，所以把國外有關道德的規準、文獻以及價值理念套來臺灣社會場域，是否適合？又是否有可以去調整的地方？這就是本案有趣且值得可看之處，也是需要去處理看看的。
- (3) **Insight** 洞見：我前幾天也跟其他人聊到，臺灣的親子關係與西方的親子互動也完全不一樣，找到這樣的 **insight**，就能找到有趣，找到有趣的地方然後繼續去發展就是重要的。我們臺灣青少年的道德發展，跟以色列等國家比起來低，照道德發展理論來說臺灣青少年應該已經發展到某某程度，但實際上卻不是、還只停留在外控階段等等。為何我國青少年「他律」的階段發展這麼低？這就是我一直疑惑的地方，也許也跟臺灣孩子受的教育有關。這就是對我來說有 **insight** 到的地方。
- (4) **Innovation** 創新：這部分我想到您的這個表，就想到我們不是教檢教甄讀的、學生師培在學的內容，都是很多年前的東西了。科技發展有所謂的半衰期，但知識的半衰期不明顯，教檢考的知識的內容還是停留在二、三十年前教育學的內容(ex 皮亞傑)。若是因為要考基礎的內容，那就表示目前師資學生在讀的東西就是十幾年前我們就已經在看的、也許可稱之古典的東西；但有關電腦科技等等技術的知識卻是不斷在更新、有所謂半衰期的，這也是我一直在思考的。我期望未來道德教育以及教育界知識等等也可以有所期待與更新，若琪明教授現在這些理論未來可以被其他人引用來被文獻所用、被學生所學，我是很期待的。這四個東西都能在本案看見，令人佩服。

## 3. 社會脈絡與鑲嵌：

- (1) 蔡：這在您的架構圖中或許也有點到了。人是鑲嵌在社會脈絡裡面的，因此過度原子化(太單獨、個體性)或過度社會化(沒有自主性或個體性)我認為都是不好的，兩者應做平衡。人是深植、鑲嵌在這個環境裡面的，但又不能過度鑲嵌或抽離，這地方就也可以是個發揮。最近有看的一本書叫 **APP** 世代，這本書中談到的概念：青少年用手機→自我中心、疏離。我從您的架構圖中有看到有要去考慮社會文化脈絡，這個點很好，但目前我從各項目中這部份卻看得不太明顯。

(2)琪：我嘗試回應一下蔡教授。我想透過這實徵研究來看見臺灣學生展現出的型態，看見學生可能有不同 type 型態，探究出來之後才會去看出有哪些 type 而在確立出 model 是什麼，例如研究才能找出例如幸災樂禍的型態或自我疏離的型態(蔡教授表示了解)。但您提的很好，若我能先對臺灣學生道德情意的發展有所預設或先有一些 type 的資料，會較好發展訪談的題目，您這個點很好。有關 e 世代的青少年現象這也是很好的一點，有助我去思考這方面的議題或訪談、量化面向，並且把當代外在環境對學生的影響放進來思考。

4. 蔡：另外，有關評量規準的表格，雖然您提到說想要在理論與實務間做一個橋樑，但我看到此表的第一個感覺會是「我不好操作」。也就是說，用詞很抽象、內容不好懂，當然也許因為我是外行啦。初級、中級、高級，需要很用力仔細去看文字才能理解出來您想表達的，例如我就需要花蠻多力氣去看出這什麼意思，要比較知道這脈絡的才能懂。當然，道德情意這部份本來就很難化為指標描述。

琪：這評量規準表主要是給現在這研究案針對實徵研究來進行的架構啦，比較無法直接給教師看著操作。之前的課程方案，實務端老師就比較有看的懂了，操作教學上就還好。

蔡：此外我同樣有這觀點，這四種能力應該不是單向的，我看這四種能力會覺得這不是線性，而是同時進行的。又，每個能力下面的次能力，它們是有發展性/順序性的嗎？

琪：我認為是有順序性的，因為需要先覺察再能有後續，也才能有後面高層次的情意發展，所以這部份我的確是有預設的。當然，昨日師長是也覺得這不是線性，所以建議我應該區分出來，不要把它連載一起，會比較好。

蔡：對阿，並且這四能力又各有三個次能力，這樣交織、組合出來會好多東西，會不會太複雜？例如我的同理心可能是省思、我的什麼可能是什麼。

琪：沒錯是會有點複雜。這就變成是會交織出各種不同 type，由 type 就能找出 model，這就是我們實徵研究可以做的事。當然，要不要搞的這麼複雜也的確是我們可以思考的就是了。

5. 蔡：我還在思考的有，應然與實然的面向。目前這些架構、評量規準和研究對

象的設定屬於應然面向，而這些某程度應該是在您的理論研究中有呈現應然面了對吧？(琪附和)

6. 蔡：另外，道德「勇氣」等等這些怎麼沒有放進來？

琪：勇氣以及意志力等等，我認為比較是在認知與情意具備之後才會發生的，而且這些不會只做一次，因此我是把它歸在認知與情意比較充足以後、形成動力以後，才會跨進的比較偏行動的部分。所以比較不是本案情意這部分要處理的，而且這塊也很難處理。但當然在道德關懷等等地方(例如看著一些情境發生，你願意承諾或發生勇氣)也有隱含勇氣、意志力的可能，只是目前被我界定在比較是超越的部分。不過這的確蠻重要的，的確需要說清楚，謝謝。

(蔡教授另有演講，先行離席)

二、劉玉玲教授(以下簡稱「劉」)與田秀蘭教授(以下簡稱「田」)

1. 劉：這架構圖第一次看時，我很激賞。由於我理論比較不穩固、實務經驗比較多，因此且讓我從廖國豪案子來看(國中時成績很好，從國二開始變壞因為家裡發生一些狀況，而這點學校也沒察覺。他孝順所以把錢給媽媽，後來媽媽就吸毒，所以他家裡繼續缺錢，因此他去殺角頭老大為了就能拿到一筆賞金給媽媽。所以後來他就殺了角頭老大，然後被關了)，從案例切進來去思考就會想到，一開始他還有道德情感在的，但在殺角頭老大後他道德同理就消失了。由此可知要去他在道德發展上是如何，要看他們家庭與社經背景。

琪：您的意思是說，我們不能忽略社會環境脈絡、社經背景對學生行為或情感所帶來的影響，對吧？(劉附和) 這我明白，但我們無法在一個研究案去看個案背景如此特殊的案例，但這當然是可以作為一參考。

2. 田：我想，我們應該要去看人怎麼在一個環境中吸收環境的狀態並對他產生影響，因為社會脈絡也有放進來架構圖了啊！但這要怎麼放進量表中也是需要的，這就蠻難的，需要再思考。我思考到的是楷模，例如說看到周圍的



團體例如慈濟等等社會上幫助他人者。

琪：所以就是「影響源」？

田：但影響源要怎麼測？這就頗難。可能會想到用訪談之類的。

劉：例如我在矯正署中看到每個社經背景不一樣的孩子，被一套軍事化、統一系統性的矯正後再社會化出來，從小偷身分改為學到很多社會技能。

3. 田：我剛剛是想到說，是不是需要有個前端的部份讓他先認知到(即，要讓人可以 **concern** 到之前，還需要先給認知)，才能夠有情意發展？

琪：認知部分其實是我之前有在做的，而知的一部分其實是貫穿在道德情意面的。

田：但知是畢竟還是需要是第一個，否則沒有認知在前，要如何 **identity** 後面的情意認同等等？(琪表示贊同)我也一直在思考那個知是否有正確答案的，還是是每個人有不同的價值標準。

琪：當然是有對錯的。(田表示理解)

田：所以既然這樣，例如殺角頭老大是不道德的事情，這在道德的知識上是有「對錯」的，若沒有堅守這前端的知識，後端的情意發展就不會導入正確的認同，甚至其行為是會被扭曲的，譬如可能被熱情、被江湖道義等等東西所改變而影響其後端情意發展。沒有知識，很難或甚至無法去覺察。

4. 琪：沒錯，也就是說對於道德認知很重要的那個「(人的)背景」這部分的 確是重要的，那這部分我再思考看看要如何放進來在圖中去凸顯。那，剛剛劉老師講的案例或者訪談，我想我們目前先做比較 **general** 的好了，之後再看會不會有進一步其他的研究去看這些特殊個案來深入探究；當然這部分是否有一些東西是可以或者應該被包進來這 **general** 裡面，是我必須去思考的。

劉：例如連加恩的道德可能因為家庭或宗教信仰因素使他本來就比較高，所以這也會影響如果有研究到他的話(思好內心理解：如果接受我們質性或量化研究的人有這些背景的話)的結果。我再提一個案例。網路簽賭很嚴重的青少年，家長後來才知道這些簽賭的流程或地下風氣從孩子高中階段的學校環境就存在著了。

田：也就是說「文化」(家庭、學校、青少年等文化)這些對人會帶來影響的東西，是要放進量表去考量的，但怎麼放就要再想想，比如說有些文化雖然他處再其中卻不被影響，有的則會影響到他。要如何含括進量表中，是我



這裡在思考且有疑問的。

琪：的確現在對於臺灣青少年到成人的發展，如果可以更多事前的了解，也許我在題目的設計上能有更多掌握。劉老師提供的這些案例雖然是個案，但也許也涉及一些次文化，甚至這些東西在學生成長過程中影響他們的判斷。道德是需要判斷的，但現在社會上好多人因為社會上的事件、網路資訊時代給出的資訊而被影響著判斷。從案例來思考是蠻必要而且蠻好的。

5. 劉：我也想過，也許教檢多出一點道德有關的題目，也許可以讓高中與大學教師有多一點機會知道要去強調這些道德層面。

琪：目前教育部不是有重大議題、教育議題嗎？

劉、田、琪：現在是就有些老師不一定有辦法處理好這些內容或者融入課堂。主要還是看教師想教什麼、重視什麼又關切什麼。

琪：那這就跟目前我們這個沒多大關係。一開始教育部覺得道德教育就是教育重大議題中重要的部分，只是各校實施起來就不一定是如此了。

6. 劉：像我就發現我現在的道德知識觀念無法進到大學生孩子的心理和討論，因為他們現在在網路環境中受到的環境影響都跟我們這一輩不一樣。網路上的人背後的道德觀孩子們看不到，但他們就 follow 了(例如看網路上被按讚的人與文章)，而我發現我沒有力量扭轉。網路等等社會背景脈絡，影響現在學生們的道德認知好深。現在智慧型手機也變成一種 openbook 了，透過手機會產生的道德問題也是過去沒有但近年盛行的。

琪：這的確很需要思考甚至納入。過往的道德發展環境沒有如此發達的網路，臺灣現在的環境脈絡不像過去古典或傳統道德理論發展的環境了，所以哪裡改變了應該參照那些東西都需要再多想。當然，一個研究案本身有所限制是在於可能無法全面都含括，但這些都是很好的思考角度。

琪：所以說這一塊，我再看看怎麼樣子能夠有一些的影響，或是我們臺灣現在的環境脈絡怎樣跟這個連結在一起。但是有時候，一個研究裡沒有辦法每個面向都顧及到，然後又要顧到比較 macro 的部分、又要 micro 的部分，不可能在一個研究裡面做到所有的東西，所以事實上我總覺得我就是

一個慢慢奠基的工作，可能先把一部分鋪陳好，其他人有興趣的話就在我這個基礎上慢慢去做。剛剛還有一個很有趣的，就是說，「知」、「行」之間本來就不是那麼簡單的事情，你知道一些事情跟你實際的做本來就有差距，這不要說道德不道德。好比一個人說要減肥，實際有沒有真的要力行減肥？也沒有嘛對不對，所以這個也很難的，那更不用說道德了。但是如果我們清楚，尤其是我們在學術上面我們清楚說，「知」跟「行」之間它不是這麼簡單的--當你「知」馬上就「行」，這時候看到有些人知行不一的時候，你就不會那麼難過，因為這在學理上面是可以解釋的，在實徵研究上面也可以解釋的，那我們就會覺得比較坦然，我們知道說人本來就是這樣子。那有些人為什麼可以知行合一？我們在教育裡面怎麼樣促使他們在「知」上面更深層一點，更能建立他的理念，然後在這個勇氣、意志力上面強化了以後，他怎麼更能達到「行」，這個事實上是我們可以做到的，也就是我們可以去做的。然後當我們知道這些的時候，我們就了然於胸，看到這些現象就不會覺得噢怎麼這麼可怕，我們就越來越知道發生了什麼事情。很多的時候，其實緊張或者是不知道應該怎麼處理是因為我們相關知能不足，如果知能足夠，其實很多事情是可以去分析甚至解決的。那田老師是否繼續提供什麼樣子的建議？或者是心理學的部分呢？

7. 田：我來提一些我看到之後的一些想法。因為像剛剛在討論過裡頭就會擔心說量表出來，四大部分評比之間的「相關」會太高，所以沒辦法分成四個分量表，那如果這些編出來題目我們要做因素分析的話，到底會有哪幾塊就很難去預料，除非是我們在編題目的時候就先想好，這要是四塊或是五塊，而彼此之間內容架構到底是哪幾個部分等等。我們當然有看到一些新的向度，好比說「環境」的影響，或是說剛剛蔡老師有提到道德勇氣是否要放進來等等。那再不然的話就是我們剛剛談到的，除了目前分成的這四塊之外，是不是有那種彼此之間漸進的情形；四塊之間是否有程度的高低，從哪一塊進到哪一塊之類的，都可以再看看。

琪：對，我是有預設但是可能還是要去驗證，所以現在先把它分開來，到時候再看它的模組是怎麼樣子。

田：對，就是擔心說，是不是真的能夠分成那四點量表。

琪：所以如果要的話，要把它再切割得更清楚一點。(田附和)

田：但是它相關也不能太低，如果相關太低的話它就不是一個總量表，它有些地方就可能不會是在同一個概念底下，這可能會跟統計測驗的知識有些關係。

8. 田：那再來就是，這邊所談到的相關的議題裡頭，這邊有五點六點，後來又想到就變成七點。那第一點就是有關於那個相關的知識，八大素養裡面他們是怎麼看這個道德倫理這一塊的？我看了一下我們學校八大素養的內容，師大發展出來的「八大素養」(大學生基本素養測驗)中與此比較相關的，偏公民與尊重、公共合作等等，這部分都可以再去看看是否有與道德相關，可以參考一下。其他溝通合作也有內容的概念在裡頭，可是它比較著重在 conversation 那一塊。終身學習則不確定有無關聯。

琪：但是它每一個好像都寫得蠻簡單的，因為這內容題目要討論的太多。

9. 田：第二個我記錄的是法律常識，可能是有一部分是關於道德之前的先備知識，如果他沒有那樣的概念的話，他可能就會違背道德。

琪：你說八大素養裡面的...？

田：不是，八大素養是剛剛的第一點，現在第二點是「法律常識」。現在這些是知識層面，因為如果這些知識你沒有的話就有可能違背規則，別人就會認為你是沒有道德的。很多人不知道這樣的規則，所以很容易違背，可能我們感覺上就會覺得自己是不道德的。

琪：而且甚至是不知。

田：所以就看到說，有沒有在這四個裡頭、在這架構裡有沒有？

琪：不過有關於法律常識這一些，也許以後可以當成效標來看一下這中間的關係，或是說要去研究...好比說如果我在國中測，我就要先去知道他們的法律相關知能已到什麼樣的程度，才能準確知道說他們的道德觀在哪裡，或

道德情意發展。

田：這可能跟這個第三項相關，因為我不是要去知道那些規則項目，而是要去知道說這個人的先備知識是怎樣求得的、這樣的倫理道德概念有沒有，那如果連這個都不知道的話，他根本不會有熱情或是說他這個熱情是錯誤的，就像我們剛剛舉的那第一個例子。那就是一些專家他們常看見的一些違背倫理的案例，或許是可以看到的，像剛剛第一個案子其實有一些跟法律有關的，可能就真的不知道。可是你說這天經地義的事，他真的不知道嗎？但是它那個判斷跟行為有時候就是會...鋌而走險、一時的，他的個性啦。然後第三個，主要是道德行動，在四個向度裡頭比較是認同的那一塊吧，認同之後的研究關懷。讓我想到的是就是很難把它分在哪一塊。我這邊想到的是一個，在花蓮偏鄉地區，就有很多人過去做一些服務，但是這樣的道德觀念，就是要去行善，像東華大學那邊就是有讓學生到偏區去非常有意願的做一些服務，我不知道這個之後有沒有去申請到教育部的一些經費，就是做完以後的一些獎勵什麼的，不太確定是哪一塊，反正就是一些獎金因為他有上一些新聞。這可能要問一下劉若蘭老師或是東華大學，我覺得這跟道德素養也有些關係。

琪：不過我這邊比較還沒有能力去 touch 到所謂實際的行動這一塊，就是像服務學習這一塊，我覺得現在已經太多人在做了，那個比較是屬於行動的部分，那我比較...如果真的跟我這個案子有關聯的話反而是說...

劉：是「他為什麼搶著去做？」

琪：對對對。

田：他背後那個精神，在這一塊裡面你要怎麼去測到他，測出來以後你可以看到他以後會有類似這樣好的行動。

琪：對，這個就是可以連結在一起了。

田：像我們學校，服務社團有很多。我們到育幼院、到扶輪社.....等，或許可以舉一些例子，在編題的時候思考背後的精神怎麼樣的用一些適當的文字來編成題目，因為你要有題庫嘛。

劉：有沒有可能用反向題呢？為什麼有些人他比較沒有道德？因為他比較不容易 guilty 嘛。

田：但是有些題目編反向，不管怎麼樣，都還是會有些不一樣的...解讀。像我們在編一個自殺篩檢一樣，如果你把「我會怎樣」編成「我不會怎樣」，那其實很多人就是...反向之後的感覺比較會繞啦。

琪：所以在第二年我訪談的對象上面，就變得還滿重要的。

田：因為又要 cover 老師啊、學生阿。

琪：對，所以第二年訪談對象老師也是很重，還有學生，甚至包含家長。因為有時候家長也是很重，像我們前面講的影響源，家庭也是影響源，所以要去看家長是怎麼看待的。那我的意思是說，除了這個範疇之外，還有就是說我們選擇的這些對象，就會變成說，像剛才田老師所說的，服務學習的人他們為什麼會參與這種動力，像韻涵(本案助理)去當國際志工那樣。那我今天去訪談這群人，我的重點不在於他們實際做了什麼，而是為什麼他們會有這個動力。這個動力一定不只是知道說「噢哪裡有缺乏」之類的，這個是先備知識沒錯，可是他們還要有熱情哪，情意的這個部分一定也在裡面，那他們有的是些什麼？我覺得可以從這邊來看。

田：也許你要把這個題目弄成這四塊裡面的東西，甚至被服務的對象都可以來談。

琪：所以我們怎麼決定訪談的對象，一些典型的代表群，其實是滿重要的。但是我是不知道能不能擴展到，好比說「矯正」。例如矯正署中被矯正的人，他們真的有可能連基本的相關法規都搞不清楚，這是有可能的。

劉：有沒有可能高中跟高職的學生...他之所以選讀高職，其實就已經是學習弱勢，對不起哦我這樣講，可能數學比較不好就歸到高職那邊去，那在那種系統環境下，會不會有影響？

田：因為大部分施測對象都在裡面，所以你一定會先去做訪問。

琪：對對對，要阿，只是說要不要特別去區分高中跟高職。

劉：已經犯罪的人哪。

田：或是說，有時候犯罪的人你會很敏感，但是你就是說可以用其他方式去了解，像是我那時候訪問一個高危險群的學生，做那個的時候我都會訪問他的周圍的人，像是「你看過哪些人比較是有危險性的」。

琪：哦，就是不要直接訪問他。

田：或是，弱勢族群比較難訪問。

琪：對對，怕敏感。但是有些高關懷的倒是可以啊，如果沒有涉及到一些有違法等等，在學校裡的高關懷感覺是可以的。這個也是要再看看，因為我也沒有辦法 cover 到那麼細的東西，基本上我只能說一般的人是這樣的，那一些特殊的群體或特殊的案例，我還沒辦法 cover 到那麼細。

田：高中的學務人員也可以做為訪談的對象，當然他們會給出什麼可能就不確定了。

琪：我了解，事實上我現在談道德，大家的想像差異性很大，有些人是很傳統的。

10.田：其實這是，我們今天談到第四遍了啦，就是比較懂得去同理別人。那第五個，我這邊看到的是，因為我剛剛談到那個宗教議題，他裡面的道德有什麼關係，我是想到這一群裡面比較是在道德情感的那一塊。因為我們看到道德情感那一塊，有包括熱情嘛情感，我會覺得情感再更進一層就是你的熱忱，更高一層的，道德熱情的那一部分。我道德熱情特別高，就像台東那邊有個低社經背景的人在做什麼，但她後來有被邀請到美國那邊去參加那個什麼...她是一個婦女，好像是收垃圾的，後來她好像還捐了一百萬是不是？一個中年婦女，有一陣子社會新聞報得很大。

琪：大家比較常講的其實是陳樹菊。另外還有一個但是大家好像比較沒有在報導。

(助理查詢：有看到一個新北市做資源回收的婦女，後來捐了一百萬的復康巴士。)

田：所以這裡可以看出低社經地位的人有不一樣的熱情。

琪：她有宗教信仰嗎？不知道噢？

田：說到宗教信仰就會先想到慈濟那一塊。總之這些都是有關熱情的例子。像我們就是有道德素養但是我們沒有熱情。

琪：不過我這邊認為，如果我們從學術學理上的探討來說的話，我比較傾向與宗教切割。尤其是在臺灣的教育基本法來說的話，宗教是不介入在裡面的嘛。而且我覺得宗教的這一塊會混淆比較多的事情，所以我是沒有把宗教的因素擺在這裡面來看。

田：那同樣的就是我們不談宗教本身，我們談宗教它背後的那個熱忱是怎麼樣的一個精神，所以那一塊要不要測量？那樣的一個道德熱情，那我們一般社會裡沒有宗教信仰的人，他是怎麼樣去有那樣子的熱情的。

琪：所以他變成因素之一，對不對？

田：對，他那個熱情的內涵是什麼，可以去看看。

劉：他也不見得是熱情，他可能是怕下地獄，怕天有不測風雲。因為有些學生問我，他幫老婆婆扶腳踏車，可是被人家說他扶錯了、骨折了，他做好事馬上惡報就來，因為做錯了。所以我的意思是說，道德到底是跟宗教背後那個下地獄、還是遇到不好的事，之間有沒有關聯性。

琪：不同的宗教信仰，它的解讀可能不一樣。

田：就是要背後的那個熱情啦，不是要測宗教也不能去測，而是背後的那個精神到底在哪裡。因為有些人捐錢可能是為了要減稅阿，很難講，我們看不到背後的那個熱情，還是說他的那個熱情真的在那裡。所以那一塊到底要不要測？

琪：事實上我覺得從學理上面來說，對於這些熱情，很多事情我們都說過猶不及，對不對？先不管這個動機的問題，光就熱情本身，他是不是在道德上應該要非常重視的這一塊，我覺得就是還滿值得討論的，因為在這裡，比如說以道德同理來說呢，Hoffman 他就提到說，有些人他的熱情變成濫情甚至於過度，在這樣情況下，我們從道德教育這一塊來說的話，這反而是需要矯正、預防的。預防他過度濫情了，然後搞不清楚情況。好比說這幾年社會抗爭，有時候很單面向的覺得唉呀這個人好可憐哦，就覺得其他人

都欺負他，那他的房子被拆了就覺得違反土地正義。可是，後來可能發現他自己是違建阿，而且還佔用了別人的公用土地。那你不知道這整個脈絡，你沒有去判斷思考的時候，你反正就很濫情了，你就是幫他去抗爭可是不知道自己在抗爭什麼。所以這一塊，其實我是有稍微談到。就是說，你這個熱情要恰到好處。

11.田：要怎麼很明顯地放在那個題目裡面又是另外一回事。然後，第六個部分是關於研究的部分可以把它放進來。

琪：研究倫理嗎？

田：研究倫理有一些也是跟剛剛那個法律議題相關的。

12.田：第七個是談到我們的華人文化。華人文化裡面的道德，有關於那個孝道跟慈悲，那塊是不是我們東方有而西方沒有的。那一塊或許可以思考。如果說真的要把這個量表，作為我們華人的道德情意的一個發展量表的話，衡諸先前我們提到的社會文化脈絡等等，確實我們的道德是在社會文化脈絡成長出來的，那到底這個社會文化脈絡不同於西方所談的道德概念特色是在哪裡？像是孝道、慈悲都還滿重要的。因此我也在想，是否可能可以是或者含括屬於東方華人的道德情意量表？又或者是無法？我們的道德發展是在我們的文化與社會下發展出來的，且有別於西方，因此也許也可以看看這些所謂孝道等等華人的倫理道德是不是可以或有需要放進來。

琪：不過這個我覺得現在變化也很大，我看所謂孝道大概到我們這一代，我們下一代的話，像我跟我兒子之間的關係，我會跟他說他只要能顧好他自己、能獨立自主我就很高興，我會存我自己的老本，以前我們賺錢會給長輩奉養金，我兒子賺錢我不會要他給奉養金，他可能會說他賺的沒我多。他自己能夠剛好 match 不要當月光族我就覺得這樣就夠了。所以我也在想臺灣本身的社會變化是不是很大？

田：臺灣傳統的道德觀念是西化了。

琪：這個可能要比較不同的世代才能夠凸顯得出來。你說我們這個世代或是我們老一輩的世代。但是因為我們現在要對青少年到那個，就怕這一塊會不



會對青少年影響愈來愈小。之前我到哈佛開會時，我和新加坡的一位學者 share，司機說我們一個人要付多少錢的車資，我問說是否有包括小費，司機說沒有。新加坡學者就開玩笑說他沒有給小費的習慣，司機就說臺灣人很美國化，都知道要給小費。我覺得很好玩，事實上我們臺灣真的滿西化的。不知道田老師覺得？

田：他應該是要錢才說臺灣人有，我覺得在哪個文化就要用那邊的標準。

琪：對，就是入境隨俗。

田：我是覺得如果要發展量表，就一定會是屬於臺灣人與臺灣文化的量表。

琪：這是以我們的思考。不過我這個案子以及以前的案子，我都有找美國一位教授討論、合作。在這個異文化的討論過程當中是很好的，他會去發覺到我們視為理所當然的東西，不是那麼的理所當然，他就會問我 why，然後我就會進一步思考說為什麼。過程當中發現共通點以及不一樣的地方比較容易凸顯出來，我覺得還滿好的。

- 13.田：或許效度的考驗的時候，專家效度的部分，可能會挑出比較傳統華人文化的概念在裡頭，除了這些架構外我有想到另一個問題是「流動性」。所謂流動性是指說，這些學生是怎麼學到這些道德觀念、這些倫理原則的？他們在教育階段是何時又怎麼透過哪些教育過程習得這些的？

劉：我之前發現課程中很少講 Gilligan 的東西，比較追求 Kohlberg 的學派。學生會覺得關懷倫理學是女性的，柯爾柏格是偏男性的，而大家還是比較偏三十年前學的傳統倫理學的 Kohlberg 那一塊，我故意出 Gilligan 的考題讓學生比較。

琪：事實上現在都有新 Kohlberg 學派出來，像我合作的美國教授就是新 Kohlberg 學派。現在學生念的太少了，我長久以來想寫教科書，因為有很多新的理論，但現在學習到的還停留在跟我們三十年前差不多。像是張春興老師的教心對於 Kohlberg 論述較少且裡面有些內容錯誤，大家卻仍然繼續閱讀，沒有修正。

劉：我好奇的是，教授您這裡的道德關懷的發跡點是？（道德關懷 v 關懷倫理

的切割點是什麼)

琪：道德觀懷我其實是從關懷角度出發的。當然 Gilligan 是 Kohlberg 的助理，他在受訪時也不斷強調不是要否定或對立老師，兩個是可以合併思考。而我的這個案子和想法也一直是從關懷、正義角度去看的（正義包括關懷、關懷包括正義）。流動性部分，只能從到時候實徵研究來看，不同的教育階段的學生他們的差異性，還有他們在當下所學到的學校教育裡面的一些東西。

14. 田：以前甚至目前學生怎麼學道德楷模道德觀念，是不是還是一些刻板的形式或印象？這也許也可以放在問題或量表裡頭來對學生與教師進行探究？

劉：我發現國小教師道德教得比較好，但孩子在國中時持續學的結果反而僵固，是否因為會考等考試制度強壓？

琪：我想這就是要看我們如何去界定道德的「範疇」是什麼。例如同婚也是很涉及道德範疇的議題，我們要做到怎樣的尊重？很多知能的掙扎和判斷與情感也在其中。如田教授前面說的，知識累積不夠，判斷就會困難甚至扭曲，這些都涉及道德的判斷與情意，並不容易去學到、學生並不容易這樣去思考。這真的是很重要的。不同教育階段有不同的任務。

田：所以到底怎麼學道德是滿重要的。

琪：當然有很多研究會有所不同，有些是社會機制、有些則是偶發的一些重大的社會影響。例如太陽花學運激發大家關心公共事務，進而讓大家發現大學生也應該要關心。

劉：很多三類轉一類有時會敗在公民科，有時候覺得這個不考就不去唸。

琪：現在公民與社會在高中不是大家的 common sense。這個以前很簡單、簡化的公民，現在的考題連我也可能考不好，這是必然的。現在公民與社會的知識的深度與範疇因應整個社會擴張很多且深度也加強。

田：我是覺得這一塊真的很難測，因為這不是知識面的測量了而是背後的「態度」。我真的頗好奇這些背後的價值觀念學生是怎麼學的。看東西方差異，例如國外孩子在學校可能不用打掃因為有進行服務學習的專人負責，

而臺灣有些例子是學生看著專家學習打掃而得整潔比賽，這些過程都是在建構背後哪些態度？名次爭取或道德概念培養或是否有在做？教師是怎麼教的？學生又是怎麼學的？這都是可以去看的。教師是怎麼教的？學生又是怎麼學的？這都是可以去看的。

琪：不過是不太可能在本次這個案子做得這麼細這麼深入。目前研究大概只能打個地基，因為這些東西真的是一開始看覺得簡單，深入解剖才會明白不容易。本案只能以一般通則為主。

15.劉：我本來是在做輔導，後來做補救教學…總之我看見的是社經背景可能影響學生是否被霸凌。例如學生的數學學業成就影響他們的不只課業感受甚至是生活互動。

琪：其實數學跟道德也很有關係耶，道德推理與思辨是需要邏輯思維訓練的。這裡我們可以看的是教師怎麼給予教學？數學案例甚至也可以跟道德結合，並且可能左右了學生怎麼思考、從哪個角度進行理解和計算。劉教授提出的點與頗好的，提供我們未來可以思考在教學策略或學科結合上可以如何進行道德情意教學。

劉：我以前數學不好，我思考會不會是數學老師的關係，提早放棄。這樣放棄也會影響道德發展嗎？

琪：道德發展不一定是單一因素，而數學的影響也可能是放在相關或因果因素。

田：是否在背景變項單列語文、數學？

琪：這也是可以看看的，或者也許讓他們是用自陳來進行訪談，比較無誤。數學與道德看似相異，其中仍然有相扣之處，其實每一類科都有相關，像我這次參加的 **conference workshop** 中有一位柏克萊大學教授，他就認為每一位老師都和道德教育有關，老師本身要有道德知能，不只是自己的思辨、情意能力、深具行動的能力要強，還要懂得如何教學生。以一百萬元分給一百人為例，不同脈絡的分法會有所不同(例如負責分錢的人自身有錢，會影響他怎麼把手上的錢分給人)。別覺得數學與道德差十萬八千里，以為語文跟道德比較有關，其實每個學科都有關。所以正如田老師所提到

時候在背景變項，或是我再多搜集一些資料，可能在以前的道德教育相關研究會認為學科與道德沒有直接關連，但是我們可以看看是否其中有關聯性，這些相關的問題也是蠻值得探討。

16.田：「問題怎麼問」也很重要，比如說有人數學不好但不是他自我效能不高，怎麼問會出來不一樣的答案，所以有些要看問題怎麼問，這可能要斟酌一下。

琪：像是有些人考九十幾分，讀書已經準備得很好了，然後還是覺得自己準備不夠，所以要區分實際表現得好不好，以及他的自我效能感如何。

田：這裡是效能而不是測事實。

琪：沒錯。

17.琪：我覺得這樣子談一談把整個研究變得更豐富更有生命力，好像不只是一個 framework 了，是各位讓它變得更有厚度、更有深度。

劉：我覺得獲益良多，謝謝。

琪：我要謝謝大家，我很喜歡這樣子的談論。

田：這樣討論很好，不過今天人比較少而已。

琪：對，有一次我還單獨一個人跟一位老師對談，我們也談了兩三個鐘頭。

我覺得現在研究對我來說是一種生活，就是很想要去瞭解一些事情，既然有案子可以支援我，以及學生的協助，共同討論一起完成，覺得幸福、滿足。謝謝今天來提供高見的兩位教授，對我的案子幫助和啟發很大。

（本紀錄業經所有與會師長確認內容）

第二次專家諮詢座談會會議剪影（乙場次）



### 附錄 3：第三次專家諮詢會議紀錄與剪影

#### 一、第三次專家諮詢座談會會議紀錄(甲場次)

開會時間：2017 年 6 月 10 日(星期六) 早上 10：00-12：30

開會地點：國立臺灣師範大學誠大樓十樓公民教育與活動領導學系討論室(一)

主持人：李琪明教授(國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系教授)

出席人員：(以下按姓氏筆劃排列)

白玉鈴主任(臺北市立木柵國民中學教務主任)

方暄涵老師(臺北市立木柵國民中學國文教師)

林貞君老師(國立台灣師範大學附屬高級中學公民教師)

徐秀婕校長(臺北市立明德國民中學校長)

陳麗英校長(臺北市立木柵國民中學校長)

陳新霖教授(元智大學通識教學部兼任助理教授)

陳君暉老師(臺北市立大理高級中學公民教師)

張掄晴老師(臺北市立麗山國民中學童軍教師)

張玉慧老師(臺北市立南湖高級中學校長秘書)

列席人員(本案助理與工讀生)：

張詠宣(國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系碩士班)

陳岱均(國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系碩士班) (會議紀錄者)

翁韻涵(國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系學士班)

劉怡君(國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系學士班)

#### 一、第二年質性規畫焦點座談與訪談之安排可照案執行

本專案第二年主要進行質性探究，期望了解我國學生道德情意發展的內涵，以及其生活經驗與社會脈絡所產生的影響，藉以建立草根式的研究基礎，並與國外相關理論與實徵研究加以參照。因此，本階段乃具有承先啟後的作用，一方面承繼並引用第一年理念建構與研究工具初稿等，作為質性探究的關注焦點與依準；另一方面此質性探究的結果，進一步可作為量化調查的前導研究。

##### (一) 專家諮詢座談

## (二) 焦點團體說明

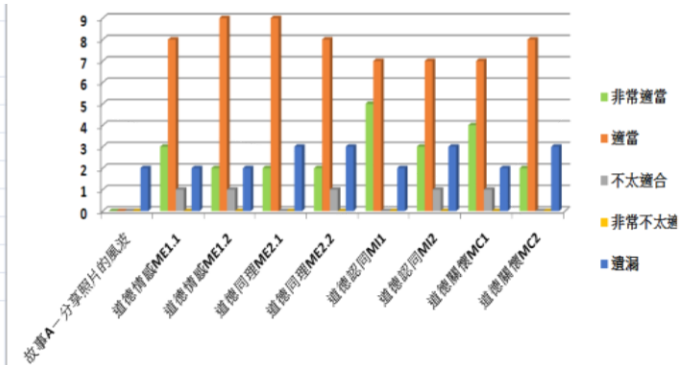
1. 預計舉辦 16 場次焦點團體，分別針對國中、高中、大學至研究所四個教育階段的學生各四場次(一個故事一場次共四個故事)，每一場次 7-8 人(國高中 8 人，大學以上 7 人)，共計 120 人(每一階段超過 30 人以利日後編碼統計)。
2. 地區分配與教育階段: 北區國中 1 所、高中 1 所、大學(包含研究所)4 所(台師大, 私立大學 1, 科技(藝術)大學 1, 另 1 國立大學); 東區(預計宜蘭)國中 1 所、高中 1 所; 中區(台中)國中 1 所、高中 1 所; 南區(台南)國中 1 所、高中 1 所。(一位助理負責 2~3 場, 差旅費+誤餐費=20000) 中小學 64 人\*100 元禮券 大學以上 56 人\*200 元禮券 協助費 16 人\*500 元
3. 研究參與者的招募方式將由本案先行選定 16 所學校，建議考量城鄉、年級、性別的多樣性，再經校內多管道徵求邀約或推薦較有思考力與表達力的學生，須遵照研究倫理相關規範(本人知情同意書、未成年者需有監護人知情同意書、守門人同意書等)。
4. 每場次進行半結構性問卷的焦點座談 50 分鐘(說明 5 分鐘+填寫 15 分鐘+座談 30 分鐘)，預計於 106-1 學期進行。

## (三) (深度)個別訪談

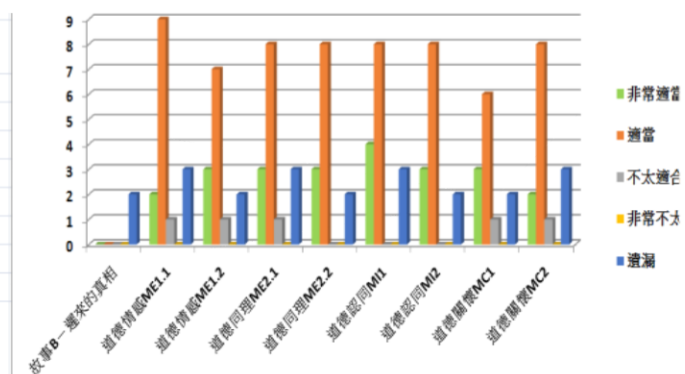
1. 僅預計針對大學與研究所的學生進行深度訪談(因國中與高中年齡較小且累積的生活經驗較少故不納入訪談)，藉以了解其道德情意發展的歷程與相關因素的影響。
2. 研究參與者的招募方式將以網站徵求或推薦邀約，共計 16 人(實際 7-8 人大學與研究生即可,琪親訪+1 位助理)，每人約 1 小時當面或視訊訪談(每 2 人針對一個故事所關切的道德議題，所招募者須對此有所感且具某些特點)，並須遵照研究倫理相關規範(本人知情同意書、未成年者需有監護人知情同意書等)。(寒假或 106-2 學期)
3. 深度訪談的資料會先轉成逐字稿並經受訪者確認，經筆者研究團隊編碼與詮釋理解後形成主題軸，再經專家諮詢/審閱確認，以互補充實前述焦點團體的構念圖的多元豐富性。

## 二、質性訪談四則故事及前導問卷題目適切性之統計結果(甲乙場與會者填寫)

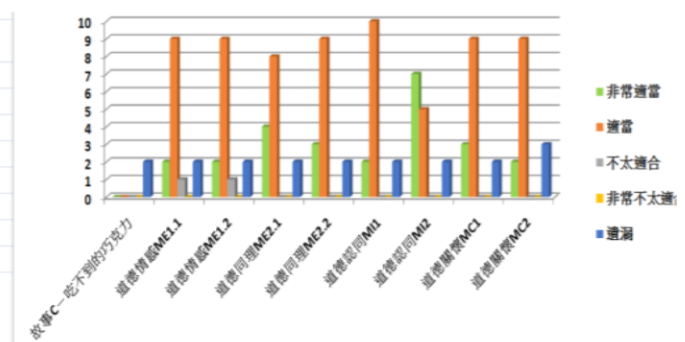
	非常適當	適當	不太適合	非常不適合	遺漏
故事A—分享照片的風波	0	0	0	0	2
道德情感ME1.1	3	8	1	0	2
道德情感ME1.2	2	9	1	0	2
道德同理ME2.1	2	9	0	0	3
道德同理ME2.2	2	8	1	0	3
道德認同MI1	5	7	0	0	2
道德認同MI2	3	7	1	0	3
道德關懷MC1	4	7	1	0	2
道德關懷MC2	2	8	0	0	3



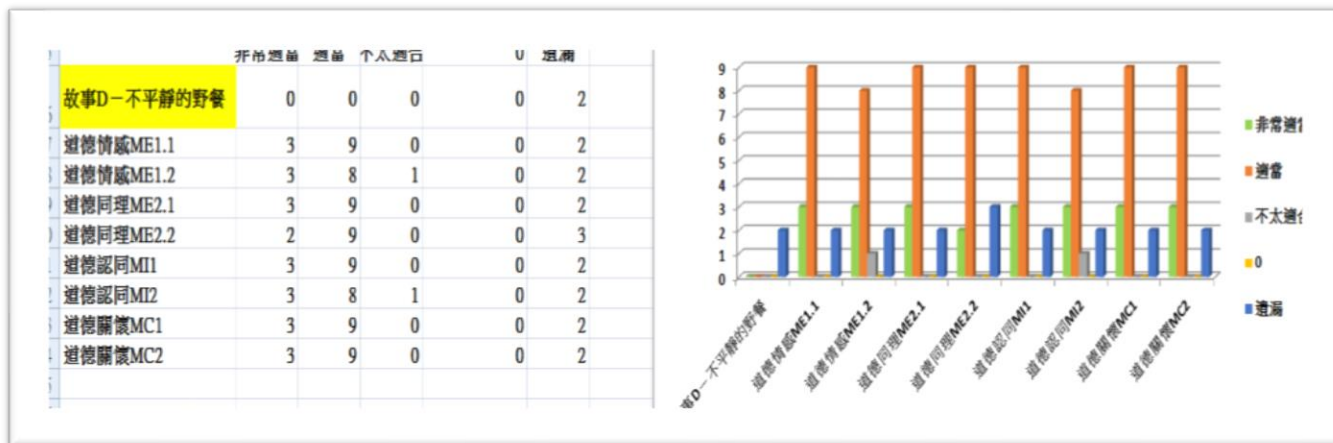
	非常適當	適當	不太適合	非常不適合	遺漏
故事B—遲來的真相	0	0	0	0	2
道德情感ME1.1	2	9	1	0	3
道德情感ME1.2	3	7	1	0	2
道德同理ME2.1	3	8	1	0	3
道德同理ME2.2	3	8	0	0	2
道德認同MI1	4	8	0	0	3
道德認同MI2	3	8	0	0	2
道德關懷MC1	3	6	1	0	2
道德關懷MC2	2	8	1	0	3



	非常適當	適當	不太適合	非常不適合	遺漏
故事C—吃不到的巧克力	0	0	0	0	2
道德情感ME1.1	2	9	1	0	2
道德情感ME1.2	2	9	1	0	2
道德同理ME2.1	4	8	0	0	2
道德同理ME2.2	3	9	0	0	2
道德認同MI1	2	10	0	0	2
道德認同MI2	7	5	0	0	2
道德關懷MC1	3	9	0	0	2
道德關懷MC2	2	9	0	0	3







### 三、四則故事及其前導問卷題目依建議會後修改結果(2017/06/15version1 以故事 A 為例)

#### 故事 A—分享照片的風波

阿美在個人臉書發佈一張個人獨照，班上同學阿翔看到後覺得這張照片很漂亮，因此將此張照片轉載至「表特版」(網友會張貼帥哥美女圖片的網路論壇，供人觀看、點評)，不料引來諸多網友的負面評論，甲說：「這樣也敢 PO 喔！？」乙提到：「這照片修圖修太多了吧！」丙也說：「臉形跟身材比例不搭，這是整過吧！」。某天，阿美無意間在表特版發現自己的照片及網友們的言論，感到十分的自卑，開始不太想去學校上課。從小與阿美一起長大的好友阿芳發現她的異狀後，不斷追問原因，才赫然明白事情的真相。

#### 焦點座談前導題目

- 當你看到故事中網友攻擊阿美的言論，你會因而感到\_\_\_\_\_ (請挑選一個詞) (氣憤、無奈、恐懼、溫馨、感動、難過、沒有感覺)或其他\_\_\_\_\_的感受。
- 通常你看到親友像阿美一樣被網友負面評價的情形，你會因而感到\_\_\_\_\_ (請挑選一個詞) (氣憤、無奈、恐懼、溫馨、感動、難過、沒有感覺)或其他\_\_\_\_\_的感受。
- 看到這個故事，你會被阿美的情緒感染，開始去想自己很自卑的事嗎？  
☐會☐不會☐不確定
- 你覺得網友在表特版上留下負面評論是一種令人感到的行為？(請挑選一詞)(令人氣憤、沒感覺、光榮、忿忿不平、問心無愧、殘忍、羞愧)或其他\_\_\_\_\_的情感。
- 看到親友未經你同意就分享自己的照片到表特版，這會引發你何種情感？(請挑選一詞)(令人氣憤、沒感覺、光榮、忿忿不平、問心無愧、殘忍、羞愧)或其他\_\_\_\_\_的情感。
- 當你看到網友在網路上發表如此負面的言論時，這會引發你何種情感？  
(請挑選一詞)(沒感覺、殘忍、仁慈、氣憤慚愧、失望、後悔)或其他\_\_\_\_\_的情感。
- 你能否想像阿美看到網友言論時的心情嗎？☐能☐不能☐不確定  
那是什麼心情？\_\_\_\_\_

8. 你能否體會若有好友在網路被批評時的心情嗎？☐能☐不能☐不確定  
那是什麼心情？\_\_\_\_\_
9. 你能否想像阿翔發現網友們言論後的心情嗎？☐能☐不能☐不確定  
那是什麼心情？\_\_\_\_\_
10. 你能否體會阿芳發現阿美異狀時的心情嗎？☐能☐不能☐不確定  
那是什麼心情？\_\_\_\_\_
11. 你能否想像有人在網路上受到批評的原因嗎？☐能☐不能☐不確定  
通常是什麼原因？\_\_\_\_\_
12. 網路世界中多種訊息快速流通，每個人的反應和感受會有所不同，你是否認為我們要多  
加體會，而不必判斷誰對誰錯？☐是☐不是☐不確定
13. 故事中，你看到阿芳做了什麼事？\_\_\_\_\_
- 你認同嗎？☐認同☐不認同☐不確定 為什麼？\_\_\_\_\_
14. 故事中，你看到阿翔做了什麼事？\_\_\_\_\_
- 你認同嗎？☐認同☐不認同☐不確定 為什麼？\_\_\_\_\_
15. 故事中，你看到網友甲、乙、丙做了什麼事？\_\_\_\_\_
- 你認同嗎？☐認同☐不認同☐不確定 為什麼？\_\_\_\_\_
16. 你是否認同在網路上發表任何評論都是種言論自由，不需干涉與限制？  
☐認同 ☐不認同 ☐不確定
17. 你是否認同會遭到網友嚴詞批評的人，一定是他自己有問題？☐認同 ☐不認同 ☐不確定
18. 你是否認同有時基於人性，在網路上不經意地批評他人是可被接受的？  
☐認同 ☐不認同 ☐不確定
19. 你是否認同網路使用者在網路匿名的情況下，可以任意發表言論？  
☐認同 ☐不認同 ☐不確定
20. 你是否認同多加了解網路霸凌的成因是有必要的？  
☐是☐否 ☐不確定 通常是什麼原因？\_\_\_\_\_
21. 你是否覺得追究網友的批評是沒有意義的，因為他們只是為了表達想法？  
☐是☐否 ☐不確定
22. 你是否覺得網路上批評別人是可以的，因為總比當面批評更為合適？☐是☐否 ☐不確定
23. 你是否覺得為了替受到網路言語攻擊的人討回公道，就是要回頭去指責網友？  
☐是☐否 ☐不確定 \_
24. 你是否覺得受到網路言語攻擊者，自己忘掉傷痛就好了？ ☐是☐否 ☐不確定，
25. 你是否覺得當許多網友都以言語批評他人時，你也可以這樣做？☐是☐否 ☐不確定
26. 當你的好友遇到網路言語攻擊時，你願意付出時間心力提供協助嗎？  
☐願意 ☐不願意 ☐不確定 你會怎麼做？\_\_\_\_\_
27. 當你遇到有人因網友批評而受傷時，你願意在可能受到網友圍剿的情況下挺身而出嗎？

☐願意 ☐不願意 ☐不確定 你會怎麼做？\_\_\_\_\_

28. 雖然可能產生衝突，你是否仍有意願向親友表達網路世界應該要彼此尊重？

☐是☐否 ☐不確定 你會怎麼做？\_\_\_\_\_

29. 在必須承擔責任的情況下，你是否願意為網路世界的言語霸凌問題發聲？

☐是☐否 ☐不確定 你會怎麼做？\_\_\_\_\_

30. 即使可能遭受攻擊，你是否願意與更多人一起關心網路霸凌的議題？

☐是☐否☐不確定 你會怎麼做？\_\_\_\_\_

第三次專家諮詢座談會會議剪影（甲場次）







二、第三次專家諮詢座談會會議紀錄(乙場次)(內容已合併至甲場次，此處略)

開會時間：2017 年 6 月 10 日(星期六) 下午 13：30-15：30

開會地點：國立臺灣師範大學誠大樓十樓公民教育與活動領導學系討論室(一)

主持人：李琪明教授(國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系教授)

出席人員：(以下按姓氏筆劃排列)

李立旻老師(國立台灣師範大學公領系專責導師)

吳明峰主任(臺北市立木柵國民中學總務主任)

高松景校長(臺北市立大理高級中學校長)

張媛婷小姐(國會助理)

簡睿芝老師(新北市新莊高中公民教師)

列席人員(本案助理與工讀生)：

張詠宣(國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系碩士班)(會議記錄者)

陳岱均(國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系碩士班)

翁韻涵(國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系學士班)

劉怡君(國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系學士班)

第三次專家諮詢座談會會議剪影（乙場次）



附件 3-1：第三次專家諮詢會議 AOM 四個故事之訪談與量表題目，請加以評定並提供建議。(以故事 A 為例)

AOM 四個故事之訪談與量表題目(請協助會議當場填寫紙本並擲交助理)

填寫者：\_\_\_\_\_

### 一、故事 A--分享照片的風波

阿美在個人臉書發佈一張個人獨照，班上同學阿翔看到後覺得這張照片很漂亮，因此將此張照片轉載至「表特版」(帥哥美女版)，不料引來諸多網友的負評，甲說：「這樣也敢 PO 喔！？」乙提到：「這照片修圖修太多了吧！」丙也說：「臉形跟身材比例不搭，這是整過吧！」。某天，阿美無意間在表特版發現自己的照片及網友們的言論，感到十分的難過和自卑，開始不太想去學校上課。從小與阿美一起長大的好友阿芳發現她的異狀後，不斷追問原因，才赫然明白事情的真相。

故事適當性：☐非常適當 ☐適當 ☐不太適當 ☐非常不適當

故事修改意見：

---



---

故事 A-訪談題目	量化題目(參考對應題目) (同意度四或五點量表)	適當性評定
<b>ME1.1</b> 1.當你看到故事中網友攻擊阿美的言論，你會感到_____(請挑選一個詞) (氣憤 無奈 恐懼 不知道 溫馨 感動 難過 無感)  2.通常你看到有人類似阿美被網友攻擊的情形，你會感到_____(請挑選一個詞) (氣憤 無奈 恐懼 不知道 溫馨 感動	<b>ME1.1</b> 看到網友攻擊阿美的言論，我感到很氣憤。  通常我看到有人類似阿美被網友攻擊的情形，我沒有什麼感覺(反向題)。	<b>ME1.1</b> <input type="checkbox"/> 非常適當 <input type="checkbox"/> 適當 <input type="checkbox"/> 不太適當 <input type="checkbox"/> 非常不適當  修改建議：



<p>難過 無感)</p> <p>3.你看到故事中的阿芳和阿美，會有什麼樣的情緒反應，是否有所不同？分別是什麼樣的情緒反應？</p> <p>4.看到這個故事，你會被阿美的情緒感染，覺得自己也是那樣嗎？</p>	<p>我看到故事中阿芳和阿美的情形，會產生不同的情緒反應。</p> <p>看到阿美，我覺得自己也變得自卑，開始去想自己很自卑的事。(反向題)</p>	
<p><b>ME1.2</b></p> <p>1.你覺得網友在表特版上留下惡意評論是一種_____的行為？(請挑選一詞) (令人氣憤 沒感覺 不知道 光榮 忿忿不平 問心無愧 殘忍 羞愧)</p> <p>2.看到阿翔隨意分享他人照片到表特版而導致負評，你覺得這會引發你何種情感？ (請挑選一詞) (令人氣憤 沒感覺 不知道 光榮 忿忿不平 問心無愧 殘忍 羞愧)</p> <p>3.當你看到網友網路上發表如此尖銳的言論，你覺得這會引發你何種情感？ (請挑選一詞) (沒感覺 殘忍 仁慈 氣憤 慚愧 失望 不知道 後悔)</p>	<p><b>ME1.2</b></p> <p>1.我覺得網友在表特版上的惡意評論是令人感到氣憤的行為。</p> <p>2.阿翔只是想要分享美麗照片，在此故事中他並沒有錯。(反向題)</p> <p>3.看到網友在網路上發表如此尖銳的言論，我覺得很殘忍。</p>	<p><b>ME1.2</b></p> <p><input type="checkbox"/>非常適當 <input type="checkbox"/>適當 <input type="checkbox"/>不太適當 <input type="checkbox"/>非常不適當</p> <p>修改建議：</p>

故事 A-訪談題目	量化題目（參考對應題目） （同意度四或五點量表）	適當性評定
<b>ME2.1</b> 1.你能否想像阿美看到網友言論時的心情？ <input type="checkbox"/> 能 <input type="checkbox"/> 不能 <input type="checkbox"/> 不知道 那是什麼心情？_____	<b>ME2.1</b> 我可以想像阿美看到網友言論時沮喪的心情。 我不能體會阿美遭到網友攻擊時難過的心情(反向題)。	<b>ME2.1</b> <input type="checkbox"/> 非常適當 <input type="checkbox"/> 適當 <input type="checkbox"/> 不太適當 <input type="checkbox"/> 非常不適當
2.你能否體會網路上受批評者的心情？ <input type="checkbox"/> 能 <input type="checkbox"/> 不能 <input type="checkbox"/> 不知道 那是什麼心情？_____	我無法體會網路上受批評者的心情。(反向題)	修改建議：
<b>ME2.2</b> 1.你能否想像阿翔發現網友們言論後的心情？ <input type="checkbox"/> 能 <input type="checkbox"/> 不能 <input type="checkbox"/> 不知道 那是什麼心情？_____	<b>ME2.2</b> 1.我能想像若阿翔發現網友們的言論，會是自責的。	<b>ME2.2</b> <input type="checkbox"/> 非常適當 <input type="checkbox"/> 適當 <input type="checkbox"/> 不太適當 <input type="checkbox"/> 非常不適當
2.你能否體會阿芳發現阿美異狀時的心情？ <input type="checkbox"/> 能 <input type="checkbox"/> 不能 <input type="checkbox"/> 不知道 那是什麼心情？_____	2.我能體會阿芳看到好友難過時，著急的心情。	修改建議：
3.你能想像在網路上受到批評的原因嗎？ <input type="checkbox"/> 能 <input type="checkbox"/> 不能 <input type="checkbox"/> 不知道 通常是什麼原因？_____	3.這件事不會發生在我身上，因此我無法想像。  4.我能體會網路世界中的每個人會	

4.藉由體會網路世界中每個人的不同處境，你能判斷他們行為的對錯嗎？ ·	有不同的處境，所以沒有誰對誰錯。 (反向題)	
--	---------------------------	--

故事 A-訪談題目	量化題目（參考對應題目） (同意度四或五點量表)	適當性評定
<b>MI1</b> 故事中，你看到阿芳做了什麼事？你認同嗎？_____為什麼？ _____ 故事中，你看到阿翔做了什麼事？你認同嗎？_____為什麼？ _____ 故事中，你看到網友甲、乙、丙做了什麼事？你認同他們的行為嗎？_____為什麼？_____	<b>MI1</b> 我認同阿芳追問與關心朋友的行為。 我可以接受阿翔未經照片本人同意，將照片轉載至其網站的行為。(反向題) 我可以接受網友在網路世界裡隨意發表批評他人的言論。(反向題)	<b>MI1</b> <input type="checkbox"/> 非常適當 <input type="checkbox"/> 適當 <input type="checkbox"/> 不太適當 <input type="checkbox"/> 非常不適當 修改建議：
<b>MI2</b> 你是否認同在網路上發表評論是種言論自由，不需干涉與限制？ <input type="checkbox"/> 認同 <input type="checkbox"/> 不認同 <input type="checkbox"/> 不知道 為什麼？_____	<b>MI12</b> 我認同在網路上發表評論是言論自由，不需任何干涉與限制。(反向題)	<b>MI2</b> <input type="checkbox"/> 非常適當 <input type="checkbox"/> 適當 <input type="checkbox"/> 不太適當 <input type="checkbox"/> 非常不適當
你是否認同整體社會要享有言論自由	我認同這是每個人都享有言論自由	修改建議：

<p>由，就不能過度在意網友的評論？</p> <p><input type="checkbox"/>認同 <input type="checkbox"/>不認同 <input type="checkbox"/>不知道</p> <p>為什麼？_____</p>	<p>的社會，不用過度在意網友的評論。</p> <p>(反向題)</p>	
<p>你是否認同為了揭露真相，而在網路上留言批評他人的行為？</p> <p><input type="checkbox"/>認同 <input type="checkbox"/>不認同 <input type="checkbox"/>不知道</p> <p>為什麼？_____</p>	<p>為了揭露真相，在網路上留言批評他人是可以被接受的。(反向題)</p>	
<p>你是否認同網路使用者在網路匿名的情況下，可以任意發表言論？</p> <p><input type="checkbox"/>認同 <input type="checkbox"/>不認同 <input type="checkbox"/>不知道</p> <p>為什麼？_____</p>	<p>我認同網路使用者在網路匿名的情況下，可以任意發表言論。(反向題)</p>	

故事 A-訪談題目	量化題目（參考對應題目） (同意度四或五點量表)	適當性評定
<p><b>MC1</b></p> <p>你是否覺得探究網友的批評是沒有意義的，因為他們只是為了揭露真相？</p> <p><input type="checkbox"/>是 <input type="checkbox"/>否 <input type="checkbox"/>不知道</p> <p>為什麼？_____</p> <p>你是否覺得網路上批評別人是可以的，因為當面批評反而更糟？</p> <p><input type="checkbox"/>是 <input type="checkbox"/>否 <input type="checkbox"/>不知道</p> <p>為什麼？_____</p>	<p><b>MC1</b></p> <p>我覺得探討網友的批評言論沒有意義，因為他們只是為了揭露真相。(反向題)</p> <p>在網路上批評別人是可以的，因為當面批評反而更糟。(反向題)</p>	<p><b>MC1</b></p> <p><input type="checkbox"/>非常適當</p> <p><input type="checkbox"/>適當</p> <p><input type="checkbox"/>不太適當</p> <p><input type="checkbox"/>非常不適當</p> <p>修改建議：</p>

<p>你是否覺得為了替受到網路言語攻擊的人討回公道，就要回過頭去指責網友？ <input type="checkbox"/>是 <input type="checkbox"/>否 <input type="checkbox"/>不知道 為什麼？_____</p> <p>你是否認為受到網路言語攻擊者，自己忘掉傷痛就好了？ <input type="checkbox"/>是 <input type="checkbox"/>否 <input type="checkbox"/>不知道，為什麼？_____</p> <p>你是否認為當許多網友都以言語批評他人時，你也可以這樣做？ <input type="checkbox"/>是 <input type="checkbox"/>否 <input type="checkbox"/>不知道 為什麼？_____</p>	<p>為了替受到網路言語攻擊的人討回公道，就要回過頭去指責網友。(反向題)</p> <p>我認為受到網路言論攻擊者，自己忘掉傷痛就好了。(反向題)</p> <p>當許多網友都以言語批評他人時，我認為我也可以這樣做。(反向題)</p>	
<p><b>MC2</b></p> <p>當你遇到受網路言語攻擊的人，你願意付出時間心力提供協助嗎？ <input type="checkbox"/>願意 <input type="checkbox"/>不願意 <input type="checkbox"/>不知道 為什麼？_____</p> <p>當你遇到有人因網友批評而受傷時，你願意在有風險的情況下挺身而出嗎？<input type="checkbox"/>願意 <input type="checkbox"/>不願意 <input type="checkbox"/>不知道 為什麼？_____</p> <p>雖然可能產生衝突，你是否仍願意和周遭的人分享網路世界彼此尊重的重要性？<input type="checkbox"/>是 <input type="checkbox"/>否 <input type="checkbox"/>不知道</p>	<p><b>MC2</b></p> <p>當我遇到受網路言語攻擊的人，我願意付出時間心力提供協助。</p> <p>當我遇到有人因網友批評而受傷時，我願意在有風險的情況下挺身而出。</p> <p>雖然可能產生衝突，我仍願意和周遭的人分享網路世界彼此尊重的重要性。</p>	<p><b>MC2</b></p> <p><input type="checkbox"/>非常適當 <input type="checkbox"/>適當 <input type="checkbox"/>不太適當 <input type="checkbox"/>非常不適當</p> <p>修改建議：</p>

<p>為什麼？_____</p> <p>即使言論自由會受到部分的限制，你是否仍期望有更多人遵循網路世界的互動倫理？<input type="checkbox"/>是 <input type="checkbox"/>否 <input type="checkbox"/>不知道</p> <p>為什麼？_____</p> <p>在必須承擔責任的情況下，你是否仍願意為網路世界的言語霸凌問題發聲？<input type="checkbox"/>是 <input type="checkbox"/>否 <input type="checkbox"/>不知道</p> <p>為什麼？_____</p>	<p>即使言論自由會受到部分的限制，我仍期望有更多人遵循網路世界的互動倫理。</p> <p>在必須承擔責任的情況下，我仍願意為網路世界的言語霸凌問題發聲。</p>	
--	---	--

## 附錄 4：焦點團體座談紀錄舉隅(第一場次為例)

### 105 年度臺灣學生道德情意發展之質性與量化探究(第二年) 焦點團體座談逐字稿

座談時間：2017 年 9 月 27 日 11:00-12:00

座談地點：臺北市某大學碩士班

主持人：李琪明教授（國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系）(以下以「師」代之)

參與學生：場內編號 1~10 號(4 號退出)，總編號 001~009

與會助理/工讀生：郭彥霆

紀錄整理助理/工讀生：郭彥霆

討論故事：(D-不平靜的野餐)

錄音檔逐字稿：

代稱	發言內容
師	各位可以知道這個議題我們將他稱之為「不平靜的野餐」，它剛才的內容大家也都看過了，那我不知道各位在看了這樣子的故事之後，心情是什麼樣子，或是你通常遇到這樣子的情況，情緒上面會受到一些怎麼樣的影響？我們是不是先來談這個？看看是不是哪一位要先發言。我們不一定每一題每一個人都要發言，就是有感覺的，想要講的就講。
2 號	就是我看完這個故事當下會有點像是冷笑這樣的心情，就是台灣還蠻容易發生這樣的問題，然後會覺得這的確是個常態，就是台灣人其實.....我不知道欸，就是因為我住的地方比較偏工業區那一塊，所以會蠻多國際的移工。那我覺得可能一般人他們對於這些國際移工對他們的認識不太深，就只會覺得就是他們國家沒錢才會來我們台灣，然後心裡就會有一些刻板印象然後歧視人家。對，然後我覺得這就是一個台灣的常態而且是很難去改變的一個部分。
師	所以你覺得你剛剛的心情就好像是「冷笑」的這一種感覺。那那一個冷笑的感覺是？

	可不可以再形容一下?
2 號	這個冷笑的感覺有點像.....嗯，這就是台灣人會做的事。就是會覺得，這很像是我們難以改變的一個狀態。
師	那還有沒有其他的同學要呼應?
5 號	我覺得看完這個國際移工好像就是跟台灣最近新住民也是成長蠻多的，就網路上其實之前有個影片就是「我的媽媽是哪一國人」，然後就一個弟弟講說他媽媽是越南人，然後他就開始被大家排擠。有一個妹妹她的媽媽也是越南人，他就乾脆講說他的媽媽是日本人，然後結果大家反而就對她非常非常地好，然後每一個人就會說:「哇，日本的媽媽感覺就是很會做便當、會很親切，然後很漂亮。」，所以我就覺得就是，雖然現在很多學校的議題有融入要關心國際移工，但是即使融入了那麼多議題，但就是像剛剛她(2 號)跟大家說的，大家就還是對東南亞阿，這方面的國際移工，就是會存在著看不起他們之類的。我覺得是因為國情問題，他們可能真的常常是一群人走在街上，大聲喧嘩，然後戴著藍芽耳機，然後在電車裡面很大聲的講電話，不顧人家的眼光。可是我覺得他們國家的國情就是這樣，看到這個的時候我會覺得有點生氣，因為他們可能也就是沒有做什麼壞事也要這樣子被趕走，有點莫名。
師	好，謝謝，還有沒有同學要發言?
8 號	就是我看完這個故事我也是覺得有點難過。可是我覺得，如果你要去別的國家生活的話，我覺得你需要去了解那個國家的生活方式跟你的國家有什麼不同。你需要自己去認識那個國家，那你到那邊去的時候你就會知道，如果你沒有改變的話你可能就會跟別人都不一樣。那我覺得這是他們也.....因為你去別的國家工作你也應該順應那個國家。我是覺得這個故事中的台灣人當然也是很不好，可是我覺得這兩邊都需要改變。不是只有，欸，那我們就容忍他們。因為其實兩個文化本來就不一樣，就是可能彼此都要多退一步，或多為彼此著想這樣子。



師	你說的難過是指？
8 號	就是台灣人如果去投訴他們我會覺得很難過。我覺得如果你不喜歡他們那麼吵鬧，我覺得你也不必要去投訴他們，你可能就可以換個位子這樣。就是沒有必要去投訴別人。但我覺得如果你要來這個國家生活的話，那你又不想要遭受別人的歧視，那我覺得你可能在來這個國家之前要多了解一些當地的風俗這樣。
師	好，謝謝，還有沒有其他的同學要發言？所以我們剛才所提到的那幾種情緒的反應，像是冷笑可能是一個「稀鬆平常」，但在這個「稀鬆平常」的背後可能也有一些值得反思的地方。那也有人會覺得說難過啦，或者是覺得很生氣，覺得說為什麼要去投訴這樣子的一件事情，然後去傷害這些國際移工，尤其是國際移工他們從其他國家來到台灣，結果遭受到這樣子的一個待遇，自己也會覺得很生氣很難過對不對？那通常我們看到這樣子的一個例子的時候，這樣子的一個生氣、難過或是覺得對，我們台灣人就常常是這樣子的時候，大家會覺得這樣子的情緒會一直環繞在我們的心中，或是像我們偶爾看看電視，覺得很生氣、很難過，怎麼會這個樣子，然後就沒了。還是大家會惦記著這樣的一個情緒，覺得這會連想到我們自己的日常生活，所以當我們看到其他的這樣一個移工，或者是其他類似情況的人的時候，我們會把這樣子的情緒投射在他們身上，會嗎？有沒有同學有的時候會有這樣的情形？
5 號	我覺得我們先討論這個議題，有點會代入這樣子的一個情緒，但平常看了那個新聞可能就嗯，就忘了。會關心這個議題但是就不會那麼的投入。
師	所以剛剛是 5 號的同學提到，可能我們現在在討論的時候會提到，情緒會被牽引著，或是我們直接看到了某一些這樣的情形的時候，會覺得情緒被牽引著，但是可能過了之後還是覺得這跟我們有一段距離。大家的感覺是這樣嗎？
5 號	就是要去深入探討、要去改善這些，自己要親自做的時候好像感覺就不會像剛剛討

	<p>論的時候這麼有熱忱。</p>
師	<p>所以，這就涉及到說，我們是不是能真的深刻地體會到他們的感受?或者是他們的，剛才提到的這種文化脈絡、社會脈絡的這些部分，我們是不是能真的充分地彼此了解，這個深度的問題。因為當我們可能只是一時的情緒的反應的話，他很容易就會匆匆掠過。那我們真的要問的是，我們是不是真的能體會到，當我們要到另一個場合的時候，要需要被這樣子也許是被歧視的一個情況，或是被檢舉的情況，那像這樣子的情形，各位有沒有類似的心情可以跟自己做連結?不一定是國際移工喔，也許是我們自己的親戚朋友到國外去的時候有這樣子的經歷，或參加某些活動的時候有類似這樣的情形。</p>
3 號	<p>我今天想跟大家分享的不是自己的經驗，是我同學他在英國留學，他念外交相關的，然後他有參加一個類似模擬聯合國、模擬聯合學生會這樣子的一個活動。那像這種大型的會議當然就是會有各國的學生齊聚一堂然後討論一些議題。那他是台灣人嗎，但是他的名牌上卻不被允許秀出「Taiwan」這個字，就是「Republic of China」也不可以，一定要「China」。那當然他有去抗議，然後抗議完之後主辦單位那邊就說，那如果你不秀中國的話那也不要緊那你就空著。就是你怎麼樣也不可以秀出「Taiwan」這個字就對了。對，然後他就很生氣所以他就退出了那個大型社團。然後他還有寫一些文章發表在學生會的那個論壇上面。</p>
師	<p>所以你為什麼會把這兩個做一個連結?</p>
3 號	<p>因為我覺得不是只有國際移工欸，像比如說旅遊，或我們到國外去工作或讀書都是一樣的狀況。我們在一個環境裡就是比較格格不入，那像剛剛 8 號同學說的，就是我們要去適應當地的文化已經很辛苦了，那當地的人還是這個樣子的話，那這個國際村就沒有這麼的國際。</p>
師	<p>所以不光是國際移工，當我們體會到沒辦法接受平等的對待的時候，事實上那個心</p>

3 號	<p>情是一樣的，都會覺得很生氣。</p> <p>對。</p>
師	<p>那還有其他的同學要發表你的經歷或聽過這樣子的一個經歷嗎?那像剛才大家提到的問題就是說，說實在我們常常說「到羅馬就要用羅馬人的方式」對不對，那這不應該是單面向的，就像剛剛講的應該是雙面向的，所以我們也必須要了解整個環境脈絡到底是怎麼樣的一個事情。那比如說像剛才 3 號同學所提到的這些背景大家事實上都很清楚，整個國際環境的一些情況。那所以，如果回到這個故事來說的話，我們對於這樣子的一個案例的話，我們會不會想要去了解，到底是什麼樣的一個原因，或者是這些的國際移工，他們原來的生活環境是什麼。不只是說他來到台灣要來適應台灣的环境、了解台灣的环境，我們有沒有嘗試過要去了解他們的環境?他們為什麼會來到這邊工作?我覺得這一塊不知道有沒有同學有一些的想法?</p>
6 號	<p>就是針對剛剛說的，我們有沒有去同理國際移工，我覺得這從「國際移工」這個名詞，從我們改叫國際移工，就發現到我們國人其實已經慢慢意識到這個問題。不然我們以前是外勞、外勞這樣的叫，我們以前叫他們是「外籍勞工」，那外籍從名稱來看，我們一開始已經就是排外了，他對我們來說就是外籍勞工，而且我們認為他們是勞工，就認為他們是用勞力來換取金錢。所以從這樣子的一個名詞上的轉換其實也可以發覺我們的國人對於這樣子的一個議題有了不同的看法，所以我們改他們的名稱叫做「國際移工」，那就，比較不是專注在他們只是單純地用他們的勞力換取他們的生活方式這樣子。然後針對教授剛剛說到，是不是有相關的人能夠去理解他們的背景，就是我有看過相關的觀點報導，就是他們家裡以前也是有聘請一些國際移工然後幫忙一些家務阿，然後照顧家裡的一些老人這樣。然後就是他們來這邊其實是有簽約的，所以他們其實是要返鄉的。那這戶人家他們其實就已經跟這個國際移工建立了像是家人的情感，所以他就跟著這位移工回家，跟著這位移工去看他們家裡的背景。然後從回去的這趟路，他就覺得，欸，這趟路不是這麼簡單的，不是只是單純坐飛機飛到另一個國家，可能還要嘆嘆車搭個好幾天才會真正回到這個移工</p>

	<p>所生活的家這樣。那當這個移工，這個雇主回到這個國際移工的家裡的時候，那他看到的這個畫面他其實是非常的震撼，因為他們的生活環境其實是真的非常的不堪，而且他們家裡生活的人數又是非常的多，那當這些移工的家人看到他，他們其實是非常感恩非常感謝，對他是非常尊敬的這樣子，感謝他這個雇主讓他的孩子有這樣子的一個工作機會，然後可以賺錢回家。就從那個畫面來看的話，那個移工的家人其實是充滿感恩跟感謝，非常感激，然後就巴不得把家裡最好的東西拿出來招待，就是這個雇主。但是這個雇主其實就是吃的非常得不習慣所以就一直拉肚子，哈哈哈哈。就我覺得當時那個畫面是非常震撼，但我知道那個雇主好像後來有真的出書，可是就是這個雇主針對他返鄉，就是他去這個移工家，去走訪，他有去出一本書這樣。那當然他們家是有錢人，所以他有這樣的金錢跟管道可以去出書這樣，那我也有看過類似的報導這樣。</p>
師	<p>好，那這邊是 1 號同學。</p>
1 號	<p>我在兩年前其實是有進去工廠，就是公司的生產線工作。就是除了台灣人之外，還有很多的來自東南亞的國際移工。其實跟他們相處，他們人真的是很好，比台灣人對台灣人還要好，這是真的，這是我三個月以來真實地感受。就他們其實會跟你打招呼阿，他們都是很開心很開心，就算工作時也是很開心。就算進去都是無塵衣這樣子，但是他們平時就是平時穿得非常漂亮，就都是 Bling Bling Bling 的樣子，哈哈哈哈。那他們給我的感覺就是，就是他們來台灣工作，那這份工作對他們來說當然是很重要啦，然後他們也是很開心的。然後我之前.....因為上班的時候其實是不能講話的，因為穿著無塵衣跟口罩，然後再休息時間其實有問過他們，為什麼想要來台灣工作。他們就回答說:「因為家裡有小孩要養阿」，「那小孩多大」，「就小 baby 而已啊」，然後我就像說，才小 baby 而已，媽媽就要這樣子隻身來台灣賺錢工作然後寄回去這樣子，我就覺得至這樣子很辛苦這樣子。「阿就沒辦法啊，我們那邊就是沒有什麼就業機會」，我就覺得，唉，真的好辛苦。我還有問就同樣是在台灣工作很多年的，一樣是國際移工，可是他，他室友換過工作，他之前有點像是在家裡顧小 baby，可是聽說他就是說環境就是，錢少，還有其他很多原因所以他寧願來工廠做。所以我就我</p>

	<p>他們說，那你們這樣子都沒有休閒娛樂嗎？他就說他們唯一的休閒娛樂就有點像是這樣子，在公園跟同鄉的再一起聊天阿，對，就是他們唯一的休閒娛樂，所以假日就是去 shopping 這樣。所以我們在路上看到可能就是同一個公司，他們一起排休，然後一起出去 shopping 這樣。所以我看到像是這種投訴，就會覺得，唉他們也就是混口飯吃，也是很辛苦啦這樣，對。</p>
師	<p>接下來 2 號同學。</p>
2 號	<p>我也是有短暫的在媽媽的公司打工過，就是為了要因應代理教師暑假沒有工作這件事情，對。然後去裡面的時候，我其實去了三次，沒有連三年，大二升大三的時候去一次、工作的第一年跟今年的暑假有去一次。其實我第一次去的時候感受還蠻深的，因為其實每一年他們都會有新的國際移工簽約，然後來台灣工作。然後我覺得他們到裡面，他們一開始要面臨很大的問題就是語言。就是如果你一開始進到一個工業區裡面，然後你是一個作業員，其實主管不會對你太好。主管他一定就會是罵阿，然後常常會罵說：「怎麼這麼笨阿，你們都已經來兩個禮拜了怎麼還聽不懂我說什麼」，就是我覺得第一個是他們來台灣面臨到的就是語言的困境啦，你想想看，他們又不是說在外面，他們在工廠裡面，其實說話的機會少之又少，你要去學中文又是一個很艱深的語言，其實對他們來講是很辛苦的。然後這是我一開始覺得的。然後我第二年去也是遇到一個也是他第一年來到台灣，然後我上班的時候就偷懶然後跟他聊天，然後我跟他聊天的時候就說，你為什麼會來到台灣，就用我的破英文跟他聊天這樣，他們菲律賓的英文其實都非常得好這樣。然後他就說，因為他跟著她的老公一起來，然後我就問她說那你以前在菲律賓是在做什麼工作的，喔不對我是跟她說我是當老師，因為我暑假沒有錢所以就來這邊上班，然後他就跟我說他在菲律賓也是高中老師，那我就說那老師你為什麼還要來這，因為其實我那時候是覺得很訝異的，心裡想說，菲律賓難道連老師的薪水都這麼低嗎？他就說的確，在他們的國家，薪水真的不高，所以他乾脆她老公如果要來，加上還有一些婚姻的猜忌有沒有，就乾脆一起過來了。然後我就問他說，所以你就放棄老師這個職位然後就來到台灣？那我就想說，那他結婚了有沒有小孩，因為菲律賓人好像都蠻早就生小孩。他就說有，他有一個</p>

	<p>baby，然後我就發現他們有很多就是夫妻起來到台灣，然後 baby 就給公公婆婆帶這樣。然後我就說那這樣你們怎麼辦，他就說沒有辦法，可能就是透過視訊阿，或是久久回去一次這樣。其實那時候我聽到覺得蠻感傷的欸，就其實一個國家的強弱，其實是會影響到他的國民可能在家庭教育這塊他會沒有辦法好好的去做這個部分。然後就會再去想到是說，他們在離鄉背井這個部分已經是夠痛苦夠難過，然後來到台灣還要再面臨另外一個層次的歧視跟壓力，其實是蠻心疼他們的。就以前小時候不懂就會覺得他們就是外勞阿，但是長大真的跟他們接觸之後，才發現其實他們其實懂得比我們這些人。就是他們幾乎都是有大學學歷才會出來，然後每次一待就是好幾年，這是我體會到的，就覺得他們真的是很辛苦，然後看到他們面對這樣的情形的時候真的是蠻難過的。</p>
師	<p>所以各位可以從這個例子，然後一開始的時候有一些心情，然後再從剛剛同學們分享的一些故事，這樣延伸的話，因此更了解或是更知道說，其實有很多的國際移工他們背後都有很多的不管是個人故事或是國家的故事。那事實上這些文化的脈絡是我們更多人應該去了解的，使這個情緒可能不只是一時的。那接下來我們就是來想一想是說，比如說在這裏面有一些的人物，那大家認不認同他們的做法？比如說雖然剛剛大家稍微有提到，比如說這個國際移工是阿平、有投訴民眾，但其中有一個人物不知道大家有沒有注意到一小榮。那各位平常會成為小榮這樣子的角色嗎？會做這樣子的事嗎？不太會？大家搖頭？</p>
5 號	<p>可能就不只是要有正義感還要非常勇敢才會敢出來做這件事情。</p>
師	<p>所以 5 號同學認為就是說不只是有正義感，正義感可能大家.....</p>
5 號	<p>都有，但是你要勇氣站出來幫他講話，可是要站在那麼多人面前幫他講話，我覺得還是要很有勇氣。所以我覺得就是蠻認同他的做法，就是他勇於去為國際移工爭取他們應有的權利，就是他們是平等的、他們是自由的。</p>

師	但是你自己有沒有嘗試類似這種情況？
5 號	還沒有。
師	那在場的各位？好，6 號。
6 號	我覺得我個人真的沒有辦法做到像小榮這樣在公開場合為這些國際移工發聲說話這樣子。但我覺得我可以做到的，像是自己的家人可能也會有像這樣子歧視國際移工的一個行為吧，也許我媽媽就覺得他們在公車上怎麼這麼大聲，吵死了，或者是有時候他就會說，阿你看台灣要淪陷了啦，就是被這些外勞，就他們還是用外勞這個詞，就是被這些外勞給侵略，然後整台公車就都是他們這樣子。就可能家人會有類似這樣的這種歧視的言論，我覺得我能做到的就是，在適時，他發表相關言論的時候告訴他，再不斷不斷地提醒這樣。對家人說，他們可能面臨到什麼樣的問題啊，或者是他們就是唯一的交通工具就是大眾運輸，就是他在我們國家能夠移動的唯一的方式，所以你當然會覺得公車上都是外勞，或者是因為我現在是老師，所以在課堂上遇到一些相關的議題的時候會拿出來跟孩子們一起討論這樣子。其實我在課堂上有跟孩子們討論過這個議題。
師	所以事實上並不一定需要像小榮這個樣子的做法，可是我們可以轉換成其他的做法，那不知道各位有沒有類似的經驗或有一些的想法，未來我們可以做的？
10 號	我想跟大家分享的是，我聽過啦，現在已經有一些國小的學校，他們有在辦一些國際日，像是某某節某某節，我聽過的國小是有個老師他認識很多各國的朋友，所以可能在辦某某節日的時候，就會請那國的朋友來到學校，然後就帶小朋友去認識那一國的文化、民俗風情特色等等的。我覺得可以藉由類似這樣的活動，對世界各國或是不同族群的人有比較深的了解。然後另外還有就是可以做一些繪本教育，目前應該，雖然我暫時沒有想到，但有一些繪本其實有在講各個族群或是不同文化的一些相處等等的。我覺得其實課堂上如果可以適度的帶入一些這樣的東西的話，其實對學生來

	<p>說，我覺得啦，可以慢慢的對不同的族群跟文化有一些了解，這樣子其實對於這些歧視啦、刻板印象啦有所改善，我覺得。</p>
9 號	<p>就是，回應一下台北市教育局曾經在好幾年前，就是有透過國語日報，有一個小主播的比賽，讓小朋友去當主播。就是一個議題就是多元文化。我覺得這個題目是非常好，因為他當時在高年級的小朋友課本裡面，就是社會科裡面有講到新住民、多元文化的內容這樣子。然後當時自己班上就是做了一些課程的連結，我覺得那時候就是，可以讓小朋友學習到蠻多就是怎麼樣去尊重多元文化，然後每一個族群都有它不同的一個特色不同的點這樣子。比賽的當天，你就會看到他們針對自己的議題去做一個新聞的報導，就當一個採訪的記者跟小主播，然後他們就上台去播報他們採訪的新聞，就他們真實的會去問到一個這樣的人，去設計一個題目去感同身受他們生活中一些感受到的辛苦的點點滴滴。那這樣的一個對象可能是老師有協助，但是讓小朋友真實能夠去參與這樣的一個活動，他們就能夠去感同身受說族群之間的一個不同還有他們的文化特色，然後到後面他們的內在就會有一種覺得說我們應該要彼此互相尊重這樣子。</p>
師	<p>那剛才大家有提到，有一些是我們自己可以直接做到的，那有一些我們是可以透過場域上面來做一些教育或是課程教學，或者有一些是我們跟親朋好友或跟家人之間的互動，可以藉由我們相關的知能專業，來加強他們對多元文化的尊重跟了解。那今天非常感謝大家來參與我們的這個專案。</p>



## 附錄 5：個別訪談紀錄舉隅(以第一位受訪者為例)

### 105 年度臺灣學生道德情意發展之質性與量化探究(第二年) 個別訪談逐字稿

訪談時間：2018 年 1 月 21 日 10:00-11:00

訪談地點：視訊方式

主持人：李琪明教授（國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系）(以下以「師」代之)

受訪學生：B1

與會助理/工讀生：郭彥霆

紀錄整理助理/工讀生：陳岱均

討論故事：B-遲來的真相

錄音檔逐字稿：

代稱	發言內容
師	先謝謝你願意接受訪談，這個案子我再稍微說明一下，我們是科技部的一個研究案，一直是關切到有關於道德情意的部分，所以比較專注於在情意的部分，但是在情意的部分還是有各種面向，要有各種的能力，所以我們就用四個主要的議題故事來引發受訪者對於這些議題的感受是怎麼樣子，認同度是如何，然後希望藉由這個情意的部份再進而引發行動。那像你們各別受訪者基本上已經有行動了，所以我們是有一點點回溯回來，就是去想說為什麼我們會有這些的行動？受到哪些的因素影響，那這些的因素裡面有沒有包括某些的情意的部分，所以我們是有一點這樣子回溯的性質，先跟你這樣的說明。之前同意書那些你都收到了，所以細節就不再說，有關行政方面，比如要麻煩你寄回來的相關資料，也麻煩你盡快寄回來給我們，這樣子好不好。你有訪談大綱對不對？(B1：有。)原則上就是按訪談大綱來跟你聊聊天，也不要太緊張，就是聊聊天而已，那我們就開始囉！有關於今天我們要關注的議題比較是在「轉型正義」的這個議題，我想先請問一下，因為你有參加冤獄平反協會司法改革的相關座談，然後還有擔任志工，平常你是怎麼樣子留意到這些的訊息的？

B1	都是用臉書，然後一些有關注那些司法改革、轉型正義的那些 NGO 的粉絲專頁，或者是一些比較獨立的新聞。
師	所以通常是由臉書的方式或者是新聞的方式得到這些訊息，你為什麼會想要關注到這些的訊息呢？
B1	你說為什麼想要關注就是司法改革這些的議題嗎？應該是因為受到系上 00 教授跟 00 教授的影響。(師：在上課的時候，會特別聊到？)對，他們上課的時候會有一些這種議題的帶入，就會讓我想要去關心，而且最主要其實應該是大三的時候修 00 老師的教育議題專題，是法治教育，她那時候就有邀請很多的人權團體來演講，就是會有興趣這樣子。(師：所以你是從大二、大三開始才關切這些的議題？還是之前？)大三吧!(師：喔，大三。所以在之前就是還沒有上課或者是相關的老師的介紹，你之前會關注到這些的議題嗎？)或許也有，但好像沒有特別的注意。
師	所以你覺得老師的上課其實是影響蠻大的？(B1：嗯！)是對於你嗎？還是你覺得其實對於其他的同學也會？你去參加這些的活動組織有跟系上的同學或其他的同學一起去參加嗎？還是你個人？
B1	有的時候是我自己，有的時候也會跟系上的同學。
師	所以你去參加這些的活動或者是擔任志工，有沒有讓你覺得印象比較深刻的一些事件，或者是哪一些的人物是讓你印象最深刻，然後在你這個志工或者是活動的過程當中其實也影響你蠻大的，有沒有？
B1	因為會遇過很多冤案的當事人，那印象最深刻的是大三的時候，有個冤獄平反協會，我們在團體動力學那堂課，我們這一組辦了一個活動，是跟冤獄平反協會合作，是跟一個冤案當事人叫陳 00，就是跟他做他的案件。後來我去做志工的時候，也有遇過很多冤案當事人，那最著名的一個案子是鄭性澤案，也遇過他本人幾次，那接觸

	冤獄平反協會的那陣子，剛好是他開啟再審，然後暫停羈押的時候，所以那時候剛好是他的案子有一個很大的轉捩點，所以那個時候是印象特別深刻。
師	那個時候你的感受是怎麼樣子，對於哪個案件？
B1	對於鄭性澤的案件的的話是覺得非常…，知道他的案件會覺得很荒謬，然後覺得很難過，看到他本人的時候其實衝擊很大。(師：怎麼說？)因為他是一個死刑的案件，然後你會覺得…，他其實跟我想像不太一樣，案件其實已經是非常的…，應該不能說他非常的可以接受自己遇到的事情，可是你會覺得他的心境跟一般人已經不太一樣，就是他可以很放寬心胸，然後很勇敢的面對這一切，然後很冷靜的想要去處理自己的事情。
師	所以你看了他這樣子的態度，你又會怎麼樣子去想這件事呢？
B1	就是我覺得如果是我遇到他的這樣子一個被冤枉然後居然還被判死刑的案件，我覺得我可能會…，就是我看到他的時候，就會覺得怎麼有辦法有一個這麼重大的案件可以讓一個人走了十幾年，然後有這樣子的心境轉變，就是從可能非常的怨恨然後一直到可以很冷靜的去看待這件事情。
師	那你們是有跟他互動嗎，對不對？(B1：嗯。)那你們有沒有從不同的角度再去檢視他的案子，還是說完全是從他的角度來思考這個案子？
B1	我們是去…，因為我們都有看…，冤獄平反協會那邊是都有去看一些卷宗啊，然後去找證據。所以我們完全是從證據，然後跟這個角度去看這件事情。
師	所以後來那個案子的結果跟你們預期的一樣嗎？(B1：對)所以那個時候的感受怎麼樣？

B1	就是…最後確定是…因為他當時是受到警方的刑求才自白認罪的，所以他是一個程序非常不正義的過程，導致他會有被冤判的情況，那後來是因為所有的證據都是導向兇手不是他，所以才會讓檢察總長為他開始再審，然後因為刑事的新證據，所以開啟再審之後就無罪確定。
師	所以你們了解了，就是說知道了這樣子的結果，那個時候你們的心情是感覺怎麼樣？
B1	很感動!就是一種大家努力了很久，然後終於對抗了不正義，然後讓一個人重生的感覺。
師	所以那個時候在那個過程當中，除了課堂上面的一些互動之外，你還特別去做了些什麼事情嗎?為了這個案子或者是為了一些冤獄平反的案子。
B1	在課堂上的話，這個案子都是只有聽老師還有冤獄平反協會的律師去講述這個故事，然後看一些紀錄片，他本人是去冤獄平反協會當志工的時候遇到的，然後我們就有跟他聊他的心情啊，然後發生了什麼事情之類的這樣子。
師	所以就等於是你覺得去冤獄平反協會去擔任志工，事實上也為了這樣子的一個案子做了一些努力，是這樣子的意思嗎？(B1：嗯)你在那邊擔任志工的時候，主要是做些什麼事？
B1	因為其實在看卷宗啊，然後做法庭紀錄，其實都有一些法律專業的學生在做，那我基本上就其實只是跟他們做一些討論，然後還有去幫他們弄一些檔案的影印跟整理這樣子而已。但是有時候也會參與他們。
師	就是有時候會參與，然後或者在那邊整理資料啊等等…這些，然後也會跟一些他們專業是法律方面的一些夥伴他們一些互動。 這樣子大概了解一下了之後，你手邊有訪談大綱對不對？(B1：嗯)有關於這個遲來的

	真相-阿金的這個部分，你之前有看過了嗎？(B1：有)還是你需要時間再看個一、二分鐘？(B1：我看了)那我們接下來討論關於這個算是我們有一點虛擬的故事，但是從虛擬的故事當中也去探討一些我們心境的歷程，好不好？在這裡是阿金他的家族裡面的故事，所以當你看到了這事件當中一些人的情感的時候，你會特別關注到哪一個人的情感？那樣子的情感是代表什麼樣的意思？所以在這個故事裡面，你會特別關注到誰的情感？
B1	好像是阿金的父親耶！
師	阿金的父親，嗯哼，那你覺得阿金的父親他所表現出來的情感是什麼樣子的一種情感？
B1	我覺得應該是…因為他應該是親身經歷到祖母被逮捕，然後就是後來領取遺體的那一段事件，所以我覺得他應該是很無助、很著急，然後也很心痛、很憤怒吧！
師	所以這樣子的一些的情感表現，你看了這個故事的時候，那你自己的感受又是怎麼樣呢？
B1	我覺得很無奈，也替他們覺得很難過。(師：無奈的意思是？為什麼會無奈呢？)無奈嗎？就是覺得怎麼會有這種事情發生，然後自己也很無能為力，然後好像很不願意見到這件事情，也覺得很荒謬，可是自己也沒辦法改變的感覺。
助理	可能要請你說話再慢一點。(B1：噢！慢一點)
B1	我需要重覆剛剛的話嗎？(師：也可以。)就是覺得這件事情很荒謬，然後就是很不願意它發生，但是它卻發生在自己面前，可是自己也無能為力去改變。(師：你覺得這種心情跟你前面所說的去冤獄平反協會的那樣子的心情是很相似嗎？)嗯，很像！

師	那你會覺得很無奈，然後可是剛才你又說也會覺得很難過，難過的意思是？
B1	因為一些程序不正義的過程就這樣被帶走了，然後最後在大家還沒有搞清楚為什麼會發生這件事情的時候，換來了就是她的遺體。
師	你通常比如說看到類似這種故事，或有的時候可能是看電視或者是看影片，或看其他的紀錄片等等，也可能會有類似這樣子的故事對不對？那種難過無奈的心情會一直纏繞著你嗎？還是你看完了之後，你可能又可以很 happy 的去做其他的事情，還是這樣子的心情會讓你一直不斷的在腦際當中纏繞著，然後你會被這樣的心情影響很大？
B1	不會一直纏繞著我，但是可能談論這件事情的時候，就還是會回到我那種很難過的感覺。
師	你會重覆的再去跟比如說你的朋友、親人或者是老師、同學會再去談論這些的事情嗎？(B1：會。) 所以每一次在談的時候，那種心情又會勾起了？那種無奈的、難過的這種心情…
B1	對，可是或許不會再像當下看影片的之類的時候這麼強烈。
師	所以那種情緒的反應就會有一些程度之別？(B1：嗯)，除了你看了這個…你覺得那個阿金的父親的感受，你是特別能夠感受到，那你覺得還有哪些人的，這裡還有談到哪些人的心情，事實上你也能夠感受得到的？
B1	阿金。(師：所以你覺得阿金是怎樣的心情？)阿金應該就是也會覺得很難過，可是感受一定沒有他的父親來得強烈，因為他沒有活在那個時空裡，可能只能聽他的父親講這段故事，然後看著父親很難過，他才可以感覺到這件事情很嚴重，這樣子。(師：好，除了阿金之外呢？)除了阿金之外…(師：阿金、阿金的父親，還有呢？)那就是祖

	<p>母了吧！(師：你覺得祖母，祖母的心情是如何？)她當下一定很害怕！(師：嗯，是一種害怕的心情。除了害怕之外，還有嗎?)除了害怕之外，應該也蠻憤怒的吧！(師：嗯，憤怒。)就是她可能會覺得不懂自己做錯了什麼，為什麼要被這樣對待？</p>
師	<p>那如果是害怕、憤怒，可是當她遭到嚴刑逼供的時候，她是全程保持靜默耶！(B1：緘默)嗯哼，所以你覺得那樣子表現出來的心情或者是態度是什麼樣子的心情跟態度？</p>
B1	<p>應該是覺得…不想要去連累到其他的朋友或是親人。(師：所以你覺得那樣子的表現是一種什麼樣子的表現呢？)我覺得是一種很勇敢的表現。</p>
師	<p>很勇敢的表現，那除了他們幾位之外，不知道你認不認同這個保安大隊？</p>
B1	<p>不認同。(師：不認同，為什麼？)因為程序很不正義啊！那他沒有拘票或是什麼就把她逮捕走，然後自白也不是在她有自己的意願之下(師：好像又 lag 了)讓她自己講出來的，(訊號不清楚)對她嚴刑逼供，到審判啊，就讓家人來領取遺體。</p>
助理	<p>可能要請她這段再講一次，從拘票開始，因為好像網路又有點 lag，或者說我們再重連一次。(師：我們再重連一次好了。)好像又好了，麻煩你再說一次，因為剛剛卡斷，其實你說第二次的時候，我們這邊還是沒有聽到，(B1：從哪裡？)從拘票那邊，就是違法拘票的那個部分，就是把奶奶逮捕的那個部分，麻煩你。</p>
B1	<p>在沒有拘票或是什麼疑似的犯罪證據之下，就逕行逮捕他的祖母，然後也沒有什麼公開審判之類的，而且是在一個人沒有自主性的情況之下，對他嚴刑逼供才讓他自白的，或許他也沒有說話，因為他是全程保持靜默，但是這個程序也很不正義，最後居然他就這樣死去了，一個完全沒有重視人權的過程。</p>
師	<p>那把這個保安大隊的這種作為，擺在一個當時的時空底下，你覺得保安大隊的人員</p>

	<p>可以有其他的選擇或作為嗎？(B1 無回應…)你有聽到我剛才的問題嗎？(B1：沒有，老師可以再一次嗎？)就是有關於保安大隊剛才你說你不認同他們的作為，但是如果我們把他擺在當時的時空底下，你覺得保安大隊他在當時的時空底下，他有其他的選擇或者是有可能其他的作為嗎？</p>
B1	<p>他們應該也有受到上級壓迫的壓力，但是也不確定他們覺不覺得自己這樣做是對的還是錯的，就是我覺得當時的社會氛圍就是會讓他們覺得他們有權力這麼做。</p>
師	<p>所以如果你把你假設你就是保安大隊這樣子的工作，然後在那樣子的時空，還有剛才你說又遭受到上級的壓力的情況之下，如果你是保安大隊的人員，你會怎麼做？</p>
B1	<p>如果我可以選擇的話，我不想要做這個工作。因為我覺得我沒有辦法做這樣子的事情。(師：所以你就會沒有工作了？)可能吧！如果我有能力這樣選擇的話，我就不會想要做這些事了。</p>
師	<p>那但是如果沒有選擇，就是你已經是保安大隊人員了，現在要你做這樣子的事情，所以你會辭職嗎？你就說我不幹了！</p>
B1	<p>嗯，對！我真的做不出來這樣子事。(師：如果只是不幹了，但是會不會威脅到你的…比如說當你的生命也可能被威脅，然後或者是你的生計有很大的困難，那你能夠那麼輕鬆的說我不幹了就不幹了？)可能真的沒辦法，嗯…好難喔！(師：好難喔！對…)但是我的良心是覺得我沒辦法做這樣子的事情。</p>
師	<p>但是在某一些的時空情境底下，這樣子的一些作法或抉擇其實是會造成很兩難的情況(B1：嗯)，所以你覺得在這樣子的情境底下，你會希望它怎麼樣子的改變？或者是你覺得這裡面有哪些的問題，然後你理想上面，一個社會應該是什麼樣子的樣貌？</p>
B1	<p>就是依法行政啊，就是資訊透明公開，然後依法行政，就是遵循法律保留原則，而且</p>



	我覺得程序正義很重要，就是司警單位要做一件事情時候，你必須要講清楚為什麼，那我為什麼要這樣受對待，你不能完全就是什麼都不說、濫用權力這樣做(訊號不清楚，29:00)
師	所以你這樣子的理想，比如說公開透明、依法行政，然後重視程序正義等等這樣子的思維，你覺得在我們目前的…不管是我們國內，或者是國際間是呈現這樣子的樣貌嗎？
B1	我覺得大部分是吧！(師：大部分的意思是？)就是大家有知道這是必須的。(師：先談談臺灣好了，你覺得臺灣是不是已經知道這樣子？你的理想)現況？(師：對，現況)，我覺得現況應該是有的吧！但是...我覺得有，我覺得(訊號不清楚，30:12)
師	所以現在冤獄平反的案子愈來愈少了？
B1	大部分都是過去發生的，(師：所以現在新的案子減少很多？)嗯，對！現在真的有比較少，大部分都是差不多十幾年前，甚至是二、三十年前的。
師	所以你覺得在臺灣來說的話，對於這些的議題，事實上是已經受到關注，而且也減少了一些所謂的不正義的情況。(B1：對，有減少了。)那對於國際間呢？就是比如說你曾經受過相關的知能，在系裡面的相關的知識，或者是你參加的一些組織，你所得到的資訊，那在國際間其他國家對於所謂的轉型正義這些的議題，你覺得是不是還有努力的空間，還是說也已經做到了相當不錯的程度了？
B1	還有努力的空間啊，而且好像…應該是說每個國家不一樣吧！
師	所以你除了關心臺灣這一類的議題之外，你也會延伸觸角去關心到其他的國家的一些的這方面的議題嗎？還是說其實也不見得特別的了解。

B1	不見得耶！因為好像都還需要去看…有沒有接受到資訊，就是如果有看到其他國家有關於轉型正義的資訊的話，就也會特別看一下。
師	那這些的資訊，你會主動的去了解，還是說你覺得在原來你說關切這些的議題，除了在課堂上面或者也常常會透過臉書等等，那像這些國外的有關於轉型正義的資訊，是不是會比較受限還是怎麼樣子的情形？
B1	好像看不太到。（師：比較看不太到，那你也會覺得你會想關心這塊嗎？）嗯！
師	如果是這個樣子的話，你會對於這一類的議題，包括國內外的這一類的議題，你會想要未來怎麼樣子去做嗎？或者是說你現在不見得能夠做得到，或未來也不見得能做得好，但是你知道有些組織或有些人，他們的做法是你還滿感佩的也很感動的，有沒有這一類的情況？國內外都可以。
B1	國際特赦組織。（師：國際特赦組織。），嗯，他們就是有幫很多可能受到政治迫害，或者是…就是政治迫害、人權迫害的一些當事人，然後就是有在為他們做一些努力，希望大家可以關注，像之前有寫信馬拉松等等的。
師	所以你有特別去參與國際特赦組織 AI 他們的一些活動嗎？
B1	之前…因為我在實習嘛，所以我們班有做寫信馬拉松，然後就有了解到一些其他國外的受到人權迫害的一些案件。（師：你說你在實習的時候，有讓你的學生寫信嗎？）對，但是是老師帶的，然後我就也有一起看著他們參與，也有去了解一下。
師	所以你覺得未來你可以做對於這方面，因為你一直也算是長期的關注嘛，從大二、大三，甚至於大三就直接去擔任志工等等這些一直到現在，你現在是碩一還是碩二？（B1：我現在是在實習。）你是在實習，所以這邊是…你有念研究所嗎？（B1：我是去年考上的，可是因為要實習，所以我就先休學，我9月才會回去。）所以你現在還在

	<p>實習(B1：對對對…)，所以可以先休學，然後再…(B1：復學)，本來是保留啦，現在要休學就對了。(B1：系上不能保留)，對，因為學校的整個辦法改變了，所以就只能你們必須要用休學的方式而不能用保留的方式，所以你現在的身份變成是研究所休學，然後你現在在實習(B1：對。)，但是你們不是實習半年嗎？你們這屆還需要一年嗎？(B1：沒有，到1月31號。)，但是你9月才要來復學啊？(B1：因為我想要先專心考教檢跟教甄。)，你們這屆還是繼續可以先考教檢嘛，對不對？(B1：實習完才能教檢。)教檢完，然後你就想先教甄了之後，然後到時候再看情形，然後看怎麼樣子銜接就對了。你現在是在哪裡實習啊？(B1：我在00。)你的母校嗎？(B1：對，母校。)，通常都會回到母校，一切都還好吧？(B1：對啊，因為我的老師也是00系畢業的。)</p> <p>是哪一位啊？(B1：000老師，00級的。)</p> <p>那也很好。那所以你將來的方向還是從師資的這個部分，教師的這個部分嗎？(B1：嗯！)</p> <p>所以你覺得當老師，對於這轉型正義的部分，你會對自己有哪些的期許嗎？</p>
B1：	<p>就是希望可以透過繼續跟那些非政府組織，一起加入他們的行動，然後藉由自己的經驗讓學生知道，因為我覺得以前在高中的時候，很少接觸到這一塊，學生其實很不了解，然後或許是認知程度的關係，他們也沒有辦法…就是高中生他們還沒有辦法去體會到就是那些可能受迫害的人的心情，這干我什麼事！以後就希望可以多讓他們了解這一塊，讓他們發揮同理心，而且就是我覺得你既然生活在這塊土地上，就沒有什麼事情是跟自己無關的。</p>
師	<p>你在這半年的實習裡面，你有嘗試著把一些你關切的議題，剛好有機會融入在你實習的過程當中嗎？</p>
B1	<p>有。(師：譬如說…)因為像如果是轉型正義這一塊的話，可能會比較需要上到政治學或者是刑法的時候，但是這不是我的授課範圍，我這次的授課範圍是大概高一的文化那裡，所以我就有擺入一些移工的議題。(師：所以學生的接受程度怎麼樣？)就是有一些改觀，我的感覺。</p>

師	對於轉型正義的這個部分，其實在臺灣還是有一些爭議，甚至於有一些人，可能他會有一點顧慮，甚至於是學生的家長他們會有一些的疑慮，這一塊你會感受得到嗎？
B1	我自己還沒有遇到，但是我可以感受得到現在的環境是這樣。
師	所以你身為老師，或者是未來要從事這方面，你會覺得你會用什麼樣子的方式來介紹這一塊？
B1	我是希望可以盡量中立，但是還是要闡述事實，但是其實我不太確定如果闡述事實的話，會不會讓人覺得我不中立？(師：所以會不太容易的事情。)對，我覺得很不容易。
師	所以這一塊的確到底要怎麼樣子納入，是必須要再從經驗當中或者是在一些的技能當中去學習。最後，我想請問你一下，你覺得就你自己的生命經驗來說，那當然你很年輕啦，但是也有你的生命故事嘛！你覺得對於這些的社會議題，要有所感受，然後要能夠體會，然後也要有一些的認同某一些的价值，然後進而可以有承諾才會有行動，這整個的過程，你會覺得有哪一些的建議，就是從教育的角度來說的話，從你自己的經驗來說，你會覺得需要有哪一些的元素加在裡面，是比較能夠促成年輕的一代或者是以後的學生，他們能夠逐漸的從感受，那因為有時候感受完之后就沒了，對不對，所以從感受然後進而你要去多元的體會，然後再去一些認同再最後的承諾，然後到行動，這一連串的過程，你覺得要有哪一些的元素是特別要提醒，而且建議說這些是很重要的，那這樣子我們以後在教育上面的時候，特別加入這些的元素，就能夠把這個道德情意的部分把它激發出來，你有沒有什麼樣子的感想或者是建議？
B1	我覺得老師本身的參與很重要，就是如果我沒有自己去經歷這些事情，我可能沒辦法有這樣子的感受，所以沒辦法把我的真實的感受呈現給學生，然後學生也不會…，因為自己感受過的事情才是有溫度的，講給其他人聽的時候，才是有可信度的。

師	<p>所以教育者自己本身要先去感受，然後用這樣子的經驗才能夠傳遞比較真實的一些的感受給其他的人。(B1：嗯。)因為有的時候你的感受可能是比較單面向的感受，那這樣子其他人的感受或其他人的觀點，會不會在這樣子的感受陳述當中變成很主觀了？就像你剛才說你要維持中立，闡述事實，可是你又把你的這樣子的感受要擺在裡面，這會不會有一些的衝突矛盾呢？(B1：但我覺得…嗯，好難喔！)好難，所以你本來是一個參與者，你受到老師的啟發，受到啟發了之後，你很有感受，然後你從冤獄這邊去看有一些案子，你也有感同身受，可是畢竟事實它是很多面向的，所以你有沒有想過你如何的抽離，因為當你要扮演老師的角色的時候，可能就不是只有單一的感受了，對不對？</p>
B1	<p>就或許要從我上課要教的理論，然後去檢視我要講的這個案件的過程是不是跟理論是有衝突的，是不是不符合我們教的理論，他們或許就可以從理論來看這件事情是有問題的，而不是單純從情感面來看。</p>
師	<p>所以你覺得除了有一些的主觀的感受的分享之外，還需要有一些的客觀的一些的概念或者是理論，做為一些的对照跟比較，是這樣的意思嗎？(B1：對。)所以就你自己的成長歷程當中來說的話，你覺得你是 follow 這樣子的一個情況，這種彼此的對照，就是說從經驗再來反思理論，然後再從理論再來對照你的實際的情況，你覺得是這個樣子嗎？</p>
B1	<p>嗯，對！(師：可不可以再詳細點。)因為沒有理論來輔佐的話，這件事情就真的只是一個主觀的感受，你是從誰的角度來聽這件事情都會不一樣。</p>
師	<p>所以你覺得如果要提一些的建議，怎麼樣子在道德情意的部分，以後老師如果要教導，因為道德的部分，是非對錯、正義不正義、它不只是只有認知的部分，還要情意的部分，所以你覺得在道德情意的這個部分的話，你會做些什麼樣子的建議？</p>

B1	<p>嗯…道德情意的部分…</p>
師	<p>或者有一些的部分你會覺得不要太過，比如說道德情意的部分，我們強調幾個部分，一個是你情感的部分，你要先能夠感受，然後你要能夠所謂的同理，對不對？要有同理，不然的話你可能…你知道他的感受，但是你沒有辦法感同身受，可是這個同理是不是要比較多元的同理，你再來做一些的認同或者是承諾的時候，有沒有特別要注意一些什麼事情？你身為教育者，或你學了很多的教育方面的理論，所以當你覺得有些人看到比如說冤獄平反的這些的不公平的案例，或者是不正義的案例的時候，他可能很激動，那激動跟感動，或者是行動，這一些的過程怎麼樣才有真正的教育的意義，而不是只是你憑著很激動，然後你就去做一些的事情，可是這個事實上他反而突顯了沒有辦法真的矯正所謂的不正義，對不對？不知道你有沒有看過類似有些人很激動，但是實際上他沒有辦法去感動其他的人，然後甚至於也是另一種的不正義，會不會是這樣子？(B1 無回應。)有聽到我剛才講的嗎？(B1：剛剛沒有。)就是說對於道德情意的部分，我們當然要關注的是…是不是正義不正義的問題，可是情意的部分，有的時候可能會過，也可能會不齊，所以有些人可能會很激動，就好像你去參加一些活動的時候，可能有些人會非常的激動，不知道你有沒有碰過這樣子的情形？</p>
B1	<p>還好。(師：因為都是別人的案子，不是自己的案子)激動可能當事者的家屬吧！(師：會有看到激動的情形？)嗯！</p>
師	<p>那所以在這樣子的情況之下，所以你覺得在道德情意的教育上面，如果你是老師的話，你會希望教育學生是怎麼樣的心情去面對，或怎麼樣子的態度，或怎麼樣子喚起他們有感動但是也是符合正義的行動。</p>
B1	<p>我覺得要讓他們從各個不同的人的角度去想像一下如果你是那個人的話，你經歷這些事情當下的感受可能會是什麼？讓他們想像去體會一下。(師：然後體會了之後呢？)他們可能就會知道…就是希望他們可以…就是每一個不同的人的角度去出發，</p>

	<p>如果他們是不同角色的話，他們經歷的…，處在那個情境下的那個感覺會是什麼，他們自己想像的話，可能可以感受得出來吧！</p>
師	<p>所以以後在教育或是在教學的過程當中，你會嘗試著帶領學生從不同的角色去體會不同角色他們的一些的心情跟態度，那你覺得在行動上面你會希望 push 他們以後會有怎麼樣的行動嗎？</p>
B1	<p>希望他們可以多關注這些議題，然後試著去參與。</p>
師	<p>所以你覺得…你在…尤其是大學的這個階段，參與了這個有關於轉型正義相關的這些的組織啊等等，你最大的收穫是什麼？對你自己來說。</p>
B1	<p>最大的收穫就是覺得跟社會有所連結，而且捍衛跟…就是為了別人的權利而努力是一件很重要的事情。(師：所以未來你也希望還是可以持續的關注這樣子的議題嗎？) 嗯。</p>
師	<p>好，大概就是聊聊，那很抱歉就是我們通訊時有時無，有一點卡卡，希望到時候那個依然能夠呈現完整的我們這樣子的一個對話紀錄，所以今天非常謝謝你抽空來跟我們聊聊天，好久也沒看到你了，那就謝謝你囉！所以，剛才彥霆有請你把那個相關的資料要寄給我們等等這些，你還沒有寄嘛？(B1：還沒，禮拜一去寄。)好好，那這樣子就麻煩你了。那我們等到逐字稿，因為現在寒假期間，所以逐字稿這樣的轉譯會稍微比較慢一點，可能我們要二、三月的時候再把逐字稿寄給你，到時候你可以再依據也許我們有誤解或者你可以再調整一下，到時候再麻煩你好不好？(B1：好。)好，那謝謝你囉，到時候就常回學校來囉，謝謝，byebye。(B1：好，byebye。)</p>

(以上內容業經受訪者檢核確認)

## 壹拾、出席國際會議發表論文

### 行政院科技部補助參與國際學術會議報告

(本篇為直接附在期末報告之內，其他篇則分別繳交，再由系統自動與總結報告產生連結)

2019 年 11 月 22

姓名	李琪明	服務機構 及職稱	國立臺灣師範大學 公民教育與活動領導學系教授	
會議時間	November 3-12, 2019,		科技部	MOST 105-2410-H-
會議地點	Seattle, USA		核定補助文號	003 -041 -SS3
會議 名稱	The 45 <sup>th</sup> Association for Moral Education (AME) Annual Conference			
出席會議 目的	參加 AME 年會且出席 JME 編輯理事會議			
發表論文 名稱	<b>Transformation of character and moral education from authoritarianism to democracy in Taiwan</b>			
附件	1. 會議整體心得報告與照片 2. AME2019 大會簡要議程 3. AME 發表論文與簡報			



## 一、參加會議經過

筆者此行前後 10 天，主要是參加國際「道德教育協會」(The Association for Moral Education, 簡稱 AME, <http://www.amenetwork.org/>) 在美國西雅圖舉辦的年會，該會原則上每兩年在北美洲舉辦，第三年則會移至其他洲。此外，筆者亦同時參加與 AME 關係密切的國際「道德教育期刊」<http://www.tandf.co.uk/journals/carfax/03057240.html> (Journal of Moral Education, 簡稱 JME,) 編輯理事會議，以及 AME 之下的「種族/多元文化特別興趣團體」(special interest group)餐會。

筆者近二十年來長期參與 AME 與 JME 國際組織並任理事，且與諸多國際道德教育傑出與資深學者熟稔且成為好友，每次會議均藉由面對面討論與頻繁互動，得以積極融入國際學術社群收穫豐碩，本次大會據主辦單位手冊名單所列約 400 多人參加，就認識的台灣學者至少有 4 位。其次，除發表論文外，筆者全程參與大會各項發表與活動，出席 JME 編輯理事會議，以及 AME 會員大會等。再者，此次為筆者第一次至 Seattle，氣溫約在攝氏 4-7 度但有陽光，在會議前數日特別至華盛頓大學(號稱美國公立學校的長春藤名校)參觀、西雅圖美術館、公共圖書館，以及太空尖塔與玻璃花園等文化參訪，更多了解西雅圖的歷史與社會文化脈絡。

## 二、本次會議內容概述

本次 AME 年會主題為“Morality and Ethics for the Digital Age”(數位化時代的倫理與道德)。形式依往例大致分為：會前工作坊，L. Kohlberg 紀念主題與邀請演說，論文發表與討論，海報發表，頒獎與歡迎活動(今年終身成就獎得主為資深教授 Larry Blum 獲得，筆者老友且堅持要叫我 Chi-Ming 而不用我的英文名字 Angela)，AME 會員大會，以及 AME & JME 相關理監事/編輯會議，我總是全程參與，極力與老朋友互動且認識新朋友。

此次年會 Lawrence Kohlberg 紀念演說邀約，也同時是 AME & JME 的資深學者為 Prof. Lawrence Walker (加拿大 UBC 退休榮譽教授)，講題為 “The Character of Character”(中文很難翻譯筆者勉強譯為「品格的德行」)，主要強調我們當前面臨的一個危機，是道德品格在日常生活中的重要性似乎正在下降。但是，我們可以透過研究道德榜樣來證明品格，以促進更加文明和關愛的社會。品格是一種可行的建構，而不是情境因素的產物，它說明了道德功

能不是單純的認知，而是與道德行為有著因果作用，所以藉由道德典範即可彰顯這種德行的  
重要性與意義。此外，另有三位主題演說：一為 **Dr. Jabari Mahari** 演說 “**Digital equity:  
oxymoron or moral imperative**” (數位公平：矛盾或是道德律令)；二為 **Dr. Dipayan Ghosh** 演  
說 “**Digital Deceit and moral mayhem: effects of technology**” (數字欺騙與道德混亂：技術的  
影響)；三為 **Prof. Jennifer Shapka** 演說 “**Cyberbullying as a global concern: perspectives from  
a Canadian and Tanzanian context**”(網路霸凌的全球關注：由加拿大和坦尚尼亞脈絡的觀點)。



**LAWRENCE J.  
WALKER, PH.D.,  
KOHLBERG  
MEMORIAL  
LECTURER**

Dr. Walker is a Professor in the Department of Psychology at UBC and Senior Associate Dean in the Faculty of Graduate and Postdoctoral Studies. His research on the psychology of moral development—moral reasoning, personality, motivation, identity and the psychological dynamics of exemplary moral action—has been transformative to the field of psychology and moral development. Among his many honors and affiliations, Walker won the Killam Research Prize, the Knox Master Teaching Award and the AME Kuhmerker Career Award. He is a Fellow of the Canadian and the American Psychological Associations and a long-term member and Former President of the Association for Moral Education. Walker earned his Ph.D. at the University of Toronto, then dedicated most of his career to UBC and to mentoring many of the current leaders in moral psychology.



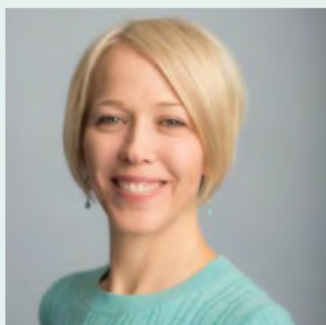
**JABARI MAHIRI,  
PH.D.,  
INVITED PLENARY  
SPEAKER**

Dr. Mahiri is a Professor in the Graduate School of Education at UC Berkeley, the inaugural holder of the Brinton Family Endowed Chair in Urban Teaching, the faculty director of the Multicultural Urban Secondary English Masters and Credential, the P.I. and faculty advisor for the Bay Area Writing Project, a board member of the National Writing Project, and a faculty fellow of Berkeley's HAAS Institute for a Fair and Inclusive Society. Among his recognitions are the Chancellor's Award for Advancing Institutional Excellence. He is the author of seven academic books including *Digital Tools in Urban Schools: Mediating a Remix of Learning* (2011), *Deconstructing Race: Multicultural Education Beyond the Color-bind* (2017); and forthcoming, *Digital Teaching and Learning in Multicultural Classrooms* (2020).



**DIPAYAN GHOSH,  
PH.D.,  
INVITED PLENARY  
SPEAKER**

Dipayan Ghosh is Co-Director of the Technology & Democracy Project and Joan Shorenstein Fellow at the Shorenstein Center on Media, Politics and Public Policy at the Harvard Kennedy School, where he works on digital privacy, artificial intelligence, and civil rights. Ghosh previously worked on global privacy and public policy issues at Facebook, where he led strategic efforts to address privacy and security. Prior, Ghosh was a technology and economic policy advisor in the Obama White House. He served across the Office of Science & Technology Policy and the National Economic Council, where he worked on issues concerning big data's impact on consumer privacy and the digital economy. Ghosh has served as a Public Interest Technology fellow at New America, the Washington-based public policy think tank. He received a Ph.D. in electrical engineering & computer science at Cornell University and completed postdoctoral study in the same field at the University of California, Berkeley.



**JENNIFER  
SHAPKA, PH.D.,  
INVITED PLENARY  
SPEAKER**

Dr. Shapka is a Professor in Human Development, Learning and Culture at the University of British Columbia in Vancouver, Canada. Shapka heads the Developmental Change and Technology Lab (DCTech Lab), which is engaged in research about children and adolescents' development as it occurs within an increasingly technological world. Dr. Shapka is interested in identifying how contextual factors contribute to developmental wellbeing of children and adolescents, particularly in regard to social-emotional and cognitive outcomes. She is a pioneering researcher in Canada on youth who are growing up in the digital age. Dr. Shapka publishes and presents on topics such as parenting around technology, cyberbullying, adolescent's understanding of privacy online and self-regulation around technology. Dr. Shapka holds a Killam Award for mentoring and teaching.

關於論文發表與座談共分為 39 個 **concurrent sessions**，範圍廣泛且多元，每個時段的教室又分別有 3-5 篇論文發表或座談。筆者所參加的場次基本上都利用 **PPT** 報告得頗為清晰，也都激發一些討論與互動，筆者也都會參與提問及互動。其中，最令筆者感動的是 **Prof. Ann Higgins** 邀集 **Anne Colby, Larry Walker, Clark Power and John Gibbs** 等資深教授所組成的座談會，此五位學者可謂 **Lawrence Kohlberg** 當初在哈佛大學建構道德發展與正義社群理念與實踐的共創者，其過世後也都開枝散葉般地既承繼其精華，並開展其各自的學術專業領域。我與這五位學者也都友好，並且十分熟悉他們的理論與文獻，見到他們的「合體」，內心感到十分激動，特地幫他們拍了一張照片。





至於筆者的報告乃延續對於道德教育歷史發展的關注，並且置於臺灣由威權至民主化歷程的脈絡中。論文題目設定為“Transformation of character and moral education from authoritarianism to democracy in Taiwan” (台灣由威權至民主歷程中品德教育的轉型)。本場次原本應有四位發表人，但由於若干因素僅剩 2 位，除筆者外另外一位也是來自台灣目前在德州任教的年輕學者，筆者早已熟識。該場次吸引了 15 位左右的參與者，大家似乎對於筆者發表的主題很有興趣，會後也仍持續在討論。其中，有一位是第一次謀面的 L. Kohlberg 的兒子 David Kohlberg，迄今我們仍持續有 email 的互動與討論。

### 三、與會心得與建議

此次西雅圖之旅，可謂非常愉快的知性與感性之旅。由於旅程較為輕鬆且提早兩天調整步調時差，主辦人也都非常貼心與周全。因此，天時地利人和的情況下，使得筆者一則對其歷史文化以及其藝術方面有所了解與欣賞，另則對於研討會所關切的主軸也有所精進及拓展，還有與新舊朋友學者的互動交流。有趣的是發現附近的鼎泰豐餐館，因此邀約諸多外國友人共去了三趟，也排隊等了許久。AME 2020 年會明年 10 月底將在渥太華舉辦，後年六月底在英國曼徹斯特，將舉辦 JME 創刊 50 周年的聯合會議，筆者十分期待這些國際道德教育團體的盛會。

#### 四、攜回資料名稱及內容

##### (一)大會手冊

##### (二)若干場次論文或相關資料



#### 附件 2 大會簡要行程



# CONFERENCE SCHEDULE

WEDNESDAY NOV 6	<b>TIME</b>	<b>EVENT</b>	<b>LOCATION</b>
	1:30pm-5:30pm	Bus Tour (prepaid,surcharge)	Motif Lobby @1:15pm
	1:00pm-9:00pm	Conference Registration	Conference Foyer
	3:00pm-6:00pm	Pre-Conference Workshop	Pioneer
	6:30pm-9:30pm	AME Executive Board Meeting	Blue Mouse

THURSDAY NOV 7	<b>TIME</b>				
	8:00am-9:00pm	Conference Registration		Conference Foyer	
	9:00am-9:45am	Welcome & Kuhmerker Career Award		Ballroom	
	10:00am-11:15am	Keynote Lecture 1, Prof. Jabari Mahiri		Ballroom	
	<b>TIME</b>	<b>BELLTOWN</b>	<b>BALLROOM 1</b>	<b>BALLROOM 2</b>	<b>BALLROOM 3</b>
	11:30am-12:45pm	Concurrent Sessions	Symposium	Symposium	Symposium
	11:30am-12:45pm	<b>PIONEER</b> Concurrent Sessions	<b>FIRST HILL</b> Concurrent Sessions	<b>CAPITOL HILL</b> Concurrent Sessions	
	12:45pm-2:00pm	Lunch Break Young Scholars Mentoring Lunch		PREPAID LUNCHESES 4TH FLOOR BELLTOWN	
	2:00pm-3:15pm	<b>PIONEER</b> Concurrent Sessions	<b>FIRST HILL</b> Concurrent Sessions	<b>CAPITOL HILL</b> Concurrent Sessions	
	2:00pm-3:15pm	<b>BELLTOWN</b> Concurrent Sessions	<b>BALLROOM 1</b> Symposium	<b>BALLROOM 2</b> Symposium	
	3:30pm-4:45pm	<b>PIONEER</b> Concurrent Sessions	<b>FIRST HILL</b> Concurrent Sessions	<b>CAPITOL HILL</b> Symposium	
		<b>BELLTOWN</b> Concurrent Sessions	<b>BALLROOM 1</b> Symposium	<b>BALLROOM 2</b> Symposium	<b>BALLROOM 3</b> Symposium
	4:45pm-5:00pm	Coffee and Tea Break		Conference Foyer	
	5:00pm-6:15pm	<b>PIONEER</b> Concurrent Sessions	<b>FIRST HILL</b> Concurrent Sessions	<b>BELLTOWN</b> Concurrent Sessions	<b>BALLROOM 1</b> Symposium
					<b>BALLROOM 3</b> Symposium
	6:30pm-7:30pm	Poster Session. JME invites for a light reception			Foyer & Ballroom

# CONFERENCE SCHEDULE

All conference activities will be held on the 4th Conference floor, Hotel Motif, 1415 5th Ave  
Seattle, WA 98101

FRIDAY NOV 8

<b>TIME</b>	<b>Conference Registration</b>		<b>Conference Foyer</b>	
7:30am-7:30pm				
8:30am-9:45am	<b>Kohlberg Memorial Lecture, Prof Lawrence J. Walker</b>		<b>Ballroom</b>	
<b>TIME</b>	<b>BELLTOWN</b>	<b>BALLROOM 1</b>	<b>BALLROOM 2</b>	<b>BALLROOM 3</b>
10:00am-11:15am	Concurrent Sessions	Symposium	Symposium	Symposium
10:00am-11:15am	<b>PIONEER</b> Concurrent Sessions	<b>FIRST HILL</b> Concurrent Sessions	<b>CAPITOL HILL</b> Concurrent Sessions	
11:15am-11:30am	<b>Coffe and Tea Break</b>		<b>Conference Foyer</b>	
11:30am-12:45pm	<b>PIONEER</b> Concurrent Sessions	<b>FIRST HILL</b> Concurrent Sessions	<b>CAPITOL HILL</b> Concurrent Sessions	<b>BELLTOWN</b> Concurrent Sessions
11:30am-12:45pm	<b>BALLROOM 1</b> Symposium	<b>BALLROOM 2</b> Symposium	<b>BALLROOM 3</b> Symposium	
	<b>Lunch Break</b>		<b>PREPAID LUNCHES 4TH FLOOR</b>	
12:45pm-2:00pm	<b>Seattle Pacific Univercity Lunch</b>		<b>Conference Foyer</b>	
1:00pm-2:00 pm	<b>How to get published in JME</b>		<b>Balltown</b>	
2:00pm-3:15pm	<b>Prof. Kristján Kristjánsson, Editor-in-Chief</b>		<b>Ballroom</b>	
3:30pm-4:45pm	<b>BELLTOWN</b> Concurrent Sessions	<b>FIRST HILL</b> Concurrent Sessions		
3:30pm-4:45pm	<b>BALLROOM 2</b> Symposium	<b>BALLROOM 3</b> Symposium	<b>CAPITOL HILL</b> Concurrent Sessions	<b>PIONEER</b> Concurrent Sessions
5:00pm-6:00pm	<b>Poster Session</b>		<b>Foyer &amp; Ballroom 3</b>	
6:15pm-7:30pm	<b>Award Ceremony and light reception</b>		<b>Ballroom</b>	



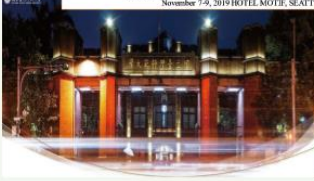

# CONFERENCE SCHEDULE

All conference activities will be held on the 4th Conference floor, Hotel Motif 1415 5th Avenue, Seattle, WA 98101

SATURDAY NOV '9	<b>TIME</b>				
	7:30am-11:30am	Conference Registration		Conference Foyer	
	8:30am-9:45am	Keynote Lecture 3, Prof. Jennifer Shapka		Ballroom	
	<b>TIME</b>	<b>BELLTOWN</b>	<b>PIONEER</b>	<b>FIRST HILL</b>	<b>CAPITOL HILL</b>
	10:00am-11:15am	Concurrent Sessions	Concurrent Sessions	Concurrent Sessions	Concurrent Sessions
	11:15am-11:30am	Coffee and Tea Break			Conference Foyer
	11:30am-12:45pm	Panel Presentation and discussion with UH Secondary School students (Vancouver, BC, Canada)			Ballroom
	12:45pm-1:45pm	Lunch Break (Prepaid lunches)			Foyer
	12:45pm-1:45pm	Peace SIG meeting			Pioneer
	12:45pm-1:45pm	Race/Multiculturalism SIG			Belltown
	2:00pm-3:15pm	<b>BALLROOM 1</b> Symposium	<b>BALLROOM 2</b> Symposium		
	2:00pm-3:15pm	<b>BELLTOWN</b> Concurrent Sessions	<b>FIRST HILL</b> Concurrent Sessions	<b>CAPITOL HILL</b> Concurrent Sessions	<b>PIONEER</b> Concurrent Sessions
	3:15pm-3:30pm	Coffee and Tea Break			
	3:30pm-4:45pm	<b>BALLROOM 2</b> Concurrent Sessions	<b>BALLROOM 1</b> Concurrent Sessions	<b>BELLTOWN</b> Concurrent Sessions	<b>PIONEER</b> Concurrent Sessions
	3:30pm-4:45pm	<b>FIRST HILL</b> Concurrent Sessions			
	5:00pm-6:15pm	AME Community Business Meeting			Ballroom
	6:30pm-9:30pm	Post Conference AME Board Meeting			Blue Mouse
	<b>TIME</b>	<b>EVENT</b>		<b>LOCATION</b>	
	Sunday, Nov '10	Prepaid Seattle Tour		Motif Lobby @8:45 am	


## 附件 3 發表簡報與論文

The 45<sup>th</sup> ANNUAL CONFERENCE ASSOCIATION FOR MORAL EDUCATION  
November 7-9, 2019 HOTEL MOTEL, SEATTLE, WA, USA

**Transformation of character and moral education from authoritarianism to democracy in Taiwan**

Angela Chi-Ming LEE  
Professor at National Taiwan Normal University, Taiwan




### I. Background and Research Questions

- Since we live in a world of differing or conflicting values, which must face the new complexities of the digital and post-truth eras, deciding on moral judgments and decision-making are more crucial than ever before.
- Consequently, **Character and moral education (CME)** is vital in maintaining and improving the core principles of democracy and freedom.


3

### CONTENTS

- I. Background and Research Questions
- II. Taiwan's brief introduction
- III. Dramatical changes in Taiwan's moral and character education (1949-)
- IV. Rationale & Methodology
- V. Changes and challenges to Taiwan's CME from 1949 to present day
- VI. Reflection on and discussion of CME in the Taiwan example
- VII. Recommendations




2



### I. Background and Research Questions (cont.)

- Taiwan's CME has undergone revolutionary changes interrelated with several educational reforms accompanied by social movements, particularly after martial law was abolished in 1987.
- This study uses Taiwan as an example to explore the transformation of **CME from authoritarianism to democracy** as well as reflects on and discusses its local and global significance from the following three aspects: **CME curriculum organization, CME curriculum content and a macro-level CME.**

4




### I. Background and Research Questions (cont.)

The research questions on the transformation of CME are as follows:

- (1) How can CME be infused into the **curriculum's organization** effectively and democratically?
- (2) How can myths, dogmatic ideologies and relativism, which distort CME's **curriculum content** even in the era of democracy, be avoided?
- (3) What can be learned from the positive impact of **social structure** on CME in a democratic society?

5



### III. Dramatical changes in Taiwan's moral and character education (1949-)

- **Authoritarian period (1949-early1980s)**
- **Transitional period(late1980s-2003)**
- **Current period(2004-)**

7



### II. Taiwan's brief introduction

*An immigrant and multicultural society in a post-colonial period*

- Taiwan was subject to the influence of a series of Portuguese, Spanish, Dutch and English powers, Han culture during the Qing Dynasty (1644-1911), and Japanese colonization (1895-1945).
- After World War II, the Nationalist (KMT) government moved from China to Taiwan in 1949
- Martial Law in Taiwan for 38 years (1949-1987)
- the first direct presidential election in 1996 and the first change of ruling political party from the KMT to the DPP (Democratic Progressive Party) in 2000

6

### 1. Authoritarian period (1949 – the early1980s)





- **formal moral curricula—a standalone subject**
- moral and character education consisted of **ideological, nationalistic, political education** and the teaching of a **strict code of conduct**.
- The goal of moral and character education was to educate students to **conform to the group and nation** rather than to be autonomous.

8

## 2. Transitional period (the late1980s-2003)

- during the atmosphere of “value-free”, “moral and character education” became a symbol of outdated ideology during the 1990s.
- Understandably, there was **no longer a specific moral and character education course** during the educational reforms beginning in 2000



Taiwan's Wild Lily student movement in 1990 after the abolition of Martial Law in 1987

9



## IV. Rationale & Methodology

- The rationale of this paper is based on theories of neo-Kohlbergian post-conventional thinking, democratic and reflective education, postmodern education and critical pedagogy.
- The methodology is a narrative and an inquiry into the history and development of CME and the status quo of ongoing educational policies in Taiwan.

11

## 3. Current period (2004~present)

- Taiwan's Ministry of Education released “**Moral and Character Education Improvement Program**” (MCEIP) in 2004 and revised in 2006, 2009, 2014, 2019
- core ethical values and codes of conduct
- Character-based School Culture and multiple strategies



A character-based school culture project conducted by the presenter

10



## V.1 Changes and challenges to Taiwan's CME from 1949 to present day

- Changes**-CME curriculum organization changed from a stand-alone subject to moral issues being infused throughout the school-wide education curriculum
- Challenges**-Current CME curriculum organization in a subsequent educational reform consists of 19 central topics that should be integrated into various learning areas, such as languages and social studies (TMOE, 2014). Therefore, this CME policy raises the question of how to effectively and democratically incorporate and implement CME into the school curriculum to solve the problem of empty, scattered and random implementation.

12



## V.2 Changes and challenges to Taiwan's CME from 1949 to the present day (cont.)

- Changes**-CME curriculum content from traditionally ideologically embedded themes to current life-issue connections
- Challenges**-Preventing the weakening of traditional values from leading to relativism or a 'demoralized' trend is a big challenge for current CME's curriculum content in Taiwan, as is building a suitably modern and moral value system.

13



## VI.1 Reflection on and discussion of CME in the Taiwan example

### 1. How can CME be infused into the curriculum organization effectively and democratically?

An effective and democratic implementation of educational policies as well as supporting, coordinating and complementary actions, teachers' and administrators' professional development and affording flexible and satisfactory time for CME instruction may play key roles in the curriculum organization of CME to become more pluralistic in a modern democratic society.

15



## V.3 Changes and challenges to Taiwan's CME from 1949 to the present day (cont.)

- Changes**-Macro-level CME revealing its social context from a closed and controlled society to an open and liberal culture.
- Challenges**-Balancing economic development, democratic politics, multicultural equity and ecological sustainable development as well as national and global identities has become a considerable challenge for Taiwan. Furthermore, a democratic Taiwan must be concerned with the hidden and negative impact of social-structural factors on CME whether during or after the era of authoritarianism.

14



## VI.2 Reflection on and discussion of CME in the Taiwan example (cont.)

### 2. How can we avoid dogmatic ideologies, relativism and myths, which distort CME curriculum content even in the era of democracy?

CME, particularly in a liberal-democratic society, must urgently foster intercultural and multicultural understanding and tolerance in policies and practices as well as improve the ability to counter evil beliefs to defend human rights, social justice and inclusion with an attitude of humility and self-reflection. Therefore, promoting moral development and post-conventional thinking are powerful strategies for preventing dogmatic ideologies, relativism and myths from distorting CME curriculum content.

16



### VI.3 Reflection on and discussion of CME in the Taiwan example (cont.)

#### 3. What can be learned from the positive impact of the social context on CME in a transitional society?

Macro-level CME should resemble critical pedagogy, which insists as Giroux says,

*One of the fundamental tasks of educators is to make sure that the future points the way to a more socially just world, a world in which critique and possibility — in conjunction with the values of reason, freedom, and equality — function to alter, as part of a broader democratic project, the ground upon which life is lived (Giroux, 2013, p.158).*

17



### VII.2 Recommendations (cont.)

- Second, Taiwan's CME **curriculum content** has transformed from a traditional ideological one to one emphasizing life-issue connections; however, it still experiences continuing and conflicting controversies regarding localism, nationalism and globalization. Consequently, educators and learners can prosper by **becoming critical thinkers as well as by constructing fluid and context-dependent identities**, which reflectively integrate conservative/traditional and liberal/modern orientations for CME, to become both national and global citizens.

19



### VII.1 Recommendations

- First, Taiwan's CME was a stand-alone subject in terms of **curriculum organization** for several decades but was replaced by moral topics integrated into school-wide education in 2004. In democratic societies, CME curriculum organization tends to be pluralistic, which **integrates the formal curriculum, informal curriculum and school culture**; however, increasing paid teaching time and other supporting measures to enhance its effectiveness and enrichment are critical.

18



### VII.3 Recommendations (cont.)

- Finally, Taiwan's example has demonstrated that **social contextualization** from authoritarianism to democracy has had a positive effect on its CME. Therefore, educators, administrators and researchers should continuously seek to enhance understanding of the macro-level CME's social context as well as adopt theories of postmodern education and critical pedagogy to **promote moral awareness and civic engagement beyond schools and countries**.

20

## THANK YOU



21

## Abstract

- This study explores the history and transformation of Taiwan's character and moral education (CME), using Taiwan's shift from authoritarianism to democracy as an example and demonstrates its local and global significance. Since 1949, Taiwan's CME has faced several changes and challenges: (1) How can CME be infused into the curriculum organization effectively and democratically? (2) How can dogmatic ideologies, relativism and myths on CME be avoided? (3) What can be learned from the positive impact of the social context on CME in a transitional society? This study is based on theories of neo-Kohlbergian post-conventional thinking, democratic and reflective education, postmodern education and critical pedagogy. Finally, this study provides recommendations for Taiwan's CME as well as that in other countries.

23



22



24



# **Transformation of character and moral education from authoritarianism to democracy in Taiwan**

**Angela Chi-Ming LEE**

**Professor of College of Education, National Taiwan Normal University, Taiwan**

**Paper presented at the 45<sup>th</sup> ANNUAL CONFERENCE ASSOCIATION FOR MORAL EDUCATION, November 7-9, 2019, SEATTLE, WA, USA**

## **Abstract**

This study explores the history and transformation of Taiwan's character and moral education (CME), using Taiwan's shift from authoritarianism to democracy as an example and demonstrates its local and global significance. Since 1949, Taiwan's CME has faced several changes and challenges: (1) How can CME be infused into the curriculum organization effectively and democratically? (2) How can dogmatic ideologies, relativism and myths on CME be avoided? (3) What can be learned from the positive impact of the social context on CME in a transitional society? This study is based on theories of neo-Kohlbergian post-conventional thinking, democratic and reflective education, postmodern education and critical pedagogy. Finally, this study provides recommendations for Taiwan's CME as well as that in other countries.

## **Keywords:**

authoritarianism, character and moral education, democracy, Taiwan

## **Summary:**

Since we live in a world of differing or conflicting values, which must face the new complexities of the digital and post-truth eras, deciding on moral judgments and decision-making are more crucial than ever before. Character and moral education (CME) may be vital in maintaining and improving the core principles of democracy and freedom. Taiwan's CME has undergone revolutionary changes interrelated with several educational reforms accompanied by social movements, particularly after martial law was abolished in 1987. This study uses Taiwan as an example to explore the transformation of CME from authoritarianism to democracy as well as reflects on and discusses its local and global significance from the following three aspects: CME curriculum organization, CME curriculum content and a macro-level CME. The research questions on the transformation of CME are as follows: (1) How can CME be infused into the curriculum's organization effectively and democratically? (2) How can myths, dogmatic ideologies and relativism, which distort CME's

curriculum content even in the era of democracy, be avoided? (3) What can be learned from the positive impact of social structure on CME in a democratic society?

The rationale of this study is based on theories of neo-Kohlbergian post-conventional thinking, democratic and reflective education, postmodern education and critical pedagogy. The methodology is a narrative and an inquiry into the history and development of CME and the status quo of ongoing educational policies in Taiwan. Several continually controversial topics emerged in Taiwan's CME: (1) CME curriculum organization from a stand-alone subject to moral issues infused into school-wide education; (2) CME curriculum content from traditionally ideologically embedded themes to current life–issue connections; (3) Macro-level CME revealing its social context from a closed and controlled society to an open and liberal culture.

To face the aforementioned changes and challenges, which have local and global aspects, this study reflects on and discusses CME not only for Taiwan but for other countries. Firstly, an effective and democratic implementation of educational policies as well as supporting, coordinating and complementary actions, teachers' and administrators' professional development and affording flexible and satisfactory time for CME instruction may play key roles in the curriculum organization of CME to become more pluralistic in a modern democratic society. Secondly, promoting moral development and post-conventional thinking are powerful strategies for preventing dogmatic ideologies, relativism and myths from distorting CME curriculum content. Thirdly, CME must be improved with more sensitivity to and understanding of the social context, and it must adopt the theories of postmodern education and critical pedagogy.

Overall, the example of Taiwan's CME history, which is the story of a transformation from authoritarianism to democracy, not only reveals radical changes and harsh challenges, as well as their profound educational implications, but also manifests complicated and intertwined relationships between CME and its social context. Taiwan practiced the Asian tradition of emphasizing cultural-conservative curriculum content and implemented a stand-alone CME subject; however, this has been affected by modern Western cultures and liberal democracy. This liberation from political authoritarianism—which may lead to relativism, nihilism or pluralism—as well as what effect this has on micro- and macro-level CME are topics that remain to be discussed both in theory and practice. So too are the experiences of Taiwan and other countries concerning which path of CME to follow. Therefore, this study provides recommendations for both Taiwan and other countries. First, Taiwan's CME was a stand-alone subject in terms of curriculum organization for several decades but was replaced by moral topics integrated into school-wide education in 2004. In democratic societies, CME curriculum organization tends to be pluralistic, which integrates the formal curriculum, informal curriculum and school culture; however, increasing teaching time and supporting measures to enhance its effectiveness and enrichment are critical. Second, Taiwan's CME curriculum content has

transformed from a traditional ideological one to one emphasizing life–issue connections; however, it still experiences continuing and conflicting controversies regarding localism, nationalism and globalization. Consequently, educators and learners can prosper by becoming critical thinkers as well as by constructing fluid and context-dependent identities, which reflectively integrate conservative/traditional and liberal/modern orientations for CME, to become both national and global citizens. Finally, Taiwan’s example has demonstrated that social contextualization from authoritarianism to democracy has had a positive effect on its CME. Therefore, educators, administrators and researchers should continuously seek to enhance understanding of the macro-level CME’s social context as well as adopt theories of postmodern education and critical pedagogy to promote moral awareness and civic engagement beyond schools and countries.

## WHOLE PAPER

### **Introduction: transition from authoritarianism to democracy**

The ‘third wave’ of democratization occurred in approximately 30 countries across Europe, Asia and Latin America from 1974, the end of the Portuguese dictatorship, to the 1990s (Huntington, 1993). The transition was not simply a regime breakdown with the collapse of authoritarianism but was also associated with the development of individual freedom (Huntington, 1993). Authoritarianism refers to a type of government in which the ruler’s power is absolute (i.e., unrestricted), for example, in the cases of monarchs and dictators (Heywood, 2015, p.1). Freedom House warned that populists and autocrats threaten global democracy (Puddington & Roylance, 2017). In addition, it stated in ‘Democracy in Crisis’ that democracy’s basic tenets: *‘including guarantees of free and fair elections, the rights of minorities, freedom of the press, and the rule of law—came under attack around the world’* in its annual report (Abramowitz, 2018). Therefore, because we live in a world of differing or conflicting values, which must face the new complexities of the digital and post-truth eras, deciding on moral judgments and decision-making are more crucial than ever before. Character and moral education (CME) may be vital in maintaining and improving the core principles of democracy and freedom.

Taiwan became one of the aforementioned third-wave democratized countries in 1987 after 38 years of martial law; however, at the time, the ruling Chinese Nationalist Party (*Kuomintang*; KMT), which had retreated from China in 1949, retained some elements of authoritarianism, anti-democracy and totalitarianism (Huntington, 1993, p.8). Today, Taiwan has an aggregate score of 93 out of 100 (0 = least free, 100 = most free) according to Freedom House’s latest annual report, which assesses the condition of political rights and civil liberties worldwide and ranks the world’s ‘free’ countries. Taiwan’s profile in the ‘Freedom in the World 2018 Report’ stated, *‘Taiwan’s vibrant and competitive democratic system has allowed three peaceful transfers of power between rival parties since 2000,*

*and protections for civil liberties are generally robust*’ (Freedom House, 2018). Consequently, modern Taiwan is often cited as a success of economic development and peaceful democratic transformation among Asian countries because its rapid political democratization and economic modernization began in the 1980s and it quickly improved its interactions with the West (Kau, 2012, pp.11–13). Moreover, Taiwan studies has gradually expanded its areas of interest and its interconnections with the world. This has enhanced the value of Taiwan as an example for exploring CME’s broader themes in a global perspective.

Taiwan’s CME has undergone revolutionary changes interrelated with several educational reforms accompanied by social movements, particularly after martial law was abolished in 1987. CME from elementary to high school had been a mandatory, stand-alone subject that served as a tool to ‘indoctrinate’ students with dogmatic ideologies and cultural orthodoxy for the preceding several decades. In response to social, political, economic and cultural changes as well as the Grade 1–9 Curriculum educational reform, which resulted in the unexpected removal of CME from the formal curriculum, Taiwan’s Ministry of Education (TMOE) established the national Character and/or Moral Education Improvement Project (CMEIP) in 2004, which remains in use. Therefore, this paper uses Taiwan as an example to explore the transformation of CME from authoritarianism to democracy and reflects on and discusses its local and global significance from the following three aspects: CME curriculum organization, CME curriculum content and a macro-level CME. The research questions on the transformation of CME are as follows: (1) How can CME be infused into the curriculum’s organization effectively and democratically? (2) How can myths, dogmatic ideologies and relativism, which distort CME’s curriculum content even in the era of democracy, be avoided? (3) What can be learned from the positive impact of social structure on CME in a democratic society?

## **1.Changes and challenges to Taiwan’s CME from 1949 to the present day**

Through inquiry into the history and development of CME and the *status quo* of ongoing educational policies in Taiwan, several continually controversial topics emerged.

### **2.1 CME curriculum organization from a stand-alone subject to moral issues infused into school-wide education**

From 1949 to 1987 (Taiwan’s martial law period), the KMT government set formal curricula for CME, which was a regularly scheduled subject at every educational level. Additionally, the KMT enforced national curriculum standards, government-edited monopoly textbook and trained specialized teachers (Fang, Lee, Liou & Chen, 2015; Lee, 2017). Taiwan’s CME courses, which were combined with civic education, had various names. The stand-alone subjects were often titled ‘*Life*



*and Ethics*’ and *‘Social Studies*’ in elementary schools (ages 7–12), *‘Civics and Morality*’ in junior high schools (ages 13–15), *‘Civics*’ and *‘Three Principles of the People*’ in senior high schools (aged 16–18) and *‘The Thoughts of Dr. Sun Yat-Sen*’ in colleges and universities (Fang et al., 2015; Lee, 2017). In addition, the TMOE stressed *‘Youth Regulations*’ and cardinal virtues as national principles of the informal curriculum to complement CME. These youth regulations comprised 12 items, such as *‘Article 1: Loyalty and bravery are the basis of patriotism,’* whereas cardinal virtues mostly originated from traditional Confucian thoughts and included the virtues of loyalty to the ruler or nation, filial piety, benevolence, love, trustworthiness, justice, harmony and peace (Lee, 2004). During the transitional period from the lifting of martial law until 2000, CME’s curriculum organization remained a stand-alone subject, but the TMOE changed the formal title from *‘Life and Ethics*’ to *‘Morality and Health*’ in elementary schools and added a new subject, *‘Knowing Taiwan,’* in junior high school to promote a local Taiwanese identity. Furthermore, the TMOE released curriculum guidelines instead of long-term curriculum standards and opened textbook editing to nongovernmental publishing companies (Fang et al., 2015; Lee, 2017).

In 1998, the TMOE promulgated *‘The guidelines for a nine-year joint curricula plan of elementary and junior high schools,’* which was fully implemented by August 2004 (TMOE, 2003). This educational reform made wide transformations from ‘knowledge-based’ to ‘ability-based’ curricula and integrated certain subjects into learning areas. This educational policy retained civic education in the ‘social studies’ learning area (i.e., history, geography and civics) but unexpectedly neglected CME at the secondary-educational level; therefore, there is no longer an explicit CME timetabled subject in Taiwanese elementary and secondary schools. Moreover, the TMOE gradually abolished the required course *‘The Thoughts of Dr. Sun Yat-Sen*’ in colleges and universities (Lee, 2004). In response to concerns regarding CME expressed by certain academics, school faculty members, parents and leaders of social organizations, the TMOE released the CMEIP, which has been adopted for three 5-year periods from 2004 until present (TMOE, 2004). The CMEIP provides guidelines for implementing CME in elementary and secondary schools, extends them to postsecondary education and encourages schools to develop a grass-roots and character-based school culture replacing a single CME course and discipline in classrooms (Lee, 2009).

Because of changes and challenges in terms of family, ethnicity, social media, politics, globalization and ecology to schooling, the TMOE promulgated The General Guideline of the 12-year National Curriculum (GGNC) in 2014 and planned to implement the curriculum guidelines for the general learning areas by 2020 (TMOE, 2014). The GGNC stresses central ideas of spontaneity, interaction and a common good as well as curriculum goals and core competences. One of the GGNC curriculum goals is ‘to cultivate civic responsibility,’ which includes the topics of democratic competences, concepts related to the rule of law, human rights, moral courage, community

consciousness, national identity and global understanding, exhibiting a close connection with the idea of CME. In addition, one of the GGNC core competences' dimensions, 'social engagement,' which contains items, such as 'moral practice and civic consciousness,' 'human relations and teamwork cooperation' and 'multicultural and global understanding,' reveal an association with CME (TMOE, 2014). Moreover, the TMOE (2017) compiled an instruction manual titled *Issues Infused with the Curricula* (IIC) that included four significant topics, education for gender equality, human rights, ecology and oceanography, as well as 15 other central topics, such as CME and global education. The IIC emphasized five characteristics for each topic, which were contemporary, contextualized, varied, controversial and interdisciplinary, and offered mechanisms for and examples of how to infuse topics into school curricula and campus life. CME, as one of the central topics, stressed three main educational goals: to cultivate students' knowledge and competences of moral judgment and development; to enhance students' feelings and beliefs for respecting humanity, autonomy, responsibility, caring and justice; and to initiate students' civic and moral actions based on freedom, democracy, professionalism and creativity (TMOE, 2017).

Overall, the synoptic history of CME's curriculum organization in Taiwan demonstrates a dramatic transformation from stand-alone and official national curricula for five decades to a national program implemented for 14 years and has continued its implementation, and ongoing educational reform has become a topic of political interest. Henceforth, the CMEIP policy stresses character-based school culture and multiple strategies to balance various curriculum organizations of Eastern and Western societies as well as the traditional and the modern (Lee, 2009). However, Liu, Lee, Chen and Fan (2015) conducted a survey on CME, recruiting 525 teachers, parents and NGO representatives from Taiwan and determined that half of the participants ranked 'stand-alone CME curriculum organization' as their top priority. In addition, school principals and teachers usually overlook and marginalize CME because of a heavy emphasis on academic achievements as well as a lack of teaching time, concrete content and specialized teachers (Liu et al., 2015). To resolve the aforementioned problems, the TMOE announced that CME curriculum organization in a subsequent educational reform will be of 19 central topics that should be integrated into various learning areas, such as languages and social studies (TMOE, 2014). Therefore, this CME policy raises the question of how to effectively and democratically incorporate and implement CME into the school curriculum to solve the problem of empty, scattered and random implementation.

## **2.2 CME curriculum content from traditionally ideologically embedded themes to current life–issue connections**

During the Taiwanese authoritarian period from 1949 to the 1980s, the ultimate goal of the

educational system was to implement and reinforce the ideals that were inherited from Chinese orthodox culture, particularly the Confucianism enumerated by Dr. Sun Yat-Sen, as stated in the 'Three Principles of the People': nationalism, democracy and social well-being (Lee, 2004). The government regarded education as a means of indoctrinating the populace with its political dogmatic ideologies and traditional Chinese culture. Consequently, CME comprised ideological, nationalistic, political and traditional civic education as well as the enforcement of a strict code of conduct. The goal of CME was to educate students to conform to the KMT, country and government rather than to be autonomous (Lee, 2004).

From the end of martial law in 1987 until the 9-year joint curriculum plan was fully enacted in 2004, Taiwanese educational reforms were transformed to serve as a social movement and were introduced to meet the needs of a greatly changing and emerging democratic society (Lee, 2017). Therefore, the CME curriculum content gradually liberalized from dogmatic ideologies and traditional culture. In particular, the increasing rates of juvenile crime, behavioral deviation, smoking, drugs, teenage pregnancy and school drop-outs, emphasized the need for CME policy in Taiwan's newly emancipated society to address these problems (Lee, 2004). CME tended to focus on students' interests and competences in addition to collective virtues. The CME curriculum content in elementary schools covered a framework of matters concerning the individual, such as one's relationships with others, society and nature (TMOE, 1993). In addition, the CME curriculum content in high schools focused on students' lives linked with social sciences; for example, school and social life, law and political life, economic life and cultural life as well as their local and global multiple identities (TMOE, 1994).

From 2004, the CMEIP, which was a non-mandatory policy, stressed that one goal was to facilitate the development of students' moral thinking and their ability to select, reflect on, cherish and identify with core ethical values through the creative integration of traditional and modern values as well as codes of conduct (TMOE, 2004). Furthermore, the TMOE proclaimed the CMEIP's second 5-year program and revised several policies for promoting the quality and sustainability of CME in 2009. In particular, the program listed the 'six Es' (example, explanation, exhortation, environment, experience and expectation) as strategies for CME as well as 10 dimensions (the characteristics of school, administrative leadership, teacher professionalism, resource integration, formal curriculum, informal curriculum, hidden curriculum, student progress, school atmosphere and sustainable development) as evaluation indicators (TMOE, 2009). The TMOE has continually reviewed the ongoing educational reform, GGNC's curriculum guidelines, including individual areas (e.g., languages, mathematics and social studies) and corresponding textbooks and expects it to be implemented in the 2019 school year. However, the effectiveness of implementation for competence-based educational goals and CME as a topic rather than a course remain to be critically examined. In

summary, Taiwan's CME curriculum content in modern history has shown a radical change from traditionally ideologically embedded themes to a life–issue connections incorporated into the curriculum content.

As already stated, Taiwan's CME curriculum content had been a means of spreading political dogmatic ideologies (i.e., the Three Principles of the People) and a conservative cultural orthodoxy (Confucianism) for several decades during the period of authoritarianism. However, Taiwan has become more multicultural, and the influence of Western culture, which emphasizes individualism, independence and rationality, has been assimilated into this traditional Asian culture, which emphasizes community, connection and affection in the modernization of society. Unexpectedly, so-called value neutrality or value clarification has become one of the mainstreams of recent educational reforms in Taiwan to prevent political and cultural indoctrination. This is similar to the situation in other diverse societies, in which educators often interpret any act of refusing to undertake moral evaluation as evidence of a commitment to moral relativism or prove that moral judgment is merely a matter of personal decision-making or preference (Mendus, 1998).

In addition, the practices of Taiwan's CMEIP implementation in schools have exhibited diversity and sometimes disarray, even in CME award-winning schools—some traditional and some progressive, some antidemocratic and some liberal—because of limitations in policy advocacy and professional development for school administrative staff and teachers. Lee (2009) analyzed Taiwan's CME award-winning schools, as recommended by local governments and discovered numerous problems and misunderstandings. First, some principals and teachers simply defined CME as being '*something you do naturally*.' Thus, they often emphasized norms of daily conduct and simple habits (e.g., politeness, cleaning and order). Sometimes, the schools tended to rely on traditional Confucian values, particularly filial piety and respect for teachers, through superficial means (e.g., helping parents wash their feet and presenting tea to their teachers while kneeling). These performances oversimplify and limit the depth and breadth of modern and research-based CME (Lee, 2009). Second, several award-winning schools cooperated with religious organizations to implement their CME. However, schools may be required to employ caution to prevent religious beliefs from being integrated into school education according to the Taiwanese '*Basic Education Law*' or from indoctrinating students to be compliant and obedient without independent thinking (Lee, 2009). Third, most schools focused only on students' academic achievement and their performance but neglected the importance of adults as role models in building a positive school culture (Lee, 2009). Last, some Taiwanese school administrators, teachers and parents found accepting the idea of research-based CME difficult because they often borrowed from their own or others' experiences and established cultures to plan for and implement their programs and activities but lacked theoretical bases or specific educational objectives. Furthermore, some of them were excluded from academic research

because a significant gap was thought to exist between theory and practice, and moreover, many Western theories were not easily transplanted. For example, the evaluation indicators of CME, listed in the second revision of the CMEIP, faced some criticisms and obstacles in their enforcement. One misunderstanding related to CME in Taiwan is that '*an evaluation for CME is useless, unworkable, or overly formalistic*' (Lee, 2009). Therefore, preventing the weakening of traditional values from leading to relativism or a 'demoralized' trend is a great challenge for CME in Taiwan, as is building a suitably modern and moral value system.

### **2.3 Macro-level CME revealing its social context from a closed and controlled society to an open and liberal culture**

The social context could be regarded as a macro-level CME and plays the same or even more of a crucial role than a micro-level dimension of schooling. Moreover, this macro-level CME clearly revealed an interaction between life, culture and politics as well as the associated intertwining of knowledge and power. The 'White Terror' period in Taiwan began with the '228 Incident,' which occurred on 28 February 1947 and existed for almost four decades. The KMT, the sole hegemonic political power, and the Nationalist army had killed thousands of people by the end of February. Furthermore, soldiers fired upon innocent, unarmed civilians in an attempt to instill fear in the people and continued to do so for the following several decades (Hsieh, 2010). Taiwanese people, especially dissidents, began to be imprisoned, executed and disappeared without fair or legal trials. During this authoritarian period, historical truths were concealed. Taiwan lost some of its best and most influential citizens. The Taiwanese people were intimidated by the military and the government and feared participating in 'political action' (Shattuck, 2017).

Since the post-martial law period began in 1987, Taiwan has gradually moved from a dictatorship to a democracy. During the 1990s, emerging social movements proliferated because of their various concerns about the necessity of environmental protection, consumer rights, women's rights, compensation for victims of injustice and the end of racial discrimination (Chung, Ho, Sheng & Chang, 1999). In addition to this macro-level CME, which has inspired Taiwanese people, the democratization process changed the ideas of educational philosophy from the 1990s to the 2000s as well as the theories and practices of CME. For example, transferring the curriculum paradigm from the inculcation or instillation of knowledge to the development of multiple intelligences and independent thinking, strengthening students' learning and life experience, designing diverse approaches to teaching and encouraging parental participation (Lee, 2004).

Moreover, two of Taiwan's presidential election transitions occurred peacefully, from the KMT to the Democratic Progressive Party (DPP) in 2000 and then back to the KMT again in 2008. Taiwan's

society and atmosphere have become much more inclusive, but simultaneously, discussions on some other controversial topics have increased gradually, such as human rights for lesbian, gay, bisexual and transgender people as well as the rights of aboriginal people, workers and vulnerable groups. Furthermore, Taiwanese people not only needed to learn how to consolidate a liberal-democratic life but also to face the challenges generated by globalization as well as reflect on their national identity and a new complex relationship with the People's Republic of China (PRC). A book published in 2012, *'The Vitality of Taiwan,'* revealed multifaceted explanations to reflect on the creativity, freedom and pluralism of Taiwan's society; however, this book also struck a timely, encouraging note for the nation's recent self-questioning in the face of economic challenges and political strife (Eaton, 2013). After the KMT won the 2008 election and returned to government, their policies clearly revealed a pro-China direction, which eventually led to the student-led social movement known as the 'Sunflower Movement' (or the 318 Student Movement), leading to the DPP's second period in office in 2016. The Sunflower Movement began in Taiwan on 18 March 2014, when more than 400 college students occupied the country's Legislature. This protest continued for 24 days and involved more than 100,000 people publicly demonstrating in support of this action. The protests demanded transparency in the proposed trade deal, the Cross-Strait Services Trade Agreement between Taiwan and the PRC (Smith, 2014). The DPP, in part because of the Sunflower Movement, won the presidential and legislative elections in 2016 (Tao, 2015); however, several reforms have resulted in fierce opposition, including gay marriage, pension system reform, the death penalty and transitional justice. In general, the social movements rooted in the public and the reforms proposed by the government have provided Taiwanese people with impressive and vibrant CME, although much progress must be made for Taiwan to attain a mature democratic culture.

In general, the social-cultural context as a macro-level form of CME has both positively and negatively influenced the Taiwanese people over the past several decades. During the authoritarian period, the one-party political system of the KMT implemented a powerful form of CME at a macro-level to exert a long-term influence over most Taiwanese people throughout their lives. Chen (2008) cited the theories of Foucault's *'Discipline and Punish'* and Mitchell's *'Colonizing Egypt'* to interpret that the 'success' of the KMT's domination of Taiwan during the martial law period was through coercion, education, language and the restructuring of society to reframe a new 'ethnocentric Chinese identity.' Later, during the early stage of liberation from Nationalist political dogmatic ideologies and cultural orthodoxy, Taiwan became a more globally aware country; the macro-level CME was affected by diversified and global cultures. Therefore, over the course of its democratic history, Taiwan has continually witnessed considerable conflicts between the East and West, the traditional and the modern and the country's numerous subcultures (i.e., Mainlanders, Taiwanese, Hakka, Aborigines and new immigrants) (Kung, 2000). Furthermore, Taiwan's CME must still face differing

degrees of confusion and the gaps between values, attitudes and behavior that occurred between the two extremes of liberalism and communitarianism as well as both between and within different generations.

In addition, in a state of confusion and chaos, the Sunflower Movement of 2014, particularly in the complex relationship between Taiwan and the PRC and the era of neoliberal globalization, provided Taiwan with two valuable, real-life CME courses. One was that the protests of the Sunflower Movement fully employed social media information dissemination and information sharing to enhance public participation in movements, recruit new participants and initiate, support and coordinate civic actions. This awakened Taiwanese people's interest in politics, democracy and Taiwan's identity as a country, especially among the young generation (Tsatsou, 2018). The second real-life CME lesson was for the public to learn and argue the concept of 'civil disobedience'. Because of Taiwan's past lack of tradition of civil disobedience, many sociology, political science and law professors as well as students were deeply involved in the unprecedented protests on the streets directly outside of the Legislature. Some professors moved their classrooms to the streets and held many public forums to discuss the contextualization of the protest and the rationale of civil disobedience to support and show solidarity with this student-led social movement. Therefore, the Taipei District Court adopted the concept and acquitted 22 prominent leaders of the Sunflower Movement who had led approximately 400 college students to occupy the Legislature in 2017 because the leaders had met the legally established criteria for civil disobedience (Wu, 2017).

When the DPP returned to government in 2016, serious concerns and challenges continued and re-emerged. For example, because of local and global factors, Taiwan's economic development has stagnated; young people encounter difficult in earning suitable wages, the birth rate has decreased and the elderly population has increased. Furthermore, the PRC has used its rising 'sharp power,' a term coined by C. Walker and J. Ludwig of the National Endowment for Democracy to refer to the information warfare being waged by contemporary authoritarian powers, to threaten and suppress Taiwan's 'soft power' (Nye, 2018) through various dense channels. This has triggered internal inconsistency, chaos and hostility within Taiwan. Balancing economic development, democratic politics, multicultural equity and ecological sustainable development as well as national and global identities has become a considerable challenge for Taiwan. Furthermore, a democratic Taiwan must be concerned with the hidden and negative impact of social-structural factors on CME whether during or after the era of authoritarianism.

## **2.Reflection on and discussion of CME in the Taiwan example**

To face the aforementioned changes and challenges, which have local and global aspects, this paper reflects on and discusses CME not only for Taiwan but for other countries.

### **3.1 How can CME be infused into the curriculum organization effectively and democratically**

How to infuse CME into curriculum organization is a longstanding question. Several Asia–Pacific countries, such as the PRC, South Korea and Singapore, have timetabled subjects on CME, whereas some Western countries, such as the United States and United Kingdom, stress informal CME curricula and school culture or ethos (Chen, Lee, Fang & Liou, 2015). Although Taiwan is an Asian country, it has experienced different styles of curriculum organization for CME during the modern period. CME had been a mandatory subject in Taiwan’s schools for several decades, but this began to change in 2004 when CME started to be labeled an outdated symbol of ideology. During authoritarian times, educational practices were often teacher-centered, focusing on traditional strategies, rote memorization of information and standardized testing. This knowledge transmission model of education as well as school subject matter tended to be abstracted from particular contexts and human interests, which renders it meaningful, but it may become a type of ‘banking teaching’ without any critical thinking or cognitive integration (Bleazby, 2011). Therefore, the CME in authoritarian Taiwan was often a teacher-centered style of the ‘banking mode of education,’ which is also a practice condemned by P. Freire because it implies that learners merely receive knowledge passively as empty vessels from educators (Alem, 2013). Additionally, it was embedded within the dominant and dogmatic ideologies of culture and politics.

Although timetabled subjects are crucial for a systematic curriculum, a pluralistic and feasible style for Taiwan’s CME curriculum organization is possible across the boundary of a formal curriculum to a broader viewpoint. In other words, Taiwan’s current CME policy, which includes the integration of a formal curriculum, informal curriculum and school atmosphere, culture or ethos as well as a broad definition of social education, is expected to be more effective and compatible with a democratic society. This pluralistic and feasible style is similar to the ‘Just Community’ approach constructed by Kohlberg, Power, Higgins-D’Alessandro and colleagues in the 1970s (Power et al., 1989) and Lee’s character-based school culture model (Lee, 2009). School culture is a crucial contextual variable influencing school effectiveness and students’ adjustment to school (Higgins-D’Alessandro & Sath, 1998; Schoen & Teddlie, 2008). A positive school culture is ‘*one in which teachers and students care about and support one another, share values, norms, goals, and a sense of belonging, and participate in and influence group decisions*’ (Barr & Higgins-D’Alessandro, 2007, p.234). It is clearly desirable that schools are moral communities with a just, caring and



developmentally disciplined school culture, all of which are interrelated, to improve individuals' moral development and the school's moral atmosphere (Lee, 2009). Accordingly, the main purpose of Taiwan's recent CME policy is to build a high quality moral- and character-based school culture, which emphasizes CME becoming a product of cultural integration of universal and local values and being imparted through various forms of curriculum in school instead of remaining a stand-alone subject in a diversified society. In addition, Berkowitz and Bier (2004) advocated for research-based character education and emphasized several essential prerequisites to improve character education, such as the quality of implementation, comprehensive and multifaceted character education, student bonding with the school and administrative leadership. Therefore, an effective and democratic implementation of educational policies as well as supporting, coordinating and complementary actions, teachers' and administrators' professional development and affording flexible and satisfactory time for CME instruction may play key roles in the curriculum organization of CME to become more pluralistic in a modern democratic society.

### **3.2 How can dogmatic ideologies, relativism and myths, which distort CME curriculum content even in the era of democracy, be avoided**

CME curriculum content is essential for educational quality for all; thus, it must accustom to the times; however, it is difficult to determine the optimal option for how to adapt tradition to modern practice and adapt to a conservative or liberal orientation in education. Taiwan's educational reforms are similar to a pendulum: they swing back and forth and are influenced by the social-cultural context and its various orientations. During modern Taiwanese history, they have been influenced by changing ideology. The hegemony of a single political ideology has gradually faded during Taiwan's democratization, but hostile ideologies and controversial topics persist. In particular, Taiwan faces numerous social problems; for example, the respondents in the aforementioned survey (Liu et al., 2015) agreed that certain topics, such as life ethics, gender equality, family ethics, basic human rights, ethnic equality, caring for minorities, social justice, professional ethics, technological ethics and environmental ethics, should be incorporated into the CME curriculum. Consequently, Taiwan faces certain ongoing concerns, including '*...some sectors of the economy, foreign migrant workers' vulnerability to exploitation, and disputes over the land and housing rights of both ordinary citizens and Taiwan's indigenous people*' (Freedom House, 2018). Therefore, cultivating an independent and critical thinker based on multiple perspectives of CME curriculum content is more critical than choosing a conservative or liberal direction.

In addition, Taiwan's CME transition from authoritarianism to democracy has resulted in an orientation of 'ethical relativism,' which means that values are relative to a culture or an individual

(Hinman, 2008). The attractions of ethical relativism include the need for tolerance and understanding, the fact of moral diversity, the lack of plausible alternatives, a conviction that all knowledge and understanding is relative and the belief that individuals have no right to judge other people (Hinman, 2008, pp.31–33). However, ethical relativism has limitations and paradoxes, such as the appeal to an absolute position of tolerance as the ‘highest’ value. Ethical relativism seems to lead to a type of moral isolationism, which can be a conversation stopper, a protection from criticism, a carelessness for others and the world, a rejection of moral progress and even a nihilistic inclination (Hinman, 2008, pp.42–46). Furthermore, Kristjánsson (2013) indicated that we need to avoid the following 10 myths: character and virtue are unclear, redundant, old-fashioned, essentially religious, paternalistic, individualistic and essentially relative notions; education in character and virtue is anti-democratic and anti-intellectual; the emphasis on character and virtue is conservative; and character and virtue are entirely situation specific. Consequently, CME curriculum content must avoid mixing myths, misgivings and dogmatic ideologies and becoming a method of brainwashing or instilling ideas.

Dogmatic ideologies, relativism and myths incorporated into CME curriculum content usually destroy and devalue the modern principles of justice and care in CME as well as its educational significance. However, in the contemporary oppressive, inequitable, neoliberal, social and political climate, value neutrality in teaching and learning is impossible (Hyttén, 2015). Consequently, CME, particularly in a liberal-democratic society, must urgently foster intercultural and multicultural understanding and tolerance in policies and practices as well as improve the ability to counter evil beliefs to defend human rights, social justice and inclusion with an attitude of humility and self-reflection. CME in a modern democratic society may have more opportunities in interdisciplinary collaboration with other academic fields; for example, multicultural education and social justice education. These disciplines are clearly morally educative and emphasize the importance of tolerance and gender, racial, cultural and linguistic diversity as well as sensitivity to cultural and ethnic differences to promote a multicultural and socially just society (National Association for Multicultural Education, 2018; Stables, 2005).

More explicitly, regarding CME curriculum content, Kohlberg (1981, p.6) argued that *‘the only way to resolve the problem of relativity and indoctrination in value education is to formulate a notion of moral development that is justified philosophically and psychologically.’* Kohlberg (1981, pp.17–19) constructed three levels and six stages of moral development theory: the pre-conventional level includes stage 1 ‘the punishment and obedience orientation’ and stage 2 ‘the instrumental relativist orientation’; the conventional level includes stage 3 ‘the interpersonal concordance or “good boy/nice girl” orientation’ and stage 4 ‘society maintaining orientation’; and the post-conventional, autonomous or principled level includes stage 5 ‘the social contract orientation’ and stage 6 ‘the universal ethical principle orientation’. Furthermore, neo-Kohlbergian scholars, including J. Rest, D.

Narvaez, M. Bebeau and S. Thoma, emphasized the centrality of post-conventional thinking and the concept of ‘common morality.’ These concepts focus on a reflective equilibrium with sharable moral ideals arrived at through moral discussion and open debate; this is not moral skepticism, which stresses that all moral discourse is merely the endorsement of personal preference, nor mindless and unquestioning conformity to group norms by merely following the law (Rest, Narvaez, Bebeau & Thoma, 1999, pp.26–28). Therefore, promoting moral development and post-conventional thinking are powerful strategies for preventing dogmatic ideologies, relativism and myths from distorting CME curriculum content.

### **3.3 What can be learned from the positive impact of the social context on CME in a transitional society**

The social context not only results in both positive and negative effects on micro-level CME but is also a form of macro-level CME. In addition, CME is a mixture and dialectic relationship of culture and politics under specific historical conditions, which have their own social contexts. Aronowitz and Giroux (1991) indicated the close relationship between postmodern education and social context as follows:

Postmodern education demands ‘*the reconstruction of a view of language and theory that establishes the groundwork for viewing schooling and education as a form of cultural politics, as a discourse that draws its meaning from the social, cultural, and economic context in which it operates*’ (p.187).

Taiwan peacefully transitioned to a modern political system, which has conformed to international democratic norms over the past three decades without United Nations member status or official diplomatic relations with most other countries. Therefore, Taiwan’s macro-level CME has played a crucial and vigorous role in the democratization process, although the country still confronts complex challenges at the domestic and international levels. In addition, the changes and challenges of Taiwan’s micro- and macro-level CME clearly reveal cultural–political interaction and the associated intertwining of knowledge, ideology and power. Increasing numbers of social-contextual factors have influenced Taiwan’s CME as well as other countries’, such as nationalism, globalization, immigration, climate change, Internet society and the age of post-truth and illiberal politics. Therefore, critical pedagogy scholars have stressed that education is part of a project of freedom in the broadest sense because it offers learners self-reflection and empowering forms of critical agency (Giroux, 2013). Macro-level CME should resemble critical pedagogy, which insists that

*One of the fundamental tasks of educators is to make sure that the future points the way to a more socially just world, a world in which critique and possibility — in conjunction with the values of reason, freedom, and equality — function to alter, as part of a broader democratic project, the ground upon which life is lived (Giroux, 2013, p.158).*

Based on the aforementioned arguments, the transition of CME from theory to practice is not the result of technical force but of a reflection of the complex contexts of a society. Consequently, CME must be improved with more sensitivity to and understanding of the social context, and it must adopt the theories of postmodern education and critical pedagogy.

### **3. Conclusion and Recommendations**

Overall, the example of Taiwan's CME history, which is the story of a transformation from authoritarianism to democracy, not only reveals radical changes and harsh challenges, as well as their profound educational implications, but also manifests complicated and intertwined relationships between CME and its social context. Taiwan practiced the Asian tradition of emphasizing cultural-conservative curriculum content and implemented a stand-alone CME subject; however, this has been affected by modern Western cultures and liberal democracy. However, this liberation from political authoritarianism—which may lead to relativism, nihilism or pluralism—as well as what effect this has on micro- and macro-level CME are topics that remain to be discussed both in theory and practice. So too are the experiences of Taiwan and other countries concerning which path of CME to follow. To face these changes and challenges, which have local and global dimensions, this paper provides recommendations not only for Taiwan but also for other countries. First, Taiwan's CME was a stand-alone subject in terms of curriculum organization for several decades but was replaced by moral topics integrated into school-wide education in 2004. In democratic societies, CME curriculum organization tends to be pluralistic, which integrates the formal curriculum, informal curriculum and school culture; however, increasing teaching time and supporting measures to enhance its effectiveness and enrichment are critical. Second, Taiwan's CME curriculum content has transformed from a traditional ideological one to one emphasizing life–issue connections; however, it still experiences continuing and conflicting controversies regarding localism, nationalism and globalization. Consequently, educators and learners can prosper by becoming critical thinkers as well as by constructing fluid and context-dependent identities, which reflectively integrate conservative/traditional and liberal/modern orientations for CME, to become both national and global citizens. Finally, Taiwan's example has demonstrated that social contextualization from authoritarianism to democracy has had a positive

effect on its CME. Therefore, educators, administrators and researchers should continuously seek to enhance understanding of the macro-level CME's social context as well as adopt theories of postmodern education and critical pedagogy to promote moral awareness and civic engagement beyond schools and countries.

## References

- Alem, Md. M., 2013. Banking model of education in teacher-centered class: A critical assessment. *Research on Humanities and Social Sciences*, 3(15), 27-30.
- Abramowitz, M. J., 2018. Democracy in crisis. A booklet of Freedom in the World Report 2018. New York, NY: Freedom House. Retrieved from <https://freedomhouse.org/report/freedom-world/freedom-world-2018>
- Aronowitz, S., & Giroux, H.A., 1991. Postmodern education: Politics, culture, and social criticism. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Barr, J., & Higgins-D'Alessandro, A., 2007. Adolescent empathy and pro-social behavior in the multidimensional context of school culture. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(3), 231-250.
- Berkowitz, W. M., & Bier, C. M., 2004. Research-based character education. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 72-85.
- Bleazby, J., 2011. Overcoming relativism and absolutism: Dewey's ideals of truth and meaning in philosophy for children. *Educational Philosophy and Theory*, 43(5), 453-466. doi: 10.1111/j.1469-5812.2009.00567.x
- Chen, K. -W., 2008. Disciplining Taiwan: The Kuomintang's methods of control during the White Terror era (1947-1987). *Taiwan International Studies Quarterly*, 4(4), 185-210.
- Chen, Y. -H., Lee, C. -M., Fang, C. -H., & Liou, S. -M., 2015. A study on building a character and moral curriculum organization model for the 12-year basic Education system in Taiwan. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 18(2), 79-100. (in Chinese)
- Chung, M. -H., Ho, C. -S., Sheng, Y. -C., & Chang, Y. -Y., 1999. The story of Taiwan: Society. Taipei, Taiwan: Taiwan Government Information Office. (in Chinese)
- Eaton, J., 2013. Explaining Taiwan's miracle. Retrieved from <https://taiwantoday.tw/news.php?post=7984&unit=4,29,29,31,45>
- Fang, C. -H., Lee, C. -M., Liou, S. -M., & Chen, Y. -H., 2015. An analysis of the history of Taiwanese character and moral education (1949-2014) and its implications for the 12-year basic education. *Journal of Educational Practice and Research*, 28(2), 33-58. (in Chinese)
- Freedom House, 2018. Freedom in the word 2018: Taiwan profile. Retrieved from <https://freedomhouse.org/report/freedom-world/2018/taiwan>

- Giroux, H. A., 2013. *On critical pedagogy*. New York, N.Y.: Bloomsbury Academic.
- Heywood, A., 2015. *Key concepts in politics and international relations*. (2<sup>nd</sup> edition) London, UK: Palgrave.
- Higgins-D'Alessandro, A., & Sath, D., 1998. The dimensions and measurement of school culture as the basis for school reform. *International Journal of Educational Research*, 27(7), 553–569.
- Hinman, L., 2008. *Ethics: A pluralistic approach to moral theory*. (the 4<sup>th</sup> edition) Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Huntington, S. P., 1993. *The third wave: Democratization in the late 20th century*. Norman, OK: University of Oklahoma Press.
- Hsieh, M.-R., 2010. An introduction of archives on 228 incident and white terror. The Archives of Institute of Taiwan History, Academia Sinica. Retrieved from [http://archives.ith.sinica.edu.tw/collections\\_list\\_02.php?no=42](http://archives.ith.sinica.edu.tw/collections_list_02.php?no=42) (in Chinese)
- Hyttén, K., 2015. Ethics in teaching for democracy and social justice. *Democracy and Education*, 23(2), Article 1. Retrieved from : <https://democracyeducationjournal.org/home/vol23/iss2/1>
- Kau, M. Y. M., 2012. Foreword. In J. Damm & P. Lim (Eds.), *European perspectives on Taiwan* (pp. 11-13). Retrieved from <https://www.springer.com/us/book/9783531185804> doi: 10.1007/978-3-531-94303-9
- Kohlberg, L., 1981. *The philosophy of moral development*. New York, NY.: Harper and Row.
- Kristjánsson, K., 2013. Ten myths about character, virtue and virtue education - Plus three well-founded misgivings. *British Journal of Education Studies*, 61(3), 269-287. doi: 10.1080/00710051.213.778
- Kung, P. C. (Ed.), 2000. *The story of Taiwan: Culture*. Taipei, Taiwan: Taiwan Government Information Office.
- Lee, C. -M., 2004. Changes and challenges for moral education in Taiwan. *Journal of Moral Education*, 33(4), 575-595.
- Lee, C. -M., 2009. The planning, implementation and evaluation of a character-based school culture project in Taiwan. *Journal of Moral Education*, 38(2), 165-184.
- Lee, C. -M., 2017. The transformation and predicament of character and moral education in Taiwan and a macro-analysis from the historical context. *Education Journal*, 45(2), 1-23. (in Chinese)
- Liou, S. -M, Lee, C. -M., Chen, Y. -H., & Fang, C. -H., 2015. Survey on current implementation of character and moral education and response to the curriculum reform of 12-year basic education in Taiwan. *Journal of Research in Education Sciences*, 60(2), 79-109. doi: 10.6209/JORIES.2015.60(2).03 (in Chinese)
- Mendus, S., 1998. Teaching morality in a plural society. *Government and Opposition*, 33(3), 355–371. doi: 10.1111/j.1477-7053.1998.tb00456.x

- National Association for Multicultural Education., 2018. Definitions of multicultural education. Retrieved from [https://www.nameorg.org/definitions\\_of\\_multicultural\\_e.php](https://www.nameorg.org/definitions_of_multicultural_e.php)
- Nye, J. S., 2018, January 24. How sharp power threatens soft power: The right and wrong ways to respond to authoritarian influence. *Foreign Affairs*. Retrieved from <https://www.foreignaffairs.com/articles/china/2018-01-24/how-sharp-power-threatens-soft-power>
- Power, C., Higgins, A. & Kohlberg, L., 1989. Lawrence Kohlberg's approach to moral education. New York, NY: Columbia University.
- Puddington, A., & Roylance, T., 2017. Populists and autocrats: The dual threat to global democracy. Retrieved from <https://freedomhouse.org/report/freedom-world/freedom-world-2017>
- Rest, J., Narvaez, D., Bebeau, M., & Thoma, S., 1999. Postconventional moral thinking: A neo-Kohlbergian approach. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Shattuck, T., 2017, February 27. Taiwan's White Terror: Remembering the 228 incident. *Asia Program*. Retrieved from <https://www.fpri.org/article/2017/02/taiwans-white-terror-remembering-228-incident/>
- Stables, A., 2005. Multiculturalism and moral education: individual positioning, dialogue and cultural practice. *Journal of Moral Education*, 34(2), 185-197, doi: 10.1080/03057240500127152
- Taiwan Ministry of Education (TMOE), 1993. The curriculum standards of elementary school. Taipei, Taiwan: Taiwan Ministry of Education. (in Chinese)
- Taiwan Ministry of Education (TMOE), 1994. The curriculum standards of high school. Taipei, Taiwan: Taiwan Ministry of Education. (in Chinese)
- Taiwan Ministry of Education (TMOE), 2003. "The guidelines for a nine-year joint curriculum plan of elementary and junior high schools". Retrieved from [https://www.k12ea.gov.tw/ap/sid17\\_law.aspx](https://www.k12ea.gov.tw/ap/sid17_law.aspx) (in Chinese)
- Taiwan Ministry of Education (TMOE), 2004. Taiwan Ministry of Education character and moral education improvement program. Retrieved from <https://ce.naer.edu.tw/policy.php> (in Chinese)
- Taiwan Ministry of Education (TMOE), 2014. The general guideline of 12-year national curriculum. Retrieved from <https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944,c639-1.php?Lang=zh-tw> (in Chinese)
- Taiwan Ministry of Education (TMOE), 2017. "Issues infused to curricula" (IIC). Retrieved from <http://nocsh.ntpc.edu.tw/board.php?courseID=2785&f=doc&cid=7211> (in Chinese)
- Tao, Y. -F., 2015, December 18. The 'Sunflower Movement' and the 2016 Taiwan presidential elections. *Asia Times*. Retrieved from <http://www.atimes.com/article/the-sunflower-movement-and-the-2016-taiwan-presidential-elections/>
- Tsatsou, P., 2018. Social media and informal organization of citizen activism: Lessons from the use of Facebook in the Sunflower Movement. *Social Media + Society*, 4(1). Advance online publication. doi: 10.1177/2056305117751384

Wu, D. -M., 2017, March 31. Twenty-two protestors of 318 movement acquitted and civil disobedience written into verdict. PTS News Network. Retrieved from <http://pnn.pts.org.tw/project/inpage/282/48/69> (in Chinese)



# 行政院科技部補助參與國際學術會議報告

2018 年 11 月 19 日

姓名	李琪明	服務機構 及職稱	國立臺灣師範大學 公民教育與活動領導學系教授	
會議時間 會議地點	November 7-10, 2018, University of Barcelona, Spain		科技部 核定補助文 號	<b>MOST 105-2410-H- 003 -041 -SS3 (第三 年)</b>
會議 名稱	<b>The 44<sup>th</sup> Association for Moral Education (AME) Annual Conference</b>			
出席會議 目的	參加 AME 年會且出席 JME 編輯理事會議			
發表論文 名稱	<b>Critical pedagogy as an educational approach of civil disobedience: an example of Taiwan's Sunflower student-led movement</b>			
附件	1. 會議整體心得報告與照片 2. AME2018 大會簡要議程 3. AME 發表論文與簡報			

## 附件 1 會議報告心得與照片

### 一、參加會議經過

筆者此行前後 12 天，主要是參加國際「道德教育協會」(The Association for Moral Education, 簡稱 AME, <http://www.amenetwork.org/>) 在西班牙巴塞隆納所舉辦的年會，該會原則上每兩年在北美洲舉辦，第三年則會移至其他洲。此外，筆者亦同時參加與 AME 關係密切的國際「道德教育期刊」(Journal of Moral Education, 簡稱 JME, <http://www.tandf.co.uk/journals/carfax/03057240.html>) 編輯理事會議，以及 AME 之下的「種族/多元文化特別興趣團體」餐會。

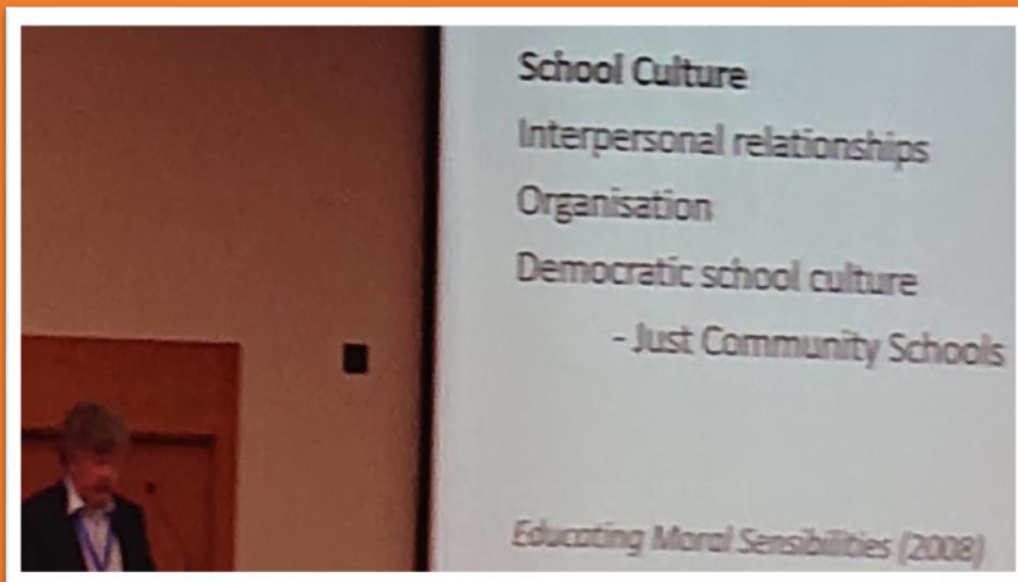
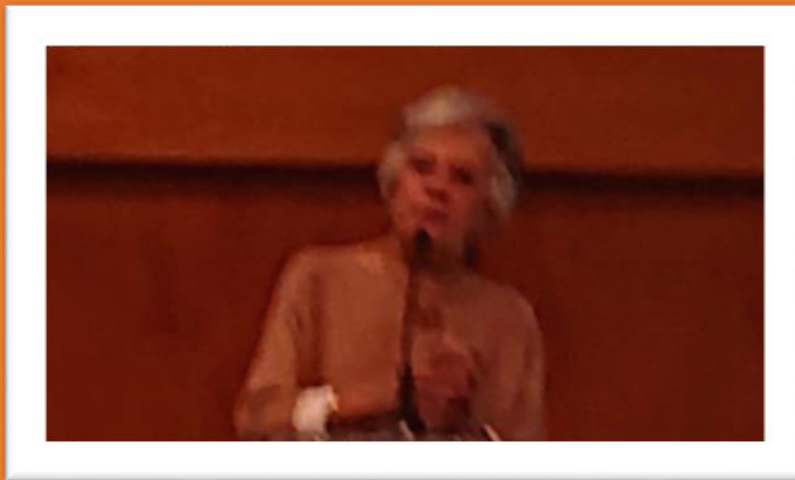
筆者十餘年來長期參與 AME 與 JME 國際組織並曾任理事，且與諸多國際道德教育傑出與資深學者熟稔且成為好友，每次會議均藉由面對面討論與頻繁互動，得以積極融入國際學術社群收穫豐碩，本次大會據主辦單位所述有 48 個國家約 600 多人參加，就認識的台灣學者則是至少有 6 位。其次，除發表論文外，筆者全程參與大會各項發表與活動，出席 JME 編輯理事會議，以及 AME 會員大會等。再者，此次為筆者第一次至 Barcelona，氣溫適中且有陽光，在會議前數日特別至巴塞隆納大學各個校區、藍布拉大道、古城哥德區，以及高第列為世界遺產的建築包括聖家堂、巴特羅之家、米拉之家、奎爾公園等文化參訪，期以更多了解巴塞隆納的歷史與社會文化脈絡。

### 二、本次會議內容概述

本次 AME 年會主題為“MORAL EDUCATION TOWARD A CARING SOCIETY: CIVIC ENGAGEMENT AND MORAL ACTION”(朝向關懷社會的道德教育：公民參與及道德行動)。形式依往例大致分為：會前工作坊，L. Kohlberg 紀念主題與邀請演說，論文發表與討論，海報發表，頒獎、歡迎活動，AME 會員大會，以及 AME & JME 相關理監事/編輯會議，我總是全程參與，極力與老朋友互動且認識新朋友。

此次年會 Lawrence Kohlberg 紀念演說邀約也同時是 AME & JME 的資深參與學者 Prof. Helen Haste (英國巴斯大學榮譽教授之前在哈佛大學客座多年)，講題為”Are We Asking The Right Questions?”(我們問對了問題嗎?) 主要重點為強調劇變的社會有多元的敘說/反敘說故事的方式，我們是否得以掌握此大脈絡，成為稱職的道德與公民工程師，藉以預測與反應其變化。此外，另有四位主題演說：一為 Prof. Marvin Berkowitz 的”How School Can Change The World: Nurturing The Moral Agents Of The Future”(學校如何改變世界：滋養未來道德主體)；二為 Prof. Ann Phoenix 講題為”Racialised informal moral education: Intersectionality in young people’s everyday family practice”(種族主義化的非正式道德教育：年輕人日常家庭活動的交錯性)；三為 Prof. Victòria Camps 的”Caring As An Artificial Virtue”(關懷視為一種藝術的德行)(採用西班牙發表並且英文直譯)；四為 Prof. Wiel Veugelers 的” Democracy and Moral Education: New Challenges In A Global And Intercultural World”(民主與道德教育：全球與跨文化世界的新挑戰)。





關於論文發表與座談由於篇數眾多但場地有限，所以共分為七大時段(**concurrent sessions**)，範圍廣泛且多元，每個時段又分為 10 個教室，每個教室又分別有 3-5 篇論文發表或座談。筆者所參加的場次基本上都利用 PPT 報告得頗為清晰，也都激發一些討論與互動，印象較為深刻的是關於美國富裕家族與道德行動的質性探究，以及針對所謂和平教育和戰爭防衛之間是否有所衝突的討論等。

筆者的報告乃延續今年初至牛津研討會的主軸也就是公民不服從的議題，當時有學者提出假若公民不服從可被證成為一種德行，那麼如何教育學生呢？因此我在此次研討會則進一步提出批判教育學的觀點，論文題目設定為“**Critical pedagogy as an educational approach of civil disobedience: an example of Taiwan’s Sunflower student-led movement**”。不過，因為發表的場次是在最後一個，我原本擔心恐沒有參與者，但出乎意料竟有 20 多人包括筆者與其他兩位發表者，而且筆者的論文討論甚多，包括有人仍然不贊成公民不服從，另外則是有人提出教育階段的適切性問題，諸多值得探究之處。

### 三、與會心得與建議

此次巴塞隆納之旅，一則對其歷史文化脈絡以及建築美學方面有所了解與欣賞，另則對於研討會所關切的主軸也有所精進及拓展，還有與新舊朋友學者的互動交流(有些 AME 資深學者此次未參與有點小遺憾)，整體而言可謂富含感性與理性，德育與美學的豐富之旅，尤其是獨自一人的長途旅行以及面對巴塞隆納的”no/ a little English”，但終究非常值得。明年 AME 年會將在美國西雅圖舉辦，希望該項年會可增加台灣學術社群的更多參與機會，也希望將道德教育逐步邁向專業與研究，且與國際社群接軌。

### 四、攜回資料名稱及內容

#### (一)大會手冊

#### (二)若干場次論文或相關資料





## 附件 2 大會簡要行程



ASSOCIATION FOR  
MORAL EDUCATION

### 44th Annual AME Conference 2018 Barcelona

November 8-10, 2018

### CONFERENCE SCHEDULE AT A GLANCE

**Wednesday, November 7**

<i>Time</i>	<i>Event</i>	<i>Location</i>
3:00 PM – 8:00 PM	Registration Open	Hotel Alimara Lobby
4:00 PM – 7:00 PM	Pre-Conference Workshops	UB Mundet
6:30 PM – 9:30 PM	AME Executive Board Meeting	Hotel Alimara

**Thursday, November 8**

<i>Time</i>	<i>Event</i>	<i>Location</i>
8:00 AM	Registration Open	Hotel Alimara Lobby
9:30 AM – 11:15 AM	*Opening Ceremony	Paraninfo.
	Keynote 1 Marvin Berkowitz	Historic Building of the University of Barcelona. 1 <sup>st</sup> floor
11:15 AM – 12:00 AM	Coffe Break	Claustro room . UB Historic Building
12:45 AM – 13:45 PM	Lunch (JME Board Meeting)	Hotel Alimara
13:45 PM – 15:15 PM	Symposium/Paper S1	Hotel Alimara
15:15 PM – 16:15 PM	Poster Session (P1)	Hotel Alimara Foyer
16:15 PM – 17:45 PM	Symposium/Paper S2	Hotel Alimara
17:45 PM – 19:15 PM	Keynote 2 Victòria Camps	Hotel Alimara

**\*Opening Ceremony**

**UB Historic Building**

**Friday, November 9**

<u>Time</u>	<u>Event</u>	<u>Location</u>
9:00 AM	Registration Open	Hotel Alimara Lobby
9:30 AM – 11:00 AM	Keynote 3 Ann Phoenix	
11:00 AM – 11:15 AM	Break	Hotel Alimara
11:15 AM – 12:45 PM	Symposium/Paper S3	Hotel Alimara
12:45 AM – 13:45 PM	Mentoring Lunch & Lunch SIG Meet 1	Hotel Alimara
13:45 PM – 15:15 PM	Symposium/Paper S4	Hotel Alimara
15:15 PM – 16:45 PM	Symposium/Paper S5	Hotel Alimara - Foyer
16:45 PM – 17:00 PM	Break	Hotel Alimara
17:00 PM – 18:30 PM	JME "How to write for the Journal"	Hotel Alimara
18:30 PM – 19:30 PM	Poster Session (P2) JMET Reception Refreshments	Hotel Alimara
19:30 PM – 20:30 PM	Awards Ceremony	Hotel Alimara

**Saturday, November 10**

<u>Time</u>	<u>Event</u>	<u>Location</u>
9:00 AM	Registration Open	Hotel Alimara Lobby
9:30 AM – 11:00 AM	Kohlberg Memorial Lecture Helen Haste	Hotel Alimara
11:00 AM – 11:15 AM	Break	Hotel Alimara
11:15 AM – 12:45 PM	Symposium/Paper S6	Hotel Alimara
12:45 AM – 13:45 PM	Lunch SIG Meet 2	
13:45 AM – 15: 15 PM	Keynote 4 Wiel Veugelers	Hotel Alimara
15:15 PM – 16: 45 PM	Symposium/Paper S7	Hotel Alimara
16:45 PM – 18:00 PM	AME Community Meeting	Hotel Alimara
18:30 PM – 21:30 PM	AME Executive Board Meeting	Hotel Alimara

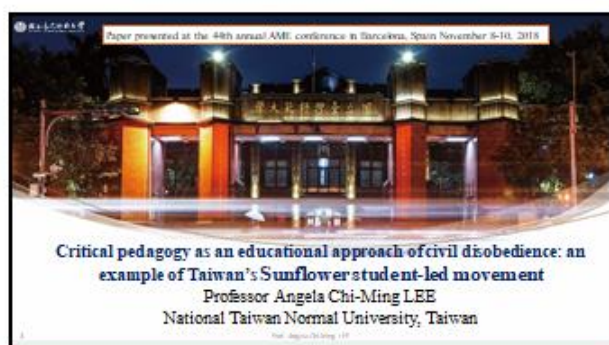


## 附件 3 發表論文與簡報

### Critical pedagogy as an educational approach of civil disobedience: an example of Taiwan's Sunflower student-led movement

Chi-Ming Angela LEE

Professor of National Taiwan Normal University



### Introduction

- This paper aims for advocating the moral foundations of civil disobedience and possibility of critical pedagogy as its educational approach.
- In theoretical perspective, I discussed the theories of J. Rawls, L. Kohlberg and J. Habermas etc. to justify the moral legitimacy of civil disobedience.
- Moreover, I proposed critical pedagogy as an educational approach of civil disobedience in order to liberate and empower learners for their civic engagement and social transformation.
- In practice, I examined the association of Taiwan's Sunflower student-led movement with the general characteristics of civil disobedience as well as to explore its educational implications relating to critical pedagogy.

### Civil disobedience as a public virtue

- Although a number of historical examples around the world broke the laws within various contexts, many people have respected for and praised these actions.
- Therefore, could we recognize civil disobedience as a virtue similar to the virtue of obeying the law? How can we justify the moral legitimacy of civil disobedience as a public virtue? What are the characteristics of civil disobedience in a modern society?

### The moral legitimacy of civil disobedience as a public virtue

#### John Rawls (1921-2002)

- Rawls was one of the most prominent American philosophers of the 20th century.
- Working primarily in the areas of political philosophy and moral theory, Rawls was one of the foremost defenders of Political Liberalism: the view that government should be justified with regard to the consent of what constitutes a good life.

- John Rawls (1971, p.320) defines civil disobedience as a public, nonviolent, conscientious yet political act, which usually targets only substantial and clear violations of justice; its aim is to bring about a change in the law or policies of the government.

## The moral legitimacy of civil disobedience as a public virtue



- Lawrence Kohlberg's post-conventional level of moral-developmental theory, including "Stage 5: Social Contract and Individual Rights" and "Stage 6: Universal Principles", supports the morality of civil disobedience because it is considered at a higher stage than the moral stage of law and order orientation in stage 4 (Kohlberg, 1975).

## The moral legitimacy of civil disobedience as a public virtue



- Habermas (1985, p.106) argues that civil disobedience is related to active resistance against the unjust state, so it is a litmus test for the democratic constitutional state to distinguish legitimacy from legality.

## The characteristics and its social contexts of civil disobedience being a public virtue

Brownlee (2013) proposes four common features of civil disobedience in the Stanford Encyclopedia of Philosophy mainly according to Rawls's theory: conscientiousness, communication, publicity and non-violence.

1. **Conscientiousness** means that people engaging in civil disobedience are not only motivated by their self-respect and moral consistency but also by the perception of the interests of their society, which include justice, transparency, security, stability, privacy, integrity, and autonomy (Rawls, 1971; Brownlee, 2013).

2. **Communication** means that people civilly disobeying the law typically seek not only to convey their disavowal and condemnation of a certain law or policy, but also to draw public attention to this particular issue and thereby to instigate a change in law or policy (Brownlee, 2013).

3. **Publicity** means that civil disobedience not only is addressed to public principles but also is done in public. It is engaged in openly with fair notice and never covert or secretive (Rawls, 1971). However, certain unannounced or initially covert disobedience may be regarded as "open" when followed soon after by an acknowledgment of the act and the reasons for acting (Brownlee, 2013).

4. **Non-violence** means to diminish the negative effects of breaching the law because to engage in violent acts likely to injure and to hurt is incompatible with civil disobedience as a mode of address (Rawls, 1971).

- However, there are several problems in this concept: it is hard to specify an appropriate notion of violence; non-violent acts or legal acts sometimes cause more harm to others than do violent acts; and limited violence might heighten the communicative quality of the act by drawing greater attention to the public. Therefore, the conception sometimes allows that civil disobedience can be violent, partially covert, and revolutionary (Brownlee, 2013).

## Taiwan's Sunflower student-led movement and civil disobedience

- The social context of the Sunflower movement and its profile
- From authoritarianism (1949-1987) to democracy (1987-) in Taiwan
- The sun-flower movement was not only a student movement, but also social education for modern civil society to inspire Taiwanese people.
- For example, the January 2016 presidential and legislative elections represented a further shift from major focus of national identity and cross-strait relations to domestic economic, political reform and social issues because of the emergence of new political forces and younger generations' engagement (Brown, 2016).

## Sunflower movement

One student-led social movement, dubbed the "Sunflower Movement" (or 318 Student Movement), occurred in Taiwan on March 18, 2014. The protests were demanding transparency in the proposed trade deal, the Cross Strait Services Trade Agreement (CSSTA) between Taiwan and China. The Taipei District Court in 2017 acquitted 22 prominent leaders who had led some 400 college students to occupy the main Legislative assembly hall for 24 days due to the students meant the court legally established criteria for civil disobedience.

## The Sunflower movement fitting in with the features of civil disobedience

- In March 31, 2017 twenty-two leaders of the Sunflower Movement, who were originally charged with obstruction of official business and inciting others to commit a crime, were acquitted of charges related to their 2014 occupation of the main Legislative Hall, while charges against 126 protesters were dropped last year (Slobo, 2017).
- The head of the Taipei District Court explained that the main principle of this not guilty determination was based on the concept of "civil disobedience", which was first cited in Taiwan. He said that the court had scrutinized the "civil disobedience" argument proposed by the defense and that this case was consistent with the relevant concepts are legitimate reasons for the accused not found guilty (Wu, 2017).



## Critical pedagogy as an educational approach of civil disobedience

- I provided the theory of critical pedagogy as an approach of macro-level education to cultivate the virtue of civil disobedience. The principle of civil disobedience possesses an interactive relationship with critical pedagogy.
- The legacy of P. Freire's critical pedagogy is to provide a pedagogical project in helping learners develop a consciousness of freedom and learn to "read" both the word and the world as part of a broader struggle for justice and democracy (Giroux, 2013).
- Critical pedagogy attempts to understand how power works with knowledge within particular institutional contexts and seeks to constitute students as informed subjects and social agents (Giroux, 2013). Therefore, civil disobedience not only can be regarded as a broader pedagogical engagement but also can be cultivated through an approach of critical pedagogy.

Prof. Angela Chih-Ming LEE

國立臺灣師範大學

- P. McLaren argued that critical revolutionary pedagogy includes what might be perceived as a three-pronged approach as follows in the article, "The Path of Dissent: An Interview with Peter McLaren" (Mornes, 2003).

Peter McLaren: ...I have called the first moment a pedagogy of denystification centering around a *semiotics of re-cognition*, where dominant sign systems, tropes, conceits, discourses, and representations are recognized and denaturalized, where common sense understandings of social and institutionalized spheres of everyday life are historicized, and where signification is understood as a political practice that refracts rather than reflects reality, where cultural formations are understood and analyzed in relation to the larger social factory of the school and the global universe of capital.



Prof. Angela Chih-Ming LEE

國立臺灣師範大學

- The second moment could be called a *pedagogy of opposition*, where students engage in analyzing various political systems, ideologies, and histories, but with the emphasis on students developing their own political positions that, in time, they are able to both extend, deepen, and refine...a third moment, which includes developing a *philosophy of praxis*, where deliberative practices for transforming the social universe of capital into non-capitalist alternatives are developed and tested, where theories are mobilized to make sense of and to deepen these practices, and simultaneously where everyday practices help to challenge, deepen, and transform critical theories...(Mornes, 2003, p.121)

Prof. Angela Chih-Ming LEE

國立臺灣師範大學

## Educational implications of cultivating civil disobedience connecting critical pedagogy as a conclusion

### Reflecting on a semiotics of re-cognition

- The virtue of civil disobedience needs a wisdom of broader understanding the relationship between education, culture and politics, particularly in a neoliberal, national capitalist, and digital societies, as well as needs a deep reflection on the moral justifications of dominant sign systems and symbols.



Prof. Angela Chih-Ming LEE

國立臺灣師範大學

### Utilizing a pedagogy of opposition

- It is an important strategy to utilize a pedagogy of opposition in cultivating civil disobedience, which includes educating students to keep a questioning attitude and multiple perspectives on controversial issues as well as to bravely dissent for injustice and inequality.



Prof. Angela Chih-Ming LEE

國立臺灣師範大學

### Developing a philosophy of praxis

- The main purpose of civil disobedience is to liberate and empower students for civic engagement and social transformation. Therefore, how to cultivate the praxis embodied both in and outside of schools needs to be concerned with in educational theory and practice.



Prof. Angela Chih-Ming LEE

國立臺灣師範大學

THANK YOU



Prof. Angela Chih-Ming LEE

國立臺灣師範大學



Chi-Ming (Angela) LEE

Ph.D. Professor of Department of -  
Civic Education and Leadership -  
at National Taiwan Normal University, Taiwan -  
NO.162, He Ping East Road, Sec 1, Taipei 106, Taiwan -  
E-Mail: t11023@ntnu.edu.tw -  
Webpage: <http://cve.ntnu.edu.tw/people/bo.php?ID=8>



THANK YOU

Angela Chih-Ming LEE (NTNU, Taiwan)

國立臺灣師範大學

## **Introduction**

This paper aims for advocating the moral foundations of civil disobedience and possibility of critical pedagogy as its educational approach. In theoretical perspective, I discussed the theories of J. Rawls, L. Kohlberg and J. Habermas etc. to justify the moral legitimacy of civil disobedience. Moreover, I proposed critical pedagogy as an educational approach of civil disobedience in order to liberate and empower learners for their civic engagement and social transformation. In practice, I examined the association of Taiwan's Sunflower student-led movement with the general characteristics of civil disobedience as well as to explore its educational implications relating to critical pedagogy.

## **Civil disobedience as a public virtue**

First, I justified the legitimacy of civil disobedience. In history, there are a number of historical cases commonly entitled "civil disobedience" representing moral actions. For example, Thoreau refusing to pay his poll tax to protest the funding of the Mexican American War and slavery; Rosa Parks refusing to sit at the back of the bus; Martin Luther King, Jr. engaging in the "Birmingham Campaign" to protest segregation; and Occupy Wall Street protesters taking over public space to protest economic inequality, etc. Although all the aforementioned examples broke the laws within various contexts, many people have respected for and praised these actions. Therefore, could we recognize civil disobedience as a virtue similar to the virtue of obeying the law? How can we justify the moral legitimacy of civil disobedience as a public virtue? What are the characteristics of civil disobedience in a modern society?

## **The moral legitimacy of civil disobedience as a public virtue**

If civil disobedience could be considered a public virtue, then its meaning and moral legitimacy need to be clarified and justified. Rawls (1971, p.320) defines civil disobedience as a public, nonviolent, conscientious yet political act, which usually targets only substantial and clear violations of justice; its aim is to bring

about a change in the law or policies of the government. In addition, Rawls stresses that civil disobedience is different from conscientious refusal; the latter is noncompliance with legal injunction or administrative order, while the former is based on a political principle and appeals to the common shared sense of justice of the majority in a public forum (Rawls, 1971). Moreover, Rawls (1971) indicates that a theory of civil disobedience is to explain its role within a constitutional system and to account for its connection with a democratic polity; therefore, civil disobedience used with due restraint and sound judgment helps to maintain and strengthen just institutions.

Rawls's theory of civil disobedience seems to be disobedience to law; however, Scheuerman (2015) further advocates civil disobedience would have an anti-legal turn, which recognizes that civil disobedience is best-understood primarily as a conscientious moral challenge to the law. Actually, earlier in 1970s, L. Kohlberg's post-conventional level of moral-developmental theory, including "Stage 5. Social Contract and Individual Rights" and "Stage 6: Universal Principles", supports the morality of civil disobedience because it is considered at a higher stage than the moral stage of law and order orientation in stage 4 (Kohlberg, 1975). Kohlberg (1981, p.412) clearly emphasizes when laws violate the universal principles of justice, one should act in accordance with the principle:

**Regarding what is right, Stage 6 is guided by universal ethical principles. Particular laws or social agreements are usually valid because they rest on such principles. When laws violate these principles, one acts in accordance with the principle. Principles are universal principles of justice: the equality of human rights and respect for the dignity of human beings as individuals. These are not merely values that are recognized, but are also principles used to generate particular decisions.**

Moreover, Habermas (1985, p.106) argues that civil disobedience is related to active resistance against the unjust state, so it is a litmus test for the democratic constitutional state to distinguish legitimacy from legality. Every constitutional democracy, which is not a finished project, but rather as a susceptible, precarious undertaking, considers civil disobedience as a normalized and necessary component for a mature political culture (Habermas, 1985, p.99). Habermas (1985, p.103) also argues:

**The paradox finds its resolution in a political culture that provides its citizens with the sensibility-with the measure of judgment and willingness to take risks-which is necessary in transitional and exceptional situations to recognize the legal offenses against legitimacy and, if need be, to act illegally out of moral insight.**

From the theoretical perspective, J. Rawls, L. Kohlberg and J. Habermas provide solid arguments on the moral foundations of civil disobedience. Rawls (1971, p.320) defines civil disobedience as a public, nonviolent, conscientious yet political act, which usually targets only substantial and clear institutional violations of justice; its aim is to bring about a change in the law or policies of the government. L. Kohlberg's post-conventional level of moral-developmental theory, including "Stage Five: Social Contract and Individual Rights" and "Stage Six: Universal Principles", also supports the morality of civil disobedience because it is a higher stage than the moral stage of law and order orientation in described stage four (Kohlberg, 1975). In addition, Habermas (1985, p.106) stresses that civil disobedience is related to active resistance against the unjust state, so it is a litmus test for the democratic constitutional state to distinguish legitimacy from legality. Consequently, the aforementioned scholars' discourse and historical examples sufficiently justify the moral foundations of civil disobedience.

## **The characteristics and its social contexts of civil disobedience being a public virtue**

Civil disobedience being a public virtue should be associated within its social contexts. There are two perspectives on this issue. Rawls (1971) emphasizes civil disobedience is addressed to those in the majority who are holding political power, but also because it is an act guided and justified by political principles of justice, which regulate the Constitution and social institutions generally. However, Brownlee (2013) argues that civil disobedience should accommodate vagaries in the practice and justifiability of civil disobedience for different political contexts; for example, civil disobedience in apartheid South Africa may differ from the model that applies to a well-ordered, liberal, just democracy. In sum, the value and meaning of civil disobedience can not be demonstrated without its contextualization.

Moreover, Brownlee (2013) proposes four common features of civil disobedience in the Stanford Encyclopedia of Philosophy mainly according to Rawls's theory: conscientiousness, communication, publicity and non-violence.

1. **Conscientiousness** means that people engaging in civil disobedience are not only motivated by their self-respect and moral consistency but also by the perception of the interests of their society, which include justice, transparency, security, stability, privacy, integrity, and autonomy (Rawls, 1971; Brownlee, 2013).
2. **Communication** means that people civilly disobeying the law typically seek not only to convey their disavowal and condemnation of a certain law or policy, but also to draw public attention to this particular issue and thereby to instigate a change in law or policy (Brownlee, 2013).
3. **Publicity** means that civil disobedience not only is focused on public principles but also is exhibited in public. It is engaged in openly with fair notice and never covertly or secretively (Rawls, 1971). However, certain unannounced or initially covert disobedience may be regarded as "open" when

followed soon after by an acknowledgment of the act and the reasons for acting (Brownlee, 2013).

4. **Non-violence** means to diminish the negative effects of breaching the law because to engage in violent acts likely to injure and to hurt is incompatible with civil disobedience as a mode of address (Rawls, 1971). However, there are several problems in this concept: it is hard to specify an appropriate notion of violence; non-violent acts or legal acts sometimes cause more harm to others than do violent acts; and limited violence might heighten the communicative quality of the act by drawing greater attention to the public. Therefore, the conception sometimes allows that civil disobedience can be violent, partially covert, and revolutionary (Brownlee, 2013).

## **Taiwan's Sunflower student-led movement and civil disobedience**

Second, I provided an example of civil disobedience, Taiwan's sunflower student-led movement as well as illustrated its social context of the protest.

### **The social context of the Sunflower movement and its profile**

Taiwan (official name is Republic of China, ROC) is a post-colonized and multicultural country. From the 16th century to the 1940s, Taiwan was subject to the influence of a series of Portuguese, Spanish, Dutch and English powers, Han culture during the Qing Dynasty (1644-1911), and Japanese colonization (1895-1945). From the three decades following 1949, which saw the Nationalist (KMT) government's move from China to Taiwan, the leaders gradually erased the colonial influence of Japanese culture and revived Chinese cultural heritage and language, in particular Confucianism (Kung, 2000). In 1987, the formal abolition of Martial Law, Taiwan has been profoundly affected by the concepts of modernization and democracy imported from the USA and Europe. Over the course of history, Taiwan has witnessed great conflicts between East and West, the traditional and the modern, and among the country's many sub-cultures (Mainlanders, Taiwanese, Hakka, Aborigines, and New Immigrants) (Kung, 2000). Therefore, a number of new social movements, e.g., minority rights,



gender equality, environmental justice, labor rights, and land justice, have been undergoing. In addition, there was a milestone in history in the presidential election sparking the first-time “party alternation” in 2000 for the opposition political party, Democratic Progressive Party (DPP), to end a 50-year single party governance by the Chinese Nationalist Party, Kuomintang (KMT) in Taiwan. The KMT, led by Chiang Kai-shek and his successors, moved from mainland China to Taiwan in the late of 1940s, and enacted authoritarian rule for more than several decades. The DPP served as the ruling party for 8 years but lost their political power in the 2008 presidential election. The KMT regained political power and oriented to build close connections with the Peoples’ Republic of China (PRC).

On March 18, 2014, college students and social activists took over Taiwan’s legislative building protesting that the Legislative Yuan had not examined the Cross-Strait Services Trade Agreement (CSSTA) between Taiwan and China as carefully as promised. The protests, dubbed the “Sunflower Movement”, mobilized some 500,000 protesters continuing over a period of 20 days and forced the KMT government to agree to a new law allowing public oversight of negotiations with Beijing. Throughout the three-week siege, the protesters inside of the hall demonstrated an impressive command of logistics to maintain safety and order. They released press regularly and updated the group’s Facebook and Twitter accounts as well as sparking discussion on PTT (the largest terminal-based bulletin board system (BBS) based in Taiwan) (Chao, 2014). They also created their song entitled, “Island's Sunrise”. In addition, thousands of protesters and supporters stood on boulevards surrounding the legislative building to support this protest and held numerous outside symposiums topics, such as “civil disobedience” and the CSSTA. Moreover, more than a quarter of a million people including international supporters witnessed the Sunflowers’ three-week occupation whether by TV, new social media or by a personally visiting the action (Smith, 2014).

Broadly speaking, this was not only a student movement, but also social education for modern civil society to inspire Taiwanese people. Consequently, senior-high school students led another social movement against the Ministry of Education's controversial adjustments to high-school curriculum guidelines (i.e., History, Civics and Society) from May to August, 2015. The January 2016 presidential and legislative elections represented a further shift from major focus of national identity and cross-strait relations to domestic economic, political reform and social issues because of the emergence of new political forces and younger generations' engagement (Brown, 2016).

### **The Sunflower movement fitting in with the features of civil disobedience**

In March 31, 2017 twenty-two leaders of the Sunflower Movement, who were originally charged with obstruction of official business and inciting others to commit a crime, were acquitted of charges related to their 2014 occupation of the main Legislative Hall, while charges against 126 protesters were dropped last year (Slobe, 2017). The head of the Taipei District Court explained that the main principle of this not guilty determination was based on the concept of "civil disobedience", which was first cited in Taiwan. He said that the court had scrutinized the "civil disobedience" argument proposed by the defense and that this case was consistent with the relevant concepts are legitimate reasons for the accused not found guilty (Wu, 2017). He ruled that "civil disobedience" includes seven main points (Wu, 2017):

- 1. The object of protest is a material offense or unjustified act in relation to the government or public affairs;**
- 2. Subject to the purpose of public interest or public affairs;**
- 3. The relationship between the protest and the object of protest can be acknowledged;**
- 4. Shall be open and non-violent;**

5. **There must be a principle of appropriateness, that is, the means of protest shall be conducive to the achievement of the purpose of appeal;**
6. **There must be a principle of necessity, that is, no other legal or effective means of substitution can be used;**
7. **To be in line with the principle of narrow proportionality, that is, the harm caused by the protesting action shall be less than the interest brought by the purpose of the appeal and confined to the minimum possible limit as well.**

From the previous discussion on background, profile and verdict, the Sunflower movement exactly adheres to the features of civil disobedience, including conscientiousness, communication, publicity and non-violence within a constitutional system. Point 1 of the verdict indicates the element of “public”; point 2 demonstrates the element of “conscientiousness”; point 3 demonstrates the element of “communication”; the point 4 reveals the element of “non-violence”; points 5, 6 and 7 emphasize that civil disobedience should be within a constitutional system with principles of appropriateness, necessity and narrow proportionality.

### **Critical pedagogy as an educational approach of civil disobedience**

Third, I provided the theory of critical pedagogy as an approach of macro-level education to cultivate the virtue of civil disobedience. The principle of civil disobedience possesses an interactive relationship with critical pedagogy. The legacy of P. Freire’s critical pedagogy is to provide a pedagogical project in helping learners develop a consciousness of freedom and learn to “read” both the word and the world as part of a broader struggle for justice and democracy (Giroux, 2013). Critical pedagogy attempts to understand how power works with knowledge within particular institutional contexts and seeks to constitute students as informed subjects and social agents (Giroux, 2013). Therefore, civil

disobedience not only can be regarded as a broader pedagogical engagement but also can be cultivated through an approach of critical pedagogy.

P. McLaren argued that critical revolutionary pedagogy includes what might be perceived as a three-pronged approach as follows in the article, “*The Path of Dissent: An Interview with Peter McLaren*” (Moraes, 2003).

**Peter McLaren:...I have called the first moment a pedagogy of demystification centering around a semiotics of re-cognition, where dominant sign systems, tropes, conceits, discourses, and representations are recognized and denaturalized, where common sense understandings of social and institutionalized spheres of everyday life are historicized, and where signification is understood as a political practice that refracts rather than reflects reality, where cultural formations are understood and analyzed in relation to the larger social factory of the school and the global universe of capital. The second moment could be called a pedagogy of opposition, where students engage in analyzing various political systems, ideologies, and histories, but with the emphasis on students developing their own political positions that, in time, they are able to both extend, deepen, and refine...a third moment, which includes developing a philosophy of praxis, where deliberative practices for transforming the social universe of capital into non-capitalist alternatives are developed and tested, where theories are mobilized to make sense of and to deepen these practices, and simultaneously where everyday practices help to challenge, deepen, and transform critical theories...(Moraes, 2003, p.121)**

Therefore, I offered the educational implications of cultivating civil disobedience connecting critical pedagogy as a conclusion of this article:

### **1.Reflecting on a semiotics of re-cognition**

The virtue of civil disobedience needs a wisdom of broader understanding the relationship between education, culture and politics, particularly in a neoliberal, national capitalist, and digital societies, as well as needs a deep reflection on the moral justifications of dominant sign systems and symbols.

### **2.Utilizing a pedagogy of opposition**

It is an important strategy to utilize a pedagogy of opposition in cultivating civil disobedience, which includes educating students to keep a questioning attitude and multiple perspectives on controversial issues as well as to bravely dissent for injustice and inequality.

### **3.Developing a philosophy of praxis**

The main purpose of civil disobedience is to liberate and empower students for civic engagement and social transformation. Therefore, how to cultivate the praxis embodied both in and outside of schools needs to be concerned with in educational theory and practice.

(Some part of this paper adopted the author's another conference unpublished paper entitled "Virtues, education and civil disobedience: an example of Taiwan's Sunflower student-led movement and its aftermath", which presented at the sixth annual conference of the Jubilee Centre for Character and Virtues, University of Birmingham Oriel College, Oxford, January 4–6, 2018)

### **Reference**

Brown, D. G.(2016). A different Taiwan Election. Commonwealth Magazine, vol. 590, <http://english.cw.com.tw/article/article.action?id=125>

- Chao, V. Y. (2014). How technology revolutionized Taiwan's Sunflower Movement. *The Diplomat*, <https://thediplomat.com/2014/04/how-technology-revolutionized-taiwans-sunflower-movement/>
- Brownlee, K.(2013).Civil disobedience. Stanford Encyclopedia of Philosophy. <https://plato.stanford.edu/entries/civil-disobedience/#FeaCivDis>
- Giroux, H. (2013). *On critical pedagogy*. New York, NY: Bloomsbury.
- Habermas, J. (1985). Civil disobedience: Litmus test for the democratic constitutional state. *Berkeley Journal of Sociology*, 30, 95-116.
- Higgins-D'Alessandro, A. & Sath, D. (1998). The dimensions and measurement of school culture: understanding school culture as the basis for school reform, *International Journal of Educational Research*, 27(7), 553–569.
- Kohlberg, L. (1975). Moral education for a society in moral transition. *Educational Leadership*, 33(1), 46-54.
- Kohlberg(1981). *The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice*. San Francisco, LA: Harper & Row.
- Kung, P. C. (Ed.) (2000) *The story of Taiwan: culture*. Taipei, Taiwan Government Information Office. (in Chinese)
- Lee, C.-M.(2009) The planning, implementation and evaluation of a character-based school culture project in Taiwan. *Journal of Moral and character education*, 38(2), 165-184.
- McLaren, P. (2010) Critical pedagogy and class struggle in the age of neoliberal globalization: Notes from history's underside. *Democracy & Nature*, 9(1), 65-90, DOI: [10.1080/1085566032000074959](https://doi.org/10.1080/1085566032000074959)
- Moraes, M. (2003). The path of dissent: An interview with Peter McLaren. *Journal of Transformative Education*, Vol. 1 No. 2, pp. 117-134.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Scheuerman, W. E. (2015). Recent theories of civil disobedience: An anti-legal turn? *The Journal of Political Philosophy*, 23(4), 427–449.

- Slobe, E.(2017). Taiwanese Sunflower Movement protestors acquitted. *Jurist*, <http://www.jurist.org/paperchase/2017/03/taiwanese-sunflower-protestors-acquitted.php>
- Schoen, L.T. and Teddlieb, C. (2008) A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 129–153.
- Smith, G. (2014). Taiwan's Sunflower Movement: Taiwan's student-led Sunflower Movement has stalled a controversial trade agreement with China. What does it mean for the TPP? *Foreign Policy in Focus*, <http://fpif.org/taiwans-sunflower-movement/>
- Tao, Yi-Feng (2015). The 'Sunflower Movement' and the 2016 Taiwan presidential elections. *Asia Times*, <http://www.atimes.com/article/the-sunflower-movement-and-the-2016-taiwan-presidential-elections/>
- Wu, D.M. (2017). Twenty-two protestors of 318 movement acquitted and civil disobedience written into verdict, PTS news network, [https://pnn.pts.org.tw/main/2017/03/31/三一八\\_22\\_被告皆無罪-公民不服從寫入判決/](https://pnn.pts.org.tw/main/2017/03/31/三一八_22_被告皆無罪-公民不服從寫入判決/) (in Chinese)

105年度專題研究計畫成果彙整表

計畫主持人：李琪明			計畫編號：105-2410-H-003-041-SS3		
計畫名稱：臺灣學生道德情意發展之質性與量化探究					
成果項目			量化	單位	質化 (說明：各成果項目請附佐證資料或細項說明，如期刊名稱、年份、卷期、起訖頁數、證號...等)
國內	學術性論文	期刊論文	1	篇	教育心理學報(預計於2020年中刊登) (另有一篇投稿審查中)
		研討會論文	0		
		專書	0	本	
		專書論文	0	章	
		技術報告	0	篇	
		其他	0	篇	
國外	學術性論文	期刊論文	0	篇	出席Association for Moral Education 兩次年會 2018與2019
		研討會論文	2		
		專書	0	本	
		專書論文	0	章	
		技術報告	0	篇	
		其他	0	篇	
參與計畫人力	本國籍	大專生	6	人次	分期擔任本案兼任工讀生
		碩士生	8		分期擔任本案兼任研究助理
		博士生	0		
		博士級研究人員	0		
		專任人員	0		
	非本國籍	大專生	0		
		碩士生	0		
		博士生	0		
		博士級研究人員	0		
		專任人員	0		
其他成果 (無法以量化表達之成果如辦理學術活動、獲得獎項、重要國際合作、研究成果國際影響力及其他協助產業技術發展之具體效益事項等，請以文字敘述填列。)					