

「問問題」的想像~找回遺失的問號~

陳沛嵐

在現今社會中，主張透過多元的徑路找到真象和重視互為主體，以促進理想溝通情境的達成。而「問問題」在其中就扮演極為重要的角色，因為透過「問問題」，讓我們開啟了一條通往真實與達成溝通的道路。本文擬先以哈伯瑪斯 (Habermas) 知識論和社會溝通行動的觀點作為基礎，分析「問問題」所代表的深層意涵，並說明「問問題」背後預設的揭露和「問問題」實踐的必要性，繼而導引作者從反面提出假設和推論出五種「不問問題」的類型，並試圖從相關的理論與證據佐證此五種「不問問題」類型背後的隱含，以期從正、反面的視角中找出影響「問問題」背後的機制。最後，更進一步藉由課程與教學上相關的建議與實踐，幫助我們找回「問問題」的本能。

關鍵詞：哈伯瑪斯、問問題、課程與教學
本作者現為中正大學課程研究所博士班學生

壹、前言

在今日百家爭鳴的時代，強調從多元的徑路找到真象，重視互為主體以促進理想溝通情境的達成，其中「問問題」便是通往真實與達成溝通的道路之一。然在背後影響「問問題」的因素是不清楚的。我們只發現孩子們上了中學後，沉默變成了回應的最佳典型、不問問題變成了課堂的常態。這讓我們不禁要去思考：孩子是「不能」問問題、「不敢」問問題、「不會」問問題、「不想」問問題、還是根本就「不知道」要問問題？而在「學校」的循循善誘下，帶著問號進到學校的孩子們，他們究竟是解決了問號或是帶著更多的問號離開！

「問問題」乃認知活動中重要的一環。舉凡哲學家、認知心理學家、物理學家、社會學家等皆試圖從「問問題」中來理解、詮釋和澄清天地萬物運行的本質。如透過「問問題」，使波普一反邏輯經驗論的確證，提出以否證的方式來說明科學理論的開展；使塞斯通反對行為主義的刺激—反應連結、單純化人類認知的複雜性，而致力於揭露黑箱的認知歷程；使阿基米德在水缸中發現浮力；使牛頓在被蘋果擊中時發現重力；使馬克思在結構功能的籠罩下異教徒式地揭露社會衝突；使孔恩在教物理學時發現亞里斯多德的說法錯的離譜，但卻從進一步的探索中了解亞氏當時的思考邏輯，進而提出影響學界極大的「典範不可共量性」。易言之，「問問題」替我們反省了習以為常的知識，進而帶來了新的知識，同時也為後續的知識步道開啟了一道曙光，其重要性在各種認知的場域中都是不容忽視的。

本文試圖以「問問題的想像」為題，「想像」一詞並非空泛的無的放矢，它不僅在表面上揭櫫「問問題」中錯綜複雜的脈絡關係，更重要的是它在深層上積極的表達想解讀和實踐「問問題」的自由度與企圖。是故，本文擬先以哈伯瑪斯 (Habermas) 知識論和社會溝通行動的觀點作為基礎，分析「問問題」所代表的深層意涵，並說明「問問題」背後預設的揭露和「問問題」實踐的必要性，繼而導引作者從反面提出假設和推論出五種「不問問題」的類型，並試圖從相關的理論與證據佐證此五種「不問問題」類型背後的隱含，以期從正、反面的視角中找出影響「問問題」背後的機制。藉此發現提供給課程與教學相關的啟示。

貳、哈伯瑪斯的批判理論與「問問題」

本文擬以哈伯瑪斯的批判理論作為先前分析的基礎，其主要原因乃哈伯瑪斯非常注意「實踐」的問題，其非單純的只是一種知識性理論知識的呈現，而是一種實踐性意義的建構。以此種內涵作為探討「問問題」的實質有助於揭示「問問題」中個體能動性 (agency) 所扮演的角色。質言之，哈伯瑪斯批判理論的焦點關心的是如何使主體的主動作用重新被重視，並發揮它的積極意義 (陳伯璋，1987)。轉化此種焦點在孩子「問問題」的這個議題上，正能帶出三層值得我們深入考量的面向。第一、「問問題」所表徵的主動性深層意涵為何？第二、影響「問問題」的類型和其哲學、心理和社會學上的因素為何？第三、如何能喚起孩子主動「問問題」的本能，以發揮「問問題」後所能帶來的真相理解。為探討這三個問題，以下我們首先從哈伯瑪斯的知識論與其社會行動論兩方面剖析「問問題」的意涵，接著我們深入探討各種可能「不問問題」的類型其背後可能的哲學、心理和社會學因素，最後我們從課程與教學等實踐的層面舉出可能促進學生問問題的做法。

一、知識論與「問問題」

這一部分主要從哈伯瑪斯對知識論的預設、認知旨趣等兩方面來了解「問問題」所表徵的意義。

哈伯瑪斯的知識論有三個預設：人的「生活世界」先於人的認識作用；知識是多元的、它是由人類普遍的「認知旨趣」發展而來；知識是在生活世界中，主客體辨證過程中產生的(陳伯璋，1987)。

從這三個預設來看，第一個預設闡明「生活世界」是人類最真實的生活場所，其可能是謬誤、曲解發生的地方，亦可能是真相、理解產生的地方。所以，在探討「問問題」時，不能脫離「生活世界」的脈絡，至少必須從傳統文化、教育場域等與孩子相關的生活世界進行探討。第二個預設主張知識的多元性與其所歸結的普遍認知旨趣類別。此說明知識的紛雜、歧異與共同性。而「問問題」正可在其中扮演溝通釐清與了解知識源頭的

專題文章

角色。第三個預設透露了出人類的知識是從多樣的認知旨趣以辨証的歷程所得來的。此說明知識獲取時判別辨証歷程可信賴度的重要性，而「問問題」正可扮演此批評判斷的角色，更進一步彰顯「問問題」的能動性。

哈伯瑪斯所提的認知旨趣有三種。分別為技術的旨趣、實踐的旨趣和解放的旨趣。技術的旨趣乃指植基於「勞動」的生活要素上，所要傳達的是一種工具性行動以達成某種特定的意圖，所關心的是如何控制和預測世界；實踐的旨趣乃指植基於「語言」的生活要素上，其所要傳達的是一種溝通的行動、所關心的面向是互為主體的了解；解放的旨趣乃指植基於「權力」的生活要素上，因此其所要傳達的是一種被扭曲的溝通行動、所關心的面向是解放、自主、負責 (Outhwaite, 1996)。

而在這三種認知旨趣中，可以使我們從不同的旨趣中框架出與「問問題」相關的旨趣。首先，就技術的旨趣而言，與此種旨趣相近的「問問題」意圖所要表現的是一種對表面的或形式上的知識控制以利於自己在競爭中獲取優勢，其試圖想要掌握有利於自己生存、地位提昇的知識；接著，就實踐的旨趣而言，我們會從「問問題」是一種達成理解的實踐這樣的角度來看待它，所以孩子們「問問題」是一種溝通理解的企圖；最後，就解放的旨趣而言，「問問題」所要表現的是一種對扭曲的溝通形式所作的否定，以克服錯誤的意識形態和僵化的權力支配關係，所以在這種情況下，孩子們「問問題」是一種對知識正確性、教師權威以及學校文化權力關係的反省。

綜合哈伯瑪斯的知識論觀點推知，探討「問問題」時可以著眼在傳統文化和教育場域等孩子的生活世界中，而「問問題」所表徵的主動性深層意涵是：溝通釐清與了解知識源頭、判別辨証知識歷程的可信賴性；在競爭中獲取優勢的增益性；達成理解與溝通的企圖；對知識正確性、教師權威以及學校文化權力關係的反省。

二、社會溝通行動與「問問題」

哈伯瑪斯的批判理論並不僅止於知識論的探索，他更重視「實踐」的問題，所以我們也必須從實踐性的角度進一步來深究「問問題」這個議題。哈氏的社會行動論所談的就是涉及實踐的部分，而在社會行動中又以溝通

行動最具重要性，我們可以先從言辭行動的結構、言辭行動的有效性宣稱、和理想的言辭情境分別來分析「問問題」與其中的關聯性，接著再從中引申如何擴展、啟蒙「問問題」以及表達實際的「問問題」作為。

首先，從言辭行動的結構來看：言辭行動包括意思與命題兩大要素（葉瑞祺，2001）。此兩大要素可使我們約略推知「問問題」的幾種類型。就意思上來說，「問問題」可能代表著不同言辭的層次或意圖。如可代表著「能」問問題、「敢」問問題、「會」問問題、「想」問問題、還有「知道」問問題。此種內鑲其中的意思透露出溝通雙方的社會或人際關係，提供我們理解孩子之後不問問題的蛛絲馬跡。再者，就命題上來說，分析問問題的內容可以了解提問者試圖要傳達的實質訊息為何？此對於提問者實際知識的進展上有相當的助益。質言之，溝通的雙方必須在意思和命題等層次上有相當程度的了解，才能使言辭行動成功。

接著，從言辭行動的有效性宣稱來看：哈伯瑪斯對言辭行動有四項有效性宣稱，包括：言辭的意義是可以理解的、命題內容是真的、言辭行動是正當的、說話者的意向是真誠的（Carspecken，1996）。此四項宣稱可為「問問題」的行動提供遵循的方向，以確保某種「問問題」的行為是有效的，以便能進一步探討與分析之後該行為所表徵的認知旨趣。誠如我們在知識論的部分所言，「問問題」可以代表不同層面的認知旨趣，但其前提是我們必須要看到「問問題」的行為真正執行後才能以完整的面貌分析其發問行為的旨趣。然當我們觀察「問問題」的行為落實到教室情境時，有時我們會發現孩子向老師提出問題，卻沒有得到適當的解答，不是老師答非所問，就是學生有問沒有懂，這大部分的原因都可追溯到言辭行動的有效性上。所以，從哈伯瑪斯所提的這四項宣稱來說明這幾者與「問問題」的相關性，可幫助我們啟動有效的問問題行為。底下來分析這四個宣稱與「問問題」的相關。

（1）言辭的意義是可以理解的。如「問問題」時也必須以對方可以理解的方式出發——然我們發現，學校中有些孩子可以很成功的理解老師上課的說明，但有些孩子並不能精確掌握老師所用的語言，對於後者，如果老師這時不用位置取替（position-taking）的策略來理解孩子或是上課時多加入類似這些孩子可以理解的生活經驗，這些孩子便不能理解上課內容，更遑提有效的「問問題」了，不過這一部分似乎也隱約透露出老師在課堂中對孩子

專題文章

問的問題是有程度上的決定權和特殊因素的考量，如老師有權決定授與何種課程；進而影響哪些學生會發問問題；亦或受進度的影響，老師可以決定花更多的時間去理解和澄清孩子的問題進行回答或者忽略孩子的問題然後中斷對談。

(2) 命題內容是真的。如提出了「內容是真」的問題—此涉及孩子能以某些先前知識的已知作為基礎，幫助自己比較新、舊知識之間的落差所在，並從中抽離出尚未釐清的部分，以使問題本身聚焦。然有時孩子可能受限於之前的背景知識或迷失概念，乃至以這樣的基礎對新的知識提出解釋而產生許多的困惑，進而提出一些問題，然此時的問題是一種未釐清錯誤概念下所提出的問題，老師必須有內容知識上的專業才能敏感的察覺到其中孩子可能的問題與錯誤所在，才能回應和幫助孩子，否則老師很容易忽略此問題中真實性的核心所在，誤以為學生提出一個非問題。

(3) 言辭行動是正當的。如「問問題」的方式必須符合教室的言談規則—此乃指孩子必須對整個課堂的結構與模式有所了解以便決定在何時、用何種方式來「問問題」。Cazden (2001) 指出教室言談的普遍模式是由教師啟動 (initiation)、學生回應 (response)、和教師評論 (evaluation) 等三部份所構成，同時亦會有一些非語言的線索來暗示學生課堂的運作，學生必須掌握這些口語和非口語的線索才能在最適當的時機提出問題。

(4) 說話者的意向是真誠的。如「問問題」的功能是真正想得到問題的解答，而不是想擾亂上課秩序。Cazden (2001) 將教育語言的功能歸納成三種：訊息的溝通、社會關係的建立與維持、對說話者的認同與態度的表達，其後兩者的功能都說明意向真誠的重要性。所以，孩子在發問問題時必須讓老師感覺到其乃出自於知識的渴求、課堂活動的積極參與和對課程本身的高專注程度，才能夠使老師對此「問問題」行為重視。

最後，從理想的言辭情境來看：所謂的理想情境指的是雙方要有均等和相同的發言機會；雙方都能在免除內外限制的情形下，針對辯論的議題，充份而理性的暢所欲言；雙方在辯論時要有真誠性；特權與片面的規範都要能去除 (楊深坑，1997)。理想溝通情境的觀點可為之後所提及的不問問題類型提供哲學上的依據。當我們從教育場域來探索這幾個層面的情境，我們事實上隱約會發現學校在權力、意識形態、人際結構的角逐與限制下，

並非如理想的言辭情境，是故，指出無法滿足這些溝通情境時，其對孩子各式不問問題的影響，有助於我們了解如何實際從事改進的行為。

綜合哈伯瑪斯的社會溝通行動的觀點推知：「問問題」的深層意涵代表溝通雙方在互為主體以及命題層次上的理解；能有效掌握教師語言、先前知識、課堂結構和問題功能等四種有效性宣稱下的表現；以及生活世界提供理想的溝通情境時主體的表現行為。

社會溝通行動除透露上述所提的問問題內涵外，其最終關注的仍是實踐的展現，所以，底下我們就從「問問題」的擴展、啟蒙、和實際的作為等幾部分說明問問題的實踐部分。

關於「問問題」的擴展：要讓「問問題」有實踐的活動必須先要孩子們能喚起自我的反省作用，進而由他們自己決定展開發問的行動，在這樣的情形下我們才能將「問問題」的意義延展開來並與行動搭上關聯；關於「問問題」的啟蒙：我們必須對「問問題」加以檢視和批判，透過這種啟蒙過程幫助我們探究背後可能的宰制關係與意識形態，所以這時需要做的思考是：既然「問問題」如之前所歸納，它所要傳遞的是相當正面的功能與價值，那為什麼我們的孩子不問問題，是否其背後有其他的影響因素使孩子們無法正當順利的發問問題？這時就是我們必須採取實際作為的時候了。也就是當我們藉由分析得知孩子不問問題的真相時，我們就應該要選擇最有利的策略和謹慎的決定來著手解決問題；關於「問問題」實際作為的部分：我們必須就從之前所提的五種不問問題類型來檢視其背後的假設，以期找到「不問問題」的根源，藉此提供給課程與教學相關的方向來重新喚起孩子主動發問問題的能力。是故，接下來就是對五種不問問題類型一一進行分析、解讀與實踐。

參、五種不問問題類型，其對「問問題」背後的假設

一、類型一：「不能」問問題

（一）哲學上的推論與解釋：目標本位的課程設計使學生不能問問題。

在設計課程時，背後有許多的哲學觀點，不同的觀點相對也會帶出不

專題文章

一樣的課程。而我們過去課程的設計與研究幾乎是「泰勒模式」和行為主義的反映（陳伯璋，1985），學校如同工廠的隱喻更是一個非常風行的比喻，進一步來說，教育時時得將教學目標奉為圭臬，中學教學最終的目標是要升學，要能使升學順利，就必須趁早精熟書本內容，然後不斷的練習。教育變成是一種訓練的過程而不是一種認知的過程。所以孩子「不能」問問題，因為問問題會使課堂進度慢下來，課堂進度慢下來時，練習的機會也相對減少，進而使升學的競爭力變弱。老師和孩子似乎都有同樣的共識與默契，老師也許會在課堂結束後例行性的問學生有沒有問題，然而老師的這種提問其功能並非是真的想要引發孩子思考，或真的想要讓學生發問，而只是一種暗示課程結束的線索，或是準備轉換另一種階段的提示。我們的孩子沉浸在這樣的環境太久後，會漸漸以上面的這種方式來解讀老師的問題，以為老師的提問都沒有具備真正的意圖，這更使得他們從原先的「不能問問題」轉化成「不知道要問問題」。

（二）學校在此所扮演的角色及其影響：在不能問問題的影響下學校可能變成灌輸知識的機器。

學校喪失本身的能動性，學校僅變成單向灌輸的機器與工廠，學校只傳遞特定與考試相關的知識，與升學無關的「問號」在學校中就如同無解的習題。

二、類型二：「不敢」問問題

（一）哲學上的推論與解釋：特權與片面規範未去除使學生不敢問問題。

在哈伯瑪斯所提的「理想的溝通情境」中很重要的一項就是要將特權與片面的規範去除。然傳統的學校情境中大部分的權力由老師掌握，發問機會由老師決定、發問規則由老師訂定、發問的適切性與否由老師判定，所以在教育場域中的特權與片面規範仍是尚未去除的，所以發問本身的自由度是受限制的，這可能會影響學生使其「不敢」問問題。

（二）心理學上的推論與解釋：學生在提問的行為上未能得到適當的增強使學生不敢問問題。

行為主義主張刺激與反應的連結雖因其認知黑箱的忽略而遭後繼理論的攻訐。然其「增強概念」對某些的行為反應仍有著力之處。如史金納主張的後效強化認為行為的再產生視其得到增強與否而定。就這樣的觀點來看問問題時，我們發現在問問題後得到老師不同回饋的學生對其日後問問題的行為有極大的不同。造成學生不敢問問題的原因，可能是學生在問問題行為上未得到老師或同學的讚許，亦可能是觀察到同儕在問問題時未受認可，促使其不敢問問題。

(三) 社會學上的推論與解釋：受傳統文化、課堂社會結構中權力關係等潛在課程之影響使學生不敢問問題。

首先來看傳統文化的部分，關於這一部分，可以透過孔子的言行來了解我們的文化究竟想傳達什麼樣的文化價值。孔子在中國教育上擁有極為崇高的地位，被尊稱為至聖先師，對孔子言行紀錄的論語是中國人必讀的處世為學經典。從國中到高中，論語的內容更被視為國文正式課程中必備的教材。大多數的人在多年的薰陶下，學到了仁道精神的中心思想，然而也不自覺的學到師生的對話模式，以及孔子對「說話」的看法。不過，我們卻從中發現中國文化其實並不是太鼓勵我們說話，但說話卻是問問題的基礎。所以，這是否是個影響孩子問問題的遠因值得思考。以下表 3.1 整理一些論語中與說話相關的部分：

從論語可知，雖然孔子的門下設了言語科，且他曾經在鄉黨第十四句說：「入大廟，每事問」。可是在其他的章節中都隱含「不鼓勵」說話。孔子他不喜歡巧言的人（學而第三句、公冶長第二十四句、公冶長第四句、先進第二十四句）、主張君子和為仁都要「訥」，欣賞少說話的人（里人第二十四句、子路第二十七句、為政第九句、先進第十三句）、如果真的一定要說話是要很謹慎的（為政第十八句）。

或許，就是這種不鼓勵說話的傳統文化，影響我們不敢發問，而我們不敢發問的同時，又可從經典中找到理由來合理化我們的行為，兩種相互影響下，我們的孩子從「不敢問問題」甚至演變成最後的「不知道要問問題」。

其次，在課堂社會結構中的權力關係方面，杜威認為學校是社會的縮影。學校的運作反映了些許的社會結構。而社會結構在運行時，權力關係在其中扮演重要的角色，我們可以看到師生之間存在著不平等的權力關係

表 3.1 論語中與說話相關者

原句	出處
子曰：巧「言」令色鮮矣仁。	(學而第三句)
子曰：吾與回「言」終日不違，如愚，退而省其私，亦足以發，回也不愚	(為政第九句)
子貢問君子。子曰：先行其「言」而後從之。	(為政第十三句)
子張學干祿。子曰：多聞闕疑，慎「言」其餘，則寡尤。多見闕殆，慎行其餘，則寡悔，言寡尤，行寡悔，祿在其中矣。	(為政第十八句)
子曰：古者「言」之不出，恥躬之不逮也。	(里仁第二十二句)
子曰：君子欲訥於「言」而敏於行。	(里人第二十四句)
或曰：雍也人而不「佞」。子曰：焉用佞，禦人以口給，屢憎於人，不知其仁。焉用佞。	(公冶長第四句)
子曰：巧「言」令色足恭，左丘明恥之，丘亦恥之。	(公冶長第二十四句)
子曰：不有祝鮀之「佞」，而有宋朝之美，難乎免於今之世矣。	(雍也第十四句)
...食不「語」，寢不「言」..	(鄉黨第八句)
孔子於鄉黨，恂恂如，似不能「言」者，其在宗廟朝廷，便便言，唯謹爾。	(鄉黨第十句)
子曰：夫人不「言」，言必有中。	(先進第十三句)
...子曰：是故惡夫「佞」者。	(先進第二十四句)
子曰：剛、毅、木、「訥」、近仁。	(子路第二十七句)

，因為老師擁有較多知識資產、擁有制定說話規則的權力、擁有分配時間和教室空間的權力 (Manke, 1997)、甚至老師還擁有評鑑學生的權力。換言之，老師是新訊息的提供者、是正確表現的模範並且是兒童嘗試表現時的選擇性增強者 (Cazden, 2001)，老師手上的權力遠遠多過於學生。當權力關係不對等時，弱勢的一方往往會懼怕強勢的一方而無法正當的使用權力。所以在這種不對等的權力關係下，我們的孩子會「不敢問問題」。

(四) 學校在此所扮演的角色及其影響：在不敢問問題的影響下學校可能變成規訓學生習慣某種角色的潛在力量。

學校喪失本身的開放性，學校變成傳遞師生不平等關係的媒介，知識的建構與組成乃是老師所認同的知識，老師不感興趣的「問號」在學校中如同難解的問題。

三、類型三：「不會」問問題

(一) 哲學上的推論與解釋：溝通理性未能獲得啟蒙與發揮影響學生不會問問題。

「問問題」可視為一種溝通理性的發揮。然溝通理性的特點是對話式的理性和反覆辯正的理性。易言之，溝通理性必須從反省的形式考量一切的聲稱、承認、假定、預設 (黃瑞琪, 2001)，且不斷的從正、反面來深究知識的本質。然在學校的教育中提供學生反省知識的假定、來源、意識形態的探究技巧是在正式課程內容中付之闕如的。學生並未透過這種訓練來引出本身的溝通理性，乃使溝通的理性行為不能有效的執行，所以學生不會問問題。

(二) 心理學上的推論與解釋：學生背景知識的不足影響學生不會問問題。

背景知識的受限與不足，乃使學生無從針對關鍵的議題提出問題。背景知識如同知識網絡，網絡連結越多越緊密，越能使學生旁徵博引，舉一反三，使得學生越容易藉著知識的相關性以近乎類比的方式激發另一個知識的問題。例如，光波理論的發展者從 Huygens 到 Young 和 Fresnel，他們都是透過聲波理論的原理導引使他們進一步去發問光波是如何執行，進而建構出光波的理論；而達爾文亦是藉由天擇和人擇這兩個概念之間不斷的類比、發問、而發展出演化論 (Holland, Holyoak, Nisbett, & Thagard, 1986)。所以，學生之所以不會問問題極可能是知識在腦中的表徵是零散不連貫的，乃至無從發現知識之間的關聯性來問出關鍵性的問題。

(三) 社會學上的推論與解釋：再製的力量影響學生不會問問題。

提及再製現象時可從幾個面向來看。如以 Bowles & Gintis 的觀點來看學校的教育過程，認為學校企圖培養出各種符應社會關係的群體，學校如

專題文章

同再製社會關係的場所 (Carspecken, 1996)；以 Bourdieu 的觀點來看，學校企圖傳遞優勢階層的文化資本以再製社會階層。兩者均透露出學校會使用再製力量來形塑其所欲求的分軌 (track)，然這種再製的結果往往是優勢者成為增益者、而弱勢者成為損益者，且這種再製的力量常常是以一種潛在課程的方式存在。從這樣的觀點來解讀「問問題」時，我們發現似乎老師不自覺的以壟斷問問題的主動權 (老師發問—學生回答) 這種方式再製了教師與學生知識傳遞的單向關係，而學生也逐漸學會以被動回答的方式來取代主動的發問，乃至使學生漸漸的不會主動去問問題。進一步來說，學生不會問問題是因為學校並沒有教給學生問問題的技巧，而同時我們也發現絕大多數的老師們之前所受的教育就未曾接受過這樣的技巧訓練，以致於他們忽略問問題的重要性，更不知如何去教這樣的技巧，不過從這樣的角度我們卻看到教育淪為一種再製的歷程，再製老師與學生間知識溝通的不平等，再製非理想狀態的溝通情境，然在一代一代的教育傳承中我們卻完全沒有去反思這種再製現象進而創新局面。仔細思考或許是這種再製的功用在無形中也確保一種關係的和諧與結構的穩定，乃至使老師不想透過其他學生的賦權行動 (問問題) 來打破課程的掌握權。因為深怕一旦有其他的變動，(諸如讓學生有比以前更多主動參與課堂的機會和執行問問題的能力等)，孩子就能對老師的知識進行質疑與挑戰，乃致使老師不再具有知識上的獨有權，這種想安於現狀，害怕失去權威的心態，使得老師們並不特別反省是否該教授問問題的技巧給孩子，乃至孩子「不會問問題」。

(四) 學校在此所扮演的角色及其影響：在不會問問題的影響下，學校可能變成合法化知識生產的工具。

學校喪失本身的批判性，學校變成符應某種知識形式的拷貝工具，知識的組成由既定的教學模式所產出，學生的問號如同未被標記的符號。

四、類型四：「不想」問問題

(一) 哲學上的推論與解釋：理想溝通情境上均等的發言機會未滿足使學生不想問問題。

如同 Cazden (2001) 指出在課程的對話組成中常是老師啟動—學生反應—老師評鑑，從中我們可得知師、生兩者的發言機會並不相等，老師佔

了三分之二的談話機會、擁有指名學生問問題的發言授與權，甚至擁有最後的評論權。或許有些想問問題的學生老是沒被點到、或許學生有時對於老師的評鑑並非滿意時卻可能沒有適當的解釋機會、亦或在問問題時學生對老師的答案不認同時，學生並沒有進一步的機會再發問與澄清，這都會使得學生不想問問題。

(二) 心理學上的推論與解釋：習得的無助感使學生不想問問題。

學生的發問行為代表一種課堂的參與與主動學習的意圖。然一旦學生這種主動的意圖長期因學校制度、生活常規、教學模式的影響而被忽視，使學生發問時容易受挫，進而解讀成自己的想法不被重視，時間久了，即便是心裡有其他的疑問，亦不想在學校提問，轉而投向能夠關注與認同自己的次文化團體尋求答案。

(三) 社會學上的推論與解釋：符號暴力與語言形式的差異使學生不想問問題。

關於這部分可從兩方面來分析，其一，符號暴力 (symbolic violence)。學校中的符號暴力是影響學生沉默不想問問題的因素。而學校的符號暴力就是規則、課程、考試、處罰、要求、矯正和標準的語言，因為在學校中一直就是用這些符號來建立掌控者的權威，美其名說是民主教育，事實上卻是不平等關係的建構與再製 (Shor & Freire, 1987)。在這樣的情況下使課堂氣氛漸漸變成一種沉默的文化，而這種沉默「不想問問題」的心態也就是孩子們表達抗議的一種方式，其主要就是抗議課堂的僵化、課程的無趣、規矩的束縛。其二，師生的語言形式不同。伯恩斯坦曾指出低階層和高階層兒童用語不同的現象，進而推演出語言的型態會影響教育的成敗 (陳奎喜, 1998)。事實上，老師的語言型態與學生的語言型態不盡相同是影響教育成敗的關鍵因素，更是造成孩子「不想問問題」的因素。在訊息發達的今天，新興的用語一直不斷被創造出來，有時候孩子們講的新術語老師不一定聽過，孩子們會認為老師跟他們之間有代溝存在，以致有時發生雞同鴨講的局面，這種溝通不良的情況一持續下來，學生會變的「不想問問題」，因為他始終覺得無法從問題中得到他想要的答案。

專題文章

(四) 學校在此所扮演的角色及其影響：在不想問問題的影響下，學校變成促成知識階層化的主力。

學校喪失求知與溝通的吸引力，學校變成傳達特定階級的知識，知識的組成由優勢的社會階層所宰制，學生的問號只能在次文化中尋求答案。

五、類型五：「不知道」要問問題

(一) 哲學上的推論與解釋：工具理性的宰制使學生不知道要問問題。

不知道問問題極可能是工具理性宰制的影響，以為有客觀的事實存在。一直以來自然科學研究的典範重視客觀性、普遍性來建立原理原則，更認為這樣的路徑能夠找到不變的事實，能建構出真理。在這種工具理性的影響下，使孩子以為凡事都有標準答案存在，而標準答案都存在老師的口中和教科書中，所以學校所教的知識是百分之百正確、且無庸置疑的。而學校中標準答案的評量方式更助長了學生不去探索知識的複雜性，以為教科書即是知識的聖經。所以他們根本不會去質疑書中的知識。換句話說，他們根本「不知道要問問題」。然而，當我們仔細思考學校中所要傳達的知識本質時，事實上多數的知識是屬於社會科學方面的知識，社會科學有許多複雜的層面，非能控制或預測的，更惶論找出正確不變的答案。所以，對任何剛得來的知識，我們都有必要經過深思熟慮和批判之後才接受，否則一股腦的接受所有的知識會讓我們沒有多餘的心力去評鑑和思考知識的正確性，而不知道去問問題。

(二) 心理學上的推論與解釋：心智習性的影響使學生不知道要問問題。

不知道問問題亦可能是前面四種長期不問問題影響下的產物。多種不問問題類型累積的結果常使學生習慣與固著於既有的思考與上課模式，如剛開始進入學校的時候，我們的孩子是受「不能問問題」的束縛、「不敢問問題」的壓抑、「不會問問題」的無助、一直到「不想問問題」的反抗，這些負面的情緒綜合起來後很容易使孩子變的麻木，麻木到不了解原來他是個可以問問題的主體，而非只是被動接受灌輸的客體。我們的孩子就是受

上述這兩個方面的影響，以致我們的孩子們「不知道要問問題」。

（三）學校在此所扮演的角色及其影響：在不知道問問題的影響下，學校可能變成傳遞知識的黑箱。

學校喪失本身的啟蒙性，學校變成輸出與輸入的機械式製造廠，知識的建構是單向、封閉、缺少批判、專制下的產物，學生的問題漸漸被掩蓋而非被解決。

上述的分析中，讓我們看到「不問問題」事實上是受哲學、社會和心理因素的影響，如目標本位課程設計、特權與片面的規範、提問行為的增強與否、傳統文化、課堂結構的權力關係、溝通理性的啟蒙與否、學生的背景知識、再製現象、溝通機會的均等與否、習得無助感的阻力、學校符號暴力與語言形式和工具理性宰制與多重不問問題的組合所帶來的結果。而這也使的學校變成灌輸知識的機器、規訓學生習慣某種角色的潛在力量、合法化知識生產的工具、促成知識階層化的主力、傳遞知識的黑箱。然單單知道「不問問題」背後的這些因素並不能解決孩子「不問問題」的難題，更重要的是，我們需針對這幾個影響來源加以處置，使學校增加自身的能動性真正擔負起支持學生的學習主動性的角色，以喚起我們孩子重新發問問題的可能，以下我們將分別從課程與教學的面向討論相關的處理方法。

肆、對課程與教學的啟示

一、課程

關於課程這個部分，我們將以課程的研究與課程的設計兩方面來談。

在課程的研究方面，從「不問問題」背後的假設中，我們知道潛在課程(如傳統文化、課堂權力結構、再製現象)的重要性。從事潛在課程的研究，可以使我們反思一些常視為理所當然的現象。只是如何從事潛在課程研究才能使我們挖掘出有價值且重要的潛在因素？以「問問題」為例，我們可以採批判俗民誌的方法幫助我們找出「問問題」背後的權力關係，進一步研究可以降低權力關係差距的課程設計使學生「敢」、「會」與「想」

專題文章

問問題。此外，在這篇文章中我們所找出影響不問問題的因素可能只是冰山的一角，我們需要試著從遠端比較與逆向思考的方式，以其找出其他相關的影響因素以繪製更完整的問題圖像。

在課程的設計方面，課程設計中增加學生主動參與的機會、提供學生問問題的機會與情境、豐富學生的背景知識、減少教科書中語言隔閡和安排問問題的教學課程等都能促進學生問問題的主動性，進而使學生「會」與「想」問問題。觀諸現今課程，尚未將「問問題」的技巧納入課程中，而事實上「問問題」的技巧在各情境上都是極為重要的。舉凡閱讀、演講、研究、上課等，一個好的問題能幫我們抓到文章的重點、理解講者的意圖達成溝通、解決重要的問題、為人類知識累積資產、學習新的知識。而我們也從一些課程學者的身上看出「問問題」的重要性，如 Tyler (1949) 提出課程界影響深遠的課程模式、Schwab (1969) 提出沉思的重要性與實踐技藝、Apple (1986) 能從教科書中發現其政治文化影響下的課程社會學、Pinar (1978) 以再概念化的概念獨樹一格的討論課程概念與研究的轉向。這些學者們都是從不同探究中，提出的問題並自成一家之言，是故，現今的課程有必要將「問問題」的技巧納入課程中，使問問題的本能一直保持，否則這種本能將會隨著年齡的增長和習慣領域的影響慢慢消失。所以在課程設計時，有必要將此部分的技巧納入。

二、教學

關於教學的部分，我們將分別從教師和學生角度來進行建議。質言之，我們將以 Freire 的想法所從事的教學實例為例子，提供給教師教學上的參考以及從 Kincheloe & McLaren (1998) 在「批判理論與質化研究的再思考」一文中所給的建議，提供學生學習上的指引。

Freire 認為教育不應該只是囤積式 (banking education) 的教育，其目的不只在傳授與建立順民意識形態的知識，而是引發大眾具有自主、自由的能力以及批判的意識，因為這才是人存在的本質 (王秋絨, 1988)。所以 Freire 的教法從提問題 (problem-posing) 著手，以引導老師從事問問題的教學。Shor (1992) 採取這樣的教學法運用到大眾媒體的課堂上。首先在第一堂課時，他要學生寫下大眾媒體是什麼？接著兩兩一組，進行討論他們各自的定「問

義，而在此時，他也開始念出自己的定義，這時學生會發現老師提了一些自己沒提到的媒體，學生就會開始注意，這時 Shor 就發下一些文章給學生，並請學生寫下他們對媒體有關的任何問題，於是學生開始提出了一連串的問題，而接下來的幾堂課，就是來解決他們所提出的問題。最後，他帶來幾份從報紙上影印下來的資料來到課堂中，並要學生以報紙編排的方法，替這些資料作分類與命名，等學生做完這項工作之後，他問學生一個問題：「為什麼各大報中都有商業版，但獨缺勞工的報導？」並要學生們提出他們的解釋，這時學生開始注意到這個他們從來沒去思考的現象，他們也提出了各式各樣的解釋，最後他們甚至自己回去製作有關勞工報導的格式，並把他們的評論寄給報社的主編人員。這的確是很不同於以往傳統的講演式教學法，同時這樣的方式更試圖消彌老師主導課堂的不平等關係，鼓勵孩子開始說話討論。其目的是教導學生成為意識覺醒且具批判能力的學生，更看出教與學是雙方互動的結果，學習必須從認知主體自身出發與建構才能產生有效的學習，也就是由學生自發性去從事的「問問題」才能產生有意義的學習。而這也是企圖去除特權和片面規範與啟蒙溝通理性、去除學生問問題無助感的確切做法使學生「敢」、「會」、「想」、「知道」問問題，以上是從老師的做法方面來看的，接下來我們可從學生的做法來看，而 Kincheloe & McLaren (1998) 的作品中曾提及，作為批判研究者的勞工所應有的作為與貢獻為何，此種以主體出發的內容觀點，正可提供我們在學生做法方面上可以思考的方向。

將他們批判取向的觀點遷移到「問問題」的學習來看時，我們希望孩子自身是能夠有反省知能，且必須有能力去質疑課堂中潛在課程的偏狹與學校中的符號暴力，同時有能力去改變教學中被宰制的真實，甚至去改變自己，也正因為孩子們處在教育中的最低階層，使他們得以在這樣的權力階層的運作下，重新思考自身的定位和價值，進而自我覺醒，來對「問問題」進行批判研究與反思。以下我們針對幾個方面提出學生自身如何有效加強「問問題」的能力。

（一）產生對學習「問問題」更有用和更相關的研究

學生透過思考，發現教育中再製現象的存在，進而能透過試驗、研究和討論，釐清思路，改變再製的命運，創造出新的學習典型並發現問問題的方法，改善「不會問問題」的障礙。

專題文章

(二) 學生的授權賦能

使學生擁有更多研究的方法和科際整合的能力，能透過不同的方式來思考同一種議題使對知識的探究與搜尋能不斷的進行，有助於知識的累積；亦使學生擁有學習的自主權，能與老師有對等的地位以對知識進行探究，同時並能找出傳統文化中鼓勵問問題的部分，強調其價值，打消「不敢問問題」的恐懼。

(三) 學習環境的強制重組

走向以學生為中心的開放教育，以建構-溝通取向取代目標-灌輸導向的教育方式，使師生彼此的語言形式能真正達到互為主體的了解，解除學生「不想問問題」的心態與破除「不能問問題」的預設。

(四) 減弱工具理性

使學生不要被教科書所主導，能詰問教材背後的意識形態，分析深層的知識表徵，發現科學中部分原則的謬誤，解除方法獨斷性的窄化，實踐問問題的行動。

(五) 學生認知意識的提升

使學生能批判和反思課程知識的正確性，解除工具理性窄化知識本質的現象，並試圖製造衝突的情境，引發學生思索習以為常之現象其背後的預設克服「不知道問問題」的迷惘。

伍、結論

從批判理論的觀點出發，我們看到「問問題」的實質內涵與實踐性。原來「問問題」的實質內涵是：在生活世界中對知識的源頭和辨證歷程的理解與再思考；達成理解與溝通的企圖；對知識正確性、教師權威以及學校文化權力關係的反省；能有效掌握教師語言、先前知識、課堂結構和問題功能等四種有效性宣稱下的表現以及生活世界提供理想溝通情境時主體的表現行為。而其實踐性，則是在課程與教學上以研究與設計、教師提問與學生發問等雙軌的管道來解決目標本位課程設計、去除特權與片面規「問

範、反省傳統文化、覺識課堂結構的權力關係、再製現象、學校符號暴力、語言形式和工具理性宰制等所帶來的不利影響。換言之，以意識的覺醒、權力關係的解放、以及主客觀環境的推力（老師提問和學生問問題的技巧），來幫助學校產生能動性、開放性、批判性、溝通性與啟蒙性、幫助孩子達到理想、解放的自由溝通情境，促使孩子更逼近事情的真相與根源，因為我們希望帶著問號進入學校的孩子們，都能帶著滿滿的自信，航向下個階段的知識之旅。

參考文獻

- 王秋絨(1988)：包魯·弗雷勒的對話教育思想評析。《社會教育學刊》，17，147-172。
- 陳伯璋(1987)：《教育思想與教育研究》。台北：師大書苑。
- 陳伯璋(1985)：《潛在課程研究》。台北：五南。
- 陳奎熹(1998)：《現代教育社會學》。台北：師大書苑。
- 黃瑞琪(2001)：《批判社會學》。台北：三民。
- 楊深坑(1997)：《溝通理性生命情懷與教育過程》。台北：師大書苑。
- Apple, W. M. (1986). *Teachers and texts: a political economy of class and gender relations in education*. London: Cornwall.
- Carspecken, P. F. (1996). *Critical ethnography in educational research*. New York: Routledge.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning* (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Holland, H. J., Holyoak, J. K., Nisbett, E. R., & Thagard, R. P. (1986). *Induction: Processes of inference, learning, and discovery*. Cambridge: MIT press.
- Kincheloe, J. L., & McLaren P. L. (1998). Rethinking critical theory and qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research: Theories and issues* (pp.260-299). Thousand Oaks: SAGE.
- Manke, M. P. (1997). *Classroom power relations: Understanding student-teacher interaction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Misgeld, D. (1985). Education and cultural invasion: Critical social theory, education as instruction, and the “pedagogy of the oppressed”. In J. Forester(Eds.), *Critical theory and public Life* (pp.77-117). Cambridge,

專題文章

MA: MIT Press.

Outhwaite, W. (1996). *The Habermas reader*. Cambridge, UK : Polity Press.

Pinar, W. (1978). The reconceptualization of curriculum studies. *Journal of Curriculum Studies*, 10(3), 205-214.

Schwab, J. J. (1969). The Practical: A language for curriculum. *Shew Review*, 78(1),1-23.

Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*.

Chicago: the University of Chicago Press.

Shor, I., & Freire, P. (1987). *A pedagogy for liberation*. Chicago: the

University of Chicago Press.

Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: the

University of Chicago Press.