

國立政治大學幼兒教育研究所  
碩士論文

縫補專業行動的裂痕  
—探究兒童哲學在幼兒園實踐的形跡

The logo of National Chengchi University is a circular emblem. It features a central five-petaled flower shape containing the Chinese characters '政大' (Chengchi University). The outer ring of the logo contains the text 'National Chengchi University' in English and '國立政治大學' in Chinese. The logo is rendered in a light gray, semi-transparent style as a watermark.

研究生：連珮君

指導教授：倪鳴香 博士

中華民國九十九年七月

## 謝 辭

這將近兩年的追尋旅程，暫且要畫上句點，也許有天這會是另一回探究的起點，我明白。回首這旅程，雖總在泥濘中以不確定的步伐前進，但心中的感動總有增無減，無疑地，倘若沒有他者，我惟恐只能身陷泥沼之中。

感謝爸爸、媽媽、妹妹、志榮及小阿姨一家人，他們提醒我用全部的心靈來寫作，他們給予我無私的愛，使我深深地相信愛。沒有愛，我如何可能感動？

感謝倪鳴香老師，她教我思想自己的思想（雖然她會說她沒有教），如果沒有她，我大概無法對語言所建構的意義世界加以初探；感謝楊茂秀老師，他親身實踐兒童哲學的風範令我感佩，如果沒有他，我大概無法體會探究思想的無窮樂趣；感謝馮朝霖老師，他耐心地啟蒙我對教育倫理學的涉獵，如果沒有他，我大概無法對教育學的倫理本質做進一步的慎思；感謝大學時期教導我的黃美瑛老師，她對教育提出的本質性提問，使我對那些不明的「理所當然」再加以思慮；感謝陳雅鈴老師，她總以不多框限的態度，支持我們透過「教育實習」課程，實踐心中所嚮往的課程模式，並協助我們對所實踐的再加以反思，我還記得，報考政大的想法最初萌發於和她在電梯門口前的談話。我無法想像，如果沒有他們，我如何構築起自身的論述？

感謝碩班「誇年級」的朋友們：宥伶、令彥、雅方、敏伶、詩婷、士寧、家綺、蕙君、偉翔、慈吟、怡潔、立文、萬方、小閔……等，他們陪伴與肯定我所探究的知性困惑，使我即便在泥濘中行走也不感孤單；感謝大學時期的好友們：羿吟、淑婷、小華、雅蓁、滢秀、雨芊，因為妳們的鼓勵和體諒，使我儘管不能見到妳們，卻仍能感受妳們給予我的力量；感謝曾細心聆聽我分享論文的朋友們，與你們討論時所生成的共鳴與迴響，使我更加相信這個研究的可能意義。親愛的朋友們，因為你們看見我，所以我存在，因為你們相信我，我就有了加成的相信。

感謝研究場域中的老師和孩子們。老師們的支持使我的研究能順利推進，尤其感謝汪老師總是陪我「聊天」，討論孩子們那些奧妙的話語。最後要深深地感謝孩子們，與他們的邂逅使我在追尋幼教專業的學習歷程中，邁前了一步，你們送給我的禮物我最終收到了，那是一永遠要對思想保持探索的好奇。

寫於 2010 年 7 月口考後，記這段笑中有淚的追尋之旅。

## 縫補專業行動的裂痕—探究兒童哲學在幼兒園實踐的形跡

### 摘要

本研究以行動研究取向，探究一位經四年幼師專業培育、一年實習經驗的初任幼師（研究者自身）實踐兒童哲學的歷程，探究內涵包括：一、理解孩童藉語言所表達的思想，以試圖澄清自身對於「孩童圖像」之困惑；二、追索自身作為「幼師」在教育行動中的所思、所為及轉變。研究者以「故事」作為反身辨識經驗意義的入口，詮釋與 12 位五歲孩童以思考故事《貓人》為材料，進行思考故事討論的經驗。通過詮釋歷程，研究者逐漸獲得「對自身及對孩童的理解」，並形構對於「幼師培育」的疑慮及觀點，分別闡述出：一、自身「專業行動的裂痕與縫補」，解析理論與實務分隔、窄化為傳輸知識與訓練技能的師資培育，惟恐加深大學與專業實踐、理論與實務、思想與行動之間的裂痕，且此體制上的「難」亦將體現於幼師在專業行動中的困境。二、透過此研究「重構對『孩童』的理解」，論述孩童在實際生活中「做」哲學（do philosophy）的思考樣態，即體現了「兒童哲學」之本質，其「做哲學」的樣態歸納有以下特徵：（一）為自己思考且能把玩思想的孩童、（二）對生活做出純粹反省的孩童、（三）善於在「未知」中探尋意義的孩童、（四）自然展露思考技巧的孩童。最後，研究者再次從「兒童哲學」與「師資培育」兩個層面回觀以展望未來。

關鍵字：兒童哲學、幼師、師資培育、行動研究

# 目錄

目錄.....	I
表目錄.....	II
圖目錄.....	II
<b>第一章 緒論 .....</b>	<b>1</b>
第一節 我如何走向這裡.....	1
第二節 研究目的.....	6
<b>第二章 何謂兒童哲學 .....</b>	<b>7</b>
第一節 兒童的哲學傾向.....	7
第二節 Lipman 的兒童哲學計畫.....	9
第三節 小結：理解中的兒童哲學.....	16
<b>第三章 在探索社群中做哲學 .....</b>	<b>18</b>
第一節 何謂探索社群.....	18
第二節 探索社群中的對話.....	21
第三節 教室轉化為探索社群.....	22
第五節 小結：理解中的探索社群.....	26
<b>第四章 研究方法.....</b>	<b>27</b>
第一節 行動研究的探究取向.....	27
第二節 研究設計與實施.....	31
第三節 「故事」作為辨識經驗意義的入口.....	36
<b>第五章 與五歲孩童一起做哲學 .....</b>	<b>42</b>
第一節 邂逅.....	42
第二節 慢談.....	53
第三節 轉捩.....	69
第四節 投契.....	80
<b>第六章 返回自身：再思幼師的專業培育 .....</b>	<b>94</b>
第一節 專業行動的裂痕與縫補.....	94
第二節 重構對「孩童」的理解.....	105
<b>第七章 回顧與展望 .....</b>	<b>110</b>
<b>參考文獻.....</b>	<b>113</b>

## 表目錄

表 2-2-1 三十種思考技巧表.....	12
表 2-2-2 一般性與反省性的教育典型.....	14
表 3-4-1 探索社群原型.....	24
表 4-2-1 行動簡表.....	34
表 4-3-1 經驗選擇記錄表.....	40
表 6-1-1 制式教育與反省式教育之對照表.....	104

## 圖目錄

圖 4-1-1 行動研究概念圖 .....	28
圖 4-3-1 本研究相關資料文本.....	37
圖 4-2-1 本行動研究的循環結構.....	35
圖 6-1-1 主體經驗世界所定位之「理論與實踐的關係」.....	95
圖 6-1-2 理論與實務陳顯兩不相合的「孩童圖像」.....	98
圖 6-1-3 撞見行動中「知與行」的裂痕.....	101
圖 6-1-4 通往孩童思想世界的追尋之路.....	102
圖 7-1-1 教師－孩童－文本在社群中的關係.....	111

# 第一章 緒論

本章作為研究動機、問題與目的之說明；第一節敘寫研究者形塑與關注研究問題之過程，及過程中與專業知識產生的矛盾與對話，以釐清研究問題；第二節表述研究者在研究過程中所欲追求的知識內涵，是為研究目的。

## 第一節 我如何走向這裡

沒有先在的信念即不可能有真正的懷疑。

朱建民《探究與真理：珀爾思探究理論研究》(1991:29)

這個研究，朝著兒童哲學的路徑走去，行動中我且暫且走，一面走，一面回觀，一面在來來回回的時間點之間自問：我如何走向這裡？

### 一、流浪

揮別那個炙熱的大學聯考，我隨著榜單來到國立屏東師範學院<sup>1</sup>幼兒教育系，雖略知自身對於教育工作的興趣，但對於「幼教系到底要學什麼？」當時的我，懵懵懂懂。

隨著課程的進行，我對於這個問題略有體會，我認為從進入幼兒教育系開始，我有更多的機會去想：孩子如何學習？人如何獲得學習？如何的教學能「真正」帶給孩子學習？似乎，再簡單的概念都得再重新想想，就拿數字中的「1」來說，什麼叫做1？如何教1？孩子怎麼習得1？這個「簡單」的問題起先還真令人無法招架，直到我們逐漸理解到1其實是個抽象的符號概念，原初我們透過感知具體的量（如：一隻筆、一張椅子等）來獲得對這個數的概念。此時，諸多的教育基礎理論都企圖指引著我們，在吸收學習原理後將之用於教學，在吸收這眾多理論的同時，我也逐漸看到自己關於教學的「相信」是什麼，較多的時候，我相信學習來自個體的建構，惟有在個體主動參與下，此學習才對個體產生意義，教師在設計課程時，格外重要的是對孩子的發展有所了解，以幫助、促進或是引發幼兒對學習的主動探索。

---

<sup>1</sup> 自2005年8月1日改制為國立屏東教育大學

大學時候的我們花了許多時間，以「閱讀」的方式來了解孩子的發展，發展理論的確帶來一些參考和指引，比如它讓我們了解運思前期（約二到七歲）的孩子，他們初以語言符號為中介來認識與描述世界，此時藉由圖像、具體操作、個體實際的體驗可幫助孩子學習。關於運思前期，書上這麼寫著「其主要活動乃是靠直覺方式來調整自身與外界的關係，少有運思能力，故稱為運思前期（張新仁等人，2003：89）。」在發展理論中還告訴了我們關於孩子在思考上的「限制」，諸如：因過度類化產生錯誤分類、自我中心主義、還不能使用歸納或演繹的方法推理等。

理論帶來指引的同時，也同時帶來疑惑，孩子真的少有運思能力嗎？他們對於語言的反應，那言詞中活躍慧捷的神情卻隱隱浮現…

幼兒園裡快樂的戶外遊戲結束後，實習老師對小孩說：小朋友洗完手請你要喝口水喔！幼兒中的他眼睛一亮，表情生動，用強調的語氣說：ㄝㄩˇ？老師我們要喝「口水」喔？老師們忍不住笑了出來，小孩們也跟著呵呵地笑；另一個小孩則緩緩地說：應該是喝「一口水」才對啦！

## 二、初遇

大學畢業後我選擇到幼兒園裡實習一年，「書本上」的幼教專業知識，自己那時總覺得夠了，該是時候往幼兒教育的現場走去，對我而言，實習是一段重要的歲月，在那裡我親身經驗幼兒園的作息，真正長時間地和孩子共處，並在幼兒園老師的身上看見實務工作者的智慧；實習一年後我和大班的孩子將一同畢業，而在畢業前的三個月我決定報考研究所，往幼教所走去，當時報考的自傳上我以「學我所愛，愛我所學」作為報考幼教所的原因，另一方面，一年的實務讓我對於理論和實際間的差距有些感觸，關於這個領域我想知道得更多，那顆追尋的心陪著我來到政大幼教所。

2008年2月，我們的碩一下學期，我選修了倪老師開設的「幼教哲學與思潮」，在課堂上有數位同學以「兒童哲學」為個人工作報告方向，有人談美國的兒童哲學計劃、有人分析兒童哲學教材、有人則關心孩子的思維與語言間的關係，在團體分享與討論的過程中，奠定了我對兒童哲學的初步認識；而從第一堂課開始，我們便問：兒童哲學是什麼？兒童哲學之目的為何？孩子的話裡真的有哲學嗎？倘若兒童哲學是：幫助人將他的哲學思想抽引出來，讓人自己明白自己

到底想些什麼，怎麼想……在討論中不只將自己胸中的東西發表出來，還學會比較各人的經驗、觀點…他們了解：承認別人觀點的重要；他們了解：替自己找理由的重要（楊茂秀，1998：9）。那麼，在幼兒園裡孩子們活躍閃動的言語中，可能已經有著兒童哲學的初芽，不是嗎？我如何這樣相信的？反射性地我往經驗搜尋，撿拾實習那一年的真實故事，支撐著我的相信。

2007 年的 5 月，幼兒園裡開展著一段關於母親節的討論…

中班的鈞說：我媽媽很辛苦，下班回家後還要煮飯做家事，阿我爸爸都沒有幫忙，他在客廳看報紙，爸爸不辛苦。

直率的論點，引起孩子們彼此交談，我爸爸也是…我爸爸也是…我也覺得我媽媽比較辛苦，爸爸比較不辛苦！

居然比較起媽媽和爸爸的辛苦指數？老師們眼神交流了一下，這樣的論斷看似引起孩子們之間的一些認同，

大班的皓舉手說：現在是母親節，我們這樣說爸爸的壞話，那到父親節的時候該怎麼辦？我覺得爸爸還是有幫忙做一些事情呀。

忍不住，老師們笑了出來…孩子們沒有笑，覺得哥哥說的話很有道理。

引發直率論點的鈞遂也回應：有，我爸爸有幫忙倒垃圾。

我心中再度與理論對話，尤其當那些和孩子相處的經驗化成難以忘記的一篇篇故事時，我的發問就愈是強烈，他們少有心理活動嗎？若真如此，他們那活躍閃動的想法又是什麼？他們無法跳脫自我，接收他人觀點嗎？若真如此，那同儕間快速傳遞的思緒又是什麼？他們無法正確推理嗎？若真如此，那超乎你想像又帶些哲理的話語又是什麼？那，是什麼？是呀，那是什麼？我不斷自問。

### 三、抉擇

當 2008 年的梅雨季來到，就象徵著我們即將從碩一生成為碩二生，我在心裡醞釀著碩士論文的可能方向，並對它有所期盼，它不該只是一篇取得學位的論文，它應該來自我的關心，我，在找我的關心。我有意無意地我回顧實習一年中，我在部落格所寫下的網誌，我選擇在那兒尋找，是因為那裡我不為交作業而寫，我單純為想寫而想。我一面默念文字，腦中的影像也追之倒帶，一篇又一篇，我在它們之間找到關聯，是「故事」！我像是做了一個成功的歸納，既驚奇，卻又正中我的關懷核心。也許有人會問：都是故事，什麼意思？有我說故事時，和孩

子現場反應共同構成的故事：有我觀摩幼兒園帶班老師說故事時，她從容讀故事和孩子積極提問的故事；有再述我和孩子生活經驗們而形成的生命故事。關心的事情灑落在文字裡，並且有了一個歸納性的發現，我的心在向我發聲，我傾聽它，告訴我：如果能說故事、做研究，那該有多好。

2008年，夏季。我參與了由台北縣教師研究發展中心所舉辦的「兒童哲學種子教師研習營」，楊茂秀老師引用美國實用主義創始人 Peirce (Charles Sanders Peirce, 1839-1914) 的一句名言做為開場「不要阻礙了探究的道路 (Do not block the way of inquiry)」，這句話帶給我很大的啟示作用，在孩子的語言裡、提問中有著孩子的思考，並代表著孩子對事物探索的表現，若因為我的忽略，而將之視為蕪物，孩子的探索之路將會如何？我，自許成為專業幼教老師的我，開展抑或阻礙了孩子的探索之路？

這句話也啟動了自大學以來便熱愛和孩子說故事的我，禁不住要想：我如此享受和孩子分享故事的時刻，卻又往往對故事後的「討論」感到困擾，孩子那些被我視為無關緊要的發話與提問，真的無關緊要嗎？我憑什麼說那無關緊要，我以什麼為憑斷？教案上的那欄「教學目標」嗎？教案上所寫的「教學目標」要藉著故事及討論來達成，卻時常發現孩子的言論和我所謂的教學目標，相互糾纏拉扯著，當我們以紙面上的目標為標的，可那紙上的教學目標真的那麼重要嗎？那背後是否預設了，教學是一種傳遞，將教師預想的目標傳遞；至於孩子所說的我們又如何理解？無厘頭、沒有邏輯或者文不對題，又或者有更多的時候，我根本不懂他們說的，以至於我根本不知道該怎麼回應他，蔡敏玲在《教室言談》一書中的譯序中寫道，Cazden 引用社會心理學家 Roger Brown 的說法來提醒我們：孩子尋求的無非是溝通：了解與被了解（蔡敏玲、彭海燕譯，1998：3）。我對於這樣的說法心有戚戚焉，人與人之間無法相互了解，永遠是一種困境。

研習中三天的時間，楊茂秀老師及其他講師以體驗哲學討論的具體方式，讓我們透過實際的體驗去理解，一個兒童哲學式的社群如何進行探索，後來在初步閱讀文獻時我才更掌握到，原來這種「教師所受的訓練方式，正是他們的教學方式（柯倩華，1998：69）」是兒童哲學計畫中教師培訓所強調的重點。我正式地經驗了何謂探索社群，在楊老師的帶領下，我們以不同方式輪唸了《靈靈》書中的部分段落，接著便是邀請參與者提出問題，由帶領者將問題寫在牆面的海報上；可以提出「自己的」問題，那是多麼興奮卻又不安，我真的可以問我心裡想

的問題嗎？我的問題會顯得可笑嗎？如果我的教室裡孩子提出好多問題，身為老師該怎麼處理？而這些疑問進而化成反思的起點，為什麼在我們的教育氛圍裡，鼓勵提出內心的疑問是一種特例而非普遍呢？什麼時候開始，我們的學校教育不再認為使學生傾聽內心的問題有那麼重要；老師是否隱晦地傳遞了一種價值觀：孩子的提問是沒有價值的，他們所提出的問題根本不值得一問，根本不值得討論；作為一位老師當我問「孩子提出好多問題，該怎麼處理？」的時候，是不是其實是在說「一堂課我沒辦法給這麼多問題答案」，可是，會不會是我們自己以為孩子要的是一種「正確解答」，會不會他們只是想要心中所想的問題被聽見，被討論，又或者返身又想，一位教師的角色，是解答的提供者嗎？

研習間的休息時間我找楊老師聊天，我問他：對於幼兒呢？用什麼材料好？我活像個要標準答案的學生，而印象中的他以聊天姿態和我說，早期我在成長學園就是給孩子唸《靈靈》，孩子還不能自己讀，那就不用唸的給他們聽…還有一本思考故事《貓人》<sup>2</sup>你看過嗎？我沒有看過。隔天楊老師帶了幾本貓人來，我戲謔地說，這本貓人可不可以「借」我？他的微笑被我解釋成應允，而至今這本「貓人」仍在我手上，伴著我走向行動。

Susan Engel 在《孩子說的故事》一書中曾談及言說與行動的關係，她說：「我們經常以為說話跟行動是兩個分開的過程跟活動，但這樣的觀點忽略了語言的社會力量（黃孟嬌譯，1998：75）。」這一節中我將形塑研究題目的歷程故事化，而其實早在故事被寫下之前，已經在我的自語中、我和他人分享的過程中形成故事，故事本身是一種發聲的行動，對我而言，對生命重要的故事，揭續出一種抉擇的行動，而使我走上一段探究之路。

---

<sup>2</sup> 邱惠瑛（1999）。貓人。臺北市：毛毛蟲兒童哲學基金會。

## 第二節 研究目的

倘若，探究是趟旅程，我對這趟旅程的期許是什麼？我說，如果能說故事、做研究，那該有多好！那是說我自身對於和孩子說故事活動的喜愛，及對於研究方向的嚮往。我說，當我有越多和幼兒相處的經驗後，我的發問就愈是強烈：他們少有運思能力嗎？那則是我自身與專業知識產生對話後於內心衍生的矛盾。自身的喜愛與疑惑在我內心交錯，起步之前我與兒童哲學相遇，並親身體驗兒童哲學—那種正視個體提出自己的問題，並將教室視為思考的練習場域的教育取向，這體驗使得自許成為專業幼師的我，再度深切地自問「我了解孩子的思考嗎？我又是如何看待教室裡孩子的思考的？」

對於上述問題的自省促使我朝兒童哲學的路徑走去，並企圖透過實際的教育行動中去尋求一些理解，起先我研究興趣的起點是對於孩子（們）思考的好奇，但是當我正式進入研究場域進行兩次行動之後，我逐漸體會到，其實我同時在記錄著自身，一位經過四年幼教專業培育、一年實習經驗的初任幼教老師進行兒童哲學的歷程，這個體會使我在研究中，亦關注於：我自身在行動中的省思與轉變。

既而我的研究目的，是要實踐兒童哲學中「做」哲學（do philosophy）的理念，嘗試在幼兒園的教室中，形塑一幼兒們與我參與其中的探索社群，此探索社群以思考故事（thinking story）—《貓人》為主要故事文本，並在說故事後以孩子提出的問題來進行討論，研究者深入討論故事歷程中，來理解幼兒的思考，聚焦在：幼兒藉由語言所表達的思考、幼兒們如何在語言活動中相互建構起彼此的思考；另一方面，作為探索社群中的討論帶領人、孩子口中的珮君老師、此研究的研究者的我，藉由實踐兒童哲學的取徑，檢視自身在此教育行動中的所思、所為及轉變，並審視此實踐對於初任幼師（我自身）在理解幼教專業知識內涵上的意義。

## 第二章 何謂兒童哲學

此研究朝著兒童哲學的取徑走去，書寫本章之主要目的在於掌握「兒童哲學」的概念；第一節闡述兒童的哲學傾向，第二節分述 Matthew Lipman 兒童哲學計畫之源起、意涵與目的，最後闡述我理解中的兒童哲學作為本章小結。

### 第一節 兒童的哲學傾向

過早開始學哲學是不宜的。這是個很自然的判斷。……  
可是，我們都知道，很自然的判斷，不一定是正確的判斷。(楊茂秀，1978b：37)

當我向人們談起，我的研究要朝著兒童哲學的路走去，途中不乏人問：兒童有哲學嗎？可能有兒童哲學嗎？和我談論的多是常討論彼此研究計劃的朋友，猶記一位朋友在一次研究社群內的討論時，向我提出這類的詢問，起先在我只是細細地聆聽這個問題，在社群內我沒有直接的回應，可這樣的問題卻從未離開心裡；在另一個午後當我們再度聊起：「兒童有哲學嗎？」這個話題時，我提出這樣的反問：當我們說「兒童有哲學嗎？」這句話時，是不是其中已經隱含了我們自身看待哲學的眼光？這是不是關係到人們如何想哲學這件事情？

當時的我有那樣的想，大概是與我閱讀一些進入哲學的書有關，法國哲學教授 Roger-Pol Droit 和女兒的《沙發上的哲學對話》、法國哲學家 Dominique Janicaud 為女兒所寫的《父親的最後 30 堂哲學課》、勞思光寫給青年人的《哲學淺說新編》，三本書的共通點皆是哲學教授與下一代（子女或青年）以淺明的用語來談哲學的示範。哲學一詞在定義上實在困難，但了解哲學一詞的原始意義，對我而言卻有所助益。追溯至「哲學 (philosophy)」一詞的字源，哲學「philosophy」是個合併字，它自古希臘承襲而來，字首的「philô」，意思為：友愛、與之為友，以及渴望；而「sophia」意指知識與智慧，因此我們可以說哲學是一門愛好智慧、追求知識的學問，或稱之為「愛智之學」(于光雅譯，2007：55；黃惟郁譯，2007：38-40；楊茂秀，2006a：10)。對於哲學一詞字源的了解，似乎更突顯了哲學一詞對我們的啟發性，褪去世人為它批上高深玄奧的大衣，似乎如柯倩華 (1998：12) 所云：哲學最素樸的特質並非專有名詞或術語，而是向生活發問。然而這種善於

向生活探問的態度，樂於對世界發出由衷驚嘆的，不正是孩子嗎？至少在我的經驗裡，幼年時期的孩子是這樣的。

當「兒童」與「哲學」被置放在一起時，顯然不僅僅牽涉人們對哲學一詞的假定。我們認定兒童無法作哲學的這種信念，是建立在我們看待兒童、看待兒童思想及看待哲學的假定之上 (Murrin, 2000: 261)。(Our beliefs that children cannot do philosophy are based on philosophical assumptions about children, their thinking and about philosophy.) 美國兒童哲學創始人 Matthew Lipman 教授及重要推廣者夏 Ann Margaret Sharp 教授在提出兒童哲學之初，便曾經論述關於兒童哲學這一構想人們存在的先設，包括了：一、認為青少年在上中學前不宜學哲學。鼓勵小學生做哲學思考，成了不可思議的事情。二、認為哲學的複雜與抽象，使得向青少年介紹哲學相當困難。三、連帶的假定，為中高年級才智較高的學生。四、學習是人類知識傳承的重要過程 (楊茂秀譯，1978a: 47)。

「兒童」與「哲學」的關係是相距甚遠抑或實然緊密？德國哲學教授 Vittorio Hösle 在《哲學家的咖啡館：小女孩與教授的哲學書信》曾單篇談及童年與哲學的關係，除了那種對世界的好奇與驚嘆搭起兒童與哲學橋梁之外，Hösle 更認為童年時期善於從遊戲中得到樂趣、幻想、天真的特徵實然是研究哲學的重要特徵，「甚至可以這麼說，凡是心中沒有保持某些兒童時期性格特徵的人，都不夠有資格研究哲學 (許順閔譯，2001: 276)。」

德國哲學家 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、人情世故、一切的意義，那其實就是一種哲學的種子 (楊茂秀，2006: 11)。」將孩子的探問視為哲學的種子，除了展現一種看待孩子的態度之外，在實踐面上如何對待種子、如何培育幼苗、如何開拓良善的思想園圃，我想這正是兒童哲學所努力耕耘的。

## 第二節 Lipman 的兒童哲學計畫

### 一、兒童哲學源起

在美國教育界，自 1960 年代以來，便深深注意到兒童對知識的冷淡，思想混淆的毛病（楊茂秀，1978b：38）。而美國兒童哲學教育運動可說即是鑲嵌在此社會脈絡下，當時的 Lipman 教授於母校紐約哥倫比亞大學擔任哲學教授時，發現大學生的推論相當粗糙，判斷能力亦沒有良好的進步，他開始研究教導思考的方式，思考如何改善與增進思考能力，並主張思考技巧的培養和訓練，應自從事思考活動的幼年時期開始培養起；「1968 年的某一天，我想，也許能找出比目前更好的方式，教導孩童做正確的思考。我不想以目前教授大學生形式邏輯的方式，來教孩邏輯。更不能裝模做樣的，把大學裡應用邏輯課教材，搬到小學去賣弄（楊茂秀，1978b：38）。」考量到這層顧慮，Lipman 開始尋找一種適合孩童的方式，沒有孩子不愛聽故事的這個建議，使他構想出以孩子為主角的故事小說，小說中的角色是和孩子年紀相仿的小孩，情節與對話以日常語言來呈現，沒有哲學專有名詞，透過 Lipman 的筆觸巧妙地在這些小說裡注入哲學與邏輯的概念，形成第一本兒童哲學的故事《Harry Stottlemeier's Discovery》<sup>3</sup>。

這是一本兒童哲學故事，亦是第一本兒童哲學的教材。1969 年受到美國國家人文基金（the National Endowment for the Humanities，簡稱 NEH）在資金上的贊助，《Harry Stottlemeier's Discovery》實驗性的樣本第一次被印製成書。並於 1970 年由 Lipman 親自在蒙特克萊爾（Montclair）公立學校 Rand School 進行實驗教學，以五年級的學生為研究對象，並以隨機的方式分為兩組，兩組學生於課程進行前皆被指定接受同樣的推理測驗，並於課程結束後進行後測；實驗組由 Lipman 教授帶領進行兒童哲學課程，對照組由 Dr. Milton Bierman 帶領進行以社會學為基礎的課程，每週與學生進行兩次 40 分鐘的課程，並持續了九星期，這首次的實驗教學經由測驗結果顯示出：對照組學生的後測分數與前測相比，並無顯著進步，而實驗組的學生，在邏輯推理分數上有明顯增進，在智力年齡（mental age）上比一般同年級學生超前 27 個月（Lipman, 2008：120-122；楊茂秀，1978b：38）。

若將時間往前倒回一些，早在 1969 年《Harry Stottlemeier's Discovery》首次被

---

3 中譯本名為《哲學教室》，楊茂秀（譯）。Matthew Lipman 著。1990 年臺北市：臺灣學生初版。1996 年台北市：毛毛蟲兒童哲學基金會初版，1998 年初版一刷。

印製成書後，仍保有哥倫比亞大學教職的 Lipman 便開始用心深遠地尋覓在其他學院的教職，他的用心深遠是希冀尋覓到能支持兒童哲學計畫的學院，而蒙特克萊爾州立大學（Montclair State）是他認為的第一首選，他（Lipman, 2008：121）在自傳《A Life Teaching Thinking》中自述「即使我非常享受在哥倫比亞大學教學的日子，但我滿腔熱情地擁抱到蒙特克萊爾州立大學的這個改變，因為我有一種感覺，哥倫比亞將不會向蒙特克萊爾那樣地支持兒童哲學。」

## 二、兒童哲學之意涵

1972 年 Lipman 轉至蒙特克萊爾州立大學（Montclair State）任教後，被授與了一個以研究兒童哲學性思考的中心，也就是「兒童哲學促進中心」（簡稱 IAPC，Institute for the Advancement of Philosophy for Children），IAPC 的形成為推廣兒童哲學的工作帶來許多助益，除了能以中心之名申請到補助外，也能以 IAPC 之名出版教材，更甚有之它吸引了對兒童哲學有興趣的人才，IAPC 的團隊使得兒童哲學逐漸發展。

然而實際上兒童哲學“Philosophy for Children”的命名，是在 1974 年 Sharp 教授加入 IAPC 之後，Lipman 在自傳《A Life Teaching Thinking》寫道，自己特別喜歡“Philosophy for Children”這個命名，「因為它似乎存在一種戲劇性地自相矛盾：如果兒童哲學是真正的哲學，那麼人們將會說孩子不會做哲學；如果孩子真的能做哲學，那麼人們又會說那不能算是真正的哲學（Lipman, 2008：125）。」

“Philosophy for Children”（簡稱 P4C）—「為」兒童設計的哲學計畫，這個命名表達了 Lipman 對於教材的關注，發展出專為兒童所設計的兒哲小說、教師手冊與思考故事，而中文的「兒童哲學」未受到“for”的限制，所涵蓋的意思似乎更為廣泛，據吳敏而（2007：16）的整理，兒童哲學還包含了“Philosophy with Children”「和」孩子一起談哲學，以及“Philosophy by Children”「由」兒童所展現出的思考方式和思考特質的意涵。我想像著，這三種經過區隔的意涵，像是同朵花上的花瓣，Philosophy by Children—肯定兒童思維本身便有其哲學傾向；Philosophy with Children—成人與小孩樂意成為彼此的探索伙伴；Philosophy for Children 為小孩提供適合閱讀的哲學材料，這三片花瓣彼此相依重疊，屬於同一朵花，同屬實行兒童哲學所應關注的面向。

### 三、 兒童哲學之教育目的

兒童哲學之教育目的並非要孩子直接認識哲學家們的思想，也並非要進入浩瀚的哲學史及經典原籍當中，兒童哲學更深切的意義是—在生活中「做」哲學(do philosophy)，Lipman 曾在一次訪談中表示：「傳統的哲學教育重在閱讀和聽講，因此在一般人印象中，哲學是很玄的，不切實際的。說「搞哲學」(do philosophy)，是強調去做、去體驗、去思考、去探究，使哲學成為活的學問，在實際生活中發生作用，而不是去讀，去記，光說不練（黃迺毓，2002：26-27）。」Lipman 推動兒童哲學計畫之源起，及 Gareth B. Matthew 開始對小孩哲學思考感到興趣的原因，皆是兩位哲學教授在對大學生教授哲學課程時，感受到學生在思考上的不足甚至抗拒，Matthew 教授後來發現自己身為大學教師，「我的工作就是引導我的學生，重新去從事這種他們小時候醉心玩過、並且當時也覺得很自然的活動（楊茂秀譯，1999：2）。」這種從實際生活中去玩、去做、去探索、去思考的行動便是「做哲學」的展現。

Lipman 以兒童哲學教材進行兒童哲學實驗教學，根據 Lipman 自己表示，這個實驗教學的目的是：「教導兒童如何思考思想的本身，讓兒童親自體驗哲學討論的過程，和眾人一起做推理的活動（1998：5）。」在教學過程中，使孩子將自己及別人的思想再拿來加以思考（to think about thinking），在體驗的過程中區別較好的思考及較差的思考，逐漸分辨正確與可能有所謬誤的推論方法，楊茂秀曾將此論述為一種『後設學』，亦即「把自己使用的工具、思維和語言的歷程拿來討論或反省，並整理它們之間的關係……這種後設學最早便是以哲學的名目來呈現（楊茂秀，2006a：10）。」

對於「從事」思考、「做」哲學的強調，使得兒童哲學以另一種眼光來看待教材，教材的作用不在於傳遞哲學知識，它激起人們的思考以作為被討論的素材，故事中的人物（小孩們）往往展露了不同的思考風格，但用意絕不在於傳授思考技巧，他們對於孩子而言可能是一種示範，同時示範了一種思考的態度。在兒童哲學計劃中各種故事教材內容中，那些被輕輕灑落的思考技巧，根據 Lipman 的歸納分析，列出三十種思考技巧，他特別說明下表所列的思考技巧，並不是想要窮盡兒童哲學所要培養、砥礪的思考技巧，它只是一個象徵（楊茂秀，1981：194-203），如表 2-2-1：

表 2-2-1 三十種思考技巧表

技巧	指導原則
1.概念發展	當兒童要把一個概念應用到實際的狀況去，他們應該要能夠認清那些實況隸屬於該概念範圍之內，哪些實況不屬於概念範圍。兒童如果不滿概念之範圍區域的規劃，認為其中有錯誤，應該受到鼓勵，盡可能提出反例來。練習及討論計劃最好集中針對介於兩概念之間，難以取決的案例。
2.歸納	一些事實出現，如果這些事實之間存在著某些共同性或規則性，學生應該能夠看出來並歸納出適用於這些事實及類似事實的極括性敘述。學生們也應該體認出，做這種歸納所可能遭遇到的危險。
3.明確陳述因果關係	學生應該能看出因果關係，並明白將它陳述出來。
4.依據單一前提做立即推演	學生應該能做邏輯的，合理的換位，並且知道有效的換位規則。他們也應該知道而且能找出這些規則的例外情形，例如對等述句。
5.依據兩個前提做推演三段推論	學生應該能應用三段推論做正確有效的結論，而且能檢視出一些無效的推論。
6.標準化	學生應該熟悉標準化的規則，並且能夠加以運用。
7.次序的邏輯或關係的邏輯	學生應該熟諳傳遞關係和對稱關係的規則，他們也應該學會將非傳遞關係變為傳遞關係的標準化原則。
8.一致性與矛盾論	學生應該能看清已知資料中的一致性或不一致。他們也應該能明確陳述矛盾律並會運用。
9.應用命題邏輯之條件三段論式做推論	學生應該能區分假言（如果...則）三段論之有效推論或無效推論。
10.明確地提出問題	學生應該熟知一些經常汗損問題的缺點而且應該能將他們的問題明確地提出來，以避免這些因汗損而引起的困難。
11.認明基礎的假定	已知一真述句，學生應該能提出此述句為真即依據的基礎假設。
12.掌握部份—全體，與全體—部份的關係	學生應該知道如何避免部份—全體（以偏概全）的錯誤，也應該知道如何避免由全體來推論部份（全體—部份）的錯誤。
13.知道避免、容忍或利用混淆的表達方式之時機	對資訊做邏輯分析時，絕不可忽略或放鬆混淆的東西，因為混淆成份可能造成很大的錯誤。而在社會關係裡，某些混淆性質是應該被容許，因為它們無從消除或不應消除。
14.認清並避免或應用含糊性的能力	含糊的用語缺乏使用上明確的界域，學生應該能認清這種用語，並區分清楚，哪些情形下不適合，哪些情形下可予接受。
15.深度瞭解並做全面適當的周詳考慮	我們經常跳達結論，因為我們未做周詳的妥善考慮。學生應該能發展出技巧，時常自問，也互相查問，他們有沒有漏了什麼沒有想到的。
16 認清目的與方法的相互依存之關係	通常，一項目的或目標提出來時，也應該提出達成此項目標或目的的方法。所以說，如果沒有明確固定它們目的，就不能有什麼方法可言，方法一定是要達成某些目的的，學生應該能對固定的目的提出方法，以達成該目的。有了方法，也就應該知道方法是做什麼用的，為了達成什麼目的的。

17.避免或盡可能小心處理「非形式的謬誤」之能力	許多非形式的謬誤來自我們對不當考慮之依靠或是我們未能做適當的考量；什麼算是非形式的謬誤，得依什麼是適當的之判斷而定。
18.以引證概念所涵蓋得現象及功能等方式來運作概念	概念若不運用以產生確切具體的效果，往往變成空泛的抽象物。學生應該能為他們所運用的概念引證可觀察的效應。
19.提出理由	當學生的行為出問題時，我們常常要他們為自己的行為提出正當的理由。我們也請他們為有關可疑的意見提出正當的理由。學生應該能區分提出理由與提出可能解釋的不同—後者無所謂正當不正當，但兩者都應用「因為」這個語詞。
20.辨認真理及謬誤之脈絡或場合性質	當我們稱某些述句為「真的」或「假的」時，我們往往不連帶提出這些述句所存在的脈絡或場合，因為，我們通常假定觀眾已經瞭解。學生應該受到幫助，看出將他們的斷言之脈絡或場合明確地說出之重要性。
21.做區分	學生應該善於區分我們日常易於搞混的各鄰近概念，區分概念的技巧與上述地一條概念發展的技巧，就其提出反例，以檢測概念之範圍而言，是有密切的關連。
22.做連結	學生應該做連結，並知道自己做連結所依據的基礎。做連結通常依據的基礎之中有：並置，因與果，相似及效應類們等。這種技巧對於推論（三段推論中找尋中詞）及創作明喻與暗喻等都很重要。
23.利用類比	類比所代表的相似性不單單是單一的特性，而一整群或一連串的特性。
24.發現可供選擇的機會	細心的思考者不會單單依靠預感或直覺去找尋建立觀點或程序的機會，他們求助於邏輯的機會，也就是窮舉各邏輯合理的可能性，而創造性思考者即使在接受了一般說來大致滿意的看法及方向，仍希望找到更好的解決方法。能為一個問題找出各種解決之可能性者，實際上是在構作假定的機會。
26.分析價值	我們的價值看法即是我們認為什麼重要的信念。我們可以拿我們的價值觀來做推論。我們可以問我們的各種價值信念之間是不是一致的，與事實相配或不相配，能不能做為行為的指引，堪不堪人家的攻擊，人家攻擊時，你能不能為他們辯護。為自己的言行提供理由的學生，事實上即是在分析自己的價值觀。
27.舉實例	許多對於做歸納與發展抽象概有困難得兒童擅於舉例子和舉事實。而大人卻正好相反。舉例子的能力是重要的，它重要不是它和歸納或概括的能力相抗拮，而是因為它是將觀念應用到生活去的基本能力。
28.定義	當孩童遇到他們不認識的字，他們去查字典，查出它的定義來。但是，他們應該能為自己已經認識的字做出定義來。
29.認清判斷以應用判斷	當我們做價值判斷（倫理判斷或美感判斷）及實在判斷（評估性質或數量）時，我們運用標準或判準。做判斷時知道自己能依據的判準是很重要的素養，不但如此，而且得學會應用最適當的當時情況的判準去做判斷，建構定義時，判準是尤其重要。
30.考慮各種不同觀點	人之不同各如其面，他們看世界也不同，人人有不同的觀點，但是人人能設身處地，站在別人的觀點來看，彼此交換觀點、意見，便容易得到客觀的看法而不囿於主觀的瞭解。

（引自楊茂秀，1981：194-203）

Lipman 在提出兒童哲學計畫之初，他所思考的問題是「如何改善與增進思考能力」，依此兒童哲學之教育目的，是尋找更適合兒童的方式來增進學生思考，然而大學生缺乏思考的現象，似乎引人接著問：教育為何而教？學校教育的目的為何？假若如 Lipman (2003:1) 所說「教育體系所提供的，是人們對於孩子上學應該學些什麼的假定。」那麼我們的教育究竟使學生學到了什麼？1991 年及 2003 年 Lipman 在其所著的《Thinking in education(2nd ed.)》一書中，提出了自己對於「教育」的論述，並試著發展一種反省性的教育典型 (reflective paradigm)，他假定了兩種截然不同的教育實務典型，一般性的典型 (standard paradigm) 及反省性的典型 (reflective paradigm) 以作為明顯的對照 (表 2-2-2)，其中存在的主要預設分別有 (譯自 Lipman, 2003:18-19)<sup>4</sup>：

表 2-2-2 一般性與反省性的教育典型

一般性的典型 (standard paradigm)	反省性的典型 (reflective paradigm)
教育存在於知識的傳遞，由那些懂的人傳遞給不懂的人。	教育是參與教師所領導的探索社群 (Community of Inquiry) 的成果，目標在於達到理解和形成良好的判斷。
知識是關於世界，且我們對這世界的知識是清楚、不含糊也不神秘的。	當知識以一種引起歧義、模稜兩可、不可思議的方式向學生展現時，他們被激發去思考關於這個世界。
知識被分化在學科中，學科間沒有重疊之處，它們加總起來便是這個世界我們所要了解的全部。	假定探索發生時的學科重疊也無法詳盡區分，因此科目問題之間的關係是不確定的。
教師在教育的過程中扮演著權威的角色，學生只能學習老師了解的知識。	教師的立場是能承認錯誤的而不是權威的角色。
學生透過藉由汲取資訊來獲得知識，受過教育的心智是善於貯存 (知識) 的心智。	學生被預期是具有思考和反思能力的，且愈來愈著重理由、深思遠慮的。教育歷程的焦點，並非資訊的獲得，而在於理解研究主題間的關係。

<sup>4</sup> 對於此處文本的理解部分奠基於 97 (上) 學期「幼教哲學與思潮專題」這門課中的兒童哲學小組討論成果，當時的小組成員有：宥伶、家綺、慈吟、如瑩及我。。

這之中的預設，似乎在回答著：教育是什麼？知識是什麼？學科是什麼？教育的師與生是什麼？反省性的教育典型認為：教育是通過探索社群，對知識的無窮盡作出一些理解與判斷（儘管它可能是暫時性的）；知識經過分化後以學科方式被呈現，但學科間的關係並非全然絕斷的；而既然知識有其無法被清楚掌握的特性，老師無需保持絕對的權威，老師和學生都被期待成為能探索、擁有反思能力、能對生活形成合適的判斷的人。對於反省性的思考（Reflective thinking），Lipman 曾與以這樣的定義，反省性的思考意味著：察覺自身的假設及背後的暗示，意識那些支持結論的理由或證據；反省性的思考同時考慮方法、過程、觀點，並準備好去認清那些造成偏袒、偏見與自我欺瞞的因素（Lipman, 2003：26）。而反省性教育典型的目標，在個人方面是明理（Reasonableness），在社會方面是民主，不僅強調批判思考（critical thinking）的重要性，同時也強調關懷思考（caring thinking）及創造思考（creative thinking）面向的培養（Naji, Saeed 2005：25；Lipman, 2003：27）。

2003 年，Lipman 無論在《Thinking in education(2nd ed.)》的導論，或在接受伊朗學者 Saeed Naji 的訪談中，皆表達這樣的想法，他結合許多舊與新的元素，欲更具整合性的提出自身對教育的方向的想法，他在接受 Naji 的訪談中表示「兒童哲學（Philosophy for Children）代表的是一種將哲學發展成一種教育的形式而努力，使得教育運用哲學來讓孩子的心智從事思考的活動，滿足孩子探索意義的的渴望（Naji, 2005：24；毛毛蟲編輯群譯，2007：20）。」

### 第三節 小結：理解中的兒童哲學

我隨口問孩子：你們做過夢嗎？你們記得你們做過的夢嗎？

一個大班女孩說：我夢過和恐龍一起玩。

我接著問：你怎麼知道那是夢，不是真的？

她說：我醒來就知道，剛剛是夢，不是真的。

中班的男孩接著說：可是你可能還睡在恐龍的肚子裡也不一定，只是你不知道，我們不知道而已。

我對於兒童具有哲學傾向的相信，其實最初不是來自書本，而是在真正生活中，孩子們有意思的話語，始終惹我思想。自大學我接觸幼教師資培育至今，我這般對幼兒話語關注的傾向愈演愈烈，也許是會有那麼一種可能，是我自己給多慮了，是一位幼教老師的職業病，把孩子的話給想太多了，但若以 Maria Montessori 女士的話來說：教師所注定的特殊使命……是對人的觀察。是研究智慧生命處於甦醒狀態下的人（周欣譯，1994：9-10）。幼兒園中我所觀察到的孩子，他們多半呈現了一種自發主動的、出自好奇的、善於探問的、融合遊戲與學習的樣貌；一個相互對照的畫面，也許是 Lipman 及 Matthews 他們在大學中所看見的學習者，是對思考的抗拒，是在思考及判斷能力上的粗糙。這在某種程度上呼應了許多教育實務工作者的發現是：學習者的年級越高，他們主動提問的頻率卻越少。我不禁這麼想：我們的學校教育，是幫助人點亮思考的火苗，抑或熄滅了思考的火光。

Matthews 在《童年哲學》的前言中如此發表他的觀察：「根據我自己非正式的研究，發現三到七歲的孩子，像這樣自發地踏進哲學之門的情形並不罕見；八、九歲的孩子反而少有，至少不常聽說有這種情況。我對這個問題的假定，是孩子一旦適應了學校教育，就只順著大人的希望，提出所謂「有用的問題」。如此造成的結果，是他們心中的哲學若非「轉入地下」，就是陷入冬眠（王靈康譯，1998：8）。」我理解中的兒童哲學便是要重新珍視這種人類自孩童以來向生活探問的自發性，恢復學習的本質：重視個體的主動性與潛在能力。

其次，兒童哲學常鼓勵人們「將自己和他人的思考拿來加以把玩」，在過程間我們可能對好的思考驚嘆，可能對謬誤的思考感到困惑，但除此之外，倘若我們都同意沒有一個人是單獨存在的，學習亦從來不是。那麼更重要的是，當個體通過社群，使個體意識到自己與他人，這構成了學習的基礎條件。沒有孤立的學

習：我們只能共同創造著我們的世界（There is no solitary learning：we can only create our worlds together）（Nixon et. al., 1996：135）。

Lipman 在自傳的尾聲對於他所發展的兒童哲學取向，如此回顧地說道：「兒童哲學（Philosophy for Children）是要鼓勵兒童去發展屬於自己的哲學，一種他們思考這個世界的方式。兒童哲學是要給與稚嫩的心靈，在一個感到安全的環境，使他們自信地表達他們的思想（Lipman, 2008：166）。」Lipman 的這段話幾乎表達了兒童哲學的要義，我們要努力耕耘的便是一個感到安全的環境氛圍，使孩子們自發、自信地發表他們的想法。我試圖揭開「兒童哲學」這簾頗富戲劇性的幕，而它以一種無限寬廣的姿態在我眼前展現開來，我無意尋遍其中奧妙，對於一個教育工作者而言，有所觸發，有所體會，也許也有所滿足了，那麼回到教室裡看看吧，我們的教室又可以是怎樣的學習空間，怎樣的環境氛圍呢？



### 第三章 在探索社群中做哲學

兒童哲學是要給與稚嫩的心靈，在一個感到安全的環境，使他們自信地表達他們的思想。

Lipman, Matthew 《A Life Teaching Thinking》(2008:166)

我再次引用 Lipman 的這段話是因為，一個令人感到安全的環境氛圍，的確是使孩子能自在地發表意見的重要基底。在幼兒園（或其他學校機構中）「教室」作為主要的學習場域，而教室如何能成為一個友善的環境，來歡迎孩子們發表他們的看法呢？在兒童哲學的取向中，將教室轉化為「探索社群」（Community of Inquiry）的概念，便是要致力於形塑此環境氛圍，一種能供給孩子探索知識（而非單純傳遞知識）養份的思想園圃。

我對於探索社群（Community of Inquiry）<sup>5</sup>的認識，起先主要從陳鴻銘《探究團體》與柯倩華《意義的探索：Lipman 的兒童哲學計劃》<sup>6</sup>這兩篇論文中獲得一些瞭解，隨後我專注於閱讀《Thinking in education(2nd ed.)》一書的第四章，藉此理解 Lipman 對於探索社群的論述，以對於「將教室轉化為探索社群」的意涵有更深入的了解，此了解提供了研究者行動的參照，並在實踐的過程中，得以再來回地與知識相互對話。

#### 第一節 何謂探索社群

探索社群（Community of Inquiry）這個名詞據推測最初由美國實用主義創始人 Peirce（Charles Sanders Peirce, 1839-1914）所創。Lipman 認為，是 Peirce 將探索與社群這兩個強大的概念合而為一，轉化成「探索社群」概念的（Lipman, 2003:84）。起先探索社群只能用來指稱科學性的探究，自 Peirce 之後，這個詞被進一步用來指稱任何形式的探索，不限於是科學或非科學的探究。在此節中，我先對何謂「探索」進行探討，接續說明為何探索需要「社群」。

<sup>5</sup> Community of Inquiry 中文多譯為「探究團體」或「探索團體」，為了強調英文“community”社群之意涵，文中統一將 Community of Inquiry 譯為「探索社群」。

<sup>6</sup>陳鴻銘(1991)。探究團體(Community of Inquiry)。輔仁大學哲學研究所碩士論文，未出版，臺北。柯倩華(1998)。意義的探索：李普曼(Matthew Lipman)的兒童哲學計劃。臺北市：毛毛蟲兒童文教基金會。(是 1988 年碩士論文的出版)

## 一、「探索」的意義

在 Peirce 的思想中，探索（究）理論是相當重要的部分。依 Peirce 的說法「探究（Inquiry）」一詞指的是一種歷程，它由「真正」的懷疑達到「穩定」的信念。他說：「懷疑之不安的刺激導致求取信念狀態的努力，我將把這種努力稱為『探究』，雖然必須承認有時候這並不是一個很恰當的名稱（朱建民，1991：22）。」Peirce 強調所謂的「真正的懷疑」，相對於 Descartes（Rene Descartes，1596-1650）「普遍的懷疑」之主張，Peirce 認為以普遍的懷疑作為思考的起點是不可能的：

反之，當我們進行哲學思考之際，我們必須以實際上我們所具有的全部成見為起點。這些成見是我們實際上所相信而未懷疑的，我們不可能藉著一條規則而全部加以懷疑。因此，以普遍懷疑為起點，只是自欺欺人的說法，而不是真正的懷疑。……如果我們不是真正的懷疑，就不應該假裝去懷疑（朱建民，1991：25）。

我們所擁有的全部成見並非對我們完全無用，它使我們以某種傾向的方式去行動，我們相信它且很少懷疑它，那種先在的信念我們多半未清楚意識它，可這並不否定它的存在，而往往是當外在新奇經驗帶來的驚訝，使信念動搖，使我們對信念不再完全確定，反而感覺到不安時，生成真正的懷疑。探究是一「歷程」的概念，以真正的懷疑作為探究的起點，在探索的歷程中使意見確立，而得以建立穩定的信念來克服當初的懷疑，作為探究的終點。

在 Peirce 看來，人的思想的基本功能，是要獲得明晰的信念（belief）。如 Peirce 所述，信念具有三重特性：「第一、它是某種為我們意識到的東西（it is something that we are aware of）；第二、它平息懷疑的激發（it appeases the irritation of doubt）；第三、它在我們的本性中引起一種行為規則，或簡略地說，一種習慣的建立（it involves the establishment in our nature of a rule of action, or, say for short, a habit）（高宣揚，1994：28）。」若按照一般常識性的理解，習慣意指無意識的、自動的、較未經思考的行為；但 Peirce 所意指的「習慣」主要是為了向我們的經驗導入一種叫做「連續性的因素」（an element of continuity）。那「連續性是實在的一個不可缺少的因素」，是「在關係的邏輯中形成起來的一般性（generality），因此，習慣也像一般性一樣，或甚至比一般性更重要，是思想的一種事務，因而是思想的本質（高宣揚，1994：29）。」在 Peirce 那裡，思想的主要功能就是使行動成為「習慣」，行動具有「連續性」以後，賦予行動具有「一般性」。

如果從真正的懷疑到達穩定的信念，其中的努力的過程被稱為探索，這種努力並非一蹴可幾的線性關係。高宣揚（1994：28）對此曾加以論述：懷疑、思想之活躍、信念的確定、思想之平靜以及習慣的形成，這幾個環節在 Peirce 那裡並不是一次完成的，而是反覆循環，構成一個無休止的重覆，並達到一次又一次的行為目的，使人的信念在此基礎上不斷地更新。換而言之，探索的終點使人的信念明晰，明晰的信念為行為提供較為堅定的指引，但可能在某次行為貫徹時又引起進一步的疑慮，這種對信念的不確定感，遂又成為引發另一次探究的起點，因此我們可以說，信念可被看作探究的終點，但某程度上又是另一次思想旅程的新起點。

## 二、為何探索需要「社群」

探索在本質上是社會性、是共有的，因為它需要依賴語言、科學性的操作、象徵符號系統等的支撐，而這些無疑地皆是社會的（Lipman, 2003：83）。探索雖起於內在的疑惑，但要挑戰曾信而不疑的先信念對個體而言並不容易，在思考的歷程上，常常可能會產生不自明的盲點或成見，以至於我們無法察覺自身在思考上的缺陷，而限制了思想的進步。積極的探究仍舊需要伙伴共同參與，才能避免思考上的侷限，探索社群中透過對話的方式來進行，並以合作的態度來幫助彼此在探索上的推進，也顯現多元的想法與解讀。合作思考可彌補前述「思考盲點」，有效地幫助思考，而且探索社群還提供一個真實社會的模型，讓所有成員練習參與社會的機會（陳鴻銘，1991：44-45）。

關於社群提供了「真實社會的模型」的論點連結著 Dewey（John Dewey, 1859-1952）對民主的主張。Dewey 對「社群」（community）進行說明的獨特貢獻之處是他從這一角度來詮釋「民主」的涵義，Dewey 指出民主並不僅僅是一種政府的形式，根本地來說，它是一種社會生活的模式，一種交往經驗的模式（郭小平，1998：92）。延續 Dewey 的主張，民主僅指並非一種政治的形式，而是人類共同生活的一種方式，若要成為一種生活方式，我們須從生活中及教育中落實起，在探索社群的人們意識到自己也同時意識到他人，他們彼此尊重且尋求合作。如同杜威認為有效的民主需要有自由的、勇敢的和具開放心靈的探究者，就如同一個良好的探索社群（柯倩華，1998：51）。

## 第二節 探索社群中的對話

探索社群中以「對話」的方式來進行討論，但何謂對話呢？Lipman（2003：91）引用了 Martin Buber（1878-1965）對於「對話（dialogue）」所形構的觀念「每一位參與者在此刻、在某獨特的存在，真正地將彼此放在心上，他們在之中尋求一種意圖，能建立起相互的關係。」也就是說真正的「對話」，發生於參與成員能「心存他人」，並意圖為彼此建立一種「合作的、伙伴的」關係。Lipman 延續了 Buber 的論點，認為對話（dialogue）與會話（conversation）是有所區別的，其中兩者鮮明的差別為「會話牽涉穩定性，而對話有其不穩定性（Lipman, 2003：87）。」

在一場會話（conversation）當中，先發言的人取得了發言優勢，發言結束後發言優勢轉至另一個人身上，會話就這麼在發言人之間流動，呈現出的是一種對等的、穩定的關係，參與者理解發言人所說的，而這進行之間，縱然說話的內容有所增加，可是會話缺乏一種方向性，會話本身並無前進；反之，在對話（dialogue）裡往往呈現一種失衡的、不穩定的關係，因為失衡使人不得不思考，迫使著論點的移動，Lipman 使用了「走路」的生動比喻，來說明對話中「失衡」之必要性：

當你在走路的時候，你從來沒有同時兩隻腳穩固地站在地上，每踏出一步就意味著另一步的前進，在對話中每個論述都引發另一個可用來反駁的論點（Lipman, 2003：87）。

此外，以目的而論，會話是進行一種感覺、想法、資訊、彼此理解的交換；而對話是進行一種共同的探索，成員合作地交談；循著 Lipman 將對話如同打一場網球的比喻來理解，他們靈活而和緩地對打，目標並非交換彼此的球、並非打垮對方，而是要能延續那個連續性的對打。若我們再繼續延用這網球員的譬喻，要延續連續性的對打，除了合作的意念，也要有足夠的默契，這個默契建立在對自己和他人的了解上，那麼這默契如何培養的？柯倩華（1998：57）主張：「對話會刺激思想者去思考思想本身。對話包含了聽和說兩種活動。聽的時候我們會去思想—以瞭解和評估他人的觀點；說的時候我們也會思想—以注意自己的話所要傳達的意思。因此，對話的過程即是思想歷程的展現，我們在心裏複頌他人的話，也反省自己的。」

無疑地，在對話的過程中，我們通過「聽」和「說」，將自己及他人的思想

再拿來加以反省，這牽涉了「後設」的能力，孩子會這麼做嗎？又或者孩子會更為高竿一些，如楊茂秀說：「當小孩對於思考和思考歷程很敏感的時候，是把語言跟觀念當作一種玩具（2006a：51）」將語言作為觀念的玩具來把玩，使我們在經常對話的氛圍下，以思想為材料進行「思考實驗」。如我們想像一部車，拿掉車燈、拿掉輪子、一件一件不同零件拿掉，如何才算它仍是「一部汽車」？這一種方式頗接近於 Wittgenstein (Ludwing Wittgenstein, 1889-1951) 後期思想，主張語言是以「文字」為遊戲，語言在不同脈絡中找到語詞不同意義，而提出的「語言遊戲」(language game)，文學作品常常具有一個功能，就像 Emily Dickinson 所言：它會引用我們「居於可能性之中」(dwell in possibility)，使我們嘗試思想的實驗（柯倩華，1998：59；陳榮波，1982：137）。

### 第三節 教室轉化為探索社群

我選擇去陳述一個哲學性的探索社群，不僅是因為我自身對此的熟悉，也因為我認為此將提供一個有價值的原型 (prototype)。

Lipman, Matthew 《Thinking in education(2nd ed.)》(2003：101)

對於探索社群的樣貌，Lipman 在《Thinking in education(2nd ed.)》中，提出具有啟發性的五點（摘譯自 Lipman, 2003：83-84）：

- 一、探索社群並非毫無目標的，它是一個過程，意圖產生某個成果—某種解決途徑或判斷 (judgment)，儘管這個結論只是部分的、暫時的。
- 二、過程是有方向性的，朝著討論中論證 (argument) 的方向推進。
- 三、過程中非僅僅只是會話 (conversation) 或討論 (discussion)，它是对話的 (dialogical)，這意味著其過程是有結構，就像是議會的討論也需要程序的規則，探究也有其程序的規則。
- 四、我們需要更仔細地考量，明理 (reasonableness)、創意及關懷如何在探索社群中起作用。
- 五、在探索社群中，經營與實踐批判思考 (critical thinking)、創意思考 (creative thinking) 與關懷思考 (caring thinking) 的定義。

我們可以這麼說，探索社群的進行有其程序性，當中的對話促使它是有方向

性的，它依循著對話中的論點前進，通過探索的過程獲得判斷，儘管是暫時的判斷。

教室中的探索社群多由教師與學習者共同組成，通常教師為探索社群中的討論帶領人，他的任務在於維持討論的步驟與程序，形塑鼓勵討論的環境氛圍。探索社群在座位安排上多半被建議成為一圓形溝通網，形成面對面的關係，雖然這並非必要條件，但面對面的關係，使得乘載意義的臉部表情，能被成員們在討論中持續被閱讀。探索社群鼓勵成員們的參與，使他們的想法與觀點能充分地被表達出來，並保持某種程度知性上的開放，對於各種理由及選擇加以衡量，共享著社群中流動的思考過程，並且可能使整個討論有向前推進的感覺。一個成熟的探索社群，成員們一方面為自己思考，一方面也對他人的觀點加以考量，他們將挑戰視為討論的程序，探索的經驗告訴了他們，相互地挑戰是有益的，但挑戰無需激烈。

對於將教室轉化為探索社群，Lipman 於《Thinking in education(2nd ed.)》第四章的尾聲，提出了一套可供參考的原型，希望將探索社群的概念帶入教室當中。但 Lipman 也特別闡明，這五個階段為相關但不連續的，他的目的並非進一步地分析在每個階段中的一連串步驟；他的目的是指出在每個階段中，在哲學上、教學上將會接續發生什麼。對於選擇闡述一種哲學性的探索社群，不僅是因為 Lipman 自身對於哲學的熟悉，更如他所述此將「提供一個有價值的原型」（見表 3-4-1）。

表 3-4-1 探索社群原型

<p><b>一、提供文本</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.文本以故事呈現，它提供了一個典範。</li> <li>2.文本反應了價值，過去世代的成就。</li> <li>3.文本作為文化與個體間的中介物。</li> <li>4.文本本身是高度獨特的，其中帶有精神層次的反思。</li> <li>5.文本描繪了人類的關聯與關係，通常它是可被分析的邏輯關係。</li> <li>6.採輪流的方式將文本放聲朗讀出來             <ol style="list-style-type: none"> <li>a.交替的朗讀與聆聽裡隱含了倫理的暗示。</li> <li>b.以口說語言將書寫文本唸出來。</li> <li>c.輪唸的過程如同分工：此探索社群的起始點。</li> </ol> </li> <li>7.逐漸將小說人物的思考行為加以內化（如：書中的人物如何提出問題來，將可能引領孩子在班級中間相似的問題）。</li> <li>8.來自文本的發現與班級間是有意義的且相關聯的。</li> </ol>	<p><b>三、凝聚此社群</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.透過對話探索使團體凝聚。</li> <li>2.最初活動中的反省式想法</li> <li>3.爭論的發聲，及對理解的追尋。</li> <li>4.透過對話促進認知技巧。</li> <li>5.學習使用認知工具。</li> <li>6.參與合作性的推理當中。</li> <li>7.社群中成員認知行為的內化。</li> <li>8.對於文中脈絡有意義的細微不同 變得敏感。</li> <li>9.團體以摸索的方式合作地跟隨討論中論證的方向推進。</li> </ol>
<p><b>二、建立程序</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.問題的提供：是班級對文本最初的回應。</li> <li>2.老師表彰出個別問題提供者的姓名。</li> <li>3.將建構程序視為社群共同的事務。</li> <li>4.問題清單呈現學生不同方面興趣的藍圖。</li> <li>5.問題清單構成了一個索引，呈現了學生認為什麼是重要的，也同時表達了團體認識上的需要。</li> <li>6.教師和學生共同決定如何開啟討論。</li> </ol>	<p><b>四、使用練習或討論計劃</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.從學術傳統來提出問題：專業性的指引。</li> <li>2.學生能應用於其它學科的方法。</li> <li>3.開啟學生通往哲學性選擇的可能性。</li> <li>4.集中於特定的問題，迫使作出一個實際的判斷。</li> <li>5.使得這個探索去檢視一些恆常的觀念：真理、社會中的群體、個體特質、美、正義、善。</li> </ol> <p><b>五、鼓勵更多的回應</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.引發進一步地回應。（說故事、寫故事、詩、繪畫等其它認知表達的方式）</li> <li>2.察覺出個別與共同的批判與創意之綜合體。</li> <li>3.頌揚那些帶有強化判斷的深層意向。</li> </ol>

資料來源：研究者摘譯自 Lipman , 2003 : 101-103

在探索社群的運作中，建構一場討論會，通常會經歷閱讀（The reading）—提問（The questioning）—討論（The discussion）。以共享相同的文本為開端，它可能是一段小說、一則故事、一首詩…，鼓勵孩子輪流放聲地將文本讀出來，這呈現一種連續、相繼的共享在彼此之間，但幼兒園中的孩子尚未能自己讀，便由教師將故事給讀出來，將文字給讀出來的過程，不但共享了文本，更使成員們留意地藉由聆聽，敏感地尋找文本對他們的意義，真實地勾勒了「文本與我」的關係，而非單調地、無意義地「唸書」。在閱讀文本之後，教師邀請有疑惑的學生以問題來闡述他們的疑惑，教師將問題寫在黑板上，並伴隨著提問者的名字，這樣的作法將對於社群至少隱含以下的作用：

- （一）提問者自身能感到提出的問題受到重視，並且為他們的提問負責。
- （二）問題清單展現了成員對於同樣文本（可能是一則故事）有不同的興趣和觀點。
- （三）問題清單呈現了可能的討論議程。

在問題被提出後，通常教師會初步地與學生交談：你所說的\_\_\_\_是什麼意思？你的問題是\_\_\_\_（複述寫出的提問）嗎？而當問題清單展露在社群面前時，便進入討論問題的階段，值得教師思索的是，問題清單包含各式各樣學生的興趣與觀點，實際上在共享文本與提問的過程間，往往已經有超過一條以上的思索線已經被開啟，此時教師所面臨的挑戰便是「要嘗試要在這些不同的探索線中變戲法，使之協調，而這通常對於成人而言是比對於孩子而言更加傷神的。（Lipman, 2003: 100)」

社群中的成員是否良好地參與其中，這也是教育者關切的話題之一，兒童哲學計劃的重要設計者之一 Sharp 教授曾列舉十五項行為特徵，以顯示孩子是良好地參與探究團體（引自柯倩華，1998: 53）：

願意接受同伴的指正	討論道德行為時顯現對情境脈絡的敏感	互相建構彼此的觀念	能察覺預設	以言語表示目的和方法的關聯
認真看待別人的觀念	要求他人的理由	發展自己的觀念而不怕挫折或丟臉	注意一致性	詢問相關問題
尊重他人	能注意傾聽他人說話	對新觀念的開放	尋找判準	客觀地討論

## 第五節 小結：理解中的探索社群

一位哲學家，他也許不會試著告訴實務工作者，應該做些什麼，但是哲學家往往提出一些供我們加以反省的觀點，來增進教育實務工作者對他們所做的教育活動再加以檢視。在我所關注的學習場域—幼兒園中，使用繪本、故事來融入教學的方式並不足為奇，在一般的幼教實務經驗中，隨故事而來的是「團討」，而團體討論的重點，往往是為了達成教師事先所擬訂「教學目標」，循此，所謂的團討希冀討論出的是「正確答案」以對應教學目標。我並非要對教師訂定教學目標的用心加以撻伐，只是我們也許要問：教學目標何來？教學目標是為了誰？什麼適宜被列為教學目標？我依經驗所描述的團討也許是較不優質的團討，但確實是我接觸幼教實務以來的一大困境，在生活及遊戲間學著和孩子聊天，在教學中隱性要求著孩子配合我的教學目標，這是一種拉扯；當然有時候並不困難，敏感的孩子往往猜中老師的用意，但有時想想，如此我們離眼前的孩子會不會越來越遠呢？

我與兒童哲學相遇的境遇，似乎相應著我的困境，然後向我開啟另一種可能性，若將教室轉化為探索社群的概念來營造，教室是否能成為一個安全、友善的環境，來歡迎孩子們發表他們的想法呢？在這個研究中，我透過實際的行動對此加以嘗試，而也許在此研究中至少有幾個問題，是之後宜加以深思的：

- 一、幼師在嘗試將教室形構為探索社群的過程中，應該扮演什麼樣的角色？
- 二、將幼兒園的教室形構為探索社群是否有其可能性？
- 三、形構探索社群過程中所遇到的困難為何？能如何克服？

## 第四章 研究方法

一群喜好、偏愛行動中反映的人們，則因他們無法說明他們如何行動，無法證明它有效或有困難，而感到深刻的憂慮。

Schön, Donald A. 《反映的實踐者：專業工作者如何在行動中思考》（2004：72）。

從我的研究目的看來，我似乎對受專業幼教師資培訓的自己下了一張戰帖，力求擺脫從專業訓練而來的技巧化，而嘗試走向我所不熟稔的兒童哲學取徑來加以探究。可是我又如何透過「行動」而有所探究？確實如 Schön 所言，我是帶著深刻的憂慮來啟動此行動研究的，但也因此，我更加冀望透過此「行動」以獲得認識與反省。

### 第一節 行動研究的探究取向

回顧行動研究的發展歷史將有助於釐清和掌握教育行動研究一詞的概念與精神特徵。

鄭增財《行動研究原理與實務》（2006：39）

關於行動研究的發展，研究者主要從鄭增財（2006）與陳惠邦（1998）的專書中獲得對行動研究發展的了解。<sup>7</sup>行動研究的思想淵源，部分學者認為從 Dewey 的民主思想與問題解決科學步驟中，已經蘊含了行動研究的概念。但若真正論及「行動研究」，社會心理學家 Kurt Lewin（1890-1947）則被認為是最早提出「行動研究」一詞，並對行動研究提出方法架構的重要人物。

心理學家 Lewin，猶太人，1890 年出生於德國，他早年求學順利，1932 年後為了逃避納粹政權的迫害，在美國學者 Marrow, A. 的協助下，定居美國（鄭增財，2006：28）。因身為猶太人而遭受歧視，以及在歐洲時看到種族偏見問題，這使得 Lewin 積極尋求科學方法，促使社會的民主化和消弭種族的偏見。在心理學上，Lewin 所提出的場域理論（field-theory）及團體動力學（group dynamics）成

<sup>7</sup> 鄭增財（2006）。行動研究原理與實務。臺北市：五南。

陳惠邦（1998）。教育行動研究。臺北市：師大書苑。

就斐然，但後期他的學術關懷主要在於將心理研究應用於社會問題的解決上，他對傳統學術採取一種批判的態度，認為「研究結果如果只是產出研究報告那是不夠的（Lewin, 1948：203）」（引自鄭增財，2006：7），社會科學的研究不應該是關在學術的象牙塔中內省，為了理解社會現實，社會科學的研究應引入實務工作者的參與，但同時，實務工作者也必須了解，應用社會科學的必要性，以利採取適當的社會行動。

在方法上，Lewin 首先將行動研究的歷程加以模式化，在他的思維裡，行動研究是由許多迴圈所形成的「螺旋循環（spiral cricle）」模式，每一個迴圈都包含：計畫（planning）、事實資料探索或偵察（fact-finding）（reconnaissance）以及行動（action）等步驟，每一個「研究—行動」迴圈會導致另一「研究—行動」迴圈的進行（陳惠邦，1998：241），一個迴圈接續著一個迴圈，產生螺旋式的循環，建構成連續不斷的歷程，建基了行動研究大致依循「擬定計畫—行動—省思—調整修正」的循環模式（如圖 4-1-1）。

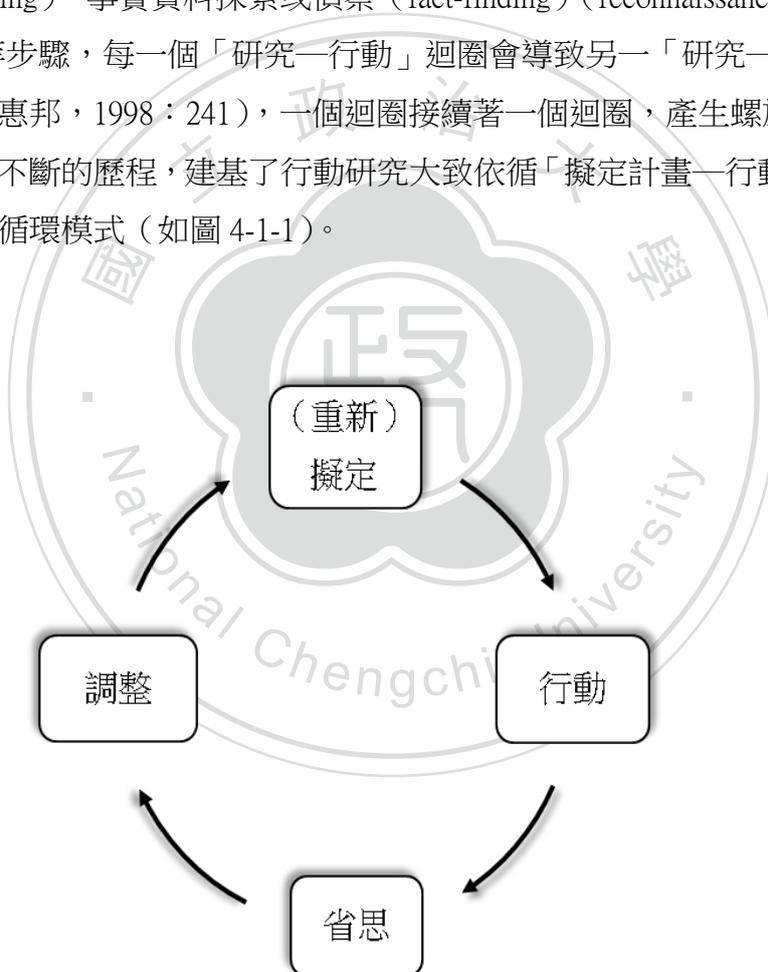


圖 4-1-1 行動研究概念圖  
（參陳惠邦，1998：250。研究者繪製）

Lewin 的行動研究主要應用於社會學的領域，將行動研究應用於「教育」領域的推動者，主要是 Miel, A.和 Corey, S.等人。1944 至 1950 年間，美國哥倫比亞大學的賀理斯曼—林肯研究中心（Horace Mann Lincoln Institute）的 Miel 及其他研究人員，推動「協同行動研究（collaborative action research）」，此方案的推動主要關切於：教師間的協調與溝通、教師合作改善工作條件、教師自主與民主決定等問題，並以協同行動研究作為解決問題的模式（陳惠邦，1998：43；鄭增財，2006：9），研究人員使教師親身體驗以團隊合作的方式，來解決實際所面臨的困境。此研究中心在 Miel 和 Corey 等人的努力下，曾推動三場全國性的行動研究研討會，此研討會引起了來自科羅拉多一群校長的重視，這些校長們與 Corey 合作，進行關於學校行政方面的研究長達八年之久，這股強調協同、合作的行動研究風潮便這麼地持續者，Corey 他所實驗的，是藉由教師、行政人員、校長及研究人員的協同行動研究，研究的旨趣是希冀使（一種從下而上的）教育變革更有可能性。

行動研究在教育領域的應用，雖在哥倫比亞大學有了短暫的發展，但在 50 年代晚期整體而言卻漸形沒落，其原因主要與時代背景與行動研究方法所存在的爭議有關；以時代背景而論，1957 年蘇聯搶先發射人造衛星，美國翌年頒布了國防教育法案，強調自然科學及外語教育的研究發展，教育研究遵循「研究—發展—推廣」的模式，教育理論與實務在「分工合作」的口號下殊途發展，在鼓勵標準化與專業化的課程發展與評鑑下，壓迫了以學校教師自我反省為主的行動研究發展；而在方法論上，實證論的科學研究蔚為風潮，行動研究的價值、信效度等皆受到強大質疑（參自陳惠邦，1998：48；鄭增財，2006：10-11）。

但也許以「沒落」形容行動研究 50 年代晚期的發展也並不全然恰當，行動研究在教育領域的應用看似沒落，但在企業組織及組織發展方面卻亦受重視，而教育行動研究，仍被應用在由地方政府所支持的教師（含實習、初任及一般教師）進修方案上。1970 年代是行動研究再起的年代，對 1970 年代行動研究復甦的重要原因，主要是教育研究方法起了一些典範上的轉移，Kemmis, S.曾歸納了五點原因：

- 一、學者開始質疑傳統社會科學量化的、實驗的研究方法，其在教育實際情境的應用性。
- 二、許多研究者與教師，對於將教育知識的線性模式—亦由研究者產生知識，再透過教師將新知識加以應用傳遞給學生的方式感到不滿。

三、行動研究幫助教師對於教育現場有更深入的了解與理解，促進其教師專業成長。

四、詮釋性的方法論漸趨成熟，從實務工作者的觀點來看待問題的論點獲得支持。

五、行動研究強調解決實務問題、協同合作、參與和實踐符合教師的需求。（引自鄭增財，2006：11-12，經研究者加以整理。）

這股再起的行動研究，在不同的地區、不同的背景下，以致產生略有差異的修正與發展的重點：在英國，以 Stenhouse, L. 及 Elliott, J. 等人提倡「教師即研究者」為主要理念，主張行動研究用於課程的發展與革新上，涵蓋教學方法實驗及教師專業發展。在澳洲，Carr, W. 與 Kemmis, S. 等人應用哈伯瑪斯批判理論，提倡「批判式行動研究」，主張透過批判意識型態，才能有助於教師專業及學生學習的自主。在美國，以 Schön, Donald A. 為代表的反省式行動研究頗受重視，站在實踐認識論（the epistemology of practice）的立足點上，Schön 提出反映性實踐（reflective practice）的觀點來研究專業工作者如何在行動中思考（參鄭增財，2006：13-18，186；夏林清等譯，2004：14，307）。

閱讀行動研究的發展，使我再度思考：自 Lewin 起的行動研究，即對傳統學術研究束之高閣的作法加以批判，學術與實務、理論與實踐自古起的弔詭關係延續至今。一個自我嘲諷的說法是：自許為教育工作者之一，我們是不是透過書本學如何教小恐龍的方式，結果離開學校後，才發現世界上已經沒有小恐龍了，如今的在研究所的我呢？是不是想學更厲害教小恐龍的方式嗎？對於這般的自嘲，實際上我可不願，不願所學和實際有幾世紀之隔，那也是我之所以選擇以行動來學習、來進行探究的重要原因。作為一篇碩士論文，研究生通常被定位為研究者，我採取以行動來探究的取向，是希望自己亦成為參與教育現場的實踐者，並在擬定行動、行動、反省與調整的循環中，從實踐中獲得認識、反省與理解，以指引更適切的專業行動。

## 第二節 研究設計與實施

本研究選擇能實際參與研究現場之「行動研究」為研究方法。首先說明我進入研究場域的過程，其次對研究對象、採用之故事文本加以描述，最後就具體行動方案的擬定與實施加以闡述。

### 一、一切是這麼開始的

2008年7月之後，我對自身碩士論文的方向大致抵定了，也曾和倪老師聊過幾回可能的研究場域。在同年8月的某一天，我到倪老師的研究室，碰巧遇上政大實幼二樓蘋果班的汪老師也在那兒，<sup>8</sup>倪老師為我們介紹了彼此後，也聊及我的研究構想，我們同時討論了到汪老師班上進行研究的可能性，汪老師聽了我的構想，問了我一些「實際」的問題，諸如：我會怎麼做？我每次大約需要多久的時間？汪老師初步地考量時間安排上的適當性，也答應先行與另一位帶班老師（蘭老師）商量。

9月初幼兒園的園長捎來一通電話，詢問我是否願意來課後班<sup>9</sup>幫忙，時間是每星期二及五的4點至5：30間，協同另一位老師照顧課後班的小孩，我隨即答應了這個邀請，原因是藉著課後班我能認識部分蘋果班的小孩，且有機會從實際的相處來觀看、聆聽眼前的孩子，於是我成了幼兒園中某幾天的課後班老師；有時關於研究的協調事項，也是在這個時間和帶班老師進行溝通的，諸如：確定研究進行的時間為每週五下午孩子吃過點心後的40分鐘、煩請老師協助我發放家長同意書並回收回收條等。

而因為和班上部分的孩子（參加課後班的小孩）較為熟悉，逐漸地有時兩位老師需要參加研習或請公假時，便請我到班上幫忙，此時我便成了代課老師。我樂在其中，一來我可以認識到蘋果班的所有孩子（包括我的研究對象），二來是我認為以這樣的方式進入研究場域是較為自然的。倪老師牽起了我和汪老師的連線，課後班老師與代課老師的角色增進了我與小孩、老師及場域的熟悉。我欲藉由以上的陳述來說明，我是如何置入研究場域的，以及勾勒出我在研究場域中所

<sup>8</sup> 該園全名為「國立政治大學附設實驗國民小學幼稚園」，簡稱「政大實幼」；汪老師為化名。

<sup>9</sup> 幼兒在4點放學後，若家長還無法前來接送的小孩，可參與「課後班」至5：30，課後班的活動安排主要以戶內外的自由遊戲為主。

扮演的角色為何。

## 二、關於我們

嘗試在幼兒園的教室中形塑一探索社群，我因為人數的考量，以蘋果班（混齡班）中的大班幼兒為研究對象，於 08 年 9 月中發放家長同意書，在帶班教師的協助下，在一周內回收了大部分的回條，在 14 位大班幼兒中有 12 位參加，確定了研究對象為「我及 12 位大班幼兒」，其中幼兒組成恰好是 6 位女孩及 6 位男孩，<sup>10</sup>6 位女孩：粘語心、鄭伊境、卓盛希、汪薇、呂媛媛、呂甄甄，其中媛媛和甄甄是異卵雙胞胎姊妹，6 位男孩：李侃恩、涂宥嘉、洪亦杉、王牧海、呂博林、柴一帆，宥嘉也有異卵雙胞胎的妹妹，但不在蘋果班。

## 三、關於思考故事《貓人》

我第一次聽到《貓人》這書名，是從楊茂秀老師的口中所聽到的，當時我對於這本書感興趣，不僅單純因為楊老師稱它是一本很好的思考故事(thinking story)，更加引動我好奇的，是它是由臺灣人所寫的思考故事，我對此產生滿大程度的認同，我認同我們應該去寫下我們的故事，這股認同引發我隨即翻開楊老師「借」我的《貓人》。

由楊茂秀所執筆的序言，其實是一篇他和美國兒童哲學之父 Lipman 談起「思考故事」的故事，當他們談起有沒有更好的思考故事時，Lipman 說：「其實，到目前為止，思考的故事，我看過的，還是邱惠瑛那篇〈誰大〉最好（邱惠瑛，1999：6）。」這是因為《貓人》書中的〈誰大〉一文曾譯成英文刊在 IAPC 的季刊《Thinking》上，據說也引起了滿多人的欣賞與討論。

我們對事物的認識，許多時候是因朋友的推薦而開啟，不過能不能真正引發你的感受，通常還是得自己品嚐才知道。我「借」到《貓人》的那一晚，睡前翻閱它，我首先看了目錄，它由四個系列組成：有「阿潘、阿比與阿得」手足間的故事、「大熊和小熊」親子間的故事、「河馬波波」動物與人的故事及「直潭山腳」朋友的故事，然後我心裡想著，那就先看個幾篇故事吧，然後沒想到自己卻欲罷不能地一篇接過一篇。思考故事(thinking story)與一般故事的差別是什麼？我這麼想或許也有人想這麼問，一種能引起思考的故事，究竟有什麼樣的特性？

---

<sup>10</sup> 幼兒姓名皆為化名。

「思考故事中的主角，他所要處理的衝突是本身思維上的衝突，他要檢視的現象是本身及所存在的社群裡的思維現象。(楊茂秀譯，2005：譯者序)」而《貓人》這本書顯現的，正是故事主角們面對生活事件時，他自己或他和他人所產生的思考衝突，那樣的事件看起來很生活，可是引發的思考過程卻讓我們對平日視為理所當然的事和概念起了懷疑(如：是畫字還是寫字?)，而重要的是，這些故事所帶的幾分思考味和趣味調和得剛剛好！此外《貓人》中的幾篇文章如：〈誰大〉、〈偷·拿〉在國內也曾被作為兒童哲學應用之教材<sup>11</sup>。

#### 四、擬定與實施

(一) 實踐場域：政大實幼的蘋果班教室。

(二) 研究對象：以政大實幼蘋果班(混齡班)中的大班幼兒 12 名及我自身為研究對象。

(三) 擬訂行動方案：

研究者自身為思考故事討論帶領人，以思考故事(thinking story) — 《貓人》為主要故事文本，於每週五下午孩子吃過點心後(莫約 15:15-16:00 之間)，和 12 名大班幼兒展開四十分鐘的故事討論，討論中輔以海報法—將提問及提問者姓名記錄於海報上。每次的討論皆以錄影與錄音採集資料，關於每次故事討論前的思考與籌畫，與故事討論後的省思，研究者透過書寫【兒哲記事】記錄下來；而其他與研究相關的事件、想法及靈感，研究者將在【研究日誌】中記載下來。

(四) 實施行動方案：自 08 年 10 月 24 日至 09 年 1 月 16 日，共計 11 回的討論，茲以下表(表 4-2-1) 摘述討論活動之進行概況。

---

<sup>11</sup> 潘小慧(2004)。「兒童哲學與倫理教育」之理論與實踐—以〈偷·拿〉一文為例的倫理思考。哲學論集，37，175-206。

兒童哲學的應用：思考教育—以〈誰大〉一文為例，收錄於潘小慧(2008)。兒童哲學的理論與實務。臺北縣新莊市：輔大出版社。

表 4-2-2 行動簡表

次別	日期 (西元年.月.日)	活動摘述
1	08.10.24	說生活故事〈汪薇和蘇一為的發現〉 說思考故事〈貓人〉 對故事〈貓人〉提問及討論
2	08.10.31	討論上周末的問題「為什麼五歲不行化妝？」 說思考故事〈畫字〉 活動一是「畫」字？還是「寫」字？
3	08.11.07	聽事先錄下的故事〈畫字〉 對故事〈畫字〉提問及討論
4	08.11.14	說思考故事〈水缸裡的頭〉 對故事〈水缸裡的頭〉提問題，但因時間因素當次未針對問題進行討論。
5	08.11.21	我用掌中娃娃扮演為故事主角，和孩子談論他們上周對故事〈水缸裡的頭〉所提出的問題。
6	08.11.28	說思考故事〈找書包〉 在故事訴說中談論
7	08.12.05	說思考故事〈猴子變人〉 對〈猴子變人〉提問及討論
8	08.12.12	遊戲—誰大 孩子說的故事：〈三隻小豬〉〈三隻小熊〉
	08.12.19	因腸病毒今天的團體只有 6 個孩子，我們在海報紙上畫「大」的聯想畫，侃恩將上周的〈三隻小熊〉接續下去。
9	08.12.26	我邊說，孩子邊演：思考故事〈誰大〉 對〈誰大〉提問及討論
10	09.01.09	分享孩子說的故事〈三隻小熊〉 演孩子說的故事〈三隻小熊〉
11	09.01.16	說思考故事〈花當然會飛〉 對〈花當然會飛〉提問及討論 孩子演〈花當然會飛〉

(五) 本行動研究的循環結構：

基本上每回的行動大致依循「擬定—行動—省思—調整」的循環（參見圖 4-2-1）。於每回行動前研究者在【兒哲記事】中擬定討論計畫，在進行討論後亦於【兒哲記事】書寫行動中的思考、行動後的直覺性認識與省思，既而對於下回的行動作出調整。

然而在本行動研究中，行動中的「他者」往往能為研究者開啟不同的思考，進而導致另一循環迴圈的開啟，研究者因「行中思」而調整行動，亦或在「省思」後重新擬定計畫，以下對另外三個循環圈加以說明：

- (1) 在第四回邊說故事的過程中，孩子對於文本的主動回應，促使研究者在行中思「我沒有理由不讓孩子說」，行動中的反思促使研究者在行動中調整了步調，這個循環使他認識了「慢」，且行動研究者會帶著這個認識，融入之後的行動中。
- (2) 在第七回的行動後，與楊老師對於當回的影片做討論，是研究者得以對自身的省思再加以反省的契機，與他者的對話促使研究者自身看見「缺乏遊戲」的討論，並對此「看見」重新擬定計畫與行動，自第八回起的討論研究者在擬定計畫時摻入了「戲與遊」的元素。
- (3) 而在第八回的遊戲後，孩子的一句「我要說故事」，不僅形構了行動的轉捩（孩子說的故事、演孩子說的故事），此孩子的話語亦再次使研究者因「行中思」而調整行動，並體悟與孩子相「契」的重要性。

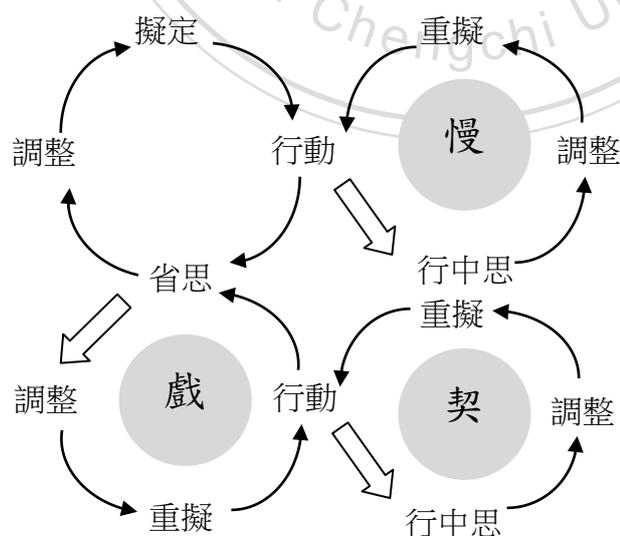


圖 4-2-2 本行動研究的循環結構

### 第三節 「故事」作為辨識經驗意義的入口

我們保留了經驗卻遺失了其意義。—T. S. Eliot<sup>12</sup>

通過教育實踐的行動，我已然擁有亦豐富了教育經驗，可是接下來，教育工作者如何從經驗裡獲得意義，而非如 Eliot 所警示的，我們徒然保留了經驗卻遺失了意義；我們也許會說，必得通過反省 (reflection)，那麼問題又來了：**如何反省？怎麼做出反省？**力倡反映性實踐 (reflective practice) 的 Schön 在 1991 年左右觀察到，反映、反映性實踐已經成為美國教育圈的熱門名詞，這個觀察促使他主編了一本集結 14 篇關於實踐中反映與對實踐反映的例證《反映回觀》一書，並且 Schön 本人在前言與總論裡提及了幾個中心問題，以茲實務工作者思考 (夏林清等譯，2003：21，397)，其二為：(一) 所有的實踐脈絡都是複雜的，這種「豐富」意味著資料的飽足，而什麼是適合去加以反映的？(二) 什麼是對實踐反映的適當方式？這關係著再現 (representation) 與描述的策略以及媒介。這兩個提問對我而言頗具指引性，引領我自問：**我擁有什么？**在我的經驗世界中，將內在經驗予以外化的文本有哪些？它們對於研究者而言，各說明了什麼？其二，**我選擇什麼樣的經驗加以反映？什麼方式予以再現？**關於該問題的思考陳述於下：

**我擁有什么？**

我自問：之於我，之於該行動研究，所擁有的研究資料各陳述了什麼？(參見圖 4-3-1) 在 2008 年 10 月 24 日至 2009 年 1 月 16 日間，我與孩子們進行了 11 次的討論，11 篇的【兒哲記事】<sup>13</sup> 記錄了每次討論前的籌畫，以及對我而言相當重要的「當時對該行動產生的直覺性認識與省思」；而在【研究日誌】內記載的是我在行動啟動前的一些準備，以及教育實踐行動後與研究相關的事件；2009 年 5 月奠基於上述兩份文本以及零星的語料轉錄，我書寫了【初步整體回觀】以自身內在的體驗，表達我對實踐的概括理解，即初步探索了：「我與孩子關係的改變、自身問題意識的再思、理解眼前孩子所談所問為何」這樣的一個書寫過程，固然有助於我對整體的掌握，但隨著時間與空間的推移，在事後一個相對安寧的時刻裡，再回看此【初步整體回觀】時，我不禁質問起自己：「我的理解視框是

<sup>12</sup> 引自夏林清、洪雯柔、謝斐敦 (譯) (2003)。Mattingly, Cheryl 著。載於 Schön, Donald A. (主編)，反映回觀：教育實踐的個案研究 (頁 275-300)。臺北市：遠流。

<sup>13</sup> 【兒哲記事】詳見附錄一，【研究日誌】詳見附錄二，【初步整體回觀】詳見附錄三。

什麼？我憑藉什麼來理解？」這些質問促使我需要再度回到將行動客體化的影片中，整理了每一回行動的【語料轉錄】。<sup>14</sup>

研究 日誌	1...8											9 10 ...
兒哲 記事	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	初步 整體 回觀
行動	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
語料 轉錄	<u>1</u>	2	3	4	5	6	<u>7</u>	8	9	10	<u>11</u>	

圖 4-3-1 本研究相關資料文本

### 我選擇什麼經驗加以反映？什麼方式予以再現？

我對這兩個問題的思考事實上是相互伴隨的；在轉錄及整理語料的工作裡，一方面察覺其語料之龐大（光是一次討論的完整轉錄就有 15 餘頁），一方面對於如何對語料進行詮釋，產生一個粗略的籌畫「就寫故事吧！」透過書寫以理解那些形成迴響討論的內涵，以及對自身教育實踐的省思。在這個寫故事的籌畫裡，我將故事視為「再現經驗」的一種自然方式，並且附和了 Schön 將故事作為「引領實踐者反身辨識自己的認識入口」的看法（夏林清等譯，2004：8）；然而，真正困擾我許久的則是「那麼我要選擇哪些經驗來書寫故事？」在《反映回觀》一書中將故事視為專業人員反映基礎的研究者 Cheryl Mattingly<sup>15</sup>，她的一段話帶給我相當的啟發「說故事的一個動機是要從經驗中榨出意義來，尤其是那些具有威力或令人困擾的經驗。（夏林清等譯，2003：277）」是的，書寫的動機及指向，應是從經驗榨出意義，特別是那些對於研究者而言，具有威力、感到困惑的經驗。於是在這段話的鼓舞之下，我不知要選擇什麼經驗來加以反映的困擾逐漸消滅，似乎沒有人能為你做出選擇，除了自己。因為實踐者絕非對自身經驗一無所知，相反地，我知悉實踐中的哪些經驗對我而言是重要且關鍵，並且使我從中有所學

<sup>14</sup> 轉錄語料往往需要加層的時間，研究者考量現有研究期程，惟對第 1、7、11 回行動做完整轉錄，其餘依照研究之需要，以標明其時間的方式，轉錄該次行動之數個片段。

<sup>15</sup> Cheryl Mattingly 是《反映回觀》一書中提供一篇實踐個案的研究者，她在該篇研究所關注的核心為「當故事被用來當作幫助專業人員反映其實踐行動的工具時，會有什麼情況發生」。

習，而那些經驗和這位未曾謀面的 Mattingly 所述相應，正是些對實踐者而言具有威力的經驗。我再度往復於研究文本之間，往復於對整體及部份的掌握，整理了這類強而有力的經驗（參見表 4-3-1），它們或座落於討論的內容層面，或標誌於實踐者的反映世界中（當然這兩個層面並不是截然分割的），我遂將此一在時間流中逐步堆疊的過程，區分為「邂逅—『慢』談—轉捩—投契」四部曲。

**邂逅：**第 1 回的討論是我與孩子互動的樣態，那是一個喜悅與挫折共存的開始，使我有看見亦有所茫然的起始狀態；遂此篇故事以第 1 回討論為主要描述經驗。

**慢談：**其發生第 4 回討論時孩子對文本的主動回應，當話語投向我的同時，孩子的話語使我在行動中調整了步調，對於「慢」有所體會。「慢」促使了我對於「故事」的定位加以思考，也似乎形成社群「漫談」的空間，此漫談延續至第 5 回的討論；遂此篇故事以第 4 及第 5 回討論為主要描述之經驗。

**轉捩：**對於踐行者來說，「經驗」有其討論的對象，開拓了自身對行動反映的視框。當孩子說：「我要講故事」，說的力量與開放的氛圍，孕育了孩子說的故事、演孩子說的故事，並穿梭於第 7 回至第 10 回的討論之中。這樣未預期的「意外」形構出活動的「轉捩」。

**投契：**隨著時間的推演，我們逐漸找到一種協調的步伐。在末回的討論中，我在能與孩子們相應下，共同投入在一場提出問題與發現問題的饗宴，並且在不知不覺中我們參與了彼此生命的成長。此篇故事以第 11 回討論為主要描述之經驗。

接下來，我的研究工作便是對經驗加以詮釋。詮釋的學問在 Schleiermacher 的觀念裡是一種理解之藝術（Schmidt, 2006:10）<sup>16</sup>，此揭示了詮釋行動即為「理解」的意涵，並且強調詮釋工作的「藝術性」，如果說詮釋工作是為了理解，要理解必定得透過詮釋工作的話，<sup>17</sup>我希冀此詮釋工作，能在內在體驗與外在文本之中，在熟悉與陌生之間，在部分與整體之間來完成。誠如 Schleiermacher 之詮釋學循環概念「通過整體與部分間的辨證之相互作用，它們就把意義互給了對方（嚴平譯，1992：98）」來逐漸形構此教育實踐行動之整體意義，這個意義將指

<sup>16</sup> 此句原文為「Hermeneutics is the art of understanding.」

<sup>17</sup> 「詮釋以求理解，要理解必得透過詮釋工作」這個詮釋學上的概念，是我在 98（上）學期於張鼎國老師所開授的「古典詮釋學理論」課堂裡所獲得的概念。

向「經歷了教育實踐的我，如何建構起自身在行動中的認識與反省？其中重要的內涵為何？」

### 文本代號說明

兒哲記事：(次別+兒哲記事)，如(1\_兒哲記事)表示：第1次討論的兒哲記事。

研究日誌：(西元年月日共八碼+研究日誌)，如(081015 研究日誌)表示：2008年10月15日書寫的研究日誌。

初步整體回觀：(090527 初步整體回觀)表示：2009年5月27日定稿的初步整體回觀。

語料轉錄：(次別+西元年月日共八碼)，如(1\_081024)表示：轉錄自第1次討論—2008年10月24日影音之語料。摘錄語料皆標示「行號」以呈現語料之前後次序，另以「T」為研究者的代號，以區分出我、孩子們的語料。



表 4-3-1 經驗選擇記錄表

回	進行流程摘述	討論概記	經驗所標示的意義
1	說生活故事〈汪薇和蘇一為的發現〉 說思考故事〈貓人〉 對故事〈貓人〉提問及討論	關於「消失」這個概念： 蘭老師「消失」了嗎？ 孩子提出的問題： 為什麼哥哥說七歲才能くー `□Υ`？ 為什麼他們三個小朋友想當 貓人？ 為什麼他們要把小 baby 帶到 房間去？ 為什麼五歲不行化妝？	這是一個喜悅與挫折共存的開始； 我喜悅於孩子們富有趣味的提問與 討論，挫折於活動的尾聲，孩子說： 我不想來這裡，我想出去玩。
2	討論上周末的問題「為什麼五 歲不行化妝？」 說思考故事〈畫字〉 活動一是「畫」字？還是「寫」 字？	「畫」字？還是「寫」字？ 多半的孩子認為「畫字和寫字 是一樣的」，而認為「不一樣」 的孩子努力地做出之間的區 別。	莫名：討論上周的問題意義何在？
3	聽事先錄下的故事〈畫字〉 對故事〈畫字〉提問及討論	因不同意而問： 為什麼寫字很難？我也會寫 字 因不解而問： 為什麼寫字和畫字不一樣？	
4	說思考故事〈水缸裡的頭〉 對故事〈水缸裡的頭〉提問題 因時間因素當次未針對問題進 行討論	孩子與故事間的思想衝擊： 小 baby 和媽媽哪有「一樣」 孩子提出的問題： 球為什麼會長出一個腳？為 什麼脖子會長出一個大頭？ 為什麼蝌蚪慢慢長出腳人就 沒有？ 為什麼青蛙生出來的小 baby 和他長得不一樣？ 為什麼人生出來的小 baby 和 人很像？ 為什麼小 baby 喝奶，媽媽吃 飯？	我在行動中學習放「慢」自己的步 調，並思考： 「說故事」的用意是什麼？是提供 我們討論觀念的材料，還是因為我 喜歡說故事？  討論結束後，孩子向小蘋果說「我 們剛剛聽的故事很好笑…」
5	我用掌中娃娃扮演為故事主 角，和孩子談論他們上周對故 事〈水缸裡的頭〉所提出的問 題。	孩子討論中展現的思考技巧： 嘗試建立通則、做出類比、做 出區辨(青蛙和蝌蚪大概差五個 地方、青蛙和蟾蜍的不一樣)	故事牽引孩子敘說生活世界中的相 關經驗：一週前杏花林遇蟾蜍、一 年前爬山見盤古蟾蜍。

6	說思考故事〈找書包〉 在故事訴說中談論	用腦子找到？ 不算找到，只是想到而已。 關於「人心」說：黑心、粉紅心	沒有問題清單的一次 沒有提出問題就是「缺乏」思考嗎？
7	說思考故事〈猴子變人〉 對〈猴子變人〉提問及討論	神秘的演化論： 猴子會變人嗎？人會變猴子嗎？ 知性的追求：除了討論，可以查閱書籍，詢問專家 命名：為什麼要把猴子取作阿猴？	和楊老師對此次的錄影進行討論， 一個提問：「有遊戲嗎？」 一個評語「老師，你好認真」
8	遊戲—誰大 孩子說的故事：〈三隻小豬〉〈三隻小熊〉	孩子舉起手說：我要講故事 誰是好聽眾？為什麼你都選你朋友	開展了孩子說的故事，只是一個「意外」嗎？ 故事和故事間，故事和生活間產生的連續性。
9	我邊說，孩子邊演：思考故事〈誰大〉 對〈誰大〉提問及討論	什麼叫作長大？	「默契」成為我們之間的指引 「剛好」孩子說的故事〈三隻小熊〉完成了，而接下來的思考故事也是一系列關於「大熊和小熊」的故事
10	分享孩子說的故事〈三隻小熊〉 演孩子說的故事〈三隻小熊〉	對我們所做所為省思： 為什麼演員要這麼吵？	混亂使人無力，也使人產生初步的籌畫； 帶孩子們演戲對我還是充滿挑戰的，但面對混亂我也產生一些假想的改善策略
11	說思考故事〈花當然會飛〉 對〈花當然會飛〉提問及討論 孩子演〈花當然會飛〉	哈哈！花會飛？ 問題間的關連： 為什麼小熊要一直看花不看更外面？ 為什麼大熊要一直看報紙不看外面的花？ 為什麼大熊不要看花 小熊不要看報紙裡面的圖畫？	找到相互協調的步調 發現問題之間的關聯 當籌畫（關燈的策略）派上用場

## 第五章 與五歲孩童一起做哲學

接續前節說明，研究者將故事視為反身辨識經驗意義的入口，並認為書寫故事行動本身即是詮釋經驗歷程。此章分節書寫『邂逅—慢談—轉捩—投契』四篇故事，各節的書寫形式，首先概述故事之背景脈絡，既而聚焦在討論中的一些思考議題，進而各節尾聲以「回觀」闡釋研究者自故事書寫中的發現與省思。

### 第一節 邂逅

2008 年的秋天，我和這所幼兒園的這個班級開始產生頻繁的接觸，如前（研究設計與實施）曾提及的，9 月初因為幼兒園的園長捎來一通電話，詢問我到課後班幫忙的意願，<sup>18</sup>我不多考慮地答應了這個邀請。實際上我在幼兒園教學的經驗仍是相當淺薄的，大學畢業後一年的實習歲月，使我體驗了和孩子們朝夕相處的生活，但是在當時，我距離那一段日子，自我進研究所算起也已經有一年多的日子，那曾經因為實際經驗而與孩子們逐漸產生的親近，在 360 餘個日子的沖刷下，相對地又疏離了一些，而我那不加考慮的答應也許挾帶著期望，期望透過如此，使我和孩子們的關係再次地親近起來；9 月中旬前，以該班級為我實踐場域的想法已經獲得該班兩位老師及該園所的正面回應，在行動正式啟動之前，我以「課後班老師」的角色和班上的孩子與老師逐漸熟悉起來，也在這樣的因緣下，當該班老師需要參與研習或請公假時，我便穿梭在這個班上成了他們的代課老師。

十月中旬的一個午後，在我和孩子展開故事討論的前一週，我以代課老師的角色進到蘋果班，那時多數孩子們對我的穿梭早已不以為意，午後吃點心時，汪薇的一句「蘭老師消失了」引發孩子們展開一段有意思的對話，這個「有意思」不僅深深地吸引我的聆聽，更向我呈現出一幅孩子們向生活經驗探問的圖像，我將這段對話寫了下來，給了它一個命名〈汪薇和蘇一為的發現〉，並將它做為我們第一次討論的第一個故事，在這個故事裡我們討論了「消失」的這個概念；隨後才如我最初研究的籌畫，說了「阿潘、阿比與阿得」這個系列的第一篇故事〈貓

---

<sup>18</sup> 幼兒在 4 點放學後，若家長還無法前來接送的小孩，可參與園內的「課後班」至 5:30，課後班的活動安排主要以戶內外的自由遊戲為主；而我在每星期二及五的 4 點至 5:30 間，協同另一位老師照顧課後班的小孩。

人)，<sup>19</sup>並邀請孩子提出他們的提問。

這是我們首次在兒哲討論的邂逅，10 個孩子與 1 個我，<sup>20</sup>40 分鐘的錄影裡記錄了我與孩子互動的起始樣態，這是一個怎樣的開始呢？接下來，我想從「消失」慢慢開始談起。

### 對字詞討論—老師「消失」了？

十月中那個午後點心時間，當某些孩子還睡眼矇矓地吃著點心時，汪薇的驚呼使得矇矓消散開來：

汪薇：「蘭老師消失了」這個小小的驚呼，引起孩子們紛紛地口頭回應，我豎起耳朵然後持續進行著手邊的工作，右後方一個聲音說：「蘭老師中午回家了，我有看到…」剛好與我眼神相對的汪薇看著我說：「喔～難怪珮君老師會來！」和汪薇同桌的一為說：「蘭老師哪會消失」，其它幾個孩子們則紛紛証實這那來自右後方的說法「我也有看到蘭老師回家…我也有看到…」一為則再一次地說：「不是啦！蘭老師是回家，不是消失，蘭老師哪會消失？」（081015 研究日誌）

如果說「哲學最素樸的特質並非專有名詞或術語，而是向生活發問。（柯倩華 1998：12）」那麼這則來自生活中的對話，無疑向我們展示了「向生活中的語詞探問」可以是如此自然的事情。當汪薇說：「蘭老師消失了」這句話的時候，在當時引起了其他人的談論，而汪薇也接續做了一個「難怪珮君老師會來」的推論，然而聽在蘇一為耳中則引起了對「話語」的質疑，即使用「消失」這個詞的合適性；隔一週的星期五午後，我將這則對話帶進第一次的兒哲討論中，貓人組<sup>21</sup>的孩子們聽完這個故事呵呵地笑，當我問「你們覺得那一天蘭老師真的消失了嗎」，他們多半不認為蘭老師真的「消失」了，然而他們會如何闡述「消失」呢？<sup>22</sup>

---

<sup>19</sup>〈貓人〉是「阿潘、阿比與阿得」手足間的故事這個系列中的第一篇故事，亦作為整本書的書名《貓人》。此書由四個系列組成：除「阿潘、阿比與阿得」手足間的故事外，亦有「大熊和小熊」親子間的故事、「河馬波波」動物與人的故事及「直潭山腳」朋友的故事。在「阿潘、阿比與阿得」這個系列裡，依序有貓人、畫字、水缸裡的頭、找書包、猴子變人、誰大，六篇故事。

<sup>20</sup> 參與此研究的有 12 位大班幼兒，參與第一次的討論有 10 位，2 人（汪薇、盛希）請假。

<sup>21</sup> 「貓人組」是我們後來給這個小組的稱呼。

<sup>22</sup> 「T」為研究者代號。

- 66 T：那你覺得怎麼樣叫作消失<sup>23</sup>
- 67 宥嘉：消失就是不見了 亦杉：那個 不見了
- 68 T：不見了 那那一天蘭老師真的不見了啊 我沒有看到他啊
- 69 亦杉：可是沒有阿 她的人又沒有
- .....
- 82 T：有沒有人覺得汪薇說的也對啊 有沒有人贊成汪薇的說法<sup>24</sup>
- 83 亦杉：沒有人ㄟ
- 84 T：呂媛媛請你屁股黏地板
- 85 宥嘉：喔柴一帆贊成汪薇
- 86 T：柴一帆為什麼你贊成汪薇說的
- 87 一帆：因因為回家也是看不到啊
- 88 T：因為蘭老師回家了也是看不到啊 好像也有道理耶 (1\_081024)

多數的孩子們比較贊成蘇一為的說法—蘭老師沒有消失，當我向他們要「消失」語詞的定義時，宥嘉很輕鬆地給出「消失就是不見了」的說詞，我便有意地站在對立面，按著他們給出的定義，如果消失就是不見了，那麼那個下午蘭老師真的不見了呀？不是嗎？雖然討論這問題的那天，汪薇那天恰巧請假，但一帆似乎是唯一贊成汪薇的人，一帆：「因因為回家也是看不到啊」，他似乎轉換了「消失」一詞的定義，假如「消失就是看不到」，那麼儘管蘭老師是回家，待在學校的我們就是「看不到」她呀！而當我試著思索一帆話中的道理時，亦杉和侃恩緊緊地接著說：「哪有~」，我則追問「哪有」背後想說的話。

- 100 亦杉：因為 因為打去她的家 去蘭老師的家還是可以看到她啊<sup>25</sup>
- 101 T：洪亦杉說
- 102 侃恩：可是我們不知道蘭老師家在哪裡
- 103 宥嘉：我有經過蘭老師的家過
- .....
- 115 宥嘉：欸有可能是出去了啊 出去買東西<sup>26</sup>
- 116 T：喔 出去買東西算消失嗎
- 117 孩子們：不算
- 118 T：涂宥嘉你覺得呢
- 119 宥嘉：(搖頭)不算
- 120 T：你覺得不算為什麼
- 121 一帆：就就就就去找找看每一個店

<sup>23</sup> 時間註記[00:05:02]，其格式為[時:分:秒.]；舉例來說[00:05:02]為 5 分 02 秒

<sup>24</sup> 時間註記[00:05:52]

<sup>25</sup> 時間註記[00:06:46]

<sup>26</sup> 時間註記[00:07:31]

122 侃恩：怎麼可能 繞地球一圈喔

123 宥嘉：你就可以去買東西 如果遇見了蘭老師的話 你不是就看到(?1秒)她了嗎 (1\_081024)

亦杉的意見似乎是，就算蘭老師回家了，我們去他的家終究還是可以「看到」她，所以就算依照方才一帆給的消失就是「看不到」的定義，回家的蘭老師會被看到她在家，所以當然不能算是消失。而侃恩思考的是實然面的問題，「可是我們不知道蘭老師家在哪裡」，這個考慮使宥嘉將過去的經驗拋了出來，過了一會，宥嘉思考另一個可能性，要是蘭老師出去了呢？我追問的是：就算蘭老師不在家，那算是消失嗎？他的朋友們接續這個可能性而繼續談論，一帆提出去找找看「每一個」店，最終會找到蘭老師，侃恩對這個策略抱著「怎麼可能」的質疑態度，找「每一個」店？他用「繞地球一圈喔」的說法來突顯行動的不可行；而在一帆和侃恩的發表過後，宥嘉回過來告訴我，就算蘭老師出門了，「如果遇見了蘭老師的話」，他用了「如果」來表達一個假設情況，這個假設一旦是可成立的，我們似乎就可以大膽地說蘭老師沒有消失。

到目前為止，我用了二餘頁的篇幅詮釋孩子們所談論的「消失」，這個詮釋的行動，讓我彷彿才真正地踏進孩子們的思想世界，書寫與解析對話內涵既而獲得一些理解，參照過往在行動後所寫下的兒哲記事：

原本以為孩子會對生活故事「汪薇和蘇一為的發現」有很大的興趣，可是今天在實際講述時，我感受到的是孩子的反應還好，不過對於「消失」這個概念仍在教師的提問下有一些闡述，這部分來說並沒引起孩子們討論的興趣 (1\_兒哲記事)

頓時我被自己的文字給震攝！當時我是如何「感受」出孩子的「還好」反應？我如何判斷這個生活故事「沒引起孩子們討論興趣」的？就因為孩子們當時並沒有一片熱烈舉手的表像嗎？回看當時的這段文字，那「還好」兩字是特別醒目（或說是刺眼），我說的「還好」是什麼意思？我似乎意指的是「孩子說出的話語還好，沒什麼特別的反應。」但事實上，也許並不是討論沒什麼可看性，而是那時的我無法看見。

### 對〈貓人〉討論

在寫故事的過程裡，我時常回到影片裡，小心地看著、聽著那時的我們。但事實上，打開資料夾、播放第一回的影片對我言總是煞費勇氣，因為在那裡，我

看見一個「偽裝且生硬」的自己。我偽裝著自己準備好了，可我其實沒有把握「帶領」孩子進入這趟探究的旅程；我以預想的說詞，生硬地向孩子們說明我想做的事，但其實我可能是答得很「官方」；我不太知道怎麼當一位夠好的幼教老師，但是我裝作一副「我就是老師啊」的那種樣子。我想起以前倪老師曾形容過我的勇敢，像是搞不清楚游泳池裡的水溫是冰是熱、溫度是多少，就往下跳。以前的我不覺得自己勇敢，再一次地去看「那個我」的時候，我才發覺自己偽裝的勇敢。

不過儘管如此，行動還是開始了。起先「那個我」的認真與嚴肅掩蓋了我的幽默感，幸好故事總是能打破僵局，接在「消失」的討論之後，開始說這第一篇故事〈貓人〉；〈貓人〉是關於三個兄弟的故事，我援引書上簡短的介紹詞說：「阿潘是哥哥，阿比是弟弟，阿得是更小的弟弟」的時候，勾起了孩子們與我的笑容，孩子笑了，大概是與三兄弟名字的發音（尤其是阿比和阿得）聽來有點特別的關係，而我的笑，像是暫時放下心中的石頭，雖然我仍不知道今天的討論會有什麼，但至少，我想我大概知道，孩子們會喜歡這個故事的。

在〈貓人〉這篇故事裡，哥哥阿潘率先在自己的臉上塗色，他神氣地說自己是「貓人」，當他的弟弟阿比也想加入貓人的行列時，阿潘卻說「在臉上塗上顏色要長大才可以」，一帆像是站在5歲的阿比這邊，他說：「可是他（阿比）已經長大了啊」，故事中阿比沒有放棄當貓人的希望，在給了阿潘一塊黏土及幫他倒一次垃圾的交換條件下，阿比順利地加入貓人的行列，可是阿比似乎還有一個問題「那麼我們的弟弟阿得呢？」阿比的意思是，如果我們兩個都成了貓人，那阿得（我們的弟弟）應該也要是貓人才對啊！他和哥哥以實際行動支持了這個頗有說服力的推論，故事的尾聲，碰！的一聲開門聲！兩兄弟抬頭看見的是一嘴巴差不多像碗那麼大的媽媽。

對這篇故事，孩子提出的問題依序有：

1. 為什麼他們三個小朋友想當貓人？（柴一帆）
2. 為什麼他們要把小 baby 帶到房間去？（鄭伊境）
3. 為什麼五歲不行化妝？（呂博林）
4. 為什麼哥哥說七歲才能「騎馬」？<sup>27</sup>（呂媛媛）

原本預定的討論流程，是將孩子們的提問先行寫在海報上，再對大家比較感興趣的問題做討論，不過媛媛的提問像是投下了一個煙霧彈，使我們感到迷惑卻又不自禁往前走去，於是這天的討論我們先討論了由媛媛提出的提問，然後再回到第

---

<sup>27</sup> 當時媛媛意指的是「騎馬」之意。

1 個問題、第 2 個問題做討論，由於時間的關係，當次未對第 3 個問題做討論；  
以下是我們對問題所做的一些討論片段：

### 一、誤解也是一種理解——為什麼哥哥說七歲才能〈一／ㄇㄩˇ〉？

366 (侃恩跟媛媛同時說話)<sup>28</sup>

367 侃恩：為什麼為什麼 前面三個字都是為什麼為什麼 柴一帆的為什麼

368 他們三個小朋友要當貓人 鄭伊境的是 為什麼

369 媛媛：為什麼哥哥說 為什麼哥哥說 要七歲才能〈一／ㄇㄩˇ〉

370 T：啊哈哈哈哈哈 等一下 (博林臉趴在手臂上) 呂博林你知道我

371 在笑什麼嗎

372 博林：呵呵呵呵 我知道 那裡面沒有說〈一／ㄇㄩˇ〉 好好笑(博林臉  
趴在地板上) (1\_081024)

正當侃恩看著海報紙上記錄的問題，並發現這些問題都是以「為什麼」為起始的問句型態時，這是一個有趣的發現，但幾乎是同一時間我試著專注地聆聽媛媛的提問，她緩緩地說出：「為什麼哥哥說 要七歲才能〈一／ㄇㄩˇ〉」她指的哥哥是阿潘，要七歲才能〈一／ㄇㄩˇ〉？我安靜了一秒，然後書中的那句阿潘拒絕弟弟也畫成貓人的說詞浮上心頭「五歲？當然不夠，『起碼』得七歲。」在嘗試意會的同時，我不住地為這個誤解開懷而笑，博林和我相視然後將頭趴了下來哈哈大笑。

這是一個有趣的誤解，「『起碼』得七歲」在媛媛那裡她理解成「『騎馬』得七歲」，她在這樣的理解之下提出「為什麼哥哥說 要七歲才能騎馬」的問題，便使人容易理解且合乎邏輯了，這個因為同音異詞而引起的誤解，除了為這個討論社群帶來笑料，某個程度來說它「有助於釐清一些表達方式的邏輯、以及所要表達的概念 (Matthews 著，楊茂秀譯，1999：25)」。

### 二、沒有出路的問題——為什麼他們三個小朋友想當貓人？

280 博林：呃其實我一開始的問題也是這一個<sup>29</sup>

281 T：你的問題也是這一個 一模一樣嗎 (博林頻頻點頭) 為什麼他們  
282 三個小朋友想當貓人 是嗎

283 博林：嗯對 但是我不清楚 (1\_081024)

當一帆提出這個問題後，原先也舉手欲提問的博林回應「呃其實我一開始的

<sup>28</sup> 時間註記[00:26:10]

<sup>29</sup> 時間註記[00:21:37]

問題也是這一個」，在我的確認之後他補上巧妙的一句「嗯對 但是我不清楚」，這好似維根斯坦所談的哲學問題形式。維根斯坦說：「哲學問題有個形式『我不知道我的出路』」（引自 Matthews 著，楊茂秀譯，1999：6），博林同樣對這個問題感到好奇，即便他不清楚也還沒看到問題的出路，隨後亦杉也舉手說「我的問題跟柴一帆的問題一樣」，這股於同儕間相似的好奇，像是在說「我們好有（友）默契」，自然地牽動了他們的笑靨。可是，一個看似沒有出路的問題被問了之後，會有什麼改變嗎？

- 418 T：為什麼他們三個小朋友都想當貓人呢（伊境 舉手）<sup>30</sup>  
419 T：你也是小朋友你猜猜看  
420 侃恩：因為  
421 媛媛：因為他們喜歡當貓人  
422 T：來鄭伊境  
423 伊境：因為可能他們想要看看當貓人的感覺  
424 T：响～因為他們想可能想當看看貓人的感覺(媛媛、博林舉手) 我  
425 要請在座位上的呂博林  
426 博林：他們想在臉上化妝這樣像貓人  
427 T：你覺得他們是想在臉上化妝變貓人 小朋友會覺得這樣子怎麼樣  
428 博林：會感覺很有趣  
429 T：感覺很有趣 有沒有人贊成呂博林答案(伊境、亦杉、一帆舉手)  
430 侃恩：我有點贊成（1\_081024）

我不知道我的出路是什麼，但是我們更好奇如果就試著走下去，會怎麼樣？以一種冒險的心情去臆測，同樣是一件具有吸引力的事；這些臆測似乎在相同中又帶著一些差異，「喜歡當貓人」似乎假定著已經知道當貓人是一件有趣的事；「可能他們想要看看當貓人的感覺」是透露出一種對當貓人的未確定性，而躍躍欲試的好奇；「想在臉上化妝這樣像貓人」是將在臉上化妝認為是可以變得像是貓人的有效途徑，而這樣的過程是令人覺得有趣的。

那時候的我還沒認識羅達立（Gianni Rodari）的作品，之後當我拜讀他所著的《幻想的文法（Grammatica della fantasia）》一書後，他提出「幻想的設定」這個單純技巧，它是以「要是…的話會怎麼樣？」的問句來開起討論（楊茂秀譯，2008：53），我很快地將這個觀點與和孩子做故事討論的經驗連結了起來。我想著：「要是你是阿比的話，你的哥哥說自己是貓人，你會怎麼樣？」「要是你是媽

---

<sup>30</sup> 時間註記[00:30:12]

媽的話，你回家看見自己的孩子們畫成貓人，你會怎麼樣？」「要是…的話會怎麼樣？」我認為也許這類的問題將引發更多的討論，在幻想的設定之下，一切的問題都變得可能，並且允許多種可能的詮釋，這種詮釋是由自主的生命來加以賦予、創造的。

### 三、表層下的奇異—為什麼他們要把小 baby 帶到房間去？

- 476 T：鄭伊境有問一個問題 為什麼他們要把小 baby 帶到房間去 有想  
477 到答案的請舉手<sup>31</sup>  
478 侃恩：因為他們要幫他畫成貓  
479 T：李侃恩請舉手（侃恩 舉手）  
480 侃恩：因為他們要幫他畫成貓  
481 T：嗯～這個問題這個答案好像對 鄭伊境覺得呢  
482 伊境：可是也可以在客廳也可以 可以在客廳畫  
483 T：喔鄭伊境說可是也可以在客廳畫啊 為什麼要帶到房間去畫  
484 （博林、亦杉舉手）  
485 博林：（?3秒） T：ㄥㄩˇ  
486 博林：一樣啊 都是家裡 也是(?1秒)啊  
487 T：一樣都在家裡 博林：嗯  
488 T：然後鄭伊境提出來說 啊為什麼不能在客廳要帶去房間  
489 博林：對阿  
490 T：你也覺得奇怪 是嗎 博林：嗯  
491 T：好 有沒有人能夠解惑 洪亦杉  
492 亦杉：因為因為那個 他怕會被媽媽看到 就被罵啊 （1\_081024）

這個由伊境所提出的問題，在某些人（包括我）聽來是一個很簡單的問題，因為在故事情節安排當中，阿潘、阿比兩兄弟把最小的弟弟阿比帶到他們房間去，無非就是要將阿比畫成貓人嚕！不過在伊境看來，如果只是為了要將弟弟畫成貓人那麼何處不可？「可是也可以在客廳也可以 可以在客廳畫」一定得帶到房間嗎？這個帶到房間去的舉動似乎有點不尋常，或者含藏著什麼意圖或考量，伊境有力的反駁也引起了博林的認同，這個疑惑是由亦杉嘗試來解開的「因為因為那個 他怕會被媽媽看到 就被罵啊」洪亦杉的意思可能是，一旦帶到比較非公共活動的房間去，總比在客廳來得好，就算在房間也是會被罵，大概來得晚一些吧！

羅素告訴我們，哲學就算不能回答問題，但「至少有提出問題的功能…將隱

<sup>31</sup> 時間註記[00:33:45]

藏在事物表層底下陌生與奇異的成份彰顯出來。即使是日常生活中最平凡的事物，也都隱藏著這種陌生與奇異。」(引自 Matthews 著，楊茂秀譯，1999：5) 事實上，起先的我並沒有覺察，伊境她所做的便是這個工作：企圖將隱藏在理所當然中的奇異揭露出來；但是早先在她提問的同時，我不但沒有察覺，我還同時對這個問題做出獨斷的判斷，我猶疑著：這個問題值不值得問。

295 伊境：為什麼他們 他們要帶小最小的 小 baby 出去<sup>32</sup>

296 T：出去

297 侃恩：就是去他們房間

298 T：那這個問題有沒有人知道 故事裡這裡面好像(亦杉舉手)洪亦杉

299 亦杉：去那個 變成貓人

300 T：是嗎 這這個答案你滿意嗎 你滿意嗎 還是你覺得還有其它的

301 (伊境輕點頭)好那 鄭伊境請說你的問題 為 (1\_081024)

我並沒有展現足夠的尊重來面對孩子的提問。我的自以為在這句話裡展露「那這個問題有沒有人知道 故事裡這裡面好像…」，我就像間接在說：這個答案就在故事裡嘛！這個問題不成一個「問題」吧！所幸在幾秒之間，我發現了伊境對簡易答案的不滿足，依然將她的問題記錄了下來，然後我們才能有機會在後來的討論裡，聽她將我視為理所當然的「問題」，從其中彰顯出奇異來。

## 回觀

### 看，過去未曾看見的

我曾在第一回的討論後，寫下我對孩子提問的欣賞，及對這些問題的粗略解讀：

我在記錄這些問題時，也深覺這都是些有趣、值得討論的問題；一帆的問題對於故事主角的意圖感到好奇，伊境對故事情節提出懷疑，博林對故事中哥哥的論點感到疑惑，媛媛將故事中對白的「起碼得七歲」理解成七歲才能騎馬，製造了討論的笑料，而當下博林和我的會心大笑令我印象深刻(1\_兒哲記事)。

當下的討論瞬時成為過去，我依賴著研究文本(語料轉錄、兒哲記事等)，得以再次對過往經驗世界進行詮釋，似乎在我這麼做的同時，才真正地踏入孩子的思想世界，看見過去未曾看見的，包括理解他們所云，包括看見自己在「知與行」間的斷層。

<sup>32</sup> 時間註記[00:22:09]

孩子的「問」總是引領我們游移至未知，他們討論字詞概念的使用（如：消失），直率地表達出「誤解」以釐清概念，他們發自內心探詢沒有出路的疑問，在看似無疑的表層下彰顯出奇異，孩子們在做的正是為自己去思考的工作，他們不會對未知感到不安，那個對未知感到不安的人其實是「我」；接觸「兒童哲學」的我，曾說自己想要成為孩子的探索伙伴，我認同且欲實踐的是「和孩子一同做哲學」，可是在言詞中我不經意地屢次流露：「有想到答案的請舉手」、「有沒有人贊成某某的答案」、「這個答案好像對」，我感到震驚，那位面對孩子的初任幼師屢屢追求的居然是「答案」？我將「問題看作考題」，將他人的思考當做答題，甚至判斷對錯。倘若我真的看見過去未曾看見的自己，接下來我也該承認，我沒有足夠開放的心靈，只是囿於自己的淺見。「承認」是放下的開始，也許該是時候把這些淺見解開了。

### 觸，過去不願觸碰的

我不禁再次聯想起這個畫面：第一回行動的尾聲，侃恩跟我說「我不想來這裡」，我故作鎮靜地問：「為什麼？」，他說「我想出去玩」，如同有傳染效應般，宥嘉說他也是，語心小聲地說她也不想。討論結束後，蘭老師問：「珮君，今天的活動是你的碩士論文了嗎？」我回應，並反應方才所面臨的困難，她自然地說：「也是啦，如果孩子在玩，突然被抽出來（其他孩子在教室中自由遊戲），換作我們是孩子，可能在心情上也會這樣，下回星期五吃點心後，我請所有的孩子都先閱讀或是摺紙……」

當時的我被孩子的話語給瞬間凍結了，對我而言，蘭老師一位情境中嫺熟的實踐者，她向我展示了她在教育實踐中的認識，並隨即地對情境提出一個調適的策略，協助我解除了那時凍結的窘境；當下的我想：「是這樣的聽故事、討論故事的方式孩子不喜歡嗎？」09年5月做出初步整體回觀的我想：「這個挫折開啟了一個可能的理解，理解我和孩子之間的關係究竟為何？」現在完成後設分析詮釋的我想：「我是怎麼營造我們的思考環境的？我如何對待我的研究對象？」

容許我先談論一個相關的經驗，再回到我自己的問題上。我猶記2010年的1月底，法國童書「哲學種子」系列的作者Brigitte Labbé受邀來台，分享她在法國的學校、圖書館、咖啡店裡和孩子進行哲學讀書會的經驗，在一場和成人分享的

座談會中<sup>33</sup>，Labbé稍微向我們介紹了她自己後，接下來便以一種頗有哲學味的方式進行座談，她邀請參與者提出他們的好奇，然後她娓娓道來自己的經驗，當參與者問及她的哲學咖啡館是如何進行時，她說她會請孩子席地圍坐成一個圓圈，選擇一個自己覺得最舒服的位置，她習慣在這圓圈的中央擺上一些點心，好讓大家比較輕鬆地吃點心、聊哲學。她的一句話正中了我的內心，她說「有自由的身體，才有自由的思考。」我認為 Labbé 女士強調的是在與孩子聊哲學時，營造一個具有自由、令人感到自在的環境氛圍的重要性；這句話之所以撞擊我的內心，是因為我亦期待能開拓良善的思想園圃，歡迎孩子們來表達他們的思想，但在實然面上，那位初任幼師給予的卻是一個要求規範的環境「某某某請你屁股黏地板」、「我要請在座位上的某某某」、「某某某請舉手」這些語句如此自然地流露，好似要求大家正襟危坐地認真討論。而當某些人向我反應不想加入的時候，我無法效法 Labbé 女士，說明討論的主題，徵求自願的人來加入討論。我沒有足夠開放的心靈，我只是認為他們是我理所當然的「研究對象」；可是，這「理所當然」的立基點在哪裡？只因他們的父母同意的我的研究，他們就得進入這個討論嗎？我想，下一次我要試著擺脫這個「理所當然」的想法，然後誠懇且開放地邀請他們。

孩子的思想世界好似一座茂盛綿密的森林，當我順著孩子的語言重返，並試著靜心體會，我方能聽見萬物齊鳴，亦頓時察覺自身內心的荒蕪與貧瘠，透過對行動反映，那成為適任幼師的能量得以逐步醞釀。

---

<sup>33</sup>布莉姬·拉貝（Brigitte Labbé）是法國童書「哲學種子」系列作者，該叢書在法國已出版 34 冊，並被法國教育當局視為培養孩子獨立思考的最佳讀物，目前中文版已出版了 15 冊；她於 2010 台北書展（1/27-1/31）受邀來台，我參與的是 1/31 於台北市立圖書館舉行的一場與成人的座談，座談主題為「法國小小哲學咖啡館－如何和孩子進行思考與討論」；參考網址 <http://blog.roodo.com/magicbox2007/archives/11305911.html>

## 第二節 「慢」談

自我在大學接受師培，學習如何成為幼師以來，從一個寫教案的生手，轉變成一個寫教案的熟手，並慣於以「教師我」的步調去完成教案。過去我未曾檢視，這樣的步調是否得宜？因為「填滿及掌控時間」本就是教師的職責，我不自覺地接受著一種說法：「教師要以有效率（快速）的步調使孩子們專注，並減少能讓孩子們分心的機會。直到我想真正學習聆聽孩子的想法時，我仍難以擺脫這個過去的習慣。自第一次和孩子們進行故事討論後，我聽見：『當教師快速地要轉換到下一個話題時，孩子並沒有跟隨教師的步調，他們並非不夠靈敏，他們並非分心，而是他們還在對上一個話題思考。』我不得不承認，那位初任幼師是逕自地以「教師」的步調在走。

但看見並不意味著能改變，一直到第四回的故事討論中，在孩子話語主動投向我的一剎那，才使我在行動中調整了步調，包括對於「慢」有所體會，並對「故事」的定位加以思考：

這大概我們說故事進行得最慢的一次，但卻是喜事一件…我，身為一個團體的帶領者的我，試著在此放慢一些自己的步調，即便故事不能字字句句都說，故事不能說完那重要嗎？也許並不那麼重要，我的故事是一個我們共享的文本材料，而不是我的說故事表演。（4\_兒哲記事）

一旦我們「慢」下腳步，「漫談」的空間隨之開啟。孩子在聽故事時主動與文本展開「慢談」，並如往常一般在聆聽故事後提出他們的問題，有些不同的是，這次的提問步調也慢了下來，此回中的某些問題是孩子間相互建構而形成的；相隔一週的上午幼兒園有一場縫製掌中娃娃的活動，午後我以娃娃扮演故事的主角之一阿比來和孩子們對問題「漫談」。以下我便以這兩回的討論<sup>34</sup>為主要描述的經驗，來加以漫談。

### 和故事「慢」談

也許是看見自己先前幾回冗長又略嫌形式化的開場，來到第四回的討論，我選擇以直白的方式進入故事：

---

<sup>34</sup> 第四次討論有 11 位參與（甄甄請假），第五次的討論有 10 位參與（汪薇、博林請假），兩次討論都約為 40 分鐘。

- 2 T：今天呢要來說貓人的第一集是貓人 第二集又說了一個叫<sup>35</sup>  
3 亦杉：畫字  
4 T：畫字  
5 T：今天要進入  
6 亦杉：第三  
7 T：貓人的第三集 這個名字有點好笑 (4\_081114)

當我這麼形容這篇故事名稱時，孩子們的笑容浮上臉頰，我的話沒有一口氣說完，先是在海報紙上畫了一個似水缸的簡圖，接著才讀出這個故事的名稱〈水缸裡的頭〉，這下子孩子們全哈哈笑了起來；我用「好笑」來形容這個故事並非刻意，而是因為我每讀一次這個故事名稱「水缸裡的頭」，它總讓我發笑一次，一個令人費解又具有吸引力的開頭！這篇關於阿比家水缸的故事，開頭是這麼樣的：

- 18 T：蓮花下呢 搬來一隻叫聲比狗還要響亮的青蛙 你知道青蛙怎麼叫  
19 嗎（孩子們有人不間斷的「哇哇...」有人則是「veve...」）好多種 太  
20 好了等一下我們來配音喔 嚕 (4\_081114)

當我對孩子們說「你知道青蛙怎麼叫嗎」這句話時，很明顯地我是在尋求孩子們的參與，孩子們似乎也明白我的意圖，他們不會矯情地回答「知道」，而是實在地展現在你眼前，那蛙鳴各具特色卻又相互調和地洋溢在教室裡，尤其當我念出故事上的那句「青蛙，鳥叫時叫，貓叫時叫，狗叫時更叫。」孩子們的回應更是熱切，有幾秒之間，我相當享受於這具有韻律的「音效」，更有甚之，只要發揮一些想像力，那故事的場景就好似會躍入你的眼簾一般。

## 頓悟

故事開始了莫約五分鐘，這個關於故事名稱的蘊含的謎，像是靈感乍現一般被我們了悟：

- 38 T：阿潘和阿比 伏在水缸頭 看著青蛙 也看著青蛙的卵 兩顆頭<sup>36</sup>  
39 小孩：呵呵呵  
40 T：就映在水面上 原來講的 水缸裡的頭  
41 汪薇：（大聲的）喔~很像水裡面有鏡子一樣  
42 亦杉：喔 喔~我知道了 我知道意思了 就是有一次就是那個 有一次就  
43 是江頌玲的爸爸來講故事的時候 有講到那個就是呢 那個水裡面那個

<sup>35</sup> 時間註記[00:01:19]

<sup>36</sup> 時間註記[00:05:27]

44 的時候ㄋㄟ 他就說哎呢～有一個鬼 可是其實不是 是他自己的臉  
(4\_081114)

故事唸到這兒的時候，我約略了解這篇故事會如此命名的緣由，我使用了「原來講的 水缸裡的頭」將故事情節暫停，然後思緒回到故事最先給出的篇名上，這種了悟不僅僅發生在我這裡；在汪薇那裡，她用了適當的明喻「很像水裡面有鏡子一樣」，來表示出篇名的「水缸裡的頭」不是頭真的在水缸裡，而是水像藏了一面鏡子在裡面，使得伏在水缸上的兩兄弟，他們的頭映在水缸裡；緊接著，這表示頓悟的呼聲「喔~」，再一次地從洪亦杉那裡被由衷地拋了出來，他表示「我知道意思了」，並將過去與此相關的經驗敘述了出來。亦杉想起的是，在一次家長說故事的時光裡，頌玲的爸爸帶來的故事內容便有相似的情節，故事中的人物跌倒在地，當他抬起頭看見水灘裡有一張臉時，又驚又嚇地說：「哎呢～有一個鬼」，可是事情的實情是，那不是水裡的鬼，而是自己臉的倒影。回到此時的這個故事裡，「水缸裡的頭」其實不是水缸裡出現了頭，是兩兄弟「兩個頭」的倒影，亦杉連結的不但是一個極為合宜的經驗，並且是這個班上過去「共同、共享」的經驗（我對故事情節的掌握亦是從他們相互的補充而來的）；然而我想不論是汪薇或是亦杉，他們的說法對這個社群而言，都會遠比我的說明來得生動有力。

### 和它／他「慢」談

在愉快的頓悟聲後，故事繼續前進，當阿比看著水缸裡的青蛙卵孵出蝌蚪時，他既是興奮又是訝異，而感到奇異的是：「蝌蚪和他的媽媽（青蛙）居然長得如此不像」，儘管他的哥哥阿潘說：「牠以後會和牠媽媽長得一樣的」，但阿比對這個回答仍不能滿意，他舉出來相對照的例子是最小的弟弟阿得，阿比說：「我是說，阿得生下來，是和媽媽一樣的。」正是這一句話，隨即激發了孩子們的回應，引發了一段與故事的「慢」談：

48 T：我是說 阿得生下來是和媽媽一樣的啊<sup>37</sup>

49 侃恩：哪有

50 T：一樣

51 汪薇：哪有 還是一個小 baby 而已啊(亦杉、媛媛舉手)

52 亦杉：也不一定啊

53 T：他講的一樣是什麼意思啊

54 亦杉：我知道 就是 小 baby 的時候ㄋㄟ 那個女女 那個就是 那個小

<sup>37</sup> 時間註記[00:14:53]

- 55 baby 的時候的頭髮都還沒長出來 像我們一樣  
 56 T：還沒完全長出來  
 57 亦杉：嗯 只有一點點  
 58 T：喔 柴一帆  
 59 一帆：還有 還有 還有小 baby 還有小 baby 也是沒有牙齒  
 60 T：小 baby 也還沒有牙齒 好像是耶  
 61 媛媛：老師我知道  
 62 T：呂媛媛  
 63 媛媛：小 baby 有時候也沒有舌頭 (4\_081114)

孩子們從先前的故事中知道，他們的弟弟阿得還是個嬰兒呢，而阿比居然說阿得和媽媽一樣？這「一樣」兩字聽起來實在可疑，侃恩以他慣用的「哪有」來表達他在第一時間的反對，汪薇從實質發展上的差異指出阿比「還是一個小 baby 而已啊」的實情，接著，孩子們舉出嬰兒和長大的人所「不一樣」的地方，諸如亦杉說：「小 baby 的頭髮還沒長好」，一帆接著說：「小 baby 也還沒有牙齒」，然後媛媛像突然想到了什麼，她直直地將手高舉說：「小 baby 有時候也沒有舌頭」，這個說法像是一片扁平的小石子打進我們心裡，如同打水漂兒那樣，激起了大家心湖中的水花。

- 65 幾個孩子：舌頭(帶著懷疑的語氣)<sup>38</sup> T：舌頭有沒有  
 66 其他孩子們：有 媛媛：沒有  
 67 亦杉：誰都有 那時候誰都有  
 68 T：小 baby 你看你小時候的小 baby 照有沒有舌頭好像有啊  
 69 媛媛：(媛媛點頭)可是可是蝌蚪沒有舌頭  
 70 T：呵蝌蚪 蝌蚪有沒有舌頭  
 71 媛媛：沒有 宥嘉：有~  
 72 T：蝌蚪耶(宥嘉大力點頭) 亦杉：每一個動物都有舌頭啊  
 73 T：確定嗎 亦杉：確定啊  
 74 T：蚯蚓也有舌頭嗎 汪薇：沒有  
 75 媛媛：青蛙也有 T：蛤仔也有舌頭嗎  
 76 一帆：還有蛇也有 亦杉：蛤仔有啊  
 77 宥嘉：就是那個肉啊  
 78 T：那是肉還是舌頭 蚵仔也有舌頭嗎 蝦子也有舌頭嗎 呂博林  
 (4\_081114)

<sup>38</sup> 時間註記[00:15:48]

幾個充滿懷疑的聲音說：「舌頭？」，就好像在反問：「小 baby 怎麼會沒有舌頭勒？」大伙認為當然有，但是媛媛仍說「沒有」，亦杉接著說道「誰都有 那時候誰都有」，他意指的是：每個人在小 baby（嬰兒）那時期都應該有舌頭。我接在亦杉後頭詢問媛媛，那個 baby 時期的媛媛是否有舌頭？她點頭，我以為水花就此平息，但其實不然；她靈敏地反應人與動物間存在著可能的差異「可是蝌蚪沒有舌頭」。我微笑向大家問「蝌蚪有沒有舌頭？」，這個有趣的問題，我非但沒有思考過，也不確定實情，可是有幾個人似乎很肯定，宥嘉肯定地說有！亦杉隨後給出了一個通則「**每一個動物都有舌頭啊**」。然後在動物這個範疇內，我們開始舉例子，抑或反駁，抑或支持這個通則，有趣的是，我努力舉出反例指出矛盾，其他幾個孩子則是舉出正例顯現一致。

在這段由媛媛引出的討論裡，起先我對於媛媛的那句「小 baby 有時候也沒有舌頭」，也和其他孩子們一般，同樣感到不解，不過，若我們來回地對這段討論細想，就會發現在媛媛的邏輯裡，她界定的小 baby 並非如同大家，將「小 baby」一詞限定在「人類」範疇的小 baby。她使用「小 baby 有時候也沒有舌頭」的那句話，可能是想表達「有些動物的小 baby 沒有舌頭」的想法；那時博林舉起了手，我以為他要對「每一個動物都有舌頭」這個想法來討論，我再一次誤判情勢，他將我們的討論拉回到一嬰兒和長大的人的區別：

- 80 博林：…？（聽不清楚，大家還在討論舌頭的事）<sup>39</sup>
- 81 T：對不起對不起（比了暫停的手勢）
- 82 博林：小 baby 的時候很脆弱
- 83 T：很脆弱 小 baby 的時候很脆弱 大家贊成嗎 來汪薇
- 84 汪薇：就是小 baby 的時候會還 還沒有 還沒有會吃東西然後呢 到那個
- 85 媽媽就會吃東西 聽到我在說什麼嗎（4\_081114）
- ……
- 88 一帆：可是不一定啊 我小 baby 的時候媽媽餵我 還有還有媽媽都讓我
- 89 自己吃<sup>40</sup>
- 90 T：喔慢慢 慢慢的媽媽會讓你自已學習吃 就像你們現在都是自己吃
- 91 亦杉：就是呢 小 baby 的時候 小 baby 的骨頭那時候都還沒長好
- 92 T：所以你們覺得 我們先讓涂宥嘉說
- 93 宥嘉：就是呢 因為小 baby 小時候的時候沒有牙齒 長大的時候才會有
- 94 亦杉：剛才已經講過了 剛才已經講過了
- 95 T：所以你們覺得 小 baby 跟長大的大人爸爸媽媽是不太一樣的 你

<sup>39</sup> 時間註記[00:16:37]

<sup>40</sup> 時間註記[00:17:58]

96 們是在講這一點嗎

97 博林：嗯（4\_081114）

博林說「小 baby 的時候很脆弱」，汪薇說小 baby 「還沒有會吃東西」，然後一帆舉起手，他以「可是不一定啊」來開啟意見，這個意見是對著汪薇說的，他投遞出自己的經驗，說明小 baby 對比於大人未必真的都不會自己吃東西，過去那個逐漸長大的 baby（我）就是自己吃東西的啊！而亦杉呼應了博林的意見「小 baby 的骨頭那時候都還沒長好」，而宥嘉似乎想要解釋方才汪薇所提出的小 baby 還沒有會吃東西的原因之一是「因為」嬰兒還沒有牙齒，我則試圖將他們的想法做了一個歸納「所以你們覺得小 baby 跟長大的大人爸爸媽媽是不太一樣的」；在我聽來，在這莫約 5 分鐘的談論裡，他們想表達的是嬰兒和成人「不一樣」，這個不一樣來自於一些改變，或於身體結構上（頭髮、牙齒、骨骼），或於自我照顧的能力上（進食），不論區辨做得完整與否，只要能說明「不一樣」，就能說明阿比所說的「嬰兒和媽媽『一樣』」是有矛盾的。

### 假裝的聆聽

然而孩子們仍好奇阿比怎麼說，然後故事繼續進行了下去，阿比說的並不是全部一樣，他所想說的是，像是嬰兒、小狗一出生便有著與媽媽相似的形體，可是看看蝌蚪呢！牠卻和牠的媽媽這麼不同，一個有趣的延伸提問是：「那牠會知道那種有四隻腳的（青蛙）是牠媽媽嗎？」阿潘和阿比不會八股地回答我們，他們發揮了孩子最擅長的想像來進行假設：

阿潘：「如果——，如果你一生出來，是球，沒有手，也沒有腳，後來才慢慢長出來，哈……」

阿比：「我才不是球，你最好是一個脖子，後來才長頭！」

這個充滿想像色彩的幽默結局比我所預料的，更加深得孩子的心。這是第一次在說完故事後，我們的教室裡有著滿堂的笑聲，並在笑聲中展開了提問，我們的問題清單依序有：

1. 球為什麼會長出一個腳？為什麼脖子會長出一個大頭？（一帆、侃恩）
2. 為什麼蝌蚪慢慢長出腳人就沒有？（博林）
3. 為什麼青蛙生出來的小 baby 和他長得不一樣？（宥嘉）
4. 為什麼人生出來的小 baby 和人很像？（亦杉）
5. 為什麼小 baby 喝奶，媽媽吃飯？（汪薇、一帆）

也許重要的不是我記錄了哪些問題，而是我「如何」記錄下這些問題，再次返回客體化的文本，我發現那位初任幼師只是假裝，假裝在聆聽：

- 185 宥嘉：為什麼那個 因為那個後來 他的小 bab 為什麼跟他長得不一樣<sup>41</sup>  
186 T：哦 為什麼青蛙生出來的小 baby 和他長得不一樣(宥嘉點頭)  
187 亦杉：你跟我的問題一樣阿 只是 我是人的 然後你是青蛙的  
188 T：所以你的問題是說人  
189 亦杉：為什麼人 為什麼生出 我跟涂宥嘉的是那個啊  
190 T：問題差不多 他是說為什麼青蛙生出來的小 baby 跟他不一樣  
191 亦杉：對啊  
192 T：那你的問題會不會是說為什麼人生出來的小 baby 形狀跟人很像  
193 亦杉：很像可是牙齒沒有  
194 T：只是還是有一些差別  
195 亦杉：嗯 (4\_081114)

當宥嘉述出他的問題時，前一分鐘表示還要對自己的問題「再想一下」的亦杉，他在宥嘉的問題裡聽見自己的問題，他對宥嘉說「只是 我是人的 然後你是青蛙的」，按照亦杉的說法，他的問題應該會是「為什麼人生出來的小 baby 和他長得不一樣」，又或者亦杉的用意可能不是提問，而是提出他的觀點，前一分鐘他曾對我說「我覺得小 baby 為什麼也像那個青蛙生出來蝌蚪一樣啊 因為因為小 baby 沒牙齒 然後然後變成人的時候才有牙齒啊」，他的觀點似乎是人生出來的嬰兒也是和成人不一樣的；是我扭曲了他的問題「那你的問題會不會是說 為什麼人生出來的小 baby 形狀跟人很像」，但那並不是他的問題，那是我想要討論的問題。

Paley 老師的一段話，再次地在我內心迴盪「我很確定我聆聽自己多過於聆聽孩子…因為即使當我聆聽這些孩子的時候，我也沒有運用他們的想法。我只關心他們的回答是否符合我的答案。(何釐琦譯，2008：33)」我想那位初任的幼師並沒有真正聆聽孩子的想法，她只是「假裝」在聆聽。其實那個我關心的是孩子們所說的是否符合我心中的想法，尚無法並真正運用孩子們的想法來開展討論。

### 真正的聆聽

在與亦杉的談話後，我自顧自地欲唸出今天的問題清單，預備將討論收尾時，汪薇舉手對我們說「嘿 那你們」她的動作先是舉起單手，再是兩手在空中

---

<sup>41</sup> 時間註記[00:32:25]

揮舞，再是舉起單手然後插腰，我將她的動作解讀為表示一種抗議，我猜想她在向我抗議「我（汪薇）還有問題想提出來，而妳（珮君老師）卻說今天的討論要結束了！」我的猜想雖然沒有錯，可是卻錯過了時機，汪薇先對我的猜想重重地點了兩下頭，然後當我請她說出她的提問時，她帶著幾分靦腆的說「嗯剛剛想的問題有點忘記了」，我給了一個幼教老師常用的回應「沒關係 再想一想如果想到就告訴我」，然後我便繼續方才自己心中的規劃，回顧了當天的問題清單，當然那時候汪薇的問題還沒有出現，但是她還沒放棄自己的問題：

- 229 T：我們下次呢就來討論這些問題<sup>42</sup>  
230 汪薇：老師可是我還是沒想到  
231 T：你還是沒想到 沒關係 下次如果想到可以告訴我 現在呢有幾件  
232 事情 一收墊子 二放蠟筆  
233 汪薇：柴一帆我剛剛講什麼 那個問題  
234 牧海：三不知道 T：三說辦辦  
235 汪薇：喔~ 我記得了 柴一帆告訴我一些了 嗯就是呢為什麼小 baby  
236 啊 他他呢沒有  
237 T：他沒有  
238 汪薇：他不吃他只喝奶 可是為什麼媽媽都 吃飯 不喝奶（除了汪薇，  
239 一帆也在旁邊）  
240 T：哦 為什麼小 baby 吃飯 然後 媽媽喝奶是不是 是嗎  
241 汪薇：媽媽 媽媽吃 媽媽吃飯  
242 T：(笑)喔媽媽吃飯 欸為什麼小 baby 喝奶是不是  
243 汪薇：對  
244 一帆：我幫你(風吹起了海報紙，一帆用書及蠟筆盒將海報紙壓住)  
245 T：謝謝  
246 一帆：這樣就可以 壓住了 (4\_081114)

當我逕自地要將討論告結時，汪薇再次向我表示「老師可是我還是沒想到」，而我只是再次給了她「沒關係」的回應，但也許對汪薇來說這個問題很重要，並不是「沒關係」，她轉向她的朋友一帆問道「柴一帆我剛剛講什麼 那個問題」，只見一帆小聲咕嚕，汪薇坐到一帆的對面聆聽，然後不出幾秒，那個代表我知道了的「喔~」熟悉又驚奇地傳來，「喔~ 我記得了 柴一帆告訴我一些了 嗯就是呢…」，不論一帆說的「一些」是多是少，他成功地使汪薇記起了她的問題，若依汪薇當時的口述，將她的問題加以整理是這樣的：「為什麼小 baby 不吃只喝奶

---

<sup>42</sup> 時間註記[00:35:43]

可是為什麼媽媽都吃飯不喝奶」這遠遠比我為她記錄的問題「為什麼小 baby 喝奶 媽媽吃飯」來得更加精彩，因為若姑且不論實然面的對錯（媽媽未必不喝奶），她使用了「不…只…，都…不…」來表達她的問題形式。

那一天，大家漸漸散去，汪薇為自己在思考問題，作為朋友的一帆他傾聽與陪伴，那一天當我們三人圍著海報紙的時候，我有一股莫名的感動，現在想起來：那時我也許是為汪薇如此認真地看待自己的問題而感動，也許是為了見證一段所謂的友情而感動，然後對映著一帆對汪薇問題的在乎，我不禁自問：「我真的在乎汪薇的問題嗎？」我說的「沒關係」是不願逼迫的善意，抑或是，我並非那麼在意與重視她的問題？

### 在問題中「漫」談

相隔一週的週五（08 年 11 月 21 日）上午我來到這所幼兒園：星期五的上午幼兒園有一場做掌中娃娃的活動，前幾天我便在想搞不好可以用娃娃來進行故事討論的活動，我有這樣的想法卻還沒有定見，因為我並不肯定自己當天能做出一個娃娃來；當天早上一位媽媽向大家介紹他已經做好的幾個娃娃，我一邊聽一邊想著，自己便入迷了起來…那個（娃娃）像故事裡的阿比，那個（娃娃）像故事中的阿得，而我向那位媽媽提出借娃娃的要求時，她也立刻慷慨地答應了（5\_兒哲記事）。於是在這次的討論裡，我拿娃娃扮演起阿比來和孩子們討論問題。上週的問題清單呈現了可能的討論議程，在此基礎上我們在問題中漫談，以下大致依著時間順序，提出幾個在討論中引起迴響的討論片段：

#### 一、小 baby 喝奶，我們吃飯？

當我唸出上週的問題清單後，亦杉首先對汪薇的問題「為什麼小 baby 喝奶 媽媽吃飯」做回應：

- 2 T：哎呀 這些問題我也不太知道嘛 那你們誰要來說說看（亦杉、宥
- 3 嘉舉手）<sup>43</sup>
- 4 亦杉：嘿~嘿~（揮手狀）
- 5 T：嘿~洪亦杉哥哥 你要不要說說看啊（孩子發出呵呵的笑聲）
- 6 亦杉：就是因為 小 baby 沒牙齒啊
- 7 T：你是要 你是要 喔你是回答汪薇的問題啊 喔為什麼小 baby 喝奶媽
- 8 媽吃飯 因為 小 baby 沒牙齒 是嗎（幾個聲音附和：對）

<sup>43</sup> 時間註記[00:06:44]

- 9 亦杉：大人有牙齒  
 10 T：喔 欸 唵 這個好答案耶 thank you (把偶放在宥嘉面前)  
 11 宥嘉：就是呢 因為小baby沒牙齒 大人有牙齒 然後勒 要吃飯 因為小  
 12 baby沒有牙齒 不能吃飯 所以勒就用喝的 (5\_081121)

扮演成阿比似乎使我暫時褪去時常「強不知以為知」的外衣，我說「這些問題我也不太知道嘛」，亦杉在我的偶前揮揮手，他熱切而肯定地說出「為什麼小baby喝奶 媽媽吃飯」的原因是因為嬰兒還沒有牙齒，宥嘉的手持續高舉著，他不急不徐地說：「因為小baby沒牙齒 大人有牙齒 然後勒 要吃飯 因為小baby沒有牙齒 不能吃飯 所以勒就用喝的」若我們隨著宥嘉的思緒再緩緩地讀過他的句子一遍，我們似乎可以發現，宥嘉的句子中透露了一個前提「凡是人都得進食」，一個邏輯「若要吃飯要有牙齒」，以及一組因與果「因為嬰兒沒有牙齒，所以就用喝的」。

在莫約五分鐘後，當我們談及嬰兒和我們的「不一樣」時，盛希說：「小baby喝奶」，然後這個吃與喝的議題再度被提及：

- 40 盛希：小baby 小baby 喝奶<sup>44</sup>  
 41 T：小baby喝奶 那我們呢  
 42 盛希：吃飯阿  
 43 侃恩：我們也可以喝奶阿  
 44 T：我們可不可以喝奶  
 45 孩子們：可以 (5\_081121)

「小baby 喝奶」能夠區辨出嬰兒與我們的不同嗎？我有意追問道「那我們呢？」當盛希及幾個孩子說：「吃飯阿」，侃恩的一句「我們也可以喝奶阿」，指出「嬰兒喝奶，我們吃飯」的區分是不成功的。在這個段落的討論中，起先孩子們先是接受了汪薇提出的問題，然後將他們對問題的想法表達出來，而在討論的過程中，侃恩將別人的想法再拿來加以思考，區別出不夠完整的思考。

## 二、全部動物都跟媽媽長得一樣？

像是人自一出生便有著和成人相似的形體，我問：「還有沒有其他動物長出來 跟他的爸爸媽媽形狀很像」，我的問題還沒講完，盛希的手已經直直地舉起：

- 67 盛希：豬<sup>45</sup>                      T：豬生出來的是

<sup>44</sup> 時間註記[00:11:17]

<sup>45</sup> 時間註記[00:18:06]

- 68 盛希：豬跟喵咪 T：豬喵咪太好了 還有沒有  
69 盛希：大象  
70 T：大象我有點不確定 大象是不是(盛希點頭) 大象生出來是不是一  
71 隻小象 跟他很像  
72 孩子們(由其是侃恩)：是  
73 T：好像是喔 洪亦杉  
74 亦杉：哪有 那個全部 全部動物都 全部動物豬只有(侃恩：小朋友也是  
75 阿) 只有蝌青蛙那一類的就 就不是長得一樣 可是呢 不是 就是別的  
76 動物除非青蛙以  
77 T：除了青蛙以外(亦杉點點頭) 其他的動物生出來都跟他一樣 是嗎  
78 盛希：對(好大聲的對) T：我不知道 我不確定  
79 盛希：我知道 T：鄭伊境  
80 伊境：魚生出來也不一樣 (5\_081121)

盛希靈巧地舉出「豬、貓、大象」牠們都是這類的例子，當時的我對於「大象」這個例子感到有點不確定，轉而向大家求助，孩子們倒是帶著幾分肯定地答「對」，正當我感到自己對他們的肯定有些信服時，亦杉以「哪有」緩緩述出他的想法，那時的他緩緩地說，我們則靜靜地聽，他的意見似乎是「不只是剛剛說出的那些動物而已，全部動物都長得一樣，除非牠是青蛙那一類的。」換句話說，全部動物都有著這個規律（一出生即和母體的形體相似），而青蛙在動物裡只是個例外。對於這個說法盛希給予贊同，伊境則對例外的唯一不盡然相信，她說「魚生出來也不一樣」，我想伊境指的大概是魚卵，如果卵已經是生命的開始，那麼她的說法便不無道理。

### 三、把蝌蚪叫做小青蛙如何？奇怪！

我大概從盛希所舉的例子裡產生一個想法，豬生出來的我們叫牠「小豬」，貓生出來的我們叫「小貓」，大象生出來的我們叫「小象」，那麼把蝌蚪叫做「小青蛙」如何？

- 96 T：那我問你們 為什麼蝌蚪 青蛙生出來 這個啊這個小青蛙啊對不  
97 對 小青蛙啊對不對<sup>46</sup>  
98 宥嘉：奇怪  
99 T：呃 為什麼奇怪  
100 宥嘉：因為那個 那個什麼 牠們長得不一樣  
101 T：對啊 涂宥嘉哥哥跟我(阿比)一樣覺得 奇怪喔 青蛙生出來的小

<sup>46</sup> 時間註記[00:19:47]

- 102 孩怎麼跟他差這麼多 你們覺得奇不奇怪  
 103 侃恩：有點怪怪的  
 104 宥嘉：大概只有差五個 T：大概只有差什麼  
 105 宥嘉：五個 T：五個 五個什麼  
 106 侃恩：五個 地方 宥嘉：怪的地方  
 107 T：五個怪的地方 哪五個 (5\_081121)

宥嘉覺得把蝌蚪叫做小青蛙挺奇怪的，因為牠們根本長得不太像，我們甚至可以說牠們長得相當不同，正當侃恩也覺得有點怪的時候，宥嘉默默地說「大概只有差五個」，他指出的是蝌蚪和青蛙大致有五個不同的地方，當我追問「哪五個」時，這下子舉手熱烈了起來，孩子們指出蝌蚪和青蛙的不一樣：

- 109 侃恩：就那個啊 蝌蚪有尾巴 青蛙沒有尾巴<sup>47</sup>  
 110 T：尾巴 哦 還有呢  
 111 宥嘉：那個 還有 那個  
 112 盛希：還有 還有蝌蚪是黑色的 青蛙是綠色的  
 113 T：跟我想的一樣 還有沒有  
 114 宥嘉：就是 因為呢 那個蝌蚪中間有一條然後再一個眼珠 然後青蛙是  
 115 這樣（手掌向下作為青蛙的樣子）然後可以跳的青蛙  
 116 T：喔講得太好了再來 侃恩：蝌蚪有尾巴 青蛙沒有尾巴  
 117 牧海：我跟李侃恩一樣 T：一樣 哎呀太有默契  
 118 亦杉：就是呢青蛙有手 T：青蛙有手  
 119 宥嘉：然後呢青蛙可以跳 蝌蚪不行  
 120 一帆：還有 蝌蚪是住在河裡 青蛙住在葉子  
 121 T：啊 什麼  
 122 侃恩：蝌蚪住在河裡啊 青蛙住在葉子 (5\_081121)

侃恩指出尾巴的有無，盛希指出顏色的差異，宥嘉和亦杉道出身體形態的改變，而由一帆開啟居住處不同的討論，之後亦杉對「蝌蚪是住在河裡，青蛙住在葉子」這個想法並不全然同意，他認為「蝌蚪呢 牠牠住的地方在水缸裡面 然後呢 青蛙也可以進去水裡面 也可以在那個葉子上面站著」也就是蝌蚪只能生活在「有水的地方」，而青蛙未必一定住在葉子上，重點是青蛙可以離水而居，而蝌蚪不行。

<sup>47</sup> 時間註記[00:20:33]

#### 四、經驗是我們的故事

在談論青蛙可以離開水而生活，牠可能跳到田裡也可能跳到葉子上後，孩子們主動地拋出過去看到青蛙的經驗；盛希說她在日本居住的時候曾在田裡看過青蛙，一帆他在爸爸的辦公室目擊真正的青蛙，等不及讓一帆說完，侃恩想要說的是一個「我們的」經驗，他和牧海一搭一唱地表達出那段經驗：

- 160 T：那個 你們剛剛有說到 什麼<sup>48</sup>  
161 侃恩、牧海：我們 我們去那個  
162 牧海：11月15號的時候  
163 侃恩：杏花林烤地瓜的時候 然後然後去杏花林烤地瓜 就有一隻蟾蜍  
164 太胖了 他一直要塞進去 一直塞進去  
165 牧海：結果就跳過那一個 那個 蒸地瓜的那個(手比出弧線) 盤古蟾蜍  
166 T：盤古蟾蜍  
167 牧海：盤 古(加強古音) (5\_081121)

多麼一個簡短而精緻的經驗故事，時間、地點、情節以及結局一應俱全，他們回溯上周六的學校活動「杏花林烤地瓜」，遇見蟾蜍的畫面。「說」的行動不但使經驗再現，也使他者分享與了解「我們的」經驗，而遇見蟾蜍的那一刻是如此生動地刻劃在他們心中。從青蛙談到了蟾蜍，我接著問：「蟾蜍就是青蛙是不是」，孩子們異口同聲地說：「不是」，我好奇的是他們怎麼指出「不是」：

- 169 T：ㄟ 可是 蟾蜍就是青蛙是不是<sup>49</sup>  
170 孩子們：不是 T：不是啊  
171 亦杉：一個不一樣顏色  
172 一帆：還還還有不一樣大小  
173 T：大小不一樣 誰比較大  
174 侃恩：蟾蜍 蟾蜍比較大 然後青蛙比較小  
175 T：這個我就不知道 侃恩：我知道  
176 宥嘉：就是呢 那個蟾蜍有一顆一顆(手一邊比劃)這樣子 然後青蛙是  
177 平平的(一樣用手一邊比劃)  
178 T：這個講太好了 (5\_081121)  
.....  
208 一帆：蟾蜍比較像石頭 但是青蛙不像<sup>50</sup>  
209 T：蟾蜍比較像

<sup>48</sup> 時間註記[00:24:54]

<sup>49</sup> 時間註記[00:25:27]

<sup>50</sup> 時間註記[00:27:31]

- 210 侃恩：石頭  
211 宥嘉：蟾蜍的顏色跟石頭比較像 然後青蛙的顏色跟樹葉一樣  
212 T：喔跟樹葉一樣  
213 宥嘉：然後呢 蟾蜍的 顏色跟 那個 石頭一樣 (5\_081121)

孩子們指出蟾蜍並不等於青蛙的方式，是指出「差異」；包括亦杉指出顏色，一帆指出體型的大小，侃恩帶著幾分肯定地說「蟾蜍比較大 然後青蛙比較小」，宥嘉則清楚地描述出膚況的差異；在整個討論結束前，一帆再度舉起手說「蟾蜍比較像石頭 但是青蛙不像」，他使用一個明喻來譬喻蟾蜍，這個「像石頭」的譬喻掌握了顏色與形體的特徵；宥嘉在一帆的發表後，再添上「然後青蛙的顏色跟樹葉一樣」的比喻，他們所用的譬喻相當的合適，甚至在我看來「蟾蜍像石頭，青蛙跟樹葉一樣」的說法中，可能同時掌握了包含顏色、形體與膚況的三種特徵。

在我們討論的尾聲中，還有一個簡短卻令人難忘的片段，這個談論裡，同樣地牽引出他們過往的一段經驗：

- 187 T：入你們知道誰有毒嗎 青蛙還是蟾蜍<sup>51</sup>  
188 伊境：蟾蜍  
189 (孩子紛紛說 蟾蜍)  
190 T：為什麼你知道蟾蜍有毒 為什麼  
191 亦杉：因為我們有一次 我們小蘋果的時候 去爬山 有遇到一隻 蟾蜍  
192 (幾個孩子也異口同聲地說) 我們去爬山遇到一隻蟾蜍 然後老師就告  
193 訴我們  
194 伊境：結果回來的時候 就跟我們介紹蟾蜍  
195 T：真的啊 可是我怎麼記得 以前我們老師是說 是青蛙有毒耶  
196 侃恩：嘎~(帶點懷疑的聲調)  
197 伊境：有些青蛙有毒啊  
198 宥嘉：有些青蛙有毒啊  
199 T：那蟾蜍呢  
200 亦杉：蟾蜍有毒  
201 T：這就奇怪了 我也不知道 (5\_081121)

我其實想問的是「你是怎麼知道蟾蜍有毒的？」，亦杉開啟了他們在中班時（他們稱：小蘋果）爬山遇到蟾蜍的經驗，其他人也很快地也加入這個話題的談論，我們可以猜測孩子知道「蟾蜍有毒」的知識可能是來自他們的老師，「可是我怎麼記得 以前我們老師是說 是青蛙有毒耶」我提出相似情境但獲得不同知識的相

<sup>51</sup> 時間註記[00:26:13]

對句，侃恩馬上語帶懷疑發出「嘎~」一聲後，伊境及宥嘉接著說：「有些青蛙有毒啊」，在孩子原本的假設裡是「蟾蜍有毒」，而當說提出青蛙有毒時，他們稍稍調整了他們的假設「蟾蜍有毒，有些青蛙有毒」。這和許多哲學家的做法相類似，當自己的假設一旦碰上反例時，就把反例加進去（王靈康譯，1998：21）！

## 回觀

在書寫故事的過程中，「孩子願意為自己思考的面貌」實在地烙印在我的腦海。他們認真地看待自己的問題，真正地聆聽他人的提問，這使得問題在相互建構中被提出；他們對他人思考感到敏感，並將他人的思考再拿來加以思考，他們試著將問題處理到自己能做到的狀況，包含：做出區辨指出差異，試圖做出歸納（全部動物都長得一樣，除非牠是青蛙）卻也對之有所留意（魚生出來也不一樣），掌握相似特質做出合適的譬喻（蟾蜍像石頭，青蛙跟樹葉一樣）；他們投遞出的除了智性的增長（知識），還有過去活生生的生命經驗，尤其是那些孩子們所共享的經驗，往往成為凝聚討論的焦點。然而在寫作的過程中，我也再一次去理解，這些經驗對我而言的獨特意義，一為關於「慢」的體會，二為透過扮演所看見的自己。

### 老師，妳慢慢來

倘若真如同我所說，在此經驗中我對於「慢」有所體會，那麼我想試問自己：「這個『慢』的體會是怎麼發生的？」

最初應起於故事文本，Mead<sup>52</sup>曾向我們建議：「理想的教材它應當充滿孩子的經驗，而非來自成人世界毫無生氣的經驗。它應當能引發觀念間、思想間的衝擊以成迴響，它應當會戲劇性地描繪出，孩子內心與題材教導間的衝擊（Lipman，2003：85）。」在這次的故事文本中，當故事中孩子阿比向我們投遞出他的思想「阿得生下來，是和媽媽一樣的」時，即引發了孩子內心與故事文本間的衝擊。

何以知道形成衝擊？這就要從孩子話語裡得知。他們先以「哪有」以示反對，接著舉出例子來說明。話語的本身便具有力量，當它被說出來時，你將難以忽略它。那股力量能帶給我思考，我在當回的行動後這樣寫著：「阿比說的…引起孩

---

<sup>52</sup> George Herbert Mead (1863-1931)

子們許多的回應；孩子們的回應多半以舉例的方式來表示小 baby 和媽媽（或說大一點的人）不一樣的地方，如小 baby 沒有牙齒、小 baby 的骨頭很軟等等，當下我的態度便是就讓孩子能拋出他們想陳述的，我，身為一個團體的帶領者的我，試著在此放慢一些自己的步調，即便故事不能字字句句都說，故事不能說完那重要嗎？也許並不那麼重要，我的故事是一個我們共享的文本材料，而不是我的說故事表演（4\_兒哲記事）。」若用 Schön（夏林清等譯，2004：60）的話來說，我在行動之際即產生反映（reflection-in-action），我們在做某事亦同時思考我們的作為。而我思考的是「當我聽見孩子所說，我沒有理由不讓他們說，因為這正是我渴望聽見的。」這個察覺讓我覺得自己應該這麼做，我應將故事的步調慢下來，我不應將說故事看做是我的展演，然後我學習在行動中調整我的步履。這個察覺開啟了一個視框，促使我對過往習而不察的「教師我步調」加以檢視，我發現當我逕自地以「教師我」的步調往前走，那會使我再度遠離孩子。

### 扮演，使我接近你

恰巧碰上做掌中娃娃活動的際遇，使我產生拿娃娃來和孩子進行討論的籌劃，最初只是單純地想：「這麼做應該會比較有趣味、有『戲』味吧！」而在實際這麼做的時候，這個方式的確增添了討論時的趣味，在當次討論後我寫道：

我演阿比和孩子來和孩子討論，用阿比的角色重述他們的問題，以阿比之名邀請想說話的人分享，我說著「洪亦杉哥哥你覺得呢？」「伊境姊姊請說…」等，孩子的臉上那種夾雜著笑意與認真的神情真令我難忘（5\_兒哲記事）。

也許不僅僅只是趣味而已，當我透過扮演「假裝」成阿比（一個和他們差不多大的五歲孩子），似乎某個程度我可以跳脫「教師」的角色，覺得自己和孩子親近了起來；另一方面，當我正視著語料來進行理解活動時，我發現了一句我過去不常說的一句話，屢次地在當次的討論出現，這一句話是「**我不知道**」。為什麼過去我幾乎不說「我不知道」？Matthews 曾言：「家長和老師常覺得要照顧孩子，要教導他們，要安撫他們，還要啟發他們，負擔非常沉重，因此往往忽略了小孩子也會給大人帶來一些東西（王靈康譯，1998：21）。」對我而言 Matthews 的話切中了我的要害，是「**教導在作祟！**」我不自覺地認為，我應該教導孩子知識，所以我很少說「**我不知道**」。不過當我扮演成阿比，收起強以為知的保護傘，「承認不知道」的這件事好像容易多了，很微妙的是，當我說「**我也不太知道**」、「**我不確定**」這類話語的時候，孩子們往往反過來告訴我「我知道…」，然而很

慶幸我終於坦承了我的不知，跳離純粹的知識教導，使知識以一種含糊、模稜兩可的方式向我們展現，使我們得以在這種含糊性中探索知識的內涵，我想這是我「扮演」中所學到的。

### 第三節 轉捩

「轉捩」一詞似乎已經暗示了轉變，是的，在我們討論活動的中後期有了一個轉變：出現了「**孩子說的故事**」當它出現時，簡直就是以一種蔓延的姿態在我們的討論中展開來，很難停止它，或者恰恰相反，我應該珍視它。對我而言，這個轉變是在預料之外，所以我稱它是個「意外」。可是我不斷在想，這個意外真的只是個意外嗎？我想要試著弄清楚：「**這個意外是怎麼形構出來的？**」

我想這個關於「轉捩」的故事，要從一個也是與「變」有關的故事說起，08年的12月5日我們的討論進入了第七回，那次我們說了一個〈猴子變人〉的故事，論文討論之初倪老師曾建議我，不妨將某一回我和孩子做討論的影片和楊茂秀老師討論討論，我接受這個建議，在第七回討論後的隔週，與楊老師及另外幾個伙伴相約於台北縣教師研究中心，針對這第七回討論的影像進行談論，我將此談論視為自身觀念轉變的蟄伏；而接著在第八回的討論裡，孩子鏗鏘有力的一句「我要講故事」，隨即啟動了之後孩子「說」的故事，「演」孩子說的故事。整的來說，這一段關於「轉捩」的故事蔓延在整個12月裡。

#### 蟄伏

08年12月10日的午後，台北縣教師研究中心舉辦了關於「兒童哲學」的研習，趁下午的研習開始之前，我播放了第七回行動的影片，和楊老師、宥伶<sup>53</sup>及承辦研習的鄭老師一同觀看與討論。我印象深刻的，是在觀看影片後，楊老師幾度對我這麼說：「老師，妳好認真。…妳很認真，太認真了。」經過談論，他的話不至於令我費解，帶著他的「評語」幾度地再反觀那時的我，那個「認真」的我。

那一回的故事討論裡，我們的故事是〈猴子變人〉，事實上它是一個令人心醉神迷的故事。阿潘和阿比蹲在後院的樹下看猴子，那幾天他們朝朝暮暮地在等

---

<sup>53</sup> 宥伶是我的研究所同儕，她的論文亦是在「兒童哲學」這個範疇內進行探索。

待，等待猴子變人，他們還預備把這猴子變成的人當作是它們更小的弟弟，取名叫「阿猴」。在我說著這個故事時，孩子們和阿潘和阿比同樣醉心於這個等待的過程，那天的討論後我這麼寫著：

我起了個引子，我說今天的故事有點神祕，然後我說「今天的故事是」我刻意把話停住，以說悄悄話的方式一個耳傳過一個耳地說著「猴子變人」，聽了這個故事名稱，進入阿潘和阿比的對話世界，孩子眼中那種期待、陶醉又見證神秘的眼神，每每吸引著我，我傾心地沉浸在那個由文本開創的可能世界，在故事結束後孩子笑著、問著（7\_兒哲記事）。

那天孩子們問著：

為什麼猴子會變成人？（宥嘉）

為什麼人會變成猴子？（亦杉）

為什麼要把猴子取作阿猴？（宥嘉）

為什麼他們在草叢裡看猴子？（語心）

為什麼他們把阿得改成阿猴？（一帆）

為什麼他們要帶小 baby（阿得）出去？（伊境）

和孩子的討論中，我很「認真」地抓住兩個討論重點：「猴子會不會變成人？人會不會變回猴子？」並不斷地想要孩子給出「確定的回答（答案）」，可是又為什麼需要一個肯定、確定的回答？說到猴子會變人，牧海說「書上面說的啊」，之後，亦杉也說「恐龍書有說 它到最後一頁的時候就有秀給我們看」，他指的是教室中的那本《恐龍大發現》曾透露這類的訊息，於是有一陣子我們沉浸在書本給予我們的世界當中，當時的我雖傾心於孩子神情，卻沒有靜下心來欣賞他們閃耀跳動的思緒：

351 （大家看著《恐龍大發現》這本書中幾頁關於人類演化的頁面）<sup>54</sup>

352 侃恩：人真的好好笑喔

353 宥嘉：真的很像耶 都沒有尾巴了

354 T：對 他們這時候就沒有尾巴了 對不對 因為他慢慢覺得 生活在

355 平地上阿 他們不需要在樹上跳來跳去 就不需要尾巴了 所以就變成

356 沒有尾巴了 怎麼樣 你相不相信人是由這種很像大猩猩的變來的

357 幾個孩子：我相信

358 T：那如果你相信的話 那我再問你喔 阿得他們家那隻猴子阿 是阿

359 公 是他們的阿公送給他們養的猴子 那一隻猴子會不會變成人

<sup>54</sup> 時間註記[00:29:06]

- 360 宥嘉:人猴子喔 猴子人喔  
361 T:會不會變成人  
362 亦杉:可能會 有可能會有可能會  
363 T:有可能會  
364 亦杉:也可能不會 (7\_081205)

那些存在我腦海所謂的生物演化知識，規範且禁錮了我，我不自覺地意圖將我「受教導而來的知識」再加以「教導」出去，我要孩子做出選擇，甚至要他們相信些什麼！我給出的是帶有框架的思考「會或不會」，而孩子的思想世界則是靈活無界，當時我沒有聽到，宥嘉說了很有意思的「人猴子喔 猴子人喔」，而亦杉即使已經從書本上閱讀到相關的知識，他仍進入這個故事所提供給我們的一種可能性之中，他對我說「有可能會…也可能不會」。

我曾經閱讀過德國哲學教授 Vittorio Hösle 在《哲學家的咖啡館》一書中所論及的童年與哲學的關係，他說「兩者之間共同點首先是對這個世界感到驚奇，這個世界對兒童來說並不是不證自明、理所當然的，（這）反而喚起他們的好奇心（許順閔譯，2001：276）」我接著思索，除了沒能欣賞孩子們閃耀跳動的思緒之外，我是不是還可能破壞、剝奪了他們內在對世界所起的驚嘆與好奇？我在內心驚呼：「天啊！那該死的認真！」

### 意外

猶記在 12 月 10 日的談論中，楊老師的一個提問使我有些瞠目結舌：「討論裡能更有『遊戲』的感覺嗎？思考的遊戲…」，宥伶起了與之相關的思考，她說像是你有沒有想讓孩子學猴子、猩猩，「如果人在演猴子，那他是不是猴子？」老實說，這些清新有趣的提議，我在進行故事前未曾想過，可是就誠如她的問題，「如果人在演猴子，那他是不是『變』成了猴子呢？」，玩這個『變』的概念該會是多麼有趣。幼兒園裡幾乎是天天上演的扮演遊戲，「演」是不是一種『變』呢？在當天午後的兒童哲學研習裡，楊老師屢次提及 Lipman 和 Paley 兩位重要人物，提及美國兒童哲學之父 Lipman 大概不令人意外，但為何提起 Paley？作為一位資深的幼教老師 Paley，她所不斷實踐的是讓孩子說、演及「做」他們的故事，而他們做的故事往往將他們生活中的腳本自然地揉合在一塊兒。Paley 在她的著作中曾透露她這麼做的用意「我把他們的想像遊戲記錄下來，因為這是窺探他們神秘訊息的主要管道，而且戲劇扮演也是孩子直接表現想像力和邏輯思考、快樂和好奇心、不安和害怕等情緒的媒介（何釐琦譯，2008：16）。」對於 Paley 老師

而言，傾聽孩子的故事是她親近孩子內心的途徑，而在孩子們做的故事裡，自然地展現他們智性的思維，並且表現他們情感的需要。從我真正閱讀起 Paley 老師的著作後，對她的幼教實踐與省思感到欽佩，卻不敢妄然地效仿。

## 我要講故事

可是就在接下來的一次行動(第八回行動)中，當我預備循著故事文本順序，說出〈誰大〉這個故事名稱後，有一個不同凡響的句子在故事開始之前，鏗鏘有力地投向我：

- 2 甄甄：(舉起手)我要講故事<sup>55</sup>
- 3 T：嗯~
- 4 甄甄：講故事
- 5 T：你要講故事給我們聽
- 6 甄甄：嗯(點頭)
- 7 T：(點頭)好 請說
- 8 (甄甄 低下了頭)
- 9 汪薇：我也要我也要
- 10 宥嘉：我要講故事
- 11 亦杉：歡迎光臨講故事
- 12 汪薇：很吵耶
- 13 T：來 你現在希望誰說故事 就眼睛看著他 (宥嘉低頭看自己)  
(8\_081212)

甄甄的一句「我要講故事」像是無預警般地從她口中給蹦了出來，我有些又驚又喜，我問：「你要講故事給我們聽」，甄甄的點頭好讓我確定自己沒有會錯意。其實不只我聽見，我們都聽見了，然而似乎不只有甄甄想說故事，我提議用眼神找出那位為我們說故事的人，宥嘉問：「可是可以看自己嗎」，是的當然可以！事實上多數人的眼神投向了宥嘉（包括他自己和我），我們期待著他的故事，然後孩子說的故事開始了。他開始說了 10 秒左右，侃恩說：「喔~三隻小豬」，宥嘉繼續驅動著他口中的「三隻小豬」故事，他像是邊想邊說，像是進入了一股自我述說的流域當中，其他的孩子有人被吸引著，有人看似分心，宥嘉：「我也可以 我也可以說好笑的」，然後再度地將其他人的目光聚焦在他說的故事上，這個自我推薦無疑是成功的，那麼又說了一個「好笑版的三隻小豬」，我想要試著提出一個邀請：「涂宥嘉這個故事可不可以一邊演 可以嗎」，他婉拒了：「等一下 我

<sup>55</sup> 時間註記[00:28:39]

先講完再 然後呢」然後故事繼續說了下去，是的，那就是他的敘事風格，有時候開始說了，難以停止。

## 選朋友？

對於我們來說，誰都需要「聆聽」，在宥嘉說故事的後半段，有人不禁唱起了歌，有人和旁邊的人談起了話，而我又不能為了管理秩序而中斷他的故事，我選擇在宥嘉說完「好笑版的三隻小豬」後，在社群中對宥嘉拋出了這個問題，它引起了這樣的討論：

- 34 T：你覺得你剛剛在講故事的時候 你有沒有很喜歡哪一位聽眾<sup>56</sup>  
35 宥嘉：嗯 鄭伊境  
36 T：很喜歡哪一位 宥嘉（及其他孩子）：鄭伊境  
37 T：喔 為什麼 侃恩：她很安靜  
38 宥嘉：她都沒有講話 跟嗯～王 牧海  
39 侃恩：王牧海在你後面為什麼你都選你朋友  
40 宥嘉：因為你剛才自己也有講話啊  
41 侃恩：你都選你朋友  
42 T：你是選你的朋友嗎  
43 宥嘉：對啊 因為他們也有安靜阿 然後 然後呢～（停5秒）  
44 牧海：選朋友 選朋友還還是選乖的（頭偏向宥嘉）你到底是選朋友還  
45 是選乖的啊  
46 宥嘉：選乖的啊（8\_081212）

誰會是宥嘉認為的好聽眾？他很快地先說出伊境這個名字，她總是善於聆聽，在我們的討論中幾乎不曾打斷或干擾他人的發言，宥嘉想了一會兒繼續說「跟嗯～王 牧海」，那時候宥嘉的眼神在找尋牧海，侃恩「王牧海在你後面為什麼你都選你朋友」他的話語沒有停頓，一口氣說完，前面的「王牧海在你後面」是告知，後面的「為什麼你都選你朋友」聽起來就像是理直氣壯的控訴，他覺得宥嘉有所偏袒嗎？偏袒他的朋友？又或者在宥嘉聽來，侃恩的問題像是在問：「你為什麼不選我？」他對著侃恩說「因為你剛才自己也有講話啊」，侃恩再次重複了「你都選你朋友」的這句話，這下我也好奇了，我問宥嘉「你是選你的朋友嗎」，他回答「對啊 因為他們也有安靜阿」，他用了「也」這個字，似乎在說「我選擇的這些人，他們是我的朋友，而他們剛剛也很安靜，真的是好聽眾啊。」

---

<sup>56</sup> 時間註記[00:38:18]

可是宥嘉的「對啊」使牧海疑惑了，選朋友？牧海的眉頭皺出了一個八，嘴角出現一個帶著困惑的苦笑，他先是問了「選朋友 選朋友還還是選乖的」，宥嘉沒有回應，牧海把頭偏向他，再一次問「你到底是選朋友還是選乖的啊」，牧海想要問的好似是「宥嘉選擇的判準到底是什麼？你說你選的人是朋友，也是好聽眾，可是問題是，你在做這個選擇的時候，到底是依照什麼判準選出來的？」宥嘉似乎也明白牧海問的，他輕輕地回答「選乖的啊」；那一天討論結束後，汪老師特別跟我提到這段討論，她也覺得孩子的拋問非常有意思。沒錯這是一段令人印象深刻的討論，一場尋求釐清的探問，在這段裡我聽見了公正（偏袒）和友情（朋友），可是究竟是哪一個？又或者，是因為有了友情，才更在意公正？

### 做我們的故事

在上段的討論後，我妄然地起了一個邀請：那麼有沒有人可以給我們一個短短的故事，也許在五句之內，它可以讓我們演出來。我身旁的女孩伊境不慌不忙地舉起手，她在我的耳邊說：

- 55 伊境：從前有三隻小豬 他們要去山上玩 第一隻小豬說往左邊 第二隻  
56 小豬說往右邊 第二隻小豬不知道路<sup>57</sup>  
57 T：好就先這樣好不好（伊境點頭）從前有三隻小豬 他們要去一座  
58 山上玩 第一隻小豬說往左邊 第二隻小豬說往右邊  
59 侃恩：是小豬還是小熊  
60 T：第三隻小豬不知道要往哪邊  
61 侃恩：喔~那個 好像跟我們教室的那個  
62 伊境：對啦 李侃恩  
63 侃恩：那個是熊不是豬耶 （8\_081212）

當我將伊境告訴我的故事朗讀出來時，侃恩「喔~那個 好像跟我們教室的那個」，哪個？伊境說「對啦 李侃恩」從她的語氣聽來的意思似乎是：「對啦！那是我們教室裡的午睡CD故事，可是先不要講出來！」孩子們比我更早先一步知道，那個故事是一個借用來的故事，原先的故事是〈三隻小熊〉，所以侃恩才再一次地說「那個是熊不是豬耶」。當我們要試著將這個故事演出來的時候，伊境默默地將她所設定的主角，從三隻小豬更改為三隻小「熊」。這個從午睡CD裡借來的故事，如今已經又轉換成為孩子表達他們生活經驗的一個故事，那個他們共同知道的故事，如今被共同演了出來，教室裡瀰漫著一股濃厚的熱情將故事再繼

<sup>57</sup> 時間註記[00:39:48]

續「往下演」，而我幾乎是個一無所知的門外漢，除非我張開耳朵等著聽，那是我唯一能做的事情，聽孩子們「還有還有…」地說著，並將故事的發展直衝結局，最後兩隻小熊爬上了山頂，牠們看著第三隻小熊：

74 侃恩、亦杉、伊境：加油加油加油<sup>58</sup>

75 一帆：不是有擁抱嗎

76 侃恩：擁抱不用啦

77 亦杉：對啊是這樣(抱侃恩)

78 T：下次下次再演這邊 今天我們過完山洞 三隻小熊要先回家了

79 侃恩、亦杉：ㄈㄩˇㄣˇ (8\_081212)

當飾演小熊的一帆說：「不是有擁抱嗎」，演二熊的侃恩笑了出來，用一種大男孩般的口氣笑說「擁抱不用啦」，大熊亦杉倒是在下一秒抱住了二熊侃恩，他們又抱又跳地說「耶~我們到了！」演小熊的一帆在一旁微笑著，他的朋友採納了他的意見，加入他所補充的故事情節，並且將它演了出來，那是一個滿足的微笑。那時距離放學時間已經超過了5分鐘，孩子們還不想離開這裡，我將那聲不捨的「ㄈㄩˇㄣˇ」聽成了中音喇叭渾厚悅耳的低鳴聲。

### 接續

再下去一週，因腸病毒肆虐，08年的12月19日，只來了6位孩子，我們的故事討論因而暫停一週，可是孩子說的故事並沒有因此喊停。我和孩子們在海報上畫「大」的聯想畫，侃恩和牧海畫了大蘋果，我好奇，「大蘋果」指的是他們自己，還是真正的蘋果？侃恩說：「都是」。起先我加入畫圖的行列，我說「啊大，我想到大象！」我將所想的脫口而出，而侃恩接著說「大象！對啣！」，畫完我的大象，我想到伊境上週的故事，我想將它在記錄故事的板子上寫下來，於是我這麼做了，我並不知道，或說不是那麼有把握，會有孩子來看我在做的事，他們會對我寫故事的動作好奇嗎？比我預期地更快，不出1分鐘，侃恩、牧海和媛媛關注了我正在做的事情：<sup>59</sup>

侃恩：欸妳在（看了故事板）伊境

T：我把上次鄭伊境講的故事寫下來（邊寫邊唸）從前有三隻小熊 他們要去一座山上

侃恩：欸那個不是那個嗎 我們教室也有

<sup>58</sup> 時間註記[00:45:20]

<sup>59</sup> 轉錄自當天（2008/12/19）的錄影，時間註記[00:17:59]

牧海：哦~我們知道了 我們要演戲

侃恩：那我要演 欸上次不是演到

T：可是要有人告訴我後面的發展 上次是講到說 從前有三隻小熊 他們要去一座山上 第一隻小熊說往左邊 第二隻小熊說往右邊 第三隻小熊不知道往哪邊 然後就沒了

侃恩：哪有 接下來我知道

T：那你來跟我講

侃恩：接下來就是那個…

他們看著我將伊境說的故事記錄下來，我們也一起重述著伊境說的故事句子，然後由侃恩將故事接續了下去，他說我記，然後形成了一個蘋果班版的〈三隻小熊〉故事，這個故事是這樣子的：

（伊境）從前有三隻小熊，他們要去一座山上玩，第一隻小熊說往左邊，第二隻小熊說往右邊，第三隻小熊不知道要往哪邊。（侃恩）他們就分開走，第一隻小熊碰到了一隻大野狼，然後，第二隻小熊碰到了一隻大老虎，第一隻小熊和大野狼打很久，後來大野狼就跟他說：「小熊，請你放過（了）我」，第一隻小熊繼續往前走。第二隻小熊跟大老虎打得越久，後來大老虎跟小熊說「小熊，請你放了我」，第二隻小熊放了大老虎，大老虎讓路給他走，第二隻小熊繼續往前走。第一隻小熊跟第二隻小熊他們到山上，他們就說「原來右邊跟左邊都可以到山上」，後來第三隻小熊說：「左邊有大野狼，右邊有大老虎，該怎麼辦呢？」，山頂上的第一隻小熊和第二隻小熊，他們就說：「可惜老三不在這裡」後來他就說：「那老三怎麼辦，他自己有一條路」。

在接近故事的結局時，他說著：「我想一下喔」，然後緩緩地說出結局，「可惜老三不在這裡，後來他就說，那老三怎麼辦，他自己有一條路。」第三隻小熊他會有他自己的一條路，多麼令人玩味的結局，我非常喜歡。

## 上演

### 剛剛好

第九回的討論尾聲，我和孩子分享，上上週伊境說的〈三隻小熊〉，上週侃恩已經將它接續，完成了蘋果班版〈的三隻小熊〉。這個喜訊在社群中傳遞了開來，汪薇一聽這個訊息，她激動地看著旁邊的侃恩，手摸著侃恩的頭說：「李侃恩謝謝你」，我們並產生了一個籌劃「就可以來演」我們的〈三隻小熊〉了；我發現了一個「巧合」，我翻閱《貓人》一書，使我們一同掃視了那些我們曾共享的故事名稱，而接著下來：

- 154 T：接下來 多巧<sup>60</sup>  
 155 侃恩：小熊和 大熊和小熊 剛好是大熊和小熊  
 156 T：接下來發生的 剛好是大熊跟小熊的故事  
 157 侃恩：剛剛好  
 158 汪薇：嗚~太好了剛剛好剛剛好(拉著侃恩的手)  
 159 T：所以 剛剛好 你們下次 想先聽這裡的故事(書) 還是演  
 160 孩子們(尤其汪薇)：演~ (9\_081226)

侃恩用「剛剛好」這三個字替我們掌握了這場巧合，繼蘋果班版的〈三隻小熊〉後，接下來的故事文本亦是一系列「大熊和小熊」的故事，這種生活與故事間的連續性不是那麼有意地被排定，但它出現了，一定值得好好珍惜！接下來，想聽《貓人》裡的「大熊和小熊」？還是演蘋果班版的〈三隻小熊〉？孩子的選擇無疑地，當然是把蘋果班版的〈三隻小熊〉給演出來！

### 把它演出來

上演故事的那天，當我將故事板上記錄著的〈三隻小熊〉朗讀出來時，它立刻成為大家傾聽的焦點，它像是擁有魔法，將我們凝聚在一起。故事一說完，孩子們很快地決定了演員，三隻小熊和演山洞的人是上回演出的原班人馬，這次的故事裡，還多了野狼與老虎，還有一個說故事的人，孩子們稱這個人為導演。「演」總是引燃了孩子們的熱情，我眼前的五歲演員們，他們一要開始做故事，方才的魔法像是快速轉換了形式，它使一個個生命都跳動活躍了起來，他們興奮不已！每個演員同時間以熱誠的生命活潑地在演出，像是春日的百花齊放一般，呈現了風貌，卻也使我眼花撩亂。經歷那天活動後的我如此自陳：對於今天的演戲，我還是不得不承認，帶孩子們演戲這一件事情，對我還是充滿挑戰的，演戲的場面或熱鬧或混亂，演過一回他們提出的問題總還是令人振奮（兒哲記事十）：

- 13 伊境：為什麼演員要這麼吵<sup>61</sup>  
 14 T：為什麼演員要這麼吵 演員 為什麼你們需要 這麼吵(侃恩舉手)  
 15 汪薇：我沒有要很吵啊 那是那個卓盛希很吵  
 16 侃恩：我跟你講 呂媛媛 呂媛  
 17 語心：因為他一直  
 18 T：現在好多人一起講話 我都聽不到 該怎麼辦（宥嘉和侃恩舉手）

<sup>60</sup> 時間註記[00:34:01]

<sup>61</sup> 時間註記[00:24:48]

- 19 涂宥嘉  
20 宥嘉：為什麼演員要那麼吵 是不是因為覺得很好玩（T將此問題寫  
21 在海報上）  
22 伊境：可是很好玩也不能這樣 （10\_090109）

我聽見自己的不悅，我還沒辦法穿越那些看似紊亂的表象，來和他們談論經驗，但他們的同伴卻可以，提出直率而純粹的反省。伊境問「為什麼演員要這麼吵」，全部的演員幾乎同時在演戲，負責說故事的伊境大概深感困擾，演員一聽到這個問題有人覺得委屈，有人覺得錯在他人，當觀眾的宥嘉循著伊境的提問，溫和地說：「為什麼演員要那麼吵 是不是因為覺得很好玩」，他將方才的提問重述了一次，然後直接卻不失溫柔地附加上他的理解。而伊境聽見了宥嘉所談的可能性，她以一種公正的口氣說：「可是很好玩也不能這樣」。孩子們對話的畫面使我想起，蘇格拉底遺留給我們的這句話「未經檢視的人生不值得活」，他們向我呈現的，是對生活加以檢視的生活態度，一場純粹的反省與探問就這麼地發生。

### 回觀

寫這篇故事時，我經常在想，如果沒有那場對話，我會不會看見那個「認真的老師」及「缺乏遊戲的討論」？如果沒有午後的那場研習，Paley 老師的觀念會不會再次浮現在我心湖的中央？如果沒有孩子的那句「我要講故事」，我會不會有勇氣去做這個妄然地效仿？「我要講故事」這句話實在如同有力的小石子，它不偏不倚地投向我的心湖，使我無法忽視亦無法聽而不聞。現今的確無法確切地回答這些「如果」，只能說，是這般的境遇，使得孩子說的、演的故事，在我們的眼前上演了出來。

再一次地看，這場意料之外，我說它是經歷一場境遇而來，而不只是單純的意外，書寫它，將能使我對這場境遇的體驗有所認識。

### 他者語言如光，引我探照自身

唯有我睜開眼，才可能看見自己，只是當我試著想看清，卻不見得能如願清晰，在那些自身的不明與莫名模糊一片的時候，他人的話語如光，使我帶著那光亮去探照自身的思想，而探測的路，經常是來來回回。我所說的「他者」又意指了哪些對像？一來是思想上的夥伴，像是在我行動之初，倪老師曾問我「妳在試什麼？妳這麼做的用意何在？」，這些問題在爾後成了我經常的自問；又如前所

述，與楊老師對經驗進行的談論裡，他的一個評語「老師，妳好認真」，一個提問：「能更有遊戲的感覺嗎？」，都使我在復返過往的經驗，檢視自身在「兒童哲學」意義的理解。實踐經驗的理解，不僅是吸收浩瀚文本中蘊藏的思想，同時在文本與實踐經驗交融裡，端見自身知與行間的斷裂，看見斷裂的同時，也許就是縫補的開始。

二來眼前孩子們，他們讓我的兒童哲學行動成為可能。他們的提問率直而深刻，他們熱情投入於演故事，亦有反身探問的能力，在這篇故事裡，有兩個具有反省與批判色彩的提問始終縈繞在我的內心「為什麼你都選你朋友？」、「為什麼演員要這麼吵？」，孩子們的對話使我體認，在生活中「做」哲學（do philosophy）的原貌，他們使我學習一種生活的態度，即 Lipman 所說的「使哲學成為活的學問，在實際生活中發生作用。（黃迺毓，2002：26-27）」

### 「生活」與「故事」的連續性

我們經歷了一段經驗的連續性，與其用「連續性」，不如用侃恩所說的「剛剛好」。從宥嘉的〈三隻小豬〉到伊境的〈三隻小熊〉，從午睡故事到伊境的〈三隻小熊〉再到侃恩的〈三隻小熊〉，從侃恩的〈三隻小熊〉到故事文本中的〈大小和小熊〉，這種連續性使我們體會受人們喜愛的「剛剛好」！

從嘗試性的行動中可見，孩子的「生活經驗」與「故事」所產生的連續性與交互作用。起先 CD 中的午睡故事只是個故事，當它被孩子們聆聽後，這個故事即進入孩子們的生活經驗世界。伊境將自己內在經驗表達（說）出來，形成了伊境說的〈三隻小熊〉故事，而當伊境說的〈三隻小熊〉故事被演出來後，這個展演的故事又進入了孩子們的生活經驗世界中，侃恩再度把這個未完成的〈三隻小熊〉故事接下形成了一個完整的故事，當這個故事被孩子們再次演出來，循環中形構了孩子們共享的生活意義世界。然而，當他們奠基在共有的經驗上，你一言我一語地說著故事時，「我」顯然是個無知的局外人，可是當「我」成了這麼個無知的老師時，「我」的心靈反而因為他們的故事富足了起來。

## 第四節 投契

「契」字最早出現在我第九回行動後的記事中，那時記載著：

對於現在來說，指引一切的似乎是「默契」，吃過點心後我經過美勞區走往放白板的地方，隨口說著「我先來推白板」，兩個孩子汪薇及伊境說「珮君老師我來幫你」，……我們一同地準備，不需要特地的集合儀式了，已經不再需要了（9\_兒哲記事）。

不僅僅只是一種（集合）形式逐漸地消融，還有一種不須言語的意念契合：

故事〈誰大〉會怎麼開始、怎麼進行、又怎麼畫下暫時的句點呢？在還沒開始前都是未知的；我預想時，想著或許說完故事可以「演」，看孩子在演的時候如何表達，而真正開始說故事時，一開始盛希和甄甄便是邊聽邊演起故事來，呵太有趣了也太有默契了！那麼就順著進行吧！（9\_兒哲記事）

09年1月中旬，已是學期尾聲，亦是此教育實踐的最末回<sup>62</sup>，我與孩子們似乎找到一種協調的步伐，並共同參與了一場說故事、編故事、提出問題、對問題思考與發現問題形式的饗宴，這場饗宴始終令我難忘。也因為有此體驗，當我閱讀馮朝霖老師之《希望與參化—Freire 教育美學推衍與補充之嘗試》<sup>63</sup>一文時，對其教育希望構成要素—邂逅、投契與參化中的「投契」產生相當的共鳴。文中指出「投契」乃為「教師與學生在教學活動中（探究、練習、對話等等），因投入、專注而無形中達到與他人、事物、自己完全融入契合的現像（馮朝霖，2006：153）」。我想，我與孩子之間不只存在非言語的「默契」而已，重要的還有「投入」。

### 在步伐中，聽見美

我大概沒有想過，我會以過往的行動教導自己：慢下你的步調來，讓你的心去感覺（090527 初步整體回觀）。

進行討論的這天，是學期的倒數第二天，吃點心時間汪老師向我表示，教室中的玩具已進行過消毒工作，需要大班的孩子協助整理海綿積木，因而這天的討論不若往常大約在下午三時一刻開始，莫約三點半我們才進入了階梯教室。過往的自己大概會對此感到焦慮，但是經歷了第四回的行動，知道自己需要「慢」下

<sup>62</sup> 討論日期為 2010/01/16（學期結束前的道數第二天），當次幼兒參與人數 9 人，汪薇當天生病請假，媛媛、甄甄出國。

<sup>63</sup> 此文載於李錦旭、王蕙蘭（主編），批判教育學—臺灣的探索（頁 137-168）。

來，需要學著慢下來。進到討論的空間，我請孩子們在心裡默數 1 數到 20，再從 20 倒數到 0，在討論活動開始前我和孩子都需要有一小段的時間讓我們穩定下來，數十秒過去，我像閒聊那般地問：「你剛能在心裡從 1 默數到 20，又從 20 默數到 0 嗎？」宥嘉說：「可是我不會從 20 數到 0 的耶」對耶！他這麼一說我才意會到，這有點困難不是嗎？侃恩說：「就 20 19 18」其他的孩子陸續加入這個數數的行列，一直倒數到 0，然後故事就要開始了。

這天的故事是〈花！當然會飛〉，我接著內心預先的籌畫，在海報上用紫色的蠟筆畫上幾筆，緩緩地畫，像是要再次穩定我們彼此的心情，然後我起了一個頭「幫我看看這是什麼好不好」，孩子的回應裡，有魚、有風、有人、有風景、有小星星、有十字型、有花等等。我想畫的是微風中的紫色花朵，孩子沒有問，我也沒有說出口，沒有答案，只是想像而已，我們帶著想像打開文本：

- 85 T：今天我們從貓人他們家跑出來 跑去 大熊和小熊的家 他們寫給  
86 我們看的第一個故事是(T把書面向大家)<sup>64</sup>  
87 T、幾個孩子：花 當然會飛 花 當然會飛  
88 盛希：哈哈 花會飛  
89 侃恩：對啊 花被風吹走就會啊  
90 伊境：還有蒲公英它 它被人家吹走也會 飛走  
91 侃恩：阿被人家摘走了 走來走去它就飛走  
92 宥嘉：對啊  
93 伊境：它的每一個花瓣都有種子  
94 T：蒲公英飛起來好漂亮 它一朵花就咻咻咻咻咻  
95 宥嘉：它它有 它如果展開的話 就很像一個蒲公英了 如果它花開的話  
96 T：花開的話 (11\_100116)

緩緩地唸出篇名〈花！當然會飛〉，盛希用俏皮的口吻說「哈哈 花會飛」，她也許是覺得「花會飛」這個說法聽起來很有趣，侃恩描繪出花在什麼情況下會飛起來，他說「對啊 花被風吹走就會啊」，伊境則舉例說「還有蒲公英它 它被人家吹走也會 飛走」，有風的時候，花會飛走，我想像了一會兒伊境提起蒲公英的飛，那幅畫面~真美！

---

<sup>64</sup> 時間註記[00:03:42]

## 編織故事

關於〈花！當然會飛〉這個故事大致是：小熊趴在窗臺看外面，大熊坐在窗邊看報紙，小熊問爸爸：圍牆上開了好多紫色的花，那是什麼花？大熊低著頭要小熊自己用頭腦想想看，第一次小熊猜「是玫瑰花」，大熊反駁說「玫瑰花沒有紫色的」，聽故事的伊境則對著大熊的句子反駁道：「玫瑰花也有紫色的啊」，紫色的玫瑰花漂亮嗎？伊境肯定地點頭，我沒有看過紫色的玫瑰花，不過卻可以透過伊境的語言想像它的美；回到故事，小熊第二次猜「蓮花」，大熊說「蓮花不會開在圍牆上」，那到底是什麼花？我用低沉的聲音說出大熊的回答：

- 159 T：(用低沉的聲音說) 啊~是紫色的 又開在圍牆上 那一定是 牽牛  
160 花啊 你認識牽牛花嗎<sup>65</sup>  
161 侃恩：我知道  
162 伊境：喇叭花  
163 宥嘉：我有看過  
164 T：喇叭花欸對 它長得有點像喇叭 所以也有人叫他喇叭花  
165 宥嘉：嘿嘿 喇叭花  
166 T：(用低沉的聲音說) 喇叭花 就是牽牛花 不然你就可以叫它是喇  
167 叭花 懂嗎  
168 侃恩：(比著書) 真的有寫喇叭花嗎  
169 T：真的有寫嗎 沒有寫 我自己編的 喇叭花是我們自己編的 啊  
170 小熊說 啊 爸比 花飛走了 (11\_100116)

大熊告訴小熊「當然是牽牛花」，我回到珮君老師的身份詢問，孩子們的經驗裡出現過牽牛花嗎？伊境給出了牽牛花的別名「喇叭花」，而且這個別名得到孩子小小的驚嘆，我遂又用大熊的聲音將「喇叭花」編到故事裡去，我這麼一說，侃恩立刻靠過來，手比著書，輕聲地說「真的有寫喇叭花嗎」，我告訴他「沒有寫 我自己編的」。

故事的尾聲，小熊說「爸！花飛進來了」，大熊抬起頭一隻紫色的蜻蜓，在鼻尖上飛來飛去，孩子們聽到這句「在鼻尖上飛來~飛去~」時即哈哈大笑。大熊盯著那隻蜻蜓，然後看著窗外的圍牆，你想牠看到了什麼？圍牆那發生了什麼事？那時他們好奇地湧上前來，他們想看看書的插圖畫了些什麼，他們看了圖之後，這回我邀請他們來編這個故事的結局：

---

<sup>65</sup> 時間註記[00:08:12]

- 199 伊境：就是 蜻蜓把 把喇叭花摘下來了<sup>66</sup>
- 200 T：蜻蜓把喇叭花摘下來了
- 201 侃恩：他把那個他的朋友 那個叫過來了
- 202 T：誰把他的朋友叫過來
- 203 侃恩：蜻蜓
- 204 T：蜻蜓把他的朋友都叫過來 所以你覺得
- 205 侃恩：不然你看（上前翻書）有兩隻啊 三隻
- 206 T：喔好多隻蜻蜓
- 207 宥嘉：那我也要看看
- 208 侃恩：（指著書上的圖）這個是蚊子 欸這個是花耶 這個是花耶
- 209 T：那有沒有人要再試試看
- 210 侃恩：老師這個是花耶
- 211 T：真的欸
- 212 孩子們：（向前看圖）哈哈哈哈哈（11\_100116）

他們兩位所說的結局實在別有生趣，伊境說的是，圍牆上那些蜻蜓把喇叭花給摘下來了；侃恩說，圍牆那兒蜻蜓把牠的朋友叫過來了，他再一次看書上的圖，除了蜻蜓以外，他發現了在蜻蜓的尾巴上有花耶！

### 問題饗宴

我沒有唸出書上所寫的結局「不知道什麼時候，圍牆上停滿好多好多，紫色的蜻蜓。」便開始提問，這天的問題清單是：

1. 為什麼大熊會看報紙？（一帆）
2. 小熊在做什麼？（亦杉）
3. 為什麼小熊和大熊都認不出那是蜻蜓？（宥嘉）
4. 為什麼小熊在看外面？（博林）
5. 為什麼小熊要一直看花 不看更外面（伊境）
6. 為什麼大熊要一直看報紙 不看外面的花（宥嘉、侃恩）
7. 為什麼大熊不要看花 小熊不要看報紙裡面的圖畫（博林）

表象上看來，這只是一個提出問題的過程而已，但實際上並非如此。在一邊提問的過程裡，社群中的他人自然地給了回應，因而引起了談論，用談論來表達思想，另一方面，或許你已經敏感地發現到：第5、6、7個問題似乎有一些關連；在接下來的篇幅裡，我將書寫我們在提問過程中的一些思考，以及第5、6、7個問題是

---

<sup>66</sup> 時間註記[00:10:40]

怎麼被串聯在一起的：

### 一、大熊會看報紙？

由一帆提出的第一個問題是「為什麼大熊會看報紙？」，他提出這個問題的時候盛希看著他，並隨後大聲地讀出他的提問，我將問題寫在海報紙上，而孩子早已習慣一面看著我寫，一面幫我複述出剛才的問題形式，他們會配合我的筆觸，我寫出一個字時，他們唸出下一個字，當我寫下「麼」這個字，侃恩看見「有林耶 也有么耶」：

- 280 一帆：為什麼 大熊會看報紙<sup>67</sup>  
281 盛希：為什麼 大熊會看報紙  
282 幾個孩子：為什麼大熊會看報紙  
283 (T將問題寫在海報紙上)  
284 侃恩：有林耶 也有么耶 (應該是指「麼」這個字)  
285 幾個孩子：為什麼 大熊會看報紙  
286 T：柴一帆你為什麼想問這個問題  
287 一帆：因為我覺得 小熊說要看牆上 (聲音很小，聽不甚清楚)  
288 T：喔 所以你覺得牠不要看報紙 嗎 (一帆輕點頭)  
289 侃恩：那牠要幹嘛  
290 T：柴一帆你覺得牠看報紙不好 嗎(一帆輕點頭)  
291 宥嘉：因為大熊本來就不會看報紙 只有人才會啊  
292 盛希：對啊 (11\_100116)

當我把問題記錄下來後，我想問一帆：「為什麼想問這個問題？」他的聲音小小的，當時的我聽得不甚清楚卻也沒追問，只是臆測「你覺得牠不要看報紙嗎？」，如果不要看報紙，侃恩說「那牠要幹嘛」，一帆是覺得大熊看報紙不好嗎？恐怕不是，他起先的問題是「為什麼大熊會看報紙？」，我似乎無法理解一帆真正想問的問題，而當我困在一帆的問句裡，宥嘉的一句「**因為大熊本來就不會看報紙 只有人才會啊**」剎時脫口而出；他的這句話讓我聯想到侃恩的另一句話，當我們討論〈猴子變人〉的故事時，侃恩曾經對我說「我也覺得不會(變人) 因為它是演故事的」，宥嘉和侃恩的句子裡透露了一個相似的想法：「**故事裡發生的事，不一定是真的(甚至不是真的)!**」宥嘉的這句「因為大熊本來就不會看報紙 只有人才會啊」不禁使我再次去推敲他的話中之意。他是不是認為，大熊的世界裡沒有「文字」，牠根本看不懂文字，所以牠不會看報紙，文字是人類才有，人才

<sup>67</sup> 時間註記[00:14:57]

會看報紙。當然我只能說，這是我所揣測的「他可能的意思」，他真正的意思我已經不得而知。

## 二、不就是蜻蜓嗎？

在故事裡，小熊家的圍牆上到底是一幅怎樣的景像？我沒有唸出故事文本中的那句結局「不知道什麼時候，圍牆上停滿好多好多，紫色的蜻蜓。」但殊不知在宥嘉那裡，他早有一些洞察：

- 310 宥嘉：為什麼 小熊不認識那個是什麼 爸爸也不認識那是什麼 不是就  
311 是蜻蜓他們認成花了<sup>68</sup>  
312 T：你覺得那上面都是蜻蜓 認成花嗎  
313 宥嘉：對啊  
314 T：有沒有可能 有花又有蜻蜓  
315 宥嘉：沒有可能吧  
316 T：那你的問題是什麼  
317 亦杉：有花又有蜻蜓  
318 侃恩：花在那個  
319 宥嘉：可是可是 旁邊那個那個花 花突然就飛走 那不是就是蜻蜓嗎  
320 T：可是你一開始不是說 花也會飛嗎  
321 宥嘉：我 我早就把它忘記了啊  
322 T：你早就把它忘記了 所以 你可不可以再說一次你的問題 好讓我  
323 把它記下來  
324 宥嘉：就是呢 為什麼大熊跟小熊都不知道那是蜻蜓 (11\_100116)

宥嘉藉著問題的形式，提出了他的想法「不是就是蜻蜓他們認成花了」，在他看來，在小熊家圍牆上的不就是蜻蜓嗎！？我詢問一種可能性「有沒有可能 有花又有蜻蜓」，宥嘉覺得「沒有可能吧」，亦杉和侃恩因為從書上的插圖看到花，所以侃恩說「花在那個」書上，宥嘉用「可是」來說明自己認為「就是蜻蜓」的理由，「可是可是 旁邊那個那個花 花突然就飛走 那不是就是蜻蜓嗎」，在故事的尾聲，「那個花」一下飛走，一下又飛進來在大熊的鼻尖上，宥嘉認為「那個花」其實並非「花」，牠會像動物一般「突然」就飛走，是因為牠是蜻蜓！當時我還記得宥嘉在故事一開始，也是同意「花會飛」的其中一員，所以我追問「可是你一開始不是說 花也會飛嗎」，但他倒是像不受自己原本假定所限地說「我早就把它忘記了啊」。笛卡兒教我們作哲學要「重新開始」……我要有新的起點，

<sup>68</sup> 時間註記[00:17:14]

看看能否用自己的方法證明我真的知道我自認為知道的東西（王靈康譯，1998：26）。對大人來說，不執著於原本的觀念與想法實非容易，但對小孩來說這似乎簡單許多，他們幾乎不費吹灰之力就可以「重新開始」，然後勇於以自己的洞察去發展出他們的洞見！

### 三、為什麼小熊要一直看一直看呢？

接續博林提問「為什麼小熊要看外面」，我反問他覺得小熊這麼做很奇怪嗎？博林沒有馬上回應我，倒是亦杉說他覺得「不奇怪…因為大家有自己的特色」，<sup>69</sup>博林又問：為什麼大熊也是一直一直看報紙呢？

- 381 T：呂博林說他覺得爸爸很奇怪 爸爸為什麼要一直看報紙 都不看  
382 外面 你覺得呢<sup>70</sup>  
383 亦杉：牠有一個時候看外面啊  
384 T：ㄝㄝ  
385 亦杉：牠有一個時候看外面啊  
386 T：哪時候  
387 亦杉：那個啊 你講的時候  
388 T：妳覺得呢  
389 伊境：我覺得 爸爸想看報紙 不要理牠 牠不想看外面 然後小熊想看  
390 外面 然後小熊問牠 牠就不想理牠 (11\_100116)

當我說出呂博林的好奇時，我說「爸爸為什麼要一直看報紙 都不看外面」，我的用字過於大意，使用全稱「都不」，亦杉隨即推翻了我的說詞「牠(大熊)有一個時候看外面啊」，真的是如此！在故事的尾聲，大熊盯著那隻牠鼻尖上的蜻蜓，牠的視線在最後不就是停在窗外的圍牆上嗎！？可是在當時，亦杉所說的話，我並沒有聽懂。

我轉向詢問身旁舉手已久的伊境「妳覺得呢」，她好似洞察大熊的心「牠不想理小熊」；她的洞見不禁讓我想起大人和孩子們的關係，當孩子發自內心向我們發問時，經常地我們並未認真地對待他們的提問，我們可能覺得那不值得一問，我們有時甚至對之不加理會，草草地給出了一個我們感到確定的回答，可是我們又怎麼知道，會不會像這故事的結尾，小熊對環境的細膩觀照給了大熊另一

<sup>69</sup> 亦杉在第二回〈畫字〉的討論裡，他對於阿潘稱「寫字」、阿比稱「畫字」覺得兩個都可以他的回答與「因為大家有自己的特色」有點相似，當時他說：「因為我覺得自己都可以自己想想要自己做的樣子啊…因為有自己的選擇」

<sup>70</sup> 時間註記[00:23:12]

幅景象呢？當時我對伊境的這段細膩詮釋深感贊同，我轉而再問其他孩子：「你們覺得呢？你們覺得大熊不太想理小熊嗎？」博林說：「我覺得會理吧」，我追問：「你覺得牠有理牠嗎」，他給了一個耐人尋味的回應「沒有 但我覺得會」。

#### 四、問題中的奧妙關連

接下來伊境提出的問題是「為什麼小熊要一直看花 然後不看 更外面的地方」，我在重述她的問題時以「一直看花 一直看花 一直看花」來強調小熊一直在做的事，緊跟隨在我強調後，宥嘉這麼地問：

- 426 宥嘉：那為什麼 大熊要(邊笑邊說)一直看報紙 一直看報紙<sup>71</sup>
- 427 T：欸 那為什麼
- 428 宥嘉：相反話
- 429 T：相反過來就是 為什麼 欸這樣我不用重寫欸 我只要寫幾個字喔430  
你看 為什麼 什麼 大熊要一直看報紙
- 431 幾個孩子：為什麼大熊
- 432 侃恩：為什麼大熊 我跟涂宥嘉的一樣
- 433 T：為什麼大熊要一直看
- 434 宥嘉：一直看報紙
- 435 T：不看
- 436 侃恩：不看 外面的花
- 437 T：喔不看外面的花 對欸他們兩個怎麼都相反啊(小孩嘿嘿嘿笑)  
……(過了約4分鐘)
- 484 博林：欸我跟你講 我想到一個問題<sup>72</sup> T：是
- 485 博林：我想到一個問題了 T：嗯 請說
- 486 博林：為什麼大熊不要看花 幾個小孩：不要看花
- 487 T：他還沒說完
- 488 博林：為什麼大熊不要看花 為什麼小熊 為什麼小熊不要看報紙裡面
- 489 的圖畫 也不看書為什麼 也不看報紙裡面的圖畫
- 490 T：哈哈 啊我跟你講太好玩了 呂博林說 為什麼 哎唷 那欸啊內
- 491 (麥克筆沒水)
- 492 語心：哈哈 侃恩：那欸啊內
- 493 亦杉：啊內 (11\_100116)

起先伊境提出的第(1)個問題是「為什麼小熊要一直看花 不看更外面」，我使用一種帶有戲劇性的口氣來複述其提問，宥嘉聽完像是進入了一種遊戲的狀態

<sup>71</sup> 時間註記[00:26:06]

<sup>72</sup> 時間註記[00:30:34]

態，他邊笑邊說「那為什麼 大熊要一直看報紙 一直看報紙」，在侃恩的加入下形成了第(2)問題「那為什麼大熊一直看報紙 不看外面的花」我當時對於宥嘉所說的「相反話」特別覺得有趣，似乎是指小熊一直看花，大熊不看花，小熊一直在做的事情，而大熊不做；但是也許更好的嘗試為，不是我一再地「捕捉、臆測」孩子話中可能的意思，而是讓孩子自己來說「相反話」的意思是什麼？是什麼跟什麼相反？關於這個「相反」我們可以練習來玩「相反話」的遊戲，對「相反」這個概念進行探索；經過莫約四分鐘，博林問(3)「為什麼大熊不要看花 小熊不要看報紙裡面的圖畫」，別於前兩個問題皆是以「為什麼 OO 一直… 不看…」，他將問題形式轉為「為什麼 OO 不看… XX 不看…」，他將聚光燈打在大熊和小熊各自不做的事情，也打在我的偏見上：當我第一次看這個文本<sup>73</sup>或跟孩子討論前，我心裡是帶著這樣的基調在想的：大熊為什麼不回應小熊呢？牠為什麼顯得這麼敷衍呢？牠頭抬也不抬就說圍牆上那紫色的東西是牽牛花，結果呢？牠可能自以為是，牠可能沒想到那是蜻蜓；可是沒想到，與孩子的疑問比較起來，他們的立場顯得公正有彈性，我的想法帶著一種偏見，沒錯我是的；我思考的是在現實社會中，大人對於小孩、老師對於學生的疑問是以什麼樣的態度面對的呢？這樣一種不在乎的態度嗎？(11\_兒哲記事)博林的提問向我隱約透露的是，大熊和小熊牠們倆各有執著，牠們可以不需要這樣，牠們甚至可以分享啊！他的想法照見了我對大熊的偏見。

在記錄上述的三個問題時，我以不同的顏色的筆，將這三個問題記錄在一起，並與孩子們分享說「我們這裡面藏了 紅色第一個 鄭伊境的問題 綠色第二個 涂宥嘉的問題 (侃恩：呵還有我跟涂宥嘉) 藍色第三個 (牧海：呂博林)」這些問題不是單點式的獨立問題，這些問題是通過社群而再造出來的，我們如同共同參與一場提出問題、創造問題、發現問題關聯的饗宴，在討論社群的建構中，使得情感與智性的活動同時開展，我聯想起這麼一段話：「教育的美就是在師生共同投入而忘我的學習活動中，不知不覺地參與了彼此生命的成長與創化(馮朝霖，2006：156)。」這段我們共同投入的學習活動，足夠使人忘我，也許是這種忘我，使我卸下「追求答案的金箍」，這場饗宴對我(們)而言足夠豐盛了，我起了一個邀請「有沒有人想要假裝成小熊」，對於演戲的邀請，孩子們總是盛情地接受邀約。

---

<sup>73</sup> 意指〈花！當然會飛〉這篇故事文本。

## 演出〈花！當然會飛〉

- 540 T：誰想要假裝大熊(語心、博林、亦杉、一帆舉手)<sup>74</sup>  
541 牧海：那麼多大熊  
542 T：那麼多大熊 那要選誰 選誰你幫我看一下  
543 伊境：投票  
544 T：喔投票 那小熊的有誰我看看 (亦杉、盛希、宥嘉、伊境) 你這  
545 樣我都看不到 你擋到  
546 牧海：我數123 放下來  
547 侃恩：好 (11\_100116)

四點的放學鐘聲已然響起，我像是沒聽見似地繼續問道：「誰想要假裝大熊」，我左手邊的牧海拿了一支麥克筆假裝成麥克風擺在我的嘴唇前（我們在第九回的討論曾經這樣假裝過），我聽見他說「那麼多大熊」，是呀！那麼多個大熊，該怎麼產生一個大熊，我本想請小孩再舉一次手讓牧海來選出，而我右手邊的伊境拍拍我的肩說：「投票」，然後我想接續伊境的這個建議，看看小熊的候選人有哪幾位時，牧海難得有些激動地站起來對著小孩們說：「我數 123 放下來」，他們沒有異議地將手放下，在侃恩相應的一聲「好」之後，這場選主角的小型會議真正開始了，我自動退下會議主席的角色，牧海自然成了主席，侃恩是副主席，我則比較像是司儀：

- 568 牧海：想當小熊的 (侃恩一起數) 1 2 3 (博林、盛希、宥嘉、伊境舉  
569 手) 卓盛希<sup>75</sup>  
570 伊境：卓盛希她早舉了 她3就舉了  
571 侃恩：對啊她早舉 她2的時候就舉了  
572 盛希：沒有  
573 侃恩：快3的時候她就舉了  
574 T：那怎麼辦 (11\_100116)

我揣測著：「孩子是否因為重視，所以在乎遊戲規則的公平性？盛希的確舉得很快，而這也是牧海所目睹的，但是坐在盛希對面的伊境有話要說：「卓盛希她早舉了」，副主席侃恩頓時成為了目擊證人「對啊她早舉 她2的時候就舉了」，當盛希否認，侃恩把時間點表達得更明確一些「快3的時候她就舉了」，我重回影片，影片中盛希舉手的時間點，的確是主席一數完2 尚未數到3的時間點；只

<sup>74</sup> 時間註記[00:33:46]

<sup>75</sup> 時間註記[00:34:49]

是當時的我並沒有看得如他們那般仔細，我遂回問大家「那怎麼辦？」主席和副主席飛快地達成共識「再一次再一次」，於是五分鐘的選角會議，選出了亦杉飾演大熊，博林飾演小熊，會議一結束，牧海和侃恩隨即褪下主席與副主席的角色，他們自個兒走到我身後置放麥克筆的籃子那，他們倆在簡單的自行協調後（牧海：你要當小熊還小熊的），成了大熊和小熊身旁的收音員，雖然當他們四位一同站上舞台後，伊境曾邊笑邊說：「分不出來演員是誰啊」，不過這沒有改變他們當收音員的決心。

這齣說故事後的即興劇，在我們的眼前上演了出來，喔！並不是演員負責向我們演出戲來，而是在我們共同投入下，使其展演開來<sup>76</sup>：

侃恩：好嚟 準備好嚟

牧海：這個準備好了 這一個（指飾演大熊的亦杉）

T：燈光開始（宥嘉打開燈光，觀眾拍手，演員出場後觀眾哈哈笑）

亦杉：（對牧海說）你進去啦（指躲在窗簾後面）

T：大熊坐在客廳裡面看報紙

亦杉：我在裡面

T：小熊 趴在窗台看窗外

侃恩：不是啦王牧海

T：小熊 看到了外面 然後呢 他就想了一個問題問爸比

博林：（用小baby細細的聲音說）爸爸 為什麼 那個花在牆壁上面開的花 是什麼 紫色的

亦杉：（用爸爸低低的聲音說）仔細想一想

（觀眾哈哈大笑）

T：於是 小熊就想了想 試著猜猜看

博林：玫瑰花

亦杉：玫瑰花哪有紫色的啊 再想一想

博林：嗯~

（觀眾仍被亦杉的聲音逗得哈哈笑）

T：收音的人可以蹲下來 再想一想

博林：蓮花

T：蓮花

亦杉：蓮花哪有紫色的啊 再想一想

（觀眾仍被亦杉的聲音逗得哈哈笑）

博林：想不出來啦~

亦杉：好啦好啦 那個 好啦好啦 我講給你聽啦 是 是那個

<sup>76</sup> 轉錄自第 11 回錄影，時間註記[00: 38:10]起自[00:42:20]，行號：625-681

一帆：犀牛花  
亦杉：雞  
侃恩：青牛花  
亦杉：青牛花  
伊境：(笑)青牛花(笑趴在地)  
T：(小聲地對臺上說)牽牛花  
侃恩：牽牛  
亦杉：牽牛花  
侃恩：(對博林說)你要說什麼  
宥嘉：花飛走了  
博林：花飛走了 你看花飛走了  
宥嘉：花怎麼會飛  
T：花怎麼會飛  
亦杉：花怎麼會飛  
(觀眾持續被亦杉的聲音逗得哈哈大笑)  
盛希：好棒的聲音喔  
T：好棒 大熊抬起頭 一隻紫色的蜻蜓 在他的鼻尖上 (邊笑邊說)飛來飛去 飛來飛去 小熊對他說  
侃恩：(拉著博林)好趕快到中間 然後你(亦杉)也是  
T：爸爸你看清楚了  
博林：爸爸你看清楚了  
T：花  
博林：花會飛~  
侃恩：然後換洪亦杉講話  
T：洪亦杉可以講話 你自己編 自己編 你也可以說 哎呀真奇怪  
亦杉：哎呀真奇怪 那哪是花 那是一個蜻蜓而已嘛  
博林：你看 那邊真的有花啊  
亦杉：那哪是花 那是 那是蝴蝶  
T：好 拍拍手 燈光師請關燈 表示戲演完了 (11\_100116)

這是一場簡而不繁的即興演出，同在「假裝」舞臺上的，不僅是那些臺上的演員和收音員，觀眾們看似在舞臺下方，但事實上那兒同屬舞臺，我們也共同參與了演出，或當成說故事人，或是提醒台詞，或以最直接的笑聲來應和。

基於上回<sup>77</sup>演戲的「熱鬧」經驗，我自己想像的：關燈策略，恰巧可用上了，真開心。<sup>78</sup>開始演的時候，亦杉的動作與聲音都在演「熊爸爸」，他壓低音量，

<sup>77</sup> 意指第十回演孩子說的〈三隻小熊〉故事

<sup>78</sup> 第十回的活動，經歷演故事的「熱鬧」經驗後，我曾假想一個策略：什麼時候戲開始了結束了，我們還沒有默契，如果用開關燈呢？那會不會是一種默契的方式？(10\_兒哲記事)我所謂

肢體的動作自在；博林一開始(似乎)有些許緊張，他發出音調演的是可愛的小熊的聲音，侃恩和牧海自動地當起收音員，各拿著一隻麥克筆當作是麥克風，演的情節多依著文本中的故事線，我不禁想：「那麼如果下回演個不一樣的版本呢？也許是一隻會看外面的大熊呢？」(11\_兒哲記事)

當我轉錄出孩子演戲時所說的話，我必須對當時自己的「我不禁想」做出一些修正。當我屢次地來回觀望它，並再連結起 Paley 對教室劇場的看法「你的小孩是在練習邏輯思維(楊茂秀譯，2002：21)」，我才後知後覺地發現，他們早已提供了另一版本的故事結局！飾演大熊的亦杉對於「花會飛」這個說法表示「那哪是花 那是一個蜻蜓而已嘛」，飾演小熊的博林說「你看 那邊真的有花啊」，令人玩味的是大熊亦杉對小熊說「那哪是花 那是 那是蝴蝶」，故事中並沒有出現過蝴蝶，不過卻曾出現在我們先前討論中，當我們在猜測與想像在圍牆上的究竟是什麼時，語心曾說「蝴蝶啦」，那時亦杉曾說：「是蝴蝶 ㄟㄚㄟㄚㄟ(懷疑的語氣) 這個是蝴蝶」，我們也許無法說亦杉運用了語心的想法，但的確地，他巧妙地將蝴蝶編進故事的結局，這個故事的結局究竟是什麼？在孩子的演飾下，故事的可能性更生開放。

## 回觀

### —以相互協調的步伐，瞥見教育之藝術性

〈投契〉這篇故事是從「慢」開始的，我以過往行動中的認識與體驗告訴自己：「慢下妳的腳步」。如今通過教學實踐的我會再次告訴自己：「除非我先將自己的步調給慢下來，否則我就無法找到和孩子相應的那種步調。」

慢下步調，才得以感受畫在白紙上紫色花朵所勾動的無窮想像，感受孩子說的蒲公英飛舞所描繪的景緻，感受在充滿提問的饗宴中所牽引、所發現的奧妙關連，感受投入於你我同在的戲劇中，也使存在於我和孩子間長久以來的隔閡似乎有些消融。

Schön 曾在書中述及自己將專業知識(professional knowledge)作為研究課題，是源於他已經洞察到「絕大多數的大學體制著眼在一特定的認識論，一種培養選擇性地忽略實踐能力和專業藝術性(professional artistry)的知識觀點(夏林清等譯，2004：13)。」我想起在大學四年的師培歲月裡，那學術領域中廣受推崇知

---

的開關燈策略是指：在戲開始前以關燈表示預備，燈亮後表示戲劇開始；戲結束後以關燈表示戲演完了。

識傳遞予我，那各科教材教法的試教，要求我透過活動設計以達教學目標，這些幾乎佔滿了我接受師資培育的內容；然後我以為，這些師資培育期間接受的專業知識會讓我熟知（甚或掌握）我們的教育對象—孩童，可是並沒有，當我越是凝視眼前的孩童，他們越不似發展理論所描繪的孩童；且我也以為，經歷了各科教材教法的課程與驚鴻一瞥的試教，我就會成為一個能達成教學目標的「有為」教師，可是真的並沒有，以我最喜愛的說故事活動來說（或許以繪本說故事的活動不光是我個人的喜愛，亦為幼教最常見的教學方式），我醉心於與孩子共享故事文本的時光，卻深深苦惱於故事後如何與孩童們「討論」，那彷彿為一場師生之間的拉鋸戰，過往的培育中，「討論」是為了讓教師確認是否達成教學目標的檢驗方式，於是我絕大部分關心的是：「孩子的回答是否為我預想的答案」。「向孩子要答案」的這個金箍，從那時就已不知不覺的姿態緊緊禁錮了我的腦袋。

說來也許慚愧，當我返身觀照自身實踐兒童哲學的足跡，才看清自己腦袋上的金箍；說來也許欣慰，當我體認自身能在活動中因投入而忘我時，才能使我忘了當一位「認真、有為」的老師。藉著「兒童哲學」的路徑，我才真正走進孩童的世界，才真正面對一位初任幼師的未完成課題：「理解眼前的幼兒」。

## 第六章 返回自身：再思幼師的專業培育

寫作者並不是直接把他已經知道的事實寫下並告訴我們，而是在寫作的同時，他自己也透過敘事中的事件和影響、行動和承擔間的「合/一致」與「不合/不一致」，試圖找到與結局相關的現實，並對自己的遭遇、處境與反應提出解釋。(胡紹嘉，2005：37)

書寫故事對研究者而言，除了是經驗的「再現」，亦是對於自身處境「有所認識、發現並嘗試釐清」的詮釋歷程，在此歷程中研究者逐漸形構觀點並獲得理解，且在此研究中這個理解同時指向了「對自身及對孩童的理解」。胡紹嘉(2005：29)認為此一建構理解的過程，「尚涉及了自我意識之客體化與公共性體現過程。」亦即研究者透過書寫將自身精神世界客體化為文本，並且此對於自身處境之體察，同時體現了他與社會（公共性）的關係，我們可以說此省思與理解的歷程不僅是「為己」亦是「面對他者」的。研究者以「一位初任教師」定位自身在幼兒教育專業領域中的位置，並在復返的詮釋（書寫）歷程中，逐步且屢次地將「自身處境」與「幼師的專業培育」相繫，陳顯一位初任幼師對於幼教師資培育的感受、疑慮以及觀點。

### 第一節 專業行動的裂痕與縫補

質言之，教育理論與實踐的關係，必須置諸主體理性的功能和社會文化過程的辨證關係來理解。

楊深坑《理論·詮釋與實踐》(1988：82)

這條探究的路走了將近一遭，我才得以將自身在教育專業上所面臨的「難」清晰定位，我所面臨的「難」，實為「教育理論與實踐存於主體內在的不和諧關係，一位初任幼師在專業『知』識與專業『行』動間的不合一。(參見圖 6-1-1)」。

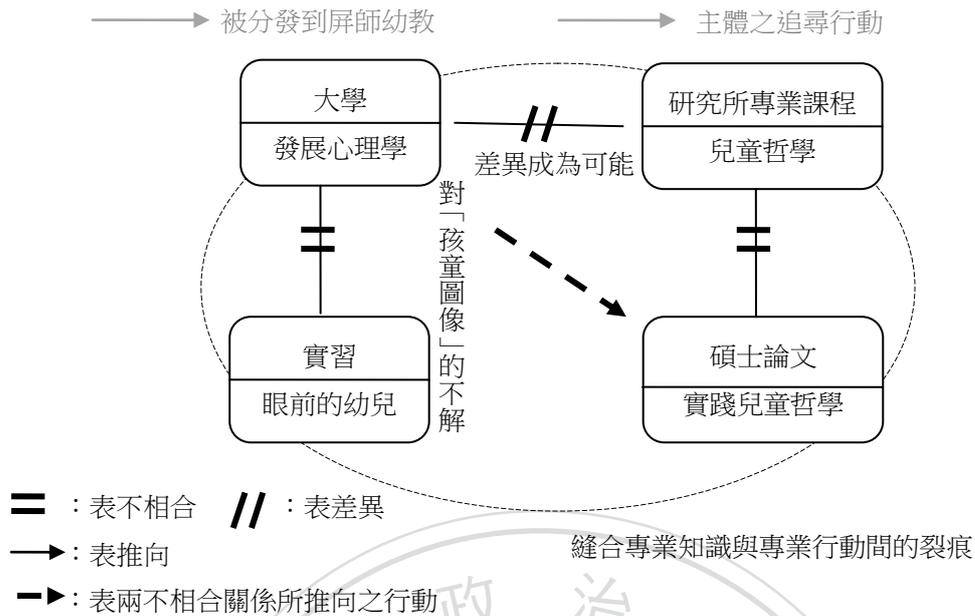


圖 6-1-1 主體經驗世界所定位之「理論與實踐的關係」

自身走入幼教專業領域的起始點，實為高中聯考篩選制度下的分發結果。在台灣社會中既存的升學分發篩選制度，其強勢的制度化結構讓多半生存其中之主體，無可避免的以「機運一分發論」來認定自身專業發展的起始點或轉捩點（倪鳴香，2009：197-198）。而之於我，我似乎便是那「多半主體」中的一人。

走進培育師資的高等學府，師培使未來幼師「認識」幼兒的主要方式，是提供主流的教育理論使我們從「書本上的知識」來認識幼兒，我們可能誤以為自己對幼兒已有非常充分的認識，但事實上當我們經歷師資培育過程中的「導入」階段，作為一位「實習教師」時，<sup>79</sup>卻對眼前所見的幼兒缺乏認識！孩童語言活動中所蘊含的思想令人傾心，更令人費解。師資培育所提供的「教育理論」與實習所體驗的「教育實務」相互對照之下，一位初任幼師會問：「難道過往傳遞予我的教育專業知識，無法幫助我理解眼前的教育對象？」「對教育對象缺乏認識、無法理解的幼師是一位合格幼師嗎？」其**理論與實務之裂痕**，生成無法合一的孩童圖像，在初任幼師內心浮現出「**對於孩童圖像的不解**」。

<sup>79</sup> 我於 2002 年 7 月(91 學年度入學)進入屏東師院，成為適用 1994 年版《師資培育法》的「末代的實習教師」，根據 1994 年版的《師資培育法》(俗稱：舊制)第 8 條規定：「取得實習教師資格者，應經教育實習一年，成績及格，並經教師資格複檢者，取得合格教師資格。」2002 年新制的《師資培育法》中，「實習」從原本的外加式的一年改為內含式的半年，參與實習者的身份因為是「職前師資培育階段」而稱之為「實習學生」，而非過往的「實習教師」。(參見林育璋、林妙真，2006：265-266)。

其理論與實務的不一致，促使我自身懷著對幼教專業的追索而走向研究所，相對於專業發展起始點的「被投入」，這一步是主體自覺所採取的追尋行動。在研究所的專業課程中，我始觸及過往師培「從未」涉獵的專業知識「兒童哲學」，親身體驗兒童哲學以主體自發的知性好奇來開啟討論的探究方式。對主體而言，一來兒童哲學所描繪的「自發且善於向生活探問的幼兒」相似於其在教育實務中所觀察的孩童，二來兩專業知識（兒童哲學/發展心理學）對孩童圖像的「差異」（自發且善於探問的幼兒/少有運思能力的幼兒），與兒童哲學「和孩子一起做哲學」之強調，向主體開啟另一種「重新理解孩童」的可能取徑。簡而言之，「**理論與實踐的不相合**」及「**專業知識間的差異**」如同兩股向量，有力地**推動主體投身「實踐兒童哲學」的教育行動中**。Freire（1985：57）論及人類圖像之未完成性時，曾述「事實上，如果我人自覺到人的未完成性，卻不投身於持續的追尋歷程，那將是一個矛盾（引自馮朝霖，2006：144）」基本上，此專業行動乃是一位初任幼師自覺其未完成性—「對於孩童的不解」而投身的追尋歷程，企盼理解幼兒藉語言活動表達之思想，在實際的「專業行動」中縫補起對孩童的理解。

雖欲縫補，卻見裂痕！一位初任幼師可能在思想層面探「知」兒童哲學，但是那無法確保他能踐「行」兒童哲學，在往復的詮釋工作中，透過書寫察覺「知與行間的裂痕」。此「**知與行的一致**」和過往的「**師培教育的過度技巧化**」糾結在一起，因而形塑了一位被「教導」與「答案」所禁錮的幼師，此不一致和主體過往所乘載的「教育經驗」緊緊相繫，教育被化約為知識與技能的傳輸。在此種工具性價值觀所培育出的學習者，難以順利成為一位將教育視為探索的教育工作者，他會不自覺地以為教育是知識的傳遞，如同他過往所接受的教育經驗那般。

每一位研究者皆定位了自身在專業中的位置，然後向某個領域的某種處境說話。一位將自身定位為「初任幼師」的研究者，追索的是「**自身專業行動的裂痕**」與「**幼教師資培育**」的關係。接下來以先試申裂痕一「**理論與實務分隔的師資培育**」及裂痕二「**撞見行動中『知與行』的裂痕**」，再申言「**縫補：通往孩童的思想世界的追尋之路**」。

## 裂痕一：理論與實務分隔的師資培育

「我們是如何被培育為一位幼師的？」接受師資培育的未來幼師（師培生），宛如被看作是一個個知識的儲存體，先被灌注了「被認為重要的教育理論」，然後接著被期待成為教育現場中具備教學專業知能的教師。可惜，相關研究不斷地指出，師資培育的成效一直無法令人滿意，理論在實際教學上的應用成效不彰（陳美玉，2003：83）。

在理論為重、實務為輕的專業師資培育裡，教育理論與實務分隔的難解課題愈形膠著，並且這個「難」亦同時體現在：初任教師在專業行動中所面臨的「難」。在江麗莉與鐘梅菁（1997：10，11）探討初任幼師在第一年工作最感困擾的問題，研究結果歸納出初任教師在課程與教學、課室管理、人際關係、學校行政及個人問題所面臨的困擾，其中在課程與教學上無法發揮師院所學，並強烈感受現實震撼，陷入「理論與現實間的衝擊」；在陳美玉（2003）及孫志麟（2001）以師培生為研究對象的研究中，也發現職前教師雖能認同教育為專業，但對於教學「專業知識體」則有所質疑，當師培生進入現場學習，亦親身感受「對理論越是認同，表示離教學現實越遠」的窘境。

至此，我想從兩個層面來思考：（一）師培課程中那些「被認為重要的教育理論」是哪些？這些「重要的理論知識」是否有助於初任幼師認識教育現場中的孩童？（二）以「理論」為主導的師資培育，是否輕忽了「實踐」的知識論？

### （一）獨大的發展心理學

在師資培育課程中備受關注的主要知識派典不出「認知發展理論/行為學派/社會學習理論」，尤其以「Piaget（Jean Piaget, 1896-1980）的發展理論」在專業領域中備受推崇，成為我們接受幼師培育的「必備」專業知識。在師資培育課程中，兒童發展的課題受到相當程度的重視，不僅列為必修課程，並且在各科教材教法和教育實習等專業專門科目亦是經常被提及的重要理論（江麗莉與鐘梅菁，1997：16）。在武藍蕙（2007：106-109）對於幼教師培課程架構的分析中亦發現，幼教師培的課程規劃範疇明顯侷限於心理學與人類發展，而輕忽哲學與社會學的探討。倘若師資培育所提供給師培生的，是對於職前教師養成過程應學些什麼的假定，未來的幼師想必認為，熟記了必備且受高度重視的理論，會讓自己對孩童非常了解，可是事實上，卻對教育現場中的孩童相當不了解（參見圖 6-1-2），對

此種現象臺灣幼教前輩張雪門先生曾在《實習三年》中指出：

教師和兒童隔閡是實在的；但師範學校的兒童心理，並不教他們這樣。其實，這種解釋只是空泛的理論，實際上，兒童有年齡的不同，智慧的不同，個性的不同，又有習慣的不同，然而這些都不是師校的兒童心理所能概括。因之，從正式師範畢業出來的教師，不能夠了解兒童是當然的現象（1961：1-2）。

的確，教師和兒童之間所存在的隔閡是實實在在的，可是師資培育過程中所教授的發展心理學卻讓我們認為，幼師能透過書本中的知識來認識孩童，並掌握孩子們（相當齊一）的學習心理與特性；卻怎也沒料想到，受「正規」師資培育的自己是「對教育對象缺乏理解的幼師」！若依張雪門先生的見解看來，對於此隔閡（教師—孩童）的消融之道，便是使未來教師「在實地上學習（實習）」，並且這種實習從進入師校的第一年即應當開始。



二：表不相合

圖 6-1-2 理論與實務陳顯兩不相合的「孩童圖像」

## （二）忽視實踐認識論的師資培育

與張雪門先生的見解相互對照，反觀如今的師資培育是「理論為主、實踐為輔，理論為先、實踐為後」的狀態。作為一位接受「正規」師資培育所養成的幼師，存乎內心「理論」與「實務」的不相合狀態，使我開始對於專業知識的信心開始動搖。踩在實踐認識論的 Schön 也許會語重心長地對我們說「我早已認定大

學對基本知識的生產與分配並無貢獻，絕大多數的大學體制著眼在一特定的認識論，一種培養選擇性地『忽略實踐能力和專業藝術性』的知識觀點（夏林清等譯，2004：13）。」於我而言，大學四年的專業培育也許並非毫無意義，大學時期對幼教專業的初步探索，促使自身將「走進幼教」從「機運—分發論」的安置，轉化為「自身職涯使命」的定向，這樣的定向與未來指向對主體而言固然重要，但當所謂的「專業知識」，對我理解眼前教育對象（幼兒）的幫助實在有限時，使我不禁部分地同意 Schön 的體察，專業的師資培育選擇了特定的認識論，而輕忽與漠視了「實踐認識論」的知識觀點，並且，很可能是這種忽略加深了「大學與實務」之間的裂痕。

這種理論與實務的分隔也反映在「專業課程的安排順序」上，對於專業學院的制式課程所反映的研究與實踐的階層化，Edgar Schein 在一篇研究中，如此描述專業教育課程模式的宰制性「多數專業學院的課程，可從「專業知識」三種元素的形成和時間順序的安排來分析。通常，專業課程的安排均由**普通科學**開始，而後再加上**應用科學**的元素。**態度與技巧**的元素則通常被標以實習或臨床工作，它或是與應用科學課程一起，或被放在專業教育的後段。（引自 Schön 著，夏林清等譯，2004：40）」專業師培教育中的課程結構，大抵與上述專業課程的安排相同，如：從發展心理學→各科教材教法→實習課程，如此的課程安排不但反映了理論重於實踐的階層化，指引了從理論至實踐之順序，亦分隔了理論與實踐，難以促成未來教師在師培期間，即養成在實踐與理論間來回相互辯證與澄清的能力。周淑卿（2006：185-188）在《反思實踐者應有的學習經驗—兼論教育實習課程的問題》一文中，亦曾對此課程安排結構提出檢討，主張「將實習與學理科目設計為三明治課程」作為著力之方向，並提出要培育一位反思實踐的教師，「師資教育方案應當提供脈絡化、整體化和行動化的學習經驗」。這樣的課程設計概念，早在民國五十年代張雪門先生在其《實習三年》一書中已然中肯地向我們建議道：實習的時間點須提早到第一學年開始，未來的教師需在兒童的隊伍裡學習成為一位教師（1961：4-6）。

整體而言，師資培育機構肩負著培育未來教師之重責，其師資培育課程之籌劃，若只著重於理論知識的傳輸，且為「特定」理論知識之傳輸，惟恐加深大學與專業實踐、理論與實務、思想與行動之間的裂痕，且此體制上的「難」亦將體現於幼師在專業行動中的困難處境。師資培育宜轉化現有以理論為重的培育課

程，協助師培生有更多藉由實踐獲得認識與省思的機會，在「理論與經驗的持續性對話與相互辯證……尋求知識成長與自我超越（陳美玉，2003：84）。」促使未來教師在接受師資培育期間形成較為統合的學習。

## 裂痕二：撞見行動中「知與行」的裂痕

「一位幼師在自身的學習歷程中是如何學習的？」當未來幼師作為一位師培生時，他們被視為善於貯存知識的個體（是人還是容器？），以為未來的教師只要貯存了教育專業知識，熟稔於各科教材的教案設計，他未來便能作為一位教師。但我們不禁質疑，當師資培育窄化為一種「理論知識的傳遞」、「教學技巧的訓練」，待經歷其中的「師培生」轉換為「教師」時，他是否可能跳脫將知識「傳遞」給學生的教育方式？奠基於過往的學習經驗的教師，是否可能翻轉自身過往的學習經驗，將教育轉化為「探索以獲得理解」的教育典型？

在企圖辨識經驗意義的故事書寫歷程中，撞見了那位「要答案、企圖教導」的初任幼師（參見圖 6-1-3）。倘若我們認定思想層面的「知」，必能全然指引實踐層面的「行」，那無疑化約了實踐情境的複雜性與當中可能陳顯的價值衝突。一位實踐兒童哲學的初任幼師，雖在思想上認同「教育為意義之探索」，但卻在專業行動中不自覺地作為一位「要求答案」的教師，不自覺沿襲過往受師培訓練中被「過度技巧化的團體討論」；自大學接受師資培育起，那教案中的「團體討論」被錯置為「教師確認課程是否達成目標的『檢驗方式』」，這使得幼師在進行討論時，絕大部分關心的焦點在於「孩子的回答是否為我（教師）預想的答案」，在討論時教師心裡早有預設的答案——那自詡的教學目標，教師常常只是「假裝在討論」！且這種「為答案而討論」的行動，已經隱含著教師對「教與學」的假設，教師假定了教育是一「傳遞知識」的過程，為了達成這個教育任務，他向學生尋求確定的答案，以確保他真的作為一位教師，這亦是他在過往學習經驗中，所認識的「教師」及所體驗的「教育」。

「知」兒童哲學

教育為**探索**  
為**意義**而探索

≠

教育為**教導**  
為**答案**而討論

≠：表不相合

「行」做兒童哲學

圖 6-1-3 撞見行動中「知與行」的裂痕

洞見裂痕的意義，是使人面對知與行的不一致，既而正視自身對於「教育」的假設。「如果我們確認教師是具有認知能力的人，是一切教育改變的能動者，就必須讓教師有機會檢測其對於教與學的假設（周淑卿，2003：415）。」但在著重教學技術、將課程被簡化為執行教案、將討論錯置為檢核目標的師資培育過程裡，對「教育假設」加以探測的機會幾乎微乎其微。缺乏對「教育本質」慎思卻強調「教學技術」的師資培育是否能培育出「專業」的教育人才？對於當代教育專業窄化的危機，馮朝霖（2006：140）指出「現代教育的危機就在於大部分的教育工作者已經喪失對『教育工作之倫理本質』的覺察。教育專業被窄化為科目教學，科目教學復進一步被化約為知識與技能的傳輸。」師資教育不應化約為技術訓練之形式，教育也不應簡化為傳輸知識與技能的工具導向。

倘若如 Graham Haydon（2006：52）所說「教育理念本身便是倫理環境的一部分」，那麼學校教育所應為倫理環境所擔負的責任，便不得不從「教育」在當代仍極具「工具性的價值觀」談起；洞察教育基本危機與問題之所在，英國學者 Jon Nixon 等人在《Encouraging Learning》論述其基本主張「我們需要一種改革，這種改革是要重新組織學習的原則，從一種工具性的目的—支持勞動市場與經濟革新的需求……移轉到是為了成為公民而學習。激勵學習(Encouraging Learning)將是更有效的，當我們的教育使得人們能透過個體與他人，形成他們的學習社群時（Nixon et. al.，1996：viii）。」和此書序言所述的極為類似，我們普遍對教育目的之想法頗為工具性，教育的價值性被認定是用來支持勞動市場、經濟革新和經濟利益的，並且往往被套上一個增進國家競爭力的頭銜，來試圖合理化此想

法，這類的想法逐漸地像是成為普遍的共識一般，使得我們對教育目的與本質之思考，缺乏深刻的慎思。

然而師資培育機構作為教師養成的合法化機構，應起一個帶領性的作用，使得師資教育從「知識傳遞」的工具性價值觀解放出來，並引領未來教師對於「教育與學習之本質」有深刻的慎思。師資教育應將未來教師視為能思的主體，以及改變教育的能動者，使師培生奠基於此學習（教育）經驗，順利地轉化為一位教師，一位激勵探究而非阻礙孩童探究的教師。事實上，「如果自發性是教育人類學的核心概念……那麼自發性的重視與維護也將是教育倫理學所必須建立的首要格律，對於個體自發性的維護及激勵將是所有教育行為與措施的基本任務。」（馮朝霖，2003：161）」對於師資教育應當如此，對於孩童的教育也應當如此，而「兒童哲學」所欲發展的教育典型，便是維護孩童善於探問的自發性，並支持孩子以內在潛能來探索意義的渴望。

### 三、縫補：通往孩童的思想世界的追尋之路

在書寫故事的歷程中往往涉及了「揭露」，過往「隱」而不見的透過詮釋歷程加以「揭」露出來，此揭露推進主體對於自身「重新認識、發現並嘗試釐清」，並在遭遇書寫後，得以再度反身回視「自身在行動中的逐步變動」，此實踐兒童哲學的專業行動，實乃一位初任幼師企求通往孩童思想世界的一段追尋之路（參見圖 6-1-4）。



圖 6-1-5 通往孩童思想世界的追尋之路

### 「主導的幼師」

在行動初期，那位初任幼師是一位主導的幼師，他主導著討論的程序，規範著討論的秩序，甚至曾武斷地判斷孩子的提問值不值得被問，並且他將問題某種程度錯置為答題清單，屢次向孩子們要「答案」，並透露出以二元的「對、錯」來面對孩子對問題的思考。

### 「放慢的幼師」

儘管略有察覺自身是以「教師」的步調逕自向前，但仍無法緩下自己的腳步，直到第四回討論中，因「孩子與文本之間」所引發的思想衝擊，使孩子們主動將話語投遞至社群時，此話語的力量促使教師挪動主導者的定位，讓共同探索的他者—孩子們表述他們的思想，此外對於「慢」的認識，會協助他逐漸找到適切的步調。

### 「轉變的幼師」

經驗一場對自身教育行動再加以對談的討論，他者的話語使那位幼師看見「缺乏遊戲」的討論，對此他在他重新擬定與孩子的討論計劃時，摻入了「戲與遊」的表現方式，以引發孩子更多的回應。

### 「投契的幼師」

在討論中摻入遊戲後，孩子的一句「我要說故事」鏗鏘有力地投向幼師時，使其調整了行動，並體悟與孩子相「契」的重要性，這種契合是一種教師對於孩子興趣所在的支持與鼓舞，支持他們在學習活動中找到對自己的意義，在師生共同投入的討論中，那位幼師亦不自覺地卸下追求答案的金箍。

### 「書寫的幼師」

「書寫」使一位初任幼師得重返幼兒的語言之中，透過對語料的詮釋逐步「理解」幼兒的思想世界。Dilthey 論及詮釋學起源時，曾云「人類大部分的幸福產生於對陌生的心理狀態的再感覺（洪漢鼎等譯，2005：73）。」對於一位初任幼師而言，奠基於自身在行動中的體驗，透過復返的詮釋，使其逐漸對那曾經感到陌生的生命表現再有所感、有所理解，將此稱為教育實踐中所拾獲的「幸福」實非浮誇；倘若沒有經歷這場詮釋，他無法真正理解那些孩子藉語言所表達出的思想，他亦無法看見孩子們所「做」的哲學，進而端見五歲孩童的思考樣態。

此對於「自身在行動中的逐步變動」的解析，並非實際教育行動中一直線前進的歷程，而是研究者在經驗世界中，得以逐步親近、理解孩童思想世界的縮影，亦是一位幼師自身對於「教育的假設」逐漸體察之歷程。大體來說，兒童哲學之源起，乃是 Lipman 教授對於制式教育典型的反思。他在其著作《Thinking in education》，所假定的兩種教育實務典型，制式的（一般性的）典型及反省式的典型，是以對「教育、知識、學科、教師、學生」的基本假定區隔了這兩種教育典型（參見表 6-1-1）<sup>80</sup>

制式的教育 (-)	項目	反省式的教育 (+)
傳遞	教育	探索
教導者	教師	共同探索者
不含糊	知識	含糊
答案	討論焦點	孩童

表 6-1-1 制式教育與反省式教育之對照表

以對於「教育」的假定為例，制式的教育典型認定教育是「傳遞」，反省式的典型則認為教育是「探索」。若將研究者逐步通往孩童思想世界的歷程，與 Lipman 教授所提出的制式的反省式的教育典型相互對照，會發現此歷程大致符合從制式教育典型走向反省式教育典型之歷程。初期「主導的教師」將教育視為「傳遞」，因而他以「教導者」的姿態，企圖將他所確知且清楚無疑的知識傳遞給孩童，他要求孩童選擇出確定的答案，以從中檢驗自己是否達成教導的任務。

當那位幼師在行動中聽見孩子主動投遞出的話語，他開始挪動自己純粹教導的姿態，便逐漸意識到自己為「共同探索者」中的一員，他逐步發現到「學習者和教育者的角色，似不像以往那樣截然二分了（柯倩華，1998：61）。」若將教育視為一「探索」的歷程，此歷程中的知識實際上是以一種不確定的含糊狀態出現，此時討論的焦點並非得到「答案」，而是關注在孩子們自發的語言活動，凝聚在對學習主體的意義，參化於師生共同探索興趣之所在，使「師生關係不僅止於社會角色的互動，它似乎是生命與生命間的邂逅與成全（倪鳴香，2004：19）。」對一位初任幼師來說，此和孩童思想世界逐漸親近的邂逅，使他往「成為幼師」

<sup>80</sup> 更多關於 Lipman 教授對於兩種教育實務典型，參見論文第二章第二節之表 2-2-2 一般性與反省性的教育典型

的路上，邁前了一步，這一步的意蘊深遠在於「縫合起專業知識與專業行動的裂痕，使主體在追尋幼教專業的學習歷程中，達成和諧且合一的理解。」

## 第二節 重構對「孩童」的理解

當我們利用發展過程中的假設，檢視孩子所說的話時，不僅會忽略他們話語中重要的哲學成分，也忽略了孩子本身與他們話中嚴肅或有趣的觀點。Matthews《與小孩對談》(1998：67)

受到廣大推崇的 Piaget 發展理論主導著我們對孩童的認識。「瑞士兒童發展心理學家 Piaget 的認知發展論，被公認為 20 世紀發展心理學上最權威的理論(張春興，1996：85)。」那 20 世紀以來最具「權威」的發展理論，在我過往的師資培育階段裡占有舉足輕重的地位，至今它的權威地位可說仍舊是屹立不搖。然而如前節所曾討論的，儘管師培課程中大量地提供了「被認為重要的發展理論」，但初任幼師對於教育現場的孩童卻仍是一知半解，並且當一位初任幼師試圖用發展理論去看待眼前的孩子時，他可能不會有越來越多的了解，只有越來越多的疑惑，尤其當他累積了更多與孩童共處的經驗後，心底的疑惑就越是強烈，這個疑惑是：孩子表現出的樣態和熟記的發展理論竟非常地不一樣！這個「不一樣」使一位初任幼師不禁質疑：「發展理論是否真的有助於我們理解孩童？」並且這種知識上的「權威」可能讓我們極少去思慮到，這個理論可能含藏著一些值得疑慮之處，又或者早在我們接受理論的同時，它已然支配了我們對於孩童的認識，框架了我們看待孩童的方式。

### 發展理論隱含的假設

美國兒童哲學家 Matthews 曾在著作中《童年哲學》中，歸納了 Piaget 實驗的三個特點：(1) 實驗結果往往令我們側目，因為它和我們平時在生活中所瞭解的孩子非常不一樣。(2) 實驗的「可複製」讓我們以為這些實驗是已確立的科學理論，就如同物理、化學的自然科學理論那樣。(3) 他的實驗顯現出依「年齡層」改變的順序(王靈康譯，1998：45-47)；Matthews 的批判促使我們留意了理論的有效性，首先就第(1)點來說，我們可以合理地產生一個懷疑：如果實驗情境中的兒童和我們眼前的兒童如此不相似，那麼實驗結果究竟可以提供我們對於兒

童的了解嗎？另一方面，當師培生研讀了兒童發展理論，甚或透過專業教育知識的傳遞，早被這樣的理論給滲透且說服時，進入教育現場後就勢必得面臨此「理論」與「實務」不相合的窘境。

而以(2)點而論，教育研究的對象為「人」，且研究旨趣在於理解人類之生命表現與精神世界，以尋求意義；並非如自然科學研究，研究旨趣在於存於自然物理世界的因果法則，以建立通則。我們可能也應當自問：「教育專業人員的積極任務是什麼？」一意孤行地以理論「認定」孩童「應該」是什麼樣子，並且以之來評量、評斷我們的教育對象？抑或更加重要的是一「去理解他們」，在鼓勵對話的學習氛圍中，嘗試在語言活動中開啟對他者的理解，開展我們彼此的思想世界。

再就第(3)點而論，發展理論的「階段論」，陳顯了 Piaget 認為思維會隨「年齡」而產生質的「進步」的觀點。在他的分期理論中，四個時期的前後順序是不變的，所有的兒童的認知發展都隨遵循四階段的法則進行(張春興，1996：89)。若照上述的階段論推論之，隨著年齡的成長，我們的思維會從一階段到另一階段，並且後起的階段是更趨成熟的，對於這個論調，Matthews 認為「童年研究裡被人堅信不移的『成熟階段說』，從內部就深植了評價上的偏見(王靈康譯，1998：24)。」並且我認為這個「評價上的偏見」可能讓我(們)落於幾個困境：(一)這個漸趨「成熟」的階層化假定，使我們有了「思想進步」的優越感，既而我們高傲地背負起「教會」孩子的角色，這樣內隱(時而外顯)的高傲心態，使我(們)難以成為兒童的共同探索伙伴，此亦是我在實踐兒童哲學時所面臨的困境。(二)這個評價無法解釋，孩童的提問和觀點與「哲學」的關係何以如此緊密？當我們傾聽孩子的問題與想法，其問題與想法之清新非成人所及，當我們更仔細地去理解孩童的話語時，他們話中所透露的思想甚至比成人所預設的更加開放、更加深入。

### 我所理解的孩童

誠如 Paley 所云「教室中發生的真實事件會映照出孩子內心世界裡的一角，而且也會永久改變我的觀點。(何釐琦譯，2008：55)」在此研究歷程中，我最大的體悟為：「並非我『帶領』孩子做兒童哲學，而是孩子自身的思考樣貌，向我體現了『兒童哲學』之本質。」我的意思是，他們所從事的哲學是在實際生活中

發揮作用，向我展露了「做」哲學（do philosophy）的原貌。他們做哲學的樣態，歸納有以下特徵：

### 一、為自己思考、把玩思想的孩童

孩童「為自己思考」的圖像屢次浮現，他們不僅認真看待自己的問題，尚且在社群中「心存他者」地對他者的思考感到敏感，並將自己和他人的思考再拿來加以思慮與把玩。根據 Piaget 的看法，前運思期的孩童（2~7 歲）只會從自己的觀點著眼，「自我中心」為此時期明顯的「限制」之一；但在我實踐兒童哲學的經驗中，孩子們為既存的社群，他們擁有相似的生活體驗，共享的學習經驗，以及對彼此的了解，他們對於彼此問題的表達及觀點的理解有時更勝於教師，他們自發地真正聆聽他人的問題與意見，相較之下，教師「假裝」的聆聽則是「自我中心」地以自己的想法範括他者的提問。且在思考活動的進行中，孩子也能將自己和別人的思想再拿來加以思考，諸如孩子在將自己的問題「說」出來後，遂又隨即反應「不是……再想一下」，他「聽」到了自己所說和自己想表達的不一致，這使得他覺得自己需要再思量一下，隨後當他的朋友提問，他在朋友的問題裡聽見自己的問題，孩子靈敏地反應道：「你跟我的問題一樣阿 只是 我是人的 然後你是青蛙的」！更有甚之，當他們將思想再拿來加以思考時，他們在體驗的過程中能區分較好的思考或較不完整的思考。

### 二、對生活做出純粹反省的孩童

提問不會只發生在聆聽故事後，孩童在生活中對方才所發生的事物反身探問，他們在生活中自然而認真地問出：「為什麼珮君老師在這裡？」、「為什麼你都選你朋友？」、「你到底是選朋友還是選乖的啊？」、「為什麼演員要這麼吵？」等問題，那些看似簡單卻又純粹的好問題，往往令我措手不及，卻能自然地引起孩子們之間的迴響。

### 三、善於在「未知」中探尋意義的孩童

孩童的「問」總是引領我們游移至「未知」，而那位初任幼師的「問」指向了他心中的「已知」。孩子們勇於探詢沒有出路的疑問「呃其實我一開始的問題也是這一個……但是我不清楚」，他們善於在看似無疑的表層下彰顯出奇異來，他們非但不會對未知感到不安，還試圖在未知中為自己而探求意義。而成人呢？Matthews 的這句話實在一針見血「多數的成年人沒想到，兒童會問出找不到確定

答案的問題（楊茂秀譯，1999：108）。」成人常為求「標準答案」而問並且自身對「未知」感到不安。但如果一切都是清楚的已知，我們還需要討論什麼呢？

成人習於以二元的思維進行討論，常問「是或不是？可能或不可能？會或不會？」，微妙的是孩子的回應往往意味深長，他們很可能會說「都是」、「可能會，也可能不會」，正是這種意蘊深遠，使得思考的進行不會隨著鐘聲而告結。在兒童哲學的探究模式裡，「成人不僅無法控制結果，也無法依靠年齡與經驗的優勢堅持自己的主張。（陳鴻銘譯，1998：144）」並且在探究的歷程裡，成人會逐漸意識到自己思想的侷限，孩童思想世界的寬廣。當我們不自覺地帶著某種「預設」的教育目的，以為自己要「教會」孩子時，我們可能會忽略了孩子本身話中的觀點比我們所預設的更加引人入勝、更加深思熟慮。

#### 四、自然展露思考技巧的孩童

Lipman 教授因為體察「高等教育」學府中的學生在思考能力上的粗糙，而提出兒童哲學計劃，主張孩童善於探問的自發性應當備受呵護，思考技巧的培養和訓練，也應自幼年時期開始培養起。

而我在實踐兒童哲學的經驗中，發現孩子們在討論時能自發且自然地展露出他們的思考技巧，參照 Lipman 列出三十種思考技巧，<sup>81</sup>孩子們展露思考技巧包含（1）**做出區辨指出差異**：如指出嬰兒與我們的「不一樣」、青蛙與蝌蚪大概「差」五個地方、青蛙與蟾蜍的「不一樣」。（2）**運用類比**：如嬰兒之於媽媽，正如小豬之於母豬，正如小象之於大象。（3）**試圖建立通則將所見的事實加以歸納**：如「每一個動物都有舌頭啊」、「全部動物都長得一樣 除非青蛙以外」（4）**連結事物間的相似特徵，做出合適的譬喻**：如「蟾蜍像石頭，青蛙跟樹葉一樣。」（5）**注意或認清含糊的用語**：如當我說「大熊都不看外面」，孩子會隨對我說「牠(大熊)有一個時候看外面啊」；當一個孩子說「小 baby 喝奶我們吃飯」時，另一個孩子會立即投遞出「我們也可以喝奶阿」（6）**好奇或尋求判準的釐清**：如孩子在聽完故事後問「為什麼哥哥說七歲才能騎馬？」、「為什麼五歲不行化妝？」；在一個孩子拋出「為什麼你都選你朋友？」的提問後，孩子會追問「你到底是選朋友還是選乖的啊」，他好奇當事人在做選擇時，究竟是依什麼判準選出來的？

<sup>81</sup> 詳見論文第二章第二節之表 2-2-1 三十種思考技巧表

坦言之，當我對過往（與孩童進行討論）的經驗世界進行詮釋時，才真正地踏入孩童的思想世界，看見過去未曾看見的，理解過往所不解的，且逐漸地「發現孩子所做的哲學」。正是這個「發現」使我在詮釋的過程，再度經歷了一場將「我和孩童當時的思考」再拿來加以思慮的哲學活動，依賴此活動我豐富了對孩童的理解，亦依賴此我重拾了孩子們給予我的禮物「使我對於思想保持探索的好奇」。另外這個「發現」也使我體認，一位「缺乏哲學素養」的幼師實踐兒童哲學的困頓，回溯過往在接受師培過程中「對於哲學與社會學的忽略將使得幼兒園教師的培育過程缺少不同學科領域相互激盪的多元觀點與批判性的思考。（武藍蕙，2007：106）」使得幼師們很可能只以「單一且特定」的觀點來看待甚或對待孩童，Matthews 給我們的這句忠告實在中肯「我們要小心，千萬不能讓那些理論模型歪曲了小孩，也不能因為這些模型，而降低了我們把孩子當作同等的人來看待的意願（王靈康譯，1998：42）。」倘若我們能察覺自身可能已被框架的觀點，或許我們才能發現孩童所做的哲學、尊重孩童的哲學，然後真正體驗與孩童一起做哲學的難得經驗。



## 第七章 回顧與展望

Matthews 的忠告仍言猶在耳「不能因為這些模型，而降低了我們把孩子當作同等的人來看待的意願（王靈康譯，1998：42）。」於我（自許為教育專業工作者的我）而言，我所追索的命題似乎不出：專業知識和我的關係是什麼？專業行動之於我的意義是什麼？當專業知識與行動的不合一被揭露時又意味著什麼？周淑卿（2003：415）論及教師敘事對當代教師專業開展的要義，乃「教師掌握對教育情境的詮釋權力，重新認識自己作為一個主體的『認識』權力，而不是一味依賴外來權威的引導，或作為外在權威知識的中介者。教師主動建構知識，方能匯聚為集體的專業知識解釋權，參與專業知識體系的重構。」

啟動此研究，無疑是一位以「初任幼師」自居的研究者，重新掌握教師自身內在「尋求認識」的自主性，而逐步構築自身專業實踐知識、參化專業知識體系重構的歷程，在此追尋的歷程中企圖「調和知與行於己身」，企求一「知行合一」的教育學，誠如王陽明先生所言「知之真切篤實處即是行，行之明覺精察處即是知」。

然而作為一位初探兒童哲學的探尋者，在未來也許即將步入幼教場域之際，我再次地從「兒童哲學」與「師資培育」這兩個層面來回觀，此回觀同時展望著未來：

### 一、關於實踐兒童哲學：日後實踐兒童哲學的指引

倘若你欲以兒童哲學的路徑走入孩童的思想世界，你將會發現孩子們的思想世界好似一座生意盎然的森林，那盎然可能使你倍感眼花撩亂，那是因為那座森林比我們所知道的還要富饒得多；如果你感到不堪負荷了，不妨暫且順著孩子們和你的語言，重返那段來時路，時常復返並靜心體察，你會重新看見百花齊放，你方能聽見那春夏之際的萬物齊鳴，而那畫面將會重新構築你對孩子們的理解，那畫面也會成為你內心真實的、永遠的畫面。然後也許你會發現，你也看見了「自己」。王俊斌和馮朝霖說：「詮釋、實踐與自我形成（Self-formation）構成了人從未確定的曖昧性走向自我完成的無盡創化之主要過程（2003：123）。」於我而言，我從「實踐－詮釋之循環歷程中，縫補了自身在教育專業中所自覺的未完成，對幼兒有了進一步的理解。」這段與孩子們的邂逅，使我在追尋幼教專業的歷程中，

有了一段統合的學習之路。

在此我想藉由一個簡圖（圖 7-1-1），表達自身經歷此研究歷程後的一些體悟，並作為日後自身實踐兒童哲學的指引。在由「教師—孩童—文本（故事）」所構成的探索社群中，值得教師留心的一些關係：

（一）孩童—文本：欣賞孩童與文本間所產生的思想衝擊。理想的文本應當會引發孩子內心與題材間在思想上的共鳴與衝擊，教師宜欣賞幼兒與文本在思想上的衝擊，聆聽他們和文本的對話；尤其當孩子來自文本的發現與他們共有的經驗相關聯時，傾聽他們所表達的生活故事，協助他們在討論中構連有意義的連結與理解。

（二）孩童—孩童：珍視孩童間在思想相互的合作與挑戰。孩子們在學校生活中乘載著相似的生活經驗，他們對於彼此語言的理解有時更勝於教師對孩童語言的理解，因而教師宜協助他們在觀念上的合作與互相建構，當他們的意見相左時，亦鼓勵他們將自己的想法說出來，然後在社群的對話中區辨出比較完善或不夠完善的思考。

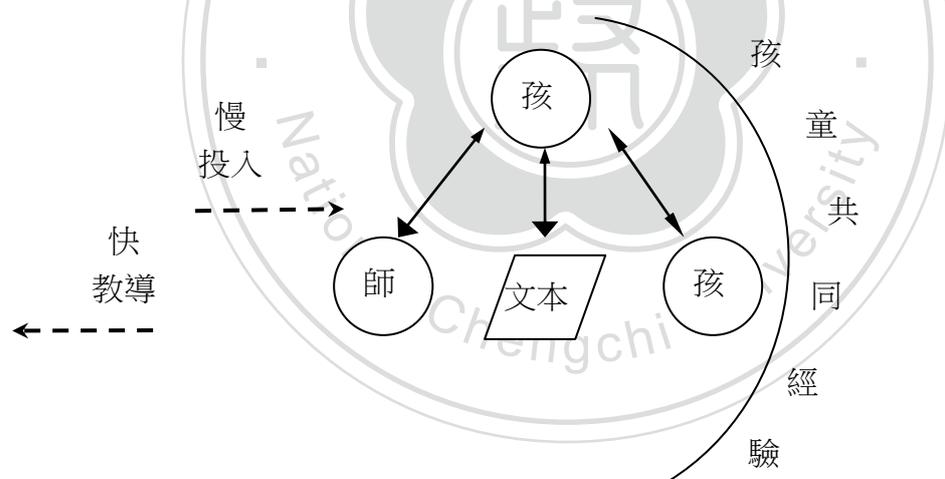


圖 7-1-1 教師—孩童—文本在社群中的關係

（三）教師—孩童：教師的任務之一是學習真正地傾聽孩子話語中所欲表達的觀念，要留意自身對於孩童的語言是否過度臆測？是否以自己的想法來範括孩子意見的表達？

（四）教師—社群：教師宜慢下自己的步伐，將自己投入在社群的對話中，「快」速的步調與意圖「教會」孩子的意圖，將會使你覺得與社群格格不入，也很可能無益於社群探索活動的進行。

## 二、關於師資培育：追索幼師自身的「教育哲學」

幼師接受師資培育期間，其課程明顯侷限於心理學與人類發展的範疇，而輕忽哲學與社會學的探討，這可能使得未來幼師以單一的觀點看待孩童。「當然並非偏重心理學的課程規劃就絕對無法啟發幼兒園教師的專業自主，但課程對於哲學與社會學的忽略將使得幼兒園教師的培育過程缺少不同學科領域相互激盪的多元觀點與批判性的思考，幼兒園教師也較無機會體認自身與社會、課程與政治、知識與權力之間的辯證關係（武藍蕙，2007：106-109）。」對於處在「缺乏哲學素養」困頓的幼師而言，『兒童哲學』無疑是自身重新進入哲學領域的入口，此入口不但能使幼師自身體驗把玩「思考」的樂趣，亦能體驗與孩童「做」哲學的難得經驗，並在難得的經驗裡留心、推敲與嘗試理解孩童藉話語所表達出的思想，以此作為認識與理解孩童世界之途徑，使我們成為能理解孩童的教師，而非對孩童一無所知的教師。

重新省思此提問「幼師是如何被培育為幼師？」師資培育的內涵不應窄化為教學技術與技巧的訓練，師資培育機構亦無須成為理論知識的代言者。師資培育所肩負的重責，是轉化在學生身上沉澱已久的教育經驗，從一種極為工具性的教育目的，移轉到為開展內在自發潛能而學，引領未來教師思索教育之本質，鼓勵未來教師進行「實踐與理論」之間的辯證，使未來幼師在接受師培期間，有機會省察自身對「教育」的假設，而逐步釐清與形構自身的「教育哲學」。

我並非意圖透過此論文武斷地聲稱「理論知識」之無用，而是認為主體在面對專業行動的「難」仍有其消解與縫補之可能。尾聲我想借用張雪門先生的一個譬喻，<sup>82</sup>將理論與實踐之關係在此落下註腳：「理論之於實踐恰如地圖之於旅行，地圖能帶給你應走的路徑，但絕不能代表路徑，走的人終究還是旅人自己。旅人走路時固然需要地圖的指引，然而卻不能完完全全地倚賴地圖，有時旅人藉由真正的行走，還可以發現地圖中的錯誤和不夠經濟之處，更甚之，旅人自會對旅程有所體悟，或許如同孩子們所說的故事結局那般，他總會有自己的路。」

---

<sup>82</sup> 張雪門先生的原文為「教科書對於實習恰如旅行中的地圖：它能帶給你應走的路徑，但並不能代表路徑，而走的人還是旅人自己。旅人走路時固須得地圖幫助，然而並不全靠地圖，有時還可以發見地圖中的錯誤和不經濟的地方（1961：5）。」

## 參考文獻

- Feldman, Allan & Paugh, Patricia & Mills, Geoff (2007). Self-Study Through Action Research. In J. John Loughran et al. (Eds.), *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* (pp. 943 - 977). Dordrecht, The Netherlands ; Boston, Mass. : Kluwer Academic.
- Haydon, Graham (2006). *Education, Philosophy and the Ethical Environment*. London & New York : Routledge.
- Lipman, Matthew (2003) . *Thinking in education (2nd ed.)*. New York: Cambridge University.
- Lipman , Matthew (2008). *A Life Teaching Thinking*. Montclair : The Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
- Murris , Karin (2000). Can Children Do Philosophy. *Journal of Philosophy of education*, 34(2), 261-279.
- Nixon, Jon & Martin, Jane & Mckeown, Penny & Ranson, Stewart (1996). *Encouraging Learning—Towards a theory of the learning school*. Buckingham • Philadelphia: Open University Press.
- Naji, Saeed (2005). An Interview with Matthew Lipman. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 17(4), 23-29.
- Schmidt , Lawrence K. (2006). *Understanding Hermeneutics*. England Stocksfield: Acumen.
- 于光雅 (譯) (2007)。Roger-Pol Droit 著。沙發上的哲學對話。臺北市：麥田。
- 毛毛蟲編輯群 (譯) (2007)。Naji, Saeed 著。李普曼訪談錄 (一) 毛毛蟲兒童哲學雙月刊，193，19-21。
- 毛毛蟲編輯群 (譯) (2008)。Naji, Saeed 著。李普曼訪談錄 (二) 毛毛蟲兒童哲學雙月刊，195，6-9。
- 王靈康 (譯) (1998)。Matthews, Gareth B. 著。童年哲學。臺北市：毛毛蟲兒童哲學基金會。
- 王俊斌、馮朝霖 (2003)。詮釋學的發展與教育哲學。載於邱兆偉 (主編)，當代教育哲學 (頁 91-127)。臺北市：師大書苑。
- 朱建民 (1991)。探究與真理：珀爾思探究理論研究。臺北市：臺灣學生。
- 朱仲謀 (譯) (2004)。McNiff, Jean & Whitehead, Jack 著。行動研究—原理與實作。

- 臺北市：五南。
- 江麗莉、鐘梅菁（1997）。幼稚園初任教師困擾問題之研究。*新竹師院學報*，10，1-22。
- 何釐琦（譯）（2008）。Vivian Gussin Paley 著。**壞人沒有生日：窺探孩子想像遊戲的奧秘**。臺北市：阿布拉教育文化。
- 吳敏而（2007）。**P4C 問個沒完精選**。載於財團法人毛毛蟲兒童哲學基金會（主辦），*教出思考力用這招－兒童哲學、思考與教育研討會手冊*。
- 吳妍儀（譯）（2007）。Baggini, Julian 著。**我們為什麼要活著？尋找生命意義的 11 堂哲學必修課**。臺北市：麥田。
- 李昭明、陳欣希（譯）（2008）。Rogoff, Barbara 著。**人類發展的文化本質**。臺北市：心理。
- 周欣（譯）（1994）。**蒙特梭利教學法**。Montessori, Maria 著。臺北市：桂冠。
- 周淑卿（2003）。教師敘事與當代教師專業的開展。*教育資料集刊*，28，407-418。
- 周淑卿（2006）。反思實踐者應有的學習經驗－兼論教育實習課程的問題。載於中華民國師範教育學會（主編）**新世紀師資培育的圖像**（頁 176-191）。臺北：心理。
- 林育璋、林妙真（2006）。幼兒教育實習制度之回顧與省思。載於中華民國師範教育學會（主編）**新世紀師資培育的圖像**（頁 256-282）。臺北市：心理。
- 邱惠瑛（1999）。**貓人**。臺北市：毛毛蟲兒童哲學基金會。
- 武藍蕙（2007）。從批判教育學的觀點檢視幼兒教師的專業自主－微笑與擁抱之外的幼兒教育生活。載於陳伯璋、張盈堃（主編）**學校教師的生活世界：批判教育學的在地實踐**（頁 99-121）。臺北市：師大書苑。
- 柯倩華（1998）。**意義的探索：李普曼（Matthew Lipman）的兒童哲學計劃**。臺北市：毛毛蟲兒童文教基金會。
- 胡紹嘉（2005）。于秘密之所探光：遭遇的書寫與描繪的自我。*應用心理研究*，25，29-54。
- 夏林清、中華民國基層教師協會（譯）（1997）。Herbert Altrichter, Peter Posch, & Bridget Somek 著。**行動研究方法與導論－教師動手做研究**。臺北市：遠流。
- 夏林清等（譯）（2004）。Schön, Donald A. 著。**反映的實踐者：專業工作者如何在行動中思考**。臺北市：遠流。
- 夏林清、洪雯柔、謝斐敦（譯）（2003）。Schön, Donald A. 主編。**反映回觀：教**

- 育實踐的個案研究。臺北市：遠流。
- 夏林清（2004）。一盞夠用的燈：辨識發現的路徑。**應用心理研究**，23，131-156。
- 高宣揚（1994）。**實用主義和語用論**。臺北市：遠流。
- 孫志麟（2001）。師資培育制度變革下職前教師的專業認同。**台灣教育社會學研究**，1(2)，59-89。
- 倪鳴香（2004）。童年的蛻變：以生命史觀看幼師角色的形成。**教育研究集刊**，50(4)，17-44。
- 倪鳴香（2009）。另類教育的邂逅與參化（I）：跨文化社會中轉化性知識份子之教育專業意義世界。載於 Rainer Kokemohr、馮朝霖、倪鳴香（主編），**異文化中的教育專業意義世界**（頁 197-221）。臺北市：高等教育。
- 張雪門（編著）（1961）。**實習三年**。台北市：童年書店。
- 張新仁（主編）（2003）。**學習與教學新趨勢**。臺北市：心理。
- 張春興（1996）。**教育心理學：三化取向的理論與實踐**。臺北市：臺灣東華書局。
- 許順閔（譯）（2001）。Nora K. & Vittorio Hösle 著。**哲學家的咖啡館：小女孩與教授的哲學書信**。臺北市：究竟。
- 陳榮波（1982）。**哲學分析的天才—維根斯坦**。臺北市：允晨文化。
- 陳鴻銘（1991）。**探究團體（Community of Inquiry）**。輔仁大學哲學研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 陳鴻銘（譯）（1998）。Matthews, Gareth B. 著。**與小孩對談**。臺北市：毛毛蟲兒童哲學基金會。
- 陳惠邦（1998）。**教育行動研究**。臺北市：師大書苑。
- 陳美玉（2003）。從實踐知識論觀點看師資生的專業學習與發展。**教育資料集刊**，28，76-103。
- 馮朝霖（2003）。**教育哲學專論：主體、情性與創化**（再版）。臺北市：高等教育。
- 馮朝霖（2006）。希望與參化—Freire 教育美學推演與補充之嘗試。載於李錦旭、王蕙蘭（主編），**批判教育學—臺灣的探索**（頁 137-168）。臺北市：心理。
- 黃孟嬌（譯）（1998）。Engel, Susan 著。**孩子說的故事：了解童年的敘事**（The Stories Children Tell）。臺北市：成長文教基金會。
- 黃迺毓（2002）。**小孩子的大朋友**（三版）。臺北市：毛毛蟲兒童哲學基金會。（1992 初版）
- 黃惟郁（譯）（2007）。Dominique Janicaud 著。**父親的最後 30 堂哲學課**。臺北市：

- 麥田。
- 黃儒傑 (2009)。新手與資深教師成就目標導向、自我調整策略及其教學表現之研究：以台中縣市幼稚園為例。**教育研究與發展期刊**，5(2)，141-174。
- 楊深坑 (1988)。**理論・詮釋與實踐：教育學方法論論文集(甲輯)**。臺北市：師大書苑。
- 楊茂秀 (譯) (1978a)。兒童哲學在教育上的一些先決條件。**哲學與文化**，5(6)，47-51。
- 楊茂秀 (1978b)。美國的兒童哲學教育運動。**哲學與文化**，5(7)，37-42。
- 楊茂秀 (譯) (1981)。Lipman, Matthew 著。兒童哲學教育計劃與思考技巧之培養 (一)。**哲學論集**，13，187-210。
- 楊茂秀 (譯) (1998)。Lipman, Matthew 著。**哲學教室** (初版一刷)。臺北市：毛毛蟲兒童哲學基金會。
- 楊茂秀 (譯) (1999)。Matthews, Gareth B. 著。**哲學與小孩**。臺北市：毛毛蟲兒童哲學基金會。
- 楊茂秀 (譯) (2002)。Vivian Gussin Paley 著。**陶靈老師的教室：一所幼兒園的故事**。臺北市：毛毛蟲兒童哲學基金會。
- 楊茂秀 (譯) (2005)。Lipman, Matthew 著。**艾兒飛**。臺北市：毛毛蟲兒童哲學基金會。
- 楊茂秀 (2006a)。**誰說沒人用筷子喝湯**。臺北市：遠流。
- 楊茂秀 (2006b)。**好老師是自己找的**。臺北市：遠流。
- 楊茂秀 (譯) (2008)。Gianni Rodari 著。**幻想的文法**。臺北市：成長文教基金會。
- 蔡敏玲、彭海燕譯 (1998)。Cazden, Courtney B. 著。**教室言談：教與學的語言**。臺北市：心理。
- 鄭增財 (2006)。**行動研究原理與實務**。臺北市：五南。
- 嚴平 (譯) (1992)。Palmer, Richsrd E. 著。**詮釋學**。臺北市：桂冠。