

P. J. Palmer 「教學的勇氣」之理念及其在 教與學的蘊義

徐敏雄

摘 要

研究目的

探討 P. J. Palmer 「教學的勇氣」之理念及其對教與學行動的啟示。

研究設計／方法／取徑

本研究採取哲學詮釋學的研究取徑。

研究發現或結論

教學恐懼的主要起於教師無法認識真我，並忽略師生價值觀與生活方式差異的事實。為降低遇到差異的恐懼，師生們多以理性化的教與學策略控制各自主觀情緒，並在公共領域中刻意拉開彼此的安全距離，結果卻造成各種疏離關係。為改善這種現象，Palmer 建議教師努力從「愛的知識論」出發，並以「開放心」打破度自我保護的恐懼，勇敢地面對自己、社會、自然和宇宙間的弔詭性及恐懼感，才可能刺激彼此反思既有價值、知識、經驗侷限，讓每個人的理性、情感和靈性都納入「偉大事物」的知識與倫理關係。

研究原創性／價值

本文為完整探討 Palmer「教學的勇氣」之理念及其延伸之教與學恐懼與勇氣的理論性研究，對教師面對差異經驗的教學行動，培養「心的習性」、擴展有機人際連結與更寬闊的知識版圖具重要參考價值。

關鍵詞：帕爾默、教學的勇氣、教與學、恐懼的文化

P. J. PALMER'S THEORY OF "COURAGE TO TEACH" AND ITS IMPLICATIONS FOR TEACHING AND LEARNING

Min-Hsiung Hsu

ABSTRACT

Purpose

The purpose of this paper is to explore P.J. Palmer's theory of "courage to teach" as well as the implication for teaching and learning.

Design/methodology/approach

Methods of philosophical hermeneutic are employed to investigate important works of Palmer.

Findings

According to Palmer, fear of teaching is caused by the fact that instructors are not able to know their true self. Another significant cause lies in the ignoring of different personal values and lifestyles between students and teachers.

To reduce the fears related to these differences, students and teachers alike make use of rationalized teaching and learning strategies to control their subjective feelings. In this way, students and teachers seek ways to increase safe distances between them, but end up resulting in alienation. In order to improve this situation, Palmer suggests that teachers work to keep the epistemology of love as their starting point. He also suggests that teachers open their own hearts to vanquish those fears, which cause us to excessively protect ourselves as well as to face with courage the paradox and fear existing between ourselves, society, nature and the universe.

Only in this way will students and teachers provoke each other into reflecting the limitations of their own personal values, knowledge and experience, allowing each individual's reason, emotions, and spirituality to be brought into the relationship between the knowledge and ethics of great things.

Min-Hsiung Hsu, Associate Professor, Department of Adult & Continuing Education, National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.

E-mail: mhhsu@ntnu.edu.tw

Manuscript received: May 13, 2016; Modified: August 8, 2016; Accepted: October 31, 2016

Originality/value

This study holistically explores Palmer's theory of "courage to teach" as well as his extended notion of fear and courage within both teaching and learning. The results showed higher reference values for instructors and learners to cultivate their habits of the heart, to expand their organic interpersonal connections and to broaden the boundaries of their knowledge.

Keywords: Palmer, courage to teach, teaching and learning, culture of fear

壹、緒論

多元文化社會（multicultural society）中，舉凡階級、族群、性別、宗教或環保議題，都可能成為差異社群衝突的導火線；此時如何降低偏見、提供均等發展機會、創造包容差異的文化，乃是多元文化教育的重要目標（J. A. Banks & Banks, 2010; Bennett, 2014）。此外，進入風險社會（risk society），各種超乎科學預期與掌控，且具反思性（reflexivity）的自然與社會不確定性，更迫使民眾不斷更新知識技能，並藉由民間結社參與風險決策，而非被動接受專家知識或等待政府解決問題（Beck, 1999; Giddens, 1991）。所以，身為多元文化社會和風險社會中的教師，勢必得秉持民主參與和終身學習的精神，與學習者透過共學社群不斷反思既有知識、技能及師生關係的合理性（Jarvis, 2004, 2006a, 2006b）。換言之，教學者必然是學習者，必須敏銳覺察自己、學生、師生關係與教學行動的預設、過程與結果，並持續精進，而非盲目複製既有互動模式（Cranton, 1996, 2006; Brockett, 2015）。

在多數教師專業精進的論述都會提到學科知能、教育知能、生涯發展和自我了解等議題（陳美玉，1999；饒見維，2003；Beijaard, Meijer, Morine-Dersheimer, & Tillema, 2005; Brockett, 2015）；但研究者認為 P. J. Palmer（Palmer, 1990a, 1998）的觀點特別值得深究。因為在 Palmer 看來，優質教學並非只是教師個人或理性知識及教學技巧的精進，還得面對師生多元經驗與價值相遇的衝突和恐懼，甚至關乎生命意義連結的靈性（spirituality）需求，以致影響教師自我認同（self-identity）和人格統整（personal integrity）的一致性與完整性。此時，唯有做為認識者（knowers）的教師先認識自己的內在真我（true self），在信任關係下悉心聆聽、善意回應學生的獨特性，教與學的知識才能涵蓋師生及其所屬生活世界的真實樣貌，而不致淪為脫離現實的清談或教師一相情願的獨白。

為深入探究師生共學過程中教師可能遭逢的重大挑戰，以及不同因應策略可能對師生帶來的差異影響，並提出有助教師專業發展的教與學策略。本研究以下採取哲學詮釋學（philosophical hermeneutics）的研究取向，從 Palmer 主要成長背景及重大生命事件出發，理解其哲學本體論、知識論和倫理學的主張和意義。詮釋過程中，也將觸及研究者生命經驗中的「先

前理解」(pre-understanding)與「成見」(prejudice)，亦即透過 Palmer 的思想的碰撞，不斷調整研究者的先前理解和成見(李奉儒，2014；畢恆達，1995)。之後再進入教育現場，探究師生經驗與價值遇到差異(encounter with difference)時可能產生的衝擊與恐懼的內涵及來源，並運用 Palmer 的價值視角，提出較能善用恐懼、轉化狹隘知識框架與不合理社會結構的教與學精進策略。

生於 1939 年美國芝加哥的 Palmer，大學雙主修哲學和社會學，是基督教貴格會(Quaker)教友。1969 年 12 月取得美國加州大學柏克萊分校(University of California, Berkeley)社會學博士後，到華盛頓投入社區工作；1971 年 Palmer 轉至喬治城大學(Georgetown University)任教，並得到校方支持帶領學生持續推動社區工作。只是連續 5 年的社區工作令他身心俱疲，學術界缺少社群生活更令其孤單，於是他在 1974 年舉家前往費城的攀朵山(Pendle Hill)貴格會社群，過著共同崇拜、學習、體力勞動、探索靈性的生活達 11 年，最後辭去大學教職潛心研究、教學與寫作(林國彬，2010；Intrator, 2005; Palmer, 2000)。過程中 Palmer 發現，理想的教學行動須兼顧智識的(intellectual)、情感的(emotional)和靈性的(spiritual)三大層面。僅有智識、情感或靈性的教學活動，將會過度偏重客觀抽象概念探討、師生主觀情感抒發，或與現實嚴重脫節(Palmer, 1998, 2003b)。

由於研究者和 Palmer 一樣是基督徒，研究旨趣亦為教育哲學和社會理論，並持續投入底層勞工的社區工作。因此進行本研究過程中，不僅更能感同身受地詮釋 Palmer 思想的核心理路及其對教與學的蘊意；Palmer 的各項思想主張，也會不斷與研究者生活中的信仰實踐、教與學行動及社區工作產生反思性對話，致使研究者能更真切反思與調整自身的先前理解、成見、自我認同和人格統整狀況，並覺察 Palmer 思想與實踐主張之獨特貢獻與侷限。

貳、Palmer 統整式教育的哲學基礎

基本上，Palmer 哲學思想裡的本體論、知識論及倫理學，是三位一體地緊密關連。在本體論方面，Palmer 認知的師生自我及其所屬社會與自然

實在 (reality)，乃是由諸多動態事件和互賴關係所構成，而非原子式或競爭式存有。由此延伸至知識論，不同於脫離真實世界的客觀或理性主義，Palmer 認為除非師生能從自身的感官經驗出發，意識到自己正持續參與社群生活，同時扮演認識者和被知者的雙重角色，否則將難以真切感知其自我與真實世界實在的動態關係。這樣的知識論也影響到 Palmer 對師生認識、形構自己與外在環境的方法，亦即理想的群我及自然生態關係的倫理主張；也因為這樣，Palmer 才會積極倡議統整式教育 (integrative education) 的方法，帶領師生跨出校園、進入生活世界去重構個人、社會與、自然和宇宙之「不分割的生命」(undivided life)，實踐其理想之整全的倫理關係 (Palmer, Zajonc & Scribner, 2010)。

一、強調關係連結的本體論

(一) 從認識真我出發扮演好社群角色

受到基督教貴格會教義影響，Palmer (林國彬，2010；Palmer, 1990b, 2000) 從「弔詭」的角度思考個人與社群的本質性辯證關係。首先，他認為上帝給每個人與生俱來獨特的「真我」本質，使之擅長／不擅長或適合／不適合某些社群生活方式。為辨識真我，人們必須在扮演社群角色過程中探詢「內在之光」(inner light)，亦即在「內在教師」引導下聆聽神聖「呼召」、找到合適的「天職」(vocation)。未聆聽真我就貿然投入某項職業的人，只能提供表面良善、內在空虛的商品或服務，不僅無法滿足他人需求、促進社群發展，也會持續消耗自己。所以個人與社群的本質都必須靠對方成就，兩者不是「非此即彼」(either-or) 的對立，而是「兼顧彼此」(both-and) 的動態統整與發展 (Palmer, 1990b, 1998, 2009)。

(二) 面對遇到差異的策略：遁逃、對抗或把心打開

當然，Palmer (黃大業譯，2014；Palmer, 2009) 也看到社群是由諸多差異而非均質的個人組成，當多元經驗碰撞就會使人「心碎」(heartbreak)；而心碎又可能以「散開」(breaking apart) 或「打開」(breaking open) 的樣貌呈現。在衝突中被撕裂成千萬碎片的「散開」之心，會讓人感到憂鬱、憤怒或沮喪，並竭盡所能想把斷簡殘篇拼回原貌或以對抗、遁逃面對；只是如此便可能喪失看清行動背後的控制欲和恐懼感，放棄擴展

世界觀的機會。至於被「打開」的心，則能產生出更大彈性，承擔、轉化自身和他人的悲痛，理解、寬容與自己差距甚大生活方式與價值，與他人建構更公平與關懷的世界（Palmer, 1990b, 2004, 2008）。

但身為「一神論」（monotheism）的基督徒，Palmer 如何看待多元差異難題是值得追問的。對此他曾表明無論信奉何種宗教或價值，最重要的是社群生活中的個人，能否找到並實踐真我；至於多元社會中的「他者」，乃是擴展自身和社群視野的重要元素（黃大業譯，2014）。所以不同於保守派基督教人士將個人和社群的本質與發展，視為亟欲擺脫萬惡現世生活的靜態神啟，Palmer（2004）認為多元文化難題，應藉由深入了解個人和社群的真實關連與矛盾性加以面對，即使這樣的生活圖像並非「完美」，但願意接受破碎和不完美，才是「完整的生命」；反之，遁逃與對抗造成的分割，才是異化的病根。

（三）透過信任圈化解個人與社群的分割

為跨越長期分割的異化鴻溝，重新聆聽真我、認識他者、共同發展社群，Palmer（2003a, 2004）建議並曾以實際營造「信任圈」（circle of trust）的行動，努力使人與自己及他人重修舊好，同時享受獨處和社群生活。在這種信任圈裡，每個人都是幫助自己和他人聆聽內在聲音的要角，並藉由非批判性提問和陪伴，創造共學友善空間。每個人被鼓勵以安全、合宜速度表達自己的真理（truth）、聆聽內在聲音；也傾聽他人真理，並向對方提出誠實、開放的問題而非建議。過程中大家都有權利靜默，不做任何寒暄或匆忙的回饋；談到過去曾經經歷的羞恥或痛苦經驗時，悲痛的釋放將來自敘說者發覺自己與他人一樣遭逢類似困境而不再孤單，進而更勇敢地認識深層的自我。

只是這樣一來，Palmer 本體論終將陷入兩難：一方面個人的真我乃是上帝賦予，而非受到人為社會期待所塑造；另一方面，它又得因應社群差異經驗的碰撞不斷進行內在統整，以利社群發展。如此，Palmer 念茲在茲的「天賦真我」是否存在、如何確知、怎樣發展才能保有主體性等問題，都將引發更多質疑。

二、以「愛」出發的知識論

扣連前述關於個人真我與社群生活的動態關係論述，在知識論方面 Palmer (1980) 認為，宗教家、科學家和藝術家的最大差異，在於他們理解、建構、改變世界的方式不同，由此也延伸出多樣認識途徑、知識樣貌及人際關係。身為基督徒，Palmer (2008) 從《聖經》「敬畏耶和華是智慧的開端」出發，認為人們唯有認清世界權力源自上帝，所有知識都是為了建造和療癒，而非傷害或破壞而存在，才能善用知識與資源使人安居。深究英文“truth”(真理)和“troth”(誓言)的字根，都源於日耳曼語：當人們試圖認識一個人事物，便誓言要以專注、細心和善意把原先遭拆散的事物重新組合。過程中認識者必須敞開自己，接受既定關係可能因新知識而改變，讓被知者進入自己生命。箇中道理不是理性或邏輯，而是「愛」(Palmer, 1980, 2003a)。

由此 Palmer (Palmer, 1980, 2003a, 2008; Palmer et al., 2010) 歸結出「愛的知識論」(epistemology of love)：認識發生於認識者及其對象相互滲透的親密關係中，真理就像一個「人」，唯有當認識者以「愛」接近它，才能有所知。也唯有人們意識到自己在社群中同時扮演認識者和被知者，才能掌握自身與世界的動態關係，讓對方進入自己。甚至所有科學知識都應奠基於「作為整全之人存在於世」(being in the world as whole person)，並透過與觀察對象的「關係」，來認識真實群己樣貌。

在此，認識的行動「就是」愛的行動，一種進入並擁抱他者的實在，同時也讓他者進入並擁抱我們的實在。在認識者與社群成員一份子的角色上，我們認識也被他人所知，並且我們的認識也成為重縫社群連結的行動 (Palmer, 1980, p. 8)。

在自由或批判教育學傳統下，學生常被期待透過理性辯論認識真理；但 Palmer 認為激烈辯論的各方往往只想取勝甚於聆聽，遑論轉化自身價值觀、邁向共同真理。所以 Palmer 的信任圈中每個成員毋須說服，而是在安全氛圍中被鼓勵與自己對話，並以相互提問織造共同真理。此外，他特別看重「默觀」，因為多數人喜愛歡笑而害怕靜默，習慣不斷複製遁逃與對抗的老伎倆，但這些恰好是阻礙人們聆聽真實自我與他者的絆腳石。

反之，懂得善用遇到差異的緊張關係拉開心與思想的幅度，才能邁向「整全的生命」，獲致上帝「弔詭的應許」（The Promise of Paradox）之真理（黃大業譯，2014；Palmer, 1990b, 2004; Palmer et al., 2010）。

三、強調「兼顧彼此」的倫理學

延伸自前述 Palmer 強調個人真我與社群差異統整，認識者及其認識對象相互滲透之「愛的知識論」，在倫理學方面，Palmer 反對由個人或團體面片決定道德原則，強調打開心、多元參與及包容差異達成共識。更詳細地說，首先，「心」是人類一切生活起點，透過心的運作，知識才能蘊含人性；當人類自我及其對世界的認識於心匯聚，就會產生「勇氣」（英文“courage”均源於拉丁文「心」“cor”的字根），進而採取合乎人性的行動（黃大業譯，2014）。只是從事道德行為前，有些人擔心涉入過深或招致麻煩，便理性盤算著如何與他者保持安全距離，降低關懷行動負擔。但助人關係很難像是傀儡戲般透過幕後操控，而要親自沈浸在生活關係中，才能清楚感知他人苦難及其本質（Palmer, 1990b）。Palmer（1990b, p. 97）甚至認為「苦難永遠無法被解決，它只能在憐憫中被分擔，在社群中分擔」。

在政治與社會領域，Palmer（黃大業譯，2014）也延續對心的堅持，認為敞開心相互理解才能形成合理的政治與社會秩序；特別是當選舉制度被視為民主的身體，民眾的理性、情感和意志便是民主的心。在此 Palmer 談論的「心」與 Tocqueville（1969）所說國民道德與知識形成的「民情」（mores），或 Bellah、Madsen、Sullivan、Swidler 與 Tipton（2008）對 Tocqueville 思想詮釋用語—「心的習性」（habits of the heart）大致相同（黃大業譯，2014）。Palmer 認為，

個人主義會落入自私，而共有主義（communalism）會使人失去自我。民主的「心的習性」之關鍵，在於學習如何在個人主義與共有主義之間，保有創造性的緊張關係，使它們彼此制衡的作用（Palmer, 2011, p. 43）。

諸多「心的習性」中，Palmer（黃大業譯，2014；Brookfield & Preskill, 1999）特別看重「親切」（hospitality）。因為透過與非我族類共創親切

關係，才能鼓勵多元族群公共參與、形成差異緊張關係，開展彼此生命經驗與價值視野。當然有人可能質疑即使差異價值觀能被理解，但能否如 Palmer 所願被接納？包容一切會不會姑息惡者？對此，Palmer（黃大業譯，2014）首先表達堅決反對以暴力解決問題的立場。力主在尊重個人選擇自由前提下，透過對話達成共識、建立民主法治、保障公民權（civil right）。甚至為獲致健全化自我，Palmer 還認為個人應該形成社群、團結照顧。生活在全球恐怖攻擊與排斥他者戲碼不斷上演的今日，他更語重心長地呼籲：

我們之間的差異乃是最寶貴的資產……武力最終製造出來的問題，會比它能解決還要多。……一個國家的偉大處不僅在於它的強大，更在於它能否支持弱者（Palmer, 2011, p. 2）。

但另一個值得追問的問題是：Palmer 的兼顧彼此原則，或「整全的知識觀」，是否可能迫使不重視認識真我、包容異己、公共參與及關懷弱勢的社群，做出違反其宗教自由或幸福價值觀的事？就像 Putnam（2000）指出的，公民社會中的社會資本固然有助鞏固合作關係，但獲致社群共識與整合的過程，卻也經常犧牲個人自由或折損差異。

仔細推敲 Palmer 的核心價值後可發現，對此難題他的立場與 Galston（2002）的「自由多元主義」（liberal pluralism）類似。他們都認為理性社會規範該處理的是干犯自由的「惡」，至於不同社群的「善」具高度異質性，應受充分尊重而非以一元論強制排序。但不同於 Galston 試圖藉理性拉開與差異者的客觀距離，降低多元相遇的衝突，顯然 Palmer 更偏好透過持續互動瞭解、廣納各方真理，建構兼顧彼此之「不完美的完整」社會；文明絕非表面和諧，而是能真切面對各種差異的緊張關係，將之轉化豐沛的社群生命力（黃大業譯，2014）。

在人際高度疏離下，Palmer 也憂心大眾社會（mass society）可能滋養民眾的從眾心態與行為。特別是當個人只擁有公民身分，缺乏實質社群連結，在對自我實現與集體福祉之關聯不甚了解的情況下，更難有足夠知能和資源表達真實想法、制衡政府權力擴張。所以，

當真正的社群在民主中衰敗時，民主本身的素質也就開始衰敗。……社群是民主政治的前提，而社群的營造和維繫，則是必要的前政治（prepolitical）任務（Palmer, 2008, p. 75, 76）。

由此可見，Palmer 寄望活絡的社群生活能增進差異瞭解、建立兼顧彼此的社會連結，實踐民主理想。只是長期生活在 Palmer「不完美的完整」社會中，每個人的人格統整和自我認同勢必不斷遭受威脅，以致影響其本體安全感（Giddens, 1991），降低營造親切和兼顧彼此社群的意願。此時如何具體協助個人面對過程中的恐懼，仍是 Palmer 必須進一步思考的重要難題。

參、逃避因差異而生恐懼的教學策略及其原因

進入教學現場，Palmer 觀察到許多教師為避免師生差異的恐懼，選擇封閉內在真我，並採用客觀主義的認識方法，將師生的身心靈與外在世界分割開。結果不僅無法認識自己與學生的真我及世界，在效益主義競爭壓力下，更擔心失去控制權或競爭力，而淪為少數落敗者，以致不斷複製分割的生活和不合理的權力關係。以下研究者就將深入探究 Palmer 眼中教師以逃避的教學策略回應恐懼的策略及其可能原因。

一、教師無法先認識真我及內在恐懼

首先，Palmer 發現在教室裡許多教師會將課堂秩序不佳、學習成效未如預期等現象，歸因於學生學習動機或態度不良；至於箇中的深層原因，則甚少進一步瞭解。事實上，Palmer 認為多數學習狀況不佳的學生都希望有好表現，只是他們擔心自己會在大庭廣眾下自暴其短、被誤解或挑戰，才選擇在課堂或團體中保持沈默來自保。至於教師，也怕學生的「他者性」威脅自己既有知識觀及生活方式，損及其自我認同完整；為降低面對這些學生的恐懼，才以理性控制或遁逃加以回應（藍雲、陳世佳譯，2009；Palmer, 1990a）。

當然，還有些教師還會以自己對課程知識掌握不足、對學生經驗複雜性瞭解不深等自我因素，解釋前述教學觸礁的問題；但在 Palmer（藍雲、陳世佳譯，2009；Palmer, 1990a）心中最關鍵卻又最容易被忽略的，其實是教師對自己不夠瞭解。因為如前所述，教師得先認識自己的真我，才能因應學生獨特性引發其觀察、分析、欣賞和創意等潛力與精神，而非一味

要求他們順應環境。特別是教學乃是教師將自我認同與思想方式投射在學生和學科之上，當教師無法面對內在真我，便很容易戴著無法覺察的有色眼鏡看待學生。教師可能擔心提問無人回應、課堂討論爆發衝突，學生不喜歡自己的教學設計等等，因為這些都可能破壞他們的教學進度與內容，甚至使課堂失控。有些教師還會將目光過度集中在與自己教學設計或教室規則不符的學生身上，以致無法關照其它學生（藍雲、陳世佳譯，2009）。當教師無法勇敢檢視自身恐懼，便很難深入瞭解教學現場混亂的真正原因；無法瞭解內在自我，也不可能明瞭任教科目與生命的關聯，致使教學淪為清談。類似觀點也出現在 Brookfield（2006）著作中。

二、客觀主義錯誤的認識方法把人的身心靈與外界分割開來

除了教師對真我瞭解的問題，Palmer（藍雲、陳世佳譯，2009；Palmer, 1980）還指出當前客觀主義錯誤的認識方法，亦為師生與學科疏離的重要原因，因為它把個人身心靈狀態與及認識對象分隔開來。客觀主義者認為，人類主觀感受充滿偏見、不確定、甚至無知，是師生建構、傳遞和獲取真理時必須極力閃躲的敵人；但任何人文、自然與社會科學家，又必須與研究對象建立關係，方能對其有所瞭解。對後者而言，人類真實生活涉及感官體驗、心智觀察、深思熟慮及渴望連結終極關懷的盼望，知識形構不該是靜態的，而是持續發生中的事件。而且每一種認識、形構或轉化自己與環境之動態關係的知識，及課堂中教與學的方法，都會影響人類理想生活方式或倫理觀。所以 Palmer 主張師生要以「愛的知識論」進入彼此生命，縫合長久來被分割的理性與情感、客觀與參與的裂痕；亦即將智識、情感和靈性納入認識、知識及其延伸出來的人際連結（Palmer, 1980, 2003a; Palmer et al., 2010）。

扣緊 Palmer 等人（2010）念茲在茲的「弔詭的應許」，假使人類的認識方法與知識內涵，乃是心智、情感、靈性和群體生活的複雜交織，真實世界確實包含西方與東方、希望與喪痛、物質與非物質等矛盾性，當師生們抱持對立的世界觀去認識它，甚至形成各類公共制度時，就會造成偏狹的知識論與生活形態。所以 Palmer 主張透過真誠與開放的統整式教育，以連結而非分割的角度，幫助每個人更整全且深入地認識、連結自己與外在世界的關係。舉凡服務學習、團隊合作中的角色扮演、撰寫日誌等，都可以是教師引發學生情緒反應、探索真實生活的教學策略。

當然 Palmer 等人（2010）也預料到有些人可能質疑統整式教育將帶來課堂混亂，因為當師生們跨出舒適圈進入不熟悉的真實世界，很容易產生不確定與恐懼。但 Palmer 認為會提出此種論點的人，可能多將知識視為理性、線性與控制性結果，並以自己舒適圈文化定義知識內涵與形式；可是當這些人遇到關聯性、身體性或情感性知識時，就很容易因無法理解而將之丟棄。這樣的知識雖可快速幫助學生獲得學位，在學術界建立良好地位，卻無益於真實世界發展。事實上，Palmer 理想的統整式教育也有明確目標和軌道，引導學生從混亂中發現自己與世界的關係，教師必須具備帶領矛盾議題討論的能力，開闢足夠空間讓學生探索非預設答案；在尚未獲得成熟見解前即使迷路，學生們也被鼓勵不要停止探索。當然，統整式教育中的真實經驗相遇，必然會讓師生們承接彼此主觀情緒和差異經驗，以致產生更多不確定恐懼。但這樣的情緒是健康而無害，因為在此動力下師生若能放棄不合理的完美期待，以「愛」認識自己與他人的關係，便可為彼此及社群創造出更多元的可能性。

三、害怕失去控制權或成為少數落敗者

至於教師以理性因應教學恐懼的第三個可能原因，Palmer 認為是教師擔心學生分享權力會使其喪失課堂控制權，甚至出現學生教導老師的狀況；因為如此一來，教師便可能角色混亂或自我價值受損。由於多數自視「專業」的教育工作者，都習慣使用受過訓練才能明瞭的行話（a language so mystifying that only trained professionals can understand it）指稱、分析日常生活，並賦予自然情緒負面意涵；這也讓逃避恐懼的學生習慣汲取行話來認識、建構自我認同及群己關係，甚至形成師生間的病態互賴。但 Palmer 認為，真正的專業教師不會讓學生對自己過度依賴，或使其成為靜態物；而是會把師生經驗及教科書知識都當成公開討論的素材，幫助學生認識自己、社群和自然界潛藏在弔詭性與豐富性，並透過共同生活織造出「隱藏的整全」（hidden wholeness）（Palmer, 1990b, 2004）。

除了擔心喪失權力，拉高視野後 Palmer（2008）還發現功績主義與市場競爭的效益邏輯，也是阻撓師生坦誠相見的力量。因為在此情況下，師生都被期待獨自為生存負責，而非形成協力社群。生活在這種教育制度下，多數師生會擔心獨自脫離主流價值與社會制度後，將喪失既有的成

績、工作、形象和地位優勢，以致被迫不斷複製由教師掌權「控制者—順從者」角色模式，使自己成為結構共犯（Palmer, 1980, 1998）。在此 Palmer 不僅點出個人真我、知識真理、道德生活、人際連結及社會機制之間緊密且動態的權力關係，還看到遇到差異的恐懼情緒可能產生的多元影響。只是，假使師生能在短時間內以理性逃避或控制差異恐懼，甚至符合文化期待而保有人格統整和自我認同，如何使其願意長期承受恐懼與風險，嘗試不確定的差異共存關係？對此 Palmer 似乎沒有提出更具體可行的作法。

肆、善用因差異而生恐懼的教學策略及其可能影響

針對上述因應恐懼的教學策略，扣緊「弔詭的應許」和「整全的生命」等概念，Palmer 認為差異的緊張關係帶來的恐懼並非完全負面；倘若教師能善用自己與大眾的恐懼，刺激既有價值、知識、經驗侷限的反思，構築統整性的社群生活，更可培養出公民社會運作所需之「心的習性」。其具體策略包括以開放心打破教師過度自我保護，透過友善空間和社區實踐課程連結主觀經驗、客觀知識和靈性，並藉由扣連偉大事物和順服真理打破權力獨佔。

一、師生關係層次：以開放心打破教師過度自我保護

不同於理性主義，優質教學在 Palmer（藍雲、陳世佳譯，2009；Palmer, 1990a）看來並非完全按照教師規劃或毫無分歧與恐懼的課堂，而是充滿變化的師生互動關係，以及極具想像力的共學社群。透過持續對話、交流差異經驗與價值，便可不斷開展每個人真理的寬闊度，教師也能從中精進教學技巧。但這樣優質教學的前提建立在教師有勇氣面對內在真我、學生獨特性及所教學科之間長期疏離的弔詭性上，並邀請學生一同公開檢視、討論、反省與建構彼此感知。

這意味著要為他者創造空間，覺察到他者，關切他者、尊敬他者。這意味著不要匆忙地以我們恐懼的言談，填補學生因沈默留下的空白，並且不要嘗試強迫學生說出我們想聽的話。這意味著要同情學生的世界，好讓他們感覺到我們是能承諾聆聽他們內心真理的聽眾（Palmer, 1998, p. 47）。

所以優質教學關鍵不在精湛技巧，而是要教師放下和諧秩序或毫無恐懼等於完美教學神話，調整討好每位學生的不當期待，善用師生在理性、經驗和靈性的差異緊張關係，拉開彼此的視野、豐富彼此的經驗。也因為這樣，Palmer（藍雲、陳世佳譯，2009；Palmer, 1990a）眼中，優良教學必然與教師人格統整和自我認同緊密相連，因為教師必須為教與學過程中看似散落的經驗找尋完整性和連結性，辨識出哪些外在期待適合或不適合內在真我，再選擇適合的要素與真我相連。藉由這種人格要素的抉擇、穿引與調和，個人的存有與知識將更形完整，個人、家庭、職場、社區等諸力量的交互作用也更能匯集成教師的自我認同。

反之，當教師人格統整與自我認同缺乏一致性，教學行動便無法獲得內心支持，各種完美教學神話就會不斷出現在教學現場。這時教師為了掩飾紊亂，很可能以照表操課方式降低學生非預期行為，結果只是使師生更感孤獨、空虛與恐懼，與「學生中心」的價值也將漸行漸遠（藍雲、陳世佳譯，2009；Palmer, 1990a）。事實上這樣的教學也不是「教師中心」，因為教師並未真正接觸、瞭解、掌握其真實自我，以致陷入教師與自己和學生疏離的困局。

我們分隔事實與感受。結果是：無生命的事實使世界變得有距離感和冷漠，無知的情緒把真理化約成我們當下的感受。我們分隔理論和實踐。結果是：理論與生活毫不相干，實踐缺乏理解的導引。我們分隔了教與學。結果是：教師高談闊論卻不聆聽，學生洗耳恭聽卻不發言（Palmer, 1998, p. 68）。

所以對 Palmer 來說，教育成為教師「志業」的原因，並非像 I. Kant 倫理學般以理性去履行某項義務，而是教師願意打開心與學生一同認識、分享彼此真實自我，並從教與學的嘗試錯誤中共同成長。也唯有師生能共同關照看似分離、實際上卻緊密連結的理性、情感和靈性，並將對方視為共同經營教與學活動的協同參與者，才可能匯聚成共同發展的力量。

在遇到差異的「練心」過程中，Palmer（黃大業譯，2014）特別重視想像力，因為它能幫助師生超越刻板印象，看見對方真實的生命力。但是「心」的轉化力量無法自然產生，它得歷經壓力操練才能富有彈性，進而

將弔詭緊張關係轉成社群發展的重要力量；缺乏考驗的「心」會像缺乏運動的肌肉，逐漸僵化老死。透過打開心，Palmer 相信師生的自我、人際關係、學科知識和真實世界，就可能在信任中逐漸被清晰且完整地討論與建構。當教師勇敢地放下過度自我保護的專業面具，讓學生的參與成為教與學成敗的關鍵，才能讓彼此感受到對方的重要性與連帶關係，進而樂於更積極投入（藍雲、陳世佳譯，2009）。類似論點不僅出現在 Brookfield（2006）的論述中，Weimer（2002）還提到教師以權力控制班級可能降低學生學習動機，使其依賴教師而無法承擔責任；反之，權力分享能讓教師不再需要為學生學習承載所有責任；當學生愈能發揮想像力與活力打破課堂框架，也就愈能激勵老師嘗試新教學策略，一同享受共學與開闊視野的喜悅。

整體來看，Palmer 似乎是希望藉由師生相互開放、勇敢放下面具及民主參與等教與學策略，形構共學信任關係；但值得思考的是，不同年齡學生是否都有足夠判斷力、勇氣和成熟度，與教師一同經營具高度想像力、不確定性和自主性的課堂？特別是教育資源有限，各級學校與學生都竭力透過標準化升學考試及計畫向教育部門爭取經費之時，校方和師生們是否可能不選擇從眾？Palmer 理想師生關係所形構的知識能否順利被納入「標準答案」？這些都還有頗長的路要走。反倒是如同臺灣社區大學這種非正規的成人教育體制，由於沒有牢不可破的課程與教學框架，更沒有標準試題與答案，似乎更可能實踐 Palmer 的教育理想。

二、 透過友善空間和社區實踐課程，連結主觀經驗、客觀知識和靈性

除了重構師生關係外，Palmer 也看到友善學習空間營造和真實世界連結對優質教學的重要。

（一）創造友善學習空間與社群

在 Palmer 教育論述中，「空間」並非單純物理環境，舉凡教室內師生與同儕關係、課程與教學設計的理論框架、學習的文化氛圍及課堂規則等都包含在內。優質學習空間蘊含一系列弔詭性：它既有規定又開放、既友善又具挑戰性、既尊重個人聲音又能反映集體意見、既能聆聽個人故事又能重視課堂重要議題、既鼓勵獨立思考又促成學生透過對話擴展視野，

既有發表意見的自由又能兼顧沈默的權利（藍雲、陳世佳譯，2009；Jarvis, 2006b; Palmer, 1980, 2003b）。在此空間內，師生們更容易聆聽、探討彼此內在掙扎，先行實驗各項新理念與生活方式，並從他人處獲得支持與回饋，繼而更有勇氣走出安全空間去實踐理想（黃大業譯，2014）。

從社會理論的「結構」與「行動」二重性來看，Palmer 的友善學習空間能兼顧資源、規範、角色等「結構因素」，個人感知與人際溝通等「行動因素」，以及兩者互動關係。在結構與行動的緊張關係下，師生們更有機會不斷檢視、調整、建構自身、他人與社群的認同與知識觀。過程中，對差異和不完整的包容，及矛盾碰撞帶來痛苦的忍耐都是必要的，因為：

倘若缺乏忍耐，苦難的痛將會使我們提早化解這股緊張關係，因為我們沒有理由繼續受苦。我們在沈默的課堂裡將自問自答（以致創造更多沈默）；我們會粗暴地打斷擾亂我們教學計畫的聲音（即便我們聲稱我們歡迎質問）；……唯有承受對立的緊張關係，我們才能打開探索的大門，引領學生與我們一同進入共學的領域（Palmer, 1998, p. 88）。

只是想在弔詭緊張關係與安全感間取得平衡並非易事，它牽涉師生信任與相互期待，對此 Palmer 也知之甚詳。所以他（藍雲、陳世佳譯，2009）期勉師生們不要過於操切地在高度不確定狀態下快速獲取答案或共識，因為這容易使人採取遁逃或對抗面對衝突；連帶地，也就不可能真切地認識、連結自己、他人和世界的差異，進而喪失實踐優質教學所應具備的信任基礎。

綜觀不同教育社群面對差異的模式，Palmer（藍雲、陳世佳譯，2009）曾歸納出心理治療型、公民型和市場型三大類。其中心理治療型希望藉由協助學生建立親密與關懷關係，降低遇到差異的摩擦；但由於多數人終其一生只能與少數人建立親密關係，特別是現代社會，幾乎得與陌生人或差異者接觸才能形成社會分工、滿足彼此需求。所以把社群窄化成熟悉、友善的人事物，並將建立親密關係視為成完美生活準則時，便容易對「他者」或「他者性」產生懼怕，以致弱化學生連結差異的能力，個人與社群也將步入死寂。相較之下，公民型教育社群超越了心理治療型的舒適圈，期盼

透過民主對話、問題解決和資源分享，將陌生人納入共同生活。至於市場型社群則是綜合治療型的人文主義和公民型的實用主義，藉由努力提高教育品質及顧客關係，使學生與家長對教育商品感到滿意；至於不滿意的部分顧客，也有權向生產者（即教育機構和教師）反映，以利教育品質提升。

雖然上述三類型教育社群都有其獨到之處，但 Palmer（藍雲、陳世佳譯，2009）認為更具包容力、連結性和共有性的社群空間，並非僅靠心理親密、公共問題解決或對顧客負責達成。師生們還要把接觸差異和追求真理視為教與學的核心目標，並將多元知識與經驗交流過程中的摩擦視為「公開衝突」而非「零和競爭」。因為，

知識是透過衝突而非競爭取得發展。競爭是個人為獲取私利才參與的詭詐（secretive）零和遊戲；衝突是開放且有時吵雜的，但它總是共有的（communal），能讓每個人在公共相遇過程中藉由學習和成長獲益。競爭是社群對立面，它是能腐蝕所有關係元素的強酸。衝突是我們公開測試理念的動力來源，也是一種強化個人能力與更深入瞭解世界的一股力量（Palmer, 1998, p. 106）。

但進行教學過程中，Palmer（Brookfield & Preskill, 1999; Palmer et al., 2010）認為教師不會任憑學生漫無章法地學習，而會畫出適當邊界（boundaries）引導學生對話、探索，透過遇到差異創造更多緊張關係。此外，教師也會營造親切的氛圍，幫助學生勇於展露無知、在錯誤中檢驗假說，透過對話進行思想批判，進而形成一種「學習型社群」。在此，親切的目的是不是消除接觸他者的痛苦，而是鼓勵學生更深層地反思既有知識與生活習慣的侷限，釐清自己與外在環境的關連。要發展不再分割的整全知識論或統整式教育，就得從讓師生勇於接受差異存在的事實及其可能性著手。

對教師而言，學習型社群也能為自己創造共學空間。因為沒有任何學科能對真實世界提出完整解釋和合理答案，所有教師都得聆聽、連結自己習慣的矛盾面或對立面，才能更深刻地反省已知，進而從中提出創見（Braskamp, 2000; Palmer et al., 2010）。只是多數教師眼中教室乃是其享有絕對主權的私人城堡，任何教學觀摩都會引發恐懼和排斥；這時唯有教

師跨越既定安全界線，才能從多元角度相互回饋、改善教學品質。為此 Palmer 建議教師社群的目光要從教學技巧轉至教學主體—「人」身上，讓每個教師自由分享教學經驗，而不對他人品頭論足；其次，每個教師也應被允許以適合方式尋找答案，他人僅向其發問而非提供安慰或解答，以免阻斷彼此探詢內在聲音的機會；最後，教師們必須在合宜引導下討論內在恐懼，使長期處於異化環境下的真實自我能得到釋放（藍雲、陳世佳譯，2009）。

（二）以兼顧人文學科與社區實踐的課程，培養學生同理心及問題解決能力

順著前述思維理路，為達統整式教育理想，Palmer（黃大業譯，2014；Palmer et al., 2010）認為人文學科和社區實踐應更緊密連結。由於客觀主義教育模式下，文史哲和藝術等難在短時間展現職業效能的學科長期遭受漠視，但這些卻又是涵養學生謙柔、勇敢、承載矛盾緊張關係等「心的習性」所不可或缺的要素。所以 Palmer 希望教師能鼓勵學生透過社區服務學習，接觸「他者」的多元生命經驗，從他人奮鬥故事中獲得激勵，更細緻地思考道德兩難議題，進而發展自身與社群／區的可能未來。Palmer 甚至發現參與社區服務的學生能將知識活用於生活，不僅更樂於學習，且學業成績也比教室內學習的學生好；類似觀點也出現在 Brookfield 與 Preskill（1999）、Hargreaves（2003）著作中。由此扣連前述 Palmer 關於認識真我、知識形構、人際連結和社群發展之動態關連討論，更可延伸思考到 Palmer 可能不會贊同單次或短期社區營隊的服務學習模式。因為無論師生或服務者與被服務者之間，都需長期相處才能在信任關係中認識彼此獨特性，進而透過持續協調，討論出多數人可接受的需求滿足或社區發展策略。

也因為對社會教育的重視，在 Palmer（2000）看來，不僅社區工作與社會行動都是跨越學校圍牆，在生活世界內進行的教學；美術館、博物館、圖書館、市集、論壇和街坊等公眾場所，亦為「心的習性」的重要學堂。因為這些地方能讓人更清楚自己的獨特性和集體認同，展現多元文化，並監督國家行政權；反之，當對陌生人或公共事務的恐懼瀰漫社會，每個人都將因自保與猜忌更顯孤立，政權就更易集中在特定個人或團體手中（黃大業譯，2014）。

為能由「心」凝聚改革力量，Palmer（黃大業譯，2014；Palmer, 1998）建議社會上必須先有一群決意不再過表裡不一生活的人，開始聆聽心的吩咐；再邀集更多相同理想的夥伴，組成社群或改革聯盟，培養更多具「心的習性」的公民。接著社會運動者還要將行動理念昭告天下，匯聚更多支持者，並透過批判性回饋修正自己的路線。最後，社會運動者將以一個更合理的賞罰制度，取代以往的社會控制模式；因為健康的社會需要改革的視野、能量，以及持續涵養民眾「心的習性」的社會酬賞機制，才能讓民眾有投入某些理想生活的動機。

綜合來看，Palmer 的論述既可反映出人文主義哲學思想對學習者個人獨特性、自主性、自我實現，以及透過信任關係與溝通合作實踐前述理想的強調，又能跨出學校與教室圍牆進入社區與社會場域，從結構合理性進行反思，並採取集體行動，補足人文主義過於天真地強調自我導向學習或忽略個人與社會發展之間存在衝突的缺失，這是他教育理論的獨到之處與貢獻。

但此時值得探問的是，在兼顧彼此或整全知識觀下，如果不重視實踐真我或心的習性的論述也該被聆聽、理解，以建構兼顧彼此之「不完美的完整」社會；那麼除了具體違法或實質妨礙他人的言行，是否還有任何社會運動或集體道德訴求能夠產生統整或批判的力量？另外，Palmer 眼中的教與學或社會教育行動，並非僅是客觀知識傳遞、學習者動機引發，還包含內在真我認識、社群信任關係延展、涵養民眾「心的習性」之社會酬賞機制建立等重要任務。但長期處在透過優勢競爭獲取短期利益或資源的社會裡，如何讓一群信任度低，甚至業已佔有優勢的師生放棄不合宜制度下的籌碼，才是 Palmer 尚未釐清、卻又至關重要的問題。

三、以扣連偉大事物和順服真理打破權力獨佔

（一）扣連跨越個人和社群「偉大事物」、產生共生關係的教與學

社群對話過程中，雖然 Palmer 力主超越傳統客觀主義知識觀，將主觀經驗納入共同生活及教與學活動；但這並非意味 Palmer 是將真理過度簡化，或侷限在主觀經驗可及範圍的相對主義者。他倡議的是「偉大事物」（great things）的認識方法及知識觀。在此「偉大事物」既非教科書或學

科研究的主題或提出的解釋，也不是任何個別師生或個人的讀到見解；而是超越所有個人經驗或學科界線，扣緊前述「兼顧彼此」原則，能吸引多元求知者形成社群共同討論、發展與實踐，並具有高度包容性、整全性、多樣性、模糊性和發展性的偉大主題。例如生物學中的基因和生態系統，及歷史學中嶄新型態或反覆出現的模式。藉由把自己與所屬社群視為「偉大事物」的有機部份，並將個別學習與同儕相互參照都當成社群共學的集體過程，Palmer 相信師生們便有機會認清自己的角色定位及其與偉大事物的動態關連，而非見樹不見林的相對主義或虛假扭曲的客觀主義（藍雲、陳世佳譯，2009；Palmer, 1980, 2011）。

以傳統教室為例，Palmer（藍雲、陳世佳譯，2009；Palmer, 1980）指出「教師中心」教學模式努力捍衛知識純粹性及教師主導權，沒預留空間給學生所欲認識的對象，遑論讓學生主觀經驗參與其中。另有些標榜「學生中心」的教學方法，則將學生視為待開發的知識儲存體，鼓勵其自訂學習計畫並進行同儕互學，至於教師則是鼓勵者和共學者。這些教學哲學在 Palmer 看來很容易出現自以為義，缺乏認識差異動機的相對主義弊病。相較之下，Palmer 更喜好扣連「偉大事物」的「課程中心」教學，它要求師生們從認識內在真我出發，並由教師向學生介紹超越主觀經驗的真實世界，使彼此有機會跨出個人生活和特定學科的界限，將自身與更大範圍的「偉大事物」連結，進而產生差異討論、共同發展和實踐的熱情。

這種共學社群的豐富性，來自它非線性及多軌跡認識過程，在高度創造性歷程中時而反覆循環、跳躍前進、混沌不明。一路上教師必須細心聆聽學生發言，協助其穿引發散式經驗或價值，提出前瞻性目標，必要時也可為大家做摘要。這一切都是要串連教室內外已知和未知，讓師生清楚明瞭自己與社會和自然環境休戚與共的關係及意義（藍雲、陳世佳譯，2009；Braskamp, 2000; Palmer, 1980）。這時，

學生們會發現我們在世界裡，世界也在我們當中；真理不是關於實在的宣稱而是我們與世界活生生的關係（Palmer, 1980, p. 35）。

論及當前生態危機，Palmer（2008）認為地球資源有限、人類欲望無窮，加上科技對自然環境帶來高度不確定迫害，使人們開始預期資源即將

短缺，對未來更感恐懼。於是，有人便構思以更大量消費和囤積資源來提升安全感，結果卻加速資源掠奪與消耗。換言之，悲劇的產生並非資源已然不足，而是人們的恐懼和不信任加速資源耗竭；加上多數人甚少檢視自己各項行為背後的錯誤預設，僅以習慣或從眾行為過活，以致錯誤的自我預言假設不斷被印證。更糟糕的是，人們很容易將自己的短缺歸咎於其它種族、階級、宗教的「他者」，並習慣藉由拆毀、打壓他人的價值，重建、提升自己的身分（黃大業譯，2014），如此將更阻撓翻轉錯誤生命價值和行動預設的可能性。

對此困局，Palmer（1990b）主張不應消極地「不行動」或「盲動」，而要採取更有方向的「正確行動」，為人類帶來更多自由。至於正確行動原則是忠實認清、回應環境的真實樣貌，抱持從失敗中學習的決心，建立人類和自然的永續發展關係。Palmer（黃大業譯，2014）特別指出某些美國人已開始透過維修堪用物品及分享資源，降低自然資源消耗，日漸重視與家人、朋友、鄰舍的互助關係，並能體悟從中得到的安全與滿足感將遠高於金錢收入。這種個人努力覺察並創造真我、社會、自然及更偉大事物間本真性，及其永續連結的行動，正是靈性的本質及靈性教學的具體實踐（Tisdell, 2003）。但特別的是，Palmer（2003b）倡議的靈性及其教學行動，不只有一致性功能連結，還包含透過差異文化的緊張關係，創造出更豐盛多元自我與社群認同與共生力量。

（二）透過相互聆聽、回應的共識決順服真理而非個人或多數決

深究各類社群運作機制，Palmer（黃大業譯，2014；Palmer, 1980, 1990a）發現多人習慣以多數決和共識決面對差異。前者是各方對決後分出勝負，代議民主政體多採此道；只是多數決最常被詬病的就是多數暴力。至於共識決是經討論後獲得一致共識，過程中只要有人反對就不能決議；它的其前提是社群成員必須明白除非願意聆聽差異見解，否則社群就會停滯不前。所以，雖然 Brookfield（2006）、Brookfield 與 Preskill（1999）、Hargreaves（2003）和 Jarvis（2004）都肯定小組討論的民主課堂較能產生持久情感連結和信任，克服疏離與陌生感，引導學生尊重少數、包容差異，養成表達意見的勇氣。但要達成此教學成效，Palmer 認為還得多數學生具備「心的習性」去承載差異碰撞的緊張關係，直到更合適的共識出現，才

是對真理的「順服」。因為 Palmer (1980) 認為順服不是卑躬屈膝或盲從，事實上“obedience”（順服）的字根來自拉丁文“audire”，意指「傾聽」。換言之，順服需要悉心聆聽對方當下陳述，並以對方可理解方式回饋，以建立信任與準備改變的關係。

就此來看，即使某些教師確實懂得比學生更多或更早，但 Palmer (黃大業譯，2014) 理想的公民或民主教育，還是不宜由教師展示標準知識。但學生參與知識建構的設計，也不是要教師任憑其自生自滅，而是要創造一個讓大家操練「順服真理」的空間；亦即讓師生能悉心聆聽、善意回應彼此的經驗，最後獲致共識與知識。這樣的真理才能超越個人主觀和特定知識框架，忠於所有師生共同生活的真實世界，也才能將所知實踐於共屬社群 (Palmer, 1980, 1990a, 2003a)。這種從內在自我和靈性出發形成的對話和包容社群，能清楚瞭解人類與世界萬物錯綜複雜的共生關係，以平等尊重的態度連結世界之教育模式，亦即 Palmer 統整式教育的具體實踐。

由此延伸出的師生教與學評鑑 (evaluation)，Palmer 認為當前教育體制要求教師以競爭排序的方式為學生表現評分，很容易造成師生對立、學生彼此猜忌。當師生因權力不平等出現隔閡，同儕為爭奪排名角力，教室就不可能是互信社群，教學也不可能達到求真目標。所以 Palmer 理想中評鑑是幫助師生持續觀察、瞭解、調整教與學現況，而非以量化數據做武斷「審判」(judgment)。甚至只要學生願意，就該讓他們在學期結束前持續修改報告，並以最優而非平均成績代表；團體作業評分方式也是每位小組成員都得到一樣分數，而非根據個別貢獻度評判 (藍雲、陳世佳譯，2009；Palmer, 1990a)。

同理，Palmer 也不反對教師評鑑，因為這是學術社群自治的重要條件。只是它不宜以個人化、數量化或靜態方式進行，而要將教師放在教與學的社群中理解，並扣緊尊重教師自主性和人格統整性的核心精神。由此延伸出的評鑑是教師同儕評鑑 (peer evaluation)，也就是讓教師們在相互支持、信任安全的社群內，透過誠實對話、實務經驗分享進行 (Braskamp, 2000)。如此，教師們將更容易探討、聆聽彼此內在矛盾，實驗各項新理念與生活方式，檢討教與學成敗可能原因；再從他人處獲得支持與回饋，使其更有勇氣走出安全空間去連結偉大事物。甚至當師生班級民主氛圍趨

於成熟，學生也能評鑑老師；只是這種評鑑並非從消費者而是要從夥伴的角度，每 2 至 3 堂課就請同學根據先前與教師一起擬訂的目標，共同觀察、反思、調整教與學的策略（Palmer, 1990a）。

伍、結論

綜合以上討論，本研究發現 Palmer 哲學思想中的本體論、知識論與倫理學乃是相互關連，並且會直接影響到師生共學成長過程中，教師面對差異經驗與價值相遇的恐懼態度、方法與影響結果。以下研究者就將針對 Palmer 哲學思想核心理路，及其在教與學場域中的貢獻與侷限進行總結。

一、Palmer 哲學思想中，本體論、知識論與倫理學的相互關連

Palmer 認為，人類互動的恐懼源自錯將社會視為一個均質空間，並把集體共識與自己的世界觀劃上等號。以致在面對真實社會中理性、經驗與靈性的盤根錯節真相時，為避免多元價值混亂或差異生活方式衝擊到自我認同與人格統整的一致性和穩定性，便以各種遁逃或控制的策略與他者保持安全距離，或以科學或專業之名將真我或他者排除於合法知識外。於是，人們開始將自己的內在真我及社會及自然實在間的動態互賴關係，化約為原子式或競爭式存有，甚至開始陷入靜態的異化關係，並在這樣的關係中形成各種看似客觀中立的偏狹知識。就此來看，現代社會中的恐懼感，部份固然源自群體生活中無可避免的差異與不確定性，但另一方面。也是人們因應差異緊張關係時，不當使用遁逃和控制的結果。

但是依據 Palmer 所謂「弔詭的應許」，唯有人們從自身的感官經驗出發，以「打開」而非「散開」的「心」，善用而非逃避或消滅知識場域中理性、情感和靈性的衝突與緊張關係，讓個人內在真我與社會和自然實在能在相互理解與尊重的情況下，重新進行統整與連結，所獲得的經驗與知識才能是更具包容力與寬闊度的愛的知識。這種根據「愛的知識論」重新認識、修補個人、社會、自然或宇宙萬物的本質及其共生關係，更能關照到所有認識者及其所欲認識對象的主觀感受和需要，進而形成更為有機、動態和平等的倫理關係。

準此，Palmer 認為面對社群多元經驗與價值相遇的首要任務，不是粉飾太平或說服異己，而是藉由恐懼的緊張關係激發彼此認識對方真理的動力，並從差異碰撞的弔詭辯證中擴展自己的世界觀。但 Palmer 並非是個鄉愿的知識或道德相對主義者，而是堅信唯有透過世界上諸多反向緊張關係的拉扯，才可能認清人類與萬物存有的真實且多層面樣貌，並從這個弔詭性中建立整全的知識論與倫理關係。也因為這樣，雖然 Palmer 不常使用「公民社會」（civil society）一詞，但他的思想卻瀰漫著對公民社會精神與生活方式的讚揚，包括公民社會活絡的社群力量有助於民眾表達差異價值與弱勢心聲，降低原子化個人的無力感；培養公民具備包容德行，發揮制衡政府權力的功能。

二、Palmer 論教與學的恐懼與勇氣之關連

依循上述理路，進入教育現場，Palmer 認為教與學活動中的恐懼，主要起於教師無法先行認識真我，並忽略師生價值與生活方式存在差異的事實。為降低遇到差異或知識不確定性時的衝突與不安，各級教育體制內的師生們遂努力以理性化的科學方法或公共制度，試圖控制彼此主觀情緒或差異觀點，甚至在公共領域中刻意拉開彼此的安全距離。然而，從 Palmer 「弔詭的應許」及「整全的知識」的角度來看，遁逃或控制只會帶來表面平靜或疏離，無法真正促進師生對彼此理性、情感與靈性的更深刻瞭解，或體悟到自身與所屬社群的有機連結關係。特別是生活在理性與效益主義掛帥的社會，師生們更容易擔心一旦自己喪失教室控制權或勞動市場競爭力，將淪為失敗的少數，以致不斷地陷入複製異化關係的共犯結構中。

為了能從根本翻轉這種異化關係，Palmer 認為唯有教師能努力從「愛的知識論」出發，以「開放心」打破過度自我保護的恐懼，勇敢地面對自己、社會、自然和宇宙間的弔詭性及恐懼感，才可能刺激彼此反思既有價值、知識、經驗侷限，形構更整全的知識及合宜的個人與社群關係。所以 Palmer 眼中面對差異衝突及社會與自然高度不確定性的最佳方法，絕非逃避或控制；而是善用遇到差異的緊張關係與不確定的恐懼，激發師生們營造親切學習型社群的動機，甚至透過能兼顧人文學科與社區實踐的課程設計，培養學生同理心及問題解決能力。

事實上，在教與學的過程中，社會結構與文化也將隨師生或社會大眾的差異價值與經驗碰撞，不斷在「愛的知識論」中被聆聽、檢視、同理、

修正著，每個行動者的人格統整和自我認同也不斷被重構。師生與民眾可能因此開始學習「順服真理」，而非強迫自己或他人接受個人獨裁或多數暴力，並盡最大能力讓彼此的理性、情感和靈性都納入「偉大事物」的知識論與倫理關係，培養公民社會永續發展所需的「心的習性」，擴展人際連結與知識版圖的豐富度。

三、Palmer 哲學思想在教與學的實踐、侷限及挑戰

經本研究的探討，研究者也發現 Palmer 的哲學思想要具體落實，甚至在教與學場域中發揮影響力，還有許多亟待面對的挑戰或必須克服的難題。首先，Palmer 的本體論堅信每個人都擁有上帝賦予的真我，它可以透過信任圈的友善引導及社群生活連結，逐漸釐清與發展。但在多元複雜且強調效益的當代社會裡，Palmer 念茲在茲的「天賦真我」是否真存在、如何確知、怎樣發展？特別是 Palmer 對於內在真我和外在社群期待的攜手發展，既充滿期待、又擔心後者掩蓋前者；加上教育資源有限，師生能否取得充裕時間和專業人力協助認識真我？不同年齡學生是否有足夠勇氣和能力，與教師經營高度自主性的共學社群？還是該論述僅適合擁有較多資源和較完整自我概念的成人學習者？社群文化與就業市場能否提供多元真我平等或合理的發展空間？這些問題都可能引發質疑。

此外，在 Palmer 兼顧彼此或整全的知識論下，無論一個社群文化是否重視實踐真我或有助於培養「心的習性」，都應該被充分聆聽、理解、包容，甚至統整入社會。只是如此一來，無論學校或社區內外，多元文化差異共存的衝突與緊張關係，勢必無時無刻籠罩每個師生、家長與社區民眾，使其本體安全感、信奉的知識真理及既有的倫理關係長期處於不安全變動狀態。這時候，如果缺乏社會機制提供配套心理、社會和物質合理支持，師生們將難以在不信任或不安全氛圍下，長期承受差異共存的恐懼與風險。加上當前教育資源競爭激烈，位居不同優劣處境的學校和師生如何從低度信任狀態，開始轉向理想的學習型社群？該社群形構的整全知識能否被考試制度同列「標準答案」？都是 Palmer 教與學論述必須面對的難題。

再者，「不完美的完整社會」中多元社群的交叉身份認同，雖有助降低意識型態極端對立；但過多分散的社群認同，卻也可能降低公民社會監

督政府的集體力量。特別是 Palmer 理想的社會制度賞罰標準，都必須透過「共識決」判定；但除了有助於具體預防傷害他人的法律外，社會上是否還有任何集體訴求能扮演統整多元道德的角色？又能發揮多少效果？這些難題若未逐一釐清，可能多數師生、家長或社區民眾還是會走回以逃避或控制面對差異恐懼的老路，好讓自己的人格統整和自我認同依然保有一定程度的一致性和完整性，即使這樣的認同、人格和群己關係將依然是異化的。

參考資料

- 李奉儒（2014）。教育哲學研究之詮釋學方法。載於林逢祺、洪仁進（主編），**教育哲學：方法篇**（頁 45-76）。臺北市：學富。
- [Lee, F.-J. (2014). Hermeneutics method for research of philosophy of education. In F.-C. Lin & R.-J. Hong (Eds.), *Philosophy of education: Research methods* (pp. 45-76). Taipei, Taiwan: Pro-Ed.]
- 林國彬（2010）。弔詭的應許：帕克·帕爾默的生命主題。取自 <http://www.logos.com.hk/acms/upload/logos/images/book-preview/LN048/LN048.pdf>
- [Lin, K.-B. (2010). *The promise of paradox: Life issue of Parker Palmer*. Retrieved from <http://www.logos.com.hk/acms/upload/logos/images/book-preview/LN048/LN048.pdf>]
- 畢恆達（1995）。生活經驗研究的反省：詮釋學的觀點。**本土心理學研究**，4，224-259。
- [Bih, H.-D. (1995). Reflection on life experience: Hermeneutics approach. *Indigenous Psychological Research in Chinese Societies*, 4, 224-259.]
- 陳美玉（1999）。**教師專業學習與發展**。臺北市：師大書苑。
- [Chen, M.-Y. (1999). *Teacher professional learning and development*. Taipei, Taiwan: Lucky Bookstore.]
- 黃大業（譯）（2014）。**民主，心碎的政治？**（原作者：P. J. Palmer）。香港：印象文字。（原書出版年：2011）
- [Palmer, P. J. (2014). *Healing the heart of democracy* (D. Huang, Trans.). Hong Kong, China: InPress Books.]
- 饒見維（2003）。**教師專業發展：理論與實務**。臺北市：五南。
- [Rau, J.-W. (2003). *Teacher professional development: Theory and practice*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan.]

- 藍雲、陳世佳（譯）（2009）。**教學的勇氣：探索教師生命的內在視界**（原作者：P. J. Palmer）。臺北市：心理。（原書出版年：1998）
- [Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life* (W. Lan & S.-J. Chen, Trans.). Taipei, Taiwan: Psychological.]
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.) (2010). *Multicultural education: Issues and perspectives* (7th ed.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Beck, U. (1999). *World risk society*. Cambridge, England: Polity Press.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., Morine-Dersheimer, G., & Tillema, H. (2005). Trends and themes in teachers' working and learning environment. In D. Beijaard, P. C. Meijer, G. Morine-Dersheimer, & H. Tillema (Eds.), *Teacher professional development in changing conditions* (pp. 9-23). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Bellah, R. N., Madsen, R., Sullivan, W. M., Swidler, A., & Tipton, S. M. (2008). *Habits of the heart: Individualism and commitment in American life*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Bennett, C. I. (2014). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice* (8th ed.). Boston, MA: Pearson Allyn and Bacon.
- Braskamp, L. A. (2000). Toward a more holistic approach to assessing faculty as teachers. *New Directions for Teaching and Learning*, 83, 19-33.
- Brockett, R. G. (2015). *Teaching Adults: A practical guide for new teachers*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. (2006). *The skillful teacher: On technique, trust, and responsiveness in the classroom*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D., & Preskill, S. (1999). *Discussion as a way of teaching: Tools and techniques for democratic classrooms*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cranton, P. (1996). *Professional development as transformative learning: New perspectives for teachers of adults*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cranton, P. (2006). *Understanding and promoting transformative learning: A guide for educators of adults* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Galston, W. A. (2002). *Liberal pluralism: The implications of value pluralism for political theory and practice*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. New York, NY: Teachers College Press.
- Intrator, S. M. (Ed.) (2005). *Living the questions: Essays inspired by the work and life of Parker J. Palmer*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice* (3rd ed.). New York, NY: Routledge.
- Jarvis, P. (2006a). Teaching in a changing world. In P. Jarvis (Ed.), *The theory and practice of teaching* (2nd ed., pp. 3-15). New York, NY: Routledge.

- Jarvis, P. (2006b). Teaching: an art or a science (technology)? In P. Jarvis (Ed.), *The theory and practice of teaching* (2nd ed., pp. 16-27). New York, NY: Routledge.
- Palmer, P. J. (1980). *To know as we are known: Education as a spiritual journey*. San Francisco, CA: Harper One.
- Palmer, P. J. (1990a). Good teaching: A matter of living the mystery. *Change*, 22(1), 11-16.
- Palmer, P. J. (1990b). *The active life: A spirituality of work, creativity and caring*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Palmer, P. J. (2000). *Let your life speak: Listening for the voice of vocation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Palmer, P. J. (2003a). Education as spiritual formation. *Educational Horizons*, 82, 55-67.
- Palmer, P. J. (2003b). Teaching with heart and soul: Reflections on spirituality in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 5(54), 376-385.
- Palmer, P. J. (2004). *A hidden wholeness: The journey toward an undivided life*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Palmer, P. J. (2008). *The promise of paradox: A celebration of contradictions in the Christian life*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Palmer, P. J. (2009). *The broken-open heart: Living with faith and hope in the tragic gap*. Retrieved from <https://www.couragerenewal.org/PDFs/PJP-WeavingsArticle-Broken-OpenHeart.pdf>
- Palmer, P. J. (2011). *Healing the heart of democracy: The courage to create a politics worthy of the human spirit*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Palmer, P. J., Zajonc, A., & Scribner, M. (2010). *The heart of higher education: A call to renewal*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Tisdell, E. J. (2003). *Exploring spirituality and culture in adult and higher education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Tocqueville, A. (1969). *Democracy in America* (G. Lawrence, Trans.). New York, NY: Doubleday Anchor. (Original work published 1840)
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.