

第一章 緒論

本章將先陳述進行本研究的動機與目的，進而說明本研究所探討的研究問題，最後則針對研究中重要的概念進行名詞定義的說明。

第一節 研究動機與目的

近年來教育改革的社會運動開端於由外而來所展現的社會期許，從民間團體與教育部所發起的教改、十年教改、四一〇教改等，關注的議題從教師組工會、罷教權、專業自主、流浪教師、九年一貫課程的檢討等；然而，這些由政府、學者、社會輿論所提起的理念討論，對照教師在教學現場所體驗的信念與社會價值的衝突，不同身分角色之間卻似乎沒有明確的共識。所以理論與實踐面的隔閡也讓教師們對部分議題有兩極化的反應；理想與實踐的差距究竟是教師「不能」或「不為」？在教育改革的浪潮中，「師道」在解構與再建構的過程能否再現新風貌仍有待努力。

提升教師專業化是改革浪潮中常見的訴求。行政院教育改革審議委員會(1996)於總諮議報告書也有同樣的宣示，並於第二章理念中引述聯合國教科文組織 1966 年發表〈關於教師地位之建議書〉，其中部分內容敘述如下，據此於文中強調教師的專業自主應得到適當的保障，使學習者的學習權得以伸張。

教學應被視為一種專門職業：它是一種公眾服務的型態，它需要教師的專業知識以及特殊技能，這些都要經過持續的努力與研究，才能獲得並維持。此外，它須要從事者對於兒童的教育以及其福祉，產生一種個人的以及團體的責任感。

這段話正突顯出教育改革對朝向教師專業化將提升教育品質殷殷期盼。然而教師專業化的實質意義為何？是否也有逐漸的改善與進展？

自 1987 年培育國小師資的師專改制為師範學院，國小教師師資逐年提升到大學、研究所，甚至教育部所公佈的統計資料也顯示，1994 到 2003 年的師資學歷比，其中研究所師資佔全部師資的比率從 1.1% 提高到 7.1%；最新修訂的師資培育法(2003.5.28) 也在修法的過程中將師資培育改為教育學程、實習與教師資格檢定三階段，以確保師資專業知能的品質；此外，教師法(1995.8.9) 明定教師專業組織的設置與發展；也隨著各地與全國教師會的成立，開始制定「全國教師自律公約」(全國教師會，2000)，以及各級教師會分別與教育主管機關共同制定教師聘約規準。從這些過程看來，抽象的專業知識、長期嚴格的專業訓練與認證、專業團體組織，以及專業倫理守則的制定，這些形式上的專業要件(葉匡時,1998)似乎都已具備。然而，法規制度的變革與專業團體的組成雖然形成教師專業化結構上必然的要件，可是最能展現教師專業精神與態度的「專業倫理」是否也已經達到普遍的提升？

簡成熙(2004)以社會變遷的觀點分析台灣教師專業倫理發展，自傳統以來台灣教師的道德與社會地位都是正面的，並沒有特別的需求要藉由專業倫理來強化地位的迫切需要，更不需要透過專業倫理來限制設群內的成員；然而近十年來教育與政治生態的改變，各教師專業團體的成立、台灣社會的西化、師資培育的多元化，良師興國的社會使命逐漸減弱，教師與教育專業團體透過倡導「專業倫理」強化教師專業形象的社會需求已經逐漸成形。

從專業化的定義來看，臺灣的教師專業倫理守則已經由教師專業團體制定，其內容多數為對教師或教育人員的期許，強調以具有崇高的專業道德，遵守倫理規範為使命，然而這是由上而下，從制度面企圖約束、制衡或期許教師表現的力量，並非教師自發

內省的自律。對於身處教育現場的教師而言，教師專業化的聲浪、潮流與教師專業團體所制定的信條能否深刻影響其原有信念與實質表現？林翠屏(2001)調查南部教師的結果顯示仍有近半數的教師對於遵守專業團體協商的規定有所疑慮，天下雜誌(2003)問卷調查結果也顯示多數教師未高度認定自己對學生品格教育的責任。由此看來，部分教師對於教師專業倫理信條所能帶來的約束與價值引導的意義並未高度認同，甚至對自己身為教師的道德角色都未能完全認同。於此重新檢視教師專業倫理的提升，跳脫組織層面的規範制定，回歸到教師個人的角度，重新思索教師專業倫理的實踐就更具實質的意義。

教師專業倫理的實踐在於負責任與合於倫理原則的行為表現。落實到實際的行為層面，Oser(1994)曾主張教師應運用程序性道德以促成道德教室，透過適切地引導學生學習到共同運用理性與道德的溝通，強調學生透過道德參與將會增進良知。這樣的觀點展現教師能以身作則，同時也促進學生的道德成長，與研究者所主張應同時強調教師責任與道德引導的論點相符，還突顯溝通倫理的教育性。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，不是單方面聚焦於探究專業教師應該擁有那些良好的德行，也不僅是從道德推理的觀點分析教師面對倫理困境時所採用的倫理規範原則，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。以此為本研究中國小教師專業倫理行為的界定，並作為探討各項影響因素的基礎。

至於在專業倫理決定的研究方法方面，長久以來心理學領域對道德或倫理決定的相關研究多數延襲 Kohlberg 認知發展的派典，以道德判斷的兩難情境為材料，讓受試提出自己做決定時考慮的判斷內容，繼而追問道德推理的原則等方式，以道德推理作為道德行為表現在心理層面的關鍵因素。然而此類研究所採取的

兩難情境與現實生活差距太大，缺乏自身經驗涉入，而且將道德行為中情感、行為與認知思考如此切割是否合理，這樣的研究方法經常引發爭議；此外，此類研究所持的基本假設為人類面對道德問題情境時，將會遵循一致的道德倫理原則進行推理或判斷，此基本假設也經常被質疑(Walker, Pitts, Henning & Matsuba, 1995；蘇永明，1996)。認知心理學領域近年來對於人類「有限理性」(bounded rationality)的相關研究顯示，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，人類的決策行為往往無法符合簡單的理性決定模式(Frank,2003; Sternberg,1996)，呼應前述對 Kohlberg 派典研究基本假設的質疑。是以本研究將檢驗倫理推理原則是否具有跨情境的一致性與穩定。是以本研究將針對上述質疑，重新檢視在真實的教師教學情境中，面對涉及倫理問題的困境時，教師所採取的判斷與決定，並進而對照不同情境是否仍有道德推理原則的穩定與一致性。

Walker(2000)提出「道德解釋模式」，融合了認知取向中訊息處理的觀點，強調自動化的解釋基模在道德判斷上的重要性。對照其他理論，多數認為決定歷程中的情境認知通常只扮演蒐集和覺察環境訊息的角色，而主張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，直接產生行為意向。此部分還涉及道德心理基本假設上的極大差異，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倫理推理二者對行為意向的影響效果有何差異。

誠如一些對 Kohlberg 論點的批評，道德推理實在不足以代表

現實情境中實際的行為表現(蘇永明,2004)，因此尋求一個整全而能代表教師面對倫理困境時的心理運作模式便是本研究的重要目標。因此本研究的教師專業倫理決定模式將以前述程序性道德的教師專業倫理行為作為基礎，參酌道德決定的心理歷程論點中的重要變項與疑義，重新提出符合國小教師專業倫理決定的歷程模式，以進行實徵資料的統計驗證。

基於前述研究動機，本研究目的的分述如下：

- 一、探討與分析國小教師專業倫理決定的概念，藉以建構國小教師專業倫理決定模式，並進而運用結構方程模式的統計方法進行檢驗。
- 二、探究教師進行專業倫理決定時，個體對於環境訊息的覺察與倫理原則的理性推理，何者對行為的影響效果較大。
- 三、分析國小教師專業倫理行為受到那些因素影響，而且對倫理決定歷程有何影響，藉以檢視本研究所主張的專業倫理行為與其他相關論點的共通性。
- 四、分析不同情境是否有倫理推理原則的穩定與一致性。
- 五、檢驗資深教師與資淺教師在倫理決定的過程中影響因素與行為反應是否一致。

第二節 名詞解釋

一、國小教師專業倫理決定模式

「國小教師專業倫理決定模式」(the elementary teachers' professional ethical decision making model)是針對國小教師面對教學中的倫理情境從情境覺察、問題解決方式的選擇，到行為反應的可能性評估等心理運作的歷程，由本研究透過相關文獻與研究所發展與建構的構念與歷程模式。

在本模式中有三個看似類似的辭彙：「倫理推理」、「倫理判斷」與「倫理決定」，於此先予以區辨。在認知心理學的界定上，「推理」(reasoning)是根據原理原則或證據進而獲致結論的歷程；「判斷」(judgment)是指從許多解決方式中選出其一；至於「做決定」(decision making)則是針對某項行為，評估自己作出此行為相對的機率或可能性。

以本研究情境劇中教師面對學生遺失圖書的情境為例，教師以公平的原則進行理性的推論，認為圖書是大家共同的資源，遺失圖書將造成大家共同的損失，所以應該設法回復遺失前的狀況，得出應該由造成遺失事件所有相關的人共同賠償的結論，經過這樣審慎秉持公平原則的思索過程便是倫理推理。倫理判斷則是指面對倫理問題情境直接提出各種問題解決的方式，也許是再仔細找找看、賠同一本書、請家中有書的同學捐一本、賠錢等等，教師從這些問題解決的方式選出自己將採用的方式便是倫理判斷。面對問題情境就可能有各種不同的解決方法，莫衷一是也無法比較，因此採取倫理決定作為本研究中得以共同參照的行為焦點。倫理決定是特別針對某項關鍵性的做法(可能引發專業倫理爭議)，例如要求負責登記的同學與借書的同學二人各賠一半，教師

評估自己會做出此行為的可能性即為倫理決定。所以從認知歷程的角度加以評估，推理的歷程應先於判斷與作決定(Sternberg, 1996)，雖說如此，但是也有部分論點主張道德決定過程也含有心理捷思或自動化的機制，所以道德或倫理決定歷程不必然每次都有推理的過程(Walker,2000)。

本模式著眼於國小教師面對專業情境中的問題與衝突，到作出倫理決定，期間心理運作歷程涉及許多因素，Campbell(2000)強調這種經過教師以倫理標準和自覺評估所得的慎思感(deliberative sense)是「倫理判斷」的心理歷程，有別於專業倫理的規範。而且心理運作歷程所涉及的不同成分也有很大的個別差異存在，例如：對倫理問題與情境資訊的敏感與覺察、能秉持專業理念對是非對錯的判斷、願意決定把教師責任置於個人利益之上，以及具備勇敢、堅持、有執行力等性格特質，這些不同的成分涉及認知、情感與行動等不同的層面(Rest, 1983, 1986, 1994)。過去道德相關研究以道德推理或道德判斷為主，常有道德認知不同於行為的質疑，專業領域中倫理判斷也是專業倫理行為的心理運作成分之一，並不足以涵蓋所有的心理運作成分，因此本研究整合相關研究與論述提出「國小教師專業倫理決定模式」，如圖 2-5(頁 68)。本模式設定變項間的關係可分為三部分，首先「敏感度」影響倫理判斷方式，再進而或直接影響「意向」；其次為「負責行為」受到「動機」、「人格」與「反省」三個變項共同影響，而「負責行為」也會影響倫理判斷方式，再進而或直接影響「意向」；最後則是對應同類型的倫理推理傾向與決定歷程中的倫理判斷有高度的關聯。以下將分別詳述各成分的概念與定義。

二、敏感度

「敏感度」(sensibility)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，以及每一個行動對他人利

益的影響，所以敏感度涉及同理心和角色取替的技巧，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 (Rest,1983, 1986,1994)。然而，教師專業情境中應該不只敏感度會發揮效用，專業的知能在覺察過程中，同時混雜專業上正確與否的預測與判斷。本研究所稱「敏感度」是指教師基於專業知能對倫理情境與重要關係人需求或表現的覺察與推論；研究中將運用教師專業倫理困境所設計的情境劇影片，讓受試觀看後填答對情境中重要關係人表現評估的題項共三題，依照得分高低，表示對關係人需求的覺察程度的高低。

三、負責行爲

「負責行爲」(responsible behavior)是本研究發展出來的構念，描述符合程序性道德的教師行爲，指教師面對倫理問題情境時能融合教育與道德的角色，並引導學生共同理性溝通的過程，即為 Oser (1991,1994)所主張符合程序性道德的負責行爲所表現出來的行爲特徵。由於行爲常常具有多種面向，分類不易，因此本研究測量「負責行爲」的方式主要針對教師平日教學行爲，根據 Oser(1991,1992)「行動的傾向」(是否投入?)、「解釋的策略」(是否預先設想?)、「衝突的解決方法」(是否接受重要關係人共同參與?)等三個向度，各五個題目，由受試進行自我評估，「負責行爲」即為此三向度評估結果所組成的潛在變項。

由於模式中將探討「負責行爲」的影響因素，為求相關概念的完整性，以下將分別針對三個影響「負責行爲」的潛在自變項「動機」、「人格」與「反省」加以說明。

(一) 動機

「動機」(motivation)是本研究針對影響教師專業倫理「負責

行爲」的相關動機因素加以分析，提出包含「教師專業承諾」與「教師自我效能」二成分的「動機」構念。「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的態度與行動(李新鄉等，1997；李冠儀，2000；黃榮貴，2000；王閔，2002)。「教師自我效能」是指教師透過認知的自我評估，展現出教師對自己所具備教學能力的信念(孫志麟，2001，2003)。本研究的「教師專業承諾」與「教師自我效能」主要針對教師教學相關的信念、態度與行爲等方面加以評定，由受試進行自我評估。整體而言，「動機」爲此二成分所組成的潛在變項。

(二) 人格

「人格」(personality)是本研究針對影響教師專業倫理「負責行爲」的相關人格因素加以分析，提出包含「堅持度」、「自我控制」與「正直嚴謹」等三項人格特質作爲組成本研究的「人格」構念。「堅持度」(resistant)是指個體對於想做或正在進行的活動持續完成的反應傾向，或是遭遇阻礙仍繼續維持的反應傾向(李鶯喬、陳映雪、楊惠玲、楊思棟，1992a，1992b；李玟儀，2002；莊耀嘉、李雯娣，2001；李雯娣，1999)。「自我控制」(self-control)是指個體評估行爲後果的能力，將因此而避免從事目前有利但是未來將付出代價的行爲(張惠君，2002；曾淑萍，2000；曾幼涵，2001)。「正直嚴謹」(conscientiousness)是指個體有秩序性、負責的、可靠與慎思熟慮等的行爲反應的特質(Costa & McCrae,1992；Chun，1996)。本研究中對於「堅持度」、「自我控制」與「正直嚴謹」等人格特質的測量主要是參酌相關文獻與測量工具，重新編訂修正成問卷題目，由受試進行自我評估。整體而言，「人格」爲上述三成分所組成的潛在變項。

(三) 反省

「反省」(reflection)是指在意識層面，教師透過後設認知對教學情境的訊息進行監控與檢討；也是影響教師專業倫理「負責行為」的重要因素。研究者參酌「反省性教學」的主張，從學生能力、教學歷程、教材與課程，以及學習成效等全面進行反思，基於相關內容編擬修訂問卷題目，由受試進行自我評估平日進行教學反思的傾向。「反省」為評估結果總分的單一觀察變項的潛在變項。

四、倫理推理傾向

「倫理推理」(ethical reasoning)是指教師在面對倫理問題時採取理性的辯證而獲致結論的過程。本研究參酌相關文獻主要針對「正義傾向」與「關懷/後果傾向」二向度，「正義傾向」是以Kohlberg 主張的正義倫理為推理原則，「關懷/後果傾向」則是以關懷倫理所主張的理想關懷關係為推理原則，同時也展現出非自利僅考慮後果的推理傾向，此二者是教師專業倫理規範與相關研究普遍重視與強調的倫理原則，因此也成為本研究驗證的重點之一。測量方式是由改編張鳳燕(1994)教師道德推理測驗的部分題項測得，分別由所屬題項組成倫理推理傾向的此二潛在變項，詳細各對應題項請參考第三章表 3-3(頁 85)。

五、倫理判斷方式

「倫理判斷」(ethical judgment)是指教師面對倫理問題時，從幾種不同的問題解決方式選擇其一。倫理判斷方式分別有「再澄清判斷」、「程序處理判斷」與「後果判斷」三向度，「再澄清判斷」是以再蒐集相關訊息為主，暫不提出解決的做法，「程序處理判斷」

是以引導學生理性溝通為處理重點，「後果判斷」則是純粹以情境或行為後果是否對個人有利為考慮。各向度的建構是先訪談預試教師，彙整出不同的解決方式作為正式問卷的選項，再參酌相關理論及正式研究資料進行驗證性因素分析，進而整合出此三向度。測量方式是以本研究的二則情境劇為問題情境，由受試教師觀看後針對劇中教師某項反應，選填自己在此情境中選擇考量的排序。上述三個向度分別由所屬題項組成倫理判斷方式的三個潛在變項，詳細各對應題項請參考第三章表 3-2(頁 83)。

六、意向

「意向」(intention)是指行為的意圖，也是個人想從事某項行為的主觀機率，許多研究證實意向與實際行為之間有顯著的直接關係(方妙玲，2003)，由於本研究關注於倫理決定的歷程，而倫理決定是針對某關鍵性倫理行為評估自己從事的可能性，因此以意向作為倫理決定最後的認知評估。測量方式是以本研究的二則情境劇情境，由受試教師觀看後針對劇中教師某項作為，評估自己做出相同行為的可能性，總共有三個關鍵性的倫理行為，分別是「通知家長」¹、「要求二人共同賠償」與「由全班共同賠償」，依據所評估的機率，得分愈高顯示愈符合教師專業倫理的意向。整體而言，意向是由此三題觀察變項所組成的潛在變項。

¹ 此題為反向題。

