

超越方法的教學：學習過程中的關係建立

羅寶鳳

我們對於課程需要一個更寬廣的視野與認識，因為多元的社會需要多元的課程，未來的教育過程中「非正式學習」與「潛在課程」對學習的影響將日益重要。本文從教學的角度切入，談教學如何超越方法與技術，深入探討學習過程中的人與人的關係，作為一種潛在的課程，提供學習者更多元的學習與發展。教學包含兩個重要的部份：一是教學的方法，一是教學的風格。後者可能跟前者一樣重要，甚至比前者更為重要。然而教學風格較為隱含，不易量化，它牽涉到教學者的信念與學習過程中關係的建立。在一個以人為本的價值觀之下，要如何超越方法與技術，建立一個真實的生師關係呢？本文提出三種關係，包括促進者－學習者的關係、良師－學習者的關係與良好的自體－客體的關係，希望在這個議題上提供另一個角度的思索。

關鍵字：教學方法、教學風格、師生關係、關係建立

本文作者現為國立東華大學師資培育中心助理教授

壹、前言

對於課程，我們需要一個更寬廣的視野與認識。面對社會的快速變遷，唯有更具效率的學習才能因應隨之而來的挑戰，而這需要不同的課程來達到目標。換言之，多元的社會需要多元的課程，傳統的正式課程已經無法提供足夠的學習，未來的教育過程中「非正式學習」與「潛在課程」對學習的影響將日益重要。

愈來愈多的人強調「教人比教書重要」，這個觀念同時展現出對於課程的寬廣視野。書本是死的，人是活的，課程不只包括固定的知識，還包括變化的行為與價值。有時從課本中的學習，比不上從人的身上學習，包括學生從教師身上學習，以及教師從學生的身上學習。一個教師如何能夠協助學生從人的身上學習？教師可以做一個最好的示範，就是身體力行，讓學生知道從人的身上可以發現更多比書本上的知識更具價值的學習。

教學一直是課程實施中的重要過程，不論是對正式課程、非正式課程與潛在課程皆然。本文將從教學的角度切入，談教學如何超越方法與技術，深入探討學習過程中的人與人的關係，作為一種潛在的課程，提供學習者更多元的學習與發展。

貳、從高等教育的教學所面臨的困境談起

隨著全球化的腳步日益加速，以及「知識經濟」、「知識社會」的來臨，「知識」成為今日世界最重要的資源，誰能擁有知識，就能成功地生存。獲得知識有幾個不同的管道，其中透過教導與學習，可能是最直接有效的方式。因此，教育對一個國家邁向全球化的發展，扮演著舉足輕重的角色，尤其是以傳播知識為主的高等教育，更是影響的關鍵。身為高等教育工作者，當教育的環境在變，學生的背景與需求在變，教材的內容在變，我們的教學也不得不跟著改變。綜言之，提昇教學與學習品質的需求，將伴隨全球化潮流的發展，日趨重要，尤其對高等教育，以及以教學為主的師資培育工作更是如此。

教學的問題可以從高等教育與師資培育的教學困境談起。大學中的教學碰到了幾個困境。首先，由於學生的背景與需求有了大幅度的改變，傳統的教學方式已經無法因應環境的變化與需求。其次，大學中教學與研究的關係也呈現一個兩難的狀態。

一方面，研究在其追求學術價值的取向之下，很少能與教學做密切的配合，另一方面大學長期「重研究輕教學」的主流價值，也使得教學常是被犧牲的部份。然而，真正對於培養二十一世紀人才有所貢獻的是高等教育中的教學，這是學生之所以來學校的最基本原因，也是可能培養出下一代傑出的研究人員的最根本的方法。然而，在獎勵研究並不鼓勵教學的大學文化中，教學還是面臨了困境。這樣的兩難困境，在學習社會的來臨，終身學習需求大增的情況下，更加的被突顯出來，因為大學所扮演的角色中，有很大一部份是要提供繼續學習的機會，很多大學的老師也必須教授許多在職專班，或者推廣課程，這些課程並不以研究為取向，學習者也都不是傳統的學生，而是需要大量運用教學與學習背景知識的課程。對於高等教育中的教學，我們需要更多的反省與思考。為了解決這些教學的困境，為提昇教學的品質，未來高等教育向成人教育學習關於成人的教學與學習是一個必然的趨勢（Nicholls & Jarvis, 2002）。總而言之，教學要進步，必須對環境的改變以及面臨的困境有所回應。

參、教學的內涵

要知道怎麼對改變做回應，應先從了解教學的本質與內涵開始。對於教學的定義，學者專家提出了很多的看法。在此，我們以最簡單的方式定義教學，教學就是「協助別人學習」。

為了因應時代的變化，傳統的教學與學習必須有所改變，教學應被賦予新的定義與價值，教師也必須在教學過程中扮演不同的角色。教學包含兩個重要的部份：一是教學的方法（teaching methods），一是教學的風格（teaching styles）（Jarvis, 2002）。一般人看教學的時候，大都注重教學的方法，而忽略教學的風格，而事實上，教學的風格可能與教學的方法一樣重要，甚至比教學的方法更為重要，因為它可能更直接會影響到學習者本身，包括動機的引發以及學習的產生等。

教學的方法比較具體，容易教導，因此，也可稱為是教學的科學（the science of teaching）。相對的，教學的風格則比較不容易定義，沒有既定的標準或規則可以描述，也跟教師本身的一些特質有關，因此，可以稱為是教學的藝術（the art of teaching）（Jarvis, 2002）。雖然這兩者難以截然劃分，有時候還互相影響，但是為了能夠分析教學的複雜面向，做這樣的區分能讓我們更清楚的瞭解教學的過程，且更深刻的探討教學的意

專論

義，茲分述如下。

一、教學的方法

若將教學視為一種知識傳授的過程，則在教學目標清楚、課程內容具體的條件下，只要選擇正確的教學方法，應該可以達到最佳的教學效果。當我們重視教學的科學時，背後的假設是理性與科學的價值，教師透過充分的準備，選擇適當的教學方法，就可以達到預先期望的結果，這是一個可以預期、可以掌控的過程。如果有一個最好的教學方法可以遵循，放諸四海皆準，那麼問題就簡單多了。但實際的教學現場是如此嗎？

以講述法這個古今中外大量使用的教學方法為例。講述在教學過程中是重要的，它的優點很多，包括方便（不受時間空間的限制）、經濟（不需要太多輔助教具）、省時（節省並掌控教學時間）、系統化（可提供架構完整的知識）、控制性強（上課秩序易維持）以及教師的自主性高等；然而，長時間的講述這可能是效果最差的一個教學方法，尤其是對高自主性、經驗豐富的成人學習者而言。它的缺點包括學生沒有參與感、引不起學習興趣、不容易吸引學生的注意力、學習效果差、互動性低、忽視學生的個別差異、學生處於被動的學習狀態，以及無法提供學生更多探索與實作的機會等。連最經常被使用的講述教學法，都有這些優缺點，更遑論其他的教學方式。所有的教學方法都有它的缺點，就連同時使用多元化的教學方法，也都有其缺失。世界上並沒有一個「完美的」教學方法，只有一個「最適合」此時此地這位老師及其所面對的那群學生的一種教學方法。

因此，教學的科學中這種只要選擇正確的教學方法就可以達到預期結果的假設，是忽略了教學者與學習者的特質，以及文化差異等重要因素。Jarvis（1997:111-120）認為，過度強調教學的科學將使得教與學的過程更加的「非人性化」（depersonalize）。當然，對一位教學者而言，能夠使用不同的教學方法是必要的。然而，縱使是一位會使用多元教學方法的教學者，卻不一定可以達到良好的教學效果，為什麼？這就是我們需要探討教學風格的原因。

二、教學的風格

教學是一個充滿複雜變數的過程，有許多的動力是無法言喻的，尤其是風格的

超越方法的教學：學習過程中的關係建立

描述。有學者認為如果我們能夠用一個量化的問卷調查，來測量教學者的哲學信念或人格特質，那麼就比較能夠解釋教學的風格（Conti, 1990；Jarvis, 2002），但人格特質測驗的結果又未必與教學有直接相關（Morrison & McIntyre, 1973）。因此，要了解教學的風格，大概就要從教學者的哲學信念中去探討。談到教學的風格，因為不外乎人的因素，似乎就會聯想到教師對人性的看法與假設。在此，我們並不想落入關於領導風格或者班級經營的廣泛討論，而是希望了解到底一個教學者的什麼想法或信念，會直接地影響到他/她的教學。

Palmer（1998）自述，經過三十年的教學，他發現好的教學並不是來自於教學的技巧，好的教學是來自於教師本身的自我認同與統整性格。他在他的書《教學的勇氣》（The courage to teach）中討論到教學的藝術，因為教學是一個個人化的職業（a personal vocation），我們希望對學習者提供一種特別的服務，因此，我們必須知道自己是誰，以及我們與學習者進入一個什麼樣的關係。這樣的體會，可能並非剛進教學環境的教師們所能體會，但的確是教書多年的老師所發出來最真實的感受。

事實上，這確實凸顯出我們對於教書或教人的矛盾。在教學的時候，我們都以為自己是在「教書」，但如果把這個過程看得更深入一點，其實我們是在「教人」，科目內容也許是教學的一個重點，但其中的「人」應更重要。我們需要的不只是可以把科目教好的方法而已，而是需要有一個可以協助人學習得更好的方式或管道。簡言之，教學的風格或藝術，就是建立在教師是一個什麼樣的人，以及教師與學生建立一個什麼樣關係的基礎上。教師的個人特質（personality）以及人與人的關係（interpersonal relationships）這兩個因素，在面對教學困境時，常不是教師反省的重點，尤其是在高等教育的教學中。大多數老師在教學時，重視的是學科的內容是否準備充分，學生是否認真學習，而忽略了學生其實是透過教師這個人來理解這些知識與認識這個世界，這樣的影響在年紀愈輕的學生身上愈是顯著。當學生們因為過去錯誤的教育經驗，而對學習與知識提不起任何興趣時，教師本身可以是一個最好引起學習動機的因素，這不僅發生在教學的開始，教學的過程中，一直到教學結束，都是如此。

就教師個人特質與關係建立這兩個因素而言，個人特質比較是先天的，是過去經驗累積的成果，改變的可能不大。相對的，學習過程中關係的建立，則比較是可以透過後天學習的，改變的可能較大一些。因此，本文的重點是放在學習過程中教師應如何建立關係這個議題。一言以蔽之，教學基本上是一個人與人之間的互動關係

(Jarvis, 2002)，教師本著關心與了解，鼓勵學生學習，並幫助他們享受學習。

肆、教學中的「關係建立」

一、過去的相關研究

如果從風格的層面切入看教學，教學可以是一個關係的建立。當我們進入了一個教與學的過程，就已經開始了一種關係，一種或深或淺，或長或短的連帶關係，這樣的關係著實影響教學的過程與成效。通常我們在談論師生的互動關係時，免不了會以倫理道德的角度（moral dimensions）來分析（Jarvis, 1995），因為這是另一個廣大的哲學議題，為了讓主題能夠聚焦在一個範圍之內，本文不打算處理這個議題。

如果單純地回到課堂中，這個教學進行的場域，很重要的一個問題是：「如何讓學習者的學習產生正向的結果？」Abraham Maslow 認為只有當個人感到安全，並且能夠與他人有所聯結的時候，真正的學習才可能發生（Biehler & Snowman, 1993）。未來教育的一個重要趨勢，就是以人文主義典範（humanistic paradigm）的哲學信念為主，強調「生 - 師關係」（student-teacher relationship）的發展，它是一種在平等與解放的價值上所建立的聯結關係（Gillespie, 2002）。

Pollio & Humphreys（1996）曾對 University of Tennessee 十位得過教學獎的教授做一個解釋現象學取向的研究，詢問他們在教學過程中的經驗，以及對這些經驗的覺察與解釋，研究得到五個重要的主題（themes）：1、聯結性（connection）；2、刺激感（excitement）；3、連續性（continuity）；4、清晰度（clarity）；5、控制感（control）。這五個向度彼此之間也會互相影響的。研究者的結論是不論小學、中學到大學的教師們都有一個共同的想法與關注，那就是教學過程中，在學生與老師之間、學生與學生之間，以及學生與學習內容之間，我們希望建立一個有關係與聯結的世界，因此，研究者認為好的教學就是關係的聯結（it' s all about connection）。

在 Gillespie（2002）研究中發現這種有聯結的生師關係（connected student-teacher relationship）的本質包括注重學生的需求、資訊的交換、平等的伙伴關係，以及自在安全的環境，這種關係的聯結能夠強烈地帶來學習經驗的正向影響。而要建立這樣的關係教師必須是有能力（competence）、能同理（compassion）並且有強烈的承諾意願

(commitment)。其中教師與學生之間是否能合得來 (fit)，也是一個重要的關鍵，這牽涉到學生與老師對彼此角色的認識、對學習的假設、對關係的期待等因素，都會影響到關係的聯結。

Anderson & Carta-Falsa (2002) 曾針對四百位美國國立大學的學生 (最後取一百個樣本) 以及二十四位教師以敘事書寫 (written narrative) 的方法做一個關於課堂中關係的研究中，結論中發現三個重要的主題 (themes)：教/學的環境 (teaching/learning environment)、資訊的交換 (exchange of information) 與良師/同儕的關係 (mentor/peer association)。在教/學環境的主題中，老師與學生共同希望達成的關係是開放的、支持的、舒適的、尊重的、安全的以及愉快的氣氛。比較有趣的發現是在第二與第三個主題中，學生們表示很希望與同學們建立一起工作、分享、學習與互動的關係，卻沒有強烈慾望與老師建立這樣的關係，而老師們在意的是有效教學的方法，也沒有強烈表示要與學生建立一個合作的關係。關於教師的部分，研究者的解釋是這一部份的老師並不代表全部，而且這些教師也不一定熟悉或了解如何與學生合作的教學。事實上，這個研究呈現可能是真實的現況。真正能夠建立一個有聯結的生師關係，在傳統的課堂中，或者目前的課堂中，並不容易。

二、從研究結果衍生的心得

如果在教與學的過程中去除了「關係」這個因素，那麼教/學的行為，可能只是一個互相交換的過程。在這種市場交換機制下的假設，教師與學生來到教室中，教師帶著所謂的「知識」給予學生，學生從這個過程中，追求他們所要的 (包括知識、成績、學位…)，這過程可能不牽涉到人與人之間的關係或感情。但這是我們所要的教學嗎？

先看看過去的學生與教師之間，是如何的互動呢？在傳統的師生關係中，我們很快地就會被一種上下尊卑的權力關係所牽引，這是過去許多教師用以維繫自身地位的權威關係，然而這樣的權威關係卻遭受時代改變的強烈考驗。現在與未來，還有多少學生會像過去我們這一代一樣相信「尊師重道」這一套？我相信大家都有這樣的感覺，「師道」已經像人類的倫理道德慢慢的式微了。如果我們跟學生的關係只有「權威關係」，恐怕也撐不了太久。如果教師還只能仗著「分數」來控制學生，肯定是會愈來愈無力。有一些學生還會在意分數，有一些學生則根本不在意，所以分數也不再

專論

是老師們可以控制學生的依據了。一個教師的權威是來自於文化的價值、專業的價值或是分數的價值？這些權威背後的價值在今日的時代背景之下，還有多少可以賴以維繫？除了這些價值所建立的教學以外，有沒有一種價值是教師可以建立，足以維繫教與學過程的行為？

教學者與學習者應該要維持一個什麼樣的關係？我把它稱之為「非權威關係」，它是一種軟性的關係，是一種人和人之間的關係。過去學生與老師之間的權威關係同時意味著一種控制的關係，一種教師控制學生的關係。然而這樣的控制之下，就無法培養出一個比較對等、比較關懷、比較真實的相互關係。教師可否做到控制課堂的進行，而不要控制學生？教材的內容、教學的方法、課程的進度、教室的環境是可以控制的，而「人」卻是不適合用「控制」的。如何建立這種非權威關係，要先回到教師本身，如同 Palmer (1998) 所言「知道自己是誰」，以及我們對於「成爲一個人」的基本假設與信念爲何？教師要能夠真實地面對自己，才能夠真實地面對學生。有時候，我們要先能處理自己的問題，才能夠協助學生處理他們的問題。因此，對教學者而言，一個重要的議題是，「我們能否成熟地面對自己，做一個真實的教師？」

三、做一個真實的老師

做一個真實一致的老師，是給學生最好的學習，但這對許多的教師而言是不容易的。理想與真實之間的差距是我們一直努力克服的鴻溝，我們要先能夠成爲真實的人，才能做一個真實的老師。Rogers (1961:16-27) 對於如何成爲一個真實的人有一些觀點，很值得我們思考 (Rogers 在書中談到十三點，在此僅摘取一部份較爲相關的內容)。

在人與人的關係中，Rogers 發現：「如果把眼光放遠一點的話，一些有意去表現非本然的自我都將是毫無助益的。」當一個人假裝或表裡不一的時候，不會帶來任何建設性的關係。而通常在人與人的關係中，我們會犯錯，或者無法對別人有所幫助的時候，都是因爲這樣的自我防衛與表裡不一造成的。

「當一個人能夠接納自己、聽自己、做自己的時候，才可能是一個比較有效的教學者。」只有在我們能夠接納自己、聆聽自己，成爲自己的時候，與他人的關係也比較容易變得真實。在與學生建立關係的過程中，我們可以用自己的態度在關係中創造出安全感，讓學生更能夠表達他自己。然而，真正的接納是非常不容易做到的。我

們是否允許別人對我們心懷敵意？我們能否接納他人跟我有不一樣的想法？在中國的文化中，要允許學生跟自己可以有不同的想法，真的是很困難。我們通常無法允許我們的學生用他們自己的方法去運用他們的經驗。可是如果我們不能允許他們用自己的方式去運用自己的經驗，以及在經驗中發現自己的意義，我們如何協助他成爲一個人？

「當我們愈能做自己的時候，也愈能讓別人去做他自己。」唯有我們能夠聆聽自己真正的體驗時，我們才能把這樣的態度延伸到另一個人的身上。如果我們能夠尊重自己的感覺時，也就不會急忙的要去塑造別人，去操弄或催使別人走上我們要他們走的道路。我們有沒有可能做到「讓我做我自己，而讓別人去做他自己」呢？也許有人會認爲，如果教師不把他們認爲學生該學會的都教給他們，是有虧教師的職守與責任的。那是教育的意義，但生命的意義又何在呢？但是如果一個人不能夠心甘情願的做他自己，所有的努力都可能是白費。當每一個人心甘情願做自己的時候，他會發現不只他自己在發生變化，連同和他相關的人也會發生變化。

「人的生命，在最好的狀況下，是一個流動、變化的過程，其中沒有什麼是固著不變的。」Rogers 認爲生命在最豐富而又最有價值的時刻，一定是個流動的過程。在這樣的狀態之下，很顯然的，我們不會持有一個封閉的信念系統，也不會有一套永遠不變的原則。生命就是一直在形成（becoming）的過程之中。

如前所言，教學是一個協助別人學習的過程，因此，教學可以說是一種「協助的關係」，我們如何能夠在教學過程中創造出一種協助的關係？Rogers（1961:50-56）根據他研究與實務的經驗，提出了他的一些看法與作法：第一，能否以某種方式讓另一個人感受到自己是值得信任的、可靠的、而且在某種深刻的層次上，仍是前後一致的？第二，具有足夠的表達能力，能將自己不含混的傳達給對方？第三，讓自己體驗到對別人的正面態度，包括溫暖、關懷、喜愛、興趣和尊重等？第四，有足夠的力量，使自己可以和他人分得開來？第五，能安全的讓他人擁有他的獨特性？第六，能夠讓自己進入他人的感覺和個人意義的世界中，且也能像他一樣的看待這些感覺和意義？第七，能夠接納他人所向我呈現的每一個面相？還是只能有條件的接受他？第八，在與他人的關係中，是否能有足夠的敏感，使自己的舉止行爲不致令對方感受到威脅？第九，是否能夠使對方免於外在的評價？第十，能否視對方爲一個正在形成（becoming）的過程，或者寧願被束縛於他的過去，或者自己的過去？

專論

對於教學者，這每一個問題都是很好的提醒與反省，不僅適用於做一個老師，也適用於做父母親，或者單純適用於做一個人。不管是教師或父母親對於學生與小孩都有一個協助的關係，以今日的時代背景，教師與父母親一樣難為，但如果我們不能夠先做一個真實的人，如何能夠扮演好教師或父母親的角色，因為這些角色的背後，其實就是我們人的本質以及彼此的關係在互相影響著，脫離這個人與人真實關係的所有行為與觀點，都可能是不切實際且無濟於事的。

伍、超越方法的教學—關係的發展

一個真實的人與人的關係帶來的是一種更大的意義感，讓我們回頭想想教育的意義，教育（education）這個字源自於拉丁字 *educere*，其原意是引導向前（to lead forth）的意思（Livingstone, 2001），因此，教育的過程無它，就是一個引導的過程，一個由較有經驗與知識的人，引導另一個或一些想要學習與成長的人。相信過去對於生師關係這方面的探討應該很多，教學者應該扮演一個什麼樣的角色，才能極致教育的意義？電影「春風化雨」（Dead Poets Society）所描述的船長角色（Oh, Captain, My Captain），以及「春風化雨一九九六」（Mr. Holland）中描述的羅盤角色（Compass），都透過電影的鋪陳，鮮明地傳達身為教師對於學生最大的影響並非來自於傳統的課堂學習，而是教師與學生之間關係的互動。

延續以上探討的脈絡，在一個以人為本的價值觀之下，在一個超越方法與技術的教學之外，要建立一個什麼樣的生師關係，能夠不只對學習者的學習與發展有幫助，而同時也可以讓一個教學者從中有所學習呢？

這個問題跟我們很多人生的問題一樣，沒有標準答案。因為所有的關係都是流動與發展的，教學者與學習者的關係亦然。可能沒有一個固定不變的關係是最好的，但是可能有比較適合、有助於學習與發展的一種生師關係。根據過去的文獻以及筆者自身的體會反省，在此提出三種關係以供參考與思索。第一個是促進者－學習者（facilitator-learner）的關係，第二個是良師－學習者（mentor-learner）的關係，第三個是良好的自體－客體（self-object）的關係。這三種關係並非一定單獨存在，但對於學習者的學習與發展有不同程度的影響，茲詳細分析如下。

一、促進者-學習者的關係

Rogers (1961) 認為傳統的教學已經不足以應付世界的變化，我們應該發展更有效的教學。他認為教育的目的，在於促進學習 (facilitation of learning)，為了產生有意義的學習，促進者 (facilitator) 與學習者之間需要建立一個個人化的關係。雖然這是不容易的，但這樣深刻的關係，卻對學習者有意想不到的幫助，如果我們看待學習的角度可以更廣一點，對學習者而言，不只是知識學問上的學習，更是學習成爲一個人的過程，那麼這樣的關係就深具意義。

過去對教學的理解，是教師在台上講，學生在台下聽，教學者扮演的是一個專家以及知識傳授者的角色，然而，這樣的角色因爲時代的改變已經有所轉變 (Nicholl & Jarvis, 2002)，教學者不再是唯一知識的來源；教學者在課堂中所教導的知識也非不變的真理；教室已經不是唯一教師可以上課的地方；過去只重視理論性的知識，現在也注重實務性的知識；過去的學習者對教學者所教的內容可能一無所知，但現在的學習者來自不同的環境，其先備知識可能是很多元的。換言之，爲了因應全球化的趨勢，教學者需要扮演更多元的角色，除了傳統的知識教導者外，學習促進者更是未來教學者不可或缺的角色 (羅寶鳳, 2002)。

做一個學習的促進者，基本上相信教育並非只是傳輸靜態的知識而已，知識是相對詮釋的，因此，知識應該是教學者與學習者共同創造出來的；其次，學習促進者相信學習者本身有學習的能力與經驗，可以作爲學習過程中的資源，因此，透過引導，讓學習者自己去發現自己的能力與學習的知識，選擇並掌控自己的學習與發展 (Gregory, 2002)。一個好的學習促進者有一些特質與技巧，這些特質與技巧，重點不在談如何傳授知識，而是在於教學過程中對人的引導。

二、良師-學習者的關係

良師是 mentor 的直接翻譯，事實上不一定能夠直接詮釋 mentor 的意涵。雖然這個觀念也已經提出來多年，但對於良師所扮演的角色與其內涵，卻一直缺乏共識 (Nicholls, 2002)。陳嘉彌 (2002) 曾以小學教師在實習過程中的學習爲主題，作師徒關係的深入研究，雖然文中論述現代師徒學習的概念是更多元、更彈性、更活潑、更自主，但是以師傅與徒弟之稱呼，則難以跳脫我們文化中對於師傅與徒弟的不平等地位與權力的刻板印象。因此，本文仍以良師與學習者的關係描述之。

專論

文獻中所謂的良師 (mentor) 及其所做的指引教導 (mentoring), 有幾個意涵, 第一, 它是一個有意圖的過程; 第二, 它是一個協助個人成長與發展的教養培育的過程; 第三, 它是一個啟發性的過程; 最後, 它是一個角色模範 (Nicholls, 2002)。McIntyre (1996) 認為良師在指引教導的過程中, 牽涉到一種個人的關係 (personal relationship), 除了支持以外, 這樣的關係有比較多積極的指導、教導與挑戰。總之, 這樣的角色與行為是一個很複雜且互動性很高的關係, 在這種關係中可以達到教學、支持、鼓勵、諮詢與亦師亦友等功能 (Anderson & Shannon, 1995)。而維繫良師與學習者關係的重要關鍵就是不斷的關心, 以及彼此之間的相互信任。學習只是其中的一個功能, 更重要的是學習之外雙方所建立起來的互動關係, 這樣的互動關係可視為一種超越課堂學習的關係。

雖然 Merriam (1983) 曾提出這種良師與指引的關係適用於發展心理領域、企業界以及學術界, 但其實對於重視教學與學習的師資培育工作更加適合, 因為學做一個老師的過程中, 有很多的經驗與體會, 不是正式課堂的教學可以直接傳授, 而是要透過較多的觀察、實作、指導、提問、反省與討論等較細膩的過程, 才可能學會如何成爲一個教師, 而一個好的良師與學習者的關係正可以符合這些需求。

三、良好自體-客體的關係

除此之外, Rogers (1961) 曾提出一個觀點, 他認為教學者與學習者的關係類似於心理治療中治療者與個案的關係。如果從自體心理學的角度來看, 教學者還可以扮演一個「良好的自體客體」(good self-object) 的角色。自體心裡學 (Self Psychology) 是由 Heinz Kohut 所創, 它主要的論點是, 「自體」(Self) 於從小生長的环境中, 透過「鏡印」、「理想化」與「孿生關係」的發展, 在恰恰好的挫折與滿足的情況下, 邁向統整的、成熟的自體發展。Kohut 認為核心自體的發展, 有三個機會 (White & Weiner, 1986):

- 1、第一個機會是鏡印 (mirroring) 的需求, 發生在 2-4 歲之間, 嬰兒透過自戀來發展自我, 而這時候最需要的是母親的鏡印接納, 來堅固其自我的發展。它所傳達的訊息是「我是完美的, 而且你愛我」。
- 2、第二個機會是理想化 (idealizing) 的需求, 發生在 4-6 歲之間, 兒童藉由接近會讓自己覺得安全、舒適、平靜的人的需求, 將父母親理想化, 而且希望藉

由跟理想化的對象融合的過程來發展自我。它所傳達的訊息是「你是完美的，而且我是你的一部份」。

- 3、第三個機會是發展學生（twinsip）關係，如果自體在「鏡印」與「理想化」的發展需求未被滿足，第三次的機會就是發展學生關係。發展學生關係就像是被某一個跟自己在興趣與才能上相近的人所了解。

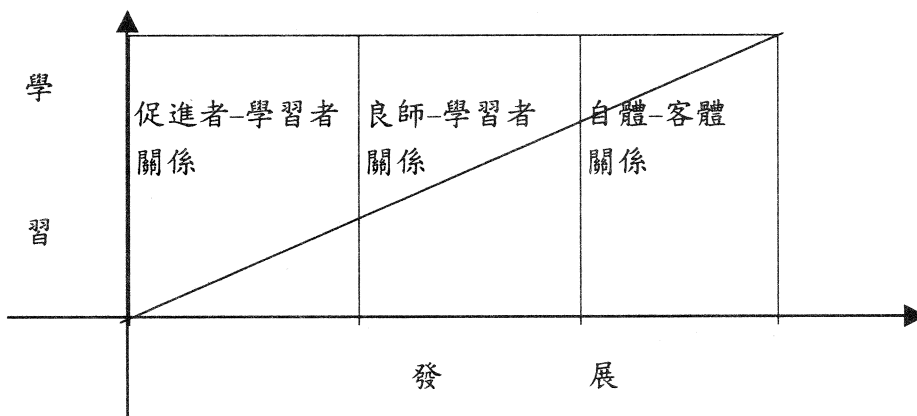
人格的發展過程中，「鏡印」與「理想化」是兩個重要的因素。一個人在發展階段透過鏡印與理想化來發展自我，這需要一個很穩定的客體，年幼時的父母親是最好的對象，可以提供這樣的發展需求。如果在小時候的發展不完整，在以後的日子中，還有修補的機會，而我認為老師在這個過程中就扮演很重要的角色。

在教育的過程中，教師是提供鏡印與理想化的最佳人選，透過我們對學生的鏡印，以及學生對我們的理想化過程，學生有了第二次修補人格發展的機會，透過我們跟學生接觸互動的過程，使學生的發展更加完整。換句話說，學生也許在小的時候沒有得到應有的照顧，但是他到了學校，老師變成了重要的發展關鍵。但是要如何能夠做到鏡印與理想化，教學者本身要有一個完整的核心自體，才能夠在需要的時候給予學生足夠的「神入」(empathy)與剛剛好的回應。如果教師能夠在這方面協助學生發展，可能會比教給他再多的知識都來得有意義。也許這樣的期待對於教師是高了一些，但是從事教育工作，並不單純只是在教授一門學科而已，我們是在啓迪心智、打開心靈（opening minds and hearts），我們是在形塑生命（shaping lives）(Katafiasz, 1998)，身為教師的人就應當對自己的一言一行有更高的要求與期待。

以上這三種關係並不互斥，只是有著本質上與程度上的差異。當我們強調教育要以人為主體時，著重的就不應該只是學習而已，更加重要的是促進一個人的發展。如果以「學習」與「發展」這兩個向度來分析，這三種關係有一個漸進的發展順序（請參閱圖一），由淺到深，由簡單到複雜。在促進者－學習者的關係中，大部分仍偏重學習引導的功能，少部分觸及學習者的發展。而在良師－學習者的關係中，則學習與發展並重，不僅重視學習的發生，也重視精神與人生的啓發。而自體－客體關係則更偏重一個人發展的功能，學習只是一個小部分，人格重塑才是這種關係所帶來的深層意義，這樣的關係並非認為學習不重要，而是當一個人的整體發展得更好的時候，他的學習可以更自我導向，透過自我來學習，不需要太依賴教師的指導。簡言之，「學習」與「發展」一直是這些關係中關注的重點，但比重在三種關係中有一些不同。在

專論

關係發展的過程中愈是往上與右移動，愈是需要師生雙方深入的互動關係，教師也愈需要專業的知能與特質。



圖一 教學者與學習者關係的向度分析

陸、結語

無疑地，我們正面對一個時代的改變與典範的轉移，舊的典範已不適用，而新的典範尚未建立。在這個時代中，變化快速的不只有知識的改革而已，人的觀念與價值也不斷地改變，因此，以人爲主要服務對象的教育工作，當然也必須跟著持續地學習與轉變。與學習者建立一個有意義的關係，是教學者值得努力與關注的方向，也是在學習過程中一項重要的潛在課程。

當教學者把每一位學習者當作一個人平等而真實地看待，教學上的策略與教學中的關係自然而然會產生一個質的變化。然而這種信念的根本改變是不容易的，它挑戰著我們許多根深蒂固對於教師與學生的假設，如果無法打從心裡改變這些信念，所有的理論與學習，都無法內化到一個教師的內心深處，當然更無法在他們的教學行爲中自然展現。

最後，我想引用 Tanner (1999:339) 的一段話作結，「真正好的教學並非來自於技術，而是與教師這個人有很大的關連」。所有的技術與技巧都是在行爲層面，學會

精熟的教學技術只會讓我們成爲一個優秀的教書匠，如果不能回到人與人的真實關係，所有的教學與學習過程都可能是空泛的理論與口號，或是一種膚淺的交換行爲而已。

※參考書目

- 陳嘉彌 (2002)。師徒式專業成長促進教師改變之理念與實踐。載於潘慧玲主編，*學校革新：理念與實踐*，頁 403-440。台北：學富出版社。
- 羅寶鳳 (2002)。全球化時代的成人教學。載於中華民國成人教育學會主編，*全球化與成人教育*，頁 357-384。。台北：師大書苑。
- 林鶯譯。寶貝你的學生。台北：張老師出版社。
- 宋文里譯 (1990)。成爲一個人：一個治療者對心理治療的觀點。台北：桂冠出版社。
- 林明雄、林秀慧譯 (2002)。自體心理學的理论與實務。台北：心理出版社。
- Anderson, L. E., & Carta-Falsa, J. (2002). Factors that make faculty and student relationships effective. *College Teaching*, 50(4), 134-138.
- Anderson, E., & Shannon, A. (1995). Towards a conceptualization of mentoring. In T. Kerry & S. Mayes, *Issues in mentoring*. Open University Press, Buckingham.
- Biehler, R. F., & Snowman, J. (1993). *Psychology applied to teaching*. Boston: Houghton-Mifflin Co.
- Conti, G. J. (1990). Identifying your teaching style. In M. W. Galbraith (Ed.). *Adult learning methods*. Robert Krieger, Malabar.
- Gillespei, M. (2002). Student-teacher connection in clinical nursing education. *Journal of Advanced Nursing*, 37(6), 566-576.
- Gregory, J. (2002). Facilitation and facilitator style. In P. Jarvis (Ed.). *The theory and practice of teaching* (pp. 79-93). Kogan Page, London.
- Jarvis, P. (1995). Teachers and learners in adult education: Transaction or moral interaction? *Studies in the Education of Adults*, 27(1), 24-35.
- Jarvis, P. (1997). *Ethics and the education of adults in late modern society*. NIACE, Leicester.
- Jarvis, P. (Ed.). (2002). *The theory and practice of teaching*. Kogan Page, London.
- Livingstone, D. W. (2001). Adults' informal learning: definitions, findings, gaps and future

專論

- research. *The Research Network for New Approaches to Lifelong Learning (NALL) Working Paper Series*, Paper No. 21. Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.
- McIntyre, D. (1996). *Mentors in schools: Developing the profession of teaching*. Fulton Press, London.
- Merriam, S. (1983). Mentors and protégés: A critical review of the literature. *Adult Education Quarterly*, 33, pp 161-173.
- Morrison, A., & McIntyre, D. (1973). *Teachers and teaching* (2nd ed). Penguin, Harmondsworth.
- Nicholls, G. (2002). Mentoring: The art of teaching and learning. In P. Jarvis (Ed.). *The theory and practice of teaching* (pp. 132-142). Kogan Page, London.
- Nicholls, G., & Jarvis, P. (2002). Teaching, learning—the changing landscape. In P. Jarvis (Ed.). *The theory and practice of teaching* (pp. 1-10). Kogan Page, London.
- Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pollio, H., & Humphreys, T. (1996). What award-winning lecturers say about their teaching: It's all about connection. *College Teaching*, 44(3), 101-106.
- Tanner, C. A. (1999). Teaching: Beyond technique. *Journal of Nursing Education*, 38, 336-339.