

南 華 大 學

哲學系

碩士論文

以關懷為核心的師生關係——
諾丁之關懷倫理學在道德教育上的運用

Caring as the core of teacher-student
relationships ——Noddings' ethics of caring in
the praxis of moral education

研究生：呂育生

指導教授：孫雲平 博士

中 華 民 國 九 十 八 年 六 月 十 六 日

南 華 大 學

哲學系

碩 士 學 位 論 文

以關懷為核心的師生關係——

諾丁之關懷倫理學在道德教育上的運用

研究生：

呂育生

經考試合格特此證明

口試委員：

謝士誠

游惠瑜

孫雲平

指導教授：

孫雲平

系主任(所長)：

張永春

口試日期：中華民國 九十八年 六 月 十六 日

摘 要

本研究旨在探討諾丁關懷倫理學的意涵，關懷關係的結構，相對應的師生關係為何，以及在道德教育如何運用。為了解諾丁關懷理念，由傳統倫理學、女性主義、實用的自然主義追溯起。並剖析存在主義裡影響諾丁的部份。藉由關懷者與被關懷者在關懷關係的互動研究，以了解關懷倫理的師生關係樣貌。最後經由諾丁所提示的道德教育方法，梳理出理想的師生關係可以怎樣的方式運作，以作為實踐關懷的參考。

關鍵字：關懷倫理學、關懷、師生關係、道德教育、存在主義

目 次

第一章 緒論-----	1
第一節 研究背景與動機-----	1
第二節 研究目的與重要性-----	5
第二章 諾丁關懷倫理學的意涵-----	7
第一節 起因-----	7
第二節 關懷的意義 -----	13
一、存在主義的主張-----	13
二、存在主義對諾丁關懷倫理學的影響-----	15
三、諾丁所主張之關懷的意義-----	26
第三章 諾丁關懷倫理學中關懷者與被關懷者的結構-----	35
第一節 關懷者 (the one-caring) -----	35
一、關懷者為存在主義式的存有-----	35
二、關懷者的意識特性-----	36
第二節 被關懷者(the cared-for)-----	44
一、被關懷者與關懷者的倫理地位比較-----	44
二、被關懷者在關懷關係中的作用-----	47
第三節 關懷關係的現象-----	50
一、失去自我的可能性-----	50
二、以「人」為依歸的關懷關係-----	51
第四章 以諾丁關懷倫理學為本的師生關係 -----	54
第一節 以關懷為核心的師生關係 -----	55
一、關懷取向的教師特質-----	55
二、關懷取向的學生特質-----	63
第二節 道德教育四種方法的意涵 -----	65
一、身教-----	65

二、對話-----	66
三、實踐-----	67
四、肯定-----	68
第三節 理想之師生關係的交談歷程-----	70
一、正式交談及不朽交談-----	70
二、日常交談-----	73
第五章 回顧與省思 -----	76
第一節 回顧 -----	76
一、反省傳統的倫理觀-----	76
二、關懷倫理的理論基礎-----	77
三、以關懷關係為核心的師生互動在道德教育的運用-----	78
第二節 省思 -----	79
一、關懷實踐需有的體認-----	79
二、關懷倫理所面臨的挑戰-----	82
參考文獻-----	87

表 次

表 4-2-1 正式交談與不朽交談對照表-----	71
---------------------------	----

第一章 緒論

第一節 研究背景與動機

一、重視評鑑績效偏離教育理想

因應社會演變的需求，師生關係會因時因地而有所變易，其效應可由教師地位窺見。中國傳統上相當尊崇老師，正所謂「天地君親師」。到唐朝韓愈做〈師說〉一文感嘆「師道之不存」。迄今，相同的感嘆亦常見於教育論壇之中。相對於中國傳統，希臘於雅典時期時，稱人爲學校教師對人是一種侮辱，教師地位可見一斑。（林玉体，民 80：24）

相較於封建社會以私塾、個人或區域性興學的教育爲主，因教育功能宏大，現代化國家，無不以提升國民的知識水作爲競爭之憑藉。這也促使國家將教育視爲投資的對象，將其資源投入，希冀求得更多的回饋。爲達上述之目的，人們創建學校作爲實施教育之場所。因此，雖說人從一出生既無時無刻不在學習，受教育的場所也不限於特定的場域，但一般人所認知的教育就是在學校上課。若將教育之事項僅限於學校所教之內容，當然過於狹隘，但對多數人而言學校仍是獲取知識的來源，其地位之重要非比一般。

學校教育概略可以行政管理及教學做區分，由於資源是有限的，故會講求效益，至於是否達到教育目標，則以評鑑結果爲準，講求的是績效管理。在辦學上爲達此目的，學校被鼓勵或不得不引用企業化的經營概念，認爲自由競爭及講求投資效益是必要的手段。

又教育的內容可概分爲：教學者、學習者及學習內容，本來學習評鑑是爲教學效果做整理，做爲課程或教學方法改進之參考依據，目的是在於讓學習者發展、學習的更好。過於著重投資效益，純粹以經濟利益觀點來辦教育，則會有資

本主義的特點，即數量化與抽象化現象之產生。¹ 經此作用，原為教育的主體——學生、老師被工具化了，其成就測驗的分數、學生的升學率數字是其價值之所在。而老師及學生的關係則純化為知識傳遞者及吸收者的關係，或更極端成為知識販售者及消費者的關係。在這種生產—消費模式關係之中，老師的價值及學生的發展無法獲得成全。

當人們將經濟效益、評鑑測驗結果變成教育決策的主軸時，將會違反教育本質、教育機會均等的理念，而教育改革的方向也常因此而擺盪不已。這造成了只要分數或評鑑的數字不要下降，採用任何手段都行。如此將導致教育只重教學方法層次的探討，而忽略了教育目標的指導作用，容易陷入見樹不見林的困境，無法對真實狀況做出合適的回應及指引。

對於過於重視目標績效導向，諾丁曾以論證來說明，反駁根據國家制定的目標來制定學校課程的作法。(Noddings, 1998:196) 她指出真正合適的教育目標，是構築在關懷為導向的師生關係上。她說：「真正的教育應該包含受教育者的目標和活力，要確保學生的參與，老師們必須與他們建立起一種關懷和信賴的關係，並經由這樣的關係，學生與老師共同合作為教育設定目標」。(Noddings, 1998:196)

現今教育問題層出不窮，與其以只見秋毫不見輿薪的外在評鑑指導方式來應對，不如探求徹底解決之道將焦點置於最基礎的師生關係。故師生關係的發展該以怎樣的價值為依歸，是重要且值得探討的課題。

¹ 參見佛洛姆《理性的掙扎》陳琍華譯 志文出版社 台北 1993，頁 95。佛氏所言的抽象化與數量化是指，人可以被當作具有交換價值的實體來體驗。譬如我們說某人具有上億元的身價，就是不把他當作一個具有人性的人來看待，而是以一種抽象手法來處理，其本質是可以用數字表示的。

二、工具理性的膨脹²

西方社會自文藝復興後，人的價值重新獲得重視，到啓蒙運動時，人類的理性榮光更是響徹雲霄。其間笛卡兒（R. Descartes, 1596-1650）以理性的自明原理—我思（*cogito*）做爲知識穩固的起點，肯定理性的價值據此展開其哲學體系。萊布尼茲（G. W. Leibnitz, 1646-1716）深受笛卡兒的影響，主張數學的演繹法是最精確可靠的哲學方法。（傅偉勳，民 91）認爲不管世界是如何的複雜、多樣，均能以最簡明扼要的數理符號加以表達；世界是可以用科學方式而被人們加以掌握的。以教育而言，過去封建社會中，講的是師徒教育，代表教育知識的傳遞是由日常生活細節中點滴匯聚而成。其中，因個人氣質不同，展現出的成果也有所不同。到講求效率的今日社會，改由學校教育施以依統一標準的課程代替之。表面上看來，和封建社會截然不同，其實目的是一樣的，只不過師徒之分不再以個人爲單元，轉以理性生命主體爲本。所以，對人類整體而言，代表理性的科學改變了以往的素樸，之所以如此是因科學之故。（蔡錚雲，2006：66）

十九世紀以來，由於科學在各領域皆獲致重大的進展，而科學是奠基於理性的運用，使得人們以爲理性亦能由世上萬事萬物等諸多現象抽離出統一、普遍而抽象的法則來加以認識。即使是對人本身相關的議題也做如是觀，其中對倫理學的探討受此信念影響，認爲人可以透過自身擁有的理性，建立一套通體適用的道德標準，做爲規範社會運作之用。

在此偏重理性的時代氛圍下，人類的感覺與情緒受到壓抑，並且理性在啓蒙思想強調實際效用的主導下，發展出「算計」（*calculating*）的功能系統，事事強調績效，講求馬上可預見的結果，因而容易忽略了整體人性的發展。（楊深坑，民 89：195）啓蒙原意在開展人的主體性，卻反而陷入「反人性」的危機之中。

² 韋伯(Weber, Max 1864-1920)於所著《新教倫理與資本主義精神》一書中指出，指導人們行爲的理性共有兩種：一種叫「價值理性」，另一種是「工具理性」(*instrumental rationality*)。其中「價值理性」強調的是動機的純正和知識的終極價值，而不管結果如何；而「工具理性」著重的不是動機，而是目的，故亦可稱之爲「目的理性」。以「工具理性」的觀點來看，一種行爲是否理性取決於效果，即該行爲是否最有效地達到做出該行爲的目的，故理性是做爲工具之用其目的是爲求能達成最大化效益。

所以諾丁認為：「個人成為知識產物（普遍理性）的核心；但是從另一個意義上來說，個人消失了。」（Noddings, 1998:161）

西方社會所形成的現代化特性是我們幾十年來努力仿效的，就倫理道德觀而言，在日趨現代化同時，台灣社會因步西方社會後塵，使得問題更加龐雜。一方面，在接收現代化的過程裡，因社會基礎結構的大變動，傳統的道德規範的適用性有所不足，以致失去了原有的論述能力及規範作用。另一方面，由於學習現代化，亦將前述偏重理性之缺失的西方社會價值觀加以接收。在此之際，若能找尋出能與傳統規範相貼近，又能兼具對現代化（理性）加以批判之學說，是值得加以研究的。

三、道德教育的困境

教育目標依布魯姆（B. S. Bloom）等所分析，可分成認知、情意和技能三個領域。³ 其中認知和技能方面的目標，比起情意方面的目標，較易於客觀地加以評鑑出來，以致於學校教育活動會側重認知或技能部分。以往在國民教育階段，對道德教育採獨立設置「生活與倫理」、「公民與道德」等學科，以條目方式羅列倫理守則，並配合此條目「預設」了討論的答案，以制式化的方式從事「反省與檢討」，將德目條文以背誦方式加以記憶，並採考試方式評量學生學習成果。常見學生考試分數很高，卻無法將所知轉化實踐，此因學生鮮有從對道德問題的處理，來形成自己的價值判斷，並在日常生活中加以實踐。這些道德或價值不能在學生心中生根茁壯，一旦面臨衝突或誘惑恐將失能，無法給於約束、指引。（歐用生，1992：175）

與單獨設科相對的，採融入式的課程設計將道德教育隨時隨地置入、統整到每個學科領域之中，譬如自然或社會領域可用來教導學生，保護動物、愛護環境、尊敬自然、愛惜文物、尊重他人等；藝術與人文領域可以安排彩繪品格標語的活

³ 目前發展出的教學分類法中，最常被採用的是布魯姆的分類法（Bloom, Engelhart, Furst, Hill & Krathwohl, 1956）。參見林清山譯《教育心理學－認知取向》遠流出版事業股份有限公司 台北 1991，頁 462。

動；健康與體育領域可接由運動競賽來發展培養學生的運動家精神；語文領域則可讓學生從閱讀兒童文學、詩歌、故事或寫作等活動中體會品格的意義和重要性（Singh, 2001:59）。然而這樣實施之後，常見道德教育被稀釋，淪為所附領域的陪襯，進而消失不見。

將道德設科並加以背誦其條目，固然是見樹不見林的作法，但為避免設科之僵化情形，採融入各科之中，卻極易因種種因素而遭受忽略。在此困境中，諾丁所倡的關懷倫理開闢出一條可行之。她認為面對學生成長的需求，教師就是關懷者（the one-caring），而「身為老師，每件所做的事到有其道德意涵在。經由對話、身教、實踐的提供，和最好的動機歸因，讓做為老師這樣的關懷者得以培養出學生的道德理想。」（Noddings, 1984:179）

對學生灌輸道德教條的道德教育方法，並無法讓其處理多變複雜的真實生活情境。傳統的道德教育難以觸發學生的道德動力，而散置式的道德教育又隱褪到被忽視的地步。若能將道德教育回歸到師生關係的良好互動上，或許可為道德教育尋得活絡的契機。

第二節 研究目的與重要性

上述教育的缺失，不分時空皆曾有洞察先機之士提出相關的處置措施。筆者十多年來，位於國民教育現場，親身經歷了道德教育型態的變革：由單獨設科、德目式的方式轉變到主題式、活動式⁴的課程設計方式。近期，重視學生品格、道德，的呼聲再次高漲。可見上述之道德教育方式，無法有效達成大眾所期望的目標。身處尊重多元的後現代之中，重視情意在道德教育過程的功效，是一種趨勢，諾丁的關懷倫理學將道德行為的動力根源，指向人的情感回應，強調要正視我們存在的情感基礎。（方志華，2004：104）或可消解目前道德教育成效不彰的

⁴ 依黃政傑（1991：315）所言，活動式課程設計係以學生興趣、經驗為中心，經由師生合作設計、發展學生問題解決的探究方法。例如透過故事閱讀豐富學生品格，藉以發展高尚的道德想像。

困境。因應研究背景與動機，本研究目的為：

一、闡明諾丁關懷倫理學的意涵。

二、以諾丁關懷倫理學中關懷者與被關懷者互動架構為核心，探討關懷關係之實踐。

三、以諾丁關懷倫理學為核心，探討教育歷程中增進師生關懷關係的方法。

本研究的重要性有三點：

(一) 經由探討諾丁關懷倫理學，展現其在道德教育上的意涵及主張。

(二) 諾丁在論述關懷倫理學時，所要處理的最大問題即是：「如何與人道德地相遇？」又如此做的動力因何在？其結論是「動力是來自關懷情感及理想的認同」。但因關懷情感及理想並非朝夕之功所能形塑而成，而是從日常生活中經驗的反省中建構得來的。對學生而言，老師是與其朝夕相處的人，對其道德理想圖像的形塑有重大的影響。而關懷倫理將關懷者與被關懷者以互相的責任關係緊密地聯繫在一起，亦無可避免地會指向道德教育的探討。⁵ 故經由探究關懷關係的組成與運行，能更確切掌握諾丁關懷倫理學的要義、並可探究適合培育學生關懷能力的師生相處之道為何。

(三) 在持續的詮釋過程中，將諾丁關懷倫理的意涵轉化成教育理念，並作為理想師生互動的哲學依據。

⁵ 參見中華民國課程與教學學會主編《社會價值重建的課程與教學》高雄復文圖書出版社 高雄 2005 頁 24，所收錄方志華〈諾丁關懷倫理學的理論體系與實踐思考〉。

第二章 諾丁關懷倫理學的意涵

第一節 起因

諾丁認為以往有關道德哲學的研究，大部分集中於道德的推理上，以建立合於邏輯推論的倫理原則為取向。這等做法預設了道德有清晰的條目，而人可經由推論加以掌握。這樣將人與人如何相處的價值問題，希冀以如幾何學一般，能以合於知識邏輯的推演加以探知，這其實是將倫理學視同數學等學科一般，而這對倫理學本質的掌握是有所偏頗的。諾丁並不贊同這等說法，其原因如下：

1. 有原則即會有例外，且許多暴行是假借原則以行之

諾丁曾說：

當我們清楚的注視現今世界之時，我們看見它被戰鬥，殺害，破壞及各式各樣的精神痛苦所折磨。而這種暴力狀況會形成是因為這種狀況常以原則的名義而為之，當我們建立嚴峻的禁止原則時，我們既已在建立描述第一個例外原則。假如我們是有道德的（我們是有原則性的，不是嗎？）我們可能會以自認為正確的基本原則為依據，猛烈攻擊信仰和行為與我們不相同的人。（Noddings, 1984:1-2）

傳統西方倫理學的主流，戮力於將倫理學奠基於理性的作用，以建構出人們所需遵守的道德原則，進而使道德律令成為抽象或先驗的形式，認為所得之道德形式凡是人皆必然要遵守。人依所得之道德形式為準，運用於日常生活中。然證諸一些事例，人們卻發現採用道德原則作判斷時，不是相互衝突就是有可能窒礙難行。例如，不說謊及不傷害皆為道德原則，當有一欲傷人之入（代號為 A），向己詢問所欲傷害之人（代號為 B）的去處時，我要依照不說謊原則而據實回答 B 的下落，或為保全 B 的安全，而對 A 謊稱不知道呢？顯然在某些情境中，原則會因人的考量而有所衝突。

諾丁就認為只要是原則就會有例外，以原則作為道德行動的準繩是不合實際所需。對諾丁而言道德的作用是為了提升關懷能力，而在關懷關係裡著重的是如何與他人道德地相遇。會如此做是來自自然關懷和自我理想圖像所驅，而非有外在的絕對原則所造成。若將倫理學建立於遵守原則之上，除會有例外事件造成立論含糊及不穩情形出現外，更嚴重的是「當我們察覺自己感知而別人沒有察覺的寶貴原則時，我們可能變的自以為是並造成危險。」（Noddings, 1984:5），如此可能促成倫理的獨我現象發生。

2. 道德推理所依據的方式是偏頗的

諾丁以父親的語言（language of the father）及母親的聲音（mother's voice）¹各自代表著重道德推論的傳統倫理學及以女性主義為觀點的關懷倫理學。前者認為女性在道德判斷的序階是不如男性的。

對將人以律法或原則加以區隔分離，無視其感受的需求，諾丁認為這將道德理性的層面過度膨脹，忽略了女性在處理道德問題的特殊方式。諾丁說：「面臨一個假設的道德兩難，婦女經常詢問更多的訊息。我們想要知道更多，我認為為了形成一張更接近真相的圖像。最好我們需要對那些處於關懷關係者交談，看他們的眼睛和面部的表達模式，以收到他們正感受到的。」（Noddings, 1984:2）當女性面臨道德抉擇時會先運用同情心、關懷等方式，去理解並儘可能掌握事情的整體脈絡，之後再做回應的行動。而非依表面所見及心中之定見，就遽下斷言。

諾丁認為這種重視道德真實情境，不全是女性所獨有的特質，男性亦應該學習接納。所謂重視道德真實情境其實就是重視人性關懷的能力，諾丁之所以要彰顯，並稱此能力為女性特質，實是因為它過去存於女性實踐中，未受以男性價值為主流的社會所重視，甚至受到貶抑。（方志華，2004：152）所以不獨是女性可擁有關懷的情意，男性亦可並應該加以學習。

¹ 自從 Gilligan 著《另類的聲音》（In a Different Voice）之後，聲音（voice）在倫理學的討論中，具有特定族群表達自己觀點的象徵意涵。

3. 傳統倫理學未正面看待人的情緒價值²

諾丁曾云：

在實際情境裡，我們認識到經由恐懼，憤怒，或者憎恨的過程，我們將會有不同對待他人的方式，有關這一點卻從未被視為有倫理上的價值而加以探討。因此，當我們必須在他人身上使用暴力或者策略時，我們已經降低本身在倫理上的說服力。（1984, p5）

在從原則辯論的過程中，我們經常會壓抑造成理由的基本感覺或者渴望。人們常被引導去相信：是理性作這個決定的。為避免產生極端的悲劇出現，我們應該正視自己的感覺、渴望、懼怕、希望及夢想的重要。（1984, p57）

諾丁所要表達的意思為：感性是道德實踐中的原動力。而感性更是關懷賴以生成之源頭。當人的關懷情意流露出來並於關係中實踐時，其實就是一種理想自我圖像的實現，而這種理想自我的圖像愈清晰或期許越深時，由情意所產生的承諾就越深厚，付諸實踐的動力就越強烈。³ 而以往過於重視道德理性的傳統，漠視了道德動力的實際來源，使得道德被視為是機械式的是應該如此的，致使人們將實踐視為是外在要求加諸於己身，因而對道德形成疏離之感。

4. 道德不是學科知識

以往研究道德的意義時，往往會採取道德推理的方式。主要是因為這種方法會使大多數人在探討道德問題時，感覺能快速且具體地掌握所要討論的主題。諾丁認為採此方式雖能收一定之成效，但亦會有負作用、未能周全之處。她說：「對

² 諾丁所指的情緒是指在關懷關係中，關懷者的感受。關懷者藉此情緒，作為接收、同理被關懷者的需求。與情緒論（emotivism）所倡有所不同，情緒論者主張道德判斷首先是表達某人贊成或不贊成的感受，然後說服聽者來分享這些感受，依此見解，道德成了表達自己感受以運用影響力改變他人的事務。（李奉儒譯，Roger Straughan 著，1994：70）諾丁所指的情緒並非如情緒論一般，諾丁雖認為感情是倫理行為的根源，給於適當的關注及信任是必要的，但這並不意味著我們要以感情作為道德判斷規準，（Noddings, 1984:3）這是需加以區分的。

³ 值得注意的是關懷的情意未必會顯現出來，即使顯現未必會形成理想而下承諾，而即始下了承諾未必會堅持實踐，即使實踐未必符合被關懷者所需。這裡突顯了在關係中的人，其實也是自由的。（方志華，2004：106）

有關教育意義的事情，用原則、定義或證明的方式來加以討論，好像是將其視為數學問題在處理一般，有時我們確實能以這種方式進行，但當事件的情境是未見過的、處理過程有阻礙的或特別複雜之時，這種方式是無能為力的。」(Noddings, 1984:7)

諾丁曾擔任小學、中學及大學等不同階段之教師，在教學實務上資歷十分完整。⁴ 她在小學及中學所教授的是她原先主攻的數學領域，所以當諾丁在討論倫理道德時，常會引用數學教學作為比喻。她認為傳統的道德研究如同在解數學題目一般，只重結果、規則的探求，忽略了解答過程中所產生的疑惑、情緒，而後者是諾丁所重視的。(徐詩晴，2003：26)

諾丁並不全盤否定道德規範在某些時刻確能有其貢獻，她說道：「沒有人會否認，在日常生活中許多基本的道德原則，通常是可靠又實用的。我們從經驗當中學習到，在某些特定情境要做特定的回應，當我們不知如何做時，大部分時候道德原則就成為我們心靈的救星。」(Noddings, 1995:187) 但可議的是將道德規範當作倫理學的核心所在，而忽略了當我們將道德視為一般性的知識學科時，我們只是在分享彼此對所持原理的論辯，無法分享過程中雙方各自的情緒感受、希望及如此做的想法原因。且一旦道德淪為如數學學科般；以學會道德判斷相關之形式、原則為務，將是對倫理的窄化及偏頗。因為道德問題的處置需置於複雜、具體的情境中做考量。

諾丁會有上述對傳統道德哲學之異議，是植基於女性主義及杜威的實用主義；其曾言道：「關懷倫理學根源於女性主義和自然的實用主義 (natural pragmatism)。」(Noddings, 1995:137)

其中源於女性主義的部份，是由於傳統西方社會，對女性的特質、能力、需

⁴ 參照 <http://www.infed.org/thinkers/noddings.htm> 網頁上的資料。諾丁原先攻讀數學曾獲得學士及碩士學位。從 1949 年至 1972 年，她在新澤西公立學校中、小學擔任數學教師和學校的行政人員。但她後來將研究重點轉移到更廣泛的教育理論領域，在取得哲學博士學位後，她於 1977 年就教於史丹佛大學，被認為是一位優秀的老師，並擔任各種職務包括擔任代理院長，最後在 1998 年退休。目前擔任史丹佛大學幼兒教育榮譽教授一職。

求及地位被有意或無意的忽視和壓抑所致。依關照的重點及發展時間，可將女性主義分成二波。(簡成熙，2005：303)第一波女性主義追求女性在公領域的平等，特別是參政權的獲得。這種以平等、權利為爭取主軸稱之為自由派女性主義 (liberal feminism)，雖對婦女權益的維護及提升有莫大的貢獻，但更深層的反省發覺女性的主體若架構於外在的公平標準，對女性主體的發展將是一個框架，會限制其發展。因為所追求的所謂外在公平標準通常是男性所制定，且已成為整個社會、文化、制度的深層邏輯。所以女性有必要反觀自身以發掘能修正、反駁，甚至取代以男性為主導的文明發展，這理念觸發了第二波女性主義。第二波女性主義吸取了馬克思主義的觀點，把資本主義積極壓迫與性別壓迫關聯起來，也從女性自身的觀點，去強化女性的主體性。諾丁就是發掘女性特重關懷的傾向，而從哲學立場闡揚關懷倫理學的重要性。

諾丁對女性特質所能引發的作用做了積極的理解，她所言之女性特質不獨為女性所擁有，亦即不是一種定義女性的本質論；認為女性在某些方面比男性表現優異，而是經由以往於日常生活裡，由從事關懷照顧他人的工作中，所呈現出的一種人性能力。(方志華，2004：151)過去這種能力未受重視，甚至因女性特質易與低下附屬性的工作關聯在一起而遭到貶抑。

女性主義因立場不同而有不同之主張，故其本身內涵是多元的。諾丁舉 Jane Roland Martin 對柏拉圖教育正義論的反駁為例，⁵ 認為當代女性主義最大的貢獻在於對傳統哲學提出有力的批判。她本身亦以此為志，在倫理學中提出以關懷取向為主的關懷倫理學，以與傳統重知取向有所區別，為更完善的倫理體系勾勒建構出另一條可能的道路。

至於「自然的實用主義」是指杜威 (John Dewey, 1859-1952) 的哲學傾向。

⁵ 柏拉圖的教育理念大都見於所著之《理想國》；柏氏認為對學生應採適才教育，不應施予全部相同的教育，且其認為教育目的旨在培養符合國家需求之人才。其中，柏拉圖認為女性亦可從事軍人的工作，只要她能符合篩選的規則。Jane Roland Martin 認為能通過篩選規則的女性必須拋棄女性身份，因為她必須接受男性式的教育。這種教育不是從家庭生活考量出發，而是從傳統男性重視公眾生活的模式出發的。如此忽略了「再生產性」(reproductive) 工作的重要：育嬰、照顧年老或生病的家人、處理家務等。因此，Jane Roland Martin 希望賦予傳統由女性擔任的工作更高的價值，並希望男性亦能學習如何照顧別人、表達情感和與他人建立關係。

⁶ 所謂「自然的」一語，意指杜威是一位「自然主義的」(naturalistic) 哲學家，他不以超自然觀點解釋事物現象（假使有『上帝』他也是以人類的理想、計畫和行為來予以定義），並且否定某些哲學家所主張的先驗觀念 (transcendental)。只針對自然現象中，能被吾人感官所認知的部份尋求解釋。(Noddings, 1998:24-25) 杜威哲學有兩個最基本的概念為「經驗」(experience) 和「自然」(nature)，這兩個概念是緊密結合在一起的。對他而言自然不可獨立於人的經驗所能感知的範圍之外，而是與人互動狀態之持續發展系統。⁷ 經驗是有機體與所處環境間的持續互動所塑造形成，受達爾文進化論的影響，杜威倡導將科學方法用於各種領域；科學方法不該被局限於某些特定的領域，它是我們應該如何思考的方式。

實用主義的倫理學是自然主義的、多元主義的、發展和實驗的。它反省倫理系統的動機，把道德判斷置於個人或所處社會的問題情境中。⁸ 對杜威而言，在學校，我們所做的事都與道德有關。而教育工作者的教學是為營造讓孩子變好，並且能從中學習判斷思考的環境。諾丁認為杜威這樣的主張對道德教育具有重要的意義，她說：「在課堂上強調的社會關係，以及學生對所學科目的興趣，加上教室生活與外在世界的連結，為我們造就具有道德情操的人的企圖提供了基礎。作為一個教育工作者，我們必須使學生覺得當好人是可能的，並且要使他們也想要當好人。」(朱美珍等譯，2008：139)

由於杜威將自然視為一種有機統一體，不帶任何徹底的不連續性；因此，身與心、個人與社會等傳統截然分明的二元論概念被其加以超越，特別是事實與價值的二元論更應如此。諾丁認同並採用杜威的理路，其所倡之關懷倫理認為傳統倫理學對於「實然」和「應然」的斷然二分是錯誤的作法。我們不需要創建精密的邏輯推理關係，來解釋人們為何須彼此互相積極對待他人。她說：「道德生活

⁶ 杜威把認識看作為一種建構性的概念活動，它預測並指導我們將來與環境互動之間經驗的調整，由於這種建構特性與有目的性的觀點，杜威的一般哲學方向稱之為「工具主義」(instrumentalism) 或「實驗主義」(experimentalism)。但諾丁認為「工具主義」或「實驗主義」都有其他的意涵，如此稱呼不大恰當，認稱為「自然的實用主義」較貼切。(Noddings, 1995)

⁷ 參見《劍橋哲學辭典》貓頭鷹出版社 台北 2002 頁 314-316。

⁸ 同上，頁 977。

並不是與自然界分離開來的形式，由於我們人是實際生活在這個世界上，並非是無關的外界觀察者，因此我們的道德感和直覺反應也同樣是這個世界的產物。」

(Noddings, 1998:187)

有感於傳統西方倫理學偏重理性作用，造成人對倫理感到過於抽象且疏離。諾丁的關懷倫理學改用正面的評價，重新看待人類情感經驗在倫理學中的價值。其以女性主義與自然的實用主義為根基，建構出以關懷為取向的倫理學，以求讓倫理道德能於現代社會發揮作用。

第二節 關懷的意義

諾丁認為倫理的核心是植基於人與人的關係，在這方面，諾丁的關懷倫理學受存在主義 (existentialism) 的影響甚深。其以存在主義對人存在的處境，以及人與人互為主體的真實存在感，做為關懷倫理之基礎。故要了解關懷倫理的意義，須對存在主義做一番探究。

一、存在主義的主張

一般而言難以對存在主義下一標準的定義，因為：1. 存在主義者所處的時空背景殊異。2. 存在主義者強調人類個體的獨特性，對存在的處境難有一致的看法。3. 彼此宗教信仰不同；有如尼采 (Nietzsche)、海德格 (Heidegger) 與沙特 (Sartre) 般反抗傳統的宗教哲學思想，也有如齊克果 (Kierkegaard)、田立克 (Tillich) 與布伯 (Buber) 等的宗教的存在主義者。4. 文體殊異難易不一；例如尼采格言式的散文成為最可閱讀的哲學作品之一，但齊克果文章之頑固形式及辯證方法，除非是極用心之讀者，否則都會感到迷惑不解。(葉學志，民 85：85)

「存在」(existence) 的概念自希臘時期既為哲學研究之議題，卻在 19 世紀由齊克果賦予新意。由於二十世紀的兩次世界大戰，讓人們認為人類可以不斷進

步的信念產生動搖；經由殘酷無比的戰爭，人們領略到自身所處的世界是如此的不安全，人也就在痛苦中體會到人生的脆弱與無常，對「人往何處去？」的議題有必要從根本上重新再探討。此外，近代機械文明讓人的個性被剝奪，並淪為生產工具，陷入平均化、機械化、集體化的命運，在此情形下人與自己疏隔而變成破碎不全。故於二次世界大戰後，存在主義於歐洲（特別是法國）顯著發展而成為一種哲學與文學運動，它強調每一個人個體的獨特性，其有異於抽象的普遍人類性質。

雖說被歸類為存在主義的哲學家，對何謂存在主義各有自己的見解，但其能歸為同一類，是因為他們都承認「存在先於本質」（*existence precedes essence*），這意味著一切的根源非從主體性出發不可。（松浪信三郎，1982：46）這點出人和物品最大的相異之處，因為物品是本質先於存在。以一個手捏陶燒杯子為例來加以思索。這個杯子一定是被某位工匠所做出來的，而他並不是漫無計畫就能將杯子做出；工匠在捏塑時，腦中該先有茶杯這樣一個構想，然後再依據這個構想來製作，這個構想就是茶杯的本質。這些構想包括，茶杯是做啥用的？應該用什麼材料來製作？要做成什麼造型？……這些便是茶杯的本質，而它是先於（現實）存在。

而人卻不同於物品，對存在主義者來說，人是被拋擲（*thrown*）到這世界之中，並在其中形成我之概念。非是先有普遍的人性（本質），之後每一個個人才以個別的型態而存在。以存在主義的角度來看，先有一種共通於所有人類的本質存在是不可能的，人必須先出現在世界上，而後方能論及其他種種複雜之情況。此外，由於處在被拋擲的狀態下，所以人是孤獨而疏離的。因為人的存在是荒謬的（*absurd*），沒有任何先驗的意義。所謂的意義存在於生命之中，需要人自己去創造。因此對存在主義者而言，人是既孤獨又自由的存在。

對人的主體性的強調亦是存在主義的特點。以沙特而言，做為黑格爾（*Hegel*）、馬克思（*Marx*）、胡塞爾（*Husserl*）及海德格德的研究者，加上自己身體孱弱及目睹戰爭的悲劇，使得沙特十分明瞭人類自由是有許多障礙與限制，

但他仍堅信意識是自由的，是不同於其所處的物理世界。成爲人類就能夠進行各種反省、計畫、選擇，並對自己的生命負責。

因此，存在主義者在一定程度上，對理性論某些晚近的發展（如皮亞傑的知識論主體）相當抗拒，因爲這種發展企圖將心靈活動以固定的範疇和運作過程來加以描述。而這樣的作法，無疑地是把人又置於體系之中。實際上，存在主義所感興趣的主體，是指活生生的、有意識之人（Noddings, 1998：62）；換言之，人的現實存在含有個別性與主體性。

總之存在主義試圖讓每個人自覺到自我存在之獨特狀態，非是想建立讓所有人都遵從或依循的主義或學說，亦非是提供一個讓人安身立命、無憂無慮的寄身之處。相反地，存在主義要求人們揹負起自己自由的重擔，而這樣的主張意味著，人們註定要爲自己自由的行動付完全的責任，甚至對於相應行動的價值也付有責任。

二、存在主義對諾丁關懷倫理學的影響

極端的存在主義者過度沉溺在沮喪、絕望的主題中，認爲人是被拋棄在世界之中，雖具自由之身但卻無所依靠，因而陷入虛無情境之中，對事物採消極態度面對之。但多數的存在主義者；不論有神論或無神論者，並不作此想，他們反而認爲就因意義可由人自己創造，所以人更應積極任事。這也給諾丁在發展其關懷倫理學時，找到跟哲學體系對話的立足點。其從存在主義汲取了以下三項養分：

（一）關係是人存有的核心

對被歸類爲無神論存在主義者的沙特，有人以爲沙特對人生抱持悲觀的論點，因爲人不停的追求幸福，但幸福並不存在。其戲劇與小說都在傳達上帝的死亡與人類自由的訊息；但人的自由是走向毀滅的、是無可奈何的、是被罰的自由。

（葉志學，民 85：243）然而諾丁不作此想，她認爲沙特不將存在主義視爲悲觀主義，而是將其視爲一種「樂觀的堅韌」（*optimistic toughness*）。（Noddings,

1998:60) 也就是對沙特而言,「人須對自己付有完全之責任,並需對所有的人負責。」(Sartre, 2000:36) 在此沙特是將人之責任分為兩個層面;首先,由於我們是完全獨立、自由的,因此我們可以選擇承擔或逃避去察覺自己之為自己的責任。但對第二個責任吾人是不能逃避的,因為我與他人的所作所為綜合起來,就定義了做為一個人的意義,即便我不作為亦是一種作為。⁹ 因此說「要是怎樣就會...」和「事情本來可以是...」等話是沒有意義的,人唯一能掌握的是現在是怎樣,且因我們有抉擇的自由,故我們須為之負責。

沙特的存在主義釐析出,人因有選擇的自由,從而處於孤獨的狀態,及由此而生的責任感的焦慮之中。諾丁認為尙有更本源的因素造成焦慮;以為自由苦悶的焦慮,是源自於人們察覺到,由於人可自由抉擇,以至人亦須負擔伴隨而生的責任,而這種責任是無窮盡的。面對這無止境的責任負擔,人們以投入偶像崇拜或集體主義方式來逃避或減緩自由的焦慮。(方志華, 2004: 77) 但即便投入群眾之中,當面臨某些重大事件時,人依舊需獨自面對,既然逃避不了,只能以正面積極的態度對待,以從生活世界中找到屬於自己的價值感及歡愉。而這須面對我與親密他人聯繫在一起的這一事實,責任亦是根植於此。

諾丁進一步認為此一基本關係,是我們欲理解人存有時所要處理的核心。她說:「一方面我們自覺可以自由作決定,另一方面我們知道和親密他人的聯繫是無法切除的。這種聯繫,這種基本關係,是我們存有的最核心所在。」(Noddings, 1984:51)

倘若以受孕即生命誕生之始為觀點,則人從在母體之時,即處於受保護的關係之中。故人的獨立性,是由所處的關係來加以定義的。存在主義原是為了保全個人決定的自由,彰顯自由負責的人生價值和意義。然而在擺脫體系化關係禁錮的同時,也正預設了不可避免的「關係」的存在。存在主義的貢獻就在於讓人看清真實、由自我重新出發,以自覺後的自我投入原先就存在的關係中,經由實踐

⁹ 對沙特而言,自我不只是本身的自我知覺 (self-awareness) 或是自我意識 (self-consciousness), 而是一種在世界中和他人一起的持續規劃, 這蘊含人須與他人「共存」或「與他人存在」。在其後期著作中, 沙特致力於找尋克服衝突和孤立感的出路, 因而逐漸轉向政治。

以求得自我存在的意義。

諾丁肯認沙特存在主義繼承現象學對人存在狀態的描述，亦同意人具有如本能般的自由。但對焦慮感的緣由，諾丁則進一步闡釋；人對潛藏於自由選擇的責任感知，以及無可迴避的關係，方是焦慮更深層的原由。因此關係是人存有的核心，並據此為關懷倫理學基石之一，此乃從存在主義所詮釋而得，她說：「關懷倫理學和其他倫理學，最大的差別是在於對關係的創見。」(Noddings, 1984:6)

諾丁雖於著作之間流露受存在主義影響的跡象，但須注意的是，她並不是照單全收，而是據守自己女性主義的立場，加以批判轉化，且她不承認自己是一位存在主義者，這是在評析存在主義對諾丁影響時所須留意的地方。

(二) 關懷是生命的終極真實，而關懷須在關係中體現

諾丁除於著作中表示受沙特的存在主義影響外，亦藉由另一位存在主義者海德格（雖然海德格本人不承認自己是位存在主義者）的研究，對關懷主題的加以說明，認為關懷是由關係存在感出發，是生命終極真實的面貌。

海德格的哲學自有其淵源、主張及發展趨向。為釐清諾丁取用其關懷，做為人身處關係時如何發展出倫理的深層因素，特對海德格的關懷在其哲學體系之角色，做以下概述。

1. 海德格的研究課題

海德格究其一生的研究，旨在探討「存有」(das Sein) 的問題。他認為從亞里斯多德以降的哲學家在探討「存有」問題時，方向都走偏了，因為他們傾向於把「存有」視為事物所呈現而出的屬性或本質，既把「存有」視為實體。在早期著作中，海德格試圖透過對「存有」問題的重新提問，把已被遮蔽的事物加以解蔽。

海德格認為「存有」遍在於「存在物」，而「存在物」可區分為「此在」(das

Dasein)¹⁰ 以及「非此在性的存在物」(das nichtdaseinsmäßige Seiende)。(孫雲平, 2008)¹¹ 在解釋什麼是存有問題時,「此在」佔有非常特殊的地位;因為存有在此在中得以顯現。「此在」實際上就是每一自我,而其本質即其存在。惟獨以這特殊存有者作為出發點的存有學才算找到應有的起點,而存有問題也有待「此在」的澄清,方能重新被記憶起。(項退結,民 79:63) 所以海德格說:「存有問題總是只有通過生存活動本身才能弄清楚。」「此在擺明它是先於其它一切存在者而從存在論上首須問及的東西。」(王慶杰等譯,2002:18)

2. 「此在」的真實性及其關切

海德格認為「此在」(人)作為自我詮釋的存在,是在本身活動的生活過程中創造了自己的存在,此即「此在」的本質特徵「理解存有」。「此在」另一本質特徵為「在世存有」¹²(德文 In-der-Welt-sein)(項退結,民 79)。其意指「此在」(我)原來就在他人之中,與他人不能分離。其中,「此在」的世界是指人生活在其中的周圍世界(德文 Umwelt),具有一種前存在論的生存狀態上的意義;它圍繞著人,讓人生活於其中,有各種不同的可能性。

海德格認為「此在」的世界並非由純粹的認知接觸而得的對象所成,而是以其稱為煩忙(德文 Besorgen 或譯為處理、關切)的方式對待之。人所關切往來之物,海德格將其稱為「具」(德文 Zeug);他說:「我們把這種在關切活動中照面的存在者稱為用具。」(王慶杰等譯,2002:100) 實際操作應用時它們可以是書寫用具、縫紉用具、工作用具、交通工具、測量用具等。用具之為用具,不在其外表形狀或特徵,而在於其具有固定功能或用途。用具的本質是「為了」(德文 um zu)。另外當「此在」以使用製造或控制的方式,處理周圍世界之物時,我們會從一物走往另一物。而且用具們具有整體性,所以在瞭解用具之時,此在要先瞭解整體性。

¹⁰ 本文有關海德格所提及之專有名詞中文翻譯,參酌自陳榮華、王慶節、陳嘉映及項退結。

¹¹ 參見林維杰編《文本詮釋與社會實踐》臺灣學生書局有限公司 台北 2008,頁 111。

¹² 王慶節、陳嘉映將其譯為「在世界之中存在」。

海德格認為用具含有三種指向意義；（陳榮華，2003：94-96）前兩者分別是指用具的合用性及成分。當我們在使用用具之時，用具會隱而不顯，當它越上手我們就越不察覺它，故對「此在」來說，用具存有的方式是「及手性」（德文 *Zuhandenheit*）即合用性。¹³ 此外，各別用具不僅可關聯並組成別的用具，其本身也是從某些原料作成的，任何用具其原料皆是取至於自然界之物；例如木桌子是由木板組合而成的，再往前探究木板是由樹木所成的。最後，透過工具可發現別的此在的存在之指向意義。例如桌子不僅可供我使用，亦可為他人使用；看到一條船，它一定隸屬於某人作為其交通工具之用。於是，「此在」可發現世界不是其所獨佔有，我與他人同在，所以世界是一個公眾世界。在公眾世界中，可發現一個圍繞著公眾的自然，海德格將其稱為周圍自然（德文 *Umweltnatur*）。

在日常生活中，人們越是投入工作中，則用具就會愈隱而不顯。假若我們的工作一直都是順暢無礙的話，則吾人將一直沉溺於工作之中，不再追問世界、用具，乃至於其他的存有者的存有。顯然「此在」不會只侷限於固定的周圍世界，而會發現自己身處世界之中。會如此，乃因工作的不順暢，而工作的不順暢則是由用具的不合用所致。海德格藉由闡述用具的本質；「為了...」和「圍繞著往另一用具」，之被阻礙、破壞，可發現周遭世界的先存性，且經由此在得以顯現、開展。

3. 「此在」與他人「共同此在」的關懷的形式

對存有的研究是海德格所關注的，其由探討及手事物（用具）的存在方式；並非如胡塞爾所言是由遇見別人的身體，然後推演他的體內亦有與我雷同的心靈，進而得出別人是另一「此在」；而是藉其因緣關係，指引出他人的存在。當「此在」運用工具時，他了解不僅他可以使用，別人亦可以使用。以此觀之，「此

¹³ 需注意的是，一般簡化的說法常將「手前物」解釋為「自然物」（*Naturding*），而將「及手物」視為「人為物品」（*Gebrauchsding*）或「工具」，這樣的解釋不盡正確。須從人類個體的角度出發，視人類個體採用何種態度來面對在其面前、存在事物之方式，才是決定事物到底是「手前物」亦或是「及手物」的關鍵。詳請參見孫雲平（2008）〈理論活動與意義建構：海德格的「手前物」與「及手物」〉頁 10-11。

在「世界」開放出存在者；它不僅和用具與物品有別，而且它是以在世的方式「在」世界之中，並以在世界之內的方式來跟「此在」打交道。（王慶杰等譯，2002：167）

他人與「此在」的關係是「共同在此」（德文 *Mitdasein*）；是說別的「此在」與我們本身多半無差別之外，世界本就是我們與他人共同分有的世界。因此，「此在」的世界是共同世界（德文 *Mitwelt*）。在這共同世界之中，「此在」與他人是互相了解的，即便是孤獨也是「共同此在」的一種殘缺方式，冷漠與不相識也是「共同此在」的存有方式。這是因為海德格所謂的共存不是指許多人同時存在特定時空中；也不是指人必定跟別人在一起，而是說此在跟他人是互相瞭解的。海德格曾舉車子打右轉方向燈為例，看到的人瞭解駕駛要向右轉，開車的人瞭解看到的人知道車子要向右轉；此時駕駛人及看到燈號標誌的人，不僅了解方向燈的意義，也同時瞭解別人。

「此在」對及手物般的存有打交道的方式稱為關切，對共存的其他此在是以「關懷」¹⁴（德文 *Fuersorge*）的態度面對之。海德格所謂的關懷可分成積極及消極兩種樣式。積極的關懷又可分成兩類：

（1）體貼（德文 *Ruecksicht*）

替人將有待處理之事承攬下來，替他人將困難解決，使被關懷之人不須擔負任何責任，以至依賴成性無法自立自主，進而成為依附者或被控制者。

（2）後知之明（德文 *Nachsicht*）

暫時替所關懷者做初步的處理協助，但會適可而止，在被關懷者能獨立時就讓他自己處理一切。（王慶杰等譯，2002：170）

至於消極的關懷意指在日常生活中，人與人的關懷關係雖不至於完全沒有，但卻是冷淡、單向的。

對海德格而言共同此在意在表明各個「此在」在世界的打交道方式。這亦是

¹⁴ 為貼近與關懷倫理學的用語採陳榮華所譯之用語；王慶節、陳嘉映譯成「煩神」，項退結譯為「關心」。

說明，當「此在」可開敞世界之物時，他不僅了解世界中及手之物，他同時瞭解別人也可以使用這些事物。因此，對海德格而言此在總是了解著他人，這是因為人的存在具有共在的結構。因為共在，社會他人對「此在」有著潛移默化之影響。到後來「此在」被宰制而按照大多數人既定的模式來生活，這就是所謂「眾我」（das Man）的影響。¹⁵（孫雲平，2007）從「眾我」勾連出回歸純淨自我狀態種種可能的探討，是許多研究者用心之處。

「本真狀態」（德文 *Eigentlichkeit*）「非本真狀態」（德文 *Uneigentlichkeit*）是海德格有關存在結構研究，甚為看重的一組概念。海氏在「此在為誰」的探討裡指出就是「自己」；只是這個自己首先以無名氏的常人方式存在著，所以成為常人自己而非本真的自己。（王慶杰等譯，2002：361）所謂本真的自己，是指把處身於煩忙在世沉淪狀態中的常人自己，以覺醒的方式扭轉而成，也就是將自己從常人中回收回來。當「此在」能對自己的選擇加以有意識的察覺後再予以抉擇，即是在使自己身處本真的狀態之中。

以上論述海德格部分的哲學觀點，是為闡述諾丁認取關懷為人生不可避免的終極真實之因緣。海德格的思想微奧精深，難以簡短詞句帶過。為了解何以諾丁會引述海德格的說法，將關懷詮釋為是人類生存的終極真實，需以較多篇幅來說明之。

諾丁對關懷者（the one-caring）與被關懷者（the cared-for）的字詞採存在主義者常用的格式；運用連字符號將原先各有其義的字串起並賦予另一涵義，頗似海德格等的風格。除表面的關聯，更深層的相關連在於諾丁對海德格思想做轉換性的詮釋。其中，海德格對本真及非本真的論述目的，不是置於倫理脈絡予以探討，本無倫理意涵存在。但諾丁發揮海德格的理路，將本真概念加以延伸。所謂成為本真，便是看清並面對一個人對其生命整體的責任。而且，由於個人的生命總是與所生存的社群不可分離，所以本真性亦涉及了對共同此在的可能性。¹⁶ 當

¹⁵ 參見《國立政治大學哲學學報》第十八期（2007年7月）頁39-40。

¹⁶ 同註12，頁507。

人能清醒面對純真自我，做出純真的抉擇，雖皆是自我的行為但卻無不關涉到其他人。人既無法獨存，則認清現實投入關係之中是人應為之事。

諾丁引申海德格之意，認為關懷是從關係存在感出發，是生命的終極真實；她說：「德國哲學家海德格將關懷（care）描述為人的存有，其範圍很廣，包括：對其他存有的熱心態度……等。從他的觀點，我們是深陷於關懷關係之中，而這是生命的終極真實。」（Noddings, 1992:15）

諾丁採取近似海德格「本真」、「非本真」的理念，透析出人與其所存在的世界有其不可迴避的「關係」。當人能以「本真」的自我處世，重新進入本就存在的關係之中，其所開展出的關懷關係，方是生命的終極實像。

（三）「關懷情感」是關懷倫理學的基礎

因對宗教的看法及主張，存在主義可概分成宗教存在主義及無神論存在主義。其中，馬丁·布伯（Martin Buber, 1878~1965）可視為宗教存在主義的主要代表人物。布伯是猶太裔的德國人，《我與你》（I and Thou, Ich und Du）是其闡釋思想重要的著作；在書中他以「我—你」關係為軸，據以推展為「相遇」哲學。

1. 布伯的關係哲學思想

布伯認為人對其他存有者的態度使世界具有雙重性格；以布伯的用語是因有「我—它」及「我—你」兩種不同之態度所致。

當人為了生存所需，將其他人及生靈物種，視為與我分離之獨立個體，如此方便我能「客觀」、「理性」的將其分析利用，以滿足自己的欲求。為了能將存有者加以充分的利用，我要能對其他存有者彼此之間的諸多聯繫，以及在時空因果序列之位置予以掌握及定位。據此，則任一其他存有者只是我賴以生存所需面對的眾多「它」中之一，是有限之物。因此，在「我—它」的視角裡，世界是被經驗的，是主客分離、對立及有限的。

布伯所看重的是「我—你」之世界；在其中我是無法獨立自存於世的，是與

其他的存有者共存，而非主客二分的，因此布伯說：「這裡沒有所謂孑然獨存之自在的『我』，自在的存在。」（陳維剛譯，1991：11）此世界是經由「相遇」所開展出的「關係」¹⁷ 建構而成的，他說：「關係並非太虛幻境，它是真實人生唯一的搖籃。」（陳維剛譯，1991：8）在關係世界其以三種境域來呈現，分別為與自然、與人及與精神實體相關聯的人生。在每一種境域之中，我們能經由眼前變動不居的存有，得以窺見「你」的身影；且在每一境域中，我們俯仰皆沉浸於「你」的氣息之中，「我」與「你」是不可分割的，這種關係是相互的，「你」作用於「我」，正如我影響他一般，每個存有都和其他存有相關聯。

特別的是布伯認為他人一詞的原初之義為「你」，但「你」過於抽象不可名狀，得經由「他」，方可被我感知經驗到。所以「我—你」之世界，方是世界原初真貌。

2. 布伯對愛的詮釋

長久以來，由於人們對永恆真理的渴慕，興起了對價值根源的探究。對價值或超越¹⁸ 的指向是繫於人以外的宇宙，或是存在於人本身主體之中，兩者論點各有所缺失。

就價值存於主體之外的宇宙其他存有觀點而言，為滿足人對不朽永恆意義的渴望，將人所處的宇宙加以神聖化，賦予高深奧秘的意義，其宣稱至善至美就隱蘊於宇宙運行之中。據此觀點，人生雖有諸多無常無奈之事，然在神聖、無限的宇宙前，顯得渺小微不足道，人若能透析此意，則達到齊萬物無死生的美好境界。然這看似完善的論點，以超越性觀之卻有一根本性的缺失；即對超越性的追求是發端於人對無意義的反抗，然宇宙神聖化的論點只斷定宇宙具有某種神聖的目的性，但對目的為何卻無法論述。（陳維剛，1991：x vii）另外，此說若成立對道

¹⁷ 「關係」是布伯思想的關鍵字詞，也因此有學者稱布伯的哲學為「關係哲學」。參見陳維剛譯《我與你》。台北：久大：桂冠 1991 頁 27。

¹⁸ 在當代哲學，超越（transcendent）一詞不同於康德（Kant）「先驗的」（transcendental）意義，是指提供我們的經驗之基礎或結構的意義，而該意義超越於我們的經驗者。

德哲學將具有毀滅性的破壞。因為若宇宙的諸般運行即是道德的開展，則我們是在肯定一切現象皆是善的，那麼天災甚至人禍都是「自然」的事物，人們都應接受不需設法搶救或預防。這樣一來道德所重視的「愛心」、「慈悲」、「助人」等品性，都成了癡人說夢無任何意義。

那把價值或超越指向個體自我之上，同樣有其困境產生，其會導致道德是功利的計算。因為，不論人的精神有多麼的崇高；譬如自我犧牲成全他人，並且如何努力的去抗拒物慾和私情，他所採取的行為畢竟是依自我需求所下的決定，就其根源仍是求取自我的利益。一旦自我犧牲是爲了實踐自我，則此種犧牲已喪失了在道德上的純粹性。

由布伯的角度觀之，上述以宇宙爲價值所在的論點，錯將宇宙看似無限的時間及因果現象視爲永恆。然循此路線本爲對宇宙之無意義進行反抗爲發端，卻以其拜服而告終。另外，把價值或超越指向個體自我，亦有所缺。因為「我」本身不可能具有價值先驗的基礎，否則自我已能自足，何須反思並追求意義。

既然價值既不存在宇宙之中，又不存於主體，那它究竟能在何處棲身呢？對布伯而言價值是呈現於關係之中；呈現於「我」與宇宙其他存有者的關係之中。他說：「理念既不屈居在我們身內，也不君臨於我們頭上；它們活躍於人之間，親近人，毗鄰人。」（陳維剛譯，1991：12）特別的是當人在「愛」其他存有者時，自己不僅領承了通向神性世界的鑰匙，同時也領悟了價值的真意。須留意的是布伯認爲「愛」跟一般人所認知的情感是不等同的；表面上許多情感跟愛如影隨形，使終相伴，但就如物體與其鏡像一般，兩者本質不完全相等。故老師對自己子女所懷的情感有異於他對學生的情感，然他所施與的關懷卻是相同的。兩者區別爲：「情感為人所『心懷』，而愛自在的呈現；情感寓於人，但人寓於愛。」而愛的真意爲：「愛不會依附於『我』，以致於把『你』視作『內容』、『對象』。愛佇立在『我』與『你』之間。凡未曾明諳此理者，凡未曾以其存有自性領悟此理者，不可能懂得愛為何物，即使他把一生中所體驗、經歷、享有和表達過的感情均歸結成愛。」（陳維剛譯，1991：12）因此，愛不是以對象般的屬性被人所

感知，也不是「我」之情感的洋溢和顯現，它呈現於關係，在關係中敞亮自身。

（陳維剛，1991：x ix）

諾丁自承其在許多研究是採取跟布伯著重關係的觀點一樣，但她不認為自己是一位存在主義者。（Noddings, 1998:65）這是因為，布伯身為宗教存在主義者，他預設了關係能把人引向崇高的神性世界，惟有關係具有神性，具有先驗的基礎。在諾丁的關懷倫理學中，人與人之間的關係發展，不需預設有一位階崇高的上帝來保證，亦不需追求道德的純粹性，只需人真誠的相遇即可。她說：「沒有強制愛的命令或上帝所制定的戒律。更進一步的，我將否認有普遍愛的這種理念，因為普遍愛不僅在現實中無法實現，而且是許多困擾的來源。關懷倫理學所發展的道德概念，雖然也能從基督教的倫理學方面獲取，但兩者彼此間有不能調合之處。只要人們互相關心喜歡彼此，就能發現什麼是倫理。」（Noddings, 1984:29）

諾丁一方面受杜威經驗主義的影響，¹⁹ 不認為需有先驗的預設，故其排除上帝在關懷倫理學存在的必要；另一方面對布伯所闡述愛及關係的展現，諾丁卻是相當贊同。布伯所稱的愛與諾丁所說的關懷共通之處在於兩者都認為；我作為一個存有者是無法獨存的，必與處於共同生活世界的其他存有者有相互關係存在。其他的存有者非是我的附屬，彼此是互為主體的。

乍然觀之諾丁所說的愛和布伯所稱的愛，意義不完全相同。諾丁所言之愛較有實踐意味，在某種程度上是指女性在做道德判斷時，所據以為準的特質。而布伯所稱之愛是做為存有者們，彼此之間關係能朗現所要採用的途徑。

但由倫理發生的本體角度來看，布伯對愛的闡釋本已有「應然」之特性。在諾丁的關懷倫理學中，亦有如此的看法。她說：「在某種意義上，愛（Eros）可

¹⁹ 杜威在其著作《教育與民主》一書中曾對多種教育哲學加以評析，其中有一派認為教育即是為引出學生本有的內在本質，所以教育即發展，其目的在把人現成具有的潛在天性展現出來。此說預設了圓滿展現狀態此一遙遠的目標，即是哲學上所謂先驗的（transcendental）概念。他說先驗是：「親身體驗認知以外的東西。就經驗而言，這目標是空洞的；它代表的是某種感情用事的模糊盼望，不是可以用智能掌握說明的。」（Dewey, 1916）因此，杜威認為先驗的觀念容易導致武斷的作法，為此其舉福祿貝爾為例加以闡述。

以貼切的表達出，我所倡議的倫理學，核心精神之所在。然而，從另一個觀點視之，即使是“愛”由於其根源於男性特質，猶未能捕捉到根源於女性途徑所持有的關懷關係。」(Noddings, 1984:1) 在此，諾丁認為「關懷」一詞，和布伯所稱「愛」的意義有部分相通。雖然諾丁不認為根源於理性的「愛」能完全等同關懷的真義，但彼此有交集的部份。如何道德地與人相遇，是諾丁關懷倫理的核心。諾丁認為我人必須道德地對待他人，不是因為過往被灌輸教導或親身經驗，也不是為合乎邏輯，完全是出自於愛和自然傾向而產生的。諾丁以第一次學騎單車為喻，穩定單車手把（關懷）這項要素雖不能給予騎車者騎向何方的知識指引（道德原則），但它在騎向目的地的過程中，卻一直給予支持，也因有它方能到達目的地。故對倫理發生的根源，布伯與諾丁實有相似之處。

因為有上述關聯的因素，讓諾丁的關懷倫理學能與傳統哲學有交集及對話的空間。且強化了諾丁的關懷倫理與哲學體系的脈絡關係，並被視為倫理學的學派之一，而非教育學底下的派別。探究諾丁關懷倫理的淵源，有助於釐清其主張脈絡，循此脈絡可對其理論之意涵做較精準之探討。

三、諾丁所主張之關懷的意義

探討完諾丁思想淵源，雖對其理論的輪廓能有概略性的了解，但回到根本的問題探討上；究竟諾丁所謂的關懷意義為何？仍需進一步釐清。惟有掌握關懷意義，方能牽引出關懷者（the one-caring）與被關懷者（the cared-for）的特質、與彼此互動模式。不過依據諾丁反對原則的態度，欲探究其主張要採迂迴方式為之；從關懷會面臨哪些干擾說起，分列如下：

（一）關懷定義不易從外在行為獲得通則

由諾丁批評道德形式判斷時所述可知；她反對對道德下嚴格的條例、律令。延續此一風格，她不對關懷下具體的定義。這是因為：

1. 關懷從外在行為難定其標準

道德是重視實踐的哲學，空有滿腹合乎嚴謹邏輯的學理，若無化為實際的行動，將失去道德之原意。故驗證道德理論是否可行，經由檢視實踐行為可得端倪。尤其，諾丁的關懷倫理對付諸實踐更是重視，由其著作皆在提倡編排課程教導學生，培養其關懷能力可見一斑。此見解大方向本無爭議，惟實際觀察時卻有困難；究竟做到怎樣的程度方是道德？

諾丁為說明以外在行為來判斷是否有在關懷的困難，其舉一名為史密斯的男子將其母親送至老人安養院為例來加以說明。(Noddings, 1984:10) 分析此例，從結果觀之史密斯先生將自己母親送安養院讓人照顧，表示他確實關心母親。但送到安養院後，若未曾打電話或探望，我們會認為他將母親視為燙手山芋急著擺脫，並未真心關懷他的母親。如果以他有無打電話或探訪為是否付出關懷之依據，則緊接著的問題是一年一次算關懷嗎？是的話，那二、三年一次似乎亦可算數。若不算，那要多久探望一次？是半年一次、每月一次或每週一次？

觀察外在行動雖是必要但須謹慎，一旦關懷落入以數字量化來表示，將陷入難以決定判準的困境之中。如此並非說諾丁以類似滑坡理論 (Slippery Slope) 觀點來駁斥外在量化，²⁰ 而是要彰顯關懷欲以具體量化加以衡量的難處之所在。關懷行為是不易獲得規格化的標準，對她來說回歸個案的情境脈絡做考量，方能得到關懷的真意。

2. 關懷與否要考慮關懷者所持的態度

沒有外顯的幫助行為，就表示關懷不再嗎？對諾丁來說關懷與否不能只看有無行動，尚需考量施與關懷之人的心理狀態。諾丁曾舉家有血氣方剛、桀傲不遜

²⁰ 滑坡理論常被用於道德爭論之中，該理論認為現實生活中，觀念改變的地方並無分界點可言；例如在墮胎爭論中，持該論點者認為人們無法區分成人和細胞胚胎有何相異，以致無法說：「這是一個人類，這一個則不是」。但若爭議的兩者間若能以畫界線加以區隔，則當社會變遷思潮改變，致使界線游移。則將來殺嬰、殺害幼童和無生產力的老人或殘疾者，亦可合理化。參見江麗美譯，Pojman 著 (1995)《生與死：現代道德困境的挑戰》台北：桂冠 頁 71。

的青少年為例，當他因憤怒而賭氣的離家出走，這時他的媽媽不能以直接的行動讓小孩跟家裡取得聯繫並強制帶他回家，我們能說她不關心她的孩子嗎？表面看似她不關心孩子，但考慮下列情形可能就不宜如此界定；基於她是如此了解自己的孩子，知道強硬的方式會造成反效果，以致於她有意識的選擇以看似不加聞問的方式對待孩子。也就是說因為對孩子的關心，「迫使」她痛苦地以形似放棄的方式來處理孩子的離家。

此外，當經歷一段時間後，時機成熟時，孩子的媽媽才再要孩子回家，我們能說在這段期間，媽媽都不關心孩子嗎？諾丁不認為沒有，相反的，認為她展現了一種深層的關懷；以全神貫注（engrossment）的態度對待被關懷者。²¹ 諾丁說：

理解他人的實在，儘可能感到他所感到的，從關懷者的觀點這是關懷的必要部分。如果我開始感受到他人的存在的可能性並且承擔他人的存在，我相對的必須採取行動；即我將別人的利益視為自己的利益……。當然，我必須行動的這種感覺可能會也可能不會被持續著。無論如何我必須承諾做行動。承諾去行動是對被關懷者而言，在整個適當的時間間隔期間持續的對他人的存在需要保持興趣，從關懷內部的觀點看來超過時間跨度的承諾其持續的更新是關懷必要的元素。（Noddings, 1984:16）

這裡可清楚的看見布伯「吾與汝」觀念對諾丁的影響，也因此諾丁認為關懷與否不能只從表面行動論斷。有時看似不關懷的動作，實是奠基於全神貫注此種最深層的關懷關係。所以在評斷某人是否關懷特定某人時，須加考量其所秉持之態度，方能不偏頗及貼近實況。

3. 關懷關係的建立需考慮被關懷者的感受

關懷的成立於否，需考慮施與受雙方的感受；當施的一方太一廂情願，未顧慮考量受的一方，這時，關懷關係是否建立了呢？答案顯然是否定的成分居多。

²¹ 關於全神貫注在關懷者的運作，第三章將有更多的探究。

試想一個身體不舒服因而上課學習效果不佳的學生，他所需要的是休息。若老師不加詳察，認為是其學習遇到障礙，故對其施以補救教學。此時，老師可能認為自己是在對學生付出關懷，在外人看來他確實也採取了關懷的行動，然而諾丁認為這種行為不能算是關懷，因為老師沒有考量學生當時亟待處理的身體不適問題。設身處地（motivational displacement）是關懷者以開放的態度去接納被關懷者的感受和處境，而後能去同情或理解被關懷者。這就是諾丁所說：「關懷需暫時脫離個人的觀點，這是作為感受他人所感的準則。當我們關懷時，我們需考慮他人的觀點，他人的客觀需求，以及他人對我們的期望。」(Noddings, 1984:24)

需加以說明的是這種設身處地方式的運用，非只為探尋被關懷者所需為何。對關懷者而言，這標示著他敢於開放自己、以全神貫注的態度接受他人，顯示自己不役於關係。其更深的作用在於：經由開放及接納的作用，讓關懷者得以確立自己的獨立性。（方志華，2004：88）

由於關懷牽涉關懷者的內在情感活動，加上被關懷者的需求揣度不易，致使吾人不易驟然地具體而明確的定義關懷的意義。綜合上述三點，諾丁指出同樣的反應，在不同情境脈絡裡，以關懷倫理觀點觀之其不能等同而論。

因每個被關懷者的需求可能是多元的，即便是同一人，其需求有可能會隨時遷移有所變化。在此情形下，關懷所對應顯現的行動，必也是多變、主觀的。因而要分類說哪些行動是關懷，顯得有些不合時宜及過於僵化。

（二）關懷的風險使關懷關係不易穩定

要對關懷下嚴謹的定義，除因上述之狀況使其有所困難之外，諾丁認為關懷關係易受下列因素影響而使關係變質：

1. 將關懷視為應盡的義務

關懷行動本應是基於開放、自然的態度，是發自內心誠摯地認為「我必須做某些事」。然一旦關懷者將關懷視為義務、是不可避免的責任，即便從外在觀之，

關懷者所做的行動一樣，但其所行已非關懷的原意。

關於此點，頗似規範倫理學 (normative ethics) 中目的論 (teleological ethics) 與義務倫 (deontological ethics) 的差異。²² 看似相同的結果，因所持的原則不同而在關懷意義的落實程度上有所差異。例如看到車禍現場有人受傷，過路人甲基於發自自身的惻隱之心予以協助，跟過路者乙因怕公眾指責之壓力而與以扶助，此兩人之行為看似雷同，但以甲所為貼近關懷之意，因為他的行為是出於自然未被強迫的。

在日常生活中，關懷者考量易受社會規範的壓力所迫，而去從事關懷行動，這並非是真的關懷精神。所以諾丁說：「關懷有被任務、責任或義務壓倒的危險。」

(Noddings, 1984:12) 即便起初基於關懷所作之行為，到後來因為落於僵化而只是「行禮如儀」，亦不能算是關懷的真義，因這樣做是將關懷視為應盡的負擔，只重視自己的感受（如免於大眾指責），忽略了被關懷者的需要。

2. 現實生活常會有關懷衝突產生

所謂關懷衝突是指所遇關懷的對象間，彼此具有衝突、矛盾，有相斥性存在。此種類似道德兩難的議題，在倫理學中常被用來檢視道德理論的原則是什麼。其中以郭爾保 (Lawrence Kohlberg, 1927-1987) 將其發揮的淋漓盡致；郭爾保受皮亞杰 (Piaget, 1896-1980) 認知發展理論的影響，認為道德判斷乃是自然發展而成的認知過程。為證明此論點，其設計一系列道德衝突的事例故事，經由實際訪問不同年齡、性別及國家地區的人民，紀錄其對道德兩難的選擇並分析其依據為何，他認為道德判斷的發展程序是放諸四海皆準的。²³

²² 所謂規範倫理學是對道德觀念和道德判斷進行系統性的了解，並對道德原理的合理性加以探討。因為對兩組概念：一組是對（或正當）、錯，另一組是好、壞或善、惡，的看法見解不同，而有目的論和義務論的分野。其中，目的論主張一個行為的對或錯，取決於這個行為所產生的結果或所實現的目的；義務論則認為，一個行為的對或錯，完全決定於行為本身所具有的性質和特點。因此，對目的論而言，一個行為的對錯是由結果所呈現之好壞所定義；而義務倫則是根據行為本身的特質來決定行為是否正當。(林火旺，民 93 頁 17-19)

²³ 此一程序稱為道德判斷六序階，分別是：1. 避罰服從取向、2. 相對功利取向、3. 尋求認可取向、4. 遵守法規取向、5. 社會法制取向、6. 普遍倫理取向。此序階特性有：1. 序階隱含著思考方式中質的差異、2. 每一個序階構成一個有組織的整體、3. 序階形成一套不變的順序、4. 序階乃是次序并

針對郭爾保的研究結論，其學生姬莉根（Gilligan）並不認同其對研究結果的詮釋；姬莉根認為郭爾保的道德序階只反映了男性的思維，不僅沒有考量女性的道德經驗，還自認客觀以男性的標準作為道德高低判斷的仲裁。（簡成熙，2005：229）

對兩造的差異，有許多的研究。但有一共同點是雙方都認取的；那就是都以兩難困境的問題訪談作為研究的方法。這說明了道德衝突在道德的實踐上是引人關注的焦點，對照於現實生活也是人們常需面對的試煉。對諾丁而言，關懷關係常因提供關懷的一方，有自身的考量（如抽不出時間），或欲關懷對象彼此間的交惡（如 A、B 都是我的好友，但 A、B 卻如同水火）或互斥型極高（諾丁舉同時照顧貓、鳥為例），而陷於該如何反應的困境之中。

3. 以其他事由規避可關懷之事

常用的理由就是公平。當人們知道自己對他人具有責任時，他不規避但會以別人亦須負擔部份的看法，讓自己不需要全神貫注的投入關懷關係之中。所以當家裡的父母生病住院時，如有 4 個兄弟姐妹，則每人需「平均」每天照顧 6 個小時；若請看護每天 2000 元，則每人「各出」500 元。認為只要在該出現的時間出現，或該出錢的時候出足該出的金額，就算是關懷了。

諾丁並不反對平均的付出，但前提須是給於關懷的人是否有投以關注且持續的行動，以上述例子而言，若關懷者只在該出現的時候關心，其餘時段則抱持事不關己的心態，這種人諾丁認為「他所關心的事是公平」（Noddings, 1984:13），而非關懷。

將關懷視為義務、以考量關懷的代價為優先或以比較的心態看待，都將對關懷關係造成扭曲。其實上述三者對關懷關係會造成關係的質變，皆可視為是施以關懷之人以自己為主體，因忽略或客體化被關懷者所致。以自身方便考量為主的

然的統整體。（單文經、汪履維譯，1986 頁 22-24,70）

關心行為已不是關懷，因其帶有濃厚的自利色彩。追究關懷的意義關鍵在關懷的目的為何，關懷的意義在朝向關懷的目的時將自然得以彰顯。

（三）關懷的意義必須在關係中朗現

諾丁經由闡釋定義關懷的困難及關懷的組成，說明沒有普遍可放諸四海的規則可循。其實諾丁本就無意對關懷下嚴謹、有系統的定義規準，其言：「這篇文章並不是想為關懷訂立一個標準有系統的闡述。相反地，我必須顯示這樣有系統的努力，以及將系統建立當成是它的目標是錯誤的。我們努力去彰顯那樣做的效益是不彰的。」（Noddings, 1984:11）

但若諾丁只是一昧提點關懷的風險及維持之不易，而未對關懷做出有建設性的闡述，那她將只是一個純粹批判者，無法另立一家之說。

諾丁認為關懷的意義不易亦不宜有系統、通則般的律令，其意義在朝向關懷目的歷程中得以彰顯自明。那什麼是關懷的目的呢？關於此點諾丁借用 Mayeroff 的話來說明：「關懷他人，在非常重要的意義上，就是幫助他成長並且自我實現。」（Mayeroff, 1990:1）而「關懷是一種歷程，做為幫助他人成長和自我實現；是一種包含發展與人相關聯的方式，而其中的情誼，唯有在相互信任，和有深刻、有品質的關係上去做轉變時才會產生。」（Mayeroff, 1990:2）

諾丁肯認 Mayeroff 以助人成長和自我實現為最有意義的關懷關係，而關懷的意義即在實現助人成長和自我實現。凡是能有助於達成此目的者，皆可屬在履行關懷。

在往幫助他人成長和其自我實現的目的前進時，個人的地位置於何處呢？照 Mayeroff 所言，關懷的目的皆在協助他人，沒有摻雜個人利益在其中，似乎是完全以利他為導向，這是否會過於理想化呢？其實以諾丁認同杜威及女性主義為其思想淵源看來，其重視感覺經驗是無庸置疑的。而經驗對杜威來說是生物與環境交互作用而成的；在此作用中，環境改變生物，生物亦改變環境。生物為求適應或應用環境以滿足自己的感覺和欲望，而發生知的作用，以求改造現實。知的作

用在經驗中發生，亦在經驗裡表現。準此，知識即可在經驗中發生、發展和完成，無需借助經驗以外的先驗原則。所以重視個人感官以獲取知識，在知識論上為其顯明之特徵，然需留意的是經驗是持續重構的、是累積改進的，感官的苦樂所得僅為粗淺的知識。當連續精進知識之時，原始的感官經驗將被包含其中，但其重要性將不復起初。（陳峰津，民 58：28）

諾丁亦承認感知是發生於關懷意識形成之前的，她說：「以倫理而言，自我關懷只能從關懷他人而顯現。但是我的生理自我感覺，給我痛苦和快樂的知識，在我關懷其他人之前。」（Noddings, 1984:14）但這不表示關懷關係是以優先考量自己的苦樂為主，對關懷關係而言：重要的是他人使自己的倫理性得到支持。因為，當一個人放任自己以感官的苦樂為準繩時，他不可能有任何關懷性可言，因為他看不見他人的實存性。「他不認為他人對自己是可能性的實存，而將他人視為由自己決定的客體。」（Noddings, 1984:15）在此情況下，自己是倫理的起點也是終點，所有的一切完全是他個人生理的變化而已，毫無倫理性可言。因此關懷倫理對由感官所得的經驗不加以貶抑，甚至將其視為關懷的動力。但感官經驗只是起點，關懷關係要能圓滿需考量到道德地對待他人。此為關懷的目的在於助人成長和自我實現，而關懷須在實踐關懷目的中朗現的意義之所在。

關懷的踐履有不少阻力，需考量關懷者關於分配、自身方便以及被關懷者真實需求為何。縱然有如此複雜、多元的風險，使關懷不易獲得通律般的定義，但若能以協助被關懷者發展關懷能力並讓關懷者自身在其中實現自我倫理理想為目的，則關懷的意涵就在關懷實踐歷程中自然呈現。

諾丁吸取存在主義對人存在的狀態分析，論證人是既自由又無法與他人割離，故關係是人存有的核心。並且關懷是生命的終極真實，而發乎自然的愛是關懷的根源。從對關懷意義的闡述，說明了諾丁的關懷倫理是植基於實踐行動。呼應前述關懷的目的，可見諾丁視他人為關懷關係能否存繫的憑藉。在說明了關懷

倫理中關懷的目的時，為求更精準的領悟關懷關係，有關關懷者及被關懷者的結構、特質及互動模式將是必須釐清的部份。

第三章 諾丁關懷倫理學中關懷者與被關懷者的結構

在以往的倫理學研究，較側重倫理的規則依據或目的，即便有重視個體主觀感受的情緒論（emotivism），其旨趣大都在於探究道德判斷的規準為何。而諾丁的關懷倫理學和以往卻有顯著的差異，而最大的不同是；她注重在倫理實踐中施與受主體之間的互動歷程。因此為求對諾丁關懷倫理學的意義能準確的掌握，據以彰顯理論的可行性。故對關懷關係的載體：關懷者與被關懷者，及彼此在關懷關係的互動模式，有詳細了解的必要。

第一節 關懷者（the one-caring）

關懷者的存在樣式是怎樣？如何做一位稱職的關懷付出者？其需具備那些能力？在現實世界中，如何保持真正的關懷立場？這些是我們在研究關懷者時需明瞭的，以下就提問順序將其羅列陳述之。

一、關懷者為存在主義式的存有

存在主義思想對諾丁有深刻的鑿痕，最明顯的部份展現於關懷者的存有結構。經由存在主義間接呈續現象學的理念；人是被拋擲於世界之中、他人是與我具相同價值之存有。

諾丁的關懷倫理學和傳統西方倫理學的差異，既在於其道德判斷與行動者（即關懷者）較重視關懷情感的作用，這種見解除來自女性主義的主張外，其亦淵源於存在主義。當知覺其他存有的地位不下於我時，我不能以獨斷的理性判斷強加於其他主體之上。人的關懷傾向是以體認他人的處境與需求為根據，此一體認並非純然基於感情模式，是因視他人的可能性等同我自己可能性的一種表現。諾丁引述存在主義者齊克果的話：「我們理解他人的現實作為可能性。要被感動並在我自身裡喚起會擾亂我自己的倫理現實的某些事情，我必須把另一他人的實

在視為我自己的的一種可能性。這不是說我不能嘗試著看見他人的不同層面的實存。我確實能這樣做；我能客觀透過收集事實的數據來看待他；我能從歷史觀點上去看待他。如果它是英雄的，我能開始欣賞他。但是這種看法有點兒不能碰觸到我自己的倫理實體（ethical reality）；甚至可能使我遠離它。」同樣是齊克果所言：「倫理上來說，沒有什麼能像另一個人的倫理的實體那樣的有助於喚醒沉睡的倫理行為。並且在道德上來說，如果有任何事情能激起並且喚醒一個人，這理想需求的可能性應當是來自於那人類自己的存在。」（Noddings, 1984:14）

以沙特的用語稱之為「意識的降級」（degradation of consciousness），表面看來似乎是理性的退化，但諾丁認為當關懷者以接納的直覺模式去對待其他存有時，方能貼近倫理行動的真實面向。諾丁說：「我們正處於關係的世界中，走出工具性的世界；我們或者還沒建立目標或者我們已經中止爭取那些已經確立的。我們不企圖改造世界，但我們讓自己被轉化。」（Noddings, 1984:34）

人有感於他人和我共處於同一世界，彼此之間以關係相聯繫。依存在主義者哲學家所言，我們意識到我們身負義務¹及無限的責任重擔，這些伴隨著我們擁有自由而來，對我們發生影響，而這一切是包含極大的苦悶焦慮感。（方志華，2004：77）這造成兩個極端的情形發生；一方面我們是極自由的，但另一方面我們和他人是緊密相連接的；這種連結是我們存在的核心。

諾丁的關懷倫理學起因為人是以「共同在此」的方式而存活於世，相互之間有關係相繫。因為人存在的樣態是如此，所以關懷者是人人都不可避免而會擁有的一種身分。

二、關懷者的意識特性

既然關懷者是人人皆可能須扮演的角色，那他所需具備的特質是什麼？接續存在主義的理路，諾丁認為關懷者最主要的特質是能「接納、識別及回應」（Noddings, 1992:16）。其中，接納與識別因是伴隨而出，故以下區分成兩部分

¹ 此處之義務事指出自於對自我理想形象的行為，而非外在規條所形塑。

說明：

(一) 關懷者的接納 (reception) 是關懷關係的肇始

試想一關懷關係：弱勢兒童跟關懷者的關係是建立在被接受；其需求被關懷者所接納。人盡其一生皆在為如何道德地對待他人做努力，也就是成為一位關懷者。而對關懷者而言，無誤地體察被關懷者的需求並以此為依據來做回應，是必備的特質。猶如醫師的治療行動一般，須先竭其所知所能探查病因，方能對病人做有效之治療。而對關懷者來說，接納就是其蒐集關懷需求的探測器。

一般認為的接納意義，通常包含對他人是有感情的，或能因移情作用而體恤他人之意。諾丁在不否認上述接納的字面意義的基礎上，更進一步提出基於布伯「吾與汝」概念之特徵：全神貫注 (engrossment) 與設身處地 (motivational displacement)，為接納之精義。全神貫注與設身處地可說是一體之兩面，會相繼在關懷關係中發生作用。這兩個特徵是幾乎可用作描述所有關懷者的意識狀態。

2

首先，將精神專注於被關懷者之身，是關懷者在完滿關懷的第一步。諾丁強調這種關注的強度非比尋常，甚至須將自身暫時拋棄，她特別引用 Weil (1909-1943) 所言來加以強調：「首先所有應注意的是關注的程度，要將自身原有的靈魂內容清空，以便接收到自己所看到事物的真實面像，只有付諸關注的人方具有此能力。」(1951:115)

全神貫注不是基於感情作用，亦不是經由審思之後所得。它是「一種全然的接收，也就是說，當我們真正在關懷別人時，我們完全不加選擇地接收其他人傳達給我們的東西；我們不預設框框，也不只是將對方所說的話當做某些訊息來加以吸收，我們實地去感受他人所經歷的一切。」(曾漢塘、林季薇譯，2000:127) 當關懷者處於全神貫注狀態時，她對關懷訊息是敏感的；一被觸發就回應啟動。對行動考量是忘我的；常會將自己投入關懷之對象中。諾丁以成人聽見嬰兒的哭聲為例，此時成人的回應行動是不加思索的，即使嬰兒哭泣並無語言上的實際意

² 此處諾丁以現象學對意識結構的描述為探究方式。

義，但她仍持續留意嬰兒所發音調的變化，據以做出關懷的動作。在做出安撫動作的同時，成人並不會考量這樣做會不會增強其哭泣的行為，她在意的是怎樣減緩嬰兒的痛苦。(Noddings, 1984:31)

接納是發自關懷者內部，非經理性思考而得，但這不表示是以神秘主義般不可思議的方式為之。全神貫注是以自然的方式即可啟動及運作，經由理性的思考我們無法接納他人，因為一旦如此做又會陷入主客截然二分的困境之中，無法體悟他人之所需。全神貫注的作用就在於開放自己捨棄自身，唯有當全神貫注作用之時方有接納之可能，而關懷關係才能展開。

第二，經由設身處地的作用，使關懷行動獲得保證。當關懷者全神貫注於關懷對象的剎那，不經計算或他律的要求，設身處地就緊接著發生了作用。雖然諾丁推崇杜威自然的實用主義，對設身處地這個概念卻取用現象學的描述法(Phenomenological Description)³來說明。(曾漢塘、林季薇譯，2000：124-127)

現象學以對意識的特質研究為學說開展的起點。而意識必然地具備了某些事物做為它的意識對象；意識為掌握或擁具對象，由原先內含包藏對象於自身之中，改為自身向對象投射而去。換言之，意識由一種內向的；將自己自身中含帶了事物之映像、心象的意識轉換為由自身躍出、跳出意識外的指向對象的一種對「對象世界」全然開放的行為。而現象學在胡塞爾(Husserl, 1859-1938)視作是為建立「嚴格之學」的哲學目標之用，為避免陷入笛卡兒式「獨我」的險境中，胡塞爾推導出「他我」(Other Ego)的概念；而「他我」可由自身存有的經驗中以三個步驟而得，分別是：「比對法」(Pairing)、「並現法」(Appresentation)及「移情法」(Apperception)。(蔡美麗，民 79：123)特別是「移情法」跟諾丁對設身處地的意識特徵詮釋有異曲同工之妙；均強調由自我的立場跳脫出來，投入他人的意識中，用他人的立場來看待事物。

³ 現象學的方法論主要可分成兩大部分：一是現象學存而不論法(Phenomenological Reduction)與現象學描述法。對胡塞爾而言，前者具備了一種消極性；是對研究對象發生的一種濾過與還原作用，將未達絕無可疑標準者剔除於研究範圍之外，而把可研究者還歸期來應屬的層次。後者則具備了一種積極性，其抑止認知主體對研究對象進行主動的擇要、解釋及增刪，盡力地令主體保持被動，使被研究對象能因之而開放。(蔡美麗，民 79：45)

所以諾丁說：「當我們了解到發生在別人身上的情況後，我們會感覺自己的能量流向對方所遭遇到的痛苦或對未來的計畫，我們希望能為他解除負擔、實現夢想、分享喜悅或是澄清疑惑。」（曾漢塘、林季薇譯，2000：127）這顯示設身處地是經由開放而後能接納對方的情感與處境。當關懷者由意識對象—被關懷者的角度來對待被關懷者所面臨之困境時，她會由內心生出一種「我必須」（I must）的念頭，驅使她做一些對被關懷者有助益之事，而這種我必須即是構築關懷者自我倫理圖像的動力來源。

諾丁對關懷者的關懷動力有更進一步的分析，她認為動力的來源有二：一為「自然關懷」，一為「倫理關懷」。自然關懷是指人從小就在接受他人的關懷氛圍中成長，容易在其心中培育出對他人是負有責任的觀念，對他人所處的困境要有所反應，這是一種自發、無須刻意的想去關懷他人的衝動。而倫理關懷是因關懷者刻意要引發的，它的實行藍圖是來自於自我倫理形象。由自然之情中沉澱所得為我們所珍視的部份，可轉化為理想價值是構築自我倫理的素材。自然及倫理關懷沒有上下位階之別，其各有所職；「倫理關懷最大的貢獻在於能長時間指導人的行為，日積月累下來對人們的自然關懷造成變化，使人們能夠以更成熟的態度來實踐道德的行為。」（曾漢塘、林季薇譯，2000：370）關懷倫理學並不否認義務感的作用，只是這種義務感需是出自情感且是自由意願的展現，而非義務倫理學式的無上命令性質。

自然倫理是發動道德行動的原初動力，而倫理關懷是經由對目標的理性認知、反省歸納而得的自我倫理判斷思維。兩者皆根植於自然的情感，面對不善，我們會感覺厭惡。察覺他人苦痛，我們會想替其去之或減緩。面對我們有傷害他人的意念時，我們須驚愕並隨之以理性（由情感建構而出的理想自我倫理圖像）來糾正我們的情感。諾丁認為，以自然的情感作為倫理的動力來源，因為貼近關懷者自身的感受，認同感愈高遵行意願也愈高，故其效力會優於以外在的規範約束。因此，自然跟倫理關懷相互搭配；以倫理關懷充實並深化自然關懷，用自然關懷實現倫理的理想圖像，兩者並行交融而不悖。

全神貫注與設身處地揭示了二層深意：一是自我的獨立性非建立在剝除一切關係，反而是積極投入關係、並做出成效，方為突顯自我獨存的面向。二是這種獨存並非是指可將自我意志強加於他人身上，而是以開放自己、投入他人的方式來展現。（方志華，2004：88）就這樣，關懷者的接納始於單純的想了解，進而接受了對方，也使得關懷關係邁出了第一步。

（二）關懷者的回應（response）之意涵及樣貌

1. 回應的意涵

曾有人說過：「寧願面對滿空的惡魔，不願面對死寂的星空。」、「愛的反面不是恨而是冷漠。」，布伯亦云：「坦承表露其仇恨之人，比無所愛也無所恨者更接近關係」（陳維剛譯，1991：15）。這些話都在強調這世上最令人無法忍受的是冷漠，而冷漠無回應更是會扼殺關懷關係的超級兇手。即便關懷者已有進行接納的行動，但若未再進一步付諸回應的行為，這樣無法算是關懷（care for），至多可視為在關注（care about）而已。⁴ 如同母親聽見嬰兒的哭聲時，若只會在其旁保持傾聽而無安撫的動作，這時要說她有關懷是無人會相信的。因此，在接納模式之後，需繼之以回應行為，才算能體現關懷關係。所以諾丁說：「在關懷時，我們必須有所回應；所以我們計畫並實際執行。」（Noddings, 1984:36）

在做回應時，關懷者須留意有三點。第一，是否有將回應的目標聚焦於「人」而非「事」上。因為人的背景因素繁多兼表面不易察覺，致使關懷者在回應時，為求方便判斷而將複雜剝除，以自以為的客觀角度來思考，以回應被關懷者的需求。這樣的作法將使人們看重事的問題，忽略了人的問題。譬如，一般父母關心孩子，跟孩子互動時，其常用的語句有：「功課寫了沒？」、「今天考試考幾分？」等。對做父母來說，功課寫了沒、考幾分都是有可具體評鑑的指標，有沒有做很

⁴ 「care for」與「care about」各自所代表的意涵不同，諾丁認為其中差異為：前者是指關懷者始終是以全神貫注的態度對待被關懷者，後者雖有關懷之情，但僅止於動念關懷者與被關懷者並未建立真實的關懷關係。方志華將「care about」翻譯為「關心」，邱亦岱譯做「留意」，游惠瑜及朱美珍等人譯為「關注」。因關心與關懷中文意義相近，而留意似乎又過於疏離，今從游惠瑜等人譯作「關注」。

容易就可看出。而相對的，功課沒寫、考試成績不好背後的原因，不一定馬上能掌握，且即使知道原因，處理起來需花費許多心力，是件吃力的工作。父母常因時間不夠，而以需時短暫、具體可見的行為來表達關心。致使這些語句本是為了關心孩子而問的，但後來卻變質為是為了問這些事做了沒而問。

第二，回應要能與時俱進，合乎被關懷者的需求。關懷者應要隨機應變，不能不考慮對方的真正需要，而以僵化的方式做回應。姑且不論健康與否，以孩子喜歡喝汽水為例，從知道孩子有此嗜好後，只要是買飲料，就買汽水給他喝，不論是否有其它的口味他亦會喜愛。更甚者，認為只要給汽水就表示有在關心，不再給於更進一步的關懷。如此將回應當成例行公事，只會行禮如儀，缺乏真誠的關懷，實屬不恰當的回應。好的回應要如諾丁所言；要能「持續地更新承諾」，唯有貼近對方所需的回應，方能算是關懷，而這是關懷者須具備的。

第三，回應方式並無道德位階高低之考量。如前所述，諾丁承認關懷可能會遭遇衝突，致使關懷者在回應時，會感到難以抉擇。但不管其最後所採決定為何，諾丁認為只要是出於真誠接納後的回應，並無道德位階高下之別。以郭爾保做調查研究時所用的兩難情境案例；漢斯（Heinz）偷藥為例，不論最後漢斯偷或不偷藥及其背後的理由為何，只要他是關懷妻子的病情，體察妻子的需求，而做出的關懷行動，就是在踐履關懷倫理。所以，諾丁對郭爾保將道德做序階的區分；認為能以較高之序階來規範次一序階，且認為女性道德認知及發展大都停留在第三序階—好男好女尋求認可取向的階段，忽視女性關懷特質頗不以為然。她說：「關懷者如同婦女一般，對原則的優先次序並沒有那麼多關注；相反的，他們所注重的，是保持和提升關懷能力。」（Noddings, 1984:42）更進一步的意義，是關懷者回應的目的不是為了向人炫耀自己具有道德性，她是在履行自己的倫理理想圖像。

綜而言之，要發揮關懷的功能，關懷者須能對需求做適時、適當的回應。並且要能把持自己，將回應的重心放在被關懷者身上，不被事物所遮蔽。如此，才能讓關懷得以周全。

2. 回應的樣貌

考量現實情境是諾丁關懷倫理的特點。而被關懷者的需求是多樣的，不僅因人而異亦會隨時推移而有所不同。基於每個需關懷的對象有不同的需求，不易定出通用的回應方式。在此情況下，關懷者回應的方式有以下特徵：

(1) 關懷關係的建立與完成，有時能以短少的時間來達成。常有人將自己無法付諸關懷行動的原因，指稱是由於時間不夠所致。對此迷思，諾丁曾舉陌路人問路為例來闡述，只要在對方發出需求當下回答其提問，即能完成關懷。或許問路人另有其他困難的事情待求助，但當下他呈現出最需人幫忙的問題，是能指引其所要到地方之位置。所以重點在如何正確得知被關懷者需求，若能如此，則處置時間並不需耗費許多時間。在懷遠方他人時，彼此間無法有較長時間去了解對方。這是客觀條件所致，雖然無法延長相遇的時間，但關懷者卻能以全神貫注投入，使關懷品質儘可能臻於完善。

因此，只要能在與人相遇之時，投注自己的心思來關心對方當時之需求並做回應，就算是關懷。亦言之，回應受關懷一方的需求，只要能切中標的，不一定要耗費許多時間。

(2) 回應的方式是多元的無特定之形貌。關懷者的回應可以是語言或動作的形式皆可，而回應要能有效果，重點在關懷者是否有用心於需被關懷的對象上。因此諾丁說：「一個受關懷的人高興能感受到關懷，是因關懷者能以眼神或肢體語言的回應方式令他感到溫暖。對被關懷者而言再也沒有比關懷者的態度更能影響他了。」(Noddings, 1984:19) 當孩子受挫時，適時的一個擁抱、拍拍肩、一句安慰的話語或支持的眼神，雖屬不同形式的回應方式，卻能讓他感到獲得支持而受用良多。

(3) 回應亦有其規準可循。諾丁的關懷倫理學淵源於女性主義，此一脈特點為反對以倫理規條，做為倫理實踐的判準。為此，易讓人覺得其反對有所謂道德規則可言。其實諾丁反對的是以抽離情感所導出的形式規條，做為面臨道德衝

突時的判斷標準。她對由關懷者自身在親臨關懷衝突情境時，因類似經歷而會歸納出一些處理原則，以便處理爾後之相似事件，抱持接受的態度。

此處要詳加區份的是，諾丁以為關懷衝突事件不會發生在自然關懷的層面，它會發生在倫理關懷要起作用的時候。她說：「我的接納跟回應是基於關懷的需求；而不是以被當成強制作用的要求看待。基於自然天性及對他人全神貫注所建立的關懷關係，不會令人感到壓力，但當我們要超越自然關懷的範圍時，關懷內部可能會產生衝突。」(Noddings, 1984:52) 諾丁認為這些衝突可分成三種類型，分別為：第一類為需在兩者之間擇一的兩難困境。例如是參加已承諾的典禮好，還是留下照顧身體不適的孩子。第二類衝突出現在被關懷者發出的需求是我們能供給的，但基於某些因素的考量我們認為不妥時。如孩子喜愛吃炸雞，但我們知道這對其健康是有害的。這時允不允許都有道理，我們陷入關懷的衝突中了。第三類衝突為當受關懷的一方所提的需求，是關懷者不認可的。譬如為圖考得高分孩子向父母提出，要其協助作弊。父母基於遵守考試規則及不願孩子有取巧及不勞而獲的態度養成，不贊同此需求。諾丁認為當關懷者遇到上述類似事件時，要如何回應，很難如解數學題目般有明確固定的公式、定理可循。(Noddings, 1984:55)

但這不代表人們會以雜亂無序、無規則可循的方式來回應。關懷者會自行建構出回應規則，且由於這些規則是由自己所創及認可，故以對關懷者的效力而言，勝於重認知、理性觀點的道德判斷規則。所以諾丁說：「當我們的倫理理想圖像伸展的更完整時，道德生活是根植於關懷，雖然它不能以系統的原則呈現出來。關懷關係雖會因搖晃不確定而呈現暫時的狀態，但關懷者是穩定可靠不反覆無常的。她遵行原則做為行為指南，但她清楚知道原則的功能基本上是在將相似的事件予以簡化，以防止數百個類似的衝突問題出現。但她知道，當有重大事件出現時，原有的規則可能會不適用，這時我們應該思索其它可行的處理方法。假定關懷者已經決定好處理方式，那她遵守的態度將不會打折。」(Noddings, 1984:56) 可見關懷者的回應是有彈性的，當有特殊事例出現時，她不會採極端、

絕對的觀點。而是以自我對話的方式，尋求適合的回應方式。

關懷者的回應是關懷關係得以完成的必需品。回應的焦點要置於被關懷者身上，不可被伴隨而生的事件所遮蔽，以免落入表象之中而偏離關懷的本意。關懷者的回應，需配合被關懷者的需要而改變，無全體適用的規準。不過諾丁並非反對建立固定的回應模式，他反對的是由外在規律所形塑制定的回應樣式。真正的關懷者本身不但可以也應該建構自己的回應模式，以便於處置類似的事件。

關懷關係中關懷者具有較佳的關懷能力，由於與他人身處無法迴避的關係之中，為達成自己的倫理理想圖像，其以全神貫注與設身處地來接納被關懷者。面對關懷衝突時，採女性主義的觀點；透過關懷者的知覺，正視自我感覺、渴望、害怕、希望及夢想等情感，來建構回應被關懷者的原則。

第二節 被關懷者(the cared-for)

如孤掌難鳴一般，在關懷關係中，關懷者是無法獨存的，需配合欲關懷的對象，方能成就其關係。故對關懷關注的對象—被關懷者的研究，是探究關懷關係不可不觸及且忽略的一環。現就被關懷者的倫理地位有何特性，且在關懷關係中有何作用，分別探討如下：

一、被關懷者與關懷者的倫理地位比較

因應不同的層次，諾丁認為當將被關懷者與關懷者置於理想狀態時，兩者地位一般高。但若兩者身處於關懷關係中之時，兩者的地位則將是不平等的，以下針對這兩種狀況情形加以說明：

(一) 做為存在個體時，關懷者與被關懷者地位相同

對諾丁來說人的存在是存在主義式的：人是自由、獨立的。依順此想，被關懷者是以相對於關懷者稱之為「自我」的「他我」(Other Ego)⁵ 的樣式與關懷者平等的共存於世。這所彰顯的深層意義為：由「自我」的角度所看見的世界，與從「他我」所見之世界未必相同，但這些不同卻是同一世界所呈顯的別異樣態。換言之，「自我」與他我對生活世界皆擁有解釋權，沒有誰是居於主導地位，兩者地位是相等的。諾丁就認為關懷倫理和德里達 (Jacques Derrida) 及列維納斯 (Emmanuel Levinas) 所主張的他者倫理 (ethics of alterity / otherness) 有部分相通之處，就是將別人當作「他者」⁶ 來尊重。(Noddings, 1998:193)

對關懷倫理學來說，這道出了關懷者不可以自身的觀點來提供關懷，並用以宰制、強加於被關懷者身上。諾丁以即使母子有著世俗地位上的顯著落差，但兩者在存在的原初狀態是平等的。她說：「新生的小孩並不僅僅是我的血肉，而是一個真正的他者。他的外表可能像也可能不像我，他的興趣也許很不同，而他的命運或許緊緊地與除了我以外的某個人相連在一起。當我看著他的臉，我看到的並不是我的反射，而是一個獨一無二的人，同樣地回看著我。關懷倫理的核心在於容許他人以一個完整的個體進入到我的意識裡面來——而不是我所收到的一堆資訊。」(曾漢塘、林季薇譯，2000：384)

有別於以往因過度看重主體而側重理性面向的倫理學，關懷倫理學強調互為主體。關懷者基於尊重他人，而以平等地位看待之。關懷者須奮力於被關懷者身上，以提昇其成長為目標。但要注意的是，不可以妨害被關懷者的「他者性」(Otherness) 為原則，這皆是植基於被關懷者存在的位階與關懷者相等的立論上。

(二) 關懷關係中，關懷者與被關懷者地位不平等

若以二分法方式觀之，關懷關係中的兩造，一方是施，一方是受，雙方地位

⁵ 是胡塞爾為把現象學從「獨我」的危境中拉拔出來的概念，是建立一種客觀世界的出發點。「他我」並非純為我在自己心中意謂著的存有，也不是我所以為的綜合單元群，而是一種徹底的「他們」。(蔡美麗，民 79：118-119) 此處借其用語以求貼近欲論述之意。

⁶ 「他者」是指將別人當成「我」以外的自身性存在。

不同明顯可見。諾丁以社會工作者和個案、醫師和病患及教師和學生三組相配合的關係用以說明關懷關係中，被關懷者和關懷者分處不同地位。當需輔導的個案、罹患疾病之人及學習效果欠佳的學生，因自己的缺乏，有賴專業的社工人員、醫師及教師之協助。當彼此間有所互動時，即使那些助人者具備有敏感和易於接納之特質，一旦當他認定自己具有助人之能並已戮力助人時，雙方的關係地位就已處於不相等的狀況中。

與關懷者在關懷關係裡以不對等地位相遇，這是被關懷者的自然處境。這種不平等可說是結構使然，一般說來被關懷者因受本身的限制是較弱勢的一方；諾丁引用布伯向羅傑斯（Carl Rogers, 1902-1987）所說之話來加以說明：「一個人求你幫忙，而相對的你並不求他幫忙。你有能力助他，他能對你做某些事但他沒有能力助你。至今為止你看得見他，他看不見你。」（Noddings, 1984:66）

被關懷者雖屈居弱勢，但不表示完全被動或是被決定的。在關懷關係中被關懷者亦有主動的能力，這是因關懷關係的成之與否是以被關懷者是否領會而定。在關懷關係裡，人們是相互依賴的，關懷者所追求的善，一部分在於被關懷者身上。諾丁說：「我們每個人在關心和道德的關係中彼此相互倚賴。我尋找的善良，倫理自我的完美，部分倚賴你及他人方能完成。這獨特的依賴可能會超出關懷的關係，而進入一種敵對關係。你能催促我背叛我的原則、否認我的愛、犧牲我的倫理自我。」（Noddings, 1984:48）因此被關懷者若不接受來自關懷者的關心之情，將可使關懷者感到挫折，並身處不利的關懷地位。

因此關懷關係中的被關懷者，雖地位不及關懷者，卻能在關懷關係裡扮演關鍵性的角色。這是因為被關懷者依賴關懷者，關懷者亦需要被關懷者。兩者彼此互相依靠；如果你幫我，我將發展得更好；反之，若你虐待、辱罵、忽略我，我將更糟。所以，被關懷者雖然在與關懷者相比之下顯得被動、能力不夠極需人協助的弱勢印象，但卻能扮演關懷關係是否完成的核心因素。

被關懷者在不同層次關係裡，雖地位有所相異，卻無減其重要性。因為關懷

關係的完成，是由關懷者展現接納及回應行動，而受關懷的一方感到受關懷之助，而顯露出滿足、愉快、成長和自我實現等氣氛，這實仰仗雙方的密切配合。在這樣的前提下，形式的不平等只是結構使然，對於被關懷者在關懷關係的必要性並無影響。

二、被關懷者在關懷關係中的作用

關懷關係要靠當事的雙方來完成：始於關懷者而終於被關懷者。表面上看來被關懷者以受協助的角色，於關懷關係中存在，重要性應遠不如以提供協助的關懷者。事實上，在關懷關係裡，被關懷者的作用有其不可被忽視的部份。以下分三部份來說明：

（一）引發關懷情愫的動力

被關懷者能引起關懷者的重視，因他是關懷者的重要他人，而這通常是因血緣或有共同生活的機會。被關懷者是關懷者關注的對象，其存在與反應對關懷者而言是具有指標意義的。對此，諾丁以女性主義的觀點詮釋希臘神話故事，來闡述被關懷者對關懷者的影響。她引用希臘傳奇故事中掌管農業的神祇 Ceres 女神，因為愛女 Proserpine 失蹤而展開尋人之旅，其間搭救一位罹患重病的小男孩，後來發現愛女被幽冥之王 Pluto 搶娶至地府，憤而破壞大地的一切，直到經天神 Zeus 的協助，讓 Proserpine 每年有一半的時間可回到 Ceres 的身邊，而這半年 Ceres 會讓大地回復生機，五穀登豐是為春夏之際。另半年當愛女回地府時，大地因 Ceres 的悲傷而了無生氣，即是秋冬之時。⁷

諾丁闡述該故事，是要藉以論述被關懷者對關懷者的作用在於引起其關懷的動機。反之，若無被關懷者，關懷者將終止關懷。故事中展現母親對女兒的關愛自是不需再贅述，但有一點可再加以強調；那就是當 Ceres 失意之時她仍能關懷

⁷ 參見 Noddings, N. (1984). *Caring*, 頁 41。諾丁引述該故事所用之主角名字是採用羅馬文而非希臘文。

協助瀕臨死亡的小男孩。這說明關懷者的關懷能力不會完全消失，只要有能觸動其感受的被關懷者出現，她的關懷能力就會再度自然展現。

此外在故事中，當 Ceres 以為完全失去女兒時，她就停止關懷致使大地陷於災禍之中。這也指出被關懷者的重要：沒有被關懷者，關懷者將因喪失付出關懷的動力而停止關懷，而這也連帶的呈顯出不關懷的破壞性。諾丁言道：「對道德行為的興趣，是起因於我們對關懷的自然衝動。」(Noddings, 1984:49) 而進一步來說，被關懷者既是關懷關係的催化劑，也是關懷者付出關懷的目的所在。

(二) 維持良好的關懷關係

談關懷關係若從外在層面觀之，所見的情景似乎只有關懷者的付出和被關懷者的受惠。事實上，關懷關係若真的建立在此互動模式，將無法維持長久。猶如水庫供水，需有新水補充，否則自身存量有限，總有枯竭之時。事實上，諾丁認為關懷關係的兩造存在著一種互惠性 (a form of reciprocity)；不僅是關懷者對被關懷者有益，被關懷者對關懷者亦有其貢獻。

對此，諾丁試舉兩位晚歸青少年給予憂慮的母親不同回應為例來加以解說。一位除了抱歉之外還分享晚歸的經驗，另一位則詳盡的將晚歸的理由加以告知。後者理性的分析晚歸的原因，對關心而憂慮的母親而言是可以解除其擔憂，但僅是讓彼此關係回到之前的狀態沒有更趨緊密。前者除接收到母親的焦慮關心外，並將自己的想法及經驗跟母親分享。當他如此回應時，對身為關懷者的媽媽來說，一方面因孩子的認同而感到鼓舞，另一方面則因孩子的感受分享，使她能修正將來對孩子晚歸事件的對應方式，並讓彼此間的關係更加親密，據此能使孩子更易接受母親的關心。(Noddings, 1984:72)

如此能使關懷者持續及有活力的充分參與關懷關係，使關懷者的關懷品質及能力不惡化且不將被關懷者付出視為負擔。無疑的這將促成良性的循環，使關懷關係更臻於完善，這也是被關懷者在關懷關係裡的重要貢獻。

（三）體現關懷關係中的自由

前文提及諾丁關懷倫理的組成，含有存在主義的成分。而自由是存在主義強調的特質，諾丁在論述存在主義時說：「人並非附帶某種本質而被拋擲到這個世界上來，而是經由計劃、反省、選擇、和行動，漸漸形成他們自己。」（曾漢塘、林季薇譯，2000：109）循此，關懷關係中的被關懷者雖處於不平等地位，但這不表示關懷者可以強勢主導被關懷者的發展。假若如此，就屬操控作為，不再具有關懷特性，故亦不適合再稱之為關懷關係。她說：「關懷者積極於被關懷者的方向，但須以被關懷者的獨立自由為依據。她遇見他作為主題不作為被操作的一個對象也非作為一個數據源。讓孩子自由無恐懼的依據自己的興趣去發展。」（Noddings, 1984:72）

這種認知到被關懷者不是被操弄的客體而是自由的主體，對關懷者來說，方是真的接受了被關懷者。（方志華，2004：95）更精微的地方在於，當被關懷者能自由的表現自己、自願的自我規範及自然的自我啟發，就是他對關懷關係的最大貢獻。諾丁說：「在關懷的關係中，被關懷者是自由的，以便得到更完整的自己。事實上，這是他自己存在的真實面貌；以自願和自然的方式來啟發自我，而這也是被關懷者對關懷關係的主要貢獻。」（Noddings, 1984:73）

在關懷關係中被關懷者能展現自我，並領受到自由感，是關懷關係完成與否的重要指標。所以被關懷者可視為關懷關係成效展現的載體，當其乘載的是自由、無恐懼、自我啟發，代表關懷關係的完成。這表示被關懷者冀求的是自我實現，而這需自由的養分方能孕育成形。

以存在的價值而言，被關懷者的地位和關懷者是等同的。但以關懷能力的成熟度而言，被關懷者是身處較低地位的待發展者。被關懷者在關懷關係的結構裡，扮演著促發關懷情意的催化劑，是關懷者能否完成自我倫理理想之所繫。他能左右關懷關係品質的良莠，也是關懷關係完滿與否的指標。

第三節 關懷關係的現象

藉由釐清關懷者與被關懷者在關懷關係裡所佔的地位及作用，及雙方互動過程中的一些原則及方式。雖可大致釐析出關懷關係的樣貌，但卻過於側重主體雙方，用以認識關懷關係總有不得窺全豹之感。故對關懷關係中的兩造於互動歷程中所產生的相關現象，有必要再進一步的認識，特針對因關懷的相互作用所產生的危險性，以及需要何種方式來加以維持及推展等兩方面加以認識。

一、失去自我的可能性⁸

試想一個完全將生活重心置放於子女的母親，她以全神貫注、設身處地的關懷者特質對待自己的孩子，使其子女能自由發展自我。從關懷關係的角度看來，這是完滿的關懷呈現。對被關懷者來說，由關懷者處獲得充分的關懷本是美事一樁。但對關懷者而言，她有深陷喪失自我的危機。當關懷者以全神貫注及設身處地的方式對待所欲關心的對象之時，須其完全投入方能完成關懷關係，但完全的投入時間若過久或無法抽離，也意味著關懷者的自我獨特性將被弱化或壓抑，而有喪失的可能。好比以孩子為其生活重心父母，當孩子自立發展而離開其身旁時，做父母的有空閒的自我可用時間及精力，卻往往不知如何運用，這是因為她們的自我需求長期投注在孩子身上所致。

對被關懷者而言，能依自己意願來發展當然理想。前文曾提及在關懷關係中，關懷者與被關懷者的地位是不平等的。須特別提出的一點是；不平等關係有可能會轉變成平等的關係，例如師生關係轉成朋友關係。但這種平等關係存在時間不會長久，因為「教師之所以為教師與學生之所以為學生必然使師生關係充滿不平等」(Noddings, 1984:67)。由於被關懷者具有學習關懷者的特質及能力（這也是教育之所以可能有作用的基礎點），當教師以洞察方式觀察學生的需求，學生亦會學習該能力，既以老師的觀點來看待自己，當其認同老師時會認為自己需

⁸ 對部分強調自然主義傾向的女性主義來說，並不認為這有何不妥。因為只要是起於自然之情，關懷者與被關懷者是自願地付出彼此，這時吾人不需擔心雙方是否會喪失自我。

以老師所冀望於自己的，作為行為的準繩。這是傳統教育視為最理想的教育成果；老師以自身人格與學識感化學生，往老師認為學生該具有的理型成長。諾丁說：「在聖經的戒律裡我們被告知要尊敬我們的長輩們，以便我們能在地球上長存。也因此我們（被關懷者）被調教成尊敬和服從地成為一個提供關懷的人（one-supposed-caring）以對關懷者作出回應。」（Noddings, 1984:75）但當關懷者影響過大時，是會干擾被關懷者的自我。

對關懷關係中的雙方有喪失自我獨特性，似乎是無法避免的困境，因為關懷關係中的彼此本就會相互影響，這也是關懷的作用及目的。諾丁坦承關懷可能會使雙方都處於喪失部分自我的可能之中。（Noddings, 1984:33）其借用布伯對關懷所陳述之意加以說明；關係本就是相互作用的。布伯說：「我的『你』作用我，正如我影響他。我的學生鑄造我，我的業績搏塑我。『惡』人在聖潔原初詞的輕撫下成為聖徒。孩童、動物授予我們何等高深的學問！不可思議的，我們棲居於萬有相互促成的浩渺人生中。」（陳維剛譯，1991：13）

諾丁之意非在強調關懷的負面作用，而是經由陳述關懷歷程中雙方有喪失部份自我的可能性，做為提醒關懷關係的兩造；太少不足以成就關懷關係，過多卻又有弱化自我的可能。故在踐履關懷關係實以行中庸之道為宜，在全力付出或接納之餘，時刻省察是否有過與不及，若有則當改之。更重要的，諾丁所要彰顯的是，關懷關係不是靜態的，而是要相涉的兩造要能因應調整，方可成就關懷關係。

二、以「人」為依歸的關懷關係

關懷是指將己身心念投入關注的對象之中，然而對象是誰呢？在諾丁以關懷為本所建構出的課程，是由關懷自己開始，逐次向外擴展至關懷親密之人、關懷週遭熟識之人、關懷他人（遠方不相識之人）、關懷動植物及自然環境、關懷人工世界以及關懷理念（Noddings, 1992:74-172）。由課程編排順序可知，諾丁所言的關懷關係是隨著與關懷者的親疏程度而有所區別，符合一般人的認知。也由此順序內容，可察覺關懷的對象不侷限於人，也可以是其他生命形式及人為創造事

物或價值理念。

由自我了解作為自我關懷的起點，到因自愛而關懷親近之人，或對遠方不認識的他人之處境感到掛懷，其間關懷關係雖有親疏遠近之別，但從關懷個體的角度來看，顯現某種存在主義式的意涵：人既是自由卻又受羈絆的。人際間的親疏程度雖會成為關懷個體思索要不要付出關懷、又關懷要到怎樣的程度等問題，但這些只是用作讓人們認清自己處境的羈絆與連結，對人們的關懷抉擇沒有決定性的作用，因此對人們來說自己還是自由的。

關懷的領域可概分為對人及事物，每個人一生之中皆會和不同的對象產生關係，這些關係發展的良窳端看關懷是否有得到成長的環境。所以關懷是一種潛在的能力（方志華，2004：84），當受到關懷的鼓勵愈多，其潛能就會展現愈多。這種關懷能力是人的潛在本質，經由後天的環境安排學習會有多樣的呈現，例如關懷他人、關懷動植物、關懷地球環境、關懷支持科技發展、關懷品格延續、關懷藝術等。我們常會認為關懷的能力可在不同領域之間自動移轉；愛護狗的或關心古文物保存的人應該也會關懷人。這其實是誤解了關懷能力的意義。諾丁曾舉納粹份子懂得欣賞蘭花之美，卻也會冷血屠殺他人為例（Noddings, 1984:22），說明關懷的種類是不同的，因此有必要加以分析。

一個只專注於數學領域的人，對他人或許是無害的，甚至可能會令人對其將生命奉獻給深奧的學術活動感到讚佩。藝術家創作的歷程特徵與關懷相當趨近，均須以「全神貫注」與「設身處地」的方式為之。其道理諾丁以「被抓住」(seized)一詞加以形容，不是創作者去抓取靈感，而是放棄控制的意念，將自己放空，讓靈感自動注入。諾丁說：「莫札特聽到歌曲在他腦海裡迴盪，數學家高斯是被數學所驅使。」(Noddings, 1984:22)也就是在藝術創作或知識求真的過程中，作者或發現者是被以其所欲者入住心靈，進而代其發言。在此諾丁強調了直覺特徵的重要性，也就是說關懷關係的驅動方式跟對美的欣賞一般，是植基在行動者淨空自己內心、讓對象自然流入後，所興起的意念。這意念是不需亦不能經由理性分析而得，它是行動者由直覺而得。

但須注意的是這種直覺特徵在藝術或知識領域作用和人際關係中對關懷者的作用雖是類似（方志華，2004：84），但其中仍有所差異。差異處在於：關心人我關係的關懷具有道德性，而藝術審美或知識性的關懷本身卻沒有。因此雖有各種不同的關懷領域，擅於其中數種不代表已具有倫理關懷的能力。所以在教育上，應當讓學生盡量對不同關懷領域有機會去接觸學習，對有關人（自己或他人）的關懷，更須加以看重，因這是道德之所繫。

經由對關懷者及被關懷者特徵的剖析及其在關懷關係扮演的角色之探究，可知在關懷關係裡，關懷者相對於被關懷者是處於較優勢的地位，他有能力助需關懷之人；當他能以「全神貫注」與「設身處地」之法行之時。但在關懷關係中被關懷者亦非是附庸，因為關係的圓滿於否取決於被關懷者是否領受且在其間能自由的達成自我實現。此外，關懷關係的運行所產生的困境及需以關心「人」做為我關懷之依據的現象，皆可成為教育活動中，師生關係運作的依據。

第四章 以諾丁關懷倫理學為本的師生關係

就實踐層面而言，教育是指人與人之間有意識的活動；其含有三個要件：1. 施教者（老師）與受教者（學生）；2. 此二者間有交互作用產生；3. 達成有價值的行為改變。（伍振鷺，1999：7）更深入的探究，對教育的目的和意義持何種見解，對上述教育的要件實居指引地位，這也顯現出教育哲學之所以重要的原因。

而教育組成要素中的師生，做為施與受的對應載體，對教育目的的達成，彼此應如何互動實居關鍵地位。諾丁將關係描述成存在的真實面貌，是無法逃避的。而在對關懷關係的闡述時，除父母子女外，老師與學生是其常用為解說之案例；教師是關懷者，而學生則是被關懷者。

身為一位教師不論喜歡與否，其皆可歸類為道德教育者，因為所做的每件事都有道德寓意存於其間。諾丁說：「身為老師不能只是培育學生智能，而忽略學生道德理想的形塑，除非她想冒險製造一隻怪物。然而她也不能只重培育學生的道德理想而不替其考量其間全面性的自我形象。因為身為學生、身體的存在、朋友，及他對自己的認知，都會增進或減弱他的道德理想。」（Noddings, 1984:179）對應老師的作為，學生因老師真誠的對待，找到讚美及力量，進而勾勒出自我的道德理想圖像。

因應教師與學生這般的互動關係，及奠基於前一章對關懷關係作用所做的分析，闡述以關懷為核心的師生關係之樣貌。又諾丁歸納出四種實踐道德教育的方法，這四種方法分別是：身教（modeling）、對話（dialogue）、實踐（practice）及肯定（confirmation）。在這四種方法裡可進一步且具體的勾勒出，在諾丁的關懷倫理中，對師生應如何互動的見解。此外諾丁特別重視交談（conversation）在道德教育中所扮演的角色，配合此理念，身為關懷地位優勢的老師，要秉持怎樣的信念及作為，以對學生做出正向的助益。這些將是以下討論的重點。

第一節 以關懷為核心的師生關係

一般而言在兒童的成長過程中，與教師的相處時間僅次於父母。教師對兒童的影響，因而極其深遠。教育的主體對象是學生，而執行者是教師，故良好的師生關係是達成教育目標不可或缺的因素。諾丁關注教育的種種現象，一秉關懷倫理的精神。在她的教育重建藍圖裡，教師無疑的是關懷者。關懷者具有較高的地位，他能主導關係品質的良窳。因此，諾丁特別重視師資的養成。一位理想的教育工作者應具有以下的能力：1. 以去專業化的專業要求看待知識。2. 要能培養學生的關懷理想。3. 先培養自己的關懷能力。4. 在關懷中接納學生。5. 在實踐中體現教學的價值。（方志華，2004：156）

關懷倫理學源於對傳統倫理學過於重視規範的反動。對道德教育，比起直接教導德行規條來說，更看重建立能鼓勵人向善的情境。因為「假若關懷者開始關注於品格或德行，被關懷者可能因此而感到是被推托的，也不再是關懷者注意的焦點，關懷關係自身地位將會是危險地。」（Noddings, 2002:14）所以怎樣維持好的人際關係，是關懷倫理學探究的重點。就這一點來說，在學校道德教育的過程中，教師（關懷者）與學生（被關懷者）的貢獻是一樣重要。雙方為因應彼此而生的特質，可視為理想師生關係的樣貌呈現。以下就教師、學生兩部份分別說明如下：

一、關懷取向的教師特質

做為一位稱職的教師，因應前述有關關懷者具備之特性，展現與教學活動中時會有以下特徵：

（一）以自省為學生塑造良好的學習關懷情境

關懷的情愫是根植於正向關係的土壤裡，教師的職責即是在形塑及維持良好的關懷關係，讓學生能在其間成長。與學生建立信任關係的老師，他所說的話較

易為學生所接受。建立良好的關係除教師要能運用「全神貫注」及「設身處地」的方法，敏銳與即時的回應學生所需之外，還要能有以下作為方能完善。

1. 自覺自己扮演示範者的身分

關懷倫理學與其他道德教育提倡者一樣，均重視身教的作用。對關懷倫理學而言，藉由身教可展現出關懷的意義。教師在與學生的互動裡，處處是身教的實施。身教不是在向學生證明或驗證課堂所教知識的可行性，重點是在於關懷的示範。例如，教師運用規律的生活，向學生展現如何關懷自己。傾聽學生的回應，示範怎樣關懷他人。

合宜的身教是將關注的焦點置於被關懷者身上。例如，當我們在教導學生愛護環境時，除在表面上我們關心環境議題外。我們主要的關注點是在學生身上；他們是否從我們的示範中有所收穫。

對身教的運用，諾丁提出需留意是否過度重視，以至於重心錯置的危險出現。她說：「當我們過於注意自己是典範時，我們反而會遠離了被關懷者；一如先前所見，同樣的情況發生於當我們過度注意本身運用的德行時。」（Noddings, 2002:16）同上所舉愛護環境為例，若教師過度在意自己是典範，而將心力置於典範的維持，那極可能自陷於環保行動的要求，並以此來要求學生。至此則關懷的重心驟失，身教亦無法具有感動觸發學生關懷情感作用，搖身變成奉行規條的樣板。

因此，在寧靜的時刻裡教師須自我反省；是否過度強調或輕忽了自己身教的角色。最好的身教，應當是發自內心不自覺地關懷他人。若要成為符應關懷理念的典範，教師須反省是否有將關注焦點置於自己與學生的關係之上。進而就會自我或與他人對話，深思自己的回應恰當嗎？對學生有幫助嗎？讓自己不要遠離關懷的本意。

2. 覺知關懷有其限制

一位會正確關懷學生的教師，應當也是位會自我關懷的人。因為當我們學習到如何關懷我們自己時，我們才更能分辨如何做與反省自己對其他人所做關懷的適切性。這好比對學爬山的人來說，爬過高山的人所給的意見與教導，比起水手所能給予的更貼切也更易理解。

諾丁認為關懷的起源有兩個部份。一是由關懷與被關懷記憶融合而成的倫理理想，所形成的倫理關懷。另一是以關係來定義「我」的關懷本體論 (ontology)。¹ (Noddings, 2002:15) 每個人從出生起都浸潤在關懷關係裡，都會是被關懷的對象，教師自是不例外。被關懷者需學習怎樣回應與支持關懷者所付出的心力，在這過程中被關懷者將學習成為關懷者。例如，學生以理解、感悟的神情回應教師，教師會為了再次看到這樣的回應而更加努力，這樣雙方即進入一種相互滿足的關係。並且兒童亦學到怎樣去積極回應他人的關懷需求。

教師對學生的責任，乃在於教師對待學生的方式可能會引出他最好或最壞的部份。學生能否成為一位關懷者，端視教師如何回應其需求。教師如何回應則需自我省察，諾丁說：「倫理的關懷需要反省與自我了解，我們必須了解自身的能力，以及我們如何在不同的情況下做出回應，我們必須了解自己不但有邪惡與自私的傾向，也有善良與慷慨的一面。」(朱美珍等譯，2008：23) 經由肯定的方法，教師能引導出學生內在最好的一面。不過教師須注意這是有限的，不能以無限的樂觀看待之。

教師需要面對自己與學生皆有不好面向，應盡量減輕其影響。諾丁曾舉自己設計可多次重考的考試方法，以讓學生減輕考試焦慮的事為例。即便再多的機會，仍有學生會以作弊方式求取高分。教師固然應對學生的行為負起部份的責任，但絕非全部，學生更要為自己的行為負責。所以教師在盡力後亦應稍微寬待自己，不要將學生所有行為結果都歸因到自己身上。(Noddings, 2002:9) 要了

¹ 依諾丁之意為在這世上某些可發現的事物(包括「我」)是由關係所定義的，因此我們之中沒有人可以一個「個體」、「個人」，或是一個即使不在關係之中也可以被辨識的實體狀態存在。(Noddings, 2002:15)

解關懷是有極限的，對學生關懷不保證定會培育出其道德行為來。

實際上沒有人能誇耀自己可以關懷所有的人，在師生關係上教師亦要認知到一個事實；總是有學生無法和我建立良好的關懷關係。這時，學習承認失敗並分析其原因，作為下次行動時的參考才是教師所應為之事。

教師所做的自省功夫是為讓自己成為更好的成人，如此才能給學生一個良好的關懷學習情境。教師的自覺、反省，能讓教師不自以為是的忘記關懷的焦點。教師不過度的苛責自己，對己身的關懷能力是健康又有意義的。對教師來說，「吾日三省吾身」與正確看待關懷可能失敗的教學態度，是和學生互動時要具有的能力。在學校教師是與學生關係最密切的關懷者，其越完善越有助於培養學生關懷能力所需的關懷情境之營造。

（二）能跨越學科界域，揉合出能啟迪學生關懷之情的教學素材

關懷倫理學所重為培養學生關懷理想與關懷能力，而非以傳授學科專業知識為教學核心，故諾丁反覆提及「學生比學科更重要無比。」（Noddings, 1984:20）易言之，學科知識是為學生而存，怎樣將其運用讓學生激發關懷能力是關懷倫理所重視的。²

諾丁雖然提出以身教作為道德教學方法之一，這不表示她看輕教材的重要。相反的，她重視教材內容及展現方式，以求對學生關懷能力有所助益。師生互動的媒介要能對關懷關係有所助益，端賴教師能否以下列作為予以處理。

1. 善用故事觸發學生的情意，消弭學科間的鴻溝

喜歡故事似乎是人們的共通點，在故事中人們獲得對未知事情的合理解釋、

² 諾丁主張「去除專業化的教育」(de-professionalizing education) (Noddings, 1984:197) 是要去除傳統因過分重視學科專業知識，並以此為學生學習的內容。方志華（2004：156）認為諾丁這種思維其實含有另一更高的理想，既為突顯對人的關懷。因此教師對教材的精熟是基本必備的技能，重要的是針對學生的需求來運用教材和教法，故教育應是不顯現學科知識專業的專業。

宣洩情感的管道。故事除作為休閒、娛樂之用外，其教育價值也廣為教育工作者所認同。在看或聽故事的過程裡，兒童可以培養閱讀與傾聽的能力。藉由閱讀，可以幫助兒童進入一個寬廣與充滿想像的空間。兒童不但可以在閱讀中了解自己所處的生活世界，閱讀也可以喚起兒童的好奇心並且豐富其生活。透過閱讀，兒童還可以建立積極的自我形象，並了解與人相處的重要性。（唐淑華，民 93：97）

各種教育學派對教育的目的為何或有不同見解，但對讓學生能有效學習方法的看重是一致的。受心理學實證研究成果的影響，講求學習的認知策略成為顯學。認為只要在個體發展適合階段給予配合之刺激，即可達成最佳的學習效果。對關懷倫理學的道德教育而言，道德認知固然重要，但卻須在道德情感的啟動方能彰顯。沒有情感為基礎的規條是冰冷、無人味的。相對的，不以情感為起點的道德認知學習是外在灌輸、實踐動力孱弱的。

故事對情感的觸發，是深具影響的。諾丁說：「我認為道德發展必須同時奠基於道德情感與推理能力上，而且連同以道德品格為基礎的前者，亦為批判思考與道德哲學研究提供起點，我也認為藝術（特別是文學）可以被用來促進道德情感。」（朱美珍等譯，2008：74）而道德情感可再區分成「為自己好」及「為別人好」兩種情意，以此建立自我理想形象並作為道德實踐的最終動力。（方志華，2004：26）

故事的效益如此巨大，情感的作用是這麼的關鍵，身為教師理應於教學活動中加以運用及重視。但受限於學科性質的刻板印象影響，例如認為數學科就是以教授數學計算及邏輯應用為主，致使部分學科教師自我設限，不敢把與數學有關的人物事蹟或可供探討的題材在課堂中呈現。或是因為怕跟不上預定教學進度，以至於教師不敢引進與學科有關的存在議題。

人對宇宙何以是如此的運行、人為何出現在地球、上帝的存在、生命的意義等存在議題的興趣是歷久彌新的。只要是終極的答案未被發掘出來（可能永無定論之時），是人皆會對其投以關注。如同從哲學抽離分化出其他學科一般，有關

存在議題的研究隨著時序的推演破碎、凌亂的分散於不同學科中。這麼一來生命的研究是生物學家的事，原子是物理學家方需理解的，語文科重點在學習文字的排列組合。學科將與人有關的事物分化太過，使得每一學科因為缺乏連結而成爲一堆技能與膚淺概念的集合罷了。故事的運用可讓師生不被學科專業所宰制，一方面教師可展現教學自主權，一方面學生有機會接受不朽交談的機會。

以故事作爲道德教育的素材並非是達成道德教育的唯一途徑。但大多數人同意教師若能準備引人入勝的故事，則學生的注意力將容易被捕獲。當學生處於易教導時刻之時，教師依據學生對故事人物角色、情節的反應來了解學生的想法並激化其情感狀態。進而協助學生建立理想的自我倫理形象，由此而出的關懷倫理實踐力道是較強的，因爲是由學生自我情感而出的。因此，教師當以學生能有所感動的故事做爲教導的題材，讓學生能於其間發展關懷能力。

2. 教師要有能力剝除、轉換故事可能夾帶的負向情感

關懷倫理提倡者與品格教育者皆重視故事在道德教育的功能。而不同的是品格教育重視的是故事是否含有欲傳達的德性規範，教師的職責是將其以傳教的方式宣導給學生，讓其知悉並加以遵行。關懷倫理則視故事爲道德情感的催化劑，目的是要將學生內在的情感意志激發建立自己的倫理圖像，教師要在過程中給予對話、練習、實踐及肯定，故事的選用端視其是否具有感染力。

如同打開百寶箱，故事中充斥著可讓情感多元發揮的空間。教師需注意，故事會同時引出想讓學生認同與不想讓學生認同的情感共鳴。以秦始皇修建長城的事蹟探討爲例，它能引出同情平民身處專政的無奈，亦可能引出爲達高尚遠大的目的犧牲是無可避免的情感認同。一般的批判思考模式，會建議將可能的觀點都予以呈現在學生面前，教師的責任就算是完成了。這樣做是將故事的主體切割分離，我們再以判斷方式來評論何者較爲正確。

盡量客觀呈現各種觀點，固然符合多元現狀，但未免過於消極、被動。教師的教學目的是在引導學生發展理想的自我倫理，其角色應具有積極、主動性。當

面臨故事引出多元情感時，諾丁認為回到關懷倫理的起點，教師可以兩種觀念來面對：一是關注於吾人在世存有的生存樣貌，即人與人之間的關係。另一則是批判思考情境須由喚起感受開始，教師須去關心學生了解其動機，並熟知應用思考技巧時可能會產生的問題。（Noddings, 2002:44）

回到建長城的例子，幫助學生了解帝王專政的特性、為國犧牲的意義、政策制定的過程，是如何的發揮各自的作用之外。教師要協助學生呈現出高度關懷的情感，讓他們不去傷害其他人。若以此為念縱然我們可能犯錯，但因仍涵蓋於吾人在世生存方式之中，所犯的錯不會過劇並且有及時修正的能力。試想若築長城以考量人民為優先，難道無法建成嗎？除強拉民工外，沒有其他誘因可招到工人嗎？為保護我在意的人，我可能會不小心傷害到其他人。重點在於能否體察所做所為是否出於關懷情意，並且要能持續的傾聽他人、不斷的自省。

教師擁有故事這麼有利於喚起學生道德情感的武器，理應多加利用。但故事的呈現猶如雙面刃，輕易陷於批判思考之流弊，只是將議題予以切割呈現並無感動學生之效，既使有亦讓學生無法分辨孰為重。重則易走極端，讓學生陷於偏執而無自省修正之能力。教育工作者在運用故事時，要能利用倫理想像力，激發學生思考若自己身處故事情境中是個受害者。這時情感就會被喚醒，對被害者的同情與對加害者的厭惡之感將被強化。學生一方面感到自己是幸運的，另一方面會欣慰於自己不是迫害他人的惡魔。更深層的涵義在於，「當我們注視著苦難的畫面並且看到自己具有加害與被加害這兩種可能時，一種恐懼感將油然而生，而這種恐懼感將會為道德取向的批判思考提供起點。」（Noddings, 2002:50）

在要選擇故事時，要小心各種可能被喚起的情感，但教師不能因此而卻步。教育工作者要能有深層的批判思考能力，³ 為學生呈現故事並善用故事做為其道德理想建構的素材。

³ 有關批判思考在道德教育上的意涵，諾丁認為教師對學生有特殊的義務，他必須讓學生了解某項議題的所有面向，並交由學生自己來評判對於這份議題所進行的各種論證。進一步幫助學生了解持特定觀點之人，並對人類未來可能遭遇有所警覺，這是賦予批判思考的道德目的傾向。詳細有關內容可參閱其 1998 年所著 *Philosophy of Education* 一書之第五章及 *Educating moral people: A Caring Alternative To Character Education* 之第四章。

（三）用關懷的態度看待學生的自主發展需求

教師常自覺或不自覺的扮演強迫者的角色，例如堅持所指定的作業和評量是在關懷學生，當學生即使再不願意時都應要逼迫他將其完成才行。類似事件經常發生，這樣的作法將因學生的個別需求被忽視，而會有不利其倫理自我形成的疏失產生：首先，每一個體都具有與他人相異的特質，一旦以強迫、制式化的規定要求其遵守，將摧毀其特有的天份，只留下單調的一致性。其次，強迫式的教學規範使用，將使教師喪失關懷學生的能力。因為教師只需自我認定後即可不顧學生的感受、反應，教師要做的事只要堅持己見即可。最後，師生間真誠的關懷氣氛，將被不斷的衝突所破壞。因為強迫的要求是違反學生的需求，學生勢必會加以反抗，在這樣的氣氛中關懷關係無法健全的發展。

課業強迫的後果常常是挫折的與充滿者「愚笨的」感覺。這些情緒可能會引發日後的暴力行為。如果一位年輕人正當的興趣與才能沒有得到讚賞和鼓勵，則他將不可能學到什麼是所謂的被關懷。（Noddings, 2002:31）

關懷倫理並非完全認為關懷者的強迫行為都是不利於關懷者的。有時因被關懷者缺乏理解能力，關懷者不得不以強迫方式將被關懷者與認定對他有利的行動連結起來。（Noddings, 2002:30-31）例如強迫生病的孩子去看醫生，強制孩子接受疫苗的注射，或強要學生背誦經典文句詩詞。這是關懷倫理不同於盧梭（Rousseau）所倡極端的自然主義態度的地方。兩者最大的區別在於，關懷倫理學取向的師生關係是以關心為前題尊重學生的自主性，而極端的自然主義則強調完全無條件地尊重學生的自主性。

極端尊重學生的自主性，會導致教師的無為、失能，對學生無引導的作用。同樣是尊重學生的自主性，關懷倫理基於關懷學生難免會有看似強制的作為。事實上，這些作為是有彈性的，學生有選擇接受與否的權利，而教師要有尊重接納的雅量。例如學生對某些令其感到無聊、苦悶的作業想要予以拒絕，教師必須回以合理的強迫，「如果」是常會出現的字眼。句型好比「如果……，你將會……」

，從「如果」知道是有選擇餘地的，學生的自主性得以顧全。重點在「你將會」並不是恐嚇的口吻，而是教師出於關懷所發出的急切語氣。出於關懷的強迫，學生通常會加以接受。諾丁說：「因為我們關懷，以至於當發現學生不願意從事我們所規定的活動時，我們會允許其表達拒絕之意。但身為教師應知道規定的工作對目標的達成是重要的，所以我們堅決的要求學生將它加以完成。如果學生相信我們，他們通常會認同我們所做的強迫行為是出於善意。」（Noddings, 2002:29）

教師的合理強迫所依據的是來自「全神貫注」及「設身處地」的運用。也就是在回應學生時，不能只考量自己的偏好，而是必須以學生會感到滿足的需求為依歸。因為教師的關注與保留開放性，學生得以發展自己。因此關懷、信任的關係是合理強迫的沃土，而基於合理強迫方能無害於學生的自主性，又能建立學生的理想自我。

關懷取向的師生關係，其中教師特質首重在教師的自覺；能時刻以關懷學生為念而不失焦於其他事物之中。輔以能運用故事喚起學生的關懷情感與批判思考能力之訓練。這一切皆是為建立師生間信任的關係，以利學生在關懷的環境裡充分的發展自我，成就其倫理圖像。

二、關懷取向的學生特質

在關懷關係裡學生是被關懷的對象，分係其在師生關係裡的角色之最主要特點為：學生的回應左右教師關懷的品質與策略。

師生關係是為教學活動中必然的存在，以討好或責難式的方式維繫師生關係並不能造就學生優質的學習成果。當教師用戲謔或嚴苛的交談來掩飾教學準備不足時，學生不會感興趣，也不會尊敬這樣的教師。所以學生在學習活動中並不是被動的接收者，他本身是活動的最佳評斷者。

一個對他人總是冷漠與凶惡的學生，縱然他喜愛或接納某位教師，還是很難維繫彼此間的關懷關係。他的關懷能力被自己的情緒所主宰，他無法學會將關懷

推及他人。一位教師盡心盡力的對待學生若無法得到正面的反饋，他的熱忱將會削減，師生關係將趨於淡漠。所以諾丁認為醫療的難易關鍵在病患；教學的難易關鍵在學生。（Noddings, 2002:150）教師的教學要有成效，須回歸到學生的需求是否得以滿足之上。對於師生關係，這樣的觀點提點出相當重要的觀念，那就是教師對學生道德的完美於否負有某些責任。因為學生特質的多元，所以教師的回應要能多方兼顧。

但教師回應是否要有求必應（完全符合）呢？顯然教師的回應會有所範圍及限制。比方說有位學生生病，教師不可能為其治療，因為這超過教師的專業能力範圍了。但教師有能力就一定要回應學生的要求嗎？關於此點要視情形而定不能一概而論。例如學生向教師情求，於考試時協助他作弊。教師當然不會順從這樣的請求，不僅是為遵守考試規則，重要的是這傷害了教師與其他學生的關係。學生的請求教師不一定要完全順從回應，要視自己的能力及在關懷脈絡的影響而定。

得天下英才而教之，是教師的最愛之一。但現實中每個學生素質參差不齊，總有令人頭痛的學生。對此諾丁認為教師要持續給於關懷，她說：「即便對你（學生）的所作所為無法苟同，但我仍會試著努力跟你維持某種關懷關係。因為就長期而言，經由關懷的網絡，關係才有改善的可能。」（Noddings, 2002:150）教師不論基於職業倫理、社會輿論或自我倫理情感的要求，是不可能放棄與已有關係的學生。為求對學生的關懷能力發展有所貢獻，教師即便遇到再難相處的學生都不可與其斷絕關係。至多將關係建立的速度放緩或更改策略，但就是要保持一絲關係相連繫。因為只要關係尚存，就還有導往正向師生關係的機會。

對關懷倫理而言，學生是關係是否成立及關懷是否正確的評斷指標。在日常師生互動過程裡，學生的回應是教師關懷作為得以維繫的依據。教師關懷得宜，學生報以正向的反應，師生關係的品質將會越趨於良善。若學生回應冷淡甚至回以負向的反應，師生關係將陷於淡漠。

學生有時會拒絕教師的關懷，但不論基於自然或是倫理關懷，教師沒有不關

懷學生的。這樣看來對教師似乎不公，但這卻揭露出關懷倫理學的立基之所在--每個人都需要關懷並且賴此以維生。諾丁承接杜威個體是一有機體的概念，認為有機個體在不同階段其所需關懷亦會跟著有所不同。她說：「每一個人在其人生的不同階段，都希望由他人身上得到積極的回應。.....每個人都希望在遭遇危險時，或無法自行解決問題時能得到一臂之力相助。並且每個人都需要被相當程度的尊重，用以維繫其最小程度的自尊需求。」（Noddings, 2002:148）這再次提醒教師，關懷回應要以學生的需求為依歸。學生的個別差異，又使得想覓得通體適用的方法形同緣木求魚。因此，教師要能因應學生需求調整回應策略。學生在師生關係扮演的作用是評斷教師的關懷是否得宜。這也是關懷關係中，被關懷者看似被動且貢獻比關懷者少了許多，但卻是關懷關係是否得以周全關鍵之所在。

相較於教師在師生關係分析所據之篇幅，學生顯然較為單薄。這是由於教師身為關懷者，關懷能力較佳，所須肩負的職責相對也較多。從而師生關係的優劣，不是任何外在指標所能真正評鑑得到。惟有從學生的回應：是否得以自主的發展本身良善的特質、關懷的需求是否得到滿足、關懷能力是否得到發展，方能得知。

第二節 道德教育四種方法的意涵

諾丁所倡四項道德教育之重點，國內多位學者（方志華，2004；簡成熙，2005）已有著文介紹。對以關懷倫理為架構，所導引出這四個道德教育的組成部分加以了解，將對探究師生互動樣貌有顯著的貢獻。今特再加以歸納，以下分別說明之。

一、身教

諾丁將道德教育的重心置於如何讓學生培養關懷的能力，而非學習道德的判斷原則。所以老師在道德教育的角色不能只是道德知識的傳授者，而應以關懷者的角色在教學現場出現。一方面讓學生有被關懷的經驗，做為關懷能力的培養起

點。另一方面創造與學生的關懷關係，讓學生能在實際的情境中學習關懷。

準此，教師是學生學習關懷的楷模，他應是一位關懷者。他須示範如何在關懷關係扮演稱職的關懷者，做為學生學習的範本。教師將關懷行動付諸於跟學生的學習互動中，他以傾聽的方式接納學生，而非以客觀判斷的形式來對待學生並示範給學生看。諾丁說：「關懷者希望她的小孩能以其關懷的道德理想來面對道德兩難的問題，而她須以身作則示範給他看。……最重要的是她傾聽，她的傾聽與勸告是接納的、創造的而非判斷的。傾聽是接納的重要形式之一。」(Noddings, 1984:121)

在關懷倫理學中，學生的主體性是自由獨立的，不受關懷者所宰制。所以身教並非要老師以道德無瑕疵的聖人姿態呈現在學生面前，而是以不強迫、非獨斷的關懷者面貌，誘發學生的興趣，讓學生在被關懷的氣氛中，自然形成關懷關係的理想自我形象。進一步的剖析，身教意味著如何觸動學生關懷情感，以思索自我道德理想形象的藍圖，是道德教育的核心，亦為師生互動時的重要部分。

二、對話

對話是關係存在的判準。深刻影響諾丁的布伯曾說：「教育中的關係是一種純粹的對話形式。」(Buber, 1965:98)他以小孩子與母親的床邊談話為例，認為孩子之所以能安心入眠，是因知道自己處於一種從不間斷的對話環境當中，只要自己願意隨時都能獲得回應。所以對話不只是以外顯說話和聆聽的形式來據以呈現，它亦包含沉默接收他人訊息的方式，而這意味著對話是建立在信任的基礎之上。所以布伯說：「信任，要信任這個世界，因為人類存在（本無意義，唯有自己相信方有意義）；這是教育關係最內在及最直達內心的成就。」(Buber, 1965:98)

諾丁主張對話具有將關懷關係中，關懷者與被關懷者互相澄清彼此的作用。所以在關懷關係的對話，可視為是一種人際的推理，而非重邏輯技巧的對話形式。(簡成熙，2005：244)其目的是以對話的過程為用，以開放且誠懇的方式

接納他人，關注在其間的每一位參與者，其並無固定、標準、一體適用的方式。所以諾丁說：「當對話展開時，我們即進入彼此相互關係的建構過程中，其中關涉到人與人之間的完全接納、深刻的反省、審慎的評估、不斷的修正以及深入的探索。」（Noddings, 1998:191）

對話具有幫助被關懷者成長的功用。對作為學生（被關懷者）而言，在對話的過程中，他並未被要求接受一套固定的價值，各式各樣的問題、資訊、觀點都能在對話中自由地交流。因應教師（關懷者）以「不朽交談」⁴（immortal conversation）做為激勵，學生被觸動地去審閱自己的生活，並探求人類自古以來持續追問的議題：人為何而活、怎樣的人生算是有意義的。在這活動過程中，老師不強迫學生非要解決問題不可，「他們只是盡可能邀請學生來參與這樣的對話，並允許學生主導對話的進行。」（曾漢塘、林季薇譯，2000：379）

經由對話的進行，教師和學生能反省自己的作法是否得當，了解對方的需求和想法，並且能增進學生的關懷能力。所以不對話就無法得知什麼是關懷，更不用說要去實踐關懷。⁵

三、實踐

就關懷倫理學或其他不同主張的倫理學家來說，將對人的關懷念頭付諸實際行動是非常重要的部份。因為吾人無法想像一個倡導要愛護環境的人，卻無任何相應的行動。所以幾乎沒有倫理學家會反對或輕視實踐在道德上的重要性，因為道德是需要人們落實於實際行動方能有所作用。因此，如果教育是在培養學生，成為一個有關懷能力及意願成人的話，身為教師就應該讓學生有參與學習及省思怎樣關懷他人的實踐行動。

⁴ 諾丁將對話的型態分類為：正式交談、不朽交談及日常交談三類。諾丁以為無對話即無法開展關懷關係，可見交談之用大矣。為求更精確掌握關懷關係中師生互動的樣貌，下文將對交談做更進一步的探究。

⁵ 需分別諾丁的對話雖同後現代主義者所倡一樣，認為沒有人可以宣稱自己所見是絕對真理，誰是誰非，須得透過對話溝通，以取得共識。但她的目的不在探求真理為何，而是藉由對話的過程關注每一位參與者。

實踐是要基於關懷的本意，不要落於形式的活動。一般以為讓學生多多參加生命關懷的體驗活動，可促進其關懷能力的發展值得多加推廣，但常常事與願違。譬如為讓學生感懷媽媽懷胎的辛苦，常有許多老師在教學課程中設計護蛋活動。通常學生對活動有高度的新鮮感，參與的意願很高，照理學習效果會非常有成效，然實際上未必會如此。因為學生感受到的是好玩的遊戲，本為體會進而感念媽媽辛勞的活動，變質為趣味競賽。這是不能掌握實踐的真意，使得增進關懷體驗的原意被活動占據主導的地位所致。所以實踐需確實，「如果沒有實在去做，可能表面看來能滿足需求，事實上卻未必能保證他在關懷他人的能力上是有所成長的。」（Noddings, 1998:192）

為達實踐的真意，有賴老師以身作則加以示範如何關懷他人、討論關懷的難處與回饋及說明關懷的重要。學生間亦能藉由「合作學習」（community service）的方式，增進彼此體驗實踐關懷的經驗。在分組學習活動中，某些學習能力較佳的學生扮演關懷者，協助同組同學，雙方通常可獲得較優的學習效果。但教師須加以留意的是，採用合作學習的目的不在於它能让學生有較好的學習成果，而是為了讓學生體會關懷者與被關懷者角色的認知，從而將焦點置於關懷彼此之上，不僅僅是看中學業成就的提升。

是故，如何塑造有效的實踐關懷的環境，來讓學生從中體驗以獲至關懷能力的提升，是教師讓學生體驗實踐之時所要關注的地方。

四、肯定

諾丁關懷倫理學所言之肯定，與一般教學輔導策略之肯定有相似之處。對學生做出正向的行為時，均會給予正面評價之回饋。唯關懷倫理所言肯定之要義，採布伯所倡另有奇獨特之處；其以為當我們肯定他人時，我們其實是在肯認他擁有一份良好的本質，並鼓勵他繼續發展這份本質。（Noddings, 1998:192）循此，即便學生表現的行為是非常的不妥，教師亦要能探詢出其行為背後的動機；擇其動機之最佳可能原因後，對其動機予以肯定。期讓學生領悟自身具有的良善意

志，進而提升自己對自己道德理想的要求，使其愈發趨於良善。

要能準確的詮釋學生行為的動機，教師必須對學生有相當程度的了解，這需以「全神貫注」、「設身處地」的方法來達成。換言之，不是以外在預設的標準或規則來看待學生的作為，而是以我們親身參與關係，所建構而得的特點為肯定的依據；此特點對我們及認同之人而言是有價值的。如此除了能釐清價值的內容外，亦避免為肯定而肯定的弊端。因此諾丁認為，肯定的依據來自於行動者的可能動機，而推論是有根據的；「並非憑空想像，而是經由對她（他）的了解，以及仔細傾聽她（他）所說的話。」（Noddings, 1998:192）

為求得適宜的歸因，教師應與學生有長時間的接觸，並於其間展現可信賴的特質。因此，諾丁主張若環境適宜且出於學生自願，則應給予師生較長的相處時間，讓建立在彼此關懷關係上的道德生活，能持續的維持、建構、進而能豐富其內容。是以教師經由持續的與學生接觸，對其有相當的認識後，先以體諒之心歸納其行為動機，找出潛藏的正向能力。繼而以所歸之可能來期望學生，希望能增進其邁向理想自我的信念。這些都是「肯定」在道德教育所能發揮功效的地方。

為讓學生形成理想的自我道德圖像，增進完滿的關懷關係，教師需以關懷者的角色對待學生，以作為學生學習的範本，這比任何外在形式的範例更加有效。經由對話教師與學生能增加彼此的了解，除有助學生探求適合自己的人生道理，並在對話中肯定學生良善動機。這些均在使學生的關懷能力能得以提升，並經由實踐而加以完成。在關懷倫理中這四種道德教育方法，其實就是關懷者與被關懷者互動的特徵及主軸，它們是應運增進關懷關係運作而生的方法。因此，從這四種方法中，可窺求得關懷者與被關懷者的理想互動為何，換言之亦是師生關係意義之所在。

由於對話是關係維繫、發展的表徵。在其中，關懷者從談論主題的選擇，到實際面對被關懷者所做的交談，皆富含有關懷者的身教示範的成分。而經由多向的交談能給予被關懷者發表練習的機會，並從中釐清自己的倫理理想圖象，進而

肯認自己。因對話具有綜合道德教育方法的作用及功能，所以諾丁特別看重。交談是對話的實踐形式，從交談中，能觀看為達道德教育的理想目的、師生各自扮演的角色及要有何種條件配合。故經由分析交談，可掌握諾丁關懷倫理中的師生關係。對交談的分析，將於下一節中做進一步的探究。

第三節 理想之師生關係的交談歷程

諾丁認為實施道德教育，上述四個方法中，對話實居樞紐。她認為充滿對話、「交談」(conversation)的教育其本身就是生命價值的展現。(Noddings, 2002:146) 在對話進行中，可提供學生練習、實踐及受肯定的機會。故諾丁進一步發展對話的型態，她認為真正的「交談」，是指能在過程中傾聽與回應他人的方式為之的交談。她依交談主題及著重的部份性質不同，將其分成「正式交談」(formal conversation)、「不朽交談」(immortal conversation)及「日常交談」。(ordinary conversation) (朱美珍等譯，2008：191) 諾丁認為在這三種有利道德教育的交談方式中，以「日常交談」的作用最大但卻也最易為人所忽視。以下將以日常交談為主，輔以正式及不朽交談，論述其如何進行，及所能對道德教育貢獻之處。

一、正式交談及不朽交談

諾丁認為對話中這兩種交談形式，所含道德教育的意義雖不及日常交談，卻也有其可貴之處。為方便對照及聚焦，將依諾丁對兩者各自之主題、實施型態及對道德教育的啓示，彙整如下表所示：

	正式交談	不朽交談
交談主題	以哈伯瑪斯(J.Habermas)為代表，認為人有相互理解的能力。經由遵守溝通原則的參	認為有某些應該傳遞的價值，以很多不同的呈現方式，在信仰及階級中可見其蹤影。以宗教傳達

	予，達成共識的產生，以求得普遍性的規範。	方式最為常見，另菁英階級所重的傳統亦為一例。
實施型態	<ol style="list-style-type: none"> 1.參與者須具備某些特質。他們要能進行邏輯推理，並且能充分地思索以拒絕任何會破壞交談過程的步驟。 2.交談必須是多元的。每一種觀點都不免有其缺陷，接納不同觀點反有益共識的產生。 	<ol style="list-style-type: none"> 1.對話被弱化成傳達宣教之用，交談被嚴格地限制，某些主題甚至被禁止提起。 2.將知識與道德加以連結，認為可藉由研讀經典著作，激發交談者對預設價值的興趣與探究。
對道德教育的啓示	<ol style="list-style-type: none"> 1.經由論證可發現自身立場中的弱點與優勢。 2.幫助學生瞭解什麼是理想的交談，進而可效尤。 3.共識雖無法提供道德上對或善的保證，但可避免嚴重的錯誤。 4.提供反思機會，讓吾人記取從判斷化為行動，需具有能力方為佳。 	<ol style="list-style-type: none"> 1.對個人特別是青少年的安全而言，有宗教的道德約束力是優於沒有明確指導的。 2.傳統的博雅學科提供了豐富的材料，做為我們研讀與反省之用。 3.讓教師省思存有議題的重要，以跨越僵化的學科界線。

表 4-2-1 正式交談與不朽交談對照表

對於不朽交談中有關的論述中，諾丁有些觀點特別值得教育工作者體察。首先，將故事運用於道德教育是有益的。它能引起孩子的興趣，觸動其情感。故在教育現場教師常以故事作為課程的開端，借以引起孩子的學習動機。或作為獎勵孩子優異的表現之用，這皆因故事擁有迷人的魅力。上數學課時，單純學習畢氏

定理對大多數的學生，可能是件枯燥乏味又無「人味」的事。但教師可以和學生分享畢達哥拉斯（Pythagoras）的生平，及萬物皆可用數字代替的想法。如此，在加深學生的理解及印象同時，亦開拓了學生的思考領域。不將學習受限於純粹的學科知識中，而能觸及價值的對話。

其次，教師的教學應對學生的道德能力觸發多加著墨。晚近由於資訊科技爆炸性的成長，使得知識的量愈趨龐雜，不同領域間的鴻溝愈趨加深。教科書的內容雖政策性的收斂在一定範圍中，但教師們卻也常感教學時間不夠用而需趕課。在此氛圍下，教學更加以課本為依歸。諾丁說：「當前教師總會對趕不上教學進度而感到害怕……，大學裡的我們也深陷窄化的專業中，深怕會冒犯別人的領域，因此我們的交談常是截頭去尾和畫地自限地。」（Noddings, 2002:125）個人亦曾在上自然課主題是星星的觀測時，提及人體的原子組成是恆星所為。學生對天人一體的概念甚感興趣，但當時我念及進度就以「以後有空再討論」等語予以帶過。事後思及總覺可惜，學生對自然之情的感覺已被觸動，卻因考量學科知識進度旋即中止。反之偶而我不顧時間補充相關之課外知識時，卻有學生認為我並非在上課。這是因教材的教完與否，成為師生間至為重要的事，使得師生皆受其制約。

加上家長或教育主管單位以教學進度達成與否，做為評鑑教師教學效能的依據。致使教師容易自我設限，將教學主題侷限在學科知識，不敢涉獵學科以外但與學生關懷能力成長有關的課題。對此諾丁認為以不朽交談的主題為內容，對學生的關懷發展能有所貢獻。但是不朽交談的主題，和學科知識的分類是不等同的。教師理應具備取舍及跨越學科領域藩籬之素養，不應拘泥在學科界線裡。只要是能觸動學生情意，哪怕是數學課，亦能跟其探討生命的意義。

從正式交談的理念及對共識追求程序的注重，及經由存在主題的探討所成的不朽交談，其所得對道德教育能提供正面的啟示。從上述可知師生關係是構築在理性兼有情感的方式之中，諾丁關懷關係裡的師生互動模式將在日常交談中更清晰地展現。

二、日常交談

在日常生活中為求讓對方了解自己的意欲為何，人們所做的訊息溝通是為日常交談。生活中人們常從事意見的傳達，但這不是諾丁所以為的日常交談，例如：父母叫孩子趕快去寫功課、把玩具收好、快去吃飯、趕快上床睡覺等。諾丁認為能作為道德教育核心的日常交談，是以傾聽和回應他人的方式為之的交談。（Noddings, 2002:127）以此觀之，上述例子警告及強制的含意勝於交換意見，非是優質的日常交談。

此外，表面的日常談話並非是真的交談。教師易將學生的言行視為可愛、天真的，而以聽聽即可不必當真的態度回應。比方在討論環境議題探討限制塑膠袋的使用，學生提出完全禁止使用的應對方案。這時教師或許會仔細聽，但多半視為不大可行。接著教師會立即回應，不可行的原因何在。表面看來學生有發表的空間，教師用心詳聽並給予回應，這應是完整的交談。但其實不然，因為學生沒有學到如何建構有說服力的論證能力，以及要如何傾聽他人回應的內容；他似只是被迫接受老師的觀點。

日常生活裡的閒談看似瑣碎，卻是人們常做的行為，其中可能蘊含關懷倫理取向的道德教育意義。惟若僅是彼此以聊八卦式的方式為之的交談，是無法觸及道德教育的核心。雖然不朽交談有其價值，但交談內容的低俗或高尚，並不會影響日常交談在道德教育的地位。對日常交談來說，其對道德教育最有意義的所在是經由它「我們覺察到交談中的夥伴遠比交談的主題來的重要。參與這場交談的人不是要去贏得這場辯論。他們不是一場比賽中的競爭對手。他們之所以交談是因為他們喜歡彼此，而且想要能聚在一起，這個時刻本身就是彌足珍貴。」（朱美珍等譯，2008：208）

交談的對象比主題重要，是日常交談所以能對道德教育所做的最大貢獻。諾丁將傳統強調以真理追尋為重的男性交談（male conversation），及為避免傷人寧選擇模糊議題、不做結論的女性交談（female conversation），視為交談取向的

兩個極端。(Noddings, 2002:128) 極端的男性交談會使爭論變的過熱，彼此視對方為寇讎恨不得加以毀滅。而極端的女性交談將因過度重視對方的感受，而為此退縮、遮蔽自身的良知，使交談失焦失能。這兩種極端是從事日常交談時，需避免採用的方式。

交談中難免有所爭議，因而如何進行有建設性的衝突是重要的課題。這時優先關注交談的夥伴，和他建立關係是不可或缺的途徑。關係的建立不可操之過急，以迂迴漸進方式為宜。為此，可以閒聊無關爭論議題的生活事件作為起點。待累積的關係夠量時，由此而生的信任及關愛，將支撐起進行建設性衝突所需的緩衝結構。若交談雙方間有建立起如是的關係，在爭論過程中就不必擔心粗暴的情形產生，更能將精力集中於衝突自身。透過這樣的過程，雙方比較樂於接受。即便無法釐出解決之方，至少不會有人在爭論中遭受傷害，而這已隱含重大的道德意義在其中。故注重交談的夥伴，設法於其建立關係，這是有效的日常交談所看重的。

至於有關成人與兒童要如何進行日常交談，方能有道德教育意義。諾丁明確指出其中應含以下三個特徵：

1. 即使無法做到十分完善，(與兒童交談的)成人總是盡力試圖將自身做好。
2. 成人對他們的孩童夥伴會予以愛心的關懷與尊重。
3. 對雙方來說，在談話過程中，交談的夥伴比議題、結論或者論據更形重要。

(Noddings, 2002:129)

在這樣的交談氛圍裡，兒童將從中學到：事情的真貌、交談的規則、傾聽的作用、被信任與信任他人、被人關愛與關愛他人、不傷害的達成交談目的。

(Noddings, 2002:146) 本來所有成人與兒童，皆有機會經由日常交談達成這些可能。但考量現今社會型態，不論雙薪或單親家庭，家長大都為張羅家計而忙碌。即便有閒暇，要符合上述建議標準的人恐亦不多。所以諾丁認為日常交談中成人的角色，大都由教師承擔。故符合日常交談的特徵，適為師生互動之特徵。

進行有建設性的不朽、正式及日常交談，是達成道德教育的有效法門。從中

吾人可避開重理性判斷，所生道德條目灌輸的暴力。將交談重心置於對話的夥伴，透過建立關係彼此共同學習，為建立開放性、友善的道德生活作準備。

本章從諾丁對關懷結構的論述，演繹推導出關懷為核心的師生關係形貌。並從探究關懷倫理學的教育方法著手，經由對身教、對話、實踐及肯定運作的分析以窺得師生互動的具體方式。進一步的再從諾丁對交談在道德教育的論述，得知教師為對學生的關懷發展有助益，必須讓自己儘可能成為一個將教學重心置於學生，時時以愛的關懷與尊重對待學生。為達此目標教師須時時不忘自省，自己的作為是否可做學生的關懷典範。在師生互動的教學活動中，能掌握故事形式的教材以作為激發學生關懷情意並訓練其批判思考能力。從而，讓師生關係在教師對學生特質的尊重並滿足其需求的回應裡得以完滿。

第五章 回顧與省思

本章分為兩節，其中第一節將回顧整理二至四章的論述重點。第二節省思部分，則以諾丁關懷倫理學為念，供研究者省察在教育現場有哪些因素，對建立具關懷性質的師生關係有所助益，並兼論關懷倫理可能受到的批判。

第一節 回顧

綜觀本研究意在由對諾丁關懷倫理學意涵的認識，來釐析出所倡師生關係之形貌，以及對道德教育的態度。為了解諾丁關懷倫理學的意義，先由諾丁對傳統倫理學的批判入手，藉由探查關懷的意義追朔其哲學思路之源由。接著對關懷關係中的關懷者與被關懷者做剖析，以獲至關懷取向的師生關係之原貌。最後從諾丁所提示道德教育的方法中，歸納出理想的師生關係之意涵。綜合以上所述，歸結出下列論點：

一、反省傳統的倫理觀

諾丁為闡明關懷理念以義務論倫理學為對照，認為以康德為代表重視判斷原則的倫理學過於偏頗。傳統倫理學的研究偏重男性特質；重視道德認知傾向。其將倫理關注焦點置於「事件」，認為要依一定程序及判準來加以處置方是妥當，忽略了倫理主體—「人」的真實感受。諾丁認為離析而出的歸納之理流於形式，跟人實際面臨的道德情境無法契合。因此她主張「把自然的關懷列為首要，並且以關懷倫理學來修復它。這種優先順序的反轉，即是康德倫理學與關懷倫理學之間最大的差異。」（朱美珍等譯，2008：21）此外，規則通常會伴隨例外產生，甚至為維護規則，暴力的使用可能出現，形成另一種壓迫。這使道德實踐因外在規範的主導過強，忽略個體的主體性而令人遵行意願薄弱。

關懷倫理學將倫理的關注焦點，置於當人面臨現實情境時，發自內心流瀉而

出的自然關懷情感。諾丁並且汲取杜威自然的實用主義論點，對於倫理學的討論不拘限於實然、應然的劃分。重視人的經驗與感知，視原出關懷情感的道德行為，是一種自我倫理理想圖像的實現。道德行為發軔於情意，能使道德承諾的實踐得到動力。所做出的回應也會比較貼近事實需要，進而具有較佳的規範性。

諾丁認取女性主義探討的議題中，關懷可作為倫理建構的議論。她不是贊同先天上，男性與女性在倫理有本質差異的論調。而是認同女性主義，對提升關懷情感在倫理學的地位所做的努力。在學理上，關懷取向的倫理學平衡且提供傳統正義論點之外的倫理實踐途徑。更重要的原因是女性主義本身內涵是多元的，相對較具有批判力。這也彰顯出批判反思，是關懷者在運用設身處地回應方式及選用教學素材時不可或缺的能力。綜合言之，關懷倫理非常強調關係，這由「關懷」的字詞即可理解。

二、關懷倫理的理論基礎

諾丁秉持反對有普遍性的倫理法則的理念，他不具體明言關懷倫理有什麼判斷規條，是具有普效性而必需予以遵守的。但在建構關懷倫理學的基底時，她省察發覺人類有被關懷的共同性需求。從實際經驗可知，剛出生的嬰兒若沒有人給予關懷照顧是無法存活的。「因為被關懷的需求具有普遍性，所以關懷回應是道德的基礎。」（Noddings, 2002:149）被照顧是人類最原始的需求，它激發人們必須做些事來予以回應。這就是關懷倫理對「怎樣與他人道德地相遇」念茲在茲，並拓展出重視關懷關係的主因。

藉由存在主義對人存在狀態的描述，諾丁為關懷倫理學賦予哲學的基礎。若無存在主義作為關懷倫理的支撐脈絡，關懷倫理學可能難以成為倫理學一脈，而會僅成為教育心理學般的教育應用主張。從存在主義汲取人有選擇的自由，相對的也就擔負著責任的概念，故關係是人無可迴避的課題。加上從布伯的思想中吸取「我－你」概念，將存有者關係得以顯露的途徑「愛」轉化為「關懷」。因而形成關懷關係重要的概念：關懷者與被關懷者雖能力有差異但地位是相等地。另

外從海德格的學理，諾丁得而將關懷詮釋成是生命的終極真實面貌。

綜觀諾丁關懷倫理學的立論核心，可借用英國形上詩人約翰·唐恩（John Donne, 1572-1631）所寫「沒有人是座島嶼」（No man is an island）這句子來表示。人存在世界之中，沒有人能自我成就為一孤立的島嶼，每個人皆隸屬在整個人類這塊大陸板塊裡。人與人之間有著相互歸屬與牽連的關係，沒有人可以不背袱他人，人只有在成全他人時才有可能成全自己。¹

三、以關懷關係為核心的師生互動在道德教育的運用

關懷倫理學對師生互動的觀點，異於以學科知識傳遞或兒童興趣為中心的理論。這不表示關懷倫理學忽視教材內容的重要性，它所批判的是只重零碎知識的記憶、以教科書為教學圭臬及為學科領域所困而自我設限的教學方式。它也重視並肯定學習者的自主性，只是不認同全然無為及完全順從任其自然發展的做法對學生的關懷能力會有幫助。

關於道德如何教導，關懷倫理學表面上和品格教育相似，都重視善待他人。然而，諾丁指出兩者有著立論點上的差異。她說：「我所發展的關懷倫理學基本上是建立在關係之上的倫理觀，而不是以個人行動為基礎的德性倫理學。」（朱美珍等譯，2008：iii）由於體認到每個人彼此間有著差異性存在，關懷倫理學強調以全神貫注（engrossment）與設身處地（receptive attention）的方式滿足被關懷者的需求。由此推演出道德教育目的應在於協助學生關懷能力的發展。相對的教師教學要以營造良好的關懷氛圍為首要，以有利於學生自我倫理圖像的形成。

諾丁認為教師可以身教、對話、實踐及肯定這四種方法，建立和善的人際鏈給予學生試煉、形塑關懷能力的機會。諾丁將「對話」作用，以「交談」的型態做進一步的展現。在其中，教師以將自身盡量成就為一位以愛心來關懷並尊重學生的成人，師生彼此將對方視為比議題更重要，而學生得以在其中學習對話的規

¹ 唐恩該句之含義，神學性及社會性並存。涵蓋人與神、人與任一他人相互歸屬的關係。本文取其社會性部分，以求符合諾丁不引上帝為道德做擔保的思想理路。該句由民國 97 年 10 月 30 日聯合報 E3 版中，《詩中看花》（南方朔著）一文中得知引用。

則、傾聽的作用、信任與被信任、關懷與被關懷。是故交談有助師生反省覺知並深化彼此的關係，以有益關懷與信任關係成爲道德行動的動力。

循此梳理出在以關懷倫理爲核心的師生關係中，教師是協助學生發展關懷能力的關懷者，學生是衡量教師關懷合宜與否的被關懷者。爲盡此功教師以自省、自覺營造有利學生的學習情境。且會善用能觸發學生道德情感的教材，讓學生成就自我的倫理理想圖像。

關懷倫理學對傳統重視理性判準的倫理學，所造成理性工具的膨脹，提出了平抑的辦法。其以關懷情意爲首出的倫理學發展方向，重視牽涉關懷關係的人們，彼此之良善人際互動關係的建立。是故在以關懷倫理爲核心的師生互動，將倫理焦點從工具理性抽離。爲營造合適的關懷學習氣氛，師生須以接納、回應、尊重等方式對待彼此。這也使得因重視績效導致物化的師生關係，能得到活水注入得以重新構築。

第二節 省思

對諾丁以關懷作爲師生關係的核心，在實踐的過程可能因關懷理論本身所引發的迷思與困難，有澄明及面對的必要。據此，以下分成關懷實踐的體認及關懷理論的挑戰兩部份加以說明：

一、關懷實踐需有的體認

關懷倫理學重視道德情意，連帶也注重符合實況情境、具體可行的道德實踐。這樣的取向使得諾丁在論證相關議題時，盡量求得論理與行動能相契合。但她自己坦言，她的文章寫作風格類似散文，因她的旨趣不在建立嚴謹縝密的倫理學體系。筆者在研究時也常反覆自問，這樣寫有「哲學味」嗎？會不會太瑣碎及

鬆散，以至陷於論證孱弱、論述趨向使用手冊化的窘境。在研讀諾丁的著作時，筆者疑慮逐漸消融。因為關懷倫理學本意在提升情感經驗在倫理實踐的地位，其認取自然的實用主義路數，強調歷程的價值，所以要論述其理須由行動、方法上著眼。或許將來可能有比身教、言教、實踐、對話交談更有效力的道德教育方法，但重點是這些方法皆肯認以關懷為核心的人我關係是道德教育的靈魂。

諾丁以為學校不能只是作為提供學術資源的機構，在多元及變遷快速的現代中，學校必須以成為多元目的的機構為考量，其目標是讓學生有能力關懷自己與他人。（Noddings, 2002:27）因此，學校從課程的規劃、空間的設置都需作通盤性的重組。而這要從社會共識、教育政策制定等處變革，方能有助於以關懷為主的的教育實踐。相對於大環境改革尚待努力個人的影響有限，在實際且立即的師生互動是教師能積極有所作為之處。而以關懷為核心的師生關係在實踐的過程，教師可參考下列幾點：

（一）清楚的掌握教學目標

關懷重視情意，但勿以為教學目標是隨意、鬆散的甚至是即興的。事實上為達成以關懷為核心的教學，需要對課程做更多的籌畫及準備。最重要的是教師要能明確的掌握教學目標，是在培養學生成為具有愛及關懷能力的人。或許現在的課程結構尚未為此做調整，但教師可在自己的課堂中將教材加以重組成能促進學生關懷情意的學習教材。跨越學科的分界，以故事為引帶出學生道德情感層面。

教師在安排學習活動時，除了本身的期望之外，對學生的動機需求要一併考量。當教學安排能融入學生的興趣、自我期許，讓其引發自我挑戰的意願。當教師給予學生探索人生問題的機會時，學生將在學習活動中，習得接納自我、關懷自我，進而建立自我的關懷理想。

（二）耐心面對學生的需要

身為教師要面對幾十位學生，純以時間分配來看，能個別關照的時間實在不

多，而且學生個別需求不盡相同，更何況情意的感化非一朝一夕所能達成。在此實際處境之下，教師所能掌握的是怎樣看待學生的需求。忽視學生的需求當然不是教師所應為，關鍵在於正面看待並承擔起這份職責。一旦有此認知，化為行動尚須以耐心為輔。因為關係的維繫沒有特效藥，從教材的轉換準備及學生生活上零零總總的事件處理，教師身為關懷者就要多付出心力與時間。多和學生相處，有耐心的面對學生關懷的需要，是建立良好師生關係的途徑。

當教師走入學生之間，和他們共同生活，彼此將會有共同的話題產生，師生將成為關係的共同體。連帶地學生將樂於說出並表達自己的情感，教師才容易梳理其情，協助他成就倫理自我圖像，進而勇於實踐。

（三）有抗壓性

當教師決定採用關懷作為教學核心時，需要克服許多現況的限制。諸如學校行政階層的績效為重的措施、家長認為學生成績至上的觀念、學生情意的啟發不易及教師同儕的理念不一等，這些皆可能是教師實踐關懷倫理時，所要面臨的處境。當此之時，教師要堅定秉持關懷的信念，需要頗大的勇氣，要能忍受可能接連而來的行政評鑑壓力、學生成績低落、家長的質疑及同事的排擠。但只要教師能回視關懷的本意，確認自己的做法能培養學生的關懷能力，一段時間之後，等到學生的轉變出現時，教師當會獲得鼓舞的能量，屆時將能更肯定的堅持下去。

所以教師不需懼怕改變採用關懷導向的教學模式，當學生因教師的真誠對待，而坦白自己的真正需求並露出滿足時，這表示關懷的效果已然見效。從關懷關係的互惠性特質，教師可得到支持的力量，因為教師的自我倫理理想得以實現。但這美好的成果，需在歷經壓力的考驗之後方得以品嚐。

（四）持續地自我反省批判

傳統上教師關起教室門來，自立為王的宰制心態固不可取。另外自以為關懷的心態亦要避免，關愛不等於溺愛，尊重多元自主不等於放縱。教師不能因一時

的成效而停止關懷，也不能為維持與學生熱絡的互動關係而採取討好策略，因為這樣都不能達成培養學生關懷能力的目的。

學生的關懷理想和學業成就是有關係的。在教育現場中，常可見到被放棄的「壞學生」或被寵壞的「好學生」（好壞視成績高低而定，無關乎行為或其他表現）。學生由於學業的挫折，進而自暴自棄，或成績好而睥睨自大行為乖張。這顯示學業成果不僅表示學科知識的理解程度，連帶也影響學生對自我價值的肯定。這彰顯教師要先確立學生比學科重要導正過度重智弊端之外，亦要承認學習成果對學生自我概念的形塑有一定的影響。因此教學要能考量學生的觀點，制定其喜歡學習的內容，引導其獲得學習成就的經驗，進而肯定自我以利於關懷理想的建構。

不論是學生的興趣、能力皆有個別差異。教師考量的面向隨情境不同而會有所差異。為免偏離關懷的原意，教師本身可採取自我對話，與學生交談來獲得回饋，切勿自大獨斷亦勿柔弱鄉愿。更要小心不要為關懷而關懷，陷入關懷的迷思之中，而離卻了關懷的目的。

綜上所述，有情感體驗才會有有道德承諾，而關懷關係可促進道德教學的情感底層，以關懷為核心的師生互動須以長時間及耐心來處理關懷的需求。要達成這一切，要能掌握關懷倫理的宗旨，提升自己的思考深度，發展穩建的關懷態度以協助被關懷的對象。

二、關懷倫理所面臨的挑戰

對理性與情感的各自看重，是傳統倫理學與關懷倫理學的區隔之所在。汲取女性主義的特質，諾丁認為情感與關係是道德行動的發起來源。這的確讓吾人得以省查，以往倫理學過於注重理性判準所產生的偏見與不足之處。但關懷倫理學的見解真的能涵括、統攝並取代理性正義觀的倫理學？論述的可行就代表實現順暢無礙？對此兩問陳述如下：

（一）關懷倫理學反對普遍化的意涵

對理論特性以二元對立分法觀之，與關懷相對的是正義。兩者明顯的差異在於，正義的倫理觀通過形式邏輯的推論來建立普遍化的道德法則，關懷的倫理觀則以為從真實情境脈絡所發出的道德情感方是倫理實踐的依據。關懷倫理基於理論或為彰顯自身，皆強調反對普遍化的道德原則。為此關懷倫理被質疑有自相矛盾之虞，且落入相對主義的困境之中。

質疑關懷倫理自相矛盾是因在思考道德爭論時，即便所重的是關懷體諒而非公平正義，也只是對道德價值孰輕孰重的見解不同而已，並非關懷倫理在面臨道德爭議時不做形式邏輯的思考。既然關懷倫理在抉擇時也須符合形式推論的程序，其必也存有一些普遍化的法則，就諾丁而言，關涉情感或愛的「關懷」本身，應該算是普遍化法則了。（簡成熙，2005：258）對此批評，諾丁承認自己思慮不周，她說：「我認為自己過去所犯的錯誤是太少注意「關注」(caring about)。……但是「關注」可能是正義的基礎。」（Noddings, 2002:85-86）

對諾丁而言關懷倫理涵括正義在內，關懷情意是面臨道德衝突時判斷的主要考量因素。但主張正義倫理觀的學者認為，關懷取向的倫理觀適用範圍有其侷限性。他們認為關懷情感雖是人性的良善表現，卻無法涵蓋人類所面臨的種種處境，其較易適用於熟悉之人，無法觸及公民責任。（Dietz, 1985:34）當面臨須做道德抉擇時，囿於情感將無法做出對、善的判準。例如在考試時自己的好友作弊，依理性倫理原則判斷，其行為違反誠實公平原則，明顯錯誤實屬不當，是須被制止的。同樣的事例，關懷倫理學的作法，以體察作弊者的動機及考量與其關係的親密為先，若自身無清晰的關懷認知，可能會採視而不見或事後規勸的方式來處置。如此，對立即且明顯的錯誤無法給予約束，是非對錯的界線趨於模糊，將導致無善惡可言，一切以關係親疏為重。

關懷倫理學看似批評反對「普遍」、「理性」的道德法則，但基於重視個體的差異及伴隨而生的不同需求，其亦承認關懷的情感是自然、普遍而客觀的事實。諾丁認為每個人都會有被關懷的渴望，希望他人能以某種方式積極回應，故

而被關懷的欲求具有普遍性。所以諾丁批評反對的是，輕忽情感與關係的作用，只重形式流於孤懸的德行規條，而非針對倫理所當具有的普遍性與客觀性的質疑。²

探究諾丁的本意，雖強調被關懷具有普遍性。但在論述相關議題時，關懷倫理的立場是站立在具體的脈絡情境中，主張以溝通代替獨斷，重視個別差異，讓人人的人心都能獲得抒發與交流，而非以一家之見獨霸專擅。因此如何能不落入相對主義的窠臼，是其在修辭學和政治學的理论基礎上，有待加強之處。（方志華，2004：8）

（二）理論實踐與現實情境的落差

根據關懷倫理學所倡，現今既有的一些事物都有再變革的必要。近從人我關係遠至人與萬物關係，或小至家庭組織大至國家機構，都可以關懷為導向調整個人或組織的理念及策略。例如在教育應用上，除強調關懷為核心的師生關係外，亦要相輔的以關懷為導向的教育政策、制度、行政執行層面及社會大眾的認知加以支持。因此要達至理論所述的境界，所要顧及的面向相當繁雜且彼此間環環緊扣，這相對增加關懷落實的困難度。再以教育政策為例，「不放棄每個孩子」是大家認同的，但若無精細連貫的執行策略配合；經費的分配、人力資源的投入、課程的彈性設計，將淪為口號一句。

從先後位階角度來看，是等全面準備妥善再落實關懷之行動，或是先有關懷之行動再於其間調整建構關懷所需之環境？依諾丁的理念當屬意後者。但證諸實例，滿腔熱誠常因持續的挫折失敗（外在條件不足時）而轉成冷漠。固然對此可歸因為對關懷關係的體認不足，但若關懷是自然的情感，何以實踐會如此困難且須顧及甚多？

諾丁觀察美國社會實際狀況，大人本身或因關懷能力有所欠缺不足以擔任楷

² 參見游惠瑜（2005）〈諾丁的關懷倫理學及其問題〉《哲學與文化》第三十二期，第三卷，頁105。

模，或因相處時間不足等因素而將孩子的倫理圖像建立工作歸於教師。但越將責任加於教育組織，則家庭功能愈形失能。符應人類社會制度，理想的狀況是家庭的功能亦要保留，以給予孩子健全的關懷環境。並於學校教育教導有關家庭生活，增進學生建立良好家庭的能力。所以諾丁認為，從家庭出發，才能使學校的教育成功成爲可能。³可見良好的家庭功能有助於關懷能力的養成。

關懷關係的樣貌是多重的，對學生來說與他緊密的關係脈絡分別是親子關係與師生關係。不同的關懷關係來源，對被關懷者是必須的。然而弔詭之處在於，當一方影響力大時（如師生關係）要加以壓制，另一方（親子關係）則須加以增強，方能有利協助孩子關懷倫理圖像的建立。本由私領域的婦女關懷情感所觸發的關懷倫理學，卻以公領域的方法來處理。雖是考量現實不得不然，卻也顯示在公私領域的融合層面中，關懷倫理須與各方尤其是自由主義觀點做更多的對話。

或許諾丁不想亦知道改革無法一次到位，需要逐漸的改變。但這些批評顯示關懷倫理學尙有更精細論述的必要。而對以關懷倫理爲核心的師生關係來說，其啓示在於教師，保持多元視角以拓展自己的視野，且要時時保持澄澈的思慮。在回應諸多現象時勿耽迷於表象，以免陷入見樹不見林的狀況中，如此方能以持平的心態做出關懷的回應。

一般人對傳統倫理學（哲學亦然）抱持的態度，認爲其專有名詞意涵艱澀隱晦、難以親近。其所提說之理形式、生硬無法貼近人們面臨的真實情境，再加有心人（既得利益者）的操弄。以至本爲探討人與人之間要如何相處活生生的學問，竟淪爲教化用的條文。即便現在社會已不用明顯的灌輸方式來施教，使得道德教育雖是多元卻也流於孤懸。縱然有上述之弊，但從各界持續給予道德教育的關注與研究可知，只要是人類還維持與他人共存的生活型態，就會有倫理方面的需求。

以往我們以爲有一組由邏輯推論而得的內涵，或特定的教學方法，可以達成

³ 參見游惠瑜（2009）〈女性主義的文化批判——以諾丁斯爲例〉《第十二屆儒佛會通暨文化哲學學術研討會》第四場講義，頁9。

企盼的倫理目的。可惜這些方法不能保證，即使奉行數十年之人，在其臨終前不會晚節不保。⁴ 諾丁認為師生關係是教育事業的核心。（Noddings, 2002:27）道德教育的方法是將倫理的建立重心置於關懷關係的建立。有良善的關懷關係，雖無法完全保證人們必行道德之事，但至少會較具約束力，⁵因為這是建立在當事人的自我倫理理想圖像之故。

⁴ 現實生活中有七八十歲的老人，行事端正本是大家口中的好人，在遭逢變故或打擊後行為不變。

⁵ 個人的教學經驗，曾遇到一位上課不是出怪聲干擾，就是趴在桌子睡覺的學生。其間曾跟其導師及在該班上課的其他科任教師討論，探詢該生行為的可能影響因素以謀改善之方，然而狀況並無立即的改善。若以身為科任教師只需與其每週相處幾節課即可，再加上考量公平原則，我可能因處理該生狀況，會花去較多上課時間，而寧願讓他睡覺不叫醒他（這是部分教師所採的作法）。這些因素皆會讓自己，認為我已盡力了不需再對該生做過多的關注。但因其間有跟班上其他同學解釋說明，我的期待及希望大家能體諒他的行為，並且不用強制的方式要求他（過度干擾時仍會制止）。最近，他的行為已漸有改善，感擾的頻率與強度都有逐漸減少、趨緩的趨勢。可能的因素很多，但對我而言若無清晰關懷理念作為支持，讓自己維持關心的動能，可能我對該生將無法提供關懷者般的功能，進而失去對其影響的能力。

參考文獻

中文部份

王慶節、陳嘉映譯 Heidegger 著 (2002),《存在與時間》。台北：桂冠圖書股份有限公司。

方志華 (2004),《關懷倫理學與教育》。台北：洪葉文化事業有限公司。

方志華《諾丁關懷倫理學的理論體系與實踐思考》。載於中華民國課程與教學學會主編 (2005)《社會價值重建的課程與教學》高雄：高雄復文圖書出版社。

丘亦岱 (民 91) 諾丁關懷倫理學之研究。國立嘉義大學國民教育研究所論文，未出版，嘉義。

伍振鶯等 (1999),《教育哲學》。台北：五南圖書出版公司。

江麗美譯, Pojman 著 (1995)《生與死：現代道德困境的挑戰》台北：桂冠圖書股份有限公司

李奉儒譯, Roger Straughan 著 (1994),《兒童道德教育：我們可以教導兒童成爲好孩子嗎?》台北：揚智文化。

林火旺 (民 93),《倫理學》。台北：五南圖書出版公司。

林玉体 (民 80),《西洋教育史》。台北：文景出版社。

林正弘召集, Robert Audi 主編 (2002),《劍橋哲學辭典》台北：貓頭鷹出版社。

林清山譯, Richard E. Mayer 著 (1991)《教育心理學－認知取向》台北：遠流出版事業股份有限公司 (原著出版年：1987)

孫雲平〈海德格之自由觀的類型及其意涵〉。載於國立政治大學哲學系《國立政治大學哲學學報》第十八期 (2007 年 7 月), 頁 29-74。台北：國立政治大學哲學系。

孫雲平〈理論活動與意義建構：海德格的「手前物」與「及手物」〉。載於林維杰編 (2008)《文本詮釋與社會實踐》，頁 105-153。台北：臺灣學生書局有

限公司。

唐淑華（民 93），《情意教學—故事討論取向》。台北：心理出版股份有限公司。

陳榮華（2003），《海德格〈存有與時間〉闡釋》，臺北市：臺灣大學出版中心。

陳峰津（民 58），《杜威教育思想之研究》。台北：臺灣商務印書館股份有限公司

梁祥美譯，松浪信三郎著（1982），《存在主義》台北：志文出版社。

游惠瑜（2005）〈諾丁的關懷倫理學及其問題〉《哲學與文化》第三十二期，第三卷，頁 95-109。

游惠瑜（2009）〈女性主義的文化批判——以諾丁斯為例〉《第十二屆儒佛會通暨文化哲學學術研討會》第四場講義。

單文經、汪履維編譯，R.H.Hersh,D.P.Paolitto,J.Reimer 著（1986），《道德發展與教學》台北：五南圖書出版公司

葉學志（民 85），《教育哲學》。台北：三民書局。

楊韶剛、萬明譯，Martin L. Hoffman 著（2001），《移情與道德發展：關愛與公正的內涵》哈爾濱：黑龍江人民出版社。

蔡錚雲（2006）《另類哲學現代社會的後現代文化》台北 邊城出版·城邦文化事業股份有限公司。

簡成熙（2005）《教育哲學專論：當分析哲學遇上女性主義》台北：高等教育文化事業有限公司。

徐詩晴（2003）諾丁斯關懷倫理學及慈濟大愛理念會通之探究。慈濟大學教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。

曾漢塘、林季薇譯，Noddings 著（2000），《教育哲學》。台北：弘智文化事業有限公司。（原著出版年：1998）

傅偉勳（民 91），《西洋哲學史》。台北：三民書局。

吳清山、林天祐〈人口少子化〉，《教育研究月刊》，第 135 期，2005 年 7 月，頁 155。

歐用生（1992）《開放教育的社會改革》台北：心理出版社。

黃政傑（1991）《課程設計》台北：東華。

薛絢譯，John Dewey 著（2006），《民主與教育》。台北：英屬蓋曼群島商網路與書股份有限公司台灣分公司。

陳維剛譯，Martin Buber 著（1991），《我與你》。台北：久大：桂冠。

江麗美譯，Loius P. Pojman 著（1992），《生與死：現代道德困境的挑戰》。台北：桂冠。

蔡美麗（民 79），《胡塞爾》。台北：東大。

朱美珍、李秀鳳、吳怡慧、洪鼎堯、莊易霖合譯，Noddings 著（2008），《教育道德人—品格教育的關懷取向》。台北：巨流圖書公司。（原著出版年：2002）

英文部份

Buber, Martin.(1965). *Between Man and Man* . New York : Macmillan.

Dietz, M.(1985). *Citizenship with a feminist face*. *Political Theory*, 13 (February) ,19-37.

Martin, Jane Roland.(1985) *Reclaiming a Conversation*. New Haven: Yale University Press.

Mayeroff, M.(1990). *One Caring* (2nd.ed.) . New York : Haper Perennial.

Noddings, N.(1984). *Caring : a feminine approach to ethics and moral education*. University of California Press.

Noddings, N.(1992). *The challenge to care in schools : An Alternative Approach to Education*. University of California Press. New York : Teachers College Press.

Noddings, N.(1995). *Care and moral education*. In Wendy Kohli (Ed.) , *Critical Conversations in Philosophy of Education*. New York and London: Routledge.

Noddings, N.(1998). *Philosophy of Education*. Oxford : Westview Press.

Noddings, N.(2002). *Educating moral people : A Caring Alternative To Character*

Education. New York : Teachers College Press.

Sartre,(2000). Essays In Existentialism Citadel Press

Simone Weil. (1951). Waiting for God. New York: G. P. Putnam's Sons.

Singh, G. R. (2001). How character education helps students grow. Educational Leadership.

Louise M. Antony and Charlotte Witt(eds.)(1993). A Mind of One's Own .Boulder : Westview Press.

