

網路倫理認知與行為間矛盾與誘惑之探究

溫明麗* 張雅淨** 李詠絮*** 胡玉玲****

資訊科技滿足物質生活也伴隨權力宰制。面對主體性消蝕之危，教育更應發揮人文性、倫理性及審美性的化育之功，以維護使用的安全與公平，亦敏銳覺知使用者權力限縮，甚至斷傷主體性的矛盾。本文借傅柯權力系譜學彰顯不當權力和喚醒主體性的理念，以訪談 27 名師生及家長蒐集資料，透過批判論述法探究網路倫理認知與行為間的矛盾和誘惑，並據此提出課程與教學建言。本研究結果發現，目前網路倫理認知存在人性盲點，教學成效尚不足；師生對非屬科學真理的網路倫理覺知甚為薄弱，可見網絡文化環境亟待建立；復以，受訪者對網路倫理的認知和行為與其自我意識互有異同，可見規劃共通性和彈性課程實有必要；本文提出「思覺行盼」的批判思維，歸納網路倫理課程與教學原則，並勾勒出教學架構和課程地圖，對網路倫理課程與教學具有引導作用，也為後續縱貫與橫斷面行動研究奠定參照基礎。

關鍵字：網路倫理、課程與教學、認知與行為、系譜學分析、權力

* 作者現職：臺灣首府大學榮譽講座教授

** 作者現職：國立高雄大學教學發展中心/創新學院助理研究員兼代理組長

*** 作者現職：國立臺灣師範大學師培學院兼任助理教授

**** 作者現職：稻江科技暨管理學院幼兒教育學系助理教授

通訊作者：溫明麗，e-mail: sophia.t04008@gmail.com

為了尋找玫瑰我們錯失了紫羅蘭；為了追尋勝利錯失令人心滿意足的喜悅～Williams (Brainy Quote, 2018)。此乃認知與行為的矛盾，也是具有人生理理想卻又無法抗拒慾望的矛盾，更彰顯誘惑與自主意識間的弔詭。

壹、前言

一、研究動機

本文關切網路倫理認知與行為議題和其教育現況，期能提供教師網路倫理課程與教學目標、內涵與原則的論據和參照，主要研究動機有二：

(一) 網路倫理課程與教學有時代性需求

教育部(2001)「中小學資訊教育總藍圖」指出應重視資訊倫理；荷蘭「高端人才培育行動計畫」與英國「2016 高端人才培育行動計畫」(Civic Service, 2015)均呼應網際網路急遽發展亟需公民素養(Hamelink, 2000; OECD, 2005)。教育部(2016)期透過新思維、善用新媒體，以確認網路倫理課程與教學需培養之世界公民素養。然而網路倫理課程與教學目標、內涵與原則為何？仍待探究(尹玫君, 2003; 林佳旺, 2003; 張芳綺, 2002)。世界經濟論壇(World Economic Forum, 2019)公布「全球風險報告」所指出的資料竊盜、網路攻擊等憂心議題等亦說明網路倫理乃全球共同關注的問題。

(二) 網路倫理課程與教學應解決資訊科技權力獨斷的問題，亦需符應數位時代人才培育趨勢

數位科技產品充斥，網路倫理問題層出不窮，虛擬空間的隱私權、資訊內容正確性、智慧財產權及資訊存取近用權等倫理成效仍須加強，網絡社群成員的人文關懷心及批判思考力等倫理素養亦待提升(Calaprice, 2011; Hart, 1963; Tutu, 2004)；學者(李柏毅、陳仔穎、林信榕、劉旨峰, 2010; 鄧達鈞、張志銘、陳昭秀、周倩, 2007)呼籲網路倫理課程與教學必須迎戰資訊科技權力與誘惑的雙刃，並解決知行不一的問題；再者，網路規範是否會從壓抑、濫權進而壓迫使用者，逼迫其拳拳服膺而罔顧主體自由意志的消褪？值得關切。

隨著教育 4.0 的人才培育趨勢，資訊科技已融入各級學校教育：新加坡為培養 21 世紀公民，提倡「會思考的學校，學習型的國家」(Gopinathan, 2007; Ho & Gopinathan, 1999; Ministry of Education, Singapore, 2010)；英國和荷蘭亦強調培育高端優質人才需兼顧社會正義與教育機會均等(Civic Service, 2015)；十二年國教課程之資訊科技、程式語言和邏輯運思等均提醒網路倫理課程與教學應

有效回應優質（如科技競爭力）與正義（如品格人文素養）間平衡發展的趨勢。

二、研究目的

基於上述研究動機，探討網路倫理課程與教學認知與行為間的矛盾和抗拒宰制及權力誘惑的主體性危機甚為必要。傅柯（Michel Foucault, 1926-1984）《規訓與懲戒》探討國家權力運作史，並反諷透過監視威攝他人或以維護秩序和安全為幌子來消弱獨立性、存在意識和自由意志的假民主；他批判此等被掌權者謔稱為常態性民主，其實只是被冠上「動態規範」（dynamic normalization）以麻痺他人的假民主，（Foucault, 1995）。傅柯探究權力運作關係的論述對網路倫理課程與教學具思維的啟迪和聚焦論述的意義。

依循傅柯反諷「權力」的思維，本文採取批判論述分析法，探究網路倫理及其課程與教學認知與行為之矛盾與誘惑的本質，期提出網路倫理課程與教學的旨趣—即培育具存在意識和生命激情的現代人，渠等能對資訊科技的誘惑坐懷不亂且不受役於之。易言之，本文依據思考維度、概念和範疇進行文獻分析和實徵資料梳理國內網路倫理議題和課程與教學現況，並據以確立課程與教學的目標、原則與內涵，提供教師和研究參考。

貳、文獻探討：網路倫理課程與教學理論及其合理性分析

一、《規訓與懲戒》之梗概及啟示

《規訓與懲戒》一書乃傅柯觀察並訪談囚犯後整理成書者，分酷刑、懲罰、規訓和監獄四大部分。酷刑章描述路易十五對意圖行刺的達米安施加酷刑的行徑。達米安處於「朕即國家」的政治體制，故法律即君王意志的體現，易言之，違反法律即違逆君王意志；同時，群眾從處決的恐怖儀式中看到令人畏懼的君權，也對之產生複雜的情緒：或集體鼓譟或辱罵或乘機鬧事等；該酷刑發揮殺雞儆猴的威嚇作用，並宣示王權不可違逆的「正當性」（Foucault, 1995）。可見欲有效規範行為，除嚴懲外，需考量被管理者的反擊力。同理，為使用者制訂的倫理規範是否存在不可抗拒的王權？訂法者是否考慮使用者可能對之產生負面情緒或抗拒？因此，網路倫理或可濟法之不足。

刑罰和懲戒顯示自由被剝奪和公開處決之痛苦，酷刑隨民主意識高漲變得更多人道、更關注集體利益，且權力不再侷限於一人，但本能情慾、反常狀態、行為失調等過失行為仍會受到規範（Foucault, 1980, 1995）。事實上，知識與權力迎拒共存：權力產生知識，惟此知識如王權意志，非庶民自行衍生者（Foucault, 1995）；再者，規範與懲戒必須有人執行，可見權力乃一小撮大小不一之權力的

總和 (Foucault, 1995)。權力的支配者能產生行動效力，但亦背負抗拒和競爭危機。由此可推，倫理認知和道德行為需要被規訓，但自由意志與主體意識亦應被呵護，尤其不應壓制其創意。

普遍的懲罰乃針對群眾性與共通性行為，也確立司法機構的無上權力，並期望此懲罰被認同而不生報復；溫和的懲罰趨於人道，顯示權力擁有者的「仁慈」(Foucault, 1995)，然，一旦懲罰的正當性被認同，則無異議或沈默將成為扼殺個性和窒息創造力的溫床 (Foucault, 1995)。受刑者若無法容忍懲罰，則受刑者的意識覺醒或社群文化的新力量即可由之彰顯。析言之，傅柯非讚嘆監獄邁向人道化，而是對權力永續存在的反諷。同理，觸犯違背社會集體意志的網路倫理可能成為社群公敵，而規範的合理性卻未必受到批判。

全景敞視監獄是高塔式的環形建築，中心為瞭望塔，四周分成小囚室，瞭望塔有一扇面對各小囚室的大窗戶，各囚室窗戶的亮光能從囚室的一端照到另一端（此隱喻懲戒和支配權力存在明暗、主被動的關係），獄卒能觀看一切，囚犯卻無法看到他們 (Foucault, 1995)，全景敞視監獄期囚犯能潛移默化地認同規律和監督權力。考傳統歷史認定人類史就是越來越人道的進程史，但監獄的產生無涉人道或進步，而是另一種形式的權力和懲戒，其進步和改革反而象徵更徹底的權力技術 (Foucault, 1995)。精確言之，全景敞視主義的空間設計是精緻理性的結晶，但此精緻的設計更彰顯權力綿密不透的附隨著理性。故若將此概念轉化於網路倫理課程與教學，則應讓學生意識到倫理規範背後可能隱藏的權力和意識形態宰制，若此，則批判性思考力將是網路倫理教學不可或缺者。

全景敞視監獄設計亦顯示封閉、隱藏等具象的監獄空間已然改變，集體效應也僅能在獄中的規訓活動中產生。一言以蔽之，監獄形式的改變說明監視和權力持續存在。學校、醫院、街道乃至網路空間又何嘗不是存在諸多看不見的監視者虎視眈眈他者的場域，而網路成員也在此沈靜的場域中不自覺地淪為隨時可能受到公審、舉報或懲罰的對象。監獄是具體的權力結構，抽象的規範包括各種典章制度、禮儀文化和道德規範，而網路成員在網路倫理中形成一種「使用者雖被看見，但本身卻無法看到規範制定者」的情境；網路成員是網路訊息收發的對象，看似透過網路進行溝通，但事實上恐非真正的溝通，因為社群成員的可匿名性使交流者彼此不知對方是何人，任何網路成員都只是數據中的小光點，私人空間多數已不存在，無形的權力與利益就更混沌了。此結果將如環狀監獄中的犯人般擔心自己會受到懲罰，而形成一種看似自律似的他律舉動——即完全依循規範或知道被監視或擔心受懲罰而不敢逾矩。這是倫理教育達到理想目的的歷程，也意味著三種不成熟且待教化的現象：第一，網路社群對網路資訊科技知識不足；第二，社群成員對自我覺知和自我掌控的行為能力尚不成熟；第三，社群成員的理性尚未成熟到足以掌控情性或生理需求而臻於自我

實現的階段。此三種未臻成熟的情形均是倫理教育的內涵，也是道德或人格邁向圓熟的序階。道德圓熟意旨能夠完全「識破」圓形監獄隱藏的不公平權力和被規訓化下的自我悖離，進而能建立自我遵循之社群價值觀，此價值觀不僅涵蓋自我生活，也顧及社會生活的和諧和民主正義，此乃倫理課程與教學的理想。

總之，虛實混合的網路監督如同閉路電視或監視器對使用者具有嚇阻，也迫使其默認或全盤接受，此即把人形塑成機器的縮影。因此，網路倫理課程與教學雖需讓學生認知規約並守法，更需維護學生的主體性和存在意識，故須培養學生批判思考力，以免成為「失魂的機器」。受全景敞視監獄理念的啟發，網路倫理課程與教學更需兼顧認同規範的自律力和自由意識覺醒的反思力。

傅柯 (Foucault, 1995) 考察監獄旨在顛覆傳統歷史認為監獄是合法制度的觀點，他 (Foucault, 1995) 依照監獄和懲罰方式的演進描述犯人、觀眾及施行者的行徑，並批判全景敞視主義及監獄不但未使罪犯減少，反製造過失犯罪 (Foucault, 1995)。此說明法律無法完全解決倫理問題，縱令懲戒有行為改造、隔離拘禁、勞動及晚禱的社會化功能，成效仍惘然。再者，全景敞視式的監獄猶如法律、綱領、準則、條例、命令、宣言等懲罰機制，期透過權力運作以矯正行為 (Foucault, 1980, 1982, 1995)，此在尚未具自律力的社群可作為規範的手段，但絕非倫理教育目的，因為監獄規範就是權力的彰顯。刑罰屬統一性的治理，規範為柔性的規訓，兩者都為了征服或支配他人，無論其趨向人道或考量社會全體利益和犯人的基本權利都為了鞏固權力和削弱抗拒 (Foucault, 1995)。網路犯罪與違反倫理的懲處是否也存在此等權力運作關係？值得深思。

網路社群是否成為權力角逐之地？監獄的監禁是最明晰、簡單、公平的刑罰 (Foucault, 1995)，卻以彌足珍貴的自由和時間作為賠償；網路倫理對違法或違規者的懲處是否也用自由和時間來交換？所謂人道的懲處是否也只是假象？若此，則網路倫理課程與教學的旨趣猶如懲戒與規訓般必須謹慎設計，須積極啟蒙學生的自由意識，使其有能力掀開假象之權力合理性的屏障。

數位科技的便捷性是文明進步的象徵，卻是人性和人類社會意識拗不過科技誘惑而產生的自我欺騙。無論權力形式如何改變，人類都無法掙脫權力對主體意識、自由和身心的壓迫 (Novak, 2010)，因此，網路倫理課程與教學必須讓學生察覺到囚犯受到的壓迫性、隔離、刑罰等的不合理處，俾避免濫權或無意識的盲從。人的靈魂、個性、意識、信念和行為都是通過凌辱和馴順的權力管道而形成，監獄正是運用此等權力—知識的盔甲最鮮明的事實 (Foucault, 1995)。可見網路倫理課程與教學內涵亦需包含抗拒科技誘惑和維護隱私、智財權、安全使用權等的弔詭論述、檢視程式語言符號的權力是否已壓抑自由意識等。簡言之，網路倫理課程與教學須涵蓋抗拒科技誘惑和權力監督之知覺和行動力的

倫理共識，並確保專業自主性和創意不被抹殺。

綜言之，傅柯揭露西方歷史存在的血腥、暴力、法律等階級權力與封建思想，並指陳透過權力以鞏固權力的強權，促使真理及正義隨著權力宰制的反諷而「爆跳」出來；另傅柯（Foucault, 1995）區分瘋癲與健康；有害與無害；正常與反常；觀看與被觀看；囚犯與監視者的雙重權力考掘模式，更有助於看到虛擬空間的明暗權力爭鬥，各可用以解放對數位科技誘惑無力抗拒的理性迷思。

二、網路倫理及其課程與教學的本質分析

若網路倫理是抽象權力，則其課程與教學即在促使學生思考權力如何發揮積極效應並避免宰制；若視網路倫理為規訓和懲戒，則規訓的方式和懲戒的內容需經過理性論述及利害相關人的認同。目前網絡社群似乎欠缺統一管理的權力機構，資訊共享又易被曲解為美德（劉燕青，2003）。當遊走在終端機和螢幕的虛擬想像空間進行互動（陳志梧譯，2004），使用者可能未覺察終端機背後有無數監督的「眼睛」（劉燕青，2003），此時不具自主自律力者將以為處在無政府世界，可以為所欲為，甚至威逼他人，乃至於網路罷凌。

社會必須以真理和真實為價值觀，視真誠和準確性為美德（Williams, 2002）；教育工作者更應在實體與虛擬社群中活出自我，化育成人。因此，網路倫理課程與教學必須思考：人理解自我嗎？人與動物和機器區別何在？何以人類視自己為「獨特」的動物卻又把自己當作和機器雷同的「物件」？（Williams, 2010）縱令為了效能與效率不得不向權力妥協，也不能一味地隱忍剝削和 unfair。質言之，在追求高效和競爭力的數位時代必須時時自省，以捍衛自由意志和生命意義，且心中須常存他者，以履行網絡時代之全球公民的社會責任。

可見網路倫理課程與教學應執行網絡社群之監督、批判、懲戒、教化並鼓勵創生，俾讓網絡世界的「行走者」能自由行動卻又無損他人權益。易言之，倫理教育不在看守傳統的道德規範，更應尊重學生的主體性，讓其展現自由意志，能參與制訂合理又實用的倫理規範（Pring, 2001）。析言之，網路倫理課程與教學應涵蓋一般性與殊異性，並兼顧職涯資訊專業知能，引導學生探討認知與行為的權力拉拒及抗拒誘惑的主體意識（Hertz & Krettenauer, 2016），且須培養自主學習的終身學習力（Frankena, 1963），亦能建立尊重、溝通、和諧的新社群（Halasz & Michel, 2011）。

不關注生命價值的創造是狹隘的教育；欠缺菁英的努力、智力和想像力也會缺乏競爭力和續航力（Micklethwait & Wooldrige, 2000），此乃教育趨勢，故網路倫理課程與教學亦須重視人文素養及善知識的培育，尋找能迎戰科技權力布控，又能抗拒其工具效益「誘惑」的思維鷹架，為理論與實踐指引方向。

三、思、覺、行、盼的倫理論據

人類的行動可分為勞動 (labor)、生產 (work) 及行動 (action) (溫明麗, 2008b)。「勞動」為延續生存, 屬於物質生活; 「生產」則透過技術及經驗產生實用性產物, 資訊科技之鬼斧神工所創造的客觀世界即為典型代表; 但唯具生命意義的自主性活動方能彰顯主體行動力 (盼)。行動力包含自我表意 (思), 傾聽他人 (覺), 並踐行所聽所聞 (行), 此即「行動即自由, 自由即行動」(Internet Encyclopedia of Philosophy, n.d., p.7)。主體行動既追求自由 (盼), 則面對衝突、矛盾或對立之時, 應運用思考以明辨是非 (思); 化解暴力, 以促進和諧 (覺); 更應透過意志採取行動 (行)。

Bildung 一詞呼應勞動、生產和行動面向, 亦彰顯教育的人文性、倫理性和審美性, 展現主體理性的靈魂 (思), 發展有情有義 (覺) 的覺知文化, 落實知行合一 (行), 顯現高瞻遠矚的教育智慧 (盼) (溫明麗, 2008b)。綜上所述, 網路倫理課程與教學亦應展現主體意識、維護社會正義, 並批判受科技利誘而徬徨的認知與行為的矛盾, *Bildung* 理念即可作為教學目標之參照。

「我們的時代是個誕生的時代, 也是個過渡的年代。」(Hegel, 1977, p. 7) 網路倫理課程與教學正值破繭而出, 是融合思考與行動, 理性與情感為一體的成長期, 其關乎理性思維 (思) 和社群情感 (覺), 既維護 (行) 個人隱私、安全和自由, 亦符合社會正義與理性啟蒙, 使權力的行使更臻人性 (盼), 可見思覺行盼的批判思維既可作為規劃課程的軸線, 亦可藉此思考程序, 確立認知、意向、行為與態度, 透顯對人類善知識的關懷與追尋。

參、實徵研究設計與實施

一、研究對象、訪談實施與資料處理

本文受訪者有師資生 3 名, 非師資生 2 名 (1 名具資訊科技專長), 公立大學博士生 3 名 (1 名就讀教育類大學) 及私立大學碩士生 4 名 (2 名非教育科系)、高國中小學教師 10 名, 幼兒園家長 5 名, 計南區 13 名, 北區 14 名, 總樣本數 27 名 (如表 1)。上述樣本採立意取樣, 特色如下:

(一) 師資生

以北部教育類科排名第一的大學生中, 有意願且修習過德育課程, 但未具資訊專長者 3 名; 另從南部設有教育學程大學之非師資生 2 名, 其中 1 名具資訊專長者。

專論

(二) 碩士生

自南部設有資訊科技類大學校院中擇取 2 名；另 2 名為北部設有師培單位之一般大學，4 名均非師資生但修習過倫理相關課程且未具資訊專長。

(三) 博士生

為北部教育類大學非師資生但具資訊專長者 1 名；另 2 名為南部一般大學校院具資訊專長，共計 3 名。

(四) 中小學教師

擇自都會區國小(南部 1 所)及非都會區國中(北部 1 所)；北部普高(公、私立各 1 所)，南部公立技高 1 所，每校 2 名(有無資訊專長者各 1 名)，計 10 名。

(五) 幼兒園園長與家長

幼兒園園長(亦為家長，南部 1 名)及贊成運用資訊科技產品進行學習的家長，北部 1 所(2 名)，南部公私立幼兒園各 1 所(2 名)，計 5 名。

表 1 實徵研究樣本分析表

學校類別與樣本性質	教育類大學非資訊專長(ES)	教育類大學非師培生具資訊專長(S)	設有師培單位之一般大學非師培生但修習過通識倫理課程，非資訊專長(GS)	一般大學未修習過德育課程，具資訊專長(GS)	中小學教師(T)	幼兒園所家長(CP)
樣本數(人)	3(師培生，北)	2(大學生，南 S) 1(博士生，北 GS)	4(碩士生，南北各 2)	2(博士生，南)	2(公立技高，南) 2(公立普高，北) 2(私立普高，北) 2(國中，北) 2(國小，南)	1(公幼) 1(公幼兼教師) 1(私幼兼園長) 2(私幼)
總計(27名)	3	3	4	2	10	5

註：S 指學生，ES 代表師資生，碩博士生均以 GS 表之，T 指教師，CP 指幼兒園家長。

座談分南北區進行(未克參加者個別訪談之)，每次以 2 小時為原則，但訪

談時間可依受訪者意願延長，日期為 2018 年 1 月 14-19 日（本文依受訪類別編碼，不呈現日期和個別受訪者編號）；訪談前先考量學校和受訪者時間，再以電話邀約確認，題卷用郵件或當面送達；由協同研究者經過討論和演練後實施。訪談前置好茶水、問卷和紙筆等，訪談者並說明研究倫理，掌握好時間，儘量激發受訪者對話。

本實徵資料編碼包括逐字稿謄寫及研究者與協同研究者交互比對；比對時同時標出與研究目的之概念、屬性和思考維度相關者，依題項將標註出的逐字稿分類；繼之，將分類的逐字稿抽象化為範疇（Goulding, 1999），再融合文獻進行詮釋。簡言之，本文滾動式歸類、對照、分析和詮釋（Goulding, 1998），並依據符號互動、視域融合的詮釋和本質還原與放入括弧的現象學方法進行質性分析。析言之，質性資料的解碼、歸類和詮釋乃依據範疇、概念、屬性與思考維度進行，詳如表 2。

表 2 質性資料的解碼、歸類與詮釋之彙整內涵分析表

範疇	概念	屬性	思考維度
主範疇：權力的彰顯、認知、運作與規範	規範的法內容與罰則	虛實面的網路倫理規範與監督機制	認知與行為的矛盾
次範疇：規範的機制、權力運作形式、空間與實踐	對規範的認同與遵行	課程與教學之內涵和成效	落實網路倫理的困境：誘惑與憂心

質性研究之信度端賴樣本及資料的可靠性和客觀性，故編碼與解碼時依據現象、因果、社會文化脈絡、中介條件（如教育背景、個人經驗等）進行歸類、概念化及範疇之比對，再據以分析和詮釋。為提升資料蒐集與分析的信實度，本文各層級資料與概念皆滾動參照，具可信度（credibility）（Lincoln & Guba, 1985）；透過與協同研究者共同討論，取得分析和詮釋共識（Fairclough & Wodak, 1997），具可靠性（dependability）；分析詮釋與文獻的理論論述呼應，具一定程度的可驗證性（confirmability）和可遷移性（transferability）。綜言之，文本質性研究具客觀性又有互為主觀性，彰顯批判論述分析方法可入可出（...not situated outside...but within and between...）的特色（Fairclough, 1995）。

二、研究工具設計

本研究彙整文獻分析、觀察、訪談等資料，進行批判論述分析與現象詮釋，再依據研究主題與目的，設計半結構式題卷，除研究者和協同研究者的教育專業外，題卷經 3 位教育專家、3 位中學教師、1 位小學校長及 2 位研究生審閱修正後定稿。為避免對話失焦，並考量受訪者的不同背景，研究者和協同研究者於座談前進行角色扮演，熟練座談時的引導，俾激發受訪者從對話中形成共識。

表 3 半結構式訪談問卷與設計理念

訪談題項	設計理念
1.學校開設網路倫理相關課程有否必要？課程與教學如何避免灌輸和權力負面/單面的關係？	課程與教學需求與現況
2.網路倫理課程與教學有助於自主自律行為嗎？依據何在？教學成效為何？與生活道德相關否？您的修課經驗。	相關課程與教學成效
3.使用網路有哪些不安全處或讓您憂心處？理由？例如：智慧財產權、隱私權、網上交易、遊戲、line、微信和臉書、民調、網紅、徵才、霸凌、駭客等？	網路倫理的認知、行為與矛盾與誘惑
4.網路倫理課程與教學應涵蓋的內容為何？哪些議題建議納入？	網路倫理課程與教學的理念與內涵
5.網路倫理是否具權力掌控和意識形態的宰制？您對網路倫理的內容是否認同？何者、何以認同？	網路倫理的權力運作現況等
6.知行能合一嗎？如何有效防止網路倫理敗壞？法規有效或自律？	網路倫理課程與教學對理性抗拒誘惑的成效、困難與對策
7.一般道德與網路倫理直接相關否？如何培養自律？	網路倫理課程與教學的倫理與法的概念等議題

三、研究限制與研究倫理

(一) 訪談法的限制

本文研究對象涵蓋幼兒園家長、國中小及高中職教師、大學生和研究生，包括南北部、公私立、師資生與非師資生等多樣性樣本，雖具有立意取樣的充足性，但數量略嫌不足，推論受限，且數位科技變化一日千里，未來仍需充實

縱貫和橫斷面的實徵資料以完備論點。為解決樣本多元造成的訪談困難，遂讓受訪者彼此對話以達到理性論辯成效，並充實受訪者的基本知識，故於選擇受訪者時先與受訪者有簡要（半小時以內）的非正式對話，並鼓勵其餘受訪前多瞭解其他有人的想法，更在座談時盡可能請其舉例或提出自身經驗為佐證，此有助於掌握受訪者的想法，也能讓受訪者更能相互理解，確保共識具有意義。

（二）研究倫理

本研究尊重受訪者意願，對受訪對象開誠布公（informed consent），邀請時說明研究目的及座談方式、時間和參與對象；同時也承諾研究發表時不呈現服務或就讀學校及姓名等個人資料，亦確保除研究外不做他用，且將於研究後銷毀錄音和逐字稿以保護其隱私。

肆、研究發現與討論

以下闡述受訪資料分析後歸納的發現，並針對發現進行討論。

一、受訪者對網路倫理認知不足且有憂心，對課程與教學成效存在認知與行為矛盾

上述發現乃歸納題項 1-4 之受訪資料而來，細述如下：

（一）受訪者對網路倫理的認知不足，且認知與行為間存在矛盾

網路倫理規範不如監獄般具體，且使用者與監督者的權力關係也相對混沌，「我們不清楚網路倫理規範的具體內容」（S、ES）；甚至「有同學對隱私權、智慧財產權和近用權完全沒概念」（S），「跟他們提了，同學也不理睬，還是我行我素」（S）。「有時我們並不知道如何才算合法」（S、ES、GS），2/3 的受訪者（CP、T、S、ES、GS）表示，「網路倫理相關課程有必要，修過此課程者更知道應該遵守法律和規定」；不過也有受訪者表示：「修課和守法有落差。」（ES、S）

可見網路倫理課程與教學必須明確化網路倫理內涵及規範，學生（ES、S）坦承：「我們大多知道」隱私權、智慧財產權，但「做到」不非法下載、不違規分享或不任意轉用軟體是兩碼事，學生對網路倫理的認知和行為顯現落差，必須充實學生資訊科技相關知能，強化其理性思維（思），並喚醒其互信、互尊、心中有他者的社群意識（覺與盼）；此外，權力執行者或法規制訂者需顧及被監督者的感受（覺），以增進學生對倫理規範的認同（覺）而願意力行（行），進而形成價值體系，以達自律理想。

(二) 資訊科技誘惑多，憂心亦多

「資訊科技充滿誘惑、陷阱、不安全感，但我和家人都需要使用電子產品。」(CP & T) 半數受訪者承認，「我們無法做到知行合一」，但應該「訂定法律」(ES, S, GS)；有學生提出「應該提高判罰，以遏阻網路不法或違規行為」(ES)；也有認為「重罰未必見成效」(S、ES)；9成的教師(T)表示：「學生的經濟能力有限，軟體價格太貴，我們都很難買正版的。」教師也認為「還好學校大都免費提供合法的教具教材，平台和軟體」、「影片和音樂的下載就不會考慮那麼多了」(T)！要求學生遵守網路倫理時「我們難免心虛」(T)。

資訊科技存在誘惑也讓人憂心使用安全。「法律規範就是一種權力」(GS)，「我們都不知道制訂法律的真正原因」(S、GS)「我們心生恐懼但又樂於參與自由對話」(S、ES)，「因為害怕被罰我們只偷偷使用」(S)。封鎖違規的網路使用者只是消極限縮其自由度，且封鎖仍可能被破解：「我們可以申請多個帳號或翻牆解決帳戶被封鎖的問題」(S)；「採用虛擬或化名申請也是我們用過的辦法」(S、GS)；「肉搜、直播和網紅可建立知名度，也可相互監督，有時有經濟效益」(S)；「我們已經不能不使用網路了」(S)、「寫作業更不能不利用資訊，老師也要求我們利用網路繳交或聯絡。」(GS、ES、S) 此彰顯資訊科技的誘惑和知行間的矛盾。

只要存在利益就會產生權力 (Castells, 2000)，網路空間具有階層性，少數精英或團體擁有較大的操控權。「隱私、機密、網路犯罪、網路詐騙、駭客、資訊法規均顯示權力」(ES、GS、T)；「線上虛擬寶物及貨幣被盜賣或遊戲等極易損及我們的權益」(CP、T、S、ES & GS)。足見科技產品對人類追求知識和權力的慾念提供難以抵擋的誘惑 (McClure, 1994)，且內心愈貪婪者愈無力抗拒誘惑，久摯的不平、孤獨、享樂、權力等慾望和情感又易被煽動 (McLuhan, 1964)，對科技產品愈依賴愈易淪為其奴隸 (溫明麗, 2008a)，因此，喚醒學生的主體性意識應納為網路倫理課程與教學的共通性課程目標。

歸納受訪者感到憂心者以下：

最令我憂心的是安全性，包括作業系統，軟硬體中毒和駭客攻擊、詐騙等(T、S、ES、GS)；擔心傳運訊息會侵犯隱私 (GS)；windows 作業系統常出現安全漏洞 (CP、T、S、ES、GS)。

我們飽受病毒和廣告不斷出現之苦。(CP、T、S、ES、GS)

速度慢也是困擾問題。(CP、T、GS)

購買電腦時就已含作業系統，所以不知道是否違反智產權，廠商也沒告知(T、S、ES、GS)。

下載學校提供的軟體沒問題，但有些軟體必須不斷註冊更新，也不方便，同學自行下載的比學校的軟體更方便。(S、ES、GS)

我把密碼借給朋友下載校園軟體可能也違法，至少不合倫理，未經學校同意恐也損及學校權益。(S、ES、GS)

在匿名的保護傘下可以不負言責，網路上充斥各種謠言，我們無法判斷網路資訊是否正確，對網路資訊逐漸失去信任(CP、T、S、ES、GS)，教師也要我們謹慎、善用批判思考避免上當或違法(S、ES)。

網路隱私權是所有受訪者甚為擔心又不知所措者，「網路購物的安全性最令人擔憂」(CP、ES、GS)、「網路受騙也時有所聞」(T)、「個資被盜用防不勝防」(GS、T)。上述憂心涵蓋隱私權、近用權、智產權及資訊正確性問題，溫明麗(2006、2009)提出 PACT(Privacy, Autonomy, Caring, Trust)的網路倫理教育觀，期降低網路詐騙、犯罪、侵犯隱私等信任危機和利己與利他弔詭的倫理困窘，但仍未明顯關注網路隱含的權力問題。

(三) 網路倫理課程與教學確有必要，但需啟蒙主體意識和強化批判性思考力

學者(李詠絮, 2013; 張雅淨, 2012)調查大學師生時發現，幾乎所有人(占97.3%)都瀏覽過網路資訊、E-mail(36.9%)、線上遊戲(18.7%)、線上聊天(含臉書)或交友(9.1%)，可見對資訊的依賴有增無減。雖然資訊誤用、信用卡被盜用、網路詐欺等受到批判(李柏毅等人, 2010)，但「很少人在意」(ES、GS、S)，「聽說老師和教授也被詐騙」(S、T、CP)，警覺性仍不足。綜言之，網路倫理課程與教學涉及軟體的篩選、防毒功能和廣告行銷，乃至於情色內容及數位科技公平性和使用落差等議題(莊道明, 1997)；應批判「道聽塗說的謠言或積非成是者」(S、GS、T)，避免「網路社群和流通資訊的庸俗化和誤信」(T)；雖然「以前曾經有抓網路盜版，現在比較沒聽說了，但有更多形式的網路群組」(S)，「其實大家知道不可以，但實際上仍會去做，有時事後會後悔」(ES、S)。上述現象顯示自律性道德教學成效不彰。

學生(S、ES)表示：「我知道要守法，但不太清楚哪個部分違法」；對損及隱私權和智產權的傷害行為受訪者認為應懲罰，但懲罰內容和方式的觀點不一：「應剝奪使用者的自主性和便利性或以金錢或法律責罰」(ES、S)；「到底要做到何種程度？哪些需嚴罰？哪些需規範？很難一致」(S、GS)；「應限制侵權者的使用權或期限」(GS、ES)；「應讓其產生恐懼、擔憂」(S)。此說明虛擬空間的違法和道德約制屬法律與倫理的邊界地帶和權力歸屬範疇，需要質疑和反思以判別適切性(Batson, 2011)，可見批判性思考乃處理此灰色地帶倫理議題的知能。

網路社群有「暴力與正義」及「法律與真理」的拉拒，課程與教學雖追求高效的工具性價值，但更需呵護人文性、主體性和獨特性的人性本質(Khazanachi, 1994; Rest, 1988; Self, Olivarez, & Baldwin, 1998)，以陶冶人類善德(human good)(葉坤靈, 2008)。學生究竟要和現實妥協？抑或堅定信念並行德？需要深入探討。除了任職於科學園區的幼兒園家長外，其他家長對網路倫理認知均不足(王梅君, 2017)，「我們真的不知道要對孩子說什麼，也不會說。」(CP)總之，倫理課程與教學不僅應從幼兒開始，也要讓家長具有倫理教育概念。

「網路倫理課程與教學不能只有上課教教便了事」(T)，「網路倫理的評量和一般品格教育不同」(T)，「一般品格好的學生也不見得都會遵守網路規範」(ES、T)，需要善用情境式問題解決或專案式教學策略方能提升道德意識(Landis, Umolu, & Mancha, 2011)。「每次看到電腦銀幕或電腦教室的警示語時，都會有些警惕」(ES)，但「看久了就沒什麼感覺，但大家心中都害怕被搜索(尤其肉搜)」(S)，此顯示課程與教學應和日常生活結合並超越法律面，讓學生在知與行間尋求多元辯證的道德判斷(Hawisher & Selfe, 1997)，如「張貼的警示標語要有變化」(ES、S)，「需營造人人有責的網路文化環境」(ES、GS)。總之，「網路倫理課程與教學雖然包含法律，但倫理和自律更根本」(ES、GE、T)。

懲罰與規訓可採溫柔方式為之(Foucault, 1995)。柔順的規範可在「行」之際加入「覺」的因素，「要網路倫理課程與教學發揮效用，執法不可免」(S)，但徒法不足以自行，須「讓學生感同身受並富有責任感」(ES、GS、T)。一言以蔽之，基於人性的現實面和文化考量，需要加入「覺」的思維軸線，而透過角色扮演和融浸實際情境的案例教學可觸動學生同理心，發揮知行合一之效。

二、網路科技的「誘惑」和倫理規範的「權力」彰顯認知與行為的矛盾

本發現乃彙整問題 5、6、7 的資料分析而來，細述如下：

(一) 大學生和研究生對網路倫理課程與教學的理念不同，也點出應涵

蓋法知識與價值教育的內容

大學生贊同採取法律重罰，並顯示雖不認同該罰則卻又不敢不遵守的態度：

就像禁止攜帶豬肉入境的規定，違者罰 100 萬，民眾在看到罰款的一瞬間肯定就停止違規念頭。(S)

大學生認為「若不用法律懲罰，成效有限」(S)；但研究生指出，「法或規範的制訂最好能公開透明，經民主方式訂定者方易被認同」(GS)，且「網路規範或法律未獲使用者認同就不易落實，強制執行也是霸權」(GS)；「規定下來就要大家遵守，這是單面向權力決定，違反民主原則。」(GS)此驗證社群就像一張權力編織的網 (Foucault, 1982, 1995)，存在拉拒，研究生對權力的覺知相對敏銳。

(二) 網路倫理課程與教學存在人性盲點，強制性措施仍不可免

權力意識形態猶如監獄文化，從個別的領袖行為逐漸形成結構化的社會認同，進而被感知、被認同、被接受，最後成為文化符碼與行為準則。此過程呼應傅柯 (Foucault, 1980, 1982, 1995) 消極預防 (控制性的馴服) 和積極自我認識 (自我意識的行動力) 的概念；再者，規訓歷程以符號、儀式、慣習、制度乃至於法令規章等形式不斷再現知識-權力關係 (Batson, 2011; Batson, Thompson, Seufferling, Whitney, & Strongman, 1999; Batson, Thompson, & Chen, 2002; Frimer, Schaefer, & Oakes, 2014; Hardy & Carlo, 2011; Jennings, Mitchell, & Hannah, 2015)，可見「要大家自律真的太難！」(S、ES、GS、T) 故倫理教學應深入價值觀的建立。受訪者 (T、GS、ES) 指出倫理規範不易落實的癥結和人性的盲目：

嚴罰未必有效，若能解決學生的困難再假以勸說，教學成效會更好，也有更多人能遵守。(ES) 我知道須遵守倫理規範卻做不到，主要是經濟考量。因為經濟因素而無法行德，顯示對德的認知或行動力不足，這也是群眾盲點，大家都這麼做，好像就不違法了。(GS)

「未來教學應重視這種從眾心理和社會因素」(T)。經濟因素造成認知和行為的矛盾意味著「倉廩實而知禮節，衣食足而知榮辱」，也顯示對資訊科技產品普遍存在需求及渴望，故認知與行為間的矛盾需要法與教育雙管齊下，尤應強化人性和生命尊嚴的核心價值。

無論習慣使然抑或意識形態解放的自覺均屬網路倫理課程與教學目標。養成習慣是灌輸；意識形態解放的自覺方為教化，教化需要理解行動者的意向性，更需要彰顯批判自省力，以建立價值體系（溫明麗，1997）。大學生和教師均認為網路倫理教育有必要：「網路倫理教學有些零碎」（S），「很多老師也會不斷提醒」（S、ES），惟「成效乏人問津」（ES、GS），且「不強制規定，就要學生養成習慣幾乎不可能」（ES、GS、T）。可見網路倫理的意識仍不足，教學也不能止於灌輸性的認知及行為習慣的養成，需要強化自主意識的啟蒙和批判思考力，更需營造具善知識的人文環境，以滌清人性的盲目。

（三）課程與教學尚無法觸碰學生的信念，也未區分共通性和彈性課程

網路倫理規範已預先被設定：「我們都不是學法的，也不清楚法的內容和其制訂的緣由」（S、ES），「其實這些規定只是告知、道聽塗說或口耳相傳，我們也不太在意」（GS）。可見，訂定網路倫理規範最好「經民主程序（思），較易受到認同（覺）」（GS）。課程與教學也不能只「苦口婆心的勸說」（覺、盼）（S），應加入對法內容的認知和思辨（思），並「落實執法」（行），且基於認同遂建立價值體系（GS、ES、S），可見強化資訊專業知能不容小覷。

「我們只管設計程式，不會管給誰用，我們關心的是專利和自我保護」（GS），「大家都在用，我就會跟著用」（S），「不會注意這是誰的權力，也不會管是誰設計的」（ES、S），可見虛擬權力運作更應讓學生體驗權力擁有者、被掌控者或監控者之間存在多元辯證關係，以議題方式融入的教學有其必要；情境式和案例式等問題解決（problem-based）和專案式（project-based）教學亦能融合虛擬與真實的生活情境，促進學生探索及知識轉化，一旦學生對網路倫理深度理解並具有同理心，就更能認同規範，並形成價值體系，達到知行合一：「對於朋友設計的程式，我們比較會去維護智產權……也會不好意思亂傳……」（S）。

「網路倫理課程不能完全依賴法律，更需要自我檢討」（S、ES、GS），「案例教學讓我們比較清楚內容」（S），「也更知道為什麼要守法」（ES、GS），大學生懷疑「倫理課程的用處」（S），「希望對求職有幫助」（ES、S）。故除共通性內涵外，應設置因應不同情境需求的彈性課程和與職能相關的資訊科技專門課程（Hertz & Krettenauer, 2016）；並應強化教師的教育和教學信念及其教學專業知能。

（四）思覺行盼的批判思維可化解知行合一的矛盾和意識形態的宰制

「網路變化太快，涉及的網路倫理也會不同。」（S）；「並非只要上過課就會做到，學過的法規內容也非一成不變」（S、ES），而且「大家也未必都能遵行，也不知畢業後是否會用到」（S）。臺灣諺語：「嚴官府出厚賊」，一旦為了規範或

公平正義而運作權力時，應讓學生意識到法規範的權力運作（思）及強化其真實體驗的臨場感（覺），以深化對規範的認知（思），弭平知行的落差（盼）；至於主題踏查及專題式（思）、體驗和同理心（覺）、案例分析及問題解決（行）等均能激發思考力、覺知力、行動力，使教學發揮即知即行之效，並可不斷檢視規範的適切性和價值觀的合理性。「上課時老師用案例分析，我們就容易清楚也更有感」(S)，雖然「我們心中會害怕違法，但仍無法完全守法，要有感較能做到。」(S)「網路倫理課程與教學應讓同學自律」(GS、T)，必須協助學生建立融合認知、意向、行為與態度為一體的價值體系方能提升其自律力。

「上有政策、下有對策」(S)，「狗急也會跳牆」(S)，網路使用者尚未能主動遵行法規 (Khazanchi, 1994; Rest, 1988; Self, Olivarez, & Baldwin, 1998)，「謹守規範大多出於不得已的無奈」(S、ES、GS)，何況法律亦非萬能：

網路安全無法依賴實體的法律即可完全規範所有侵權或不當行為。(T、S、ES、GS)

網路資訊的便捷性和資料的豐富性更是繳交作業、上課和修課必要、課餘更不可少……我們都知道，教師也提醒「未經同意不可任意收集和傳播，違反者後果自負」，但少有同學能遵守。(S、ES、GS)

可見網路倫理的認知素養須提升到良知的高度和深度，讓學生從思中覺、覺後行，俾激發自主意識，建立其價值體系。

(五) 具自律道德理想的網絡人文環境亟需建立

網絡空間是公開的社會，更是相互監視的社群，監視者存在明處也隱在暗處，牽制著身體和行動 (林箱箱, 2013)；若沉迷於虛擬世界，則家長和教師均會擔心，學生也可能付出代價：「金錢的損失、精神的損耗及學習退步」(CP、T)，為此，學校和家長採用「禁止和沒收」手段，「大多數學校都設有『藏機格』或『收容鎖』，學生一進教室就自動將手機放置該處」(T)，此強硬措施顯示學生尚無法自律，學校亦無法進行全天候監控，建立適切的價值體系相形見重。

人文網絡環境的建構「需要有大家能互相監督的機制」(S)，形成「網路倫理社群文化的共同規訓」(GS)。法律是規訓的形式化；規訓則為法律的實質本質 (Foucault, 1995)。規訓在訓練和教化過程中彰顯權力；法律更是權力無所不在的替身。「強制執行可能不合理，但有必要」(GS、T)，應讓「學生視網絡規定都合法」(GS)，並承認自己可能「有罪」或「有犯錯行為」，此雖符應全景敞

視倫理，但學生表示：

懲戒能發揮作用，處罰機制可限制下載行為，只要被暫停網路使用權、鎖IP等就會消弱不合法的下載行為……但是懲罰停止後，不合法下載或其他違法行為仍會故態復萌，甚至會創出其他對策。(S、ES & GS)

我們知道不守規範可能被罰，只是不能確定何時會被何人進行何種程度的懲罰……便心存投機，尤其網路平台的對話超具誘惑……。(S)

資訊科技程式和網路平台及軟體的「複雜性不斷擴充」(S)，但程式設計者大多隱而不現，網路使用者「也不太關切設計者或程式員為何人，如何完成設計」(CP、T、S、GS)。若讓網路社群文化產生無形的權力，使網絡成員都受到無形的威嚇，認為「有雙監督的眼睛躲在暗處看自己」(S)，「我們會更謹慎避免被抓」(S)、「被罰」(ES、GS)，進而能認同此規範而成為價值觀，則自律倫理已然形成。

若網絡倫理課程能涵蓋理性思考(思)，譬喻囚犯的心理(覺)，並在執行規訓時營造權力行使者(行)預期達成的囚犯式社群文化(盼)，則其教學必須融合社群覺知(覺)、空間規劃(思)和運作形式(行)，以規範網路行為，並激發其自省而形塑價值觀(盼)，期望學生均能因認同而遵循規範，進而形成價值觀，遂能產生自律行為。若網絡社群能明確限制網路使用者的權力且能隨時彼此監督，必有助於使用者自我提醒「處在被監視狀況」(T、ES、S)，遏止網路犯罪或違反倫理規範(Hindess, 1996)。然而此等從行為而來的「自律」並非自主性和自願性，認知和行為的鏈結甚為脆弱：

上網、下載或分享時，我知道有人監督，但是我不能確定會被抓到，仍會下載和大放獗詞。(S)

縱令網絡成員被隔絕，「同學和同事仍可設法互動和相互幫忙解套」(S、ES、GS、T)，此如同建立彼此可分享的「囚犯文化」。教師亦存在雖明知不可為而賭一把的行為：「我們最怕學生知道老師也用盜版軟體，上網也用化名」(T)。透過形成類似全景敞視的文化壓力欠缺公平性(翟本瑞, 2001)，雖迫使學生守法，但仍落入對權力盲目認同的危機，總之，全景敞視文化只能視為歷程，最終仍需提供理性論辯空間，激發學生思考權力壓榨或受迷惑的盲點，建立自律道德的價值體系和人文網路環境方至關重要。

三、家長與師生對網路倫理的認知和行為及自我意識互有異同，需求亦不同

「我們工程人員壓力很大，每個人都被要求達標，毫無模糊地帶」(CP)。服務於科學園區的家長說：

無論硬體或程式設計均相當不容易，不成功便成仁（離職）。我們的工作壽命不超過 50 歲，就 CP 值（成本效益）來說，不能說軟體或程式太貴，而且設計程式時都先設定好標的，專利取得更不容易，令顧客滿意最重要。外人看我們的年終獎金高，但我們可工作的年齡不長，壓力也很大，是責任制，熬夜是常事，我不希望我的小孩走這一行。(CP)

具備資訊科技專長的受訪者及師生間對於倫理行為的有效規範存有異同：相同的是「教學應該要發揮更好的成效」(CP、T、S、ES、GS)，也需要建立「法規和道德行為的執行機制」，避免「說一套，做一套」(CP、T、S、ES、GS)，「老師在上課時都會提到」(S)，但大學生仍視「有辦法逃脫社會規範或法律制裁為要務」(S)；虛擬空間的行為自由度更高，「極可能漠視對他人的傷害」(CP、T、ES、GS)，網路駭客即「自以為是地視自己為英雄，為所欲為不知自省，又不顧是否傷害人」(CP、T、S、ES、GS)，應「嚴懲駭客」(S、ES、GS)；只有部份研究生質疑對駭客的懲罰「可能是管理權的無限上網」(GS)，研究生此等想法彰顯其存在意識，但也顯露其信念尚待釐清。另，科技的確消蝕人的主體性：「我不能不使用資訊，只是時間和需求不同，真管不了那麼多了。」(S、T、ES、GS)

至於數位產品該不該用？該如何用？教師和家長尚未形成共識：

家長對於幼兒使用媒體產品喜憂參半，但超過八成的家長認同幼兒課程應加入數位科技的法律知識。(CP)

若不管制學生上網，我們也很難控制其網路行為……網路倫理課程與教學當然重要，上課都會強調，但學生不那麼聽話，他們有對策，(T) 尤其多人組的網上遊戲更難遏止，學生很容易沈迷，(CP、T) 家長也曾向我們表示學生不接受其管束。(T)

中小學教師則期望「能提供一套有效的網路倫理課程與教學模式」(T、ES、GS)，作為融入各領域或單獨設科教學的參考。「大學通識設有相關課程」(GS、

專論

ES、S)、「大學少有單獨設立此課程，但開設有職業倫理、生命倫理等課程」(ES、GS)；「我知道有一所大學設有資訊倫理課程」(GS)，也設有「批判思考和問題解決課程」(S)。無論是否單獨設科，均需強調尊重他人及自律的教育(魏慧娟、鄭承昌、連廷嘉、廖本裕、林玟伶，2007)，也要知道「哪些規範何以需要被遵守？如何自律？」(GS)、「哪些人的權力、專利需受到保護？」(ES)等自律性以及辨識網路資訊精確性的道德。

參、結論與建議

依據文獻分析與實徵研究結果與討論，以下提出結論、教學原則與建議：

一、結論

第一，網路倫理課程與教學有設置必要，其成效亦須提升：課程可包含共通性、職能相關之資訊專門課程及因應殊異需求的彈性課程，可單獨課科或採融入式為之；教學內涵可依思覺行盼之批判思維軸線，營建人文社群文化，以啟蒙主體意識、陶育自主行為，融合認知、意向、行為和態度，形塑價值體系；教師可依學生背景及學校願景或教學特色設計教學目標、內容、活動和教學策略及學習表現，除一般紙筆測驗、觀察和實作外，最好觀察日常生活的行為、習慣和信念。至於問題解決或專案探索及案例教學法均可激發學生同理心並思考倫理本質，感受社會高度期許，且體會設計者的艱辛和用心，遂能自律地尊重智產權等，進而提升其批判自省力。

第二，應兼顧法律認知，強化柔性勸導及提升自律道德：學生、教師與家長間存在對網路倫理認知與行為落差；網路倫理的認知與對資訊科技產品的誘惑亦存在價值判斷的迷思，應強化批判性思考、道德判斷及同理心等善知識，且教師應以「彈性、尊重、引導」的柔性規訓，代替「命令、規定、懲罰」的硬性法律懲處；更須提高學生對網路虛擬空間全景敞視式權力運作的覺知意識，但非要學生服膺監控和管束，而要強化其守法和道德自律力。

二、原則、圖像與課程地圖

綜上所述，網路倫理課程與教學原則可歸納如下：

- (一) 網路倫理課程與教學不僅需要批判性思考(思)，也須強化社群意識(覺)，藉此確保知行合一(行)，俾提升網路倫理能抵兼具自由與和諧的審美意境(盼)

倫理的強制性較薄弱，道德意識與道德判斷亦存在發展序階，非一蹴可及，故在增進同理心和認同感之際，應營造彼此監督及自我監督的網絡社群規範，促使成員意識到「自己是監督者亦是被監督者」，進而將此外在的篤行和覺知內化為良知自我惕勵的戒慎信念，俾在日常生活和職場中自然顯露法與自由和諧一體的自律意境。

（二）應建立自我意識啟蒙（思）和自我負責的價值體系（盼）

因噎廢食非良策，「不用網路」與「不能用網路」存在主體意向性的差異，前者或因不願面對或因不服規範而不用，此無論逃避或自我決定仍存在情緒的抗拒；後者則因被懲處或未被授權使用，講求守法和負責。簡言之，前者非上策，後者則可與規範和平共處，但該規範能否由外在行為內化為其價值體系，則為倫理教育需啟蒙學生自我意義與存在意識處。

（三）呼應「誘惑」與「權力」的拉拒需兼顧法律與倫理

網路倫理涵蓋硬性的法律懲戒和柔性的規訓教化。法律針對共通性行為；倫理則期望學生能善用批判性思考，遂能因為通透理解、自我反省，進而認同並內化規訓內容為倫理意識和負責行為，做個具主體尊嚴的自律人，不再昧於科技的誘惑或因沈浸於權力而迷失自我。

（四）需明確教學方案並建立評量的關鍵指標

網路倫理教學評量應包含個人認知、態度、意向、行為及社群文化等行動結果，須設定質量評量指標，其標準可由師生共訂或由學生自訂。

（五）需強化教師專業知能，規範教師規訓懲戒權，維護學生權益

教育工作者不可刻意讓學生感受到尷尬，更不應貶抑學生，此乃確保具人文性、倫理性與審美性教學本質的要件。

本文舉例並勾勒課程與教學圖像和課程地圖（圖 1）如下：

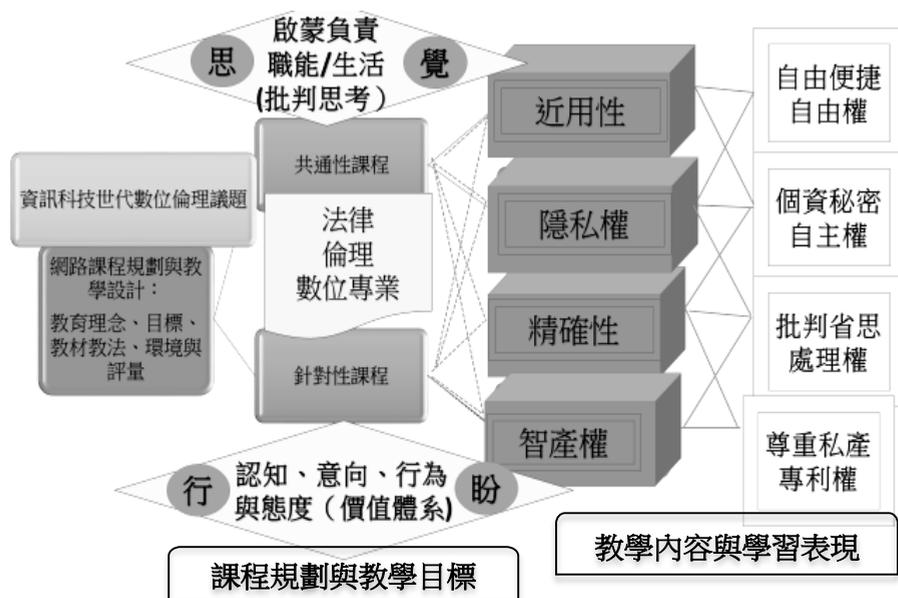


圖1 網路倫理課程教學目標、內容與地圖範例

註：「思」「覺」「行」「盼」分別代表進行課程規劃與教學設計時應該掌握的學生自主思考、意識覺醒、確實執行及自我期許等學習表現的量化與質性指標向度。

三、建議

本文依據研究結果，提出以下建議：

(一) 教學實踐行動研究應持續進行以完成理論建構

本文採取權力觀點為論述參照，未顧及其他理論的不同視野，未來可擇取其他理論進行論述或比較，並進行縱貫性與橫斷面之教學行動研究，以周延本研究結論的可推論性，並可建立網路倫理課程與教學的本土理論，進而進行國際比較研究。

(二) 應加速開啟網路倫理課程與教學研究風氣

受資訊科技的誘惑，人無法置身於科技玻璃帷幕之外，又須避免主體意識被消弭，故網路倫理課程與教學須啟蒙學生的主體意識，並化其被動為主動，展現教化創生之批判性思考和善知識的人性面，俾能兼顧善用資訊科技和維護

網絡社群正義。然，國內網路倫理課程與教學理論尚不足，本文為拋磚引玉（圖 1 僅為範例），期能與各級學校教師共勉奮進，進行教學實踐行動研究，建立網路倫理課程與教學理論與實踐研究社群，將善知識和網絡社群拴在一條良知線上，以促使網路倫理課程與教學之理論與實務的發展更為廣袤、深邃，並臻圓熟，為網路倫理課程與教學開啟新頁。

致謝

本文感恩受訪者的貢獻，也由衷感謝審查者具學術專業嚴謹性和鉅細靡遺的指正，俾在結構、論述和遣詞用字上更臻周延與順暢；最後，感恩科技部的補助（MOST-103-2511-S-434-001 及 MOST-104-2511-S-434-001），讓先導研究順利完成。

參考文獻

- 尹玫君（2003）。我國師範院校學生資訊倫理的認知與行為之研究。**台南師院學報**，37（1），1-18。
- 王梅君（2017）。家長對於幼兒使用電子媒體意願及需求之研究（未出版之碩士論文）。臺灣首府大學教育研究所，臺南市。
- 李柏毅、陳仔穎、林信榕、劉旨峰（2010）。網路素養文獻回顧與分析—以 2000-2009 學位論文為例。**國立臺南大學理工研究學報**，44（2），1-12。
- 李詠絮（2013）。我國大學生網路倫理之意向性探究—以軟體下載為例（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學教育學系博士論文，臺北市。
- 林佳旺（2003）。國小兒童網路使用之現況與問題探究（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學教育科技研究所，嘉義市。
- 林蒞蒞（2013）。當科技與人文相遇：科技融入幼兒園教學之再思。**幼兒教保研究期刊**，10，39-68。
- 張芳綺（2002）。中學生網路素養課程設計與發展之初探（未出版之碩士論文）。國立交通大學傳播研究所，新竹市。

專論

- 張雅淨 (2012)。網際網路空間之權力圖像探究—以國立臺灣師範大學 Moodle 數位學習平台及其運用為例 (未出版之博士論文)。國立臺灣師範大學社會教育學系，臺北市。
- 教育部 (2001)。中小學資訊教育總藍圖。取自 http://www2.edu.tw/moecc/information/itpolicy/itprojects/itm_asterplan.htm
- 教育部 (2016)。教育部 105 年度施政目標與重點。臺北市：教育部。
- 莊道明 (1997)。我國學術資訊網路使用及資訊倫理教育之研究 (未出版之博士論文)。國立臺灣大學圖書資訊學系，臺北市。
- 陳志梧譯 (2004)。空間、知識、權力——與米歇·傅寇對談 (Paul Rainow 原著，1994 年出版)。載於夏鑄九、王志弘編譯，**空間的文化形式與社會理論讀本** (頁 411-427)。臺北市：唐山。
- 溫明麗 (1997)。批判性思考教學--哲學之旅。臺北市：師大書苑。
- 溫明麗 (2006)。PACT 倫理模式及其在網路倫理的運用--本質與內涵分析。**當代教育季刊**，14 (3)，1-24。
- 溫明麗 (2008a)。教育 101：教育理論與實踐。臺北市：高等教育。
- 溫明麗 (2008b)。教育家的智慧—思、覺、行、盼。**教育資料與研究雙月刊**，82 (6 月)，193-194。
- 溫明麗 (2009)。康德的道德智慧。**教育資料與研究雙月刊**，87 (4 月)，183-186。
- 葉坤靈 (2008)。赫欽斯「民主社會中教育的矛盾」中的博雅教育理念。**通識教育學刊**，2，87-102。
- 翟本瑞 (2001)。網路文化。臺北市：揚智。
- 劉燕青 (2003)。「網路空間」的控制邏輯。**資訊社會研究**，5，283-303。
- 鄧達鈞、張志銘、陳昭秀、周倩 (2007，11 月)。國小六年級網路素養與倫理課程之發展與實施成效探討。論文發表於「第三屆兩岸傳播媒體邁入二十一世紀研討會」，朝陽科技大學，臺中市。
- 魏慧娟、鄭承昌、連廷嘉、廖本裕、林玟伶 (2007)。大專生之網路倫理相關行為之研究。**網路社會學通訊**，62。取自 <http://mail.nhu.edu.tw/~society/e-j/62/62-05.htm>

- Batson, C. D. (2011). *Altruism in humans*. New York, NY: Oxford University Press.
- Batson, C. D., Thompson, E. R., Seufferling, G., Whitney, H., & Strongman, J. (1999). Moral hypocrisy: Appearing moral to oneself without being so. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 525-537.
- Batson, C. D., Thompson, E. R., & Chen, H. (2002). Moral hypocrisy: Addressing some alternatives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(2), 330-339.
- Brainy Quote (2018). *Bernard Williams quotes*. Retrieved from https://www.brainyquote.com/search_results?q=Bernard+williams+
- Calaprice, A. (2011). *The ultimate quotable Einstein*. Retrieved from <https://isidore.co/calibre/get/pdf/4550>
- Castells, M. (2000). *The rise of the network society* (2nd ed.). Malden, MA: Blackwell.
- Civic Service (2015). *Talent action plan 2016: Removing the barriers to success*. Retrieved from https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/510994/Talent_Action_Plan_2016.pdf
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis*. London, UK: Longman.
- Fairclough, N., & Wodak, R. (1997). Critical discourse analysis: An overview. In T. van Dijk (Ed.), *Discourse as social interaction: A multidisciplinary introduction* (pp. 258-284). London, UK: Sage.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings: 1972-1997* (C. Gordon, Ed. & Trans.). New York, NY: Pantheon.
- Foucault, M. (1982). The subject and power. In H. L. Dreyfus & P. Rabinow (Eds.), *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics* (pp. 208-226). Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1995). *Discipline and punish: The birth of the prison* (2nd ed.) (A. Shenden, Trans.). New York, NY: Random House. (Original work published 1975/1977)
- Frankena, W. (1963). Recent conceptions of morality. In H. Castañeda & G. Nakhnikian (Eds.), *Morality and the language of conduct* (pp. 1-24). Detroit, MI:

Wayne State University Press.

Frimer, J. A., Schaefer, N. K., & Oakes, H. (2014). Moral actor, selfish agent. *Journal of Personality and Social Psychology*, 106, 790-802.

Gopinathan, S. (2007). Globalisation, the Singapore developmental state and education policy: A thesis revisited. *Globalisation Societies and Education*, 5(1), 53-70.

Goulding, C. (1998). Grounded theory: The missing methodology on the interpretivist agenda. *Qualitative Market Research: An international journal*, 1(1), 50-57.

Goulding, C. (1999). *Grounded theory: Some reflections on paradigm, procedures and misconceptions*. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.116.3233&rep=rep1&type=pdf>

Halasz, G., & Michel, A. (2011). Key competences in Europe: Interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, 46(3), 289-306.

Hamelink, C. J. (2000). *The ethics of cyberspace*. London, UK: Sage.

Hardy, S. A., & Carlo, G. (2011). Moral identity: What is it, how does it develop, and is it linked to moral action? *Child Development Perspectives*, 5, 212-218.

Hart, H. L. A. (1963). *Law, liberty and morality*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Hawisher, G. E., & Selfe, C. L. (1997). *Literacy, technology and society: Confronting the issues*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Hegel, G. W. F. (1977). *Phenomenology of spirit*. (A. V. Miller, Trans.). Oxford, New York: Oxford University Press. (Original work published 1807)

Hertz, S. G., & Krettenauer, T. (2016). Does moral identity effectively predict moral behavior? A meta-analysis. *Review of General Psychology*, 20(2), 129-140.

Hindess, B. (1996). *Discourses of power: From Hobbes to Foucault*. Malden, MA: Blackwell.

Ho, W. K., & Gopinathan, S. (1999). Recent developments in education in Singapore. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(1), 99-117.

- Internet Encyclopedia of Philosophy (n.d.). *Hannah Arendt*. Retrieved from <http://www.iep.utm.edu/a/arendt.htm>
- Jennings, P. L., Mitchell, M. S., & Hannah, S. T. (2015). The moral self: A review and integration of the literature. *Journal of Organizational Behavior*, 36(1), 104-168.
- Khazanchi, D. (1994). Does pedagogy make a difference? An experimental study of unethical behavior in information systems. *Journal of Computer Information, Fall*, 54-63.
- Landis, D., Umolu, J., & Mancha, S. (2011). The power of language experience for cross-cultural reading and writing. *The Reading Teacher*, 63, 580-589.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Narrative inquiry*. London, UK: Sage.
- McClure, C. R. (1994). Network literacy: A role for libraries? *Information Technology and Libraries*, 13(2), 115-125.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding media: The extensions of man*. New York, NY: McGraw Hill.
- Micklethwait, J., & Wooldrige, A. (2000). *A future perfect: The essentials of globalization*. New York, NY: Crown.
- Ministry of Education, Singapore. (2010). *Nurturing our young for the future: Competences for the 21st century*. Retrieved from <https://bioquest.org/nie2011/wp-content/uploads/2011/07/nurturing-our-young1.pdf>
- Novak, J. D. (2010). *Learning, creating and using knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations*. New York, NY: Routledge.
- OECD. (2005). *OECD annual report 2005*. Retrieved from <https://www.oecd.org/about/34711139.pdf>
- Pring, R. (2001). Education as moral practice. *Journal of Moral Education*, 30(2), 101-112.
- Rest, J. R. (1988). Can ethics be taught in professional school? The psychological research. *Ethics: Easier Said Than Done*, 1, 22-26.
- Self, D. J., Olivarez, M., & Baldwin, D. (1998). The amount of small-group case-

專論

study discussion needed to improve moral reasoning skills of medical students.
Acad Med, 73(5), 521-523.

Tutu, D. M. (2004). *God has a dream: A vision of hope for our time*. London, UK: Rider.

Williams, B. (2002). *Truth and truthfulness: An essay in genealogy*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Williams, B. (2010). *Making sense of humanity and other philosophical papers, 1982-1993* (4th ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

World Economic Forum. (2019). *The global risks report 2019*. Retrieved from <https://www.weforum.org/reports/the-global-risks-report-2019>

A Probe into the Contradiction and Temptation Between Network Ethics Cognitive and Behaviors

**Sophia Ming-Lee Wen * Ya-Ching Chang **
Mai, Y. H. Lee *** Yu-Ling Hu ******

This article is based on the fact that information technology (IT) has the characteristics of satisfying human needs for material life, while its companion power challenging the connotation of all human beings on happy life. Education can enhance people's understanding and application of IT. However, in the face of human subjectivity and the dignity being dysfunction, education should highlight its humanity, ethics, and even the ultimate vision of aesthetics. In light of Foucault's genealogical analysis and critique of power, knowledge and subjectivity being similar to the nature of the instrumental rationality and manipulations of IT, this paper borrowed these concepts to probe users' contradictions and temptations between cognition and behaviors to illuminate a network ethics curriculum and teaching. Beside literature review, the data were collected from 27 subjects of the schools at all levels, including teachers, students and parents to clarify the current situation and teaching needs through critical discourse analysis. Secondly, based on the empirical findings by means of a meta-philosophy, i.e. thinking, feeling, acting and wishing, the network ethics curriculum and course objectives, connotation and teaching principles were summarized. Finally, the course structure and curriculum map were provided for teachers. This article provides a solid base for teaching and the action research for the future research of cross-section and cross-section.

Keywords: network ethics, curriculum and instruction, cognitive and behavior, genealogical analysis, power

專論

- * Sophia Ming-Lee Wen, Emeritus Chair Professor, Taiwan Shoufu University
- ** Ya-Ching Chang, Assistant Research Fellow, Center for Teaching and Learning/
IF-School, National University of Kaohsiung
- *** Mai, Y. H. Lee, Adjunct Assistant Professor, College of Teacher Education,
National Taiwan Normal University
- **** Yu-Ling Hu, Assistant Professor, Department of Early Childhood Education,
Toko University

Corresponding Author: Sophia Ming-Lee Wen, e-mail: sophia.t04008@gmail.com