

國小五年級實施悲劇性童話教學的 行動研究

吳沐馨
臺北市立
永春國民小學教師

楊忠斌
國立彰化師範大學
教育研究所副教授

林素卿
國立彰化師範大學
教育研究所副教授

一般性童話多旨在呈現美好的結局，恐使學生誤以為世界都是美好的。悲劇性童話則呈現悲傷的結局，能使學生體認另一種人生的真相，學習正向的生命觀，因而具有獨特的價值。本文即以行動研究法探討國小五年級學生悲劇性童話的課程設計、實施歷程與學生的表現情形。研究結果顯示，學生多能全神投入悲劇性童話教學的對話討論，在提升價值兩難的思考能力、深化對生命意義的思考、激發邏輯推理能力等三方面，也有良好的表現。本文最後根據研究結果，提出一些對於未來實施悲劇性童話教學的建議。

關鍵字：悲劇性童話教學、價值兩難、生命意義、邏輯推理

吳沐馨，臺北市立永春國民小學教師
楊忠斌，國立彰化師範大學教育研究所副教授
林素卿，國立彰化師範大學教育研究所副教授



壹、前言

洪汎濤(1989)認為，當我們把童話交給兒童的同時，也把哲理教給他們，讓他們能認識社會和人生。童話是種象徵性的文學，不會硬梆梆的告訴孩子一段嚴肅的真理，也不會像大人總是惱人嘮叨的說教，它用想像作為美的花繩，把一些永恆的蘊義包裹起來，以虛構卻不失邏輯的故事與真摯的情感反映真實生活中的各種現象，啓迪孩子思考人生價值，使孩子對世界懷有一份美好的感情。它是學生認識世界，啓發心靈的重要媒介，學生喜歡閱讀童話，在童話中聯想、移情、思考，並連結著他們所處的世界。

然而，每個社會都有光明面，也有黑暗面。研究者認為，童話反映社會，卻也不盡是反映光明正面的東西。在許多人的記憶中，不少童話讓人對主角安排的印象是：不管經歷如何，故事最後都有美好幸福的結果。這類童話似乎已有些氾濫，經常引領孩子在將自我投射成為故事主角時，誤以為在危急時刻總有神仙或貴人的出手相助，最後終究可以化險為夷，獲得成功。令人遺憾的，真實生活中卻不經常如此，倘若教導孩子認識世界，只是片面地教導他們去看美好的一面，這是不切實際的做法。人的生命歷程時而交織著感傷與無奈，悲劇現象是人生中重要的一部份，悲劇性的文學與藝術往往會反映此種社會中苦悶與無奈的題材，但卻也是人類體認真實人生的重要樂章。悲劇現象帶給人們的，除了回歸主體性的探討外，在精神上，更具超越的正向新意。

悲劇雖以悲為軸，在審美意義上卻超越悲意，能映照出悲劇現象背後的深淬寓意。悲劇性童話，即是以童話體裁表現出主要角色在其生命的旅程中，面對其生命中之痛苦、掙扎或衝突，到最後遭遇死亡、失敗或毀滅的故事。研究者認為，良好的悲劇性童話不在使學生們對世界感到悲傷與無奈，對未來感到恐懼，而是牽引孩子間接地品嚐人生之苦味，激發他們的生命情感，促進他們的理性思考。悲劇性童話的內容經常出現愛情、親情、友誼、助人、犧牲、欲望、生死等議題，並以兩難的價值衝突情境呈現，因而除了能讓學生學習與省思生命的意義與價值外，也有助於進行衝突問題與情境的綜合性思考，培養同理心與感受能力，及提升學生的邏輯思考能力。

悲劇性童話在理論上雖具重要性與教育意義，但應如何實施？廖劉菁（2010）從兒童哲學的角度指出，透過生活實例、小組討論來達到自主學習，此種問題導向學習方式，包含了以學習者為中心、強調對話和討論、注重團隊合作、培養思考技巧等要素，成效良好。美國兒童哲學教學的一個核心重點即是建立「探索團體」（community of inquiry），以激發兒童的哲學思考潛力（楊茂秀、鄭瑞玲，1996），此有助於發掘悲劇性童話的深層意涵。因而本研究採取兒童哲學思考的教學方式，透過悲劇性童話中的故事，引發個體思考及參與同儕對話，使學生進行深入的哲學性思考。但具體的課程與教學應如何設計？又會遇到什麼困難及如何解決？學生的反應與表現會如何？國內目前雖有一些相關童話的研究，主題與內涵都十分多元，但



尚未見到悲劇性童話教學之相關研究，有待進一步探索。

依上所述，本研究之目的為：

- 一、探究國小悲劇性童話的課程設計與實施歷程。
- 二、探討悲劇性童話教學實施後，學生的表現情形。
- 三、根據研究結果提出研究者之省思，並提供未來實施相關研究之參考。

貳、文獻探討

一、悲劇的意義

Aristotle 在《詩學》(The poetics)中將悲劇定義為：是一種嚴肅、充分且完整的行動摹仿；透過語言與人物的動作，表述於戲劇之中，目的在於引發憐憫和恐懼，以淨化情緒。這個定義指出悲劇的多種重要特徵(李醒塵，2000；凌繼堯，2003；Aristotle, trans. 2000)，已被普遍作為悲劇理論與情節架構的基礎。Gadamer(1960/1975, p.114)將 Aristotle 悲劇的理論稱作悲劇範例，稱其為美學作為存有結構的典型。依 Aristotle 的主張，悲劇具有一些基本的構成要素，如：動作模擬、性格、角色、情節、旋律、場面等。悲劇必須透過情節來產生效果，因而情節是悲劇的基礎，也是悲劇的靈魂(李醒塵，2000，頁 44)。而動作模擬指的是演員對角色的模擬，此種動作模擬主要展現了演員的思考與肢體詮釋，呈現劇作家的審美意識，因而兼具了演員與劇作家的兩者視野(王士儀，2002)。

至於悲劇中角色之行為則與性格有關，性格隱藏於內，具有道德作用，行為表現則依據角色性格。Aristotle 認為悲劇之產生不在於人的腐德敗行，而是出自善良之人在實踐活動中所表現的性格弱點與行為過失所引發的不幸與災難。為了增添戲劇的衝突性，在角色性格的設定上，除了對立分明，更要講究與考量角色內與角色間之道德衝突性與突破矛盾的悲劇審美價值。壞人遭遇厄事，受到因果報應，雖會大快人心，卻激盪不起人的悲憫胸懷，也無法醞孕深刻的反省。壞人幾遇好事、享善果，令人困惑不解、咬牙切齒，雖有衝突性，卻造成情感與邏輯上的矛盾，絲毫沒有道德作用。壞人因某項機運而改過遷善，變成好人，雖為喜事，卻不夠崇高。若好人獲好事、享善果，雖是美事，卻屬意料之中，難以迸發悲痛激情。唯獨藉由善良者之不幸的遭遇與結局，才能營造出道德之不可侵犯性，同時也映襯著超越死的崇高性與審美氛圍。對 Aristotle 而言，此種角色性格最為理想。其他如旋律與場面係屬戲劇的樣式，不見得全然以塑造悲劇為主，卻能點綴情節，流暢的連結了角色情感與觀者情感，增添情境感受，感染悲情悸動，關乎於戲劇整體之視覺效果。各項要素的運作互動，演繹著劇中的人生，揪蹙著觀賞者的心情，也牽引著人們的思考(劉效鵬譯，2008，頁 26；Aristotle, trans. 2000, p.20-21)。希臘悲劇內容雖然圍繞著英雄式犧牲與鬥爭、冥冥中註定的無可奈何、追求人性需欲的激烈與死亡，但精神上卻造就悲劇的美學性質，輝映著人類意識與情感的悲壯與崇高。

雖然現今悲劇的各種要素與原則已變得更多元化與複雜化，但悲劇基本上仍是



一種表現衝突、努力、好人不得善報，並引發人氣憤、悲憫與同情的情緒之藝術形式。Hegel 曾以悲劇為詩與藝術的最高表現，將悲劇視為藝術作品的頂峰，在情感上能表現出最高精神(王其誠，1956；Hegel, 1830/1975)，可見悲劇的獨特性。

二、悲劇性童話的內涵與特色

林文寶(2000)認為童話具有兒童、想像、故事、趣味等要素。童話是以兒童為主要對象，因此應考量兒童的興趣、需要與領悟能力，在兒童主體性的考量下延伸出來的文學意義，使得童話表現出想像的、幻想的特質，經常出現誇張、擬人及與客觀事實不合的情節。施常花(1998，頁 190-203)也同意童話的最大教育心理價值，在於容許兒童暫時離開現實世界，處理根深蒂固的心理問題及激起的焦慮事件，獲得獨立自主的能力，以及對付自我困擾的方法。童話的娛樂性與悲劇性同樣在精神上提供了審美快感。悲劇性童話得以透過視覺上與角色犧牲的距離美感效果，無需經歷死亡或毀滅而能體會其意義。

童話經常是藉著非真實的故事訴說著現實的啟示與永恆的價值(黃雪霞譯，1989，頁 50)，正巧提供一個中和的緩衝器，將悲劇中較難以被學生接受、理解的嚴重遭遇與毀滅性的悲劇結果做了妥協性的處理與轉化。童話富有浪漫性與理想性，悲劇則要人從悲傷中深省，再由演繹過程形成新的思維。當童話遇上悲劇，除了讓兒童從故事的體現中見識人生的各種苦澀與美麗外，更要啟發學生哲學性地去思考人生的意義。悲劇與童話的邂逅，彷彿悲劇的美學靈魂住進童話的骨幹中，整個骨架上除了保有童話原本的完整構造外，受到悲劇性與童話性的交互影響，使得在心理宣洩的效果、悲劇遭遇與結局的處理與轉化、兒童哲學的啟思、毀滅後的超越等方面也產生了互補作用的平衡，形成獨特的意義。

綜言之，悲劇性童話是以童話體裁表現其人物角色面對生命之痛苦、掙扎或衝突，到最後面臨死亡、失敗或毀滅的故事，其中這些故事人物的行為與意識在角色中或角色間都可能受衝突立場的經緯線所交織與拉扯著，使得悲劇性童話雖以悲慘與悲傷作結，卻可以昇華出超越「悲慘」的詩性價值。研究者認為其特色可有以下五點：

(一)兼具文學性與美學性

悲劇性童話涵蓋了文學的豐沛與多元，裝載了各種生命與物質的豐富描繪，對於故事角色在其生命中的困頓與突破有著深入的刻畫，在精神上更展現了對困頓與痛苦的超越之美學情操。這類童話融合了美感，避免血淋淋的畫面與訓意，使我們的孩子在閱讀故事時聚焦於情節，而不會陷於實際殘酷中。

(二)容括了幻想性與現實性

悲劇性童話是藉由想像的故事來反映現實中的各種現象，但看似寫實又時而虛幻，其中許多近似現實的事件描繪中非但提示著生命裡存在不同滋味的要義，也用具體寫實的手法道出了永恆的真理。

(三)著重情境消極性與主角積極性的對比刻畫



悲劇性童話的悲劇性質是透過消極低靡的情境設計對比地凸顯出主體所展現的積極態度，實際寫出對困頓情景中的無奈，但真切要表現的卻是在困頓中的主角有著永不放棄的積極人性。

(四)投射著人生的苦澀與美麗

悲劇性童話投射著：人生所經歷的各種景致經常是交雜著的，就如同光線與影子一般，看似對立卻又同時存在；沒有苦澀哪能凸顯美麗，沒有陰晦哪能感受陽光，沒有困頓哪能體會積極，沒有消亡哪能意識超越。

(五)展示了生命的有限性與永恆性

悲劇性童話的結局經常以主角的傷亡、失敗與消毀作結，具體提示著生命的有限性，也正因為生命是有限的，肉體無法永久延續與再生，悲劇性童話中經常暗示著人們要把握時光，要努力地創造精彩。悲劇性童話通常展現著主角在其生命的有限之內，深思與體認到生命的意義，執著於精神意義的追尋，突顯出對生命永恆性的企求。

三、悲劇性童話的教育意義

悲劇性童話教學除了有助於學生瞭解主體與社會關係的壓力，也能增進學生思考主體存在於社會的自我意義，更進一步感受到主體自由意識的躍動，重新重視精神本質。悲劇的情感想像與效果存在主體之中，使人成長醒悟。悲劇的悲感雖有消極成分，卻可以透過美學觀潤飾，使人們得以回歸主體內心的自由，從而達到淨化、昇華、崇高、積極樂觀與超越的效果，使悲劇不全然只是悲傷，而有淒美的意境與對生命產生積極肯定的正向力量。其教育意義可歸納為三點：

(一)具有情意與道德教育的意涵

情意教育是強調情緒、感覺、感情、價值、意志、態度與興趣之重要性的教育，對於學生一生智慧的啓迪與感性的發展，扮演著奠基植根的重要角色，文學作品或書籍的使用是目前最廣泛、最方便的情意教育傳達途徑(陳木金，1997，頁 41-47)。悲劇性童話是兼具美學性與文學性的文學作品，在情意教育的立場上，使學生品味人生，特別是思考人與人之間的各種情感關係，在面對生死、愛情、親情、友情、待人處世...等價值取捨時，能從中學習如何同理他人情感，啓發智慧與培養感性，提升情意智能。悲劇性童話不在於刻意去彰顯人性中的惡性特質，而是要對其重新反省，因此道德教育意義濃厚，其震撼性後果所傳達的意義在使人從痛苦中產生力量，使人從故事人物的痛苦和毀滅中認識真理，喚醒意志，鼓舞鬥志，樂觀面對人生。

(二)提升價值兩難問題的認知判斷能力

林文寶、陳正治、徐守濤與蔡尚志(2003，頁 17)認為，好的文學作品大半都沒有明確教育目的，但卻有教育性影響。悲劇性童話中交織了許多衝突與兩難議題，通常並沒有解決的答案，只在於拋出問題，讓孩子們去試圖理解與澄清一些問題，如：導致這個行為對錯的因素是甚麼？當我們指出故事人物該或不該做某事的意義



是甚麼？人與人間應如何相處？人生該如何活？親情與愛情衝突時該如何抉擇？這些都是幾千年來哲學家們不斷爭論的重要問題(Warbyrton, 2004)。童話並未擁有一種永遠不變的意義來等待理解者的攫取，它總是依照接受程度的不同，去生成每一種新的意義(張嘉驊，2000，頁 174)。Dewey 指出學習者並非對每天所有的經驗深思與反思，是在唯有這些經驗形成「分歧(forked road)」的時候，包含曖昧不明確、陷入兩難困境與有多種選擇時，才能觸發反思(Dewey, 1910, p.3)。在價值衝突的思考中，悲劇性童話使學生建構起一條自己的思維之路，也提升了邏輯思辯能力。

(三)深化對生死問題的思考

許多悲劇性童話不只交織不同立場的衝突性思考，還夾帶著生與死的取捨，提供學生移情到不同角度中思考生命議題。經由故事教學、經驗分享或各種轉化性的體驗活動方式，更有助於孩子重新審思人生價值。學生們在閱讀或聆聽這類童話時，不需直接經歷生活的生離死別，卻能品嚐人生的苦楚，思考生死的意義。何佩珊(2004)指出，古今中外許多文學作品，從對人生悲歡離合的描繪中，引領國小學童思考生命議題與瞭解生命的多元面向，具有良好的教育意義。悲劇性童話，係以故事性的敘述，敘說角色經歷的生死取捨與價值抉擇，更能深化學生對生死問題的理解與思考。

參、研究設計與實施

本研究採行動研究法，將透過教學設計、教學行動、教室觀察、專業對話，到最後的反省修正，再重新進入第二個修正後的教學循環歷程，重新再修正計畫、修訂行動和觀察與反省，直至完成課程與教學。研究對象為臺中市春天國小五年心班(化名)學生，全班學生共 32 人，男生有 20 人，女生有 12 人。學生家庭社經背景多屬中等，家長皆支持本次的課程，希望能引導孩子體會人生的價值與道理。協同研究者小草也是春天國小的教師，已有 15 年的國小任教經驗，她主要是入班觀察研究者的教學並進行記錄，並於每次課程結束後，與研究者進行專業對話，提供意見，促進研究者的反思及修正的參考。

一、課程設計的理念與文本

悲劇性童話教學的意義在使學生從對故事的閱讀、對話與討論的激盪過程中，探索人生議題的多元意義，激發其生命情感，深化理性思考能力。考量小學五年級學生的程度，內容不宜太多與太難，但太簡單也無法提升能力，難易應平衡。題材宜是兒童耳熟能詳的，以使學生能減少理解時間，多一些討論時間。在結構上須具有較強的情節張力，能呈現想像與現實的交錯、情境的消極與角色的積極、生命的極限與超越等特質，以及具有轉悲為喜、化負面為正面的力量，才不會平淡無奇，提不起學生的興趣或使學生陷於負面情緒中。在主題內容上應儘量是學生熟悉或應學的議題，如：親情、愛情、生死等，以增進學生在情意、道德、理性思辯與生命哲學等各方面的成長。目前坊間有很多的悲劇性童話，出自西方文學中如 H. C.



Anderson、O. Wilde、A. Lang 等名家之作，都在世界各地受到許多重視與喜愛，本研究從這幾位作家的作品中選出了五本符合悲劇性童話特色的書：《海的女兒》、《快樂王子》、《夜鶯與紅薔薇》、《素琪》與《尋求開眼的年輕人》，內容涉及愛情、自私、助人、生命與慾望等主題。

二、教學活動的實施與資料蒐集

本研究採兒童哲學的「探索團體」教學法，其形成有五個階段（Lipman, 2003：101-103）：(一)提供文本。(二)議程的建構：依據學生興趣發展主題地圖，議程中會呈現學生在文本中所認為重要部份的標示與團體的認知表述，師生合作決定從哪裡開始討論。(三)形成團體：從對話中形成探索團體，從回饋中引發討論活動，透過對話發展認知技巧認知態度增加在脈絡差異時對意義的敏感性。(四)使用練習和討論計畫：運用學術性問題作為引導，擴充學童方法論上的思考原則，開啓學童的哲學探究。(五)鼓勵進一步的回應：促進學生們嚴謹且自主性的思考。

教學歷程採由簡而難的原則，第一階段為《海的女兒》、《快樂王子》和《夜鶯與紅薔薇》三個學生較為熟悉的童話文本，第二階段為《素琪》與《尋求開眼的年輕人》兩本較具難度的童話文本。每本童話教學皆為 3 節課，每堂課 40-50 分鐘。第一節課是閱讀思考課程，學生自主閱讀，研究者會依文本列出 3 至 4 題問題，請學生在學習單中回答。第二節課則是團體探索課程，重點在共同討論。第三節課為主題討論課程，針對前一節課的焦點進行更深入的討論。

第三階段統整活動，目的在透過多元化活動集中探討幾個重要主題，深化之前的文本討論。本階段將設計 10 節課的統整活動課程，根據先前五本悲劇性童話的幾個議題與內容(如愛情、助人、理想、欲望等)進行統整規劃活動，包括：《海的女兒》狀況劇，由學生分組編寫劇本並演出；《快樂王子》則是由學生寫一封信給快樂王子；《夜鶯與紅薔薇》安排一場辯論大賽；「《素琪》：梵谷的困境」則是請學生寫信回覆梵谷的問題；《尋求開眼的年輕人》則是要學生探討生命中最重要的事。

學習評量包括學生課堂表現、小組討論、戲劇表演、辯論大賽、作文寫信及學習單等文件。資料蒐集方式則包含：課室錄影、小草老師教室觀察、訪談學生、學習單、教師省思及各種學生文件。原始資料編碼代號與意義的呈現如表 1：

表 1 原始資料的編碼代號與意義

原始資料編碼代號	代表意義
課室 110920	2011 年 9 月 20 日的課室對話記錄
小草教觀 110920	2011 年 9 月 20 日的小草老師的教室觀察記錄
小文訪談 110920	2011 年 9 月 20 日的小文訪談記錄
小文習單 110920	2011 年 9 月 20 日的小文學習單
小文文件 110920	2011 年 9 月 20 日的小文表現學習成果的文件



肆、研究結果與討論

一、悲劇性童話教學的實施歷程與問題

(一)第一階段的實施歷程與問題

1、教學實施歷程

在第一節課的《海的女兒》閱讀思考課程後，在大家同意下，第二節的探索課程是從「愛情類」問題中「為什麼小人魚願意讓自己死掉卻不把王子殺死」開始，這是最多學生關注的一個問題，因此作為探索課程的起始點。學生們了解到愛情是雙方的同意，無法勉強。在討論的同時，士齊像是意識到什麼似地，突然提到一個觀點，愛情不是掠奪(課室 110928)，因而激發了大家對剝奪他人的幸福與追求自己幸福發生衝突時該怎麼辦的思考，學生們大多傾向於應成全別人。過程中，孩子們對「自私」、「幸災樂禍」與「真正的關心」三者間都提出熱烈的討論。第三節課提示了在《海的女兒》中，許多學生譴責人魚為了愛情，枉顧家人感受之做法的部份作為引言，徵求學生們的看法。在學生接二連三的分享生命故事中，可發現學生雖然也會抱怨父母管太嚴，但都認為父母親與家人是生命中的重要他人，這個也與為什麼學生在海的女兒的故事閱讀後對人魚有那麼多不孝的譴責。

在《快樂王子》中，教師問到是否願意留下來幫助快樂王子時，有 25 位學生同意，如：

宗穎：會，因為我希望他人能快樂過活（習單 111005）

士齊：願意，因為這樣就可以幫助整個城市，這是犧牲小我完成大我（習單 111005）。

此顯然是受了快樂王子善良作為的感動，可見正向概念能透過故事的方式潛移默化地感染學生。但是也有少數人不願意，主要考量到自己與家人，如「總不能一直陪他，總要過自己的人生吧！」（雯琪習單 111005），這也是課程中多元思考的表現。

在探索課時，教師將學生學習單所提五花八門的各種問題唸出來。結果有學生發笑，教師趁機問為何要笑。學生們提到會笑是因有的問題幼稚、離題、簡單、不合邏輯等，意外引發了何謂好問題的熱烈探討。接著教師引導轉向討論何謂好人、好物品，學生展現了驚人的邏輯推理能力，理解到好壞的標準牽涉到人的身份、用途等（課室記錄 111006）。主題討論課時，教師要求孩子們準備一則懂得關愛他人與犧牲自己的故事來討論，學生提出了許多故事，也回想了父母以往的責難其實是關心之情。

《夜鶯與紅薔薇》的探索課程一開始，大家便主動討論最多人發問的問題：為什麼夜鶯要一死換取一朵紅薔薇給年輕人？有學生提到，是因為夜鶯希望看到那位



年輕人得到愛情、想讓年輕人開心（宗穎、顧銘）。但大家仍無法理解為何夜鶯願意付出如此大的代價。雄雄提到：「可能夜鶯他之前有品味過愛情的滋味，所以他覺得愛情非常的重要」，這表示學生能同理夜鶯的感受，頗不容易。但問到他們自己願不願意像夜鶯一樣時，學生都表示不願意，因為要替家人著想，珍惜生命（課室 111027），可見學生很重視家人的想法。

主題討論時，再深入地引發學生思考「付出」與「承擔」間的關係。學生發現付出也需要承擔一些後果：

依萍：如果你為他人付出、犧牲，那你就得承擔那件事。

振威：「付出」與「承擔」是因果關係，你付出就得承擔，但是要是決心夠強，就是一種超越。（統整課室 111028）

2、第一階段的問題與解決方式

(1) 故事中部分語詞不易理解，閱讀作答時間太短：例如《海的女兒》中出現的「鰥夫」、「桅杆」、「曠野」等，學生多不太了解(省思 111005)，而且時間結束時，不少學生沒有完成學習單，使得閱讀與回答問題的時間又延長了 20 分鐘。研究者在第二個文本後，先找出學生可能不了解的語詞加以注釋，並允許他們提問不懂語彙，解決了此問題。

(2) 課程進行的速度太快，問題停留的時間很短 (小草教觀 110921)：在第一個文本時，由於害怕沒有得到豐富的成果，所以研究者一直催促著學生說出有價值的見解。研究者於是提醒自己放鬆心情，放慢步調，給予學生更多討論問題的時間，因而舒緩了急促的現象。

(3) 第一階段的童話耳熟能詳，原希望能助於探索團體的形成，沒想到卻產生了在沒有真正閱讀完文本就開始回答問題的情況（子為訪談 110921）。第二個文本開始乃將問題設計混雜一至二題半開放性的問題(答案在故事中)，促使學生認真將文本讀完，改善了此問題。

(4) 學生的提問與回答經常以老師為主體，且有離題現象：在第二個文本的討論過程中，發現學生們的提問與回答總是圍繞著老師，好像要以說服老師為主，或希望能得到老師的認可。而且因意外涉及了何謂好問題的討論，而偏離了原本設定的主題(省思 111006)。研究者注意到學生的心態後，開始有意地將問題拋回給學生，避開以老師為中心的討論模式。至於偏離的問題，雖然未討論原預定的問題，但卻也帶出了豐富的內容，亦無不可。雖然研究者之後有意識地控制討論範圍，但也保留了開放的空間，以免扼殺了學生的思考潛力。

(5) 教師發言太多，愛做解釋：在進行第三個文本時，小草老師發現研究者太愛接話、補充、提示與做結論，此會影響學生原始的思考。而且應給予思考緩慢學生更多發言時間(省思 111031)。研究者發現雖然已有意引導讓學生互相討論，但喜歡做一些補充與提示，所以下一階段乃更加自我克制，少發言，必要時才做引導，結果學生的發言變得更加踴躍。另外也特意給予表達能力較差的學生較多的說話時間。

(二)第二階段的實施歷程與問題

第二階段考量讀本的難度及小草老師的建議，閱讀時間延長 10 分鐘，並減少了



學習單中的問題數，以使學生有更多深入思考的時間。

1、教學實施歷程

《素琪》一篇主要探討在藝術家雕塑素琪的過程中所引發的藝術與生命意義之價值，如活的素琪與雕塑品素琪何者較有生命力等。在探索課中，研究者轉化為局外人，不讓學生的問與答都圍繞著老師。討論中空白的時間變多了，雖然有些提問或回答會因為教師的沈默而中斷或消失，但學生間的對話、互相補充與辯論更豐富了。主題課時先就變動性與永恆性討論開始，逐漸延伸探討人與物質間在展現永恆性方面的差異，引導學生思考價值的議題。有些學生彼此主動交流起來，感覺學生們已經開始習慣探索課程的教學方式了，他們的對話不再怯生生，反而有著下課聊天般的自然。但研究者很意外學生們的邏輯思考好快，學生也會從自己與他人對概念的不同定義中，找到許多對話的可能。如：

瑞翔：它有存在，能被保留下來，就是真實的東西。

振威：我不認同，我覺得能被保留下來的不一定是真實的東西，像是有一些精神的東西也會流傳下來。

瑞翔：我說的是藝術品呢！又不是精神。

品珍：藝術品本身就有它的意義存在，像藝術品它裡面的故事很動人，那是它的價值意義，不是物質的東西，那種東西就能永恆。

振威：所以藝術品的永恆不是在於能不能保存啊！（課室 111117）

正如小草老師提到的：研究者不介入主導後，反而讓學生們有比之前更多角度的思考，而非齊頭式的認知與被教導，也更能對自己解讀到的生命意義有所釐清。只是，焦點如何聚集在老師原先想要探討的主題線，也成為活動討論帶領時的兩難困境（教室觀察 11118）。

在《尋求開眼的年輕人》中的衝突點在於：知識為人類帶來快樂或邪惡？盲目為何會與人類最高德性劃上等號？在探索課程中，一開始是以冠致提出的問題作為討論的開始：「為甚麼年輕人那麼盲目」？從學生們對盲目的熱烈討論中，我們開始檢視故事中的年輕人到底有沒有盲目：

振威：可是老師我覺得年輕人並不盲目。為什麼？因為他說：他追求的是他的夢想啊。

品珍：可能這個年輕人行為上做的跟心裡追求的不一樣，就好像他那時候要那個金碗，他也知道很危險，可是他還是不顧一切地去做，那可能就是一種沈淪，不顧一切去追求某種東西，一種迷思。

昱希：沒有像品珍講的這樣，因為那個年輕人想去幹什麼，就去做什麼，所以他心裡想的是等於他所做的。

振威：他追求的是一種精神，所以他才不會盲目，如果他只是追求賺大錢，他就很盲目。（課室 111208）

振威的說法受到大家嚴厲的批評，質疑的人包含瑞翔、修啟：

瑞翔：你心裡想的如果剛好是錢呢？

修啟：還有這個年輕人，他其實是有時候他明明就知道他追求那個東西



很...追求那些慾望很危險，可是他還是奮不顧身地去追求，...他想要追求這種貪念、快樂。（課室 111208）

最後在討論中，卻又回歸到對盲目與最高德行的議論，在整節課的洗禮後，學生的想法在辯論中越辯越清晰了。在主題課中，接續著上節課出現的「定義」、「盲目」、「追求夢想」、「欲望與貪念」、「無知與德性」等概念，研究者讓學生思考身為人的意義，及在對物品或關係的追求中，讓自己的人生更具價值。學生們紛紛提出了對「人」的意義之看法，而因著對物的討論也意外延伸到對關係的討論：

子為：我覺得每個人要追求的意義都不太一樣...，但我想如果你實現了你追求的意義，你的人生就會精彩。

欣瑜：我覺得人應該追求品德、態度、與人分享、學習、細心、認真、正義、努力、樂於助人和誠實這類的東西。

品珍：關係指的是人和人，還有事和人，可能有一些原因，而有某種關係，像是媽媽生了我，我和她就有關係，爸爸和媽媽結婚了，原本沒關係也有關係了，我喜歡跳舞，後來如果當了舞蹈老師，那我和跳舞就有關係了。（統整課室 111209）

2、第二階段的問題與解決方式

(1)學生們的對話產生有時太快，來不及整理思緒：在本階段第一個文本時，少了教師的太多介入，學生們的討論速度很慢。但開始有了相互的對話時，雙方對話的過程有時變得很快，由於每個孩子思考的立場與概念的定義不太一致，所以需要一點時間找到兩個孩子對話中的落差點，以及整理兩個對話之間的關係。才有一些想法時，就又被另一個新的對話干擾而消失。研究者之後不得不在面臨此情形時，暫停下來釐清概念，再請雙方繼續對話，以免彼此無法對焦。

(2)本階段的兩個文本較困難，可能是部分學生較少發言的原因：如宗穎提到：「因為看不太懂（素琪），所以討論的時候才會很安靜，都沒什麼講話」（自陳表 111117）。家玲：「這篇文章（尋求開眼的年輕人）有點難，我看不太懂」（自陳表 111208）。因而研究者利用一點時間補充了相關的說明，增加學生的理解，但此也會佔去討論的時間。

(3)部分不表達的學生一直是班級討論的棘手問題：雖然研究者已有意識地引導不常說話的學生發表，也給予較多時間，但效果仍有限。研究者偶爾不得不用點名的方式來強迫這些學生發言，情況有稍微改善些。研究者突發奇想，在本階段的最後一堂課時，規定每人都必須說話，什麼都可以，且納入學習評分。雖然這違反了探究團體的原則，對學生造成了不小的壓力。但是結果卻使課程變得更活潑，大家都精神奕奕。也聽見了少數的、總被討論邊緣化的學生聲音。可見強迫性的手段也未必不能用，偶一為之也不錯，但可能仍需謹慎評估其適當性。

(三)第三階段的實施歷程與問題

經過前兩個階段的教學，學生們對本文已有基本的掌握，本階段在結合各種活動，進一步深化一些重要議題的討論。



1、《海的女兒》之狀況劇

本活動共有三節課，第一節課先將學生分爲 5 組，抽狀況題後，每個人都要構思故事。第二節課由各組學生討論彼此的故事，共同決定故事的發展與結局及排演，內容必須要有一些價值兩難的經典對話。第三節課進行狀況劇表演。

狀況題一：小人魚仰望星月，想著明天我就要化爲泡泡了，此時，她全家人突然都來找她了，她會怎麼辦？

狀況題二：王子發現真相，他不想小人魚死掉，他.....

狀況題三：鄰國公主跑來找小人魚理論，她說，你怎麼可以.....

各組的劇本皆很精彩。第四、五組抽到第一題，但兩組的劇情發展和結果正好相反，一個是小人魚接受她的決定帶來死亡，一個則是後悔她的決定帶來了死亡的後果，雖是兩種結局的安排，但卻都有呈現人魚對家人與生命的不捨及人生的價值兩難問題。第三組抽到第二題，結局是王子爲報恩而帶著美人魚私奔。第一、二組抽到狀況題三。第一組經由來回討論後，決定了將劇情發展成公主與王子結婚，但公主也感謝小人魚救了王子，希望能與她成爲好朋友，而小人魚也不再執著。在相互理解與體諒中，給予故事一個圓滿的結局設計。在第二組劇情的討論過程中，雯琪提到，可以設計 3 個人都有自己的決定，不一定地位高的就決定，小人魚和公主也都有自己的權利，而且最後王子也不一定要和她們兩個在一起。但是爲了戲劇演出效果的考量下，最後第二組採用建廷和子爲的想法：在故事中最好穿插比賽，讓公主與小人魚用比賽決勝負。而且在比賽的最後，讓小人魚慢慢化成了泡沫，王子此時才驚覺自己的傷心，而公主也決定放手了（課室 120604）。

就第二組而言，雯琪有意識到主體在情感與決定上的自主權，這樣的意識有助於學生解讀判斷主體的自主與處境的急迫性，以進行價值兩難的判斷。此外，在故事結局設計比賽最後從人魚在生命逐漸消失的過程中，讓王子與公主意識到在愛情中你爭我奪的自私可笑，也是一種對生命價值的醒悟，這是研究者看見第二組成長之處（手札省思 120604）。

雖然劇本的設計在各組中都有很好的表現，不過戲劇演出時，學生在沒有充分時間的彩排下，一邊笑場，一邊演戲，因而戲劇行動反而沒能烘托出悲劇效果，是這個活動的敗筆。

2、《快樂王子》之一封問候的信

本活動共有二節課，包含課程的引導和寫信給快樂王子。共有 19 人提到快樂王子助人的行爲很有愛心、很善良或很令人感動，這些學生們都能主動表達對快樂王子與小燕子助人行爲與犧牲自我的感謝，子銀在信中呈現了精神大於外表的想法：

快樂王子現在即使不再光鮮亮麗，僅剩一身鐵鏽與殘破，但他助人的精神令人感動，也會使得人民繼續愛戴他。...親愛的王子即使你變成銅牆鐵壁了，我想人民也會非常感動的愛戴你（子銀文件 120605）。

也有學生（有 6 人）提到快樂王子拿寶石助人醜化了自己，使得欣賞他的藝術家傷心，小燕子助人的勇氣卻害死了自己，因此認爲助人或救人應有限度，在考量自己的能力所及之下，才付諸行動。顯然這些學生在悲劇性童話教學的課程中受到



啓發，更能縝密顧忌到成就單一價值時可能帶來的危險，利他也需兼顧自己，未必要一味付出（振威、品珍、依仰等人文件 120605）。

3、《夜鶯與紅薔薇》之辯論大賽

本活動共分為 5 組，實施時間兩節課，題目為：該不該做好事？請每位學生於前一個星期準備辯論的資料後，於辯論開始前 30 分鐘開始抽籤決定正反方，正方有 3 組，反方有 2 組。辯論過程共分 4 次，每次 3 分鐘，各組可隨時派支援人員繼續協助代表人闡釋觀點，直至時間結束。先請各組派代表闡釋自己的觀點，接著進入提出質問的階段，正方與反方互相質問，然後是答辯，最後是結辯。在這次的辯論活動中，學生們確定自己正反立論後，透過同組討論分享每個人所準備的適合的新聞、生活事例或歷史傳說作為引證，闡釋各組認為該不該做好事的依據，雙方展開了激烈的辯論。正反方各自論述了支持或反對的觀點，例如反方主張：

我覺得不應該做好事，因為做好事不一定得到好的結果，而且容易被誤會，不知道你是否聽過一則新聞，有一位好心的同學，幫助一位患有玻璃娃娃症的同學，帶他去上課，可是不慎因為雨天路滑而滑倒了，玻璃娃娃因此而喪命，死者的家屬還告了那位好心的同學，要 330 萬的賠償。（第一組代表品珍課室 120611）。

正方則提出了反駁：

剛剛第三組他們有說到讓玻璃娃娃自己學獨立，不要別人幫助他，可是，那現在有現場誰，誰從小是沒有人的幫助，就自己活到現在的（第五組代表振文課室 120611）。

我要反駁薛振威那組，就算你開車撞到人，可能被家屬誤會是你而賠償，但至少你有可能把可能死掉的把他救回來，可以減少一個生命死掉，所以我覺得應該要救人（第四組代表欣瑜課室 120611）。

學生們體會到雖然做好事可能被誤會或帶來危險，但每個人都需要他人的幫助，如果大家都不做好事，只考量自己，冷眼看著需要幫助的他者生命逐漸的消逝，那樣的社會豈不是很可怕。

4、《素琪》之梵谷的困境

本活動共兩節課，先介紹梵谷的作品與藝術創作風格，然後呈現梵谷給他朋友的信（大意為梵谷面臨創作的困境，問朋友該不該繼續作畫），請學生依此信回覆給梵谷，希望學生能提供解決方式。從學生的回信中，我相信每個學生都已經開始學習思考生活中價值兩難的問題，並學會考量各種可行的方式來做出最重要的決定。13 個學生鼓勵梵谷繼續創作，完成夢想。如：

你我覺得能夠完成自己的夢想就好了，其他的並不重要，因此你也不要覺得羞恥，因為只有完成心願，才不會死了遺憾。（若軒 120606）

但也有 19 個學生考量經濟困頓後，想出可以兼顧生活與畫畫的做法：

我覺得你不一定要將作畫當作事業，再另外找一個工作，或先仿作其他畫家的畫法，引起別人注意後，再自己作畫，也可以考慮幫別人畫，除了可以賺錢，也可以讓別人看到你畫畫的天分。（振文文件 120606）



檢視情意教育的學習，我看見了一些學生願意主動提供協助，解決問題，也有學生表現同理心，鼓勵梵谷從困頓中站起來，更有學生鼓勵梵谷樂觀看見正向的生命價值。

5、《尋求開眼的年輕人》之生命中最重要的事

本活動共有一節，主要在於再現各文本中重要角色們所追求的價值，包含愛情、助人、外表、才能、藝術或無所不知等等，並提出問題讓學生們思考：甚麼才是生命中最重要的事？學生們可依據自己的想法支持悲劇性童話中所討論到的價值，或提出尚未呈現過的價值。綜合學生們提出最重要的事，主要有家人、友誼、助人、快樂、付出、愛、誠實、時間等，多偏向精神層面，只有一位同學提到了金錢。

悲劇性童話教學的主要意義之一即在情意與生命教育方面，讓學生保有感性的心靈，正向的心態，懂得感恩，思考生命的價值：

我覺得生命中最重要的事就是尊重自己、關愛他人和孝順長輩。不要遇到一點挫折就說我想死，因為生命真的很可貴，幫幫他人，不要教壞別人，也不要讓別人教壞你。作一些對社會有用的事，多做善事。（大頭習單 120611）

…你會要活 300 年，還是要人生精彩。我有想過，如果活了 300 年但是人生不一定精彩的話，有可能活太久也會覺得反感，如果不活很久而生命很精彩，那你生命中那些精彩的人生不就是你一生最快樂得時光？我想應該是，精彩的人生在於你與你喜歡的東西，想做而做到了你喜歡的事，如果在你要死了，那些東西沒有成功，那人生一點都不值得，因此人生的價值在於你的選擇。（子為習單 120611）

子為已經能跳脫時間長度的問題，而重視生命品質與意義的問題。由於有前兩階段的基礎，第三階段的討論顯得更為輕鬆、有趣。除了戲劇表演準備時間不足外，其餘活動皆很平順。從學生們初始的一知半解與生澀對話，到愈來愈熟絡的討論，研究者不時看到學生們令人驚嘆的思考能力。悲劇性童話的教學開啓與擴大了他們對生命的探索，瞭解人生中會遭遇許多價值衝突的抉擇問題，也同時理解這些問題可能涉及生死與道德兩難的困境，難有定論，這些思考皆牽引著學生逐步地建構自己的生命觀。

二、悲劇性童話教學後，學生的表現情形

在討論中，研究者看見學生們認真的思考童話中的各種可能意義，也透過他們所理解的意義再次地檢視了這些故事以及他們的生活經驗。以下將分三個部分來探討學生的表現情形：

（一）提升價值兩難的思考能力

在思考價值兩難問題時，學生們會深入問題情境，理解衝突兩方的價值意義，在研究中，孩子們針對親情與愛情的衝突、利他與利己，以及現實與理想的衝突有



深入的思考與討論。

1、親情與愛情的衝突

(1)親情重於愛情

在研究的第一階段中，學生們雖能感受人魚、快樂王子與小燕子和夜鶯之死呈現的純粹道德，一部份的學生站在利他的立場上，也願意犧牲自己，展現高尚的道德情操。但大多數的學生回應，自己在同樣問題中，並不會選擇犧牲，因為要考量家人，顯示這些孩子們能夠同理父母的感受，認為父母的價值重於愛情帶給他們的價值：

宗穎：爸媽養大我、愛我，我們不能說出這種話，爸媽應該會很傷心(宗穎習單 110921)

妍玲：你的存在來自於父母，你應該要愛爸爸媽媽(妍玲習單 110921)

振文：人魚有沒有想過她父母的感受啊(振文習單 110921)

對家人的不捨情感充分顯現父母與孩子間的親密依附關係，表現了孩子感性的一面，此課程讓孩子重新思考了和家人的親密關係，並在課程中表達出對家人的愛。

(2)理解愛情不能強求

大多數的悲劇性童話或多或少都會碰觸到愛情的議題，似乎也最容易感動人心。五年級階段的孩子自我意識強，凡事都以自己為思考的軸心，但學生們卻能理解與分析愛情中的角色關係，並且柔軟地同理他人的情感與立場，實在不容易：

振威：我不能殺死任何人，因為我不能因為自己得不到幸福，就阻止別人得到幸福。(課室 110928)

瑞翔：因為如果她殺死公主的話，王子如果喜歡她的話，她也不會覺得很好，因為那個並不是她該得來的。(課室 110928)

2、利他與利己的衝突

利他與利己的討論在悲劇性童話教學的意義上，主要讓孩子評估自己的能力與考量自己的付出對他人與社會的影響，理性地衡量所作的價值決定。雖然少數學生會選擇利己，但多數人則選擇利他。

(1)傾向利他優先於利己

孩子們能發現助人的快樂，思考利他對社會的重要性。如弘晉說：「如果我們的社會變得大家都不付出，只看自己該做的事，那我覺得社會就會變得很冷漠」(課室 111028)，其他人也提到：

士齊：因為這樣就可以幫助整個城市，這是犧牲小我完成大我(士齊習單 111005)

在接受悲劇性童話教學後，更有孩子能深刻地自省，並且表達自己願意付出行動幫助他人的想法：

大頭：看到路上有一個街友，我最後想說如果我是他，我也想別人捐錢給我，所以我最後還是捐了，跟快樂王子一樣，把重要的東西送給貧困的人。(課室 111007)



陳彥：也許我沒有錢，能夠送給別人，但是我可以每次幫忙像一些行動不便的人。(課室 111007)

(2)利他時也要考量利己

助人時，也要衡量自己的能力，特別是幫助人的情況可能帶有危險時，因為助人的主體是自我，自我消失了，助人的事件與意義也消失了。許多孩子也會做多方的考量：

有時候助人要看情況，如果情況超出自己的範圍，仍逞強出手相處，不僅會無法帶給別人實質的助益，反而帶給對方更嚴重的傷害。(第二組代表宗穎課室 120611)

快樂王子你很棒，也很厲害，雖然你有救人，但卻讓欣賞你的藝術家傷心？以你為榮的人說不定正為你哭泣？如果你一昧的幫助別人，都沒想到自己和其他立場的人，這樣也是不對的。(振威文件 120605)

贊同助人立場者提到助人能使自己快樂、能肯定自己的價值，也能創造社會的價值，並且表達願意助人的心意，展現悲天憫人的心胸。少數學生則認為要先思考自身的處境與考量自己的能力，在能保全自己的生命價值時才做，反映了在衝突情境中另一種思考方式，但此非純粹的利己主義者，而是將自己的能力與立場納入助人行動的考量中。

3、理想與現實的衝突

在《素琪》的統整活動中，可看見孩子們對價值兩難的思考與決定，從中發現學生們能夠明瞭堅持理想的價值與找到與現實妥協的方法。在全班 32 人中，有 13 人鼓勵梵谷繼續繪畫，堅持理想的價值：

我覺得能夠完成自己的夢想就好了，其他的並不重要，因此你也不要覺得羞恥，因為只有完成心願，才不會死了遺憾。(若軒 120606)

但有 19 人考量經濟與生活因素，主張在現實與理想中取得平衡，希望他能先穩定生活再來畫畫，如：

不要再畫了，找一個穩定的工作吧！如果你再畫下去，你一定會餓死，就算你以後的畫可以賣很多錢，但是你卻得不到，這一點也不值得。(士齊文件 120606)

在一系列的課程討論中，多是不斷提示精神的價值性。研究者是最後的統整活動課程中，重現各種主題意義，讓學生們自己自由表達生命中的各種價值時，可看出孩子們除了肯定人生中的許多精神價值外，也會考慮到維持著現實生活的物質層面。其實在思考兩難問題時，重點在激發學生去深思與衡量，決定的結果如何並不能評斷一個孩子的對或錯。由教學中可看出學生們對價值的思考，引導他們慢慢澄清這些價值，建構出自己的思維。

(二)深化對生命意義的思考

悲劇性童話總是透過主角的失敗、死亡或毀滅來呈現某種崇高價值的可貴，而能使學生深入思考生命的意涵與生命的多元性，激發學生們的正向生命觀，探討生



命的可能超越性。

1、激發正向的生命觀

在教學中，孩子經由同理與情感轉移而瞭解角色面對衝突、不幸與失敗的悲壯，看見他們的死亡，因而能體悟主角所尋求意義與理想的聖潔，更能反向痛惡故事中違反社會道德的行為，學習正向的生命價值。學生們能夠認同助人的價值並從中肯定自己，創造自己的命運。

嘉祥：因為每個人幾乎都有幫助過別人，而且當幫助完別人的時候，心中都會有一種感覺，慢慢的充滿全身。讓別人高興，自己也高興，這種事不是很好嗎？(嘉祥習單 120611)

依萍：只是命運並非每次都會引導你，而是你自己要去創作過去沒有的命運，雖然最後你還是得了神經病，但是因為神經病卻讓你畫出好畫，這或許是天使給你的禮物，如果你到這裡就放棄了，前面的努力又算甚麼？希望你能再度創造命運，別向命運低頭。(依萍文件 120606)

這些五年級的孩子們，或許相信主體命運的決定是先天的，但多數中的孩子還是選擇以積極地態度鼓勵自己與他人面對人生，充分展現主體的自主性與意識的自由性。在課堂中，學生也了解到過度追求欲望的危險：

品珍：這個年輕人行為上做的跟心裡追求的不一樣，就好像他那時候要那個金碗，他也知道很危險，可是他還是不顧一切地去做，那可能就是一種沈淪，不顧一切去追求某種東西，一種迷思。(課室 111208)

振威：看不見了就不會有欲望，人類沒有最高德性，因為人一定有欲望，就算有很好的修養，有了欲望，全都化為泡影」。(習單 111207)

根據學生的理解，追求夢想是好事，更可能是一件表現德性的事，但是走向私欲則是一件偏頗的事。在討論過程中，學生也逐漸深化了對人生意義的正面思考。

2、探討生命的永恆性與超越性

人的生命不能永恆，但是卻可以藉由各種形式傳遞生命的價值，其中藝術就是一種形式。在以往的課程中，學生很少有機會深入討論藝術與哲學的話題。在此次的教學中，已能深入探討藝術的表現、藝術家的精神、藝術品的生命力與永恆性的關係，非常難能可貴。如：

品珍：藝術品本身就有它的意義存在，像藝術品它裡面的故事很動人，那是它的價值意義，不是物質的東西，那種東西就能永恆。(課室 111117)

建廷：真正的素琪會死亡，大理石素琪不會死，所以才能一代一代過去，讓人看了，才會覺得素琪充滿生命。(建廷學習單 111116)

振威：如果那個活的素琪，她活的很精彩的話，她的生命力會比大理石素琪還要強，可是呢，製作大理石素琪的年輕藝術家，他灌輸他的心力和精力去做，然後你努力用心去做的話，你不管做什麼都會有...看得見、很美麗的光輝。(課室 111117)



學生了解到藝術品是一種生命的形式。當藝術家灌注了精神於藝術品中後，它就具有了生命力，且能永恆存在。但振威也提到，人若活得很精彩，生命力更高。在討論《海的女兒》時，雄雄已問道：小美人魚為什麼要放棄三百年的生命來換取(課室 110928)？活得精彩還是活得長久較重要？經舉手調查，選擇三百年與選擇生命精彩度的人數約各佔一半，顯示不少同學認為生命的意義不一定在活得很久，而在活得有價值。

(三)激發邏輯推理能力

孩子們透過對好壞問題的推理、標準的絕對與相對性探討、事件的關連、意義的推論、條件性與流暢性等的思考，十足展現孩子們在課程中的邏輯能力。尤其在《快樂王子》的第二節探索課程中，因著有學生認為有人提的問題很好笑，而意外引發對好問題與壞問題的標準之討論(課室 111006)，學生提出的各種標準已經很深入了：

老師：請問一下，你們用什麼標準在評定這個問題的好跟壞？

若軒：無聊跟有趣。

宗穎：是否離題。

宗穎：深度比較不足。

振威：符合邏輯。

將好壞問題的討論延伸到人的好壞時，學生了解到好人與壞人的標準不能只看外表，而且知道人是會變化的，好人未必永遠是好人，壞人也未必永遠是壞人(課室 111006)：

宗穎：我覺得人沒有標準，因為有一些長得就像那個惡霸，可是心裡卻很善良。

振威：我們人可以改變，他如果是壞人，可是可以經過某些因素而變成好人，所以不能判定。你可能你今天看到他是好人，可是過了幾年他變壞了，他就變壞人了。

而且學生還進一步能思考處於不同立場時，對好人與壞人的定義又會改變了。標準不只是看人的表面特徵，也要看人當時所具有的身分與立場，因而是相對的(課室 111006)：

振威：假如說我是甲國，我的兵殺了一千個乙國的人，甲國就會說：哇，這個人是好人。可是乙國就會覺得他是壞人。

由問題、人的討論，又延伸到物品的好壞時，學生發現東西的好壞牽涉到人如何使用。物品的好壞要看使用者如何運用。槍本身無所謂好壞，警察拿來抓犯人時是好的，壞人用來搶劫時則是不好的：

士齊：因為每一個人的使用方式不一樣，決定這個東西是好東西還是垃圾。

振威：它那個水壺是好的，沒有壞掉，可是，他可能沒有用對，所以不是壞東西，所以東西只要沒有壞掉都是好東西，主要是他怎麼用。

宇浩：像槍的話，如果是警察使用，他一定是抓壞人用的，然後如果是壞



人使用的話，就可能就變成那個殺人之類的。

振威：這支槍使用，你自己是什麼角色，比方說我是警察，拿到槍會覺得這是好東西，因為要追捕犯人。然後我是壞人，我拿到槍我也會覺得是好東西，因為可以殺人。(課室 111006)

學生對「關係」概念的討論也充展現了深入的邏輯思考能力。學生了解到世上的每個事情都不是個別的，都是由許多單一的元素或事件所組成的，即人、事、物都處於一種關係中而發生，也由此產生意義。

思影：每件事情都會有意義，如果你要喝水，就得拿杯子，還得燒開水，所以他們的合作都有意義。(課室 111209)

雯琪：如果有東西沒有意義，那就不會在世界上了啊。(課室 111209)

修啟：我覺得東西和關係，不可能代表某種意義，如果沒有人的話。(課室 111209)

品珍：生命和生命力不一樣，生命在人類不可能永遠，在物品就可以，但生命力是你活著的力量，所以物品沒有生命力卻有永久的生命，人有生命力卻沒有永久的生命，所以，我覺得物品的生命力沒有大於人的生命力，可是生命是有大於人。(課室 111118)

由上述的對話可看到五年級學生的邏輯推理能力已有很高的表現，能夠做多元性與反向性的思考，也能理解在不同情境與用途上，人與物的意義也會產生變化。物品的存在必有意義，而人則為物品意義的決定者。這些都已涉及語言哲學與形上學的探討了。而陳彥提到的「假如我活三百年，那這三百年每天會過得不精彩嗎？」(課室 110928)則是顯示了活久與活精彩並不衝突，已能跳脫非此即彼的二元對立思考模式。從兩難衝突、生命意義到語言邏輯的探究，學生們的表現著實令人驚嘆，也印證了悲劇性童話的教育價值。

伍、結論與建議

由於教學對象為小學五年級生，原先不免擔心悲劇性童話會否太深或太無趣，或者使學生陷入負面思考或情緒中，致學習成效不佳。但經由五文本、三階段的悲劇性童話教學後，在循序漸進、形成探索團體的教學活動中，可發現學生無論在兩難問題、生命議題或邏輯推理方面，均展現了深度的思考，可見小學生已具有哲學思考的潛力。在情意方面，學生們多能同理父母的感受，也能建立正面的愛情觀；能體會利他優先於利己；能深入思考生命的議題，激發正向生命觀，認同助人的價值。在認知方面，能思考生命的永恆性與超越性，從好壞問題之標準的討論，一直延伸到人、物與關係的界定，在邏輯思考能力的表現上頗為傑出。在日常生活中，孩子們鮮少有機會與父母進行這類議題的討論，學校中各領域的課程設計也幾乎沒有此種價值與認知的思辯。在教學過程中，研究者總是能接收到孩子受到感動的情緒與思索，悲劇性童話教學確實帶給了孩子各種情意與認知衝突的洗禮。



由理念構思到教學實施也促進了研究者在教學專業方面的成長，雖然仍有太急躁、時間連貫性與教材等問題，但仍學會營造教室中的對話文化，了解閱讀不只是討論文字故事裡的事，而是學生們與故事情境互動下，重新建構意義的歷程。基於研究結果，研究者建議小學教師應多加運用悲劇性童話進行教學，以促進學生在情意與認知上的成長。但教師宜慢慢練習如何建立教室中的探索文化，深化哲學素養，兼顧自由表達、時間控制與預定進度，必要時仍可適度採用強迫式或獎勵式的手段，促使不發言的學生說話。同一個文本最好是同一天實施 3 節課，以免中斷思考，需要時間重新進入情境。教材上宜考量故事的難易度，盡量不要挑選敘寫手法太複雜的(如《素琪》穿插了不少其他故事的前提)，以減少講解，使學生有充分的團體討論時間。



參考文獻

- 王士儀(2002)。眾說紛紜—談亞理斯多德的《創作論》。載於彭鏡禧主編，**走，到文學殿堂裡看一看**。臺北：聯經。
- 王其誠(1956)。黑格爾哲學概要。臺北：中國政治書刊。
- 李醒塵(2000)。西方美學史教程。臺北：淑馨。
- 何佩珊(2004)。國小生命教育的思考與實踐—以安徒生童話為範例。載於丁玫瑛主編，**兒童文學與兒童語言學術研討會論文集**(頁 109-124)。臺北：富春。
- 林文寶(2000)。試論我國近代童話觀念的演變—兼論豐子愷的童話。臺北：萬卷樓。
- 林文寶、陳正治、徐守濤、蔡尙志(2003)。兒童文學。臺北：五南。
- 施常花(1998)。童話在心理教育輔導上的應用。載於許建崑主編，**認識童話**(頁 190-203)。臺北：天衛文化。
- 洪汎濤(1989)。童話學。臺北：富春。
- 凌繼堯(2003)。美學十五講。北京：北京大學。
- 張嘉驊(2000)。九十年代臺灣童話的語言遊戲。載於劉鳳芯主編，**擺盪在感性與理性之間，兒童文學論述選集 1988~1998**(頁 171-208)。臺北：幼獅。
- 陳木金(1997)。從教師美育教學談情意教育。載於天主教輔仁大學教育學程中心主辦，**師資培育與情意教育學術研討會論文集**(頁 41-54)。臺北：輔仁大學。
- 黃雪霞(譯)(1989)。歐洲青少年文學暨兒童文學(D. Escarpit 原著)。臺北：遠流。(原著出版年：1981)
- 楊茂秀、鄭瑞玲(1996)。探索團體與有機教學。臺北：行政院教育改革審議委員會。
- 廖劉菁(2010)。問題導向學習應用之哲學研究——以兒童哲學為視角(未出版碩士論文)。私立輔仁大學哲學研究所，臺北。
- 劉效鵬(譯)(2008)。詩學(Aristotle 原著)。臺北：五南。
- Aristotle (2000). *The poetics of Aristotle* (S. H. Butcher, Trans.). The Pennsylvania State University.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: D.C. Heath & Co.
- Gadamer, H.- G. (1975). *Truth and method* (G. Barden & J. Cumming, Trans.). London: Sheed & Ward. (Original work published 1960)
- Hegel, G. W. F. (1975) *Aesthetics: Lectures on fine art* (T. M. Knox Trans.). Oxford: Clarendon Press. (Original work published 1830)
- Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. New York: Cambridge University.
- Warburton, N. (2004). *Philosophy: The basics* (4th). London: Routledge.



An Action Research of Teaching Tragic Fairy Tales for Fifth Grade in the Elementary School

Wu, Mu-Hsin,
Teacher, Taipei
Municipal Yong-Chun
Elementary School

Yang, Chung-Ping
Graduate Institute of
Education, National Changhua
University of Education

Lin, Su-Ching
Graduate Institute of
Education, National Changhua
University of Education

Generally, most of fairy tales have happy endings, may mislead students into believing that this is the case in real life. The tragic fairy tale is the other way to represent life through unfortunate endings. This could help students to have a more realistic view and to learn a more positive view about life. Therefore, the tragic fairy tale has great value for education. This study uses method of action research to explore curriculum design and teaching process of tragic fairy tales, and students' expression on fifth grade of elementary school. As a result, most of students concentrate on dialogue and discussion in teaching of tragic fairy tales. They also have a excellent expression in thinking about problems of value dilemma, meanings of life, and logic inference. Accordingly, this study affords some suggestions for teaching of tragic fairy tales in the future.

Keywords: teaching of tragic fairy tales, dilemma of value, meaning of life, logical inference

Wu, Mu-Hsin, Teacher, Taipei Municipal Yong-Chun Elementary School

Yang, Chung-Ping, Associate Professor, Graduate Institute of Education, National Changhua University of Education

Lin, Su-Ching, Professor, Graduate Institute of Education, National Changhua University of Education

