

第四章 研究發現與討論

本研究旨在探討研究者自身帶領討論公平分配概念議題之後，透過反思，歸納教師在「課程設計」上的考量以及「教學」上之技巧。

本章擬分三個部份來說明。第一節在分析公平分配課程的設計與教學實施歷程，從中發現與歸納教師在課程設計上的考量；第二節則是從幼兒反應中反思教師自身的教學技巧；第三節則是綜合發現與討論。

第一節 公平分配課程設計上的考量

本節分為兩部份，一是針對公平分配課程的設計，事後再去分析其內容結構；二是針對教學實施歷程進行探討，研究者在每次教學後紀錄當天教學之流程，並以原先課程作對照，從中去探討課程內容是否調整？調整之原因？調整後對幼兒之影響？分析幼兒反應，探討是否達教學目標？教學目標沒達到之原因？從中去反思並歸納課程設計上的考量。

壹、公平分配課程內容結構

此部份從討論程序中的準備階段部分，來探討研究者所設計的公平分配課程內容結構，準備階段部份包括：「選擇主題」、「收集資料」、「成立小組」、「訂定時間」、「排列座位」這五個面向來探討。茲說明如下：

一、選擇主題

(一) 程序性原則

黃光雄、楊龍立（2005）指出，當學科知識是具有邏輯結構時，知識的「順序性」不能隨意更動。研究者一開始在設計課程時之考量即以 Damon(1977)幼兒公平分配發展階段為設計依據，見表 3-2(p.40)(在此不加贅述)。

(二) 繼續性原則

新經驗與舊經驗結合時，能夠使幼兒有機會去連結他們已知的知識，豐富學

習，使學習得以透過累積而加深、加廣。因此必須考量：1.先備知識；2.螺旋式課程。

1.先備經驗

由於研究者並非該班級原有之教師，因此掌握該班級幼兒在公平分配概念之程度，為進行課程前之首要之務。故在實際進行課程之前，先進班觀察原有的上課方式，以及熟悉環境與幼兒。而第一堂課時，研究者僅提出與公平分配有關之情境讓幼兒進行討論，而不加以介入或引導，目的在掌握幼兒所具備的公平分配概念，從幼兒的反應中可知，「平等」是幼兒在分配時的主要考量，不論是在玩電腦、分布丁、獲得鑰匙圈何種情境中，皆認為大家都有、大家都一樣才是公平分配方式。

在瞭解幼兒所具備之公平分配概念後，研究者以此作為課程調整之考量，設計情境(個人慾望的考量、不同分配對象特質、不同分配物品)去挑戰幼兒原有的想法，使其發覺並非所有情況下，平等是最好的分配方式。

2.螺旋式課程

後一次課程除了是前一次概念的延伸之外，更重要的是後一次課程必須包含前一次的概念，使幼兒透過重複、反覆的練習，而掌握此概念。研究者所設計之課程，剛開始僅考量到概念的延伸，直到第七堂課開始，在討論時的概念才包含先前幾次之概念。

研究者的考量是由於剛開始討論的概念相當有限(慾望、外顯特徵、平等)，且其中「平等」是幼兒經常採用之概念，因此直到第七堂課，加入「績效」、「回饋」概念之後，才加入先前之概念一併探討。

(三) 範圍

指學習的深度與廣度，這部分受限於總時數的多寡。由於研究者本身為一外來者，為配合該園所之行事曆以及原有課程結構，因此在授課時數上是有所侷限的。故在公平分配中欲教導何種概念幾乎是研究者預先決定的，在不違背此大前提以及教學目標的考量下，課程內容才會依照幼兒當下的狀況、反應做調整。

本課程以公平分配概念為核心議題，而語文領域、數學領域為討論此議題所需具備之工具。

1.公平分配概念：

(1)認識分配議題；(2)影響分配的考量要素：分配物、分配對象；(3)解決分配問題。

2.語文領域：

(1)討論最重要的就是說話，透過說話，彼此才有溝通的開始。

(2)閱讀：研究者會將幼兒的發言記錄在白板上，以便之後的活動進行以及事後讓幼兒回顧。

3.數學領域：

(1)數量：幼兒必須能掌握分配物以及分配對象之數量，才能進行討論以及分配。

(2)分配：幼兒必須先具備一對一的觀念，掌握簡單的配對觀念，才能進行此議題之討論。

二、收集資料

根據文獻中所提的討論程序，此一部份可由學生著手進行。但研究者為外來者，一週僅進班兩次，無法隨時給予回饋。此外，討論對象為六歲幼兒，若由幼兒準備討論題綱，恐無法抓住討論議題的核心，因此討論問題全由老師準備，不過在課程中鼓勵幼兒針對此議題進行發問。

三、成立小組

本研究所採用的討論為團體討論，理由為班上為十五名幼兒，同時此階段幼兒時常有請假情形發生，且年紀愈小的幼兒往往不具備討論技巧，因此若再分成小組討論進行以及讓其主導討論，會破壞討論原有的秩序以及功能。因此由教師擔任主持人以及紀錄者，掌控討論的進行。

四、訂定時間

討論時間固定。從引起動機，到講述故事或鋪陳情景，再讓幼兒討論，至最後的總結回饋，每次約為四十分鐘。

五、固定座位(排排坐)

座位安排維持幼兒原有上課座位，且受限於教室空間，因此討論的座位安排為長條型，前後共兩排。如圖 4-1：

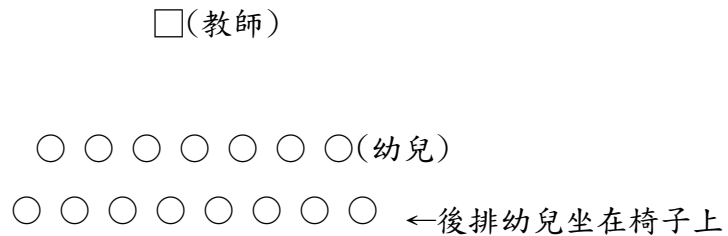


圖 4-1 討論座位圖

為避免後排幼兒視線被前排擋住，後排幼兒在討論時是坐在椅子上。前排幼兒則坐在地板上。此種座位安排，幼兒與旁邊以及前排幼兒距離相近，因此時有耳聞爭執或是閒聊，造成討論的中斷。例：

C10>C3：你有 MP3 嗎？

C3>T：陳老師，他一直煩我(SD 20080317)

C7>C8：你弄到我了啦~

C8>C7：我哪有

C7>C8：你的椅子後退一點啦，我都被你擠到前面了

C8>C7：你每次都這麼兇幹麻(SD 20080324)

C10>C1：你不要弄我

T：怎麼了？

C10>T：他用這個弄我

T：小心喔~不用弄到旁邊的人

C10>C1：不要再弄了

T：(注視那兩位幼兒)

C10>C1：不要弄我

T：他怎麼弄你

C10>T：他用手碰我

T：請你們兩個都坐好來，自己都有自己的座位啊，怎麼會弄到旁邊的人呢(SD 20080414)

貳、公平分配課程之調整

黃政傑(1999)指出課程不是單向的傳播接受，而是雙向影響改變的過程。研究者在教學時也發現，課程並非一成不變，事前規劃好的教案或是課程設計，皆有可能因為總總原因而變動。

以下，研究者先以表 4-1 簡單說明課程調整前後之差異，以及調整之考量原因：

表 4-1 公平分配課程調整前後對照表

原先之課程設計	教學期間的調整	調整之考量原因
<p>【課程設計一】-2008/03/17</p> <ul style="list-style-type: none"> • 兩個小朋友在玩電腦，約定輸了就要換人，一個小朋友一下就輸了，另一個小朋友過了好多關，結果第一個小朋友就說不公平。你們覺得呢？ • 有個小朋友一下子就把他的布丁吃完了，他想要多吃一個，你們覺得呢？ 	<ul style="list-style-type: none"> • 兩個小朋友在玩電腦，約定輸了就要換人，一個小朋友一下就輸了，另一個小朋友過了好多關，結果第一個小朋友就說不公平。你們覺得呢？<u>假裝你是老師，你會怎麼做？</u>(J20080317) • 有個小朋友一下子就把他的布丁吃完了，他想要多吃一個，你們覺得呢？<u>假如有一個小朋友沒來，多一個布丁，該分給誰？</u>(J20080317) 	<p>雖是假想老師的處理方式，但增加此問題的真正目的在讓幼兒去思考當面臨相似的狀況時，尋求解套方法。從如何解決中，分析幼兒對公平分配的看法。(J20080317)</p> <p>幼兒的答案受限於園所的點心份數是以人數計算(例：15人就 15 份)(J20080317)</p>

<p>【課程設計二】-2008/03/20</p> <p>• (無)</p>	<p>• <u>小吉為什麼覺得棒棒糖變難吃</u>(J20080320)</p>	<p>此句為故事本身的問題，原先未設計此問題是由於所隱含的意義過於抽象。但在講故事的過程中發現，此點是故事主角發覺自己做錯事的一個轉折，因此加入，試著討論。(J20080320)</p>
<p>• (無)</p>	<p>• <u>什麼是偷東西</u>(J20080320)</p>	<p>在詢問幼兒從故事中學到些什麼時，有不少幼兒反應「不行偷東西」、「不能當小偷」。為讓幼兒更能掌握「偷」的意涵，故加以詢問。(J20080320)</p>
<p>【課程設計三】-2008/03/24</p> <p>• 三塊蛋糕分給你跟弟弟，你很想吃，可以吃多一點嗎？</p> <p>• 媽媽給你三顆糖，<u>要你和哥哥分享</u>，你很喜歡吃這糖，你會怎麼分？</p> <p>• 你跟你朋友想看的卡通不同時，但僅一台電視，你會怎麼做？</p>	<p>• 三塊蛋糕分給你跟弟弟，你很想吃，可以吃多一點嗎？(J20080324)</p> <p>• 老師給你三顆糖，<u>要你和一位朋友分享</u>，你很喜歡吃，你會怎麼分？(J20080324)</p> <p>• <u>你想看哆啦 A 夢，另一個要看海棉寶寶</u>，想看的卡通不同時，你會怎麼做？<u>且假裝這兩個都是五點半演到六點</u>(J20080324)</p>	<p>幼兒反應皆受年齡因素影響，反倒是「欲望」沒考量。而本次教學目標旨在探討「欲望」對公平分配的影響，當分配對象不同時，會模糊焦點。(J20080324)</p> <p>題目不夠具體、明確，造成幼兒在回答時，認為彼此自己看自己的電視，並不衝突。使討論無法切中研究者所預設之題目。(J20080324)</p>

<p>【課程設計五】-2008/03/30</p> <p>• (無)</p>	<p>• <u>我年紀大，所以我應該做比較多事，我搬三張椅子，弟弟一張？(J20080330)</u></p>	<p>本次教學目標為「幼兒能知覺年齡會影響公平分配的決定，且會受情境因素所影響」。因此思考不同的分配情境(零食、懲罰、喜歡的東西、討厭的東西、付出)，讓幼兒進行討論。(J20080330)</p>
<p>【課程設計六】-2008/04/03</p> <p>• 你們覺得只有一位候選人，這樣的選舉好嗎？</p>	<p>• <u>該怎麼決定誰當國王？(J20080403)</u></p>	<p>幼兒答非所問，原因為幼兒無法了解「候選人」的意義。因此轉為讓幼兒探討如何決定誰當國王，欲透過此問題引導幼兒有「機會均等」的概念，以達教學目標。(J20080403)</p>
<p>【課程設計七】-2008/04/07</p> <p>• 有一塊蛋糕分給 2 個人，怎麼分最公平？</p> <p>• 我跟朋友打架，怎麼處罰？</p> <p>• 我跟朋友幫忙搬桌子，搬完後老師給我們 4 顆糖果，怎麼分配最公平？</p> <p>• 球賽缺五個人，但報名人數有 10 人，該怎麼分配名額？</p>	<p>• 有一塊蛋糕分給 2 個人，怎麼分最公平？</p> <p>a. <u>一個是大人，一個是小朋友，怎麼分最公平？</u></p> <p>b. <u>一個很認真，一個懶惰，怎麼分最公平？</u></p> <p>c. <u>一個很餓，一個吃很飽，怎麼分最公平？</u></p> <p>• 我跟朋友打架，怎麼處罰？</p> <p>a. <u>我先動手，怎麼處罰才公平？</u></p> <p>b. <u>我打朋友 2 下，朋友打我 5 下，怎麼處罰才公平？</u></p> <p>• 我跟我朋友幫忙搬桌子，搬</p>	<p>原本設計為前三題在探討「大家都一樣是公平」，後一題則探討「大家都一樣是不公平的」。想透過此方式讓幼兒意識到「大家都一樣，並不是每次都是最好的分配方式」。但後來改為一系列的問題，是想透過這方式，能夠讓幼兒更明確分辨出在何種情況下，適合採「大家都一樣」，而何種情況下，「大家都一樣」卻不是最好的分配方法。(J20080407)</p>

	<p>完後老師給我們 4 顆糖果，怎麼分最公平？</p> <p>a. <u>我很認真，我朋友在偷懶，怎麼分糖果才公平？</u></p> <p>b. <u>兩個都很認真，但是我力氣大搬四張椅子，朋友只搬 2 張，怎麼分才公平？</u></p> <p>(J20080407)</p>	
<p>【課程設計八】-2008/04/10</p> <p>• (無)</p>	<p>• <u>動動腦，想一個對大熊、兔子來說，最公平的分配方法</u></p> <p>(J20080410)</p>	<p>本此上課討論了「功績」。在上課最後透過「設計結局」的活動，讓幼兒去思考分配問題。而研究者也可從這活動中看出幼兒在分配時是否會考量到此要素。(J20080410)</p>
<p>【課程設計九】-2008/04/14</p> <p>• 幼稚園大掃除，你朋友很認真，但你偷懶，老師給四顆糖果當獎勵，該怎麼分？</p> <p>• 你和朋友欺負一個小孩，你打他四下，你朋友打他兩下，該怎麼處罰？</p> <p>• 有兩塊蛋糕分給你朋友，但朋友肚子很餓，該怎麼分？</p>	<p>• 幼稚園大掃除，三個小朋友，<u>一個很認真、兩個很懶惰且其中有一個很窮。有六顆糖果，怎麼分最公平？</u></p> <p>• <u>兩個人一起賣東西賺錢，一個很認真，一個很懶惰可是家裡很窮，賺到的錢應該怎麼分？</u>(J20080414)</p> <p>• <u>一個小朋友很懶惰都不寫作業，可是很聰明是都考 100 分，另一個小朋友上課很認真，但是不夠聰明，考試都考 0 分。老師有一張星星獎</u></p>	<p>經過幾次教學後發現，幼兒在思考公平分配問題時，皆能夠考量到分配對象的特質而調整分配方法。因此研究者想更進一步去探討「當接受分配對象的特質彼此不同時，幼兒又如何做分配呢？」因此在同一題目中加入不同特質的分配對象。(J20080414)</p>

	<p>勵卡，應該給誰？ (J20080414)</p> <ul style="list-style-type: none"> • 今天你生日，媽媽幫你準備一個大蛋糕。<u>一個是你的好朋友，一個常常幫助你，一個很小氣，一個很窮，誰可以分多一點？</u>(J20080414) 	
<p>【課程設計十】-2008/04/17</p> <ul style="list-style-type: none"> • 小倫在樹洞裡發現蜂蜜，他應該獨自享用，還是與別的小熊分享？ • 蒂蒂違反他們家的規定要被處罰，蒂蒂覺得別人可以爬樹，我不行，不公平！你們覺得呢？ • 應該怎麼決定大家玩什麼？ 	<ul style="list-style-type: none"> • 小倫在樹洞裡發現蜂蜜，他應該獨自享用，還是與別的小熊分享？<u>(加入投票活動)</u> (J20080417) • 蒂蒂違反他們家的規定要被處罰，蒂蒂覺得別人可以爬樹，我不行，不公平！你們覺得呢？<u>(加入投票活動)</u> (J20080417) • 應該怎麼決定大家玩什麼？<u>(加入投票活動)</u> (J20080417) 	<p>課程內容本身並無調整或改變，僅在每此討論完後，加入「投票活動」，此活動目的在讓幼兒從所有答案中重新去思考何謂分配的公平方式。且也為了讓幼兒更清楚投票的意義與進行方式。(J20080417)</p>
<p>【課程設計十一】-2008/04/21</p> <ul style="list-style-type: none"> • 泰迪認為自己只有一小碗，不能像強生爸爸有一大碗，不公平」。你們覺得呢？ • 小倫很會投球，小莉寶寶想要當投手，應該給誰當投手？ • 小莉寶寶認為他今天只吃到一小碗莓子、又不能當投 	<ul style="list-style-type: none"> • 泰迪認為自己只有一小碗，不能像強生爸爸有一大碗，不公平」。你們覺得呢？<u>(加入投票活動)</u> (J20080421) • 小倫很會投球，小莉寶寶想要當投手，應該給誰當投手？<u>(加入投票活動)</u> (J20080421) • 小莉寶寶認為他今天只吃到 	<p>(同上) 課程內容本身並無調整或改變，僅在每此討論完後，加入「投票活動」，此活動目的在讓幼兒從所有答案中重新去思考何謂分配的公平方式。且也為了讓幼兒更清楚投票的意義與進行方式。 (J20080421)</p>

<p>手，所以應該在表演一次，才公平，你們覺得呢？</p>	<p>一小碗莓子、又不能當投手，所以應該在表演一次，才公平，你們覺得呢？</p> <p><u>(加入投票活動)</u></p> <p>(J20080421)</p>	
<p>【課程設計^十】-2008/04/24</p> <p>• (無)</p>	<p>• <u>該怎麼決定誰當小幫手？</u></p> <p>(J20080424)</p>	<p>此活動是【課程設計六】反思之後決定加入的課程，讓幼兒著手進行「選小幫手」的活動。從中去思考權力與能力間的關係。去探討幼兒在分配時是否會考量分配物本身的性質，以及與分配對象之間的關係。(J20080424)</p>

資料來源：研究者自行整理

「一」劃線表修改部分

從表 4-1 可知，課程調整有時是研究者本身在規劃時的疏忽，而有時是孩子的問題所引發的討論。研究者歸納自身在教學過程中的課程改變，發現變動的情形有二種：一為教學當下做的改變；二為教學完後，根據發現的問題做為下次調整的考量。這是由於以幼兒為中心的學習考量下，適度的調整是必須的。不過，有時候也因受到本身是外來者的限制，以及該班級原有的課程結構，有時無法立即做調整，而必須延至之後的課程做調整。

研究者從調整後的課程中，歸納出在進行公平分配課程時，除了上述一般課程設計時要考量的原則之外，尚有「與日常生活經驗結合」、「課程內容應與教學目標一致」、「教學評估的形式」這三方面的考量。茲說明如下：

一、與日常生活經驗結合

幼兒的學習是生活是息息相關的，因此學習主要在培養和增進幼兒生活能力

和解決問題的能力。以下就(1)實際運用在日常生活的解決；(2)考量幼兒所處環境；(3)實際參與。茲說明如下：

(一) 實際運用在日常生活的解決

公平分配概念是討論的議題，因此除了了解何謂公平分配，以及分配時要注意哪些影響要素之外，如何將學習到的分配概念運用在日常生活上更是討論的功能之一。

幼兒在討論時，僅就問題本身發表自身對此情境公平與否的觀點，而未加尋求解決方法。例：

T：陳老師今天要講在其他幼稚園發生的故事。有兩個小朋友在吵架，因為他們約定好一起玩電腦遊戲，一個人先玩，然後輸了就要換下一個人。第一個小朋友玩一下子就輸了，所以就換第二個小朋友玩，他超厲害的，他過了好幾關，玩了好久都沒有輸。這時候，第一個小朋友生氣了，你們猜他為什麼生氣？

C1：因為只有他沒辦法過關

T>C1：對，他非常生氣，因為他沒有過關。

T：而且他生氣的最主要原因是因為他只玩一下就輸了，可是第二個小朋友玩很久，所以他就很生氣。就跑來跟老師告狀：不公平!那你們覺得呢？他跑來告狀說不公平，你們覺得呢？

C3：公平!

T>C3：為什麼公平呢？

C3：因為玩輸了就要換人家玩，下次還可以有機會玩

C2：我也覺得公平~因為是那個小朋友自己還不會玩

C1：我覺得很公平，因為你輸了

T：還有沒有其小朋友有想法？

C10：很公平，因為它只玩一下就被打敗了(SD 20080317)

研究者分析這種現象的可能原因，該班級原本的課程型態大多為問答形式，且答案多為有標準答案或僅「是」、「否」，且此為討論的第一堂課，幼兒本身對於討論的技巧並不純熟，僅就問題回答。此外，另一可能原因為問題本身的限制，因問題本身是在探討公平與否的問題，故造成幼兒答案上的限制。

因此，研究者在課程設計中調整為→「讓幼兒假裝是老師」，試著解決此爭執，提出解決策略。例：

T：假裝你是老師，然後那個小朋友跑來跟你告狀，說他玩這麼久，我只玩一下下，那你該怎麼辦？

C1：我會說你再練習
C3：他自己回家玩
C11：可以請他的家人教他玩
T>C11：那如果他家沒有電腦，沒有機會練習怎麼辦？
C7：可以要他的爸爸媽媽讓他念電腦學校，讓他練習
T：喔~讓他有機會接觸到電腦，讓他有機會去練習，讓他變厲害
C6：可以請他的爸爸媽媽買電腦讓他玩
C3：讓他買一台小小的電腦玩
C12：讓他重新排隊
T>C12：是輪流嗎？
C12：對! (SD 20080317)

透過課程調整之後，幼兒提出許多分配引起之爭執的解決策略，讓學習不僅是概念上的獲得，而是將討論與幼兒的生活結合，讓討論的功能得以發揮。幼兒對問題的反應，形成解決公平分配的方法，成為幼兒在成長過程中面對公平分配問題的構思基礎，使課堂上的學習應用在日常生活上。

(二) 考量幼兒所處環境

幼兒的學習身受所處環境所影響，不同的情境脈絡會影響幼兒在思考問題的考量。例：

T：今天的點心是布丁，有一個小朋友最喜歡吃布丁了。他吃完後，就跑去跟老師說：老師我第一個吃完，我要吃兩個。這時，其他小朋友聽到了，就說：不公平，你們覺得呢？
C2：我也覺得不公平，他吃兩個，其他人只吃一個，這樣會有一個人沒吃到。
C3：不公平
T>C3：為什麼不公平？
C3：因為為什麼他可以吃兩個，其他只能吃一個，這樣有人餓死了，他要賠他一個點心。
C1：雖然他吃很快，可是點心不夠的話...雖然今天吃布丁，你可以跟老師說，一人吃兩個，那老師就會跟阿姨說，拿 15 個，這樣他吃完了，那全部的人就可以一次拿兩個。
T>C1：你是說，如果有 15 個，全部小朋友都吃兩個，才公平嗎？不可以一個小朋友吃兩個，要全部小朋友吃兩個嗎？
C1：對!
C12：他第一個吃完也不能吃兩個，因為下次還有機會可以再吃。
C1：像我們以前，下次也可以還吃到布丁(SD 20080317)

研究者分析這種現象的可能原因，私立園所的點心一向都是剛剛好的，早上阿姨會詢問班上來了幾位幼兒，而發送多少點心。幼兒的答案受限於園所的點心份數是以人數計算，如此一來就侷限了問題本身的討論性。

因此，研究者將課程調整為→「有位幼兒沒來，多了一個布丁」，讓幼兒得以排除所處環境的限制，重新討論。例：

T：那假如，今天剛好有一個小朋友沒有來，就多了一個布丁，那吃最快的小朋友就說：有多一個布丁，我吃最快阿，為什麼我不能吃？如果你是老師，你會怎麼辦呢？

C7：分給他們班今天最乖的人

C11：可以給老師吃

C1：也可以先把拿出來，如果有 15 的人，可以把它切成 15 份

T>C1：你是說把布丁切成 15 份，這樣每人都可以多吃一點點。這是一個好方法耶，不是給最快的，而是全部的小朋友都可以吃到多一點點的布丁

C4=C1：那這樣就要切很細

T：還有沒有其他方法，動動你們的小腦筋

C3：分給孤兒吃

C2=C3：送到孤兒院(SD 20080317)

透過課程調整之後，幼兒的答案較具多元性(例：給最乖的；給老師；切成 15 份；給孤兒)。顯示出，幼兒的學習受到所處環境所影響，而有時環境也會造成幼兒學習上的限制，因此在課程設計上，需注意到環境所隱含的限制。

(三) 實際參與

「我選我自己：動物的選舉」一書中，牽扯到「不記名投票」、「候選人」等與選舉相關的詞彙，在講述故事同時，也解釋、說明這些詞彙。之後讓幼兒討論時，發現幼兒因不了解這些詞彙，而使得討論無法聚焦。例：

T：在故事剛開始時，老鼠對老虎提了一個問題：「當選舉沒有對手時，這個選舉就沒有意義」為什麼？

C6：選舉打架的話，獅子就生氣的說：不要打架。然後他們就一直打一直打，然後就受傷...

C10>C6：不是教你編故事。

T：那我再說一次：為什麼小老鼠說：選舉沒有對手就沒有意義？

C8：因為沒有很多國王。因為只有一個國王，那大家就要聽他的話。

T：只有一個國王，沒有人跟他競爭的話，大家就必須聽他的話，可是他的話一定是對的嗎？

C1：如果自己要當國王，世界上沒有那麼多國王。如果大家都當國王，誰要當士兵啊。這樣子

壞人來，比他們強的人來，這樣就沒辦法戰鬥了。

C10：要當國王的話，要輪流當，當好要換別人當。要不然這樣子就不好。

C9：這麼多要當國王的話，要去別的地方當。

C5：只有獅子是國王，因為他當過國王，所以只有他是國王(SD 20080317)

研究者分析這種現象的可能原因，故事本身所牽扯的意涵-選舉，對幼兒來說是陌生的，且選舉所隱含的意義相當廣，對於認知上尚未理解的幼兒來說，要讓其進行討論，只會發生答非所問的情況，而陷入討論無法延續或延伸的情況。

因此研究者認為要向幼兒介紹此一概念，可將此概念與幼兒生活經驗結合，像是「選小幫手」，讓幼兒從進行活動中去體會。例：

T：該怎麼決定小幫手才公平呢？

C1：一天選一個

C10=C1：不一樣的人

T：怎麼選？

C1：從一數到星期五，一天只能選一個人

T>C1：那誰應該先當？

C1：就猜拳

C9>C1：如果一直平手呢？

C1>C9：又沒關係

C2>C1、C9：用黑白更快

C4：那就第一個舉手先當小幫手，第二個舉手的當第二個小幫手。如果是兩個的話就猜拳。

C3>C4：那全部舉手呢？

C6>C3：那就這邊跟那邊猜拳，贏得就可以當小幫手，輸的就下次當小幫手

T：你們的方法都是用猜拳，那有沒有其他的方法？

C7：可以選一個最乖的

C5>C7：那全部都很乖呢？

C8>C5：那就一天一天的當啊

T：那誰是第一個？

C1：那就剪刀石頭布

T：又是猜拳啊

C9：玩象棋，看誰第一名就誰當小幫手

C1>C9：那每天他都沒贏呢？

C10>C1：每天都沒贏就不能幫啦(SD 20080317)

...

T：那我們來看你們說的。第一個：用猜拳決定，一天選一個。第二個：用猜拳方式先找一個當。

第三個：先舉手的就先當。第四個：兩個兩個猜拳，贏的人再兩個兩個猜拳，最贏的當。第五個：選每天都不要用被老師提醒的人當小幫手。第六個：玩大風吹，沒有輸的人當小幫手。第七個是玩象棋，贏的人當小幫手。等一下你們決定的方法，我們就要來實際的試試看。就要用你們決定的方法來決定誰當小幫手。

從貼近幼兒生活的活動著手，並透過親身參與，實際去體會選舉。先姑且不論幼兒所提出「選小幫手」的決定方式是否恰當。且因為討論的內容(題材)與幼兒有關，因此幼兒的討論熱烈，在過程中的爭議，每次爭議的解決等等，豐富了討論的過程以及內容。

二、課程內容應與教學目標一致

Taylor 所提的課程四大要素：目標-內容-方法-評量。這四者之間彼此是相互關聯緊扣的。為了要達某種目標，所以設計某內容。至於在教學方法上是確定採討論的方式，因此在教學內容上挑選時也必須加入討論教學的要素進行考量。

以下就教師在課程內容上的考量有三：(1) 討論核心需配合教學目標；(2) 設計系列問題；(3) 故事內容挑選符合探討的議題。茲說明如下：

(一) 討論核心需配合教學目標

討論，要達教學目標，關鍵要素在於問題的設計。欲達到的教學目標，應該與討論問題內容中所探討的意涵相結合。例：

T：有三塊很好吃、很好吃的蛋糕，媽媽說，這蛋糕是要給你、弟弟分的，你好喜歡吃這蛋糕喔，你覺得要怎麼分啊？

C1：先一人吃一個，然後其中一個切兩半，弟弟吃一半，然後另一個我再一半

T>C1：所以你覺得，這個是弟弟的，這個是哥哥的，然後這個呢...

C1：切一半。

T：這是一個方法，那還有沒有人想要怎麼分呢？

C8：把它切成六塊，這樣弟弟可以吃三塊，另外一個人也可以吃三塊

C1：它們一人吃一塊，猜拳，贏的人就吃最後一塊

T：那還有沒有其他的方法呢？

C9：一人先吃一半，然後在吃一半，然後在吃一半

T>C9：怎樣吃一半，可以講清楚一點嗎？

C9：就是三個都切一半，三個給哥哥吃，還有三個一半給弟弟吃

C7：一人先吃一塊，弟弟比較小，你先讓弟弟，下次再請媽媽買另一塊給你

C10：哥哥比較大，可以吃兩塊，弟弟比較小，所以只能吃一塊

C1：那就一起吃

T>C1：怎樣一起吃？

C5：一起開動的意思

C1：媽媽給兩個湯匙，他們要選哪一個開動，自己挖來吃(SD 20080324)

從對話紀錄來看，此次教學目標為「知覺分配時僅考量個人慾望，會造成不公平的現象」，在問題內容設計上隱含兩種要素：「年齡」、「慾望」。幼兒反應皆受年齡因素影響，反倒是「慾望」沒考量，使得原本的公平分配目標無法達成。

研究者分析這種現象的可能原因，當問題內容本身隱含多種意涵時，幼兒在回答時會就其認為重要的、會影響的要素作判斷。就如上述對話中的討論問題，在問題內容設計上隱含兩種要素：「年齡」、「慾望」。幼兒認為年齡因素會影響公平分配，因此答案皆與年齡因素有關，至於沒考量「慾望」是因為不認為慾望會影響分配時的考量，還是因為有其他因素(年齡)更是影響分配時的關鍵，或者此分配物並非幼兒的「慾望」呢？這其中就無法得知。

因此研究者將課程加以調整→「排除‘年齡’因素，將問題內容著重在‘慾望’」。例：

T：老師給你的三顆糖果，這糖果要分給你，跟你的一個好朋友。他跟你一樣大喔。你覺得應該要怎麼分？

C4：一個糖果分給自己吃，另外兩個分給你的好朋友吃。

T>C4：為什麼你會這樣分呢？

C4：因為給別人吃很好

T>C4：什麼很好？你是說兩個給好朋友吃是對他很好，還是這個行為是很好的？

C4：對那個好朋友很好，以後那個好朋友才會喜歡我

C12：一個給我，一個給好朋友，然後另一給別人，或是還老師

T>C12：只有兩個人喔

C8：把一顆糖果丟在路上，然後餵螞蟻吃，然後另外兩個一起吃

T>C8：ㄝㄩˇ，你要把糖果丟掉喔，這樣好浪費喔

C10>C8：雖然糖果沒生命，他也會哭

C5>C10：糖果哪會哭

C3：有三個糖果，就一個切碎，一個給好朋友，一個給自己

C1>C3：不行切

C5：一人吃一顆，媽媽回來就給她吃這一個糖果。

T>C5：不過，這是在學校發生的事情喔，是老師給你跟你的好朋友

C5：多的那一顆留在學校給老師

C11：我自己先吃一顆，另外兩顆可以給我另外兩個好朋友(SD 20080324)

透過課程調整之後，幼兒在分配時的確不會考量到「年齡」因素，但發覺還是無法讓幼兒注意到「慾望」因素，使得教學目標「分配時同時考量不同人的欲望」無法達成。

研究者分析這種現象的可能原因，幼兒對糖果的喜好程度也許並不是研究者所想的那麼強烈，且也許是因為彼此或多或少都還會分到一些分配物，沒有分配到東西的那種感受並不強烈。因此研究者重新考量分配物，認為分配物本身必須對幼兒來說具有相當大的吸引力，且最好是只有唯一。

在瞭解幼兒所喜愛看的電視卡通之後，就將課程加以調整→「該由誰看電視」。例：

T：現在你想要看一個卡通，可是家裡只有一台電視，這時候，弟弟說：我也要看電視。可是弟弟要看多啦 A 夢，你要看海棉寶寶。你們要看的卡通是不一樣的，而且假裝都是五點半要演，該怎麼辦？

C14：輪流

T>C14：怎麼輪流？他們一樣，都是五點半演

C12：輪流。廣告的話就換弟弟看，弟弟廣告的話就換哥哥看。

C13：猜拳，贏的今天先看，輸的後天在看。

T：假如今天弟弟猜贏了就弟弟看，然後我明天再看

C8：讓弟弟，因為弟弟不懂事

C1：像哆啦 A 夢五點演的話，演到六點，那哥哥就可以先讓弟弟，那短針在五跟六的中間，哥哥就可以看六點的哆啦 A 夢。

T>C1：可是現在你跟弟弟的卡通都是五點半演到六點

C5：那就弟弟先看，弟弟看完再換哥哥看，哥哥看完就不能再看了。

C1>C5：可是弟弟看完就六點，哥哥就沒辦法看了

C2=C1：對啊~六點哆啦 A 夢剛好演完啊

C9：規定時間，如果時間到了就換弟弟看

T>C9：怎樣規定時間？

C9：一人就看幾分鐘

T：喔~就假如規定一人看五分鐘，弟弟看完五分鐘就換我。

C7：我看完，然後再叫媽媽買 CD 片或 DVD 給弟弟看

C3：如果弟弟還有別的卡通很想看，就等哥哥看完換他看，哥哥就可以去做別的事情。

透過課程調整之後，幼兒反應中的確加入「慾望」的考量，且從答案中可知，幼兒知覺分配時僅考量個人慾望，會造成不公平的現象，因此在分配時會盡量滿足所有人，同時考量不同人的欲望，而不單就個人慾望作為分配時的考量。透過課程調整後，達當初所預設的教學目標。

(二) 設計系列問題

幼兒的學習是累積的，新經驗應該以舊經驗為基礎，可使幼兒在學習時能夠與舊經驗結合。例：原先題目為「有一塊蛋糕分給2個人，怎麼分最公平？」，為了使幼兒知覺到「一律平等分配方式在面對不同分配對象時，並不是最好的分配方式」，故設計一系列的問題：a.一個是大人，一個是小朋友，怎麼分最公平？b.一個很認真，一個懶惰，怎麼分最公平？c.一個很餓，一個吃很飽，怎麼分最公平？

透過一系列概念的安排，讓幼兒的概念從「分配時，兩個都一樣很公平」，進而去注意到當「分配對象」不同時，分配的結果也有所不同，使幼兒的概念轉為「在面對不同分配對象時，大家都一樣並不是最好的方法」。此外，有些幼兒也許僅單純的根據問題做回答，而不會注意到這其中的差異，因此老師可透過課程前後比較，讓幼兒注意到之間的差異，讓幼兒在學習上的概念得以延續更能幫助幼兒學習。例：

T：好!注意喔!在分蛋糕的時候，一開始你們都說大家都一樣多才公平，可是在這些情況時，你們又說大家都一樣，不公平，為什麼？

C1：因為不一樣的。

T>C1：哪邊不一樣？

C11：因為故事不一樣

C3：因為大家的想法不一樣

C1：因為我們說不公平是因為那些情況不一樣，所以我們才會覺得不公平

C4：他分東西的時候不一樣

C7：因為那裏寫的話都是不一樣

T>C7：怎樣不一樣？

C7：上面是一個蛋糕分給2個人，下面的是大人跟小朋友，有寫懶惰、有寫認真的，有餓的有飽的。上面那個沒有。

C11：因為有認真的也有懶惰的(SD 20080417)

透過課程調整之後，幼兒在學習上並不只是在獲得某些概念而已，而是透過比較、對照，與先前的學習相結合，因此當課程設計時注意到概念上的延伸，可以使幼兒針對問題進行比較，有助於思考能力和價值判斷能力的發展，並透過累加的過程而在學習上加深、加廣。

(三) 故事內容挑選符合探討的議題

當欲透過一系列的故事來探討相同概念時，故事的選擇為相當重要的課題。且有時故事中所傳達的不僅單一意涵，幼兒容易受到混淆而無法回答出教師所預期的答案。例：

T：那有沒有人可以告訴我，這個故事到底在告訴我們什麼呢？

C4：不行偷東西(T 在白板上寫下)

C12：不要亂撿地上的東西吃

C10：要問老闆，或是問媽媽要不要買

C1：要誠實

C11：不是你的不能拿，雖然你很想要也不能拿

C3：以後要聽爸爸媽媽的話

C5：不要亂拿老闆的東西，會變成小偷

C7：要做一件事之前，要先想一想這件事情是對的還是錯的

C8：不行偷東西、要問老闆、要問爸爸媽媽可不可以買

C1：如果偷東西會被警察抓走

C2=C1：這樣以後就見不到爸爸媽媽了

C8：不行當小偷(SD 20080321)

當故事隱含愈多意涵時，對年紀愈小的幼兒愈不容易掌握書中欲傳達的核心概念為何。當挑選了一本隱含較多意涵的故事時，教師在使用上必須特別強調欲傳達的概念，也就是在討論時必須介入的成分較大，以免造成幼兒在討論時失去焦點。

三、多元評量

幼兒的學習是否達教學目標，是教學者主要關心的問題。討論時容易空泛的毛病，尤其當討論對象為幼兒時，幼兒天馬行空的想法，易使討論失焦，淪為漫

談。因此，一整個討論下來，孩子到底從中獲得什麼，若不透過一個總結性的評量，或是一個總結，是無法幫助孩子統整學習，且教師也無法得知是否達教學目標。

教師在教學時採用的評估方式有二：(1)回顧當天討論內容；(2)改編情境。茲說明如下：

(一) 回顧當天討論內容

在課程結束前，讓幼兒去回想當天所討論的所有議題。透過回顧讓幼兒統整今天所學。例：

T：還記不記得我們上了什麼啊？

Cs：記得...

T：那有沒有一位小朋友告訴我們，上次我們討論了哪些東西？

C2：分蛋糕

T>C2：可以講清楚一點嗎？誰跟誰分蛋糕？

C2：我和我弟弟，還有分糖果，我和我的朋友

T：還有呢？

C5：弟弟跟哥哥看電視，然後兩個都很想要看

C8>C6：ㄉㄨㄛ！你在玩

C6>C8：(用手擋攝影機)我哪有

C10：哥哥和弟弟分糖果

C2>C10：那我已經講過了

T：對~那第四個是什麼？

C9：看電視

T：你跟你弟弟都很想要看電視

T：那我很想要吃糖果，我很想要看電視，我很喜歡吃蛋糕，那我可以分多一點嗎？

C11：不行，這樣子不公平

T>C11：為什麼這樣子就不公平？

C11：因為哥哥吃的比較多，弟弟吃的比較少

C3：公平。因為弟弟比較小，怕他噎到，所以哥哥可以吃兩個

T：那如果是看電視呢？

C2：跟哆啦 A 夢道具一樣，切一半。

C9：先讓弟弟看，因為弟弟比較小，哥哥比較大

C3：公平。因為哥哥看完，如果還沒演完就換弟弟看，如果也看完，就叫媽媽去幫他買片子

C9：弟弟去看，哥哥去看書，因為學校有時候會考試。(SD 20080324)

幼兒能說出今天上課之內容，從回應也發現幼兒的確有掌握當天學習的概念—「知覺分配時僅考量個人慾望，會造成不公平的現象」以及「分配時同時考量不同人的欲望」。但也發現此概念的出現是透過師生一問一答形式，也發現在回顧的過程中，有些幼兒專注力已轉移，研究者認為這可能是因為持續 40 分鐘的課程，會幼兒來說專注力是不易維持的，尤其活動已接近尾聲，幼兒更難耐不住。此外，有此概念之後，是否能將此概念加以運用呢？就不得而知了，因此可更進一步讓幼兒改編情境。

(二) 改編情境

利用當天討論的情境作為評估的工具，允許幼兒改編故事情節，透過重新「設計結局」的活動，讓幼兒去思考分配問題。例：

T：剛剛你們認為兔子的行為是不對的，而且大熊很懶惰也有可能會肚子餓。那現在想請你們幫他想一個公平的解決方法。

C2：大熊把土地弄一半，兔子用一邊，熊用一邊。

C3=C2：我的意思就是這樣

C7：熊提供土地，兔子種菜。就把不能吃的部份切掉，再把可以吃的切一人一半

C6：兔子給熊叫醒，兔子就騙人，熊就一直睡覺工作。

T>C6：那該怎麼做呢？

C6：兔子就要叫醒熊，去工作

C4：就是熊太偷懶了，都是兔子在工作

T>C4：沒有錯，熊真的很偷懶。那你要想一個方法讓他們都會覺得很公平的方法。

C4：叫熊去工作。熊很偷懶都不工作，因為他太多錢了，就感覺他在偷懶

C8：熊跟兔子土地一人一半。然後兔子可以大塊一點，熊小塊一點

T>C8：為什麼？

C8：因為熊比較懶惰(SD 20080410)

透過這方式，研究者從活動中看出幼兒在分配時是否會考量到當天課程所提到的要素—「能同時考量不同分配對象特質而做出分配決定」。發現此種評估方式，運用幼兒的天性—想像力，能夠讓幼兒在分享中自由發揮其想法、自由表達。不但能在結束前創一高峰，也可透過這種綜合性的問題來評估幼兒的學習。

◎發現與討論

綜合上述，在設計「公平分配課程」時必須考量到：

- 一、「程序性」原則：在設計公平分配課程時，以 Damon(1977)幼兒公平分配發展階段為設計依據。
- 二、「繼續性」原則：在教學前先掌握幼兒所具備的公平分配概念；教學期間，後一次的公平分配課程除了內容、概念是前一次的延伸之外，更重要的是後一次課程必須包含前一次的概念，使幼兒透過重複、反覆的練習，學習到公平分配概念。
- 三、範圍：本課程以公平分配概念為核心議題，而語文領域、數學領域為討論此議題所需具備之工具，同屬公平分配課程範圍。
 - (一) 公平分配概念：
 1. 認識分配議題。
 2. 影響分配的考量要素：分配物、分配對象。
 3. 解決分配問題。
 - (二) 語文領域：
 1. 討論最重要的就是說話，透過說話，彼此才有溝通的開始。
 2. 閱讀：研究者會將幼兒的發言記錄在白板上，以便之後的活動進行以及事後讓幼兒回顧。
 - (三) 數學領域：
 1. 數量：幼兒必須能掌握分配物以及分配對象之數量，才能進行討論以及分配。
 2. 分配：幼兒必須先具備一對一的觀念，掌握簡單的配對觀念，才能進行此議題之討論。
- 四、與日常生活經驗結合：

(一) 實際運用在日常生活的解決：將討論與幼兒的生活結合，幼兒對問題的反應，形成解決公平分配的方法，成為幼兒在成長過程中面對公平分配問題的構思基礎。

(二) 考量幼兒所處環境：幼兒的學習受到所處環境所影響，而有時環境也會造成幼兒學習上的限制。

(三) 實際參與分配：從貼近幼兒生活的活動著手，並透過親身參與，實際去體會。

五、課程內容應與教學目標一致

(一) 討論核心需配合教學目標：教學目標應該與討論問題內容中所探討的意涵相結合。

(二) 設計系列的公平分配問題：幼兒的學習是累積的，新經驗應該以舊經驗為基礎。當課程設計時注意到概念上的延伸，可以使幼兒針對問題進行比較，有助於思考能力和價值判斷能力的發展，並透過累加的過程而在學習上加深、加廣

(三) 故事內容挑選符合探討的公平分配議題：當挑選了一本隱含較多意涵的故事時，教師在使用上必須特別強調欲傳達的概念，也就是在討論時必須介入的成分較大

六、多元評量

(一) 回顧當天討論內容

(二) 讓幼兒根據題材中的要素，改編公平分配故事情節，重新思考公平分配問題。

教師在課程設計時，必須注意到課程設計上的「繼續性」原則、「程序性」

原則，重視課程本身概念的連續，除了內容上的延續之外，在概念上更必須是一層一層的累加。因此，掌握教導對象的先備經驗，是在實際執行課程前必須先了解的。

黃光雄、楊龍立(2005)就曾指出，學科知識有邏輯結構，因此某些知識的「程序性」不能隨意更動。此部份為教師一開始設計課程時所必須考量的。以公平分配課程為例，在一開始在設計課程時，就必須考量 Damon(1977)的公平分配發展階段。

至於課程的範圍如何，則必須考量時間上的限制，以及進一步去思考欲教導的議題為何。在設計課程時，如何在有限的時間，讓幼兒的學習能抓住此議題的核心重點，且每議題所重視的內容不同，因此也影響教師在內容上的選擇。

雖彼此之間重視的內容不同，但卻有一些思考方向可參考，像是：**有無認知發展上的階段性；該議題之下主要的核心為何。**在公平分配課程中，研究者所重視的核心為：1.認識分配議題；2.影響分配的考量要素：分配物、分配對象；3.解決分配問題。

若教導對象是幼兒時，因幼兒的學習是透過個體與環境互動，其學習是生活是息息相關的，因此需將課程內容與日常生活經驗結合，考量幼兒所處的環境，並可適時讓幼兒實際操作學習。以公平分配課程為例，此概念是幼兒生活中經常會遇到的問題，因此討論時可以**以幼兒熟悉的、親身經歷的、貼近幼兒生活的內容作為討論題材**，除了瞭解分配概念之外，更可以將問題實際應用在日常生活**中所遇到的分配問題**，亦是課程設計時必須考量的。

教師在課程設計時也必須考量 Taylor 所提的課程四大要素：目標-內容-方法-評量，這之間的關連性。當目標確定之後，課程內容則須與教學方法相配合，以達教學目標。以本研究為例，本研究是透過討論來進行公平分配課程，因此討論的題材選擇要配合公平分配議題的核心要素(公平分配發展階段、分配物、分配對象)，發問的關鍵性問題同樣也考量上述此核心要素。至於幼兒的學習是否達教學目標，則可透過回顧當天討論課程、改編討論情境，讓幼兒自行決定分配方式等活動，來進行評估成效。

此外，黃政傑(1999)指出課程不是單向的傳播接受，而是雙向影響改變的過程。研究者在教學時也發現，課程並非一成不變，事前規劃好的教案或是課程設計，皆有可能因為總總原因而調整。

第二節 公平分配概念教學上的技巧

本節主要是從討論以及討論教學後的反思，研究者從中發現的問題為出發，去反思教師自身的教學技巧。以某次對話紀錄為例：

T：陳老師今天要講在其他幼稚園發生的故事。有兩個小朋友在吵架，因為他們約定好一起玩電腦遊戲，一個人先玩，然後輸了就要換下一個人。第一個小朋友玩一下子就輸了，所以就換第二個小朋友玩，他超厲害的，他過了好幾關，玩了好久都沒有輸。這時候，第一個小朋友生氣了，你們猜他為什麼生氣？

C1：因為只有他沒辦法過關

T>C1：對，他非常生氣，因為他沒有過關。

T：而且他生氣的最主要原因是因為他只玩一下就輸了，可是第二個小朋友玩很久，所以他就很生氣。就跑來跟老師告狀：不公平！那你們覺得呢？他跑來告狀說不公平，你們覺得呢？

C3：公平

T>C3：為什麼公平呢？

C3：因為玩輸了就要換人家玩，下次還可以有機會玩

C2：我也覺得公平，因為是那個小朋友自己還不會玩

C1：我覺得很公平，因為你輸了

T：還有沒有其小朋友有想法？

C10：很公平，因為它只玩一下就被打敗了

T：假裝你是老師，然後那個小朋友跑來跟你告狀，說他玩這麼久，我只玩一下下，那你該怎麼辦？

C1：我會說你再練習

T>C1：可是他一下就輸，沒有機會練習阿

C3：他自己回家玩

T>C3：那如果他家沒有電腦，沒有機會練習怎麼辦？

C11：可以請他的家人教他玩

T：喔！讓他有機會接觸到電腦，讓他有機會去練習，讓他變厲害

C7：可以要他的爸爸媽媽讓他念電腦學校，讓他練習

C6：可以請他的爸爸媽媽買電腦讓他玩

C3：讓他買一台小小的電腦玩

T>C3：也是讓他練習對不對？

C12：讓他重新排隊

T>C12：是輪流嗎？

C12：對！(SD 20080317)

從上述對話發現：老師發問後，幼兒雖能熱烈回應，但僅針對教師發問做簡單的回應，不是各說各話，就是持認同或不認同的看法，彼此之間少有互動對話。研究者所認為的互動對話是指在討論過程中，幼兒一方面表達自己的想法，另一方面也要聆聽他人意見而給予回饋，在這一來一往之間彼此的觀點是交流的，在這交流之下，出現不同的多元答案。

研究者認為，幼兒透過彼此的對話應該能激發不同想法與經驗交流，那學習必會是豐富、多元。但從對話中卻發現答案的產生不是透過幼兒間的互動，而是透過老師問話而出現，陷入羅鳳珍(2003)、吳文惠(2005)研究中所發現的討論經常有，卻不自覺的一種問題：幼兒的回答只是回應老師的問題，呈現出一種僵化的討論模式。並未發揮討論是共同建構意義的真正價值，使討論功能沒有完全發揮。

根據單文經(1993)、谷瑞勉譯(2004)的看法：這種師生一問一答的互動，只能算是一種問答練習，較適合稱為「陳述」而不是「討論」，因為其中幾乎沒有合作建構意義的意圖。

雖然李祖壽(1980)、林寶山(1990)指出團體討論的限制在於易造成老師與學生之間的問題，缺乏學生間的互動，或僅是班上少數幾位較為活潑的幼兒發言主導整個討論。張峰津(1993)認為在教學上以十至十五人為一討論小組為宜，而黃光雄(1996)、張新仁(2002)則指出成功的討論要素之一為人數以 5-8 人最理想，超過這數目，平均每個人的發言次數和內容就會相對減少。研究在討論時，每次討論的人數大約為十到十五人之間不等，雖然不及黃光雄(1996)、張新仁(2002)所指出的理想人數 5-8 人，但也並未違背張峰津(1993)所提出的以十至十五人為一討論小組。因此，研究者也再去反思幼兒之間缺乏互動對話真的是因為「團體討論」人數上所造成的限制嗎？還是有其他的因素呢？

因此研究者去反思自身在教學上造成此種現象的可能原因。座位安排是否恰當？討論秩序脫節？討論內容不恰當，無法吸引幼兒？發問的技巧不純熟？問題的類型層次較低？是這些因素造成幼兒之間少有互動對話？以及又該如何改進此現象等等。以下就「討論的外在條件-座位安排、討論規則」、「師生討論互動

之參與結構」、「問題內容」、「問題概念層次」、「對話類型」這些面向進行分析，企圖從中尋找可能的因素，進而從中歸納教師在討論上應注意的教學技巧。

壹、討論的外在條件

一、固定座位(排排坐)

座位安排的方式為前後共兩排長條兩排，研究者教學前曾與該班教師討論座位問題，班上進行團體性活動時的地點有兩處，一是平常上課的長條形空間，另一為進行音樂課的橢圓形空間。

研究者選擇長條形空間的考量是維持幼兒平常上課的原有座位，且上課時必須用到白板，因此選擇長條形空間。原本擔心後排幼兒視線會被前排幼兒所阻礙，但在觀察平常幼兒上課之情形，發現後排幼兒在討論時會加高座位。因此在上述總總考量以及限制之下，就以長條形的座位做為討論形態。研究者在教學之後的反思中發現，幼兒在討論時出現以下脫序的問題：1.閒聊；2.爭執。茲說明如下：

(一) 閒聊：幼兒與鄰近幼兒談論與討論內容不相關的話題。例：

C10>C3：你有MP3嗎？

C3>T：陳老師，他一直煩我(SD 20080317)

(二) 爭執：幼兒與座位鄰近幼兒因某件事情而產生言語、行為上的摩擦。例：

C7>C8：你弄到我了啦!

C8>C7：我哪有

C7>C8：你的椅子後退一點啦，我都被你擠到前面了

C8>C7：你每次都這麼兇幹麻(SD 20080324)

C10>C1：你不要弄我

C10>C1：我說了，你不要弄我

T：怎麼了？

C10>T：他用這個弄我

T：小心喔!不用弄到旁邊的人

C10>C1：不要再弄了

T：(注視那兩位幼兒)

C10>C1：不要弄我

T：他怎麼弄你

C10>T：他用手碰我

T：請你們兩個都坐好來，自己都有自己的座位啊，怎麼會弄到旁邊的人呢(SD 20080414)

而高儷育(2000)在幼稚園團體討論研究中顯示，排排坐的方式因為是以教師為中心，出現較少秩序問題。研究者在討論時的確發現，所謂的秩序問題，並不是討論所造成的秩序問題，而是空間座位上所造成的秩序問題。像是因座位鄰近而干擾到附近幼兒，使其不舒服而造成的爭執。而研究者當下所採取的秩序管理策略有二：1.忽視；2.介入制止。茲說明如下：

- 1.忽視幼兒的行為，待其自行解決或自然消失。
- 2.介入制止。例如，上述對話中出現的了解狀況。例：「怎麼了」；以及利用肢體語言或言語上提醒。例：「注視」、「請你不要…」。

一開始研究者皆放手讓幼兒自行解決，若引起爭執的情況消失，老師也不去追究其原因。若爭執一再出現，老師則出現關心事情始末，並加以制止。

此外，研究者也反思教學中所遇到的最大困擾-「幼兒之間少有對話互動」，是否因為座位上長條型的安排而造成的結果。

高儷育(2000)在幼稚園團體討論研究中指出，排排坐的討論方式，使得私下討論的情形只出現在前後坐或鄰坐的距離，可能剝奪幼兒間互動的機會。同樣，在文獻中也指出，討論時最好的型座位形式以圓形形式最好，或是要讓幼兒之間能夠視線交流。蔡敏玲、彭海燕譯(1998)指出圓圈對討論的特殊價值，在於引發討論。研究者也根據此反思是否因為討論座位安排的不適當而造成幼兒間少有對話的情形出現。

研究者從對話中分析後發現，因討論位置造成的顯著問題在於：因位置鄰近而引起閒聊，以及因位置干擾而引起爭執。在分析的過程中，並未發現有造成幼兒之間少有對話的直接證據，因此研究者對此持保留看法，也許「排排坐」是影響少有對話的可能原因之一，但也再去思考是否有其他可能的因素。

二、舉手發言

幼兒欲說話，必須以「舉手」來獲得發言權。這是該班級中原有的發言規定。研究者同樣以此作為發問後點選幼兒回應的選擇方式。以下就幼兒是否舉手、教師是否點選，研究者分析師生啟動對話的模式有：

(一) 教師發問→幼兒舉手→教師指定舉手幼兒發言

老師提出問題之後，欲分享的幼兒透過舉手的方式向教師表明想發言的意圖，老師點選所有舉手幼兒之中的其中一位幼兒分享。這是每次啟動討論最先有的對話模式。老師選擇的標準有三：1.隨意點選；2.選擇較有想法之幼兒；3.遵守討論規則之幼兒。茲說明如下：

1.隨意點選幼兒：

並未刻意指名誰發言，只要有舉手的幼兒都有發言的機會，且盡量讓有舉手的幼兒皆能發言。

2.較有想法且能經常抓住討論重點之幼兒：

在幾次教學後發現有些幼兒能夠立即抓住討論的重點，因此討論時會故意點選該幼兒發言。

3.遵守討論規則之幼兒：

讓會遵守「發言舉手」規則的幼兒獲有發言權。例：

我請你說，因為你都沒有打斷我講話(SD 20080331)；我請舉手的小朋友說(SD 20080403)

為何先點選有舉手之幼兒，考量原因是因為「舉手」在討論中代表著有說話的意圖，有想法欲分享。因此能夠活絡討論氣氛，開啟討論話題，刺激其他幼兒分享。此外，文獻中提到討論時要注意指名要普遍，讓大家有回答、參與學習的機會，不要集中在少數幼兒身上，因此盡量讓所有幼兒分享，且會透過鼓勵的方式。例：「還有沒有其他人想要分享？」、「還有其他想法嗎？」等等，讓幼兒暢所欲言，並期望從中激發不同的想法，以及增加對話。

至於選擇遵守討論規則之幼兒發言，是考量到秩序掌控因素。在討論時發現有些幼兒不顧其他幼兒或老師在說話，而自顧自地舉手，例：

T：恩!雖然有人用摔角...

C6>T：陳老師!

T：等一下，先聽我講。

T：雖然有人覺得用摔角，雖然有人覺得用跑步，沒關係，我們可以用大家來決定。如果大家覺得...跑步比較好，那我們就用跑步來決定。

C3：我知道...我知道

C1>T：陳老師，我有問題

T：你們一直插話，這樣我就沒有辦法講話了。(SD 20080331)

C6>T：老師....

C3>T：老師...

C1>T：陳老師，我有問題...

T：等一下(手比暫停)，有問題的人要怎麼樣?(SD 20080417)

而研究者當下所採取的秩序管理策略有二：

- 1.用肢體語言制止。
- 2.直接告知這行為是錯的。

(二) 教師發問→教師指定未舉手幼兒發言

老師提出問題之後，故意點選未舉手之幼兒，問其是否有表達的意願。例：你要不要試試看；你覺得呢(SD 20080317)。透過指名，鼓勵較不常舉手幼兒分享。雖然 Auer and Ewband(1974)指出除了發言，積極聆聽也是一種參與的方式。但是研究者認為幼兒是透過表達的方式，透過語言來思考。經由表達能夠互相激盪想法，也才能夠引起對話。而老師也是透過幼兒的對話，才能瞭解幼兒想法與先備知識。這是鼓勵幼兒聆聽之外，鼓勵參與表達的主要目的。

(三) 教師發問→幼兒直接發言

老師提出問題之後，幼兒趁老師未點選任何幼兒之前直接表達想法，而老師未加制止其行為。

當出現這情形而研究者並未加以制止，是因為雖然有「先舉手再發言」規定，但是幼兒這行為本身並不影響或是干擾整個討論的進行(因為未有人在發言)。幾次之後，卻發現幼兒無法分辨這其中的差異，將這行為誤解為：即使不遵守原有的討論規則仍可獲得發言權。因此紛紛在其他人尚在說話時，直接表明想說話的

意圖。例：

C3：我知道...我知道(SD 20080331)。

C1>T：陳老師，我有問題...(SD 20080417)。

這樣的行為除了打斷原先在說話的人之外，也顯示出幼兒並未去聆聽他人想法。因為未去聆聽，因此無法根據他人想法給予回饋。研究者認為這也許是討論時幼兒之間少有互動的可能原因之一。採取的解決策略是制止幼兒的行為，企圖恢復原有的發言規定-「先舉手再發言」。

(四) 教師發言(幼兒發言)→幼兒直接發言→教師制止

在老師或其他幼兒尚在發言時，幼兒直接打岔表明自己也想分享。而老師加以制止。制止的原因同上述(三)所說，幼兒未去注意分享者的內容，因此無法根據他人想法做回應。使得討論時幼兒之間少有互動對話出現。

◎發現與討論：

文獻中指出，討論成功的要素，必須說明討論時應遵守的規則，且必須有不拘形式、自由開放的氣氛。而也提出教師因過於擔心教室秩序而會造成討論上的限制。

研究者在這兩者之間的處理方式，是訂定「先舉手再發言」的討論規定。期望透過討論規定能維持討論時的秩序，且同時又期望能有開放的討論空間，因此在不干擾討論進行的前提之下，允許幼兒未舉手直接發言。從這行為可看出研究者試圖在「討論規則」、「開放氣氛」這兩者成功要素之間拿捏之間的平衡。卻也發現當研究者考量「討論規則」多一些時，會點選遵守討論規則(舉手發言)的幼兒發言，而忽略未舉手之幼兒；當考量「開放氣氛」多一些時，卻造成某些幼兒誤解研究者的考量(允許未舉手發言是因為當下並沒有有人在分享)而恣意打斷正在說話的人。

從上述發現，研究者去分析幼兒之間少有對話互動的原因，是否是因為幼兒發言前必須經過老師許可，使得原本想針對前一名幼兒說話內容有所回應的幼兒無法獲得發言機會，才限制了幼兒之間的對話未有繼續相關看法的討論？還是因

為幼兒急於分享而未去聆聽，因此無法根據他人想法做回應？

也許研究者在講解「討論規則」時，應該更清楚的讓幼兒明白規定的界限範圍以及允許的彈性。如此一來，教師不需要決定該由誰發言，而是讓幼兒能夠自由的根據前一名幼兒做回應，也許對話就會自然產生。

貳、師生討論互動之參與結構

討論最基本的模式，是 Cazden(1986)和 Mehan(1979)提出的「教師啟動-學生應答-教師評估」(initiate - response - evaluate, [IRE] 模式)。蔡敏玲、彭海燕譯(2001)也進一步指出，師生互動的模式並非如此單純。以下為研究者節錄某次的對話紀錄，就 I-R-E 模式進行分析，以呈現師生互動討論的參與結構的模式之類型，如表 4-2：

表 4-2 師生互動參與結構模式分析例

師生言談(SD20080317)	模式分析	類型
T：第二天小朋友要去戶外教學，猜猜看，他們是去哪裡？ Cs：動物園 T：哇~你們怎麼都知道	教師引言 幼兒回應 教師評量	I-R-E
T：老師請動物園裡面管理員，幫小朋友介紹這是什麼動物，然後喜歡吃什麼。班上有一個很可愛的小女生，管理員送他一個無尾熊的鑰匙圈。這時候，其他小朋友發現了，認為叔叔怎麼可以這樣，只有她有，其他人都沒有。大家都覺得不公平，那你們覺得呢？ C3：不公平，為什麼其他人沒有，其他人會生氣。 C12：只有給他，其他小朋友很可憐。 C11：如果裡面有小朋友很乖的話，沒有得到，那真的很不公平	教師引言 幼兒回應 幼兒回應 幼兒回應 教師評量	I-R-R-R-E

T：所以你覺得要給乖的人才公平!		
T：假如那個很可愛的小朋友，就是你，所以其他小朋友都沒有，公平嗎？ C12：不公平，如果其他沒人有的話，我就給他 T：那你就沒有啦 C12：那給最乖的人 T：那如果叔叔不是送給最可愛的人，而是送給表現最好的小朋友，就只有一個，就送給他，那你們覺得呢？ C3：不公平，因為就只有他得到，那全部的人還是沒得到 T：你們都覺得這樣不公平。	教師引言 幼兒回應 教師引言 幼兒回應 教師引言 教師評量	I-R-I-R-...-E

從表 4-3 可知師生互動參與結構模式有不同的類型。有時教師發問，幼兒回應，教師加以評量，討論即結束(或許稱師生問答較恰當)(I-R-E)，有時是將「發問-回應」幾次循環後，教師再評量的這種類型，視為 I-R-E 之變型；有時教師發問後，讓幼兒盡量回應，在最後才做評量(I-R-R-R-...-E)，而研究者又根據幼兒之間是否有對話，分為有互動以及無互動兩種類型。

研究者將「師生互動參與結構模式」分為四種類型，茲說明如下：

(一) I-R-E，變型 I-R- I-R...-E 或 I-R- R-I-R- R...-E

老師發問，幼兒回應，老師再針對學生回應給評量，討論即結束。這是討論時師生之間最簡單的互動參與結構，通常這種比較像是在評估、檢證學生知識，而不是幫助學生建立知識。因此會變型為 I-R- I-R...-E 或是 I-R- R-I-R- R...-E。老師發問，幼兒回應，老師針對幼兒的回應再次啟動發問，再讓幼兒回應，並在最後才給予評量。例：

T：小倫心裡想「我的蜂蜜應該怎麼分啊？要分給他們嗎？還是我留給自己？怎麼做才公平呢？」
你們覺得呢？(I)

C4：大家一樣多(R)
T>C4：可是他剛剛有說，就只有一點點，自己吃都不夠了，那你覺得呢？(I)
C2：分一樣多(R)
C1：一起吃(R)
T>C1：是大家一樣多的意思嗎？
C1>T：不是，就是一起吃
T>C1：那這樣會不會吵架？(I)
C11：那就不要吃，因為只剩一點點，如果大家都一樣多的話會不夠分(R)
T>C11：可是，如果小倫都不跟他的朋友說，他就可以把全部的蜂蜜吃掉啦(I)
C8：留給其他蜜蜂，看他們要不要來住(R)
C6：他拿了蜂蜜回家，然後切一半，然後沒有的時候就吃食物。(R)
C9：剪刀石頭布，看誰贏比較多次，就可以吃蜂蜜(R)
C7：他可以自己吃，不過下次別的小熊有東西就不要請他吃了(R)
T：所以你們覺得還是要分給其他人囉(E) (SD 20080417)

從上述對話可知，教師的問話(I)，引發幼兒的回應(R)，而教師不急著做評量以及結論，而是再次問話(I)，再次引發幼兒做不同的回應(R)，最後教師才做總結。幼兒針對如何分配這問題提出了許多可行方法，但答案的出現以及多元性是由於老師一問一答這來往的過程所造成的。

(二) I-R-R...-E(R 之間未有互動，僅針對教師問題做回答)

老師發問，幼兒個別針對老師的問話做回應，彼此之間沒有言語上的互動。而老師在最後時總結幼兒的答案。例：

T：有1個蛋糕，分給1個大人、1個小朋友，兩個人分一樣多，公平嗎？(I)
C4：不公平，小孩少一點，因為大人比較大，比較多。(R)
C2：一人一半(R)
C5：切兩塊，一塊給大人，一塊給小孩。(R)
T：那是一樣大塊呢，還是有的大、有的小？
C5：一樣大
C9：大家都一樣多(R)
C1：蛋糕如果小孩很少的話，如果他還是很餓，就可以叫爸爸出去買銅鑼燒給他(R)
~
T：所以你們的方法有...(E) (SD 20080407)

從上述對話可知，幼兒針對如何分配這問題提出了許多可行方法，在內容上是豐富的，但是這些答案，並非因為聆聽了先前幼兒的回答而給予的回應，在觀點交流下而出現的，都僅是個別幼兒回答老師問題而形成的累積。

(三) I-R-R...-E(R 之間有互動)

老師發問，幼兒針對老師的問話做回應，且彼此之間有時會出現言語上的互動，而老師在最後時總結幼兒的答案。例：

T：等一下我們要選一個小幫手喔！等一下要幫我的忙，該怎麼選？(I)

C1：一天選一個(R)

C10=C1：不一樣的人(R)

T：怎麼選？(I)

C1：從一數到星期五，一天只能選一個人(R)

T：那誰應該先當？(I)

C1：就猜拳(R)

C9>C1：如果一直平手呢？(R)

C1>C9：又沒關係(R)

C2>C1、C9：用黑白更快(R)

~

T：所以是說一天選一個，然後是用猜拳決定，今天誰猜贏就誰當小幫手(E) (SD 20080424)

從上述對話中發現，幼兒之間的對話來自於：

1. 認同前一名幼兒所說，因此其說話是根據前一名幼兒之內容的延續或延伸。

例：(C1：一天選一個。C10=C1：不一樣的人)。

2. 不認同前一名幼兒所說，而提出的反對的理由並說出自己的看法。

例：(C1：就猜拳。C9>C1：如果一直平手呢？C1>C9：又沒關係。C2：用黑白更快)。

(四) 幼兒未發言

在討論期間，有些幼兒經常保持沉默。是聽不懂？還是沒機會發表？還是不感興趣？就研究者觀察，這些幼兒雖沒參與發表，但心思仍在討論活動中(因為未有做其他事，或被其他事物吸引，以及與他人閒聊的情況發生)。因此研究者認為其參與方式是聆聽。

◎發現與討論：

Wertsch(1981)指出「順暢的言談互動是說話者對言談的內容，形成語言表達意義，而聽者對說話者的言談加以闡釋並接受，然後雙方在對彼此話做反應與回饋，或是訊息的修正。在雙方賦予言談意義過程中，教師與同儕發揮支持與鷹架的功能，使學生參與言談的進行中達到最近發展區」(引自陳埤淑，2000)。因此幼兒的學習應該是透過語言表達的方式，經由表達互相激盪想法。這種學習的成效大於單純的聆聽。如何聆聽也是學習，那教師講述就好，又何必透過討論而學習呢？

此外，研究者深信，幼兒透過彼此的對話應該能激發不同想法與經驗交流，那學習必會是豐富、多元。而研究者所認為的互動對話是指在討論過程中，幼兒在表達自己的想法同時，另一方面也要聆聽他人意見而給予回饋，在這一來一往之間彼此的觀點是交流的，在這交流之下，出現不同多元的答案。但從上述對話紀錄的分析來看，有時幼兒之間出現了言語上的互動，在觀點交流下激發出不同的答案；但有時只能算是順應別人意見，或是表達不同意見的對話，稱不上是真正的討論；有時僅呈現各各說各話的情形。

答案的出現以及多元性是由於師生問答的過程所產生的，並不是幼兒在觀點相互交流下而激發出來的。到底是什麼原因造成這之間的差異？

幼兒為什麼不願意分享？為什麼幼兒之間少有對話互動？研究者透過不斷的反思，試圖從對話紀錄中抽取「問題內容類型」、「問題概念層次」、「對話類型」這三方面去分析可能的原因。

參、問題內容類型

根據討論的重點不同，研究者分析對話紀錄，將問題內容歸類為四大類型：「資訊性的討論」、「問題性的討論」、「經驗感受的討論」、「想像及創造的討論」。茲說明如下：

一、資訊性的討論

討論的內容以一開始提供的「公平分配概念」討論素材為主。為第一層次的

討論，也是最基本的討論。例：

T：剛剛在店裡，小吉看到地方有一根棒棒糖，就把撿起來，你覺得他這樣的行為如何？

C2：不好。因為那根棒棒糖都沾到灰塵了，因為櫃子下面都是灰塵。而且他還用鞋子去碰拿的地方細菌都在那兒，就跑到那個地方。

C12：不行。因為掉在地上很髒，地板都沒擦過，沒拖地。

C5=C12：因為地板很髒，有人踩過

C11：不好，因為他拿起來會害到自己也會害到別人。

T>C11：你說害自己是什麼意思呢？

C11：因為地上撿起來吃的話會感冒，然後又放回去，也會害別人感冒

C1>C11：他拿起來的話，可以先吹一吹

C7：這樣是不好的，因為這樣像小偷一樣在偷東西

C8=C7：他這樣就跟小偷一樣，沒有問過別人，就把地上東西拿起來，是小偷的行為(SD 20080320)

T：還有褪色的，知道什麼意思嗎？

C10：就是衣服的顏色都不見了

C4：像我這個

C2：我已經褪色了(SD 20080327)

研究中的「資訊性」的內容是指公平分配概念的討論素材。當問題內容涉及「資訊性」時，其目的在幫助幼兒對討論素材上的公平分配問題做概念上的解釋。

從上述對話可知，幼兒的答案大部分或是完全根據老師問話而出現，或是對老師問話做說明，而有時幼兒的答案只是順著其他幼兒的意見(認同)而出現的。

二、問題性的討論

提出一個待解決的分配問題，討論的內容包括來龍去脈，為什麼產生分配不公這種問題，以及公平分配的解決方法為何，涉及問題解決的層面。例：

T：班上有一個很可愛的小女生，管理員覺得那個小朋友很可愛，就送他一個無尾熊的鑰匙圈。

其他人看到了就說不公平，為什麼啊？(待解決問題)

C3：不公平啊！為什麼其他人沒有，其他人會生氣。

C12：只有給他，其他小朋友很可憐。

C11：如果裡面有小朋友很乖的話，沒有得到，那真的很不公平

C3>C11：這樣還是不公平，因為就只有他得到，那全部的人還是沒得到

C11>C3：可以叫動物園的叔叔，再發一些給沒有的(問題解決)

T>C11：那叔叔今天就只有帶一個呢？

C2：回去拿(問題解決)

T>C2：回去拿也沒有了，他就只有一個

C1：可是動物園不是每天開嗎？

T>C1：可是你們不會每天去啊

C1：動物園會每天開，小朋友說我也要，叔叔可以記下來，再拿那張單子帶去動物園(問題解決)

T>C1：可是叔叔說：我今天就只有一個，那我應該要給誰啊？

~

C3：送別的(問題解決)

T>C3：沒有阿！叔叔就只有一個

C9：送給老師(問題解決)

T>C9：那今天是陳老師拿到，公平嗎？

Cs：不公平！

T>Cs：對啊~你們又覺得不公平，那怎麼辦？

C11：如果有別的動物鑰匙圈可以送給他們(問題解決)

T>C11：可是今天就只有一個鑰匙圈，要分給誰才不會有意見？

C2：沒有拿到的可以請爸爸媽媽買(問題解決)

C3：買動物園的吊飾(問題解決) (SD 20080317)

研究中「問題性」的內容是指公平分配問題，研究者一開始即提出一個帶有分配不公的疑問，讓幼兒去思考為何出現不公平的理由或原因。當不公平的理由或原因相繼出現之後，再讓幼兒去思考如何解決這不公平的問題。

從上述對話中發現，幼兒除了對其他幼兒的答案表達認同或不認同之外，也能夠透過聆聽他人意見給予回饋，這對話包含了彼此之間觀點的交流，在這交流之下，也就出現了多元的解決方法。

三、經驗感受的討論

讓幼兒去分享自身有關公平分配方面的經驗，針對情緒或感覺的討論。例：

T：我們聽了三個分配不公平的故事，現在想請你們想想看，你們曾不曾自己說過，或是聽別人說過類似的事情？

C3：是舉例嗎？

T：對！

C11：我的媽媽只對我麼弟弟好

T>C11：為什麼你這樣覺得呢？

C11：我哭的時候她都不會安慰我，就會罵我，我弟弟哭的時候都會安慰他，然後抱抱他。媽媽

只會罵我，不會罵我弟弟

T：你覺得這件事情不公平，那其他人呢？

Cs：公平

Cs：不公平!

T：有人覺得公平，有人覺得不公平，那我們來討論看看。

C1：因為媽媽照顧小孩，如果他欺負小孩，是不行的行為，若不理他的話，他會很可憐。

C2：因為弟弟還小，不會管好自己，你已經很大了，就可以管好自己

C3：他自己可以做他自己的事，弟弟要媽媽顧，媽媽要看著弟弟，弟弟才不會亂跑，出去被壞人抓走

C5：可以兩個一起照顧阿

C3：弟弟給媽媽照顧，姐姐給爸爸照顧

C11>C3：可是我想要媽媽照顧

C9>C11：不行~因為爸爸比較大，比較會管教大的

C4>C11：而且你不乖，爸爸罵你是在教你

C1>C11：爸爸媽媽罵你，是為你好

C2：但是我爸爸去大陸，所以媽媽就要照顧我們

C10：做自己的事情，媽媽也會喜歡你

C8>C11：媽媽一天照顧你們兩個，另一天換爸爸照顧

C11：可是爸爸都用這隻手指頭指著我，罵我

C8>C11：他是在教你，又不是在罵你

C1>C11：爸爸媽媽是希望你長大之後變成一個好的小孩(SD 20080317)

從上述對話資料中發現，當幼兒提出自身經驗作為分享時，幼兒之間的對話頻繁，且對話多針對該名分享經驗之幼兒。不僅是針對該名幼兒做認同與否的回應，而是更進一步透過聆聽而有觀點上的交流。

漢菊德(1998)認為此類型的內容討論中彼此只談感覺本身或相互接納對方的情緒與情感。但從上述對話中卻發現不僅僅只有接納對方的情緒感受，反倒是有更多的不認同。研究者認為這是因為幼兒彼此的生活經驗是不同的，因此在討論時，會提出自己的經驗來作為討論的觀點，因此形成不同觀點在進行交流。

研究者認為涉及「經驗感受」的問題內容，由於貼近幼兒生活，幼兒很容易根據自身經驗來做回應，因此容易引起對話共鳴。

四、想像及創造的討論

提出一個完全沒有標準答案的公平分配問題，讓幼兒得以發揮想像的天性，

天馬行空的回答。例：

T：你們認為兔子的行為是不對的，而且大熊很懶惰也有可能會肚子餓。那現在想請你們幫他想一個公平的解決方法

C2：大熊把土地弄一半，兔子用一邊，熊用一邊。

C3=C2：我的意思就是這樣

C7：熊提供土地，兔子種菜。就把不能吃的部份切掉，再把可以吃的切一人一半

C4：叫熊去工作。熊很偷懶都不工作，因為他太多錢了，就感覺他在偷懶

C1>C4：熊沒有工作就是因為他爸爸已經給他太多錢，所以才睡覺

C3>C1：說不定他是邊睡覺邊想，要把那些錢怎麼花掉。

C2>C3：他睡覺哪會想

C1>C2、C3：我的意思是說，熊睡覺是在想他要怎樣種很多的菜

C9：熊有很多錢他可以自己去買東西啊

C6：兔子給熊叫醒，兔子就騙人，熊就一直睡覺工作。

T>C6：那該怎麼做呢？

C6：兔子就要叫醒熊，去工作

C7：熊跟兔子土地一人一半。然後兔子可以大塊一點，熊小塊一點

C4：他這麼多錢會被小偷偷走

C10=C4：熊的錢都亂放，然後有一個很壞心的小偷把熊的錢都偷走。

C2>C10、C4：鎖門啊

C11>C2：他可以爬窗戶從煙囪上面下來(SD 20080324)

從上述對話發現，幼兒的想法，不斷的因團體中觀點的交互刺激而源源不絕。而有時會出現一種內心閃過的靈感、一種即興的分配解決方法或公平分配看法。此類問題在完全不設限的情況下，容易激發創造力來，這是這種討論內容的特有的功能。

◎發現與討論：

綜合上述問題內容來看，幼兒討論的內容分為四大類型：「資訊性的討論」、「問題性的討論」、「經驗感受的討論」、「想像及創造的討論」。從對話紀錄分析中可知：

一、資訊性的討論，目的在幫助幼兒對「公平分配」討論素材上的問題做概念上的解釋。幼兒的答案大部分或是完全根據老師問話而出現，或是對老師問話

做說明，而有時幼兒的答案只是順著其他幼兒的意見(認同)而出現的。

二、問題性的討論，目的在了解分配發生不公平的原因，以及在面對公平分配問題的解決方法。幼兒除了對其他幼兒的答案表達認同或不認同之外，也能夠透過聆聽他人意見給予回饋，在觀點交流的對話之下，出現了多元的解決方法。

三、經驗感受的討論，重點在於分享自身在公平分配方面的經驗感受，由於貼近題材幼兒生活因此幼兒很容易根據自身經驗來做回應，且彼此的生活經驗是不同的，因此在討論時容易引起對話共鳴，形成不同觀點在進行交流。幼兒之間的對話頻繁，且對話多針對該名分享經驗之幼兒。

四、想像及創造的討論，重點在提供一開放的分享對談情境，讓幼兒對公平分配這議題提出任何想法，不斷的因團體中觀點的交互刺激，有時會激發一種內心閃過的靈感、一種即興的思想。

顯示出，當問題是資訊性的討論時，幼兒之間較少出現對話之外，其餘三種(問題性的討論、經驗感受的討論、想像及創造的討論)都容易造成幼兒之間有對話。

研究者在發現「問題內容」與「討論」之間的關係後，進一步去反思何以在討論的過程中，幼兒之間對話互動貧乏。發現：**研究者讓幼兒討論的問題內容大都屬「問題性的討論」，而較少「經驗感受的討論」、「想像及創造的討論」。**

重視「問題性的討論」原因在於，研究者認為知識並不只是概念上的獲得，更應該使所學知識應用於實際問題上，尤其是公平分配此類的相關議題，在日常生活中是經常發生或必須面對的，由於有這一層的考量，因此在內容上大都是讓幼兒去思考該怎麼分配，在討論過程中尋求分配的解決方法。

幼兒之間對話互動貧乏，從問題內容的類型這部份可知，可能有一部份的原因在於研究者較少設計「經驗感受的討論」、「想像及創造的討論」這兩類型的內容，造成討論時不易引起對話共鳴，也較少機會讓幼兒發揮想像力，來刺激幼兒

之間的一種即興的靈感，因此造成幼兒的觀點之間並無交流，而無法形成對話。但對照漢菊德(1998)、林怡伶(2000)研究發現，照理說「問題性的討論」是在對話中促進彼此觀點的交流，又何以未出現此現象呢？幼兒在表達自己意見的同時，雖然透過聆聽而順應別人意見或表達不同意見，但是何以僅止於此？為何幼兒在討論時彼此的觀點沒有更進一步的交流呢？是否造成幼兒之間少有對話互動還有其他的可能因素呢？以下就問題概念層次進行討論。

肆、問題概念層次

根據問題能達到的目標不同，研究者分析對話紀錄，將問題概念層次歸類為五大類型：「記憶性問題」、「轉譯性問題」、「解釋性問題」、「聚斂性問題」、「擴散性問題」。茲說明如下：

一、記憶性問題

為了引起注意、喚起回憶再思、以及瞭解幼兒是否對公平分配故事內容理解而提的問題。偏重認知記憶層面。例：

T：那你們還記不記得，爸爸是怎麼跟小吉說的？

C5：他說下次不要再偷了

C1：小吉說：「我還給人家，人家會不會原諒我」爸爸說：「應該會吧」(SD 20080320)

T：剛剛在故事裡，大熊跟野兔約定好，大熊提供什麼？

C6：上面跟下面

T>C6：那是他選擇的，他提供什麼？

C10：土地

T：大熊提供土地，那兔子做了什麼事？

C10：菜

C7：下面

C3：種菜

T：對~兔子是種菜(SD 20080320)

是所有問題的開端，通常有固定的答案。答案通常在師生一問一答的單次往返之間就會出現，不太需要有討論的必要。

二、轉譯性問題

要求幼兒用另一種較具體的表達加以解釋，從對話中可看出幼兒是否對此概念有所理解。此概念不一定侷限在分配問題，而是討論中出現的所有概念皆屬此類。例：

T：你們剛剛都說：不行偷東西、不行當小偷，那什麼是偷啊？

C1：就是偷別人東西

C2：就像是小偷啊

T：那到底什麼是「偷」？

C7：偷偷拿

C12：趁叔叔、阿姨沒注意時把它拿走

C2：你知道那是別人的，還故意去拿

C1=C2：就是悄悄的，趁人家沒有注意就悄悄的走過去拿

T：什麼是命令的口氣？

C8：很兇的口氣(SD 20080320)

此層次的問題出現，通常只需在師生一問一答的往返之間答案即出現。此時幼兒的答案有時是在順應他人的意見(認同)，答案僅是換句話說的形式所出現的內容。

三、解釋性問題

讓幼兒用某種通則(分配物、分配對象)等等去判斷進而發現彼此之間的差異關係。例：

T：在分蛋糕的時候，一開始你們都說大家都一樣多才公平，可是在這些情況時，你們又說大家都一樣，不公平，為什麼？

C1：因為不一樣的

T>C1：哪邊不一樣？

C11：因為故事不一樣

C3：因為大家的想法不一樣

C1：因為我們說不公平是因為那些情況不一樣，所以我們才會覺得不公平

C4：他分東西的時候不一樣

C7：因為那裏寫的話都是不一樣

T>C7：怎樣不一樣？

C7：上面是一個蛋糕分給 2 個人，下面的是大人跟小朋友，有寫懶惰、有寫認真的，有餓的有飽的。上面那個沒有

C11：因為有認真的也有懶惰的(SD 20080417)

此層次的問題對幼兒來說需要花較多次的師生問答往返，才能發現彼此的關係。也就是在這多次往返的對答過程中，提供了幼兒藉由聆聽去重組、建構自己想法的機會。幼兒表達自己意見時，會去注意到先前幼兒的分享內容，順應並提出相同的看法(認同)或是提出另一種不同的觀點(反對)。

四、聚斂性問題

此類問題會依循固定思考方式進行，像是根據所接受到的訊息資料(分配物、分配對象)來從事公平分配概念的分析與判斷。例：

T：有兩個人，他們是好朋友，一起去外面工作，1 個很認真，1 個很懶惰且家裡很窮，都沒有錢買東西吃。他們總共賺了 10 塊錢，怎麼分才公平？

C10：認真的 3 塊、懶惰且家裡窮的 7 塊。

T>C10：為什麼懶惰的人比較多？

C10：雖然他很懶惰可是他很窮，不然會餓死，所以給他多一點，讓他去買麵包

C13：認真的 6 個，懶惰很窮的 4 個

T>C6：為什麼這兩個人分一樣多啊？

C6：乖乖的人給他 5 塊，懶惰的給他 4 塊，可是他很窮就再給懶惰的 1 塊

C2：認真的 6 塊，懶惰的 4 塊，要給他，因為他會餓死

C1：認真的 5 塊，懶惰很窮的也 5 塊(SD 20080414)

從上述對話可知，幼兒的答案趨向三種結果：一是考量認真者，而給予其較多錢；二是考量貧窮者；而給予其較多的錢；三是同時考量這兩分配對象，而給予相同的金額。

顯示出幼兒在思考此類問題時會注意到題目上所給予的提示(分配對象特質：認真、貧窮)，故幼兒在分享自己想法時，透過聆聽其他幼兒的答案並注意題目上所給予的提示，就能回答出一個適當的答案。

五、擴散性問題

此類問題幼兒在回答時可自由提出任一見解，發揮想像力將題目中現有的資訊加以重新組合，而產生不同的公平分配解決方法。例：

T：你想要看一個卡通，可是，家裡只有一台電視，這時候，弟弟說：我也要看電視。可是，弟弟要看多啦 A 夢，你要看海棉寶寶。你們要看的卡通是不一樣的，假裝海綿寶寶跟哆啦 A 夢都是五點半一起演，該怎麼辦？

C12：輪流。廣告的話就換弟弟看，弟弟廣告的話就換哥哥看

C7：猜拳，贏的今天先看，輸的後天在看。

C8：讓弟弟，因為弟弟不懂事

C5=C8：那就弟弟先看，弟弟看完再換哥哥看，哥哥看完就不能再看了

C1>C5：可是弟弟看完就六點，哥哥就沒辦法看了

C9：規定時間，如果時間到了就換弟弟看

T>C9：怎樣規定時間？

C9：一人就看幾分鐘

C11：我看完，然後再叫媽媽買 CD 片或 DVD 給弟弟看

C3：如果弟弟還有別的卡通很想看，就等哥哥看完換他看，哥哥就可以去做別的事情(SD 20080414)

從上述對話發現，幼兒的想法透過團體中觀點的交互刺激，產生了許多不同的解決方法(讓弟弟看；猜拳決定誰先看；廣告一到就換人看；規定一個人看的時間；弟弟看 DVD；看別的卡通)。

◎發現與討論：

綜合上述問題概念層次來看，研究者所提出的問題層次分為五大類型：「記憶性問題」、「轉譯性問題」、「解釋性問題」、「聚斂性問題」、「擴散性問題」。從對話紀錄分析中可知：

一、記憶性問題，針對公平分配故事內容理解而提的問題，通常有固定的公平分配答案。答案通常在師生一問一答的單次往返之間就會出現，不太需要有討論的必要。

二、轉譯性問題，不一定侷限在分配問題，而是討論中出現的所有概念不懂且需加以解釋時皆屬此類。答案通常只需在師生一問一答的往返之間答案即會出現。此時幼兒的答案有時是在順應他人的意見(認同)，答案僅是換句話說的

形式所出現的內容。

三、解釋性問題，能用某種通則(分配物、分配對象)等等去判斷進而發現彼此之間的差異關係。其答案的出現來自於較多次的師生問答往返，在這多次往返的對答過程中，提供了幼兒藉由聆聽去重組、建構自己想法的機會。幼兒表達自己意見時，會去注意到先前幼兒的分享內容，順應並提出相同的看法(認同)或是提出另一種不同的觀點(反對)。

四、聚斂性問題，此類題目會有上作答的提示(分配物、分配對象)，故幼兒回答公平分配問題時，透過聆聽其他幼兒的答案並注意題目上所給予的提示，就能回答出一個適當的答案。

五、擴散性問題，此類題目能使幼兒發揮想像力將題目中現有的資訊加以重新組合，而產生不同的公平分配解決方法，幼兒的想法透過團體中觀點的交互刺激，產生了相當多元公平分配的答案。

顯示出，這五種之中最能激發幼兒觀點交流的問題類型為「擴散性問題」，而「記憶性問題」、「轉譯性問題」這兩種類型答案的出現僅需透過師生問答即可出現，幾乎不太有幼兒間的對話。至於「解釋性問題」、「聚斂性問題」可促進幼兒仔細聆聽他人的分享，但卻不能像「擴散性問題」那般，在聆聽他人意見之於更能激發幼兒觀點交流。

此外，張靜文(1997)歸納各學者探討「問題分類」與「討論」之間的關係後，提出有利於討論之問題特質：

- 一、允許較多答案的問題。例：擴散性問題
- 二、給予答題者較多思考空間的問題。例：開放性問題
- 三、需要答題者運用分析或比較方式去思考的問題。例：解釋性問題
- 四、需要答題者做出評論的問題。例：評鑑性問題

與本研究發現相對照，「擴散性」、「解釋性」的確是有利於討論的問題類型。因此，研究者進一步去反思何以在討論過程中的幼兒之間缺乏對話互動，發現：

研究者讓幼兒討論的問題類型大都屬「聚斂性問題」，較高層次的「評鑑性問題」卻在所設計的討論題目中未出現。學者 Clark and Starr(1996)也對「聚斂性問題」、「擴散性問題」是否有利討論提出說明，認為「擴散性」這種開放性、廣泛性或刺激思考的問題，可以吸引幼兒的注意，對討論進行較有意義，而比「聚斂性」問題更能成功的引起討論。

研究者一直以為自己的問話是屬開放性問題，而無自覺在問題中似乎隱含了提示答案的線索，少有激發、發揮創造力的問題出現，因此發問的問題類型多屬「聚斂性問題」的層次。

發現此一問題後，研究者再進一步去反思何以問題類型多為「聚斂性問題」，原因在於：教學目標的設立大多偏重知識層面。像是：幼兒在分配時能考量分配對象；幼兒能知覺公平必須所有人的機會平等；幼兒在分配時能注意到分配物的不同等等。而較少情意層面的目標，像是：尊重不同人的想法；澄清觀念；養成質疑思辯習慣。而這些情意上的目標，卻是促使幼兒之間對話的基本態度與精神，而研究者這也許是造成幼兒之間少有對話，且對話之間的交流大也都僅限於認同或不認同分享幼兒之意見，而無法有觀點上交流的可能原因。

伍、對話類型

在「貳、師生討論互動之參與結構」中已提到 I-R-E 模式是師生互動中最基本的結構。以下就「教師引言(I)」、「幼兒回應(R)」、「教師評量(E)」三部份分別去探討出現以及使用情形。

一、教師引言(I)

老師引言根據其方法以及目的上的不同，有三種形式：包括 1.陳述；2.發問；3.填答。茲說明如下：

(一) 陳述

利用直接講述的方式來傳達欲表達的內容，例：

T：今天要講的故事是「我選我自己」是動物的選舉。每四年都會有一次選舉，獅子最喜歡選舉了，因為動物們都會把票投給他。...不過今年選舉，小老鼠提出不同的意見：當我們沒有其

他的選擇時，這個選舉有用嗎？當你選國王時，沒有人跟你競爭時，這樣的選舉有意義嗎？...(SD 20080403)

從上述紀錄中可知，陳述句的使用時機為：講述公平分配故事，目的在引起公平分配討論的動機。這是當研究者需要提供一討論情境之前，經常使用的方式。

(二) 發問

利用疑問句，營造一個討論的情境。例：

T：故事講完了，莫妮卡為什麼覺得不公平啊？

C1：她覺得不公平是因為，她同學都有新衣服，她都沒有新衣服。

C5：他把全部舊衣服送給弟弟，然後媽媽又送給他一件舊衣服

C7：因為別人太舊或是穿不下都要送給他。

C9：因為都是別人有穿過的。

C8：別人有很多新衣服，她都是舊衣服，不開心

C7：媽媽的衣服洗了以後都變髒(SD 20080327)

從上述紀錄中可知，發問的使用時機為：講述公平分配故事或提供某一公平分配情境之後，教師即可針對內容提出公平分配問題，目的在開啟討論的話題，刺激幼兒思考。

(三) 填答

教師在講述的過程中，故意停頓並留話讓幼兒將句子完成。例：

T：她覺得為什麼哥哥姊姊年紀比較大就可以穿新衣服，我年紀小為什麼就不可以穿新衣服，她覺得非常的...

Cs：不公平(SD 20080331)

T：今天假裝是你的生日

C10：假裝？

C3>C10：假的啦

T：媽媽幫你準備一個...

C10：超級無敵大蛋糕

T：對！上面還有蠟燭喔！(SD 20080414)

從上述紀錄中可知，填答並無固定的使用時機，其目的在討論過程中讓幼兒有參

與感並吸引幼兒注意，因此可視情況使用。

二、幼兒回應(R)

幼兒回應根據其方法上的不同，有三種形式：包括 1.簡答句；2.反問句；3.對話。茲說明如下：

(一) 簡答句

指根據老師發問的公平分配問題所做的回答，其回答僅針對發問內容做回應。例：

T：今天這兩個小朋友打架，1 號小朋友打 2 號小朋友 5 下，2 號小朋友打 1 號小朋友 1 下，老師說要處罰一樣多天不能出去玩，公平嗎？

C7：應該要打比較多下的人休息比較多天，然後打的比較少就休息一天就好了

C2：1 號小朋友打五下所以要罰五天，2 號小朋友要罰一天

C1：一號小朋友揍他五下的話，那孩子死了話，他就要負責，就要罰一天在警察局那邊

C11：1 號小朋友打得很嚴重的話，他要處罰 10 天，2 號小朋友要處罰 3 天(SD 20080407)

(二) 反問句

對公平分配問題不清楚或是在概念上有無法理解時，幼兒會透過此方式來表達。例：

T：總共有六個方法，你們覺得那一種方法是最公平的方法。我們來投票！投票就是當你覺得這個是最公平的時候，你就舉手。

C8：是看哪一個投的最多嗎？

T：是要讓你們想一想，哪一種是你認為最公平的方法

C1：那可不可以一個人舉兩個？

T：一人只有一次機會喔，所以只有一個(SD 20080417)

3.對話

指幼兒不僅僅是對老師的公平分配問話作反應，而是在討論過程中對其他幼兒的公平分配回話產生反應。例：

T：你們認為兔子的行為是不對的，而且大熊很懶惰也有可能會肚子餓。那現在想請你們幫他想一個公平的解決方法

C2：大熊把土地弄一半，兔子用一邊，熊用一邊。

C3=C2：我的意思就是這樣

~

C4：叫熊去工作。熊很偷懶都不工作，因為他太多錢了，就感覺他在偷懶

C1>C4：熊沒有工作就是因為他爸爸已經給他太多錢，所以才睡覺

C3>C1：說不定他是邊睡覺邊想，要把那些錢怎麼花掉

C2>C3：他睡覺哪會想

C1>C2、C3：我的意思是說，熊睡覺是在想他要怎樣種很多的菜

C9：熊有很多錢他可以自己去買東西啊

~

C4：他這麼多錢會被小偷偷走

C10=C4：熊的錢都亂放，然後有一個很壞心的小偷把熊的錢都偷走

C2>C10、C4：鎖門啊

C11>C2：他可以爬窗戶從煙囪上面下來(SD 20080324)

(三) 教師評量(E)

教師回應，根據其方法以及目的上的不同，有六種形式。包括：1.補充覆述；2.判斷；3.提示；4.反問以及轉問；5.深入探究；6.總結。茲說明如下：

1.補充覆述

幼兒回答之後，教師用更完整、或是較口語的方式補充說明幼兒公平分配的說法，使幼兒欲表達的內容更完整。其目的是讓其他幼兒更能理解該名幼兒所表達的公平分配內容。例：

T：今天的點心是一個小朋友他最喜歡的布丁。他吃完後，就跑去跟老師說：老師我第一個吃完，我要吃兩個。這時，其他小朋友聽到了，就說：不公平，你們覺得呢？

C7：這樣真的很不公平，因為不能他喜歡就吃很多，不喜歡的就不吃

T：他認為公平就是不能因為喜歡吃就吃很多。不能今天是不喜歡的就吃很少，這樣子是不公平的。

C2：我也覺得不公平，他吃兩個，其他人只吃一個，這樣會有一個人沒吃到

C7：分給他們班今天最乖的人

T>C7：他認為不是吃最快的人吃，而是最乖的人吃

C1：也可以先把拿出來，如果有 15 的人，可以把它切成 15 份

T>C1：他是說把布丁切成 15 份，這樣每人都可以多吃一點點(SD 20080324)

2.判斷

幼兒回答後，教師根據其答案而給予肯定或忽視。當幼兒的公平分配答案為老師預設之答案時，給予肯定，而當幼兒的公平分配答案不合理或是與公平分配

主題無關時，適時忽略。但並非每次皆使用。例：

T：大熊提供土地，兔子負責工作，約定種出來的東西一人一半，這樣的約定公不公平？

C1：不公平，熊只有做一點點事，兔子做那麼多的事，那就不公平了。應該讓兔子自己種，熊自己想辦法去買東西

C8：不公平。雖然他提供土地給兔子種菜，但是只有兔子在種菜，他都在睡覺，所以應該兔子多一點，熊少一點

C4：大熊太偷懶了，兔子都沒有，所以兔子可以得到菜，大熊不行

~

C7：我覺得公平。因為大熊提供土地，如果兔子沒有土地也不能種菜，所以一人一半，可以。

T>C7：喔!這是另外一種想法喔~他認為大熊沒有提供土地，兔子也沒有辦法工作啊。所以他覺得很公平，一個人出土地，一個人負責種菜(SD 20080410)

T：你們都覺得不公平，哥哥姊姊有新衣服穿，我只能穿舊衣服，而且媽媽只幫哥哥姐姐買。

C6：老師!我有問題

T>C6：你說

C6：我昨天出去，回來的時候阿嬤帶我去 seven 買玩具，阿嬤說不行就拉著我走，然後我就回家看電視，看到雞蛋裡面有一個海綿寶寶。

T：我們繼續回來討論。那為什麼媽媽只買新衣服給哥哥姊姊?(SD 20080327)

3.提示

教師誘導回答不正確、不合理的幼兒逐步接近正確的公平分配答案，或是使答案多元。提示的方式有：(1)改用具體例子加以說明；(2)給予暗示性的問話；

(3)擴充式問話。例：

C2：大家都想一個想要玩的，這樣子很兇的美美就不會用命令的口氣了

T>C2：你說大家都說一個最想要玩的，然後呢，到底要玩什麼？怎麼決定？

C2：就玩一個大家都喜歡的

T>C2：那現在有三個人，一個想跑步，一個想打球，一個想玩捉迷藏，他們都想要他們自己決定的，怎麼決定？

C2：那就黑白....不不不，講錯了...看誰第一個先講，就先玩那個，然後輪流玩(SD 20080417)

T：泰迪問「為什麼我只有一小碗，我為什麼不能像強生爸爸有一大碗呢？不公平」。你們覺得呢？

C11：沒有，因為他爸爸吃那麼大碗，對他的小孩就不公平

T：那你們想一想：為什麼他們會這樣分？為什麼爸爸大碗，小貝比就小碗，然後再去想這樣子分公不公平？

C5：如果泰迪吃大碗的話有可能他的胃會塞不下
C9：給他中碗，若他還肚子餓的話可以再幫他裝一碗
C6：不公平，他(強生爸爸)這麼大碗，他(泰迪)這麼小碗，他要分給他一點才有公平
C1：公平，因為小所以用小碗，可以大家一起加
C8：公平，小孩子就吃小碗一點，因為他吃不下。哥哥是第二大就可以用中碗，爸爸可以吃很多就用大碗(SD 20080421)

C11：可以叫動物園的叔叔，再發一些給沒有的

T：那叔叔今天就只有帶一個呢？

C2：回去拿

T：回去拿也沒有了，他就只有一個

C1：可是動物園不是每天開嗎？

T：可是你們不會每天去啊

C1：動物園會每天開，小朋友說我也要，叔叔可以記下來，再拿那張單子帶去動物園

T：可是叔叔說：我今天就只有一個，那我應該要給誰啊？

C3：乖的人(SD 20080317)

4.反問以及轉問

幼兒發問後，教師不直接回答，而將幼兒所提的公平分配問題反丟回去給原本幼兒或是其他幼兒，讓幼兒透過討論而得出答案。期待幼兒是自己建構知識而非由老師注入知識。在幼兒自行尋求解答的過程中，能夠刺激幼兒彼此之間的公平分配對話互動。例：

T：小倫很會投球，小莉寶寶想要當投手」。那你們覺得應該誰當投手才公平呢？

C4：那就剪刀石頭布，看誰贏了就當投手

C2：那用輪流。最會投球的先，然後再換小莉寶寶

C7：讓比較小的先投

C1>C7：可是他又不會投

C10=C1：會亂投

C7>C1：先讓小的先投，然後叫會投的教他，等他出場他就會了

C1>C7：那如果小的還是不會呢？

C5>C1：就一直教他

C8：那小莉寶寶就跟爸爸玩剪刀石頭布，若無聊的話可以看書或玩足球

T>C8：那你覺得要給誰當投手

C8：很會投球的

C1>T：剛剛 C7 說小的先，然後大的要教它，若他還是不會，一直教到晚上呢？

T>C1：那你覺得應該怎麼辦呢？

C1：就小莉寶寶一直吃一直吃，吃到長大就可以打棒球了

C10>C1：一直吃一直吃就爆炸了

C1>C10：我的意思是說，他回去的時候可以吃一碗、吃兩碗，然後明天再吃一碗、吃兩碗(SD 20080421)

根據對話中發現，當教師把問題反丟回給幼兒時，容易引起幼兒之間的對話互動。這是因為這些問題的產生是幼兒感興趣的公平分配話題且與自己的公平分配觀點不同。當幼兒提出反對的觀點時，原本幼兒會為了表明自己的觀點而再加以回覆、對話。在來往的過程中，會刺激其他幼兒一同加入討論。

5.深入探究

幼兒回答之後，教師追問其分配的理由，詢問：「為什麼這樣飛？」讓幼兒對問題做更為深入探討，以獲得較完整的答案，也可幫助教師更進一步去瞭解幼兒在公平分配概念上的想法。例：

C5：哥哥分兩個，然後我分一個

T>C5：為什麼你這樣分呢？

C5：因為哥哥比較大(SD 20080421)

C6：認真的 5 塊、懶惰且家裡窮的 5 塊

T>C6：為什麼？

C6：懶惰給他 4 塊，可是他很窮就再給懶惰的 1 塊，然後乖乖的給他 5 塊錢

6.總結

討論的目的不是在求同一種公平分配答案或結果，而是讓幼兒在討論的過程，透過對話互動激發不同的想法。而老師在最後總結時，歸納合理的公平分配答案。其餘則省略不提。例：

T：恩!莫妮卡覺得不公平的原因，別人有新衣服，她只有舊衣服；媽媽送她的不是新衣服，是舊衣服；別人都把穿不下、不要的，當成禮物送給她；她都穿舊衣服；而且明明是好好的衣服，洗衣機還會把弄髒、弄壞。她覺得非常不公平! (SD 20080327)

◎發現與討論：

綜合上述來看，教師的引言能達到三種目的：

- 一、引起公平分配討論的動機(陳述)。
- 二、開啟公平分配討論的話題，刺激幼兒思考公平分配問題(發問)。
- 三、讓幼兒在討論中有參與感並吸引注意力之效果(填答)。

幼兒的回應，代表了三種不同的學習方式：

- 一、向老師告知或展現自己已知的公平分配答案(簡答句)。
- 二、針對自己不同的地方提出疑問，並在老師回應之後，也許能獲得新的知識(反問句)。
- 三、幼兒在表達自己的公平分配想法同時，另一方面也要聆聽他人意見而給予回饋，在這一來一往之間彼此的觀點是交流的(對話)。

教師根據幼兒的回答其反應有六：

- 一、補充覆述：教師用更完整、或是較口語的方式補充說明幼兒公平分配說法。
- 二、判斷：當幼兒的公平分配答案為老師預設之答案時，給予肯定，而當幼兒的答案不合理或是與公平分配主題無關時，適時忽略。
- 三、提示：透過(1)具體例子加以說明；(2)給予暗示性的問話，教師誘導回答不正確、不合理的幼兒逐步接近正確的公平分配答案。以及(3)擴充式問話，使答案更為多元
- 四、反問以及轉問：使公平分配概念是幼兒自己建構的。在幼兒自行尋求解答的過程中，刺激幼兒彼此之間的對話互動。
- 五、深入探究：讓幼兒對公平分配問題做更為深入探討，以獲得較完整的答案，也可幫助教師更進一步去瞭解幼兒對公平分配概念的想法。
- 六、總結：歸納合理的公平分配答案。其餘則省略不提。

其中「反問以及轉問」最能引起幼兒之間的對話互動；而「補充覆述」則能夠提供幼兒對話的一種可能性；「提示」、「深入探究」能幫助教師所回應的該名幼兒學習更加深入；至於「判斷」、「總結」能讓幼兒知曉何種答案是適當的。研究者認為每一種教師回應的方式都有其具備的功能，以及成效。就問話技巧本身

來看，「補充覆述」、「反問以及轉問」這兩種回應方式，的確有促進幼兒對話的成效。

研究者反思自己的教學發現，上述回應技巧在師生的討論對話，也確實有出現。但是為何在討論中存在著幼兒之間少有對話的問題呢？

在閱讀羅鳳珍(2003)研究之後，研究者發現自身在教學時，因為心態上的不恰當，造成在運用上述這些回應技巧上的一些缺失，剝奪了幼兒透過討論相互交流觀點的機會，而這也許造成幼兒之間少有對話的原因：

一、當幼兒公平分配答案明顯不合理時，急著介入否定，未給予其他幼兒就此答案討論的機會。例：

C9：應該我吃 1 個，弟弟吃 3 個，因為我會蛀牙，要少吃糖果。

T：那爲什麼弟弟 3 個，你說因爲哥哥會蛀牙，可是一樣啊，弟弟也會蛀牙啊

C1：應該弟弟分少一點，因爲他沒有牙齒

C8：弟弟可以長大再吃，因爲弟弟沒有牙齒

C2>C8：那這樣應該會過期吧

從對話中可看出，當 C9 的答案不合理時，教師點出「蛀牙」這原因不合理後，之後回答的幼兒(C1)則提出另一種看法。而 C8 的答案同樣不合理，教師未介入，之後回答的幼兒則會去思考其答案的是否合理，而給予回饋或回應，開啟幼兒之間對話。

顯示出當教師急著介入，不但使答案有了設限，更阻斷了幼兒之間的對話。

二、未對幼兒的公平分配反應剝絲抽繭、深入探究。例：

T：有兩個人，他們是好朋友，一起去外面工作，1 個很認真，1 個很懶惰且家裡很窮，都沒有錢買東西吃。他們總共賺了 10 塊錢，怎麼分才公平？

C10：認真的 3 塊、懶惰且家裡窮的 7 塊。

T>C10：爲什麼懶惰的人比較多？

C10：雖然他很懶惰可是他很窮，不然會餓死，所以給他多一點，讓他去買麵包

C13：認真的 6 個，懶惰很窮的 4 個

T>C6：爲什麼這兩個人分一樣多啊？

C6：乖乖的人給他 5 塊，懶惰的給他 4 塊，可是他很窮就再給懶惰的 1 塊

C2：認真的 6 塊，懶惰的 4 塊，要給他，因爲他會餓死

C1：認真的 5 塊，懶惰很窮的也 5 塊(SD 20080414)

從對話中可看出，幼兒在分配時，僅針對問題做出簡答，也就是當詢問怎麼分配時，幼兒即告知分配的結果。但是當教師對幼兒更進一步提問「為什麼」時，卻可以看出幼兒思考的過程，以及分配的理由。而教師有時未作深入探究是因為認同幼兒的答案的合理性，但卻忽略討論時幼兒才是主角，參與討論的過程有助於學生公平分配概念的深入了解，因此不應該當答案是自己所接受時，就不再去對幼兒的反應做深入探究。

第三節 綜合發現與討論

第一節、第二節分別探討了教師在公平分配課程上的考量，以及針對公平分配概念進行討論教學的技巧。第三節是綜合發現與討論，研究者結合前兩節的發現以及省思，從發現自身在公平分配議題上所遇到之問題，進而省思在課程設計以及教學上有哪些考量。

在教學過程中，研究者發現的問題在於：老師發問後，幼兒雖能熱烈回應，但僅針對教師發問做簡單的回應，不是各說各話，就是持認同或不認同的看法，彼此之間少有互動對話。使得答案的產生不是透過幼兒間的互動，而是透過老師問話而出現。

所謂「討論教學」是指透過討論而來學習，應該是在討論過程中，幼兒一方面表達自己的想法，另一方面也要聆聽他人意見而給予回饋，在這一來一往之間彼此的觀點是交流的，在這交流之下，出現不同多元的答案。

基於上述之發現，使得研究者教學最息息相關的兩個層面-「課程設計」、「教學技巧」去思索這問題。

在課程設計方面，有些基本設計的原則是必須掌握的。「公平分配」此概念是具階段性的，黃光雄、楊龍立（2005）指出，當學科知識是具有邏輯結構時，知識的「順序性」不能隨意更動。因此，Damon(1977)所提出的公平分配發展階段，為課程設計的「程序性」原則。

此外，當新經驗與舊經驗結合時，能夠使幼兒有機會去連結他們已知的知識，豐富學習，使學習得以透過累積而加深、加廣。因此，掌握教導對象(幼兒)的先備經驗，是在實際執行課程(教學)前必須先了解的。而這先備經驗包括幼兒已具備之分配概念，以及語言表達能力，和基本的數量問題。之後，每一次的公平分配是前一次課程的延伸。除了內容之間是有連貫的，在概念之間也必須包含前一次的課程，使幼兒透過重複、反覆的練習，學習到公平分配概念。此為課程設計的「繼續性原則」。

至於「範圍部分」，什麼該教以及什麼不需要教，並無一定，全看老師所預設的教學目標以及對幼兒的期望。但在思考範圍時依然考量的依據：有無認知發展上的階段性；該議題之下主要的核心為何。

除了上述這些是課程設計的一般原則之外，在設計課程時還必須考量到「分配對象」的以及「教導議題」的特殊性。以及考量 Taylor 所提的「目標-內容-方法-評量」課程四大要素彼此之間的關連性。

幼兒的學習是透過個體與環境互動，其學習是生活是息息相關的，因此需將課程內容與日常生活經驗結合。以幼兒熟悉的、親身經歷的、貼近幼兒生活的「公平分配」內容作為討論題材，可幫助幼兒將學習知識實際應用在日常生活所遇到的分配問題。考量幼兒所處環境，並讓幼兒實際參與分配。

尚需注意課程內容應與教學目標一致，在故事挑選方面須符合探討的公平分配議題，並設計一系列的公平分配問題讓幼兒進行討論。

至於評量部份，除了總結當天討論的內容之外，更可設計一些開放性的公平分配問題，讓幼兒結合創造力以及當天所教導之概念，試著解決分配問題，來進行多元評估，了解教學以及學習成效。

即使掌握了課程設計之原則，且確實以此為考量，並不表示這即是一個完美的課程。黃政傑(1999)指出課程不是單向的傳播接受，而是雙向影響改變的過程。顯示出課程並非一成不變，事前規劃好的教案或是課程設計，皆有可能因為總總原因而調整，教師必須去注意到教學當下幼兒的狀況適時調整，且必須考量當初所設計之教學目標，在不違背教學目標的前提下，使允許課程變動的。

在「教學技巧」方面，就「師生互動討論之參與結構」來看，有 I-R-E，變型 I-R- I-R...-E 或 I-R- R-I-R- R...-E 等等，而其中最為研究者注意的是：幼兒的回應(R)彼此之間少有互動，而去思考造成此現象的可能原因。

綜合高儷育(2000)研究以及蔡敏玲、彭海燕譯(1998)文獻可知，圓形或是有機會讓幼兒視線交流的討論形式，有助於引發討論。而本研究發現，因排排坐引

起的問題在於易起爭執以及閒聊，並無直接證據顯示「排排坐」是影響少有對話的主要原因。

文獻中也指出，要使討論成功，必須說明討論時應遵守的規則，且必須有不拘形式、自由開放的氣氛。而研究者既訂定「先舉手再發言」的討論規定，又在干擾討論進行的前提之下，允許幼兒未舉手直接發言。從這行為可看出研究者試圖在「討論規則」、「開放氣氛」這兩者成功要素之間拿捏之間的平衡。但卻未讓幼兒更清楚的明白規定的界限範圍以及允許的彈性。使得原本想針對前一名幼兒說話內容有所回應的幼兒無法獲得發言機會，也許限制了幼兒之間的對話未有繼續相關看法的討論，也造成幼兒急於分享而未去聆聽，無法根據他人想法做回應。

在教學時，為配合公平分配議題，在「問題內容類型」部分，有幫助幼兒對「公平分配」討論素材上的問題做概念上解釋的「資訊性的討論」；了解分配發生不公平的原因，以及在提出解決分配問題方法的「問題性的討論」；分享自身在公平分配方面的經驗感受的「經驗感受的討論」；讓幼兒對公平分配這議題提出任何想法的「想像及創造的討論」。

研究者分析對話紀錄，試著從中尋找出「問題內容」與「討論」之間的關係發現：「問題性的討論」、「經驗感受的討論」、「想像及創造的討論」都容易造成幼兒之間有對話。而回頭看「幼兒之間對話互動貧乏」這問題的可能原因在於研究者較少設計「經驗感受的討論」、「想像及創造的討論」這兩類型的內容。

按照漢菊德(1998)、林怡伶(2000)研究發現，照理說「問題性的討論」也是可以在對話中促進彼此觀點的交流，更何況「問題性的討論」是研究者在教學時最常使用的教學內容。但幼兒間的對話互動僅止於表示認同與否，而沒有更進一步的交流呢。因此研究者再進一步去思考是否是問題概念層次上的問題。

在「問題概念層次」部份，有引起注意、喚起回憶再思、以及瞭解幼兒是否對公平分配故事內容理解的「記憶性問題」；要求幼兒用另一種較具體的表達加以解釋，而看出幼兒是否對此概念有所理解的「轉譯性問題」；用某種公平分配通則(分配物、分配對象)等等去判斷進而發現彼此之間差異的「解釋性問題」；題目上有給予分配提示(分配物、分配對象)的「聚斂性問題」；發揮想像力將題目中現有的資訊加以重新組合，而產生不同的公平分配解決方法的「擴散性問題」

就張靜文(1997)與本研究發現相對照來看，「**擴散性問題**」、「**解釋性問題**」是有利於討論的問題類型。但是，研究者讓幼兒討論的問題類型大都屬「**聚斂性問題**」，在文獻中所提及的較高層次之「**評鑑性問題**」卻在所設計的討論題目中未出現。

因此研究者再進一步去反思，何以問題類型多為「**聚斂性問題**」，原因在於：**教學目標的設立大多偏重知識層面**。像是：幼兒在分配時能考量分配對象；幼兒能知覺公平必須所有人的機會平等；幼兒在分配時能注意到分配物的不同等等。而**較少情意層面的目標**。像是：尊重不同人的想法；澄清觀念；養成質疑思辯習慣。而這些情意上的目標，卻是促使幼兒之間對話的基本態度與精神。這也許是造成幼兒對話時，觀點上較少交流的可能原因。

在「**對話類型部份**」，研究者發現，教師習慣用「**陳述**」、「**發問**」、「**填答**」等方式，來達到「**引起公平分配討論的動機**」、「**開啟公平分配討論的話題**」以及「**在討論中有參與感並吸引注意力**」之效果。幼兒回應則會用「**簡答句**」、「**反問句**」、「**對話**」來呈現「**展現自己已知的公平分配答案**」、「**針對自己不同的地方提出疑問**」、「**表達公平分配想法，並聆聽他人意見而給予回饋**」的學習方式。

教師根據幼兒的回答其反應有「**補充覆述**」、「**判斷**」、「**提示**」、「**反問以及轉問**」、「**總結**」、「**深入探究**」。根據對話紀錄及分析幼兒反映後發現，就問話技巧本身來看，「**補充覆述**」、「**反問以及轉問**」這兩種回應方式，的確有促進幼兒對話的成效。但在閱讀羅鳳珍(2003)研究之後，研究者發現自身在教學時，**因為心態上的不恰當，造成在運用教師回應技巧上的一些缺失**。例：「**當幼兒公平分配答案明顯不合理時，急著介入否定，未給予其他幼兒就此答案討論的機會**」、「**未對幼兒的公平分配反應剝絲抽繭、深入探究**」。從資料分析中可知：當教師急著介入，不但使答案有了設限，更阻斷了幼兒之間的對話；教師未介入，之後回答的幼兒則會去思考其答案的是否合理，而給予回饋或回應，開啟幼兒之間對話。且幼兒在分配時，僅會針對問題做出簡答，也就是當詢問怎麼分配時，幼兒即告知分配的結果。但是當教師對幼兒更進一步提問「**為什麼**」時，卻可以看出幼兒思考的過程，以及分配的理由。