

兒童哲學提問架構： 淺釋「和緩的蘇格拉底式探究」的思考工具

宋明娟

澳門大學教育學院助理教授

梁植森

澳門大學教育學院課程與教學碩士

一、前言

在現今教育的趨勢潮流中，培養思考能力之重要性不言可喻；在各種學科領域裡，關注思考與探究素養的習得，都被視為是學校課程與教學實踐之不能或缺的一環。如何促發思考？這涉及了提問的藝術與技術，在兒童哲學（Philosophy for Children, P4C，或 Philosophy with Children）研究領域裡，不乏具體的提案，並獲得了廣泛的關注（如 Jackson, 2001 與 Cam, 2006 等）。本文冀從 Thomas E. Jackson（2001，2019）提倡「和緩的蘇格拉底式探究（Gently Socratic Inquiry）」中的「思考家的工具箱（The Good Thinker's Toolkit）」談起，提供教育界考量將促進思考的兒童哲學提問架構作為可運用於課程與教學相關規劃的參考資源。

二、T. E. Jackson 的兒童哲學提問架構

在 1984 年，Jackson 將 Matthew Lipman 這位兒童哲學開創者自 1969 年起對發展兒童思考能力的關注，以及其實踐途徑—團體探究（community of philosophy inquiry）帶到夏威夷，並加以調整，發展了夏威夷兒童哲學（p4c Hawai'i, p4cHI）（Jackson, 2019）。夏威夷兒童哲學實踐模式的理論基礎，是「和緩的蘇格拉底式探究」；蘇格拉底式探究是通過有條不紊的層層詰問，以去假存真；而所謂「和緩的蘇格拉底式探究」是認為教育的首要目標是幫助學生發展獨立思考的能力，並學會以富有同情心、負責任的方式使用這種能力（Jackson, 2019）。

「和緩的蘇格拉底式探究」承繼了蘇格拉底強調對話的重要性，並且更進一步指出對話的特質不是反駁與辯論，而是要真誠地傾聽，在傾聽時以溫和為首要原則，拋開自身想法，讓對方敞開心扉真實地回應；尤其考慮對話的人是兒童，需留意過程中的進行步調，應是和緩而非急促的（Jackson, 2019）。此外，「和緩的蘇格拉底式探究」的另一個特點是形成安全的對話場所，教室是建立教師和學生之關係的環境，應讓學生在智力上和情感上感到安全與被尊重；在教室這個地方，教師成為與學生對話的共同探究者，而不是他們的嚮導或聖人（Jackson, 2019）。據此，Jackson（2019）發展了有助於團體探究的實務，如製作發言球（Community Ball）、運用有助於探究流程順利進行的魔術語（Magic Words）、應用「思考家的工具箱」，以及發展「純香草（Plain Vanilla）」的基本教學流程等。有關夏威夷兒童哲學團體探究的介紹，以及在臺灣的具體應用與研究實例，可參

見王清思教授（2016，2017）與其多位學生的相關研究（例如郭佩蓉，2015；孫煒貞，2017；蘇沛馨，2021），於此不贅述；後文將討論焦點放在上述「思考家的工具箱」以及由之開展的評論。

「思考家的工具箱」是 Jackson（2001，2019）發展的提問架構，可供學生和教師使用，其定位為嚴謹的智識工具。雖然「和緩的蘇格拉底式探究」並不急於將討論帶向何方，然而 Jackson（2019）指出，教育者應利用這樣的智識工具，為對話討論的內容提供方向。「思考家的工具箱」包括了「什麼（What）」、「理由（Reasons）」、「假定（Assumptions）」、「推論、假設與啟示（Inference/If...thens.../Implications）」、「真實性（Truth）」、「例證（Examples/ Evidence）」以及「反例（Counter Examples）」等 7 項工具要素，在原文中亦以每個關鍵詞的字首並列標示為「WRAITEC」，其意涵分述如下（Jackson, 2001, 2019）：

「W」意指提問關於「什麼」的問題，尋求意義的澄清；「R」意指提問有關深度思考需要提出支持某些意見的理由。「A」意指提問有關高層次的思考涉及的任何論述、立場或主張所潛藏的假定。「I」代表設問有關「若...則」的思考問題，這也牽涉到指出某些陳述、主張或行動之啟示的能力。「T」意指提出具有批判思考的人會關注之真實與否的問題；學校中的許多科目都涉及各種陳述，需思考真實的陳述需要符合某些標準。「E」是舉出例證的問題，可使一般性的主張具體化或者得到檢驗。「C」是舉出反例的問題，反映出檢測某種主張或立場的適用性與否；這項能力是打破刻板印象的重要技巧。茲將此提問架構與相關的提問內容以下表呈現：

表 1 Jackson「思考家的工具箱」提問架構：WRAITEC

提問要素	提問內容
1. 什麼（What）	這麼說是什麼意思？問題是什麼呢？發生了什麼事？我忘了問什麼？我還需要知道什麼？
2. 理由（Reasons）	有沒有一些理由可以支持這樣的主張？有沒有一些標準可以用來區分好的理由和壞的理由？
3. 假定（Assumptions）	我們是否有意識到，並且能指認出論點背後的重要假定？
4. 推論、假設與啟示 （Inference/If... thens.../ Implications）	我們是否意識到可推論的內容，以及可能的啟示？
5. 真實性（Truth）	這些被提到的內容是真的嗎？我們怎樣發現？有什麼判斷標準？這樣的內容總是真實的或不真實的嗎？或者有時候是真實的？
6. 例證（Examples/ Evidence）	有例子或證據能支持或闡明某些主張嗎？
7. 反例（Counter Examples）	對於某種主張而言，有任何反例嗎？

資料來源：整理自 Jackson (2019, pp.12-15)。

為使學生熟習上述工具，Jackson（2019）建議在課堂活動當中，可讓學生製

作屬於自己的一套提示卡片，卡片上的一面分別標示「W」、「R」、「A」、「I」、「T」、「E」、「C」，另一面則指出各項字母所代表的意涵，以有助於提示學生運用各項提問的思考工具。

三、其他關於蘇格拉底式詰問以及兒童哲學領域的提問架構

兒童哲學的團體探究方法源於蘇格拉底式的詰問，蘇格拉底式的詰問是團體探究的理論基礎（潘小慧，2020；Fisher, 2013；Lipman et al., 1980；Murriss, 2008）。上述 Jackson（2001，2019）的提問架構可說是調整版的蘇格拉底式探究，在著眼嚴謹的思考能力方面，是承襲了蘇格拉底式的探究特質，惟其強調「和緩的」蘇格拉底式探究，提醒了教育工作者在以兒童為對象的提問方面，需留意營造溫和、安全、尊重的對話情境，以免抹煞了兒童對世界的驚奇探問。

然而，有關蘇格拉底式的詰問，或者兒童哲學的相關領域中，仍不乏有研究者提出其他的提問架構，茲舉例如下：

Paul 和 Elder（2019）從批判性思考的角度出發，將蘇格拉底式詰問的問題類型劃分為 8 類：「對目標和觀點的提問（Question Goals and Purpose）」、「關於提問的再提問（Question Question）」、「對資訊、資料和經驗的提問（Questioning Information, Data, and Experience）」、「對推論和結論的提問（Questioning Inferences and Conclusions）」、「對概念和想法的提問（Questioning Concepts and Ideas）」、「對假設的提問（Questioning Assumptions）」、「對影響和後果的提問（Questioning Implications and Consequences）」、「對觀點和視角的提問（Questioning Viewpoints and Perspectives）」。

Fisher（2013）亦對蘇格拉底式詰問的問題類型進行歸類，將之劃分為 5 類，分別是「尋求解釋的問題（Questions that seek clarification）」、「探究原因和證據的問題（Questions that probe reasons and evidence）」、「探討替代性觀點的問題（Question that explore alternative views）」、「驗證潛在含義和結果的問題（Question that test implications and consequences）」及「關於問題／討論的問題（Questions about the question/discussion）」。

Paul 和 Elder（2019）以及 Fisher（2013）的提問架構，與 Jackson（2019）的「WRAITEC」有許多類通之處，例如關注概念的釐清和追問，對於原因、證據和理由的探詢，對於假定的推敲，以及對於推論、假設和驗證的強調等。而 Jackson（2019）的架構則更加呈現了蘇格拉底式提問的典型特徵，這表現在其一，強調界定概念，其「W」（什麼），以及「E」（例證）和「C」（反例），都圍繞著澄清概念，以及其二，特別界定有關「T（真實性）」的問題，強調求真精神的特

質更為顯著。而相較於 Jackson (2019)，上述的 Fisher (2013) 對於兒童哲學和蘇格拉底式詰問之間的關係，有不同的看法。Fisher (2013) 明確指出，在觀點的表達上，兒童哲學探究與蘇格拉底式詰問的差異，在於前者更強調多種觀點的表達和思考，更甚於澄清概念的探究；這種關注不同觀點的主張，於上述其 5 種問題類型的架構中，特別標示「探討替代性觀點的問題」可以見得。

另外，Cam (2006) 則對兒童哲學團體探究的問題，提出了問題象限 (The Question Quadrant) 為分析工具，幫助教師對學生所提的問題進行分類，同時教師亦可將此介紹給學生，提升學生提問的品質，為問題探究提供更有成效的基礎；這個框架將問題以「文本類問題 (Textual Questions)」、「知識類問題 (Intellectual Questions)」、「開放類問題 (Open Questions)」、「封閉類問題 (Closed Questions)」作為劃分維度，將問題分為四類，包括閱讀理解的問題 (Reading Comprehension)、事實性知識 (Factual Knowledge) 的問題、文本推測 (Literary Speculation) 的問題，以及探究 (Inquiry) 的問題，如下圖 1 所示。

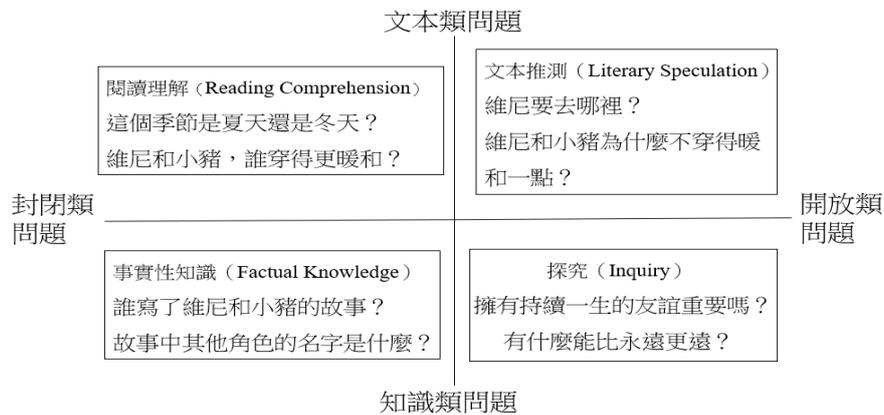


圖 1 問題象限 (The Question Quadrant)

資料來源：整理自 Cam, P. (2006). *Twenty thinking tools: Collaborative inquiry for the classroom*. ACER, p.34.

要言之，促進思考的兒童哲學提問架構不只其一，本文從 Jackson (2001，2019) 的架構談起，僅是作為一個起點。

四、結語

發端於古希臘哲學家蘇格拉底 (Socrates, 470-399 BC) 的蘇格拉底式詰問，是經典的對話思維教學法，其對象原本並非針對兒童。在兒童哲學的提問與蘇格拉底式詰問的差異方面，對於 Jackson (2019) 而言，他體貼兒童對於關懷、尊重和安全感的需要，指出兒童哲學團體探究的方法需是和緩的蘇格拉底式探究；而 Fisher (2013) 則指出，兒童哲學應更關注多種觀點的設想；這些論點都為促進兒童思考之提問架構提供一方建言。

Jackson (2010) 將哲學區別為「大寫 P」的哲學（“Big P” Philosophy）和「小寫 p」的哲學（“little p” philosophy），前者指涉傳統以來許多哲學家的思想與著作，是哲學學術研究的領域；後者的意涵，是受蘇格拉底의思想和行動所啟發，認為哲學始於驚奇（wonder），每個人都帶著初始的探究能力來到世界上，都有潛力探究各種課題，成為「小寫 p」的哲學家。是以他推廣的兒童哲學思考工具運用在各種不同的學科領域以及生活當中，而夏威夷兒童哲學的實踐工作多年來也相當程度地驗證了其方法可行；依此，上述「WRAITEC」的架構，或可予各教育階段的各種科目領域融入促進思考的提問之用。以目前課程與教學的相關規劃與實務而言，關於各科目領域認知層面的學習、教學與評量，常以修改版的 Bloom 認知目標分類架構作為依據（Anderson & Krathwohl, 2001），對於某一課題知識內容的教學，著重以記憶、了解、應用、分析、評鑑與創造等複雜性漸增的認知歷程，作為判定啟發學生思考水平的依據，而提問作為教學與評量的活動之一，有關提問的水平，亦可以這些認知歷程的層次作為主要的參照來源。誠然，修改版的 Bloom 認知目標分類架構有其廣泛的應用性，惟以提升學生的思考能力為著眼點，則借鑑長於「思考」的哲學用於教育領域的相關資源，亦值得關注；如藉由上述 Jackson 的兒童哲學提問架構來提升學生的思考品質，當有其運用價值。

參考文獻

- 王清思 (2016)。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。《大學教學實務與研究學刊》，創刊號，31-75。取自 [http://dx.doi.org/10.6870/JTPRHE.201612_1\(1\).0002](http://dx.doi.org/10.6870/JTPRHE.201612_1(1).0002)
- 王清思 (2017)。你說、我說、孔子說：當兒童讀經遇上兒童哲學，44(12)，37-57。
- 孫煒貞 (2017)。夏威夷兒童哲學的理論和教學實例分析。國立嘉義大學師範學院教育學系碩士論文，未出版，嘉義。
- 郭佩蓉 (2015)。國小學童參與夏威夷兒童哲學團體探究的觀點與學習經驗。國立嘉義大學師範學院教育學系碩士論文，未出版，嘉義。
- 潘小慧 (2020)。兒童哲學的理論與實踐。桂林：廣西師範大學出版社。
- 蘇沛馨 (2021)。夏威夷兒童哲學團體探究法融入中學生生命教育之行動研究。國立嘉義大學師範學院教育學系碩士論文，未出版，嘉義。

- Anderson, W., & Krathwohl, D. R. (Eds.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's educational objectives*. New York, NY: Longman.

- Cam, P. (2006). *Twenty thinking tools: Collaborative inquiry for the classroom*. Camberwell, VIC: Acer Press.

- Fisher, R. (2013). *Teaching thinking: Philosophical enquiry in the classroom* (4th ed.). London, UK: Bloomsbury Academic.

- 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. (2010, October 10). *On p/Philosophy* [Video file]. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=pylLnHzfwI0>

- Jackson, T. (2019). *Gently Socratic Inquiry*. Retrieved from <https://p4chawaii.org/wp-content/uploads/Gently-Socratic-Inquiry-2019.pdf>

- Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the classroom*. Pennsylvania, PA: Temple University Press.

- Paul, R., & Elder, L. (2019). *The thinker's guide to the art of Socratic questioning*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

- Murriss, K. S. (2008). Philosophy with children, the stingray and the educative value of disequilibrium. *Journal of Philosophy of Education*, 42(3-4), 667-685. from <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2008.00640.x>

