

Nel Noddings 「教學即關係性實踐」之析論

黃振豐

國立臺東大學教育學系副教授

中文摘要

本研究透過 Noddings 對 MacIntyre 「教學非實踐」之批判，進而建構 Noddings 具有女性洞見之「教學即關係性實踐」。經由分析與討論「教學非實踐」與「教學即關係性實踐」之相關文獻。獲得如下結果：一、MacIntyre 教學非實踐觀中「教學僅是一種工具」的論點無法解釋教學的豐富涵義。二、研究從教學即關係性實踐之涵義、目的與落實的向度，建構出教學即關係性實踐觀。三、研究提出三項對 Noddings 觀點的質疑：過於強調被關懷者之核心地位、造成關懷與正義的緊張關係、重脈絡輕原則。四、研究歸結對教育四項啟示：發揮教學內在善彌補教學工具性不足、回歸教育的關懷本質、調合教學即關係性實踐中的價值衝突、落實教學即關係性實踐的特質於教育場域。

關鍵字：娜丁、教學即關係性實踐、關懷、麥金泰爾、實踐

壹、前言

傳統以來，女性在公領域發言或學術界發聲機會較少；男性常為教育與公共政策的標準（Noddings, 1991/1992）。以教育場域為例，女性擔任教育主管者不多，國小女性校長約佔 30.08%，國中女校長約佔 32.79%，大專院校女校長僅有 5.59%¹；女性擔任學術研究者也略少於男性，大學任教之女性教師約佔 33.78%。雖然，女性在中小學教育中佔多數，國小女性教師約佔 70.05%，中等學校女性教師約佔 68.09%；不過，以教學為主軸之中小學教育，卻受到一種學術上輕忽教學的挑戰——MacIntyre 的教學非實踐觀。事情的源由來自於當代倫理學家 Alasdair MacIntyre（1929-）為解決當代道德爭議，提出「實踐」（practice）、「個人生活敘述的整體」（the narrative order of a single human life）與「道德傳統」（a moral tradition）三項策略（MacIntyre, 1984: 187；楊世雄，2002）。其中以德行為基礎的實踐觀念廣泛受到學術界的重視（Horton & Mendus, 1994; McMylor, 1994; Murphy, 2003），可說是承繼古希臘 Aristotle 德行傳統的當代支柱。然而，MacIntyre 卻吝於將實踐觀運用於教學工作上，反而指出「教學本身不是一種實踐」（MacIntyre & Dunne, 2002:5）。MacIntyre 認為教學僅為一套用來服務各種不同實踐的技巧與工具、缺少自身的善、教師生活沒有一種獨特形式等。這種對教學的偏狹描述，將可能否定了中小學教育工作者對教育的貢獻，因為教學是中小學教師的主要工作；同時，女性受到的影響較大，因為中小學教育工作者多數為女性。

當代女性主義關懷倫理學家 Nel Noddings（1929-）（方志華，2000b），重視並關懷女性與弱勢的權益（方志華，2000a），對 MacIntyre 教學非實踐的立場，深深不以為然。Noddings（2003a）批判教學非實踐觀之侷限性，論證教學不僅符合實踐的定義，更提出教學是一種關係性的實踐工作。從中，Noddings 彰顯了關懷倫理在教育上的重要價值，並透過關懷之概念對教學的涵義再概念化，使得教學即關係性實踐成為 21 世紀教學再概念化的新註腳。

本文探究 Noddings 對 MacIntyre 「教學非實踐觀」的批判，進而建構 Noddings 本身之「教學即關係性實踐」觀。研究首先透過文獻分析釐清 MacIntyre 與 Dunne（2002）在〈Alasdair MacIntyre on education: In dialogue with Joseph Dunne〉一文中所提出「教學非實踐」的論點。其次，透過 Noddings（2003a）〈Is teaching a practice?〉一文對「教學非實踐」論點的批判呈現 Noddings「教學即關係性實踐」的企圖。再其次，透過對 Noddings 主要專著的解讀，建構出教學即關係性實踐較完整概念，這些專著包含《關懷在學校中的挑戰：教育的另一種取向》（*The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education*）、《幸福與教育》（*Happiness and Education*）、《關懷：女性取向之倫理與道德教育》（*Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*）、《從家開始：關懷與社會政策》（*Starting at Home: Caring and Social Policy*）、《教育道德人：品格教育的關懷取向》（*Educating Moral People: A Caring Alternative to Character Education*）等。再輔以 Luo（2007）、Schutz（1998）、Engster（2004）等人之觀點對 Noddings 關係性實踐概

¹ 統計資料於 2014 年 11 月 5 日取自教育部統計處性別統計指標網站：
<http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=3973&Page=20268&Index=8&WID=31d75a44-ffff-4c44-a075-15a9eb7aecdf>

念進行質疑，再透過 Noddings 相關文獻中的觀點對質疑觀點進行回應。最後，建構出「教學即關係性實踐」觀，並推論出對教育的相關啓示。

透過此研究預期達於：一、從 Noddings 的觀點省思 MacIntyre 「教學非實踐」觀的不足。二、透過 Noddings 關懷倫理學的觀點，再概念化教學觀，從中建構出「教學即關係性實踐」。三、對「教學即關係性實踐」的反思。四、推論「教學即關係性實踐」對教育的啓示。

貳、Noddings 對 MacIntyre 教學非實踐觀的批判

當代倫理學家 Alasdair MacIntyre，於 1981 年發表《德行之後》(*After Virtue*)及 1988 年發表《誰的正義？何種理性？》(*Whose Justice? Which Rationality?*)等書，深獲學界肯定，也奠定了他在學術上的地位。然而，他在 2002 年接受《教育哲學期刊》專訪時，卻提出了「教學並非實踐」的看法 (MacIntyre & Dunne, 2002)，引發許多爭論 (Horton & Mendus, 1994; McMyllor, 1994; Murphy, 2003)。雖然，Noddings (2003a) 也欣賞 MacIntyre 的實踐觀，但對 MacIntyre 認為教學僅是各種實踐的工具等論點，則深表懷疑，進而提出她深具女性關懷視野的批判。

一、MacIntyre 教學並非實踐的論點

MacIntyre (1984:187) 對實踐的描述是：「任何社會所發展之連貫與複雜形式之人類合作性活動，在追求此活動卓越標準過程中（此卓越標準一方面適合這個活動，另一方面也界定這個活動），內含在活動本身的內在善得以實現，並導向人類追求卓越的能力，內涉其中之人類各種目的與各種善的概念之發展皆系統性的擴展開來」。符合實踐定義的活動，有醫生所從事的醫療活動、律師、市長、農夫、家庭管理等等。

實踐的主要元素包含：連貫與複雜形式的人類合作性活動、善、卓越等。簡單的一項活動，如畫圈叉的遊戲、拍球、砌磚牆等不是實踐，因為那不是一件連貫與複雜形式的人類合作性活動；但下棋、足球、建築則是。例如，下棋是一種連貫與複雜形式的人類合作性活動，更重要的是下棋具有其所追求的各種善，特別是內在善。下棋的外在善有下棋獲得獎金、獎狀、名聲等，但這些外在善可以透過其他活動獲得，因此並非實踐的關鍵。下棋的內在善則是下棋活動所專有，如棋步的分析能力、佈局策略、纏鬥力、精益求精的棋力。這些內在善專屬於下棋這項活動，且唯有實際參與下棋活動的人才能辨其高下，因此成為實踐的核心要素 (MacIntyre, 1984)。

其次，卓越也是實踐重要元素，以人像畫的實踐活動為例。人像畫的卓越包含其畫像作品的卓越；以及畫家的卓越（卓越的人像畫家生活樣貌）。卓越即是進步、維持不斷進步、及擁有解決問題的創意。卓越的判斷有賴於此實踐長久以來累積出的最好標準。這些卓越標準並非免於被批判；然而，批判需基於對此實踐傳統中最好之標準的尊重下進行 (MacIntyre, 1984)。

對於內在善與卓越的追求，則有賴各種德行來確保追求的正確方向，以免實踐流於腐化。故可歸結，與本文析論密切相關的實踐核心概念在於內在善與卓越；而與實踐落實相關的保障機制在於德行。

依照 MacIntyre 對實踐的定義來看，各行各業的工作者如能依循此實踐概念，發揮實踐中的各種內在善與追求卓越，又能遵循各種德行。預期可重造社會道德秩序、良善價值，而達於卓越。因此，當前臺灣教育工作者同樣面臨許多社會價值混亂的挑戰，如能從 MacIntyre 的實踐觀獲得指引，將對教師引導學生釐清社會價值失序現象與追求教育卓越有所助益。可惜 MacIntyre 卻不認為教師的教學工作是一項實踐活動 (MacIntyre & Dunne, 2002)，而認為「教學僅是一種工具」(頁 9)，是「各項實踐活動中的一項元素」(頁 8)，教學沒有自身的善，如果不是隸屬於某一學科的教學，「單獨教學活動本身缺少卓越的生活樣貌」(頁 9)。

二、Noddings 對教學非實踐之批判

許多學者批判 MacIntyre 教學非實踐的觀點 (Haynes, 2004; Kemmis, 2005; Mackenzie, 2005)；Noddings 也質疑 MacIntyre 教學非實踐觀有所偏失。首先 Noddings (2003a) 批判 MacIntyre 教學僅是一種工具觀的不足。其次 Noddings (2003a) 回顧教學是否為一種專業中，肯定教學符應 MacIntyre 實踐觀的內在善特質。因為教學內含掌握不同學生特質、不同教材特色，不同教學時機，本於真實性關懷、朝向有助於學生，以最合宜之溝通語言與方式來進行教學，以協助學生充分發展潛能，而非執著於某一學習目標。從中 Noddings (2003a) 看出，教學不但符合 MacIntyre 所定義的實踐觀，同時教學是一種關係性的實踐——達於關懷關係性卓越於教學中。

(一) 對教學僅是一種工具的批判

MacIntyre 認為「教學僅是一種工具」(MacIntyre & Dunne, 2002:9)，Noddings 則認為教學是有其工具性特質，但非全然僅是一種工具 (Noddings, 2003a)。首先，Noddings 指出 MacIntyre 對於教學僅為工具之說，有其矛盾之處。因為 MacIntyre 所舉醫療與畫人像的實踐例子中 (MacIntyre, 1984)，也有其工具性的關聯。醫療的工具性在於為了治病，畫人像這項工作的工具性在於符應客戶的需求。如果醫療與畫人像都具有工具性，但又合於實踐定義；為何唯獨將教學排除在外？

其次，教學與學生學習之間是否畫上等號？教學如果一定要使學生習得某一特定教學目標的話，教學之工具性不言而喻。但是如果教學不僅或不一定會使學生習得某一特定教學目標的話，教學的涵義則遠大於「教學」與「產生特定學習」之單一工具性聯結關係。Noddings (2003a) 指出「教」與「學」不像「買」與「賣」之間的簡單聯結；教與學會因學生的不同需求與教學當下學生的差異反應，而產生超越既定教學目標的教學作為。例如，同樣的數學教學，對於準備朝藝術發展的學生與準備朝科學發展的學生會有不同的教學計畫。又如老師會在必要時，先放下既定的教學進度，進行隨機教育。例如，學生當下面臨生命意義的困惑而難以專心於學、或是重要事件深值機會教育時，老師會適時調整教學順序而先進行機會教育。所以教學不是一種固定的機械聯結，教學不能僅視為一種達於某種學習目標的工具性活動。

最後，Noddings (2003a) 透過分析 Israel Scheffler (1923-2014) 教學的三項規準來說明教學本身的複雜性，因為教學有時會超乎 Scheffler 之教學三規準所包括的範圍，違

論教學僅為一種工具之說得以解釋。Scheffler 教學三規準，包含教學要有達於某種教學目的之意圖，教學要選擇達於教學目的之合理方法，教學要採理性的態度（Scheffler, 1968）。但實務上，常有些超乎 Scheffler 教學三規準得以解釋的現象。

例如，規準一中的反例有，學習的產生有時會發生在原有教學意圖之外，反之亦然。規準二的反例有，教學過程中達於教學目的之合理方法，常會超出教師理性的教學規劃之中；而教師的工作也遠遠超過學生科目學習的既定課程規畫；且教育的過程有時是非正式的或隱含性的，而難以按既定的理性教學計劃進行。規準三的反例有，在教學中，教師要採理性的態度尊重學生之理性；但這是不夠的，有時教師要以關懷的態度去回應學生的需求（Noddings, 2003a）。

許多分析教育哲學家也支持這種看法，認為「教育是一種多樣態的活動」（polymorphous activity）（Phillips, 2006:241）。因此，Noddings（2003a）要我們對 MacIntyre 認為教學全然是工具導向的想法加以質疑是合理的。進一步的 Noddings 論述教學是否為一種專業工作，以及教學內在善是否符應 MacIntyre 教學實踐觀。

（二）教學之專業素養與教學之內在善

Noddings（2003a）討論教學是否為是一種專業以及教學之內在善問題時，她先進行對專業素養（professionalism）與專業化（professionalization）的分析比較。專業素養是指從業人員堅持著用高的內在標準去實現其專業工作。這些內在的標準是指專業工作者所具有之令人敬佩之專業能力與專業倫理，例如純熟的專業能力、專業的精神、追求專業卓越的態度等。相對的，專業化是指社會學式的透過外部來定義其職業社會特質，如專業在社會上的職業地位，而非由專業內部來彰顯其專業的素養。

Noddings 觀察到社會上有一種遠離專業素養而走向專業化的趨勢（Noddings, 2003a）。Noddings 認為透過社會學者來討論專業（profession）時，會聚焦在透過選擇與規範來控制成員，控制專門知識、專門術語、特權、階層地位、同儕合議等，而忽略了專業素養所強調之內在標準——專業能力與專業倫理。這將使專業流於形式，而逐漸流失專業工作的內涵。然而，專業工作本身內在的複雜性、獨特性與統整性不應被外在專業化所取代。

Noddings（2003a）指出，就算教學無法達於社會學之外在標準下的專業定義（透過選擇與規範來控制成員、特權、階層地位、同儕合議等），教學也應該可稱為是一種符應其專業內在標準的實踐。因為教學有著專門知識與利他的特質。例如，能夠用多元的方式來引導與滿足不同特質與背景的學生之需求的知能、對於不同受教對象採取不同的溝通方式而能達於有效溝通、堅持對學生的關懷之情等。那些以教學為終身志業的教育工作者，致力於幫助學生，奉獻於教育，展現出教學高的內在標準：教學之內在善與卓越。這種想法正與 MacIntyre 的實踐定義遙遙相應。因此，Noddings（2003a）認為，MacIntyre 的實踐定義含有定義專門職業的重要意義，以及用實踐觀來彰顯教學的合宜性。

面對社會實際狀況，Noddings（2003a）感慨的看到這種利他與服務特質的工作常被劃歸於女性的行業，並與護理與社會工作一起被視為半專業性工作；如同我國基礎教

育工作者也以女性為多數，幼稚園女性教師約 98.77%、國小女性教師約 69.62%（教育部，2013）。社會現況正呼應了 MacIntyre 這種偏向透過外在專業化標準工具化教學的「教學非實踐」觀，輕忽了社會中以女性為主力的教育工作者之重要性；也違反了 MacIntyre 本身對實踐的定義，而無法解釋教學的複雜概念；因此社會現況與教學非實踐觀需要受到批判與修正。

修正的方向，Noddings（2003a）建議要從教學專業的內在標準，即教學的內在善與卓越之特質著手。教學應強調教師本於教育愛、因材施教、適性教育、善用隨機教學、用學生能理解的溝通語言、敏銳洞察個別學生的不同需求、正向滿足或引導學生的需求、協助學生潛能開發與整全能力發展等，來展現教學的專業素養與發揮教學的各種內在善。而不是只專注於教育的外在專業化標準，專注於追求外在的社會地位。從中，Noddings 更進一步提出她對教學上的獨特洞見，也就是要從教學的內在重要特質－關係性－來彰顯「教學即關係性實踐」的教育觀（頁 249）。

參、Noddings 對教學即關係性實踐之建構

Noddings 從批判 MacIntyre 教學非實踐觀的過程中，揭露教學之關係性的重要。進而試圖將教學概念奠基於師生關懷關係上。Noddings 的論點鋪陳如下：

一、教學即關係性實踐之涵義

（一）關懷關係的本質分析

Noddings（2003b）認為從關係的源起來看，人總是無法離開關係之中，不論是人與人的關係或是人與自然的關係。關懷關係是自然而然產生的。其過程在初始時，關懷如義務論倫理學般強調義務性。義務性在於別人告訴我應該如此做，而且準備好未來遇到需要關懷的情況時，要如此去做。除了義務性關懷外，我們有時也會主動想去關懷我們所遇到的人，或予以正向對待；這樣的反應可見於日常生活中，也不違反人的內在和諧性。一旦被關懷者感受到關懷者之關懷時，彼此關係即自然顯現。這種主動關懷的可能性，使關懷從義務性走向本能性。

雖然，剛開始時，義務性要求常會對應著行動者內心之抗拒；但眼見需求者所面臨的痛苦，使人聯想到我們所喜所愛的人，可能遭逢相同痛苦的困境，將會喚起我們對關懷者與被關懷者理想關係樣貌的記憶，而引導我們去實現此一理想。進而擴展彼此間關懷關係，也符應原初我必需如此做的義務性要求（Noddings, 2002a）。因此，人與人的關懷關係，符合義務的倫理關係，也是自然的關係。從中可看出，Noddings 對關懷關係的本質分析與強調正義論之自由主義者對人之本質的看法，其根本差異認定在於：Noddings 認為「人與人的相互依賴關係」應先於「人做為一個獨立理性主體」的假定。

（二）關懷關係的現象描述

從關懷的現象學分析中，Noddings（1984, 2005a）描述關懷關係的樣貌與參與者所扮演的角色。關懷者（one-caring or carer）最先呈現出來的是關注性，關注是一種敏銳

的察覺與感知，Noddings 將其稱為專注（engrossment）。專注能察覺與感知被關懷者（cared-for）所感受的與所要表達的。這不只是依據既定的理想形式來做診斷評估，而是開放性的動機轉換（motivational displacement）。此即當我關懷別人時，我自身的動機能量並非專注於自我的需求，而是流向被關懷者身上，專注於被關懷者的需求與欲望（needs and wants）。但這不是全然贊同被關懷者所有欲望；也不是不會試圖透過較好的價值來引導被關懷者。而是關懷者會正視被關懷者實存的感受與欲求，並且在關懷者自身價值觀與能力允許下，盡可能的給予正向回應。

而關懷關係的成立，則須被關懷者知覺到被關懷，並以可察覺的方式回應，才可稱為關懷關係。例如嬰兒回應母親關懷而微笑，學生回應老師的言說，或是學生表現發憤努力的行為等（Noddings, 2003c）。然而，現代社會中這種關係性卻逐漸疏離，使我們到處都可聽到「沒有任何人關心」的抱怨，在這個科層管制的社會中，這種抱怨將會不斷的被聽到（Noddings, 2003c:7）。在現代科層管理之教育體制下，為追求績效而忽略成員之真誠關懷關係，將扭曲了教學的本質。因此，強調教學中的關懷關係，讓學生學習關懷，才是真真實實的教育（Noddings, 2005d）。回歸教學關懷本質成為教育工作者努力的重要方向。

（三）關懷關係是一種雙向呼應

在教學中，Noddings 本其以往對「關懷」的重視，強調將教學置於關懷與信賴的關係上。使教學成為師生相互關懷與信賴的一種實踐，而能引導學生朝向全人發展。這種關懷關係就成了道德理論的基礎（Noddings, 2003b）。這種基礎是基於對他者的同理心，而不是單向的美德表現。因為將關懷視為美德，會陷入關懷者一頭熱的狀態中，把關懷當作自身的一種美德去強制他人。例如，有些老師強調關懷並認真教學，但他們的關懷卻是關注於幫學生設定某種目標，並努力的強制學生達於此目標。這些老師可說是被關懷美德所役，可能無法與學生建立真實性關懷與信任關係（Noddings, 2005a）。Noddings（1999）強調作為一種道德取向的關懷要能體察與接納、要能關注與激勵（也就是關懷者能量朝向被關懷者的需求）、要能在被關懷者身上實現；任何政策性、預設性、系統性的排除此一互動性，即與關懷相違。

教學的關係性中存在著兩種關懷，關懷者的關懷與被關懷者的關懷。然而，相較於關懷者，被關懷者更具有獨特的地位。這有如嬰兒之於親情關係，學生之於師生關係，病人之於醫病關係等。單從教師關懷的宣稱是不夠的，我們要體認學生是否知覺自己受到關心、教師是否被學生肯定為一位具有關懷的教師。然而，現在卻常以學生學業高成就來做為教師是否關懷的檢驗工具，如此將得不到學生的認同（Noddings, 2005a）。就如同有時學生會覺得某位老師是很認真的要求學生；但學生在那種情況下常常被動的被要求去學習，去學一些他們不是真正感到興趣的事；他們是被老師拖著前進，一旦有機會他們就會想開溜。因為他們將關懷與強制、嚴格要求與控管式教學畫上等號（Noddings, 2005a）。如果整體教育政策採取這種強制性、利誘或處罰的手段來達於標準化績效，一旦學生察覺無法達於學校目標而又無法逃離時，學生可能會採取作弊的手段；教師也可能刪減許多有價值的學習內容而專注於考試科目（Noddings, 2006）。然而，除了語文、

數學等學術科目外，我們對教學需要有更多的期許（Noddings, 2005b）。否則，學校雖然宣稱教師們努力工作、表現關懷，但學生卻經常抱怨沒有人關懷他們。雖然理想上我們說，所有老師都是關懷的，但這非普遍的實情。我們都知道有冷酷與沒有關懷心的老師。如何調整這種困境？或許師生要有更多的時間一起來發展關懷與信賴關係，而非僅注重學科成就的追求（Noddings, 2005a）。

（四）關懷是跨越性別鴻溝的論述

過去，「男性經驗不僅是教育的標準，更可說是所有公共政策的標準」（Noddings, 1991/1992:65）。但是，如果女性得以設定教育標準，關懷關係的維持可能成爲核心主題。這種透過女性的視野，顛覆了傳統的想法（Noddings, 2002a），實可作爲理解道德事物的另一種取向（Noddings, 2003c）。Noddings（1995b）心中的新教育，就是把傳統女性的工作放在一個很高的價值上；但 Noddings 並不因此而排除男性參與的重要性。不論是照顧小孩、年老者或是生病者，都需要所有勝任者來參與，而不僅僅是女人。所有人也應認知到這類工作有著特殊的成就，而不僅是負擔。更進一步的，Noddings（1994）期待我們將這種很自然的關懷生活，做爲教育的合法目的。Noddings（2002b）鼓勵我們，不管男生或是女生，都應來感受這種精神並加以實踐；而教育應爲社會培養關懷的中心（Smith, 2004）。

「不論女生或男生都可從相互關懷中分享更豐富的生活」（Noddings, 2002a:1）。Noddings「教學即關係性實踐」的觀點，不僅展現出在教育領域共同發聲的性別平等權利；可超越性別而更普遍的貢獻於教學的理論與實務中。促使關懷關係成爲普遍存在人類社會的自然特質。

二、教學即關係性實踐之功用與目的

教學中關懷關係的重要性在於：關懷關係的建立是成功教學活動的基礎（Noddings, 2005a）。教師應致力於維持師生關懷與信賴關係（Noddings, 2003a）。教學關懷關係建立的過程中，我們將因傾聽我們的學生，使我們獲得他們的信賴；並且在這個持續性的關懷與信賴關係中，學生比較能夠接受我們所要教的；他們比較不會視我們的努力爲一種干擾，進而使師生在這種關係的統整精神中共同合作。其次，當我們開始與學生互動交談時，我們學到了學生的需求、工作習性、興趣與稟賦；從中我們得到了如何安排我們的課程及促進學生進步的個別方案。最後，當教師獲得了有關學生需求的知識，瞭解這些需求遠比標準化課程要求多得多時；教師從中會受到啓發，同時增強教師的能力。這是教學即關係性實踐所產生的功能之一。

在整全關係的觀點中，較不強調道德英雄，而著重道德的相互依賴性。從中引導我們重新將責任定義爲回應的能力。即一種可以正向回應他人的能力，而不只是完成指派的工作（Noddings, 2003b）。相較於 John Stuart Mill（2001）所關心之幸福爲擁有快樂避免痛苦；Noddings 則強調透過關懷理論的指引，注重關懷的關係，尤其是那些我們所關心的對象。關懷受關懷者的幸福，也成就自我的幸福。瞭解人類互動爲幸福的主要場域，將促使我們去創造人類得以相互支持的條件——關懷。

幸福的追求有如 Paul Tillich (2001) 所指出之「一種最終的關心」，也是一種賦與所有意義之意義。也因此有許多人能在苦難中尋找或建構意義，進而轉化自我的苦難去關懷他人；那是因為他們已經擁有生命的意義，這些意義通常來自於各種關懷的關係 (Noddings, 2003b)。能夠分擔他人的苦難有助於自我去實現人性。另一種關懷來自健康的罪惡感，因為我們會為我們造成他人傷害而未曾補償感到罪惡感並對自身苛責。關懷將可成為昇華與療治罪惡感的正向能量，關懷讓我們昇華過去的自責感，而使我們從關懷中邁向幸福。

Noddings (2003b:1) 認為：「幸福應為教育之目的，好的教育應對個人與集體之幸福有顯著貢獻」。愈來愈多的研究關注到幸福的重要性 (Abdel-Khalek, 2006; Layard, 2007)。而人類相互之關係可能是幸福最重要的單一因素 (Noddings, 2003b)。缺乏關係，幸福將難以落腳。身為人，我們總是想要去關懷別人並期待他人的關懷 (Noddings, 2003c)，從相互關懷中獲得幸福。很多文獻指出當關係被建立時，人們能夠在各種感覺經驗中找到與自然、生理活動、親密關係等聯繫之豐富靈性經驗 (Noddings, 2003b)。關係也就成爲一種最終的關懷而與幸福密切聯繫。

三、教學即關係性實踐之落實

教學關係性實踐可從下列方向落實：

(一) 建構關懷情境

教師應建立有助於學生最佳發展的情境，而非僅專注於直接指導。Noddings (2002a) 認為學生表現有多好，取決於周遭支持的關係而定。教師扮演的是關懷者的角色，需在日常生活去發展與維持一個學生易於向善發展的情境。Noddings (1995a) 指出教育現狀中如果一直強調學術成就，而沒有讓學生感受到自己是被關懷的，以及學習如何去關懷別人，這些學術成就將難以達成。Dallavis (2013) 也發現教師關懷與學生學業成就有密切關係。「關懷的教師能夠傾聽到學生所表達的需求，不論是透過言語的或是透過其他途徑」(Noddings, 2006)。而最重要的是，教學的關懷關係在於塑造一個鼓舞學生向善的情境 (Noddings, 2002a)。

政府在這方面也需要有配套的措施。形塑一個受關懷指引的社會，並在政策上試圖去建立一個關懷得以繁衍的情境。在此政策之下，所有人都會將教育中的不公平視為與自己有關聯。但要注意的是，政府不可將關懷當作一種強制性的解決方案，而是要能夠提供必要的資源給各個不同的團體，去嘗試各種可能的合理解決方案 (Noddings, 1999)。

(二) 脈絡中實行

Noddings (2002b) 強調在個別脈絡中理解教育的意義，而非抽象的提出幾項原則，或是單向度的德行展現。抽離脈絡的原則將會化約人與人之間的關係，而流於工具化的解釋。關懷關係需要回到脈絡中，對於個別需求的被關懷者正向回應，以符合情境脈絡中被關懷者實際的需求。

再者，強調工具性導向之技術與程序的教學觀，也無助於道德的行為。Noddings 認為道德行為源自於行動者本身與他人相互間的互動。行動者本身需強調德行的重要，與他人互動則有賴於相互關懷的關係；但關懷不可僅被視為一種德行（Noddings, 2002a），將關懷視為德行常忽略個體獨特脈絡與個體各殊性需求。關係性的關懷更能正向滿足個體在情境脈絡的需求。關懷個體的獨特性與多元性，我們必須放棄只有一種受教者的想法而忽略學生間的差異。我們需考量到受教者多元能力與興趣的教育模式（Noddings, 1995b）。

將個體放回脈絡中思考，不應將其抽離脈絡，而取一體適用的原則，或是不考慮到學生真正需求之獨白式的關懷德行。如此，方能透過真實性關懷，正向回應學生實質的個別需求。

（三）透過自願、整全與持久互動來建立關懷關係

希哲 Socrates 指出，明瞭人們會去關心他們所愛的事物，將可把國家與個人需求相結合。那些喜歡他們工作的人，將會真心關心他們的工作而成為一位工作上的高手（Noddings, 2003b）。反之，強制性的使用關懷將會有所疑義。但這不代表關懷倫理學者相信強制性總是不對的，而是認為偶爾強制性有其必要性。「不過有可能的話要避免使用強制，而透過言詞的邀請、提出、引導、分享、建議，以及運用要求、強制、規定、測驗與作業來試探」（Noddings, 2006:339）。因為強制性會改變關懷關係，如同 Martin Buber（1878-1965）所說的教師使用強制性會將人的靈魂與關懷剖離，而與服從及反抗結合。因此如非必要不使用強制性。如非使用不可，則須伴隨著說明、討論、協商與安慰；並應讓孩子表達其不快樂與害怕的感受，大人也應以理解與同情回應（Noddings, 2003b）。因此，在關懷關係建立的過程中，應以學生的自願性為主，並輔以循循善誘。

關懷是追求整全發展的教育，Noddings（1999）呼應 Dewey（1938）教育應基於學生的生活經驗，也就是教育即生活的想法。Noddings 認為教育不僅是為經濟生活與公民素質作準備，更進一步的她指出理想的教育是為關懷作準備，關懷生活的各種經驗，如家庭生活、養育子女、敦親睦鄰、藝術欣賞、道德感、情境智慧、宗教或靈性及整全生命的整體觀照。脫離了整全的關懷，片面追求量化或實證性指標，將難以建立真實性關懷關係。

同時，關懷為一種雙向互動的持久歷程。孩子的需求遠甚於單一的關懷決定，孩子需要願意傾聽、邀請、引導與支持他們的大人，去持續性的關注他們（Noddings, 1999）。不論什麼時候，我們所說的關懷必然不能是基於一時的、美德的決定，而是要去維持一個具體且持續的關懷關係。如能透過與孩子一起緊密工作，在師生持久互動中，教育工作者方得以清晰看到孩子們不同的需求與興趣，並訴諸於教育作為。持續性師生雙向互動歷程，成為建立關懷關係的要素。

（四）加強家庭生活的課程以擴展關懷關係

省思社會發展，雖然家庭關係、人類關係是生活極為核心的部分；然而，卻被學校正式課程置於嚴肅學習內容的邊緣。Noddings（1991/1992:67）建議：「將家庭生活

置於課程核心，將會使我們的歷史、文學與科學教學比現今更有意義」。Noddings 提出如何讓我們的教育更有意義的方法，就是讓學校有家的感覺。讓孩子在學校中探索那些生活核心的事務，那些對自己的承諾、家庭、孩子、友誼、敦親睦鄰的事物；而不是無視生活中的實際問題，只關心學業能力的發展（O'Toole, 1998）。

重視家庭生活的學校課程，有助於建構師生的關懷關係，並促使學生將習得的關懷關係延伸至未來，而有力去建構家庭的關懷關係。如此將可形成一個關懷的良性循環：關懷的師生關係→培養具有關懷能力的學生去建構關懷的家庭→關懷取向的家庭養育關懷特質的孩子→形成一個關懷取向的社群。Noddings (1991/1992) 期許關懷關係「最終能夠改變學校文化與課程，得以反應女性與男性兩方面的觀點」。重視家庭生活的學校課程，將有助於教學即關係性實踐的落實與擴展。

肆、教學即關係性實踐觀之反思

一、與 Noddings 相呼應的觀點

周珮儀（2006）點出表面上我們的教育充滿女性特質，但實際存有許多父權壓抑與歧視女性的特性；相似於「教學並非實踐」般的偏狹解釋。反之，在 Emmanuel Levinas (1906-1995) 為他倫理學中，強調人的生存應當是在關係中生存，應以「為他」將自己與他人關聯在一起（引自張鎰焜，2007a：70）；而非將他者排除在外。

方志華（2004a：293）也認為：「教育工作者如何以關懷關係為主軸，在課程安排、教學題材、學生對話，如面對兩難道德情境時，漸漸去營造和醞釀這種關懷情意的產生和傳遞」；教師需活用教學方法於各種情境中，而能體會到師生間關懷關係之增進（方志華，2003）；學生對關係的學習需優於既成的知識（方志華，2010）；教學是一種相長的歷程，思考的過程不脫離關懷，使師生間產生一種默契而勇於解決問題（方志華、施碧姿，2013）。楊幸真（2004）提出教師不可侷限於教學方法等技術層面考量而忽略關懷倫理。若缺少這種關懷之心，教學就成為複製（陳閔翔、洪仁進，2007）。這樣的論點，可為課程領域注入更多的關注、關懷、親密和連結，同時也為女性主義的課程發聲（周珮儀，2006），使課程回歸關懷、親密和相互連結的母土。

在行政領導方面，Schutz（1998）發現：「關懷」理論在過去十年中已成為教育領導的主要成分；林明地（2007）強調學校所形成之學習社區中關懷的重要性，因為那將可使個人福祉與公共利益間達於平衡。可知教育中的關懷元素已漸漸受到教育各領域的關注與接納。

從 Noddings 身上我們可以看到她不只是理論上提倡關係性的關懷倫理，而且 Noddings 將關懷融合於實際生活中（Soltis, 2005）。Noddings 對關懷的投入風格展現為「細心、學術論辯、親密關係、與個人聲音的融合——她以身為一位哲學家、過去之數學教師、母親、及同情與關懷者的身份，無畏的說出她的心聲」（頁 ix）。Noddings 是關懷理論與關懷實踐合一的化身。

二、對 Noddings 質疑的觀點

(一) 過於強調被關懷者之核心地位

然而，部分學者對關懷還是存有相當疑慮。Hoagland (1990) 反對 Noddings 對關懷的單向式描述而非雙向的相互關懷，單向的指向關懷者全然關注於被關懷者，這可能會強化了對關懷者壓迫的機制。關懷者會因此而失去自我的倫理權利。Luo (2007:95) 則指出 Noddings 所強調的關懷關係「著重於被關懷者的觀點與貢獻，她甚至在某些角度上堅持被關懷者比關懷者更重要與更基本」。對於 Noddings 過於強調被關懷者核心地位，忽略了關懷關係中關懷者與被關懷者應互為主體的關係。

因此，方志華 (2004b) 建議關懷者要先關懷自己作為保存關懷者堅強實力的先決條件。也就是關懷者要懂得關懷自己來保持住關懷別人的理想和實力。Luo (2007:106) 也認為：「Noddings 在引起人們注意到被關懷對象扮演著創造與維持關懷關係的角色當然沒錯，但如此的關係需在相互之德中方得合宜展現」。也就是關懷者的關懷之德與被關懷者的感恩之德，同時受到讚許，兩者皆為關懷關係中的必要條件。

(二) 關懷與正義的緊張關係

另一方面，「很多對 Noddings 的批評也指出，不論如何，缺少正義的補充，單單關懷將過於薄弱，難以抵擋系統性的壓迫，或確保給予無法直接受關懷者之道德承諾」(Schutz, 1998)。透過正義的主張，更易形成一股力量，來抵抗壓迫，保護個體的基本權利。

再者，學校在不同的時間、為不同目的，充滿了各種相互衝突的實踐活動。雖然這並不是指關懷應被拋棄，而是單獨關懷並無法成為學校活力的基礎。學校中的關懷應與其他類型的實踐互為同盟，有時我們因學校成員面臨的意外傷害而表達關懷；有時我們會放棄關懷而採取抗議活動，甚而與學校既定目標相違。培養學生關懷的同時，我們也需培養去應付集體壓迫的能力，甚至是採取有違關懷的取徑 (Schutz, 1998)，以追求社會正義的目標。

(三) 重脈絡輕原則

最後，Engster (2004) 認為像 Noddings 這樣的關懷倫理學者，依然有可能會反對將關懷倫理轉變為規則式的政治理論，因為那將摧毀與扭曲關懷的實踐活動。但社會需要透過某些規則去擴展更多關懷的公民，去提供公民追求基本善的機會。使我們能夠在一個充滿各殊與多元社會中，支持他人追求這樣的基本善，而造就一個更開放與更包容的社會。

也就是透過關懷的律則，我們鼓勵成員在社群中從事關懷的活動；如此我們將會有較富情感的親人、較有誠信的朋友、較講理的同事，簡單的說就是較好的公民。缺少了原則，關懷不易成為抽象的法則，不論是法律的或是道德律則。關懷就不易在公民社會中更有效率的推廣，而難以普遍的實行於社會之中。

三、對質疑觀點的省思與回應

(一) 對過於強調被關懷者之核心地位的省思與回應

Noddings 強調被關懷者的核心地位，是因為教學關係中，受教者的正向發展是教育最重要的考量。在關懷關係中，關懷者與被關懷者的角色扮演不同。Noddings (2005c:147) 說明：「關懷倫理學以需求為基礎。當我是情境中的關懷者，我敏覺於——盡可能傾聽所有的需求——並試圖做正向回應」。另一方面被關懷者的角色則是「當我是情境中的被關懷者，我希望我的需求被聽到；如果沒實質得到滿足的話，至少我的需求是被重視與理解的。在關懷關係中，我所要做的就是回應我所接受到的關心。缺少這種體認，就沒有關懷關係，不管關懷者是多麼具有德行的來回應被關懷者」(頁 148)。

過去有許多忽略受教者觀點的失敗例子，Noddings (2005a) 引用了 Charles Dickens (1812-1870) 的小說《艱難時世》(*Hard Times*) 中在一位嚴苛完全不重關懷關係的父親 Thomas Gradgrind 教養下，培養出一位冷漠無情的女兒 Louisa。另一位則是當代有名的分析哲學家 Ludwig Wittgenstein (1889-1951)，在他過於嚴格的父親教養下，Wittgenstein 的其他三位長兄先後自殺，他自己雖然生活在歐洲鋼鐵大王的富裕家庭中，第一次世界大戰時他卻選擇自願從軍，並戲稱從軍是最好的自殺方式，Wittgenstein 自陳他需要愛，但他無法得到它。兩個例子都指出大人不是不關心他們的孩子，而是他們以自認為孩子應該怎樣的方式來要求孩子；他們無法去表達和去做關懷關係所需之事，也就是具有愛意的事。

Noddings (2005a) 引用 Buber 的想法，認為教師應站在學生的立場來思考，從中強調關懷關係的重要。她指出 Buber 提醒我們如果教師以干涉的姿態來教導學生各種既定的知識，將創造失敗的學生。干涉將把教師的關懷精神分成服從與反叛兩部分，但教師的統整人格之潛在影響歷程卻是整體的力量。因此關懷學者建議教師的統整人格不應偏向教師個體，而是強調教師的統整人格顯現於關係之中。一位關懷的教師首先要努力建立與維持關懷關係，這種關係性的統整人格²，成為師生共同從事每一件事的基礎。

教育的本質也有相似的特質，在活動過程中受教者如沒有受到正向的啟發，我們傾向認為這活動沒有教育意義；受教者的正向發展是教育關懷的核心。當然為達於受教者的正向啟發，則需要真心投入工作的施教者及其他各種不可或缺的配套措施。不過，配套措施如有不足，尚有其他補救管道；但如受教者的需求未能受到考量，則失去整體教育意義。關懷作為教學之關係性實踐，正彰顯了教育以受教者正向發展為核心之本質，離開這點將難以稱為教學。

² 「Integrity」在本段文字中有不同層次的意涵。首先，一般生活用語 integrity 常指正直或操守，但此段意涵有更統整性的涵意，即指向教師整體人格精神，故本文將其譯為統整人格。更進一步的對 Buber 來說，教師這種人格精神已溢乎教師本身之人格修養，而是融攝學生的精神與需求。Noddings 詮釋這種師生主客融合的精神稱之為關係，故經由 Noddings 的詮釋後，integrity 已是指立基於師生關懷關係中的教師精神、態度與行為。

雖然教學中的關懷關係在起點上偏重於被關懷者的角色，但透過教師對學生的關懷，學生從被關懷中體認、感受與培養關懷的能力。有了關懷能力，學生也會去關懷週遭的人、事、物，包含對教師的關懷。如此，就能將重心置於被關懷者的出發點上，經由成功關懷教學實踐的轉化，將關懷從被關懷者身上不斷的擴展開來，使關懷者與被關懷者都融入相互關懷之中，展現兩者互為主體的關懷關係，消弭過於重視被關懷者的疑慮。也呼應 Lou (2007) 與方志華 (2004b) 對關懷關係應包含雙方的考量之建議。

(二) 對關懷與正義之緊張關係的省思與回應

Noddings (1999) 指出正義與關懷常被視為相對立的概念，而且與性別有關；女性較喜愛關懷，男性偏愛正義。正義概念的發展早在 Socrates 時期已出現爭論的觀點。有時是強調正義者之內在平靜狀態，有時則意指與上帝的一種關係；現代中則較喜歡指各種機構與人的關係。雖然，啓蒙以來正義的觀念常與各種權利及公平性相連 (Noddings, 1999)；但在教育的實踐中，我們應當仔細思考教育是提供每一個學生相同的教育措施即可 (正義即公平)，或是更進一步需努力去符合每一個學生各自的教育需求 (實質關懷)。前者或許較易達成，但後者更能充分發展每一個學生的真正潛能。從中可看出，前者假定人做為一個獨立的理性主體之存在，正義即公平即提供了一個社會運作的基本架構 (Rawls, 1999)；後者則假定人際的相互依賴關係先於獨立個體，個體需在關係之中方得開展其生命。

Noddings (1999) 以美國強制黑白合校為例，指出少數民族在遭受隔離的教育中喪失尊嚴，並不能僅靠提供平等的設施來解決。反隔離政治是否有助於少數族群的學習成就尚有爭議，而強調全國一致的課程與評量標準，更是讓人質疑其為最不公平的教育措施。然而，運用關懷將可減少這類的爭議，關懷經常彌補了正義所忽略之處。因為透過關懷關係，教學得以符應個別孩子的需求與興趣，得以設計多元的課程，得以細心的去引導學生多樣的可能。反之，依於強制的一致性政策，將引發抵抗與削弱關係。

關懷理論者常採用一種與正義相容的目標，並創造一個關懷得以滋長的情境 (Noddings, 1999)。透過這種個人與群體關懷的健康情境，不僅能達於正義的公平 (equal) 標準，更可進一步的將人視為我們努力的目的，達於重視個別差異之實質公道 (equity)。從這點來看，關懷倫理學具有未來導向，它能以正義所達的目標為起點並更進一步的發展 (Noddings, 2005c)。所以，透過正義來追求教育的公平顯然是不足的，關懷取向有助於我們在這些議題上有更深層且清晰的思考 (Noddings, 1999)，開展了正義的狹隘視野。

除了關懷可彌補正義之不足外，正義與關懷有著密切的關聯性。對於我們無法親臨現場、親自實現的關懷，正是追求正義的重要動機與產生正義的內涵之所在；這時有賴於正義的原則來實現我們對他人福祉真誠的關懷 (Noddings, 2002a)。更甚者，「關懷無法獨行…大社會正義的進步有助於關懷的繁榮」(頁 6)，這種相互呼應的關係有助於消融關懷與正義彼此既存的緊張關係。可知，Noddings 並非否定社會正義的重要，

而是關心社會正義要落實於所有個體都能受到實質關懷上；Noddings 期許關懷與社會其他價值一起來追求一個容許所有成員正向潛能均能充分發展的繁榮社會。

（三）對重脈絡輕原則的省思與回應

Noddings 的關係性實踐強調在脈絡中理解與展現關懷關係；然而關懷政策的推行常需借重普遍適用的原則。如何將強調脈絡與各殊性的關懷關係，轉化為普遍適用而易於推廣的關懷原則，又不失去關懷關係的本質，成為「教學即關懷關係之實踐」的挑戰。這樣的相似困境也發生在道德教育中，強調個體遵守道德規則，或是培養個體之道德德行的兩難。

道德規則易於超越脈絡而得以普遍適用；道德德行則有助於個體依情境脈絡採取最適宜的抉擇。面對此一困境，許多學者提出兼納兩者的特長，以發揮最佳的實踐之效。如我國近來推行之「教育部品德教育促進方案」（李琪明，2008）兼重德目與規則即是一例。

因此，如能轉化脈絡性關懷為關懷原則，則可透過教育相關法令與教育專業團體自律規範，將關懷普遍推廣於各校之中。果真如此，尚需注意教育工作者在落實關懷原則時，依然需保有關懷的本質，細心的體察學生真正需要並真心的建立關懷關係。在師生真誠互動中，塑造關懷氛圍以利學生充分發展潛能。並能在必要時堅持學生真正的需求，而抗拒外在的形式與績效要求。

可知，為促使關懷有效的推行，適當的規則有其必要性。但規則的制定則需盡可能的設想到可能面臨的差異性，時時體會到學生與情境的獨特性，並保留現場教育工作者專業自主的空間。如此才能兼具關懷脈絡特性與規則的普遍性；如此，或能稍緩關懷脈絡化與原則化之間的疑慮。

伍、結論

結論提出「教學即關係性實踐觀」對教育的四項啓示：發揮教學內在善彌補教學工具性之不足、回歸教育關懷的本質、調合教學即關係性實踐中的價值衝突、落實教學即關係性實踐的特質於教育場域中。

一、發揮教學內在善彌補教學工具性不足

Noddings 批判美國教育過度強調學生學術成就、績效責任與標準測驗（Soltis, 2005）；臺灣的教育也有相似的問題。教育中經常可見傾向於重視升學考試之學業成就、重視各項實證性指標的成效、優先符應教育行政單位各種公文書的形式要求等。讓教育工作者疲於應付各項工具性要求，而減少了開展各項教學內在善的能量：諸如建立師生真誠關係、關注學生真正需求、師生雙向溝通與理解、均衡的發展學生整全能力、形塑一個幸福導向的學習空間等。

許多有意義的教學目的，落實為具體化與工具性指標後；反而成為役使教學現場師生的異化工具。如長久以來難以消退的文憑主義與升學至上觀；教育市場化下，教育內容與就業市場的強制對應性；績效責任下，數據作為教育外部評鑑主要標準，如同美國

不讓任何學生落後法案（No Child Left Behind Act, 2001）對教育成效的實證性要求；基本學力測驗成績、升學率、就業率、PISA 排名、SSCI 篇數等指標。這些工具性標準，成爲定義教育的標準與引導教育卓越的依據。排擠了教學中各種內在善的開展：師生關懷關係、學生實質需求的滿足、適性教育、學生能力的整全發展、支持教學的關懷文化、追求幸福的教育等。

雖然，從過去到現在的教育口號都不否認：「我們是在爲學生將來著想」、「我們很關心學生的未來」。然而，我們的作爲較著力於外在工具性目標的達成，而較少著力於教學內在善的追求。教育的主要決定者把自身的想法或需求強加推論到學生身上，並理所當然的要求學生要有這種想法與產生這種需求，使得教師關懷異化成爲對學生的宰制。陷入 Noddings 所描述的以外部的專業化取代了教育專業素養的危機。教學是啓發學生知、情、意，而非單向度的工具化學生，將學生製造成某種有用的預設工具。爲了化解教學過於工具化的危機，我們需要著力於教學內在善（專業素養）的發揚與回歸教育關懷的本質。

二、回歸教育關懷的本質

回歸關懷教育本質，可從下列幾個面向著手。

第一，視關懷爲人性本質。關懷是天生人類互動的特質，是一種自然和諧的狀態。如同大人回應小孩的需求、嬰兒回應母親的微笑般。

第二，真實性關懷應先於外在目的之達成。教師要以關懷學生爲第一要務，教育行政的措施與目標應以關懷學生爲基礎。先建立關懷的師生關係，再去追求教育目標；而非本末倒置，爲外在目的強制學生而失去教育的關懷關係。

第三，教育工作者需重視與回應學生真實的需求。關懷要能夠感同身受的察覺與體會學生的需求，以此爲關懷的起點，進而盡力協助學生實現其非負向需求，或引導學生之負向需求朝正向需求方向轉化。

第四，關懷與幸福關係密切，教育因關懷而使學生感到幸福，並在幸福中實現學生各種非負向需求，充分發展潛能，邁向與創造幸福人生。

第五、師資培育與教師在職教育應重視教師關懷特質的培養，使教師成爲關懷的實踐工作者。師生的關懷關係融合於教師教學的生涯之中；師生關懷關係的卓越定義了教學的卓越。

第六，肯定源於女聲的「關懷」特質成爲教育的核心要素。過去對女性見解常存刻板印象，「關懷」只是婦人之見，難以行於公堂。這種偏見使得教育偏離對學生真正需求的關照，聚焦於成人預設的教育目的，而與教育欲達全人發展的目的背道而馳。因此，發揚關懷的精神，有助於重拾教育的整全樣貌。

三、調合教學即關係性實踐中的價值衝突

面對倡導關懷爲教學核心價值，可能產生的價值衝突需細心化解。

首先，過於強調被關懷者之核心地位而忽略了教師。師生在教育的立足點是不相同的，教師扮演傳道、授業、解惑的角色；學生則是受教者。故教師開始時必然是關懷的

發動者、並使學生從中感受到關懷，進而體會到如何去關懷，而學習關懷他人，最終能在師生互動中相互關懷。但點燃關懷之火是教師責無旁貸的責任。

其次，對於關懷與正義的緊張關係：過去認為關懷是女性特質而正義屬男性特質，實屬刻板印象，關懷可以是男女的共有特質而無衝突。正義實需落實於真實的關懷情境中，而關懷也可藉由大社會的正義來推廣，兩者實可透過互補而減少衝突。

最後，對抽離脈絡之原則的反思，建構一個脈絡與原則相互合作的關係。也就將關懷落實於情境脈絡中、推廣於關懷原則之下。

四、落實教學即關係性實踐的特質於教育場域

教學即關係性實踐的落實，第一要建構關懷的情境。教育工作者需塑造並維持一個易於學生正向發展的情境，使學生感受到被關懷、體驗如何關懷，進而能關懷別人。

第二要落實關懷於脈絡中，而非僅止於強調自身德行或抽象原則。要從日常生活的脈絡中來理解學生的需求，並透過脈絡來回應學生的需求，使學生能從心理感受到教育工作者的關懷，並實質受到幫助其正向潛能之發展。

第三要強調自願參與、整合發展、追求幸福之持久互動歷程。教師如能回應學生真正的需求，學生自然願意主動參與。師生互動的過程應開展於脈絡中，包含學校生活、家庭生活、社區生活，以及知、情、意、靈性等整全觀照。以期從教育場域豐富的關係性中邁向幸福。

第四要加強家庭生活的課程以擴展關懷關係。關懷並非空談，關懷強調在日常生活中落實，方能展現關懷真正的力量與精神。使學生能習得關懷的能力而擴展於未來的家庭生活中。關懷取向的家庭有益於培養關懷特質的兒童，關懷特質的兒童進入校園更易形成師生的關懷關係。如此良性循環下，塑造了一個關懷關係易於發展的社會文化。

綜言之，關懷可為教育的核心價值，關懷關係應是教學的起點。落實教學即關係性實踐的教育理念於教育場域中，教育將更有助於發展學生充分的潛能。使師生在相互關懷關係中，追求學生學習的卓越與教師教學的卓越，邁向 Noddings (2003b) 所言——追求幸福的教育。

參考文獻

一、中文部分

方志華 (2000a)。二十一世紀道德哲學的開發與困境—女性主義關懷倫理學概說。**鵝湖月刊**，297，46-51。

方志華 (2000b)。女性主義關懷倫理學對西方道德哲學進路的省思。**鵝湖月刊**，304，46-48。

方志華 (2003)。關懷倫理學的道德方法。**鵝湖月刊**，340，33-43

方志華 (2004a)。**關懷倫理學與教育**。台北：洪葉。

方志華 (2004b)。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 (2010)。關懷取向女性主義者之課程藍圖探究—Nel Noddings 和 Riane Eisler。 **課程與教學**，13 (2)，1-22。
- 方志華、施碧姿 (2013)。關懷與智慧交融之道德課程設計與實踐。 **國教新知**，60 (3)，3-19。
- 李琪明 (2008)。學校品德教育推動策略及評鑑指標研究報告。台北：教育部
- 周珮儀 (2006)。從父權荒野的放逐到親密母土的回歸。 **課程與教學季刊**，9 (4)，1-16。
- 林明地 (2007)。以證據領導—讓學校更睿智。 **教育研究集刊**，53 (1)，119-127。
- 張鎧焜 (2007)。E.Levinas「爲他」倫理學及其德育蘊義。 **教育研究集刊**，53 (3)，67-92。
- 教育部 (2013)。 **中華民國教育統計**。台北：教育部。
- 陳閔翔、洪仁進 (2007)。從 J. Dewey 思想衍繹教師角色與教學的美感特質。 **教育研究集刊**，53 (1)，87-118。
- 楊世雄 (2002)。 **麥肯泰爾公民德行理論研究 (I)**。行政院國家科學委員會專題研究成果 (編號：NSC-912411-H-004-007)，未出版。
- 楊幸真 (2004)。再思女性主義教育學：愛、信任、倫理與關懷。 **通識教育季刊**，11 (1、2)，227-251。

二、英文部分

- Abdel-Khalek, A. (2006). Happiness, health, and religiosity: Significant relations. *Mental Health, Religion & Culture*, 9(1), 85-97.
- Dallavis, C. (2013). Culturally responsive caring and expectations for academic achievement in a Catholic School. *Journal of Catholic Education*, 17(2), 154-171.
- Dewey, J. (1938). *Education and experience*. New York, NY: The Macmillan Company.
- Engster, D. (2004). Care ethics and natural law theory: Toward an institutional political theory of caring. *The Journal of Politics*, 66(1), 113-135.
- Haynes, B. (2004, April). Is teaching a practice? Paper presented at the *Philosophy of Education Society of Great Britain Annual Conference*, New College-University of Oxford, Oxford, UK.
- Hoagland, S. (1990). Some concerns about Nel Noddings' Caring. *Hypatia*, 5(1), 109-114
- Horton, J., & Mendus, S. (Eds.). (1994). *After MacIntyre: Critical perspectives on the work of Alasdair MacIntyre*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Kemmis, S. (2005, July). Is mathematics education a practice? Paper presented at the *Mathematics Education and Society Conference 2005*. Crowne Plaza Surters Paradise Gold Coast, Australia.
- Layard, R. (2007). Setting happiness as a national Goal. *Futurist*, 41(4), 37.
- Luo, S. (2007). Relation, virtue, and relational virtue: Three concepts of caring. *Hypatia*, 22(3), 92-110.
- MacIntyre, A. & Dunne, J. (2002). Alasdair MacIntyre on education: In dialogue with Joseph Dunne. *Journal of Philosophy of Education*, 36(1), 1-19.

- MacIntyre, A. (1984). *After virtue* (2nd ed.). Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- Mackenzie, R. (2005, April). Renewing teaching and learning as a way of life. Paper presented at the *Philosophy of Education Society of Great Britain Annual Conference*, 2005, New College, Oxford, UK.
- McMylor, P. (Ed.). (1994). *Alasdair MacIntyre: Critic of modernity*. New York, NY: Routledge.
- Mill, J. S. (2001). *Utilitarianism*. Ontario, Canada: Batoche Books Limited. Retrieved September 22, 2015 from: <http://socserv.mcmaster.ca/econ/ugcm/3ll3/mill/utilitarianism.pdf>
- Murphy, M. C. (Ed.). (2003). *Alasdair MacIntyre*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- No Child Left Behind Act (2001).
- Noddings, N. (1991/1992). The gender issue. *Educational Leadership*, 49(4), 65-70.
- Noddings, N. (1994). Moral obligation or moral support for High-Tech home care? *Special Supplement, Hastings Center Report* 24(5), S6-S10.
- Noddings, N. (1995a). Teaching themes of caring. *Education Digest*, 61(3), 24-28.
- Noddings, N. (1995b). A morally defensible mission for schools in the 21st century. *Phi Delta Kappan*, 76(5). Retrieved September 22, 2015 from <http://erms.lib.nttu.edu.tw:2192/ehost/detail/detail?sid=052a8b4e-ff6f-40a2-b1b2-100395671960%40sessionmgr4005&vid=5&hid=4207&bdata=Jmxhbm9emgtdHcm2l0ZT1laG9zdC1saXZl#AN=EJ494705&db=eric>
- Noddings, N. (1999). Care, justice, and equity. In Michael S. Katz, Nel Noddings, and Kenneth A. Strike (Eds.), *Justice and caring: The search for common ground in education* (pp. 7-20). New York, NY: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2002a). *Educating moral people: A caring alternative to character education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2002b). *Starting at home: Caring and social policy*. Oakland, CA: University of California Press.
- Noddings, N. (2003a). Is teaching a practice? *Journal of Philosophy of Education*, 37(2), 241-251.
- Noddings, N. (2003b). *Happiness and education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Noddings, N. (2003c). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education* (2nd ed.). Oakland, CA: University of California Press.
- Noddings, N. (2005a). *Caring in education*. In *the Encyclopedia of Informal Education*. Retrieved September 25, 2015 from <http://infed.org/mobi/caring-in-education/>
- Noddings, N. (2005b). What does it mean to educate the whole child? *Educational Leadership*, 63(1), 8-13.

- Noddings, N. (2005c). Identifying and responding to needs in education. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 147-159.
- Noddings, N. (2005d). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education* (2nd ed.). N.Y.: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2006). Educational leaders as caring teachers. *School leadership & Management*, 26(4), 339-345.
- O'Toole, K. (1998). Noddings: To know what matters to you, observe your actions. *Stanford Report*, February 4, 1998, [online]. Retrieved September 22, 2015 from <http://news.stanford.edu/news/1998/february4/noddings.html>
- Phillips, D. C. (2006). Theories of teaching and learning. In Randall Curren (Ed.). *A companion to the philosophy of education* (pp. 232-245). Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Rawls, J. (1999). *A theory of justice* (Revised ed.) Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Scheffler, I. (1968). *The language of education* (7th printing). Springfield, IL: Charles C Thomas Publisher.
- Schutz, A. (1998). Caring in schools is not enough: Community, narrative, and the limits of alterity. *Educational Theory*, 48(3), 373-390.
- Smith, M. K. (2004). Nel Noddings, the ethics of care and education. In the *Encyclopedia of Informal Education*. Retrieved September 22, 2015 from <http://infed.org/mobi/nel-noddings-the-ethics-of-care-and-education/>
- Soltis, J. F. (2005). Foreword, In Nel Noddings' *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education* (2nd ed.) (pp. ix-x). New York, NY: Teachers College Press.
- Tillich, P. (2001). *Dynamics of faith*. New York, NY: Harper.

投稿日期：2014年11月24日
修正日期：2015年08月28日
接受日期：2015年10月06日

Nel Noddings's Teaching as a Relational Practice

Chen-Li Huang

Associate Professor, Department of Education, National Taitung University

ABSTRACT

This study criticizes MacIntyre's viewpoint, "teaching is not a practice," and constructs Noddings's feminine insight, "teaching as a relational practice." The research has analyzed and discussed the literatures that are related with "teaching is not a practice" and "teaching as a relational practice." The results of research are as follows: First, the concept of "teaching is never more than a mean" cannot explain the profound meanings of teaching. Second, the research uses the meanings, ends, and practices of "teaching as a relational practice" to construct the concept of "teaching as a relational practice." Third, there are three criticisms on Noddings's ideas: emphasizing too much on the core position of cared-for, creating a tension between care and justice, and preferring context to rule. Fourth, there are four implications for education: expanding the intrinsic good of teaching to remedy the instrumental deficiency of teaching, returning to the nature of caring in education, moderating the conflict of values in "teaching as a relational practice," and realizing the traits of "teaching as a relational practice" in education.

Key words : Noddings, teaching as relational practice, caring, MacIntyre, practice

