

## 為何大學生上課不再靜悄悄？ 兒童哲學團體探究教學法融入大學課堂教學之研究

王清思\*

### 摘 要

本文首先指出大學生上課不提問、不發言的普遍問題，並從自身的教育哲學研究領域和教學實例切入，分享筆者在「思考教育與民主素養」通識課中，融入兒童哲學的團體探究教學法之教學歷程與研究發現。首先說明該教學法之理論依據、設計理念以及實施方式，最後則綜合評述大學生的轉變，以及這堂課獨有的教與學風貌之教育意涵。本文指出，團體探究所創造出的「社會空間」，能造就出不同的「教育可能」，包含體驗平等、自由和當下的真善美。本文亦探討教師引導之角色，並藉由自我角色之剖析，提供大學教學工作者一些教學理念上的參考方向。最後，本文試圖提出團體探究教學法的核心精神對一般大學教學的啟示。

**關鍵詞：**兒童哲學、團體探究教學法、社會空間、教育可能、教師引導、大學教學

## 壹、前言

2013年科技部委託一項研究計畫「為什麼學生在課堂上總是靜悄悄？」，針對大學生上課不提問、不發言的現象進行深入瞭解。該研究從文化心理的角度切入，發現高達88%的學生害怕在課堂上問了笨問題、失了面子，因此不敢發言。研究建議課堂採匿名發言或小組討論的方式，以解決臺灣學生愛面子的文化心理問題（李宗祐，2013；Wang, 2015-16）。<sup>1</sup> 以下是筆者的學生針對課堂發言討論的困難，所提出的想法。

我有時候會不確定自己所想要發表的是否正確或是否適當，所以就不太會去發言、分享自己的想法，可能也有一大部份是在意他人的想法。（fn-s22）

我認為最大的困難點在於，老師不敢放手、學生不敢發言，因為老師害怕放手後會是一團亂，學生則是害怕發言後被否決。（fn-s7）

不要評論學生的idea（對教師）是很大的挑戰。（fn-s25）

大家不常討論，只想要別人聽我的，或是根本不敢開口，所以最難的是安全的氛圍和彼此尊重的態度。老師需要面對自己其實也沒弄清楚的狀態被學生知道，也就是不願意低頭向學生學習。（fn-s4）

---

<sup>1</sup> 關於團體探究教學之意涵，筆者另著有一篇英文期刊論文From Learning Outcomes to Educational Possibilities: What Happens when philosophical community inquiry ‘works wonder’ with university students in Taiwan。本篇文章著重在夏威夷兒童哲學基礎理論和團體探究教學法之介紹和本土運用，以及對大學教學的啟示。英文文章則偏重教學者本人在過程中領會的教育價值與相關教育理論之對應，並輔以筆者在其他班級的觀察與教學心得深化論述。讀者若能搭配中英文兩篇文章一起閱讀，則能更加瞭解團體探究教學法的核心理念與應用。當本文出現與英文文章相互呼應的論點時，將以（Wang, 2015-16）的方式表明並自我引註，以符合研究人員學術倫理之要求。

看來，這個現象背後仍有許多複雜的原因交織在一起。本文希望透過筆者自身的教育哲學研究領域和團體探究教學實例之分享，提供一些參考方向。

本文屬於教學的行動研究（*practitioner's action research*），搭配哲學的理論闡述與分析應用。個案班級是103學年選修「思考教育與民主素養」大三通識課的學生，總人數是上限25人，來自師範和人文學院各系。主要實徵資料來源有兩類：(1) 平時課堂的團體探究學習單（以ci表示，加上學生代碼和上課日期）；(2) 期末問卷（以fn表示，加上學生代碼）。分析之方法則是以質性紮根理論研究的*method of constant comparison*（Glaser & Strauss, 1967），不斷分析比對資料以發展相關主題，並輔以課室觀察和期中省思以確立三角檢證。全數資料皆已獲得學生簽署引用之同意。

## 貳、為何大學生上課不再靜悄悄？ 課堂的「聽」與「說」之真意

在筆者的課堂裡，學生從來不靜悄悄，因為實施的是兒童哲學的團體探究教學法，上課方式皆以學生的問題提問和師生的共同探究為主。有學生回憶起最初開放討論的情形，寫道：「我以為大家都會安靜不發言，沒想到大家是爭相表達自己的意見，真的讓我很驚訝，也成了這堂課印象最深刻的事」（fn-s9）。也有同學上完第一堂課的印象是：「我感覺大家的眼神是有靈魂的」。「眼神有靈魂」這句話確實是一個深刻且敏銳的觀察。這個班的發言情況除了比一般良好之外，另一個重要的特色是學生們都專注地傾聽他人發言，或許這位同學看到大家專注地的眼神有感而發。不過，在團體探究的課堂裡，每個班級的發言狀況和適應速度快慢不一，但共通點應該是體驗到傾聽與發言的交互關係（Wang, 2015-16）。因此筆者想，如果能營造一個讓所有人都能專注傾聽他人發言的課堂氛圍，那麼學生上課不發言的問題是否能有所轉機？畢竟，在開放討論的過程中，「傾聽」和「發言」是一體兩面：只有人說，而沒有人聽；或只有人聽，而沒有人說，都不盡理想。

然而，要學生發言和傾聽皆十分不易。某次上課，有學生提到在這門課發言特別令人緊張，原因是全部人的眼神都集中在說話者的身上；一般上課做口頭報告反而比較不會緊張，原因是「台下根本很少人在聽」。然而，同學們在這門課堂裡展現的「傾聽」，跟從小到大被要求的「專心聽」，是不一樣的。有同學很貼切地描述了兩者的不同：

我們太習慣坐在教室裡聽，在家裡聽，在電視機前面聽……但是那個聽是敷衍的，沒有真正面對事情本身，也沒有認真看待，整個像隔著牆對話，傳不太過來也聽不清楚。好好的聽，然後思考，再去回應，是我學到最多的。（fn-s16）

此處的「傾聽」是為了讓自己可以思考，並回應他人。在這個班級裡，「聽」與「說」之間還存在另一種微妙的消長關係。有的學生一開始聽得多、說得少，到後來願意自動舉手發表達想法；有的學生則是一剛開始發言得多，到後來選擇先傾聽、再統整大家的發言，並釐清自己的立場（Wang, 2015-16）。前一類的學生寫道：

在大家發言時，我會去專心傾聽，也會去思考每個人提出的各種想法、觀點，因為我比較喜歡傾聽，也因此比較少發言，但是在之後的課堂團體探究，希望能夠將自己所想的想法表達出來。（fn-s23）

一直以來，在團體中都是聽的比例多過舉手發言，一方面不敢，一方面是擔心自己提出的觀點會不會很淺，有時候也不太知道要如何表達自己的想法，但既然這堂課室是一個安全的環境，那麼我就不該畫地自限，該試著說說看，走出自己的小圈圈。（fn-s6）

對於發言，我可能會畏懼我所說的無法讓大家有更多元廣闊的討論，然後就不敢發言，這次的發言，我得到了一個回饋。（fn-s22）

同學也觀察到：「我覺得有些平常比較少發言的同學都慢慢開始發言，覺得他們很勇敢」（ci-s19-2015/4/7）。

更特別的是，原本善於發言的學生，卻不約而同地有了反方向的轉變：「試著只聽不說，用筆記下想法，發現思考更清晰了些」（ci-s21-2015/4/7）；「今天比起發言，我更專注在傾聽同學們的發言，因為我們每個人都會有不同的思維」（ci-s10-2015/4/7）。

以前的我會想要先拋出對主題的想法，但在幾次的團體探究後，我比較喜歡先傾聽大家的想法，一方面我可以從中找到和我有共同想法的人，另一方面我可以透過傾聽察覺大家不一樣的價值觀。（fn-s7）

在討論時，我以前會覺得可以盡量表達自己的意見，但在團體探究中，我學習到其實傾聽他人的想法、統整再發表意見，可以讓自己的想法更完整，而且在傾聽的過程中，可以表現出同理和學習統整，透過理解他人，也可以讓自己的思考方向更廣，有更多元的想法。（fn-s24）

不同特質的學生，在團體探究中學習平衡「聽」與「說」（Wang, 2015-16）。漸漸地在團體裡，沒有人被排除在外，如學生所言，「常常最後是一種大家都在的感覺」（fn-s20）。

填寫期末問卷時，學生們寫道：『這是一個很好的機會「思考復健」，訓練自己思考和表達，而不是躲起來做沈默的大多數（fn-s16）』；「謝謝老師開了這門課給予我們思考的革命」（fn-s5）；這堂課『讓我更懂得「聽」與「說」的真意』（fn-s6）。當然，團體探究教學法是促成學生學習的關鍵。本文接著說明「思考教育與民主素養」課程的教學歷程與研究發現：首先說明教學法之理論依據、設計理念以及實施方式，接著綜合評述大學生的轉變，最後則運用相關之教育理論，論述這堂課獨有的教與學風貌之教育意涵。

## 參、兒童哲學團體探究教學法之 理論基礎與設計理念

### 一、兒童哲學的團體探究教學法之源起：**Matthew Lipman**

兒童哲學（Philosophy for Children，簡稱P4C）由美國學者Lipman（2003）於1960年末所提出，他當時有感於大學生嚴重缺乏思辨能力，認為有必要將哲學的思考教育向下紮根，於是興起了在小學校園推廣P4C的想法，以提昇學童的批判思考、創意思考、和關懷思考能力。Lipman為兒童撰寫「哲學小說」做為P4C的教材，透過故事情節、角色和對白，將西方哲學傳統的基礎內涵和思考模式融入其中，使閱讀過程能刺激思考並引發好奇與探究。在國內推廣兒童哲學數十年的楊茂秀教授及其毛毛蟲兒童哲學基金會曾經陸陸續續將Lipman所創作的哲學小說和教學手冊翻譯成中文，對於推廣兒童哲學有重要的貢獻。

兒童哲學強調的是「做哲學」，而非「學哲學」，而「做哲學」的方法，就是Lipman（2003）為P4C量身打造的團體探究教學法（the pedagogy of a community of inquiry）。國內學者潘小慧（2008）將community of inquiry 翻譯成「探究團體」。筆者之所以選擇「團體探究」的譯法，一方面希望凸顯「團體」的重要性（良好的團體有助於探究之進行），二方面希望凸顯「探究」作為一種教學法的獨特性，故本文選擇「團體探究教學法」之中譯。

Community of inquiry一詞源自美國實用主義哲學之家Charles Pierce的學說。Pierce的community原本指的是科學家為追求真理所組成的社群，參與者如法官一樣，透過公開、公正的程序和方法，共同驗證知識和探究真理（Paradales & Girod, 2006）。但Lipman卻巧妙地將它轉化成兒童哲學獨特的教學法，讓傳統課堂成為一個探究的團體，全體圍坐成一個圓，彼此面對面，透過自由提問與對話，共同進行探究。Lipman（2003）認為哲學探究的終極目標是追尋真理和探尋意義，因此對話應避免各種思想上的邏輯謬誤，並強調藉由多元觀點與同儕檢視，確保探究本身具備「自我修正」、「兼顧脈絡」、和「依據規準」三大特質。

四十多年來，隨著兒童哲學逐漸推廣至世界各地（Marsal, Dobashi,



& Weber, 2009) )，該如何適切地為兒童哲學定義「哲學」，或為團體探究設立「哲學」規準？成了爭議話題。不少學者擔憂P4C之哲學探究是否侷限於邏輯分析推理 (Biesta, 2011; Standish, 2011; Steel, 2014) )，而忽略了思考的其它面向。Peters (2007) )也質疑，以分析推理為其「深層結構」的西方主流意識，是否忽略了不同文化與歷史脈絡下「不同風格的思考」。Biesta (2011) )認為，兒童哲學宜避免落入工具主義思維的巢臼，僅為了達成特定外在目標 (如提昇學成就表現或批判思考能力) )，而使得哲學淪於一種工具。如Biesta (2011) )所言，這一切的爭議還是必須回到：「何謂哲學」？「哲學能做什麼」？這些問題雖然不可能有完全令人滿意或沒有任何偏頗的答案，但探究這些根本問題可以讓我們重新檢視我們對哲學的前提假設，以及哲學對我們的意義。

## 二、夏威夷兒童哲學的理念與實務發展

兒童哲學在世界各地有不同的發展。筆者所實踐的是夏威夷兒童哲學 (P4C Hawaii, 簡稱p4cHI) )，其靈魂人物是夏威夷大學哲學系教授 Thomas Jackson。三十年前，由Jackson帶領的p4cHI，從剛開始的幾位基層教師之投入與參與，到現在已經發展出三所頗具規模的P4C典範學校 (model school) )。2012年夏威夷大學成立了兒童哲學中心 (Uehiro Academy for Philosophy and Ethics in Education) )，從事p4cHI的教學推廣和學術研究，Jackson 是現任的中心主任。

Jackson師承於Lipman，也深受啟發，但卻發展出一套獨特的哲學探究觀與教育理念。首先，Jackson (2004) )為兒童哲學提出了一個新的哲學定義，他區隔了所謂「大寫P」哲學 (“Big-P” philosophy) )和「小寫p」哲學 (“small-p” philosophy) )。上過大學的哲學課之人都知道大寫P的學院派哲學所指為何，不外乎一些重要的哲學家、主義、和理論；相反的，小寫p哲學希望跳脫學院派哲學的歷史包袱，回到哲學的源頭 wonder (Jackson, 2004) )。Jackson強調每個人人生來皆具備哲學思考的潛能，對世界充滿好奇與探索的興趣，但隨著學校教育與社會化的影響，漸漸喪失wonder的本能。協助兒童保留並發展這個天生的哲學稟賦是Jackson最大的教育願景。

在小寫p哲學理念的引導下，夏威夷兒童哲學重視的不是特定的哲學「內容」之探究，而在回應內容的「方式」（Jackson, 2012: 6）。Jackson希望讓哲學的關注回到吾人日常生活經驗和個人的價值信念，以好奇、發想、提問、探索、解惑為中心，挖掘價值和信念背後的深層意涵。Jackson（2001: 460）的p4cHI致力創造一個「思想安全」（intellectually safe）的團體，讓所有參與者都能自發地說出內心真實的想法，也能以尊重的態度傾聽他人發言，不任意否定、批評或排斥。Jackson（2004）也一向也秉持所謂的「不急」的理念（not being in a rush），不急著看到立即成效或特定結果，而讓等待學童自然而然地內化所學而有所蛻變。在現今這個急、急、急的世界，「不急」反而讓教育成為可能。

Jackson 和他的團隊（Lukey, 2013; Makaiau & Lukey, 2013; Makaiau & Miller, 2012）所推廣的p4cHI有一種獨特的教育風格，能吸引許多現職教師投入，而不會因為不懂「哲學」而望之卻步。Makaiau 和 Miller（2012）還將p4cHI命名為「哲學家的教學法」（The Philosopher's Pedagogy），並希望p4cHI的四大核心支柱（four pillars）「團體」、「探究」、「反思」、「哲學」（community, inquiry, reflection, philosophy）（Jackson, 2013）融入到學校各科之教學。一旦學校教師內化了p4cHI的教育理念，教育改革的種子才能真實地紮根在教育土壤裡，不任意隨著不同的教育風潮而四處飄散。值得慶幸的是，兒童哲學在夏威夷找到肥沃的土壤和充足的陽光，目前仍持續地茁壯中。

### 三、兒童哲學團體探究的教育理論探微：回歸教育的社會性本質

目前，兒童哲學理論主要處理的問題大抵圍繞在「哲學是什麼？」，「哲學該如何引導？」，「何謂哲學的敏銳度？」（philosophical sensitivity）「如何定義哲學問題？」，「怎樣才算是哲學的進展？」（philosophical progress），「教師應該具備何種哲學訓練或素養？」。但是，兒童哲學教學現場之第一線教師可能經常面臨的問題卻是：哲學的團體探究到底要教的是什麼？學生學到的又是什麼？這類的問題使得我們不得不去認真思考兒童哲學背後的教育基礎理論，也



就是兒童哲學做為一種教育實踐的本質為何。

兒童哲學向來以杜威的實用主義哲學為其主要理論依據，杜威學說中的「反思教育」（reflective education）最常被用來支持P4C的思考教育理念（Cam, 2008; Golding, 2011; Ladd, 2008; Lipman, 2003, 2004）。然而，筆者從教學實務經驗中發現，團體探究之教育意涵，遠遠超過「思考」教育本身，過程中的人我互動與溝通，充滿各種教育契機。以下筆者將以Biesta（1994/95）「溝通行動教育學」（a pedagogy of communicative action）的觀點出發，論述教育的社會性本質，並提出兒童哲學團體探究潛在的教育意涵。

Biesta以杜威的溝通理論為啟發，認為實用主義內蘊所謂的「溝通行動教育學」，其意涵並非指涉某種特定的教學方式，而是「一種讓人可以用某種特定的角度看待教育的架構」（Biesta, 1994/95: 273）。在這個架構下，我們對「教育」可以有不同的想像：「教育」並非教師單純的教學行為，或學生自己的學習行為而已。「教育」乃是從師生與同儕之間的對話、溝通與合作的歷程中開展而來。而這個架構所彰顯的，即是教育的社會性本質。

根據Vanderstraeten與Biesta的說法，目前我們一般對教與學的看法大多衍生自十八世紀康德的「意識哲學」（philosophy of consciousness）。康德的哲學探討人的心靈如何認知外在的世界，受到康德的影響，後世的教育論述將教育的本質單純化約成以「個人主體為中心」（subject-centered）的認知現象。一切教育的問題成了「個人認知主體」（如學習者）如何認知理解「外在世界」（如學習內容）的問題，但卻忽略「教育本身是一種社會現象」（Vanderstraeten & Biesta, 2006: 161），也忽略了教育歷程中的人我溝通、互動與對話之教育價值。Vanderstraeten與Biesta（2006）為了凸顯這個意義，特別下了一個聳動的文章標題：忽略了教育的社會性本質，「教育怎麼能有可能」（How is education possible）？這個標題令人印象深刻，也十分有啟發性。

Biesta（1999）認為我們應當摒棄教育僅存在「個人意識之中」的想法，瞭解教育乃是個體之間「互為主體性」（intersubjectivity）的學習歷程。教育歷程中的他者（the other）乃構成自我（the self）不可或缺的因素。Biesta（2010）進一步從Derrida的解構主義觀點，指出教育的

溝通歷程是一種去中心化、去絕對化的「解構」歷程，因為「溝通」不單純只是訊息或事實的傳遞，而是「意義」的交流。意義的交流是流動的，是訊息經過多重轉譯而達成的共識或所引發的共鳴。在雙向的意義交流和溝通中，參與者隨時要準備好「解構」自己原本既定的觀點或認知框架，才能真正理解他人和重新調整自己。此過程內定了「解構」的必然以及後續不斷「重構」的可能。

筆者認為，解構與重構意義之教育歷程，需要一種特別的「社會空間」（social space），使得教育成為可能。團體探究所要創造的正是這樣的一種「社會空間」，讓所有人可以從人我互動與溝通的歷程中，體驗認知的、情感的、道德的、美感的教育。這些看似不同層面的教育，其實述說了同一教育現象：當「教育」真正發生時，認知、情感、道德、和美感的經驗是彼此交融與相互輝映的。雖然學生們看起來沒有特別在「學」概念、「學」情感、「學」道德、或「學」藝術，但教育卻自然地「發生」。許多人或許仍不免疑惑：沒有講述、沒有考試，沒有正確答案，沒有一定的成效，「這樣怎麼可能是教育」？從筆者的教學經驗和課堂學生的回饋，筆者發現：這樣的教育絕對可能，不僅可能，而是可貴。

## 肆、夏威夷兒童哲學團體探究的 教學設計及本土運用

夏威夷兒童哲學團體探究教學法，有一套獨特的課室儀式（classroom rituals）和教學流程，有助於團體安全氛圍的營造和探究過程的深化，但因語言和文化脈絡的不同，筆者做了一些轉化和調整，以符合本土教學所需。

## 一、夏威夷兒童哲學團體探究的教學設計之特色

### (一) 圍坐成一個圓 (Sitting in a Circle)

全體成員圍坐成一個圓，是兒童哲學典型的座位安排方式（圖1），這樣大家都可以看到彼此的眼神、表情，有助於發言和傾聽氛圍的營造（本文後續會進一步說明其象徵意義）。



圖1 圓形的座位安排方式

### (二) 發言球 (Community Ball)

夏威夷兒童哲學的第一堂課會有一個重要的課室儀式，就是由全體參與者共同製作一顆用毛線編織的發言球（圖2）。做球的過程會搭配自我介紹：由一個人開始一邊自我介紹，一邊捲毛線球，介紹完之後，



圖2 發言球的不同顏色，象徵不同個體與思想之融合

就將毛線傳給下一位，直到全部輪完為止。這顆球不僅象徵大家合作思考、同心協力的開始，也同時具有重要的功能：它就像是發言的權杖，手中握球的人才有發言權，發言結束後，可以自由選擇將球傳遞給下一位想要發言的學生，無須透過教師的指定。手中握有發言球的人亦可以主動邀請他人發言。被邀請到的人，若暫時沒有想法，也可以說PASS。大家同時有發言和不發言的權力（Jackson, 2001: 461）。

筆者認為，發言球的設計將討論的主導權下放到每個參與者手上，能增加學習與探究的主動性與積極性，透過增能賦權（empowerment）的作用讓學生學習主動思考與傾聽，以及相互關懷與尊重。

### （三）魔術語（**Magic Words**）

Magic words是由英文縮寫組成的課室術語，是Jackson（2001: 461）獨特的設計，目的是讓課堂討論更有秩序與效率，增加學生在探究歷程中的主動性，也同時增添討論的趣味性。具體例子如下：IDUS（I don't understand）（我不懂）；POPAAT（Please, one person at a time）（請一次一個人）；OMT（One more time）（請再說一次）；NQP（Next question, please）（討論下一題）；GOS（Going off subject）（離題）。團體中的成員可以在探究討論的過程中，自由運用這些術語表達意見，例如有人覺得討論離題了，他們通常會說：we are GOSing；如果聽不懂會說IDUS。筆者認為魔術語不僅讓學童在輕鬆、無壓力的氛圍下學習內化團體探究的常規、思考技能和情意價值，也在潛移默化中培養成員之間的默契。

### （四）思考家的工具箱（**Good Thinker's Tool Kit**）

Jackson（2001）所設計的思考家的百寶箱，由WRAITEC 7大要素組成，包含What, Reasons, Assumptions, Inference/ If, then Implication, Truth, Example/Evidence? Counter-example。綜合來說，這些思考工具包含澄清語意（what do you mean?），說明理由（What's your reason?），檢視假設（What is the assumption?），找出意涵／想想「如果、那麼」（What is the implication/ if this, then what?），給予正例／

證據（giving examples），舉出反例（giving counter examples），驗證真實性（Is it true, always true, or partially true?）等概念。

### （五）「純香草」（Plain Vanilla）基本教學流程

「純香草」是冰淇淋的基本口味，泛指p4cHI團體探究的基本教學流程，但教師可根據教學所需自行變化，基本內涵包括五大面向（Jackson, 2001: 462）。

#### 1. 閱讀（主題呈現）

舉凡短文、小說、繪本、影片、照片等等，任何可以用來刺激思考與提問的素材皆可以運用。

#### 2. 提問

每人寫下一個探究問題，將所有問題貼在教室白板；人數過多時，可分小組提出（圖3）。

#### 3. 投票

所有人到台前進行投票，每人有2至3票，獲得票數最高的問題，會成為全班共同討論的問題（圖4）。

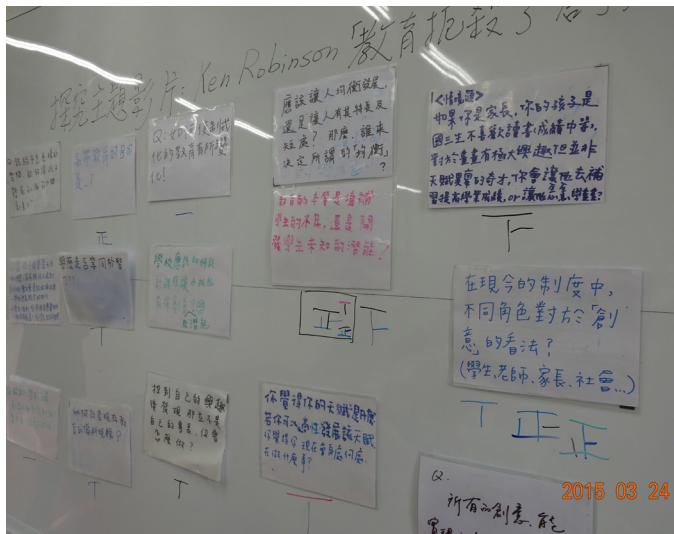


圖3 所有人將問題寫先寫在小白板上，再貼在大白板上，讓大家瀏覽





圖4 全班到台前，共同票選探究問題

#### 4. 對話／探究

由問題被選上的人先簡單說明問題背景或想法，再由其它人給予回應。在一來一往的對話與討論的過程中，所有參與者得以運用思考家的工具箱內涵的WRAITEC認知技能，以深化探究內容。

#### 5. 評鑑

可採用「大拇指評鑑」，以舉拇指（上、中、下）的方式回答下列問題：「團體今天表現得如何」？「大多數人都有發言嗎，還是只有少數人講話」？「我們的傾聽如何」？「我們的探究有趣嗎」？「我們的討論有深入嗎」？「有衍生新的問題或想法嗎」？「我有挑戰我自己的想法嗎？」等。評鑑內容能再次強化團體探究重視的技能和價值（Jackson, 2001: 464; Lien, 2004）。

## 二、夏威夷兒童哲學團體探究教學法的本土轉化與應用

### （一）三不五多

「思想安全」（intellectual safety）是夏威夷兒童哲學的核心精神，但此概念在中文的語境上有些抽象，故筆者將其基本精神發展成「三不五多」課室標語。「三不」指的是不爭辯、不恍神、不取笑；「五多」指的是多發言、多提問、多傾聽、多讚美、多尊重。筆者將這些標語製



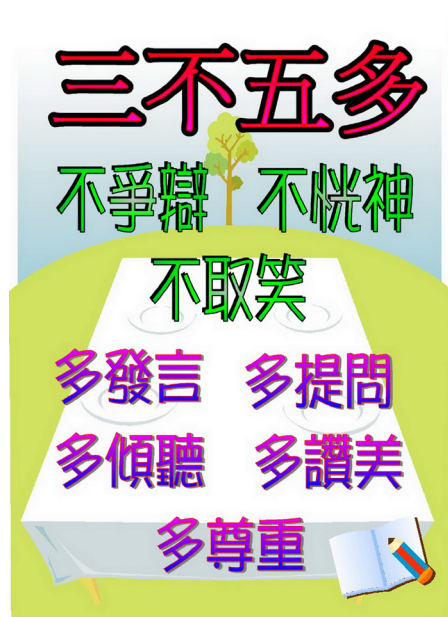


圖5 三不五多課室標語之海報

作成海報，貼在教室牆面，提醒課堂參與者應該注意的行為和態度，有了適當的行為和態度才有助於團體探究的進行（圖5）。

## （二）思考小手勢

思考家的工具箱和魔術語是有效的討論工具，但是因為內容是英文，無法照單全收，所以筆者從中擷取一些重要的概念，並新增加一些本土課室文化需要的內容（如「說得好，給你按讚」，以示鼓勵），發展成思考小手勢，讓學生可以表達無聲的意見。內容如下：IDUS（我不懂），這是真的嗎？給你按讚！理由是什麼？可以舉例嗎／我想舉例，有反例嗎？／我有反例，前題假定有問題，討論好像離題了，可以討論下一題嗎？大聲一點，講得不清楚再跟我說（圖6）。



圖 6 思考小手勢圖解版<sup>2</sup>

<sup>2</sup> 有興趣者，可以連結到夏威夷兒童哲學專屬網站 <http://p4chawaii.org/gallery/#prettyPhoto> 參考英文示範說明版。

## 伍、團體探究教學法融入 「思考教育與民主素養」之教學實踐模式

### 一、主題的選擇：

本課程之探究主題以TED Talk中與教育相關的演講影片為主。學生必須自行在家看過影片，對主題有所瞭解，並準備好自己的探究問題，帶到課堂分享與討論。課程前5週由教師選定討論的影片，課程後段則由學生提出影片建議。

### 二、課程流程之規劃：

每堂團體探究課有一定的流程（如之前提到的「純香草」5大教學步驟），但整學期也必須規劃一定的流程，讓整體的學習經驗彷彿有種自然的韻律，隨著關係的建立、改變與深化，採取多元與動態的探究模式。茲說明如下：

#### （一）安全氛圍之建立與營造

就團體探究而言，第一堂課就必須建立安全的團體氛圍，主要透過自我介紹和共同做發言球。自我介紹的內容形式不拘（學生可分享：我喜歡XX或我不喜歡XX，因為XX或舉例XX）。分享時，筆者會搭配「抓住狗尾巴」的課室活動（請發言者將前一位說話者的重點用自己的話再轉述一遍），目的是讓大家練習專注、傾聽他人和學習掌握他人意見的重點。由於第一堂課建立的氛圍十分關鍵，因此不管班級人數多少，原則上都需給予所有人有發言的機會，但也要確保大家能彼此傾聽以及建立熟悉感。筆者還會特別邀請同學分享對第一堂課的想法和感受，並確認他們是否認為團體氛圍是安全的，以及他們對於思想安全氛圍的看法。此外，在學期前幾周，筆者會將同學的學習單裡關於「同儕學習」一欄的內容剪下來，利用上課時間，讓同學們輪流唸出對彼此的肯定與讚許，亦十分有助於激勵學生的學習以及安全氛圍之營造。

## （二）期中的後設探究（meta-inquiry）

大約第五週時，筆者會設計期中省思學習單讓學生先回家填寫，並於課堂上先以小組討論的方式，分享彼此的內容，之後再進行全班的討論。學習單上的問題有個人經驗的分享，包含：參與團體探究的心情與調適？對個人最大的挑戰？印象最深刻的一件事？潛在收穫？改進之處？對於對團體探究教學法的疑惑或問題？另外，學生也必需回答：何謂安全的討論氛圍，如何營造？什麼言行會造成安全與不安全？團體探究中的「團體」，有何特殊意涵？我會如何定義一個好的探究？我認為團體探究的教學目標為何？這樣的後設討論讓學生有機會表達他們對課程的反思，以及對自己和團體的期許。通常經過期中省思與檢討之後，學生對於提問與發言的壓力能得到抒解和釋放，他們的行為也會跟著開始轉變。

## （三）內外圈討論

經過期中省思之後，筆者通常會轉換探究形式，進行所謂的內外圈討論，將班級成全分成內圈和外圈，內圈的同学依然進行一般的團體探究，外圈的同学則是扮演觀察者的角色，不參與討論，但必須填寫外圈觀察學習單。所有的同學都會經歷一次內圈和外圈的學習。在活動中，內圈人數變少，因此增加個別學生發言的機會；外圈的同学則必須細心觀察和紀錄同學的表現和言論，最後再發表他們的觀察心得，提供內圈的人參考。

## （四）意外驚喜

經過了內外圈的討論形式之後，筆者通常會給學生一個「意外驚喜」，就是讓自己全然退場不參與討論（只在旁觀察），讓學生們自己主導當天的探究。筆者發現，當教師退出討論時，有些學生會變得很積極，討論陷入僵局時，他們不再被動地等待教師說話，而是自己想辦法找連結或拋出更多問題。當學生體驗到自己可以如此主動學習時，他們會對自己更有信心，也會開始轉變。

### （五）再回到原點

經歷了這些不同形式的探究與討論方式之後，筆者會帶領全班在一起回到原本的大班討論，是所有學生和老師一起共同參與的探究。這樣可以檢驗學生過程中的點滴成長與蛻變，是否能在大班討論的狀態下持續。

### （六）期末問卷省思

期末時，筆者會請學生在課堂上填寫問卷（含量化與質性兩部份），問卷中的問題可以幫助學生再次深入檢視和省思自己這一學期以來的經歷和學習，透由問題的引導，也讓同學再次內化團體探究中重要的認知與情意技能。同學填寫完之後，筆者會邀請大家口頭分享，並為課程提出最後的總結。

## 三、學習單之評鑑

筆者認為團體探究的課堂討論，宜配合相關的學習單，才能增加討論與探究的學習成效。由於討論後的沈澱十分關鍵，筆者設計了一系列的學習單，包含(1) 團體探究學習單（附錄一）；(2) 期中省思學習單；(3) 團體探究圈外觀察表學習單（附錄二）；(4) 期末問卷，以深化學生的學習。

## 陸、團體探究教學法之實施結果

以下教學結果之呈現，資料來源是學生期末於課堂所填的問卷，以及平時學習單和相關課室觀察。問卷的量化問題主要參考改良自Leng（2015）針對夏威夷高中學生參與p4cHI的學習經驗之研究，而質性部分則是筆者針對本課程所設計的相關問題。以下分別以量化和質性資料搭配說明研究發現。

## 一、提問與票選問題的學習歷程、收穫與意涵

哲學始於wonder。哲學的團體探究教學法企圖喚醒學生的好奇心和求知慾，方法就是讓學生提問自己的問題。但提問問題本身牽涉到許多高層次的思考能力，如理解、組織、分析、應用等，因此對學生而言是高難度的挑戰，因此也不乏有人感到焦慮。

學習提問問題是一件困難的事，每當看完影片時會有一種焦慮是：看不懂、消化不良、沒想法，該怎麼提問的想法會占滿整個思緒，最後提出來的問題好像不深也不淺的，會讓自己有種挫敗的感覺。（fn-s18）

我一直以來都喜歡提問，因為那是可以幫助我更加思考和釐清、瞭解內容的很好的方式，但常想問的多且雜，很難明確、精準的去提問一個好問題，我會有一大堆問題或想法，不知道如何去抓住核心、也不知道從何去整理，就會十分沒有架構，我想提問不困難，但問一個好問題、核心問題真的不容易。（fn-s20）

提問對學生是困難的經驗，畢竟他們平常「很少會主動提出問題，說明自己的想法，以及想要釐清的點」（fn-s6），而提問核心問題更是難上加難。

期末雖然有48%的人同意（在1至5的量表中，20%勾選5，28%勾選4）「我不再覺得提問問題很困難」，但仍有36%勾選3，14%的人勾選2，1則沒有人勾選。提問問題雖然困難，但學生們卻十分認同過程中深刻的收穫：例如，「可以更深入思考所接受的訊息，而不是看完就好，經過思考後才能在腦中留下印象」。（fn-s24）；可以有「更進一步的想法，不會停留在表面上」；可以「讓我們更清楚討論的重點，也是讓我們不要只進不出」（fn-s10）；可以「讓自己反思，也讓自己的想法、感想做更多的延伸。看到每個人的問題各有千秋，也激發更多的思路和思維」（fn-s11）。

當然，也有人慢慢掌握了自己提問的切入點：「提問問題是個思考的歷程，看到了一個現象，去想它核心所傳達的意義，再用自己的話去說出



來，就變成自己的了」（fn-s19）。但不同的人也會有不同的提問角度：

我一剛開始覺得提問問題是一件困難的事，因為不懂得什麼才是適合探究的問題、一部影片真正的問題點是什麼，但一次次的提問後看到有人從事件的問題正面提問、有人從反面，亦有人從問題核心出發，我覺得很有意義，也很值得學習，漸漸我找到了許多角度去提問。（fn-s5）

看來提問問題雖然不容易，但卻是可以培養的能力，學生們的提問能力也都進步很多，這點可以從實際上課的情況輔以說明。

筆者深知提問的困難，因此會以激勵的方式看待學生的問題。在我的班上，我們有自己的問題分享「課室儀式」，即所有人將問題貼在白板上，要到台前大聲說出自己的問題，之後我會請全班用「愛的三下」拍手鼓勵。有時遇到問題語意不夠清楚時，我會提出簡短的釐清和修改建議，但皆是以一種尊重和協助的態度，而不是去批判或否定學生的問題。就在這樣激勵、尊重的氛圍下，每位學生每堂課都能提出問題。剛開始一些同學會提出相同的問題，提問內容也多傾向於務實的how to問題，例如「該如何讓孩子發展知識與創意」？「學校該如何設計課程讓學生發揮創意」？也有人提問分享式問題，例如「如果你發現自己想學的、有興趣的領域，不是自己的專業，你會怎麼做？」。後來，學生提問的問題越來越多元化，也都越來越有個人特色。有人會提問本質性的問題：「教育的本質是填補學生的不足，還是開發學生未知的潛能」？（這是第一次票選出的探究問題），「什麼樣的探索是有意義的或無意義的？」），有人會連結個人生活經驗來提問（「在FB上按讚有助於增加弱連結嗎？」），有人會提出爭議性的問題、或對影片的論點提出質疑（「如何辨別思考和鑽牛角尖？」「不問就是盲從嗎？」「一定要走出舒適圈才能學到思考與勇敢嗎？」）。最後幾次的探究課程，鮮少有人提問完全一樣的問題，大家都能從自己的經驗和角度切入問題。

學習提問對學生個人的生活或習慣，是否有學習遷移的影響呢？有些學生十分肯定自己的轉變：

在這之前，遇上思緒塞車時的處理方都比較消極，把事情先放一邊，過一段時間再去解決。現在會試著去找出癥結點，找不到時也會試著去提問，在效率上來說，有相當大的進步。（fn-s16）

我變得主動思考生活上或社會上發生的事。我原本是一個別人說一就做一的人，但從上過這堂課後我不再鄉愿。（fn-s18）

以前看新聞都是用聽的，也不經過大腦思考，現在會認真想這樣是對的嗎？如果不是對的，我能用什麼反例推翻它？（fn-s14）

以前對於自己不懂的問題總是不求甚解，沒有想要弄清楚、得到解答的慾望。但是在經過一個學期的思考訓練後，只要遇到不會、不清楚的事情，我都會勇敢的提問，就算是他們眼中最基本的問題，為了讓自己知道的更多，我也不去在意別人的眼光，因為，讓自己的思考更上一層樓才是真正重要的。（fn-s6）

也有學生將自己思維上的影響和轉變形容成由「結果」的轉向「原因」的思維：

上了這堂課，為了要提問問題，我學會去思考這些講話的人背後真正想傳達的是什麼，去思考這些議題是怎麼來的，這樣的轉變像是從「結果」的思維轉為「原因」的思維，也發現當去探討原因的時候，很多事情的樣貌就漸漸清楚了。（fn-s19）

還有同學開始會對自己提出問題，會跟自己進行自問自答的對話：「我開始會用疑問的方式解決問題（自問自答）」（fn-s12）。

針對共同票選問題的學習歷程與意涵，有人認為這是「一種達到共識或榮譽的感覺」，能讓大家對探究產生「共鳴」；對問題票數高的人也「是一種肯定」（fn-s24）。有人回想起課堂印象最深刻的莫過是「我的提問問題被選上的時候」（fn-s3），就是一種被肯定的感覺。然而，即使是投票，也不可能滿足所有的人。有同學表示，雖然自己有時想要討論的問題「不一定會中」，但也「也學會了放下，也更能傾聽」（fn-s25）。也有同學說：「票選問題時，選到原本想問的，可以跟大家一起

思考、討論，如果不是原本想要的，也可以換個角度思考問題，也可以檢視自己是否完全了解。」（fn-s24）。「在提問和票選的過程，可以看到不同角度的想法，以及多數人對什麼議題是感興趣的，進而能尊重不同的聲音，因為看待事情並非正反，而是多元的。」（fn-s4）

再者，有同學寫到，「提問問題可以讓我更接觸自己，發現自己平常沒有注意的想法，也探索到自己平常為什麼會有這樣的思維。」（fn-s193/24/2015）分享問題則有如「看到各種不同生命經驗所為此現象下的註解」；而共同票選的意義則是「尋找著這個團體中共同的連結。」（fn-s19）此過程的教育意涵，如學生所言：「我認為這兩個歷程都是在幫助認識自己和別人。」（fn-s19）筆者認為，學習認識自己和他人，無疑是教育目的之一，是蘇格拉底所稱的「檢視的人生。」（examined life）而這一切的起點，就是wonder，而且就從「提問」開始。

## 二、共同探究問題的歷程、收穫與意涵

提問和票選問題之後就進入共同探究。共同探究意味著沒有教師講述或固定知識之傳授，也沒有人預先知道答案或討論的方向，一切的教與學都在動態的歷程中開展，所有人皆必須主動地釐清自己和他人的想法，並共同建構對問題的瞭解。過程充滿了不確定性，因此學生必需調整上課心態與改變舊有習慣。上課不再可以是「大多時間不知道神遊到哪裡去」的狀態（fn-s8），且似乎必須「一直繃緊神經」（fn-s12），而且「每次都要很專心且耗腦力」（fn-s24）。但如學生所言，只要適應了，就可以「從正面的心態面對」：「與其擔憂言論的對錯，不如著重在解惑」，心態調整之後，「雖然仍會感到緊張，但我認為這樣的緊張是正常的，當專注於討論時，這樣的緊張便會消失」（fn-s8）。另外，也有學生從「一開始不習慣，覺得應該老師提問，我們再回答」，到後來很適應師生之間「輕鬆的交談」（fn-s5）；也「才有真正在學習且融合生活經驗的感覺，和一般上課有蠻不一樣的感受」。（fn-s24）

團體探究中，學生不再被動地依賴教師給予答案，而是要投入「主動性的學習」（fn-s7）：

以前的教學都有標準答案，老師講的都是書上寫的，一定沒錯，學生要了解之後記起來就算是學到了。但團體探究中，沒有人會告訴你今天我們學習到的東西是什麼，也沒有人可以檢視你是否真的學到了什麼，一切都是在探究的過程中一點一點累積（fn-s15）。

如學生所言，主動的學習也意味著「學生必須提昇自己的格局、精煉自己的想法。」（fn-s11）同時，學生也必須學著瞭解很多事情其實並沒有絕對的對或絕對的錯，下判斷之前要先去思索對與錯之間的灰色地帶，通盤考量之後才能好好地為自己決定要相信什麼、不相信什麼，以及理由為何？

最大的不適應就是沒有對錯，以往好像都有一個標準再決定什麼是ok的！但是，現在輪到了我能夠決定什麼才能進到我腦子裡。突然對知識有了控制權，有點不習慣，但我喜歡。（fn-s17）

需要調適的地方是，有些問題變得不會有人直接告訴我要怎麼做，而是要從討論中不斷摸索出自己的方式。（fn-s19）

團體探究的討論重視多重意義的探尋和突破表層的深入瞭解，最後通常不見得有拍版定案的之標準答案。雖然團體有時會達成某種共識，但有時卻會持續處於困惑。既使沒有正確答案，有同學卻認為得到了比答案更珍貴的東西：

很慶幸有機會聽到了這麼多不同的聲音，原本只是一個小小的問題，但因為大家思考的方向不同，我開始能從各種層面（去瞭解），雖然最後我還沒有很肯定的結論或答案，但我得到比答案更珍貴的是，問題本身存在的意義，讓我發現更多面向，還有每個人思考的連結。（ci-s19-/2015/3/24）

學生發現原來問題比原本想像地複雜，有更多的面向，這比標準答案還要珍貴。

共同探究的過程中，除了認知技能外，情意態度之學習也十分重要。期末問卷有5個量化題目是全班100%表示同意的（勾選4和5），而這些都與學習傾聽和尊重、瞭解他人、接受多元觀點和轉化自我觀點有關：(1)「我重視傾聽，因為能幫助我與他人聯結」；(2)「我重視傾聽，因為能幫助我更理解他人」；(3)「我會企圖努力了解別人的想法，這並認為也是提昇思考的一部份」；(4)「思考經驗協助我轉化我的想法」；(5)「思考經驗幫助我用更多元的角度看世界」。有位同學將傾聽她人和自我瞭解的關連描寫得很清楚。

其實我原來以為傾聽他人意見，是讓我能更瞭解別人的想法，但後來我才發現那其實也幫助我清楚我自己在想什麼，因為不論是相同或相異的想法，我可以透過同學的分享、解說，知道為什麼我認同或為什麼我不同意，理解他人才能使我更清楚我所想的。（fn-s10）

從質性的資料，筆者更發現同學們在情意態度的學習遷移，許多人不由而同提到團體探究如何改變了他們和其他同學合作報告的態度和方式。

大部分的課程都需要小組討論，在和同學討論作業時，我漸漸學會找出重點，以前我會想一直分享，但是接觸團體探究後，我會試著先聆聽、理解她人想法後，結合自己的意見，再分享給同學聽，不僅言之有物，也不僅是純分享，而是深入核心，使討論內容更明確。（fn-s10）

我覺得自己對於分組合作完成一項作業的行為模式是霸道的，我無法接受看起來凌亂不堪的作業，他人提出的意見常被我不決，我沒辦法放手讓組員獨力完成他們負責的項目，團體探究後，我可以更接納他們的意見，也更可以從他們的觀點看他們對報告的看法，再去省思自己不足的地方。（fn-s5）



過去對於一直在報告上很不積極的同學，對於他們的意見會一昧地感到排斥，甚至打斷對方，使得報告總是會有衝突產生，之後我又採取不正面的回應方式，結果就是團體報告不盡人意，而這學期受到這堂課的影響，我開始注意每個人的聲音，重視團體中的安全氛圍，產生正向影響和改變，都有不錯的成效。(fn-s8)

以前我聽到別人的觀點和自己不同時，我會馬上插話，打斷對方的發言，現在回想起來，自己真的很沒禮貌，在此團體裡，我慢慢學會「聽」，即使不認同他人論點，我也會告訴自己要耐住性子聽完，不急著下判斷。(fn-s6)

學生在質性資料中所描述的自我轉變，亦反應在量化資料中。當被問到團體探究的思考經驗是否「有助於個人成長」，55%的人同意程度是5，42%的人是4；問到是否「更瞭解自己」時，64%同意程度是5，28%的人是4；問到是否能「用更多元的角度看世界」時，高達92%的人同意程度是5，8%的人是4。

然而，針對上述的分析結果，筆者並不排除有霍桑效應的可能。但經過了質性和量化資料的交叉檢證，筆者發現學生整體的經驗有其相當的一致性。不過，從本研究所蒐集的作業資料中，比較無法得知是否有學生完全不認同團體探究教學法，若有這類的學生，他們的觀點為何，這是本研究潛在的限制。然而，這個問題在實際教學現場是可以處理的。筆者每堂課都會請學生填寫當天的自我評量表，並請他們分享心得、提供建議或給予回饋。如果發現學生有適應上的困難，筆者會私底下約談瞭解，也可以當作教學改進的參考。

以筆者過去的經驗來說，有些學生無法適應師生共同建構知識的歷程中所隱含的開放性和不確定性。最常見的是學生希望老師強勢主導討論的方向、也有些學生不看重同儕想法。另外，也有學生因為國高中以來長期習慣被動地接受答案，沒有主動思考的習慣，因此討論時會腦中一片空白，無法說出想法。但是，如果學生願意跨出舒適圈，嘗試調整與改變，多半都能慢慢適應。但如果學生堅持過去既定的信念和價值的話，則會無法體驗團體探究想要創造的「教育可能」。雖然到目前為



止，這些學生是極少數，但仍筆者不免必須警惕自己調整教學，以解決各種問題，並適應不同學生的需求。

## 柒、團體探究的「社會空間」和「教育可能」

本文之前提到團體探究能創造了一種獨特的「社會空間」(social space)，使認知的、道德的、情感的、和美感的教育，成為可能。以下將藉由個案班級學生的團體探究課堂經驗，深入詮釋與勾勒筆者所提出的「教育可能」(educational possibilities)之概念(Wang, 2015-16)。

### 一、體驗平等

首先，團體探究中「社會空間」是一個具體存在的空間(a physical, existential space)，充滿著無形卻感受得到的「社會關係」，也充滿著各種象徵意義。這個空間是由一個「圓」所構成。在「圓」裡面，每個人離中心的距離是一樣的，也都可以清楚地看到彼此，沒有人有較好的角度或視野，每個人是平等的。老師和學生平等，學生和學生也平等，沒有人被排除在外。對大多數人而言，這樣「平等」是少有的體驗，因為現實生活中充斥著各種因階級、地位、性別、成績、外表、成就的差異，所造成的不平等，讓「平等」這個教育理想總是如此遙不可及。

在團體探究裡，第一個令學生印象深刻的平等，或許是老師和學生「同在一起」的平等：

老師跟大家一起在團體中跟我們一同討論，有時跟我們一起被困在矛盾中，有時被某位同學點破盲點而豁然開朗。(fn-14)

發言球顛覆我們對於課室教學的框架，原來學生的意見也可以暢所欲言，算是老師沒有發言球也無法開口，尊重是平等的。(fn-s5)

發言球本身也是一個圓的象徵，它的存在讓彼此的關係反映出一種「水平的（意象），大家互相學習也互相教導、帶領彼此」（fn-s22）。也有學生說，在這個空間裡，「有一點像每個人都是人生專家的感覺。比等待被教或教人，這樣更有彈性、也更謙卑」（fn-s25）。

常聽到把學習的自主權還給學生，這堂課完全體會到這點，聞道有先後，術業有專攻，每個人都是教學者，亦是學習者，我很喜歡，最大的調適是真實的將自己放在平等的高度，而願意向他人學。（fn-s4）

將自己和他人放在平等高度確實不容易：不僅在師生之間不容易，在同儕之間亦不容易。但筆者認為，若能在教學的關係中盡量保持平等的心態，才有可能遠離Freire（1999）所謂的迫害（oppression），而更臻於人性化（humanization）之理想。

如學生所言，體驗平等的意義的確是團體探究重要的功課，尤其是團體成員之間的意見和價值有所衝突時。然而，一個真正安全的氛圍是無須畏懼衝突的（Wang, 2015-16），衝突其實富饒教育意涵，因為每次的衝突挑戰我們如何調和自己和他人的想法，如何看待自己與他人，讓自己最終能與自己和諧，也與他人和諧。

「印象最深刻的是」別人的想法和我的想法完全不同，剛開始，覺得我的比較好，但漸漸學得自己太自以為是了，根本沒有聽懂他人在講什麼。（fn-s4）

以前我都認為不同的意見是種威脅，因為我會認為自己的想法比較好，所以要我妥協，而且是往不好的方向，對我的自尊是種打擊。後來經過這學期，我才發現，多元意見對於自身的重要性。我慢慢省思她人的意見可以讓我的思考更為豐富。（fn-s1）

從努力強迫自己接受同學的想法，卻因自我內在衝突而焦慮，到接受自己也可以有不同的想法，並提出我的看法，是我最大的突

破。（我也）發現並不是所有強勢的人、直言的人都很專制、不同理，只是率直的做他覺得應該做的事情罷了。（fn-s25）

從體驗平等與尊重的關係中，學生們展現了深刻的自我省察和對他人的善解（Wang, 2015-16）。

## 二、體驗自由

在團體探究的「社會空間」裡，大家也體驗到每個人是自由的。自由有兩種含意：freedom from和freedom to。前者指「免於恐懼的自由」（freedom from fear），不用恐懼他人的眼光、否定、或批評，因為它是安全的。後者指「參與的自由」（freedom to participate），可以自由地提問自己想問的問題、向別人提出問題、發表自己的看法，也可以自由地「決定什麼才能進到我腦子裡」（fn-s17），可以決定「到底自己想要的答案是什麼」（fn-s6）。如學生所形容，這是「對知識有掌控權」的自由（fn-s17）。

團體探究的「社會空間」所賦予人的自由，也有另一層更深的意涵：讓人可以自由地做真實的自己，是一種無須刻意包裝、掩飾、迴避，而能呈現真實的自己。

我最大的收穫是表達自己的想法，或許沒有大家都認同，但至少我說了我想說的。（ci-s24-2015/04/07）

以前的我總認為，自己是沒有說話的分量，一個團體中，只要有「會講話的人」存在，團體就會前進了。但經過這樣幾次下來，我突然覺得，不管是誰發表了意見，不管用了什麼方式在做表達，當發言的人聲音出來了，團體就會產生一點點的不一樣，也可能開啟一個新的方向，甚至會讓別人看到這個人。所以我想，就算自己說的話並不一定完全正確，也很可能會被反駁掉，還是要嘗試去說話，去表達自己，不然就會連自己都漸漸看不到自己的樣子了。（fn-s19）

將自己真實的想法表達出來，自己才看得到自己，也讓他人看到自己，也才開啟教育的可能。

舉例來說，有一次討論文化保存的問題，有位學生很真實地說出他的想法，他不太懂為何一定要「保存文化」，因為從古至今不知有多少文化已經消失，且持續在消失中，文化消失的必然似乎無可避免。當他真實地、勇敢地提出他的困惑時（可以從表情中看到他是真的不瞭解），另一位同學（本身具有少數族群文化背景），選擇以幽默的方式回應他的真誠，他說：如果我們不保存文化的話，「那你們以後可能要到博物館來看我了」。筆者感受到當下的交流是動人的：提問的人沒有惡意，回答的人也很善意，這樣真實的人我交流，有一種美感在裡面，因為很真誠，無須陷入爭辯，沒有官方回答，沒有虛心假意，只是很真實的把心打開，*be ready to learn*。有同學寫道：「團體中最棒的就是我們不必都裝理性的討論，而是即使有衝突，仍可以有彼此對話的空間」（fn-s17）。那次的討論，相信對所有的人應該都是難忘的經驗。

### 三、體驗當下的真善美

當人可以自由地做真實的自己時，無疑「更能專注於Here & Now」（fn-s25），能細膩地去感受周遭的人事物，與他人產生更深刻的連結。團體探究讓人活在當下，體驗當下的真善美。

我似乎更能同理他人內心的掙扎，我常會想「要說出一件事應該不困難吧？」但探究的進行中，我看到許多同學為了讓其他人更了解他們的觀點，而不斷轉換形式論述，那一刻我真的有被觸動，後來我自己發表意見時也面臨同樣的問題，這時才完全體悟到！（fn-s5）

常聽他人的表達中，會出現一段自己的生命經驗，這是不太會做的，因為我認為學一個個案經驗，難以有說服力，況且那又是自己的，會讓人有一定程度的不安，（但是後來）我越來越能接受，因為這些例子都很真實，而且有溫度的。（fn-s4）

另外，有人描述在探究過程中，當她發現同學有表達的困難時，不由自主地會很想幫助對方，把想表達的話說出來：

我發現我自己會想要幫對方說出：你想說的是不是其實是……？如果剛好說到了，自己會很開心，雖然不知道對方的感覺，但自己會覺得說，好像離對方靠近一點了。但也發現到，要說出這樣的聲音，是需要很全然的傾聽跟同理，站在對方的位置，看他現在正在看著的風景，才能夠真正的傳達出他的聲音。（fn-s19）

也有人開始學習用欣賞的眼光，看待大家不同的特質：

每一次的討論都令人感到緊張及期待，雖然頭腦必須不斷運轉，但是都有不一樣的感觸，我最深刻及喜愛的便是大家的分享和互動，可以觀察到有些人很有想法，有些人則善於傾聽，給予溫暖的言論，也有人願意分享自己生活上的故事，這些都是難得且珍貴的體驗。（fn-s8）

團體探究中，人與人的連結與相互學習，讓討論充滿了濃濃的人情味。

團體探究也充滿著發現未知的驚喜，雖然會有一些冒險，但在一成不變、單調、僵化的生活模式當中，這種未知的探索亦能增添格外的美感。

團體探究可以聽到多元的論點，也有可能接收到能幫自己突破障礙的觀點，就像是走迷宮，自己走可以很快決定左轉右轉，但很多人一起走也許會發現到不一樣的出口。（fn-s9）

團體終究是冒險但具有創造力的，我要承擔著自己的東西不被接納的風險，但也因此可能得到更好，從來沒看到過的風景。（fn-s19）

團體探究中的開放和未知，開啟了嶄新的「教育可能」。

#### 四、團體探究中的「教育可能」(Educational Possibilities)

上述的例子和描述，皆用來呈現學生在過程中所體驗的「教育可能」，其中包含了認知、情意、道德、以及美感等元素。雖然筆者沒有特別標註哪些是屬於認知或道德的範疇，但以「教育可能」的概念來看，這些刻意的劃分或許是不必要的框架。當教育的「經驗」真正發生時，經驗中的各種層面是相互交織在一起而構築成一個整體的經驗（Wang, 2015-16）。

「教育可能」此概念，與現今主流學校教育文化所強調的學習績效主義形成很大的對比，後者可以預先規劃，可以依照輸出、輸入模式（input-output model）來經營教育，以控制教學和保障學習，是Biesta所謂的「強教育」（Strong education）思維，但Biesta認為我們需要的是能彰顯主體性（subjectification）的「弱教育」（weak education）思維，因為這樣才能凸顯每個人不可被取代的獨特性（irreplaceable uniqueness），讓每個人以自己的方式「進入世界」（come into the world）。教育的目的，不應僅是複製已知之事物，而是擁抱「新的開始」（new beginning）和迎接「新手」（new beginners）的加入（Biesta, 2013: 4）。

雖然團體探究開啟的「弱教育」無法事先安排、預測，也有一定的風險（risk），但這是否代教學無用或教師就放任一切呢？答案是否定的。以下將探討團體探究中的教師角色。

#### 捌、團體探究的教師角色

如學生所言，團體探究並「沒有明顯的教學姿態」（fn-s2），但教師的角色卻無比重要，因為身為「共同探究者」（co-inquirer），教師必須「示範」團體探究的核心精神、態度、技能和熱誠；也就是說，教師必須在學生面前努力成為一個理想的參與者，而這種「示範」就是最佳的教學，特別是在一開始當團體的氛圍仍在建立中，教師的角色很關鍵：有同學寫到，「一開始會不安，有教師的帶領（起頭、邀請發言、



舉例)會消去很多恐慌和不安」(fn-s16)。另外，同學們也表達他們對於團體探究教師應具備的態度和能力之看法：

要非常專注且精確地捕捉到所有人的言論、反應及情緒(超難，在外圍觀察的心得)，還要屏棄自己的主觀意識和成見。(fn-s11)

能幫助讓不同的意見相互瞭解、能提出更深的思考問題、能連結成員情感。(fn-s1)

包容力高，語言表達能好，對老師是必要的；除此之外，需要和善的脾氣還有堅定的意志，才能讓學生信服。(fn-s2)

很會看見亮點，可使各個角度的優點都不被忽略，進一步代表每個人的想法都得到肯定。(fn-s4)

我覺得是包容和敏銳。當大家各種聲音出來時，需要有一個角色可以同時去承接這些差異，讓大家覺得沒有誰是對或錯；而當大家都陷入困境時，也需要一個角色是能夠跳出來看大家現在怎麼了，或是引導大家下一步該怎麼走。(fn-s19)

有同學也特別提到對筆者個人的想法：「我覺得老師的發言很有引導性，因為把鬼打牆的問題再拉回來」(ci-s1-2015/3/24)；「我覺得老師引導的很好，大家都有進入狀況，我覺得老師很棒」(fn-s9)；「我覺得老師很自由地讓我們討論，而且可以接納不同想法，還可以適時統整拋出不同問題，很辛苦，但也很厲害」(fn-s24)；「我覺得老師的態度很棒，讓人覺得很安心」(fn-s19)。

筆者如何看待自己的角色呢？或許受到杜威的啟發，筆者期許自己當一個「生命教育」的戰士和「民主教育」的園丁。教育應該貼近LIFE(日常生活與精神生命)，但現今主流之主智教育和績效主義，常常忽略了人性中追求意義和與他人產生連結的基本需求，也忽略了個體生命

的多元與獨特，因此不免在無形中造成某種壓抑或迫害，因此筆者要當戰士去捍衛它，去落實「教育即生命」的教育理想，如杜威Dewey所言，「能讓人從生命本身學習，並讓創造讓所有人能從生活歷程中有所學習的條件，就是學校教育最佳的成果」（Dewey, 1916/1980: 56）。

但是，戰士的角色還不夠，筆者還希望當個有耐心的園丁，散播與耕耘「民主教育」的種子。雖然這堂課，筆者從來沒有正式跟學生討論過何謂民主素養，但在期末問卷中學生都認同這門課與民主素養的關係：尊重包容、傾聽多元意見、接納個別差異，重視溝通等等。對我而言，民主還意味「融合／接納」（inclusion）的理念。寫這篇文章時，我下意識地不斷提醒自己，一定要融入所有學生的意見，深怕漏掉任何人，這表示參與課堂的學生都對這篇文章有所貢獻。最後一堂課時，他們每個人靜靜地在自己的座位上，認真地寫問卷，整整寫了90分鐘，寫到手酸的動作和表情，依稀浮現在我的腦海裡。我內心衷心地感謝他們。

筆者受到杜威的啟發，認為最深層的民主是來自一種對人的信念。杜威Dewey說：「民主的基礎來自於相信人性之能力，相信人的智慧，相信大家共同合作之經驗能產生的力量」（Dewey, 1937/1987: 219）。杜威在九十歲生日的慶祝典禮上，再一次提起他堅定的民主信念：「每個人，不管他天生的稟賦多寡或特質為何，都有權力跟其他人一樣享有發展其天生能力的權利」。「而民主的工作，就是不斷創造一個更為自由、更符合人性的經驗，讓所有的人可以共享與貢獻」。杜威補充說，「這個信念不是我發明的，是我觀察周遭環境充滿民主精神時所得來的信念」（Dewey, 1939/1988: 227）。很高興的是，從團體探究中，筆者發現民主沒有離我很遠，它就近在眼前。

## 玖、結論：團體探究對一般大學教學的啟示

自古以來，對話（dialogue）即是一種根本的教育方式。從《論語》中孔老夫子的「盍各言爾志」，到《對話錄》中蘇格拉底的「美德」詰問，都體現了師生對話的重要。近來引發臺灣教育界熱烈關注的

佐藤學，也在《學習的革命》一書中，直接點出教育的本質即是「相遇與對話」：『透過與事物的相遇與對話——構築世界；與他人的相遇與對話——構築同伴；與自己的相遇與對話——構築自我，實行三位一體「關係與意義不斷編織的永續過程」』（佐藤學著，黃郁綸與鍾啟權譯，2012：58）。哈佛大學麥可·桑德爾風靡全球的正義課，也有許多精彩的師生對話；試想，若拿掉了這些對話，桑德爾的課是否能風采依舊？然而，臺灣的大學生懼怕發言，使得課堂缺乏師生對話與激盪，頗令人擔憂。

本文分享了如何使用夏威夷兒童哲學的團體探究教學法，使得學生上課不再靜悄悄。但筆者深知，並非所有的課程都適合採用，筆者亦非在所有的課程都會運用。但是，筆者確實受到該團體探究教學經驗的影響，會很自然地在其它課程裡融入p4cHI的元素，例如，帶著發言球到課堂引導討論，讓學生以丟球的方式，彼此邀請發言；讓學生針對學習內容提問自己的問題和回應彼此的問題。以下筆者將針對p4cHI的「團體」、「探究」、「哲學」、「反思」之四大核心精神（Jackson, 2013）對一般大學教學的潛在啟示，提出進一步的說明。

第一，團體（community）。大學雖然是傳授知識的殿堂，但也是一個小型的社會。學生在課堂裡除了學習知識之外，也要學習與人互動和溝通。團體氛圍的營造，有助於知識的共享與思想的交流。良好的團體氛圍應是安全的、尊重的、關懷的、與信賴的。真正的「團體」是一個是大家相互支持的學習共同體。一個團體氛圍良好的班級，比較不會出現「台上的人在報告，台下的同學都沒有在聽」的狀況。這樣事不關己的冷漠態度其實都是團體學習氛圍不佳的結果，而非僅是個人學習行為上的問題而已。

然而，團體氛圍需要營造，而教師能帶頭示範，讓學生感受到「我們是一個團體」、「我們要豎立安全的團體氛圍」，任何發言或想法，都會受到基本的尊重與鼓勵。在一個「安全」的氛圍裡，學生才會願意主動舉手發言、提出問題；教師才能聽到學生真正的想法，也才有機會進一步引導。「安全」的老師，也會不吝肯定和讚揚學生的表現，當學生提出更好的想法時，也願意虛心地向學生學習。反觀，讓學生覺得有些「不安全」的老師，或許多半因為求好心切，為了學生好而急著指正

學生的「錯誤」，卻忽略了傾聽，而無法深入瞭解學生想法背後的脈絡，也間接造成整體團體氛圍不安全。

其實臺灣學生不敢發言大多是因為害怕受到老師和同儕的負面評價。筆者在教書的頭一、兩年，也曾經陷入這樣的問題。當學生的想法有侷限，或非我預期時，我有時會和學生落入一來一往的論辯，其他人則會顯得無所適從。現在的我，在心態上，有了很大的轉變。我學習接納學生的想法與我不同，也將不同視為理所當然，畢竟教師和學生在經驗和知識層次上的落差很大，不同是正常的；學生意見若有不足，也是正常的。筆者學習以學生為起點（*start from where the students are*），也更清楚明白我希望他們發言的目的——不是希望聽到和我一樣的想法，而是希望他們能經歷自主思考的歷程，產生自己思考過後的判斷，也希望他們反芻知識，並藉由知識的學習來反思自己的經驗。因此，當師生想法有差距時，我會訴諸團體與同儕的力量，引導出更多元面向的討論，最後才會統整或進一步拋出問題。聽到學生有驚人的想法時，我也會大大舉起拇指表示認同，讓團體充滿正向能量，也更感受到教學相長的可貴。如果筆者對於某些想法有所懷疑，會盡量以開放性的態度提出我的疑惑，請學生再深思，避免妄下定論。然而，若有些想法確實偏離具體事實，教師也有必要讓學生明白，但若能透過對話與溝通，了解錯誤的原因，將有助於正確訊息的溝通與傳遞。總而言之，關於學生發言與否的問題，或許我們應該回到一個本質性的思考：亦即，我們為什麼希望學生發言？

第二，探究（*inquiry*）。上述問題，我的回答是：我希望學生透過發言，去瞭解並感受知識是「探究」而來的，而非固定封閉的產物。當學生感受到知識是流動的、不斷往前遞進的，他們才有動力思考。否則，如果一切都是書本為準、教師為準的話，那發言與思考的意義何在？人類文明又如何得以進步？筆者認為p4cHI的「探究」精神，能凸顯人文和社會文化問題之複雜性和多元面向。當學生能從事物的多元角度切入並深入思考問題時，比較不會落入人云亦云的輕信或受到任何權威思想的操控。

第三，哲學（*philosophy*）。哲學始於好奇，為一切學問之母。哲學看清人類在浩瀚宇宙真理之前的「無知」，因此承認無知是一切學習

的開始。在課堂裡，不管是作業要求或課堂討論，筆者會要求學生提出自己的問題，面對學生各式各樣的問題，有時也會無解，也會如實承認，畢竟「知之為知之，不知為不知，是知也」，當教師願意對事物抱持著開放的心態時，學生能更有勇氣去提出框架外的思考。況且，在哲學「放大鏡」的檢視之下，任何一切看似平凡不已的事物都有可能暴露出潛在問題。哲學將看似沒有問題的問題「問題化」(problematize)之後，卻能激發了更深入的探究和反思，也意味著學習的開始。

第四，反思(reflection)。指對經驗的反思，與客觀知識的學習有所不同。反思經驗是為了發現意義，並培養智慧。為了鼓勵反思，我會請學生思考他們的經驗與課程所學內容是相符還是相斥，並進而探究箇中意義。當學生以文本內容對照自己的經驗時，或許能跳出原本的框架，並再一次檢視自己的經驗。我發現學生鮮少有這樣的閱讀和反思習慣，也發現他們整體的經驗有些匱乏(學生們從小到大不斷念書補習，但對書本以外的廣大世界卻體驗得少)。有時討論的引導會因為學生經驗的不足，遇到一些困難。但困難不意味著要放棄，而是把討論的層次拉到他們經驗範疇能理解的高度，也讓學生有機會體驗經驗反思的重要。畢竟，在高等教育的殿堂裡，除了追求知識之外，是否也應追求智慧？

Lewis (2007) 曾擔憂大學的發展因過度追求「卓越」，而失去「靈魂」。Kronman (2008) 也憂心當大學放棄生命意義的追求時，也等於放棄了「教育」。我想，大學教育的靈魂，並不在名次的排比或經費資源的多寡，而在教師與學生的相互學習與成長。很慶幸自己能從團體探究教學法中，關注人性的基本需求，並回歸教育即對話的本質。也很高興新竹教育大學出版了這樣關於大學教學與研究的刊物，更慶幸自己有機會在此刊物上分享我的經驗和淺見。希望刊物的發行能引發更多人重視大學教學，也希望並透過這個平台，促成有志之士相互學習。



## 致 謝

感謝科技部計畫之補助（MOST 103-2410-H-415-033），讓筆者能順利完成相關的教學實驗與研究。

感謝嘉義大學教育研究所趙依詩同學協助繪製圖6「思考小手勢圖解版」。

## 參考文獻

佐藤學著，黃郁倫、鍾啟泉譯（2012）。學習的革命—從教室出發的改變。臺北：天下雜誌。

李宗祐（2013）。怕問笨問題，88%大學生靜悄悄。中國時報。取自

<https://tw.news.yahoo.com/%E6%80%95%E5%95%8F%E7%AC%A8%E5%95%8F%E9%A1%8C-88-%E5%A4%A7%E5%AD%B8%E7%94%9F%E9%9D%9C%E6%82%84%E6%82%84-213000391.html>

潘小慧（2008）。兒童哲學的理論與實務。新北：輔仁大學。

Biesta, G. (1994/95). Pragmatism as a pedagogy of communicative action. *Studies in Philosophy and Education, 13*, 273-290.

Biesta, G. (1999). Radical intersubjectivity: Reflections on the ‘different’ foundation of education. *Studies in Philosophy and Education, 18*(4), 203-220.

Biesta, G. (2010). ‘This is my truth. Tell me yours’: Deconstructive pragmatism as a philosophy for education. *Educational Philosophy and Theory, 42*(7), 710-727.

Biesta, G. (2011). Philosophy, exposure, and children: How to resist the instrumentalization of philosophy in education. *Journal of Philosophy of Education, 45*(2), 305-319.

Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. Boulder, CO: Paradigm.

Cam, P. (2008). Dewey, Lipman, and tradition of reflective education. In M. S. Taylor, H. Schreier, & J. P. Ghiraldelli (Eds.), *Pragmatism*,

- education, and children: International philosophical perspectives* (pp. 163-181). New York, NY: Rodopi.
- Dewey, J. (1916/1980). *Democracy and education*. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The middle works* (vol. 9). Carbondale, IL: University of Southern Illinois.
- Dewey, J. (1937/1987). *Democracy and educational administration*. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The later works* (vol. 11). Carbondale, IL: University of Southern Illinois.
- Dewey, J. (1939/ 1988). *Creative democracy—the task before us?* In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The later works* (vol. 14). Carbondale, IL: University of Southern Illinois.
- Freire, P. (1999). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Continuum.
- Golding, C. (2011). *Educating philosophically: the educational theory for Philosophy for Children*. *Educational Theory and Philosophy*, 43(5), 413-14.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Dallas, TX: Houghton Mifflin.
- Jackson, T. E. (2001). *The art and craft of “gently Socratic” inquiry*. In A. L. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking* (pp. 459-465). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jackson, T. E. (2004). *Philosophy for children Hawaiian Style- “On not being in a rush.”* *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 17(1 & 2), 4-8.
- Jackson, T. E. (2012). *Home grown*. *Perspectives*, 44(1 & 2), 3-7.
- Jackson, T. E. (2013). *On philosophical rules of engagement*. In S. Goering, N. Shundak, & T. Wartenberg (Eds.), *Philosophy in schools: An introduction for philosophers and teachers* (pp. 99-109). New York, NY: Routledge.
- Kronman, A. (2008). *Education’s end: Why our colleges and universities have given up on the meaning of life*. New Haven, CT: Yale

- University.
- Ladd, R. E. (2008). Dewey and Lipman. In M. S. Taylor, H. Schreier, & J. P. Ghiraldelli (Eds.), *Pragmatism, education, and children: International philosophical perspectives* (pp. 153-161). New York, NY: Rodopi.
- Lewis, H. (2007). *Excellence without a soul*. New York, NY: Public Affairs.
- Lien, J. (2004). Making sense of evaluation of p4c. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 17(1 & 2), 73-76.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2nd ed.). New York, NY: Cambridge University.
- Lipman, M. (2004). Philosophy for children's debt to Dewey. *Critical and Creative Thinking*, 12, 1-8.
- Leng, L. (2015). *The role of philosophical inquiry in helping high school students engage in learning and seeking meaning in lives*. Honolulu, HI: University of Hawaii at Manoa.
- Lukey, B. (2013). A p4c experiment: The high school philosopher in residence. In S. Goering, N. Shundak, & T. Wartenberg (Eds.), *Philosophy in schools: An introduction for philosophers and teachers* (pp. 42-55). New York, NY: Routledge.
- Makaiau, A., & Miller, C. (2012). The philosopher's pedagogy. *Educational Perspectives*, 44(1 & 2), 8-19.
- Makaiau, A., & Lukey, B. (2013). A philosopher's pedagogy: A three-Part model for school betterment. *Journal of Academic Perspectives*, 2013 (3). Retrieved from <http://www.journalofacademicperspectives.com/back-issues/volume-2013/volume-2013-no-3/>
- Marsal, E., Dobashi, T., & Weber, B. (Eds.). (2009). *Children philosophize worldwide: Theoretical and practical concepts*. New York, NY: Peter Lang International Academic.
- Paradales, M. J., & Girod, M. C. (2006). Community of inquiry: Its past and present future. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 299-

309.

- Peters, M. A. (2007). Kinds of thinking, styles of reasoning. *Educational Philosophy and Theory*, 39(4), 350-363.
- Standish, P. (2011). Preface. *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), i-ii.
- Steel, S. (2014). *The pursuit of wisdom and happiness in education: Historical sources and contemplative practices*. Albany, NY: Sunny.
- Vanderstraeten, R., & Biesta, G. (2006). How is education possible? Pragmatism, communication and the social organization of education. *British Journal of Educational Studies*, 54(2), 160-174.
- Wang, J. C. (2015-16). From learning outcomes to educational possibilities: What happens when philosophical community inquiry ‘works wonder’ with university students in Taiwan. *Analytical Teaching and Philosophical Praxis*, 36, 26-43.

# 附錄一

## 團體探究學習單

姓名: \_\_\_\_\_ 學號: \_\_\_\_\_ 日期: \_\_\_\_\_

主題：		你的提問問題：				
課堂投票討論的問題：						
團體探究	我對於這個「團體」的表現，你的想法為：				高→低	
		5	4	3	2	1
	1. 我有仔細聆聽其他人。					
	2. 其他人有仔細在聽我說。					
	3. 大部份的人都有參與這個團體。					
	4. 這個團體能營造一個安全的討論氛圍。					
	5. 我在這個團體，有覺得被人了解與肯定。					
	6. 我在團體中，有嘗試努力發言，讓討論能更豐富與多元。					
我與自己	對於我們「探究」的表現，你的想法為：				高→低	
		5	4	3	2	1
	1. 我們有聚焦在問題的討論上。					
	2. 我們的討論有深入主題，不只是在表面上打轉。					
	3. 我們的討論有擴展性，沒有侷限單一想法。					
	4. 對於這次討論，我有學到新的想法。					
	5. 我們的問題有得到解決。					
	6. 聽到不同多元的意見時，我有嘗試挑戰或調整自己原有的想法。					
7. 我覺得這次的討論很有趣。						
我與他人	自我反芻 (1) 請省思自己在團體探究中的表現，例如：傾聽、參與、聚焦在主題討論等面向。 (2) 經過討論後，請描述對探究主題的想法，例如：理解到題目的複雜性、能跳脫表層的看法，而深入問題核心、能調整或挑戰自己原初的觀點等。					
	同儕學習 (例如：我覺得○○今日對於…的發言很有道理，因為……。/我覺得○○表現出對於他人的關懷，因為……。)					



## 附錄二

### 團體探究「圈外」觀察表

姓名：\_\_\_\_\_ 學號：\_\_\_\_\_ 班級：\_\_\_\_\_

要共同營造一個好的團體探究，參與者必須要展現哪些作為讓討論是安全的、開放的、有趣的，有意義的和有深度的。

觀察項目	行為者及具體行為描述
1. 參與者能協助團體選出一個有趣並有意義的探究問題。	
2. 參與者能適時提出不同的觀點，增加討論的廣度與多元性。	
3. 參與者能適時舉出生活中的情境與例子，讓討論更具體、明確。	
4. 參與者能適時對他人發言提出回應、回問（例如以手勢表達不清楚、離題、理由或例子、反例）。	
5. 參與者能跳脫既定的印象與想法，並提昇討論的深度。	
6. 參與者能找出問題與論點背後的前提假設並協助團體成員檢視自己的前提假設。	

觀察項目	行為者及具體行為描述
7. 參與者能適時統整討論重點並提出自己的結論。	
8. 參與者願意挑戰並修正自己原初的想法與前提假設。	
9. 參與者能不斷思考問題、發現新問題，並進一步提出相關的延伸問題，豐富討論的內容。	
10. 參與者能展現高度的傾聽、同理與關懷，並努力理解他人的想法。	
11. 參與者能關注團體內發言的狀況（有人多、有人少、有人沒有發言），並適時邀請他人發言。	
12. 參與者能適時給予他人發言正向的回饋（例如以手勢按讚）。	
13. 參與者能適時指出討論中論點不清楚之處並努力協助團體聚焦討論。	
14. 參與者能展現高度熱忱參與團體之討論，並帶動他人的討論熱忱。	

# Why Are University Students No Longer Silent in Class?

## A Study on the Implementation of Philosophy for Children's Pedagogy of a Community of Inquiry in a University Classroom

Jessica Ching-Sze Wang\*

### Abstract

The paper addresses the problem of university students' reluctance to participate in class discussion. The author described how she adopted the pedagogy of a community of inquiry, well-known in philosophy for children, in her general education course Education for Thinking and Democracy. The author shared her findings about students' experiences and transformation, and explored some implications for education. In the paper, she contends that the community of inquiry approach to education provides a "social space" conducive to alternative "educational possibilities." Students experienced equality and freedom, and learned to appreciate the true, the good and the beautiful in the rich present. In conclusion, the author discussed the role of a teacher facilitator and offered some suggestions to university teaching.

**Keywords:** the pedagogy of a community of inquiry, philosophy for children, social space, educational possibilities, the role of a teacher facilitator, university teaching

---

Received: October 12, 2015; Modified: December 24, 2015; Accepted: March 21, 2016

\* Jessica Ching-Sze Wang, Associate Professor, Department of Education, National Chiayi University,  
E-mail: chingsze@mail.ncyu.edu.tw

