

關懷倫理學與和平教育

時間：2011.05.14（六）

閱讀文章：Page, J. (2008). The ethics of care and peace education. In J. Page (2008). *Peace education: Exploring ethical and philosophical foundation* (pp.159-184). Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.

導讀人：黃春木

壹、內容摘要

6.1 關懷倫理學的出現

Carol Gilligan 是關懷倫理學的奠基者，1982 年以 *In a Different Voice: Psychological Theory and Woman's Development* 一書，為倫理學別開生面，不同於傳統倫理學（尤其 Lawrence Kohlberg 和 Immanuel Kant）之著重普遍、規則、權利、責任、正義，關懷倫理學比較關切個殊處境，與營造人際關係所需的價值，例如培育、仁慈、同情等，並強調以實際行動關心他人。

關懷倫理學在教育方面有許多支持者，而以 Nel Noddings 最重要，1984 年發表 *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*，著重「倫理的關懷」，關懷是一種人我之間相互連結的特別關係、一種社群的建構、一種對於他人需求的全神貫注，而教學的過程正是如此，關懷應優先於對課程的重視。孩子們感受到被關懷，同時能學會去關懷他人，才能確保教育的成功。

當我們將「和平」界定為建立合作及和諧的關係時，和平教育便可以分享關懷倫理學的諸多觀點。關懷倫理學有別於近代以來影響深遠、意圖宏大的義務論或功利論倫理學（deontological and utilitarian ethics），在戰爭議題上，Noddings 著重的是類如「不殺生」（ahimsa）或者非暴力的概念，並在 2004、2008 年就和平、和平教育發表專文。

綜合贊同學者的觀點，關懷倫理學強調關係、個殊及局部，趨向小我、家庭、情感及脈絡、需求等，正義論著重公共、國家、理性及權利、原則等。關懷倫理學並不尋求缺乏社會脈絡的權利或正義的普遍性原則。

此外，關懷並非簡單的概念，涉及多重繁複的經驗，包含許多人際間細膩敏銳的覺知、互動及施予。P. Bowden 將關懷的內涵從四方面分析，包括母愛、友愛、護理，和公民關係；將關懷與公民行動連結，擴大了關懷的意涵而及於社會。M. Ford 和 K. Pepper-Smith 則將關懷與知曉（intelligibility）連結，關懷之時即在對他人進行理解。R. Manning 有類似看法，關懷包含了道德的關注、同情的理解、關係的覺知，和主動的回應等。真理（truth or satya）並非存在於抽象中，而是存在於關係裡。

關懷涉及的議題甚廣，譬如：道德困境或疑慮、在個別脈絡下維護權利、生理及心理痛苦的忍受等。許多對於關懷倫理學的批評富有啟發性。一個主要觀點是關懷倫理學不適用於一些專業情境，尤其是護理工作；在親近陌生人上，關懷倫理學的關懷性質有所侷限。

將此種關懷作為倫理學的一個準則，失之盲目且浮濫，同時無法具體告訴我們要做甚麼。關懷的概念常過於侷限、個人化、終極性及非政治性，無法擴展超越，也無力處理當代世界的政治問題。

另一相關的批評集中在關懷概念的不確定，欠缺方向、內容，具有反智傾向，過於主觀，且會侷限於內部循環。Noddings「全神貫注」(engrossment)此一概念是假定協助者與被協助者無直接關連，因此協助者(如美國兒童)應該與被協助者(非洲飢餓的兒童)產生直接關聯，而無關所謂道德義務。然而，關懷的對象其實應該要包括身邊與遠方的人們。將關懷的性質做了限制，使得關懷倫理學不能與正義倫理學互補，變成是取捨的關係；但是，關於後者仍應該加以重視。

雖然對關懷倫理學有諸多批評，但關懷確實已經成為一個備受重視的倫理學概念，而且在思考實踐正義的同時，也必須考量關懷的概念。

6.2 關懷倫理學與和平教育的先導者

批評者可能會認為關懷倫理學了無新義，因為相關概念在古典倫理學裡其實已經涵括。古希臘畢達哥拉斯學派後期學者 Aesara (Aesara of Lucania, 4th or 3rd century BC)，在 *On Human Nature* 一書關於正義的討論中，已然帶進愛及關懷的議題。Aesara 以一個架構分析人的本質，包括心魂 (soul of mind)、精神 (spiritedness)，和慾望 (desire)。心魂代表分析思考、精神代表力氣和能力，而慾望則預示了愛和仁慈，三者構成整體，缺一不可。Waithe 以 Aesara 關於慾望的內涵討論一個直觀原初的法律系統，這樣的系統以愛為特性(憐憫他人、仁慈或自尊)，關切個別的需求，而所謂正義是憐憫和包容，這是個人性的，重視對於個人處境的理解。這與關懷倫理學屬意的特質相當。此外，透過「和諧」概念的表達，則極其微妙地對於和平做出強調。婦女維持家庭和諧，猶如男人有責任維持城邦生活的和諧。和諧關係來自於對正義和仁慈的統整理解。

另一方面，許多主要宗教傳統中(包括猶太教、基督教、儒教、佛教、印度教、伊斯蘭教)對於倫理的主張，亦頗能支持關懷倫理學的觀點。

奧古斯丁 (Augustine, 354-430) 從柏拉圖及其他人關於信、望、愛的探討中附加了神學上的意涵。奧古斯丁界定道德為「公正地安排明愛 (caritas)」。Watson 將明愛理解為關懷，藉以探討為何關懷倫理學可以作為和平教育的基礎。Watson 分析出三個獨特的要素，包括關於利他人文價值體系的組成、信念與希望的灌輸，以及對待自我和他人敏銳度的培養。而在運作上，則涵括助人及信任關係的發展、正面及負面情感表達的促成與接納、教與學關係詮釋的促進、以及支持、保護、改正環境的提供等。然而，這些因素無法直接作為基礎，用來教育個人追求和平。

若視關懷倫理學為愛的倫理學，中世紀阿奎納 (Thomas Aquinas) 關於行善 (beneficence) 或仁慈作為一種德行，而歸結於明愛或愛的思想，將有所啟發。同時，阿奎納認為並無普遍法則決定相關課題，個別情境必須衡量。行善應可被關懷倫理學所贊同，在和平教育上也應列為內容之一。特別的是，阿奎納認為最偉大的仁慈是在戰時幫助他人，即便對方是陌生人。這等觀點在 E. M. Remarque 1929 年發表的反戰小說 *Im Western Nicht Neues* 一書，可以獲得印證。

奧古斯丁和阿奎納對於「明愛」的看法有所曖昧不明，一個人應該毫無保留地愛他人，

但愛也會迫使個人參與戰爭。關於愛比較會導向戰爭或和平的辯論，應該考量所謂正義之戰。支持戰爭乃來自於保衛無辜人們免於毀滅的緊急狀態，正義之戰的觀點使關懷倫理學得從正義及結果的審度中尋求平衡。

關懷倫理學亦可從存在主義找到強烈的關連，Noddings 也曾界定關懷為「在關係中的存有」或「在世界中的存有」，並且特別從齊克果 (S. Kierkegaard) 的思想中獲得啟發，譬如愛鄰居、愛你所見之人的重要性。

尼采 (Nietzsche) 詮釋生命是與道德法則和社會的直接衝突，他抗拒原則，反對仁愛的行為出於贖罪或宗教義務。關懷倫理學的觀點也是反對法則的主導，仁愛應是自然的，屬於本體論的，是一種存有的方式。但尼采的觀點也可以用來批評關懷倫理學。尼采認為關懷隱藏一種輕視、一種自我主義，他反對表面做作的關懷成為當時代的宗教性儀式。尼采的觀點呈現了關懷的諸多歧義，而和平教育和宣傳的討論，也同樣要正視關於自我主義的曖昧性之辯論。

海德格 (M. Heidegger) 關於「在世存有」(*In-der-Welt-sein*)、「此在」(*Dasein*)、「時間性」(*Zeitlichkeit*)、日常性 (*Alltäglichkeit*) 的探究，對於關懷倫理學均有啟發。海德格認為真實乃存在於日常的關係，我們的存在來自於我們如何與他人相關。這種本體論的關連，正是關懷倫理學的重要面向。不過，海德格與納粹的關連無法讓人忽略。關懷親近者之餘，如何關懷不親近者，以及不被期待親近的人？納粹關懷的就只是自己人。海德格的學生列維納斯 (E. Lévinas) 和里格爾 (Paul Ricoeur) 解決這個問題的方式，不是否定海德格對他人的強調，而是更全面地解讀如何在他人中發現存有，以及戰爭如何隱匿他者做為人的本質。

列維納斯的猶太血統、家人死於大屠殺，自己曾被囚於集中營的經驗，使得他至為關切和平與暴力的課題。列維納斯認為戰爭的本質使得戰爭與總體關連密切，而和平則是個別人與人之間的認同。他倡議和平遠多於呼籲消除敵意，和平是一種關係，表現為對他人的接納，以及回應不准直接接觸他人的禁令。1974 年，列維納斯提出 one-for-another 的狀態，這不是一種承諾，而是一種對於鄰居不會漠不關心的狀態。至於列維納斯理解的哲學，已非傳統認知的對智慧之愛，而是在愛中組成智慧。列維納斯對於和平的見解，來自於他對雅各聽到以掃 (Esau) 以武力迫近時感到害怕及焦慮的反應加以分析。要打開平坦途，就是要把遇到的他人當人看待。

里格爾在 1990 年就自我與他人發展出一種辯證的連結，自我唯有透過他人才能建立；仁愛及關懷不是出於責任，而是出於自我固有的與他人關連的本質。

6.3 關懷倫理學與和平教育的關鍵課題

關懷倫理學常被描述為 (或從屬於) 女性主義倫理學 (Feminist Ethics)，但吊詭的是，關懷倫理學又常為女性主義倫理學所批判。兩者應該釐清，但我們確實需要一種足以包含兩性的關懷倫理學，尤其應該納入男性的關懷 (male caring)，而非將關懷者的角色歸諸於女性，男性的角色則一直是戰士。將女性特質屬於私領域、男性特質劃歸於公領域的二分法，將使關懷僅能侷限於私領域。我們需要一個足以在公領域治療及復原創傷的關懷倫理學。

S. Baron-Cohen 論辯男性特質適於制度化 (systemizing)，而女性適於關懷的觀點。I.

Hakvoort 和 L. Oppenheimer 從許多關於和平教育的論文中發現，男孩子傾向於從全球層面檢視和平，忽視國與國間的戰爭，女孩子則會把人際間的和平納入考慮。但這是社會建構的結果，或者是性別內在的差異？

第二個課題是「關懷做為一種德行」，許多學者支持這個觀點，甚至論及傳統倫理學（譬如柏拉圖、亞里士多德哲學）沒有將關懷納為德行的疏失。關懷倫理學有助於將仁慈納為一種德行，休姆（D. Hume）觀點有所啟發：仁慈起於同情和想像，由此而讓自己能夠為他人設身處地。這還不是關懷，但已經相似。H. Sidgwick 則將情感而非理性置於行動的中心，這也類如關懷倫理學。但 Sidgwick 也注意到類如愛國主義（patriotism）的情感也可能會引導出殺人的承諾，情感或倫理道德是和平的基礎，也可以是戰爭的基礎。

關懷倫理學可以視為基督教關於愛的倫理學的世俗版本。Z. Bauman 指出當代倫理學應包括對於他人的關懷，對自我的認同可經由與他人互動來界定。關懷他人甚且應該成為後現代倫理學的重要內涵。

第三個課題是「關懷倫理學做為情境倫理學（Situation Ethics）」。J. Fletcher 指出律法統治或律法主義無法提供關懷倫理學參考，因為不能制定一個適於各種情境的法律；唯有透過愛的引導，才能在各種特定情境中進行，與個別的人做出關懷的互動。培育與仁慈的價值應優位於權利和責任，後者與權力和宰制往往微妙連結。

第四個課題是把關懷倫理學連結於足以將世界導向更為人道、和平的行動，Sara Ruddick 是代表。Ruddick 認為關懷的典型是產婦經驗（maternal experience），可以用來做為女性主義和平政治學的基礎。但這樣的論述過於狹隘，連未曾生育的女性也無從具備所謂的產婦思維。一個批判的觀點是，現代社會因為欠缺有效的父職典範（fathering），使得年輕男性無從學習自信自尊，所以須藉由暴力和戰爭來證明自己。Ruddick 以關懷倫理學的觀點強力批判軍國主義（militarism），但再次強化男女性別的對立。若將女性角色歸屬於私領域的關懷，她們因此就與痛苦及衝突的現實世界疏離了，而女性主義對於戰爭和暴力的抗議將被持續忽略。J. Tronto 歸納性別二分的說法，發現一般的看法是男性關懷議題，女性關懷人。Tronto 認為關懷必須擴及政治生活，不應人為地將道德與政治分離、將公領域與私領域分離、將個人經驗與這個世界分離。倫理學應正視這些界線，並以行動超越。過去我們一直被灌輸：政治必然是屬於非道德或反道德的，個人觀點必須臣服於這些界線。和平教育的挑戰就在於得提供另一種世界觀。

J. Kunkel 是另一位設法連結關懷倫理學與和平教育的學者。他質疑 Ruddick，認為關懷他人及保護孩子的安全也是戰爭的肇因之一。事實上，Ruddick 在其著作後半部也反省了所謂「產婦式和平」（maternal peacefulness）的迷思，並且指出婦女在戰爭時期也常充滿愛國主義。Kunkel 認為 Gilligan / Noddings 的關懷僅及於有關係連結之人，這是有所侷限的。在多數情況下，戰時保護自己孩子的呼籲常訴諸抽象原則，但關懷倫理學卻認為我們應該直接訴諸關懷。換言之，在戰爭中的各種訴求呈現的是一種隱藏的義務論（有責任保護所愛之人）或隱藏的因果倫理（若不能擊敗敵人，我們所愛之人將遭受傷害），而非關懷倫理學。

Kunkel 在關懷倫理學與和平政治學探究上的貢獻，在於洞悉關懷的性質。他認為關懷的性質是對話的，關懷的基礎是信任。Kunkel 依據羅傑斯治療（Rogerian Therapy）提倡對話才是關懷的真正形式。國際政治紛爭的理解與處理也應該是經由對話及協商，而不是武

力。Kunkel 亦認為關懷沒有理由只適用於個人間關係的微觀層面，而不適用於巨觀的社會政治領域。這樣的對話觀也適用於教育，P. Freire 對話教育的理論及實務早已有所論述。師生之間的關係應是對話及溝通的，學習者的發言應予關注。

至於信任，Kunkel 認為這是所有人際互動的基礎。雖然信任會因俗世的災難或彼此做出可怕的事情而喪失，但關懷者帶來慰藉足以讓我們重返信任的原初狀態。Hobbes 視他人為敵人有其英國內戰（English civil war，清教徒革命）的歷史背景。關懷是人類的核心特質，亦是關懷倫理學的核心特質，無需發明或創造。信任、關懷、和平屬於人類事務的本然秩序，只是有時會被創傷或結構性的事件所破壞。正是因為大力的軍事訓練和宣傳，從而關懷、信任與和平才變得更加明確堅實；如果關懷、信任與和平不是與生俱來，如果 Hobbes 是對的，那麼時間和資源的投入幾無必要。

6.4 關懷倫理學應用於和平教育

R. Eisler 為關懷倫理學與和平教育建立一個特別的關係，視關懷為和平教育的一個關鍵。她認為關懷包含著關懷我們自己、關懷他人以及關懷自然生態三者，不應以女性範疇為限，一個充滿和平與非暴力文化的社會可名之為夥伴關係的社會（partnership society）。教育的挑戰就在於如何教授營造夥伴關係的技巧，亦即是如何關懷自己、關懷他人、關懷環境的技巧。

和平教育的根本即是關懷的關係，包括個人間和群體（如國家）間的關係。和平教育應包含國際關係破損的課題以及未來如何防範的課題。個人間關係破損的課題，也是和平教育要加以關注的。和平教育要在個人間、群體間增強和諧、合作的關係，建立關懷的關係。

一個和平的世界並非沒有痛苦，痛苦是與生俱來的；和平的世界是一個人人關懷及努力減輕痛苦的世界，這包括拒絕承諾創造不必要痛苦（譬如戰爭）的行為。

關懷倫理學應該包含不強調權利和責任，以及聚焦於關懷個人。促使關懷倫理學與和平教育關連的是導致戰爭之一項重要因素是權利與責任，尤其是國家權利與責任。交戰的民族主義與受害的集體經驗會引發衝突事件，也會投射到世代之間。Isaiah Berlin 指出國家受害的感受是促發激進民族主義的重要原因。就關懷倫理學言，權利與責任應從屬於關懷之下，或至少要予以平衡，不能關注於 B. Anderson 所謂的「想像的共同體」。簡言之，對於國家榮譽及責任的關心應從屬於對於個人的關懷之下。

從關懷倫理學到和平教育的應用能在教室展現，展現於師生之間培育與鼓勵的關係。和平教育學（peace pedagogy）包含發展和鼓勵一種溫暖的關係、設定行為的界線、關心學生的未來，以及促使行為調整是由因果的瞭解而非責備所產生。發展和諧與合作的關係，是讓學生瞭解和平最實際的作為。

關懷倫理學的取向可以支持教育和教學，卻未受到應有重視，和平教育往往內含在教育方案中，卻也常未受到注意。如何讓其明確化，是必要的努力。

6.5 總結

關懷倫理學及導向和平教育的優點在於關注特定的人，自我乃由與他人直接的關係中所建立。由此而應用於和平教育，重點在於戰爭及不正義的事件中充滿非人化的傾向；和

平教育的一個重要元素是：把敵人當人看 (humanizing)，把受苦的人當人看。關懷倫理學即強調與他人分享共通的人性 (humanity)。

關懷倫理學的缺點在於僅能關懷身邊親近的人，這是一種有所選擇的同情。糟糕的是，關懷的概念可以用來支持戰爭和社會中的自私行為，因為我們關懷或必須關懷親近的人，保護我們認為需要保護的人。因此，我們需要更為普遍的關懷倫理學，或至少要與其他的倫理學觀點取得平衡。如此一來，方能為和平教育的概念與實施提供有力的基礎。

儘管有許多作者與資源，關懷倫理學是晚近的發展。儘管應該要朝向更普遍的層面，但關懷倫理學常被視為女性主義倫理學。關懷倫理學與和平教育有許多潛在的連結，和平的根本是關懷和關係，關係則包括個人之間和群體之間，在更深的層次上，還涵蓋人與環境的關係。關懷倫理學不強調卒與戰爭連結的權利和責任，關懷意味著關懷個體，核心是和平。關係是教育過程的關鍵，在此過程中，學習培養和支持關係。關懷倫理學意含著教會學生去關懷他人，而這正是和平教育的關鍵使命。

貳、評論

本文引用十分豐富的文獻探究關懷倫理學、和平教育，以及兩者的關連，且正反論辯，因此架構是不易簡化的；而在有限篇幅中引經據典，重要概念多只能點到為止，如果讀者的背景知識不足，在理解上將不免受限。

不過，在多方論述中，本文對於關懷倫理學的「關懷」性質做出了相當仔細的分析與批判，指陳其強化男性女性二分的隔閡，有效性僅能侷限於相互依存、彼此親近的人際關係，但又因此而潛在地與戰爭行為有所連結。若要試圖修改關懷倫理學的缺失，應該要將關懷的行動提升擴展於公領域、政治課題、普遍範疇的理解與處理，並與其他的倫理學，尤其是正義論，維持互補或平衡的關係。

本文作者最終將關懷視為和平及和平教育的關鍵內涵，並以對話、信任強化其基礎，以和諧、合作界定關懷或者和平取向中應有的關係。這樣的論述，其哲學理據應是安立於「人在關係中存有」，以及「自我乃經由與他人的關係中完成」，這裡頭有宗教信仰的根源，亦有個人切身的經驗與感受。作者顯然主張關懷、和平是人之本性的自然流轉與展現，而不是外在法則的建構與遵守，並且將關懷及和平直以德行界定之。如何瞭解這些論據與論證，本文並無法清楚交代，顯然這是「和平教育學」尋求確立時必須正視的挑戰。

參、議題討論

1. 作者傾向於在倫理學上、在現實世界中放棄權利與責任，是否合理可行？
2. 男性特質或父職 (fathering)，有何內涵可據以為關懷的概念 (male caring) 與行為基礎？
3. 設身處地、同情的瞭解做為一種能力、素養，或者本質，如何證成？如何教育學生習得（做為能力或素養）或展現（做為本質）？
4. 我們自己曾有過 No person is an island (人非孤島子然而立) 或 We are the world (四海一家) 之感嗎？又該如何在教學中讓學生產生此種深刻的超個人 (transpersonal) 存有感受？這樣的感受經驗又如何可以成為關懷行動與和平教育實施的基礎？