

二、研究工作項目及進度

98 年度及 99 年度預計的工作項目及期程，表示如下：

工作項目	時間	98 年度									99 年度		
		4 月	5 月	6 月	7 月	8 月	9 月	10 月	11 月	12 月	1 月	2 月	3 月
1. 進行小組研討，建立共識		√											
2. 進行小組會議，分享進度		√	√										
3. 蒐集相關文獻、閱讀及意見交流			√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	
4. 進行文獻分析、歸納文獻探討結果							√	√	√	√	√	√	
5. 舉辦經典研討座談			√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	
6. 舉辦專題論壇							√						√
7. 整理分析相關資料，撰寫報告初稿							√	√	√	√	√	√	√
8. 完成研究報告							√	√					√
預定進度累計百分比 (%)		10%	15%	20%	25%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%

參、初步研究發現

p9-16

一、教師發展

Maxine Greene 在“Teacher as Stranger”《教師即陌生人》一書中，依照哲學問題的領域分為人、知識與價值(道德問題)三個主要部分。Greene 指出，教師經常看不到自我，老師無法創造自我，沒有自我意識，沒有自由意識，於是常常扮演控制學生的角色。本書的主要目的便在於激發教師提昇自我意識(self-consciousness)。我們可以去思考怎樣幫助教師化熟悉為陌生，並經常換個角度去思考？老師如何知道可能性和限制在那裡？提供什麼機會才能讓教師以不

同的角度去觀看教學？由以下觀點試圖提供教師發展的可能途徑。

(一)在「陌生人」的距離思考

Greene 這本書中的主要概念「陌生人」，要求教師能夠採取批判旁觀者(critical onlooker)的觀點，「教師能夠成為注意到不平等、假憐憫、沒有根據之承諾的某個人」。在本書中的最後一章，她更倡導了教師應該是一個「具意向性的局外人」(intentional outsider)。此意向性即為教師具有反思性、意識覺醒的跳出教育框架，用不同角度看見理所當然之事中包裝的合理性，試圖喚起個人的全面覺醒(wide-awakeness)。現代社會中，教師所面臨許多挑戰：教師被認為必須對其課堂上的失敗負責，被要求要帶來更好的結果；要個別化教學、要更能關懷。教師常發現自己同時被許多指引方向所拉扯。他到底向誰負責呢？——是社區、學校行政人員、他的學生、還是他的專業？還有，為什麼他要負責？

藝術是一個可以引發教師意識的方式。藝術提供了另一種建構經驗的方式，置身藝術之中，個體不會受限於事實，而能暫時脫離既有的侷限去觀看原來熟悉的事物。如果教師知道採取什麼立場以及如何觀看，他可能可以重新看見他自己經驗的許多層面，甚至可以重新評估他的某些知識。他可能受到促動，而詢問自己許多深層的、基本的問題。如果教師願意從人性的角度，向藝術敞開心胸，便能夠協助年輕人透過藝術清楚地表達他們的思考與感受。

這些覺醒牽引著行動的能量，當教育工作者能覺察教與學中所涉及的事物，澄清教育的意義以及其他相關的概念，了解與對錯有關的概念，並且不忽視與價值有關的問題，才能作出真正的抉擇，依據自己的自由，從事反省性行動，每日都能活出真正的自我，而不再只是接受專家所傳遞的訊息。

Greene 更提及在現代社會的多元典範中，今日的教師面對的不只是隨時間改變的典範，更是在某些領域中同時共存而相互競爭的典範。教師僅能試圖去思索發生於他周圍之事，以及思索該如何看待他在這危機四伏世界中所從事之行動。教師要去問的哲學問題有：在慮及人的不同圖像時該採取怎樣的行動？當我們對

於思維、知曉、相信、遵守規則有所了解時，會產生怎樣的結果？面對文化解釋、價值主張的專斷、對自由意志之懷疑等問題時，教師該作些什麼？等等以上的問題，試著在本書中透過陌生人的隱喻，說出個人必須持續地致力澄清、形塑自己，且正視各項意見之多元性，以及面對抉擇的困難性，以提供教師發展的必經且應面對的過程。

(二) 存有與教育

Greene 論人，將人(man)這個字當成一個存在的個人(an existing person)，這個個人可以主觀地覺察到自身及其可能性，能夠在其生命情境中自由地創造自我，自由地進行抉擇。然而，透過師生間的關係的開展，可以展現教育與人的存有價值。

教師需具備「理解」的能力，必須牢記不同主體間的差異，並且允許那些完全陌生的行為模式發生。這種覺察的模式對教師是重要的，因為教師企望和他的學生進行對話，至少在某種程度上喚醒他們的學習。但是，如果教師本身不能自我覺察(self-conscious)，不能去檢視他對於人性的成見，他就不能客觀地去評估不同的行為類型。所以，教師的「心靈習性」是必須隨時留意且能影響其視野的模式與典範。

教育自我與社會的互為主體形塑。每個年輕人都必須以某種方式在互為主體之間的世界(intersubjective world)過活(雖然未必完全如此)；他必須追求自己的意義、達成自己的目標，創造他自己。那教師呢？教師必須生活在張力之中，他一方面必須認識到學生有需要「登上山嶺、作夢、創造自己的名字」，另一方面他也必須喚起他的學生去實現其社會潛能(societal possibilities)，讓他們以獨立個體的身份來抉擇，因為他們的未來就在這世界之中。

教育的對象是具有無限潛能的個人。從某種意義上來說，教師不可能確知某個學生潛能的絕對範圍，因為學生的潛能很大程度受到其所處文化環境的影響、受到他所受鼓舞及刺激的影響、受到他主動作出的抉擇的影響。我們也提到，當

一個老師決定了其對於人性的思考方式後，他實際上也對如何指導學生能力的表現上作出了決定。就是在這些限制之下，教師嘗試去引導、修正，讓他的學生們能從某個狀態朝向一個更可欲的狀態「移動發展」(move)。

最後教育的進程達到視野交融的狀態。在適當的時刻，教師可能會發現到當他與學生的目光交會，並且覺察到學生的存在時，是代表了怎樣的意義。這種意義下的邂逅—是一種「我—汝」(I-Thou)關係的邂逅，總是發生在當下的時刻，而不是發生在客體世界(object-world)的領域中。在這樣的對話關係中，教師可以經歷到身為一個學習者是怎麼的滋味；在這種教師對話的方式，自身也成為了學習者本身。

(三)知識與教師角色

無論教師是否將教育視為一種啟發 (initiation)、自我實現或解放的歷程，他必然知覺到他的焦點關懷在於使年輕人形成概念 (conceptualize)、發展對他們世界的觀點，幫助他們學習如何思考和發現與探究。

如果教師要發展出一種有價值的教學理論，他需要去釐清下列的問題：什麼是「認識」(knowing)？什麼是可靠的知識？什麼知識不可靠？理性的功能為何？直覺在認知中扮演何等的角色？常識(common sense)在知識中又該賦予怎樣的地位？

Greene 融合理性主義、經驗主義、存在主義與現象學的觀點，認為教師至少應該更加意識到，認知過程和認知者的看法是多面向的。而最重要的就是，教師的目標——或他的計畫——就是讓他自己及他所教的對象能夠獲得自由，以便能夠進一步探索意識與生活世界。例如教師必須一直不斷地決定最適合的行動方案。他必須有意識地去選擇，因為教師從事著一種型態明確的實踐活動，而活動有其策略與合乎邏輯的措施。如果教師對其活動深思熟慮，當然，在他心中就有著他對於人類發展特質的認識。

教師的角色定位呢？其一是知識傳授，但不論教師所選擇的方向為何，他必

須知道授課內容。他無須像專門的學者掌握該學科內容；但是他必須理解所包括的基本概念，概念的組織，和使這些概念有效運用的方法。另外是開放的真理與規範對話者，但教師不是一個技師，不僅必須要信守真理的理念，也必須關注學生認真對待真理，如同追求其存在。他也必須依其關切而有作為，但不強加某種現實。他多少也必須知道，他的社會規範（甚至是他的學術領域的）太常為其成員決定何謂真實的事情。如果他不允許他的學生提出問題和建構意義，它是必冒著與學生疏離的危險，學生們感覺到不受重視，正如 Freire 所言，在一個「封閉緊密的現實或是一個惱人的暗巷裡」。

(四)作為道德行動主體的教師

教師身為一個道德的行動主體(moral agent)，注定是要不斷地作抉擇的。追求知識上的卓越這是很讓教師困擾的問題，顯然其中具有非常嚴肅的道德意涵。當教師接觸到所謂的「反文化」(counter-culture)時，這些道德兩難會變得更加明顯。為了要面對我們這個時代的道德危機，教師應盡可能地察覺更多的面向，並且找這些面向對於他個人生命的重要意義。雖然藝術也身在危機之中，但是藝術仍可對當代所發生的價值重估作出貢獻。由於藝術是在改變中的(in flux)，所以它們或許可以提供教師們一些獨特的機會，因為教師生來就註定要活出意義，並且必須作出抉擇。

面對著日常生活的現實，採取一種陌生人的觀點，代表的就是要以一種探究的、懷疑的眼光來看待自己所生活的世界。Greene 希望教師能夠在主流的社會現實中努力對抗那種不假思索的沈淪。如果教師希望自己成為一個能夠主動批判思考及真實抉擇的人，《Teacher as stranger》這本書的目的，就是要讓教師能夠正視他自己。如果教師同意讓自己在體系中被淹沒，如果他甘心讓別人的觀點來主宰自己，他就是放棄自己「觀看、理解與表達」的自由。但是反過來說，如果他能夠採取有如「返家者」的觀點，縱使面對著他所習以為常的事情，他卻能創造出一種新的觀點，這種教學才有可能會變成一種人性的規劃，向著他的學生及

整個世界來開啟。透過哲學的實踐，教師可以身為一位陌生人、一位想要返家的人、一位提問者以及對他人的激勵者，他能夠更清楚地看見自己。他知道，有數不盡的生命要被改變，有無數的世界等待重生。

二、課程與教學的革新

我們所使用的學校教育和教學的隱喻與意象，對於我們的教育價值和對於學校教育應當如何的觀點，具有深刻影響。美國學校教育中具有支配性的意象即是「工廠」，教與學的主要意象即「生產線」。這些意象錯解、錯估了教學的複雜性，也忽略了教育與訓練的差異。再者，「理性」一直被等同於科學，認知一直被化約為「以語言文字來認識事物」。於是，在教師、行政人員和教育研究者的培育過程中，其他有關知識與心靈的觀點都被省略了。行為科學的準則太常預定「該研究什麼」、「什麼才是教育中重要的東西」。在操作論和測量論論述下，都因聚焦於行為的觀察，以致嚴重漠視學生複雜的經驗特質。再者，目前學校中強調的語文和數學推理，嚴重誤導了大家對人類智能的觀念，妨礙其他有價值的社會興趣與態度的發展。這些都使得學校並非提供一個師生成長的环境，而是多了更多限制與迷思。

Eisner 提出兩種行為目標以外的目標：問題解決目標與表意結果。解決問題目標重視高層次心理運作的認知彈性與智識探索，教師給予學生的是明確規準，但允許學生自由發揮創意。Eisner 使用 outcome 代替 objective 原因是 objective 是預設的目標，outcome 是最後的結果。表意結果 (expressive outcomes) 鼓勵學生自訂目標，課程規劃預先不追求單一目標，目標有時是在活動過程中形成的。採用行為目標與解決問題目標的課程規劃思維是「手段—目的」，表意結果則是先有活動才有結果的啟發式教學。

然而，重視過程、啟發、表意結果的立場，並非導向隨意、無目的教育。Eisner 認為課程設計包括：(一) 實體的長期一系列目標的計畫，是預定意圖的課程，