



Maxine Greene《教師即陌生人》之理念 實踐於教科書的轉化

黃道遠／新竹縣松林國小教師

國立新竹教育大學教育學系博士生

一、前言

美國當代教育哲學家Maxine Greene（1973）《教師即陌生人：當代教育哲思》（Teacher as Stranger: Educational Philosophy for the Modern Age）出版後，對教育思潮帶來一種新的刺激與思維，這股思潮傳進國內後，90年代開始有了與《教師即陌生人：當代教育哲思》一書直接相關的研究（朱盈潔，1999；簡瑞容，1996），近年來的研究亦不在少數（方永泉，2009；林宛儀，2008；周梅雀，2006；施宜煌、賴郁璿，2010）。回顧研究後，可以歸納出該書明顯的基本立論點：希望教師能透過自我哲思，意識到身為教師的存在感，並以陌生人的觀點重新看待自己一直以來視為理所當然的教學信念，建議以藝術取徑實踐教學，如此才能超越傳統、突破現狀。此外，Greene在書中不時提醒身為一位具有「存在意識」的教師，在實踐教學的同時，必須以陌生人的角度來審視自己，即利用新奇的眼光在處境中創造新的自我，進而肯定自我存在的價值。這與國內近年來推動「教師專業發展評鑑」強調教師自我成長、肯定教師專業、協助改進教學……等價值不謀而合。

有趣的是，教師專業發展評鑑的諸多研究，卻同時導向一個類似的結論，如吳清山、張素貞（2002：200-201）：「我國實施教師評鑑的挑戰之一在於教師心裡抗拒排斥，因為部分教師認為實施評鑑是對於自身

教學權威的一種挑戰。」；孫志麟（2004：252）：「教師評鑑想要獲得教師的認同就必須克服教師抗拒、恐懼、不信任、保守的心理。」張德銳、周麗華、李俊達（2009：280-283）：「評鑑計畫與教師溝通不足，教師對於評鑑計畫不甚了解，學校推動評鑑方案頗感挑戰。」換言之，即使知道評鑑計畫有助於改善教學，亦能發展專業，現場教師們依舊有所顧忌。

Greene早在70年代著書期盼教師要能不斷地「審視自我、勇於突破」，反觀國內正在推行教師專業發展的難處竟在於教師「不願改變、抗拒突破」，這成了一種相互矛盾的觀點，也就是說Greene的思想實踐於臺灣的教育現場並不如先行諸項研究般的樂觀順利，那麼到底有哪些窒礙難行之處？是本文想探討的主要問題。首先，擬提出臺灣中小學的現場狀況與Greene《教師即陌生人：當代教育哲思》進行對話，嘗試解析前述問題。其次，則依Greene的思想為提示，並以「轉化教科書」為突破困難的途徑，舉實例供現場教師參考。

二、實踐「教師即陌生人」理念的困難點

臺灣社會對於「教師」這項行業，一般人會賦予某種程度的期待，像是希望教師是全能的、關懷的、甚至是不平凡的，但是一直以來受制於實證典範的教學模式，國內教



師往往是在執行技術層面的教學，一旦理論確立，教師就變得平凡了，因為他／她只是在傳遞理論的知識，就類似R. Tyler提出的工學模式：學校的目標是什麼？要提供哪些學習經驗才能達成目標？如何有效地組織課程？要如何確定這些目標被實現？（黃炳煌，1991）。即使國內吹起了教改的號角，積極推行九年一貫政策，正處於此情境中的我們卻都明白知道，現階段的教育仍不脫離此種模式。要求一般教師拋開Tyler對課程的設定步驟，進行如同Pinar（1995）對課程的再概念化，並不是件簡單的事。

只在執行知識傳遞的教師易將教學視為「工作」，所謂的教學，比較像在完成一項工作：達到教學進度、考試複習、評量學生表現、給予分數成績，日復一日，持續約三十年後，結束。若非有轉換跑道的機會或是進修研究後對教學的再理解（周怡君，2008），那麼，上述的工作流程對許多教師而言是再平常不過的經驗，這種經驗造成對自我教學反省的困難，這種困難更進而阻礙了Greene「教師即陌生人」的理念，為何會如此？如下三點討論。

（一）教學落差——趕進度造成的本質問題

教學活動基本上是由「老師教」、「學生學」兩個面向構成。大部分的教師在其學生時代的學習經驗，應該都是類似這樣的情形：老師在台上不斷地講述，當學生的我們不管懂或不懂，幾乎只是一味的接受，鮮少提問為什麼。有時候老師則會問「懂不懂？有沒有問題？」講台下的回應通常是冷淡的，即使不懂也礙於面子問題而裝沈默。然而，Greene期待「教學的發生」應是這樣的：

當一個人開始學習如何做某些事情時，教學就發生了。當他自由選擇延伸他自己，是爲了找尋他自己所提出的問題與解答，還有，當他採

取行動而超越死記硬背時，教學就發生了。當學生開始理解他正在做些什麼事，當他有能力提出理由並看到與他生活經驗的連結性，當他開始認知到自己或他人正在犯的錯，並且舉證出應該如何做能使其變成正確的，以上這些時刻，就是教學的發生（Greene, 1973:172）。

在臺灣的公立中小學環境中，教學的發生往往不是在讓學生自己提出問題、採取行動、尋求答案，而是停留在不斷地講述或死記硬背的層次，例如七年級的國文考題：「陶淵明。字_____，詩的風格_____」。即便基測方向已大幅調整，不陷入各版本的枝微末節，試圖考出基本能力，而非記憶力，但是填充式的題目依舊充斥著學生的真實生活，背完這些究竟與學生經驗有何相關？又能帶給學生什麼能力？值得再議。

造成這種教學及評量可從兩個角度探討：第一，作為一個教師，常常被一堆莫名的課外活動趕著走，走著走著，自然就慢了教學進度，絕大部分，並非教師本身不願讓自己的課堂呈現多元化的學習，而是「時勢」所逼，教師的「一言堂」容易把進度趕完，也才來得及複習，然後應付考試。第二，周鳳美（2001）曾說：現今師資大多承襲或模仿了以往教師的講述教學法，時間可能長達十二年之久，即國小、國中與高中的學習期間。由此看來，一位教師使用講述法是無可厚非的，只是學生在教師追趕教學進度的講述法脈絡中，容易帶著疑問繼續學習，連同學習成果打了折扣，於是「教學落差」就成了教師心知肚明卻得過且過的問題。加上並未針對個別學生實施評量方式，學習成就低落、學習動機不足的惡性循環因此展開。

Greene（1973:15）希望教師注重到多



重的教學法面向，如：「教師應當覺知到『電影』已經變成是新世代最重要的藝術形式，多數的電影製作人即有此覺知，所以使得電影受到當代年輕人的歡迎，我們不能忽視這樣的一個線索。」在國內設定範圍且不停歇的教學進度下，想在教學場域中看場具有啟發意義的電影都顯奢侈，Greene（1973:148）說：「真正想知道教學活動如何進行、何時進行的唯一途徑，就是使用不同的教學法去教導學生。」循此，臺灣的中小學教師必須在教學中審視自我的困惑、矛盾、掙扎，然後從慣用的講述法中尋求更多更廣的教學可能，那麼身為一位教師的主體性才不會在重複且熟悉的教學進度中淹沒。

（二）分數至上——根深柢固的本土價值觀

Holt（2002）在〈是開始推動慢學校運動的時候了〉一文中指出，麥當勞的「速食文化」反映了當前教育一味追求標準化的測驗分數，就像「追求效率」的「速食教育」，學生接受教育是為了累積好看的成績數字和令人讚嘆的大學文憑，於是學校只重視「好的」產出（考上第一志願的學生），而忽略個別學生（每個人的興趣差異）。學習變成了換取「分數」和「學位」的功利性工具。

以此觀看我國的教育現場不也是如此，每到國中基測過後，某些「明星」國中校門口的跑馬燈不斷閃示著基測的輝煌成績，跑馬燈上的盛況，不禁讓人反省：究竟什麼時候開始，國內的國民教育機構都變成了補習班，總喜歡標榜學校考上了多少前幾志願的學生人數，更不知道學校的領導者在想些什麼，難道自以為是補習班老闆嗎？為何非得以此作為行銷學校的噱頭。此外，每間學校都有學區之分，學生的來源應該是要固定的，教育要做的，不就是把來到學校的每个孩子教好嗎？Greene（1973：52）告訴老師必須時常問自己：「對老師而言，學生到底

是什麼？」如果教師將學生視為是使自己意識覺醒的重要角色，那麼必定不遺餘力去引導學習；如果將學生視為提升形象、維護權威的工具，就容易扭曲了學生的學習價值，如今透過紅榜來吸引其他學區的孩子跨區就讀比較接近後者，於是，弱者就越弱了……。每次考試得到低分，對成績差的孩子就是一種失敗的經驗，換言之，國中階段考了多少考卷，似乎就代表著他們多少次的失敗。於是Greene（1973：10-11、36）提醒我們：

教師透過對複雜世界情境的哲思，在理解後創造意義，創造意義的歷程中便產生自我意識。這種意識會讓教師知道身為人，就能產出一個具多元性的象徵結構（a variety of symbolic structures），使其可以在生活世界中從不同角度去看、去觀察。尤其教師面對的是來自多元文化社會中不同群體的人，每個人都有其不同背景與特質，教師要能從不同角度欣賞每個個體。

在臺灣教育逐漸補習班化的趨勢下，許多教師在此氛圍中選擇默許，甚至無奈地贊同用分數來區別學生能力，Greene期許每個教師要「身為人師」在此顯得頗為困難，但是，既然選擇教師為一生志業，教師們應能回想初衷，想清楚教育的目的，要從不同角度去欣賞學生的個別能力，否則身為一位教師對教育意義的覺醒就幾近於零，只是被置一個固定的框架中，每天為了成績分數打轉。

（三）盲目的教師自主——不容質疑的教室之王

教育普及化之後，為了容納眾多學生和實施分齡教學，不得不建築一間間類似蛋盒的教室（Lortie,1975，引自簡紅珠，2005：5），目前臺灣的教室正是這種型態。這也



就是大多數中小學教師的工作情境，此種情境使得一位教師處在一種孤立的狀態內，加上工作時間多半是由一個大人跟一群小孩相處，這種無形間劃分出的權力關係，讓教師很容易自詡為「教室之王」而不自覺，孤立的另一面其實就是極端的個人主義，教師可以決定自己的教學內容、隨時調整課程安排、選擇自己想用的教學方法。

只要把教科書中的內容上完，在教室要做什麼、要怎麼做，並不用與其他同事協議、也不用獲得行政認可，為了不讓別人發現自己的缺點，此種盲目的教師自主，就成了拒絕專業發展的最佳藉口。一旦有人要進入一位教師的教室，好似帶兵攻打自己的王國一般，不自覺地持有防衛的保守心態，所以只要有同事無故踏進自己的教室，教師通常都帶有程度不一的排斥感。

此外，教學的自主性和私密性使教師在學校公共空間中，不太願意與人討論和教學有關的事情，主要是怕與他人想法不同易有摩擦，故談論的大部分是時事人物、學生行為、家庭生活及問題、社會新聞，即使他人給予意見，很多也只是表面化的虛應，回到自己的教室王國，卻顯少依他人意見進行改進（Pollard, 1985）。臺灣中小學教師畫地自限的教學文化、縮小教學視野的工作模式，與Greene倡議之理念有所出入：

我們建議教師要努力對抗現實社會中風行的「無思想」潮流。如果教師希望自己能是一個積極投入批判思考、能真實做出選擇的人，他就不能接受任何只具表面價值之「預定好的標準性計畫」。一位教師甚至不能將智力、理性及教育的真實性視為理所當然。一位教師應該提出類似「為什麼人要明智地或理性地行動？教師要如何判斷自己在學校裡被授予執行的教育政策」

等問題，如果沒辦法做到，那麼他也無需期待他的學生會對他們在自我探索的經驗上提出任何問題（Greene, 1973: 269）。

長年重複一樣的工作，讓某些教師自認有把握能掌控全局，或者將某些情形視為理所當然，更認為教室內的責任可以一肩擔起，許多教學上的不確定性都在自己預定的標準性計畫內，所以不常備課、過度自信。有時候面對學校要求執行的政策，也並未認真思考其可行性，而是為反對而反對，這種盲目的教師自主讓教師看不見自己的缺點，安於封閉的教室只會讓求新求變的動力趨緩，就算想要進行批判可能已失去武功（de-skill）。

Clark（2001: 25）說：「要理解教師的行為，就要從教師的文化中去考慮。」故以上透過相關文獻及教學經驗而提出教師作為陌生人的三項困難點，正好與簡紅珠（2005: 8-9）的說法相互呼應：國內教師有「習以為常」的教學信念、慣例、行為跟方法，亦即國內的教師文化是保守、孤立與消極的，也因此有抗拒改革與不願改變的特性。然而，「習以為常」則是Greene的哲學思想中亟欲批判之事，一位教師一旦落入習以為常的工作輪迴，就難以從中脫身。

綜言之，Greene「教師即陌生人」的理念固然很好，但是在不同的國家情境下，必須關照特殊的教學文化，如臺灣教育現場趕進度造成的教學落差、根深柢固的分數至上價值觀、每個教師固守自己主觀的教師專業等。理論上，我們應將Greene的思想再脈絡化，使其形成對本土有用的、一種既符合理想又切合實際的論述——這確實是件困難卻值得想辦法突破的任務，如何做呢？「轉化教科書」是一個可供實際討論的取向。



三、突破困難的途徑：以體驗、批判的角度轉化教科書

國內已有將Greene的理念實踐於本土的實例：周怡君（2008）在經過課程美學理論的洗禮後，決定要讓自己成為一位教學上的陌生人，所以毅然決然的從自己任教二十六年的級任職務，航向未知的英文科任領域，也因此發現身為一位教師在教學現場能變的可能性與可塑性，將教學上的衝擊及心態上的調整，透過敘事方式，鉅細靡遺地記錄下來。

但是，並非每位教師都有二十六年的教學經驗可以反省，或是有機會受到課程美學的影響，有的甚至在實習的一年時間內，即受臺灣中小學教學文化的渲染，如王錦珍（1994）研究的兩位實習教師，在短短一年歷程中，逐漸出現與學校同事相似的價值觀與行為模式，認為教育理論無用、教育理想空泛等消極態度。所以要讓中小學教師在現場以陌生人觀點去反省教學，應該回到一種可以彈性運用教學時間、隨時調整教學法、最容易取得、也最能以新奇角度進行改變的層面加以思考，「教科書」即是符合條件的一項工具。

但是，國內教師使用教科書卻依舊做不到創新教學的原因之一，在於無法以批判立場去破解教科書所含的文化符碼，也鮮少引入其他文本與教科書的內容作對話，所以教師進行的教學流程幾乎是「逐頁」涵蓋課程內容，缺乏解讀課程意識的能力，只是跟著教科書走（周珮儀，2002：133）。黃政傑（2002：8）更直接指明：「教科書常被教師視為唯一教材，課程等同於教科書，學習等同於熟背教科書。」對此，Greene的理念有當頭棒喝的啟示：

採取陌生人的觀點去看待日常生活
中的一切，也就是以探究、懷疑的

方式看待自己所生活的世界，這樣的觀點就像久居外地後再返家一樣（Greene, 1973:267）。

陌生人的觀點會帶來某種敏銳，這種敏銳不太可能在一個已經受制於熟悉而思想鈍化的人身上發現。所以，我希望教師能採取批判的旁觀者觀點，去重新定義原先世界的結構（Greene, 1991:204，引自方永泉，2009：73）。

方永泉（2009:73-74）解釋Greene的觀點說，教師成為一位陌生人，即處於一種「確定」與「不確定」的狀態中，所以教師必須隨時站在一種批判的旁觀者觀點（critical onlooker）審視以往自己熟悉並視為理所當然的假定，但旁觀的態度最終必須轉化成實際行動，才符合Greene實踐哲學（do philosophy）的宗旨。循此，「教科書內容」可看做是某種暫時確定的狀態或假定，但透過「轉化教科書」所帶來的教學成效則是不確定且難以預測的。換言之，我們已經知道臺灣教師幾乎依賴教科書進行課程的習慣，但又不得不承認Greene的說法可以讓教師有所成長，所以為了使教師不受制於熟悉的教科書內容而有思想鈍化的可能，以下利用Greene在《教師即陌生人：當代教育哲思》強調教學著重「體驗、批判」等二個要點，分別對應在國語、社會兩個領域中轉化教科書的做法。

（一）體驗（lived experience）：國語【康軒版】五年級上學期第十課〈永遠的星星〉

Pinar（鍾啟泉、張華譯，2003：425-426）在《理解課程》第八章〈把課程理解為現象學文本〉指出，對現象學學者而言，意識（consciousness）是一重要範疇，其引述Greene（1973）的說法，認為人的意識就是人們透過不同的感覺、判斷、確認、記憶



和想像的過程，用以表徵客體、事件和其他人的存在，而意識在現象學的概念就是指「體驗情境」（experienced context）或生活世界。一般而言，人通常浸潤在自己的生活世界中而未察覺自我的真正意識，所以視日常生活的一切為理所當然。現象學學者van Manen（1984）認為現象學研究考察的是一種體驗/活生生的經驗（lived experience），而不是先前概念化的世界，這與所謂日常生活世界的實際（practical）不同，「體驗」追求的是更深層次的經驗，去反思對事物理所當然的、常識性的看法。

現象學的教學觀認為，有助於學理解課程的活動，即是「體驗」，這種體驗「並非」一定得要「身體的親身經歷」，舉凡閱讀、看電影、參觀畫展都是體驗的方式之一，體驗可運用在情感、情緒、道德價值的教學上，例如要教導學生誠實的概念，可以閱讀《伊索寓言》〈金斧頭與銀斧頭〉的故事；要體會貧窮人的生活哲學，可以欣賞電影《佐賀的超級阿嬤》。這類型的體驗教學不在於實際生活的問題解決（problem-solving），而是一種自我反思的參與（engagement of self-reflection）。

Greene（1973:62）援引Friedenberg對公立學校的形容：「這個機構，讓人們在他們尚未成熟到足以反抗的階段時，利用權力使其變成一致。」因為大人們對挫折的害怕，讓現代文明阻擋了年輕人的活力，而非幫助他們。我們可以這樣突破：雖然教師難以對抗政策（權力），但是卻可以拋開對分數的斤斤計較（大人的害怕），讓學生在教科書（現代文明）中尋求自我反思的參與，這種體驗既簡單又珍貴。以國語科【康軒版】五年級上學期第十課〈永遠的星星〉（唐琮原著）為例：

1、課文大意

作者的父親調職後，全家搬到北投郊

區。晚上時，作者常與父親在屋子後方的山坡上親暱的在一起說故事、觀星，尤其是與父親一同探索北斗七星的位置與對話，成了心裡與父親之間最深的回憶。父親過世後，每當看見北斗七星，就像父親在天上關心著自己。

2、轉化方式

一般的國語科教學步驟大致上是這樣的：教導生字新詞、默讀朗讀課文、針對課文提問內容及形式的相關問題、文章結構分析、討論大意及主旨。依Greene的觀點來看此步驟，就是墨守成規、缺乏創新，只要教師能一改以往的教學步驟，在國語課教學之前，先提供學生閱讀相關課外讀物，就是對既定模式的突破。

以本課為例，建議閱讀林海音〈爸爸的花兒落了〉、張曼娟〈海水正藍〉、Shel Silverstein 'The giving tree'（愛心樹），首先引導學生分別說出閱讀三篇文章的感想，以及提出印象最深或感同身受的段落文句並分享原因，接著歸納三篇文章的異同點，最後再進入本課教學，這樣的閱讀體驗，讓教科書得以與不同的文本進行對話，不但可避免學生只習得教科書傳遞了單一的父親形象（溫柔和藹），教師也可在互動中更深的認識來自不同背景的學生對家庭或父母的看法。以林海音〈爸爸的花兒落了〉為例，說明轉化的方法。

〈爸爸的花兒落了〉一文旨在敘述主角英子回憶國小六年中所遭遇到的事情，在這些事情的磨練之後，自己已更加成熟懂事，如英子在一年級的時候因賴床被父親用雞毛撻子懲罰，此後至畢業都未曾再遲到了，更因此體會到準時的重要性，遲到當天是下雨天，英子父親到教室來送花棉襖，怕英子著涼。如文章所述：「到今天，每天早晨我都是等待校工開大鐵柵門的學生之一。」其實，在父親嚴厲的要求下，隱含著「愛之



深、責之切」的道理。英子在國小畢業典禮結束後，深切體認到揮別童年及父親逝世的事實，因此對自我與人生都有了新的期許，如文章末尾所述：「我默唸著，爸爸的花兒落了，我也不再是小孩子了。」（汪淑珍、蔡娉婷，2009）。Greene認為閱讀可以返回學生自我的存在經驗，她主張要在教學中引導學生用自己的聲音說自己的故事，這是受到批判教育學者Paulo Freire的影響：

對Freire而言，閱讀文字是一種書寫或重新書寫世界的形式，是一種藉由意識、實務性的運作，以轉化世界的方式。Freire的這個觀點還有一個重要的附加條件，就是學習者的文字範疇（word universe）必須是他們自己的存在經驗意義，而非教師的存在經驗意義（Greene, 1995:190）。

從〈爸爸的花兒落了〉一文中可讓學生回想自身所處的家庭經驗：父母對自己的管教態度如何？並說出或寫出這樣的管教經驗帶給自己什麼樣的感受？透過閱讀小說的借鏡，學生能對照自己可能遇到的問題，例如：重新定義對家庭的想像，不是每個家庭氣氛都一樣；重新思考父母的角色，不是每個父母都是相同的管教態度。此外，也讓學生思考失去父母的不安與調適，藉此連結其他文本的類似軌跡，如張曼娟〈海水正藍〉旨在說明單親家庭對孩子的影響、Shel Silverstein 'The giving tree'（愛心樹）旨在說明父母在無怨付出中卻已年華老去，最後則回歸課文〈永遠的星星〉中與父親相處的回憶。那麼，學生作為父母的孩子，如何面對這些無可避免的生老病死？藉由適當的引導與發表，讓孩子去問問內心、探索心裡深層的聲音，更藉此與文本對話的體驗得到珍視家人的啟示，讓自己從懵懂邁向成長。

（二）批判（critical）：社會【翰林版】 五年級下學期第二單元之二〈鄭氏時期的開發〉

Greene（1973:47）指出Robert Coles（1973）在普利茲獎作品〈Children of Crisis/危機中的兒童〉報導裡有個名叫Ruby的黑人小女孩，在她的一幅畫中，白人女孩不但佔了極大篇幅且四肢健全，反觀四肢殘缺的她卻蜷縮在一角。然而，由Ruby眼中去解讀這樣的文化卻一點都不奇怪，因為當時的文化早已潛移默化地灌輸了Ruby「黑人是次等的、矮一截」的價值觀。這種歧視的文化在國內也很有可能發生，因為臺灣的教師不太深究教科書的文化意涵，通常慣於「逐頁」傳遞教科書合法知識，因此，出現了Apple（1991）批判美國教科書中隱含性別、階層、種族等各種不平等的意識型態（王麗雲譯，2002），吳密察（1994）體檢國內教科書後亦發現了類似情形，許佩賢（2001）則指出開放民間自編之後的教科書歷史敘述，之前就存在的漢人開發主義、中華主義等問題仍未改善。看來，學術界對教科書敘述存有相當程度的質疑，但是這股批判風氣卻難以感染埋頭努力趕進度的教師，Greene並不否認這種狀況，還引述了其他學者對當時美國教育的不滿：

Paul Goodman認為：「現在的美國義務教育是一個普遍存在的陷阱，學校教育的基本作用就是提供公司、政府及教學專業的『學徒訓練』罷了。孩子們在教師的訓練下，逐漸被社會這個『機器』所洗腦。」（Greene, 1973:62）。

我國教師在傳統學校教育的培育下，已經習慣單方面的講述，即使想帶領學生進行批判思考也不容易，但誠如Greene（1973:190）所言：「任何方法都沒有比自我覺醒來得更有力量的。」教師若能自我覺



醒，則不再甘於做單一的學徒訓練，或者只讓學生單方面接收教科書的既定觀點，而會在有能力的範圍內，引發學生從多元的觀點去思考、進而批判教科書知識，更何況學生原本就來自於不同的文化與家庭背景，教師的教學重點應在於引發個別學生對知識的自我意識與見解，如Greene所言：

教師必須用某些方法讓學生能夠在面對你/妳時能夠敞開自己，當老師與學生辯論時，是爲了讓知識的傳遞有意義而做的。教師必須將旨趣聚焦在學生多方面的可能性，而非只注重什麼知識「對所有人是普遍的」（Greene, 1967:44）。

也就是說，教師關注的應該是如何讓教科書知識能有意義的被討論，並在討論中鼓勵各種聲音出現。一個好的老師會形塑一種教學情境，並允許課堂上的學生在此情境中有意識地去決定，為了讓學生有更廣的視野以及更客觀的態度，學生必須被給予在多元觀點中有區辨的權力（Greene, 1967:72）。以社會【翰林版】五年級下學期第二單元〈鄭氏時期的開發〉來說明，是一個有趣的例子：

1、課文相關敘述

鄭成功取得臺灣後，設立承天府（今臺南市）為行政中心。他為了解決糧食的需求問題，命令駐紮各地的軍隊開墾土地，從事農耕。圖片1：民族英雄鄭成功鹿耳門登陸紀念碑。圖片2：後人為了感念鄭成功的功績，特別建廟（延平郡王祠）祭祀他。

2、轉化方式

在社會科的教學中，現場教師經常交互使用講述、問答、觀看影片等方法進行教學，更常使用「把這幾點背起來」之類的神使語句，鮮少有教師會對教科書知識進行批判，「民族英雄鄭成功」的說法即是如此深刻烙印在許多人的心中。可藉此機會反問自

己：究竟鄭成功是否符合民族英雄的資格？為什麼他被稱為民族英雄？他對哪一個民族來說是英雄？這些問題都因為教科書合法的授權以及教師權威的解釋而煙消雲散，於是「民族英雄鄭成功」似乎成了一項無從挑戰起的知識。

如果教師能發揮批判教科書知識的精神，甚至寫出與教科書大異其趣的故事，可能會帶給學生不同的視野，如下：

鄭成功是明朝遺臣。他本來是海盜頭子鄭芝龍的兒子，在鄭芝龍投降清朝後，便繼承他父親龐大的海上事業，並一邊從事征討滿清的工作。後來，征討滿清的南京之役失敗後，他積極取得「臺灣」，作為他可以持續進行貿易的地點，並以粗暴手段毀棄原本在臺灣的荷蘭人建設。

鄭成功到臺灣之後，為了養活龐大的軍隊士兵，實行了「屯田政策」。他派軍隊將士到臺灣各地開墾，可是當時的土地大部分是由原住民耕作的，在荷蘭時代，是政府管理形式下的「王田」。在鄭成功的政策下達之後，各地將士便開始入侵原住民的土地，即使原住民極力抵抗，還是難逃厄運，有的走向滅社屠村之路、有的則是發生慘重的殺戮戰爭。鄭家軍隊為了屯墾占地，對原住民毫不留情。

鄭成功自行改臺灣為「東都」，並設立一府兩縣，似乎宣告著佔地為王的姿態，著手規劃各種文教與行政制度，成為臺灣的第一個漢人政權。¹



歷史知識不像數學、科學可利用驗證或反覆操作而得出，所以即使它有謬誤也很難被教師察覺，加上不同學科背景的教師對歷史知識不熟悉的緣故，民眾感念民族英雄鄭成功的敘述可說是一代傳一代，然而學術界已從史料的爬梳中出現了批判教科書的聲音，教師應藉此例向學生說明「對教科書知識不應盡信之」，更應引導學生在對照教科書及上列故事後，要能知道：一個歷史知識可能因史家閱讀了不同的史料而有不同解讀，對於歷史敘述也應感到懷疑，哪一天出現了新的史料，或許就會推翻原本的說法。

但是，教科書在不同的時空背景有其時代性任務，如民國41年或民國64年的課程標準常有著反共、復興中華、領袖崇拜的字眼，自然得需要一些歷史人物來達成這些愛國的目標，鄭成功以漢人之姿趕走在臺灣的荷蘭人而成為人民眼中的英雄，在當時可算是一個相當貼切目標需求的故事，從這個角度來看鄭成功，又是另一種觀點。所以，教師透過對教科書的批判，同時也學習從長時間的宏觀角度去理解一種現象，Greene認為：

我們需要一種富有歷史性的對話方式，以及一種澄清視野、打破思想藩籬的交流，這種對話的基礎在於明白「過去」會形成各種影響現今對話的聲音，這樣才能在價值和現實上產生不同的視域（Greene, 1978: 117）。

時代巨輪至此，教學要回歸學科本質，在歷史科帶領學生探究過去或進行批判性思考是教歷史的基本責任，如：思考施琅離開

鄭氏陣營而投靠滿清的歷史評價；日本人對臺灣的統治結果是正面或負面的討論，這些議題應該會比背得出臺灣原住民族有哪些是父系社會或母系社會來得更有意義。

Greene（1978:109）：「雖然悲觀經常伴隨著批判，但我相信，教育工作者可獲得克服悲觀的能力，以作為歷史性的存有（historic beings），畢竟，教育工作者註定要展開行動。」是的，即使我們利用批判的視角而看見了不同樣貌的鄭成功，不禁感受人性自私的一面，但仍不得不展開行動，勇敢地用一種跳脫過去固有的觀點與學生展開對話，不需否定過去的經驗，因為它讓我們在心裡出現洶湧的對話波濤，批判式的對話帶來的是多元包容及尊重的胸襟。在這個沒有絕對一定的世界中，這樣的教學精神是必須存有的。

四、結語

Greene《教師即陌生人：當代教育哲思》一書對教育界帶來一種新思維，得已刺激教師們去反省自己的存在價值，把自己當成陌生人，就是隨時以新奇跟懷疑的態度去看待不同的教學情境或師生互動。在臺灣中小學教育現場要求教師把自己當作陌生人是困難的，可能受限於趕教學進度、分數至上、盲目的專業自主等因素，雖然如此，Greene仍期待教師能有所覺醒，唯有覺醒，才有力量，有了力量，才會改變。

本文嘗試在臺灣教師不願改變的教學文化中尋求突破，突破途徑採用的是教師教學時最依賴的教科書，建議在講述之外，可以用體驗、批判的角度去轉化教科書內容，只

¹ 筆者自行改寫自《巴達維亞城日記》第三冊，（台中：台灣省文獻委員會，1970），頁249-250；江日昇，《臺灣外記》，臺灣文獻叢刊第60種（台北：臺灣銀行，1960），頁204；陳芳明，〈鄭成功與施琅〉，載於張炎憲、李筱峰、戴寶村編，《臺灣史論文精選（上）》（台北：玉山社，1996），頁135-155。



要在課堂上引入不同的文本與教科書對話，進行多元的閱讀體驗與對既定說法的反思批判，如此一來，便與傳統單方面傳遞知識的教學有所不同。希望藉由此種不影響教學進度又能提升學生能力的方式，讓教師有方向地實踐Greene的思想，也讓教師有意願去改變。

教學是一種動態過程，師生的互動是微妙有趣的，有時某個看似微不足道的議題可能引發更多有意義且不在預期中的辨證，換言之，教學充滿許多無法預測的因素，這些因素都提供了教師實踐的機會，從事教學若

能參透這個道理，就可以讓教學中無法預測的變化盡可能朝向體驗、批判的途徑，一旦學生在此途徑中有所獲得，教師已向Greene的期許跨出了一步，也讓教師在二、三十年的熟悉情境中成為陌生人這件事有可能。

誌謝

本文得以產出，感謝國立新竹教育大學蘇永明教授在課堂上的啟發與引導，亦感謝兩位審查委員精闢的意見，使本文更臻完善。

參考文獻

- 王錦珍（1994）。國中實習教師社會化之俗民誌研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 王麗雲譯（2002）。（Michael W. Apple原著，1991出版）。意識型態與課程。台北：桂冠。
- 方永泉（2009年11月）。Maxine Greene「教師即陌生人」——教師哲學在教師專業發展的蘊義。論文發表於美學取向課程與教學之理論建構與應用學術論壇。台北：國家教育研究院籌備處。
- 朱盈潔（1999）。Maxine Greene的自由哲學思想及其在教育上的蘊義。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 吳密察（1994）。社會科——歷史。載於江文瑜、吳密察編，體檢國小教科書（頁91-142）。台北：前衛。
- 吳清山、張素貞（2002）。教師評鑑：理念、挑戰與策略。載於中華民國教育學會主編，師資培育的改革與檢討（頁177-214）。台北：學富文化。
- 汪淑珍、蔡娉婷編著（2009）。文類紛呈的女世界：台灣當代女作家文選。高雄：麗文文化。
- 林宛儀（2008）。Maxine Greene「教師存在專業」觀點之研究。慈濟大學教育研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 周怡君（2008）。教師即陌生人——一位教師探索課程第三空間的生命敘說。國立台北教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 周珮儀（2002）。國小教師解讀教科書的方式。國立台北師範學院學報，15，115-138。
- 周梅雀（2006）。Maxine Greene《教師即陌生人：當代的教育哲思》導讀。中等教育，57（6），152-163。
- 周鳳美（2001）。教師改變教學之困難——從教師學習的角度探討。課程與教學季刊，4（4），129-142。



施宜煌、賴郁璿（2010）。「教師即陌生人」隱喻對教師教學的啟示。《當代教育研究》，18（1），111-145。

孫志麟（2004）。《教育政策與評鑑研究——追求卓越》。台北：學富文化。

張德銳、周麗華、李俊達（2009）。國小形成性教師評鑑實施歷程與成效之個案研究。《課程與教學季刊》，12（3），265-290。

許佩賢（2001）。重新體檢國小教科書（一）。《臺灣教育史研究會通訊》，16，14-16。

黃政傑（2002）。重建教科書的概念與實務。《課程與教學季刊》，6（1），1-12。

黃炳煌譯（1991）。（Ralph W. Tyler原著，1949出版）。《課程與教學的基本原理》。臺北市：桂冠。

鍾啟泉、張華等譯（2003）。《理解課程：歷史與當代課程話語研究導論上冊》（William F. Pinar等著，1995出版）。北京：教育科學出版社。

簡紅珠（2005）。對臺灣中小學教學文化的幾點思考。《課程與教學季刊》，8（3），1-13。

簡瑞容（1997）。《對話、生活世界與覺醒——Maxine Greene 教育思想之研究》。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。

Clark, P.(2001). *Teaching and learning: the culture of pedagogy*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Greene, M.(1967). *Existential encounters for teachers*. New York: Teachers College Press.

Greene, M.(1973). *Teacher as stranger: educational philosophy for the modern age*. Belmont, Ca: Wadsworth.

Greene, M.(1978). *Landscapes of learning*. New York: Teachers College Press.

Greene, M.(1995). *Releasing the imagination: essays on education, the arts, and social change*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Holt, M. (2002). This time to start the slow school movement. *Phi Delta Kappan*, 84(4), 264-271.

Pollard, A.(1985). *The social world of primary school*. London: Holt.



專 論

