

回應學生道德情感需求的道德教育 新意涵：關懷倫理學理念融入生命 教育教學

方志華

台北市立教育大學課程與教學研究所

在台灣近年的教育改革趨勢中，就道德教育教學而言，不論是中、小學九年一貫課程或是高中新課程綱要，都可看出近十年來生命教育的興起與教育現場的道德教育有互相交融並用之勢。這種重視感性體驗的教育需求，亦需要有相應的理論作為反省和實踐的依據。

本文論述了以關懷關係為主的女性主義關懷倫理學，指出教育的歷程亦是個感受情意和學習關懷關係(包括被關愛、關愛自己和關愛別人)的歷程。在道德情感上，文章提出內在三角動力關係，以及道德教學法的四個面向。本文並以儒家的「情深而文明」句和「學而時習之」章，分別對比於關懷倫理學之重視道德情感的生發，以及教育上注重學生自我價值感與道德情感的疏通，作為理論的印證和傳統文化的新詮。文章最後提出：以關懷倫理學對道德情感的思維，融入近年來台灣新興的生命教育以體驗為主的教學，非常有助於教師回應學生道德情感的需求。

本文首先呈現台灣當前從道德教育到生命教育的幾個現象，包括：中、小學「九年一貫課程」不設道德科目的討論；中、小學「綜合活動學習領域」具有道德教育性質和生命教育內涵；高中「生命教育選修課」中兼有倫理學課程和靈性發展課程是創舉；網頁上生命教育的普及和它與

道德教育互相重疊的現象。綜合上述現象提出：生命教育已成為重要的道德教育場域，生命教育所運用的體驗教學亦成為重要的道德教育方法。

關聯着上述現象，本文提出：在實際教育現場，道德教育與情感教育卻有分別處理的現象。本文要指出，道德教育理論需要面對道德情感的需求，不單要論述我們需要何種道德，亦要論述「道德實踐動力」從何而來的問題。文章並從關懷倫理學的觀點指出，道德在義務和自律之上還有「關係的相通感」，道德實踐動力來自於道德情感的深厚，「道德的關懷之情」可通於「情深而文明」之意，是一種人性的創化。

接着從關懷倫理學觀點說明道德情感的性質，及其如何興發的內在動態狀態。其中道德情感的三個要素為被愛、愛己、愛人——人從被關愛中成長，在自我價值感中關愛自己，在被關愛和關愛自己中自由關愛別人。而道德的內在動態關係蘊涵可教育的潛能，它的歷程是：道德情意→義務的理想圖像→承諾與回應道德情感。

在了解道德情感的動態性質後，學校提供的學習經驗必須要能回應學生道德情感的需求。這樣的需求有兩個重要面向：一是讓學生建立良好的自我價值感（從被愛到愛自己），二是讓學生的道德情感獲得疏通（從愛自己到愛別人）。

針對這兩個回應學生道德情感需求的面向，本文先以關懷倫理學觀點新詮孔子《論語·學而》首章「學而時習之」，說明學習經驗成為增進學生自我價值感和自足悅樂來源的意涵。繼而以坐標圖協助讀者了解關懷倫理學的道德教育法「身教、對話、練習、肯定」四者的互相關連。最後說明在生命教育教學中融入上述關懷倫理學的方法思維，正是回應學生道德情感需求的道德教育新意涵。

台灣當前道德教育與生命教育的幾個現象

首先來看看台灣當前道德教育的幾個相關現象。台灣的中、小學國民教育自 2001 年正式實施九年一貫課程綱要以來，在道德教育方面，倍受

矚目的問題之一就是道德教育不再單獨設科教學，而是融入七大領域的教學和生活教育之中。這方面的討論和憂慮從未停止。以下有關道德教育的趨勢尚有幾個現象，值得了解。

中、小學「九年一貫課程」不設道德科目

第一個現象是有關道德教育是否要單獨設科的問題。贊成維持現狀不設科者認為，道德本來就是在生活中實踐的，應重視能力而非知識（李丁讚，2008）。單獨設科則它可能變成升學考試的內容，學生學會死背道德教條，在實踐上卻未見成效，反而可能形成有知無行的反教育潛在課程。況且，七大學習領域中的語文、社會、藝術與人文、健康與體育、自然與生活科技、綜合活動等領域的學習內涵，已都內含道德教育的內容，在彈性教學時數和教育鬆綁的理念下，教師是有機會融入道德教學的¹。

反對現狀而希望恢復設科者則認為，正因為升學競爭使然，各科教學要趕進度都來不及了，老師們哪有餘力在課堂中融入道德的教學。而對道德議題進行批判的思考，道德議題的判斷仍需要知識的深入論述與講明（孫效智，2008）。大家都有責任進行道德教育，結果可能變成大家都沒有責任非做不可，因而道德教育有可能成為懸缺課程。因此，設科教學，讓道德教育有保障的時間來進行教學，仍屬必要。

這兩種討論的思考，都不希望道德教育流於形式，亦不希望道德教育受到忽略，用心是一致的，只是對於升學競爭中只重視學業成績的社會壓力都無法怠慢和不加以正視。

中小學「綜合活動學習領域」兼有道德教育性質和生命教育內涵

第二個值得重視的現象，是中、小學九年一貫課程七大學習領域中，綜合活動領域和道德教育特別有關聯。

在《國民中小學九年一貫課程綱要》中對於最後一項綜合活動學習領域的基本理念說明有一段如下（教育部，2003）：

「綜合」是指萬事萬物中自然涵融的各類知識，「活動」是指兼具心智與行為運作的活動，一個人對所知的萬事萬物要產生更深入的認識，需透過實踐、體驗與省思，建構內化的意義。（頁 19）

從學習的理念而言，這種從實踐到體驗省思，最後建構內化意義的學習，正是道德教育希望達成的知行合一、內化自律的道德教育目標。

從學習的內涵而言，綜合活動是由過去的輔導活動、童軍活動、團體活動和家政等科目綜合起來的。又在本學習領域實施要點中，有十項指定內涵，包括：（1）自治活動，（2）生命教育活動，（3）社會服務活動，（4）危機辨識與處理活動，（5）野外休閒與探索活動，（6）自我探索與了解活動，（7）人際關係與溝通活動，（8）環境教育活動，（9）兩性的關係與互動，（10）家庭生活活動。

這裏要特別提到的是第二項「生命教育活動」的內涵是：

從觀察與分享對生、老、病、死之感受的過程中，體會生命的意義及存在的價值，進而培養尊重和珍惜自己與他人生命的情懷。（教育部，2003，頁 26）

最有意思的是這十項指定內涵的最後，還有一段話特別強調：

設置指定內涵目的是：對於十分重要的教學活動，學校必須進行相關課程的規劃與教學，不能省略、刻意淡化或稀釋。指定內涵所佔之時間應不少於本學習領域總節數的 10%。（教育部，2003，頁 27）

這段話和規定的百分比，似乎正是擔憂本領域所蘊含的道德教育實質會被「省略、刻意淡化或稀釋」。

在綜合活動學習領域課程綱要中，最後又將上述如此多的指定內涵歸納為四大主題軸，即「認識自我、生活經營、社會參與、保護自我與環境」。這四項正對應到「人與自己」、「人與親密他人」、「人與社

會」、「人與自然」的關係面向。由此看來，綜合活動領域不論在教育目標、理念、內容和教法上，都已具備道德教育的實質，只是它的名稱看來比較強調是生活的體驗學習，而不是強調道德教誨。

高中「生命教育選修課」中兼有倫理學課程和靈性發展課程

第三個值得重視的現象是，雖然對道德教育並沒有設科，但在高中卻設有生命教育的選修課程，且將倫理學課程包含進來。

上述中、小學綜合活動領域的十項指定內涵中，界定生命教育內涵主要以觀察與分享對生、老、病、死之感受的過程為主，這是生命教育比較直接而狹義的說法。

高中則把生命教育的地位和範圍加以放大和提升。高中的生命教育已設置為正式的選修科目，預定於未來高中新課程綱要中實施，其內容包括三大向度：終極關懷與實踐、倫理思考與反省、人格與靈性發展（教育部，2008）。

第一個向度「終極關懷與實踐」是從生死關懷進而對人生價值的反省。上述中、小學課程綱要綜合活動領域中生命教育的定義，正可屬於高中新課程綱要的第一個向度「終極關懷與實踐」，由面對人生的生老病死，去學習和領悟人生的價值。

第二個向度「倫理思考與反省」屬於重要道德議題的反思與批判能力，除了要求學生學習基礎的倫理學思辨方法外，內容還主要有性愛與婚姻倫理、科技與生命倫理兩個科目，都是針對最新的社會需求而設置。

第三個向度「人格與靈性發展」，重視情緒的成熟、愛與被愛的能力、心靈治療、道德發展等。講求人格統整和靈性的提升，正是以陶冶性情來增進生命行動的力量。在高中課程綱要生命教育的八種選修科目就有「人格統整與靈性發展」一科，核心能力定位為「瞭解人格統整與靈性發展的內涵，學習知行合一與靈性發展的途徑」（教育部，2008）。「靈性」是重要的生命實踐動力來源，這是第一次出現在教育部課程綱要和網站的重要版面中，有其獨特的意義。

從網頁窺見生命教育的普及化 及與道德教育的互相重疊

第四個值得注意的現象是：生命教育是台灣近十年來逐漸出現的新興教育領域和名稱。2001年，中、小學的生命教育出現在綜合活動學習領域中，佔10%的份量，而2008年高中新課程綱要則列生命教育為正式選修課程。根據〈生命教育的沿革〉一文，生命教育最早始於1997年前後：

校園一再發生暴力與自戕案件，媒體也頻頻加以大幅報導。有鑑於此，前省教育廳陳英豪廳長認為有必要在校園施行生命教育，讓學生建立正確的價值觀、人生觀，並瞭解生命的可貴。同年年底，前省教育廳便開始在全國各地推動中等學校的生命教育。（鄭金川，2000）

在這之後，生命教育並向下往中、小學和向上往大專院校延伸並進行規劃。到了2001年，當時的教育部長曾志朗先生正式宣布該年為生命教育年，「曾志朗表示，未來希望透過生命教育一系列的規劃推展，讓學生體認生命的可貴，進而能尊重生命、關懷生命與珍愛生命」（鄭金川，2000）。從中可以看到尊重、關懷、愛惜生命是生命教育的重要核心價值。

前述高中生命教育課程的第二個向度是「倫理思考與反省」，表示生命教育和倫理學領域的道德教育這兩個概念有其關連之處。筆者嘗試隨機在奇摩網站上搜尋網站的關鍵字，看到一個有趣現象，整理為表一。

表一：生命教育、道德教育等關鍵字的網頁隨機搜尋結果（2009年9月23日）

關鍵字	台灣奇摩網頁搜尋結果
生命教育	約 154,000,000 筆
道德教育	約 92,100,000 筆
品德教育	約 14,800,000 筆
品格教育	約 10,200,000 筆

關鍵字「生命教育」在台灣出現的網頁數，比關鍵字「道德教育」、「品德教育」、「品格教育」個別的網頁多，亦比這三種加起來的數量還要多（多約 3,690 萬筆）。這在約十年前（1997 年）是難以想像的，可以看出生命教育在台灣蓬勃發展。如果可以再仔細分析其內容，會發現這些生命教育或道德、品德、品格教育的網站內容，有諸多重疊、相似和相通之處。

例如以下兩個現象：高雄市政府「品德教育電子報」2007 年第 14 期的主題為「關懷」，內容則連結了諸多生命教育的資訊（高雄市政府教育局，2007）。而 2007 年「臺北市中小學推動品德教育實施計畫」中「臺北市品德核心價值」第一條指出：「本市品德核心價值列有誠實、孝順、感恩、尊重、關懷、責任、自省、自律、公平、正義、同情、容忍、信賴、勇敢等 14 項」（台北市政府教育局，2007）。在其「實施策略」的「環境營造」中提到「將品德教育結合童軍教育、生命教育、人權教育、服務學習、公民教育等活動，統整且長期持續推動」（台北市政府教育局，2007）。品德教育結合生命教育活動，似乎已為大眾普遍接受，因為許多生命教育的教學目標亦正是這些德目內容。

本文先描述以上這些現象，是要提出：過去對於人的整體價值教育，是以道德、品格的要求為主，而現在有一個新的取向，是從生命的具體感受、體驗出發，以人生不同面向的「關係」學習為主。不論中、小學九年一貫課程的綜合活動學習領域、高中課程的生命教育選修課程，或是在眾多生命教育或道德、品德、品格教育的網頁中，都透露着以學生的關係體驗為主的教學取向。

而且生命教育這種以生命關係的體驗為主的學習，似乎可以提高道德教育需求的成效，這亦漸漸為老師們所接受。教師在提及教導品德或道德教育時，心裏可能浮現：要讓學生體驗生命的可貴，學會珍惜自己和別人的生命、珍惜當下的生活和人際關係。教師在提及教導生命教育時，心裏可能浮現：要讓學生在珍惜生命的感受中，帶動品格提升和道德實踐的動力。

道德教育理論需要「道德動力來源」的論述

就在上述生命教育興起與道德教育的關係中，筆者思考到一個教育現象，那就是：道德教育與情緒教育的理論，與實際教育現場的需求如何互相搭配的問題。在這樣的思考中，提出了道德教育需要「道德動力來源」的理論論述。如此，生命教育重視關係體驗以提升道德實踐的需求才得以有更紮實的實踐理據。

道德教育、情緒教育與實際教育現場的需求， 三方分別處理的問題

在臺灣有關道德教育的文章，有將道德價值的論述和道德教學的論述分為兩半而分別處理的傾向。亦即是說，先提出現在的民主社會需要的價值有哪些（如尊重、關懷、合作、欣賞等），於是文章中即論證這些德目的重要性，接下去另一半便提出如何去進行教學，例如教學的歷程要讓學生有親身體驗的感受，能內化這些民主社會需要的價值。

由於這是由教育或哲學學者所提出來，中、小學教師就只有各憑自己的理解接受，但回到學校仍是要應付數不完的學生管教和行為問題。此外，還需要教育當局在政策上的推動，例如行文各校參加各式專案或比賽和活動，並補助經費或發給獎金，讓行政人員比較容易發動老師們參與道德教育方面的教學和活動。

在理論上，道德教育多半是理性和德目價值的論述，而在實踐上，在中學升學主義壓力下，老師們其實要面對的是孩子們茫亂的情緒、生活的困擾、行為的失序等。無論是教育當局、學校行政、現場教師、學生家長或社區人士，大家雖然都很關心道德教育，然而在面對學生的需求時，尤其在中學時期實際要定位去努力的，在第一線老師要努力的，往往是如何安排學生的身心安頓，能升學的要盡力唸書、心無旁騖，不能升學的要平安度過學校生活，不致鬧事或干擾別人唸書等。根據筆者的觀察，在學校的潛在課程中，真實要求學生的道德表現是：專心唸自己的書、聽老師的話、不干擾別人、等着接受安排。

在上課時間一天至少要八至十小時（甚至更久）的學校，很多中學生其實是感到很悶的。這樣的悶，有時我們會請輔導室來幫忙輔導學生，看成是學生的情緒困擾。然而真正的困擾，卻是學生的情感沒有辦法通出去的悶。當學生受升學壓力而動彈不得時，整個環境就無法讓學生真實感受自己的情感；敢於真實感受自己情感的，可能要進輔導室，而其他學生則是將自己的某些情感束之高閣，等到出了校門，或許可以再恢復，也或許已經僵化或澆熄了一半。

所以我們可以看到，談道德教育理論的人，可能是哲學學者、社會學學者，而談學生情緒輔導的，可能是心理輔導學者，或輔導實務工作者。但是第一線的教師們（尤其是導師們），是否也都同時要面對學生的道德行爲、問題行爲和情緒困擾呢？還是說這些問題其實是同源的呢？這是值得思考的。

為何要在教育領域提出關懷倫理學 和道德情感疏通的優先性

由於台灣的教育在中學階段一直都是升學主義掛帥，常使道德教育的教學與成效黯然不彰。本文關心的領域是學校道德教育在理論上的另類詮釋，是以道德情感的疏通與發用為主，由女性主義關懷倫理學的思維進行分析和討論。

討論的焦點集中在道德情感的問題。在這一點上，筆者提出在道德教育理論上，必須關照的核心議題是「道德實踐動力的源頭何在」和「道德情感需要疏通」的問題。亦即是說，道德教育要處理的核心，是道德動力的情感問題。

當教育工作者開始以「道德情感需要疏通」這樣的感受和眼光來看待我們的孩子時，或許教育工作者的道德情感也有機會真正關懷貫通到我們的孩子，讓孩子們道德情感更爲通暢而發揮力量。

以道德動力和道德情感爲主的教育論述，並非沒有學理基礎。1982年，美國心理學家 Gilligan（1982）提出關懷倫理（an ethic of care）的道德推理與態度，而 1984 年，美國教育哲學家 Noddings（1984）則提

出關懷倫理學 (ethics of care) 的女性主義道德教育取向。這兩位學者都是女性主義的提倡者，她們提出，過去女性所重視的情感和關係取向的道德實踐，在歷史上和理論上都被忽略了，需要重新加以正視並理論化。

Gilligan (1982) 的研究分析指出，在真實的道德決定情境脈絡中，道德原則的知性推理，並不如人際關係的態度和情感連繫的衡量來得優先和重要。Noddings (1984) 則提出「關係」是人存有的基礎，「關懷」之情是人性在道德實踐上的基礎。就 Noddings 關懷倫理學的訴求而言，教育上首重培養有能力的關懷者，而這又仰賴於可以有接納學生的教育環境，俾能接納學生的身心需求，包括學生有良好自我價值感的需求，以及道德情感需要通透交流的需求。這又導出需要營造關懷的社區和教師自主的校園環境。

本段重點是在討論，道德實踐的動力從何而來？這亦正是關懷倫理學的論述方式，Noddings (1984) 提出傳統倫理學重視何謂道德、何謂正義的定義問題，然而關懷倫理學提出道德問題一開始就是個「實踐動力」的問題，而非只有「理性認識」的問題；理性來自於關懷關係中道德承諾的指導 (p. 35；亦見方志華，2004，頁 98)。

關懷倫理學視道德實踐的動力是在關懷關係中成就的。如此一來，理性知識雖然重要，但因道德實踐的動力來自於關懷關係中道德情感的厚重，那麼道德教育中的關懷關係如何開展、道德情感如何增進，就成為道德教育必要正視的核心課題。

在關懷倫理學脈絡中，理性有其位置，自由、公平與正義，亦都有其位置。道德的最初是一股願意利他的初衷，而最後則成就於一股願意付諸承諾的行動，在這中間當然需要有理性的思維，讓實踐得以回應受關懷者的真實需求，並不斷修正。這理性的思維可以指向需要公平、需要正義、需要自由的社會氛圍或制度支持。對於公平正義或自由平等，是否或如何是「受關懷者」的需求，的確可以用理性的論辯去求取當下的共識，並得到合乎原則的思維或作法。然而在這種理性思維之前和之後，在道德的討論上往往空了一步，即是：如何喚起接受對方需求的敏感感受？如何喚起自己聆聽真實需求的意願而敞開心扉？如何能真情

流露、義無反顧地去為自己的承諾負責？這些是情感疏通的問題。由於關懷倫理學特重在教育關係中如何成就道德，因此教導公平、正義、自由的社會理想，都並不扞格。重點仍是在論述之後，理想如何不會是束之高閣的空想？而自由、正義、公平這些美好的人性需求，為何是要我有所行動？我可以如何有所行動？

在教育的場域提出關懷倫理學，是要將自己的存在感受與當下的生存環境和人事物有所連結，而這樣的第一步不僅重要，而且是道德實際動力的真實來源。過去在教學場域，這往往只作為引起動機的第一步，很快就會進入道德內容的教學。然而情感不單需要引發，還需要增進其敏感度、相通感和持續力，因此教育中的關係，包括學生與教師、同學、教材內容、學校、社會環境、活動方式等的互動回饋，都應考量進來。這些都需要技術，但都不應只視作技術性教學，而應是人在教導人本身。

道德實踐的動力來源，在義務和自律之上 還有「關係的相通感」

道德行動需要有行動的意願和力量，才能長久。這種能自己作主、自我約束，即使違背情感，但因理性的判斷與堅持而仍要依照心中的普遍道德律則而行的行為，即是自律的行為。傳統道德教育的最高目標，就是在源動力方面希望每個人可以自律而行。

如果從關懷倫理學的關係思維來看，自律是面對關係所衍生的，它出於人我相通的关系感。義務感就是從這種人我的關係感中生發出來的。

自律的論述方式有兩個特點值得注意：一是以建立人心中普遍的道德律則為依歸；二是這個道德的普遍律則之所以為普遍的，是在於如果這律則未受遵循，則社會秩序將無法維持，生活於其中的人亦無法安穩生存。故此，這道德普遍律則既是最基礎的人性依歸，亦是維持社會秩序的最後防線。

這樣的論述方式，對於個人有兩個功能：一是使得那些有心為善、但又自知無法因自然性情而行道德實踐的人，可以時刻警醒，以普遍律則為戒，故對於個人有提醒作用；二是由於遵守這律則可以維持社會生存，延續社會大我之生命，故對於個人不僅有提醒作用，在真實承諾的那一刻，尚有一種與社會大我連結的人性尊嚴挺立之感。

此外，這種對於道德的論述方式，對於社會全體而言亦有兩個正向的功能。第一，對於維護人類全體生存而言，這樣的普遍道德律則如能實現，的確符合種族命脈延續的需求。第二，論證是一種可以用邏輯理智方式檢驗的思維過程，對於正興起科學革命的 18 世紀啟蒙時代而言，用邏輯和科學式論證方式將道德的道理和要求加以論證並呈顯，而非以聖賢格言的方式提出來，亦符合社會對知識的共識要求。

Noddings (2002b) 指出，哲學家康德所言的自律其實是一種能從心所欲不踰矩的自由感，而這裏的「矩」是指找到內在於我們心中的道德律，但這對一般人而言並不是一件容易的事，亦很容易流於對外在絕對規則的找尋和依賴 (p. 109)。

因而在真實的情境中，會發現在實踐的當下，我們未必會因為這樣的嚴格論證是正確成立的，而去遵從普遍的道德律則，有時論證結果便成了一種情感未必能契入的要求或規定。論證和實踐的關連，正是知行能否合一、如何合一的問題，亦是西方從蘇格拉底以降就存在的道德理論問題。

孔子說：「仁者不憂，智者不惑，勇者不懼」(《論語·憲問》)。當完成了道德的論證，即能依之而行，或依之制定律法由眾人遵守，這可說是不惑智者的某種型態了。然而大部分的人在實踐實感中，仍是憑着心中的那一點情感直覺而行。因此如何讓道德實踐由衷而發，仍是道德教育上最核心的課題。

上述關係的相通感，則是關懷倫理學論述道德動力的基礎。道德教育的重心應該是去疏通這種人類存在基礎上的關係相通感，讓感情可以通透出去，情感到哪裏，道德的實踐就可以通到那裏。

道德實踐動力來自道德情感的深厚，「道德的關懷之情」相通於「情深而文明」，是一種人性的創化

Noddings (1984) 在關懷倫理學中，將關懷之情區分為自然的關懷之情和道德的關懷之情，不過講得沒有很清楚，留下了一些理論的存疑。筆者在此希望能補充她的說法。

Noddings (1984) 提出人都有自然的關懷之情，例如即使是兩歲的小孩，有的看到別人快受到傷害時，亦會顯露出不要傷害他的驚恐表情，表現出一種同理的人性潛能 (p. 79)。又人類和一些高等動物，在親情上都非常珍重情感表現，擔任親職的一方常會有奮不顧身去保護小孩的表現。這種犧牲自己去搶救小孩性命的故事，即使在動物界亦時有所聞，令人動容。

所以有人會說母性是天性，媽媽對小孩的關懷照顧是出於天性，然而 Noddings (1984) 在這裏提出一個不同的觀點：母性之為天性，在人性上已與高等動物有不同的創生發展，因為人不只有本能，還會進一步因為珍視這份關愛之情，而將母性發揮到極致 (p. 83)。這「發揮到極致」已有反省的意識在其中，亦即是說，身在母性中的母親已可以進一步反省推擴和主導自己母性的發揮，而成為一種母性的道德實踐。而孩子對於父母的孝順回饋，亦同樣是這種情感反省意識的人性創生。

這就是人性從「自然的關懷之情」，提升或擴展到「道德的關懷之情」。

關懷倫理學的理论創發者 Noddings (1984) 認為，道德實踐的動力來自於自然關懷之情的升華；這動力仍來自於情感本身，而非理性，理性是出於情感的衡量工具，但不是行動的源動力；自然的關懷之情可轉化或提升為道德的關懷之情，也就是包含了義務理想的情感 (pp. 79-80)。只有人類會對於理想關係懷抱一份情感²，而屬於道德理想的情感，又是一種對於理想關係的情感。

如果道德實踐動力來自情感的相通，那麼道德教育的重點就應該是如何疏通這樣的情感，使之產生實踐的動力。這種相通情感的極

致，Noddings（1984）稱之為義務，它是一種道德理想的情感狀態（p. 81）。

在 Noddings（1984）的關懷倫理學中，將義務作為普遍律則的論述加以轉化，視義務為人性感性中的一個重要面向，那就是以理想關懷關係為依歸的義務感（p. 84）。例如：見人溺水而救之，這種見義勇為、不顧小我生命的作為，是因為心中那一點人我關係的相通感，因着這種相通感，可以冒着個人生命危險去救人。這樣的義務感，在實踐過程中，呈現的不是對律則的自律遵守，而是人我情感相通的義務感的召喚。

當道德實踐動力來自於情感的召喚時，道德教育的實施必然會以各種體驗為主要的教育方法為核心，因為整個理論取向，對道德實踐的源頭已轉向是情感的邀請，而非以理性的要求為最高，實踐力是來自於情感的相通，而非律則的遵守。

儒家經典《禮記·樂記》中有「是故情深而文明，氣盛而化神。和順積中而英華發外，唯樂不可以為偽」之句，這「情深而文明」正是由情意的深厚而轉化為人性的創生，文化文明由此而生。另一位女性主義歷史文化學家 Eisler（2000）也指出，夥伴關係的建立提供了人類有意義的演化進程，愛與同理心是人性在親情、夥伴關係中珍視厚重情意的重大人性進化（見方志華，2006，頁 93-99）。

在此，Noddings（1984）的「道德的關懷之情」已將義務感包含了進來（p. 80），亦因其以情感作為關係相通的道德實踐動力論述，因而相通於儒家「情深而文明」的人性創生論述。道德實踐的動力來源，是情感的相通，是深情所帶動的文明活動。

道德情感的性質及其如何興發的內在動態

既然道德實踐動力來自於道德情感之厚重與能通透，那麼在道德教育上，就應該從如何疏通道德情感，使其發揮作用着手。因此就應該去了解人的道德情感如何生發，在道德教育上要注意的核心為何。

被愛、愛己、愛人：從被關愛中成長，在自我價值感中關愛自己，在被關愛和關愛自己中自由關愛別人

道德情感的三個重要因素，簡單地說就是被愛、愛己和愛人。在女性主義關懷倫理學的論述中，人在被關愛中成長（Noddings, 2002a）。被關愛過程中的每一次情感回應，會逐漸累積成我們關愛自己和關愛別人的道德情意力量。

在關懷倫理學的體系中，道德的關懷之情，人皆有之，它是出於人本有的自然關懷之情。我們之所以可以成長，正是整個社會家庭環境都施予幼小的我們以道德情感的結果（即上述的情深而文明的「深情」），這就是我們在被關愛中成長的事實。

我們在幼小時，只準備好要接受關愛，不斷地回應着被關愛的感受，在被愛中自然地敞開自己的情感，大人（通常是母親）看到小嬰兒不斷地要東要西，也願意付出，因為嬰兒理直氣壯的要求和獲給予後的滿足，是如此的全然和令人放心。我們的道德情感感受到這當中呈現的全然信任和全然託付，這往返的全然需要和被需要，讓雙方情感都得到滿足的回饋。

在充滿無條件關懷的環境中長大的孩子，較能自由發揮道德關懷的力量。Noddings（1984）稱道德的關懷情感是「要為自己好，也要為別人好」，亦即是有愛己和愛人的能力。這愛己的能力，即自我的價值感。

這代表人獨特存在的道德情感是能反省的，它會跳出來感受和看待這個有愛人能力的來源本身，這就是自我價值感，也是要為自己好的愛己能力。我們在看要如何對待別人的同時，也在看如何對待自己，或說是在感受着別人可能是如何看待我們自己的，這都是道德情感內在運作的一個重要部分。

在成長的過程中，這個自我價值感也跟着成長而在關係中形塑。它會影響我們關愛別人的能量：是否能長久而真誠純粹。一個虛欠受傷的自我價值感，會有各種要求補償的表現出來（Krishnananda, 1998）。例如：總是認為自己不夠好，可能要加倍去表現愛人的一面，以免別人看到自己的不夠好，但這樣久了又顯得像是在討好中度日，生命疲累；或

剛好相反，把情感切斷，不要對別人好，別人亦不須對我好，不相往來，自我價值感就不會再感受傷痛，但道德情感通不出去，久之也會顯得生命枯槁，或不近人情。一個健康的自我價值感，雖然會失敗、會受傷，但這個自我比較敢於面對傷痛、信任生命，信任自己和別人，信任與這個世界的和諧關係，道德情感的關懷動力還是可以逐漸恢復的。

這樣的自我價值感，建立在每次與人情感交流的過程中如何應接別人的情感，一次又一次地，關係中的自我價值感就漸漸形成了（Noddings, 2002b, p. 91）。這個自我如果信任自己是無條件被愛的、是有價值的，也就較能放開自己，去感通萬事萬物之情，而自由發揮愛人的力量。

由此可知，從嬰兒到青少年的成長歷程中，孩子們感受到自己是如何被關愛的，有多麼重要，它關涉到孩子關愛自己的自我價值感，和未來道德情感是否足夠成為道德實踐的動力。

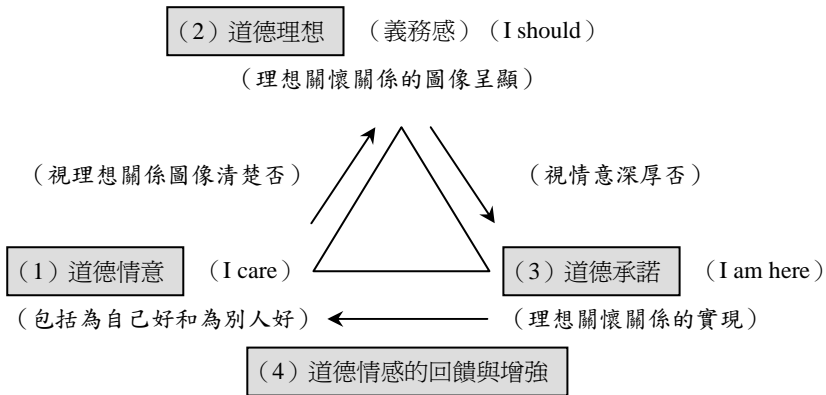
道德內在動態關係的可教育潛能：道德情意→ 義務的理想圖像→承諾與回應道德情感

道德實踐的動力來自於有反省意識的道德情感，而這種道德情感又出於關係的相通感，因此疏通道德情感實是道德教育的核心。Noddings（1984）提出的道德的內在動力學，非常適合運用來說明道德教育實施時的師生關係，和教師、學生面對自己內在情感動力的曲折關係。

圖一中，從「道德情感」到「道德理想」，再到「道德承諾」和「道德情感的回饋與增強」（1到4的編號，代表一種過程），Noddings（1984）稱之為道德可資討論的內在動力關係，它可以詮釋從道德情感到推動實踐（道德實踐）的可能性和可教育性（p. 104）。

在我們可能發動關懷實踐時，通常是道德情感有被觸動之時，這種觸動太容易隱而不顯了，往往連我們自己都認不出來。它包括了為自己好的自我價值感，和為別人好的想要伸出援手的意願，亦即是義務感或道德理想。如果為自己好的自我價值感正處於受傷或自保的狀態，那麼即使道德情感有被觸動，那為別人好的情感可能也出不來，或不能持久。

圖一：道德情感發動實踐的內在動力關係



資料來源：增修自方志華（2004，頁 25）。

即使那個當下的自我是願意敞開去關懷對方，但每個人經驗學習到的道德理想（義務感）或許不同，也會以不同的方式和程度去關懷。例如：走在地下道看到路邊有殘障的街頭藝人表演音樂，樂捐箱放在旁邊，有人會佇足圍觀，有人會捐錢離開，有人會批評兩句政府的福利政策給別人聽，有人會加快腳步走開，有人會特別留下來聽完表演的曲子鼓掌完再走。這個例子中的每種不同表現，有的當時並未生發出承諾（直接走開、圍觀，或說兩句批評），有的則是立下了小小的道德承諾（捐錢、鼓掌），然而如果有一個人持續去關懷眼前這個人，或擴大去關心別的殘障朋友、去做義工等，那就是更強的道德承諾。

在不同情境下的道德承諾不斷持續下去，所成就的理想關懷關係會帶來內在不假外求的悅樂，進而回饋並增強道德情感的深度與廣度。

在教育上，教師面對學生和學生面對身邊各種道德議題或情境時，亦都會有如此環環相扣的道德情感互動與影響。被關愛中的自我價值感的形塑、道德理想的形塑、道德承諾的深淺、持續承諾的意願和情感回饋的喜悅等，都需要在道德情感互相流通的歷程中學習獲得。

學校教育必須提供的學習經驗：建立學生良好的自我價值感，並讓道德情感可以疏通出去

道德情感之生發需要建立在良好的自我價值感上，而學生平日的道德或品格表現，其實都和其自我價值感以及道德情感是否通透出去有很大關係。由於學校教育常沒有將增強道德情感和增強學生在學習生活中的自我價值感，真正加以重視和連結，因此常見將道德教育和學生的學習一分為二、分別處理。

在學習歷程中，沒有將道德情感的要素（自我價值感和道德情感的疏通）考慮進來，通常是沒甚麼效用的。所以學習經驗本身就應該是讓學生建立良好自我價值感的歷程。

讓學習經驗成為學生自我價值感的悅樂來源： 孔子「學習」之新詮

在道德教育方面，我們不但要在教學中有道德議題的教學，也要將學生的學習生活是否有意義感和價值感一起考量進來。如此，我們面對文化傳統中的經典內容，也可以得到一種呼應的體驗³。

例如：舉孔子《論語·學而》「學而時習之，不亦悅乎？有朋自遠方來，不亦樂乎？人不知而不愠，不亦君子乎？」一章的生命體驗為例，就是一種在學習中獲得良好自我價值感的呈現，它便關涉到道德的情感。

「學而時習之，不亦悅乎？」，是學習對我是有意義的事，讓我感受到我與事物的意義關係；學習本身即滋養了我的自我價值感，因此可以有自足的喜悅。這種可以滋養我們自我價值感的學習和實踐，在教育上就是讓學生學得有關連感、意義感、成就感，而不是學習零碎無關的背誦知識。

「有朋自遠方來，不亦樂乎？」，指出人和人之間交流激盪出的信任感和情感的流通感。在朋友的交流中看到別人眼中美好的自己，也在

交流中感受情意的相通，這種生命的通暢感，也是自我價值感的另一印證。

「人不知而不愠，不亦君子乎？」，並不是將自己與別人的關係切斷，因而能不愠怒、不受傷，而是一種對自己存在關係的信任、自我價值感充實，不因一時關係之不通透而動搖對別人和對自己的信任，能在情感上自給自足，不假外求，但仍是道德情感隨時可以通透的君子。

在學習過程中，教師對學生的情感回應與承諾，還有學生學習中有所得的自由悅樂，Noddings（1984）稱之為「接受式意識」和「接受式喜悅」（p. 142），這些都可以增進學生與所處生活世界的關係，以及良好的自我價值感。於是學生在被愛和愛己的脈絡中，願意去關愛別人，對周遭的事務願意作出情感回應與承諾。而在關懷關係中情感相通的悅樂，又累積了道德實踐的動力。學習本身就可以是增進自我與世界關係的過程。

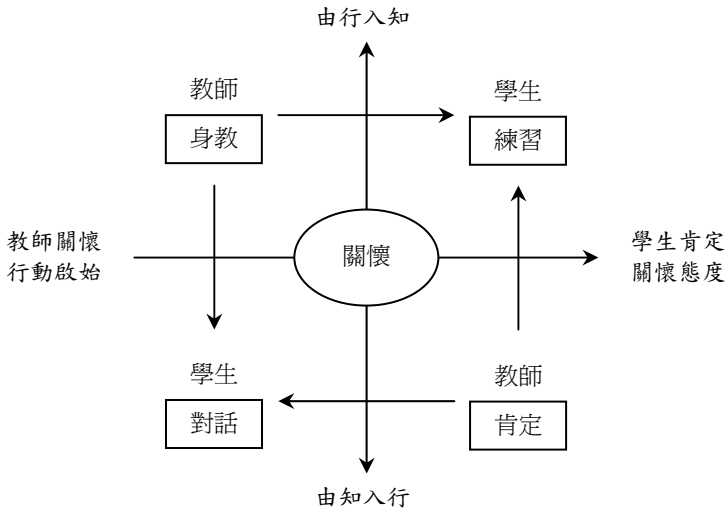
運用關懷倫理學的道德教育法融入生命教育教學， 疏通學生的道德情感

關懷倫理學提出四個道德教育方法——身教、對話、練習和肯定，正是在師生關係中（學生被關愛）增強學生的自我價值感（關愛自己）和關懷的動力（愛人）。所以，這可以作為教師在教學設計、班級經營和師生關係上的重要反省線索。以下分析這四種教育方法的關係和作用，以助教師更加了解其功能。教師對於所做所言，可以有如下的反思：

- 身教——「教師可以實做甚麼」增進學生關懷體驗的事？
- 對話——「學生可以表達甚麼」增進人我情感交流的話？
- 練習——「學生可以實做甚麼」增進人我關懷體驗的事？
- 肯定——「教師可以表達甚麼」肯定學生自我價值的話？

這四種道德教育方法的交互關係，可以用坐標圖來表示（見圖二）⁴。

圖二：關懷倫理學四種道德教育方法的交互關係



註：圖中的箭頭表示教師給予學生的關懷經驗。

資料來源：增修自方志華（2004，頁 210）。

Noddings (1984, 1992) 在提出關懷倫理學的四種道德教育方法時，是以情感的關係關聯為核心，而台灣的生命教育亦多以生命各種境遇的關係體驗為主，故兩者的取向是非常相似的。關懷倫理學一方面將關係關聯定位在道德教育的內涵中，另一方面又認為靈性的成長亦是擴大善行善心的重要基礎 (Noddings, 1989)，所以在關懷倫理學的脈絡中，道德是個實踐的領域。然而生命的感性相通、靈性提升，也是道德實踐的動力來源。如此一來，關懷倫理學可以作為道德教育與生命教育一個不錯的連結思維起點與理論依據。

結語

總結本文，在台灣近年的教育改革趨勢中，就道德教育的教學方面，不論是中、小學的九年一貫課程綜合活動學習領域，或是高中新課程綱要

的生命教育選修課程，還是網頁上所透露的種種訊息，都可以看出近十年來生命教育之興起，與教育現場的道德教育有互相交融並用之勢。尤其是生命教育重視感性體驗和靈性成長的人性面向，都不是過去道德教育理論的重心。這種重視感性體驗的道德教育需求，亦需要在理論上有相應的道德教育理論作為反省和實踐的依據。

本文論述要增進學生道德實踐的動力，則學校教育實踐的核心，是教師能在關係中不斷敏感回應學生道德情感的需求。教育的歷程，應是個感受情意和學習關懷關係的歷程。這樣的關懷關係，包括被關愛、關愛自己和關愛別人。

以論述關懷關係為主的女性主義關懷倫理學，在道德情感上提出了回應道德情感時的內在三角動力關係（從道德情感之生發、道德理想的義務感升起，到道德承諾的回應），以及道德教學法的四個面向（身教、對話、練習、肯定）。要讓學生在良好的內在自我價值感中，把道德情感向外疏通出去，產生道德實踐的動力。

本文並以儒家的「情深而文明」句和「學而時習之」章，分別對比於關懷倫理學之重視道德情感之生發，以及教育上要注重學生自我價值感與道德情感之疏通，作為傳統文化的印證和新詮。

本文最後提出：以關懷倫理學對道德情感的思維，融入近年來新興的生命教育以體驗為主的教學，在教育上能注重如何促進學生道德情感的敏感和增長，以產生道德實踐的動力，非常有助於教師回應學生道德情感的需求。

註釋

1. 其實即使是沒有提到的數學學習領域，都可以將道德教育涵括進去，例如：涉及數學家、數學史及日常生活的應用題，或是運用合作學習教學等（見方志華，2006）。
2. 有人說高等動物對於人類或同類也有情感回應，通常我們會稱這些動物是具有「靈性」的，如有些狗、貓、鳥、牛、海豚、象等，因為它們有類似於人的情意相通感。

3. 筆者之前亦曾以關懷倫理學理念與傳統經典進行對話和意識轉化的探究，因為深覺這是個重要的文化工作（參見方志華，2007）。
4. 這樣的坐標主要顯示四種道德方法相互有機的關連，因篇幅所限無法細述，可參考方志華（2003）或方志華（2004）。

參考文獻

- 方志華（2003）。〈關懷倫理學的道德教育方法〉。《鵝湖》，第 340 期，頁 33-43。
- 方志華（2004）。《關懷倫理學與教育》。台北，台灣：洪葉。
- 方志華（譯），Riane Eisler（原著）（2006）。《明日的孩子——21 世紀夥伴關係教育藍圖》。台北，台灣：洪葉文化。
- 方志華（2007）。〈從女性主義關懷倫理學重新詮釋傳統經典之意識轉化探究〉。《初等教育學刊》，第 27 期，頁 1-24。
- 台北市政府教育局（2007）。《臺北市中小學推動品德教育實施計畫》。2008 年 3 月 8 日擷取自網頁：http://www.edunet.taipei.gov.tw/public/DownFile/327/%BBO%A5_%A5%AB%A4%A4%A4p%BE%C7%B1%CO%B0%CA%AB~%BCw%B1%D0%A8%7C%ADp%B5e.doc
- 李丁讚（2008，2 月 21 日）。〈道德是能力不是知識〉。《中國時報》，頁 A19，時報論壇。
- 孫效智（2008，2 月 27 日）。〈道德教育的反智傾向〉。《中國時報》，頁 A19，時報論壇。
- 高雄市政府教育局（2007）。《品德教育電子報》（出刊日期 2007 年 12 月 20 日）。2008 年 3 月 8 日擷取自網頁：<http://www.khjh.kh.edu.tw/character/tea-news2.htm>
- 教育部（2003）。《綜合活動學習領域》。2009 年 9 月 23 日擷取自網頁：http://www.edu.tw/files/site_content/b0056/integrative.doc
- 教育部（2008）。《普通高級中學選修科目「生命教育」課程綱要》（2008 年 1 月 24 日發布）。2008 年 10 月 31 日擷取自網頁：http://www.edu.tw/files/site_content/B0035/%E7%94%9F%E5%91%BD%E6%95%99%E8%82%B2-%E9%81%B8%E4%BF%AE.pdf
- 鄭金川（2000）。《生命教育的沿革》。2009 年 9 月 23 日擷取自網頁：<http://www.wjntxx.com/smjy/Print.asp?ArticleID=310>

- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Krishnananda, T. (1998). *Face to face with fear: A loving journey from co-dependency to freedom*. Espenhain, Germany: Koregaon.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Noddings, N. (1989). *Women and evil*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2002a). *Educating moral people: A caring alternative to character education*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2002b). *Starting at home: Caring and social policy*. Berkeley, CA: University of California Press.

The New Vision in Moral Education With Response to Students' Moral Sentiments — Integrating Ethics of Care into Life Education

Chih-Hua FANG

Abstract

This article first describes some educational phenomena in Taiwan, including: Life Education becoming a new and important learning area from primary to senior high schools in the Official Curriculum, and more and more teachers integrating Life Education into Moral Education in daily school life.

Then, the article argues that in order to enhance the motives of students' moral practice, the teacher should sensitively respond to students' needs of moral sentiments in everyday school life. The educational process is a process of feeling and learning of caring relationships (i.e., being cared for, caring for self, and caring for others). There is a dynamic relation among moral sentiments, moral ideals, and moral commitments for response. When students get integrating self-image from the inside, and connect moral sentiments to the outside, they could fulfill the motives of moral praxis.

Finally, the article affirms that integrating the ethics of care into Life Education instruction is a good way to enhance the moral sentiments of students, and in turn to enhance the motives of moral practice.