

蘇格拉底對話法在大學教學之應用

劉藍芳

臺北市立大學教育系兼任助理教授

內容摘要：本研究旨在探討蘇格拉底對話法對大學生學習的影響，研究者以行動研究法在大學中執行二階段（二個學期）之教學，並輔以訪談，了解此對話法的優缺點，以及學生在學習上是否產生重要改變。本研究發現採用蘇格拉底對話法進行教學，對學生學習有如下效果：促進學生批判思考能力、增進教學中對話的深度與廣度、引導學生釐清概念與原則、激發主動精神及有助於學習民主社會素養。

關鍵詞：尼爾森、蘇格拉底對話法、大學教學

壹、研究背景

一、大學教師的教學方式

符碧真（2007）在〈大學教學與評量方式之研究〉中，以全國的大三學生及大學教師為抽樣樣本，約 11400 人進行問卷調查，研究結果指出大學教師最常使用「單向講解」上課方式，且學生認為老師常用「單向解釋」、「學生分組」，較不常用「實作、實驗」及「以解題方式」等上課方式，而學生認為最有助學習的上課方式是「師生互動」、「實作、實驗」。此研究發現，大學最常採用教師中心的單向講解上課方式，對學生較無助益。

此外，史美瑤（2012，頁 42-44）也提到自從網際網路普遍發展後，資訊與知識的來源有如活動圖書館般，任何人都可以輕易從網際網路上取得，大學教師在教學上不能再固守過去「以一教百」、「陳述式」的教學方法，教學的重心應逐漸轉移到以學生學習為主的教學方式。換言之，教師是要站在一個「助學者」的角色來「適時適所」地幫助學生學習，協助學生學習的角色。

二、大學生課堂學習態度

根據符碧真、王秀槐（2010）科技部研究計畫「為什麼學生在課堂上總是靜悄悄？——從文化角度探討學生提問及回答教師問題之研究」發現，只有 28% 大學生願意在課堂上與老師互動，36% 願意參與課堂討論與發問，有 38% 表示不敢發問，而這些大學生 64% 坦承高中時在課堂上很少發問，高達 88% 怕問到笨問題，成為班上笑柄、很丟臉，不敢在課堂上發問。另外，研究結果也顯示，高達 83% 的臺灣學生修課經驗，是以背誦上課筆記和教科書內容為主，79% 學生的修課經驗，是不斷做練習題和考古題來通過考試。

研究指出，臺灣的大學生在課堂上經常不敢或很少發言提問，學生在課堂上大都是消極被動的學習者（passive learner）、鮮少參與課堂討論、較少挑戰教師的教學。儘管學生認為互動對學習幫助較大，但在課堂上仍習慣沉默不語，形成矛盾的現象。

貳、文獻探討

一、蘇格拉底對話法

當代蘇格拉底對話法之系統化及全面推廣源於 1920 年代，主要倡導者為德國數學家兼哲學家尼爾森，尼爾森為哥廷根大學（University of Göttingen）之哲學教授。他在 1922 年創建「沃克穆勒（Walkemühle）兒童寄宿學校」，並成立「哲學政治學會」（Philosophical-Political Academy, PPA）。並於同年 12 月在哥廷根教育協會（Göttingen Pedagogical Society）發表一篇名為〈蘇格拉底方法〉（Die Sokratische Methode）¹的演講，此一演講主要在介紹蘇格拉底對話法作為一種教學技巧之理論基礎、優點及推廣可能性；不久，尼爾森也將之運用在學院以外的政治組織、成人團體及中小學裡（Saran & Neisser, 2004a, pp.1-2）。在他逝世後，其追隨者在德國及其他國家繼續實踐及推展蘇格拉底對話法，當中最具影響力的是其學生赫克曼（Gustav Heckmann, 1898-1996）。在二次世界大戰之前，他是沃克穆勒兒童寄宿學

¹ 此篇演講內容於 1929 年在德國刊載於 *Abhandlungen der Fries'schen Schule*，1949 年翻譯成英文，並收錄於尼爾森所著《蘇格拉底方法與批判哲學》（*Socratic Method and Critical Philosophy*, 1949）一書中。

校的教師，先後在德國、丹麥、英國使用蘇格拉底對話法，1945 年後回到德國，於 1946 至 1982 年在漢諾威大學（University of Hannover）擔任教授，並推廣蘇格拉底對話法，積極舉辦蘇格拉底研討會，培訓蘇格拉底對話法的「促進者」。²赫克曼促成蘇格拉底對話法在各國的蓬勃發展，並為蘇格拉底對話法增加兩項活動項目，亦即使用黑板或海報（flipchart）記錄對話成員的重要陳述，以使所有對話參與者皆能把握討論的重點及流程（Saran & Neisser, 2004a, p.2; pp.176-177）。

蘇格拉底對話法執行的步驟按下列四個階段進行（Saran & Neisser, 2004c, pp.31-33; Krohn, 2005）：

1. 階段一，宣布開始進行蘇格拉底對話和自我介紹，確定時間與規則，解釋進行方式，搜尋適當案例。

2. 階段二，參與者從各個案例中投票挑選出一個案例做為深入討論，由提供案例的提供者清楚描述，並說明該案例與主題的關係，其他參與者若對案例不清楚的部分必須要提問。促進者在此後的階段將案例和分析過程簡略的記錄在海報或黑板上。

3. 階段三，分析案例，在此階段要針對選出的案例分析，參與者可以向案例提供者詢問其行動之理由，或行動背後的價值觀，並可對案例中的行動、人或判斷發表意見。

4. 階段四，回溯抽象，從個案當中進行原理原則的抽象思考，探究案例中呈現的普遍問題，並針對案例人物之行為的價值和規範檢驗其道德合理性，在討論中須清除矛盾之處，達到所有人的意見一致，最後參與者須能針對主題提出共識，或是針對主題能提出一個普遍的定義。

蘇格拉底對話法在開始進行前，一定要讓所有參與者瞭解對話進行的程序，以利對話的流暢，就研究者參與的經驗，當參與者在不熟習對話規則之下，容易誤解規則的意義。例如在案例的提供上，有參與者會一次講多個案例，但是實際上只需要每位參與者提供一個案例分享。而案例的分享一定要是每個人親身的經驗，原因乃是在案例的討論過程，必須要能清楚的描述過程，不能有猜測或是假想的部分。當每人都提出自己親身的經驗之後，必須要選擇一個代表案例做為討論核心，選擇的方式可以是每個人都說出自己想討論的案例，並說明原因。經過分析核心案例之後，參與者必須努力探索一個共識。

² 促進者的角色在蘇格拉底對話法中，近似於主持人或是引導者。

二、國內外學校實施概況

蘇格拉底對話法在今日各國的學校中已有些研究成果，例如在德國下薩克森（Lower Saxony）地區一位小學教師戴吉豪森（Ingrid Delgehausen）即使用蘇格拉底對話法來進行 7 歲以上兒童的宗教教育，他發現蘇格拉底對話法的使用，使學生在彼此的溝通上變得更為流暢。另外，他也把對話法實施在課外團體活動中，他察覺孩子們在參與對話的過程中體驗平等對待他人的適當方式，並習得如何表達意見，也加強自信和自我的判斷力。他舉例說明孩子們學會以下列幾種句型來釐清自己是否了解別人的敘述：「如果我正確地理解缇娜（Tina），她的意思是……」或「我對你所說的……是否理解正確」（Delgehausen, 2004, p.43），戴吉豪森認為學生練習使用蘇格拉底對話法之後，在評論他人意見之前會先思考，並試著正確理解別人想表達什麼。

另外，德國帕德伯恩（Paderborn）地區一位中學的數學和哲學教師葛斯汀（Mechthid Goldstein）負責教導 15 至 16 歲的學生數學課程。他發現採用蘇格拉底對話法進行教學後，學生得到許多不一樣的學習經驗。例如有一位女學生就感受到什麼叫作「認真負責」，並且指出：「我一方面要把心裡的想法說出來，並且必須不斷聆聽別人表達的意見」；也有學生表示：「一直都很有趣，因為每次都有不同人表達意見……，這讓對話變得更有趣，而且不管想得對或錯，我們都可以表達自己的想法。」（Goldstein, 2004, p.75）。葛斯汀認為學生在使用蘇格拉底對話法進行學習的期間表現出較強的學習動機，上課氣氛比平常來得好，也更加合作，由此他體會到學生不僅在人格發展跨越了一大步，對數學問題的理解也有長足的進步。

英國倫敦漢普斯特綜合中學（Hampstead Comprehensive School）校長依密森（Tamsyn Imison）將蘇格拉底對話法引介給校內的學生、教師、行政人員、家長和社區成員，她的信念是「一起學習，一起成長」（Learning Together Achieving Together），以學校作為一個學習團體。她認為蘇格拉底對話法使得教師之間的談話品質提昇，在教師們分組教學及實務分享中，也成了重要的對話典範（Imison, 2004, p.26）。

白俄羅斯（Republic of Belarus）則於 1998 至 1999 年間開始與德國「哲學政治學會」和「蘇格拉底促進者協會」（Society of Socratic Facilitators/Gesellschaft für Sokratisches Philosophieren, GSP）進行合作關係，將蘇格拉底對話法推行於「白俄羅斯語言大學」（Belarus Linguistic University, LU）、「白俄羅斯州立大學」（Belarusian State University, BSU）及歐洲人文大學（European Humanistic University, EHU），在各大學中舉辦相關演講及蘇格拉底對話活動，許多大學生也都分別參與 2000 年及

2002 年在德國與英國舉辦的蘇格拉底對話法國際研討會，也有大學生參與「蘇格拉底促進者協會」的受訓，成為蘇格拉底對話法的促進者，並著手將蘇格拉底對話法相關文章翻譯為俄語，以推廣各項蘇格拉底對話法活動（Kletschko & Siebert, 2004, pp.120-121）。

在荷蘭，阿姆斯特丹大學（University of Amsterdam）和烏特勒支大學（Utrecht University）的教授也將蘇格拉底對話法應用在大學課堂上訓練學生批判思考能力。他們在一項實驗研究中讓學生討論「何謂人」的主題，結果發現學生能更深度思考，會主動解決對話中產生的問題，也懂得傾聽他人的意見，且在經過對話後，每個人對於人的定義更加完善（Knežić, Wubbels, Elbers & Hajer, 2010）。

在日本東京明治學院大學（Meiji Gakuin University）的寺田俊郎（Toshiro Terada）教授在其哲學課程中，以蘇格拉底對話法和學生們討論「何謂了解他人？」（What is it to understand others?）以及「何謂人的獨特性？」（What is the uniqueness of person?），有學生在學期末的報告中提到：「這個課程使我有機會去瞭解他人，而且也體會到了了解別人比我想像還困難。」也有學生認為「這門課讓我重新再去面對、思索過往自己所相信的事，同時也發現要將自己的觀點，以有條理的方式陳述非常困難。」該教授發現日本社會現象忽略差異、刻意避免衝突，然而蘇格拉底對話法卻能呈現不同聲音，建立對話的態度（Terada, 2004, pp.141-142）。

在臺灣，潘小慧（2007，頁 50-52）遵循蘇格拉底對話法，將之應用於兒童哲學的教法上，他認為兒童哲學與蘇格拉底對話法有相似的目標與理念，有助於鼓勵學生成為一個積極的參與者，兒童哲學的教師就像是蘇格拉底對話法中的促進者，是一種催化劑，能提升學生智識上潛能的實現。另外，林逢祺、劉藍芳、洪仁進、葉坤靈（2014）也以蘇格拉底對話法運用於國中教師，透過對話幫助教師增長專業知能、澄清教學概念及教育目的。

當代蘇格拉底對話法，透過尼爾森及其學生赫克曼的推廣已實踐在各國的教學設計中。本研究則以尼爾森所倡導的蘇格拉底對話法，做為教學的步驟，以期能在教學上能激發學生批判思考與培養其獨立思考能力。

參、研究方法

本研究在研究方法上，採取行動研究法，行動研究的概念是一方面整合理論與實證研究，另一方面直接運用研究發現，以反映主要的社會問題，處理人們實際所

關注的問題，以下則分為九個向度進行論述。

一、研究目的

英國學者艾略特（John Elliot）將行動研究定義為：「行動研究是對社會情境的研究，是以改善社會情境中行動質量的角度來進行研究的一種研究取向」（the study of a social situation with a view to improving the quality of action within it）（Elliot, 1991, p.69）。因此本研究的目的是喚醒被研究者，使他們覺得更有力量，並協助學生透過自發性的討論和解決問題的能力。

二、研究問題

基於上述研究背景中所提到的大學生在課堂上傾向於被動的情形，也有學生認為理論的課程往往無法應用，導致他們感覺此類科目不食人間煙火的刻板印象。然而理論課程的教學方式可以不需如此，教師可以和學生共同面對問題，作為學生討論問題的伙伴、諮詢者、推動者，將教育理論和實踐結合。因此本研究問題在於探究在執行蘇格拉底對話法後，大學生的學習方式有何改變？

三、行動策略

本研究策略行動研究含蓋了「計畫」（plan）、「行動」（act）、「觀察」（observe）、以及「反省」（reflect）四個要素，如下：

（一）計畫：發現問題與規劃研究

1. 發現與確認問題：研究者在教學與研究的過程中，發現大學理論課程中，對話的熱烈程度不足，學生的學習較為被動。透過文獻的蒐集以及了解學生的先備知識後，將蘇格拉底對話法融入課程，使課程結合更多對話，不再只有講述式教學，使課程更多元化；

2. 探究蘇格拉底對話法融入課程之條件並規劃行動研究。

（二）行動：課程實施

1. 以大學部學生為研究對象，作為課程行動研究的班級；
2. 決定課程行動研究的課程範圍，選取相關教材；
3. 擬定課程的教學計劃或活動教案；

4. 編排課程行動研究之時間表與相關事宜；
5. 實際進行課程行動研究與教學活動。

(三) 觀察：彙整課程行動研究結果

1. 蒐集課程行動研究成果資料；
2. 蒐集學生心得回饋表；
3. 建立資料管理。

(四) 反省：分析課程行動研究結果

1. 檢視課程實施的優點與缺點；
2. 提出提供下一次課程行動研究的修正意見；
3. 發現及檢視其他新的問題。

四、研究情境

本研究的研究場域為 T 大學（化名），T 大學座落在臺灣的北部地區，研究者的研究情境為教育學院的教育學系。本研究二階段所開設的課程如下表所示：

表 1

課程清單

時間	課程名稱	開課系所	必選修	學分數	年級	人數
100 年 第 1 學期	近代哲學	教育學系	選修	3	3	19
101 年 第 2 學期	哲學概論	教育學系	選修	3	2	15

資料來源：研究者自行整理。

五、研究對象

研究對象共分為兩階段，第一階段以 100 學年度第 1 學期的教育學系大學部三年級學生為對象。第二階段實施期間在 101 學年度第 2 學期，本學期課程主要開在教育學系大學部二年級。

六、研究時程

本研究的第一階段執行時間為民國 100 年 9 月 12 日至民國 101 年 1 月 9 日，第二階段為民國 102 年 2 月 25 日至民國 102 年 6 月 24 日。待兩階段實驗之後，研究者於民國 103 年 1 月 16 日進行訪談。

七、資料蒐集

（一）「觀察日誌」與「蘇格拉底對話觀察紀錄表」

在每次運用蘇格拉底對話法教學的過程前，研究者會填寫「觀察日誌」紀錄學生平時在上課期間的情形與內容，了解學生的特性以及對於何種議題較有興趣，或者觀察學生對於哪些教學內容是較難理解的。

而「蘇格拉底對話觀察紀錄表」主要在瞭解學生在執行蘇格拉底對話過程中是否出現困難，觀察的面向包括參與者在面對問題、案例、推論分析、回溯抽象，和共識的產生等過程中是否遭遇困難，並針對這些問題，進行日後對話方式的修訂或解說。本表在每次執行蘇格拉底對話後由研究者填寫。

（二）研究對象之文件資料蒐集

在每次執行蘇格拉底對話法後，研究者希望學生撰寫「蘇格拉底對話心得回饋表」，收集個人見解、有關對話主題的問題和評論，此表在每次執行完對話後由學生立即填寫後回收。

本研究在第二階段研究後，再輔以訪談方式深入了解學生對蘇格拉底對話法的看法，以及他們為何會以辯論方式做為期末考的想法。訪談類型採取半結構型訪談，事先編擬訪談題綱，並以個別訪談方式，向受訪者提出問題。訪談對象則採立意取樣方式，選擇特定、具代表性的例子，訪談對象資料如下表 2：

表 2

訪談對象資料

訪談者	性別	年級	訪談時間	訪談地點
S10	男性	大學部四年級 ³	103 年 1 月 16 日下午 1：30~2：00	408 教室
S08	女性	大學部三年級 ⁴	103 年 1 月 16 日下午 2：00~2：30	408 教室
S05	女性	大學部二年級 ⁵	103 年 1 月 16 日下午 2：30~3：00	408 教室

資料來源：研究者自行整理。

（三）資料序號及其意義

研究者將蒐集到的相關文件彙集整理，作為日後分析使用，並將資料做代號及序號編碼，如下表 3 所示。

表 3

資料序號及其意義

類別	代號	編序號模式	意義說明
觀察日誌	日	日 1000926	「1000926」表示 100 年 9 月 26 日
蘇格拉底對話觀察紀錄表	觀	觀 1010411	「1010411」表示 101 年 4 月 11 日
蘇格拉底對話心得回饋表	回	回 1001226C10	1. 「1001226」表示 100 年 12 月 26 日 2. 「C10」表示第一階段研究中的大學部學生，編號 10 號學生
第二階段訪談	訪	訪 1030116S05	1. 「1030116」表示 103 年 1 月 16 日 2. 「S05」表示第二階段研究中的大學部學生，編號 05 號學生

資料來源：研究者自行整理。

八、資料分析與詮釋

本研究採取三角檢證（triangulation）之分析方法，以不同資料來源、方法、與理論之詮釋。研究者在本研究中蒐集學生「蘇格拉底對話心得回饋表」，並和學生進行訪談，於課堂上拍照及錄音，同時亦參酌研究者的「觀察日誌」、「蘇格拉底對話觀察紀錄表」，以及執行蘇格拉底對話的錄音內容做為研究資料，在資料上交叉比對，以進行資料三角分析與詮釋，以呈現學生學習的研究結果。

九、研究者的反思

研究者在每一次蘇格拉底對話後，對於觀察到和感受到的各種現象撰寫「蘇格拉底對話觀察紀錄表」，對過程、對象和原因做出分析解釋，指出研究、目的和問題之間的不一致性，並調整行動的效應與影響以及修正計畫作為第二階段行動步驟之參考。

肆、研究發現與分析

本研究共執行兩個階段（學期），每一學期分別執行三次的蘇格拉底對話法，³ 以下分別針對兩階段的蘇格拉底對話法之研究發現進行分析。

一、第一階段第一次蘇格拉底對話法

本學期開課名稱為「近代哲學」，上課教材是由史古坦（Roger Scruton, 1944-）撰寫的《近代哲學簡史》（*A Short History of Modern Philosophy*）。在本學期執行的第一次蘇格拉底對話法探討的主題為「何謂真實」，學生在對話後普遍對於此種對話方式感到興趣，並且認為經由蘇格拉底對話法能深入探討問題：

「有許多新想法的出現，這些想法使我心中受到許多刺激。且教師相當包容並歡迎、鼓勵每位學生發言，無論學生說的好壞，教師皆予以尊重。」（1001003C02）

「能不斷地釐清問題，接近、找到暫時的答案，這樣克服困難的過程讓我點小成就感，感到快樂。」（回 1001003C03）

「在我有記憶以來，求學至今我都沒有這種深入探討哲學問題的經驗。」（回 1001003C04）。

「互相討論交換意見讓我感到快樂。」（回 1001003C06）

「除了對『真實』的概念有更多的想法以外，更重要的是開始覺得一切的概念都不一定有最完美的定義，但是包容他人想法會更開闊。」（回 1001003C12）

從上述學生的回應發現，大部分的學生均認為蘇格拉底對話有別於上課的討論，不僅刺激自己的想法，強化深入思考，並且可以學習發表意見，又能聆聽其他人不同的看法，如此相互激盪的討論能拓展視野，增強懷疑精神、嚴謹思考和包容他人

³ 第一階段於 100 學年度第 1 學期執行三次蘇格拉底對話法，時間分別為 100 年 10 月 3 日、11 月 28 日和 12 月 26 日。第二階段於 101 學年度第 2 學期執行三次蘇格拉底對話法，時間分別為 102 年 4 月 29 日、5 月 13 日及 6 月 3 日

的歧見。研究者認為學生在第一階段第一次的討論中，對於蘇格拉底對話的經驗感到新奇，並且也從中激發深入推理的動機和能力。

二、第一階段第二次蘇格拉底對話法

在本次的蘇格拉底對話的主題為「何謂因果關係」，學生在對話後的心得提到：

「對話後感覺自己的思想上更有精進，也讓我會更加留意生活中所發生的事情，使自己更有判斷、批判及思考能力，也可反省自己的生活經驗。」
(回 1001128C02)

「對於 C19 同學上臺畫的圖，我覺得很能夠幫助思考。」(回 1001128C08)

「更能謹慎去思考事件的關連性。」(回 1001128C12)

「進行了一遍幽微的思辯，再回到日用倫常，有種『見山不是山，見山又是山』的感覺」。(回 1001128C13)

「每一位同學都衝擊了我的想法，C11 同學提到時間軸的想法特別不同。」
(回 1001128C16)

「我對主題有一些興趣，因為用哲學的、討論的方式來討論一些我們習以為常的觀念，往往可以得到一些不一樣的看法。」(回 1001128C18)

在此次的對話過程中，有同學主動上臺將他所理解到的概念以關係構圖畫出，同學們從這個圖再去修正一些概念，引發熱烈的討論。研究者認為學生們在這次討論較之前更為主動，比起這一學期前幾週上課情形，學生參與課程的熱度更為明顯，且討論的理路更為深刻、抽象。

其次，「在案例的提供上，學生也比較勇於主動舉手，案例的數量增加許多。」(觀 1001128)。此外，在蘇格拉底對話心得回饋中，研究者發現與第一次的差異在於開始反省自己的思考方式，留意自己生活經驗的事物，以期能增進批判能力，並且試圖釐清同學與自己不同的觀點。

三、第一階段第三次蘇格拉底對話法

本學期最後一次討論的主題為「何謂自由意志」，學生的心得認為：

「我理解到自由意志這個簡單的名詞，每個人皆有不同的想法，也從這個歷程中知道如何包容其他人。」（回 1001226C02）

「對話後，由更多面向來思考自由意志。」（回 1001226C03）

「大家對自由意志的定義不同，而且有些同學思緒的脈絡很深入，是我遙不可及的地步。」（回 1001226C04）

「第一次有同學願意當促進者→good。同學發言非常具抽象意味。」（回 1001226C05）

「對話後，覺得自己抽象層次更高了。」（回 1001226C06）

「我重新思考理性如何處理道德兩難問題？以及思考我們是自由意志決定是否遵守理性，或是理性決定我們自由意志？」（回 1001226C10）

「經過抽象的思考，世界變得（好像）更具體清晰。」（回 1001226C13）

「原先我認為的自由意志不如現在的廣義。」（回 1001226C14）

在這一次的蘇格拉底對話中，讓研究者感到訝異的是 C12 同學在上課前主動提出想要擔任蘇格拉底對話法的促進者，此角色原本都是研究者擔任的，並且在對話過程中，將學生的對話紀錄在黑板上，且在對話過程中幫學生澄清彼此的對話內容。且擔任促進者角色的 C12 同學，「統整與歸納其他人的意見時思緒非常清晰，當他不理解同學的想法時，也會再次確認，甚至能夠協同學將焦點放回主題的討論上。」（觀 1001226）。對於蘇格拉底對話法的討論方式，除了能引導學生討論之外，或許也能夠吸引學生在課堂上擔任引導討論的促進者，激起主動學習的動機。

其他學生在這三次的對話之後，發現他們愈來愈能討論抽象思考概念，有的同學也認為自己辯論能力增加許多，對主題的認識也比以往來得更廣更深。研究者認為這學期的對話愈來愈積極。其次，C11 同學曾向研究者表示：「經過這一次的蘇格拉底對話，他找到了可以和老師討論的話題，不然以前都不知道要向老師問什麼

問題。」(觀 1001003)當老師改變角色之後，學生可以視教師為討論對象，改變一般上課的教學模式，讓學生自發性探索問題，自己尋找答案，引發學生積極、主動的學習態度。

四、第二階段第一次蘇格拉底對話法

這門課的課程名稱為「哲學概論」，上課教材為 D. Stewart, Blocker H. G., & J. Petrik (2010) 所著的《哲學要義》(*Fundamentals of Philosophy*)，本次的蘇格拉底對話的主題為「什麼情況下你會說自己真的知道某事」，學生在對話後的心得如下：

「『知道』好像沒那麼容易，光是對於數學我們能達成的共識只有一點，更甬提其他變項更多的事物。」(回 1020429S01)

「原本的主題只是一行字，但對話後衍生出更多相關的內容和一連串的周邊問題，使我對原本小小的主題，經對話後有更深、更廣的了解了！因為每個人對同伴主題的看法和想法都不同，全部一起對話就會讓學習範圍變廣！」(回 1020429S02)

「其實蘇格拉底對話蠻有趣的，只要討論的例子是大家會有想法的，那討論就會很熱絡，這次討論的例子是關於數學的定理，因為大家都有不一樣的學數學經驗，所以可以提出自己的想法。」(回 1020429S04)

「參與者會從多方面去思考、反駁，找到另一論點。而老師也促進我們思考，『直觀的理解』就頗深刻的。」(回 1020429S05)

「原來大家所謂的『知道』，很多來自學科上的知識，可以用一些方法檢視，包含教同學，以確定自己如何知道或是否真的知道。」(回 1020429S06)

「對於事情要有從頭到尾了解，而不是只針對片面的瞭解就假定自己知道了。」(回 1020429S07)

學生透過蘇格拉底對話法深度了解「知道」的意義，也學著反思並和同學交流，正如有的學生提到「在未對話之前，從未想過何謂真正知道」(回 1020429S06)。誠然有時在課堂上學習必須要藉由深度思考與討論，讓學生重新將已學過的概念加

深加廣。

五、第二階段第二次蘇格拉底對話法

本次的蘇格拉底對話的主題為「有什麼事情本來很確信，後來卻開始懷疑的」，學生們對話後的心得如下：

「這次討論的例子提到勤是否真的能補拙，其實這個例子蠻讓我驚訝的。從小父母或師長都會以這句話來勉勵我們，結果這句話同學有不同意見，有些事也需要天分，而且再勤若方向不正確也有可能一事無成。」（回 1020513S04）

「這門課從多方角度來探討。一般上課只有老師單獨講授，傳遞訊息，此種討論課程增加了大家彼此間互動性與參與感。」（回 1020513S05）

「今天對話的主題蠻有趣的，是每個人一生中都會遇到過的經驗，過去所相信的，往往不是絕對的真實，尤其環境的影響，讓舊時的觀念已非金科玉律，而是陳腔濫調。」（回 1020513S06）

「較多互動不死板。」（回 1020513S07）

研究者發現在第二次對話後學生較能學習抽象思考，以哲學概論這門課而言，內容較為抽象，且哲學家的思想不容易理解，透過蘇格拉底對話法學生較容易理解抽象概念，並藉由對話激發抽象式思考，以深化哲學概念。此外，學生在對話內容能和經驗結合並反思，這樣的對話讓學生了解過往經驗其實具有很多意義，若能以過去的經驗或做未來改進之道，人生可以避免重蹈覆轍。最後，研究者也觀察到學生較能獨立思考，學生過往都是有依賴教師的學習心態，期待老師多講解，同時希望自己提出的想法是安全的且被採納的，但研究者在對話過程中會多鼓勵學生採用舉例方式說明，對於沒有被採納的言論不要覺得受挫，而是要正向思考，因為發現自己的盲點也是一種進步或成長。

六、第二階段第三次蘇格拉底對話法

本次的蘇格拉底對話的主題為「知識的可靠來源是什麼」，學生在對話後的心

得如下：

「學思並重，理性思考絕對會幫助學習，即使是自身的感官經驗也需要理性的解讀，唯感官經驗仍是主要的、強烈的學習方式。」（回 1020603S01）

「我對主題有興趣，因為和我的生活息息相關，可以讓我好好反思在我知道『知識』時，其來源為何，以及為何我相信它或懷疑它，以及我求證（驗證）的過程為何。」（回 1020603S02）

「學習的過程中通常是以吸收課本理論來構成知識，透過感官經驗雖然有，但還是佔極少數，而有些知識太過艱澀，若非專業，是無法透過感官來取得的。」（回 1020603S07）

「知識的起源以及應用的範圍，甚至檢驗的方式，一直以來就是哲學的範疇，在認識知識的前提之下，有必要先了解其作用的原理原則。」（回 1020603S10）

「我對主題有興趣，如何去界定理性主義在生活中遇到的案例，而去解釋為何我們選擇相信或懷疑。」（回 1020603S11）

「知識的來源一直是很大的課題，透過討論可讓大家了解彼此之間是如何看待知識來源。」（回 1020603S14）

對於本學期執行結果，研究者認為本課程的教材內容對於教育系學生而言是較為困難的。概念性的議題或抽象思考能力對他們具挑戰性，但學生在討論的過程中實則經常表現出深度思考，會試著提出各種不同的意見，也透過對話對主題對哲學概念有了更深入的認識。另外，在對話過程中，雖然學生期待研究者多給予引導的想法，但授課教師和研究者都一再鼓勵學生勇於發言，並提供適時的引導。

在結束最後一次的蘇格拉底對話後，課程進度裡尚有兩週的教學內容，之後才是期末考，期末考本來的設計方式是採紙筆測驗，但學生在期末考前一週（102 年 6 月 17 日），突然有學生（S10）提議希望期末考能採取辯論的方式，而且班上其他同學們也都贊成。對於學生在最後會有如此的改變，研究者對於他們內心的想法是充滿好奇的，一方面則希望了解他們對於蘇格拉底對話法之看法，因此進行訪談。

七、訪談結果

透過訪談，研究者發現學生認為期末考試以辯論方式進行，更能表達心中的看法，並且可以當作學期末的最後訓練：

「想說用辯論的方式讓同學也能表達心中的想法，以前的老師全部都是筆試，頂多是申論題，會產生出你自己想法的，但你不會知道人家在想什麼，還有自己的想法可能會有瑕疵，或者是什麼不夠清楚的地方。」（訪1030116S10）

「我覺得老師上課就是這個模式，期末考用這個模式也可以整個把這學期當作一個訓練，因為我們上課都是用辯論的方式當作訓練，那在期末的時候當成一個結果，就是考驗你在上課時有沒有在想，我覺得還不錯。」（訪1030116S08）

「在學哲學理念時應該多方去了解別人思考的點、別人思考的路線，可以跟自己去做一些比較。而且因為很多考試都是用紙筆測驗，會突然覺得說用辯論是一個滿有趣的期末考方式，又加上我們這學期上的是蘇格拉底對話法，所以兩個加在一起就會覺得好像是相輔相成的感覺。」（訪1030116S05）

另外，學生也認為蘇格拉底對話法能提升批判思考能力，他們會對一件事情能思考更多面向，藉由對話能了解自己的想法和他人的思維，如果彼此間的觀點有衝突，又能進一步分析正確性，共同找尋周全定義，幫助他們批判思考的能力。

再者，蘇格拉底對話法能夠增加思考的深度，讓自己重新再去思索內在的想法，測試自己是否了解教師在課堂所闡述的內容，在發表言論時，也無須設限在教師的定義。

此外，三位學生都認為蘇格拉底對話法能使思考更具邏輯、更具結構性。他們提到過往在對話時會使用「大概」、「好像」及「就是這樣啊」的話語，並不講求用詞精準，或者在對話的時候，經常覺得自己的思緒很散亂，但是藉由學習蘇格拉底對話法的對話形式，讓自己的思考更嚴謹，想法更具結構性，懂得以理說服別人。

最後，學生認為在學習蘇格拉底對話法之後，會對問題有更多想法，讓自己對事件有不同面向的觀點，在閱讀書籍時，不會只接受書中的意見，會試著產生自己

的看法，培養獨立思考、反思的能力。甚至在其他課程上，也能做到學習轉移，清楚表達自己的論點，在撰寫心得或評論時也較具有架構。

伍、結論與建議

本研究執行二階段的蘇格拉底對話法之後，發現要將蘇格拉底對話法應用在大學的課堂上，教師必須要適時詢問學生是否有疑問，因為在一開始，部分的學生仍然是處於較為被動的狀態，也都只期待老師給予答案，若沒有詢問他，學生可能會覺得即使有想法，但是也不需要再在課堂發言。此外，甚至部分同學擔心和其他人會有不同意見，因此不敢表達。另外，有些同學會擔心破壞友誼，因此選擇性不說。這是東西方文化上課的差異，但是經過一學期之後，確實可以發現有更多學生願意主動表達意見，而不是只有被動聽同學的想法或等待教師的答案。

一、結論

（一）促進學生批判思考能力

研究者發現蘇格拉底對話能夠幫助他們批判思考，學生會認為自己思想上更精進，也會反省自己的生活經驗，對於事情的看法，也不再只有聆聽，會去進一步自己的想法或是別人想法是否周全，讓他的批判思考能力增加。再者，透過課堂的聆聽，學生可能聽到的跟自己不一樣的想法，他們可以試著表達想法，學習他人思考或表達方式的優點，做為以後自己改善的面向。透過不斷的相互檢驗、澄清價值觀，逐步形成知識，促進他們批判思考的能力。

（二）增進教學中對話的深度與廣度

蘇格拉底對話法的討論方式能夠引起學生針對案例或主題不斷的提問，對話的交流是頻繁且有深度和廣度。研究者認為在對話過程中，學生彼此間會以不同的觀點激發思考，開啟一條可能是自己從未思索過的路徑，例如原本可能 A 同學都是習慣從 X 軸看事情，B 同學喜歡在 Y 軸想事情，C 同學可能都是在 Z 軸找答案，經過多次的討論，大家共同發展出另一種從更高的制高點看事情的位置，這個制高點往往正是蘇格拉底對話最後所要尋求的共識。而且思考軸線之發展，讓學生看到彼此觀點，互相支持進行探索，由此不僅可發展出新的看待事情方式，也可能在對話中

找到解決問題的方法。

（三）引導學生釐清概念、原則

蘇格拉底對話法的特色在於能協助學生釐清概念，以及讓學生知道事件或概念背後的原理原則。例如，研究者在執行蘇格拉底對話法的第一階段中，當大學部學生討論到「何謂真實」的時候，發現學生們會進一步想要了解「何謂真相」、「何謂事實」。研究者在教授教育理論相關課程時，發現透過蘇格拉底對話法的深度討論，學生能夠自我發覺並探問相關概念的意義。再者，學生在了解概念之後，會藉由討論過程理解教育家或哲學家思想背後的原理原則。例如，對於休姆的哲學思想，若透過文獻閱讀和教師的講解不容易引起學生的興趣，也難以讓他們真正體會為什麼休姆會有這樣的想法，但是，本研究第一階段大學部學生在討論因果關係時，透過蘇格拉底對話討論這個主題之後，有學生就能逐漸能體會為什麼休姆主張背後的理則。

（四）激發主動精神

研究者在執行二階段的蘇格拉底對話法中，發現學生在課堂上明顯較願意主動舉手發言，且研究者在教學中並未實施任何的獎勵發言制度，然而學生卻願意主動提問、質疑或分享。通常在一開始對話過程中，學生可能不太願意提供自己的親身案例，但是經過一次對話後，都比較願意提供親身經歷。再者，討論過程可能第一次都不太敢發問，但是之後慢慢的會想要提出自己的疑問，討論的氣氛也變得比較熱絡。如在第一階段大學部執行對話過程中，有同學會主動將他所聽到的想法在黑板上畫成概念圖和大家一起討論，也有學生主動想要擔任蘇格拉底對話法的促進者，而且研究者也發現學生會在課後互相提問。研究者在第二階段執行蘇格拉底對話法時，學生也提出以辯論方式做為期末考，在學習態度上變得較為主動。

（五）有助於學習民主社會素養

研究者認為想要了解每個人所作所為的理由或是原理原則，這種對話、思維方式都是邁向民主之路，但是一般人對於這些習以為常的道理，反省是不足的，也是沒有邏輯的，要成為民主社會的公民，必須要能夠以理說服別人，能夠將道理說清楚。研究者觀察學生在參與蘇格拉底對話的過程中，並從其回饋表中發現他們能聽到多元的意見，較以往更能懷疑、思考、包容他人的意見，看事情的方法也較不會單一，多聽別人的說法，可以更有多元見解。他們在對話過程中學會聆聽、包容對方的觀點、能反省自己思維的缺失，面對事情時能有獨立思考和判斷的能力等等，這些都是在大學中應該要培育的核心公民素養。

二、建議

針對蘇格拉底對話法在大學教學之應用上，研究者在課程設計以及研究方法上提出下列建議。

（一）建構以蘇格拉底對話法為方法的討論課程

研究者在本研究中將蘇格拉底對話法融入課堂教材，發現蘇格拉底對話法可以作為整學期議題式課程的核心教學架構，換言之，整學期的課程中完全以蘇格拉底對話的方式進行討論，課程名稱可以為「教育議題討論」、「教育哲學概論」、「倫理學議題研究」、「人生哲學」等。此種課程設計，可規定學生在選課之前須有「先修科目」，例如各領域的必修課程等，讓學生先學習先備知識，以做為討論的基礎。或者，設計教材讓學生在課前閱讀，讓學生先主動自我閱讀及查詢相關資訊，進而在課堂討論結果。

（二）規劃蘇格拉底對話法的分組設計

在蘇格拉底對話法中，學生數確實會影響到是否能在課堂中讓每一位同學都參與發言。若要學生分組討論，他們必須都得熟習蘇格拉底對話法的進行方式，否則分組對話後會影響對話品質，其次，每一小組的促進者需要由有實際參與過蘇格拉底對話法經驗的人擔任。或者，教師可先讓全班學生共同參與過蘇格拉底對話法，爾後採取分組方式進行，每一組派選一位學生擔任促進者。之後，當分組對話結束後，全班再一起分享共識。

（三）長期追蹤研究對象

在本研究中是在不同課堂上蒐集學生之意見，但是如果要深入了解蘇格拉底對話法如何對學生產生影響？在什麼時間點？或是在何種情況下造成影響？甚至針對不同背景的學生分析各自對話的差異性為何？研究者認為可針對同一群研究對象，做長期性的資料建立與蒐集，觀察學生隨著時間的遷移是否有產生不同的改變，以了解學生學習蘇格拉底對話法之學習成效。

（四）增加觀察員進行課室觀察

研究者在這二階段的實驗對象中，同時身為蘇格拉底對話法的促進者，在執行蘇格拉底對話法的同時，須專注在學生的對話內容上，亦須觀察其他同學的表情或肢體動作，若學生人數過多，或是當有分組討論的情形時，可評估於課堂中增加觀察員，以呈現較翔實的觀察記錄。

參考文獻

- 史美瑤，〈21 世紀的教學：以「學生學習為中心」的教師發展〉，《評鑑雙月刊》36(2012): 42-44。
- 林逢祺、劉藍芳、洪仁進、葉坤靈，〈尼爾森式蘇格拉底對話法及其在教育上的運用〉，林逢祺、洪仁進（主編），《教育哲學：方法篇》，臺北：學富文化，2014，頁 561-598。
- 符碧真，〈大學教學與評量方式之研究〉，《臺灣高等教育研究電子報》10(2007)。
取自 <http://www.cute.edu.tw/sc/tt/cc/d64.pdf>。
- 符碧真、王秀槐，〈為什麼學生在課堂上總是靜悄悄？——從文化角度探討學生提問及回答教師問題之研究〉，臺北：行政院國家科學委員會專題研究成果報告（編號：NSC 97-2410-H-002-026-MY2），2010（未出版）。
- 潘小慧，〈蘇格拉底對話在哲學教育的應用：以團體討論為主的兒童哲學與哲學諮商為例的探討〉，《哲學與文化》34.9(2007): 39-60。
- Delgehausen, I. “Experiences with Socratic Dialogue in primary schools,” in R. Saran & B. Neisser (Eds.). *Enquiring Minds: Socratic Dialogue in Education*. Store on Trent, England: Trentham, 2004, pp.41-46.
- Elliot, J. *Action Research for Educational Change*. Philadelphia: Open University Press, 1991.
- Goldstein, M. ““We had to think for ourselves’ — Using Socratic Dialogue in mathematics lessons in a secondary school,” in R. Saran & B. Neisser (Eds.). *Enquiring Minds: Socratic Dialogue in Education*. Store on Trent, England: Trentham, 2004, pp.71-77.
- Imison, T. “The Challenge of Socratic Dialogue in Education,” in R. Saran & B. Neisser (Eds.). *Enquiring Minds: Socratic Dialogue in Education*. Store on Trent, England: Trentham, 2004, pp.25-28.
- Kletschko, D., & Siebert, U. “Socratic Dialogue and Democratic Development in the Republic of Belarus,” in P. Shipley & H. Mason (Eds.). *Ethics and Socratic Dialogue in Civil Society*. London, England: Transaction, 2004, pp.112-127.
- Knežić, D., Wubbels, T., Elbers, E., & Hajer, M. “The Socratic Dialogue in Teacher Education,” *Teaching and Teacher Education* 26.4(2010): 1104-1111.
- Krohn, D. “Welcome to the Third International Conference on the Socratic Dialogue—

- And a Short Introduction to the Socratic Method,” in J. P. Brune & D. Krohn (Eds.). *Socratic Dialogue and Ethics*. London, England: Transaction, 2005, pp7-11.
- Miniotaite, G. “The Integration of Europe and the Dialogue of Values: The International Socialization of Lithuania in the Process of Euro-Atlantic Integration,” in P. Shipley & H. Mason (Eds.). *Ethics and Socratic Dialogue in Civil Society*. London, England: Transaction, 2004, pp.101-111.
- Nelson, L. *Socratic Method and Critical Philosophy Selected Essays*. T. K. Brown III, Trans. New Haven: Yale University Press, 1949.
- Saran, R., & Neisser, B. “Introduction,” in R. Saran & B. Neisser (Eds.). *Enquiring Minds: Socratic Dialogue in Education*. Store on Trent, England: Trentham, 2004b, pp.1-8.
- Saran, R., & Neisser, B. “Socratic Dialogue in Teaching Ethics and Philosophy: Organisational Issues,” in R. Saran & B. Neisser (Eds.). *Enquiring Minds: Socratic Dialogue in Education*. Store on Trent, England: Trentham, 2004c, pp.29-39.
- Saran, R., & Neisser, B. (Eds.). *Enquiring Minds: Socratic Dialogue in Education*. Store on Trent, England: Trentham, 2004.
- Stewart, D., Blocker, H. G., & Petrik, J. *Fundamentals of Philosophy*. NJ: Pearson, 2009.
- Terada, T. “How can Socratic Dialogue Work in Japanese Civil Society? The Need for Socratic Dialogue in Japan as Enquiry and Discipline,” in P. Shipley & H., 2004.

初稿收件：2017 年 02 月 14 日

審查通過：2017 年 07 月 01 日

責任編輯：盧宣宇

作者簡介：

劉藍芳：

臺北市立教育大學教育系博士

臺北市立大學教育系兼任助理教授

通訊處：10048 臺北市愛國西路 1 號 臺北市立大學教育系

E-Mail：guten823@yahoo.com.tw

A Study on Applying Socratic Dialogue to University Teaching

Lan-Fang LIU

Assistant Professor, Department of Education, University of Taipei

Abstract: The main purpose of this study is to investigate the influence of Socratic Dialogue (SD) on university students' learning. The researcher firstly conducted an action research for two phases of the dialogue, with a follow-up interview. Then the possible advantages and disadvantages of SD were further investigated, with some likely significant changes found during the students' learning. These major research findings cover several points below. SD plays major influences on students' learning, including enhancing their critical thinking, increasing the depth and breadth of instructional conversations, clarifying students' concepts and the principles behind the concepts. It also promotes students to inquire actively and harness a deeper learning towards a social democracy.

Key Terms: Leonard Nelson, Socratic Dialogue, University Teaching