

教師專業倫理發展在師資培育過程上 之意義

陳仲翰^{*}

摘要

近年臺灣教育改革中一直呈現對教師專業能力的要求。當教育的過程為自然人成為社會人的過程時，師資培育的過程就必須面對教師個人的情感、慾望，以及教師所應該具有的專業知識與能力。但培養專業教師的過程不應僅是培養技藝性的能力，而更應強調教學與教育專業的基礎在於其道德性質與倫理知識。基於教師的道德敏感度，藉由說明、傾聽與回饋的過程，強化教學作為道德行動的過程與教師發展適當的德行社群的可能。為進一步說明前述之具倫理知識之教師專業倫理之可能，本文藉由強調教學本身即為道德事業的角度切入，並對專業、專業倫理的概念進行探討，指出新專業主義之重要性，並回顧當前臺灣師資培育過程設計中之問題後，進而指出教師專業倫理之發展在師資培育過程中的啟示上包含以下四項：師資培育者應培養師資生的個人信念，因為教師信念影響了他們在教育中所做的深思熟慮判斷；相關課程要確保足夠且真實的實地經驗，因為實地經驗有助於他們體認到理論、實務、自身與教師角色之間的關係；納入道德教育與倫理學的相關課程以供師資生作為反省與檢視自身的資源；培育師資生具有合作的精神與能力，以滿足與增進親、師、生之間的福祉。

關鍵詞：教師專業倫理、專業能力、師資培育

^{*} 陳仲翰，國立中正大學教育學研究所博士候選人

電子郵件：fireashta@gmail.com

來稿日期：2011 年 3 月 7 日；修訂日期：2011 年 6 月 28 日；採用日期：2011 年 11 月 28 日

The Development of Teacher's Professional Ethics and Its Implications for the Process of Teacher Education

Chung Han Chen^{*}

Abstract

In the recent years, the demand for teacher's professional ability becomes a part of Taiwan educational reform. Teacher education needs to deal with teacher's personal emotion, desire and professional knowledge and ability. The point, not only crafts training but emphasis on educational profession is of ethical nature and ethical knowledge. Based on moral sentiments, and processes of explanations, listens and feedbacks, they underline instruction as moral actions and the possibilities of virtue communities. This paper attempts to defend the possibility of such professional ethics, by arguing: (1) teaching itself as a moral undertaking, (2) the importance of professional ethics, and (3) reviewing the problems of Taiwan teacher education design. Finally, some implications of teacher professional ethics for teacher education are suggested. It includes: (1) the educators should unfold the individual spirits in teacher education students, because spirits influences their deliberate judgments in education processes, (2) it should guarantees enough and true experiences in the courses, because the experiences help them dealing the relationships among theories, practices, selves and teacher roles, (3) it should contain the courses about moral education and ethics, they will be the important resources in reflecting personal experiences in the classrooms and schools, and (4) by cultivating the spirits and abilities of cooperation, the education students could satisfy and foster the well-being of parents, teachers and students.

Keywords: professional ethics of teacher, professional competence, teacher education

^{*} Chung Han Chen, Doctoral Candidate, Graduate Institute of Education, National Chung Cheng University

E-mail: fireashta@gmail.com

Manuscript received: March 7, 2011; Modified: June 28, 2011; Accepted: November 28, 2011

壹、前言

近年臺灣一連串教育改革中師資培育一直為重要的議題。不論是制度上的培育管道、培育內容與資格獲取、乃至於成為正式教師後的進修與教師專業評鑑等等，這些都呈現了對教師專業能力的期許與要求。故專業師資的養成過程不僅是在接受師資培育課程的過程中，也包含了進入實地教學過程，乃至於進入職場後的進修發展。而進入職場後的進修，更多是對自身專業能力發展的追求過程。特別教育這種目的為「使人成為人」的過程，不僅是受教對象（學生），也包含教師自身與教學環境，亦即面對自我、他人與社會的過程。但一般而言，師資培育過程中的主流仍然是教導技術能力與技巧，而忽視教學中的倫理議題，也使得這些倫理議題無法與課程、教學、評量與班級經營等等連結起來（Campbell, 2003）。由於教師與學生的成長緊密相扣，若教師對待教育的態度是心中無他者的話，其表現就會缺乏專業倫理與專業態度，同時缺乏互為主體的同理心，就更難培育自身與學生的社群情懷與社會責任（溫明麗，2010）。

教師與很多職業不同之處，其一在於其為長時段與全面性的過程，如果教育是讓人成為人的事業的話，很難在短期內看到成果。但這一連串的教育改革多數都是在倉促之下施行的，如翁福元（1996）指出，臺灣的教育改革沒有與社會結構有良好的對話，政策的制訂依然流於「頭痛醫頭、腳痛醫腳」的狀況。此情形也同樣出現在現在教育部對師資培育單位的評鑑與轉型之大方向在於希望讓培育的師資數量減少，以解決「流浪教師」的問題，但卻沒有解決這幾年師資市場面臨少子化的影響下，師資需求緊縮所造成的師範院校學生素質降低的問題。對此吳武典（2005）認為必須建立整體性的師資培育和教師專業之間一體性的機制，這就需要設立教師專業標準與教師認證的專責機構。由此可知這使師資培育過程成了「要求」教師要專業的外在要求，而不是讓教師「覺得」自己是專業的內在呈現。「專業教師」的角色（role）就往往掩蓋了人的自我，因為得要求他將自己塑造成既定的角色。而這種角色又往往限定在特定的知識之上。當教師追尋自我的時候，也就是教師學習成為一個人時，這使得教師不僅是「經師」的角色，而更是在社群與社會之中所生活的人，教師必須面對自己的私性與社會的公性，而成為具有社群德行的「道德人」。這樣的過程使教師能夠更為了解如何讓學生成為一個人，而不是稱作「學生」的角色。教師與先前電腦輔助教學（Computer Assisted Instruction, CAI）的不同

即在於教學現場中有血有肉的互動，懂得關注學生的實際狀況給予他覺得最適當的處置，這不僅是在知能方面，而更是一種人性的行動——即道德行動。教師專業實踐之研究必須

將教師定位成「普通人」，再加強教師對專業道德性的反省意識與能力，培養教師高度的理性，以導引其專業責任認同感，作為專業實踐行動之動力活源。（陳美玉，1996：113）

教師另一個與其他職業不同的地方在於面對的是活生生的人，人本身都有不同的期望、背景與生活，這麼多不同的人在一起的時候，不確定性十分的高，也就是要用同一種方式經營出一個好的教室氛圍是相當困難的。實際上，學生往往會記得的教師不是將書教好的教師，而往往是讓他們感受到幸福、人格感召的教師。亦即讓他們覺得被當成一個人看待的教師。基於上述，教師的專業可以看成是讓人成為人，以及將人作為人看待的過程。而人成為人的過程不是只有知識的傳授，而更重要的是讓人有能力去選擇他所喜好的生活，而將人作為人看待更重視彼此的情感、德行培養與建立關係。故培育教師專業倫理十分重要，因為具有教師專業倫理的教師會將培育道德人當成教師專業精神的基礎，當其與專業能力一詞結合時，其就成了教師的「倫理知識」（ethical knowledge）（Campbell, 2003）。詹棟樑（2005）指出，需要將專業精神視為基本道德，這樣才能讓教師將自身的專業能力（包含知識與技能）完全呈現出來。因為具有道德觀念的教師就會尊重他們的專業工作，同時也會尊重他們專業工作中的特殊義務：將學生培養成一個人格完整的個體。

為進一步探討前述之具倫理知識之教師專業倫理，本文藉由強調教學本身即為道德事業的角度切入，並對專業、專業倫理的概念進行探討，指出新專業主義之重要性，並回顧當前臺灣師資培育過程設計中之問題，進而指出教師專業倫理之發展在師資培育過程之中的幾項啟示做結。

貳、教學作為一門道德的事業

專業能力的展現來自於對其處理與相處的對象的各種狀況進行適當的處理。教育專業不應僅具技術性，也更應當是對話與發展共同生活的過程。而這

亦為道德生活艱困的原因。為了發展共同的道德生活，生活在一起的群體均需要敏感度、經驗與良好的判斷力。故本部分探討教學專業與道德之間的關連，以說明教育本身的特質在於專業（人員）的道德事業的意義上。

一、教學與道德之間的關連

Carr (2000) 認為教育並非僅是理論事業，而更應是實踐事業。因為學生是容易受傷害的，加上學校教育本身具有的強迫性質，更呈顯了教育的重要特性 (Campbell, 2003, p. 104)。Carr 認為需要用道德的觀點來看待專業知識與理解時就不會落入理論與實踐的二分法中，即我們必須對人類生活及人類交往之間的形式進行嚴肅的反思，其為一種「關切至善的追求之實踐理據形式」 (Carr, 2000, p. 92)。他也強調：

任何將自己視為具有教導兒童的責任的人，都不能在邏輯上將他自己與道德教育的實踐上分離開來。(Carr, 1991, p. 256)

教學作為道德的事業的核心在於「洞察或辨識與人類處境相關之問題與難題」 (Carr, 2000, p. 91)。實際上，教學就是人與人之間的關係，教師所關注的、所困惑的也都是圍繞在學生之上 (Schwarz, 2001)。教師的生命與情感本身也都體現在教學過程之中；同時，教師也不可能完全脫離社會對他的期待。教師必須同時面對自身的多重身份，並將其調合成特定的生活模式：亦即教師特定的德行的養成。

當教師了解「做為教師的我」以及「作為一個人的我」後能夠讓學生的生命更為完滿。因此，教師是否具有專業倫理絕非僅是遵循特定的「教師專業守則」即可，而更重要的是教師作為一個人所體現出來的道德規範與道德價值的榜樣功能，以及讓學生也能夠知道這些道德規範與道德價值的合理之處，並鼓勵學生能夠身體力行。「學為教師」並非僅有專業知識即可，進行教學本身即為實踐，而這與社會文化環境脫離不了關係。一方面是，教師所傳遞的知識是累積下來的文化，教師的教學過程即重建了此文化；另一方面是，從德行倫理學的角度來說，根本不存在任何先在並獨立於諸意圖、信念和背景而被確認的「行為」。要讓德行得以實現，這些德行

不僅能維繫實踐，使我們能夠獲得實踐的內在利益，而且還會通過使我

們能夠克服我們所遭遇的那些傷害、危險、誘惑和迷亂而支持我們對善作某種相關的探詢，並且為我們提供越來越多的自我認識和越來越多的善的知識。(MacIntyre, 2007, p. 219)

二、道德與教師專業發展

Buzzelli 與 Johnston (2002) 指出，教師的專業發展必須思考「我如何改善我的實務？」與「我如何增進學生的學習？」這兩個問題。進一步來說，如果道德本身是讓人類能夠更幸福的方法的話，教師如何讓學生學會道德就是一個很重要的工作。也就是教師的專業發展重心必然在於如何使學生成為更好的個體，簡單來說，這個過程本身就是一種道德行動。教師最主要的工作在於教學，教師的專業發展不能與教學脫離關係，也正是教學的實踐提供了發展德行的關鍵。因為教學本身並非是個人的行動，為建立社會對於教師的信任，教師已不能如以往以「專業自主」之名拒絕與他人對話，而更重要的是發展對話、反省與合作的能力。新專業主義 (new professionalism) 認為教師專業已經轉向合作式的專業。因教學是在公共領域之中進行的，時時受到同事、行政人員、家長與學生所共同經營出來。這使教學必然為一種有規範限制的社會行動，並讓教師專業發展具有與學生建立信賴關係的個人的面向和由與他人的互動中得到社會的發展兩個面向。此互動過程中更應當是對特定的態度與傾向，像是誠實、健全、自制與忍耐等的促進 (Carr, 1991, p. 263)。此過程本身就是一種道德行動。規範與評價的過程中必然存在相應的道德或倫理。教師與學生的互動要如何進行？要如何讓讓可能參與教學過程的伙伴們（其他教師、行政人員、家長與學生）信任你？這樣的問題就是道德接觸的問題，即真誠面對彼此的問題。

為了在教學中真誠的面對彼此，教學過程中必須讓每個學生接觸到希望、夢想等個人的價值觀與信念。換言之，為讓學生與其他人共同分享這個教室，發現每個人所做出的選擇都會影響到所有在這裡的人。故必須與他人溝通並注意到他人的狀況，經由這樣的互動，教學本身就不可能是單向的，而是多向同時進行的。而注意到他人的狀況，就是對環境有所知覺，對環境的知覺有助於發現在教學之中道德判斷的理由、並集中於個體的行為、活動與脈絡等。這使得教師必須具有道德敏感度。具體而言，培養道德敏感度包含了：

(一) 道德感知：道德感知能夠調和教師對學生的特殊需要與每個學生關懷的敏感；(二) 道德想像力：需要與過去傳統的連結、以及目前我們認知到的現代環境，因此能夠對傳統進行批判，而這樣的批判引導了產生未來展望的可能；(三) 道德反思：在教學中反思的運用成為引導與促進實踐的理解方法，其能夠結合個人實務的知識；(四) 道德勇氣：道德勇氣可以看做是在逆境中藉由個人的熱情所驅使而行動。而這種行動克服了道德的複雜性與不確定性 (Buzzelli & Johnston, 2002, p. 121-129)。

此外，教師必須讓學生從學習中感受到自己是重要的，在學習過程中，學生既是自由的、也是受約束的。

而真實的教育就像對話一樣，事先是不應該設定結果的。它應該允許一種可能性，允許人們自己探所示和他們的方向，並且論證自己選擇的理由。(Noddings, 2005, p. 33)

實際上，道德的重心之一是培養理性的證立能力。教師不可能道德中立，而是必須教導他認為對與錯的問題，並進一步說明自己的理由，並以此讓兒童了解如何證立；此外，也需要讓兒童對此觀點進行自己的評價與質疑。重點在於讓學生體會到所有的道德結論均是暫時的，且開放給他人批評的 (李奉儒譯，1994)。在此過程中可以幫助自身與學生能夠有更多的角度來看待彼此，並避免教師因為一時情緒、匆忙等造成不必要的傷害。道德能動性，是一種雙重的，但相互關連的承諾：教師同時是道德人與道德教學者。藉由將兩者的結合，教師成了必然的模範與具德行的作為與態度的典型 (Campbell, 2003, p. 138)。

最後，道德的另一項重心是要具有關懷的能力。從關懷倫理學的觀點來看，關懷本身就是一種社會實踐 (Tronto, 1993)。教育的本質是道德取向的活動，而實際進行教學活動的教師所傳達的大多是道德關聯的語言，以及關懷學生的意向表現 (Elbaz, 1992)。關懷倫理的基本思想在於「對每一個個體的需要予以恰當的反應，目的是建立並且維護關心關係」(Noddings, 2005, p. xviii)；同時，「關懷別人實際上是關懷自我的繼續」(Noddings, 2005, p. 90)，也就是說，一個人要能夠關懷他人之前，必先要能夠關懷自己。即須能夠從平日中培養自身能夠開放與接納的深度，同時在關懷關係的實踐中感受到情感的交流與回饋。關懷並不是無窮止盡的，我們不可能、也不應該完全付

出、甚至犧牲自己，我們必須先聽到自己的聲音，感受自己的情緒。當我們從特定對象出發希望分享他（她）的生活的時候，關懷者與受關懷者雙方應該都感受到這種「需要與被需要」的感受，「關懷」本身所關心的是主體發聲的權利，但同時也是為自己的行為能夠負責與自主的反身性思考的過程。

參、專業、專業倫理與教師專業倫理發展

臺灣的教師專業與一般認為需要具有特定的專業知識、專業技能等面向均有關係，但其更偏向於一種技藝（craft）式的專業，其不專注於持有絕對的知識體系，而更是一種綜合性的專業（張鈿富，1992）。但將教師專業視為技藝式的專業使教師成為「受雇」的工匠，而非具反省能力與良善德行的道德工作者。為進一步說明此觀點，本部分先探討專業倫理的基本性質，再進一步指出教師專業發展逐漸邁向所謂的「新專業主義」，並討論僅關注於教師的角色特性無法完全處理教師專業問題。

一、專業與專業倫理的性質

Sockett（1990）認為討論專業有兩個中心的議題：一個是職業地位，另一個是其實務的品質。前者為專業化（professionalization），焦點在於職業如何成為專業，以及在這過程中地位的轉變來取得專業；後者為專業主義（professionalism），是描繪在職業中的行為。而一般認為的「專業」較傾向於前述的專業化，強調如何成為專業的條件，並強調專業本身需滿足的條件，也強調區分專業跟技藝的差異。但張鈿富（1992）指出，臺灣希望教師具有的能力並非培養如前述的獨立自主的專業工作者，而是培養一個受雇的教育人員。受雇的教育人員並不需要表現特定的德行，而僅需要特定的技藝能力即可，若從教學本身作為道德行動的角度來看，如 Carr（1991, p258）強調教育者要處理的是從心靈中對惡德的排除與忽視。就教師專業倫理而言，僅強調具有特定規範性的行為守則根本不夠，在理想上，需經由持續關注培育倫理知識而建立倫理行為與解決困境。倫理知識並不能在信條中適當的呈現，因倫理知識需建立於當他們運用到實務上的細微差別，以及有自覺地呈現與理解的原則上（Campbell, 2003, p111）。由此觀之，倫理知識作為知識與實踐連結的重要理解方式與人性化過程，對培養教師具有特定的德行或是傾向對於教學或教育

專業來說，似乎是更重要的。

二、教師專業倫理概念之變遷過程

80年代前的教師專業是將教師當成是特定的「角色」，專業就是符合某個特定的標準，因此「做為教師」就是成為特定的樣子、具有特定的能力；到80年代後的教師專業不再將教師視為不帶情感的專業知能的擁有者，更重視教師作為一個人的情感、自我認同、教學理念等等。80年代之前的教師被剝奪了成為「教師」這個角色之外的可能性（周淑卿，2003）。以往專業主義強調能力為本的培育導向，其忽視了教師作為人師的人格陶冶與社會關懷的面向（楊深坑，2002）。教師專業走向保守之因，起於專業教育與實際情景中不鼓勵教師間彼此觀摩與分享專業知識，而無法產生專業社群之意識，也因此，常以「專業自主」之名拒絕與同事與家長與社會對話（陳美玉，1996：73）。

楊深坑、黃嘉麗、黃淑玲與楊洲松（2005）藉由教師專業理念發展之回顧後指出，雖然在管理主義與市場化的衝擊下，教師必須具有專業的管理知能，但新的教師專業仍必須回歸到專業倫理部分的探討，這也促使了新專業主義的發展。新專業主義是之理念在於教師不僅是在教室內具有專業發展，而更希望和教室中與教室外的成員能夠藉由協商而發展出更為緊密的關係。這種關係更需要教師能夠不斷的學習，並具有自我探究的精神（楊深坑，2000）。由此觀之，新專業主義下的教師自主性變成合作式的專業。

以往專業主義強調專業權威與專業自主。就算是目前我們認為教師專業的基礎在於「教師自主」，如同先前教育改革中的讓教師「增權賦能」（empowerment）的口號，也是政府賦予教師的責任而非權力、是外來的，而非內發的（周淑卿，2004）。真正的專業發展是來自於自發性的自我要求，也就是重視受教對象的福祉發展，也與相關的社會背景有關，因為：

在許多方面，專業主義的本質是由倫理學原則所決定的。而其影響的不僅是在我們期待專家表現的作為上，而也在於這些專家同時體現為個別的實踐者與集體的同事的承諾與責任的精神上。（Campbell, 2003. p. 103）

為使大眾承認教師的教學是具有專業能力的，教師專業主義必須考慮到專業績效責任的表現。此種專業績效責任就是建立教育者、受教者與相關人士之信任感的建立。而發展專業績效責任的工作是雙重的：如何在專業之中建立

信任，以及如何說服懷疑的大眾教師是能夠信任的（Sockett, 1990）。

三、專業承諾如何作為教師專業倫理發展之動力

專業通常就帶有該職業所特定的倫理意涵。這種倫理意涵即在於彼此之間的信賴關係（黃薈，2004）。而要建立這樣的信賴關係，純粹的專業本身具有（一）特定功能的性質；（二）因為具有其特定功能，所以誰是委託者並不重要；（三）專業擁有其自主性，並不特定依附於特定組織（林建福，2005）。實際上，這種純粹的專業也不可能實現。因為這三項是集中於專業本身的特定性來說，而不考慮進行專業活動的個體本身的情緒與人格。亦即上述的專業集中於「角色」（role），而非「人」（person）本身。此角色可以看成是某個職業的理想型（ideal type），也就是說這種設想是一種絕對完美的狀態。當我們過於以角色的角度看待教師時，我們就會偏向於由外在的標準來界定專業，如但昭偉（2005）認為，若我們給教師過多與過高的期待，反而會落到動輒得咎的困境之中，因此教師需要走向權利——義務化的情況，也就是明訂教師的工作內容、時間、績效等項目，甚至建立標準作業程序以確保成效。但純粹的專業「角色」無法解決人性的問題，這使得專業角色與人的調和就成為了產生專業承諾（professional commitment）的重點。而專業承諾就是從業人員基於認同於行業的專業性與規範，而投入的行動。

真正的專業必須考慮到角色與個體間的調和，個體若對一門職業沒有滿足感的時候，要求他將這個工作做好是很困難的。反之，若個體具有滿足感的時候，自然容易產生專業承諾。因為在作為一個具有專業能力的角色之前，個體均是一個活生生的人，故需藉「心靈覺醒」才能夠避免前述問題，而此也是專業倫理與道德教育的共同核心（黃俊傑，1999）。實際上，不管是政策走向或學者呼籲都僅是輔助的地位罷了，必須要從教師自我的角度出發才能夠看到教師生命的可能，而非僅僅受到外在限制（黃騰，2005）。讓教師專業倫理持續發展最終仍須回歸教師自身的自發投入，並在教學現場持續考慮自身、受教者與社會共同之福祉，並藉由對話、反省與實踐不斷成長。

回到教師專業來說，教師專業之基礎在於教師與學生之間的信賴關係，這種信賴關係不僅指向教師本身的專業知識與技能、也指向教師與學生之間互動時所產生的信賴。前者當然可以用學歷、經驗、證照等來證明。但是人格並沒有一個客觀且絕對的標準，我們說一個教師是好教師，這裡的判斷可能涉及很多，可能是我們講的專業知識與技能，也可能是常說的「經師」與「人師」

間的區分。但當教師本身樂在教學的時候，自然投入度就不同於「被迫」進行教學的教師。有效的專業教育家，不是一個說一堆讓學生或家長都聽不懂的教學與學習語言的人，而是對教育的各種概念與目的、特定教學與學習問題的廣泛實務經驗能進行專業上深度反省的人（Carr, 2000）。此種專業素質包括專業知識、專業技能、專業精神與後設省思能力。就前三者來說，專業精神奠立了工作態度與職業倫理，其為獲取專業知識的動力，而具有專業知識又為專業技能奠定了基礎（范亞梵，1995：50-51）。當此種關係建立時，就結合了經師與人師兩者而成為良師的基礎。

肆、教師專業倫理發展在臺灣師資培育過程之問題與反省

教師專業發展歷程是教師教學生涯中持續與時具進以善盡教師職責的過程，其目的在於增進教師的知識、情意與技能方面，以提升教學成效與促進學生學習（張德銳、簡賢昌、丁一顧，2006）。並基於上述探究，可知教師發展過程中專業倫理與專業承諾的重要性，而此專業承諾的發展能否在師資培育過程中發揮重要效用，此需要進一步檢視在臺灣在地的狀況加以思考，如楊深坑（2002）認為，師資培育制度上具有幾項問題：一、師資培育未能確立專業理想；二、教育學程中心地位不清，教育學程規劃失之僵化；三、教育實習有名無實；四、教師資格檢定失之寬鬆；五、教師在職進修流於形式。故以下就此部分提出幾項思考，並討論師資養成過程中專業倫理的幾項意義。

一、臺灣師資培育中教師專業的幾項問題

（一）師資培育教師的資質問題

當前臺灣的師資培育強調「專門技術」與「專門知識」的培養，而對於讓這些知識與技術轉化與實踐方面所提供的範例與環境卻太少。起初，教育學程設置並未規範需具有相關系所，此使培育出來的師資的專業性令人質疑（郭淑芳，2011）。特別在臺灣，師資培育機構亦受限於原有之教師專長，或是由於學校學術要求，強調學科專長，而非對教材教法專長之教師，使得教材教法專長的教師流失或不受重視，導致對師資生實習或是實習教師在學校的輔導上產生銜接的問題；而在《師資培育法》剛修改時，由於大量師資培育單位設立，導致師資培育單位新進教師又未必具有現場經驗，或新進教師曾經當過中小學

教師，但已經離開該場所已久，對於教育現場的熟悉度與實習教師所可能面對的問題並不了解，難以提供及時的協助與輔導。師資培育機構內的教師亦需要反省自己自身（溫明麗，2010）。

師資培育者必須讓師資生了解到他們將來對兒童所產生的道德影響力。在教學實習中並不只是關心課程規劃與課程實施，這必須在教育現場中藉由實際與學生的互動才能培養出來。許多人會強調「教學是一門藝術」，這話聽起來不假，但是若教學真的是一門藝術，其就與教學者本身的本質有所關聯。如關懷倫理學希望教師先自我要求成為一位有關懷能力的人師，而後才成為一位經師（方志華，2002）。不可能進行固定的培育過程，就一定能夠培養出具知情意的「教育家」，僅是具有技術的「教書匠」而已，而能成為「教育家」的過程，必然與個人的感受力與觀察力有極大的關聯。這需要長時間的在實務環境中培養而成的。

（二）師資培育課程與師資檢定中的侷限

師資培育課程作為學為教師的基礎，其立意在於為初任教師的必備條件，其需要培養教師具有教育一般知能、教育專業知能以及教師專業態度，但在取得教師資格的學分數有限下（小學為 40，中學為 26），又加上未來的檢定學科考試的部分。其使師資職前培育在市場化、學分化、理論化、速成化與邊緣化的現象之下失去了培育志業感與倫理感的培養（郭淑芳，2011）。

首先從修習完師資培育課程後的檢定學科來看，通過該考試的比例又因教育部所強調的評鑑事項加以把關，在《高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定辦法》中規定檢定類科分成國語文能力測驗、教育原理與制度、發展與輔導以及課程與教學四科。前兩項是共通的，後兩項是根據該階段或特殊學生需要而名稱略有不同。簡單來說，這樣的檢定仍是集中於專業知識，也就是說，只要具有專業知識的人就能夠通過檢定，如果從吳清山（2006）的觀點，師資培育的理念在於培養出具有優良素質的教師，而這種優良素質的教師必須具備良好的知識、能力與道德這三項。

若從前述的道德敏感度的培養來看，此種設置受限於考科的影響，對於檢定教師是否具有專業倫理上並無太大作用。2002 年修改《師資培育法》與制定《高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定辦法》後，將教師檢定改為修完相關課程後，參加半年教育實習及格後取得證明再參與教師檢定考試取得合格教師資格。但此種考試方式無法檢測受試者的專業能力與素養，亦無法確認教學品質（黃嘉莉，2011）。由此，教師專業道德與倫理之考核機制應著重於在

職前培育與實習過程中，由實習指導教師以形成性、事件性的方式加以考核，其也同時要求實習輔導教授、實習輔導教師、實習學校等多方面的緊密配合，而非以標準化測驗得以評量。

（三）實習時間長度的爭論與正當性

楊洲松（2003）指出《師資培育法》的修正中有市場化邏輯的改革思考與反專業主義的傾向。前者回應了我們看到的師資培育機構的評鑑與緊縮的問題，後者則是由於在前者市場思維下，不論是在師資培育課程上用1年來修完所有所需的學分，之後再輔以半年的實習，或許是為了減輕國家經濟負擔，還是為了滿足《師資培育法》中第一條的「充裕教師來源」？吳武典（2006）進一步指出，這種實習方式是教育中的「殘」，因為不給學生面對整個年度教師所需面對的完整性。而「缺」則是在於先實習再檢定考試，而先實習再檢定的方式讓師資生造成許多不必要的挫折。因此，師資培育不應該減為半年，這使得實習教師在現場之中的經驗減少，讓理論與實務的結合時間變少，甚至部分學校會為了讓學生專心準備檢定，讓他們去唸書，教學機會減少，讓這些實習教師未來若成為正式教師之後才真正接觸到學生，而慌了手腳。實際上，實習過程必須設計為加以克服文化震撼的過程，而其效果要看實習指導教授、實習教師以及實習輔導教師與實習學校之間的配合才能產生良好的效果，而這需要逐漸改變才能夠呈現出來，急就章的方式反而容易讓實習教師產生負面的影響（吳麗君，2003）。

二、對師資培育過程中如何強化教師專業倫理之具體建議

（一）師資培育者在師資養成過程中應培養師資生的個人信念

倫理的教師每天都在實務中做出決定，不論是在與學生的課程與教學中或是學校的人際關係的錯綜複雜的情況中，謹慎地增進與強化核心的倫理原則（Campbell, 2003, p. 142）。師資培育者必須藉由實地的觀察、討論與質疑的教學方式來引導師資生反思他們未來在學校中或班級中的道德面向、以及在實務中的道德層面所可能面臨的情境。這能讓師資生有心理準備、並激起他們的道德勇氣來對抗他們認為學校中不道德的部分。在這過程中，師資生會面臨到「我要如何在實務中使我的價值更完全呈現？」的這個問題，當師資生能夠這樣做的時候，也奠定了他們將來在進入教學脈絡的時候能夠具有探索現象的能力，並時時反思自身教學的能力，並同時考慮受教者的福祉。

師資養成過程即教學的社會化過程，師資生有機會將其信念轉化成實

際教學行動，他們進入教學的社會化通常是自我的社會化：個人的前傾向（predisposition）實際上就是變成教師這件事的核心。教師信念的發展與個人成為專家這件事的選擇，實際上就是符合工作的要求與個人性情、人格與能力之間的部分。亦即個人所要的、他們所能夠做的與什麼是值得做的之間的深思熟慮判斷。沒有倫理理解的架構，就很難看到選擇與決定是如何能夠一致地做出來（Sockett, 1990）。倫理的教師的焦點在於大多數教師所存在的善良意志與意向，很多教師並沒有完全地領會到在他們工作之中細微地方的倫理天性。將這些細微差異與實體放在以原則為基礎的架構中，師資培育者能夠引導職前教師與現職教師具有倫理知識，而提升他們領會到他們的實務實質上既建立也強化的知識基礎本身（Campbell, 2003）。

（二）師資培育過程需要確保足夠且真實的實地經驗

在前述的基礎上可發現實地經驗是其中的關鍵。實際上：

一個給定的德行如何精確地在一系列特定的情境中來表達是一件為了某種生活的經驗與慎思的事務，且實際的反思有時也許導引我們改變我們的心靈。（Carr, 1991, p. 268）

教學方法課中通常會有實地參訪或試教的設計，由於師資生仍不能獨當一面，仍需要有指導教師在旁協助，但這些均算是一部份真實的實地經驗，這時候師資生與學生間的互動與了解並不深，對於如何實際與學生共同建立道德接觸上仍有困難，但也仍為一個反思的機會；而教學實習則有較長時間在教學情境中，對學生的了解更為加深，且實際接觸家長、行政人員等等，但這過程仍需要有一位指導教師提出相關的問題，讓他們能夠更好的來思考如何改進，因為實地經驗有助於體認到理論與實務的結合的可能性，也能夠藉由互動之過程來進一步思考「如何結合自身與教師角色」的問題。在這過程中無法明確地應用到「實際生活」的實踐的抽象概念討論是容易流於無助與無效的。類似地，不將一個人的意見放在學識的超然的基礎上來思索實際的情境，這會導致懷舊傾向且說教式的潛在武斷意見，而不是專業的師資培育教室（Campbell, 2003, p. 135）。易言之，實地經驗提供了理論與實際進行互動的空間，也深化了個人與社會之間價值的接觸，亦說明了教學實際上是公共性的倫理行動。

（三）師資培育過程需要將道德教育與倫理學的相關課程納入其中

教育本身的特質在於專業（人員）的道德事業的意義上（Carr, 2000）。倫

理前提應當可以增強對績效責任的掛念（concerns about accountability）與專業主義的堅持（assertion of professionalism）的基礎（Campbell, 2003, p. 107）。師資培育之改革更依賴對師資教育者所設立的態度與實例，而不是所教的內容（Sockett, 1990）。但是，教師的專業績效不能跳脫道德的範疇（溫明麗，2010）。同時，教師專業倫理是漸進養成的過程，真正道德的養成需要不斷的實踐才能產生。這種讓教師產生專業倫理的教育過程，本身就是道德教育的過程（黃藹，2004）。由此來看，道德教育與專業倫理本身互為前提的。且理論性知識是用來讓教師在教育現場中長期實踐中進行反省與省思的。同時，專業素養的提昇也會影響到教學素質的提升，當一位教師將教學當成他的志業的時候，自然不需要外在規範「強迫」他成為專業工作者，而是他「自然而然」就成為專業工作者。為了培養師資生這種高尚情操，師資培育課程中必須要提供相關的與倫理、道德或人格教育課程（吳清山，2006；梁福鎮，2004）。

實際上，在新專業主義下的專業倫理十分重視人與角色的結合。其同時能夠將專業的標準與個人的理想與價值整合在一起。特別是教師進行教學這個道德行動時，教師更應該在專業培養的過程之中將倫理學的部分放在其中，這需要與哲學界的倫理學者與教育界其他學者合作。倫理學者能夠提供理論式的分析工具，教育學者能夠提供實際的衝突情境，能夠使教師能夠更好的審視自身既有的價值，也面對自身原本的需求。簡單來說：首先，這能夠培養個人道德價值，避免產生「好專業人卻是壞人」的狀況；其次，能夠使作為道德行動的教學與教師本身與學生生命結合在一起，同時協助他人成長並自我實現；最後，倫理學本身就是最與人實際生活相關的思維方式。了解倫理學不僅能夠使教師早日思索自身的價值，建立自己的教學觀，並同時檢視課程與教學中所存在的道德情境。以順利發展適當的教師倫理知識。

（四）師資培育過程需要培育合作的精神與能力

作為倫理的教師，不論是責任或是專業實踐上都應當建立倫理的知識。此知識應當引導那些每天進行道德選擇的教師的決定，而專業的團體更應當要在其作為個別實踐者與集體專業上增進此部分（Campbell, 2003, p. 106）。此外，教師與家長間的對話必須在關懷倫理的架構下進行，藉由邀請家長共同參與、思索與建立合作關係，以滿足與增進親、師、生之間的福祉。而職前教育幾乎不教這些商議的技巧。但實際上，這對教師的績效責任來說這是最重要的能力（Sockett, 1990）。而且，若我們將師資培育過程當成是培養特定的傾向與能力的時候，這就是一種德行的教育：

諸德行的教育教導我的是，我作為一個人的善（利益）（goods）與那些在人類共同體中和我密切相關的他人的善（利益）是同一的。
（MacIntyre, 2007, p. 229）

在新專業主義的合作式專業思維影響下，師資課程設計與試教上應以分組之方式，以小組為單位進行組內檢討、組間合作之方式培育對話的能力，並為未來參與及發展教師專業社群做準備。

總結來說，當師資培育課程培育出具有道德敏感度的準教師後，這些準教師當成為教師時能夠更熱愛身為教師的事實，並且自動自發的培育相關的能力，以使自己的教學更為完善。而道德敏感度必須在師資培育的實地經驗中就給予其思考的機會，以免到了現場後才發現理想與現實的落差，而對教育失去熱情。

伍、結語

教育的過程就是使自然人成為社會人的過程。而師資培育的過程就是讓人成為教師的過程。其中必須面對教師個人的情感、慾望，且同時了解教師這個角色所應該具有的專業知識與能力。教學過程提供了人與人之間直接面對的道德接觸機會，讓教師面對自身也是易受傷害的人的事實，也更能面對自身與社會之間的要求。培養專業教師的過程不應僅是培養技藝性的能力，而更應強調教學與教育專業的基礎在於其道德性質。教學專業的發展得以取得教師、學生、家長乃至於社會的信任，以及教學過程本身，教師與學生的互動中師生必須信賴，而此關鍵就是教師與學生都真誠的面對彼此，且重視彼此的需求。因此教師必須具有道德敏感度，且對所有參與者說明、傾聽，彼此共同提升道德敏感度。為培育良師需在教師生涯中持續發展，其需藉由反省，對話與團隊合作之方式培養，而其亦為發展道德敏感度之核心，因此教學本身就是道德行動。此道德行動進一步又強化了教師發展適當的德行社群的可能。

另一方面，專業倫理與道德教育彼此是相輔相成的。具有道德觀念的教師會尊重他的專業工作，而這種尊重就產生了專業承諾。而這種承諾需要在教學現場的投入，並了解到教師對學生道德感建立的重要性。而這需要師資培育課程之中提供給師資生機會進入現場去培養道德敏感性。而道德敏感性構成了教

師自我追尋的基礎，進而形成教師專業成長與發展的原動力，進而完成角色與人結合的道德承諾發展。教師專業倫理的實踐必須基於教師投入的專業動機，同時，師生關係亦應建立在信任感與共同成長的想法之上，而非單方面的付出與接受關係。而這亦說明教師需要具有理論性知識，能夠為公眾服務以及具備專業倫理才得以稱為專業人士之因。

參考文獻

- 方志華（2002）。關懷倫理學觀點下的教師專業素養。**教育研究資訊**，10（2），1-20。〔Fang, C. H. (2002). The teacher profession from the viewpoint of ethics of care. *Educational Research & Information*, 10(2), 1-20.〕
- 但昭偉（2005）。知止而後有定：論教師的新定位暨專業倫理的建構。**教育研究月刊**，132，20-29。〔Dan, J. W. (2005). Zhizhierhoyuoding: lun jiaoshi de xindingwei ji zhuan yelunli de jiangou. *Journal of Education*, 132, 20-29.〕
- 吳武典（2005）。專業標準本位的師資培育制度之建構。載於中華民國師範教育學會（主編），**教師的專業信念與專業標準**（頁 231-248）。臺北市：心理。〔Wu, W. T. (2005). Zhuan ye biao hun ben wei de shi zi pei yu zhi du zhi jiangou. In Normal Education Society R.O.C. (Ed.), *Jiaoshi de zhuan ye xian yu zhuan ye biao hun* (pp. 231-248). Taipei: Psychological.〕
- 吳武典（2006）。師資培育的正思與迷思。**臺灣教育**，638，2-6。〔Wu, W. T. (2006). Shizi peiyu de zhengsi yu misi. *Taiwan Education*, 638, 2-6.〕
- 吳清山（2006）。師資培育的理念與實踐。**教育研究與發展期刊**，2（1），1-31。〔Wu, C. S. (2006). The ideas and practice of teacher education. *Journal of Educational Research and Development*, 2(1), 1-31.〕
- 吳麗君（2003）。實習教師的專業發展——文化的觀點。**教育資料集刊**，28，109-128。〔Wu, L. J. (2003). The professional development of student teachers—the perspective of culture. *Bulletin of National Institute of Educational Resources and Research*, 28, 109-128.〕
- 李奉儒（譯）（1994）。**兒童道德教育：我們可以教導兒童成為好孩子嗎？**（原作者：R. Straughan）臺北市：揚智。〔Straughan, R. (1988). Can we teach children to be good? *Basic issues in moral, personal, and social education*. (F. J. Lee,

- Trans.). Taipei: Yang-Chih.]
- 范亞梵 (1995)。師資培育多元化與教師品管之研究。臺北市：師大書苑。[Fan, Y. F. (1995). *Shizipeiyu duoyuanhua yu jiaoshipinguan zuyanjiu*. Taipei: Shtabook.]
- 周淑卿 (2003)。教師敘事與當代教師專業的開展。教育資料集刊，28，407-420。[Chou, S. C. (2003). Teacher narrative and the unfolding of contemporary teacher education. *Bulletin of National Institute of Educational Resources and Research*, 28, 407-420.]
- 周淑卿 (2004)。課程發展與教師專業。臺北市：高等教育。[Chou, S. C. (2004). *Curriculum development and profession of teachers*. Taipei: Higher Education.]
- 林建福 (2005)。教師專業倫理的哲學省思：專業、角色、人。教育研究月刊，132，30-43。[Lin, J. F. (2005). The philosophical thinking of the ethics of teacher: The profession, role, person. *Journal of Education*, 132, 30-43.]
- 翁福元 (1996)。九〇年代初期臺灣師資培育制度改革的反省：結構與政策的對話。載於中國教育學會、中華民國比較教育學會與中華民國師範教育學會（主編）。師資培育制度的新課題（頁 1-24）。臺北市：師大書苑。[Weng, F. Y. (1996). Jiulinindaichuqi taiwan shizipeiyu chidu gaige de fansheng: jiegou yu zhengce de duihua. In China Education Society, Chinese Comparative Education Society-Taipei & Normal Education Society R.O.C. (Eds.), *Shizipeiyuzhiduo de xinketi* (pp. 1-24). Taipei: Shtabook.]
- 張鈿富 (1992)。教育專業問題與展望。載於中華民國師範教育學會（主編）。教育專業（頁 349-365）。臺北市：師大書苑。[Chang, D. F. (1992). Jiaoyu zhuanke wenti yu zhanwang. In Normal Education Society R.O.C. (Ed.), *The profession of education* (pp. 349-365). Taipei: Shtabook.]
- 張德銳、簡賢昌、丁一顧 (2006)。中小學優良教師專業發展歷程之研究。教育資料與研究雙月刊，68，23-42。[Chang, D. R., Chien, H. C., & Ting, Y. K. (2006). The study of professional development process of excellent teachers in primary and secondary schools. *Bimonthly Journal of Educational Resources and Research*, 68, 23-42.]
- 梁福鎮 (2004)。人格教育與教育專業發展。教育科學期刊，4(2)，1-39。[Liang, F. C. (2004). Education of person and teacher professional development. *Journal of Educational Science*, 4(2), 1-39.]

- 郭淑芳（2011 年 3 月）。我國師資培育制度回顧與展望。范熾文（主持），**建國百年師資培育之回顧與前瞻（一）**。銘傳大學 2011 年國際教育學術研討會——建國百年教育學術研討會：教育政策的回顧與前瞻，銘傳大學，桃園縣。〔Kuo, S. F. (2011, March). Retrospect and prospect of teacher education institution in Taiwan. In Fun, C. W. (Chair), *Retrospect and prospect of centennial teacher education*. Ming Chuan University 2011 International Education Symposium: Centennial Symposium on the Nation's Education: Retrospect and Prospect of Educational Policy, Ming Chuan University, Taoyuan County.〕
- 黃俊傑（1999）。專業倫理與道德教育的共同基礎：心靈的覺醒。**通識教育季刊**，6（3），1-10。〔Huang, C. J. (1999). On the common ground of professional ethics and moral education. *Journal of General Education*, 6(3), 1-10.〕
- 黃嘉莉（2011 年 3 月）。1949 年後臺灣取得合格教師資格制度之研究：歷史制度論的分析。林曜聖（主持），**建國百年師資培育之回顧與前瞻（二）**。銘傳大學 2011 年國際教育學術研討會——建國百年教育學術研討會：教育政策的回顧與前瞻，銘傳大學，桃園縣。〔Huang, J. L. (2011, March). The institution of obtaining teacher qualification since 1949 in Taiwan: Historical institutionalism's Analysis. In Lin, Y. S. (Chair), *Retrospect and prospect of centennial teacher education*. Ming Chuan University 2011 International Education Symposium: Centennial Symposium on the Nation's Education: Retrospect and Prospect of Educational Policy, Ming Chuan University, Taoyuan County.〕
- 黃騰（2005）。從「角色」到「自我」——論教師改變的歷史困境與可能。**教育研究集刊**，51（4），89-116。〔Huang, T. (2005). From “role” to “self”: An investigation of the problems and possibilities of teacher change. *Bulletin of Educational Research*, 51(4), 89-116.〕
- 黃藹（2004）。教育專業倫理與道德教育。載於黃藹（主編），**教育專業倫理（1）**（頁 1-44）。臺北市：五南。〔Huang, H. (2004). Educational professional ethics and moral education. In H. Huang (Ed.), *Educational professional ethics* (1) (pp. 1-44). Taipei: Wunan.〕
- 陳美玉（1996）。**教師專業實踐理論與應用**。臺北市：師大書苑。〔Chen, M. Y. (1996). *The professional practical theory of teacher and its application*. Taipei: Shtabook.〕

- 楊洲松 (2003)。修正「師資培育法」的檢視。**中央大學社會文化學報**，16，23-41。〔Yang, C. S. (2003). The analysis of the "Teachers Education Law" in Taiwan. *Journal of Culture and Society*, 16, 23-41.〕
- 楊深坑 (2000)。迎向二十一世紀新專業主義之建構。載於中華民國教育學會 (主編)，**新世紀的教育願景** (頁 41-56)。臺北市：臺灣書店。〔Yang, S. K. (2000). The construction of new professionalism in 21st century. In China Education Society (Ed.), *Xinshiji de jiaoyu yuanjing* (pp. 41-56). Taipei: Taiwanbooks.〕
- 楊深坑 (2002)。從專業理念的新發展論我國師資培育法之修訂。**教育研究月刊**，98，79-90。〔Yang, S. K. (2000). From the new development of professional idea to discuss of "Teachers Education Law" in Taiwan. *Journal of Education*, 98, 79-90.〕
- 楊深坑、黃嘉麗、黃淑玲、楊洲松 (2005) 從教師專業理論論各國教師專業管理機制。載於中華民國師範教育學會 (主編)。**教師的專業信念與專業標準** (頁 55-87)。臺北市：心理。〔Yang, S. K., Huang, C. L., Huang, S. L. & Yang, C. S. (2005). From the professional theory of teacher to discuss the professional control mechanism of teacher. In Normal Education Society R. O. C. (Ed.), *Jiaoshi de zhuan ye xian yu zhuan ye biao hun* (pp. 55-87). Taipei: Psychological.〕
- 溫明麗 (2010)。臺灣教育道德主體性的重建——我們可以創造未來。**教育資料與研究雙月刊**，96，1-26。〔Wen, M. L. (2010). A reconstruction of educational subjectivity in Taiwan based on ethical perspective: We can change the future. *Bimonthly Journal of Educational Resources and Research*, 96, 1-26.〕
- 詹棟樑 (2005)。教師的專業倫理與專業精神。**教育研究月刊**，132，11-17。〔Zhan, D. L. (2005). Jiaoshi de zhuan yelunli yu zhuan ye jing. *Journal of Education*, 132, 11-17.〕
- Buzzelli, C. A., & Johnston, B. (2002). *The moral dimensions of teaching*. New York, NY: Routledge.
- Campbell, E. (2003). *The ethical teacher*. Maidenhead, PA: Open University Press.
- Carr, D. (1991). *Educating the virtues: An essay on the philosophical psychology of moral development and education*. London, UK: Routledge.
- Carr, D. (2000). *Professionalism and ethics in teaching*. London, UK: Routledge.

- Elbaz, F. (1992). Hope, attentiveness, and caring for difference: The moral voice in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 8(5-6), 421-432.
- MacIntyre, A. (2007). *After virtue: A study in moral theory* (3rd ed). Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education* (2nd ed). New York, NY: Teachers College Press.
- Schwarz, G. (2001). Using the teacher narrative research in teacher development. *The teacher Educator*, 37(1), 37-48.
- Sockett, H. (1990). Accountability, trust, and ethical codes of practice. In J. I. Goodlad, R. Soder & K. A. Sirotnick (Eds.), *The moral dimensions of teaching* (pp. 224-250). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Tronto, J. C. (1993). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care*. New York & London: Routledge.

