

「教師即陌生人」隱喻對教師教學的啟示

施宜煌* 賴郁璿**

摘 要

「教師即陌生人」隱喻為美國當代教育哲學家M. Greene (1973)《教師即陌生人：當代教育哲思》(*Teachers Are Strangers: Educational Philosophy for the Modern Age*)中所提出，其主張教師須透過哲思來釐清自我意識，且應如返鄉遊子般，以嶄新的視野來覺察生活中的每一天，同時透過教育的歷程，也讓學生能自我覺察、自我選擇、自我實現，進而提升自我意識。本文藉由理論分析的方法，首先探討「教師即陌生人」隱喻產生的背景，接著討論隱喻的意涵，再進一步引申出對當代教師教學的啟示。本文的啟示如下：(1) 教師須重新審視自己的角色及境遇；(2) 教師應關注學生是獨特的生命個體；(3) 教師應透過哲思建立自我的教學立論；(4) 教師須像「返鄉遊子」重新體悟教學；(5) 教師可透過藝術開啓學生嶄新的生命視野；(6) 教師應哲思抉活動的價值

* 施宜煌，經國管理暨健康學院幼兒保育系助理教授
電子郵件：shih668@pchome.com.tw

** 賴郁璿，國立臺灣師範大學教育系博士班研究生
電子郵件：uehsuan@yahoo.com.tw

投稿日期：2009年11月17日；修正日期：2010年2月3日；接受日期：2010年3月10日

規準；(7) 教師應使師生雙方皆能提升自我意識。

關鍵詞：教師即陌生人、哲學思維、自我意識

Contemporary Educational Research Quarterly
March, 2010, Vol.18 No.1, pp. 111-145

The Metaphor of “Teacher as Stranger” and Its Implications for Instruction

Yi-Huang Shih* Yu-Hsuan Lai**

Abstract

The metaphor of “Teacher as stranger” is proposed by Maxine Greene, the American contemporary educational philosopher, in her 1973 work *Teacher as Stranger: Educational Philosophy for the Modern Age*. Greene claims teachers must continually struggle to clarify their self-consciousness by doing philosophy. She also hopes that teachers should take a stranger’s view to notice details and patterns in their life-world, not to take the cultural pattern for granted. Furthermore, she believes that teachers should promote students’ consciousness, and free students to self-awareness, self-selection, self-realization through educational process. By using theoretical methodology, the paper first discusses the background of the metaphor. Secondly, it further discusses the meaning of the metaphor from Greene’s viewpoint. Finally, this paper proposed some implications for instruction to teachers. The implications are as follows: (1) teachers should reexamine their roles and life

* Yi-Huang Shih, Assistant Professor, Department of Early Child Educare, Ching Kuo Institute of Management and Health
E-mail: shih668@pchome.com.tw

** Yu-Hsuan Lai, Doctoral Student, Department of Education, National Taiwan Normal University
E-mail: uehsuan@yahoo.com.tw

Manuscript received: Nov. 17, 2009; Modified: Feb. 3, 2010; Accepted: Mar. 10, 2010

situation; (2) teachers should regard students as individuals' lives; (3) teachers should develop their pedagogy theorizing by doing philosophy; (4) teachers should be like a homcomer and notice their teaching that they never saw before; (5) teachers can enlighten students' life visions by the arts; (6) teachers should select the value criteria of teaching by doing philosophy; (7) teachers should promote teachers' and students' self-consciousness.

Keywords: teacher as stranger, doing philosophy, self-consciousness

壹、前言

教育家喜用隱喻來闡述教育理念，而且強而有力的教育口號也常藉由具體而感性的隱喻來表達，以增強其情緒感染的說服力量（歐陽教，1994：22）。就隱喻而言，Nietzsche（1983）認為，隱喻是我們在理解過程中，用來建立事實和意義關聯之基本方式（引自Bowers, 1980:270）；Lakoff與Jackson（1980）則指出，隱喻是使用一個我們較熟悉或基本的概念，來了解某一個抽象的概念（引自蘇以文，2005：3）。是故，爲了讓人們明瞭教育上的一些抽象概念，教育學者經常提出不同的隱喻，來闡明其教育理念。

在教育的隱喻中，有關教師角色的隱喻甚多，分析學者Scheffler（1978）曾對四大教育隱喻「教育即接生」、「教育即塑造」、「教育即雕刻」、「教育即生長」進行解析，我們不難從隱喻中窺見教師的角色：「教師即產婆」、「教師即藝術家」、「教師即園丁」。課程學者Clandinin與Connelly（1992）以「導管隱喻」及「教師即課程設計者」，來說明教師在課程設計中所扮演的角色。國內學者郭丁熒（2003）探討教師在社會脈絡中的角色，由社會學的文獻中解析出如下的教師多維影像：「教師似受雇者」、「教師似母親」、「教師似技術的專家」、「教師似勞工」、「教師似有機的知識分子」、「教師似新興的小資產階級」、「教師似意識型態國家機器代理人」、「教師似獨立的技藝匠」、「教師似轉化型的知識份子」、「教師似文化工作者」。上述的隱喻，分別從教育概念、課程設計及社會學的視野，來探討教師的外顯角色及工作內涵，並未論及教師的內隱覺知、意識，也未提及教師的思考、知識、價值觀對其教學工作的重要性及啓示。

教學是複雜的師生互動歷程，Jackson（1968）指出，在國小教室中，教師一天與學生的互動高達1,000餘次；教學也是複雜的認知推理歷程，教師在

教學前、中、後的所有過程，會不斷地思考及判斷，包括教學前的準備、構思，教學時的表徵、選擇、調適、互動、評量，以及教學後的檢討與省思（Shulman, 1987）。由此可知，教學的工作不僅止於傳道、授業與解惑，也不僅只是處理班級、學校事務或例行性的師生互動，教學工作涉及教師的思考、知識與價值判斷，教學內容及成效亦受到教師的理念、意識與實踐所影響。

美國當代教育哲學家M. Greene (1917-)，曾任職於哥倫比亞大學教育學院，並擔任《師範學院期刊》(*Teachers College Record*)的編輯（朱盈潔，2000），她是「老師的老師」，因而關注教師議題。「教師即陌生人」隱喻源於Greene在1973年的著作——《教師即陌生人：當代教育哲思》(*Teacher As Stranger: Educational Philosophy for the Modern Age*)，此書是Greene為教師及準教師們所撰寫的，目的在激發讀者（教師們）進行哲思（*doing philosophy*），去思索他／她擔任「教師」這個職志的所有教學思考及行為；亦即期許每位教師皆須不斷地思索教育哲學上的三大議題：人的本質、知識與價值，並須不斷地自問教育的根本——「實在」（*reality*）——究竟是什麼？

「教師即陌生人」是Greene深思教師角色後而建構的隱喻，此隱喻在提醒每位身處價值變遷、知識擴增時代的教師們，要覺察自己所處的生活世界，要對教育的三大議題不斷地進行哲思，要提升教師自身及學生的意識，更重要的是，要如「返鄉遊子」般，能以嶄新的視野來賦予例行性教學工作生命力，彰顯教學活動中師生的存有。

教師身肩教育成敗的重責大任，教師的思想及意識覺醒俾益於教育品質的提升。若教師對於教學的任務、自身的工作、自我的處境、自己的價值信念、師生的關係、傳授的知識內涵等從未思索，僅是終日茫然地面對繁瑣的教學工作，只是聽命於行政決策及規範，或總是依據教科書照本宣科地傳遞知識，那麼教師充其量只是位「教書匠」，無法成為教化莘莘學子的「經師」與

「人師」，更無法引領學生、社會、國家、文化進行任何的變革與創新。是以，本文援引理論分析的方法，擬深入探析「教師即陌生人」隱喻的背景、意涵，再衍釋其對於臺灣當前教師教學的啓示，期望能對現職教師或準教師，具心靈啓迪之作用。

貳、「教師即陌生人」隱喻產生的背景

任何哲學思想皆無法憑空產生，皆有其深刻的思想根源。再者，任何隱喻的提出，皆有其時代背景、文化脈絡，並無法等同於教師個人的生活世界，因此教師不能全盤接受哲學家、教育家與政治家所創造的隱喻（Greene, 1973）。隱喻有其正向功能，也有其負向的限制。所以，教師在理解隱喻意涵時，要先了解隱喻產生的時代背景、文化脈絡，才能從隱喻中獲得啓示。

探究Greene為何以「教師即陌生人」隱喻來突顯教師的生命境遇（life situation）可發現，此乃受Greene本人的經歷體驗，與身處的社會環境有關，也和她從小熱衷文學作品，從文學中有所感觸及聯想有關；同時，她的思想受存在主義、現象學學者及Dewey哲學的影響甚鉅。以下詳述「教師即陌生人」隱喻產生的背景如下。

一、社會過於重視科技理性，忽視人的存在

科學的崛起及盛行，給予人類無窮的希望，使人們如同科學家一樣，熱衷於探究物質世界，將人類存在及價值的議題拋給宗教家及詩人去思索。科學象徵著進步及解決一切問題的泉源，直到原子彈的發明對人類帶來的浩劫，以及納粹以生化武器對猶太人不仁道的凌遲傷害，才引發人們發現輕忽人類價值、漠視人類尊嚴所帶來的危機（Greene, 1973）。

Greene雖身為女兒身，但曾先後參與過西班牙內戰及二次世界大戰（朱盈

潔，2000），這使得她相較於一般未經歷兩次大戰所苦的美國人思索得更多。在歷經世局動盪、戰爭烽火之摧殘後，Greene深深感受到戰爭對環境的破壞及對人類的殘害，也激發她對人的存在意義之思考。Greene與多數存在主義學者們一樣，看穿民主政治及科學昌明，並無法解決人類的種種困境與難題，且發現躲在民主、科學的華美外衣裡，並非健全而完美的人類身體，因而主張維護個人的尊嚴與責任，重視人的價值之獨特性及主觀性（邱兆偉，1996：123），以因應當時社會過於重視科技理性，忽視人的存在之現象。

二、教師受技術官僚所控制，缺乏自我意識

透過「教育」能使個人獲得自由，能進行批判性思考，創造出個人的意義與價值（Greene, 1973），而在此過程中，教師扮演著重要的角色。然而，一般的教師在面對著紛至沓來的挑戰時，雖然有時會戮力以赴，但有時卻會因困頓而受挫、退縮，甚至會以「自驗預言」來阻礙學生的自我超越及自我實現。不過，整體而言，教師最像是權力當局操控的客體，在學校的一整天皆順從著體制規範，猶如無意識的靈魂般，直到下班之後，才找回自我意識，成為能掌控自我的個人（Greene, 1973）。有鑑於此，「教師即陌生人」隱喻意在促進教師的意識覺醒，開啓自我的嶄新視野，讓教師有能力發展「自我意識」，同時也透過教育的過程，使學生意識提升，能自我選擇、自我創造、自我實現（Greene, 1973: 21）。

三、Greene深受存在主義及現象學學者思想的影響

Greene在紐約大學進修教育哲學時，開始接觸存在主義的思想，在擔任哥倫比亞大學師範學院教授期間，她指導存在主義及現象學的共同研究小組（朱盈潔，2000）。她在這期間撰寫的兩本重要著作——《教師之存在際遇》

(*Existential Encounters for Teachers*) (1967) 及《教師即陌生人：當代教育哲思》(1973)，皆為教師及準教師而寫的，目的在讓教師及準教師能反思自我的存在際遇，能藉由哲思來澄清並提升自我的意識。

Greene在這兩本著作中，引導教師們進行哲思時，時常援引存在主義及現象學學者，包括Camus、^①Kierkegaard、Husserl、Heidegger、Buber、Merleau-Ponty、Nietzsche、Sartre等人的思想及文學作品，來闡述她的理念及提出教育的可行性建議。例如，Husserl將「生活世界」與「日常世界」加以區分（引自蔡錚雲譯，2005），而Greene接受Husserl的觀點，認為如果教師及學生未能體察其「生活世界」，那麼他們將終日沉浸在「日常世界」中，凡事視為理所當然，渾渾噩噩地度日而不自覺（Greene, 1973: 132）。除此之外，教師應敏銳地察覺生活世界的變化，並能將之放入括弧，加以質疑，且不以既定的成見來看待學生、規範學生。Greene在探討「人」(man)的定義時，她認同存在主義學者「存有」(being)的觀點，且於談及師生關係時，她認為應當像Buber所言的「吾與汝」(I-Thou)的關係，師生均為主體，透過對話進行互動的情感交流，彼此相互成長（Greene, 1973: 94）。

四、Greene受到Dewey做中學及思維術的啟示

Greene不研究抽象的、與生活脫節的哲學，她指出真正的哲學發生在我們重新學會如何去看待自身所處的世界，發現自身生活世界中的問題，她將哲學

① 筆者，認為Greene意圖結合文學與哲學，其思想充斥著存在主義及現象學的看法，乃受到存在主義學者Camus的影響頗深。Camus的作品《異鄉人》、《西西弗斯神話》、《瘟疫》、《反抗者》、《手札》等多次出現在Greene《教師即陌生人》書中。Greene藉由Camus小說中主角的態度及行為，以彰顯教師工作猶如《西西弗斯神話》中巨人推石一樣，要永無止境的奮鬥；也像《瘟疫》中Rieux醫師一樣，要克盡職責，並承擔挑戰；Greene更以《異鄉人》小說主角Meusault來警惕教師，並期許教師要關注自己的生活世界，要以不同的視野，來提升自我意識的覺知。

從靜止 (noun) 的哲學探究，變成主動 (verb) 的哲學思維 (朱盈潔，2000：56-57)。

Greene在哥倫比亞大學任教時，教授社會哲學、當代教育哲學、Dewey哲學、文學及視覺藝術等科目 (朱盈潔，2000)，Dewey的美學觀及思維認知方式影響Greene的「哲學思維」(doing philosophy) 頗深。Dewey認為，個體透過與環境互動，不斷地適應環境，不斷地改造及重組經驗，也指出學生的學習發生於主動的探索與實作 (do)，而不是被動的學習 (learn) (引自Greene, 1973: 158)。

五、Greene閱讀 Camus 《異鄉人》獲得的靈感

Greene年輕時渴望成為作家，他曾撰寫過兩部半未出版的小說。在紐約大學進修教育哲學課程時，她接觸了Camus的小說而深受感動，並逐漸發展獨有的教育哲學研究取向——將教育哲學與文化結合 (朱盈潔，2000)。無怪乎閱讀Greene著作時，總會發現文學作品交織在其哲學立論間，時而做為她闡述的論證依據，時而做為引導讀者進行想像及哲學理解的素材，讓人從其文字之美間，深深地感動及召喚。

「教師即陌生人」隱喻顯然受到Camus《異鄉人》(*The Stranger*) 的啓示，《異鄉人》全書分為兩個部分，第一個部分在描寫一位阿爾及爾的年輕人Meursault，在母喪後不但沒有悲傷難過，而且在葬禮後的第二天，即到海邊去游泳，還巧遇了過去的同事梅莉，一同觀看喜劇電影，兩人隨即發展成男女朋友關係。一星期後，Meursault因為幫忙好友萊猛，而在海灘上不慎開槍打死了挑釁他們的阿拉伯人。第二部分是審判的過程，法官認為他在母親安葬時沒有掉淚，還抽菸及拒看母親的最後一眼，因而判定他是個冷血之人，且認為他預謀殺害母親及阿拉伯人，因而判處他死刑。在訴訟的過程中，Meursault像

局外人一樣地參加審判，人們從不問他意見，而且當死者家屬的律師質詢他與母親的關係時，他竟然也緘默以對，未能強力地為自己辯護，因此正一步步地陷入律師及檢察官所羅織的罪名中而不自覺（康樂意譯，1987）。

Greene（1973: 140-141）以故事中主角Meursault只能感知到令他愉悅的外在世界，無法進行內心的省察與判斷，來反諷教師無法了解自己生命境遇的危機。雖然Meursault的死是由於他拒絕偽裝，不願說出違心之論而導致被處死的命運，但是直到他開槍射殺阿拉拍人之前，他對任何事物皆不加質疑，視其為理所當然，不加以推理及判斷，乃是種下死亡的根本原因。

參、「教師即陌生人」隱喻的意涵

「教師即陌生人」隱喻在提醒教師面對日常世界，必須以探究、驚奇的眼光來看待自己的生活世界，要如返鄉的陌生人一樣，去覺察過去未加留意的細節、未加質疑的儀式與習俗，以嶄新的觀點，重新審視過去視為理所當然、習而不察的現象，再次從中詮釋所見所聞，重新建構意義，進行有意識的探究（甄曉蘭，2004；Greene, 1973）。言下之意，Greene認為，教師應以返鄉人的角色，以批判性的態度、哲學思辨及藝術想像的方式，來重新審視教學場域的現象，質疑及挑戰習以為常的信念。

教師身處於快速變動及價值多元的時代，這會影響教師對人的本質、知識的獲取、知識的宣稱、道德的抉擇及道德標準等之思考方式（Greene, 1973），因此，Greene在《教師即陌生人：當代教育哲思》書中，依照哲學問題的三大主題——「人」、「知識」、「價值」等加以探討。Greene在探討此三大主題時，首先引領讀者通過哲學的歷史隧道，回顧不同學派哲學家的觀點，接著再提出自己的看法（周梅雀，2007）。最後，Greene（1973）以「教師即陌生人」隱喻歸結出，教師可藉由「藝術」的觀點，開展自我意識，重新審視習

焉未察現象之方式。由她的論述可以發現，其認為教師和學生均是其生活世界中獨一無二的存有；而教師在啓迪學生知識時，應協助學生探究真理，進行有意義的學習；再且，Greene認為教師身為「道德行動主體」(moral agent)，應哲思自己道德選擇的理由，以及立論的判斷依據；重要的是，教師可藉由「藝術」方式，讓師生跨越原先狹隘的視野，提升自我的意識。以下就「教師即陌路人」隱喻的意涵詳述如下。

一、教師和學生皆是其生活世界中獨一無二的存有

對於「人」是什麼的討論自古由來已久，古希臘哲學家認為，唯有具備理性靈魂的才能稱為人；文藝復興時期的思想家認為，擁有榮耀、卓越的善與智識者才能稱為人；而當代學者對「人」的定義及研究則更是多元，生物學家認為人是由DNA分子所組成的，心理學家在研究外在刺激及內在驅力對人類發展之影響，社會學家在探究團體的行為、制度、結構及社群內之相互作用，而人類學家在了解不同文化之價值、信念及行為，科學家則著重於研究具理性、知覺能力的有機體，或探討生物的群聚、衍化及調適等 (Greene, 1973)。然而，不論古代哲學家、當代思想家對人的定義為何？抑或是研究如何？教師皆必須根據自身情境去界定對人的看法，因為教師對人之界定會影響教學內容及方式，會影響他／她和學生的關係及互動方式，也會影響學生的學習，甚至會影響學生對其自我的覺知及行動。甚至，教師對人的界定，也會影響其對人是否是獨一無二存有的認定。

Greene對「人」的界定，受到存在主義的影響，他特別強調人的主體性及意識。存在主義哲學家Heidegger之著作主要關注存有 (Sein, Being) 問題的探討。以Heidegger哲學關注的焦點而論，Heidegger的哲學一向都以「存有論」(ontology) 為指歸，他的「存在」概念之探討，目的在發現存在背後、支持

存在之所以為存在的存有本身 (Cheng, 1985)。此外，人在世界上，卻不屬於世界的原則，導引了Heidegger的第二步思考。在世存有的事實，在「為何」的問題下，產生了「被拋棄」的假設，而這假設的證實推動了「被拋棄」的反動，這反動就是「自拋」或是「反被棄」，德文是Ent-wurf。Ent-wurf是「反被棄」，而其引申的意義是「計劃」。人在這陌生的世界上「計劃」自己的存在，人的具體生活就要在命定的「被棄」中，自由去「計劃」自己的存在型態。這「計劃」不但意謂著人有「命定」和「自由」二個層面，而且指出人的存在必須在命定中去做自由選擇，指出人存在的意義——人在世上的意義就是要做自由選擇；唯有在命定中會用自由的人，才算有真正的存在。言下之意，人擁有自身的主體性與意識。因之，Heidegger認為，「存在」是哲學最合宜與唯一應關注的主題 (鄔昆如，1976；Heidegger, 2003)。

Greene (1973) 認為，教師必須覺知自己的存有，且尊重學生是在其生活世界中獨一無二的個體，不因學生的身分、階級、膚色、種族、性別等，而有不當的分類及對待。然而，Greene所身處時代的美國社會，有許多兒童連最基本的人權及自尊都無法擁有，關於這些社會現象，她以美國精神科醫師Robert Coles在《危機中的兒童》(Children of Crisis) 一書中的黑人女孩Ruby為例，Ruby在精神治療期間，經過數個月的治療才敢使用黑色及棕色來做畫，從她畫作中呈現黑人和白人小孩的差異，不平等的對待：

……她將白人畫得很大，很傳神；黑人則很矮小，且有些損傷……

Ruby畫自己的臉不是缺了眼睛，就是缺了耳朵，反觀白人女孩的五官卻完好無缺……。再且在畫白人女孩時，她小心翼翼地畫出完整的手足，但畫她自己或其他黑人小孩時，不是缺了手指，就是缺了腳趾，而且黑人小孩的手臂都很短，有的甚至斷了手臂……。(引自Greene, 1973: 47)

Greene身處於美國多族裔的社會，加上她猶太女性身分在成長中備受阻礙，因此，她特別能體會在主流價值、單一標準下，不同身分的兒童所遭受的不平等對待。她認為，每個學生都有其獨特的背景，來自不同的文化體系、家庭環境，有其自我的特質、才能與潛能，教師很難真確地理解學生的生活世界，因此教師實不能以既定的刻板印象、價值標準，如IQ、成績、膚色等來評價學生，不能要求每個孩子皆達成學校及教師的預期目標，皆遵循社會及國家的期待。再且，教師不應以不合理的IQ測驗或預設的規準，對學生進行不當的分類，也不應使用不合理的教育口號及政策理想，加諸於學生身上；相對地，教師應明瞭每位學生皆有其獨特性、不同的背景差異，教師應鼓勵每個孩子，應提供給孩子均等的機會，並給予孩子無限的希望，使其能以自己的方式來開展自我的生命世界，能發揮個人的潛能，以彰顯自我（Greene, 1973）。

M. Buber在《吾與汝》（*I and Thou*）書中提到，人對世界有雙重態度：「吾與汝」（I-Thou）及「吾與它」（I-It），前者是互為主體的關係，後者是主客體的不平等對待（Buber, 1958）。Greene（1973: 94）認為，教師在界定自己及學生的同時，也要思索師生的關係，師生的邂逅應如Buber「吾與汝」的相遇，教師須將學生由客體的「它」者轉化為主體的「汝」之平等關係，透過「對話」，教師也可以成為學習者，重新認識學生的需要及特質，學習發現自己的不足，在雙方真誠的溝通、相互同理的氛圍下，增進彼此的視野交融，營造和諧的教室氣氛，使師生相互成長，彼此成為獨一無二的存有。

二、教師要協助學生探究真理，進行有意義的學習

學校傳統以來一直被視為知識傳遞的重要場所，而教師的主要任務在引導學生學習。至於個體如何認識外在的事物呢？學生如何認知學習呢？此涉及哲學上知識論之議題，亦即在釐清知識（knowledge）、信念（belief）、意義

(meaning)、真理 (truth) 的本質為何，以及探討知識如何發生、何種知識最重要、如何傳遞知識等。教師在進行教學及哲思時，應該了解學生認知 (knowing) 及理解 (reasoning) 的歷程，反思自己對知識 (knowledge) 的界定為何，並思索應該教授何種教材內容 (subject matter)，應以何種學科 (discipline) 或教學法來進行教學。

Greene (1973) 列舉自古至今哲學家們的知識論觀點：理性主義者主張知識的來源是理性，認為真理早已存在於認知者的心靈中，透過詰問法、辯證法可使個人發掘潛藏在心中的知識，因此教學時，要重視心智能力的培養，認為透過符號及抽象的思維能力，能認知形象背後的理則。經驗主義者主張知識乃是透過感官所獲得，在認知過程中，心靈是被動的，個人是被動地理解已存在的事理，並無法主動建構出理則，因此在教學時，特別重視感官的訓練。實用主義者則認為知識是個體與環境不斷互動而產生的，個人透過「反省思考」，能將經驗轉化為知識，在認知的歷程中，個人是主動參與的，先產生疑問，再針對問題性質提出假設，再以科學驗證方式，以獲得合理的解答，因此在教學時，強調「做中學」，也重視個人與環境的互動學習。現象學者不排斥以科學的方式來探究知識，但其反對實用主義者過於客觀的探究知識，且未能探究「虛無」(nothing) 的經驗，其主張在認知過程中不僅要主體的涉入，以人意識的自主性為基礎，來建構生活世界的意義，同時也強調知識乃是透過人我間「互為主體性」來溝通、創造的，因而現象主義者重視生活世界的探究，認為每個人的生命境遇是獨一無二的，在教學時要關注個人意識的感知、判斷、想像歷程，要對日常反覆的事務加以覺察，將之放入括弧，加以質疑。存在主義學者受到現象學者的影響，也認為知識的探究要從認知者自身出發，僅是客觀的反思並無法獲致真理及知識，重要的是能掌握及理解個人之生命及存在的意義。而對於個人的探討，應兼顧身心，要涉及過去和現在，並且包括自身所處

的世界及與其關聯的他者，在教學上應使認知者理解「存在先於思想」，知識的目的乃在釐清及開展其人生，因此學習時應由自我意識，從自身的境域出發，加以判斷及感知，以進行自我抉擇及行動。Greene認為，不同的哲學家對於知識的界定及認知者是如何學習的觀點不盡相同，各有自己的哲學立論及著眼點。然而，重要的是，教師在明瞭上述的知識論觀點後，如何因應自己的教學場域、自我的生活世界，從自己及學生出發，建構出一套合宜的知識觀，發展自己的教學立論。

儘管多數教師對教育心理學家Piaget、Brunner、Chomsky的理論十分熟悉，可是一旦進入教學現場，教師會發現理論到實務間有很大的鴻溝。我們能以Piaget研究瑞士中產階級兒童而衍生的認知發展階段，廣泛推論到不同國家社會、文化脈絡、家庭背景的兒童身上嗎？我們能將Brunner主張的學科邏輯結構、發現學習法奉為主臬，視為不變的真理嗎？是否所有人類學習語言時，都如Chomsky所言，生來就有一套語言機制，可隨機地去組織自己的語言呢？哲學家、心理學家、語言學家、社會學家的思想，無法提供給教師們一套恆久不變、一體適用的標準答案，教師在教學時，應熟悉教材內容及各種教學法，同時明瞭各種教學理論背後的知識論假設，根據教學情境加以抉擇應用，更重要的是，教師需體悟學習乃是個人自我引導的歷程，需給予學生自由探究、自我開展智識的機會，使學生能理解自己在做什麼，有能力將學習內容與自己的經驗連結，並發掘錯誤，加以更正，不斷地自我超越（Greene, 1973），才能產生有意義的學習。

知識並不只是學科中的內容，也不是一套既定的教材。學科基本上是由人所創造的，學科教材是經過挑選，以提供學生循序習得有系統的知識，它並不是不可更改的真理，是可以因應時代的需要及關注的面向而調整、改變的（Greene, 1973）。再者，唯有個體開始拋開過往記誦知識的認知方式，能透過

問題情境去探究，對每日的生活世界中加以想像發掘，能運用自己的方式去探究真理，這樣才能稱為真正的、有意義的「學習」。而教師的任務即是要協助學生探究真理，進行有意義的學習。

三、教師必須覺知自己道德選擇的理由及判斷依據

教師的工作無法避免價值判斷，儘管教師傳授的是價值中立傾向的學科知識，但是「教學」(teaching) 隱含著「獲致某種有價值事物」的意涵，因此教學其實涉及教師的感知、理念及想法，除此之外，教師亦應體察來自學術社群、行政管理階層、政策制訂者、家長、學生、社會輿論等的心聲及論述，進行深切的哲思及價值判斷 (Greene, 1973)。

Greene身處道德危機及價值衝突的年代，她認為，教師應是道德的行動主體 (moral agent)，要覺察由傳統社會過渡到工業化社會的價值觀點改變，要思索爲了在太空競賽中勝利而進行課程改革的影響，要敏覺科技崛起、知識迅速擴張對學生學習的影響，要發掘多族裔學生受到「文化剝奪」的不平等待遇，要反省自己是否將中產階級的價值觀強加予學生身上？是否尊重及接納青少年反教條主義、反意識型態、不喜歡受規範約束的想法？是否爲了能發覺學生的差異及特質，而給予適切的教學？以及是否能給學生自由意志及希望，來迎向各種逆境及挑戰 (Greene, 1973) ？

Greene進一步指出教師在進行判斷時，必須明瞭各種價值觀點的立論根據，在深切了解後，再選擇適合於其生活世界的論點，唯有意識到自己道德選擇的理由，教師才能有信心地負起責任，進行教育行動 (引自周梅雀，2007：358)。言下之意，Greene強調教師必須覺知自己道德選擇的理由及判斷依據。

四、藉由「藝術」讓師生能跨越既有的框架與視野

Greene (1973: 291) 指出，面對愈益複雜的當代社會，教師要思辯的面向更多元了，因此不能僅靠傳統的思維方式來因應。她和多數存在主義學者一樣，皆認為人文學科較其他學科能喚醒個人進行內省，以發展自我意義 (self-meaning) (邱兆偉，1996)。然而，她更進一步提出可以藉由「藝術」，幫助個人跳脫既有的視野，一方面是因為藝術能展現哲學所無法言喻之處；再且，藝術經驗能助人形塑獨特的自我，增進自我認同 (Greene, 1973: 291)。

深思為何Greene主張可藉由「藝術」使自己如同陌生人般有不同的體驗，可以跨越不同的框架與視野？我們可發覺Greene的美學觀旨在使人們的生命能更自由地展現，而「藝術」俾益於實現上述的理想。因為藝術的創作過程即是將個人感知、理念、想法，予以具象化的自我展現過程；而且，藝術的特質具多元性，人們很難在不同藝術作品中歸結出單一的元素及標準；藝術的經驗可以提供多元的感知刺激，提升個人的敏覺性、反思性；並且，藝術的各類作品能賦予個體不同的生命視野，讓閱讀者、觀畫者、聽眾們和藝術家們進行視野交融，在閱讀作品、賞析畫作或聆聽音樂時，透過想像力，彷彿進入藝術家的生命中 (Greene, 1973)，增進人們對這世界的多元理解及觀感，以產生嶄新的生命視野。

如果問Greene：「在畫作、雕塑作品、電影、戲劇、文學作品中，最喜歡以何種方式來開啓吾人不同的視野」？筆者認為她會回答：「文學」。我們可以發現Greene在《教師即陌生人：當代教育哲思》一書中，經常引用小說、詩文、戲劇、文學名著等，來解釋哲學思想，或闡述其理念。例如，當她描述公立學校學生缺乏學習動機及自信的處境時，她引用法國劇作家S. Beckett的劇作《等待果佗》(Waiting for Godot)，她認為學生就如劇中的主角Vladimir及

Estragon一樣，在人生路上苦悶、無聊地重覆著無意義的行為，對自己毫無信心，一直在等待所謂「果佗」這人的到來，而放棄自己身為人的權益；在解釋Dewey的「思維術」步驟時，她舉例英國大文豪Shakespeare名著《哈姆雷特》(Hamlet)，來說明王子Hamlet在找尋殺害父親凶手的過程，即是種假設、驗證的求證過程；在說明存在主義教師的責任及作為時，她借用Camus的小說《瘟疫》(The Plague)，認為教師應如小說中的醫師Rieux一樣，肩負起自身的責任，不氣餒地對抗令人絕望的情境，要心存悲憫，保持警覺心，不依預先決定的原則行事，如此，便能帶領被動的受害者掙脫命運的束縛(Greene, 1973)。

Greene曾表示，如果文學作品無法觸動讀者的心靈，它不過是一堆符號罷了(Greene, 1973: 295)。而在個體閱讀文學作品的過程中，Sartre指出閱讀(reading)是覺察(perception)及創造(creation)的綜合(synthesis)，……如果讀者未能保持敏覺，則無法領略作家欲傳達的想法(引自Greene, 1971/1975: 301)。Greene(1971/1975: 304)認為閱讀時，讀者會運用想像力，並且將自己固有的假定放置一旁，而以開放的心靈進入作家的文學作品中，同時對文學作品加以揭露、重構，再衍生出自己的感受及看法，使自己發現習焉未察的現象，讓主體意識獲得超越及提升。

教育是個啓蒙的過程，教師應給予學生自由展現的契機、冒險嘗試的機會，引導學生認識自己、發揮專長，展現生命的光與熱(Greene, 1973)。而文學及藝術是很好的教學素材，可以協助師生跨越既有的框架與視野。

肆、「教師即陌生人」隱喻對教師教學的啓示

以Greene「教師即陌生人」隱喻的意涵為基礎，進一步對臺灣的教師教學進行反思，可引申出如下的啓示：在「人的存在」方面，教師應重新審視自己

的角色及境遇，要關注學生是獨特的生命個體；在「知識／教學／學習」方面，教師需透過哲思建立自我教學立論，要如「返鄉遊子」重新體認教學，並且透過藝術方式開啓學生嶄新的生命視野；在「價值／道德」方面，教師應哲思抉擇教學活動的價值規準，並努力使師生雙方皆提升自我意識。以下詳細闡述之。

一、教師應以陌生人視野哲思「人的存在」議題

教師在教學時，必須哲思「人的存在」議題，必須不斷地審視自己的角色及境遇，並關注學生是獨特的生命個體。

（一）教師須重新審視自己的角色及境遇

D. Carr在探討教學究竟是項志業（*vocation*）或專業時，將教師工作與許多行業做類比：教師的工作應如牧師、護士等行業，為他人全心地犧牲奉獻，且不計酬勞地為愛而選擇的志業呢？還是應像律師和醫師一樣，可以保持超然立場，對於其專業知識或技術擁有絕對的權威？抑或要成為特定標準與價值的捍衛者（*custodian*）？還是要像助產士、愛心媽媽一般，做為一種「照護」（*caring*）的行業呢（Carr, 2000）？每位教師皆應不斷哲思，不斷重新界定自己的角色及定位，要時時問自己：「成為教師的初發心為何？」、「我的角色及責任是什麼？」、「我是怎樣的教師？」、「我熱愛教學的工作嗎？」、「時代變遷下，教師角色有哪些變與不變呢？我如何勝任這樣的改變呢？」，以及「我如何因應社會大眾及國家政治對教師的要求？」。

除此之外，教師還要深切地思索自我身處的境遇及挑戰，重新界定教師的應然與實然角色。有人覺得教師好無奈！因為教師不但要依照教育體系發展的規範行事，還得要考量社會對教師角色的外在規範，這些規範及工作倫理，大大地限制了教師自主決斷的空間，致使大多數教師的教育風格顯得頗為相似

(張鎧焜, 2006)。有人覺得教師好可憐！因為社會大眾不僅用傳統儒家標準，來期望教師「做道德的表率」、「有教無類」、「因材施教」；也用進步主義的標準，來期許教師以學生為中心，能付出愛心與耐心，引導學生茁壯成長；還依照批判理論的觀點，認為教師要具批判意識，應肩負起轉化社會、改革社會的重責大任(但昭偉, 2006)。也有人覺得教師好辛苦！因為教師除了是學生的知識啟蒙者、照護學生安全的褓姆外，還要扮演好教育改革理念的宣導者及實踐者。面對知識的日新月異，教師要不斷地成長，以因應高科技、網路環境下，學習型態的轉變。面對愈來愈多元且難教的學生、愈來愈多的家長及社會壓力，教師要不斷地自我修持，並體認教育工作的多變與艱難。也有人覺得教師好重要，因為教師是課程的實際運作者，攸關課程改革的成敗，如果教師不具專業知能，不認同改革理念，則任何的變革是很難成功的，因此教師角色要大幅轉變為「課程設計者」、「能力引發者」、「主動研究者」及「團隊合作者」(王秀槐, 2008)。更有人覺得教師的工作好神聖，因為教師能引導學生走向不同生命意義取向之路，在幫助學生自身的創造，使其邁向獨立成熟，亦即是指現代教師應具有教育的三達德：智(想像力、哲思力)、仁(教育熱忱、關懷)、勇(創新、嘗試的勇氣)(馮朝霖, 2008)。

Greene (1973) 在《教師即陌生人：當代教育哲思》一書的序言中指出，自己是以都會地區師資培育者的意識觀點出發，去看待美國當時愈益多元複雜、充斥暴力、毒品、不均等、不正義的現象。她提醒教師們，由於自身的立場、觀點、思維、處境不同，所以應考量自己的處境、角色、社會期許、文化背景；並且，教師面對的學生之家庭背景、才能、興趣皆不同，必須重新審視自己的角色與處境，才能彰顯自身存有的意義。

進一步來說，面對紛至沓來的臺灣社會變革及教師角色轉變，教師應該一己承擔所有的變革要求，並克盡職責地全力以赴呢？還是應該以不變應萬

變，以一貫的態度及做法，虛應任何的改變呢？還是應該明確地界定教師的職責與權利，並形成教師團體工會，以維護教師應有的權利呢？每位教師的教學場域不同，面對的學生及家長背景不同，因應的挑戰及工作不同，肩負的責任及壓力亦不同，每位教師有其應扮演的角色及獨特的生命境遇，教師應根據自己的角色與處境，進行哲思，思索在新時代下自己應有的作為，才能彰顯自身存有的意義。

（二）教師應關注學生是獨特的生命個體

Greene視「人」為存有的個體（existing person），能自主地覺知自我及自我的可能性。同時，也能在生命境遇中創造自我，做自由的抉擇（Greene, 1973: 77）。言下之意，人是獨一無二的生命個體，擁有自身的自由意志。

在教師的教學中，教師除了要理解學生外，也應讓學生擁有自身的自由意志。但是，理解學生是一項重要，卻也艱難的課題，因為每位學生皆是獨一無二的生命個體。要成為好教師之前，要學習認識學生；在教授學生之時，要學習如何與學生相處。每位教師皆應反思自己是否了解學生，皆應問問自己多久沒有和學生深切的對話？師生間的對話僅能止於學業上的問答嗎？教師應試著去傾聽孩子的心聲，就如同龍應台在《親愛的安德烈：兩代共讀的36封家書》中與孩子的深層對話般，龍應台為了和18歲的兒子安德烈搭一座生命連結的橋，她決定和兒子以寫專欄的方式，開啓兩代人間、跨越國界與文化間的對話，在三年的MSN、E-mail書信往返間，她領悟了「認識一個18歲的人，你得從頭學起，你得放空自己」（龍應台、安德烈，2007：6）。在傾聽學生的內心世界時亦然，當教師開啓心扉，同理學生的境遇及心境時，便會發現那是兩個生命的相會與交融，教師會有新奇的發現或特別的體悟，有時甚至會發覺自己正虛心地向孩子學習呢！或許在對話時，較直率的學生會像安德烈一樣激烈地回應：「你為什麼不試試看進入我的現代、我的網路、我的世界呢？」「難道你

已經老到不能接受新的東西？還是說，你已經定型了，更糟的是，你自己都不知道你已經定型得不能動彈了？」（龍應台、安德烈，2007：204）師生如陌生人般的邂逅與相會，到之後的相識及彼此成長，雖說教師能幫助學生學習，然而，學生亦能開啓教師重新探索自己的角色，並促進教師專業成長的新思維。

學生能給予教師無數的啓示，因為他們的生長背景、學習方式、價值信念、生命故事皆與教師不同，如果教師能關注學生是獨特的生命個體，肯靜下心來傾聽他們的心聲，了解他們的需求，那麼教學的工作將不再是疏離的師生關係，以及生澀的教材內容，而是如Buber所謂「吾與汝」之動態、對話的關係，使師生在互為主體性之下，相互學習成長，彼此共譜生命成長樂章；如果教師能放下自己定型的成見，以嶄新的視野來接納學生多元的生活世界，那麼教師將會發覺自己及學生皆是具生命力的個體，而且對學生衝動的行為、不受規約的冒險行徑、不同的價值觀點，會以包容的態度，替代過去固著的成見；對課業成就低、學習反應差的學生，會以欣賞的角度，替代過去責罰、貶抑的想法，反而以更開闊的視野、多元智能的角度來期許他們不同的發展，並能體悟學生是獨一無二的存有。這樣，學生就能在教師營造的安全、愛、穩定、支持性的學習環境下，有更多發展自我潛能、實現自我的機會了。

二、教師應以陌生人視野哲思「知識／教學／學習」議題

Smith（1987）指出，教學是傳授知識技能的活動，是使人成功地學習的活動，是有意向地引導學習的活動（引自單文經，1996：2），在此歷程中教師必須透過哲思建立自我的教學立論，並且應如「返鄉遊子」重新體悟教學活動，避免一成不變的教學型態，甚至還可透過藝術開啓學生嶄新的生命視野。

（一）教師應透過哲思建立自我的教學立論

教師應學習各門教育理論，也要培養自己哲學思辯的能力及習慣。Greene

(1973) 提出，「教師即陌生人」隱喻的用意在提醒教師及準教師們哲學思辯的重要性，透過哲學思辯可以後設的探究及批判地檢驗各個思想的來源及論證主旨，因此，時時進行哲思，才能使個人在自我的生活中展現吾人心靈的反思性、批判性（柯志明，2007），並藉由不斷的哲思，以建構自我的教學立論。

為使教師不致淪為保育員、技術專家、教書匠及學校教育的代理人，不斷地進行哲思，乃現代教師掙脫文化及政治權力束縛、開展專業意識的大門，也是釐清自我專業信念、充實專業知識的不二法門。在進行哲思時，教師應思辯各種教育觀點與看法，以建構自我的教學立論，如同Greene在《教師即陌生人：當代教育哲思》序言中提到的，若只擷取其中一個立論是危險的（Greene, 1973: ii），因此Greene在探析各種教育議題時，總是深入地針對各種思想予以辯證，再逐漸形塑自己的觀點，以建立自我的教學立論。

國內教師普遍對於教育中的學理不甚關心，甚至覺得高深的學理遠離實際教學情境，而且對於任何的改革，只期望獲知具體的方法、步驟，而不致力於理解具體方法背後的學理依據（周淑卿，2002）；歐用生（2003）在〈誰能不在乎課程理論〉文中，也指出九年一貫課程改革因為「理論不在，盲目進行」，以致於遭受到巨大的瓶頸，教師對於新課程只流於技術性的操作，並未能掌握改革的精神。哲思教育理論之用意乃在激發教師的思維，是教師用以反省自己教育情境的方式，也是幫助教師擺脫僅依循默會知識進行教學，而導致教學日漸僵化，失去更新的刺激與能力之方法。

一位好老師要有一套對知識的假定、如何學習知識、如何引導學生獲得知識等的自我教學立論，因為教師在建構自我教學立論時，會對課程方面的相關要素進行哲思，會如Schwab（1973）所提出的「課程慎思」般，對課程的四大共同元素：教師、學生、教材內容（subject matter）、教學情境等，進行審慎的思索。除此外，教師要因應自己的教學場域，自我的生活世界，從自己

與學生的角度出發，建構出一套合宜的教學立論。然而，教師不能以此既存於心中的教學立論去因應各種變革，面對知識不斷擴增、價值不斷變遷的時代，教師要隨著教學對象的不同、教學情境的改變、教材內容的調整、社會價值標準的變異，去體察其中的變化，以開放的心靈、陌生人的視野、哲思的心態來修正既存的自我教學立論，進而建立更合宜的教學立論。

（二）教師須像「返鄉遊子」重新體悟教學

Jackson (1968) 在《教室中的生活》(*Life in Classrooms*) 一書中，揭露教室中一成不變的刻板現象，突顯教育僵化，以及過於重視儀式、規則的一面，他由教室中的觀察發現，教師在面對忙錄的教學事務時，經常直覺地、迅速地處理教室的偶發事件，以簡單的因果關係來做理解，而且在面對教學的各項挑戰時，多半採取頑固的心態。歐用生 (2008) 認為，多數沉浸於僵化的教育職場之教師們，猶如在沙漠中，依慣性開車的司機，司機由於嫻熟路況，因此可以在半熟睡的狀態下開車，教師終日忙碌於儀式般的例行教學工作中，無視一切的變化，在教學上照本宣科，依樣畫葫蘆，恪守學校的體制規範，缺乏改變，與沙漠中依慣性行駛的司機如出一轍。楊深坑、歐用生、王秋絨、湯維玲與劉文惠 (1992) 的研究亦指出，由於教學工作十分繁雜，因此初任教師進入教學現場後，經常借用資深教師的做法，來解決立即的實務問題，很少運用專業的理論去思考問題，而將資深教師傳承下來的慣性方法奉為圭臬，鮮少能針對實務問題，進行理論的哲思，或嘗試以不同方式來解決問題 (引自周淑卿，2004)。

Greene (1973) 提醒教師應如「返鄉的遊子」般，以嶄新的開放心境，面對教學中例行性的活動，不論資深或新進教師，皆要進行思維與創新，這樣才能賦予教室充滿生機的變化，漸漸地，教師會發現生命維繫於「呼吸」間，生活中的每一刻、每一秒充滿了變化，教師要能體察教室氛圍的改變，適時的調

整教學，並創新改變。周怡君（2008）敘說自己在擔任級任教師26年後，轉任一年級的英文科任教師的生命故事，她回溯自己的教學經驗，並以陌生人的立場，探尋新的角色任務，她領悟到：教師應該要學習放下教師權威角色的執著，須與夥伴教師們合作成長，也要持續地開拓自己的視野，做嶄新的嘗試，如此才能打造「活出自己」的生命進程，而且在課程實施時，需要更接近學生的本性，並寬容地等待學生的探索與成長。康玉琳（2006）與四位同樣是初任的教師們，彼此相互敘事探究，期望能跨越理論與實務的鴻溝，在結束研究生涯、重返教學現場時，她發現自己儼然像個返鄉的陌生人，能重新看待過去熟悉的環境，運用新的思維來檢視自己及校園現象，體認自己才是教學實踐的主體，也運用在研究所中兩年琢磨的思辯能力，得以重新發掘教育的「可能性」。由此可知，不論是資深或新進教師，只要能像「返鄉遊子」般重新體認教學，以開放的心境、互為主體的立場，努力地嘗試與挑戰，皆能跨越自己生命的鴻溝，對教學有著嶄新的體悟。

（三）教師可透過藝術開啟學生嶄新的生命視野

Van C. Morris（1961）在《哲學與美國學校》（*Philosophy and The American School: An Introduction to the Philosophy of Education*）一書中，提到不同學派的美育觀點：理想主義者認為美育在於「學習傑作」；唯實主義者認為美育在「學習自然的佈局」；新湯瑪斯主義學者認為美育在「發現理性之美」；實驗主義者認為美育在「參與藝術的設計活動」；而存在主義者則認為美育在「創造個人的藝術作品」（引自邱兆偉，2005：4）。Greene和存在主義者的觀點較趨一致，她認為教師無法像傳道士或管理員般，要求學生完全採納及遵循教師的觀感，學生必須自我創造自己的旅程。換言之，教師應允許學生採用自身獨特的方式來表達他們的感覺與感情，呈現他們的看法與想法（陳瓊花，2008），而藝術素材正是讓學生運用想像力、呈現其看法與想法的媒介，

也是開啓學生嶄新生命視野的管道。

Eisner觀察美國中小學課程安排，發現多數學校皆有閱讀、算術、寫作、自然、社會等學科，藝能科所佔的時間比例很少；而且早上精神好，多安排閱讀、算術等學科，下午才上藝能科調劑一下身心，因為課程安排者認為藝能科涉及情感，不需要花腦筋；相對地，語文、算術等需要思考，故安排在整日精華時間進行學習（引自郭禎祥、陳碧珠譯，2008）。臺灣的情形亦然，漢寶德（2007）認為，儘管蔡元培（1912）提出美育的理想，但100年來，美育並未走上正道，大多數學校爲了升學考試，視藝能科爲不重要的副科，長久以來，民眾並未培養美學的人文素養，因此他主張應實施「全民美育」，要提高民眾審美的素養，進而提升精神境界。

再者，Eisner認為學校課程所強調的思考，往往是種狹隘的概念，因為許多豐富的概念或創意，是源於語言以外的思考模式，藉由視覺、聽覺等多種知覺並用，能讓學生的思想及知覺不再僵化，而且能鼓勵學生創意思考，進而增進其想像力（引自郭禎祥、陳碧珠譯，2008）。Greene（1973）亦認為，接觸各種藝術時，若能保持充分覺醒的敏覺力，並運用自己的想像力，那麼觀畫者、讀者將能進入畫家及作者的生命世界中，且能進一步地跨越畫作及讀本的藩籬，產生更深度的自我體悟。言下之意，與藝術邂逅時，學生能培養豐富的想像力，讓他們能打破過去視爲理所當然的規則，能突破既有的框架，能透過他人呈現的藝術作品，而豐富自己的內心世界，並能引發自己去嘗試、創新的靈感與動機，去展現自我獨特的生命圖像。

教師應扮演「引導者」的角色，提供豐富的藝術經驗及文學素材，藉由藝術方式，提供給學生多元的探索視野，進而啓發學生的意識，讓學生能發現過去未能覺察之處，開展出自己新的可能性。教師的引導猶如地圖上的標示，學生猶如初次遊歷城市的遊客，這些指標及資訊能幫助遊客了解所在的位置，

並進行遊歷及探險，如果引導愈是清晰及豐富，遊客便能獲得更多的旅遊訊息，但是，遊客終須踏上自我的旅程，才能體會此城市的風貌及氣息，才能從中獲得經驗及感受，以開啓嶄新的生命視野。

三、教師應以陌生人視野哲思「價值／道德」議題

教學被視為價值傳遞的活動，更是價值多元呈顯的活動。是以，教師應哲思抉擇教學活動的價值規準，且應思索如何提升師生的自我意識，以彰顯師生的存在價值。

（一）教師應哲思抉擇教學活動的價值規準

人類學家M. Mead (1901-1978) 曾言：「終日沉浸在水中的魚，不知道水的存在。」長久以來，慣性思考的教師亦然，教師不知自己的意識及抉擇教學活動的價值規準為何。教師一天要處理許多事務，進行許多教學決定，因此經常依照傳統的慣例、既有的規範、法令的標準，以及自己累積的教學經驗，迅速地進行教學決定，從未仔細思考這些價值規準是否立意良善，以及自己的意識、抉擇的理由是否合宜。Greene (1973: 184) 指出，教師身為道德的行動主體 (moral agent)，必須面對多元時代的道德危機，面對充斥著暴力、不均等、不合理的現象，教師應該要有高度的意識去察覺更多的面向，以進行哲思 (doing philosophy)，應該在視為理所當然的桎梏中，找尋可能的契機，並進行教學決定。教師應不斷地進行價值思考，要思索進行教學活動的意義及理由，要思考自己是否以中產階級的價值觀，強施予不同背景、能力的學生，反思學校是否過於順從市場機制，而自己是否成為迫使學生商品化的推手，也要思索教育改革中各方競逐勢力的背後意識型態，教科書所傳遞的價值信念，以及面對不合理、不公義現象時的因應之道。教師必須抉擇自己可能的行動，並為自己的決定負責。

當然，教師在進行價值選擇、道德決定時，難免會有許多的矛盾掙扎、猶豫不決的困難抉擇情形，而且會面臨來自家長的壓力、學校行政體系的要求、社會的期望，值此之際，教師必須不斷地思索，面對升學壓力沉重的學生、正值狂飆期的青少年、自我認識不清及缺乏思辯能力的孩子時，究竟要幫助他們做什麼準備？要提供給他們何種價值信念呢？是讓他們具備成熟的人格，擁有自信、判斷力、團體運作、問題解決等能力，以便穩健地踏入社會（李明穎、王麗雲，2007），還是要順應家長及行政的期待，讓他們奠定良好的認知基礎，擁有較佳的競爭力，以利將來能在良好的學習環境下，獲得較佳的學習資源呢？每位教師的處境不同、面對的孩子不同，教師必須探究各個價值觀點背後的立論依據，應哲思抉擇教學活動的價值規準，哲思哪個價值觀點最能體現學生的生活世界，以帶給學生自我實現的最佳可能性。

（二）教師應使師生雙方皆能提升自我意識

歷經10年的教改，學生的課業及升學壓力不減反增，如果說1970、1980年代的學子只要背熟一本教科書的內容知識，便能通過聯考，躍升成為大學的菁英。而1990年代的學生則需要花更多的時間，埋首於不同版本的教科書中，加以融會貫通，靈活思索，才有機會擠進入優質大學的窄門。探討為何教改下學生的升學壓力依舊？為何學生無法成為知識的主人？無法成為愉悅而有意義的探究者？我們可以發現，除了社會大眾對「萬般皆下品，唯有讀書高」的根深蒂固觀念依舊，以及家長崇尚菁英教育的迷思外，教育體制無法開啓學生多元發展的可能性，無法提升學生自我意識，無法提供學生多元的自我探尋、自我實現的機會，亦是主因之一。

傳統的學校教育強調統一的進度、統一的教材、統一的標準答案，程度好的學生在等待中失去學習的動能，程度差的學生在挫敗中失去學習的興趣。其實每位兒童的成長步調不一，認知方式、專長和興趣不同，學習成就亦不能

相互比擬。知名的哈佛大學心理學家H. Gardner (1983) 在《心智架構：多元智能理論》(*Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*) 一書中提出多元智慧論，包括語文、邏輯數學、空間、肢體動覺、音樂、人際、內省等七項智慧，之後他又提出第八項智慧——自然觀察的智慧，並提到理想的學校應鼓勵每位學生去發展自己獨特的智慧。Eisner (1994) 亦指出，學校教育過於重視標準化的教學與評量，僅重視認知方面的學習，忽視情境方面的陶冶、感官及動作技能的學習，他認為透過不同感官的學習，再加上想像力，能使我們對複雜多元的世界更加的了解。由此可知，教師應引導學生提升自我意識，讓他們意識到自己的價值，進而肯定自己，喜愛學習，發展自我潛能，未來才能專注於自己的工作，對社會各盡心力，如此，社會將因為多元的組合而更加美好與進步。

在過於重視文憑與智育成績之下，學生無法發揮自己的潛能；而且在過於比較認知方面的學習成就之下，學生容易灰心喪氣、自我否定。Merleau-Ponty 指出，「這個世界不是我想出來的，而是我活出來的」(引自洪如玉，2002：24)。為了幫助學生能活出自我、肯定自我，能有機會揮灑生命的色彩，創造璀璨獨特的人生，教師應該扮演促進學生自我意識提升的重要推手。首先，教師必須自我意識提升，要敏銳地覺察、明瞭自身所處的不確定、衝突情境，並且不斷地哲思、判斷，建構自己的因應之道，以超越文化及社會的控制，進行有意義的教學。同時，教師也要鼓勵學生自我了解，要提供文學及藝術經驗，增進個人心靈的敏覺性及反思性，以跨越狹隘的視野 (Greene, 1973)。此外，教師提供多元的學習方式，以及多元展現才華的機會，則可讓學生能自我抉擇，提升自我意識，進而自我實現。若如此，師生雙方才能提升自我意識，彰顯自身存有的意義。

伍、結論

閱讀Greene早期的著作〈課程與意識〉(Curriculum and Consciousness) (1971) 及《教師即陌生人：當代教育哲思》(1973) 發現，Greene的哲學理念、人道關懷、提倡藝術等思想是一脈相連的：現象學「存而不論」、「本質直觀」是她哲學思辯上的重要方法論，也是她提出「教師即陌生人」隱喻的論證依據，因為唯有覺醒自己的意識，以不預設立場不斷地進行哲思，像返鄉遊子般重新審視習以為常的事物，才能使教師意識覺醒，進而協助學生開啓嶄新的生命視野，幫助學生自我意識提升、自我實現；而存在主義的人道關懷是她的胸懷，對弱勢階級、非裔族群、未受重視而自我放棄的孩子，以及學校教育的不均等、社會上種族、性別等議題一直以來皆是她十分關注的課題；再且，Greene的哲學立論經常交識著文藝作品，可見得她對「文學」、「藝術」的喜愛及重視，她認為文學與藝術能闡述哲學所無法言諭之處，能幫助師生以開放的心靈、不同的視野來進行探索。

在臺灣當前的教育改革中，教師被賦予深切的期許，教師不但負有傳道、授業、解惑的任務，還肩負「教育改革的舵手」、「兒童心靈美化的工程師」、「轉化社會結構的知識份子」等期許。然而，如果仔細觀察教師在學校中的每一天，可以發現他們是在忙碌及盲目中度過的，他們除了要進行教學活動、批改班級作業、管理班級秩序、代辦學校各項活動、處理學生紛爭、輔導學業成績低落及行為偏差學生，還要親師溝通、擔任學校中兼任的工作，在這樣繁雜的工作下，教師經常陷於茫然的狀態中而不自覺，於是，便凡事不假思索地進行教學，仍然扮演著知識傳遞者的角色。

「教師即陌生人」隱喻是提醒教師擺脫沉重角色的口號，能回歸自身的生活世界，猶如返鄉遊子般，以嶄新的視野來審視教學活動，能不斷地哲思，

能意識到自己的存有，提升自我意識；同時，也尊重學生是富有生命力的個體，是獨一無二的存有，讓學生透過教育的歷程提升自我意識，進而自我實現；教師也像藝術家一樣，要營造一種冒險探索的氛圍，要敏覺孩子們的差異，要對教材內容有自己的詮釋，並能根據教室情境變化調整教學，讓教學成為師生共同創造的美感歷程。若教師可以依循上述之教育理念，當可使自己在進行哲思的過程，如返鄉遊子般的陌生人，重新審視教學活動，並賦予教學源源不絕的生命力。

參考文獻

- 王秀槐 (2008)。課程改革中的教師專業成長。《中等教育》，59 (3)，30-41。
- 朱盈潔 (2000)。Maxine Greene的自由哲學思想及其在教育上的蘊義。國立臺灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，臺北。
- 但昭偉 (2006)。知止而後有定：論教師的新定位暨專業論理的建構。載於但昭偉 (主編)，《教師的教育哲學》(頁141-158)。臺北：高等教育。
- 李明穎、王麗雲 (2007)。轉大人！臺灣的高中教育少了什麼？系列之二。《中等教育》，58 (4)，160-170。
- 邱兆偉 (1996)。存在主義的教育哲學。載於邱兆偉 (主編)，《教育哲學》(頁121-167)。臺北：師大書苑。
- 邱兆偉 (2005)。美學茶根譚。《教育文粹》，34，4-16。
- 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。國立臺北教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 周梅雀 (2007)。教師即陌生人：當代教育哲思。載於甄曉蘭 (主編)，《課程經典導讀》(頁345-360)。臺北：學富。
- 周淑卿 (2002)。課程改革與教育改革。臺北：師大書苑。
- 周淑卿 (2004)。課程發展與教師專業。臺北：高等教育。
- 柯志明 (2007)。教育、哲學與大學通識教育：一個哲學的分析與反省。《國家與教育》，2，88-98。
- 洪如玉 (2002)。從生態現象學論生態教育學的哲學基礎。國立臺灣師範大學教育學系博士論文，未出版，臺北。
- 郭丁熒 (2003)。教師的多維影像：教師角色之社會學論述。《國立臺北師範學院學報》，16 (2)，161-186。
- 郭禎祥、陳碧珠 (譯) (2008)。E. W. Eisner著。《教育想像力：學校課程、教學的設計與評鑑》(The Education Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs)。臺北：洪葉文化。
- 陳瓊花 (2008)。美感教育的理念與實踐。《教師天地》，153，4-9。
- 康玉琳 (2006)。鴻溝的跨越——五位國中初任教師教學實踐之敘事探究。國立臺灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，臺北。
- 康樂意 (譯) (1987)。A. Camus著。《異鄉人》(Stranger)。臺北：金楓。

- 張錙焜 (2006)。現代教師的教育哲學。載於但昭偉 (主編), *教師的教育哲學* (頁 133-139)。臺北: 高等教育。
- 單文經 (1996)。教學的本義與引申義。載於李咏吟、單文經 (主編), *教學原理* (頁 1-15)。臺北: 遠流。
- 鄔昆如 (1976)。存在主義論文集。臺北: 先知。
- 馮朝霖 (2008)。藝術、技術、冷漠的神述評。載於楊忠斌 (主編), *教育美學: 美學與教育問題述評* (頁 289-300)。臺北: 師大書苑。
- 甄曉蘭 (2004)。教師課程意識與教學實踐知能的提升。載於甄曉蘭 (著), *課程理論與實務: 解構與重建* (頁 201-228)。臺北: 高等教育。
- 漢寶德 (2007)。談美感。臺北: 聯經。
- 蔡錚雲 (譯) (2005)。D. Moran 著。現象學導論 (Introduction to Phenomenology)。臺北: 桂冠。
- 歐用生 (2003)。誰能不在乎課程理論?——教師課程理論的覺醒。教育資料集刊, 28, 373-387。
- 歐用生 (2008)。教師是陌生人——「看見」不一樣的教師。國民教育, 48 (4), 15-22。
- 歐陽教 (1994)。教育的概念分析。載於黃光雄 (主編), *教育概論* (頁 3-29)。臺北: 師大書苑。
- 龍應台、安德烈 (2007)。親愛的安德烈: 兩代共讀的 36 封家書。臺北: 天下。
- 蘇以文 (2005)。隱喻與認知。臺北: 臺大出版中心。
- Bowers, C. (1980). Curriculum as cultural reproduction: An examination of the metaphor as carrier of ideology. *Teachers College Record*, 82(2), 267-290.
- Buber, M. (1958). *I and Thou*. New York, NY: Macmillan.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1992). Teachers as curriculum maker. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 363-401). New York, NY: Macmillan.
- Carr, D. (2000). *Professionalism and ethics in teaching*. London: Routledge.
- Cheng, C. Y. (1985). Confucius, Heidegger and philosophy of the I-Ching. *Bulletin of The Chinese Philosophical Association*, 3, 594-628.
- Eisner, E. W. (1994). *Cognition and curriculum reconsidered*. New York, NY: Teacher College Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, NY:

Basic Books.

- Greene, M. (1967). *Existential encounter for teacher*. New York, NY: Teachers College Press.
- Greene, M. (1973). *Teachers as stranger: Educational philosophy for the modern age*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Greene, M. (1975). Curriculum and Consciousness. In W. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: the reconceptualist* (pp. 299-317). Berkeley, CA: MrCutchan. (Original work published 1971)
- Heidegger, M. (2003). *The basic problems of phenomenology*. Retrieved April 2, 2003, from <http://www.marxists.org/reference/philosophy/works/ge/Heidegger.htm>
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Schwab, J. J. (1973). The practical 3: Translation into curriculum. *School review*, 81, 501-522.
- Scheffler, I. (1978). *The language of education*. Springfield, Illinois: Charles Thomas.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundation of new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.