

關懷倫理學觀點下的教師專業素養

方志華

諾丁 (Nel Noddings) 的關懷倫理學 (ethics of care) 是西方理性傳統下，異軍突起的一支女性主義倫理學，它強調過去在學術上受到壓抑的女性特質 (feminine) 思維，而以情意作為道德的基礎。在教育上的主張，首重情感的接受與回應，因此對於師生之間「關係」的覺知與經營，是對教師專業的必要要求。身為一位教育工作者，應對下列各方面有認知、反省與實踐的能力，包括：教師如何看待知識；教師如何看待學生；教師如何看待自己；教師如何實踐關懷；經師與人師的關係。

關鍵詞：關懷倫理學，教師專業素養，女性主義

方志華，現任銘傳大學教育研究所、教育學程中心，專任副教授

收件日期：90年8月2日；接受日期：91年1月30日。

The Teaching Profession From the Viewpoint of Ethics of Care

Fang, Chih-Hua

Ethics of care is one of the important theoretical bases of Feminism. From the viewpoint of the ethics of care, the central energy of ethical action is the response to human feelings. Care is rooted in the deepest feelings of human beings. Being a teacher, the awareness of the receptivity and responsiveness of students is a prior competence for the teaching profession.

How do we arrange knowledge? How do we establish teaching goals when facing students? How do we enhance caring energy in a teaching career? How do we implement educational caring? And what kind of teacher are we? From the viewpoint of ethics of care, this article discusses these topics that are essential for teaching profession.

Key words : Ethics of Care, Teacher Profession, Feminism

Fang, Chih-Hua, Associate Professor, Center for Teacher Education, Graduate School of Education, Ming Chuan University

壹、前言：對關懷倫理學兩個特質的說明

一、關懷倫理學對女性特質的解構與重新詮釋

諾丁（Nel Noddings）的關懷倫理學（ethics of care）是西方理性傳統下，異軍突起的由女性主義者提出的倫理學（方志華，2000；Noddings, 1984, 1995, 1998），它強調過去在學術上受到壓抑的女性特質（feminine）思維，而提出關懷情意才是道德的基礎。

女性主義倫理學之所以必須稱之為女性主義的，是要突顯傳統西方倫理學對於女性的主張、權力、地位、特質、能力等的輕忽和壓抑，要為女性爭取一正常發展的地位。

到目前為止，在西方文化和道德中女性受到的不平等對待，至少可以標示出五個面向：

一，傳統西方倫理學忽視女性的權益；二，傳統西方倫理學對於女性長期存處於家庭私領域中的問題不聞不問；三，傳統西方倫理學有低估女性道德發展的傾向；四，傳統西方倫理學文化高估了男性的特質，如獨立、自律、分離、心智、理性、文化、超越性、戰爭，和死亡；而輕忽了女性的特質，如：互相依存、社群、關連、身體、情緒、自然、內在性、和平以及生命。五，西方傳統倫理學在道德教育上較重視偏男性特質的道德推理，它強調原則、普遍性、公正無私，而輕忽女性特質的道德特質——它強調關係、個殊性、和有情感偏好的一面。」¹

關懷倫理學之所以稱為女性主義的，則可以從三方面來了解：一、它是依據女性道德實踐的歷史經驗而提出來的主張；二、它希望過去曲折隱存於「女性特質」的關懷情意可以理論化，而成為人性普遍的關懷實踐；三、它期望人性關懷在社會實踐中，可以回頭來化解女性和其他弱勢族群的不利處境。

¹這五個面向是引自 Stanford Encyclopedia of Philosophy 中在 Feminist Ethics 條目中 Alice Jaggar(1992)的說明。

上文特別標示出「女性」、「女性特質」等詞，並且要為女性以及女性特質爭取一正常發展的位置，這其中又有曲折的意含。由於在整個父權社會的道德哲學論述歷史中，女性的「聲音」²被壓抑得太久了，以致於大家對於女性和女性特質之間的關聯都以一種習焉不察的態度來面對，而沒有想到所謂的女性特質其實有著多樣的發展性和可能性。

被我們稱為男性特質（masculine）和女性特質（feminine）的，原來是指稱對男女在生理上差異的印象：男性是陽剛的，女性是陰柔的。然而當這些特質加入了文化和價值的意涵時，它就不是屬於生理上性（sex）的問題，而是社會文化價值中要求的性別（gender）表現。這種社會文化要求的性別表現，就外在地位而言，女性從事的是家庭的、附屬的工作，就人格表現而言，女性必須表現出柔順賢淑體貼的德性，女性如具備這些特質，就是一個社會承認的好女子，否則就是傷風敗俗而會招來異樣的目光和壓力。

由於社會對於女性德性的要求與對女性工作上的要求長期分不開，以致於女性特質又易與低下附屬的社會地位連結或聯想在一起（方志華，2001；Tronto, 1993：26）。女性主義者對此的反省，在於打破這樣的迷思，而諾丁則是對於所謂的女性特質以反省性的思維加以解構和重新定義。

諾丁對女性特質做了轉化性創造的理解，在她筆下的女性特質其實已不是只有女性才擁有的特質，亦即不是一種定義女性的本質論，而是在過去長期的生活世界實踐中，女性不斷從事對人關懷照顧的工作中，所呈現的一種人能力。

但正如前所言，這種關懷能力不斷地與附屬地位或不受重視的工作連結在一起，在這些社會文化的不利條件下，女性特質的表現也常伴隨著無法自我作主、缺乏智識判斷、和過度情緒化等的表現，未必能完全以一種更成熟的方式來展現。在華文的描繪中，許多對女性的負面評價，其實也都伴隨著社會文化

²女性主義者 Carol Gilligan 的重要著作將女性不同的認知和思維態度，稱為與男性不同的另一種聲音<<In a different voice>>(1982,1993)，於是「聲音」成了不同族群人物突顯其主體性的一種表現隱喻。

條件的不利，如：唯女子與小人為難養也一藉由孔子指出，女子在身心上都只能被動地被養，這指出了她們缺乏學習自覺的機會；婦人之仁一對男子如項羽，表現出不能成就大事的軟心腸，就得到這種貶抑為像不識大體之婦人的評價，這指出了婦人在社會中的侷限地位。

當女性特質可以和女性的社會地位以及傳統的工作分離開來考量時³，當我們取女性特質中人性的精萃所在時，其實它就是一種人性關懷的能力，它的核心動力來源是人面對人時所產生的關懷情意，關懷情意之所以發生是在於人面對對象時，所保持的善意開放接納的態度。這種善意開放而接納的態度所產生的關懷實踐，能夠開啓對於人的真正了解和貼心的情意交流，讓人心真正的開啟和安心。

諾丁所要彰顯的是人對人的關懷實踐，稱它為女性特質是因它過去存在於女性實踐中，因而未受到重視，甚至受到貶抑。當我們稱過去女性特質是隱存著接納和關懷的情意，並要將之理論化時，這理論化本身正在發生它的作用：在理論上，是希望未來人與人之間直接照面的關懷之情，可以成為各種道德實踐的人性源頭；在實踐上，則希望在現實生活中，女性要學習更自主地去關懷，男性則要學習關懷的情意交流。

因此，關懷既是人存有的狀態，也是可以學習成就的一種能力。過去保存於女性特質中扭曲地表現或受貶抑的關懷情意，未來則是男女共同要正視和學習的課題。

二、關懷倫理學是以情感和關係為首出的倫理學

諾丁提出了以道德情感而非道德推理作為道德哲學的基礎，就是提出一種

³也有女性主義學者認為這種歷史的糾結很難去除，而主張不應將倫理學和女性或女性特質連結在一起，反而要隱藏女性在其中的運作，使之像男性所提出的倫理學一樣，是一種普遍的訴求和原則，像 J. C. Tronto 即持此論，她稱這是達成女性主義者訴求的一種策略（1993：6）。諾丁（N. Noddings）之揭櫫關懷原為女性特質之表現，其實也是策略的運用，是要突顯女性文化精華的不受重視，當了解二人之用心時，可以說二種說法是殊途同歸的。

新的看待倫理學的態度。這個問題可以大致由下列的面向來了解：

(一)道德提問首要問：如何發動道德情意，而不是何謂道德 (Noddings, 1984 : 95) —這也是在對西方傳統倫理學的男性典範提出質疑。這種新的道德哲學或倫理學典範，不只是以理性的思維去引導行為，而是要研究在這理性思維背後，如何去發動那深遂的道德情意動力，使關懷他人和關懷道德自我，可以化為實踐的承諾，體現於行動中。

(二)倫理學要能真正解決日常生活經驗脈絡中的道德問題—女性主義者 Held (1995 : 153) 即提出：道德提問應出於我們日常的生活經驗，並能解決女性在生活上真實面對的問題，這樣的道德理論才有道德的意義。

「女性主義者之視情緒有用，不只如傳統哲學家功利主義者 Mill 和 Rawls 者所認為的，適當的情感培養可以作為道德的條件，而是情緒幫助我們了解什麼是道德的條件。」(Held, 1995 : 158)

為了避免陷入負面情緒，而不要各種情緒之加入的道德理論，是種誤導。因此，道德質問的方法要建立在經驗而非假設上。女性主義的道德質問是建立在活生生的經驗上，包括母職經驗、家庭暴力、性、取悅男人、情感和關懷的剝削等。只要能說明這些經驗的道德理論，就是合適的。判斷應在真實的經驗中作成，經驗中可以認出人類在歷史脈絡中關係的真實性。Held (1995 : 159) 認為家庭親子關係：

這麼龐大的人類經驗，被忽視為自然的，而非視之為道德的，真是了不起。理性應放入具體的生活經驗中去試驗和修正，而非無所關心的。

Baier (1993) 則說：「女人在道德哲學所想要的，正是她們在道德哲學上所提出的。」

(三)重視如何去知的動態歷程，而非靜態的知識提供—Walker (1995 : 139) 認為女性主義倫理學重視的，不是靜態的知識，而是動態的如何去知的重要性。越能掌握動態的：注意、脈絡、溝通，可以知得越深刻，因此倫理學必然走向要去發展道德的修辭學和政治學。因此不同於傳統哲學的女性主義倫理學認識論，它所提出的問題在於：如何在互動中加深互相的認識與分享，而非提出道德標準去批判和規範。Walker (1995 : 143-145) 提出：

新的道德認識方式，不是一個人獨自站在非個人的道德格言前，而是人類以不同方式、不同深度的聯結，追求他們責任的分享詮釋、或對他們道德相關連可以接受的解決方式，互相回應。由於重視關係，故也重視分享。

四合理的溝通情境建立在關懷道德的實踐中—Thayer-Bacon (1997) 則提出應建構一種「關係的認識論」，就傳統的批判思考而言，Thayer-Bacon (1993: 336) 認為也應以不同的道德論述方式來表達。傳統的批判思考強調個人的、客觀的、理性的、中立的、主客分離的，其誤有二：一是主客分離；二是只重思考歷程，忽視感受。而有建設性的思考應加入關係的、開放的、接受的、尊重的、接受主觀的、有脈絡的思維和表達。為了找出知識，我們不能只有自己的直覺或內在的真理知識，或只有自己的經驗。因為我們是偶然的、有限的、社會的存在，一定要依賴與他人的關係來助我們發現知識。在關係知識論的典範中，理性的人，經由在思想的生活中心與人對話，追求值得信賴的知識。在「不扭曲的溝通」存在時，我們就可以去辯論，直到最好的觀念脫穎而出。為了保證我們都了解正在討論的觀念，我們一定要能傾聽別人，並給別人一個公平的機會。這不只需要會話，這表示需要「以關懷的方式讓對話發生」(Thayer-Bacon, 1993: 337)。也就是說民主社會中所要求的合理的溝通對話情境，不建立在種種假設上，而是建立在關懷道德的實踐上。

這是女性主義者由關懷實踐中的體驗和需求，對道德哲學中道德提問的性質，所提出的新義。其他尚有 Kellenberger (1995) 闡述了關係道德的理論，來批判西方傳統道德哲學。Tronto (1993: 3) 提出不直接以道德訴求去論述關懷倫理學，代之以重構政治的脈絡等。

以理性為首出的倫理學，在講道德判斷時，是指以理性去節制情感欲望，然而在情感態度為首出的倫理學，是指情感欲望之盡其在己；因此，當我們說人理性地做出道德判斷和道德行為時，這時並非情感欲望之受理性節制，而是情感之盡其在己，所謂水到渠成即是此意。情感之平靜存在、盡其在己時，往往讓人誤以為情感是退位不在的，是理性在主宰一切；然而以情意為首出的道德哲學，理性可以指涉一抽象的假設，或說是情意處在某種狀況中所給予的形

容字眼，或是指向工具理性。道德情感，在儒家學說中，認為它是可以由自然情感推己及人而擴充的，諾丁關懷倫理學則稱之為關懷情感之珍視自己，或道德關懷之情之珍視自然關懷之情，這珍視之情用傳統理性不足以說明之，且稱之為人性關懷之情之盡其自己。

三、由關懷倫理學觀點看教師專業

在教育上的主張，關懷倫理學首重情感的接受與回應，因此對於師生之間「關係」的覺知與經營，是對教師專業的必須要求。這對老師的要求是不分性別的，而且不論男女學生都會在老師身上學到關懷的榜樣。

在諾丁理想的教育重建藍圖（Noddings, 1992）中，面對學生的成長需求，教師就是關懷者，因此整個師資培育和教學實習的過程，都要根據學生的需求，去加強準教師們的專業敏感度和權變能力（Noddings, 1984, 1986）。教師的觀念與素質是教育改革成功與否的核心關鍵，本文從關懷倫理學的觀點提出身為一位教育工作者，應對下列各方面有認知、反省與實踐的能力，包括：

- (一)教師如何看待知識——去專業化的專業要求
- (二)教師如何看待學生——要培養學生的關懷理想
- (三)教師如何看待自己——教師就是教育的關懷者
- (四)教師如何實踐關懷——在關懷中接納學生
- (五)經師與人師的關係——在實踐中體現教學的價值

貳、教師的專業要求——一種去除知識專業相的專業

關懷倫理學要突顯的是——去感受人性中情意的真實力量和價值。它也要我們認清：普遍抽象的道德原則，只有溯源至人性的根源——那可以體之於心、卻又脆弱而需要時時護持的道德情意感受，才是普遍的。因此，道德教育的目標是要在脆弱的人性中，在情意基礎上去培養以關懷為核心的道德理想。於是教師的教育專業要求是更為嚴格的，並非只是軟心腸的。

一、去專業化的教育

首先，諾丁主張在教育上，應該走向「去除專業化的教育」(de-professionalizing education) (Noddings, 1984: 197)，但這不是一般人所想像的降低師資品質，或使教師失去專業自信與專業的區隔。而是要去除專業知識的分類方式，不由學科專業來宰制學生學習的內容和價值。

這種去專業化教育的思維，其實是一種更高的理想，也就是要求教師有更為專業的能力表現，因此必須去除「知識專業相」，而在教育中突顯對人的關懷。教師除了對教材、教法要非常精熟外，更要對於學生能有敏銳的觀察和細膩的感受，針對學生的需求來運用教材和教法，因而不是將教學任務的核心放在展現知識上，故是教育應是一種不顯知識專業相的專業。

教育專業的對象是人，客觀的教材內容是教學中拿來靈活運用的一部分。教育的成果，不是內容的記憶程度，而是人實踐態度的改變。而學生對教材的認知，必須包含在態度的學習中，這才是真正有教育意涵的教學。

這種去除專業化教育的思維，諾丁認為至少有兩種好處：

- (一)讓所有關心教育的人，更願意來參與教育—這並沒有使得老師的責任變得輕鬆，因為教師必須與時俱進，懂得如何隨時掌握並適當地運用社會資源和力量。
- (二)迫使學校的組織一定要跟著改變—環繞著教學需求的師資培育、教學實習、學校行政、組織等各方面的配套措施，都必須跟著在觀念和作法上有所改變，否則教學改革會變得勢單力孤，流於口號。

二、師資考核與實習制度

一般人也許會以為上述這樣的教師資格，只要具備較豐富的常識就可以勝任了，故對教師的品質要求會降低。然而正好相反，要轉向去專業化相的教育，一定要伴隨著謹慎地考核教師的憑證或證照 (creditaling)，因此在師資培育和新任教師或實習制度的評量上，要考量下列的原則和措施：

- (一)成爲一位教育的關懷者，必須具備兩方面的素養，一方面對學生的表現有

包容的能力，同時又要對教學領域的內容瞭若指掌。因為：

「如果老師對教學的內容還不能掌握，她就不能將注意力都放在學生身上，而學生的學習方式是有個別差異的。她一定要保持絕對的控制，好讓事情都在她的掌控之中——她才能以熟悉、舒適的方式上課。」(Noddings, 1984: 197-8)

(二)新任教師前三年可跟著資深教師學做教育的關懷者，在這段類似學徒的期間，資深老師示範為關懷者，可以提供新老師有力的關懷示範。這種新任教師的養成，如能再配合「合作的行動研究」來改革教學品質，則能帶動教學研究的風氣，使得資深教師、新任教師、學生三方面，都獲得嶄新、有活力的教學相長的經驗 (Noddings, 1986)。

參、教師對教育任務的覺知——培養學生的關懷理想

一、關懷情意要在教育活動中積極培養——不同於自然主義教育的放任觀點

關懷倫理學一直強調關懷態度和重視學生的需求與觀點，很容易被歸類為屬於「軟心腸」的教育觀點，如同盧梭、尼爾的自然主義教育觀。然而諾丁特別釐清二者之不同 (Noddings, 1984: 98-99)。自然主義教育觀是視人性天生就是善的，因此，教育主張傾向於儘量讓學生依自由意願去學習，不去干擾，以產生最好的教育效果。但關懷倫理學則是要借教育的力量，去保存並加強人性中溫柔敦厚的潛在面向，以情意作為道德實踐的發動基礎。

在關懷倫理學中，視人性中關懷的自然能力為善的，這是人對自己的價值定義，而想要去保持並加強此善的欲望和承諾，就是道德的觀點，是人特有的反觀能力。

諾丁看出這種人性中溫柔、接納、關懷的情意能力，雖然是自然而有潛能的，但這種關懷情意的喚起和運用，也是稍縱即逝、不可捉摸的，因此積極培養、教育的工夫，顯得格外重要，這也是自然主義教育觀所未及的：

「我不主張小孩是“天生聰明又善良的”、或人生的目標是快樂，或不要干擾小孩的智性和道德生活，他們自然會成爲良善的。我們有對關懷、溫柔的記憶，這導引了我們指向善的視野——善是一種本身爲善的狀態，和要保持並加強此善的承諾（諾丁註：這種欲望和承諾，就是道德的）。

但我們也有其他記憶，也有其他欲望。關懷倫理學會將這些其他的傾向和欲望都列入考量；因爲互待以善的氣質傾向是短暫的，因此很明顯地，持久的關懷是需要我們去努力的」（Noddings, 1984：98-99）。

由上述可知：關懷倫理學不但和自然主義教育觀不同，關懷倫理學也不是泛道德主義者，即一切以道德優先，而將其他人性追求的價值都摒除在後。相反地，關懷倫理學因爲要求積極地開放與接納，並尋求在學習中有理想我的自由建構，因此會期望儘量在各式各樣的欲望、理想、傾向等的發展中，去加入人性的關懷，使之更有人味兒。

也就是說在教育上，不是只重視發展關懷之德或關懷關係，而使其他發展成爲次要的，而是要充實並開發所有人性的潛能發展，而讓人性的關懷伴隨在其中。

二、教育工作者的首要責任

「當我們建立起關懷倫理學，並以之檢視教育時，我們可以看到教育工作者最大的責任，不論是正式或非正式教育，都是培養人的道德理想」（Noddings, 1984：49）。

關懷倫理學所認取的最有意義的關懷是——幫助對方成長和自我實現。這樣的關懷落實在教育實踐中，則教育工作者首要的身分就是關懷者，而教育目標是在關懷中去培養學生的關懷理想（Noddings, 1984, 1987）。

所有的教學活動都會建立學生的自我理想形象，所謂的關懷理想，是學生由自己出發，在與整個社會的關係中，去認取理想我之形象。也就是自由地認取自己在關係脈絡中，要做個什麼樣的人，要成就什麼樣的關懷關係。比如：每個學生都會規劃人生的目標、職業的取向、未來努力的方向等，在描繪未來的自我形象中，學生設定了目標，啓動了邁向未來人生的動力。當學生憧憬的

自我形象矇矓地出現在心象中時，學生的關懷理想，正在其中。

因此，關懷理想不是刻板教條的灌輸，也不是道德原則的符應，而是依於自己的能力現況和社會關係中的需求所提出的理想，故其是自由的，也是照顧現實的。道德理想正是從現實出發，出於自由意志的承諾而有的自我形象的追求。

每個人應為自己的行為負責，作為一個關懷者，尤其是教育工作中的關懷者——教師，並不是要去為學生設定理想的行為和未來，而是要去幫助未成熟之學生，建立起自己的關懷理想，在無所逃於天地之間的關係網絡之中，成為有關懷能力之人，諾丁認為「作為父母和老師，也許再也沒有比這個職責更高遠的了」(Noddings, 1984: 102-103)。由此可知，諾丁從關懷倫理學的觀點主張，教師要清楚地覺知到，在整個教學過程中，所有的教學目標都必須在培養關懷情意、關懷理想、和關懷能力的觀照下去進行。

肆、教師即是教育的關懷者——先培養自己關懷的能力

一、關懷是一種照顧現實的觀點

關懷倫理學主張要去培養道德的情意基礎及關懷理想，以推動理想的關懷關係。然而依據我們一般經驗，往往覺得關懷的行動中，可能潛藏著一些社會的不平等對待，付出關懷的人可能正是受委曲之人，有的人因社會人情之壓力，而使關懷成為一種強迫而為的心理負擔，有的人則因情意力量難以依賴，而理想的關係也難以捉摸，而不願涉入人際關係中。

由於種種依靠於情意基礎的不穩固經驗，使得有人會認為這樣的倫理學，像是建立在海灘上的沙堆堡壘，根基薄弱，危臨不足以授命，有點在靠運氣和自然的氣質傾向。

然而，這種想法正是因為過去大家依習慣而行，沒有正面地將道德情意學問化、體系化，不面對情意問題的癥結，而直接要以客觀理性和意志去成就道德實踐，使得道德情意的力量一直未獲得應有的正視，無法貞定關懷在我們生

命中的價值作用：

「關懷倫理學一點也不浪漫，它是很實際的，是為人間創造的。它的艱難五花八門，我在此描述最重要的。首先，由於關懷是一種關係，一種建立在關係上的倫理學必定是和他人相關的（other-regarding）。因為我是在關係中定義的，當我以關懷者身份向著對方時，我並不犧牲我自己。於是，關懷是服務自己，也服務他人的」（Noddings, 1984：99）。

關懷倫理學之所以是實際的，而非浪漫的，正是要使情意力量之運用獲得正視，要使人關係中的存有狀態獲得闡明，讓這百姓日用而不知的道德情意和關懷關係，得以伸張其價值於人間。關懷倫理學和基督教博愛主義很像的一點是：二者都有他人導向的內涵，但關懷倫理學更務實的一面在於它是以在現實經驗中去培養理想的關懷關係為基準，故保持堅強實力的關懷者—先能自我關懷—是其先決條件。

承諾要成為關懷者的人，一方面要在平時多作培養情意接受的功夫，以加強自己可以開放和接納的深度；一方面也要在建構關懷關係的道德實踐中，去體會其中情感、情緒的反饋，以覺察到自己能付出關懷的限度，適可而止。

關懷者既需要有熱情，也需要有真實的承諾，因此先要懂得關懷自己，來保持住關懷別人的理想和實力。這和無條件地遵守道德原則、犧牲自我或作個無關心的觀察者，而不問自己情感傾向的傳統理性的思考模式，是有所區別的。

二、選擇不關懷的理由：護持自己關懷的人性力量，不做迷失的關懷者

諾丁舉了一個例子來說明關懷者應覺察自己真實的感受，去辨明關懷的理想是否在不當的付出中，快要消磨殆盡了。與其使關懷成為一種負擔而邊付出邊怨懟，不如先關懷自己，為自己的理想和保留再生的空間。先將關懷的步調調整為最小的，但卻是「最實在」的關懷，然後在休養生息間，再去培養自己的關懷情意和實力，這才維護住了人性的真實感情：

「如果她不受支持或不受關懷，她可能會在關懷者中完全迷失。如果關懷還要維持，清楚地，關懷者必須維持。她必須強壯、勇敢，能夠喜悅。」

當我看到關懷者在衝突中時，我們看到他或她會被『在乎』和『負擔』所過度淹沒，關懷者的道德責任是一去看清楚她的理想發生了什麼事，她要如何滿足其理想。

也許她會看到自己是關愛她父母的。但也許他（在此指父親）是脾氣不好的、沒禮貌的、粗魯的，甚至骯髒的。她看到自己變得無耐心的、愠怒的、疲憊的，充滿自憐。她可以留下來，過著實在是理想消退的日子—『我是個愠怒的、疲憊的，充滿自憐的照顧老父的人。』—或者她可以放自己自由到任何程度，到她必須保持的最小的、但卻是實在的關懷」（Noddings, 1984：100）。

如何不成為迷失的關懷者？如何不在關懷關係中受傷？諾丁認為這需要我們在日常生活中，學習去覺知我們真實的感受和情緒，不論是正面或負面的，都要練習去覺察之，將之作為對自己有意義的訊息，而化為關懷自己的力量：

「當我們誠實地去接受我們的愛、我們內在的殘忍、我們恨的能力，我們可以將所有這些當作訊息，用來建造保護和警告，其必須是理想的一部分。我們更知道什麼該做、什麼該避免，以及什麼情形下變成了迷失的關懷者。不再躲開自然衝動，假裝經由高傲的抽象中，可以獲得善，取而代之的是我們接受現實（where is there），而且用我們評價為善的，去控制不善的」（1984：100）。

諾丁並非反對運用道德原則或去建立道德原則，而是希望在訂定外在原則之外，人能不假外求，更勇敢地面對現實中自己真實的情感，以之作為道德實踐的力量來源，作個能認取自身價值的真正關懷者。因此當我們選擇不關懷時，其理由正正當當地，是要護存住自己關懷的人性力量，不做迷失的關懷者，如此便不會重蹈覆轍，去維護委曲而怨懟的關懷假象。教師尤其需要面對自己真實的情感，增強自己作為教育關懷者的力量。

伍、教育關懷的實踐

學生在學習中必須獲得學習的自由感、成就感、喜悅感，能接納自我、關

懷自我，進而向世界開放，在經驗的互動中，立定關懷的理想。教師既然負有協助學生在學習中成長與發展的任務，那麼就要懂得如何在學習環境中加入這些能發動學生關懷情意的因素，好讓學生在作知性之旅之中，更也照顧到人格的成長。

一、有包容「教師要求」和「學生需求」的雙重觀點

諾丁借用馬丁布伯「包容」的觀點，提醒教育工作者都應有站在教者和學者二方的雙重觀點來看待學生的學習。並由這種雙重觀點重新詮釋能力本位教育中的「能力」，使之富含新義：

「我們常提一名詞『能力』(competence)，如能力本位教育(CBE)，一般指對預先準備好之個別工作的精熟表現。而我則認為其指向：在個人或專業環境中，對情況的整體精熟度，及間接地，想要精熟的期望。故我們要安排可喚起自然動機的環境，讓其中有最佳的挑戰程度。太難，他會放棄；太簡單，他會覺無聊而敷衍了事。關懷者會接受小孩，並以這種兩面性去看待之。

馬丁布伯稱此關係之過程為『包容』(inclusion)。關懷者假設一種雙重的觀點，並從自己和對方的角度看事情，否則，教育難以安排」(Noddings, 1984: 62)。

諾丁借用馬丁布伯包容的觀點，來說明任何教育工作者想要教導學生的學習，都要將學生觀點包容進去，讓老師的期望能融入學生的學習動機中。

如能力本位教育，是從教師的觀點，去設定學生應學習的內容、學習過程、和精熟目標，以使學生成就達到教師所認定應有的水準。但這「能力」如從學生的觀點去看，則是學生自認為面對情境問題時應有的解決能力，其中也包含著對自己能力的期望。這種學生自我期許的觀點，必須讓其自然自願地發生，使學生在學習中有挑戰自我的意願。

故如何安排學生既能安心學習，又能躍躍欲試地接受學習挑戰的情感需求，是老師在教學安排上的重點。

二、教師必須懂得：不是讓學生學習喜歡的，而是學生會去學喜歡的

諾丁提出杜威教育哲學的觀點，指出教師並非要順從學生的意願去教學生想學的，而是使學習內容安排成學生喜歡學習的，前者只是放任，後者才是融合教育者和學習者的教育觀點。如果學生在學習中一直感受不到自發的學習動機，而硬是強迫學生學習，雖然表面上學生也許是順從的，但這對學生的心理衛生非常不好，會進而影響學生的道德自我觀念：

「(如果小孩被強迫去學習他不喜歡的，)小孩常選擇反對自己，他們將所做的合理化、變壞、道德理想墮落。但他們仍選擇如此，也知道這樣會繼續帶來痛苦，因而處在空洞的動機中、驚慌的背叛中、心不甘情不願的順從中。

無論如何一定要引導小孩為自己而選擇，而非與自己作對。這不只是為了學生生理上的自我，更是為了他的道德自我」(Noddings, 1984: 63-64)。

在我們的教育體系中，的確常常看到學校中有所謂後段班、班後段的學生，或學校中的「客人」(即因為成績差太多，已沒有任何學習興趣，而只是每日到學校混日子的學生)，因為在學業學習上沒有成就感，因而不能肯定自我、接納自我，進而有違反常規或自暴自棄的行為出現。

這印證了教育必須考量學生的觀點，學業的成果不只是客觀能力的考核而已，也是影響學生建立自我感的重要來源，進而也會影響學生對道德我的感受和形塑關懷理想的力量。

三、經營接納氛圍的師生關係—好讓學生學習接納自己、關懷自己

培養學生的道德理想，必須讓學生的道德情意有發展成長的空間，讓學生在關懷的關係中，學會接納自己，對自己有所期許。因此，老師與學生的關係必須是接受的，師生之間不可以一直以行為主義的操作制約或社會制約的理論架構來詮釋，因為未成熟的學生，從老師那裏所接受的不只是知識和行為習慣

而已，更重要的是看待自己價值和潛能的態度——這就是對自己的關懷：

「當老師接受小孩，和他們一起工作，抵抗操控的誘惑，她就建立了接受的氣氛。當關懷者用這樣接受的氣氛來看待小孩時，關懷者反映出這樣的現實：她接受他，正如她希望他將接受自己，但承諾——擁抱一個特殊可能性之決定——一定是小孩自己做的決定。她的承諾是對他」(Noddings, 1984: 60)。

這當中值得注意的是，老師要懂得接納的藝術。在教學中，老師要創造出讓學生獲得學習中之自由感的機會，但不是放任或只是完全由學生自己去摸索，而是要讓學生感受到老師對自己的接受，讓學生勇於追求，敢於面對挑戰，放手嘗試在安全的學習氛圍中冒險，追求學習的成就感 (Noddings, 1992, 1997)。學生感受到被接納，才能在學習的自由感中，去發揮學習潛力和創造力，在學習中肯定自我，接納自己，進而能做開心懷，去接納別人，這就是培養學生關懷理想的契機。

諾丁也提醒兩點，第一是關懷關係不是以理性之教導為前提，而是由老師領導和安排的教育氛圍中，讓小孩去感受到關懷和受到注意，而後小孩可以在其中學習去回應、以及和別人的互動：「小孩就算未受到熱烈的愛意，也要受到注意，小孩可在其中學會去回應、或鼓勵和他講話的人」(Noddings, 1984: 60)。

第二點要注意的是，小孩的接受性容易培養，但其中也容易有往而不返、不知揀擇的陷阱，因此，老師要注意學生在學習中，是否接收了錯誤或不當的訊息，而影響對自己的看法和理想的建構。因為小孩畢竟是未成熟的，當他們敞開心懷去接受外在的訊息時，也是他們最容易受傷或迷失的時候。

學生要學習敞開心懷去面對世界、接納自己和接納這個世界，因此老師需要安排開放接納、自由而豐富的學習環境；但老師也需要注意環境的安全無虞，讓學生能在充分信任的學習中，不受傷害。

陸、結語：人師？抑或經師？

從關懷倫理學的觀點來看教育理想與現實的關係，有一點是非常弔詭的，然而這種弔詭，正突顯了教育專業的獨特性。

從關懷倫理學的理念層面來看，教育工作者對自我的要求，必須先覺知到自己是一位教師的身份，然後才進一步是一位某學科的教師。這是就理想層面而言，也就是說，希望教師必先自我要求成爲一位有關懷能力的人師，然後再是一位經師。

但在現實的教師培養和甄選層面中，所有的準教師們都必須先通過成爲學科教師的考驗，先具備經師的資格，而後才有機會在教學中大展身手，去成就成爲人師的理想。

就教學實踐的層次而言，關懷倫理學強調去知識專業相的教育，強調回歸到以培養關懷理想與關懷能力爲核心教學目標的教育。這種以關懷人爲本的教育，是要求教師成爲對教材教法皆非常精熟的經師，在這其中，要成爲一位知所進退、有關懷能力的人師，必須在教學過程中針對學生的需求，有反省力地運用「身教、對話、實踐練習、和肯定承認 (confirmation)」的師生關係，以帶領學生也學習成爲關懷理想的追求者。

這種人師與經師的要求，正需要教師有與日俱進、終身學習的精神。關懷情意的流露，在此最後要成就的是關懷實踐。從關懷情意之流露、承諾到實踐，關懷重新成爲一種人性的能力和價值，人際間的關懷實踐，不應因爲過去在社會中多由女性擔任，而剝奪了它應有的地位和功能；關懷實踐也不能強迫式地要求，這樣則違背了關懷的初衷，成爲另一種道德上新的壓迫勢力。

關懷倫理學所提的對教育專業的要求，是以人爲本的，而專業知識包含在其中；是重視情意交流的，而理性反省蘊含在其中。人師抑或經師孰者爲先看似無解，實則正突顯了教育專業必須落實在關懷實踐中，去作人際間關懷關係的促進和培養，才能彰顯人性的價值。

關懷倫理學到目前爲止仍是一個尚未受普遍了解的倫理學，故本文重點是在揭露理念和理想，當這樣的方向獲得共鳴而成爲教育工作者可資反省的後設認知時，實務工作者自然也會在理論理想的支持下，去體驗實踐的甘苦和提出實現的策略。當然，這必然會是一個充滿冒險和甘苦體驗的實踐歷程，但這也是真正能拓展人性深度，值得身爲人師者下水涉足的生命之旅。

參考書目

- 方志華 (2000)。諾丁關懷倫理學之理論發展及教育實踐。國立台灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，台北。
- 方志華 (2001)。關懷倫理學相關理論開展在社會正義及教育上的意涵。教育研究集刊，46，31-52。
- Baier, A. C. (1993). What do women want in a moral theory? In M. J. Larrabee (Ed.), *An ethic of care: Feminist and interdisciplinary perspectives* (pp. 19-22). New York: Routledge.
- Held, V. (1995). Feminist moral inquiring and the feminist future. In V. Held (Ed.), *Justice and care—Essential readings in feminists ethics* (pp. 153-176). Oxford: Westview Press.
- Kellenberger, J., (1995). *Relationship morality*. University Park, Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Noddings, N. (1986). Fidelity in teaching, teacher education, and research for teaching. *Harvard educational review*, 56(4), 496-510. Also in M. Okazawa-Ray, J. Anderson, & R. Traver (Eds.) (1987), *Teachers, teaching and teacher education* (pp.384-398). Cambridge: Harvard Educational Review.
- Noddings, N. (1987). Do we really want to produce good people? *Journal of Moral Education*, 16(3), 177-188. Reprinted in *Who cares? Theory, research, and educational implications of the ethic of care*. Edited by M. M. Brabeck (1989) *Educationing moral people*(pp. 216-232). Westport, Connecticut: Praeger.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools—an alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (1995). Care and moral education. In W. Kohli (Ed.), *Critical conversations in philosophy of education*. New York: Routledge.
- Noddings, N. (1997). Must we motivate? In N. C. Burbules & D. T. Hansen (Eds.), *Teaching and its predicaments*. Boulder: Westview Press.
- Noddings, N. (1998). *Philosophy of education*. Oxford: Westview Press.
- Stanford Encyclopedia of Philosophy, Retrieved March, 2000, from <http://plato.stanford.edu/entries/feminism-ethics/>
- Thayer-Bacon, B. J. (1993). Caring and its relationship to critical thinking. *Educational*

關懷倫理學觀點下的教師專業素養

theory, summer, 43(3), 323-340.

Thayer-Bacon, B. J. (1997). The nurturing of a relational epistemology. *Educational theory, spring, 47(2), 239-260.*

Tronto, J. C. (1993). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care.* London: Routledge.

Walker, M. U. (1995). Moral understandings: Alternative “epistemology” for a feminist ethics. In V. Held (Ed.), *Justice and care—Essential readings in feminists ethics* (pp. 139-152). Boulder, Colorado: Westview Press.