

國立臺灣師範大學教育學系博士論文



指導教授：陳伯璋博士

高強華博士

葛琳(Maxine Greene)存在現象學
及其在覺醒教育之應用
—以「愛的理論與實踐」一門課為例

研究生：黃漢昌 撰

中華民國九十八年一月

葛琳(Maxine Greene)存在現象學及其在覺醒教育之應用 —以「愛的理論與實踐」一門課為例

【摘要】

本論文旨在探究美國教育哲學家葛琳 (Maxine Greene, 1917-) 存在現象學內涵，及其在覺醒教育之應用。作者首先從「存在」、「知識」、「自由」、「互為主體性」、「形上學」等五項議題，說明存在現象學的內涵特質，此大體沿用美國存在現象學者盧朋與柯倫 (Luijpen & Koren, 1969) 的架構。其次探討葛琳存在現象學的內涵、特色，與其在教育哲學與課程理論之主張。再其次，說明葛琳的「覺醒」(conscientização, conscientization) 教育，並為其「覺醒教育」整理出更明確而具體之步驟。

作者試圖融會中西教育思想，推衍《大學》「格致誠正修齊治平」的教育次第，並將葛琳之覺醒教育分為「感識知悟反行明」七個步驟，使其教育理論更能夠為國人所理解與實踐。然後，作者針對葛琳學說之重要概念作綜合評論，旨在從不同文化及觀點來作比較及詮釋，以凸顯葛琳學說之特色及限制。最後，作者以個人所開設「愛的理論與實踐」一門課為例，探討覺醒教育在國內推行的可能途徑。

主要論述重點如下：

- 一、探討葛琳存在現象學之內涵。
- 二、闡述葛琳教育哲學與課程理論。
- 三、探討葛琳的覺醒教育特色及其限制。
- 四、探究葛琳覺醒教育對我國教育之啓示。
- 五、探討我國實施覺醒教育之可能途徑—以一門課為例。

本研究發現：

- 一、葛琳存在現象學以生命意義之「覺醒」為教育核心，藉由文學與藝術課程來啓發學生的「道德想像力」與「社會想像力」，期望達成個人與社會之自由，對當代課程改革極有參考價值。
- 二、葛琳「覺醒」教育可依「感受」、「意識」、「知道」、「醒悟」、「反思」、「行動」、「明覺」之步驟實施，與儒家「良知學」可謂殊途而同歸。
- 三、以「覺醒」為核心的課程，應避免「囤積式教育」。帶領學生在服務中學習，有助於創造有意義的「經驗」。

關鍵詞：葛琳，存在現象學，覺醒，全面覺醒，囤積式教育。

A Research on Maxine Greene’s Existential Phenomenology and its Application to Conscientization —The Case of “Theory and Practice of Love”

Abstract

This dissertation examines existential phenomenology by Maxine Greene and illustrates applications of her educational philosophy to conscientization. Following Luijpen and Koren (1969), I explain existential phenomenology using “existence”, “knowledge”, “freedom”, “intersubjectivity”, and “metaphysical”. Next I examine the characteristics of Greene's existential phenomenology, her ideas on educational philosophy, and the theory and praxis of curriculum. Then I explicate conscientization by Greene and illustrate applications of her theory.

In this research I combine Chinese and Western educational philosophies. Following the eight steps of education in *Da-Hsueh* (《大學》), I categorize her philosophy into seven steps: perception, consciousness, awareness, awakensness, reflection, action, and wide-awakensness, to enhance general understanding of Greene’s concepts. Next I provide a comprehensive examination of Greene’s key concepts, using views from different cultures to highlight the characteristics as well as limitations of her philosophy. Finally, I provide educational policy recommendations using my course “Theory and Practice of Love” at National Chiao-Tung University as an example.

This research finds:

1. “conscientization” is the core of Greene’s existential phenomenology. She believes in using aesthetical education to motivate ethical imagination and social imagination, to free an individual and the society. This approach could be a valuable addition to the ongoing curriculum revolution.
2. One can apply Greene’s “conscientization” following the steps: perception, consciousness, awareness, awakensness, reflection, action, and wide-awakensness, which resembles the strategies of instruction in Confucianism.
3. It is important not to spoon-feed students, as the curriculum need to focus on “awakening” students. Encouraging students to learn from community service can create much more meaningful experience.

Key words: Maxine Greene, existential phenomenology, conscientization, wide-awakensness, banking education.

致謝辭

能寫完學位論文，最感謝的是我的指導教授：陳伯璋博士與高強華博士，沒有他們耐心的指導與包容，這本論文是無法完成的。

同時要感謝口試委員：歐陽教教授、歐用生教授、林逢祺教授、洪仁進教授，在百忙之中，慨允為我審訂論文，鉅細靡遺，由於他們的指點，使得本論文內容更臻成熟，我永銘於心。

台灣師大教育學系，一直是我國師資教育的龍頭，在師大這幾年，不只是學識上的增廣見聞，師長的學問與風範，尤令人敬仰。賈馥茗先生、歐陽教先生，均學貫中西、涵養深厚。陳伯璋老師嚴謹綿密，高強華老師高朗俊逸，能得他們數語點撥，恆覺豁然開朗。幾位教過課的師長，歐用生教授的課程領導、單文經教授與李咏吟教授的教學專題、甄曉蘭教授的課程理論、黃純敏教授的比較教育，均令人印象深刻，而他們教學的認真與對學生的照顧，更是動人的身教。

感謝師大的同窗好友以及交大通識中心的同仁至交，感謝我父母、姊妹與諸兄嫂默默的支持，女兒雪晴最溫暖的關心、建欣最適時的幫助，都是論文完成的重要助力。然後，我要感謝的是我的牽手，感謝她一路陪著我，「起起落落，忙碌地活在希望裡」。

最後，謹以此論文，獻給我最尊敬的賈馥茗先生。

黃漢昌 2009年2月於台北寓所

葛琳(Maxine Greene)存在現象學及其在覺醒教育之應用

——以「愛的理論與實踐」一門課為例

目錄

第一章、序論	1
第一節、研究動機	1
第二節、研究目的與研究問題	5
第三節、研究方法與研究步驟	6
第二章、文獻探討	13
第一節、國外研究	14
第二節、國內研究	18
第三章、葛琳的生平與著作	23
第一節、葛琳的生平	23
第二節、葛琳的著作	28
第四章、葛琳的存在現象學	47
第一節、何謂存在現象學	47
第二節、葛琳的存在現象學	55
第三節、葛琳存在現象學的實踐特色與步驟	61
第五章、葛琳的教育哲學與課程理論	75
第一節、葛琳論民主與教育	75
第二節、葛琳的教育哲學	77
第三節、葛琳的課程理論	89
第六章、葛琳重要概念之辯證	111
第一節、論自由	111
第二節、論想像力	115
第三節、論社會正義	118
第四節、論覺醒	121
第五節、論辯證	122
第六節、論互為主體性	126

第七章、葛琳課程理論可能之實踐途徑	
—以「愛的理論與實踐」一門課為例·····	129
第一節、傳記式導論——我的教育信條·····	132
第二節、教學實施·····	136
第三節、主體覺醒·····	150
第四節、課程反思·····	154
第八章、結論與建議	
第一節、結論·····	161
第二節、建議·····	162
參考資料·····	163

葛琳(Maxine Greene)存在現象學及其在覺醒教育之應用

—以「愛的理論與實踐」一門課為例

第一章 序論

第一節 研究動機

教育的必要性，古今中外賢哲皆知，所以《禮記·學記》云：「玉不琢不成器，人不學不知道」，杜威（Dewey, J., 1916. p.1）說：「教育乃人生之所必需」（education as a necessity of life），康德（Kant, I., 1803. p.1）認為：「只有人是需要教育的生物」（Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß.），儘管這些論述的時代背景不同，說話者的切入點與關懷層面互異，但其強調教育之重要性則一。

然而教育在傳遞過程中，經常被有意無意地扭曲，暴戾的領導人與慧黠的實業家，往往以教育之名行控制之實，使人喪失其主體自由，甚至喪失反省與批判能力，甘心成爲有權者或有錢人的工具；法律制度與道德傳統往往教人順應現狀而非改造現狀，守法與守分的教育反而助成布迪厄（Bourdieu, P., 1970）所謂的「複製」（reproduction），所以盧梭（Rousseau, J., 1762）早有感嘆：「人生而自由，卻無時不在網羅之中」，伊利希（Illich, Ivan, 1971）甚至提出「去學校化」（deschooling）的激烈主張，其對學校教育之反感，可謂極矣。

學校教育當然不是只有負面作用。批判、反思能力的培養，本來就是教育的重要目的之一。教育雖常受到政客的扭曲與誤用，卻也可以反過來影響政治、改善社會，所以杜威視教育爲成長之契機，強調教育的作用在使個人及社會同獲發展，此個體自由與社會公平的關鍵，則有賴其所謂「進步教育」（progressive education）（Dewey, J. 1916. p.69-80）。

葛琳被稱爲是「繼杜威之後，美國最重要的教育哲學家」(Baum, J. 2003)。如同杜威，葛琳 (Greene, 1973. p.3) 認爲：教育有「個人」及「社會」兩個重要面向，即在「行哲學」(doing philosophy) 與「建造世界」(building the world)，前者強調主體自由，後者強調社會正義。由於受到存在主義與現象學家的影響，葛琳的哲學思想實是融會存在主義與現象學二者，成爲所謂「存在現象學」(existential phenomenology)，以現象學排除一切預設立場的「懸置」爲方法，以個體覺醒、社會正義爲目的，對當前學校革新與社會改革之理念，均有極大啓示，其教育哲學與課程理論受存在現象學影響，有歐陸哲學遺風，在美國工學模式的主流課程之外，獨樹一幟。美國課程學者皮納 (Pinar, W. F., 1975) 認爲：葛琳與艾波 (Apple, M. W.) 等人的課程理論頗有重建課程概念之意味，特稱之爲「概念重建學者」(the reconceptualists)，並視之爲美國一個新的課程流派，與工技取向的傳統課程學派及概念-實證論者 (conceptual empiricists) 鼎足而三。我國學者陳伯璋對概念重建學派有專文探討，並許其爲課程研究的「第三勢力」(陳伯璋，1987b. p.15)，其地位之重要可知。

儘管葛琳被稱爲美國課程理論的「概念重建學者」，但她從不以課程理論家自居，而是以教育哲學家自期。其「存在現象學」著重生命存在意義之喚醒，強調學校教育與真實社會不可脫節，主張回歸所謂的「生活世界」(the lived world)，(Greene, 1978. p.213)，對美國乃至全世界的學校教育，均有重大啓示。

長久以來，學校課程與教學經常與生活現實脫節，儘管課業練習不斷，卻少有教育意義，甚者背離「教育」的本義，所以杜威批評傳統教育忽視學生主體、誤解心智發展，他提倡進步教育，強調學生主體與生活經驗，呼籲回歸教育之本旨 (Dewey, 1916. p.69-80)。在重視生活經驗這一點，葛琳承認自己受影響於杜威，其教育論述，也經常引用杜威的說法。

儘管曾受杜威影響，葛琳的時代、社會及個人經驗畢竟與杜威不同，所感受的教育問題與解決方案也不一樣。葛琳目睹美國半世紀以來的教育改革，從「新課程」運動、「回歸基礎」、「學校重建」到布希政府的「2000年教育目標」，各期教改的外緣與內因不同，教育目標與課程教學互異（陳曉端、閔福甜，2007），葛琳從不反對教育改革，但她認為：學科內容、教材教法、環境與制度固然都需要改善，培養各種能力也很重要，但教育最重要的事情是喚醒學生的「實存」（existence，或譯「存在」）意識，而非某些課程學者所強調的那些技巧能力與行為目標。

葛琳是少數具有「全人」觀點的教育哲學家，她瞭解美國資本主義與學校教育的缺失，對於那些視學校教育為企業買賣，只重目標管理、行為預測，卻不解「人性」與「教育」為何物的所謂「專家」，葛琳明顯不喜，她的主張簡潔扼要：教育的對象是「人」，教育的目的不是為國家培養生產工具，也不止在培養學生專長使能養活自己，而是要培養一一覺醒的、有存在主體意識的、活生生的「人」。

葛琳認為：教育最重要的目的，在培養這樣一個活生生的、具存在意識的、能「全面覺醒」的生命，一個覺醒的生命自能「行哲學」，教育應該啟發學生自我覺醒、懂得生活與生命意義，以不斷改善其自我與社會。教育應該是啟迪生命使其生生不息的，所以葛琳主張教育要教導學生「生存」（to be）、「生成」（to becoming），這與聯合國教科文組織（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO）極其重視的「學會生存」（learning to be）（華東師大譯，1996）的教育方針是一致的。相較之下，學生某時期的表現是否合乎課程專家所預設的「標準」，是否符合教育者的期待，不但顯得枝微末節，甚至可能誤導學生。

葛琳的教育哲學具有存在主義與現象學色彩，著重個體生命經驗與生活世界的真實互動。由於葛琳個人對文學與藝術的喜好，她曾講授「哲學與文學」，又與紐約林肯中心（Lincoln Center Institute, LCI）合辦「藝術與人文」講座，並長期受聘為該中心之駐地教授，她極力提倡「審美教育」，認為藝術與文學的教育最能啟發學生的想像力，以喚醒其反思與行動，從而開啓其主體自由及社會正義的另一種可能性。

百餘年來，台灣受荷蘭、日本的殖民統治，國民政府遷台後，又實施戒嚴，所以長久以來，台灣缺乏真正的主體教育，不但學生主體性未受尊重，甚至不少教師與教育工作者身也缺乏覺醒，往往不自覺甚或自覺地聽命於行政主管，使學校淪為階級複製的工具，教師淪為階級複製的推手，學生則是階級複製的產物。這當然是錯誤的教育。教育應當重視學生的主體性，應當鼓勵、培養覺醒的教師工作者，應當啟發主體自由、教導社會責任，這是「覺醒」（conscientization）教育的目標，也應該是未來台灣教育革新的重點。

如何教導學生「覺醒」，如何使學生「學會生存」，不只是美國、台灣的教育問題，也是全球共同的教育問題。儘管「存在主義」在目前台灣社會遠不如「後現代」那麼熱門，但生存意義、生命價值的問題，仍是各級學校學生普遍的問題，即使是大學生，面對課業壓力、人際衝突、感情挫折、未來方向等實際問題，仍不免茫然，以致憂鬱、躁鬱甚至自殺的案例，時有所聞。在這方面，葛琳的存在現象學與覺醒教育實有啟發之作用。本論文闡述葛琳的存在現象學內涵及其覺醒教育，應可作為我國學校教育改革之借鏡。

此外，本論文期望融會儒家教育與葛琳的覺醒教育，使葛琳的覺醒教育更容易被東方人所理解。最後，基於提供葛琳所謂「替代方案」的理念，本論文以

筆者所開設「愛的理論與實踐」一門課為例，從教學實施及學生觀念及行為表現中，探索「覺醒教育」在台灣施行的可能途徑。

第二節 研究目的與研究問題

本論文之研究目的，首先在闡述葛琳的存在現象學內涵及其覺醒教育步驟，其次則從「實踐」的角度，探討葛琳覺醒教育在我國教學現場實施的可能途徑。前者重在理論闡述，後者則重實踐反思。

要討論葛琳的存在現象學內涵，首先要理解：何謂存在現象學？其與存在主義及現象學之源流關係如何？存在主義與現象學如何交會並存？交會後的存在現象學所關注之議題為何？葛琳的存在現象學有何特色？其與教育及課程有何關係？在教育現場上要如何進行？

要討論葛琳的覺醒教育，首先要理解：葛琳為什麼那麼強調「覺醒」？覺醒教育的內涵與次第為何？覺醒教育與審美教育有何關係？要如何實施？其具體步驟為何？有無可行的「替代方案」？

在葛琳的覺醒教育中，從感受（*perception*）、意識（*consciousness*）到「全面覺醒」（*wide-awakeness*）（Greene, 1978. p.163；歐用生，2006. p.73）無疑都是重要關鍵，在教育場境中如何使學生豁然醒悟、經常覺醒以至「才動即覺、才覺即發」如宋明儒家所謂「明覺」，則需要長期培養，尤其是學習者主動自覺、自我提澌。

在覺醒教育中，教師無疑是最需先豁醒並時時保持覺醒的人，要教導學生覺醒，教師自己要先覺醒，並努力全面覺醒。由於存在現象學重視情境脈絡，即使認同、採行葛琳的理論與建議，也必須隨時警覺、隨時反思，以現象學的態度，

擱置成見、偏見、俗見，以開放的態度迎接新的情境與對象，所以葛琳認為：教師應以「教師即陌生人」（teacher as stranger）的態度來面對學生與教育問題。

教師的覺醒是「覺醒教育」中關鍵的一步，但更重要的是：如何使學生覺醒？

由於存在現象學必須考量真實的情境脈絡，要在台灣的學校情境實施覺醒教育，勢須審度真實情境中，人、事、時、地、物諸條件、資源與限制，此部分，筆者以自己所開設「愛的理論與實踐」一門課為例，說明覺醒教育在我國的學校情境中如何可能。

此中擬探究的問題是：

在高等教育的課程中，學術研究被視為最重要，一個學期的授課中，「覺醒」是可能的嗎？學生可能在哪些方面有所覺醒？覺醒到什麼地步？學生覺醒的途徑為何？這樣的覺醒有何意義與啓示？

第三節 研究方法與研究步驟

本研究旨在探討葛琳存在現象學的內涵、特質，綜理葛琳覺醒教育的意涵與實施步驟，主要採「詮釋學」（Hermeneutik）方法。以下分兩節，首先說明本研究採用詮釋學方法的理由，其次說明本論文的研究步驟。

壹、研究方法論

所有的研究都旨在研究真理（truth），「真理」真實不虛，具有客觀、不變、永恆性。唯東西方文化傳統對「真理」的掌握重點不同，入路與方法互異，而近代「自然科學」與「人文社會科學」的研究對象與工具涇渭分明，加上不同科學與哲學家對所謂「真理」的理解面向與實踐途徑各異其趣，乃衍生許多不同的研

究方法，從觀察、演繹、歸納、實驗到量與質的研究，不一而足。

觀察與推理、歸納是最簡便的研究方法，古代星象學家仰觀星斗，確也發現了不少客觀、不變、永恆的「真理」。唯對於「真理」內容的理解與詮釋，因歷史脈絡不同，東西方的掌握重點也不一樣。大體而言，西方較偏重外在客觀的「事物」，東方較偏重內在主觀的「人事」，所以柏拉圖從事物的殊相與共相推衍出「觀念論」，中國先哲則從自然消長與人物變遷，發展出陰陽辯證法，提出「道」為宇宙人生之真理。儘管早期研究工具與方法並無大差異，但東西方的詮釋重點與理解方向則明顯不同。

「詮釋學」方法是長久以來，無論東方、西方，都廣泛使用的經典研究法。在古代中國，原是為了解讀儒家、道家、佛家經典，以體會聖賢原意，所以歷代經學專家，大抵採某種層面的詮釋學方法。在西方，尤其中古時期，主是為了解讀聖經，理解上帝意旨。當時學者相信：經過明確的詞語定義、語法分析、脈絡推理，可以獲得經書中所隱含的真理與指示。

可是經文的詮釋往往因解經者不同，衍生「文本雖同，詮解各異」的局面，遠在戰國時代，韓非子就曾批評：

孔、墨之後，儒分為八，墨離為三，而皆自謂真孔墨，孔墨不可復生，將誰使定世之學乎？（《韓非子·顯學》）

聖經的詮釋，不但有類似的分歧現象，更因為聖經的解釋權一直被教會所壟斷，宗教改革家乃提出對教會的批評與對聖經的詮釋原則，如：德國宗教家馬丁·路德（Luther, M., 1483-1546）主張「聖經自身解釋自身」，他認為聖經的理解無須依賴教會傳統，因聖經原文本身是清楚明瞭的。（洪漢鼎，2001。p.38）

荷蘭哲學家斯賓諾莎（Spinoza, B., 1632-1677）更露骨地批評：

神學家們急於要知道如何根據聖經的原文來附會他們自己的虛構和言語，
用神的權威為自己之助。（洪漢鼎，2001。p. 44）

與馬丁·路德同調，斯賓諾莎也認為對聖經的解釋只能求之於聖經原文，
而非教會神職人員。

根據洪漢鼎（2001）的研究歸納，詮釋學的歷史發展有三大轉向：

第一次轉向是從特殊詮釋學到普遍詮釋學，一方面，詮釋學的對象，從聖經、羅馬法等神聖特殊的文本轉向一般的世俗文本；另一方面，詮釋學從片段解釋規則的收集轉向科學與藝術的解釋規則體系，代表人物是德國神學與哲學家施萊爾馬赫（Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst. 1768-1834.），他認為詮釋學是一種「有助於我們避免誤解文本、他人講話或歷史事件的方法」，詮釋者「首先要像作者一樣好地理解文本，然後甚至要比作者更好地理解文本。」

第二次轉向是從方法論詮釋學到本體論詮釋學，代表人物是德國哲學家海德格（Heidegger, Martin. 1889-1976），在本體論詮釋學中，詮釋的對象不是單純的文本，而是人的「此在」（Dasein）自身，「理解」不是對文本的外在解釋，而是對人的存在方式的「揭示」（Auslegung）。詮釋學不是要探究文本裡作者的心理意向，而是對文本所展示的存在世界之闡釋。

第三次轉向則是從本體論詮釋學到實踐哲學的詮釋學，此兼具理論與實踐雙重任務的詮釋學，在重新恢復亞理斯多德的「實踐」（phronesis）概念，使我們不再以客觀性，而是以實踐參與作為人文社會科學最高的評判標準。實踐哲學

詮釋學的核心是實踐智慧、詩性智慧，在政治、宗教、文學、藝術等人文學科中，人的主動參與乃是其理論有無價值之根本標準。詮釋學作為哲學，就是實踐哲學。它探討的問題，就是所有那些決定人類存在和活動的問題，那些攸關人之所以為人，以及對善之選擇的最偉大的問題。

本論文希望對葛琳著作文本有切當甚至更好的理解，這是施萊爾馬赫「普遍詮釋學」的理想目標。葛琳受存在主義與現象學家影響，這兩派學者討論的主要概念，如：「存在」、「此在」、「生活世界」等，其實也是本體論詮釋學最關切的議題。此外，葛琳受馬克斯尤其是巴西教育家弗雷勒 (Freire, Paulo. 1921-1997) 的影響，關注社會正義，強調哲學實踐，尤重視人文藝術，倡導審美教育，葛琳晚期提倡以詩性智慧彌補傳統教育偏重理性之失，符合實踐哲學詮釋學的本旨。故本研究以詮釋學為研究方法，應無不宜。

葛琳不是空談的理論家，她比較重視的是實際，更重視的是實踐 (praxis)。儘管葛琳一再強調「實踐」的重要性，然依現象學原則，她不可能給出一放諸四海皆準的實踐步驟或實踐綱領，所以本論文將以個人所開設、以啟發學生覺醒為目的一門課「愛的理論與實踐」，用為理解覺醒教育在我國實施的可能途徑。

就實踐哲學而言，描述某種現象或解釋其成因並不重要，重要的是「改變」。正如馬克斯對哲學的看法：「哲學的目的不在詮釋，而在改變」(Philosophy is not to interpret, it's to change.)。巴西教育家弗雷勒教導農民讀書識字，改造了巴西貧農的生活；葛琳倡導覺醒教育，力圖喚醒人的存在意識、開創生命意義。「改變」是覺醒教育的重要指標，所以學生在覺醒教育中，是否真有所覺醒？有何明顯具體的思想、行為改變？是本論文探討的要點。

葛琳實踐哲學的關鍵在於「覺醒」，就教育現場而言，老師自己是否覺醒、學生是否覺醒、如何覺醒，乃是教育中最重要問題。

有關道德實踐，第一個反省的對象是「自我」，而不是檢討外在的人事物。所謂「行有不得者，皆反求諸己」（孟子·離婁上），所以在教師的哲學實踐中，教師必須先自覺醒，時時覺醒，並以啟發學生的自我覺醒為職志。這是覺醒教育的目的，也是儒學生命教育的目的，與聯合國教科文組織（UNESCO）「學會生存」的教育方針，可謂殊途同歸。

葛琳雖經常談論「感受」、「意識」、「全面覺醒」等詞語，但其解說往往點到為止，或以文學故事做說明，她經常呼籲教師要有存在意識、要覺醒，卻幾乎沒談論如何可以讓學生存在或覺醒，故本論文後段以「覺醒」為核心，以個人所開設一門課為例，反思教師的改變與學生行為的改變，試為我國覺醒教育闡一可能途徑。

貳、研究步驟

如前所述，本研究分為「理論」與「實踐」二部分，前一部分旨在理解葛琳的存在現象學內涵與特質，後一部份在藉由研究者所開設一門課，探討「覺醒」課程實施諸實際問題，雖間用敘事寫作方式，但主要是顧及研究倫理，故不稱為質的研究。

有關「理論」部份，主要根據葛琳重要論著及其他研究者相關論著，首先介紹葛琳個人生平與著作，其次整理存在現象學內容，大體依盧朋與柯倫（Luijpen & Koren, 1969）合著《存在現象學概論》綱領，探討「存在」、「知識」、「自由」、「互為主體性」、「人的形上學」等重要問題議題，以呈現葛琳存在現象

學之內涵特色。

其次依葛琳存在現象學理路，探討其「覺醒教育」之內涵。首先詮釋葛琳有關「覺醒」的相關術語，如感受、意識、醒悟等，依照「覺醒」先後次第，由淺入深，依序排列，以探討「覺醒教育」的可能途徑與具體步驟，及此種教導「覺醒」的課程內容應該如何設計、實施等問題。

最後探討覺醒教育如何可能在我國落實諸問題。本論文以筆者所開設一門以教導覺醒為目標的學科為例，反思個人與學生在課程進行之明顯改變，詮釋其意義，進而提出有關覺醒課程之實施、成果及建議。

參、研究範圍與限制

本論文以葛琳存在現象學為研究重點，其個人生平、著作、學術淵源等，儘量簡潔。在理解與詮釋部分，不止解釋葛琳所講述內容，也關注其所少講或不講的部分。葛琳哲學思想主要來自歐陸存在主義與現象學家，她也明言受到杜威與弗雷勒的影響，此外，她重視女性主義，提倡多元文化，大體仍為西方思想體系。本論文在意義詮釋部分，則兼採中國傳統哲學思維，希望不同角度的切入，更能凸顯葛琳存在現象學與覺醒教育的特色。

由於葛琳著重根本價值意義的理論探索，並未提供解決實際問題的具體方案步驟，本研究後段個人所開設課程為例，以啟發學生覺醒為教學目標，從學生的行動與反思中，理解學生個人的改變。限於時間及自然教學情境，本研究未採取訪談、問卷方式，對於某些隱藏的思維或反應，不免有所忽略，其進一步之研究，當俟未來。

第二章 文獻探討

本章在於理解歷來對葛琳的相關學術研究，以學術期刊及碩博士論文為主要探討範圍，其他非以葛琳為標題之相關研究，間或及之。

有關葛琳的研究資料，自以其本人手書或口述的第一手資料為最可靠，其他學者對葛琳所做的專題研究或評論意見，則為二手資料。依據葛琳個人網站資料顯示：其文章論述總計兩百餘篇，但如取其精要，則大抵不外其所出版書籍，主要有七本書，按出版先後，依序是：

1. 《公共學校與個人觀點》(The Public School and the Private Vision, 1965)
2. 《教師的存在際遇》(Existential Encounters For Teachers, 1967)
3. 《教師即陌生人》(Teacher As Stranger, 1973)
4. 《學習的境界》(Landscapes of Learning, 1978)
5. 《自由之辯證》(Dialectic of Freedom, 1988)
6. 《釋放想像力》(Releasing the Imagination, 1995)
7. 《藍吉他變奏曲》(Variations On A Blue Guitar, 2001)

除以上七本專書外，另有艾雅及米勒 (Ayers, W. & Miller J. L., 1998) 合編的《黑暗時代的一盞燈》(A Light in Dark Times)，以及皮納 (Pinar, W. 1998) 所主編《葛琳的熱切心靈》(The Passionate Mind of Maxine Greene)，此二書乃是葛琳的友人或學生所編寫，雖屬二手資料，然其內容必為葛琳所首肯或同意，故仍有相當之參考價值。

有關葛琳的第一手資料，將於下一章「葛琳的生平與著作」再詳細評述，

本章以具代表性之博碩士論文及專書為範圍，分兩節介紹國內外目前的研究成果。唯本處有關國內、國外之劃分，乃依其出版地區，而非以作者國籍，故外籍人士在我國期刊、學報所發表論文，仍列於國內研究。

第一節 國外研究

葛琳的教育哲學與課程理論，在美國有相當學術地位與影響力，故相關文章夥多。本節旨在瞭解有關國外學者對葛琳的研究概況，故以美國哲學博士學位（PhD）論文以及教育學博士學位（EdD）論文題目中，明確以葛琳的教育或課程理論為研究主題，或明顯受其理論影響的博士學位論文為主。

早在二十世紀70年代，即有美國博士生以葛琳作為學位論文之研究主題，如米勒（Miller, Janet Louise.1977）撰寫《葛琳的課程理論：英文教育基礎之概念重建》（Curriculum Theory of Maxine Greene: A Reconceptualization of Foundations in English Education. 以下簡稱《英文概念重建》）。其後有克羅芙（Crawford, Mary Catherine. 1987）所撰寫《葛琳的教育哲學：師資教育中，藝術的角色》（The Educational Philosophy of Maxine Greene: The Role of the Arts in Teacher Education，以下簡稱《藝術的角色》）。後來有蕾旭德（Rasheed, Shaireen. 2001）撰寫《行動的存在主義者課程：創造一種自由與可能性的語言（An Existentialist Curriculum of Action: Creating A Language of Freedom and Possibility，以下簡稱《自由與可能性》）。其較近的一篇，則是林柏格（Linaberger, Mara. 2007）所撰寫的《釋放我們的科技想像力：轉譯Maxine Greene美學教育理論為教學科技語言》（Releasing Our Technological Imaginations: A Translation of Maxine Greene's Aesthetic Educational Theory into the Language of Instructional Technology，以下簡稱《科技想像力》）。

上述學位論文，茲依其發表年代先後，評述如下：

一、米勒（Miller，1977）：《葛琳的課程理論：英文教育基礎之概念重建》，

米勒研究葛琳的課程理論，蓋從「概念重建」（Reconceptualization，或譯「再概念」、「再概念化」）的角度切入，本文重點有三：一在陳述美國課程發展史中，概念重建學者（Reconceptualists，或譯「再概念學者」）的地位與階段發展，再則引述葛琳的論文與著作，闡明葛琳的課程理論，最後作者以自己身為俄亥厄（Ohio）州立大學英文教師的立場，推衍葛琳的存在現象學原則，提出大學英文教育應有的概念重建模式。

米勒所提英文教育之概念重建是否恰當，需要事實驗證。值得注意的是：米勒述概念重建之歷史發展，與皮納（Pinar, 1975）似有不同：皮納蓋從理論發展的角度，認為概念重建有三個階段，首先是承接傳統課程而略加調整，其次是對傳統課程加以批判，最後是著眼於建構未來。而米勒則從歷史的角度，推其源流於史密斯（Smith Othanel B., 1947），又介紹1965年在芝加哥、1967在俄亥厄州立大學、1969在史丹佛的歷次課程研討會，尤多列舉麥當勞（Macdonald, James）的論點，與皮納的評論可相補充，對概念重建課程有興趣的研究者，可以參考。

二、克羅芙（Crawford，1987）：《葛琳的教育哲學：師資教育中，藝術的角色》

克羅芙的論文重點在闡明葛琳的教育哲學，尤其是文學與藝術的教育功能。作者認為：

1. 葛琳對藝術在教育中的功能極為重視，尤其關懷政經、文化、社會中

的弱勢族群與受壓迫者。

2. 葛琳同意教育需要改革，但葛琳認為：教育的卓越表現於於學生的心靈成長，而非其修課數量；卓越也表現在學生的創造能力，而非消極聽講；卓越尤其是來自選擇與冒險，而非接納現狀與適應現實。
3. 葛琳以存在主義者的觀點，認為教育的重點在於人個體生命的創造，以及社會集體生命的改造，而藝術則是改善當前教育的有效途徑。
4. 學校的經營與企業的經營不同，許多學習成果是無法測量的，而教師需要的是「培育」，而非「訓練」。

以上的歸納雖稱不上創見，然論點大抵不誤。值得注意的是作者對葛琳哲學成就的推崇，在論文結論中，她說：

作為一個女性，葛琳總是走在時代的尖端…葛琳根據其教育哲學，在林肯中心開發了許多創新的課程，使得美國至少十個城市也開設了類似的課程，包括哈斯頓（Houston）、水牛城（Buffalo）等大城市。…葛琳確實沒有把她的理論改成市場包裝，但她卻成功地鼓舞並啟發了許多學生與老師。

以上評論是中肯的。

三、蕾旭德（Rasheed，2001）：《行動的存在主義者課程：創造一種自由與可能性的語言》

蕾旭德的論文旨在闡明葛琳存在主義的「自由」概念，及其如何落實的問題。作者首先探討葛琳有關「解放」（emancipation）的教育理論，認其來自沙特；其次討論葛琳「社會想像力」（social imagination）的意涵，認其來自梅洛·龐蒂。然後作者論述葛琳「可能性」（possibility）在文學教

育中的重要性，並說明此自由與可能性如何落實於學校課程。

四、林柏格（Linaberger，2007）：《釋放我們的科技想像力：轉譯葛琳美學教育理論為教學科技語言》

林柏格試圖將葛琳的美學教育理論，由抽象的哲學敘述語言轉譯成具體、可操作的教學科技語言。其論文重點有二：其一在詮釋葛琳美學教育理論的五個重要內涵，諸如：想像與轉型（transformation）、自由與可能性等，其二則提出落實葛琳美學理論的五項原則，大體與理論部分是相對應的。

比較特別的是：林柏格曾參加林肯中心（LCI）的教師進修課程，因而認識葛琳，也曾與葛琳就論文內容通過電話及電子郵件，此見於其論文末之附錄。

以上論文自不能窮盡當代對葛琳的研究，但綜合這些論文也可以看出一些研究方向與趨勢。

從研究領域來看，早期研究領域大多關注葛琳的教育哲學與課程理論，晚近的研究則轉為美學課程研究，這個移轉與葛琳個人學術興趣的轉變有關。從研究者特性來看，早期研究者多為教育哲學或語言文學等人文學科的在職教師或博士生，晚近則有從事科技應用學科的老師加入，這應該視為葛琳影響力的擴大。此外，早期研究較著重理論的闡述，後來則更多具體的實踐。理論能落實為實踐，同時在實踐中驗證理論，對課程研究來說，有其積極意義。

第二節 國內研究

國內論文期刊有關葛琳的專門研究，依國家圖書館博碩士論文及期刊論文索引資料顯示，共有五篇碩士論文，按發表年代先後，分別是：

1. 簡瑞容(85), 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/85/碩士)
2. 朱盈潔(88), 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/教育研究所/88/碩士)
3. 甯增湖(93), Maxine Greene 意識論及其對教師課程實踐之蘊義
(國立台北師範學院/課程與教學研究所/93/碩士)
4. 賴品儒(94), Maxine Greene 之美育思想
(國立臺灣師範大學/教育學系/94/碩士)
5. 呂玉環(94)國小國語科美育教學之研究--從 Maxine Greene 美育觀點來分析
(國立臺灣師範大學/教育學系/94/碩士)

以上五篇論文，從研究領域看，前三篇為哲學與教育思想，後兩篇則著重美學課程，研究方法採質性研究，以理論分析居多，最後一篇以國小國語科的美育教學為研究對象，另有對任課老師所做的訪談。

上述論文所討論議題，諸如：「覺醒」、「自由」、「意識」及美育等，確實都是葛琳學術思想的重點，各有其價值，但也有未盡周密之處，比如論「自由」，必討論葛琳的「自由」有何特殊內涵。葛琳的「積極自由」(positive freedom)與「消極自由」(negative freedom)概念來自柏林 (Berlim, I., 1958)，唯此西方

文化傳統的「自由」意涵，與我國乃至東方文化的「自由」理念有根本的不同，二者有無融通之處？其自由之落實如何可能？頗值得討論。其次，談「審美教育」必談及「想像力」，但並非所有的想像力都是葛琳所肯定的，葛琳(Greene, 2007c)明顯反對「黑暗的想像力」(dark imagination)，唯上述研究都未予注意。此外，葛琳強調「存在現象學」，其特殊內涵為何？與存在主義及現象學之異同如何？上述研究未能深論；再者，「實踐」(praxis)是葛琳思想行動之重要特質，遠可溯及亞理斯多德，近與馬克斯、弗雷勒同調，惜前述研究者未能溯其源流，由此看來，顯然有關葛琳的學術內涵，仍有許多需要補強之處。本論文希望在前人的研究基礎上，有所增益。

由於外國學者在台灣發表的論文較為罕見，本節稍詳細介紹褚札克所撰寫的《為自由而活：葛琳的哲學》(Jurczak, Paul M. 1995)

褚札克專研教育、哲學與新聞，曾在查德共和國(Republic of Chad)的查德大學擔任教職。1995年發表本文時，仍在佛羅里達大學攻讀博士。

褚札克首先介紹葛琳的五本主要著作，依序是：

《公共學校與個人觀點》(The Public School and the Private Vision, 1965)

《教師的存在際遇》(Existential Encounters For Teachers, 1967)

《教師即陌生人》(Teacher As Stranger, 1973)

《學習的境界》(Landscapes of Learning, 1978)

《自由之辯證》(Dialectic of Freedom, 1988)

作者對五本書的內容性質都作了簡明的概括，顯現作者對資料有相當的掌握與理解。

其次他討論葛琳「行哲學」(doing philosophy)的風格(style)問題，該節首先是對嘉羅利與詹柏里(Giarelli & Chambliss, 1988)所合寫之《教育哲學作為質性探究》(Philosophy of Education as Qualitative Inquiry)一文的回應，嘉羅利與詹柏里在其論文中區分三種不同風格的「行哲學」，即：社會與文化的、個人/現象學的，以及專業哲學的，他們把葛琳歸為「個人/現象學的」，褚札克則對他們的分類不以為然，他認為：葛琳在某些層面固然是「個人/現象學的」，但在其他層面也可說是「社會與文化的」，甚至是「專業哲學的」。

其次他評論另一位學者柯里(Kohli, Wendy)，柯里把葛琳的風格歸為「辯證的」(dialectic)，褚札克則認為：與其說葛琳是「辯證的」，不如說是「交談的」(conversational)，因「辯證」(dialectic)一詞讓人聯想到蘇格拉底式的「對話」(dialogues)，而葛琳引文學入哲學的風格，應該說是讓文學與哲學進行「交談」。

褚札克接著談「教師即藝術家」，討論葛琳對教育與教師的看法，他認為：葛琳從不反對科技，但反對把「教育」視為僅是「科學理論與技術之應用」，認為目前學校教學受到工技理性(technical rationality)的宰制，教師應該像藝術家一樣，激發學生去為自己的自由而行動。

褚札克接下來問了一個很重要的問題，也是葛琳經常被質疑的問題，那就是：教師要激發學生去為自己的自由而行動，那如何可能？有哪些途徑、歷程或步驟？

褚札克認為：依照葛琳的建議，第一步是「接觸文學與藝術作品」，因為偉大的文學與藝術可以破除視野的高牆，以喚醒學生。一旦學生的心靈被喚醒，接下來即須「進行改變，以改造其世界」，教師應視「改變」為其角色之所必需。

然而此「改變」的方向與目的為何？葛琳引用杜威的話說，那就是「民主」，「民主」不只是一種政治型態，更意味著自由而豐富的思想與情感之交融，所以「民主」從來不是某種型態、靜態、已完成的，而是一個動態、永遠在形成中的。而造成這種改變，使社會不斷改善，靠的就是「教育」，所以真正的教師，真正的「藝術家」，必能引領自己，引領學生，走向自由。

在本文中，褚札克指出葛琳「自由教育」實施的步驟，這對於理解葛琳的課程實踐，是有幫助的。

除上述論文，另有些教育哲學與課程研究的專書，與葛琳的研究有間接關係，其涵蓋領域較廣，亦富參考價值，比如：國內學者陳伯璋對美國「概念重建」課程學派的評介（陳伯璋，1987），大陸學者張華對現象學課程的介紹（張華，2001），美國學者歐茲曼與克雷夫（Ozmon & Crave, 2003）對存在主義、現象學與教育的論述，以及皮納（Pinar, W. 1975）所編有關課程理論的著作，均從宏觀角度評論葛琳的哲學或課程，值得參考。

第三章 葛琳的生平與著作

有關葛琳生平部分，乃根據《拒斥與覺醒》錄影帶(Exclusions and Awakenings, 1997. VCR)、《拒斥與覺醒：葛琳小傳》Exclusions & Awakenings: The Life of Maxine Greene (2001)、葛琳個人網站(<http://www.maxinegreene.org/index.html>) 相關資料，並參考《葛琳的熱切心靈》、《黑暗時代的一盞燈》以及國內外博碩士論文介紹葛琳生平之相關二手資料。

本章第一節簡介葛琳生平，略及其思想之形成，第二節評述著作，略論其思想特色。

第一節 葛琳的生平

葛琳於 1917 年出生於紐約市布魯克林區，父親是移民自德國的猶太人。葛琳從小喜歡閱讀與寫作，曾嘗試小說創作。21 歲 (1938) 時，獲紐約市巴那德學院 (Barnard College) 之歷史學士學位，32 歲 (1949) 獲紐約大學 (New York University, NYU) 教育哲學碩士學位，38 歲 (1955) 取得紐約大學哲學博士學位。

葛琳攻讀博士學位時，即在紐約大學兼課，講授「哲學與文學」(1950-1955)。取得博士學位之後，先在紐澤西州蒙特克利 (Montclair) 學院英文系任教，後轉哥倫比亞大學及紐約大學，講授「教育哲學」等科目。著有《教師即陌生者》、《藍吉他變奏曲》等專書及學術論文總計兩百餘篇。葛琳於六十七歲時 (1984)，擔任美國教育與研究學會 (American Educational Research Association, AERA) 主席、七十之年(1987)擔任教育社會哲學學會 (Philosophy of Education Society, PES) 主席，今 (2009) 年已逾九十高齡，目前仍擔任紐約市林肯中心 (Lincoln Center Institute, LCI) 駐地哲學家 (Philosopher-in-Residence)，講學不輟。

上列描述，略可勾勒葛琳的學經歷、著作、與研究傾向，但要更深入瞭解一個人，須自其生活背景、成長關鍵、感性與理性思維思維，作進一步說明。

對葛琳來說，童年以至青少年時期的懵懂、婚姻與家庭的壓力、研究所的尋索、教學工作的反思、生命意義的回顧，都是葛琳生命成長的重要階段，整理條述如下：

一、從幼兒到青少年

葛琳生於 1917 年（民國六年）出生於紐約市布魯克林區一個中產家庭，父親是移民自德國的猶太人，經營人造珠寶買賣；母親也來自德國，有匈牙利血統。家中有四個孩子，葛琳排行老大。葛琳的父親爲了讓孩子融入主流社會，葛琳很早就被父親送到一所教會學校就讀。由於是全校唯一的猶太學生，她從小就有被「拒斥」（exclusion）的體驗：她的好友因其祖母討厭猶太人，所以沒邀請葛琳去她家；許多同學參加了當時頗爲時尚的騎術社，但這個社團排斥猶太人；她的校長甚至說：如果妳不是猶太人，我就能幫妳申請到蒙特哈里約（Mount Holyoke）的獎學金。（Neumann, A. & Peterson, P.,1997. p.18.）

身爲猶太人，似乎注定要遭受不平等待遇，只是年輕的葛琳尚無能力解釋這些複雜的文化與社會現象，只能消極承受。所幸她從小喜愛文學閱讀及寫作，從七歲開始，她就藉著寫作來和父親溝通，也藉著寫作來抒發內心的情緒與煩悶，儘管成爲文學家的夢想終未實現，文學在葛琳生命經驗中，一直是重要的一部份。

二、結婚與家庭生活

在葛琳看來，她父母的婚姻似乎並不美滿（她用“terrible marriage”來形容）。而她自己的第一次婚姻似乎也不佳。她與一位內科醫師結婚，讓她在協助丈夫與管理家務中疲於奔命，她要處理病人的 X 光片、心電圖、接電話、儀器消毒等醫療事務，還要承擔洗衣、燒菜、拖地等家務，她努力想成為傳統的「好太太」，結果是心力交瘁。

這段期間，她也嘗試創作，寫了一部七百頁的小說，但被客氣地回絕，對一位文學寫作的新人來說，當然是不小的打擊。

等到第一個孩子出生，葛琳的壓力與挫折更是有增無減，但她仍繼續創作小說，完成了一部描寫女鋼琴師的小說，但未出版；另一部寫了一半，卻因她父親的自殺與這篇小說中人物部分雷同，終至輟筆。

不久珍珠港事變爆發（1941），丈夫以軍醫入伍，她帶著小孩，隨丈夫奔走於各軍營。這時她以美國獨立戰爭中，一位勇敢對抗英軍的女英雄丕策摩利（Pitcher, Molly）為藍本，描寫一位戰場上的婦女，這篇小說刊載於1942年的《女郎》雜誌（Mademoiselle），這是年輕的葛琳唯一被刊登的創作小說。

隨後葛琳的丈夫被徵召赴歐洲戰場，她獨自撫養女兒，也換了不少工作，從餐廳服務到國會助理，後來在布魯克林的美國勞工黨擔任助理，負責資訊編輯，也曾針對物價控制、創建聯合國等議題發表評論。

二次大戰結束（1945），丈夫返國，並從內科改習精神科。由於丈夫不斷質疑：「女人到底想幹嗎？」那種弗洛伊德式壓抑女性的大男人作風，讓葛琳下定決心終結這一段痛苦的婚姻，並獨力撫養女兒琳達（Linda）。

不久之後，葛琳再婚，第二任丈夫是律師。這時葛琳考慮申請研究所進修，由於要接送女兒上下學，她只有早上十點到下午兩點可以修課，最後發現紐約大學有一門「教育的哲學與歷史」最為適合，而這偶然的選課，竟成為她踏入教育哲學、走上大學講台的轉機。

三、研究所時期

葛琳於 1938 年獲得巴那德學院歷史學士學位，1949 年獲得獲紐約大學教育哲學碩士學位，就學術領域而言，她是從歷史跨足到教育與哲學；就實際生活而言，她是一位再婚的年輕媽媽，要打點丈夫與小孩，還要抽空進修以完成學業，頗為辛苦。

葛琳原本主修歷史，研究所改修教育與哲學，對葛琳來說，教育與哲學是陌生的學術領域，可是她努力學習，也得到教授的賞識，從碩士生第二個學期就擔任助教，稍後擔任教學助理，更獨力講授教育史，由於薪水有較穩定的收入，她突然發覺：自己有可能獨立完成研究所學業，而不須仰賴丈夫幫她付學費。她的薪資是有保障的，最重要的是她發現：她可以更自由！

從二十歲到三十歲，葛琳在愛情的幻滅與家庭生活的壓力中，未曾喘息，她曾努力想扮演傳統所讚美的好妻子、好母親，卻總覺做不到而常懷罪惡感，甚至到了需要接受心理治療的地步，這些生活的壓力、困境與罪惡感，在她所閱讀的哲學著作中，逐漸得到澄清與抒解，尤其是祈克果(Søren Aabye Kierkegaard, 1813-1855)與沙特，此外，她也承認杜威哲學對她有深刻的影響 (Neumann & Peterson, 1997, p.22)。讀研究所這一段時間，可說是葛琳自己從被排斥到覺醒的關鍵成長期，也難怪她對女性主義深表同感。

四、教學生涯

葛琳獲得紐約大學碩士學位之後，接著在該校攻讀博士學位。從博士生開始，她就是該校的英文系兼任講師，講授「哲學與文學」，也因此，她對於歐美傳統文學、哲學的經典著作及發展脈絡，有相當深入的理解，她的論文，也經常融文史哲為一體。

在攻讀博士學位期間（1950-1955），葛琳身兼妻子、母親、博士生、大學兼任老師身份，她的第二個小孩提姆（Tim）也在這時出生，她嘲諷自己的博士論文是在「18世紀的哲學名著」與「餵食提姆的奶瓶」之間完成的。

1955年，葛琳以「18世紀（1750-1780年代）英國自然主義學者的人文思想：知識社會學之一考察」(Naturalist-Humanism in 18th Century England from 1750 to 1780: An Essay in the Sociology of Knowledge)獲得紐約大學哲學博士學位，時年38歲。

1956年，葛琳以副教授（associate professor）受聘於紐澤西州蒙特克萊爾（Montclair）學院英文系，講授「世界文學」。一年之後，由於授課路途遙遠，加上當地對猶太人也不友善，葛琳便辭去該學院教職，重回紐約大學，為兼任副教授。1962年轉任紐約城市大學布魯克林學院，為副教授。在1962及1964兩個暑假，她曾短期受聘至夏威夷大學講學。1965年轉至哥倫比亞大學師資學院任職，負責該學院刊物編輯，同時擔任教職，先任英文系副教授，後來在教育哲學系升任教授，擔任「教育哲學」課程。她的第一本著作《公共學校與個人觀點》也在這一年（1965）出版，在葛琳印象中，這應該是美國最早的教育哲學專書之一。

1976年，葛琳受聘為紐約林肯中心（LCI）擔任駐地哲學家迄今。1984年，葛琳被選為美國教育研究學會（AERA）主席，這是該學會31年來的首位女性主席，連葛琳本人都感覺意外。1987年，葛琳出任美國教育社會哲學學會（PES）主席。2003年，葛琳基金會創立於紐約市，這是葛琳教育思想的落實，也是其課程理論的具體實踐。葛琳今（2009）年雖已逾九十高齡，但她對教育與課程的影響力似乎有增無減。

第二節 葛琳的著作

截至今年（2009）元月，根據葛琳網站所著錄，葛琳的文章論著，計有257篇（含詩），係依照文章標題首字英文字母編列，所收錄文章，最早的年代是1957，最晚是2008年。這些文章，有些看來是演講的講稿或講綱，故有部分論點與其他文章重複。其中比較特殊的是：“The Gate”（2007）是採用詩的體式寫成，以教育哲學聞名的葛琳在九十高齡開始寫詩，這是非常罕見的。

如果以學術研究觀點來看，葛琳最重要的代表論著仍是那成書的七本著作，即：

1. 《公共學校與個人觀點》（The Public School and the Private Vision, 1965）
2. 《教師的存在際遇》（Existential Encounters For Teachers, 1967）
3. 《教師即陌生人》（Teacher As Stranger, 1973）
4. 《學習的境界》（Landscapes of Learning, 1978）
5. 《自由之辯證》（Dialectic of Freedom, 1988）
6. 《釋放想像力》（Releasing the Imagination, 1995）
7. 《藍吉他變奏曲》（Variations On A Blue Guitar, 2001）

葛琳有些重要文章並未收入上列七本書，而是散見於教育期刊或論文總輯，如〈課程與意識〉(*curriculum and consciousness, 1971*)發表於 *Teachers College Record*，後收入 W. Pinar 主編的 *curriculum theorizing(1975)*；另一篇頗具代表性的文章〈朝向全面覺醒：論教育中的藝術與人文〉(*Toward Wide-Awakeness: An Argument for the Arts and Humanities in Education, 1977*)同樣發表於 *Teachers College Record*，也不見於此七書目錄。此外，2001 年迄今，葛琳仍有許多新文章發表，這些文章代表葛琳最新的觀點，也是這七本書未及著錄的。

唯就出版時間與文章內容來看，這七本書收錄葛琳從 48 歲到 84 歲的學術論文，儘管葛琳最近仍有新作，其根本思想並無重大轉變，只是語言更爲簡潔，概念更爲明確。即令有些代表作並未編入書中，但葛琳核心理念如：意識、全面覺醒、自由、可能性、替代方案、想像力等概念及有關教育美學諸理論，在上列書中並無遺漏，故此七本書仍有充分的代表性，足以看出葛琳特殊的關懷層面與思想成長脈絡，故本章仍據此七書，結合葛琳的生命經驗，略爲其學術思想作分期。

葛琳學術思想大致可分爲醞釀期與成熟期。她最早的兩本著作，主要是爲教學需要而編寫，故教學講義或教科書的性質較濃，《公共學校與個人觀點》(1965)兼重美國文學與教育史；《教師的存在際遇》(1967)節錄存在主義與現象學的代表作，葛琳在各章均有簡短的評論。儘管這兩本書尚未確立葛琳的教育哲學體系，但其存在主義思維傾向與著重文學的課程特質，已隱然可見，故稱之爲醞釀期。葛琳於 56 歲所出版的《教師即陌生人》(1973)可以視爲她學術思想成熟的里程碑。此後有關自由、可能性的道德教育，與有關想像力、隱喻的美學教育，並爲葛琳教育思想與課程理論的兩大主軸。

以下分「醞釀期」與「成熟期」，介紹葛琳的著作與思想特色。

一、醞釀期

(一)《公共學校與個人觀點》(1965)

本書共 185 頁，分十二章，分別是：

- 1) 追尋的開始：教育，文學與夢想
- 2) 啓蒙的理想與「普通人」：從傑佛遜到曼恩 (Horace Mann)
- 3) 先驗論者，理想主義者與改革者：對所謂「創建」(establishment) 與學校的挑戰
- 4) 「平衡之輪」與公立學校運動
- 5) 霍桑的「窺孔」(peep-hole) 觀點
- 6) 瓦爾騰湖的教室
- 7) 群眾，熔爐與監測器：死的教學與藍卡司特 (Lancastrian) 學校
- 8) 「...早該去海上了...」－梅維爾的美國觀
- 9) 自我之歌：群眾與理想
- 10) 自由之困境：黑人，農夫與哈克
- 11) 孩童與戴納摩 (Dynamo)：金玉其外年代的學校教育
- 12) 「...明天我們要跑快一點...」

葛琳頗有「文史哲不分家」的通識精神，本書介紹美國的公共學校發展史，是從文學與哲學的角度切入，明顯可以看出：本書第五章出於霍桑 (Hawthorne, Nathaniel. 1804-1864)，第六章談梭羅 (Thoreau, Henry David. 1817-1862) 與瓦爾騰湖，第八章與梅維爾 (Melville, Herman. 1819-1891) 的《白鯨記》(Moby Dick) 有關，第九章標題顯然出於惠特曼 (Whitman, Walt. 1819-1892) 的《草葉

集·自我之歌》，第十章從馬克吐溫（Mark Twain, 1835-1910）的《頑童流浪記》（*The Adventures of Huckleberry Finn*）討論美國黑人與農夫問題。本書大約有半數的篇章涉及文學，這樣融合哲學與文學來談教育的方式，非常少見。

儘管文字的表現形式是文學的，本書主要仍在介紹美國教育發展史，但葛琳寫「教育史」並不是史料的堆積，而是反省與批判的，她一開始就批評「美國夢」（The American Dream）的不切實際：

「有人說：美國的學校不僅對所有學童提供同樣的學習經驗與文化遺產，也教導年輕人『自由』的義務與責任，能確保其普遍的平等，並保證社會的繁榮必然降臨。」（Greene,1965. p.3）

葛琳直指這種「美國夢」乃是一廂情願的夢想，美國的學校教育並不平等，也沒有教導真正的自由，膚色與性別歧視、外來移民等問題，依然嚴重；許多在不公平待遇下的人，竟然選擇屈服與順從，缺乏勇氣去爭取自由解放，他們找不到生命的意義，生活失去價值，只覺得活在別人的期待與社會的束縛當中，個人表面上似乎沒有什麼不自由，而其實根本失去自由，生活只是因循，生命只是苟且，最後，他們變成無力與冷漠。

教育不能任由學生冷漠，教師如果無法使學生從茫然與痛苦中覺醒、從生命中體察意義與價值、從束縛中解脫而開創其自我的生命，這種教育無疑是失敗的教育。在葛琳看來，美國的教育以及教育改革，總難擺脫工廠管理模式，視「人」如同「物料」與「資

源」(resource)，個體成爲社會組織運作的螺絲釘，這種忽視人性，甚至違反人性的教育，葛琳強烈反對。

本書既然敘述公共學校 (public school) 的發展，與所謂私人的觀點 (private vision) 有什麼關聯？這正是葛琳反思與批判的呈現，如前所說，「美國夢」，或說美國的教育理想－教導孩子自由解放、實現社會公平正義、創造繁榮與和諧－並未隨著美國公眾學校的發展而逐步落實，許多與「學校教學活動」無關，卻真正有「教育」意涵的，可能是存在霍桑、梭羅、梅維爾、馬克吐溫、惠特曼等文學家的作品當中。以梭羅的《瓦爾騰湖》爲例，本書主角人物的隱居生活，反襯出主流社會價值的庸俗與膚淺，在梭羅看來，工業社會的勞工與農業社會的奴隸並無本質的不同，現代人之汲汲營營、終生勞碌，是否正是一種主體性迷失的表現？世俗的所謂成功，其真實意義究竟何在？這些對於人生意義與存在價值之質疑與反思，實有其深刻的見解，這樣的「個人觀點」與公共學校日趨僵化的教育模式、死的知識與教學，正是明顯的對照。

(二)《教師的存在際遇》(1967)

葛琳對美國的學校教育頗有微詞，因爲公共學校的成立，原本就出於社會公平與正義的考量，然而學校實際的組織運作、教師的課堂教學，似乎與理想背道而馳，葛琳認爲：關鍵即在「教師」，教師缺乏「存在」的「意識」，所以她撰寫《教師的存在際遇》，雖是爲教學之便，也顯示她對學校教育改革的想法：教師是教改的關鍵，教師覺醒是教學轉型的核心。

本書共 175 頁，據說葛琳只花了六個禮拜就完成這一本書 (Pinar,

1975. p.296)。儘管該書「編」的意味濃厚，「寫」的成分較少，但它卻是一部重要的作品，尤其在瞭解葛琳思想淵源方面，所有葛琳常用的存在主義與現象學術語，幾乎在這一本書中都可以找到源頭，其重要性可見一斑。

本書是為在職教師或師資學生而特別編寫的「存在主義文選」，重要的存在主義哲學家及文學家，從祈克果、雅斯培、沙特、尼采、卡謬、卡夫卡，以及現象學家海德格、梅洛-龐蒂也包含其中，這些選出的哲學家，可以視為葛琳最契合的思想家；本書選錄的文章也是葛琳認為最精彩的哲學文選。

由於這本書是特別為現職教師或準教師而編寫的「存在哲學文選」，故其章節分類也特別針對教學場境來做設計。本書除作者的前序（introduction）與尾聲（epilogue）外，主要有五個部分，分別是：個體（individual）、他人（others）、知（knowing）、選擇（choosing）、情境（situation），這五個章節，從個體到他人，從知識本質到主體選擇與情境權衡，基本上就是「存在現象學」課程的考量，葛琳這樣的課程思維，與目標管理模式的課程主張，確有根本的差異。

在這本書中，葛琳的論述觀點主要放在前序與尾聲，書中存在哲學的立場鮮明，其強調學生主體性之喚醒、反對道德教條、反對忽視學生主體的所謂「課程改革」，以及主張對流行的工學課程模式進行概念重構，使其課程主張獨樹一幟，課程學者皮納將葛琳列為「概念重建學者」，確有其道理。

二、成熟期

(一) 《教師即陌生人》(Teacher As Stranger, 1973)

葛琳的代表作是《教師即陌生人》，本書其實是為教師或有志執教者所寫的「當代教育哲學」，既然與「教育」及「哲學」都有關，兩者的名義就必須分辨清楚。葛琳 (Greene, 1973. p.3) 首先論述三種不同的「教育」觀點：

教育，就某個角度而言，是引導學生對其社會與文化做出思考與行動之過程。就另一角度而言，則是一個人從無知到有經驗，從幼稚直覺到概念思維的發展。再一個角度來說，則是一個社會因其新生代的努力而革新，使其在歷史中能繼續繁榮。

第一個角度著重文化傳承，第二個角度著重個人發展，第三個角度著重社會創新，葛琳雖未直接批評孰優孰劣，但從她質疑：「一個不正義、不公平的社會何以不能改變？一個腐敗的文化何須維持？」(Greene, 1973. p.4) 可以看得出來，就教育目的而言，她並未反對個人發展，也不全反對文化傳承，但更強調社會革新。

其次，葛琳分辨「哲學」與「哲學知識」的不同，她說：

哲學並非如歷史或自傳，代表某種知識的特殊組構，而是…發展一「根本的計畫」(fundamental project)，如沙特所說，其義在超越個人目前所遭遇之境況，並拒絕視任何事實為命定。(Greene, 1973. p.7)

依此定義，則葛琳的「哲學」並非名詞，而是動詞；並非靜態的哲學知識，而是動態的「行哲學」。所謂「根本的計畫」，語出沙特《存有與虛

無》(*Being and Nothingness*)，意指一個人生存發展最重要的人生計畫，沙特有時稱「原初的計畫」(original project) 或「存在之計畫」(the project of being)。此存在之計畫攸關「生命之自我完成」，並非一般學術研究「計畫」或「方案」。有時葛琳只用「計畫」(project) 來指謂「根本計畫」、「存在計畫」或「原初計畫」。

本書共 11 章，首章標題：「行哲學與建造世界」，開宗明義，顯示其存在主義的特色以及其教育社會學本質—注重個人生命實踐，同時強調社會改革。第二章從歷史的角度，歷數柏拉圖、亞理斯多德、阿奎諾、培根、笛卡兒、洛克、柏克萊、休謨、康德、黑格爾、齊克果、胡塞爾、羅素、維根斯坦、威廉·詹姆士、杜威，接續首章「行哲學」的實踐取向，強調哲學「愛智」的本義，認同杜威哲學與成長及進步有關的觀點，葛琳的結論是「人皆有選擇的自由」。第三章論人的本質，在於自我創造與自決 (Greene, 1973. p.57)，而教師的責任則在使其自我與其影響所及者，能自我解放 (Greene, 1973. p.60)。此解放或自由幾乎成爲本書的基調，只是葛琳經常換用其他的說法，比如在第五章「知識：科學與主體性」中，葛琳認爲：

教師的核心關懷在於：使年輕學子形塑其概念，開展其對世界之看法。老師必須幫助學生開發其認知能力，讓他們學會如何思考、發現及探測此世界。(Greene, 1973. p.115)

有時葛琳援用知名思想家或學者的話，來補充說明自己的主張，比如她引用課程學者舒瓦布 (Schwab, Joseph. 1909-1988)「回歸實踐」(a return to the practical) 的主張，鼓勵教師要重新思考自由與解放，葛琳提到：

假如教學要更有功效，則需考慮更多可能的替代方案。(Greene, 1973. p.115)

自由、解放、可能性、替代方案，是葛琳哲學思想的關鍵術語。

在葛琳看來，要承擔此全人教育，教師必須從一陌生人的角度來看事物，以陌生的、不帶偏見與習見、不預作判斷的心態來看待學生，選擇教材與教學模式，使其本身及教室有更大的自由與更多的可能。本書所有篇章儘管各有重點，但「教師即陌生人」確實是最精簡而重要的一篇，在本書中有相當的代表性。

在「教師即陌生人」這篇文章，葛琳談到教育的根本任務、教師的根本課題與必要行動、道德的自由、道德教育的本質與教學重點原則，也談到「互為主體性」與「美學教育」，從己立到立人，從求真到求善與求美，對於根本的價值，葛琳從不疏忽，這些根本價值與相關教育及教學課程，後面將有詳細討論。

值得注意的是：葛琳接續希臘傳統哲學，兼顧「知識」與「道德」的傳統，所以書中既討論「知識」本質的問題，也討論「道德」選擇的問題，歸結到最後，教育仍在於培養「智德兼備」的全人格，此則有賴於「有實存素養的教師」(existential teacher) (Greene, 1973. p.281)。

在《教師即陌生人》書中，儘管葛琳未詳細討論具體操作性問題，但其格局完備，足為存在主義教育哲學之代表。

(二) 《學習的境界》(Landscapes of Learning, 1978)

《教師即陌生人》是針對教師或師院學生所寫的教育哲學專論，其結構較為嚴謹；《學習的境界》則收集葛琳自 1974-1977 前後四年的論文，主題較不一致，本書依內容性質分為四個部分：1)自由教育，2)社會議題，3)美學教育，4)女性的困境，各部分均有三到五篇文章。

就文體而言，本書略嫌駁雜，但這種理性與感性交織、文學與哲學雜揉，正是葛琳寫作的特色。

本書第一部份討論教育中的自由與解放，如同葛琳一貫存在主義的立場，自我的覺察、生命意義的豁醒，是教育最重要的一部份，然而當時美國教育界「回到基本」（return to basics）的教育運動，強調基本能力，忽略生命意義的啓發與豁醒，學生即使通過考試，也未必能活用知識，對存在的價值更是茫然。葛琳揭櫫教育的本質（Greene, 1978. p.1），首先，她區分「教育」與「就學」（schooling），說明一個人「上過學」與「有教養」（educated）根本是兩回事。學生甚至連老師都失去其主體性，葛琳批評：

最嚴重與最麻煩的是：「自我乃是參與者、探索者、意義的創造者」
這件事已被淡忘。（Greene, 1978. p.12）

她認為：學生應該受到鼓勵與教導，視課程為其生命可能性之開發。課程應當提供各種機會，使學生對自身之存在能加以反思，並給予詮釋。「學習」乃是在具體情境中，對自我生命所察覺的問題作回應，從而發現與復甦的歷程。（Greene, 1978. p.18-19）所以在存在主義的教育課程中，「意識」（consciousness）至關重要，葛琳（Greene, 1978. p.15）認為：

意識乃是我們面對自然與人類社會的通道。

在葛琳看來，意識是一個集體概念，包含：想像、直覺、記憶、判斷、構思、知覺等等許多動作。葛琳認為「意識」與現象學家所謂的「意向性」(intentionality)有關連，她說：

意識永遠是涉及某事物，意識因意向性而顯示其特徵。(Greene, 1978. p.14)

由於葛琳揉合存在主義與現象學，大陸學者張華(2001)將葛琳歸類為存在現象學家。

「意識」是葛琳覺醒教育的重要概念，與道德有關。葛琳認為：道德生活來自於反思與覺醒，她說：

道德意味著對一般視為理所當然的事物作批判思考…如果人們只做人家要求他做的事情，則他們根本不是在過道德生活。(Greene, 1978. p.49)

顯然葛琳所謂的「道德」，不同於一般社會習俗所認同的「善行」(goods)，如果行善的動力不是來自本心，而來自他人期待或只是社會習俗，則只是盲從，至多是他律道德。葛琳則要求「對一般視為『理所當然』的事物作批判思考」，經此批判思考所做的善行，才有道德意義。

對於文學與藝術作品的重視，是本書的另一特色。

葛琳認為：好的文學、藝術作品有一種特殊的力量，可以使人「全面

覺醒」，甚至引領社會改革。（Greene, 1978. p.37）

本書第十二章的「藝術-審美與課程（The Artistic-Aesthetic and Curriculum）」是 Greene「審美教育（aesthetic education）」論的重要作品。

葛琳首先引里爾克（Rilke, Rainer Maria. 1875-1926）的詩作，特別提到「歌」在人類生活中的重要性，引文如下：

“Song ...is not passion,
not striving for some end at last attained;
song is Being”

葛琳應該是少數對歌唱藝術給予高度評價的教育家，一般人總認為讀寫算、自然科學知識才是重要的，音樂與美術等學科通常不是教學重點，葛琳則將歌唱藝術提升到「存在」的層次，歌唱不是為了某種目的，歌唱本身即是目的；歌曲表現的不只是曲調、節奏，更是生命存在的寫照，所以在里爾克和葛琳看來，歌唱不是熱情、激情，而是當下真實生命的表徵。這種對音樂藝術價值的肯定，幾乎與中國古代哲人「樂教」的思維互相發明，《禮記·樂記》云：

樂者，音之所由生也，其本在人心之感於物也。是故其哀心感者，其聲噍以殺；其樂心感者，其聲嘽以緩；其喜心感者，其聲發以散；其怒心感者，其聲粗以厲；其敬心感者，其聲直以廉；其愛心感者，其聲和以柔。六者，非性也，感於物而后動。是故先王慎所以感之者。

上文的重點之一在「先王慎所以感之者」，所以儒家對可能引發人心

喜怒哀樂情緒的環境及事物，加倍謹慎。

葛琳自非儒家，故其重點不在群體教化，而在個人的真情實感與主體自由，與儒家不同的是：葛琳並不以和諧安定為優先，而以自我反思（self-reflectiveness）、批判之知（critical awareness）甚至叛逆（rebellion）為第一考量。葛琳援引卡繆的話說：

對人類而言，叛逆乃是拒絕被視為客體對象，拒絕被化約為簡單的歷史名詞。（Greene, 1978. p.169）

葛琳同意卡繆的觀點，認為叛逆的精神與藝術有關：

叛逆（依卡繆而言）其最純粹的形式可以在藝術活動中被發現。（同上）

與儒家「樂教」不同的是：儒家重視「和諧」的積極意義，葛琳則重視「叛逆」、「衝突」的積極意義，在這一點上，葛琳與社會批判學者允為同調。

就藝術-審美與課程的關係，葛琳認為：藝術-審美課程關心的是「拒絕」（refusals）與「再造」（recreations），關心的是世界重建。葛琳相信藝術作品有種潛在的能力，可以激發人的「全面覺醒」。

何謂「全面覺醒」？葛琳引用舒茲（Schutz, Alfred. 1899-1959）的解釋說：所謂「全面覺醒」乃是意識的一種高度緊張的狀態，源自於對生活及其所需的全神貫注（Greene, 1978. p.169）。

葛琳認為：在與藝術作品的面對與詢問當中，人的視野得以開放，單面向的觀點（One-dimensional viewing）得以超越。對葛琳來說，課程不是某些科目的總和，也不在藉以獲得某種證書，而是在提供機會，使人得以自我開放並體解存在意義（Greene, 1978. p.169）。

本書第十四章「意味深遠的風景畫：朝向交互關係中的藝術」（Significant Landscapes: An Approach to the Arts in Interrelationship）是另一篇重要的美學文獻，有關葛琳美學教育與課程理論，第五章會作更詳細的討論。

本書最後一部分「女性的困境」（包含「生活世界」、「不相干之衝擊：美國教育史中的女性」、「學校教育中的性別歧視」三篇文章）顯示她對女性議題的關注，議論主軸是對一般人生活世界中「習以為常」的習俗、事物、觀念，尤其是對女性角色的「再思考」（rethinking），她提醒：歷史上許多被定義、被詮釋、被評價的所謂「真實」（reality）的事物，其實只是「被詮釋的真實」（interpreted reality），而且幾乎都出自男性觀點（interpreted by men）（Greene, 1978. p.213），女性的困境與痛苦，有很多是來自那些過時、充滿偏見甚至根本錯誤的詮釋，其「自我」其實是由別人所定義的自我，而非自己所創造的自我（Greene, 1978. p.217）。

女性要如何走出困境？葛琳認為法國現象學家梅洛·龐蒂所提的「感受」（perception，或譯「知覺」）是個關鍵：

感受經驗來自我們與事物、真理、價值之面對…感受是初生的法則（nascent logos），它教導我們，在一切教條之外，（去理解）事物本

身的真實情況，它召喚我們去執行知識與行動的任務。（Greene, 1978. p.216）

如果我們能認真聽取「感受」的召喚，就能突破教條的限制，去回應內心的真實呼喚，並採取必要行動，這樣就可以截斷「習以為常」的鎖鍊，以創造真正的自我。

梅洛·龐蒂所謂的「感受」顯然不是一般感覺、情緒，它面對的是真理、價值，能超越教條以理解真實事物，並使人起行動實踐，此「感受」本身即是宇宙法則（logos），具能動性，並非消極被動的接受而已，這不但有荀子所謂「天君」之「出令而無所受令」（《荀子·解蔽》）的主動能力，甚至接近儒學傳統所謂「良知」的性質。

《學習的境界》的內涵較廣泛，不如《教師即陌生人》來得有組織、有系統，但確實呈現葛琳的論述基調，如自由、想像力、可能性、替代方案等等，這些議題，在後來的作品中，仍不斷出現。

（三）《自由之辯證》(The Dialectic of Freedom, 1988)

本書只有五篇文章，但每一篇都有相當份量與代表性，標題分別是：

1. 自由，教育與公共空間
2. 美國的矛盾，美國的探索
3. 從私人到公眾：女性的作品
4. 多元，多數，與共同的世界
5. 教育，藝術，與精熟：朝向自由領域

本書只有五篇文章，卻可以代表葛琳最重要的思想內涵，分別是：

1. 哲學、教育與社會的
2. 歷史與文學的
3. 女性主義的
4. 多元文化的
5. 美學課程的

雖然五篇文章各有主題，但每篇文章幾乎都有文、史、哲、教育與社會學交織的影子，所有篇章的共同關懷則是「自由」。書名中“dialectic”本文譯為「辯證」，取其簡明易懂，其實葛琳更強調「對話」（dialog）之意涵，因為民主社會的形成、個人生命的解放，都需要透過對話、溝通與協商來完成。

（四）《釋放想像力》（Releasing the Imagination, 1995）

本書的全名應該是《釋放想像力—論教育、藝術與社會改革》，全書分為三大部分：

1. 創造可能性：包含「尋找脈絡」、「想像、社區與學校」、「發現教育學」等六篇文章。
2. 啓示與主顯節：包含「課程之持續追尋」、「藝術與想像力」、「本文與邊緣」等五篇文章。
3. 形成中的社區：包含「多元文化論的激情」、「標準、普遍學習與個別差異」、「多元聲音與多元真理」等三篇文章。

第一部份大體承襲存在主義「追尋存在意義」、「發揮社會想像」、「啓發學生意識」，「意義」、「想像力」、「意識」等詞彙，是存在現象學者的慣用語；第二部分的「審美教育」是本書主題，更是葛琳後期著作的主要議題；第三部分強調多元文化、尊重弱勢族群、質疑學校教育走

向標準化與一元化。由於「審美教育」是葛琳課程理論之特點，稍詳敘述如後。

在學校教育中，文學與藝術課程不受重視，似乎中外皆然，葛琳甚至以「邊緣」（margin）來形容文藝課程的邊陲地位。

葛琳何以如此重視文學與藝術，可能來自她個人對文藝的愛好，或與她講授世界文學及美國文學也有關，但更重要的是：她認為文學與藝術有極大的教育潛能，偉大的文學與藝術作品能給人感動乃至震撼，使人從生命的昏睡中覺醒，並激發想像力，提出替代方案，以改善個人或社會的問題，使個人得以自由、社會得以解放，。從這個角度來看，葛琳似乎是「文藝載道」論者。

由於對文學與藝術有這麼高的期待，文藝美學課程在葛琳來說，就不能只停留在文藝鑑賞的技術層面，而須提升到個人自由乃至社會正義的層次，因此葛琳嚴格區辨「藝術教育」（art education）與「審美教育」（aesthetic education）：

藝術教育…包含舞蹈教育、音樂教育、繪畫與其他圖像藝術，以及一些寫作教學…審美教育則是在藝術作品的欣賞與面對中，那種解放的努力。（1995, p.138）

葛琳的用意不是貶低「藝術教育」，而是希望融合藝術教育與審美教育，以培養學生自由與解放的精神（1995, p.135）。這樣融合「美」與「善」，與古希臘的精神頗相契合。

這種融合「善」與「美」的美學思想，中國儒家早已有之，《論語·

八佾》記載孔子評論「韶樂」和「武樂」，認為「韶樂」是「盡美矣，又盡善也」，批評「武樂」則說其「盡美矣，未盡善也」。古代哲人那種「至真」、「至善」、「至美」不一不異的大氣，後代罕能企及。

有關葛琳的美學課程理論，第五章將更詳細說明。

(五)《藍吉他變奏曲》(Variations On A Blue Guitar, 2001)

本書收集葛琳在林肯中心(LCI)有關審美教育的演講，不但能集中表現葛琳的美學課程理論，從正文及附錄的音樂、舞蹈、戲劇等藝術創作目錄中，甚至可以看出葛琳的美學課程實踐的部分成果。全書略有五個部分：

1. 定義「審美教育」
2. 想像力與「轉型」(transformation)
3. 卓越，標準，學校革新與重建
4. 文化差異與共同社區
5. 美學主張的傳播

延續著《釋放想像力》有關審美教育的理論，在本書中，知覺、意識、覺醒、全面覺醒、可能性、開放、理解、自由、解放等話頭，經常在字裡行間出現，表面看來有些紛紜，其實葛琳的教育思想是前後一致的，如前所說，其教育主張是「為自由而教育」，一切教育的目的，在讓學生成為自由的個體，而個體不能自外於社會，締造一個公平正義的社會是所有人的期待與責任，葛琳兼重「個人自由」與「社會公義」，認為「民主」乃是一不斷在形構、改變的動態發展，這種觀點有部分來自杜威。

本書的書名來自史蒂芬(Stevens, Wallace. 1879-1955)的一首詩〈男人

與藍吉他 (The man with the blue guitar)》(Stevens, W. 1937)，本詩描述到：一個男人抱著一把藍吉他，久久不見彈奏。有好事者質疑這男子，何以不彈奏吉他，因為吉他是拿來彈奏用的。

好事者代表來自外人及社會的傳統觀點，總是以一種僵化、固定的觀點評論人事物，經常不自覺給人貼標籤。在本詩中，抱吉他而不彈的男子，表現一種特立獨行，不跟隨流俗，以其想像力、以其堅持，打破常規與習俗，努力走出另一種可能性、走出更有創意的自我。

葛琳提醒人要隨時「察覺」，要發揮高度想像力，不要被流俗的見解、期待或習慣所限，要打破視一切當前既存事物為「理所當然」的習慣思維，隨時警醒，以改善自我、改善社會，做一個真正的自由人。

以上介紹葛琳的著作及其大要。

葛琳學術多方，從哲學、史學、社會學，到文學與藝術，莫不涉獵，但其歸旨則在存在現象學，所以美國教育學者歐茲曼 (Ozmon, A. Howard) 與克雷夫 (Craver, M. Samuel) 在其《教育的哲學基礎》一書中，特闢一節介紹葛琳的教育論 (Ozmon & Craver, 2003, p.250-253)，我國學者陳伯璋 (1987) 在探討「課程研究的第三勢力」中，也論及葛琳課程論有融合存在主義與現象學的特色，可見存在現象學在葛琳教育哲學與課程論的關鍵地位，下一章討論葛琳的存在現象學。

第四章 葛琳的存在現象學

本章分三節，首先說明「存在現象學」的淵源背景及重要議題，其次闡釋葛琳存在現象學的立場與主張，其次說明葛琳存在現象學的實踐特色，最後總評葛琳存在現象學說的優點與其不足。

第一節 何謂存在現象學

「存在現象學」顧名思義，與「存在主義」及「現象學」有關，然二者旨趣並非一致，不但存在主義學者間互有歧異，現象學者間的主張也不相同，二者如何融會？融會之後的「存在現象學」有何特質？葛琳的存在現象學又有何特殊內涵？這是討論「存在現象學」首須瞭解的問題。

「存在主義」與「現象學」的不同，從其代表人物即可見其一斑。正如美國教育學者盧朋（Luijpen, 1969. p.18）所說：「齊克果是存在主義之父，然不宜稱之為現象學家；胡賽爾開創了現象學，但他不是存在主義者。」兩個流派淵源不同，二者究竟有何異同？其融會如何可能？

討論「存在主義」與「現象學」的異同，可以從兩派的創始人，即齊克果與胡賽爾入手。

盧朋與柯倫（Luijpen & Koren, 1969. p.19）認為：齊克果關注的是人的「實存」（existence，或譯為「存在」）意義與上帝的問題，而胡賽爾關注的則是主體意識與客體知識問題。對齊克果這位丹麥的哲學家與神學家來說，「人是什麼？」、「人的出路在哪裡？」是最重要的哲學議題，他將「人」視為一種「實存」，

認為「人」乃是一種「關聯於上帝的主體」(a subject-in-relationship-to-God)，人的「真實化」則在於他與上帝顯現之關係。對崇信實證科學的人來說，齊克果似乎有點「反科學」。

胡賽爾在這一點正好相反，他原本從事數學與物理學研究，在他看來，哲學很明顯「尙非科學」(not yet a science)，所以他的任務即在使哲學成為嚴格的科學，1911年發表的《哲學作為嚴格的科學》(Philosophie als strenge Wissenschaft)可以說明其努力的方向與根本立場。

與「唯科學論」者不同，胡賽爾肯定哲學的重要性，在《哲學作為嚴格的科學》一文中，他提到：「哲學本質上是一門關於真正開端、關於起源、關於萬物之本的科學」(倪梁康譯，1999. p.6)，哲學有其特殊本質，與實證科學不同，所以使哲學成為科學的方法，並非直接援用實證科學的方法，而須採用「回到事物本身」的、擱置成見與定見的所謂「現象學」方法。

胡賽爾探索人的意識與知識，討論客體事物與主體意向的關係，他關懷的是知識理論；而齊克果關懷的卻是神學-人類學問題，可見存在主義與現象學的關懷議題與入手方向明顯不同，根據盧朋與柯倫(Luijpen & Koren, 1969. p.20)的研究，真正使兩派融合的人是德國哲學家馬丁·海德格(Martin Heidegger, 1889-1976)。

海德格《存在與時間》(Sein und Zeit, 1927)開啓了「存在現象學」。在海德格的思想體系中，其論存在不像齊克果的「反科學」，而具有現象學的知識理論；其承襲自胡賽爾的現象學，不再只是斤斤於成為嚴格的知識體系，而是兼採齊克果的存在議題，從知識理論發展成「人」的哲學。此兼容並蓄的「存在現象學」企圖超越唯心論與唯物論對「人」的片面之見，對存在主義者沙特、現象學

家梅洛·龐蒂以至葛琳均有深刻的影響。

存在現象學的內涵議題，依盧朋等所歸納，主要有五：

1. 人作為實存 (Man as existence)
2. 知識的現象學 (Phenomenology of knowledge)
3. 自由的現象學 (Phenomenology of freedom)
4. 互為主體的現象學 (Phenomenology of intersubjectivity)
5. 人的形上學 (The metaphysical in man)

「人作為實存」這個議題探討：人是什麼？人的本質為何？人的生命意義與價值何在？人應該如何生活等相關問題。

「知識的現象學」探討：知識是什麼？知識的本質為何？知識是如何產生的？知識是永恆不變的真理嗎？真理的判準為何？什麼是理性？什麼是科學？

「自由的現象學」探討：自由是什麼？人是自由的嗎？善惡是什麼？工作的意義何在？人有行動的自由嗎？人有超越的自由嗎？

「互為主體的現象學」涉及人與他人及社群的關係，探討的是：人與他人存在著什麼關係？愛、恨、冷漠、正義、權威、野蠻從何而來？自然權力又是什麼？

「人的形上學」探討：上帝存在嗎？人需要上帝嗎？肯定與否定的論點為何？

上述議題幾乎都是存在主義所關懷的哲學問題，但也看到現象學在此所扮演的重要角色，則「存在現象學」簡單地說，是以現象學方法探討人的實存問題。

一、人作為實存

「人的本質是什麼？」這是亙古的疑問。對於「人是什麼」這一問題，存在現象學家同意存在主義者的看法，認為：「人是一種實存」。海德格更超越唯心

論「人是主體」(Man is a subject)與唯物論「人不過是物質」(man is whatever he is only on the basis of matter)的兩極觀點，海德格認為：「人的主體並非絕對主體，而是在世的主體」(The human subject is not an Absolute Subject but a subject in the world.)，他特以「此在」(Da-sein，英譯“there being”)稱之。(Luijpen & Koren, 1969. p.33)

二、知識的現象學

對於「知識」本質的思考，不同於觀念論與實在論，前者忽略客體之實在，後者忽略主體與意義。存在現象學者受胡賽爾影響，乃是從人的「意向性」看知識，胡賽爾發現：客體存在的意義不能外於主體之「意向」，主體意識也總是「意向」著客體事物，觀念論與實在論各有偏執之處，所以他倡導「現象學還原」

(phenomenological reduction)，主張擱置習見、俗見、偏見，回歸事物本身。對現象學者而言，「知識」並非人內心「強烈的認知影像」(strong cognitive image)如觀念論者所言，而是「人此存有與世界交涉的一種模式」(knowledge is a mode of man's being-involved-in-the-world) (Luijpen & Koren, 1969. p.61)。

三、自由的現象學

「自由」是存在主義與現象學家共同關切的議題，因人的感性自我、理性自我乃至生命的價值意義均與自由有關。人有自由嗎？自由意味著什麼？

存在現象學者對於「存在主體」與「自由」有如下的看法：

1. 主體意味著自由
2. 自由意味著理性
3. 自由意味著「任務」(task)與「計畫」(project)
4. 自由意味著道德

對存在主義或存在現象學者而言，人是一「存在主體」毫無疑義，但此主

體乃是一持續在生發、成長的未完成之主體，而非現成、已完成，所以用未來形“to be”來形容。因為人此存在「主體」一直在生成當中，其「自由」也是在成長中不斷開展，成為主體需要開展自由，唯有自由不斷開展，「人」才真正成為主體，所以存在現象學家認為：

「成為一主體即在成為自由」(to be a subject is to be free)。(Luijpen & Koren, 1969. p.100)

所謂「自由」，並非完全不受限制、非理性的為所欲為，所以存在現象學者給「自由」加上「理性」的條件，真正的自由必出於理性的思考，更自由意味著更有理性，理性與自由是相生相成的，所以存在現象學家相信：

「成為自由即在成為理性」(to be free is to be rational)。(Luijpen & Koren, 1969. p.102)

換句話說，主體，自由，理性，三者是相關連的。

視「自由」為人生之「任務」，甚至如一人之「計畫」，則是存在主義者沙特的見解。在沙特看來，自由與「計畫」、自由與「倫理」是分不開的。

對沙特來說，成為自由人是一個存在主體必要的義務 (having to be)，因為存在主體永遠是「未完成的」(unfinished)，人有一最重要的任務，就是不斷成長、發展，要「自我完成」。一個放棄努力與自我完善之任務的人，即放棄其自由、放棄其主體，對沙特來說，此人視其自己為「客體」為「物」(thing)，則算不上真正的存在主體。

所謂「人有自由」，並非意味著人沒有外在與內在的限制，人出生的時間與

空間，社會與家庭，乃至性別與遺傳，都有一定的限制，但人此主體並非全然被命定的「物」，而是有其自由的存在主體，有完善其自我、改善其環境之可能性（possibility），就此而言，人總是處於命定與未定、「已然」（already）與「未然」（not yet）之間，充分的發展其自由、開展其理性，乃人生最重要的「計畫」。所以沙特說：

人並非其所已然，而是其所尚未然。(Man is not what he is but what he is not.)
(Luijpen & Koren, 1969. p.109)

人是一可以生發的存有（a being-able-to-be），人的自由，即在充盡地開展其自由、完善其「計畫」，所以說「自由即計畫」（freedom as project）。

沙特對「自由」與「命限」的觀點，與孟子對於「性」與「命」的看法頗殊途同歸，孟子說：

口之於味也，目之於色也，耳之於聲也，鼻之於嗅也，四肢之於安逸也，性也，有命焉，君子不謂性也。仁之於父子也，義之於君臣也，禮之於賓主也，智之於賢者也，聖人之於天道也，命也，有性焉，君子不謂命也。（《孟子·盡心下，24章》）

人的「性」與「命」，各有其自由原則與限制原則，所以雖是「自由」，而有其限制；但雖有限制，仍不妨礙人有實現自由之可能，一個有存在主體的「君子」，其自由即在實踐其「仁義禮智」之良知天性；放棄此實踐之自由，即是「小人」，沙特甚至不稱之為「人」，而貶之為「物」。

對沙特來說，人的自由在於實現其理性之人生企畫；對孟子來說，人的自

由在於實踐其仁義禮智之天性，自由必不離於道德倫理，此所以存在現象學者同意「成爲自由即成爲倫理的」(to be free is to be ethical) (Luijpen & Koren, 1969. p.100)。

四、互爲主體的現象學

存在現象學者強調的另一重點是「互爲主體性」(intersubjectivity)，這與人群、社區及社會有關。

對存在現象學者來說，人的「存在主體」並非孤絕的個體、孤立的存在，人自有生以來即與人「共存」(co-exist)，所以人的存有甚至可說是「一種通過別人的存有」(a being-through-others)，人通過父母而得此生命，通過家人的愛與照顧而得以成長，通過社會制度而得以安全、茁壯，此「通過別人的存有」是人的基本特質之一。(Luijpen & Koren, 1969. p.149)

此外，「人」是在別人的言語、行動中被塑造的，「我」此一存在主體的思想、意志、行動是在與其他存在主體的互動中被形塑，但「我」與其他人也藉著言語行動形塑了其他存在主體，所以「人」此存有的另一特質乃是：「相互生成」(making-one-another-be) (Luijpen & Koren, 1969. p.151)。

「互爲主體性」在心理學、哲學等不同學群間，其指謂頗有差異，根據美國加州甘乃迪大學(John F. Kennedy University)教授昆西(Christian de Quincey)的研究歸納，「互爲主體性」至少有三種解釋：

1. 藉由符號交換，獨立主體間獲得一致之認定 (consensual validation between independent subjects via exchange of signals.)。

2. 在調節各自經驗的獨立主體間，其相互的承諾與參與（mutual engagement and participation between independent subjects, which conditions their respective experience.）。
3. 在互依主體或交互主體間，相互的共同出現與承諾，從而創造出其各自的經驗（mutual co-arising and engagement of interdependent subjects, or intersubjects, which creates their respective experience.）。

（以上見 <http://www.deepspirit.com/sys-tmpl/intersubjectivity/>）

此三者重點頗不相同，第一個定義著重符號交換之一致性，第二個著重相互之承諾與參與，第三個不止著重相互承諾，更強調各自之經驗開創，而最後一個較符合存在現象學者所肯認的意涵。

五、人的形上學

最後要討論的是：人的形上學（The metaphysical in man）。

很明顯的是：存在主義與現象學者在形上議題的看法差異頗大，有學者甚至認為：現象學者根本不可能發展出形上學（Luijpen & Koren, 1969. p.216），因為胡賽爾的現象學本在建構一「嚴格的科學」。依沙特的分類，存在主義有「基督教存在主義」與「無神論存在主義」兩派，沙特認為齊克果將人「存在」的「真實化」歸諸上帝，其形上學是以上帝為依歸；沙特本人則否定上帝的存在，他認為：

「上帝的存在，將使人的自由成為不可能。」（Luijpen & Koren, 1969. p.212）。

沙特將自己劃入「無神論存在主義」一派，並引海德格為同調，海德格卻

不表認同，他反對自己的哲學被冠上「存在主義」的封號，他後期的哲學尤有形上學傾向。

自命為「無神論存在主義者」的沙特，基本上反對形上學，他最主要的興趣是「自由」，他認為：人是自由的，人的首要任務即在維護此自由，無須追問此自由有何形上學目的。而人唯一的救贖便是運用其自由，藉著選擇，為自由開拓更寬廣的行動世界。(廖仁義譯, 1991. p.212)

這是絕大多數無神論存在主義者的共同觀點，他們強調「自由」，認為「行動」乃是確保此自由之手段，他們多有左派的傾向，鄙視「布爾喬亞」(bourgeoisie) 社會與其道德觀，但由於他們對政治運動抱持謹慎的態度，故多寄情於文學與藝術，希望透過文學、藝術來表現其「反抗」，藉此自我救贖。(廖仁義譯, 1991. p.213)

海德格則明顯有形上學傾向，他認為：在整個萬物的體系中，人必須實踐一個重要的形上學任務，他說：人受到存有本身的召喚，必須關心存有的真理(廖仁義譯, 1991. p.211)。這種近乎「人不容自己」的任務，與《中庸》首章「天命之謂性，率性之謂道，修道之謂教」的天命觀，頗能東西輝映。

以上是存在現象學最重要的內涵議題，需要注意的是：無論是存在主義或現象學者，對上述議題的切入、思考與解決途徑與其個人的哲學體系息息相關，有些觀點看法，其實同中有異。但掌握上述共通議題，對理解葛琳的存在現象學是有幫助的。

第二節 葛琳的存在現象學

本節要探討的是：葛琳的存在現象學有何特殊內涵？

上述存在現象學所關注的五項議題，可以作為參考要項。

需要注意的是：儘管他們都重視這些議題，但不同的存在主義或現象學者，對每一項議題的關注比重是不同的，他們對問題的思考與回應，有時差距甚大，甚或南轅北轍。此外，影響他們思考與回應的，並不限於存在主義與現象學家，例如葛琳，她的觀點與主張，有些來自弗雷勒，有些可以溯及馬克斯。

以下先就前述五項議題，說明葛琳對這些議題的主張與態度。

1. 人作為存在

就「人作為存在」的問題上，葛琳的態度是肯定的。她不像沙特努力要證明「人確實存在」，所以推衍出「我思故我在」；也不像齊克果將人存在的意義歸之於上帝，對她來說，「人」指謂的就是：

「一個存在的人，主觀地知道他自己及其可能性，能在其生活的情境中，自由地選擇，自由地創造自己。」(Greene,1973.p.77)

對葛琳來說，人作為「存在」無可質疑，重點是：人必須知道他自己是具有可能性的，是自由的，可以自由選擇、自我創造。人的生命意義及其完成，乃操之在我者。所以對於「人是什麼」這一古老的哲學問題，葛琳不是作定義規範，而是指引人採取「行動」，她說：

「只有在他行動且做選擇時，他才真正面對這個開放的問題：『什麼是人？』」(Greene,1973.p.94)

換言之，人的存在，只有藉由行動，藉由自由選擇，發展其最大的可能性，以創造自己的生命意義，他才是真實地存在，也才真正瞭解「人是什麼」。對葛琳來說，不是「我思」故「我在」，而是我「行動」、我

「選擇」故「我在」。

2. 知識的現象學 (Phenomenology of knowledge)

對於「知識」是什麼，從柏拉圖「知識是可以辨明為真的信念」(knowledge as "justified true belief") 到牛津字典「一個人經由經驗或教育所得到的專業智識與技能」(expertise, and skills acquired by a person through experience or education) (見維基百科「knowledge」條)，歷來對「知識」的定義與說法不一，葛琳並不試圖去爭辯「知識的本質為何」，而是從反面遮撥地說「知識不是什麼」，她認為：

「知識不應被視為靜止不動的固體，也不是所謂『菁英』的專利」
(Greene, 1973. P.100)

葛琳 (Greene, 1973. P.100) 認為：「教育應該為一個變動的世界，為一個工業化中的、開放的社會而教」，孩童的本能必須「以社會全方位來訓練，以歷史的詮釋來增廣，以科學方法來掌控與闡明」，在她看來，「知識」在於使人能：「積極地活動於社會現行趨勢之中。」

所以「知識」絕非僵化、零碎的認知材料，知識來自於人與生活世界的接觸。就「知識」問題而言，葛琳並不像胡賽爾或海德格，言必稱「意向性」，或許可以說，其現象學傾向主要在其態度，而非方法。

3. 自由的現象學 (Phenomenology of freedom)

對葛琳而言，「自由」可說是她哲學體系中最重要的概念。

與存在主義者相同，她相信「人」是：「一個存在的人，主觀地知道他自己及其可能性，能在其生活的情境中，自由地選擇，自由地創造

自己。」但她從不天真地認為「人生而自由」、「人生而平等」，人真正的自由與平等，都是奮鬥而來。對於自由主義學者柏林所提的「消極自由」與「積極自由」，葛琳更強調積極自由。

儘管強調「積極自由」，葛琳對另外兩種自由的分辨似乎更為重視，在〈新自由與道德生活〉一文中，她談到卡謬《異鄉人》主角莫爾索特（Meursault）那種「價值沒有高低」、「選擇似無差異」、「結婚死亡雷同」的生活觀，那似乎是一種自由；又談到卡謬另一著作《瘟疫》中的主角人物：李歐克（Rieux）醫生與塔羅（Tarrou），當多數鎮民陷於絕望時，他們決定團結對抗瘟疫，所考慮的是：「救更多的人使免於死別」（Greene, 1988.p.148），他們視對抗瘟疫為義務，由於並非被強迫去做這一件事，他們當然是自由的。

對《異鄉人》主角的「自由」，葛琳稱之為「新自由」，而《瘟疫》中主角對抗瘟疫的作為，那種行動與反思，葛琳則稱之為「道德生活」，後者無疑是葛琳所欣賞與提倡的真自由。

所以自由並不是冷漠自私或獨善其身，而是出於行動與反思，自由意味著責任，意味著道德生活。由於與行動及反思有關，葛琳經常將自由連結於「實踐」。

4. 互為主體的現象學（Phenomenology of intersubjectivity）

以存在主義的觀點來看，「人」是存在主體，而且與他人「共同存在」。人與他人並非主體與客體的關係，乃是「互為主體」的關係。就人與萬物的各種關係上，葛琳似乎頗同意布柏（Martin Buber, 1878-1965）的論述。

布柏是二十世紀重要的猶太籍宗教哲學家、教育家，他最有名的著作是《我和你》(Ich-Du, 英譯 I-Thou 或 I-You)、《我和它》(Ich-Es, 英譯 I-It), 討論人際關係與存在主體, 主張人與人必須經由對話 (dialogue)、會面 (Begegnung, 英譯 encounter) 以創造對話的社會共同體 (dialogical community)。“dialogue”、“encounter”這些用語, 在葛琳的文章中經常可見, 所以要瞭解葛琳有關互為主體、對話、會面的意涵, 首先要瞭解布柏的論述。

在布柏看來, 人與萬物相遇的關係不外兩種, 一種是互為主體的「我和你」關係, 一種是與對象有距離的「我和它」關係。「萬物」包羅萬象, 從無生 (如水火土石金)、有生 (人與其他動植物) 乃至上帝, 都可以是與「我」相對應的「你」。可是一旦「我」與對象有距離, 此對象即可從一主體轉成「客體」(object), 布柏認為: 人是在與其他主體「會面」的過程中, 生命才能整全發展, 「我」是透過我與「你」的關係, 生命才得到「自我完成」(self-perfection)。

「我和它」則涉及「距離」(distancing)。布柏認為當前社會給人類帶來危機, 在現代社會中, 人與萬物的關係越來越疏遠, 如果萬物均成客體, 人與上帝的「會面」就會愈加困難。

所以「會面」是重要的, 對布柏來說, 「所有真實的生活都是會面」(All real life is encounter), 人與萬物的互為客體乃來自距離, 因此人與自我、人與他人、人與萬物需要對話, 唯有藉由人與其他人的對話, 人的自我完成始有可能。

布柏在《我和你》一書中提出: 互為主體的人際關係、對話與會面

的必要性、社會共同體的理想，對葛琳影響頗深，在她 1967 年所出版的《教師的存在際遇》一書中，從書名到內容引文，都有布柏的影子。

儘管葛琳確實受布柏影響，但她並非全盤接受，尤其是形上學部分，葛琳與齊克果、布柏相去甚遠，葛琳的態度更接近無神論的沙特。

5. 人的形上學 (The metaphysical in man)

在形上學態度這一部份，葛琳與沙特允為同調，儘管不像沙特般明白宣稱自己是無神論者，但她幾乎不談上帝或其他超越的事物，她寧可相信人的自由，儘管「人生而自由」這句話在現實上有許多反例，但葛琳相信：人「應該」自由，「可以」自由，只是「尚未」(not yet)自由。

所以「人」有一根本的任務，即永遠「向自由趨近」，或說朝向自由 (toward freedom)，此朝向自由的努力，即人生的目的，也是人生的意義。對葛琳來說，此「自由」幾乎有形上圓滿的成分，這當然是需要一生去追求與努力的，所以葛琳 (pinar, 1998. p.1) 對自己的評價與期許是：

「我乃是尚未完成者。」(I am who I am not yet.)

以上就「存在」、「知識」、「自由」、「互為主體」、「形上學」等五個存在現象學的共同議題，說明葛琳的立場與論點。葛琳與其他存在現象學者當然有不同之處，下面一節，將針對第二節未能詳述之處，說明葛琳存在現象學的實踐特色。

第三節 葛琳存在現象學的實踐特色

本節主要闡述葛琳哲學的實踐特色，並對其實踐歷程做較明確的階段歸納。儘管葛琳本人從未做如此明確之主張，但細加整理，仍隱然有其順序。如果葛琳的理論有可能、有必要落實，則此明確步驟之指點，應有其必要。

一、論哲學實踐

葛琳的存在現象學論點，有相近於存在或現象學者之處，但也有其特色。

與一般重視哲學理論體系的哲學家不同的是：儘管葛琳並不輕視哲學理論的價值，但她認為哲學不能止於理論，她更重視哲學的「實踐」(praxis)。

「實踐」(praxis)一詞可以上溯至希臘三哲，在《尼各馬可倫理學》一書中，亞理斯多德將人類活動分爲「理論沈思」、「實踐」與「製作」三類，「理論沈思」是對不變的、必然的事物或事物本性之思考活動；「實踐」與「製作」則是可因人的努力而改變的事物，其中「製作」是使某事物生成的活動，其目的在活動之外的產品；「實踐」指道德的或政治的活動，其目的可以是外在的，也可以是實踐本身(廖申白譯，2003. xxi)。隨著社會與人類活動的改變，到了近代，「實踐」已成爲馬克斯主義者極重要的概念，十九世紀的社會學家拉布羅拉(Antonio Labriola, 1843-1904)直接以「實踐哲學」(philosophy of praxis)來稱呼馬克斯主義。著名的巴西社會改革家與教育家弗雷勒則認爲：「實踐」乃是在人的相互啓迪中，理論與實際的融合。

(以上參 [http://en.wikipedia.org/wiki/Praxis_\(process\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Praxis_(process)))

葛琳在自傳中坦承：她在研究教育哲學之前，對杜威毫無理解，她只知道馬克斯。基本上，葛琳認同馬克斯與弗雷勒的「實踐」理念。

與馬克斯、弗雷勒等社會改革家一樣，葛琳對個體生命與社會族群的不自由與不公平，有深刻的感受，而讓她難以理解的是：許多人活在受宰制的痛苦當中，他周遭的人或許因經驗與智慧的限制，只能教導他逆來順受，而負有「啓發智慧」之責的學校教育，不但忽視人的主體性，把教育的學習與成長窄化成套裝知識的記憶，甚至在有意無意之間，傳達一種「視現存一切爲理所當然」的價值與觀點，葛琳批評這種忽視真實生活體驗、與生命實踐了不掛勾的傳統學校教育，她對杜威的「經驗」與弗雷勒的「實踐」理念則相當贊同。

葛琳同意杜威，「經驗」不但需要「做中學」，更須從中得到一種「經驗的重構」；她也同意弗雷勒，「實踐」絕非理論空談，乃是「對真實（reality）的思考與行動」（Greene, 1978. p.98）。葛琳引述弗雷勒的話，認爲「實踐」的核心成分是「評判思考」（critical reflection）與「行動」，此「實踐」不僅攸關個人的「知」與「行」，更牽涉到「集體的自我反思」（collective self-reflection），涉及對社會壓迫與宰制的克服與轉變（Greene, 1978. p.100）。

葛琳（Greene, 1978. p.99）也談到沙特、梅洛·龐蒂等學者對「實踐」的論述。沙特的解釋頗爲特別，他認爲「實踐」是一種「令人目眩的自由」（vertiginous freedom），「一種吾人本有的神奇力量，使我們能依所需而行動與作爲」。而梅洛·龐蒂則反對這種偏重個人的解釋，他認同盧卡斯（György Lukács, 1885-1971）的理念，認爲「實踐」不能被視爲任何單獨個體的企畫。所謂「實踐」，在梅洛·龐蒂看來，它是：

「一種意識型態的群集關係，一種關乎生產力的技術與行動。每一個人都與他人攸關，並從他人獲得支持；每一個人都扮演無可或缺的角色，而其整體成果，則締造出有品質的社會發展。」（Greene, 1978. p.99）

所以「實踐」不止涉及個人，更涉及社會集體，涉及反思與行動的交互辯證。從一方面說，「實踐」始於個人對自由、公平與正義之「覺察」，繼而發展為與他人之對話、支持與行動，終於對社會宰制與壓迫的轉變（transformation），包含從「自覺」、「互覺」到「共同實現正義」的歷程。

在葛琳看來，這就是「實踐」，也就是「哲學」，能做哲學、能實踐才有自由。所以哲學的重點根本不在什麼哲學派別，不在哲學家與其論述主張，真正重要的是「哲學實踐」，所謂「行哲學」（Greene, 1973. p.1）。

因此葛琳個人對哲學理論的建構或哲學名相的分析，較不措意，她更為重視的是：對個人生命的喚醒與社會正義重構。葛琳引述梅洛·龐蒂的話說：

「人的特質，不在其能超越生物本性而創造出經濟、社會或文化等所謂第二本性，而在其能超越所創建的結構以創造他人。」（Greene, 1978. p.103）。

她認同馬克斯的觀點：

「問題…不在於僅僅以不同方式解釋這個世界，重點是…改造它。」（Greene, 1978. p.109）。

所以對葛琳來說，「哲學」絕非「哲學知識的記憶」，而是一種活生生的生命實踐，在其《教師即陌生人》首章，葛琳（Greene, 1973. p.3）引杜威、維根斯坦的話說：

「哲學在於思考此已知（the known）所要求於吾人者，思考它所要求於吾人的回應態度。哲學是有關『什麼是可能的』的一種理念，而非已完結的

事實之記錄。」（杜威《民主與教育》）

「哲學是藉由語言以對抗智慧蠱惑的一種戰爭。」（維根斯坦《藍皮書》）

維根斯坦的論述重點是在對語言做分析檢證，杜威的重點則在反省傳統慣例所要求於吾人者，並重新思索更好的替代方案。真正的哲學與一個人是否知道、記得古來的哲學歷史、知識、論題無大關係，真正的哲學是在真實生活中「做」出來的，所以哲學教育的重點是「做哲學」，而不是「記哲學」、「背哲學」。

由於人一般成長的過程，難免受父母親長、家庭、學校與社區文化之影響，這些影響從飲食習慣、言行舉止到價值判斷與人生觀，從內在思維到外在反應，不覺中已成為人的機械反應與思維盲點，葛琳認為教育的目的即在啟發學生使能反思、豁醒，所以無論談教育或談課程，學生主體「意識」的喚醒乃是第一要務。

所以對葛琳來說，教育上最重要的問題是：覺醒如何可能？

在這些具體問題上，葛琳經常點到為止，她行文又注重文脈、旁徵博引，評論雖有理據，但宣揚自由、主張改革，卻從未提出具體明確的操作步驟。

其實，葛琳雖從未詳述操作步驟，但其主張自有其條理，並非毫無次序，以下試為其哲學實踐歸納出可循的步驟。

二、葛琳哲學實踐的步驟

研究葛琳哲學與教育思想的困擾之一，在於她偏重敘述評論，少提具體作法，偶而談到解決建議，卻又點到為止，所以褚札克（Jurczak, 1995）研究葛琳的教育哲學，談到一個重要問題，即：教師要如何激發學生去為自己的自由而行

動？有何途徑、歷程或步驟？

褚札克的研究心得是：依照葛琳的建議，第一步是「接觸文學與藝術作品」，因為偉大的文學與藝術可以破除視野的高牆，以喚醒學生。其次是「進行改變，以改造其世界」。

儘管葛琳本人從未提過「喚醒學生的具體步驟」，但褚札克的整理是合理也是必要的。

葛琳在討論人的自由之路或哲學實踐過程，她也從未提出具體步驟，但如果她的理論並非空談或烏托邦，其理論有必要落實而且可以落實，則指出明確的途徑或步驟實有其必要，依吾所見，其具體主張實分散在各主要著作及單篇論文當中，如：〈課程與意識〉(Curriculum and consciousness)、〈全面覺醒與道德生活〉(Wide-awakeness and the moral life)、〈邁向全面覺醒：論教育中的藝術與人文〉(Toward wide-awakeness: an argument for the arts and humanities in education)、〈教育學與實踐：慷慨之害的問題〉(Pedagogy and praxis: the problem of malefic generosity) 等文章，文中或評論「實踐」，或詮析「意識」，或闡述「全面覺醒」，有時用「知道」或「醒悟」，其間並非毫無條理次第。本節略仿《大學》三綱領、八條目的理路，整理葛琳的哲學實踐步驟總共有七，曰：感、識、知、悟、反、行、明，總其歷程可稱之為「覺醒」(*conscientização, conscientization*)，說明如後。

1. 感（感覺，感受，知覺，perception）

“perception”有感覺、感受、知覺等義，法國現象學家梅洛·龐蒂以《知覺現象學》(Phénoménologie de la Perception) 聞名，葛琳經常援引梅洛·龐蒂，對其論「知覺」強調主體立場與意向性頗表贊同。

從人與世界互動的角度來說，「感受」、「知覺」是人類對外界事物的直覺感受，依張汝倫(2003)的研究，他提到：齊克果論「畏」與「怕」，海德格論「操心」(sorge)，在感性層次上均為人類初受外在環境事物影響時的感性直覺，中國古人所謂「氣之而動物，物之而感人」，人受到外在事物影響的情緒表現，可有各種不同，傳統說喜怒哀樂愛惡欲所謂七情，即統此情緒之總稱。

西方哲學主流向來鄙視感性、高舉理性，存在現象學家較無此偏執，他們從感覺見出意向性與人的主體性及互為主體性，承認感覺的積極意義。值得注意的是：存在現象學家更多討論負面感性知覺，如：畏、怕、操心等，因為人通常在逆境中，才有畏、怕、操心等感覺，感覺、感受是吾人向生活世界投注意向的第一步，葛琳(Greene,1988. p.2)則稱之為「潛藏之憂懼」(secret fear)。

「知覺」、「感受」(perception)在梅洛·龐蒂的《知覺現象學》中，接近於「良知」的地位，徹上徹下，與 feeling (感覺，感情)、emotion (情感)不同，這是需要說明的。

2. 識 (意識，覺察，consciousness)

在葛琳的行文當中，consciousness (意識，覺察)有廣義與狹義之分，廣義略近於「覺醒」，可以包含覺醒教育之全部歷程，狹義則指後於「感覺」的「意識」或「覺察」。本處所論乃其狹義。

前述的「感覺」雖是吾人向外在世界投注意向的第一步，然對葛琳來說，「意識」有更積極的意義，也是其論教育與課程的重點。她認同

梅洛·龐蒂的觀點，認為在人類認知學習的歷程中，人的「感覺意識」(perceptual consciousness)先於「智力意識」(intellectual consciousness)，「感覺意識」乃知識與理性發展的基礎。對於史金納(Skinner, F.B. 1904-1990)等行為學家及皮雅傑(Piaget, J. 1896-1980)等心理學家將「意識」視為被觀察的客體對象(object of observation)，葛琳與梅洛·龐蒂同聲反對，他們批評這些科學家用歸納法(induction)根本是方法上的錯誤，他們認為：那些事實的歸納必須與意識的反省知識(reflective knowledge)做結合(Pinar, 1975. p.304)。

葛琳引述教育學者皮德思(Peters, R. 1919-)對「意識」的看法，皮德思認為「意識乃心靈的特徵」，而且總是以不同模式與外界事物相聯結(Pinar, 1975. p.305)。對葛琳來說，「意識」是有意向性的，乃「向外投擲其自我以朝向此世界」；「意識」總是對某事物的意識，如對世界中的一個現象，另一個人，或一客體事物(Pinar, 1975. p.304)。

以上顯然是現象學者的立場，值得注意的是：

「意識」不同於「感覺」、「感受」，「感覺」表現的是畏、怕、操心等知覺感受，「意識」一方面「意向」於事物，有意向才有「專注」；另一方面則對此意向之事物進行「反思」，反思其自我，反思其個人與世界的關係，這不是單純感受，而是「感覺意識」，此感覺意識正是理性意識的基礎。

3. 知(知道，體認 awareness)

「意識」總是意向著某一事物，是人類認知的重要關鍵；所謂「知道」(awareness)，則在「意識」到某事物之後，其思維觀點與內涵從原本的習慣思維與行動反應遷移、超越至另一領域。在〈走向真理與信仰〉

文中，葛琳論及一般人每天重複其生活模式，習慣成自然，這種「自然態度」(natural attitude)使人對一切既存的事物、習俗，視為理所當然，直到有一天他開始問「為什麼？」(Greene, 1973. p.132)

問「為什麼？」，始於知覺的感受，專注於「意識」的覺察，因思維遷移而有所「知道」，此「知」與「意義」有關，乃是對人習慣的思想言行有所動搖，並對其知覺感受與其個人生活世界的方式有遷移或超越的認知。

葛琳曾以現象學的觀點，討論莎士比亞著名的戲劇「哈姆雷特」(Hamlet)，她談到意識覺醒之後的哈姆雷特：

「哈姆雷特知道：他所意識到的這個世界，其真實面不僅僅由『自然』層面所組成。」(Greene, 1973. p.133)

此自然層面指的是「自然態度」的層面，即個人「習慣成自然」的思想云為，只能看到的「常識之真實」(commonsense reality)，哈姆雷特的「知道」乃是對以往視為理所當然的思維判斷、價值觀點、行為反應之超越，是在意識專注於某事物之後，對該事物能予新視角的審視並重新賦予意義。

4. 悟（醒悟，清醒 awakeness）

能對一向習以為常、視為理所當然的事物賦予新意義，此「知道」乃是一新境界。醒悟（awakeness）則相對於昏睡、冥行，是「覺今是而昨非」，此中有一清楚的識見、堅定的信念，從存在主義的角度，則是相信自己有無限可能（possibilities），相信問題有更好或不同的解決途徑

(alternatives)，願意自我負責 (responsibility)、承擔義務 (obligation)，並努力「創造自己使成爲一個人」(to create himself as a human being.)。(Greene, 1973. p.21)

葛琳更援引文學家梭羅 (Thoreau, 1817-1862) 的話說：

「清醒是為了活著。」(Greene, 1973. p.163)

清醒是對照昏睡，活著是對照「雖生猶死」，是「無意義生活」的反面。過有意義的生活，努力創造自己成爲一有意義的生命，是爲「醒悟」。

醒悟者理解何爲「義務」、何爲「應當」(ought) 願意直下承擔義務，對個人道德與社會正義有責無旁貸的使命感，他是自由的，因道德的本質即是自由，所以葛琳 (Greene, 1973. p.214) 說：

「道德的選擇是自由的選擇」(Moral choices are free choices.)。

所以真醒悟者必有道德，對社會的不公平、壓迫、剝削，必無法坐視，必能當下承擔義務，用儒家的術語來說，此乃「良知之不容自己」，不容自己，必發而爲行動，此即所謂「實踐」，從馬克斯、弗雷勒到葛琳，莫不強調實踐的重要。

如前所述，「實踐」不止與個人有關，也與社會集體有關，它涉及反思與行動的交互辯證。就發展歷程而言，「實踐」始於個人對自由、公平與正義之「覺察」，繼而發展爲與他人之對話、支持與行動，終於

對社會宰制與壓迫的轉變（transformation），包含從「自覺」、「互覺」到「共同實現正義」的歷程。以下討論「實踐」的兩個重要成分，即：反思與行動。

5. 反（反思，reflection）

反思並非僅發生在「知」與「悟」之後。在「覺醒」(conscientization)的過程中，人首先對某事物有所「感」受，由意「識」的專注意向而有所覺察，經習慣思維的超越而有真「知」與直下承擔並採取行動的覺「悟」。葛琳(Greene, 1973 .p.163)相信：人有能力對其意識做反思(reflect on their consciousness)。其實，從「意識」以下的每一階段，都隨時可以做反思，人可以反思其意識，反思其反思(reflect on their reflection)，也可以對「知」與「悟」乃至對「行動」做反思。只是反思正如「意識」及「知」與「悟」，有廣狹深淺之不同，在「實踐」之前的反思，主要在理解問題的脈絡與根源，其語言主要是詮釋的；而「實踐」階段的反思，則以問題的處理與解決為主，其語言主要是操作的，它必須考慮各個問題的實際情境條件與限制，即葛琳(Greene, 1967)所謂的「情境」(situation)。

從現象學的角度來考察，每一問題都有其特殊的情境，不但有不同的人事時地物，各情境的人事時地物也不是停滯不變，而是存在著「可能性」，應該對平常視為理所當然的事物起疑，並探索可能的替代方案。「實踐」活動的參與者首先必須採取現象學的「懸置」法，拒絕習見、偏見、成見的影響，有如孔子所謂「毋意，毋必，毋固，毋我」(《論語·子罕》)，並對自己與他人的思維與言行深刻反省，時時警覺，使問題所牽涉的各相關事物與其長短期影響，昭然若揭，然後設計適當的行動方案，運用各種有效的人力與資源，由點及面，逐步解決或改善問題，此

《大學》所謂「物有本末，事有終始，知所先後，則近道矣」（《大學》首章）。

6. 行（行動 action）

反思是爲了有效地行動。行動與反思不同，反思乃對問題的檢討、推理或想像，尚只存在個人的思維想像當中，行動則必與外在環境有所接觸，與真實的人、物有互動交流，尤其是實踐者與「他人」（others）必須產生「對話」（dialectic）。

“dialectic”有對話、爭論、辯證等義，在葛琳的自由哲學中，佔有重要地位，「行動」不外於「人」與「事」，與「人」需要對話溝通，與「事」需要析理論辯，所以合作的對話是必要的，抗爭的對話也是必要的；事理涉及價值意義，需要論辯，事務涉及理想落實，也需要論辯，這些對話與論辯，都是自由哲學之實踐行動所必需。「行動」的直接目的在於問題的解決，而在諸相關問題的解決過程中，存在的意義、道德的尊嚴、生命的自由，於是乎顯現。

需要注意的是：正如弗雷勒（Freire, 1970. p.128）所說：「實踐」不能採二分法，並非前一階段專爲「反思」，後一階段專爲「行動」，實踐的「行動」與「反思」乃同時發生（Action and reflection occur simultaneously）。進一步來說，「反思」與「行動」乃是交互辯證關係，不但互相影響、互爲因果，甚至「反思」即「行動」，「行動」即「反思」。作爲革命的實踐家，弗雷勒告誡其同志必須做「批判性反思」（critical reflection），他說：

「在經過對真實情況仔細評析之後，有可能顯示：在此時此刻要採

取某特定行動是不可能或不適宜的。那些經由反思，發覺某行動不可行或不恰當（因而該行動應推遲或更換）者，不能被指責為無作為，評判性反思也是行動。」（Freire, 1970. p.128）

此種對「反思」與「行動」交互辯證之理解，實近於王陽明對「知」與「行」的理解，陽明認為：「知是行之始，行是知之成」（《陽明全書》卷一，p.38），知與行乃不一不異。而弗雷勒對審慎評析之後所採取的「無作為」，也隱然有老子「無為而無不為」的智慧，此「無為」之智慧唯有在真實行動中始體會得出。

7. 明（明覺，全面覺醒，wide-awakeness）

在葛琳的哲學實踐體系中，「全面覺醒」（wide-awakeness）是極高的境界，她引述舒茲（Schutz, Alfred. 1899-1959）對「全面覺醒」的解釋：

「全面覺醒…乃意識之最高度緊張階段，源自於對生活及生活所需之全面關注…它（全面覺醒）存在於行動中，它最關注的是有效地實行其企畫，完成計畫。此關注是積極主動，而非消極被動的。」（Greene, 1978. P.163.）

全面覺醒不同於淺層「知道」或初度「醒悟」，它是意識之「最高度的」緊張狀態，更是意識之「全面關注」，全面覺醒乃是實踐者經由實際行動與評判反思中歷練而成，它對生活世界保持高度清醒，隨時覺察問題、承擔責任，隨時反省及評判反思，並以主動積極的行動力，建造民主社群、達成社會正義。此全面覺醒，近於王陽明的「良知」本體，在儒家看來，良知是一念靈明，隨時知是知非；良知又具「不容自己」

的行動力，具道德的實踐能力。舒茲與葛琳的所謂「全面覺醒」，宋明儒家則稱之為「明覺」。

以上分「覺醒」的歷程為七，此是理論的、分析的說法，方便理解。就實踐層面來說，感受、意識、知道、醒悟四者密切相關，反思與行動也互為因果，有時甚至無法或無須細辨其次第。此在中國哲學並非難解，佛家如僧肇即認為「本無，實相，法性，性空，緣會，一義耳」（《肇論》卷一），意思是說：「本無」、「實相」、「法性」、「性空」、「緣會」等看似各有其外延意涵的詞彙，其實真實指謂並無根本之不同；儒家「格致誠正修齊治平」的哲學次第似乎不容混淆，王陽明則以「致良知」通貫「格致誠正修齊治平」，並融會「知」與「行」，他說：

「知之真切篤行處即是行，行之明覺精察處即是知。」（《傳習錄》中）

「知是行的主意，行是知的功夫。知是行之始，行是知之成。若會得時，只說一個知，已自有行在；只說一個行，已自有知在。」（《傳習錄》上）

此具有行動能力之「知」，與能隨時反思之「行」，乃不一不異，此即葛琳所謂「全面覺醒」，略近於宋明儒家之所謂「明覺」。以此看來，葛琳的自由哲學實可以與中國哲學相通，有利於東西教育理論之相互融會。

第五章 葛琳的教育哲學與課程理論

本章探討葛琳的教育哲學與課程理論，首先闡明其民主理念與教育的關係，其次探討葛琳的教育哲學，先作分析，再予綜合。最後一節討論其課程理論，著重在美學議題。

第一節 葛琳論民主與教育

葛琳最關心的兩個問題，一是個人的主體自由，二是群體的社會正義，兩者都與政治及教育關係密切，在有關政治與教育的論題上，葛琳相當認同杜威。

杜威著有《民主與教育》，「民主」是其政治理想，教育則是解決途徑，二者相輔相成。葛琳同意杜威的民主理念，也相信教育可以是有效途徑，只是在杜威與葛琳看來，美國的民主與教育都不合格。

在杜威看來，「民主」並不只是一種政治制度，更非某種投票制度，而是一種理想的社會型態，所謂“social ideal”。對此理想的社會型態，他提出兩個檢驗標準，即：

「群體的利益讓所有成員共同參與到什麼程度……以及群體與其他群體的互動是否全面而自由。」(Dewey, 1916. p.99)。

杜威認為：一個理想的民主社會，應能「妥善安排所有成員平等地參與全體的共同利益」，並能「在與其他群體互動中彈性地調整制度」，「能帶來社會改變，卻不至混亂失序」(Dewey, 1916. p.29)，此乃杜威鼓吹「民主」之真正理由。

杜威相信：理想的「民主」社會之形成，有賴於教育，而當時的美國教育與真實生活嚴重脫節，所以他提出「進步的教育」(progressive education)與當時保守的教育做對照，主張教育應注重生活經驗，杜威(Dewey, 1938. p.29)認為：教育應該是「出於、藉由、爲了經驗的教育」(education of, by and for experience)，其教育思想核心，一言以蔽之，曰：「經驗」(experience)。

葛琳認同杜威的「民主」理念，如果杜威所提「民主」的兩個檢驗標準：「群體的利益讓所有成員共同參與到什麼程度」及「群體與其他群體的互動是否全面而自由」是合理的話，則葛琳反思其身爲女性及猶太後裔的親身經歷，即可證明：美國的社會底子裡是男性的、白人的、資本主義經濟的。利益之共同參與程度有待提升，群體間之互動亦非全面而自由，其民主程度距離杜威的標準有相當距離。

要提昇民主的品質，教育當然是重要的途徑。可惜美國的教育，從目的到歷程，同樣問題重重。

由於科技進步及行爲科學與管理科學的發展，新的科技產業需要新的技術與能力訓練，學校也不應培養過時的人才，所以如何因應社會需要，培養新社會所需人才，是出於理性考量。現代化社會講求效率效能，以最低成本獲致最大功效，也是合理要求。如果目標明確，操作過程清楚，評鑑嚴謹審慎，則成功機率確實較大，同時也容易檢討改進。管理科學與行爲科學對科技產業的發展，確有貢獻。

不過，問題通常不出在全是全非，而是出在過猶不及。培養社會有用的人才本來就是教育的重要功能之一，但過度重視技能訓練，學校形同技術訓練所，則是教育的沈淪。由於行爲與管理科學致力於可觀察、可預測的操作性目標，同

時儘量予以量化，一旦學校教育採取「工學模式」，那些長遠的價值、深沈的情感，必然因難以量化而受到忽略。結果是：人的存在主體性隱沒不彰，自由與尊嚴受到貶抑，人成爲產經企業的螺絲釘。而藉由廣告、電影等文化工具的宣傳，資本主義價值更藉由正式與非正式教育，內化成爲人的意識型態，人們視眼前所見爲理所當然，以爲人最正確而該做的事，就是努力追求資本主義所標榜的「利潤」與「成功」，這就是美國教育的「貢獻」。

從存在現象學角度來看，人「存在主體」地位的豁醒，人的自由解放與人生計畫（project）之完成，是教育最重要的目的。教育應啓發悟性、開發人性，從人當下的生活世界與真實感受切入，在對話與互爲主體的互動中，形成民主社群，共同解決公眾問題，以創造更公平而富有正義的民主社會。然而美國的教育淪爲科技的工具理性與科層體制的推手，不但缺乏批判反省能力，甚至推波助瀾，將學校教育視同企業管理，強調效率與效能的「工學模式」成爲學校教育主流，教育目標一律化爲可觀察、預測與控制的行爲目標，人的自由、尊嚴與價值嚴重受到壓抑與扭曲，成爲馬庫色（Marcuse, 1898-1979）所謂「單面向的人」（one-dimensional person）。這樣的學校教育，當然需要改革。

葛琳是一個「實踐」型的存在現象學者，既講「實踐」，必從其所在的「情境」進行反思並採取行動。她在 1973 年出版的《教師即陌生人》，副標題是「爲現代而寫的教育哲學」（educational philosophy for the modern age），體系完整，最足以代表她的教育哲學論點。以下析論其教育哲學，主要取自《教師即陌生人》，兼採《學習的境界》、《自由之辯證》及其他單篇論述。

第二節 葛琳的教育哲學

由於定義及側重面的不同，「教育哲學」可有許多不同的寫法，根據賈馥茗

先生研究（賈馥茗，1983. p.4），或由哲學的性質來界定教育哲學，或以教育本身的理論即教育哲學，或謂教育哲學自有其特殊性質，各持之有故，言之成理，然迄無定論。葛琳「為現代而寫的教育哲學」亦有其特殊理路。

葛琳從「教育」功能切入，談教育的本質目的、教育的歷史回顧、人性特質、人的生存任務、人與他人關係、人與世界關係、知識的本質與功能、道德與選擇及行動自由，最後一篇「教師即陌生人」則討論教師的素養與終極任務。

葛琳的理路，顯然是存在現象學的取向。為方便理解，以下採西方的分類習慣，分述其：人性論、社會論、知識論、價值論、道德論、人與他人、人與世界。然後綜合其說，以更容易理解、更便於實施的架構，從教育目的、課程內容、教學實施等面向，使葛琳的教育理論更容易為國人所理解及施行。

一、人性論

葛琳認為所謂「人」，指的是：

「一個存在的人，對他自己及其可能性有主體的覺知，對其生命情境能自由地選擇，自由地創造他自己。」（Greene, 1973. p.77）

這裡需要注意的幾個關鍵字是：存在、主體、覺知、可能性、情境、選擇、創造、自由。

「存在」的反面是「不存在」，「主體」的反面是「客體」或「對象」。葛琳相信「人」天生是存在的主體，但在社會文化與傳統教育中，人被限制不得做出某些言行，或被期待符合某種行為標準，這些所謂「標準」既未經過「我」這主體同意，其「內容與施行方式」又是權威而專斷的，人

的主體性湮沒不彰，轉成客體或對象。一個沒有獨立自主能力、事事要符合他人與社會習俗標準的人，雖能活著呼吸，卻缺乏生存意義，形同不存在。

所以存在意義與主體意識的喚醒，是葛琳教育哲學的核心目標。教師應該教導學生，對自我不自由、受限制、被阻礙的苦悶有所感受，從而反思當下文化情境與其自我，以開啓真實的「意識」、「知道」與「醒悟」，進而發現生命有無限的可能性，可以籌畫不同的替代方案，開啓其「生命計畫」，並創造更好的社會文化。

所以在葛琳看來，「人」是能隨時覺醒的主體存在，能體察情境、自我反思、明智選擇、有效行動，以創造自我並改善社會文化。

二、社會論

葛琳理想的社會承襲自杜威，以真正的「民主社會」為其理想。正如前述，這理想的「民主社會」並非某種政治體制，更非公民投票制度，而是一種「群體的利益能讓所有成員共同參與」、「群體與其他群體的互動能全面而自由」的理想社會，此理想社會並非靜態固定，而是永遠在形成當中 (*always in the making*)，甚至永遠不可企及 (*can never finally be achieved*) 的高遠理想。(Greene, 1995. p.66)

葛琳對社會文化的態度是反思與批判的，她反對未經反省的「社會適應」或「文化傳承」的教育觀，她說：

「教育，從一方面來看，它是傳授學生思想云為，使符合當地文化特徵之歷程；從另一方面來看，它是一個人從無知到有經驗，從幼稚、直

接反應到概念思維的發展；再從另一角度來看，它是一個社會藉由新生代而自我創新，使其在歷史長流中得以傳諸久遠的一種努力。」

(Greene, 1973. p.3)

上述對教育的看法，第一個重文化傳承，第二個重認知發展，第三個重社會延續，似乎也都有其道理，但葛琳接著反問：

「假如某特定文化被許多人認定是不完美的，那麼教導所有年輕人使成為該文化體之成員，真的有價值嗎？…如果一個社會很明顯是不正義、不公平的，教育工作者難道不應該優先考慮社會變革嗎？為什麼要傳承一個無用甚或有病的文化遺產？為什麼要維護一個已經日暮西山的文化？」(Greene, 1973. p.3)

可見葛琳的社會觀深具反省及批判精神，其民主理想是完美社會的組合，只能不斷趨近，永難企及；而真實的民主社會也永遠是動態的，在不斷的轉型與改造當中，持續形塑。教育則應該教導學生使對其社會具有「評判的反思能力」(critical reflection)，並對社會的持續改善負起責任。

三、知識論

葛琳觀察到：在傳統教育中，學校教師所要傳授給學生的「知識」，包括信念、文化與真理，乃是「隨著時間而發展出的事實之匯集」(Greene, 1973. p.99)，這些觀念 (ideas) 是累積的，先在的 (preexisting)，等著年輕人來學習。換言之，傳統教育思維中的「知識」是固定的、靜態的、事實之累積，這些所謂「知識」藉由學校教師照本宣科，年復一年。如此未經反省的知識，早被敏銳的詩人所嘲諷，美國詩人愛默生 (Emerson, 1803-1882) 話說得含蓄：

「我們把孩子教得跟我們一樣。」(引| Greene, 1973. p.99)

杜威也深知傳統學校教育的問題，他呼籲：「知識」不應再被視為一種「靜止不動的固態物」，為秀異份子所獨專。知識其實是「活生生地在社會各層面中，與時進展」，學校教育應該為一個工業化的、流動的、開放的社會而教。學習歷程不應是消極的、抽象的，而應該是動態的、社會的、自我導向的，應該富有挑戰性，提供真實生活般的情境 (lifelike situations)，學習也應建立在學生的天賦傾向之上，讓他們「去組構，去動手，去創造，去製作，無論實用之物或藝術創作。」(引| Greene, 1973. p.99)

這當然是杜威「做中學」應有的意涵。

自十九世紀以來，由於科學方法的進步與科學技術之提升，「知識」(指科學知識) 挾其強大的實用性，已成為強有力且有益於人類的「魔法」(magic)，科學知識如此強力而有效，人類的「自由」似乎指日可待。然而事實並非如此。

在葛琳看來，知識不應是事實材料的匯集，更不是先在而形上的存在，而是活生生地存在於社會各層面，其本質是動態的、社會的。教育應該為一個流動的、開放的社會而教；學習應該富挑戰性並提供真實生活般的情境讓學生「做中學」，這些她基本上是同意的。儘管如此，葛琳對杜威的主張並非全無批評，對於杜威把「科學思考」(scientific thinking) 視為「人類智能有效工作之頂端」，甚至將科學方法與個人主義與民主的價值做連結，則不表贊同，她認為杜威是「科學進步的樂觀主義者」。(Greene, 1973. p.99)

如果科學方法、科學知識必然帶來民主與自由，葛琳當然贊成，問題是「科學家關心的是物質世界，價值問題則留給教會與詩人」(Greene, 1973. p.99)。

葛琳認為知識是實用的，無論是科學或哲學，其作用在讓人活得更好。科學技術、科學方法乃至科學思考本身都只有工具價值，並非終極價值，也不能保證民主理想與自由、正義的實現。在葛琳看來，「知識」的獲得不能獨立於真實的人與社會，「經驗」不能獨立於現象世界，她同意杜威對「經驗」與「現象世界」的觀點：

「經驗是『屬於』同時也『在於』自然之中。人所經驗到的並非經驗本身，而是自然…事物以某種方式與人互動即產生所謂經驗。」(Greene, 1973. p.127)

對於「經驗」的獲致與「知識」的產生，葛琳認為是有階段性的：

「首先是人在生活中遇到挫折或阻礙 (obstacles)，伴隨著懷疑與不確定，生命突然失去平衡。他被挑戰必須重新定位自己，去解決問題、解除疑惑，以重獲生命的平衡並開展其生活的另一階段。他藉由思索以面對此挑戰，而他從中所獲得的『知識』，與其生命的維持與成長歷程密不可分。」(Greene, 1973. p.127)

葛琳對知識的看法，顯是存在現象學的角度。

四、價值論

葛琳對於實踐的興趣遠高於理論，在價值的一般理念上，她肯定真善

美的價值，並致力於自由、平等與正義的落實，不過她並不像羅爾斯（John Rawls, 1971）費心於考察「正義」，也不像柏林（Isaiah Berlin, 1958）剖析「積極自由」與「消極自由」的定義與範圍，也不像桑德爾（Sandel, M. J. 1982）般論辯「自由主義與正義之侷限」，而是思考這些價值的實現如何可能。

杜威對於科學思考高度推崇，認為科學可以開出民主與自由，葛琳則認其過於樂觀。在葛琳（Greene, 1973. p.103）看來，優秀的科學家顯然是經過科學思考訓練的，可是他們對於價值的判斷，對真理與是非的堅持，似乎並沒有比平常人來得高。在德國納粹對「猶太問題」的解決上，就是應用「科學知識」來進行大規模屠殺，他們徵召受過專業訓練的醫師，用他們的專業技術來折磨囚犯，拷打成重度傷殘，甚至以瓦斯氣把人活活毒殺。那些醫師，有許多畢業於歐洲最優秀的大學，讀過歌德與莎士比亞，而他們參與甚至執行這項世紀大屠殺！

儘管葛琳不相信科學思考訓練必然有助於民主理想及自由解放，但她並非否定科學的理性與功能，而是主張對科學發現所反映的真實，應更加審慎反思。她質疑：如何才算知道（to know）、確信（to be sure）？除了科學理性之外，在求知的歷程中，情感、直覺、同理心的地位為何？

以上葛琳雖是以疑問代替肯定，但她質疑理性的限制，倡導情感、直覺與同理心，這在西方文化中是比較少見的。

基本上葛琳相信：在個人自由與民主理想的追尋中，道德承諾（moral commitment）是很重要的，是非的判斷、價值的高下、理想的堅持，則有賴於道德。

五、道德論

葛琳對於道德的重視，與自由幾乎是同等的，更確切地說，對葛琳來講，道德與自由乃是一體兩面。道德的本質必然是自由的，所以康德主張：「道德必然以意志之自由為前提」，而自由同時意味著義務，也意味著道德。

葛琳認為：「道德」一詞的意涵，遠非社會習俗、條例規約、禮儀規範以及社會法律所能涵攝，既不是容忍或順從法律，也不是表現善良或做出善行。它涉及各種事物的價值判斷，藉以判定事情或行動之是非對錯、善惡好壞。

道德與法律，在真實社會中，確實有時甚或經常是相互矛盾的，葛琳明白指出：在一個價值顛倒如納粹統治的社會裡，「每一項行動都違反法令，而每一合法的行動都是罪業。」(Greene, 1973. p.233)，儘管人經常迫於無奈，但人的特質，或說人之異於禽獸，在康德看來，乃在其「自由」與「不被決定」，道德的選擇，即是自由的選擇。

只是在家庭、學校以及社會教育中，學生、部屬總是被教導要聽話、遵守規定，「順從」(或稱「配合」)成為學生、部屬最重要的評斷標準，「順服」甚至被美化成「道德」。葛琳回顧美國早期學校的道德教育，重點都在鼓勵、規範學生遵守法則，她引述美國獨立初期教育家曼恩(Horace Mann, 1796-1859)對所謂「有道德」(virtuous)的解釋是：

「自願並愉快地遵守規則。」(Greene, 1973. p.182)

這樣的「道德」教育所教導的是經由「好習慣」而養成「自我控制」，以便能負責地工作，或忍受不滿意的環境。

葛琳認為這是傳統「布爾喬亞」的習慣養成，不是真正的道德教育。

她同意康德的見解：道德的前提是自由意志，必有反思與覺醒，而非「好習慣」不自覺地重複。

道德涉及對事物的是非對錯之判斷，「應該」(ought)是出於良心的命令，即康德所謂「定言律令」(categorical imperative)，那是一種強烈的義務感，當法律規定違背「應該」的道德法則，該打破的是法律。(Greene, 1973. p.217)

但傳統的道德教育一味教人遵守傳統價值，謹慎而安全地行動，以致學生對現存的情狀從不質疑，更遑論改變。他們學會了謹守本分，絕不越界 (toe the line) (Greene, 1973. p.215)。這樣以「守規矩」為尚的「道德教育」，教導的極有可能是「保守」、「怕事」、「自掃門前雪」或者「無批判地遵從上級命令」，而其結果很可能是違反真正的道德良知。

道德感如何啓發？道德勇氣如何培養？葛琳的建議是：老師不應該對學生灌輸價值或德目，而應該布置問題、創造情境，探討何為「應當」(oughtness)，討論何為「善行」，或藉由文學與藝術作品，或藉由當時的重大時事，挑戰學生的「心靈平靜」(peace of mind)，在思考與行動中，使學生深刻體悟，並深化道德信念。(Greene, 1973. p.281-285)

六、人與他人

受到馬克斯與弗雷勒等人的影響，葛琳相當重視「實踐」。

前已論及，葛琳同意弗雷勒的觀點，認為「實踐」的核心成分是「評判思考」與「行動」。同時「實踐」既攸關個人的「知」與「行」，也涉及

集體的自我反思 (collective self-reflection)，「實踐」的目標則在將社會壓迫與宰制予以克服並轉化。(Greene, 1978. p.100)

對於實踐中，人與人的關係，葛琳引述梅洛·龐蒂的話說：

「實踐是一種意識型態的群集關係，一種關乎生產力的技術與行動。每一個人都與他人攸關，並從他人獲得支持；每一個人都扮演無可拒斥的直接角色，而其整體成果，則締造出有品質的社會發展。」(Greene, 1978. p.99)

從上面的描述看來，「解除社會壓迫、促進社會發展」是實踐的目標，藉由群體展開行動，在相互支持中，個人得到學習與成長，社會也得到發展與改善。

所以真正的實踐行動，必涉及群體，涉及人與他人的溝通、合作。

由於需要溝通合作，在實踐過程中，人與人的關係，必須是「互為主體性」。所謂「互為主體性」，在存在現象學家看來，即是：

「在獨立主體或交互主體間，相互的共同出現與承諾，從而創造出其各自的經驗。」(mutual co-arising and engagement of independent subjects, or intersubjects, which creates their respective experience.)

而傳統學校教育中，學生的學習內容與真實社會無關，考試內容著重記憶，測驗方式偏向紙筆，學而不知所用，杜威斥之為教育浪費，所以他極力主張「教育即經驗」、「教育即成長」(education as experience, education as growth)，呼籲教育要創造有意義的經驗，要促進學生身心與智能的成長。

葛琳贊同杜威，認為教育不能與社會脫節，教學要回歸社會的真實面，與杜威略有不同的是：葛琳特別關注社會階層的壓迫與宰制關係，教師必須於對此不公平社會之群眾的痛苦有所體會，有所察覺，有所行動，並與其他苦難民眾或有識之士溝通對話，在對話與行動中，「互為主體」始有可能。

所以老師的任務，首先在「自我覺察」(self-conscious)，在與他人的對話與有意義的行動中，相互支持，相互學習成長，即所謂「互為主體」。至於學生「互為主體性」之培養，老師必須連結學校與社會，布置有意義的社會議題，藉由團隊合作，通過與相關民眾的溝通，在共同且有意義的目標與行動中學習。

七、人與世界

葛琳是一個素樸的存在主義者，在人與世界的觀點上，她與齊克果相遠，與沙特則較為接近。齊克果認為人的存在終須回歸上帝，沙特則宣稱自己是無神論的存在主義者，葛琳雖未如此宣稱，但她對形上抽象的議題幾乎不予討論，所以柏爾斯(Bowers, 1991)認為她的作品是「以人類為中心的」(anthropocentric focus)，這個批評不無道理。

對葛琳來說，人的自由、社會的正義是最重要的問題，教育的根本目的，則在幫助人重新獲得自由與解放。然而人的真實情境，正如盧梭所慨嘆：「人生而自由，卻無往不在網羅當中」，在人類歷史文化中，種族、國籍、性別、行業、年齡、移民先後...等區分，逐漸成為習俗甚至僵化成意識型態。既得利益者又以其權勢、財富優勢，運用各種合法或非法手段，為自己牟取更大的利益，使社會階層產生複製現象。學校教育原本具有培養、選才以及反省社會現狀的功能，也因為教育的偏向，學校教育失去反

思與喚醒的能力，甚至淪為社會階層複製的幫凶，所以葛琳認為：教育不應該假裝人是自由的、社會是平等的，教育應該回歸真實的生活世界。

對葛琳來說，世界並不是形上的存在，人也不是上帝所創造，所有歷史上存在過的神話、觀念、理論、事件，都需要以現象學的方式予以「擱置」、「存疑」，人應該以「陌生人」的角度，不帶成見、偏見的，重新看待一切人與事物。如此，人便能從其所感受到的困境或當前問題，反思此問題根源，從而有所覺知並採取行動，在實踐的過程中，成就自己的生命計畫，並改造社會、改造世界。由於一個全面覺醒的生命永遠在反思、察覺、醒悟及行動中，此生命永遠在學習、成長、轉型、變化，其生命企畫乃永遠處於「未完成」，此生活世界也永遠在發展與變化當中，人類社會也永遠有改善的空間。人的存在意義，正如葛琳在《教師即陌生人》開宗明義所說，乃是「行哲學，並建構世界」。

以上論葛琳的教育哲學。這樣的解說雖便於理解，卻不便於實施，故另以教育目的、教育內容、教學方法、師資培育等四個面向，簡要歸納如下：

一、教育目的：

在啟發學生的存在「意識」，使其反思當下的生命情境與生活世界，從主體意識的醒悟以至於全面覺醒。在自覺地創造自己的生命企畫中，與他人對話、溝通，共創一個自由、正義的民主社會。由於個體生命與社會情境永遠處於變動之中，此個體的成長與社會的發展乃永遠是「未完成」。

二、課程內容：

學校課程應以最能啟發想像力的美學課程為核心，以文學與藝術為橋樑，安排適當的道德倫理與社會議題，以啟發社會想像，挑戰學生習而不

察、視為理所當然的「自然態度」。對正式課程與潛在課程需要重新全面而深刻予以考察。

三、教學方法：

現象學並不預設某種固定的方法、步驟，而是依照當下情境，隨不同主體的真實問題與實際回應，並視情境需要及變化做彈性的調整。葛琳主張以文學、藝術作為教學媒介，以啟發社會想像，如果適當，則從講述、問答、討論等傳統方法，到問題設計、角色扮演、藝術創作等足以引發反思、對話與行動的教學方法，都在取用範圍。

四、教師培育：

教學的核心關鍵是教師。作為一個啟發學生覺醒、教導存在意義的老師，他本身必須要先覺醒，要以陌生人般無成見、偏見的、無預設立場，聽見、看見、想見不同的觀點與事物，在「行哲學」中，不僅能自覺，又能覺他，在互為主體的反思與行動中，成為一個全面覺醒的人。本質上，這不是教師被動地受培育，而是主體自覺主動地自我培育。所以無論是師資學校或一般學校，都應該注重主體意識的啟發，而非灌輸。

以上論葛琳的教育哲學。為理解其更具體的教育實際，當探討其課程理論。

第三節 葛琳的課程理論

教育與課程的關係非常密切，我國教育學者甄曉蘭（甄曉蘭, 2004. p.9）曾說：「課程與教育活動共生共存，很難彼此抽離而獨自存在」，在葛琳談論教育與課程時，尤顯得關係密切，甚至可說是「無教育不課程，無課程不教育」，這說明了一項事實：教育必須具體落實於課程，課程應該回歸於教育。

葛琳認為：美國主流的課程理念，有害於個人自由與社會解放，課程應該與意識、覺醒有關，甚至應該圍繞著覺醒來重新架構課程。葛琳帶有存在現象學色彩的課程理論，與艾波（Apple）等社會批判論者的課程主張，同樣是反對「理性至上」，反工具理性與科層體制之「去人性化」，他們都認為：美國教育亟需改革，課程概念應該重新建構，這些學者被皮納（Pinar）稱為「再概念化論者」，匯合形成了所謂「再概念學派」，對美國課程理論有相當影響，儼然成為「課程研究的第三勢力」（陳伯璋，1987. p.15）。

葛琳雖不以課程專家自許，但她深知教育理想必須落實於課程實施，所以她也發表數篇以「課程」為標題的論文，其最具代表性的文章是：課程與意識（curriculum and consciousness）、藝術-審美與課程（The artistic-aesthetic and curriculum）、持續探索課程（The continuing search for curriculum）等文章。但葛琳並未將課程與教育截然分開，她談課程必涉及教育、涉及哲學、涉及存在意識，葛琳的存在現象學課程，其實也是一種生命課程。

葛琳對於「課程」的理解與傳統頗有不同，傳統或以學科的總和為課程，在她看來，傳統以學科的安排、知識的組合來理解課程，並不恰當，她認為「課程」不是靜態的認知材料，而是攸關「知」與「行」，所以她引沙特的觀點說：

「知（knowing）即是實踐（praxis）之時刻。」（Pinar, 1975. p.299）

如果以中國傳統術語來說，課程應與「致知」、「力行」有關，前者涉及主體之醒悟，後者涉及行動與改變。

葛琳明確地說：

「『課程』在我看來，可以視之為許多意義領域的匯集，每一個都與有益於各年齡層年輕人的經驗有關，與這個世界各不同地區及其歷史傳記有關。」

(Greene, 1978. p.174)

這是從「意義」來講課程。她又說：

「『課程』對我來說，應是一種途徑，在於提供各種機會，藉由人向世界開放以獲取某範圍之意義 (meanings)。」(Greene, 1978. p.169)

換句話說，課程不是各種靜態知識的匯集，其主要功能也不是在培養某些特殊能力，而在有條理地安排各種活動，使人在與生活世界之互動中，有真實的體驗與醒悟，在理解中獲得存在意義。

葛琳受存在主義與現象學影響，早期多用自由、意識、醒悟、「計畫」等術語，由於後來與林肯中心 (LCC) 合作，成為該中心長期的駐地教授，講授藝術哲學與美學教育，葛琳後期最常使用的術語是「想像力」，其關注的層面也轉向美學課程或美感教育。

這一個轉向是值得注意的。

就西方文化傳統來講，分析一向是其專長與特色，知識、道德、藝術是分立的，真善美分屬三個領域，葛琳的課程理論不只是講美學範疇，她的美學課程，是企圖以美來涵攝真與善，既非以求真為首出的近代西方主流，亦非以求善為首出的東方儒學統緒，其美學課程是要融合真善美而出之以藝術文學，這種回歸人文的課程哲學有其獨特與創意。

以下探討葛琳以「美」為核心的課程理論。首先說明其審美教育的意涵，理解其審美教育之目的；其次說明葛琳審美教育的實踐途徑，以理解其課程與教學如何展開，論之如後。

一、論審美教育 (aesthetic education)

在《藍吉他變奏曲》本文的第一部份，有一段葛琳對「審美教育」定義的詮釋，她從「審美教育」、「藝術教育」與「藝術欣賞」等三個相關而容易混淆的概念說起，接著分別闡述「美學」與「教育」的意義，然後整合說明「審美教育」的意涵。葛琳 (Greene, 2001. p.5) 說：

「我們應該如何理解『審美教育』？它與『藝術教育』、『藝術欣賞』有何不同？首先要瞭解，『美學』(aesthetics) 乃是哲學的一個特殊領域，它關注感受、知覺、想像，以及它們如何與知道、理解、感覺此世界相關連。對某些人來說，『美學』主要與對藝術的反思與察覺之經驗有關，或者聚焦於思考一藝術作品如何成為一個經驗對象，及此經驗如何改變人對自然、人類與存在之觀點。『美學的』(aesthetic)，當然，它是形容詞，用以描述或指陳人與藝術作品相面對的這類經驗。」

她接著談論「教育」：

「『教育』在我看來，乃使人能成為『不一樣』(different) 的歷程，以進入來自於作品的多元意義領域。要進入此領域，學習者必須破除『理所當然』，或稱之為『自然態度』，從不同的觀點去獲知、看見、感覺，以一種自覺的努力對經驗重新安排。」(Greene, 2001. p.5)

綜合「美學」與「教育」，她說：

「...『審美教育』是一種有意向的任務，藉由藝術，使學習者留意所當留意者，以培養他們對藝術的欣賞、反思、文化與參與，並獲得不同的意義…人們看的不一樣了，回響不一樣了，如李爾克（Rilke）在其詩中所說，他們能夠注意到藝術作品所告訴他們的：『你必須改變你的生活』。」（Greene, 2001. p.6）

這裡有幾點值得注意，首先，葛琳明顯受杜威藝術論的影響，在杜威《藝術即經驗》（Art as experience）一書中，他認為一件藝術作品即是一個完整的經驗，藝術教育要引導學生對藝術作品中的經驗有所體會，所以 Greene 也緊貼著「經驗」談藝術。不僅如此，葛琳的「藝術-審美與課程」（The Artistic-Aesthetic and Curriculum）其中「藝術的」與「審美的」的詞義，基本承襲杜威。

由於「藝術的」與「審美的」這兩個詞彙在杜威與葛琳的審美教育中有重要意義，而在中文一般用法中則容易混淆，理解在他們文章中「審美的」意涵，實有其必要。

杜威（Dewey, 1934. p.46）認為「藝術的」與「審美的」是兩回事：

「藝術的（artistic）…涉及製作的行動，審美的（aesthetic）則涉及感受與愉悅前者意指做或造的過程，後者則與欣賞、感受、愉悅的經驗有關。」

所以「藝術的」意指藝術家創作製造的過程，「審美的」則指觀賞者感受、欣賞、愉快的美感經驗，在中文用「美感」一詞，有時也很恰當。

以上對「藝術的」與「審美的」詞義的說明雖大致為一般人所接受，在杜威看來，卻是表面、不究竟的，因為藝術家並不只是「製作」而已，他當然也需要「美感」或「審美」經驗；藝術欣賞也不純然是被動接受，而可以有其主動創造的部分，所以杜威（Dewey, 1934. p.49）說：「藝術的創作過程與審美的感受是有機的關連」，他甚至把兩者合而為一，稱之為「藝術-審美經驗」（artistic-esthetic experience）（Dewey, 1934. p.50）。

這就是葛琳寫「藝術-審美與課程」的用語來源。

杜威強調「經驗」來自主體與客觀世界的建構，在《藝術即經驗》一書中，他認為一件藝術作品即是一個完整的經驗，教育應該教導有意義的生活經驗，所以葛琳也緊貼著「經驗」談藝術。在葛琳看來，文學、藝術遠比其他學科更能引發學生反思與行動，藝術作品是媒介，經驗與意義則是目標，而對她來說，更重要的是「行動」，「你必須改變你的生活」這是反思，重點是人必須在反思之後有所「行動」。

由於在葛琳的哲學系統中，強調反思、行動與實踐，其「審美教育」也不是教導被動的「美的感受」，所以本文多用「審美的」來講 aesthetic。

葛琳希望藉由教育讓學習者成為「不一樣」的人，這基本上與杜威「教育即改變」（education as change）的主張是一致的。至於學習者會有何「不一樣」，她則認為是：「破除『理所當然』...從不同的觀點去獲知、看見、感覺。」

於是如何讓學生從理所當然的習慣情境中覺醒，如何能讓學生以嶄新

的觀點去觀察、感受與認知這個生活世界，是葛琳教育哲學的重點，也是課程理論必須處理的問題，她認為：藉由文學與藝術課程來啓發學生的「想像力」是最好的途徑。

二、美學課程與想像力

葛琳被皮納（Pinar, 1975）稱為「概念重建學者」，堪稱名實相符，她確實致力於重新建構一個不同於傳統學科中心的「美學課程」，這個課程以啓發人的自我覺醒、開創個人自由、建立社會正義為目標，以人文與藝術為學科教學核心，以向外擴展、吸納其他相關學科知識，本質應該是以活動經驗為中心的「經驗課程」。

在的課程內容方面，葛琳（Greene, 1995. p.136）認為合理的學科包括：文學（詩、散文、小說、戲劇等）、音樂、繪畫、舞蹈、雕塑、建築、影片等，都是很好的教學媒介，值得注意的是：她明確地區分「藝術教育」與「審美教育」，她說：

「我所謂的『藝術教育』，當然包括舞蹈教育、音樂教育、繪畫與其他圖畫藝術的教學，以及一些寫作教學…而我所謂『審美教育』，乃是在與藝術作品的欣賞面對中愈加「知道」，那種解放的努力（deliberate efforts）」（Greene, 1995. p.138）。

由上看來，葛琳的「藝術教育」指的是一般藝術類科的課程教學，而「審美教育」則不只是學習藝術學科知識，更包含學習者在與這些藝術作品面對的過程中，對作品、作者愈加理解，對自己當前情境更能反思，甚至由反思起而行動，從而解放自己、解放社會，這才是葛琳美學課程的終極目的。換言之，藝術教育主要還在藝文能力之培養，審美教育則是藉由

文學藝術以豁醒學生之存在意識，使其能反思、自覺，從而採取行動、改造社會。

其實，藝術教育與審美教育並非對立，在「知道」、「解放」、開出「可能性」這些地方，關鍵問題是「教育」發生了沒有，而非是在教導「藝術」或「審美」，所以葛琳（Greene, 1978. p.196）說：

「藝術教育如同審美教育，能開創領域，使視野與知解有新的可能性。」

問題是：人在藝術作品的欣賞中，真能「解放自己」以獲得自由嗎？

葛琳認為關鍵在「想像力」，如果教師能開啓、釋放學生的想像力，則自由與解放不是問題，她說：

「如果沒有想像力的釋放，『相遇』（encounter）是不可能發生的。『想像』是一種能力，能從真實之窗來觀看，能將『假使』（as-ifs）變成經驗中的存在。」（Greene, 1978. p.140）

在上述引文中，「相遇」與「想像力」是兩個關鍵語詞，需要進一步說明。

在中文用語中，encounter 沒有直接相應的中文語詞，心理學辭典對 encounter 的解釋是：

「encounter 一詞，在存在-人文主義（existential-humanism）的脈絡中有特殊意涵，意指個體間真實（authentic）、一致（congruent）的相遇。」

（[http://en.wikipedia.org/wiki/Encounter_\(Psychology\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Encounter_(Psychology))）

因此 encounter 不是一般日常用語的偶然相遇、碰見，而與個體的真實化、個體間觀點意見之一致有關，尤其與生命存在意義有關。人與藝術作品的「相遇」，並不是人站在藝術作品之前，就會自然發生，而是需要「藝術的眼光」、「藝術的耳朵」、「藝術的心靈慧眼」才能「心領神會」，否則就算眼觀所謂「名畫」、耳聽所謂「名曲」，也不會真正「相遇」，所以「審美」需要教導，藝術教育當然也是需要的。

因此人與藝術作品如要產生真實「相遇」，觀賞者與藝術作品如要達成某種「一致」，葛琳認為：關鍵就在「想像力」，如果沒有想像力，「相遇」就不可能發生。

「想像力」在葛琳的哲學體系中，有特殊內涵與功能，她說：

「想像的能力使我們能體驗同理心，從不同的觀點，甚至贊成明顯違反我們利益的事。想像力可以是『去自我中心』的新方法，可以打破自私利己與個人主義的藩籬，使我們進入一個能與別人面對面的空間，並高呼『我們同在！』」（Greene, 1995. P.31）

這樣的想像力特質，與一般文學藝術家之著重作品題材、符號媒介及技藝之精鍊與創造，實有不同。葛琳論想像力，應說是著重「道德的想像」（moral imagination）與「社會的想像」（social imagination），這與她一貫主張的個人自由與社會解放是有關連的。

此外，就葛琳觀點，想像不只是腦海中的思維或意象而已，她相信：

「想像是一種能力，能從真實之窗來觀看，能將『假使』變成經驗中

的存在。」(Greene, 1978. p.140)

從真實之窗來看事物，有現象學「回歸事物本身」的意味，略近於「反思」，而「將假使變成經驗中的存在」，則關乎「行動」之落實，甚至可以關乎「實踐」。由此看來，葛琳所謂「想像力」並不是空泛、無意義的胡思亂想，而是有一定的道德與社會內涵，此「想像力」能照見「真實」，從有中見無、無中見有，且能化無為有，有認知、有行動，能知能行，實接近於王陽明所謂的「良知」，此良知不但有「知善知惡」的認知能力，同時有「為善去惡」之行動能力，才能轉思維中之想像成為經驗中之存在。這種具行動力的「想像力」，在西方文化中非常稀有。

三、課程實施之次第

葛琳經常被批評之處，就是：儘管她大力陳述「想像」、「全面覺醒」的重要與功能，但她幾乎不提供具體的實施步驟，形同空談。葛琳或許也有其理由：如果真正是「現象學」觀點，則每一事物在不同時空情境中均不同，豈能一體施行？又豈有哪一種方法是大家必須遵循的準則？...

儘管從「概念重建」或「後現代」角度來論辯，其理論依據，但一般事物總有其行政或管理層面，如有具體可循的步驟，自有其意義與方便之處，所以褚札克(Jurczak, 1995)整理葛琳的相關文章，提出兩點可行的步驟，第一步是「接觸文學與藝術作品」，第二步是「進行改變，以改造其世界」，其說稍嫌簡略，為方便葛琳課程理論到教學現場之轉化，爰以課程目的、課程內容、課程實施三方面，說明如下：

(一) 課程目的

美學課程之目的，在藉由文學與藝術之教學，啟發學生自我覺醒，

以發展個人自由、促進社會正義。

(二) 課程內容

以文學藝術之欣賞、創作為核心，設計經驗課程，以涵攝相關之社會及自然學科知識與能力。

(三) 課程實施

1. 教師覺醒

教師是教學活動的核心，教師須先自我覺醒，以異鄉人般的態度，全新看待情境事物，從知覺以至全面覺醒，從自覺而覺他，啟發學生之良知良能。

2. 引導反思

藉由詩歌、散文、小說、戲劇、音樂、繪畫、舞蹈、雕塑、建築等文學藝術學科之閱讀，布置適當的思考題，引導學生對其情境與生活問題批判反思。

3. 行動實踐

師生共同討論、選擇有意義的題材，以平面藝術之創作與展覽，或音樂、舞蹈、戲劇、影片之製作與表演，在學生解決其個人問題，或參與社區服務與社會行動中，引導學生做中學、做中覺。

以上考量教學實際情境，將葛琳之課程理論轉化為便於落實之具體步驟。熟悉課程設計的學者當已發現上述步驟未包含「評鑑」，此蓋因葛琳本就對傳統課程模式有所不滿，而其課程模式也偏屬「過程模式」而非目標模式，故此不列。

覺醒教育如何在具體的課程教學中實施，需要更詳細說明。以下則依前所推衍主體覺醒之七步驟，說明各教學階段之重點。

1. 感覺 (perception) 之觸發

此階段的教學重點，在理解、觸發、呈現學生的真實感受。

人無時不在感受，可是人的感覺會受到文化環境、教育以及個人興趣習慣的影響，對於某些事物感覺特強，或幾乎沒有感覺，對別人的痛苦缺乏同理心，甚至對自己的痛苦也習以為常，表現為冷漠、麻木、無所謂、視一切為理所當然，如梅洛·龐蒂所說的「麻木」(non-sense)或「冷漠」(indifference)，莊子所謂「近死之心，莫使復陽」(《莊子·齊物論》)，這是「覺醒」教育首先要處理的問題。

在「感覺」階段，教師的主要任務有二：一是理解學生的煩惱或痛苦所在，二是引導學生去感受、省察此煩惱或痛苦之源由，並加以正視。

在「理解學生的煩惱或痛苦所在」這部分，有些輔導性質的問卷，乃至只是簡單的問學生「最近高興與擔心的事情」，也可以問出一點端倪。有些則可以直接從成績或行為表現看得出來，不過許多老師只注意成績表現，經常忽略學業以外更重要的生命「實存」之問題。

要注意的是：學生關心或煩惱的問題有時只是偶發，很可能會隨心情與時間改變的，老師必須審慎觀察學生實際變化，不可執著或心存定見。葛琳認為：教師應以「陌生人」般新穎的、不帶成見的態度來看待自己、看待學生乃至周遭事物，所謂「教師即陌生人」。教師應該時時警覺：要有智慧地啟發學生自己去「發現」、「看見」，而不是按照老師自己的想法或期待去表現。這與孔子「勿意、勿必、勿固、勿我」的教言，略可相通。

有時學生本身似未感覺或故意忽視其問題，但旁觀者清，在老師甚至同學看來，確有問題，則「引導學生去感受、發現某些足以引發他們反思的真

實事物」，也是覺醒教育的重要工作。這時教師的引導極為重要，葛琳認為：文學與藝術作品是很好的觸發媒介，需要注意的是：葛琳從未主張：文學與藝術是唯一最好的教育媒介。由於她本身經常接觸文學與藝術，對她來說，這些作品讓她有深刻的感動與體會。所以有關教學材料的選擇，老師應當選擇自己最有感受的題材作為教學媒介，唯有教師對其教材或生活議題熟悉且有深刻體會與真實感動，才能在教學上做最好的發揮。

在老師引導的這一部份，以雙向溝通討論為宜，方便立即回饋。如因時間或教學考量，只能由老師單向講述，也應該讓學生做書面或課後回饋，以瞭解學生的真實感受。

「感受」這一階段的重點，是在理解學生所感覺到的困擾、他所關心的問題或他對問題的看法與態度。接下來應引導學生「意識」（或覺察）到這個問題。

2. 意識（consciousness）之覺察

在「感受」初階，大致還在感覺、情緒的層次，至於「意識」，依葛琳的看法，乃是「向外投擲其自我以朝向此世界」，又說：「意識」總是對某事物的意識，如對世界中的一個現象，另一個人，或一客體事物。（Pinar, 1975. p.304）。consciousness 又譯「覺察」，覺而後察之，意味著對此引發我操心焦慮感覺之事物的細察。這與感覺或感受初階不同，感受初階只是感覺或情緒反應，並不細察此事件因果或事物之本質，「意識」或「覺察」則凝視、置定，對當前此事件或事物有更完整的觀察與反省。

「意識」或「覺察」是對自己痛苦焦慮問題之正視，對學生來說，這個事物多半是學業，有部分是友情、親情等人際，也有可能來自家庭經濟等其

他因素。如果是「學業」問題，他開始意識、覺察到：這門課（或這幾門課）的主要困難，是來自內容艱深（如我都聽不懂，我不知道怎麼演算），或因為時間運用不當（和朋友去玩，沒寫作業），或學習方法不對（沒有預習，有問題不敢或不想問老師，上課不專心）等，「意識」到它是個問題，是很重要的第一步。

有些學生的問題不來自學業，而來自人際關係緊張。在意識、覺察到此人際問題，他想起朋友說了或做出哪些言行舉動，讓他不舒服或有何種感受；他回憶自己做了哪些回應，又發生了什麼樣的結果，他開始「覺察」到這整個事件就是他焦慮或困擾的來源。

愛情的困擾隨著學生年齡而增加。年輕男女愛情的關係有部分像友情，卻又深密而複雜許多，有時絢爛如春，有時冰如寒冬，這種愛恨交織、糾纏複雜又敏感的關係，並不容易釐清，有時找不到更成熟並可以信任的人，便任由此困擾繼續存在。在「意識」或「覺察」的階段，學生開始正視、鎖定這些問題細節，而不再只是任由情緒感覺輕易滑過。

在理解學生「感受」之後，老師可以詢問學生此感受的來源，從事件、人物、互動、回應之中，引導學生「意識」到自己問題的原委本末。

在葛琳的思維體系中，「意識」具有關鍵作用，意識不只思考與自己切身相關的事物，更可以擴及芸芸眾生乃至人類以外的自然事物，甚至可以對抽象的思考再加以思考，所以梅洛·龐蒂把意識分為「感覺意識」與「智力意識」，對梅洛·龐蒂與葛琳來說，「意識」是成就個人與社會道德的關鍵，是真善美價值的根源，猶如「良知」之於陽明思想。說「意識」是葛琳思想的核心概念，並不為過。

3. 知道 (awareness) 問題所在

在〈走向真理與信仰〉文中，葛琳 (Greene, 1973. p.132) 論及一般人每天重複其生活模式，習慣成自然，她稱之為「自然態度」(natural attitude)，這種自然、直接的反應，使人對一切既存的事物、習俗，視為理所當然，直到有一天他開始問「為什麼？」。

人問「為什麼」，多半與其困境或挫折有關，或為操心、焦慮等初步「感受」，或為稍更明確的問題之「覺察」。大體上，人對某事物的懷疑，始於知覺「感受」，專注於「意識」或「覺察」，因思維遷移而更清楚「知道」，此「知道」與「意義」有關，乃是對人習慣的思想言行有所動搖，並對其知覺感受與其個人生活世界的方式有遷移或超越的認知。(Greene, 1973. p.133)

從「意識」到「知道」，有一關鍵的飛越，即個人從原來的「習慣領域」(游伯龍，1998)之超越。人的習慣領域包括思維與行動，人因其對事物思考更周到、更圓融，從其原本習以為常的事物看出更高的價值，瞭解更豐富的意義，使其原來習慣的思維與行動，遷移到另一面或另一層次，這其實是一種成長，讓人對事物的理解與掌握愈加深刻，葛琳稱之為「知道」。

學生對於自己學得不好，有些抱怨於老師，有些歸咎於自己，這是一種「自然態度」，如果他能翻然自省，或經由別人的提醒、建議，從中發現：自己原本思考之欠周全深入，從而發現另一種可能性或價值意義，此階段即可稱之為「知道」。

學生對於朋友乃至親人等人際的反應，依「自然態度」總是歸咎於他人，或將學業壓力歸咎於父母（認為「父母把我當成實現他們夢想的工具」），當

然，有些人則有過度或不必要的自責（認為「都是我的愚蠢與過錯」），這種不當責人與責己的想法，初與其個性及環境有關，歷經多次經驗重複，逐漸成爲習慣思維，「知道」則在「跳脫」、「破除」此漸成爲「自然態度」之習慣思維。唯此理解與學生之年齡與理解力之發展有關，中小學時期因學生經驗不足與思考欠周，需要老師較多的提醒與引導，但老師也必須自我警覺：教育是在於啓發學生，讓他自我發現，而不是按照老師個人的價值或期待去做。教師必須以學生的主體性爲最優先考量。

4. 醒悟（awakeness）而知途徑

「醒悟」乃相對於昏睡、冥行，是「覺今是而昨非」，相較於「知道」，「醒悟」有更清楚的識見、更堅定的信念。從存在主義的角度，除了「意識」到問題所在，「知道」目前的情境條件之外，醒悟者更相信自己有無限可能（possibilities），相信問題有更好或不同的解決途徑（alternatives），願意自我負責（responsible）、去承擔義務（obligation），並努力創造自己使成爲一個「人」（to create himself as a human being.）（Greene, 1973. p.21）。

「醒悟」可以是「漸進」，也可以是「頓時」的，人經由長時間的學習、成長，「量變」逐漸可以產生「質變」。但也有時是一種猛然之豁醒，佛家所謂「醍醐灌頂」或「頓悟」，唯人之「醒悟」途徑雖有頓、漸之分，程度亦有深淺之不同，程度深者「一悟即悟」，雖遇險阻，終能秉持初發心，清明在躬；程度淺者雖偶然清醒，稍遇困頓，旋即猶疑，乃至退轉，這與學生個人根器、能力、經驗甚至環境有關，教師應瞭解學生之個別差異，順其自然，不應勉強。

「醒悟」之教，在傳統哲學尤其禪學的教導上，特別重視，有時單稱之爲「覺」或「悟」，或稱「醒覺」，國內學者鄭石岩（鄭石岩，1994a. p.5）演

釋禪學之教導說：

「從禪學的觀點來看，教育的本質無非在於啟發學生自我醒覺。」

對於「醒覺」的重要性，鄭石岩認為：

「人一旦能自我醒覺，就能自愛，自動自發；能展現他的人生，喜歡自己，肯定自己。人的醒覺能力一經引發，就能看清事理，瞭解事物的真相；能不斷從就經驗中前瞻新知，用清新的眼光去看周遭的事物，令自己日新又新，心智不斷的增長，走出自己的路。這就是人類心智成長的希望，也是教育的希望。」（鄭石岩，1994a. p.5）

葛琳談「醒悟」，並未如佛家之區分頓、漸，也不像儒家之區辨「聞見之知」與「良知」，而是從理智上看出「可能性」與「替代方案」，從道德上自覺其義務與責任感，這一方面可以讓人跳脫思維習慣與困境，得一超脫；另一方面是朝向道德實踐，而得其存在價值。

「醒悟」的教導，重在啟發，無聲之教往往勝於耳提面命的言教，教學者對於中學以上的學生，尤須留教學餘地，讓學生有自主反省思考之空間，所謂「藏焉，休焉，息焉，游焉」（《禮記·學記》）以創造其主體生命，實現其生命「計畫」，這也就是生命的「實踐」。

要實現生命企畫，依弗雷勒與葛琳的看法，有兩個重要步驟，即反思與行動，分別說明如下。

5. 反思（reflection）一切思維、行動

如前所說，「反思」並非僅發生在「知」與「悟」之後。實際上，在「覺醒」的過程中，首先是：人對某事物有所「感受」，繼而「意識」到此感受與所有相關事物而有所「覺察」，再則經習慣領域的反省與超越而清楚「知道」，並翻然「醒悟」而能直下承擔並採取行動。所以從「感受」以下的每一階段，都必有「反思」，人可以對抽象的「意識」做「反思」，也可以對其「知」、其「悟」，乃至對其「行動」做反思。只是「反思」正如「感受」、「意識」以及「知道」與「醒悟」，有廣狹深淺之不同，在「行動」之前的「反思」，主要在思索、理解問題的脈絡與根源，其語言主要是詮釋的；而「行動」階段的反思、構想，則以問題的處理與解決為主，其語言主要是操作的，它必須考慮各個問題的實際情境條件與限制，即思考葛琳所說的「情境」。

在具體的「情境」中，作為一個「實存」的教育者，首先要反思的是自己。老師自己必須是朝向自由與解放的、真實化的生命，他才能擺脫「自然態度」與習慣思維，超越個人之藩籬，以發現一更有意義、更高價值的任務，並直下承擔。其次，他必須瞭解，凡真正有價值之公共任務（如拯救貧童），必非一人或少數人所能完成，而需集合許多人力、物力、時間才能有所成就。覺醒的教育者必須跳脫個人，結合群眾，糾集一切可能需要動用之資源，以共同完成此公共事業。

所以「反思」必有任務方向與目標，必有行動之規劃方案，必有任務之逐步落實。「反思」與「行動」在實踐活動中，正如弗雷勒所說，二者其實是同時並存的。

「反思」不只是在回顧既往、理解情境及詮釋現象，而是要改變現狀，所以它必須轉化為「操作性」語言，考慮相關人物、資源及重要條件，這不只涉及意願（desire）或意志（will），更涉及能力與經驗，當然是不容易的。

有關這一部份，有些管理方面的理論、案例的確是有用的。比如要「改變讀書習慣」、「改善時間利用」乃至「如何與人有效溝通」、「如何有效開會」，都有相當簡要且容易入手的方法與建議，可以採行，這對於覺醒者的能力與經驗是有幫助的。

或有人質疑：葛琳不是反對傳統目標模式的課程理論嗎？其實，葛琳雖強調現象學與存在的重要性，但她從未主張：管理學沒有用或絕對不能用，只是有效的管理方法是在助成人性的自我完善與社會正義的落實，而不是用管理原則來物化人性，重點在釐清其主從關係，無需有不必要的忌諱。此外，即使是施行有效，仍須時時反思，以防止因功能或效率的思考，使人失去其主體自由。

6. 行動（action）中隨時反思

「行動」是「實踐」最重要而具體落實的部分，「實踐」主要在改變現狀，沒有行動就不會有改變，所以無論個人或社會的改造，都需要落實為行動。

「行動」與「反思」為一體之兩面，已如前述。在「行動」這一部份，必發為語言、動作，所謂言行舉止，其實並不容易。即使只涉及個人事務，就連要改變自己的口頭禪（如「然後」等不必要的停頓詞），都有點不容易，何況要面對情境對象，講適宜而又簡明的對話，當然更加困難。至於與人溝通，或對陌生人表示關懷，不但要用到語言，更需要肢體語言，對許多老師來說，是困難的事，但老師必須先有能力改變自己、善與人溝通，那是覺醒者的重要條件。

爲了社會的公平正義，覺醒者必須與人對話（dialogue）、溝通，創造對話平台，即葛琳所謂的「公共空間」（public space），藉由群體合作，共同改良社會制度或環境條件，在改善社會的同時也完善自我，此即完成生命企畫，也可以說是自我的真實化。

社會的習俗與制度，都不是一天造成的，社會重建自非易事，這需要與不同的利益團體對話，乃至對抗，對許多人來說，不但困難，甚至是危險的事。但覺醒者必須有知識份子的勇氣與毅力，他才能衝決網羅，引領群眾。余英時曾討論知識份子的革命精神，認爲以下四重精神是必備的：

- 1) 以天下爲己任的精神
- 2) 衝決網羅的精神
- 3) 弘毅的精神
- 4) 「生而不有，爲而不恃，長而不宰」的精神（余英時，1979. p.7）

在對話與利益的衝突中，自有許多限制必須考慮，有些狀況需要妥協，弗雷勒這位富有折衝經驗的社會教育家就提醒：在情況不允許的時候，選擇暫時後退或不做行動，並非不智的選擇。社會改革行動需要審慎反思，暴虎馮河那種血氣之勇，並不可取。

7. 全面覺醒（wide-awakeness）

依照舒茲（Schutz）對「全面覺醒」的解釋：

「全面覺醒…乃意識之最高度緊張階段，源自於對生活及生活所需之全面關注…它（全面覺醒）存在於行動中，它最關注的是有效地實行其企畫，完成計畫。此關注是積極主動，而非消極被動的。」（Greene, 1978.

p.163)

如前所說，此「全面覺醒」不同於淺層「知道」或初度「醒悟」，它是意識之「最高度的」緊張狀態，更是意識之「全面關注」，全面覺醒乃是實踐者經由實際行動與評判反思中歷練而成，它對生活世界保持高度清醒，隨時覺察問題、承擔責任，隨時反省及評判反思，並以主動積極的行動力，建造民主社群、達成社會正義。

全面覺醒，這種對事物之敏銳覺察，近於儒家所謂「良知」本體，在儒家看來，良知是一念靈明，隨時知是知非；良知又具「不容自己」的行動力，具道德的實踐能力。舒茲與葛琳所謂的「全面覺醒」，與宋明儒家所謂的「明覺」有本質上的相通。

「全面覺醒」或「明覺」當然是不容易的，即使葛琳或弗雷勒也不敢自稱是「全面覺醒」者，但成為「無神的聖人」(a “saint without God”)(Greene, 1995. p.127) 仍是應該努力的方向。儘管葛琳不喜歡談形上的事物，但她所說的「未完成」，與形上之完善並不是互斥的，甚至可以說，是辯證地存在。

「全面覺醒」或「明覺」之不易，正如傳統哲學所謂「聖人」之位階，儘管從來沒有一位活著的聖人，但在一一事情上磨練，努力使自己成為「全面覺醒」的人，仍是一有意義且有必要的事。這一點，東西方應該是一致的。

以上依葛琳覺醒教育思想，整理出七個課程實施之階段，為覺醒教育規劃一可能之途徑。

既說是「可能途徑」，當然不是「必然途徑」，更非唯一，在真實的實踐場

域，不但難以劃分何者為「覺察」，何者為「知道」，甚至先後也是交互出現，比如「行動」中豈無感覺？豈可不隨時反思？反思豈能不「知道」？因此，七個步驟，只是邏輯說明之方便，並非必然的出現順序。

第六章 葛琳重要概念之辯證

前述各章探討葛琳的現象學與教育及課程論，以詮解、闡釋為主；本章則對葛琳學術思想中之重要概念，從不同思維角度與文化背景做質疑與論辯，並試圖對葛琳思想之未盡精微處，做分析與補充。

本章首先評論葛琳學術思想中的重要概念，如：「自由」、「想像力」、「社會正義」、「覺醒」、「辯證」、「互為主體性」等術語內涵，說明不同文化觀點對同一價值概念的不同評價。

第一節 論「自由」

「自由」是葛琳思想的重要概念，有學者甚至稱葛琳為「自由的哲學家」（“philosopher of freedom”），稱其教育理念為「為自由而教育」（education for freedom）（Kohli, Wendy. form Ayers&Miller, 1998. p.17）。然而葛琳的論述並不容易掌握，即使同樣是美國人也未必看懂，有位讀者在閱讀葛琳《自由之辯證》之後，直斥為「毫無重點」（anonymous, June, 3, 1999），當然，也有不同的意見。（http://www.amazon.com/review/product/0807728977/ref=dp_db_cm_cr_acr_txt?encoding=UTF8&showViewpoints=1）

葛琳的思想要義，可以說很簡單，也可以說很複雜。「簡單」並非容易之意，而是單純，孔子所謂「吾道一以貫之」，因為「一貫」，所以簡明，宋明儒家所謂的「簡易直截」。所以說其「複雜」，有部分原因出於葛琳本身，有部分原因則在於讀者。

葛琳學說之所以「複雜」，與其文體表達方式有關。葛琳屬老一輩學人，其

行文以「文氣」、「意脈」爲主，不同於「科技論文」的寫作規格；又好引古今詩文以入其文章，對於不熟悉文學隱喻或急於找到論文結論的讀者，有時徒增困擾。此外，葛琳所談論的議題多涉及高度抽象、詞義複雜的術語，比如：「自由」、「民主」、「存在」、「意識」等，表面看來，這些用語似乎人人能懂，深究其實，則其定義與詮釋乃言人人殊，葛琳又很少爲這些術語下清楚的定義，也難怪有讀者在閱讀葛琳《自由之辯證》一書後，不無嘲諷地說：

「經一再地閱讀這本書，我唯一印象深刻的是葛琳女士的能耐：漫談達 134 頁，毫無重點。」（同上）

這當然只是部分讀者的意見，葛琳的《自由之辯證》，與她其餘的論著同一脈絡，有時文史哲俱下，隨興引述，但並非毫無重點。

如果讀者期待清楚的術語定義、期待明確的操作指引，恐怕難免失望，因爲這不是葛琳的寫作習慣，更不是其論述重點。葛琳重視「實踐」，重視行動，她的文章著重點醒讀者的「主體性」，希望他們從「覺察」到「覺醒」，她希望能「觸發」讀者、引發行動，而不是做理論分析。

存在現象學家相信：每一主體有其不同「情境」，不可能有一套規則可以放諸四海皆準，而教育的重點也不在預測、控管，所以葛琳有其理據，不必如管理學者般提供實施步驟。不過從另一方面來說，說明「感受」、「覺察」乃至「全面覺醒」固很重要，但要如何「做」才能感受、覺察以至於「自由」，如果沒有具體的建議或步驟，對許多人來說，仍是困難的事情。儘管葛琳的存在現象學理據充足，然其落實處則未免說得不夠精密。

這種說得「不夠精密」的情況，古來有之。《傳習錄》卷下載陳九川問王陽明有關陸象山之學的故事：

「(九川)又問：陸子之學何如？先生(陽明)曰：濂溪、明道之後，還是象山，只是粗些。九川曰：看他論學，篇篇說出骨髓，句句似鍼膏肓，卻不見他粗。先生曰：然，他心上用過功夫，與揣摩依倣、求之文義自不同，但細看有粗處，用功久當見之。」(傳習錄，p.140)

所謂「粗」，並非病其理論偏頗，而是惜其未盡「精密」，九川學問、經驗不足，無力分辨，陽明說「用功久當見之」，此所謂「用功」並非埋頭讀書，而是用心體驗日常生活的事事物物，略近現象學家所謂「生活世界」，「即」每一事「物」而窮其理，用功既久，則精粗自能分辨。

葛琳所談論的重要術語，諸如「自由」，無論「消極自由」或「積極自由」，對傳統中國文化圈的人其實是陌生，甚至是不需要的。儒家所理解的「自由」是「從心所欲不踰矩」的道德自由，道家則嚮往隨意安住、如居「無何有之鄉」的「逍遙」，無論德行的自由，或情性的逍遙，都有其終極價值，葛琳所謂「積極自由」如果並不高於儒家或道家之「自由」，恐難叫人捨此而從彼。

葛琳早期受馬克斯影響，後來與弗雷勒同調，比較重視社會正義與公平，鼓勵社會變革。但社會現狀「不一樣」是否就是「不正義」，恐需進一步細辨，我國教育學者賈馥茗先生認為：

「某些所謂之『社會學家』把人和人的有無之別當做是『不公』、『不平』以至違反『社會正義』(如 J. Rohse)。…姑不論其命題是否正確，論述是否周延，至少對自以為是『無』的人會造成心理傷害，導致他們心裡充滿不平和憤恨，只知痛苦，而不想由本身去謀求『有』和滿足。」(賈馥茗，2005. p.20)

賈先生當然同意：不能坐視社會的不正義繼續存在，但一味鼓勵人把現狀的「不同」視為「不公」、「不義」，則其觀點與取樣是偏頗的，其推理與結論是錯誤的。事實上，這種化約的說詞經常被政治人物用來混淆是非、鼓動群眾，甚至也可以套用葛琳的主張，稱之為「積極自由」。

葛琳所謂「自由」，如果依存在現象學家的角度來看，「自由」、「理性」、「道德」、「主體」、「計畫」是一體的（詳本論文第四章），真正的自由必出於道德，真實的主體必從乎理性，則葛琳所謂「自由」並非鼓勵「從心所欲」，而有其「不踰矩」的規範在，此規範即理性、即道德，「積極自由」並不能被隨意套用。

葛琳的「積極自由」，對習於「樂天安命」的文化中人實有正面的教育啓示。「安於現狀」並非儒家「安命」之義，無需努力的「逍遙」，可能只是生命怠惰，葛琳相信：一切現存事物都應該重新審視，檢驗其是否真有價值，則其「積極自由」的主張，如能避免被隨意套用，對逐步走向成熟民主的台灣社會，仍有其貢獻。

重要的是：無論儒家、道家或承襲西方自由主義思想的葛琳，其所重視之「自由」，各有其正面價值，但也都有被誤用的可能性，關鍵點則在於「時機」、「境遇」之掌握，中國古人所謂「時」，葛琳稱之為「情境」(situation)。在不同的時機、情境，有時「積極自由」是必要的，有時道家的「無為」是恰當的。反過來說，如果時機、情境掌握不對，則無論依何種「自由」理論的行動，都可能引發更壞的結果。

沒有人想要得到「壞的結果」，問題是：沒有人能預知「適當的」時機或情境何時出現，所以「嘗試」的行動是必要的，在真實情境中去處理問題，與相關

的人對話、協調，即葛琳所謂「辯證」(dialectic)，「辯證」有「對話」之義。對葛琳來說，「自由」來自「辯證」，在有關個人或社會正義的真實問題上，與人對話、溝通、協商、辯論，看出人事物的「可能性」，發展可行的「替代方案」，那才是「自由人」之所為，也才有真正的「自由」。「自由」是自己爭取的，而不是別人給出的。

葛琳的主張是可以得到認同的，王陽明曾說「良知也要在事上磨」，只有在真實事物上「磨練」，在真實議題上「辯證」，才是真良知、真自由。

第二節 論「想像力」

「想像力」是葛琳美學理論的核心概念，比較特別的是：葛琳賦予「想像力」道德內涵，認為想像力「使我們能體驗同理心，從不同的觀點，甚至贊成明顯違反我們利益的事。」(Greene, 1995. P.31) 人絕大多數以自己利益為優先考量，能贊成明顯違反其利益的事，或可稱之為「道德勇氣」，葛琳顯然擴大「想像力」的範圍，以想像力涵蓋道德，或將想像力的定義擴大，以涵攝道德的想像力。

葛琳有時也以較寬泛的定義：「假使」(as ifs) 來談「想像力」(Greene, 1978. p.140)，但葛琳的「想像力」實際是以道德、正義為內涵的，她明顯譴責「黑暗的想像力」(dark imagination)。談及“911”(2001年9月11日，美國紐約世貿中心遭恐怖攻擊)事件，葛琳說：

「拿飛機當武器，你必須把某事物想成另外一個樣子，所以我開始思考：我們對那個事件有何感受？我們如何幫助孩子處理『黑暗的想像

力』以及那種能開啟慈悲、鼓舞或激發可能性的想像力？」(Greene, 2007c)

顯然葛琳的所謂「想像力」不只是把某個事物想像成另一事物，也不只是「能將『假使』(as-ifs)變成經驗中的存在」(Greene, 1978. p.140)那種創造與實踐能力而已，更重要的，想像力還必須是能「開啟慈悲」、「激發可能性」的「道德想像力」(ethical imagination)或「社會想像力」(social imagination)(Greene, 2007c)，那種能開啓人類慈悲善性、開創「社會正義」終至「改造世界」的「想像力」，才是葛琳理想中合格的「想像力」。

這樣的道德想像力與社會想像力要如何培養？葛琳認為「審美教育」最能引發想像力，藉由文學作品與藝術創作，可以開啓閱聽者的感官知覺與想像力。如果依照葛琳〈想像，壓迫，文化：創造「美的」開放〉(Greene, 2007c)一文，葛琳教導想像力的步驟有三，分別是：關注問題、反思與追問、採取改善行動。說明如下：

(一) 關注問題

葛琳談到當時媒體曾報導一個失去雙手的伊拉克小孩，那樣的畫面令人不忍；看到無家可歸的街民，也會起憐憫之心。可是人的感覺經常很快就被另一個事件所取代，以致那種感覺的維持多很短暫，其感受層面也很膚淺，葛琳認為：必須專心關注這一類問題，不能轉眼就遺忘。

(二) 反思與追問

葛琳引用杜威的美學觀點，認為：美的對立面不是醜，而是「麻木」(the opposite of esthetic is anesthetic)；審美經驗的完

足，必須包含閱聽者的反思（reflection）。

葛琳又引蘇珊·宋塔（Susan Sontag, 1933-2004）的主張，認為：面對一令人不忍的畫面，如在一富麗堂皇的建築旁邊，怎麼會有那麼多貧窮苦難的人？怎麼會有這些流浪漢？一個有美學素養的人就不能麻木，他必須反思，他應該追問：這是誰造成的？誰選擇這麼做的？而不能視其為理所當然。

（三）採取改善行動

在反思與追問之後，葛琳認為接著該問的問題是：

「我可以做什麼來改善它？」（what can I do to repair it?）

這樣的提問已經涉及「做」（doing）的問題，這是行動的第一步。依弗雷勒的意見，反思與行動是「實踐」的兩大要素，反思是行動的開始，即沙特所謂「知即是實踐之時刻」（引 Pinar, 1975. p.299），王陽明所說的「知是行之始，行是知之成」（《陽明全書》卷一，p.38）。

在有關具體行動這一部份，葛琳沒有明確的行動指導方案，但她明白指出：解決貧窮問題不能靠一時的慷慨解囊，有時那反而是有害的行動，葛琳稱之為「有害的慷慨」（malefic generosity）（Greene, 1978. p.102），社會問題必須靠制度的改變，朝向社會正義，才能正本清源。否則非但無益，甚且有害。

葛琳所謂「有害的慷慨」，弗雷勒則稱之為「假慷慨」（false

generosity) (引方永泉，2003. p.74)。弗雷勒深刻地指出：

「任何試圖藉著對受壓迫者的弱勢的尊重來『軟化』壓迫者權力的努力，所顯示出來的都只是一種『假慷慨』。…『真慷慨』所指的是致力於消除那些可能造成假慈悲 (false charity) 的因素…使這些生活於不幸中之人…愈來愈不需要懇求別人的幫助。」(方永泉，2003. p.74-75)

儘管葛琳所說不如弗雷勒清楚，但葛琳這一提醒仍是有用的，遊民、棄嬰、吸毒、愛滋...等問題，都不是一時的熱血所能解決，那需要許多支援體系、經費、人力，更需要長期投入，才能見出成效，這非常困難，但不是不可能。在當代可敬的人物中，弗雷勒致力於巴西平民教育，尤努斯(Muhammad Yunus, 1940-)以鄉村銀行改善了孟加拉窮人的生活，慈濟的證嚴法師(1937-)以慈善、醫療、教育、人文志業，在台灣樹立了許多典範，都是慈悲與毅力長期耕耘的結果。

對於改善行動，葛琳並未提出明確的指導方案，這或許與問題之個殊「情境」不一、準則難訂有關，也或許與葛琳本身並非如弗雷勒等社會革命家有關，但她提出了「道德想像力」、「社會想像力」、「政治想像力」等詞彙，隱約指出「想像力」應本於道德、關懷社會、改善政治，如此內涵的「想像力」，在儒家則稱之為「良知」。

第三節 論「社會正義」

沒有人會反對社會正義，問題在於：怎樣才算社會正義？「誰的」社會正義？更明顯的說，符合「誰的利益」才算「社會正義」？

這裡有幾個層次的問題值得討論。

首先，什麼是社會正義？正義就是公平嗎？公平就是大家都一樣嗎？這個問題從蘇格拉底與時人的對話，可以得到部分的澄清。

其次，即使釐清了公平、正義的定義，另一困難的問題是：物質資源就是那麼有限，而經常有好幾件事亟需處理，勢難同時進行，哪一件或哪些應該優先？實是複雜而困難的事情。許多所謂「民主」國家，經常為這類事情爭辯不休，甚至一事無成。

實際上，多少打著「公平」、「正義」、「國家利益」、「人民福祉」口號的「改革」行動，結果只對「改革」行動的領導人或某些利益團體有利。許多標榜「社會正義」的「改革」，似乎只是對既得利益者的不滿與嫉妒，希望藉此取而代之，或至少分一杯羹而已。

而從歷史事實來看，許多充滿道德理想、希望實現社會正義的個人或群體，在實際取得權力之後，儼然成為「新階級」，其傲慢與腐化之迅速，令人不敢置信。則所謂的「社會正義」、「革命行動」云云，只不過是其躋身「新階級」的踏腳石而已。

以上種種問題，在贊同「民主政制」(democracy)的人士看來，那不是「民主」有問題，而是人謀不彰。葛琳與杜威一樣，認為「民主」是理論上較好的制度，依照杜威，一個理想的民主社會，應能「妥善安排所有成員平等地參與全體

的共同利益」，並能「在與其他群體互動中彈性地調整制度」，「能帶來社會改變，卻不至混亂失序」(Dewey, 1916. p.29)，儘管美國離此標準尚遠，但不是不能改善。

改善社會與制度的有效措施之一就是「教育」。對於葛琳來說，教育目的在教導「自由」，「覺醒」乃教育的核心，而「審美教育」則是入手門徑，由此啓發「想像力」，以本乎道德、行於社會、發為政治的「想像力」，在民主互惠的行動中，共同改造社會，達成社會正義。

這裡有一個問題是：在改造過程中，「和諧」與「衝突」(conflict)的問題。

傳統道德多教人「以和為貴」、「守柔」，批判學者如艾波 (Apple, Michael. 1971.) 則更強調「衝突」的正面意義。他認為：

「衝突乃是社會結構轉變時的系統產物，其本質則導向進步。」(引 Pinar,1975. p.109.)

「衝突須被視為基本且有益的社會活動之辯證層面。」(同上，p.110)

「衝突」有時是有效的，但艾波對於「衝突」的積極意義或許過為樂觀，「衝突」是否必然帶來「進步」，恐也未必盡然。如果以亞洲某些國家的黨派鬥爭來看，或許「衝突」正是阻礙國家進步的主因。「衝突」正如同「和諧」，各有其該用的時機。

葛琳並未特別強調「衝突」。在社會改造中，她重視對話與溝通，所謂「自由之辯證」，即意味：「自由」來自「辯證」，在不同性別、階級、族群、文化、社會中，弱勢族群的聲音應該被聽見，女性的觀點應該被正視，多元文化必須受

到應有的尊重，藉由對話、溝通、辯證，以改善社會，達成社會正義。

第四節 論「覺醒」

葛琳論「覺醒」，其根據在弗雷勒。

弗雷勒所謂「覺醒」(*conscientização*)，研究者認為：係指「學習去覺察社會上、政治上及經濟上的矛盾，並且採取行動，反抗現實中的壓迫性因素。」(引方永泉譯，2003. p.67) 這裡有幾個關鍵詞：「覺察」、「行動」、「政治、經濟、社會」、「壓迫性因素」。在覺醒教育中，教育目標應該是：使學生覺察情境中政治、經濟、社會之違反正義處，探索其壓迫性因素，並採取有效行動。

但人們經常受限於其習慣思維，「覺醒」並不容易，正如弗雷勒引述一位記者對人們的觀察：「他們患有一種不疑的疾病。」(同上，p.71) 在弗雷勒看來，「覺醒就是覺察態度的深化」(同上，p.153)，「覺醒」教育的第一步，首先需要引發學習者的「覺察」或「意識」(*consciousness*)。

根據弗雷勒，「意識」的特質是其「意向性」，意識總是「意識到 (*being conscious of*) 某物」(同上，p.117)，「意識」不僅可以向外地意識到「物」，它也可以向內意識到「意識」其自身，即「意識的『意識』」(*consciousness of consciousness*)。(同上)

覺醒教育的察覺對象是「政治、經濟、社會」等與大眾有關的公共議題，依照褚札克的研究，葛琳的教學途徑是：首先讓學生「接觸文學與藝術作品」，其次是「進行改變，以改造其世界」(參本論文二章二節)，這個歸納大抵不誤，但需要更進一步的說明。

首先，葛琳早期曾講授「哲學與文學」，後來教學以「教育哲學」及「美學」為主，她本身對文學作品非常熟悉，她講授「文學與藝術作品」自無問題，但除文學與藝術等人文學科的老師以外，自然科學乃至心理學、經濟學等社會學科老師，在教師專業與開課規定的考量下，是不宜或不可能講授「文學與藝術作品」的，則葛琳的「美學課程」實施，大抵有兩種方式：或者由人文學科老師專門負責，其他自然與社會課程照舊；或者以「美學課程」為核心，重新架構學校所有課程，如德國華德福學校（Waldorf School）體系。前者會有人文藝術與自然、社會課程難以統整的問題；後者則除課程需重新架構外，另有該校之「美學課程」如何與其他不同性質學校課程接軌等問題，這還不包括教師專業及經費是否充足、學生及家長意願高低等問題。

另一個問題是：從閱讀「文學與藝術作品」，到「進行改變，以改造其世界」，葛琳恐推理太過。即使我們同意：閱讀「文學與藝術作品」可以開啓學生的「想像力」，可以討論道德或社會正義諸問題，但有多少學生會因閱讀文學與藝術作品而「覺察」乃至「覺醒」？學生可能「覺察」、「覺醒」到什麼程度？葛琳並未提供其研究或觀察結果，所謂「進行改變，以改造其世界」只是順理成章之「推論」，然根據筆者多年閱讀以及實際講授「文學與藝術作品」的經驗，葛琳的推論恐過於樂觀。

所以，即使我們贊同葛琳的「覺醒教育」主張，在如何可以使學生「覺察」乃至「覺醒」？學生可能「覺察」、「覺醒」到什麼程度？仍須自己實地去實驗與檢證。

第五節 論「辯證」

「辯證」(dialectic)一詞始於蘇格拉底與時人的「辯證」，在葛琳的論文中，有時近於「對話」(dialogue)。在〈多元聲音與多元真實〉一文中，她同意哈伯馬斯(Habermas, J.)，認為「雙邊或多元的對話，能達成交互理解(reciprocal understanding)。」(Greene, 1995. p.195)，在朝向自由開放與社會正義中，「辯證」是相當重要的過程。

「辯證」不只是一種辯論方法，它涉及雙方或多方對同一議題、事物的不同理論觀點與實踐途徑。儘管大家都期望有一個符合正義的社會，然對於何謂「社會正義」，在真實社會中，往往因評論者的身份、階級、社經背景差異，而有不同的結論。即使是同一議題，在不同時代、社會、文化與資源條件下，也會有極大差異。所以葛琳肯定辯證的必要性，她寫《自由之辯證》，討論自由與教育、女性主義、多元文化、審美教育等議題，這些社會問題的改善，無一不需要辯證。

但葛琳雖引述各家說法，卻仍止於理論辯證，在作法方面仍只提供大原則或方向，讀者仍不免感覺無從著手。在這方面，弗雷勒以其推展平民教育的親身經驗，明顯指出許多在真正社會改革行動中的困難與癥結。比如談「對話」，他指出：

「對話是一種創造的行動，但它不能當成一種某個人企圖去宰制他人的工具。」(引方永泉譯，2003. p.129)

「對話…不能僅是討論者間觀念的交換…不能是一種人與人間充滿敵意的、具有爭論性論辯…」(同上)

「對話…不能只是為了將他們自己的『真理』強加在別人身上。」(同上)

所以「對話」必須「真誠」，不能作為宰制他人的工具；對話不能出於敵意，不能強迫別人接受他所認為的「真理」。

弗雷勒更進一步指出：

「愛是對話的基礎」(同上)

「對話中一定要有謙卑」(同上, p.130)

「對話需要對於人性有著高度的信心」(同上, p.131)

「沒有希望，對話也將不存在」(同上, p.132)

所以「對話」有四個要素，即：愛、謙卑、信心、希望。雖然只是簡單四個詞彙，卻如同實踐之「心法」，只有真正的實踐者才講得精微、貼切。

弗雷勒認為：要幫助受壓迫者，不能出於同情、可憐，而必須出於真誠的愛，因同情與可憐是「上對下」的，是不對等的，「愛」是一種自由的行動，不能意氣用事，也不能以愛作為操控的手段，真誠、無染的愛，是對話的首要基礎。

「謙卑」也是對話的重要基礎，弗雷勒相信：「自大或傲慢與對話間是不能相容的」(同上, p.131) 社會改革者如果缺乏謙卑，是無法接近民眾的。

至於對人性的信心，弗雷勒認為：

「對民眾的信心是進行對話的先天條件。這種『對話人』(dialogical man)…的信心並非天真的，『對話人』是具有批判性的，他知道雖然人有創造與轉化的力量，但是當人處於異化的環境中，個人可能會在運用其力量時受到傷害。惟這並不減損他對於人的信心，正是由於有這種可能性，使得他將這種可能性視為是一種他必須回應的挑戰。」(同上)

此是經驗中得出的智慧，但頗為拗口，其意義相近而更簡潔的說法，例如德蕾莎修女「兒童之家」牆上的格言：

「如果你誠實懇切，人們可能會欺騙你。但無論如何，你仍須誠實懇切。」
(If you are honest and sincere people may deceive you. Be honest and sincere anyway.) (<http://www.squidoo.com/mother-teresa>)

或者如證嚴法師《靜思語》：

「若有人扯後腿，要心存感恩。沒有人『扯』，就練不出腿勁。」(vol.2, p.89)

弗雷勒認為「希望」也是對話的基礎，他說：

「希望源於人們的不完美，人們由於不完美，所以他們會不斷地追尋…絕望是緘默的一種形式，也是否定與世界與逃離世界的一種形式。因為不公義的秩序而產生的非人性化，並不是我們絕望的藉口，而應是我們抱持希望的緣由。」(同上，p.132)

「所謂的希望並不是交叉著雙臂束手旁觀地等候，當我開始奮鬥時，我就是為希望所驅動，而且唯有我抱著希望來奮鬥時，我才能真正的等候。」(同上，p.132-133)

遇到不公義或困難而心生怨恨、絕望，乃人之常情，唯有智者能理解人生「不完美」的本質與價值意義，轉而以之為試金石，從而創造更好的人生與社會。

從無中看出「有」，從有中看出「無」，這與儒家《易經》及老子《道德經》中國式的「辯證」是相通的。

「辯證」或「對話」是需要落實的，葛琳的理論大旨完善，而在實踐層面，則弗雷勒則更為精密，對實務的指導性更強。

第六節 論「互為主體性」

所謂「互為主體性」，依存在現象學的解釋是：

「在互依主體或交互主體間，相互的共同出現與承諾，從而創造出其各自的經驗。」（參 <http://www.deepspirit.com/sys-tmpl/intersubjectivity/>）

這是一種客觀性的講法。從主觀性來說，那是一種「相互依存」、「相互尊重」、「相互關懷」、「相互勉勵」、「相互學習成長」的一種「感受」（perception）。更中國式的講法是：「互敬」、「互愛」，美國教育哲學家諾丁絲（Noddings, Nel. 1984）則稱之為「關懷」（care）。

對於實踐中的團體成員而言，主觀性的理解或感受遠比客觀詮釋重要，所以與實踐群眾的「對話」，「簡易直截」是非常重要的，這些對話經常引用、化用或創造文學語言，善用譬喻、隱喻，使其內容生動、易解。儘管這類語言因力求生動、簡約，就邏輯理性來說，或許未盡精密，但對實踐大眾來說，「易懂」、「易記」最為重要。許多善於統領大眾或鼓動群眾的領袖人物，都很善於創造或化用名言語彙。

弗雷勒是深解「互為主體性」的教育家，他指出：

「在行動理論中，我們不能僅以一個行動者或是一群行動者來說明，而應該以相互溝通的行動者來說明。」(同上，p.175)

「(革命力量)…分裂：領導者在一方，而民眾則在另一方，這形成一種壓迫關係的複製。在革命過程中，否認溝通，或是以組織民眾、強化革命力量、確立聯合陣線為藉口來避免對話，實則都是出於一種對於自由的恐懼。…如果革命不是為民眾而實現，而變成『由』民眾為領導者來實現，那就是一種全然的自我否定。」(同上)

弗雷勒對革命力量分裂的描述非常深刻，任何改革團體的領導菁英如果忘記「謙卑」，忘記「愛」，只關心自己權力的得失，只愛其自己，那就不是「為民眾而實現」，而是欺騙群眾，「使民眾為領導者來實現」。中國古代政治哲學對領導人與民眾的關係，有極為深刻的說明，《易經》「否」、「泰」二卦是其代表。

否卦的構成是乾（天）在上、坤（地）在下，乾代表「君」（領導人），坤代表「民」（民眾），意味著領導人高高在上，民眾低低在下。領導人傲慢自大、自比於天，而民眾地位卑微、屢遭踐踏，這個國家或群體的命運必是「否」，意即「乖舛」。

反之，乾（天）在下、坤（地）在上，是為「泰」卦，意味著領導人謙卑為懷，禮賢下士、勤政愛民，使上情可以下達、下情得以上陳，上下溝通無礙，則政通人和，國家或群體的命運必是「泰」，意即「亨通」。

「互為主體性」所標舉的相互尊重與關懷、相互勉勵與學習成長，就主觀的層面而言，最核心的動力就是「愛」，所以弗雷勒以「愛」為「對話」的首要基礎，所有歷史上令人尊敬的人物與志業，如史懷哲醫生之於非洲、德蕾莎修女

之於印度、尤努斯之於孟加拉，都發諸於大愛，並能以其愛心啓發民眾的愛心，以匯聚愛心、成就志業。「愛」可以說是「互為主體性」的動力與根源。

以上針對葛琳學說的關鍵術語，「自由」、「想像力」、「社會正義」、「覺醒」、「辯證」、「互為主體性」予以評論、比較或引伸，期使葛琳理論更容易為國人所理解及應用。

葛琳的理論有本有原，但她認為在不同文化社會情境下，實難有一定的準則可依循，故不做明確的實踐指引。所以在教育與課程實踐部分，更需要改革者依其情境做實驗與檢證。本論文最後將以前揭「覺醒教育」的七個步驟，以個人所開設「愛的理論與實踐」為例，探究「覺醒教育」在我國的可能途徑。

第七章 葛琳課程理論可能之實踐途徑

—以「愛的理論與實踐」一門課為例

葛琳的存在現象學課程，以主體存在意識的「覺醒」為重點，這是我國乃至東方許多國家的教育與課程，亟需參考改進的地方。

包含台灣在內的許多學校，或由於升學導向，或由於文化因素，學校教育常不覺中傾向於弗雷勒所謂的「囤積式教育」(banking education) (方永泉譯，2003. p.108)，「知識」只是一些「需要背誦的材料」，「教學」頂多是「把考試重點有條理的做成投影片或講義，然後在課堂上宣講」，而「學習歷程」實質上是「把教科書重點或老師的話記住，在考試時寫出來，考完以後幾乎全忘光」的「背考忘」過程，學生沒有求知的慾望，考試得高分的便是好學生，至於杜威所說那種學習者的「成長」與「改變」，既不容易客觀評量，又須改變教學習慣，顯得太不實際。

學生的「改變」與「成長」是杜威所認為的教育重點，亦即存在現象學所強調的「生成」(becoming)，也就是聯合國教科文組織(UNESCO)所主張的「學會生存」(learning to be) (華東師大譯，1996)，《易經》所謂「生生之謂易」(易·繫辭上)，其重要性無庸置疑。重點是：如何「改變」此現狀，而不只是「詮釋」問題成因。

學生應該如何「改變」，哪些應該「成長」，必須回到現象學所謂的「情境」，回到學生本身。換言之，不同國家、地區、學校及教師，應回到其「在地」的社會與文化脈絡中，依其「情境」(包含人、事、時、地、物)而有不同理想、藍圖、目標與施為。原則上，每一個學校、教師乃至學生，只要回到「學生」本身，

仔細體察，都有其不同的動人故事。

生命故事所以精彩動人，即在於每一個人都不一樣，這需要跳脫傳統「背考忘」的邏輯，跳脫「教科書」的限制，跳脫以分數高低來評價學生的窠臼，回到一一生命主體：老師自己的生命、學生個人的生命。

回到生命本身是嚴肅的，面對大眾而揭露自己，不是可怕的，就是騙人的。

人非聖賢，無論老師或者學生，總有缺點、疏忽、各種過與不及，揭露自己當然是可怕的，因而人總是選擇性的顯示或暗示自己的優點，缺點則含糊其詞、一筆帶過，甚至顛倒黑白、文過飾非。葛琳洞悉這點人性，在她受訪談論自己時，她講了一段自我解嘲卻非常經典的「後現代」語言：

「當你賦予敘述形式以生命時，那全是謊言。...那是一種創造的現實，而非經歷的現實。」("It's all a lie when you give narrative form a life....It's a creative reality, not a lived reality.") ——Maxine Greene

(<http://www.tc.edu/news/article.htm?id=2903>)

準此而言，即使以傳述事實之「真」的所謂「史實」，也都是「創造的現實」。本章有部分故事敘述(narrative)，儘管這些故事應非捏造，但難免也是一種「創造的現實」。

本章以研究者所開設之一門課為例，主要原因是：

在教育目標方面，這門課(愛的理論與實踐)是以「覺醒」為目標的課程，與一般學科著重「系統知識的傳授」不同，課程重點在於啟發學生「良知」的覺醒，與葛琳的「覺醒教育」、杜威的「經驗教育」同樣重視學生的改變與成長，

儘管因不同「情境」而有不同的開展，但「替代方案」(alternatives)本來就是葛琳所容許甚至鼓勵的。。

其次，在教學實施方面，本門課以帶學生走入社區、關懷弱勢為重要學習歷程，與一般學科之侷限於實驗室或教室空間不同。一般課堂即使播放類似的錄影帶或紀錄片，學生仍未走出教室，談論的也多是別人的故事，與讓學生實地接觸社區的人、事、物，創造人際互動與學生自己生命的經驗，有根本差異。

其次，在學習成果方面，就筆者直接觀察與間接聽聞所得，不少學生承認其思想觀念與行動，在學期初與學期末，確有明顯改變，這種思維與行動的改變，甚至延續到課程結束之後，與一般學科在學期結束，學生的學習活動也跟著結束，有很大不同。

最後，在主體互動學習方面，本門課不但是學生在學習，老師也在學習，但與一般意義的「教學相長」不同：有時學生向老師學習，有時老師向學生學習，如同弗萊雷所謂「同時身為學生的老師」(teacher-student)與「同時身為老師的學生」(students-teachers)(方永泉譯，2003. p.117；Freire, 1970. p.80)，而更多的時候，是同時出現在「情境」中的人自覺或不自覺地互相觀摩學習。這類觀摩與學習，被學習的人往往不知道，而學習的人當時也未必自覺，這種「潛在課程」(hidden curriculum)的內容多元而豐富，影響深刻而難以測量，與一般依照教科書內容設定進度、按表操課的教學，差異極大。

藉由「愛的理論與實踐」一門課，本研究擬探討的是：主體（老師、學生及其相關人士）在本課的學習中，如何「覺醒」？有何思維與行動的改變與成長？

以下分「傳記式導論－我的教育信條」，從教師的課程思維展開敘述，接著

「教學實施」，寫教學設計、活動過程、學生作業等；然後是「主體覺醒」，依葛琳「感識知悟反行明」的覺醒次第，從學生口述及書面報告中，描述其思想與行動的改變；最後以「課程反思」作課程回顧與檢討。

第一節 傳記式導論——我的教育信條

「我的教育信條」一詞借用杜威 *My Pedagogic Creed* (Dewey, 1897)，我相信：教師的教育信念對其課程與教學有根本的影響。我認同杜威（1897）以下的觀點：

【論教育】

「教育是生活的過程，而不是將來生活的預備。」（任鍾印，1994. p.1074）

「教育應該被認為是經驗的繼續改造，教育的過程和目的是完全相同的東西。」（同上，p.1076）

「教育是社會進步及社會改革的基本方法。」（同上，p.1077）

【論學校】

「學校必須呈現現在的生活。…家庭是社會生活的一種形式…加深和擴展他（兒童）的關於與家庭生活相聯繫的價值的觀念，是學校的任務。」（同上，p.1074-1075）

「考試不過是用來測量兒童對社會生活的適應力，並表明他在那種場合最能起作用 and 最能接受幫助的。」（同上，p.1075）

【論教材】

「學校科目相互聯繫的真正中心，不是科學，不是文學，不是歷史，不是地理，而是兒童本身的社會活動。」（同上）

「文學是社會經驗的反應和闡明，因此，它必須產生在經驗之後，而不是在前。」（同上）

【論方法的性質】

「興趣是生長中的能力的信號和象徵…成年人只有通過對兒童的興趣不斷地予以同情的觀察，才能夠進入兒童的生活裡面，才能知道他要做什麼，用什麼教材才能使他工作得最起勁、最有效果。」(同上，p.1076)

【學校與社會進步】

「…形成人類的各種能力並使它們適應社會事業的藝術是最崇高的藝術；能夠完成這種藝術的人，便是最好的藝術家。…教師不是簡單地從事於訓練一個人，而是從事於適當的社會生活的形成。」(同上)

「每個教師應當認識到他的職業的尊嚴，他是社會的公僕，專門從事於維持正常的社會秩序並謀求正確的社會生長。這樣，教師總是真正上帝的代言者，真正天國的引路人。」(同上)

以上是杜威的教育信條。儘管這是杜威早年的教育理念，但其論教育目的、論經驗、論教育與社會進步等觀點，與後期教育主張並無矛盾，只是後期作品更加簡潔、明確，如提出「教育乃屬於，藉由，爲了經驗。」(Dewey, 1938. p.29) 這樣的主張，可說是其教育學說的核心觀點。

杜威的教育信條最後幾段，談的是「教師」的職責，杜威以教師爲「真正上帝的代言者，真正天國的引路人」，是對教師至高的推崇與期許。唐朝韓愈說「師者，傳道、授業、解惑也」，對「教師」的期許也不只是授業、解惑，更在於「傳道」，這與常人所謂「角色扮演」或「做一天和尚敲一天鐘」(採消極意義)是不同的。

筆者不敢自命爲「傳道」，會成爲老師，有許多偶然的因素。

我偶然在台灣南部一個小鄉鎮出生、長大，偶然考上南部還不錯的高中，偶然念了師範學校，偶然念了中文研究所，偶然出國進修教育，又偶然回國進

修…。

不只是出生與就學，即使就業、擇偶，也有許多無法解釋的「偶然」。

這不是說：我完全沒有選擇的意志與能力，只是無論你如何選擇，你仍會覺得：能選擇的不多，而真正的困難是：你根本無法預知其「對」或「不對」。人生如同美國詩人弗洛斯特（Robert Frost, 1874-1963）所說，總會有「那一條沒走過的路」（The Road Not Taken）的遺憾；或如東坡所說的：「人生到處知何似？應似飛鴻踏雪泥」，雪泥鴻爪，無處可覓。我的「感受」是：人生有許多偶然，有時甚至是茫然。

這種偶然或茫然之感，在我當大學生時，最為強烈。

我想我可以體會德國哲學家所說的「無意義生活之痛苦」。

生存意義的豁醒，「覺醒」教育的重要，不待葛琳說明。

我的學生都是二十歲上下的大孩子，他們各有其偶然，有些比我當年更茫然，有些因生活或生命的長久困頓，嚴重到需服用抗憂鬱的藥物，而當我聽到自己學校的學生因故結束自己的生命時，儘管沒教過他們，仍不覺有無限的感慨與無奈。

我努力找尋能讓孩子找到生命意義的途徑，我的嘗試與發現是：帶領孩子走出校園，在服務與幫助「需要幫助者」的行動中，許多孩子感覺其「很有價值」、「一整天都覺得自己很棒」、「找到生命的方向」、「改變了以前的想法」…。我認為：這是因為助人的活動具有「本質價值」，它本身就是意義，就是目的，而非手段；而一切杜威所謂「為未來做準備」的學校課程，都不過是獲得學分或學位證明的一種手段，學生在無數的交作業與考試當中，自然感受不到價值與意義，無奈乃是必然。

大學生有許多似是而非的觀念、有待辯證的想法、需要改進的習慣，是在其家庭、學校、社會以及媒體的長期薰染中學到的，這些習慣思維與行動，「言教」通常無能為力，只有「身教」的無聲力量，能讓大孩子心服口服，從而自動調整其舊思想、開展新的思維與行動。

大學生未必是草莓族，他們有許多能力亟待啟發，他們需要大人「做」給他們看，而不是「說」給他們聽。因為「行動」是最有力量的說服。

杜威認為：教育的核心是「改變」與「成長」。一個學生受完教育，而心智無甚成長、行為毫無改變，等同沒有受教育。學校應該以教導出「有教養的人」（educated person）為重點。

「有教養的人」具宏觀的器識，能自我反省，善於溝通，富評判與創造能力；能關懷自己、他人與社會，具備道德勇氣與實踐知能。

這麼高遠的目標，當然無法在某一門課達成。

但每一門課老師，尤其是人文科學的老師，都應該努力達成其一部份，儘管許多教育成果是潛隱而難以衡量的。「愛的理論與實踐」這門課，以「關懷」為課程核心，設計課程內容與教學活動，戶外教學尤其是不可或缺的部分。

「帶學生走出校園」並不容易，需要縝密的考量與許多人力與物力支援，我所認識的一個社會團體給我許多助力，從講師安排到社會服務，提供了最好的身教。如果這門課有值得稱許的地方，他們是最大的功臣。

第二節 教學實施

以下分三小節說明及描述「教學實施」。第一小節簡要介紹「課程綱要」，第二小節「演講活動」，選取學生自敘其「深受感動」之課堂記錄，為如實表現學生所見、所聞、所感，故不多做分段或割裂，儘量呈現學生親自「經歷的現實」。第三節「服務學習」呈現同學眼中的服務經過與心得感想，略及課程進行中師生的互動。

壹、課程綱要

本課程以「愛與關懷」為核心，啟發學生對生存意義之反思與行動，使運用其專長，提升自我，關心他人，改善社會。

本課程內容包含「專題演講」與「服務學習」。以「愛的親身體驗」銜接個人、家庭、學校與社會，此為縱軸；慈善、醫療、教育、人文四個面向，此為橫軸。

本課程採分組合作方式，各組有組長、場務、文書...等職銜，負責各當次「專題演講」活動之聯絡與進行。「服務學習」有四場次，每人至少須參加一次，多則不限。

（以上簡明摘要）

貳、演講活動

演講內容包括：環境保育、國際賑災、慈善、醫療、文化與傳播等主題。

演講活動是重要的學習，學生需要分工合作以完成：講師聯絡、座椅安排、影音控制、錄影、照相以及撰寫及致贈感恩卡。

演講前通常有數分鐘的「手語教唱」，具定心及專注等功能。

演講能否生動感人，當然是重要關鍵，以下是一位學生的聽講記錄。

特別選錄這篇，是因為：這不是老師要求的作業，作業只要求一、兩百字摘述，這位同學則是自己聽得感動、出於自發的翔實記錄，她說：

「演講已結束，但仍在我心裡一遍又一遍的上演著。

畢竟自己共記錄了三遍，聽演講的時候寫了筆記，下課又再謄上老師發的問卷，右手都要開始抖了，但還是慢慢地一字一句地打成了這篇，因為今天的這場演講真的很有意義，很值得。

不知道我這篇文章詮釋得如何？是一定比聽現場的來得遜色，但還是希望有捕捉到一些師伯所傳達的感動給你。

坐在我後面的系上同學在聽講時就拍拍我的肩，跟我說她很想知道要怎麼才能參加國際賑災的活動。到了下課，她又跟我說她對今天的演講好感動，覺得上這個課可以學到很多。」

她先以旁敘的筆法，描寫課堂所見：

「教室一如往常坐滿了學生。

演講主題是有關他自己親身經歷的國際賑災的實作(實際工作)。

還好他準備很齊全的演講器具，教室的投影機他們試了好一會兒無法用，後來是用他自己帶來的。

一開始，老師請第一組的一個同學起來介紹陳師伯（有事先交待事前準備工作），然後陳師伯就從自己的過往經歷(應同學要求)，再帶入到他的國際賑災經驗。」

然後她記述講師的學經歷：

「他是輔大數學系以第二名畢業，畢業後隨即與從大一就一直在一起的現任太太結婚。因為太太想要出國唸書，他就也決定一起去，進而申請到獎學金，可是因為他太太沒有申請上，而毅然決定他也要留在台灣。也因此，他發願要多賺錢，認為有錢就能完成任何事情。

後來他是變有錢了，但卻迷失了正確的方向，他喝很多酒應酬，並以為能讓孩子有物質上的充裕就是給孩子幸福。但卻使自己心臟受到傷害，而孩子成長裡的他只是一片空白。

他說，他因為認識了一個好的社團，立即戒酒，並開始實際地去關心自己的孩子。」

以下是演講的內容紀要：

「陳師伯漸漸地把我們帶入國際賑災的主題裡。

他講他們賑災小組所到的柬埔寨、北韓、阿富汗，邊講邊放映相關照片。

柬埔寨

八千多戶的受災戶，他們實際親自發送物資，也同時給與問候和關懷。

有一個婦人兩眼無神的一手抱了一包東西，一手拿著領救濟物資的通知單，師伯上前問她那一包是什麼，攤開來一看，竟然是一個體型很小的孩子，死了。

問為什麼小孩死了還要抱著，她用手比了比腳邊某些高度，口裡說了幾句師伯聽不懂的話，經翻譯，才知原來她家裡還有六個小孩，手中的這

一個死了，但還是要救其他個。

她從昨天就開始往這物資發放站走來，不知道走了多遠，晚上在站等睡到今天。

陳師伯當時在旁，接過她手中的單子，雖然看不懂上面當地的文字，但看看家庭人口的人數，和應發給米的數量，上面顯示「8」，表示八個人，八袋米。

師伯說他當時忍不住落淚，為的是不忍他人受如此的苦...

師伯優先讓這個婦人先領米，但她一個人，要怎麼把這八袋米帶回去呢？

所以師伯也請那邊的村長去找交通工具，把她和八包米送回去。那個婦人聽到翻譯跟她說她可以先領米，還有交通工具要送她回去，她哭了。

她之前在說那些，她都沒掉淚，但就因為這樣的關懷，她哭了。

北韓

某個孤兒院裡，小孩子嚴重營養不良。

一歲多的小孩師伯一抱起，發現怎麼那麼輕，一問，竟然只有 2000 公克。隔壁再隔壁間的大一點點的小孩，靠坐在牆邊，似乎是會走路了的年齡，師伯伸手要抱一個小孩起來，讓他站立，沒想到才一鬆手，小孩竟一咕噠的又坐下去。

營養的不足，小孩連站的力氣也沒有。

某個醫院裡，醫療藥品和器材缺乏。

雖然醫師診斷高明，但只能跟病人說他得了什麼病，然後目送他回家。

因為醫院裡根本沒有藥品。

後來師伯他們歷盡重重關卡，送了藥物以及器材過去。

過了一個禮拜，他們跟院長詢問醫院的情況，院長展露笑容，說：「一個禮拜下來，病人沒有一個是死了出去的。」

阿富汗

師伯他們幾個人，在當地發放物資的那幾天，都沒洗澡，衣服穿了一面再換另一面。

吃的也是簡單的薄餅，一天一張餅。

有一個住在廢墟的婦人看他們辛勞，要做餅烤了給他們吃。

雖然那是她僅存的幾張餅。

他們拿不定主意，後來有人吃了，有人沒吃。晚上還繼續討論，吃不吃，哪個對。結論是：

「吃了是智慧，不吃是慈悲。」

因為吃是讓婦人能感受到她即使如此困苦，但她仍能施惠與人。而不吃則是因為要讓婦人多留一張餅。

後來他們到另一個地方發放物資，那裡的難民都居住在帳棚裡。

有一個棚子裡的戶長，只有五歲。

因為那戶的母親在逃難時死亡，父親要進城求助，但從此沒有再回來。

那一戶裡還另有三個小孩，分別是：四歲，三歲，兩歲。

五歲的哥哥，由師伯同伴手中接過領救濟的通知單。

那個地區的女人沒有地位，寡婦更別提了。帳棚是不發給寡婦家庭的，任由她們流落荒野。

只有晚上才能到別人的帳棚裡躲避一下，天一亮又要回到外頭。

當師伯他們在逐戶發通知單的時候，有一個婦人抱著小孩一直尾隨。

一開始很安靜，後來卻開始哭起來。師伯覺得很奇怪，就請翻譯問一下。

但當地女子是不得跟陌生男子講話的，只好請來村長，村長告訴她：有話直說無妨。

她說她沒有帳棚，而物資是按戶發的，因為她沒有戶口，她和她的小孩也就沒有救濟物資。

詢問村長，他也說沒辦法，當地就是這樣規定。

師伯提議村長能否幫她們挖地洞棲身？

隔天師伯來的時候，發現有壯丁已經幫忙挖好地洞了。

說到這兒，師伯語調鏗鏘地說：

『愛是可以被啟發的！』

下課鐘響了，陳師伯跟我們借了幾分鐘，給我們看了幾張剩餘的照片。

其中最後一張，大概很多人有看過，圖中的右偏下方有一個黑皮膚的小小孩無力地蹲在地上，身體乾癟癟的，非常瘦弱，後面則是一隻禿鷹，停在小孩身後，虎視眈眈看著那個小孩…。

這張照片非常震撼人心，據說得到美國普立茲獎。

可是拍這張相的攝影師在得獎不久之後，自殺身亡，原因不明。

但很多人猜測：可能是因為作者沒有在照完這張的時候，即時去幫助這個小孩，而感到愧疚不堪。

師伯說：這一張照片是多麼令人震驚！一個是即將失去希望，一個是在等待希望，前者是那個小孩，後者是那隻禿鷹。

師伯簡短做了結論：

『真正了解幸福的時候，才能幫助他人，也才能化解自己的煩惱。』

大家的掌聲頓時響起。

負責本次演講的第一組的另一個同學，出來獻上一張感謝卡給師伯。

師伯唸了內容，直稱感謝，並勉勵大家說：

『心靈有長度、厚度、也要有深度。』(CYJ, 2004)

(按：同學的記述在描述阿富汗部分，內容小有出入，其他則無問題。)

以上是其中一場演講的側記，大體是寫實的。

學生表明自己在聽講中感動流淚，或潸然欲淚，是本門課常有的事情。

流淚、想哭，表示學生並非麻木，感動極深才會想哭。

感動、不忍、起惻隱之心，本來就是「良知」呈顯的表徵，也是「覺醒」的開端。

同學會受到哪位講師、哪個主題或故事的影響，存在著個別差異，有同學受到的震撼來自講師描繪其自家孩子出生的經過，她說：

「整段演講最震撼的就是主講人的小女兒出生的影片…我看到的時候膝蓋都軟掉了！…(主講人)還提醒我們一件很重要的事情：媽媽真的很偉大！他太太在生第一個小孩時，在產房說：萬一出了什麼事情，一定要先救小寶寶，不要救她。這句話好感人！我們常常只對朋友好，卻忘記對爸爸媽媽好，但仔細想一想，媽媽都是在願意犧牲生命的情況下把我們帶到這個世界，我們怎麼可以忘記感恩爸爸媽媽呢？我覺得這才是最真實的愛，當你願意犧牲自己的性命去保護另一個人的時…這就是愛。」(WHX, 2006)

儘管同學聯想的是自家「親子之愛」，但「愛」的本質是相通的，一個連父母之愛都無法體會、感恩的人，很難想像他會關懷不認識的人。

無論同學想到要感恩自己的父母，或想奉獻於國際賑災，此一念心，即是「愛」的本源，即是「良知」，即有相當的「覺醒」。當然，「感動」未必會有「行動」，學生偶然的「覺醒」，必須在課程中，從各種角度切入「愛」的議題，不斷地產生「同質共振」，效果才會顯著。

演講內容當然重要。除此之外，課堂中經常有些「輔學習」在進行。本課程演講者不但沒有拿演講費、交通費，連停車費都自己付，這些小事與演講內容沒有直接關連，卻具體讓學生看見：什麼叫「無所為而為」。

在專題演講中，學生各分組直接與講師聯絡、課堂互動，是一種人際溝通的學習。此外，各組成員負責一部份工作，在分工合作當中，也可以培養責任感。

參、服務學習

走出校園做服務，本來就是這門課的要求，一向稱為「實作」，最近因學校鼓勵「服務學習」，本門課在選課性質上有少許變化。不過，大體而言，服務對象與活動過程大體是延續的。

所有學生都必須在學期中，就榮民之家、教養院、醫院及環保回收等四個項目中，選擇至少一項參加。

除了部分學生曾在小學或中學時做過一點資源回收以外，多數學生對榮民之家、教養院是完全陌生的。

我們去實作的這家教養院是天主教的神父所創辦。

教養院入門廣場的牆壁上，寫著：

「誰若為了我的名字收留這個孩子，就是收留我。」（路加福音--第九章第48節）

住在這裡的院童超過八十位（人數時有增減），社工與義工加起來才十幾位，腦麻的孩子又特別需要照顧，所以他們每天都很忙碌，但他們很歡迎志工及大學生去服務及體驗。

如果天氣好，同學就有機會帶他們去附近的學校或公園曬太陽，否則，就在教養院裡面帶院童玩遊戲。有時同學需要幫忙摺院童的衣服，或者抱著院童量體重，中午的時候幫忙餵孩子吃飯，再推他們去刷牙、午休——以上是同學們半天服務的行程。

同學的反應也是個別差異極大，有些學生是比較容易被感動的，或許是天生偏屬感性，感覺比較敏銳，一位同學的感想是：

「...付出勞力服務，又服務得很歡喜，便叫做『喜捨』。這次（教養院）的實作，真的是印象深刻...我遇到了很多純真善良的小天使，當你看到他們因為你而綻放出滿足的笑容，你真的會打從心底覺得很開心...我覺得他們不可憐，他們都是快樂活在自己的世界裡，只要得到一點點關愛，就很滿足...這次我認識了一個小朋友，她是小美，我跟阿文答應會再回去看她！這學期期末考結束，我們會一起回去教養院看這些小天使！當志工的感覺真的很歡喜，我很享受這樣幫助別人的感覺，真的只要一個笑容，就是最好的回饋。謝謝這些小天使，讓我心靈滿足的一天...讓我成為一天的菩薩。」

（HXY, 2006）

當然，不是所有同學都有相同的感受，也有同學抱持理性懷疑的態度，質疑半天這麼短暫的「關懷」，對院童有幫助嗎？一位同學的心得是：

「◎ 只是過客，徒呼負負

來竹東世光教養院走這一遭，對院童而言，我們只不過是來去匆匆的過客，能做的不外乎手忙腳亂的餵餵飯，金凱瑞上身般的陪他們玩逗他們笑，當我們揮一揮手，作別這群身心障礙的孩子，回到交大的我們依然吃香喝辣，閒來無事偶爾關心一下 13 舍的小黃（一隻校狗），埋怨 Smith 你的電子學是寫給火星人看的啊，我們繼續當我們的天之驕子，未來社會的中流砥柱，而那群孩子卻依然在社會的幽暗角落為吞下的每一口食物拼盡全力。

我們當中，或許有人因而發願，想要增進社會福利制度，給辛苦的他們與他們更辛苦的父母，多一點喘息的空間；或者有人欲投身醫學，繼續完成上帝未完的工；也可能有同學當真大愛，就此獻身進到他們當中，成為第一線的老師或看護，實踐兩千多年前墨子的兼愛理想。除了上述三種狀況，我想，我們對他們而言，其實意義不大。揮一揮衣袖，不止是不帶走一片雲彩，其實我們什麼也無法留下。

◎ Know ? Unknow ! Know !

出發之前，得知他們是身心障礙的孩子時，我便慢慢給自己預作心理建設。…由於平時關心醫學常識，我知道腦性麻痺患者是傷到腦部的運動區，只是殘障卻未必智障；我知道唐氏症是第 21 對染色體缺失引起的，而這才是智障。當我想要詳細詢問院童的病況時，教養院的老師也只能說個大概，甚至連智障或殘障的病理都分不清。但老師們知道，每一個孩子的身體狀況，有的吃飯要抓著他的手，否則手的震顫隨時可能鍋碗瓢盆齊飛，

有的要大口大口的餵，把握咽喉願意開啟的時機讓孩子得以進食，老師們不必知道這些醫學分析的前因後果，不必知道腦與神經的相關連結，不必知道這一切的公平不公平究竟是為什麼，但老師卻清楚知道一件最重要的事：該如何去愛這些孩子。而狀似博聞的我，這一回，卻不知道。

越來，我發現其實我不知道的事，越多。當中午謝飯時，孩子們唱著『感謝主』，我不知道，他們究竟該要從何謝起？我不知道，孩子們從扭曲的肢體，歪斜的表情，感受到的是怎麼樣的一個『悲慘世界』(tragically world)？我不知道，孩子與他們的父母，對於『主的恩典夠我用』，會有怎樣的領會？雖說『施比受更為有福』，但我們這種過客般的『施』，我不知道為什麼總不能讓我感到快樂？…」(WCY, 2004)

對於學生的反應，無論感性認同或理性質疑，我同樣予以肯定。他們都同樣肯定愛與關懷的必要性，只是在方法與途徑上，有不同的思維及處理方式。

通常我都要求學生，在學期報告中，針對自己實作中所發現問題，從其研究專業出發，提出改善方案。許多同學因為才大一、大二，專業素養還不足，只能提出模糊的方向，不過他們都有善良的一念心，一位同學說：

「今天我們在大學念書，接受高等教育，不只是為了以後能夠找到高薪資的工作，而是培養才幹，讓未來的世界可以更美好。我們現在使用了這麼多資源，以後也要用我們的知識來回饋社會。念管理的我，要怎麼利用管理技巧來回饋社會呢？其實很簡單，任何組織都需要管理才能很順利的運作。例如國際賑災，他們每次舉辦活動一定都需要領導人。如果今天中南美洲有什麼天然災害，他們就會馬上飛去幫忙。這時候有很多瑣碎的事情需要處理，需要人去規劃…我可以是那個人！同時，我的英語和西班牙語

能力也可以派上用場。到國外賑災，一定會有溝通上的需要，我可以幫忙翻譯等等，讓一切進行的更順利。好的管理，不只是可以省時間，還可以省錢和增加效率，連帶的可以幫助更多人！」(WHX, 2006)

這雖然不是同學可以立刻去做的事，但一念善心是一粒種子，只要時機成熟，它是會發芽的。

有一篇同學的教養院實作心得，讓我看見了某種契機，甚至把我原先的教學計畫做了重大的變動。這位同學是這麼寫的：

「◎心得與問題

這次去教養院，只是陪陪院童，自己不禁感到疑惑…這樣陪他們有用嗎？但是看到他們開心，看到他們目送我們不捨的眼神，我想這是有幫助的，他們所需要的只是關愛，就像那個很喜歡擁抱大家的院童，他需要的只是份安全感吧？我們沒有受過訓練，不能像老師們這麼專業地協助他們，我們能做的只是給予他們關懷，讓他們知道他們並不孤獨、這世上還有很多人喜歡他們。他們一輩子中大部分的時間可能都得在這棟建築物中度過，平常即使出門也是受到大家異樣的眼光，我們若能適當給予他們一些關心，我猜他們是感受得到的。

這間教養院只是小小新竹區的一角，就整個台灣而言，還有多少個我們不知道的教養院，而這些教養院亦只能收容部分需要的院童，整個台灣甚至是整個世界上還有多少這樣的人，沒有受到幫助，我們從不知道，不知道有多少亦不知道在哪裡。我們該怎麼做、怎麼伸出雙手幫助這些小角落的人，一直是我心中很大的疑問，在台灣這個小島上，擁有正常功能的人比這些需要幫助的人多很多，但他們受到的幫助卻還是這麼少。缺乏專業人員及志工、經費或各種物資，他們的床好小，他們的營養似乎也有

些問題，每個人都好瘦，看了真令人鼻酸。

◎ 解決方案

這些老師志工們致力於協助院童起居，真的很偉大，但我覺得如果可以讓更多的人為他們伸出援手，或許可以讓他們生活得更好些。尤其是不同領域的人，像醫師護士可以協助他們醫療及復健，專業的輔導老師能教導他們有能力打理自己的生活起居，另外一個可能是大家不曾想到的一可增加些管理、行銷方面的人力，可能是因為自己是讀管理的，所以我認為雖然教養院不是間企業，但對內也需要有良好的管理制度，對外需要做好『形象塑造』，為什麼要做形象塑造呢？不是光為了讓大家對教養院印象更好，而是要讓大家知道：社會的小角落有很多人是需要我們幫助的，也就是做好『推廣』的工作，如果不是因為這門課，過去的我根本不知道有這些人和這間教養院，即使知道有這些人的存在，也不知道有什麼管道可以去幫忙，在這社會上有多少的人不知道世界上有這些比我們更可憐的人需要我們去幫助，他們像過去的我一樣，把大把的鈔票砸在百貨公司裡，卻不會拿一點錢來幫助院童，這不是他們的錯，只是他們真的『不知道』！

就本校而言，或許我們可以藉由辦一些活動，例如：舊衣捐贈、愛心捐款，或是辦個全民志工運動等，我自己本身是上一屆學聯會副會長，我覺得可以靠學生組織、社團或上這門通識課的同學來進行推動，現在快步入冬天了，衣服大換季，很多人要把夏天衣物淘汰，卻直接丟進垃圾桶，我認為可以在適當時機辦個辦個舊衣捐贈活動，雖然教養院的孩子不一定需要這些，但一定有一些孤兒院或其他人需要這些衣物的，辦這個活動只是讓大家知道：這社會上是有很多人需要我們幫助。在活動宣傳中，我們可以利用網站或照片等告訴大家：有這些需要我們幫助的人存在，讓大家親眼看到這些需要我們伸出援手的人的照片，並且在推廣中傳達大家可以

『如何幫助他們』或『透過什麼管道去做』，我相信大家是樂意給予幫助的，只是不知道要從什麼管道下手。藉由這類的活動可以漸漸推廣起『學生志工運動』，建立所有需要志工或是需要捐款機構的資料庫，把所有管道找齊，藉由推廣工作，鼓勵大家加入志工的行列。我本身也是上屆北區大專院校學生自治聯合會的副主席，我覺得這個運動如果要整個北區的大學一起推動也不是難事，從學生階層做起。或許可以間接引起政府共同推動『全民志工運動』。這個理想感覺有些遙遠，一定也會遇到很多問題，畢竟推廣是有一定的難度，但仍是成功機會的，或許不一定要由政府推動，若能藉由慈濟的力量，相信更能號召全民的投入。

之前不知道為什麼有慈善團體做善事後，都要在電視上播放出來，或是藉由其成員讓大家知道他們做了多少善事，過去總認為做善事不應該宣揚，但現在知道：其實那也是一種『推廣』，他們只是在散播訊息，告訴我們：社會上有多少人是需要幫助的，希望我們共同伸出援手！

推廣的問題也許是過去沒有很認真被討論的，但在這邊我藉由自己所學，覺得當的行銷推廣是必要的，如此應該可以發動更多人的力量幫助需要幫助的人，有錢的可以出錢，可讓更多教養院、孤兒院、老人院有更多的空間、醫療資源、各種器材等；有時間有力氣的出力，去協助這些社工們照護、陪伴需要社會力量去關愛的人，如此人人皆可在付出中瞭解幸福的真諦，更多的雙手結合更多的力量去幫助需要我們幫助的人。」(LFC, 2004)

學生要幫教養院塑造形象、用行銷專業來推廣，讓社會上更多的人投入行善、助人的行列，這是很特別的想法。更特別的是：作者擔任過學聯會副會長，有承辦大型活動的實際經驗，而最讓我驚訝的是：她文字中有一種難得的自信與

豪氣，這是不容易碰上的人選。

我後來與同學商量，以這篇所提的企畫為基礎，把期末報告改成同學的「企畫實踐心得」，幾經商議，終於定案。

我們以一個月的時間，為教養院院童籌募善款，規劃：「跳蚤市場義賣」、「環保筷義賣」、「募捐」及「演講」等四個主題，同學推選總召，並依同學意願及專長，分成：海報宣傳、活動、總務等各組，充分表現大學生辦事的能耐。

在工作實踐中，才真正可以看出學生的個性與優缺點。有些同學是積極、認真、負責的，也有些只是消極地等別人告訴他怎麼做。活動中曾有小組長因同學不夠積極而發飆，但到最後都能圓滿收場。在學期末最後一次上課，我們把所得款項捐給教養院。儘管金額不大，但院方極為感動，特別派一位志工代表、兩位老師及六位院童來教室接受捐款及致謝，那一年的歲末，同學們共同完成了一件「一輩子想起來都會笑的事」。

第三節 主體覺醒

弗雷勒與葛琳的「覺醒」比較偏指「社會正義」，就孟子良知學所謂「四端」——惻隱之心、羞惡之心、辭讓之心、是非之心，應歸屬於「是非之心」。是非之心是偏理性評判的，與傳統哲學「惻隱之心」之重感受知覺，是兩大路線，殊途而可以同歸。

本門課所重的「愛與關懷」之「覺醒」，考量我國社會文化的「情境」，與存在現象學原則並不衝突。

本節選錄學生心得報告，為免流於筆者「創造的現實」，除某些較不相干的段落外，儘量保留全文脈絡，不予割裂。

必須承認的是：在教學歷程中，學生有何思想或行動的改變，如果學生本人沒告訴老師，老師是不可能知道的。事實上，學生的學後表現，根本無法預測，有一位同學描述他自己從「負氣離家」到「歉疚回家」的改變歷程，他說：

「…在每堂課的感動之中體會到自己的改變，但又在忙碌而又日復一日的生活中感覺到這種感動的褪去。這種感覺是我和阿文、小瑩等一同修課的同學共同的感受。所以我們開始使用環保筷、去當孤兒院的義務家教等等。其實學生的雜務很多，有時候也會覺得自己的能力不足，能夠做的事情很少，但是想到師姐說『做就對了』，我們也跟著這句話，做就對了。…我本人也沒有宗教信仰，生活受到改變，我不覺得是受宗教力量影響，而是感受到善的力量。我們都被無私地幫助他人的愛所感動，又在自己付出愛心時發現得到更多的歡喜，這種感受讓我們改變了生活方式，也改變了對事物的思考模式。上過實作課的同學應該都能體認到，做了好事幫助他人之後得到最多的是自己，行善是種收穫的行動，我很感謝能有這些機會付出自己的力量為他人的生活中帶來一些歡樂，現在也很能體會為什麼援助難民時要對難民們懷著感恩的態度。

某個週末我回到台北，回台北也是課堂為我帶來的改變之一，每週我都會回家經營與家人的關係，書在哪都能念，與家人之間感情的維繫卻不能不重視，尤其是我忽視了這麼久。每個人的家庭狀況都有所不同，我身邊有很多人擁有美滿的家庭，而我的家庭需要更多的努力來經營。

幾年前我曾經搬離家裡兩年，這段期間甚至連年夜飯都不回去吃。我的父親從小就是我心中的陰影，他高壓式的統治著家中的成員，還有在外出手闊綽而卻對家中生活開銷上面錙銖必較，心情陰晴不定且不時對家中成員動手動腳，這些都對我的童年帶來很大的壓力和不諒解，而累積起來的情緒終於在十八歲生日的隔天爆發了，這是我唯一一次反抗父親，這也換來兩年的離家。經過了這些年來，我發現我的離家對家裡的影響是很大的，弟弟妹妹和父親的關係更加惡化，家裡的人彼此漠不關心，每個人只想自己的利益，但想想這不正是我嗎？逃避不就是我所選擇的，這種不負責任的態度帶來家中更多的不和諧，弟弟妹妹獨善其身的想法不也是由我身上而來？我負氣離開了家裡其實不知留下了多少難堪與傷痕讓留下的家人去面對。我是自私的。

第一次回家，我發現父親看起來蒼老許多，我從來不知道他坐在椅子上的身影看起來原來是這麼虛弱嬌小。父子間的對立早就消逝，只留著許久未見的些許尷尬。進門的時候我說了句『爸，我回來了。』就像從前每天回家的時候一樣，而父親回了我一句『你回來就好。』就這樣什麼都沒說，但我回來了。我當初在這個家掀起大風大浪而全都拋下不管離開了這個家，現在卻這麼輕易的就被這個家重新接納了，我感受到這個家給我的包容，也感受到自己該做些什麼來彌補這兩年的空白。我其實知道家中的成員彼此都對對方有著親情，但是在這個家除了媽媽以外，每個人彼此之間都是疏於表達的，尤其加上了我離家後所帶來的影響。

對於家人的感情，我是一直難以啟齒的。我無法直接的表達對家人的情感。現在想想一直以來我都以忙碌的生活當藉口而不去面對自己和家人之間的問題，但我既然能對陌生人付出愛心，為什麼不能用心經營好我和家人的感情？行善不能等，行孝也同樣不能。我開始變得雞婆，常常找弟

弟妹妹聊近況，談彼此的心事跟想法，關心他們，也給他們一些建議，甚至在弟弟對家人的態度不佳的時候叫他去道歉，告訴他這樣做不對。我沒當好哥哥很久了，現在我認真當哥哥。我開始變得黏人，常常跟著父親母親假日陪奶奶出遊，找父親下棋，陪他聊聊天，陪媽媽看電視逛街，聽聽媽媽抱怨讓媽媽紓解一下生活的壓力，找奶奶吃飯，一起睡午覺，讓奶奶覺得有人關心。我沒當好兒子很久了，現在我認真當兒子。

盡孝道和做善事不同，做善事你覺得很開心，很滿足；盡孝道，卻讓我心裡覺得很難過。常常只是做了些簡單的陪伴卻看到家人臉上佈滿歡喜而帶著感動的表情，還一直擔心是不是佔用我太多時間了，這讓我覺得自己怎麼這麼該死，沒有好好關心身邊的家人，他們要的不是很多，只是下盤棋喝杯酒、逛街看電影、吃頓飯，甚至是一起睡個午覺，就很是歡喜滿足，覺得生活變得熱鬧很多。讓家人感受到溫暖這麼基本的事情為什麼一直以來我都羞於表達而吝於去做呢？阿桃師姑有一次分享她去關懷失智老人，老人們無法控制排泄，甚至將排泄物抓在手中把玩，當時我感到非常難過。我的外婆現在正罹患老年癡呆症，同樣的問題常常問不下五六次，到現在還常常問我當兵辛不辛苦（我當完兵考進學校到現在已經大三了），讓我最感到難過的不是外婆沒辦法記住我說過什麼，而是我可能隨時會失去外婆。行孝不能等，我卻因為不知如何表達而讓親人之間多少寶貴的時間就這樣流逝。

這一學期我相信本班的同學都覺得很慶幸自己能夠修到這一門課，而我也不例外。不論是在課堂上或實作中都受到師伯師姑們的照顧，剛開始覺得很意外而且有點生疏，畢竟我們這種城市小孩不習慣陌生人的熱情。隨著課堂的經過，這種溫暖漸漸變得熟悉起來，現在只要看到慈濟人，就習慣會有這種溫暖的相處方式，而這種溫暖正像是一粒種籽埋在我們的心

中，改變了我對待週遭人們的方式，我所得到的回饋出乎想像的大，甚至讓我能夠彌補家中感情的裂痕。我週遭生活的改變是由我的改變而來，我的改變是由於老師開了這門課，讓我體認到什麼叫做愛。愛並不是用說的，而要透過實踐來感受它的存在。我們都知道修一門課能夠得到知識的成長與分數，但是修這門課能夠增加生命的重量，讓我們學會怎麼生活。真心的謝謝老師開了這門課，改變了我的人生態度。謝謝老師。」(CYC, 2006)

大家都知道：有些學生會因為「禮貌」或「成績」的考量，對老師講好聽的話，所以好聽的話或需存疑。不過，如果學生願意和老師分享他個人較私密的情感世界，則是另一回事，那表示對老師有相當的信任感。我相信：他與其家人的故事是真實的。

學生真誠懺悔的勇氣與覺醒的行動令人讚嘆。

上這門課，閱讀學生的報告，看到學生的成長，常有莫名的感動。

感覺老師從學生身上學到的，比老師教給學生的還多。

這應該就是弗雷勒所說「同時身為學生的老師」(teacher-student)與「同時身為老師的學生」(students-teachers)。

這樣的「教學相長」，在一般課程中是少見的。

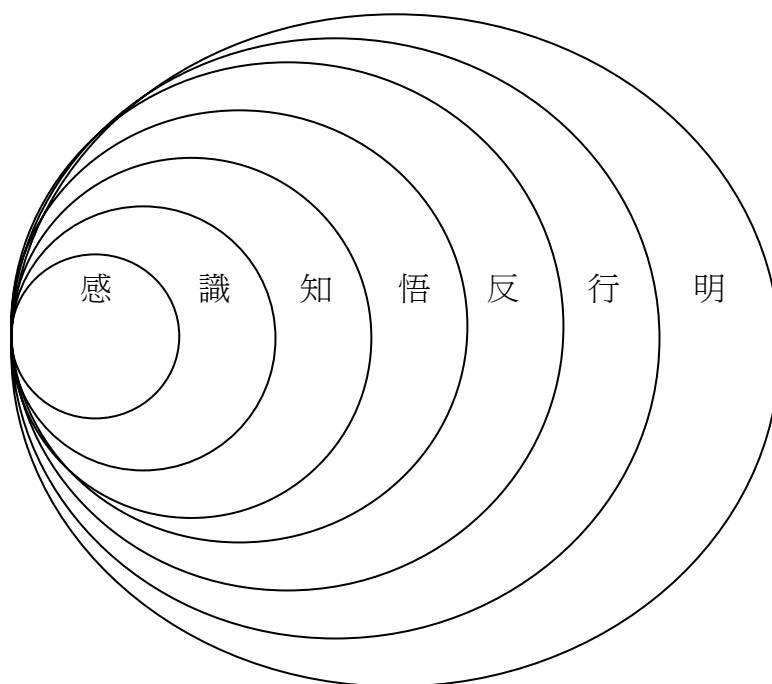
第四節 課程反思

本門課以學生之「覺醒」為重點目標，從學生學習的思維與行為反應看來，如依前述「感識知悟反行明」七個階段來看，「感受」的初級層次大致是有的，不過也有深淺之個別差異，隨著演講及服務學習之體驗與分享，有些學生能由此「意識」乃至「醒悟」到其本身所關注之生命存在問題，有些則仍受限於其思維習慣，才覺又忘。能因演講及實作而有所了悟，從而自我檢討、改變、以行動改

變自己甚至因而改變別人者，在課堂上確實是存在的。

如果教育的本質是「改變」如杜威之所說，則從學生表現中，可以看得出來：「改變是發生的」，當然，個別差異也總是有的。

如果以學生思維及行動來看前述「感識知悟反行明」七個階段，或許可以圖示如下：



「感受」(perception) 不同於「感覺」(feeling)，「感覺」是生物尤其是動物的本能，偏屬感官知覺；「感受」則除感官知覺外，並對此感覺訊息有所「理解」(understanding)。「感受」是「覺醒」的初階，是感受到某外在事物而內心

有所知覺，此知覺經常伴隨著惻隱、是非等孟子所謂「四端」而乍現，有些人一閃即逝，有些人可以持續很久。

在本門課中，學生於聽講、實作或分享時，可能某些強力的語言、文字、圖像、聲音，吸引其注意力，引發其惻隱、是非等良知之「端」，此不太難，所以多數學生對於環境保育的主張，幾乎都是贊同的。對於「對的主張」表示贊同，此自是有所「感受」的。

其更深層為「意識」，意識具有「意向性」，總是「意識」到某物，此「某物」原不清晰，與物混同，經「我」(self)「意識」到外界之人事物而置定之，從而形成一種「觀點」(a point of view)，此可視為較「感受」更為明確之階段。

「意識」為「有我」之境。當人意識到自我的存在，意識到我與物的關係，從而採取某種特定之觀點，此事物即成為特殊，如學生關注到「腦麻孩童的福利」、「老年人的照顧問題」或「垃圾應如何減量」，此「意識」即被特別凸顯、置定，而成為特定、明晰之議題。

「意識」通常是需要老師來導引的。同樣的事情，不同價值觀與意識型態可以導出完全不同的「意識」與「觀點」，比如：同樣「腦麻孩童的福利」、「老年人的照顧問題」、「垃圾應如何減量」等問題，可以被引導去思考「製造商機」、「賺錢牟利」，以致只有「有錢人」才付得起，則反而更嚴重違反社會正義。

「知道」的對立面是「不知道」，「不知道」有可能來自訊息之缺乏或錯誤，有可能來自理解判斷能力之缺乏訓練，提供充足的資訊、擴充知識見聞、培養思考及評判能力，學習從「不疑」處見「疑」，乃至對自己一向視為「理所當然」之事物尋索「替代途徑」，皆可以使人從「不知」而「知道」。

就梅洛·龐蒂來說，「感受」(perception, 或譯「知覺」)幾乎等同於儒家的「良知」，徹上徹下；葛琳則換另一個術語，稱之為「意識」。無論感受、意識、良知，都可以產生不容自己的力量去「知」乃至去「行」。是否一定需要「知道」這個階段，是可以斟酌的。不過「知道」雖較偏「認知」義，力倡「至良知」的王陽明也認為：「良知也要在事上磨」，「慈悲」是純善的動機，但也需要有知識與智慧，更充足的知識、更高的理解與判斷力，自是有助於「善」的圓滿達成。所以「知道」可以為「感受」、「意識」之更進一層。

「知道」更多醫護知識，可以有助於照顧病童；「知道」台灣有許多需要照顧的老人、病童、棄嬰，可以把錢用到這些更需要錢的地方；讓更多人「知道」此地需要哪些支援，則可以匯聚更多的愛心。「知道」是「感受」與「意識」對事物的更精確掌握，有助於「善」的達成。

「醒悟」的對立面是「昏睡」，昏睡中人，其存在猶如不存在，而人生命的存在感一旦豁醒，則如睡夢中人一覺醒來，「覺今是而昨非」。所謂「醒悟」自非忽醒忽睡，而是豁然開朗、清明在躬。從其向來以為不可能之處見出「可能性」(possibility)，是為「醒悟」。

「悟」在禪學中極為關鍵，或稱「覺悟」，也可以單名為「覺」或「悟」，其對立面則為「迷」，「迷」通常來自於「執」，所謂「執迷不悟」，人受習慣、知識、見聞、社會文化、意識型態...等之所限，以偏為正、以非為是，忽被喚醒，是為「覺悟」。

「悟」在中文詞彙中，除「醒悟」、「覺悟」，尚有「悔悟」。

「悔」有「後悔」、「懺悔」之不同，人不滿意於其行為後果，恆不免於「後

悔」，「後悔」而歸咎責任於別人、外物，乃人之常情。但人也可以對此不滿意之行爲結果，從因緣法中見出自己實不能免於責任，從而生出「懺悔」之心，以「悔悟」自己之過錯，

常人恆不免於犯錯，但世上終無「從不犯錯」之人，且人有許多學習乃來自於「嘗試錯誤」(try-error)，故學習不在於「不能犯錯」，而在「知過能改」，所以說：「過而不改，是謂過矣」(《論語·衛靈公》)。

學生於與家人爭吵之後，離家出走。後能自悔其當年之草率、魯莽，從而「懺悔」、「補過」，此所謂「知過能改，善莫大焉」，此即「悔悟」。

有時某些「令人不滿意之事」，如社會存在不公平、不正義之事，並非自己所造成，無須「懺悔」。但人仍可直下承擔，以「任由此不公平、不正義之事繼續存在」乃「我」之過錯，更以「改變此令人不滿意之事」爲己任，如德蕾莎修女之於印度，如尤努斯之於孟加拉，則此「悟」乃「大徹大悟」而最爲葛琳所稱道，葛琳所提倡之「對話」、「辯證」、「想像力」、「公眾空間」等，均屬「大我」之公眾領域，有此「醒悟」，乃能開出「道德的想像力」、「社會的想像力」。

在弗雷勒看來，「反思」與「行動」乃「實踐」之要素，然二者互爲因果、甚至難分先後。在本門課中，學生自有其感想與發現，但教師的指引與期待尤是重要的影響因素，如作業中要求：「針對實作中所發現之問題，提出解決企畫」，或「上網搜尋國外如何處理老人或環保問題，提供至少三至五則有用的英文資料，並加以評論」，引導學生的思考與注意力至一更廣、更深的層面，此可以讓學生「知道」得更多、更深入，形成企畫，並發爲行動。

學生由於經驗與資源所限，或爲免於麻煩，除非同學中有積極的領導人，

一般很少發為「行動」。老師的引導在此有關鍵作用，因老師本就是課程領導人、成績考評者，有責任與義務視「情境」發展，推動其課程活動。本門課曾有具體的實踐行動，也為所有參與者創造難以忘懷的「潛在教育」。

學生能否因此實踐活動而經常起「道德想像力」、「社會想像力」，或佛家所謂「慈悲心」，則視學生根器而定。有些學生在課程結束後仍會與同學自動邀約，去看教養院孩童，或去實踐其他「利益眾生」的行動，但這些事情，老師通常是無從得知。

至於「明覺」或「全面覺醒」，應該是即凡一切日常事物，並需要一輩子去努力的事。

由於這門課，讓我體會「教得越少，學得越多」(teach less, learn more.)。所謂「不言之教」，有時更深刻而動人。如果老師不單單從紙筆測驗分數來區分學生，而從「生命存在」與「覺醒」的故事來理解學生，則每一位學生，都有其特殊的成長故事，都極精彩而動人。

教學，或許應該更重視「教『覺』」，教導覺醒。

第八章 結論與建議

此章總結本論文研究成果，並為本論文的研究限制與將來進一步的研究探索，做出建議。

第一節、 結論

本研究重點之一，在探討葛琳存在現象學內涵特色，其學說旨在喚醒人的存在意識，由「感受」之啓發以至「全面覺醒」，與儒家「良知學」可謂殊途而同歸。

本研究重點之二，在探討葛琳存在現象學應用於我國之可能途徑。由於理論之落實必須考慮情境限制，葛琳之「醒覺教育」旨在達成社會之公平正義，其主體「感受」在於「是非之心」，與我國傳統文化之著重「惻隱之心」雖有不同，但並不違背，甚至可以互補。

本研究溝通葛琳學說與傳統儒學，故分析葛琳存在現象學的實踐步驟，總其實踐次第為七個步驟，即：「感、識、知、悟、反、行、明」，略可與儒家「大學之道」相承接。

葛琳的教育哲學受馬克斯、杜威、弗雷勒的影響，強調實踐，以「行哲學」為要，希望由教師的自覺到覺他，從個人的自由解放到社會的自由解放，其論「反思」與「行動」，與王陽明「知行合一」可互相發明。

葛琳的美學課程理論承襲杜威，以「審美教育」為核心，以文學與藝術為媒介，與傳統分科課程模式不同，可以視為課程改革之另一實踐途徑。

葛琳相信：閱讀文學藝術作品可以啓發學生醒覺，然閱讀文學藝術的醒覺功效似乎有限，筆者遂另尋途徑，以「愛」與「關懷」為教學目標，引導學生參與社會服務，根據觀察，學生確有「覺醒」，並有實踐之「反思」與「行動」，其「覺醒」之成效似比單純閱讀作品更為顯著，應可作為覺醒教育另一可行之替代方案。

第二節、建議

本研究主要為理論分析，而理論探討著重存在現象學，對於相關之重要理論如「自由理論」、「正義理論」乃至「自由與正義」諸相關論述不及深究，影響對葛琳學說的評論深度，此限於學力與時間，未能深論。後之研究者，可以在相關理論之廣度與深度上，多所著力。

在實踐探究部分，研究者以自己所開設「愛的理論與實踐」一門課為例，觀察學生在此課程中之成長與改變，發現：多數學生能有所「感受」，少數學生行為確有重大改變，甚至到達「反思」與「行動」之地步，可以作為葛琳之「覺醒」教育之另一途徑。唯限於學力，未能細密做質的研究，此當期諸於後之研究者。

參考文獻

一、中文部分

- 于天龍譯（2003）Noddings, Nel 原著，**學會關心—教育的另一種模式**。北京：教育科學出版社。
- 王守仁（明）**傳習錄**。台北：廣文書局影印（民 68）。
- 王守仁（明）**陽明全書**。四部備要本。台北：中華書局（民 68）。
- 王先謙（清）**莊子集解**。台北：三民書局（民 63）。
- 王麗雲譯（2002）Apple, W. Michael 原著，**意識型態與課程**。台北：桂冠出版社。
- 王玖興譯（2005）Jaspers, Karl 原著，**生存哲學**。上海：上海譯文出版社。
- 王曉宇等譯（2005）Featherstone, Joseph 等著。**見證民主教育的希望與失敗**。上海：華東師範大學。
- 方永泉譯（2003）Freire, Paulo 原著，**受壓迫者教育學**。台北：巨流圖書有限公司。
- 孔穎達（唐）**十三經注疏**。台北：藝文印書館重刊（民 65）。
- 孔兆政譯（2006）**社會正義要素**。長春：吉林人民出版社。
- 石雲龍、蔡咏春主編（1993）**20 世紀英美文學辭典**。福州：福建教育出版社。
- 牟宗三（1979）**從陸象山到劉戡山**。台北：學生書局。
- 朱光潛譯（1997）黑格爾原著。**美學**。北京：商務印書館。
- 朱盈潔（2000）**Maxine Greene 的自由哲學思想及其在教育上的蘊義**。台灣師大教育研究所碩士論文。
- 江曾培等主編（1988）**文藝鑑賞大成**。上海：上海文藝出版社。
- 任鍾印（1994）**世界教育名著通覽**。湖北：湖北教育出版社。
- 余英時（1979）**民主革命論**。台北：九思。

- 余英時（1979）**文明論衡**。台北：九思。
- 余 強（2008）**課程文化**。杭州：浙江教育出版社。
- 李澤厚（2001）**美學論集**。台北：三民書局。
- 杜祖貽（2003）**杜威論教育與民主主義**。北京：人民教育出版社。
- 呂 博等譯（2005）Gould, E.原著。**公司文化中的大學**。北京：北京大學出版社。
- 呂玉環（2005）**國小國語科美育教學之研究--從 Maxine Greene 美育觀點來分析**。台灣師大教育研究所碩士論文。
- 那 薇（2004）**道家與海德格爾相互詮釋**。北京：商務印書館。
- 吳康寧譯（1994）Ivan Illich 著，**非學校化社會（Deschooling）**。台北：桂冠出版社。
- 花蓮師院（1995）**國際人文年刊**，花蓮：花蓮師院。
- 林玉體（2003）**美國教育思想史**。台北：三民書局。
- 林逢祺（2004）**教育規準論**。台北：五南圖書出版公司。
- 林逢祺、洪仁進主編（2005）**教育與人類發展：教育哲學述評**。台北：師大書苑。
- 林逢祺（2008）**美學概論**。台北：學富文化事業有限公司。
- 周淑卿、陳麗華主編（2007）**課程改革的挑戰與省思**。高雄：麗文文化。
- 周煦良、湯永寬譯（2005）**存在主義是一種人道主義**。上海：上海譯文出版社。
- 李奉儒（2004）**教育哲學—分析的取向**。台北：揚智文化。
- 苗力田譯（2003）亞里斯多德原著，**尼各馬科倫理學**。北京：中國人民大學出版社。
- 胡自信（2002）**黑格爾與海德格爾**。北京：中華書局。
- 姜志輝譯（2001）Merleau-Ponty, Maurice 原著。**知覺現象學**。北京：商務印書館。

- 侯定凱譯（2007）Lewis, R. Harry 原著，**失去靈魂的優秀**。台北：張老師文化事業公司。
- 姚一葦（1996）**藝術批評**。台北：三民書局。
- 高強華（2008）**教育的想像**。台北：揚智文化。
- 高強華（2003）**宏觀博覽論教育改革**。台北：師大書苑。
- 高強華主編（2001）**美感經驗之探尋**。地方教育輔導叢書 23。台北：師大。
- 高強華（1988）**社會變遷與教育革新**。台北：師大書苑。
- 高建平譯（2005）杜威原著，**藝術即經驗**。北京：商務印書館。
- 高爾泰（1997）**美的覺醒**。台北：東大圖書公司。
- 夏林清等譯（1997）**行動研究方導論**。台北：遠流出版社。
- 唐君毅（1978）**文化意識與道德理性**。台北：學生書局。
- 徐子宏譯注（1993）**周易**。台北：地球出版社。
- 倪良康、張廷國譯（2005）Edmund Husserl 原著。**生活世界現象學**。上海譯文出版社。
- 陳安湖主編（1988）**中外文學名著辭典**。湖北：武漢大學出版社。
- 陳向明（2001）**教師如何做質的研究**。北京：教育科學出版社。
- 陳伯璋（1987a）**教育思想與教育研究**。台北：師大書苑。
- 陳伯璋（1987b）**課程研究與教育革新**。台北：師大書苑。
- 陳伯璋（1988）**意識型態與教育**。台北：師大書苑。
- 陳伯璋校閱（2004）**未來的課程：從新教育社會學到學習的批判理論**。台北：學富文化。
- 陳曉林譯（1986）**自由四論**。台北：聯經出版社。
- 陳曉端、閔福甜(2007)〈當代美國教育改革六次浪潮及其啓示〉。**陝西師範大學學報**，第 36 卷第六期。**【電子版】**
<http://www.govyi.com/lunwen/2009/200901/288894.shtml>（檢索：2009-02-02）
- 陸有銓譯（1994）**民主社會中教育上的衝突**。台北：桂冠出版社。

- 游伯龍（1998）**習慣領域**。台北：時報出版。
- 黃雲龍、徐嘉譯（2001）**行動學習法**。台北：弘智文化。
- 梁福鎮（2006）**教育哲學：辯證取向**。台北：五南出版社。
- 孫曉春等譯（2004）**正義諸理論**。長春：吉林人民出版社。
- 孫曉春等譯（2006）**自由的道德**。長春：吉林人民出版社。
- 崔光宙、林逢祺主編（2000）**教育美學**。台北：五南出版社。
- 郭禎祥譯（1991）Eisner, W. E. 原著。**藝術視覺的教育**。台北：文景書局。
- 張世英主編（1995）**德國哲學論文集**，第十四輯。北京：北京大學出版社。
- 張慶熊譯（1992）Husserl, Edmund 原著。**歐洲科學危機和超越現象學**。台北：桂冠圖書出版公司。
- 華東師範大學譯（1996）**學會生存：教育世界的今天和明天**。北京：教育科學出版社。
- 馮朝霖（2003）**教育哲學專論：主體、情性與創化**。台北：高等教育。
- 曾漢塘、林季薇譯（2000）Noddings, Nel 原著，**教育哲學**。台北：弘智文化。
- 達巍等編（2001）**消極自由有什麼錯**。北京：文化藝術出版社。
- 萬俊人等譯（2001）**自由主義與正義的局限**。南京：譯林出版社。
- 彭鋒等譯（2002）Shusterman, Richard 原著，**哲學實踐：實用主義和哲學生活**。北京：北京大學出版社。
- 項退結（1986）**現代存在思想家**。台北：東大圖書。
- 游伯龍（1998）**習慣領域**。台北：時報出版社。
- 黃德祥校閱（2007）**教育社會學**。台北：心理出版社。
- 黃漢昌（2001）重建中見慈濟人文。**師友月刊**，409期。70-73頁。
- 賈馥茗等（1995）**教育與人格發展**。高雄：復文出版社。
- 賈馥茗（1997）**教育哲學**。台北：三民書局。
- 賈馥茗等譯（2002）**教育論**。台北：五南書局。

- 賈馥茗（2003）**教育認識論**。台北：五南書局。
- 賈馥茗（2004）**教育倫理學**。台北：五南書局。
- 賈馥茗（2005）**教育的本質**。台北：五南書局。
- 賈馥茗（2007）**融通的教育方法**。台北：五南書局。
- 賈晨陽譯（2005）**腦中之輪：教育哲學導論**。北京：北京大學出版社。
- 萬俊人等譯（2001）**自由主義與正義的侷限**。南京：譯林出版社。
- 葉 朗（1986）**中國美學史**。台北：文津出版社。
- 葉 朗主編（1993）**現代美學體系**。台北：書林出版社。
- 甄曉蘭（2002）**中小學課程改革與教學革新**。台北：元照出版社。
- 甄曉蘭（2004）**課程理論與實務：解構與重構**。台北：高等教育。
- 趙敦華（2001）**現代西方哲學新編**。北京：北京大學出版社。
- 臺灣教育社會學學會（2005）**教育社會學**。台北：巨流圖書公司。
- 蔡坤鴻（1986）Adler, J. M.原著。**六大觀念**。台北：聯經出版社。
- 鄭石岩（1994a）**覺，教導的智慧**。台北：遠流出版社。
- 鄭石岩（1994b）**教師的大愛**。台北：遠流出版社。
- 廖申白（2003）**尼各馬可倫理學**。北京：商務印書館。
- 歐用生（2006）**課程理論與實踐**。台北：學富文化事業有限公司。
- 歐用生（2003）**課程慎思與課程領導**。【電子版】
- <http://www.nhps.tp.edu.tw/ac1/meetingreading1.htm>（檢索：2008/3/28）
- 歐用生（2003）**課程典範再建構**，高雄：麗文文化出版公司。
- 歐用生（1994）**課程發展的模式探討**，高雄：復文圖書出版社。
- 慇 山（明）**肇論慇山注**。台北：永康出版社影印（民58）。
- 賴品儒（2005）**Maxine Greene 之美育思想**。台灣師大教育研究所碩士論文。
- 薛 絢譯（2006）**民主與教育**。台北：網路與書。
- 謝登斌（2006）**當代美國課程話語研究**。桂林：廣西師範大學出版社。
- 劉豐榮（1986）**艾斯納藝術教育思想研究**。台北：水牛出版社。

- 劉 繼譯 (1990) Marcuse, H. 原著。單向度的人。台北：桂冠。
- 鍾啓泉主編 (2000) 課程流派研究。濟南：山東教育出版社。
- 鍾啓泉主編，張 華著 (2001) 經驗課程論。上海：上海教育出版社。
- 鍾啓泉、張 華主編 (2003) 理解課程。北京：教育科學出版社。
- 簡瑞容 (1997) 對話、生活世界與覺醒—Maxine Greene 教育思想之研究。政治
大學教育研究所碩士論文。
- 簡成熙譯 (1995) Knight, R. George 原著，教育哲學導論。台北：五南
- 蘇永明 (2006) 主體的爭議與教育。台北：心理出版社。
- 蘇 綺譯 (2002) Boyle, David 原著，文藝復興藝術。香港：三聯書店。
- 釋證嚴 (1999) 靜思語。台北：慈濟文化。

二、英文部分

Anonymous (1999, June, 3)

[http://www.amazon.com/review/product/0807728977/ref=dp_db_cm_cr_acr_txt? encoding=UTF8&showViewpoints=1](http://www.amazon.com/review/product/0807728977/ref=dp_db_cm_cr_acr_txt?encoding=UTF8&showViewpoints=1) (檢索日期：2009-02-02)

Apple, W. Michael (1971) The hidden curriculum and the nature of conflict.

Interchange 2, no.4: 27-40. from Pinar, William (ed.) (1975. p.95-119)

Ayers, W. & Miller J. L. (eds.) (1998) *A light in dark times*. NY: Teachers
College Press

Brubaker, Dale L. (1994) *Creative curriculum leadership*. California: Corwin
Press, Inc.

Columbia University (2001) *Maxine Greene: Exclusions and Awakenings*. New
York: Teachers College, Columbia University. 【電子版】

<http://www.tc.edu/news/article.htm?id=2903> (檢索：2009-02-12)

Crawford, Mary Catherine(1987) *The educational philosophy of Maxine Greene:*
The role of the arts in teacher education. p.110-113. Ed.D. MI: Temple

University.

- de Quincey, Christian (2008) intersubjectivity. From *Deep Spirit*. 【電子版】
<http://www.deepspirit.com/sys-tmpl/intersubjectivity/> (檢索：2009-02-02)
- Dewey, John (1916) *Democracy and education*. NY: The Free Press.
- Dewey, John (1934) *Art as experience*. NY: The Penguin Putnam Inc.
- Dewey, John (1938) *Experience and education*. NY: Collier Books.
- Freire, Paulo (1970) *Pedagogy of the oppressed*. (Ramos, Bergman Myra trans.) NY: The Continuum International Publishing Group Inc.
- Freire, Paulo (1998) *Teachers as cultural workers*. Colorado: Westviw Press.
- Gordon, Mordechai (2001) *Hannah Arendt and education*. Colorado: Westview Press.
- Greene, Maxine (2007a) *Imagination and the Healing Arts*. 【電子版】
<http://www.maxinegreene.org/articles.php> (檢索：2009-02-02)
- Greene, Maxine (2007b) *Imagination and becoming*. 【電子版】
<http://www.maxinegreene.org/articles.php> (檢索：2009-02-02)
- Greene, Maxine (2007c) *Imagination, oppression and culture/ creating authentic openings*. 【電子版】 <http://www.maxinegreene.org/articles.php> (檢索：2009-02-02)
- Greene, Maxine(2001a) *Exclusions and Awakenings: The Life of Maxine Greene*.
【VCR】 Hancock, Markie (director) CA: Hancock Productions.
- Greene, Maxine (2001b) *Variations on a blue guitar*, NY: Teachers College Press.
- Greene, Maxine (1997) Exclusions and awakenings. From *Learning from our lives: Women, research, and autobiography*. Edited by Neumann, Anna & Peterson, Penelope L. NY: Teachers College Press.
- Greene, Maxine (1995) *Releasing the imagination - Essays on education, the*

- arts and social change*. CA: Jossey Bass Publishers,
- Greene, Maxine (1988) *The dialectics of freedom*. NY: Teachers College Press.
- Greene, Maxine (1985) *Imagination and Learning*. 【電子版】
<http://www.maxinegreene.org/articles.php> (檢索 : 2009-02-02)
- Greene, Maxine (1978) *Landscapes of learning*. NY: Teachers College Press.
- Greene, Maxine (1973) *Teacher as stranger: Educational philosophy in the modern age*, CA: Wadsworth Publishing Company.
- Greene, Maxine(1967)*Existential encounters for teachers*. NY: Random House.
- Greene, Maxine (1965) *The public school and the private vision*, NY:Random House.
- Kant, Immanuel (1803) *über Pädagogik*. Königsberg: Friedrich Nicolovius.
- Kant, Immanuel (1960) (A. Churton trans.) *Education*. MI: The University of Michigan Press.
- Linaberger, Mara (2007) *Releasing Our Technological Imaginations: A Translation of Maxine Greene's Aesthetic Educational Theory into the Language of Instructional Technology*. Dissertation. P.A.: Duquesne University.
- Luijpen, A. William& Koren J. Henry (1969) *A first introduction to existential phenomenology*. P.A.: Duquesne University Press.
- Miller, Janet Louise (1977) *Curriculum theory of Maxine Greene: A reconceptualization of foundations in English education* . Dissertation. Ohio State University.
- Minsky, Marvin (2005) *The Emotion Machine*.
<http://web.media.mit.edu/~minsky/E4/eb4.html> (檢索 : 2009-02-02)
- Neumann, Anna & Peterson, Penelope L. (1997) *Learning from our lives: Women, research, and autobiography*. NY: Teachers College Press.

- Noddings, Nel (1984) *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press.
- Noddings, Nel (1992) *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education*. Advances in Contemporary Educational Thought series, vol. 8. New York: Teachers College Press.
- Noddings, Nel (1995) *Philosophy of Education*. Dimensions of Philosophy series. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Ozmon, H. A. & Crave, S. M. (2003) *Philosophical foundations of education*. 7th. Chicago: The University of Chicago Press.
- Pinar, William (ed.) (1975) *Curriculum theorizing*. CA: McCutchen Publishing Corporation.
- Pinar, William (ed.) (1998) *The passionate mind of Maxine Greene*. PA: Falmer Press.
- Rasheed, Shaireen (2001) *An Existentialist Curriculum of Action: Creating A Language of Freedom and Possibility*.
- Sandel, Michael J. (1998) *Liberalism and the limits of justice*. NY: Cambridge University Press.
- Shusterman, Richard (1997) *Practicing philosophy: Pragmatism and the philosophical life*. New York: Routledge.
- Smith, M. K. (2007) , Curriculum theory and practice. From *The encyclopedia of informal education* 【電子版】www.infed.org/biblio/b-curric.htm. (檢索：2009-02-02)
- Smith, M. K. (2000, 2009) 'Martin Buber on education', *the encyclopedia of informal education*, <http://www.infed.org/thinkers/et-buber.htm> (檢索：2009-02-02)

【網路字典及網站】

Wikipedia, the free encyclopedia. (2008, Nov.)

[http://en.wikipedia.org/wiki/Encounter_\(Psychology\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Encounter_(Psychology))(檢索：2009-02-02)

Wikipedia, the free encyclopedia. (2009, Feb.1)

<http://en.wikipedia.org/wiki/Consciousness> (檢索：2009-02-02)

Wikipedia, the free encyclopedia. (2006, July)

<http://en.wikipedia.org/wiki/Knowledge> (檢索：2009-02-02)

Wikipedia, the free encyclopedia. (2008, Dec.)

[http://en.wikipedia.org/wiki/Praxis_\(process\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Praxis_(process)) (檢索：2009-02-02)

Squidoo, (2009) <http://www.squidoo.com/mother-teresa> (檢索：2009-02-12)

【video tape】

Hancock, M. (2001). *Exclusions & awakenings: the life of Maxine Greene*.

[video recording]. Berkeley, CA: Hancock Productions; [distributed by]

University of California Extension Center for Media and Independent

Learning.