

DOI: 10.6994/JET.202312_5(2).0003

关怀型对话理论之“我”的对话与大专语言教学：以古典文学和华语二语教学为例

The “I-me” Caring Dialogical Theory and Tertiary Language Teaching: Using the Chinese Classical Literature Teaching and Chinese as Second Language Teaching as Case Study

刘海莲*
Lew Hoi Len

摘要：本论文“关怀型对话理论之‘我’的对话与大专语言教学”建立于内尔·诺丁斯 (Nel Noddings) 的关怀理论 (Caring Theory) 基础之下，其中对话是关怀理论的元素之一。在教育领域，关怀理论一般运用于师生的教学活动，以加强双方“我与你”的密切关系。然而除了“我与你”的关系之外，还有“我与我”的对话关系。本论文尝试在诺丁斯的关怀理论基础之下提出“关怀型对话理论” (Caring Dialogical Theory)，强调“我与我”的对话，即提出新的关怀关系——“我与我”的关系，这个出现在学生内心的“我与我”的对话，即是“我与我”关系的发现与建立。此“关怀型对话理论”将为语言教学——不管古典或现代之华语二语教学，皆能带来工具性与人文性的结合，有助于提升大专生的思想与情感教育。

关键词：关怀型对话理论，“我与我”对话，古典文学，华语二语，语言教学

Abstract: This paper, “The ‘I-me’ Dialogue of Caring Theory and Tertiary Language Teaching,” is based on Nel Noddings’ Caring Theory, in which dialogue is one of the elements of Caring Theory. In the field of education, Caring Theory is generally

* 刘海莲，马来西亚拉曼大学中华研究院助理教授。Email: lewhl@utar.edu.my

applied to the teaching and learning activities to strengthen the “I-You” relationship between the teacher and student. In addition to the “I-You” relationship, however, there is also the “I-me” relationship in dialogue. This paper attempts to propose a “I-Me” Caring Dialogical Theory that based on Noddings’ Caring Theory in a tertiary language teaching classroom, i.e., to propose a new caring relationship, the “I-me” relationship. This “I-me” dialog that appears in the students’ heart is the discovery and establishment of the “I-me” relationship. This “Caring Dialogical Theory” will bring about a combination of instrumentality and humanity in language teaching, no matter it is a classical or modern Chinese as second language teaching. It will enhance the intellectual and sentimental education of tertiary students.

Keywords: Caring Dialogical Theory, I-me Dialogue, Classical Literature, Chinese as a Second Language, Language Teaching

一 诺丁斯的关怀理论¹述要

美国学者诺丁斯（Nel Noddings，1929-）于1984年著书*Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*。她提出了一个建立于女性观点的伦理和道德教育理论，本论文称之为关怀理论（Caring Theory）。后来诺丁斯于2013年修订此书，并以“关系”进路（relational approach），取代了“女性”进路（feminine approach）-- *Caring: A Relational Approach to Ethics & Moral Education*。诺丁斯认为，西方哲学在讨论道德（morality）的时候，皆建立在道德推理（moral reasoning）的基础上来论述，此进路专注于逻辑推理，却排除了真实人类活动里所出现的复杂层面和所蕴含的情感（Noddings，2013，页1）。这个进路常把真实的人类抽象化，并提出道德判断的原则和结论，这个进路虽有好处，却是错误的开始（Noddings，2013，页7-8）。诺丁斯指出，许多女性在面对道德判断时，会采取不同的切入点。当面对道德判断时，女性会把自己置身于事件里，并体会所有相关的记忆、情感和能力，关怀事件里的人物，而非抽象化该事件里的人物（Noddings，2013，页8）。道德判断和行动并不是取决于事先

¹ 诺丁斯的“关怀理论”（Caring Theory），“关怀”一词也有被译作“关心”的，见诺丁斯（2014）《学会关心：教育的另一种模式》第2版（于天龙译—3版），北京：教育科学出版社、秦楚（2015）关心——诺丁斯教育哲学研究（博士论文），上海：华东理工大学。

规定好的、抽象的道德原则，而是取决于事件里的一系列条件，而这些条件乃是透过关怀者和被关怀者的眼光而理解的（Noddings, 2013, 页13）。因此，诺丁斯提出了她的关怀理论。

诺丁斯的关怀理论建立在“关怀”（caring）的基础上。她认为关怀本身是每个人的天性，人类自然去关怀别人，也期望获得别人的关怀，这类关怀称为自然关怀（natural caring）（Noddings, 2013, 页7）。例如哭泣的婴儿期望母亲的关怀，而母亲的关怀则是自然地倾注在她的婴儿身上，体会婴孩哭泣的感受，并尝试发现问题原因。关怀者（the one-caring）与被关怀者（the cared-for）建立了一个真实的关系。在这天性关怀的现象上，诺丁斯进一步探讨那些不属于自然亲密的人际关系，例如老师与学生、辅导员与求助者的关系。她认为关怀者仍然可以在自然关怀的基础上，关怀对方，即使是处在一种陌生人的关系中，她称之为伦理关怀（ethical caring）（Noddings, 2013, 页79-81）。伦理关怀的焦点乃在于关系，其动力来自自然关怀，需要被关怀者的正面回应才能关系成立。

诺丁斯所关心的，不是如何设立一个放诸四海皆准的道德原则。基本上，她认为这种抽象性的原则并无法解决道德困境。反而，道德判断必须考虑当事人的内在与外在因素，考虑了所有的因素之后，关怀者提出改善的建议，而不是惩罚，更不是道德审判（Noddings, 2013, 页36-37、93、108）。诺丁斯所关心的是，那推动人去关怀的动力以及那影响道德行为的动力，她称之为伦理理想（ethical ideal）（Noddings, 2013, 页5、105）。每一个决定都会影响当事人的伦理理想，而这伦理理想正是推动一个人做出有益于或破坏自己和别人的行动（Noddings 2013, 页116）。因此，建立正面的伦理理想便是父母和学校的责任，道德教育的目标便是建立关怀者和被关怀者的伦理理想（Noddings, 2013, 页171-172）。

诺丁斯建议三个方法来建立学生的伦理理想—对话（dialogue）、实践（practice）和认可（confirmation）。²就学校的场景来说，教师是关怀者，学生是被关怀者，关系是老师所关注的焦点之一。教师与学生进行对话，而对话的内容则应该包含所有学生感兴趣的范畴，并在其中建立学生

² 诺丁斯在*Education Moral People: A Caring Alternative to Character Education*也提出道德教育的四个组成元素：榜样（modeling）、对话（dialogue）、实践（practice）、求证（confirmation）（2002, 页15-21）。

的价值观、信念和对事物的看法（Noddings, 2013, 页183-184）。在对话中，老师必须以关怀来支持和引导学生，而不是以规则强加在学生的身上，藉此老师成为关怀的可参考榜样（model）（Noddings, 2013, 页178）。因此，学生是在安全、被接纳的关系里建立其道德伦理观念。

诺丁斯认为学生需要操练关怀别人的能力和技巧，因而学校应该提供机会和空间，让学生成为关怀者，例如参与维修学校的设备、种植植物、参与厨房的准备工作等等。这类活动的目的不以该事项需要的技巧为焦点，而是强调以行动来关怀群体的需要为核心焦点（Noddings, 2013, 页187）。因此，学校必须拥有一种操练关怀的学徒制度（caring apprenticeships），并强调学习关怀的过程，而不是关怀的最终结果（Noddings, 2013: 188-189）。在这个学习的过程里，老师和学生一同分担任务和责任，彼此分享成就和失败，如此便使学生更容易、更自然地去关怀，学生也能明白其他人的观点和努力（Noddings, 2013, 页189）。因此，学校是学生学习成为关怀者的场所。

除了对话和实践，诺丁斯也提出老师需要去肯定和认可学生付出关怀的努力和态度。当学生实践关怀的时候，老师予以肯定，这不单是认可学生付出关怀的努力，更能建立学生的自我形象（Noddings, 2013, 页193）。诺丁斯尤其反对以分数评级来衡量学生的付出，因为这做法是把学生看待成一个产品（object），而且破坏了老师和学生之间的关怀关系（Noddings, 2013, 页194）。若需要评估学生的付出成果，则应由第三者来进行评估，老师和学生一起面对该评估，如此便能保护老师和学生的关系，也能建立一个关怀者的榜样，与被关怀者一起面对挑战（Noddings, 2013, 页195-196）。

诺丁斯的关怀理论乃是建立在人天生的自然关怀基础上。当人渐渐长大以后，他能延申这自然关怀于其他的人的身上，这是伦理关怀。伦理关怀之所以能展开，是因为人生命里的伦理理想获得正面的发展。因此，关怀理论十分关注每一次的关怀活动是否能促成被关怀者的伦理理想。伦理理想的建立必须透过对话来达成。由此可见，对话在关怀理论里是一项关键的元素。

二 关怀型对话理论之“我”的对话

本论文提出的“关怀型对话理论”乃是建基于诺丁斯的关怀理论中的对话关系，提出“我与我”的对话，并进一步描述此对话关系的特征。

2.1 诺丁斯的三种“对话”

诺丁斯认为对话是关怀理论十分重要的元素。教学活动中，如果不参与对话就不能展现关怀；对话之所以至关重要，是因为它是评价教者的关怀努力效果的一种手段，也是帮助被关怀者成长的引导（Noddings, 1995, 页131-132）。在对话里，各种各样的问题、观念、观点、讨论和态度得以敞开与呈现于课堂中，因为参与多方的对话，教师甚至有可能引导学生们涉及不同类型的对话中。诺丁斯将对话分为三种形式，即：正式对话、终极对话和日常对话。

正式对话(Formal Conversation)是一种论证对话，参与者进行逻辑论证，但任何一方所提出的论据很难达成一致，因为每一位参与对话者所提的论据各持己见，有时候也会出现论据的谬误与不足（诺丁斯，2017，页136-140）。简言之，正式对话是严肃的，强调论证的作用，对话者需要进行论证后才能提出观点。

终极对话(Immortal Conversation)是一种“在某一程度上与永恒的问题关联起来”（诺丁斯，2017，页144）的内容，这类对话是将对话视作道德教育的要素，涉及宗教传统的内容，因为宗教传统一直以来被当作是道德教育的基础。我身处世界何处？我生活得如何？我会成为什么样的人？生活的意义是什么？我在宇宙中的位置？这类问题都可以在终极对话的展开中探讨。

日常对话(Ordinary Conversation)是所有参与对话者畅所欲言的内容，可能只是一些琐事，其对话的内容即是主题。对话过程中，参与者本身比对话的主题更为重要（诺丁斯，2017，页146）。

2.2 关怀型对话理论之“我”的对话

在教育领域，诺丁斯从关怀理论出发的对话形式，一般运用于师生的教学活动，以加强双方“我与你”（师生）的密切关系。然而，除了“我与你”关系以外，课堂中也会存在“我与他”的关系。³本论文在大专语

³ 诺丁斯在道德教育里不倡导“我与他”的关系，因为她认为他者关系将会把真实的人类抽象化，无助于建立伦理理想（Noddings, 2013, 页7-8）。

言教学课堂里，尝试在诺丁斯的关怀理论基础之下提出“关怀型对话理论之‘我’的对话”，即提出新的关怀关系——“我与我”的关系，这个出现在学生内心的“我与我”的对话，即是“我与我”关系的发现与建立。按发展心理学，大专生属于青年中、晚期（18-28岁）的生长阶段，也是迈向成年期的过渡（或称成年早期），其生理器官成熟，智力发展进入全盛状态，知、情、意渐趋和谐，人格体系深化成熟，形成一定的价值系统。这时期，他们的思维的反省性和监控性⁴提高，辩证与创造思维处于高度发展阶段。因为具有思维的反省性和监控性，他们常将心智用于内省，开始注意到自己的内心世界还存在一个“我”，开始将注意力集中到发现自我、关心自我的存在上；并发出一系列的问题：我到底是怎么样的人？人生意义是什么？我的特征是什么？别人喜欢我还是讨厌我？……等等。这个阶段，一切问题以“自我”为核心而展开，又以解决“自我”问题为目的。这一时期的特征是：自我意识的发展和自我同一性⁵的形成，也是自我关注的时期，也是新的成人角色的形成时期。因着自我意识，形成了稳定的自我概念和自我形象（林崇德，2009，页337-338、342-348、370-374、385、389）。

基于大专生的年龄与生理成熟，以及上述心理学所言之心理发展特征，在大专语言教学活动底下，本论文提出“关怀型对话理论之‘我’的对话”，即在关怀伦理前提之下，教师建立并帮助学生的学习语言之余，能进行自己与自己对话。自我对话往往使“我”进行反思，发现自我，关怀自我，提升“我”的思考能力及提供反思问题的答案。如此，学生学习语言不单止得着工具性（目的语）的目的，也能透过语言教材、内容进行“我与我”的对话，并由此认识语言内涵的人文性与情感性。“我与

⁴ 加拿大社会心理学家斯奈德（Mark Snyder，1947-）提出“自我监控”术语，也称自我监督。指监察、调整自己的行为来符合情境规范或他人期望的过程。有些人热衷于印象管理，他们不是通过把注意力投向内部（真实）的自我来调控行为，而是更加注重他们给别人留下的印象。他把这一类高度注意自己在他人心中印象的人称作“自我监控者”（杨治良，2007，页171、林崇德，2009，页337-338）。

⁵ 也称“自我认同”。德裔美国心理学家埃里克森（Erik Homburger Erikson，1902-1994）心理社会发展理论中的术语。指个体把自己对自我现状、生理自我、社会期待、过去经验、现时经验、未来希望等多个层面的觉知统合成一个完整和谐的结构，形成一种人格发展中臻于社会成熟和自我肯定的状态（杨治良 2007，页171、林崇德 2009：346-348）。

我”的对话可以是学生自觉的行为，也可以是教师指引之下产生的不自觉的行为。有关“关怀型对话理论：我与我对话”的特征概括如下：

(1) 真实性。在教师利用语言教材关注、引导之下，学生进入自我对话的世界。“我与我”对话是一种真实的内心活动。“我与我”对话强调的是“我”的自我思考、交流，通过教材、文本的理解，“我”尝试理解“我”，通过内心真实的对话，“我”会发现另一个真实的“我”。所学的语言知识并非只存在语言知识里，“我”可以用它们来自我对话，建立“我”的价值观，提供“我”建构自我。

(2) 真诚性。教师作榜样与实践，以真诚的精神感召力量进行教学活动，即便交替使用诺丁斯的三种类型的对话来引导，这仍属外在的助力。但课后宽裕的时间里，“我与我”的对话，在不必考虑人际应对和潜在利益冲突之下，仍然可以持续“我与我”的对话。这种对话是真诚、自然的。“我”的认知、情意和省思在安全的空间里得以进行得坦诚和赤裸。

(3) 开放性。教师在课堂以敞亮、开放的态度分享自身的“我与我”对话的成果与经历，容易唤醒、鼓励学生进行个体的“我与我”对话——审视和追问自己生命的价值及经验，理解、反省自己的生存价值，甚至可以进行自主的判断与选择，如此即能将过去的“我”、现在的“我”和未来的“我”联系起来，作多面的反省、发展与铺陈。

本文推荐的关怀型对话理论之“我”的对话，并不意味着放弃传统的语言知识、文学鉴赏教学活动，而是要在这些活动的基础上加入“我与我”的对话活动。这“我”的对话符合大专生的心智发展，提供语言的知识，以达到教育的本质；并实现诺丁斯所提出的关怀者之关怀伦理，以及被关怀者之伦理理想的建立。这便是大专院校的道德教育。⁶

⁶ 此处的道德教育指的是诺丁斯关怀理论的目标，即建立伦理理想。大专教育制度仍属于大专青年学习的主要场景，因而道德教育在为职场准备有伦理理想的成年人的环节上，仍扮演重要角色。侯晶晶指出诺丁斯的研究起点在于关怀伦理，但重点在于关怀型道德教育，她将诺丁斯的伦理和道德理解为同义词（侯晶晶 2005，页7）。

三 “我”的对话与古典文学⁷教学

在进行古典文学语言教学课时，教师须要先对学生进行语言知识（包括：古代汉语语音、语法、语义、修辞等）的讲解，让学生接受古代汉语语言知识的基本训练，以达到语言课堂学习的文学性、工具性目的。大专学府里，关怀型对话理论之“我”的对话的进行，并不否定语言教学带来文学性与工具性的语言学习目的。在关怀型对话理论之下，教师可以透过古人的思想、经历等，引导学生进行“我与我”的对话。我跟我自己说些什么？其关键在于观察和倾听。从授课开始，教师需要细致观察学生的无意识的语言（如：精神面貌、表情、眼神、身体坐姿等），透过观察而去倾听学生群的内在世界，并且带着假设与疑问引导学生群向自己对话。在做出某种假设或疑问之下，教师可以先分享自己的内心疑惑、自我对话，然后诱导学生参与课文内容的联想，进而省察自己的内在世界，让学生倾听自己内在的需要、感觉、感受及愿望。

下面笔者援引若干古典文学例子，⁸从教师本身的“我与我”与教材的对话，提供学生课堂内（更大可能是：课堂后继续）如何进展关怀型“我”的对话。

3.1 [宋]朱熹《四书章句集注·论语集注·学而》

人不知而不愠，不亦君子乎？（2007，页1）

几乎每个人都需要别人看见自己的存在，自己的才华、能力、知识、社会地位等，巴不得别人都知道自己是何人；没有被人发现自己的存在就感到沮丧，甚至生气别人有眼无珠？有能力就一定要在人群里有位置或高度吗？为何孔子对别人的不“知”而不感到愠怒？要放什么东西在我的心里，才能使我坦然面对别人对我的不知、无知呢？我的自尊、自信、自重需要别人给吗？我不能自己给自己吗？我为何对别人的“不知”感到耿耿

⁷ 本文“古典文学”定义涵盖春秋战国、先秦时期哲学的著作。

⁸ 本文古典著作引文皆引自文渊阁《四库全书》电子版便携硬碟模式2.0，香港迪志文化有限公司，2007。所有引文原版为繁体字，不转换作简体字；引文后面括弧内的号码即为页码注明。

于怀？有修养操守者，能对别人无知、不知于我或怀才不遇而感到自在、自信与坦然，我的涵养能做到吗？

3.2 [西晋]郭象《莊子注·卷一·齐物论》

予惡乎知悅生之非惑邪！予惡乎知惡死之非弱喪而不知歸者邪！麗之姬，艾封人之子也。晉國之始得之也，涕泣沾襟；及其至於王所，與王同匡牀，食芻豢，而後悔其泣也。予惡乎知夫死者不悔其始之蘄生乎！（2007，页28）

丽姬想到要远嫁晋献公，哭得泪水浸透衣襟。嫁过去后得宠又得美味珍馐，她后悔当初哭错了。我现在如此纠缠、痛苦地做决定、选择，会不会将来就后悔自己当初白白的受苦？我厌恶未知的死后世界，现在就设限它是可怕之境，不想亲人或自己抵达那里受苦……将来“至”（“知”）死了，会否后悔当初对它白生厌恶和恐惧呢？我习惯给未知结果的事情设置界限吗？我为何总是忧心忡忡、踟蹰犹豫地面对新的事物、新的环境？我只能在“已知”的人生境遇里生活自在吗？我为何害怕走入“未知”？会不会在勇敢踏入“未知”以后，我也会像丽姬那样后悔自己哭错了、怕错了呢？丽姬最终走入“未知”，且有幸为过去的“未知”而后悔；我若坚持在原地固步自封，拒绝走入“未知”，会不会连尝丽姬那“悔不当初”的幸福感的时机也错过了？

3.3 [唐]柳宗元《柳河东集·卷二十九·始得西山宴游记》

不與培塿為類，悠悠乎與灝氣俱，而莫得其涯；洋洋乎與造物者遊，而不知其所窮。引觴滿酌，頽然就醉，不知日之入。蒼然暮色，自遠而至，至無所見，而猶不欲歸。心凝形釋，與萬化冥合。（2007，页3）

难受的心里话要说给谁听？连自己都说不明白，岂能期盼有人能完全明白？与浩渺广大的大自然/造物者相互交流融合，所有人事的疼痛与不如意，都不重要了……如果得着造物者的谛听、明白与接纳，我还需要在人

群里期待明白者的出现吗？我为何在意人群的给予的肯定或否定？堵塞的心灵，能在霭霭暮色日落里透彻出一种鞭辟入里心灵上的清爽与开阔，我已得着上好的安慰！谁人的安慰言语比得上大自然的明白言语呢？

四 “我”的对话与华语二语⁹教学

一般进行华语二语教学的目的，主要是让初学华语者接受华语听、读、说的基本训练。华语二语课堂的学习目标离不开交际、沟通的目的，较少涉及语言文学性和人文性的讲解。大专华语二语课堂里，“我”的对话进行，除了想要达到工具性（交际、构题）的语言学习目的以外，教师用学生的第一语言（英语）讲解现代诗思想和主旨，以诱导学生进行“我与我”的对话，进而引导学生倾听自己内在世界的声音、需要及感受。

笔者在此小节将以自创的“诗歌华语教学法”（北京语言大学对外汉语研究中心，2009，页87-113），来论述关怀型对话理论之“我”的对话如何在华语二语教学活动中进行。诗歌华语教学法是一种实施对话的语言教学法，一方面透过诗歌内容进行词汇认识，引发学习兴趣；另一方面，诗歌的文学特性（留白、联想、象征等）适合成为“我与我”对话的养分与诱因。笔者以文学手法创作具有自省性、自我启发性的短诗教材，让大专生在学习基础华语之余，除了得着基础性的华语语言知识以外，因着他们的心理发展与需要，也能作出“我与我”的对话。

诗歌华语教学采用英、华语讲解，藉诗歌教材回收学习“目的语”的教学目标，让学生掌握一些简单的词汇和短语；¹⁰更大的教学关怀目标是要学生进行“我”的对话。针对关怀型对话理论之“我”对话的“真实性”特征，诗歌华语教学强调学习者“我”的存在，诗歌内容设计关注“我”生活于其世界，允许“我”用其情感、思想来反省一些真实生活里的问题，甚至调整一些自我态度与价值观。诗歌华语教学法不能取代传统的“读

⁹ 华语二语指的是马来西亚“Chinese Language as a second language”的课程，类似中国的对外汉语课。修读华语二语科者，多是不谙华语的华族及友族同胞（马来、印度、锡克族等。）

¹⁰ 举〈孤独〉一诗为例，其教学目标只是让学生学习华语词汇：“星星”“月亮”；学习短语：“一颗星星”“一个月亮”“星星很美”及“月亮很圆”等。

写说”重复性、机械性基础语言（华语）知识的训练，它只是一个建立关怀伦理课室的方法，藉着“我”的对话，帮助学生建立个体的伦理理想。

下面是笔者华语二语教学课室的一些诗歌教材及诱导开展“我与我”对话的一些内容：

4.1 孤独（刘海莲，2007，页109）

xīng xīng xīng xīng
星 星 星 星
xīng xīng xīng xīng
星 星 星 星
xīng xīng
星 星
shuō shuō shuō
说 说 说
shuō
说
nǐ bù huì gū dān
你 不 会 孤 单
wǒ men péi zài nǐ zuǒ yòu
我 们 陪 在 你 左 右
yuè liàng
月 亮
shuō
说
xiè xiè nǐ men wǒ zhī dào
谢 谢 你 们 我 知 道
dàn
但
shǐ zhōng yè kōng zhǐ yǒu yī gè wǒ
始 终 夜 空 只 有 一 个 我

Lonely

Stars Stars
Stars Stars
Stars Stars
Say Say
Say Say
You are not lonely
We keep you company

The moon
Says
Thank you I know
But
All along there is only me in the night sky

孤独和单独是一样的感觉吗？我敢/享受一个人单独用餐或看电影吗？为什么有些事情，我一定要有人陪才敢进行？月亮被那么多星星陪伴着；我被周边很多家人或朋友热闹陪伴着，为什么仍感到孤独和不被明白？谁是我最好的朋友？到哪可以找到一个完全理解我内心想法的人？相爱的情侣或婚后的配偶就一定能完全理解我的内心感受吗？可以享受孤独吗？可以和孤独做朋友吗？懂得和它做朋友，就是自己做自己的朋友了，那一辈子就不怕孤独了！

4.2 头发的定律（刘海莲，2007，页108）

dì yī gēn bái tóu fā chū xiàn shí
第 一 根 白 头 发 出 现 时
wǒ huì bá diào tā
我 会 拔 掉 它

shèng xià zuì hòu yī gēn hēi tóu fā shí
剩 下 最 后 一 根 黑 头 发 时
wǒ xiǎng yě huì bá diào tā
我 想 ， 也 会 拔 掉 它

rú guǒ wǒ hēi bái bù fēn
如 果 我 黑 白 不 分
tā men jiù xiāng ān rán wú shì liǎo
他 们 就 相 安 然 无 事 了

The Law of Hair

When the first white hair appears
I will pick it out.

When the last black hair is left
I think I will pick it out too

When I cannot tell white from black
They both stay.

一根白头发在一头黑头发里显得突兀；一根黑头发在整头白发里也显得格格不入。生活群里，指出某人做了不对的事情，可能会得罪人；因不想得罪人，我情愿安静不说话……。这样算不算在讨好别人？我不去判断是非，因害怕而不敢辨别对与错时，真的就可以不惹麻烦吗？我不站任何的立场，就可以平静无事过日子吗？把“黑”（不对的）的说成“白”（对的），黑白不分，我可以接受这样的自己吗？人生只有黑白两面的区别吗？可有灰色？

4.3 对话（刘海莲 2008，页16）

bái yún wèn :
chuān lán huò hēi
nǎ gè chèn nǐ?
白云问：
穿蓝或黑
哪个衬你？

tài yáng shuō :
nǐ lán nǐ hēi
gǎi biàn bù liǎo wǒ de hóng
suí nǐ
太阳说：
你蓝你黑
改变不了我的红
随你

Dialogue

The white cloud asks
To wear blue or black
Which one matches you?

The sun says
Regardless of blue or black
You cannot change my red
It's your choice

很多人都在做的事，一定对吗？我非要跟上吗？我的内在想法和外在大环境不一致时，我用什么理由坚持它？既然我无法掌握外在的颜色，我何不坚持自己内在的颜色？我是我，我用我自己的思想、价值构建的“我”，凭什么让外在者轻易推翻我自己建立的“我”呢？

五 结语

在大学语言教室里，除了语言知识的教与受，学生藉着语言教材、教师的“我与你”对话、“我与我”对话，伦理关怀得以展开，使学生生命里的伦理理想获得正面的发展。若在语言课堂里实践关怀理论，师生参与者皆关注每一次的关怀活动—包括每一类型的对话，尤其是以真诚性、开放性来实践“我与你”对话（师生）、“我与我”对话。假以时日，语言教学课室肯定也能促进被关怀者（学生）的伦理理想。伦理理想的建立，即意味被关怀者的自我形象和自我同一性被确立了。到此阶段，在关怀伦理指导之下，学生透过“我”的对话，探索与关怀自我、发现与发展自我，如此语言教学课室便达到了工具性与人文性的结合，不但有助于提升大专生的思想与情感教育；对于处于正要进入社会职场体制的成年早期的青年来说，更是一种充分的伦理人格准备。

因疫情而生的线上教学，成为一种新的教学模式。笔者认为，作为推动大专生伦理理想的场域，关怀型“我与你”、“我与我”的对话皆可以透过线上、线下实践。不管任何科目，参与者真实感受到教学课堂的知识与真实世界是有关联的，在加以真诚性和开放性透过教材内容进行对话活动，如此即能达成伦理理想的建立。

参考文献

- 郭象（2007）《莊子注》（文渊阁四库全书电子版便携硬碟模式2.0），香港：迪志文化出版有限公司。
- 侯晶晶（2004）《内尔·诺丁斯关怀教育理论书评与启示》（博士学士论文），南京师范大学。
- 林崇德主编（2009）《发展心理学》第2版，北京：人民教育出版社。
- 刘海莲（2007）《轻轻松松学华语》，巴生：漫延书房。

- 刘海莲（2009）诗歌华语教学评估——以马来西亚拉曼大学大专基础华语班为例，载北京语言大学对外汉语研究中心编《不同环境下的汉语教学探索——第五届对外汉语国际学术研讨会论文集》，页87-113，北京：外语教学与研究出版社。
- 刘海莲（2008）《诗想·思飧》 *Poetry: feast for the mind*，巴生：漫延书房。
- 柳宗元（2007）《柳河东集》（文渊阁四库全书电子版便携硬碟模式2.0），香港：迪志文化出版有限公司。
- 内尔·诺丁斯著，汪菊译（2017）《培养有道德的人：从品格教育到关怀伦理》，北京：教育科学出版社。
- 内尔·诺丁斯著，徐立新译（2008）《教育哲学》，北京：北京师范大学出版社。
- 内尔·诺丁斯著，于天龙译（2003）《学会关心——教育的另一种模式》，北京：教育科学出版社。
- 杨治良主编（2007）《简明心理学辞典》，上海：上海辞书出版社。
- 朱熹（2007）《四书章句集注》（文渊阁四库全书电子版便携硬碟模式2.0），香港：迪志文化出版有限公司。
- Noddings N. (2013) *Caring: a relational approach to ethics & moral education*. 2nd. Berkeley: University of California Press.
- Noddings N. (2002) *Educating moral People: a caring alternative to character education*. New York: Teachers College Press.
- Noddings N. (1995) *Philosophy of education*. Colorado: Westview Press.