

第二章 文獻探討

由於本研究主要關注的焦點為國小教師專業倫理的心理運作與行為表現，因此本章第一節將先針對「教師專業倫理」進行概念解析；第二節再參考研究成果豐碩的道德心理與行為的相關研究，尋求歷程可能類似或相近的心理運作模式；第三節則是探討國小教師的專業倫理表現，最後第四節再針對本研究重要變項加以分析，作為建構本研究架構之基礎。

第一節「教師專業倫理」的概念解析

從詞語分析的角度，「教師專業倫理」是由三個名詞串連起來的複合名詞；教師是職業身分與角色的界定，「專業倫理」也是典型的複合名詞，「倫理」是主要概念，而「專業」則具有修飾或限定的作用，據以指稱其應用的範圍。朱建民(1996)指出「倫理」是適用於社會所有成員的道德規範，而「專業倫理」所涵蓋的規範則特別針對專業領域的人員，例如教師、諮商師、醫生、護士、記者、工程師、律師、法官等。誠如「尊重他人」是普遍一般人都應該遵循的倫理規範，而「教師應對學生的學習狀況與評量結果保密」則是適用於教師對學生隱私權維護的專業倫理。以此看來，教師專業倫理是一種應用倫理，著重於教師在執行專業工作時所面對或遭遇的倫理議題。

為求語意與實質內涵更進一步的瞭解，本節將先探究專業領域中「專業」的意義與內涵，進而分析「專業倫理」在專業化的過程所扮演的角色；再回歸教師的身分與角色，分析「教師專業倫理」的意義，並檢視國內關於教師專業倫理規範的制定與現況，最後則以教師實踐層面的心理與行為分析為結。

一、專業的意義與內涵

從歷史的角度看「專業」，可溯及西方世界在中古時期歐洲大學興起時，以法律、醫學與神學三大學術領域為專業，因為此三者具有專門性與學術性的學問體系，此為西方「專業」觀念的由來(鍾任琴,1993)。

Becker & Becker(2001)在倫理百科中指出在西方社會的眼光中對「專業」(professional)的界定是指具有特殊的專門知識或技術，以提供給客戶重要的服務。在歷史演變中這種對職業能力的特殊知能需求，因為更多的知識能力、訓練過程、資格認證的要求，使得專業工作更無法被一般人所取代，不但將專業推向社會菁英的地位，同時也在時間的演變中塑造「專業」更多的獨占與限制(葉匡時,1998)。

對於詳細界定「專業」的內涵或特徵等定義，多位學者的看法多為大同小異(Downie,1999;鍾任琴,1993;簡成熙,2004)；由於「專業」的概念並非是固定的，而是由一些相類似的鬆散理念所形成，往往只是各項目或規準上程度的差別而已，所以不是一組嚴格限制的充分和必要條件(Downie,1999;簡成熙,2004)。為了更具體而清楚的掌握「專業」概略的輪廓，茲列舉葉匡時(1998)引用Bayles(1989)所界定專業的六個基本特質如下：

- 專業人員需要經過長期嚴格的教育訓練。除了正式的學校教育之外，專業人員通常還需要經過實習階段才能成為正式的職業人員。
- 專業訓練包括相當程度的知識訓練，尤其是抽象知識，簡要的判斷規準即是在一般大學中設有相關之碩博士學程。
- 專業工作對於現代社會的運作提供不可或缺的服務。
- 專業人員通常需要同過認證。在大陸法系國家通常由政府執行，美國則是多數由各專業團體擔任。

- 專業人員通常有一個強而有力的專業團體，不僅爲了增進會員的私人利益，也爲客戶的利益而努力。
- 專業人員對其工作有很高的自主權，專業人員常常須要發揮一己的判斷力，維護客戶最高利益。因此當專業人員與客戶之間涉及執業手段不當之糾紛時，也只有同業人員才有仲裁的能力。

綜合上述，專業的內涵究竟爲何？以結構層面與態度層面加以對照分析，結構層面包含一種專任的行業、訓練學校、專業組織的組成、規範倫理的訂定等；態度層面則包含以專業團體爲主要的參照標準、服務的信念、獻身專業、專業自主權等(鍾任琴,1993)。

由上述說明可看出「專業」的發展在英美等國有其社會與歷史的時空背景，然而以西方世界對「專業」的定義、期待與要求直接引入，是否與我們社會與文化中的概念相去甚遠呢？國內對「專業」普遍的概念與期待又如何呢？

同樣從辭典中先尋求語彙的意義，教育部國語推行委員會(1998)所編錄的國語辭典將「專業」解釋爲：主要研究某種學業或某種事業。並引後漢書.卷九.孝獻帝紀：「今耆儒年踰六十，去離本土，營求糧資，不得專業。」北齊.顏之推.顏氏家訓.雜藝：「算術亦是六藝要事，自古儒士論天道，定律歷者，皆學通之。然可以兼明，不可以專業。」由此可看出在中文的語義中「專業」並不像前述西方社會的概念中含有「提供服務」的意涵。國語辭典對「專業化」的解釋則是職業團體走向具有專門職業特性的趨勢及過程(教育部國語推行委員會,1998)，其字面涵義也未見職業訓練、授證、專業組織等限制與獨占性的發展過程。

至於行政院主計處彙集各公會、職業等資訊，定義「專業人員」爲「凡從事科學理論研究，應用科學知識以解決經濟、社會、工業、農業、環境等方面問題，及從事物理科學、生物科學、環

境科學、工程、法律、醫學、宗教、商業、新聞、文學、教學、社會服務及藝術表演等專業活動之人員均屬之。本類人員對所從事之業務均須具有專門之知識，通常須受高等教育或專業訓練，或經專業考試及格者。」其中各級教師則是屬於專業人員的細類(行政院主計處，1992)。可見政府部門對「專業人員」的描述以接受專門的訓練、具備特殊專門的知識、以及採取認證等資格認定的方式界定專業人員。至於前述西方世界的「專業」概念中有關社會地位、提供服務、專業組織、專業自主與專業倫理規範等社會層面的意義似乎並未隨著「專業」職業的形成與界定完全融入本土的概念中。專業倫理在專業中除了規範條文的表面意義之外究竟還具有怎樣的功能？在職業邁向專業化的過程專業倫理又扮演怎樣的角色？以下將繼續探究。

二、「專業倫理」在專業化的過程所扮演的角色

在說明「專業倫理」之前擬先區分「倫理」與「道德」的異同。西方倫理學中，「道德」(moral)與「倫理」(ethic)都是關於人們行為品質的善惡正邪，以及生活方式、生命意義與終極關切。此二概念大致相同，經常可以互相換用，但是從語源及用法來看還是略有區別，“ethic”是源於希臘文的“ethos”，“ethos”的本意是「本質」、「人格」；也有「風俗」、「習慣」的意義。羅馬人西塞羅以“moralis”翻譯“ethics”，“moralis”則源自拉丁文的“mores”，原意是「習慣」或「風俗」的意思(何懷宏,2003)。由上述語源的追溯看來，「道德」(moral)與「倫理」(ethic)兩者似乎是同義字，都有風俗習慣的意義。

至於現今的意義，經檢索線上牛津大辭書，將“ethic”的名詞解釋為一組道德的原則；“moral”則是指人類品格或行為的善與惡，或是人類行為可接受的規則與標準。沈清松(1996)引述

自康德以後，德國觀念論的哲學家便將「道德」視為針對個人之規範要求，而且只要求個人達到人格的完美，但是「倫理」則針對社會規範的要求，並且要求全體社會遵行規範，以保障每個人的人格。所以“moral”強調個人的道德修為，“ethic”則是從社會規範的角度強調人人遵循規範下相互保全彼此。

若放在詞彙使用的情境來加以比較，「道德」較常用於人，含主觀、主體、個人、個體的意味，「倫理」則更有客觀、客體、社會、團體的意味(沈清松,1996;何懷宏,2003)。由此說法加以延伸，論及個人對於人事物的善惡正邪的判斷或行事可稱為「道德」，如果涉及對整體社會的影響、或與他人的互動，雖然也是關於善惡正邪的規範與執行，則以「倫理」一詞較為適當。因此「專業道德」比較強調專業人員個人以自由和自覺的方式，遵守專業的行為規範，藉以提升其向善之性的歷程與結果；「專業倫理」則是強調某專業團體的成員彼此之間或與社會其他團體及成員互動時，遵守專業的行為規範，藉以維持並發展彼此的關係(沈清松,1996)。整合前述各項解釋與說明，本研究著眼於教師基於專業，面對學生、家長、其他教師或行政主管，彼此之間的互動過程，教師展現出對是非對錯的判斷、對他人需求的敏覺，以及願意負責任的態度等等，強調專業層次的互動與關係，因此將採用「專業倫理」一詞，而非基於個人自覺自省而能遵循專業規範的「專業道德」，也有別於教師專業組織訂定規範與行為準則的「專業倫理守則」的概念。

再進入討論「專業倫理」在專業化過程中所扮演的角色。「專業倫理」的功能可分三方面加以詮釋，第一是單純的規範限制，其訴求的重點是該項領域的從業人員在言行或工作行為上有清楚明確的規範，並且據以作為專業工作實施與否的評析準則；因此一套工作態度、處理原則、行為準則、道德規範以及價值標準的專業倫理，將使得專業人員在消極層面上有其不得出現無法原諒

之錯誤的專業警惕(王順民, 2002), 國內許多專業團體也都有類似的專業倫理守則, 例如「律師倫理規範」、「醫師倫理規範」、「高雄護士公會護理倫理規範」、「心理專業人員倫理準則」與「社會工作倫理守則」等¹。

第二是價值引導的功能, 專業倫理的問題常常發生於專業的重要價值(value)在付諸實現時與其他的價值產生衝突, 對於這些理想性的價值承諾往往是專業權威和威信的重要來源, 而這樣的承諾也會在認證過程中受到同儕和相關機構的增強。這些價值通常反映在倫理信條(code of ethics)中, 成為專業人員工作的引導, 信條強調專業實踐時的規範(norms), 是專業的核心價值, 當面臨衝突時應該凌駕於一般非專業的行為價值之上(Becker & Becker, 2001; 黃藹, 2004)。雖說如此, 「專業倫理」也會隨著該行業專業知識的變化與時代變遷而變。換言之, 「專業倫理」也具有Habermas 所謂「溝通倫理」的性質。它不應該只是由權威人士所「啓示」出來的一種「獨白的倫理學」, 而是由專業組織內的成員, 根據專業知識, 經過不斷的溝通和對話而逐漸形成的(黃光國, 1998)。這樣的倫理性質已經超越單純「規範」的作用, 而成為存於專業人員心中的態度、信念與價值。

第三是社會性的功能, 由於專業涉及抽象知識的應用, 並需要專業人員高度的自主性, 因此契約或法律實在無法完全概括所有可能發生的情況。於此, 隱含於社會網絡中不成文的社會規範, 對於維護交易秩序實在具有不可忽視的影響力。對於專業工作而言, 這些未必訴諸契約的社會規範, 即所謂的「行規」, 正是構成專業倫理的主體(葉匡時, 1998)。因此「專業倫理」就兼具有指引性、象徵性和形象性功能的積極意涵, 所以醫護人員、社工人員、教師等專業人員也自然存在著保護、裁決以及讓病患、案主與學

¹ 「律師倫理規範」84年通過, 85、87年再修正、「醫師倫理規範」88年通過, 91年再修正、「心理專業人員倫理準則」90年通過, 「社會工作倫理守則」87通過。

童身心安頓之專業信任的社會認知與形象。所以強調專業倫理所營造的專業形象與信任，將促使專業得以更蓬勃發展(王順民，2002; 朱建民,1996; 簡成熙,2004)。

除此之外，專業工作因為擁有特定的知識與技能，因此在進行專業判斷時也往往享有專業自主的權威。這種「專業自主」的意義是指專業工作者對於專業問題的處理及判斷能運用長期專業教育所獲得的知能，能夠進行專業判斷與專業決定。其專業決定結果具有權威性，不受外界因素的影響而改變(鍾任琴, 1993)。然而專業知識並非絕對的客觀，專業自主也不應無限上綱，如果僅靠專業人員的自律，完全沒有外在的規準與監督，就有走向極權的危險，是以透過專業組織的規範，確實實踐專業倫理以獲得認同，是較為可行之道(蘇永明,2004)。由此看來，專業自主代表專業人員的權與能，而專業倫理除了是外在的規範與限制，更是內在的價值標準，兩者之間不僅互相制衡，也彼此相輔相成。

綜述專業倫理的功能有提供專業人員心理運作的核心價值，維護交易秩序，提昇專業人員的社會認知與形象，以及專業人員執行專業工作時內外在此的規範與限制等，由此看來專業倫理的提倡不僅對專業品質的提昇有所助益，也相對保障且增進接受服務的一般大眾的權益。

再深入探究專業倫理實踐時所遭遇的倫理問題，由於不同的專業擁有不同的知識特性與活動特性，是以各專業領域的倫理問題亦各不相同，這些課題主要包含「專業情境的建構」、「專業情境中的倫理衝突課題」、「倫理衝突的專業解決之道」等三方面；「專業情境」包括專業的特殊性及限制性，即專業知識的獨特內涵與專業使用範圍的限制；並應釐清逾越專業領域的事務即不應是專業人士專斷的事務；「倫理衝突」是指專業活動中的一般人際衝突，以及專業人士與服務對象的衝突情境；「專業解決之道」則是在專業的倫理規範之下，期望能秉持專業的知識與理念為社

會服務，平衡二者得到較佳的解決(杜保瑞，2002)。倫理問題若排除了組織或制度層面對於專業倫理所能進行的規範，「專業解決之道」就是專業人員在專業情境中可以運用專業知識與技能，遵循共有的價值與共識，所採取的問題解決方法。這也是本研究擬探究的層面，從教師個人微觀的角度，分析專業倫理決定歷程中各重要因素之間的影響效果。

三、 教師專業倫理的意義

以前述「專業」內涵的各項標準與要素，針對國內中小學教師的專業性質加以分析：教師是專職的工作，而且教學工作屬於服務的性質，只是服務對象與支薪對象並不相同；此外，教師工作也需要擁有專門的知識與特殊技能才能愉快地勝任；而且在教師資格取得的過程中需要先經由大學階段另外修習教育學程或就讀師範院校等方式取得抽象的教育知識，再經過實習階段的實務磨練、最後還需要通過教師資格檢定等完整的過程才能獲得教師資格的授證；目前國內也有教師會等專業組織的建立，並進行教師自律公約的制定以及與各層級的政府機構協商訂定教師聘約規準等。因此，從結構層面分析國內中小學教師確實已經符合專業的標準。

然而仍有一些論點主張教師工作只能算是不太充分的專業(或稱半專業 *semi-professions*)，歸納分析如下的理由：部分社會觀念認為教師只要具備基本學科知識與一些教學技巧即可勝任、教師專業培訓時間不及其他專業(如醫師、工程師)的長期訓練、教師與統一雇主的關係降低其專業自主性與權威和地位、教師受行政干擾和部份教育自主與參與權受限(如課程、教育政策、教育目的等)、專業資格的限制並不嚴謹、教師待遇遠不如其他專業人員；尤其是中小學教師常被認為不需要抽象的專家知識與實踐技

能，只是技藝性的專業，並常因為國定的課程與教材而被質疑其工作的專業自主性(鍾任琴,1993;簡成熙,2004;黃藹,2004;劉兆文,1997)。

誠如前述「專業」的規準並非固定而可逐一驗證，常常只是程度上的差別而已(Downie,1999;簡成熙,2004)。因此，非常明確地將教師歸類於「專業」或「半專業」並無助於教師專業化的提昇。是以若從強化「教師專業」的功能而言，更重要的議題應該是核心概念「專業自主」與「專業倫理」權與能之間相輔相成的實踐。

由於「教育專業自主」是指教師在教學的歷程中能依其專業知識與能力作出專業判斷與決定，並且不受外力的不當干涉與影響；其範圍包括教師處理班級事務、教學歷程、激勵學習動機、學習結果評鑑與學生管理等各方面，教師充分擁有合理性的專業權威，不受行政人員、同事或他人的干涉與影響(鍾任琴,1993)。而且行政院教育改革審議委員會(1996)也於總諮議報告書中強調：「教師的專業自主並不屬於基本人權，而是遂行其職務所必備的條件，亦即職務上根據專業知識所運用的自由裁量權。惟教師的教學自由若不能激發學習者的潛在能力，反而阻撓或減低學習者獲得真理的機會，那麼，教師的專業自主便失去其存在的意義與價值。因此在保障教師專業自主的同時，應該強調教師做為專業人員所必須堅持的自律。」所以專業自主與獨斷、為所欲為之間的界線應如何拿捏著實不易，除了專業倫理的規範或專業團體的公斷與制衡之外，國小教師面對一群發展中的學習者，獨立教學的教室內並沒有直接的監督與成人在場，如果教師出現不合理的行為或處置，學生並無法辨識教師的不當行為。所以學童年幼無知與易受傷害的特性，使得國小教師的專業倫理實踐在權能平衡下更顯得有其必要性(Strike & Solitis,1985)。由此看來，專業

倫理在制度面有待專業團體制定守則與制衡不當行為，若落實到個人實踐層面則需要「自律」的堅持。

除了前述強化教師專業的功能之外，教師專業更因為其「教育」與「道德引導」的功能而使其專業倫理的意涵有別於其他專業領域；就「教師教學時扮演道德的角色」而言，國內外相關論述多持贊同的觀點(Campbell,2000; Damon,1992; Strike & Solitis, 1985; Tom,1984 ; 歐陽教,1986)，從教師負責照顧與引導學生個人的發展、教師對於課程決定、評定成績、訓練與懲戒學生等等教學活動的相關事務都涉及道德的意義，必須做出道德的決定，是以將教學視為「道德的事業」的確也不為過。歐陽教(1986)也重申教師人人都是德育的主體，不但要作「經師」也要作「人師」，如此學生才能有多重或多科際的德育修習機會，而且師生之間具有高講理與高關懷的關係，能互尊互諒，介入理性與情感的層次，才能有最好的效果。詹棟樑(1992)指出具有教育愛的教師所展現出來的專業倫理道德有「學究氣質」能嘉惠學生，努力充實自己的學識於教學；「自我控制」能不矯情、不情緒低落、不暴躁；「公正」對每位學生都是公平待遇，並激發學生的榮譽感；「對人的認識」不僅要努力了解兒童，還要了解人。由此看來，教師專業的知識技能與倫理道德的態度與信念是無法分離的，在醫療專業中或許有醫術高超卻不關懷病患的醫師，但是在教師專業領域中卻沒有不關懷學生卻能引導學生全人成長的教師。

台灣中小學階段師生關係在 Alitto(1995)眼中是與西方社會截然不同的，彼此密切而多面向的緊密連結，從知識教導的智性啟發到情感道德的成長，經師與人師的教師角色承襲歷史與文化的淵源；相較於美國教師強調多元文化與學生自尊感的維護，因此雖然不充當任何道德權威，卻只能淪於技術性的官僚(technician-bureaucrat)。雖然台灣教師在行使權威的過程中充滿焦慮，但是也實現人生意義，身為教師職業的永恆道德價值得以實

踐。在中國傳統中教師作為道德權威具有某種「神聖性」(sacredness)，因此教師在中國社會中擔負的角色是一個多元複合體，除了知識傳授，還承擔心理輔導、道德權威、行為楷模、社會工作者等等的職責(Alitto,1995)。在我們的社會中，教師本身已經被賦予道德的形象，強調「人師」成為傳統以來師資培育過程中培養準教師體會自身責任與承擔良師興國的道德使命(簡成熙,2004)。

Oser(1991)曾融入道德的觀點，從個人認知歷程的角度分析「教師專業倫理」的實踐，指出三階段的程序要素，先是責任的覺察，再平衡衝突的因素，最後則赴諸行動；並假定這個普遍而根深蒂固的結構是與道德判斷的能力相連結的，有別於 Piaget 學派道德判斷能力的功能性或結果導向成分，也不是社會心理學「態度」或人格的概念，而是直接將專業倫理視為「程序性道德」，強調身為專業人員必須學會專業行動背後的價值系統，這套價值系統是用來和功能性的標準相抗衡；例如醫師有責任要告知病患病情，但是假如病患罹患絕症，醫師是否要告知實情？如果醫師考量病人的心理狀態，他應該不直接告訴他，但是如果醫師非常注重病人有權了解病況，他就無法顧及病患可能陷入絕望中，在這個情況下醫師要如何權衡輕重呢？由此看來專業的行動不僅是功能考量的評估和專精而已，還需要道德的專精與可信。所以對於教師而言，程序性道德便是了解如何應用道德溝通和如何塑造道德的教室，因此對於教師專業倫理所包含的不應該僅僅是具有良好的德行而已，教師還應當應用在專業的教學責任上，除了在專業情境中進行是非對錯的判斷與道德的引導，還應該整合良好的教學知能和教學責任才是真正程序道德的展現。

至於經常出現的教師專業實踐的倫理問題方面，陳延興(民89)以訪談的方式研究二位教師經常面對教學上關於倫理的議題有：對待學生的公平性、教師管教、教師校外補習、學生成績評

定、教師對待學生性別角色之倫理、教師的關懷、教師收受家長禮品、處理學生偷竊、處理學生作弊、學生作業遲交、沒收學生物品、處理學生衝突、師生衝突等十三種；在這些議題中除了校外補習與收受家長禮品二者顯然是較明確地違反專業倫理的行為，其他都涉及 Oser(1991,1992)所強調在關懷、公正與真誠三者尋求平衡。此外，Campbell(2000)也列舉出加拿大教師經常提及的專業倫理的兩難情境，共有十五項，分列如下：

- 教師知曉同事對學生的傷害行為(例如：責罵、貶抑、身體虐待或性虐待)
- 教師有同事疏失或不勝任的證據(例如：總是對學生的作業評價錯誤)
- 有學生向教師求助，需要處理另一位教師對其不當的對待
- 教師確信某位教師的課程違反課程綱要，而且是對學生挑撥/灌輸/有害的。
- 新任的教師感受到同事的壓力，要調整成績讓學生的期末成績可以較好(有部分理由是爲了提高學生的自尊)。
- 教師知道某同事偷取試卷給自己偏愛的學生準備考試。
- 教師被強迫參與罷工。
- 教師了解某訓導政策是不合理且不合倫理的(例如：遲到、缺席或穿著的規定)，但是卻被期待要執行這些政策。
- 教師知道教育委員會的調查已經侵犯學生的生活，並且對他們有潛在的傷害，但是又被期待要執行這樣的調查。
- 教師受到來自主管的壓力，要爲學生加分或修改成績單上的評等。
- 教師反對主管決定要在其他學生面前告知修課未通過學生的訊息。
- 教師反對教育委員會有優先於家長的權力，但又被期待要支持此事。
- 教師發現某位學生由於非常需要大學獎學金，因而抄襲一份重

要的作業以求提高期末成績，而此項成績正是申請獎學金的重要項目。

- 教師相信課程內容是極富價值的(是基於學生的最大利益考量所以進行教學)，但是家長卻反對並提出抱怨。

從這些常被現場教師提及的專業倫理困境的議題或情境，可看出多數是重要關係的衝突，例如與家長、同事、長官、主管單位，或是單一學生的利益與多數學生公平對待的衝突，如果教師面對這些情境卻對自己的專業責任沒有清楚的定位，恐怕也只有依照立即可預見的後果加以判斷，無法實踐專業倫理的精神。本研究針對這些經常出現倫理問題的狀況，參酌實際案例改編倫理情境劇二則作為本研究倫理決定歷程的刺激事件。

四、 教師專業倫理規範的制定與分析

國內對於教育專業倫理或教師專業倫理的制定與相關研究自民國 60 年代開始便有許多學者相繼呼籲與投入，並於民國 66 年於中華民國教育學術團體聯合會通過中國教育學會所提「教育人員信條」，對「教育專業」、「學生」、「學校」、「學生家庭與社會」、「國家、民族與世界人類」等五方面，分別列舉教師應盡的職責與應達成的使命。

全國教師會(2000)亦制定「全國教師自律公約」，希望成為全國教師專業倫理之規準，朝向維護教師專業尊嚴與專業自主，重新形塑教師之形象。條約中羅列出積極層面以建立教師專業形象的理念與倫理規準共有七項，茲引述如下：

- (一)教師應以公義、良善為基本信念，傳授學生知識，培養其健全人格、民主素養及獨立思考能力。
- (二)教師應維護學生學習權益，以公正、平等的態度對待學生，盡自己的專業知能教導每一個學生。

- (三)教師對其授課課程內容及教材應充分準備妥當，並依教育原理及專業原則指導學生。
- (四)教師應主動關心學生，並與學生及家長溝通連繫。
- (五)教師應時常研討新的教學方法及知能，充實教學內涵。
- (六)教師應以身作則，遵守法令與學校章則，維護社會公平正義，倡導良善社會風氣，關心校務發展及社會公共事務。
- (七)教師應為學習者，時時探索新知，圓滿自己的人格，並以愛關懷他人及社會。

這七項規範是以對他人的關愛為基礎對別人做出的善行，可稱為「積極義務」(positive duties)；至於以尊重他人權利為基礎的自律性道德，則稱為「消極義務」(negative duties)；實踐此二者的心理歷程是截然不同的。實踐「消極義務」只要學會自我控制(self-control)，實踐「積極義務」則須採取行動以幫助他人(黃光國，1999)。此七項規範描繪出理想的教師精神與應肩負的使命。

人本教育基金會提出「教師五不」：不體罰學生、不以言語羞辱學生、不在外兼差補習、不向學生或家長推銷與升學相關的參考書及測驗卷和補習班、不侵害學生受教權等，並建議納入「教師聘約」作為聘任條件，對於違反者得以解聘，藉此拒絕不適任教師(中央日報，民國 93 年 1 月 17 日)。這樣的聲音突顯出社會對教師職權的行使並非採取「教學不力」與「不能勝任」的最低標準。全國教師會(1999)所擬訂的「全國教師聘約規準草案」也多針對學校與教師之相關的權力與義務進行規範，在第二章工作要求的第八條輔導管教部分述及「教師期授課時間及指導學生活動時間，於專業能力範圍內，對學生負有輔導管教之責任」，而上述「五不」大多涉及輔導管教的方式與教材運用的專業決定，如何合理的運用往往涉及教師的專業能力、理念與倫理判斷，恐怕也並非直接納入法令或聘約之中可以加以規範。

惟全國教師會(2000)所制定「全國教師自律公約」中亦舉出消極作為期望教師能引以為戒，其中關於補習、對學生言語和行為暴力、不教導學生支持特定政黨與信奉特定宗教、師生戀、利用職務媒介、推銷和收取不當利益、以及家長餽贈等六方面均具體明列，成為倫理規範，是屬於自律的消極道德。相較於前述「教師五不」僅有一項「不侵害學生受教權」未明列，其餘均已涵括在內。然而，全國教師會在民國 89 年 2 月 1 日的會員代表大會就已經通過的倫理規準，經過近四年的時間卻未成為教師普遍的共識與行為規範，也無法發揮專業組織制衡不適任教師的功能，同樣的問題再度成為社會的公共議論的焦點。

整體而言，除了消極義務是以低標準的專業自律要求外，積極義務更是社會普遍的期許，涵括良善人格、教學熱忱與參與投入、專業知能成長，以及秉持公平正義與關懷的道德原則，這些基本內涵也將融入本研究設計中，成為決定模式中的重要成分。

然而從另一方面來看，這些現有的教育專業倫理或教師專業倫理都是經由專業團體制定的規範，其內容也多偏向對教師或教育人員的期許，以教師應具有崇高的專業道德，遵守倫理規範為使命，是由上而下，從制度面企圖約束、制衡或期許教師行為的力量，並非教師自發內省的自律，也未觸及個人實踐時程序道德的心理歷程。

林翠屏(2001)的研究則可呈現出部分教師對於此類規範的認同，她將美國、英國、加拿大與國內教師教育團體組織的專業倫理信條加以彙整，分成基本原則、師生互動、同事互動、親師互動與社會互動等五大層面，請受試填答對專業倫理信條的目的、功能與必要性等問題的知覺；以屏東縣 173 所國小教師為對象，進行問卷調查，共收回 586 份有效問卷，結果雖然有部分變項(如學歷、職別等)呈現差異，但是整體而言都是持正面肯定的態度(五點量表中平均值均介於 3.5 和 4 之間)；對於全國教師會所制定的

「全國教師自律公約」多數表高度同意(90%以上),僅關於「補習」(71.0%)與「師生戀」(82.1%)二條支持度稍微略低,但是問及是否知道全國教師會已經制定「全國教師自律公約」,反而有超過半數的受試(56.7%)表示並不知道,顯示教師專業倫理信條雖然已經透過全國性的教師專業團體制定,卻未能廣為教師所知悉。

此外,研究中更令人關注的是受試教師不表贊同的部分;於此特別將其研究中不表贊同超過三分之一以上(即填答「無意見」、「不同意」與「非常不同意」)的信條逐一列出以便於檢視,共有六項;分別是「教師在寒暑假應從事進修,有應要求提出進修報告的義務」(42.3%)(北市教師會)、「教師應遵守地方專業團體協商後產生之規定」(38.1%)(加拿大教師聯盟)、「教師無罷教、罷舉行考試、罷改學生考卷或作業的權利」(41.7%)(英國全國教師協會)、「教師不得拒絕為缺席的同仁代課,也不能拒絕參加正常上班時間之外的校內外教育活動」(65.3%)(英國全國教師協會)、「專任教師不得從事教育學術創作以外的兼職」(60.5%)(北市教師會)與「教師可在私底下對於同事的教學表現與相關工作,直接給予批評,並在以書面告知同事後,保密的將這些批評交給能提供建議與協助的適當人選」(38.9%)(英國全國教師協會)。主要的議題有進修、罷教、拒絕代課與參與活動、兼職,與批評同事等,其中不得拒絕代課與加班活動不贊成的比例最高,此項明顯與教師權益相衝突,較偏向以行政便利的角度考量;至於不得兼職也有超過六成以上教師反對。顯示不同國家所制定的教師專業倫理信條在本地教師眼中並非均表贊同,自然也談不上可以形成共識。

Campbell(2000)堅持身為專業教師應遵循教學專業倫理的原則與標準,強調專業倫理並非相對性的主觀判斷,而是透過專業團體依專業的性質而形成對於倫理信念的共識,因此身為專業人員的一份子就應該遵守這份對專業的承諾。由於教師專業倫理信條都是經過教師專業組織集結共識而成,理應具有相當的規範與

引導專業執行的功效，然而本地教師對於「教師應遵守地方專業團體協商後產生之規定」的信條卻有近四成的比例不表贊同，顯示出近半數教師可能對於教師專業組織的認同與信任度並不高，或是對於實踐的可能性產生疑慮。

雖然前述研究中國小教師對專業團體所制定的部分倫理規範未能完全認同，顯示尚未凝聚倫理信念的共識，並不意味教師面對專業情境中的倫理問題無法做出合於專業倫理的判斷與決定。教師專業倫理的實踐往往落實在倫理困境的問題解決，從違法、自律到表率三種不同的倫理層次，教師採取不同處理方式所引發的倫理爭議，其行為的背後可能糾結著不同價值的引領，例如：公平正義的原則、學生中心的關懷情懷、避免損害的自利傾向，甚至是時間或工作壓力下的效率考量；而教師本身的人格特質、所接受的師資養成過程、教學年資等等相關因素都可能對教師的倫理決定歷程造成影響。因此本研究將針對個人微觀層面的教師專業倫理決定為研究範圍，前述分析國內相關教師專業倫理規範的重要價值，如公平正義、關懷等將作為本研究中教師進行專業倫理推理的原則依據，檢驗教師進行倫理推理的一致性。

第二節 倫理決定的心理歷程

本節將針對倫理決定的心理歷程中重要的關鍵因素深入探究，由於倫理與道德二者都涉及是非判斷的心理歷程，因此將先引述道德心理學中重要的理論觀點再加以整合，彙整出敏感度與倫理判斷為本研究的二大重點。

雖然本節所引述的重要理論多數為道德心理歷程的觀點，但是二者仍有所區別，首先，倫理決定(ethic decision making)與道德推理(moral reasoning)二者都是個體面對問題情境所經歷的認知歷程的一部分，可能有極類似的認知歷程。承前一節對倫理與道德概念的區辨，倫理決定所涉及的問題情境並非泛指一般個人生活情境中的道德操守或普遍性的道德議題，而是指在專業情境中與他人互動所涉及的是非判斷規準，所以不單純是普遍性的道德判斷，還涉及專業知識、價值與對情境的評估的能力。因此，第三節將特別再針對國小教師專業倫理的行爲表現與內涵加以解析，作為內容領域的區隔，並進而對照與一般道德的差異。以下將列舉道德心理學中知名的道德決定理論，整合分析決定歷程中的重要因素。

一、 Kohlberg 的道德推理心理歷程

Kohlberg (1984)曾針對道德推理與道德行爲的關係，提出道德四階段的心理歷程：(1)社會觀點：針對情境的解釋，思考「有什麼事情發生？」而道德推理植基於對情境解釋的三方面的不同傾向，分別是從發展的觀點看道德推理的能力、個體所持的道德原則傾向，以及文化中的規範或價值等；(2)倫理抉擇的考慮：於此階段進行道德推理與判斷，審慎思考「在此情境下應如何處置？」；(3)責任的判斷：思考「我是否有責任有所行爲？」，此階

段強調責任是道德行動重要的驅力，因為道德推理涉及是非對錯的判斷，而責任感才是連結認知與行為的橋樑；(4)非道德理性執行技巧及自我約束：包括持續注意力、內在效度信心、自尊、衝動性意念之控制力、拓延及遠程觀點、體力、心力及智慧，這些涵蓋影響道德行為的個人特質。由此看來道德行為必須結合認知與情緒的運作。從反應「應然」面開始，即當事人的道德發展狀況、道德哲學與價值體系，而後導致合適行為的選擇和赴諸行動的責任，最後的道德行為則需要具有自我強度或意志力的執行技巧(Walker,1995 ; Gielen, 1993 葉光輝譯, 1993)，如圖 2-1。Kohlberg 的主張除了道德判斷之外，還突顯環境解釋、個人特質、人格、責任等因素，這些也將成為本研究深入探究的關鍵變項。

除了整體的道德行為心理歷程的描述之外，其道德推理的測量方式也是值得深入了解的重點。Colby & Kohlberg(1987)修訂的道德判斷晤談法(moral judgment interview, 簡稱 MJI)，透過對語言內容的分析歸結到三種形式：規範(norm)、語氣元素(modal element)與價值元素(value element)。「規範」是道德價值或一個人認為重要的關心對象，常被用於辯證道德的抉擇；「語氣元素」表達道德情緒或道德用語的型態；「價值元素」是構成一個人的「道德哲學」，而且包含理性、動機與態度，這些是建立道德抉擇的基礎。MJI 的分析方式是將受試道德思維的話語進行結構性的分析，進而推論受試所屬的道德發展階段，從研究的角度試圖建立 Kohlberg 所主張的道德推理的階段性與普同性。雖然 Kohlberg 理論中的內容(規範元素)仍有爭議，而且 MJI 的評分方式較為繁瑣且歷經大幅修正，然而以此分析方式在語氣與價值的分析結構上得以辨識出道德中認知與情感混雜的訊息，並能據以有效而合理區分受試道德推理的不同類型。

心理功能

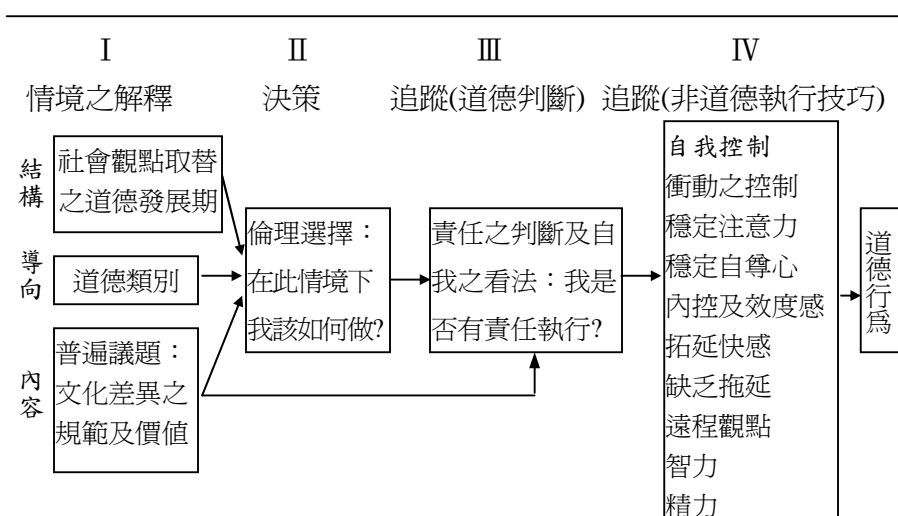


圖 2-1 Kohlberg 主張道德行為的心理功能

資料來源：道德推理研究，Gielen, U.，1993，俞筱鈞譯。台北：洪葉文化，頁 69。

二、 Rest 的道德四成分模式

Rest(1983,1986,1994)、Rest et al.(1999)承襲 Kohlberg 道德推理的觀點，再經過了系列的道德發展研究後，認為道德的認知、情意與行為是無法完全區隔的，並從表現道德行為的不同因素進而分析與建構四成分模式(如表 2-1)，主張道德行為有四個主要的決定要素，四要素間也產生交互作用，與前段 Kohlberg(1984)的觀點部份雷同。以下再針對各成分詳加敘述：

表 2-1 決定道德行為的四心理成分

1.道德敏感度(moral sensitivity)	解釋情境
2.道德判斷(moral judgment)	判斷某個行動是道德上的對或錯
3.道德動機(moral motivation)	道德價值與優於其他價值的決定
4.道德品格(moral character)	有勇氣、堅持、克服困惑、實踐技巧

資料來源:” Background: theory and research,” by J. R. Rest , 1994,

In J. R. Rest & D. Narváez (Eds.), *Moral development in the professions: Psychology and applied ethics*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates , p.23.

(一) 道德敏感度

「道德敏感度」(moral sensitivity)是指個人對社會情境與他人需求的覺察與推論，也包括能想像可能的行動，以及每一個行動對其他人利益的影響。道德敏感度涉及同理心(empathy)和角色取替(role taking)的技巧。當然此成分也顯示出個人對情境與他人需求的敏感程度有個別差異和隨年齡成長的趨勢，而且社會心理學對旁觀者的研究顯示出情境前的社會認知與情緒也可能會有影響(Rest,1983,1986,1994)。

Bebeau(1994)以牙醫專業倫理為題所進行的研究來說明道德敏感度的測量；Bebeau 先以訪談的方式分析出牙醫專業中普遍的道德難題，再將之改寫為對話的劇本，並由演員錄音作為受試測驗刺激的材料(scenario)，受試聽完錄音帶後假設自己是劇中的牙醫，並說明就此情境自己將如何處理，研究者接著進行訪談以測定受試如何解釋此情境，以及如何了解情境中所出現的細節。此種研究方式與前述 Kohlberg 的 MJI 與 Rest 的 DIT 均不同，MJI 與 DIT 都是先呈現兩難困境的濃縮摘要，已經將情境中需要覺察和思索的問題加以界定，而且不提供更多細節讓受試有機會再蒐集更多的資訊，因此可稱為是純粹的道德推理，然而此研究方式運用錄音帶重現了普遍而真實的社會情境，重點在於讓受試自發產生對情境的解釋與編碼，由此測得受試的道德敏感度；此研究方法的評分者信度與效度的檢測證據也顯示成分一「道德敏感度」的存在與重要性。

(二) 道德判斷

「道德判斷」(moral judgment)是指判斷某個行動在道德觀點上的對或錯；從發展的角度看，人類似乎在遺傳上已能做道德判斷，或是很快被社會經驗加以制約能進行道德判斷；令人驚訝的是人類道德直覺的個別差異相當大且堅定，這些道德判斷的行為自兒童早期便已經開始(Rest,1986,1994)。

在測量方面，Rest 承襲 Kohlberg 的道德推理發展理論與階段模式的架構，以簡化的客觀式測驗「界定問題測驗」(Defining Issues Test, 簡稱 DIT)測出所謂「道德原則思考分數」。此測驗包含六個道德兩難問題，每個問題之後都呈現十二個道德考慮因素，請受試進行重要性的評定，最後再排序選出四個最重要的因素。由於這十二項因素是根據 Kohlberg 理論中不同階段道德思考所編製，並混入無意義的陳述，所以依據受試選擇道德成規後期(5A、5B、6 等階段)的道德考慮因素再進行加權，所得分數即為道德原則思考分數(或稱 P 分數)(Rest,1986;張鳳燕,1994,1997)。所以基本上 DIT 對於道德判斷的測量仍是以道德推理為主。

(三) 道德動機

道德是涉及規範(norms)的問題，不是實然面(what is)的問題，而是應然面(what ought to be)的考量。道德兩難通常有二大類：一是二種以上道德價值或規範間的衝突；或是極大利益與道德之間的衝突。道德考量與「明智」的抉擇之間可能有所不同，由於道德為是非對錯的規範，而明智的抉擇則往往與個人的利益相關(李奉儒,2005)。所以可以根據倫理道德規範做出正確道德判斷的人，可能會因為後果的考量，做出有利於自己的「明智」抉擇，而不必然出現符合倫理道德的行為。

「道德動機」(moral motivation)是指個體能將道德價值優先於其他個人價值的決定，前述成分二(道德判斷)其實已經讓個體清楚知道正確的選擇為何，但是現實情境中，選擇道德上應有的正確作為，可能相對必須犧牲個人其他的價值(例如友誼、金錢、成就等)，自己也因而蒙受損失；所以當個體願意將道德價值置於最優先的決定，具備此道德動機才會引發道德行為。許多關於利他行為的研究顯示人類選擇道德價值的可能，但是由於多種價值參與在做決定的心理運作歷程中，如何評量出某項價值的動機來源強度，使得研究道德動機仍有相當大的困難(Rest,1986,1994)。

(四) 道德品格

「道德品格」(moral character)是指個體有勇氣、堅持、克服困惑、實踐技巧，即能處理阻礙與意料之外的困難，克服疲憊與挫折，抗拒分心與誘惑，堅持最後目標，所以堅持、果決、能力與品格都是成分四的成功特質。自我強度、自我調節都是道德品格的必要條件，可是卻非充分條件，因為具有高度自我強度的人可以用於搶銀行、準備馬拉松賽跑、為鋼琴演奏排演(Rest,1986,1994)。

四個成分間的交互作用在現實的情境中是經常出現的，例如當某人知道堅持從事道德行為將會付出代價時，他就可能透過認知上否認道德行為的必要性、個人的責任，或採取重新評估情境，藉此以扭曲道德上的義務感，如此一來就更能合理化地採取其他的行動；這就是雖然經過成分二的理性判斷，可是成分三的道德動機又再度影響個體重新回到成分一再評估，如此一來才達到行為與認知的一致性(Rest,1986)。由此看來道德決定的心理運作並非單向度的心理歷程，而是在認知、情感、動機與行為四者交互的評估與調整中來回的斟酌，因此各成分所涉及的心理運作往往是交錯而複雜。由於此論點涵蓋更完整的道德決定因素，本研究

將參酌 Rest 所主張的四成分融入本研究的架構中，以歷程的觀點將道德敏感度視為決定歷程的開始，而道德的動機、品格則是平時行為反應傾向的根本，所以是歷程之外的前置影響因素，至於道德判斷則是接續覺察環境的敏感度之後的理性思維，最後才是是行為表現前的意向(intention)。

三、 Hunt & Vitell 的商業倫理決定理論

Hunt & Vitell(1986)提出商業倫理決定理論，針對倫理決定的歷程提出六階段與道義與目的評估二類原則，如圖 2-2。倫理決定開始於倫理問題的覺察與認知，而後便會想到幾種可能的處理方式，這些方式會經歷二種評估，一個是根據道德規準所進行的道義評估，另外則是從幾種處理方式所產生後果的機率、期望程度與關係人的重要性等再進行目的性評估，而這二種評估會影響整體的倫理判斷，和道德意向，最後在情境限制中才產生道德行為。

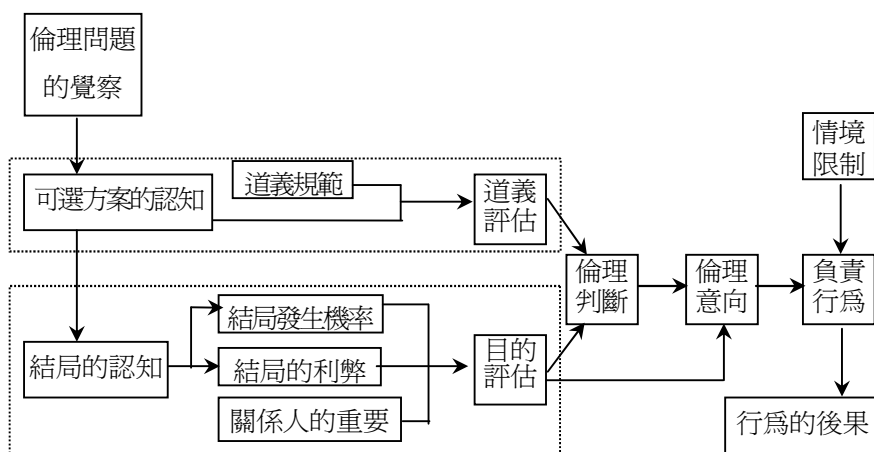


圖 2-2 摘錄 Hunt & Vitell 商業倫理決定理論圖

資料來源：”A general theory of marketing ethic,” S. D. Hunt, & S. Vitell, 1986, *Journal of macromarketing*, 6 , p.8.

由於本理論將焦點著眼於決定歷程和判斷的評估原則，而且關於商業倫理的內涵則被視為前置的影響因素，是以被後續許多不同專業領域的倫理決定研究所引用(Thong & Yap,1998; 方妙玲,2003; 李春長,2004; 許孟祥、林東清,1997; 陳耀崑,1998)。對照前二個理論，本理論著眼於決定歷程，所以舉凡涉及個人特質的人格、動機與責任等因素都被視為前置因素「個人經驗」的影響，並未在決定歷程中特別強調或突顯。至於決定歷程則同樣強調對倫理問題認知上的覺察是歷程的最開端，但是在道德判斷的評估過程則將後果與目的獨立出來，並與道義評估平行並置突顯其重要性，將過去道德判斷的單一原則(公平正義與非公平正義對照)加以區分，後續也有許多研究朝向多元道德判斷發展(Reidenbach & Robin, 1990; 方妙玲,2003; 李春長,2004; 陳耀崑,1998; 潘冠美,1997)，此類型研究結果也多數傾向支持道德判斷的原則並非單一性，而且與情境或其他因素相關聯。雖然如此，此類型研究仍多數採用規範倫理的觀點區分義務論、結果論、相對主義、利己主義等不同的原則，作為進行判斷時評估的重點，然而道德或倫理判斷的理由經常混雜許多因素，並不全然是單一標準，例如宗教、信仰與情緒直覺等也常是做決定的理由(Walker et al,1995;葉紹國,1996)。是以本研究將引用多元判斷的觀點，以符應情境合理的判斷理由，探討可能對行為意向的影響，以及對應不同情境中的判斷原則是否一致。

四、 Walker 的道德解釋模式

Walker(2000)批評當代的道德心理學多數以個體應用道德規則於客觀、可知的兩難情境，將做決定視為意識可控制的認知歷程，忽略社會脈絡可能造成的影響。其理論模式中強調日常生活的不確定性，並以解釋與反省作為模式的核心概念，稱之為「道德解釋模式」(A model of moral interpretation)(如圖 2-3)

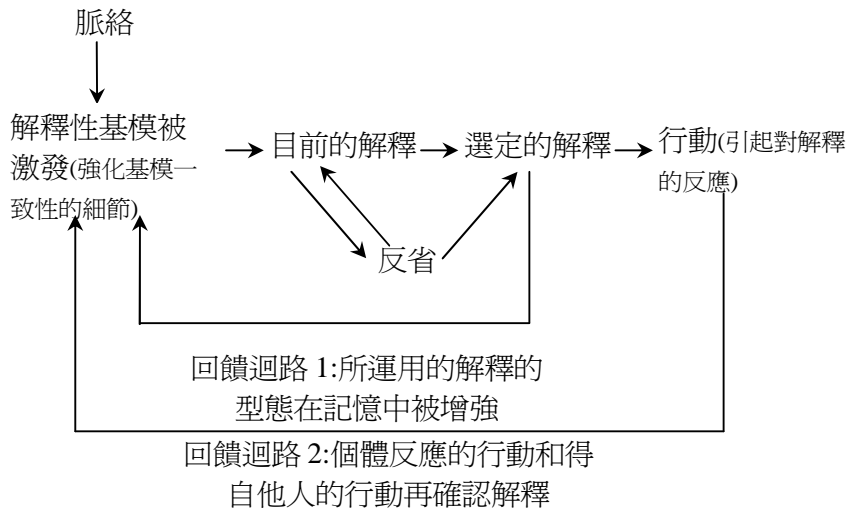


圖 2-3 Walker 的道德解釋模式

資料來源：”Choosing biases, using power and practicing resistance: moral development in world without certainty,” J. S. Walker, 2000, *Human development*, 43 , p.137.

在覺察道德情境方面有二個重要的因素，一是情緒，另一則是自動化的基模。在日常生活的經驗中，一些未被意識與思考監控的認知歷程經常是自動化且快速的持續進行，只有當我們感受到某些情緒才會覺察到其中可能有某些道德的問題。情緒的體會是道德覺察的開端，在我們開始思考之前就有立即與本能地對事情的了解。例如生氣是最典型的道德情緒，當我們受到侵犯時的直覺反應往往先是生氣，而後的思考才循著此直覺去尋求原因；羞愧和罪惡感告訴我們犯了道德上的錯誤，感到自豪則意謂著道德上的成功，同情則告訴我們有別人正遭著痛苦。

自動化的歷程可被視為基模辨識(schema recognition)或型態對應(pattern matching)，使我們可以因為這和我們過去所見相似，所以看到正在發生的事情；幾乎時常被採用的基模或型態在記憶中就更容易被獲得，甚至進而成為知覺的習慣。過去已經認定道德上是重要的事情，當我們重新遭遇類似情境時，就會感覺到較

多的情緒直覺。

感受到道德直覺如同「自明真理」(self-evidently true)，它需要透過解釋。當脈絡中的某些成分正好吻合解釋的架構，此情境就可以被理解。所以當一種型態被辨識，不僅僅只是型態本身被增強，在脈絡中與型態一致的重要成分也是如此，至於脈絡中其他成分則被忽略或未受重視。在我們有機會好好思索之前，自動化的解釋提供我們對情境中道德內容的一些直覺，而且這種自動化歷程所產生的「知識」是很難用推理的方式加以理解；在每天各種情境中，無時無刻都有機會加以驗證，而型態或基模的激發增強其實用性，也增加未來再被激發的可能性，正如圖 2-3 中第一個回饋迴路所示。

隨著最初的直覺與對脈絡的道德解釋，繼之而起的是意識層面的反省歷程。第一階段因直覺或情緒的自動化解釋並不能保證完全正確，當一個人意識到符應情境的解釋可能不只有一種，便會因為自我懷疑、不確定感，或可能誤解別人的罪惡感而進行反省。在某些情境中，符合架構的其他重要脈絡成分會被激發，反省將可選出更為合適的解釋。我們有時候也會對情境有二種不同的感受，例如當上司責備自己的工作未能妥善處理時，我們可能因為無法作好既覺得罪惡，同時也對上司交付這樣幾乎不可能達成的任務感到生氣。

道德反省也可以被後設直覺(meta-intuition)所刺激，後設直覺是一種後設的基模，可以將最初的情緒或直覺作為線索成分之一，跳脫看待自己的自動化歷程而引發新的反省，例如當某位職員認定其上司經常故意刁難派給困難的工作時，此職員在面對此上司分派工作就會引發生氣的情緒，如果此職員也意識到同樣的工作如果由其他人指派就不會引發同樣的想法與感受，這種對自己情緒反應與情境連結的後設直覺就會促使其進行道德反省。

一旦各種可能的解釋進到腦海中，反省的歷程就如同直覺和

理性的辯證過程。首先喚起道德的規則、規範或箴言作為增強現有的解釋，或作為刺激新的直覺的方法，我們也可能回憶過去的前例，或是尋求他人的建議，甚至直接與對方對話，以正確了解其需求或解釋，我們可能對最初的脈絡中的所有成分逐一檢核。在日常生活中，道德衝突時常出現，道德反省也是相當複雜，而錯誤的解釋也經常出現，因為這個世界充滿了不確定性，有太多的空間可以解釋。

透過解釋所看見的世界，被視為真實的經驗，然而解釋後的行動並不只是同時地接受與形成一個看法，也強迫我們對這樣的看法有所回應。我們所作的解釋會讓我們傾向特定的反應，因為解釋激發相關的行動規則、動機結構或腳本。例如當解釋某人將水潑到你的物品上是因為故意讓你無法完成工作，你就會有生氣的反應與抗議的回應，同樣的情形若解釋為這是一個不小心的疏忽，就可能只是覺得自己運氣不好而不予追究。解釋對於不同行動的可能性有直接的影響，也可能有更多的分歧，因為行動過後時常會引發週遭社會環境的確認性反應，正如圖 2-3 所呈現的第二個回饋迴路。經過長時間非常不同的解釋習慣，就會將不同人的道德實體導向非常不同的方向。

此理論融合了認知取向中訊息處理的觀點，將情緒與道德直覺等不易觀察與測量的因素整合到模式中，並突顯自動化的解釋基模在道德判斷上的重要性，而且基模在反覆的解釋與反省的循環中更加確認。對照其他理論，決定歷程中的情境認知通常只扮演訊息的蒐集和覺察，道德和倫理原則的推理與判斷才是決定過程的關鍵，可是此理論突顯出日常生活中熟悉情景與事件的解釋基模可能引發自動化解釋，不必然經過縝密的道德推理與評估，而直接產生行為意向。此部分涉及道德心理的基本假設的極大差異，從 Kohlberg、Rest、Hunt 等理論都植基於人的思考與判斷是理性的評估或推理的結果，所以面臨道德或倫理決定時，人是先

有心中評估的規準才做出理性的決定，然而 Walker 卻主張先有道德直覺，才加以解釋情境，作出行為意向的決定，此部分也引發本研究將深入探究決定歷程中環境覺察與道德推理二者對行為意向的影響效果有何差異。

五、經濟學的決定理論

經濟學的古典決定理論以預期效用理論(expect utility theory)來解釋人的決策行為；強調針對決策行為後的所有可能結局，進行主觀的利弊得失的權衡，並估計可能發生的機率，再以效用為單位來呈現，主張人類的行為選擇是以追求最大的快樂或最小的痛苦為準則，因此可以根據個人對於決策中各方案的主觀預期效用的大小，來預測此人的選擇。後續學者諸多批判此理論的基本假設植基於決策者能取得完整資訊、具備高度的敏銳度可區分方案的差異，並且是完全理性的決策過程(Frank,2003;林子銘、李東峰、連俊璋,2002)；然而日常生活中問題解決的決策經驗卻與此理論有部分的牴觸，是以 Simon 的研究針對「有限理性」，強調人類行為雖然是理性的，但是訊息蒐集不易和認知處理能力受限的狀況下，人類的決策行為其實並無法符合簡單的理性決定模式，也因此啟發後續關於決策的捷思與偏見的相關研究(Frank,2003; Sternberg,1996)。

此類決定理論從日常生活經驗出發，展現人類決定歷程中價值評估的有限理性與不一致，雖然此類研究未涉及道德與社會規範等複雜的脈絡因素，但是如果決定歷程受到人類認知能力或運作方式的影響，很可能也有類似的反應機制，雖然道德倫理情境所引發的情緒、感受或行為規範與後果的考量會更多，但是心理捷思與前述基模的觀點，無異重新挑戰以 Kohlberg 為首的道德心理學派典的基本假設。由於捷思與基模並不易測得，是以本研究將以對環境覺察的敏感度與判斷理由作為推論捷思與基模的變

項，再進而對照道德推理二者對行為意向的影響效果有何差異。

整體而言，道德決定的心理歷程多數學者與論述都支持環境覺察是歷程的開端，而後接續的歷程應該是基模與心理捷思，或是理性評估的道義或目的判斷，此二者之間究竟何者較重要，或是會與其他重要的特質、動機與責任等因素產生交互作用，仍有待再澄清。本研究的專業倫理決定可以從前述道德決定的心理歷程加以借鏡，但是教師專業的倫理問題情境，以及決定歷程中專業教師對自身角色與責任的期許，這些都是有別於個人的道德心理決定歷程，下節將針對國小教師專業倫理的行為表現與內涵加以解析，作為本研究專業倫理決定實質內容的依據。

第三節 國小教師專業倫理行為表現之探究

由於教師專業背負「教育」的意義，是以教師專業倫理比其他專業領域更富「道德」意涵；本節也將聚焦於教師專業所引發的專業倫理特性與展現的行為類型加以探究，首先針對教師專業倫理研究的派典加以說明；其次將分析「負責任」在教學情境中的倫理意義；最後再引述 Oser 所提出的教師專業倫理行為與類型。

一、教師專業倫理研究派典

歷年來對於教師專業倫理有許多不同觀點的解讀與分析，大體可分為四種研究的派典(Oser,1991)：(1)教師專業倫理的德行概念；(2)倫理教師的人格構念；(3)視專業道德為規範道德的次領域；(4)程序性道德。以下將針對各派典的特性與相關研究加以說明。

首先，教師專業倫理長期都是以規範的論題為主，這種情形在歐洲尤然，有某種程度的共識要求教師展現某些特質，例如：慈愛、愛心、快樂的...。以美國 NEA(1929)制定的教育人員倫理守則為例，有二組“應該”的描述：對學生的承諾(commitment)與對專業的承諾²，這些守則強調規範是倫理的必要成分，並視這些一般倫理的精要為專業行為的指引。第一節所提及國內的「教育人員信條」與「全國教師自律公約」，以及林奕民(2003)與吳清山(1998)等研究，與教育專業團體所制定的教師專業倫理規範也都是屬於此種取向。在這種傳統的規範下，教師了解應該表現哪些特質，也了解被期待如何做。這種以德行為概念典範中，教師

² NEA 是美國國家教育協會(National Education Associate)的簡稱。在 1929 年 NEA 成員制定教育專業倫理守則(The Code of Ethics of the Education Profession)。資料來源為 2004.7.15 載自 <http://www.nea.org/code.html>

專業倫理的操作型定義包含了一系列“必須”的描述，這些描述往往是參照較高層次規範或是精神上的引領，但是卻無法證明其合理與有效性。這種規範取向關心教師應該如何的問題，卻忽略教師實際狀況，以及教師如何達成這些理想狀況，也未描述教師專業倫理如何影響教學。Campbell(2000)從加拿大教師專業倫理規範與教學實踐之間的落差，呼籲重新思考將教師專業倫理規範等同於教學實踐的誤謬，由於倫理守則的原則是固定的規範，可是教師在教學現場的實踐卻涉及個人主觀與相對性「價值」的選擇與決定，理想與實踐之間的差異的確需要再澄清；雖然多數的教師專業倫理規範都是以對學生權益的責任和關懷為主要的價值，但是面對真實情境，教師所進行的倫理決定則涉入更多影響決定的因素與心理歷程。前述林翠屏(2001)研究也顯示雖然多數教師專業倫理信條也普遍獲得教師的支持，但是教師對於遵守專業團體協商之規範守則卻有近四成的比例不表贊同，反應教師對於教師專業組織由上而下所制定的規範，其認同與信任度似乎並不高，也有實踐上的疑慮。

第二種典範是針對倫理教師的人格構念進行研究，主要探討教師的人格特質，例如：認同、自我概念、做決定的能力等，然而多數研究結果卻發現相關其實並不高；另一個新的做法是從教師教學想法、判斷、決定、行為等認知觀點加以詮釋，在這個趨勢中教師專業倫理其實是潛藏在教師專業的相關變項中(Oser,1991)。台灣關於教師專業素養的研究為數不少，多數均以專業知識與能力(例如：教學設計、教學實施、評量、運用媒體、輔導、班級經營、溝通等)、專業態度(例如：關愛、敬業、教學熱忱、教育信念等)、專業成長(例如：創新教學、在職進修等)、與品德操守(例如：人格特質、遵守法規等)等四大向度為範圍，依關注焦點而有不同描述(朱淑雅,1997; 吳政達,1998; 高強華,1995; 徐敏榮,2002; 張德銳,2000; 簡茂發,1997)。整體而言，國內的相關研究並未偏廢抽象的態度、品格與價值，但是並未明白指

稱那些部分為教師專業倫理或專業道德，而是統括於「教師專業素養」的人格構念中。仔細檢視這些研究所採用的研究方法，多數是採取問卷、專家學者與校長、教師的座談會、或是以得懷術(Delphi method)彙整意見所得的結果，因此可得出深具本土意識的教育專業觀點，也突顯我們的社會文化中對教師品格、態度與專業精神的重視。但是相對的，這些對教師的期許羅列出林林總總十分繁多與完美的描述，大概沒有一位教師敢承認自己具備這些幾近於完人的標準。

第三種派典是將教師專業倫理視為規範道德的次領域，聚焦在以 Kohlberg 為基礎的規範道德的測量上，最著名的就是 Rest 和 Bebeau 所進行的一系列相關研究。本法最大的缺點是將道德假定為教學倫理的主要成分，其實此類相關研究並未能解釋教師本身的道德推理與專業化與教學成功的關係(Oser,1991)。國內學者張鳳燕(1994)曾以 Rest 的 DIT 為本，編製台灣地區本土的「教師道德推理測驗」進行效度考驗，雖然仍未能解答 Oser 所稱專業上的成功關聯，但是以教師教學相關情境為施測的重點，可稱為已經向教師專業邁進一大步。

第四種派典則是 Oser(1991)所主張的新取向「程序性道德」，強調專業行動背後的價值系統。專業的行動除了功能與效率的考量與評估，和工作的專精程度，還需要道德上的執著與可信。要解決專業倫理層面的問題必須有實際可行的策略，可以透過「正式的對話」(discourse)將倫理的觀點整合到專業決定。這樣的觀點引自後康德學派的倫理觀(post-Kantian ethics)；溝通倫理(discourse ethics)建議在規範辯證和評估主張的過程不僅需要願意設身處地的設想，還要全心考量真實行動的可能性，所以對話要在真實中進行，尋求全體輿論的交流，假設所有人都一樣開放的推論、辯證和願意負責；由於無法預先計畫，而且最彌足珍貴的就是這樣的過程，所以稱為程序性道德。楊深坑(1997)引述

Harbermas 溝通理性的概念，指出教學倫理的處理一方面強調重視過程的程序性倫理，另一方面重視辯論的歷程，以協助個體開展溝通理性，導向人格的成熟、自主與負責。教師進行倫理決策而且採取行動時，要透過理性溝通的方式闡述倫理決策的考量，以得到人際間協商與體諒的效果。

承續教師的程序性道德觀點，Oser(1994)提出下列五個考量方向來審視「教師專業倫理」的內涵。

- ✓ 此概念是否具有探尋程序性的本質？
- ✓ 它是否意指教師有責任幫助學生學會如何成為負責的人？
- ✓ 是否提出此概念能如何被學會的主張？
- ✓ 是否有實徵研究評估這些程序性的策略能否被傳授給教師，尤其是年輕教師？
- ✓ 此研究是否符合四大取向的其中之一？

Oser(1994)認為程序性道德是如何應用道德溝通和如何變成道德教室的一個重要來源，並相信透過道德參與會增進正當成功的良知。

這樣的觀點不論是致力於專業成長的教師或是教室中的學習者均可適用，所以教師能以身作則，同時也促進學生的道德成長，與本研究主張應同時強調教師責任與道德引導相符。是以本研究對於國小教師專業倫理決定與行為的主張將採取這樣動態的觀點，不是單方面聚焦於老師應該擁有那些良好的德行，也不僅是從道德推理的觀點探討教師面對倫理困境時應該採用哪些倫理規範原則進行判斷，而是強調面對問題時教師能秉持道德的引導，而且師生都能以理性溝通的方式得到協商與體諒成長。

二、「負責任」在教學情境中的倫理意義

誠如前述第二種派典提及有許多因素會影響教師行為，例如

社會規範、人格、知識、專業程度與情境等，然而這些都無關於倫理，真正普遍被認定為關鍵性的動力是「責任」(responsibility) (Kohlberg, 1984; Walker et al., 1995)。Strike & Soltis(1985)也指出「教師責任」(teacher's responsibility)為每一個教學行動的道德動機，所以教師專業倫理不應該只考量意圖與結果的道德判斷歷程。Oser(1994)以建構論者的行動觀分析，個人是成功與道德的創造者，身為專業教師也在尋求成功的有效教學與專業道德兩個目標均能達成，雖然實際的教學行動可能產生「教學成功但不具責任感」、「教學不成功但具責任感」、「教學成功且具責任感」和「教學既不成功也不具責任感」等四種可能的結果，但是重點就是在於身為專業教師要如何連結與綜合「成功有效」與「責任」這二個變項，而影響專業教師執行專業行為。是以就此二變項而提出四種可能的連結或綜合類型：解釋的(interpretative)、相加的(additive)、互補的(complementary)、調節的(regulative)³(Oser, 1994; 陳延興, 2000)。以下分別加以說明：

解釋模式假定好的教學意圖隱含著道德的觀點，所以學生學習與表現的成效意味著是不是一個負責的好老師，所以假使沒有其他的方法來調整「施予」(given)的衝突，對於較弱學習者的關懷就成了懲罰，本模式的問題在於視「有效」本身即為道德上的善。

相加模式仍是成功導向的，但是在某些狀況下需要對倫理的議題加以反省，倫理和工具性/技術性二部分是被分開處理的二個領域。針對課程是否可以實踐道德社會，此觀點認為道德課程必須被加入學習環境，課程成功、前述信念也就成立。此外，就Habermas的觀點此模式將溝通和策略的行動採二分的看法。本模式的問題在於將二個領域絕對地區隔，但是事實上此二者又是彼

³ 陳延興(2000)對 Oser 多篇著作亦有引述，讀者亦可參考，本文四種綜合類型的翻譯名詞與陳延興的譯法略有不同。

此互相依存的。

在互補模式中，「責任」和「有效」被視為是互相連結的，因此，一個有效率的老師，同時也必須是個負責任的老師。「負責任」意謂著從「善」的意圖來評估效率、預估結果和體驗需求。本模式的問題在於相信「越多越好」，人們相信此信念往往是出於直覺，缺乏結構性的反省，也還沒有產生溝通技巧來連結成功專業行動的專業道德知識系統。

調節模式是植基於溝通形式，此溝通形式是由「責任」觀點所形成或限制的「效率」觀點。專業必須知道如何面對效率衝突來解決問題，並能藉由平衡重要的道德議題來評估結果，他們也必須知道透過分析後果的溝通形式會耗費較多的時間，也會需要較多心理和身體的投入，而這些努力將會形成義務的感受、共享規範與涉入。

此四模式組成一個漸增的階層，越後面的模式意謂著有越好的知識，並知道如何解決效率與責任之間的衝突。

由上述的分析看來，植基於「教師責任」的教師專業倫理是教師專業工作中融合教師「道德」角色，平衡專業效率功能與責任的實踐，並透過一系列的信念、價值、知能與行動，引導學生共同理性溝通的過程。

Oser(1991,1992)再提出教師倫理模式，強調三個決定歷程的基本變項：關懷、公正與真誠，意即教師面對衝突的兩難情境時必須將此三層面的考量加以協調以作出決定(如圖 2-4)，並藉以說明教師專業倫理表現(即責任)的差異，就是教師調整與平衡公正、關懷、真誠三個層面時所運用的策略有所不同。

專業工作(特別指專業的兩難困境)

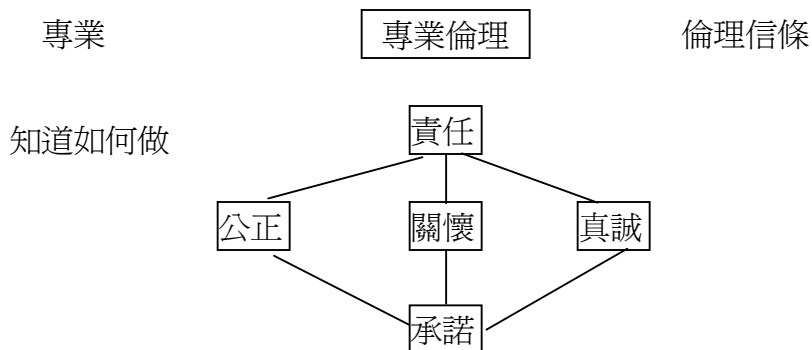


圖 2-4 教師倫理模式的三層面

資料來源: "Professional morality: a discourse approach," F. K. Oser, 1991, In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds), *Handbook of moral behavior and development*, vol. 2, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p.202.

以某教師採用新的評量方式為例，此教師將評量重點改以學生的進步情形作為評量的依據，不再以傳統的實際得分為評量的標準，在學期初教師曾向學生與家長說明，並未出現反對意見，實際實施後開始出現狀況。某位數學成績平時並不好的學生因為成績進步而得到好成績，另一位成績好的學生認為不公平而向老師與家長抱怨，班上也有許多學生聲援此抗議，認為這樣評分並不公平，家長也向老師表示希望隔天能與老師談論此事，這樣的情境讓老師陷入兩難的困境；原本以為這樣的評量方式可以激勵學生以進步為目標，而對原本數學弱勢的學生也的確得到此效果，但是其他的學生卻認為這樣的評量並不公平，關懷與公平似乎在此情境成為一個對立的狀態，老師如何維持自己的信念，而又能夠開放心胸接納不同的意見，就是必須在關懷、公正與真誠三者必須尋求某種平衡(Oser,1991)。

綜而言之，因為教育是全人的涵養，教師責任同時也具有雙重的意義，學習的成果與品格的培養缺一不可，正如同醫師的專業責任同時包含醫療的效果以及對待生命的態度，因此評估教師

專業責任不應該僅從單一的角度。若將此教師責任置於教學所遭遇的兩難情境中，據以判斷的原則也非單一，而是在公正、關懷與真誠中平衡。

三、教師專業倫理行爲的表現類型

Oser(1994)將模式中的「責任」與道德動機畫上等號，作為引發專業倫理行爲的關鍵；並分別從哲學、社會學與心理學的角度分析，當個體行動時不僅需要考量既有的規範與原則，還需要考量預見的後果，此後果包含好的與不好的，而且避開危險可能比追尋正向的結果來的更重要。這原本是生存法則，但是在社會結構運作下，將促使專業教師基於高度的專業責任與態度，讓社會每一個成員都能夠預估且信任教師在學習、作為、合作、決定、判斷以及助人等長期的行爲結果。而從心理學觀點探究「責任」的概念便朝向探尋「誰自願承擔責任？(展現承諾)」「誰服從這個責任而誰不從？」「哪些人、情境與脈絡會影響接受與拒絕責任？」「當違背責任、產生罪惡感時，典型的情緒反應為何？」「後續將產生哪些道歉、辯解或其他解釋的行爲？」本研究也擬從心理學的觀點加以探究，聚焦於承擔專業責任的心理歷程與行爲表現的個別差異。

Oser(1991,1992)提出教師面對衝突試圖調整與平衡時常見的策略共分五種類型，依序分別是從最沒有責任感到最有責任感的取向：逃避(avoiding)、推諉(delegating)、獨自決定(unilateral, single handed)、尚未完全的溝通(incomplete discourse, discourse I)、完全的溝通(complete discourse, discourse II)。逃避型教師了解作決定是個艱困的過程，所以採取逃避責任、置身事外作為解決問題的方式，是最不負責任的類型。推諉型教師基本上接受自己有責任應該處理問題，但是為了保護自己，往往設法延遲作決定，並尋求上司、督學、校長等權威共同承擔責任。獨自決定型教師會

設法以單獨的力量解決問題，由教師以專家的姿態快速且依平常權威的方式作最後的決定，而且不容置疑。尚未完全溝通型教師接受自己要處理問題的責任，並贊同要設法平衡公正、關懷和真誠，他/她會為自己的觀點辯護，也致力於創造好的生活(例如尋求學生的利益)和公正的環境；所以此類型的教師會解釋他/她的教學方法和理由，他/她知道學生可以理解老師針對公正、關懷和真誠三方加以平衡的深刻反省。完全溝通型教師與前述不完全溝通型教師相似，還多了一個深層的信念，他/她假定每一個學生和每一個願意關心和涉入的人，只要是理性且對此問題有興趣的人類都有能力可以平衡公正、關懷和真誠三方面。

Oser(1991)曾研究教師進行倫理決定，以呈現 10 個模擬專業決定的情境，分別是針對教師與學生、家長、行政人員與同事等不同的對象的問題情境，訪談 60 位教師在這些情境中將採取何種行動以及理由。分別就受試行動的傾向(是否投入?)、規範的導向(是否願意承擔責任?)、解釋的策略(是否預先設想?)、衝突的解決方法(是否接受共同參與?)，五個類型的四個成分分析如表 2-2，以此方式進行二位編碼者的一致性高達 80~95%。結果顯示雖然多數教師在不同情境的判斷會有所不同，但是首選的策略多數是獨自決定型，完全溝通型則是最少出現。

表 2-2 五種因應衝突類型的成分分析表

	共同參與	預先設想	承擔責任	行動的投入
完全溝通型	是	是	是	是
尚未完全溝通型	部分地	部分地	是	是
獨自決定型	否	否	部分地	是
推諉型	否	否	否	是
逃避型	否	否	否	否

資料來源：”Professional morality: a discourse approach,” F. K. Oser, 1991, In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds), *Handbook of moral behavior and development*, vol. 2, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p.210.

承前述概念 Oser(1991)接續研究教師倫理決定和倫理類型進行問卷調查，先呈現 10 個情境的簡短描述以及各類型表現的描述，受試被要求判斷描述的正確性並依重要性加以排序，最後再描述哪一個最實際，是自己將來可能會努力去解決的項目。此問卷有二次施測(分別有 64 位受試與 84 位受試)，二次結果的內部一致性(α 係數)分別是.57~.67 和.53~.69，這樣並不高的信度也顯示對大量受試而言，倫理判斷可能並非是人格的因素或有穩定的類型，而是隨情境而有不同考量，由此看來倫理判斷是否有跨情境的穩定性的確需要在進一步驗證。

另一個建構教師主觀認定的倫理應然面與實然面差異的研究是以 14 個應然(should)的描述所組成的問卷，請 192 位教師針對「應然」與「實然」(would) (在教室中實際的情況)進行二次評估，結果顯示教師多半可以感受二者間的差異。前述完全溝通型中「讓學生參與」的觀點獲得多數老師的認同，但是實際教學現場中卻不讓學生參與。同樣的趨向在另一個以前述五種類型為重點的問卷中也得到類似的結果，多數教師比較喜歡尚未完全溝通與完全溝通兩類型的取向，但是在實際執行時卻採用其他的方式。此結果也提醒我們應努力於師資培育和在職進修對教師專業倫理的加強，不僅只是在理念上的理解，還需要有更多的可能付諸行動的承諾，因為從這些實徵研究已經顯示教師對應然與實然面的差異其實是瞭然於胸(Oser,1991)。現實環境中「理想層面的瞭解」與「實際行動」之間的差距，除了承諾之外，是否還有其他的因素所影響呢？以前述 Rest(1986)的道德行為的四成分模式而言，「應然面」代表專業倫理的道德判斷，「付諸行動的承諾」是道德動機，至於其他關於道德敏感性、道德品格等心理運作似乎並未被考量。

比較前述訪談與問卷資料兩者在較喜歡、準備好要承諾和真實生活中的預期等方面的差別；結果顯示問卷資料通常顯示較喜歡較高層次的溝通類型，訪談則呈現較多事件的真實性描述，而

且在訪談中當教師必須表達他們基於經驗的思考時，研究人員就很少能歸類於二種溝通類型。在問卷資料(124 位受試)中也呈現與前述研究相類似的「承諾的落差」，喜歡尚未完全溝通(第一類型溝通)與完全溝通(第二類型溝通)超過其他非溝通類型，被評最不重要的項目是逃避型。由此看來採用問卷法顯示受試對理想與承諾的差異最為明顯(Oser,1991)。

Oser(1991)曾以學生問卷來進行對教師專業倫理類型表現的效度研究，藉由對 30 位教師與其所屬班級約 500 位學生分別進行教師問卷與學生問卷的填答，學生評估心目中的教師行爲(人際觀點、教室氣氛、教師承諾、教師教導啓發能力、公平、真誠、幸福感等向度)，教師則猜測學生是如何看待自己的教師行爲，兩方面進行對照；整體而言，學生填答的評比與教師預估的結果有相當高的一致性，然而教師評估自己付諸行動的承諾卻高於學生的評比。而且學生所評估的教室氣氛及教師的教導啓發能力與教師的逃避與完全溝通二類型有高度的相關。逃避型與班級對應的相關在對班級的感受、教師教導啓發能力、教師承諾、教師的真誠與公平等顯示出高相關；除了真誠的向度沒有之外，同樣的高相關也展現在完全溝通型與班級對應的相關，而人際觀點則是唯一均達顯著相關的類型。由此可看出，就教師專業倫理行爲表現而言，教師自評與學生他評雖然有高的一致性，但是教師的自評卻高於學生的評比，顯示教師自評會出現對自我的慈悲效應；而且學生的評比在二極端類型中展現較多高度相關，正符合 Oser(1991)強調的程序性道德，教師的專業倫理行爲透過真實情境進行開放的溝通，在學生眼中教師成爲最佳示範，也在師生之間的人際互動中體現。

整體而言，國小教師面對教學情境中倫理問題或困境時，究竟應如何展現合於專業倫理的行爲表現。整合前述觀點，本研究主張教師應著眼於三方面的考量，首先是應秉持與堅守教育與道德的教師立場，再審慎地從公義、關懷、真誠等道德原則多方思

考推理，加以平衡目的與後果的得失，最後在處理的方式上更需要引導學生共同進行理性溝通。

第四節 國小教師專業倫理決定模式之建構

本節將整合前幾節關於國小教師專業倫理決定的重要關鍵因素，建構出本研究的概念模式架構。以下將分「敏感度」、「負責行為」、「倫理判斷」等三種構念分別陳述其意義與相互的關係；並進而提出本研究所建構「國小教師專業倫理決定模式」的概念圖；最後再列舉本研究之研究問題為結。

一、 敏感度

在倫理情境的「敏感度」是指個人對社會情境與他人需求的覺察與推論，也包括能想像可能的行動，以及每一個行動對其他人利益的影響。敏感度也顯示出個人對情境與他人需求的感受程度有個別差異和隨年齡成長的趨勢，社會心理學對旁觀者的研究顯示出情境前的社會認知與情緒也可能會有影響(Rest,1983,1986,1994)。在一些道德行為或道德氣質的分析中，也傾向將敏感度視為道德認知的一部分，例如李明琪(2004)提及對道德議題的意識與覺察，與單文經(2000)分析道德氣質中的道德覺察(moral awareness)，均是類似的構念。

Kagan(1998)主張道德動機與伴隨而生的情緒是生物進化的產物。人類產生道德動機以及與此相伴的情緒能力，有一部份是承自靈長類的祖先——對於他人的聲音、面部表情及行動具有高度敏感度。此外，還要加上下列五項能力：(1)推論他人的想法及情感；(2)自我覺察；(3)將好或壞的類別標籤貼到事件或自己身上；(4)反省過去的行動；(5)知道特定的行動是有機會可以被克制的。這五項能力的結合創造出一個新的系統，最早出現於兩歲兒童身上，然後在接下來的十年內達到成熟。這種靈長類獨特的

敏感度，以及推論他人的想法與情感、自我覺察等幾乎與 Rest(1983,1986,1994)所主張的道德敏感度不謀而合，展現出道德行動的前置心理歷程的一部份。

然而對於道德敏感度的個別差異，Kagan(1998)認為會受到遺傳特質的影響，然後微妙地影響到個人接續的道德行為反應，例如有人的體質較容易引發煩躁不安、緊張、焦慮、警戒與不自在，個體便開始反省自己的行為是否有不當之處，而社會中的道德規範是如此之多，因此也很容易反省出自己不當行為的理由，進而感受到罪惡感。這種生理激發的論點雖然不能解釋所有的道德行為的現象，可是就道德敏感度而言，確實可見知覺較敏銳者對情境或他人需求的覺察較不敏銳者為多，也有較多的同理或反省。

Bebeau(1994)以牙醫專業倫理為題所進行的研究來說明倫理敏感度的測量；Bebeau 先以訪談的方式分析出牙醫專業中普遍的道德難題，再將之改寫為對話的劇本，並由演員錄音作為受試測驗刺激的材料(scenario)，受試聽完錄音帶後假設自己是劇中的牙醫，並說明就此情境自己將如何處理，研究者並進行訪談以測定受試如何解釋此情境，以及如何了解情境中所出現的細節。此種研究方式與前述 Kohlberg 的 MJI 與 Rest 的 DIT 均不同，MJI 與 DIT 都是先呈現兩難困境的濃縮摘要，已經將情境中需要覺察和思索的問題加以界定，而且不提供更多細節讓受試有機會再蒐集更多的資訊，因此可稱為是純粹的道德推理，然而此研究方式運用錄音帶重現了普遍而真實的社會情境，重點在於讓受試自發產生對情境的解釋與編碼，由此測得受試的倫理敏感度；此研究方法的評分者信度與效度的檢測證據也顯示「道德敏感度」的存在與重要性。

雖然道德心理與倫理決定的論述大多數都會提及訊息覺察(敏感度)是決定歷程的最初階段，然而不論是探討道德行為或教師專業倫理行為的相關研究幾乎都未將敏感度納入，因此本研究

將以情境劇影片的呈現，搭配情境訊息覺察的問題測量受試的敏感度，並將敏感度設定為本研究模式中影響倫理意向與倫理判斷的自變項，以澄清決定理論中的歧見——敏感度後續所引發自動化的心理捷思與基模會直接影響行為意向，或是先由敏感度的激發作為推理與判斷的基礎，進而才做出理性決定的意向——藉此進一步檢驗敏感度在倫理決定歷程中的重要性。

二、 負責行為

承前一節所述，在教師專業工作中，教師能融合教育與道德的角色，平衡學習的成果與品格的培養，並透過一系列的信念、價值、知能與行動，引導學生共同理性溝通的過程，即為 Oser (1991,1994)主張符合程序性道德的負責行為，本研究將以此作為負責行為的定義。然而，這樣動態觀點的負責行為其測量並不容易，是以將參酌 Oser(1991)的四種成分分析：行動的傾向(是否投入?)、規範的導向(是否願意承擔責任?)、解釋的策略(是否預先設想?)、衝突的解決方法(是否接受共同參與?)，以此作為負責行為的組成變項。

如果從決定歷程的角度加以分析，「行為反應」應該是最後的結果，然而本研究所強調符合教師專業倫理意涵的「負責行為」將以平日教學情境中的反應加以分析，因此將視為倫理教師的行為傾向，成為決定歷程中的影響因素之一，至於決定歷程最後的結果則將以情境劇中事件的決定意向為結。此外，本研究也將一併探討「負責行為」是否受到動機、人格與反省等因素影響。以下將再分別針對這些因素加以探討。

(一) 動機

從驅力的角度看來，一般對於道德的討論總是涉及規範(norms)的問題，不是強調實然面(what is)，而是著眼於應然面(what

ought to be)的考量。實際情境中面臨道德兩難通常有二種類型：一是二種以上道德價值或規範間的衝突；另外則是極大利益與道德之間的衝突；由於道德為是非對錯的規範，而明智的抉擇則往往與個人的利益相關，此時個體要採取遵循道德規範的考量，還是要「明智」的抉擇，兩種判斷的結果可能大為不同(李奉儒,2004)。所以高層次道德推理能力的人，即使可以根據倫理道德規範做出合宜的道德判斷，也可能會因為憂慮後果的考量，做出真正有利於自己的「明智」抉擇，而不必然出現符合倫理道德的行為。由此看來，真正對行為有直接影響力量的驅力或動機應該有別於道德倫理的推理或判斷。

在動機方面，Kohlberg(1984)強調責任是道德行動重要的驅力，因為責任感促使個體進一步思考「我是否有責任有所行為？」，所以對責任的認定就成為連結認知與行為的橋樑。此觀點將動機視為動態的認知評估過程，與前述負責行為的意義十分相近。但是 Rest(1986)所主張的「道德動機」則較類似於利他或利社會的人格或行為傾向，是指個體能將道德價值優先於其他個人價值的決定，因為現實情境中，選擇道德上應有的正確作為，可能相對必須犧牲個人其他的價值(例如友誼、金錢、成就等)，自己也因而蒙受損失；所以當個體願意將道德價值置於最優先的意向與決定，具備此道德動機時才會引發道德行為。許多關於利他行為的研究顯示人類的確可能願意犧牲自己的利益而選擇道德價值，但是由於做決定的歷程中，可能有多種價值同時被評估，如何評量出道德價值優於其他價值並不容易，使得研究道德動機仍有相當大的困難(Rest,1986,1994)。

在專業領域中，「專業承諾」意指專業人員的投入、奉獻與認同的態度與行為意向，所以也反映出對專業工作和服務客戶的熱忱，是專業工作強而有力的動力之一；教師專業承諾是指教師認同教育專業的價值與規範，願意全心投入與持續地奉獻(李新鄉

等，1996；李冠儀，2000；黃榮貴，2000；王閩，2002），其奉獻的利他精神與前述 Rest 所稱的道德動機相似。此外，教師自我效能則從教學成效的角度來反映對教師專業工作的動機；教師自我效能是內在的心理構念，以認知的自我評估，展現出教師對自己所具備教學能力的信念，雖然並非實際的教學表現，也與教學活動呈現正相關(孫志麟，2001，2003)。

綜合上述相關論述與研究，可推論出動機對教師表現出負責行為應是重要的影響因素，雖然在教師專業倫理決定歷程中並非認知決定的關鍵因素，但仍可作為對倫理教師負責行為來源的分析。本研究將以教師專業承諾與教師自我效能作為動機的代表性變項。

(二) 人格特質

道德或倫理行為深受個人特質的影響。Kohlberg(1984)曾提及許多非關道德理性的執行技巧及自我約束都會影響最後的行為表現，包括注意力、信心、自尊、衝動性意念之控制力、對未來的觀點、體力、心力及智慧等。Rest(1986,1994)也曾以「道德品格」說明類似的概念，指個體有勇氣、堅持、克服困惑、實踐技巧，能處理阻礙與意料之外的困難，克服疲憊與挫折，抗拒分心與誘惑，堅持最後目標，所以堅持度、自我強度、自我調節、自我控制等都是道德品格的必要條件，可是卻非充分條件，是以運用道德品格作為整體概念的描述似乎並不恰當，而是人格特質中與道德行為相關的重要特質。

同樣是探索道德人格的觀點，Walker(1999)並非從道德行為的歷程考量，而是採取對道德、宗教與精神的人格典範的描述進行分析，透過人格五因素論(Big-Five)的分類與記分，分析出正直嚴謹(conscientiousness)與和善(agreeableness)二種因素普遍有較高的評價，可視為道德人格的特徵。

也有部分研究將 Rest 四成分模式的道德人格觀點放到教師專業倫理的領域中加以驗證。王藝蓉(1996)分析國小教師的自我概念、制握信念與教學論題的道德推理的關係，結果發現自我概念與制握信念分別與教學道德推理有顯著相關，但是僅呈低相關(0.16~0.20)，而以教學道德推理為依變項進行影響因素的逐步迴歸分析也僅有外控與自我感受二者達顯著，而且二項合計的解釋量也僅有 6.36%，顯示出自我概念與制握信念二者與教學道德推理之間的直接關係的確值得再斟酌，由於自我概念可能與本成分的自我強度較為接近，而制握信念則屬於動機領域中個人歸因習性的範圍，此二者以 Rest 的道德行為因素的架構看來確實有別於道德推理，較屬於成分四的部分，雖然看似與道德推理相關，然而研究結果與道德推理卻並未具有高度的直接關聯性。

盧政吉(2002)也是著眼於 Rest 的四成分模式，結果顯示專業道德推理高低分組教師在教師專業道德行為表現(對學生、家長、同事、社會的行為與教學行為)多數未達顯著差異，自我強度的問題解決能力與教師專業道德行為的關聯性較高。檢視此研究對於專業道德行為的界定是以教師自評符合專業倫理規範的程度，專業倫理規範常常都是抽離情境的普遍規範，廣泛地由教師整體自評可能反應出教師對專業倫理規範的認同程度，不盡然是經過深思熟慮的專業倫理行為，可能造成不同專業道德推理程度教師的專業道德行為表現未見差異；至於自我強度的問題解決能力對專業道德行為的預測效果則驗證了成分四道德品格的重要性。

綜合上述相關論述與研究，可推論出部分道德相關的人格特質對教師表現出負責行為應是重要的影響因素，與動機同樣並非認知決定的關鍵因素，也將作為對倫理教師負責行為來源的分析。本研究將以堅持度、自我控制、正直嚴謹與和善等四項人格特質作為代表性變項。

(三) 反省

Walker(2000)的道德解釋模式也強調反省的重要性。面對情境中的不一致訊息，或矛盾的情感等，都可能引發對於最初解釋的反省，這樣的反省就成為直覺與理性的辯證過程，所以對道德的認知歷程而言，以後設認知的思維進行反省就更增加解釋判斷的嚴謹與合理性。美國 80 年代興起的「反省性教學」，也強調教師需要藉由反省及研究教學、考量學生能力、發展合適的教學方式、編選合宜的教材以提高教學成效。教師專業反省也成為教師專業化的趨勢，強調從教學歷程、個人與制度等全面的反思，洪福財(2000)針對幼教教師進行教學反省的研究，也提出雖然教學反省的確對教學與學生需求的省思、規範的批判反省、教學信念的再確認、以及與合作教師的溝通等方面都有助益，但是個人是否傾向願意反省也是影響與阻礙的重要因素，可見專業人員的反省特質也是認知歷程中是否會進行反省的重要因素。

雖然 Walker(2000)是從認知決定歷程的觀點強調反省的重要性，但是面對問題解決情境，反省並不一定會在處理過程當中產生，可能是相當時間之後的過程，因此在研究中可能不易測得，是以本研究將以教師平日的教學反省習慣作為對倫理教師負責行為來源的分析。

三、倫理判斷

道德心理學中的「道德判斷」是指判斷某個行動在道德觀點上的對或錯；從發展的角度看，人類似乎在遺傳上已能做道德判斷，或是很快被社會經驗加以制約能進行道德判斷；而人類道德直覺的個別差異相當大且堅定，這些道德判斷的行為自兒童早期便已經開始。Kohlberg 與 Rest、張鳳燕等道德認知研究都是以道德兩難困境的方式呈現，已經限定了行動的可能性和對週遭人的

影響，因此前述的道德敏感度已經被控制為固定，受試所做的判斷就純粹是針對某行動從道德原則的角度來看是否正確，這類研究結果已普遍支持道德判斷的原則會隨年齡成長有結構上的改變 (Rest,1986,1994)。

以 DIT 為研究工具所進行的相關道德研究也累積相當豐碩的成果；例如縱貫研究顯示出道德判斷的發展性，而且教育(尤其是大學教育)與道德判斷發展的關聯比生理年齡更強；更值得注意的是生活經驗與道德判斷發展之間的關聯性，研究顯示多數人道德推理的發展並非由於特定的道德經驗(例如：道德教育課程、道德領袖人物、道德危機、道德困境等經驗)，而是對整個社會情境以及自己所處的社會情境的逐漸覺察，也就是一般性的社會發展，道德推理高分者喜歡學習、追求挑戰、生活有目標有計劃、能從更廣大的脈絡了解自己、自我負責、也負起對社會的責任，他們也從環境中得到滋養，被鼓勵升學與進修、處於挑戰性的環境、參與所處的社區、也對社會議題較為關心等等(Rest, 1986, 2004)。由這個研究可看出道德推理的層次也與「負責任」的人格特質有某種程度的關聯性，只是二者可能的因果關係並不易確認，到底是因為負責任的特質引發道德推理思維的反覆練習而促其提升，或是較高層次的道德推理能力影響負責任行為的表現，或是二者交互影響。

在教師專業倫理相關研究中普遍被引用的倫理判斷原則有 Kohlberg 的正義倫理觀點與關懷倫理學，以下先簡述此二種觀點。

Kohlberg 個人自述開始進行道德發展研究是以杜威(John Dewey)的道德哲學為基，而後在皮亞傑對前道德成規階段的兒童進行的實徵研究上獲得諸多啟發，進而開展其道德推理發展的階段論(Kohlberg,1993)。也有許多學者認為 Kohlberg 的道德推理發展論係參酌不同學者，如蘇格拉底、康德、鮑德溫(James Baldwin)、米勒(George Mead)、杜威、皮亞傑(Jean Piaget)和羅爾

斯(John Rawls)等理論觀點建構而成，尤其是康德的正義倫理學(張鳳燕,1997;單文經譯,1986;葉光輝譯,1993;蘇永明,1996)。

承襲這些來自哲學、社會學與心理學的基本假設與研究策略，Kohlberg 界定道德領域雖然包含情感、思想及行動，但是只有經由道德推理才賦予行動明確的道德特質，道德推理關注於何者是必須或應該做的；當面臨衝突情境要進行道德抉擇時，道德推理經常涉及規範性的規則與原則、不同人在衝突時的利益與後果、尋求公平的解決、觀點的平衡，以及尋求個人和群體的和諧等幾項重要的著眼點有關，而這些焦點直接或間接都觸及正義的議題，因此 Kohlberg 以正義為道德核心，所設計的道德兩難問題傾向於亞里斯多德的三個正義問題：分配、交換與修正正義。分配正義關注於社會、組織或政黨中，榮譽、財富、及其他以平等、公平、賞罰、功過，和特定環境中有型或無形物品的分配；交換正義包括契約、條約和交易協定；修正正義則應用在不公平的交易、犯罪、賠償與報復等問題(葉光輝譯,1993)。後續的教師或其他專業倫理判斷的研究多數仍延續「正義」的判斷原則，但是較少採用 MJI 的測量工具，較多以 DIT、張鳳燕(1994)「教師道德推理測驗」或自編問卷。

何懷宏(2003)從倫理學的觀點提出道德判斷可分為事實判斷與規範判斷，而規範判斷又可分為有關「正邪」的義務判斷與有關「善惡」或「好壞」的價值判斷；義務判斷是針對人的行為，區分哪些行為準則是正當的，價值判斷則針對人的品質、性格、理想、所珍惜和追求的事物，朝向使自己的生活有意義和朝向至善。這樣的論點與前述 Rest(1994)道德行為的四成分模式有部分的相似，事實判斷與前述成分一的道德敏感性雷同，義務判斷與成分二道德判斷相同，但是價值判斷卻是 Rest 未考慮的關鍵，Kohlberg 和 Rest 都假定以正義為道德判斷的唯一標準，然而，每個人在不同的經驗、環境與文化中成長，個人的性格、理想與珍視的事物也有所差異，能否單純化以正義為發展的序階的考量也

往往成爲爭議的焦點。

至於關懷倫理學方面，國內教育哲學學者多引述姬莉根(C. Gilligan)與諾丁(N. Noddings)相關論述，強調以理想的關懷關係作爲教育與道德實踐的動力，甚至成爲教育的目的，對教育思維引發不同的觀點(簡成熙,1997;方念華, 2004)。Gilligan 強調的「關懷」價值，其引述女性受試不同的道德抉擇，是以不傷害他人的關懷爲最高位，著重情境的通盤考量，被稱爲「關懷—責任導向的倫理學」；Noddings 則強調師生之間「關係」的覺知與經營是教師專業必要的要求。相對於 Kohlberg 的正義倫理觀點，此類關懷倫理強調關懷天性與真實脈絡中道德的靈活判斷，而非普遍原則的追求，從情感、情緒與本性導向行動；在人際關係中設身處地的同理、尊重，並給予適當的回應，而非以理性隔離的自我捍衛公平的對等關係(簡成熙,2000)。

張鳳燕(2000)曾指出關於教師道德思考的研究多以 Kohlberg 道德判斷架構，檢驗教師的道德推理。並引述 Diessner(1991)研究指出大部分中小學教師的道德推理是處於 Kohlberg 道德發展中的成規期，基本上是社會及人際關係導向，傾向於遵從既有成規。若以 Rest 的 DIT 爲測量工具，只有約 35%~50%教師是處於道德成規後期；似乎支持 Kohlberg 於 1977 年所言「學校基本上是屬道德階段四的機構」之論點。然而正如前述對道德的認知發展論的批評觀點，教師面對教學情境中的倫理困境，究竟是否以「公平正義」爲判斷思考的核心，還是著重於「關係」或「關懷」的焦點？教師個人的道德判斷與教學或輔導管教等專業行爲之間是否有所關聯？這些問題仍有待進一步的驗證。

然而，後續張鳳燕(1997)以教師道德推理與教師的訓導觀念與態度進行研究，結果發現推理程度較高的教師對教學與學生有較正向的態度，對學生控制的意識傾向「人文主義」而非「監控取向」，對於學生自主也採取問題解決的風格，並且較能容忍學生

的干擾行為。以此看來高「公平正義」的道德判斷似乎與「關懷」並不相衝突。

此外，陳志信(1993)針對輔導教師的諮商專業倫理，以 Van Hoose & Paradise 的諮商員倫理判斷取向的五階段模式為研究架構，調查台灣地區 492 位中等學校輔導教師，結果顯示：中等學校輔導教師的倫理判斷取向，多數傾向於第四階段的「個人取向」(86.8%)，亦即在作倫理判斷時，多傾向於以當事人權益及福祉為基礎，但也未忽略法律與社會福利的重要性，是以其判斷規準已經由外在的機構利益或法律規範轉為內在的原則，對照 Kohlberg 道德推理階段論約屬於社會契約導向的第五階段。然而在行為表現方面，輔導教師在實務上卻出現不少侵犯當事人權益的行為，例如專業能力不足(88.5~95.9%)、雙重關係(80.5~91.6%)、測驗(92.6%)與保密(79.7~90.5%)等違反倫理的問題。何志平(2000)以國小輔導人員為受試所得結果亦十分類似，第四階段的「個人取向」(85.2%)亦占多數，而倫理判斷與專業倫理行為之間的相關均很低(0.001~0.155)。由此看來，倫理判斷取向或階段性雖然屬於認知層面的理性決定，然而如果缺乏良好的專業訓練，涉及專業領域抽象知識的實踐仍然是專業倫理問題的重要來源。

同樣針對教育專業人員，葉紹國(1996)以台灣大專院校校長、學務長等 18 位為受訪對象，探討其在專業與個人情境中的道德困境與思考歷程。並檢視關懷倫理與正義倫理的區別與爭議，認為我國文化深受儒家思想的影響，以「仁」為中心思想優於其他德目，所謂「仁者愛人」(論語，顏淵)等相關的文化論述，推論出「仁」的概念與西方心理學利他、同理心與關懷是相近的，在道德判斷上也較近於「關懷倫理」；因而在我國社會中形成特有的道德實踐法則或特徵。從過去相關研究的架構加以分析，以道德三大取向「正義」、「關懷」、「自己」為主軸，每個取向再解析出二個考慮因素，依序為(1)規範秩序、(2)原則性考慮、(3)維持

好關係、(4)他人幸福考慮、(5)對自己的影響、(6)自我尊敬因素等。如果以正義倫理與關懷倫理相關的論述與研究加以推論，從情境看應該是專業工作情境以規範秩序與原則性考慮為主，私人生活情境才是以維持好關係與他人幸福考慮為主；至於男女性別差異也是如此，男性偏向以正義為主的前二項因素，女性則偏向以關懷為主的次二項因素。然而台灣大專院校領導者的樣本所呈現的結果卻與原先推論有所差異，不論性別在專業工作情境皆以「規範秩序」因素為第一，其次則是以關懷取向的「他人幸福的考慮」，而在私人生活情境中關懷取向的「他人幸福的考慮」反而少用，不但少於自我取向的「對自己的影響」與「自我尊敬」，也次於「規範秩序」因素，與前述 Kohlberg 的正義倫理和 Gilligan 的關懷倫理等相關研究與論點並不相符，而驗證了黃光國(1995)所主張的人際交往的三大差序性法則。此研究不但將正義與關懷取向加以比較，還加入自己為焦點的考量，結果也顯示出不同情境或對象時，所運用的倫理原則也是隨之變動，並非具有跨情境的一致與穩定性。是以將個人的倫理判斷視為特質進而區分類型的測量方式是否合理，仍待進一步的驗證，本研究也將針對倫理決定的穩定性加以分析評估。

上述都是以道德判斷的歷程將正義與關懷取向加以比較分析，Oser(1991)則以倫理教師特質的觀點對照此二者在一般教師心目中的重要性。他以語句完成的方式讓 210 位教師(男女，各類型學校，不同年齡層)完成「如果某位老師.....，他就是一位有高度倫理的教師」的句子，經過分析與統計顯示出「關懷」的態度占大多數(約 45%)，「真誠」與「承諾」次之(約 15~20%)，「公正」則顯然是較少教師關心的(約不足 5%)。此項研究結果也值得我們重新思考對於教師的專業領域，正義與關懷的原則是否是被期待合於專業倫理判斷原則？

最後則要從認知發展的觀點探討倫理判斷原則是否具有一致

與穩定的特性。Kohlberg 道德判斷的認知發展論承襲 Piaget 的道德與認知發展觀點，Rest(1986)也提及道德發展的相關研究也顯示道德判斷與所受的大學教育有密切的關聯，可看出道德判斷與認知發展之間關係十分密切。由於成人階段接觸社會層面的擴展，往往需要擴展個人的認知結構以包含其他人不同的觀點，而且經常面臨到角色間的衝突與角色內的衝突，在衝突解決的過程中必須包容多元的觀點也造成認知結構的發展性改變。後皮亞傑派學者認為原先皮亞傑所提的認知發展論中四階段的認知發展不足以涵蓋成人智力運作的全部範疇，其理論也隱含成人認知沒有繼續發展的潛在可能性，因此從全人發展的角度重新詮釋成人的認知發展，提出所謂「後形式思考」(postformal thinking)；後形式思考具有三項特徵：了解知識具有「相對性」而非「絕對性」的本質，接受「矛盾」為「真實」的一部份，矛盾、衝突的統整或綜合。就成人的認知發展而言，後形式思考中不同層次的思考，依序為形式性思考(formalistic thinking)、相對性思考(relativistic thinking)與辯證性思考(dialectical thinking)會在成人期開展出來；國內外研究有跨文化普遍性的順序，顯示青年期後期、成人前期與中老年期出現較多的比率分別是為形式性思考、相對性思考與辯證性思考。然而發展過程的性別差異相關研究卻並不一致，多數研究指出青年期後期與成年早期是後形式思考出現性別差異的階段，國內受試則是到中老年期階段才出現差異，女性的後形式思考比率高於男性(邱文彬,2000,2001,2002)。

後形式思考的特質放在道德議題的道德判斷上運作，會不會也出現道德判斷的不同反應？也許這正是從不同的角度對 Gilligan(1982)女性道德判斷以及 Perry 認知結構與責任發展(McCabe,1993)等不同觀點的呼應。成人階段的教師從專業的角度思索倫理議題衝突時，如何秉持專業倫理的原則進行合宜的決定與行動，所涉及的倫理判斷自然有別於其他兒童與青少年的道德思考模式，應以成人的認知與道德判斷方式加以思索。如果相對

性、多元、彈性與接受矛盾等特質均是此階段的思考特徵，教師的專業倫理判斷就可能並非單一的原則，而會思考多方面的狀況與可能性再進行綜合的評斷。再度呼應倫理判斷原則多元且非一致穩定的可能性。

最後本研究根據相關文獻探討的結果，提出國小教師專業倫理決定模式的概念圖，如圖 2-5。

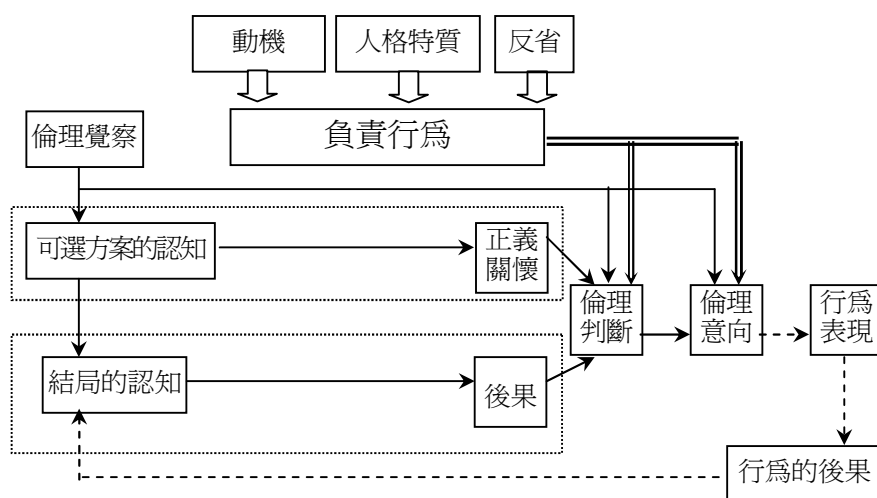


圖 2-5 國小教師專業倫理決定模式概念圖

圖上方所呈現的動機、人格特質與反省都是以平日表現作為測量的重點，本研究認為此三項變項與教師平時負責任的反應傾向有高度的關聯，因為不必然成為因果關係所以用白色的箭號代表，同樣的關係也呈現在期待負責行為與倫理判斷和意向有高度關聯，是本研究驗證的重點之一。

至於真正的倫理決定歷程是由倫理覺察開始，此倫理覺察會因為個體敏感度的不同而有所差異，但是敏感度究竟是直接影響意向，或僅是激發倫理判斷的基本要素，就是本研究針對倫理決定歷程分析驗證的第二項重點。而後接續的歷程將會進行倫理原則的理性思辯或直接進行倫理判斷選擇解決方法，則是本研究針

對倫理推理一致性的第三項驗證重點；本研究將針對正義、關懷與後果三種倫理推理傾向，對應倫理判斷時的再澄清、程序處理與後果等三類判斷的理由與方式，圖 2-5 此處因為空間不足未將三類理由呈現，僅以倫理判斷代表。由於再澄清主要是因為覺察相關訊息不足的反應，因此主要受到來自敏感度的影響，程序處理是以程序性道德的理性溝通為處理重點，因此涵蓋正義與關懷的考量，至於後果判斷則純粹以情境或行為後果是否對個人有利為考慮，因此對應方式分別為敏感度影響再澄清判斷、正義傾向與關懷傾向均影響程序處理判斷、後果傾向影響後果判斷。詳細的影響效果請參圖 3-1。

另一方面，倫理覺察同時也可能因為過去經驗形成的基模或心理捷思而直接進行判斷，或者就直接產生倫理意向形成不同的認知歷程，如此一來教學經驗的多寡就可能影響基模的內涵與心理捷思的運作，因此本研究也將教學年資的多寡列入驗證項目之一，作為分析倫理決定歷程影響因素的參酌。

概念圖的右半部，由於測量情境中的行為表現不易，因此以行為表現之前認知的意向作為本研究的最終變項。真正的行為表現與後果都未列入本研究的範圍，但是仍列入概念圖中以求歷程模式的合理性，因為行為表現與後果將會循環影響到未來對結局認知的評估。

基於前述研究目的與相關文獻探討，茲列舉本研究所要探究之研究問題如下：

- 一、國小教師專業倫理決定模式涵蓋相關的因素與歷程，若以結構方程模式對觀察資料進行統計驗證可否得到良好的模式適配結果？
- 二、國小教師專業倫理決定模式中，「敏感度」與「倫理判斷」方式二者對行為「意向」的影響效果及彼此間的關聯性為何？

- 三、國小教師專業倫理決定模式中，「負責行為」受到那些因素影響，而且對倫理決定歷程中的「倫理判斷」與「意向」有何影響？
- 四、國小教師專業倫理決定模式中，同類型的「倫理推理傾向」與「倫理判斷」之間是否有高度的關聯性？
- 五、資深教師與資淺教師對模式的反應是否具有一致性？