教科書研究
第十七卷 第三期（2024 年 12 月），81-124
doi: 10.6481/JTR.202412_17(3).03

教材中的兒童哲學問題類型——以圖畫書《哲學．思考．遊戲》為例

梁植森　宋明娟

提問是促發思考的關鍵，關注教科書或教材中的問題類型，能爲培養學生的思考能力提供啓示，然而相關研究甚爲缺乏。本研究以一套共計9冊的著名兒童哲學圖畫書《哲學．思考．遊戲》（*Philozenfants*）爲研究對象，採用內容分析法探討該套叢書之問題類型的分布情形與具體示例。本研究界定的問題類型包括提問的清晰度、準確性、深度，以及廣度等4大主類目，各主類目之下又涵蓋共計8項次類目。研究發現該套叢書中呈現了上述各種問題類型，兼顧多種思考能力的開展；其中「提問的廣度」類型最多，回應學者倡議兒童哲學應關注多種觀點之表達和思考的呼籲。此外，從該套叢書涉及問題探究的文字內容可見，其中對於問題類型的呈現具有豐富性，而書中的圖片對於文字內容起了互釋作用。最後則提出相關的結論與建議，以期爲關注提問與思考之課程材料的研究及使用提供借鑑。

關鍵詞：兒童哲學、問題類型、《哲學．思考．遊戲》、蘇格拉底式詰問

收件：2023年2月13日；修改：2024年1月19日；接受：2024年3月6日

梁植森，澳門大學教育學院課程與教學碩士
宋明娟，澳門大學教育學院助理教授，E-mail: mcsung@um.edu.mo

Journal of Textbook Research
Vol. 17, No. 3 (December, 2024), 81-124
doi: 10.6481/JTR.202412_17(3).03

Question Types in Materials for Teaching Philosophy to Children: An Examination of the *Philozenfants* Series

Zhisen Liang Min-Chuan Sung

Given that questioning catalyzes thinking, an examination of the types of questions presented in educational materials can provide valuable insights into the development of students thinking abilities. However, few studies have examined the types of questions embedded in educational materials. This study aimed to address this gap through a content analysis of the *Philozenfants* series, a nine-volume series of philosophical picture books for children, focusing on the distribution and application of various question types within the book series. Questions in the series were classified on the basis of four principal domains: clarity, accuracy, depth, and breadth. These four domains were further subdivided into eight subcategories. The findings revealed a diverse variety of question types used throughout the series. Notably, breadth-related questions appeared most frequently, underscoring the importance of encouraging multiple viewpoints from students when teaching philosophy to children. In addition, the texts demonstrated the application of various question types and their adaptable applications. In the series, both visual and textual elements were integrated such that their complementary roles were reinforced. Overall, this study provides valuable insights and recommendations for developing and implementing curricula that incorporate questioning frameworks.

Keywords: philosophy for children, types of questions, *Philozenfants*, Socratic questioning

Received: February 13, 2023; Revised: January 19, 2024; Accepted: March 6, 2024

Zhisen Liang, Master of Philosophy in Curriculum and Instruction, Faculty of Education, University of Macau.
Min-Chuan Sung, Assistant Professor, Faculty of Education, University of Macau, E-mail: mcsung@um.edu.mo

壹、緒論

教育應能著重對於學生思考力的培養，啓發學生對於宇宙、自然和人生的思考興趣，促使好奇心的開展與對意義的追求；基於這樣的覺醒，20 世紀 70 年代李普曼（Matthew Lipman, 1923-2010）在美國提倡「兒童哲學」（philosophy for children, P4C），隨之兒童哲學在歐洲興起，迄今已發展爲世界性的教育理念與實務，而臺灣在 1970 年代引入兒童哲學的探討，中國大陸則在 1980 年代開啓相關的論述（高振宇，2017，2019；湯廣全、王珍喜，2022；Lipman et al., 1980）。但兒童哲學在實際推廣上仍存在困境，表現爲師資培訓欠缺、各校自行研發的課程品質難以保障，以及哲學探究模式與結果的開放化對於教師而言具有挑戰性等（高振宇，2017）。

哲學發端於對智慧的探索與追尋，其精髓即在於探問；而「提問」也是兒童哲學探究的核心步驟，亦是重要的兒童哲學教育資源（Costa-Carvalho & Mendonça, 2019）。兒童哲學的教學對於教師的思辨探究能力要求較高，同時開放多元的探究方式和結果，使得課程品質難以保障（鄭敏希，2019）。若能建立一套適用的問題類型框架，讓問題成爲可操作的探究工具，應具有重要的參考價值。如 Cam（2006）指出，以問題作爲思考的工具，建立問題類型框架，有助於教師提升對各問題類型的敏感度，及時對所探究的主題進行轉化和引導，開展眞正有效的哲學思考探究。

「提問」也是課程與教學的重要教育資源。在實際的教學現場中，教師的教學有賴於各種教材（包括教科書），若能將提問的設計融入教材中，將有助於思考的啓發。較早進行教材之提問類型分析的研究，是 Lowery 與 Leonard（1978）使用教科書問題類型評量工具 TQSAI（textbook questioning strategies assessment instrument），將教科書中的提問劃分爲 2 種類型，分別是非經驗性的問題與經驗性的問題，前者

指涉抽象的心智活動，後者是需做操作處理的問題。此外，尚有一些研究以教育目標分類的向度作爲分析框架，探討某學科領域之教科書的問題類型，如 Yang 等人（2015）的研究發現，中國大陸地理教科書中的提問和作業，強調了認知類型，而較忽略情意和動作技能的類型；Dávila 與 Talanquer（2010）以 Bloom 的認知目標分類向度作爲提問類型劃分的範疇，研究美國化學教科書中的提問類型，發現「應用」類的提問最多，「綜合」和「評鑑」類的最少；而蔣玉琳（2018）則以修訂版的認知目標分類架構來界定教科書中的提問類型，分析兩岸小學 6 年級自然科學方面的教科書中有關永續環境議題之提問類型，發現教材中的提問皆以「瞭解」爲主，而「應用」、「創造」的提問比例較低。上述教材中的問題類型分析之研究甚具啓示，如借用教育目標分類架構來區辨提問的類型，具有多種學科教材的應用性，並且相關研究指出了教科書中提問類型的多樣性不足，且較缺乏啓發高層次的思維能力。然而，過往尚未有借鑑擅長「提問」教育的兒童哲學領域對於問題的分類，來分析教材中的提問類型之研究，據此本研究擬進一步填補此方面的研究缺口，以兒童哲學對於問題類型的論述爲基礎，建立問題類型的類目，來分析教材中的提問內容。

爲推動兒童哲學在學校課程中得到廣泛應用，從教材的角度而言，兒童哲學圖畫書有其實際的應用價值，其生動鮮明的圖畫和擬人化的創作特點，呈現了豐富的哲學內涵，爲師生創設富有樂趣的哲學思考情境（Wartenberg, 2022），而圖畫和文字的互釋關係，可降低教材使用的理解難度，更易開啓哲學探究（Murris, 2016）。現如今，兒童哲學領域已有學者突破了以圖畫書作爲兒童哲學教材的爭議，[1] 選編並開發具有「哲

[1] 上述的 Lipman 的「P4C」和同僚發展的兒童哲學讀本是一系列八冊以文字內容為主的哲學小說，取材自西方哲學的歷史，其以為兒童哲學讀本不該附有插圖，因圖畫會阻礙文本意義的展現，而其他以 “philosophy with children” 來指涉兒童哲學的一些學者，則著眼於圖像能啟發聯想，有利於討論的開展，主張以圖畫書作為哲學探究的素材（philosophy with picturebooks）（高振宇，2017；Haynes & Murris, 2012; Murris, 2016）。

學化特質」的圖畫書（如兒童哲學研究中心，2020；奧斯卡．伯尼菲爾，2006／2008；碧姬．拉貝，2008／2012）。此外，更有學者提出了運用圖畫書進行兒童哲學探究的教師指導建議（高振宇，2010；Fisher, 2013; Murris, 2016; Wartenberg, 2014）。基於此，對兒童哲學圖畫書展開研究，或能爲兒童哲學的實踐困境提供建言。目前關於兒童哲學圖畫書的相關研究，主要聚焦如藉由圖畫書來創設兒童哲學的探究情境（張晁賓、黃英傑，2020），以及對兒童哲學圖畫書編寫結構的分析等（呂健吉，2017），尚未有研究從「問題類型」的角度研究兒童哲學圖畫書教材。

上述兒童哲學圖畫書中，《哲學．思考．遊戲》（*Philozenfants*）系列叢書是法國巴黎應用哲學院主席奧斯卡．伯尼菲爾（Oscar Brenifier）的兒童哲學代表作。[2] 奧斯卡．伯尼菲爾在法國南特爾市（Nanterre）小學開展「哲學．思考．遊戲」實驗計畫時，受到與兒童對話的啓發，從兒童觀點和生活經驗出發，創作了此套圖畫書（奧斯卡．伯尼菲爾，2006／2008）。該系列叢書自出版以來暢銷國內外，以問題呈現哲學主題，並以問題的反問與拓展促進哲學思考與對話；教師或家長可依其內容特色，引導學生探究圖畫書中的問題，爲哲學探究提供多角度的思考方向，並藉助問題反思邏輯推論，藉以提升思維深度。相較於目前的兒童哲學教材，該套叢書的獨特之處，在於其藉由問題激發兒童的思考，尤其是當兒童對問題提出詮釋和反問時，家長和教師可以引導兒童總結自己的思考模式，不以得出答案作爲思考的終點。《哲學．思考．遊戲》叢書的問題類型設計在推動思考探究上深具開創性，其透過對於某項討論主題採取多種問法的方式，幫助兒童從問題當中建構思考能力。

《哲學．思考．遊戲》叢書作爲兒童哲學圖畫書的經典作品，學界已有相關研究，如呂健吉（2017）研究該套叢書的編寫結構，指出其編

[2] 參見該套叢書法文版的名稱為“philo z’ enfants”，“philo”即為智慧，“enfants”即為兒童，則“philo z’ enfants”可翻譯為智慧的兒童。奧斯卡．伯尼菲爾在該套叢書的序言中提及，該套叢書以生活化的問答方式搭配富有想象力且幽默的圖畫，將思考變為一種遊戲。可見，臺灣譯名《哲學．思考．遊戲》除了呈現原題名的智慧之意，也寓含該套叢書作者指涉思考與遊戲的關聯。

寫結構具有獨特性，以問題引導問題的方式激發兒童的想像與思考。然而，目前尚未有針對該套叢書全部書冊涉及的所有問題類型進行分析的研究；基於該系列叢書的經典性、普適性，以及問題探究的獨特與創新之處，本研究即以其爲研究對象，分析當中所涉及的問題類型，以期拓展既有研究的視野，爲兒童哲學以及一般促進思考的教材研究和使用提供啓示。

本研究的目的旨在透過梳理兒童哲學問題類型的架構，對《哲學．思考．遊戲》這套兒童哲學系列叢書進行內容分析，瞭解該套叢書中的問題類型的呈現。具體的研究問題爲：一、在《哲學．思考．遊戲》系列叢書的問題句中，其問題類型之呈現情形爲何？二、在《哲學．思考．遊戲》系列叢書中，涉及問題類型與哲學思考的實例與應用爲何？

本研究所採用的內容分析方法以計量分析爲主，輔以質性分析。以上第一項問題的探討，爲計量的內容分析，以對兒童哲學圖畫書《哲學．思考．遊戲》中的問題句之「問題類型」整體的呈現情形進行分析（「問題句」即指該套書中的「反問問題」，詳見第參點有關研究對象之陳述）；爲了具體瞭解各種問題類型可以如何呈現與應用，上述第二項研究問題的探討，乃以列舉實例的方式，對於該套圖畫書中涉及問題探究的圖畫與文字進行質性的內容分析，闡釋教材中的兒童哲學問題類型之運用實例。

貳、文獻探討

「問題類型」是本研究的主要研究工具，以下將從蘇格拉底式詰問法的問題類型、兒童哲學領域對問題的界定，以及基於深度討論教學法的問題分類等展開闡述。

一、蘇格拉底式詰問法的問題類型

蘇格拉底式詰問爲兒童哲學實踐之主要方式—兒童哲學團體探究

的起源，且兒童哲學在開放性的探究方法，以及激發哲學思考能力等方面，也繼承並發揚了蘇格拉底式詰問的特質（Fisher, 2013; Lipman et al., 1980; Murris, 2008）。晚近有學者將蘇格拉底式詰問法的問題類型加以具體分類；如 Paul 與 Elder（2019）從批判性思考的角度出發，將蘇格拉底式詰問中的問題類型劃分爲 8 類：「對目標和觀點的提問」（questioning goals and purpose）、「關於提問的再提問」（questioning question）、「對資訊、資料和經驗的提問」（questioning information, data, and experience）、「對推論和結論的提問」（questioning inferences and conclusions）、「對概念和觀念的提問」（questioning concepts and ideas）、「對假設的提問」（questioning assumptions）、「對影響和後果的提問」（questioning implications and consequences），以及「對觀點和視角的提問」（questioning viewpoints and perspectives）。

此外，Fisher（2013）則對蘇格拉底式詰問的問題類型劃分爲 5 類，分別是「尋求解釋的問題」（questions that seek clarification）、「探究原因和證據的問題」（questions that probe reasons and evidence）、「探討替代性觀點的問題」（question that explore alternative views）、「驗證潛在含義和結果的問題」（question that test implications and consequences），以及「關於問題／討論的問題」（questions about the question/discussion）。

綜觀上述二者所提出的問題類型有意涵相近之處，可予以合併（詳見後文），據以訂定適用於本研究的問題類型。

二、兒童哲學領域對問題界定的其他相關論述

對於問題的界定，兒童哲學領域亦有其他相關的論述，茲整理如下。

一是區別哲學層面和心理層面的問題（Gardner, 1996）：心理層面的問題主要是透過推測問題背後的心理狀態而得到答案，而哲學層面的問題則更爲關注問題背後的理性意義，如針對「他爲什麼說閉嘴？」這

一個問題，答題的參與者可能會在心理層面進行推測：「也許他很不高興」；而哲學層面的推測可能是思考：「閉嘴在人際交往中意味著什麼？」。

二是 Cam（2006）對兒童哲學團體探究的問題提出了問題象限（the question quadrant）作爲分析工具，幫助引導者對學生的問題進行分類。這個框架將問題分爲 4 類：「文本的問題」（textual questions）、「智識的問題」（intellectual questions）、「封閉的問題」（closed questions）、「開放的問題」（open questions）。其中，「文本的問題」主要是指由文本引發的，能夠在文本中找到答案的問題。「智識的問題」是指在生活中應該重視的以及對「可能性」之認識的問題，如「有什麼東西比『永遠』還長久？」，這類問題往往需要通過批判性地審視、闡明猜想、檢驗假設，繼而得出推論；「封閉的問題」是具有標準答案的問題，如通過查閱資料即可找到正確答案的問題。而「開放的問題」是沒有標準答案的，其答案往往具有多種可能性。事實上，問題象限作爲問題歸類的工具，並不可能囊括所有學生可能提出的問題，同時這四種類型的問題彼此之間也並不是毫無聯繫的。Cam（2006）認爲應特別重視培養學生想象性的探究能力，因此應盡量引導學生提出「智識的問題」和「開放的問題」。

三是 Jackson（2019）提出的「思考家工具箱」（good thinker's tool kit），用以幫助教師和學生掌握思考探究的方法；該工具箱爲一套的 “W, R, A, I, T, E, C” 思考工具，分別是 “W” 即 “what”，意即澄清觀點；“R” 即 “reasons”，意即闡明支持觀點的理由；“A” 即 “assumptions”，意即檢視觀點潛藏的假設；“I” 即 “if...thens..., inferences, and implications”，意即對觀點作出推論；“T” 即 “true”，意即驗證觀點的眞實性；“E” 即 “examples”，意即列舉說明性的例子以支持觀點；“C” 即 “counter-examples”，意即尋找與觀點相反的例子。

綜整上述學者的問題分類，雖然爲兒童哲學的提問提供了指導方向，但前二者的架構較爲寬泛，爲建構探究對話所提供的細節指導仍

有不足，而 Jackson（2019）的分類則與前述 Fisher（2013）、Paul 與 Elder（2019）的架構有類通之處，實可加以整合到前述架構當中。

三、基於討論教學法的問題分類：深度討論（quality talk）教學法

Soter 等人（2008）基於包括兒童哲學在內的 9 種運用討論提升理解能力的教學法進行統整與分析，[3] 提出深度討論教學法，將問題劃分爲兩大類：測試型問題（test question）和求知型問題（authentic question）。測試型問題是指預設特定答案的問題，通常會引起對特定資訊的回憶或重述，如「『核裂變』的定義是什麼？」，而求知型問題又可劃分爲：追問型問題（uptake question）、分析型問題（analysis question）、歸納型問題（generalization question）、推測型問題（speculation question）、感受型問題（affective question）、連結型問題（connective question）。

四、本研究的概念框架：提問的問題類型

上述的蘇格拉底式詰問作爲兒童哲學理論與方法的基礎之一，其問題類型框架對兒童哲學的問題類型建構具有可借鑒之處；而深度討論教學法的問題類型是基於對包括兒童哲學在內的多種討論式教學法的問題加以分類，其對兒童哲學的問題類型建構亦具有參考價值。基於以上，並考量分析《哲學．思考．遊戲》一書之提問特質的適用性，本研究界定問題類型概念框架的具體思路如下所述。

[3] 此 9 種運用討論提升理解能力的閱讀方法分別是教學對話（instructional conversations）、少年名著共享探究（junior great books shared inquiry）、質疑作者（questioning the author）、合作推理（collaborative reasoning）、派代亞研討會（paideia seminars）、兒童哲學（philosophy for children）、讀書會（book club）、豐富對話（grand conversations）以及文學圈（literature circles）（Soter et al., 2008）。

（一）綜整蘇格拉底詰問模式之問題類型

Fisher（2013）所提出的蘇格拉底式詰問的問題類型和 Paul 與 Elder（2019）基於批判性思考所提出的蘇格拉底式詰問的問題類型，兩種問題類型框架的部分類目之間存在連結，可予以歸類合併。茲將呈現兩種問題類型類目框架的整合思路，如圖 1 所示。

「尋求解釋的問題」旨在進行解釋和澄清，其又可包含對概念和觀點、對提問以及對推論或結論的解釋等，因此這一類目與「對概念和觀點的提問」、「關於提問的再提問」以及「對推論和結論的提問」存在關聯。故本研究不採用「尋求解釋的問題」作爲一項獨立的問題類型類目，而是基於其要旨而提出「澄清概念的問題」，將此類目的範圍聚焦在對概念、觀點進行解釋和澄清。

「對推論和結論的提問」、「驗證潛在含義和結果的問題」及「探究原因和證據的問題」3 者都涉及對推論的過程和結果進行提問。此外，

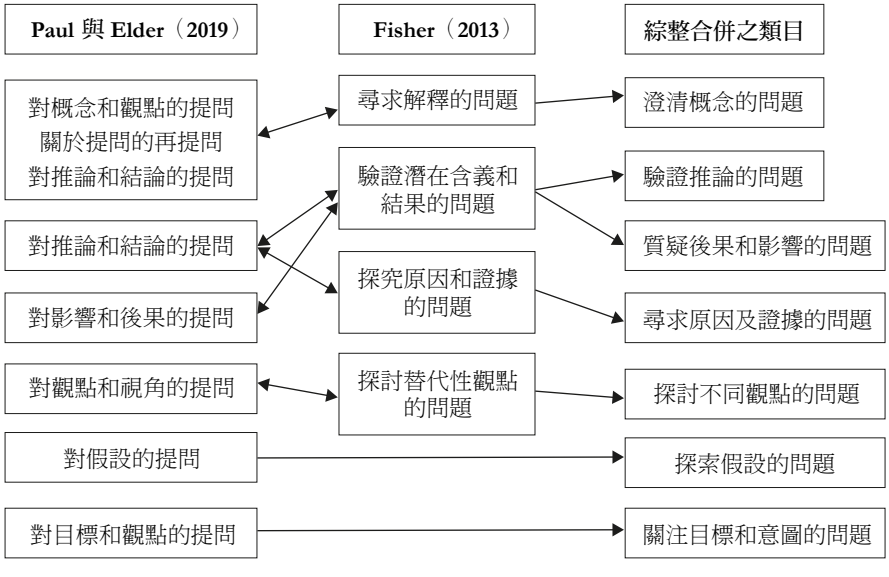


圖 1　問題類型類目框架的整合思路

「驗證潛在含義和結果的問題」又涉及 Paul 與 Elder（2019）所提出的「對後果和影響的提問」，本研究對此分別以「尋求原因和證據的問題」、「驗證推論的問題」及「質疑後果和影響的問題」歸類，「尋求原因和證據的問題」旨在探究形成推論的理由及證據，「驗證推論的問題」主要關注推論的過程，由已知推理到未知，以驗證推論的有效性；「質疑後果和影響的問題」則關注事件／行爲產生的影響及後果。

「對觀點和視角的提問」是「探討替代性觀點的問題」的上位概念，「對觀點和視角的提問」可以包括但不限於「探討替代性觀點的問題」，二者涉及的問題類型可以整合爲「探討不同觀點的問題」。

此外，基於 Paul 與 Elder（2019）所提出的「對假設的提問」、「對目標和觀點的提問」，本研究據以提出「探索假設的問題」、「關注目標和意圖的問題」兩類問題類型。

因應本研究之文本《哲學．思考．遊戲》中的問題特質，Fisher（2013）及 Paul 與 Elder（2019）所提出的問題類型對研究文本而言並不完全適用，如「關於問題的再提問」、「關於問題／討論的問題」，旨在釐清問題和分析問題，意即識別直接關注的問題中所預設的問題（Paul & Elder, 2019）；然而《哲學．思考．遊戲》中的反問問題主要是對作者預設答案的反問，而預設答案以陳述句的形式出現，其中的反問問題並非對問題的再提問，故不將此類問題採納進本研究的問題類型類目中。

此外，Paul 與 Elder（2019）提出「對資訊、數據和經驗的提問」這一問題類型類目，指涉形成思想觀點的背景訊息。在《哲學．思考．遊戲》系列叢書中，問題的背景訊息以兒童的日常生活、情緒感受及過去所學知識爲主，基本上並不與資訊及數據相關，故不採納「對資訊、數據和經驗的提問」問題類型類目。

爲了反映《哲學．思考．遊戲》的提問當中，關於個人經歷、感受和思想觀點的背景訊息，本研究整合上述深度討論教學法中的「感受型

問題」類目及「連結型問題」類目；「感受型問題」類目是指聯繫個人經驗及情緒感受的問題，而「連結型問題」類目是指連結個人過去所學知識進行討論的問題；基於上述類目的含義，本研究將之歸納爲「連結個人的問題」，即對文本觀點的個人訊息，如個人經驗、情緒感受及所學知識的提問。

上述的問題類型界定經綜整後，歸類爲澄清概念的問題、尋求原因及證據的問題、驗證推論的問題、關注目標和意圖的問題、質疑後果和意義的問題、探討不同觀點的問題、連結個人的問題，以及探索假設的問題等 8 項問題類型。

（二）整合 8 項問題類型類目爲 4 大主類目

Paul 與 Elder（2019）曾針對思維的清晰度、準確度、深度及廣度等方面，提出了評估思維的準則，分別是「提問的清晰度」（questioning clarity）、「提問的準確性」（questioning accuracy）、「提問的深度」（questioning depth）、「提問的廣度」（questioning breadth）、「提問的相關性」（questioning relevance）及「提問的精確性」（questioning precision）。Paul 與 Elder（2019）認爲在使用蘇格拉底式問題類型設計提問或指導發問時，可以系統地使用評估思維的準則。

在上述評估思維的準則中，「提問的精確性」與「提問的清晰度」皆指涉評估思想觀點是否清楚明晰，只是前者是對思想觀點的細節進行較爲具體全面地呈現，依此本研究將「提問的精確性」歸入「提問的清晰度」一類中。

Paul 與 Elder（2019）認爲「提問的相關性」是指評估思考時所考慮的各因素是否偏離主題、任務或議題，即考量思考時所提出的問題與探討主題是否相關。因應《哲學．思考．遊戲》系列叢書的反問問題是作者針對各個哲學課題所精心設計的，因此反問問題並不會偏離探討主題。基於此，「提問的相關性」並不適用於本研究，故不採納此類目。

而「提問的清晰度」、「提問的準確性」、「提問的深度」及「提

問的廣度」4 項評估思維的準則，與前述本研究所訂立之 8 類問題類型之定義及特徵具有類目上的相通之處，遂本研究將 8 類問題類型歸併至 4 項評估思維的準則下，以「提問的清晰度」、「提問的準確性」、「提問的深度」及「提問的廣度」作爲問題類型的 4 項主類目，上述 8 類問題類型作爲次類目；主次類目之間的對應爲：「提問的清晰度」主類目所包含的次類目爲「澄清概念的問題」；「提問的準確性」主類目所包含的次類目分別爲「尋求原因及證據的問題」和「驗證推論的問題」；「提問的深度」主類目所包含的次類目分別爲「質疑後果和影響的問題」和「關注目標和意圖的問題」；「提問的廣度」主類目所包含的次類目分別爲「探討不同觀點的問題」、「連結個人的問題」以及「探索假設的問題」。具體的歸併內涵說明如下：

1. 提問的清晰度

Paul 與 Elder（2019）認爲「提問的清晰度」指向思維的清晰度，即清楚全面地解釋或者舉例具體說明思想中的概念或觀點等內容。而本研究中「澄清概念的問題」，意即對概念及觀點進行解釋和澄清，依此可納入「提問的清晰度」。

2. 提問的準確性

Paul 與 Elder（2019）認爲「提問的準確性」指向思維的準確性，驗證思考推論的眞實性與準確性。這與本研究的次類目「尋求原因及證據的問題」和「驗證推論的問題」相關，前者旨在探究「爲什麼」，尋求觀點成立的理由及證據；而後者主要關注推理的過程，以驗證推論的有效性，故這兩個次類目可歸於「提問的準確性」一類。

3. 提問的深度

Paul 與 Elder（2019）認爲思維既可以在事件／行爲的表面發揮作用，也可以探究更深層次的事項和問題。據此「提問的深度」指向思維的深度。而在本研究的次類目中，「質疑後果和意義的問題」關注事件

／行爲產生的影響、後果及意義；「關注目標和意圖的問題」關注事物／行爲的目標、宗旨或意圖。兩者都是對事件／行爲往更深層次探究；故本研究將這兩個次類目歸於「提問的深度」一類。

4. 提問的廣度

Paul 與 Elder（2019）認爲思維的廣度要求思考者在一個以上的觀點或參考框架內進行有見地的思考。而在本研究中，相關的次類目「探討不同觀點的問題」旨在對替代或相反的觀點進行思考；而「探索假設的問題」亦關乎提問的廣度，旨在以假設作爲後續預測或推斷的基礎，創設多種思考的可能性。此外「連結個人的問題」次類目，包括對觀點中涉及個人經驗、情緒感受及過去所學知識等背景訊息的提問，可激發兒童聯繫自身經驗的多元思考，亦可納入「提問的廣度」主類目。

參、研究方法與設計

一、研究對象

《哲學．思考．遊戲》是奧斯卡．伯尼菲爾的代表作，該套叢書全套共有 9 冊，於 2004~2007 年在法國出版，並獲得 2008 年法國童書獎，是法國兒童圖書委員會審定推薦用書；臺灣米奇巴克出版社則在 2007 年取得翻譯版權，陸續出版該套叢書的中譯本（呂健吉，2017）。而中國大陸則有出版社將該系列叢書譯爲《兒童哲學智慧書》，並於 2020 被列入《教育部基礎教育課程教材發展中心 —— 中小學生閱讀指導目錄（2020 年版）》（中華人民共和國教育部基礎教育課程教材發展中心，2020）。可見，《哲學．思考．遊戲》系列叢書作爲兒童哲學圖畫書教材的推廣具有普適性。本研究以《哲學．思考．遊戲》叢書作爲研究對象，每冊書的目錄、出版資訊及編者情況如表 1 所示。

表 1　研究對象資料表——《哲學．思考．遊戲》圖畫書

書名	目錄	出版時間	作者／譯者
我，是什麼呢？	你是動物嗎？	2011 年 8 月	奧斯卡．柏尼菲爾撰文 奧雷里安．德巴特繪圖 謝蕙心翻譯
	長大，你高興嗎？		
	你和其他人一樣嗎？		
	你應該爲爸媽做什麼呢？		
	你喜歡照鏡子嗎？		
	你可以選擇你是誰嗎？		
知道，是什麼呢？	你怎麼知道宇宙存在呢？	2010 年 11 月	奧斯卡．柏尼菲爾撰文 巴斯卡．勒麥特繪圖 吳愉萱翻譯
	思考重要嗎？		
	你應該知道所有的事情嗎？		
	你一定要上學，才能獲得知識嗎？		
	你的想法只屬於你嗎？		
	想象力有什麼用呢？		
情感，是什麼呢？	你怎麼知道爸媽愛你呢？	2011 年 4 月	奧斯卡．柏尼菲爾撰文 沙基．布勒奇繪圖 謝蕙心翻譯
	你會嫉妒你的兄弟姐妹嗎？		
	爲什麼要和喜歡的人吵架？		
	談戀愛好嗎？		
	你喜歡自己一個人，還是和朋友在一起？		
	你害怕在全班同學面前說話嗎？		
幸福，是什麼呢？	你怎麼知道自己幸福呢？	2012 年 4 月	奧斯卡．柏尼菲爾撰文 凱薩琳．莫里絲繪圖 謝蕙心翻譯
	幸福很簡單嗎？		
	你應該不顧一切去追求幸福嗎？		
	金錢可以帶來幸福嗎？		
	你需要其他人才會幸福嗎？		
	爲什麼我們會覺得不幸福呢？		

（續）

表 1　研究對象資料表——《哲學．思考．遊戲》圖畫書（續）

書名	目錄	出版時間	作者／譯者
人生，是什麼呢？	怎樣才能得到幸福呢？	2012 年 12 月	奧斯卡．柏尼菲爾撰文 傑侯姆．胡里埃繪圖 謝蕙心翻譯
	你想要成爲冠軍嗎？		
	人生爲什麼會有痛苦？		
	人類爲什麼存在呢？		
	爲什麼我們活著？		
	爲什麼我們會死？		
自由，是什麼呢？	你可以做所有你想做的事嗎？	2012 年 4 月	奧斯卡．柏尼菲爾撰文 菲德烈．雷貝納繪圖 陳妍如翻譯
	別人會妨礙你的自由嗎？		
	長大才能擁有自由嗎？		
	監獄裡的犯人有沒有自由呢？		
	每個人都有自由的權利嗎？		
	自由有什麼用呢？		
團體生活，是什麼呢？	你想獨自生活嗎？	2012 年 4 月	奧斯卡．柏尼菲爾撰文 菲德烈．貝涅亞繪圖 陳妍如翻譯
	你應該尊重別人嗎？		
	你一定要同意別人的看法嗎？		
	每個人都是平等的嗎？		
	我們一定要工作嗎？		
	團體生活需要領導者和法律嗎？		
美與藝術，是什麼呢？	每個人對美的看法都相同嗎？	2008 年 10 月	奧斯卡．柏尼菲爾撰文 雷米．古瓊繪圖 謝蕙心翻譯
	什麼是美？		
	我們一定要瞭解美嗎？		
	每個人都是藝術家嗎？		
	藝術家能自由創作嗎？		
	藝術有什麼用呢？		
好與壞，是什麼呢？	你可以偷東西吃嗎？	2012 年 4 月	奧斯卡．柏尼菲爾撰文 克雷蒙．德渥繪圖 吳愉萱翻譯
	你應該對別人友善嗎？		
	你一定要聽父母的話嗎？		
	你可以想說什麼就說什麼嗎？		
	你可以想做什麼就做什麼嗎？		
	你應該幫助別人嗎？		

資料來源：奧斯卡．伯尼菲爾（2006／2008，2004／2010，2004／2011a，2004／2011b，2004／2012a，2005／2012b，2005／2012c，2004／2012d，2007／2012e）。

二、《哲學．思考．遊戲》的編寫結構

《哲學．思考．遊戲》系列圖畫書共有 9 冊，每冊書由「主題」、「次主題」、「預設答案」、「反問問題」及「結語」組成。其中，一個主題下包含 6 個次主題，一個次主題下包含 5~6 個預設答案，一個預設答案下會出現 3~4 個反問問題，最後作者針對每一個次主題的討論進行歸納總結。

「主題」即指每冊書的封面標題，每冊書爲一個思考主題，以問題句的形式呈現，如「我，是什麼呢？」、「人生，是什麼呢？」、「團體生活，是什麼呢？」等 9 個主題，如表 2 所示。

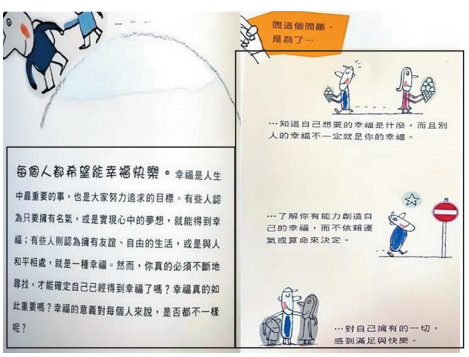
「次主題」是圍繞思考主題的不同方面所提出的問題，每個主題下包含 6 個次主題，以問題句的形式呈現在每冊書的目錄部分，如表 2 所示。

「預設答案」即指作者對每個次主題所預設的 5~6 個回答，1 個次主題問題下約有 5~6 個對問題的正面或反面回應，如在「人生，是什麼呢？」這冊書的第一個次主題「怎樣才能得到幸福呢？」，針對這個次主題作者設計了 6 個回答，如：「得到好成績」、「盡量讓自己高興就好」等，如表 2 所示。

「反問問題」即指作者針對每一個預設答案提出的反問問句，1 個回答下約有 3~4 個反問問題，以推動兒童進行辯證思考；而「結語」即指對 1 個次主題的探討進行歸納總結，提出探討問題的原因及意義。「反問問題」與「結語」亦如表 2 所示。

表 2 《哲學．思考．遊戲》編寫架構示例

圖畫書圖片	示例說明
	每冊書的主題於封面頁呈現，如某冊探討「人生，是什麼呢？」這項主題。
	次主題： 「怎樣才能得到幸福呢？」 「你想要成爲冠軍嗎？」 「人生爲什麼會有痛苦？」 「人類爲什麼會存在呢？」 「爲什麼我們活著？」 「爲什麼我們會死？」
	預設答案： 如針對次主題「怎樣才能得到幸福呢？」，預設的答案之一是「盡量讓自己高興就好。」

圖畫書圖片	示例說明
	反問問題： 針對預設答案「盡量讓自己高興就好。」的反問問題爲： 「你可以一天到晚吃糖果嗎？」 「你應該讓自己高興還是應該讓別人高興？」 「你不需要努力就能得到幸福嗎？」
	結語： 圖片左側爲針對次主題的歸納總結，右側爲提出設問的目的。

註：黑色方框處爲示例說明的內容。

資料來源：奧斯卡．伯尼菲爾（2004／2012a，封面，目錄，頁 10，11，20，21）。

三、研究工具

分析類目有助於對研究內容進行系統、定量的分類和統計，以計量方式呈現研究結果。根據前述文獻探討的研究結果，本研究的問題類型分析類目共分爲 4 大主類目和 8 個次類目，各類目及其具體實例如表 3 所示。

表 3 《哲學．思考．遊戲》問題類型類目分析表

主類目	次類目	含義	《哲學．思考．遊戲》實例（參見引號中的反問問題）
提問的清晰度	澄清概念的問題	對思想中的概念或觀點的解釋和澄清；針對概念具有的特徵所提出的問題。	你會嫉妒你的兄弟姐妹嗎？ 不會，因爲嫉妒讓人不快樂。 「嫉妒讓你難過，還是讓別人難過？」（奧斯卡．伯尼菲爾，2004／2011b，頁 30）。
提問的準確性	尋求原因及證據的問題	提問旨在探究尋求理由及證據；如問爲什麼呢？你的理由是什麼呢？你怎麼知道等問題。	人類爲什麼存在呢？ 因爲人類是唯一有智慧和理解力的生物。 「你怎麼知道人類是唯一有理解力的生物呢？」（奧斯卡．伯尼菲爾，2004／2012d，頁 59）。
	驗證推論的問題	提問題主要關注推理的過程，由已知推理到未知，以驗證推論的有效性。	你是動物嗎？ 不是，因爲我會說話。 「動物沒有自己的語言嗎？」（奧斯卡．伯尼菲爾，2004／2011a，頁 14）。
提問的深度	關注目標和意圖的問題	提問題關注目標、宗旨或意圖。	你是動物嗎？ 是，因爲我會呼吸、吃東西，也可以有小寶寶……就像其他動物一樣。 「人活著只爲了呼吸、吃東西、生小寶寶……嗎？」（奧斯卡．伯尼菲爾，2004／2011a，頁 9）。
	質疑後果和意義的問題	提問關注事件／行爲產生的影響、後果及意義。	你是動物嗎？ 不是，因爲我死了以後，人們會把我葬在墓園裡。 「這樣會讓你和動物的死亡有什麼不同嗎？」（奧斯卡．伯尼菲爾，2004／2011a，頁 18）。
提問的廣度	探討不同觀點的問題	提問與文本觀點直接相關；對於文本替代性或相反性觀點的提問，如還有另一種觀點……。不同觀點有何區別？	人生爲什麼會有痛苦？ 因爲有些人能力比我強。 「難道不會有人覺得你的能力比他們強嗎？」（奧斯卡．伯尼菲爾，2004／2012d，頁 39）。
	連結個人的問題	連結個人經驗、情緒感受及所學知識的提問。	因爲世界上有戰爭。 「你有沒有玩過戰爭的遊戲呢？」（奧斯卡．伯尼菲爾，2004／2012d，頁 45）。
	探索假設的問題	提問旨在提供假設或者預測的思維策略，作爲後續推斷的基礎。	你是動物嗎？ 不是，因爲人類會建造這個世界。 「如果沒有建造東西，就不是人類嗎？」（奧斯卡．伯尼菲爾，2004／2011a，頁 17）。

考慮到《哲學．思考．遊戲》系列叢書編寫結構的特殊性——該套叢書每冊書的「主題」及「次主題」雖以問題句爲表現形式，但作者的意圖並不在於對此提問，而在於以「次主題」作爲初始問題，以引出「預設答案」；而「反問問題」作爲對「預設答案」的追問，才是眞正讓兒童進行思考的問題。基於此，本研究以「反問問題」之問題句作爲分析單位，計量分析該套叢書問題類型之呈現情形，將每一道反問問題歸類爲一個類目則計數一次，據此歸類並統計各主次類目的次數與比例。

四、研究工具的信度

本研究由三位評定員共同進行信度檢測，第一位評定員爲研究者 L，第二位評定員是具有兒童哲學研究背景的課程與教學領域專家 S，第三位評定員是一名課程與教學專業的碩士班研究生 Z，其具有圖畫書編寫相關經驗。

首先，因應信度測試所需的樣本量一般而言應占總體樣本量的 10% 或以上（黃光雄、簡茂發，1996），且爲了確保信度檢測的樣本能涵蓋各冊書籍的主題，本研究採取分層抽樣的方式，從每冊書（主題）當中抽取一個次主題下的全部反問問題作爲信度檢測樣本；依此從各冊書總共 1,103 道反問問題中，抽取了 177 道反問問題作爲信度檢測樣本，交由 3 位評定員進行類目歸類。根據 3 位評定員的歸類結果與信度檢測公式（王文科，2001）進行計算，所得結果如表 4 所示。

（一）兩位評定員的相互同意度（P）

$$P=\frac{2M}{N1+N2}$$

M：兩位評定員相互同意之項目數量；

N1：第一位評定員分析的總數目；

N2：第二位評定員分析的總數目

表 4　問題類型類目信度檢測結果

評定人員	數值
L 分析類目數量	177
Z 分析類目數量	177
S 分析類目數量	177
LZ 相互同意的數量	136
LS 相互同意的數量	146
ZS 相互同意的數量	128
LZ 相互同意度	0.77
LS 相互同意度	0.82
ZS 相互同意度	0.72
三者平均同意度	0.77
研究類目的信度	0.91

（二）平均相互同意度（$\overline{P}$）

$$\overline{P} = \frac{(P1+P2+P3)}{n}$$

n：參與評定的人員數目；

P1：LZ 相互同意度；

P2：LS 相互同意度；

P3：ZS 相互同意度

（三）信度（R）

$$R = \frac{n \times (\text{平均相互同意度})}{1+(n-1) \times (\text{平均相互同意度})}$$

n：參與評定的人員數目

內容分析的信度應達至 0.8 以上（王文科，2001），本研究問題類型類目的信度爲 0.91，符合此項標準。

五、研究工具的效度

就教科書內容分析的檢測效度而言，在類目發展過程中，應由多位熟悉材料者反覆進行討論，能確保類目訂立得周延且明確，再經多次修改和試用，便能切合研究之需要（歐用生、莊梅枝，2003）。本研究類目之訂立因應《哲學．思考．遊戲》的特點，立基於相關文獻的蒐集整理與分析，經由上述 3 位評定員交叉驗證，歷經多次試用、討論與修改，期使分析類目之界定趨近完善，提高資料分析之有效性。

肆、研究發現與討論

以下先探討《哲學．思考．遊戲》中的「問題類型」之量化分布的情形，再以列舉實例的方式，對叢書中的問題類型進行文字與圖畫內容的質性分析。

一、問題類型主次類目的分布情形

本研究以《哲學．思考．遊戲》該套叢書的「反問問題」作爲問題類型的分析單位，有關問題類型的主類目與次類目之分布情況探討如下。

（一）問題類型主類目的計量呈現

基於 Paul 與 Elder（2019）提出的評估思維的準則，本研究將問題類型主類目劃分爲四類：「提問的清晰度」、「提問的準確性」、「提問的深度」、「提問的廣度」。《哲學．思考．遊戲》中「反問問題」的 4 大類目分布情況，計量結果如表 5 所示。

表 5 《哲學．思考．遊戲》問題類型主類目的分布情形

主類目	出現次數	百分比	排序
提問的清晰度	96	8.70%	4
提問的準確性	289	26.20%	2
提問的深度	147	13.33%	3
提問的廣度	571	51.77%	1
總計	1,103	100%	-

由表 5 可知，在 4 大問題類型的主類目當中，每一項主類目在反問問題當中皆有出現。「提問的廣度」這一主類目的問題出現的次數最多，總計爲 571 次，占總次數 1,103 次的 51.77%；其次便是「提問的準確性」，這一主類目的問題出現次數爲 289 次，占總次數的 26.20%；再者便是「提問的深度」，其出現的次數爲 147 次，占總次數的 13.33%。「提問的清晰度」這一主類目的問題出現次數總計爲 96 次，在 4 個主類目中出現的比例最少，占總次數的 8.70%。

（二）問題類型次類目在叢書中的計量呈現

本研究基於《哲學．思考．遊戲》的問題特質，參考 Fisher（2013）、Paul 與 Elder（2019），以及前述有關「深度討論」之問題分類，將問題類型次類目劃分爲 8 類，分別是「澄清概念的問題」、「尋求原因及證據的問題」、「驗證推論的問題」、「質疑後果和影響的問題」、「關注目標和意圖的問題」、「探討不同觀點的問題」、「連結個人的問題」以及「探索假設的問題」。問題類型次類目（及其相應的主類目）的分布如表 6 所示。

表 6　《哲學．思考．遊戲》問題類型之主次類目的分布

主類目	次類目	出現次數	百分比	次類目占比較高之排序
提問的清晰度	澄清概念的問題	96	8.70%	-
提問的準確性	尋求原因及證據的問題	56	5.08%	-
	驗證推論的問題	233	21.12%	2
	小計	289	26.20%	-
提問的深度	質疑後果和影響的問題	95	8.61%	-
	關注目標和意圖的問題	52	4.71%	-
	小計	147	13.33%	-
提問的廣度	探討不同觀點的問題	250	22.67%	1
	連結個人的問題	159	14.42%	-
	探索假設的問題	162	14.69%	3
	小計	571	51.77%	-
總計		1,103	100%	-

由表 6 可知，8 種問題類型次類目，在反問問題中亦皆有出現。其中「探討不同觀點的問題」次類目出現次數最多，總計爲總數 1,103 次中的 250 次，占總次數的 22.67%；其次是「驗證推論的問題」次類目，其出現次數爲 233 次，占總次數的 21.12%；二者較爲明顯地多於其他次類目。

（三）反問問題的問題類型計量呈現特點

在反問問題當中，每一項主類目與次類目的問題類型均有呈現，可見各種問題類型在《哲學．思考．遊戲》中皆有分布和體現。由上述發現可知，問題類型主類目的分布情況爲「提問的廣度」出現次數最多，其次是「提問的準確性」，而出現次數最少的問題類型主類目是「提問的清晰度」。問題類型次類目的分布情況是「探討不同觀點的問題」出現次數最多，其次是「驗證推論的問題」。綜整上述問題類型主次類目的分布情況，現對其分布特點作以下總結。

1. 在問題類型主次類目中，「提問的廣度」主類目及「探討不同觀點的問題」次類目出現次數最多

「提問的廣度」主類目之問題在所有的問題類型主類目中出現次數最多，而該主類目之下的「探討不同觀點的問題」次類目在所有的問題類型次類目中出現的次數最多。相關文獻也指出，兒童哲學的探究強調對多種觀點的表達和思考，以激發創造性的思惟（Fisher, 2013; Lipman et al., 1980; Paul & Elder, 2019）。亦即兒童哲學領域關注探討不同觀點、關注提問的廣度，這在《哲學．思考．遊戲》該套叢書的反問問題中獲得高度的體現。作者的問題設計側重於思維的廣度，從預設答案的觀點進行延伸，聯繫兒童的個人生活經驗，爲兒童提供多元、開放的思考視角，培養兒童創造性的思維能力。

2. 在問題類型主次類目中，「提問的準確性」主類目及「驗證推論的問題」次類目出現次數位列第二

「提問的準確性」主類目的問題，在所有問題類型主類目出現次數中居於第二位，該主類目之下的「驗證推論的問題」次類目在所有問題類型次類目出現的次數排序亦居次位。Lipman 等人（1980）指出，兒童的邏輯推理常存在三方面的問題：一是依靠感知進行表層推斷，二是從帶有侷限的資訊中得出錯誤的邏輯推斷，三是較難進行事實證據推斷；故兒童哲學課程亦關注創設一個適宜兒童進行邏輯推理的環境，幫助兒童通過親身的經驗提升其推理能力。《哲學．思考．遊戲》作爲一套面向兒童的圖畫書，其問題類型設計關注了思維的準確性，有利於兒童演練邏輯推理的能力。

3. 在問題類型主類目中，「提問的清晰度」出現次數最少

「提問的清晰度」主類目的問題含「澄清概念的問題」次類目，在問題類型的分布中，其出現次數最少。「澄清概念的問題」是蘇格拉底式詰問所關注的，即通過解釋和澄清思想中的觀點、概念以接近眞理；

然而 Fisher（2013）指出，兒童哲學探究與蘇格拉底式詰問的差異，在於前者更強調多種觀點的表達和思考，更甚於澄清概念的探究。可見《哲學．思考．遊戲》中的問題類型也反映出上述論點的具體呈現；如前所述，「探討不同觀點的問題」最多，遠多於「澄清概念的問題」。

《哲學．思考．遊戲》作爲一套兒童哲學圖畫書教材，其「提問的廣度」問題類型出現次數最多，強調啓發兒童進行開放性、創造性的思考。一個好的問題絕不僅僅對應著一個答案，它往往會引發出諸多內容不同的見解。《哲學．思考．遊戲》中的問題類型設計強調思維的廣度，著重多元化觀點的提出，能爲兒童哲學探究的問題設計提供啓示意義。在兒童哲學探究活動中，應該讓問題對每個參與活動的人呈現開放狀態，激發兒童創造性地提出想法。

二、涉及問題探究的圖文內容之質性分析

以下本文先從 4 大問題類型主類目，提出各項問題類型與可促進之哲學思考的實例；其次，列舉某些次主題下的哲學問題探究，從中探討問題類型次類目及相應之主類目的運用，呈現叢書中探討之問題類型的豐富度與靈活性；最後，分析在叢書中圖畫對於問題探究的作用。

（一）4 大主類目的問題類型實例分析

基於問題類型主類目的計量呈現結果，可知其中「提問的廣度」出現次數最多，其次是「提問的準確性」，再者是「提問的深度」，最少的是「提問的清晰度」。爲更直觀地反映出叢書中 4 大主類目的問題所能引發的哲學思考，現以 4 大主類目出現次數由多至少爲順序，呈現具體示例的分析：

1. 主類目「提問的廣度」示例分析

「提問的廣度」指向思維的廣度，這系列的問題設計旨在激發觀點的多樣性，透過替代性或相反性的觀點擴大兒童思考的範圍，鼓勵多種

觀點的思考，例如，關於「別人不會妨礙我的自由，因爲我需要和大家一起學習和做事」（奧斯卡．伯尼菲爾，2005／2012b，頁 30-31）。這一觀點的探討，作者設計了兩則問題：「自己一個人做事不是更自由嗎？」以及「別人會不會希望你自己去處理問題呢？」，從與原先觀點相反的角度讓兒童思考團體相處與自由之關係。

其次，「提問的廣度」還包括提出假設方向，將看似無關的事物，透過不同的視角觀察，激發新的見解，如關於「別人不會妨礙我的自由，因爲我需要和大家一起學習和做事」（奧斯卡．伯尼菲爾，2005／2012b）。這一觀點的探討，作者設計了兩則探索假設的問題：「如果別人對你有不好的影響呢？」、「如果你需要別人，那你還是自由的嗎？」，引導思考與原先觀點不同的可能性。

2. 主類目「提問的準確性」示例分析

「提問的準確性」指向思維的準確性，這系列的問題設計旨在驗證思考推論的眞實性與準確性，提升兒童的邏輯思維能力。這類型的問題包括探究預設答案觀點成立的理由及證據，這類型的問題中會存在「爲什麼呢？」、「你怎麼知道呢？」等字眼，例如，在探討「人類存在是因爲人類是唯一有智慧和理解力的生物」時，作者提出了尋求原因及證據的問題：「你怎麼知道人類是唯一有理解力的生物呢？」（奧斯卡．伯尼菲爾，2004／2012d，頁 58-59），以引導兒童探究觀點成立的理由。此外，這類型的問題還包括驗證推論的問題，驗證次主題與預設答案推理過程的有效性。在次主題：「你可以想做什麼就做什麼嗎？」的探討上，作者在預設答案「可以，只有想做什麼就做什麼，我才會幸福快樂」（奧斯卡．伯尼菲爾，2004／2012a，頁 70-71）。出現後，提出了兩個驗證推論的問題：「只有得到你想要的東西你才會幸福嗎？」、「你所做的事，都能讓你得到幸福嗎？」，以引導兒童反思和質疑預設答案觀點成立的有效性，在由已知觀點推理到未知觀點，分辨一時的慾望和認眞思考後的願望有何不同，思考眞正的幸福和自由應建立在顧及現實和他人的基礎上。

3. 主類目「提問的深度」示例分析

「提問的深度」這一問題類型指向思維的深度，旨在探究事物表面之下更深層次的觀點，例如往前追溯事件／行爲產生的目標或意圖，向後質疑事件／行爲形成的影響、後果。例如在探討「人類是動物嗎？」這一次主題中，預設答案是「是，因爲我會呼吸、吃東西，也可以有小寶寶……就像其他動物一樣」，作者設計的反問問題是：「人活著是爲了呼吸、吃東西、生小寶寶嗎？」（奧斯卡．伯尼菲爾，2004／2011a，頁 9，19），這個問題讓兒童思考人活著的目的是什麼？通過探究人活著的目的思考人與動物的差別。此外，在探究這一次主題時，另一個預設答案是「人不是動物，因爲我死了以後，人們會把我葬在墓園裡」。作者設計的反問問題是「葬在墓園裡會讓你和動物的死亡有什麼不同嗎？」，這則問題可引發探究人死後葬在墓園裡的意義，從而體現人類和其他動物的區別。

4. 主類目「提問的清晰度」示例分析

「提問的清晰度」指向思維的清晰度，旨在透過問題讓兒童明晰概念及觀點的意涵，有助於解釋和澄清概念，推動思考探究的順利展開。如在探究「這是民主的社會，我有說話的權利，可以想說什麼就說什麼」（奧斯卡．伯尼菲爾，2004／2012a，頁 58-59）這一觀點時，作者設計的反問問題是「我們也有權利隨便亂說嗎？」，這一問題引導兒童釐清說話的權利範圍，每個人都有說話的權利，但並不表示什麼話都可以亂說。

經由上述分析可知，《哲學．思考．遊戲》叢書中的問題類型涵蓋思維的廣度、準確度、深度以及清晰度 4 大面向，引導兒童的創造性思維、邏輯性思維、辯證性思維得以提升發展。同時，通過這些問題類型實例亦可知，哲學主題的探討適合使用這 4 大面向的問題類型進行引導，以呈現多元化、開放性的哲學探究。

（二）次主題下的問題類型具有豐富性

在《哲學．思考．遊戲》系列叢書中，某次主題之下可包含多樣的問題類型，豐富的問題類型可被靈活地運用於不同的哲學主題探討中，推動兒童思維能力的發展。後文以具體示例說明之。

1. 次主題「你一定要上學，才能獲得知識嗎？」的反問問題類型示例

茲從《知道，是什麼呢？》這冊主題書中的次主題「你一定要上學，才能獲得知識嗎？」中，選取兩則預設答案及其反問問題作爲例子，呈現反問問題類型的豐富性，如：

主題：《知道，是什麼呢？》

次主題：你一定要上學，才能獲得知識嗎？

預設答案 1：要，不然我以後會沒有工作。

反問問題：

「你一定要有工作嗎？」

「你學習只是為了找到工作嗎？」

「在學校，你只學到工作上的知識嗎？」

「只要上學，就可以有工作嗎？」（奧斯卡．伯尼菲爾，2004／2010，頁 54-55）

預設答案 2：要，因為這是法律的規定。

反問問題：

「這個規定會妨礙你過自由的生活嗎？」

「這個法律是為誰訂立的，是為你還是你的爸媽？」

「如果沒有人強迫你，你會去上學嗎？」（奧斯卡．伯尼菲爾，2004／2010，頁 56-57）

在上述次主題下的兩則預設答案及反問問題中，作者共設計了 7 道反問問題，而這 7 道反問問題，分別屬於 6 種不同的問題類型，可見反問問題類型設計的豐富性，現對其作以下說明：

（1）澄清概念的問題

「澄清概念的問題」主要關注對文本觀點、事物特徵的解釋和澄清，以達到更明確、更有組織、更深遠的理解（Fisher, 2013; Paul & Elder, 2019）。反問問題「這個法律是爲誰訂立的，是爲你還是你的爸媽？」是對預設答案「我一定要上學獲得知識，因爲這是法律的規定」的澄清，可讓兒童思考法律保障受教育的主體是誰，以及更清晰地思考對於受教育權的規定，其行使的責任歸屬及其源由爲何。

（2）驗證推論的問題

「驗證推論的問題」主要關注從論據到論點的推理過程，通過已知推理到未知，以驗證其有效性（Fisher, 2013; Paul & Elder, 2019）。上述「只要上學，就可以有工作嗎？」便是驗證推論型的問題。作者從次主題與預設答案之間的邏輯關係「上學才能獲得知識，以後才會有工作」出發，提出「只要上學，就可以有工作嗎？」的反問，讓兒童檢視「上學、獲得知識與找到工作」三者之間的關係，以驗證這一推理過程的準確性。

（3）關注目標和意圖的問題

關注目標和議題的問題關注思想或行爲的目標，旨在探究某件事或某個行爲背後的意圖和目的（Paul & Elder, 2019）。上述反問問題「你學習只是爲了找到工作嗎？」屬於關注目標和意圖的問題，其問題內涵旨在探究知識的價值；透過追溯意圖的發問，讓兒童思考預設答案觀點的來源，同時讓兒童思考上學的眞正目的。

（4）探討不同觀點的問題

探討不同觀點問題旨在針對文本觀點提出替代性或相反性的觀點，啓發兒童從不同的視角思考問題（Fisher, 2013; Paul & Elder, 2019）。上述反問問題「你一定要有工作嗎？」、「在學校，你只學到工作上的知識嗎？」都是與預設答案相異。當兒童嘗試從相近或相反的觀點理解

問題時，實際上是在認知衝突當中重塑個人認知，在不同觀點的參照中激發思考，拓展思維的廣度。

（5）質疑後果和影響的問題

質疑後果和影響的問題主要關注思考行爲的後果、影響和意義，思考行爲會基於某種假設／預測所產生，但是同時也會帶來後果、影響或潛藏的意義（Paul & Elder, 2019）。上述反問問題「這個規定會妨礙你過自由的生活嗎？」，屬於質疑後果型的問題。作者從「法律規定的受教育權」這一層面出發，引導兒童思考「受教育的法律規定是否會對自由生活造成影響？」，從受教育權引申到這個規定對自由生活的影響。

（6）探索假設的問題

提問者可運用假設或推測的思維策略，創設思考的前提條件，啓發兒童多元的思維能力（Murphy et al., 2017）。作者從義務教育的強制性出發，創造了一個可能發生的假設情境：「如果沒有人強迫你，你會去上學嗎？」，從而讓兒童思考法律或他人對於自我的約束。這項探索假設的問題承接預設答案的觀點，創造問題的情境，啓發兒童從設想的前提條件來提出想法。

次主題「你一定要上學，才能獲得知識嗎？」屬於知識論的討論範疇。作者關於這一哲學問題的討論設計了 6 種問題類型，分別是：「澄清概念的問題」、「驗證推論的問題」、「關注目標和意圖的問題」、「探討不同觀點的問題」、「質疑後果和影響的問題」，以及「探索假設的問題」。這六種問題類型恰好從屬於「提問的清晰度」、「提問的準確性」、「提問的深度」以及「提問的廣度」4 大主類目，由此可見作者所設計的 6 種問題類型從不同面向擴充了兒童的思考。

在此示例中，「澄清概念的問題」幫助兒童釐清認知主體及其責任，提升對問題認識的清晰度，屬於「提問的清晰度」範疇。「關注目標和意圖的問題」和「質疑後果和影響的問題」引導兒童從目標及影響的角

度去思考上學的價值，這兩則問題屬於「提問的深度」範疇。「探討不同觀點的問題」及「探索假設的問題」屬於「提問的廣度」範疇，從相近或相反的觀點提出追問，引導兒童從學習內容及人生價值等角度反思工作與求學的關係，爲兒童提供了多角度的思考。「驗證推論的問題」讓兒童檢視「上學、獲得知識與找到工作」三者之間的關係，驗證「找到工作是上學的最終目標」這一觀點是否成立，思考預設答案的準確性，這則問題屬於「提問的準確性」範疇，在辯證思考中提升兒童的邏輯推理能力。作者用了上述多種問題類型，讓兒童明白爲什麼要上學，兒童看待一個問題就有了多種視角面向和更寬廣的視野。

2. 次主題「你一定要聽父母的話嗎？」的反問問題類型示例

因應上述舉例的反問問題雖已涉及「澄清概念的問題」、「驗證推論的問題」、「關注目標和意圖的問題」、「探討不同觀點的問題」、「質疑後果和影響的問題」及「探索假設的問題」等 6 類問題類型次類目，但未包括「尋求原因及證據的問題」及「連結個人的問題」兩類問題；爲呈現這兩類問題的例子，以更全面地展示反問問題類型的豐富性，再以《好與壞，是什麼呢？》（奧斯卡．伯尼菲爾，2004／2012a）這一冊書的次主題「你一定要聽父母的話嗎？」，其中一則預設答案與反問問題作補充示例，如：

> 主題：《好與壞，是什麼呢？》
> 次主題：你一定要聽父母的話嗎？
> 預設答案：要，不然他們會處罰我。
> 反問問題：
> 「你是因為害怕，所以才乖乖聽話嗎？」
> 「如果他們好好地跟你解釋，你會聽話嗎？」
> 「你瞭解他們為什麼處罰你嗎？」
> 「你會害怕被處罰嗎？」（奧斯卡．伯尼菲爾，2004／2012a，頁 40-41）

在這一則預設答案與反問問題的示例中，共有 4 道反問問題，分別屬於 3 種不同的問題類型——「尋求原因及證據的問題」、「連結個人的問題」，以及「探索假設的問題」，說明如下：

（1）尋求原因及證據的問題

「尋求原因及證據的問題」旨在探究觀點形成的理由和證據，引導出更多分析原因的互動，以釐清思維（Paul & Elder, 2019）。「你是因爲害怕，所以才乖乖聽話嗎？」、「你瞭解他們爲什麼處罰你嗎？」旨在分析「被處罰」的原因。作者透過分析原因的反問問題，對於釐清論點與論據之間的邏輯關係有所啓示。

（2）連結個人的問題

「連結個人的問題」與文本觀點無直接關係，是強調連結個人的生命經驗、情緒感受及所學知識進行思考的問題（Murphy et al., 2017）。如「你會害怕被處罰嗎？」是屬於連結個人的問題，能連結兒童的被處罰情緒感受。

（3）探索假設的問題

假設／推測是一種思維策略，透過探索假設的問題，提問者提出一個假設的方向，作爲後續預測或推斷的基礎（Murphy et al., 2017）。「如果他們好好地跟你解釋，你會聽話嗎？」是探索假設的問題。作者爲「要（聽父母的話），不然他們會處罰我」。這一觀點提供了假設的方向：「如果他們不會懲罰你，而是好好地講道理呢？」，創造新的情境，思考多種可能性。

次主題「你一定要聽父母的話嗎？」屬於倫理學的討論範疇，作者從兒童的視角出發，設計了預設答案：「要，不然他們會處罰我」。讓兒童探討父母的權威與聽話順從之間的關係。在探討這一關係時，作者設計了 3 種類型的反問問題——「尋求原因及證據的問題」、「探索假設的問題」，以及「連結個人的問題」。前兩者屬於「提問的準確性」主類目，後者屬於「提問的廣度」主類目。

關於「提問的準確性」主類目，兩則「尋求原因及證據的問題」：「你是因爲害怕，所以才乖乖聽話嗎？」、「你瞭解他們爲什麼處罰你嗎？」讓兒童思考父母希望孩子服從要求背後的原因，是基於害怕權威還是服從道理，從而質疑預設答案的合理性，關注了思維的準確性，有利於提升兒童邏輯推理的能力。此外，在關於「提問的廣度」主類目方面，「連結個人的問題」：「你會害怕被處罰嗎？」爲兒童提供從個人經驗思考的角度，能引發相關事件的新思考，如什麼情況下我會害怕被處罰？父母的處罰都會讓我感到害怕嗎？等等。至於「探索假設的問題」：「如果他們好好地跟你解釋，你會聽話嗎？」，則爲預設答案創設了情境，從相反的觀點爲兒童提供思考的角度。

綜上所述，在《哲學．思考．遊戲》系列叢書中，某次主題中可使用豐富的問題類型展開討論，意即作者運用了多種問題類型對於某次主題進行探討。[4] 問題類型的多樣化推動了兒童思維的廣度、深度、清晰度與準確度發展。由此可見，在教材的編寫或使用上，活用各種問題類型於某一課題的討論是可能的。

（三）圖畫對於問題探究的作用

《哲學．思考．遊戲》圖畫書以圖文兼具的方式呈現主題內容，引導兒童思考。陳意爭（2008）提出圖畫書的圖文關係具有互證、互釋、互補和互斥等作用。《哲學．思考．遊戲》的圖畫與文字具有互釋和互補的關係，這體現在反問問題以及與之搭配的圖畫上；但值得一提的是，圖畫的作用並不僅在於解釋反問問題，同時還有助於反映反問問題和預設答案之邏輯關係，現舉以下示例作說明：

次主題：「人類爲什麼存在呢？」屬於形上學的討論範疇，作者預設的答案是「因爲生命經過好幾百萬年的演化，出現了人類」（奧斯卡．伯尼菲爾，2004／2012d，頁 54-55），而針對這一答案，作者提出了一個「驗證推論型」的反問問題：「人類有可能不存在嗎？」如表 7。

[4] 該套叢書在探討哲學內容的課題方面亦是多樣化的，包括形上學、知識論、倫理學、美學、（社會）政治學以及人生哲學等類目，而每一種哲學類目的探討均會使用到 4 大主類目和 8 大次類目的問題類型，詳見本文第一作者的碩士學位論文（梁植森，2020）。

表 7　圖畫反映預設答案與反問問題之邏輯關係的示例一

圖畫書圖片	示例說明
	左圖爲反問問題：「人類有可能不存在嗎？」的插圖。此圖影射人類可能在生命演化中不曾出現或者曾被取替，藉以探討人類存在的緣由。

資料來源：奧斯卡．伯尼菲爾（2004／2012d，頁 55）。

上述反問問題看似與預設答案並沒有直接的關係，而倘若將閱讀的視角放到圖畫上時，便能瞭解作者設計這一反問問題的原因。插畫師在「人類有可能不存在嗎？」這一文本上配了一幅插圖，如表 7 所示。插圖的內容是一隻強壯的動物準備吞食相對弱小的動物，該弱小的動物爲長有雙腳的魚；這幅圖意味著物種的進化和競爭關係。以這一理解爲基礎，可推導出該反問問題與預設答案之間的邏輯關係：人類的出現或與生命演化有關，那麼人類有否可能在生命演化的過程中不曾出現，或是會成爲被取替的對象而消失呢？可見，圖片所暗示的內涵幫助兒童驗證反問問題與預設答案之間的邏輯關係，從「提問的準確性」角度思考人類的存在是否有充分的理由。

又如對於美學相關課題的討論 —— 次主題：「藝術家能自由創作嗎？」，作者預設的回答爲：「不能，因爲他會受到過去的藝術家影響」（奧斯卡．伯尼菲爾，2006／2008，頁 72）。作者針對這一回答提出了一個「驗證推論型」的反問問題：「演員可以自由地表演作家筆下的角色嗎？」，如表 8。插畫師通過圖片表達了對於這個問題的可抱持的立場與態度，同時也暗示了反問問題與預設答案之間的關係。

表 8　圖畫反映預設答案與反問問題之邏輯關係的示例二

圖畫書圖片	示例說明
	左圖爲反問問題：「演員可以自由地表演作家筆下的角色嗎？」的插圖。此圖影射演員有如被束縛的牽線戲偶，難以跳脫束縛與框架，藉以類推探討藝術家能否自由創作。

資料來源：奧斯卡．伯尼菲爾（2006／2008，頁 72）。

插圖爲一隻被繩子束縛著的「牽線貓咪」，如表 8 所示。此幅圖便暗示著演員在演出某角色時，很難完全跳脫作家、編導者或群眾偏好的影響來進行表演，藉此類推藝術家可能難以跳脫某種限制自由的框架。可見，此幅圖爲兒童進行驗證推論時提供了參考價值，其暗示了反問問題答案與預設答案之間隱藏的推論關係。Murris（2015）認爲圖畫書的文本、圖像以及兩者的關係應能幫助讀者進行辯證思考，引發讀者的情感共鳴、想像力和認知習得。在《哲學．思考．遊戲》叢書中，圖畫與對應的文字相互補充解釋，圖畫對於預設答案與反問問題之間的邏輯關係起著更進一步的闡釋作用，尤其是驗證推論的問題類型，圖畫爲兒童進行邏輯推論提供了具象化的判斷依據。

好的圖畫書的圖文應該相得益彰，各自留有空白供讀者填補，甚至可能講述不同的內容，尋求不同類型的分析和理解（Khosronejad & Shokrollahzadeh, 2020）。《哲學．思考．遊戲》中插圖、反問問題以及預設答案之間爲讀者形成了探索性對話的空間，讀者可以藉由圖畫進行想像，從而對書中的哲學內容和追問思考達到更寬廣的理解。同時，這也啓發了教師或者家長在陪伴兒童閱讀時，可引導兒探究圖文之關係，以促進兒童的理解，增益邏輯推理能力和想像力。

伍、結論與建議

爲探討教材中可運用的兒童哲學問題類型，本研究透過梳理一套兒童哲學問題類型的架構，以可作爲教材的《哲學．思考．遊戲》圖畫書爲研究對象，採用內容分析法探討該套叢書的問題類型。本研究的問題類型架構以 Fisher（2013）及 Paul 與 Elder（2019）所提出的蘇格拉底詰問之問題類型爲基礎，連結《哲學．思考．遊戲》叢書的提問特質，並借鑒深度討論法中的問題分類，梳理 4 大主類目的問題類型，包括提問的清晰度（含次類目「澄清概念的問題」）、提問的準確性（含次類目「尋求原因及證據的問題」和「驗證推論的問題」）、提問的深度（含次類目「質疑後果和影響的問題」和「關注目標和意圖的問題」），以及提問的廣度（含次類目「探討不同觀點的問題」、「連結個人的問題」以及「探索假設的問題」）。研究發現該套叢書中呈現了上述各種問題類型，關注多樣化思考能力的開展，而問題類型中「提問的廣度」最多，其間的重要意義是，這回應了學者倡議兒童哲學應關注多種觀點之表達和思考的呼籲。此外，從該套叢書涉及問題探究的圖文內容可知，各種哲學課題內容均可以使用豐富的問題類型來探討。

目前的正規教育體制當中未必融入兒童哲學的教育，但「兒童哲學」這個幫助兒童思考的領域，確實在提問架構方面的探討已有所成，值得作爲常規學校教育或實驗教育之教材研發、自編教材，以及教學實務之參考。本研究或作爲一個拋磚引玉的例子，爲開發或評論促進思考的教材、融入各科目領域之課程與教學的提問活動提供改進的線索。研究建議如下：

其一，本文在緒論中提及教材中的提問類型之相關研究指出，有關教育目標的分類架構，在教材的提問類型上有多種科目的適用性；基於兒童哲學涉及的領域亦不限定於某種學科，而本研究發現兒童哲學的問題類型豐富多樣，建議後續的教育實務工作者與研究者亦可考慮將兒童哲學的問題類型適度運用於不同學科領域。《哲學．思考．遊戲》系列

叢書中，上述類目的問題類型可活用於多種課題的探討，這對於發展促進兒童思考之教材的編寫與設計方面甚具啓示；建議於某項教材中可適度融入多種層面的兒童哲學問題類型，以對於學生的問題探究活動提供轉化和引導。

其二，由於本研究所梳理的問題類型架構爲因應《哲學．思考．遊戲》叢書的問題特質而做適用性的調整，故以上所指出的問題類型主類目和次類目，並未涵蓋所有可能的問題類型；如本文在文獻探討部分指出，Paul 與 Elder（2019）所提出的「對資訊、數據和經驗的提問」及「關於問題／討論的問題」類目並不適用於分析《哲學．思考．遊戲》叢書，因此並未採納於本研究的研究架構中；建議一般教材的編寫與研發則不受此限。

其三，《哲學．思考．遊戲》叢書中的多種反問問題類型和提問框架，亦可提供教育人員，尤其是現場教師活用各項問題類型類目，設計在課堂中的提問問題或引導兒童發問。教師可以從提問的廣度、深度、準確性及清晰度等維度延伸學生提問的方向，評估學生的提問與觀點，引導學生運用如「驗證推論的問題」、「探索假設的問題」等問題類型參與討論，提高思考問題的能力。

最後，有鑑於圖畫書以普遍運用於兒童哲學領域，然而，適應個別國家或地區的兒童哲學圖畫書資源仍有待開發，建議日後的教育研究者與實務工作者亦可對現有的優質兒童哲學圖畫書展開個案分析或比較分析，或開發適用的兒童哲學圖畫書教材，爲相關的研究與實踐推廣提供積極作用。

兒童繪本參考書目

兒童哲學研究中心（主編）（2020）。**思考拉兒童哲學繪本**（第一輯）。浙江教育。

[Center for Research in Children's Philosophy. (Ed.). (2020). *Thinkoala children's philosophical picture books*. Zhejiang Education.]

奧斯卡．伯尼菲爾（2008）。**美與藝術，是什麼呢**（謝蕙心譯）。米奇巴克。（原著出版於 2006 年）

[Brenifier, O. (2008). *Beauty and art, what is it* (H.-X. Xie, Trans.). MagicBox. (Original work published 2006)]

奧斯卡．伯尼菲爾（2010）。**知道，是什麼呢**（吳愉萱譯）。米奇巴克。（原著出版於 2004 年）

[Brenifier, O. (2010). *What is knowledge* (Y.-X. Wu, Trans.). MagicBox. (Original work published 2004)]

奧斯卡．伯尼菲爾（2011a）。**我，是什麼呢**（謝蕙心譯）。米奇巴克。（原著出版於 2004 年）

[Brenifier, O. (2011a). *Who am I* (H.-X. Xie, Trans.). MagicBox. (Original work published 2004)]

奧斯卡．伯尼菲爾（2011b）。**情感，是什麼呢**（謝蕙心譯）。米奇巴克。（原著出版於 2004 年）

[Brenifier, O. (2011b). *What is a feeling* (H.-X. Xie, Trans.). MagicBox. (Original work published 2004)]

奧斯卡．伯尼菲爾（2012a）。**好與壞，是什麼呢**（吳愉萱譯）。米奇巴克。（原著出版於 2004 年）

[Brenifier, O. (2012a). *What is good and what is bad* (Y.-X. Wu, Trans.). MagicBox. (Original work published 2004)]

奧斯卡．伯尼菲爾（2012b）。**自由，是什麼呢**（陳妍如譯）。米奇巴克。（原著出版於 2005 年）

[Brenifier, O. (2012b). *What is freedom* (Y.-R. Chen, Trans.). MagicBox. (Original work published 2005)]

奧斯卡．伯尼菲爾（2012c）。**團體生活，什麼呢**（陳妍如譯）。米奇巴克。（原著出版於 2005 年）

[Brenifier, O. (2012c). *What is a relationship* (Y.-R. Chen, Trans.). MagicBox. (Original work published 2005)]

奧斯卡．伯尼菲爾（2012d）。**人生，是什麼呢**（謝蕙心譯）。米奇巴克。（原著出版於 2004 年）

[Brenifier, O. (2012d). *What is life* (H.-X. Xie, Trans.). MagicBox. (Original work published 2004)]

奧斯卡．伯尼菲爾（2012e）。**幸福，是什麼呢**（謝蕙心譯）。米奇巴克。（原著出版於 2007 年）

[Brenifier, O. (2012e). *What is happiness* (H.-X. Xie, Trans.). MagicBox. (Original work published 2007)]

碧姬．拉貝（2012）。**哲學鳥飛羅**（王恬譯）。接力。（原著出版於 2008 年）

[Labbé, B. (2012). *Phylosophical bird-fero eerie* (T. Wang, Trans.). Jieli. (Original work published 2008)]

參考文獻

中華人民共和國教育部基礎教育課程教材發展中心（2020）。**教育部基礎教育課程教材發展中心——中小學生閱讀指導目錄（2020 年版）**。http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/202004/W020200422556593462993.pdf

[Basic Education Curriculum and Teaching Material Development Center, Ministry of Education, People's Republic of China. (2020). *Reading guide for primary and secondary school students* (2020 ed.). http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/202004/W020200422556593462993.pdf]

王文科（2001）。**教育研究法**。五南。

[Wang, W.-K. (2001). *Educational research*. Wu-Nan.]

呂健吉（2017）。以問題取向的兒童哲學討論——以奧斯卡．柏尼菲《哲學．思考．遊戲》爲例。**哲學與文化，44**（12），5-20。

[Lu, C.-C. (2012). Discussing philosophy for children with question orientation: The case of philozenfants series by Oscar Brenifier. *Universitas: Monthly Review of Philosophy and Culture*, *44*(12), 5-20.]

陳意爭（2008）。**圖畫與文字的邂逅——圖畫書中的圖文關係探索**。秀威。

[Chen, Y.-J. (2008). *The encountering of text and picture: An exploration of the text-picture relations in picture story books*. Showwe.]

高振宇（2010）。開闢兒童哲學的新天地——思考故事之內容分析。**中國兒童文化，6**，10-22。

[Gao, Z.-Y. (2010). Breaking new ground in children's philosophy: A content analysis of thinking stories. *China Children's Culture*, *6*, 10-22.]

高振宇（2017）。兒童哲學在大陸的理論爭議與實踐困境。**哲學與文化，44**（12），75-92。

[Gao, Z.-Y. (2017). The theoretical controversies and practical dilemmas of philosophy for children in Mainland China. *Universitas: Monthly Review of Philosophy and Culture*, *44*(12), 75-92.]

高振宇（2019）。中國兒童哲學研究三十年——回顧與展望。**教育發展研究，39**（Z2），70-79。https://doi.org/10.14121/j.cnki.1008-3855.2019.z2.013

[Gao, Z.-Y. (2019). Studies on philosophy for children in China: Retrospect and prospect. *Research in Educational Development*, *39*(Z2), 70-79. https://doi.org/10.14121/j.cnki.1008-3855.2019.z2.013]

梁植森（2020）。**兒童哲學圖畫書之內容分析——《哲學．思考．遊戲》系列叢書中的哲學內容與問題類型**（未出版之碩士論文）。澳門大學教育學院課程與教學。

[Liang, Z.-S. (2020). *A content analysis on the picturebooks of philosophy for children: The philosophical content and types of questions in the philozenfants series* [Unpublished master's thesis]. Curriculum and Instruction, Faculty of Education, University of Macau.]

張晁賓、黃英傑（2020）。兒童哲學情境視域下繪本哲學啓蒙教育初探。**四川職業技術學院學報，30**（2），117-124+133。https://doi.org/10.13974/j.cnki.51-1645/z.2020.02.022

[Zhang, C.-B., & Huang, Y.-J. (2020). An initial exploration of picture book philosophical enlightenment education in the perspective of children's philosophical situations. *Journal of Sichuan Vocational and Technical College*, *30*(2), 117-124+133. https://doi.org/10.13974/j.cnki.51-1645/z.2020.02.022]

黃光雄、簡茂發（1996）。**教育研究法**（修訂四版）。師大書苑。

[Huang, G.-X., & Jian, M.-F. (1996). *Educational research methodology* (4th Rev. ed.). Lucky.]

湯廣全、王珍喜（2022）。兒童哲學教育中國化二十年的探索——特點、貢獻及願景。**石家莊學院學報，24**（2），152-160。https://doi.org/ 10.13573/j.cnki.sjzxyxb.2022.02.020

[Tang, G.-Q., & Wang, Z.-X. (2022). Twenty years' exploration of philosophy for children in China: Characteristics, contribution and vision. *Journal of Shijiazhuang University*, *24*(2), 152-160. https://doi.org/10.13573/j.cnki.sjzxyxb.2022.02.020]

歐用生、莊梅枝（2003）。**歐用生教授——教科書之旅**。中華民國教材研究發展學會。

[Ou, Y.-S., & Zhuang, M.-Z. (2003). *Prof. Ou Yung-Sheng: A textbook journey*. Association for Research & Development of Teaching Materials.]

蔣玉琳（2018）。**自然科教科書提問類型之分析研究——以兩岸小學六年級永續環境議題爲例**（未出版之碩士論文）。臺北市立大學學習與媒材設計學系課程與教學碩士班。

[Chiang, Y.-L. (2018). *An analysis of questioning types in science textbooks: Taking sustainable environment issue of the sixth grade in Taiwan and in Mainland China as examples* [Unpublished master's thesis]. Department of Learning and Materials Design, Master Program of Curriculum and Instruction, University of Taipei.]

鄭敏希（2019）。提問的張力——對兒童哲學提問的解釋學思考。**教育發展研究，39**（Z2），80-86。http://doi.org/10.14121/j.cnki.1008-3855.2019.z2.014

[Zheng, M.-X. (2019). The tension of questioning: A hermeneutic thoughts on the questioning of philosophy for children. *Research in Educational Development*, *39*(Z2), 80-86. http://doi.org/10.14121/j.cnki.1008-3855.2019.z2.014]

Cam, P. (2006). *Twenty thinking tools*. Acer.

Costa-Carvalho, M., & Mendonça, D. (2019). The richness of questions in philosophy for children. *Childhood and Philosophy*, *15*, 1-21. https://doi.org/10.12957/childphilo.2019.43353

Dávila, K., & Talanquer, V. (2010). Classifying end-of-chapter questions and problems for selected general chemistry textbooks used in the United States. *Journal of Chemistry Education*, *87*(1), 97-101. https://doi.org/10.1021/ed8000232

Fisher, R. (2013). *Teaching thinking: Philosophical enquiry in the classroom*. A & C Black.

Gardner, S. T. (1996). Inquiry is no mere conversation (or discussion or dialogue): Facilitation is hard work. *Analytic Teaching*, *16*(2), 102-111.

Haynes, J., & Murris, K. (2012). *Picturebooks, pedagogy, and philosophy*. Routledge.

Jackson, T. (2019). *Gently Socratic inquiry*. https://p4chawaii.org/wp-content/uploads/Gently-Socratic-Inquiry-2019.pdf

Khosronejad, M., & Shokrollahzadeh, S. (2020). From silencing children's literature to attempting to learn from it: Changing views towards picturebooks in p4c movement. *Childhood & Philosophy*, *16*, 1-30. https://doi.org/10.12957/childphilo.2020.45025

Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. (1980). *Philosophy in the classroom*. Temple University.

Lowery, L. F., & Leonard, W. H. (1978). A comparison of questioning styles among four widely used high school biology textbooks. *Journal of Research in Science Teaching*, *15*(1), 1-10. https://doi.org/10.1002/tea.3660150102

Murphy P. K., Firetto, C. M., Greene, J. A., & Butler, A. M. (2017). *Analyzing the talk in quality talk discussions: A coding manual*. The Pennsylvania State University.

Murris, K. S. (2008). Philosophy with children, the stingray and the educative value of disequilibrium. *Journal of Philosophy of Education*, *42*(3-4), 667-685. https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2008.00640.x

Murris, K. S. (2015). The philosophy for children curriculum: Resisting 'teacher proof' texts and the formation of the ideal philosopher child. *Studies in Philosophy and Education*, *35*, 63-78. https://doi.org/10.1007/s11217-015-9466-3

Murris, K. S. (2016). *Philosophy with picturebooks*. In M. A. Peters (Ed.), Encyclopaedia of educational philosophy and theory (pp. 1-7). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_164-1

Paul, R., & Elder, L. (2019). *The thinker's guide to the art of Socratic questioning*. Rowman & Littlefield.

Soter, A. O., Wilkinson, I. A., Murphy, P. K., Rudge, L., Reninger, K., & Edwards, M. (2008). What the discourse tells us: Talk and indicators of high-level comprehension. *International Journal of Educational Research*, *47*(6), 372-391. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.01.001

Wartenberg, T. E. (2014). *Big ideas for little kids: Teaching philosophy through children's literature*. Rowman & Littlefield.

Wartenberg, T. E. (2022). *Thinking through stories: Children, philosophy, and picture books*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003257455

Yang, D., Wang, Z., & Xu, D. (2015). A comparison of questions and tasks in geography textbooks before and after curriculum reform in China. *Review of International Geographical Education Online*, *5*(3), 231-248.