

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

兒童哲學進教室-以《靈靈》進行
思考討論教學之研究

研究生：徐淑委 撰

中華民國九十七年六月

國立台東大學兒童文學研究所
碩士論文

兒童哲學進教室-以《靈靈》進行
思考討論教學之研究

研究生：徐淑委 撰
指導教授：楊茂秀 先生

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 徐淑委 君

所提之論文 兒童哲學進教室—以《靈靈》進行
思考討論教學之研究

業經本委員會通過合於 碩士學位論文 條件

論文學位考試委員會：

林意芳

(學位考試委員會主席)

游佩芸

楊茂德

(指導教授)

論文學位考試日期：97 年 6 月 7 日

國立台東大學

附註：1. 本表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 96 學年度第 二 學期取得 碩士 學位之論文。

論文題目： 兒童哲學進教室—以《靈靈》進行思考討論教學之研究

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：徐淑委

簽 名：



中華民國 97 年 06 月 17 日

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 兒童文學研究所(所)

組 九十六 學年度第 二 學期取得 碩 士學位之論文。

論文名稱：兒童哲學性教育——以《雲雀》進行思考討論教學之研究

本人具有著作財產權之論文全文資料，授予下列單位：

同意	不同意	單 位
☒	☐	國家圖書館
☒	☐	本人畢業學校圖書館

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。

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
☐	☐	☐	☐

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鈎選，本人同意視同授權。

指導教授姓名：楊莉惠 (親筆簽名)

研究生簽名：陳永泰 (親筆正楷)

學 號：1692018 (務必填寫)

日 期：中華民國 97 年 6 月 7 日

1. 本授權書 (得自 <http://www.lib.ntu.edu.tw/theses/> 下載) 請以黑筆填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:2005/06/09

感 謝

「好了沒？」、「寫完了嗎？」、「寫好的論文什麼時候拿來？」是這一年最常聽到的話。現在，我終於可以大聲說：「我寫完了。」歷時將近三年的研究，在諸多好友的催促以及楊茂秀老師耐心的鼓勵下，終於完成了。

感謝楊老師的肯定與教導，耐心的聽我唸著論文裡的字字句句。謝謝您的適時激勵，讓一直以來缺乏信心，徬徨在對與不對、好與不好，尋找價值認定的我，在您的一句：「爲什麼不相信自己、不相信老師？」的當頭棒喝中，得以覺醒，放下心中的疑慮與俗事枝節，堅定的繼續從事研究。我知道我不夠努力，謝謝您的信任與寬容，讓悶著頭往前跑的小孩，最後得以摸索出有趣的東西。

感謝我的好朋友，孟光、秀金、佳蓉、淑英、美芳、金菊、慧珍，還有永安街的夥伴們，一直以來的陪伴與砥礪，忍受我的嘮嘮叨叨，和我的愛玩愛跟。現在，我的論文寫完了，以後我更有時間可以玩了。

感謝彥芬學姊的照顧，不斷的提醒我要寫論文，也不斷的提供機會，讓我在其他的場域與他人交流，說我的研究，藉由他人的提問及討論，讓我的研究獲得檢視的機會。

感謝跟我一起做研究的 11 個學生，你們是最棒的研究夥伴。因爲你們天真、智慧的語言以及樸直、自然的思考，讓我的研究過程處處充滿驚喜，令人期待。現在你們要畢業了，我的論文就當作是你們的畢業禮物，紀錄你們這些天生的哲學家。

感謝我自己，好像唸書都得唸很久。唸研究所是自己的選擇，是第一次自己心甘情願的讀書，不管再忙，都沒有把讀書、寫論文這件事放掉，終究是唸完了，謝謝自己的堅持。

最後要感謝這些年來，經過的人、事、物、景，豐富我的生活。

寫完了嗎？好像是真的。怎麼覺得心裡空了一塊，怎麼辦？接下來要做些什麼？繼續玩，繼續寫吧！

兒童哲學進教室—以《靈靈》進行思考討論 教學之研究

作者：徐淑委

國立台東大學 兒童文學研究所

摘 要

兒童天生就有作哲學的能力。兒童談論哲學也不是一個嚴肅的不得了的事，只是順應兒童天真、不作做的自然天性。因此，兒童隨時都得以清新的口吻問出嚴肅亙古的哲學觀念。當兒童年紀漸長，開始接受義務教育之後，主動提問與自然談論的哲學觀念卻越來越少。研究者運用兒童哲學之父李普曼編著的兒童哲學教材《靈靈》帶入教學現場，了解當中發生什麼問題，同時希望重啟兒童談論哲學的能力。

研究期間與兒童共組探索團體，共同閱讀兒童哲學教材《靈靈》，並以兒童的提問，共同討論。紀錄兒童的討論過程、對話用語，分析其中的哲學觀點。同時針對提問的內容，歸納問題型態的發展。

本論文共分為六章，第一章為緒論，概述研究動機、目的與問題，探索團體的經營，兒童哲學概念與教材的介紹。第二章則是對於研究內容提出以現象學及案例修正的方法進行分析研究，並說明研究的時程以及研究對象的特質描述。進而於第三章中，將學生閱讀《靈靈》的討論過程，以故事的開放性與創造力佐以哲學概念的分析。第四章則是以闡述經由閱讀討論《靈靈》，故事可紓解個人的情緒以及建構個人的價值觀。第五章歸納思考討論中所有的提問，以問題型態學的方法分析問題的成因、問題的思考歷程與問題的分類。第六章為研究的結果，陳述研究的所得、體制教學上的困境以及實際教學可能遇到的教學問題提供建議，希望對有心從事兒童哲學教育的教師們能有所幫助。

關鍵字：兒童哲學/探索團體/問題型態學/現象學

Philosophy for Children in the Classroom—the Research of the Teaching of Thinking Discussion with *Pixie*

Hsu Shu-Wei

Abstract

Children are gifted the ability to “do” philosophy. They talk about philosophy with their innocent instincts. Incidentally, they can start a question related to the serious concept about philosophy. The more they grow up, the less they spontaneously ask or talk about the philosophical concepts. The researcher uses *Pixie* as the teaching material written by Lipman. The researcher introduces *Pixie* into the classroom to observe how it functions among the children and hope to rebuild children’s ability to talk about philosophy.

During the research period, the researcher and the children forming a community of inquiry read and discuss *Pixie* together. The researcher records the process of the philosophical discussion and the words children use in the discussion. Moreover, the researcher analyzes the philosophical discussion and inducts the development of the their ability and style of asking questions.

This thesis consists of six chapters. The first chapter sketches the researching motivation, purpose and questions, the maintenance of the community of inquiry, the introduction of the concept and the teaching material of philosophy for children. The second chapter proposes the phenomenology and modified case method as main researching methods and explains the researching period and the personal descriptions of the researching objects. Then in the third chapter, the researcher analyzes the discussion from children reading *Pixie*. The fourth chapter presents the story can relieve personal emotions and help construct the value of life through reading and discuss *Pixie*. In the fifth chapter, the researcher collects all the questions from children’s discussions and analyzes the reason to form the question, the thinking process of the question and the classification of the questions through the method of typology of questions and questioning. The six chapter is the research result, stating the finding of this research, the difficulty of the frame teaching. At last, the researcher tries to take some suggestions under practical teaching to help teachers who devote to being engaged with the education of philosophy for children.

Keyword: philosophy for children, community of inquiry, typology of questions and questioning, phenomenology

兒童哲學進教室：以《靈靈》進行思考討論教學之研究

目次

第一章 緒論	頁碼
第一節 研究背景、目的與研究問題	01
一、研究背景、動機	01
二、研究目的與問題	04
第二節 文獻探討	
一、探索團體的經營	09
第三節 兒童哲學概念及教材介紹	16
一、兒童哲學是什麼	16
二、兒童哲學教材《靈靈》簡介	18
第二章 研究方法及程序	
第一節 研究方法	21
一、現象學與修正案例研究法	21
第二節 研究設計說明	25
一、進行研究的時間	25
二、課程進行的程序	26
第三節 研究對象：四年級	28
一、選擇四年級的理由	28
二、班級氣氛的轉變	31
三、學生個人特質的描述	39
四、研究者個人特質的描述	41
第三章 故事的開始	
第一節 我們和《靈靈》的故事	43
一、好故事美在它的開放性	43
（一）名字、綽號、真正的名字	46
（二）真的與假的	57
（三）真的會變假的嗎？	65
第二節 我們是我們說的故事	75
一、好故事美在它的創造力	75
（一）喜歡與不喜歡	78

（二）經驗與想像	79
（三）顯性與隱性的意涵	82
（四）想像的描述與現象學	87

第四章 故事的進行

第一節 聽別人的故事說自己的心事	95
一、秘密	98
二、「祕密」的處理	100
三、秘密與恐懼	103
四、秘密與神秘	104
第二節 說別人的故事講自己的故事	107
一、誰說的理由是藉口？	107
二、自由與規矩	130
（一）我要的自由	132
（二）規則的例外	136
（三）規矩和規則	150
（四）遵守規矩	157

第五章 問題型態

第一節 問題的發生	163
第二節 問題的思考歷程	166
第三節 問題的選擇與問題型態	172
一、問題的選擇	172
二、問題의型態	174
（一）問題型態的內涵	174
（二）問題型態的分類	175

第六章 研究結果

第一節 研究成果	179
第二節 教學現場的困境	186
第三節 實際教學的問題及建議	191

第一章 緒論

第一節 研究背景、目的與研究問題

一、研究背景、動機

研究者在國小任教，長時間與學生的相處中發現，剛上小學一年級的學生最常發問，整天不停的提問「為什麼？」就像一缸填不滿的水缸，環境的些微變化，就能激起水花，搖晃的嗡嗡作響。研究者發現，如果沒有適時給予回應，學生骨碌碌的眼睛轉啊轉的，就像問號不斷的從眼神中釋放出來，逼的你不得不回答。不過有趣的是，答案本身的正確與否並不重要，學生在乎的是他的問題被聽到、被重視。而教師適時的回應則會牽引出更多的提問，更多的對話與討論。我認為，回應孩子的提問、傾聽孩子的話語，這是一種尊重的表現。除此之外，我們應將學生的「問題」視為教學中的契機。如同裴利說過的：「因為有問題產生，表示有孩子被忽略、表示有一件需要自己關注的事正在發生。」¹我總會思考我所聽到的，因為那是一個機會，一個讓我再次向別人學習的機會，是一種從提問與仔細思考獲得敘事經驗及形成概念的機會。如果孩子的問題被傾聽、被尊重，那問題就像種子一樣，播種下去會產生更多的種子，得以活化學習歷程。

曾幾何時，隨著學生的年級越升越高，問題卻越來越少，熱愛發問的態度也越見冷淡。學生不提出問題，是因為沒有問題，還是不會問問題？當我看見，教室裡喜愛發問的愛迪生現在成了貝多芬（背多分）、足智多謀的智多星成了漿糊腦。我不禁想問，孩子發問的熱情被什麼抹煞了？孩子思考的過程中遇到了什麼困難？或者，學生身處的教室裡也存在著一些我們隱藏的問題。楊茂秀在《小朋友與大朋友》一書中表示：「問」是「學」的最重要部份，而一個不愛思考的人是

¹ 《認識裴利》頁 78，財團法人毛毛蟲兒童哲學基金會編，2000。

不愛問的。」²因此，如果我們期望孩子能有效學習，能成為獨立成熟的個體，首先要讓孩子學會發問，喜愛思考。

美國兒童哲學促進中心李普曼博士認為，解決問題，要從小培養良好的思考習慣。由此可見，思考習慣是要從小培養的。但在目前的教育體制下，學生很少有思考的機會。其中一個原因是教師迎接孩子提問的態度：教師可能因為課業進度的壓力、或者是長期知識權威主宰的形象，所以在面對孩子提問的當下，會以「以為知」的態度去回答，而且堅定的不容質疑。這樣的態度，不僅削弱了孩子提問的熱情，也阻礙了思考的路線。這種忽略或高壓的手段，認真而言，就是剝奪了孩子學習的樂趣，違背了孩子天生作學問的好奇心。

如果有一套課程及教材，能夠允許學生所有的提問，陪伴學生所有的思考，並且給予支持與鼓勵，同時不會有課程進度的壓力，我認為，這樣的課程值得被放進教室裡。因此，我選擇了一系列的兒童哲學教材，實際運用在班級，與學生共同討論。尤其以兒童哲學之父李普曼（Matthew Lipman）³為提倡兒童哲學，編撰一系列富涵哲學思考和語言智慧的兒童哲學教材，為主要的教學及討論教材。其中《靈靈》（Matthew Lipman 著，楊茂秀譯，1996.03）正適合我所選定的班級四年級使用。除此之外，並佐以阿諾·羅北爾（Arnold Lobel）的故事、李歐·李奧尼（Leo Lionni）的故事、邱蕙瑛的《貓人》⁴、楊茂秀的《高個子與矮個子》⁵等思考故事，及相關兒童文學作品。期望在兒童哲學教材的引領下，經營一個探索社群，讓學生在平等及開放的學習空間中提問、討論、表達並紀錄。同時熟練思考的技巧，培養思考的能力，養成一個完整而獨立自動思考的習慣及態度。

兒童談論哲學不是一個嚴肅的不得了的事，只是順應兒童天真、不作做的自然天性。G.B.馬修斯在《哲學與小孩》（楊茂秀譯，1998）一書中提到：「所有的哲

² 《小朋友與大朋友》頁 59，毛毛蟲兒童哲學基金會著。

³ Institute For Advancement of Philosophy For Children，簡稱 IAPC，創始人。

⁴ 邱蕙瑛著，《貓人》，（台北：毛毛蟲基金會，2001.12）

⁵ 楊茂秀著《高個子與矮個子》（台北：遠流出版事業股份有限公司，2005.10）

學問題，都含有幾分天真無知，素樸的土氣。成年人、包括大學生在內，都必需培養這種真誠，才能深入去了解。而兒童卻是自自然然的有這種天真純樸。」⁶兒童由於天真無邪，跌跌撞撞掉入哲學裡，他們尚未學會拒絕怪問題，他們保有好奇心，因此才會問出許多問題來。孩子的某些問題常常是開啓哲學的敲門磚。如果父母、教師不聆聽這些問題、或者不了解這些問題所要求的不只是資訊，那就錯失了認識這些小孩重要而且有趣一面的機會。這些問題有些奇怪、有些不見得有答案，但卻有一股清新的哲學趣味。凡傾聽過小孩提出的哲學問題或哲學意見的人，都應該清楚看到其問題和意見的清新與創意遠非成人所及。

成人之所以質疑或拒絕承認兒童有作哲學的能力，說穿了其實只是成人的傲慢，不願在兒童面前顯得無知。G.B.馬修斯在《哲學與小孩》（楊茂秀譯，1998）中提到：「成年人不要兒童問哲學性的問題，是因為與社會化的過程有關。成年人起先會以先知、權威、恩人的態度對待兒童，然後慢慢將他們的心靈導向比較「有用」的研究。多數成年人對哲學問題不感興趣，他們可能怕哲學問題。重要的是，兒童會問出找不到正確答案的問題。」⁷其實，兒童與成人一同討論哲學時，彼此的天真及智性配合起來非常美好。成人語言能力比兒童好，而且，用語言表達概念，比較有把握。兒童耳目清新，不會放過談話中所發生的困惑和前後不一致之處。成人與兒童各有貢獻，兩方面的合作討論與研究，很可能就會成為難得的冒險，這是成人與兒童難得的共同經驗。

亞里斯多德說，哲學起於好奇。羅素告訴我們，哲學，如果不能回答許多問題，以償我們的心願，至少有提出問題的功能。因此，好奇心驅使兒童想要提問，想要探求。在教室裡，教師應該以更謙虛的態度去尊重兒童的提問。更應該用一種欣賞、信任、對等的夥伴關係，去經營一個生機的環境。傳統的教育體制，教師是教室裡的國王，他代表知識及階級的權威。學生的學習只能跟隨或聽從，缺

⁶ 《哲學與小孩》G.B.馬修斯著，楊茂秀譯，（台北：毛毛蟲哲學基金會）1998，頁 107

⁷ 同上，頁 108

乏了主動探究與師生的討論。使用兒童哲學教材，可以軟化師生的緊繃關係，提供一個互相了解的對話機會，創造一個自然的探究環境。教師應該學習聆聽孩子的問題，與孩子討論，一同研究，沒有自以為是的態度，有的是尊重的對待。

讓孩子作哲學是再自然不過的事。即使兒童的哲學思考不是童年最重要的特質，我們也應該重視它的存在。讓哲學思考重新回到兒童的學習生態中，讓提問在兒童的學習經驗裡保有一定的分量。基於這樣的想法，研究者開始想聽聽孩子如何提問？如何藉由一個有系統的兒童哲學教材再激起學生擅於提問及思考的熱情？學生透過兒童哲學教材如何建構自己的思考脈絡？

二、研究目的與問題

本研究期望藉由兒童哲學教材《靈靈》⁸激發孩子發問的能力，因著發問而帶動思考，學習思考的技巧。並透過探索社群的建立讓孩子形成一個討論機制，發展出問題解決的思考討論模式，在討論模式的建立過程中，班級的每一個成員皆能彼此尊重、互相傾聽的表達自己的想法，述說自己的經驗。在故事、提問、討論、發表等的交互作用下用孩子自己的能力解決自己的思考問題。

為清楚且完整的達成研究的目的，我將嘗試使用兒童哲學教材進入教室，進行思考討論的教學研究。在我的教師同儕中，每個人都很努力的在崗位上盡心教學，不過發現教學時間的不足與教材內容的繁複，經常性的挫折了學生的學習熱情，導致學生缺乏主動學習的態度，使得教學現場的老師面臨力不從心的倦怠。以兒童哲學教材進行思考討論教學，找出造成學生學習熱情低落，學習不利，以及教師教學倦怠的原因，並提供思考討論的提問參考，是本研究最主要的問題及目的。

G.B.馬修斯在《與小孩的對談》（陳鴻銘譯，1998）序言中提出：「真正不曾被重視的，卻是與小孩在以互相尊重的關係下，一起處理純真而意義深遠的哲學

⁸ M.李普曼（Matthew Lipman）著，楊茂秀譯。（台北市：毛毛蟲哲學基金會，1996.03）

問題的可能性。」⁹試想在教學中身為教師的我們是否真的尊重孩子的提問，是否曾經重視過孩子所提出的哲學問題，還是敷衍了事，草草應付，甚至怒斥孩子的幼稚、無聊不專心。我以為孩子提問的熱情及思考能力，絕大部分在教師上對下的威權觀念及專業護衛下消磨殆盡。我們何妨蹲下來，與孩子站在同一個高度一起去探索純真而有意義的哲學問題。

或許我們會以為孩子的語言能力及智慧不夠，不足以閱讀及討論哲學問題，事實並不然，楊茂秀所翻譯的《靈靈》自敘中提到：「李普曼的假定：最適合學習哲學的時候，是小孩形式思考發展的時候，那就是小學五年級的時候。可是，經過多年的實驗，李普曼以及 IAPC 的工作人員發現，自然語言中含著人類思考所需要的各種裝備，而小孩子，一般來說，在小學中年級以前，就已經具備了母語所含的各種思考裝備。」¹⁰蘇聯的著名心理學家維高斯基(Lev Semenovich Vygotsky)在《思維與語言》(李維譯，2000.02)提出：「思維與言語在個體發生的過程中發展根源不同，這兩個機能的發展方式各不相同，相互之間沒有依賴性，在某些關鍵時刻兩根曲線開始會合，於是思維變成言語的東西，而言語變成智力的東西。」

¹¹其中所指的關鍵時刻依據維高斯基(Lev Semenovich Vygotsky)的研究指出約是兒童二歲左右，在這個關鍵時刻，即言語開始為智力服務，思維開始用言語表達的時刻，思維與言語發展的兩根曲線會合在一起。由此可知，孩子在幼兒時期早已發展出言語中所需的思考基本能力。思考哲學問題對孩子而言不會是一件難事，創造一個互相尊重的關係及空間才能看見孩子的思考能力的能量。而李普曼所設計的一系列兒童哲學教材正是建立在這樣的基礎觀念上。

兒童哲學教材《靈靈》是由短短一則一則事件或生活情境串接起來的故事。故事本身輕巧有趣，語言流暢，而且很貼近日常的生活經驗。孩子閱讀《靈靈》¹²

⁹ 《與小孩的對話》頁 10。G.B.馬修斯著，陳鴻銘譯，(台北：毛毛蟲兒童哲學基金會。1998)

¹⁰ 《靈靈》Matthew Lipman 著，楊茂秀譯，(台北：毛毛蟲兒童哲學基金會 1996.03)

¹¹ 《思維與語言》頁 75。Lev Semenovich Vygotsky 著，李維譯。桂冠圖書公司，2000.02

¹² 《靈靈》Matthew Lipman 著，楊茂秀譯，(台北：毛毛蟲兒童哲學基金會 1996.03)

這個故事，故事就帶出孩子的經驗，而這個經驗，說出來就成了孩子自己的故事。當孩子願意從故事引發提問，而將問題表述出來，就表示他正在思考，正在使用語言與問題將他的生活經驗作一番整理。當孩子願意說故事，就表示他同意分享其生活經驗，還有他的思考。從孩子說的故事，可以看見語文的運用，思考的方向及思考的技巧與態度，同時還可以看見子如何透過語言使思想澄清，展現智力。我們應當珍視這樣的機會，順性而為，讓孩子的思想得以譯成語文，讓孩子與生俱來的哲學敏感得以開展，愉快的進入哲學世界。

當孩子藉由哲學教材擴展思想的深度及廣度，而運用對話與討論則能使思考的軌跡得以清明。除此之外，藉由對話與討論還能使思考得到反省，得以修正，形成更具體而且理由充備的結論。如果孩子能從哲學教材的閱讀及談論中獲得如此豐碩的成果，那參與或帶領孩子進入哲學世界的教師，同樣也能享受這美好的果實。你或許會問，如果教師沒有受過哲學訓練，怎麼做哲學的帶領呢？這是一個嚴肅的問題，卻也不是那麼令人難以親近。如果你已經認同孩子有做哲學的能力，那麼你已經具備哲學的基本想法。接著要做的，就是拋棄成人的「強不知以爲知」的態度和摒棄傲慢好辯的防衛心。這也許不容易，但卻是最基本的事。

成人與孩子一同做哲學，應當要尊重孩子，悅納孩子成爲一同探究的哲學夥伴。因爲，小孩給大人的東西裡最令人驚訝的，就是新的哲學觀點。孩子因爲學習哲學獲得的成長與喜悅，足以回饋教師這樣的作爲。

我們應該靜心的反省，如果我們只憑學業成就來評斷孩子是否成功，那孩子其他的能力與表現可能就在這樣獨斷的標準下，被認定是失敗。但名列前茅必定是少數，剩下的孩子就會有失敗，有挫折。孩子本來在自然界的學習可以藉由自然的失敗經驗得到新的學習，如今卻因太多的「人造」失敗，使得信心盡失，對學習恐懼。其實說穿了，這是很多不成熟的學習理論加上不當應用所產生的揠苗助長的惡果。學習的場所不應只在教室，學習的範圍不能只限教科書，而學習的成功不單只看學科的成績表現。寫到這裡，我想起一首詩《海邊的兩頭母牛》

(Matthew Sweeney 著，楊茂秀譯)

兩頭母牛，
在草地上，
吃飽了草，受夠了農夫，
衝垮鐵絲網，
散步到海邊。

兩頭母牛邊走邊聊天：
這個地方真的比較好，
風好涼，
海好大，
沙灘好長，
好地方！好地方！」
牠們走來走去一整天，
撿石頭，踢漂流木，
四蹄放入水裡，好涼！好涼！
吃點沙、吞幾顆石頭，沒味道，
喝口水，清清喉嚨，有點鹹。
累了，躺下來休息。
睡夢中他們肯定知道，決定永遠留在這裡。

沒想到，真的沒想到，
牠們原來住的地方離海那麼近，
卻從來不知道，衝過鐵絲網那麼好。
睡夢中，來了一輛黃色的吉普車，開車的是農夫，

「起來！起來！牛不應該到海邊來。」

農夫拔幾根海草，一路把牠們趕回農場。

現在，我們也許不能真的把有形的鐵絲網完全拆除，但思想卻可以帶領我們跨越鐵絲網，做哲學就是累積這股力量的源頭。愈多人願意投入哲學，就像預備愈多的海濱、曠野，迎接孩子無窮境的想像、無止盡的思考、無休止的學習。跨越鐵絲網的孩子，會發現外頭真好、真美，真像生活。



第二節文獻探討

一、探索團體經營

（一）探索團體是什麼

探索的基本前提是起於好奇與困惑，這與哲學的起源是一致的。因此，我們可以說探索是做哲學的基本方式，其目的在於求知、求真、求取合理。陳鴻銘《探究團體》（1991.05）論文中提到¹³，探究團體（Community of Inquiry）是美國實用主義哲學家珀爾斯（C.S. Peirce）提出的觀念，認為人在認知學習的過程中，由於知性無法滿足的不安狀態---困惑---的刺激，進而希望尋求信念的支持，以達到令知性滿足的狀態，再由信念得到行動的法則。這整個過程稱之為探究（Inquiry）。珀爾斯認為哲學活動的過程，就是一種探究過程。（詳見頁 40）事實上，這種探究的過程就是人類思維進而獲致觀念的過程（詳見頁 40）哲學探究可以依照一定的程序，以團體的討論合作完成。（詳見頁 4-5）。

德國哲學家雅斯培（Karl Jaspers）主張：「人之初就具有很好的哲學種子，小孩會用最簡單的問題去問宇宙大千、人情事故、一切的意義，那其實就是一種哲學的種子。」兒童哲學之父李普曼也認同兒童從小就有做哲學的能力，而且小孩最基本的、最重要的東西不是經由大人教的，而是經由自發反省學會的。在這樣主動自我探究的過程中，可能沾染了一些不好的習慣、錯誤的認定，阻礙了自信或心靈的發展。因此，營造一個比較有善的環境，做成思維的苗圃，那麼很多在學習反省過程中，不必要的錯誤會減少，快樂會豐富。我認為這裡指的友善的環境、思維的苗圃就是探索團體的經營。

（二）探索團體裡的教師

楊茂秀在《誰說沒人用筷子喝湯》¹⁴提到，探索團體是兒童哲學重要的觀念之一。兒童哲學主要在提供孩子一個有利討論的情境，讓孩子在安全客觀的探究環境裡，自由思考，尋找意義。探索團體的形成乃是建立在對共同議題存在興趣或理想的一群人，藉由對話討論的活動，以合作思考的方式對議題進行探究。在探索團體裡，教師與兒童是互為平等的地位，是一同探究的夥伴關係，每一個成員

¹³ 陳鴻銘著（1991.05）。探索團體。輔仁大學哲學研究所碩士論文。

¹⁴ 楊茂秀著（2006.10）。台北遠流出版事業股份公司

都有表達的權利，共同對知識、經驗、想法、態度...等等，進行探究。黃迺毓在《小朋友的大朋友》（1992.11）¹⁵一書中提到，美國哲學家皮爾斯（Charles Peirce）指出，研究團體是兒童哲學最主要的觀念。意思是說，在團體中學生藉著相互問討論而澄清問題。參與其中的教師，則是扮演「思考技術顧問」的角色，而不是負責提供答案。教師可以是探索團體的帶領人或促進者，同時他也是團體中的一員，可以提問，也可以參與討論，但在討論議題的決定上或思考內容的發展上，應該盡量低調，只在技術上及討論程序上幫助成員。

此外：教師必須保有「開放」的心胸，「開放」至少有兩層意義：（一）智性的開放：探索團體的成員對任何一個好奇的態度都應加以重視，追求任何可能的意義與結果，也應該盡量滿足任何一個人求知的欲求。（二）程序的開放：團體的成員都有表達的權利，也有對不同意見提出批評的權利。教師要避免使用權威，限制或刻意指示團體討論的進行。即便不得不使用，權威也應該要有討論的空間並經得起討論。懂得傾聽，並尊重每位成員的意見，才能獲得學生的信任。同時，順勢而為正如奧斯汀在《懺悔錄》中說：「我的學習並非來自教我的人，而是來自與我說話的人。」教師有責任要做好教室內「對話」氣氛、程序、內容的引導與掌握，才能成就一個生機的探究團體。

（三）探索團體裡的對話與討論

剛開始進行一個探索團體時，學生通常很不習慣，常常不是鴉雀無聲就是眾聲喧嘩、各說各話。因為一向習慣被動學習的學生，如今要他們自己提問、思考、討論、表達想法，甚至問題還可能找不到答案，總是覺得不自在不安全。因此，探索團體的經營要讓學生感受溫和接納的安全感，讓學生放心。並且以一個良好的態度迎接問題，因為每一個問題都是好問題，都必須在相互尊重的關係下，一起處理純真而意義深遠的哲學思維。孩子有權利提出問題，當孩子有了問題，大

¹⁵ 《小朋友與大朋友》，毛毛蟲兒童哲學基金會著。

人首先要幫孩子澄清問題，要讓孩子了解問這個問題的理由，想清楚自己的問題，而不必貿然的提供答案或否定他的提問。所以，讓孩子懂得說理、學會說理，才是探索團體的目的之一。在探索團體裡，知識的探究遠比知識的獲得更為重要。讓孩子意識到思考的歷程，了解正確思考的標準，「過程」才是學習的重心。

楊茂秀說：「兒童哲學的探究團體，是資優教學的一種很好用的教學設計，而且，不只是一種教學設計，它其實是一種生活方式。」《毛毛蟲通訊》(1991.8) 探究團體不僅適用在資優教育，應該是任何有學習活動進行的場合都適用。學習，學會學習。稚齡的小孩是以發問開始學習之路，他對生活充滿好奇，對環境投以注意，不論實用或是科學的角度，全部以悅納的態度進行學習。小孩總是以「爲什麼」來開啓對話，有了對話就開始有了探索團體雛型。探索團體中的對話不單單只是說話，而是包括了「聽」與「說」兩個部份。柯林烏 (R.G. Collingwood) 說：「人在說話時，同時經驗聆聽。」「說」：是把想法、觀念、感受等等表達出來，讓別人知道。說的同時，也要思考「說些什麼」、「該怎麼說」；「聽」：則是企圖了解別人所說的、所表達的，需要專注，需要思考。所以「對話」是一種表達自己，傾聽別人，交互作用的語言藝術，也是合作思考討論方式的啓動。陳鴻銘在論文《探究團體》(1991.8)¹⁶中說明：探究團體必須借助對話的幫助澄清觀念，建立概念。而且，由於思考與語言有密切的關係，因此發展思考最好的辦法是：建立一個適當的環境，使語言有充分的練習。對話則是練習語言最好的方式，所以探究團體採對話的方式進行討論。事實上，對話的語言本身就是思考的展現，就是思維過程及思想的內容。這比將語言只是當作溝通的工具更能顯示語言的內涵及意義。

如果說「對話」是探究團體必要的裝備之一，那麼「討論」這個說法似乎比「對話」更多了些哲學味道，更直接了當的點出探究團體運作所涵育的人文寬待。「討論」除了對話的語言往來，思考的展現之外，它還是一種生活方式的表達。

¹⁶ 同註 13

每一種生活方式有它特別的語言的形式，我們說的話是生活的寫照，我們的話裡有許多討論的語言，並且常在不知不覺中展現了討論的生活，只是我們不自知或者甚少去看重它。在討論的當下，我們陳述意見、思考及思想，同時也在建構、反省自己的觀念、思想，其目的是希望別人了解我們的思想，也希望刺激別人反省他自己的思想。當然在傾聽他人陳述的過程，不只是了解對方的話以及觀念、思想，同時也獲得這些話、這些觀念、思想對我們的意義。楊茂秀在《討論手冊》（1992.11）¹⁷表示：「參加討論的人，要傾聽要能迅速反應，要能自我反省，要能不拖泥帶水的將自己的想法，簡明述說出來。」良好的討論總能引人深思，這不容易達成，需要練習，探究團體正是提供練習最好的場合。

經營一個良好的討論，其關鍵在於討論態度的表現。根據楊茂秀老師的說法討論態度是基本的善意及同情的瞭解。我以為是在合作的前提下，展現多元、包容及體諒。討論最根本的目的，是雙方對於所討論的東西，獲得更深更廣的瞭解，所以討論與辯論的判準並不相同。辯論是以說服別人為目的，以利益為準則，它所使用的道理只是工具而已，為達目的，有些時候道理會被扭曲或捨棄。討論的判準則是多元的，不只是利害，還有情、還有理、還有社會規範，討論沒有輸贏，只有了解程度的深淺。基於這樣的體認，良好的討論態度有以下三個條件《討論手冊》（楊茂秀.1992.11）¹⁸：

（一）參加討論者富有善意及同情的想像與瞭解。

指的是，討論的成員彼此信任，擁有共識，共同遵循一些遊戲規則。對於他人的言語盡可能的設身處地的揣測其意，同時不管是說話或聽話都要容許預設，根據所聽所說的，做進一步的想像與推論。

（二）參與討論的人，對於自己所要討論的主題，確實是有切身的興趣，或是本身的經驗或是本身經驗牽涉到的東西。這樣的說法，除了展示「興趣」關乎

¹⁷ 《討論手冊》頁 21。楊茂秀著。毛毛蟲兒童哲學基金會，1992.01

¹⁸ 同註 17，頁 24-29

討論是否持續的重要，也強調了討論成員的參與度。但光是這樣的解釋是不夠的，「興趣」也是討論成員獲得瞭解、辦法及獲得切身經驗的根本由來。如果參與討論的人對所要討論的東西毫無興趣，毫無經驗，便要有相當的轉化能力。也就是要在自己的經驗系統中跳達另外一個系統。這個部分牽涉個人的聯想力、經驗的處理與意願，並不容易在短時間做到。因此，良好的討論其討論主題應該來自參與成員共同感興趣的，與他們生活，有密切關聯的。討論成員想要深入了解它們還可以藉助別人的經驗及觀念的幫助，獲得更開闊、更深入了解的過程及結論。

（三）參與討論者，要有相當開闊的心胸。

討論的過程中，意見的交融、評價是免不了的，常有贊成或不贊成。這個時候對於自己所使用的判準，自己的價值觀或信念能夠容許改變，容許修正，而對待他人亦尊重其修正的行為，這就是開闊的胸襟。贊成或不贊成本身固然重要，而贊成或不贊成的理由卻更應該呈現出來。

良好的討論確實會帶給探究團體深刻且重大的助益，不論是個人或團體都是如此。不過在團體中並不是每一個人都能滔滔不絕，侃侃而談，並不是每一個時刻都是熱鬧的言語溝通，總是有些人習慣沉默，有些時候言語空白。不要以為這就是不好的，往往還是有助益的，更可能是有必要的。沉默的人未必不思考，他可能只是還未形成說法或者還找不到精確的文字足以表達。空白的時刻，往往有更多深沉的思考在進行，那空白的時刻是難得的思考消化或澄清的契機。就如同楊茂秀說的：「討論中若無沉默深刻的思考，那討論也只是一串聲音的不斷出現而已。」¹⁹《討論手冊》（楊茂秀.1992.11）

（四）探索團體裡的座位

探索團體是採用合作思考的方式與學生一起討論哲學。為什麼要用合作思考

¹⁹ 同註 17，頁 30。

的方式而不推崇獨立思考呢？在這裡我們必須將獨立思考及合作思考的關係做一說明。根據楊茂秀老師的說法：「獨立的意思，是思考的個體，思考的主體，自己的經驗，自己的意志，不受到抹滅，不被淡化或輕視。」²⁰也就是說，個人即是獨立思考的個體。但獨立思考的個體彼此之間將經驗、知識、欲求、願望等一切的一切，作為思考的種子和營養，相互合作，相互激盪，或欣賞、或批判、或感嘆、或同意或不同意，其獨立個體之間的思想交流產生效益，相互影響，這就是合作思考。合作思考要有獨立思考做基礎，而合作思考的過程會使獨立思考更有深度更有意義。

這是一個思考的時代，不單只是個人的思考而已，是眾人合作思考的時代。兒童哲學的教學強調思考的獨立性，更強調合作性的思考，其最容易進行及可能達成的方式就是「討論」。好的討論除了要有好的討論素材、好的討論態度、適當的討論語式之外，還要注意討論時的座位安排。傳統教室的安排，總是一個黑板，一個講台，而學生一個個排排坐，面向站在講台上的老師。這種座位的排法，套用楊茂秀老師的形容詞，是「生產線式的安排」。想想，生產線前的作業員，配合設計好的機器，手部只要機械性重複的操作，不太需要思考也能將產品做好，維持一定的產量。但這樣的作業員隨時都會被輕易的取代，因為這種工作並不挑人做，不需要技術，只要照指令操作即可，極度缺乏樂趣、缺乏彈性及個人自由。我們的學生在這樣排排坐的傳統教室裡，單向聽取教師給予的資訊，純屬「接受」，拼命吸收，卻難於發問，這只能突顯教師的權威，便於資訊的單向傳遞，卻阻礙了同儕間的溝通，也不利於學生合作思考與主動的學習。因此我們應將座位適當的調整，預備一個彼此溝通、利於討論、便於互相關照的討論空間。

首先建議將排排坐的，生產線式的安排，換為圓桌討論的安排，或面對面的談話座談會式。不管是坐在椅子上或坐在地板，都要讓每一個人都可以看到另外一個。我們說話，不光是用嘴巴說，而是用全身說話，面部的表情，肢體的動作，

²⁰ 同註 17，頁 13。

都可以發揮表達的功效。讓孩子依這樣的座位規劃入座，最重要的是，孩子可以彼此說話，方便平行的溝通。同樣的，教師的權威也在這樣的安排下得到舒緩、通融，壓力也減輕不少，不必一直扮演著知識倉庫的角色，只要好好掌握討論程序，便能將教學的環境帶領到師生合作，勇於思考的境地。



第三節 兒童哲學概念及教材介紹

一、兒童哲學是什麼？

兒童哲學是教育。兒童哲學之父李普曼指出，教育基本上是一種探究的活動。教育的歷程與教育的目的，是爲了教育出能超然獨立、有思想的人，而非一個僅

是知識豐富的人。簡單而言，兒童哲學即是兒童由生活中所自發思考的事物。我們相信兒童本身即具備足夠的能力可以發揮思考的能量，而且已在所處的生活環境中開展其探究的觸角，其潛藏蘊含的大量思考能量之所以隨著年齡漸長而退化、遲滯，乃是因為成人偏差的教學態度與方法所致。

「一般人能學哲學嗎？」「兒童能學哲學嗎？」時至二十一世紀，許多人對哲學還有頗深誤解，以為它是艱深又枯燥的學問。這些問題反映出兩點迷思：

迷思一：哲學是大專院校哲學系的專利

事實上：哲學最素樸可貴之處並非一堆艱澀的專有名詞或術語，而是時時處處向生活發問的精神。因此，哲學是每一個人的權利。

其實有不少人曾在童年發問哲學問題，甚至展現哲學思考。「哲學起於好奇」，就如台灣兒童哲學發起人楊茂秀所說：「孩子處於好奇驚異之心最活潑時，應該是哲學播種的最好時機，小孩像哲學家一樣，對自己說的話感興趣，愛去玩語言的遊戲，哲學不應該只是艱澀的名詞及想不通的弔詭而已。」²¹Garenth. B. Matthews) 在《童年哲學》(The Philosophy of Childhood) 書裡所言，「兒童天生就會作哲學」，「我站在這裡跟大學生講『第一因』的論證，可是我四歲大的女兒卻自己提出了個『第一跳蚤』的論證。」²²詳細內容是：1963 年，我【馬修斯】家的貓福拉肥身上長跳蚤，我準備在地下室裡用煙霧為牠除蟲。四歲大的女兒莎拉要求觀禮，我勉強同意了，不過只准她站在樓梯上，免得被煙嗆到。莎拉站在樓梯上，興致勃勃地看著。過了半晌之後，她開口問我：「爸爸，福拉肥為什麼會長跳蚤？」「喔，一定是牠和別的貓咪玩的時候，那隻貓身上的跳蚤跑到福拉肥身上。」我漫不經心地回答她。莎拉想了一會兒，接著又問：「爸爸，那隻貓又是怎麼長跳蚤的？」「那是因為另外有一隻貓身上的跳蚤，跑到和福拉肥一起玩的那隻貓身上。」莎拉頓了頓，一本正經地說：「爸爸，我們不能一直這樣說下去。只有數字才能這樣

²¹ 節錄自楊茂秀上課之教材內容說明

²² 《童年哲學》頁 4。G.B.馬修斯著，王靈康譯，（台北：毛毛蟲兒童哲學基金會，1998）

一直說下去。」參見馬修斯著，王靈康譯，《童年哲學》（台北：毛毛蟲，1998），頁 3-4。這當中的問題與回答，涉及了宇宙論中的「因果關係的序列不能無限後退」的原則。這個問題，一般而言是大學的哲學課裡才會教到的。

迷思二：哲學是成人的專利

事實上：探索人生的重要課題，思索生活的種種經驗，是所有人不可讓渡的基本權利。

哲學是最接近生活的、經驗的，是個人整合經驗、知識與思考的智慧累積。因此，小孩或一般成人當然也擁有自己的價值觀與哲學觀。李普曼教授認為，兒童不但能學哲學，而且哲學與走路、說話是一樣的，是人之初就該學的。美國兒童哲學家馬修斯（Gareth B. Matthews）則更明確地指出：「兒童天生就會作哲學」、「哲學是一種自然的活動，，就像奏音樂、玩遊戲一樣自然」²³《童年哲學》（王靈康譯 1998）哲學的起源是「好奇」和「困惑」，兒童的學習也起源於「好奇」和「困惑」，起源於「我想知道」，兒童因為「想知道」，進而追求答案、知識與學問，表現出來的是屬於他們自己的一套哲學觀，或是發展當中的哲學觀。

「兒童哲學」是一九七〇年代，美國哥倫比亞大學哲學教授李普曼（Matthew Lipman）創始的一項以兒童為對象的哲學教育計畫。「兒童哲學」的英文原名是“Philosophy for Children”，也就是「為」兒童設計的哲學教育計畫，或可說是兒童的哲學訓練。哲學是要做出來的，而不是被教的；是被討論出來的，而不是被告知的。兒童哲學即是要教孩子怎麼思考，要他們學會如何自己思考，而訓練孩子思考的最佳方法便是討論。討論的意義在於：弄清楚或更清楚自己本來就知道的東西，進而去了解別人所說的，並讓別人了解我在說什麼。同時，討論問題時，不只要說出自己的看法，還要能說出理由。理由比答案本身的正確與否更為重要，有效與正確的思考才是討論的重點。學習哲學注重的是思考的過程，必須經由不

²³ 《童年哲學》頁 6。G.B.馬修斯著，王靈康譯，（台北：毛毛蟲兒童哲學基金會，1998）

斷的討論，才能從中找出思考的脈絡。

傳統的哲學教育重在閱讀及聽講，因此一般人印象中，哲學是玄的，不切實際的。兒童哲學的教育是強調去做，去體驗，去思考，去探究，使哲學成為活的學問，並在實際生活中發生作用，而不是去讀，去記，光說不練。兒童哲學課程的目標，並非要造就兒童成為一名哲學家或決策者，而是以討論的方式培養孩子的創造性思考、關懷性思考及批判性思考，引導他們適切的運用各種思考技巧修正自己與同伴的觀念。其重點在於鼓勵兒童去整理自己的經驗，尋找意義，表達想法，並從與同伴的討論過程裡建立探索團體的學習模式，同時在共同思辯的歷程裡修正與鞏固自己的哲學觀念。我以為，兒童哲學就是以兒童為圓心，以思考與討論為半徑，畫出一個生活體驗的同心圓。

二、兒童哲學教材《靈靈》簡介

本研究所使用的兒童哲學教材《靈靈》，是由兒童哲學之父 Lipman 及 IAPC²⁴ 美國兒童哲學發展中心編撰的兒童哲學教材，有學生手冊，還搭配教師手冊，提供教師使用。《靈靈》一書是由一則則的短短的故事串接而成的，像是樂高。有兩個主軸貫穿其中，其一是，靈靈編的神秘動物的故事；其二是，靈靈編故事的故事。在《靈靈》的緒論中提到，靈靈最初的目的也許是要令讀者困惑與不解。所以這樣做，是因為如此才能開始於兒童所特有的、自然的、好奇與困惑的狀態。兒童因為好奇、困惑，所以他們對於故事會有著高度的關注，對問題及理由會有著無饜的渴求。在課堂裡一起讀《靈靈》的兒童會認出靈靈的困惑與他們自己的困惑很類似，而且會很高興有這樣的認識。他們也會認同靈靈那不休止的好奇心與對理由不間斷的探詢。他們會承認與靈靈會有一種很窩心的關聯。

《靈靈》的教師手冊編排的內容有序、緒論、使用方法介紹，而後逐一呈現與教材內容相關的練習及討論計畫。每一章節，都具有三個主要的部分，一是「引

²⁴ Institute For Advancement of Philosophy For Children，簡稱 IAPC

導觀念」，二是「討論計畫」，三是「練習」，這些討論計畫及練習的目的是爲了要幫助老師爲學生提供適當的引導，以便探究故事中的概念所延伸出來的內涵，或是區別出相關概念的異同。《靈靈》一書所提供的是推理、閱讀與語言藝術的課程。此課程著重於鍛鍊思考技巧，同時，藉著合作、討論的探索，給予兒童對他們關心的觀念做哲學思考的機會。因著這樣的核心價值，所以教師手冊的習題編擬是採取全方位教學的理念來製作。這些練習本身並不是目的，而是一座橋樑，用來幫助老師及兒童精通某些技巧。

在進行兒童哲學課程之前教師應詳讀教師手冊，掌握教學重點及主要的哲學概念。教師手冊除幫助教師預備哲學問題之外，更可貴的是提供老師在教學前先對自己的哲學觀點做一番澄清及思辯，並對教師的教學態度做中肯的要求。據研究者的經驗，常常會在研讀教師手冊之際，對其中的哲學概念興起一股豁然開朗的感受，心中直呼「原來如此」。但知其然未必知其所以然，若要更具體的描述就必需要經營討論。因此，在兒童哲學的教學中，討論的過程絕不可省略，不可因爲做練習而犧牲兒童之間的討論。「討論」，才是哲學課程的重頭戲。討論必須運用語文的能力、表達的能力、傾聽的能力，並立即對自己或他人的言論進行思考、提問、修正、判斷。討論其實就是哲學思想的運作，哲學概念的建立就是在討論之間形成的。G.B.馬修斯在《哲學與小孩》引用蘇格拉底在《柏拉圖》中的談話，說：「思想就像談話一樣，心靈自己對自己講話，是一種交談。交談後宣佈的話就是「判斷」。」²⁵（楊茂秀譯，1998）我們應該肯定討論這樣的交談方式所培養、促成的各項能力。簡單來說，《靈靈》這個兒童哲學課程，是以一種循序但累積的方式幫助孩子發展認知技能、精通思考的技巧、建立思考的習慣。

本研究除使用李普曼博士所設計的兒童哲學教材，也包括某些能激發孩子思考的故事，或說給孩子聽，或與他們共讀，鼓勵孩子對故事內容和情節提出問題和想法，再進行討論。我發現透過故事所引發的討論與思考活動並不亞於使用純

²⁵ 《哲學與小孩》頁 64。 G.B.馬修斯著，楊茂秀譯，（台北：毛毛蟲兒童哲學基金會，1998）

理論性的兒童哲學教材。兒童的生活一直都在創作、演出故事，對他們而言，故事是就是遊戲，就是生活。故事由孩子的經驗出發，讓孩子的想像在真實與幻想中游移。理查·史東在《沙發上的說話課》的自緒中說：「故事是一種方法，讓我們得以組織發生在自己身上的種種事情。」同時提到：「故事是將我們私有化的世界與遼闊的現實世界牽引起來的那根線。」《沙發上的說話課》（張敏如譯，2006.6，頁 xi）由此可知，故事是孩子學習認識世界的方法之一。另外，故事在兒童情緒的照顧上也有其貢獻之處。故事轉換、釋放了兒童的部分情緒，經由故事，兒童獲得一條穿越情緒困擾的路。故事對兒童而言有一種魔力，不經時，不擇地的隨時迸出一些智慧的火花，兒童喜歡在故事中充滿跳躍、流動、探奇、不可捉摸的感受。思考故事幾乎都有認知的衝突產生，有問題的來源，隨著故事情節的發展，師生一起討論，一起思考探索，經由思考的程序，找到合理的解決途徑。故事，有啟迪思想的教化作用，這是兒童哲學最主要傳達的目的，且帶有感情，顯露人性的自然本色。（毛毛蟲月刊，周俊良，1995，頁 59-60）

第二章 研究方法及程序

第一節 研究方法

一、現象學與修正案例研究法

在研究進行之初，首先要建立探索團體，藉由哲學教材、思考故事的討論、提問，進行思考實驗。在整個研究過程，探索團體進行的是一種體驗式的教學探

究。我們將哲學教材、思考故事與探索團體成員產生互動的過程、互動的產物，進出的方式與思考模式、加以紀錄、分析、論證及解釋。透過整個研究與思考歷程的觀照，察看學生的改變。

哲學教材與思考故事以及經由探索團體閱讀後所提供的經驗（包含真實的與想像的）我們將之稱為案例，作為討論、觀照的物件與素材。

在研究的過程中，哲學教材、思考故事以及經由探索團體閱讀後所提供的經驗，包括探索團體中的個人及整體，互為主客體的關係。我們要描述與理解的是自我與探索團體對於哲學教材、思考故事、經驗的意識動作與意向性的投射。現象學與修正案例法的方式，是研究計畫所使用的方法。

現象學一詞來自希臘字 *phaniomenon* 與 *logos* 的組合，表示是給予說明的活動，對種種的現象給予道說。²⁶（詳見現象學十四講第一講，p31）現象學承認現象，意指承認現身事物的實在與真實。當教材、故事與經驗現身時，以現象學的看法即是承認它的實在與真實。然後進入現象學態度，就像我們對於眼前過往的場景，以不涉入的態度，純粹觀察者的身分，或是一個比賽的旁觀者的角色，觀看我們對世界及其中事件的涉入狀況，以及我們對於人涉入而顯示於現成的世界的狀況，進行思考。

當探索團體與哲學教材、思考故事產生互動，形成討論，並且以經驗來闡明看法進行思考，這當中所形成的案例，成就一種擴大的經驗。我們會發現同一個事件有不同的經驗方式，親身參與是其中之一、回憶喚醒也是其中之一、閱讀報導書籍、口述或聽他人口述、觀看影片或參加相關的會議、典禮、與當時事件相關的人、事、地、物有所接觸等等這都是經驗方式。而現象學就是在研究經驗，研究的不會只注重經驗中的客體與主體，還要探討經驗本身的事件、情感的存在與意識的意向性活動。²⁷（詳見現象學與文學批評，p2）

²⁶ 《現象學第十四講》頁 31。羅伯·索科羅斯基著，李維倫譯。（台北：心靈工坊 2004.03）

²⁷ 《現象學與文學批評》頁 2。鄭樹森編，台北：東大圖書公司 2004 二版

當探索團體對哲學教材、思考故事、經驗、案例作以意識的投射，思考的作用因而啟動。意識不是一種狀態或官能表現，而是川流不息的思考活動。意識作用在現身的哲學教材、思考故事、經驗、案例的身上，它所作用的意識活動，連結我們與事件之間，成為意向性的脈絡。現象學的意向性是指認識的心智的狀態，而非實踐的狀態。意向性基本上是運用於知識理論的，而不是行動理論的。知識理論的建構分三階段：第一，知識哪裡來。第二，知識可靠嗎？第三，知識的判準是什麼？本研究即用這樣的方法進行哲學的討論與問題的思考。於是在本研究中經常會看見討論的作為不斷的實踐，我們以現象學意向性知識理論的方法不停的提問、思維、探究、辨證、回應、修正，以清澈存在於彼此的觀念或概念。

在研究進行的當中，我們鼓勵探索團體的成員以自我經驗進行陳述，用現象學的方法觀照自我與世界、部分與全體、與以及當中所呈現的哲學概念。經驗的陳述提供親身參與的實境，也提供思維方式在其中作為。學生用不同的經驗方式與哲學教材、思考故事、經驗、案例產生對話，進行意識活動，以提問、討論等等的思考練習，支持意向性的知識探究。有趣的是我們發現學生的討論裡自然的展示個人的思維也包含他所投射的整體思維。學生會以個人為中心進行思考的核心，也會以全面的角度來檢視自己的思考。這種我是世界的中心，我擁有世界，而我也在世界的裡面成為世界中的事件之一，世界之中所有開展在我面前的事物以及自我本身，端視為思維的整體。

我們的思維世界裡不僅包括我們得以直接經驗的事物，也經常空虛的意向著一些我們未曾經歷但卻持之為真的事物。因此當我們看見學生的討論存在著許多的幻想，當他們說「也許」、「可能」、「假如」..等推論的用語，存在的事實是他們正用幻想作為思考的媒材，得以繼續進行思考。這些幻想有些源自我們直接經驗的事物，有些意向著一些我們雖未經歷但持之為真的事物。因此幻想的發生基礎是實際的感知、知覺與想像。

當學生閱讀哲學教材、思考故事，以經驗、案例產生對話，提出問題，進行

討論，我以一個觀察者的角度看見許多顯見或不顯見的思維。學生在顯見與不顯見的混沌中與他人同為夥伴，練習思考的技巧，澄清自己的觀點。有些時候，我們會有詮釋上的誤差，因此我們力求還原本意，以討論的語言請求確認。然而，我們畢竟是自己文化時空的產物，勢必帶著自己種種背景和了解重新建築意義，所以我們強調對話與討論的重要。有了對話與討論，即便有了詮釋上的錯誤，也得以釋放空間，允許修正。一個明確的錯誤比不斷的糊塗好太多了。我們必須承認錯誤，允許修正，才能開始公平尊重的談論。

透過現象學方法的操作與討論，參與者可在哲學教材、思考故事、經驗、案例的理解裡，產生自我發現。對於研究的事件與文本教材本身也許沒有什麼變化，可是意義卻截然不同。對於探索團體成員本身，初期的不自覺的或自以為是看法像是被禁錮在個人內心的獨白。但透過現象學的方法操作的提問與討論，將思考不清明或隱匿在事件與文本教材後的觀點，由模糊不清帶往清楚明晰之路。也許一時片刻中，探索團體的參與者還不是那麼清楚潛藏在話語的哲學概念，但是他意識到自己正在說些什麼，儘管哲學概念仍未清晰。接著，我們讓經驗與案例釐清自己的思維，自我發現，建構意義。現象學像一種解放，它敞開大門，將禁錮在個人內心的獨白，從自我中心的困局解放，瓦解了自我中心的封閉，恢復了自我與世界原有的樣貌。

我們不斷的以現象學的方法與案例的修正，來進行哲學的討論與思考的練習。就像藝術家在創作作品，不斷有想法、新的元素加入。我們看見的是新元素的本身就是一件作品，也看見新元素加入後，新作品的誕生。我們也看見時間的推移下，形成支持判斷的意向性所作的轉變。我們就每一個單一作品及單一作品相互作用，結合形成的作品本身加以賞析、評鑑、改造、再造。就像是現象學的方法操作的哲學討論與思考練習，以哲學概念與思考方式、技巧的不斷參與，得以陳述、修正、檢視、回應與形成意義。



第二節 研究設計說明

本研究以 IAPC 的兒童哲學教材及哲學思考故事當做上課的內容，以探索團體的經營型式進行問題的思考討論。整個研究的過程是以問題的形式來進行教學，這樣的教學法，可以有更多機會要求學生主動的思考，而非只是接受教師的說法。學生提出問題，加以說明，經過思考，形成判斷。這四個階段是一直重複出現在學生的討論當中，交錯的運行，不斷修正，直到問題獲得一個合宜的回應或答案。特別要注意的是，我們需要的是那些可以引發討論的重要問題，是那些可以引起

問題的問題，而非是一些經由記憶背誦就能機械性回答的問題，也不是一些填空的無聊問題。重要的問題指的是，可以鼓勵學生自己去創造或發現答案的問題，是指觸及思考，通過批判，允許修正，而後獲得思考成果的問題。因此，本研究中，提問的呈現是一個很重要的關鍵，觸發提問的教材更是奠定提問能力的基礎。選擇一個對的教材，建立一個穩當的討論鷹架，學生的思考、討論的話語變成本研究的外觀，學生的討論態度、觀念價值的形成是本研究的內部設計，及至研究結束，一幢以兒童哲學為核心，提問、思考為內涵的哲學 101 大樓就此完工。以下就本研究的過程加以說明：

一、進行研究的時間

本研究在取得研究班級導師的同意與強力的意願支持下，於 94 年 9 月 20 日開始，固定在每週星期二的下午，課後進行一至二節課的教學。如因教學需要，在制式課程的彈性節數，導師也願意提供必要的節數，每月大約使用兩節彈性節數的時間，來進行本研究的教學。原則上，每週固定於課後上一至二節課，體制內教學時間，彈性節數每月約使用一至二節課。

本研究從 94 年 9 月開始進行至 97 年 5 月結束，歷時約三年。其中各時程研究主要內容與進度說明如下：

- (一) 94 年 9 月至 95 年 6 月：兒童哲學教材《靈靈》的教學與討論。
- (二) 95 年 9 月至 96 年 6 月：相關研究資料的補充教學與上課錄音錄影資料的紀錄與分析。
- (三) 96 年 6 月至 97 年 5 月：本研究之論文撰寫與哲學概念分析。

在歷時將近三年的研究過程，因為個人的工作忙碌狀況與個性使然，於是研究曾經中斷數次。在每一次重起閱讀哲學教材之際，都必須比平常多花一些耐心，讓學生在一次回溫探索團體的討論文化。所幸，時間不需太久，學生很快的就會回復往日的討論氣氛及語式，主要的原因是因為，學生真的對哲學教材充滿興趣，

而且他們也喜歡用討論及談論的方式去釐清自己的疑惑。在他們已經掌握了問問題的要訣，及學會控制討論的文化之際，短暫的中斷課程就像是得到短暫的假期一般，不會影響學習的熱情。

在研究過程中，如果因為分析資料與哲學概念，需要更多的討論及資料的釐清，我在導師的同意與學生的意願之下，都可適時的進行課程的實施，隨時進行談論，以進一步得到精確的研究分析。在此必須感謝班級導師與學生們的大力支持。

二、課程進行的程序

課程的開始，師生經由一些閱讀的程序，共同閱讀教師所選擇的教材，然後由學生提出一些本身認為有趣、本身關心的問題，加以討論。在這個過程當中，教師也可以參與提問，但我建議花一點耐心，先讓學生提問，若學生的提問不踴躍再由老師提出一些有所蘊含、容易引起爭論的、重要問題。

所有提出的問題要書寫在黑板上，並且寫下提問人的姓名，這是一種尊重提問人的作為，也是問題所有權的維護。當所有問題都呈現在黑板之後，複誦一遍問題，讓學生選擇要先討論哪一個問題。這裡要掌握的是，學生的意見可能有所不同，但都需在一個民主的運作下獲得討論問題的先後順序，並且獲得學生的支持。這個過程不會很難，通常學生都會很有風度的同意，但民主的態度在這裡一定要有所展現。之所以一定要這麼做的原因是，如果問題的選定及問題的提出是由一個權威來決定，（這裡指的權威是教師或班上經常發言，比較受尊重的同學）那之後的討論，不管進行的如何，都只是在問題的解答的可能範圍內，不太可能涉及更根本、更真實的對人心、對思考的深刻討論。

主要的討論問題確定後，請學生表示意見，明確的將自己得信念展示出來。學生可以為自己的主張提出辯護、說出理由，也可以對別人的主張加以詢問，要求理由，讓學生有充分的時間與機會互相討論、尋求證據、形成理由，之後做出

判斷。必要時可以做修正或改變自己的信念。

在整個討論的過程中，學生最經常使用自身的經驗，形成敘事，支持信念。他們會舉例分享自己的故事、他人的故事或者是未經證實的聽說的故事，偶爾也會有童話故事加入其中。故事，成為學生解釋自己、說明信念的資料庫，學生大量的提取故事來證明所言的真實性及可信度。學生不僅分享故事，同時也正在創造故事、創新故事，這樣的過程是語言與思考的高度智性展現，是認知與心靈的協奏，教師參與其中，為這樣的故事貢獻的心力就是詳實紀錄，紀錄一頁精采故事的連續及光芒。

教師將紀錄的討論過程及學生分享的故事與兒童哲學教材的使用加以分析，希望為學生思考的路徑、提問型態的涵義、還有討論態度的建立獲得一些有意義、有價值的發現。同時希望建立一個可行的實驗系統為兒童哲學的教學貢獻一些心力。

第三節 研究對象

一、選擇四年級的理由

你一定會問，為什麼研究對象是四年級的學生？其實在研究開始之前，閱讀《靈靈》，直覺它是一本很有趣、很古怪的哲學故事書。裡面的內容似曾相識，很有親切感，所描述的一些事件還有人物刻劃，好像都曾經發生在我的成長過程。而書中的主角；靈靈，稀奇古怪、問東問西、振振有詞的模樣，很像我的學生，也很像小時後的我，所以我急著向學生介紹《靈靈》這個新朋友。正好我教四年

級的自然課，所以第一個介紹認識的班級就是四年級。

當然這個理由還不夠充分，不足以說明為什麼選擇的研究對象是四年級，所以我還有其他支持的理由。首先，在我計畫要與學生討論《靈靈》時，其實也希望有學生能夠像靈靈，甚至就是靈靈。而靈靈究竟有什麼特質？學生會有什麼問題呢？該怎麼進行討論呢？……，這些課前的預設問題，促使我仔細的研讀《靈靈》的教材與教師手冊。在《靈靈》教師手冊緒論中提到：《靈靈》一如其他的兒童哲學課程一樣，含有豐富的哲學觀念，不只可供兒童討論，也可以排演，編為戲劇。四年級這一班的學生剛好喜歡跟我說話，喜歡問我問題，而且在學校的閱讀表演活動中，曾經自製紙偶、協力編劇，合作演出一齣《武松打虎》，頗有戲劇表演所需要的條件，這不是正好符合緒論所持的說法，所以我當然選擇四年級為研究對象。

此外，我的教學觀察發現，低年級的學生語言的表達與思考的方式是直接、零碎的，概念的轉化缺乏線性的連結與適度的統合，思考反應跳達的作為讓我們覺得低年級的學生，用語天真有趣、思考富有禪意。實際上天真有趣的話語有助於體驗及突顯周圍環境的哲學因子，但跳達的思考方式卻需要更長的時間，更多的練習與更豐富的哲學對話來幫助，使其成為在成就合理且意義深遠的哲學思考的過程中還能保持原有的禪意。高年級的學生，雖然在思考技巧上比中低年級更為嫻熟，語言的表達更為精確豐富，但受到適應社會化的影響，讓他們順著大人的期望，只提出所謂「有用的問題」，缺乏真實與純真。他們心中的哲學若非轉入地下，就是陷入冬眠。中年級的學生介於兩者之間，既有純真愛智的哲學動機，還有敏銳有序的觀察力，加上如海綿一般的吸收力及非常具有彈性的學習力，種種的條件累積了中年級學生學習哲學的優勢。相較之下，中年級學生更可理性、感性兼顧的學習哲學。

你可能以為這只是我一廂情願的說法，但是在學理上我也找到支持的力量。美國哲學之父李普曼博士曾經假定，最適當學習哲學的時候，是小孩形式思考發

展的時候，那就是小學生五年級的時候。可是，經過多年的實驗，李普曼以及 IAPC（美國兒童哲學促進中心）的工作人員發現，自然語言中含藏著人類思考所需要的各種裝備，而小孩子，一般而言，在小學中年級以前，就已經具備了母語所含藏的各種裝備。所以，李普曼爲了提供更小的孩子，良好的思考素材與環境，而有了《靈靈》的創作。我們可以這樣說，《靈靈》是李普曼博士特別爲中年級的小孩創作的兒童哲學故事。所以，選擇四年級的小孩爲研究對象當然是正確的。

其次，在與班級導師的對談當中，強烈的得知他對孩子的提問狀況及回答問題的內容、態度深感困擾。導師覺得四年級的學生是典型的乖乖牌，缺乏主動積極的求知慾，每天總是等待老師一個口令一個動作的指示，消極的作爲好像只要每天平安渡過就好。上課時，老師問會不會、懂不懂、有沒有問題，學生不是鴉雀無聲就是回答會、懂、沒有問題，可是評量成績揭曉，卻是讓導師氣的說不出話來。因此希望能有其他的學習刺激加入學生的生活，剛好得知有此項研究，在意願及時間的安排上也能配合，所以選定四年級爲研究對象。

前面提到，在母語的環境裡，中學以前的小孩已具備了各種思考裝備。但研究者所使用的《靈靈》是翻譯自美國的教材，難道不會有語言或是文化的隔閡嗎？這個疑問在《靈靈》教材的翻譯者序中〈靈靈來台灣〉也作了說明。翻譯者楊茂秀老師說：「它幾乎是不帶有文化隔閡的作品。它所描述的人間情境，每一個雖然都很具體，卻是各種文化中都有的普遍現象。」再者，楊老師也提及，翻譯的過程中，眾人會因爲一個字、一個詞，而斤斤計較、字字斟酌，絲毫不馬虎。爲此，查資料、打賭等等是常有的事。所以在這樣嚴謹的翻譯標準下，《靈靈》教材的中文版本不會存在語言與文化隔閡的難題。

雖然《靈靈》的中譯本不會存在語言及文化隔閡的困擾，但在台東一個偏遠的山地小學，學生學習成就普遍被視爲低落的學校，四年級的學生有辦法閱讀這樣的兒童哲學教材嗎？沒有了文化隔閡，難保不會有城鄉差距所造成的學習成就差異的現象？研究開始之前，我真的沒意識到它會是一個問題。《靈靈》的課程設

計概念是建立在哲學觀念並沒有不同年齡層的差異順序，而且相信八、九歲的兒童比起他們在十一、十二歲的時候，有同樣得準備可以做哲學討論。但是，進行課程還需要閱讀能力的配合。記得第一堂課，採取的是一人唸一段的閱讀方式進行，原以為有文章有注音而且每段不過二、三行，學生應該不成問題。無奈，學生就是有辦法唸的七零八落，斷斷續續，雖然不是每個學生都是如此，但也夠令我氣餒及訝異。一節課當然無法唸完預定的段落，又怎麼開始討論呢？所以，隨機應變，只讓他們唸了兩小節就停止了。當我說停止的剎那，學生鬆了一口氣，我也跟著將焦躁氣急的態度緩和下來。我決定先說說我對閱讀章節的感受，引導學生進入情境，運用對話引出他們的問題，再進行討論。這一決定顯然是正確的，學生舒緩了對閱讀的恐懼及閱讀所帶來的挫敗，我也藉此重新看待閱讀對《靈靈》課程的重要，思索閱讀的策略，希望能讓學生建立閱讀的信心，加強閱讀的流暢性及理解力。

這一個過程，每個閱讀策略都是一種實驗，學生在經過搶唸、插嘴式唸法、分組團唸、座位行列、座號順序，甚至是不張嘴嗯聲唸法等等之後，果然閱讀能力增強了，閱讀樂趣再次回到學生的學習當中。閱讀方法有了改變，每次上課的閱讀範圍也縮小至一次一小節，學生越唸越流暢，而且主動的要求閱讀時的聲調及聲音表情的變化，這樣的表現雖如預期，但還是令我雀躍。一個閱讀的聲音響起，其他的學生是用眼睛、用思考、用動作一同在閱讀，他們的表情告訴我，除了聲音，他們善用身體自然的投入閱讀的行列。不流暢的閱讀確實影響了《靈靈》的上課氣氛，催促、等待的焦急使得氣氛緊繃，但學生腦袋裡的問題卻不見得減少。解決了閱讀的障礙及緊繃的氣氛，學生接下來要做的是大方勇敢的提問，教師要回饋的是對問題的肯定及同為研究哲學的夥伴關係。

二、班級氣氛的轉變

一個星期二的下午，我拿著兒童哲學教材《靈靈》踏進四年級的教室，學生

一個個坐在椅子上，眼睛盯著我手上的書，氣氛有些不安、有些興奮、有些認命。

等我走到講臺旁，眼睛與學生對望，一個個問題接踵而來。²⁸

「老師，我們要上什麼？」

「老師，那是什麼書？」

「老師，為甚麼要上課？上多久？」

「老師，要考試嗎？」

「會很難嗎？」

「要寫作業嗎？」

「要拿鉛筆、擦子嗎？」

「什麼時候下課？」

「靈靈是什麼？」

突然有人大喊一聲，「不要講話，安靜，讓老師講。」說話的人是班長。

這時，有人手還舉在半空中、有人嘴巴微微張、有人只是觀看這一切、有人整理桌面將一切淨空，細細碎碎的聲音還吞吐在嘴邊，沒有消失。

「噢！老師你快講啦。」有人在催促我了，前傾的身體，懸空的屁股，怎麼也落不到椅子上。

「好，各位同學，這堂課不寫作業、也不考試。」我面帶笑容輕鬆的回答。

「那要做什麼？」柏翔急切的問。

「我們就一起唸故事、說故事、然後問問題、討論問題就好了。」

「什麼？問什麼問題？」說話的還是柏翔。

「問一些你想知道的、或者你不懂的、你覺得奇怪的、聽不清楚的、還有你有興趣的等等，都可以問呀！」

「都可以問嗎？那老師你幾歲？幾個孩子？你有男朋友嗎？」柏翔興奮的一路追問，不過他似乎並不清楚所謂問題該來自何處，而且問題

²⁸ 節錄至自 94 年 9 月 20 日上課錄音資料

的順序出現了推理的錯誤。

「喂！我說問問題是從我們要閱讀的故事或文章而來的，不是問我的個人資料。」全班聽到這裡，哄堂大笑。

「不過你的問題我還是可以回答你，至少你開始問問題了，而且你的問題讓每一個人都笑了。」提問的學生，臉紅紅的，有些不好意思。

「在我回答之前，我可以先問你們一個問題嗎？你們怎麼知道“靈靈”的？」上課前，我沒對這班任何一個學生提過“靈靈”。

「我們老師告訴我們的，她說你要來上一種“靈靈”的課，會讓我們變聰明、變乖，還有叫我們要認真。」這一班的學生把導師的交代記的一清二楚，應該本來就很乖吧！

以上的對話是我第一次上《靈靈》時所產生的。

從對話及情境的描述當中可以知道，這個班級充滿好奇寶寶，對於陌生的教材會用問題去澄清疑惑、去尋求答案。這個態度值得肯定，不過要注意的是，學生的提問其實只是要立即獲得資訊，得到指示並配合指示作出行為。避免錯誤，解除心中的不安才是他們提問的最大動機。一個會提出問題並且不吝嗇提出問題的班級，如果提問的動機只是為求做到所謂「對的行為」，而且是符合教師期望的行為，這實在是一件相當令人遺憾的事，同時也把提問的效能窄化極盡。

我在這個班級教授自然領域至今已一年多的時間，從相處的過程中發現這個班級雖然保有好奇心驅動的提問熱情，但欠缺良好的提問態度。這可以從幾方面來說明：

第一、提問之前並不會表明自己有提問的需求，而是任意的打斷教學所進行的討論，所以經常有許多的提問雜沓其間，致使誰的聲音大、誰堅持夠久，誰的問題就應該被聽見。然而也因為這樣，提問的權益無法均享，提問成為少數人的專利。

第二、傾聽他人提問的作為不被重視。我們經常聽到老師對學生說：「不要講

話，專心聽」，卻從來沒有教學生怎樣作才是專心聽，以為安靜就能傾聽，其實不然。我們以為的「聽」，其實只是「過濾」，因為我們對他人的話語有所選擇的只接納與我們的目標或與工作內容相合的，其餘的都過濾掉了。這不是傾聽，只是利用他人言論與他人經驗，達到我們不同目標的活動。傾聽應該是一種尊重他人態度，接納他人所言的態度，容許他人的言論與自己的想法及經驗進行對話的態度。因此，除了專心之外，還要將所聽到的放進心中，放入腦中，形成畫面，形成訊息，加以思考、加以解讀，成為自己獨特的詮釋。理查•史東在《沙發上的說話課》（2000.6 張敏如,p76）中表示：「傾聽」是要將別人的話語當作聖旨一般看重，主動的接近，並將它視為一種責任。如此的推崇「傾聽」，是因為「傾聽」的力量大到足以讓微不足道的事情，透過分享、討論成為最重要而有尊嚴的事。顯然，我們在班級對於「傾聽」的學習還太少，教師本身都未必做到了「傾聽」的功課，以至於學生學習了錯誤的示範。要求學生「傾聽」的教師要先認真的「傾聽」孩子的話語，這不僅是示範，也是尊重，更是責任。

第三、缺乏自信及見解。由於大部分的提問集中在某些孩子身上，久而久之，其他學生相信這些孩子說的都對，這些孩子說的才會被老師採納，被老師讚許，因此越來越少發言。越少發言就越沒有機會思考，沒有思考就不會有自己的見解，越沒有自己的見解就越不想回答，漸漸的學生缺乏自信，學習意願低落，這是一個人為操作不當的惡性循環。在這個教室裡，我看見教師主導了發言的進行，誰說、說多、說少、都由教師決定，而不是源自學生主動的發言要求。當然這可有效掌握教學的進度及討論的內容與發言的節奏，在教學時間的掌握是精準的，但在教育的過程卻是「教」多過於「學」。很多時候老師只教自己會的東西，卻還是有可能把部分的學生教不會，對於自己不會的卻不去學習。教師做好「教」的工作，卻忽略了充分「學」的機會，這裡指的「學」，不是寫作業，不是寫練習，更不是考試，而是在教育的過程中，教與學相互產生的化學效應能被教師及學生看見並且吸收。給不常說話的孩子一些時間，等待他們將教學的化學效應彰顯出來；

給常說話的孩子一些機會，讓他們傾聽他人與自己的話語，並從中學習如何修正。

另外，還有一些隱性的班級文化，如同電波一般，不斷的發揮威力。雖然沒有立即的效應產生，但久而久之，它所影響的學習後果卻如不容忽視。以下就我的教學觀察做幾點說明：

第一、信任及順服教師。學生信任班級老師，遵從老師所規定的事情，我們會說這是好學生應有的表現。老師傳授知識、指導生活技能、規範道德作為，讓學生能有好的學習表現，我們說這是好老師該做的事。如果你對上述的言論沒有異議，我要真實呈現一段上課的紀錄，分享給您，與您一起重新看待學生與教師之間信任與順服的觀念。²⁹

靈靈課程開始的第三個星期，教室裡的電風扇轉個不停，微微的薄汗還沁在臉際，暑氣未消，睡意鮮濃。我努力的想引起討論的熱潮，故事、笑話、提問未曾間歇，學生煽風的手，大口的哈欠在我眼前也不停出現。熱呀，真熱。好吧，帶學生到外頭吹吹風。於是我要求學生把提問寫在回收紙的背面，並寫上名字，好方便下次討論，沒想到學生竟然說：

「老師，沒有紙」大頭回答。

「沒有紙，怎麼可能？紙類回收的影印紙，背面還可以用呀，就把問題寫在那裡，然後交給我。」我以為學生不懂回收紙的意思，所以再解釋一次。

「老師，真的沒有紙啦！」學生也再一次肯定的回答我。

「什麼，沒有紙？那你們平常算數學要在哪裡計算？」我以自己以前的學習與教學經驗來判斷，教室裡應該多少都會有一些紙張是提供學生數學計算時使用的。

「我們都在作業簿還有課本上算哪，不能在一張一張的紙上面算。」我有點迷糊了，於是我再問：

「為什麼不能在一張一張的紙上面算？」

²⁹ 節錄自 94 年 10 月 4 日上課錄音資料

「我們老師講的。」語氣堅定但空洞

「為什麼？」我皺著眉頭，實在無法理解老師為何做這樣的要求。

「一張一張的紙會飛來飛去，教室會很亂，所以老師不准我們在教室放紙。」

「一定是你們開電風扇喔，紙張沒壓好，才會亂飛，對吧？」我猜測的說。

「哎哟，就上次天氣很熱，我們開電風扇，有的人又拿紙，結果紙張就亂飛，我們老師就生氣了。她說，如果要吹電風扇就不能用紙張煽，所以就叫我們把紙張都拿去回收室了。」珈儀條理分明的說明一切。

「一直到現在你們都這樣做嗎？」我實在很懷疑這樣的規定會得到學生的接受。

「對！老師規定的，要不然紙張亂飛，老師又要生氣，我們又會被罵？」學生心理的委屈我聽的出來。

「難道你們不會想辦法把紙張壓好或收好或放在抽屜或櫃子裡嗎？沒有紙張，那要計算或畫畫不是很不方便？」我希望學生對這樣的規定能有其他的解決方式，而不是一昧的配合。

「沒辦法，老師規定的，誰叫我們沒有收好。」宗聖說完，全班沉默了。

我無意探討老師這樣的規定是否合理，而是想要說明這樣的教學契機出現該如何把握。上述的對話完成之後，我心中深覺惋惜。多麼好的教學機會、多好的討論題材，怎麼就讓「規定」給白白取代了，多可惜呀！電風扇與紙張之間並不衝突，製造衝突的是學生的作為及老師的規定。如果我們用討論的方式，讓學生說出自己的看法，說明自己的行為，評論行為的可行性，綜合歸納得到結論，再行諸於生活實用，那會是多麼完美的思考討論解決問題的真實事例。這樣的教學契機其實一再出現，只是往往被「教室管理者」以教學進度、教學目標導向給忽略了。

我能想像教師是多急切的想要進行教學；我能同理在這樣的褥暑，老舊的電扇喀啦喀啦使勁的轉，吹不出涼意，卻吹的紙張紛飛，心中會是多麼的煩躁。但

我同時看到學生從心理相信老師，順服老師；我看見學生歸因自己的作為，自責不已；我看見學生害怕責罵，所以配合老師，不讓老師生氣。我看見學生體貼老師，忍受生活的不便。身為教師的我們是否該深思我們每一句的影響力，不要因為情緒、教學壓力而窄化教師的能量、侷限學生的思考及學習的廣度。學生對我們的信任及順服除了來自教師的身分及知識的高度，更重要的是來自我們懂得時機，為學生創造許多好的學習，這就是教師的專業。教學不能只配合教材，知識也不能只限在課本裡，教師雖然不能百分百掌握每一次的教學契機，但是不是應該把握學生的好奇心及觀察力，製造機會讓學生主動探索和發現問題，養成獨立思考及反省的能力與習慣，有系統地研判問題並引導學生運用所學的知能，有效解決問題和衝突。

學生接受老師的規定，並徹底的執行，即使規定讓學生覺得不適卻也自責的承擔一切，學生這樣的胸襟，老師不見得做得到。但如果學生只因為這是老師的規定而不問規定的適切性及可行性，似乎就太過盲從；老師如果不解釋或考慮規定的合理性，而高壓的要求學生遵守，似乎也只是治標而不治本的做法。一個作為衍生規定必定有其目的，而且可能不只一個目的，我們要說出其中哪些目的是恰當的，並且還要說出為什麼，這是一件困難，但卻是雋永的哲學工作。學生與教師當如是的將之成為永遠的學習。

第二、道德責任的建立：學生在教室裡不僅學習知識、技能，也在尋找道德典範，建立責任，所以教室是道德的研究室。學生遵守老師的規定是出於怕被處罰，而非對自己的行為有所覺知，顯見學生的道德責任還需一位權威性的人物加以要求，同時它還與體罰的威脅以及物質的獎勵有關。這與 G.B 馬修斯在《童年哲學》中提到，兒童的道德發展若當作是概念的更替來說明，是屬於第一階段的概念，責任義務是屬於外在的要求。學生如果能進入道德發展第二階段及第三階段的概念，那責任的建立就不會在某個外在權威人士的要求或是建立在外在懲罰的威脅及外在獎勵的承諾之上，而是學會扮演自己的權威人物、「頒布法令」給自

己，將道德責任當作義務來行使。

學生學習道德並不全然依「概念更替」的順序來發展，事實上有許多的小孩，是因為瞭解到他們做的事是件好事所以才作的，譬如作這件事可以幫助某人、或者安慰某人，並不是因為避免懲罰或者求取獎勵才做這件事。這裡談到一個很重要的關鍵：「瞭解到他們做的事是件好事」，讓學生瞭解就需要說理，就需要討論、就需要思考，教室正是一個存在說理、討論、思考的地方。維薇安·嘉辛·裴利（Vivian Gussin Paley）《認識裴利》（毛毛蟲兒童基金會.p38）曾經表示，對她而言，教學工作在教室裡是一種道德的行動，而教室是道德的研究室。我們應該把握機會在孩子意識和善惡形成之初，與他們談論道德的責任及作為，而不是以大人的權威來規定道德。

大人的權威要能是理性的權威，才能被接受。理性權威的問題是由柏拉圖在他的對話錄《歐提弗羅篇》裡首先提出來的。在這篇對話錄的情節裡，蘇格拉底巧遇歐提弗羅正要上法庭控告父親「不虔敬」。蘇格拉底對他要控告父親這件事感到很驚訝，問明原委之後，蘇格拉底先反問歐提弗羅什麼是「虔敬」，當歐提弗羅說出「虔敬」就是「眾神所愛之事」之後，蘇格拉底問出了這段對話的重點，一個意義深遠的問題：「虔敬者以其虔敬，而為眾神所眷愛？抑或，虔敬者以其為眾神所眷愛，故其乃虔敬？」（詳見《童年哲學 p103-107》）淺白的說，就是指歐提弗羅控告父親「不虔敬」是因為這樣做是對的，所以上帝要我們做、或者是因為上帝叫我們作的，所以這樣做是對的。以四年級的例子來說，學生遵守規定，是因為這規定是對的所以他們依照老師的話做，還是因為這是老師規定的，所以這件事就是對的。要釐清這個觀念，讓學生清楚明瞭，這需要足夠的時間，與孩子一同說理、討論和思考。因此我們說，所謂理性的權威是指允許討論的可能，並且經得起討論，才能算是理性的權威，否則就是獨斷的權威。獨斷的權威只能一時恐嚇孩子，等時間夠久，孩子長大，身體強壯，這獨斷的權威就失去了作用。

一個班級的風格不是短時間形成的，當然也不可能在短時間因為一個哲學課

程的加入而有明顯的改變，不過學生對它的喜愛卻是與日劇增。每每在課後，學生都會問我，下星期要上嗎？同一個時間上嗎？我可以先看嗎？我可以帶回家嗎？而在上課的前幾天，也會有學生來提醒我，老師我們要上《靈靈》喔。此外，我還發現學生總是把《靈靈》收的好好的，不缺頁也不摺角，不時的翻翻、畫畫，還會介紹（其實有點炫耀）給其他班級的同學。而且，他們還會用〈靈靈〉來闢喻，例如：有人問題問不停的時候，他們會說你像〈靈靈〉；有人展現機智的時候，他們也說你是〈靈靈〉；有人搞怪、作鬼臉時，他們也說你學〈靈靈〉；有人據理力爭、好辯時，他們也說你是〈靈靈〉；總之，他們將〈靈靈〉視為班級的一份子，是他們喜歡的朋友。在學生與靈靈互動的過程中，學生賦予靈靈一個新的生命，而靈靈也啟動學生思考的生命。

靈靈的加入使得班級氣氛變得活潑，而且藉由提問及討論，他們開始學習真正的聆聽及對話的技巧與討論的態度。《靈靈》讓這一切有了依據，變的自然，一個重要他人從紙上躍入學生的真實生活，合作的是學生與靈靈的故事。我會這樣說是因為學生開始以靈靈的思考角度去解決一些問題，他們會說，如果是靈靈會怎樣做？如果我是靈靈可以做些什麼？許多的可能出現在學生的思考討論中，原因只有一個，就是“靈靈也是這樣”。學生將靈靈當作提問及思考的典範，學習靈靈的方式說出自己的疑問、學習靈靈的作為解釋自己的想法。起初我很慶幸學生可以如此快速的將靈靈的故事過渡到自己的經驗，可是我也開始思考，學生是否模仿的太多而失去了自己的想法。事實上這種擔心是必要的，因為有這樣敏銳的體認，所以我在討論的作為上更加積極，鼓勵學生用自己的說法闡述自己的思考，用經驗及例子說明自己的思考。透過這樣的要求及練習，學生的思考更加清晰，語詞更加豐沛，提問及說明更加自在、自信。

三、學生個人特質的描述

四年級共有十一位學生，每個學生都有其獨立的個性，在這個研究裡他們相

互支援、互補，各自發揮了他們最好最獨特的特質，使這個研究因而精采、豐富。以下就學生個人特質加以說明。

（一）好問、敏銳、反應積極的一群：以珈儀為首，還有柏翔、欣慈和宗聖。

小儀：上課十分投入，提問又快又多，討論的時候善於用經驗來解釋自己的看法。清朗的眼睛專注有靈，敏銳的思路快速尋求更深入的哲學觀點，輕鬆自然的談吐說出饒富哲學趣味的觀察。

Y翔：喜歡發問，但直線立即的反應使得討論的表現顯得衝動。上課總喜歡玩弄或拆組機械玩具，一邊討論一邊娛樂，對於有興趣的事物反應極強，反之則否。而且他時常用否定及不信任的話語表達他的想法，不為什麼，只為反對而反對而已。

心慈：學習態度積極、熱衷提問及討論，不過記性稍差，問題型態著重於尋求定義，喜歡編故事、說故事來尋求認同及說服他人。

大聖：一星期總有一、兩天習慣性逃學，但絕不會是上《靈靈》的這一天。上課時會堅持確認自己的提問價值，喜歡用比喻來說明自己的看法，用想像創造經驗以完整陳述自己的觀點。

（二）謹慎、寡言、善於觀察的一群：以余靜為首，還有惠珍、建恩、博靈。

于靜：學業成績是班上的第一名，為求保持優異表現，自我要求極高。在課程起初，觀察多於發表，等確認課程的性質及學習的方式之後才會表現熟絡。對於哲學的思考及探索式的討論顯得保守謹慎。

珍珍：安靜、安分。如果不請她說話，她會安安靜靜的上完一節課。不過你很難忽視她的學習，因為她雖不多言，卻用肢體動作及神情高度參與課程。她的提問不多，討論回饋的語言也不多，但她寫的雜記內容最豐富、紮實。她慣用觀察與思考來修正、消化、詮釋自己與他人的談論。

見恩：高大的身軀、靦腆的微笑、禮貌的態度、專注的神情，像一隻剛吃飽

溫馴的台灣黑熊。和善的建恩在討論時不會批評他人的言論，連質疑時都只是緩緩的問說：「什麼？你在講什麼？」然後努力的翻翻課本或者看看黑板，積極得想找到線索，得到答案。

碩靈：小心翼翼、謹言慎行、深怕犯錯、步步為營。他的動作柔性、心思細膩，喜歡塗塗畫畫，抄抄寫寫，討厭流汗、討厭運動。容易有心事、情緒難隱藏，不善言論道，思路迴也繞。

(三)：樂天、急躁、心神不全的一群：這組人很有趣，少了他們，上起課來就少了些討論的衝突與火花，就像是調味料，總是提鮮了食物的營養及味道。

邵嘉：活潑、表情動作誇張逗趣，無厘頭的說話方式常使人好氣又好笑。喜歡說故事，故事情節充滿想像、天馬行空無所不包，故事的開頭他很會說，故事的結尾不懂得收。剛開始聽覺得很好笑、很有趣，聽久了就覺得無趣、無理。有時他的故事還有點危險，隱含一些他似懂非懂的兩性話題，會讓聽者覺得尷尬，而說者得意。

星辰：天性敦厚、老實，提問或回答總是慢半拍，討論的時候時常放空、一副事不關己的模樣。他雖然不常融入討論情境，但他是一個很好的觀眾，該附和時他附和、該鼓掌時他鼓掌，有著強烈跟隨型的特質。不要因此而認為他就不喜歡哲學討論，他說這門課不用寫字、不用考試、不強迫說話，他很放心。而且有時候可以聽到有趣的故事，雖然不明白為什麼一定要討論，但聽同學的對話和班上鬧烘烘的樣子，覺得蠻有意思的。

暉弘：內斂、含蓄，抓摸不定。有時候你真不知道他在想什麼，眼睛水汪汪亮晶晶的望著你，你知道他想對你說些話，卻半天等不到他的聲音，如果你催促他、或誦動他，他就退縮，什麼都不講了。惜字如金，磨足了他人的耐性。

這十一個學生在哲學討論課裡的表現，令我欽佩，無關好壞、高低，每個人都付出了無私的貢獻。這個研究因為有他們天真、誠摯的思考及討論，才能體現兒童哲學的價值及趣味。因為他們認真、互相尊重的學習態度，將自由探究的可能假設化為真實。他們所成就的超乎成人的想像，他們所提出的觀點遠過於成人智性要求。向孩子學習是成人成長的第一步。

四、研究者個人特質的描述

我目前在山地鄉偏遠小學任教，擔任教導主任的行政工作，主要的教學領域是中年級的自然與生活科技領域與低年級的生活課程。至今，教學年資邁入第十四個年頭。

我喜歡與學生談天，紀錄他們的生活小故事、紀錄他們的校園妙言妙語，也喜歡說故事學生聽。經常在教授的科目裡，以故事當作禮物與學生進行交換，換得他們更多的故事。也會以故事當作課程的引起動機或教材跟學生分享其中的奧妙，並一同討論。故事，是我和學生經營師生關係，維繫師生情誼的最好的錦囊妙寶。進入兒文所就讀，讓我更了解兒童文學的精神及美感。於是，我想起，說、聽故事的當下，學生炯炯有神的雙眼，興趣昂然臉頰，專注與積極的態度，如果能用兒童文學來雕琢學生的學習態度，可能會有意想不到的效果。所以我把兒童文學帶入教學工作之中，希望學生跟我一樣享受兒童文學的樂趣。

我生性樂觀並樂於分享，對於新奇的事物，總想試試看，變變看。所幸，有一群好友，願意跟我一起多方嘗試，並以個人的專業及長處，相互支援，一同探究其中學問。我總相信，工作、學業與休閒要同時並重，並依此力求生活的均衡。所以，認真工作、追求學業也不會忘記適時的讓自己放鬆一下。總之，玩耍也有玩耍的學問，就算工作與課業兩邊忙，但該玩的絕不少玩。紀錄這所有的過程，才有更多的故事跟學生分享。



第三章 故事的開始

第一節 我們和《靈靈》的故事

一、好故事美在它的開放性

故事的開始，靈靈是這樣介紹自己，她說：「靈靈不是我的真名字。我真正的名字是我爸爸媽媽給我取的，靈靈是我自己取的。」靈靈並沒有說明為什麼她要自己取名，為什麼要叫做靈靈？她只說，爸爸說她像橡皮筋；媽媽說她是醋做的，而她的年齡正好和你一樣，你幾歲她就是幾歲。這樣的自我介紹很特別，基本的

資料都有，可是卻很模糊，你好像都知道了，但卻又不是那麼清楚。於是引發了興趣，學生開始發問了：³⁰

「靈靈是誰？」邵嘉首先提問。

「靈靈真正的名字叫什麼？」宇晨接著問。

「醋靈靈」、「乜、靈」，學生爭先的說出。

「二靈？是因為他的名字有兩個「靈」字嗎？」我問。

「不是，是惡靈。因為圖片上他長的像怪物。」星辰的回答惹的全班哈哈大笑。

「呵？我知道了，原來靈靈是怪物。」邵嘉自己回答了自己的問題。

「才不是呢？靈靈應該是人啦。」小儀辯解的說。

「老師，靈靈到底是哪一國人？」心慈問。

「哪一國人？我不知道，你們覺得呢？」我把問題還給學生

「印地安人，因為黑黑的。哈哈」阿翔說完，自己得意的笑出聲。

「我覺得是美國人。」于靜慢條斯理的說。

「原住民，布農族。」大聖這個大聲公，以洪鐘般的聲音自信宣告。

「每一國人，可能每一國都有靈靈。」小儀不確定的說出她的想法。

於是，我問：「你們覺得我們教室有靈靈嗎？」

「哈哈！老師，靈靈是醋做的，我們是肉做的耶。」見恩顯然對用醋做成的

靈靈是什麼懷有意見，他以此分別之間的不同。我繼續追問下去

「用醋做的人是什麼樣子？什麼味道？」

「骨頭很軟」

「沒骨頭的」

「因為肉是酸的，所以人是醋做的。」阿翔的回答引起同學的一陣驚呼，質

問他說：「你吃過喔！」接著珍珍在我的眼神暗示下說話了。

³⁰ 同註 28

「應該是代表不好的意思。」

「你說的『不好』是指什麼？」全班的同學也安靜下來，想聽個仔細。

「應該是很差的意思，可能脾氣很不好吧！」

「為什麼？」小儀想問的更清楚，我也想知道珍珍為什麼這樣以為呢？

「我不知道，我就是這樣覺得。你看，課本上說靈靈會把腳繞來繞去，又說我們一定不會，還有她說她要講故事，一定要我們坐下來她才要說。」

「珍珍很認真看課文喔，你們同意她的說法嗎？」我環視全班的學生，我看到他們正在思索的表情。

一直不說話的暉弘提出了他的第一個問題：「為什麼一定要坐下來聽？為什麼不行站起來聽。」

「那又怎樣？叫我們坐下來可能是怕我們腳會站的很酸，所以要坐下來聽。

靈靈她說她要講很久呀。」見恩說

「坐下來聽比較有禮貌啦，站著聽不禮貌。」碩靈回答。

「坐下來才不會擋到後面的人，要為別人著想。」有學生附和看法。

「誰最常叫你們坐下？你們不坐下她就不說話？」我問

「老師。」全班異口同聲的說

「那你們就會坐下嗎？老師為什麼要叫你坐下？」我繼續問

「要看到全班的人，站著聽不禮貌。」星辰說。

「站著聽和坐著聽跟禮貌有什麼關係。」我問

「不知道，反正老師叫我們坐就坐，站就站。」小儀說

「站著聽應該是被罰站吧，活該被處罰。」大聖作了結論，全班又是一陣笑聲。

「那你們覺得靈靈有禮貌嗎？」我試著把討論引回到惠珍對靈靈的看法。

「應該吧！可是她一直要求別人坐下來，要不然沒有辦法聽她說故事。」

「老師，靈靈有說她現在比較有耐性了，表示她已經改了，應該比較好了吧。」

珈儀說。

「唉！那就是她以前很不好呀。」阿翔同意了珍珍的說法。

「以前是以前，現在是現在，我們要原諒她。」大聖一副老大哥的樣子。

「所以呢？」我期待是否還有其他的說法。

「老師，靈靈到底是誰呀？」邵嘉又回到他第一個問題，他又被搞混了。

這個討論有意思的是，你以為你已經瞭解了，有答案了，結果別人又有不同的說法，自己就開始懷疑，重新檢視自己的信念，與他人的想法交互作用，結果可能是堅持信念、可能改變信念、也可能是回到原點，沒有答案，只有問題。這相當有趣，沒有人說問題就一定有答案，或只能有一個答案，有時候問題本身也是一種答案的形式。有些問題需要時間等待，答案才會清明；有些問題需要知識答案才會確定；有些問題需要操作答案才会有結果。不管答案何時出現、是否出現，那討論的過程就已是一篇動人的故事。

靈靈是誰？引起學生熱烈的討論，每個人都對靈靈有自己的看法，自己的觀點。這些看法、觀點跟別人也許不盡相同，但可以相容，這就是一個好的故事所引發的包容性。一個好的故事經得起由不同面向、不同的族群、不同的世代來討論，在這個討論當中，不斷有新的觀點加入，不斷歡迎新的成員參與，這個故事包容性越強，內容就越豐富堅韌，就越值得流傳。學生閱讀《靈靈》，文本故事本身並不會改變，可是經由討論卻變的更有想像力，變的更生動，並且獲得更多的解釋。Robert Coles 在《故事的呼喚中》中提到：「一個好的故事可以有許多詮釋，至於哪個是對是錯並不成問題，問題在於你怎麼對待你的閱讀。」³¹（2001 吳慧貞譯 p94）於是我們看到文本的故事、學生閱讀文本的故事，還有學生自己的故事，交織在《靈靈》所引動的閱讀討論中。以下以一教學實錄作說明。

（一）名字、綽號、真正的我

³¹ 《故事的呼喚中》頁 94。Robert Coles 著，吳慧貞譯。（台北：遠流出版公司）2001

靈靈說她真正的名字是爸爸媽媽取的，而她幫自己取了靈靈這個名字。什麼是真正的名字？真正的名字能代表自己嗎？名字對我們有什麼意義呢？在前一節的討論裡，學生提出靈靈真正的名字應該叫「醋靈靈」、「惡靈」，因為從課本的圖畫裡看起來，她長的像怪物。這麼有想法的答案真有意思，原來學生覺得取名字跟外型有關。也許他們可以問更多的問題，討論下去，會產生對學生個人及團體更有意義的內容。以下是我們討論內容的一些紀錄片段：³²

「小朋友，你們知道你的名字是怎麼來的嗎？」我問

「生下來就有的呀！」幾乎全班都是這樣回答。

我知道我的問法出錯了，我趕緊修正：「我的意思是說，你的名字是誰取的？為什麼要取這樣的名字？有什麼涵義嗎？」我以自己的名字為例，向學生說明。

「老師的名字叫徐淑委，我爸爸姓徐，所以我當然姓徐，我的姊妹們都是淑字輩的，所以我的名字中間也是「淑」，至於最後一個字「委」是因為我爸爸媽媽不想再生女兒了，希望我是最後一個，所以就取了一個「委」，希望這個「委」跟尾巴的尾一樣，是代表最後了。」

「好好笑喔！尾巴，老師的名字是尾巴。」我的話還沒說完，已經有學生毫不客氣得笑出聲了。

「是呀，是真的很好笑，所以才用「淑委」來代替「淑尾」呀。而且，我還屬豬，如果真的叫「淑尾」，那不就是豬尾巴了嗎！」

「哈哈，老師是豬尾巴。」能夠取笑老師，大家笑的特別開心。

「老師，你喜歡你的名字嗎？」心慈的問題給了一個新的方向，有關於個人對名字的感受，這會讓學生更清楚的了解自己對名字的好惡及所代表的意義。同時這個問題有助於我用很自然的方式，順利的將名字與綽號並呈討論。

³² 節錄自 94 年 10 月 11 日上課錄音資料

「我喜歡，因為它很特別，而且我真的是我家最後一個女兒，接著我媽媽就生了我弟弟了。」

「好神哦！你媽媽是算命的喔？」阿翔的話裡透露著他的不相信。

「當然不是，大概是巧合吧。現在來聊聊你們的名字吧！」我開始聆聽學生述說自己名字的由來。

綜合學生所言，他們的名字大部分是父母取的，少部分是祖父取的，也有全家族共同取名的。雖然知道是誰幫自己取名，可是大部分的學生卻不知道為什麼會取這樣的名字，只有碩靈提到名字對他的意義，以下是他的說法：

碩靈說：「因為我本來就姓胡，爸媽希望我成為碩大知識博士，爸媽希望我成為精「靈」，所以我叫胡碩靈。」

雖然只有碩靈的一則說明，但卻引起了學生對自己名字的興趣。他們發現取名字似乎都寄託著長輩對晚輩的「希望」，比方：希望他們未來生活如何；希望他們未來成為什麼樣的人。諸如此類，長輩將「希望」以取名字的方式，如同加冕般的冠在晚輩的身上。對取名字的長輩而言，這是關懷晚輩、期許未來的付託意義。但此同時，我們也發現部分長輩是將自己做不到的期望移轉給晚輩，希望晚輩能達成。就此而言，如果取名字是以「希望」為動機，那麼名字對長輩的實質意義是大過於擁有名字的晚輩。這一個有趣的發現，引導學生猜測並分析自己名字所含有的「希望」，他們迫不及待的分享自己的名字，以下是學生們的說法：

心慈：「我爸爸媽媽希望我是很有愛心、很慈愛的人，所以叫我心慈。」

小儀：「爸爸媽媽希望我是一個乖的小孩。」

大聖：「我阿公應該是希望我像聖人一樣，不過我想當歌星。」

于靜：「我媽媽說本來是想我會是一個安靜的小孩，可是我有時候會問東問西，爸爸就會說我很煩，話很多。」

邵嘉：「我猜我爸爸可能是希望我常常都在家裡能夠看家，可是我都會跑出去玩，我不喜歡看家，很無聊。」

小儀：「你的嘉又不是家裡的家，是嘉義的嘉，你弄錯了啦！」嘉儀馬上指出邵嘉的錯誤，邵嘉還來不及回答，有人急著回應，那個人是大聖，他說：「音一樣啦。」邵嘉聽到有人幫他圓話，馬上順著台階下，回答道：「對啦！一樣的意思。」

當學生都介紹了自己的名字之後，他們發現，顯然他們都還沒達成名字所蘊含的「希望」，也還未全然達成「父母本來想…」的作為，所以我接著與學生討論這樣的名字可以稱作是真正的名字嗎？學生的說法是，當然可以。不過學生對「真正的名字」給了自己的定義，以下是我們的討論實錄：

我問：「剛剛你們說「父母希望」、「爸爸媽媽本來想」，就變成你們的名字」

「真正的名字。」小儀和見恩、大聖在我說「你們的名字」時，做了上述的修正。接著我問：「好，後來你們發現到現在為止「他們的希望」、「爸爸媽媽本來想」的事，有沒有達成呀？」

「沒有」學生回答

「到目前為止都沒有達成，那我們可以說那是你真正的名字嗎？」我問

「可以」、「還是可以」學生紛紛表示認同

「那你們可不可以告訴我，什麼是真正的名字？」

「要能做得到。」珍珍，在第一時間搶先表示她的想法。

「要能做得到？」是什麼意思呢？我希望有人能說的更詳細。

「要像名字一樣」惠珍自己更進一步的解釋。

「噢！是說人如其名，名如其人，是嗎？」我說。珍珍大聲的說「對」。

「嗯！她的定義很好，就是人的名字跟他的作為要一樣，就是真正的名字。還有呢？」

「一出生的那個，爸爸媽媽幫忙取的名字。」小儀說

「要有點意義。」見恩接著表示他的想法。

學生經由討論表達自己的意見，藉由傾聽了解別人的想法，討論與傾聽的合作思考模式使學生得以澄清、修正並組織自己的思考，形成自己得定見。思考的

路徑從討論的話語中逐漸清晰，形成的定見從學生貢獻的故事中獲得印證。我們認為這是運用靈靈幫自己取名字的故事，讓學生發掘自己名字的故事，同時分享實際的經驗，不斷的來回探討，保持趣味，投以關注，終至獲得自己對真正名字的定位。靈靈的故事邀請學生加入，鋪陳出靈靈與學生的故事，同時也讓學生的個人故事在這樣的討論場域裡不被拒絕，甚至是竭誠歡迎的熱鬧登場，而且繼續累積發展。每一個故事都成為美好的故事，因為每個故事都被尊重，每個故事都不斷的開放，不斷的繼續，不斷的歡迎他人加入。

對於名字的討論，學生了解了個人名字的由來與其中含有的期望，他們對擁有的名字多了一分親近，也多了一分捍衛的責任。不過這樣的了解，只能幫助他們更清楚名字所有權的概念，但他們喜不喜歡自己的名字呢？他們會不會也想幫自己取名字呢？於是我設計了一個活動單，讓學生自己取名字。選擇用活動單的方式進行，是考慮希望所有的學生都能有充足的時間思考並且擁有同等的表達權，而且對於言說表達較為羞怯的學生提供了一個放鬆自在的文字表達機會。

從學生的活動單中得到的訊息是，學生大都喜歡自己現在的名字，其理由是因為名字裡有父母對自己的期望，而且聽起來很順耳很好聽，也很習慣了。只有見恩為自己取了一個新名字--「邱恩哥」。建恩的理由是：我喜歡自己現在的名字，但如果可以，我想幫自己取名叫「邱恩哥」，因為只要有人叫我「邱恩哥」，我就覺得自己長大了。見恩的理由反映了他的真實生活，從小父母離異，見恩跟肝硬化嚴重的父親共同生活。父親因為病痛無法出外工作，只能做一點簡單的零工，鄉下地方連這一點點工作機會都少之又少。父親閒閒的時間太多，少不了又小喝幾杯，所以健康情形每下愈況。這學期以來已發病數次，住院期間都是見恩白天上課，下課後直接去醫院照顧父親。幸好，父親的兄弟多少會資助一些金錢，也會照料見恩的日常生活起居。現實環境讓見恩比起同學早熟，也更加獨立。他照顧父親的時間可能都比父親照顧他的時間來的多。

在我們的眼裡，見恩已經長大了，只是深愛父親的見恩更希望能得到父親的

肯定，為父親做更多的事情。看著見恩的活動單，想起他的生活遭遇及早熟的表現，眼眶竟酸了起來，心裡卡了一個東西，一陣緊塞，我知道那叫心疼。從此，我除了叫他見恩，也開始叫他「邱恩哥」。見恩臉上回應的微笑我懂，他值得我這樣叫他。他為自己取的新名字「邱恩哥」，不僅做到了人如其名，對他與父親而言，就如同他對真正的名字的定義一般：「要有點意義」。

受到了見恩的感動與啟發，我在課程開始後的第三個月又再次跟學生更深入的討論名字的意義及作用。令人欣喜的是，學生從名字討論議題裡又加入了「綽號」的議題，以下描述上課的討論的片段過程，時間：94 年 12 月 15 日。³³

我請學生重新閱讀《靈靈》第一章第一節的第三段，靈靈說：「靈靈不是我的真名字。我的真正的名字是我的爸爸媽媽給我取的，靈靈是我給自己取的。」(1996, M•李普曼著，楊茂秀譯 p1) 經過三個月的課程後，學生唸起課文聲音宏亮，字句流暢，而且帶有感情。想必是因為已熟悉了課程，而且與靈靈建立了友誼與互相學習的關係。接著我問學生：

「名字到底有何用處？到底要做什麼？為什麼我們都有名字？」

「老師，你的問題一下子太多了，我們聽不清楚。」心慈的話提醒了我，我太心急了，我趕忙修正，說道：「我們來討論名字。如果不叫名字，你會知道是在叫誰嗎？」

「會呀！」小儀大聲回答，而有些學生點頭表示贊同。

「怎麼知道的？」我問

阿翔：「會叫喂、ㄟ• 那個誰……」

見恩：「看對著誰講話就是叫誰。」

于靜：「還有用動作表示。」

聽到這裡似乎全班的學生都同意即使不叫名字，他們也會知道是在叫誰。

「舉個例子吧。」我故意看著阿翔說，阿翔果真回答我了。

³³ 節錄自 94 年 12 月 15 日上課錄音資料

他說：「剛生下來的寶寶，還沒取名字，可是如果大家說寶寶我們都知道在指誰。」

我與阿翔之間的眼神肢體動作，為見恩的說法做了最好的佐證。見恩說，看著誰講話就是叫誰。

「還有別的例子嗎？」我接著問

「綽號，叫綽號也可以」小儀好像發現寶藏似的，雙眼閃閃發光，興奮之情表露無遺。

嗯！綽號和名字，在珈儀的回答中產生了連結，這會是更深入的討論了。

名字是我們出生時，父母或家族就幫我們取好的。如果我們對名字沒意見或沒有因此帶來困擾，我們可能就用這個名字生活一輩子，用別人幫我們取的名字過自己的一輩子，想來覺得茲事體大，不禁一連串的問題浮現腦海。

到底名字和綽號哪一個能代表自己呢？我們有權決定自己的名字或綽號嗎？我們根據哪些什麼條件或經過什麼樣的思維，才決定取名字和綽號？綽號所代表的意義又是什麼？為什麼要取綽號？不喜歡的名字可以到戶政事務所改名，不喜歡的綽號要怎麼改呢？改名字容易還是改綽號容易？.....

「喔！所以靈靈是綽號，他自己取的綽號。」碩靈的聲音打斷我的思考。

「他為什麼要給自己取綽號？一定是真正的名字很難聽，他不喜歡。」可愛的邵嘉自問自答。

他的猜測不無道理，班上有些同學用笑容支持他的說法。這似乎更引起學生對靈靈的好奇心，更想進一步親近了解：一個會幫自己取名字的小女孩到底是什麼樣的人呢？我心理有著這樣的疑問。於是我問：

「名字和綽號都能代表同一個人嗎？」

「可以啊，我們叫綽號也知道是在叫誰的名字」小儀回答，其他同學點頭。

「阿嬤。」大聖對著珈儀喊，全班笑成一團。

「阿嬤？小儀你叫阿嬤？」我表情驚訝的問。小儀長得秀氣又漂亮，雞蛋似

緊緻的臉龐，一點也看不出為麼被叫做阿嬤。

「我也不知道啊？」小儀嘴上抱怨著，可是表情愉悅，好像很享受她的綽號。

「她動作很慢，身體虛弱。」大聖的解釋得到其他同學的笑聲回應。

「你們會怎樣幫別人取綽號？」

「看外型。」小儀說

「用中文名字，」大聖也搶著回答。

「有兩個方法了，怎麼用中文名字取綽號？大聖你可不可以把你的話完整的講清楚。」我要求大聖。

「丫！中文名字可以改成綽號，用它的音。」宗聖說完之後，馬上有人要求來玩一玩這個取綽號的方法。

「瑜柔叫做魚肉」大聖馬上舉了一個例子

「音很像是嗎？」我問

「還有還有」于靜急著要說，「星辰唸久了像灰塵」。又是一個相似音的好例子。

「還有我的。」心慈越說越小聲，有點害羞。

「金~子」同學大聲的說出心慈的綽號。

「噢~有錢人呢！金子。」我說。

感謝學生提供了這些例子。用中文名字的諧音取綽號，這是一個取綽號的好方法。

我觀察到碩靈一直沒有講話，所以我把問題丟給碩靈：「碩靈你有綽號嗎？」

「有。」這是碩靈今天的第一句話

「包靈。老師，他叫包靈。」我希望碩靈能繼續回答我，所以我問他為什麼？

「不知道，音很像呀。」碩靈今天的第二句話。

在碩靈回答的同時，我清楚聽到了阿聖又提供了第二種取綽號的方法，他說用原住民的名字。我再次請他完整的說清楚。

「用原住民的名字，音很像的也可以取綽號。」阿聖這次很完整的說清楚了。
於是我們又玩了起來。以下是這種方法所得到的結果歸納：

「Niun：牛。這是心慈的，我們叫她牛。」

「Hai Sul：我們叫他 A Su，那是狗的意思，大聖是狗。」邵嘉和阿翔沾沾自喜的宣布。

「我才不是。」大聖大聲抗議，他說：「Hai Sul 是我爺爺的名字，我的名字是從他那裡來的。」

是的，布農族的命名方式是採取襲名制，從名字當中可以很輕易的知道，這個人屬於哪個社群？哪個氏族？居家排行第幾？取名的規定是：長子承襲祖父名諱，次子承襲曾祖父名諱，三子承襲叔祖名諱，其餘承襲伯、叔名諱；長女承襲祖母名，其餘承襲姑姑名諱。對大聖而言，能承襲祖父的名字是莫大的榮耀，不可以拿來開玩笑的，更何況是比做「狗」，無怪乎他那麼生氣。

很快的，學生舉一反三的，也要求要用英文名字取綽號。我順應他們的要求，因為他們正在興頭上。如果拒絕他們，只會招致埋怨，而且讓熱絡的學習氣氛一下子 down 到谷底。我不想錯過這值得珍惜的學習機會，只想珍視這機會，讓學生主動多一點提問，多一些發現。於是，有了以下的紀錄

「老師，你猜：心慈的英文名字是 Rita，我們都怎麼叫她？」珍珍問我。

「叫九層塔。」大聖迫不及待的回答，惹來同學的抱怨，說他是大嘴巴。

「老師，我考你喲！我叫 Sammy，那我叫什麼？」小儀的問題擺明了是要想考倒我，我可要好好想想。

「什麼？Sammy、Sammy，蝦米、蝦米，叫做蝦米對不對？」全班哈哈大笑。

「蝦米，小儀叫蝦米。」班上的男生一直不斷的重複這句話，女生則是嘻嘻的笑，我也跟著笑了起來。

「老師，你被騙了，小儀的英文名字根本沒有綽號。」于靜公佈正確答案。難怪我會覺得學生的眼神都一副看好戲的樣子，原來我被整了。可是我一點也沒

有不高興的情緒，反而覺得學生還挺機伶的。

如果學生會跟我開玩笑，最起碼是表示師生情誼相當親近。本著互信的原則及體諒的態度，他們知道這樣的玩笑不會令我生氣，只會增加上課的樂趣。更何況這個玩笑沒有離題，依然在我們的討論的核心裡，顯示學生對這個討論還是覺得很有興趣。

學習是要在原有的基礎上，對學習的內容、物件及配備有所感受，因而藉由自己的習慣及教師的引導，產生學習的行動。學習的行動累積學習的成就，觸發更多的學習。至此，學習會變成有效的學習態度，對於任何的學習內容產生自然的學習遷徙。現在學生就用這種態度，繼續討論還可以用什麼方式取綽號。以下是一些討論的片段記錄：

「老師，你最近不是幫見恩取一個綽號叫黑熊，那是用外型對不對？」小儀問。

「你們說呢？」我反問學生，得到的答案是肯定的。

學生開始跳脫用「相似音」取綽號的遊戲，想到了其他的方法，而且主動提出。這一個轉變讓我欣喜，表示學生用自己的想法正在思考，並且願意提出，進行求證。再進一步就期待他們能發展出自己思考路徑、清晰的敘事過程及具有個人價值的思考產物。

「大頭，大聖叫大頭，他的頭超大。」于靜說

「碩靈叫小叮噹，以前的社服哥哥取的，很像呢！」小儀說的是寒暑假時，學校舉辦的兒童育樂營，其中的服務員都是大專生。

「我小時候叫小胖，那是因為我小時候長的圓滾滾的。」我也說出我的綽號。

「老師，我也叫小胖，可是我現在也叫火燒家。」邵嘉說。

「火燒家？」這是什麼綽號，我從來沒聽過。

「邱邵嘉、邱邵嘉，火燒家、火燒家，就是這樣。」哈哈，全班跟著一起大笑。「那現在呢？」于靜問我。

「現在如果叫我小胖，我可能會翻臉。」我開玩笑的說。

「呵呵，老師不喜歡她的綽號。」阿翔故意這樣說。

「我是不喜歡胖，而不是不喜歡這個綽號。」我反駁。

「那有什麼不一樣？」阿翔不服氣的回問。

是呀，那有什麼不一樣？小時候我因為圓滾滾的，所以被叫小胖。現在我怕胖，所以一直持續做體重控制，希望別人不要叫我小胖。不過，小時候的綽號讓我覺得親切，並不討厭呀。這到底有什麼不一樣？

「我知道，老師指的是小時候叫她小胖沒關係，現在她不胖呀，所以不能這樣叫。」小儀說出她的看法。

「以前是以前，現在是現在。」大聖說

「小瘦，老師可以叫小瘦。」于靜建議

「想瘦，老師你叫想瘦啦。」見恩大聲說

「想瘦？很好，我真的很想瘦。」我回答

正當學生幫我取綽號時，阿翔非要問出個所以然來，不放棄的繼續追問：「邵嘉，你呢？你喜歡你的綽號嗎？」

「還好啦！我現在就胖胖的，所以沒關係啦！不過，叫我火燒家，我更喜歡。」邵嘉無所謂的回答。

討論到這裡，大聖接下來的提問讓我們的討論進入另一個階段。

他說：「老師綽號可以改嗎？」有些學生說會，有些說不會。

「你們要說說自己的意見嗎？」我鼓勵學生。

「我覺得綽號可以改。說不定以後長得跟現在不一樣，所以可能會改變。」小儀說。

「如果他以後遇到不一樣的人，別人可能又會給他取不一樣的綽號，那綽號就改了。」心慈也認為綽號可以改。

「可是大聖還是叫大頭呀，他的頭會越長越大。」阿翔堅持他的看法。

從以上的討論中發現，學生已覺知外型是會改變的，但有些外型卻是例外，如果是先天條件所造成的外型，其改變的可能性就微乎其微。不過如果藉由與他人比較，其結果會比較讓人欣然接受。學生於是提出了這樣回應的….

「有可能別人的頭比他大，那也叫大頭啊！」于靜打抱不平的說。

「那就兩個都叫大頭就好了，有什麼關係。」邵嘉說。

「對啦！要不然比一比，到底誰的頭大就叫大頭，另一個就叫別的嘛。」見恩說。「對啦！兩個都胖，一個就叫大胖，一個就叫小胖就好了，沒差啦！」星辰也加入討論。

「是呀！又不是真的名字，只是綽號，可以改啦！」碩靈做了一個結論。

討論到這裡，我發現學生對自己的中文名字（包括原住民的名字）都非常堅持固守，對這些名字有一種善用及保護的使命感。同時覺得只要是長輩取的名字才會是真正的名字，不能隨意改變或戲謔的看待。如果沒有經過長輩的同意隨意更改名字，或者拿自己的名字開玩笑，這就是不尊重長輩的行為，會讓長輩丟臉；而且辜負長輩對自己的期望，會讓長輩傷心。

可是學生對於英文名字及由其他方式所取的綽號，就不見得是用同樣的態度去護守。顯然學生認為中文名字（包括原住民名字）是真正的名字，代表個人及家族。而英文名字及綽號雖然也能代表個人，甚至突顯個人特質，但卻不是真正的名字。於是我再利用一些時間（正課及下課閒聊）與學生一起討論真正的名字與假的名字。以下是討論的片段紀錄：³⁴

（二）真的與假的

上次我們說了好多有關於取綽號的方法，老師想跟你們分享幾個故事，然後我們討論一下內容，或者提出你的問題，當然也可以說你的故事及看法。第一個故事是《愛取名字的老婆婆》（愛西亞勞特著，上誼文化公司出版，1999.10.27）。

³⁴ 節錄自 95 年 1 月 10 日上課錄音資料

大聖曾經說過這個故事，我們請大聖再為我們說一次。說完了故事，阿翔首先發問：

「這些東西都不會說話，不能反對老婆婆取的名字。」

「為什麼要反對？有一些取的不錯呀！」小儀說。

「那就是說，有一些取的並不好啊！」心慈回答。

「取的不好可以改呀，又不是真的名字。」于靜回答。

「你怎麼知道不是真的？」大聖問。

「因為是現在取的，而且沒有「姓」，好像因為長得像什麼或是有奇怪的地方才變成名字。」

「很像我們在取綽號一樣。」心慈說。

「對，比較像我們取綽號的方法。」見恩附和著。

「可是，如果是動物或是東西，這也可以當作是名字才對。」小儀說

「好，所以你們認為名字是真的，綽號不能當做真的，是嗎」我問。

「綽號是假的嗎？」我繼續問

「老師，綽號是假的，父母取的名字才是真的。」小儀堅定的說。

「不對不對，綽號是真的，但不是真正的我。」見恩說。

「什麼意思？你有偽裝喔？你有分身喔？」大聖充滿懷疑的問，我也很想聽聽見恩的說法。

「我是說，我的綽號是真的，可是我有很多綽號，綽號可以改呀，也會變，所以綽號不能代表真正的我。」見恩說明之後，學生有的點點頭，有的不說話。

「你的意思是綽號是綽號，你是你，不一樣？可是你明明就叫黑熊，黑熊就是你呀。」大聖說。

「我是說，名字才是我，綽號不是真正的我」見恩聲音大了起來。

「我知道，因為綽號可以改，名字不能改，所以名字才是真的你，對不對？」小儀理解了見恩的說法，因為這與小儀自己的主張一樣。

討論到這裡，我希望藉由《靈靈》教師手冊所設計的練習，幫自己和學生更清楚的分辨並且建立自己的主張，於是使用了《靈靈》教師手冊第四頁的練習：什麼是真的，什麼只是似乎是真的？

不過，為求語意清楚且符合學生的口語習慣，我將卡片上的敘述改成如下的說法：

甲、有些東西看起來像是真的，其實是假的。

乙、有些東西看起來像是假的，其實是真的。

丙、有些東西看起來像是真的，其實也是真的。

丁、有些東西看起來像是假的，其實也是假的。

這四張卡片，分別放在四張桌子上。然後，學生由我為他們所準備的物品中，按照座號，一人挑選一樣，將它放在其中一張桌子上，並且說明「為什麼他把物品放在其中一張桌子」的理由。我所準備的物品與教師手冊建議的物品略有不同，其一是數量：教師手冊有八樣，而我依據學生人數準備十樣。其二是物品內容：大部分是根據教師手冊的建議，但因為部分物品準備不易，所以改由其他物品取代，但須盡量以同質性物品替代。詳細對照說明如下：

教師手冊建議	實際使用的物品
a.一朵人造花	1. 一朵人造的木棉花
b.一部玩具車	2. 一部玩具車
c.一本童話書	3. 一本童話書
d.一個可樂瓶，裡面裝水	4. 一個可樂瓶，裡面真的有可樂。
e.一個馬鈴薯雕刻成貓的形狀	5. 一個紙黏土捏製成熊的形狀
f.一架紙飛機	6. 一架紙飛機
g.一張班上一個同學的照片	7. 一張班上一位同學的照片
h.一面小鏡子	8. 雙面用小鏡子
	9. 半顆帶皮的蘋果

10.一顆洩氣的足球

一開始，學生看到四張卡片的內容，就紛紛自動舉例說明。珍珍說竹節蟲就是那種看起來像假的蟲，其實是真的蟲。小儀卻不這麼認為，她說：竹節蟲看起來像真的竹子，其實是蟲，是假的竹子。這兩種說法都沒錯，不同之處在於使用了不同的判準。珍珍是用知識認定了那是蟲，但看起來不像蟲，像竹子；而小儀是以視覺記憶為基礎，認定那是竹子，但事實上其實是蟲，所以是假的。至此，學生已經能夠條理清晰而且具體的說出自己判斷的理由，同時也能傾聽他人的說法，顯示經過這幾個月兒童哲學探索團體的經營與學習，學生在思考的表現上逐漸邁向主動與積極；在討論的態度方面也自然的表現相互的尊重與體諒。接下來，我將陳述《靈靈》教師手冊第四頁的練習，其精采的討論片段。³⁵

輪到大聖了，他一個箭步順勢提起半顆帶皮的蘋果，毫不猶豫將蘋果放在貼有「有些東西看起來像是假的，其實是真的」卡片的桌子。接著他大聲說：

「我在保健室有看過，不過那是假的。現在這個蘋果看起來跟保健室的很像，不過它是真的。我聞得到香味，它可以吃，是真的。」說完自信的走向座位。見恩就坐在那張桌子旁邊，他有不同的選擇，他說：「應該也可以放在3號吧。看起來是真的，其實也是真的。」說完，與他同桌的星辰和邵嘉也點點頭。

輪到見恩選擇時，他拿起洩氣的足球，仔細的端詳四張卡片的內容，然後把它放在貼有「有些東西看起來像是假的，其實是真的」卡片的桌子。他用穩穩的聲音說：「因為從那裡看過去像是用黏土做的模型，一摸的時候才知道是皮的，是真的足球。」心慈卻不這麼認為，她認為要放在3號桌：有些東西看起來像是真的，其實也是真的。她說：「看起來就是足球，其實也是足球，足球就是長這樣，所以它一直是真的。」心慈的說明可不見得所有人都同意，因為珍珍舉手了，她說：「我會把它放在1號：有些東西看起來像是真的，其實是假的。因為它沒有氣，不能踢，所以看起來像是真的，其實是假的。」

³⁵ 同註 34

這三位學生都在對同一個物品：「洩氣的皮球」，進行判準，所得到的結果卻不相同。我期待學生能從這樣的對話察覺出判準的不同導致結果的不同。於是我再次重複三個人的說法，並故作狐疑狀，但堅持不說出「為什麼」三個字。

學生看我表情怪異逗趣，直說我愛作怪，就是沒有人問「為什麼」。或許我以為重要的歸納結論，對學生而言並不是最重要的事，完整學習的過程在此刻才是刻不容緩，該進行的事。於是，我告訴自己，該慢下來。如果學生都學會了一步步累積學習的寬度與深度，我還急什麼？只要有足夠的時間，適當的引導而不是介入，學生自然會耕耘自己的思考舞台。想來，帶領學生經營探索團體的我，才該時時檢視自己的態度，跟著孩子學習。所以，我讓課程繼續進行…

接著輪到小儀選擇。她一上台，就喜孜孜的拿起可樂瓶往貼有「有些東西看起來像是真的，其實也是真的」卡片的桌上擺。她說：「要放在3號桌：有些東西看起來像是真的，其實也是真的。可樂瓶是真的，裡面的可樂也是真的。」

這時我心裡想，這瓶可樂還未開封，待會還可以做些變化，把可樂倒在杯子裏，然後把空的可樂瓶裝滿清水，就像教師手冊建議的一樣，再讓學生做一次練習。

練習繼續進行著，當小儀完成她的說明後，心慈有不同的想法，她說：「有可能看起來是真的，其實是假的。因為…」不等心慈把話說完整，星辰就說：「怎麼可能？有氣耶！」心慈還想繼續說，可是大聖修正星辰的說法，他說：「是氣泡啦！」一陣小混亂之後，小儀告訴大家，心欣慈把話說完，心慈終於可以繼續她的論點，她說：「裡面的飲料可能是紅茶，或者顏色很像的飲料，不是真的可樂。所以，看起來是真的，其實是假的。」大聖聽到這裡，要求心慈說明要如何證明這瓶可樂是假的。心慈說：「用喝的就知道了。」大聖還說：「搖一搖呀！」碩靈說：「搖一搖，等一下氣泡就衝出來，會爆炸，砰！」珍珍說：「倒出來，聞一聞。」學生提供的方法很多，我承諾等會就有機會使用這些方法來證明這瓶可樂的真假。

練習進行到于靜選擇物品了，桌上只剩下玩具車、童話書與相片。于靜拿

著相片放在1號桌：有些東西看起來像是真的，其實是假的。我很好奇她的判準是什麼，其他的學生也一樣，她給我們的解釋是，她說：

「相片上是珍珍，可是它是相片，不是珍珍。看起來像是真的，其實是假的。」

「丫？珍珍是假的。」心慈問。

「什麼意思？講清楚嘛。」邵嘉說。

「相片上珍珍沒錯，可是只是相片，不是真的人。」原來于靜的判準是相片不能代表是實體的人，只是相片而已。

如果是珍珍來判斷，她會把自己的相片放在哪裡呢？我們問珍珍，她說：

「我也是放在1號，因為那是相片上的我，不是真的我，其實是假的。」

「是假的喔，這不是你嗎？是你呀！怎麼會是假的？」見恩問。

「相片是真的，裡面也是我，可是那是相片，不是真正的我。」珍珍再說明一次後，又重申說：「那是相片，我才是珍珍，是真的人。」

「相片上是你呀，也是真的你，都是真的。」大聖的表情，好像越聽越迷糊。

「有人有別的意見嗎？」想讓同學沉澱一下有些模糊的思路，所以我提出問題。

「老師，我選3號。因為相片裡面她在吹排笛，就是真的在吹排笛，所以看起來是真的，其實也是真的。」邵嘉說。

「你怎麼知道她真的在吹？」大聖反問。

「老師，我也選3號：有些東西看起來像是真的，其實也是真的。」小儀說

「為什麼？」好幾個同學異口同聲的問。

「因為她那時候相片如果沒有拍起來，她還是一樣也是在吹排笛，不可能沒有在拍，她就沒有在吹。」小儀說完，好像並沒有更釐清選3的理由。

「珍珍是學校的排笛高手，這張照片是樂團集訓練習時拍的，她有可能作假，只是擺姿勢嗎？」我問。

「不可能。」珍珍勤於練習，是大家公認的排笛高手，所以大家都認為這真相片是真實的呈現當時的狀況。

同樣的相片，使用了三個不同的判準，有了二個結果。于靜認為相片不是真的人，所以是看起來像是真的，其實是假的；邵嘉則以相片所呈現的內容為判準，認為珍珍看起來是在吹排笛，其是也是真的在吹排笛，所以選 3：看起來像是真的，其實也是真的；小儀同樣選 3：看起來像是真的，其實也是真的。不過她的判準裡還參入了她對珍珍的個人情感與信任，所以她認為珍珍不會做假，看起來像在吹排笛就真的在吹排笛。

這個練習實在有趣，每一個學生都能說出所以然來，而且針對自己不清楚的部分還會要求他人再次說明。被要求說明的人，也能不厭其煩的說明、或嘗試換個說法來解釋、來補充或修正自己的論點。其中，還有難能可貴的地方，值得成人注意，值得成人學習。那就是：當自己的意見被他人指正時，虛心的接受。在前述，心慈認為可樂是假的，星辰提出證據說，可樂瓶裡有氣。此時，大聖修正星辰的說法，將氣改為氣泡。當時，星辰沒有生氣，而是對大聖點點頭，表示同意與感謝。這種面對他人指正時，表現謙虛的態度，值得成人學習。另外，我覺得學生進步頗大的是傾聽的態度。如果大聖沒有仔細去聽星辰說話，並且是聽進心裡、腦裡，他就不會適時的提出修正的說法。因此，我以為，學生在「傾聽」的這個部分，已經從只聽老師說、只聽自己說，進步到也聽到他人說。真正傾聽是聽到別人除了字面語言的表象涵義，也聽到字面語言所涵蓋的情緒表達及語式、語法的陳述。學生真誠的傾聽態度，值得成人學習及肯定。

真的、假的、看起來像什麼…，其實都是使用一個判準做判斷。接著我們會解釋為什麼或其實如何如何…，這是我們又換了另一些不同的判準做判斷。不管如何，這是一種追求意義的方式。我在名字與綽號的討論裡加入這樣的練習，其實就想讓學生學會用判準，判斷並且說出理由，支持自己的說法、澄清或修正自己的說法，然後完成一種追求意義的學習。

當我將四種不同陳述的卡片呈現在學生眼前時，我立即得到了回饋。小儀在上課的一開始，對著卡片 1：有些東西看起來像是真的，其實是假的。她就說出「名

字、綽號」與「真的、假的」之間的對應關係。她說，綽號就是這樣，看起來是真的，其實是假的。她進一步的說明：一直被叫綽號，不知道的人以為就是名字，其實是假的，那不是真的名字。她的反應使我驚喜，不知是我的意圖太明顯還是兒童哲學的學習效能已經開始發揮了。我耐著性子，把已經預備，且依照教師手冊所指導建議的練習做完之後，我讓學生將自己的名字及綽號也用同樣的方式來做判斷。

多數的學生認為「綽號」應該放在卡片 1：有些東西看起來像是真的，其實是假的。他們說，綽號是綽號，並不能當做真正的名字。真正的名字是父母取的、是連名帶姓的名字、是寫在獎狀及作業本的名字、是以後要寫在身份證上的名字。「綽號」唸起來像真的名字，但其實卻是假的名字。不過他們也一致同意，就實用意義而言，綽號和名字都可以代表個人。只是「綽號」是一種比較親切的稱呼，容易傳達擁有者當下的狀況，容易讓他人印象深刻。而名字傳達的是長輩、父母的期望，意義深遠，不能隨意改變。

在整個討論中，有幾個特別的看法，來自見恩和小儀：見恩他說，「名字」不管如何都是真的。即使無法成就名字的意義，但在被長輩或父母取名字的當下，那就是事實，已經發生了，無法改變。而「綽號」，見恩認為看起來是假的，其實是真的。他說，「綽號」雖然是長輩、父母以外的人取的，看起來像是假的名字，但卻是真的代表這個人，所以是真的。這個判斷雖然也是以實用的觀點為判準，但卻富有當下即真實、相似與相同的哲學意義。

小儀在討論之初，認為「綽號」看起來像真的，其實是假的；「名字」則是看起來像真的，其實也是真的。討論到最後，小儀對「名字」卻有了另一個詮釋。她說，「名字」看起來像真的，其實是假的。因為那是父母的期望，並不能真正代表擁有名字的個人。而且，名字所含有的期望，不見得一定做得到，那名字就不會是真的。只能說，「名字」是父母真正取的，卻不一定真的會實現。所以，小儀認為，父母為她取的名字，只能代表期望是真的，但實際上，「名字」對她而言是

假的，因為目前她做不到名字所期望的涵義一般。她以後會努力的達成父母為她取名字的期望，卻不想改變現在的個性與生活習慣。現在的她，覺得很快樂，很自在。

從小儀的判斷及說明的理由，可以很清楚的看出她的思考脈絡及判準的轉變。她不以為意的，自然的從事一個兒童哲學的思考：事實與價值。這種自然的方式，與成人專門設定主題談論哲學的方式不同。對小儀與其他的學生而言，這一切都是自然的，就像天生的一般。談論哲學，對兒童而言不是一種學問，而是一種自然的生活方式。兒童使用天真、樸實的語句，詢問生活中時時引人好奇的處境。如此，時時處處向生活發問的精神，才是哲學最樸素可貴之處。

學生所做的哲學討論裡，我分享了他們活潑的哲學對話與新穎的哲學思維，但不容忽視的是他們在認知上的成長。在學生表達「當下即真實」、區辯「相似與相同」、尋求「事實與價值」意義之際，我認為是智力前進的一項標記。他們沒有使用所謂的專有名詞與術語，實際上他們也不會，可是他們用實際的例子去鞏固自己的思考結論、用簡單的且富含禪意的話語與作為，去實踐自己的思維成果。以下就一段上課實錄做說明：³⁶

（三）真的會變假的嗎？

當「名字與綽號」和「真的與假的」產生了關連，學生都熱烈的討論著，也積極的以自己的經驗去說明自己的看法。討論到這時，似乎應該要結束了，不過學生提出了另一個問題，大聖問：

「為什麼歌星都要取藝名？有的藝名很難聽，人也長的很醜，這樣也可以當歌星嗎？」

「可以呀！有的是專門搞笑的。」邵嘉說。

「取藝名是因為這樣比較像明星，耍大牌。」心慈說。

³⁶ 節錄自 95 年 1 月 11 日上課錄音資料

「我覺得是搞神秘吧，不想讓別人知道真正的名字。」珍珍認真的說

「會讓人家好奇，吸引人家注意他，那就紅了。」小儀說出她的想法。

「老師，藝名可以當作是綽號嗎？」大聖問。

我鼓勵學生想一想，並且舉一個明星為例，然後用思考練習做一個判準。

「康康。老師，康康是藝名，跟綽號一樣，看起來像真的，其實是假的。」星辰說。同學似乎也都同意了，換我來說個例子，我說：

「蔡頭。他的本名叫蔡斯文，你們會把他放在哪個卡片？」

「看起來像真的，其實也是真的。」全班幾乎一致同意。

「如花。看起來像假的，其實也是假的。」于靜說。不過卻有同學提出不同的看法，那個人是小儀，她說：

「應該放在看起來是真的，其實是假的。因為光聽名字以為很美，結果真的很醜。」

「為什麼不一樣的人，你們會將他們的藝名擺在不一樣的位置？」我問。

「不一樣啦！這要怪他們的長相太嚇人了。」小儀說。聽到這裡全班哈哈大笑。

「請問，藝名可以當作是綽號嗎？大聖。」我希望大聖能自己為自己的問題提出解答。他說：

「可以是，不過有點怪怪的，綽號是真的綽號，可是藝名像是假的名字，應該放在……，唉呀！我亂掉了啦。」大聖搓揉著他的大頭，丈二金剛摸不著頭緒。

正當我希望其他同學能幫助大聖時，碩靈問了另一個亙古的哲學問題，他說：

「真的會變假的嗎？老師」

「真的、假的會變來變去嗎？」見恩也附和著問。

真的東西會不會變？我也在問自己，於是我說：「談戀愛的時候，都會說，我愛你、我愛你、我真的很愛你，那會不會變？」

「不會」、「會」，學生眾說紛紜之際，大聖的回答很戲劇，他說：

「剛開始不會，到老了就不愛你了。」

「奇怪喔，吵架哦！」星辰說。

我想，學生應該是看了不少連續劇與偶像劇，回答的很符合台灣戲劇的發展模式。

我們還在「愛不愛」、「會不會」時，一個聲音提醒了我們：

「我說的是：真的東西會變假的嗎？不是說愛情啦，老師。」碩靈抗議的說

「鑽石是真的，會不會變？」見恩提供了一個思考的例子

「不會，真的就是真的。」珍珍說。

「不會，如果已經檢查了，真的就是真的。」心慈、邵嘉、于靜都這麼認為。

「會，可能會被盜賣，原來的就被掉包了。」小儀運用了想像力，開始編寫一齣鑽石失竊的故事。

「可是被偷的還是真的鑽石呀！」碩靈說。

「鑽石破掉了還是鑽石嗎？搞不好它破掉就是假的。」小儀堅持發展她的鑽石失竊的故事。

「破掉了為什麼就是假的？」我問。

「因為跟原來的不一樣了，就是假的了。」小儀回答。

「它只是變小，變碎碎的，可是還是鑽石，沒有變假。」心慈說。

「鑽石還是鑽石，因為它還是鑽石的材料，只是外表跟原來的不一樣。」見恩進一步的說明。

心慈與見恩說法讓我們知道，學生其實懂得物質外型的改變不等於物質的物理性的改變，只是他們還不會使用專業的名詞而已。。

「對嘛，剛剛裝在瓶子的可樂跟倒進杯子裡的可樂，還有喝到肚子裡的可樂，都是可樂，都是真的，沒有變。」大聖說完，看看全班，一臉得意。

「可是會變尿尿呀！」小儀一記回馬槍，刺得大聖啞口無言，而全班是哈哈大笑。

接下來，學生列舉了一堆有關食物被人體吸收後變成排泄物的例子。我只好將討論喊停，用另一個問題轉換學生的思考。我問：

「任何的東西，如果不被移動，不被吃掉，只留在原地，那會變嘛？」

「不會。」心慈說。有二、三個學生也跟著點頭。

「可是有可能會變老，那還是變。」小儀一直堅持，天地萬物都會變的想法。

「石頭，石頭不會變。」于靜說。

「木頭，木頭也不會變。」珍珍說。

「會爛掉，放很久很久就會爛掉。」邵嘉提到了時間與物質改變的關係。

「菜也會爛掉，放很久很久就發霉了，爛掉了，變廚餘。」星辰終於說話了。

「人呢？小孩呢？會不會變？」我問。

「會，小孩會長大變成大人，再變成老人，然後變成死人，最後變成肥料。」大聖的說法，引起學生兩極的反應，男生哈哈大笑，女生卻說他殘忍、噁心。

「老師，那不一樣，小孩本來就會長大，可是他還是人，不會變成別的動物。」小儀說。

「碩靈你覺得呢？」我問

「我不知道，好像都會變，時間久了就變的不太一樣，可是這樣可以說他是假的嘛？」碩靈的問題讓大家的聲音停頓了幾秒。這空白的幾秒，學生正在思考。

結論當然是各有堅持，但從學生的討論中卻可以知道他們對於真的、假的，會因為物質本身的條件不同以及環境的變化，結合觀察者的身分不同，而使用不同的判準。每一次獲得的結論也許有所改變，但並不減低學生使用判準所做判斷的準確性。另外，對於「改變」的定義，學生也考慮到時間、外型、物理性、不可逆、生物與非生物等的種種因素。這些都不是課堂上安排進度、事先計畫的教學內容，而是學生透過思考與討論、經驗與想像，所得到的認知上的澄清與進步。

當我們討論「名字與綽號」和「真的與假的」似乎已經告一段落時，碩靈的問題：真的會變嗎？又帶領大家進入一個更有哲學趣味的思考園圃。不過這個問題並不容易釐清，以至於最後大家用空白的時間，換取思考的空間，來說明這個問題的思考韌性。就在大家各自釐清紛亂思考之際，小儀提出的論點，讓難解的問題獲得暫時的理解，讓討論的氛圍及時清新。她說：真的、假的，可以混淆，

就是可以同時在一起。大聖聽到小儀的論點之後，也馬上說了一個結論：真真假假，變來變去，分不清楚。

乍聽這兩個論點，似乎是相同的，其實並不一致。請小儀進一步解釋後得知，小儀誤將「混淆」當作「並存」之意。所以她真正的意思是，真的、假的，同時並存，並不會互換。也就是真的永遠為真，假的永遠為假。這是屬於形式邏輯學裡的排中律：中間沒有矛盾的空間。簡而言之，就是沒有模擬兩可，渾沌不清的空間。大聖說的是，真的、假的，可以相互變化，有時為真，有時為假。這似乎牽涉到形式邏輯學理的矛盾律的說法：A 是 B，A 不是 B。小儀與大聖的論點其實是大不相同，正好相反。

仔細推就兩個人原始的說法，都存在著由於語言表達層次出現的渾淆導致的自相矛盾，一般稱之為悖論。最經典的悖論的例子是，古希臘傳說中，一個克里特島人說“克里特島人說的話都是謊話。”如果問他這句話是真的還是假的，我們就會陷入自相矛盾中。如果他的話是真的，由於他是克里特島的人，所以他的話就應該是假的；如果他的話是假的，“克里特島人說的話都是謊話”這句話就是假的。詳見《101 個有趣的哲學問題》（馬丁•柯亨著，黃惟郁譯，2002）。我想知道學生是如何處理有關「悖論」的問題，因此我在下一次上課時，就先說了這個例子，以下是關於「悖論」問題的片段討論記實：³⁷

見恩：「生氣，他說的是什麼？」

大聖：「哇，不可思議。」

小儀：「那是假的，他講的話是假的，不可能所有的人都說謊，除非他們約好了。」

于靜：「我不相信，因為那個人是克里特島的人。」

邵嘉：「對，那個人講的話是假的。」

見恩：「我不會相信那個人，因為那個人是克里特島的人。」

大聖：「那這樣他講的那句話，也是假的。」

³⁷ 節錄自 95 年 1 月 17 日上課錄音資料

珍珍：「那他的話就應該是，克里特島的人說的話講的是真的。」

小儀：「那他是克里特島的人，講的話應該是真的，建恩你為什麼不相信他。」

見恩：「我又不認識他，有可能他會騙人。」

大聖：「對，他可能會騙人。」

見恩：「如果他講的話是真的，那他就罵到自己，他自己就是騙子。」

大聖：「對，他是騙子。」

心慈：「很亂耶，到底誰會騙人？很奇怪，這樣也不對，那樣也不對。」

大聖：「很簡單，不可能所有的人說的話都是騙人的，有可能只是他自己吧。」

小儀：「對，也不可能所有他說的話都是謊話，有可能有一些是真的。」

心慈：「你們可以講清楚一點嗎，到底哪一個是對的？」

學生爲了這個“克里特島的人說，克里特島人說的話都是謊話”的例子，陷入了矛盾中。不僅在思考上發生了混沌的困境，也發現因爲例子裡自相矛盾的說法，讓自己左右爲難，不知該相信說話的人，還是他說的話。

事實上，這種悖論的語言，不僅在日常生活時常出現，甚至連數學和邏輯也存在這樣的悖論。如果我們就此當作是詭辯或者是笑料，低估它的重要性，會很遺憾的錯失與邏輯推論、邏輯述句相會的機會。

什麼是真話、什麼是假話？什麼是騙人的話、什麼是謊話？我們從語意的敘述上可以獲得一些較爲具體的定義：真話指的是與事實相符的語言敘述；反之，與事實不符的語言敘述則爲假話。謊話則是與說話的人所持的信念有關，說話的人有個信念，他要聽話的人對他的信念，產生錯誤的判斷；而騙人的話則與聽話的人所持的信念有關。聽話的人以自己的信念去評斷說話的人所說的話是否值得相信。基本上，真話與假話牽涉到事實；而謊話與騙人的話則涉及了個人的信念。

事實與信念是兩回事。因此有時說的是真話也會被以爲是騙人的話，而謊話也有可能被以爲是真話。以上所談論的真話、假話、謊話與騙人的話，只是就語意的分析而論，還未將對、錯牽涉其中。如果將對、錯的價值陳述與之相互討

論，我們會有更有趣的發現，例如：說的是真話，並不代表所做的事實就是對的；謊話也並不一定是錯的。這些看似複雜或者像是繞來繞去的語言遊戲，其實潛藏許多從悖論而引出的邏輯思考。在《101 個有趣的哲學問題》（馬丁.柯亨著，黃毓維譯，2002.12，頁 24）一書中，提供一些例子，作為參考，如：〈普羅塔哥拉斯的問題〉其詳細內容簡述如下：

尤阿斯勒了從普羅塔哥拉斯那裡學習如何當一名律師，而且條件相當優厚：他暫時無需支付任何學費，直到第一次打贏官司再支付即可。然而，讓普羅塔哥拉斯相當生氣的是，他花了那麼多的時間訓練尤阿斯勒，結果尤阿斯勒竟然決定要成為音樂家，而且從此不接任何案子。普羅塔哥拉斯要求尤阿斯勒支付學費以彌補損失，結果尤阿斯勒拒絕了，於是普羅塔哥拉斯上法庭控告尤阿斯勒。普羅塔哥拉斯打的如意算盤是：如果尤阿斯勒輸了，就等於是自己贏了這場官司，他可以依控告內容索取學費；另外，即使自己輸了，也等於是尤阿斯勒贏了這場官司，雖然他現在是音樂家，仍然必須支付學費。

尤阿斯勒的想法卻不是如此，他的想法是：如果他輸了，等於沒有打贏第一場官司，依照原先的協議無需支付學費；如果他贏了，普羅塔哥拉斯便無權強制履行合約，而他也無需支付任何費用。在不可能兩人的推論都對的情況下，到底誰對、誰錯？

我以為，就推論而言，兩個人都沒錯，但卻導致兩個相反的結果。他們兩人的邏輯推論都找不到毛病，但不可能兩人都是對的。但就事實而言，因為被告是尤阿斯勒，其訴求為支付學費，所以不論普羅塔哥拉斯的提告輸贏如何，尤阿斯勒都應支付學費。但如果尤阿斯勒不服判決，而再次提告，其結果又會是如何？這樣的問題，來來回回刺激著邏輯的思考與運用，其中的樂趣必定大過最後想得到的結果與對錯。

又例如在《101 個有趣的哲學問題》（馬丁.柯亨著，黃毓維譯，2002.12，頁 21）中提到的〈絞刑審判〉，也是牽涉悖論而引發哲學概念與邏輯思考的討論實例。

其內容簡述如下：

一個自稱為「哲學家」卻從未學過哲學的男子，被抓進法庭，惹惱了杜瑞德法官。法官對他說道：「犯人先生，讓我教教你誠實有什麼價值。因為你偷竊詐騙的行徑，以及三番兩次對法庭說謊，企圖逃過法律的審判，所以我現在判你有罪。法庭的判決是處以絞刑，直到斷氣為止。不過，法官我寬宏大量，再給你一次機會，了解說真話的價值。如果你在行刑的當天簽署一份真實的供述，判決就改為監禁十年；相反的，如果你的供述在行刑長眼中是假的，就立刻執行絞刑的判決。我提醒你，行刑長是一位『邏輯實證論創子手俱樂部』的一員，任何無意義的陳述在他眼中都是假的，你可別玩把戲，好自為之。」

說完，陪審團及圍觀的人都鼓掌稱讚這個判決，等著看這個惡棍被處以極刑，並且要在眾人面前承認自己是個騙子的真實告白。但是，說也奇怪，這個「哲學家」被帶回囚牢時，卻只是得意的笑了笑。

行刑的當天，這個自稱是「哲學家」的騙子，滿臉笑容的簽了一份供述交給行刑長，結果行刑長看完之後，思索了一會兒，大叫了一聲，隨即撕碎供述，當場釋放了這個「哲學家」，而且所有的刑罰都免了。

到底這個犯人在供述上說了什麼才救了自己的命？

原來他在供述上寫下了「我明天將要被絞死」等諸如此類的陳述，即可逃過一劫。如果行刑長認為他這句話是真的，那今天就不能將他處以絞刑，要到明天才可以。而且因為犯人說了真話，所以每一個今天都不能將他處以絞刑。但為何行刑長接受了犯人的供述而不監禁這位犯人呢？那是因為，這位犯人的供述顯然又欺騙了法庭，法官一定又會將他判刑，無法免除刑責，又會送去執行絞刑，而行刑長卻又因為犯人的供述而不能執行，所以行刑長決定，乾脆把犯人釋放，也免除所有刑罰。

這個例子與「克里特島人說的話都是謊話」有所不同。「克里特島」的例子會因為斷言的真假而影響所說斷言內容，而內容反過來會影響斷言的真假，然後又

影響內容……結果造成事實來來回回，永無止境。而「絞刑審判」卻是斷言內容不變，而是看待斷言的人其所持的信念影響了斷言的真假。我只能佩服這位不曾學過哲學的「哲學家」，他運用時間不斷運行的哲學概念救了自己。他用「未來」與「現在」作解套，因為每個「明天」都會成為「今天」；而每個「今天」就會成為「昨天」。「未來」不可期，「現在」無法論斷「未來」。這位「哲學家」其實真的沒有學哲學，而是身體力行的「作哲學」，體現生活哲學而已。不過如果我是那位行刑長，而犯人又是罪不可赦的惡棍，我會在看了他的供述後，回答他說：「死刑犯沒有明天。」就隨即執行處決了。

其實這類的宣稱既不為真也不為假，只是看似該有真罷了；我們在討論真假及獲得答案的同時，可能因為太過急切，而忽略了問題的趣味及解答過程獲得的邏輯思考成果。或許，我們看看羅素針對一般哲學問題所提出的忠告之後，會有更開闊的胸襟及更活躍的思維，繼續保有「作哲學」的熱情與動力。這個忠告是馬丁·柯亨（Martin Cohen）在《101 個有趣的哲學問題》的開場白中提到的。他說羅素在《哲學問題》的英文版 p93-94 表示：「哲學研究的目的不在於提供問題任何確定的答案，因為一般而言沒有什麼確定的答案已確知為真；倒不如說是為了問題本身，因為這些問題擴展了我們對於可能性的設想，豐富了我們理智上的想像，減低了讓心靈封閉而不再沉思的獨斷自信。」（馬丁·柯亨著，黃毓維譯，2002.12，p18）這一段話說明了哲學的價值：提出問題的趣味和解題過程中獲得的成果。

雖然我們對孩子的討論有濃厚的興趣，但卻常常將孩子引向經驗上的思考，而忽略孩子的認知形成。也許是因為我們無法認知兒童為什麼會如此思考？因為我們在兒童能力的發展——特別是認知能力——過程中，我們太自以為是，認為他們的思想不成熟。如此，我們不僅會忽略孩子話語中最重要的哲學成分，也忽略了孩子本身與他們話語中嚴肅或有趣的觀點。智性的增長並非一定要按部就班、套用一些艱澀難懂的專業術語，才能有所作為。從學生的例子裡，我們知道，用尊重開放的胸襟及探索式的討論團體，以哲學的觀點，容許思考的想像及彈性、重

視經驗的重溯及軌跡，交予學生充足的時間及必要的思考技巧，透過哲學課程的思考實驗，學生依然會得到智性的成長。

關於本節的討論，開始於靈靈說的一句話：「靈靈不是我的真名字。」本來只想讓學生藉由討論，來闡述名字與自己的關係。討論的發展，到後來卻涵蓋了名字與綽號、真的與假的、真的會變嗎、悖論的說法等。甚至，還發展出邏輯述句形式的運用。這一個過程及結果，源自一個好的故事所擁有的開放性。因此，我們說好的故事美在它的開放性。

在這一節的討論裡，剛開始學生因為對《靈靈》這個故事及主角人物的好奇，所以總是主動且積極的發言及提問。後來，因為我在上課前已設定了目標及預設了提問的程序，所以原本的討論變成以我為主，學生會順著我的提問而去思考，尋求答案。顯然，這與所要營造的探索團體的目標悖離了。我的警覺來自課堂上學生的反應，越來越被動，討論的回饋與提問越來越少；另外還有，從上課的錄音資料及論文的書寫得知：我的預設立場，強制介入了學生的學習發展；我不純熟的帶領討論的技巧，箝制了學生的提問及發表；我對課程內容的不精進，阻擋了學生的思考空間；我的權威心態，影響了學生對課程的投入。一次次的警覺，帶動一次次的反省與改進。為防範類似情況的再發生，我不斷修正帶領技巧、反覆聽上課的錄音、充實課前的準備、調整及預備探索討論的心態、並且為求真實，找機會與學生一同閱讀已經紀錄及書寫的討論片段。另外，增加上課的時間，真誠的與學生針對問題做充足的討論。不斷的反省、不斷的修正、不斷的充實，是整個兒童哲學課程實驗，教師一直且必須去做的事。



第二節 我們是我們說的故事

一、好故事美在它的創造力

孩子的世界充滿故事。早在他們可以說自己的故事之前，就已經從別人那裡聽過各式各樣的故事。如果我們仔細回想孩子與故事之間相逢的經驗，我們會驚訝的發現在孩子還是嬰兒的時候，當父母、兄弟姐妹與周圍的人一起說故事，孩子毫無選擇的成為聽眾。到了 2、3 歲，他們會模仿大人的動作、表情、語氣與說的故事，而且經常將自己加進他們聽到的故事裡，一再的表演，樂此不疲，不管是否有人觀賞。

我的外甥女，唸幼稚園以前都一直住在我家，我有幸觀察她的成長過程。當她 2 歲時，每天一定會站在門口，臉孔朝內說：「要乖喲！阿公上班，下班，騎嘍嘍。」然後拿著她的小包包，踩著鞋子，向著門外走去，邊揮手說再見。不幸的是，當阿公在她 2 歲多一點時去世了，她的故事不知不覺就多了另一個版本，她會說：「要乖喲！阿公上班，阿公天上買買，買ㄅㄅㄅ、買糖糖。」

另一位外甥女，她的故事可是我們家最受歡迎的。當她 3 歲多一點時，最喜歡說學校的故事，可是她那時還未唸幼稚園，只上過教會的兒童主日學，她聽到的學校生活都是姐姐們說的。她的故事通常是這樣開始的：「小朋友上課。」然後她會要求家中成員個個排排站好，等她確定每個學生都依她的安排站好之後，她會大聲說：「我們要跳舞。」接著每個學生都要學著她的動作，聽她喊的口令：「一、二、三、四，一、二、三、四……」一起跟著她跳。如果當中有人不認真，她還會故作生氣的大喊學生的名字。她那時最受歡迎的舞步是屁股翹得高高的，學著歌星陳小雲跳恰恰。只要她說要上課了，這些假裝學生的大人、小孩，都會很快的排好，不是因為大家喜歡角色扮演的遊戲，而是喜歡她說故事時的表情、語氣及模仿跳舞時的好笑動作。

1992 年，日本動畫大師高畑勳的作品《螢火蟲之墓》在台上映，引起廣大收視群的迴響。我這位外甥女，那年剛好 3 歲，當她在家看到這齣動畫的影片時，她對著劇中小女孩說：「妹妹，妹妹。」她與劇中人的相似程度，連到百貨公司逛街都有許多人對著她說：「螢火蟲小妹妹。」可是當她看到她的爸爸因為這齣動畫，感動的潛然淚下時，她對著爸爸說：「爸爸，妹妹在這裡，這裡。」她用她的語言表達安慰。她樂於在她所創造的故事裡，將自己擺在重要的位置，卻也輕易的分辨自己在想像的故事及真實情境裡的角色定位。反倒是成人還在想像或真實的故事裡產生移情作用，久久無法自拔。

當孩子進入幼稚園，他們說的故事不僅數量驚人，內容更是多元、充滿創意，這可以從維薇安·嘉辛·裴利（Vivian Gussin Paley）相關幼兒成長的教室觀察著作得

到證實。可是我們卻不太肯定這時期孩子說的是故事。也許是因為故事已經融入我們的生活，所以我們不會意識到它。也可能是因為我們對故事的定義，常常侷限在那些結構完整、段落分明，和我們所熟悉的作者所寫的作品。我們因為孩子的成長而期待孩子應該學的更多，所以我們強調讓孩子學習敘事的完整。其實我們每天都說出很多故事，而這些故事卻不見得每一則都符合故事的定義。這些故事雖然未必完全達到敘事的標準，但已經具備故事的成分，這類故事比我們組織好，然後告訴別人的故事還要多，只是它已經融入生活，所以沒有被我們注意。

孩子進入小學，聽到、學到、看到的故事更多，而且因為經驗的累積與語言詞彙的大量學習，還有同儕之間彼此的分享及刺激，所以更能創造出深具個人特色的故事。小學階段文字的認讀、書寫，拓展了孩子的經驗觸角。藉由文字與語言的學習，孩子不僅能生動描述自身的感知，更透過閱讀接觸到自身無法直接經驗的處境。在此階段，孩子說的故事，在文字及語言的學習成果加入後，更具有開拓性、更有創意及多樣性。俄國心理學家亞歷山大•羅利亞（Alexander Luria）指出，語言的學習讓我們超越當下的行動世界，進入第二世界，他說：「如果沒有文字，人類就只能接觸到他們本身感知得到，並且可以處理的事物。有了語言之後，即使是前人的經驗，或不是自己直接感受到的事情，人類還是有機會接觸。因此文字可以說是替人類增加了另外一個空間…動物只有一個空間，就是他們感官接收到的，而人類卻可以擁有雙重的世界。」《孩子說的故事》（Susan Engel 著，黃孟嬌譯，1998，p26-27）我認同以上的觀點，而且認為所謂的第二世界就是由語言文字構成的故事的世界。

孩子同時處於行動直覺感知的世界，以及故事的世界。這兩個世界相互影響，故事替他們組織行動直覺感知的經驗，而他們對行動直覺感知的經驗則替故事提供了發展及創造的訊息。故事反映出我們各種不同層次、不同種類的經驗，而在「經驗」的重新整理並將「經驗」加以重述、分享的過程中，或多或少加上個人想像的作用，故事因而有了創造的機會。孩子除了說自己親身經驗的故事之外，

也會創造因為經驗而來的新故事。我的外甥女在她 4、5 歲的時候曾經說過這樣的故事給我聽：

我今天有到警察的家。我、還有哥哥姐姐在鐵路放石頭，還有丟，然後警察伯伯就來了。他罵我們，說不可以放石頭，很危險。然後就帶我們去警察的家，關起來，然後爸爸、媽媽來救我們，說我們以後不敢了，然後我們就回家了。

實際的情形是，年紀還小的外甥女想當小跟班，而堂哥堂姐嫌她麻煩，不理會她，自顧自的玩起了鐵路旁堆石頭的危險遊戲。正好鐵路巡察員經過發現，當場訓斥了一番，還威嚇說要將這些哥哥姐姐帶到警察局關起來。正在一點一點數的時候，外甥女發現沒有點到她，一直大聲的說：「我有、我有，我要去、我要去。」家中長輩聽到大人訓斥及小孩的哭鬧聲，急忙出來一探究竟，連忙致歉，並保證下次不再犯，事情才有驚無險平安落幕。只是，不懂事的外甥女還一直吵著要去警察局。

整個事情成了她說給我聽的故事。這個故事半真半假，有記憶、有真實經歷，還有想像。這個故事在當時對她很重要，因為她藉由故事建立自我意識，她把自己擺在故事的開頭，而且貫穿整個故事，她在為自己建立重要性。不只她會如此，幾乎所有的孩子都會如此，只是孩子自己並不清楚，而身旁的大人也沒有意識到，可能只有研究兒童的學者，才會對這樣的現象投以關注。

孩子用故事建立自我意識，除了真實經驗的故事以外，他們也會自己創作故事，無論是可能發生的事、不可能發生的事、希望發生的事，或是希望永遠都不會發生的事，都可以當作故事的題材。在進行《靈靈》等兒童哲學教材的教學中，學生呼應兒童哲學教材所創作的故事，不僅讓學生意識自我，也獲得情緒的安定。以下就一段上課實錄加以說明：³⁸

（一）喜歡與不喜歡

³⁸ 節錄自 94 年 10 月 21 日上課錄音資料

閱讀《靈靈》已經一個月的時間了，我們開始進入第二章第一節的討論。在這一節的討論中，學生最感興趣的除了「神秘動物」的故事之外，還有靈靈喜歡尹珊的理由。靈靈說：「我喜歡尹珊。我喜歡自己的樣子，有的我喜歡，有的我不喜歡。我喜歡的，她都像我，我不喜歡的，她都和我不一樣。」《靈靈》（1996，M•李普曼著，楊茂秀譯 p9）學生開始發表他們喜歡、不喜歡的事物，並且針對靈靈的說法提出相關的問題：

「靈靈為什麼喜歡尹珊？」阿翔問。

「因為他們是好朋友呀！」小儀說完還看看于靜，表示他們是好朋友，他們彼此喜歡。

「小儀，你的好朋友是于靜嗎？」我問。小儀和于靜微笑點頭表示肯定。

「全部的于靜你都喜歡？」大聖說。

「對，他們是好朋友啊！」心慈搶先回答，不過小儀卻說：「什麼？」

小儀不太明白大聖的問題，其他的同學似乎也不明白。只有阿翔繼續追問：

「她考第一，你考第二，這樣也喜歡？」阿翔說。

「嗯！有什麼關係，是我自己考不好啊，又不能怪她。」小儀回答。

「好朋友就要互相喜歡嗎？」阿翔又問。

「本來就這樣，要不然你喜歡壞朋友喔！」心慈說。

到目前為止，小儀都還沒有機會完整回答：「全部的于靜她都喜歡嗎？」只是跟著同學舉例的問題做片段的回應。我想換個問句，可以幫助小儀得到答案。

於是我說：「小儀，你為什麼喜歡于靜？她是怎樣的人？」我問。

「于靜很聰明，每次考試都考的很好，她還很溫柔，說話輕輕的，不像我譏譁的。她很有禮貌很負責，老師都喜歡請她當小幫手。」

「這樣你就喜歡？那她動作很慢你喜歡？她會打人你喜歡？」見恩說。

「那不一樣，有的我喜歡，有的還好啦！」小儀回答。

「那就不是全部喜歡呀！還當好朋友哩？」大聖有點不屑的說。

「我從來沒有說全部喜歡呀！那是誰…，那是心慈說的。」小儀被追問的有點不耐，聲音跟著大了起來。全班幾乎都轉頭看著心慈。心慈一臉無辜又有點緊張的說：「哎喲，喜歡就是喜歡，不喜歡就是不喜歡，幹嘛問我？」

「那你幹嘛要講？什麼是喜歡？你說呀。」阿翔用非常不客氣的態度挑釁的問。

此時，緊繃及不友善的氣氛包圍著欣慈，其他的學生對這種敵對的氣氛也感到不安。我立即介入，請學生遵守討論的原則，並且要求他們修正自己的態度，以及提問的語氣，重要的是要能夠容許不同於自己意見的想法。在討論氣氛稍微和緩時，我請學生閱讀我事先準備好的故事：〈穿不喜歡的長褲〉《高個子與矮個子》（楊茂秀著 2005，p74~78），然後再請他們分享看法及提問。

（二）經驗與想像

學生對楊茂秀的這篇故事很有興趣，除了因為故事與學生的經驗相仿之外，還因為他們認識楊教授、看過他、跟他說過話。對他們而言，一個認識的作者寫的故事，永遠比其他作者寫的故事還來得精采與真實。於是他們的專注與樂趣讓他們忘記先前討論時不愉快的經驗。他們開始問：「是真的嗎？」「高個子是楊老師嗎？」「矮個子是誰？」「不喜歡就可以不要穿嗎？」「會被罵吧？」……很多的問題接踵而來，不過最困擾他們的是其中的一句話：「我沒有說不喜歡黃色的褲子，我是說我不喜歡那件黃色的褲子。」因為這句話，學生進行一段討論，在期間除了有本來的故事，還有學生親身經歷的故事，以及創作的故事。以下呈現討論的過程紀錄：³⁹

「好奇怪喔！」「聽不懂！」班上四五個孩子紛紛發表意見。

「哪個地方奇怪、不懂」我問，其實我心理知道應該是那句：「我沒有說不喜歡黃色的褲子，我是說我不喜歡那件黃色的褲子。」正等著孩子的反應時，

大聖大聲說：「就是那什麼喜歡不喜歡黃色的褲子哪句話。」

³⁹ 同註 38

小儀：「對，就是那句。」

「我們再把那句話重唸一次吧！」重唸時我故意在「那件」時加重音。

「喔！原來是指『那件』噢！」珍珍說。

「第二句有『那件』啦，不一樣。」見恩說道。這下子，剛才懂得和不懂得都點頭了。

「嗯！我們知道哪裡不一樣了。」全班說道。

「你們有沒有跟矮個子一樣的經驗，穿自己不喜歡的衣服，可以說出來嗎？」

星辰：「老師，我有一次洗完澡，要穿衣服，媽媽一個禮拜的衣服都安排好了，可是那天的衣服我不喜歡，我就不穿，自己拿衣服穿。」

邵嘉：「你媽媽沒有罵你喔！」

星辰：「沒有，因為我趁媽媽叫我把髒衣服丟到洗衣機裡的時候，我就把身上的衣服換下來，換上那堆髒衣服中喜歡的衣服。」

小儀、珍珍：「好噁心喲！」

于靜問：「你媽媽看到沒有說什麼嗎？」

星辰：「媽媽問我：衣服呢？我說：在洗衣機。媽媽又問：為什麼？我說：衣服穿的時候身體癢癢的。因為原來衣服是新的，所以我問媽媽說：要換回來嗎？媽媽就說，不用了，那會很累。我自己也覺得很累。」星辰最後說道。

聽完了星辰的分享，有好幾隻手舉在半空中，我挑了衣服常常髒髒的或者穿著不合身（太小）的大聖說一說他的經驗：

大聖：「今天早上本來要穿很帥的衣服，可是媽媽說，大聖，穿這個衣服，這個比較帥。我不聽，我不換。就趁媽媽要洗衣服的時候把衣服換掉，跑掉。」

小儀：「為什麼要換衣服？」

邵嘉：「媽媽不會發現嗎？」邵嘉連著兩次問媽媽會怎麼處理，或許是因為邵嘉的媽媽比較兇或者比較強勢吧。換言之，邵嘉的媽媽安排了邵嘉生活的大小事情，照顧周到，而邵嘉好像也沒反對過。原來邵嘉缺乏主見的原因，部分是因為媽媽

的周全照顧。

大聖：「我在洗衣機旁邊，媽媽在曬衣服的地方，我一直往旁邊走，媽媽一直叫我，我就跑掉。」

這是大聖的故事，跟星辰的故事幾乎一樣，但是它是假的。他將星辰的故事情節過渡到自己的故事中，希望故事變成真的。他只是希望媽媽真的在身邊，讓他可以撒嬌。

當大聖說的故事提到媽媽，我聽到星辰問：「你媽媽回來了？」；見恩：「什麼時候回來的？」；心慈：「她什麼時候回去？」。這些問題連珠炮的襲向大聖，大聖一面說故事，一面岔岔的回答：「回來了；今天早上；可能晚上吧。」臉上欣喜與落寞複雜的交錯，他說的故事就像在完成他的夢想，他想表達的是：他也有媽媽，媽媽跟其他人的媽媽一樣，關心他，照顧他，雖然不常在身邊，可是媽媽心中一直都有他。

他創造一個故事吐露心聲，表達期望，完成一個像真實生活的夢。在創作的故事裡，他釋放對媽媽的想念、對媽媽的期待，也表達出希望有一個怎樣的媽媽。這些內心的想法千真萬切，可是大聖所描述的故事卻是想像的，真實與想像同時出現在大聖創作的故事裡。故事中，大聖調皮的舉動、逃跑的行為和現實生活差距不遠，不過，媽媽在創作的故事裡是真的，卻在真實生活不定期的缺席。大聖喜歡說故事，他說的故事比他的真實生活還圓滿，還好聽。用故事安排自己、關愛自己、補充自己，大聖用故事在現實生活缺乏的時候獲得心靈的補償。故事的創造，讓大聖對母親的思念找到了情緒的出口。

（三）顯性與隱性的意涵

乍看這兩個不同的故事所引發的討論，似乎沒有什麼關係，我卻不這麼認為。大聖的故事明確的讓我們知道他喜歡什麼樣的媽媽，也隱約的透露他不喜歡什麼樣的媽媽；小儀說于靜是她的好朋友，她喜歡于靜的部分優點而不是全部的于靜。

在小儀的說法裡，同樣的存在著顯性與隱性訴求。小儀喜歡于靜的部分，幾乎是小儀自己目前無法達到的，也就是說，小儀帶著羨慕及欽佩的情緒將于靜當作目標，希望自己也可以如此，這是顯性的表達。而隱性的表達則小儀的自信：除了于靜比我強的部分之外，其實自己也不弱。

回頭再比較靈靈的說法：「我喜歡尹珊。我喜歡自己的樣子，有的我喜歡，有的我不喜歡。我喜歡的，她都像我，我不喜歡的，她都和我不一樣。」《靈靈》(1996，M•李普曼著，楊茂秀譯 p9) 這一段話的顯性表達及隱性的想法，對學生而言是否容易看見，而學生會如何理解這一段話的含意呢？顯性及隱性的表達及想法與學生用真實與想像所創作的故事又有何關聯？以下就討論紀實片段呈現學生的想法及發現。⁴⁰時間：94 年 10 月 25 日

經過了 4 天，不知道學生對上一次的討論還有沒有深刻的印象。這一個週休二日，我在家裡整理上課的錄音資料，覺得有必要再進一步與學生討論喜歡與不喜歡、真實與想像的故事，進而從中了解學生使用的語言當中，所表達的顯性及隱性的涵義。所以今天我請學生重讀第二章第一節，靈靈說喜歡尹珊的那一段話，並且準備了另一個故事〈喜歡•不喜歡〉《貓人》(邱惠瑛著，1999，p72~75) 與學生分享。

我：「小儀，你還記得上個星期五你說喜歡于靜這個好朋友的理由嗎？」

小儀：「我記得。我說于靜很聰明而且很溫柔，這些我都很喜歡。」

我：「好，那請同學翻到《靈靈》第 9 頁第 5 段，再唸一次，跟小儀的說法比較一下，也許你又會有一些發現，可以說出來跟我們分享。」

碩靈：「要討論嗎？」

阿翔：「當然。這是討論課。」

大聖：「我覺得比較像說話課，可以一直講一直講，老師不會罵不要講話。」

心慈：「你還一直講，到底要不要唸？我們要開始唸了。」

⁴⁰節錄自 94 年 10 月 2 日上課錄音資料

學生唸完了指定的段落，靜默一直持續著，有人與我四眼相望，卻沒有說話的意願、有的一直默讀同一段落，若有所思的在課本與黑板之間來回張望、當然也有只等待不張口的。靜默一直等到這個聲音出現…。

心慈：「靈靈的樣子跟喜不喜歡有什麼關係？」

阿翔：「你在講什麼？靈靈的樣子有的喜歡，有的不喜歡，懂不懂？」

這種講話的口氣實在讓人覺得不舒服，獨斷而且有攻擊性。該讓他碰碰軟釘子，學習謙虛一點，所以我問他說：「不懂！阿翔，老師也不太懂你的意思，可以請你說清楚一點嗎？」

阿翔：「哎喲，就是說靈靈對自己的樣子也是有的喜歡，有的不喜歡。」

見恩：「這跟喜歡尹珊有什麼關係？」

心慈：「我就是在問這個，你懂不懂？」邊說邊瞪大眼睛看向阿翔，後面這句懂不懂顯然是衝著阿翔而來。阿翔哼了一聲，還想繼續回嘴，不過小儀的問題剛好阻斷了阿翔回擊的機會，而將討論繼續回歸正常的氣氛。

小儀：「老師，靈靈喜歡的都是自己呀！」

見恩：「我也覺得是這樣。靈靈她說，我喜歡的她都像我，我不喜歡的，她都和我不一樣。好像是尹珊很像靈靈，所以靈靈才喜歡她。」

這是一個很好的觀點。見恩的說法取得部分同學的點頭附和，不過其中並不包括小儀，我想聽聽小儀的看法，於是請她進一步說明：

「老師，我的跟見恩的不太一樣。我是想，靈靈喜歡的都跟尹珊一樣，還有尹珊喜歡的也跟靈靈一樣，既然都一樣，那她說喜歡尹珊，不是就像喜歡自己一樣。」

我：「你的意思是靈靈喜歡的尹珊，其實是靈靈自己，因為靈靈自己也是這樣。」

小儀：「對，因為尹珊跟她相同的，她才喜歡。」

珍珍：「建恩，那你剛剛說的也是這樣嗎？」

見恩：「很像一樣，可是又不太一樣。我是說，因為他們兩個可能有一些興趣、喜歡的東西很像，所以靈靈才會喜歡尹珊。」

珍珍：「他們是不一樣的人，只是喜好相同而已，不能說就是一樣的人。靈靈也說過她不喜歡的，尹珊都和她不一樣。所以靈靈和尹珊不是完全一樣。」

我：「我們喜歡的東西別人也喜歡，那代表什麼意思？」

見恩：「默契。」

于靜：「那個東西真的很好。」

阿翔：「很受歡迎。」

小儀：「欣賞的東西差不多。」

心慈：「老師，靈靈是真的喜歡尹珊嗎？」

我：「你覺得呢？」

心慈：「她是真的喜歡，可是不是全部，尹珊好的她才喜歡，不好的就不喜歡。」

見恩：「那跟小儀喜歡于靜一樣，有些喜歡，有些不喜歡。」

我：「那代表什麼意思？我們可以再看一次靈靈說的話嗎？」

這已經是我們第三次閱讀同一段話，看完一次討論一次，學生就看出更多的顯性及隱性的表達與涵義。第一次看完，學生說靈靈和尹珊是好朋友，所以靈靈喜歡尹珊，這是從文章中得知的顯性訊息。而隱性的訊息則透露著靈靈喜歡尹珊的部分優點，而不是全部。第二次看完這段話，學生得到的顯性訊息除了與前次相同之外，還有靈靈與尹珊喜歡的東西大致相同，而不喜歡的部分卻不盡相同。學生也認同這樣的說法與喜歡的好朋友的理由一致：可以有些喜歡，有些不喜歡。這在第一次的閱讀時，是擺在隱性訊息裡的。顯然，透過多次的閱讀及討論，可以增加學生對文章的解析能力，讓他們看見更多字裡行間所透露蘊藏的訊息。先不論這個訊息的對錯，但訊息位置的轉變在學生閱讀理解的深度及閱讀包容的廣度深具象徵的指標。接下來，第三次的閱讀之後，學生的討論多了一些判準，做了一些判斷。以下是討論的過程片段：

我：「這次看完之後，有什麼想法嗎？」我環顧全班，這次他們的臉上從容多了，好像每個人都有些話要說。

阿翔：「靈靈很老大，很像尹珊喜歡什麼，都要跟她一樣才可以。」

小儀：「不是吧，尹珊也有不喜歡的，而且跟靈靈的不一樣，可以有自己的選擇。」

大聖：「老師，靈靈很像很有自信，因為她認為她喜歡的，尹珊都像她，好像尹珊都是跟著她的，她很像都知道尹珊的一切，很了解她。她有沒有問過尹珊？」

阿翔：「怎麼知道？她是靈靈，她說的話，很像可以相信。」

見恩：「她又不是通靈的，知道別人怎麼想。」聽到建恩這樣說，全班哈哈大笑。

于靜：「他們是好朋友，應該有問過，常常聊天也會知道呀！要不然可能一起去買東西，會買一樣的，是巧合，也是默契。」

心慈：「我覺得他們的感情很好，培養很多的默契，所以喜歡的東西都一樣。」

我：「你們跟好朋友也是一樣嗎？會互相影響嗎？」

于靜：「我跟小儀默契很好，常常一起聊天，每天走路上學，都可以說很多話。」

碩靈：「老師，于靜和小儀還有我，我們都會說一些秘密，不可以告訴別人。可是他們有時候會講明星的事，還有什麼喜歡誰的，不讓我知道，像...」

小儀：「不可以講！」

我：「碩靈要保守秘密，要不然你的好朋友會生氣。」

心慈：「我覺得好朋友會互相影響，會互相教功課。有一次，我不會算數學，老師教的我聽不懂，珍珍就教我，還有梅嬌姐姐也幫我看功課，那次的功課我就全部寫完了，沒有缺交，很謝謝他們。」

阿翔：「有時候會沒有用。像星辰他的功課常常亂寫或是沒寫完，老師還不是叫我們幫他，提醒他，結果還不是沒用，他常常沒寫。」
星辰眼神閃爍，不敢看同學，低垂著頭，不知所措。

見恩：「我知道了，為什麼有的可以喜歡，有的不喜歡了。見恩的表情很得

意，他好像想通了什麼，一臉笑意。

阿翔：「你又知道什麼了？說說看嘛？」這次阿翔問話的語氣不像前幾次那樣不友善了。聽得出來，他是真的在要求見恩說明，他有強烈的求知慾及好奇心。

見恩：「我們通常都喜歡別人的優點，不喜歡缺點，所以我們選好朋友也是一樣的喜歡他的優點，可是他可能也有缺點，我們就不會喜歡缺點，所以才會有喜歡，有的不喜歡，不會是全部，可能只是喜歡優點而已。」

見恩說完像鬆了一口氣似的，臉上的線條都柔和起來，眼睛亮亮的，整個人神采奕奕。其他的學生聽了他這樣說之後，好像也都懂了。其實，喜歡好朋友是不是要全部喜歡，這個問題在一開始就討論了，討論的結果也跟見恩的說法一致，只是在見恩作出結論之前，大家說了自己的經驗，或者參與別人的經驗。不管是回憶自己的經驗或者是想像別人的經驗，都讓大家有機會表達看法。不管經驗或看法是否一致，但終究使得討論更清晰了。所以結論的產生，在經過大家的參與後就顯得更堅固。

這第三次的討論，學生把短短一段話所能包含的顯性及隱性的意涵，都用自己的話表達成顯性的看法。不可否認的，這當中可能有些會與作者原先設定的角度互相違背、可能有些就如同作者的設定一般，可能有些會超出作者的安排之外。不管如何，我們可以確定的是，學生經由討論，說出自己的故事，然後讓這些故事與閱讀的段落形成交流，讓顯性和隱性涵義都隨著討論及故事一一的呈現。學生也許在直指出隱性涵義的部分還有需要努力克服的困難，不過他們真的感受到話中有話的隱喻的趣味。

這些不同的故事，可能有自己的經驗，也有假設性的推測，當然也有想像的成分參與其中。不過學生所創作的故事裡，真實的經驗跟想像經常是結合在一起的。無論故事是不是根據特定的真實經驗，對於創作故事而言，真實經驗和想像都一樣重要。

（四）想像的描述與現象學

孩子說的故事，在每一次重述的過程中，都會有一些改變。這些改變我們可以認為是改寫或創造，不管是改寫或創造都跟記憶息息相關。我曾經問過學生：你可能發明一個東西，而發明過程中可以不用到你曾經見過、用過、聽過..的東西嗎？學生的答案從原本的可以，後來變成不可能。我要說的是，在創作的過程中，即便是天馬行空的想像，都會與記憶及經驗扯上關係。不過記憶是會變的，美國的心理學家巴特列（F.C.Bartleet）在他對個人和全體的記憶實驗顯示，如果你跟某個群體的某個人說故事，要那個人跟另一個人說這個故事，然後再要那個人去跟第三個人講，依此繼續下去（就像傳話遊戲）。每個人說的都會有一點不一樣，這些改變反映出些微的文化差異。《孩子說的故事》（Susan Engel 著，黃孟嬌譯，1998，p72）

巴特列的說法是，記憶是一種社會過程。在回想或重敘故事的行為當中，我們會根據自己的想法調整故事。我贊同這個說法，因此我認為學生根據記憶而想像創作的故事在每一次的重述中也會有所改變。但促使改變的除了巴特列所認為的文化差異外，應該還有其他的因素，例如：智性的成長、經驗的豐富、還有他們所希望的。我們會從孩子的故事裡找到他們所知道的、他們認為別人所知道的，還有他們所希望的。

既然記憶會有些許的改變，而想像又與記憶關係密切，那麼孩子所改寫或創作的故事，會有怎樣的描述方式，我試著用現象學的觀點找出它們的關聯。以下是一段上課紀實說明：時間：95 年 3 月 14 日，閱讀章節是《靈靈》第五章第四節 頁 34—36⁴¹

這一節的內容是在說，蒲連還在想著剛剛的問題：關係。然後他畫了一個像山的圖，又寫了一個山字，而且在山與圖的中間，補上一個箭頭。蒲連的舉動與

⁴¹ 節錄自 95 年 3 月 14 日上課錄音資料

他畫在黑板上的字、圖、符號，引起了靈靈、墨老師和蒲連的討論。期間出現了「關係」、「內心所想」、「類比」等觀念。

這不是一段容易讀的章節，我自己也都唸了好幾次，還跟著教師手冊反覆的研讀，才有一些些概念。我想今天閱讀的章節對學生而言也許有些難度，裡面太多「空間」「時間」、「關係」這些抽象的名詞。再加上一個一直不說話的蒲漣和一個用問題回答問題的靈靈，實在有些擔心學生提不出問題，或者因為無法理解文章的內容而根本不知道哪裡有問題。怎麼辦呢？我問我自己。放鬆、放輕鬆，放心、放清心，先玩個遊戲再開始吧。

首先我引用 p35 頁所說的兩段話來測試學生對內容的理解及認同。書中靈靈問墨老師說：「老師，「山」字跟「山」的觀念都在我們心理，對不對？而真正的山卻在外面，在世界上。」「關係這個詞和這個觀念，在我們內心，而真正的關係，卻在外邊，在世界上。是不是？」我讓學生看一看學校周圍的山，然後請學生閉上眼睛想「山」的圖案，並在心理想「山」這個字。

我問學生：「當你閉上眼睛時，你在心理有山的圖像嗎？你的山是什麼樣子？說一說吧。」

阿翔舉手舉的最快，他說：「老師，我的山高高的，有大大的樹，有許多動物在奔跑。」

于靜：「我的山開滿了花，人和動物和平的相處。」甜甜的一笑做為結束。

習慣沉默的珍珍用小小的聲音，慢慢的說：「我的山有許多遊戲器材，高高的摩天輪、刺激的雲霄飛車，很多人都在高高的遊戲器材上，飛的高高的。」等不急珍珍仔細的描述，就有人大聲的回答說：「像劍湖山樂園那樣。」

「珍珍，你的山是那樣的嗎？」我問

「嗯，大概是像那樣。」

「我們可以去你的山玩嗎？」我的問題，引發十隻因期待而發光的眼神。

「當然可以。」

「要收錢嗎？」

顯然，有人將現實情境與心理的意象做了連結。

「當然不用。」珍珍爽快的答覆，笑開的臉，像是一個意氣風發的有錢老闆。

「耶！好棒喔。」有人拍手大聲叫好。

「唉哟喂，又不是真的，那麼高興，asikee（布農族語，神經病的意思。）」

阿翔馬上澆了大家一盆冷水。

「喂，可以幻想啊。老師叫我們想像自己心中的山，什麼樣的山都可以，有什麼關係，那是珍珍心中的山，你要尊重別人的想法呀！」小儀仗義直言的說。

「對嘛！對嘛」阿翔的言論幾乎引發了全班的反彈。

「我只是覺得很假呀，根本不可能實現哪。」不服氣的阿翔嘟著嘴越說越小聲，直視的眼神藏在低下的頭裡。

「有可能哪，搞不好她會中樂透呀。」哈哈，全班大笑。

「每人都可以想像自己心中的山，是幻想也好，或者跟現實很像，這都沒有關係。」我趕快打圓場，說出自己剛剛在心中的想像的山，希望緩和氣氛。

「老師剛剛在心中的山是都蘭山，那是我生長的地方，我家就在都蘭山腳下。早上我出門上班，車子開上日光橋就可以看見一層疊著一層的都蘭山，由小而大，由低而高，三四層的山峰，層層疊疊，緊緊相偎。有的時候在最高的山峰還有雲層圍繞，好像為它繫上白圍巾，又像戴上一頂白帽子，時而掩面，時而探頭，像個害羞的小姑娘。看到都蘭山，我總想起家鄉，想起山腳下的家，想起媽媽，想起快樂的童年。那山不是綠色的，是濃濃霧霧的藍色，我沒看到動物，沒看到高聳的巨木，只看到溫暖的家。這就是我剛剛在心裡想的山。」

大聖：「老師，我要說我的山。是白色的，有雪，高高的，有些地方比較平，有些地方有點斜，有許多人在滑雪，划雪橇，穿著厚厚的衣服，帶著帽子和太陽眼鏡，有的人划的很快，技術很好，有的人滑倒了。」

大聖描繪的很具體，臉上的笑容說明他似乎很嚮往這樣的生活。其他的同學

也聽的津津有味，好像身歷其境。我想大聖把描繪的要訣都掌握了，像說故事一樣精采。

仔細思考大聖所描繪的想像的山，不難發現，所以會吸引同學的聆聽，是因為大聖在說的同時，腦中有一幅山的畫面，畫面到哪，大聖就說到哪。也就是說，大聖的描述是跟著畫面的場景呈現而述諸於語言文字。再看看大聖所使用的語，簡單、淺顯、實際，沒有過多華麗的形容詞，讓聽的人隨著大聖的描述，毫無困難的，彷彿就看到那座山。這種實際而不浮華、多贅的描述方法與現象學的表現方式雷同。

反觀，我所描述的想像的山，雖然是實際生活天天可見的，但我的描述，用了太多比喻及形容詞，而且參進太多個人對山的感受與聯想，以至於學生在聽的當下，只覺得很美、很虛幻、很遙遠，卻不實際。他們聽完只問了我三個問題，第一：那是真的嗎？第二：你媽媽還住在那裡嗎？第三：日光橋在哪裡？我以為我的描述會引起學生的興趣，殊不知學生根本沒有在意象上看到我所描繪的山，更恍論進入我的山。

大聖想像的山是假的，根本還未在生活中實際出現，只是在書上或電視裡曾經看過，卻因為運用現象學的描述方法，讓同學身歷其境，與大聖一同在山裡頭，一同滑雪。我之所以這樣說是因為他們問了以下的問題：

星辰：「山上都是雪不會冷嗎？」

見恩：「宗聖不是說他們穿厚厚的衣服嗎，那就（是）很冷才要穿呀。」

阿翔：「到處都是白白的雪，看得到路嗎？是用挖土機對不對？」

于靜：「冬天的時候，有很多人在比賽滑雪，是嗎？」

碩靈：「從很高的地方划下來不是很危險，等下摔到懸崖，怎麼辦？」

小儀：「那些人是怎麼上去的？也是用滑的嗎？還是用走的？有車可以接他們嗎？」

心慈：「為什麼要戴太陽眼鏡？穿那麼多衣服怎麼運動？會不會像不倒翁一

樣？」

這些問題顯示，學生因大聖樸實的描述已經將自己置身這座有雪的高山。他們開始問自身安全的問題、問如何到達的問題、問運動裝備及場地設施的問題，他們蠢蠢欲動，他們預備要參與在這座山所進行的滑雪運動。這實在是一個有趣的現象，我描繪的山是真實的，是意境的形容，卻引不起學生一探究竟的興趣；大聖的山是虛構的，是沒有真實經驗的，卻讓學生毫不猶豫的參與其中，享受樂趣。

這一個有趣的現象，在當時並沒有發現。只覺得學生所描述的山跟他們實際生活每天所看到的山差距甚遠，充滿想像。可是想像的產生又會有一些實際經驗及所聽、所看、所聞作為基礎，而反映的卻代表了學生心中希望的山。我當時只從學生所描繪的山看到他們的期望與觀察經驗，還有語文運用的能力高低。時隔將近一年，直到書寫上課的錄音紀錄，再三玩味，才發現這值得關心及深入探討的有趣現象。或許是因為這一年來個人對於兒童哲學發展的持續研究，同時增加了哲學書籍的閱讀數量，因此強化了對哲學的敏銳感受，決定將這個閱讀篇章重新以想像與現象學的角度加以探討，希望獲得更清晰的理解。於是，我們在 96 年 4 月 12 日再一次討論《靈靈》第五章第四節，並且讓學生共讀《這是誰的腳踏車》與《重要書》，讓學生透過觀察《這是誰的腳踏車》⁴²的繪圖，運用想像加以猜測，然後再學習《重要書》⁴³的描述方式來描述「山」的概念。以下呈現上課的片段紀錄：

「老師，類比是不是指類似的比較？」見恩第一個發問。

其實見恩的問題只是要尋求對答案的肯定及支持，所以我反問他：「這是你

⁴² 高崑 純著，米雅譯，《這是誰的腳踏車》台北：經典傳訊，2004

⁴³ 瑪格麗特·懷茲·布朗（Margaret Wise Brown）著。李奧納德·威斯葛（Leonard Weisgard）圖。（2004.1

《重要書》（楊茂秀譯）。台北：經典傳訊文化股份有限公司

的答案嗎？」

「是問題不是答案？應該是比喻。」大聖搶了見恩的回答權。而見恩抬了抬額頭，微微點了點頭，他要說的是：「這是答案。」我用點頭和微笑肯定他的再次答覆。

「黑板上有一題小儀問的：「蒲連知道有「遠近」、「前後」的關係，那還有其他的關係嗎？」我們可以討論這一題嗎？」心慈提出她的建議。我還來不及徵詢同學的意見，就聽到了很多的答案。

有人說：「遠、近」「大、小」「高、矮」「前、後」「左、右」「香、臭」「乾、溼」「乾淨、骯髒」「黑、白」「胖、瘦」「生、死」…，很多的答案讓我來不及寫在黑板上，邊寫邊說邊問：「等一下，說太快了，剛剛是誰說…」終於把學生的回答都寫在黑板上之後，小儀問的另一個問題，剛好可以讓我們更進一步討論，她的問題寫在黑板的正中間，她問的是：「關係是怎麼來的？」我請小儀把自己的問題再唸一次，然後請學生說出看法。

珍珍：「是比較來的。」

于靜：「是東西互相比較出來的。像我比心慈高，可是我比見恩矮，所以高矮是比較出來的。」

大聖：「其他也是嗎？」

大聖的問題讓學生紛紛舉出其他的例子，最後決定「關係」是比較出來的。在學生做舉例說明的同時，其實也在進行「類比」的實踐。然而，小儀似乎又想到別的問題了，她說：「一樣的東西可以比較嗎？」

「不可以。」全班幾乎是一致的答案。

「不可以嗎？」學生聽到我的反問，開始動搖了，我知道他們又開始思考了。我常常使用這種方法，讓學生可以再次思考自己的答案及提問，並且希望有充足的時間為自己的回應做說明。

「都一樣，怎麼比？」大聖說。

「對呀，一樣的東西就一樣高、一樣重、一樣大，都一樣，怎麼比？」星辰說。

「嘿嘛，雙胞胎怎麼比？」邵嘉說。

「怎麼比？你們剛剛就在比呀！」小儀說著還露出微笑。

「老師，雙胞胎只是長的很像，不是同一個人，是兩個人，所以可以比，對不對？」于靜說。

「你的意思是什麼呢？」我問。

「雙胞胎是一樣的東西嗎？是兩個不一樣的人呢。」大聖說。

「小儀的問題是：一樣的東西可以比較嗎？你們怎麼都討論到不一樣的東西。」我說。

「剛剛就說可以比了呀，可是會有差別嗎？」見恩說。

「自己跟自己比。每次考試老師都會說自己跟自己比，看看自己有沒有進步。」心慈說。

「可是那是第一次跟第二次比，兩次是不一樣的。」小儀說

「那到底是比什麼？」我問。

「成績。」全班一致回答。

「是比自己還是比成績？」我問。

「是比自己的成績。」大聖說。

「老師，天底下到底有沒有一樣的東西。」見恩說。

是呀！天下到底有沒有一樣的東西？窗戶外的山、真實的山、寫在黑板的山，一樣嗎？如果再加上欣慈剛剛還問的一個問題：有想像的山嗎？那到底學生會將它們視為相同還是相似呢？我們繼續進行討論。

「我覺得這些山都會不一樣。」小儀回答。

「真的山是可以爬的，要真的去爬；窗外的山，是從教室裡看出去的；黑板的山是一個字；想像的山是在頭腦裡的，都不一樣。」

珍珍很仔細的把這些山的差別一一的說清楚。難得珍珍今天會主動說這麼多的話，平常她大部分是安靜思考但不多話的小孩。

「山都不一樣？可是都寫「山」這個字呀！」邵嘉說。

「有可能是因為位置的關係。」見恩說。

「什麼意思？」全班的疑問跟我的一樣，所以請見恩說清楚一點。

「我站在這裡看山跟站在那裡看山，山就看起來不太一樣。」見恩邊說邊在教室裡前後移動，學生坐在椅子上的身體也隨著見恩的動作左右擺動。

「那我去爬的山跟看起來的山也不太一樣。我去爬山就在山裡了，看山是遠遠的看，當然不一樣。」大聖說。

「我想珍珍是這個意思吧，所以我覺得是位置的關係」見恩說。

那想像的山呢？想像的山是放在頭腦的位置，如果畫出來或寫下來，又會有哪些呈現上的差別？於是我們開始進行閱讀日本作家高畠 純的作品《這是誰的腳踏車》讓學生藉由觀察繪圖及使用作品相同的敘述方法，運用想像並且推論答案。基本上，學生都掌握了觀察的重點，也能根據每一頁繪圖的特色，找出相關的線索，推理出適合的答案。當學生說出答案時總是要說明為什麼，所以他們會：說「這輪胎超大」、「只有座墊」、「哇！好長的把手」、「咦？沒有踏板。」…….這些都證明他們真的很會觀察，接下來他們說出的答案也根據這些觀察線索而來，與原本的答案相去不遠。

學生的想像及創作在《這是誰的腳踏車》(文.圖/高畠 純，譯/米雅，2004.12)這本作品得到極大的滿足。整個閱讀的過程笑聲不斷，而且因為是共讀這本書，所以書頁上都還看得見學生在上面指指點點、搜尋的指印。就這樣，我們懷著愉快的心情，繼續共讀瑪格麗特.懷茲.布朗的作品《重要書》(瑪格麗特.懷茲.布朗著，李奧納德.威葛圖，楊茂秀譯，2004.11)。學生一頁一頁的唸著，唸到最後，書頁上重複的那句「重要的是」唸的特有感情、特別強調。

我將這個閱讀經驗與先前的討論結合在一起，學生將所描述的「想像的山」

畫在紙上，然後用《重要書》的文字敘述方式，來描述「山」這個概念。結果發現，說與畫在內容上比較接近。可是如果是用寫的，尤其要仿作《重要書》的敘述方式，內容就差多了。用現象學的表達方式去檢視學生的描述，發現當學生用說的方式在分享「想像的山」時，確實是具體、精確的將自己對山的想像、感情，還有山所能提供的功能一一的敘述，符合現象學的表現方法。再看到學生書寫的內容雖然也是運用相同的方式，但卻不夠完整。仔細探究有幾個原因，第一：敘述方式的限制讓學生無法暢所欲言，時時會去擔心、去對照是否符合要求。第二：想像的內容太多，用說的比用寫的容易。第三：不習慣這種寫法，所以寫的不順。第四：不喜歡寫，既然要寫，就草草寫，快快寫。雖然這些原因讓學生在寫的部分不是那麼完整，但大部分同學還是盡力了。

在我們做完了這些練習、討論、閱讀之後，學生說的一句話為這節課了最好的結論。小儀她說：「不管什麼樣的山，都要自己在裡面，自己看見，才算是自己的山。」

第四章 故事的進行

第一節 聽別人的故事說自己的心事

一個好的故事可以有許多的詮釋，哪個是對是錯並不是重點，重要的是在詮釋的當下，我們參與了個人的生命歷程。我們憑著生命的經驗、信念、感受、教養對故事產生詮釋的意義。這種意義是個人的，獨一無二的。詮釋的意義在內心蓬勃發展，挖著心，烙下痕跡，是故事與內心產生的互動。聽著別人的故事就像在說自己的心事。所以我們有感覺，有時覺得憤怒，有時覺得哀傷，有時痛苦，

有時快樂。一顆心像懸在空中的風箏，被故事的線拉拉扯扯。我們想讓風箏心平穩飛翔，伸展開放，就得需要一些耐心與技巧。適時的調整故事線，適可而止的彎彎骨架，依照風箏心的特性，多一點耐心，等候一下，風箏心會在最放鬆的時候打開自己，飛上天際。故事與內心的詮釋，也是會在最放鬆的時候表現出來。

《靈靈》的故事主角在故事進行時，常常說出自己內心的想法，述諸於文字與讀者分享。裡頭沒有教訓的意味，沒有指示的標籤，沒有一定要你做什麼的規定，純然只是坦白的跟閱讀者說話。《靈靈》的故事不斷的向我們說話，像是一種釋放，像是一種等待，像是一種邀請，像是一種安慰。我們閱讀它，聽著它的故事，彷彿也為自己找到情緒的出口。我們提出問題討論《靈靈》，就像在討論自己。我們用經驗，用編的故事加入《靈靈》。我們問的問題，編的故事，有著自己的考量，有著隱含的寓意，像在理解自己並重新發現生命的意義。

《靈靈》這個故事吸引兒童閱讀，除了有趣，富涵哲學意味，貼近兒童的想法之外，還因為這看起來像他們自己的故事。他們分享《靈靈》的故事，就如同聽著故事，也說故事給別人聽。人需要故事，人不只需要說故事，人也需要聽人家說故事，尤其是他們自己的故事。

楊茂秀在哈佛大學教授勞伯寇兒(Robert Cole)所著的書籍《故事的呼喚》(The Call of Stories)專文推薦中，曾經寫道，認真說故事給人家聽與認真聽人家說他們的故事，都是對人最大的尊重⁴⁴。勞伯寇兒教授是一位精神科醫生，當實習醫師時是在波士頓的一家教學醫院，有兩位資深的醫學教授共同指導他。他的第一個病患是一位游走於各大醫院，看病經驗老到的病患。勞伯寇兒教授定期與病患談話，做治療，然後與兩位資深的醫學教授討論。兩位教授的風格迥然不同，一位是只要勞伯寇兒教授說一點點，他就會告訴勞伯寇兒教授一大堆理論、學說，來幫助他整理自己的經驗。另一位醫學教授有嚴重的耳背，常常要他重複，而且要多說一些細節。可是半年過去了，他每星期跟他的病人見面，努力傾聽病人的述說，

⁴⁴ 《故事的呼喚》頁 14。勞伯寇兒(Robert Cole)著，吳慧貞譯，台北：遠流出版公司，2001

大致上與病人的關係良好，教授也認真指導。可是病人的病情依舊，並沒有起色，也沒有起色的轉機。他問自己、問教授，甚至問護士：為什麼會這樣？當他與病患談話時，病患常常會主動的告訴他，下一個問題該問是什麼？什麼品牌的藥物價錢多少？效果如何？經驗老到的像是另一個指導教授，讓勞伯寇兒教授深感困擾。有一次，勞伯寇兒教授忘了在做治療，把自己心中的心事說了出來。頓時，病患看著他好像他的頭殼壞了，然後要求抽煙。就在冉冉的煙味裡，故事滔滔不絕的從病患的口中說出。病患說的故事與半年來勞伯寇兒教授聽到的都不一樣，勞伯寇兒教授十分震驚，到底哪一個故事才是真的？病患說：「以前我只講你要聽的，現在剛剛我是講我想的，我想要講的。」病患說法讓勞伯寇兒教授原本以為的「傳統的故事」的說法感到尷尬，不過卻讓治療真正開始。因為他用「談論生活」的方式，而不是詢問病患「麻煩」的問題，贏得了病患的信任與感動。

在上述的故事裡說的是真實的事，但是並不代表真正發生在生活中的故事才能感動人。也許多半的好故事，引人入勝的故事有相當多成分是虛構的。有時候虛構的故事中呈現出來人生的真實，比生活中的真實更有意義，更感動人心。《靈靈》就一個這樣的故事，我們因為喜愛，因為感動，不會在乎故事的真偽。我們因為《靈靈》而說出更多故事，說出自己的心事。

《靈靈》這本哲學教材裡說到，墨立根老師要想一個故事，一個有關神秘的動物的故事，每一個人都有一個神秘的動物，這個神秘的動物絕對不能告訴別人，是一個秘密。當學生讀到這裡時都想知道靈靈的神秘的動物到底是什麼？不過靈靈說：「我真幸運，有一個那麼要好的好朋友，而且她不會想要刺探我心裡的秘密。」

⁴⁵靈靈擔憂秘密被刺探，而且她也確實看見同學之間刺探秘密的行為，靈靈顯得不安，雖然她那麼有把握沒有人知道她的神秘動物，甚至也沒有人的神秘動物會跟她的一樣，但是她還是尋求好朋友的擁抱，得到一種相同的心理共識。人如果有

⁴⁵ 《靈靈》頁 4。M 李普曼著，楊茂秀譯，台北：毛毛蟲兒童哲學基金會。1996

秘密，心理是很難受的。我不知道你是不是如此，但我是這樣的。所以我把秘密看成不要講的事而不是不能講的事，這樣一想，心理就輕鬆起來，變成心理只有不要講的事而沒有保守秘密的煎熬了。同樣的，學生對於秘密是怎麼定義的？又會有什麼樣的處理？我們就從建恩的問題開始談起。以下呈現討論的記實：⁴⁶

一、秘密

我：「見恩，你要說說你的問題嗎？」

見恩：「為什麼心裡的秘密不行告訴別人？」

「那你覺得呢？」我問

「應該是不可以的。」見恩面露思考之色，趕忙再補上一句：「不可以！絕對不可以。」

「見恩覺得秘密絕對不可以告訴別人，為什麼？」我問

「秘密就是放在心裡的事，不想讓別人知道的事，所以不可以告訴別人？」

見恩這是毫不猶豫的說出他的想法。這是見恩對「秘密」的定義。

「可是有的事情可以跟爸爸媽媽，還有好朋友也可以說呀！」小儀說出她的想法

「對呀！好朋友應該可以吧。」心慈回答。

「可是靈靈沒跟她的好朋友尹珊說呀，是為什麼？」珍珍說。

于靜：「好朋友要互相幫助，而且還要互相約定，保護秘密。」

星辰：「她們兩個沒說。」

阿翔：「誰呀？」

珍珍：「靈靈和尹珊。」

⁴⁶ 節錄自 94 年 10 月 5 日上課錄音資料

我說：「你們都同意好朋友都能做得到，保護秘密嗎？」

于靜：「對呀！要不然就不是好朋友了」

見恩：「如果他不小心講出你的秘密呢，那怎麼辦？」

大聖：「打他。」

阿翔：「斷交。」

碩靈：「生氣。」

什麼是秘密？建恩為「秘密」下了定義，他說：秘密就是放在心裡的事，不想讓別人知道的事。學生們也認為見恩的定義跟他們相同，不過大部份的女學生相信好朋友會保守秘密，願意跟好朋友分享秘密。這似乎跟女生的養成教育或者是女性特質有關，她們以為交換秘密或講出心理的話，是確認好朋友的關係。而能不能相互約定，保守秘密，是判斷繼續成為好朋友的標準。女學生對於好朋友的關係與信任，並不代表男學生的意見就一致，這可以從見恩的另一個問題看出端倪。他問說：「如果他不小心講出你的秘密呢，那怎麼辦？」見恩的問題其實是在堅守自己對秘密的定義之餘，代表他對秘密被揭露的恐懼，代表他不相信好朋友一定會保守秘密，也表示他希望找到方法防止事件擴大。這是一個好問題，讓我們想想該如何處理，好朋友與秘密之間的關係。我們看見回答見恩問題的都是男生，而且答案都代表朋友關係的決裂與面對秘密被揭露的憤怒。他們的回答是：

大聖：「打他」

阿翔：「斷交」

碩靈：「生氣」

顯然男生的處理方式比較起女生更為直接，這似乎也關係到男生的養成教育與男性特質。我們可以確定養成教育的不同與男女的特質差異，讓有關內心私密的問題，有了男女大不同的處理模式。但相同的是，他們都認為秘密必須被保護，而秘密被揭露會引起他們內心的恐懼。

二、「秘密」的處理

在我還來不及與學生討論該如何處理秘密的問題之前，珈儀的問題問出了保守秘密的困難與為什麼會把秘密說出來的原因。她問說：「那講出去的秘密怎麼辦？」有趣的是，秘密既然不能說出去，怎麼還問，講出去的秘密怎麼辦呢？可見保守秘密對兒童來說多麼困難。其實對成人來說何嘗不是一樣，除非不把它當做秘密。兒童面對保守秘密的困難，是不是也是因為不把它當做秘密之後，才會說出去呢？我們來看看學生的討論，他們是如何處理的？以下接續呈現討論的實錄：⁴⁷

小儀：「咦？那講出去的秘密怎麼辦？」

我說：「講出去的秘密還是秘密嗎？」

講出去還是秘密嗎？根據建恩的定義當然就不是了，其他的學生又怎樣認為呢？

幾乎全班都回答說：「不是。」

我繼續問：「那講出去的秘密到底要怎麼辦？」

全班陷入一陣疑惑之中。突然

于靜說：「要看多久了？」全班學生的頭都轉向余靜看著她，我也一樣。

于靜接著用不太有力的聲音說：「要看那個秘密已經多久了。」

「什麼意思？」我問。全班大概都跟我一樣還是不太清楚于靜的說明。

于靜：「我的意思是，如果那個秘密已經很久了就沒有關係了，因為我現在可能已經不覺得那是秘密了。」

心慈：「哦！我知道了，你是說你已經不知道了，是不是？」

小儀搶著回答：「不是啦，應該是你已經忘記那是秘密了，時間過的太久你不記得或忘記了，對吧？」

⁴⁷ 同註 46

于靜：「有一點像那樣，可是……..」

我說：「那你要不要舉個例子。」

于靜：「就像我二年級的時候很喜歡四年級的江育彬，覺得他很帥，後來他上了國中到台東打棒球，有一次他回來加拿，變的很臭屁，我就不喜歡他了。」

珍珍：「啊！原來你喜歡江育彬，我以前問你，你都說沒有。」

哈哈，全班一陣狂笑，「于靜喜歡江育彬、于靜喜歡江育彬……」不絕於耳。

小儀：「喂！你們不要笑于靜啦，她現在又不喜歡了。」

我說：「于靜，你二年級喜歡江育彬是秘密嗎？」

于靜：「嗯。我不敢說，因為男生會像剛剛那樣笑我，高年級的女生有的會討厭我」

我問：「那現在呢？」

于靜：「我不喜歡了，所以說出來沒關係了。」

我說：「這就是你剛剛說秘密已經很久了就沒有關係的意思嗎？」

于靜：「對！」回答的聲音變的有力量了。

小儀的問題讓我們進行更深入的思考與討論，而于靜的答案讓我們找到思考的參考。于靜真實的經歷引發更生動、更勃發的討論，而于靜也從自己的故事輕鬆釋放心底的秘密。從整段討論的過程知道，當秘密隨著時間的轉速變的沒有立即的威脅或危機時，秘密可以被淡忘，也可以解密，成為不需要保密的秘密。學生處理被說出去的秘密，比起大人更顯得泰然，更有哲理。時間夠久，當一切物換星移，保守的秘密沒有了當時的新鮮感，沒有了當時製造秘密的環境，沒有了當時信誓旦旦的氣概，我們可以當做忘記了，忘了這曾經是個秘密，勇敢的、平靜的說出來。也可以選擇遺忘，假裝從來沒有秘密，所以沒什麼不能說的。學生處理被說出去的秘密，比起大人更顯得泰然，更有哲理。

在處理完了被說出去的秘密之後，還有一個有趣的討論：該怎麼處理你的秘

密呢？這個問題對一直堅決秘密就是不能告訴別人的碩靈而言，他的方法充滿創意，也看到碩靈將童書所描繪的方法過渡到現實的生活中，而且他還做的不錯。

以下是我們的討論及對話。時間：95 年 5 月 17 日。⁴⁸

我問：「碩齡，你會怎樣處理你的秘密？」

碩靈：「我不會告訴別人。」

我問：「會不會有忍不住想說的時候，那怎麼辦？」

碩靈：「到山上去挖個洞，把秘密對著洞大聲說。」

我說：「然後呢？就走了？要埋嗎？」

碩靈：「當然要呀！」

小儀：「然後洞裡就長出一棵樹，就是秘密樹，所有的樹葉都是碩靈的秘密。」

阿翔：「樹葉掉了，吹到別人家，你的秘密就被人家知道了。」

見恩：「那刮風、大雨、颱風的時候，樹幹斷了，你的秘密就全部說出來了。」

碩靈：「又不會，樹葉又不會講話。」

我說：「也許那些葉子是因為時間太久了，所以就掉了，就像…」

小儀：「冬天葉子枯掉了，所以就掉了」

于靜：「所以時間太久了，秘密枯掉了，就沒有關係了。」

嗯！碩靈臉上漾開的酒窩，表示他同意這樣的說法，而且他的秘密也安全了。

我們會怎麼處理秘密呢？是永遠都別說，還是只跟信任的人說。有的時候我們看到一個人若有所思，欲言又止的，我們猜一定發生了什麼事。多看他幾秒之後，他也許就會附在我們的耳朵邊說：「我告訴你一個秘密，你不要跟別人說。」接著過了幾天，滿街都是說那個「你不要跟別人說的秘密」。你還會發現這跟你原先聽到的秘密有一點出入，好像多了一些情節，多了一些人物，秘密變的很像劇情片，不像你原先聽到的那單純。你會開始懷疑到底哪一個才是真的？你會開始跟別人大方的談論那個「你不要跟別人說的秘密」，然後大家都有著共同的秘密，

⁴⁸ 節錄自 95 年 5 月 17 日上課錄音資料

那個與原先「你不要跟別人說的秘密」根出同源的秘密。這樣還是秘密嗎？對碩靈來說，當然不是，所以碩靈選擇跟不會說話的洞穴說秘密，畢竟這樣才不用冒險將秘密變成人人談論的八卦。

我們會怎樣處理秘密？學生其實用他們的親身經歷為我們說出答案，不僅說出了答案也說出了他們的秘密。為什麼她們願意將秘密像故事一樣的告訴大家呢？那是因為他們感受到靈靈保守秘密的快樂與害怕揭露的恐懼。就像他們的親身經驗一般，跟他們的生活一樣。靈靈在談論秘密，在害怕刺探，在尋求好友的認同，這些就像是學生自己的生活，所以他們不知不覺開始說自己的秘密。這原本是放在心底的心事，卻被《靈靈》這個故事牽引出來。與其說閱讀《靈靈》，像是自己的故事，不如說是用別人的故事，說自己的心事。

三、秘密與恐懼

當學生在熱烈的討論秘密，其實他們潛在心底的是害怕秘密被揭穿，那時恐懼與秘密同時並存。我們同理之所以有秘密，是因為不想讓別人知道，不管是好事或壞事都不想讓別人知道。不過人總是這樣的，對於未知的事情充滿好奇，所以我們總是想刺探別人的秘密。我們知道一旦秘密被刺探，結果不是全盤托出，就是堅持不說或再編一套說詞推拖，但結果總是相同，就是被人議論。

我們不僅恐懼秘密被揭穿，也恐懼被人議論。當大家在猜測秘密的同時，進行了許多的假設與推論，但結論未必與事實相符。其中加入的想像，擴大了猜測了樂趣，讓參與議論的人彷彿置身實境，親眼目睹所見所聞。這加入想像、猜測、假設與推論的秘密，其實已經成了眾聲喧嘩的故事，而真正的秘密還是秘密。

我們用想像、猜測、假設與推論想知道秘密，除了滿足自己的好奇心之外，還得要負擔友誼的信任關係，是否經得起一再的刺探。學生說，他們會將秘密告訴好朋友，是因為彼此約定，相互保守。在約定底層，形成行為實踐的力量，就是信任。秘密的產生考驗著朋友之間的信任關係，如果朋友之間信任的關係穩固，

則我們可以安心的看待我們的秘密，因為沒又人能把放在腦中及心理的想法帶走，所以我們安心自在。反之，如果朋友之間信任關係不佳，就得擔心恐懼，深怕秘密成為街頭巷尾談論的話題。除了信任關係考驗著秘密的保存之外，自己是否能控制好奇心，不刺探他人的秘密，也是另外一項考驗。這需要培養堅強的自我提醒的能力與同理心的運用，如果我們將學生的思考再帶入同理心的運用，刺探秘密的行為應該會減少很多。就如同靈靈說的，她發現她對別人所開的玩笑，如果反過來被開到自己身上，可並不是那麼愉快的事了。於是，她在積極保護自己的秘密之外，開始收斂刺探他人秘密的行為，產生自我監控的機制。

關於秘密，如果你找不到可以信任的人訴說，那就保持風度，留給秘密被人議論的空間。要不，就不把它當作秘密，忘了它是秘密，說出來或忘了它，就讓時間做決定。也許參考學生對於秘密的處理：「時間夠久」，就能免除秘密與伴之而來的恐懼。

四、秘密與神秘

在《靈靈》第一章（M 李普曼著 楊茂秀，11996，p1-6）的內容裡，提到了秘密與神秘動物之間的關係。墨立根老師告訴學生，每一個人都要編有關自己神秘的動物的故事，而神秘的動物就是秘密。很明顯的，墨立根老師只要每一個人等到動物園之旅結束後，才可以揭開神秘動物的謎底，從這樣的看來，所謂的神秘就好像與偵探故事裡的神秘性是同一種形式。在偵探故事裡發生一件案件，誰是罪犯，一直到故事的結束，謎底才揭曉。謎底未顯現之前，唯一參考，即它是一種不可知，不可描述無從表達的東西。

神秘性表達一種不願揭露的訊息，這點與秘密一樣，一定有它執著保密，不願公諸於世的事件。秘密指的是，放在心底不願說出的那個事件，而在保守秘密的過程中，營造保密行為的舉動及烘托的氛圍，形成了神秘性。我們可以說某人最近表現的很神秘，因為他話變少了，出席次數降低了…等等，我們猜測，他一

定有秘密。我們能依據神秘性推論存有秘密，卻不能知道是什麼秘密。如果要知道秘密是什麼，除了猜測、推論，還需要更多的思考工具，進行真相的探究。

前述我們說，刺探秘密是不道德的行為，會形成心理的恐懼與考驗信任的關係。然而追求事實，知道真相是追求知識，尋求了解的正向行為。在學習如何運用思考技巧，追求真相之際，維持秘密的存在，應是我們在秘密與神祕之間要堅守的關鍵與分野。

秘密一定帶有神祕性，只是神祕性的顯現，因事、因人而異。要了解真相，敏銳察覺神秘性是必然的功課。學生因為討論靈靈的秘密與神祕的動物的故事，對於察覺神秘性有以下的討論。將討論過程紀錄如下：⁴⁹

阿翔：「靈靈的神祕動物是什麼？」

碩靈：「他們的神祕動物到底是什麼？」

心慈：「我們好想知道喔！他們都不說。」

我：「可這是秘密，不能說。」

心慈：「那我們可以猜嗎？」

小儀：「我猜靈靈的神祕動物一定不存在，因為她說不在動物園裡。」

阿翔：「不是吧！是說動物園裡看不到她的神祕動物。」

我：「小儀，你為什麼這樣說？」

于靜：「有些動物不會在動物園，像北極熊在木柵動物園就沒看到，妳不能說靈靈的動物就不存在，可能是他的神祕動物很稀少吧。」

見恩：「我們為什麼一定知道她的秘密，這樣好像很勉強她，像狗仔隊一樣，很恐怖。她不要講就不要一直問嘛，要尊重她呀。如果你的秘密一直被人家猜，你會怎樣？」

邵嘉：「那就講呀，幹嘛一直隱瞞？」

大聖：「喂？那就不好玩了，就不是秘密了。」

⁴⁹ 節錄自 95 年 1 月 9 日上課錄音資料

心慈：「猜猜看嗎？反正要到後面才知道，猜對了可以不承認呀。」

我：「如果秘密被人家猜對了，可以不承認嗎？」

于靜：「可以呀，反正本來就沒有人知道，那是秘密嘛。」

我：「既然如此，我們怎麼知道別人有秘密？」

阿翔：「看他的樣子有沒有怪怪的。」

珍珍：「他可能會跟平常不一樣。」

我：「是指那些部份怪怪的、不一樣？」

小儀：「行為還有習慣。比方說，最近都做以前沒做的事，或是自己一個人不要跟別在一起。」

見恩：「他可能在裝神秘，也可能有秘密。」

我：「如果你的朋友最近神神秘秘，怪怪的跟平常不一樣，你會怎麼辦？」

心慈：「問他發生什麼事。」

小儀：「問他的家人，他怎麼樣了？」

見恩：「跟平常不一樣，不一定就有秘密呀，不要再猜了，尊重隱私權。」

阿翔：「沒關係，猜猜看嘛，又不見得會猜對。」

小儀：「猜對了不要承認就好了，秘密還是秘密。」

從以上的談論確知學生喜歡猜測，也很享受猜測的樂趣。另外他們用運用觀察的方法進行推測，尋求線索得到資訊，進行理解與判斷。我們很慶幸，學生能用這些方式進行思考，同時又運用同理心，尊重他人的隱私。在感受神秘感與追求秘密的真相，學生自然有一把道德的尺，約束自己不逾越份際。



第二節 說別人的故事講自己的道理

一、誰說的理由是藉口？

哲學起於好奇，因為好奇，所以我們有興趣對好奇的事物進行思考。因此我認為：哲學是一種思考的方式。這種方式適用於任何年齡，同時因為起於好奇，所以不限定何種主題及問題。在哲學的思考裡，除了獲得智性的成長、問題的解

決之外，哲學的思考還能建立公正、理性與批判的價值。

我們討論《靈靈》及其他的哲學教材，並非全然歡喜接受它所呈現的觀點或價值。有時，我們會提出質疑，甚至是相反的意見。但我們強調的是，每個人都可以發問、都可以評論（包含接受他人的評論），但要用理性及公正的思維進行討論。所謂理性是指講求事例與證據，以提供推理及判斷所使用的路徑；而公正的思維指的是，適度及中庸的考慮事件的各個層面，避免一面倒或極端化的結果。因此，在整個使用哲學教材進行教學的過程，不時可以看到學生的提問是具有批判意味的。這是件好事，我會鼓勵學生說出自己的看法，最好還有實例做佐證，同時不必強求別人一定要認同自己的意見，但起碼為自己的意見做了詳細的敘述及解釋。接下來就等著所有的意見被討論、被體諒、被放置到一個適當的位置。這樣的過程，我稱之為：說理的行爲。

課堂上，我們用說理的行爲進行哲學的思考。我們用《靈靈》及其他的哲學教材，加上自己的故事及親身經歷，嘗試為自己的道理建立品牌及價值。學生之所以對教材提出質疑或批判，原因之一是因為自己沒有相同的經驗，必須透過想像來顯現教材中的情境，然後加上自己類似的經驗或者借用聽過的經驗來重新詮釋，所以就有了質疑或不同的反應。學生用問題表達質疑或批評，來顯示透過想像及真實經驗不同詮釋的落差。舉例說明，例如：

第二種原因是因為問題解決的方式不同所引發的質疑與批判。在《靈靈》第四章第三節提到，靈靈與媽媽和慈慈，因為瞭解的不同，而對藉口與理由的定義起了爭辯。媽媽認為藉口可以是理由。她說，如果有藉口可以去做某一件事，就是有理由去做相同的一件事；慈慈則認為，藉口就是藉口；而靈靈認為，藉口不是好理由，藉口是壞理由。她舉了一個例子為自己辯解：她說，如果在學校因為手指擦破皮請病假回家，老師和同學都會認為這是一個藉口。學生閱讀了這一個段落之後，紛紛提出他們的質疑與批判，尤其針對靈靈所舉的例子，他們不表贊

同的提出以下的問題：⁵⁰

「靈靈的手指頭是怎麼擦破皮的？」

「靈靈摩擦手指頭就要請假喔？」

「在學校受傷一定要回家嗎？」

「為什麼藉口一定是壞理由？」

「藉口一定是不好的嗎？」

「藉口是說謊嗎？」

這些問題顯示學生因為也有請假的經驗，所以對靈靈所舉的例子表達不以爲然的感受。他們有了以下的討論：

小儀、于靜：「靈靈擦破手指頭就要請假喔？」

碩靈：「她的皮一定很細。」

小儀：「她有說這是說給她媽媽的例子，不一定會真的這樣。」

阿翔：「因為手指擦破皮就請病假也太好笑了，她又不是小嬰兒」

心慈：「在學校受傷一定要回家嗎？可以給護士阿姨擦藥，不用請假回家。」

如果真的很嚴重，應該要去醫院，也不是回家。」

大聖：「回家也沒有人會照顧你，幹嘛回家。老師，靈靈為什麼要請病假，就因為手指擦破皮嗎？這樣很爛耶！」

我：「很爛？是指什麼很爛？」

大聖：「她請假的原因哪！」

于靜：「我覺得她在裝病，她在騙人。一點點擦破皮就請假，她說的理由沒有人會相信。」

我：「她說的理由？可是一點點擦破皮不能請假嗎？」

學生：「不能。」

阿翔：「可以，可是不會有人相信，老師也不會准的。」

⁵⁰節錄自 95 年 1 月 11 日上課錄音資料

學生或多或少都有請假的經驗，他們認為靈靈請假的理由太爛了，不會有人相信，甚至有人以為靈靈在裝病，是騙人的。從以上的討論，我們可以知道，學生因為自己也有請假的經驗，所以很容易的對同樣的情境去評估合理性及適切性。一旦學生發現其中不合理之處，當然會不假思索提出批評，但是光提出批評是不夠的，應該還要建立批判的建設性。所以，我們經由討論更要提出合理與不合理的評論標準，同時希望能給予一些建議，尋求一些解決的方法，這樣的批判才不會淪為口水爭辯，而對哲學思考討論毫無實質的建樹。因此，我請學生說出他們請假的經驗與請假的理由，對照靈靈的例子，看看學生能否從其中的差別說出一些令人贊同的道理。以下節錄他們所說的請假經驗：⁵¹

大聖：「我請過事假。因為媽媽要去山上工作，阿公喝酒醉，不會照顧妹妹，所以媽媽叫我請假在家照顧妹妹。」

于靜：「我上次請假是因為我舅舅結婚，他們住在桃園，本來是要等我下課以後再開車去桃園，可是媽媽擔心天黑開車危險，所以跟老師講，可不可以星期五請假，開車去桃園，這樣星期六就可以準時參加婚禮，不會太趕，也比較不會危險，後來老師同意了，我就請假了。」

小儀：「上次我重感冒，頭很痛又一直咳嗽，媽媽就叫我在家裡休息，不要到學校，她打電話跟老師請假。」

學生請假的理由大多是根據事實，例如：家中有事、父母要求、生病等原因。而請假手續的完成，除了要有請假的理由，還需要有告知的行為，例如由父母親自到校告知導師或者是用電話請假，取得老師的同意。當然還可以請同學到校代為轉達請假的意願，這樣才算完成請假的手續。學生所分享的請假經驗，因為都是事實，而且也完成告知的行為，所以他們認為這樣請假的理由才是合理、正當而且必要。不過，相較於靈靈的例子，除了請假的理由不夠充分、不夠合理之外，告知的行為是由靈靈自己完成的，這與學生請假而由他人代為告知有所不同。如

⁵¹ 同註 50

果，學生已經能用現有的能力及智性，來為不同的情境及行為做道德及價值的合理性的判斷，那麼，他們是不是也有能力為自己創造一個合理的情境與行為，供大家檢視。因此，我們有了以下的假設實驗：為自己請假。以下節錄上課的討論過程：⁵²

我：「靈靈是自己幫自己請假，你們說她的理由太爛了，是假裝的、是騙人的，老師和同學絕不會相信。那麼，如果是你自己要幫自己請假，你會用什麼理由呢？你的理由能不能讓老師相信而准假呢？現在我們來試試看，你要如何幫自己請假。」

心慈：「老師，已經生病了，不能來學校怎麼請假？」

小儀：「可以打電話。」

我：「對，可以打電話。如果是要請事假，那就更好辦了。除了打電話，還可以在事前先告訴老師。像于靜的舅舅結婚是早就計畫好的，不是臨時發生的，所以像這種情形就可以事先請假。誰要為自己先編一個請假的理由？」

小儀：「我，我先說。」

我：「好，小儀先說。其他的同學幫忙聽一聽小儀請假的理由合不合理、好不好。」

小儀：「喂~老師你好，我是小儀，我今天要請病假。」

我：「小儀，你怎麼了？」

小儀：「我感冒了」

大聖：「感冒？聲音還那麼大聲，那很有精神嘛，不用請假。」

小儀白了大聖一眼，然後壓低聲音，狀聲說：「咳咳，老師，我感冒了，喉嚨痛、聲音沙啞，我今天想請假，可以嗎？」

我：「妳的聲音聽起來好像感冒很嚴重喔，你看醫生了嗎？吃藥了嗎？」

小儀：「還沒，等一下爸爸要帶我去看醫生，所以我才要請假。」

我：「小儀，今天就請一天假，好好在家休息。」

⁵² 同註 50

重新檢視小儀的請假理由，合理而且有其急迫性。就這樣，沒有任何同學提出異議，小儀達成了她的請假要求。

在這一段的練習裡，我們看到學生是如何要求「合理」這個條件。當大聖反諷小儀因為感冒需要請病假，可是請假的聲音卻宏亮有精神，這顯示大聖已經在要求情境的合理，也反映出他有能力去分辨「合理的理由」與「敷衍的理由」。而當小儀壓低聲音，模仿感冒的沙啞音質，重新提出請假的要求時，她自己增加了感冒症狀的描述，以求逼真。這立即的轉變，代表達小儀也擁有相同分辨的能力，並且足以將其中的關聯完整表達，以求符合情境合理的要求。此外，她還順應老師的問話，提出因為父親要帶她去看醫生，所以一定要請假。在這裡她所強調的是時間的急迫性、事件的必要性與可信任的第三者出現所提供的真實性與可信度。

這種分辨合理與追求合理的能力在學生培養敘事的流暢與邏輯思考的完整上相當的重要。當然，我們不能忽略有些學生很有可能因為語言的學習落差因素，導致敘事的流暢不足，也有可能因此而無法完整表達邏輯思考的脈絡。但這並不代表他的思考脈絡欠缺邏輯，只是他還需要一些幫助而已。此時，同儕的質疑與批評就能刺激學生在這些方面多一些注意、多一些練習，質疑與批評就形成一種引導再次學習的提醒作用。以下顯示一個討論實例加以說明：

在小儀達成她的請假要求之後，心慈興趣高昂的表示，她也想試一試。於是有了以下的對話：⁵³

「老師，我要請假，我的頭好痛。」心慈用虛弱的聲音表示身體的不適，她一字一字慢慢的說：「我的頭破一個洞，我要請假。」

心慈的話剛說完，馬上有人提出質疑。

「騙人，頭破洞了，早就死了，還可以講話喔？」

「對嘛，流很多血哦，應該早就沒命了，還可以打電話喔？」

「喂，你們很吵耶，讓她講嘛。」

⁵³ 同註 50

「對嘛，你們很會啲，吵死了。」

在小孩的團體裡，只要有意見相左的場面，都會出現只會喊「對嘛、對嘛。」的附和影子蟲。有時很討厭，有時又很必要，就像是戲劇裡總是需要一些充充場面的臨時演員，整個戲劇畫面才會飽滿，只是有時臨時演員會演過頭，踩了主角的戲份。這時導演（我）的角色就很重要了，我的問話技巧要引導主角能夠把戲繼續演下去，而且要讓那些臨時演員跳脫角色，自然的將自己安置在觀眾及重要配角的位置。於是我說：

「心慈，你現在人在那裡？你還好嗎？」

「老師，我還好，我在醫院。」心慈依然是用虛弱的聲音，緩慢的說著。

「醫院，關山慈濟醫院嗎？醫生檢查過了嗎？有人陪你嗎？要不要老師去看你？」

「不用了，媽媽在這裡。我的頭已經包好了，醫生說，要住院一天。我可以請假嗎？」

「當然可以，一天夠嗎？要不要多請幾天，好好休息一下。」

我的話剛說完，學生急著問受傷的過程。他們是一聽到我毫不遲疑的答應准假，覺得生病的原因交代不清，所以急著追詢整個來龍去脈，然後才能評估請假得合理性及病因的真實性。其實這是我樂意看到的，也是故意如此安排的，我就是要這些學生有事忙，有線索可以想、有問題可以問、有道理可以說。

「你的頭怎麼破的？」阿翔問。

「怎麼發生的？」珍珍問。

「被石頭打到喔？」大聖說。

我把手放在耳朵旁，繼續假裝在電話的這頭，問心慈說：「心慈，你是怎麼受傷的？」

「昨天我放學的時候嘛，就下雨呀。我走在路上，就一面撐傘、一面看路，然後有一顆石頭就從山上掉下來，然後我就被打到了，然後就受傷了。」

心慈的說法得不到同學的認同，他們覺得太過於平淡，所以紛紛提出質疑，希望能得到更多的訊息。

「那石頭有多大？」大聖認為如果是小石頭應該不至於造成腦部的傷害，所以他這麼問。

「像籃球一樣大。」心慈回答。

「像籃球？那被打到應該會死吧，怎麼可能？」阿翔一邊說一邊比劃著籃球的大小。

「不是啦，像棒球一樣大啦。下雨呀，土就鬆鬆的，石頭就從山上滾下來，然後就打到我的頭。」心慈更正石頭的大小，加以澄清柏翔的疑問。

「可是妳不是都跟珈儀還有于靜一起回家，怎麼他們沒有被打到？」碩靈問。

「不是下雨嘛，我們走到路口的時候，然後他們就被小儀的爸爸開車接走了。」心慈說。

「那你被石頭打到，頭破了一個洞，還走路回家，那不是很痛？怎麼走得到家？」小儀問。

「對呀，妳一面走一面流血，別人還以為是鬼哩！」邵嘉說。

「不是啦，我被石頭打到以後就昏倒了，然後有一個老公公經過發現，就把我扶起來，他就打電話叫救護車，然後我就到醫院了。」心慈繼續說著，她說的敘事越來越完整了。

「妳不是昏倒了，怎麼知道是一個老公公救妳的？」阿翔問。

「到醫院清醒以後我媽媽告訴我的。」

「妳媽媽又怎麼知道你受傷了？那個老公公認識妳，知道你是誰的小孩嗎？」阿翔繼續問。

「那個老公公不認識我，他是路過看到我。因為我穿學校的衣服，又揹著書包，他就想我是加拿國小的學生，到了醫院他就翻我的書包，找到聯絡簿，上面有我家的電話，就告訴我媽媽了呀！就是這樣。」

「搞不好那個老公公是壞人，石頭是他故意丟的，他想綁架妳。」邵嘉說的口沫橫飛的。

「才不是呢，他如果要綁架我，幹麼還打電話叫救護車。你都亂講。」

「有可能，他本來想用石頭把你打昏以後綁架妳，可是太用力了，妳的頭破了一個洞，血一直流，他嚇到了，怕妳死掉，所以就打電話送妳到醫院。」大聖說。

「好了。心慈，你要不要把整個過程，說得更清楚一點，再跟老師請假一次。其他的小朋友讓心慈說完，有問題再問她，要不然你一句我一句的，我都不清楚發生了哪些細節。」

發展到此，心慈請假的理由在其他同學的疑問及批評的論敘下，更趨完整。這些疑問與批評無疑是幫助了心慈建構出更符合邏輯要求與想像經驗的完整事件。原本，心慈請假的理由是在課堂的需求及我的要求下，從很簡單的敘事語句，透過其他學生的加入，邊想、邊聽、邊說而發展出來，變成一個完整的故事。這當中的細節有些是根據自己的經驗，再加上一些很像真實的虛構，以一種邊作邊說的報導方式來建構出完整的事件。

在心慈敘事的一開始，因為事件是虛構的、是透過想像的，所以組織通常比較鬆散，沒有明確的開頭、中間和結尾。可是在其他學生針對心慈的敘述提出疑問之後，心慈的敘事就在虛構與真實，想像與經驗中來回流動，藉著疑問的提出與回應他人的批評，使得簡單的敘事成為完整的故事。在前項心慈的回答中，我們會發現一些重覆使用的連接詞：「然後」、「因為」，還有一些加強信度及真實感的肯定語：「就…」，這些語言的修飾與評論的功能，透過細節的描敘、情節的潤飾，一再的獲得練習的機會。同時也代表著，即便孩子在敘事的一開始，呈現一種不穩定的、比較沒有組織的狀況，並不代表他們背後的思想也是如此。透過聽者的疑問及批評，孩子對於敘事及故事的創造與理解都會變的越有組織與邏輯。接著我們就來看看心慈最後完成的請假的理由，是如何從敘事成為故事的。她在

課堂上重新再說了一次，而且還是用虛弱、緩慢的語調完成的。這一次，沒有人打斷她的敘述。她是這麼說的：

請假

老師，我是心慈，我今天想要請病假，我現在在醫院，我的頭受傷了。

昨天，我在放學回家的路上，被從山上滾下來的石頭打到頭。石頭像棒球一樣大，因為下雨，土都鬆鬆的，所以石頭滾下來，剛好就打到我的頭。還好，有一個好心的老公公看到，就叫救護車把我送到關山慈濟醫院，還通知我媽媽來醫院照顧我，要不然，我昏倒在路上，流血過多，就死了。

現在，我已經清醒了，頭已經包好了。不過醫生說要休息幾天，所以我要請假，可以嗎？

心慈請假的理由與敘述的方式變的結構完整，符合邏輯，而且成為一篇按照時間順序、事件發展先後清楚的故事。

在孩子的團體裡，孩子所提出的疑問與批評，多半不具有任何挑釁的意味，純粹是因為發現了不合邏輯的地方，而希望獲得一些合理的解釋，所以提出了質疑。合理與不合理，總有一個測量的天平，在取得平衡之前的討論，就是孩子說道理的時機。我們總是善於從別人的故事裡去找到與自己經驗相似的說法，而說法的取信，就在於「合理」二字。孩子是如何透過語言、故事、討論，來說自己的道理，建立普遍性的價值觀呢，我們在「藉口與理由」的諸多討論中，可以看到孩子是如何捍衛自己的想法、企圖說服他人、或是修正自己或他人的想法。以下節錄討論的片段紀實：⁵⁴

日期：95 年 1 月 3 日

閱讀內容：《靈靈》第三章第三節，p18—20。

這一節的討論的重點是說：放學後，靈靈和尹珊一起回尹珊位於公寓十八樓的家。靈靈在坐電梯時，惡作劇的把每個樓層的按鈕都按了，所以每個搭電梯的

⁵⁴節錄自 95 年 1 月 3 日上課錄音資料

人都等了很久，顯得氣呼呼。靈靈看到這個樣子，非但沒有因此而高興，反而告訴自己，以後不再這樣了。學生針對靈靈惡作劇的行為及以後不再這樣了的說法，有了如下的討論。

心慈：「靈靈為什麼要說我以後不敢了？這是什麼意思？」

碩靈：「不是啦，她是說我以後不再這樣了。」

大聖：「靈靈不好意思了。」

小儀：「他知道錯了。」

邵嘉、見恩：「他生氣了。」

大聖：「是不是，他在找藉口，找理由。」

我：「為什麼？是什麼意思？」

大聖：「因為他一直按電梯，別人生氣了，靈靈怕被罵，所以他趕快說：『我以後不會這樣了。』」

我：「很好！還有其他的想法嗎？」

于靜：「藉口和理由一樣嗎？」

我：「靈靈說了這句話就真的不會被罵嗎？」

學生：「不一定、試試看哪、有可能、會被打吧！」

小儀：「看他有沒有信用。」

珍珍：「什麼意思？」

我：「小儀，看他有沒有信用是什麼意思？」

小儀：「就是說話算話。」

于靜：「就是說得到就做得得到」

大聖：「就是不要騙人，答應別人的事情一定要做到。」

阿翔：「大聖你有時候還不是騙人，說不會逃學，有時候還不是沒有來上課，又沒有請假。」

大聖：「我又不是故意的。」

我：「大聖已經進步很多了，而且老師相信大聖不來學校一定有他的原因，我們應該聽他說說理由啊。」

大聖：「上次我沒有來學校是因為媽媽帶我去台東，我才沒來學校。」

小儀：「那你要請假呀！」

大聖：「我又不知道學校電話，而且一大早剛起床，媽媽就說走，他要帶我去台東。」

阿翔：「耶！藉口。」

我：「藉口！剛剛你們說靈靈說「我以後不再這樣了」是藉口，大聖你覺得跟你的想法一樣嗎？」

大聖：「我講的是真的，不是騙人的。不是藉口」

我：「你覺得是真的就不是藉口是嗎？」

于靜：「那講假的呢？」

見恩：「騙人的，說謊！」

阿翔：「是找理由。」

我：「很好！你們覺得如果說的是假的，就是找藉口、找理由。那如果說的是真的呢，該怎麼形容？」

學生：「嗯……………」

我：「小儀，這跟你的說守信用有關嗎？」

小儀：「不知道。不過守信用的人，他講的話別人比較相信。」

大聖：「我上次答應老師說不逃學，一定來上課，我有做到呀！我只是來不及請假。」

阿翔：「那你有說「我下次不再這樣了」嗎？」

大聖：「沒有！我說：我下次不敢了。」

小儀：「老師，我上次在家吃晚飯的時候，我一直把菜夾給弟弟，菜都快掉下來了，後來弟弟就大叫說不要再夾給我了，然後爸爸就罵我，我就說：我不會

再這樣了。」

于靜：「可是，你昨天吃中餐的時候還不是把菜夾給你弟弟，你弟弟也說不要啊！」

小儀：「菜很難吃，又太多了，我吃不完呀！」

于靜：「可是你自己說「我以後不再這樣了」。」

小儀：「喔！我怎麼知道，要不然以後你幫我吃。反正只要不給弟弟就好了，給你沒關係。」

于靜：「我才不要。」

阿翔：「于靜又不是垃圾桶。」

我：「那難道小儀的弟弟就是垃圾桶嗎？」

全班大笑！

我：「靈靈說：我以後不再這樣了，這句話你相信嗎？」

全班：「不相信！」

大聖高興的說：「那是藉口！」

從以上的討論中，學生認為不值得相信的、騙人的、說謊的、或者是說了但卻做不到的任何解釋，都是藉口。可是對於「理由」他們還沒有更明確的說法。以下我們再看另一篇「藉口與理由」的討論片段紀實⁵⁵。上課日期是，95年1月11日，閱讀的章節為《靈靈》第四章第三節，p26—27。

這一節的內容中，靈靈與媽媽因為瞭解的不同，因而對藉口與理由的不同定義起了爭辯。

靈靈的媽媽認為，有某一個藉口可以去做某一個行為，就表示有良好的理由，可以去做某一個行為。可是，靈靈卻認為，有藉口就只是一個藉口，其實就是一個壞理由。換句話說，靈靈認為藉口就是壞理由；而媽媽認為如果藉口足以支持去做一個行為，那這個藉口就是一個好理由。到底怎麼去分辨一個理由的好壞？

⁵⁵節錄自 95 年 1 月 11 日上課錄音資料

而壞理由可以就稱為藉口嗎？有沒有是一個好的藉口卻不足以稱為好理由的例子呢？在這一節中將是我們討論的重點。

閱讀完這一節的內容之後，不例外的學生開始提問。確認寫完了所有的提問之後，又看見星辰舉起手要問問題，我立即請他提問，星辰反而回答說：

「沒有，我只是揉眼睛。」一面做勢用手搓眼睛。

「可是，你剛剛舉手了呀。沒關係，你的問題很重要，說一下嘛？」我鼓勵著。

「沒有了，我真的在揉眼睛。」靦腆的笑容藏不住因為被注視產生的不自在。

正當我還想再繼續鼓勵他的時候，見恩竟然大聲說：「藉口。」

「太好了！」我心中大喊，真是一個好藉口，這樣就讓我順勢而為開始進行討論囉。

我說：「見恩說宇晨的揉眼睛是藉口，你們認為呢？」

「藉口、藉口」全班幾乎是一氣的說。

我說：「是藉口還是理由？」

有人說是理由，有人說是藉口。這樣的回答太過投機，我希望學生能開始真正思考再回答，於是我又問：「還是兩者都可以？」當我這樣問，又有學生回答說：「都可以。」顯然我的提問還沒有為學生預備足夠的線索去進行思考。因此，我決定連結星辰現成的例子與建恩的提問來做更進一步的討論。

我說：「見恩問說：藉口一定是壞理由嗎？你們覺得星辰的藉口是好理由還是壞理由？」

阿翔：「壞理由，因為他不想講啦！」

星辰：「不是啦！我是忘記了呀！」

見恩：「啊！又一個藉口，壞理由。」

我說：「為什麼你們一直覺得星辰的回答是藉口，是壞理由呢？星辰的說法到底是什麼？」

小儀：「星辰他說他忘記了，可是才剛剛發生的事，怎麼可能忘記。」

我說：「剛剛發生的事就不可能忘記，所以呢？」

小儀：「所以他說的是藉口。他其實是不好意思。宇晨，對不對？」星辰笑笑的，沒有回答。

見恩：「還有還有，剛剛星辰根本沒有揉眼睛，是老師叫他問問題，他才說他在揉眼睛。」

星辰：「我真的有揉眼睛呀！」

見恩：「我是說，老師先要你問問題，你才揉眼睛的。」

阿翔：「噯呀！宇晨就是不想說啦，他才說他在揉眼睛的。」

老師：「所以呢？」

于靜：「你們這樣好像在逼他，他自己說嘛。」

小儀：「對嘛，宇晨你自己說，沒關係，老師又不會罵你。」

星辰：「我其實是不好意思啦！因為老師都把問題寫完了，我才想到我要提問題，所以我不好意思，才說我在揉眼睛。」

碩靈：「早說嘛，幹嘛騙我們。」

阿翔：「對嘛！愛騙人。」

老師：「好了，星辰已經說明他真正的原因了，他不是故意的，他是怕耽誤上課的時間，你們不要再這樣跟他說話了。星辰，那你剛剛到底想問什麼？」

星辰：「我忘記了！」全班哈哈大笑。

是的，星辰真的忘記了。經過剛剛的一番討論，星辰想提的問題還留在 10 分鐘之前，早就被忽略了。不過他無意間提供的例子，比起他剛剛想問的問題還生動。他可能沒想到，這次討論的鋪陳會以他作為出發點。我想運用學生剛剛的對話、以及現在如此輕鬆又脈絡分明的討論氛圍，來釐清為什麼藉口是壞理由，而不是好理由。因此，我繼續做以下的提問

我說：「之前星辰說忘記了，你們說是藉口；這次他再說忘記了，為什麼沒

有人說他是藉口，反而哈哈大笑呢？」

阿翔緊皺著眉頭、見恩雙手抱胸、小儀睜大雙眼盯著我、于靜低頭看著課本、碩靈無辜的表情欲言又止……，現場一片安靜，我知道他們正在思考。時間的流逝會給他們思考的空間，而剛剛的對話會搭起思考所需的舞台，我只能耐心等待。

小儀：「老師，我覺得妳這樣問，好像認為他說的應該是藉口，可是他說不一定是真的，我覺得應該是藉口，可是有可能是真的。」

見恩：「真的那就不是說謊，應該可以說是理由。」

我：「為什麼？」

見恩：「為什麼？我也不是很清楚。我感覺他這次說忘記了是真的。」

心慈：「怎麼知道？」

阿翔：「看表情。他剛剛的表情不像假的，很自然，不會緊張。」

小儀：「我覺得如果是藉口，應該是不想回答，還是害怕，不要回答，他就會躲避，剛剛他沒有，所以是真的，是真的理由，不是藉口。」

我：「有沒有是藉口，又是好理由的？」

阿翔：「老師，藉口一定是不好的嗎？」

我：「你覺得呢？」

阿翔：「見恩說，藉口一定是壞理由，可是我覺得有得時候有可能是真的，是好的，就像……」阿翔的眼神看向大聖，盯著他的一雙腳。

大聖：「好啦，我知道啦！我不喜歡穿鞋子，所以每天到學校我就把鞋子故意弄濕，然後就不用穿鞋子了。」宗聖一臉得意，似乎很滿意他想出來的方法。

心慈：「你是故意的不算，愛騙人。」

我：「其他人有什麼想法嗎？」

珍珍：「大聖這樣做是不對，可是他的鞋子真的溼了，這是真的，所以是好理由。」

阿翔：「其實它是藉口，也可以算是好理由。」

小儀：「是藉口，是不好的。因為一直騙老師，大家都知道，最後你講的話別人都不會相信。」

大聖：「我沒有騙人，鞋子掃廁所的時候本來就會濕。」

阿翔：「咦，老師叫你脫掉再去掃，你就不聽，結果鞋子濕了，就可以不用穿鞋子，達到你的計謀。」

我：「你們老師都不知道你是用這種計謀嗎，大聖？」

心慈：「老師知道呀，有跟他講，可是他不聽。」

大聖：「穿鞋子很不舒服，我的腳很大，穿鞋子腳會很熱，不舒服，我喜歡光腳。」

于靜：「那你這個理由是真的，就不算是藉口，可以這樣說嗎？」

我：「見恩、阿翔，你們覺得呢？」

見恩：「雖然是真的，但是是藉口。」

阿翔：「是藉口，因為他是故意的，不想穿鞋子，逃避。不過我覺得這個藉口還不錯。」

心慈：「為什麼？」

小儀：「因為鞋子真的濕了，真的不用穿鞋子了。不過也可以算是理由，因為鞋子濕了，穿起來真的不舒服，而且腳會很臭，這樣也是對的。」

于靜：「既然是真的，那就不是藉口，是理由。」

阿翔：「是這樣沒錯，可是他是故意的，我覺得應該叫做不錯的藉口。」

藉口與理由是我們生活中多麼平常的事，我們時常使用卻很少討論它們的差別。在學生的討論裡有一些思考結論值得我們重視，他們認為藉口等於說謊、故意，是一種逃避事實的說法，伴隨負向情緒的產生，內心會覺得不好意思、害怕、焦躁..等；理由等於事實，是一種呈現既有事件的說法，內心覺得篤定、平和。不過在某些情況下藉口也可以成為理由，例如行為的初衷出於自我保護，行為的實踐不損及他人利益的情況下，學生認為這種藉口可以成為理由。在上述的教學實

錄裡可清楚得看見，學生雖不認同大聖爲了不穿鞋子而故意弄濕鞋子的行爲法，但卻對於鑄成的事實表達同意與體諒，而對於大聖的說詞由原先認爲的藉口轉變爲理由。學生認爲既已成爲事實，而且對大聖而言是身體上迫切需要的解放，在無傷大雅及損及他人利害的情形下，寬容的承認大聖的說法是一個藉口也是一個好理由。

一個好的理由通常可以使人免於責備，而且很合理，有說服力。顯然大聖的說法已經符合上述的條件，而且巧妙的是他先造就既成事實，規避了同學責難的說謊騙人的技倆，獲得同學的諒解。不過有些同學卻沒有忽略他的做法是故意的，所以依據他們認爲「藉口」的定義，有人還是一直堅持認爲這是藉口，不過這個藉口還不錯，不是一個壞理由（詳見前頁之討論實錄，心慈、見恩與阿翔）。不過有些學生卻在討論的過程中，想法有了轉變，例如小儀、于靜和珍珍。一開始，于靜與珍珍就靜靜的在傾聽同學之間的討論，並不堅持大聖的說法一定是藉口或是理由。不過最後卻同意大聖的說法是理由，他們依據的判準是「事實」。這件事是真的，所以它是一理由，但不是一個好理由，因爲大聖的行爲是蓄意的，是不對的。而小儀的想法雖跟她們相似，不過她多了一份感同身受的體諒。她的想法是，穿濕掉的鞋子真的不舒服又不衛生，與其要大聖忍受，還不如就脫了鞋子，舒服又衛生，也不會妨礙別人呀！

一個理由必須強而有力，能證明某個行爲或信仰是對的。一個無關緊要的行爲也許只需要一個無關緊要的理由來支持。但是，一個會造成許多後果的行爲，需要相當強而有力的理由來支持。有些時候，藉口和理由是可以交互替換的。從以上的討論過程，我們看見學生用三個向度來判準藉口與理由。第一是本意是否良善；第二是事實與假裝；第三是個人與眾人的利益。這三個向度都可以單獨使用成立判斷，也可以交互使用進行判斷。學生在進行判斷時，都提供了充足的說法與判準，來堅定自己的信念或支持信念轉變的過程。這來來回回的討論與辯正，有時遲疑、有時果斷、有時矛盾、有時條理分明...。不論其中的種種言語火花，這

整個討論過程是實踐等待與給予的藝術，學生願意等待他人的說法，也等待自己說理的時間，即便結論不同，都相互尊重。

討論課程依照《靈靈》這本哲學教材持續的進行著，有許多新奇的觀點與亙古的議題在當中交會。有時會懷疑學生是不是只在哲學討論課時才會運用學習到的討論態度，或者只是在老師的要求下才會展現這方面的學習成效，又或者只將學習的心得侷限課堂，當作是一門學科，而無法拓及其他的生活範疇。我知道這樣的懷疑有時是多慮了，但在實踐哲學進入課堂的研究中，我真的會問：「為什麼？真的嗎？這樣對嗎？可以嗎？他們懂嗎？我懂了嗎？.....」請容許我有這樣的疑問，我必須藉由疑問不斷的觀察現場、澄清自己、精進自己。然而，这不也是哲學的精神嗎。在這樣的情緒中，有一場課堂外的對話讓我見識到哲學討論潛移默化所培養的能力。以下將對話過程詳實呈現：⁵⁶

今天班導師請假，我到該班代課。帶著錄音機，心理想，研究中斷了一些時候了，今天也許有機會可以溫習溫習。可是，要談些什麼呢？要接著上次的課程嗎？還是共讀哲學故事就好？好吧，順其自然，就當作聊天好了。

進入教室發現大聖沒上學，於是我說：「邱大頭今天沒有來上學？」

邵嘉：「可能是功課沒寫吧？然後就不知道到哪裡了？」

于靜：「逃避。」

我：「大聖沒有來學校，有一人說：『可能....』，另一個說是逃避，你們剛剛講的是理由還是藉口？」全班異口同聲說是藉口。

見恩：「因為他不想上學。」

碩靈：「為什麼？是理由啦！因為他覺得到學校很無聊。」

于靜：「是藉口，因為我們沒有親眼看到。」

我：「喔？」

于靜：「因為我們沒有看到我們怎麼知道，所以.....」

⁵⁶節錄自 96 年 689 日上課錄音資料

我：「你覺得藉口是.....」

于靜還有大部分同學：「假的。」

碩靈：「用猜的。」

小儀：「我覺得是理由。」

學生們和我：「為什麼？」

小儀：「因為如果他功課寫完的話，他不來學校上課也是會有理由？」

我：「所以你覺得他不來學校就算他沒有寫功課，也是有理由的？」

我：「藉口有沒有可能是理由？」

學生：「有！」

我：「可是你們說藉口是假的呀，哈哈！」我得意的用二分法的矛盾來挑戰學生的觀點。

見恩：「可是也沒有人說理由是真的呀！」

邵嘉、碩靈：「對呀！」

我：「是哦，也沒有人說理由一定是真的。」

于靜：「那理由跟藉口比起來，你覺得哪一個比較像真的？」

小儀、見恩：「理由。」

珈儀：「如果別人跟我講理由，我比較會相信。」

見恩：「可是也不見得會全部相信。」

我：「是嗎？」

學生：「嗯！」聲音小小的，不太確定。

我：「怎麼我問什麼，你們就：「嗯」你們到底有沒有想啊？」

有的學生回答：「有哇！」有的只是笑了笑。

我：「剛好大聖今天沒有來學校，太感謝他了。見恩說，沒有人說理由是真的，那大聖要說些什麼你們會相信他呢？你認為的理由怎麼樣才會是真的？怎麼樣才會是一個好理由？」

邵嘉：「親眼看到。」

我：「親眼看到，眼見為憑，對不對？很好。還有嗎？」

碩靈：「親自到學校請假。」

邵嘉：「或是他親自打電話請假。」

珍珍：「事實，真正的事。」

我：「還有嗎？...」

星辰：「拿作業給我們看。」

我：「好吧。現在不要再用宗聖為例子了，你認為怎麼樣才會讓你相信它會是一個好理由？」

小儀：「親自、事實。」

見恩：「還需要有什麼？」

邵嘉：「證據。」

我：「證據？哇！你真的很強耶。」

見恩：「證據怎麼來？」

邵嘉：「找它的蹤跡。」

我：「找蹤跡、尋找，不錯。還有其他的嗎？」

于靜：「知道原因。」

我：「對，要知道原因。那要不要有猜測？」

小儀：「要呀！剛剛我們都在猜呀。」

見恩：「那你們為什麼要那樣猜？」

小儀和我：「猜什麼？」

見恩：「猜大聖沒有到學校的理由。」

邵嘉：「因為他以前就有這樣呀，沒有寫作業就不敢到學校。」

珍珍：「結果來學校要寫更多，唉！」

我：「所以我們可以根據他以前作過的事、以前的經驗，來猜測嗎？」

學生們：「可以。」

見恩：「這是一種方法呀，不見得一定要看見才可以知道真相，變成理由。」

碩靈：「他有可能要照顧弟弟，所以不能來學校。」

我：「他以前有過這樣的經驗嗎？」

學生們：「有。」

小儀：「可是他家裡有阿公阿嬤，他們可以照顧，為什麼要大聖照顧？」

邵嘉：「有可能要出去工作。」

珍珍：「有時候他媽媽出去工作，阿公阿嬤也不在，就會叫他照顧？」

我：「這樣好嗎？」

小儀：「宗聖自己都是小孩子，怎麼照顧？這不是一個好理由。」

討論到此，氣氛有點僵持著，我希望能用別的例子讓學生練習、熟悉尋找證據與猜測的技巧，同時轉換氣氛。

我：「你們中午都沒吃飽，對不對？」

學生們：「吃的很飽。」

我：「不會吧，你們沒吃飽。」

見恩：「老師你為什麼那樣說？我們中午都吃的很飽呀！」

我：「是嗎？可是怎麼看起來....」

小儀：「我知道了，看起來沒有精神，對不對？」

邵嘉：「現在是下午了欸！」

我：「我這樣的猜測對不對？」

學生們：「對、錯、不對。」眾聲交雜著。

碩靈、小儀和珍珍：「你沒有親眼看見哪！」

我：「誰說？我明明就親眼看見你們一個個都沒精神哪，所以我就猜呀，你們中午應該沒吃飽？」

碩靈：「不是，是沒睡飽。」

我：「哦~是沒睡飽。所以我剛剛講的不是一個好....」

學生們：「理由。」

我：「所以我的推論是....」

學生們：「假的。」

我：「假的？」

見恩：「是錯誤的，不是假的。」

我：「我的推論是真的，但是錯誤了。」

見恩：「我的意思就是這樣。」

我：「好，所以你判斷好理由的時候，會不會用到推論、假設、猜一猜，會不會？」

學生們：「會！」

小儀：「可是搞不好他認為是好理由，另外一個認為是藉口。」

我和學生們都看著小儀，希望她說的更詳細。

小儀：「我是的意思是至少它要合理、推論要合理、要正確，才能讓別人相信。」

這次的討論不在哲學研究課程的安排中，只是隨意的聊聊生活的題材。沒想到，學生卻自然的以一種討論文化的哲學態度對談了起來。看看整個聊天的過程與內容，讓我更相信孩子天生就有做哲學的本事。討論的藝術與說理的行爲再也不是教師耳提面命規定下的教條，而是學生經由哲學討論與探索團體經營所培養的生活態度。

二、自由與規矩

我從小就是父母眼中的乖乖牌，無論校規、家規等等多如牛毛的規定，我大多能遵守，如果不小心犯了錯，也會裝乖的接受懲罰。不過並不代表我從來沒有對這些規定產生反抗的情緒，只是通常是起了反抗的念頭而沒有反抗的行動。所

以如此，是因為知道反抗行動過後可能會惹來更多的懲罰，那不如安於現狀，還能免受皮肉之苦。另外，實在是不知道該如何表達對於規定的不滿。記得我小學三年級開始跟三姐分攤家事，姐姐如果掃地拖地，我就得收衣摺衣，可是我個頭小，常常搆不到衣架上的衣服，所以總是硬把衣服從衣架上揣下來，然後衣架亂飛，衣服掉地，收衣服變成撿衣服，為此討了不少罵挨。說到摺衣服我就更不喜歡了，一家七口的衣服，堆的像小山一樣，媽媽還規定摺衣服得整整齊齊，袖子對袖子、領口要擺正、褲管縫線要對齊內收，還得依依分類，這對只有九歲的我實在太難了，所以被罵是常有的事。我被罵煩了，就問了媽媽一句：「為什麼我要做這些事，這太難了，我寧願天天掃地拖地也不要收衣服摺衣服。」沒想到，媽媽的回答竟然是：「妳每個姐姐也都是這樣訓練的，不會因為妳而例外。」我接著繼續問：「可是我摺不好，妳就會罵我，我不想被罵，我不要摺衣服。」媽媽很冷酷的說：「不會就要練，練到會為止。妳再吵，我就打妳。」就這樣，我摺衣服的經驗一直持續到小學六年級，直到我弟弟唸小學四年級，換他開始接手收衣服摺衣服的工作。當然，他也沒少挨罵，只是他會藉故晚歸，漸漸的，衣服都是我媽媽收好、摺好了。

當時，我真的很想抗議，只是在父母的權威之下，父母說了就算。雖然我嘗試溝通，企圖為自己交換一個比較願意而且拿手的家事，不過溝通的技巧、表達的方式被認定為無理取鬧，偷懶耍賴。現在，我再看看父母當時的規定：兄弟姊妹分攤家務。這其實是正確的教育觀念，只不過工作分配的比重與從事者的年齡及能力，配合的不夠完美。而父母因為教育前面三個姐姐的成功經驗，所以認為我也可以勝任，一切就按照以往的經驗及規定，就不會相差太多。當時，力有未逮、力不從心的我，在得不到父母善意的回應與適時的調整下，只覺得不公平、不合理、不應該。這種內心忿忿不平的感觸，難道只有我有嗎？我在多年之後有機會與姐姐們談起這件事，她們說，其實他們在當時也有相同的感覺，只是看到父母終日辛苦為家庭奔波，分攤一些家事也不為過，就算偶爾被罵了也覺得應該

是自己做錯了，受點懲罰不算什麼。現在，說起童年往事只有趣味，毫無怨懟。不過，這些年下來，我們摺衣服的品質，好像都沒有達到母親高標準的要求，只能說各自發展了一套適合自己的整理收納的功夫。

其實我父母的教育方式在當時算是開明、賞罰公平的，他們不會亂打小孩，也善於跟小孩說道理，更可貴的是他們也會要求自己的行為，做子女的模範。例如，吃飯時要為長輩盛飯，而且一定要等長輩上桌才能開動。我的父親是這樣身體力行的對待我的祖父母，所以我們也是如此對待長輩。還有，星期天一定全家動員大掃除，除了子女以外，父母也有各自負責的工作。在大掃除當天，印象最深刻的是，姊妹一起洗衣服、洗書包、洗布鞋。爸爸說，要讓媽媽好好休息，一星期洗了六天的衣服，應該要休息一天，絕對不能讓媽媽洗任何的衣物。這是爸爸體貼媽媽的方式，也是教育我們孝順的方式。在當時，我們都覺得理所當然，也甘之如飴。另外，父母還規定出門必定告訴家人去處，並且一定要說再見；外出歸來也一定要向家人問安，讓家人安心。現在我們兄弟姊妹還保有這樣的生活習慣，也覺得這樣的習慣讓家人的關係更親密。

雖然父母所訂下的家規絕大多數是為了女著想，可是在家規還未養成習慣時，其中的衝突及磨合還是不免讓人質疑家規的合理性。尤其是家規的建立通常都不是事先條例設定好的，而是經由事件發生所產生的經驗，累積起來，屬於事後預防的規定。所以常常聽到父母在教訓子女時都會責問說：「看你以後還敢不敢？」子女通常會回答說：「我以後不敢了。」然後，家規就多了一條。事實上，只要父母不在，我就沒那麼乖了。偶爾偷懶拖延工作時間、翻箱倒櫃找零食吃、呼朋引伴野外嬉戲、偷看姐姐的日記情書、熬夜看電視雜書或者是披上被單、塗脂抹粉的演歌仔戲等等，一堆把戲玩得不亦樂乎。家規當然記得，只不過因為父母不在，偶爾獲得的喘息機會，沒有人約束的感覺，還是令我大呼：自由真好。

什麼是自由？在當時，我以為只要沒人管就擁有自由。沒人管多好呀！想做什麼就做什麼、不想做什麼就什麼都不必做，隨心所欲，為所欲為。而且，因為

是自己的自由，所以不會違反他人的規定，當然就不會被別人懲罰。這樣的自由實在太美妙了。因此當我讀到《靈靈》第七章第一節，靈靈的父母外出探病，叮囑慈慈與靈靈，不許別人進門，這是規矩，不許違背。可是當父母前腳一走，靈靈立即興奮的大叫說她和慈慈「自由」了，我的心情就像靈靈一樣，既興奮又期待。我非常同理靈靈的心情與作為，因為當我和靈靈一般大時，我也渴望自由。

現在跟靈靈一般大的學生又是如何看待這一節的文章內容呢？令我驚訝的是，從學生的提問及討論過程裡，他們除了表達對於自由的看法，也探討了對於規則的諸多想法。以下節錄討論的過程：⁵⁷

（一）我要的自由

見恩：「為什麼爸爸媽媽出去他們就自由。」

星辰：「爸爸媽媽走了，一定就是自由嗎？」

小儀：「因為沒有人管哪。」

我：「沒有人管就是自由嗎？」

學生：「對呀！」

我：「有人管你們嗎？」

學生們：「很多。」

大聖：「爸爸、媽媽、阿公、阿嬤..」

小儀：「老師。」

阿翔：「老師最愛管了。」

我：「老師管你是為你好，你都不懂老師的用心。」

阿翔：「老師不用管我們，我們也不會變壞呀！」

我：「老師不管你們，或者是大人都不管你們，你們就覺得自由了嗎？」

大聖：「對，我們就可以愛做什麼就做什麼。」

⁵⁷節錄自 95 年 4 月 18 日上課錄音資料

小儀：「那是亂來吧！」

邵嘉：「你可以殺人嗎？不能呀，是自己管自己。」

我：「自己管自己，可以算是自由嗎？」

小儀：「可以。那是自己的想法，不是別人的想法，這樣應該是自由的。」

阿翔：「你說應該？沒有很確定。我覺得自己管自己就是自由，因為不用聽別人的指揮，只要自己願意就可以了。」

于靜：「可是不能做壞事。」

阿翔：「我又不是要做壞事，我是說不要別人來管，自己負責就好了。」

我：「自己負責也是一種自由嗎？」

學生們：「嗯？」

見恩：「是一種負責任的態度，不算是自由。」

我：「你們說自由是沒有人管、愛做什麼就做什麼、自己管自己、還要自己願意、自己負責，有沒有我們管不到的地方呀？」

邵嘉：「有呀，放學了你就管不到了。」

大聖、阿翔、碩靈：「你媽媽會管你呀！」

我：「我可以管你的夢嗎？」

學生們：「不能。」

邵嘉：「除非你是巫婆還是上帝。」

珍珍：「還有也不能管我們在想什麼。」

小儀：「不能管我們的秘密。」

于靜：「因為我們不會告訴你，你不會知道。」

阿翔：「老師會逼你們說。」

大聖：「隨便講一些藉口就好了，騙他們，他們也不會知道。」

我：「我確實不知道你們的秘密，我也不會逼你們說，我沒興趣。」

小儀：「老師，你們大人看見的就要管，看不見的就不要管。」

我：「很有意思的想法，可以說清楚一點嗎？或者舉一個例子。」

小儀：「你們看不見的，也不會知道我們在做什麼，所以我們就很放心。像剛剛說的夢，如果我不說出來，你們就不知道，就像是秘密一樣。」

我：「夢和秘密都是我管不到的地方，還有嗎？」

心慈：「我心裡的想法」

我：「對，我確實管不到你的想法。管不到的地方就是自由，可以這樣說嗎？」

大聖：「可以、答對了。」

我：「那你們很自由呀，我管不到的地方實在太多了。」

當我們在討論自由的定義時，還必須注意到，“自由”應在可執行的行為之上做談論。例如，我們不能要求人類飛行。人類因為觀察到鳥類的飛行而夢想飛行，然而實際上人類卻無法飛行。因此為了想飛而開始了發明飛行器的動機，最後發明了飛機。這個例子在說明，想飛並不代表能飛，其關鍵因素在於“飛行”對人類而言是不可能的任務，是不可能執行的行為。就如同前述的討論，當大聖說：「我們就可以愛做什麼就做什麼。」這句話顯然是表示，除非自己不願意，要不然什麼事都能做。事實上這是不可能的，所以小儀會說：「亂來。」邵嘉馬上意識到犯法的事不能做，所以他反問說：「你可以殺人嗎？不能呀！」因此，討論的秩序又從宗聖個人漫無邊際的說辭回歸到團體可受評議的範圍。這就說明了，學生即便渴望自由，他們仍然知道，行為的自由必須受限於一些規範與先天的體能條件而非撒野放肆的自由。

學生談到「夢」、「秘密」、「心裡的想法」這些裝在腦子和心理的經驗與資訊，顯得安心、大方。為什麼呢？因為這些都是別人看不到的，所以他們認為別人就管不到。這種看不到、管不到的地方，就是自由。思想上的自由能夠規範的部分微乎其為，它可能限於個人智性的發展與經驗的累積，但主導權是屬於個人，而非他人能強制介入與剝奪。一種掌握主權的榮耀與霸氣，使學生更加安心、更顯自在。套句小儀的說法：「你們大人看見的就要管，看不見的就不要管。」所以，

他們對於思想上的自由更加小心維護。如果我們想了解學生的思想，請平等的談論，主動真誠的分享自己的思想，同時不干預他們的思想自由，盡力的幫助他們維護思想的自由。

在我們討論自由的同時，另一個潛伏的議題一路伴隨，那就是：規矩、還有規矩的例外。

規矩是什麼？有些人可能認為規矩就是命令；有些人可能認為是指導方針；有些人認為是指對的事。我在第七章第一節用同樣的問題開始我們的討論，有個學生說，規矩是規定；另一個學生說，規矩是大人說的話；有些學生則認為，規矩是大人管小孩的方法；還有些學生認為規矩是指不要做的事和要做些什麼事。然而所有的事都需要規矩嗎？規矩到底能規定些什麼事？規矩帶給這些正在學習的孩子什麼樣的感受呢？規矩又該規定誰？而誰才有資格定下規矩？這些問題在我們的討論裡形成一個重心，讓所有參與討論的人，有機會從聽命規矩進階到思索規矩、澄清規矩、制定規矩，直至擁有規矩、服順規矩。

在學生的諸多提問中，有幾個問題令人驚喜。例如，星辰問：「靈靈認識的人也不能進去嗎？」碩靈問說：「規則一定不能違背嗎？」、小儀問說：「靈靈的天堂裡有什麼」他們想問的是：規則的例外與自由的限度；大聖問說：「慈慈一定要維持家裡的規則嗎？」他要說的是：為什麼大人定的規矩，只要小孩子遵守，大人卻不必遵守；碩靈問說：「家裡沒有爸媽，小孩就是一家之主嗎？」他想說的是：小孩可以參與制定家裡的規則嗎？這些問題的層次由文章直接提取的歷程進階至解釋的歷程，這不僅代表著學生對於閱讀有了更精進的理解，同時問題所提供的思考向度令整個討論過程充滿濃厚的哲學意味。接下來我們來看看學生在第七章有關“規矩”的諸多討論紀錄：⁵⁸

（二）規則的例外

⁵⁸節錄自 95 年 4 月 11 日上課錄音資料

本次閱讀文章為第七章第一節，其內容概述：靈靈的父母外出探病，出門前告訴慈慈與靈靈，說：「記住，你們留在家裡，不許別人進來。這是規矩，不許違背。」靈靈很興奮，大叫說她和慈慈「自由」了。正巧，此時，尹珊和尹妮來敲門。靈靈和慈慈就爲了規矩是否適用於他們認識的人而爭辯起來。

星辰：「靈靈認識的人也不能進去嗎？」

于靜：「這是媽媽說的。她說：不許別人進來，這是規矩，不許違背。」

大聖：「親戚也不可以嗎？像表哥、表姊呀。」

星辰：「親戚是一家人，又不是壞人，應該可以進來。」

小儀：「親戚也是別人呀，所以不可以進來。」

邵嘉：「太絕情了吧。」

于靜：「這是規矩，不許違背。」

大聖：「你是靈靈的媽媽哦？愛學人，哼！」

我：「好了，這是媽媽說的。」

碩靈：「老師，規則一定不能例外嗎？」

阿翔：「對嗎，規則一定要遵守嗎？」

見恩：「不遵守那怎麼玩？一切都會很亂。」

阿翔：「我不是講玩的事，我講的是像老師說的規定。」

見恩：「玩也要有規則，那也是要規定，要不然怎麼決定方法，怎麼決定勝負。」

阿翔：「噢~」

于靜：「很簡單呀，不遵守規則就會被處罰。」

珍珍：「破壞秩序，別人會討厭你。」

我：「都說的很好，不過博靈是問，規則一定不能例外嗎？你們覺得呢？」

心慈：「例外是什麼意思？」

大聖：「沒有在裡面的人。」

小儀：「什麼？那是在外面的人嗎？」

大聖：「我的意思是說，不能遵守的人。」

我：「每天都遲到的人，這是例外嗎？」

小儀：「每天？那不是例外，是習慣了。」

我：「大聖，你要不要舉例說明。」

大聖：「運動會大隊接力的時候，身體不舒服、感冒、心臟病的人就可以不用跑。」

小儀：「那是他們的身體不舒服，不可以做激烈運動，要不然他們的病會更嚴重。如果是假裝的或故意的就不是例外。」

我：「你們比較看看，不能遵守的人和因為身體因素不可以跑步的人，有什麼不同？」

見恩：「一個是故意犯錯，另一個是不能做到。」

于靜：「一個是自己違反規定，另一個是有原因所以沒辦法做到。」

我：「比方說，星期日都要上教堂，可是你正好家裡有事，或者到國外旅遊，那星期日上教堂的規定一定遵守嗎？」

見恩：「本來是要遵守的，可是沒辦法遵守了。」

我：「碩靈你的看法呢？」

碩靈：「這是例外，因為有原因。可是我覺得不可能每次都這樣，所以例外應該是..」

于靜：「有原因，有正當的理由，不是常常都這樣，是偶爾。」

我：「規則有例外嗎？我們來討論這些題目，看看規則到底可不可以有例外。」

引用《靈靈》教師手冊第 196 頁的討論計畫：規則有例外嗎？一共有 15 個題目，題目如下：

1. 姜恩早上醒來時患著重感冒，他必須上學嗎？
2. 湯米的上床時間是九點，但是，電視的星際大戰影集從七點半放演到九點半，

湯米可以九點半才上床嗎？

3. 蘇珊在減肥。她生日時，應該吃冰淇淋和蛋糕嗎？
4. 張先生在空無一人的公路上開車。他應該開的比限速還要快二十公里？
5. 賣冰淇淋的小販來到家門口了，而馬莉的爸爸留了一些零錢在梳粧台上。
6. 馬莉的媽媽放了一盤餅乾在餐桌上，是要給她的女友們聚會吃的，而且她告訴馬莉不可以拿來吃
7. 喬安頭痛欲裂，蘇蘇應該給她藥吃嗎？
8. 莎莉阿姨生了一個小男孩，她想把嬰兒房漆上粉紅色。
9. 如果你考試作弊而得了一百分，沒有人知道你作弊，這一百分還算嗎？
10. 你玩跳房子遊戲時，能創新一些規則嗎？
11. 你能發明捉人遊戲的新規則嗎？
12. 你畫著色畫的時候，必須要畫在格子裡嗎？
13. 手指畫一定要看起來像什麼東西嗎？
14. 你能用不同的方式寫你的名字嗎？
15. 你能打十二個人一隊的棒球嗎？

經過逐題討論之後，有些題目，學生認為理由合理，所以異口同聲的同意規則可以例外。但有些題目就需要更多的說明及理由，來回不停的討論，才能有結果。從討論的過程及結果，大致可分成以下幾種狀況，說明如下：

第一種：異口同聲同意規則有例外。題號與理由如下：

第 1 題：姜恩早上醒來時患著重感冒，他必須上學嗎？

理由是：不要勉強，身體健康比較重要；請假在家裡好好休息，等病好了再上課；

不必上學，免得傳染給其他同學。

第 10 題：你玩跳房子遊戲時，能創新一些規則嗎？

理由是：我們沒有玩過，所以現在的規則都是新規則；只要玩遊戲的人都同意就可以了。

第 11 題：你能發明捉人遊戲的新規則嗎？

理由是：可以，不過遊戲要好玩才可以。

第 14 題：你能用不同的方式寫你的名字嗎？

理由是：當然可以，我可以寫注音；我可以寫的很潦草，牽來牽去像大人寫字一樣；我可以發明一種寫法，像明星簽名一樣。我可以寫左右顛倒字。

第 15 題：你能打十二個人一隊的棒球嗎？

理由是：可以，只要參加的隊伍規則都一樣就好了。

歸納以上的理由，加以分析。學生從自身或他人生病的經驗，讓他們認同健康的重要，同時引發同情、體諒與推己及人的良善天性。因此，攸關身體健康的問題，他們採取保守謙虛，相信專業的態度，贊同積極治療，健康至上觀念。

然而，面對一種全新的遊戲，以及需要創新改變的要求，他們顯得活潑並且興趣昂然。遊戲本來就是孩子的拿手本事，再加上天生的好奇性格，以致於讓他們勇於嘗試。而被賦予責任的虛榮感，更讓他們願意冒險挑戰領導者的位置。孩子透過遊戲這門功課，學習制定規矩，學習尊重他人及團體。這提供於行為上的滋養、使得孩子得以在認知上、敘事上以及社交的智慧上獲得成長。

第二種：來回不停討論，沒有絕對的答案，依個人情況及喜好各自表述。題號與討論紀錄如下：

第 3 題：蘇珊在減肥。她生日時，應該吃冰淇淋和蛋糕嗎？

討論紀錄

不同意例外：

心慈：「蘇珊正在減肥，就什麼都不可吃。」

碩靈：「要下定決心，瘦了以後再吃。」

小儀：「過生日不一定就要吃冰淇淋和蛋糕，可用別種方式來慶祝。」

大聖：「她不應該吃，不過她的朋友可以吃。」

同意例外：

見恩：「她可以吃低熱量的冰淇淋和蛋糕。」

邵嘉：「一年一次生日，才一天而已，吃一點沒有關係。」

阿翔：「先吃以後再減肥。」

珍珍：「可以吧！她是壽星，吃一點沒關係，這樣才像過生日。」

第5題：賣冰淇淋的小販來到家門口了，而馬莉的爸爸留了一些零錢在梳粧台上。

討論紀錄：

小儀：「零錢和賣冰淇淋的有什麼關係，馬莉的爸爸只是把錢放在梳粧臺上而已，又不是要買冰淇淋的。」

大聖：「可是也沒有說不能買呀！」

心慈：「那些錢可能只是緊急的時候才可以用的，買冰淇淋不算是緊急的事。」

于靜：「爸爸沒有說可以用那些錢買冰淇淋，所以不能用。」

大聖：「可是如果很渴，爸爸又不在家，那怎麼辦？」

小儀：「你可以喝水呀，不一定要買冰淇淋。」

見恩：「如果爸爸在家就好了，就可以問他可不可以買冰淇淋。」

心慈：「可以用自己的零用錢買呀，就不會用到零錢了。」

阿翔：「我覺得還是不要拿錢去買冰淇淋，要不然被發現就慘了。」

第8題：莎莉阿姨生了一個小男孩，她想將嬰兒房漆上粉紅色。

討論紀錄：

星辰：「粉紅色是女生的顏色，小男生不適合。」

阿翔：「男生應該要用藍色或綠色的，比較有男子氣概。」

珍珍：「粉紅色也沒有不好，也許小嬰兒根本不知道顏色是什麼？」

見恩：「粉紅色應該莎莉阿姨喜歡的顏色吧，如果她想擦粉紅色就擦粉紅色。」

小儀：「可以，沒有人規定小男生就不能用粉紅色。等他長大了再擦他喜歡的顏色。」

從學生的言談中可以知道，有些學生已經將顏色與性別連上關係。學生性別

的觀念在言談中表露，提供我們作為概念診斷的依據。

第 9 題：如果你考試作弊而得了一百分，沒有人知道你作弊，這一百分還算嗎？

討論紀錄：

阿翔：「100 分算哪！寫在考卷上就是算了。」

星辰：「應該可以算是。」

心慈：「這是作弊，偷來的分數怎麼可以算？」

大聖：「可是沒有人知道呀，所以還是 100 分。不過他自己知道這 100 分是作弊的，他沒有那麼好。」

小儀：「沒有人知道，已經改好分數了，就算了吧。可是，下一次考試，他可能就不會 100 分了。」

于靜：「他下一次可能又會作弊，又得了 100 分，怎麼辦？」

小儀：「他不可能永遠作弊，也不可能瞞過所有人，總有一天會被發現。」

見恩：「這個 100 分對他自己是不算的，因為他知道自己是在作弊得來了。可是對老師還有同學就算 100 分，因為他們都不知道他作弊。」

大聖：「他作弊，這 100 分不算。」

我：「是分數不算，還是行為不算 100 分。」

大聖：「分數不算，行為也不算。」

在這題的討論中，學生試圖要將分數的真偽與行為的對錯切割討論，只是言語未能完整表示。於是，我提出：「是分數不算，還是行為不算 100 分？」的問題，引進一個判準，提供學生做更清楚的思辯。這裡要強調的概念是，一般都認為一百分代表完美，而學生的討論讓他們意識到成就的滿分並不代表行為就一定完美。因此，他們認為在追求完美的過程，同時也要考慮行為的對錯。從題目直接提取題意來做為討論的開始，到最後因為討論的互動與問題擴充與深度的提升，而產生更高思考層次的討論，這是學生在思考成就上的進步。對於我來說，提供一個關鍵的提問，讓討論層次提升，是我刺激學生不斷思考的方式。

第 12 題：你畫著色畫的時候，必須要畫在格子裡嗎？

討論紀錄：

邵嘉：「格子做什麼用？」

珍珍：「讓你畫圖呀，你要畫在格子裡。」

于靜：「如果我畫在格子外面也沒有關係吧，外面有顏色，格子裡面沒有顏色，也可以。」

大聖：「那幹嘛要畫格子。著色就畫在格子裡就好了，不要畫在別的地方。」
這個題目的討論也許會有更精采的延續，可是卻就停在這裡，這與我的預期違背。我沒有試圖要學生繼續討論，因為我覺得有時候成人的預期落空，反而會讓學生的想法更真實。少了成人的操弄，兒童的想法會更突顯。而且我們不應該一直用「所以....」、「然後....」等，填空的方式來寵壞兒童，讓他們為了來符合成人的預期而在思考的連續上依賴成人。

第 13 題：手指畫一定要看起來像什麼東西嗎？

討論紀錄：

學生們：「手指畫是什麼？」

我：「如果我想的沒錯，應該是用手指當作畫筆來畫畫。」

小儀：「那看他要畫什麼就是什麼。」

于靜：「他可以畫風景、畫人、畫水果。」

心慈：「要上顏色嗎？」

我：「需要吧？」

小儀：「有一種沾水在地上畫畫的也可以。」

我：「一定要看起來像什麼嗎？」

于靜：「老師，有定題目嗎？如果有定題目就要按照題目畫。」

小儀：「當然要定題目，不然人家怎麼知道在畫什麼？」

邵嘉：「如果畫的不像呢？」

珍珍：「咦？那就是亂畫。」

阿翔：「有時候亂畫也很好看，那有可以當作是畫畫。」

我：「你們有看過抽象畫嗎？」

學生們：「沒有，什麼是抽象畫？」

我：「看起來很像其實並不是，或者是比例很奇怪、或者用符號、圖形、線條去表現實際的東西或感覺。」

學生們：「不懂。」

我：「對了，就是看不懂的畫。」

阿翔：「那樣叫畫嗎？」

我：「叫啊，那樣也是畫。畢卡索、馬諦司，都是這種畫派的有名畫家。」

小儀：「那他們的畫有人買嗎？」

我：「有，而且還很貴。不過通常都是畫家死後他的作品才變的有名，生前他們的作品都沒什麼人欣賞，生活非常窮困。有的時候他們還需要別人救濟或投靠親戚，甚至典當物品才能生活。」

碩靈：「啊~那麼可憐。」

阿翔：「那應該早一點死就可以有錢了。」

小儀：「你很殘忍耶。他們死了，錢也不是他們的，他們已經用不到錢了。」

大聖：「可以留給後代。可是那種看不懂的畫還很貴，那為什麼還要畫看得懂的畫？就亂畫就好了嘛。」

我：「好吧！既然如此，請問，手指畫一定要看起來像什麼東西嗎？」

阿翔：「不一定，有畫就是一種東西了，不見得每一種都要畫的很像，搞不好可以賣的很貴。」

大聖：「等死吧。」

在前述的討論紀錄裡，含藏著哲學的種子，例如：「像什麼.....」、「什麼是抽象？」需要有許多的談論才會清楚。帶領討論的老師，他的言談不管對錯都應該可供檢

驗。在許多的談論當中，偶爾老師的言談不是預期的正確答案，也無損討論的價值，因為在這個時刻，檢驗彼此的談論加以修正是另一項討論所型塑的能力。

經過這幾題的討論，學生對於規則可不可以例外，都各有見解。要求這些題目要有一致的結論，事實上是比較困難的。因為這些題目關係到個人的氣質、個人的毅力、各自的審美觀、個人的家庭教育以及個人的好惡，實在很難有一個共同的答案。雖然如此，但在討論的過程裡還是可以看見學生努力的在個人慾望與社會期待和道德要求上求取平衡。他們認真的闡述自己，追詢他人的說辭，積極的尋求資訊以支持自己的選擇。我在學生討論該與不該、要與不要、能與不能的環境中，看見一種強烈求知的慾望，也看見他們表現友善的迎接問題，和展現誠摯的提出問題。做哲學與作學問的態度不當是如此嗎？在生機討論的苗圃裡，學生學得比我預期的還要好。

接著，要呈現的是第三種類型的題目與討論過程。這些題目的討論結果，都是認為規則不可以有例外。因為這些題目牽涉到常規、法律，如果違反了，不僅是行為上的缺失，也會引起道德上的爭議，其損失不單影響個人也牽涉到他人。因此決定這些題目所描述的事件，都是代表規則不能有例外的例子。題目及討論紀錄如下：

第2題：湯米的上床時間是九點，但是，電視的星際大戰影集從七點半放演到九點半，湯米可以九點半才上床嗎？

討論紀錄：

我：「我小時候也有這種經驗，為了要看每個星期天晚上的綜藝節目，總是將睡眠時間一直延後。隔天起床超痛苦的，上課猛打哈欠，一整個上午精神都不好。不過，那個時候覺得很值得，因為節目真的很好看。」

見恩：「老師，你們家以前沒有規定睡覺的時間嗎？」

我：「好像沒有耶。可是好像大概快九點的時候，我爸爸就會一直叫我們上床睡覺。有一次，大概已經超過九點了，其實我都快睡著了，可是電視節目還沒

結束，又一直播廣告，我實在又氣又急，就大聲抱怨了起來。沒想到，反而被我爸爸罵，要求我馬上上床睡覺。這下子電視沒得看，還窩了一肚子氣。我還記得那天睡覺的心情，有夠糟糕難過的。」

見恩：「那你應該像以前一樣，九點就去睡覺，就不會心情不好也不會被罵。」

阿翔：「可是電視很好看，不看很可惜。」

小儀：「如果沒有看電視，到了學校沒有辦法跟同學聊天。」

珍珍：「可是他的上床時間是九點，如果他每天都要看完節目才去睡覺，就把上床時間改成九點半就好了。」

見恩：「有可能嗎？」

阿翔：「這個方法很好耶！」

珍珍：「可是已經是規定九點就要睡覺，我認為就不應該例外。」

小儀：「如果不是每天，那應該可以例外。」

大聖：「我不懂你的意思。」

我：「小儀，你說不是每天，那應該是什麼時間呢？」

小儀：「比方說，就像是一個星期一次。星期六晚上的電視很好看，就可以晚一點再上床睡覺。」

邵嘉：「反正明天是星期天，不用上學，可以睡晚一點，沒關係。」

大聖：「如果明天要上學就不可以，是嗎？」

小儀：「嗯！」

阿翔：「你想要黑輪喔，睡眠不足上課會打瞌睡。」

我：「還有別的例外的情形嗎？」

阿翔：「電視的完結篇。如果電視演到那天剛好是最後一次，就可以看完再睡覺。」

我：「你們贊成嗎？」

學生們：「贊成。」

我：「這兩種情形可以例外，但題目並沒有說清楚是不是這種情形，怎麼辦？」

學生們低頭再把題目唸一次，之後：

邵嘉：「那看湯米的爸爸要不要同意讓他的睡覺時間改到九點半就好了，如果不同意，就九點去睡覺，免得會被罵。」

我：「可是這樣會沒辦法知道劇情，沒辦法跟人家聊天。」

見恩：「可以問同學，大概就都知道了，沒關係的。」

在這一題的討論，學生提出了規則修改的觀念。在什麼條件下可以修改規則？要如何修改？規則的適用期有多長？都是可以繼續檢討、討論的重點。畢竟規則是要幫助人的，而不完全是限制。對於規則，我們不是不遵守，只是要在互信、處罰、體諒的概念下求取平衡，進行規則的修改。當兒童提出規則修改的要求，成人應好好的迎接，重新討論，而不是固守堅持。

第4題：張先生在空無一人的公路上開車。他應該開的比限速還要快二十公里？

討論紀錄：

學生們：「不應該。」

我：「沒有人耶？」

于靜：「就算沒有人也應該要遵守交通規則。而且為什麼要開快車，這樣很危險。」

碩靈：「他趕時間喔？」

見恩：「可能吧！」

心慈：「趕時間？趕時間就可以開快車嗎？」

見恩：「那沒辦法啊，頂多被罰呀！」

珍珍：「那搭飛機就好了，干嘛開車？」

見恩：「太晚了沒有飛機了，還是那裡沒有機場。」

阿翔：「既然是趕時間，那他開到超過一百不是更快，為什麼只要快二十公里就好了，我看他是想開快車而已。」

碩靈：「喔！那麼快。」

小儀：「這裡沒有說他是趕時間，只是問說可不可以超速。」

我：「到底他可不可以超速？」

大聖：「不可以。就算沒有人看到，有可能會有測速照相，被照到要罰錢，太倒楣了。」

邵嘉：「對嘛，有時候警察會偷偷的躲起來，看到你超速才會追你，把你攔下來，開罰單。」

我：「你很像很有經驗。」

邵嘉：「我爸爸上次就是這樣被捉到了，罰很多錢。」

于靜：「我爸爸開卡車，他也是這樣說。星辰，你爸爸上次不是也有被捉到？」

星辰：「應該吧！不過我爸爸的卡車上有裝警告的聲音。」

我：「是測速照相偵測器。如果裝了以後，可以超速嗎？」

星辰：「還是不要，按照規定就好了。如果開太快，有人或是動物跑出來，會來不及煞車，撞到可能會翻車、爆胎，很危險，很可怕。」

阿翔：「還要賠錢，可能還要被關。不要開快車，遵守規則就好了，那又不是很難的事，應該的嘛。」

事實上我也會開快車，在空無一人的公路上，我應該也會開快車。如果學生問我，是否開過快車，我會承認自己犯下的錯誤。這讓我察覺到，成人言行不一的現象，即便身為教育人員也普遍存在。在實際作為與道德的實踐上，我犯了嚴重的錯誤。回想維薇安.嘉辛.裴利（Vivian Gussin Paley）曾經說過的話：教學行為都是道德行為。我反躬自省，深感慚愧。我對自己的能力與作為過度自信，將之合理化，卻忽略了道德不能以能力來衡量，而是以善念的作為為依據。

第6題：馬莉的媽媽放了一盤餅乾在餐桌上，是要給她的女友們聚會吃的，而且她告訴馬莉不可以拿來吃。

討論紀錄：

小儀：「那就不要吃。」

于靜：「不要吃，那是要請客人吃的，要不然客人來了就沒有餅乾可以吃。」

邵嘉：「媽媽都已經說了不可以吃，就不要吃。」

我：「你們都不會想吃嗎？」

邵嘉：「想呀，可是就是不要吃，可以吃別的東西，不一定要吃餅乾，要不然會被罵。」

我：「你是因為怕被罵才不要吃的嗎？」

邵嘉：「不是，是因為媽媽都已經說的很清楚了，我就不要吃就是了。」

第7題：喬安頭痛欲裂，蘇蘇應該給她藥吃嗎？

討論紀錄：

見恩：「應該帶他去看醫生，不能亂給他吃藥。」

心慈：「趕快送去醫院，讓醫生治療，不可以亂給他吃藥。」

大聖：「如果蘇蘇就是醫生呢？」

珍珍：「如果蘇蘇是醫生，那就可以開藥給喬安吃。如果他不是，就不可以。」

見恩：「亂吃藥如果喬安更嚴重，那蘇蘇就害到他了。如果醫不好，那蘇蘇會良心不安，要照顧他一輩子。」

在第三類題目的討論過程中，學生表現出尋找規則以外的自由，就如同靈靈質疑媽媽的規定，是否適用於他們認識的人，而與姐姐爭辯起來。不過不同的是，靈靈媽媽的規定是指所有人，當然包含親戚、朋友、認識與不認識的人。靈靈的質疑與爭辯，顯然在規定之內，而非例外。但學生尋找的卻是規定不及的範圍，裡頭參與對題目的字面理解與情境的想像。例如，學生在第2題的討論裡提出：如果是每天都要看電視到九點半，不如把上床時間改成九點半；還有如果只是每週一次或是節目的完結篇，應該可以同意例外。以上這兩種理由都相當打動人心，差點要同意規則可以例外，可是回到題目的字面題意，都沒有為學生的理由提供支持的訊息，因此學生理智的決定，第二題的例子應該是規則不可以例外。

同樣的討論模式與思考的方向也運用在第4題與第7題：張先生該不該超速

駕駛；蘇蘇能不能拿藥給頭痛欲裂的喬安吃。學生為張先生超速駕駛提出自身的經驗，給予體諒的想像。他們問說：張先生趕時間嗎？這裡表現的是情境的想像與延續，為張先生的行為製造解釋的空間。難道學生同意趕時間就可以超速駕駛嗎？當然不可以，他們說，張先生可以搭飛機。學生已經學會為自己所提出的問題提供答案，而非只是一昧的提出問題而不參與解決。對於超速的張先生，學生因為知道交通規則是為保障所有用路人的安全所設立的，加上是法律的明文規定，所以覺得在正常的情況下是不能有例外的。對於張先生的可能想要超速駕駛的行為，他們以家人的親身經驗，提出了建言：不要開快車，遵守規則就好了，那又不是很難的事，應該的嘛。

而蘇蘇能不能拿藥給頭痛欲裂的喬安吃呢？學生基於用藥安全與醫療的觀念，認為當然不能，也就是說規則不得有例外。不過他們提出題目裡所沒有說明的可能：如果蘇蘇是醫生呢？如果是醫生，那就可以開藥給喬安吃。如果蘇蘇是醫生呢？這個問題除了可以看出學生對題目字面直接理解的程度，也可以看出學生透過題目，歷經詮釋所得到的更高層次的推理與思考能力。有的時候，題目以外的問題才是影響答案的關鍵。看出題目背後的訊息與探索題目背後意義的樂趣，遠比直接提取答案的歷程更為重要。因為重要，所以更需要練習。當學生開始幻想、假設，問出也許、如果、可能的時候，就是思考練習的最佳時刻。千萬不要覺得麻煩、無聊，覺得言不及義，覺得空洞貧乏，就拒絕提供討論時間。事實上，時間最重要，取消時間的給予或減少時間，會擾亂或削弱邏輯思考與知識、常識的建立。

當我們看到學生對於規則的例外，提出挑戰，敢於爭辯、尋求解釋的表現，應該視為創造力的根基。如果沒有如此敏銳的感覺與求證、假設與想像的行動，創新與發明只怕會淪為遙不可及的成就。

（三）規矩和規則

在談論規則的同時，我們必須要與學生討論規則與規矩有何不同。簡單來說，

規矩比較傾向於應達成的最終目標，像是口號或精神標語；而規則指的是完成目標可行的方法。小孩知道不同的地方有不同的規則，不同的事件或活動也有不同的規則。我們承認許多的規則是大人和小孩都要遵守的，不過他們也感覺到，似乎某些規則是衝著小孩而來的。比方說，學校的規則。學校的規則通常是師長訂立，然後要求學生遵守。我們以為成人應該知道規則，而且會遵守規則，所以並不特別耳提面命的要求或檢核大人的行為是否符合自己訂立的規矩。不過往往破壞規則的成員當中，也包含了制訂規則的大人。學生違反規則，基於教養的義務，大人會施以輔導、訓誡或懲罰。而且通常在所有的處理方式之後，不管學生心理覺得公不公平、服不服氣，都會加上這一句：「我這樣做都是為你好。」似乎這樣說了之後，就得了冠冕，加乘了成人教養兒童的能力與成就，也理所當然的站在知識與道德的高處，繼續指導兒童的行為。可是，當大人違反規則的時候，兒童能做些什麼呢？或者他們不能做些什麼？面對違規的大人，他們心理想的是什麼？制定規則的成人不應規避這樣的問題，應以嚴肅的態度進行思考，因為這是兒童所關心的議題。

在我們與兒童生活的經驗裡，我們常常給予兒童行為目標的指示，卻忽略給予達成目標的方法提示。簡單來說，就是我們常常要求兒童成為什麼的典型，卻往往不告訴他們要怎麼做到。比方說，在教室裡，我們要求學生專心聽課，卻一直提醒他們不要講話、不要亂動；在餐廳裡，我們希望學生養成良好的用餐禮儀，卻一直強調吃飯不要講話、飯粒不要掉在桌上。我們的話語裡時常充滿否定的情緒及負向的指導。我們一直說不要這樣、不要那樣，卻很少說要這樣、要那樣。如果我們所使用的話語，是直接給予肯定及正向的指導，兒童對於規矩與規則會更樂意的接受。同樣的，規矩與規則對於兒童而言，就不再是限制與約束，而會變的親切有意義。

規矩與規則的存在，除了有維護秩序的功能，同時也代表一種以大多數人利益為主的功利色彩。其中所衍生的權利、義務、公平、態度、獎懲等等的問題，

關係到誰可以定規矩？誰要遵守規矩？還有對兒童而言，規矩的存在有何意義？

這些都是學生關心的，下面就呈現相關的討論紀錄：⁵⁹

我：「規則到底在規定什麼呢？」

于靜：「不能超過的範圍。」

我：「這是很好的說法，你們聽的懂嗎？」

心慈：「不能超過的範圍？是像打球一樣，不能出界嗎？」

大聖：「對，打球都有規則，出界就死了，分數就不算。」

我：「這個例子不錯，不過只能用在打球嗎？你們聽得懂余靜的說法嗎？于靜你要不要說明清楚？」

現場一片安靜，我只好引用第七章第一節的例子。

我：「靈靈的媽媽說：不許別人進來。這是在說什麼？老師最常說的：不要講話。這又是在說什麼？」

邵嘉：「就是不要這個、不要那個。」

于靜：「不要做的事。」

珍珍：「不能超過的範圍，就是說不要做的事。」

小儀：「我們最常被說：不要講話。」

邵嘉：「我媽媽最常叫我不要玩了。」

大聖：「我也是。如果我再不聽就會被罰。」

于靜：「所以超過範圍就會被處罰。」

我：「規則會用在哪裡呢？」

小儀：「某些事情上面。像交通安全也是一樣，會規定。」

大聖：「學校，學校有很多規定。」

珍珍：「家裡也很多規定。」

心慈：「教會也有很多規定。」

⁵⁹節錄自 95 年 6 月 20 日上課錄音資料

我：「那這些規定或規則有什麼用意？比方說：交通安全的規定用意在哪裡？為什麼一定遵守交通規則？」

大聖：「如果有人沒有遵守交通規則就會有人受傷」

邵嘉：「會出事，然後就會有喔咿、喔咿，救護車就來救人。」

我：「這些規定或規則都是需要的嗎？」

現場一片安靜，學生不知道該怎麼回答，然後有人坦承他們所陷入的困境。

小儀：「老師，我們沒想過這樣的問題，不知道怎麼說。可是從小我們就有很多的規矩了，也沒有人問我們需不需要。」

大聖：「大人不會問，只會要你聽話。」

我：「那我現在問你們呀，你們現在可以開始想呀。比方說，遊戲要不要定規則？比賽要不要定規則？」

邵嘉：「當然需要，如果沒有定規則怎們玩，亂玩怎麼分勝負？」

大聖：「遊戲要有規則，才知道輪到誰了，才不會搶位，比較公平。」

我：「所以遊戲的規則是必須的，是有功用。可以知道玩法、輸贏、知道順序、比較公平。」

從學生熟悉的生活與遊戲經驗為例子，馬上獲得他們的回應。不過這還不夠，我希望擴大規則適用的範圍，讓學生再進一層思考，規則存在的意義。

我：「社會上還有許多的規則。余靜剛剛說：規則是規定不能超過的範圍，是指不要做的事，我們可以想些例子嗎？」

珍珍：「不要吸毒、不要飆車。」

大聖：「不可以偷東西、不可以殺人。」

見恩：「老師，這都是法律規定的，法律是一種規則嗎？」

我：「你覺得法律在告訴我們不能做的事嗎？」

見恩：「我覺得是。如果我們做了不能做的範圍，就會被法律處罰。」

心慈：「也有告訴我們可以做些什麼。像 18 歲可以考駕照，可以開車。」

珍珍：「法律很好呀，可以捉壞人，處罰壞人，這樣我們就不會害怕。」

從以上的談論，學生認為「規則與規定」有存在的必要。同時提供了維護秩序、維持公平、判斷輸贏、懲罰壞人、保護好人的作用，也提供了內心免於懼怕的心理支持。學生從由遊戲中學習遵守規則，也體認規則存在的必要。他們用如果沒有規則會怎樣的問句，去進行反向思考，確知規則的重要。其中他們必須面臨失去的恐慌，以沒有規則就沒有.....的模式，去強化規則的必要。如果以正面的思考來探討規則的意義，依討論內容得知，他們僅能提供相對較少的例子。我推論其中的因素，在於兒童對必然的事物較少進行思考有關。所以當我提出這樣的問題：「這些規定或規則都是需要的嗎？」學生坦白的回答：「我們沒想過這樣的問題，不知道怎麼說。」欠缺思考與討論，趨使學生以本能的直接感官去反應他所面臨的選擇，因為害怕失去所以選擇留下就成為他思考的關鍵。這是一種較注重利己的思維，突顯個人主義以及危機意識。如果我們能多與兒童探討類似的問題，多給予思考的時間與刺激，或許兒童能從利己同時利人的角度去進行更高層次的思考，也較能因著思考層次的提昇，開展寬闊體諒的胸懷。這正是我現在在做的事。

第二個因素則是與華人強調的謙虛態度與教養的觀念有關。華人的社會裡總是要求謙虛為懷，對於自己的想法盡量不要與他人違背，以求和諧；對於他人的意見則要虛心接受，姿態柔軟。其實這有相當大的衝突，因為每一個個人也都是他人，如果要求自己不要對他人有意見，又希望他人對自己提出建言，這角色的衝突，製造了說與不說的兩難。再者，俗諺有云：「囡仔人有耳無嘴。」兒童只要順服聽從成人的指導即是，切勿多言多事。成人相信看著學、學著做、做的多就學的成。這一種學習理論與習慣並沒錯，只是過度相信兒童的學習是建立在實做經驗的累積及技術傳承，可說是方法與經驗的模仿與複製，缺乏說理與思考的教導，久而久之就窄化個人獨特的創意與問題解決的能力。

成人教導兒童「囡仔人有耳無嘴」其實還有其他的用意，例如：避免尷尬。

兒童的好奇心與天真的性格是成人欣賞的特質，但相較於成人，兒童經驗的事件與判斷力稍嫌不足的情況下，天真的童言童語偶爾會變成尷尬，讓成人面有難色，陷入窘狀。

另外，成人的智慧不見得就能回答兒童所有的問題，所以礙於顏面與權威，乾脆教導兒童「有耳無嘴」。我回想學習中國經典四書五經的歷程，都是從背誦開始學習，其中之意理總要經過好些年才略知一二。在當時之所以朗朗上口，其實是被語文音韻節奏所吸引而非文章的涵意。我也嚐試著問，這些經典是在說些什麼？可是總是被回一句：背就好了，不要問那麼多。「囡仔人有耳無嘴。」讓我的疑惑遲了好些年才開始藉由閱讀得到解答。

以上這些因素是我推論學生思考習慣之所以無法進入高層次思考的原因，當然無法涵蓋所有的因素，仍有商榷之處。我只是覺得，在兒童的學習歷程中，成人應該要重視兒童的提問，而教育機構應從教導兒童發現問題，並且勇於提問，開始進行一系列有關提問文化的學習，而不是一直強調解決問題而已。

當我與學生共同討論規則與規矩時，總隱約感覺到學生對於這樣的題材有些些的不安。說著說著，不時有人音量就會提高，而學生之間的應答多了急躁，談論的過程如果有人會說到「懲罰」的經驗，多半充斥著無奈的情緒。我一直希望學生將這種不安的情緒轉變成問題，釋放大家的不安、不滿，還有無法再暗藏的無奈。這需要勇氣，還需要一個安全的談論場域。我無法直接給予學生勇氣，畢竟勇氣不是一再口語鼓勵就能成就的。同時，我也不想直接給予命中一擊的問題。我只能不斷的營造一個學生無畏懲罰、無憂表現的場域，讓學生能願意談論。我希望是學生自動的提出問題，將他們對於規則與規定的不安轉變成一個讓大家從中獲得紓解的問題。這對我而言意義重大，表示我取得學生的信任，也重組了權威的價值。權威不是高高在上的姿態，不是對立的距離，而是來自說理的過程所建立的力量。對學生而言，能安心談論這樣充滿衝突與挑戰的議題，代表他們勇敢自信，同時已養成說理的態度與能力。就在期待與蠢蠢欲動的情緒鼓譟下，小

儀的問題適時的出現，讓我們的討論得一順利的用另一個角度來思考，以下呈現接續的討論紀錄：⁶⁰

小儀：「可是有些規定還是規則也不見得是很好的。」

見恩：「比方說？」

小儀：「像別人一定要聽他的話。」

我：「誰是你的別人？」

星辰：「別人是誰？」

小儀：「隨便的人？」

見恩：「隨便的人講的話，不要聽。」

我：「哪些話你覺得不好？」

小儀：「受傷了不能哭。」

大聖：「對，大人都會說的，受傷了不能哭。」

心慈：「都痛死了還不能哭，太殘忍了。」

小儀：「所以這個規定不好，我會忍不住。」

我：「是做不到還是忍不住？」

學生們：「忍不住、做不到。」

于靜：「是因為忍不住，所以做不到。」

珍珍：「我也覺得這個規定太奇怪了，不合理。受傷了有的人會忍不住就哭了，有的人就不會哭呀！」

邵嘉：「是因為他忍耐呀，要有男子氣概。」

小儀：「受傷的人又不會只有男生，還男子氣概哩！」

我：「這個規定好像是適用於個人，不適用於全部。有的人忍不住，有的可以。」

見恩：「老師，我們可以學習控制哭。」

⁶⁰ 同註 59

這是一個好的提議：練習控制哭。我請學生開始想像自己手了傷，好痛好痛，都快哭了，可是又不能哭出來，那要用什麼方法練習控制哭。只見有人緊握雙拳、有人咬緊牙關、有人臉部扭曲、有人蹲坐地上、有人拼命者扯衣、有人單腳跳動、有人拼命仰天睜大眼睛，口中發出低哼，千奇百怪的樣子，當大家相望時，都笑了出來。

于靜：「太難了，怎麼控制呀？」

大聖：「哈哈，太好笑了，這不是控制哭，是練習控制笑。」

小儀：「我們為什麼要這樣做？哭很正常呀！這樣忍住好像自己是笨蛋。」

我：「控制哭或是控制笑，容易嗎？我好像也做不到。如果做不到會影響別人嗎？」

小儀：「會！如果受傷的人一直哭，人家會以為他被別人打，在他旁邊的人就倒楣了，人家會以為是他害的。」

我：「所以要忍住不哭嗎？」

大聖：「忍不住啦，這個規定真的不好。」

這個規定真的不好。我們必須承認有些規定真的不好，不好的原因在於用一視同仁的標準要求不同能力的人。比方說，要求全班考試分數不能低於 90 分，否則錯一題打一下。還有一些規定是因為違反身體本能反映與忽視身體個別差異，而形成規矩的不公正。例如學生提出的「受傷了不能哭」的規定，就是如此。有的時候學生覺得某些規定不好，是因為不公平。他們覺得大人專門用規矩來約束小孩，說了滿口大道理，而自己卻做不到，實在是「騙囡仔」。他們主張大人應遵守自己制定規矩，同時違規後也需處罰。以下呈現相關的討論：⁶¹

（四）遵守規矩

我：「老師用什麼管你？」

⁶¹ 同註 59

小儀：「規矩。」

我：「用什麼規矩？」

學生們：「上課不准遲到、走廊不能跑步、不要在教室玩球、不可以帶零食……」

我：「這麼多的規矩很不錯，你們不覺得嗎？」

小儀：「才不是，有一些很不合理。」

我：「比方說...。」

小儀：「不要在走廊上跑步。」

我：「為什麼？」

小儀：「因為有時候老師他們也會在走廊上跑。」

我：「有嗎？誰？」

學生們：「楊老師和連主任。」

心慈：「他們在走廊上跑可能是有急事，要趕時間。」

珍珍：「可是還是要遵守規定。」

我：「可是好像沒有人給他們定那個規矩呀？」

小儀：「可是規矩是你們定的，所以你們也要做到。」

我：「我們只有規定小朋友不能在走廊上跑，又沒有說我們也要這樣。」

小儀：「所以不合理呀。」

于靜：「規矩是每一個人都要做到的，不能有例外。」

阿翔：「大人都這樣，只會規定小朋友，自己都做不到。」

我：「好，不要在走廊上跑步這個規矩是大家都要遵守的，不能有例外，是嗎？所以老師們做錯了。可是，那麼多的規定，難道不是為你們好嗎？」

見恩：「是為我們好，可是大人就不用遵守嗎？」

我：「你很生氣？」

見恩：「不是，是覺得不公平。」

我：「怎麼說？」

見恩：「大人每次都說是為我們好，可是自己卻不遵守。而且如果是好的，為什麼大人自己都不做。」

于靜：「我覺得大人可以做得好，可是他們沒有做，只會叫小孩子做。老師你們是不是覺得小孩子很好騙？」

「小孩子很好騙嗎？」于靜的問題讓我著時愣了一下。我從沒有想過要欺騙小孩，我以為我的作為是在教導小孩。如果你問我：「小孩子很好教嗎？」我會立即回答：「不太好教。」我指的不是知識的教導，而是觀念、習性、態度的指導。基本知識的學習以目前的教育課程規劃應已足夠，如果學生善用學習工具，再加上自我的要求，智性的發展應是紮實且完整的。除去基本知識的學習，許多潛在課程之外的隱性學習，諸如觀念、習性、態度等等，不僅無法用學科的課堂規劃分門別類，也無法用上課節數去規定教學進度。因為環境的因素，家庭的要求、個別的差異、同儕的壓力、教者的作為、甚至社會的風氣，都會潛移默化的影響兒童的學習。所以我極不認同「騙囡仔」的說法，應該是經過思考並且尋求策略與多元技巧的方式去默化兒童。根據我們的討論紀錄，我認為于靜同樣針對大人所指導的觀念、習性、態度提出她的不信任。為什麼大人以為的教導對兒童而言是「騙囡仔」的技倆？問題應該是大人經常倚老賣老，光說不練所至。兒童對這一部分還有什麼看法呢？以下是我們的討論紀錄：⁶²

大聖：「我們為什麼都要聽大人的話，大人有的時候會騙我們，沒有信用。」

我：「你們不能一直在指責大人，要舉出例子呀！」

大聖：「我覺得有被騙的感覺，像騎車要戴安全帽，可是有時候大人騎車都沒戴安全帽。」

心慈：「抓到會被罰錢。」

我：「這是處罰。」

⁶² 同註 59

星辰：「我媽媽說要戒酒，還不是常常喝，都說是別人叫她喝的，她不喝就沒有朋友。」

見恩：「我爸爸也是這樣。他都說喝酒不好，不要學壞習慣，明知道喝酒會傷害肝臟，還是忍不住會喝。唉~」

小儀：「大人違反規定，可不可以處罰？像我們在走廊上跑步，如果被看到了就會被罵。如果是老師在走廊上跑步，可以罵嗎？」

大聖：「咦？叫校長來罵。」

我：「為什麼是叫校長來罵？」

大聖：「因為校長最大，校長管所有的老師，所以當然叫校長來罵。」

我：「那如果校長也違反規定呢？」

心慈：「叫縣長來罵。」

小儀：「那縣長違反規定呢？」

見恩：「誰比縣長大？快點講！」

大聖：「警察。只要是犯罪的人警察都可以抓。」

學生們：「哈哈。」

在這一段的討論有兩個重點，其一是，大人違反規定可以處罰嗎？其二是，誰是執法者？學生以平等的觀念來看待同樣違反規定的大人，他們不是存著看好戲或是找碴的心態，而是表達人人都應遵守規定，不該因為是大人就享有特權。尤其如果規定是大人是制定的，兒童更希望大人以身作則，作為兒童的表率，兒童可以循著大人的表現，得到行為的規範。大人違規總有自圓其說的理由，說穿了大部分都是推託之詞，萬不得已，錯不在己等等。而兒童違規似乎是再正當的理由都不足以掩飾錯誤的行為，必須接受懲罰。當樣是錯誤的行為，受責的兒童面對高舉權威，說辭豐富的成人，難免心有不甘。如果大人違規也必須接受處罰，那麼誰是執法者呢？除了法律明確規定的罰責、罰金與執法人員之外，學生認為位階愈高、權威愈大的人就是執法者。這個結論是兒童的生活經驗，也是複製成

人的生活模式。弔詭的是，所謂的位階、權威與品行的優劣並沒有正成長的關係，也沒有絕對相關的連結。兒童之所以如此認為，除了前述的兩個原因，還有在成人體能與權威的優勢之下，他們沒有能力反駁。及至兒童的成長，當成人的體能、權威的優勢因歲月的推衍而漸趨衰退，大概只能用「家有一老，如有一寶」來自我解嘲。因此，在面對規定、規則與違規的課題，成人應以平等、說理的態度來與兒童進行對談。以下是我們針對此一課題進一步的討論實錄：⁶³

我：「違反規定是犯罪的行為嗎？」

阿翔：「是啊！」

邵嘉：「不一定。我覺得不一定。」

于靜：「有些是，有些不是。」

我：「那要怎麼區分？舉例可以嗎？」

見恩：「法律規定的就是，法律沒有規定的就不是。」

我：「如果我穿兩隻不同顏色的鞋子到學校，這算違反規定嗎？」

阿翔：「不算啦，又沒有規定不能穿不一樣的鞋子到學校，可是你為什麼要這樣穿，想引起人家注意嗎？」

小儀：「老師，規定是說要穿鞋子到學校，沒有說不能穿兩隻不一樣的鞋子，你有遵守規定。如果你是穿拖鞋到學校就違反規定了，因為到學校不能穿拖鞋。」

見恩：「我不同意你說的，沒有人會穿兩隻不一樣的鞋子到學校，也沒有人會穿拖鞋到學校，除非他是故意的。」

于靜：「說不定他的鞋子被狗咬走了，不見了，有可能呀！」

見恩：「那是例外，跟規定不太一樣。」

我：「如果像見恩所講的一樣，是故意的，請問這樣有犯罪嗎？珍珍你要說說看嗎？」

珍珍：「沒有，這不算犯罪，法律沒有規定，這只是違反學校的規定而已。」

⁶³節錄自 95 年 6 月 21 日上課錄音資料

我：「雖然這不構成犯罪，但還是違反了學校的規定，照道理還是要處罰，可能只是被唸一下或是勞動服務。如果是違反法律的規定，就要接受法律的懲罰，像罰錢或坐牢等等。」

見恩：「那老師違反規定到底要不要處罰？」

我：「教師有處罰的標準，都規定在服務的規章裡。但如果只是單純的違反校規，我想也不是由你們處罰，可能只是同事之間勸告而已。」

小儀：「我覺得老師們會犯的錯不會比我們少耶，如果是這樣我們應該可以提醒老師，請他們注意。」

我：「好的，我同意。但是勸告你們，不是每個老師都會接受你們的提醒，眼睛要放亮一點，免得…。。」

阿翔：「免得被罵，大人都這樣。」

學生們：「噢～」

「大人都這樣。」從學生的評價裡，聽得出兒童的無奈。身為成人，我們以為做的夠多了，但對兒童來說，做的多並不見的都是對的。我想兒童要的是一種發自內心的尊重與一以貫之的對待。成人應該從兒童的抱怨裡找到檢討的路徑，至少該檢視自己是不是真心的、公平的對待兒童。

這一整個討論過程其實並不平靜，也並不是一次就能討論清楚，需要花一些時間進行多次的討論，才能讓參與討論的成員建立自己想要的答案以及團體共同認可的主張。同時，在討論的過程裡，我們看見學生挑戰權威的勇氣。而一個正在經營的探索團體變成一個有機的討論苗圃，讓許多議題可以在這裡安心的被討論，讓權威可以被討論。事實上，因為這是一個足夠讓他們的探索團體，所以他們可以在其中展現挑戰權威的勇氣，靠著團體的信任與相互尊重，推衍及至知識的提升、自信的展現與自我要求的表現。



第五章 問題型態

第一節 問題的發生

爲什麼要問問題？在我決定開始用哲學教材《靈靈》進入教室，與學生進行討論，做思考實驗和練習時，我先這樣問自己。如果以教師的立場來回答，答案是檢視學生的學習效能，有效指導學生從事學習。我用同樣的問題問學生，他們的回答是：因爲有不明瞭的地方，我想弄清楚。從教師與學生這兩種立場來看，

問題的答案都沒有錯誤，而且學生為求解除疑惑主動發問的精神更是值得嘉許。

當我踏進教室的前一刻，我再問自己一次：為什麼要問問題？我的答案是，想知道學生要學什麼？在想什麼？然後我能給予什麼？想法的轉變是因為我知道，這門課不是我能主導，也不是只有我在學。我想要做的是和他們一起學習，讓我們喜歡學習。所以我不能強迫學生學習的方向、興趣，應該是要順應兒童的興趣，跟著他們學習，看著他們學習，陪伴他們學習，一起和他們學習。

我做好了心理的預備與態度的調適，做足準備，從容的踏進教室。沒待我開口，學生早就準備好一堆問題爭相的發問。

「老師，我們要上什麼？」

「老師，那是什麼書？」

「老師，為甚麼要上課？上多久？」

「老師，要考試嗎？」

「會很難嗎？」

「要寫作業嗎？」

「要拿鉛筆、擦子嗎？」

「什麼時候下課？」

「靈靈是什麼？」

等我一一的回答後，接續的問題又再開始。

「好，各位同學，這堂課不寫作業、也不考試。」我面帶笑容輕鬆的回答。

「那要做什麼？」

「我們就一起唸故事、說故事、然後問問題、討論問題就好了。」

「什麼？問什麼問題？」

「問一些你想知道的、或者你不懂的、你覺得奇怪的、聽不清楚的、還有你有興趣的等等，都可以問呀！」

「都可以問嗎？那老師你幾歲？幾個孩子？你有男朋友嗎？」

一個問題接著一個，閃耀光芒的眼睛坦蕩的直視而來。我似乎進入一個問題的王國，每個學生都在用問題進行他們的學習，用問題了解他們想知道的事。我肯定，提出問題真是兒童天生的本事。我問學生：「你們為什麼問這些問題？」他們說：

「想知道呀！」

「好奇呀！」

「不知道，因為你都沒講呀！」

從學生的回答裡知道，兒童的提問是因為充滿好奇，要追尋世界上各種事物的原因，了解發生的過程。同時因為成人對於知識的權威，掌控了兒童學習的智性發展，所以兒童用問題當作追求知識的敲門磚，為自己啟動智性追求的第一步。兒童對發問充滿興趣，他們用問題去認識世界。

當學生說：「不知道，因為你都沒講呀！」我真的深刻反省，是我真的沒講還是講不清楚，或者是學生聽不懂，還是我只說我要說的，而忽略了學生想要我說的，他們想聽的。我們必須坦承，在現實的教育體制下，如果教師操作不當，教材的設計與進度的安排，確實會忽略兒童的學習。而成人的不擅反省，確實會迅速的用權威抑制兒童的學習興趣。

對於「為什麼要問問題？」不管是從教師的回答或學生的答案裡，很明顯的可以看出都是在為「學習」做努力，都是在從事「學習」的活動。如果問題能提供學習更精確的方向，持續維持學習的興趣，那麼我們應該重視問題，鼓勵發問，勇於提問、學會問問題。

兒童發問的興趣，不會因為年齡增長自然增加。問出來的問題如果沒有經過特別的教導，也不會愈來愈多樣。因此，學會問問題是在我們鼓勵發問、延續學習興趣之外，另一個積極的態度。學會問問題會讓學習成為生機活化的永續作為。楊茂秀教授引用美國當代知識社會學者 Neil Postman 的說法，知識是反映問題的所產，當新的知識來自於發問，我們是將新的問題加諸於舊的問題上(Neil Postman and

Choiles Weingartner, Teaching as a Subversive Activity), (New York Delacorte.1969), p23。這段言談闡明了問題的重要性，問題創新了知識，提供了知識的累積。因此，當我們學會問問題，知道怎麼發問、在什麼時間發問、該問些什麼重點、對誰發問，我們就學會了學習。

問問題是天生的本能，因為我們總是充滿好奇。對照成人，兒童問問題的機率、次數、多過成人數倍，而且問題來的直接不設限，問題的面向也比較多元。兒童提出很多問題卻不見得每個問題都好，所以我們說，問問題需要教導和學習。問問題不單單只是追求知識的學習活動，同時也涵蓋說話的藝術與聽話的藝術。發問的學習除了語言的聽、說、理解的學習，也隱含技法的部份、美感的部分，以及風格的部分，這些都必須在問問題的學習裡得到照顧。

兒童的問題起因於好奇，急於探索未知的一切。我們從閱讀哲學教材《靈靈》開始，學習問問題，用問題學會學習。

第二節 問題的思考歷程

楊茂秀引述詩人 John Ciardi 的說法：「凡是好問題，就永遠沒有答案，它不像是一個門栓，緊緊地栓起來。它倒像是一個種子，我們種植它是為了獲得更多的種子。種植的目的，是希望觀念的原野得以綠化。」(John Ciardi, Manner of Speaking New Brunswick, NJ : Rutgers University Press, 1972) 問題能將我們已知與未知之間連結起來。將我們要承傳的和我們要傳遞給人家的結合起來，所以在教與學之間的連結，老師最重要的是什麼，是問出好問題，學生最重要的是什麼，是問出好問題。西方偉大哲學教師蘇格拉底曾經說，他最大的成就就是教人怎麼發問。

小孩的問題充滿好奇，要追尋世界上各種事物的原因，了解發生的過程。學生的問題包羅萬象，天馬行空，你想得到的和沒想到的，都會從孩子的口中用問題的形式說出。我們閱讀《靈靈》和其他的哲學教材，由提問與討論開始進行學習。從學生的問題與討論紀錄裡我發現：學生的提問、思考、討論，歷經幾個不同的階段，說明如下，第一階段：由文本閱讀直接提取問題與參與者經驗的反應，所形成的問題。第二個階段：統合同理的情緒參與，形成有哲學意味的問題。第三個階段：哲學教學的問題。這三個階段不是每次都依序出現，也不是每次都單一出現，它們可以彼此重疊也可以各自獨立，通常這與參與討論的人的反應與帶領討論的人的方式、能力有關。我用討論實例加以說明提問思考歷程的三階段，還有帶領討論方式的影響。

第一階段：由文本閱讀直接提取問題與參與者經驗的反應，所形成的問題。

研究的一開始，學生因為對於文本及故事的興趣，急於想更進一步的了解，他們問題的出處來自於文本訊息的直接提取，對於文本的描述產生直接反應，形成問題的呈現。比方說，學生在進行《靈靈》第一章的閱讀時，他們會問，靈靈是誰？他們為什麼要去動物園？靈靈真正的名字是什麼？墨立根老師有多老？為什麼浦連不說話？他們的神祕動物是什麼？這些問題都是學生閱讀文本提出的直接反應，對照他們的生活經驗，因為理解或不理解，想知道更多，所以提出問題。

在《靈靈》第六章第一節的閱讀之後，學生問，開了燈，靈靈怎麼睡的那麼好？外面很亮，靈靈為什麼不到外面穿鞋子？靈靈為什麼一直亂想要去動物園的時間，而不直接去看日曆？這麼暗，她為什麼看得到時鐘？以上這些問題都是源自學生自身的經驗，想要印證這些內容與故事的關聯性，也急於表達自己已經認知的內容。

呈現第一章與第六章的問題是要說明，不是經過了問問題的訓練之後，這種源自文本直接提取與參與討論者自身經驗所提出的問題，就不會出現。這一階段的問題其實會一直出現，而且會特別多，不管是不是受過問問題的訓練。只是在

接受過訓練之後，問題的文字敘述會更清楚，也就是問題會更清晰。將這一類的問題列在第一階段並不是代表第一階段的問題不好，或是不夠水準。而是要說明這一階段的問題比較容易提出，而且是進行了解的基礎，所以是重要且必要的。

如果在這個時候，帶領討論的人沒有耐性，或者沒有能力協助學生將這些文本直接提取與參與討論者自身經驗所提出的問題，做成經驗的整理，那麼旁人看來教室會顯得吵鬧不堪，討論雜亂無章，毫無秩序，而且看不出隨機出現的各種思考的歷程。相反的，如果帶領討論的人適當的提出知識、經驗及整理經驗所需要而學生所缺乏的邏輯與哲學的關聯，那麼自然就會把討論帶領到提問的第二個階段。

第二階段：統合情緒，形成有哲學意味的問題

經由討論之後，學生會以自己的經驗或推測，產生同理，提出問題。也會因為帶領人的提問或其他學生的反問，而進入更深層的思考。這個階段的討論經常都是精采的，學生產生同理之後，會再用自己的想法、經歷，為自己的問題作說明。然而個人都有自己的想法及經歷，內心的情緒感受未必相同，因此會聽到更多的說明及要求說明的用語出現。這個時候是教師教導提問文化與問問題的好時機。學生在這個時候需要幫助，需要一個統合各種情緒及經驗的問題，讓討論更進一步。

當這個問題提出之後，學生思考會學習運用更多的技巧包括回憶、敘述、尋找相關性、類比等，來對問題進行討論。在這個階段，學生思考的內容是發展自身經驗的反省，並需要他人的經驗做比對，尋找相關訊息。因此，在思考技巧上會顯的比較複雜。

當提問討論進入第二階段，學生運用同理心去感受自己的情緒與他人的情緒。他們必須開始思考別人是如何思考，開始用「換個角度」、「換個方法」進行討論，也就是進入心理的反省層面。他們會用「如果」、「假如」、「也許」、「可能」來延展思考與說明想法。這個階段學生會進入接觸哲學意味問題的討論，他們必

須練習使用更多的思考技巧，包括聯想、分析、想像、創造、同理心、假設、澄清、判準的釐定、取決與運用等等，來妥善的進行討論。同時，因為這個階段學生的思考面向比較多元，而且跳脫以自己為中心的思考方式，所以這也是他們發展較高層次的開始。

第三階段：哲學教學的問題

提問討論的思考歷程進入第三階段，我稱做哲學教學問題的階段。這不是意味要教學生做哲學，也不是要把哲學抽絲剝繭的進行分析。而是要將第二階段，富涵哲學意味的問題，經由討論發展成有意義有系統的價值思考。討論帶領人在這個階段更需要幫助學生傾聽他人的語言，幫助學生說清楚自己的思考，也需要製造機會讓學生在提問思考的進行中與他人交換得來的心得與經驗。然後協助學生在這些心得與經驗中尋找普遍性、進行推論、形成信念、建立有意義的認知系統、確立價值觀念等等。當學生跳脫從自我中心的思考與經驗形成問題討論之時，第三階段的教導與學習，會讓學生延伸思考，從具象到抽象，從自我到世界，從認識到理解，從部分到全體，這就是所謂的哲學教學活動。

這個階段需要一個好的案例，蘊育好的問題得呈現，讓學生真正進入哲學的思考，帶領學生進入哲學的層面，讓學生自然生動的從事討論，讓學生從多元的思考面向，學習思考的技巧，建立信念與普遍的價值觀。

最後，我呈現一段上課的討論紀錄，來說明這三個階段的不同問話與談話內容，本段討論紀錄是在閱讀《靈靈》第六章第四節(M•李普曼著，楊茂秀譯，p46-47)所進行的。

文章內容大致是說：靈靈在晚餐前因為要求晚睡的問題與父母鬧了一頓脾氣。她持續的鬧彆扭，不說話、不吃飯、不看沙茶牛肉麵一眼，存心要大家不好受。姐姐慈慈用世界上到處都有小孩挨餓的事實，指責靈靈的不知足。靈靈覺得無辜，她認為別人挨餓跟她有什麼關係，就算是事實，她也不予理會。爸爸為了轉換氣氛，就問靈靈今天在學校學了什麼？靈靈將今天所學到的類比、隱喻，解

釋給爸爸聽，卻覺得愈說愈不對。沒想到慈慈給了她一個更大的難堪，用靈靈自己說的話來證明自己不知道在說什麼。靈靈忍不下這口氣，一整晚都在與慈慈爭辯。

當我們唸完了文章，開始提問。寫完了最後一個問題，為什麼靈靈連看都不看沙茶牛肉麵一眼？我們就從最後一題自然的開始討論了：⁶⁴

心慈：「為什麼靈靈連看都不看沙茶牛肉麵一眼？」

星辰：「因為那個太好吃了呀！」

小儀：「才不是呢，因為她在鬧彆扭。」

阿翔：「我吃過沙茶牛肉麵，太好吃了。」

大聖：「沙茶牛肉麵，是沙加茶加麵嗎？」

心辰：「哈哈！不是，是一種牛肉麵。」

心慈：「你沒吃過嗎？很好吃呀，香香的，肉大大塊的。」

（吃過沙茶牛肉麵的小孩都在形容自己的經驗。）

大聖：「真的有那麼好吃嗎？像肉鬆麵包一樣好吃嗎？」

見恩：「好吃好吃，漢堡一樣好吃。」

碩靈：「像薯條，好吃」

于靜：「像巧克力一樣好吃。」

珍珍：「像珍珠奶茶一樣好吃，啊！是好喝啦。」

（學生七嘴八舌的形容，沙茶牛肉麵像自己喜歡的食物一樣好吃。這時候，學生其實是在用類比的思考方式進行譬喻。）

我：「這麼好吃的東西，為什麼靈靈看都不看一眼呢？」

小儀：「因為她鬧彆扭。」

阿翔：「她好愛生氣。」

心慈：「太可惜了，這麼好吃的東西都不吃。如果我是她我才不會這樣。」

⁶⁴節錄自 95 年 4 月 11 日上課錄音資料

我：「如果你是靈靈，你會怎麼做？說說看。」

（學生們開始分享，如果他們是靈靈，生氣時他們會怎麼處理。）

我：「為什麼靈靈情願生氣，也不要吃那麼好吃的東西。」

珍珍：「她大概是太難過了，心裡很難受。」

小儀：「她火冒三丈，氣極了，沒胃口。」

碩靈：「有可能是她根本不喜歡吃沙茶牛肉麵。」

見恩：「對耶！是我們自己以為靈靈喜歡吃。」

小儀：「會嗎？媽媽會煮我們不愛吃的東西嗎？」

大聖：「不愛吃的東西都很有營養。大人都是這樣說的。」

我：「如果你是媽媽，你會不會煮有營養但孩子不愛吃的東西，給孩子吃。

為什麼？」

每個學生都說出自己的選擇，自己有什麼理由。有些人說，會煮給孩子吃，因為營養，才能健康成長。有些人說，不可以挑食，什麼都要吃。有些人說，可以煮營養又好吃的東西，不見得營養的東西都難吃。還有人說，才不會煮，不愛吃的東西吃起來好噁心。種種說法和理由充分反映出孩子在同理心、分析與假設的思考能力。接著珈儀提出了一個問題，讓我們進入富涵哲學意味的討論。

小儀：「媽媽就可以強迫我們吃不愛吃的東西嗎？」

于靜：「那是為我們好呀！」

大聖：「為我們好就可以強迫我們嗎？」

到這裡為止，學生的問題，越來越有批判和挑戰的意味，也充滿了哲學的討論。我提出一個問題，讓學生進入哲學層次的思考，建立一個普遍性的價值觀。

我：「如果我們為了別人好，是不是可以強迫別人做些什麼或不能做什麼？」

在我們進行熱烈的討論時，小儀的另一個問題，豐富且穩定的指引了哲學的討論方向，為所有的提問討論思考，做了最自然的哲學層次的表現。她說：

小儀：「老師，你會覺得我們像玩具嗎？別人在玩我們，我們才會動。」

她的問題讓我眼睛一亮，爲之讚嘆。我們從自己的經驗出發，跟同學分享討論，運用同理心體諒他人的作爲，並且願意換個角度思考，學習運用思考的技巧爲自己的想法作更進一步的澄清，然後共同討論，轉換成普遍性的有意義的價值系統，再用這樣的思考策略反省自己的經驗與處境，得到現在與未來，行爲信念支持的依靠。在提問討論的思考裡，成人與兒童都可以讓討論變的精采、生動。我們都可以在裡面，隨時觀照自己的提問討論歷程，參與自己的經驗，反省自己的作爲，培養哲學的敏銳，奠定哲學能力的基石。

第三節 問題的選擇與問題型態

一、問題的選擇

兒童基於好奇，喜愛發問，喜歡問題。這並不表示兒童都擅於發問，因爲不是每個問題，都是好問題。當我們藉由哲學教材、哲學討論的方式，學習了如何問問題的技巧，也學習觀照反省提問討論的思考歷程。然而這些訓練與哲學的敏感度，讓我們知道問題有好壞之分。問題的好壞之分，不是取決於誰是提問人或是誰有權決定討論的問題。好壞的判準在於問題的本身，是否會引發討論團體成員的共鳴、觸發拓展更深入的討論，提升更高層次的思考。再者，這些討論的內

容是否都能提供參與者包容與接納的感受。同時我們也要考量，問題提出的時機是否適當。這些判準，形成判斷問題好壞的關鍵。

歸納學生對於閱讀《靈靈》所提出的問題，與進行討論時的諸多回應，有以下的結論。研究者認為，好問題應有三個標準，說明如下：

（一）能提供哲學思考的問題：好問題的提出，會引發其他更多問題出現。參與討論的人，會隨著更多問題的出現，不斷的進行討論，這種保持討論熱度與維持討論動機的問題，會引領思考層次不斷擴及，思考的面向容易觸及哲學思維，而進入哲學層面的思考。而思考討論的過程中，思考技巧因為討論內容的深入與多元，同時為負荷成員之間的思考需求，因此思考技巧會不斷的得到訓練，因而精進。透過哲學思考的討論，兒童養成問問題的學習方法，並且不斷的與問題及成員之間，進行對話，激盪思考的火花。我們必須說，哲學思考問題的提出，不僅問出智性的累積、問出思考技巧的精進、問出成員之間理性的對待，也問出更多的好問題。

（二）指出文章缺失的問題：學生閱讀文章，通常以肯定的態度相信文章的內容，從中學習文章內容所示的資訊。這樣的中規中矩的閱讀習慣，優點是容易掌握閱讀進度，對與學習的效能，有所期待的依據。不過這樣的學習屬於被動學習，缺乏主動探究、批判思考的精神。試想，如果文章內容有誤載、疏漏、偏頗或概念模糊不清之處，學生如果照單全收，則文章就會變成慢性毒藥，毒害學生的身、心、靈。何況，現在取得資訊的途徑非常便利，學生時時都在面對文字、圖表、影像的刺激，時時都在對這些資訊進行閱讀。因此，我們鼓勵學生提出切中資訊與文章缺失的問題，讓學生經由思考討論，培養主動探究、批判、思辯、澄清的能力。這樣，學習就不會只是被動的接受，而是主動的探究，與知識產生雙向的互動。

指出文章缺失的問題，形成釐清文章的關鍵資訊。可以提供學生由正反兩面來進行思考，對原本確定的資訊提出質疑。學生就像是偵探一般，注意文章的細

節、過濾其中的線索，以大膽假設，小心求證的態度，對文章資訊進行檢視，提出疑問，建立判準，形成判斷。當指出文章缺失的問題提出之後，會激起學生更多的思考討論，對於文章資訊會有更深一層的理解，對於主動探究的學習動機，會有強大的鼓勵作用。通常指出文章缺失的問題提出之後，會撞擊到學生原有的想法，腦袋裡亂轟轟。有人會急於提出辯駁，有人會提出意見供其參考，有人會表示贊同，有人會馬上重新再仔細的閱讀文章資訊、有人會開始思考哪一個比較有道理。不管是以哪種態度，迎接指出文章缺失的問題，大家都必須重新解構已經建立的信念。這提供我們價值澄清的機會，也揭露了文章不清楚的地方，讓我們的思考討論有了更清明的方向與更熱切的期盼。最後我們的腦袋會從亂轟轟變成茅塞頓開，恍然大悟。因此，指出文章缺失的問題，是好問題的標準。

（三）開放答案而非封閉答案的問題：此類的問題，是鼓勵參與者將想法表示出來的問題。它不是沒有答案，而是每個答案都可以成立。我們使用開放而不尖銳、封閉的問題，來邀請參與討論的成員說出想法，釐清想法。每個成員的回答，會得到尊重與照顧。開放性的題目就像是大賣場的經營，歡迎每個人進入，不管是依照購買清單，仔細選購，還是隨機購買，甚至是逛逛、吹吹冷氣、翻翻書、殺時間，都可以依照自己的需要，決定選擇要進來做些什麼。這種開放的經營方式，會創造更多的商機，吸納更多的客源。同樣的，開放性問題的提出，是廣邀意見的做法。每個人都有自己的信念、慣用的方法，我們迎接問題的方式，在開放性問題裡絕對受到尊重。

當大家都提出意見與想法，並且給予尊重之際，蓬勃的討論會因而開始。個人的論述，在開放性問題裡，有著高規格的發言空間，這為自己與他人提供診斷與論述的機會，也讓相互的想法得到交流，刺激更多的思考，產生更多的思考互動，繁盛了整個思考路徑。開放性問題無疑在尊重的基礎上得到更多更精緻的思考果實。所以，開放性問題是好問題的標準之一。

二、問題的型態

（一）問題型態的內涵

我們教導學生問問題，不單單只是製造機會鼓勵發問而已，應該給予方向，賦予問問題的學習更多的意義。面對學生所問的問題，我們當視為教導的媒材，作為分析、整理的重要工具。問問題的學習，不能只看到問題就滿足，應該要考慮問題形成的原因與內在的變化或問題呈現的方式，並與提問人身處的團體、文化養成與情緒表達做一比較，將其緊密的關係，以問題型態的系統加以整理與使用。以下就問題型態的內涵，加以說明：

- 1.問題的形式：問題不是將題目後面加上一個問號就好了，它有不同的形式。不同的形式要求不同的答案，需要不同的處理方式。
- 2.提問的方式：每個問題都會伴隨提出問題的人，提出時的情緒，提出時的肢體語言，會構成提問的態度，這些是提問人在提問時另一個層面的表示。有時候生理上、心理上，所呈現出來的，會與問題本身的顯示有所不同，也就是心口不一，相互矛盾。當我們在談論問題型態時，是要考慮到提問態度的展現，也就提出的方式為何？才能真正涵括所有的問題型態。
- 3.回應的人員：同樣的問題在不同團體、不同的社群可能會產生不同的理解方式。這與智性的發展、文化的養成、需求的迫切有著密切的關聯。人是環境的動物，也是團隊生活的動物，因此我們必須顧慮不同回應人員的養成差異。

在概述了問題型態所應考慮的三個部分後，歸納本研究中學生的提問，參考楊茂秀教授未發表的論文中所載的分類標準，將本研究中的問題型態述諸如下：

（二）問題型態的分類

在討論文化要好好推展之際，如果學習的成員能將自己平常發問的狀況，發問的類型花一些時間整理，那麼對納入新的問題，產生新的思考習慣會有很大的幫助。學習的成員會產生一種探索的精神，觸動自己對未知的東西提問，對困惑

自己的東西提問，對感興趣的東西提問，對自己視為理所當然的提問。問題的類型裡可以找到提問思考的脈絡與使用思考工具的習慣，我們將學生的問題型態加以分類，可以幫助學生在使用提問工具時更順手，同時隨時補充提問工具的內容。以下參考楊茂秀教授的問題分類進行說明，並佐以《靈靈》上課之學生提問題形，加以驗證。

- 1.開放性問題：開放性問題是指人答人意，有很多正確答案的問題。例如：你的神秘動物是什麼？每一個的答案都是對的，沒有統一的答案。
- 2.診斷性問題：就像是到了醫生那邊，醫生針對你的情況問一些問題，診斷你的病情。在《靈靈》的閱讀提問裡，學生問：靈靈是動物還是人？
- 3.尋求資訊的問題：這類的問題最為常見，比方我們問現在幾點，我們問地名，等等。例如：什麼是胳膊？墨立根先生有多老？
- 4.測試性的問題或挑戰性的問題：老師最常問這類的問題，來測知學生的學習效果。例如：你相信靈靈真的想了一個神秘動物嗎？為什麼？
- 5.執行或行動上的問題：比方說一個計畫開始了，我們問怎麼進行？需要那些預備及資源？在《靈靈》第四章第四節講到，靈靈告訴爸爸，靈靈他們要編有關神秘動物故事的事情，有學生問說：他們要怎麼開始編神秘動物的故事？
- 6.問程序和先後的問題：比方說問人家論文口試的要求，需要提出哪些條件？要怎麼完成？這些都是屬於程序的問題。在《靈靈》第五章第二節，靈靈躺在床上想事情，而慈慈已經起床穿好衣服，她催促靈靈趕快起床，而與靈靈開始談論時間關係等等。學生問到：起床一定要先換好衣服嗎？起床一定要吃早餐嗎？
- 7.問預測性的問題：科學家常常做這種事，他常常要提出這類的問題，然後去回答。又像是學生考前的猜題，要預測老師會出哪些題目，他們會查閱考古題來練習，老師會如何反應？在《靈靈》第八章，他們到動物園看自己的神秘動物，編自己神秘動物的故事。學生問說：他們每一個人都要講自己神秘動物的故事，浦連應該也要說，可是他怎麼做？

8.假設性的問題：假設性的問題是先設定一個與事實相反，不管是過去、未來或當下，提出某一種條件，在這個條件下，會有什麼狀況發生？比方說：如果今天沒有下雨，我們球隊的練習情況又很好，那我們可能贏球嗎？例如，在《靈靈》第七章第一節裡，靈靈的父母外出探病，叮嚀說不准別人進來，而靈靈高喊自由了。學生提問說：假如家裡的大人都不在家，我們可以變成一家之主嗎？又問說：如果讓尹珊進到家裡，靈靈的媽媽會生氣處罰靈靈嗎？

9.延伸性的問題：因為閱讀或做計畫，可能產生延伸的活動。比方說靈靈的同學帶直昇機模型到學校，大家舉出許多實體與模型的例子，有學生因為閱讀到這一章節而問說：為什麼不說大人是小孩的模型？為什麼沒有模型小孩？

10.個體化的問題：就是把一些一般的原則單獨使用到個體上，或者使用到單獨的、具體化的狀況中。比方說在《靈靈》第五章第二節，靈靈因為晚起差一點遲到，學生看到這裡，他問：靈靈不知道今天要上學嗎？她可以因為晚睡晚起就遲到嗎？

11.概括性的問題：這是歸納法的一種表現。比方說：靈靈鬧彆扭不吃飯，要讓別人不好受。所以當她又跟姐姐吵架時，學生問說：靈靈是不是脾氣很不好？

世界上最難困難的問題就是沒有問題。如果我們鼓勵發問、重視提問、學會問問題，那麼世界上最困難的問題就不存在了。不要因為怕問問題而阻礙了自己的學習，停止了智性的發展，抑制了知識的累積。我們要主動的迎接問題，喜歡提問，喜愛問題，讓問題形成一種學習的素養與動力，讓問題的陪伴成為永不寂寞的學習。



第六章 研究結果及發現

透過一次次的討論，學生開始建立自己的思維模式，也運用學會的許多思考技巧，澄清了許多價值觀念。透過故事，我們可以因為對文本的興趣、對情節的理解，對故事發展及結果的期待，對應自己環境、經驗、知能的現狀，提出質疑，以問題的形式，開始討論，展開思考。同時為了支持自身的說法，開始說自己的故事，以提供足夠的資訊，方便他人認同。可貴的是，我們由一個故事引發另一個故事，由這些故事的交集，形成正在進行的故事。如此的循環，故事陪伴孩童的成長，而整個故事體則是孩童及至成人的成長紀錄。故事在探索的團體以和善

的方式進行交換，不停的以討論的方式繼續寫下，隨時歡迎故事的累積與更新。從這裡開始，故事一直延續，不斷產出，說不完的故事沒有盡頭。

我們運用哲學故事與教材帶入討論，因為故事的親切會讓參與討論的人在心靈的舒適與經驗的回憶獲得妥善的照顧。此外，閱讀故事與提問的產生會滿足參與討論的人的好奇心。在好奇心的驅使下，兒童自然會發展談論。自然的談論如果沒有一些討論語言的學習與討論態度的要求，很可能會演變成言語的相互攻擊或毫無交集的談話；如果沒有給予時間，關注在兒童討論時提出的富涵哲學意味的談論，則會錯失養成高層次思考能力的機會；如果沒有形成一個討論的探索團體，兒童何以實踐尊重、互信、關懷的人性價值；何以磨合人際關係與觀念的交流；何以體現說理的行爲與愛智之學。因此，故事、哲學故事，討論與探索團體成為整個研究的地基與鷹架。在這樣的地基與鷹架的基礎下，兒童討論的談話與提問的方向，決定了思考大樓的高度與內裝。身為教師，同時也是探索團體一員的我，就像是拿著墨斗的工匠，隨時測量大樓的水平，關鍵時刻彈出墨繩，給予提醒與建議，極力維護思考大樓的平衡。

經過將近三年的研究，兒童與我各司其職，互為夥伴的均衡關係下，研究有了結論，我將分成研究的成果、現行教育制度進行哲學教材思考討論的困境，還有以哲學教材進行思考討論教學上會遇到的問題及解決的建議等三個方面，進行說明：

第一節 研究的成果

一、學生提問的品質提升、內容多元。

將討論做為探索團體主要的運作方式，問題的產生及談論的互動影響提問品質的良莠。這裡指的提問品質必須涵蓋整個討論活動所看見的問題型態、談論的態度以及參與者的情緒反應、智性的成長、思考的層次。

研究的初期，學生的問題類型多是以文本直接提取，尋求資訊、要求解釋意

義的問題居多。這一類型的問題是最常見的，舉凡我們問現在時間、我們問天氣狀況、我們問名稱、我們問名詞的意義，都是尋求資訊、要求意義的問題。

另外，屬於廣泛性答案的問題在研究初期也佔了一定的比率，我稱之為開放性問題。研究初期學生有許多問題，但缺乏思考的訓練及理解的指導，經常問不到問題重點，而以開放式問題來提出疑問。開放性問題得到的答案屬於人答人意，有許多的正確答案。比如說，「醋好不好喝？」十個人來回答這個問題，恐怕有五種答案，有人說好喝，有人說不好喝，有人說跟麵湯放在一起才好吃，有人說沒意見，他們的答案都是對的，而且回答這些答案的人還可以彼此討論、溝通，達成共識或造成矛盾。

隨著研究的進程，學生對於探索團體的信任日益加深，對於討論方式與態度的精熟學習，對於閱讀文本的高度興趣與適度理解，加上思考技巧的變化與練習，問題的類型開始有了轉變。在研究開始的第二次上課，學生問：「他們為什麼有說話課？」這是屬於延伸性的問題。也就是說學生因為閱讀文本、展開討論、進行溝通，產生延伸閱讀及思考的問題。在研究進行進入第三個月時，學生問：「靈靈如果把小樹種在牙齒掉落的地方，那不是不能吃飯嗎？」這是屬於預測性的問題。學生閱讀文本，然後提出與文本發展相反或應用在自然生活情境中該有的反應，提出疑問，我將之歸類於預測性的問題。在同一個時刻，另一個學生問：「這跟蜥蜴又什麼關係？」這是根據文本描述與角色之間所產生對於執行或行動上的問題。就像是我們分配整潔工作，總會問哪些人該做哪些事、該如何清理、要清理到什麼程度、有什麼樣的資源可以運用等等。而學生提出「這跟蜥蜴又什麼關係？」的問題，其實是學生覺得文本情節發展與角色的加入產生了不易說明的連結，因此要求說明。此外還出現了測試性的問題或挑戰性的問題，比如學生問說：「種小樹一定會長牙嗎？」、「這一課是不是都在講家人的事？」、「你家裡的人一定都是親戚嗎？」、「黑暗中看得到東西嗎？」等等，這些問題有些是為測試是否理解，有些是挑戰個人信念。

學生的提問類型在第二次上課就有了微型的轉變，三個月後就更明顯了，問題型態更加多元。在討論的過程，學生參與了許多自己的經驗，並加以描述及尋求同理，同時因為思考技巧的適當練習，學生掌握了個人的觀點，運用討論的語言及思考的所得將之表現在整個討論過程。因此，在研究的末期，我們綜觀學生在問題型態的表現，我們可以確定經由哲學教材的引入，討論文化與探索團體的運作，學生的提問內容可說是從窄化變成多元。有關學生提問的類型歸納，於本論文第五章第三節問題的選擇與問題型態中有詳細的陳述。

二、討論態度的轉變

在剛開始形成探索團體之時，學生的談論經常都是自以為是的言談，話權只在幾個固定人物間來回，其餘的人形同靜默的活動擺飾。漸漸的經由老師的指導及個人智性的成長、思考技巧的熟練、團體信任感的增強等等因素，獨占的話權面臨瓦解的考驗。此時，控制討論程序的教師當不露痕跡的將話權釋放至想說而找不到機會說的成員身上，或者撩撥那些欲言又止的成員，以「你覺得呢？」、「你有什麼想法，請說出來。」、「你似乎有什麼想法，那對我們很重要，我們可以知道嗎？」等等鼓吹的問句，製造機會讓成員分享話權。

共享話權是當務之急，也是探索團體裡的起始行為。然，在此之際，另一個問題值得我們以自身的經驗，示範並且要求參與的成員遵守及學習，那就是討論的用語。討論的用語要有所要求，其一的原因是避免引起衝突，其二的理由是學會尊重他人，最後一個原因是經由討論語言的使用獲得更多思考的時間及深入思考的方向。

從整個研究的討論紀錄裡發現，學生從初期會大聲咆哮回答問題、嘲笑他人的回答、拒絕他人的解釋或追問、情緒性的反應語詞，慢慢的經由討論用語的指導及要求，討論氣氛會從一觸即發的衝突轉化成願意聆聽他人說話的善意接待。討論氣氛會因為討論用語的正確使用變的和緩、樂於接受與溫暖安心。在討論氣

氛如此轉變的同時，成員因為使用討論語言獲得了相對的尊重。當然，在和善、尊重的討論環境中，討論語言的使用會讓回話者得到時間上的喘息，增加了思考的時間。同時，因為討論語言有時具有思考方向的指引功能，會使得討論的思考層次更為深入，思考路徑更為清晰，思考的參與度也會大為提升。比方說我們要求更多的解釋及舉例，我們會說：「我聽不太懂你的意思，你可以再說一次嗎？」要求確認是否理解，我們會問：「你剛剛是這樣說的嗎？」這些討論的用語都提供了成員更多的思考時間及方向，以拓展他們的思考層次。

共享話權與討論用語的要求，型塑了討論文化及態度的雛型。其中教師的指導與示範，提供了學生學習的典範。不過，不可忽略同儕彼此的要求，也會形成一種壓力，致使學生在情緒、智性、習慣上，學習一種尊重、平等、和善、樂於分享的討論態度。研究進行到尾聲，回顧所有的討論紀錄，共享話權與討論用語的學習與要求，一直真實呈現在整個研究中。有時快要擦槍走火、有時思路困頓、有時討論熱切，我們都學會習慣用良好的討論態度來經營一個逐漸邁進成熟的探索團體，我們學會彼此提醒慢慢來；我們學會彼此關注聆聽、我們學會彼此給予機會，再說一次；我們學會不必勉強，尊重他人；我們學會同理彼此改變論點；我們學會用智慧、用經驗、用思考為自己得到支持；我們因為討論態度的轉變獲得更多。

三、討論的觀念及態度在生活裡自然的運用，不斷出現，時常循環。

學生經過哲學討論與思考實驗的練習之後，即使不是在上哲學討論的課程，他們也會使用討論的觀念及態度。經過研究者長時間的觀察與相處，發現學生會累積學習的觀念與態度，轉化成自己思想，遷徙至行為的表現與其他學科的學習。舉例來說，班會進行討論時，他們會自然的使用學會的討論觀念與態度來貫連整個班會的討論時間。又比如自然課的分組學習或觀察討論，他們也會自然的反應

學會得討論觀念與態度。在研究過程中，及至一年以後，學生的導師都深刻的發現經過哲學討論與思考實驗課程的學生，思路更為敏捷，態度更為合宜。導師的分享，肯定了哲學討論與思考實驗的價值。

本研究從開始到課程結束，形成研究論文，整合研究結果，費時約三年的時間。期間，因為兒哲課程的結束以及沒有教授該年級的學科，中斷與這些參與研究的學生進行思考實驗的對話，長達半年以上的時間。研究者發現，如果中斷哲學的討論與思考實驗，學生原先學會或習慣的討論觀念與態度會逐漸消逝。我們不能斬釘截鐵的說沒有效果，或消失殆盡，因為根據研究者的觀察及實驗，如果在給予機會練習，這些哲學思考的觀點與討論的態度會再重現。因此，研究者主張，哲學的討論與思考實驗要不斷的持續，不能中斷。就像所有技能的學習一般，用進廢退；也像磨刀一般，越磨越亮，不磨就佈滿繡斑，失去原有的銳利。在兒童的身上，我們看見如果中斷了哲學的討論與思考的實驗，學生會從原先經過練習所養成的興趣昂然、自信大方、言之有物，轉變成愈顯畏縮遲疑、缺乏主動、談話吞吐、言語普通。不過，兒童的哲學思考與觀點不會不見，只是無法驗證它在哪裡。我們無法證明它的消失，只是無法感知它的存在，不知道它在哪裡。

四、師生關係親近，互為最佳聽眾。

當教師將權威釋放，以平等為基底與兒童維繫合作夥伴的關係，進行哲學的討論，師生的距離因此而拉進。在研究的過程中，學生喜歡與我談話，我也喜歡聽學生的談話。談話的地點及時間不受限在課堂或是求學時段。談話的內容當然包羅萬象，不僅僅是哲學的觀點及思考的所得而已。我認為是因為彼此無私的、真誠的分享了許多的經歷及想法，而其中支持的基礎及信念是平等與尊重，獲得學生的信任，給予安心與包容的關懷。

今年四月，時值該班學生六年級，學生受邀至台北參加衛生署衛教小天使的表揚活動，我未能同行。不過學生打電話告訴我在台北的所見所聞，我問學生：「為

什麼不等回學校再說呢？電話費很貴喲！」學生回答我說：「我們等不及要告訴你了，在台北好好玩。」回到了學校，還有一位學生見恩見了我就跟我說：「我現在腦子還留在台北，真希望現在還在台北。我上課都一直這樣想，可能要好幾天才能恢復。」我不知道他們是否也跟其他的老師分享，不過我確知，我是第一個聽到這些話的老師。他們很放心的告訴我這些事，單純的分享他們的喜樂，不必擔心我會制止他們樂不思蜀的行為。

此外，當他們心中憂慮，不管是為己或為他人，我們會互相商量。這群學生當中有一位有習慣性缺席的行為，頗令師長擔憂。我表現我的擔憂與學生們討論，這位學生到底缺乏什麼？我們該如何幫助他？學生們坦白的訴說他們的看法，並且提供意見，達成共識決定要用那些方法、進行哪些步驟，降低這位學生的缺席次數。當學生組成的打擊樂團，接受邀約至各地表演，他們都希望我能在現場，因為我熟知他們練習的過程與辛勞，我們彼此的默契會穩定整個演出，因為彼此的存在都讓對方安心。

事實證明，透過哲學的討論與思考實驗的課程，學生與我彼此信任，彼此關心。我不敢說，我的教師權威每時每刻都是放下的，但我保證，我的教師權威不是建立在頭銜或年齡之上，也不是建立在要求態度的順從，而是建立在知識的使用與平等對待的態度。因此，我的教師權威不會威脅破壞我和學生之間的互動。

五、學生的改變

經過了近三年的研究時間，當初四年級的學生如今已經六年級了，即將要畢業了。根據我的研究觀察以及任課老師的回應，我將學生經過哲學教材的思考與討論的學習改變，陳述如下：

小儀：依然好問、敏銳，擅用提問來幫助自己得到想要的資訊，而且提問相當精準，常常讓他人因為她的提問自然進入哲學領域的思考。

阿翔：六年級上學期轉學了，不過他留下了同學們深刻的印像。他那為反對而反

對的提問，及直線立即的敘述經過思考與討論的學習獲得改善，變的懂得待答與提出正面的思考意見，因此人際互動也獲得改善。

心慈：稀奇古怪有趣的問題變多了，敘述的技巧也變好了，常常說的然後、然後...等連接詞也適度適時的使用，聽他討論及說故事變的順暢許多。有而且非常會設大聖：思考技巧變敏捷了，對於需要考慮的事情及選擇顯的思考周慮，莽撞的行為減少了，成績進步了。

于靜：還是喜歡做有把握的事，不過願意嘗試及接受失誤的心態，調整的比往日要好，而且還會懂得自我解嘲，幽默以對。對於討論與思考的練習，參與度提升許多。的身處地的為他人著想

珍珍：話少珍珍變的會主動表達要求與意見，而且提出的問題越多越好，主動積極的學習讓她的學業成就維持一定的標準。

見恩：會願意跟別人分享心底的事了，而且變的有責任感，自律嚴謹。在班上及社團位居領導地位，會分配工作與運用討論及思考技巧與同學相處，得到同學及師長得信任與高度的讚美。

碩靈：依然靦腆安靜，不過與同學的互動增加了，思考討論的發言次數也增加不少，但還是不喜歡流汗、運動，喜歡想心事。

邵嘉：很活潑、樂觀、快樂的小孩。在經過思考討論教學的訓練後，比較懂得那些時機該說些什麼話，說的故事比較合理些了，雖然有些故事不免還是幻想成分居多，但情節、人物、場景的安排較符合邏輯。

星辰：放空的時間變少了，比較專心上課了。如果在課堂上請他回答問題或提出例子，他也能立即的回應，而且回應的態度良好，運用了不少的討論語式。

暉弘：五年級的時候轉學了。不過村裡節慶時會回來參加，臉上的笑容很有自信，他會問我說：「老師，你們還有在上《靈靈》嗎？」表示他對哲學教材深感興趣。

研究的成果讓我確定哲學討論及思考實驗對兒童心智發展有正面的影響，這個成果不是因為成人創造了什麼理論、做了多少宏觀的教育政策，而是相信並順

應兒童天生就有的哲學觀點，願意聽他們說話、跟他們討論、和他們一起做哲學。



第二節 教學現場的困境

當我們證明兒童的學習能力與哲學思考有著密不可分的關係之後，回到教育現場，是不是每位教師、每個教育單位都能接受這樣的觀念。教育現場有著什麼現象與困境，留待我們思考該如何幫助兒童。研究者有以下的發現：

一、缺乏學生提問的學習：

教學現場的教師因為進度的壓力與課程設計的限制，在進行單元教學時缺乏由學生提問，然後團體共同討論的機會。根據研究者多年的教學經驗與觀察，發

現學生其實是喜歡討論的，而且在課堂之外的生活空間，學生也經常討論。當教師以檢驗的心態來提出問題，要求學生回答之時，已經設定了正確答案，對於學生別於正確答案的回應都以錯誤行為要求改正。久而久之，學生會預期教師的提問，以提供正確的答案。這就像仿間販賣的考題大全一般，猜題與背誦答案會形成學習的另一股洪流。

在教學的現場老師最常問的是挑戰性與延伸性的問題，這是用來檢驗學習是否達到目標。對老師來說，發問常常變成一種權力的顯示。不過在我們要求學生必須保持探索熱誠，對未經證實、模糊的東西進行研究的樂趣，加以探討的同時，卻強調答案本身，而不重視追尋答案，進行了解的過程。以至於學生在學習的樂趣上遭到壓制，在追尋答案進行了解的過程中缺乏耐心。我們應當養成愛提問愛問題的素養，跟問題和平相處，理性對待，不能只重視背後的答案，而是重視問題的本身，賦予問題追求了解、進行探索的行動力。以一個問題帶動其他的問題，整合一群隨之而來未經整理的答案，抓住問題就是掌握教學的重點。

如何問出好問題？這是教師與學生都應當學習的能力。問出好問題之前要先學會發問，學會接迎問題，不畏懼問題，不拒絕問題。西方偉大的哲學教師蘇格拉底曾經說，他最大的成就就是教人怎麼發問。因此，問問題是可以教的。在本研究的結果也證明了用討論的文化形成探索團題進行哲學的討論與思考實驗，是能教會學生與教師學會發問，而且問出好問題。一個好問題的出現會活化學習，加深加廣學習的範圍。以這樣的教學模式及討論文化運用在其他學科的學習也毫無困難。我舉一個實例來證明在其他學科的學習也同樣適用這種方式：

2007 年我在任教的學校擔任三年級自然領域的科任老師，我以兒童哲學的討論與思考模式來進行自然領域的教學。我重視學生的提問，也指導學生如何提問與進行討論。在進行三年級第二學期第一單元種菜課程的教學時，我將學生分成三組，一組種小白菜、一組種菠菜、另一組種番茄。在蔬菜成長的過程，小白菜的菜葉總是被紋白蝶的幼蟲吃的坑坑洞洞，對照其他兩組蔬菜的順利成長，枝葉

繁茂，看在種植小白菜的學生眼裡，內心更顯淒楚、煩悶。一天，又到了菜園進行觀察與紀錄，小白菜組的學生一邊抓蟲除卵，一邊低聲抱怨，他們建議要噴灑殺蟲劑，或者是用網室栽種的方法，隔絕蟲害。討論沒有具體的結果，因為都有不得行的困難。就在這個時候，一位學生問說：為什麼紋白蝶都不吃番茄和菠菜，只吃小白菜？這是一個關鍵問題也是一個好問題，其實我也不知道答案，我承認我的無知，所以沒有立即回答，只跟他們一起再進行討論、觀察和推測。我們在三種蔬菜間來回走動，摸一摸、聞一聞、看一看、比一比，最後決定在小白菜田的周圍移植番茄，希望番茄葉的特殊氣味與細毛能阻擋紋白蝶的侵襲。學生稱這個實驗叫做「搶救小白菜之番茄護城河」，實驗的結果令人滿意，每棵小白菜在番茄護城河的保護下顯的生機昂然，綠意片片。到了收成時期，我們還用小白菜與番茄做了美味的料理。直到現在，學生升上四年級，還嚷著要繼續種菜，回想起三年級的種菜實驗，更是津津樂道的與他人分享。這一個教學實例證明一個好問題的產生影響許多重要的學習，也證明了兒童哲學的討論與思考模式適用於其他學科的教學。

如果我們已經發現教學現場缺乏學生提問與討論的機會，我建議從教師開始，對教學的內容進行提問，問自己，而不是專門設計檢視學生學習效能的題目來問學生。接著聽聽孩子會問些什麼問題，然後與學生共同選擇或掌握一些好問題，進行思考與討論。如此作為，你也可以成為蘇格拉底。

二、教學指引的使用失當：

許多新進教師在教學之前會詳細閱讀教學指引，甚至將教學指引擺在講台上，隨時檢示自己的教學程序是否違反指引的內容。反觀部分資深的老師，可能只是在學期開始之初將教學指引當作課程設計的範本，接下來在整學期的教學過程中教學指引只當作充量的館藏書籍。這過與不及的使用教學指引，都暴露了教師在教學現場缺乏教學的自信與主動轉化教材的能力。

教學指引的存在主要提供的功能是教學上的參考，其中所設計的問題是根據教材與課程內涵所形成的，並不能包含教學現場所可能預見的種種情況。而且教學指引的設計是將學生看成同一類的學習水準，以大多數學生適用的標準來進行撰寫。同時，在撰寫之前也先將教師的教學能力、教學情境、教學使用視為相同，因此教學指引是以大多數人適用的功利取向所設計的。我們說有教無類指的是教育的愛心、受教的權利，不分卑賤高低。而因材施教指的是教師應針對學生的需求、個別差異，實施適性適材的教學策略。因此如果將教學指引當作圭臬或當作館藏書籍，都大大悖離了教育的理念、戕害了學生的學習、低估了教師的教學能力。

身為教師，我們在兼顧基本能力的培養與教學指標的要求下，應將教學指引當作教學建議與參考，而不能當作教學現場的操作手冊。教師當依據學生的能力、反應、教學現場的狀況，適度轉化教材。。多聆聽學生的問題，重視兒童的提問，嘗試學習與教導問出好問題的模式，以問題的呈現導引教學的程序與教學的安排。將教學指引當作好朋友看待，好朋友不用天天見面，但在關鍵時刻絕不缺席。教學指引也應當如此，不用每字每句一一遵循，而是提示觀念與課程銜接給予建議。讓教學指引回歸參考與建議的功能，正確的使用，是我們刻不容緩當做之事。

三、教師缺乏對話的團體

教師在教學現場為了消化教學的進度內容、輔導學生的日常行為、解決來自家長的壓力與期待，還有執行行政單位交辦的工作，身兼數職，時間常常都很零碎。如果要在零碎的時間內進行同儕間的教學對話，因為主題的不確定、空間的不固定、成員的流動，往往只談到工作的抱怨和茶餘飯後的閒話家常。因此重新整合時間，適當的分配，與同事進行長期且關係穩固的教學對話或專業成長，對教師而言是很重要的成長刺激。

本研究進行的第二年，我參與楊茂秀教授主持的教師成長團體，進行哲學教

室的教學實驗，與楊教授及多位在職教師在每星期一晚間於楊教授研究室針對兒哲教材《哲學教室》與《靈靈》進行討論。然後將兒童哲學的教學方法與討論文化帶入各自的班級。以原本的語文領域教材當作教學材料，與學生進行思考實驗與討論。隔一週，再將教學現場的種種發現與心得、疑問，在成長團體中提出，同儕之間相互給予意見，共同解決問題。甚至還安排了幾次的課室觀察以及教學錄影，以求更詳實的了解教學現場的學生反應及教學上無意間忽略的細節。這樣的成長團體在楊茂秀教授的指導下持續進行半年，不僅學生感受到教師教學的改變，樂於學習，參與成長團體的教師也從心態上重新解構與學生之間的關係，更能虛心傾聽學生的言語，從孩子的提問中找到教學的樂趣。

目前研究者與台東大學游珮芸教授及數位在職教師成立一組研究群，進行橋樑書的運用來提升兒童閱讀力的教學實驗。我們每兩個星期聚會一次，進行文本的閱讀提供建議，並且研發教案的設計。目前這個教學實驗正進行到用設計的教案入班教學，依據教學實況與學生的反應修正教案的設計。這些參與教學實驗的老師當中有幾位也曾經參與過前次哲學教室教師成長團體，因此我們同樣以兒童哲學的教學方法與討論文化來進行這次的教學實驗。在我二、三年級混班的教學現場裡，我發現學生新穎而充滿創意的語言，在整個教學實驗中自然的流露。天真純樸的好奇心驅動他們問出許多富有哲學意味的問題，而討論語言的指導使他們在言語行動上更能尊重他人，自己也得到善意的回饋。整個教學實驗總是充滿期待與思考的語言，每一個學生在其中都能安適、安全，找到自己重要的位置。

因為我有一群可以真誠對話的教師朋友，在我的教學策略、教學的安排、教學情緒、師生互動等等，提供許多細微的觀察及中肯的建議，讓我在教學的現場找到教學的樂趣及自信，讓我不斷的成長。教師的成長有助於學生在學習的道路上繼續保持好奇與積極的探求。相反的，如果教師停止成長，累積的壓力與過時的知識技能，會讓自己疲以應付逐漸成長的學生，最後可能只能用地位的權威來保持教師的尊嚴。所以我強烈建議，每位教師都能與他人真誠的進行教學的對話，

來舒緩教學的壓力，提供教學進步的養分，讓自己的成長將已知與未知之間連結起來，教的愈來愈快樂，愈來愈自信。有快樂教學的老師才有快樂學習的學生，讓我們真正做到教學相長。

教學現場的困境，使得我們在使用兒童哲學教材進行思考討論的教學上有了許多的考量及阻礙。然而，如果把使用兒童哲學教材的方法和思考討論的技巧，適當的轉換、遷移到其他學科的教學上，而不是只用在兒童哲學的教學，或許這些阻卻教師的困境，會形成助力幫助老師建立更專業的形象與精進更堅強的實力。換個念頭想一想，困境就是反彈的谷底，回升的轉機就在念頭一轉、方法一變之際。

第三節 實際的教學問題及建議

在使用兒童哲學教材《靈靈》進行思考討論教學的過程中，並不是從頭到尾都非常順利，曾經也遇過無法討論或討論熱烈但無法聚焦等等的情況，在這裡提出一些問題解決的建議，希望能幫助想要從事兒童哲學進行思考討論教學的老師們一些參考。說明如下：

一、不知如何決定該討論什麼問題時，怎麼辦？

當學生的問題都寫在黑板上或海報上時，卻無法決定要先討論哪一題時，怎麼辦？我建議，可以先把每一題大致都唸過一遍，簡單的詢問提問人，針對自己的問題有些什麼想法之後，在依照回答的情形，以討論最熱絡或學生主動要求繼續討論的題目，進行深入的思考與討論。

二、討論無法聚焦，或學生各執己見時，怎麼辦？

使用《靈靈》教師手冊所提供的練習，針對學生提到的概念進行練習選擇的標準，依照教師手冊的內容進行討論，可幫助學生澄清自己的想法，並提供思考的方向，以清明、聚焦討論的重點。

三、是不是所有的問題都要討論？

可依照教學的目的與時間，決定是否要討論全部的題目。我的建議是，每一題都要唸到，但不需要都討論。因為全部的題目都討論恐怕時間會不足使用，而且討論的深度及來回碰撞激起的思考火花，會因為作全面的時間分配而熄滅，而要開展的思路也會因而中斷。最完整的討論不一定要在教室完成，有時候留一些題目或問題的延伸討論在課後，讓學生也能在下課時有題材進行討論，不也是一種思考與討論的擴展。

四、如果學生反應他的問題都沒有被討論到，這時要怎麼辦？

當學生提出這樣的反應，千萬不能忽略。此時，提問情緒的照顧比問題是否被提到更為重要。我建議有兩種方法，其一是，可以在全班同學的面前承諾，下一次上課一定會提到這位學生所提的問題。之所以要在全班面前承諾，是為了尊重團體的成員，得到大家的同意。不過有些時候，學生的問題一直不被討論到，是因為問題無法吸引成員的興趣，為了顧及這位提出需求學生的情緒，可以參考第二種方法，就是在下次上課時，每一題都唸一次，先做簡單的討論或說明，以公平的照顧提問人的情緒。

五、下課鐘響了，討論還很熱烈，是要繼續還是終止？

時間到了，討論還很熱烈，要終止還是要繼續？端看老師的目的是否達成再來做決定。如果學生也有意願，而且討論就要產生結果，討論的帶領人可以讓討論的程序繼續進行，因為敏銳、清新的哲學話語需要在這個時刻培育出來，不要錯失機會。如果學生指使討論熱烈卻沒有焦點，我建議就在課堂上停止討論。不過可以建議學生，可以在課後自行與同儕討論或找其他師長繼續進行討論，不要利用課堂的時間，讓學生延伸討論的場域及時間的長度，讓討論繼續在課外不斷的進行。

六、學生一直問同樣類型的問題，怎麼辦？

在思考討論裡，同樣類型的問題不能說它不重要。如果一直重複出現，表示這個問題需要被討論，我的建議是，立即討論，給這類型的題目一個被談論的機會。如果討論過程很無趣，不受同學青睞，下次這類型題目出現的機率就會自然降低。

七、有學生一直都不說話怎麼辦？

有些學生不是不說話，是找不到機會說話。因此我建議，討論的領導者要細心的觀察學生說話的意願，主動的丟問題給這些學生，比方問他們「你覺得呢？」、「你要不要提供意見？」、「跟你的想法一樣嗎？」、「你有什麼話要跟大家說？」等等，讓他們有機會分享話權。

八、學生的所提的問題需要簡化嗎？

我建議不要簡化學生的提問的文字敘述，也不要擅自改變學生的敘述方式，要原原本本的將學生的話語紀錄在黑板上或海報上，除非學生自己做了改變，同意老師進行修改。這樣的做法是要將思考化為文字，呈現學生的思考脈絡，讓學生自己檢視思考的脈絡與進行確認修辭的修正，提供學生再思考的時間以及學習

語文的機會。

九、問題的後面為什麼都要寫上提問人的名字？

這是問題所有權的展現，是一種尊重的行為，同時表示他的問題的重要性。問題的後面寫上名字課以讓學生去比較、去欣賞，其他人提問的藝術、語詞的運用及問題的類型，讓學生可以針對他所欣賞的提問人，進行模仿或學習。

十、其他的學科也可以用這種方式上課嗎？

當然可以。我們學習的是一種概念、態度及做法，當然可以轉化至其他的學科教學。但是千萬不要強求，不是每個學科、每個單元都是適合這樣的做法。千萬不要為改變而改變，而是先想想為什麼要變？再決定改變的範圍？以及要變些什麼？要怎麼變？等等。用兒童哲學的思考討論的方法，尊重每個學生，讓每個學生的學習從學會發問開始，是每個學科共通的思維。

十一、學生都沒有提出問題怎麼辦？

學生的問題顯示他所關心或疑慮的部份，因此我們要確知學生的沒有問題是了解透徹還是不會問問題，或者是不敢問問題。通常，學生沒有提出問題有幾個原因，第一：時間不夠讓他想到問題。我建議，老師可以多給一些時間，等待學生提問，或者重複唸其中老師認為值得討論的部份，讓學生多一次的機會去領略其中的文意；第二：不知道要問什麼？我建議，老師可以率先提問，將自己的問題寫在黑板或海報上，並標示提問人的姓名。這樣做是讓學生感受到任何問題都可以問，感受到教師對問題的歡迎，同時學習提問的態度與方式。第三：不會問問題。通常不會問問題指的是，將問題的形式講述成感想或意見，當作個人心得的抒發。這時老師可以幫助學生釐清他的問題，詢問學生：「你的問題是……」、「你想問的是有關……」、「你要不要再說一次？」等等討論語式，讓學生能把自己的問題說清楚，然後用問句對提出。如果以上的原因及建議的作法都無法獲得正面的回應，我建議，翻開教師手冊，從裡面所建議的問題進行討論。

十二、教師上課前要做哪些準備？

我的建議是，教師應該對於閱讀的文本提出自己的問題，並且記錄在文本之中。另外，熟讀教師手冊的內容，這可以幫助教師適時且合宜的使用教師手冊的練習。不過不要強迫背誦或記憶，只要知道教學指引裡含有哪些觀念的練習，以及練習之間的差別及目的就好。也不需要把指引裡所有的練習都做過一遍，只要就學生提到的觀念，配合指引裡的練習當做討論的題材與範例，就可以幫助學生釐清自己的想法與確立觀念的建立。

十三、要多久才能看到學習成效？

我的經驗是不要急著看到成果，那不是教學的重點。重要的是去記錄學生的談論與討論的過程，建立一個主動探索的態度與討論文化紮根的環境。從紀錄裡，教師可以知道學生思考的脈絡、觀念的養成、既有與後設知識的基礎與來源。這種紀錄，就可以觀察到學生的成長與改變，我認為這些成長與改變就是學習的成效，不止學生獲得成效，參與其中的教師同樣的也會得到成長與改變。以兒童哲學來進行思考與討論，主要的目的不是用來教兒童，而是與兒童一起學習，這是一個一直要提醒的觀念。如果我們認為要教學生一些什麼，那也請拋棄大人的權威，以平等、尊重的態度出發，以身體力行、身教重於言教的方式，帶領學生一起從中獲得智性、靈性的成長。

對於兒童做哲學的能力，G.B.馬修斯曾說過：「兒童天生就會做哲學」《童年哲學》（王靈康譯，1998）哲學家雅士培（Karl Jaspers，1883~1969）也肯定兒童這方面的能力，他說「兒童是天生的哲學家。」但，兒童發展心理學家皮亞傑（Jean Piaget, 1896~1980）卻主張，兒童是經歷一定階段而發達的，難行使哲學的思考。我認為皮亞傑的主張是片面的就認知的發展而言，並不包含所有的思考，包括哲學思考在內。就研究者與學生的哲學討論經驗發現，兒童的靈光乍現所說出的話語，常令成人覺得耳目一新，同時也幫助成人探究、反省一些有趣而重要的問題。例

如，當我與學生討論「規則」時，有學生提出：「小孩是大人的玩具嗎？」，這個提問當下震撼了在場的成人，讓成人再一次思索，我們是如何對待兒童的？我們的作為是如何影響兒童看待大人與小孩的角色？…又例如，我們一起探求「秘密」的定義時，學生提出一個定義，她說：「時間夠久就沒有秘密了。」這樣的生活智慧不會是大人教的，而是兒童天生的哲學敏銳。

有些人會以為兒童於哲學問題的注意，一定是即興的、突發的、斷續的、散漫的。確時，有些兒童對於哲學問題的注意是突發而不連貫的。但是，也有些兒童的思考不乏持續性與連貫性。這一個論點，在這一個班級所做的哲學思考實驗的討論中得到了支持的證據。在與學生討論哲學思考的過程中，我發現，成人對於哲學，是以一種知識的虛心態度，去刻意的接近哲學，討論哲學。除了想獲得心靈上的平靜，更想智慧充滿、智性增長；而兒童則是以天生自然的純真，以一種心境上的純淨、無暇，去體驗哲學，去經歷哲學。在這樣的過程中，兒童並不會事先設定要去解決哪些生活上或思想上的難題，而是由想像及經驗，去說明、整理、滿足並抒發自己對人、事、物的看法。及至過程的累積，所留下的思考脈絡，形成智性的追求及智慧的獲得。經過這整個研究，我從兒童身上學到的比我教他們的多更多。承認兒童天生就會做哲學，以探索的心境、討論的文化看重兒童的問題，以哲學思考的態度與兒童平等的處理哲學觀點。

珍視兒童做哲學的能力，與兒童共同談論，一起思考，那是一段豐富踏實的愛智之舉。

參考書目

一、中文部分（按姓氏筆劃排列）

- Annette Simmons 著。(2004)。說故事的力量。(陳智文譯)。台北：邦城文化
- G.B.馬修斯 (G.B.Matthew) (1998.02a) 著。哲學與小孩（初版）(楊茂秀譯)。台北市：毛毛蟲哲學基金會

- G.B.馬修斯 (G.B.Matthew) (1998.02b) 著。與小孩對話 (初版) (陳鴻銘譯)。台北市：毛毛蟲哲學基金會
- M.李普曼 (Matthew Lipman) 著 (1996.03)。靈靈 (楊茂秀譯)。台北市：毛毛蟲哲學基金會
- M.李普曼 (Matthew Lipman) 著 (1999)。靈靈教師手冊 (鄭瑞玲譯)。台北市：毛毛蟲哲學基金會
- Robert Coles 著。(2001.08)。故事的呼喚。(吳慧貞譯)。台北：遠流出版社
- 毛毛蟲兒童哲學基金會編。(2002.10)。認識裴利。台北：財團法人毛毛蟲兒童哲學基金會
- 加斯東.巴舍拉 (Gaston Bachelard) 著。(2003.08)。空間詩學 (王靜慧、龔卓軍譯)。台北：張老師文化
- 亨利.克羅斯 著 (2002.01)。故事與心理治療 (劉小菁譯)。台北：張老師文化
- 邱惠瑛著 (2001.12)。貓人。(初版四刷 1999.05 初版)。台北：毛毛蟲基金會
- 林翠華著 (2007.01)。我埋在土裡的種子。(出版一刷)。台北：心靈工坊文化事業股份有限公司
- 林偉信著 (2003.06)。何謂兒童哲學。劉仲容 林偉信 柯華倩編著，兒童哲學 (第三章) (初版)。台北：國立空中大學
- 約翰.霍特 (John Holt) 著。(2005.04) 孩子如何學習。(張美惠譯)。台北：張老師文化
- 柯華倩著 (1998)。意義的探索-李普曼的兒童哲學計畫 (初版)。台北：毛毛蟲基金會
- 高畠 純 (2004.12) 這是誰的腳踏車 (米雅譯)。台北：經典傳訊文化股份有限公司
- 馬丁 柯亨 (Martin Cohen) 著。(2002)。101 個有趣的哲學問題 (黃惟郁譯)。台北：圓神出版事業機構

理查.史東 (Richard.Stone) 著 (2000.06)。沙發上的說話課 (張敏如譯)。台北：經典傳訊

黃迺毓著 (1992.11)。小朋友的大朋友 (初版)。台北：毛毛蟲兒童哲學基金會

楊士毅著 (2001.05)。邏輯與人生-語言與謬誤。(三版六刷 1987.04 初版)。台北：書林出版社

楊茂秀著 (2006.10)。誰說沒有人用筷子喝湯 (初版)。台北：遠流出版事業股份有限公司

楊茂秀著 (2005.10)。高個子與矮個子 (初版)。台北：遠流出版事業股份有限公司

楊茂秀著 (2006.03)。好老師是自己找的 (初版)。台北：遠流出版事業股份有限公司

楊茂秀著 (1992.01)。討論手冊 (初版)。台北：毛毛蟲兒童哲學基金會

楊茂秀著 (2007.07) 重要書在這裡 (初版)。台北：遠流出版事業股份有限公司

維高斯基 (L.S. Vygotsky) 著 (2000.02)。思維與語言 (李維譯)。台北市：桂冠圖書

維薇安.嘉辛.裴利 (Vivian Gussin Paley) 著。(1996.09)。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。(2004) 陶靈老師的教室：一所幼兒園的故事 (楊茂秀譯)。台北：毛毛蟲基金會

瑪格麗特.懷茲.布朗 (Margaret Wise Brown) 著。李奧納德.威斯葛 (Leonard Weisgard) 圖。(2004.11) 重要書 (楊茂秀譯)。台北：經典傳訊文化股份有限公司

著。(2002.10)。

鄭樹森編 (2004.09)。現象學與文學批評。(二版一刷 1984.07 初刷)。台北：東大圖書公司

羅勃 索科羅斯基 (Robert Sokolowski) 著。(2004.03) 現象學十四講 (李維倫譯)。

台北：心靈工坊文化事業

二、期刊論文

林文寶著（2000.05）。敘述、敘事與故事。兒童文學研究所主編，兒童文學學刊第三期（頁 20-63）。台東：國立台東師範學院

三、碩博士論文

林師宇著（2004.06）。教室中的故事與敘事智慧。國立台東大學兒童文學研究所碩士論文。

洪曉菁著（2000.06）。說故事研究。國立台東師範學院兒童文學研究所碩士論文。

陳鴻銘著（1991.05）。探索團體。輔仁大學哲學研究所碩士論文。