

行為改變技術於學校教育中應用之倫理考量

康萃婷

摘要

本文論述的焦點在於行為改變技術應用於學校教育情境裏的倫理考量。文章首先概述行為改變技術之特質與基本原則，再藉由 R. J. Starratt 的多元倫理架構，分別從批判、正義及關懷的角度對行為改變技術在學校教育情境裡的應用進行倫理討論。要言之，批判倫理面向考量的要點包括了師生權力地位的不平等，與師生價值觀之差異；對於學生應有權利的重視與正當程序的遵循是為正義觀點下的考量；最後，關懷倫理的考量則是提醒學校行政人員與教師，在應用行為改變技術時必須視學生為唯一的、也是最終的目的，亦要留意相關支持系統的提供。

關鍵詞：行為改變技術、多元倫理架構、批判的倫理考量、正義的倫理考量、關懷的倫理考量

康萃婷，國立中正大學教育研究所博士班研究生
電子郵件：tinakang@ms41.hinet.net
投稿日期：2006年1月10日；採用日期：2006年6月5日

Ethical Consideration Involved in the Use of Behavior Modification in Schools

Tsui-Ting Kang

Abstract

This paper focuses on the ethical consideration involved in the use of behavior modification in school settings. It begins with an overview of behavior modification techniques and then, based on R. J. Starratt's multidimensional ethical framework, devotes to a discussion of ethical consideration pertaining directly to the use of behavior modification in schools from the perspectives of critique, justice, and caring separately. In summary, from the viewpoint of critique, we would deliberate about incommensurate social status and differences between teachers and students. To emphasize on students' rights and the due process would be taken into consideration from the standpoint of justice. And it is from the perspective of caring ethics that teachers should view a student as the only end in the behavior modification procedure, and a suggestion for supporting teacher and student needs is also offered.

Key words: behavior modification, multidimensional ethical framework, ethics of critique, ethics of justice, ethics of caring

壹、前言

行為主義 (behaviorism)，自 J. B. Watson 分別於一九一三及一九一七年發表〈行為主義者的心理學觀〉 (*Psychology as the behaviorist view it*) 及專書《行為：比較心理學導論》 (*Behavior: An introduction to comparative psychology*) 之後，與精神分析學派及人本主義並稱心理學界中的三大勢力 (張春興, 1989; 陳榮華, 1995)。奠基與發展自行為主義的學習理論，行為改變技術 (behavior modification) 為一套系統性的方法，針對個體的特定目標行為進行評量、改變及評鑑，其目的在於促進更多適應的、社會可欲行為的發展及減少生活中的不良適應行為 (Kazdin, 1994)，在諸如醫院、養護機構、監獄等單位中被廣泛地運用。學校教育機構裡，行為改變技術不但被應用於教導智能障礙學生、情緒困擾兒童等的特殊教育領域，特別是在主張不因學生的任何個別性或特殊性而剝奪其受教權利等的回歸主流概念與融合教育的趨勢蔚為主流之後 (吳永怡, 2004)，許多普通班教師更將其視為是班級經營及學生行為管理的有效策略，稱其為能收立竿見影之效的「班級經營法寶」 (張麗珍, 1998)；或是鼓勵將其相關理論與概念轉換成為學校的行政措施，以促進及改變學生的學習效果與行為，認為將有助於學校效能的提升 (鄭友超、李國樑, 2003)。

不論中外的相關研究都顯示行為改變技術的應用具有一定的成效。然而，相對而言，它所包含的一些策略或技術也可能因為受到誤用或濫用而對當事者 (client) 形成莫大的傷害，如假藉「隔離法」 (timeout) 之名而行孤立當事者之實 (Stephens & Cooper, 1980)，或是以此為由而將智能障礙的學生關閉在不透氣的小箱子中 (陳榮華, 1995)。F. H. Kanfer 曾經主張，就如同物理學家不必為了原子彈的使用結果負責一樣，心理學者又為什麼要對應用行為改變技術的後果來負責？進而認定行為改變技術的運用是一種價值中立 (value-free) 的行為 (引自 Alexander, 1976)。然則筆者以為這樣的論點著實有待商榷、不足以為行為改變技術的應用者除去其應負的倫理責任：假若心理學者同時也是行為改變技術的

應用者，則物理學家與心理學家便處於不同的角色位置——「發明者」與「發明者兼應用者」，在行為改變技術或方案的應用將涉及他人福祉與權益的前提下，即使原子彈與行為改變技術本身是沒有好壞等價值判斷的對象，但又怎麼能一概而論說心理學者是不必為行為改變技術的應用結果負起責任！亦有學者認為，諸多人權團體或是人道主義者對於行為改變技術的批判其實是來自於外界對於此一技術的誤用，並不能將其結果一概而論以反對此技術的運用（Cooke & Cooke, 1974）；張世慧（2000）也指出一般社會大眾對於行為改變技術的迷思之一，就是將其等同於對當事者的一種賄賂行為，或僅僅是類似於懲罰手段、嫌惡刺激（aversive stimulus）的使用。此類的宣稱與回應固然說明了行為改變技術的使用並不必然要是全有或全無的選擇，從另一個角度思考時，相關的迷思與出現於各領域的誤用其實也正足以顯示倫理考量在行為改變技術應用時之重要性。

諸如全國人權保障委員會（National Commission for the Protection of Human Subjects）等的人權或專業團體，自一九七〇年代起就已開始重視行為改變技術在學校教育等不同場域之中的應用結果，希望藉由對其倫理議題的討論及原則的提出，能減少因誤用所產生的遺憾（O' Leary & O' Leary, 1977）。舉例而言，美國國家生理醫學與行為研究人權保障委員會（The National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research）在一九七九年提出《Belmont 報告書》（*The Belmont Report*），歸納並界定相關人員在進行以人為對象的生理醫學及行為研究時所應留意的倫理原則及指引（1979）；亦有為數頗豐的論著直接以學校或教室為研究場域來探討行為改變技術的應用（如 Ching & Giles, 1985; Harris & Kapche, 1978; O' Leary & O' Leary, 1977）。反觀國內，雖然許多不同領域或學級的教師對此一技術的應用方興未艾，專家學者對相關主題之論著亦不勝枚舉，但焦點卻多置於它技術層面的探討或是論述其應用成效為何，鮮少有人針對此議題所衍生的倫理考量進行深一層次的討論或研究。

有鑑於過去的相關研究受限於多是針對個案的評述（例如 Reinders, 2002）、或是聚焦於個別技術與程序的倫理議題討論（例如 Harris & Kapche, 1978）、形成討論觀點上的限制，各專業團體提出之專業守則亦顯抽象；筆者以為 R. J. Starratt（1994）所提出結合批判、正義與關懷等三個倫理面向的「多元倫理架構」

(multidimensional ethical framework) 將可補前述研究之缺憾，並提供一較完整的倫理思考基礎。Starratt (1994: 54-57) 認為，校園倫理議題錯綜複雜，單單從批判、正義或是關懷倫理觀點作為考量依據，都難免有不足之處；另一方面，三個倫理觀點非但在理論上不是彼此衝突或是不可共量，相反的，個別的倫理關注更是早已鑲嵌於另外兩者的意涵之中：例如，批判的倫理觀點便需要關懷倫理的同理，以避免淪為憤世嫉俗者的一種無病呻吟而已。基於前述的目的，本文以下篇章的鋪陳將在概述行為改變技術之特質與基本原則之後，分別提出批判、正義與關懷等倫理觀點在應用行為改變技術於學校場域中的考量，並據以作出結論，期待能夠提供學校教育之相關人員在應用行為改變技術時更為廣泛的倫理視角。

貳、行為改變技術的特質與基本原則

行為改變技術之源由可以追溯自十九至二十世紀心理實驗室的動物研究及其相關理論或觀點，其中最為重要的便是心理學者 I. P. Pavlov 的古典制約理論 (classical conditioning) 與 E. L. Thorndike 及 B. F. Skinner 的操作制約理論 (operant conditioning)；爾後，Watson 將此一心理學取向的概念與方法加以結合，並轉以針對行為進行科學性的實驗。而當代的行為改變技術雖然還是以行為、學習為主要的觀點，但也在古典制約與操作制約兩類學習之外加入了 A. Bandura 所發展的社會學習理論中之楷模學習 (modeling learning) 的概念，成為第三類的學習形態 (Kazdin, 1994: 8-24)。依據 G. Martin 與 J. Pear (1996: 7-8) 的歸納，行為改變技術的特質主要可整理為下列五點：

一、由於此派學者認為，不論是可欲或是不可欲的，行為絕大部分都是經由學習而來，因此他們傾向忽略所有無法或難以觀察的、假設性的、情感性的行為因素，而將關注焦點置於可分析、評量的具體行為上，每一個問題的行為評量也當然成為該問題是否改善的最佳指標。

二、其處遇的程序與技術即可視為是對於當事者周遭環境重新安排的方法，也就是在問題行為的相關資料蒐集完成後，技術與方案 (behavior program) 的執

行者將會就影響當事者問題行為的物理變項做重新的規畫與調整。以學校為例，學生的座位編排便會是考量的項目之一。

三、強調其步驟、方法與原理應該要是可以被精確描述出來的，亦即假設其技術是可以被其他的教師或家長明確地加以檢測，若是複製其程序與技術也將可以得到相同的結果。

四、行為改變技術起源於實驗心理學中的動物實驗，因此，持此理念者推論且堅信能夠在動物身上被測量到或改變的行為亦會發生於人類的身上；職是，即使在當代的行為改變技術中，諸如增強（reinforcement）、懲罰等被認為是有效率技巧與原理也多半是從動物實驗過程中獲得。由此可見得，學習心理學與古典及操作制約等概念迄今仍在行為改變技術之中佔有重要的一席之地。

五、行為改變技術十分強調客觀的科學性論證，因而任何一項個別性的干預（intervention）將只訴求某單一問題行為的改變或重建；同時，所有參與在行為改變方案之中的成員，包括當事者、職員或行政者、諮商人員等，都被賦予相當程度的績效責任。

此外，在進行行為改變技術與方案時，亦有五點基本的原則必須加以留意（Ching & Giles, 1985: 361）：

一、所有計畫執行前的資料蒐集必須聚焦於欲被增強或消弱的目標行為及其基準線——當下的行為表現——的建立之上。主要的內容必須包括：行為發生的時間與頻率，促使行為發生的刺激，以及獎賞的內容。

二、當目標行為的基準線已經建立後，一個行為改變方案也應隨之完成。以教室情境為例，教師或方案執行者應該在相關的偶然事件發生時將方案中的獎賞等內容告知學生（當事者），並且持續地進行。

三、每一個行為改變方案應持續地執行一段時間，並且加以檢測與比較基準線的行為與執行後的成果。

四、倘若方案的執行達一定的成效後，則獎賞的頻率便應逐步降低，並嘗試使新建立的、可欲的行為被當事者加以內化及普遍化。

五、行為改變技術是依據每一個當事者或個別團體的不同行為與目標所建立的個別性方案，任一項技術並不必然會在不同對象身上產生作用。

由上述的特質與基本原則可以見得，行為改變技術並不僅僅是一項項「行為改變的技術」而已，相反的，它是一套科學的、系統的方法，旨在藉由直接控制當事者與外在環境之間的關係，達到改變與重建當事者行為的目的（Ching & Giles, 1985），最終目的則希望在不可欲行為受到抑止或改變之外，更能夠進一步地擴展，重建個人的技能與知識，以促進當事者的自我控制與獨立（Harris & Kapche, 1978; Stephens & Cooper, 1980）。

雖然行為改變技術受到諸如心理、醫療、教育等不同領域專業人員的廣泛應用與支持，但不可諱言的是，它也的確招致了許多道德與倫理上的批判。舉例來說，J. S. Reinders（2002）便曾針對一個行為改變方案的規畫與執行提出質疑：在該項方案之中，有學習障礙的當事者被診斷為：「生活中太多儀式性的行為佔用了他大部分的時間，以致於對他社會、心理與生理上的福祉（well-being）形成阻礙」，當事者也因此被隔離安置於獨立的照護機構之中，以及施行在其未按時用餐時取走食物等的策略。然而這樣的措施不但導致了當事者產生無預期的情緒激動與暴力，並因此造成了看護人員的緊張。Reinders 質疑且批判方案規畫中所宣稱的目標行為——沈溺於儀式性的行為之中——非但不是違法的，所謂被阻礙的福祉更不一定是當事者真正的需求；況且移除餐點的方法亦可能對當事者的身心形成另一次的傷害。在此情形之下，方案規畫者為消弭看護人員的不安而給予「提供更多的資訊、督導與回饋」等的建議，自然也不可能會收到任何實際的效果。而除了前述希望避免未預期結果所產生的副作用或傷害之外，倫理考量在學校教育領域應用行為改變技術之所以重要，更是由於學生未臻成熟的身心特性，以及學校原本就是學生生活的空間之一，任何改變的進行當然必須更加的審慎（Ching & Giles, 1985）。

在此，針對行為改變技術進行倫理考量的目的並不在於提供巨細靡遺的「使用指引」，或是企圖明確地規範、界定出所謂的對或錯——畢竟每一次的應用都應該是在考慮當事者與情境脈絡的特殊性所做出的決定（American Psychological Association [APA], 2002）。而是希望從批判、正義及關懷等三個倫理面向切入，以對行為改變技術在學校教育中的應用能有更為周全的考量與討論。

參、批判的倫理考量

奠基於二次世界大戰前成立的法蘭克福學派之批判理論，假設人們基本上是不自由的，而且在權力與特權上亦充滿了衝突與不平等的；對於此派學者而言，社會上的問題從來就不是彼此孤立的個別事件而已，相反的，它更是個體與社會互動脈絡中的一部分——舉例而言，學生們之所以在學校學習的過程中失敗，並不必然如傳統心理學觀點中所歸咎，是學生們的智商或心理因素所致；許多時候，諸如性別、階級或種族的差異與文化或經濟條件的再製才是造成學生們無法成功的主因。在批判理論的觀點中，亦不認為學校系統的一切是它表面所呈現般的「自然」，相對的，它是人為建構而來、是已被合法化的結果，同時在結構上也是無效且不公平的（McLaren, 1998）。因此，師生之間是充滿著矛盾與衝突等緊張狀態的對立關係：教師是擁有較多權力與資源的強勢者，學生則多半屬於較為弱勢的接受者（Starratt, 1994: 47）。以批判的觀點對行為改變技術的應用來進行討論時，便不得不去意識到基於師生權力、價值觀、利益等的不相稱所可能會形成的傷害與偏誤。

一、師生權力地位的不平等

緣於在學校教育情境之中既有的師生不對等權力與社會地位，將行為改變技術應用於學校教育的場域時，從發現問題行為開始，問題行為的評鑑、確定目標行為及終點行為、執行行為改變方案，一直到追蹤評量等的過程中，學校教師都扮演著主要決定與執行的角色；相對的，學生則很容易地因為行為被貼上「不被接受」的標籤而成為需要被改變的目標（Ching & Giles, 1985; O' Leary & O' Leary, 1977），如此也讓教師在面對倫理問題時的專業判斷能力顯得十分重要。因此當我們從批判的角度來檢視行為改變技術的應用時，首先關注的便是在每一個實施步驟裡，究竟是誰在做決定，又是採取何種態度來執行改變方案等：例如每一個

決定是如何產生的？學生之所以接受行為改變方案的執行，是否是出於自願、沒有脅迫的成分在其中？學生或是學生家長的意見在整個方案之中又是否能充分表達？

在台灣的社会脈絡之中，「尊師重道」的儒家觀念一直為社會大眾所接受並重視，同時也由於歷來教育目的首重學生品格與德行的涵養，因而除了「知識傳播者」的角色之外，學校教師所身負的「紀律維持者」角色便格外明顯。理所當然的，學生多半被視為是「有耳無嘴」、思慮尚未成熟的「囡仔」，被期待能按照既有規範而行事。T. A. Shaw (1996) 於一九八五年針對台北國中學生所進行的俗民誌研究中便發現，施行於學校之中的「訓導」活動 (school guidance) 絕大部分會將重點置於嚴格的行為規範，以要求學生達到學校或教室標準；被視為是道德勸導方式之一的懲罰也時常被拿來增強學生行為上的順從。

即使近年來，社會風氣有所轉變，學生的受教權與其主體性得到較多的關注與重視，卻仍有許多的教育實例或研究結果呈顯出台灣學生在學校教育脈絡中的弱勢地位。翁士勛 (2002) 探究國中學生抗拒行為時便指出，在一般的教室情境裡，每一位教師都會依據個人特質，對於班級的印象等而建構出一套「遊戲規則」，在既定的時間與空間中嚴密地規範著學生的行為表現，此外，行政人員透過不定期的巡堂與監看，也讓規訓作用更形堅固；雖然學生們也會試圖藉由磋商或抗拒等行為突破紀律網絡的限制，但是絕大部分的時間，教師們多半會施予懲罰或恫嚇威脅，以維護教師的尊嚴與規範。陳新轉 (1998) 針對國中學生違規行為的懲處情形而訪問五所桃園縣的國中訓導人員，發現在處理師生衝突事件時，校方大多會以教師尊嚴的維護為主要考量，甚至其中一所學校的受訪人員表示，只要發生師生衝突事件，不論原因或是學生的個別差異為何，一律先處罰學生再說，也認為此舉的確減少了該校師生衝突事件的比例。此外，在一份標題為「要打到什麼時候？請立法保護我們的小孩」的新聞稿之中，人本教育基金會也提到：「……觀看（教師體罰學生的）影片¹後……，在場的三個人包括校長，沒

¹ 影片內容為某一國中教師因學生未按時繳交作業而以木板責打學生的手與臀部等部位，共十九下。過程為同學以手機錄下。影片於 2005 年 12 月 20 日，下載自「財團法人人本教育文教基金會」網站 (<http://hef.yam.org.tw/index01.htm>)

人追問這位學生有無受傷，但一聽說人本將公開短片，校長立即警告：『請不要用這種方式，傷害學校，傷害老師』」（人本教育基金會，2005）。

在此，筆者無意捲入教師是否應該擁有體罰權的相關論辯之中，也並非將行為改變技術的應用等同於體罰；相反的，則是希望藉由上述的事例突顯出，在目前的學校場域之中，特別是國中、小的階段，學生的福祉往往會被置於教師或是校規與學校聲譽的考量之後。而此也更顯示出批判的倫理考量有其不可忽視的重要性。誠如 McLaren 所強調的，批判理論是一種辯證思考的過程，促使我們進一步地理解學校場域中的宰制與解放之可能（1998: 172），最終的目的還是在於教師與學生的意識覺醒及解放。藉由批判的角度對行為改變技術的應用進行倫理思考時，除了意識到師生權力關係的不對等，筆者以為其更深層的意涵應在於技術應用積極面的理解：也就是說，使用行為改變技術的最基本原則應該是為了要保障與維護學生的最佳福祉，包括將學生視為是具有主動性的個體及給予應有的尊重與保護（The National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research, 1979）。在此原則之下，某些不可欲行為（如上課說話）的禁止將不會是考量的重點；反之，如何維持或重建新的行為（如尊重他人），以增進學生的最大福祉（如人格的健全成長）才是主要的關注焦點。

二、師生價值觀之差異

在強調所有學生的受教權利不能因為其身心狀況或其他因素而有所限制之概念為社會大眾所接受的今日，「回歸主流」或是「把中輟生找回來」等的教育理念與學校或教室中教學及維持秩序的要求、「零拒絕」（zero reject）與「零寬容」（zero tolerance）的兩難，在在都挑戰著現今的學校行政人員與教師，特別是他們的道德與倫理責任（吳永怡，2004；Baker, 2005）。不可諱言的，教師之所以會在學校教育的情境之中應用行為改變技術，除了針對部分學生先天上的障礙進行功能性行為的加強及訓練之外，許多時候，便是因為學生在教室之中出現了有礙學習或是學校、教室規範所不欲的行為。然而，必須加以審視的是，這些規範究竟是基於何種價值觀所產生的？那些價值觀是誰的價值觀？遵守這些規範

又真的會有助於學生的學習成效嗎？

批判觀點的學者從鉅觀的角度批判與質疑，學校教育所傳授的內容是經過少數菁英篩選之後的結果，藉由課程、規範等的設計與實施，以維護少數菁英階級的權力與資源（McLaren, 1998）；換言之，這些代表主流文化的知識與價值並不一定為所有的學生所了解與習慣，許多時候，來自於勞動階級或少數族裔的子女會因為思考模式、語言、習慣等的差異，無法適應而被淘汰、或是自動放棄，再製了經濟、文化、種族等的不平等。黃鴻文（2003）針對國內國中學生所進行的民族誌研究便發現，對於許多早已認定努力讀書難以改變未來升學與聯考結果的學生來說，讀書的價值主要是在逃避老師的處罰，也因此，作弊、抄作業成了家常便飯，玩樂與結交朋友則是到學校最主要的收穫。在康萃婷（2002）對於將團少年所做的生命史研究中，源於聽不懂北京話而致無法理解教師上課內容的少年，也為了打發無聊的上課時間，以及希望掙取出團薪金貼補家用而選擇與同學玩樂或是直接放棄學習、蹺課出陣。顯而易見的，上述作弊、上課時間玩樂、或是蹺課等行為，都是學校教育中所不允許的、與主流規範有所扞格。然而，在這些違規行為背後所呈現出來的文化與經濟等因素之盤根錯節，卻極待學校行政人員與教師去加以體察與意識。

另一方面，對大部分的學生來說，教師的指令與言談會成為他們日常行事的主要依據之一，而教師對於行為或成就的期望也多半會被學生所視為是合理的，並進而加以接受或遵守——不論是否是陽奉陰違的態度（Jackson, 1990）。然而，D. C. Lortie 與 A. Pollard 的研究顯示出，教師普遍存在著明顯的個人主義，傾向於自我決定他們任教班級中所有的教學內容、方法、及策略（引自姜添輝，2000）；K. Tirri（1999）的研究結果則顯示，在遇到道德問題的時候，學校教師最常使用的策略是獨自決定、傾向以權威的方式來處理問題。如此宛如「教室中的國王」之孤立情形所呈顯出來的，是教師在進行包括行為改變技術在內的教學與行政決定時，可能難以進一步地意識到既存於教室中差異價值觀點的倫理困境。國內學者針對國小教師所做的實徵性研究也發現，教師的思維體系呈現出高度的「工具理性」色彩，亦即關注如何達到課程標準或指導手冊中所界定的教學目標，而非去探索或是質疑為何如此；再由於喪失了文化批判的能力，許多教師

傾向認為課程內容與目標具有高度的合理性，並且依賴專家學者所編定的教材內容，無法意識到社會主流文化所可能對於學生學習形成的限制或障礙（姜添輝，2003）。

在行為改變技術應用於學校情境的例子中，C. L. Ching 與 G. M. Giles（1985）便曾指出，許多學生之所以被要求改變是因為在課室中出現了對規範或教師的「不順從」態度；而在某些學校之中，男孩若表現出害羞的態度亦被認為是「不可接受的」、是必須要加以改變的。顯而易見的，在這類的例證中，行為改變技術的應用者誤將社會規範中的「不/可欲」當作是衡量行為之標準，讓行為改變技術淪為一種維護既有規範的管理工具而已。而 A. Harris 與 R. Kapche（1978）亦提醒學校場域的應用者，在學生行為的衡鑑上，必須特別留意是否摻雜了性別、文化或是種族等因素的差異。

本文論著的目的並非針對主流意識型態及文化所傳遞的價值觀等內涵進行批判，而是將可能存在於師生之間的差異點出。以提醒為人師者，能以較寬廣、更多元的視野去看待及定義所謂的學生問題或偏差行為；或是侷限於某一觀點之中，卻以為那就是全部的天空。

肆、正義的倫理考量

有鑑於批判的倫理觀點雖然可以對於教育場域中的現象提出質疑與批判，卻鮮少能夠針對問題進一步地提供完備的解答或藍圖，Starratt（1994: 49）認為從正義的倫理觀點切入將有助於彌補此一缺憾。持平而論，不論是從字義層面來探究，或是經由理論脈絡來分析，我們都可以發現到「正義」一詞迄今並沒有一個放諸四海皆準的定義，相反的，它牽涉到許多相關的道德與倫理的重要概念：例如不偏私（impartiality）、權利、責任、懲罰、秩序等觀點，並且觸及個人與團體等不同領域間彼此互動所衍生出來的權利維護等問題。因著不同的情境脈絡或是理論派別，人們對於何謂「正義」有著不同的詮釋、關注焦點也有差異，例如講求形式與過程必須符合公平正當原則的「形式正義」、針對個殊性而給予權衡

考量的「實質正義」、關注資源分配合理與否的「分配正義」，或是給予不正義結果矯正或重新分配的「矯治正義」等（程雲鵬，2004：90-91）。細究諸多不同的關注與詮釋，可以發現「權利」與「公平」會是其主要的核心概念；也因此，以正義的倫理觀點來審視學校教育中的作為時，對於「共同的善」（common good）與「個別的權利」（individual rights）的強調均不可偏廢（Starratt, 1994）。在此觀點下，行為改變技術應用過程中，學生權利的維護及應用時的正當程序便成了關切的焦點。

一、對學生應有權利的重視

行為改變技術的應用，不論是對於良好行為的增強、亦或是不良習慣的抑制與重建，都是對當事者生活現況的干預。是故，當事者個體權利的維護在所有倫理考量之中便顯得格外重要。雖然，在學校教育的場域之中，諸如藥物或是電擊等的嫌惡刺激是不被允許使用（張世慧，2000：19）；相對而言，對於學生形成重大傷害的可能性較醫院等其他機構要來得小一些，但是如前所述，緣於教室之中權力結構的不平等與價值觀點的差異，學生權利的重申仍有其必要性。

以美國為例，在教育部於二〇〇二年所發布的「No Child Left Behind Act」（NCLB, PL107-110）中，開宗明義便表示，這一項法案的訂定是要「確保所有的學生都能夠有公平、均等與重要的機會以獲得高品質的教育」，並規範了包括印第安學生與特殊學生在內所應得到的權利保障，例如訴訟、家長參與、正當程序（due process）的保護等（U.S. Department of Education, 2002）。在全國教育學會（National Education Association, NEA）（1975）的專業守則裡，首先明列的亦是對學生的承諾（Commitment to the Student）：舉例來說，不能因為學生的種族、性別、國籍等的差異而將其排除在學習活動之外，並且要在合理的範圍之內保護學生免於受傷的可能。在台灣的社會脈絡之中，雖然每一位學生的受教權與學習權早已受《憲法》的保障，但在實質上卻依然將學生與學校、教師之間的關係視為是一種「特別權力關係」，也就是說對於學校或教師的命令與約束，學生必須絕對服從，並且不得進行權利救濟的行為。遲至一九九五年司法院大法官

會議針對「限制學生對學校所為之處分提起爭訟之判例」是否違憲，做出了「釋字第 382 號解釋²」；以「特別權力關係」來詮釋學生與學校或教師關係的觀念也早已為司法界人士所揚棄，認為其有違《憲法》保障人民自由權之意旨（李震山，2001），故不能以此論點來否定學生或其家長的意見有被採納的必要性及可行性。再加上諸多社會團體對於學生權利的大聲疾呼，不唯學校行政與教學措施之合理性、正當性及合法性日漸受到社會大眾的重視，其後於一九九九年訂定的《教育基本法》中也較為詳細地規範了學生的受教權利，學生之為「人」的權利得到較多的關心。

若再將討論的範圍聚焦於行為改變技術之上，包括行為治療促進學會（Association for the Advancement of Behavior Therapy, AABT）、美國心理學會（APA）、及行為分析學會（Association for Behavior Analysis, ABA）、特殊學童委員會（Council for Exceptional Children, CEC）在內的相關學會或專業團體，均曾針對在行為改變技術的應用情境裡，諸如嫌惡刺激的使用時機等當事者應有的權利加以討論及陳述（Center, 1993; Martin & Pear, 1996）；亦主張如同其他接受行為改變技術的矯治對象一般，對於教師所執行的行為改變方案，學生也應該有包括被告知（informed consent）、同意、對控制的反抗（counter-control）、中止（withdraw）等的權利，以保護自己不致於因為此方案的執行而受到權益上的損害（Martin & Pear, 1996; O' Leary & O' Leary, 1977）。或有教師以為學生權利的強調僅限於懲罰等負向手段的使用，並不及於獎賞或是代幣制度的應用範圍，實則不然。畢竟從資源分配的角度來思考，任何教學措施受限於時間或經費，不論在質或是量上均有所限制，因此教師在進行各種措施時不但必須考量學生的個別差異與需求，捫心自問：「這是這個學生所應得的嗎？」更須謹慎，舉例來

² 司法院大法官會議釋字第 382 號解釋：各級學校依有關學籍規則或懲處規定，對學生所為退學或類此之處分行為，足以改變其學生身分並損及其受教育之機會，自屬對人民憲法上受教育之權利有重大影響，此種處分行為應為訴願法及行政訴訟法上之行政處分。受處分之學生於用盡校內申訴途徑，未獲救濟者，自得依法提起訴願及行政訴訟。行政法院四十一年判字第六號判例，與上開意旨不符部分，應不予援用，以符憲法保障人民受教育之權利及訴訟權之意旨。2005 年 12 月 25 日，資料取自：「司法院大法官」http://www.judicial.gov.tw/constitutionalcourt/p03_01.asp?ex-pno=382。

說，是否總是某一類或某一位學生得到正向的回饋？而對於某個學生的讚賞或獎勵又是否已然成為其他學生學習權利或機會的剝奪（劉修全，2000；Starratt, 1994）？

不可諱言的，縱然整個台灣社會與校園文化都朝向民主化的方向在發展，在教育的實際場域之中，前述學生權益的維護卻並不一定能夠真正的落實：原因之一在於我國固有的價值觀裡本就十分強調學生的服從，再加上一如前段所敘述，學校教師在教學生活之中的時間壓縮與孤立及專斷的特質，對於學生的權利容易有所忽略；另一方面則是因為，在一般學校教育場域中會接受行為改變技術矯治行為者通常有兩類：身心障礙的特殊教育對象及行為上有所偏差或適應困難的學生；相較於大多數的學生來說，這兩類學生本屬於相對的少數與弱勢，非但可能不知道該如何保障自身的權利，甚至於並不曉得自己是否擁有任何的權利。

由此角度觀之，教師不但身為行為改變方案的執行者，也應該對學生權益的保障有更多的敏感與察覺：例如學生在能力上的限制、已經付出的努力程度等（APA, 2002; The National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research, 1979）。此外，許多學者也主張包括教師在內的助人者在執行行為改變技術時，一定需要有相關的專業督導擔任諮詢的工作，以避免因為技術上的不純熟或是粗心而導致學生權益的受損（Martin & Pear, 1996; O' Leary & O' Leary, 1977）。而除了對學生的權利要有更多的敏覺之外，教師對於行為改變技術「正當程序」的遵循，也可被視為是保障學生權益的方法之一。

二、正當程序的遵循

法律的正當程序概念可以追溯至英國於一二一五年《大憲章》第三十九條規定非依國法不得任意拘捕的承諾，並為美國法律繼承其思想觀點，成為美國基本的人權之一（顏秀如，2003）。而所謂「正當程序」原是指涉刑事訴訟必須採取正式的起訴方式，並且保障被告在接受陪審裁判的權利。此一概念擴大使用的範圍下，在例如選舉、立法或行政的程序之中，也可以看到「通過法定程序」等的字眼（程雲鵬，2004：119）。換句話說，基於「目的不能證立手段」的理念，

即使行為的目的良善，但卻不是所有的手段或程序都可以在良善的目的之下被接受（李震山，2001：392-393）。而藉由正當程序的相關思考，我們可以更為審慎地釐清一個決定是否是出自於過於武斷和反覆——證據是否充分且相關——的過程（林延慧、張振華譯，1999：34-35）。

Kenneth Strike 與 Jonas F. Soltis 於《教學倫理》（*The Ethics of Teaching*）中曾舉例說明正當程序在倫理考量中的意義：大意是說在一場發生於化學實驗室的爆炸案中，由於沒有學生願意說出案件發生的原委，致使該任課教師做出了找不到主導者將懲罰整個班級的決定。爾後，該任課教師獲得了一封檢舉的匿名信，也裁決遭到檢舉的嫌疑者該科成績死當，不論該名學生始終堅決否認涉案。或許此一決定的確能如任課教師所希望地收到殺雞儆猴的效果，但其處理程序卻有著嚴重的瑕疵：例如以匿名信作為唯一證據的公信力為何、未曾給予嫌疑學生任何答辯的機會等，而以成績作為懲罰的籌碼不但與學生行為的禁止沒有直接的相關性，更是一種對學生權利的侵害（林延慧、張振華譯，1999：35-36）。

此一例子所表現出來的，是任何行政或教學的施為在其正當程序上至少應涵蓋對於當事者的訊息告知、提供當事者意見陳述的機會，以及行政者秉公蒐集相關證例並進一步地做出決定等的特徵（顏秀如，2003）。將正當程序的概念加諸行為改變技術的應用時，包括：依據縝密且客觀的觀察及評量結果來設計與選擇應用的方法；將所有方案的內容、實施程序、可能造成的影響等告知相關學生及家長，並在取得同意之後開始執行等，都是應該予以注意的要項；此外，在整個過程之中，學生及家長不但可以隨時中止方案的執行，在自己權利受損時亦可進行申訴或訴訟。如此的主張是希望對學生的權利考量能真正落實在每一個方案的實施步驟之中，並且減少因為教師主觀意識對於學生行為判斷所可能形成的傷害（陳新轉，1998）。誠然正當程序的概念在行為改變技術應用上佔有如此重要的地位，《憲法》、《教育基本法》、《特殊教育法》及其施行細則、《身心障礙教育專業團隊設置與實施辦法》、與《訴願法》等法規中亦明定了政府應提供學生與家長在面對不合理法的待遇時，可供遵循的權益救濟管道，但是在諸多規範之中，學校與學生（及家長）之間仍屬於上對下的指導關係，相關權益保障的要件較為消極，申訴或訴願等的司法程序亦有緩不濟急、曠日費時之虞（郭慧龍，

2001)。此等法治規範上的缺失，除有待政策制定者之費心外，更顯示出在行為改變技術的實際應用層面，教師專業判斷之重要。

在此，特別值得一提的，正義的觀點在考量包括行為改變技術應用在內的任何教學或行政措施時固然有其重要性，卻不應被視為是唯一的出發點；相對的，學校行政人員或是教師更應時時以批判的角度，審視每一個「合法」的施為是否隱然成為不平等宰制機制的合理化糖衣。例如美國「應用研究中心」（Applied Research Center, ARC）在執行一項全國性的種族與社會變遷政策研究時便發現，各州學校的「零寬容政策」（Zero Tolerance Policy）與相關規範在實際執行的過程與結果充滿了種族的不平等，特別是從學校開除或停課的學生數上可以看出「種族」這個因素所形成的重大影響；另一方面，原初為了防範學生攜帶槍械到校，造成重大傷亡的美意在逐年擴大規範的範圍後，不但對學校行政人員與教師的理性專業判斷造成壓抑，甚至許多學生與家長（尤以少數族裔者為最）的權利也被壓縮到僅僅是正當程序的遵循而已（Keleher, 2000）。而此所顯示的，正是對於學生行為管理的優先性與重要性，早已凌駕了學生的權益的保障與更多福祉的追求。

伍、關懷的倫理考量

從上述 ARC 的研究結果可以發現，雖然正義的倫理觀點開啟了教育實務者對於學生權益的關注，彌補了批判倫理考量鮮少提供實質建議與作法的不足，但是不言而喻的，正義的倫理考量在其理論與實務層面卻也面臨到，對於「正義」的不同詮釋所形成的衝突，致使許多與正義相關的討論或實踐最終都陷入了囿限於最小考量的困境之中，例如僅僅以不傷害學生為要求，卻未能進一步地謀求其更大的福祉；或是屢屢強調公平考試機會的提供，卻不思索一再於考試中失敗的學生是否真的需要這些機會（Noddings, 1999; Starratt, 1994: 52）。另一方面，迥然不同於其他醫療或心理諮商情境中的急迫性與強制性，以教導化育學生為本質的學校教育情境所強調的是一種更趨近於關愛與關懷倫理（ethic of love and car-

ing) 的訴求。因此在本文論述的最後一部分，將進一步地以關懷的倫理觀點思考行為改變技術的應用。

簡單來說，關懷的倫理是對關係的一種訴求，最原初的基本形式是由一個關懷者 (carer) 與一個關懷的接受者 (recipient of care) 所組成；在其中，關懷者意識狀態的特質是全神貫注 (engrossment) 與一種動機的取替 (motivational displacement)：前者指的是對於被關懷者開放的、沒有選擇的接受；而後者則是一種感覺、能體悟到我們的能量是朝向他人及其所關愛對象的感受 (Noddings, 1992: 15-16)。所謂的關懷行為的最主要特徵可以說是反應 (reactive)、回答 (responsive) 與接受 (receptive)，也就是說關懷行為並沒有一定的規則或既定模式可以依循與套用，而是受到對於某人或某事的喜愛與關注所趨使；在每一個人的存在都有其絕對的價值，不能被視為是達成某個目的的一種手段、工具之前提下，關懷行為的唯一目的便是被關懷者的福祉 (Alexander, 1976; Noddings, 1984; Starratt, 1994)。在此種觀點之下，對於學生的人格、自尊或是其生活品質將會因為行為改變技術的實施而受到多少的影響，便成為我們討論的焦點；而學生本身的福祉亦會是應用行為改變技術最終的，也是唯一的考慮。

一、視學生為唯一的、最終的目的

J. F. Lyotard (1984) 曾經批判在後工業的社會之中運作效能 (performativity) 早已成為人們賴以評判其他人、事、物的標準。學校教育場域亦不自外於這股潮流，最顯而易見的，是各行政與教學單位對於某些績效或標準追求的狂熱，不論是教師或是學生，則淪為達成績效或標準的工具而已。以美國 Rhode Island 的公立學校為例，在一九九六年的零寬容政策裡，除了規範於一九九四年所頒布《聯邦免於槍枝的校園法》(Federal Gun Free Schools Act) 中指明不可攜帶的槍械、爆炸性裝置、槍枝消音器或炸彈等的物品外，校園的違禁品名單之中又巨細靡遺地規定了包括刮鬍刀、釘錘、管子等項目，或是任何外形相似、或能用以傷害身體的物品。在這項校園政策的實施之後，不但許多學生因為攜帶指甲刀或是繫於鑰匙圈上的萬用小刀而遭到強制開除，被迫離開校園；打架或是違反服裝規

定也被當作是不可寬貸的行為——即使事後證明這些行為與「校園安全」的要求沒有任何的抵觸，但是絕大部分的行政人員的專業判斷卻選擇以政策執行為目標（Keleher, 2000）。

無獨有偶的，在一九九九年、造成十五人死亡、二十三人受傷的美國哥倫本高中之校園槍殺事件發生之後，一時間，許多校園中加裝了金屬探測器，也開始對一些「穿著怪異、行為古怪、獨來獨往、與大家格格不入」的學生們施行人格測驗——因為嫌犯之一的 Eric Harris 在同學的記憶之中是為「害羞、有點令人畏懼、不太正常」（張寧恩譯，2001）；卻鮮少有人去關注或討論到 Harris 之所以犯下這些行為的原因，或是他在學校生活之中是否曾受到惡意的欺凌。這些例證所顯現出來的，是理應為教學主體的「學生」，在許多的教學實際之中非但沒有被置於所有學校實際的核心，反而在諸如行為管理、成就標準的目標下被視為是需要被加以辨認、分類、貼上標籤的「對象」而已。

正因為意識到既存於許多的校園環境之中，學生存在的意義遠遠小於數學方程式練習的意義，N. Noddings 等學者大聲疾呼以「關懷」為出發點來思考學校之中的諸多作為：真誠地對待學生、開放地去接觸學生最真實的個別性，並且願意努力去察覺及支持學生的權利與需求——換言之，忠誠地面對存在於與學生之間的關係（Noddings, 1984; Starratt, 1994）。

一般而言，在學校教育情境中之所以會使用行為改變技術，大多是因為教師發現學生的某些行為將形成學習上的阻礙，或是將會對他人、學生本人造成傷害或干擾，而希望能藉由行為改變方案的實施予以導正，最終的目的則是使學生能夠更加地適應學校及社會生活。但不可諱言的，也有部分教師採用行為改變技術的目的是在於教室管理上的便利，把重點放在「不要學生做什麼」，而不是讓學生習得可欲的替代性行為。O. Lindsley 便曾經戲謔地形容許多教師所設訂的目標行為，如持續地坐在椅子上，根本就是一種「死屍目標」（deadman target）——唯有死屍才能夠做得到的目標（引自 Harris & Kapche, 1978）！此類目標的設定，對於學生的學習不但沒有助益，反而，還可能會造成學生性格上的壓抑。此外，也有教師誤認為使用諸如嫌惡刺激或限制性的干預等方法在導正學生行為上將有立竿見影之效，且其成效與刺激的輕重及量的大小成正比。此類的說法也為許多

的學者以實驗數據加以嚴正駁斥，主張行為改變的成效與嫌惡刺激的量並不為正相關，且基於人道立場，此種刺激量的提供不但應從造成最小痛苦的程度開始，更應該是在其他方法使用無效之後方得使用（Center, 1993; Harris & Kapche, 1978; Kazdin, 1994）。

T. P. Cooke 與 S. Cooke（1974）曾對於人權團體批判行為改變技術的執行者普遍缺乏同理心與同情，提出了不同的觀感與反駁：他們極力主張，所有的情緒感受皆是不可評量與分析的，與行為理論所訴求的客觀性有著根本上的衝突；更何況並沒有任何數據可以證明同理心與同情心等情緒的反應可以導致方案或技術的成功。此外，他們也援引了 L. S. Ball 等學者的觀點，認為在學校之中主張「溫和——關愛——關懷」取向（tender-loving-care approach）的行為改變技術應用者，僅僅可稱的上是「未受到良好訓練」的執行者，因為任何不適當的（undisciplined）情感將對行為改變技術的當事人形成難以彌補的傷害，同情或同理亦是不足以掩蓋行為改變技術對當事者形成的改變；另一方面，「溫和——關愛——關懷」的取向也阻礙了當事者進一步學習的可能。

然而，筆者以為，此類的觀點之中存在著許多似是而非的謬誤：固然同情或同理等關懷的情感無法抹滅行為改變技術所可能形成的任何變化，但倘若這些已然預知的改變是在考量當事者最大福利後所做的決定，且也已經當事者的同意，其形成的變化又何需加以隱藏？此外，筆者固然承認任何方案執行者的「不適當情感」對於行為改變技術的當事人都可能會形成程度不一的影響，但是那也應該是以「不適當情感」為限；再者，許多教師在接受英國教育標準局（Office for Standards in Education, Ofsted）針對普通學校中特殊學生的需求進行調查研究時亦表示，縱然擁有足夠的專業知能以明確地辨認出特殊學生的障礙與需求對於普通學校教師而言是十分重要的，然而，對於學生的尊重與回應的溫暖卻能讓這些學生走得更遠。而除了適當的行為管理與課程設計外，接納的學校文化、氣氛以及適當的個別化教學與支持，更是幫助特殊學生們儘快融入學校活動之中的重要原因之一（Ofsted, 2003）。劉修全（2000）實際於教育場域應用行為改變技術的經驗之中也發現，當學生能夠感受與明白到行為改變措施背後是對自己的關愛後，不但上課說話等行為明顯的減少，並承諾即使撤去正增強物亦能維持良好的

聽講行為，師生關係亦因此而有明顯的改善。

二、支持系統的提供

對個案學生而言，每一次行為改變技術的應用都不單純只是一些專有名詞在生活中某一段時間的呈現或累積而已；相反的，這些方法與技術的實施對學生所形成心理、生理上的影響都可能不是外人的臆測所能得知。因此，除了身為方案的設計者、執行者與評鑑者之外，教師更應該擔任學生的關懷者與支持者，隨時留意學生身心上的變化，並提供需要的協助。此外，教師也需要針對學生的反應狀況進行替代性方案及轉介管道的討論與提供（Harris & Kapche, 1978; O' Leary & O' Leary, 1977），畢竟沒有任何一種方法是絕對適合那一種行為或學生，且一個行為改變方案雖然有其明確的實施程序，然而學生的反應卻不全然是在事前所能夠預測得知的，因此一旦教師發現在執行計畫的任何一個環節出現了未預期的反應或結果，就應該進一步地檢視此一方案的設計是否有需要檢討或改變的地方，否則若是一味地拘泥於計畫之中而不知變通，或誤以為轉介學生是不光榮的事情，對於學生權益所形成的損害將是不可估量。教師能否以真誠、溫暖的態度來對待接受行為改變技術的學生，仔細地體察他們的感受與需求，亦成為技術應用成敗的關鍵之一。

然而，不同於過去傳統社會裏「阡陌交通、雞犬相聞」，「對客相邀還家，設酒、殺雞、作食」之親密關係，社會學者 Z. Bauman（1995: 134）發現在當今價值、觀念或資訊瞬息萬變的社會之中，消費市場的運作邏輯已取代理性逐漸成為主導社會的重要力量，消費理論也成為人際相處的指引：人們的相遇與對待好比在超級市場之中選擇商品一般，彼此之間的關係是短暫且膚淺的。許多時候，為了減少肇因於與他人之間陌生性所帶來的模糊與不確定，人們則嘗試減少他人行為之中的不可預測性與驚異性，或是將他們化約為生活背景的一部分，以減少對他人付出太多的關心（Bauman, 1995:127-129）；即使是處於同一個時空之中，但是除了空間能夠分享之外，思想與情感卻依然保持在中立的狀態、絕不彼此涉入（Bauman, 1994: 22-23）。這種 Bauman 眼中的「消費倫理」與「陌生人

倫理」關係反映在校園生活之中，則是學校行政人員與教師將「學生」化約為一個又一個的學號，給予一樣的教學內容、管教方式或課業練習，就算每天相處的時間多達八個小時以上，終究，那些是「別人的小孩」、是「他們的未來」。理所當然的，行為改變技術的應用被簡化成為一個個「有效」的技巧，成了減少關係之中的任何不確定性之有效工具之一，其目的在於維持既存的「規律」，如教學活動的流暢性。

筆者以為，之所以會有如此的情形出現，某一方面其實是肇因於教師在教學經驗之中著實面對了太多、來自於外在環境的不確定性與陌生性，好比每一個學生的不同表現、需求與反應；再加上來自於家長、社會或是行政人員對於學生行為與成績等標準的要求、以及外界對於教師的眾多期許，也因此，特別是在面對自己所無法掌控的特殊學生、或是言行無法合乎標準的學生時，教師們會表現出負面的情緒，甚至是以行為管理來取代對於學生的其他關懷（Baker, 2005）。部分體罰過當的案例之所以發生，也是源於教師的主觀意識或情緒無法得到緩解所致（陳新轉，1998）；久而久之，教師們尋求以一種最快、最有效的方法來處理教學生活事務的心態便似乎是在所難免的了。對此，Backer（2005）歸納相關研究結果論稱，當教師們能夠感受到支持與自信時，將能夠更加照顧到學生的需求，良好的訓練與教育也能讓教師們有更多的信心足以面對學生的個別差異與多元性。也因此，除了學生的需求應該要被加以考量之外，學校行政人員與教師亦需要持續的、強而有力的支持系統，例如專業知能的訓練、相關資訊的諮詢等（吳永怡，2004；Ofsted, 2003）。

陸、結語

本文首先扼要說明行為改變技術之特質與基本原則，爾後，藉由 R. J. Starratt 的多元倫理架構，分別從批判、正義及關懷的角度對行為改變技術在學校教育情境裡的應用進行相關的倫理討論。要言之，從批判倫理觀點來說，考量的要點包括了師生權力地位的不平等，與既存師生價值觀之差異；對於學生應用權利的重

視、與正當程序的遵循則是正義觀點下的考量；最後，關懷的倫理考量則是提醒學校行政人員與教師，在進行行為改變技術時必須視學生為唯一的、也是最終的目的，亦要留意相關支持系統的提供。雖然行為改變技術本身是一套價值中立的方法，但其應用結果卻會因為設計者、使用情境、及使用對象等因素的不同而殊異。身兼主要的設計者、執行者與評鑑者等角色，學校行政人員與教師對於使用行為改變技術時所衍生的議題也需要更為周詳地考量，以期能讓學生真正透過行為改變技術的應用而更加地適應學校及社會生活。

參考文獻

中文部分

- 人本教育基金會（2005年，10月）。**人本教育基金會新聞稿**。2005年12月20日，取自「財團法人人本教育文教基金會」<http://hef.yam.org.tw/index01.htm>。
- 吳永怡（2004）。國小教育人員對身心障礙學生融合教育態度差異分析研究結果。**台東特教**，**20**，29-38。
- 李震山（2001）。**行政法導論**。台北市：三民。
- 林延慧、張振華（譯）（1999）。K. Strike & J. Soltis 著。**教學倫理**（The ethics of teaching）。台北市：桂冠。
- 姜添輝（2000）。教師專業意識、社會控制與保守文化。**教育與社會研究**，**1**，1-24。
- 姜添輝（2003）。教師是專業或是觀念簡單性的忠誠執行者？文化再製理論的檢證。**教育研究集刊**，**49**（4），93-126。
- 翁士助（2002）。**國中學生抗拒型態之質性研究**。國立臺灣師範大學教育系碩士論文，未出版，台北市。
- 康萃婷（2002）。**天、人之際：將團少年的生命史研究**。國立中正大學教育學研究所碩士論文，未出版。嘉義縣。
- 張世彗（2000）。行為改變技術的基本概念：特性、迷思及正思、簡史及挑戰。**國教新知**，**47**（1），15-24。
- 張春興（1989）。**張氏心理學辭典**。台北市：台灣東華。
- 張寧恩（譯）（2001）。E. Aronson 著。**槍響之後：打造免於恐懼、樂在學習的校園**（Nobody Left to Hate: Teaching compassion after Columbine）。台北市：天下雜誌。
- 張麗珍（1998）。班級經營法寶：談行為改變技術。**教育實習輔導**，**4**（2），

52-55。

郭慧龍（2001）。特殊教育申訴與權益救濟制度。**特殊教育季刊**，**80**，1-8。

陳新轉（1998）。從校規之內涵與實務評析國中管教懲罰辦法。**教育研究資訊**，**6**（4），48-68。

陳榮華（1995）。**行為改變技術**。台北市：五南。

程雲鵬（2004）。**正義理論及其在教育上之意義**。國立中正大學教育學研究所碩士論文，未出版。嘉義市。

黃鴻文（2003）。**國民中學學生文化之民族誌研究**。台北市：學富。

劉修全（2000）。行為改變技術的應用。**諮商與輔導**，**172**，11-14。

鄭友超、李國樑（2003）。行為改變技術與學校效能的探討。**技術及職業教育**，**77**，49-53。

顏秀如（2003）。論學校行政之程序正義與實質正義。**國民教育研究集刊（國立台南師範學院）**，**9**，281-299。

西文部分

Alexander, R. G. (1976, May). *Toward a moral criterion for use by behavior modifiers*.

Paper presented at the Annual Meeting of the Midwestern Association of Behavior Analysis, Chicago, Illinois. (ERIC Document Reproduction Service No. ED140118)

APA (2002). *Ethical principles of psychologists and code of conduct 2002*. Retrieved November 25, 2005, from <http://www.apa.org/ethics/>.

Baker, P. H. (2005). Managing student behavior: How ready are teachers to meet the challenge? *American Secondary Education*, *33*(3), 51-64.

Bauman, Z. (1994). *Alone again: Ethics after certainty*. London: Demos.

Bauman, Z. (1995). *Life in fragments: Essays in postmodern morality*. Oxford: Blackwell Publishers.

Center, D. B. (1993). *Selecting behavioral interventions for individualized intervention plans*. Paper presented at the Annual Conference of Teacher Educators for Children with Behavioral Disorders, Tempe, AZ. (ERIC Document Reproduction Service

No. ED368129)

- Ching, C. L., & Giles, G. M. (1985). Behavior modification in the classroom: Some ethical reservations. *Education, 105*(4), 360-365.
- Cooke, T. P., & Cooke, S. (1974). Behavior modification: Answers to some ethical issues. *Psychology in the Schools, 11*(1), 5-9.
- Harris, A., & Kapche, R. (1978). Behavior modification in schools: Ethical issues and suggested guidelines. *Journal of School Psychology, 16*(1), 25-33.
- Jackson, P. W. (1990). *Life in classrooms: Reissued with a new introduction*. New York: Teachers College Press.
- Kazdin, A. E. (1994). *Behavior modification: In applied setting* (5th ed.). California: Brooks/ Cloe Publishing Company.
- Keleher, T. (2000). *Racial disparities related to school zero tolerance policies: Testimony to the U.S. commission on civil rights*. Oakland, CA: Applied Research Center. (ERIC Document Reproduction Service No. ED454324)
- Liotard, J. F. (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge* (G. Bennington & B. Massumi, Trans.). Minneapolis, MN: The University of Minnesota Press.
- Martin, G., & Pear, J. (1996). *Behavior modification: What is it and how to do it* (5th ed.). New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- McLaren, P. (1998). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education* (3rd ed.). New York: Longman.
- NEA (1975). *Code of ethics of the education profession*. Retrieved November, 29, 2005, from <http://www.nea.org/aboutnea/code.html? mode=print>.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. London: University of California Publisher.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York: Teacher College Press.
- Noddings, N. (1999). Care, justice, and equity. In: M. S. Katz, N. Noddings & K. A. Strike (Eds.), *Justice and caring: The search for common ground in education* (pp.

- 7-20). New York: Teacher College Press.
- Ofsted (2003). *Special educational needs in the mainstream*. Retrieved December, 20, 2005, from <http://www.ofsted.gov.uk/publications/index.cfm?fuseaction=pubs.displayfile&id=3408&type=pdf>.
- O' Leary, S. G., & O' Leary, K. D. (1977). Ethical issues of behavior modification research in schools. *Psychology in the Schools, 14*(8), 299-306.
- Reinders, J. S. (2002). The ethics of behaviour modification: A comment on ethical issues in the implementation of a DRI programme for the treatment of social isolation and ritualistic behaviour in a learning disabled individual. *Journal of Intellectual Disability Research, 46*(2), 187-190.
- Shaw, T. A. (1996). Taiwanese schools against themselves: School culture versus the subjectivity of youth. In B. A. Levinson, D. E. Foley & D. C. Holland (Eds.), *The cultural production of the educated person: Critical ethnographies of schooling and local practice* (pp. 187-207). New York: State University of New York Press.
- Starratt, R. J. (1994). *Building an ethical school: A practical response to the moral crisis in schools*. London: Falmer.
- Stephens, T. M., & Cooper, J. O. (1980). The token economy: An affirmative perspective. *The Educational Forum, 45*(1), 107-111.
- The National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research (1979). *The Belmont Report: Ethical Principles and Guidelines for the Protection of Human Subjects of Research*. Retrieved December, 09, 2005, from <http://ohsr.od.nih.gov/guidelines/belmont.html>.
- Tirri, K. (1999). Teachers' perceptions of moral dilemmas at schools. *Journal of Moral Education, 28*(1), 31-47.
- U.S. Department of Education (2002). *No Child Left Behind Act (PL 107-110)*. Retrieved December, 20, 2005, from <http://www.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/107-110.pdf>.