

# 探思 E.Spranger 教育愛理念對臺灣教師專業的啓示

## E. Spranger's Educational Love and Its Implications for Teacher Profession in Taiwan

葉彥宏\*  
Yan-Hong Ye

施宜煌\*\*  
Yi-Huang Shih

(收件日期 106 年 2 月 7 日；接受日期 106 年 7 月 6 日)

### 摘 要

本研究旨在透過 E. Spranger 教育愛理念之探討，並從 Spranger 教育愛的內涵探思對於教師專業的啓示。本研究探思之後，歸結的啓示如下：一、以明確的目標和持續的行動體現教師專業的理念與實踐；二、正視教育基礎理論對教師專業的意義與價值；三、發展以支持學習者自主為導向的教師專業發展支持系統；四、結合文化生活之價值與實踐，引領教師專業的理念與行動力。

關鍵詞：E. Spranger、教育愛、教師專業

---

\*銘傳大學師資培育中心助理教授（通訊作者）

\*\*經國管理暨健康學院幼兒保育系副教授

### Abstract

The purpose of this study is to explore the idea of E. Spranger's educational love, and explain its implications for the teacher profession in Taiwan. Based on the exploration, the implications are listed as follows: (1) Demonstrating the idea and practice of teacher profession with a clear goal and sustained action. (2) Paying attention to the significance and value of educational basic theory to teacher profession. (3) Providing a system of professional development for teachers to support the autonomy of learners. (4) Combining the value with practice of cultural life to lead the idea and action of teacher profession.

Key words: E. Spranger, Educational Love, Teacher Profession.

## 壹、前言

近來有兩項關於教師專業發展與師資培育制度的改變：一是教育部 (2016e) 擬自 106 學年度起，將中小學教師專業發展評鑑轉型為教師專業發展支持系統，期透過提供更貼近現場教師專業成長需求的方式，將教師專業自主權真正還給教師，以促進臺灣教育品質的提升。惟此一轉型並不令人意外，因為長久以來，教育主管機關對於教師專業發展評鑑的態度和實際作為主要都是針對「專業發展」而非「評鑑」，故此一轉型似乎只能說是遲來的正名。另一是教育部 (2016d) 將調整教師資格取得方式為先檢定考試後實習，藉此篩選教育專業及學科知識皆完備的實習學生，並使實習資源能獲得更有效的利用。此項作法有一說是因為 2005 至 2015 年每年約有四成的考生未能通過教師資格檢定考，因而做出能降低實習學生總量的推論。然可以預見的未來是，許多師資培育中心為致力於提升考試通過率，將以因應考試做為規劃教育專業課程的主軸。

上述兩項改變，都有提升教師專業的明確意圖，但是，潛在的問題亦不容忽視，像是到目前為止，教師專業發展支持系統究竟在多大程度上支持了教師的專業以及對學生產生了何種影響？該系統究竟能在多大程度上激起教師對教育志業的熱情？甚至教師專業發展本身的理念能否體現國內整體的教育目標和社會文化價值？至於先檢定考試後實習的作法，是否會產生考試領導教學，使教育專業課程的開課彈性和自主性變得更少？檢定考試評鑑的教育專業知能是否能兼顧到關懷、洞察與熱情等核心內涵（教育部，2012，頁 12）？這些問題除了顯示完備教師專業發展配套措施的迫切性，也提醒師資培育機構必須不斷地思考和籌劃師資生的培育走向。

研究者觀察到，目前與教師專業有關的政策都著眼於技術層面的問題解決，也多聚焦於如何持續向前推進延宕或討論已久的政策，很少停下來思考教師專業的指標、發展和師資培育有沒有在精神和內涵等層面獲得真正的落實。回溯教育部（2012，頁 12）於《中華民國師資培育白皮書》（以下簡稱《白皮書》）中揭示教師圖像與師資培育的核心內涵為「教育愛、專業力、執行力的新時代良師」，可見教育愛也是教師圖像的核心。

本研究從《白皮書》對教育愛、專業力和執行力的教師圖像之核心出發，希望能處理教師的教育愛和專業力二者間的關係，尤其是教育愛體現出來的教師專業內涵，以及教育愛對當前教師專業的啓示。為了聚焦於上述研究目標，研究者將以最為人熟知且對教育愛之闡述也最深的 E. Spranger (1882-1963) 為代表，將教育愛和教師專業串聯為一連續且相互作用的關係，幫助人們重新思考教師專業不僅只是各種能力和素養的培養，它更重視在地文化生活的價值與實踐。換言之，教師專業可視為一種普遍教育文化之塑造與教育藝術之實踐。

基於上述研究目標，本研究擬先探討教育愛與教師專業的關係，接著介紹和闡述 Spranger 教育思想如何連結文化與愛的理念和精神，進而探思其教育愛存在的教師專業內涵，最後再歸結其教育愛對於教師專業的啓示。希望透過上述探思，能將 Spranger 教育愛理念充分地納入教師專業的培養與發展之中。

## 貳、教育愛與教師專業的關係與當前的問題

《白皮書》對教育愛是這樣描述的（教育部，2012，頁 12）：

「關懷」(care) 學生是教育愛的起點，再以「洞察」(insight) 掌握學生發展與社會變遷，讓「熱情」(passion) 持續教育志業，成為富教育愛的人師；……。

而專業力的部分著眼於批判思考、問題解決和國際觀；執行力則聚焦於創新、合作和實踐智慧。《白皮書》中還提到：

為達成上述的教師圖像，教師必須具備諸多專業素養及能力，較重要者例如：博雅素養、健全品德、跨領域學習、語言專業、教育專業知能、教學實務知能、學生輔導、教育協作與領導、資訊科技素養等。（教育部，2012，頁 14）

由於教師圖像的實現需要具備多項專業素養和能力，《白皮書》因而提出以標準本位的專業標準做為教師專業成長的依據（教育部，2012，頁 14-15）。教育部（2016a，頁 1）之後亦根據《白皮書》內容研訂「中華民國教師專業標準指引」，該指引提到的教師專業包含有（教育部 2016a，頁 2-3）：

教師應該具備教育基礎理論、領域／學科專門知識、領域／學科教學知能等，了解國內外教育發展趨勢及重要教育議題。同時，教師能具有課堂教學的實踐能力，包括課程與教學設計及適時調整之能力、善用教學方法與策略、運用多元的學習評量，以及熟悉學生學習之差異與需求，營造支持學生學習之環境。在專業態度方面，教師應依法承擔教育專業責任及倫理，積極地透過多元管道終身學習，參加專業學習社群，與同儕、家長及社區間建立良好合作夥伴關係，分享及精進教學，提升整體教育品質。

按理來說，「中華民國教師專業標準指引」應審慎處理「如何將關懷、洞察和熱情等教育愛的內容融入各項專業標準？」這個問題，但實際上卻沒有著墨，這讓教育愛與教師專業的關係顯得既尷尬又疏離。尷尬的地方是與原先《白皮書》所設想的教師圖像有落差；疏離之處則是教師專業標準看不出如何落實教育愛的精神與實踐，不免讓人產生「難道教師專業標準可以切割與教育愛的關係？」這樣的疑問。

舉例來說，教育專業知能的認識和學習究竟能對教師的教育觀、教育態度與師生關係等有多大的幫助？這類問題在師資培育端漸漸為檢定考試所模糊，在教育現場也逐漸為各種學科知識的教學進度和個人累積的教學經驗與心得所取代；在師資培育端，基礎理論的教學時數十分有限，加以缺乏彈性的教育專業課程認定方式，導致看不到有類似以下橫向連結的課程型態：「教育社會學暨教學理論研究」、「教育心理學與各類科教材教法之實施」或「班級經營的教育哲學」。因此，多數師資生和教學現場的教師「能知道理論（因為參與檢定考試和教師甄試的時候準備過），卻不知道如何應用於學生身上」。

上一段說明並非否定現行的教師專業標準，在很大的程度上，教師專業標準有明確的

目標和具體實踐的指標，對教師專業之穩固有很重要的意義。研究者反思的問題是：「為何在教師專業的討論中，教育愛常常只停留在口號，而不是如《白皮書》那樣結合教師個人特質、教育情境與氛圍和專業標準，思考教師專業內涵和實踐的核心？」。此問題提醒我們，無論是教師專業指標、教師專業發展和師資培育等涉及到教師專業議題的部分，始終都應該包含愛的精神與實踐。

從《白皮書》的敘述來看，儘管官方十分重視教師的教育愛，也致力於從教師個人特質、教育情境與氛圍和專業標準來充實教育愛的內涵和具體實踐策略，但教育愛不只是瑣碎的內涵和策略的集合，它比教師專業有更長的發展歷史。教育史上首先系統性地探討教師應當擁有教育愛 (Pädagogische Liebe, love in education, educational love) 特質者，是精神科學教育學 (geisteswissenschaftliche Pädagogik)，主要以 W. Dilthey (1833-1911)、H. Nohl (1879-1960) 及 Spranger 為代表 (朱啓華, 2006)。其中，Spranger 的文化教育學涵蓋了 Dilthey 和 Nohl 的精神科學以及對教育愛的觀點，對教師專業的探討極富有價值 (何萍, 2015)。

對 Spranger (1920/1958, pp.8-9) 來說，任何類型的教育工作，其中的師生關係必定蘊含有愛的特質，在此意義下，教師本身是否具備「愛」的精神與實踐，就顯得格外重要。王秋絨 (2015, 頁 63) 的研究曾扼要地指出：

教育愛植基於文化傳承與創新的理性存有精神之大愛，為現代性的文化理念的內在價值觀，也是教師體現專業精神與倫理之根據與實踐動力來源。

可見，教育愛關切的不只是個別教師的特質，而是整個文化生活的實踐要如何培養具有教育愛的普遍人格特質，像是在個人由稚嫩到成熟的主觀精神發展過程中，教育要如何引導個人趨向共同的生活價值，追求與創造客觀精神之理念。這些由教育愛體現出來的專業，實有別於當前官方所訴求之教師專業標準。為了更好地探思教育愛和教師專業的關係，以下將先介紹 Spranger 文化教育學所重視之愛的精神，再分析教育愛的獨特之處，最後引導出教育愛的教師專業內涵。

## 參、Spranger 文化教育學對愛的觀點及其在教師專業的影響

這部分的討論先著眼於 Spranger 文化教育學的思想背景，了解其文化教育學如何強調愛的情感與精神的重要性，接著再進入正題，探討 Spranger 的教育愛以及教育愛對青少年教育之意涵。

### 一、文化生活的實踐意義與愛的理念

Spranger 的文化教育學主要建立在「精神科學」的理論上。依據 Dilthey (1883/1988, pp.77-78) 的觀點，精神科學係指所有處理「歷史—社會之實在」的科學，例如：心理學、社會學、語言學和歷史學等與人文研究有關的學科。Spranger 除了關注人文科學的發展，

也十分看重生活的倫理意義和道德價值對於人之行為的影響，易言之，他認為精神生活之理解需要透過文化生活之實踐來達成。

文化生活的推動主要來自於兩種重要且又不同的實踐活動：

### (一)「文化創造」(cultural creation)

是指文化人透過自身有意義的心智活動來創造客觀價值形式，這些價值形式還能為眾人所理解、喜愛和發展。大抵上，文化創造是從主觀循環至客觀，由心智世界持續增加新的發展圈，讓文化傳遞的循環保持鮮活 (Spranger, 1928/1966, p.339)。

### (二)「教育」

指的是教師本身具備一種對已經型塑好之客觀心智價值的愛，他會盡力將客觀價值轉化為主觀的精神生活和經驗，他的首要工作就是在個別靈魂發展的態度和能力中，喚醒個別和主觀靈魂對客觀價值的需求，讓那些人類已經達到的文化歷程能在個別靈魂中始終保持活力。Spranger 亦根據上述說明來界定教育之意義：

教育是運用學科來導引個人品格型塑的文化活動，讓「既有的客觀心靈」(given objective mind) 這種真正有價值的內容，得以付諸實踐；不過，教育的最終目標仍是喚醒主體的「自主的規範思維」(autonomous normative thought)，這也是一種文化的道德理念意志 (a moral ideal will to culture)。(王文俊，1974，頁 51-52；Spranger, 1914/1967, p.397, 1928/1966, p.341)

Spranger 相信教育能用於陶冶人與文化的關係。由於文化內容和客觀價值蘊含有陶冶的力量，故教育內容和活動的設計需要審慎選擇、安排與傳授，使具有價值的「文化財」能傳遞給學生，並能用以喚醒與發展兒童稟賦之精神 (鄭重信，1978，頁 122-124)。

如上所述，若教育工作要從客觀價值導向對主觀價值的接納和型塑，就不能只是從世代傳遞的過程獲得。這意味著教師並非「文化傳遞者」，如僅只傳遞文化，只會讓文化的角色和用途變得愈來愈疲軟且受到限制。教師應該要用愛的意志來陶冶個別靈魂，使學習者主動發展自身對價值的接納和型塑能力 (王文俊，1974，頁 51；Spranger, 1928/1966, p. 340)。換言之，教師的「教育精神」(pedagogical genius) 乃是追求自身靈魂成長並發展靈魂之神聖性質的愛。這種神聖性質包含全部的價值範疇，例如：知識、美和正義，還有至善 (Spranger, 1928/1966, p.342)。

綜言之，教育就是一種滲透至人們靈魂深處的文化活動。教育之本質有三 (Spranger, 1928/1966, p.340)：

- (一) 精神的發展只能透過諸種價值而非透過某種物質範疇來影響。
- (二) 所有真實的教育要聚焦於形式發展 (formal development)、能力發展，而非物質的傳遞。
- (三) 教育就如同宗教精神一般，總是能激起人們致力於靈魂整體的教育，並讓自身的教育態度趨向於生活的全部。

## 二、文化教育學訴求的道德氣質：最偉大的愛

從上述對文化生活的實踐來看，Spranger 就不會去支持 I. Kant (1724-1804) 將「如何與人相處」的問題轉化為無上命令的法則，因為用義務來規範人與人的關係，會讓生活世界變得冷淡無情。Spranger 也避談基督教的戒律：「你應該如愛你自己那樣愛你的鄰人」，他認為這種沒有差別的愛，顯得蒼白無力；只有像是《若望福音》(Gospel of John) 提到的：「孩子們，你們該彼此相愛」這種將基督精神與人之精神融合起來的愛，才能從心靈深處連結人與人的關係，並且在領略人類的自然本性中（指各種人倫關係的情感，如：親情、愛情、友誼、夫妻之情、兄弟之情等），產生勇往直前與濟弱扶傾的力量，具有同理和慰藉他人之迷惘與痛苦的能力，並能改善他人的生活等。這種能夠不斷地提升共同生活的尊嚴與價值，並能充實自我與他人精神生活，還有追求心靈契合與生活救贖的力量，才是最偉大的愛 (Spranger, 1963/1983, pp.9-11)。

在最偉大的愛這樣的前提下，Spranger 以「愛的精神」(Geist der Liebe, spirit of love) 綜合各種愛的價值、理念和發展階段，包含價值之陶冶、人們所熱愛的生活與諸種價值，以及從生物之愛演化至對人之愛，並提升至對上帝之愛等階段，最後則強調愛是一種由內在良心向外推展的力量。Spranger 衷心地認為，「教育愛」能作為教育最重要的核心，從兒童期就需要持續陶冶愛的精神，以逐漸培養出高層次自我（詹棟樑，1977，頁 359-360）。

## 三、文化教育學的目標：陶冶高層次自我

Spranger 在《天生的教育家》(Der geborene Erzieher, 1958) 中，以「高層次自我」標誌出一種富有活力與生氣的人文理念。其中，「高層次自我」指的是能完全自主、能獨立思考的主體，他能將自我與各種時空關係統整起來，成為一個與自我切身相關的經驗世界，此即是精神化的過程；在教育中，可以透過課程引導學生思考義務和普效價值的世界圖像。「高層次自我」在主觀方面所承認之客觀精神，乃是經年累月地建構與積累的價值，這些不僅影響著主觀的自我，同時也匯聚成共同的道德系統，陶冶每位社會成員的人格與形成社會價值的秩序（王文俊，1974，頁 58）。

就教育層面來說，客觀精神來自於社會成員意識到自身必須持續性地追求普效性價值之建構的責任。「高層次自我」的精神總是處在清醒的狀態，這使他能傾聽良心的聲音，他還要具備戰勝誘惑和保護良心不受蒙蔽的道德力量，就像道德教育要致力於增強學生自我控制和調節的力量，如此方能使客觀精神深植於個人良心之中，並始終保持活性，發揮調節自我內在精神與良心的作用。需要留意的是，教育工作並非只是一味地讓學生接收有價值的文化來型塑自身，並使自身趨向「高層次自我」，Spranger 強調文化也是一種對力量的陶冶 (Kraftbildung)，包含自我陶冶、發展與創造等自我意志的鍛鍊和展現。如此一來，世代相傳的文化就不會是一種帶有因果與決定論色彩的權威，而是在自由的意志活動和社會變化中，將現代生活與傳統文化和新舊價值等關係富有生氣地以新的方式結合起來

(鄭重信，1978，頁 124-125)。

讀者應該會注意到，Spranger 訴求最偉大的愛，並期盼教育能培養出高層次的自我，但是他並未憑藉更為抽象的或直觀的手段，而是如前面提到的「教育就是一種滲透至人們靈魂深處的文化活動」，也就是透過教育的手段來達到上述理念及目標，並以文化做為共同生活的脈絡和教育之價值與內涵。如圖 1 所示，這種對個人靈魂的教育並不純粹訴諸直觀和理性，而是飽含著愛的精神，透過人文科學的基礎、道德氣質的涵養，以及融入共同文化基底的生活形式與實踐。也由於存在著諸種因素，Spranger 探討很多關於青少年的心理發展以及教育的作為。

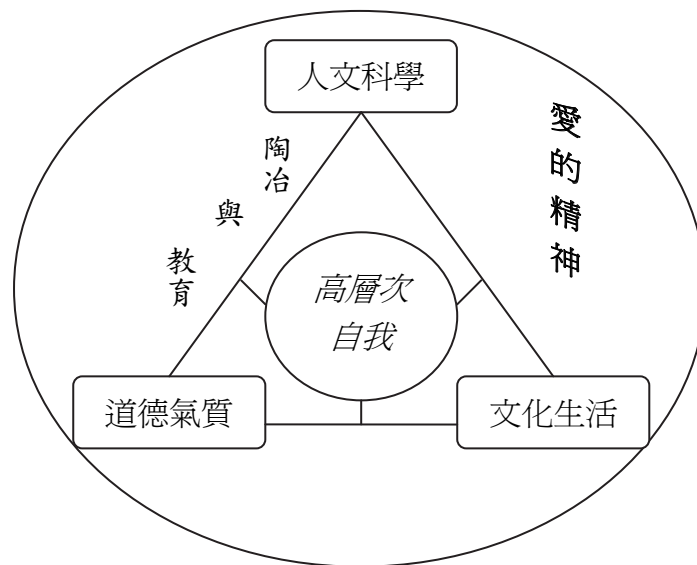


圖 1 Spranger 文化教育學的架構

資料來源：研究者自行繪製。

#### 四、文化教育學對於教師專業的影響（一）：從文化生活的結構理解青少年之行爲

如圖 1 所示，文化教育學對教師專業的影響在於，當教師把青少年放在生活形式、歷史脈絡和社會條件之中，就會發現這些因素彼此存在著複雜的相互作用關係。Spranger 提過，道德是由精神交織成的網絡構成，例如：品格、義務和良心，這些都是超越個人的精神產物，它不會因個人消失而停止作用，因此才有加以理念化的價值 (Spranger, 1963/1983, pp.75-76)。是故，真正的「理解」要把青少年共同擁有的各種形式、範疇、意義和關係的連鎖反應加以釐清，並予以清楚地描述，如此一來，對青少年經驗的探究才能進一步提升至概念化和理論化的層次 (Spranger, 1920/1958, pp.6-7)。

Spranger (1928/1966, p.366) 使用「理解」(Verstehen, understanding) 一詞，是針對客觀的、內在的與意義豐富的脈絡，例如：品格與行動、人或團體的經驗與行爲、心智的客觀化意義等關係之理解。對 Spranger (1920/1958, pp.5-6) 來說，真正的理解需要的是一種超



越直接生活意識層面的知識，以獲得許多不同類型之客觀精神的綜合關係。舉例來說，如果要了解青少年並獲取關於他們的知識，就不能從他們個別的經驗著手，而是要鳥瞰他們身處在其中的生活形式、歷史脈絡和社會條件等因素。扼要地說，就是從整體的社會結構和文化脈絡來建構關於理解青少年的知識，例如：Spranger 即從結構心理學的立場來建構青少年心理學。

上述文化教育學的「理解」方法，還可以從 Spranger 對「禮貌」的理解來一窺究竟。Spranger (1963/1983, pp.92-93) 提過，禮貌不是繁文縟節，不是古板且形式化的形式，不是例行的寒暄，不是講究風潮時尚的社交禮儀，也不是社會階級劃分的儀式。在教導青少年學習禮貌的過程中，尤應避免上述內容，而應著眼於以下兩種構成禮貌的重要能力：

(一) 禮貌是「機智」，要具備敏銳覺察社會狀況的感受，以了解在什麼情況下該採取什麼行動。

(二) 禮貌也是「關懷」，也就是要充分考慮到別人的感受，而不是對其視若無睹 (Spranger, 1963/1983, pp.96)。從 Spranger 對「禮貌」的理解，也可以看出他期盼教師不只是傳授有價值的文化內容，還要培養學生能自主覺察和判斷那些有價值之文化存在於當前生活之意義與作用。

## 五、文化教育學對於教師專業的影響 (二)：培養有責任感的青少年

除了呈現出文化結構對於教師專業的意義，文化教育學對教師專業的另一項顯著的影響則是鼓勵教師需要有以下專業，即引導青少年開展對社會和他人的責任感。Spranger 的「高層次自我」來自於個人能在社會文化脈絡中自主和獨立思考，受到這種來自於共同社會生活脈絡的影響，教師應該要運用一些知能和觀念，來培養學生的責任感：

首先，教師應區分義務和關懷的關係，使學生能覺察到承擔責任乃是追求民主國度和道德理念的必經過程。其次，如能及早培養學生的責任感，將有助於學生理解和實踐「自由」的內涵，使自身發展趨向完善。Spranger 認為，培養責任感的教育就是陶冶自我道德的教育，當個人能夠有意識地進行思考，不囿於偶然隨機的經驗，進而設法掌握客觀精神，致力於提升自我層次，追尋崇高的理念與目標，如此方能說得上是一位能承擔責任的「自我」(Selbst) (Spranger, 1963/1983, pp.63-66)。

培養學生的責任感有兩個階段：第一階段是「執行任務之責」(task responsibility)：教師交付學生特定任務，學生需要為此任務的執行狀況負責，這裡面蘊含「義務」的成分，教師也要經常予以考核。此階段只在逐步形成學生對道德規範的觀念與行為。第二階段為「主動之責」(initiative responsibility)：當學生接受並開始認同諸種道德規範時，他們就會願意主動實踐各項任務，不需要旁人的監督和考核。此階段中，學生已經能憑藉自由意志來實踐道德，對為所當為之事，能勇於承擔、義不容辭 (Spranger, 1963/1983, p.71)。

關於責任感之培養，教師主要工作是培養學生自我負責，自尊而後尊人，以及重然諾。對於態度輕浮且做事馬虎的學生來說，Spranger 認為可以善用童軍教育增加學生的榮譽心，他並以航行在大海上的船為例，說明每位成員自發盡責的重要性。Spranger 相信，

對自我負責有助於團結社會與公眾意志，提升個人對民主國家整體的責任（民主國家則是要對全民負責，幫助所有人追求道德的完善）。因此，教育的工作是要透過心理學和社會學等觀點，引導青少年了解這個社會的一切需仰賴他們，並展現成年人對青少年的尊重和重視，使其意識到自己對社會公眾的價值，從而意識到承擔責任的義務與意義 (Spranger, 1963/1983, pp.69-70)。

承上，如要培養學生的責任感，就不能只是把學校看成是「學習科目和課業」的地方。這種類似 J. F. Herbart (1776-1841) 主張的學習型態，對培養責任感而言是遠遠不足的。Spranger 認為，還要針對學生生活下功夫，像是創造學生同儕彼此互助合作的經驗，盡可能增加學生自治的質與量，就如同 G. Kerschensteiner (1854-1932) 的手工勞作教育觀一樣，人們在工作中彼此也要互倚互賴，此外，還有郊遊和遠足等活動 (Spranger, 1963/1983, pp.67-68)。

Spranger 並未忽視「我該為誰負責」此一重要的問題，他認為個人所要負責的對象，第一是社會公眾，第二是自己的良心，第三是對真理及神。從這幾個對象可以看到 Spranger 的縝密以及精神科學的背景。對社會公眾負責，有助於民主政治與凝聚國家意識，以共同為社會生活之福祉而努力；對自己的良心負責，主要是用於將責任內化為自己的生命價值與自由行動的依據，有益於統整自我實現與社會團結的目標；對真理及神負責，則是考慮到各種社會團體各自有不同的價值，且個人的良心也需要透過教育和成長過程逐漸完善，因此有必要追求更高層次的價值理念，做為評價諸種團體價值的客觀依據，並成為個人良心發展的崇高目標 (Spranger, 1963/1983, p.74)。

大致來說，從「最偉大的愛」不僅能看出教育愛對於 Spranger 文化生活的教育思想的重要性，也可以觀察到教育愛與一般常見的愛的形式並不相同，它奠基於具體的文化生活，期盼教師發揮各種道德價值和文化財的教育力量，裨益學生獲取精神的陶冶和理念化的終極目標。就現在來看，Spranger 的文化教育學似乎因為對理念化的渴望而有空泛的疑慮，但其對文化生活之價值的看重，卻莫名深刻地期盼一切教育活動能從文化中獲得昇華，這樣的昇華又必須借助對教師專業的重視，方能順利付諸實踐。

## 肆、Spranger 的教育愛與其教師專業之內涵

在這一部分，研究者將從 Spranger 的觀點指出教育愛的獨特性，並進一步歸納教育愛的實質意涵，藉此凸顯 Spanger 的教育愛其實並非只是某種情感或是態度，它更訴求在文化生活中的價值實踐。恰恰是這樣奠基於文化生活的愛的實踐，使教育愛能做為教師專業的主要內涵。

### 一、教育愛的獨特性

人類對「愛」的運用形式由來已久，例如：希臘人對於「愛」的表達主要有以下

三種，即訴諸感性、欲求和美感的浪漫之愛 (eros)，包含各種人倫情感與德行精神的愛 (philia)，以及慈悲無私的愛 (agape)；而羅馬人則創造了「博愛」 (caritas) 一詞；德文中也有「真心誠意的親善與關懷之愛」 (Liebe)。Spranger (1971, pp.537-542) 曾列舉四種不同形式之愛，除了說明它們的特色與作用，也指出它們未關照到的層面，藉此呈現出教育愛與親情、愛情、信仰和自愛等的不同，亦綜合出一種超越個別經驗，奠基在客觀精神之上之愛的形式與教育實踐：

- (一)「家人之愛」 (parental love)：父母的愛是屬於直覺的、自然流露的與日常的保護和關懷，它並非是經過慎思而發展出來的教育成長，因此，缺少特定的標準，以及所欲達成之目標和方法；對於青少年來說，僅僅只有這種溫暖保護的愛是遠遠不足的。大致來說，教育還是要能預先設想到如何讓心靈完全地意識到自身的成長 (Spranger, 1971, p.537)。
- (二)「Plato 式的教育愛」 (educational eros)：這種希臘式的愛情具有美感的人文價值，但容易淪為享樂和肉慾的生活。Spranger (1971, pp.538-539) 主張，只有根植於純淨的心靈，才能讓情感的功能徹底發揮；同時，Plato 的教育愛所重視的「美麗年輕的外貌」和「靈魂之美」等都屬於偶然的事物，無法喚起教育的熱情，道德也會變得無從把握，最終只是吸引人的目光，卻無法提高價值層次 (Saevi & Eilifsen, 2015, pp.9-10)。
- (三)「基督教之愛」 (Christian love)：當靈魂變得乾癟、無生氣或是遭受到苦難時，就會希望受到神的眷顧與愛。這種愛可以串聯希臘人的「慈愛」 (agape)、羅馬人的「博愛」 (caritas)，以及基督教的社會福利工作，並且明確地讓擁有不同性格的人們團結起來。雖然從教育史可以看到基督教之愛有其偉大之處，但教育本身還是有一些目標是基督教之愛無法填滿的，像是個人生活與文化脈絡的相互作用，以及諸種構成人性和情感之要素的探討。另外，從哲學（愛智）的角度來看，人們很難去批評宗教的天啓觀，而宗教起源的觀點也超越了人們意識可及之處 (Spranger, 1971, pp.539-541)。
- (四)「個人之愛」 (personal love)：主要關注於自身整體的心智氣質和情感，進而達到支配自我並確立自身的獨特性。個人之愛的代表是 J. H. Pestalozzi，他將愛的精神拓展至每位個體，幫助他們在自身發展過程中，學習去運用自身從價值世界型塑出來之觀念和力量 (Spranger, 1928/1966, pp.342-343)。個人之愛存在的問題是，其無法進一步連結至與他人的關係，也無法讓教師意識到，如何適當地要求學生，以有效地發揮自身教學專業。質言之，個人之愛只能型塑教師自己的優良人格特質，只存於教師心中的愛，並無法對學生產生影響，繼而形成良好的師生互動關係 (Spranger, 1971, pp.541-542)。

綜上所述，家人之愛是一種無止盡的關懷與愛護，其問題在於缺乏目標；Plato 式的教育愛追求的是靈魂的完美或是那些外貌體態完美之人，其問題在於缺乏達到這種境界的途徑，無法在教育層面有太多實質作為；基督教之愛是一種超越一切人與人之間藩籬的

愛，但這樣的愛卻可能因為去脈絡化，而顯得不合時宜或是難以企及；最後，個人之愛的重點在於自身的陶冶和修養，但缺乏能擴大到所有人身上的特質。對 Spranger(1963/1983, pp.9-11) 來說，「愛」並不會是抽象的、不容易把握的、沒有目標的，也不可能是缺乏人與人之互動以及人與文化脈絡之統整。這種兼顧目標和關係、理念與行動的愛，不僅呈現出教育愛的獨特性，也構成了以下的教師專業內涵。

## 二、教育愛體現出來的教師專業內涵

朱啓華（2006，頁 8）曾歸納過四項教育愛的特質，很適切地概括了 Spranger 之觀點：（一）幫助學生成長與改變，以提升自我主觀精神的層次；（二）使學生自我完善，趨向未來理想圖像，彰顯「高層次自我」；（三）使學生認同所有自然及有心智生命者所遵循的法則；（四）使學生感受教師的愛，能發自內心遵守教師的規定。在此，為了更好地呈現 Spranger 之教育愛及其體現出來的教師專業內涵，大致歸納如下四點說明：

### （一）教育愛旨在陶冶個別靈魂成長與生活意義的創造

在 Spranger (1971, p.546) 的觀念裡，真正的教育愛具有非常高的層次，也是非常珍貴的現象，人類心智的理想形式主要仍脫離不了愛的感受；從另一方面來說，這也意味著只是單純地去愛是不夠的，所有的愛都需要各式各樣的感受和目標。而教育愛所訴求的並非是某種教學理論的哲學基礎，而是教育家對待文化的獨特態度，這種態度能用於引導生活結構，使個人的文化活動能在普遍的文化脈絡中，富有更多的生產性意義 (Spranger, 1928/1966, p.341)。

在上述意義下，教師的教育愛可體現在以下兩種專業上：首先是協助個別靈魂持續成長，這樣的靈魂仍有諸多待發展的可能性；其次是引導生活理念的意義與價值，這種生活是從上述可能性發展起來的。教師會願意發展這些寓居於青年心靈中，具有更為純淨且豐富之形式價值 (Spranger, 1928/1966, p.341, 1971, p.543)。

### （二）教育愛來自於彼此真誠且富責任感地付出與回饋

教師與學生並不會只是保持著愉快的情誼，還必須謹守道德法則。Spranger 相信，僅僅只有舒適愉悅的愛是不夠的，個人之所以能變得愈來愈好，是因為在成長過程中，有同儕的陪伴和砥礪，還要面對各種挑戰和風險。因此，教育藝術的整體目標就是設法將「愛你自身的責任」(love your duties) 深植學生的意識，引導他們逐漸將那些施加在他們身上的諸種要求，看成是對他們的愛。對 Spranger 而言，真正屬於教育愛的行動將會產生愛的回饋，也就是說，教育愛來自於真誠付出的行動，而非不假思索地順從學生，或是漠不關心和置之不理 (Spranger, 1971, pp.543-544)。

教育愛的情感奠基於自由與責任的自主意識和控制，它不是無條件的付出或是單方面的給予；也就是說，沒有回饋的愛是無法讓學生的靈魂受到感動，並激起行動的。當學生接受教師的愛，之後便能覺察到自身心智的成熟，朝向適合自身的理智成熟路徑。這段

過程也產生了「理念化」(idealization)的作用。從另一方面來說，教師的角色顯得格外重要，他不僅是學生的榜樣，也是引導學生朝向成熟和理念化過程的重要推手。因此，教師本身也要具備理念，以及擁有引導學生理念化的理智力量(Spranger, 1971, p.544)。

### (三) 教育愛之理智和情感的作用在於引導自主的生活內容

教育愛除了期待教師具有真誠豐富的情感，也要求教師具備型塑教育理念的教育理論基礎。Spranger (1971, p.545) 曾提過「憤怒之愛」(wrathful love)是一種帶有同情憐憫，並且在期盼中等待的愛，也是一種能被暫時撤回的愛，這種愛並不是拒絕，它總是能帶來助益，這種愛並非自然流露，它必須結合理智的思想。與其他情感形式相比，這種愛實際上也是較為痛苦的。

Spranger (1971, pp.544-545) 指出，不能把教育的自由形式看成是唯一的一種情感，他傾向於主張「有責任的自由」(responsible freedom)；也就是說，儘管情感有其自由的本性，但人們還是必須嘗試約束和克制，或是自然地趨向嚴格地管控自由。Spranger (1963/1983, p.61) 強調，教導孩子守規矩並不會妨礙他們追求新奇事物，也不會影響其追求人生目標。Spranger 提過，情感本身亦具有權威和承諾的教育形式，他曾以德國傳統的教育為例，認為其以宗教為基礎，甚至偏好僵化死板的教育形式，但傳統教育的意圖旨在幫助因應人們未來的風險生活，提防誤入歧途(Spranger, 1971, p.545)。

需要留意的是，對自由的控制與對責任之重視的教育，在實踐上並不能讓學生感到壓迫和痛苦。相較於發展一種教育學的哲學基礎，Spranger (1928/1966, p.341) 更想培育具有獨特態度的教育家，這樣的教育家能在自己的生活結構中，讓自身意義變得富有生產力。可以想見，Spranger 所期待的教師是一位富有熱情、品格高尚、理念與行動一致、理解與重視學生的教師(鄭重信，無日期)。

### (四) 真正的教育家總是在文化生活中實踐教育愛之理念

根據 Spranger (1971, p.546) 的說法，真正的教育家總是無法對自己感到滿意，特別是自身倫理的存有；那些他「能夠」且「應當」做得到的，但仍未做到的事情，像是幫助具有可能性的青年變得更好。這亦顯示，沒有天生的教育家，教師必須致力於達到這項志業的各種要求，他要擁有富足的內在生活，並能用於滋養人們的心智；他還要有雄心壯志，以引領人們往高層次自我前進；他將會專注於自身工作，始終讓自己的精神生活維持著強烈的熱情。

總括來說，教育愛並不只是一種純粹的情感付出，也不全是一套可以按部就班習得的技術。教育愛所期盼的教師專業是：富有教育理念、文化目標、了解學生發展與其生活脈絡的關係、懂得運用文化與道德價值陶冶學生的品格與行動。在各種愛的形式中，教育愛有著獨一無二的特質，其十分講究在文化生活中觀照個人主觀精神發展的教育實踐，並賦予教師做為文化傳承與創造的專業角色，也要求師生關係不只是單向地傳遞愛的情感與文化價值，還要在自由與責任中，不斷地陶冶彼此在主、客觀精神層面之融會與成長。

## 伍、教育愛的培養與其對教師專業的啓示

從教育愛體現出來的教師專業內涵可以幫助人們意識到，若教師專業沒有考慮到陶冶教育愛的文化生活，專業規準和指標容易變得瑣碎分散，看不出其主要目標和核心價值。藉由 Spranger 文化教育學和教育愛的探討，可以發現臺灣教師專業的培養似乎缺乏將教育和文化緊密連結的羈絆，有礙於型塑由下至上的教師專業發展趨勢。而在師資培育端的教師專業培養，則有愈來愈要求早熟的傾向。<sup>1</sup>殊不知師資培育的教育專業課程主要作用在於：涵養師資生的教育理念，奠定其教育知能和實踐教學藝術之創造力，並非是揠苗助長，要求師資生在教育實習階段，塞滿各種零碎且工具性的知識和技術。研究者在此將根據 Spranger 的教育愛，扼要地提供四種既能培養教育愛，又能為當前教師專業帶來啓發的具體方向。

### 一、以明確的目標和持續的行動體現教師專業之理念與實踐

按照前面的討論，教育愛與親情、愛情、宗教之愛和個人之愛有所不同，它要求教師追求明確的教育目標，不允許含糊不清的立場與毫無根據的個人教育觀，它希望教師能致力於增進學生的道德價值與文化涵養，陶冶並提升其主觀精神之品格與行動力，而非僅是教授學科知識、一技之長或是積累社會競爭力。

一種建立在 Spranger 觀點下的教師專業，會提出類似以下具體目標：「教育愛以追求教化和文化創造為主要目標」，以及「教育愛必須在堅守民主價值的社會中實踐」。總體來說，教育愛是貼近民主生活理念的一種可欲求之態度、氣質、能力和實踐，在 Spranger 筆下，教育愛不是一種抽象的和內在於心靈的概念，它是透過各種人與人的關係，以及扎根於生活脈絡的文化價值持續地交互作用，在交流與共享的互動中追求民主社會的團結價值。

本文一開始曾引用《白皮書》所揭示的教育愛意涵（教育部，2012，頁 12）：

「關懷」(care) 學生是教育愛的起點，再以「洞察」(insight) 掌握學生發展與社會變遷，讓「熱情」(passion) 持續教育志業，成為富教育愛的人師；……。

按前兩段之敘述，可以了解這段話所欠缺的東西，像是關懷和洞察因為缺乏廣闊的文化涵養與實踐，只是照顧到學生自身情況，看不出與生活意義和共同生活之價值的連結；熱情則是因為缺乏教師的意志和毅力，難以顯示出承擔教育志業的責任感對教師專業的影響力。

Spranger (1971, p.546) 明確表示過，僅僅只有愛是不夠的，所有的愛都需要目標：

1 就是殷切地要求師資生在兩年不到的具備充足的教育知能、豐富的實地學習經驗、教學設計與科技應用能力、跨領域的專業，甚至是國際移動力。這種傾向不僅使教育學程被當成技術訓練課程，也未意識到個別師資生的生涯發展、教育關懷之培養以及對學習者之愛的孕育。當教育理論期盼師資生以「成為一位藝術家的教師」為目標，將教育理念融入教學藝術之中時，當前師資培育政策的發展卻又急於求成，以至於讓教育學程的修業歷程變得愈來愈瑣碎零散。

Spranger 也認為真正的教育愛是非常崇高和非常稀少的現象。這些看法都顯示教育愛的培養不能只侷限於一種對待學生的態度和情感，還需要持續追求專業增長，即透過教學藝術，使學生的靈魂獲得文化生活之價值的陶冶與真正的自由。

根據前面的討論，最偉大的愛是出自良心的、同理的、能予人慰藉的、生活改善與救贖的、心靈契合的、生活尊嚴與價值之提升的、精神生活之充實的愛。而與之相呼應的教育愛，正是建立在上述的互動關係、脈絡和精神價值之中。這顯示出教師除了要精進教學專業外，也要具備輔導學生在學習、生活和生涯等層面的專業素養，更重要的是，教師對於成就學生的信念，使學生獲得成功的意向，對自身做為學生榜樣的自我反思和惕勵，使教師得以持之以恆地改善學生的學習和生活品質，還有堅定地以愛的精神做為自身教育信念的核心價值。

《白皮書》將教育愛與專業力和執行力等並列的作法，並未真正理解到，教育愛早就包含了《白皮書》所強調之師道、責任、精緻和永續等核心價值，因而在整體大方向的確立上，可以再商榷（教育部，2012，頁 16-17）。至於行動方案的部分，《白皮書》的舉措就有觸及教育愛之培養與發展的重點，例如：透過服務學習和品格教育培養師資生的教育愛；表揚具有良好教育成效且關懷學生的教師；建立自我省思的教師文化；鼓勵優秀退休教育人員風華再現；辦理敬師活動帶動尊師氛圍（教育部，2012，頁 56，63，100-102）。

## 二、認真對待教育基礎理論對教師專業的意義與價值

Spranger 將「愛的精神」視為一種由內在良心向外推展的力量，教育就是能讓教師自身的教育態度趨向於生活的全部。以此來看，師資培育的歷程必須看重師資生教育基礎理論與實踐的培養。

國家教育研究院 (2013) 曾於〈走向教育現場的教師資格檢定考試〉新聞稿中宣示，教師資格檢定考試將合理提高擬真情境題比重，增加師資生在教育現場實際應用教育專業之核心概念的能力，提升其未來從事教育工作之問題解決的能力。國家教育研究院之立意甚佳，但優良的情境題編製不易，所以這兩年有關教育基礎理論的試題仍多偏向記憶，而情境融入的品質也有待提升。<sup>2</sup>

鑑於「先檢定考試後實習」的政策即將上路，為了讓師資培育端的教育基礎理論不至於愈來愈趨向於形式化地應付考試，並能積極地培養和統整每位師資生之教育信念、態度和實踐，必須認真對待教育基礎理論於教育專業養成的地位和作用。<sup>3</sup>師資培育端需要持續深耕基礎理論，使其能內化至師資生的教學信念中，進而型塑教師專業文化及追求差異化之教學藝術。

2 參考 2016 年教師資格檢定之「教育原理與制度」一科的第 19、21 和 23 題，這幾題在情境的設計和理論的應用上還有提升的空間（教育部，2016b）。

3 研究者有時會聽到師資生或教師評價教育基礎理論於教學現場的作用不大，這種學用無法統整且過度倚賴教育現場經驗的狀況，除了顯示教育基礎理論的培養不夠紮實，亦不利於帶動教師專業發展的風氣。

### 三、培養「以支持學習者自主」為導向的教師專業支持系統

Spranger 期盼的教育是如同宗教精神一般，總是能激起人們致力於靈魂整體的教育，並讓自身的教育態度趨向於生活的全部。在此意義上，教師專業就不是純粹如教育部 (2016c) 所說的「以教師、學校為本位」。再往前看，2016 年版「高級中等以下學校教師專業發展評鑑規準」，其重點也應該先放在分析個別教師或某一領域（學科）教師社群所任教班級之學生學習狀況和需求後，才進一步評估需要選擇什麼樣的評鑑規準，如此才不致產生如下述之形式化問題：「教師花費許多時間整理很多符合評鑑規準的佐證資料，但學生實際上還是無法掌握自己的學習表現、生活適應和生涯發展情況」。教師專業發展的佐證資料還是要著眼於以支持學習者的自主為導向，呈現出教學相長的歷程和結果，否則一大堆書面資料和教學紀錄，僅能說呈現了教師日常教學活動的面貌，根本無助於提升其專業。

此外，一種能體現出以支持學習者自主為導向的教師專業發展支持系統，還要能體現出 Spranger 對培養高層次自我的目標。例如：十二年國民基本教育強調的差異化教學 (differentiated instruction) 就有一項實踐原則可與之呼應，即班上每位學生雖然都有各自要達成的學習目標，但是批判思考與創意思維的培養仍是共同課題 (Tomlinson, 2001/2014, pp.26-27)。換言之，培養學習者自主是體現教師專業的重要環節，其與學習者未來生活的目標和可能性（也就是生涯規劃與發展）密不可分。

如果評鑑規準或是教師專業發展支持系統能在佐證的資料或觀察紀錄上，省略掉許多日常教學歷程的書面內容，而聚焦於像是某一學期教學最為成功的地方，嘗試一項新的教學方法或班級經營技巧得到的效果與反思，某位或某些學生的學習在一學年間學習興趣和成就的增長情況，班級中個別或分組學生的學習活動和自我省思，教師與學校行政推動三級輔導與在學習支援系統合作對學生的實質影響等，將更有益於幫助教師反思當前教學活動以及師生關係和學校生活是否有益於提升學生自主。

### 四、結合文化生活之價值與實踐，引領教師專業的理念與行動

Spranger 認為，教師要有能力將客觀價值轉化為主觀的精神生活和經驗，這種教育最終目標乃是引導主體自主，能運用道德價值以完善自身。他特地區分「教育」和「文化創造」，後者是從主觀循環至客觀，由心智世界持續增加新的發展圈，讓文化傳遞的循環保持鮮活。如觀察 Spranger 的想法可知，他並非嚴格地將教育和文化創造一分為二，只是凸顯教師必須培養具備轉化客觀價值的專業素養。值得進一步地追問的是，這種專業素養是什麼？

可以確定的是，專業素養不能只是像前面引用《白皮書》提過的：

……教師必須具備諸多專業素養及能力，較重要者例如：博雅素養、健全品德、跨領域學習、語言專業、教育專業知能、教學實務知能、學生輔導、教育協作與領導、資訊科技素養等。(教育部，2012，頁 14)



《白皮書》列舉的素養像是一張無止盡的清單，清單中所列盡是讓人看不出「教師專業究竟為何」的素養，這種作法容易讓教師專業的培養陷入瞎子摸象的處境；換言之，不應該將專業素養操作為「東做一點，西做一點，欠什麼就補什麼，如此雖不中亦不遠矣」。

研究者引用前面 Spranger (1971, p.546) 教育愛的觀點：

……真正的教育家總是無法對自己感到滿意，特別是他自身倫理的存有；那些他「能夠」且「應當」做得到的，但仍未做到的事情，像是幫助具有可能性的青年變得更好。這亦顯示，沒有天生的教育家，教師必須致力於達到這項志業的各種要求，他要擁有富足的內在生活，並能用於滋養人們的心智；他還要有雄心壯志，以引領人們往高層次自我前進；他將會專注於自身工作，始終讓自己的精神生活維持著強烈的熱情。

教師專業素養應該以激起教師對學生的抱負和熱情，充實內在生活並且對教育工作永不感到滿足為主；簡言之，教師應該成為一位虛懷若谷的學習者和積極的教學藝術家，致力於消化和活用專業素養，而不是為了要變成「十項全能的教師」，一味地填塞專業素養。

關鍵還是在於，引領教師理念與行動的力量而非瑣碎無力的各種素養清單。前面提過，教育愛的獨特性在於注重目標和達成的策略，強調愛與責任必須存於關係之中，並能提升人們靈魂的品質。這使 Spranger 教育愛奠基於文化生活的脈絡和價值之中，從而使教師專業的內涵和發展有了深層的文化意涵。強調兒童中心的實驗主義者也十分看重文化對兒童發展的重要性，像是 Dewey 將「經驗」等同於「文化」的概念，認為人的自然本性向來置身於生存的文化、歷史與環境脈絡中。道德發展也是在實際經驗、評價和重構社會習慣之後，按理智或習慣的意義多寡來進行選擇（田培林，1995，頁 148-151；施宜煌，2010，頁 22-23；葉彥宏，2014，頁 96，169）。

Dewey (1897/1975, pp.67-68) 曾指出，文化的教育價值在於幫助學生趨向社會化的生活，學習那些已經存在於社會生活中且能為人們應用和實踐的概念；且當各種概念內化為人的能力後，學生便可以據此去反思、試驗和調整概念，還能在共同的社會生活中，根據社會目的來控制自身的能力。一直到 Dewey (1935/1987, p.340；葉彥宏，2014，頁 80) 後期，他仍強調著教師在社會和文化的責任，也就是說，教師和父母所身負的教育責任並非侷限於學校教育。教師和父母不應該只是順應社會生活，還要能充分理解社會的各種反抗力量，以及長久以來潛藏在社會文化之中的力量。在這一層次上，教師專業就已經跨出學校，承擔部分社會責任，統整那些與學生生活密切相關的生活形式與文化脈絡，幾乎與 Spranger 的「文化創造」相差無幾了。

研究者在前面介紹過，Spranger 相信個人之所以能變得愈來愈好，是因為成長過程中有同儕的陪伴和砥礪，還要面對各種挑戰和風險，故教育就是設法將「愛你自身的責任」深植於青年的心中，引導他們逐漸將那些施加在他們身上的諸種要求，看成是對他們的愛。在 Spranger 教育愛中，師生共同的責任以及教師專業所負有之社會和文化責任等作用很少為人們注意到，多數人一看到教育愛會直覺聯想到對學生的關懷、教師對學生的

責任、教師對教育工作的熱忱，以及專業的教學知能和技巧。但前面幾段的說明顯示，一種能真正體現出教師專業素養的教育愛，是結合理智與責任之愛的情感。理智是人文與教育理念與實踐的連結，而責任則是說明教師既承擔教育工作，亦負有文化創造之任務。這樣的愛發生於人與人之間的倫理關係，並結合生活的形式，凝聚出對共同文化之認可、傳承、更新或重建，還有創新等任務上。

## 陸、結語

本研究從《白皮書》對教育愛、專業和執行的教師圖像之核心出發，探思教師的教育愛和專業兩者的關係，尤其是教育愛體現出來的教師專業內涵，以及教育愛之培養與其對當前教師專業的啓示。研究者聚焦於 Spranger 教育愛理念之探討，提出一些可供國人思考教師專業的具體方向。研究者發現，Spranger 之教育愛並不如《白皮書》所界定那樣只是某些能力的集合，它結合文化生活和人文精神的理智與情感，幾乎是所有教育理念之所在，因此可以說，教育愛之陶冶是實現教師專業的必要過程。

Spranger 的教育愛結合了他自己的文化教育學的觀點，屬於一種既有近程的文化傳遞之教育，也有面向未來的文化創造行動，最後以融合主客觀精神，形成自主負責的高層次自我（此即針對個人靈魂和精神的教育）。Spranger 徹底彰顯教育愛理念的作用在於，陶冶個人具有偉大之愛的道德素養，以及願意認同自己生活的這片土地，認真覺察和思考已經擁有的一切事物之意義與價值，並用以判斷那些事物是值得保存、需要重建、或只要更新，亦或是創新事物價值，使其更契合於當前生活形式。

Spranger 的教育愛並不是一種建立在虛幻無法捉摸的靈魂教育或精神鍛鍊，其奠基於生活中，以文化價值做為其養分，發展出一種奠基於倫理關係的道德理智與情感。這樣的教育愛有助於教師積極地關懷學生，又因為 Spranger 賦予教育愛多樣的性質，使教育愛除了有關懷的情感，也帶有利智的紀律要求，且在師生互動過程中，彼此都負有相互回饋的責任。這些觀點都讓教育愛趨於人性化，並提升師生互動和自主的可能性，且更有益於激起師生追求更美好之生活價值的行動。

正因為 Spranger 教育愛理念蘊含豐富的內涵，本研究在第肆部分提出四項教育愛能用於引導人們思考教育愛之培養與其對教師專業的啓發，包含：一、以明確的目標和持續的行動體現教師專業的理念與實踐；二、正視教育基礎理論對教師專業的意義與價值；三、培養「以支持學習者自主」為導向的教師專業發展支持系統；四、結合文化生活之價值與實踐，引領教師專業的理念與行動力。研究者希望上述探思能幫助國人充分地將 Spranger 說過的：「教育就是一種滲透至人們靈魂深處的文化活動」納入思考教師專業的培養與發展之中。

## 參考文獻

### 一、中文部分

- 王文俊 (1974)。陶冶理想與教育動力：介紹斯勃朗格晚年思想。國立臺灣師範大學教育研究所集刊，**16**，51-66。
- 王秋絨 (2015)。教師的教育愛與靈性領導。彰化師大教育學報，**27**，43-67。
- 田培林 (1995)。教育與文化（上冊）。臺北市：五南。
- 朱啓華 (2006)。論愛心或耐心作為教師的基本態度。教育科學期刊，**6**(1)，1-16。
- 何萍 (2015)。斯普朗格的生活形式的文化哲學。社會科學家，**2**，20-26。
- 施宜煌 (2010)。教育即進步——田培林的觀點。嘉大教育研究學刊，**25**，1-16。
- 教育部 (2012)。中華民國師資培育白皮書。臺北市：作者。
- 教育部 (2016a)。中華民國教師專業標準指引。臺北市：作者。
- 教育部 (2016b, March 7)。高級中等以下學校及幼兒園教師資格檢定考試：105 年試題及參考答案。取自 [https://tqa.ntue.edu.tw/page\\_exam105/h/105%E4%B8%AD%E7%AD%89%E5%AD%B8%E6%A0%A1-%E6%95%99%E8%82%B2%E5%8E%9F%E7%90%86%E8%88%87%E5%88%B6%E5%BA%A6.pdf](https://tqa.ntue.edu.tw/page_exam105/h/105%E4%B8%AD%E7%AD%89%E5%AD%B8%E6%A0%A1-%E6%95%99%E8%82%B2%E5%8E%9F%E7%90%86%E8%88%87%E5%88%B6%E5%BA%A6.pdf)
- 教育部 (2016c, December 21)。教育部中小學教師專業發展支持系統規劃方向說明。取自 <http://ws.moe.edu.tw/001/Upload/8/refile/7844/51815/be4db826-d04a-4c5a-8820-91c7991a4cde.pdf>
- 教育部 (2016d, November 9)。教育部部務會報通過「師資培育法」修正草案。取自 [http://www.edu.tw/News\\_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=E6E22046F04F1C05](http://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=E6E22046F04F1C05)
- 教育部 (2016e, October 4)。教師專業發展評鑑將於 106 學年度起轉型為教師專業發展支持系統。取自 [http://www.edu.tw/News\\_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=55BD57743E88E277](http://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=55BD57743E88E277)
- 葉彥宏 (2014)。J. Dewey 的理智觀在其教育哲學中的作用。臺北市：國立臺灣師範大學博士論文，未出版。
- 詹棟樑 (1977)。斯普朗格的文化教育思想。國立臺灣師範大學教育研究所集刊，**19**，337-397。
- 鄭重信 (1978)。「文化教育學」研究。國立臺灣師範大學教育研究所集刊，**20**，121-148。
- 鄭重信（無日期）。斯普朗格。取自 <http://web.nchu.edu.tw/~fliang/index83.htm>

### 二、英文部分

- Dewey, J. (1975). Ethical principles underlying education. In J. A. Boydston (Ed.), *The Early works* (Vol. 5, pp. 54-83). Carbondale, IL: SIU Press. (Original work published 1897)
- Dewey, J. (1987). The teacher and his world. In J. A. Boydston (Ed.), *The Later works* ( Vol. 11, pp. 339-341). Carbondale, IL: SIU Press. (Original work published 1935)

- Dilthey, W. (1988). *Introduction to the human sciences: An attempt to lay a foundation for the study of society and history* (R. J. Betanzos, Trans.). Detroit, MI: WSU Press. (Original work published 1883)
- Saevi, T., & Eilifsen, M. (2015). "Heartful" or "heartless" teachers? Or should we look for the good somewhere else? Considerations of students' experience of the pedagogical good. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 8, 1-14. doi:10.1080/20797222.2008.11433974
- Spranger, E. (1967)。人生之型式（董兆孚譯）。臺北市：臺灣商務（原出版年 1914）。
- Spranger, E. (1958)。青年期心理學（王文俊譯）。臺北市：臺灣省教育廳（原出版年 1920）。
- Spranger, E. (1966). *Types of men*. (P. J. W. Pivots, Trans.). New York: Johnson Reprint Corporation. (Original work published 1928)
- Spranger, E. (1971). The role of love in education. In J. P. Strain (Ed.), *Modern philosophies of education* (pp. 536-546). New York: Random House.
- Spranger, E. (1983)。人的條件（查岱山、余文堂譯）。臺北市：聯經（原出版年 1963）。
- Tomlinson, C. A. (2014)。能力混合班級的差異化教學（張碧珠、呂潔樺、賴筱嵐、蔡宛臻、黃晶莉譯）。臺北市：五南（原出版年 2001）。