

教育研究集刊
第六十七輯第四期 2021年12月 頁1-37

再思考教育關係：緣起、意義與挑戰

林建福



摘要

一般相信兒童順遂成長有賴於和成人建立有助於其發展的關係，西歐「精神科學」教育學則提出「教育關係」的說法，主張教育的實務或理論都必須以這種教育關係為基礎，不過其立論也遭遇到諸多挑戰。本文採用文本詮釋與觀念分析的方法進行探究，有下列三個發現：一、教育關係是教育者與被教育者之間所建立自成一類的（*sui generis*）特別關係，後者天生的不利或相對未成熟狀態，引發前者的關懷與支持，在同時考量被教育者之現況與其理想狀態之下，教育者實踐教育行動以協助被教育者順遂地成長與發展，進而使原先兩者之間相對未成熟、不對稱性或教育關係消失或停止。二、儘管教育關係面臨種種挑戰，諸如它是否為自成一類的特別關係、它是否隱含著成人的宰制、壓抑或控制、它面對個人主義、工具理性、技術化所帶來的威脅、教育者／成人的自我洞悉與G. Biesta所論第三空間所形成的可能障礙等，教育關係仍然具有存在的可能性，甚至有蓬勃發展的必要性。三、基於教育關係的重要意義與性質，建構教育理論或推動教育實務都必須建立在這種關係的基礎上，同時，教育關係屬內在的善，這種善必須在具體營造這種關係之中獲致，本文以教育關係作為教育（學）的基礎和師資培育

林建福，國立臺灣師範大學教育學系教授

電子郵件：t04012@ntnu.edu.tw

投稿日期：2021年03月19日；修改日期：2021年06月21日；採用日期：2021年08月23日

的核心素養——教師建立教育關係的能力為例，闡發有關教育關係之見解的重要教育蘊義。

關鍵詞：教育學、教育關係、精神科學教育學

Rethinking Pedagogical Relation: Origins, Meanings and Challenges

Jian-Fu Lin

Abstract

It is generally believed that, in order to flourishingly grow up, human children need to establish the relationship conducive to their development with adults. Pedagogical relation is this sort of human relation with the aforementioned nature. In the light of this, this study is aimed to investigate the “pedagogical relation” put forward in the West European “Geisteswissenschaftliche” pedagogy, focusing on its meanings, evolutions and challenges confronted. Adopting text interpretation and conceptual analysis, three findings are obtained as follows. Firstly, pedagogical relation is a relation *sui generis* established between educators and educatees, the disadvantaged or relatively immature states of the latter evoke the care and support of the former. Taking both their present states and ideal states of the educatees into consideration, the educators perform pedagogical actions to help the educatees grow and develop well, as a result of which the original temporary immaturity, the asymmetry or pedagogical relation vanishes or comes to an end. Secondly, although there are various challenges faced by pedagogical relation, such as whether it is a relation *sui generis*, whether it entails adult’s dominance, suppression and control, whether individualism, instrumental

Jian-Fu Lin, Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University

Email: t04012@ntnu.edu.tw

Manuscript received: Mar. 19, 2021; Modified: Jun. 21, 2021; Accepted: Aug. 23, 2021.

reason or technicization threatens its viability, whether self-transparency of educators/adults or the third space mentioned by G. Biesta is necessarily an obstacle to it, its viability can be maintained and it is even necessary to make it thrive. Finally, in view of the vital significance and nature of pedagogical relation, either the construction of educational theory or the performance of educational actions should be founded on pedagogical relation. Meanwhile, it is only in the development of pedagogical relation that the intrinsic good inherent in this relation can be obtained. Taking the role of pedagogical relation as the foundation of pedagogy (science of education) and the pedagogical relation-building ability as the core virtuosity cultivated in teacher education as examples, the vital educational implications of the previously-mentioned views concerning this relation are expounded.

Keywords: pedagogy, pedagogical relation, Geisteswissenschaftliche pedagogy

壹、前言

進行教育活動或建構教育理論時，必須在具體脈絡中建立某種人與人的關係嗎？或者說，至少必須以這種具體脈絡中人與人的關係為基礎嗎？在Rousseau（1763/1948）教育小說《愛彌兒》（*Emile*）中，愛彌兒必須和他的家庭教師建立適當的關係，才能茁壯發展並獨立自主。另外，二十一世紀教育學界發布的「關係教育學宣言」（Manifesto of Relational Pedagogy: Meeting to Learn, Learning to Meet）提出有關人類發展的重要原則，其中包括「教導是建立教育關係」、「關係不必然是好的，……支配和愛都是關係」（Noddings, Bingham, Sidorkin, Biesta, & Margonis, 2004）。類似地，西歐「精神科學」（*Geisteswissenschaften*）教育學提出「教育關係」（pedagogical relation）的論述，¹主張人類兒童順遂成長有賴於和成人建立能夠有助於其發展的教育關係。然而，此概念除了其本身意義上的演變之外，卻也面臨一些挑戰，這當中包括其意義演進過程中的二次逆轉。面對這些挑戰，「精神科學」教育學關於教育關係的立論仍然站得住腳嗎？有鑑於此，本文旨在探究此種教育學所提出的「教育關係」。全文共分為三部分：一、藉由詮釋F. D. E. Schleiermacher、W. Dilthey、H. Nohl、M. Buber、M. van Manen、G. Biesta等人的主張，闡述教育關係的意義及其演變；二、進一步論述教育關係所面臨的挑戰；三、從教育（學）基礎、師資培育兩方面闡述教育關係這種見解在教育上的重要蘊義。

貳、教育關係的意義及其演變

從討論教育關係的文獻來看，這個概念的出現可以溯源至Schleiermacher所提出的基本預設，後繼者在這個基礎上理解教育關係（Friesen, 2020a, p. 1）。接著，Dilthey於1888年聲明教育學和教育者與被教育者之間的密切關聯，繼而

¹ 對於「精神科學」與「精神科學教育學」（*Geisteswissenschaftliche Pädagogik*）的介紹，可分別參見楊深坑（2000）、劉淑範（2019）、Friesen（2020b）。

Nohl分別於1926年及1933年的兩篇文章界說教育關係（Friesen, 2017b），使它成為二十世紀德語系教育理論的重要概念之一（Biesta, 2012a, p. 1）。Friesen（2017b）指出第二次世界大戰之後，針對Nohl 1926年關於教育關係的說明，德國學者中除了K. Mollenhauer和W. Klafki有一些評論之外，較少有學者以教育關係作為探究的主題，其中，O. F. Bollnow和Buber算是少數的例外。就英語世界而言，van Manen對於教育關係的相關議題有許多具價值的探究，在他的論述中提及荷蘭學者M. J. Langeveld的重要性與影響。在二十一世紀的相關討論中，Biesta（2012a）提醒人們注意教育關係之中成人或教育者的弱點與易錯性，呼籲重視教育關係之中間隙（gap）或主體間性（in-between）的重要意義。

上述是教育關係此一概念演變的概述，旨在顯示它作為探究的主題或「問題」來說，從Dilthey以降，這個概念不只在「精神科學」教育學之中是核心的或具挑戰性的，即使在二十一世紀的脈絡中，它仍然是適切與重要的（Friesen, 2017b）。下列的論述會更深入闡明這一點。緊接著，以下引述並詮釋Schleiermacher等人對教育關係的見解，以清楚彰顯這個概念的意義及其演變。

一、Schleiermacher——教育理論建立在年長一代對不對稱代間關係的提問上

Schleiermacher和J. F. Herbart共同被視為教育學作為一門學術性學科的建立者，²以下這段敘述常常出現在教育關係的論述當中，當然也影響了後續Nohl、Langeveld、van Manen相關方面的想法：

對於要發展我們理論範圍內的所有事物，年長一代和年輕一代之間的關係，加上前者對後者的責任，這形成了我們要這麼做的基礎。
（Schleiermacher, 2020, p. 6）

在這個脈絡之中，Schleiermacher（2020）原先所談的是人類隔代之間的提

² 此外，Schleiermacher也是現代詮釋學及自由派新教神學的創建者，同時，他和W. von Humboldt共同在柏林（Berlin）創立第一所現代研究型大學（Friesen, 2020c, p. 1）。

升或沉淪，他認為整體福祉的增長（提升）或減少（沉淪）繫於人類所從事的活動是否完備或完善，也就是對於活動所應當（should）進展的能具有理念，也能以理念或榜樣來引導行動，若愈能夠如此，所從事的就愈屬於一項技藝（art）。³那麼，就年長一代對年輕一代所從事的活動而言，年長一代必須知曉所從事的活動是什麼及為何要從事這些活動，否則所從事的就更加不完備或不完善，也因此必須有一種建立在年長一代和年輕一代間之關係上的理論。這樣一來，這個理論便起於以下的提問：

年長一代和年輕一代共同生活實際上想達到什麼？（年長一代的）行動多大程度相對應於這個（既定的）目標？這個結果多大程度相對應於此一（原初的）行動？（Schleiermacher, 2020, p. 6）

整體而言，Schleiermacher（2020）這篇1826年的演講表達了有關教育關係的幾個要點：一、必須要有一個教育作為技藝的理論，這個教育理論（範圍內的所有事物）的發展係以上述引文中的假定與提問為基礎；二、這種具有基礎性的代間關係同時也是責任的關係，年長一代對年輕一代發揮教育影響力，這是整體道德任務不可缺少的部分，教育的理論係衍生自倫理學；三、這種具有基礎性的代間關係具有不對稱性（asymmetrical），即年長一代自我提問和年輕一代共同生活實際上想達到什麼，或者是對年輕一代所要擔負的責任，刻意發揮教育影響力，但年輕一代沒有這些自我提問或刻意的教育影響力；四、對於能夠被稱之為技藝的所有領域，實務總是先於理論，前者的尊嚴獨立於後者而存在，後者只是使前者更加被意識到。

二、Dilthey——教育（科）學（的研究）只能從描述和被教育者建立關係的教育者開始

當Bingham與Sidorkin（2004, p. 1）在為*No Education without Relation*這本

³ Schleiermacher（2020, p. 6）使用“Art”指稱「技藝」（τέχνη or techné），它是一種實務性的認知與活動，其中含有工藝和技術，而且是變動與依賴脈絡的。

書寫緒論時，提及有一個強調關係的悠久哲學傳統可以從Aristotle開始，這個傳統最清楚的新近源頭包括Buber、H.-G. Gadamer及M. Heidegger等人，⁴ Friesen（2017a, p. 1, 2017b, p. 1）則進一步指出這三位都深受Dilthey的影響。⁵這樣看來，Dilthey在有關教育關係或教育學的討論當中具有重要性。那麼，他在這方面有何獨特的見解呢？的確，相關討論常引述他在1888年的一個論述：

教育（科）學（的研究）只能從描述和被教育者建立關係的教育者開始。（Biesta, 2012a, p. 1; Friesen, 2017a, p. 1, 2017b, p. 2; Spiecker, 1984, p. 203）⁶

在這個Dilthey有名的陳述當中至少有兩個要點：一、就教育學作為一門學科，他概述了它的基礎與優先重點，也就是必須從描述教育者與被教育者所建立的教育關係開始，他甚至在其精神科學教育學的哲學基礎之中保留一個位置給教育關係（Spiecker, 1984, pp. 203-204），Friesen（2017b, 2020b）則認為這是Dilthey繼承了Schleiermacher教育界說中所隱含對於關係的強調——教育即年長一代對年輕一代的意向；二、Dilthey強調使用描述的方法，以理解（Verstehen）而非解釋（explain）師生互動中的意志、情感與想法，倡導傳記或甚至是自傳的探究，Friesen特別指出後續van Manen或W. Pinar等人的「再概念化」學派課程探

⁴ 另外還提及M. M. Bakhtin和J. Dewey（Bingham & Sidorkin, 2004, p. 1）。

⁵ 對於這幾位思想家的師承關係，Friesen（2017b, p. 1）提到Buber在Vienna研究時和Dilthey邂逅，Dilthey擔任過Edmund Husserl的指導教師，Heidegger則是Husserl的學生，而Heidegger則又指導了Gadamer。此外，Buber（1947/1963, p. 158）自己也說是Dilthey的學生。

⁶ “Die Wissenschaft der Pädagogik kann nur beginnen mit der Deskription des Erziehers in seinem Verhältnis zum Zögling”。Friesen（2017a, p. 1）和Biesta（2012a, p. 1）兩者的英譯並沒有很大的差別，都提到Dilthey主張從關係的描述著手，然而，他們對Dilthey何時刊布這個論點則有不同看法，分別認為是1888年和1894年。此外，國內學者Yang（1993, p. 8）對此有所介紹，不過文中所述“The possibility of the science of pedagogy (die Wissenschaft der Pädagogik) can only begin with the description of education in their relationship to children.”，應當是「教育者」而非「教育」。

究都走在這個方向上。

三、Nohl——教育關係係建立在教育愛之「熱情的」關係

Nohl是Dilthey的學生，他是第一位把教育關係理論化的人，也是首位在1926年界定這個概念的德國教育家。Nohl對教育關係的論述主要可見於1926年和1933年的不同文章，Friesen（2017a, p. 1, 2017b, pp. 2-3）指出後者所提出教育關係的定義與描述是至今英文與德文中被引用與參照最多的。Nohl對於教育關係有以下的敘述：

（教育關係是）使教育者和被教育者結合在一齊的、具有創造性或創生的這種獨特關係。（Friesen, 2017b, p. 2）

教育者與兒童的這種關係總是雙重地取決於：對此真實兒童的愛，以及對此兒童之目標或其理想的愛；但是這兩者是一個整體，並不相互分離。（Nohl, 1933/2019, p. 4）

……教育的基礎是成熟的人和「發展中」的人之間「熱情的」關係，特別是為了後者的緣故，以至於「發展中」的人能夠發現他自己的生命和型態。（Nohl, 1933/2019, p. 4）

在進一步闡述Nohl這些敘述的蘊義之前，必須先說明這兩篇文章在性質上有所不同：1926年者聚焦於貧窮與懸崖學生的教育投入，有「進步主義式的」或「改革意識的」清楚表達，文中概述這種教育關係和極端「教師中心式」師生關係一些不同之處；1933年者較不如1926年的文章那麼具「進步主義式」或「改革意識」（Friesen, 2017b）。

那麼Nohl這些敘述在教育關係的論述上又有何值得一提呢？

（一）首次逆轉：儘管Nohl以原先Schleiermacher「年長一代和年輕一代在共同生活實際上想達到什麼？」這個問題為基礎並加以回應，但是他主張一種「逆轉」（*Umdrehung, inversion*），也就是要完全以學生或兒童的（生活）世界、經驗與關懷代替成人的這些部分，不再像傳統的教育規定所關心的是成人的

成就、關懷與困難，他想要把年長一代和年輕一代之間的「原本關係上下翻轉過來」（Friesen, 2017a, p. 2, 2017b, p. 2, 2020, p. 2）。

（二）新基本立場或新教育（學）：Nohl之所以提出「逆轉」的主張，在於他指出原先Schleiermacher所論年長一代自我提問等已不足夠，如此必須有一個新的教育（學）以取代「雙親與教師的原本教育（學）」，此種教育（學）「起源自年幼者的觀點」（Friesen, 2020a, p. 2），⁷所需要的是從被教育者觀點出發的「基本立場」，即：

其任務並不在於把兒童引導至……國家、教會、法律、經濟、某（政治）黨派或世界觀特定的、預定的或外在的目標，而是在這個主體暨其生理的、個人的實現或開展中確認到它的目標。……（Friesen, 2017a, p. 2）

也就是說，這種內在的自我立場或態度顯示出對於被教育者生命經驗的認同或情緒共鳴，而不是從教育者的關懷與責任出發，Friesen（2017a, 2020a, p. 2）認為Nohl深受當時改革教育學（Reformpädagogik）的影響，⁸同時和德文當中陶成（Bildung）的意涵有關，即前者強調內在的自我陶冶（self-cultivation），後者重視積極與有意向的成人活動，字面上指把某事物往「上」、「外」或「沿著」拉（ziehen）（Friesen, 2020a, p. 3, 2017b, p. 3）。

⁷ Nohl的這段敘述出自1914年“das Verhältnis der Generationen in der Pädagogik”（Friesen, 2020a, p. 2）。同樣地，在Nohl這篇文章中可以找到這樣的敘述：In dem Verhältnis der beiden Generationen zueinander [ist] die eigentliche Grundlage der pädagogischen Arbeit gelegen, weil nicht was sie lehrt, sondern eben diese reale Verhältnis selber ihr tiefster Gehalt und ihre letzte Bedingung ist.（The real basis of the educational work lies in the relationship between the two generations, because it is not what it teaches, but precisely this real relationship itself that is its deepest content and its ultimate condition.），明顯可見Nohl強調教育工作的真正基礎在於世代間的關係，而不只是在於它所教導的種種（“Herman Nohl,” 2021）。

⁸ 德國改革教育學平行於二十世紀早期的進步主義教育（Friesen, 2020a, p. 2）。關於德國改革教育學，可參見梁福鎮（2004）的著作。

(三) (教育) 愛的關係與關係的解消：Nohl特別指出教育關係係建立在教育愛 (pedagogical love) 之「熱情的」關係，這種愛同時以此真實的被教育者與其目標或理想為對象，Nohl (1933/2019, p. 5) 於1933年的文章提及「此教育愛需要贊同此兒童及其特性，贊同其可以接受教育的可能性，總是有關於其生命的完善」，而且「此種關係致力於讓自己從雙方面來看都是多餘的」。這一點和以下的論述有關，Nohl的論點涉及教育關係意義上的第二次逆轉，以下將再加以闡述。

四、Buber——教育關係是建立在具體但片面包納體驗之上的對話關係

Buber是一位猶太裔的思想家，其哲學常常被稱為對話哲學（或關係哲學）。他強調人我互動中不同關係形式的重要性，也就是除了雙方各自的心理狀態和相互連結的因果情形之外，彼此交往中存在於人際間 (interhuman, the between) 的這個領域及所形成的關係更具有根本性與重要性，而且一方面由真正的人與人所形成的關係是對話關係，另一方面人也只有在對話關係中才能相互確認為人 (林建福，2001，2008)。同時，Buber也把這種對話原則運用在教育當中，Yaron (2006, p. 9) 甚至認為這是Buber對教育最為原創性的貢獻，尤其是其中所論述包納 (inclusion) 的這個成分。

Buber (1923/1958, pp. 11-13, 20-21, 30, 51-54, 60-65, 1965/1988, pp. 80-83, 175-176) 指出人可以採取兩重 (twofold) 態度來面對自然、人與精神體 (spiritual being)，而且實際上對應著這兩重態度的是吾—汝 (I-Thou) 關係及吾—它 (I-It) 關係——在吾 (I) 和他者 (the other) 之間必須有「採取距離」和「締結關係」這兩項元素才能形成吾—汝關係，⁹否則吾—它關係會取而代之。在這兩種關係的轉換之中，吾主體的態度和他者的呈現都會有所不同。以吾—它關係來說，我並非直接具體地體會到對方的整體，對方只是一個不具有主體性的對象。就吾—汝關係而言，我與他者的交會不以任何理念體系作為中

⁹ 「採取距離」的運動使對方成為獨立而與我不同的他者，如此才使得「締結關係」成為可能；在「締結關係」的運動中，我轉向分立出來的他者而建立真正的關係 (林建福，2001，頁166-169；Buber, 1965/1988, pp. 60-63, 67-69)。

介，他者得以展現其特性，同時是以具體活生生的對話夥伴（partner）方式臨現（presence），因此不是抽象或化約後的理念對象，更不只是滿足我個人欲求的工具而已。¹⁰

Buber從對話哲學的角度出發，他對教育關係有何說法呢？或許可舉他用來說明教育關係之性質的一個例子加以說明：

這個孩子半闔著眼睛躺著，帶著切望的心等著母親的招呼——孩子並不專注於享有（或支配）某人，或者是主動地致力於從事某事，面對漫越窗口威脅入侵的孤寂暗夜，凝神於體會交融（communion），這是其意志的奧秘所在。（Buber, 1947/1963, p. 114）

首先，教育關係是一種純粹對話的關係，這種對話的關係需要有包納。Buber（1947/1963, p. 125）明白地說道「教育中的關係是純粹對話的一種」，¹¹他指出相對於種種獨白的情況，對話的生命內含著轉向他者的根本運動，在這之中彼此具體地覺知（aware）到對方的整體及獨特性，可是一旦採取沉思、觀察等知覺方式，對話夥伴具體生命的整體性及獨特性將會無法臨現（Buber, 1947/1963, pp. 25, 40, 44, 1965/1988, p. 80）。在說明教育及教育關係時，Buber（1947/1963, pp. 124-125）特別談到包納這個概念，也就是人和人之間的關係或多或少要具有包納這個成分才能稱為對話關係。包納應具備三個重要的元素：一、兩個人之間的關係；二、要有他們共同體會的事件，而且至少有一者積極參與其中；三、這個人在不失去對自己活動的真實感受下，同時能從他者的觀點來經歷這個共同事件。就形成吾—汝關係所需要的「採取距離」與「締結關係」來說，對話關係同樣必須具有這兩個元素或運動。另一方面，在提出包納的重要看法之下，Buber（1923/1958, pp. 131-134）得以明確地表達某些特殊的、尚未完全

¹⁰ 關於Buber吾—汝關係及吾—它關係的意義與關係，篇幅與研究主題所限，於此無法深論，請參見林建福（2008）的探究，中文翻譯可參考Buber（1923/1991）著述。

¹¹ 這篇討論教育的文章於1925年發表於Heidelberg國際教育會議（Buber, 1947/1963, p. 15）。

發展出相互性的吾—汝關係，如真正教育者和學習者或真正心理治療者和病人之間的關係。

其次，教育關係是建立在具體但片面包納體驗之上的對話關係。以上述 Buber (1947/1963) 所舉的例子而言，他強調這種關係中小孩知道總是有一個和自己交融的人存在，並且這個人是實實在在地面對著自己，而不只是精神上如此而已。也就是說，教育關係中的父母師長不斷地從他者方面來體會自己的包納行動，在此，他者並不只是一種精神人格而已，作為不斷交會的夥伴，他者是一個完全具體的存在與生命。因此，這種對話係建立在具體但片面包納的體會之上，而非建立在抽象但相互包納的體驗之上，也不是建立在具體且相互包納的體驗之上（林建福，2008，頁211）。

最後，教育關係中的包納是片面性（one-sidedness）的。Buber (1923/1958, pp. 131-132, 1947/1963, pp. 125-128) 提醒我們雖然教育者和學生的真正關係是建立在包納之上，但教育關係之中的相互性尚且不是一種相互包納，這和它片面性的特質有關。換言之，在教育者和學生的互動過程之中，教育者體會學生正在受教育，學生卻無法體會教育者在進行的教育，在這種情況下，教育者能站在共同情境的兩邊，學生則只位於一邊，這就是這裡所指的片面性。一旦學生能夠跨越而從教育者這一邊來體會，教育關係將破裂而停止，可能轉變為友誼——建立在具體且相互包納體驗之上的對話。清楚地，片面性的存在代表著教育關係之中的相互性尚未完全開展。¹²上述 Dilthey 所論教育關係的解消，Buber 由教育關係中片面性的包納進展到相互的包納加以闡明。

五、van Manen——兒童天生不利的狀況引發成人的教育回應以建立具有倫理性質的教育關係

荷蘭裔的 van Manen (1991, pp. 38, 73, 1994, pp. 140-143) 算是一位比較常以

¹² 有關 Buber 教育關係的見解暨其教育意義，參見林建福 (2008)。此外，回應本文審查者的意見——教育關係破裂而停止是可欲的嗎？在理想教育關係的順利發展之下，教育者協助學生逐漸發展與增能，進而學生能夠跨越而從教育者這一邊來體會共同的情境與事件，儘管如此一來教育關係出現自我解消的情況，但這也是教育目的的實現，所以是可欲的。

英文來闡述教育關係的思想家，除了介紹及承繼Dilthey、Nohl等人關於教育關係這個觀念的見解之外，他認為北美的教育家對教育學（pedagogy）這個觀念和教育關係相當陌生，教育理論只部分地探究這種教育關係對教學的蘊義。甚至，van Manen強調教育關係對人們而言可能要比友誼或浪漫愛更加意義深遠而重要，很難想像會有一個兒童和長者之間不具有教育關係的社會。細讀他有關教育關係的論述，不少地方係引述Nohl或Langeveld的意見或深受他們的影響（van Manen & Adams, 2014）。¹³ van Manen對教育關係的三項見解如下所述：

一、兒童天生不利的狀況引發成人的教育回應（pedagogical response），以建立具有倫理性質的教育關係。van Manen（2015, pp. 18-20）指出當有新生兒誕生啼哭時，新手父母體會到這個哭聲是一種訴求，感受到自己要改變一下去做一些事，諸如抱抱他或保護他等，兒童無助或脆弱的其他狀況也會引發成人這類自然的教育回應，甚至在閒下來反思是否接受兒童之前，兒童已經讓成人覺得有需要做這些正確的事。此外，這種在教育關係之中體會到的倫理要求會引發成人做出對兒童好的事（Friesen, 2017b）。的確如Friesen（2017b）所指出的，van Manen對教育關係之倫理性質的強調可以追溯到Schleiermacher、Nohl及Langeveld，但是可以發現Langeveld和van Manen更強調兒童或被教育者無助或脆弱等不利狀況。

二、他者的主體性在教育關係之中需要不斷被詮釋，過程中會出現不連續（Unstetigkeit, discontinuity）的情況。如果回到上述Dilthey所論理解而非解釋師生互動中的意志、情感與想法來說，實際運作上卻會有誤解或傷害他者主體性的情況。例如，van Manen提及在與兒童互動及生活時，「我們易於傷害兒童」（van Manen & Adams, 2014, p. 606），或是回想或甚至譴責過往某些成人對我們的疏忽、負面影響或傷害的行為（van Manen, 2013, p. 9）。針對這些

¹³ 例如，van Manen引述Nohl有關教育關係之三大特點的看法：高度個人主體的、意向的與需要教育者不斷詮釋與理解的（van Manen & Adams, 2014, pp. 607, 609）；面對脆弱兒童時成人個人主體的教育回應；或者說以體驗的及倫理的角度來界說教育學的意義，並引述了Langeveld的看法（van Manen, 2013, pp. 11, 13）。此外，Friesen（2017a）指出van Manen也受到E. Levinas的影響，借用其「他者」的觀念，從「自我」（教師或成人）與「他者」（學生或兒童）的方面來框定教育關係。

可能性，Friesen（2017b）提醒應確認教育關係之中成人易錯性與弱點的重要性。van Manen和C. Adams則認為當兒童進入個人的生命，在與兒童互動或建立教育關係時，關鍵的問題是「個人如何辨識與確立自我，如何在這種辨識之中不迷失自己，而且在感同身受他者的處境中也能夠維持自我」（van Manen & Adams, 2014, p. 609）。在提示經營教育關係的重要與困難之中，明顯可見van Manen（包括Langeveld）注意到這種關係之中學生或兒童作為他者與教師或成人作為自我的主體性，而不只是純粹以代間關係來論述教育關係（如Schleiermacher），更可說加深了對於「建立在教育愛之『熱情的』關係」（如Nohl）的理解。

三、建立教育關係需要成人具有教育意向（pedagogical intent），旨在產生教育的影響力。van Manen（1991, pp. 19, 31-33）指出並非成人與兒童聚集在一塊兒就形成教育關係，而必須以特定的方式相互連結互動，其中至少成人要有教育意向，這種意向係同時尊重兒童的現況和兒童可能的蛻變，相較於兒童的意向，成人的意向同時指向進行教育和接受過教育的情況，¹⁴並且教育意向所關心的是包括兒童成長在內的兒童本身的好，而不是科學的好奇、商業的利益等。¹⁵也就是說，除了人們一般情況會遭受到各種影響之外，教育關係的建立旨在產生教育的影響力¹⁶（van Manen, 1991, pp. 11-17, 78, 80）。

六、Biesta——闡述意義的第三空間是教育關係的可能條件，成人的主體性是教育關係的構成要素

在進入二十一世紀的學術脈絡之中，教育關係的討論仍然受到關注，Biesta

¹⁴ van Manen（1991, pp. 21, 31, 71, 74-75）這裡所指出的和前述Buber所談包納行動中教育者站在共同情境的兩端不同，前者指教育者在教導現在的兒童時兼顧到兒童未來的理想，後者指教育者能站在進行教育和接受教育兩端來體會共同事件。

¹⁵ 也因此van Manen（1991, pp. 21, 31, 71, 74-75）提出下列一些情況，在當中教育意向遭受違背而無法建立教育關係：體育教師關心比賽勝利勝過年輕人的身體健康與發展、父母在意自己事業或生涯發展超過自己小孩的發展、一位母親整個腦袋想的都是自己九歲女兒的未來而無法瞭解女兒現在的生命與需求等。

¹⁶ 對於人所接受到的各種影響力，Buber（1963, pp. 116-117, 127, 129）也強調有意識及有意的教育——由人來選擇有效的世界以影響另一個人（林建福，2008，頁209）。

的論點就是一個代表。從相關的幾篇文章來看，¹⁷ Biesta (2004, 2012a) 認為在建立意向的及愛或熱情的關係中，成人或教育者之經驗與生活世界具有重要性，不應該只是為了兒童的緣故而加以忽視或壓抑，而且在不否定教育關係的重要性之下，明顯可見他強調這種關係當中雙方的間隙、中斷、距離與分離。就教育關係這個概念的意義演進而言，Friesen (2017a, p. 3) 甚至指出Biesta執行了不同於上述Nohl的另一次逆轉。Biesta對於教育關係有何不同理解呢？以下依序分述之。

首先，間隙、際間或闡述 (enunciation) 意義的第三空間是教育關係的可能條件，教育理論則是關於教育關係之關係性 (relationality) 的理論：Biesta (2004) 採用Homi Bhabha「第三空間」(the third space) 的論點討論人際間的意義溝通，指出這當中除了溝通雙方各自所在的空間之外，還有經由參與、互動與協作等創造出一個際間的第三空間。以Biesta (2004, p. 15) 所舉小孩學習紅綠燈之意義的例子來說，如果要發現紅綠燈在引導交通上展現的意義，就不能只由個人試驗紅綠燈獲得，因為這種意義並不存在個人的頭腦或軀體中，而是存在於參與互動與協作這些人的人際間。而且正是這個際間的第三空間使人們得以進行意義的闡述與溝通，任何試圖再現此第三空間的嘗試只會產生另外一個第三空間，即出現一個總是逃脫那試圖加以掌控的第三空間，在當中意義一直是超乎我們的控制 (Biesta, 2004, p. 20, 2012a, pp. 3-4, 10)。教育者和被教育者之間意義的溝通也是一樣的，甚至Biesta認為間隙、際間或闡述意義的第三空間是成立教育關係的可能條件。

基於同樣的見解，即間隙、際間或第三空間就是溝通的一部分，也因為它溝通才成為可能，Biesta (2004, pp. 12-13, 18, 20-21) 指出假使沒有這個間隙或第三空間所產生的分離，教育之中的關係就不會存在，因此可以說間隙、際間或第

¹⁷ 例如，2004年的〈留神間隙：溝通與教育關係〉(“Mind the gap”: Communication and the educational relation)，以及2012年的〈凡是教育就有遲疑：探索教育關係的限度〉(No education without hesitation: Exploring the limits of educational relations)，後者是關於Nohl之教育關係的主題演講，發表於教育哲學學會 (Society for the Philosophy of Education) (Biesta, 2004, 2012a)。(按，這裡的教育哲學學會是指美國教育哲學學會，當時召開第68屆年度會議，以此回應編委會的提問。)

三空間使得教育（關係）成為可能。就教育的活動來說，Biesta認為教育發生在教師與學生之間間隙，甚至是這個間隙在進行教育。也因此，如果有教育理論存在的話，¹⁸它應當是有關教育關係或有關這種關係之關係性的理論，而不是關於教師或學習者之類這種關係之「構成要素」的理論（Biesta, 2004, pp. 13, 18, 21）。從教育關係這個概念的演進來看，原先Dilthey所論教育學之建立只能始於描述教育者與被教育者所建立的教育關係，Biesta則強調教育理論必須是有關教育關係或其關係性的理論。

其次，在教育關係之中，教師或成人體驗到「正被提及」（being addressed），而有返回自身的感受。在這裡，Biesta（2012a, pp. 4-7, 10-11）從溝通中面對他人言說時的不同姿態著手，也就是人們可能採取傾聽（listen）、肯認（recognition）或「（自己）正被提及」等應對姿態。Biesta指出傾聽似乎有強力穩固聽者優越性的意涵，變成是在解釋對方的話語而非承認一位在言說的人，肯認則使對方的存在依靠著聽者決定加以肯認與否的權力。儘管這兩種「建立連結」（relating）的姿態可以表示善意的行動，但是Biesta採用「正被提及」這個回應方式，如此即使面對像兒童的牙牙學語或自閉症者的靜默時，聽者體驗到「正被提及」並感受到轉向自己而非他者，也在雙方之間創造了間隙或距離。當以這種「正被提及」的回應姿態來看待教育關係當中的互動時，教師或成人體驗到「正被提及」時，是向「外」延伸也是「往內前進」，因而是產生間隙或距離而非連結。

最後，進入這個第三空間的陌生領域充滿冒險與機會，而成人的主體性則是教育關係的構成要素。如上所述，Biesta（2004, p. 22）觀察到這個第三空間或間隙是無法預測的，因此是充滿冒險的，但是它使闡述意義的能動性或言說成為可能，使作為個人的人們得以自我彰顯或顯現，所以是布滿機會，特別是使闡述意義之脆弱的能動性在師生互動之間有萌發的機會。從另一方面來說，當教育關係中的成人或教育者體驗到「正被提及」而返回自身時，Biesta提醒這些人要正視自己的主體性，諸如所感受到的懷疑、不確定、猶豫、斷裂或不一致等經驗，成

¹⁸ 事實上，Biesta（2004, p. 21）指出教育是發生在這個間隙，加上這個間隙是無法加以再現的，因此他甚至說最終我們無法具有教育理論。

人的主體性在此再也不能說是可靠或一致地反映、附和或擴大兒童的主體性，而是獨特不同並成為教育關係的構成要素，甚至Friesen（2017a, p. 3）認為Biesta本身執行了不同於上述Nohl的另一次逆轉。也就是說，Nohl的第一次逆轉是完全以學生或兒童的（生活）世界、經驗與關懷來代替成人的這些部分，不再像傳統式的教育規定，當中所關心的是成人的成就、關懷與困難，而Biesta的第二次逆轉則是以學生或兒童的（生活）世界、經驗與關懷為焦點，轉向關照人際意義溝通中的間隙與成人的主體性。

以上是Schleiermacher至Biesta等六人對教育關係之意義及其性質的見解，從中可以發現這些見解之間的同與異，也顯示出此概念意義大體上的演變。在進入下一部分討論教育關係所面臨的挑戰之前，以下針對教育關係的意義與性質提出幾點小結。

第一、在精神科學教育學的傳統中，教育關係一直被視為建立教育（學）或教育理論的基礎

當Schleiermacher論及應該要有一個教育作為技藝的理論時，他看到了代間關係及上述相關的自我提問；Dilthey主張從描述教育者與被教育者所建立的教育關係開始，強調年長一代對年輕一代的意向；Nohl轉向並著眼於成熟的人和「發展中」的人之間「熱情的」關係；Buber則認為教育關係是建立在具體但片面包納體驗之上的對話關係；van Manen指出兒童天生不利的狀況引發成人的教育回應，以建立具有倫理性質的教育關係；Biesta提出間隙、際間或第三空間的說法進行了第二次逆轉，但也認為教育理論是關於教育關係之關係性的理論。無論是從事教育實務或建立教育（學）、教育理論，教育關係一直位居樞紐的位置。

第二、教育關係具有濃厚的倫理性質

Schleiermacher理解具有基礎性的代間關係同時也是責任的關係，年長一代整體的道德任務包括發揮教育影響力，教育的理論係衍生自倫理學；Nohl提及成熟的人和「發展中」的人形成教育關係，這是為後者的緣故而這麼做的；van Manen在Schleiermacher和Nohl的影響下申明教育關係的倫理性質，以教育關係之中體會到的倫理要求引發成人做出對兒童好的事；當Biesta（2012a, p. 4）在討論

溝通中的第三空間或所產生的種種時，指出這是無法被任何參與夥伴所完全掌握的，他認為這是一個具有倫理—政治重要意涵的識見，當然，這裡的倫理—政治意涵會影響以第三空間作為可能條件的教育關係。明確可見人們建立教育關係是為了被教育者的好，諸如協助其發展追求美好生活的能力，或者消除其（天生）不利的狀況，那麼這種關係具有倫理性質是可以被理解的。

第三、教育關係之中教育者的意向同時指向被教育者的現況與其目標或理想

在首次逆轉的教育關係意義中，Nohl指出此種關係需要從被教育者觀點出發的「基本立場」，顯示出對於被教育者生命經驗的認同或情緒共鳴，而這種關係雙重地取決於對此真實兒童的愛與對此兒童之目標或理想的愛；van Manen指出教育關係需要成人具有教育意向，此種意向同時尊重兒童的現況和兒童可能的蛻變，也就是同時指向進行教育和接受過教育的情況。當然，如何協助被教育者從他的現實情況邁向理想的目標，或者說如何平衡兼顧這兩種愛或教育意向所指向的目標，相信具有實務教育經驗的教育者都能體會到，這並不是一件容易的事。對此，Nohl提出成人的意向必須是主動積極的，但同時也必須是隱忍無為的（Friesen, 2017b）。換言之，要妥善經營教育關係以實現當中的這兩個意向，必須具有教育機智（tact）。¹⁹

第四、教育關係具有教者與被教者之間的不對稱性，最終發展在結束教育關係²⁰

Schleiermacher一開始即指出這種具有基礎性的代間關係具有不對稱性，即年長一代自我提問並刻意發揮教育影響力，但年輕一代並沒有這樣的作為；Nohl則直接表明「此種關係致力於讓自己從雙方面來看都是多餘的」；Buber觀察到

¹⁹ Friesen（2017b）指出教育機智的主題至少可以回溯到Herbart於1802年的演講，教育機智在理論與實務之間發揮一種自然連結的中介作用，代表某種迅速的判斷與決定，但並不是像例行公事那樣一成不變地運作。

²⁰ 教育關係的發展最終導致結束教育關係，這當中涉及「教育的吊詭」（pedagogical paradox），參見林建福（2008，頁214）、Løvlie（2007）、Uljens（2001）。

教育關係之中一開始的包納是片面的，即教育者能站在共同情境的兩邊體會學生正在受教育，學生卻無法體會教育者在進行的教育，逐漸發展之下，一旦學生能夠跨越而從另一邊來體會共同情境與事件，則教育關係將破裂而停止，可能轉變為友誼。

第五、教育關係是內在的善，只能在建立這種關係之中獲致

Nohl指出教育關係具有自己的痛苦與快樂，能夠在它本身的存在中找到自己的意義，不管是對教育者或兒童而言，這種關係就是生命的一部分，而不只是達成其他目的的手段。Nohl（1933/2019, p. 3）對教育關係有這樣的描述：

……，於擔任父親、母親、教師的教育行動中，我們一部分的生命獲得實現。這並不只是一個手段，它具有自身的目的，它這種熱情本身具有自己的痛苦與快樂。類似地，對於兒童而言教育關係是其生命本身的一部分，而不僅僅是為了長大的一個手段而已——為達此目的教育關係會持續太長，而且許許多多的人並沒獲得該目的啊！在所有形塑我們生命的關係、友誼、愛或工作關係之中，也許教育者和被教育者之間的關係是最為根本的一個，這種關係最強烈地形塑並實現我們的生命。

MacIntyre（1985, p. 188）曾經舉下棋為例說明內在善：下棋所能獲得的糖果、名氣、地位、金錢是外在的善，不一定要參與下棋這項特定的實作（practice）才能獲致，不過如果要達成下棋各方面的卓越標準時，則必須實際參與其中才有可能做到並獲得內在的善。²¹類似地，教育關係是構成人類生命的一部分，從其內在善的角度來看，參與者的痛苦與快樂代表著其內在善的實現狀況。

參、教育關係面臨的挑戰

人和人之間真的存在教育關係嗎？如果存在的話，是否它只是衍生自人和人

²¹ 對於A. MacIntyre實作、內在善等看法的討論，請參閱林建福（2006，頁30-34）。

之間的他種關係而已？同時，面對社會變遷的狀況，有利或不利於這種關係的存在呢？以Buber和van Manen來說，他們多多少少對這些問題提出觀察與看法，例如，面對覺知到的信號（sign）仍然完全維持靜默，這是一種具有現代特性的重要回應方式（Buber, 1963, p. 34）；時代之中，人與人之間以分析的、化約的或推論的方式來彼此看待（Buber, 1965/1988, pp. 80-81）；²²兒童期消失、班級人數增多之下一對多的師生關係等（van Manen, 1991, pp. 2, 76, 1994, pp. 145-149）。在上述這些情況之中，可能破壞了形成教育關係的條件，或使教育關係難以出現。

在許多的挑戰與質疑之中，基於篇幅的限制，以下將就其中的四項進行討論，藉以彰顯教育關係的意義與性質。

一、教育關係是自成一類的特別關係之爭議

前述Dilthey指出教育關係對發展教育科學的重要性，他甚至在論及精神科學教育學的哲學基礎時讓教育關係占有一席之地，緊接著由他的學生Nohl繼續並推敲這種見解。²³如上所述，Nohl尋求的新教育（學）「起源自年幼者的觀點」（Friesen, 2020a, p. 2），需要從被教育者觀點出發的「基本立場」，亦即「其任務並不在於把兒童引導至……國家、教會、法律、經濟、某（政治）黨派或世界觀特定的、預定的或外在的目標，而是在這個主體暨其生理的、個人的實現或開展中確認到它的目標。……」（Friesen, 2017a, p. 2）。教育關係則是成熟的人和「發展中」的人之間愛的關係，甚至認為這種關係是自成一類的（*sui generis*）一種特別關係（Spiecker, 1984, pp. 203-204）。此外，Buber也在他的對話關係中特別區分出教育關係，以此表示特殊的吾—汝關係（林建福，2001，頁174；Spiecker, 1984, p. 204）。但教育關係是自成一類的關係嗎？

²² 分析的看待方式：係將整個生命體視為是拼湊而成的，因此能夠加以拆卸處理；化約的看待方式：係將一個豐富多樣的人縮約為一些可加以概要的觀察與反覆出現的結構；推論的看待方式：認為可以發生的（genetic）規則來領悟一個人，甚至可以用一個概括的概念來表示蛻變中個人的動態中心原則（Buber, 1965/1988, pp. 80-81）。

²³ 儘管Nohl是Dilthey的學生，但兩者的論述還是存在著差異，例如對「生命」（life）的見解就有所不同，可參見Bollnow（1980, pp. 90-92）。

針對教育關係的這種詮釋，戰後西德的（新）馬克思主義者和批判理論者提出重大批評。例如，社會經濟與文化條件部分地決定了教育者和兒童之間的教育關係，成人的教育意向係來自於社會的同意，教育者是以「社會代表」（representative of society）的身分接近兒童，教育關係並非自成一類的現象；或者說，教育關係可以衍生自社會結構，父母在工作情境的社會化經驗可以在家庭內部之間（intra-familial）的過程中被發現，工作地的經驗與職位導致某種教育的想法與作法，依序影響兒童的心理社會發展，也就是說，家庭再製了社會，包括其中的不平等，當中所進行的是特定階級（class-specific）的社會化，而以社會化的過程來說明教育關係（Spiecker, 1984, pp. 204-205; van Manen, 1994, p. 144）。如此說來，教育關係並不是自成一類的特別關係。

面對這種批評，Spiecker（1984, pp. 206-208）持反對立場，並且採取D. Ulich的提議以實徵性探究的資料來支持教育關係。在母親和新生嬰兒的互動中，母親表現出了不尋常的行為型態，與對待年紀較長兒童的方式迥然不同，例如牙牙學語（baby-talk）、「誇大的」模仿，或者母子超過30秒的互視等，當然，嬰兒大大的頭、相對的大眼、圓的臉頰等，加上所具有的知覺性與動作性技能有助於母子互動。更重要的是，在共同行動中母親從嬰兒出生即把他當作似乎（as if）是具有需求、意欲及意向的人，嬰兒的許多行動被詮釋為具有溝通的意義，在較後面的階段中父母會檢核小孩是否瞭解他／她自己所做的，而且期待小孩的回應。如此，在從互動走向溝通與對話的發展上，母親使嬰兒加入某些活動、「工作」或遊戲，引導嬰兒進入某個意義領域中共同行動的模式。換言之，在這種互動之中母親可以說是一位「雙重行動者」（double agent），她同時代表自己和她的小孩，詮釋小孩的行為是具有意向的，彷彿是在發現其嬰兒所已經知道的，似乎嬰兒已經是一個成人。經過這種共同行動和母子關係，嬰兒便成為發展中的人。

Spiecker（1984, pp. 207-208）提醒讀者上述的發展並不只是自然的成果，除了母親生物上或賀爾蒙的因素及幼兒某些社會的前適應（pre-adaptation）之外，這種母子互動大部分決定於一個稱之為教育關係的概念性架構，在當中兒童被待之以Buber所說的「汝」而非「它」，互動中母親有意將嬰兒教養成負責任的成人，同時後者得以成為發展中的人，這樣的成就包含人類意向在內，而非自然成

熟的產品。儘管社會的條件會影響其成員是否關心年輕兒童心理層面的發展，然而Spiecker認為只有在教育關係之中人類才有可能發展為成熟的人。在這種理解之下，教育關係具有單向（one-way）且相反於事實（contrafactual）的性質，它是一種自成一類的特別關係，而非衍生自社會結構或反映特定階級社會化的關係。

在Spiecker（1984, pp. 206-207）的論述中，同時引用了實徵性研究與概念性研究成果以辯護教育關係，指出人類要長大成人必須普遍地和其他人建立教育關係，因為連語言或規則的學習與習得也必須透過這個人類有意建立的機制。從另一方面來思考，假使某社會之中兒童與成人的區分失去了意義，或許教育關係也就沒有存在的必要性或重要性。或者說，假使人類幼童生活在狼群之中，最後發展為狼童，人與人之間的教育關係似乎也不需要了，只是狼童恐怕較難稱得上成熟的人。最後，Spiecker以「單向且相反於事實」的性質來強調教育關係是自成一類的，或許可以加上更多前述Buber、van Manen、Nohl等人對此關係特殊性的討論以相互詮釋與補充，可能更能彰顯教育關係的獨特性。

二、教育關係是否隱含著成人的宰制、壓抑、控制

另外一個挑戰與質疑來自A. Miller的反教育（學）（antipedagogical）主張，她反對所有的教育（學）意識型態本身，而不是一個特定類型的教育（學）意識型態。Miller是一名心理分析家與心理學家，她討論「有害的教育（學）」（poisonous pedagogy）旨在揭顯人類恨的根源，對於為何似乎只有少許人確認到這些根源，她好奇並想為此找到解釋。什麼是Miller所稱「有害的教育（學）」呢？事實上指的是教養兒童的技術，被用以制約年幼時期的兒童，使其未能察覺對他們做了什麼，所有這些教養的技術即是Miller所討論的「有害的教育（學）」。就她所討論的資料來說，大部分來自K. Rutschky在1977年於德國出版的《黑暗教育（學）》（*Schwarze Pädagogik*）一書，這本書是取自兒童教養此類書籍許多選錄的合輯（Miller, 1980/1990, pp. 9, 96）。因此，Miller反教育（學）的主張和黑暗教育（學）有關。

從Miller（1980/1990）所討論的內容來看，其中用以教養兒童的方法五花八門，包括鞭打、體罰、羞辱、要求服從與靜默、對鞭打者表示尊敬與感謝、對秩

序的愛、斥責、嘲諷、愛的收回、壓抑其情感以求自制、制約使其不注意到飢餓的苦痛、驚嚇以破壞其自然的好奇心、使覺羞恥以對制其任性、不鼓勵表達自然的感受等。同時，在過程中，基於兒童對父母師長的愛或將父母師長理想化，加上父母師長總是強調「一切都是為了你好」，在此影響之下兒童失去了自然的情感，在晚年則出現精神官能症（neurosis）之類的心理問題。殘忍的教養不僅壓抑並破壞了兒童的生命力，而且長大之後不知道壓抑的根源從何而來，不明白自己在童年時期如何被對待，父母師長殘忍與殘酷的層面被壓抑到無意識當中，記得的只是愛與仁慈的部分。

尤其重要的是，Miller（1980/1990）強調「有害的教育（學）」造成了教養上代代相傳的惡性循環，也就是當兒童成為父母師長時，會將曾經用在自己身上的手段施加在小孩身上，養育的小孩成為了俘虜，所謂「好的教養」就是「有害的教育（學）」。因為對於在這種養育或「有害教育（學）」中長大的人而言，從小就必須完全服從父母師長而不能擁有並發展自己真正的情感，可以說一點也不具有自己的內在生命，整體的價值體系都是由服從的原則所支配，只好將自己真正感受的部分壓抑起來，終而形成自我的分裂。因此，時時刻刻想要除去自己當中那個無助、虛弱與依賴的小孩，不知不覺對小孩施以自己童年所受過的教養方式，在投射機制之下自己也成為了當年的父母師長。或者說，如所謂雅利安人（Aryan）將兒童期以來感到害怕的事物歸諸猶太人，後者成為了代罪羔羊。也因此，Miller不僅找到人類一代又一代恨的根源，她也希望人們在知道「有害的教育（學）」的恐怖機制之後能走出惡性循環。

基於上述的識見，Miller（1980/1990, p. 100）無法賦予教育（學）（pedagogy）這個詞語任何正面的意義。不過，Miller的說法能否定教育關係的重要性與意義嗎？從前述對教育關係的討論來說，答案似乎是否定的，因為教育關係的建立旨在協助兒童「發現他自己的生命和型態」，尊重被教育者具體的整體生命與獨特性，同時瞭解與珍視兒童現今的情況與未來成熟的狀態等。也因此，可以說Miller所批判的黑暗教育（學）或「有害的教育（學）」和本文所談的教育關係是不相容的，其所批判的也正是妨害形成教育關係的障礙。從另一方面來看，Miller（1980/1990, pp. 6, 98-101）似乎也提到比較光明的教養，例如照養者對兒童及其權利的尊重、容忍其情感、覺知其需求與苦惱原因、帶有同理心

的對待方式等。相信這些和教育關係是相容的，甚至必須在教育關係當中才能展現出來。不過，上述Miller的看法也有其重要價值，例如提醒父母師長反省自己所付出的愛與關懷、尊重與適當發展兒童自然的情感等。

三、必須面對個人主義、工具理性、技術化對教育關係的威脅

在討論對現代性不滿的隱憂時，Taylor（1991, pp. 1-5, 15-16, 43-44）指出個人主義及工具理性對現代社會的衝擊，²⁴其中也涉及人與人之間所建立的關係。如果個人主義表示個人有權利選擇、能自由決定等，許多人會把它視為現代文明最好的成就，然而它作為一種道德理想鼓勵人們探求真實（authenticity），人應當忠實面對自己以實現自我，而以這種方式集中心力於個人的生活，卻導致狹隘的視野與意義的喪失。另外，工具理性促使人們算計達成既定目的的最佳經濟手段，凡事都以最大效率和最好成本產出比例作為成功的量尺，因此凡不能以這些規準來決定的目的就會消失而不再指導我們的生活。影響所及，人們身邊周遭的生物成為等待被處置的素材或實現自身計畫的工具，所參與的會社與社群也只是具有純粹的工具意義，人際間的關係應該是為了促進個人的實現。換言之，在這種本真的文化與道德理想下，人與人之間只存在工具性關係。如此一來，令人擔憂的是教育關係還可能存在嗎？

除了上述Taylor的觀察與見解之外，H. Dreyfus也討論了社會理性化及科技化趨勢對人際關係的危險。以友誼、看護（nursing）和教學為例，Dreyfus指出這些都是非理性化的（non-rationalized）或邊緣的（marginal）實作——人們無法按照原則（on principle）來進行，不能是為了效率的緣故來加以組織，不是有效技術安排的一部分，因此是非理性化的；這些實作失去曾經擁有的重要性，不再是社會文化之中重要而典型的一部分，所以是邊緣的。人們從事這些實作就只是感受到他們是重要或最重要的，而不是說自己為了獲得什麼才如此做。以友誼來說，假使是為了個人的健康或生涯發展才結交朋友，Dreyfus認為這已經是新品種的友誼，可能取代舊品種友誼或使人們根本不認識真正的友誼是什麼（Flyvbjerg, 1991, pp. 97-98）。

²⁴ 第三個不滿的隱憂是政治層面自由的喪失（Taylor, 1991, pp. 9-10）。

教育關係是人和人之間的一種關係，而人所持的態度影響其和世界所形成的關係，如同前述Buber所言兩重態度對應著吾—汝關係和吾—它關係一般。從這個角度來思考，假定人們對人事物的生命態度有所轉變，在不良的情況下勢必威脅或甚至傷害人與人之間理想的關係，包括教育關係在內。Taylor和Dreyfus所談的就是社會文化變遷對人際關係的衝擊或甚至傷害，其中包括教育關係在內。面對現代社會的這些狀況，假使教育關係是教育活動與教育理論的基礎的話，顯然社會理性化及科技化趨勢是對這種基礎的一大挑戰。試想假使今日可以創造一種教育科技，按一個按鈕就能把小孩直接轉換成成熟的人，或者是認為參與協助兒童成長的活動不符合成本產出的效益原則，本文所談的教育關係似乎就沒有存在的意義了。

四、教育者／成人的自我洞悉與Biesta所論第三空間是建立教育關係的障礙嗎

從前述西歐「精神科學」教育學有關「教育關係」此概念的意義及其演變來看，可以看出Friesen所指的「兩次逆轉」——Nohl提出以對於被教育者生命經驗的認同或情緒共鳴，取代從教育者的關懷與責任出發（第一次逆轉）；Biesta所論從以學生或兒童的（生活）世界、經驗與關懷為焦點，轉向關照人際意義溝通中的間隙與成人的主體性（第二次逆轉）。不過，假使承認教育關係在這兩次逆轉中的意義，要形成與經營理想的教育關係，可能至少會遭遇兩項阻礙。一、關係中的成人／教育者感同身受他者的處境時，不只是一如van Manen與Adams所說的努力維持、辨識自我或不迷失自己而已，同時也會感受到懷疑、不確定、猶豫、斷裂或不一致等經驗，覺得不認識自己或無能等，如此成人／教育者返回到自己對自己的認識（Friesen, 2017b, pp. 6-10）。²⁵換言之，成人／教育者本身無法自我洞悉（self-transparency）或缺乏自我瞭解阻礙了教育關係的發展。二、Biesta（2004, pp. 20, 22, 2012a, pp. 3-4, 10）指出人際間意義溝通創造出一個際間

²⁵ Friesen（2017b）在此脈絡中有些在批評Nohl的不足，即Nohl在前述1926年的文章提及S. Freud及A. Adler的情感移轉（transference），但是只侷限於親子關係中兒童的情感移轉，卻忽略了這當中成人的脆弱性。

的第三空間，而且間隙、際間或闡述意義的第三空間是教育關係的可能條件，問題是這個第三空間是無法預測的，它總是逃脫溝通者的掌控，在當中意義一直是超乎人們的控制。這樣一來，溝通互動的雙方似乎都沒有辦法理解對方，怎麼可能建立並經營教育關係呢？

當成人／教育者與兒童／被教育者建立教育關係時，前者具有多大的自我洞悉度或自我瞭解呢？Friesen（2020a, pp. 3-6）參照Husserl和B. Waldenfels的見解，對這個議題提出下列意見：

一、在形成本己性（ownness）的同時排除了異者（alien）：在與兒童的互動中，成人是以「本己性領域」（sphere of ownness）這種姿態與兒童建立關係，而在本己性的形成過程中，我們逐漸感受到自我認同或者哪些是讓我們覺得自在的事物，本己性領域則是由那些與自我認同或感覺舒適事物相近似、熟悉或不形成威脅者所組成的，同時，在形成本己性及其領域之中也進行了排除，也就是將那些與自我認同或感覺自在的事物有差異、不熟悉或構成威脅者排除在本己性領域之外。

二、形成本己性時所排除的異者並未消失，甚至會出乎意料地發出對抗的力量：在形成本己性的同時，我們體驗到那些被排除而遠離本己性的事物如同異（質）者，但是這些異（質）者並未消失，就像在成人的生命中，作為兒童的童年經驗被成人以熟悉化（familiarization）的過程推擠到體驗場的邊緣，但是這些童年經驗仍然能夠維持抗拒的力量。例如，成人會突然地遭遇到來自過往的特異記憶或甚至創傷的關鍵時刻，或者說是來自兒童時期的情緒性或抗拒性回應。

三、我們和我們自身或主體性的關係是「斷裂的」（fissured），而且只能經由所產生的回應與情慾來顯現這種關係：由於本己性及其領域的形成總是將有差異、不熟悉或構成威脅者推擠到體驗場的邊緣，但是這些異（質）者並未消失，因此當我們以自我所認同或者覺得自在的層面試圖洞悉或瞭解自我時，總是有處於體驗場邊緣的異（質）者是無法被洞悉或瞭解的。例如，在成人和眼前的兒童或自己生命中的兒童之互動中，一旦試圖將兒童同化到自己的自我或理解時，就會有遠離成人本己性的異（質）者。而且這種我與異（質）者的關係不同於我與他者的關係，例如，前者關係之中無法找到共享的參照點或共通語彙之類的第三個外在共通性，對於這種關係之中親身經驗的索引場域（indexical

field），加以支配的並不是理性或規範性，而是參與者所體驗的回應與情慾。

回到教育者自我洞悉度或自我瞭解來說，教育關係之中存在著我與異（質）者的關係，上述Friesen的闡述提供了理解教育關係的重要面向，即有必要回到教育者與被教育者在關係場域所展現的種種回應與情慾所指引的意義。也因此，與其把這些相關見解與發現視為建立教育關係的障礙，不如說是理解與經營教育關係必須關照的層面。

針對Biesta（2004, p. 22, 2012a, pp. 1, 10-11）所論第三空間與其可能妨礙建立教育關係的說法，這裡提出兩點加以回應。一、Biesta強調他提出上述的論點並不是在反對教育關係，或者質疑（建立）關係對於教育的重要性，而是要彰顯間隙、際間或距離等對於教育的重要意義，因為只有在維護這種特性之下，才能使參與者在闡述意義的第三空間中發揮闡述意義的能動性。二、當Biesta提及在第三空間之中意義一直是超乎人們的控制時，如果把它理解成人們在互動中完全無法理解彼此的意義的話，有違人際間意義傳遞的事實，觀察人際間意義傳遞的現象，相互理解與產生誤解是交互出現的，其尋常可見，毋須特別舉例加以說明。此外，當Biesta聲明並不反對教育關係時，前述教育關係此概念意義演變中涉及單向／片面理解或相互理解的部分，諸如對於真實兒童與兒童之目標或理想的認識及愛（如Nohl），或者他者以具體活生生的對話夥伴方式臨現（如Buber）等，²⁶也似乎表示即使意義在第三空間之中是超乎人們控制的，但是仍然有理解的可能性。也因此，Biesta的見解並非建立教育關係的障礙，而是提醒教育者不應該汲汲於以自己的意義空間強制壓迫被教育者的意義空間，在建立教育關係時，反而必須護養所形成之意義的第三空間。

肆、重要蘊義

基於前述的討論與理解，教育關係在教育的理論與實務或人類整體生命中顯

²⁶ 此處不管是Nohl、Buber或本文所論及其他人的見解，都必須預設認識或理解的可能性，Biesta的論述中則並沒有直接討論Nohl或Buber的這些見解，但是他表明自己不反對教育關係時，他應該是接受教育關係當中這些涉及認識或理解的部分的。

然具有重要蘊義。基於篇幅的限制，以下僅論述兩點重要蘊義。²⁷

一、以教育關係作為教育（學）的基礎

前述Dilthey和Nohl都強調教育關係對教育（學）的重要意義，例如，Dilthey將這種關係視為教育理論的基礎，教育（科）學的起點只能從描述教育者和被教育者的關係出發，Nohl則認為這種特別關係是自成一類的，它提供了教育（學）成為自主學科的基礎，是教育的根基與原型（Spiecker, 1984, pp. 203-204）。換言之，不僅教育關係具有不同於其他人類關係的特性，它更是教育（學）之所以是教育（學）的重要基礎。也因此，對任何教育活動或探究來說，一旦未能掌握與扣緊教育關係，則將令人懷疑是否已失去應當有的教育性質。

為了更清楚地傳達這裡所指的意思，有兩點必須說明。（一）本文行文上大都将教育和教育學擺在一齊同時出現，眼尖的讀者可能早已發現。主要的原因是英文之中教育關係涉及到pedagogy，而pedagogy可以有不同的意義。pedagogy在希臘文中是由男孩和引導者組合而成，字義上指監督兒童的男人（僕），或引導男童到學校的隨從，英語世界比較少使用，不過近來增多的使用趨勢似乎模糊或甚至遺忘它原初的意義。pedagogy可以指一種學科或實作，所以可以說是實作的學科，其關心的旨趣在於認識兒童或年輕人，同時辨別對他們來說何者是適當的／不適當的、好的／壞的、適合的／不適合的等，包括協助與教導他們的適當方法（Kansanen, 2003, p. 223; van Manen, 1991, pp. 10-11, 27-30, 37, 48, 1994, p. 139; Watkins & Mortimore, 1999, p. 1），²⁸因此它同時可以指教育或教育學。

（二）如果進行教育活動時必須以教育關係為基礎，不能失去這個根基與原型，這或許比較容易理解，但假設教育理論也必須以此為基礎，這又是指什麼意思呢？當D. Vandenberg討論實踐者前理論的（pre-theoretical）瞭解對基本教育理論的重要性時，似乎說明了這一點。研究者嘗試建立教育理論時，必須建立在實

²⁷ 這裡只略論以教育關係為基礎的兩個蘊義，事實上這兩個蘊義都可以成為專題探究的主題，但是為避免本文論述失焦，這裡著重闡發重要蘊義，以結束本文之討論。

²⁸ pedagogy當然在英文之中也有教學的意思，例如Watkins與Mortimore（1999, pp. 3, 17）所提出的界定就比較有這種意義——任何某人安排來提高另一個人之學習的有意活動，本文此處pedagogy的意義比較寬廣，尤其是指對兒童或年輕人的協助。

踐者對生活世界中教育現象的體驗與感受上，其中包括兒童是需要協助的、教育活動有特定的社會與歷史脈絡、教師與兒童形成教育關係而教師具有非威權性（nonauthoritarian）的權威等，²⁹這些教育現象的本質描述提供了教育學科獨特的探究對象。當然，Vandenberg（1974）承認基本教育理論的建立也需要適當的哲學資源和種種專門的科學知識，不過一旦失去了教育關係之中對教育事實前理論的、先哲學的（pre-philosophical）瞭解，所謂教育理論將會是其他學科概念或理論的應用而已，而失去其真正教育的意義。因此，教育理論不能脫離教育關係，也就是必須以它為基礎以確保實作的優先性。

假設教育關係對教育（學）具有如此的重要性，任何教育改革都應當加以關心與維護，否則教育活動與教育理論可能變質或甚至淪為反教育，如同前述 Miller（2002）所指出的「黑暗教育（學）」或「有害的教育學」。同樣地，當教育（學）與其他學科科際整合而發展出教育某某學時，不能完全只是某某學概念或理論的應用而已，也不是有討論到教育的活動或議題就能說是「教育」某某學，而必須有教育的核心旨趣貫穿其中，即在教育關係之中教育者協助被教育者成為理想的人。

二、師資培育的核心素養——教師建立教育關係的能力

鑑於教育關係的重要性，教師能和學習者建立教育關係成為了責無旁貸的重要事項。那麼什麼是發展教育關係的重要促成因素呢？以下分兩個部分加以論述：展現教育關係的這個場域及其性質；教師與學生建立理想教育關係所需要的德行或素質。

首先，從前述有關教育關係之理論或實際教育關係的現象來看，教育關係是展現在具體人與人互動的脈絡之中，其中參與者分別扮演教育者與被教育者。因此，就現今一般的學校教育型態而言，典型上展現教育關係的場域就是日常班級中師生的互動生活。當然，教育關係不會只出現在學校班級中的師生互動而已，

²⁹ Friesen（2020b, p. 317）提出相近的看法，即教育作為一門學科，有它自身探究的現象領域，諸如成人對年輕人的責任、年輕人成長的經驗等，他稱之為「教育的實在」（educational reality）。

在其他家庭教育或社會教育領域中，一旦人們以教育者與被教育者的身分相互連結，就有可能形成教育關係。為了論述的方便，這裡只從學校教育日常班級生活這個場域來闡述教育關係的可能蘊義。也因此，可以理解教育關係不是出現在學校行政或一般教育行政機關的公文書、各類教科書或師生各自的腦袋裡面，而是展現在每日班級師生的互動中。而所建立的是否就是本文前述理想的教育關係呢？這要視互動師生的狀況或脈絡的性質等而定。

那麼，這個典型展現教育關係的場域具有什麼性質呢？不管是參照相關文獻或曾經參與此一場域者的親身經驗，下列是常被提及的幾項：（一）教師必須時時刻刻面對學生的可能狀況，而且這些相當程度都屬於獨特的新狀況；（二）日常面對這些數不盡的可能狀況，教師無法抽出時間深思熟慮再加以回應，必須要有即席式的臨場反應；（三）往往教師的這些回應會關係到什麼才是對學生比較好或適當的等，也就是怎麼做才是教育上比較好的做法；（四）師生之間建立教育關係順暢與否，衝擊著教師的自我反思或學生的學習狀況；（五）班級生活的層級受到其他外在層級的影響或規範，例如學校的辦學方針、教育局處的教育政策或所在社區的風氣等（Biesta, 2012b, pp. 15, 20; van Manen, 1994, pp. 139-140, 153-156）。³⁰就上述五項學校班級生活的性質來說，我國國民中小學一對多的班級生態可以說相當吻合。

在這樣的場域中，什麼樣的教師比較可能和學生建立理想的教育關係呢？先前論述中van Manen和Biesta都針對這個議題有所著墨，或許可以他們的見解回答這個提問。van Manen對此怎麼說呢？首先，他強調教育關係和教學之間息息相關，也就是說，教學的核心在於教學者的德行或品質，如果要認識教學者的德行或素質的話，教育關係可以讓人對此有更加深入的理解，反之亦然，在教學像德行似的（virtuelike）這種層面的理解上，最好是將這些層面視為本身就具有關係的性質（van Manen, 1994, p. 142）。其次，他指出當教師面對不斷變化的實際

³⁰ 當然，這個層級中教師的素質能產生篩選作用並直接影響學生的學習品質，例如美國荷姆斯集團（Holmes Group, 1986, p. 23）指出：「雖然學校的領導、資源及工作條件影響進入及選擇留在教室的人，但這些並不像教師那樣直接影響學生的學習。整個學校正式與非正式課程都經過班級教師之智能與心靈的篩選，是以學校學習的品質靠著教師素質」。

情境，必須展現出教育的體貼與機智（*pedagogical thoughtfulness and tact*），才能審慎地辨別在和兒童互動中何者才是適當或好的，然而這種教育的體貼與機智並非出自抽象的規則或道德原則，而是源自於教師所具有的素質或德行，諸如耐心、信任、幽默、認真、相信兒童、具有特殊知識，以及理解教學相關層面之意義與重要性的能力（*van Manen, 1994, p. 156*）。³¹易言之，*van Manen*相信教師必須具備上述的素質或德行，才能與學生建立理想的教育關係或有高品質的教學。相反地，假使教師是急躁不安、猜忌成性、怠惰等不良品行的人，可以想像所建立的是劣質的教育關係。

此外，*Biesta*又有什麼見解呢？他一方面指出從事某個教育實務總是可以同時達成多個目的，可能是賦予資格（*qualification*）——讓受教者取得能夠從事某事的資格、社會化——使新成員成為既定社會秩序的一部分、主體化（*subjectification*）——使人形成主體性，這其中涉及人類自由的問題，³²這三個目的可能相互加乘或彼此衝突（*Biesta, 2012b, pp. 13-15, 2013*）。*Biesta*（2012b, p. 18）另一方面認為教育的情境總是具有關係的性質——某人在教育其他人，而且每個這種情境在某些方面是全新且獨特的，所以當置身其中時，教師必須當下判斷要怎麼做才是教育上可欲的，不能只是重複過往所為，例如，必須在這三種可能的教育目的之間折衝取捨，而且這種教育判斷反映出這位教師的人品素質。那麼，教師在教育關係中要能夠立刻判斷出何者有助於被教育者的幸福人生，這需要什麼能力呢？*Biesta*主張最重要的是教育的實踐智慧（*phronesis, practical wisdom*），教師要有這種素養（*virtuosity*），方能做出即席式的明智判斷。以前述教育關係涉及對眼前實際受教育者的愛和其目標或理想的愛來說，相信*Biesta*

³¹ 在其他的文脈，*van Manen*（1994, p. 165）提及可以幫助教師展現出教育體貼與機智的「素質」，諸如：志業感、對兒童的愛與關懷、深厚的責任感、道德的直覺性、自我批判的開放性、成熟的思慮、對兒童的主體性有圓融的感受性、詮釋的智能、對兒童之需求有教育的理解、與年輕人交往上當下的果斷力、認識與學習世界奧祕的熱情、維護某些事的道德素質、對世界的某種理解、面對盛行危機的積極希望、幽默及生命力。*van Manen*承認即使一般人要具有此等素質也是蠻艱難的，只是他要讀者思考缺乏這些素質的人是否適合教育年輕人。

³² *Biesta*（2012b, p. 13）指出英文不好表達教育的這個面向，德文中之“*Subjektivität*”及“*Subjekt werden*”是比較好的表達。

會認為教師需要教育的實踐智慧才能在這兩種愛之間折衝取捨。

回到本文的探究主題來說，在承認與接受教育關係的重要意義之下，可以發現van Manen和Biesta不約而同地強調培養教師教育相關素質或德行的重要性，當然，要培育的素質或德行並不一定侷限在他們所列舉的這幾項。³³與此相關的，van Manen和Biesta也建議師資培育上的教學重點，例如，不再只是讓師資生學習諸如學習理論、兒童發展、課程方法等知識，然後期待他們能夠把所學的知識應用到教育現場而已，更大的重點應該是以敘事的或傳記的途徑協助師資生發現與建立其教育認同（van Manen, 1994, pp. 159-162），或者讓師資生有實際做出教育判斷的機會，或是從良師典範的例證上學習如何做出明智的教育判斷（Biesta, 2012b, p. 19）。換言之，這些相當程度應該可以視為以教育關係為焦點的師資培育途徑，即以建立教育關係的能力作為師資培育的核心素養。

綜合前述，本文採用文本詮釋與觀念分析的方法，探究西歐「精神科學」教育學「教育關係」的理論，有下列三個發現：一、教育關係是教育者與被教育者之間所建立自成一類的特別關係，後者天生的不利或相對未成熟狀態，引發前者的關懷與支持，在同時考量被教育者之現況與其理想狀態之下，教育者實踐教育行動以協助被教育者順遂地成長與發展，進而使原先兩者之間相對未成熟、不對稱性或教育關係消失或停止。二、儘管教育關係面臨種種挑戰，諸如它是否是自成一類的特別關係、它是否隱含著成人的宰制、壓抑或控制、它面對個人主義、工具理性、技術化所帶來的威脅、教育者／成人的自我洞悉與Biesta所論第三空間所形成的可能障礙等，教育關係仍然具有存在的可能性，甚至有蓬勃發展的必要性。三、基於教育關係的重要意義與性質，建構教育理論或推動教育實務都必須建立在這種關係的基礎上，同時，教育關係屬內在的善，這種善必須在具體營造這種關係之中獲致，本文以教育關係作為教育（學）的基礎和師資培育的核心素養——教師建立教育關係的能力為例，闡發前述有關教育關係之見解的重要教育蘊義。

致謝：本文感謝陳伊琳與黎瑋文書處理上的協助。

³³ 例如，Hare（1993）在這議題上列舉並探討八項好教師的德行及素質：謙遜、勇氣、公正、心胸開放、同理心、熱情、判斷力、想像力。

DOI: 10.53106/102887082021126704001

參考文獻

- 林建福（2001）。*教育哲學——情緒層面的特殊觀照*。臺北市：五南。
- [Lin, C.-F. (2001). *Philosophy of education: With special consideration to human emotions*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan Book.]
- 林建福（2006）。*德行、情緒、與道德教育*。臺北市：學富。
- [Lin, C.-F. (2006). *Virtue, emotion and moral education*. Taipei, Taiwan: Pro-Ed.]
- 林建福（2008）。布巴哲學中的教師圖像。載於林逢祺、洪仁進（主編），*教師哲學：哲學中的教師圖像*（頁203-217）。臺北市：五南。
- [Lin, C.-F. (2008). The picture of teacher in Martin Buber's philosophy. In F.-C. Lin & R.-J. Hung (Eds.), *Philosophy of the teacher* (pp. 203-217). Taipei, Taiwan: Wu-Nan Book.]
- 梁福鎮（2004）。*改革教育學：起源、內涵與問題的探究*。臺北市：五南。
- [Liang, F.-Z. (2004). *Reform pedagogy: The study of origin, contents and problems*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan Book.]
- 楊深坑（2000）。*精神科學教育學（Geisteswissenschaftliche Pädagogik）*。國家教育研究院教育大辭書。取自<https://pedia.cloud.edu.tw/Entry/Detail/?title=%E7%B2%BE%E7%A5%9E%E7%A7%91%E5%AD%B8%E6%95%99%E8%82%B2%E5%AD%B8>
- [Yang, S.-K. (2000). Geisteswissenschaftliche Pädagogik. *Encyclopedic Dictionary of Education*. Retrieved from <https://pedia.cloud.edu.tw/Entry/Detail/?title=%E7%B2%BE%E7%A5%9E%E7%A7%91%E5%AD%B8%E6%95%99%E8%82%B2%E5%AD%B8>]
- 劉淑範（2019）。「精神科學」（“Geisteswissenschaften”）概念淺釋：從「精神哲學」到「精神科學」之集合概念。*人文與社會科學簡訊*，21（1），176-184。
- [Liou, S.-F. (2019). A brief explanation of the concept of “Geisteswissenschaften”: From “Geistesphilosophie” to the aggregate concept of Geisteswissenschaften. *Humanities and Social Sciences Newsletter Quarterly*, 21(1), 176-184.]
- Biesta, G. (2004). “Mind the gap!”: Communication and the educational relation. In C. Bingham & A. M. Sidorkin (Eds.), *No education without relation* (pp. 11-22). New York, NY: P. Lang.
- Biesta, G. (2012a). No education without hesitation: Exploring the limits of educational

- relations. In C. W. Ruitenberg (Ed.), *Philosophy of education 2012* (pp. 1-13). Urbana, IL: Champaign.
- Biesta, G. (2012b). The future of teacher education: Evidence, competence or wisdom?. *RoSE-Research on Steiner Education*, 3(1), 8-21.
- Biesta, G. (2013). *Teacher education for educational wisdom*. Retrieved from https://www.waldorflibrary.org/images/stories/Journal_Articles/rb18_1biesta.pdf
- Bingham, C., & Sidorkin, A. M. (2004). The pedagogy of relation: An introduction. In C. Bingham & A. M. Sidorkin (Eds.), *No education without relation* (pp. 1-4). New York, NY: P. Lang.
- Bollnow, O. F. (1980). Herman Nohl and pedagogy. *Western European Education*, 12(1), 89-106.
- Buber, M. (1958). *I and Thou* (R. G. Smith, Trans.). New York, NY: Charles Scribner's Sons. (Original work published 1923)
- Buber, M. (1963). *Between man and man* (R. G. Smith, Trans. & Intro.). London, UK: The Fontana Library. (Original work published 1947)
- Buber, M. (1988). *The knowledge of man: Selected essays* (M. Friedman & R. G. Smith, Trans.). Atlantic Highlands, NJ: Humanities Press. (Original work published 1965)
- Buber, M. (1991). 我與你 (陳維綱, 譯)。臺北市：東大。(原著出版於1923)
- [Buber, M. (1991). *I and Thou* (W.-G. Chen, Trans.). Taipei, Taiwan: The Great East Book. (Original work published 1923)]
- Flyvbjerg, B. (1991). Sustaining non-rationalized practices: Body-mind, power and situational ethics. An interview with Hubert and Stuart Dreyfus. *Praxis International*, 11(1), 93-113.
- Friesen, N. (2017a, April). *Hesitating with the pedagogical relation*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Antonio, TX.
- Friesen, N. (2017b). The pedagogical relation past and present: Experience, subjectivity and failure. *Journal of Curriculum Studies*, 49(6), 1-14. doi:10.1080/00220272.2017.1320427
- Friesen, N. (2020a, March). *Asymmetry in pedagogical relations*. Paper presented at the Workshop "Relationale (Medien) Pedagogy," Vienna, Austria.
- Friesen, N. (2020b). "Education as a Geisteswissenschaft." An introduction to human science pedagogy. *Journal of Curriculum Studies*, 52(3), 307-322. doi:10.1080/00220272.2019.1705917
- Friesen, N. (2020c). Translator's introduction. In F. D. E. Schleiermacher (Ed.), *Outlines of the*

- art of education—Introductory lecture—Selections* (N. Friesen & K. Kenkly, Trans., pp. 1-2). https://www.academia.edu/43120702/D_F_E_Schleiermacher_Outlines_of_the_Art_of_Education_Introductory_Lecture_Selections
- Hare, W. (1993). *What makes a good teacher?*. London, UK: The Althouse Press.
- Herman Nohl. (n.d.). *Wikipedia*. Retrieved March 8, 2021, from https://de.wikipedia.org/wiki/Herman_Nohl#cite_ref-5
- Holmes Group. (1986). *Tomorrow's teachers*. East Lansing, MI: University of Michigan Press.
- Kansanen, P. (2003). Studying—The realistic bridge between instruction and learning. An attempt to a conceptual whole of the teaching-studying-learning process. *Educational Studies*, 29(2/3), 221-232.
- Løvlie, L. (2007). Does paradox count in education?. *Utbilding & Demokrati*, 16(3), 9-24.
- MacIntyre, A. (1985). *After virtue: A study in moral theory*. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- Miller, A. (1990). *For your own good: Hidden cruelty in child-rearing and the roots of violence* (H. Hannum & H. Hannum, Trans.). New York, NY: Farrar, Straus, Giroux. (Original work published 1980)
- Noddings, N., Bingham, C., Sidorkin, A. M., Biesta, G., & Margolis, F. (2004). Manifesto of relational pedagogy: Meeting to learn, learning to meet. In C. Bingham & A. M. Sidorkin (Eds.), *No education without relation* (pp. 5-7). New York, NY: P. Lang.
- Nohl, H. (2019). *The pedagogical relation and the formative community* (N. Friesen, Trans.). doi:10.13140/RG.2.2.23767.21927 (Original work published 1933)
- Rousseau, J. J. (1948). *Emile* (B. Foxley, Trans.). London, UK: J. M. Dent. (Original work published 1763)
- Schleiermacher, D. F. E. (2020). *Outlines of the art of education—Introductory lecture—Selections* (N. Friesen & K. Kenkly, Trans., pp. 4-11). doi:10.13140/RG.2.2.31368.03840
- Spiecker, B. (1984). The pedagogical relationship. *Oxford Review of Education*, 10, 203-209.
- Taylor, C. (1991). *The ethics of authenticity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Uljens, M. (2001, November). *The pedagogical paradox and the problem of subjectivity and intersubjectivity*. Paper presented at the Australia Association for Philosophy of Education, Perth, Australia.
- Vandenberg, D. (1974). Phenomenology and educational research. In D. E. Denton (Ed.), *Existentialism and phenomenology in education* (pp. 183-220). New York, NY: Teachers

- College Press.
- van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Albany, NY: State University of New York Press.
- van Manen, M. (1994). Pedagogy, virtue, and narrative identity in teaching. *Curriculum inquiry*, 24(2), 135-170.
- van Manen, M. (2013). The call of pedagogy as the call of contact. *Phenomenology & Practice*, 5(2), 8-34.
- van Manen, M. (2015). *Pedagogical tact: Knowing what to do when you don't know what to do*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- van Manen, M., & Adams, C. (2014). Phenomenological pedagogy. In D. C. Phillips (Ed.), *Encyclopedia of educational theory and philosophy* (pp. 606-610). Los Angeles, CA: Sage.
- Watkins, C., & Mortimore, P. (1999). Pedagogy: What do we know?. In P. Mortimore (Ed.), *Understanding pedagogy and its impact on learning* (pp. 1-19). London, UK: Paul Chapman.
- Yang, S.-K. (1993). Explanation and understanding in comparative education. *Journal of National Taiwan Normal University*, 38, 1-18.
- Yaron, K. (2006). *Martin Buber*. Retrieved from <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/bubere.pdf>

