

教育部教學實踐研究計畫成果報告

Project Report for MOE Teaching Practice Research Program

計畫編號/Project Number：111114

學門專案分類/Division：人文藝術學門

計畫年度：V 111 年度一年期 110 年度多年期

執行期間/Funding Period：2022.08.01 – 2023.07.31

計畫名稱：四書提問思辨及素養之教學實踐研究

配合課程名稱：/四書

計畫主持人(Principal Investigator)：楊菁

協同主持人(Co-Principal Investigator)：楊曉菁、簡承禾

執行機構及系所(Institution/Department/Program)：(學校名／系所名) 國立彰化師範大學/國文學系

成果報告公開日期：V 立即公開 延後公開 (統一於 2025 年 7 月 31 日公開)

繳交報告日期(Report Submission Date)：2023 年 8 月 24 日

計畫名稱： 四書提問思辨及素養之教學實踐研究

一. 本文 Content

1. 研究動機與目的 Research Motive and Purpose

(1) 研究動機

大約十年前關於四書課是否列入高中必修，引發熱烈討論。民國 100 年 10 月 22 及 23 兩日，台灣哲學學會針對「四書納入高中必選教材是否合宜？」廣邀各領域專家學者進行多方面討論，並留下記錄。

此後，四書之教學問題，亦隨之被重視，高中端有教育部於100年9月13日，以「為強化高中學生瞭解中華文化的精髓，建立包容、開放、深邃、豐富的態度，並具備全球視野的文化素養」，委託國立彰化女子高級中學成立「中華文化基本教材資源中心」，迄今文化基本教材已列為高中必修二學分，高級中學成立中華文化基本教材資源中心也不斷累積適合高中學生的教材、教案，至今已有十年的成果。

民間方面，鵝湖人文書院自101年10月6日開始辦理「四書講會」，亦廣邀專家學者針對如何教四書進行各自論述。

大學的四書課，據陳逢源（2018）：〈主題•脈絡•經典轉譯—近十年(2006-2016) 臺大、政大、臺師大四書課程考察〉一文所述，「檢視近十年臺大、政大、臺師大三校中文系四書相關課程，配合晚近高等教育課程變革的要求，課程設計更為多元活潑，課綱內容更為豐富詳密；評量尺規、課前課後的閱讀，投入時數、教學方式、能力指標等，皆是以往未見之內容。」(p114) 雖是如此，臺灣大學中文系，自九十學年度起，四書改列為選修；政治大學中文系課程，四書列為思想類群修課程，非必修。臺灣師範大學國文系，四書列於經史組基本選修科目，屬於師培生的必選科目，由此可見，「經典教育重要性的退卻」，已然在大學教育中逐漸呈現。

筆者任教之國立彰化師範大學國文學系，至今四書課仍維持全系大一上下學期必修2學分，雖是如此，誠如陳逢源（2018）所說：「臺灣標舉復興中華文化，學術有根柢，四書學研究成果豐碩，乃是無庸置疑之事。而相對於過往學者學術集中於論文專著，四書教育恐怕

必須回歸於大學當中；了解目前課程操作與進行方式，檢討四書教學成效，才能確保經學薪火的延續。」(p 115) 陳教授指出過去大學集中於四書之論文專著，雖累積豐碩成果，然應更重視四書教育，並檢討教學成效。在課堂主體已經從教師轉換為師生共同經營的時代趨勢下，「翻轉教育以及創新教學風潮，同樣也牽動傳統四書教學樣態」，陳逢源並提出課程應以「歸納主題」、「建構脈絡」，以及完成「經典轉譯」的工作為方向，並指明四書講授將「更為複雜也更具挑戰性」(p116)。由此可見，四書教學既肩負延續傳統薪火之責任，師範體系學校的國文系尤其保有以四書作為教師品德陶冶課程的思考，但如果再以傳統講文本、講解釋、講翻譯的方式授課，如前文筆者所述，學生聽了、背了，隨後就忘了。

林月惠(2013)提出，台灣目前的教育，從小學教育到高中教育，最大的問題是：學生的學習多是被動的學習，這非常違反孔子所說「不憤不啟，不悱不發」的精神。因此，「我們教《論語》的第一步，就是怎樣讓被動的學習轉為主動的學習？進而在主動的學習中有感動、有創意。」(p53)「所以在教學、教法上，除了我們的導引、講解外，如何讓學生進入主動的、共同參與的過程，這是非常重要的。」(p53) 如何讓學生進入主動的、共同參與的學習過程，本為現今教學的重要趨勢。筆者此計畫欲以提問法啟動學生的思辨教育，便是操作方式之一。

思辨(critical thinking) 能力之定義，是「從思考進而辯證，對事物較全面的認知，持開放態度，懂得靈活變通，作出公正的評價；能在清晰的瞭解後，有條理、有先後次序地處理複雜的事物，勤懇地做足夠的資料搜集，理性選擇，聚焦於發問與探索。」(蘇素嬌，2017：45) 輔仁大學哲學系沈清楷(2012)說：「經典教育其實是思辨的教育。……如果我們希望下一代有自由批判的精神，不會像以前的文化基本教材，放在語文類或者放在經典教育，結果這個經典卻是狹隘的，就只有幾本書。」(p291-292) 沈教授提出希望下一代有自由批判的精神，就應該對經典進行思辨教育。

本計畫以「提問」作為誘發學生閱讀思考的利器，高達美的哲學詮釋中認為「提問」和「理解」的關係密切，「提問」促進了思考，因為提出問題，是打開了意義的各種可能性，因而就讓有意義的東西進入自己的意見中。透過「提問」可培養學生閱讀思考能力，再將一連串的思考範疇加以系統化，呈現教學過程的思辨性和系統性。(馬行誼，2017：19)

又本計畫結合素養導向之教學，劉桂光(2019)說：「素養導向課程、教學與評量的設計概念，讓提問、評量連結課程與教學，學生清楚學習的目標，了解課堂學習要檢核與評量的學習表現，老師與學生共同完成單元的學習，能力與態度在教師課程設計、提問教學及多

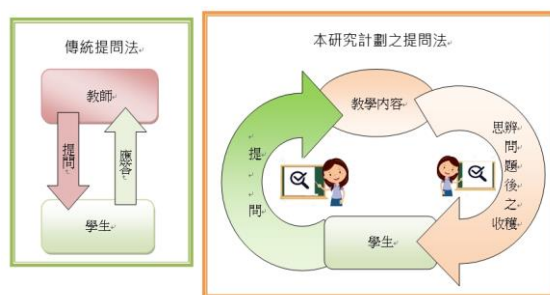
元評量中培養習得。而不是由教師掌握所有的知識，以單向說明的方式演示給學生。」

(p93) 透過提問的方法，清楚學習的目標，在課程設計、提問教學及多元評量中培養習得能力與態度；此外，在提問中進行思辨，學生能以開放的態度，對經典內容提出合宜的探問，並逐步思考問題、解決問題，如此可深化對經典之認識，同時做出辨別、批判、揀擇，擇取契合現今時代或個人立身處世需要之內涵，如洪櫻芬（2008）所說：「研讀的進行，不是單純的回歸經典或投身傳統，而是以經典為始點來創新出發，對古代文化精神更非只是照單全收的全盤接納，而是在字句訓詁、文意辨正的同時，能再思及將其中的義理運用於現代生活，思考傳統與現代會迸出什麼樣的火花，產生怎樣的意義，並檢視與省思經典對生活世界，是否具積極的正面價值。藉著知古以鑑今，在具體而微的認知中，學習經典的典範智慧，塑成完善的人格。」(p157) 學習經典，並經過選擇後而實踐，與之交契與感通，方能使經典活化，此為當今經典教育之重要議題，亦為素養導向教學之能力與態度之培養，實不容忽視。

(2) 研究目的

本計畫之主題為四書提問思辨與素養之教學實踐，除了講授外，主要實施方式為：

1).提問法，先由教師設計問題作為範例，引導學生討論。之後以分組方式，每組學生負責一主題報告，同時亦學習設計該主題之問題提問。提問之教學法目前在閱讀及各領域學科皆已常用，但多半為單向由教師設計問題，引導學生回答及學習。本計畫不儘向學生提問，同時訓練學生提問，此為師生互為主體，互相觸發靈感，不僅可活絡教學氣氛，同時養成學生思考問題、建立問題意識的習慣，並在其中學會思辨。本計劃之提問法與傳統提問法之如下圖：



2)個人習作設計，轉譯現代語境之經典內涵。教師於課後作業設計與現代語境及情境相應之習作，幫助學生整理學習內容，並重新理解古人思想，化為現代概念，加以論述或延伸思考等。

以上以提問法進行思辨之教學方法，雖在各學科已常被使用，但因於學習對象不同，提問的方式與著重點亦不同。目前尚未見到四書思辨教學之論著，故筆者將依前人提問法之相關理論作為基礎，進行教學實踐及研究。

又以上之課程設計，皆可從中搜集學生提問問題、設計與現代情境相扣合之作業，並在課程進行中觀察學生學生情況、學生提問之問題，以作為研究分析之素材。以上成果並可形成新的教案，作為新學年上課改進之參考，同時也回饋至相關課程之教師社群或發表論文等。

此外，本計畫除了藉由提問思辨，引發學生對四書內文的深入思考與理解外，更著重其價值思辨、終極關懷、靈性修養等議題之思辨，作為同班級大一下學期之「生命探索發展與實踐課」之生命課題之基礎，如此生命教育課之內容便有學理基礎作為開展之素材，以解決如「終極關懷、靈性修養」很難上之困境。為此課程與其它課程之延伸與聯結，此皆為本計畫之創新處。

2.研究問題 Research Question

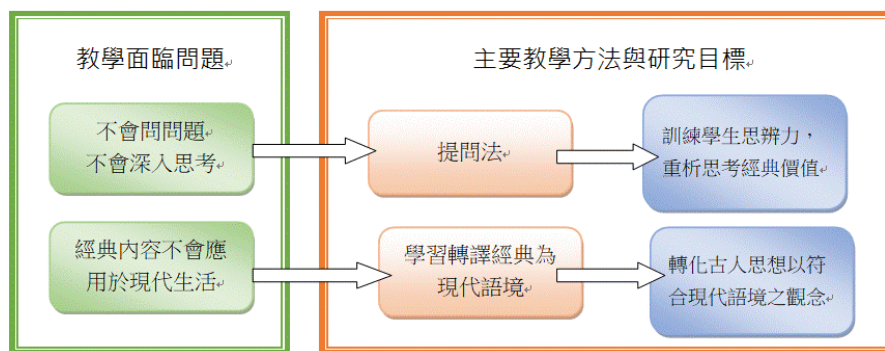
計畫試圖解決之問題及問題之重要性可分以下層次：

(1) 筆者於系上一直擔任大三之中國哲學史課程，其中上學期會有兩週上到四書中的論語、孟子、大學、中庸。基本上大一已經上完一整年的四書課，卻發現學生對於大一上過的課大多印象不深，頂多記得大一時老師講課、要求背誦，然後考試。如果四書課有其重要性，尤其對師範體系的學生來說，加強自我品德的培養更為重要，那麼大一時的四書教學究竟出了什麼問題，以至於才相隔一年多，學生就已如此陌生。

(2) 筆者自105學年度開始擔任通識課「生命探索發展與實踐」課程之教學，此門屬於生命教育之課程，其中終極關懷、價值思辨、靈性修養，被現前高中生命教育列為五大核心素養之中。起初筆者一直很難在課程中進行此三部分之教學。後來發現中國哲學思想中儒家思想本就富含這三大項目之內涵，例如孔子的仁學、孟子的性善、良知等，皆可指向終極關懷、價值思辨及靈性修養。但問修過四書的同學：何謂「明德」？相信自己有「明德」之性嗎？大部分同學的回應幾乎是茫然或錯愕的。假使儒家思想中主張每個人內在的仁心、良知是可被啟發的，那麼上完一年四書課仍對自己是否有仁心、良知等渾然無感、無所覺察，那麼四書課的教學究竟出了什麼問題？

綜以上問題，筆者以為四書課的教學應該有所改變。適逢110學年有機會上四書課，同一班級的「生命探索發展與實踐」課又調整至大一學期，筆者在寫計畫之時，已進行四書教學半學期了。因於以上問題之思考，筆者希望針對大一必修四書課之教學方式進行調整。目前計畫以提問之思辨教學為主軸，將提問法融入課堂教學，訓練學生問問題的能力，在問問題及回答問題中，深入文本閱讀及思考，並架構起該思想主題及學科的鷹架，使四書不只是背誦後或考試過後就被丟一旁之「對象化」科目。

本計畫名為「四書提問思辨與素養之教學實踐研究」，針對教學面臨問題及欲提出之教學方法、目標如下圖：



本計畫乃因應108課綱提出之「核心素養」，針對四書課知識、能力與態度之培養，以提問法訓練學生思辨力，並指向四書中攸關生命教育之價值思辨等議題，希望藉由課程之教學設計，引導及訓練學生會問問題、深入思考、思辨價值，而後具行動之能力。同時藉由個人習作設計，幫助學生在討論過後，能將該主題內容架構起來，同時嚐試著將古人思想內容轉化為符合現代語境之觀念，使之不再是遙遠陌生的古人的東西，將知識轉為「帶得走的能力」。又可配合大一下學期「生命探索發展與實踐」，設計更靈活的活動或討論，探討價值思辨、終極關懷、靈性修養等生命議題。

3. 文獻探討 Literature Review

(1) 關於四書教學之文獻，重要如：

陳逢源 (2018)。〈主題•脈絡•經典轉譯—近十年(2006-2016) 臺大、政大、臺師大四書課程考察〉

本文對於近十年(2006-2016) 臺大、政大、臺師大四書課程考察，有詳細觀察與建言，對於本研究頗有參考價值，其中提出四書課程應以「歸納主題」、「建構脈絡」，以及完成「經典轉譯」的工作為方向，對筆者建構四書教學脈絡甚有啟發。

台哲會論壇 (2021)。〈《四書》應該必讀嗎？—又一次爭議〉

此文廣邀各領域的專家學者，對於文化基本教材的演變脈絡、定位、教法等有廣泛及深入之討論，對於本研究之四書定位，提供很多參考面向。

鵝湖月刊 (2012、2013)。〈「四書講會」第一次聚會記錄——如何教《論語》(上)(下)〉

此文邀請國內四書的研究學者，對於如何教《論語》有多方面討論，如曾昭旭 (2013) 強調《論語》：「是一個生命哲學，是心性修養之學，是成人之學，也就是成為一個人的學問。」(P49)「教《論語》要透過實踐的方式，實踐的方式就是即事說理，不是說一個空洞的抽象的理，因此從這邊可以衍生出我自己的經驗、我自己的體驗、我自己的經歷、我自己的故事。在身心修養學問裡頭，故事是很重要的，故事才有它的穿透力，在講故事當中，那個道理就涵在其中，或在關鍵處點一下，學生就會有一種非知識性，而是生命的領悟。」

(P50) 又，楊祖漢 (2013) 提到牟宗三、唐君毅先生的「逆覺體證」：「所謂『逆覺體證』，是要體證到本體，而所謂本體就是一個普遍的道理，亦即是宇宙生化之本體。如孔子說『仁』，『仁』要如何理解呢？孔子從『於汝安乎』處指點，或從『父為子隱，子為父隱』處感受。在其中你感受到的是一種真生命，這生命不只是你的，或是我的，是人人都有的，故此生命便是普遍的道理。當我們興發了此真生命時，會有一自發的要求，要去感通一切。所謂踐仁，所謂逆覺，就是體會到這個心情。」(P53) 以上把《論語》當成生命教育之成德之學，並提出「逆覺體證」之入手處，皆為理解《論語》之核心要義。又林月惠 (2013) 提及：「生命教育是觸媒，經典教育的薰陶，才是編寫文化基本教材的定位所在。對儒學而言，經典之所以可貴，或者其他宗教經典之所以可貴，就在於經典中所陶冶的生命，是擴及他人，乃至於整個社會國家、整個歷史文化的傳承。所以經典教育的內涵，它的廣度、厚度、深度都比現行高中所說的『生命教育』來得深、廣、寬！個人生命的體驗、感受，或者不安、不忍，觸動我們與經典相遇，只是一個機緣，而經典背後是廣大的人文世界，是經典所承載的傳統與歷史在型塑我們、指引我們。」(P57) 林教授提到以生命教育作為觸媒，

但不應忽略經典教育的內涵之廣度、厚度、深度都比現行高中所說的「生命教育」來得深、廣、寬，因此談《論語》教學，必須進入更廣大的歷史文化與人類智慧傳統的脈絡裡，「這當中不太可能是單一的認同，它可能是一個多元文化傳統的融合。」(P57) 此觀點本與研究所強調的價值思辨及素養養成甚為契合。

鵝湖月刊。〈「四書講會」第二次聚會記錄——如何教如何教孔子的仁(上)〉

此文同前，亦為國內四書的研究學者，對於「如何教孔子的仁？」之討論，其中陳德和(2014)對於「孔子的仁」及「如何教？」提出：「孔子的仁誠然是『出自內在感動的真實關懷及其行動』，誠然是『下學而上達的實踐與境界』的話，那麼孔子的仁就不能只是被認知的理論，而應該是被體會和證成的智慧，這是無論教者和學者都必須充分自覺並精思力踐的。」(P53) 此對於孔子的「仁」有親切的定義，更強調體會和證成的重要性。高柏園(2014)：「第一個是把孔子的仁找回來；第二個就是說我們真的要有時代性，要有生活性；第三是從時代性，從生活性來說格物致知。從我們的生活裡面解決我們真正的困頓。」

(P57) 這裏提到從時代性、生活性來切近經典，亦為筆者所認同。又朱建民(2014)：「孔子講的仁，我是把它當成人類倫理的共同基礎、共同核心，而非僅限於儒家的一家之言。為何這麼講呢？因為，倫理之所以可能存在，必須預設彼此可以感通、可以感受他人的感受，並願意正視並尊重他人的感受。我不只是感受到你的感受，我還要願意把你的感受當成跟我的感受一樣的重要那樣子來對待。」(P62) 朱教授認為應該把「仁」當成人類倫理的共同基礎、共同核心，並以「彼此感通」作為人類共通之點，此亦為精闢之論。

林月惠(1999)：〈在解構中走向重建—師院《四書》教學的省思、建構與分享〉

此文亦為作者在師範教授四書之教學省思，作者提出以交談、論辯的教策略，達到使學生能與四書直接對話、使學生能思考四書與現代之關係、培養學生自由討論的風氣等之教學目標。文中並提出學生提問之幾大問題，如大而無當型，如「孔子的政治思想」、「孔子的教育思想」；中規中矩型，如「孔子對喪禮的看法」、「孟子的性善論」等；顛覆質疑型，如「孔子與婦女解放運動」、「現代人行大學之道，行得通嗎？」；現實關懷型，如：「讓孟子替臺灣政治打分數」、「從性善論探討犯罪案例」；創意想像型，如：「孔子的血型與星座」、「孔子的食道」等，此部分已對四書有所提問，亦可提供本課程提問設計之參考。

洪櫻芬(2008)：〈通識課程中的經典教育—以「《大學》、《中庸》之研讀」課程為例〉

本文作者在課程中以講述、師生對話、討論為主，進行經典教育，文中敘述經典教的意

義。其中師生對話、討論部分，討論經典對當代生活之啟發，激發同學的創意思維能力，並力使同學省思經典的現代意義，並歸納例子如：「《大學》的政治倫理是家族倫理之擴大，相較於當代的民主時代，應如何修正？權威與民主，義務與權利，禮序與平等等課題在現代社會要如何看待？」又，「《大學》、《中庸》體現一種禮教文化，其以社會等級與人倫規範作為人與人交流之本位，人的定位總是放在家族、社群之角色來定位。所謂的修身齊家全落在封建制度，維繫和諧的倫理形態，以人倫秩序為首要來立論。此種以人倫為本位的人倫化之人，把個體之完善與社會之和諧束縛一起，是否剝奪個體的獨立性、自主性與自由選擇性呢？抑或人倫化的人才是道德圓滿之人呢？」(p162) 此類將經典與現代議題結合，或重視經典之現代意義之討論，將可提供課程設計之參考。

(2) 關於提問法之文獻，重要如：

釋自衍 (2017)。〈以「四層次提問法」開啟希望閱讀〉

此文提出閱讀四種層次的提問：

第一層次，解讀文本基礎資料：「消化客觀材料」是引導閱讀者進入閱讀的第一層次，帶領者可採6W1H (Who、What、When、Where、Why、Wherefore、How) 的提問方式，透過同儕回答而幫助閱讀者瞭解文本中的內容。

第二層次，引發對文本的感受與聯想，第二層次提問的目的，在使閱讀者與文本產生對話，抒發對文本情境的主觀反應、產生何種感受或引發什麼聯想。故帶領者設計問題時宜著重在感受性、印象深刻、聯想等方面。

第三層次，引導閱讀者提出自己的看法，第三層次提問的目的，在引導閱讀者對文本提出自己的看法，並從文本的認知轉為與自己或他人的生命經驗交流，故設問方式較屬開放型的題目設計。

第四層次，引導閱讀者產生行動力，第四層次提問的主要目的，在引導閱讀者與文本對話之後，可以產生行動力進而改變自己。(P9-12)

以上四層次之提問，條理脈絡清楚，適合兒童讀物或一般閱讀，對本研究亦有參考作用。

蘇素嬌 (2017)。〈創造有思辨能力要素的外語課程〉

文中對於教育現場思辨能力的培養提出針砭，如學校沒教思考、學生不願思考、學生不

習慣發問、外語學習偏單一化等，雖是針對外語教學，實則可以以說是臺灣整體教育的通病。文中又提出一些重要觀念，如：「前哈佛大學校長德瑞克·伯克(Derek Bok) (張善楠譯，2008：04) 提出了21 世紀8 個教育目標，其中思辨能力與表達能力是其中重要的兩項。」(P45)「到底我們教給學生他們需要的東西？還是我們想要教的東西？答案很清楚，教師比較想教他想教的東西，利益比教需要的高很多，因為不用花太多準備的時間。」(P45) 作者在外語教學運用講辯會話課進行課程設計，運用之觀念與方法亦值得參考。

蕭武治、劉祥通。〈開放式教學法在小學數學課室之實踐：提問策略之角色〉

本文解釋了謂開放性問題及其特性？「芬蘭學者Pehkonen (1999) 指出『開放』即是問題的初始或者目標情境的條件不盡然完全 (starting or goal situation isnot exactly given) ， 因此可能造就解題的途徑不同、得到的答案殊異的情況， 但每個學生都可以在解題的過程中， 利用自身的數學能力得到解題的成就與信心， 此為開放性問題的特性之一。此外， 因為學生能夠在解題時發揮其創意， 是故開放性問題除了答案或結果， 學生解題的過程更形重要， 此為其特性之二。」(P4) 文中並提出：好的開放性問題， 鼓勵學生在解題中盡可能地去發現、發展不同的答案與途徑， 更可以鼓舞學生創造力的發展及對問題的堅持 (Kabiri& Smith, 2003) 。又強調教師在教學活動中角色之重要性，「為了達到開放式教學法的目標， 則需設計開放性問題、課前精心設計課程計畫、課堂中有效率地安排教學流程、並預期師生與同儕間解題時的互動與反應。」(P5) 指出教師在開放性問題設計中的職責，如課前精心設計課程、課堂中有效率地安排教學流程、預期師生與同儕間解題時的互動與反應等，對本研究之進行皆有提點作用。

馬行誼 (2017)。〈閱讀提問的規劃與實施——以「湖心投石」教學模式為例〉

本文作者自創「湖心投石」閱讀教學模式，詳述「提問」的規畫與實施之相關問題。其閱讀教學模式中，包含了六個思考的範疇，分別是「判斷」、「評論」、「連結與聯想」、「比較與對照」、「推論」、「創造」等。這六個範疇的解釋為：「一、 判斷：所謂的『判斷』，就是對文本敘述的適切性、準確性、可信度，或對文中論及事物的合理性、價值性和關聯性進行判斷，並提出判斷的客觀依據的過程。」「二、 評論：所謂的『評論』，就是學生針對作者在文本中所提出的觀點、立場和信仰，或是行文過程中主題、邏輯、闡釋和論斷等方面，加以評析並提出自己主觀論點的過程。」「三、 連結與聯想：所謂的『連結與聯想』，就是學生將文本的內容連接到以往的經驗，或者是以文本的內容為基礎，發揮想像力，再與其他不同的事物產生聯繫的過程。」「四、 比較與對照：所謂的『比較與對照』，就是學生找出文

中事物之間的關係（含因果、順序、大小、普遍與特殊、部分與全體等），以及發現不同文本間某些項目的異同（含意義、主題、情節、人物、地點、理由等）的過程。」「五、推論：所謂的『推論』，包括學生嘗試推知文本未講明的細節、推測故事可能的發展、預測故事的結局、評估情節改變後可能的結果、類化某些事物的關係、解讀數字或畫面的內涵等等的過程。」「六、創造：所謂的『創造』，包括閱讀後嘗試從不同立場看問題、想出更多解決問題的方法、針對文中的敘述逆向思考、提出各種新假設、比喻或隱喻文中事物，也可以實際創造某些新事物，比如改寫仿寫續寫文章、為人物規劃某些活動（如展覽、比賽、發布會、研討會…）、根據文本內容製作文宣品（如海報、企劃書、預算表、旅遊行程、題辭講稿…）、創造一個替代品或獨特的物品…等的過程。」（P20）以上六個思考的範疇很值得本文作為提問法設計之參考，作者在文中又有舉例說明，令讀更法把握此方法之運用。

4.教學設計與規劃 Teaching Planning

本課程之教學目標為：

本課程對象為大學一年級學生，為一學年課程，依朱熹所論《四書》的研讀順序，以《大學》為入德之門，應當先讀；其次讀《論》、《孟》；《中庸》涉及深微的天人性命之學，層次較高，應後才讀。故本課程上學期的安排為《大學》、《論語》；下學期則為《孟子》、《中庸》。本課程之教學之教學內容包括：

- 1)對《四書》之形成的原因與過程，及其在學術史上的意義與地位有基本了解。
- 2)了解及思辨儒家指向的人生的理想、儒者的風範、士人的承擔等。
- 3)以提問方式思辨《四書》經典的義理內涵。並協助學生構築經典的整體內涵，以及與生命、生活結合的整體性架構。
- 4)探究《四書》經典的現代意義，思辨《四書》義理與現代語境與生活結合的各種可能性，使《四書》內涵成為與個人切身相關的「素養」。

綜合以上內容，本研究主要欲達成目標有二：一、以提問法訓練學生思辨力，重析思考經典價值；二、將古人思想內容轉化為符合現代語境之觀念。

(2) 依上述之教學目標，本課程之教學設計除了由教師講授《四書》之形成的原因與過程，以及作者、成書等背景知識外，主要教學方法有二：一、提問法；二、藉由個人習作設計，轉譯現代語境之經典內涵。

提問法進行步驟可分為：

2.1由教師講解提問法之原則及方法，例如可採用劉桂光（2019）三類問題層次：

- 一、屬於文本「訊息擷取」的基本提問（較偏向文本的理解的知識性問題，具有封閉性）。
- 二、偏向掌握主題，發展「統整解釋」與「省思評鑑」的題目（類似主題式的核心問題，具有開放性）。
- 三、針對核心素養、重要核心概念與學科本質、省思評鑑的問題。（類似總括式的核心問題，具有開放性，是可以遷移到其他文本的提問）。（P95）

又可參考馬行誼自創「湖心投石」閱讀教學模式之六個思考的範疇：「判斷」、「評論」、「連結與聯想」、「比較與對照」、「推論」、「創造」等，作為提問之方法指引。

學期上課前幾週由教師示範提問法之題目設計，由學生分組討論，各組派一位學生回答討論結果。

2.2依依主題選取經文，請學生分組報告，並練習設計題目，再由各組討論。之後由師生給予提問問題設計之回饋。

2.3各組學生可就師生之回饋，再重新修改或調整提問之問題。

個人習作設計，轉譯現代語境之經典內涵。由於學生報告及提問可能不夠深入或周到，教師再設計情境作業，俾令每位學生回家後重新複習主題、綜合主題，以習作幫助學生消化吸收，並轉化概念。

(3) 成績考核方式

本課程主要以提問思辨及轉譯現代語境個人習作之教學為主，故成績評量與考核方式為：

- 1) 出席討論及參與討論之投入情況；
- 2) 分組報告及問題提問之設計適切程度；
- 3) 個人作業中對經典內容之現代轉譯、融會貫通情況，以及回答之流暢度、條理性、文字組織之良窳等。

5.教學暨研究成果 Teaching and Research Outcomes

本課程進行提問思辨及素養教學實踐後，達到的成效如下：

- (1) 本課程設計旨在於幫助學生學習提問法，並與學生互相討論，精進問問題之能力。這一目標經過一學年的練習、互相觀摩學習，學生多已能設計出問題意識明確的提問。學生在檢核表¹回饋量化數值如下：

- 透過分組報告，我知道如何對文本進行提問。

	1	2	3	4	5
第一學期	0 (0%)	1 (1.2%)	27 (32.5%)	37 (44.6%)	18 (21.7%)
第二學期	0 (0%)	3 (4.1%)	20 (27%)	40 (54.1%)	11 (14.9%)

- 提問的教學法有助於我更了解文本內容。

	1	2	3	4	5
第一學期	0 (0%)	3 (3.6%)	18 (21.7%)	33 (39.8%)	29 (34.9%)
第二學期	0 (0%)	2 (2.7%)	14 (18.9%)	46 (62.2%)	12 (16.2%)

- 設計提問過程中，能激發我對文本的問題意識。

¹本檢核表為教育部「111年度教學實踐研究計畫—四書提問思辨及素養之教學實踐研究」計畫，用來檢核學生是否經過一學期與傳統教授不同的教育法後，是否有所收穫。本表分為三個部分：「學習成效」、「學習困難」、「學習收穫」，共計 24 題量化選項、4 題質化回答，量化選項採 5 分制，由自身評估學習成效，最低 1 到最高 5 分。第一學期修課人數 96 人，扣除停止修課、休學以及無效問卷，共計 83 份；第二學期本學期修課人數 88 人，扣除停止修課、休學以及無效問卷，共計 74 份。

	1	2	3	4	5
第一學期	0 (0%)	2 (2.4%)	14 (16.9%)	40 (42.8%)	27 (32.5%)
第二學期	0 (0%)	1 (1.4%)	13 (17.6%)	43 (58.1%)	17 (23%)

• 提問的教學法有助於我深入思考。

	1	2	3	4	5
第一學期	0 (0%)	4 (4.8%)	11 (13.5%)	38 (45.8%)	30 (36.1%)
第二學期	0 (0%)	1 (1.4%)	11 (14.9%)	40 (54.1%)	22 (29.7%)

由以上量化統計，上下學期數值雖有些微落差，但學生對於如何進行提問、提問的教學法有助於更了解文本內容，提問的教學法激發對文本的問題意識、有助於深入思考等，4 以上的分數皆達百分之六十以上。

此外，學生的質性回饋，關於提問思辨方法及應用，學生的收穫如：「了解到提問法與其應用。」「在各組的報告問題討論中，感覺到自己的思辨能力，問題察覺的能力有增強。」「如何換位思考，在設計題目的過程中也需要了解回答人的感受及想法，才能夠達到充份的討論效果及提問目標。」關於提問思辨的成效，包括學生學會以多方角度思索問題，回饋如：「學到更多解讀《論語》的方法，從不同角度去看待與分析。」「對孔子和《論語》有更深刻的認識和了解，累積了上台報告的經驗，也在思辨中學習到了一個問題可以從許多角度出發。」此外，提問思辨也促進學生思考、自我學習能力、口語表達等能力，回饋如：「更了解四書所述之內容，透過思辨也促進思考，達到學而思的效果。」「提升更多思辨能力及自我學習能力」「有更了解四書的內容以及其重要性，也藉由報告練習口語表達能力、設計問題思辨問題能力。」

(2) 經過提問後的分組討論中，幫助學習者深入思考、加強對問題的認識，學生在檢核表回饋量化數值如下：

• 討論法有助於我釐清問題。

	1	2	3	4	5
第一學期	0 (0%)	3 (3.6%)	14 (16.9%)	37 (44.6%)	29 (34.9%)
第二學期	0 (0%)	2 (2.7%)	8 (10.8%)	40 (54.1%)	24 (32.4%)

此項統計，4 以上的分數也都高於百分之七十以上。

學生的質性回饋也說：「加深對文本的了解，透過分組的方式進行思想交流，讓我們的思維更活躍、看到更多不同面向。老師或學生拋出的某些問題或思考點能讓我沉浸其中。」

(3) 經由個人作業的設計，學生對於單元主題的作業，能將古人思想內容轉化為符合現代語境之觀念，增加經典的活用性。學生在檢核表回饋量化數值如下：

• 個人作業有助於我更了解主題內容。

	1	2	3	4	5
第一學期	2 (2.4%)	5 (6%)	17 (20.5%)	3 (37.3%)	28 (33.7%)
第二學期	0 (0%)	1 (1.4%)	14 (18.9%)	33 (44.6%)	26 (35.1%)

此項統計，明顯可見上下學期 4 以上的分數都高於百分之六十以上，又下學期明顯高於下學期。

學生的質性回饋如：「多了一點思考能力，作業的形式通常是開放、不侷限的，讓我更能放開寫。」「透過個人作業，可以讓自己深入思考《孟子》的中心思想。」「個人作業讓我學習表達、整理文本與設計課程的能力。」

(4) 學生在分組報告時，藉由分組之討論、主題報告及設計提問等，可進行系統思考以了解主題、解決問題，有助於自主學習；同時在與同學分工合作時，學習溝通協調之能力。

• 分組報告及討論有助於我和組員溝通及交流。

	1	2	3	4	5
第一學期	0 (0%)	2 (2.4%)	11 (13.3%)	41 (49.4%)	29 (34.9%)
第二學期	0 (0%)	4 (6.4%)	9 (12.2%)	35 (47.3%)	26 (35.1%)

此項統計，明顯可見上下學期4以上的分數高於百分之都高於百分之六十以上。

學生的質性回饋如：「小組報告使我學到團隊合作能力與口語表達。」「組員間溝通交流，互相提問。」「與同學一起學習設計問題及討論思辨來增加對文本的認識。」「在思辨中聽見了各位同學不同的想法，和老師彼此交流想法的過程也很好。」

(5) 本系的學生未來都可能成為師培生，透過分組報告與問題設計，學生將更有能力對中學生講授《論語》、《孟子》，學生在檢核表回饋量化數值如下：

• 透過本學期分組報告與問題設計，我更有能力對中學生講授《論語》(《孟子》)。

	1	2	3	4	5
第一學期	2 (2.4%)	4 (4.8%)	22 (26.5%)	41 (49.4%)	14 (16.9%)
第二學期	0 (0%)	3 (4.1%)	26 (35.1%)	32 (43.2%)	13 (17.6%)

以上統計，上學期針對《論語》、下學期針對《孟子》，《孟子》文本較難，學生掌握的能力稍低。但兩者4以上分數皆達百分之六十以上。

又，透過本課程，除了訓練學生經典思辨，亦可從大一即開始灌輸其教育之相關觀念及方法。學生的質性回饋如：「《論語》中孔子的教學方式，以後當老師用得到。」《論語》中關於人格培養的篇章，我認為對我將來到中學教學有幫助，因為許多內容放在現代都還是合適的。」「《孟子》的教育理念得以作為當代教師之參考對象。」「《孟子》的教育論，我覺得其實很多部分都可以拿來現代反思及應用。」「從《孟子》的教育論讓我更加肯定自己從事教育的思想。」

由上述可知，孔子、孟子思想中的教育觀，經由內容介紹及提問問題，結合108課綱相關問題的討論與思考，頗能引發學生興趣。適逢這一屆學生為108課綱的第一屆學生，學生在討論問題時特別有感，也特別熱烈，這些都有助於學生更加了解教育的內涵及現行教育制度的優缺點，對於未來的學習目標與學習規劃也都有幫助。

(6) 經由提問問題，有助於學生進行價值思辨。學生的質性回饋如：「並不是說因為這些理論或主張都能應用在現代，而是在學習與思考是否合時宜的過程中有助我建立自己的價值。」「裡面提及的君子品格與修身之法讓我更能明白往後的方向以及提升自己的涵養、有些思維與禮節有古今之差異可促使我去思考並且不盲從。」「對於思辨能力的培養有幫助，《論語》中的故事許多都能讓我們去思考並非絕對的是非對錯，並從而有自己的想法。」「利、義之辯的部分，讓我不僅對孟子的主張更加了解，也促進了獨立思考的功用。」「義利之辯及性善論，讓自己對於價值觀有更深刻的反思及體悟。」學生能在各種價值思辨中進行反思及體悟，不儘有助於獨立思考，也對自己擇取的價值有更深刻認識。

(7) 在經過價值思辨後，可幫助學生建成人生觀、價值觀。學生的質性回饋如：

「《論語》中孔子的那些思想，我認為完全可以沿用至現代使用，只要換個目的就行。」

「我認為是仁的概念，因為透過整學期的了解，我覺得仁是可以幫助人與人之間的溝通，促進彼此之間的交流」

「而在更深入了解《論語》裡孝道觀的內容後，我認為它讓我更能體會到父母的辛勞，因此才能對於父母真正的敬愛，在日常生活中我也時刻提醒自己「色難」的道理，在對待父母的過程中，要注意態度，且要由衷地敬愛他們。故《論語》的內容幫助我成為一個更孝順的人。」

「《論語》中所談論的孝啊仁啊等其實都對我有幫助，就不只是在課業上，它更多的是對我做人的思想和情感上有幫助，也會給我一些新的啟蒙和想法。」

「生活中的言行舉止皆有所影響，小從準時起床，大至清楚表達自身理論及觀點，藉由《大學》及《論語》中提及的內容，都讓我的日常生活有著進步與改善的空間。」

「經由閱讀文本後，可以得知更多的方法來促進自己學習與立定志向，也可以讓自己的心境更加平和，更容易達到共好的境界」

「《孟子》的思想套用在現代其實是有些值得學習的，除去不合時宜的，剩下的可以讓我成為更好的人。」

「有關於涵養論的建立，這讓我能夠去理解《孟子》是如何涵養的並且有了一個涵養自己的方向。」

以上學生回饋，可以看出《四書》的智慧，對學生人生觀、價值觀的建立，乃至如何涵養自己，都具指引作用。

(8) 學生對於經典價值，如人性是善或惡，雖各有看法，但大都能提出各自見解，並認同

「善」的重要，此類討論，有助於學生探索人生之終極意義。學生的質性回饋如：「性善論吧。因為讓我在這迂腐的社會還可以稍微的相信人性。」「教人性善，人本來就是多變而且不確定，孟子的內容很有趣，並且針對與我們日常的行為有導正的功能。」

「明白人性向善，只要能保持初心，便能發展天性。將這個概念融入生活中，代表我應該時刻檢核自己的言行是否符合善良初心，那麼也就不會輕易放失了本心。」

- (9) 本課課程於下學期的個人作業中，以「我與孔子的距離—孔子德目實踐」作業，學生可自行選取《論語》德目如仁、禮、孝、恭、寬、信、敏、惠等，以兩個月為期，進行道德實踐，並規劃學期總分20分，期末由學生自行評分。此作業以經典內涵作為實踐、行動指引，使學生在行動中與群體連結，並使經典的學習落實於生活。學生質性回饋如：「孔子的十個罐子讓我更能夠對我一個月份生活進行反思。」

6.建議與省思 Recommendations and Reflections

本課程實施後，仍有許多不足之處須加以調整及改進，茲敘述如下。

- (1) 提問時間點的安排：原先計畫於上學期期前五週，由教師講授《大學》，並作提問及討論之示範；第六週開始即由學生分組報告《論語》之各主題，學生作報告時，同時對各主題提問讓同學討論，但由於學生對提問方法的掌握仍不清楚，因此一開始設計問題時，產生如上述提問目標不明確、提問訊息不清楚、有爭議的提問等問題。再者提問之後討論的時間太短，致使許多問題無法充份討論，學生在質性回饋也提到這部分。此部分建議，教師在提問方法的引導時間可增加，例如學期第八週或第十週，給學生更多示例後再讓學生進行提問設計；又應控管學生的主題內容份量，以免討論時間不足及教師回饋時間被壓縮。
- (2) 教師講解及補充時間宜增加。學生在質性回饋提到：「儒學的內容其實不是那麼容易可以消化或者學習完的，會常覺得文本量太大，到後續就比較難以理解了。」「長篇文言文的閱讀困難。」「《孟子》的有些篇章繞來繞去，還是需要反覆讀才能更好的理解後用較簡單的方式說出來。」學生初次接觸長篇文言文，思想基礎亦較薄弱，因此，學生回饋如：「有時光靠同學講解還是有些不清楚。」「老師講解較少，課本內容較難理解。」依此，分組報告固然可以訓練學生搜集資料、整理資理等能力，但仍有些學生認為教師的講解及補充，仍有助於課文內容的理解。如何在學生報告及教師補充部分分配及調整時間，亦是一須注意之事。
- (3) 學生報告時或文字太多，缺乏重點歸納，資料來源有問題、文獻佐證未整合等。這些都是教師教學現場須時時提醒的。因此，好的提問及討論，有助於學生深入思考、延伸及加深文本內涵的了解，或結合生情境的討論，對於四書這類較生硬嚴肅的課程，實有活化及活絡上課氛圍的功效。又，從高中剛上大學的學生，受限於以往的學習經驗，在討論問題時，一開始急於求「標準答案」或「對的答案」，這些舊的學習桎梏

都有賴教師加以引導及破除。

(4) 分組報告可以強化學生間的溝通協調能力，但也同時有許多問題存在，如：「組員理念不同，有時會有摩擦，且報告的內容有時不完整且博不到眼球。」「組員太自以為是，也沒有要給我們討論的空間。」同組學員能力不同、用心不同、理念不同，也都是學生在分組合作時常出現的問題，教師如何適時協調，以免造成分工不均，或學生因意見不合而爭吵等問題，也是須加以注意之事。

二. 參考文獻 References

王邦雄（1988）。國人讀四書也成了問題嗎。鵝湖月刊。154，49-49。

林月惠（1999）。在解構中走向重建—師院《四書》教學的省思、建構與分享。通識教育季刊。6(1)，49-75。

蘇子敬（1998）。文化變遷中的現代大學四書教學研議。鵝湖月刊。276，39-43。

吳冠宏（2011）。文化經典的生命教育—高中四書教材的重新啟航。國文天地，53-56。

林安梧（2008）。論《四書》中的大學理念—兼及對當前臺灣教育的一些反省。大學通識報。4，13-42。

洪櫻芬（2008）。通識課程中的經典教育—以「《大學》、《中庸》之研讀」課程為例。通識學刊：理念與實務。1：3，53-169。

杜忠誥（2011）。《四書》的當代閱讀價值。國文天地。319，48-52

吳兆鈺（2012）。經典的社會（學）詮釋。國家與社會，12，1-43。

台哲會論壇（2012）。《四書》應該必讀嗎？—又一次爭議。思想。21，235 – 330。

鵝湖月刊（2013）。「四書講會」第一次聚會記錄——如何教《論語》（上）。鵝湖月刊。38：8（452），48 - 64。

鵝湖月刊（2013）。「四書講會」第一次聚會記錄——如何教《論語》（下）。鵝湖月刊。38：11（455），56 - 64。

鵝湖月刊（2014）。「四書講會」第一次聚會記錄——如何教孔子的仁（上）。鵝湖月刊；

39：7（463），50 - 64。

鵝湖月刊（2014）。「四書講會」第一次聚會記錄——如何教孔子的仁（下）。鵝湖月刊。

39：8（464），56- 64。

蕭武治、劉祥通（2015）。開放式教學法在小學數學課室之實踐：提問策略之角色。屏東大學科學教育。1，2-23。

馬行誼（2017）。閱讀提問的規劃與實施--以「湖心投石」教學模式為例。語教新視野。6，15-28。

釋自行（2017）。以「四層次提問法」開啟希望閱讀。全國新書資訊月刊。226，9-12。

蘇素嬌（2017）。創造有思辨能力要素的外語課程。外國語文研究。26，43-60。

陳逢源（2018）。主題•脈絡•經典轉譯—近十年(2006-2016) 臺大、政大、臺師大四書課程考察。中國文哲研究通訊。28：4，97-116。

柯品文（2018）。閱讀與書寫的敲門磚：從問題意識的提問開始。臺灣出版與閱讀。2（2），（2018.6），72-79。

劉桂光（2019）。高中國文素養導向課程的提問與評量設計。中等教育。70：3，93-102。

朱仲謀譯（2006）。行動研究導論。臺北：五南圖書公司。

林素卿（2002）。教師行動研究導論。高雄市：復文書局。