

# 李普曼之兒童哲學課程理念

李 崗\* 王宜宣\*\*

## 摘要

本文旨在探討李普曼為兒童設計哲學課程的意義，並且分析其背後所蘊含的課程目標。首先，兒童哲學課程的意義，共有三個面向：第一是制度面，批判美國教育的缺失；第二是兒童面，滿足兒童對意義的渴望；第三是功能面，促進各學科的學習。其次，兒童哲學課程的目標，共有四點：第一，培養推理的能力；第二，培養創造的能力；第三，培養倫理關懷的能力；第四，培養探索意義的能力。最後，李普曼提倡的兒童哲學課程，使兒童勇於面對自己的問題，關注每位團體成員的意見，大家都能自由表達，受到尊重，依據合理事實，做出正確的判斷，達成探究的目的。這種民主精神的展現，也就是個性與群性的調和。

**關鍵詞：**李普曼、兒童哲學、課程、思考、十二年國教

\* 第一作者為國立東華大學教育與潛能開發學系副教授

E-mail：leekang@mail.ndhu.edu.tw

\*\* 第二作者為國立東華大學教育與潛能開發學系教育碩士

E-mail：m9881523@ems.ndhu.edu.tw

投稿日期：2016 年 7 月 11 日；修改日期：2017 年 6 月 1 日；採用日期：2017 年 11 月 8 日

## 壹、緒論

民國 103 年 11 月教育部公布《十二年國民基本教育課程綱要》的〈總綱〉；其四項總體課程目標之首為「啟發生命潛能」，主張要培養「好奇心、探索力、思考力、判斷力、行動力」；特別強調「核心素養」乃是課程發展的主軸，不宜以學科知識及技能為限，應關注學習與生活的結合。於是，在自主行動面向上，規劃「系統思考與解決問題」一項，其中蘊含問題理解、思辨分析、推理批判等素養。此外，在其他項目中，也同時涉及創新思考、美學省思、道德思辨等內涵。（教育部，2014）由此可見，哲學思考逐漸成為臺灣教育改革關切的焦點。

考察目前國民教育的階段，對於學習領域的劃分，並未正式納入「哲學」作為一個學科，而是採用「系統思考」一詞，希望比較容易彈性融入各學習領域，達成階段連貫與領域統整的預期目的。那麼，教育部提出核心素養的政策方向，如何能夠有助於各領域之間的統整呢？根據官方的論述邏輯，答案很可能會是：進行統整的課程設計。

不過，若是回顧九年一貫課程改革的經驗，上述說法顯然過於樂觀，而且忽略了兩個重要問題：

第一，各領域的教學都有自己的學科知識要處理，核心素養作為一套概念架構，除了變成學校課程計畫的官方用語之外，是否真的能擺平不同學科之間的政治角力，有效指導各階段、各領域教學目標的訂定？從國教院目前提交教育部課審會的領域課綱草案來看，顯然除了生活課程之外，其他領域研擬的學習重點（包括學習表現與學習內容），其實並未清楚論述各自與核心素養之間的關係。換句話說，國內學界並未記取九年一貫課程改革的教訓，當初的十大基本能力與分段能力指標之間就出現明顯的斷裂，今日的核心素養與學習重點之間可能又會重蹈覆轍。

第二，回到一個基本概念的討論，無論是核心素養或基本能力，所謂系統思考，究竟其「內涵」與「外延」為何？如何既要能夠橫跨不同學科，又要能夠轉

化成為各學習領域的學習重點？與垂直思考、水平思考有何不同？有何關連？它指涉的是學科本身的思考方式，還是超越學科的哲學思考？目前十二年國教的作法，顯而易見，總綱重視的是後者，領綱重視的是前者，兩者之間存在嚴重的落差。舉例來說，上述所謂思辨、分析、推理、批判的素養，尤其是美感教育與道德教育兩大面向，其實必然涉及價值哲學的論辯。教師與學生的思考與對話，不能只是停留於學習領域之內的學科知識，應該積極延伸至學習領域之外的哲學思考。因此，接下來的問題是，我國的教育改革，如何在國民教育的階段，提升兒童與青少年的哲學思考能力？或者，也可以繼續追問，哲學是否應該單獨作為一個學習領域？

英國教育哲學家卡爾（David Carr）便表示，任何課程都包括許多無法立即統整的部分，若是企圖全面統整學校課程，將會導致沒有太多意義的學習（Carr, 2003）（頁 143）。也就是說，課程設計不是萬靈丹，必需發展出一個良好的架構，才能將不同學習領域的各種知識，適切地統整至某個程度。即便如此，無論怎麼設計，終究有一定的限制，原先學科知識的內容，總有難以融入統整主題的部分。過去臺灣小學教育現場，流行的「統整日」模式，便是記憶猶新的最好例證。

黃政傑指出，政府推動十二年國教的規劃重點之一，便是回應學生異質性的課程與教學：如何面對學業成績的極大差距，生涯發展的不同需求，實現提升個人素質的共同目標（黃政傑，2012）（頁 8-10）。換句話說，思考本是內在心靈與外在世界之間的自我對話，不同背景、程度、興趣、能力的學生，自然必須思考的是不同的人生課題，這種個人的生命潛能，顯然不應該與特定的學科潛能混為一談。

舉例來說，美國教育學者賈克森（Philip W. Jackson）的研究已發現，小學的教室生活充滿著許多一成不變的規定與事務，學生在師生不對等的權力關係中容易產生無聊呆板的心情，同時必須學會遵循老師的規劃，放棄自己原有的計畫或想法。（Jackson, 1990）這種潛在課程的研究，其實一語道破：學校生活對於生命潛能常常是壓抑的，而非啟迪的。

究其原因，若從學齡前的幼兒教育，或許可以看出端倪。歐用生引述課程再

概念化學派的說法，比較兩種不同的兒童觀：一種是傳統觀點，明確區分兒童與成人，兒童是無知、懦弱、不成熟和野蠻的，成人是明智、強壯、成熟和文明的；一種是批判觀點，強調兒童是哲學家，能依據本身的利益和價值衡量爭議，是能自我決定的行動者，而不是被觀察、保護、操作、控制的對象（歐用生，2006）（頁 42-46）。由此可見，不同課程設計背後，其實是蘊含不同的兒童觀。

今日十二年國教揭示「自發、互動、共好」的教育理想，顯然是依據批判觀點，而非傳統觀點。但是，整個領域課程綱要的敘寫方式，卻是過份遷就既有學科各自的知識結構，較為忽略如何跨越不同領域的限制，真正落實核心素養的統整精神。舉例來說，所謂的思考力，究竟包括那些要素、應該如何培養開發，這些問題其實都沒有得到徹底的解決。

相形之下，美國教育哲學家李普曼（Matthew Lipman, 1923-2010），為了要提升學生的思考能力，不僅對當時的教育現況提出許多批判，更親自訂定完善的兒童哲學教育計畫，因此本文聚焦其課程理念之分析，希望能夠有助於國內教育學界省思，究竟我們的十二年國教該何去何從。以下，茲分為「兒童哲學課程之意義」與「兒童哲學課程之目標」兩節加以說明。

## 貳、兒童哲學課程之意義

### 一、批判美國教育的缺失

1960 年代是美國教育的重要轉變時期。主要是 1964 年通過「民權法案」，使得黑白種族間的歧視與隔離問題浮上檯面，多元文化主義開始興起。1965 年通過「中小學教育法案」，政府投入大量金額補助貧苦學生，尤其是少數族群。聯邦政府在教育上的花費快速增加，從 1966 年的 45 億美元到 1970 年的 88 億，1974 年花費 134 億，1978 年增加到 195 億（林玉体，2003，頁 413-416；張亞齡、王俊斌，2010，頁 33）。

美國政府之所以不斷投入大筆金額，實與 1966 年的 Coleman 報告書有關。該報告指出，在相同輸入條件的情形下，造成學生學習輸出結果的差異，主要是

家庭背景和種族因素（林玉体，2003）（頁 415）。換句話說，族群或社會文化的差異，造成經濟不利與教育不利的結果。上述作法乃是企圖透過教育的歷程，彌補社經地位的落差，將弱勢族群學生的認知能力帶上來，達到與其他人相同的水平。

不過，李普曼等人卻批判這種「治療取向」（remedial approaches）的「補償教育」（compensatory education）是失敗的（Lipman, Matthew, Sharp & Oscanyan, 1980）（頁 4）。

首先，教育系統的缺失，嚴重影響已經處於教育不利地位的學生。很明顯地，有些學生會受到傷害。舉例而言，就像人們對流感爆發的反應一樣（Lipman et al., 1980）（頁 3）。抵抗力越弱的人，受到的傷害越大。Coleman 及 Campbell 發現：少數族群學生的學業成就，相較於白人學生，一年級落後約一到二年，十二年級落後三到五年（林玉体，2003）（頁 415-416）。受教時間越長，兩者的差距越大。李普曼等人稱為「教育功能異常」（educational dysfunction）：

「某些文化族群，沒有被不當的公共教育傷害太深，其中許多人成功，並不是系統的功勞；其他文化族群，欣然屈服於反教育（miseducation），系統則為他們的失敗負起某些責任。」（Lipman et al., 1980）（頁 4）

也就是說，美國教育並未發揮應有的功能，教育不但不是成功的原因，反而成為失敗的理由。

其次，這種補償教育，乃是頭痛醫頭、腳痛醫腳的方式，需要不斷提出處方，指出更多需要決策的問題。例如：要不要種族隔離？科技的創新，要引介？還是中止？家長要參與？還是不要參與？教師需要更多薪水？還是更多規範？教師需要教學助理嗎？每一個項目被過度檢視，反而容易忽略隱藏在內的真實問題，帶來失落與絕望。李普曼等人表示：

「不幸的是，補償教育所運用的方法，大部分與現存系統本身的方法是相同的。對於目前流行反教育的原因，缺乏清楚的了解，補償教育只是在減緩症狀。」(Lipman et al., 1980) (頁 4)

結果導致「教育沒有幫助我，探索與開展在我面前的機會」，「沒有增加我的能力」，「我帶著好奇心、想像力和創造力，進入教育系統。謝謝，這些已經完全喪失」。(Lipman et al., 1980) (頁 4-5)

進而，這種教育系統，表面上提供許多知識，卻沒有深入了解兒童，原本的興奮與期待是否獲得滿足。成人常常告訴兒童，什麼是應該學習的，事實上只是盡情地控制兒童：

「兒童接受我們的論述，不去懷疑我們是否犯錯。他們若抗議這些意思無法理解，我們就用『最終必有道理』的言論去安撫他們。不一會兒，他們就會同意。他們掌握在我們手中。」(Lipman et al., 1980) (頁 6)

李普曼等人更進一步指出：

「父母以為，兒童在學校的時間很長，學校應該會將他們任性的子女，轉變成負責任的人。奇怪的是，父母卻很少要求學校，訓練兒童的推理能力，反而只在乎孩子讀、寫、算的能力。」(Lipman et al., 1980) (頁 10)

換句話說，父母對子女的期待，以及父母對子女的教養方式，兩者之間存在嚴重的落差與矛盾。

最後，學校的課程設計，堅持所有學科進行分科教學，彼此之間缺乏連結，無視於兒童對於整體性的需求，導致兒童必須自行綜合 (synthesis)，設法表現出

英雄的技藝 (the heroic feat)，難怪必然發生嚴重的挫折感 (Lipman et al., 1980) (頁 7)。如果知識就好像難吃的藥，成人卻期望兒童產生「為知識而愛知識」的動機，這是不可寬恕的。因為沒有人天生就會覺察未來，必須藉由過去的經驗與驗證，成人才能建構這種覺察。李普曼等人認為：「教科書應該是一場充滿發現的冒險，一種在實踐中發現的典範。」(Lipman et al., 1980) (頁 9)。由此可見，兒童哲學課程的提倡，乃是針對當時美國教育的批判，希望透過教科書內容的創新設計，協助兒童發現學科知識之間的連結。所以，他們主張：

「教育本身必須重建，社會經濟條件不能成為教育缺失的藉口... 文化的多樣性，必須將其視為一個機會，讓系統證明自身的卓越，而不是成為系統墮落的一個藉口。」(Lipman et al., 1980) (頁 5)

## 二、滿足兒童對意義的渴望

承上所述，美國當時的教育系統，導致兒童的受教經驗中存有許多的矛盾、衝突與挫折。教育應該鼓勵兒童尋找事物與自己之間的連結，讓他們經歷的一切是有意義的。如果遇到令人困惑的事情，兒童不像成人，擁有豐富的經驗，知道如何尋求協助解決問題；他們能夠求救的管道，就只有學校。然而，奇怪的是，兒童剛進入校園的時候，原本帶有閃閃發亮的眼神，期待知識降臨；隨著時間的增加，卻對學校教育的厭惡逐漸加劇。如果學校的經驗，能夠如大家所願地多采多姿，在現實生活中，將不會有這麼多學童，憎惡其求學生涯(Lipman et al., 1980) (頁 12)。李普曼等人說：

「不管在哪裡，累積意義的地方，就有教育。我們必須學習，如何建立情境與機會，促使兒童利用其天生的好奇心與對意義的渴求，抓住適當的線索，為自己建構事情的意義。」(Lipman et al., 1980) (頁 13)

換句話說，只有當學校能引導兒童探索意義之時，才是教育的環境。杜威表示：

「只有當我們周圍的事物對我們具有意義，當我們以特定方式使用這些事物，並可表明達到的結果，我們對這種事物才可能作出自覺的、深思熟慮的控制。」(姜文閔譯，1995)(頁24)

由此可見，對人類的學習與成長而言，意義是非常重要的動力來源，能促使我們不斷增進與發展，適應生活的能力。那麼，孩子尋找的是甚麼樣的意義呢？

「兒童渴望的意義是與生活相關，並可以啟發生活的。」(Lipman et al., 1980)(頁17)

例如，他們對自己的身分感到疑惑，他們想知道：為什麼每天要上學？世界怎麼開始，怎麼結束？如何面對自己的慾望和情感？(Lipman et al., 1980)(頁17)？這些問題的答案，都是與兒童的環境息息相關，兒童必須先瞭解自己，瞭解其生活的環境，才能獲得滿足。

李普曼等人強調：「資訊可以被傳遞，學說可以被灌輸，情感可以被分享—但是意義必須被『發現』。沒有人能夠『給予』其他人意義...兒童本身必須參與對話與探究，找出意義。」(Lipman et al., 1980)(頁7)。因此，給兒童一個安全開放的環境，引導他們練習不受拘束地思考，鼓勵他們勇於發言，這都是相當重要的。因為透過彼此的對話，才能突破自己的思考框架，練習轉換觀點，進而建構屬於自己的意義。

### 三、促進各學科的學習

李普曼等人說：「思考是孩子透過感官認識世界、獲得意義的心智運作過程，孩子必須思考他們在學校所學的事物。」(引自綠萍、郭慈明、侯秋玲譯，2007)

(頁 20)。所以，兒童哲學課程的目的，在於培養兒童的思考習慣，以及思考的有效性，同時可以促進各學科的學習。

以語文領域來說，他們主張以小說取代傳統教材：

「讓學生在情節中體驗詩歌或散文寫作的困境，讓小說展示教師如何運用班級討論及練習活動，有助於解決這種困境。」(Lipman et al., 1980) (頁 20-21)

因此，大家可以討論好文章的標準、詩歌和散文的區別、經驗和意義的關係、情感和表達的關係、事實與虛構的區別，以及解釋與描述的區別 (Lipman et al., 1980) (頁 21)。換句話說，兒童對於課程內容的認同，可以催化間接模仿的學習行為，藉由討論的過程，更理解語文、寫作與思考之間的關係。

從社會領域來說：

「我們需要鼓勵兒童，反思自己的生活情境...關注其社會與政治面向。課堂討論將涉及以下概念，例如民主、社會、正義、無政府狀態、教育、財產、法律、犯罪、社會理想、分工、機構、傳統、責任、威權和自由。」(Lipman et al., 1980) (頁 21)

由此可見，哲學所能做的是，給予兒童一個知識的方向感 (intellectual sense of direction)，使他們帶著更大的信心，來接近課程的材料 (Lipman et al., 1980) (頁 22)。當兒童看到學習與生活之間的關係，更能主動積極進行哲學思考，將其應用於不同領域的學習經驗之中。

### **參、兒童哲學課程之目標**

李普曼等人曾說：「兒童哲學方案最主要的目的，就是幫助兒童學習『如何為自己思考』。」(Lipman et al., 1980) (頁 53)。其中，思考的類型又可分為三個

向度，包括「批判思考」(critical thinking)、「創造思考」(creative thinking)以及「關懷思考」(caring thinking) (Lipman, 2003) (頁 197)。三者之間環環相扣，交織成一個完整的思考網絡。為了達成上述目的，他們曾經提出五項課程目標<sup>1</sup>，筆者將其精簡為四項說明如下。

## 一、培養推理的能力

李普曼等人認為，推理技巧的獲得是必要的(Lipman et al., 1980)(頁 42-43)，因為：

「就某種意義而言，『推理』之於心靈，藥物之於身體，兩者都是治療的藝術，試著治癒心靈或身體容易遭受的傷害。」(Lipman et al., 1980) (頁 54)

簡單來說，推理是一種思考(thinking)方式，意指由前提推出結論的過程，在問題解決或計畫活動中，運用邏輯的、抽象的思想範式(段德智等人譯，2004)(頁 374)。也就是一種有系統、有組織的思考方式(劉仲容、林偉信、柯倩華，2003)(頁 71)。因此，推理需要邏輯，使其思考有效。學生有嚴謹的思考，便能為自己的信念辯護。

在兒童哲學中，「邏輯」有三個意義：第一，意指「形式邏輯」，由規則管理語句結構以及語句之間的關聯性；第二，象徵「給予理由」，包含了對言行尋找理由和評估理由；第三，意指「合理地行動」，關心合理行為的標準(Lipman et al., 1980)(頁 46, 131)。

以下，再細分為三點加以說明<sup>2</sup>。

---

<sup>1</sup>李普曼等人提出的五項目標，分別為「提升推理能力」、「創造力的發展」、「個人與人際關係的成長」、「倫理理解的發展」、「在經驗中尋找意義之能力的發展」。筆者認為，自我、人際關係與道德發展，彼此相互關連，可以合併為「培養倫理關懷的能力」。

<sup>2</sup>第一，「學習有效的推論」，滿足第一個意義，就是在推理中符合形式邏輯的規則。第二，「避免思考的謬誤」，滿足第一個意義，反面提醒學生注意避免邏輯錯誤。第三，

### (一) 學習有效的推論 (inference)

將一切推理中作為特殊前提的「理」抽掉，剩下共同的「推」之程序，就是推論(殷海光，1991)(頁 33)。其中所運用的就是形式邏輯，就像數學公式一樣，帶任何數值進去，都可得到應有的答案。以邏輯語言來說：

若 P 則 Q ----- (前提)  
 P 發生  
 所以 Q ----- (結論)

例一：

若 下雨則開車 ----- (前提)  
 下雨了  
 所以 開車 ----- (結論)

例二：

若 他送我禮物則表示他做錯事 ---- (前提)  
 他送我禮物了  
 所以 表示他做錯事 ----- (結論)

上述兩個例子，都符合相同的形式，因此可以說推論有效。但是，例二之中的前提不一定為真，推論有效根據的是「形式」，而非「內容」。也就是說，邏輯推論，只有「有效」與「無效」，沒有「真」與「假」(林玉体，2001)(頁 64)。

此外，有效推論的原則有二：一是「肯前律」，肯定前項再肯定後項；二是「否後律」，否定後項再否定前項。反之，無效的推論，則肯定後項再肯定前項，否定前項再否定後項。例如下雨是前項，開車是後項，若結論表示為「若開車，

---

「區分解釋和證成」，滿足第二與第三個意義，希望兒童能夠對事情提供合理的理由，有合理的行動。

則表示下雨」或「若不下雨，則不開車」，都是推論無效的形式。

最後，李普曼等人也表示，小學生最常遇到以下三種困難：第一，知覺推論困難。例如，兒童聽到汽車喇叭聲，卻不能推論出一輛車正在接近。第二，邏輯推論困難。例如，兒童知道「凡是人都會死，老師是人，所以老師會死」，進而錯誤推論「小狗不是人，所以小狗不會死」。第三，證據推論困難。例如，數學課中，兒童知道長方形的面積公式，知道分配律的計算方式，但不知道長方形的長是  $a+b$ ，寬是  $c+d$ ，面積是  $ac+ad+bc+bd$ ，與  $(a+b)(c+d)=ac+ad+bc+bd$  的公式之間有何關係 (Lipman et al., 1980) (頁 62-63)。

上述推論困難，如果沒有及時處理，那麼他們在學校其他科目的學習，也會遭遇相同的困擾。因此兒童必須學習有效的推論。

## (二) 避免思考的謬誤 (fallacy)

正確的推理需要正確的邏輯，生活中卻存在許多思考的謬誤。《哲學辭典》將「謬誤」解釋為「一種邏輯的錯誤，推理不遵守推論的規則或違反這種規則」或「一種論證在它不正確的意義上起誤導作用，但可能或於習慣上說服人們認為它是正確的」(段德智等人譯，2004)(頁 149)。舉例來說，「我們無法確定神的存在，因此證明神不存在」，這種利用暫時的未知做為推理材料，是一種謬誤。「很多人都有智慧型手機，因此我也要有智慧型手機」，這種將大多數人視為全體，也是一種謬誤。「現代人平均壽命比以前長，肥胖的人也比以前多，因此肥胖有助於增加壽命」，這是因果關係推論上的一種謬誤。總之，謬誤的產生，導致接續的判斷失去準確性。避免思考的謬誤，以及指導正確的推理，同樣重要。

## (三) 區分解釋 (explanation) 與證成 (justification)

所謂「解釋」，乃是使某事成為合理或可理解的活動(王思迅，2002)(頁 409)。例如，當你問一個人，為什麼他開車會撞上安全島，他回答你，因為我疲勞駕駛。這是「原因」(cause)，具有因果關係的解釋。所謂「證成」，乃是一種證明論點成立的方式(段德智等譯，2004)(頁 222)。例如，你問一個人為什麼他開車會撞上安全島，他回答你，我希望能夠製造意外，領取保險金。這是「理由(reason)」，

具有說服的用意，為有邏輯的、有目的的行動。兩者的差異，在於：如果一個人要求一種解釋，這就假定有被解釋的現象存在；如果一個人要求一種證成，這就假定這個事物可能並非已經出現，必須提出它們出現的某種證據（段德智等人譯，2004）（頁 143）。

舉例來說，小明被小華的腳絆倒。如果小華沒有意圖要絆倒他人，只是沒有留意自己的腳占據走道，所以才絆倒小明，這是「解釋」；如果小華是故意將腳伸出桌子外面，使他人跌倒，為了開同學玩笑，這是「證成」。李普曼等人認為，當我們試著教孩子「只是意外」和「故意」不一樣，乃是幫助他們在解釋與證成之間做區分，而且教導兒童要對故意做的事負責（Lipman et al., 1980）（頁 59）。也就是說，「解釋」是說明事情如何發生，「證成」是說明事情為何發生。

總之，兒童學習有效的推論，認識思考的謬誤，練習區分解釋與證成，都是為了增加其結論的可信度。

## 二、培養創造的能力

就一般人的想法來說，邏輯是一套具有標準規則的系統，創造是跳脫標準、不收約束、沒有規則，兩者似乎相互抑制，某一個增加，另一個就會減少。然而，李普曼等人卻有不同的觀點：

「藉由創造活動可以鼓勵邏輯思考，反過來說，邏輯力的發展也可以促進創造力的發展。」（Lipman et al., 1980）（頁 64）

究其原因，邏輯思考屬於聚斂的垂直思考，著重不斷往下深掘事物的道理；創造思考屬於發散的水平思考，考慮事物的其他可能性，兩者是相輔相成、缺一不可。他們主張：

「哲學思考技巧課程，除了鼓勵兒童嚴格批判，也鼓勵他們創意想像...我們應該避免給兒童一個印象，就是事情只能是這樣，沒有別

的可能...若不鼓勵兒童思考，不存在的世界是什麼樣子，將會喪失機會，強化其獨立、創意的思辨能力。」(Lipman et al., 1980) (頁 26)

愛因斯坦 (Albert Einstein, 1879~1955) 也說過：「一個好的問題往往比答案更重要，因為答案或許只是數學或實驗技巧而已。提出新的問題，新的困難點，並且用新的角度來檢視舊的問題，需要有創意的想像力，這才是真正的進步。」(引自鄭以萍譯，2002) (頁 126)。

因此，每當兒童產生一個創意的想法、幻想的情節，都是珍貴的思考產物，我們藉此得以貼近兒童的心理經驗，幫助他們搭起邏輯的鷹架，判斷、推論事情的合理性與可行性。只有邏輯訓練是不夠的，兒童的成長與發明、創造、想像等能力息息相關，兒童必須練習去思考，虛構或與現實相反的事物如何可能。

### 三、培養倫理關懷的能力

李普曼等人主張：

「對待兒童的方式，必須讓他們的力量互相增強，而不是互相對抗...

必須透過智力與情感的活動，讓兒童不再彼此孤立。」(Lipman et al., 1980) (頁 66)

其中的關鍵，不只在於哲學討論的操作，增加了兒童之間互動的機會；更是因為這個階段的生命經驗，將會影響他們的個人認同、生涯發展以及未來的生活風格。我們應該鼓勵兒童反省與分析自己，從中發現自己人生哲學的萌芽，發展出更有安全感的自我認同。也就是說，為自己思考的兒童，必須看見自己與他人之間的關係，任何一個行為都與其情境脈絡，構成部分與整體的關係，只有掌握關係，才能判斷行為的是非對錯。因此，學習哲學思考的討論，其實促進了兒童對於彼此個性、興趣、價值、信念與偏見的覺察，這種逐漸增加的敏感性，正是課堂交流最有價值的副產品之一 (Lipman et al., 1980) (頁 65, 79-81)。

由此可見，個人發展與人際關係密不可分，這種哲學取向的課程設計，強調倫理探究的方法，而非特定成人的道德原則：

「教師關心的是，鼓勵學生看見，達成健全道德判斷的重要性，這就涉及學生倫理敏感性與倫理關懷的發展。」(Lipman et al., 1980) (頁 66)

所謂倫理，乃是理解自己與他人在世界上和諧共存的法則。蘇格拉底曾說：道德哲學探究的是，「人應當如何生活的道理，並非枝微末節」(引自林逢祺譯，2010) (頁 1)。例如，將誠實作為一種生活態度，是否能夠促使社會趨向良善和諧？我們必須幫助兒童，覺察道德判斷的性質，而不是強迫他們進行道德決定，所以教師乃是在道德探究的實踐過程中，引導學生思考道德倫理的意義。

#### 四、培養探索意義的能力

何謂「意義」，李普曼等人表示：

「意義無法分配。不能授予或發放給兒童。意義必須學會才能取得，它們是成果，不是數據資料。」(Lipman et al., 1980) (頁 13)

「只有從自己生命得到的意義，兒童才會予以重視。」(Lipman et al., 1980) (頁 67)

他們在兒童哲學的教材中便已傳達這樣的理念，例如，在《思考舞台》裡，陳明宣是個愛提問的小孩，他知道對自己而言，提問的意義，與其說是獲得答案，還不如說是要把困難弄清楚。有時我們會對不瞭解的事物感到困惑，然而比困惑更讓人恐懼不安的，其實是「無意義」(meaninglessness)，這是比單純地不知道要相信什麼，更為根本的問題 (Lipman et al., 1980) (頁 12)。由此可見，我們自

己與生活事物之間的關係，獲得釐清，產生了感受與價值，就是「意義」發生的時刻。因此，意義的來源可分為兩類：一是本質性的意義－伴隨著關係的感知而獲得；二是工具性的意義－當目的與手段產生關聯時發生 (Lipman et al., 1980) (頁 8-9)。職是之故，兒童哲學課程最重要的目標，就是要學習如何探索意義：

「我們探索意義的方法之一，就是去探索各種關聯性 (connections)。」 (Lipman et al., 1980) (頁 67)。

以下進一步將「探索意義」這個課題，分為七個部份加以說明。

### (一) 探索其他選擇 (discovering alternatives)

「兒童如何學習思考『新的選項』？他們如何學會：現在想到的方法，不是唯一的方法？」 (Lipman et al., 1980) (頁 68)

李普曼等人認為，必須發展一種習慣，永遠要考慮這種可能性：自己想法的反面可能是正確的 (Lipman et al., 1980) (頁 68)。例如，兒童觀察到桌子都有四個腳，可以讓他們思考，或許不一定都有四個腳；看見晚上的月亮會發光，可以讓他們思考，月亮或許不一定會發光。透過多次的練習：

「兒童根據自己的邏輯，將會導出一個簡單的論證：即使某件事當下不是實際的 (practical)、行得通的 (feasible) 或有希望的 (likely)，或許還是有可能的 (possible)。」 (Lipman et al., 1980) (頁 68)

這種多元向度的思考方式，就是為了讓兒童自行體會，一件事情其實可以有不同的選擇。剛開始練習，兒童可能無法立即瞭解其價值，反覆操作之後，他們將會發現，每件事情除了贊成或反對之外，還有其他的可能性。舉例來說，某天全家正在計畫一個假期，討論要搭公車或坐火車；此時除了兩者擇一之外，兒童

能夠想到，可以兩者兼採，不同路段輪流搭乘，或者皆不採用，改搭飛機或其他交通工具（Lipman et al., 1980）（頁 69）。這樣，就能在教室中培養思考的廣度，不會輕易陷入思考的僵局。

## （二）探索公平性（discovering impartiality）

「如果我們安排情境，鼓勵兒童試著客觀而公平地談論自己的問題，他們將會學的更快更多。」（Lipman et al., 1980）（頁 70）

成人不該期待孩子天生就是客觀的與公平的，因為即使是成人也常常偏心、不公平。真正的問題是：何時該偏心，何時該公平（Lipman et al., 1980）（頁 69）？李普曼等人表示：

「有一種情形特別適合討論是否公平，那就是你試著理解某件事物的時候。一開始你完全根據自己的觀點，很少注意別人的經驗...後來你看見自己最初的判斷或許太倉促...於是你從別人的經驗中學到教訓。」（Lipman et al., 1980）（頁 69-70）

說話是一種習慣，一般人容易出現以偏蓋全的謬誤，例如「男生都很粗魯」、「女生都很愛哭」。兒童哲學的教師，強調語言的精確性，面對不公平的言論，乃是將其視為哲學思考的最佳教材。

## （三）探索一致性（discovering consistency）

所謂「一致性」，是指同一個詞彙，在相同的脈絡中數次使用，皆有相同的意義（Lipman et al., 1980）（頁 117）。舉例來說，「成本較高的教育，導致許多貧窮的（poorer）學生，無法進入大學就讀。然而，大學正在用盡各種方法，企圖處理不利的（poorer）學生。」（Lipman et al., 1980）（頁 72）。此處前後的 poorer 是不同的，前者指經濟的貧窮，後者指學術的貧乏。如果沒有多加留意，可能誤

以為「大學的高學費，是為了排除貧窮學生的就讀」。所以：

「必須從小鼓勵兒童，謹慎使用自己的文字。他們應該覺察，一個段落之中的文字，如何能夠改變其意義。」(Lipman et al., 1980)(頁72)

在《哲學教室》第十一節中，有段劇情是：馬良駿先對記憶中欺負過姊姊的高年級男生說：「我看見她離開學校，回家去了，大概十分鐘前。她說她要直接回家。」後來又對同學說：「有啊，她還在學校。她和李莎、黃嫵娟還留在教室，一起寫作業。」之後向姊姊說明時，李莎嘲笑他說：「你回答得很高明，馬良駿，但是，因為前後不一致，得分不高。」(楊茂秀譯，1999)(頁79-82)。也就是說，除了言語一致之外，行為也必須一致，言語與行為之間更要一致。

「如果有人堅持不一致，至少我們可以要求他們，解釋這樣做的理由。如果他們找不到理由，就會覺得這種作法站不住腳，並且會為了合理而嘗試改變。」(Lipman et al., 1980)(頁72)

因此，兒童哲學給予兒童很大的論證空間，去為自己的行為找合理的理由。在這個過程中，兒童將會發現，意義一致是非常重要的事情。

#### (四) 探索信念的合理性 (discovering the feasibility of giving reasons for beliefs)

「你的行動與你的思想乃依你的信念而定。」

「信念是整個生命視野與生活方式的根基。」(Lipman et al., 1980)  
(頁73)

信念的內容，常常透過是非對錯、真假好壞、可欲不可欲的判斷加以表現。如果一個人的信念是不合理的，那就像一棟房子蓋在不堅固的地基之上，必然會受到挑戰。李普曼等人強調，那些最愛講話的兒童，乃是正在行使他們的權利—表現自己；那些坐著聆聽的兒童，也是在表現他們的權利—傾聽發生了什麼事。如果我們要求他們安靜不要講話，那便同時剝奪了說者與聽者的權利 (Lipman et al., 1980) (頁 73-74)。因此，老師必須創造一個適合進行團體討論的情境：一方面讓兒童能夠正當地行使其權利，培養邏輯、推理、判斷的能力，二方面兒童可以從中學習，如何找尋符合自己信念的論點，同時探索自己信念的合理性。

總而言之，為何要為信念找理由，有三個理由：

1. 知道自己的信念是合理的且可靠的，這是很棒的事情，因為我們每天都必須按照信念行動。假如某件事進行不順利，那麼你最好檢查自己的信念。
2. 在討論中，你的信念可能被挑戰，你將被要求為他們提供理由。
3. 對於某個特別的信念，你可能有一些好的理由，但是他們仍不足以證成你的信念。很難說要多少個理由才算足夠，然而很明顯地你會發現，愈多愈好。(Lipman et al., 1980) (頁 74)

由此可見，信念是支持自己行為的預設立場，必須有堅固的基礎，使得我們的待人處事，不至於搖擺不定。然而，堅固的基礎並非從天而降，我們必須利用許多合理的理由，作為基底與材料，才能搭起穩固的城堡。

### (五) 探索整體性 (discovering comprehensiveness)

所謂「整體性」，就是看見事物之間的關聯：

「對一個人來說，有合理的信念是不夠的...一般而言，人們想要一套有組織的信念與觀念，一套自己的思想與價值體系，作為未來行

動的依據。所以，必須鼓勵年輕人，不只是喜愛和尊重這些觀念，不只要他們的觀念是健全的與合理的，而是要看到這些觀念之間的關聯性 (connections) — 看到它們如何互相關連，如何聚斂與支持彼此。」  
(Lipman et al., 1980) (頁 74)

李普曼等人表示，我們應該試著覺察，兒童與成人所經驗的世界，大不相同。兒童通常會感受到一個情境中整體的衝擊，例如快樂或悲傷、友善或敵視、邀請或恐嚇，但是不會對情境作太多的分析。相反地，成人已經學會既存事物之間的關係與連結，所以能夠分別知覺情境中各個孤立的部分。換句話說，面對差異，兒童的自然傾向，是思辨的與整體的，不是分析的與敏感的。

「當兒童看起來好像正在摸索時，教師藉由暗示其觀念的結果、可能的啟示與關連，可以幫助他們。教師試著將兒童的思想，放入某種脈絡中，將會對他們更有意義。觀念的設定愈完整，意義也會愈豐富。」(Lipman et al., 1980) (頁 75)

舉例來說，在哲學小說中，兒童強烈意識到故事情節，就像自己本身發生的事一樣。老師藉由提出問題，鼓勵他們去看「之前發生什麼」與「之後變成怎樣」，以及兩者之間的關聯性。對兒童來說，這或許是最好的訓練，透過現在、過去與未來的連結，將自己視為一個連續的生命，進而發展出適當的自我概念 (Lipman et al., 1980) (頁 75)。因此，教師透過文本，帶領孩子認識人物、事件、時間、地點、物品，從中探索各種因果關係的可能性，同時也讓孩子反思自我經驗的意義。

#### (六) 探索情境 (discovering situations)

日常生活中隨時可見各種具體的情境：一個女人在一台擁擠的公車上，她的小孩非常不受控制，公車司機是煩躁易怒的；一個已經超時工作的麥當勞員工，試著處理一群剛放假又肚子很餓的學童；群眾對一位走鋼索的人的反應 (Lipman

et al., 1980) (頁 77)。上述情形其實不勝枚舉，關鍵在於當事人似乎必須做出選擇，到底應該怎麼處理才對。

舉例來說，在《哲學教室》中，戴普森拒絕向國旗敬禮。校長並未依照校規處罰他，而是透過與戴普森的談話，瞭解其背後涉及家庭的信仰因素。於是回到班上，與大家一起討論，對於這件事的看法；而不是要求全班學生，進行對與錯的判定。校長這種處理方式，乃是為了讓學生學習，如何去探索一件事情的情境。李普曼等人主張：

「兒童哲學課程有時會向兒童呈現道德情境的實例...但是兒童不需要表示，如果自己是書中的人物會怎麼做。相反地，他們乃是自由地討論、分析、詮釋與探索，這些道德困境的複雜性。這種風氣使得教室的兒童，對於書中情境的細微差異，會變得更敏感，也更能深切地覺察日常生活情境中的道德特徵。」(Lipman et al., 1980) (頁 76)

也就是說，成人給予一個道德情境，不應該強迫兒童快速做決定，而是邀請他們，對於情境能夠有更多的理解。哲學不是一場做決定的自助課程。事實上，它甚至擴大了選擇的範圍，使得做決定變的更困難。當忽略過程時，誇大選擇的重要性，就是誇大其成果。因此，必須幫助兒童，掌握需要做決定的情境，以及正確解讀這些情境的特徵。有朝一日，兒童的潛能獲得開發，將會擁有三種能力：一是掌握情境特徵的洞察力，二是改善不足之處的想像力，三是選擇合理行動的勇氣 (Lipman et al., 1980) (頁 76-77)。

### (七) 探索部分與整體的關係 (discovering part-whole relationships)

部分與整體的關係，就像規則之於比賽、單字之於句子、情節之於電影 (Lipman et al., 1980) (頁 8)。沒有部分，就無法構成整體；不理解整體與部分的關係，部分也沒有意義。舉例來說，在棒球比賽中，下場的球員彷彿自己仍然置身場上，感覺捕手的手勢，外野手接球、傳球等動作，所有球員都是全程參與整場球賽。在樂團中，你只是一位鋼琴手，但是整場音樂會的演出，任何一個樂

器的演奏，都需要其他樂器的配合，才能達成最佳的效果。在一場戲中，你只有幾句台詞，其中的意義，完全取決於其他演員說了什麼。同樣的道理，教師應該注意課程的統整性，避免兒童的學習經驗被切割成片段的知識（Lipman et al., 1980）（頁 77-79）。由此可見，讓兒童能探索部分與整體之間的關係，乃是有意義學習的必要條件。一個好的課程設計，應該達成以下的效果：

「在整個教育中，你將會理解，每個科目之間的關聯，階段之間的銜接，對於全部科目的學習，都是必要的。就在理智與身體活動之間、規訓與創新活動之間、與人共同工作與獨自工作之間，行動與反思階段之間，你將體會到這些交替背後的合理性。」（Lipman et al., 1980）（頁 78）

「你強烈地意識到，你甚至可以學會所有的部分，因為這麼做能使你體會到，整體更豐富的意義，以及你的部分在整體中的意義。」（Lipman et al., 1980）（頁 78）

## 肆、結論

### 一、兒童哲學課程的意義

兒童哲學課程的意義有三個面向。首先是制度面－「批判美國教育的缺失」，李普曼強調教育改革，不應只是一味補救，而必須是重新建構。一旦重新思考，課程必須一併改進。其次是兒童面－「滿足兒童對意義的渴望」，教育必須回到以學習對象為主體，產生意義的連結，才可以產生更多的學習。因此課程與學生經驗是否相關，對學生的意義是否發生，將比給學生多少知識更為重要。最後是功能面－「促進各學科學習」，在課程設計中，思考是不可或缺的一個重要元素。思考能力一旦建立，對事物的理解，便能更深入、更細膩，也能產生主動的學習

態度，對於任何學科的學習都更有幫助。

## 二、兒童哲學課程的目標

兒童哲學課程的目標共有四點。第一，「培養推理的能力」，藉由學習推論、避免謬誤、區分解釋與證成，練習邏輯思考。第二，「培養創造的能力」，教師要鼓勵兒童發問、思考、判斷、行動，開放的環境，才可能激發出創造力。第三，「培養倫理關懷的能力」，透過哲學小說的團體討論，讓兒童練習傾聽他人不同的意見，學習如何正確表達自己的想法，人際關係得以正常發展。第四，「培養探索意義的能力」，幫助兒童在學習過程中，找到屬於自己的樂趣與價值。可以再細分為七個向度：探索其他選擇、公平性、一致性、信念的合理性、整體性、情境、部分與整體的關係。

## 三、兒童哲學課程的評價

傳統教育是重群性輕個性，目的在使兒童社會化，李普曼的兒童哲學課程，卻是致力於個性與群性的調和。就培養個性言，他重視學習者的思考風格與人格特質，個人生命意義的追尋是課程的主要目標；就發展群性言，他運用團體探究的方法，學習理解自己與他人之間的關聯性，擴大視野去關懷他人、尊重他人。杜威說：「民主基本上是組合生活的模式。由於空間上的擴充，使得個人在參與共同興趣（利益）時，每個人除了考慮自己的行動會涉及到他人，也考慮到他人的行動，會指導自己的行動，並有助於自己的行動。」（林玉体譯，1996）（頁 93）。亦如麥其維（R. M. MacIver）所言：「一個真正的社會，一定盡力去發展個性；同時其發展的個性，也要在社會裡求表現，求完成。」（引自伍振鸞，2004）（頁 144）。由此可見，個性與群性的發展，並非相互衝突，而是相輔相成。李普曼所設計的課程，正是展現杜威民主精神的最佳例證。

## 四、兒童哲學課程的啟示

綜合本文各節的分析，可以看見李普曼的課程理念，蘊含深刻的教育改革精神。究其目的，正與臺灣十二年國教的課程目標—啟發生命潛能—不謀而合。兩者都重視學生的「好奇心、探索力、思考力、判斷力、行動力」。不同的是，兒

童哲學自成一個體系，能夠清楚剖析「思考力」的內涵，層次分明而條理清晰；臺灣的十二年國教，強調跨領域的統整課程設計，核心素養的項目與內涵，又與各學習領域的綱要，形成學理扞格且疊床架屋的關係。換句話說，今日課程改革的具體作法，真的能夠有效達成其目標嗎？連基本項目都寫不清楚其構成要素，無法提出概念分析的說明，配稱為核心素養嗎？既然強調核心素養，又規定學習重點，兩種不同教育哲學基礎的課程設計，能夠混為一談嗎？整套課程方案想要提升的，到底是學科知識的思考，還是生命意義的思考？目前的學校生態，能夠兩者兼顧嗎？如何讓兒童去探索，屬於自己的學習意義？以上諸多問題的解答，顯然值得今日的教育工作者深思。尤其，如果李普曼的理念為真，「哲學思考」的確能促進「各學科」的學習，那麼我們為何不願意重新思考：哲學教育在各級師資培育的重要性？甚至進一步研議：目前的教育改革政策，是否應該優先提升中小學教師的哲學思考能力？這樣或許更能直接說清楚「核心素養為何」。因此，兒童哲學課程的意義與目標，乃是值得我國參考的具體例證。

## 參考文獻

### 中文部分

- 王思迅（譯）（2002）。Robert Audi 著。**劍橋哲學辭典**（The cambridge dictionary of philosophy）。台北：貓頭鷹。
- 伍振鷺（2004）。**教育哲學**。台北：師大書苑。
- 林玉体（2001）。**邏輯**。台北：三民。
- 林玉体（2003）。**美國教育史**。台北：三民。
- 林玉体（譯）（1996）。**民主與教育**。台北：師大書苑。
- 林逢祺（譯）（2010）。James Rachels 著。**道德哲學要義**（The elements of moral philosophy）。台北：桂冠。
- 姜文閔（譯）（1995）。John Dewey 著。**我們如何思維**（How we think）。台北：五南。

- 段德智、尹大貽、金常政（譯）（2004）。Peter A. Angeles 著。哲學辭典（The HarperCollins dictionary of philosophy）。台北：貓頭鷹。
- 殷海光（1991）。邏輯新引。台北：水牛。
- 張亞齡、王俊斌（2010）。什麼才算是多元文化教育？以 Maxine Greene 的教育觀點檢視。教育科學，9（1），29-49。
- 黃政傑（主編）（2012）。十二年國教：改革、問題與期許。台北市：五南。
- 楊茂秀（譯）（1999）。Matthew Lipman 著。思考舞台（Lisa）。台北：毛毛蟲。
- 綠萍、郭慈明、侯秋玲（譯）（2007）。李普曼訪問錄（一）。毛毛蟲兒童哲學雙月刊，（193），19-21。
- 劉仲容、林偉信、柯倩華（2003）。兒童哲學。台北縣：國立空中大學。
- 歐用生（2006）。課程理論與實踐。台北市：學富。
- 鄭以萍（譯）（2002）。Jack Foster 著。點子船 43 號（Ideaship-How to get ideas flowing in your workplace）。台北：滾石。

## 外文部分

- Carr, D. (2003). *Making sense of education: An introduction to the philosophy and theory of education and teaching*. London: RoutledgeFalmer.
- Jackson, P. W. (1990). *Life in classrooms*. New York: Teachers College.
- Lipman, Matthew, Sharp, A.M., & Oscanyan, F. (1980). *Philosophy in the classroom*. Temple University, Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, Matthew. (2003). *Thinking in education*. New York: Cambridge University Press.

# Matthew Lipman's Curriculum Theory of Philosophy for Children

Kang Lee\* Yi-Xuan Wang\*\*

## Abstract

The purpose of this study is to illuminate the meaning and goals of Lipman's curriculum of Philosophy for Children. First, Lipman had three reasons to promote his projects: (1) to criticize American education; (2) to satisfy children's need of inquiry ; (3) to facilitate children's thinking ability and learning strategy of all subjects. Second, the curriculum goals are to cultivate the ability to reasoning, creating, moral caring, and searching meaning. Finally, the author emphasized the importance of Lipman's programs of Philosophy for Children in Taiwan, which is to encourage students to face their problems consistently, to consider other's suggestions seriously, and to make decisions independently.

**Keywords: M. Lipman, Philosophy for Children, Curriculum, Thinking, 12-year Basic Education**

\* 1st author: Associate Professor, Department of Education and Human Potentials Development, National Dong Hwa University

E-mail : leekang@mail.ndhu.edu.tw

\*\* 2nd author: Master, Department of Education and Human Potentials Development, National Dong Hwa University

E-mail : [m9881523@ems.ndhu.edu.tw](mailto:m9881523@ems.ndhu.edu.tw)