

41-55

# 跨越當代道德論述— 關懷取向的品格教育

特教教師 王文政

## 摘要

品格教育的倫理學基礎大致經過兩次的轉向，從較早的規範倫理學轉向到德行倫理學，之後受到後現代主義、女性主義的影響，為因應多元社會的需求、個體的差異、並重視傳統中被忽略的女性特質，整個倫理學的發展轉為對德行倫理學的再思考。

本文從探討當代主流的道德論述及其品格教育的實施觀點，以一種非主流、非性別的道德論述—關懷倫理學，對當代主流論述進行批判與思考，並提出跨越傳統道德教育的實施，以關懷—情意取向的品格教育作為品格教育實施的另一進路。

關鍵字：關懷倫理學、品格教育、道德教育、倫理學

## 壹、前言—對當前品格教育的省思

有關品格教育的意義眾說紛紜，楊深坑（2004）指出品格與道德教育隨著時代潮流，各家學說立論不一，但基本上是人類理性反省後的一套真理，以作為是非善惡等價值判斷的標準。品格與道德教育應著重在學生的內在啟發，在教育的過程中，應先瞭解個體的發展狀況，重視品格與道德意識的發展，同時要適當的輔以教育過程，使學生獲得與人溝通的能力，將品格與道德的認知化為具體行動，發揚向善的意念。另外，吳清山與林天祐（2005）認為品格教育係指用來陶冶學生良好的社會行為與個性，使學生能夠知道並實踐與他人的相處方法。李介至、邱紹一（2004）提到，品格教育是一項長期的道德教育過程，需經過持續的教學、示範、學習與實踐，才能涵化個人心性。而關懷倫理學的學者諾丁（Nel Noddings）指出今日的品格教育已主導道德教育實務這個領域（Nodding，2002）。

綜上所述，筆者認為雖然傳統的道德科消失了，但是在九年一貫課程中，所強調的是能與學生的生活結合來發展學生的心、智、性等能力，也就是個人能力與特質的涵養，而在我們的教育當中，所強調的道德教育與品格教育的核心價值也幾乎是相同的。因此，筆者認同諾丁的看法，雖然道德教育與品格教育有部分的規範與價值是不同的，但其教育目的是相同的。

近年來，隨著科技的進步、全球經濟體系的擴展，人民的生活水準普遍提升，但是生活素質卻不見提升，社會上層出不窮的緊張問題，諸如政黨惡鬥、詐騙事件、校園暴力、銀行搶案等，弄得人心惶惶，無法安居樂業。

2003年11月天下雜誌針對品格教育進行國中小學的老師、家長所作的調查結果顯示，有高達七成的家長老師認為中小學品格教育遠不及十年前，學者專家們無不致力於發展提昇品格的計畫，而這也顯示出今日學校所面臨到的危機與挑戰是前所未有的，對於學生品格的提昇更是有迫切需求。

目前正值世界各國教育改革之際，各國為提昇國際競爭力與教育水準，無不致力於教育

改革，而品格教育更成為各國教育上的要點（周慧菁，2004）。反觀台灣，道德教育雖然一向是教育的重點，德育更被列為五育之首，前教育部長黃榮村先生亦強調品格教育是核心價值，應當成重要目標。但是在功利導向、升學掛帥的社會中，智育才是人人所讚揚的指標，道德普遍被家長、老師、學生們所漠視。

至九年一貫課程改革以來，有許多的教育工作者皆戲稱台灣這一波課程改革是「缺德」的教育（簡成熙，2004），但真的是如此嗎？在九年一貫的課程當中，道德不設科目，所採取的教育方式是融入各學習領域。筆者認為，道德不設科目所要突顯的是教師對道德教學的認知與道德實踐，如此一來，教師的道德教學素養與實踐知識便會直接影響道德教育的成效，而所考驗的是教師如何將道德融入各個領域，並重視與生活經驗有關的連結，才能促進學生整全人格的發展。

筆者認為目前學校實施品格教育的方式，主要的缺失有下列幾點：

- 一、大部分的教師所採用的直接講述的教學方式，學生的角色僅是被動的聽眾，教師將道德知識直接授予學生，學生在課堂上所學到的知識是與生活經驗脫節的。這樣的教學容易流於形式，學生所學習到的也僅限於知識層面，是零散破碎的知識，無法達成「知即行」的品格教育目標。
- 二、一直以來，我們所實施的品格教育的教材內容，大多集中於認知與技能層面，所重視的是道德知識的認知、記憶、理解與應用，卻忽視最重要的情意層面，因而導致品格教育流於口號，每日所遵行的是教條件式的中心德目，而看不到具體行為。
- 三、教師忽視自己的專業素業，長期來以過於依賴教科書上的內容，當道德教育採取融入其它科目領域的方式進行時，教師反而不知所措，再加上班級常常以訂定規約、獎懲制度來進行教學，這樣子的教育方式，除了忽視學生的主體性之外，最重要的還是缺乏良好的師生互動。

本文主要是在探討當代道德教育論述的發展與影響，首先說明當前主流的道德論述，規範倫理學與德行倫理學，以瞭解當前道德教育所面臨的困境。其次，探討諾丁的關懷倫理學對當前道德論述的批判，以作為當前道德教育的另一進路。

## 貳、當代道德論述的發展

西方倫理學的研究與發展，主要有兩大理論體系，分別是規範倫理學與德行倫理學。前者一般稱為「行動本位的倫理學」(action-based ethics)，答覆的問題是「我該怎麼做？」(What should I do?)；後者則稱為「行動者本位的倫理學」(agent-based ethics)，所要答覆的問題是「我該成為怎樣的人？」(what sort of person should I become?)(黃藿，2004)。除了上述兩大理論之外，尚有一支屬於女性主義的關懷倫理學，也是本文的重點所在。

### 一、規範倫理學

規範倫理學是研究道德上的是非善惡的基本原則，主要的兩個理論分別是康德(I. Kant)所代表的義務論、邊沁(J. Bentham)和米爾(J. S. Mill)代表的功效論。

根據康德的義務論，道德義務不是條件性的，而是基於理性的普遍與公正法則，即所謂的無上命令<sup>1</sup>(Categorical Imperative)(黃藿，2000)。這派的學者認為倫理行

<sup>1</sup>所謂無上命令是康德所發明的詞彙，它主要是指一種要求我們無條件地去做某件事的命令，也就是說，不管我們想要什麼或是我們的目標和目的為何。

為不應該追求任何目的，應該是為義務而義務，而且倫理行為應具有普遍性，是一般人都能夠遵行照做的（沈清松，1997），因此康德認為「出於義務」的行為才是道德行為（引自鄭進丁，2007：78）。筆者從康德的道德論歸納出以下三個主要論點（王俊斌，2004；沈清松，1997）：

- (一)道德應包含「善的意志」，道德行為是出自義務，非外力所強迫的，義務是道德行為的唯一動機。
- (二)在是非判斷上，義務論是以行為的動機來判斷善惡是非，而非外在的結果或成效。
- (三)在道德規範上，為義務所作的行為，即具有道德價值。

效益論即所謂的「功利主義」，相對於康德以「行為的動機」來判斷道德行為，效益論者以「行為後果」來判斷行為是否符合道德。效益論最重要的目的就是「效益」，認為要區別一件事情的善惡，在於一個行為是不是能夠達到最大的效益（沈清松，1997）。而諾丁（1998/2000）認為效益論在倫理決定上，善的觀點優先於正當性，幸福是人類最大最明顯的善，倫理應該引導我們得到更大的幸福，即追求「最多數人的最大幸福」。有關效益論的主要論點，根據學者沈清松（1997）所歸納的有以下三點：

- (一)就心理論證而言，效益論認為所有人的心理都是傾向於追求快樂，避免痛苦。
- (二)就善惡判斷而言，效益論者是以行為是否合於人類趨樂避苦的心理傾向來作為善惡判斷的標準。
- (三)就道德規範而言，效益論者主張道德規範是用以增加人群的快樂，避免痛苦，並無所謂的純粹義務性。

效益論與義務論都主張有所謂的道德原則來指引我們的行為，二者雖然對道德原則的來源看法不一，但對原則的重視則是相近的（鄭進丁，2007）。

## 二、德行倫理學

自十七世紀的啟蒙運動以來，倫理學的研究一直由義務論與效益論兩大理論體系所支配，這種情況直到1960年代以後，才為「復興」的德行倫理學所打破，而德行倫理學的復興，主要又與學者普遍對規範倫理學的不滿有關，除了呼籲在義務論與效益論之外，應特別注重從德行論的角度來思考倫理上各項爭議的議題（黃藿，2002）。

黃藿（2000）指出德行倫理學是一套倫理學理論，主張我們應依照有德行的方式來生活並行動，特別重視品德或德行的中心概念，而比較輕忽義務的概念，道德教育的推動不能只談義務與效益，而忽略德行的養成。因此，要談德行最早可追溯到古希臘的亞里斯多德，他是眾所公認德行倫理學的奠基者與最佳代言人。亞里斯多德的倫理學是以追求人生的最高或幸福為目的，而幸福只有當個人所本有的能力與本性潛能完全得到開展時，才足以實現（王俊斌，2004），也就是說，人的本性能力無法得到開展，就沒有幸福，德行是幸福的必要條件。

亞里斯多德認為，德行是一種習慣養成的「氣質傾向」，形容一個人慷慨、大方、仁慈，是指他的行為上具有這些傾向，德行不只是天生的特質或氣質，要透過學習而得來的，這是品格特質，不是心理學上的害羞、樂觀等的人格特質（林火旺，1999）。綜而言之，義務論與效益論主要強調的是行為傾向，而德行論則強調人的品格特質、氣質，而非行為的規則。

黃藿（2004）更指出德行倫理學所指的完全德行，不僅包括了品格的德行，更包括

了理智的德行中的實踐智慧。由此而論，德行論的道德教育，除了培養各種品德之外，另一個重點就是道德判斷力的培養，而這兩者之間是相輔相成的。前者即一般所強調的道德教育或品格教育，是透過習慣的養成和躬行實踐的方式來教導並學習，屬於以身作則的教育方法；後者是有關實踐智慧的培養，是屬於道德認知的教育，主要是透過直接教導的方式進行並獲得。

### 三、關懷倫理學

過去的倫理學研究，大多集中在規範倫理學與義務倫理學領域，所關注的也僅著重在道德推理的面向，強調道德知識的獲得與使用。在後現代多元的社會中，這種僅代表男性觀點的倫理學已無法滿足社會的需求，必須尋得另一種重視人的情意面向，並且能符合性別、階級、與情境脈絡的一種倫理學（簡成熙，2004），而諾丁的關懷倫理學是從女性的經驗與立場所發展出來的新倫理學典範，是屬於女性主義的倫理學，不同於以往以男性觀點與立場所建立的理論體系，其理論的特點特別著重在情感與關懷的關係之上。

關懷倫理學之道德教育的基礎有以下三點：

#### （一）重視關懷的關係：關懷者（one-caring）與被關懷者（cared-for）

諾丁的關懷倫理是「關係中心」(relation-centered)的倫理學，雖然關懷倫理具有一些德行倫理學的某些特質，但是關懷倫理更重視關懷的關係，而不只是將關懷當作一種德行(Noddings, 2002)。諾丁所謂的關係，是指：「甲關懷乙 and 乙體認到甲的關懷」，意思就是乙要真誠的接受甲的關懷，而且當關懷的關係形成時，我即是你，你即是我（邱亦岱，2003）兩者都是互惠的。

這樣的一種關懷必須是主動的，內發的、也是自然流露的情感，不應該有外在的束縛或是被動的接受。諾丁認為這樣的一種「關懷的關係」才是發展道德的基礎，建立關懷的關係，才能實踐道德的理想，真實的道德是存在主體的關係脈絡中，而不是普遍原則中（游惠瑜，2005）。

#### （二）道德的來源是情感

諾丁認為關懷者的全神貫注與被關懷者的體認，兩者都是情感的，而非理性的。「關懷」所代表的是一種全心投入的情感狀態，是對他人承擔責任的情感（游惠瑜，2005），而不是如德行倫理學家所說的義務。關懷是關懷者必須要能設身處地的為對方著想，去感受被關懷者的心情，才能作為道德實踐的基礎，因此，我們可以說，道德來源是情感，而情感是道德發展的動力，關懷關係必須要以情境為基礎，才能進行所謂的「關懷實踐」。

道德教育實施中，老師也必須與學生形成關係，投入情感，才能進一步的致力於發展道德，而這樣子的一個過程中，老師與學生皆不是為責任或是義務而去發展道德，這也就是諾丁所強調的，道德的情感應該在理性之前。

#### （三）從自然關懷到道德關懷

父母照顧小孩、疼愛孩子乃是天經地義，真情流露，即是自然關懷，是一個人的本性所本有的。自然關懷乃是道德關懷的基礎，諾丁認為必須要對自然關懷加以肯定並珍視，因為當自然的本能衝動產生時，是以一種為別人好的意念，這不是從邏輯推理出來的，而是在事件發生時所體認到的主觀感受，並確認這種價值（方志

華，2000)。而道德關懷就是本著自然關懷的本質並加以實踐。

諾丁認為，從自然關懷到道德關懷還有一段必須努力的距離，必須要去喚醒每個人的自然關懷，而情感就是能開展人的自然關懷，培養人的關懷心，進而使人能有道德的實踐行為，以形成對自然關懷的呵護。

筆者認為自然關懷發展後，才能有具體的道德實踐，而這自然關懷是必須以關係和情感為基礎的關懷，必須透過實踐才能維護我們所固有的價值感受。

### 參、當前道德論述的全面性批判—諾丁的關懷倫理學

啟蒙時代至今，隨著各種學說理論的不斷出現與融合，傳統倫理學的道德教育在長期的考驗之下，雖便於教育人員實施，但已不足以應付當前後現代思潮下的教育改革目標，必須對過去的倫理學進行再思考。此時，倫理學家們尋求一種完全不同於過去的義務論者或效益論者的道德哲學，只重視道德的認知與技能，而忽視道德情感，希望發展出一種更重視道德情意的道德哲學，作為改進當前道德教育的基石。諾丁的關懷倫理學不同於以往的男性觀點出發的倫理學，是以女性的觀點與立場，對當前的道德論述提出批判。關懷倫理是以「關係中心」(relation-centered)，而不是「行動本位的倫理學」或「行動者本位的倫理學」。

#### 一、對規範倫理學的批判

康德的義務倫理學所強調的是一套普遍的原則，而能為個人與群體所共同遵守，是一套放諸四海皆準的道德原則。諾丁對規範倫理學的批判，首先是對「無上命令」的批判，諾丁認為，這種無上命令是具有先驗的、普遍性的法則，卻無視個體與情境的殊異，在後現代的社會中，是無法滿足多元社會的需求。

其次，在規範倫理學當中，都相當強調是非善惡的標準與道德行為的判斷，重視的是人的理性與認知，而忽視人的情感作用。諾丁認為「為義務而義務」的行為，是嚴重忽視情感，情感應該是在理性之上，人類最可貴的是自然的情感與關懷(游惠瑜，2005)，道德行為應該在自然的情感與關懷之中發展出來。

最後，義務論的行為動機是「為義務而義務」，但諾丁認為給予我們動機的是自然關懷中的同情與體諒，所強調的是自然的關懷，而不是因為義務才使我們接受責任(Noddings, 2002: 14)。

綜而言之，筆者認為不管是義務論或是效益論者，所強調的是行為的動機或目的，卻忽視「關係」的建立，這樣子的道德原則容易使兒童處於被動，兒童成為被動的知識接收者，這是不利於道德行為發展的。因此，筆者認為諾丁所要去發展的道德行為就是一種強調相互主體性的關係。

#### 二、對德行倫理學的批判

首先，關懷倫理對直接灌輸德行的教育，持審慎保留的態度。德行倫理學的道德教育是採取直接教導的方式進行，而亞里斯多德認為人在理解道德之前，應該先學習培養良善的品德，也就是說，兒童應該先學習正確的行為，然後才能允許兒童發問、分析問題與提出批判(Noddings, 1998/2000)，而大人的任務就是去決定孩子的年紀適合思考的東西，以及如何鼓勵孩子去進行思考。但是諾丁認為，德行應該是建立在情境與關係之中，而教師應該要能喚起學生內在最好的部分，因此，關懷倫理不會去認定有哪些特定的德行是絕對必須被教導的(Noddings, 2002/2008)。諾丁雖然認為父母也常常以直接的方式來教孩子什麼是對，什麼是錯的，但這是因為孩子與父母的關係早已建立，也

就是說，關係的建立是教導德行的基礎，但德行論者將這種關係是放在次要，認為直接教導德行才是首要（游惠瑜，2005）。

其次，亞里斯多德在他的《尼各馬科倫理學》(Nicomachean Ethics)所談到，品格教育必須融入社群之中，而一個強效的社群會為其成員定義並展示何謂美好的人生，以及訂定成員所必須效法的德行典範(Noddings, 2002: 61)。所謂的強效社群就是指能塑造成員所共同遵行的德行典範，建立社會的核心價值，但是這種社會的核心價值是「誰的價值？」、「誰訂的標準？」，如此一來這種核心價值即流於意識型態的灌輸。所以諾丁認為，有高道德標準的，卻不一定是好的道德，如法西斯與極權國家特別狂熱於品格教育。也就是說，諾丁認為德行倫理學所建立的社會價值，也許是好的，但也可能是有危害的，而這樣的一種品格教育，不能算是好的品格教育。

綜言之，諾丁所強調的是關係的建立，而情感應優先於理性，道德原則必須視個體及情境脈絡來加以考量，而非只是一套早已規定好的標準。而所謂的「關懷」並不是一種具體規範的德行，也不是指導原則，關懷是一種要去實踐行動，並加以反省的能力，關懷的關係遠重於直接教道德行，關係建立之後，德行自然可以從關係之中發展出來。

#### 肆、在學校品格教學中的實證研究分析

綜上所述，筆者將上述所論及的倫理學觀點與台灣近年來有關品格教育<sup>2</sup>實施的實證研究的博碩士論文，加以綜合分析。

分析結果發現，首先，有關品格教育的相關論文，是在民國90後才有研究者進行研究，而在民國90之前的，則以道德教育為主題所進行的研究論文。這顯示出，在九年一貫課程改革實施之後，將所謂的道德教育融入各科，雖然沒有道德科，但取而代之的即是九年一貫實施後，教育當局才一直強調的品格教育。筆者認為，目前教育當局之所以稱為「品格」而不稱為「道德」的主要原因有二。第一，為了強調不同於以往傳統的「道德教育」，更重視品格教育的內涵與教師的專業；第二，因應世界潮流，世界各國正值教育改革之際，傳統的倫理學觀點，已無法滿足後現代多元社會的需求，如美國所提出「新品格教育」運動，即是不同於以往的道德教育，正如諾丁所說的「品格教育已主導道德教育實務的領域」，而這也象徵著品格教育的轉向。

其次，筆者進一步以品格教育的倫理學取向進行分析，發現大部份的論文是以「德行倫理學」觀點的品格教育作為研究對象，而民國88年之後，才有關懷倫理學的相關研究，但是到目前為止，以關懷倫理作為品格教育實施的基礎的相關研究仍然是了了無幾，顯示出目當的品格教育仍是以德行取向為主流，而台灣目前關懷倫理學的提倡者以簡成熙教授與方志華博士領銜，正致力於開啟品格教育的「另一扇門」<sup>3</sup>。

#### 伍、關懷取向的品格教育

關懷倫理的道德教育不同於郭爾堡的道德教育，強調的是道德態度而非道德認知，重視從關懷者的關懷實踐到被關懷者的體認，是屬於道德情意層面的道德教育。

諾丁認為教育應以關懷的主題來重新加以組織，以關懷作為教育的中心，可以為智力與

<sup>2</sup>學校品格教學的實證，筆者已綜合彙整有關品格教育與道德教育的實證研究。

<sup>3</sup>諾丁在關懷倫理的著作中，使用「另一扇門」(different door)不同於紀莉根(Gilligan)「不同的聲音」(different voice)，用來詮釋不同性別對於道德觀點的不同思考方式。

學術發展提供穩固的基礎(引自呂怡慧, 2006: 16)。本節所要論述的是有別於以往以郭爾堡為主流所強調的道德認知的發展, 是以關懷倫理的角度來看待道德教育與教師專業。

### 一、邁向關懷的道德教育法

關懷取向的道德教育主要由四個部分所構成: 身教(modeling)、對話(dialogue)、實踐(practice)、肯認(confirmation), 教師必須覺知到自己是一個關懷者, 而不是道德的提供者。這四個部分諾丁在她的多本著作<sup>4</sup>中, 大都有提及到這四項道德教育的成份, 雖然不是獨特的見解, 但諾丁強調關懷倫理的觀點, 可以重新賦予這四項成份嶄新的意義。

#### (一) 身教

身教是關懷取向的品格教育重要成份, 而且對任何的品格教育都是重要的(Noddings, 2002)。在師生的關係上, 方志華(2004)認為教師在教育專業的表現對學生有示範作用的一種承諾, 教師與學生的關係就是關懷者與被關懷者的關係, 所以, 教師在道德教育中不是一位知識的告知者, 而是一位關懷者, 必須要成為學生的楷模, 然後在關懷的情境中讓學生習得如何關懷他人(簡成熙、侯雅齡, 1997)。諾丁(2000)認為, 最佳的身教可能都是出現在當我們不自然地關懷他人時, 所以, 身為一位楷模就必須要時時刻刻省察自己。

教師透過「身教」的關懷實踐, 不僅可以示範對學生的關懷承諾, 可以營造出一個與學生共同關懷的環境, 讓學生可以從這關懷的環境中來學習關懷, 經驗關懷的美好, 進而將學生培養一位有關懷能力的行動者。

#### (二) 對話

對話是關懷倫理取向的品格教育中最根本的部分, 對話是建立並保持對他人的關懷關係的基礎。諾丁反對「戰爭模式」的對話, 因為在關懷模式的對話中, 重點不在於議題的爭辯, 論辯的內容成為對話的核心, 卻忽略了對話的參與者<sup>5</sup>(Noddings, 2002), 諾丁認為在對話的過程中, 必須要全神貫注的關注每一位參與對話的人, 讓參與者能彼此瞭解, 而且他們也能互換關懷者與被關懷者的角色, 在這種情況下無論他們在意識形態上有多大的差異, 也會跨越意識形態的隔閡而彼此接觸。

教師必須讓學生參與有關「關懷」這個主題的對話(曾漢塘, 林季薇, 2000)。在這些日常對話中, 師生彼此分享經驗、感受, 教師不再是與學生疏離的專職人員, 所尋的是一種理解、讚賞, 當然, 很重要的一點就是, 在對話的過程中, 可以協助老師與學生反省批判自己的行為, 以提升自己作為更好的一位關懷者與被關懷者。

<sup>4</sup>筆者在諾丁的幾本著作, 包含: 「Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education」(1984)、 「The challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education」(1992)、 「Philosophy of Education」(1995)、 「Educating Moral People」(2002) 等幾本著作皆有提到道德教育的成分。

<sup>5</sup>諾丁(2002)認為, 雖然談話、會話、辯論常被運用於各種形式下的道德教育, 但是焦點通常在驗證道德的決定。認知方案的道德教育著重發展學生的道德推理能力, 透過道德兩難的測驗, 學生學習去驗證自己所採取的立場, 以及判斷他人的論體, 雖然能訓練學生的推理能力, 但卻可能導致學生忘了道德推理的目標。

### (三) 實踐

道德教育不是要訓練學生的道德推理，而是要在實踐中培養他們的關懷能力。諾丁認為不只是女性被期待去關懷人們，關懷不是傾向於女性的基本特徵，關懷取向的道德教育是所希望的是男女都可以學習關懷，例如在「社區服務」時，不分男女，都可以從服務中去學習關懷他人。在學校教育中，教師要盡可能的讓學生參與校內外的公益活動，在活動中培養發展關懷的能力。

### (四) 肯認

就是肯定、認同，在關懷的關係中，關懷者肯定並激勵被關懷者的表現，例如，當某個人犯下不關懷或不倫理的行為時，假如我們投以肯認，我們會找出符合事實的最大可能動機來回應，引導出被關懷者去關注人或事最好的那一面(Noddings, 2002)。當我們在肯定他人時，我們就是在確認別人擁有一份更好的本質，並鼓勵這個本質繼續發展(曾漢塘，林季薇，2000)。

諾丁認為將肯認應用到師生關係上時，教師與學生的相處時間要長，要以關懷倫理作為指導原則來規畫道德生活，將彼此的關係建基於關懷上，不斷建構、維持、豐富關懷關係的本質與內容。也就是說師生必須相互體察對方的需求，從而給予鼓勵與肯認，才是教育之重點。

## 二、關懷倫理的教師專業

要進行關懷取向的品格教育，教師的首要身份即是一位關懷者，教育的目標就是在關懷中培養學生的道德理想。以下簡述關懷倫理的教師專業：

### (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」，但這不是一般人所想像的降低師資品質，或使教師失去專業性，而是要去除專業知識的分類，不以學科專業來宰制學生學習的內容和價值(引自方志華，2004：156)，因此，諾丁主張教師必須去除「專業相的知識」。

去除「知識的專業相」，教師除了對教材、教法要非常精熟之外，更要對學生能有敏銳的觀察和細膩的感受，能針對學生的需求來運用教材、教法，而這種教育所突顯的，即是對人的關懷的重視。

諾丁認為去專業化的教育有兩種好處，一方面可以讓所有關心教育的人更願意來參與教育，另一方面是迫使學校組織的改變(方志華，2004)，學校的老師必須在觀念和作業上有所改變，與時俱進，才能使教師更專業於培養學生的道德能力。

### (二) 教師對教育任務的覺知—培養學生的關懷理想

培養學生的關懷，必須藉由教育的力量，並且以情意作為道德實踐的發動基礎(方志華，2002)。諾丁認為人性中的溫柔、接納、關懷的情意能力，雖然是自然的，但這種關懷情意的喚起，欲也是稍縱即逝，不可捉摸的。因此，必須要透過教育來積極培養。

諾丁的關懷倫理並非一切以道德優先，相反的，關懷倫理學因為要求積極地開放與接納，所以會盡量在各種理想、傾向、欲望等的發展中，去加入人性的關懷，也就是說在教育上，不是只重視關懷的德行或關係，而是要去充實並開發所有人的潛能，而且讓人性的關懷伴隨在其中。(方志華，2002)。



在關懷的教育當中，教師不是像行為主義者一樣，幫學生設定好各種目標和行為，而是要去幫助未成熟的學生建立自己的關懷理想，將他們培養成一位有關懷能力的人。方志華（2002）認為諾丁的關懷倫理學可以讓教師清楚地覺知到，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關照下去進行。

### （三）教師即關懷者—培養自身關懷的能力

關懷倫理學很務實的一面在於，它是以在現實經驗中去培養理想的關懷關係為基礎，也就是說，在培養有關懷能力的人之前，必須有一位具有堅強實力的關懷者，要能先自我關懷。

因此，教師平時就要多作培養情意接受的功夫，而且還要在建構關懷關係的道德實踐中，去體會其中的情感，這樣才能加強自己接納度，以及覺察自己所能付出的關懷的極限。教師既需要有關懷的熱情，也要有真實的承諾，而首要任務就是要關懷自己，才能保持住自己關懷別人的理想與力量。

## 陸、結語

對目前台灣教育現況而言，即是一種強調智育為主要的教育方式，但隨著社會變遷與後現代思潮的影響，再加上日益嚴重的社會問題，不得不對當前的品格教育作一全面性的思考與批判。

西方倫理學所發展出來的道德教育，從規範取向的品格教育，重視道德規則或原理的遵循，以及道德義務的覆行，這種刻板無趣的教育方式不但沒有發揮成效，反而抑制學生的道德發展，這種道德原理與規則是無法引發學生的真正道德動機的，當然也就沒有太大的成效。直到後來德行取向的品格教育，重視道德的判斷、推理、以及行為的習得，與規範取向的品格教育相同的是學生都是被動的學習者，也就是說，道德知識多為教師所提供的，學生淪為知識的被動習得者，所習得的知識也僅止於認知與技能層級的知識。

關懷取向的品格教師則認為，道德知識應該是從師生關係的基礎上衍生出來的，在發展道德知識之前，師生間應該建立良好的情感，這就是諾丁所說的道德情意應該優於理性，而非康德所所言的理性優於情感(Noddings, 2002)。在這種以情感關係為基礎所發展出來的道德知識，是屬於師生共同建構、符合學生需求的知識，而非教師所直接教導的、普遍的知識。

筆者認為前述三者的品格教育，雖然有其優劣，但為了因應社會的多元與殊異的文化，各種取向的觀點應該加以綜合，擇優汰劣，並且重視教師的專業發展，才能夠發展出既重視認知、技能，也能兼重情意的品格教育，而且也能達成我們教育的目標，以德行為首，個人智性的擴展，以及整全人格的發展。

## 柒、參考書目

- 方志華（2000）諾丁關懷倫理學之理論發展與教育實踐。國立臺灣師範大學師範教育研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 方志華（2002）。關懷倫理學觀點下的教師專業素養。教育研究資訊，10（2），1-20。
- 方志華（2004）。關懷倫理學與教育。台北：洪葉。
- 王俊斌（2004）。教育哲學概述。載於秦夢群主編，教育概論，83-113。台北：高等教育。
- 朱美珍、李秀鳳、吳怡慧、洪鼎堯、莊易霖（譯）（2008）。教育道德人：品格教育的關懷取

- 向。台北：巨流。(Noddings, N., 2002)
- 吳清山、林天祐(2005)。名詞解釋：品格教育。教育資料與研究，64，149。
- 呂怡慧(2006)。國三男性教師的關懷圖像之研究。國立臺北教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市
- 沈清松(1997)。道德教育的道德哲學基礎。人文及社會學科教學通訊，8(2)，6-17。
- 周慧菁(2004)。品格：新世紀的第一堂課。何琦瑜，鄭一青等(合著)，品格決勝負-未來人才的祕密，14-21。台北：天下雜誌。
- 孟祥傑(2003年11月15日)。天下雜誌：九年一貫，品格教育遭排擠。2003年11月30日，取自：<http://times.hinet.net/SpecialTopic/921114-cheat/5435445.htm>
- 林火旺(1999)。倫理學。臺北：五南。
- 邱亦岱(2003)。諾丁關懷倫理學之研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 曾漢塘、林季薇譯(2000)。教育哲學。台北：弘智。(原著Noddings, N., 1998)
- 游惠瑜(2005)。諾丁的關懷倫理學及其問題。哲學與文化，32(3)，95-109。
- 黃蘊(2000)。德行倫理學的復興與當代道德教育。哲學與文化，27(6)，522-531。
- 黃蘊(2002)。德行倫理學與情緒教育。社會文化學報，15，1-22。
- 黃蘊(2004)。德行倫理學、品格教育與人權教育。社會文化學報，19，1-22。
- 楊深坑(2004)。後現代主義的品格與道德教育。教育研究期刊，120，16。
- 鄭進丁(2007)。學校推動品德教育的理念與做法。教育研究，154，77-86。
- 簡成熙(2004)。「缺德」的道德教育如何實施？。教育研究，121，94-109。
- 簡成熙、侯雅齡(1997)。關懷倫理學與教育：姬莉根與諾丁思想初探。屏東師院學報，10，133-164。Noddings, N.(2002) Educating Moral People. New York: Teachers College.