

國立台東大學兒童文學研究所

碩士論文

指導教授：楊茂秀 先生

以探究團體模式提升低年級班級討論品質：  
採兒童哲學教材《艾兒飛》為試探之研究



研究生：陳燕玲 撰

中華民國九十九年一月



國立台東大學  
學位論文考試委員審定書  
系所別：兒童文學研究所

本班 陳燕玲 君

所提之論文 以探究團體模式提升低年級班級討論品質：  
採兒童哲學教材《艾兒飛》為試探之研究

業經本委員會通過合於  碩士學位論文 條件  
 博士學位論文

論文學位考試委員會：

杜明輝  
(學位考試委員會主席)

林意亭

楊長壽  
(指導教授)

論文學位考試日期：99年1月13日

國立台東大學

附註：1. 一式二份經學位考試委員會簽後，送交系所辦公室及註冊組或進修部存查。

2. 本表為日夜學制通用，請依個人學制分送教務處或進修部辦理。



## 博碩士論文授權書

本授權書所授權之論文為本人在 國立臺東大學 兒童文學研究 系(所)

組 98 學年度第 一 學期取得 碩 士學位之論文。

論文名稱：以探究團體模式提升低年級班級討論品質：採兒童哲學

本人具有著作財產權之論文全文資料，授權予下列單位：教材《艾兒飛》為試探之研究

同意	不同意	單位
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	國家圖書館
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	本人畢業學校圖書館
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	與本人畢業學校圖書館簽訂合作協議之資料庫業者

得不限地域、時間與次數以微縮、光碟或其他各種數位化方式重製後散布發行或上載網站，藉由網路傳輸，提供讀者基於個人非營利性質之線上檢索、閱覽、下載或列印。

同意  不同意 本人畢業學校圖書館基於學術傳播之目的，在上述範圍內得再授權第三人進行資料重製。

本論文為本人向經濟部智慧財產局申請專利(未申請者本條款請不予理會)的附件之一，申請文號為：\_\_\_\_\_，請將全文資料延後半年再公開。

### 公開時程

立即公開	一年後公開	二年後公開	三年後公開
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

上述授權內容均無須訂立讓與及授權契約書。依本授權之發行權為非專屬性發行權利。依本授權所為之收錄、重製、發行及學術研發利用均為無償。上述同意與不同意之欄位若未勾選，本人同意視同授權。

指導教授姓名：楊茂吉 (親筆簽名)

研究生簽名：陳燕玲 (親筆正楷)

學 號：1696013 (務必填寫)

日 期：中華民國 99 年 1 月 16 日

1.本授權書(得自 <http://www.lib.ntu.edu.tw/theses/> 下載)請以黑筆撰寫並影印裝訂於書名頁之次頁。

2.依據 91 學年度第一學期一次教務會議決議:「研究生畢業論文」至少需授權學校圖書館數位化，並至遲於三年後上載網路供各界使用及校內瀏覽。」

授權書版本:2008/05/29



# 博碩士論文電子檔案上網授權書

(提供授權人裝訂於紙本論文書名頁之次頁用)

本授權書所授權之論文為授權人在 國立臺東大學 兒童文學研究所  
\_\_\_\_\_組 98 學年度第 一 學期取得 碩士 學位之論文。

論文題目： 以探究團體模式提升低年級班級討論品質：探兒童哲學  
教材《艾兒飛》為試探之研究

指導教授： 楊茂秀

茲同意將授權人擁有著作權之上列論文全文(含摘要)，非專屬、無  
償授權國家圖書館及本人畢業學校圖書館，不限地域、時間與次數，  
以微縮、光碟或其他各種數位化方式將上列論文重製，並得將數位化  
之上列論文及論文電子檔以上載網路方式，提供讀者基於個人非營利  
性質之線上檢索、閱覽、下載或列印。

- 讀者基非營利性質之線上檢索、閱覽、下載或列印上列論文，應依著作  
權法相關規定辦理。

授權人：陳燕玲

簽 名： 陳燕玲 中華民國 99 年 01 月 16 日



## 謝誌

在大家的期望下，我終於完成了這本論文，可以順利的完成我的學業了。

回顧這兩年半，從茫然不知研究方向為何開始，到充滿期待的嘗試兒童哲學教學研究，並意外的歷經充滿挫折的研究歷程，到最後的豁然開朗，這一路走來並不輕鬆，很慶幸的，這過程都一直有一群人在陪伴著我、支持著我、鼓勵著我，讓我得以安然度過。

首先我要感謝的是指導教授楊茂秀，是他引領我踏入兒童哲學的領域，燃起對兒童哲學教學的興趣，並在我研究的歷程中給予絕對的空間去發展。

而身為我的好友，也是東華大學的老師——林意雪，總在我最沮喪、茫然之時，鼓勵我、指引我，還給予我最實質的協助，使我在研究中找到自信，找到研究價值，是我最大的恩師。

而陪我進行研究的這些孩子，他們不只容忍我生澀的教學，還對這個團體表示熱情，是使我能堅持下去完成教學的大功臣。

還有貼心的附小的夥伴們，因為她們的邀約進修，使我在進修的路上有大家互相扶持、互相加油打氣，所以一點也不孤單。

當然要謝謝我的婆婆承擔了所有的家事，並幫我照料兩個孩子，讓我可以專心的進修，也要謝謝我的老公，雖然他因北上進修和我相隔兩地，但他總是當我的情緒垃圾筒，收納著我的煩悶，並二十四小時不打烊的，在MSN的那端陪著我熬夜寫作業。

最後要謝謝我可愛的兩個兒子，原本他們每天都要我陪著入睡，但在這兩年半的時間，卻也能體諒我而顯得獨立。

因為有這麼多好棒的人陪著我，今天我才能開心的豐收！謝謝你們！

陳燕玲 謹誌

中華民國九十九年一月



# 以探究團體模式提升低年級班級討論品質： 採兒童哲學教材《艾兒飛》為試探之研究

作者：陳燕玲

國立台東大學 兒童文學研究所

## 摘要

本研究歸納呈現的是一位沒有哲學背景的國小教師，在進行兒童哲學教學試探的過程中所遭遇的困境，並在觀看自己的教學時做一個反省式思考，體認教師手冊對新手教師的重要性，並因此重新理解身為兒童哲學教師應具備的教師特質與教學時應遵守的重要原則，進一步在理解、反省與再實踐的過程中，達到自我專業成長與提升低年級班級討論品質。

全文共分四章，第一章〈緒論〉，記載本研究的緣起與規劃歷程及研究策略。第二章〈兒童哲學探究團體的啟動〉，研究者組成九人探究團體，共讀兒童哲學教材《艾兒飛》，進行兒童哲學之討論，在反映的回觀過程中，歸納出一般教師面對兒童哲學探究團體時可能遭遇的困境。第三章〈兒童哲學進教室〉，是進一步將探究團體的精神實踐到小學低年級班級時的紀錄。第四章〈結論與建議〉紀錄研究者之成長及研究發現與建議。

關鍵字：兒童哲學/探究團體/艾兒飛/新手教師



# **A Study of Inquiry Using “Elfie” as a Teaching Material of Philosophy for Children**

Chen, Yan-Ling

Graduate Institute of Children’s Literature, National Taitung University

## **Abstract**

This study concluded and showed the difficulties encountered when an elementary school teacher without the background of philosophy tried to carry out the teaching of philosophy for children. The author performed a self-reflection through reviewing the course of her teaching and realized the importance of instruction manual for a teacher. Therefore, she could re-understand the characteristics which were necessary to be a teacher of philosophy for children and the important rules should be followed. Finally, she obtained professional growth and promoted the quality of discussion in the junior class through the process of understanding, reflection, and re-implementation.

This paper consists of four chapters. Chapter I (Introduction) introduces the the origins, the strategy and planning process of this research. Chapter II (Launch of a Community of Inquiry of Philosophy for Children) provides details about a community of inquiry consisting of 9 members engaged in reading and discussion of a teaching material of philosophy for children -- “Elfie”. It also lists the difficulties that general teachers may encounter in leading community of inquiry of philosophy for children induced through review and reflection. Chapter III (Philosophy for Children in Classroom) presents the records about implementation of the spirit of communities of inquiry in first and second-grade classrooms. Chapter IV (Conclusion and Suggestions) describes the growth of the researcher and proposes research findings and suggestions.

Keywords: philosophy for children / community of inquiry / Elfie



# 目 錄

第壹章 緒論 .....	1
第貳章 兒童哲學探究團體的啟動.....	7
第一節、 探究團體啟動了.....	7
第二節、 在兒童戲劇中輕鬆一下.....	45
第三節、 持續進行的探究團體.....	57
第參章 兒童哲學進教室 .....	79
第一節、 在課室中與兒童哲學相遇.....	81
第二節、 兒童哲學的生根.....	92
第肆章 結論與建議.....	93
第一節、 結論.....	94
第二節、 研究限制.....	104
第三節、 建議.....	105
參考文獻.....	106
附錄.....	108
附錄一：文本內容與研究者對照教師手冊《 <i>Getting Our Thoughts Together, Instructional Manual to Accompany ELFIE</i> 》給予該節協助的翻譯資料 .....	108

## 表 次

表 2-1 Connecting thoughts with one another.....	37
---	----

## 圖 次

圖 2-1：座位表.....	8
圖 2-2：座位表 .....	14
圖 2-3：長江七號布偶 .....	25



# 第壹章 緒論

## 一、緣起

我在國小任教已經八年，前五年都是擔任高年級的導師，九十六年才轉換跑道擔任低年級教師。我覺得高年級孩子和低年級孩子有很大的不同，高年級的孩子，口語表達比較成熟，較可以表達自己的意思；而低年級孩子卻較難「以詞達意」，有時已經比手畫腳了，卻還是說不清楚。因此我覺得低年級孩子應該著重於表達能力的訓練，但是，表達能力該如何訓練呢？我覺得語言是傳達思想的，若腦海中沒有思想，當然就沒有能力表達什麼，因此，如果我可以幫助孩子激發對思想的熱誠，就可以增進他們的思考能力，進而使表達能力也跟著變好。

在過去的時代，是一個傳播、說服的時代，在那樣的環境下，學生是老師的應聲蟲，老師說一就是一，說二就是二，在這種洗腦的教育方式之下，是無法激發孩子思想的熱誠的，但是在這樣的環境下成長的我，要跳脫傳統教學的窠臼並不是件簡單的事情，我該如何不用說教的方式培養孩子對思想的熱誠，著實是個令我非常困惑的問題。

民國九十六年進入台東大學兒童文學研究所後，我有機會接觸兒童哲學這門課，我原本認為哲學是艱澀難懂的，甚至是無趣的，後來才知道，哲學也能「玩味」，尤其在團體中大家思辨著有趣的哲學問題，「我們怎麼知道，我們現在不是在作夢？」、「真髮做的假髮，到底是真的？還是假的？」、「什麼是關係？」那思辯的過程非常令人興奮，大家貢獻想法在事件上，在不斷反駁、澄清的過程中，或許還是得不到共識，但是那合作思考的過程，確確實實的燃起了我思考的熱情。

在深入了解李普曼的兒童哲學教學理念後，知道兒童哲學教師是以平等的思維和孩子一同討論，那是帶著對孩子的一種深度尊重，孩子因為受到重視而獲得自我的肯定，進而在團體中表現出積極參與討論的態度。老師的角色更由傳統的知識提供者，轉變成和學生一同建構知識的引導者，經由團體探索的模式帶領孩子經歷一連串的思考活動，養成孩子對世界整體性的了解與探究的習慣與興趣，在這樣的學習氛圍中，學生用新的眼光去觀看世界，進而詮釋世界，就像馬修斯（1998）所言，「我不假設老師教我的就一定是對的，也不假設社會上周遭的人們

所接受的就是對的；我要有新的起點，看看能否用自己的方法證明我真的知道我自認為我知道的東西。」

因此，如果我能藉由兒童哲學探究團體的教學模式來改變我的教學，給予孩子一個新的視野來觀看周遭任何事物，不僅能培養學生的主動思考能力、表達能力，還能提升教室的討論品質，經營一個讓師與生都很愉悅的學習環境，這對我而言將是一個很棒的願景。這個想法引起我的研究興趣，當下我決定，我要把這樣的討論氛圍帶進我的教學現場。

但是我對何謂兒童哲學與兒童哲學探究團體仍是一知半解，我並沒有哲學背景，也沒有受過兒童哲學教師的培訓，對兒童哲學探究團體只有零星的接觸與認識。第一次接觸是在台東大學兒童文學研究所日間班在九十六學年度第二學期開設之楊茂秀老師的〈兒童哲學〉課程，當時我因有喪假可以請，所以去旁聽過五堂課；第二次接觸是參與台東大學兒童文學研究所辦理的〈兒童文學與兒童哲學進教室〉兩天的工作坊。這兩段的經驗雖然不多，但是看著楊茂秀老師上課的樣子，似乎很輕鬆，所以我一開始覺得要帶領兒童哲學探究團體應該不難，而且又得知在九十七學年度第一學期我的碩二課程中有楊茂秀老師的兒童哲學課程可選修，更讓我像吃了定心丸般，開始對自己有信心，於是便找了楊茂秀老師當我的論文指導教授，帶著一邊學、一邊教，一邊教、一邊學的心情，一個研究目標是成爲一個兒童哲學教師的教學研究就此啓動。

首先要如何的訓練自己成爲一個兒童哲學教師的具體方式是我面臨的第一個研究問題。這個問題涉及了：我要選用的什麼樣的教材？實施在什麼樣的團體中？運用什麼時間？團體的氛圍設定是什麼？教師要做怎樣的教學準備？

## 二、 開始著手規劃

美國哥倫比亞大學（Columbia University）哲學教授李普曼設計的兒童哲學教材<sup>1</sup>《艾兒飛》是我帶領這些小朋友進入兒童哲學的橋樑。選擇兒童哲學教材的原因是因爲這些教材都是以趣味哲學小說爲主，裡面隱含了很多的哲學問題可供思考，而且故事中的主角艾兒飛今年七歲，讀小學一年級，這個故事發生的背景主

---

<sup>1</sup> 1974年，李普曼創立了「兒童哲學促進中心」（Institute for the Advancement of Philosophy for Children，簡稱IAPC），研擬兒童哲學計畫，兒童哲學計畫和傳統哲學課程的差異，主要在於兒童哲學計畫著重的不是學生獲得多少的哲學知識，而是學生在參與的過程中，是否有參與了團體互動性的合作式思考。李普曼在培訓兒童哲學教師時設計了一些教材供教師教學時使用，這些教材就是研究者所稱之「兒童哲學教材」。

要是在她的學校生活中，這是很貼近我們孩子的生活經驗的。雖然國內沒有《艾兒飛》的教師手冊中譯本，但我預計參考同為兒童哲學教材但有中文教師手冊的《靈靈》來進行教學。

在確定《艾兒飛》為文本之後，我並沒有選擇我任教的班級進行研究，第一個原因是考慮到學校課程的規劃，我知道要經營一個成功的兒童哲學教室是很不容易的，在我還沒有成為一個兒童哲學教師之前，教室裡顯得混亂和教師遭遇到挫敗感是可預期的，所以我並不敢貿然的進行這樣的課程規劃，因為我的教學目標可能無法達成。第二個不選擇我的任教班級進行研究是因為我的班級人數過多，全班有 29 人，對於一個探究團體而言，人數太多了。因此我決定另外籌組一個團體進行兒童哲學教學研究。

大量的研究提供了有關團體大小對討論品質和結果影響的資訊，並證明小團體討論能夠提供個別學生更多說話的機會。<sup>2</sup>因此我決定在小團體中進行探究教學。至於小團體的人數是幾個？Spence (1993) 研究發現，一般小團體的範圍是從 3 到 14 個參與者，最多的研究定義「小團體」是 5 到 6 個學生。而關於兒童哲學探索團體人數的研究，潘小慧 (2007) 認為兒童哲學團體討論的理想人數是 10 至 15 人，而柯倩華 (2003) 認為的理想人數為 20 到 25 人，楊茂秀在〈兒童文學與兒童哲學進教室〉(2008) 研習會場提到，探索團體的人數在 16 人左右剛好。

我比較小團體與探究團體間人數的差異，猜測探究團體更重視想法的多元與思想的激盪，因此人數會比一般研究者口中的小團體還多，換句話說，就是小團體中比較重視學生充分參予的機會，而探究團體中比較重視獲得不同的想法，而造成兩方人數的差異。

由於我以前沒有帶領探究團體的經驗，沒有把握能將團體經營的很好，讓學生有所收穫，因此採折衷方式，預設十人左右的團體，至少我在學習成為一個兒童哲學教師的同時，還能照顧到每個孩子的想法。因此，我邀集了同事的小孩、我任教班級的二年級學生以及自己的兒子共九個孩子，組成一個名為〈兒童哲學探索團體〉，利用週五課後時間上課。

這九位孩子中，一年級的學生有三位，以化名恆恆、云云、星星稱之；二年

---

<sup>2</sup>在谷瑞勉翻譯的《鮮活的討論》中，認為團體的大小會影響討論的進行，其中引述 Wiencek 和 O'Flanahan (1994) 的觀念，認為「團體的大小，應是大到可以獲得不同的想法，小到讓每個學生都有機會充分參與」。

級學生有六位，以化名文文、婷婷、華華、欣欣、沂沂、涵涵稱之。恆恆是我的兒子，今年一年級，我希望藉由這個團體訓練他的表達能力，他平時得失心很重，對於未知的事情非常怯於嘗試，是個不善於表達的孩子；云云是同事的孩子，今年也是一年級，幼稚園時曾經獲得說故事比賽第一名，並代表幼稚園畢業生致詞，台風穩健，她雖然只有一年級，但思考頗為成熟，很喜歡發問，表達能力比一年級孩子好；康康的個性非常的活潑，是我任教班級的學生，平時就非常喜歡發問，參與這個團體只有兩個月的時間，十一月就因學其它才藝而退出；文文也是我們班的學生，他是個私底下很活潑，但平時上課時卻不敢發言的男生，媽媽為了訓練他的膽量，所以讓他加入這個團體，希望訓練他的膽量和表達能力；婷婷在我的班級中是個領導人物，也是這個團體中的靈魂人物。<sup>3</sup>她的個性非常活潑大方，平時學習專注，組織能力也佳，一、二年級都有參加說故事比賽，是個喜歡思考的女生；華華是我的班級學生中最害羞的女生，一年級在班上上課的時候，幾乎可以說是沒有聲音的人，平時也很少說話，媽媽也是因為想訓練她說話的膽量，所以讓她加入這個團體，看是不是會因為這個團體人數比較少，所以比較敢發言；欣欣在我的班級中是屬於比較活潑好動的一型，她總是靜不下來，對很多事情都不太有耐心，平時上課很容易分心，不容易專注在一件事情上，她很喜歡發言，但是發言時聽得出她常常是不經過思考的，她媽媽希望她參加這個團體能訓練她的專注力與表達能力；沂沂是同學年老師的女兒，今年二年級，因為不是我任教班級的學生，所以一開始跟這個團體的成員比較生疏，幾乎不發一語，熟悉後就很喜歡發言，想像力很豐富，喜歡模仿貓；涵涵是二年級才從外縣市轉入我任教的班級，十一月才加入這個團體，但很快就融入這個團體，在班級裡，涵涵非常的沉默，但在小團體中，發言卻非常的踴躍。這九位孩子從九十七年九月開始，就和我一起經歷這個兒童哲學教學研究的探索歷程，直到九十八年五月，歷時九個月。

### 三、 研究目標的轉變

一開始，我的研究欲呈現的是一個沒有哲學背景的教師，如何「成功的」走上兒童哲學教師之路，沒有料到，當我在九十六年九月將〈兒童哲學探究團體〉籌組成功之後，才得知因兒童哲學授課老師身體出了狀況，研究所的課程臨時取

---

<sup>3</sup>楊茂秀（2006）認為在探究團體的合作思考中，引導討論走向的，常常來自兩個源頭：一個是學生當中常常影響思考走向的靈魂人物，一個是帶領團體，擔任促進者（facilitator）角色的教師。

消，因此打亂了我原本的計畫，但是兒童哲學探究團體已經籌組起來，這時不適合也跟著研究所的課程臨時取消，因此我決定我的教學仍依計畫進行，就在沒有指導教授的指導，也沒有《艾兒飛》教師手冊的輔助之下，我在忐忑的心情中開始了教學。不料半年後，老天第二次開了我一個大玩笑，原本聲稱延到九十六學年度第二學期開課的〈兒童哲學〉課程，最後還是取消了。我的教學整個變了調，就這樣持續了九個月，九個月後，我沒有成爲一個「成功的」兒童哲學教師，反而在這個教學的過程中不知所措、飽受煎熬。我的研究目標從「探究一般教師成爲兒童哲學教師的方法」轉變成「探究一般教師在帶領兒童哲學探究團體時會遭遇的困境」。

#### **四、 塞翁失馬，焉知非福！**

原本希冀自己能在指導教授的協助下成爲一個兒童哲學教師，也一直預期我能在這個教學過程中達成我的願望，沒想到太多的變因讓我無法如願，而造就了一段非預期中的研究。但是「塞翁失馬，焉知非福！」，我這意外的研究過程，反而更貼近一般教師的背景，我遭遇的困境也更貼近一般教師會面臨的困境，因爲一般教師在教學時是不會有指導教授在旁協助的，這原是我這次研究的弱點，卻反而意外成爲這次研究的價值點。而且，若不是因爲期待能配合研究所課程來協助我的教學，我也不會在這樣困頓的情況下堅持這麼久，進而累積了豐富的研究資料。

#### **五、 我的行動研究**

我在回顧教學，謄寫教學實錄的同時，發現我在教學當下對某些事情的解釋，和經歷一段時間後在謄寫教學實錄時的解釋，有了不同的詮釋，新的體悟油然而生，原先在文章中的思想表達被重新建構了起來，也因爲回顧自己的教學，讓我可以發現自己當時的一些迷思或錯誤，而做觀念的修正，許多想法變得更爲清晰。在整理分析這些資料後，我確定研究的方向有四個重點：第一，我想歸納這九個月來我所遭遇的困境，讓其他一般教師有個前車之鑑；第二，我想以過來人身份建議有心經營兒童哲學探究團體的老師，應該要尋求的資源。第三，呈現我在觀看自己的教學活動之後的反省與思考。第四，我在這段研究歷程中的成長與體會。

綜上所述，我的研究問題如下：

(一) 沒有哲學背景，也沒有受過兒童哲學教師培訓的一般教師在帶領兒童哲學探

究團體時，可能會遭遇的困境為何？

(二) 教師在做自我培訓的過程中，需要哪些的資源或協助？

(三) 我在觀看自己的教學時，是否發現不當的迷思或錯誤？

(四) 哪些是經營兒童哲學教室時的重要原則？

(五) 我將兒童哲學精神帶入教學現場後，是否提升了教室的討論品質？

(六) 我重新建構的「好教師」條件是什麼？



## 第貳章 兒童哲學探究團體的啟動

語言對小孩來說，是一種觀念的玩具，當語言的世界跟現實的世界結合起來的時候，會有許多趣味，自然地產生出來（楊茂秀，2006），但是身為教師或家長的我們，是否能看見孩子具備的哲學種子，去陪伴他一同思考，當他智性遊戲的夥伴呢？我想大部分的教師或長輩總是優先自處於一個規範的培養者，當孩子的智性遊戲逾越了禮教的時候，這樣的遊戲常常就會被禁止或是責備，能夠欣賞或是容忍小孩這項特點的不多，包括我。而我很幸運的，因為進行兒童哲學教學研究，有了兒童哲學教材《艾兒飛》<sup>4</sup>的輔助，讓我有機會去正視與重視孩子的智性遊戲，學習當孩子的智性遊戲夥伴。

艾兒飛就是我要帶領的兒童哲學小說《艾兒飛》裡的主角，她是一個很普通的一年級小孩，她還非常的害羞、膽小、沒有自信，甚至無法在課堂上清楚說明她想問的問題，她最怕問問題了。有一次，校長提議了一項比賽，邀請全班同學一起檢視句型的原意：「什麼是區分？」獲勝的同學就可以上電視，而引起大家熱烈的討論。經由這個探索過程，艾兒飛跟全班同學一起經歷了一場思考的探索旅程。而我們〈兒童哲學探究團體〉也搭乘上思考列車，進入了艾兒飛的故事中…。

### 第一節 探究團體啟動了

第一節課，老師比學生還要緊張，畢竟要成爲一個兒童哲學教師並不容易，不僅是本身對於問問題和探究問題要有熱誠，對哲學概念也要有敏銳度，才能在討論中協助孩子進行探究活動，而且探究會發展得多遠，並不是老師可以事前掌握的，那涉及當時孩子的理解以及老師在現場的拿捏，當老師的敏感度和熟練度不夠時，要經營一個成功的探究團體並不容易，因此老師在教學中遭遇挫折是不可避免的。在忐忑的心情中，我的第一節課就這麼開始了。

在以下教學實錄中，除了以學生化名來表示發言的人，尚有符號轉譯如下：

SS：多數的學生一起回答。

Sx：某位學生說了話，但是我不確定是誰。

---

<sup>4</sup>兒童哲學教材目前已出版的中譯本有適合低年級閱讀與討論的《鯨魚與鬼屋》、《艾兒飛》，適合中年級討論的教材是《靈靈》，高年級的教材是《哲學教室》，最後是國中生使用的《思考舞台》，目前教師手冊有中譯本的只有《靈靈教師手冊》以及《哲學教室教師手冊》。

## 一、九十七年九月十九日

一開始我用椅子圍成一個圈，大家面對面坐，如圖 2-1，文文一開始就坐在地上，椅子擋在面前，不願意坐椅子。課程開始，我們一同閱讀教材，我們用輪流唸讀的方式，一人唸一個段落，這時發現一年級的云云及恆恆在唸讀的方面有明顯的困難，無法跟上大家的速度，因此輪到他們兩位時，由我帶著唸，而云云還肯跟著唸，恆恆就不願開口了。

然後我以海報法進行提問<sup>5</sup>，將同學的提問抄在海報上，並在問句後標上提問者的姓名<sup>6</sup>。

我在課前曾經擔心學生會不會不知如何提問？或問出來的問題是不是不需思考即可從文中求得答案，都是屬於記憶性的問題？因此，在學生提問前，我問：「要不要我先示範問一個問題？」出乎我意料，他們說：「不用了！」並且搶著將自己的問題提問出來，下列就是第一次上課，學生針對文本提出的問題：

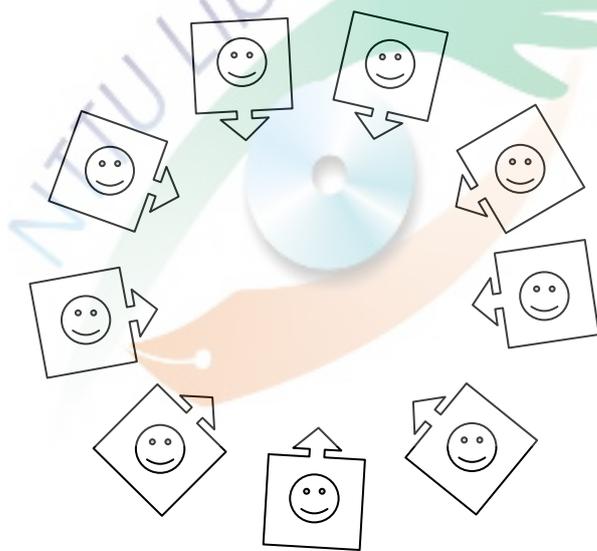


圖 2-1 座位圖

1. 為什麼蘇菲亞不會問問題？（華華）
2. 為什麼艾兒飛說他自己是個呆頭鵝？（欣欣）
3. 為什麼玩土會救了他？（文文）

<sup>5</sup> 「學會提問」是學會思考很重要的能力，因此教師請孩子將自己的問題及整理問題的過程藉由海報法呈現出來，並在提問的過程中給予指導，讓孩子學會在適當的時機，用適當的語詞將問題提出來。

<sup>6</sup> 在句後寫上孩子的姓名，這是屬於「問題所有權」的概念，而且在問題的後面寫上提問者的姓名，討論過程中更可以幫助大家釐清以及了解提問者提問的背景或目的。

4. 為什麼艾兒飛有很多很可怕的秘密？（婷婷）
5. 為什麼他想要知道我們的名字？（云云）
6. 他為什麼只知道一件事情？（恆恆）
7. 艾兒飛真的任何東西都不知道嗎？（老師）

這些問題讓我安了心，原來對很多小孩而言，問問題很簡單。不過在提問中，有些小插曲，當我問恆恆有沒有什麼問題時，他說他不知道裡面在說什麼，我也怕其他同學對內容不夠熟悉，因此又將文章唸了一次，這時我採自由跟唸的方式，由我帶頭唸，當我停下來時，由同學自動將文章接唸下去，不指定是誰該接下去。這時，一年級的云云有了很棒的表現，他跟著二年級的姊姊慢慢的唸了出來，而恆恆在聽了三分之一的內容後，就一直插話說：「媽媽，我知道要問什麼問題了。」後面的文章，幾乎沒在聽。而沂沂還是沒有提問，我想可能是因為她不是我們班學生的原因，所以不太能融入這個團體，所以表現比較沉默，因此我請他優先選擇問題供大家討論，希望她能漸漸融入這個團體。

沂沂選擇的第一個討論題目是華華提出來的問題「為什麼蘇菲亞不會回答問題？」

文文：可能是問題太難了。

云云：我覺得她都知道只是沒有說出來。

當時我若夠敏銳的話，我應該針對云云這個猜測的直述句，來要求她舉證，但是當時疏忽了，因此我提了另一個問題。

我：有沒有人真的不會回答問題？

SS：不會吧！

我：可不可以想一個簡單的問題來問問看？

我預設一個正常人只要有智力，能說話，就能回答一些簡單的問題，諸如回答出事物名稱、回答感受等。因此我想請孩子問大家一個很簡單的問題，幾乎每個人都可以回答得出來的。

云云：國王去世以後，王子叫做什麼？

婷婷：國王。

云云：不對。

我原本以為云云了解我的意思，出了一個很簡單的問題，沒想到竟是腦筋急轉彎的問題，代表我的說詞不夠明確。

我：你們覺得蘇飛亞會不會回答這個問題？

文文：不會吧！因為我也不會。

康康又提了另一個問題：為什麼人老了會死掉？

「人老了為什麼會死？」哇！真是一個好的哲學問題，這問題不好回答，因此這也不是一個我所謂簡單的問題，他們誤會了我的用意，因此我就自己示範提問了。

我：請問我是男生還是女生？

SS：女生。

我：你覺得蘇菲亞會不會回答這個問題？

康康：如果這個問題都不知道就太丟臉了吧！

我：所以艾兒飛應該不是什麼問題都不會吧！

這時因為恆恆又離開座位到黑板上畫圖，若是其他學生，我可能會給予選擇權，問他要不要參與討論，而暫時容許他的行為，但他是我的兒子，若我不處理他的不守規矩，怕會引起其他學生認為我偏心的疑慮，因此討論因此中斷，要求恆恆回坐後，才由欣欣開啓第二段討論「為什麼艾兒飛說他自己是個呆頭鵝？」

我：為什麼艾兒飛說他自己是個呆頭鵝？

文文：她什麼都不知道，上課的時候都不知道答案。

康康：因為她上課不專心，沒有注意聽。

云云：我覺得她只是隨便說說而已，她不想讓別人知道她會，所以就說自己是呆頭鵝。

這是云云第二次表述艾兒飛其實是故意說自己很笨，其實沒有。只是當時我只想到要如何證明艾兒飛不是隨便說說，而是真的認為自己是呆頭鵝，而一時不知道如何回應，事後回想，這時我應該反問她：「你怎麼知道她是隨便說說的？」請學生針對發言舉證是一件很重要的事，否則老師若還是忘記自己的身為引導者角色，而自認應該解答疑惑，那又悖離了兒童哲學教師的精神了。

婷婷：因為她只知道一件事情，所以是呆頭鵝。

我：這個答案也是恆恆的問題，他為什麼只知道一件事情？

恆恆：她很多事情都忘記了。

云云：除非他只有一歲而已。

我：你覺得她只有一歲嗎？

云云：故事聽起來，好像她只有五歲的感覺。

從云云的答案得知，她始終不相信艾兒飛只知道一件事情或她是個呆頭鵝。

康康想到一個題外話：艾兒飛是動物嗎？

文文：是呀！

云云：就是兔子！

我有些訝異：艾兒飛是兔子喔？

云云似乎對艾兒飛是呆頭鵝的問題找到答案：我知道了，她整天就只顧著舔東西，所以只記得一件事呀！

「艾兒飛是兔子」讓恆恆想到文文的問題「為什麼玩土會救了她？」興奮的說：她是兔子，因為她把自己埋在土裡面，所以才會救了她。

康康：可是艾兒飛有上幼稚園，那她就應該不是兔子呀！

沂沂手指著封面說：可是她畫的是兔子呀！

云云：這是童話故事嘛！童話故事都會畫成動物呀！

孩子使用歸納的技巧歸納出了五個證據，分別是封面的兔子圖、只記得一件事（舔東西）、是個呆頭鵝、玩土救了她以及童話慣用的擬人法來證明艾兒飛是一隻兔子。這個想法令我莞爾，但是我也不想這時反駁，想留待以後讓他們自己發現。

接下來進到另一個談論「為什麼艾兒飛有很多很可怕的秘密？」

恆恆：我覺得她是在作夢！

我：作夢？

恆恆：夢見很可怕的事情。

我：夢和秘密是一樣的嗎？

康康：不一樣吧！夢是自己想的，秘密是你知道的一件事情。

我問恆恆：康康說夢和秘密不一樣，你覺得呢？

這時文文拿著紙，在圖上畫畫，恆恆被文文的畫吸引了，脫離了討論，沒有聽到我的話。探究團體在討論過程中也有規範存在需要遵守，這時我便要求恆恆遵守規則。

我：恆恆，她在回答你的問題，所以你要專心聽。

恆恆還是傾身向前，往文文方向看並說：我只是想看看他的畫！

我：但是你這樣很沒有禮貌。康康說夢不是秘密，你覺得呢？

恆恆：那可能是有人揍他，所以她覺得很恐怖。

我覺得恆恆對題目的理解是不完全的，有些答非所問。因此決定轉移話題，在上課時間結束前，我請沂沂再選擇一個問題，他選了我的提問「艾兒飛真的任何東西都不知道嗎？」

沂沂：我覺得她知道，只是不講，和謝華華一樣。

華華是一個很特別的孩子，二年級下學期的日記中，洋洋灑灑的寫滿她的很多的感受和想法，但是在班上甚至是在這個探究團體中，她卻怯於表達，幾乎不會發表自己的想法，在探究團體中，整學期只有聽到她兩次的回應，平常只能在請她朗讀文章時，才能聽到她如螞蟻般細小的聲音。因此沂沂拿她來類比艾兒飛的舉止。

文文和華華同幼稚園，所以大聲回應：她幼稚園的時候也都不講話。

云云也知道華華的事情，也大聲說：她是白兔班的。

我：所以不說話就是不知道嗎？

恆恆：不是啦！只是她不敢說。

（這時鐘聲響起，討論結束。）

### （一）可怕的秘密？

回顧恆恆對「為什麼艾兒飛有很多很可怕的秘密？」做的回應，他說：「夢見很可怕的事情。」當時我的想法是，夢和秘密是兩回事，應該沒有關係吧！對於恆恆所做的牽連，有些不解。後來恆恆又說：「那可能是有人揍他，所以她覺得很恐怖。」我更是不解。但是事後回想，秘密是什麼呢？如果秘密是自己私有的一件事情，那恆恆所謂的夢，也是只有自己知道的一件事情呀？夢是不是自己的秘密呢？如果我做了一場夢，我私藏起來不願意和人分享，那的確是個秘密呀！有一些夢，可以成爲秘密。

被揍，的確有恐怖、可怕的感覺，被揍的事情可以成爲秘密嗎？如今想來，如果我被黑道的人揍了，他還恐嚇我不能宣揚出去，這時就符合這是一件「恐怖的秘密」的條件，當時覺得恆恆答非所問，言不及義，仔細回頭想想，他所詮釋的內容也是有道理的。

## （二）當局者迷，教師具備的能力？

藉由影帶反映出我身處現場時的混亂，所謂「當局者迷」，在我的教學中出現了兩次這種狀況。

一是因為我對這個課程不夠熟悉，本身也沒有哲學背景，對於哲學問題不夠敏感，導致在討論的過程中沒有發現可以引導為哲學討論的想法，而錯失了幾個可以和孩子一起深入哲學討論的機會。

二是有時我們會聽不進別人在說什麼而堅持己見，討論的過程變成了辯論的過程，目的不是做意義的溝通，而只是想說服對方。聽到別人的意見和自己不同時，下意識的就會認為別人在批評自己，而拒絕傾聽。楊茂秀（2005）說：「面對評論及要求，最怕的是立刻顯示出拒絕性的防衛。」但是，這是一個很自然的心理反應，除非我們已經很習慣於討論式的生活，否則我們真的很難在別人對我們評論時心平氣和的應對下去。

因此我覺得這樣的討論模式，不論教師或學生都是需要時間去適應與學習的。

## （三）易子而教？

「事不關己，關己則亂」，我讓自己的兒子加入了這個探究團體，造成了我很大的困擾，事後回想還是覺得不恰當。對他而言，我就是媽媽，這時要他忘記我是媽媽而把我當老師而遵守師生禮儀似乎不容易，他在討論過程中就會忍不住往我懷裡鑽，要抱抱我、親親我，當我厲聲要求他離開我、好好端坐時，就好像在我身心進行兩場拔河，一場是我用力的把他拔離我的身體，而他用力的往我懷裡躲；我的內心也好像在進行另一場拔河，孩子愛我並沒有錯，我卻這樣拒絕他，我其實也很難過、很掙扎，因此線的一端我是把他往我這裡拉，另一端卻把他拉離我。

但我考慮到的是，這樣的舉動看在其他的孩子眼裡，應該會很不是滋味，老師對學生應該採取公平尊重的態度，但是從其他學生的眼裡看：恆恆可以抱老師、親老師，我們就不行了（也因為不敢）。這時其他的學生理所當然覺得老師比較愛恆恆，這個想法可能就會破壞了這個團體的凝聚力。所謂「易子而教」，在班級經營上的確有其必要的。

## 二、九十七年九月二十六日

礙於上週座位設計不良，這周改鋪榻榻米地墊，圍成圓圈如圖 2-2，大家面對面席地而坐，感覺舒適許多。

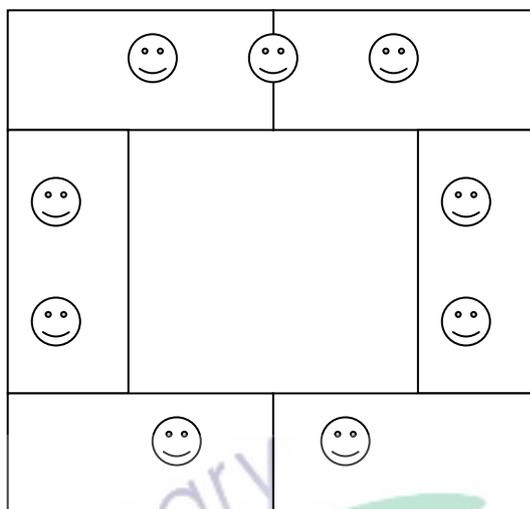


圖 2-2 座位圖

延續上週的上課模式，本週發言也很踴躍，孩子很快的提出問題進行討論：

1. 為什麼他都不會做好的事情？（恆恆）
2. 為什麼有些人張開眼睛可以睡覺？（欣欣）
3. 為什麼艾兒飛自己問的問題都會自己回答？（婷婷）
4. 你怎麼知道自己不是在作夢？（老師）
5. 為什麼山芝會覺得他是假的？（婷婷）
6. 艾兒飛是男的還是女的？（欣欣）
7. 為什麼艾兒飛要問自己睡著了嗎？（康康）

首先，由沒有提出問題的云云首先選擇討論的題目，她選了我的提問「你怎麼知道自己不是在作夢？」

恆恆：我知道，你眼睛可以看到自己的時候就是在作夢，看到前面的就不是作夢。

婷婷：會痛的話就是醒著，不會痛的話就是在作夢。

云云提出反駁：可是為什麼你睡覺的時候還要捏自己一下？

這時候大家的情緒都很興奮，不只七嘴八舌還手舞足蹈的發表有關夢的話題，而我不知要聽誰的？等了約一分鐘讓孩子舒發感想，我用了一個問題將孩子

的注意力拉回來。

我：有沒有人在做夢的時候哭過？

文文、云云、康康：有。

云云：我夢到大野狼在追我，還咬我，然後……

文文插嘴道：我夢到我爸發生一場車禍。

這時大家的注意力被文文吸了過去，看著他表演車禍被撞的樣子。

我把話題轉回到云云上：云云，你夢到被大野狼咬會不會痛？

云云點頭。

她的觀點和婷婷不同，我想進一步知道她測試夢境的想法。

我：所以你覺得作夢也會痛囉？

云云雖遲疑，但仍然點頭。

文文也附和：會呀！

我：那你怎麼知道你現在不是在做夢？

這時云云靜默了，只是微笑著看著文文和恆恆在搞笑，恆恆用手拉扯頭髮、文文用手捏臉頰來證明現在是不是夢境。

雖然文文才剛附和云云的想法，覺得作夢的時候會痛，但是他在證明自己不是正在作夢時也還是用痛覺來區分真實或夢境，假如他認為真實和夢境都會有痛覺為真，那他就不應該用痛覺來測試現在是真實或是在夢中，因此明顯產生了矛盾。當時我若能針對文文的矛盾之處，要求他澄清概念，那他就能正式到自己的矛盾之處，並做修正，很可惜當時我錯失了這個機會。

云云回避了我的問題說：我不想再作夢了，因為每次作夢都會夢到惡夢。

我問始終沉默的華華：妳怎麼證明自己不是在做夢？

華華只是一直微笑，還是什麼都不說，文文接著回答：自己去撞牆啦！

大家一陣爆笑。

這時恆恆像個無尾熊般賴在我的身上，我一邊搔他的癢，一邊說：「你現在是在作夢嗎？」他倉皇而逃。

雖然這個話題最後仍是無解，但是這個問題引發的思考卻是熱鬧有趣的，而且孩子們已經關注到了這個問題，發現自己真正的問題何在，是兒童哲學重視的一個環節，因此雖然我在引導中顯得生澀並有疏忽，但是我仍覺得這次的討論有收穫。

這個話題就在下課鐘聲中結束了，大家休息二十分鐘。

雖然孩子發言很踴躍，但是發言的秩序混亂會讓身為教師的我很焦慮，在課堂中習慣於掌控發言秩序的我，一時看見孩子因有豐富的想法迫不及待的分享時，的確造成我的困擾，到底我是要堅持要有良好的發言秩序，還是重視孩子發言的情緒？這是在經營團體時，最讓我覺得兩難的困境，夏普提到孩子在良好的參與探究團體時，會有十五項行為特徵，其中一項就是「能注意傾聽他人說話」，但是要養成孩子這樣的態度，具體的做法卻是如何？這分寸的拿捏我還不得其要，因此我試著從團體共訂規範著手。

我：我有一個問題，我們常常在討論的時候，都一堆人一起說，我們都聽不清楚到底別人是在說什麼，怎麼辦？

婷婷：叫別人不要講話呀！

我：誰叫？

康康開玩笑說：我叫！沒有啦！

我：那我們要不要訂規則？

SS：好。

婷婷訂了一個規則：當有人在說的時候，別人如果插嘴，其他人就可以跟他說：「不要插嘴。」

我希望這個規則可以使接下來的討論秩序好一些，但是似乎沒有效果。

接下來我先請康康選題。

康康：我要回答「為什麼艾兒飛自己問的問題都會自己回答？」

欣欣：我要回答第一個問題。

我對欣欣說：我們先討論康康說的，討論完才討論別題。

欣欣對別的問題沒興趣，所以接下來都沒有參與討論，就在旁邊玩了起來。

康康：因為那是他自己想的，所以他會回答呀！

文文：對，那是他自己想的，所以知道答案。

這時恆恆跑到攝影機前做怪表情，發怪聲，這時華華走過來，大聲的說：「王恆恆你再給我試一次！」恆恆仍然繼續搗蛋，華華又大聲說了一次：「王恆恆！」並走過來制止他。這時云云也被恆恆的舉動吸引，大聲的通知我：「老師，你看王恆恆。」這時我中斷討論制止他的行為。

婷婷：艾兒飛不是說他自己都不懂嗎？怎麼還會回答自己的問題？

這個問題很好，婷婷連結上週的討論內容，當時艾兒飛曾說她自己不會問問題、只知道一件事，而且是個呆頭鵝，所以婷婷有此疑問。但是這點又被我疏忽了，因為在婷婷說話的當時，恆恆一直往我身上倒，他知道我手上有彩色筆，就直接伸手要拿，我將他推開，他又過來，就這樣往返三次，我生氣了。

我生氣對恆恆說：婷婷在說話的時候我想專心聽，可是你一直干擾我，我要怎麼專心？

恆恆還是伸手想拿彩色筆。

我對著恆恆說：你就只想畫圖，我們現在在上課，你再這樣就請你出去喔！

我問大家：王恆恆有沒有干擾大家？

SS：有！

我：怎麼辦？

文文：叫他衣服脫光光去跑操場。

我跟恆恆說：我們處罰的目的是要你不要再干擾我們，你可以不要再干擾我們嗎？

恆恆點頭。

我跟大家說：給他一次機會，如果他再干擾我們，就叫他去跑操場。我們今天有好多問題都還沒有討論。

當時可以看出我有些著急，急著想把每個題目討論完，對把題目擺著不討論這樣的舉動，我還是會介意，而且討論的時候，對於一個問題討論不出結論來，我還是不習慣。

康康想起上次我有講故事給他們聽，就說：老師你今天都沒有講故事。

我：都是恆恆，我們都沒有時間講故事了。

這時我有些意氣用事，因為恆恆上課一直很不專心，因此我蓄意將討論時間延長，以示懲罰，並把不能聽故事的責任歸咎到恆恆的身上。

我：欣欣問「艾兒飛是男的還是女的？」

文文、康康、云云認為是男的，而恆恆、沂沂、欣欣認為是女的，婷婷說他是半男半女。

我：為什麼？

恆恆：因為他長得很可愛。

恆恆這個觀點很有趣，女生的刻板印象是可愛。

康康：可是他不是兔子嗎？

我：你們還是覺得他是兔子呀？

SS：對呀！

我：那你們覺得怎麼樣的人才叫做男的？怎麼樣的人才叫做女的？

婷婷：聲音比較粗的是男的。

云云：男的有喉結。

婷婷：可是男的小時候沒有喉結，全部都是平的怎麼辦？

我將海報放在膝上，恆恆指著海報，插嘴道：「我要說這個問題。」

我一時分心，沒有注意到婷婷的問題，而錯失了延伸討論的機會。

我跟恆恆說：等一下才換你，文文先問。

文文：我知道，為什麼艾兒飛要問自己睡著了嗎？因為他被鬼附身了，所以他身體裡面的鬼問他。

康康：我覺得……

恆恆又耐不住插嘴：媽媽我的那個呢？

我對恆恆說：你又插嘴了耶！

SS：跑操場、跑操場……

這時華華的水打翻了，現場一片混亂。

沂沂見恆恆還在教室，對我說：妳說話不算話。

我：我等一下下課的時候會叫他去跑操場，如果他不跑的話，下次就不要來了。希望大家有一個默契，就是你在講話的時候不是只講給我一個人聽的，所以不要只是看我，是要講給大家聽的，所以眼睛要看大家，好嗎？

SS：好。

我：如果有人聽了覺得有問題，就可以直接問他，和他討論，可以嗎？

SS：可以。

這時候恆恆整個人都躺到我的腿上，我小聲的和他溝通，請他離開，這時康康又提議講故事，漸漸其他同學也附和：「講故事、講故事……」

我：可是我們要先把康康這個問題討論完，為什麼艾兒飛要問自己睡著了嗎？

文文：我知道，因為…

我插嘴道：等一下，你是要回答康康的問題，所以你要看著她。

當我要求文文和康康對看時，沒想到文文馬上退縮：我不要了，下不為例！

一開始對於文文感到壓力而退縮的舉動讓我感到訝異，後來想到文文在教室中的表現，便可以理解了，因為平時在教室中，文文的表現有些膽怯，他幾乎不主動舉手發言，請他發言，他也惜字如金，這也是他媽媽讓他加入這個團體的原因，因此當我要求他正式的和同學公開的討論，他就退縮了。這次是我沒有考慮到他的心情而太急躁了些。

婷婷看著康康說：因為她覺得自己很清楚，可是她又覺得自己睡著了，所以她就覺得很奇怪。

恆恆：我覺得她想要睡著，可是又睡不著。

我：為什麼她要一直問自己？

康康：可能他怕自己沒睡覺，明天會爬不起來去上學。

我看大家都累了，就拿故事出來唸給大家聽，討論結束。

這天足足討論了一個小時，後半小時游離的人數增多，欣欣、華華、恆恆、文文幾乎都無法坐在座位上，最後在孩子期待說故事的眼光中結束討論，討論結束後，我講了莫里斯·桑達克的《野獸國》給他們聽。

### （一）夢的檢視？

我們如何知道我們是在作夢？恆恆說：「你眼睛可以看到自己的時候就是在作夢，看到前面的就不是作夢。」後來我跟恆恆談到這個問題，他提到夢裡可以看見自己「就像我在電視一樣，在夢裡我比較厲害，我會像猴子一樣爬得超快，而且逃命的時候跑得超快，有一次有壞人，我就推娃娃車跑得超快…」，有趣的是，他提到讓自己醒來的的方式，就是「我只要爬到很高很高的地方，再跳下來，我就會醒了，我每次都這樣嚇醒。」笛卡兒在《沉思錄》中提到：「我很清楚，我沒辦法找到一個確定不疑的徵候，可以拿來區分清醒的生活與夢中的生活。」他進一步說：「我感到困惑的是，當我清醒時，我幾乎可以深信自己是在睡夢中。」這讓現實中的我捏了把冷汗，恆恆如何確認自己是在夢中？會不會哪天，他誤以為自己是在夢中，就爬到高樓上跳下來？只為了讓自己從夢中醒來？畢竟如何區分清醒的生活和夢中的生活，從古至今困惑了多少的哲人。

婷婷表示：「會痛的話就是醒著，不會痛的話就是在作夢。」這讓我想到 Frank Tashlin 著作的《森林大熊》這本有趣的繪本，婷婷檢視夢境的方法和書裡熊熊的方式不謀而合，熊熊從冬眠中醒來，牠睡眼惺忪的從洞口走出去，沒想到牠眼前的景致讓牠大吃一驚：

「我一定是在夢裡」牠說：「一定是在夢裡，我是在作夢。」所以，牠把眼睛閉起來，用指甲戳戳自己，再慢慢地把眼睛打開，四周看一看。大大的建築物還是矗立在那裡，一動都不動。不是夢，是真實的。

這種檢驗自己是不是在夢中的程序，看起來似乎不具說服力，但是卻又讓人想不到更好的方法來反駁呢！難怪笛卡兒會放棄辨識夢與真實，轉而探究「存在」的意義，明言：「我思，故我在」因而誕生。

## （二）規則的訂定

一個規則的訂定，如果是師生共同討論而訂定出來，是比較會被學生接受而遵守的。雖然說「當有人在說的時候，別人如果插嘴，其他人就可以跟他說：『不要插嘴。』」這條規則是由婷婷說出，但是仔細分析，卻是建立在老師權威性的意向脈絡中，婷婷只是順承了老師的意思，相對於由學生自發性訂定的規則還是有距離，這或許就是這條規則產生不了作用，沒有效果的原因。

再來是一個規則訂定之後的執行面，一個行為的改變應是循序漸進的，若我們要求孩子在規則訂定之後，行為立即的有了改變，那是強人所難的一件事。所謂「江山易改，本性難移！」行為常常依據著性格而為，在探究團體中，我們要求孩子明白規則的重要性與必要性，並從內心去認同並遵守團體的規範，這是需要時間來發酵的，老師心急不得，若老師因為孩子沒有立即的改變，而認為規則無效不可行，那麼錯就不在孩子身上了。

## （三）好的討論品質？

何謂好的討論品質？我漸漸體會到，討論要深入，討論的題目就不能多，但是這麼多的問題，必須要有所選擇，該如何選擇就是另一個難題了。討論前將題目歸納、分類，可以方便討論時的聚焦，當有些題目圍繞在同一個主題時，就可以一併討論。而且一個良好的討論是不一定要有結論的，因為雖然討論時間結束，但是好的問題會跟著孩子回家，讓孩子不斷思考下去。

## （四）討論多久才恰當？

在這次的討論中，我犯了一個錯誤，我因為恆恆的不守秩序影響了我的情緒，因此我忽視了學生討論太久，是會累的，尤其是低年級的學生。楊茂秀（2006）談到在探究團體中，兒童一次討論一個小時就夠了，因為如果是認真的思考，就像玩一場球賽，是很耗精神跟體力的，這時需要改變一下速度跟步調，這時他常

常以說故事的方式，讓孩子輕鬆一下，解除疲勞。我這次的討論超過一個小時，對於一個不成熟的探究團體而言真的太久了，我雖然感受到孩子們的疲累，卻因兒子影響到自己的情緒，而導致在教學時間的掌控上失去了分寸，是我該檢討改進之處。

### 三、九十七年十月三日

今天東華大學的林意雪老師來台東，特地過來觀察我的教學，上課前我跟她提到，「在發言秩序上我是不是要介入教師權威？」這點令我覺得很矛盾，她建議我在上低年級的課時可以使用一些工具，例如使用「球」來表示發言權。

因此上課時，我利用手邊的布偶——「長江七號」來替代球，我跟同學聲明，只有在拿到長江七號時，我們才能夠說話，如果手上沒有長江七號，我們就會變成啞巴。課程就這樣進行，我們提問的內容如下：

1. 他為什麼要弄清楚他自己的生命？（婷婷）
2. 為什麼有小孩只想明天的事，不想今天的事？（康康）
3. 史迪夫是誰？（恆恆）
4. 為什麼艾兒飛不太在乎自己將來會怎麼樣？（文文）
5. 為什麼蘇菲亞跟別人不一樣？（云云）

沂沂選第二個問題「為什麼有小孩只想明天的事，不想今天的事？」

沂沂：因為她每天晚上都夢見明天的事。

婷婷：因為她覺得今天的事不好玩，她以為明天會更好玩。

恆恆：我今天很好玩。

我：什麼事很好玩？

恆恆：今天有跳舞。

我：所以有時候今天也會很好玩囉？

康康：有可能他擔心明天考試考幾分。

我：人真的有可能都不想今天的事情嗎？

SS：不可能！

我：什麼事情今天一定要想？

云云興奮的說：我今天考一百分。

我：對！這今天一定要想！還有什麼事情今天一定要想？

沂沂：吹泡泡。

我：吹泡泡可不可以不想就吹。

婷婷：不行。

我：在想什麼？

沂沂：誰吹的比較大。

我：為什麼有小孩只想明天的事，不想今天的事？

恆恆：因為我今天沒有得獎卡，我一個獎卡也沒有得，昨天也是。

婷婷：我得到十張獎卡就會去換禮物。

我：明天的事和今天的事有什麼不一樣？

云云：明天是未來的事。

我：未來的事和今天的事有什麼不一樣？

沂沂：明天要泡湯。

我：泡湯會不會變成今天的事情？

沂沂：有可能呀！只是媽媽太忙了，只有星期六、星期天有空，所以不會今天去。

婷婷：如果明天到了，那今天說的明天就是今天呀。

我：所以有沒有可能有人只想明天的事，不想今天的事？

恆恆：如果想知道明天的事，他應該不知道呀，因為一定要…明天一定要看才知道呀！

我：看什麼？

恆恆：看明天才知道呀！…就從來沒有人呀！

當時我不知道恆恆在說什麼，就結束這個話題，請云云選擇下一個討論題目：

「為什麼艾兒飛不太在乎自己將來會怎麼樣？（文文）」

這時欣欣、文文從一旁書架裡拿出圖畫書來讀，沒有參與討論，從這裡可以看出欣欣、文文對討論是沒有興趣的，看故事書對他們比較有吸引力。產生一個無趣的討論原因可能有二，一是討論題目本身引不起學生興趣，二是老師不知如何引導，導致學生談論的興趣低落。我想這時兩個原因都有。

我不知道該如何處理，我不想利用權威要求他們專心上課，就先不禁止他們。

我：為什麼艾兒飛不太在乎自己將來會怎麼樣？

云云：因為長大是長大的事，現在是現在的事。

我：現在為什麼不想長大的事？

恆恆：長大才知道呀！

沂沂：因為她現在比較幸福。

我：所以你的意思是說，她要珍惜現在，不要花時間想以後，是這樣嗎？

沂沂點頭。

婷婷：我覺得以後…不是說不好啦…不會像以前這樣…

這時候文文在旁嘀咕著什麼，我聽不清楚婷婷的話。

我：文文，我要很專心聽婷婷說一次，你要不要也跟我聽婷婷說一次。

婷婷：就是他們長大以後就不會像現在那麼多朋友。

我：所以你覺得她不在乎以後會怎樣是因為她覺得現在比較多朋友，所以要在乎現在？

對這個話題我有些茫然，這是哲學問題嗎？好像討論不出什麼，而且孩子似乎對這話題興趣不高，所以我把話題轉開，讓孩子說說以後長大要做什麼？以聊天緩和一下我僵硬的思緒。

恆恆：我長大以後要當城堡的國王。

文文：我長大要做台大的醫生。

沂沂：我長大要當老師。

恆恆：我還想要當搞笑專家。

婷婷：我長大要當媽媽。

云云：每個人都會當吧！

文文反駁：我只會當爸爸。

云云：我要當歌星。

我：你們會不會在乎你們以後會怎樣？

沒有人理我，似乎對於我又把話題轉回來有些莫名其妙。

我：你們都跟艾兒飛一樣呀？

康康：我會在乎。

文文：我有點在乎我會不會真的當醫生。

我：好奇怪，艾兒飛為什麼會和我們不一樣？

我發現我似乎有些死纏爛打的感覺，這個話題就在這裡打住了！

我覺得婷婷的提問很難，所以想聽聽孩子怎麼詮釋。

我：他為什麼要弄清楚他自己的生命？這題好難喔！生命可不可以看得到？

康康：不能。

我：那你怎麼知道我有生命？

文文：生命是黃色的呀！

大家一陣爆笑。

恆恆：我知道，如果有生命就是會動，如果沒生命就會全身軟掉不會動。

我：所以生命看得到囉？

恆恆搖頭。

我：那你怎麼知道那個生命在動？你是用看的嗎？

恆恆：對。

我：你是看到我的生命嗎？

恆恆：不是，我是看到你在動呀！

這裡恆恆呈現的是間接推論的結果。看見的是動作，而動作代表生命，我們不能直接看到生命。

婷婷：可是有些死掉的人，風去吹她的頭髮的時候，她不是也會動？

恆恆：可是頭髮動不是自動動的，是被吹的。

云云：可是死掉的人才會有靈魂呀！所以他應該也有生命呀！

婷婷：有些人死掉的時候，如果他生前有做壞事，他們靈魂就會在森林遊蕩。

文文：不是啦！是在墳墓裡面。

我：所以你們覺得死掉的人也有生命囉？

大家都點頭。

我：所以世界上所有東西都有生命囉？

我其實不是故意誤解他們的意思，而是我自己太緊張了，感覺腦筋不太靈活，聽到他們說：死掉的人也有生命，我有些訝異！因為在我的認知中，死掉的人當然沒有生命呀！因為失去生命了嘛！如果連沒有生命的死人都有生命，那世界上不就所有東西都有生命嗎？

SS 七嘴八舌的說：不是…

恆恆：石頭就沒有生命。

從孩子的回答，我才想到，對喔！石頭本來就沒有生命，和死人是不同類的。我見到自己的盲點了。

欣欣：娃娃又沒有生命。

云云：有！

就在辯論聲中下課了，討論時間結束。

### （一）工具的輔助——「長江七號」

起因於對布偶的興趣與新鮮感，眾說紛紜的現象改善很多，討論中游離人數也減少了，孩子比之前安靜許多，比較能傾聽別人在說什麼，這是使用工具——「長江七號」的收穫。

但是工具本身過於花俏，導致孩子的注意力被布偶分散了，尤其是恆恆的注意力一直被「長江七號」吸引，每當我忘記將「長江七號」拿給其他發言者，還拿在我手中時，他就一直想把布偶搶去玩，因此下次若要使用工具，樣式越簡單越好。

另外在使用工具之時，我會覺得雖然秩序變佳，可是流暢度卻不夠，在你一言、我一語中，還要等待工具的傳遞，似乎有些緩不濟急，就連我自己也會等不及工具傳到我手中，就急著發言了，何況是孩子呢？

### （二）漫無目的的閒聊，不是討論

何謂討論？楊茂秀（1992）對討論的詮釋為：一種思考的編織與組織，不是漫無目的的閒聊。這時就看到我對於討論本身的一種迷思，我以為在漫無目的的閒聊中也能形成哲學討論。在帶領討論的當下，我似乎總是處於漫無目的的閒聊中，想藉由閒聊而自然發現出哲學問題，因此當我在帶領孩子討論：為什麼艾兒飛不太在乎自己將來會怎麼樣？的話題時，討論的層次一直在日常生活的層次，無法提升到哲學層次，這時不只是學生掌握不到哲學的問題，身為引導者的我，也掌握不到話題中的哲學問題，因此討論陷入瓶頸。當我問孩子長大後要做什麼時，其實本身更是一種漫無目的的閒聊，因為當時的我陷入了茫然不知所措的狀況，我不知道原本的話題是否潛藏哲學思考，更不知道要如何引導接下來的討論，因此便停下腳步，和孩子閒聊一下，不想讓話題僵在那裡，後來在分享完孩子長大後的志願後，我又藉由孩子自身的經驗，將話題轉回到原本的話題：你們會不會在乎你們以後會怎樣？當然討論無疾而終。



圖 2-3 長江七號布偶

### (三) 教師的角色

在兒童哲學的討論中，教師的角色更像一個促進者（facilitator），在需要時鷹架學生的互動和解讀。<sup>7</sup>教師身為促進者在引導討論時，要避免過於強勢，和孩子是在對等的姿態下，形成夥伴的學習關係，教師可以提問，可以參與討論順序的抉擇，但是在思考的內容上，應該盡量的低調，交給孩子來決定，若教師引導無效，應立即停止，待下次再討論，而不須強行介入。教師只在技術上、討論程序上給予團體成員幫助即可。但是值得注意的是，促進者若在討論過程中，對哲學的敏感度不夠，沒有辦法從技術上或態度上，這裡推一下、那裡拉一把，團體的思考方向就容易差之毫釐、失之千里了，最後，討論可能看起來很熱烈，但是討論的層次卻沒有辦法從日常生活層次提升到哲學的層次了。

這次的討論就讓我深深體會到自己身為促進者的不足，在討論進行中，我的困境是我對哲學問題的敏感度不佳，我不知道要將討論引導到哪個方向，雖然《靈靈》教師手冊有提供很多的哲學概念做練習，但是它畢竟不是配合讓低年級孩子使用的《艾兒飛》而設計的，和為中年級孩子設計的兒童哲學教材《靈靈》所引伸出哲學概念有很大的不同，而我也沒有能力舉一反三，所以在討論過程中，可以見到我因為自處於混亂當中，而白白錯過好幾個孩子有趣的思考。潘小慧（2008）提及身為兒童哲學教師，為了引領學生進行「哲學思考」，教師一定要有基本的哲學素養以及哲學教育相關背景，因為「老師起碼要懂得如何思考，懂得哲學，要知道自己的哲學是什麼，這樣才能幫孩子發展出他們自己的思考」。<sup>8</sup>

楊茂秀（2006）也提到，教師帶領孩子進行思考實驗時，需具備的能力為「第一，是對思考的經緯、法則，推論形式涉及的邏輯規則所運用到的策略等，要能有意的提昇到明白表達、可供修正的境界。第二，是對於字裡行間所蘊藏的訊息、表達的態度，要能夠敏感，但是不要太過直接的干擾。」<sup>9</sup>

這次的經驗再次提醒我，在教師沒有哲學素養之下，想經營一場思考實驗似乎是很難達成的，因此我必須儘快尋求《艾兒飛》教師手冊的協助。

---

7 Linda B. Gambrell、Janice F. Almasi（主編）（2004）。鮮活的討論！：培養專注的閱讀（Lively Discussions!），（谷瑞勉譯），台北市：心理，（原著出版年：1996年），頁8。

<sup>8</sup>潘小慧（2008），兒童哲學的理論與實務，台北：輔大出版社，頁49。

<sup>9</sup>楊茂秀著（2006），誰說沒有人用筷子喝湯，台北：遠流出版事業股份，頁86。

#### (四) 探究團體的規則

陳鴻銘(2008)認為，在兒童哲學討論的教室裡，要遵守的原則是：清楚說出自己的想法，認真聆聽其他人的發言。當孩子分心在做其他事情，沒有認真聆聽其他人發言的時候，他會暫時的要求孩子離開教室。他的作法和法國哲學博士奧斯卡·柏尼菲(Oscar Brenifier)不謀而合，因為曾經有孩子在柏尼菲博士來台灣帶領的討論團體中，不斷的以英文發言，經過博士提醒，這是中文世界，請他說中文，但是孩子還是一直用英文來對話，所以，他就被柏尼菲博士帶出了討論團體，他們去一個〈虛擬的〉「可以說英文的地方」。後來，又有一個不停玩弄麥克風的三年級女生，也被柏尼菲博士帶到「可以玩麥克風的地方」。

當欣欣、文文在一旁看書沒有參與討論時，我當時認為他們有不參與討論的權利，因此就放任他們在一旁看書甚至小聲的討論也不予制止。不過從陳鴻銘和柏尼菲博士的行為中，我注意到了其他孩子的權利也該被重視，他們需要團體成員認真聆聽他們的發言，那是他們應得到的最基本的尊重。

不過在我們請孩子離開教室的時候，要讓孩子知道：這不是處罰，這是他的選擇也是他的責任，我們有不得不的決定。

#### 四、九十七年十月十七日

兒童哲學一直強調「做」哲學，但是我對於概念如何操作與練習卻不知從何著手，本周是我第一次借助李普曼(Matthew Lipman, 1988)為《艾兒飛》編寫的教師手冊《*Getting Our Thoughts Together, Instructional Manual to Accompany ELFIE*》，利用手冊中提供的討論計畫與練習來帶領討論。

本文我想呈現的是在教師手冊的協助下，讓我找到可以延伸及帶領討論的主題，並讓我了解了某些概念是真的可以操作與練習的。

教師手冊中總共劃分成十三章(Chapter)，每章三至五節(Episode)，對照中文文本《艾兒飛》，章以國字表示，例如一、二…，節並無項目編號，僅以「\*」區隔。本節課為第一章第四節，節錄中文《艾兒飛》文本如下：

\* \* \*

今天，在教室裡，我們做肥皂泡泡，大的那種，有彩色顏色的那種。

安靜時間，我又在想那些肥皂泡泡。我們躺在床墊上。我半睡半醒的。

我好像夢見教室充滿了大大的彩色泡泡，每一個泡泡裡，都有一個我們班的小朋友。我們全部在教室裡飄蕩，來來去去。突然間，「波！」的一聲巨響，所有的泡泡同時破了，好大的一聲「波」，一下子我們全部，連我們崔老師通通在一個巨大的泡泡裡。

後來，又是「波」的一聲，真響，我醒了過來，發現自己在揉眼睛，看看四下周圍全班的小孩。

我不斷回想，蘇菲亞在那個美麗晶亮的泡泡裡，向上飄，飄上天花板。

（節錄自《艾兒飛》，P3）

\* \* \*

課前準備時，在沒有教師手冊的協助下，我通常會在讀完一個段落後，便試著先從文中找到孩子可能會提問的問題，或是我認為重要的哲學問題後，再去思考這些問題可以如何延伸討論。我在比較同為李普曼的教材《靈靈》和《艾兒飛》時，我發現這兩個文本有很大的不同在於兩位主角，就如李普曼自己說的，靈靈本身就是一個很具哲學味的小孩，她思想靈活，對任何事情都充滿了好奇心與探究精神，她口齒伶俐，總是一直在說話，她對事物充滿了疑惑，「我的胳膊睡著了！我的身體怎麼會有一部分睡著呢？」、「我的頭如果睡著了，我會不會以為她是你的頭？」、「牙齒怎麼知道什麼時候應該掉下來呢？」、「會思想的動物和不會思想的動物，有什麼差別？思想是怎麼開始的？思想是從哪裡來的？」、「我們關燈以後，燈光哪裡去了？」她也定義事情，「有許多事是對的，有許多事是不對的。可是有些事並沒有什麼對不對。」、「摸不著也看不見的一定不是真的。」、「我們看不見『關係』，也摸不到『關係』，『關係』不是真的東西。」、「藉口不是好的理由，藉口是壞理由。」從文本中我們可以體會到何謂哲學思維，因為就像靈靈一樣呀！在靈靈的帶領下，我們進行哲學討論，在靈靈的感染下，我們也學會了求知的態度，探究的方法。而艾兒飛就不同了，她是一個平凡的小孩，因此她不像靈靈一樣，總是提出有趣的哲學問題，她很沒有自信，雖然腦海裡是不斷在思想的，但是卻不敢提出來和別人討論，因此在文本中，我們看不到艾兒飛辨證思想的過程，她的想法一閃而過，如果讀者沒有發覺，這些哲學思維也就和我們擦身而過了。因此我覺得《靈靈》一書所呈現的是顯露在語言上的哲學思維，而《艾兒飛》則是隱含在平凡對話中的哲學思維，所以閱讀艾兒飛之時，若孩子和老師雙方對哲

學議題的敏感度都不高，則很容易錯失了討論的機會，這也是我不足的地方，我自己有時也會覺得不知道文中有什麼哲學思維可以討論，這時教師手冊的輔助更顯重要了。

因為教師手冊中提出的概念太多、太豐富了，在有限的時間內，討論的主題如何選定是我首先思考的重點。因此課程開始，我依然讓孩子提出自己的問題，因為我想先從孩子的問題中觀測到孩子興趣的取向後，再引用教師手冊中的討論計畫來深入討論。

以下就是孩子在閱讀完這個段落後，所提出的問題：

1. 為什麼蘇菲亞會在美麗晶亮的泡泡裡？（康康）
2. 為什麼「波」一聲，所有的泡泡同時破掉？（云云）
3. 為什麼安靜時間，他總是半睡半醒？（婷婷）
4. 為什麼他們要學我們做泡泡？（沂沂）
5. 「安靜時間」是什麼意思？（婷婷）
6. 為什麼泡泡會有他們班的小朋友？（欣欣）

在教師手冊中，這節提供五個概念進行深入討論及練習，分別是泡泡（Bubbles）、彩虹（Rainbows）、半夢半醒（Half-sleep）、漂（飄）（Floating）、美麗的（Beautiful），孩子的提問中，有四個問題和泡泡有關，但是這些問題都是關於「現象」的提問，這些問題是不需要取得定義的。我在第一次檢視這些問題時，我幾乎可以很快的提供答案給第一、二、四、六個問題，那就是「因為艾兒飛在作夢呀！這就是她夢的內容而已。」接下來要探究什麼呢？沒有經驗的兒童哲學教師就困在這裡了。這時有經驗的兒童哲學教師會主動的轉化這些題目化來延伸討論，手冊中提供的討論計畫就是這些題目經過轉化的主題。教師手冊中，呈現的是「何謂泡泡？」的概念，並進一步討論泡泡用什麼做的？氣球是泡泡嗎？不用肥皂也能做泡泡嗎？所有的泡泡都會漂在空中嗎？海底可以有泡泡嗎？

教師就可以將孩子的問題，導引到手冊上的這個討論計畫。因此今天我從第四個提問開始引入了討論計畫。

我：為什麼他們要學我們做泡泡？

沂沂：因為他們生活課也有吹泡泡。

文文：因為他們知道我們吹泡泡很好玩。

康康：她應該是覺得可以吹很多泡泡……

康康還沒有說完，欣欣就急著要拿康康手上的發言球，並插嘴道：「給我！給我！」

我立即的規範大家，必須要專心聽別人的發言，如果有意見，必須提出來討論，而不是只是把自己的話說出來就好，而完全不聽別人說什麼。並請康康再重複說一次，請大家專心聽。

在班級經營上，在這裡可見我仍跳脫不出教師的主導性，還是以教師的好惡去規範團體，因此可知，由於這樣的規範並沒有經過團體的討論而產生共識，其效果其實不大。

康康：因為她覺得泡泡可以變化世界，所以她就吹很多。

欣欣：因為她覺得泡泡很可愛，亮亮的。

我：那我問你們，泡泡是用什麼做的？

婷婷：洗碗精、清潔劑。

我：還有嗎？

沂沂：糖。

我：湯？

沂沂：糖。

云云：用一般的水。

我：現在我馬上吹，你們仔細看喔！

孩子看見泡泡格外興奮，忍不住爬起來追著泡泡，跳起來拍打泡泡。

文文急著分享：洗碗精越多，泡泡越多。

文文：老師，那個泡泡有沒有顏色？那個水有沒有顏色？如果有顏色就是化學藥劑的。

我對於文文的化學藥劑說法，我不能理解，所以針對顏色發問：你們有沒有看到顏色？

SS：有。

文文：老師等等我去拿東西一下。

說完，文文就跑回他的座位，拿了抽屜中的泡泡水回來。

我：泡泡裡面裝什麼？

康康：泡泡裡面有裝電燈，還有櫃子耶！

教室裡的電燈、櫃子經過反射，的確藏在泡泡裡了。孩子的思維總是很容易

跳脫現實的框架，這也是孩子的思維可貴之處。

我：你們再仔細看喔！泡泡用什麼做的？

婷婷：泡泡水。

康康：我覺得泡泡裡面有點金色的耶！

我：泡泡是一個球狀的水做的嗎？

我想導引包含其中的空氣。

我：它是水為什麼不會掉下來？

恆恆：它裡面有空氣。

文文：裡面是包空氣才會這樣圓圓的，如果沒有空氣就會扁扁的。

云云：你在吹的時候就把空氣吹到裡面了。

我：所以泡泡是用什麼做的？

恆恆：泡泡水和空氣。

我：空氣哪裡來？

恆恆：從你嘴巴呀！

我：我們身體裡的空氣哪裡來？

婷婷：我們生出來的時候，肚子會有一個管子連在媽媽身上。

我：臍帶。

婷婷：我們還在媽媽的肚子裡的時候，臍帶就會把空氣送給我這裡來。

所謂的「機會教育」就是在突發性的狀況下，教導者藉機指導被教導者處理突發性的狀況，以學習相關性的常識及知識。因此，在這裡我發現婷婷對臍帶有錯誤的認知，就利用她對臍帶的關注，說明了臍帶輸送溶氧到寶寶身上的過程。

我：是不是所有的泡泡都會浮在空中的呢？

文文：不是，如果沒有風就不會浮在空中呀！

恆恆：有的空氣裝進去會浮，有的不會。

我：就像氣球一樣對不對？有些氣球會飛起來，有些不會。

婷婷：因為氣球裡面有氦氣。

我：氣球是不是泡泡？

文文：可是那個氣球有一層膜有顏色，泡泡的膜只有一點彩色，而且泡泡的膜又沒有很硬，而且一般氣球不能穿進去，泡泡可以穿進去。

我：所以你覺得氣球不是泡泡？

文文點頭。

婷婷：我也覺得不算。氣球的膜是人工製作，吹泡泡的膜是嘴巴吹出來的。

我：那我們自己吹的叫不叫「人工製造」？

康康：也叫。

我：為什麼？

康康：因為泡泡水的洗碗精也是人工製造的，然後那個吹的管子也是人工製造的呀！

目前討論的泡泡都是在空中，但是教師手冊裡提醒著：所有的泡泡都會漂在空中嗎？海底可以有泡泡嗎？因此我把話題引到海底。

教師手冊幫助我開啓另一個有趣的話題，是我沒有想到的。

我：海底會不會有泡泡？

康康：會呀！魚吹的泡泡呀！

恆恆：魚哪會吹泡泡呀？

這時下課鐘聲響起，我想讓孩子親身再去觀察一下泡泡，所以我每人發下一瓶泡泡水，讓他們利用下課時間吹泡泡玩。

光只是討論，而沒有體驗，經驗就會不夠深刻，所以經由討論對泡泡產生興趣後，再去體驗吹泡泡，會讓孩子的觀察更敏銳與深刻，只是，若老師可以陪著孩子一起去吹泡泡，感覺泡泡的話，會更棒，這是當時我所忽略的。

我：你們先去吹泡泡，等一下我們再討論。

SS：耶！

孩子們開心的到處吹滿了泡泡……。

鐘聲想起，上課了。

我：水裡面有沒有泡泡？

沂沂：我家洗車的時候，會有泡泡。

恆恆：水族箱裡面有泡泡。

我：水族箱裡的泡泡是肥皂做的嗎？

婷婷：不是，是空氣跟…水。我還有在嘴巴有看過泡泡。

我：是用口水吹是嗎？

婷婷點頭，文文馬上表演用口水吹泡泡給大家看。

我：你們看，文文就是在用口水吹泡泡。

我：你們還有沒有知道哪邊有泡泡？

欣欣：洗澡。

我：一樣是肥皂泡泡呀！

欣欣：對耶！

文文：洗碗精。

我：那都一樣是肥皂泡泡。

云云：我知道，螃蟹的口水。

文文模仿螃蟹吐口水的動作：就是這樣嘟嘟嘟嘟……

沂沂：我去吃飯的時候，就有看過螃蟹吐一大堆泡泡。

我：我有看過人家在吹玻璃，就吹成一個球狀，裡面裝空氣，我覺得那是泡泡。

沂沂：那個我也有吹，可是媽媽說那個不是泡泡。

我：它裡面也是裝空氣，然後用吹的變成一個球，為什麼不是泡泡？

沂沂：我不知道，因為這是媽媽說的呀！

婷婷：我知道，因為它不會破掉。

我：泡泡一定會破掉？

婷婷：它會碰到一些硬板就會破掉。

我：她說因為玻璃不會破掉，所以不是泡泡，有沒有人要反對？

沂沂：可是我拿東西戳它就會破掉呀！

我：泡泡一定要用什麼做的嗎？不能說只要是圓圓的，裡面裝空氣就是泡泡嗎？

云云：我反對林婷婷說的，因為圓圈就算不會破，還是一樣是泡泡呀！

我：泡泡一定要有膜嗎？

婷婷：我反對，像這個吸管裡面不是也是圓的，啊這個也不是泡泡呀！

我：可是那又不像球呀！

我覺得自己似乎在定義泡泡的形狀，主導性太強，所以馬上以疑問句的方式，將我的想法拋出去。

但是教學後再反思，以疑問句的方式，將我的想法拋出去就不是主導了嗎？我主導討論的做法還是沒有變，只是呈現的方式不同罷了！

我：你們覺得泡泡是不是一定要像球的樣子？

孩子的答案出乎我的意料。

康康：不一定，有時候你用不同的形狀去吹泡泡就不是圓的呀！

我：你可以吹出不同形狀的泡泡嗎？

婷婷邊說邊做動作：可以，用鐵把它做成一種形狀，然後沾泡泡這樣揮就可以啦！

我：妳這樣揮完之後，不就變成圓的泡泡嗎？

婷婷：不是，是變成長的。

云云：我看過巧虎，衣架或是烤肉架什麼的也可以做出泡泡呀？

我：那些泡泡都是什麼形狀的？

云云：大部分都是像長方形的。

我：你們有看過長方形泡泡嗎？

沂沂：沒有。

我：用正方形鐵絲做出來的泡泡是正方形的嗎？

婷婷：不是，是長方形。

我：真的嗎？我沒有看過，有誰有看過？

只有沂沂舉手說：有。

我訝異的問：真的嗎？

沂沂笑著說：沒有啦！沒有啦！

前面云云和婷婷都肯定的說泡泡有長方形的，這時卻沒有舉手，我想他們開始懷疑自己的說法了。

康康：可是我都沒有看過，我只有看過圓形或者是橢圓形的。

我：在泡泡裡會看到彩虹嗎？

婷婷：只要在下雨天過後有彩虹的時候吹泡泡，彩虹就會在裡面的呀！

我：真的喔！那我們剛剛在吹的泡泡有沒有顏色？

云云：有，粉紅色。

我：只有一種顏色嗎？

云云：還有藍色。

康康：泡泡有些地方會是透明的，有些地方會是彩色的。

我：彩色就像彩虹的顏色嗎？

康康：嗯！

婷婷：有些還會有黑色的。

沂沂：可是泡泡快要破掉的時候就沒有顏色啦！

我：喔！所以剛吹出來的時候最漂亮是不是？

SS：對。

婷婷：可是你為什麼說太陽有七種光芒，可是我們平常看不見？

我：我們都說彩虹像橋，我們一般的橋都會搭在地板上，彩虹會不會碰到地板？

恆恆：不會。

我：為什麼？

恆恆：因為水氣是飄起來的呀！彩虹是在那個水氣的呀！

大家討論得有些累了，討論告一段落，我分享了一本繪本後就下課。

### （一）光是討論不夠，孩子需要故事！

楊茂秀（2006）在帶領探究團體時，總是會穿插故事在討論中，他說：「我們的討論經常進行得很熱烈，但光只是討論，總覺得不夠，小孩喜歡聽故事，他們總是要故事。為了安撫他們，我會在討論的中間插入一些故事。」<sup>10</sup>這一次的討論進行得很熱烈，因此我覺得時間過得很快，好像還沒開始討論就過了三十分鐘，因此我延長了討論時間，縮短下課時間，之後我又繼續討論了近十五分鐘，才結束今天的討論，講繪本「大巨人約翰」。孩子聽到我要講故事時，高興的歡呼了，這時我才恍然大悟，「光是討論是不夠的，孩子需要故事。」不管討論再怎樣精采，還是比不上故事對孩子的吸引力呢！

### （二）再現對討論品質的迷思

在九月二十六日的教學後省思中，我提到「何謂好的討論品質？」當時已經體會到一個良好的討論是題目不需要太多，但是討論要夠深入，因此要想辦法將學生提問的內容歸納分類，以方便將討論聚焦。不過，當時因為是在沒有教師手冊的輔助下，教師對孩子提問的問題裡所潛藏的哲學問題也沒有足夠的敏感度，因此將某些主題「放下」不予討論並不難做到。

但是，有趣的是，在有教師手冊後，要「放下」某些主題不討論似乎就難多了，這時可看出身為教師普遍的弱點，就是「要捨去某些東西不教，真的很難」。

---

<sup>10</sup>楊茂秀著（2006），誰說沒有人用筷子喝湯，台北：遠流出版事業股份，頁 24。

我在不知不覺中又陷入了教師在教室中是一個知識的主導者及知識的權威者的迷思中，柯倩華（2003）提醒者帶領兒童哲學探究團體的教師，「雖然，教師手冊提供了教師在引導討論時許多素材，但教師們應該了解並學會適當使用而不能過分依賴。」<sup>11</sup>也就是說在討論時，忌諱著教師將手冊視為最高指導原則，在課程的進行時完全依循著手冊的安排，而忽視了教學現場中學生的提問及學生的反應，畢竟，杜威說：「決定學習的質與量的因素，並非課程內容，而是兒童本身。」因此，在見到教師手冊中豐富的哲學概念時，那種見獵心喜的態度，讓我這個教學者盲目了，忽視了引導討論走向的不應該是單一的老師，而是師生雙方。

因此，教學者應該視教學手冊為「題庫」，在討論時從中提取哲學概念和孩子的提問接軌，而不是由老師主導討論的主題，而忽視孩子的提問。而且，在談論時教師介入太多，一味的往某個方向加以牽引或推擠，那麼談論的內容就容易單一化，這種談論的過程只會變成一種觀念的澄清或理解的工具罷了。

## 五、九十七年十月三十一日

今天欣欣請假，恆恆因為不專心且不守秩序，三次提醒無效後，我讓他去外面玩，不讓他參與討論了。所以今天只有六個人。在讀完文本後，孩子開始提問：

1. 為什麼艾兒飛的腦袋裡裝滿了麥片粥？（康康、文文）
2. 為什麼艾兒飛他不知道他要的是什麼？（婷婷）
3. 為什麼每當別人問她問題，她都不會回答？（云云）
4. 什麼是「關連」？（婷婷）

這次的提問，涵蓋了討論計畫的 1-5-2 on knowing what we want、1-5-3 Getting our thoughts connected、1-5-4 on being "dumb"，由我選擇討論：什麼是「關連」？

我：關連跟關係像不像？

婷婷：很像很像。

我：當我們說有什麼關連的時候，是只有一樣東西，還是一樣東西會跟別的東西產生關連？

云云：一樣東西會跟別的東西產生關連？

我：喔！至少要有兩樣東西出現才會產生關連。有誰可以說一說生活中有什

<sup>11</sup>劉仲容、林偉信、柯倩華 編著（2003）。兒童哲學。台北：國立空中大學。

麼事情是有關連的？

大家不知如何回答。

我：我跟王恆恆之間有沒有關連？

婷婷：沒有，王恆恆不乖，你很乖！

我：喔，這個部分沒有關連。有沒有其他的關連。

婷婷：妳是媽媽，他是小孩。

我：是的，我們是同一個家庭，所以我們有關連。

我引用教師手冊裡的觀點來進一步的舉例。

我：有時候我們將兩個詞放在一起，我們會覺得他們有關連，所以擺在一起很恰當，例如，小狗跟「汪、汪」，你會覺得很有關連，聽起來很自然對不對？可是如果小狗跟「喵喵」擺在一起，你就會覺得怎麼樣？他們之間有沒有關連？

康康：但是我以前覺得他們很有關連，因為我覺得喵喵是媽媽，然後狗狗是爸爸！

我：所以你覺得是爸爸跟媽媽之間的關連。

這時我覺得有些迷惑了，我不知道到底關連是什麼？原本我以為理所當然的關係就是關連，但是康康說的是關連嗎？

我將教師手冊提供的練習翻譯成中文，如表 2-1 讓孩子練習。

在討論過程中比較有趣的是關於「大叫、雞」、「愛、小鳥」的討論，節錄如下：

我：大叫和雞放在一起會不會很奇怪？

云云、華華和恆恆都說很奇怪，康康、文文認為很正常，沂沂和婷婷說不知道。

我問康康和文文：為什麼？

康康：因為公雞早上都會大叫，然後把我們叫起來呀！

文文：對呀！公雞叫聲超大的，我有聽過。

云云：可是小雞又不會大叫。

婷婷：每隻雞都會大叫嗎？

我：我也不知道耶！我只知道公雞叫聲真的很大，小雞在找媽媽的時候叫的聲音也蠻大的，可是母雞…

康康：母雞可能要叫小雞，所以就叫很大聲呀！

我：你們覺得呢？

婷婷：可能吧，我也不知道。

說真的我也不明瞭教師手冊中，將「大叫」和「雞」擺在一起的時候，預設的立場是認為他們有關連？還是沒有關連？如果是我來選擇，我會填「不知道」的選項。

表 2-1 Connecting thoughts with one another

EXERCISE : Connecting thoughts with one another				
◎我們常常將哪些詞語放在一起，又有哪些詞放在一起的時候，我們會覺得很奇怪？				
	語 詞	很正常	很奇怪	不知道
1	冰塊 、 冷			
2	陽光 、 溫暖			
3	乾燥 、 海洋			
4	大叫 、 雞			
5	綠色 、 樹葉			
6	思考 、 鯨魚			
7	說話 、 語言			
8	愛 、 小鳥			
9	書 、 閱讀			
10	臉 、 閱讀			

一年後，我再次閱讀這個題目時，我的想法有了改變，因為九十八年七月，朋友送了我兩個兒子各一隻小雞，一開始我也覺得小雞很可愛，養起來不會很麻煩，沒想到當小雞長成大雞時，卻帶來了我們很大的困擾。因為大兒子的那隻小雞變成了大公雞，每天清晨五點多就開始「大聲的」啼叫，而且不只清晨大叫，中午也大叫、傍晚也大叫，吵得我們快受不了了。所以我現在一看到「雞」這個

字，我毫不猶豫就會認為和「大叫」是有關聯的。這展示了一個現象，「經驗」改變了我的「認知」。

當討論繼續進行到「愛、小鳥」時：

我：愛和小鳥有沒有關連？

云云：有，我們要愛護小鳥。

我不知道這樣是不是關連？我已經迷惑了。

婷婷：可是有些人會抓小鳥，所以愛和小鳥沒有關連。

「關連」可能是一個動詞嗎？除了名詞之外，我想到手冊中米老鼠會說話這個部分，我開始懷疑，1-5-3 Getting our thoughts connected 中 Getting 是包含在關連的解釋中嗎？我想到了一句話：「哲學起於迷惑！」今天在我身上的確看到濃濃的疑惑，不知道學生呢？

### （一）何謂「兒童哲學」？

康康的一句話讓我想到在台東大學兒童文學研究所舉辦的學術研討會—《兒童哲學與兒童文學的對話》裡有一段教授們的對話。杜明城和吳敏而不約而同的回憶到童年時期對家畜中的「公、母」所下的定義，例如鴨子都是公的，雞都是母的，詳細的情形我記不清楚，但是就和康康認為狗狗是爸爸，喵喵是媽媽是同類的推理、定義過程。但是吳敏而拋了一個問題：「這是兒童哲學嗎？」當時我的確有些疑慮，怎樣才叫做兒童哲學呢？

陳鴻銘（2008）說，哲學不是什麼高深的學問，而是一種生活態度；是一種實踐的能力，也就是透過行為把自己心中的信念表達出來的能力；哲學還是一種追求智慧的學問，從生活經驗中累積智慧，並表現自己內心所相信的事情，因此每個人的生活態度便是反映了他的哲學觀；而哲學就是一門這麼簡單的學問。<sup>12</sup>他的闡述讓我理解當孩子在對世界產生疑惑時，進一步去觀察、定義世界，這思考過程本身就是「兒童哲學」。因此，就康康的這句話而言：「我覺得喵喵是媽媽，然後狗狗是爸爸！」媽媽和爸爸之間的確有著「夫妻」的關連，但是在定義貓是母的，所以是媽媽，狗都是公的，所以是爸爸，在這裡出現的是「定義」的謬誤。

<sup>12</sup> 引自謝育貞（2002）。兒童哲學的發源地—毛毛蟲兒童哲學基金會陳鴻銘老師專訪。新講台教育雜誌國小版，10。

## (二) 語言的隔閡

兒童哲學重視的是「觀念」是能夠具體操作的，因此教師手冊中有一個練習，是比較兩個「詞」之間關聯性的練習，在我轉譯這份學習單時，對原文中「A connection I'm used to」及「A connection that surprised me」的意思有一些困惑，不知道要以中文裡的哪個詞來相對應，後來我譯成「很正常」和「很奇怪」，我覺得「正常」跟「奇怪」似乎模糊了「關連」的意思，但是卻也不知該以哪個詞來取代之，因此我只好強調作答後要說明理由，以呈現孩子的思考脈絡，這裡呈現出教師雖然有教師手冊的輔助，但是若對其中的概念一知半解，就只是空有「哲學實驗」的表徵而沒有了「哲學實驗」的內涵。

## 六、九十七年十一月七日

在哲學討論中，重視的是討論緣起於孩子的疑惑，教師在孩子的提問中穿針引線，便成了哲學討論。在閱讀過教師手冊後，我因此知道文中隱藏的哲學概念，但對於這些哲學概念，有些孩子可能並不知道要去質疑它，因此提出的問題可能和這些概念不同，或是提問的形式和教師手冊提供的不太一樣，這時，身為教師的我就會就會覺得有必要主動將討論導向教師手冊所提供的討論計畫來進行發問，而比較能夠聚焦在哲學概念上做思考。

本節課為第二章第一節，節錄中文《艾兒飛》文本如下：

\* \* \*

崔老師是我們的老師。

「艾兒飛，」崔老師說，「妳的書本呢？每一個人都有書，就只有妳沒帶書來。」

我低頭說：「我的書留在家裡。」

我們開始準備參加林單的生日會，林單有個袋子，袋子裡裝得滿滿的，都是杯型蛋糕，有一個是巧克力口味的。我把它拿出來，開始吃，別人都沒有吃。

「艾兒飛！」崔老師輕聲的對著我的耳朵說：「妳的規矩哪裡去了？」

山芝聽到這句話，說：「她把規矩和書一起留在家裡了。」

我瞪著地板，用手背揉揉鼻子。我對自己說：「艾兒飛，要是妳懂一點規矩，就不應該把它們留在家裡，可是，妳就是把它們留在家。」

我又加一句：「艾兒飛，妳為什麼每件事都弄錯呢？」

接著，我想起來，第一次人家給我一根香蕉那件事。我沒有看看人家怎麼吃，就張開嘴，咬一大口，連皮帶肉咬下去，馬上，我又連皮帶肉全部吐出來。

「艾兒飛，」我對自己說：「妳多糟呀！妳就是不能做對一件事嗎？好事、壞事都一樣，妳全都搞錯了！」

（節錄自《艾兒飛》，P7）

\* \* \*

李普曼在短短的三百三十個字裡置放八個哲學概念，十二組討論計畫，十四種練習，我將教師手冊《*Getting Our Thoughts Together, Instructional Manual to Accompany ELFIE*》提供的「討論計畫」與「練習」翻譯於〈附錄一〉，試圖呈現當我面對這麼多的資料時我的作為。首先，我會做初步的抉擇，第一，刪去不符合風俗民情的概念，例如概念四的〈生日派對〉，因為我們國內很少舉辦派對，孩子幾乎沒有參與派對的經驗，所以我不會引入這個概念，因為討論是不應該背離了孩子們的生活經驗的；第二，是刪去我看不懂的概念，例如概念七〈等著看看別人如何做〉，在每個概念後緊跟的是對該概念的解釋與哲學思考，但是由於不知是因為翻譯能力不佳或是理解能力不夠，導致我掌握不住該概念的意義時，我就會選擇放棄帶領討論這個概念的可能性；第三，當某些概念不是他們所熟悉的，我也會選擇跳過，例如概念六〈對錯與好壞〉，教師手冊中提供的討論計畫是設計一個事件：珍妮正在進行「手紙畫」。藍色顏料沒有了，她向譚雅要一些，譚雅試著把藍色的顏料瓶遞給珍妮，但她不小心打翻在珍妮的衣服上。再來分辨在這兩個例子裡，譚雅的行為是好的，但是方法是錯的，以及珍妮的行為是壞的，方法也是錯的。教師手冊提醒：在這些情況，好和壞指的是有關動作的道德品質的問題，而對和錯是指動作的完成技術上之正確與否。然而對於兒童來說，其中的差異並不是他們所熟悉的，即使經過解釋之後，對於辨別兩者的差異可能仍然很困難。因此手冊中也提醒老師，在這一點上最好的方法是稍稍觸碰兩者之差異後就繼續往下進行，而我覺得這樣的觀念可以留待以後再討論，現在還是以孩子熟悉的觀念著手。

在這堂課裡，孩子的提問如下：

1. 為什麼崔老師說：「你的規矩到哪裡去了？」（云云）
2. 為什麼她要偷吃蛋糕？（沂沂）
3. 為什麼只有艾兒飛沒有帶課本？（欣欣）

4. 為什麼山芝說，她把書和規矩都放在家裡了？（婷婷）
5. 為什麼她要瞪著地板，用手揉鼻子？（云云）
6. 為什麼她都沒有看別人怎麼吃就吃了？（婷婷）
7. 為什麼袋子裡都是杯型蛋糕？（文文）

問題 1、4 都是談論有關「規矩」的概念，也是手冊中有提到的哲學概念，因此我趁勢將這堂課的討論重點放在談論「規矩」，而我引導團體討論的問題形式是依照教師手冊的來問，例如：「什麼是規矩？規矩會跑掉嗎？規矩可以放在家裡嗎？」而不是依照芸芸的問題形式：「為什麼崔老師說：『你的規矩到哪裡去了？』」或是婷婷的問題形式：「為什麼山芝說，她把書和規矩都放在家裡了？」我覺得孩子提問的重點都在「為什麼他們要這樣說？」而不是對「規矩」本身的定義產生疑惑。因此看似在討論云云和婷婷的問題，事實上並不是。

另外提問 6：「為什麼她都沒有看別人怎麼吃就吃了？」雖是牽涉到教師手冊中提供的概念七〈等著看看別人如何做〉，但是由於我對於該概念的不熟悉，因此選擇不討論。至於提問 2、3、5、7，我覺得孩子的問題比較沒有哲學味，因此在這堂課也沒談論到。

依照教師手冊的資料，我首先讓孩子練習「規矩」的概念：

我：什麼是規矩？

云云：就是大人說你要怎麼樣、怎麼樣呀！

我：那我問你們幾個問題，你們覺得他們有沒有規矩？

- (1) 你被朋友邀請共進晚餐，你可以在每個人開動之前先吃嗎？
- (2) 父母親介紹你給他們的朋友認識，他們想跟你握手，你可以趕快跑走嗎？
- (3) 你的父母在跟朋友談話，你不斷插嘴打斷他們？這是有規矩嗎？
- (4) 在晚餐時刻，你堅持把腳跨放在餐桌上，這是沒有規矩的嗎？
- (5) 當你睡覺時，大聲的打呼，這樣做是沒有規矩的嗎？

這裡比較有趣的是，當孩子談論到「當你睡覺時，大聲的打呼，這樣做是沒有規矩的嗎？」時的想法：

婷婷：打呼又不能控制，說他沒規矩好像怪怪的。

我：所以你覺得「規矩」應該是可以控制的嗎？

婷婷：嗯！

欣欣：怎麼控制呀！

我：就是我們可以決定要不要去做。

我當時不應該急於回答，應該讓婷婷自己回答才是。

欣欣還是一臉迷惑。

我進一步解釋：你可不可以決定不要打呼？

沂沂：不可能，都睡著了。

我：像每次師丈都說我睡覺的時候會打呼，我都不相信，我又沒聽過，我覺得他騙我。

孩子們聽了之後都哈哈大笑，紛紛談論他們聽到的打呼的經驗。

我：所以剛剛婷婷說，睡覺的時候打呼就說他沒規矩怪怪的，你們覺得呢？

Sx：對呀。

我：如果睡覺打呼不是沒規矩，那是有規矩嗎？

文文：什麼？打呼是有規矩喔？

大家七嘴八舌亂成一團。

婷婷：好怪喔！

我：那打呼不是「有規矩」也不是「沒規矩」，那到底是什麼？

涵涵想不出來，就有些不耐煩的說：隨便啦！

我：那我們可不可以說：打呼和規矩沒有關係？

SS：可以。

大家似乎鬆了一口氣。

接下來我們的談論進到云云的提問：「為什麼崔老師說：『你的規矩到哪裡去了？』」

我引用手冊中的問題形式問：規矩會跑掉嗎？

Sx：會！

Sx：不會！

我：為什麼？

文文故意說：規矩又沒有腳怎麼跑？

我：我是說規矩會忘記嗎？

因為我一時心直口快，把我對於規矩的認知說了出口：規矩不會跑掉，是被忘掉的，而錯失了一個讓孩子自己發現的機會。

SS：會呀！

恆恆：像我每次都會忘記，就一直被你罵！

「規矩會不會跑掉？」或是「規矩可以放在家裡嗎？」探討的都是關於具體和抽象的概念分辨，只要釐清規矩是一個抽象概念，而不是具體事物，就不容易被文字上的意義所迷惑了，因此接下來孩子便很容易說明，規矩並不是放在家裡，而只是像我說的「忘記」罷了！

### （一）教師主導權

兒童哲學強調的是所有的討論都應該起自於孩子的問題。身為引導者的教師在開始討論前，應該先檢視所有的問題，然後討論朝向那些開放式的、沒有立即與明顯解答的問題展開。而且在哲學探究的討論裡，選擇問題與從事探究的歷程都是一種民主的過程，在這個過程中，一個好的引導者會努力的讓孩子們討論走出他們自己的方向，而不是將討論導向一個預先計畫好的目標。<sup>13</sup>

檢視我的教學，對照上述的精神後，原本我對自己產生疑惑，因為孩子討論的還是我主導的問題，並不是孩子原初的問題，所以，我是不是在讓孩子提出自己有興趣的問題並進行討論的這點上，其實就只是做做樣子罷了，有違上述的民主精神？

但是，再仔細思考我的教學，我覺得我的目的就是要將討論導向一個預先計畫好的目標，也就是教師手冊所提供的討論計畫，我並不覺得這樣有什麼不對，教師手冊原本就是要提供教師這方面的協助，讓孩子經由這樣的引導去進行哲學思考的呀！我們所處的環境是「刻意」營造的兒童哲學討論環境，因為問題源頭起自於《艾兒飛》，而不是孩子的生活經驗。因此我將這段教學歷程視為「訓練哲學思維的過程」，從依賴到獨立原本就是學習的歷程，待孩子熟悉這些哲學思維之後，再將這樣的求知態度類推到生活經驗中，那時孩子的討論就會走出他們自己的方向了。因此我覺得我的教學並不違背上述的民主精神，而是一個民主訓練的過程。

---

<sup>13</sup>侯秋玲分享他閱讀英國從事兒童哲學教育的學者 Joanna Haynes 之大作 *Children as Philosophers* 後的心得。(侯秋玲 (2008), 跟孩子做哲學的核心, 毛毛蟲思考部落格, <http://enews.url.com.tw/enews/45725>)

## 第二節 在兒童戲劇中輕鬆一下

以 IAPC 的兒童哲學教材《艾兒飛》為橋樑，以探索團體的經營模式，引導孩子進入兒童哲學思維，是我最初的研究目的。但在歷經幾次的哲學討論課程，發現我在經營國小低年級進行思考討論時，是有瓶頸的，我對於一個現象感到很無助，那個現象就是我的學生並不容易處於「迷惑」的狀態。在《哲學與小孩》(1998)裡，亞里斯多德曾提到，使哲學萌發的那種好奇之心，與迷惑感很相似。但是，有時我明明見到了學生話語中的矛盾之處，並認為他們應該會產生迷惑之感，這時，原該是我引導學生們進行哲學思考探索的契機，而令我感到意外的是，學生卻會執著於自己原先的答案，認為自己是對的，即使我明示他們話中的矛盾之處，這讓我覺得挫折，很難引導。以下的「不倒翁」對話節錄自 97 年 11 月 14 日教學現場：

我：不倒翁會不會倒？

文文、恆恆、欣欣：不會倒。

婷婷、云云：會倒！（篤定的語氣）

我：妳們表演一下，不倒翁倒了！

婷婷、云云：（倒在地上）

我：你現在是不是不倒翁？

婷婷、云云：不是！

我：那你們是什麼？

婷婷：會倒翁。

云云：會倒翁。（有些遲疑）

我：所以說，不倒翁不會倒囉？

婷婷、云云：會倒。

我：那你們現在是不倒翁嗎？

婷婷、云云：（倒在地上）不是！

我：那你們是什麼？

婷婷：會倒翁。（婷婷笑著說，但芸芸沒有回答）

我：那不倒翁到底會不會倒？

婷婷、云云：會。（沒有遲疑）

孩子思考的事情總是千奇百怪的，常常出乎大人的意料，而且孩子有自己的思考邏輯，他們將一切自認爲要合理的事合理化，但是又很難偵測個人思考前後內容的不一致，若老師在帶領討論時無法引導孩子看見自己的前後不一致時，討論就無法進行下去，這就是我所面臨的困境。

在與指導教授楊茂秀討論到學生的這個現象時，老師提到他曾經聽到一個故事媽媽也有相同的經驗，那位故事媽媽和孩子分享《蜘蛛人安拿生》裡的一則故事〈安拿生找傻瓜合作捕魚〉。故事裡，安拿生是一個自認很聰明且愛佔人便宜的人，他認為聰明的人就應該和傻瓜合作最好，因此他到村裡大聲尋找一個傻瓜和他合作。一個小男孩自稱是傻瓜，自願和安拿生去捕魚。但是捕魚要做魚簍，得先砍竹子、剖竹子再編魚簍。小孩說：「我來砍竹子，你幫我累！」、「我要剖、我要編，剖竹片、編竹簍會受傷，你幫我痛。」安拿生為了不想累也不要痛，便爭著砍竹子、剖竹子再編魚簍。上了小孩的當而不自知。後來捕魚時，安拿生也一路認爲自己佔盡了便宜，沒想到卻吃了大虧。

當故事媽媽問孩子：「誰比較傻？」孩子回答：「傻瓜比較傻。」「爲什麼？」「因為他叫傻瓜呀！」當故事媽媽舉了很多的例子證明，小孩只是用計讓安拿生上當，其實他一點也不傻，而孩子似乎也能夠體會到「聰明反對聰明誤」的道理。但是當故事媽媽再問：「誰比較傻？」孩子依然回答：「傻瓜比較傻。」

這個例子比我和學生的不倒翁對話，更令人莞爾。所以楊茂秀認爲小孩有這種反應是很正常的。潘小慧在二〇〇七年著文以蘇格拉底方法教導學生如何進行哲學思考，她也提及「蘇格拉底對話/方法雖在多方面有許多助益，然而亦有其限制：當案主似乎並不能從一種認知探索的歷程中獲益時，有系統的提問並不適用。例如年幼的兒童還小，只能具體思維以致於無法感受領會蘇格拉底對話的複雜性」。

自九十七年九月十九日至十一月十四日，在我的探索團體中，共進行七次的討論課程，在帶領探索團體的過程中，我時常處於矛盾與沮喪之情緒中，矛盾點在於（一）討論態度如何建立？（二）提出的問題引不起廣泛的討論。（三）誠如陳國泰（1996）提及「教師較難得知學生的回答是否真爲其深思後的反應，或只是在討論過程中習得的一種『模式』。因為在哲學教室的討論中，有時教師難免要給學生一些引導，但若學生在頻繁的討論過程中學得了教師的『思考模式』，則所謂的『獨立思考』很可能只是教師的翻版而已，而並不是學生真正用批判思考的

方法所提出來的。」因此，我想尋求改變。

另一個令我覺得沮喪的原因是，《艾兒飛》的內容故事性並不是很強，就如楊茂秀（2006）所言，一般而言，兒童哲學教材的故事性都不是很強，他的情節設計不太具有戲劇的效果，緩慢發展的節奏並不能滿足小孩對故事的要求，因此在閱讀文本的時候，孩子的興趣是不高的，有時學生一見到我拿出《艾兒飛》的文本，就會嘆道：「啊！又是艾兒飛！」這時我也覺得非常的沮喪，的確這個故事並不是很好聽，而且這樣的情緒也反應在他的提問上，學生對談論這個文本的興趣缺缺，因此提問的人越來越少。而我也對這樣的教學模式（閱讀文本→提問→討論）感到厭倦，因此，改變就此發生。

## 一、喘息一下，進入兒童戲劇

楊茂秀說：「你的學生只有九個人，來演戲應該會很棒！」因為這一句話，我暫時放下因帶領探究團體的挫折所引起的紛亂的心情，嘗試讓維薇安·嘉辛·裴利進入到我的團體中，而且裴利又說，「說故事有趣的是，你永遠無法預期，他會觸動誰，而且時候一到，自然會著陸，在那兒生根發芽。」這一切突然變得很有吸引力，是呀！不試試看，怎麼會知道呢？我想知道，我能探索出什麼？因此九十七年十一月二十一日，我的研究由單純的討論，加入了說故事、演故事，故事說演的活動正式展開。

在鼓勵學生說故事前，我先聲明，這些故事不需要說得和學校教的作文一樣完整，即使是一句話也可以。婷婷平常就是個喜歡說故事的小朋友，因此她立刻就說了一個故事，是關於她生命中的一個重要事物的故事：「我小時候媽媽買一隻玩具小狗給我，牠已經陪了我八年了。」第二位分享故事的是恆恆，特別的是，恆恆在討論艾兒飛的時候，通常都是屬於游離的人物，他的參與度一直不佳，但在故事說演時，卻表現得非常的積極。他說了一個關於「笨蛋」的故事：「從前有一個笨蛋，他在路上走，他找到一個尿褲，上面還有尿尿過，他把它丟在頭上帶回家，回家洗澡的時候，他把尿褲拿來擦臉，就把尿褲丟掉了。」這個故事中，有兩個元素特別引起學生的興趣，分別是「笨蛋」和「尿尿」，只要說到這兩個詞，他們就興奮不已。我們立刻將這兩個故事演出，第一個故事中的角色有「我」、「媽媽」、「玩具小狗」，這個故事演了兩輪。第二個笨蛋的故事很熱門，共演了四輪。從第二個故事中我發現一個很有趣的現象，在恆恆講笨蛋故事時，提到用尿褲擦

臉時，聽到有人說：「哎唷！」、「噁心！」從聽故事同學的反應，我原本以為會沒有人敢演這個故事，沒想到，演了四輪，共十二人次主動要求演出。從這裡讓我想到：在戲劇中我們可以做任何我們不敢做的事情，因為我可以說：「我只是在假裝」。

在《陶靈老師的教室》書中，有一個小男孩叫艾力克斯，他說了一個故事，非常短，只有兩個字，就是「媽媽」。這樣的故事令我疑惑，為什麼他只滿足於短短兩個字，但是，這樣的故事卻在我們第一次說故事時，便出現了。涵涵一開始跟我說，她不會說故事，我說：「沒關係，等妳想說的時候再說。」等到她聽了三位同學的故事後，她主動要求：「老師，我也要說，妳說故事多短都可以對不對？」我回答：「是呀！」。她笑咪咪的說：「我！」「我？沒了？」我心想，真的有這麼短的故事呀？「沒了！」她肯定的回答。更讓我訝異的是，在演出涵涵的短故事「我！」時，竟然也有五位同學爭相演出。涵涵從自認不會說故事到主動說故事，只歷經了十分鐘的時間，這個改變印證了裴利的另一個觀點：「如果孩子知道他們說的故事，會被演出來，他們說故事的動機會很強。」在看了學生演出「我」時，我體會到，雖然只是一個字，但這個「我」字可傳達的意念卻非常多，並在演戲的過程中豐富起來，因為那是個獨一無二的「我」。

這樣的修正，讓原本已經對討論《艾兒飛》文本有些不耐的我們重燃熱情，團體的氣氛鮮活了起來。

在和學生一起說故事、演故事的過程中，我發現了在小學教育中，我們常常忽視孩子需要說故事的這件事，低年級孩子在寫字能力還沒建立時，不代表孩子沒有說故事的能力，很多孩子在幼稚園就能說很多的故事了，但是到了小學，由於教學進度的壓力，課堂中讓孩子說故事的機會少了很多，孩子說故事的需求就受到了忽視。在我經營探索團體時，有一次我詢問孩子的媽媽：「你女兒喜歡這堂課嗎？」孩子的媽媽回答我：「她說她很喜歡，因為在這裡她可以說很多話，平常在教室上課都沒有機會說。」我當時才真正正視到教室中說話的重要性，而且是說自己有興趣的話。

漸漸地，我發現孩子在故事說演的過程中越來越有自信了，彼此的感情也越來越好，我察覺到戲劇的魅力，但是我卻說不出其所以然。

不過，雖然孩子玩得很開心，但我卻開始有些焦慮了，我心想：到底這和兒童哲學有什麼關係呢？要用什麼方法將兒童哲學和兒童戲劇牽連起來？而《艾兒

飛》是否還要繼續討論？在深思之後，我決定每節課還是撥一些時間來閱讀《艾兒飛》，有時我們不想討論該章節，那我們就不討論，就純粹欣賞故事，讓故事行進著。而我們就開心的、隨意的說著故事，演著故事，什麼也不想。

## 二、重新認識裴利

教學完半年後再深入了解維薇安·嘉辛·裴利之後，我發現了故事說演和兒童哲學的關聯了，但是當時在教學時的我，卻忽視了裴利在經營孩子故事說演時，是建立在道德教育的內涵上，而當時的我僅是模倣其故事說演的形式，而忽視最重要的道德轉換這部份。我真正意識到，要經營一個兒童哲學探究團體，要兼顧的層面很多，除了帶領討論的技巧之外，而教師的班級經營理念，更是營造兒童哲學的氛圍一個很重要的因素，不深入了解裴利的班級經營理念，是不能知道箇中奧祕的。因此，我重新認識了裴利。

維薇安·嘉辛·裴利是誰？大家公認她是一個不尋常的幼稚園老師，在她的著作《孩子國的新約：不可以說『你不能玩』》裡的序介紹道：「她有一顆充滿人性關懷的心，有相當渾厚的人文素養，這些特質使她能觀察到諸多第一線工作者『視為常見現象』背後的深層意義。」在初次閱讀裴利的著作時，真的會讓身為第一線工作者的讀者有一些疑惑，孩子的這些對話以及活動，有什麼特別的呢？這麼常見的現象背後，到底有著什麼意義？而我也其中之一，因此我在模倣裴利的教學活動「故事說演」時，也不知其背後有什麼的意義存在。

因此，裴利可以在 1989 年獲得麥克阿瑟獎<sup>14</sup>的肯定，而一般教師不能。也曾獲得 1978 年的普立茲獎的哈佛大學兒童精神科醫師勞勃·寇爾 (Dr. Robert Coles)，就推崇裴利是一位詩人及小說家，因為他認為裴利所從事的是一個「救助生命的事業」。他為《直升機男孩》寫序時，寫道：「在我們的這個時代，有許多野心的評論家，只要碰到舞台，就要上去跳一跳，為了自己本身的生涯進路，用各式的宣言來轟炸我們。而這裡卻有個老師，她讓生命的複雜性有其全然完整的尊嚴，她很溫柔地、體恤地，從生活的觀察，過度到小心丈量出來的評論。」<sup>15</sup>有些孩子因為其行為不乖，若在別的教室中，可能早被標籤化而受到團體的排擠了，

---

<sup>14</sup>麥克阿瑟獎是 1981 年設立的，是美國跨領域最高獎項之一，這個獎項的得獎者是由多位在相同領域也有卓越貢獻的專業人士以匿名審核的方式來遴選產生的，獲獎者一向被視為專業領域中的頂尖人物，能獲得這個獎項，代表著世人給予裴利極大的肯定。

<sup>15</sup>毛毛蟲兒童哲學基金會編 (2002)，認識裴利，台北：財團法人毛毛蟲兒童哲學基金會，頁 46。

但在裴利的教室中，我們不會看到她「標籤」任何一個學生。她總是那麼溫柔的帶著整個班級，去體恤那些行為不乖的孩子，用敏感的態度來觀察孩子的情緒、行為，以關愛的眼神注視著他，等著改變他的機會到來，因此讓孩子保有了完整的尊嚴。

兒童心理學家布魯諾（J. Bruner）是深層思考領域的大師。他也將裴利的作品比擬成一個奇蹟，因為藉由裴利的作品，可以帶領人們進入孩子的心靈旅程，這是一個大人忽視的陌生的境地。<sup>16</sup>

裴利是皮亞傑的學生，她發現皮亞傑不是一個隔著玻璃觀看孩子，然後速記記下神秘筆記的人，他是真正的和孩子相處在一起，和他們交談，問他們問題，細心的傾聽孩子們的想法，並且設計了很多的實驗讓孩子們操作，由此了解孩子們是如何進行思考歷程的人。<sup>17</sup>受到皮亞傑的影響，裴利才開始認識孩子，開始認真去聆聽孩子們的對話，她將孩子的對話錄下來，進行研究，她教導自己去聆聽的不只是那些被稱作噪音或是五、六歲孩子的童言童語，她要聽到的應遠超過這些，而且還要更深、更遠。

裴利從四十歲才開始寫書，《孩子國的新約：不可以說『你不能玩』》是她的第一本著作，她的每一本書都在探討教室生活中的一個重要問題，例如種族問題，故事的魅力或是倫理問題，也會呈現在教室中因為教師如何輕忽個人差異，而造成孩子的心也跟著被忽視等問題。在每一本書裡，記錄著裴利在教室裡探索她的問題的過程，他每天用錄音機錄下孩子的對話，再每天將錄音帶的內容謄寫下來，從點點滴滴的生活事件裡，她敏銳地尋找或探索著她的疑惑，細膩地描述出觀察到的現象並對現象做深度的分析，或許要花上一整個學年或是更久的時間，這些疑惑在孩子的社群裡才逐漸的變得清晰起來，但裴利仍樂此不疲。

裴利退休後仍然致力於推動她的教學理念，是一個退而不休的人，她不遺餘力的四處演講，希望大家能夠認真的看待孩子說的話，因為她覺得從幼稚園孩子的口中說出來的話往往是最真實的真理，就像未被擾亂的靈魂之聲，而無人能夠負擔忽視它的代價，因此孩子所說的話彌足珍貴，一定要重視。她也希望我們能嚴肅的看待我們對孩子說的話，因為，我們對孩子說的話語，也會種植在這些初生靈魂的心裡，而且可能會發芽而永遠改變下一代觀看和塑造世界的方式。

---

<sup>16</sup>同註 16，頁 45。

<sup>17</sup>同註 16，頁 62。

認識裴利的人都會對她給予孩子的尊重有極深刻的印象，因為她對孩子的尊重，是一種深度的尊重，是一種讓孩子總能立刻分辨出來的，真正的尊重。她的學生傑生·泰勒（Jason Tyler）如此的形容裴利：「每個小孩都曾感覺到他們是世界上最棒的孩子。」<sup>18</sup>裴利不僅僅是照顧到每一個孩子，不讓每個孩子落單，還讓每個孩子覺得自己是世界上最棒的，這是一件多麼不容易達成的事情。回想我帶的班級中，總有少數的孩子不被團體喜愛，我總覺得這些孩子也要反省，為什麼自己不受喜愛？如果他自己不改變，老師也無法強迫團體硬是要喜歡他這個人，在這樣的情況下，老師如何說服孩子「她是世界上最棒的孩子」呢？到底裴利是怎麼做到的？傑生·泰勒（Jason Tyler）說：「她從未以睜一隻眼閉一隻眼的態度放過嚴肅的問題。」<sup>19</sup>什麼是嚴肅的問題呢？裴利對道德議題的重視，或許就是解答。

裴利說幼稚園是「公共生活的正式起點」，而教室就像是一個道德的研究室，在這裡頭所做的社會實驗，成效是最持久的。

從孩子初次離開家庭進入公共生活開始，心裡一定會感到寂寞，因為這是第一次與家人分離，在心裡就會有了創傷，這時，當孩子進入教室中，若有一個願意陪伴他的大人出現，他就會很快的接受他。裴利認為在每個孩子身邊都應該有一些關心他的、很高興能見到他的、聆聽他的想法的、擁抱他的、能使他感到學校是他第二個家的成人，因此她就扮演著這樣的角色。

裴利認為，人生命所犯下的第一個憎恨犯罪就是，「你不能跟我們玩，你不能跟我們坐，你不能和我們走在一起或是加入我們這個團體。」<sup>20</sup>若不讓這樣的傷害性語言消失掉，就會有孩子一直受到傷害傷心。但在校園中這是一個很普遍的現象，教室中總是有小團體，小團體中有領導者，領導者會決定某些遊戲的規則，有時也決定誰可以一起玩，誰不能一起玩。不過裴利仍堅信說：「相信人有權利在教室裡公開的貶損另外一個人，這種習性可以用另一個同樣強而有力的觀念來取而代之，那就是，教室是每一個人共同擁有的。」<sup>21</sup>因此裴利在教室裏都會掛上一個牌子寫著：「不可以說：『不讓你玩』。」而且她會先和孩子討論、思考這條規則的利弊得失，然後才開始實施。

---

<sup>18</sup>同註 16，頁 53。

<sup>19</sup>同註 16，頁 54。

<sup>20</sup>同註 16，頁 50。

<sup>21</sup>同註 16，頁 50。

我任教的學生為國小低年級，離裴利所言「公共生活的正式起點」不遠，因此也想把握這個黃金時機來教育學生，因此在班上也學裴利訂了一條班規，就是：「不可以說：我不跟你玩。」而且也跟學生討論，假如我們排擠某一些人，他們會很難過，假如是我們，我們一定也不希望自己被排擠。但是不知道為什麼，大家都同意這條班規很重要，也同意會遵守這條班規，但是在私底下，排擠的心態還是存在，孩子在分組活動的時候尤其明顯，每次沒有分到組的學生，總是那幾個孩子。回想我的童年時代，班上也總是有些同學是我喜歡的，而有些同學是不喜歡的，這些同學會讓我不喜歡的原因，大多是因為跟他們在一起時會讓我覺得很不舒服，有時是因為他們話說得讓人不舒服，有時是因為他們的行為讓人不舒服，因此我對待他們的方式總是「敬而遠之」，盡量保持距離。若當時老師訂定一條班規，希望大家感情都很融洽，不互相排擠，我想我也很難做到。

楊茂秀（1994）提到，「常規的訓練過程比常規本身是否對學生有約束力更重要。守不守規矩，如果不出自內心的情願，是受外力的限制，大人的強制，或行為的控制，常規本身沒有內化成為學生思想的一部份，那麼即使是規規矩矩的學生，恐怕一出校園便「活潑」得教人舌頭吐出來，或成為一個有許多機械化行為的『乖人』。」<sup>22</sup>由此可見，這條「不可以說：我不跟你玩」的班規在我的班上成立是因為大人的強制，而不是出自孩子內心的情願，當常規沒有內化成為學生思想的一部份，當然很容易就被孩子遺忘。

因此，裴利在訂定這條規則後，是如何去實施，並讓孩子真心誠意的喜歡對方，才是根本之道。裴利說：「如果我們在孩子年紀夠小時就開始這樣做，而且以堅定而毫不含糊的態度來執行這個概念，排擠他人的行為就不會存在。」<sup>23</sup>

我認為這堅定不移的態度最重要的就是：拒絕懲罰。在裴利的世界觀裡，沒有責罵這件事，也沒有懲罰，當然也沒有隔離椅或是說角落罰站，只有討論。

她知道當她處罰孩子的時候，我們就是在心理上拒絕孩子、隔離孩子，而且將孩子視為這個教室的局外人，而我們在隔離他的同時，也把他自己的問題留給他自己處理，而不是我們教室裡的問題。因此裴利拒絕懲罰，他要大家一同面對、一起解決這個問題。

裴利看待「問題」的方式，是將它視為教學中的契機，因為有問題產生，就

---

<sup>22</sup>楊茂秀著（1994），毛毛蟲的思考，台北：財團法人毛毛蟲兒童哲學基金會，頁 34-35。

<sup>23</sup>同註 16，頁 50。

是表示有孩子被忽略了，就是表示有一件事發生，這件事立即的需要自己去關心，因此，當問題發生的時候，不管當下上的是什麼課，她都會停下來，去關照孩子的問題。例如《認識裴利》書中記載，在上音樂課途中，有一個小女孩遭到別人的推擠而哭了。這時，裴利立刻停止即將展開的課程，對大家說：「我們不可能快樂地唱歌，因為有一個人覺得很傷心，我只想要給她一點時間，好讓她的心情恢復過來。」然後和孩子們說，這個小女孩覺得剛發生的事很不公平，並且會請雙方說明事情發生的經過，然後帶著大家討論，什麼是公平。等到小女孩不傷心了，課程才會繼續。假如，同樣的事情再發生一次，裴利也會同樣的再次停止課程，關心著孩子的情緒，討論著合適的相處模式。裴利說：「每一次引發傷心的因素被排除掉，教室似乎就變得更美好，即使這個傷心只是單一孩子的傷心而已。」<sup>24</sup>

裴利看見的是教室中一點一滴良善的改變，這是需要有足夠耐心和愛心的老師，才能看見的一個層面。常常聽到很多的父母或是老師，總是挑剔著孩子，數落著孩子的不是，他們總是看見孩子不完美的地方，就像在一張白紙上去尋找污點，即使污點變少了，大人們仍然看著其它的污點，然後給予批評。而裴利正好相反，她看見的是這一張白紙白色的地方，她歡喜污點變少了，並讚美著白色的純潔。就是這樣的眼光給予孩子極度的肯定與自信，因此在這樣的環境下，孩子發現「將門敞開比關門拒人於外來得容易的多」呢！

裴利在教室裡實施了「不可以說『不跟你玩』」的班規後，她覺得做這件事，可能是她對孩子的生命產生最為長久影響的一個很棒的貢獻。因此在她留給其他教師的告別演說中說：「你身處在你自己的教室裡，你有很大的力量能從事一些道德轉化的工作，遠比你所以為的力量還大。我們比醫師、律師…等，我們有更多機會能去改變我們迷你宇宙中的道德風景。」因此身為教師的我們，更應該賦予我們自身更崇高的責任去關照教室中的每一個孩子。

「哲學探究諸事萬物，以諸事萬物為研究對象」，其中探究的事物包括知識自身及其方法，就是所謂的「知識論」；探究存有及非存有的「形上學」；探究善與惡的「倫理學」；還有探究運動及世界、生物及無生物的「自然哲學」；以及探究人的「哲學人學」與探究上帝的「自然神學」等。<sup>25</sup>幼稚園和小學低年級是孩子社會化的第一階段，孩子在這個小型社會之中，總是將老師視為最重要的他人，我

---

<sup>24</sup>同註 16，頁 55-59。

<sup>25</sup>潘小慧（2008），《兒童哲學的理論與實務》，台北：輔大出版社，頁 7。

覺得老師若能把握這個重要的時期，關懷倫理教育，探究善與惡的「倫理學」，將對孩子的生命產生長遠的影響。

因此，兒童哲學在藉由基礎邏輯的適當介紹與思維訓練，來學習如何正確思考之時，尤應首重達成在倫理道德上明辨是非的目標。當我學習成爲一個兒童哲學教師，訓練他們思考技巧之時，也應該不忘將這個教育置身於道德教育之中，我們不只培養孩子透過合作思考的方式，培養孩子創造性思考的能力，同時要養成尊重他人，設身處地爲他人著想的關懷性思考。

### 三、我假裝，所以我存在

每個家長都希望孩子能帶著快樂的心情去學校學習，孩子到學校後，能不能開心，除了老師擔任一個重要角色外，同學尤其重要，因爲每個人都需要朋友，尤其是孩子非常需要與別人做朋友，當他們在學校有了朋友後，他們就會開始期待上學，自然的能帶著快樂的心情去上學。而交朋友也是需要學習的，常常見到有孩子不懂得交朋友的方式，明明是想跟同學交朋友，但是做出來的行爲卻讓人家很不舒服，反而受到同學的排擠。在我的班上就有一個孩子叫小蝦，他每天總是被同學告狀，「老師，小蝦拿了我的東西不還！」、「老師，小蝦故意擋我的路！」、「老師，小蝦把我蓋的城堡弄壞了！」、「老師，小蝦剛剛用力抱我，還勒我的脖子！」、「老師，小蝦剛剛故意撞我！」……，當我詢問小蝦爲什麼這樣時，他回答我：「我又沒怎樣，我只想跟他玩而已呀！」當我去了解他的家庭後，發現小蝦是一個獨生子，平常沒有同年齡的玩伴，有的只有一堆長輩，而影響他的教養最深的應該屬於他的爸爸，因爲當小蝦因爲行爲或態度受到其他長輩責罵時，他的爸爸聽了小蝦的說詞後，反而會爲小蝦說話，反過來質疑其他長輩的管教不當，在這樣的情況下，養成小蝦行爲不當時都能想出一套說詞，證明自己很無辜，而得到父親的體諒。這樣的孩子到了學校，自然的無法和同學相處融洽，在他的世界裡，不知道什麼叫設身處地爲他人著想，當他想交朋友時，他也以自己爲思考的中心，只想滿足自己的需求，因此常常做出讓他人很不舒服的動作，最後一個朋友也沒有交到。

裴利是利用說故事來串連整個教學活動，藉由故事來幫助孩子學會連結自己與他人的內心故事，並得以社會化。就像她的著作《直升機·男孩》裡傑生的故事。傑生總是獨自一個人玩耍，他把自己關在自己的天地中，在他的天地中，唯

一陪伴他的是一架直升機。每次只要問他問題，他就會以他的直升機壞了為理由，躲回自己的天地。當大家邀請他從事某些活動，他也會匆匆跑去修理他的直昇機，有時甚至會踢倒別人推好的積木。傑生將自己封閉在自己的想像裡，在人際關係上比起小蝦面臨更大的問題，更讓老師不知所措，但是裴利卻改變了傑生，融入了團體，這讓我非常的好奇，到底是什麼因素使孩子願意注意到同學的想法、詢問以及抱怨？我能不能改變小蝦呢？

仔細閱讀裴利的作品，她認為傑生的改變，是擁有朋友的需求受到滿足，以及參與戲劇結構的表演是最大的主因。這兩個因素卻又是相輔相成的，因為「友誼本身就是以幻想角色的字眼呈現」<sup>26</sup>，換句話說，當你參與某人的遊戲時，你就是他的朋友了。而且，幻想遊戲用來恢復平衡與穩定的能力是永遠超乎我們預期的。<sup>27</sup>孩子會發現，與幻想角色溝通，比起直接與那些露骨的、混亂的、以成人為中心的現實角色溝通，還要容易的多，孩子的心情會在幻想遊戲中獲得抒發與照顧。

由此可知，幻想遊戲在教室中是很重要的，但是一般教師在觀察孩子喧鬧、重複的幻想時，往往會傾向將之視為「非教育性」的語言，而忽視了直升機、小貓、芭比娃娃…等故事中的人物不光只是說故事的助力，也是談話時的工具，沒有了這些話題，大人與孩子談話的範圍，會因為大人獨斷的觀點而受到限制。<sup>28</sup>

另外，說故事也是表達自己、呈現真實自我的一個方式，藉由故事的分享，讓別人能夠更了解我們，進而體諒我們；說故事也是自我認識的一個方式，因為我們可以藉由說故事的過程來組織自己，進而了解自己；在演故事的過程中更是表達自信的方式。孩子在整個教學歷程中將自己和生活週遭連結。

我觀察小蝦在現實生活中的狀況，發現小蝦對成人已經有了防備之心，在他的感覺裡，成人總是喜歡說教，指責他的不是，除了他的父親之外，但是由於父親的溺愛，又無法導正他和別人相處時的不當態度，導致他的人際關係一直受挫，但這只是我的臆測，裴利說：「我們永遠不能夠充分發現每個孩子的主要想法，也無法總是安排完美的環境；我們做的只是不斷地示範尋求解決辦法的歷程，這正

---

<sup>26</sup>維薇安·嘉辛·裴利（Vivian Gussin Paley）著（1996），直昇機男孩：教室裡說故事的魅力（楊茂秀、陳鴻銘、林意雪譯），台北：成長文教基金會，頁 68。

<sup>27</sup>同註 27，頁 98。

<sup>28</sup>同註 27，頁 76。

是由學習轉變成教學的重點。」<sup>29</sup>因此讓故事進入小蝦的生活裡，藉由幻想的角色去和他溝通，應該會比以成人的現實角色和他溝通來得容易，而有助於他的社會化，並在人際關係上得以改善。

「你擁有的孩子是一個哲學家，他總對每一件事感到驚奇。」這就是裴利面對孩子的態度，她認為和孩子間開啓一段好的對話，不只可以展現孩子對事情的認知，還能得知孩子的思考是合理化的，並不是沒有思考能力的，所以她特別重視對話，她不斷的強調對話在知識的建構中扮演了重要的角色，因為唯有透過對話，在質疑、澄清、護衛、重複或補充的過程中，知識才得以建構，並著根於孩子的心中。

裴利在和孩子對話的時候，不會急於一時的想把自己的想法給予孩子、教導孩子，他覺得孩子的想法才是最重要的，即使當下孩子的觀念不是很正確，但是她會等待持續的經驗來豐富孩子的想法，時而質疑、時而附和、時而靜思不語，然後再來引導孩子進一步思考，最後才澄清孩子的想法，因此在潛移默化的過程中拓展了孩子的思考範圍。

在說故事、扮演故事的過程中，去討論、體會與發掘倫理哲學的意義，這就是裴利「做」哲學的方式，因此她說：

「我假裝，所以我存在。

我假裝，所以我知道。」<sup>30</sup>

在每個孩子心中都有一個哲學種子等著發芽，而裴利就像園丁給予這些種子充分的滋養，讓種子萌發，然後產生更多的種子。

---

<sup>29</sup>同註 27，頁 105。

<sup>30</sup>毛毛蟲兒童哲學基金會編（2002），認識裴利，台北：財團法人毛毛蟲兒童哲學基金會，頁 16。

### 第三節 持續進行的探究團體

從九十七年十一月起，我讓故事說演進入到團體中，觀察到這個活動帶給孩子們快樂的感覺，孩子們玩得很開心，但是，《艾兒飛》的探究團體該怎麼辦？不繼續經營下去嗎？我是否停止探究成爲一個兒童哲學教師呢？

我在探究團體的教學期間，由於時間的侷限，無法在每次教學後謄寫教學紀錄，並依教學紀錄檢視出在探究團體中教師所處的困境，也因此喪失了立即反省並調整教學的機會，因此在教學期間，總是覺得自己帶領的不好，卻又不知該如何改進，有好幾次想放棄不教了，但是不服輸的個性讓我撐了下去，讓探究團體持續進行下去。

這些教學資料保存下來之後，雖然無法看見我成功的成爲了一個兒童哲學教師，但是卻讓我體會出，在兒童哲學探究團體裡，影響討論內容的變數非常的複雜，很難從幾次的教學嘗試就體會其中的訣竅，花時間寫下一連串的教學紀錄雖然耗時，但是藉由撰寫這些教學紀錄的過程，並做反映性的回觀，我比較能檢視出在自己的教學脈絡中，自己沒有覺察的後設認知，當我能正視那部份，就能歸納出不具備哲學基礎的一般教師經營探究團體時會面臨的困境，並進一步重新框定我的教學，研究價值於是產生。

在故事說演的同時，我仍穿插了幾次的哲學討論，呈現如下！

#### 一、九十七年十二月二十六日

兒童哲學是一門「做」的學問，藉由實際操作哲學概念來促進孩子的理解。這次的討論，我藉由芸芸對「例子」的定義產生的疑惑，引入教師手冊提供的練習，讓孩子實際操作「例子（Examples）」的概念。這段對話如下：

芸芸：什麼是例子？

文文：例子就是造句嘛！造一個句子。

我參考教師手冊開始操作概念：我們直接來舉例，當我說「建築物」，你舉什麼例子？

婷婷：例子就是造一個造句，可是建築物不能舉例子呀！

文文：對呀！

這裡可以看出孩子對於「舉例」這個詞的詞義還是似懂非懂的，這讓我回想

到我們平時的教學現場，猜想這個誤解可能緣於孩子在課堂中的學習經驗，大致的狀況會是：

我：什麼時候我們會生氣？

Sx：別人對我們不好的時候。

我：什麼叫做「別人對我們不好」？可不可以舉別人對我們不好的例子？

Sx：打我。

我：可不可以把話說完整？別人打我，然後我會怎樣？

Sx：就是別人打我的時候，我會很生氣。

我：很好。你說得很清楚了。

爲了訓練他們的語文能力，我會要求孩子造句的能力，即使是口說，我也會要求他們要把句子說得很完整、很清楚。所以，當我要求孩子舉例的時候，我也常常會要求他們把話說完整，因此造成孩子以爲「例子」一定是要是一個完整的句子，不過這個想法並沒有經過檢視，因此就變成兒童觀念上的盲點。我相信每個小孩一定都會舉例，只是沒有想過「到底什麼是例子？」因此被我突然這麼一問，才讓孩子正視他們對「例子」本身的定義。

我再問一次：什麼是例子？

芸芸：就是別人說的話不清楚的話，你可以說你可以舉個例子，像什麼東西就是什麼東西。

「什麼東西就是什麼東西」這句話本身就是一個不明確的概念，是需要具體的實例來幫助我們理解。因此，我若能引導孩子看見這句話不明確之處，並說出具體的例子，會比我主動示範舉例更好。

我：比如說，我說建築物，你可能會問我：「什麼是建築物？」然後我就開始舉例，房子就是建築物，這就是例子了。（同學還沒有反應）比如說還有學校，是不是建築物？

SS：（點頭）

芸芸：醫院。

我：很好，建築物是？

芸芸：涼亭。

欣欣：百貨公司。

我：很棒！那如果我說「人」，請舉例。

婷婷：男生。

芸芸：女生。

文文：歌星。

我：歌星應該是一種職業的例子。

欣欣：廚師。

我：廚師也是一種職業的例子。還有沒有「人」的例子？

「職業」是不是「人」？當時我認為廚師和歌星不是「人」的例子，但是再回想，如果這觀念是正確的，「歌星不是人」就應該為真，但是，歌星是人呀！除非有不是人的歌星，否則「歌星應該是人」呀！歌星也應該是「人」的例子才是。不過，假如一隻狗對著麥克風，還隨著音樂汪汪叫，牠是不是一位歌星呢？這真是一個有趣的哲學問題，可惜當時我沒有引起這個話題。

不過，我覺得當時大概只有我一個人覺得歌星是一種職業的例子，不是人的例子，孩子應該無法理解，為什麼老師會說廚師和歌星不是人吧！

看到同學沒有反應，我用動作示意，比出高高的人。

婷婷：大人。

我：還有呢？

婷婷：還有小人。

我：小孩。

文文：BABY。

我：很好，這就是在舉例了。我們再舉「鳥」的例子。

芸芸：孔雀。

欣欣：候鳥。

文文：黑面琵鷺。

婷婷：烏鴉。

文文：鴿子。

芸芸：烏頭翁。

沂沂：鳳凰。

恆恆：五色鳥。

旻樺：夜鷹。

我：好，這就叫舉例，我們剛剛說的都是例子。

接下來，我將話題引入手冊中的第一個概念，土黃色的西裝、領帶和皮鞋。

我：我們看到校長史先生今天穿的都是土黃色的對不對？

SS：對呀！

欣欣：皮鞋！

婷婷：還有土黃色西裝、土黃色領帶。

我：你們可不可以說說看，有什麼東西是同一種顏色，可是是三樣不同的東西？

欣欣：土黃色的嗎？

我：不用，只要說出三樣東西是同一種顏色的就好了，什麼顏色都可以。

婷婷：綠色。

我：好，綠色的有？

婷婷：墊板、葉子、草地。

文文：葉子是我說得耶！

婷婷：黑板。

這時恆恆站起來要來抱我，我推開他說：「現在我們在上課，我是老師不是你媽，坐好！」

婷婷對著我說：可是我們現在是同一個團體，你也是我們的同學。

我對著恆恆說：對，我們現在是同學，所以同學，你去抱他（指文文）也可以呀！

但是恆恆還是像橡皮糖一樣一直黏在我身上，我推不掉他，只好不管他繼續進行討論。這時子涵舉起手了。

我：好，換妳說。

子涵：黑色。

我：有什麼東西？

子涵：眼球、頭髮、眉毛。

恆恆：我知道，還有鼻孔洞。

我：現在我們換過來，有什麼是同一樣東西但是有三種顏色？

欣欣：衣服呀！

我：衣服有什麼顏色的？

欣欣：綠色、紅色、黃色。

婷婷：還有人呀！

我：人有什麼顏色？

婷婷：白人、黑人還有黃人。

我：像我們就是黃種人對不對？很好。

旻樺難得舉起手，我立刻叫她。

我：旻樺要說的是什麼東西？

旻樺：書。

我：有什麼顏色？

旻樺：紅色、黃色、藍色。

我：書有紅色、黃色、藍色，很棒唷！

欣欣舉頭髮的例子，沂沂舉鉛筆盒的例子。

討論繼續進入下一個主題。

我：艾兒飛說：「一切都完啦！」到底什麼是「完了」？

孩子一臉迷惑。

我進一步說明：晚上會不會過完？

婷婷還是很疑惑的說：你說「晚」還是「完」？

我指著書中的這段話說：學校就要到末日了，要是那樣，一切都完啦！

我：我們來說說，什麼是「完」？

我在黑板上畫了一個圓圈圈，問道：圈圈有沒有畫完的時候？

婷婷：有。

欣欣：沒有吧！你就一直畫、一直畫、一直畫呀！

我：它的頭或是它的尾巴在哪裡？

婷婷指著我線的接頭的地方說：就這裡呀！

我：那假如我用電腦印出一個圓，你看不出來接頭呢？

芸芸比著動作：可是電腦印的是這樣直直的印下來耶，不是這樣畫的呀！

我在這裡明顯的想要主導話題來符合我的期望，我想討論的是：一個圓有終點嗎？但是一、二年級的孩子並不知道什麼是「終點」，所以我用比較淺顯的話問，就是這個圓有沒有頭或是尾巴？孩子在我的提問下很認真的看著我畫的圓，找我起筆或收筆之處，然後開心的認為他們找到答案了。但是老師卻仍然否定這個答案，舉了電腦畫的圓，芸芸就無法理解，明明印表機就不是用畫圓的方式畫呀！

是呀！我們人畫圓，是拿著一支筆，順時針或是逆時針畫出一個圓的，而印表機在列印時，卻是從最上方的點，向兩側延伸，最後會合在最下方的點，這個圓會有頭或是尾巴嗎？孩子這些想法雖然超出我的預期，卻也成為我意外的收穫呢！

見了這個話題討論不下去，我決定轉移話題。

我：那，一條河，這樣流下來，有沒有終點？

SS：有。

我：它的終點在哪裡？

文文：海呀！還不簡單。

我：那數字會不會數完？

沂沂：不會！

芸芸：會。

我：數完的數字會是幾號？

芸芸：「兆」呀什麼的，還有更多更多呀！

我：那到底會不會數完？

婷婷：不會。數到「兆」之後，還可以繼續數呀！

芸芸：兆還有比兆更多的呀！

我問芸芸：那麼，到底數字會不會數完？

芸芸搖頭：不會！

芸芸改變了她的想法了。

我：那書會不會看完？

婷婷：不會，你國內的書看完了還可以看國外的書呀！

沂沂：對呀！而且每天都在製造新的書呀！怎麼看得完？

我：那什麼東西會「完」？

婷婷：長大。

恆恆：我功課會寫完。

婷婷：長高！

我：身高會長完嗎？

沂沂：如果不會長完，不就一直長、一直長、長到天上了嗎？

恆恆做出老公公駝背的動作：老公公會這樣越長越矮、越長越矮！

越長越矮？這是一個很有趣的想法，「長」和「矮」可以同時並存嗎？什麼是

「長」？字典裡的解釋是：「生長、發育」，有沒有生物是發育後變矮的？假如沒有，「越長越矮」這句話就不是真的。

我：所以身高會不會長完？

SS：會！

我：那還有什麼東西會「完」？

芸芸：圖會畫完！

沂沂：不會！你就一直畫、一直畫…！

這讓我想到彼得·雷諾茲的作品—《點》，一個點可以成爲一幅畫嗎？書中的小女孩蕨蕨在紙上畫了一個點後就不畫了，她認爲她畫完了嗎？「圖會畫完」這句話是什麼意思？是畫完一張畫？還是靈感用盡畫不出圖？假如是畫完一張圖，那麼圖就會畫完；假如是靈感用盡畫不出圖？這裡又討論到靈感是不是會用盡？而決定圖會不會畫完。

我：還有嗎？

沂沂：你上次不是說我們如果吃那個魚寶寶，魚就會被我們吃完嗎？

文文：那個是吻仔魚啦！

我：對喔，我們上次說，一碗的吻仔魚有幾條？

欣欣：好幾萬條！

我：沒有那麼多啦！大概有五千多條。

婷婷：那我一次就可以吃半碗。

我：所以你一次就吃了三千條魚了耶！有沒有很恐怖？

SS：有！

沂沂：那個魚都來不及長大。

我：對呀！假如我們讓魚變大才吃牠！那一條魚就夠全家吃了！

文文：搞不好像鯊魚那麼大耶！

我：所以魚有沒有可能被吃完？

SS：有。

## 二、九十八年四月十七日

我：上次我們說艾兒飛被分配到的角色是一扇門，讓她很難過對不對？現在我們要討論的題目是演戲。

婷婷：我們今天要演戲嗎？

我：不是，我們今天要討論一個題目，就是演戲，還有不是演戲是什麼？叫「真的生活」嗎？

婷婷：我們現在正在演戲嗎？

我：很好的問題，我們現在正在演戲嗎？

我把這個問題寫在海報上。

沂沂：不是。

我：為什麼？

沂沂（指婷婷）：因為她在吃小黃瓜。

這時婷婷手上的確正拿著一根小黃瓜在啃。

我：因為她在吃黃瓜，所以不是在演戲嗎？

云云：有些人會用小黃瓜來演戲呀！

沂沂：演戲的時候小黃瓜會很大，然後說我是小黃瓜。

沂沂扮起小黃瓜在旁邊跳著。

我：演戲的人會不會演吃小黃瓜？

這時文文回答：隨便啦！

我：那你覺得演戲的時候有沒有可能演吃小黃瓜？

文文：不一定！

我：有沒有可能？

文文：喔！有！

我又把問題拉回原來的問題：我們現在正在演戲嗎？

婷婷：我認為是，因為這種課是老師安排的，然後老師就很像導演，把事情安排好，然後告訴我們，讓我們跟著做。

我：ㄟ，老師像不像導演？

云云指著攝影機回答：是，因為有攝影機！

沂沂：不是，因為他們那一推（文文、婷婷）正在聊天，我們這一堆正在寫

字，這是什麼意思呀？

我：所以你的意思是演戲不可能有這種狀況是不是？

沂沂：對！

我看著婷婷：妳認為呢？

婷婷：我覺得有可能，演戲什麼事情都可以做出來，跟平常一樣。

沂沂在旁嚷著：不對！

我問云云：妳覺得我們有沒有可能是在演戲？

云云：有。

我：婷婷說，我很像導演。

沂沂：不是，導演都是男生，老師都是女生。

這時沂沂加入了他對性別的刻板印象，引發一串的激辯。

云云：可是導演有男有女呀！

沂沂：沒有！老師才是女生。

云云：不一定班級老師都是女生呀！也有男生，只是數量比較少。

沂沂：不是！

婷婷：六年美班的老師就是男的。

涵涵：我們以前學校教英文的老師也是男的呀！體育老師也有男的。

因為涵涵是轉學生，她提起她的舊經驗。

沂沂：英文老師都是女生！

文文：都有啦！

我問沂沂：妳同不同意都有？

這時沂沂仍然堅持的搖著頭。而其他的同學全部都說同意。

我問沂沂：當妳說所有老師都是女生的時候，有例外也還叫「都是」嗎？

沂沂：不是，那個體育老師的話不是啦，管他的。我知道了，低中年級都是女生，高年級都是男生。

涵涵：又不一定，四年三班的老師就是男生。

婷婷：對呀！四年一班也是男生。

沂沂：那就是，低年級都是女生，中年級混合，高年級都是男生。

這時我看見沂沂的想法有了修正與妥協。不過她仍堅持著，對性別的刻板印象。

我：那你覺得幼稚園有沒有男老師？

沂沂：沒有。

其他的人全都異口同聲的說：有！

我問沂沂：為什麼？

婷婷：她一定會說，實習老師不算！

因為沂沂和婷婷幼稚園曾經同班，當時只有實習老師是男生，而且她和沂沂很熟，會猜測她會有這種答案。

文文原本只是在旁靜靜的看著書，這時忍不住插話，態度顯得不耐煩：因為她是壞心人，所以我們講的她都要說相反的。

這時我決定不要再跟沂沂討論這個問題，試著想轉移話題，等待以後若有機會再來討論這個話題。

裴利認為孩子的反應才是最重要的，若孩子堅持自己的想法時，她會持續的提供刺激，不動聲色的等待孩子自發性的覺察，而教師要不斷的做拉線的工作，而拉線的功夫就是在教室中不斷的與學生對話。

我：我們先不討論這個問題，我們回到剛剛的話題，我們現在有可能正在演戲嗎？大部分的同学都說有可能對不對？那你們說一說，我們有可能正在演什麼？

婷婷：我們正在演上課。

涵涵：演什麼都可以呀！

我：真的生活跟演戲有什麼不同？

婷婷：真的生活沒有先討論過，大腦想什麼就直接做出來。

我：所以，演戲時一定要先討論過嗎？

沂沂：沒有，直接做就好了，不用管旁邊的人。

涵涵：要討論過，不然他們上電視怎麼辦？會亂七八糟的沒有人看得懂。

我：有沒有可能，有一種戲是不用討論的，就直接上去演？

婷婷：我有看過一個笑話，就是有一個人他拿到一個劇本，結果上面全部都是白的，結果他就去演他去大便，好好笑！

沂沂：如果他們在演白癡戲，那他們就不用討論，就可以直接演了。

婷婷：真的生活中沒有導演。

沂沂：媽媽是導演。

云云：那如果媽媽叫我們做，而我們沒有做，而且還搗亂媽媽的指令的話，就不是導演啦！

云云認為演員是不能違背導演的指令的，因此推論媽媽不會是導演。

我：真的生活中沒有導演嗎？

沂沂：有有有，天神就是。

這裡沂沂提出一個有趣的觀點，若真的生活中有神來做為導演的話，那「整個」人生就是一場戲了，我們一開始的區分，「什麼是演戲？」或「什麼不是演戲，是真的生活？」就不存在了。但在討論中，我並沒有意識到這一點。

我：老師正在罵人的時候，有沒有可能正在演戲？

云云：有，我在看一齣戲的時候，就會看到演老師在罵人。

我這時並未表達清楚，在真的生活中，不是正在表演的時候，老師罵人時是不是可能正在演戲？云云這時候舉的例子卻是在表演時演老師罵人的例子。

我：那在真正的生活，老師正在罵人，有沒有可能正在演戲？

涵涵：不是，因為當他們在演戲的時候，會有一個人正在拍攝呀！像這樣沒有攝影機就不能上到電視了。

我原本想分享，其實很多時候老師在罵人時，其實是在裝兇，那對我而言真的是在演戲。但是涵涵現在把話題引到了演戲時會有攝影機的觀點，所以我也順著話題開啓另一個討論。

我：演戲的時候一定要有攝影機嗎？

涵涵：對呀！有幾個人沒有來看就看不到啦！

涵涵提到攝影後可以重複播放的功能，視為演戲的必要功能。

云云：演戲一定要有人看嗎？演戲一定要上電視嗎？

涵涵：那他們幹麻演戲？他們發瘋了嗎？他們演戲給誰看？他們演戲就白費了嘛！

我：這裡又有一個問題出現了，演戲一定要有觀眾嗎？

涵涵：沒有觀眾，那他們為什麼要演戲？

婷婷：好玩呀！比如我們在玩芭比娃娃，我們為什麼要玩，又沒有觀眾，就是因為好玩呀！

我：所以說，演戲的時候也有目的，它的目的有時候就是因為好玩，好玩是不是一種目的？

涵涵這時候點點頭，代表她同意婷婷的觀點，修正了自己原本的想法。

云云：沒有劇本就不是演戲嗎？

婷婷：像我剛剛說的，他又沒有劇本，然後去大便。

沂沂：哎喲！他就是太急了，所以就去大便又沒有什麼。

婷婷：可是是演戲的時候哩！

文文：如果沒有劇本演得一團亂怎麼辦，那那些裝扮不就是浪費錢。

涵涵：對呀！哪有可能…

這時我想到「楚門的世界」這部電影，對楚門而言，他沒有劇本，他就只是在做他自己。所以我把這個故事分享給小朋友。

我：演戲的時候，一定要有攝影機嗎？你能不能舉一個例子是在演戲，可是沒有攝影機？

婷婷：我們在房間玩娃娃的時候，沒有攝影機！

她說的是扮演遊戲。

我：有沒有在南京路看過布袋戲或歌仔戲？一定有攝影機嗎？

婷婷：沒有，現場看呀！

云云好一陣子沒有說話，突然舉起了手，又問出另一個有趣的問題：做夢是演戲嗎？

楊茂秀將問題比喻成種子，他說一個好的問題就像種子一般，種下去之後，會開花結果，然後又長出更多的種子，就像一個問題又引出更多的問題一樣。在這裡我們可以看見云云開始享受問問題的樂趣了，這是件可喜的事情。

文文：不是，做夢是自己想的哩！

這時大家七嘴八舌的，我聽不清他們的內容。所以又再將問題問一次：做夢是演戲嗎？

涵涵：不是，演戲是張開眼睛的！他都知道他現在在幹麻，可是睡覺都一直睡睡睡，都不知道現在在幹麻。（下課鐘響，討論結束）

### 三、九十八年五月一日

兒童哲學是以對話的方式作為教學策略，而對話的內容應該貼近兒童的生活和理念，因為兒童涉世未深，沒有成人般複雜的生活體驗，因此，如果以成人深奧的內容作為兒童對話的題材，那麼兒童便無法了解。在「我要別人把我當人看

待」的這次討論主題中，我就看見了兒童因為對主題的生疏，而無法適切的以自己的生活經驗去舉證想法，也因此讓帶領討論的老師，覺得非常的吃力。

我：「我要別人把我當人看待」，說說看這句話什麼意思。

文文：沒有意思。

其他不知如何回答。

我：如果我反過來問你，什麼樣的行為是不被當人看待的？

云云：比如說你的同學走過去，你就假裝不理他一樣。

我把字抄在海報上：假裝不理他，就是不把它當人。

楊茂秀（2006）在《誰說沒有用筷子喝湯》裡提到，通常在探索團體裡面，成人的提問和孩子最大的不同在於，成人通常提問的問題會針對故事所引起的經驗來提問，而孩子的提問是不管故事內容為何，他們總是不會將自己的經驗抽離。因此我的問題「『我要別人把我當人看待』這句話是什麼意思？」對於他們而言，這是他們沒有想過也沒有經歷過的經驗，也注定了這次的討論引不起共鳴。

欣欣：真的嗎？

涵涵：不是吧！

欣欣：有可能不是呀！

我：說說看你的理由。

大家覺得怪怪的，卻不知如何回答。

云云指著紙上我寫下的她的話：啊！知道了，這個有問題。

我：妳說一下。

云云：你知道他是誰誰誰，就是把它當成人，可是你又假裝他是什麼人，可是你又不理他。

我聽不太懂她的意思。

欣欣：就是「假裝」你很討厭他，你就不想理他。

我認為「假裝」這個詞應該改為「假如」。

我試著解釋云云的意思：你只是很討厭他，可是還是把他當人看是不是？就是一個討厭的人，你就會假裝不理他嗎？是這個意思嗎？

云云似乎被我迷惑了，她也不知如何回答。

遲疑了五秒，最後她說：可以！

由於文文在一旁玩耍，沒有加入討論，我請他加入討論，並重複說了一次問

題：我們今天要討論是上星期沒有討論到的問題，艾兒飛說：『我要別人把我當人看待！』到底什麼樣的行為是不把人當人看待？

欣欣：可能是你做了什麼不好的事情呀！

我：舉例。

楊茂秀（2006）說，在兒童哲學的教學裡面，老師都會受到一種訓練，在要求別人說明概念的時候，如果有例子的時候，就會要求解釋，反過來如果有例子，就會要求舉例。因此，當欣欣說「可能是你做了什麼不好的事情」時，我們就會要求她舉例說明是做了什麼不好的事情。

沂沂：尿褲子了，同學就笑你。

我：同學笑你就是因為不把你當人嗎？

沂沂：對！

欣欣：那有？

涵涵：那可以…

涵涵故意指著沂沂大聲的狂笑起來。

我：ㄟ，涵涵現在不把你當人嗎？

沂沂並沒有回答我的問題：有什麼好笑的啦！瘋了。

我想孩子無法具體的想像哪些行為是不被當成人看待的行為，或許是他們的生活經驗並沒有類似不被當人對待的行為，頂多是同學不理睬或是故意取笑等事，就讓他們認為是很嚴重的行為，就引用到了不被當人看待的行為。因此，我想利用比較的方式，區分出人對人及人對他物不同的態度。

我：說說看你對狗跟對人會有什麼不一樣的態度？

文文：用鍊子綁著他。

我：說得很好，我們會用鍊子把人鏈住嗎？

SS：不會！

我：你願意被人家用鍊子鏈住嗎？

SS：不願意。

我：所以這是一種不把人當人看待的行為。

文文：吃貓、吃狗食也是呀！

我：喔！如果我拿狗食餵你，就是不把你當人對不對？

SS：對！

我：那態度上呢？

欣欣：就是不給他吃。

我：那是行為耶，態度呢？

婷婷：有時候你做錯事，一直笑人。

其實婷婷的意思應該是：有時候你做錯事，別人笑你。

涵涵立即補充：嘲笑呀！

我覺得嘲笑的對象應該是人，所以我提出這個疑問：「，嘲笑？到底嘲笑是對人還是對動物的態度？」

沂沂：兩個都有哇！

我：嘲笑只有對…？

我試圖只想把嘲笑的態度針對人，但不方便明說，因此停頓一下。

欣欣很快的接話：人嗎？

孩子對我把嘲笑的對象只針對人感到疑惑，我想把我的想法說出來，因此有下列的談論，但事後聽錄音帶時回想，我覺得自己想錯了。

我：我們來討論一件事情，我們會不會嘲笑動物？

欣欣：我們會呀！

由此可知欣欣剛才是在猜測我的意思，而不是真的認為嘲笑只有針對人。

沂沂：不會，動物聽不懂。

我：沂沂說，動物聽不懂我們的話。

沂沂：動物聽得懂，我們家的貓聽得懂我說坐下。

我想沂沂想區分的是動物聽不懂的是「嘲笑」而不是「指令」。

我：如果我們故意對一隻狗說，哀喲！你的腿怎麼那麼短呀！好像一隻豬，好好笑喔！你們覺得牠會不會傷心？

我刻意用輕柔的語氣訴說，想讓孩子發現動物是依照人類語氣的變化來猜測人類的意思。

欣欣：有可能會，牠會聽到你的笑聲啊！

涵涵：可是牠聽到你的聲音是很開心的聲音呀！

婷婷：如果嘲笑牠的人是牠的主人，牠會聽得懂，因為牠每天跟他相處在一起。

我：那牠怎麼知道他嘲笑的内容？

沂沂：我家的貓咪聽得懂我說坐下。

我：牠聽得懂是因為你訓練的。如果我笑咪咪的跟一隻狗說，呦！你怎麼笨得跟一隻豬頭一樣，牠會聽得懂嗎？

大家笑翻了，異口同聲說：聽不懂！

涵涵：老師，如果我要罵他的時候，我會…（表情凶惡），而且還會用鞋子…（做出踢的動作）

我：所以我們一般會用嘲笑的方式，還是涵涵說的打罵的方式？

SS：打罵的。

我：就是有比較明顯的動作和語氣的對不對？例如？

文文吼叫著：走開！滾！

我：語氣怎麼樣？

云云：粗暴！

我：所以當我們用很粗暴的語氣對人家喊：『你給我滾！』就是不把他當人看了對不對？

涵涵：老師，上次林\*\*不乖，\*老師就拉他的耳朵叫他過來。

當涵涵舉這個例子時，我一時反應不過來問道：拉耳朵是不把人當人看嗎？

在聽錄音帶時，這對話讓我想到體罰這個觀念，曾經，我們依著一句古訓：「打不成器！」正大光明的體罰孩子，認為「打是愛，罵是情！」我們從小在這個環境中成長，也不覺得體罰有何不當，身為長輩，我也曾經體罰過孩子。仔細回想自己被拉耳朵、打手心時的感覺，那種羞辱的感覺的確和「不被當成人看待時的感覺」是相似的，在聽到孩子將拉耳朵作為不被當人看待的例子時，真是一語驚醒夢中人，我引以為誡。

我：艾兒飛說：我要別人把我當人看待，到底他希望別人怎麼對待他？

婷婷：好好的對待他。

我：如何叫做好好的？

婷婷：不會罵他、不會想要把他當門甩，會好好的把門關好。

婷婷指的是艾而飛被老師指派擔任門的角色時，這時山芝問老師：「我能用力甩他嗎？」的情節。

我：你覺得當門甩是什麼樣的態度？

欣欣：好像是要把他趕出去。

這時云云針對甩這個字意做出了歸納：甩有兩種，第一種是朋友的絕交，第二種是相愛的人分手。

婷婷：老師還有一種，就是太生氣。

欣欣：然後把他趕走了。

我：剛剛婷婷說：『好好的對待他。』，再說清楚什麼樣的態度是好好的？

婷婷：會很溫柔。

我：還有？

云云：禮貌。

欣欣：什麼東西都給他。

婷婷：如果他想要有金幣，你會給他嗎？

沂沂：幫我拿東西。

我：所以欣欣應該怎麼說比較好？

欣欣：會幫助他。

我：還有嗎？

婷婷：會聽從你的話。

云云：聽從你的話，那你不就變成老人在指揮他？

我：如果我叫你做什麼，你不要，你就是沒有把我當人嗎？

婷婷：怎麼可能？

欣欣：因為有時候你做的是壞事呀！

我：你把我當人，你會幫助我沒有問題？

SS：嗯。

我：那你會聽從我嗎？

云云：不會。

欣欣：會呀！

云云：不會。

欣欣：那為什麼不會呀？

云云：你就會覺得他是老大，你就是奴隸的感覺。

我：如果說你聽從我，我才有被當成人的感覺，對嗎？

涵涵：不可能。

欣欣：不對。

我：哪裡不對，什麼情況下不對？

婷婷：別人叫你去做壞事。

我：例如？

婷婷：例如別人叫你去偷東西。

我：假如有人叫我去幫忙偷東西，我如果拒絕就是不把他當「人」嗎？

婷婷：對呀，有些人會這樣覺得。

我：是不把我當人，還是不把我當好朋友？

欣欣：人和好朋友不是都一樣？

婷婷：他會覺得你不把他當好朋友，其實他也不是你真正的好朋友。

婷婷認為好朋友是不會叫你做壞事的。

我：如果有人叫我去偷東西，我不要，他會覺得我不把他當人，還是不把他當朋友？

異口同聲：朋友。

我：朋友的相反詞是什麼？

SS：不知。

我：是不是陌生人。

SS：是。

我：陌生人是不是人？

SS：是。

我：所以當我們不聽從某人的時候，我們是不想把他當朋友，就像陌生人一樣，陌生人也是人呀！所以我們還是把他當人對不對？

SS：對。

下課鐘聲響起，三十分鐘的討論告一段落。

我覺得這段談話討論得很辛苦，被當人和不被當人的界線在哪裡？又該如何拿捏，要我說清楚還得費一番唇舌呢！想讓孩子自發的發現其中的差異，更不容易，後來發現這話題並不符合他們的生活經驗，因此我在後來的對話中主導性強了些。事後反省，與其主導討論，不如拋開這個話題，討論切合他們的經驗，他們有興趣的話題。

#### 四、九十八年五月八日

以兒童哲學教材《艾兒飛》為文本來帶領討論，優點是有教師手冊的輔助，缺點是故事性不強，劇情張力不夠，引不起孩子閱讀的興趣。故在使用《艾兒飛》八個月之後，在這次的教學，我試著使用圖畫書來進行哲學探究活動，從依賴教師手冊的輔助進階到獨立研擬討論計畫來引導一場思考實驗，為兒童哲學進入我的任教班級做準備。

這次的教學我採用的文本是阿諾·羅北兒的作品《貓頭鷹在家》中的一篇故事〈奇怪的堆堆〉：<sup>31</sup>

貓頭鷹在床上。「時間到了，應該把蠟燭吹熄，睡覺了。」他說著，打了一個哈欠。

這時，他看見兩堆東西，在床尾的毯子底下。「那些奇怪的堆堆會是什麼。」貓頭鷹問。

貓頭鷹掀開毯子，彎腰看一看，看見的是一片漆黑。貓頭鷹想要睡覺，可是，他睡不著。「要是我睡著的時候那兩個奇怪的堆堆一直長大，一直長大，怎麼辦？」「那可就不好玩了。」

貓頭鷹的右腳上下動一動，右邊那個堆堆也上下動一動。「有一個堆堆在動！」貓頭鷹說。

貓頭鷹的左腳上下動一動，左邊那個堆堆也上下動一動。「另外一個堆堆也在動」貓頭鷹大叫。貓頭鷹把毯子掀掉。那兩堆堆就不見了。貓頭鷹看看床尾，他只看到自己的兩隻腳。

「可是，這樣我覺得冷，」貓頭鷹說：「我還是得蓋上毯子。」他把毯子一蓋上，又看見同樣的兩個堆堆。

「那兩個堆堆又回來了！」「堆堆、堆堆、堆堆，今天晚上再也別想睡！」貓頭鷹在床上，上上下下，一直跳，一直跳。「你們在哪裡？你們是什麼東西？」他叫著。

一聲巨響，床垮掉了。貓頭鷹跑下樓，坐在火爐邊的椅子上。

「我就讓那兩個奇怪的堆堆坐在我床上好了。」貓頭鷹說：「讓他們要長多大，就長大吧！我就睡在這裡，這裡安全。」說著，他就坐在那裡睡著了。

文文：它怎麼那麼笨，腳都不知道。

欣欣：那是因為他黑黑的什麼都看不見。

我：欣欣說黑黑的什麼都看不見，看不見就是代表沒有東西嗎？

婷婷：不是，世界上有隱形的東西。

<sup>31</sup> 阿諾·羅北兒著（1997），貓頭鷹在家（楊茂秀譯），台北：遠流，頁 19-30。

涵涵：沒有。

婷婷：空氣不是隱形的喔？

涵涵：可是空氣不算人呀！

沂沂、婷婷：空氣也是東西呀！

涵涵：空氣是天然的，所以本來就有，不是東西。

婷婷：那為什麼我們會說空氣是東西？

涵涵：哪有這樣說過？

婷婷：有。有時候我們會問：「這是什麼東西呀？」

我：看不見就是代表沒有東西嗎？

沂沂：那靜電呢？靜電又看不到。

欣欣：可是靜電是東西喔？

沂沂：靜電是東西。

婷婷：天然的東西。

欣欣：可是靜電又摸不到。

我：靜電看得見嗎？

云云：看不見，可是感覺得到。

婷婷：看不見。

沂沂：靜電看得見，用梳子放在頭髮上，頭髮會飄起來。

云云：我上課時有做過，用梳子磨一磨頭髮，頭髮就會飛起來。

我：是看見頭髮還是靜電。

欣欣：靜電ㄟ…頭髮。

恆恆：頭髮。

欣欣：我看不到電。

我：所以說，沂沂你看見的是靜電還是頭髮？

沂沂：頭髮。

我：所以，頭髮因為靜電飄起來，你有看到電嗎？

SS：沒有。

我：云云說靜電感覺得到，怎麼感覺？

恆恆：電到時候會麻麻的。

涵涵：頭髮黏在皮的椅座上。

我：什麼叫東西？

婷婷：一個物體是東西。

我：可以看得見嗎？

婷婷：有的看得見，有的看不見。

我：物體有分看見和看不見的嗎？

婷婷：有。

我：看的見的是什麼？

欣欣：東西呀！

恆恆：書。

云云：吃的東西。

我：吃的東西就是食物。

婷婷：只要是硬硬的東西。

沂沂：骨頭硬硬就是物體。

SS：對呀！

欣欣：麵包也是物體呀！

SS：對呀！

涵涵：麵包是軟的為什麼也是物體？

涵涵質疑婷婷的論點「東西是硬硬的」，麵包不是硬硬的，為什麼還說是物體？

沂沂指著欣欣：妳問她呀！

我：麵包是物體嗎？

涵涵、婷婷：不是！

婷婷馬上又改變說詞：是！只要它是成形的就是啦！

這時可以看到婷婷經由團體的討論，修正自己的想法之歷程。她的論點「東西是硬硬的」在經過涵涵用「麵包是軟的」質疑後，一開始她以自己的論點思考「麵包因為不是硬的，所以不是物體」，立即發現和自己的認知不同，「硬硬的」這個條件涵蓋的範圍是不夠的，因此她很快的為東西下了另一個定義「只要是成形的就是東西」。

云云：成形是什麼意思？

婷婷指著面前的杯子，卻找不適當的措辭：這個…這個…

我：你的意思是佔有空間的？

婷婷猛點頭。

我：哪些東西是成形的，可是看不見？

欣欣：空氣不行。

婷婷：隱形人呀！

沂沂：霧。

婷婷：你說的霧就是雲呀！雲會動呀！

我：霧看得見嗎？

涵涵：遠遠的看得見，近近的看不見。

欣欣：有時候看得見，有時候看不見。

哲學的問題，我們如果不去追尋它，就什麼也沒有，一旦想去追尋，問題便接二連三的到來，哲學的問題，就是這麼奇妙！



## 第參章 兒童哲學進教室

我擔任小學老師八年來，在班上經營討論的互動模式一直是屬於比較傳統的討論互動模式，所謂的傳統討論互動模式多為 I-R-E（啓動—回應—評估，Initiate-Respond-Evaluate）的參與結構。<sup>32</sup>也就是由老師來啓動一個主題，學生回應後緊接由老師給予評估的一個學習歷程。因此 Dillon（1984）認為這種互動型態更適合以「陳述」稱之，因為學生在過程中幾乎沒有協同合作建構意義的意圖，這些問題通常是基於文本的特性預先決定的，而答案也是已經知道的，學生只是陳述答案而已。<sup>33</sup>

有了這方面的認知後，我欲藉由兒童哲學探究團體的模式以提升班級的討論品質，並達成教師自我專業的成長。從九十七年九月開始，我在課後組成九人的〈兒童哲學探究團體〉後，經過九個月的試探與學習，在九十八年五月開始，我開始將探究團體的討論互動模式帶入我的班級。

我任教於國小職場，帶領的二年級學生人數共二十九人，大多數的學生個性都很活潑，我們經過一年的相處，已經建立良好的默契，也培養了深厚的感情。三分之一的學生平時發言很踴躍，不過平時他們不太會去質疑為什麼，可能是因為班上有幾位同學平時閱讀的書比較多，家長也給予充分的學習資源，因此成為班上的意見領袖，帶領著班級的討論氣氛。但是我發現這些意見領袖非常依賴書本的知識或長輩的意見，常常在對話的過程中出現：「我知道，因為書裡寫的是……」、「我以前老師說過……」、「我爸爸說……」。一開始他們可能對書本的知識或長輩的意見存有疑惑，但是在社會化的過程中，他們開始習慣很多事情有標準答案，這些答案取自於他們曾經閱讀過的資訊與生活經驗，他們也以能提出解答為自豪，漸漸的忘記了自己當初對該問題曾存有的疑惑。這裡透露出令人隱憂的一點，就如威廉·詹姆士（William James）所言：「學識豐富常常使人懶於思考，有了某一些心理習慣之後，如果不小心，便會成為那個習慣的奴隸。」<sup>34</sup>當我們沉

<sup>32</sup> Cazden, C.B. (1986), Classroom discourse. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3<sup>rd</sup> ed. pp.432-463). New York: Macmillan. 轉引自 Linda B. Gambrell、Janice F. Almasi 主編，1996/2004。

<sup>33</sup> Dillon, J.T. (1984). *Research on questioning and discussion. Educational Leadership*, 42(3), 50-56. 轉引自 Linda B. Gambrell、Janice F. Almasi 主編，1996/2004。

<sup>34</sup> 楊茂秀著（2006），《誰說沒人用筷子喝湯》，台北：遠流，頁 95。

溺於學識帶給我們便利的同時，同時也就喪失了孩子為重要的人生問題構作自己答案的機會。

因此，若是老師鼓勵孩子閱讀了很多的書、吸收了很多的知識，而忘了也要鼓勵他們去思考「為什麼」時，那麼對孩子而言，讀書反而僵化了他們的思想，這是身為教師要思考到的事情。

在班級裡，雖然我可以感覺得出其他的學生有時對別人提出的答案是存有疑惑的，但是大部分的孩子卻不習慣發言去質疑別人的意見，反而一昧的當意見領袖的擁護者，或許是源於無知，也或許是源於缺乏探究的精神，更或許是社會化的過程。因此我想藉由探究團體的模式來改善這個狀況。

在接下來的教學實錄中，我以簡單的符號來表示發言的人，轉譯符號如下：

SS：多數的學生一起回答。

Sx：某位學生說了話，但是我不確定是誰。

S1~S29：我任教的二年級學生，數字代表座號。



## 第一節 在課室中與兒童哲學相遇

在學校既定的課表中，有相對應的教材及教學進度，欲使用完整的兒童哲學教材於教學中，有其實施的困難。因此如何在學校的教材中尋找哲學討論題材，供學生進一步討論，藉以提升教室的討論品質來訓練孩子的思考能力，才是長遠之計。

在試探了九個月的「兒童哲學探究團體」後，我對探究團體中的互動模式已經比較熟悉，因此開始在學校課程中尋找適合引入討論的哲學問題，來營造班級較高的討論品質。

在學校的既定的課程中，我並無法預期會在哪堂課時，師生間會開啓一段精彩的哲學對話，因此當我在教學現場中，巧遇了一個很有趣的哲學問題時，我就會停下課程進度，和學生好好的討論一番，進行一次思考實驗。

由於這些教學是無預期性的，因此我沒有準備攝影器材來記錄教學過程，僅能將手機的錄音功能開啓，並拍下板書的內容，事後聽取錄音並配合板書的內容來回顧教學，並在回顧的過程中檢視教學並進行反思。

我呈現三種我在任教班級會引入兒童哲學討論教學的時機，分別是國語文教學、班級經營以及課外閱讀。以下資料就是我在任教班級的教學實錄。

### 一、九十八年五月五日【本國語文教學篇】

國小二年級正在累積他們的字彙能力，識字教學是本年段重要的教學活動，在擴充學生的字彙能力的上，「字形辨別」的活動能讓孩子在字彙的使用上更精確，對字彙更敏感，這一天，我們進行的字形辨別是：持、待。

除了分辨這兩個字型的不同之外，我們還要進一步知道這兩個字如何運用，所以我請同學分別針對這兩個字作造詞。在談論到「待」這個字時，有了一段談論如下：

我：「待」什麼「待」？

在我帶領造詞活動時，喜歡有節奏感的感覺，因此，我都會用「待」什麼「待」的方式，引出用「待」造出的詞。

S9: 等待。

我：我們上次看過的，有一條紅線串起來的那本書，是不是就叫：我等待？

S16: 我們家也有那本書。

我：很好看對不對？

S16: 嗯。

我：待什麼待？

S25: 期待。

我：很好，「我期待跟你見面」的「期待」。

低年級會使用的詞都是比較生活化的，這些簡單的用詞不需要以字典中的解釋來說明，因為，一個原本不難的詞，經過字典的解釋後，會讓人覺得越解釋越複雜。因此，對於詞的認知部份，我會採比較具體的模式來操作，例如展示具體的圖片、動作，或是直接利用那個詞來完成一個句子，引出一個情境，藉由一個具體的句子來說明詞的使用時機及詞義。

我：待什麼待？

S13: 對待。

我：喔！「你希望我怎麼對待你呢？」

我：待什麼待？

S21: 待命。

我：很好，誰會待命呀？

S10: 消防隊。

我：還有嗎？我們平常會說誰在待命？

S22: 醫生。

我：為什麼？

S9: 醫生在睡覺，一聽到有事就要立刻爬起來。

我：是呀！還有護士也是，他們真的很辛苦。還有誰會待命嗎？

S1: 麥當勞。

我：為什麼麥當勞在待命？

S16: 24 小時不打烊。

我：24 小時不打烊就是待命嗎？那 7-ELEVEN 也在待命嗎？

SS: 不是。

我：說說看你的理由呀！為什麼我們平常不會說麥當勞的服務員在待命？

(沉默，一些人欲言又止，不知如何表達。)

我：我們小組競爭喔！說對了就給小組加五分。

S10:消防隊比較緊急。

我：第一組說消防隊比較緊急，加三分，可不可以再說清楚、具體一點。什麼叫比較緊急？

S16:如果你沒有去救他，就會死掉。(第三組)

S10:如果你不吃東西也會死掉呀！

我：第三組有沒有要答覆的？第一組說不吃東西也會死掉。

(不知如何回應，這時第六組 S23 舉手)

我：第三組還是加兩分，想想看為什麼我們平常說消防隊在待命，卻不會說麥當勞的服務員在待命？

S23:消防隊要做的事情比較恐怖。(第六組)

我：恐怖？例如？

S23:就是他有可能會被燒死呀！

S10:不吃東西也會餓死呀！

我：妳說說看，妳說的被燒死和 S10 說的餓死有什麼不一樣？

S8:餓死要等很久。

S23:對呀，餓死還可以救，燒死就不能救了。

我想 23 要表達的是餓死之前的救援時間很長，而燒死之前可救援的時間很短。

我：所以，23 你剛剛恐怖的那個詞可以修一下嗎？什麼情況之下，我們會用待命這個詞？

S23:就是比較容易死掉的時候。

我：我覺得 23 的「容易」這個詞說到重點了，加五分。如果我肚子餓去麥當勞，一個小時還吃不到會不會怎樣？

SS:不會。

我：如果失火了，消防隊一個小時還沒到會怎樣？

S21:人早就死了。

S9:火還會燒到別人的家哩！

S15:可能整個山都被燒掉了。

我：所以，我們認為需要待命的人，他處理的事情一定是很緊急、恐怖、容易死人的事情，對不對？

SS：對！

我：好了，我們繼續看下一題吧！

S9：我還想要繼續講，剛剛的討論好有趣喔！

S9 對這次討論的肯定，對我而言是一個很大的鼓舞，雖然在討論時教室裡當下鬧哄哄的，秩序有些失控，但是換個角度想，那是孩子展現對話題感興趣的方式，因為他們迫不及待的想要發言。尤其是，有些孩子平時是屬於參與度不高的孩子，常常坐在座位上著，但是這次卻是坐在座位上和附近的同學們交頭接耳的談論著，而不是自顧自的玩，是參與在這個討論中，這是很棒的表現。假如我因為注重教室裡的秩序，而放棄這樣的討論活動，那真的是得不償失呀！

## 二、九十八年六月十九日【班級經營篇】

剛進小學的低年級孩子，在沒有大人的陪伴下，還沒有能力到圖書館借閱圖書，學校為了營造好的閱讀環境，也考量孩子的需求及能力，做了一項人性化的措施，每年圖書館會撥一百多本的繪本及圖書到班級，方便孩子低年級孩子借閱。到了二年級下學期末，就得清點班書，要歸還給學校。

我希望孩子喜歡閱讀，也能很輕鬆的拿到書閱讀，因此便開放孩子自由的借閱班級圖書回家，可是卻伴隨著一些困擾，班上有些同學把班書拿回家後，就沒有歸還了，有時我詢問半天，也沒有人承認拿走了書，我相信孩子的初衷只是想把書借回家讀，但是因為種種因素，而沒有歸還書籍。這時，我有了一個疑惑：班書是被借走的？還是被偷走的？為什麼應該是被借走的書，卻讓我覺得書像被偷走一樣？在什麼狀況下，我們變成了小偷呢？

因此我就想藉由「『借』跟『偷』定義的探討」，來加強孩子還書的動力。

我：借是什麼意思？

S27：跟別人拿東西，而且你會還給別人。

我在黑板上寫下「跟別人拿東西，而且你會還給別人。(S27)」

我：借是什麼意思？是「跟別人拿東西，而且你會還給別人」，你覺得這個解釋夠完美了嗎？

SS：不夠！

我：可以請你們解釋一下嗎？

S29：他沒有這個東西，就跟別人借東西。

我：你的這句話又有借了，如果我不知道借這個字是什麼意思怎麼辦？

S9 對著 S29 說：你在講那個「借」的意思的時候，就不會有「借」那個字呀！

我進一步解釋：就好像問什麼是「害」？你說就是害怕的「害」呀？這樣你講半天別人還是聽不懂呀！

我：那有沒有你跟別人拿東西，會還給人家卻不叫「借」的？

S9：沒有先跟他講。

S23：可能他沒有經過他的同意就拿，就不是借。

我：沒有經過他的同意，就拿東西可以叫「借」嗎？

SS：不行。

S27：如果我們要借東西，都會先問呀！

我：S27，你要修改你的答案嗎？S23 說沒有經過人家同意，跟別人拿東西，雖然你會還給別人，可是就不叫「借」囉？

S27 點頭說：前面加「經過人家同意」。

我把 S27 黑板上對「借」的解釋修正為「經過人家同意，跟別人拿東西，而且你會還給別人。」

我：所以「經過人家同意，跟別人拿東西，而且你會還給別人。」就叫做什麼？有同學搞不清狀況，竟然回答：偷。

S27 立刻反駁：不是偷吧！偷就直接偷走，又不會還給人家。

S6 想到另一個字：還有「搶」呀！

我指著黑板上「經過人家同意，跟別人拿東西，而且你會還給別人」那句話說：所以說這是「偷」嗎？

S9：不是，「偷」又不會「還」。

Sx：不一定呀，有時候人家偷你東西還是會還呀！

我對 Sx 說：你覺得「偷」也有可能「還」？

Sx 點頭。

偷了，為什麼還要「還」？我一時不理解 Sx 的意思，不知道她為什麼這樣說。後來想到班上發生的事，我就理解了 Sx 的想法了。在班上，偶爾會有獎品和獎卡遺失的狀況，通常，我在發現有東西遺失時，我都會進行一次道德勸說，希望孩子自動將物品歸還。畢竟低年級的孩子還是比較淳樸，七成的物品最後都會尋回，如果就 Sx 對偷的定義：「有人沒有經過別人的同意，就拿了東西！」上述狀況的

確是構成「偷」的定義，但是偷的東西會不會歸還呢？就班上的情況而言，偷東西的人，的確有人悔改，是把東西歸還了。這是屬於「主動的歸還」。

班上還發現幾件「被動歸還」的事件，緣於我們班級的獎勵制度，平時只要孩子的表現好，我就會給予獎卡鼓勵，獎卡累積一定的數量，就可以兌換獎品，平時我都會將孩子兌換獎品的次數做統計，以知道孩子得獎狀況，也能知道孩子是不是有不正常得獎的狀況，有四次，我總共觀察到四位小孩的獎卡數有明顯的不合理的多，在我詢問之下，證明這些獎卡是從我這裡或同學那偷走的，在我得知這種情況發生後，我會和孩子約定，接下來必須靠自己的實力獲得獎卡，將當初多拿的獎卡歸還給我，而這個事情及約定只有家長和我及孩子三方知情，其他同學不知情，而 Sx 就是其中之一學生。偷的東西，被老師發現了，也還是要還的呀！

我：那什麼叫偷？沒有經過人家同意，就拿人家東西，之後我還給人家了，這叫「偷」嗎？

這時我聽到 S29 有些懷疑的說：不是吧！

S9：沒有經過人家同意，就叫偷了。

我：所以你覺得不管東西有沒有還，只要沒有經過人家同意就叫「偷」？

很多人附和 S9：對呀！

我把偷的定義寫在黑板上：沒有經過同意，就拿別人東西。

我：有偷過人家東西的舉手。

很少人舉手。

我：你們真的每次拿別人東西，都有經過人家同意？S29 說說看你偷東西的例子。

S29：有一次妹妹不在房間，他的玩具放在床上，然後我就拿來玩，然後他就進來了，就哭了，我就把玩具還給他。

我：所以 S29 偷了他妹妹的玩具對嗎？

S9 不安的說：有一點怪怪的。

S27 也動搖了：有還給人家應該不叫偷吧！

我：我剛剛沒有經過 S29 的同意，我拿了他的筆寫了幾個字，然後又還給他，請問我剛剛有偷東西嗎？

S21：應該要沒有人看到，你剛剛拿的時候，我們都有看到呀！

S6：有看到叫「搶」吧！

S17：偷應該要偷偷摸摸的吧！

S17 點出偷東西時的心態，所以我把「偷偷摸摸」這四個字寫在黑板上。

S13：有些人會正大光明偷呀！

我：有人偷東西的時候是正大光明的嗎？

S9：那叫搶吧！

我：「偷」跟「搶」差在哪裡？

S21：搶有兩個意思，一個是兩個人在搶東西；另外一個意思是主人有看到，你還去拿他的東西，然後這樣搶過來。偷就是沒有人看到的情況下，你就這樣拿過來。

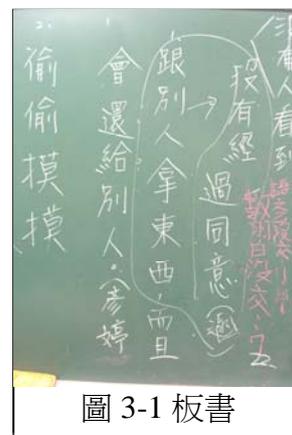


圖 3-1 板書

S21 觀察的非常細微，她點出兩人搶東西和搶匪搶東西的差別在於物品的所有權概念。不過我對於「沒有人看到」這點有些疑惑。

我：偷是完全沒有人看到，還是主人沒看到就可以了？

S21：沒有人！

S27：應該是主人沒有看到。

S17：應該是沒有人看到就叫偷。

S21 這時聽到同學的說詞，就修正她的答案：應該是主人沒看到。

所以我們把黑板上偷的定義再修改一下，變成：「偷」是主人沒有看到，沒有經過主人同意，跟別人拿東西。

我：所以 S29 還是偷了妹妹的玩具囉？

S23：看她的心意…

我：妳是說看行為好像不夠，還要看她的心意？

S23 點頭。

我：什麼樣的心意？

S23：我想要這個東西，可是……我不太會講。

S9 幫 S23 回答：他只是要去借，他沒有真的要去偷。

S21：老師，你上次不是說有一個老人去偷麵包給他的孫子吃嗎？他也不是真的要偷，他是因為孫子肚子餓呀！

我：所以你的意思是他的心意沒有那麼壞，像 S23 說的嗎？

S21：對。

我：那個老人是小偷嗎？

S27：但是他還是偷，還是要判罪呀！

這時孩子眾說紛紜，下課鐘也響了，討論結束。

到底什麼是「偷」？什麼是「拿」？什麼是「借」？什麼又是「搶」？他們是不是有一個客觀的解釋？還是其中存在著一些主觀的意識呢？在討論「偷」的過程中，孩子似乎感受到主觀者本身詮釋意義的影響力，尤其是最後在定位那個在超商偷麵包被逮的老人時，孩子認為那是情有可原的，在定位他是不是小偷時，就顯露出難色。到底，這個定義有沒有彈性空間呢？這個問題雖沒有答案，卻成為孩子這個問題思考的起始點。

### 三、九十八年六月二十四日【閱讀測驗篇】

想學好語文，就得重視長期、大量的閱讀積累，因為科學研究表明，在孩子的閱讀量達到課本總閱讀量的四五倍時，才有可能形成語文能力；而且一個人擁有的辭彙量會和他的智商成正比，因此，大量閱讀是提高孩子能力，發展孩子智力的重要途徑。

為了擴充孩子的閱讀量，我除了在教室中擺放大量的圖書供孩子閱讀，也為每人購買一本閱讀測驗，以利全班共同討論。這天，我們閱讀的文章是〈哥倫布豎雞蛋〉，平時，我會將閱讀測驗本讓孩子帶回家完成，第二天再一同討論書中選擇題的答案，做觀念的澄清等，但是這次，我以帶領探究團體的模式，試著開放討論的主題，進行一場思考實驗。這篇文章的內容如下：

為了慶祝哥倫布發現新大陸，西班牙女王在王宮舉行宴會，許多達官貴人前來祝賀。一個朋友見了不服氣說：「這有什麼了不起，大陸本來就在那裡，不過被你碰上罷了。」

哥倫布笑了笑，從茶盤裡拿出一個熟雞蛋，讓這位朋友把它豎在桌子上。這個朋友拿著雞蛋左擺右擺，急得滿身大汗，也豎不起來。

哥倫布把雞蛋往桌上一敲，雞蛋底部碰破了，雞蛋豎起來了。哥倫布說：『許多事情看起來簡單，問題在於有人發現了，想到了，有人卻沒有發現或沒有想到，就差這麼一點兒。』

我的討論沒有依著書中選擇題的提問開始，但也沒有讓孩子自行發問，我覺得雖然兒童哲學探究團體的精神中，很重要的一項就是以孩子為主體，討論孩子有興趣的問題，但是，在傳統教室裡，老師總是針對文本設計提問內容，希望孩子學會掌握文中的主旨，或是學會我們要他學習的語文能力。孩子在耳濡目染之下，漸漸的認為，好的提問，內容應該和文本有關，和文章主旨不相關的提問是不好的提問，而哲學問題常常就與文章主旨不相關。假如老師在帶體探究團體時，沒有針對提問來做一個示範性的行為，孩子在對哲學問題不敏感的情況下，提問的內容常常不會是哲學問題，而身為引導者的老師，若本身對哲學問題也不敏感，無法將孩子的提問與討論導引到哲學層次，那麼就會浪費較多的時間在討論日常生活層次的話題，因此，基於這個想法，我決定先在提問上取得主導權，讓孩子熟悉這樣的討論模式後，再開放孩子自行提問。這次的討論，從我預設的討論計畫：「分辨『發現』與『發明』兩個詞意間的異同」開始進行。

我：為什麼我們要說「發現」新大陸，而不是「發明」新大陸？

S29：發明是做的，發現是找到的。

S9：發現是原本就有的。

我：為什麼發現新大陸很厲害？

Sx：因為沒有別人找到它。

S27：可是…住在那裡的人發現的耶！

Sx：對呀！

Sx：可是，那邊應該有人住。

Sx：可能沒有人住呀！

S17：對呀！搞不好是無人島。

我：哥倫布發現新大陸的時候，裡面是有住人啦！你們有沒有聽過美國？

SS：有。

我：美國就是在美洲新大陸裡面，美洲新大陸更大。美國原本就有原住民住在裡面，什麼是原住民？

S9：就是原本住在那裡的人。

我：對呀！美國有美國的原住民，台灣有台灣的原住民，歐洲有歐洲的原住民。

S23：加拿大有加拿大的原住民。

Sx：非洲有非洲的原住民。

Sx：南極有南極的原住民。

S8：北極有北極的原住民。

我：北極有原住民嗎？

S29：沒有吧！

S5：熊呀！

我：熊是原住民嗎？

S5：牠們原本就住在那邊呀！

Sx：對呀！

Sx：北極熊呀！

Sx：不是吧！

我：「民」是什麼意思？

S27：人民。

S9：對呀！熊又不是人民。

S3：北極沒有原住民啦！

我：嗯，北極應該沒有原住民。

因為孩子的一句「北極有北極的原住民」，讓我們對「原住民」的這個詞義有了更深入的理解，雖然北極熊原本就住在北極了，但是卻不是人，因此不符合原住民的定義。

我也和孩子一樣，對北極的原住民知識不足，導致我們認為北極是沒有原住民居住在那裡的，後來，我上網蒐詢，找到有關北極原住民的訊息：北極的原住民印紐特人是加拿大愛斯基摩人（Eskimo）的通稱。他們用「印紐特」這個稱呼，以和亞洲的愛斯基摩人或阿留申群島（Aleutian Islands）的愛斯基摩人區別。這時我才看見自己的盲點，我對於愛斯基摩人這個名詞並不陌生，但是卻在愛斯基摩人與北極間的連結出了問題，可見我當時在學習這些知識時，學得並不扎實。

這也凸顯了一個兒童哲學教師必須要有豐富的學識，因為，在探究團體中，我們不知道我們將會探究什麼主題，教師無法預先備課，找尋資料，因此，當隨著話題的牽引，探究的主題可能常常不如教師的預期，若教師本身沒有足夠的學識，就會出現和我一樣的窘境，不知北極上有原住民是印紐特人。

我：你們知道誰是台灣的原住民嗎？

S27：我們阿美族就是。

S8：卑南族。

S9：還有排灣族。

S16：魯凱族。

我：對呀！我們很多人的祖先都是從大陸搬過來的，在我們搬過來之前，這些原住民就在這裡了。美國的原住民是誰？你們知道嗎？

SS：不知道。

我：有沒有聽過印地安人？

SS：有。

S23：卡通裡面有，他頭上會插羽毛。

我：對呀！印地安人就是美國的原住民。

孩子對於美洲新大陸沒有什麼概念，以為就是一個島嶼，所以並不知道發明新大陸對歐洲的影響力有多大，因此我試著就世界地理的概念，做初步的介紹，讓他們知道美洲新大陸比歐洲大很多。

我：哥倫布是歐洲的人裡面，第一個知道原來別的地方還有一個那麼大的土地。所有我們就說他『發現』新大陸啦！

下課鐘響……

很多時候，我們來不及細想：「我認為對的事情到底是不是對的？」就依著當下的想法去詮釋知識。而透過回顧自己的教學，比較可以意識到自己知識不足之處，並予以修正。

## 第二節 兒童哲學的生根

### 九十八年八月二十日【親師交流篇】

在新的年度，原班級學生升上了三年級，我再次擔任一年級導師。有一天，一個小一新生的家長來拜訪我，她提到她的孩子總是問著「為什麼」，她覺得非常的困擾，因為很多事情她不知道要如何解釋起，畢竟孩子年紀那麼小，很多理論怎麼會聽得懂呢？而且有時候同一個問題會重複的問好幾次，讓家人不堪其擾，有時候她會生氣的跟他說：「我都跟你說過了，你怎麼又問？」說完之後，她問我：「老師，我該怎麼辦？」我跟她說：「我覺得他這樣很棒呀！因為他在仔細的「探索」著這個世界，不是走馬看花的，什麼事情都不在乎，這種求知的態度是很可貴的，而且更棒的是，妳可以陪伴在他身邊一起面對問題。」她有些訝異的感覺，說：「真的嗎？可是我有時候都不知道要怎麼回答他。」「妳不一定要回答他的問題，妳可以說：『真的耶！我也覺得好奇怪喔！』讓他知道你有重視他的問題就好，等以後他成熟一點後，他或許就自己找到答案了呢！」在談論半個小時之後，這位媽媽帶著笑容回家了。

說真的，我也很滿意我的回答，孩子的「為什麼」可能是在問理由，探尋目的，或者簡單的說，是在找尋意義，這是孩子很可貴的特質。這段對話，若在前一年前，我可能也不知道該怎麼回答，我可能會說：「那妳要不要買套百科全書，他有問題的時候，妳就把握這個機會讓他閱讀？」我們討論的重點可能會圍繞在知識的解決上，而忽略了情意的部分，但是，我現在覺得兒童哲學最重視的應該是孩子的情感需要受到關注，他需要耐心的對待與肯定，而有這樣的體認，是因為這一年研究歷程中，我浸潤在兒童哲學的氛圍中，所以多了一份關懷，而這份關懷的心，是我覺得接觸兒童哲學之後最可貴之處。

在接觸這個孩子後，我發覺他真的對任何事情充滿著疑惑，而且很多事情不是百科全書可以解決的，例如他會問我：「老師，為什麼教室裡都沒有人？」「老師，為什麼郭慧萱（化名）會對我那麼兇呀？」「老師，為什麼要用消毒水？我們碰到了會不會死掉呀？」「老師，妳為什麼要把門關起來？」這時，我會比較有耐心的去對待他，這份貼心是兒童哲學送給我的禮物。

## 第肆章 結論與建議

依著一份試探的精神，啟動了這個行動研究，使我走上學習成爲一個兒童哲學教師的學習之路，在行動中反映的「一邊做、一邊想、一邊學」是我的行動寫照。從不知兒童哲學爲何，也不知道成爲兒童哲學教師確切的方法爲何開始，藉由在行動中的反映，慢慢的摸索、試探、學習，我不知道會找尋到什麼答案？也不知道目的地在哪？甚至很長的一段時間彷彿身陷迷霧中！但如雨果所說：「我前去，我前去，我並不知道要到哪裡，但是我前去。」有時候人並不真有一個目的地，不斷地向前去即是目的。

在這段對行動進行反映的歷程中，我漸漸有了心得與體會，知道要成爲一個兒童哲學教師需要兼顧與學習的層面真的很多，雖然自己還未成爲一個兒童哲學教師，但是藉由本研究讓我對「兒童哲學」與「兒童哲學教師」有了更深入的了解，也奠定我未來成爲兒童哲學教師的基礎。

當初我以門外漢的眼光來看楊茂秀、陳鴻銘、吳敏而經營一個探究團體的時候，覺得老師們經營這些團體時，狀似輕鬆愉快，好像只是在閒聊，覺得要上這麼一堂課「似乎沒什麼」，以爲不需要做很多的教學準備。因爲我們平常在學校做教學演示的時候，常常會把一堂課上得「很豐富」又「很緊湊」，在一堂課中，首先要展現老師課程設計的能力，因此必須先研擬一個適切的教學計畫，讓孩子可以精熟任教領域的知能，並在課堂中清楚呈現教材內容，運用有效教學技巧引起並維持學生的學習動機，不時還要善用發問的技巧來啓發孩子的思考，並應用良好溝通技巧適時給予學生關懷與指導，還要進行學習評量來檢視學生的學習情形，最後達成預期的學習目標。一堂課不只要展現老師課程設計與教學的能力，有時還得一併呈現班級經營策略給教學觀摩者，因此，一堂課一看就知道上得很精采。不過，當我親自去實踐、去經營一個探究團體時，發現這真的是一門藝術，在「似乎沒什麼」的一堂課裡，其實蘊藏了教師本身深厚的哲學思維與不著痕跡的引導技巧，讓參與其中的人就這麼莫名的被吸引過去，思想就這樣動了起來。這讓我想到了 Donald Schon (1983) 描述教師的專業行動中，提到的所謂「例行性行動」，這種行動是表示知識經過組織而達到了一種特定的品質，它涵括了覺知問題、有關問題解決條件的資訊及解決問題步驟的知識，可稱之爲一種有能力的教

導行動之精練的展現，因此看似沒什麼的「例行性行動」並不是指知識的不足，而是種精練的實踐活動。

所謂：「外行人看熱鬧，內行人看門道！」只有進一步認識兒童哲學探究團體時，才能體會出那些專業的兒童哲學教師的功力何在，門道在哪！

## 第一節、結論

我以一位不具備哲學基礎在小學教育中耕耘的一般教師的身分，藉由經營一個小團體來做兒童哲學教師的自我培訓，並在教學後回頭觀看自己的教學。原本我在教學後還對自己的教學研究非常沒有信心，因為我還是有著許多的沮喪與困惑，卻意外的在謄寫教學實錄的同時，我發現那些我在教學前就閱讀過的文獻資料突然變得有意義了，我將這些資料重新閱讀之後，體會油然而生，很多的理論與實務互相得以呼應，想法就豁然開朗。

就在這反省性思考的歷程中，我將這段研究歷程對照我的研究問題歸納呈現如下，包括面臨的困境、瓶頸與啟發：

### 一、沒有哲學背景，也沒有受過兒童哲學教師培訓的一般教師在帶領兒童哲學探究團體時，可能會遭遇的困境為何？

#### (一) 秩序的混亂及潛藏在教師的內在思考

在經營探究團體的初期，教室中孩子隨性的走動、恣意的打鬧、不遵守探究規則等，常常會讓我非常的不舒服，但是真正讓我陷入挫敗之感的其實是對自己教學的強烈不滿，我覺得孩子秩序不佳最大的原因不是出在孩子身上，而是我的教學，假如我營造出的討論氛圍是精采有趣、吸引人的，孩子自然就不會分心；相對的，若孩子覺得討論的內容很無趣時，自然會想分心去看書或和同學打鬧。因此在這樣的內在思考中，我在教學當下就會給予孩子較多的自由，甚至是放任，秩序的混亂由是而生。而且兒童哲學探究團體重視民主的精神，它認為強制的行為糾正會造成孩子思想上的壓抑，但是撇除我對於教學不滿而產生的內在思考，我不禁會感覺疑惑，難道那些兒童哲學教師在教學時都不會遭遇到孩子常規不佳而令人沮喪之時嗎？教導孩子民主決定的過程不是短期內就可以達成的目標，孩子需要很多時間和很多練習

去學會合理的思考並為自己的行為負責，在未習得民主之時，「秩序該如何維持？」、「規則該如何訂定？」是我最感疑惑之處。

## （二）教師對兒童哲學的困惑或問題的敏感度及處理能力不足

柯倩華（2003）在《兒童哲學》一書中提到，兒童哲學所設計的教材是否能被適當的使用，教室的討論是否能維持探究團體的模式，教師是很重要的關鍵。教師除了要具備一般教師所受的教育學及教學方法的訓練之外，還必須對兒童的哲學困惑和哲學問題（邏輯的、倫理的……等）有良好的敏感力及處理能力，能將哲學概念和術語轉換為兒童所能理解的內容，並且引導討論。因此假如教師對兒童哲學的困惑或問題的敏感度及處理能力不足時，在帶領兒童哲學探究團體時就會覺得非常的吃力。

## （三）過度依賴教師手冊

如附錄一所示，教師手冊提供給教師參考的資料非常的豐富，它依據文本的每一個小節，從中分析或引伸出許多的哲學概念幫助教師做哲學討論，因此對於新手兒童哲學教師而言，教師手冊非常的重要。但是，新手教師由於經驗不足，常常會導致另一個困境，就是「過度依賴教師手冊」。跟孩子做兒童哲學的教學，其核心應在於「所有的討論都起自於孩子的問題」，但是由於教師手冊的介入，教師尚未熟練教師手冊的輔助方式時，很容易讓教師手冊反而成爲了教學的負擔。在教學中的引導應是不著痕跡的，若顯現出刻意的引導，就成爲了主導，這時候的教學就與兒童哲學教學的核心精神相違背了，因此新手教師要時時的提醒自己，不要過度的依賴教師手冊。

## 二、教師在自我培訓的過程中，需要哪些的資源或協助？

### （一）兒童哲學教學不適合單打獨鬥，更適合教學團隊一同實施

潘小慧（2008）說「探究」需要「團體」，因爲探究是建立在社會的互動之中，不斷經由與人們的合作思考，而達到探究的目的，而且在團體中比較能避免在自我反省的思考過程中因不自知的成見或盲點而造成獨斷的思考。我覺得教師在嘗試兒童哲學教學的過程就是一個探究歷程，因此非常需要團體來共同運作，單打獨鬥的教學容易讓老師在必經的挫敗感中變得退縮，而且容易自處於盲點中而不自知。若有教學團隊一同奮鬥，能互相解惑與支持，這段教學探究之路比較能夠堅持下去。

## (二) 兒童哲學教學需要教師手冊的輔助

對於一個新手教師而言，要會使用正確的提問來承接啟發孩子的討論是很不容易的，因此教師手冊就提供新手教師豐富的討論計畫和練習來幫助新手教師在經營一個兒童哲學教室時能夠（一）促成對話討論；（二）開啟某些觀念、概念、主題的問題層面以供檢視；（三）誘導不同的詮釋；（四）提供使用哲學技巧的練習；（五）探討在討論中個人的貢獻有甚麼涵義；（六）思考教材中某個問題所涉及的是什麼。<sup>35</sup>新手教師在教學時，只要依據教學步驟，先從故事脈絡中發現問題，再提出討論，並扣緊問題，尋找證據，最後形成理由，就比較容易促成一次哲學層次的討論，在帶領孩子討論的同時，教師也能學會何謂「哲學思考」與「哲學思考技巧」。

## (三) 一般教師可參考裴利營造出的班級氛圍

當裴利的學生，孩子會從裴利的眼中感覺到自己是世界上最棒的孩子；孩子能立即分辨出裴利給予他們的，是一種深度的尊重。

在裴利的教室裡，裴利從未以睜一隻眼、閉一隻眼的態度放過嚴肅的問題；裴利說：教室是每一個人共同擁有的，沒有人有權利在教室裡公開的貶損另一個人；在裴利的教室裡不可以說：「不讓你玩。」<sup>36</sup>

裴利營造出的班級氛圍是一個很適合兒童哲學生長的苗圃，也是我們要學習的目標。

# 三、我在觀看自己的教學時，發現了哪些迷思或錯誤？

## (一) 討論的題目太多

在我的教學中有兩種情況會讓我想多討論一些題目：

第一種是在孩子很踴躍的提出他們的問題時，因為他們都很希望大家可以討論到自己的問題，而我也認為照顧到每一個孩子很重要，所以就想將每一個問題都討論過。

第二種是在我引用教師手冊時，我覺得有好幾個概念都很有趣，就會貪心的每個概念都想要討論。

這時就會面臨另一個困境，就是時間不夠充裕，導致討論不夠深入。

<sup>35</sup> 鄭瑞玲譯，《靈靈教師手冊》，台北：毛毛蟲兒童哲學基金會，2008年1月，頁xii。

<sup>36</sup> 整理自毛毛蟲兒童哲學基金會編（2002），認識裴利，台北：財團法人毛毛蟲兒童哲學基金會。

## (二) 團體規則的訂定過於強勢與急躁

當孩子的秩序不佳，或是討論沒有建立規則時，我會要求孩子們一同訂定規範，讓討論可以順利進行，但是我發現我在建立這些團體的規範時，是隱藏在老師權威中實施的，學生是處於被動的角色。也因如此，孩子比較不能將規範內化為思想去遵從。

我還察覺我在訂定這些規則後，我對實施的成效太過急躁，就會覺得沮喪，有時自己對規則也不夠堅持，導致效果不佳。

## (三) 討論題材不切合學生的生活背景

教師手冊中的概念並不是每一個都適合拿到團體中討論的，有些是因為國情不符；有些是年紀不夠，不適合做太深入的討論；有些是不符合學生的生活背景。我在引導孩子討論「我要別人把我當人看待」<sup>37</sup>時，就沒有考慮到孩子平常並沒有「不被當人」的經驗，他們平常都是父母師長的寶貝，和同學相處時也不會感受到這類的情緒，因此我們的討論就有些「雞同鴨講」。

## (四) 錯失了孩子的絃外之音，而急於介入老師主觀的解釋

我們在操作「例子」的概念時，<sup>38</sup>我要孩子舉「人」的例子，當孩子說：「歌星。」我否定說：「歌星是一種職業的例子。」當孩子又說：「廚師。」我又否定說：「廚師也是一種職業的例子。」孩子不太明白，歌星和廚師為什麼不是人的例子？我也沒有真正去聽聽孩子，問他們為什麼會這樣說？就主觀的認為他們想「錯」了，直接就給予否定，我忘了兒童哲學追求的並不是標準答案，而是表達出詮釋世界的方式，無關「對」、「錯」。我教學後再次觀看自己的教學時，才發現自己的謬誤之處。

另一次是在討論「我要別人把我幫人看待」<sup>39</sup>的概念時，我們談到了「嘲笑」，孩子覺得當別人「嘲笑」我們的時候，就有不把我們當人的意思。可是我當時卻想，「嘲笑」本身應該就是一種對待人的態度，而且嘲笑的對象應該只針對人，我不斷的把自己的價值觀灌輸在孩子的身上，事後觀看自己的教學時，才發現自己太主觀了。

<sup>37</sup>取自九十八年五月一日的教學案例，本論文頁 68。

<sup>38</sup>取自九十七年十二月二十六日的教學案例，本論文頁 59。

<sup>39</sup>取自九十八年五月一日的教學案例，本論文頁 71。

### (五) 討論時主導性太強

要從傳統討論模式轉變成探究討論模式並不是那麼輕易可以做得好的，一般在探究團體中，孩子會承擔比較多重的角色，包括詢問者（inquisitor）、促進者（facilitator）、評估者（evaluator）和回應者（respondent）<sup>40</sup>，而在傳統討論模式中則相反的由老師承擔大部分的角色。因為在經營團體的初期，孩子因為對這樣的討論模式並不是那麼的熟悉，就會在發言上比較保守，在這樣的情況之下，老師做一個示範性的發言是恰當的，但是假如從頭到尾，老師都一直主導著整個團體的討論，而沒有讓孩子去承擔更多的角色時，老師就是干預太多而主導性太強了。我在觀看自己經營這個探索團體時，就會發現歷經九個月之後，我仍然承擔著比較多重的角色，主導著整個討論的過程，這是我該改進之處。

## 四、哪些是經營兒童哲學教室時的重要原則？

### (一) 使用教師手冊要有分寸

新手兒童哲學教師應該常常提醒自己，我們要視兒童哲學教材及教師手冊為哲學思想題庫，這些教材的使用方式和學校教育中的教材的使用方式是不一樣的。學校的教學要按一定的程序，從第一頁教到最後一頁，每一個概念都要詳實的熟練過，而教師手冊中還會提供新手老師一種非常結構化的教學模式，老師只要按部就班的，就能完成教學。但是若我們以這樣的方式來使用兒童哲學教材及教師手冊，就會讓教師陷入非常多的困境中，首先面臨衝突的就是「選題」，我們要討論的是「學生問的問題」？還是「老師準備的問題」？再來是在有限的時間內，絕對無法將教師手冊中提供的討論計畫及練習都操作完成，若老師操作的概念過多，對該概念的理解就會不夠深入。因此，在使用這套教材時，一定要學會怎麼拿捏它。

### (二) 光討論不夠，孩子需要故事

每個孩子都喜歡聽故事，雖然兒童哲學教材也是故事所構成，但是它的故事的戲劇張力比較不夠，所以引不起孩子閱讀的興趣，而且我們爲了充分的討論其中引發的哲學思維，不得不將情節切割，每週只讀一點點，九個月

<sup>40</sup> Linda B. Gambrell、Janice F. Almasi（主編）（2004），鮮活的討論！：培養專注的閱讀（Lively Discussions!），（谷瑞勉譯），台北市：心理，（原著出版年：1996年），頁8。

了，我們還沒看完《艾兒飛》這一本書。這樣緩慢的步調是無法滿足孩子對故事的需求的，因此孩子們覺得《艾兒飛》就只是上課的教材，他們一點也不覺得它是故事。所以每次在討論艾兒飛後，孩子還是會說：「我們要聽故事！」

### （三）兒童哲學教學應該被教師視為一個長久性的教學態度

楊茂秀（1981）在《哲學論集》中提及，實驗發現兒童哲學教學中所培養出的孩子的思考技巧，在兩年之間，如果未予增強，其效果還是會完整存在，但是若在四年間都沒有增強，則他們的學習效果則會消失，與一般未進行兒童哲學教學的學生就沒有差異了，因此持續的增強學習過的思考技巧，是非常重要的。因此養成學生使用思考技巧的態度就顯得格外的重要，而一個態度的養成並非短期的教學即能達成的，故兒童哲學教學也應該被教師視為一個長久性的教學態度。

而對於研究者我而言，學習成爲一個兒童哲學教師的歷程才剛開始，我在這一年的教學中覺察到我在實施上因專業知識不足與經驗不足導致在教學上遭遇困境，面對這些困境，經過不斷的反思，知道了自己待加強之處，接下來就是重新框定我的教學，繼續的在教學現場中嘗試兒童哲學教學，真正的兒童哲學教學才剛開始啓動。

### （四）觀摩兒童哲學教師教學或嘗試兒童哲學教學都要長時間的檢視

在兒童哲學教室裡，影響討論內容的變數非常的複雜，所以在觀摩哲學教師的教學時，很難從少數幾次的觀察就體會出其中的訣竅。同樣的，在教師嘗試帶領哲學探究團體時，一、兩次的教學可分析評估出的內容也可說是乏善可陳，這時教師唯有透過一連串的教學記錄，才能檢視出整個團體與自己的發展軌跡是否有向前推移。（劉仲容等，2003）

從這些教學紀錄中，可以看見我在教學的過程中，常常有顧此失彼的現象，例如在主導性上的游移不定：當我選擇由孩子來主導討論，談論他們想談論的話題時，常常一堂課就只是漫無目的的閒聊，話題僅止於日常生活層次，起因我的經驗不足，無法將話題引導到有趣的哲學思維。當我改變教學，主導了教學，雖然似乎比較看得出哲學層次的思維，但是又顯露出其他的問

題，例如孩子的問題被忽視了，或老師主導的話題不符合孩子的期望，其中可能是因為他們對該主題沒有興趣，也可能是因為他們的生活經驗不足導致對該概念不夠理解。最後在反覆的嘗試中，我漸漸感覺主導性的拿捏並非絕對，其中是有彈性的，有時老師要做拋磚引玉的動作，「拋磚」我認為就是一個教師主導的教學策略，而這個主導性是隱藏在引導的過程中。經過一年的自我檢視，我看見了自己的發展軌跡。

#### (五) 一個團體的成熟並非短期的教學即能達成的

教學成效常常會是教師持續探究的教學動力，但是在兒童哲學探究團體的教學中，要求的是一種生活態度的養成，這種態度絕非短期的教學即能達成的，教師本身一定要有此意識，不要因過於急躁而沮喪、放棄，成功是屬於堅持到底的人，堅持到底的精神也就是兒童哲學的精神。

### 五、其他的成長與體會

#### (一) 在探究團體中，對秩序的包容不等於放任

在兒童哲學的教育精神中，強調的是培養孩子合理的思考並為自己的行為負責，強制（武力）的行為糾正可能會造成孩子思考上的壓抑，因此，願意「等待」孩子在合理的引導下自己去改進，應是教師很重要的態度。

不過話雖如此，在實施上真的很困難，當我包容孩子的行為，在討論當中，讓他自由的走動、自由的看其他的書，或任意的聊天，甚至恣意的打鬧時，教室中只能以「混亂」兩字來形容，這時就會讓我陷入挫敗之感，我不禁懷疑：「在這樣的教學環境中真的能學習嗎？」而且一個孩子不專心上課，老師若不處理時，其他孩子看見了，也很容易會起而倣尤，在這樣的情況下，討論如何進行？因此，我總會忍不住糾正孩子的行為，但是又覺得這樣不好，所以就在這種兩難的情緒中搖擺不定。後來讀到陳鴻銘（2008）的一篇文章〈秋初與奧斯卡·柏尼菲（Oscar Brenifier）相遇〉後，對於這樣的難題，我找到了解答。陳鴻銘認為，在兒童哲學探究團體中有兩個基本原則須遵守，第一是清楚表達自己的想法，第二是認真聆聽其他人的發言。而明顯的讓孩子「在教室中為所欲為」是與「認真聆聽其他人的發言」相抵觸，這時陳鴻銘和奧斯卡·柏尼菲都會做相同的處置，就是「要求那些暫時不想參與思考討論的孩子離開教室」，並讓孩子知道，為了其他孩子的權利，我們也有不

得不的決定與選擇。這讓我聯想到憲法對於人身自由的保障，自由是以不妨礙他人的自由為自由，所以說自由也是有規範的，就像是教室中的秩序也應該受到規範一樣。

因此，在要求孩子遵守團體規範，與會造成孩子思考上的壓抑所說的強制（武力）的行為糾正是不一樣的。在兒童探究團體中，孩子是有權利選擇的，他可以選擇參與團體的討論，也可以選擇暫時離開團體，離開團體的原因是因為尊重其他孩子討論的權利，而不是被老師處罰、驅逐，等到孩子想要再參與團體討論的時候，這個團體隨時歡迎他的加入，我們允許孩子有很多機會和練習去學會在個人與團體之間取得平衡。在探究團體中，看似自由、開放，還是有規範存在的。

## （二）在教學後立即騰寫教學實錄的重要性

在我經營探究團體的九個月中，並沒有立即的在每次的教學後騰寫教學實錄。原因之一是因為時間不夠，在工作、家庭、學業與教學研究四方面的壓力下，又要騰寫耗時的教學實錄真的有困難；原因之二，出於對自己的教學沒有信心，我覺得自己教得並不好，認為這教學實錄並沒有價值。因此一直到教學全部結束之後，我才開始著手騰寫教學實錄，沒想到我原本覺得沒有價值的教學過程，在反映回觀的過程中，找到了很多值得我思考之處，也因此讓理論得以貼近我的教學做一個對照，而讓我有了一層更深的體會，很多的迷惑因此得以釐清，這些轉折的關鍵，就是騰寫教學實錄。假如我在這九個月中都能按時的騰寫教學實錄並做反省式思考，我想，我的教學會進步得更快。因此，在教學後立即騰寫教學實錄是很重要的。

## （三）以有趣的故事或繪本為討論題材會更吸引低年級孩子

一個新手教師，剛要接觸兒童哲學的教學，在做自我培訓的初階，使用兒童哲學教材去學習引導孩子的思考技巧是非常必要的。但是當教師熟練這些思考技巧的引導方式之後，我覺得以有趣的故事或繪本會更吸引孩子的興趣，尤其是低年級孩子。

## （四）兒童哲學教學應融入既訂課程中，提升學生學習的熱忱

兒童哲學教學是一種強調「探究團體」與「合作思考」的教學模式，兒童藉由討論活動，尋找證據、形成定義、檢視想法、修正想法，最後使人有

「為自己思考的能力」並「對重要的人生問題構作自己的答案」的能力。

因此，兒童哲學教學應是一種生活態度，不應該獨立於其他學科領域實施，這些思考技巧應融入在各個領域之中，當各領域皆能融入這些思考技巧，在這樣的教學氛圍中，孩子才能養成思考的習慣，收穫才會不斷累積。

探究教學的討論模式有別於傳統教學的陳述模式，學生在學習活動中擔任比較多重的角色，例如詢問者、促進者、評估者和回應者等，當我們給予學生更多的角色時，孩子參與的教學活動就不只是老師規劃的教學活動，而更包含了學生規劃的教學活動，學生在教學活動中，從被動接受的角色轉變為主動積極的角色，相較之下，探究教學比較能提升學生的學習熱忱。

## 六、我將兒童哲學精神帶入教學現場後，是否提升了教室的討論品質？

孩子的一句話：「我還想要繼續講，剛剛的討論好有趣喔！」<sup>41</sup>讓我更肯定這樣的探究討論模式的確是可以提升教室的討論品質的。孩子在這個學習氛圍中，可以盡情的將自己的想法發表出來，因為老師的問題不是在評量他們的知識，而是要他們分享一個對該概念的暫時性理解，並沒有所謂的標準答案。孩子不必去猜測老師心中的標準答案是什麼，沒有標準答案，當然就不怕回答錯誤，被老師逮到，也不怕在同學面前暴露自己的無知。

因此，孩子參與討論的意願明顯提升，相對的提升了教室的討論品質。

## 七、我重新建構的「好教師」條件是什麼？

在教室中，老師是決定教室氛圍最重要的角色。教室裡老師的情緒牽引著孩子的情緒，當老師心情好時，孩子也開心的手舞足蹈；當老師心情不好，全班也籠罩在陰沉沉的低氣壓中，讓大家覺得喘不過氣來。因此相較於師與生兩個族群，學生總是處於弱勢的那一群，所以孩子是需要扶助的，教師應抱持著扶助之心與之相處。

我參閱詹棟樑<sup>42</sup>對兒童哲學教師應該具備的特質的描述，以及我從裴利身上體會到教師應該具備的特質，綜合歸納後，認為教師和學生相處時，應抱

<sup>41</sup>取自九十八年五月五日的教學案例，本論文頁 81。

<sup>42</sup>詹棟樑著（2000），兒童哲學，台北：五南圖書出版有限公司。他認為教師應具備關懷、和氣與主動的特質。

持的態度為關懷、和氣、主動、肯定與堅持：

### (一) 關懷

老師應該時常關心孩子，注意他們是不是有各方面的問題，並給予協助，或滿足他們的需求。

### (二) 和氣

態度上的粗暴有時比行為上的粗暴更傷人，若老師與孩子相處時態度顯現出不耐與厭煩，很容易讓孩子心存畏懼，當孩子持著懼怕之心，就不敢與老師親近。

### (三) 主動

在傳統教師中，教師是個絕對權威者，很多孩子不敢主動親近老師，因此，教師如果主動與兒童親近，則相處就容易，否則就會形成距離。

### (四) 肯定

老師要肯定每一個孩子都是天生的哲學家，還要肯定每一個孩子都是最棒的。

### (五) 堅持

老師一定要「擇善固執」，對於原則一定要堅持，例如給予孩子的尊重，或是討論的規範等。

教師若能創造這樣的教師氣氛，在這樣的氛圍下，就很適合做兒童哲學的探討，去幫助學生發現他們生活的意義。

## 第二節、研究限制

### 一、教學者英文能力不佳

這是我第一次嘗試帶領兒童哲學探究團體，加上沒有哲學背景知識，在前三周沒有教師手冊的輔助時，總是掌握不到書中的哲學概念，討論的層次一直無法深入到哲學層次，也因此無法引導學生做哲學的探討。後來雖然從「毛毛蟲兒童哲學基金會」借到艾兒飛的英文教師手冊，也就是《*Getting Our Thoughts Together, Instructional Manual to Accompany ELFIE*》，但是由於語言的隔閡，我對書中哲學概念的闡述總是一知半解，僅以自身的理解來解讀書中的意涵，再加上教師手冊中提供的哲學概念很多，我常常無法在每周教學前順利完成翻譯，所以在教學準備時便依自己的喜好，挑選其中我認為學生會感興趣的幾個哲學概念進行準備，然後進行教學。因此我本身英文能力不佳就是我的研究限制。

### 二、每一個研究發現，都只是一個暫時性的理解而已

探究，是追求真相的過程，它不是要一個「答案」，得到答案後就停止，因為「答案」不等於「真相」。

在回觀、分析我的教學過程中，新的理解一次又一次的湧現，可能是因為對相同的概念有新的觀察角度，也可能是對相同的概念有新的頓悟等等。因此，我的研究，也是一個探究歷程，每一個研究發現，都只是一個暫時性的理解而已，所以我的研究並沒有完成，只是告一個段落吧了！

### 第三節、建議

#### 儘快著手翻譯兒童哲學教材《艾兒飛》的教師手冊

對於想要從事兒童哲學教學的新手教師而言，教師手冊是必備的輔助工具，要依靠自己的能力，從文本中提取哲學概念並依據該概念來設計討論計畫，對於沒有哲學背景的教師而言，幾乎是不可能。2005年《艾兒飛》有中譯本至今，它的教師手冊《*Getting Our Thoughts Together, Instructional Manual to Accompany ELFIE*》到目前為止還沒有翻譯出來，因此造成我在教學上很大的困擾。首先，我為了尋找這本原文版的教師手冊，特地上網搜尋，想從國外購買原文書回來，不料這本書卻已經絕版，還好〈毛毛蟲兒童哲學基金會〉願意出借這本書給我影印，東華大學的林意雪老師也大方的將她的書贈與我，才讓這個教學研究能順利的延續下去。再來遭遇的困境是翻譯的問題，由於我的英文能力不佳，對於那些哲學概念的闡釋，總是一知半解，常常是依據討論計畫反過來去詮釋該概念，對該概念與以理解，而且由於翻譯速度的緩慢，我常常無法如期的在教學前翻譯完該章節的內容，就如附錄一所呈現的，教師手冊會給予文本中短短的三百三十個字八個哲學概念，十二組討論計畫和十四種練習，要順利的完成教師手冊中十四頁的翻譯，至少要耗時兩週的時間，而我卻必須在一週內做好教學準備，我只好在翻譯前先做取捨，提取我認為較有興趣的概念及活動，再予以翻譯，但這在探究團體的教學中是最好不要的行為。

因此，若《*Getting Our Thoughts Together, Instructional Manual to Accompany ELFIE*》的中譯本若能盡快翻譯出來，對於欲使用《艾兒飛》這本教材來進行探究教學的教師而言，將是一大福音。

# 參考文獻

## 壹、 文本

M.李普曼 (Matthew Lipman) 著 (2005)。艾兒飛。(楊茂秀譯)。台北市：財團法人毛毛蟲兒童哲學基金會。

## 貳、 參考書籍

G.B.馬修斯著 (G.B.Matthew) (1998)。哲學與小孩 (初版)。(楊茂秀譯)。台北市：財團法人毛毛蟲兒童哲學基金會。

Linda B. Gambrell、Janice F. Almasi (主編) (2004)。鮮活的討論！：培養專注的閱讀 (Lively Discussions!)。(谷瑞勉譯)。台北市：心理。(原著出版年：1996 年)

M.李普曼 (Matthew Lipman) 著 (1996)。靈靈。(楊茂秀譯)。台北市：財團法人毛毛蟲兒童哲學基金會。

M.李普曼 (Matthew Lipman) 著 (1999)。靈靈教師手冊。(鄭瑞玲譯)。台北市：財團法人毛毛蟲兒童哲學基金會。

Matthew Lipman, Ann Gazzard 著 (1988)。Getting Our Thoughts Together, Instructional Manual to Accompany ELFIE。IAPC。

毛毛蟲兒童哲學基金會編 (2002)。認識裴利。台北：財團法人毛毛蟲兒童哲學基金會。

阿諾·羅北兒著 (1997)。貓頭鷹在家。(楊茂秀譯)。台北：遠流出版事業股份。

楊茂秀著 (2006)。誰說沒有人用筷子喝湯。台北：遠流出版事業股份。

楊茂秀著，林小杯圖 (2003)。蜘蛛人安拿生。台北：財團法人毛毛蟲兒童哲學基金會。

詹棟樑著 (2000)。兒童哲學。台北：五南圖書出版有限公司。

維薇安·嘉辛·裴利 (Vivian Gussin Paley) 著 (1996)。直昇機·男孩：教室裡說故事的魅力 (楊茂秀、陳鴻銘、林意雪譯)。台北：成長文教基金會。

維薇安·嘉辛·裴利 (Vivian Gussin Paley) 著 (1996)。孩子國的新約：不可以說『你不能玩』(游淑芬譯)。台北：成長文教基金會。

維薇安·嘉辛·裴利 (Vivian Gussin Paley) 著(2006)。陶靈老師的教室----一所幼兒園的故事(二版)。(楊茂秀譯)。台北市：財團法人毛毛蟲兒童哲學基金會。

劉仲容、林偉信、柯倩華 編著 (2003)。兒童哲學。台北：國立空中大學。

潘小慧 (2008)。兒童哲學的理論與實務。台北：輔大出版社。

### 參、 期刊

Matthew Lipman (1981)。兒童哲學教育計畫與思考技巧之培養 (楊茂秀譯)。輔仁大學哲學論集，十三期，頁 187-210。

謝育貞 (2002)。兒童哲學的發源地—毛毛蟲兒童哲學基金會陳鴻銘老師專訪。新講台教育雜誌國小版，10。

### 肆、 網路資源

候秋玲(2008)。跟孩子做哲學的核心。毛毛蟲思考部落格。

<http://enews.url.com.tw/enews/45725>。

陳鴻銘 (2008)。秋初與奧斯卡·柏尼菲 (Oscar Brenifier) 相遇。毛毛蟲思考部落格。

<http://tw.myblog.yahoo.com/caterpillar-p4cfoundation/article?mid=394&prev=400&next=377&l=f&fid=5>。



附錄一：文本內容與研究者對照教師手冊《*Getting Our Thoughts*

*Together, Instructional Manual to Accompany ELFIE*》給予該節協助  
的翻譯資料

\* \* \*

崔老師是我們的老師。

「艾兒飛，」崔老師說，「妳的書本呢？每一個人都有書，就只有妳沒帶書來。」

我低頭說：「我的書留在家裡。」

我們開始準備參加林單的生日會，林單有個袋子，袋子裡裝得滿滿的，都是杯型蛋糕，有一個是巧克力口味的。我把它拿出來，開始吃，別人都沒有吃。

「艾兒飛！」崔老師輕聲的對著我的耳朵說：「妳的規矩哪裡去了？」

山芝聽到這句話，說：「她把規矩和書一起留在家裡了。」

我瞪著地板，用手背揉揉鼻子。我對自己說：「艾兒飛，要是妳懂一點規矩，就不應該把它們留在家裡，可是，妳就是把它們留在家。」

我又加一句：「艾兒飛，妳為什麼每件事都弄錯呢？」

接著，我想起來，第一次人家給我一根香蕉那件事。我沒有看看人家怎麼吃，就張開嘴，咬一大口，連皮帶肉咬下去，馬上，我又連皮帶肉全部吐出來。

「艾兒飛，」我對自己說：「妳多糟呀！妳就是不能做對一件事嗎？好事、壞事都一樣，妳全都搞錯了！」

（節錄自《艾兒飛》，P7）

\* \* \*

李普曼在短短的三百三十個字裡置放八個哲學概念，十二組討論計畫，十四種練習幫助教師做哲學討論，我試著翻譯這一節在教師手冊中對概念的解釋，以及提供的討論計畫和練習，以呈現教師手冊之豐富性。資料如下：

（一）概念：老師

確實，教師與學習者之間的關係是人類的各種高貴的關係其中之一。也是這種關係使人類得以在世界上眾多生物之中具有傑出的智力表現。甚至可以推測，人類在教育的發明使人類可以首先與其他生物區隔成爲獨特的生物。

沒有理由小孩子不應該了解教育的特別與重要性。在教育可以說是已經充分作用之前，仍有很長的一段路要走。在這段期間，所有教育的參與者，

包括小孩子，必須思考甚麼正在發生？是否成功的發生以及為甚麼發生？

如果小孩沒有被介紹教育的目標，他們將不能領會自己正在接觸的過程，而只會感受到被管制與操縱。

#### 1.討論計畫 I：老師

- (1) 甚麼是老師？
- (2) 為甚麼有老師？
- (3) 如果沒有老師，學生還學得到東西嗎？
- (4) 如果沒有學生，老師還可以教甚麼嗎？
- (5) 如果沒有書，老師仍然可以教嗎？
- (6) 如果沒有老師，學生還可以學到怎麼讀書嗎？

#### 2.練習 I：老師

請學生編一個故事，是關於一個學生跟老師學習的一個故事。

#### 3.練習 II：老師和學生

畫一幅老師在和學生說話的圖。

#### 4.討論計畫 II：老師

- (1) 如果有一個人他教你游泳，他就是你的老師嗎？
- (2) 如果你的父母教你規矩，他們就是你的老師嗎？
- (3) 如果你的朋友教你玩一種遊戲，他就是你的老師嗎？
- (4) 你有教過別人嗎？
- (5) 你有幾個老師？

#### 5.練習 III：老師

你怎麼想下面這些話？

- (1) 「練習是最好的老師！」
- (2) 「電視就像老師。」
- (3) 「學校是唯一你可以找到老師的地方。」
- (4) 「我媽媽是老師也是學生。」
- (5) 「只有老師會教人。」

#### (二) 概念：書

人們以多種方式表現自我：繪畫、詩詞、歌曲、舞蹈、故事等等。有時候，人們要別人去感覺一些事（無論他們自己是否也可以感受到）、去知道、

或思考某些事情。在這些情況之下，人們試著與他人溝通。

語言是一種強而有力的表達和溝通的方法。而包裹語言或話語的強有力方法中最重要的就是「書」。「書」是當人們認為他們有很多東西要告訴別人的時候所寫下的東西。

小孩子很早就對此有所理解。他們發現每一本書都是：(1) 一個充滿各種可能的世界；(2) 一種在世界上散播光芒的東西；(3) 或者這兩者皆是。因此，每一本書都呈現給小孩另一個可以居住並且擁有不可思議的自由的世界。

我們自己已經不再享受兒童故事，或者甚至是成人的小說，那是因為我們失去了讓自己遺忘在書中的世界而非現實世界的能力。

### 1. 討論計畫 I：書

- (1) 甚麼是書？
- (2) 只含有圖片而沒有文字的東西可以是書嗎？
- (3) 只含有文字而沒有圖片的東西可以是書嗎？
- (4) 書只能是人類所寫的嗎？書可以是貓寫的嗎？
- (5) 所有的書都含有許多故事嗎？
- (6) 是否曾經有書是小孩所寫的呢？
- (7) 每個成人都是一個已經長大的小孩嗎？
- (8) 每本書都是由一個故事發展為一本書的嗎？
- (9) 是不是可以在你開始讀一本書的時候先閱讀結尾呢？如果可以的話，為什麼？
- (10) 是否有些書會讓你一遍又一遍重複讀它，為什麼？

### 2. 練習 I：書

- (1) 請學生由書櫃或圖書館拿取一本書。
- (2) 大家坐下圍成一個圓圈，抱著各自的書。
- (3) 繞圈圈行走，每個學生說：「我的名字是 \_\_\_\_\_，我選的書名是\_\_\_\_\_。」
- (4) 現在，將你的書給其他人，並且拿著別人交給你的書。
- (5) 現在，再次繞圈圈並且說：「我現在有的書是 \_\_\_\_\_，它是由 \_\_\_\_\_ 給我的。」

### （三）概念：家

兒童容易集中注意力在某些特定的概念群。其中之一就是有關「學校/家」的不同的觀念。孩子們對於這兩個環境的不同與相似之處深深著迷，雖然他們無法用言語很好的描述，但孩子們明顯地忙著注意在教室發生哪些事？在家裡發生甚麼事？他們並不需要將這兩個環境用分等級的方式加以排名，也許只是簡單地將這兩個環境視為實際存在的兩個不同世界，就如同書中的世界也是一個世界一樣。

#### 1.討論計畫 I：家

- （1）你的家就是你的家人嗎？
- （2）給你食物和衣服穿、給你床睡覺的地方就是你的家嗎？
- （3）住著喜歡你的人的地方就是你的家嗎？
- （4）家可以是一間屋子、一間公寓還是一個房間嗎？
- （5）為什麼家是一種特別的房子、公寓或房間？

### （四）概念：生日派對

孩子們對於在家裡與家人共同慶祝家中成員的生日、學校和大家一起共同慶祝有名的人物的生日，例如喬治·華盛頓、馬丁·路德·金。

他們可以明顯的了解，人們利用慶祝這些名人的生日來表達對他們的尊敬。（當然，有些人只是利用機會來慶祝。這是不恰當的嗎？表達對一個偉人的尊敬是放假的唯一理由嗎？）

孩子是強力的傳統支持者。對於一個六歲大已經知道打彈珠遊戲的孩子來說，遊戲的規則是神聖的，即使會遭到如來自天堂的閃電打擊也不可以違背。生日派對也是如此：就是應該要有蛋糕和蠟燭，蠟燭必須被點燃並且在過生日的主角許願之後被吹熄。我們不應該嘲笑孩子們對於這些事情所表現出的虔誠。每個人每年只有一次生日，不會多也不會少，所以生日可以呈現人跟人之間的不同。蛋糕與社區的人分享，許的願望可能呈現每年在某些事情上最希望達到的成果，而不是最後的結果。在許願的當下，我們暫時憋住呼吸，並不是為了安靜一下，而是因為這麼做可以讓我們清楚辨識出壽星許下的願望，讓這個願望也成為我們所有人共同的願望。

#### 1.討論計畫 I：生日

- （1）你最近一次過生日是幾歲？

- (2) 你下一次過生日是幾歲？
- (3) 你是在你生日那天出生的嗎？
- (4) 你知道從這一次過生日到下一次過生日之間須經過多少個月？
- (5) 如果每一個人的生日都是同一天，例如一月一日，你知道會發生甚麼事情？

## 2. 討論計畫 II：生日派對

- (1) 你曾經參加過別人的生日派對嗎？
- (2) 你曾經舉辦過屬於自己的生日派對嗎？
- (3) 派對上有蠟燭和蛋糕嗎？
- (4) 你有吹熄過蛋糕上的燭火嗎？
- (5) 爲什麼生日蛋糕是一種慶祝生日的方式？

## 3. 練習 I：派對

假設你發現明天就是艾兒飛的生日了，你會想要在教室舉辦一個生日派對來幫他慶祝嗎？你要如何準備一個派對？你要如何確定班上每一個人都有參與生日的慶祝？

## 4. 討論計畫 III：派對

- (1) 在派對上，每個人都很開心享受嗎？
- (2) 有沒有可能你在一個派對裡，自己卻不知道？
- (3) 你可能擁有一個派對，可是卻不去參加嗎？
- (4) 你可以擁有一個自己的派對嗎？
- (5) 你覺得一個派對進行的時間應該多長？

## 5. 練習 II：派對

哪些物品屬於哪些派對？請將 A 與 B 配對：

A	B
I 閃亮的金屬片、梅子布丁、禮物	• 生日派對
II 南瓜、巫婆、棒棒糖	• 婚禮派對
III 秘密、尖叫、大笑	• 萬聖節派對
IV 深夜的點心、密談、朋友	• 耶誕節派對
V 蠟燭、蛋糕、遊戲	• 學期結束派對
VI 汽笛、彩帶、未來的計畫	• 睡衣派對
VII 跳舞、快樂、親戚	• 新年派對

VIII	淚水、告別、禮物	•	•	離別派對
IX	老師、沒有作業、興奮	•	•	驚喜的派對

### (五) 概念：你的規矩哪裡去了？

當我們要分類或定義某件事情，通常要面對兩個主要目標：(1) 藉由何種特徵我們可以將某件事物加以定義（例如：這個動物是狐狸）；(2) 我們為什麼可以說這是某種事物的好範例（例如：這不只是藝術，而且是個好藝術）

這個問題可以經由「規矩」為例子得到很好的闡述。在此有兩個主要的問題：什麼是規矩？什麼是好規矩？（當然，也有人質疑當我們說「規矩」的時候，通常指的就是好規矩，但當我們要說某個人沒有規矩時？又該如何解釋我們的意思？）

艾兒飛在這裡暗示了問題是出在如何將「規矩」加以歸類？她的行為就好像把「規矩」當成是具象的，例如石頭、樹木、和摩托車，而不是抽象的例如污穢、愛國心或拼字。

#### 1. 練習 I：規矩

下列哪一些狀況被認為是「有規矩」的？

- (1) 你被朋友邀請共進晚餐，你可以在每個人開動之前先吃嗎？
- (2) 父母親介紹你給他們的朋友認識，他們想跟你握手，你可以趕快跑走嗎？
- (3) 你的父母在跟朋友談話，你不斷插嘴打斷他們？這是有規矩嗎？
- (4) 在晚餐時刻，你堅持把腳跨放在餐桌上，這是錯的嗎？
- (5) 當你睡覺時，大聲的打呼，這樣做是錯的嗎？

#### 2. 討論計畫 I：你的規矩哪裡去了？

- (1) 你可以回答這個問題嗎？「你的鞋子呢？」
- (2) 你可以回答這個問題嗎？「你的手呢？」
- (3) 你可以回答這個問題嗎？「你的腦子呢？」
- (4) 你可以回答這個問題嗎？「你的思想在哪裡？」
- (5) 你可以回答這個問題嗎？「當你站立的時候，你的膝蓋朝向哪裡？」

(6) 你可以回答這個問題嗎？「你的年紀在哪裡？」

(7) 你可以回答這個問題嗎？「你的規矩在哪裡？」

### 3.練習 II：我把它們留在家

如果你把下列的東西落在家裡而你沒有辦法回去拿，你還可以怎麼做？

- (1) 你的午餐
- (2) 你的作業
- (3) 你的船運名單
- (4) 你的襪子
- (5) 你的回憶
- (6) 你的名字

#### (六) 概念：對錯與好壞

艾兒飛對於辨別「對/錯」與「好/壞」似乎非常焦慮。她明顯地相信你所作的事情可分成「好」或是「壞」，而完成事情的方法則分成「對」或是「錯」。這個想法可以出現邏輯上的四種可能：

好事用對的方法完成    好事但完成的方法不對  
壞事用對的方法完成    壞事且完成的方法不對

所以，我們好像必須區分行為的道德品質（好或壞）與表現此行為的技術優秀與否（對或錯）之間的不同。舉例來說，我們可能嘗試去做一個好的行為但卻採取了失策的方法，而使得造成的傷害大於好的行為本身的影響。或者，我們想要做一件不好的行為，但卻因為笨拙的表現而適得其反，傷害到我們自己而不是原本預期的受害者。

這些價值概念對於孩子的重要性是無庸置疑的。但是這些概念是很複雜的，需要花費很多時間來讓孩子明白，而不是一夜之間就可以弄清楚的。

#### 1. 討論計畫 I：

珍妮正在進行「手紙畫」。藍色顏料沒有了，她向譚雅要一些，譚雅試著把藍色的顏料瓶遞給珍妮，但她不小心打翻在珍妮的衣服上。

- (1) 譚雅想要做的行為是（好、壞、對、錯）。
- (2) 譚雅想達成目的所用的方法是（好、壞、對、錯）。

譚雅正在用積木蓋房子，珍妮想要把她在蓋的房子弄倒，於是他拿

起一塊積木丟了過去，但是沒有打中。

(1) 珍妮想要做的行為是 (好、壞、對、錯)。

(2) 珍妮想達成目的所用的方法是 (好、壞、對、錯)。

在這兩個例子裡，孩子應該不會有困難去分辨譚雅的行為是好的，但是方法是錯的，以及珍妮的行為是壞的，方法也是錯的。但應該注意的是，在這些情況，好和壞指的是有關動作的道德品質的問題。然而對和錯是指動作的完成技術上之正確與否。對於兒童來說，其中的差異並不是他們所熟悉的，即使經過解釋之後，對於辨別兩者的差異可能仍然很困難。然而，在這一點上最好的方法是稍稍觸碰兩者之差異後就繼續往下進行。這些觀念在稍後的兒童哲學課程還會再出現，會在此時就介紹是因為它也出現在教育的很多方面。

舉例來說，在學習算數的時候，孩子們可能得到一個問題的正确答案，但是卻是使用錯誤的方法。應該不只是得到好的結果，我們必須堅持正確的過程。

## 2.練習 I：對和錯

編一個有關唐老鴨的故事。在你的故事中，唐老鴨一開始作錯某些事，後來做對了。

## 3.練習 II：對的理由和錯的理由

編一個有關唐老鴨的故事，唐老鴨一開始做錯某事，接著泰迪熊問他原因。然後，泰迪熊做對了某事，唐老鴨問他這麼做的理由。

## (七) 概念：等著看看別人如何做

艾兒飛不願意等待，看看別人是如何吃香蕉，她試著自己直接嘗試。所選擇的方法不是最好的因為她必須將香蕉皮吐出。這件事情反映出一個問題，我們在不同情況下如何去學習。在這裡，艾兒飛藉由嘗試錯誤法來學習。這種情形下，艾兒飛應該藉由等待並觀察別人如何做或藉由詢問別人如何做來學習。

學習有很多種方法，也有很多在不同狀況下解決問題的方法，在不同的情況各有其最佳的學習方式。孩子們必須練習辨別各種不同方法之間的差異及各種不同情況下作何種選擇的優點與缺點。

### 1.討論計畫 I：等著看看別人如何做

(1) 當你要去做某事之前，如果等待並看看別人都怎麼做是最好

的選擇，你是不是有足夠的時間？

(2) 當你要去做某事之前，如果不要等待別人做給你看是最好的選擇，而你自己率先去做是最佳選擇，你是否有足夠的時間？

(3) 別人說的話會影響你所說的話嗎？

(4) 別人說的話會影響你的想法嗎？

(5) 你應該等多久的時間來看看別人如何做？

#### (八) 概念：吃

因為「吃」是所有人都會做的事情，我們可以假定對每個人而言「吃」是理所當然的。但明顯地，事實不是如此。人們都在吃什麼？如何吃？為什麼吃？常常是許多社會（包括我們這個社會）人們對話的主題。

在討論飲食習慣這類會受到個體性和社會文化影響的題目時，要小心觀察不要讓討論偏移到強調品嚐食物的一致性，而是探討孩子們品嚐食物的理由。

##### 1. 討論計畫 I：

(1) 小嬰兒吃東西的方式與較大的兒童一樣嗎？

(2) 小嬰兒吃東西的方式與他們的祖父母一樣嗎？

(3) 魚吃東西嗎？

(4) 樹吃東西嗎？

(5) 汽車吃東西嗎？

(6) 電視吃東西嗎？

##### 2. 討論計畫 II：

(1) 在一天之中，你在不同時間吃不同類的東西嗎？

(2) 在一年之中，你在不同時間吃不同類的東西嗎？

(3) 有哪些時候你吃蛋糕的比吃其他東西多？

(4) 有哪些時候你吃的東西比需要的多？

(5) 當你在快樂、悲傷、興奮時吃的東西有何不同？

(6) 有哪些東西你不能吃？

(7) 有哪些東西你不想吃？