

她接受一項教學工作後，被教學計畫、成績登錄、作業評分、處理訓導問題、督導課外活動等任務所淹沒，剛開始她發覺自己少有時間可以針對她的（教學）經驗提出哲學問題。但逐漸地，她的探究精神重申自己的權利。她的日常教學計畫導向對於教育目的的沉思。甚至有些時日，她對於「目的」概念本身提出問題。教學計畫與她的教學開始被她所形成的試驗性目的所轉化。她的經驗對於她的哲學探究是一種刺激，而探究轉而又導向經驗的重構。(Proefriedt, 1985: 296) (斜體為筆者所加)

「我經常認為似乎是這樣的：身為在大學裡工作與教學的教育哲學家，我們處於一種獨一無二且奇特的處境——我們實踐著我們所哲思的（議題），同時對於我們正在做的事情進行哲學思考」(Suissa, 2008: 185) (斜體為筆者所加)、「我猜想，反芻我們教授教育哲學這項專業事業的性質，太常會在這場激戰中被掃到一旁」(Worsfold, 2001: 373)。

儘管W. Proefriedt口中的「她」指的是中小學教師¹，筆者卻對此段文字深感心有戚戚焉。身為教育哲學學者經常會反躬省察自己的教學，並對教學實踐提出哲學性的探問。這種獨特處境誠如J. Suissa描述的「實踐我們的哲思，哲思我們的實踐」——教學經驗刺激哲學提問，哲思結果進而引導教學實踐的重構與轉化。然而，在大學任教期間，儘管片刻自省的機會不少，卻罕有機會能系統性地呈現自己在師資培育機構從事教育哲學教學的所思所感。如同V. L. Worsfold所言，日常繁雜的事物使得這樣的反省機會更為稀罕。然而，2016年10月中國大陸全國教育哲學專業委員會在河南師範大學主辦兩年一度學術會議，以「教育哲學的研究與教學」為年

¹ Proefriedt寫作此文的背景是：他察覺到過去兩年美國公立學校教師開始採用M. Lipman與A. M. Sharp的兒童哲學方案(Philosophy for Children Program)，試圖在學校裡教中小學生哲學，他稱之為「教哲學」(teach philosophy)。他認為哲學可以其他方式進入課堂——哲學其實內在於教師的教學，教師可以對自己的教學提出哲學問題，Socrates示範的便是這種「哲學性的教學」(teach philosophically) (Proefriedt, 1985)。

會主題，提供此行文契機。²

本文由筆者的教學實務經驗出發，反思在臺灣現行師資培育制度下，教育哲學教學所面臨的「學科價值定位」問題。除了參照英美語系國家的發展現況，特別關照臺灣近年師資培育政策引導下（以三事例為證），師資生面對己身的教學專業能力焦慮感，轉向教育方法課程尋求有用資源。相形之下，師資生對於教育基礎課程（特別是教育哲學）的修習意義與價值，較難「明確感知」，這從相關調查研究中可獲得印證。回顧教育基礎課程對教學實務是否有幫助時，受訪的中學教師與實習學生有很高比例表示，教育哲學是最沒有幫助的科目。從中衍生值得思考的問題有二：首先，教師與師資生如何理解所謂的「教學專業能力與教師專業素養」？師資職前教育專業課程（包含教育基礎、教育方法、教材教法與教學實習、選修課程四類）對於培育教師專業能力之價值的衡量，除了顯性教學技能的提升外，還能夠對於裝備師資生的教學實務能力做出什麼貢獻？其次，如何在師資培育課程修習階段，讓師資生清楚明瞭教育哲學科目對於培育未來教師的價值與意義，便成為教育哲學授課者的重要任務。

壹、場景：現行師資培育環境下師生各自的焦慮與緣由

臺灣現行中小學師資分為四類科培育，不論幼教、小教、中教或特教，師資職前教育課程中的「教育專業課程」（俗稱教育學分）皆有「教育基礎課程」³一類，其中一門即為教育哲學。依照規定，師資生須由四

² 就筆者所知，加拿大教育哲學學會也曾在2005年年會中有場論壇 (panel discussion) 以全加拿大師資培育學程中大學生教育哲學之教學為主題 (Chinnery, Hare, Kerr, & Okshevsky, 2007)。而根據Oancea與Orchard (2012) 的研究指出，大英教育哲學學會在2011~2013年間舉辦一系列名為「從哲學觀點論師資培育的未來」的研討會與會議工作坊，以激發教育哲學家、師資培育教師與其他教育學者之間熱烈的對話，後續於2015年出版《師資培育的哲學觀點》(Philosophical Perspectives on Teacher Education) 一書。

³ 依據教育部（2013）發布之《師資職前教育課程教育專業課程科目及學分對照表實施要