

論愛心或耐心作為教師的基本態度

朱啓華¹

國立中正大學教育學研究所
助理教授

摘 要

本文主要在於釐清教育愛的概念，在教育中扮演的地位及其問題。為澄清這概念的意義，本文由最早有系統提出這概念的精神科學教育學的學者，W. Dilthey、H. Nohl、以及 E. Spranger 對這項概念的討論為主要的核心，並從中發現其問題所在，尤其是 O. F. Bollnow 對於教育愛的批評為主。最後試圖由此衍生出以耐心作為教師基本素養的主張。

國立中興大學 

關鍵詞：教育愛、耐心、德行

National Chung Hsing University

¹德國杜賓根大學哲學博士，專長領域為教育哲學與歷史。

壹、前言

在台灣的師資培育過程中，極強調教育愛的重要性。人們經常認為，應當要培育出對學生具有愛心的教師。甚至認為，教育愛是老師應有的人格特質之一。但實際上，什麼是教育愛，或者，如何才算對學生有愛心，這些問題，很少在台灣的師資培育過程中，被充分的討論。大部分都是將教師具有教育愛，看作是理所當然且無庸置疑的。

然而，是否真的應當具有教育愛的老師，才算是一位稱職的教師？教育愛是否是一位教師應當具備的德行？而當一位教師對學生缺乏愛心，是否就表示這位教師在為人師上有所不足，所以並不是個好老師？依此，對這些問題加以回答，就成了本文的研究動機。

基於上述所提出的問題，本文試圖對於教育愛做為教師基本德行的問題，進行探討。探究的方式，是由一些重要的教育學者，尤其是有系統地探討這概念學者們的主張著手。目的在於釐清，教育愛是否是教師一定要具備的特質，或是師資培育應當要達成的目標。因此，本文將要由教育史的面向，對於教育愛的觀念，加以討論，並試圖指出這觀念的問題所在，進而提出以耐心做為教師對待學生的理想態度。

為達成此項研究目的，本文將以詮釋學的方式進行之。也就是先對教育學者們教育理論的特色，加以掌握。再由此出發，瞭解教育愛，或者這類以情感面向為主的教育觀點，在其教育理論整體當中的地位。再由學者們對於教育愛的主張，突顯這些學者對於情感面向在他們教育理論中的地位。由此整體與部分之間的辯證關係，掌握教育愛的意義。

具體而言，本文首先要對於教育學者，尤其是精神科學教育學(geisteswissenschaftliche Pädagogik)為主的學者，所提出教育愛的觀念，進行分析。這些學者們對於教育愛的主張，雖然只是其教育體系中的一部份，但在不同學者之間，卻可以看到在教育愛觀點上的關連，以及再發展的關係。

其次，則由其他教育學者的立場，對於精神科學教育學者教育愛的觀點，加以批評。由此突顯出，教育愛並不是教師理所當然應當具備的基本德行。而是仍有待商榷的。最後，在顯示出教育愛可能的問題之後，作者試圖提出以耐心取代愛心，做為教師的基本德行的觀點。同時要釐清，這項取代之所以可能，則是由受教者本身是個未成熟個體之事實出發。基於這項事實，顯示教師應具有耐心，才能接受學生在學習過程中犯錯的情況產生。同時也才能幫助學生，向成熟個體的目標上發展。

貳、教育學者所主張的教育愛

在教育史上首先較有系統論及教師應當擁有教育愛特質的，是精神科學教育學 (geisteswissenschaftliche Pädagogik) 的學者，其中以 Wilhelm Dilthey (1833-1911)、Herman Nohl (1879-1960) 以及 Eduard Spranger (1882-1963) 為代表。以下將就這三位學者對教育愛的想法，一一加以描述。

一、Wilhelm Dilthey

在正式談論 Dilthey 對於教育愛的主張前，要先對於 Dilthey 的生平與學術影響有所瞭解。這是因為由他的生平中，可以看到與他在教育愛觀點上相關的面向。其次，由於 Dilthey 是首位有系統地探討教育愛的教育學者，同時也影響到他的學生，所以對於他與教育愛有關的教育主張，就需要加以陳述，以便更深入地瞭解 Dilthey 教育愛的觀點。

Dilthey 於 1833 年生於德國萊茵河畔的小鎮 Biebrich。父親本身曾在 Halle 及 Marburg 大學攻讀神學。二十二歲即任拿騷 (Nassau) 公爵的家庭牧師與教師，以教育其子女。1837 年擔任教會法院的牧師，一直到 1867 年逝世，都在 Biebrich 地區擔任教師與牧師。但 Dilthey 的父親並不是一個頑固的教條主義者，他的上帝觀甚至隱含著當時教會視為異端的泛神論色彩。在他看來，上帝乃是遍在宇宙之中，並賦予世界生命的力量；而瞭解上帝的途徑，即是要透過自然，尤其是萬物之靈的人們去瞭解。這種泛神論的精神，也可見於 Dilthey 的思想當中 (張旺山，1986：114)。

至於 Dilthey 的母親，則是一位虔敬教派 (Pietismus) 的教徒。這個教派強調真正基督宗教信仰重在內心的體驗與感受，反對知解信仰與教會權威。Dilthey 思想中的「內在經驗」(innere Erfahrung) 與「體驗」(Erlebnis)，明顯是受到母親虔敬派信仰影響所致 (張旺山，1986：115)。這種強調內心感受，而非理智運作的思考方式，也突顯在 Dilthey 論及教育愛的內容中。

Dilthey 在學術上所造成的影響，不只局限在哲學上，也包括了教育學的面向。在教育理論上，Dilthey 的學說因受到 Eduard Spranger、Theodor Litt (1880-1962)、Ulrich Herrmann (1939-)、Georg Misch (1878-1965)、Herman Nohl、Max Frischeisen-Köhler (1878-1923)、Ludwig Langrebe (1902-1991) 與 Erich Rothacker (1888-1965) 等人的紹承與發揮，而在德國思想界形成一直具有影響力的所謂「狄爾泰學派」(Dilthey Schule) (張旺山，1986：2)。

然而，與 Dilthey 在教育思想上真正有關連的，或者有直接師承關係的學者，實際上並不多。Ulrich Herrmann (1971) 提到，由於常將 Dilthey 視為當

4 論愛心或耐心作為教師的基本態度

代精神科學奠基者，因此一般人常會將 Dilthey 學派，等同於德國的精神科學教育學（17）。也就是人們會將 Dilthey 學派中的成員，視為是精神科學教育學者，他們的理論就理所當然屬於這個學派當中。

對此 Herrmann（1971）則抱持不同的看法。他認為，這些學者所提出的教育理論，並不存在著共同點。其次，在教育學界中，真正具有影響力，而且是 Dilthey 學生輩的，只有 M. Frischeisen-Köhler 及 H. Nohl（17）。前者早在 1923 年去世，對於教育愛並未有所著墨。而 Nohl 則是直到第一次世界大戰之後，才深入探究教育學。之前則以哲學為主題。所以從第一次大戰之前，到二戰之後仍能在大學中講授教育學的學者，大部分是 Nohl 的學生，或是他學生的學生。因此，就教育學發展的歷史來看，與其說是「Dilthey 學派」，不如說是「Nohl 學派」（Nohl-Schule）要恰當。

由上述的陳述可以發現，Dilthey 是精神科學教育學的奠基者。因此他對於教育愛的陳述，也影響了其他相關的教育學者。這也是本文以 Nohl 以及 Spranger 做為討論重點的原因。而這些關連性，要在以下進行討論。

Dilthey 對於教育愛的主張，可見於他的著作《論具有普效性教育科學之可能性》（Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft）中。Dilthey 在此書中，是以探討教育學是否具有「普遍有效性」（Allgemeingültigkeit）為主。Dilthey 引用 Johann Friedrich Herbart（1776-1841）對於教育學性格的主張，進行批判，並在這過程中，突顯自己的立場。Herbart（1806/1989）認為，教育學要具有普效性，應當要表現在教育目的與教法上。前者要由倫理學，後者則由心理學中，推衍而出。由倫理學當中，發現一些具有規範所有學習者行為的道德標準，而由後者則可以藉由觀察的方式，找出人類心理與行為之間的因果法則。以此抽象的原理原則為依據，所建立的教育學說，也就會具有普效性。

對於 Herbart 以倫理學與心理學做為教育學可普效性依據的宣稱，Dilthey 加以反駁。首先，Dilthey（1888/1965）認為，教育目的只能由生命的目的推衍而出。而生命的目的，不能由倫理學的途徑，以普遍、對所有人均有約束性的方式，加以規定。因為生命目的，是源於人整體本質深處、活生生的經驗。同時每項關於人生命最後目的之內容，也是受制於歷史情境（10）。因此，對於 Dilthey 而言，個人的生命感受是教育目的設立的依據，而不是抽象的理性概念。由於個人的生命感受不同，所以也就無法找到放諸四海皆準的教育目的。

其次，在心理學的部分，Dilthey（1888/1965）認為，心理學強調法則性，

而且重視不同心理活動彼此間所具有的因果性，雖然在教育上可以利用這種心理學的知識，運用在教學上，做為建立具有普效性教育學之依據。但這類的心理學，對於「感覺與意志之學說」(13)，並未加以探討，也使得人們可以質疑它是否能提供具有普效性的心理學知識，以做為追求普效性教育學的依據。

上述的討論，雖然尚未觸及教育愛的主题，但是由 Dilthey 對於 Herbart 教育主張的批評方式，可以看出他是由情感的面向出發，質疑教育學具有普效性的立論。由此實際上也可以清楚顯示，為何 Dilthey 會在實際的教育活動中，特別強調情感的因素，亦即教育愛的重要性。

Dilthey 在《論具有普效性教育科學之可能性》一書中，首先對於哪些是教育活動，加以區隔。他將教育視為是成年人以有計畫性的活動，對未成年人的心靈進行陶冶的歷程。接著 Dilthey 區別一些雖然有時也會被稱之為教育的活動，但在實際上卻不是。比如教士傳教、上司教下屬等。依照 Dilthey(1888/1965)的看法，這些活動並不涉及成年人要使未成年人達成陶冶的目的，也不是在一個封閉系統中發生，因此將它們排除在討論的範圍內。

其次，由 Dilthey 的教育定義衍生出的問題就是，成年人要具有何種情感素養，才算是稱職的教師，也就是教師在教學生，要擁有什麼基本情感？Dilthey 認為由歷史上的一些「教育天才」(pädagogischer Genius)身上看出教師應有的教育素養。Dilthey 舉出的教育典範，包含：Sokrates、Platon、Comenius、Pestalozzi、Herbart、Fröbel 等人(1888/1965: 31)。這些人雖然不一定具有敏銳的理解力，但所散發出的直觀能力與氣質，卻能洞察學生的需求。此外，這些天才還保有純真(Naivität)，使它們得以親近學童。而且也將所掌握的兒童圖像，呈現在他們的作品當中。Dilthey 尤其稱許 Pestalozzi 的作品《林哈德與葛杜德》(Lienhard und Gertrud)一書，是有史以來，最美的通俗小說(Volksroman)。又比如 Fröbel 對人類心靈的想像及人類發展的描述，是極為深刻、根本及真實的。

由 Dilthey 所陳述的教育天才來看，他顯現了理想的教師或教育家，在情感上要擁有較敏銳的感受力，如此才能掌握學生的心靈發展。理智或理性，無法取代情感在教學歷程中的重要性。

然而，對於一般的教師，Dilthey 也由這些教育天才中，推衍出可學習之處。Dilthey(1888/1965: 31)認為，「我們要理解(verstehen)與界定一個人，只有當我們與他共同感受，並再體驗(nachleben)他被觸動的感覺，才能達成。只有透過愛才能理解。同時要親近一個未發展的生命，我們必須要經由愛的藝術，以及將我們自己的感覺，降低到隱密處，成為未發展的、如兒童一般的、且是純

6 論愛心或耐心作為教師的基本態度

淨的」。換言之，透過愛，教師進入兒童的心靈中，掌握並瞭解他。所以 Dilthey 在此提及的教師對學生的愛，指的是設身處地為學生著想。且只有在理解學生之後，才能使學習的活動，達到陶冶的目的。所以教育愛對 Dilthey 而言，是一種理解學習者的方式。

因此綜合 Dilthey 對於教育愛的主張，可以看到教師對於學生的理解，應當是透過情感上融入學習者生命的方式，才有可能真正瞭解學生。

二、Herman Nohl

在對於 Nohl 教育愛觀點加以探討之前，要先對他的生平作簡要陳述，以便掌握他與精神科學教育學者 Dilthey 對教育愛主張上的關係。

Nohl 在 1879 年生於柏林，父親是文科學校的教師。通過高中會考之後，Nohl 曾就讀於不同的大學。最後在柏林大學，以《蘇格拉底與倫理學》(Sokrates und die Ethik) 為題，完成了博士論文，其指導教授即為 Dilthey。隨後 Nohl 在 Jena 大學提出教授升等論文，之後即在該大學教授哲學。1915 年第一次大戰期間從軍，在戰後則參與在 Jena「民眾高等學校」(Volkshochschule) 的設立，1922 年則任職於 Göttingen 大學新設立的教育學教授職位。1928 年到 1933 年則與 Ludwig Palatt (1867-1946) 共同編輯了《教育學手冊》(Handbuch der Pädagogik)。在其中，Nohl 發表了 3 篇文章，即〈德國教育運動〉(pädagogische Bewegung in Deutschland)、〈教育理論〉(Theorie der Bildung) 以及〈教育的人類學〉(pädagogische Menschenkunde)。這些文章後來都編寫成書，並獨立成冊出版。而在希特勒執政後的 1933 到 1945 年間，Nohl 在 1937 年被迫離開教職，此時他大部分的學生已經失去教職。一直到二戰結束，Nohl 才又復職，最後則在 1949 年退休 (Krüger, 1997: 18)。

Nohl 對於教育愛的觀點，呈現在他上述的著作當中。Nohl 在 1933 年將〈德國教育運動〉與〈教育理論〉二篇文章結合，而出版了《德國教育運動及其理論》(Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie) 一書。在書中，Nohl 接受了他老師 Dilthey 教育愛的觀點，並進一步加以發揮。Nohl 提出了「教育的關係」(pädagogischer Bezug) 的概念，說明教師與學生之間應有的互動方式。Nohl(1933/1982: 134) 將這種關係，界定為「成熟者對未成熟者的一種充滿熱情(leidenschaftlich)的關連性。同時只是考慮到成熟者本身的緣故，使他實現自己的生活與形式。」由這項定義中可以發現，教師對學生的對待方式，偏重在情感而非知性的影響上。

但教師是透過哪些情感的面向，影響學生？Nohl(1933/1982: 128) 將這些力

量，分為愛與權威(Autorität)。就教師對於學生表現出愛而言，它呈現在教師對學生現在當下狀態的愛，以及對於他以後可能達成的理想狀態的愛。具體來說，也就是教師對於學生現在的狀況，以及他未來將要實現的理想(Ideal)，都要以愛心對待。這裡所指的「理想」，是學生所要達成的人類圖像。這圖像的具體實現，不是由教師外加上去的，而是經由引導學生，實現其潛力並完善他的生命，才能達成。

但要瞭解學生的能力，Nohl 的看法如同 Dilthey，認為要透過「感同身受」(Einfüllung)的方式，才會感受到學生的才能與可塑性。

至於對教師在權威的運用，Nohl 認為並不必然會以強制的方式表現出來。但不管具體的方式是什麼，運用權威的目的，都是在於使學生服從。但這裡指的服從，並不是要使學生出於盲目或是出於恐懼，而遵守教師的要求。對於 Nohl(1933/1982)而言，服從強調的是，學生要自願接受教師的要求，並且自動的遵守這些規定。

因此，在 Nohl 的論述脈絡中，教師對學生的愛，是一種鼓舞或是激勵學生發展與自我實現的力量，具有積極的意義。而權威則具有規範或限制的作用，所以表現出的就是屬於較為消極的力量。

由 Nohl 所呈現的教師對待學生的方式顯示，他一方面接受了 Dilthey 的觀點，以愛作為基礎，感受學生的能力與需求，以助其成長。另一方面則將權威的概念，也包含在教師的素養中，超出 Dilthey 原先討論的範圍。然而，愛與權威對 Nohl(1933/1982: 138)而言，是建構與維繫教師與學生所形成的「教育共同體」(Bildungsgemeinschaft)的力量，同時也是教師應當具有的基本素養。

三、Eduard Spranger

另一位也是 Dilthey 的學生 Eduard Spranger，則在 1882 年出生於柏林，父親是一位商人。Spranger 在通過高中會考之後，便在柏林大學跟隨 Dilthey 以及 Friedrich Paulsen (1846-1908) 學習哲學。1905 年撰寫題為《歷史科學的理論依據》(Grundlage der Geisteswissenschaft) 的博士論文。1909 年以《洪保德與人性理念》(Wilhelm von Humboldt und die Menschenidee) 為教授升等論文。1911 年秋天，Spranger 在 Leipzig 大學得到他第一個教授職，主講哲學與教育學相關領域。1919 年夏天，Spranger 得到柏林大學的徵召，擔任這所大學的教授。同一年 Spranger 發表一篇〈關於教師培育的省思〉(Gedanken über Lehrerbildung) 一文，並在這篇文章中要求，應當要建立獨立自主的教育學院，以便於進行國民學校 (Volksschullehrer) 教師培育的場所。在 1920 年代中葉，當 Spranger 擔

8 論愛心或耐心作為教師的基本態度

任普魯士文化部長的諮詢委員時，就把這項要求，有計畫加以推動。1924年，Spranger 出版了他重要的著作《青少年心理學》(Psychologie des Jugendalters)。在納粹執政時期，Spranger 教學活動與研究工作，受到很大的限制。他當時的研究重點在意義心理學以及文化理論。二戰之後，Spranger 轉換到 Tübingen 大學執教，一直到 1954 年退休。1951 年到 1957 年擔任德國科學研究學會 (Deutsche Forschungsgemeinschaft) 的副主席。同時在當時西德建立許多教育學院 (pädagogische Hochschule) 時，他即擔任當時這些邦文化廳的諮詢委員，以便對設立這些機構可能出現的問題，提出建言 (Krüger, 1997: 19)。

由上述對於 Spranger 的學思生平介紹中，可以看出，Spranger 對於教師培育，尤其是國民學校階段，有很大的關注與貢獻。這突顯在他的論著，以及實際參與在教育政策的推動當中。因此，教師培育既然如此重要，則教師在面對學習者時，應當要具有何種態度，或者，透過師資培育的過程，應當培養出具有何種德行的教師，對 Spranger 而言，有就有其重要性。

對此，Spranger 認為，教師應當要具有教育愛。但他先試圖釐清教育愛的意義，並將它分為四點特質。首先，教育愛是要努力教育 (emporbilden) 學生，所以可以衍生出它是一種有所要求 (fordernde) 的愛 (Spranger, 1960: 96)。但教師的這種愛，並不是為了滿足自己，而要求學生。而是在這愛中，教師對於學生期望很大，也願意將一切奉獻給學生。所以他要求學生，目的在於幫助他成長。經由此，才有可能改變學生，提升他本身的存在境界。

但上述所要達成的境界，還沒有實現。所以教育愛的第二個特徵，是愛學生未來要實現的圖像 (Spranger, 1960: 97-98)。換言之，學生即使現在表現不理想，或是有待改變，因而表現出一些錯誤的行為，但由於他有改善、達到較完善境界的可能性，所以教師不會因為他現在的表現，而放棄他，不再喜愛他。同時這個所要達成的理想圖像，一方面是學生較高層級自我的彰顯，另一方面在這圖像中，也要具有學生的獨特性與個性。

教育愛的第三個特徵，在於它並不是放任，而是遵從某些法則。這指的是，引導學生，認同與肯定所有自然的以及有心智生命者所遵從的法則。而只有當學生能遵守人類社會的法則，才算是瞭解真正的自由 (Spranger, 1960: 99)。

由於教育愛要求學生遵守規則，所以也將會要求學生接受在師生彼此的互動中所形成的法則。只有如此，才能使教師與學生之間所形成的團體，得以維繫。然而在這過程中，要使學生感受到，教師是基於愛而提出要求。進而使學生心悅誠服地遵守規定。這就成了教育愛的第四個特徵 (Spranger, 1960:

99-100)。

教育愛對 Spranger 而言，是成年人對未成年人一種幫助他成長與發展的態度與行動。教師在這個情境中，也就負有引導的責任。但教育的對象如果是成年人，教育愛就不再適用。因為他們能為自己的行為負責。這指的是，成年人能自己決定，要不要接受教師所教的內容。而且也知道，遵守規則的意義與重要性。所以與未成年人相較之下，教育愛對於成人而言，顯得沒有必要性。

但教育愛，只適於結合在與較為自由的教學方式之中，無法與具有強制性的教學風格並存？Spranger 對這個疑問也有加以解釋。他認為，自由風格的教學方式，有時會使學生錯失了應當實現的教學目的，或者多花費一些摸索的時間。即使如此，當教育愛融入在這種教學風格中，也會要求學生遵守規則，約束行為。同樣地，強制性的教學方式，原本就會對學生的行為有所要求。所以在這方面，教育愛其實也可以適用在這類教學風格中(Spranger, 1960: 102)。

所以就 Spranger 對於教育愛的論述，顯現了他將愛的面向，除了鼓勵學生發展自我的積極意義之外，也賦予了它具有限制行為的消極意義。這表現在教育愛具有要求學生遵守法則的特徵上。這顯示了，Spranger 的教育愛，與 Nohl 認為教師應當要能夠對學生施予權威的特質，以維持教育共同體的主張，是類似的看法。差異點在於，Spranger 是將權威的特質，融入在教育愛中。而 Nohl 則是將二者分開來加以考量。

總結 Dilthey、Nohl 以及 Spranger 對於教育愛或是愛在教育中的討論，可以看到，Dilthey 將愛視為是教師瞭解學生，進入學生內心世界的途徑。也就是說，它是一種教師感受學生內心的方式。而 Nohl 則將教育愛視為是教師應當具有的素養之一，以便於能維繫「教育共同體」的運作。最後，Spranger(1960: 104)將教育愛看做是「天生的教師」(der geborene Erzieher)的必備條件。他所謂的「天生的」，並不是指教師生下來就有教育愛，而是要經過後天的努力與培養，將教育愛內化成教師性格的一部份。所以是以在師資培育，或是在教學過程中，逐漸形成具有教育愛的教師，才會被稱為天生的教師。

因此，不論是 Dilthey、Nohl 或 Spranger，都將愛視為教師在教育活動中，不可或缺的能力或素養。但這樣的主張，也受到教育學者們的重視與探討。以下將要就這些討論的焦點集中，以看出其中爭議所在。藉由此釐清，以教育愛做為教師基本素養可能會產生的問題。

參、對於教育愛的討論

以下對於教育愛的討論，將以 Otto Friedrich Bollnow(1903-1991)對這概念的批評為主。

Bollnow(1965: 52)認為，教育中愛的概念，是源自於古希臘時期的 Eros 這個字。這概念的產生，有它的時代背景。但在二十世紀初，這個詞被德國教育學界所引用，以德文的愛(Liebe)取代了 Eros，同時將教育愛視為教師的「德行」(Tugend)。Bollnow 認為這種主張，是值得商榷的。

首先，教育愛具有專一性。這指的是，教育愛涉及的對象，是某個或某些特定的學生。至於其它的學生，就會被排除在外。同時教育愛也是出於教師個人主觀的以及情感上的態度，這不只與教育強調的公平性，也與客觀性產生衝突。但在教育中，教師應當要公平地對待所有學生，不應當有所偏愛。同時也應當避免主觀地對學生加以判定。因此依照 Bollnow(1965)的看法，教育愛會與公平與客觀性產生衝突。

其次，Eros 在古希臘字的意義，指的是對於身體與心靈都達到圓滿性(Vollkommenheit)的對象的愛。所以對於被愛的對象，具有尊崇的意味在。而當個人在面對自己所尊敬的對象，只會產生景仰的感覺時，是不會產生想要教育他的行動。因為需要受教育的對象，是有待改變，朝著完善的方向發展的。換言之，學生本身是還未達到圓滿性的存有者，他不應當是被教師所愛的對象。如果教師一方面要藉由教育以改變學生，另一方面又認為這是對學生愛的表現，這將會使得教育與愛產生矛盾。教育的行動，並不是一種愛的行動(Bollnow, 1965)。

接著，Bollnow(1965: 52)也反駁了 Spranger 所提出的，教育愛關注的比較不是現在的，而是未來的、將會圓滿的個體。換言之，教師現在教育學生，是著眼於學生將來要達成的目的。由於這項目的，使教師對於學生以愛的方式對待他。Bollnow 認為，這種想法會使得教師只關注到學生未來的、可能達成的理想圖像，忽略了現在存在的情況。

最後，Bollnow 引用 Max Scheler(1874-1928)的批評，在愛的概念中，不存在著要將所愛的對象加以改變的現象。由這種要改善對象所產生的教育態度，會使得教育中的愛，必然且很快地消失。但 Scheler 的這種主張，並不是認為愛與教育活動二者是互斥無法並容的。相反地，他認為愛在教育活動中，可以是一種輔助的作用(轉引自: Bollnow, 1965: 53)。Bollnow 則將 Scheler 所提到愛作為教育中的輔助作用，衍生為一種動機基礎(Motivationsbasis)(Bollnow, 1965:

53)。這指的是，教師在教育活動中，可以以愛作為出發點，教導學生。但在教學的進行過程中，愛就可以被捨去。進一步來說，愛並不是教師應當必備的德行，而只是一項較為次要的或輔助教師教學的態度。

然而，如果教育愛真的如 Bollnow 所主張的，並不足以做為教師的德行，那麼，什麼才能成為教師基本的素養？

肆、以耐心作為教師基本德行

要討論什麼是教師的素養或基本的德行，要先瞭解學生具有何種特質。只有如此，才能順利實現教育活動的目的。

就學習者而言，他之所以要接受教育，在於他本身在知識或技能上，是有待提升的。這指的是，學生是未成熟的個體。教育的目的，就在於改變學生的現狀，使他朝向一個更成熟的狀態發展。這也是教育史家 H.-E. Tenorth(1992: 15) 所提到的，「當我們對於教育概念加以反省時，會標示出一項事實，在這事實裡面，不平衡的(asymmetrische)結構，穩定地深植於時間與社會關係的秩序中。另一方面，卻也同樣很清楚地顯示，這項不平衡被解讀為達成平衡(Asymmetrie)的要求。同時，它也被理解為要消除能力之間的落差、達到成熟、逐漸發展或是受到陶冶的要求」。所以教育的過程，是使學生的能力與教師二者之間，由受教育前的不均衡邁向均衡的過程。換言之，學生本身就是個尚未成熟的個體，所以他需要被教育。基於這個事實，可以看出教師的特質，應當要具有耐心。如果借用 Bollnow 的語彙，耐心就是一個教師應當要具備的德行。換言之，教師需要何種特質，應當要而且是可以由學生的面向推衍出來。而不是純粹只考慮到教師的因素。對於以耐心做為教師的德行，仍有再加以說明的必要。

首先，由於學生處在仍可以改變的情況，因此，教師的教學，應當要顧及學生的能力。如果能力足夠，就可以進行教學。否則就應當要等待其能力發展到適當成熟度時，才能教導適合的內容。所以在教學過程中，教師擁有耐心，以等待學生能力的發展，是有必要的。

相反地，如果教師缺乏耐心，想要盡快把學生教會。所以不顧及學生能力，就進行教學，以致於教的內容超出他所能理解的太多。這會使得教師不容易達成想要實現的目標，同時學生也容易因此而對學習產生挫折感。所以教師在面對學生是由不成熟邁向成熟的這個事實時，應當要耐心等待，接受他在發展過程中，所需要的摸索過程與時間。因此，教師具有耐心是極為必要的。同時也顯示，等待是耐心的具體表現。

12 論愛心或耐心作為教師的基本態度

其次，教師的耐心，具有何種性質，可以透過對比的方式，對其性質有較清楚的瞭解。教育中，有時會以園丁比喻為教師的角色。但教師的耐心等待，卻不是如同花園的園丁一般，除了給予植物水及養分外，其餘就是等待植物自己的生長。教師在教學中表現的耐心，除了等待學生本身能力的發展外，還要進一步提供跟他現有的能力相近，但較深一點的內容。如此才能使學生能力進一步擴展，不會一直停留在原點。換言之，教師不會只等著學生能力發展到一定程度之後，再採取措施。而是他會不斷地試探以瞭解學生程度，進而加以提升。所以教師的耐心等待，與園丁比起來，仍然較為積極。透過比較也可以看出，教師的耐心所顯現的，是一種引導學生發展與等待其發展交織一起的關係。

接著，教師要具有耐心的重要性，也顯現在當學生犯錯的情況時。學生可能在學習過程中，犯下了一些在認知或行為上的過失。但由於學生仍處在學習與逐漸提升自我的境界，一個有耐心的教師，就會針對學生所犯下的過錯，不厭其煩地引導他學會正確的知識與道德觀念。也就是說，如果教師認識到學生具有可塑性，同時教師本身又具有耐心，那麼他就不會任意地放棄對於學生教導的機會。

最後，要對耐心與愛心的關係，加以釐清。有人或許會認為，耐心其實是愛心的具體表現。也就是將凡是有利於學生能力發展或學習的態度或行為，都視為是教育愛的表現。但這種說法，顯然將愛的意義內涵，無限擴大而且過於空泛。對於瞭解教育愛的具體內涵，並沒有幫助。進一步來看，將耐心視為愛心的表現，是忽略了對學生有耐心，不一定會有愛的成分存在。因為教師有耐心，可以是因為教師將教會學生視為是他的義務，而耐心有助於這個目的的達成。因此才展現出對學生的耐心。教師也可以是因為瞭解到學習者有未成熟的本質，所以認為耐心對待學生是有必要的。但也不可否認，有時候教師會基於愛護學生，而對他表現出耐心。但這並不表示所有有耐心的行動，都是出於愛的動機。換言之，愛心與耐心這二個概念，是有所不同的。所以很難做出結論，認為愛心包含了耐心。

總結來看，教師之所以需要具有耐心的素養，主要是針對學生本身的能力仍有待發展與提升的事實所推衍出。所以以耐心做為教師應有的德行，是有其必要的。

伍、結論

綜合本文的討論，一方面可以看到以愛做為教師的基本素養，有它在教育

史上的依據。這可以以 Dilthey、Nohl 與 Spranger 等人對於教育愛的論述中，看到這概念在不同學者中，有不同的意義內涵。儘管如此，愛對於這些教育學者而言，卻是教師要具備的基本素養。

首先，對於 Dilthey 而言，透過愛，教師進入兒童的心靈中，掌握並瞭解他。所以 Dilthey 在此提及的教師對學生的愛，指的是設身處地為學生著想。且只有在理解學生之後，才能使學習的活動，達到陶冶的目的。所以教育愛對 Dilthey 而言，是一種理解學習者的方式。

而由 Nohl 的角度來看，教師對學生的對待方式，偏重在情感而非知性的影響上，也就是呈現在愛與權威上。就教師對於學生表現出愛而言，它呈現在教師對學生現在當下狀態的愛，以及對於他以後可能達成的理想狀態的愛。具體來說，也就是教師對於學生現在的狀況，以及他未來將要實現的理想(Ideal)，都要以愛心對待。這裡所指的「理想」，是學生所要達成的人類圖像。這圖像的具體實現，不是由教師外加上去的，而是經由引導學生，實現其潛力並完善他的生命，才能達成。而要瞭解學生，Nohl 認同 Dilthey 的看法，認為要透過「感同身受」的方式，才會感受到學生的可能發展出的能力。

至於 Spranger，由於他著重師資培育，應此對於教師應當具有的德行，就極為重視。他將教育愛它分為四點特質。首先，教育愛是要努力教育學生，所以可以衍生出它是一種有所要求的愛。教育愛的第二個特徵，是愛學生未來要實現的圖像。亦即學生即使現在表現不理想，或表現一些錯誤的行為，但由於他仍有可塑性，可以再努力，而達到較完善境界。教育愛的第三個特徵，在於它應當要引導學生，認同與肯定所有自然的以及有心智生命者所遵從的法則。而當學生能有此涵養產生，他才是一個真正的自由人。教育愛的第四個特徵與它的第三特徵有關，因為當教育愛是要求學生遵守規則時，也就會要求學生接受師生彼間所形成的法則。但在這要求的過程中，要使學生感受到，教師是基於愛而提出。如此才能使學生心悅誠服地遵守規定。

然而這些學者的主張，也受到質疑。比如 Bollnow 及 Scheler 就對教育愛做為教師的德行，提出批評。

Bollnow 認為，首先，教育愛具有專一性。也就是，教育愛涉及的對象，是某個或某些特定的學生，因而會將其它的學生排除在外。同時教育愛也是出於教師個人主觀的以及情感上的態度，這將會違背教育所強調的公平性與客觀性。

其次，Eros 在古希臘字的意義，指的是對於身體與心靈都達到圓滿性的對

14 論愛心或耐心作為教師的基本態度

象的愛。所以對於被愛的對象，具有尊崇的意味在，並不會想要改變他。但教育中涉及的對象，是有待改善的。這指的是，基於學生有待改善的特質，他不應當是被教師所愛的對象。如果教師一方面要藉由教育以改變學生，另一方面又認為這是對學生愛的表現，這將會使得教育與愛產生矛盾。所以教育的行動，並不是一種愛的行動。

此外，Bollnow 也不認同 Spranger 所主張的，教育愛關注的比較是未來的、將會圓滿的個體。因為這種想法會使得教師只關注到學生未來的、可能達成的理想圖像，忽略了現在存在的情況。

最後，Bollnow 引用 Scheler 的批評，認為在愛的概念中，不存在著要將所愛的對象加以改變的現象。由這種要改善對象所產生的教育態度，會使得教育中的愛，必然且很快地消失。愛只能做為教育中的輔助作用，也就是教師在教育活動中，可以以愛作為出發點，教導學生。但在教學的進行過程中，愛就可以被捨去。因此，愛並不是教師應當必備的德行，而只是一項較為次要的或輔助教師教學的態度。

Bollnow 對教育愛的批評，顯示愛的性質與教育二者之間，在內容上會互相矛盾，而消解了對於學生進行教育的必要性。本文最後以這項批評為起點，嘗試以耐心取代教育愛做為教師基本德行。本文認為，教育的過程，是使學生的能力與教師二者之間，由受教育前的不均衡邁向均衡的過程。這指的是，學生本身就是個尚未成熟的個體，所以他需要被教育。基於這個事實，可以看出教師的特質，應當要具有耐心。也就是耐心是一個教師應當要具備的德行。所以耐心做為教師的德行，是由學習者本身未成熟、仍具有可塑性的事實出發，而推衍出對於教師相對的要求。換言之，教師需要何種特質，應當要而且是可以由學生的面向推衍出來，而不是只就教師的面向，進行考慮。

而且，具有耐心的重要性，也突顯在學生犯錯時。學生可能在學習過程中，犯下了一些在認知或行為上的過失。但由於學生仍處在學習與逐漸提升自我的境界，因此一個有耐心的教師，就會對學生的過錯，不斷地導正或教導他正確的行為或知識。而當教師認識到學生具有可塑性，因而抱持耐心對待的態度，就不會任意地放棄教導學生的機會。因此，本文在考量了學生本身具有未成熟與有待改善的現象後，提出以耐心做為教師基本素養的主張。換言之，教師這項素養是由學生所顯現的事實所推衍出。透過這項討論與釐清，期望能掌握在師資培育過程中，未來的教師應當具備的素養，以便使學生達成成熟個體的教育目的。

參考書目

一、中文部分

張旺山 (1986)。 *狄爾泰*。台北：東大出版社。

二、英文部分

Bollnow, O. F. (1965). *Die pädagogische Atmosphäre. Untersuchungen über die gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung*. Heideberg: Quelle und Meyer.

Dilthey, W. (1888/1965). *Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft*. Berlin: Verlag Julius Beltz.

Herbart, J. F. (1806/1989). Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In K. Kehrbach & D. Flügel (Hrsg.). *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke. Band 2(pp.1-139)*. Aalen: Scientia Verlag.

Herrmann, U. (1971). *Die Pädagogik Wilhelm Diltheys. Ihr wissenschaftstheoretischer Ansatz in Diltheys Theorie der Geisteswissenschaften*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Krüger, H.-K. (1997). *Einführung in Theorien und Methoden in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich

Nohl, H.(1933/1982). *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Frankfurt a. M.: Verlag G. Schulte-Bulmek.

Spranger, E. (1960). *Der geborene Erzieher*. Heideberg: Quelle und Meyer.

Tenorth, E.-H. (1992). *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*. Weinheim und München: Juventa Verlag.



National Chung Hsing University

A Discussion on Love and Patience as a Teacher's Basic Attitude

Chi-hua Chu

**Graduate Institute of Education
National Chung Cheng University
Assistant Professor**

Abstract

This article focuses on clarifying the concept of educational love, its role and problem arisen in education. Three psycho-scientific educationalists are discussed , W. Ditley, H. Nohl and E. Spranger, mainly on their concept about educational love. Then the author elaborates O. F. Bollnow's criticism of educational love. From the above discussion, the author claims patience as the basic virtue for being a teacher.

國立中興大學 

National Chung Hsing University

Keywords : Educational Love, Patience, Virtue