

第二章 文獻探討

本章旨由關懷倫理學探討價值談起，續而探討關懷倫理學重要代表人物 Carol Gilligan 及 Nel Noddings 其理論內涵，作為探討青少年學生關懷研究前的先備基礎。此外，尚蒐集國內外有關學生關懷議題之研究，加以說明與歸納後，比較及分析此領域目前已累積之研究成果。

第一節 關懷倫理學的探討價值

道德與倫理議題，無論對中西方哲學家而言，都是其積極思索與辯析的重要主題。眾人對道德及倫理的理解觀點，固然有諸多不同學派並存，但極少人會否定，我們對道德倫理的追求，最終仍是期盼達成人類美善及幸福生活的到來（林火旺，2004：37）。關懷倫理學可謂是近代倫理學浮現的重要思想之一，它對傳統道德領域注入嶄新動力，亦為道德教育提供紮根深化的可能。以下就關懷倫理學的興起、關懷意涵之探討、關懷倫理學於當代重要性，以及關懷倫理學帶入我國道德教育的可行性，分別進行探討。

壹、 關懷倫理學的興起

倫理道德對人類生活之重要性

人生於世，個體皆不斷與身外的人、事、物交互相遇，時時面對是非善惡的價值評判，迎接來自實踐問題的考驗挑戰。於是，倫理學(Ethics)此門專司「人倫之理」、「做人之理」的學問亦因此而生，試圖以概念、理論的方式，幫助人們更有效、系統化地掌握問題，積極思考人生行動的應然與否，尋求人際應對及人生處世的合宜對應（何懷宏，2002）。故它是一門亙古不失探索價值的學問，在迷亂顛倒的現代社會中更突顯其意義，在我們做為世界過客的每一天，都無可避免必須擔負這一份責任。由古自今，即便隨著社會文化價值及時代需求，使倫理學的內涵不免有所轉化，但人類對於道德(moral)、品格(character)教育的思索不曾停歇，對真、善、美終極理想的追求及渴望亦不曾改變（羅瑞玉，2005）。現有倫理學知識累積，以及前人對道德、倫理問題的探析，可說是人類世界共同的

珍貴資產。因此，參與倫理學之發聲對象及建構主權，理應交由全人類一同分享與承繼，而非掌握在特定階級、種族、性別等族群手上。

瀰漫陽性思維的正義倫理傳統

然而，綜觀西方倫理學的發展脈絡與累積成果，卻可明顯發現以男性中心建構出的版圖，佔據其內涵的絕大部分。放眼西方哲學名家如Socrates、Plato、Descartes、Kant.....對人類理性能力的高度肯認與推崇，接續心理學家如Freud、Piaget、Kohlberg等人對道德發展觀點的勾勒，強調由「理性推導出普遍性正義作為道德倫理規準」之思維，匯流為傳統倫理學中的主流顯學—正義倫理，稱霸西方倫理史近千年的漫長時間。但不幸的是，在現代(modernity)中所認定的「理性」，並非一個中性共享的詞彙，它被視為男人的專屬特質（特別是白種男性、排除其他有色人種），女性不但被認定不具理性能力，甚至被定位為僅受形而下「情緒」驅使的奴隸（蘇永明，2004）。以Kant對道德的觀點來看，即便人類對他人同理的情感可能激發我們達成實現善行的責任(a duty of beneficence)，但這種始於個人喜好情感出發的道德，並不能稱作真正的「善」，個人只有基於義務、責任而做的道德表現，尚能稱作真正具備價值的道德(Mathias, 1999)。由此可見，對康德學派而言，道德中的情感成分不但是不可靠的，更多時候被認定作容及干擾，影響一個人進行明晰、正確的道德判斷¹，尚可能對道德推理造成妨害(Verducci, 1999)。故以往立基於理性框架上的正義倫理學思考，其實並非由中立超然的立場出發，它透露了強烈的男子性格氣息，而女性訴求的情感及同理道德居中卻隱默不現，甚至遭受嚴重的貶抑與黜格。諸如：「女性的道德發展層次低於男性²」、「女性比男性較少正義感³」.....宣稱，透過單面向建構標準的裁決後，

¹ Verducci舉例，當一個親密友人告知你他昨晚開車撞傷行人卻未下車察看時，若你真心理解他極度害怕與苦惱的心情，同理情感可能驅使你選擇為他保守秘密以減輕他的焦慮。故以康德學派的立場認為，移情投入(engaging empathically)未必能導引出道德行為，甚至有害其判斷。

² 因於Kohlberg道德量表測驗中，女性之道德發展多被判定在人際關係導向的第三階段，劣於男性可向上達到第四至第六階段(引自Gilligan, 1982：7)

³ 此為Freud對女性的看法，他並說道：「女性的正義感是種拒絕盲目公平性的妥協」、「她們(指女性)對承受生命危急狀態較缺乏足夠的準備，且其判斷常易受到感情、敵意之感覺因素影響」(引自 Gilligan, 1982：18)

一度浮現在西方傳統對道德倫理的理解當中。

女性訴求之關懷倫理逐漸浮現

直至近代女性意識逐漸甦醒崛起後，不同的道德聲音尚開始逐漸浮現，嘗試以立足於人情之上的「關懷－責任」取向倫理，來說明女性面對道德問題的判斷立場。意即，相較於認可放諸四海皆準的硬性權利及規則，又或承接無實在主體而來的抽象義務，女性更傾向權衡通盤的情境脈絡，注入自身擁有之移情與同理情感，以試圖貼近道德問題的內在複雜糾結，並在體認個人置身於關係網絡間必須負起的責任後，達成一種「於己無損、於人無虧」的道德抉擇，訴求一種重視相互關係與彼此皆不受傷害的關懷倫理(Gilligan, 1982; Noddings, 1984)。這開創了另一個思索的可能，顯示女性並非天生於道德上有所缺損或次於男性，而是踏在不同立場及出發點上進行道德思考與實踐，若硬性將之置入以邏輯、理性價值架構的道德發展階段內，自然顯得格格不入、差強人意，這也將令我們錯失聆聽道德另一面真理述說的珍貴機會(Gilligan, 1982)。

正義取向與關懷取向道德之比較

檢視正義與關懷取向的道德，兩者在理解倫理學、道德內涵之起始點上已有區隔，進而形成在道德思考、認知及衝突解決上的兩套思維系統，且對道德中自我關係與情感於道德中的作用，各持不同看法。以下使用表格方式呈現，概要比較正義取向、關懷取向在道德觀點上的差異，以釐清二者之不同：

表 2-1-1 正義取向及關懷取向道德觀點之差異比較表

	正義－權利取向道德	關懷－責任取向道德
倫理學的理念	每個人皆是平等的、需要受到尊重的	關懷是人類共通的特質、關懷與被關懷是人類基本需求
主要道德律令	正義	不傷害/關懷
道德假設前提	理性的人 道德來自義務而非愛（由理性獲得義務）	關懷的人 以道德情感發動（由自然關懷之情為始，後發展至倫理關懷）
對道德的理解	由理性思考自己、他人及社會與世界，以追求符合公平、公正、正義的秩序	關懷自己、自己所處的關係網絡、他人與世界，以達成相互和諧的關係
道德成分	個體神聖 思量自己和他人的權利 公正、相互性、尊重 規則/法律	人際關係 思量自己和他人的責任 關懷、和諧、同理 自利/自我犧牲
道德思考前提	原則、普效性	人際關係、脈絡性
道德思考的 認知過程	形式、邏輯的演繹思維	開放、彈性、回應的歸納思維
道德兩難癥結	權利間的衝突	和諧人際關係的破壞
道德中的 自我形象	分離、獨立個體的	與他人聯繫、相互依附的
情感的道德 價值	不視作道德成分	關懷與憐憫的動力

資料來源：參考 Gilligan(1982)；修改自洪靖蓉（2002：56）、簡成熙（2000：191）

以上僅就 Kohlberg 為代表之正義道德，Gilligan 及 Noddings 代表之關懷倫理進行概要性的劃分，並非表示所有論述正義、關懷概念的學者專家，皆可用如此二元對立的看法加以歸類。但也大致可看出，正義取向中看重不受情感左右、且獨立於關係脈絡外進行個人理性思考，這和關懷取向中講究由情感發動道德動力、置身於情境中考量關係和諧，呈現兩種全然不同的面貌。研究者認為，我們由倫理學發展脈絡中梳理出「正義倫理」與「關懷倫理」的區隔，並不是要將兩者視作逕渭分明的敵對堡壘，更不該以優劣排序來較勁二者的好壞良窳，錯以為關懷與正義各自隸屬於為特定性別之道德，落入性別對應的刻板窠臼中。理當慶幸及把握的是，當接收到更多元表述立場的發聲，獲得窺探世界的不同視角後，

我們對世界的理解將更加豐富、中肯，盡力去除單一霸權獨大的可能性。關懷倫理學思考為人類帶來的豐碩知識財產，絕對是跨越性別界線的。

貳、 關懷意涵的探討

關懷倫理學的核心概念，即圍繞在「關懷」(Caring)之上。但究竟何謂「關懷」？它在眾人的詮釋與探討下，業已超出其字面及常識性理解範圍，成為學術界中的專有名詞之一。因此，這裡有必要對「關懷」意涵進行進一步探討，以聚焦出所謂「關懷」的意義與價值何在。以下茲就數位重要學者對「關懷」的探討加以說明。

(一) Milton Mayeroff—關懷是幫助他人成長及達成自我實現

近代較早提倡「關懷」的學者，可回溯自 1971 年出版《<<關懷>> (On Caring) 一書的學者 Milton Mayeroff，所謂「對他人最有意義的關懷，即是幫助他人成長及幫助其自我實現」，便是他對關懷的中心思想。雖然身為使眾人重新正視「關懷」價值的先鋒，當時他理念中的「關懷」卻不帶有特定性別色彩，亦與後來關懷所引發的性別爭議無關（簡成熙，2000：204）。Mayeroff 解釋自己對關懷的理解為：

關懷的反義詞是利用他人來滿足一己的需求。我所提出的關懷之意，不可混同於好意、喜愛、安慰和保存，或只是對別人身上發生之事有興趣。同時，它也不是孤立的感受或一種短暫的關係，也不只是想去關心別人的想法。關懷，是一種助人成長和助人自我實現的歷程，是一種包含發展與人相關連的方式，也只有在相互信任，和有深刻的、品質上的關係之轉變時才會產生。(Mayeroff, 1990:2)

由上可知，關懷並非對他人付出暫時性幫忙與救助的心意即可，當一個人啟動其最深沈的關懷意念時，他關心及在意的將是他人長遠性之福祉，且兩者間建立的關係必定是真摯且穩固的。他梳理出體現關懷應具備的數個重要特質，包

含：瞭解(knowing)、耐心(patience)、誠實(honesty)、信任(trust)、謙遜(humility)、希望(hope)，以及鼓勵(courage)。故實現關懷的理想狀態其實並不容易，它必須用全然真誠的態度與關懷接收者進行互動，殷殷期勉與看顧被關懷者的進步、成長（陳竹明，2004）。

Mayeroff 用如此詮釋的角度，使關懷與教育的終極目標相互疊合，亦使關懷注入了濃厚的教育意味，將它放入教師與學生間的關係來談，亦顯得格外有所觸發。然而，以他的觀點來看，關懷主要取決於關懷者的細膩付出，且關懷者與被關懷者相比下似乎確實是較有能力的一方，就誠如教師之於學生而言，無論在人格或處事上都理應更加成熟、完全，因此關懷訴求的焦點將主要擺在關懷者如何作為，被關懷者僅以接收者的身份存在，在關懷關係中的地位也顯得被動。

（二） Nel Noddings—關懷是個人對所有關係聯繫的關注與投入

對 Mayeroff 宣稱「關懷是助人實現自我及成長」的說法，Noddings(1984) 稍抱持疑慮及保留的態度，她害怕這種理解太快由「關懷者」立場去描繪關懷的全部內涵，容易產生忽略「被關懷者」主體價值的危機。即便她許多思想內涵對 Mayeroff 的理念有所承襲，諸如：對被關懷者深沈理解的必要性、關懷者與被關懷者間相互信賴、依賴的關係等，她卻更加強調關懷者與被關懷者地位的平等性，亦不將關懷看作關懷者必須單獨實現的責任。在她的觀點中，一段完整的關懷關係，必須仰賴關懷者、被關懷者的同時投注尚能成就。另外，在關懷相待的過程間，關懷者與被關懷者的主體聲音應同時存在，而不該有任一方主體性的縮減。

Noddings 在闡述其「關懷」看法時，認同字典上將「關懷」稱作「一種心理上全神貫注領會及關注的負荷狀態」的理解，並進一步解釋：

當一個人對某人某事有所關懷時，他必定關心、在意或能感覺到某種欲望及意向的激發，使之能對某人或某物產生主動、自發性的關切與投入。

(Noddings, 1984:9)

她承襲德國哲學家 Heidegger 將關懷視為人類生活根本本質(very Being of human life)的精神，肯認關懷是朝向其他生命本質的熱切態度，細緻關注人類最深沈的存在渴望、關切動念的轉瞬，以及領會所有從屬人類生活的各種負擔與悲苦(1992:15)，因此她宣稱：「人類最深沈意識的構成要素，皆含納在關懷的範疇之內(1992:17)」。這意謂著，人類確實必須對存在狀態時面臨的一切人事物，擁有在意、關注的內在意向，尚能體驗及意識到自我與他者的共同存在狀態。

Noddings 尚將關懷直接視作關係來看待。她說道：「首先，關懷是一種關係，它是一門自然建立在與他人關聯間成就的倫理學(1984:99)」，以及「關懷存在關係中存在，而不是一組特定的行為(1992:17)」。她設定「關係」是人類存有論的基本假設，人類生命必定要處在關係之中，尚能進一步與他人邂逅、相遇，於是，自己與他人都不是獨立存在的。在我們付出關懷時，也非僅為特定一方而做，而是希望能對關懷關係的品質有所提升(Noddings,1984)。因此，我們在為對方做出貢獻時，不會只專注在界定自己的作為是否合乎傳統美德教條，而會更直接的反省自己是否看見他人處境的全貌，以及他人實有的感受究竟為何(方志華，2004)。有此理解後，設立在關係之上的關懷，將不會塑造出強勢與弱勢的區隔，因為它訴說著人類彼此相互依賴的先存設定，也只有當我們努力領會他人的實有狀態時，尚能避免落入單方獨裁與專制的陷阱中，交付出確能滿足他人需求的真切關懷。

(三) Joan C. Tronto—關懷是由內在意識化作外在實踐與接收回饋的歷程

相對於 Noddings 訴諸建立於人際情感關係上的關懷，由政治觀點論述關懷倫理學的學者 Joan C. Tronto，更激進地站在社會政治的鉅觀脈絡下，期待啟動關懷的實踐行動力。她認同 Noddings 帶入負擔(burden)概念理解關懷的看法(Noddings,1984:9)，「能去關懷」正表示個人體認自己必須接受某種責任的負荷，也就是說，當我們對人、事、物感到憂心或注意時，便已允諾了這份不可逃脫的承擔。她與 Berenice Fisher 共同建構「關懷」的定義如下：

在廣泛的層次上，我們建議關懷應被看作為一種活動，它包含我們努力去維持、延續及修補我們的『世界』，以使我們生活中的每件事能儘可能地達成完滿。而所謂的「世界」，包含了我們的身體、自我及整個外在環境，我們全都尋求交織入這個複雜的維生網絡中。(Tronto,1993:103)

上述定義所欲傳達的重點在於，人類在這個交織錯綜且相互依賴的世界中共生，每個人都期盼生活世界能合宜、順暢運轉，並追求更美好和諧的存在圖像，所以人人自然有必要應許超乎自我關注範疇外的責任，並在意識到這份責任承擔後，轉化為實際行動進一步付出。簡言之，關懷並非僅為理智上關注或是一種人格特質，它是人類對自身存活、進行的每日生活歷程，所擁有的持續性關注。

Tronto(1993:105-7)進一步分析關懷歷程的完整階段，應包含關心、照料、關懷付出及關懷接收，它們彼此擁有既分離又相連的關係，其內涵分別為如下。

- (1) **關心(Caring about)**：此為體認關懷必要的最初階段，係指評估他人或團體所在的處境位置，體認其實有的需求，並認定他人的需求應該被滿足。
- (2) **照料(Taking care of)**：接續在「關心」階段後，是基於個人對界定出的需求有所責任及行動力，決定自己應該如何回應之的階段，也表示了解自己有能力透過行動滿足他人缺失的需求。
- (3) **關懷付出(Care-giving)**：意指在關懷中與他人的需求直接交會，這通常包括實際的行動作為，並幾乎必須涉及關懷者與被關懷者的近身接觸。
- (4) **關懷接收(Care-receiving)**：指被關懷者對所受的關懷做出回應，使關懷者知道到自己最初界定的需求確實被達成，或當中沒有誤解。

故關懷並非僅是意識上的興趣或關注即可，亦非在心念初動的瞬間存在，它必須以內心的關注為基礎，體認提供照料的必要並引出實際作為，最後直接感受關懷付出與回應間的真實交流，尚能構成「關懷」的圓滿真義。

(四) Barbara J. Thayer-Bacon—關懷是願意理解、包容及接納的尊重信念

Barbara J. Thayer-Bacon (1993)將批判性思考的方式，帶入「關懷」概念進行探討後，她點出了一個很重要的觀念，即是「關懷一個人，並不同於我們必定要去喜歡或愛一個人。」這樣的說法，雖然可能違反一般人的直覺，但卻是關懷關係得以存於現實中發生的重要基礎。在個人德行修為提升之前，我們確實很難要求自己對周圍的所有人，都投注愛與喜歡的熱切情感，甚至有些人是我們無法愛或不甚喜歡的。

Thayer-Bacon(1998)認為，基於個人感情及喜愛，確實是我們願意特別投注「關懷」於某人身上的原因，但這不表示為了「關懷」，我們就必須去喜歡或愛所有人，也並非代表我們一定要認同對方的觀點。譬如：教師面臨一個時常干擾上課秩序、打斷自己上課情緒的學生時，教師不必強迫自己去喜愛這個令自己困擾的學生，或是必定要贊同學生抱持的個人理由，但他卻仍有不可拋棄「關懷學生」的責任。依 Thayer-Bacon 的界定，關懷的真實定義應該是：

我們願意盡可能展開心胸，更完整及公平地聆聽對方的聲音，且將他人（或某種想法、生活形式等）視作獨立、具自主性且值得贏得關懷的。(Thayer-Bacon, 1993)

我們可以將這種「關懷」定義，視作一種願意聆聽、包容與接納的尊重態度。縱使他人與我所持觀點或所在立場無法契合時，我們仍願以一種開放性的寬容態度，正視他人人格完整價值的存在。故教師對行為常規背離自己期望的學生，而應貼近關切他的立場與處境究竟為何，不可預先拋棄視其為值得關懷及尊重之主體存在的信念。

綜上述學者的看法，「關懷」本身即帶有助人成長的深刻教育蘊義，而它亦是一種建立在關係上自然升起的投注情感，且必須在轉為具體行動後，尚能由他人的回應中逐漸確立關懷的價值。此外，它不是受情感或喜好任意支配的產物，而是願意尊重、接納差異的內在信念。回顧近年來教育領域中，滿山滿谷的文章

書籍充滿對「關懷」的無限推崇與讚揚，使它一舉登上目前教育界最熱門的行話之一，也讓關懷相關議題的探討，躍升為一股不容小覷的勢力(Goldstein, 1998)。然而，關懷不應被濫用為無意義的陳腔濫調，如何使「關懷」極具動能的豐富內涵能加以發揮，尚是我們在教育領域倡導關懷的價值所在。

參、 關懷倫理學於當代的重要性

關懷倫理學之所以能在當代獲得各領域的共鳴及重視，除了它對過往理論提出「言之有理」卻又「訴之以情」的批判外，更是因為「關懷」本身獨有的特性，在講究多元差異的後現代思潮及追求民主價值的政治主張中，其開展彈性顯得格外游刃有餘，以下分別說明之。

一、 後現代處境下的道德出路

置身後現代主義狂潮來襲的今日，主體價值的高倡及對普遍主義的批判、解構，整體及一致性已逐漸被個殊及多元性一一擊破，過去許多既定的「理所當然」亦受到全新的質疑、挑戰（蘇永明，2004）。在這種思維的反省下，過往理性的確定性對他者可能是種漠不關心的暴政，正義的正當性也可能是霸權運作下的另類暴力，當單一遊戲規則難再獲得眾人的肯認後，後現代的道德狀況也無可避免地走向差異、多元、個別化的趨勢，若不審慎以對，難保不陷入相對主義的困境，讓社會充斥「只要我喜歡，有什麼不可以」的脫序演出。我們不難看出，理性將人類帶入空前的繁華世界後，早已浮現欲振乏力的窘態，面對原本站在世界邊緣的人群，一一取回各自合理的發聲權後，究竟「以誰判定之理性為基準」的爭辯，將落入難以解套的死胡同內。此時，正義倫理重視以抽象邏輯推理導出普效性公正原則的行進路線，也將格外顯得窒礙難行(Stan van Hooft, 1995)。相對而言，關懷倫理學對多元觀點及立場抱持更廣闊的包容空間，在處理複雜交織的真實情境時亦有更佳的柔軟身段，但它並非光憑一己喜厭好惡所出的情緒產物，不同於各說各話的相對主義，而是在尊重彼此主體性的前提下，回歸到相互關係和諧的根本訴求中（丘亦岱，2003）。Hekman(1995)亦站在後現代主義的角度，肯定關

懷以一種不獨斷是非對錯的包容性態度，傾聽各種道德論述的存在價值。面對後現代社會中處於不同歷史、社會、政治處境下的多元族群，關懷賦予他們更均等的機會表達各自的道德論述，故它能使多元的道德聲音及道德自我，達成和諧共存的理想。

二、落實民主社會價值的基礎

由於關懷倫理學中對道德論述的主張，並非以事先設定好的道德普遍原則加以概括判斷，它重視由道德主體脈絡中嘗試聆聽，並透過溝通、對話等協商過程，讓人人的心意能得到確切的交流與抒發（方志華，2004:4-5），這種人人享有「發聲」及「被聽見」權利的內涵，這正符合民主所代表的基本精神。Maughn Gregory (1999)亦主張，關懷與民主在特性上有互通之處，進而宣稱關懷本身即為一種民主的德行(Caring as a democratic virtue)。他認為，關懷中強調我們必須培養貼近理解他人特殊需求與立場的敏銳度、寬容看待彼此間的差異性，並能均衡看待自己與他人內在需求、慾望與利益的競合，這一步步都是實踐民主前必須培養的德行內涵。反省流於「形式民主」的不成熟民主情境下，雖然看似人人獲得自由公平的發聲機會，但以多數壓制少數人主體價值的暴力，仍舊不斷上演（溫明麗，2006a）。關懷不但在本質上是民主的，透過它對同理、尊重、接納、交流等價值的肯定及提倡，將使民主理想由制度層面進一步深入人心成為內化價值，促成民主精神的真正落實，突破上述假面民主的窘境。即便每個人不同的立場及需求被正視後，將無可避免帶來不一致的衝突，但當公民理解關懷是一種民主實踐時，社會既有不公平現象尚有解構與重建的可能(Tronto,1993)。

析言之，我們目前正處於現代與後現代思潮交錯並茂的複雜時期，各種紛擾的挑戰及衝擊，都將對傳統價值體系進行一波波的省思。此時，在道德理論及道德教育建構上，單純仰賴傳統「正義—權利」倫理中以一元、絕對性的理性標準，作為道德正當性的肯定保證，已不能有力說服所有人並符應其不同道德需求。但這不代表過往建立系統化、普遍性的道德體系，就應該被加以放棄，而是提醒我們如何在理性訴求中重新添入道德情性的成分，瞭解道德「因人而存」、「為人而

在」的根本價值，建構一套真正符合「人性」思考的道德哲學。畢竟，除了理性的思考運作外，關懷建立在「心中存有他者」基礎上推行出的道德訴求，尚能去除道德獨斷及權威的可能性，避免走入由有權階級掌控道德論述權柄，以執行其私有道德的陷阱當中。簡言之，由關懷出發的倫理學架設，除了可能帶領我們穿越後現代道德現狀的危疑不定，亦是真正落實民主精神實踐的可能路徑，於當代希望於倫理學或道德教育領域內有所建樹時，從事對「關懷」的探索及研究自然至關要緊。

肆、 關懷倫理帶入我國道德教育的可行性

檢視完整道德氣質的內涵，可將它分析作道德認知、道德情意，以及道德行動三大面向。要成就一個完整、健全的道德理想時，此三面向必定要並進發展、相輔相成（單文經，2000）。意即，由認知中的理智思維為指引，以情感的關注意願為後盾，以行動上的實際表現為實踐。而在道德教育設置上，也應該兼顧各面向道德內涵的均等滋養。

對傳統學校德育設置的省思

反省國內過去慣用的學校德育策略，主要偏重在道德知識及認知層面的教學引導，並訂立外在規範及原則來形塑學生的道德行為（顏銘志，1997），且在探究青少年學生道德發展的學理基礎上，多根據個體遵循法治規條動機作為界定標準⁴。在上述作法中，明顯忽略個人擁有由情意層面，衍發道德意向及作為的內在潛力。如此下來，不但導致個體喪失道德實踐的主動性及主體價值感，截斷道德教育可由個人內在引出的連結橋樑，亦使道德教育流於行為及認知上的雕塑，而非深化作個人內在品格的根本特質，造成道德教育在校園中長期無法深根的劣勢處境。可以想見，對時下青少年學生而言，當道德僅作為一種抽象、形式化的

⁴ 這裡係指國內目前探討青少年道德的相關論文，主要多以道德判斷觀點切入，如：陳玉屏（2003）、劉慧慧（2002）等，並以發展心理學家Lawrence Kohlberg (1927-1987)之「道德認知發展論」為學理參照基礎，其道德發展階段建構，不斷圍繞在社會規範、法律或個人權利、義務之概念上，而不見道德情感的成分。

理性推導歷程，或是硬性必須遵循的行動規範時，不但有陳意過高的疏離感、蠻橫壓迫的威權威，亦與將其真實生活產生脫節。這不單是國內德育教育的問題，也是西方傳統倫理學在道德議題思考上，較少注意到道德情意所衍生的嚴重缺陷之一。

以道德情感為發軔的道德訴求

由女性主義(feminist)路線開拓出來的關懷倫理(ethic of care)逐漸浮現後，尚對過往倫理學以男性思維為主導，著重以理性導出普遍性道德規準，並以獨立、自治個體權利及義務觀點，追尋公平、正義等終極道德價值的論述，帶來不同面向的全新啟發（簡成熙，1997）。這種由女性經驗生成而來的道德理解，看重的是人類彼此由相連關係中自然升起的相互責任，以及由人際互動間獲得的真實回應，作為道德動力的根本泉源(Noddings, 1984)。故關懷倫理學中所謂的「關懷」，它並非僅是一種個人美好的德性，更有一股深植於人心內在的道德情感，在主體理解他人立場後獲得道德認識後，逐漸堅定為道德意志，個人在受此判斷及意志的支持下，尚展現出符合倫理規範的道德行為（肖巍，1999）。研究者認為，比起以形式邏輯法則推導出道德真理的抽象、虛無，「關懷倫理」是實際座落在真實生活中搭起的道德平台，它將道德指向活生生的具體對象為始，逐階晉升至廣泛普世對象為終，是兼具人味及情味的全新道德訴求。

華人關係取向的道德文化氣質

此外，關懷倫理學內蘊的思維模式，其實相當符應華人社會建立在「關係取向」上的道德文化氣質，亦類似儒家將「仁」界定為一種差序性之愛的想法。個人最初由親密關係他人為優先考量，如家庭之愛、朋友之愛，隨後尚能逐漸推展至群體，如社會之愛、國家之愛，最終乃能建立對全人類普遍之愛。這都說明，無論是「愛」、「仁」或「道德」等概念，對華人文化而言，都必須逐步由親至疏、由近而遠，不斷向外擴至更廣大且複雜的關係脈絡上（黃光國，2001）。相較於西方講究道德律令的思考體系，關懷倫理中講究「在關係間看到自己、看到他人

需求，且善盡自己在關係間的責任」的觀點，帶入我國文化來談不但不顯突兀，反而更顯契合。

關懷倫理與孔孟思想的會通

而方志華（2000：334-41）亦曾將關懷倫理學與我國傳統顯學儒家思想加以參照，就二者貫通之處，提出下列六點說明：皆以情意作為道德之基礎、皆重視人際的關係脈絡、皆在關係中堅定道德人格發展、皆重視發自內在的主觀情意力量、皆重視學習之自由與悅樂，以及皆在培養道德成熟的性情中人。綜上可知，講究在人際關係中落實道德理想的見解，並非關懷倫理學的獨特觀點，它與中國古老的道德思考遙遙呼應，也是我們固有文化中潛藏的道德習氣。孔子言「仁者愛人」、「己所不欲、勿施於人」等，以及孟子「惻隱之心，人皆有之」的觀點，皆肯定人性中情感成分可為道德反省及發動的起點，也是提升個人品格修為的基礎。存於人性靈中汨汨的仁愛、悲憫情懷，能使人不至於變得冷酷、無情或麻木，這是一種人性中「愛」的表現。我們對所愛者付出道德的愛，不是一種純粹歡愉式的激情，而是結合意志及承接責任的愛（溫明麗，2006b）。這種融合智性及德行的愛，其實就是「關懷」內涵的體現。

縱然愛並非萬靈丹，但缺乏愛的教育，便不能算是真正的教育。教育場域若缺乏關懷的營造，光憑智性取向欲要求道德教育的實現，自然會節節挫敗。訴諸於「關懷」並不表示人必然由「全善」構成，但以情感引出關懷作為道德發軔，將倫理訴求投射在真實關係互動中升起，所謂的道德義務或規範，將不再是缺乏生命的無機體，而是在日常生活中確能感受、接觸得到的真實體驗。關懷倫理學看重關係及情意於道德中的特殊價值，正與華人社會立基於關係與人情建構道德理想的內蘊觀點相互輝映。在看見國內現今道德教育僵局並試圖重新啟動校園道德文化時，詳盡思索關懷倫理學其學理意涵及意義，相信可對國內學校德育設置及學生品德教育之推動，帶來格外具貢獻性之啟發。

伍、 小結

關懷倫理學的興起，是基於過往過份抽離真實生活脈絡，來談論道德議題的一種反動。當中它對「理性」的不滿與批擊，主要是針對理性已使人性主體意義在當中消失、反趨工具化，以及對抽象及普遍原則的追求，反而使道德規範與人類生活產生疏離及斷層的缺失。將「關懷」座落於關係上的交遇對應來理解時，過去那種「為道德而道德」的抽象疏離可得到舒緩。檢視「關懷」內涵，它當中同時蘊涵濃密的情感及承接責任的意志，且必須透過實踐實現其完整歷程。以情意促動為始，後圍繞在具象關係及彼此需求的考量中，故研究者認為，關懷並非仰賴情感自由宣洩的「無理性」、「非理性」，甚至「反理性」作為，而能看作建立在情感上的另類道德理性。因此，關懷不應是不具理智、不假思索地盲目蠢動，而必須仰賴更成熟、睿智的審思後，尚能使之駕馭得宜。總言之，關懷倫理學意指的「關懷」，不僅是靜態、平面價值的理念宣示，更可以化為一股正向積極的實踐動量。當看見理性的極限時，轉往關懷領域從事進一步深度開拓，不啻為開展未來契機的可能進途。

第二節 Gilligan—女性關懷取向的道德建構

過往哲學、心理學、社會學、教育學等領域思索道德時的主要典範，皆以訴諸正義(justice)為最高優位，著重普遍原則進行形式邏輯推理，導出「正義—權利取向」之倫理路徑為主流思考。直到 1982 年，哈佛大學心理學家 Carol Gilligan (1936-)發表其重要著作<<不同的聲音>>(In different voices)後，尚由女性主義立場重新審視傳統道德領域中「重男輕女」的現象，開啟道德疆界不見女性經驗蹤影的反省起點。以下就其理論，進行探討及說明。

壹、將女性道德經驗浮出檯面的訴求

對道德知識中立性的質疑

在 1970 年代時，Gilligan 最初身為提出「道德發展理論」著名學者 Lawrence Kohlberg 於哈佛大學的研究助理，由心理學角度出發，試圖理解人類道德發展的圖像。然而，擁有女性身份的她，卻格外敏察到女性道德觀點及其關注的情感成分，似乎在整個道德探討中長期缺席與匿跡。她質疑到，如果在樣本選取上已經將男性概括代表全人類，再加上男性道德理論學者在建構知識時，所涉入的性別盲點與偏見，過往所謂的「人類道德理論」，其實僅代表男性單方面的道德思維，且當中標榜的公正、客觀與中立性，恐怕也是為這套根植於權力介入及扭曲偏好的知識產出，作為掩蓋的合理辯護手段(Gilligan, 1982: xvii-xviii)。故她批評，當時男性學者建構下的道德理論，充斥了雄性思維(androcentric)與男性宰制(man-dominated)的霸權現象，檢視眾多道德見解與論述中，處處可見它們對女性潛藏的性別偏見與歧視(Gilligan, 1982；王雅各譯，2002)。當 Gilligan 將性別意識帶入傳統道德領域知識建構中檢視其內涵時，她開始逐漸挖掘過往道德理論中，有意或無意間對女性經驗「視而不見」的性別盲點。

既有道德論述對女性的偏頗看待

就 Gilligan 觀察到道德論述中諸多對女性經驗、知識及道德關注價值之低估與忽視，重點條列如下（林芝安，1998）：

- (一) 在 Sigmund Freud(1856-1939)的想法中，因為女性不像男性曾經歷戀母衝突或閹割焦慮的克服階段，故女性的超我(superego)的發展，未能有效成熟地將社會規則內化，女性由非意識的慾望構成的本我(id)也較男性衝動。另外，女性慣於依附是一種人格發展上的失敗，而不是一種發展上的不同。
- (二) Jean Piaget 著重以認知判斷角度看待道德，Gilligan 批評這將狹隘地把世界架設在抽象法則上而非真實生活中。且 Piaget 從兒童對遊戲規則的遵守推導其道德判斷時，因為女孩對規則採取較寬容的態度，便評判女孩較缺乏道德發展中的合理意識(legal sense)，在道德發展上不如男孩，其實他看到的兒童道德發展，僅是男童合理意識面向上的道德發展而已。
- (三) 在 Erik Erikson(1902-1994)提出人格發展各階段的危機中，嬰兒時期之「信任 v.s 不信任」及成年前期之「親密 v.s 孤立」，確實與關係相關，但彼此間卻呈現冗長的斷層間隔。人類生命週期的任務圖像，仍由男性經驗作為訂立的依據。即便曾注意到男女性發展上確有不同，Erikson 卻不作深入探究，使此議題邊緣化(marginalized)。

以上三人都是影響近代道德發展理論的指標性人物，從他們對女性道德及倫理發展皆抱持不甚友善或不感興趣的態度下，我們不難理解為何女性生命經驗與道德觀點在過往道德知識建構中，不但沒有受到審慎對待，甚至遭受重大曲解。

女性關懷道德訴求的浮現

由於 Gilligan 心理學家的背景，使她對心理學界中道德性別偏頗的檢視較多。但在回顧哲學發展脈絡時，其實同樣可見女性在男性主導世界中夾生的困境。這些對女性經驗未見公平的思考，都是促成 Gilligan 試圖由女性立場出發，重新架構一套跳脫過往道德發展詮釋架構的原因。她意識到，知識未必是一種完全中立超然的語言，而是透過人類詮釋、理解而來，且在各種理論觀看及敘述人類的生命方式當中，即便男性不該排除女性，更重要的是，女性不應消極地放棄自己(Gilligan, 1982)。故她論述其關懷取向道德理論的中心渴望，是如何讓蟄伏於正統理論下的女性知識理解，逐漸浮現檯面之上受到重視，並讓失效已久的女

性發聲權力得到抒發與解放。她從對各年齡層女性的質性訪談中，發覺她們對自我概念、關係中的自我圖像及道德議題的詮釋角度，皆與男性與以男性為主建構出的理論說法有所區隔，遂逐漸發展出她主張女性著重「關懷取向」道德的宣稱。

貳、自我形象與道德理解的聯繫

看待自我及道德的兩類典型

Gilligan(1988a:3-18)曾經援用古羅馬詩人維吉爾(Virgil)史詩<<伊尼亞德>>(Aeneid)中的一段著名橋段，輔助說明兩性由不同角度看待及理解道德的立場，以及兩性在關係中對自我概念的迥異區別。Gilligan 同時談論「道德」與「自我」的原因，是由於當我們談論個人如何達成「道德」時，往往必須回歸到個人如何看待自己在關係中的定位，在釐清自我與他人的關係後，尚能推衍出個人理想的道德究竟必須負起什麼的責任。也就是說，不同的自我認定，將形塑出看待道德的不同立場與見解。故事中的男性英雄伊尼亞斯(Aeneas)，因肩負引領特洛依流亡人群到新領地建立城邦的使命，以不告而別的方式，悄悄離開收留他及與他相戀的迦太基女王蒂朵(Dido)。悲傷又憤怒的蒂朵，因為無法接受伊尼亞斯無情離去的事實，遂用箭插入胸口身亡。直到伊尼亞斯跨足冥界尋找自己亡故的父親時，尚赫然發現蒂朵的亡魂，他錯愕地驚嘆道：「我不敢置信我的離開會傷妳如此重」、「這確實是我造成的嗎」等話語。暫且不論故事其他複雜交織的脈絡，從這個經典悲劇衝突的片段鋪述中，Gilligan 拆解出兩個對「道德」及「自我」概念完全不同的解讀方式，並由伊尼亞斯及蒂朵各自代表一種典型。

重視權利及義務的獨立自我形象

首先，檢視伊尼亞斯的立場，他做出離去的選擇，是因為看重自己必須承繼應許個人命定義務的諾言。這種類似康德倫理學觀點中，個人必須聽從無上律令(categorical imperative)的指引，傾聽自己內在良知的聲音，擔負道德義務及本分的看法。就如同許多男性英雄人物在古典傳說及故事中的角色設定，他們揹負著從形而上世界分屬下來的各種使命、任務，由理性而來對個人產生的道德命令，

構成一種個人「應該做」而非「喜歡做」的道德義務(Verducci, 1999)。故伊尼亞斯在情境中思考道德問題時，他首要考量的不應該是他自己本身、也不是身邊親密關係的人群們，而是強調自己在社會群體中的定位上，究竟必須履行什麼樣的義務(duty)，他以單向自我獨白式的理性述說，得知自己應該何去何從的決定，當中隱含的價值，是一種講究均等對待、訴求正義與權利的道德語言(林火旺，2000)。而他對個人自我圖像的認定與追尋，也必須在透過切斷自己與他人的依附關係，尚能彰顯個人自治(autonomy)力量的發揮，在這種觀點下，個人必須要抽離自身情感及關係的連結，尚能完成理想中完美道德的實現，若是礙於情感與關係牽絆無法做出判斷，反而是種受情緒控制的脆弱缺點。因此，基於對遠大使命及義務的不可抗拒性，他可以輕易做出分離的道德抉擇，卻忽略同理他人的感受，以及個人在關係中必須回應的責任(Gilligan, 1988a)。

重視責任與回應的連結自我形象

以蒂朵的思考邏輯來看，關懷與連結的價值遠勝於伊尼亞斯口口聲聲宣稱的抽象道德原則與承諾。她所企求的道德，緊密交織在人際互動網絡之間，強調著相互關連、不傷害、關懷與回應的價值。她對「責任」意義的理解，重視在關係中的相互對應，而非對義務或規令的服從。進一步分析蒂朵在當中表露的自我概念，可發現她對自我圖像的認定，是透過關係中的關注及回應加以創造與支持，建立在與他人相互依賴及聯繫的關係網絡上。維吉爾筆下曾經用以下台詞，點出蒂朵對伊尼亞斯自以為完成高尚道德、正義的抉擇，表現出憤怒與不滿：

懦夫！像狗一樣夾著尾巴逃走吧！在還沒有暴露你軟弱無能的真面目之前，趕快替自己的愚昧，開脫一條近便的後路吧！假裝是情勢所逼，假裝是天意難違……那麼，是誰強迫你犯錯的呢？當慾念充滿你饑餓的雙眼時，我不曾是你人世間最值得珍惜的寶貝嗎？當渴望在你的唇邊垂涎時，你更相信這一切都是愛情的魔力。可是，等到你的熱情消退，你就要拿高貴的道德當利劍，道貌岸然地論斷是非對錯……。(曹鴻昭譯，1968:67-69)

在蒂朵眼中，伊尼亞斯躲在道德及正義的庇護傘下，強化個人抉擇的正當與無可避免性，卻不願意面對座落於真實關係間來自他人最直接的感受，並加以回應，不啻是種自私又懦弱的表現。我們可發現，即便他們同樣訴說「責任」的重要性，但兩者對責任的意義與理解卻是如此不同。這也可以說明，為何當昔日愛人選擇履行他眼中的「責任」及「道德」時，對蒂朵來說，反而是種對責任的背棄，並使她的自我認定受到嚴重傷害。

強調同理與維持關係的另類道德

維吉爾以動人文學筆觸寫活了愛與義務衝突間的糾葛，而 Gilligan 則巧妙地運用這個例子，作為自己論述中「正義倫理」及「關懷倫理」的形象類比，並同時點出對道德行動體(moral agency)而言，在關係中界定自我形象的差異，可能投射出兩種不同的「責任」概念，進一步造成對「道德」的不同理解。意即，男性在分離自我形象中看到的責任，必須追尋道德規範普遍及通則的價值，故它不應跟隨情境個別差異產生變更。然而，女性在連結自我形象中看到的責任，卻格外重視關係中他人的個別需求，以及在脈絡間生成的個殊意義。因此，當女性在思考道德問題時，她們首要在意的是，關係網絡將受到如何的牽連與波及，她們不向外尋求一套預設、普效的原則規範，而是採取移情及同理的思考方式，企求融入情境中，詳細考量各種立場的對立與拉扯(Gilligan, 1988b)。總而言之，女性的道德思考框架，不同於男性重視理性邏輯尋求共通原則的道德訴求，是一種強調同理瞭解並維持關係的另類道德聲音。

匯入女性關懷對道德疆界的重新描繪

西方歷史傳統所認定的「自我」，通常必須朝獨立、分離、不依賴的方向靠攏，尚是一種逐漸成熟及完全發展的表徵。但檢視女性自我概念卻時常發現，由於生理和心理特質，以及過往社會內外形的形塑下，女性的自我概念通常不若男性講究獨立、自治，外界反而隱約暗示她們應該更加柔順、體貼，在意他人的感受，並以追求和諧關係為主要目標(Gilligan, 1988b)。女性自我圖像的描繪，也常

須放入與他人相互連結的關係中，尚能加以界定，比如：一個呵護細緻的母親，又或一位善體人意的妻子。因此，當「自我概念」主流價值總是強調抽離人際關係聯繫，成為不依附且僅為自己負責的個體時，女性交織在相互關係及彼此連結中，所成就的自我形象，往往受到貶抑與排斥，由這種自我形象發展出的不同道德思考，也不被傳統道德倫理學家所理解與認同。Gilligan 強力主張，在人類生命流轉的複雜圖像中，道德領域不應僅包含男性單面向的論述觀點，女性訴求的道德思考，亦必須受到更多正視，並將它注入傳統道德疆域中，對道德領域的既有內涵進行擴充與重新描繪。

參、 正義及關懷道德取向與性別

實徵研究中性別及道德的對應

Gilligan 雖然認為「正義」與「關懷」兩個取向的道德路線，並非由特定性別各自專屬，但她卻認為這樣的區分，確實與性別息息相關(1988a:8)。當肯定個人的道德理解，係根植其自我概念延伸而來的前提下，個人理解道德的方式與其自我概念認定，將存在某種呼應的聯繫關係。而男、女性在自我概念建構上產生的差異，自然也會導出不同樣態的道德理解。但這種性別、自我概念及道德取向間的相互牽引，並非 Gilligan 憑空構思想像，而有實徵資料加以佐證。她與其研究小組曾以跨地區之 36 名男、女為對象，跨越兒童、青少年、成年、中年等各年齡層，將它分為九個年齡區塊，在配對其教育程度、智商表現、社會階層與年齡階段等條件後，以訪談方式，瞭解他們對「道德」概念，且如何看待「自我」及「關係」的想法。在資料分析的編碼框架上，對道德的看法主要區分為「正義」、「關懷」兩個概念，與他人關係中所呈現的自我概念則分為「分離」、「連結」兩個類別。研究結果驗證以下三個假設：(1) 男性多呈現正義道德、女性多呈現關懷道德 (2) 男性多呈現分離自我概念、女性則多呈現連結自我概念 (3) 呈現正義道德者通常擁有分離的自我概念、呈現關懷倫理者則擁有連結的自我概念。這樣的 research 結論，支持關懷或正義取向道德與性別、自我概念間，有某種相屬的對

應關係存在(Gilligan, 1982)。這是 Gilligan 早期所進行的的重要研究之一，也由此實驗中，她實際對兩性自我與道德概念的差異進行探索，奠定她認為兩性在道德問題之理解及回應間有所差異的觀點基礎。

由訪談中獲得的女性道德觀點

此外，她也對大學生進行訪談研究，由選修「道德與政治選擇」課程的大二學生隨機選取 25 人，主要詢問學生對道德內涵的看法。某些女學生在畢業後五年間，仍持續與 Gilligan 保持聯繫且接受追蹤訪談（林芝安，1998）。由女性學生對道德的述說中，可歸納出她們對道德的看法，是由情感與愛為基礎形成的理解。她們口中的「道德」，是希望找出一條不讓任何人受到傷害的途徑。意即，個人在兼顧不犧牲自己的情況下，盡可能地去回應他人的需求。因此，有道德的人訴求不傷害他人，而且希望能幫助他人。在道德反應中的先決條件是，個人必須擁有體驗他人經歷的能力，即是同理及移情的投入，藉此領會真實情境中難題的矛盾衝擊（洪靖蓉，2002）。而個人之所以必須實現道德，主要不是基於對自己與他人在權利、義務上的規範，而是因為理解自己置身在人與人交織相連的關係網絡內，人人彼此相關、自己也由其中而生，道德來自個人由相互連結意識上產生的責任感。

性別與道德對應的持續爭議

雖然 Gilligan 進行的實徵研究，似乎都支持她認為性別產生另類道德聲音的說法。然而，後續許多投入此議題的研究者，對兩性道德上是否有顯著差異，仍多有歧見。國內學者簡成熙（2000）在歸納許多有關正義與關懷的實徵研究後，大致歸結的結論是：以量化研究結果而言，它們並不完全支持男女道德上有顯著差異。他提出兩點可能解釋：（1）研究工具或方法的限制：當中許多研究仍沿用 Kohlberg 量表考驗兩性差異，即便兩性間真有所差異，未必能在量表中顯現出來。此外，現有研究設計其量表內容、計分方式等，不一定能精確掌握兩性道德思維的內在形式（2）後天教養的介入：正義取向中講究自由、平等、正義為基

石的理念，已滲透為西方課程中的主流價值，女性對這些「知識」層面的內容自然並不陌生。因此他認為，我們仍無法輕易否定 Gilligan 透過晤談方法獲得兩性道德有所差異的詮釋（簡成熙，1997）。無論如何，性別與道德間的關係究竟如何，仍有後續考驗的空間，但除了站在正義觀點上探討兩性道德，由關懷角度重新看待道德及性別議題，亦打造另一個切入視角的可能。

跨文化中呈現的關懷圖像

另外，兩性自我概念差異的源頭，究竟是先天心理特質，抑或後天社會建構，也是一個相當有趣的議題。我們從一個跨文化的研究來看：Linn (1991) 曾援用 Gilligan 發展出的真實生活兩難問題(real-life dilemma)⁵，對以色列 16 至 17 歲青少年女性的道德發展情形，進行探討與研究，並著重理解她們如何看待「獨立」與「自治」的概念。相較於其他地區在社會文化上，慣常將女性看作較柔性、依賴的一方，以色列之社會制度與教育在建構兩性自我概念時，卻傾向賦予他們相等的社會期望，在法律上也特別規定，青少年無論男女必須在十八歲進入軍隊服務二至三年。其中，研究樣本尚包括來自基布茲（Kibbutz，即以色列集體農場）的女孩，她們更早離家進入公社環境，以獲取獨立生活的訓練。從訪談中理解到，她們雖然同樣對「依賴」抱持負面評價，但在企求自治與獨立的同時，她們也害怕這將使自己落入不顧慮他人感受的自私當中，足見她們仍十分看重人際脈絡對自身存在的重要性。Gilligan 對女性重視關係及訴求不傷害道德的看法，在看待性別角色有其文化獨特氛圍的以色列中，仍大致獲得肯定。事實上，放入不同文化脈絡中的關懷倫理圖像，也是我們可深入思考的議題之一。

正義與關懷倫理的重新調和

剖析 Gilligan 觀點中的「關懷倫理」，它確實與女性緊緊網綁在一起談論。故當她深入分析關懷倫理內涵並架構其理論時，提供「關懷倫理」經驗的研究對象，亦多數由女性擔任而較忽視男性樣本，除了她本身的關注焦點外，也有部份

⁵ 所謂真實生活兩難問題，是指用受訪者在生命中極可能親身遭遇的真實道德困境，來詢問及蒐集受訪者的看法。

是因為她認為過往 Piaget、Kohlberg 以男性樣本建構出的道德發展階段，有無法代表全人類道德全貌的嚴重瑕疵，必須對女性代表的另一塊道德理解觀點進行加強補充。故她的研究興趣與重心，大致鎖定在女性道德態度與經驗的探討上。當然，這種預先站在性別差異觀點出發的倫理思考，後續受到許多嚴厲的批評及挑戰。在 1980 年後期開始，Gilligan 也逐漸修正她對性別與道德聲音相繫的看法，轉為主張兩者間的關係連結是更為複雜，且差異也無法化約成性別問題來談的，並引入音樂術語如：對位法(counterpoint)、和聲(harmony)、雙重賦格曲(double fugue)等隱喻，描述正義與關懷間的關係，企圖二者能和諧共存的全新關係（林芝安，1998）。後續許多哲學家對關懷與正義的看法，亦傾向消弭兩者互打擂台之緊張對抗，嘗試將二者進行更有意義的接軌與整合。如 Michael Slote (1998/1999)於正義與關懷之辯論中，即主張「關懷可以視作為一切道德的基礎，而正義有效性的理想亦可納入關懷概念之下、立基在關懷之中」，並認為「正義其實是基於人類對全體人類處境及立場，能產生關懷之心所形成的結果」，皆足見關懷與正義有相互貫通的可能，且以道德問題的複雜性而言，關懷與正義應該是同時存在且交織的語言，而不須單就其一做出選擇。

肆、 由個體生存、自我犧牲到不傷害道德的發展序階

面臨墮胎決定的真實生命難題

在眾多實徵研究中，Gilligan(1982)由對女性之「墮胎決定研究」，梳理出女性所代表之關懷倫理，當中所含括的三大大道德觀點轉換歷程。此研究的參與者，主要透過懷孕諮詢中心及墮胎門診等管道轉介而來，以 29 位年齡自 15 到 33 歲、面臨墮胎抉擇問題的女性為對象，她們包含已婚、未婚，及不同社經階層與種族身份背景。研究焦點主要放在，理解她們如何思考及看待「墮胎」這個架設在自身生命中的現實難題。比起 Kohlberg 擅用「假想式」的兩難情境問題，請受試者設想自己處在故事中主人翁的位置，藉以蒐集受試者道德判斷的思考，在 Gilligan 此項研究中的對象，面對的是一個活生生衝擊自己與他人關係的重大生

命抉擇，而非僅是設想中的紙上談兵。故她們處在的立場更為困難艱辛，面臨道德思考判斷的壓力也更為真實迫切。

交織在自私與責任間的道德語言

歸納研究結果後，Gilligan(1982)認為女性對墮胎兩難議題的建構，顯現出一種有接續、發展軌跡性的獨特道德語言。這是一個圍繞在「自私」與「責任」之間的語言，亦把道德問題界定為一種實踐關懷與避免傷害的義務。因此，一個人若漠不關心投射出施予傷害的作為，將被視作自私及不道德的，相對而言，展現關懷即是一種履行道德責任的實現。這種以愛及關懷為判斷基準衍生出的倫理概念，自然不同於 Kohlberg 研究中由男性建構出的道德發展理解。剖析關懷倫理學中對道德思考的動線發展，分別是：(一)個人生存的道德(morality as individual survive)：專注焦點在「自我存活」之上。稍後，尚由「自私」轉折到「責任」，進入(二)自我犧牲的道德(morality as self-sacrifice)：希望符應善與社會規範的期望。最終由「善良」進入「誠實」後，尚能達成(三)不傷害的道德/均等的道德 (morality as no harm / morality as equality)：訴求以關懷讓任何人都不受到傷害。茲就歸納 Gilligan 關懷道德三個階序性發展內涵及其中階段轉折過程，配合可代表各階段觀點的訪談說法，整理為下表：

表 2-2-2 關懷取向道德發展的三大階段內涵及其轉折期之整理表

階段	道德關注焦點及特性	階段分析	受訪者訪談例舉
階段一： 個人生存的道德 (morality as individual survive)	以自己的需求、意欲及存活考量，作為思考問題的優先要素。對人際關係多所失望，感覺自己是孤立一人，故有必要專注地照顧自己，免除自己受到傷害，視「自我」為關注中的唯一對象。	1. 因感覺自己與他人是分離而無法產生關懷能量。 2. 此階段認為道德是社會強加於個人身上的約束，故將個人意識擺在社會公民身份之前。	「除了知道我不想要(孩子)外，我不去思考任何事.....我還沒有準備好，明年是我的最後一年，我想要去學校唸書。」 「有小孩能提供我結婚和脫離原生家庭的機會，但同時限制我的自由，使我無法做許多事。」

表 2-2-2 關懷取向道德發展的三大階段內涵及其轉折期之整理表 (續)

階段	道德關注焦點及特性	階段分析	受訪者訪談例舉
階段一至階段二的轉折期	<p>這是由自私到責任的轉換過程。重新界定以自我利益作為判斷基礎的看法。轉換的議題在於，<u>理解個人與他人間的依附與連結</u>。有此意識後，難題可能產生個人期望（希望自己不自私）及需求（滿足自己）間的衝突，呈現出「將要」與「應當」間的拉鋸。</p>		
階段二： 自我犧牲的道德 (morality as self-sacrifice)	<p>以社會規範及價值觀認定的「善」為道德判斷的主要基準。隨著自我價值的增長，自我概念中納入希望自己能「做對的事」，並認為自己有實現善的潛力、值得被社會所含納。</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 此階段是由自私到責任的轉變，朝向社會參與的方向移動。 2. 此階段道德判斷依附在與他人共享的常規與期望中，故常陷入關懷他人與犧牲自我的矛盾。 	<p>「我想困擾我的是要選擇傷害自己或傷害周遭的人。什麼更重要？如果有個快樂的中道就好了，但是卻沒有。只有傷害自己或是另一方（指反對的家人與男友）。」</p>
階段二至階段三的轉折期	<p>這是由善良到誠實的轉換過程。重新思量自我及與他人的關係，思索可否能同時對<u>自己及他人負責</u>，並開始檢視基於效勞關懷道德而做出自我犧牲的邏輯。在顧慮他人的同時，自我的立場又再度出現。</p>		
階段三： 不傷害/均等的道德 (morality as no harm/morality as equality)	<p>以誠實、真誠的態度，看待自私與責任間的拉鋸，盡可能達成最均等的權衡。此時，思考道德判斷的基準，建立在出發意圖及造成結果的真實性上，而非從他人眼中形象來定奪對錯。在心理上也能認同自己，承受選擇後應擔負的責任。</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 承認自己在判斷上的主動性，認知自己正在做些什麼，以求能為自己負責。 2. 求善與關懷他人的理想仍然存在，但自身的需求也應被謹慎地挖掘出來。 	<p>「……我認為自己可以處理生命遭遇的情境，依我的能力作出對相關他人和自己都是正確且最佳的事……我想這個決定對我自己是公平的，我確實認為自己是可信任、不隱藏任何事，並顧慮各種涉及情緒的。我想這是個好的決定、一個誠實且真實的決定。」</p>

資料來源：研究者自行整理

綜上言之，關懷道德內涵的發展趨勢，首先是以自我需求為優先關注的自利取向，而後逐漸向外界期待及界定的「善行」靠攏，最終在正視自己與對他人責任的通盤考量下，以內化的「不傷害」關懷原則，作為避免關係衝突與傷害的道德核心指引。此外，在整個道德觀點的轉換歷程間，也可以看到女性自我概念在當中的逐步增強，最初是只求救助自己的「孤立自我」，而後為主動與他人進行連結的「關係自我」，最末發展出能確立個人道德行動價值的「堅定自我」。

Gilligan 及 Kohlberg 道德序階的異同

Gilligan雖然從女性關懷倫理中劃分出三種觀點的分界，但她卻不像Piaget、Kohlberg建構道德發展模型時，宣稱其發展階段構成必定是不變、連續、階序與結構性的，也不特別強調各階段間有不可逆的前進順序(Sichel, 1985)。但Gilligan的設定上，確實帶有由不成熟逐漸轉向成熟的含意，且同樣使用三階段劃分的作法。Sichel(1985)將Gilligan建立的關懷倫理發展分期，與先前Kohlberg建立「三期六段」道德認知發展階段，相互參照及比較，可參見表 2-2-3。由兩者皆可放入前道德習俗期、道德習俗期、後道德習俗期的共同架構中，研究者認為：Gilligan雖然號稱其關懷倫理是一套不同以往的嶄新架構，然而，它仍不脫Kohlberg承襲Dewey與Piaget而來⁶，對人類道德發展序列的同一套道德哲學觀。道德發展的最初階段，個人從看重自我私欲滿足，不受外在規則與價值約束的起點出發，稍後，逐漸能將自己之外的他人和群體，以及外界世界已有的價值評判，共同納入道德思維中考量，但最終道德成熟時期，個人可建立一套由自身統合出的道德體系，作為個人判斷道德時的終極依準。如此看來，Gilligan與Kohlberg兩人擁抱的道德價值內涵雖然有所差異，但在道德發展的思想，仍有其高度共通之處，個人道德由自我考量為始，而後對外在價值加以接受與認可，最終凌駕於自私與世俗規範局限，形成更上位的個人道德信念體系。

⁶ 教育學家John Dewey (1859-1952)將道德發展分為：本能和基本需求層次、社會標準或習俗層次，以及良心規範層次；瑞士心理學家Jean Piaget (1896-1980)認為個人道德由無律期、他律期，以至自律期逐漸發展，Kohlberg建構其道德發展階層時，可視為對上述兩者觀點的持續承接。

表 2-2-3 Kohlberg 和 Gilligan 道德發展序階之比較表

倡者	層級發展		
	前道德習俗期 (Pre-conventional)	道德習俗期 (Conventional)	後道德習俗期 (Post-conventional)
內涵概要			
Kohlberg	<u>避罰服從取向</u> ⁷ <u>相對利益取向</u>	<u>乖男巧女取向</u> <u>遵從法規取向</u>	<u>社會法治取向</u> <u>普遍倫理取向</u>
道德立基於 權利、規則的 倫理學上	道德推理重視於行為 結果。透過快樂主義 中的互惠原則，希望 避免懲罰或獲得獎賞	道德推理重視團體 的常規與規定。認為 團體或社會認可 的價值至高無上。	體認規則不適用時， 可透過社會民主程序 更變之避免混亂。稍 後，個人將根據自身 建立之內化、普效性 的人生價值體系，作 為道德判斷原則。
對自我概念 的觀點，被視 作與他人分 離的			
Gilligan	<u>個人生存取向</u>	<u>自我犧牲取向</u>	<u>不傷害/均等的道德</u>
道德立基於 關懷、責任的 倫理學上	道德推理重視於行為 結果。透過快樂主義 中的互惠原則，希望 避免懲罰或獲得獎 賞。	道德推理的關鍵在 於 <u>關懷與保護他 人</u> 。 認同外界賦予關懷 者的形象，看重與 他人連結的需要， 卻限制了自我表 達。	在顧慮個人需求與關 注他人上獲得平衡， 形成個人建立在愛與 關懷之上的內在體 系。
對自我概念 的觀點，被視 作同理且與 他人相關連 的			

資料來源：修改自 Sichel(1985)

然而，Gilligan 之關懷倫理仍有其獨到之處，它揭示我們趨向道德貼近的動力源頭，並非僅由抽象及形式化的演繹思維得來，而是一種源於內心啟動的自然情感，以及對自己與他人相互連結關係的深沈意識。同時，一個道德行動主體在發展其內化道德價值體系的歷程中，絕非僅憑藉理性思考及參酌社會既有規準，便形成自己處世的原則系統，來自真實生活及關係脈絡間他人的需求及回應，必定會時時衝擊與改變個人道德理解的內在圖像。

⁷ 以方塊狀將文字圈起者，代表Kohlberg與Gilligan對其道德發展各階段的命名。

伍、 小結

回顧 Gilligan 對關懷倫理學的貢獻，主要是向世人介紹出女性擁有另一套道德思維觀點，對過去道德領域由男性獨霸的偏頗現象，做出有力的質疑與修正。但她設定下的關懷倫理，仍希望被納入原有的道德領域中以重整其原有圖像，不特別主張「關懷」是一個兩性必須學習的特質，僅提示眾人除「正義」之外尚有「關懷」道德路徑的存在。她對關懷及正義道德取向與性別相互連結的論述，亦引起後續相當廣泛討論。究竟性別是否產生道德論述差異？關懷又真為女性而非男性所長的道德語言？這些設定其實都保有持續探討的空間。然而，相較於過去同理與移情等道德情感成份，總是被隔除於正統道德價值之外，Gilligan 對關懷取向的道德建構，將道德情意成分由流放的邊疆地帶，再度拉回探討道德議題的中心。

關懷取向的道德理解，係基於連結在關係間生成的自我概念而來，也由於個體對關係連結的認知，尚能體會到責任的存在，並加以思索處於關係間應如何做出回應。故關懷取向的道德，除了一般人將它定位在內發情意及感性訴求外，研究者認為，關懷仍有認知理解的成分，個人惟有在知悉自己與他人關係之時，尚能產生道德的允諾，將他人的需求看作自己必須承繼的責任。再者，檢視 Gilligan 建構的女性道德轉化序階，最初由利己的自私、至利他的自我犧牲，最後達到均等權衡自我與他人需求的調和狀態。觀看其道德發展歷程各階段的思考，其實都由「不傷害道德」為原則加以貫串。純粹情意促動無法告知我們如何達成不傷害之道德原則，故關懷取向道德中仍可見其思維層面的運作，並因為其思考中心始終不脫離關係間的對象本身，故它背後運作思惟不容易落入傳統眾人對「工具性理性」的批判之中。

第三節 Nel Noddings—根植於關係的關懷倫理

「關懷」的重要性與價值於近代所以能獲得廣泛的重視與討論，Nel Noddings (1929-)可說是幕後最重要的促成推手之一，她將七〇年代第二波女性運動興起後，以 C. Gilligan 為首提倡之「關懷倫理」理念，帶入另一個嶄新高峰。透過她縝密細緻的思考邏輯及淵博廣觸的學術基礎，對「關懷」進行一系列豐富、紮實的論述，確立「關懷倫理學」的理論骨架，並紮實其哲學基礎與在教育上的運用價值。以下就其關懷倫理學重要內涵，進行說明與探究。

壹、以女性觀點開啟道德中另一扇門

母系語言在倫理學中的噤默

過去倫理學傳統過份以父系的(father)語言進行探討，強調各種道德原則與命題的重要性，著重以正當性、公平、正義……等語彙形塑出倫理學的基本圖像。故在多數道德哲學家眼中的「倫理」，僅特別專注在其道德推理面向上的探究，學校道德教育的雛形，也多由階序排列的道德發展階段加以描繪與設置。

Noddings(1984:1)認為，這種架設在邏輯推理上獲得道德真理的探求方法，使得當代倫理議題呈現一種數理公式、邏輯推演的面貌，卻脫離人類生活的真實樣態，亦使人類無可避免的情感成分，被驅逐在道德倫理的探討範疇之外。相較於陽性思維在倫理學中的蓬勃發展，母系(mother)所敘說的語言則一向顯得靜謐無聲。這種噤聲的現狀，可能同時是有意無意間的結果，回應到 Gilligan 認為女性往往悄悄掩蓋自己的聲音，選擇不說、保持緘默、甚至將自己與內心述說話語分離的方式，放棄自己的發聲權，以求顧全他人的感受、尋求平和的人際關係或藉此發揮保護自我的心理作用，但這卻在無形間強化了女性與人類建構文明生活秩序間的失聯與脫離，讓女性所代表的觀點與立場，常在全體人類的概括性下隱沒不見 (Gilligan, 1982；王雅各譯，2002)。

由女性經驗萃集出的關懷倫理

而 Noddings(1984: 3)在論述關懷倫理學的前言時，明白表示自己確實站在女

性的觀點上出發。雖然這並不意謂關懷倫理就是全數女性認定而全數男性拒斥的觀點，也沒有任何否定男性同樣能擁抱關懷倫理的理由。但她仍認為，在追尋關懷倫理的途徑時，以女性為典型代表遠比男性來得合適。因為女性通常界定自己是一個有「關懷能力」的個體及道德行動主體，這除了是外在社會與歷史建構下的結果，亦可能源自一種母性對關係本質的深層心理結構(1984: 40)，且 Noddings 自身對關懷倫理的領會及體悟，也相當仰賴由她自身作為女性的生命經驗中發掘。這種由女性出發的關懷倫理，是深植於感受(receptivity)、關係(relatedness)以及回應(responsiveness)之上的深度意識，始於一種雖不然仰賴道德推理、卻同樣追求美善境界的道德態度與渴望，強調人類本身具有之關懷、關懷記憶以及受關懷的經驗，尚是促動個人做出倫理回應與行動的根源(1984: 2)。

跳脫邏輯推導性的道德訴求

為何女性不偏愛遵循傳統道德推理(reasoning)模式釐清道德問題、制訂解決策略，Noddings 認為這不是因為女性無法以程序原則與邏輯推行方式思考，而是對女性而言：「使用程序化道德原則及規準來衡量問題時，可能僅觸及道德問題邊緣，甚至將與道德問題本身產生疏離」(Noddings, 1984: 2)。也就是說，她們認為在道德難題中掌握外在規則及價值評準，並不能幫助她們直搗道德問題核心。她們欲理解的不是一套能支配所有情況的原則，相對來說，情境中相關對象們如何感覺、感受及其需求，尚是女性關注的重點所在。故當她們遭遇道德兩難問題時，並不期望自己參照某個特定思考方針行動，而是持續企求瞭解更多有關問題的細部資訊，嘗試使自己置身在情境脈絡下思量，以求能更貼近他人面對道德處境的真實情況與狀態。對照傳統倫理途徑希望將道德問題向抽象、普遍原則層次提升，以關懷為基礎的道德決定，卻是不斷希望將情境具體與個殊化的歷程(1984: 8)。故關懷並不是一個能用方程式(formula)簡化說明的活動，它亦不存在任何既定標準與模範，放在不同文化、環境、情境脈絡等背景及對應至不同對象時，何謂最適恰的「關懷」，都必定隨之產生改變與轉化。

道德領域另一扇門的開啟

Noddings 特別譬喻關懷倫理是一道進入道德領域時「不同的門」，間接取代 Gilligan 過去使用「不同聲音」的說法。因為，不同的聲音間接暗示了論述語言差異的情形，但運用語言馳騁思想領域時未嘗沒有限制，特別當我們過份依賴某領域的語言時，亦極可能相對箝制與侷限我們對世界的建構與理解。此外，想要將新興的聲音或語言，帶入一個既存的舊有場域中時，如果不選用該領域原本述說的語言進行論述，通常容易遭受極大的否定及抗拒力量(1984: 2)。由以上看來，Noddings 選用「另一扇門」的說法，似乎可以避免許多論述上的爭議及化解無法打入原有倫理學場域的困境。在打開一扇門可以設想為開啟一道嶄新道德視野的同時，關懷倫理學享有的論述發展空間將更為開闊。

貳、由關懷者與被關懷者共同成就的關懷

關懷者的全神貫注及設身處地

如果關懷沒有既定的參照標準，我們又該如何實現理想關懷呢？Noddings 以全神貫注(engrossment)與設身處地⁸(motivational displacement)兩個心理狀態，來描述關懷者在關懷中必須擁有基本特性(1984:69)。關懷者必須由此嘗試領受被關懷者內在的真正需求，尚能進一步釐清關懷行動應該如何實行。所謂「全神貫注」是指一種朝向被關懷者完全開放、不預先選擇的全面接受態度，將自己的心靈騰出空間，以能更專注及包容地接收他人欲表達的意圖。舉例而言，當我們在路上遇到一個慌張、著急的路人，如果我們願意讓自己與他的邂逅形成關懷關係，我們便必須將注意力聚焦在對方身上，暫時停下腳步，仔細聆聽、觀察或回應他的需求，便是一種「全神貫注」的表現。此時，我們自己原先的內在意圖，將因為關注他人之需求而暫且耽擱，反而切換以對方的意圖為優先，也就是說，我個人動機的能量將朝他人及他所處的情境流動，這就是上述「設身處地」的意義(Noddings, 1992)。透過全神貫注與動機移置的作用，即便我們不能與每個人建

⁸ 國內又有研究者將之翻為「動機移置」，如：洪靖蓉(2002)、徐詩晴(2003)等。本處參考丘亦岱(2002)、陳竹明(2004)、林秀倩(2006)等人，使用易懂且貼近其內涵之「設身處地」說法。

立起深刻、永久、持續性的人際關係，但是仍然可以在相遇的片刻時間內，便達成完全、深刻性的交會(Noddings, 1984:180)。

被關懷者的察覺、接受與回應

此外，Noddings(1999)尚特別看重「被關懷者」在關懷關係中的重要性。她主張關懷接收者透過回應帶來的貢獻，或許是關懷理論能夠成立的重要核心之一，因為它說明了人類在道德相互依賴的特性。傳統的道德理論鮮少正視接收者回應的可貴價值，以致我們也很少思考來自嬰孩展露的一個微笑或滿足表情，確實對一段親子關懷關係帶來貨真價實的貢獻。同樣地，學生對老師的回應、病患對治療師的回應，皆是關懷理論中企圖捕捉與描繪的珍貴成分(Noddings,1999)。故在關懷關係中，除了關懷者對被關懷者展現開放、不妄加拒斥其主體面貌的接受性，連接彼此超越工具化相待轉入真實關懷對應中，被關懷者一樣必須具備另一種「接受」的態度，透過他對關懷者展現出察覺、接受與回應的意識狀態，尚能促成關係間的對等互惠(reciprocity)，維持及鞏固這種人類生活相互關連的基礎(Noddings,1984: 74)。

主體性並存的相互對應

比起其他同樣論述關懷的學者們，Noddings 對關懷意涵的主要建樹，在於她將關懷必要元素建立在「關懷者」、「被關懷者」兩造相互關係上，同樣關注「關懷者」與「被關懷者」在關懷關係中扮演的角色。在這個觀點上，她受到存在主義思維的啟發極深，更將 Martin Buber 論述「我與汝」(I and Thou)關係的精髓完全開展出來。Buber 將人的存在狀態分為「我一它」(I-It)、「我一汝」(I-Thou)兩種區隔，前者是當我們面對一個東西、事物、經驗或看法時，我們可以用不帶任何情感、偏好的態度，對「它」進行客觀的剖析、推理及思考，然而後者卻是以一種整體性接納、包涵的態度來看待對象本然存在的樣態，無法將之拆解成任何零碎、截斷面向來加以理解，尚是「我與汝」關係的完整構成。而當我們看待被關懷對象時，不該將之視為可純粹由客觀角度分析及抽離看待的「它」，而必

須理解他為一個同樣具備知覺、情感、且有主體意志存在的「汝」(引述自丘亦岱, 2006)。這就是為何 Noddings(1984)強調:「當我關懷的對象指向一個活生生的生命時,我必定必須顧慮他的本質、處境及需求」。這意味著,當我們關懷他人時,不能僅將被關懷者視為一個關懷目標(objects)看待,而是應由人類生命經驗中汲取養分,以相互主體性(subjects)的方式來對應之。

有賴雙向貢獻成立的關懷關係

此番定義下,關懷不再由單方打著「我為你好」、「我以我認為正確的方式關懷你」的旗幟即可達成,否則即便關懷者確實懷著善意內在動機出發,未受到被關懷者允諾及認可的關懷付出,這段關懷關係仍是有所亡失而不健全的。移植至教育場域中進行思考,一位教師認為自己全心付出關懷對待學生,不等同教師必定已完全其關懷的責任,當被關懷之學生未能接收與領受來自教師的關懷之情時,教師位為關懷者的身份,仍須對其關懷作為進行調整與修正。但在 Noddings 眼中,教師與學生的關係必定是不均等的(1992:106-108)。這並非表示學生不必關心教師,而是強調教師確實對學生有一份不可卸除的特別責任。她進一步聯繫 Martin Buber (1965)提出教師應該成功實踐「含納」(inclusion)的想法,意即,教師應當採取雙向觀點,將自己與學生相互融合起來,他們必須試著理解學生眼中看到的世界,以便能將學生由原本較貧乏的觀點,帶向更令人滿意之處(引述自 Noddings, 1992: 107)。而師生間關懷關係無法完全要求均等,主要是因為雖然教師必須站在學生的觀點上來理解學生需求,但學生卻不須要、也不期望要以教師的觀點思考,畢竟,學生的成長與發展空間,不應該受限或左右於教師出自本身或專業上的期許及需求,但學生在關懷關係中仍有責任,他們必須對教師的努力做出回應,作為教師持續付出關懷時喜悅及動力的來源。

參、回應關係間生成的關懷責任

立基關係上存有的關懷來源

回溯關懷來源時, Noddings 認為「人與人間相互關係」是存有論上的基本

假定，而關懷便直接建立在人與人這種相互關係(relation)上，而關懷關係正是倫理學存在的基礎(1984: 3)。她特別喜愛以母親撫育嬰孩為例，說明關懷關係的存在。她以自身經驗說道：

當我的嬰孩在半夜啼哭時，我不僅感覺到「我必須」(I must)做些什麼，而是「我想要」(I want)做些什麼。這是基於我對孩子的愛，我與他之間的聯繫，於是我希望由自己來減輕他的不適。此時產生的「我必須」，並非是受到預先存在的「應該(ought)」所指導出的道德律令或義務，而是伴隨「我想要」而來的一種自然本能情懷。(Noddings,1984: 83)

以多數西方道德哲學家的論點，常認為牽涉移情、同理等情感成分的道德動機便不夠「純正」(pure)，因為它並非純粹「為道德而道德」，然而，在關懷倫理學的思考中，這類來自情感上的觸發與回應，卻格外值得珍惜，它們被視作構成關懷、同時也是構成道德動機的必要條件(Verducci,1999)。關懷確實與人際關係緊密相連的理由，是基於關係中產生的友誼與愛，是促成關懷變得可能的重要元素。透過滋長與他人相互間的情誼及友愛，尚使人類能跳脫自我關注局限，激發為他人付出的德行(溫明麗，2002)，遙應 Noddings 將關懷須由關係中提升的設定。

內心自然升起的責任應諾

即便 Noddings 同樣談到「義務」(obligation)一詞，但它與過去 Kant 運用道德命題所產生的「義務」，或是 Rawls「正義論」裡人類面對社會體制必須負起的「義務」，卻都是全然不同的迥異概念(林火旺，2004)。在 Noddings「我必須」(I must)當中的道德義務，不是一種運用抽象思考或受外在力量牽引所存在的「不得不」，而是一種人類本然擁有的道德情感(genuine moral sentiment)，源自於我們將關懷關係看作善的、優於與超越一切連結關係的方式，於是，我們自然升起一股希望維繫關懷關係的必要感。Noddings 說道：「在我決定是否該對他人

向自己流露的需求做出回應時，我會意識到一種道德上的『我必須』，因為我知道自己如何回應，將會直接提升或縮減我自身擁有的倫理理想(1984: 83)」。所謂的倫理理想，也惟有在一個人關懷他人與接受他人關懷的過程間，界定出自我的真實圖像，並嘗試由倫理中的「真實我」朝「理想我」逐漸邁進。簡單來講，在關懷倫理學中，「關係」本身就是義務存在的基礎(Noddings, 1984: 87)，因為關係將無法斷除、消失，一股必須回應關係的必要感，也將源自我們心中而不假外求。由於關懷倫理學中談論的「義務」有其獨特內涵，為了避免語意混淆，Noddings其實更常使用「責任」(responsibility)而非「義務」，來呈現關懷這種建立於關係上必須應許的「不得不」概念。

交織進生命滋養的道德理想

進一步推展，關懷倫理學即是一種建立在「關係」上存在的倫理學。每個人自出生後，便不斷與他人進行關係間的直接邂逅，扮演被關懷者接受他人的關愛，同時也扮演關懷者學習如何關懷他人。這種關懷之情不同於冰冷的邏輯或理性，而是一種源自個人生命經驗獲取的自然情感（簡成熙，1997）。這種關懷的立場及態度，亦不斷受到個人記憶、情感與能力等複雜結構的交互激發(Noddings, 1984: 8)。故一個人的道德修為與實踐，並非參照特定指標行動或運用智性思考即可養成，它必須回應到個人生命經驗中相互交織而來。Noddings(1984)將關懷回歸到「關係」上探討，重新將人類道德理想的建構基礎，置放回人類對彼此擁有的同理情懷，以及希望維持、重溫或增強關懷關係的內在渴望。「關懷」最初形貌建築在「關係」上窺探，由個人本然擁有之「自然關懷」(natural caring)出發，隨後再向上推展至更廣闊的「倫理關懷」(ethical caring)，是一段將關懷由切身關聯為始、最終推及普世對象的綿密歷程。

關懷獲致欣喜增益關懷理想實現

此外，當接收至關懷並能體認到關係間的緊密存在時，個人內心常伴隨歡心、喜悅的正向感受回饋，Noddings(1984:132)以「欣喜」(Joy)一詞來定義之，並認

為這種在關係間存在領受的喜悅體驗，正是激勵個人能提升自我達成關懷理想的關鍵。但 Noddings 尚特別辨明，她所謂的「欣喜」應該以「感情或情感」(affect or feeling)的範疇來理解之，而非純粹將它視作之為「情緒」(emotion)。情緒通常是受到外在特定事件或對象的促發所造成，可以用生理反應或運作機制嘗試描繪之。然而，欣喜感的出現往往超脫於特定標的對象所致，而是在意識到關懷關係連結間自然的情意領受，因此，若將欣喜界定為情感或感情，會相較於情緒更為恰當(1984:133-36)。Noddings 嘗試以自己看待女兒產生的喜悅之情來解釋之，這種正向欣喜感，係基於體認關係聯繫間流動的情感促成，而不是以女兒做出特定舉動或客觀條件來加以拆解分析。此外，Noddings(1984:143)將情緒作為動機或反應促成的行動，視作未能充分反思(nonreflective)的官能(facilitative)途徑，故它有時易轉為致惡更勝於善，不見容於恆常的理性價值中。因此，情緒雖能產生促動力，然而，將情緒作為道德動機是較為黜格的(degradation)。反之，以情感層面看待「欣喜」時，還有後續帶來行動的可能性時，Noddings 說明道：

我希望著重於當中包含的情感的原因，在於欣喜具有反思性的本質，它伴隨著關懷回應性關係的實現而來：這種連結、包含激動與平靜的合諧、生命存在的意識感，便是領受欣喜的特質。欣喜的發生，可作為增強個人願意透過審視與聆聽，朝向接受他人主體性邁進的自我轉化意願。(Noddings,1984:144)

由上述可知，Noddings 重視以情感作為道德發軔的原因，在於情感基於企求維繫關係的設定下，具有正視他人主體性的珍貴反思特性，而非單由個人立場或當下促發的情緒來實踐道德，故將情感作為道德動因是優位的選擇。此即為何她希望澄清「欣喜」並非屬於情緒範疇，而應該定位成綿密、穩固的情感的原因。但無論如何，體驗由關懷接收與付出中獲得的「欣喜」感受，正是提供個人願意持續朝向道德理想邁進的重要回饋及助力。

肆、 關懷能力的滋養與開展

人類具備關懷能力的前提

Noddings(1984)假定人類皆具備基本關懷的興趣，且可透過學習增強其關懷能力，並不表示她過份樂觀、理想化地預設每個人都應具備高尚的道德情操，而是她將「關懷」視作可由一般人內在引出的特質之一。設想一個人若完全無法對任何人、事、物激起一點兒關懷意念，他很可能已有病理學上的某種障礙或變態，眾人也將覺得他可怕而無法接近，這類人是人類社會中的極少數，無法光憑教育加以處理，也不在 Noddings 欲論及的正常範圍內。故關懷的定位不僅是一種美德屬性，它應該被視作一種經培養而逐漸增強的能力，且對不同對象之關懷，亦必須透過學習而逐漸類推（方志華，2004）。

將關懷貫串學校教育及課程的構想

既然「關懷」是眾人可透過教育與學習逐漸增長的能力，Noddings 進一步將關懷倫理帶入學校教育中討論。她於 1992 年出版<<關懷於學校中的挑戰：一個全新的教育取徑>>(The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education)一書，作為將個人關懷倫理學論述，實際帶入學校場域紮根的後續延展。她觀察到目前學校教育與課程，多半被組織來教導學生由事實、技能拼湊的重要議題與觀念，並強制學生必須學習那些受指定、但他們本身並不關心的狹隘知識，校園中的學生不知為何要學、教師亦不知為何該教，學校教育所涵蓋的學習內容，徹底分離於個人生命經驗之外，也導致校園及社會後續產生許多問題、弊害。正如 Noddings 反覆強調，關懷與被關懷是人類最基本的需求之一，而缺乏關懷與終極關注作為引導的教育或人生，都是極為危險的。故她主張，若欲重新調整及改造目前學校教育，「關懷」是一個最適用的全新途徑，且學校教育最理想的課程內容，也應環繞以「關懷」為中心來加以組織，由個人自身為起點出發，而後逐漸向外推展，最終使個體與所處世界的所有關係，都能透過教育進行緊密的聯繫與接軌(1992: xiii)。這種對學校教育課程規劃的全新看法，是將關懷倫理學轉入課程實踐的具體構想，與傳統採取知識論基礎來架構學校課程的設

定，呈現迥異的不同面貌（簡成熙，1997）。

關懷對象及層次的逐漸開展

至於學生在學校中應該培養及習得關懷哪些議題與對象的能力，Noddings (1984/1992)認為它至少必須包括：關懷自己、親密的親人朋友、相關與相識的人、關係疏遠的人、人類以外的動物及植物、自然世界、人為世界創造的各種器具及產物，以及關懷理念……等內涵。以下區分為數大類關懷對象，進行說明之：

一、 關懷自己 (Caring for self)

包括對自己身體生活、精神生活、工作生活與休閒生活之關切。首先，健全體魄是一切智性與精神層面發展的基礎，有關運動、休憩、營養攝取、藥物濫用及面對生死態度等議題，都與個人身體生活的康樂息息相關。再來，精神生活的富足不但是個人生命的寄託，也是我們能對自己與全體人群存有關懷意願的核心。而此處工作生活，並非指個人賴以維生的職業，而是廣泛包含個人投注心力從事的各項任務與活動。休閒生活則是指個人使自己由勞累、壓力中解脫、重新獲得能量補給的娛樂及消遣。一個人對自己的存在要感到充實快樂，上述內涵都應受到均等兼顧，它們是個人能關懷其他對象的最初起點。

二、 關懷關係圈內的人 (Caring in the inner circle)

直接座落在與他人相互關係上的關懷，是 Noddings 論述其關懷倫理學時最重視的一環。因為，個人由切身相連之人際關係圈中獲得的關懷經驗，尚是使其其他抽象層次關懷關係能構成意義的基礎。而所謂關係圈內的對象，可能包含關係對等之親人、伴侶、愛人、朋友、同事及鄰居，或是無法要求對等相待的受關懷者如兒童、學生等。檢視 Noddings(1984:19)對關懷關係的邏輯設定：若(A, B)是一組關懷關係，「A 對 B 付出關懷」與「B 覺知 A 的關懷」兩個條件必須共同存在，(A, B)的關懷關係尚能成立。這即表示關懷者身分的 A，必須嘗試完全理解 B 的立場與需求，尚能期望關懷關係的達成。而個人對關係圈中無論是親密或僅為相識程度的人群，敏覺他們可能有不同的背景、立場、情況與各種處境，做出最適切的關懷付出，並面對來自受關懷者最直接的回饋與反應，是個人培養與增

長自身關懷能力的最佳場域。

三、 關懷陌生與遠處之人 (Caring for strangers and distant others)

將關懷指向超出我們人際圈外的人群，無疑存在更高的難度，但我們由身旁可觸及的關係網絡建立關懷與信任的基礎，正是為了要將關懷進一步向外擴展的先準備。然而，這種對遠處對象的道德聯繫，應該避免流於感情用事，以防受到外在輿論或宣稱的輕易波動，我們必須詢問自己內心的根本理由：為何我必須如此做？又為何我不該如此做？此外，關懷不應該單憑抽象的倫理定律來界定，否則當我們在面對遙遠對象的被關懷者時，武斷的定見及偏袒立場可能使我們難以對真實情況做出適當的評估，這部份的關懷由於往往無法獲得被關懷者的真實回應，故必須更細膩地檢視個人的關懷行動是否得宜。

四、 關懷動植物與地球 (Caring for animals, plants, and the earth)

我們的生活除了與他人構成的關係緊密相連外，亦與各種動植物及地球自然環境、生態相互依存。在學校課程中，應該提供學生更多接觸、認識動植物相關知識的機會，且讓學生照顧動物及培養回應動物需求的敏感度，都是發展他們責任心與同情心的絕佳基礎。許多描繪動植物為主題的精采文藝作品，也都能帶入教室讓學生欣賞與感受。此外，人類因為自身需求而必須取用於動植物、地球環境的議題，也應該受到討論及思考，以尋求人類與自然世界如何達成最適切的平衡關係。

五、 關懷人為世界 (Caring for the human-made world)

人為世界是包括人類文明所創造出的各種物件與器具。關懷事物與關懷人是非常不同的兩件事，因為事物它不會給予立即回應，也不會表達如痛、快樂或愛等各種情緒，但人們對應事物的方式，仍將對世界造成衝擊或影響，故它便同樣牽涉到道德行動的範疇下。學生應於生活中培養對物資合宜運用的良好習慣、體會週遭事物的存在秩序，並有機會去嘗試維持、保存、製造及修復身邊的物件與器具，而非僅在課程中學習抽象的物理知識與操作技能。最後，學生尚應理解與欣賞人為世界各種發現與創造的美好。

六、 關懷知性理念 (Caring for ideas)

這裡所謂知性理念，可設想為希哲 Socrates 與 Plato 對真善美知識的終極追求與嚮往，意即一種期望自身不斷發展、增強知識理解與體悟的熱切關注（徐詩晴，2004）。但它不強求人人必須對相同理念內涵表示關注，而是基於個人能力、興趣與發展意向來決定。任何教學與知識傳授必須本於學生目的、興趣與能力而來，當學生展現特定知識領域的探索慾望時，他們應該獲得該領域深度學習的機會。但目前學校以學科作為課程核心架構的設定，寄望所有學生須用各領域專家的思考觀點與態度來學習，無疑錯用一種有害且近似霸權的方式來呈現學科。教育真正目的與理想應該是鼓勵、培育學生發展自身對理念的關懷，使之有朝一日能加入及參與某個專業領域的探索社群，實現自身對理念關懷的理想。

由上可知，對自己與現有關係網絡人群付出關懷，是關懷最根本的基礎。在具像關係連結中，個人透過自身生命經歷的體驗，試圖對他人需求產生更細緻的理解，尚能進一步涵養個人對現有關係連結外人群，擁有同樣付出關懷的能力。此外，關懷對象不應僅限於人類自身，推及對外在任何生命及事物的廣泛關懷時，其實就等於個人能在自然心念及行動間實現倫理、達成道德理想。而對知性理念的關懷，與其他緊緊於人類真實生活、生存問題的關懷對象相比，似乎顯得較為抽象及高遠，但它卻對現今學校教育的設置方式，提出深具反省的啟示。

伍、 小結

將「關懷」視為倫理核心基礎時，它在對人性帶有美好期盼的設定下，溯源回人性中關心、憐憫、同理等情感，在理解及肯認彼此關係存在下，進而於在「主體對應主體」的相互關係間，思索出最合宜及適切的對應方式，並透過實際行動付出，接收來自被關懷對象的回應及反饋。在所有追尋道德的路程上，關懷倫理中蘊含的道德理想之所以能避免落入過於抽象虛無中，是因為它根植於個人已有的關懷經驗及關懷付出而來，道德理想即等同於個人心中對自身所處關懷關係圖像的最佳描繪。

檢視 Noddings 論述中的關懷內涵，它不但由濃郁的情意體驗加以包圍，同時它尚是跳脫出邏輯推導的另一套道德思惟，當我們將關懷作為道德的基礎時，道德不再是一套遵照外在命令或規準而來的行動，而是一種交織於真實生命經驗中的直接體驗，它修正過往由男性主導之倫理學，太快以「理性」將道德拉高至脫離情境脈絡的普遍層次中，導致人類遵守道德規則、追求道德理想的根本原因，反而脫離尊重「人」本身的意義，同時，它亦極力避免道德行動者或他人陷入主體性模糊的困境當中。

回顧 Noddings 與 Gilligan 雖然同樣基於女性觀點及立場進行關懷倫理建構，但兩者對其理論定位與企圖，卻並不相同。Noddings 論述中的關懷倫理學，反省了過去倫理學談論道德議題時，因過份著重理性價值而忽略人在當中主體性的弊病，它透過重新正視人類彼此不可切割的關連關係，以個人對他人本然擁有之道德情感為起點，重新打造倫理學背後的架構根基，故它雖是由女性立場與經驗出發的理論，但其成果卻不單單交付女性孤芳自賞，而是對超越性別所有對象做出的道德訴求。

然而，綜觀 Noddings 的論述及著作，似乎頗有高度稱頌情意而貶抑理性或規範的基本論調，但參考 Noddings 於 1999 年回應 Slote(1999)對其關懷倫理學欲與傳統道德哲學劃清界線意圖的批評時，她承認自己或許太快將正義或其他能增益關懷的思考，預先拒擋於關懷倫理學論述之中，但她認為這種排除，可為哲學靈魂帶來助益(Noddings, 1999)。換言之，在理性價值支配道德哲學領域如此長久與強勢的背景下，暫且將之擱置而專心論述另一部份，或許更有助聚合兩者的力量。因此研究者假定，Noddings 的理論主張應是強調道德中訴情之於講理應享有更高優先性，但並未完全否決情意外的思考在道德中提供的貢獻價值。且光憑藉個人由愛、情感生成的情緒或感覺，如何使眾人達成道德上的共識，又使之不流於個人基於偏好選擇而做的道德，都足見撇除正義以外其他重要理性價值不談，關懷本身亦不該僅憑同理與愛、感受關係的親密性等情意層面單獨成立，某些意識體認雖然未必與情感有關，但它們同樣支援與鞏固關懷的發生。這類思考

又與傳統理性、正義的路線不同，而是回應 Noddings(1984)、Gilligan(1982)談到對個人由關係中產生責任意識、或訴求不傷害道德原則，以及 Thayer-Bacon (1993)提及包容他人存在價值的尊重信念。故本研究雖諸多論點立基於關懷倫理學上，但與 Noddings 訴求稍有不同的是，本研究將個人思考關懷的內在觀點，嘗試梳理為認知思維與情意感受兩個向度，兩者共同相輔相成使關懷得以更加確立。

第四節 學生關懷議題之相關實徵研究

本研究欲探討之研究對象為學生，但國內外根植於關懷倫理學上以學生關懷議題為焦點之實徵研究資料較少，故以下梳理出數類重要研究內容，分別說明於下，最末再加以統整及歸納。

壹、青少年學生關懷概念之相關研究

在近代社會中，隨著青少年暴力犯罪、不尊重師長、逾越校園常規等各種負面形象，由教育現場師長親身經歷，並透過新聞媒體強力播送，導致這類消極、否定的評價，有不斷深化與增強的趨勢，許多成人也傾向認為青少年是不具關懷信念與行為的一群。處於如此認知氛圍下，有些學者對青少年學生究竟如何看待「關懷」概念產生濃厚興趣，後續對此主題進行研究及探討。

一、Bosworth 等人(1994) 青少年學生的關懷觀點

Bosworth 等人(1994)首先由被提名為「關懷學校」之名單中，選取兩所美國中西部大城市內的中等學校，一所為郊區中學，學生在種族比例上有較均等的結構，另一所則為市區中學，學生屬少數族群或低社經背景身份的比例稍高，主要以六、七、八年級學生為研究對象。研究者先從兩個學校各年級中挑出班級，請班上學生提名五個最關懷他人的學生，教師亦採取類似方式，薦舉出自己心中五個最關懷、最不關懷的學生。稍後尚以立意取樣，同時納入最關懷、最不關懷及未受任何提名的學生，並在考量性別、種族、社經背景、市區或郊區學校等變項的均等，以及兼顧學生家長研究同意下，獲得 101 位學生樣本，蒐集學生對關懷的定義及看法。資料分析採取自然探究方法之標準程序進行，主要包含：編碼、內容分析、成員校正、三角檢證等工作。茲將此研究結果摘要於下：

(一) 多數中學階段的學生對何謂「關懷」，以及關懷如何展現於生活中，已有複雜交錯的理解。

1. 全部學生中，僅有 3 位無法回覆關懷定義問題。
2. 17 位學生使用簡單、單面向觀點看待關懷，比如：關懷就是支持某人、又或關懷就是對別人和善等。

3. 31 位學生使用較寬廣的二面向觀點理解關懷，回答建立在較具體的生活實例上，比如：關懷就是照顧別人，當有人捉弄或取笑某人時，我必須告訴那些人不可以這樣做。

4. 許多學生尚能進一步使用三面向觀點看待關懷，捕捉到關懷中關懷者與被關懷者的互動。他們視關懷為一段相互交流(exchange)的歷程、而非僅是幫助，將它當作一段對長程關係的應諾、而非單獨事件的回應。

(二) 學生對關懷的理解深度，不能由其性別、年齡、學業成績，或老師及同儕對其關懷與否的認定加以成功預測，意即並未發現這些變項與關懷理解有特定關連。

1. 以單面向觀點看待關懷的學生中，同時包括教師推薦為最關懷、最不關懷之學生，也包含同學認定最關懷或未受任何提名之學生，故學生個人「關懷」理解的廣度，與他人認定該生是否關懷沒有必定關係

2. 對學生單面、雙或三面向關懷觀點之劃分，亦並未看到學生性別或其他背景變項有偏屬對應的情形。

(三) 透過這些青少年學生對關懷述說的表達，肯定一個成熟完善發展的學生，能擁有利他及關懷的信念建構。

研究者認為，當時 Bosworth 使用單、雙及三面向關懷觀點，對學生「關懷」概念加以劃分，僅能概略區分青少年對關懷理解的豐富性，卻並未成功歸納出青少年口中的「關懷」定義究竟為何。且採用訪談取得實徵資料的方式，雖然可較深入獲得學生對「關懷」的不同見解，卻難以將資料進行統一彙整，亦無法對學生不同個人變項是否影響其關懷理解，進行嚴謹的考驗與分析。但此研究仍正向肯定青少年學生「關懷」概念確實有進一步探究的空間，且由訪談中亦得知，某些青少年學生已超越將「關懷」看作片斷及單向的特定行為，而進一步理解「關懷」是建立在關係上的相互交流及對應。

二、Bosworth (1995) 青少年學生對關懷定義的研究

時至 1995 年，Bosworth(1995)及其研究小組再度深入校園，進行為期一年的擴大規模研究。他們以四個月時間觀察約 300 間教室，對超過 100 位六至八年級學生進行訪談。研究方法與步驟大致與 1994 年研究相擬，惟此次提名班上最關

懷、最不關懷學生名單的工作，不再請學生參與而僅由教師擔任。歸納與統整學生訪談內容後，最後將青少年學生對關懷定義的認知內涵，界定為五大主題範疇，分別說明如下。

(一) **幫助 (Helping)**：探詢學生對關懷定義時，最普遍浮現於他們腦海中的關懷意象往往有關於幫助。它之所以成為青少年眼中最鮮明的關懷定義，主要是由於幫助通常朝向可見的特定對象，且幫助行為本身也容易判斷。青少年學生提及對親近他人之幫助，如：協助同學課業上的問題、為家人朋友服務，或進一步將幫助擴展至不認識的人，如：了解年長或需要幫助者遭遇的問題，並協助他們解決問題。此外，對困頓者提供指引及建議，也被歸類成幫助中的一種。

(二) **情感 (Feelings)**：其次，大約有四分之一的學生將關懷界定為一種關注的情感。在情感當中最重要成分往往是「移情」(empathy)，表示能瞭解他人如何感受，或能相對向別人表達自己的感受。同時，體會愛與被愛的情感，也是學生們界定關懷時的重要部分，意即他們將愛與關懷視為同義詞。而願意在他人挫敗時，鼓舞他、激勵他並讓他開心，或是與他人相互扶持並讓他人知道能夠依賴自己，這些都囊括在 Bosworth 界定的情感範疇當中。

(三) **關係 (Relationships)**：為數不少學生理解到，關係間及關係本身就是一種關懷的顯現。他們從家人給予的照顧、朋友間建立的友誼中，看見在關係間自然生成的關懷聯繫。尚有些學生能進一步跨越親密關係外的對象，了解到即便不相識的人群，彼此仍存在相互牽連的關係，基於這種關係的存在必須相互關懷以待的必要性。

(四) **價值觀 (Values)**：關懷也被看待成一種個人內化的價值觀，學生界定出三個有關關懷概念的價值觀內涵，分別是：仁慈(kindness)、尊重(respect)以及真誠(faithfulness)。仁慈是一種善待他人、展現親切的表現；而尊重對學生而言，常是指不辱罵別人、不在背後任意評論他人，並能激賞他人與自己不同之處；真誠則是一種可以信任的特質，如處於任何情況下皆不背棄朋友。

(五) 活動 (Activities)：少部分學生直接將關懷看待作一種活動。在歸納學生回答後，可將活動劃分為三大部分，分別是：花時間在他人身上、分享及聆聽。更深入地理解別人、以時間和別人相處，這當中個人將時間與心力置於他人身上的付出，都是關懷展現的一種。此外，與他人分享自己擁有的東西，以及聆聽他人欲述說的話語及心聲，這些都被視為蘊藏關懷的活動。

簡言之，在青少年學生眼中的「關懷」定義，可以等同於幫助、情感、關係、價值觀，以及活動。

而 Bosworth(1995)尚對分析不同性別、種族、階級背景之學生，是否有關懷定義上的顯著區別，研究結果指出：

- (一) 不同性別學生分享相似的關懷內涵，兩者看法並未出現顯著區隔，甚至青少年男生比女生更常將關懷界定為一種「幫助」與「情感」。
- (二) 相當多數之白人學生提供關懷為「情感」及「個人價值觀」的答案，但非白人之少數族群學生（特別是非裔學生）更常提及「關係」與「活動」的回答。相較而言，白人學生的關懷定義較為抽象，將關懷定位在態度及人格上的位階，而對非裔族群之學生來說，關懷則較為具體化，直接座落於彼此相互對應的關係上，或直接透過實際行動來達成。
- (三) 多數來自中產階級的學生，無論其年齡、種族或性別，通常皆能對關懷提出相當豐富及多面向的理解，這些理解都能成為學生體現關懷及轉化為正向行動的有效基礎。

另外，透過對學生學校生活的切身觀察，Bosworth(1995)也發現：在教室生活中，教師多半時間致力督促學生學習，鮮少鼓勵學生相互間的關懷互動，學生也忙於遵守各種學校的限制與常規，不常看到學生被賦予機會去協助其他同學。而教師在提供實踐關懷的機會時，也往往偏好請學業成績表現優異的學生來擔任，無意間造成關懷行動與學業能力有關的錯誤連結。而在學習課程內容中，師生亦較少觸及關懷議題的延伸討論。整體而言，學校場域中是日常間的同儕與師生互動，或是課程內容安排上，「關懷」意義並沒有獲得有效的彰顯機會。

針對 Bosworth 於 1994 及 1995 年對青少年學生「關懷」議題的相關研究，研究者獲得幾個重要理解如下：(1) 青少年學生雖然有以單面向、雙面向至三面向觀點理解「關懷」豐富度的差異，但他們對「關懷」已有一定的內在建構基礎。(2) 學生之性別、種族、社經地位、年齡、學業表現、就讀市區或郊區學校、在他人眼中是否關懷……等差異，都可以作為選擇自變項的考量之一，然而，因 Bosworth 由於並非採用量化研究，這些變項是否造成學生關懷理解上的顯著差異，在其研究中皆說明由訪談間獲得的大致傾向，但未能做出明確結論，故以量化研究途徑探討或許能有所發現。(3) 配合教室觀察的結果得知，即便青少年學生已具有對關懷充足的先備知識，但在學校結構生活所渡過的時光，常沒有提供充足機會使學生們去具體實踐關懷。這點同樣也可以帶入台灣教育現況中，加以檢視及反省。以 Bosworth(1995)之研究結論為基礎，整合研究者由先前文獻探討所獲得的觀點，嘗試將關懷定義之複雜內涵，繪製成下圖 3-4-1：

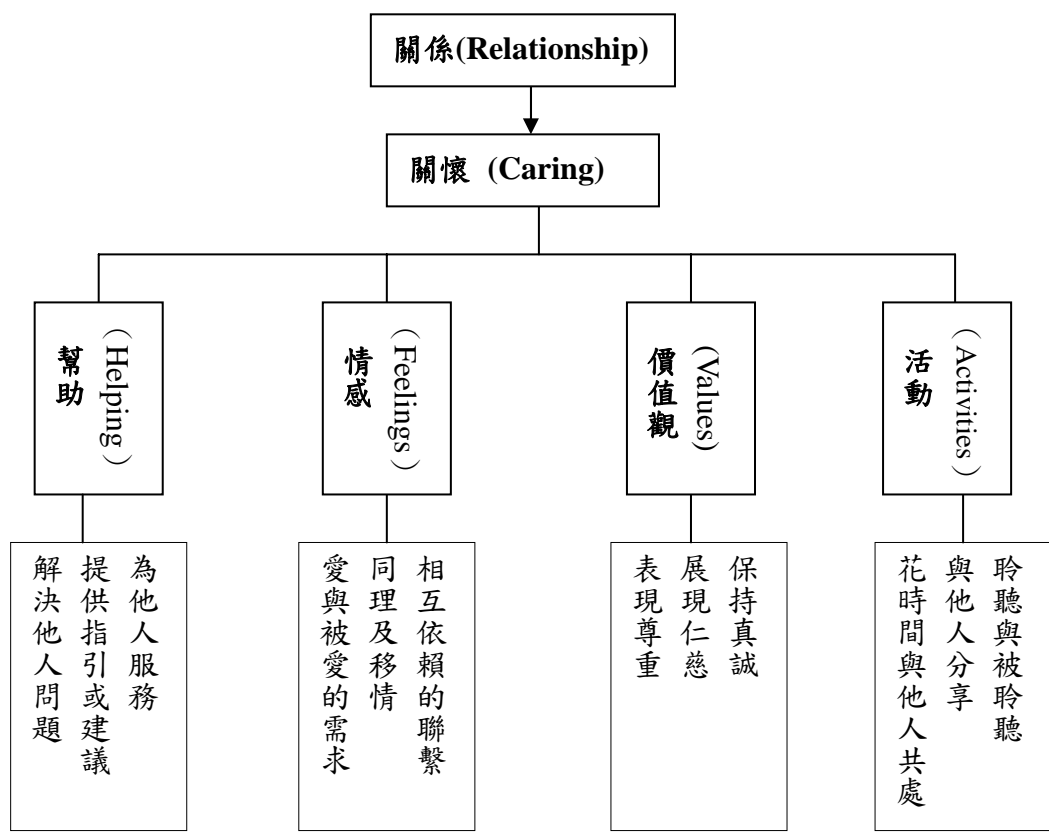


圖 2-4-1 青少年學生關懷定義內涵圖

資料來源：參考 Bosworth(1995)、由研究者自行繪製

研究者試圖將上述豐富之關懷內涵概念，概略劃分為數個面向加以歸類。首先，最顯而易見的是關懷中瀰漫濃厚情意、感性訴求的一面，在「情感」之下諸如：愛與被愛的需求、同理及移情、相互依賴的聯繫等，它們分別強調情感的付出與接收、貼近他人感受，以及正視關係連結的存在，而這些概念，可說全係以個人情意感受為其核心。相對而言，「價值觀」可視為關懷內涵中較偏屬認知思維、價值信念的另一面，當中包含尊重、仁慈與真誠等特質，它們並非主要憑藉個人主觀情意促動而成，而是基於個人內在對此價值的認可與尊視，稍後尚類似傳統倫理學中所謂的德行(virtue)，在知與行反覆回饋的歷程間，逐漸深入個人人格形成內化的道德氣質。此外，關懷內涵尚包含實際落實在外的具體作為，諸如「幫助」及「活動」範疇下提及：為他人服務、協助、聆聽、分享、花時間陪伴等，都代表關懷實際轉化為行動的表現。而將「關係」置放於最高位的原因，乃因回溯各種關懷內涵的存在，都係建立在「關係」存在的基本前提上。

三、 Ferreira 與 Bosworth (1994) 青少年學生關懷障礙因素之研究

除了理解學生心中對關懷形成的概念內涵外，探究學生為何無法或不願關懷的考量因素亦相當重要。於1994年，Ferreira 與 Bosworth 採人種誌研究法，將關懷對象主要劃分為「自己、家人朋友、校內人群、陌生人」四大分類，訪談美國101位中西部中學六至八年級學生，理解學生對這四類對象付出關懷的障礙因素為何。茲將重要發現概述如下：

(一) 關懷自己的障礙因素

在「關懷自己」方面，多數學生(45%)皆回答「沒什麼！」(nothing)，代表學生認為沒有特別因素能阻擋個人關懷自己。提供此看法的學生又以男生高過女生(48% vs. 38%)、市區學校學生多於郊區學校學生(66% vs. 28%)、非裔美籍學生多於歐裔美籍學生(67% vs. 32%)。Ferreira 與 Bosworth(1994)認為這個回答，可看作學生對自我肯定及信賴程度的表徵。若以此解釋來看：男性似乎比女性學生對關懷自己展現更高的自信程度，但這裡僅單指歐裔的白人女學生而言。因為，來自少數族群或社經地位不利背景之男、女學生，同樣展現無論

任何因素都不該撤離自我關懷的高度信念，來因應自己於物質、精神層面上都偏屬劣勢的成長環境。研究尚發現，來自他人的「貶損(Put down)」，可能造成成長中青少年自我關懷意願的削弱。

(二) 關懷親密他人的障礙因素

對於關懷親近他人如自己的家人、朋友時，認為沒有障礙因素之學生比例仍最高(50%)，但已有其次比率(23%)學生提出互惠性(reciprocal)考量，認為關懷必須相互存在，倘如對方不關懷我、對我做出負面的事，我亦難以持續關懷對方。尚有學生(12%)談到危險行為(risk behaviors)，意即假使對方若做出可能使彼此共同身陷危機的行為，比如朋友加入幫派、涉及犯罪行為時，也會讓扮演關懷者角色的學生，認真思考自己必須撤出這段關懷關係。

(三) 關懷校內人群的障礙因素

所謂校內人群，包含著學校內所有老師、同班同儕、不同年級的學生，以及學校的行政人員等。對於這些會出現在個人生活周遭，卻未必與自己特別親暱與熟識的對象，大多數學生(42%)在付出關懷時，會相當在意關懷是否能達成互惠回饋，在關懷他人的意願建立在他人如何對待自己的基礎上，顯示學生仍使用較功利或現實取向的觀點看待關懷。其次，校園暴力、衝突(Violence/fight)的因素也將阻擋學生對校內人群付出關懷。

(四) 關懷陌生人的障礙因素

對陌生人的關懷上，擔心自己可能身陷暴力與人身不安全的情況，是大多數學生難以付出關懷的主因(45%)。這反映出，許多青少年學生看待陌生人多少帶點不信任或害怕的眼光，與其視陌生人需要幫助，更擔心他們傷害自己。提供此答案的學生中，男生高過女生(60% vs. 44%)、市區學校學生多於郊區學校學生(62% vs. 47%)、非裔美籍學生多於歐裔美籍學生(66% vs. 47%)，顯然對男性、市區及少數種群背景之學生而言，暴力、衝突等意外事件是格外必須注意的。但樂見的是，仍有 18% 學生認為關懷陌生人並沒有障礙，即便曾受到陌生人傷害，卻能理解好人、壞人同時存在，故個人不應隨意撤回對陌生人的幫助與關懷，顯示某些中學生仍可達到相當高度的利他(altruism)層次。

簡言之，對青少年學生而言，關懷自己通常是較少障礙的，但他人對自己的批評，卻可能讓學生減低關懷自己的意願。再者，推及關懷自己以外的他人時，互惠性的考量將逐漸浮現，學生確實必須在感受他人關懷下，尚能主動付出自己的關懷。最後，校園內外的暴力衝突，亦是扼殺該研究青少年學生付出關懷的重要考量因素。另外，學生依其個人背景變項不同，在關懷障礙因素上亦可能有所差異。

上述研究對本研究的重要啟發是：(1) 來自他人的評價，如批評或稱讚，都與青少年學生關懷議題息息相關，延伸推想，它可能也將影響學生感知他人是否關懷自己的因素。(2) 基於互惠性是關懷存在的重要考量，感受到較高關懷品質的學生，本身理應關懷障礙較少而能表現出更高的關懷表現，這點可待進行研究後進一步驗證。(3) 在上述研究中，性別、學校所在位置、種族等背景條件，都可能造成學生在關懷認知上的差異。然而，本研究樣本鎖定台北市為範圍，學生不同種族及學校位置間的差距，可能不如該研究中處於美國文化下有如此明顯區隔。

貳、學生知覺教師關懷之量表應用及其後續研究

前面列舉的數個研究中，皆將學生放在主動「關懷者」的位置探討，後續則要介紹學生作為「被關懷者」身份的相關研究。

一、McCroskey (1992) 發展之「關懷覺知量表」

由 McCroskey 於 1992 年率先發展出來的「關懷覺知量表」(Perceived caring)，它不是對學生本身的關懷認知或表現進行測量，而是將重點放在學生看待教師關懷自己的程度為何。意即，當量表得分越高，即代表學生認為教師越關懷自己，得分越低時，則代表學生認為教師關懷自己的程度越低。McCroskey 對「關懷」概念建構，可回溯自希哲 Aristotle 倫理學中的「善意」(good will) 上來看。Aristotle 認為倫理(ethos)的三大規準，必須包括：智性、品格以及善意。智性與品格的概念內涵，一向受到後人較詳盡的討論，也形成較具體化的評判標準。然而，善意

卻因為它端存於個人心中難以檢驗的特性，常在探討倫理時受到忽略，或直接劃入品格範圍之中。McCroskey 嘗試則以接收者立場來檢視善意的存在，放入教室內看待師生關係時，教師的善意是否真正體現，則必須由學生觀點來加以評判。經由文獻探討與長期教室觀察的研究累積後，他遂提出教師的同理(empathy)、理解(understanding)與回應(responsiveness)，是學生覺知教師是否關懷自己或在意自己福祉的三大要素，並用社會科學將抽象概念具體化的方式，對「關懷」內涵進行重新建構，進一步發展出「關懷覺知量表」。

此量表之題目內容，主要是在各題中呈現兩個極端描述，請學生依據自己對教師的真實感受，在七個連續間格欄位上，勾選出個人感覺偏向的位置。各題敘述內容如下：

- (一) 不在乎我 (Doesn't care about me) / 真的在乎我 (Does care about me)
- (二) 將我的喜好放在心上 (Has my interests at heart) / 不將我的喜好放在心上 (Does not have my interests at heart)
- (三) 自我中心的 (Self centered) / 不自我中心的 (Not self centered)
- (四) 漠不關心 (Unconcerned) / 關心我 (Concerned with me)
- (五) 敏感的 (Sensitive) / 遲鈍、不敏銳的 (Insensitive)
- (六) 無回應的 (Unresponsive) / 有回應的 (Responsive)
- (七) 能理解我 (Understanding) / 不能理解我 (Not understanding)
- (八) 不瞭解我的感受 (Does not understand how I feel) / 瞭解我的感受 (understand how I feel)
- (九) 瞭解我的看法 (Understands how I think) / 不瞭解我的看法 (Does not understand how I think)
- (十) 有同理心的 (Empathetic) / 缺乏同理心的 (Apathetic)

此量表後續在題數及內容上雖稍有調整或增刪，但其大致面貌不變，且經過其他學者專家不斷修正與改進後，在信效度上已獲得一定水準。

二、Teven 與 McCroskey (1996)、Garrott (2005) 的後續應用

以上述「關懷覺知量表」進行研究，且研究主題與師生間關懷互動有密切相關者，如：Teven 與 McCroskey (1996)以 235 名大學學生為對象進行研究，其研究結果發現：當學生覺知教師關懷程度越高，他們對教師本身及其課程內容之提

供，亦有越正向評價，學生也會感覺自己在課堂上獲得更多學習。此外，尚有 Garrott(2005)，他以修習西班牙為第二外語課程之大學生為對象，探討教師使用語言、非語言回饋與學生覺知教師是否關懷間的關係。結果發現：教師在課堂中使用頻繁非語言性立即回饋（如：手勢、眼神、肢體動作等），不但能使學生學習成效增加，也是學生覺知教師是否關懷的關鍵所在。

上述「關懷知覺量表」雖已經建立信效度保證，且為一套眾多學者後續沿用的研究工具，但研究者認為，其題目內容描述過於抽象，且各題區隔性有些模糊，如「能理解我」與「瞭解我的看法」便不易分別，且各題題意彼此重疊性過高，故研究者在探討教師與學生之關懷關係時，不直接採用此量表為研究工具進行研究，但仍認同其主張「同理、理解與回應」是構成學生覺知教師關懷的重要元素。故研究者將在研究工具中納入這些要素，將之轉化為青少年學生較容易理解的生活化描述。

參、 學生界定教師關懷表現之相關研究

除了以量化方法瞭解學生對教師關懷行為的知覺程度，以質性方法蒐集學生對教師關懷表現看法的研究，亦相當常見。以下分別呈現數個由學生角度界定教師關懷展現之研究結論及其分類，最終整合出以學生觀點，看待教師對自己展現關懷的主要面向為何。

一、 Ferreira（2000）中學學生對關懷教師觀點之研究

Ferreira(2000)對六至八年級的中學學生進行訪談，理解學生眼中教師展現的關懷行為為何，結果可用兩大類區分，分別說明於下：

（一） 教師在教學內容安排與教學上的行為

包括：幫助學生學習課業、解釋課業、檢核學生是否理解可成、對學生表示鼓勵、維持教室秩序及氣氛，與提供有趣的教學活動等。

（二） 教師促進良性師生關係的行為

包括：教師能視學生為完整個體、給予學生尊重、如朋友般聆聽和安慰，以及參與學生的課外活動等。

簡言之，此研究中獲得教師表現關懷的兩大面向，分別是教師在教學專業上的作為，以及教師對師生關係的付出。

二、Bosworth (1995) 中學學生對關懷教師觀點之研究

另外，在上面已提及之 Bosworth(1995)研究中，同樣也包含中學學生如何定義關懷教師的探討，最後界定出三個教師關懷展現的面向：

(一) 教師教學及在教室內的行為

如：協助學生課業、尊重個體需求與差異、對學生展現尊重、有同情心、指派作業時說明詳細、檢核學生是否理解、激勵學生、計畫有趣的教學活動。

(二) 教師於教室之外的行為

如：幫助解決學生個人問題、提供學生生活或人生指引、為了學生福祉糾正學生、課後時間與學生相處、參與學生的課外活動。

(三) 教師人格特質

如：和善及客氣待人、樂於幫助學生、抱持信任學生能成功的觀點、樂意親近學生、以身作則展現誠實及可信賴。

相較於 Ferreira 的區分方式，「教師人格特質」可說是 Bosworth 較特殊的分類觀點，顯示除了具體、外在表現的特定行為外，教師內化人格特質的自然展現，也是學生覺知教師關懷與否的重點之一。

三、Nelson & Bauch (1997) 高中學生對關懷教師觀點之研究

Nelson & Bauch(1997)則以公立及教會學校之非裔美籍高中學生為對象，獲得學生認為教師表現關懷的七個重要項目，分別是：

(一) **鼓勵 (encouraging)**: 主動鼓勵及推進學生成功，如鞭策學生做到最好、激勵、讚賞學生等。

(二) **關係 (relationship)**: 主動與學生培養出深厚的個人關係，如情感投入、像父母對子女一般、對學生個人的投注等。

(三) **挑戰 (challenging)**: 主動提供個人性及教育上的挑戰環境，如學業上的挑戰、對學生嚴格、使用懲罰與更正學生錯誤的策略等。

(四) **期望 (expectations)**: 主動對學生成就顯現高期望, 如賦予高度期許、期望學生發揮潛力做到最好、要求學生全力以赴。

(五) **含納 (involvement)**: 主動幫助學生含納入教育經驗中, 如創造像家庭般溫暖氣氛、使學生樂於學習、幫助學生思考自己且協助解決自己的問題。

(六) **關心 (concerned)**: 主動表露對學生個別的關心, 如為學生打氣、解決學生個人困難、能同理學生的感受。

(七) **幫助 (helping)**: 主動對學生提供額外幫助, 如樂意及有能力提供幫助、對所有學生提供均等的幫助、對學生伸出援手。

上述提及的七個類目, 沒有如其他研究者集結成數大面向的分類方法。檢視其中, 與教師教學及學生課業關係較為密切者, 有挑戰、期望、鼓勵等; 與師生建立人際情感聯繫較為相關者, 則有關係、含納及關心等。然而, 這些概念實難以真正被劃分開來, 它們同時交織於教師專業範疇內外, 及個人內蘊的人格當中。

四、Thayer-Bacon 等人 (1998) 大學生對關懷教師觀點之研究

Thayer-Bacon、Arnold 與 Stoots(1998)以 408 位大學教育學院學生為對象, 請他們提供對具關懷特質的教師/教授進行行為描述, 最後歸納成 28 條內容, 但未做進一步分類, 研究者自行將之整理入三個面向後, 呈現於下:

(一) 教師教學專業上的關懷

包含: 協助學生理解、準備貼近學生生活的課程、提供學生導向之課程並要求學生參與、隨時提供學生詢問及指教、對學生學習展現高度期望/看見學生的潛力、給予建設性的批評回饋、在適當的時機督促學生、能掌握學生秩序及吸引學生注意、能意識學生問題且持續追蹤、給學生機會表現、詢問問題與學生保持互動、對不預期情況有所準備。

(二) 教師與學生互動上的關懷

包含: 願意聆聽、常提供鼓勵/稱讚及認可學生、深入理解學生的興趣或人格特質、讓學生感到自己是特別的、有時間空下留給學生、提供學生意見及給予幫助、能跟上潮流以貼近學生生活。

(三) 教師個人人格特質上的關懷

包含：有同理心、有彈性的、易親近的、希望學生成功並樂於幫助他們達成成功、謙虛的、保持好奇心、遵守承諾且可信任的、對學生課外生活帶有天生投注之熱誠。

整合上述所有對學生覺知教師關懷表現的研究，可以發現：教師的關懷可展現在其教育專業上的付出，如：幫助學生學習、提供適性課程及教學、鼓勵學生等，另外，還應包括與學生建立正向情感關係，意即在關係中提供學生情感層面的滿足及支持，如：願意花時間與學生相處、聆聽學生想法、幫助解決學生個人問題等。且除了具體行為展現外，一位具關懷特質的教師也會在人格特質上，自然流露出關懷，如樂於親近學生、具有同理心、展現真誠與可信賴的特質等。因此，學生眼中理想的關懷教師，應能在其專業領域上提供適性課程，展現教學熱忱，並正向激勵學生的學業表現，又能與學生建立良好的情感互動，此外，也應該在人格上獲得學生之肯定，這些理解均可作為編製關懷感受度「教師關懷」部分的參考依據。

肆、 學生對校園整體關懷氣氛之相關研究

除了上述探討學生自身關懷及對特定對象的關懷知覺外，以下研究將校園視為關懷整體單位，探討學生對校園關懷氣氛及學校為關懷社群之感受。以下分別說明及討論國內外學者的相關研究。

一、 李琪明（2004b）國中小學生知覺校園道德氣氛之研究

國內學者李琪明（2004b）曾對我國國中小學生知覺的校園道德氣氛，進行調查研究，其道德氣氛概念包含「正義」及「關懷」兩個面向，這裡特別就「關懷」部分之理論基礎、量表使用及其研究結論，加以說明如下。

道德氣氛中「關懷取向」的理論基礎，是溯源自 Gilligan 所提倡的道德另一種聲音一意即「關懷」，以及美國近年來積極推動之「新興品德教育」，當中強調「學校為關懷社群」(school as caring community) 的思維所形成而來的概念。他以美國學者 Lickona 與 Davidson 評鑑美國品德教育現況發展出的「學校關懷社群

概貌量表」(The school as Caring Community Profile II, SCCP)，將施用於學生部分的内容譯為中文，經過內部一致性檢驗及内容效度建立後，改編為「關懷量表」作為研究工具，並以分層立意取樣的調查方式，對全國 48 所學校之國小五年級、國中二年級學生進行施測，收回有效問卷共 2701 份。

此研究收集學生對學校「關懷取向」道德氣氛的工具，定名為「關懷量表」，總共包括 57 條題目，分為三個分量表，其主題各自為：

(一) 學生對尊重的感受

題目包含：同學們之間會彼此尊重；同學們會愛惜學校的公物；同學們會對老師表現出不禮貌的言行(反向題)；同學們會說侮辱他人的話(反向題).....。

(二) 學生對友誼與歸屬的感受

題目包含：同學們會相互分享他們所擁有的東西；同學們會協助新同學被其他同學接納；同學們會彼此幫助即使他們不是朋友；同學們會排擠和他們不一樣的同學(反向題).....。

(三) 學生對環境形塑的感受

題目包含：同學們會配合學校的措施，努力使學校更好；同學們會試著安慰遭遇不幸的同學；當同學傷害到別人時，他們會彌補過錯；當同學看到有同學被欺負，他們會阻止、同學們會用打架、威脅方式來解決爭執(反向題).....。

檢視此量表之結構，它處理的關懷層面主要落在學生與同儕的關懷關係上，理解學生在同儕互動間對「尊重」、「友誼與歸屬」及「環境形塑」三個面向的關懷感受，亦提供研究者自行編製問卷時，相當可貴的參考依據。推想探討學生與其家庭或師生關係間的關懷互動時，同樣可參考以「尊重」、「情感與歸屬」及「環境形塑」等面向加以討論之。唯獨必須特別注意的是，題目內容與其所屬之分量主題是否適合，且應避免題目呈現上有概念重疊的情形產生。

擷取李琪明(2004b)研究中，有關學生知覺校園「關懷取向」道德氣氛之研究結論於下：

- (一) 國中小學生知覺之校園環境，頗具關懷道德氣氛。比較三個分量類目，以學生對尊重之感受得分較高，對形塑環境感受次之，對友誼與歸屬感受較低。

(二) 「關懷量表」會因為地區、學校規模、學生性別及教育階段之不同而產生差異，變項當中以北部地區、小型學校、女性學生以及國小學生之得分較高。

針對研究結論，研究者有以下思考：(1) 當中論及小型學校之道德氣氛有較佳表現，可驗證 Noddings 提倡「小校小班」較有利道德教育推展的設想。(2) 國中小學生對同儕「友誼及歸屬」的得分偏屬最低，而非一般認為同儕是青少年階段學生最重要的支持力量來源，這點不禁令人好奇。李琪明(2004b)本身提出兩種可能解釋，諸如：因該時期過度重視同儕友誼而產生需求不足感受、升學競爭產生敵對意識等，但未有明確結論，可待進一步討論。(2) 國小學生覺知中的道德氣氛優於國中學生，究竟是國中校園氣氛因為面臨升學壓力較為緊繃，抑或國中學生開始進入叛逆轉換期，導致他們對校園整體氣氛或周遭人際對應產生不協調的衝突感，接續對國、高中階段之學生進行研究及比較，或許可以獲得更充分的資訊，來加以解釋之。(3) 研究結果支持不同性別學生感受道德氣氛有所差異，並建議校園內應致力提升男性學生正向道德氣氛感受的看法，使道德領域中長期受到爭議的性別議題再度浮現，究竟性別是否果真是影響學生「關懷」的重要變項，可在本研究中加以檢驗。

二、Solomon 及 Battistich (1993) 國小學生視校園為關懷社群之研究

國外將學校視為「關懷社群」的相關研究，不但發展年代更早，目前亦跟隨美國持續推動之「品德教育」熱潮持續發展中。Solomon 及 Battistich 於 1993 年，曾對美國六個不同區域內 24 所國小學校之學生及老師，以問卷調查、教室觀察等方式進行研究。他們設計出教師用問卷及學生用問卷，分別對教師與學生進行調查。教師問卷部分，由數個重要不同範疇構成，內容主要包括：對教師教學活動與實踐的描述、提供學生自治與做決定的機會、教師協同合作的頻繁量、對教學的整體態度、教師的自我效能感，以及教師知覺中的學校氣氛等。

學生問卷的部分，則請國小三至六年級的學生作答，藉以理解學生對個人就讀學校與教室是否為「關懷社群」的評估。此問卷調查內容主要包括三大部分，分述於下列說明：

(一) 教室中情感的相互關注與尊重

包括：我的班級就像一個大家庭；班上的同學總是願意盡力幫助別人；班上的同學會幫助彼此學習；班上的同學只在意自己的事（反向題）等題目。

(二) 能擁有有意義參與教室規劃及決定的機會

包括：在班級中老師與同學共同訂立常規；在班級中學生與老師共同計畫活動等題目。

(三) 學校關懷氣氛的知覺

包括：學生在學校中會幫助彼此即使他們不是朋友；我覺得自己可以向學校老師談論令我困擾的事；學校中的每個人彼此關心；學生在學校中，願意共同合作解決困難等題目。

茲將 Solomon 及 Battistich(1993)研究之重要結果與結論，整理如下：

- (一) 教師對社群氣氛的知覺與看法，大致上與學生相同。
- (二) 當學校成為關懷社群時，師生都將同時受惠。此時，學校瀰漫相互關心與尊重的價值，且每個個體都有機會為學校做出貢獻並被加以珍視，且學校成員亦會將學校社群的整體需求及福祉，視作自己必須回應的自然義務。
- (三) 當學生認為自己置身於具備「關懷社群」特質的學校及教室時，他們對所在學校宣稱及支持的常規與價值，將有正面的高度認同感。
- (四) 對社經位階較低及位處貧窮區域的學校來說，創造強烈關懷社群感的學校環境，能使貧窮對學生帶來的負面效應減至最低。

此項研究可說對「關懷」在教育場域中的重要性，帶來極大的正向肯定。教師偶爾因為學生個人背景因素帶來的教育或學習不利，在拉拔學生學習及成長時，倍有力不從心的無奈感。但事實上，透過教師積極的「關懷」付出，配合學校整體關懷文化的形塑，十分有機會幫助學生克服其不利條件，或至少減低其不利條件的惡化。當學校希望學生認同其倡導的價值與理念時，須要的不是僵化的規準或硬性的灌輸，以愛與關懷為訴求，凝聚學生與學校的連結感，尚能對學生產生最有深層且意義的教育影響。

伍、學生利社會行為之相關研究

除上述與關懷概念直接相關之探討外，本處尚收納與「關懷」概念近似之「利社會行為」研究，提供本研究於結果討論中更充分的對照基礎。

一、利社會行為與關懷內涵相似之處

利社會行為的基本定義，綜合國內外學者看法，可理解為「個人在社會互動歷程中，自我表現出有益於他人或群體之積極正向行為，係一種兼顧利人或利己平衡的行為」（羅瑞玉，1996）。其中提及利人與利己間的權衡，正如同 Gilligan (1982)於道德序階中，談到自私與責任間的兩難拉鋸。而一個關懷道德趨向成熟之人，應該愈能在肯認自己行動主體性下，嘗試由對自己或他人負責間取得調和，做出能兼顧雙方福祉的判斷或行動。

而參照本研究指稱之「關懷」架構，利社會行為可視為關懷中實踐行動的面向，即貼近本研究界定之「關懷行向度」部分。然而，兩者細部內涵仍稍有差距，利社會行為中通常包含關照(caring)、救助(helping)與合作(cooperating)等行為內涵，與本研究中的關懷行向度構成內涵如：回應(responding)、幫助(helping)、分享(sharing)、時間付出(spending time)等有所不同，但兩者同樣意指個體對外界展現積極、正向的行為表現。

二、影響利社會行為之個人背景變項

近幾年來，國內探討學生利社會行為之研究相當多，對諸多影響學生利社會行為之相關因素，亦累積頗為豐碩的探討。以下就數個常被討論的重要變項分別加以說明，並嘗試與關懷相關理論或研究共同進行討論：

(一) 就性別而言

國內探討利社會行為之相關研究，在性別變項的比較上，幾乎皆獲得女生之利社會行為，於整體或諸如關照、救助及合作等分層面，皆有顯著優於男生的結論（羅瑞玉，1996；林清湫，1998；郭怡汎，2004；楊惠婷，2004；黃大峰，2005；蘇蕙芳，2005；林玉萍，2005；林佳瑩，2006；郭玉燕，2006；謝佳鳳，2006），上述研究對象皆為國小階段學童。而吳玉梅（2005）以觀察方式，記錄幼稚園兒

童利社會行為的表現頻率，亦發現女童的利社會行為表現次數顯著高於男童，鄭麗鳳（2003）以國中學生、賴敏慧（2003）以國中童軍、陳亞檸（2005）以高中數理資優班學生為對象，同樣獲得女生利社會行為或傾向均優於男生的結果。以發展心理學來看，女生一般較男生早熟，因此在國小階段女學生對外界能展現更多利他行動，其實不難被理解。然而，直至國高中階段、甚至成人後是否仍然如此，鑑於以青少年學生或成人為對象之相關研究較少，故性別變項仍有後續討論的空間。

事實上，在論述「關懷」概念時，性別亦常是眾人爭議及質疑的焦點。

Noddings(1984:2)雖數度重申關懷倫理學並非「女性的」倫理學，但她不否認自己放棄「父系的」語言，改採「母系的」語言進行論說，同時也主張「關懷」是基於女性經驗獲得的體認。回顧首倡女性有獨特「關懷取向」道德聲音的 Gilligan (1982)，她重新詮釋 Kohlberg 對國小學童進行「Heinz 偷藥道德兩難問題」的研究，從男女孩各自的道德述說中，衍生出：女性較男性更重視人際網絡的維持與強化、女性對他人所處脈絡的獨特性更為敏銳及關懷等說法，隱約透露對男性經驗發展關懷特質的懷疑及不信賴。但性別是否確實造就個人關懷思考或行為上的明顯差異？本研究將以台北市國高中學生為樣本，加以探討。

（二）就年級而言

關於年級是否造成學生利社會行為的顯著差異，羅瑞玉於 1996 年以自編之「國小利社會行為調查表」進行研究，發現各年級學生間有顯著差異存在，其中關照、救助及合作各層面，均以三年級學生之表現遜於四、五、六年級學生。使用同樣量表調查，林清湫（1998）亦支持六年級學生不但道德推理能力較高，且無論於利社會傾向或行為上，表現皆顯著較四年級學童愈理想。但郭怡汎（2004）之結論，則係以四年級學童利社會行為顯著優於六年級。而楊惠婷（2004）、吳玉梅（2005）、林佳瑩（2006）、蘇蕙芳（2005）等人，則持年級未對利社會行為造成顯著差異的觀點。

對照李琪明（2004b）探討我國國中小校園道德氣氛之研究中，發現國小學

生於關懷道德氣氛之知覺感受，顯著較國中學生良好，但國、高中階段之比較目前則未有研究，又由於上述國內研究對年級遞升對學生利社會行為產生何種影響，目前尚未有一致定論，故教育階段可視為探討關懷主題時，值得討論的理解重點之一。

（三）就家庭狀況而言

以學生家庭父母組成情形來看，羅瑞玉（1996）發現無論是關照、救助或合作等利社會行為傾向，皆以單親家庭的學生最低，而利社會行為表現上，亦是單親家庭子女最為不利；由郭怡汎（2004）的研究中，亦可歸納出雙親家庭學童利社會行為傾向及表現，大致有顯著優於單親或他人照顧家庭學童的趨勢；郭玉燕（2006）發現折衷家庭學童利社會行為表現，顯著優於單親家庭學童，上述研究皆以國小階段學生為對象。而賴敏慧（2003）對 3937 名國中學生之調查研究，卻獲得不同家庭型態學生利社會行為表現未有差異的結論。此外，以兄弟姐妹數及出生序情況而言，多數研究傾向認為沒有顯著差異（林佳瑩，2006；羅瑞玉，1996；楊惠婷，2004；郭玉燕，2006；謝佳鳳，2006）。

Noddings(1984)闡述關懷倫理學意涵時，常用自己以母親身分與子女間互動交流的情形作為實例說明，且視親子關係為個人誕生後便首先浸濡的關懷連結，可見原生家庭的構成類型，尤其是雙親的組成情形，應對個人關懷經驗有重要影響。但在家庭其他成員的影響力上，由於近年來台灣少子化的趨勢逐漸明顯，學生多為家中獨子或僅擁有一至兩個兄弟姐妹，出生排序之探討意義可能已經不若過往心理學中看重地如此關鍵，且上述眾多研究皆支持學生之手足數目或出生序，並未對其利社會傾向或行為造成顯著差異，故本研究於探討關懷議題時，亦不再對出生序問題進行討論。

（四）就社經地位而言

國內以社經地位作為探討利社會行為自變項之研究，普遍認為社經地位較佳之學生，其利社會行為較社經地位不利者有更佳的表現。如：賴敏慧（2003）、鄭麗鳳（2003）對國中學生進行研究，皆發現身屬中、中上或高社經地位之學生，

其利社會行為顯著優於低社經地位之學生，而研究樣本轉至國小學童為對象，亦有同樣結論（羅瑞玉，1996）。雖關注探討社經地位與利社會行為之相關研究較少，但由上述研究結果，仍可發現社經地位對學生之利社會行為有所影響。而Bosworth(1995)之訪談研究中，亦發現來自中產階級背景的學生，能對關懷內涵提供更為豐富的詮釋，顯示不同社經背景條件可能使學生關懷付出或理解產生差異，可於本研究中進一步探究。

（五）就地區而言

郭怡汎（2004）以屏東縣市國小普通班學童為樣本，發現都市及鄉鎮地區學童之利社會行為上，表現皆顯著優於山地地區學童。羅瑞玉（1996）以台灣地區國小三至六年級之學生為對象，亦發現偏遠地區學生利社會行為顯著低於縣、市與鄉鎮地區之學生。而賴敏慧（2003）於「國中童軍利社會行為之研究」中，將台灣學校劃分為北、中、南、東四區，結果指出北區學校國中童軍於幫助層面之利社會行為，顯著優於中區學生。故以國內對地區變項之研究結論，大致呈現都市化愈高、文化刺激或享用資源較豐富之地區，似乎愈有利使學生展現積極的利社會行為。故本研究以台北市國高中學生為對象，理當在關懷行為研究上有偏向積極、良性的發現才是。

除了上述變項探討外，參照Bosworth(1995)研究提及：教育現場似乎潛藏學業能力與關懷行為對等的不適宜思考連結，但究竟學業表現與學生關懷表現或認知有無直接影響，尚有待進一步釐清。國內以「利社會」、「學業」或「成績」為關鍵字或摘要，於全國碩博士論文網進行搜尋，僅獲得李雯娣（2000）一篇論文，且其內容未直接說明學業成績與學生利社會行為間的關係，可見學業成績此變項甚少在探討利社會研究時受到正視，故本研究欲將之納作研究變項之一進行檢視。

三、跨文化比較及連接幸福感概念之利社會探討

而其他與本研究相關之利社會研究，尚有木村敦（2001）自文化比較觀點，以台灣、日本大學生為對象，進行「對不同關係對象的利他行為與利他動機—台

灣與日本之比較」，這是少數涉及文化變項，並將利他對應對象區分開來討論的研究。其結果顯示：相較於日本，台灣有基於關係愈親而利他規範愈強的現象，日本大學生則是對外團體對象，諸如朋友、同事，因維持關係必要而有較佳的利他行為表現，並支持「中國人較基於由接受規範價值觀點，而日本人則偏向情感性評判作為其利他動機」之結論。關懷可視為廣義的利他表現，而我國台北市國高中學生究竟偏理或重情來思考關懷，亦值得進一步理解。

另外，黃資惠（2002）探討國小學童幸福感及利社會行為之相關情形，其中「幸福感」內涵是由家庭和諧、同儕和諧、需求滿足、生活滿意、自我滿意五個面向構成，研究發現：國小學童之利社會行為與幸福感有顯著正相關，足見學生之家庭與同儕互動品質，皆可能與其利社會付出情形息息相關。

在國內直接切合關懷議題之相關量化研究較貧乏的情況下，上述利社會行為相關文獻，正可使本研究在抉擇探討變項及進行結果討論時，有更豐富的參照與比較基礎。

陸、 小結

由上述相關研究之探討，使研究者對學生關懷議題之相關研究內涵，產生大致理解。下面依據研究年代時間順序，將本節呈現數個與關懷直接相關之重要研究，整理為表 2-4-1 以供參考。

表 2-4-1 學生關懷議題相關實徵研究一覽表

研究者 (年代)	研究主題	研究對象	研究方法	研究結論或發現
McCroskey (1992)	學生覺知教師關懷量表之建構	未說明	(量表編製)	1. 同理、理解與回應，是學生覺知教師是否關懷自己的三大要素。
Solomon 及 Battistich (1993)	學生處於關懷學校及教室社群之研究	國小學生及教師	量化：問卷調查	1. 學生視其學校與教室為關懷社群時，將對學校提倡的價值與常規產生正向認同感。

表 2-4-1 學生關懷議題相關實徵研究一覽表 (續)

研究者 (年代)	研究主題	研究對象	研究方法	研究結論或發現
Bosworth 等 人(1994)	郊區與市區 青少年學生 對關懷之觀 點探討	國中學生	質性： 訪談	1. 多數青少年學生對關懷概念 已有複雜且豐富的理解。 2. 依照學生關懷觀點之豐富程 度，可分作單、雙或三面向關懷 觀點。
Ferreira 與 Bosworth (1994)	青少年學生 關懷障礙因 素研究	國中學生	質性： 訪談	1. 學生理解的關懷障礙中，以 關懷自己障礙最少，持續向關係 圈外推展時，可能出現互惠性、 憂心暴力衝突等考量。
Bosworth (1995)	青少年學生 的關懷定義 及對關懷教 師觀點	國中學生	質性： 訪談、 教室觀察	1. 青少年學生將關懷定義看作 幫助、情感、關係、價值觀及活 動。 2. 不同性別學生對關懷定義未 見明顯區隔，反而不同種族間差 異較大。 3. 學生認為教師關懷展現於 「教學及在教室內行為」、「教室 外行為」與「個人人格特質」三 個面向之上。
Teven 與 McCroskey (1996)	學生覺知教 師關懷與其 學習及教師 評鑑關係之 研究	大學生	量化： 問卷調查	1. 學生知覺教師關懷程度越高 ，其學習成果愈佳，對教師評鑑 成績亦愈高，且自評個人在課堂 中有更多的學習。
Nelson 與 Bauch (1997)	非裔美籍學 生覺知關懷 教師行為	高中學生	質性： 訪談	1. 學生認為教師關懷表現主要 有：鼓勵、關係、挑戰、期望、 含納、關心以及幫助。
Ferreira (2000)	學生觀點中 關懷教師之 研究	中學學生	質性： 訪談	1. 學生眼中教師關懷行為可歸 納至兩個面向：在教學內容與教 學上的行為、促進良性師生關係 的行為。

表 2-4-1 學生關懷議題相關實徵研究一覽表 (續)

研究者 (年代)	研究主題	研究對象	研究方法	研究結論或發現
李琪明 (2004b)	學生感知校園道德氣氛之研究	國中及國小學生	量化： 問卷調查	1. 國中小學生知覺校園中關懷取向之道德氣氛，於同儕互動間，對尊重之感受得分最高，對形塑環境之感受次之，對友誼與歸屬感之感受較低。 2. 學生對校園之關懷知覺，因地區、學校規模、學生性別及其教育階段(年級)有顯著差異。
Thayer-Bacon、Arnold 與 Stoots (1998)	師資教育大學生界定關懷教授之研究	教育系所之大學生	量化： 問卷調查	1. 學生認為教師關懷展現的各式描述中，大致與教師教學專業、教師與學生互動、教師人格特質有關。
Garrott (2005)	學生對教師語言/非語言回饋與其學習及關懷感受之研究	學西班牙語為第二外語習之大學生	量化： 問卷調查	1. 教師在課堂中頻繁的非語言立即回饋，能提升學生學習成效，且與學生知覺自己是否被關懷密切相關。

資料來源：研究者自行整理

對上述研究加以歸納及整理後，以下針對研究主題、研究方法、研究變項與研究結果等項目，說明研究者獲得之綜合性看法。

一、於研究主題上：

將學生視為關懷議題的研究對象時，可將學生放在兩個不同角度位置上加以探討。意即，學生可以是具備主動關懷能量的關懷者(the one-caring)，但除了扮演主動關懷者的角色外，成長中學生同樣是關係中接收關懷之被關懷者(the cared-for)。然而，從上述研究中，研究者發現同時納入學生為「關懷者」及「被關懷者」身份之研究，於目前尚未受到重視。依 Noddings(1984)的觀點來看，人類身來便處於關係之中，從中獲得養育及引導，而個人對他人施予關懷時，也必定須由自身曾感受過之關懷聯繫經驗中引出，故「關懷」與「被關懷」應被視作不可

分割的一體兩面，在探討關懷議題時，同時整合兩種將使關懷議題之探討架構更加完整。

二、於研究方法上：

探討學生關懷相關議題之研究，質性與量化方法同時受到使用。檢視以質性方法進行研究者，目前多使用訪談、觀察等方式獲得資料，未來若能採取更貼近學生學校文化之俗民誌研究，或深入理解學生完整生命經驗的敘事研究等質性方法，相信可對學生之關懷倫理觀點，進行具有豐富意義的探討。然而，質性方法較無法推論、廣泛性地對學生關懷現況進行全面理解，因此，研究者希望先確立關懷之理論架構，並以量化途徑進行研究，但仍肯定由質性方法探究關懷的重要性與價值。檢視現有量化研究部分，以問卷調查方法進行研究者居多，但已有的量化研究設計中，其內容通常僅鎖定單個關懷關係為範圍，比如：師生關係、同儕關係僅擇一，卻未有包含多元關懷關係納入之完整研究設計或量表內容出現。故本研究於研究架構及問卷設計時，希望補足過去對關懷關係探討時的侷限性。

三、於研究變項上：

綜合上述研究看來，許多背景變項諸如：性別、種族、年級、社經條件、學校所在位置、學校規模等，皆可能造成學生關懷經驗、內涵理解或實際行動上的差異，但目前尚未產生一致性結論，仍有持續探究的空間。礙於種族對學生關懷的影響，可能尚有許多其他中介因素加以介入，無法簡略說明種族身分對應關懷的關係究竟為何，再加上研究者設定之研究範圍，鎖定台北地區學校之國高中學生為對象，學生之族群、學校所在地區或其規模大小，變異程度可能較不明顯，故本研究先專注於學生數個個人背景變項，即性別、教育階段、家庭組成、社經地位，與學業成績進行討論。

四、於研究結果上：

多數研究皆正向肯定及支持「關懷」對學生的重要意義，並發現它會對學生課業學習過程與結果產生影響，亦與學生如何看待其學校氣氛及教師有密切關聯。透過研究結果尚可知，由國小至大學等各年齡階段的學生們，他們無論對「關

懷」本質及其相關認知，抑或對教師於行為中展現的關懷，都已在心中搭建出其基本雛形，而並非懵懂無知。他們身處關懷關係間，摸索自己如何看待及實踐關懷，同時領會他人對自己的關懷付出，穿梭在真實與理想間拉鋸個人心中的道德圖像。此外，「關懷」雖然是十分抽象，且頗難用簡單詞彙涵蓋其內涵的複雜概念，但聚合眾多關懷相關議題的研究結果，仍可嘗試梳理出數類較具象的面向來界定「關懷」，尚進一步探討與論析之。

第五節 關懷整體概念架構之建構

基於文獻探討結果，本節依序說明本研究之核心概念，被動接收之「關懷感受度」與主動表現之「關懷三大向度」其定義與內涵，並提出本研究關懷概念整體架構。

壹、 關懷感受度之定義及內涵

本研究之「關懷感受度」，係指個人身處被動「被關懷者」角色時，感受到來自外界對自己的關懷程度。以學生而言，來自家庭、同儕與師生關係間的關懷，應是其人際關係圈中最直接且重要的關懷來源之一。因此，本研究探討關懷感受度時，由「家庭關懷」、「同儕關懷」與「教師關懷」三大分量進行探討。

透過文獻探討後，研究者發現 Solomon 及 Battistich(1993)、李琪明(2004b)等人使用「尊重」、「友情與歸屬」、「環境形塑」之關懷面向，頗能囊括探討關懷內涵時，提及關懷為一種尊重態度(Thayer-Bacon, 1998)、又關懷係建立在關係情感交流上(Noddings, 1984/1992/1999)等觀點，可作為探討關懷感受度之基礎內容架構。而檢視「環境形塑」的內涵，其中所指偏向抽象關懷氣氛與文化營造，而非硬體環境或物資，故研究者認為以「氛圍」取代原有用詞「環境」較為貼切。

此外，參考 Mayeroff (1990/1971)主張關懷係助人成長並助人實現自我的看法，顯示輔助他人成長，或與他人相互扶持、共同邁向更佳自我實現，亦可作為探討關懷品質的重要面向討論。而「教師關懷」中除包含原有基本內容架構，尚根據 Ferreira(2000)、Thayer-Bacon、Arnold 與 Stoots(1998)等人之研究結果，額外添入「專業行為與信念」此面向，包含教師在課程與教學領域上的表現，以及擁有適切人格特質或待人信念，此皆被視為教師稱職其專業身分所應具備之關懷面向。

基於上述文獻歸納結果，進而形成各分量表之內容變項如下：

- 一、 家庭關懷：包含「尊重」、「親情與歸屬」、「氛圍形塑」，以及「協助成長」。
- 二、 同儕關懷：包含「尊重」、「友情與歸屬」、「氛圍形塑」，以及「相互成長」。

三、**教師關懷**：包含「尊重」、「溫情與歸屬」、「氛圍形塑」、「協助成長」，以及「專業行為與信念」。

上述各內容變項用語，例如：「親情」、「友情」或「溫情」，「協助成長」與「相互成長」之區隔，係由於放入不同關係對象間而有所調整，但大致內涵相似。

貳、 關懷知、覺向度之定義及內涵

本研究提及之關懷「知向度」及「覺向度」，皆是指個人身處主動「關懷者」角色時，心理思考關懷所持觀點的內在傾向。個體願意肯認關懷必要性或付出關懷的原因，可能基於相異立場出發，而研究者依據文獻探討結果，大致將其劃分為偏屬理性層面之「認知思維」，以及偏屬感性層面之「情意感受」兩大向度，分別代稱為「知向度」與「覺向度」進行討論。根據眾學者專家對關懷相關論述及研究結果，歸納形成關懷知、覺向度概念架構，其內涵如表 2-5-1 所示。

對於「知向度」、「覺向度」兩大向度，其定義以及隸屬向度下的各成分內涵，加以說明於下。

一、**知 (knowing)向度**：指由認知思維之層面肯定關懷。其中主要包含成分有體認責任、不傷害原則、互惠，以及尊重信念。簡述其內涵定義，「體認責任」即代表個體意識到處於關係間自己擁有的責任；「不傷害原則」係訴求不傷害作為個人道德原則；「互惠」重視的是關懷獲得的回饋或相互性；「尊重」是對生存樣態與價值的肯定與尊視。

二、**覺 (feeling)向度**：指由情意感受之層面肯定關懷。其中主要包含成分有同理與移情、相依聯繫感、愛與被愛需求，以及正向感受。簡述其內涵定義，「同理與移情」意指個體能轉化至他人立場加以領會及理解其處境或觀點；「愛與被愛需求」則強調關係間有情感交流、愛與被愛付出的渴望；「相依聯繫感」即指感受關係緊密相連的依存；「正向感受」原為 Noddings 所述之「欣喜」(Joy)概念加以擴展而來，以「正向感受」一詞，較能泛稱關懷中體驗至諸如喜悅、成就感、滿足感等正向情意回饋而使用之。

表 2-5-1 關懷知、覺向度概念架構表

關懷向度	各向度成分	相關理論論述或實徵研究發現
知 向 度 ： 關 懷 中 認 知 思 維	1. 體認責任 (recognize responsibility)	<ul style="list-style-type: none"> ◇ 由關係間生成的連結自我概念，理解個人在關係中的責任 (Gilligan, 1988) ◇ 基於個人與外界的關係聯繫，升起道德上不得不的責任應許 (Noddings, 1984) ◇ 等同於 Tronto(1993)界定關懷歷程中的關心、照料階段，個體評估其處境後，體認關懷的必要，瞭解自己應滿足他人缺失的需求
	2. 不傷害原則 (no-harm principle)	<ul style="list-style-type: none"> ◇ 訴求維持關係及不傷害的道德內在評斷原則 (Gilligan, 1982)
	3. 互惠 (reciprocal)	<ul style="list-style-type: none"> ◇ 在意關懷是否能達成互惠回饋，在關懷他人的意願建立在他人如何對待自己的基礎 (Ferreira & Bosworth, 1994)
	4. 尊重信念 (respect)	<ul style="list-style-type: none"> ◇ 視他人值得獲得關懷，抱持願意聆聽、接納及包容的尊重態度 (Thayer-Bacon, 1993) ◇ 將尊重視作個人內化的價值 (Bosworth, 1995)
覺 向 度 ： 關 懷 中 情 意 感 受	1. 同理與移情 (sympathy and empathy)	<ul style="list-style-type: none"> ◇ 以全神貫注及設身處地的心理狀態，感受對方的處境及立場 (Noddings, 1984) ◇ 對他人所處脈絡的獨特性能敏銳付出同理感受 (Gilligan, 1982) ◇ 移情是能理解他人如何感受 (Bosworth, 1995)
	2. 相依聯繫感 (mutually connection)	<ul style="list-style-type: none"> ◇ 體驗關係中彼此相依相繫的感覺 (Noddings, 1984) ◇ 領會在關係間彼此相互牽連的關懷聯繫 (Bosworth, 1995)
	3. 愛與被愛需求 (need for love)	<ul style="list-style-type: none"> ◇ 在關懷關係中感受到愛與被愛的交流 (Noddings, 1984) ◇ 體驗愛與被愛的情感是關懷中的重要部分 (Bosworth, 1995)
	4. 欣喜/正向感受 (joy)	<ul style="list-style-type: none"> ◇ 由關懷付出中獲得喜悅回饋，能增強個人達成關懷理想付出 (Noddings, 1984)

資料來源：研究者自行整理

參、 關懷行向度之定義及內涵

本研究提及之關懷「行向度」(action)指個人身處主動「關懷者」角色時，外在表現關懷具體行動的實際作為。依據相關文獻整理，關懷實際行動表現可歸納為幾個重要概念，分別說明於下：

- 一、 **回應 (responding)**：Noddings (1999)認為「對他人的關懷，有所察覺、接受並賦予回應」是被關懷者於關懷關係中可提供的珍貴奉獻。此外，Tronto (1993)分析關懷完整歷程時，於最後階段「關懷接收」(Care-receiving)中，亦論及被關懷者對所受關懷做出回應的重要，可見「回應」係作為被關懷者轉被動於主動的基礎行為。而於現實生活中，此種抽象察覺、接受或進一步積極回應的概念，可引申為個人對各種人、事、物，有珍惜正視其價值、心存感恩、或表達感激之意等的表現。
- 二、 **幫助 (helping)**：Mayeroff (1990/1971)所謂協助他人能達成自我實現，可視為一種較長程及深遠的幫助，而 Bosworth (1995)對青少年之訪談研究中界定之「幫助」，則包含日常生活上的幫忙、提供服務、解決疑難問題，以及給予意見與建議等多種實際表現。
- 三、 **分享 (sharing)**：由 Bosworth(1995)研究中發現，與他人分享自己擁有的事物，是青少年學生認定的重要關懷定義之一。而進一步分析分享此概念，尚可將之區分為兩大類，一是對於具象實際物資的分享，另一種則是指想法或資訊上的分享行為。
- 四、 **時間付出 (spending time)**：此為參考 Bosworth(1995)界定關懷範疇中活動 (Activities)下「花時間與他人共處」、「聆聽與被聆聽」此概念所擴展而來。此處定義之「時間付出」，是指個人願意將自己的時間或心神投注於關懷對象上，試圖貼近、親近、深入理解或傾聽之。這些行為皆是實現Noddings(1984: 69)提及關懷者心理狀態「全神貫注」、「設身處地」的實際活動。而對待未有實際生命的事物而言，個人雖不能透過聆聽其心聲，但仍能花時間去接觸之，或透過主動了解、探究相關資訊，表現出自己對其付出的關注與在意。

此外，參考 Noddings(1984/1992)提出數個關懷議題，包含：自己、關係圈內的人、陌生與遠處之人、動植物與地球、人為世界與知性理念等關懷內涵，本研究將關懷行向度的付出對象，界定為：自己、家人、同儕、教師、社會、自然世界、人為世界，以及知性理念共八大類進行探討。其中，就除自己、家人、同儕及教師以外數個定義較廣泛或抽象的類別，加以界定於下。

一、 **關懷社會**：本研究之「關懷社會」，偏重於探討學生對「社會他人」的關懷付出，即指學生面對不認識的陌生人，或日常生活中接觸卻無特定關係之對象的關懷表現。

二、 **自然世界**：本研究所謂「關懷自然世界」，主要係指探討學生對動植物及保護自然環境與地球的關懷表現。

三、 **人為世界**：研究中所指之「人為世界」，狹義界定為學生在生活中使用的一切人為創造物品，而未包含人類所創造的抽象文化內涵。學生關懷人為世界，即解釋為學生願意妥善使用物資、珍視物資的價值。

四、 **知性理念**：「知性理念」其定義可擴展至相當豐富，囊括人類所創造的各種抽象概念、知識、學問以及信念等，但由於以學生現有生活範疇來談，課業知識的學習，可以視為其日後進一步接觸更豐富知性理念的原始起點，故本研究稱之「關懷知性理念」，僅狹義侷限為學生樂意對課業內學習及課業外知識探索，展現出積極親近及付出的良性態度。

本研究之「關懷行向度」，即由上述回應、幫助、分享、時間付出等關懷表現，對應八大類關懷對象，以「雙向細目表」方式形成初步內涵，後透過正式問卷因素分析結果，最後確定為五大面向，分別是「對家庭成員」、「對生活周遭他人」、「對師長與校園環境」、「對社會、自然與人為世界」，以及「對學習及信念」之關懷行為，加以討論。

上圖左側架構，代表個人處於被動接收身分時，覺知外界對自己關懷的程度，稱為「關懷感受度」。它是由學生生活世界中，三類重要關係對象提供的關懷加以組成，包含來自家庭、同儕與師生關係的「家庭關懷」、「同儕關懷」，以及「教師關懷」，故線段以反向的箭頭代表之。而上圖右側架構，則顯示學生身為關懷思考及行動主體，展現知、覺、行三大向度的表現。其中，「知向度」、「覺向度」係指學生對關懷的內在思考及體認類型，而「行向度」則是指學生對關懷展現的外在行動。而此三大向度在探討時，皆含納不同關懷付出對象進行討論。最末，位於上圖中最下層框格內的文字內容，則分別代表各概念下隸屬之內容成分。

