

“爱智”抑或“爱人”

——论中国儿童哲学课程的价值与未来

◆王占魁

摘要:在哲学“爱智”传统的背后包藏着“爱人”的价值意蕴,这是哲学从源头上切近教育的思想基因。承继这一价值意蕴,儿童哲学课程的开创者李普曼也为儿童哲学指出了“思考自我”和“学会推理”两项使命。面对当下中国学校教育的现实,在中小学开展儿童哲学课程实验实为中国基础教育的一大进步。然而,业已尝试开展儿童哲学课程探索的学校里,实验者更多地是在追求儿童哲学的“哲学性”(爱智传统),而对如何让儿童哲学成为“儿童的”(爱人传统)思考不足。质言之,如何在追求“爱智”(哲学性)的过程中体现“爱人”(儿童性),或者说如何以“爱人”(儿童性)的方式追求“爱智”(哲学性),进而实现中国传统课堂整体上从“灌输式教学”向具有儿童哲学品质的“论证式教学”转变,乃是今后中国儿童哲学课程的历史使命。长远来看,“儿童哲学”客观上要求它不仅仅是“一门课程”,而是应当融入学校的整个课程体系成为“全科的”进而成为“全体教师”的“教育哲学”。届时,作为一种教育哲学和教师哲学的“儿童哲学”,必将对既往课堂教学在板书和课堂形态上的一系列改观,从而极大地提升学生在课堂学习过程中的生命质量和思维品质。

关键词:爱智;爱人;儿童哲学;教师哲学;论证式教学

DOI:10.14121/j.cnki.1008-3855.2020.22.004

2020年6月4日15:14分,常州市金坛区河滨小学的五年级女学生缪可馨,在上完两节语文作文课后跑出教室,翻越栏杆从四楼坠楼身亡。2020年6月13日,我国教育学者李镇西在“镇西茶馆”中发布微文表示:“类似的事情不断发生,似乎我们都‘习以为常’了。最多在痛惜的时候再感叹几句:‘批评几句就跳楼,现在的孩子怎么了?’‘这老师真是高危职业,没法当了!’……或许我们可以说女孩‘心理太脆弱’,老师批评学生不是很正常的吗?‘其他孩子挨批评,都能承受,你就接受不了?’或许我们可以说老师太‘简单化’,因为如果‘工作再做细一些就好了’……仅凭现有的信息,就在道德上谴责甚至法律上追究谁,为时尚早。……但我依然以这篇‘负能量’文字作为本文的开头,我想引出一个话题:孩子的作文中能不能写所谓‘负能量’的文字?……一切有助于促进社会进步、推动时代发展、助力国家强大、增进人民幸福的言论,无论是热情的讴歌,还是尖锐的批

评,只要是实事求是,都是‘正能量’。”不仅如此,在纠正有关“什么是正能量”的误解之余,李镇西还追问了一个更值得深思的教育问题:“即使缪可馨没有自杀,有一道难题也摆在每一个语文教师乃至所有教育者的面前——既要鼓励孩子追求真善美,又要教会孩子正视假恶丑,这引领与尊重、规范与自由的边界在哪里?女孩自杀毕竟是个案,但作文中无法畅所欲言表达真情实感的孩子却是千千万万!……当我们自以为是地给学生进行种种‘崇高’的教育时,我们的教育却已经远离了学生心灵!而远离学生的心灵的教育,还叫‘教育’吗?”^[1]

对此,作为一名教育学者,笔者深为李老师的专业反思能力和社会同情心所打动,也基本同意他为“宁小燕们”“缪可馨们”争取“心灵自由”或者“思想自由”的主张。然而,细品本文开头李镇西所引民众的“痛惜”与“感叹”背后的价值逻辑:倘若仅仅只是“语文作文课上”没有“畅所欲言地表

王占魁/华东师范大学教育学系 副教授 基础教育改革与发展研究所 研究员 (上海 200062)

达真情实感”的“思想自由”或者“心灵自由”的话，那倒还真不至于把人逼上绝路——毕竟，还有其他课堂或者放学以后的时光和空间是相对开放和自由的。或者说，即使是“在如此‘崇高’‘庄严’的‘语文教育’下，学生的心灵已被牢牢地套上了沉重的精神枷锁”“没有半点创造的精神空间可言”，^[2]也都不至于让孩子觉得已经到了“完全没有活路”的地步。换言之，在笔者看来，导致缪可馨“走投无路”的，与其说是李镇西所指“心灵自由”或者“思想自由”的“说”的面向遭遇阻滞和打击，不如说是李镇西文尚未指明的有关“心灵自由”或者“思想自由”的“不说”的面向也一同遭到了强制与胁迫。恰恰是由于剥夺了外在的“表达的自由”（而不仅仅是内在的心灵的自由或者思想的自由），或者说恰恰是因为缺乏外在的“表达自由”，才使得内在的“心灵自由”和“思想自由”显得乏味和无趣——这无异于将一个人原本属于“自我意志”的行动变成了“他人思想的奴隶”。当然，他人或者外界的思想并非完全不能作为个人思想的指引或者成为个人心灵皈依的对象，前提是它必须“讲理”，或者说通过“说理”和“论证”达到“说服”的结果。否则，这种表达自由的限制，无异于剥夺了一个人“做人”的权利。在笔者看来，这恐怕才是导致缪可馨“走投无路”或者“生不如死”的真正原因。殊不知，生而为人，最大的正能量就是源自内发的存善（爱人）和求真（爱智）。倘若只是将“正能量”三个字挂在嘴上，而内心却恰恰缺乏这种“真正的正能量”，而是整天拿着估计连自己都不信或不懂的标准四处“框人”，那么，毫无疑问，于人于己，这最终都将是一种悲剧。它不禁让笔者憧憬近年来在中国兴起的“儿童哲学”课程的价值与未来。

一、“爱智”与“爱人”：教育哲学的双重价值意蕴

众所周知，哲学源自西方。而且，论及哲学的起源或者本质，学界一般都会上溯至亚里士多德在《形而上学》中的“惊异说”：“古今来人们开始哲理探索，都应起于对自然万物的惊异。”^[3]或者如柏拉图在《理想国·泰阿泰德篇》（155d）中借苏格拉底之口表达的“困惑说”：“这种困惑感是哲学家的一个标志。哲学确实没有别的起源。”^[4]对此，美国儿童哲学家

马修斯表示，“柏拉图与亚里士多德所说的惊异其实指的是，我们惊讶地发现，有些事情我们原本以为自己理解得很清楚了，但其实我们对它还是充满着极具挑战性的困惑。因此，对柏拉图和亚里士多德而言，哲学始于惊异，而在惊异中所蕴含的是一种哲学上有趣的困惑。”^[5]据此，他在其哲学代表作《苏格拉底的困惑与哲学的本质》一书中明确指出：“困惑（perplexity, aporia）处于哲学的中心地位。”^[6]为此，他还进一步指出：“哲学始于困惑……除非一个人进入到真正的困惑状态中，否则他是不能教哲学的。”^[7]不过，在笔者看来，与其说是“哲学始于困惑”，不如说是“教学”始于困惑；与其说是“除非一个人进入到真正的困惑状态中，否则他是不能教哲学的”，不如说除非一个人进入到真正的困惑状态中，否则他不仅什么也教不了，而且他什么也学不了——因为他缺乏一个内发的理由，即由于他缺乏一个自发性的“为什么”，导致他根本就不会产生“我要学”（即“我要觉”）的冲动。殊不知，“儿童天生具有交谈或交流、探究或发现、制作或创造以及艺术表现的兴趣，这些兴趣是自然的资源，是未投入的资本，儿童的积极生长仰赖于对它们的运用。”^[8]

或许正是出于这种考虑，马修斯对于哲学“爱智慧”（希腊语 *philosophia*）的理解，不是更加倾向于“智慧”一词，而是更加强调“爱”的前提，亦即将“追寻”智慧、“探索”困惑的“过程”本身视为哲学的本质。问题是，从结果论的意义上看，“许多人认为，教育主要是一个社会化的过程，即儿童和青年人被准备好以适应社会的有用角色的过程……这种以社会化为取向的教育模式是不恰当的。原因之一是它忽略了为儿童提供‘p 是怎么可能发生的呢’这样类似问题的机会。这些问题在教育中的缺失，导致教师与学生的关系以及学习经验处于贫瘠当中，学习仅仅成为一个复制的过程。它忽视了‘提出问题以增加我们对于世界的兴趣，并展示出日常生活中哪怕是最寻常事物背后的陌生与惊异之处。’多么可惜啊！”^[9]事实上，我们学生之所以要到学校里面来，为的就是拥有与自己不同的观点而不是人云亦云，而要达到这一目的，我们的课堂势必首先要让这种对话变得多元。与此相应，只有教师首先打开这个“教学方式”和“意义阐释”的空间，而不是一开始就想着“尽快”把学生“固定”在某个一元的“标准答案”上。

惟其如此,学生才会在多元的对话中仔细地倾听其他人说了什么;惟其如此,学生也才真正能够获得审查他们的阐释是否合理的机会。与此相应,“每个社会都需要一位赤足的苏格拉底,像孩子一般提出简单的(以及困难的)问题,迫使社会中的每一个成员去重新检视他们想都不想却认为理所当然的事情。”^[10]

所以,从教育作为哲学的起源意义上讲,哲学一开始与其说是一种教育者的哲学,不如说是一种学习者的哲学。或者说,在教育活动中,这种“真正的困惑状态”首先是对相对于作为儿童的学习者而言的,而不是相对于作为成人的教育者而言的。正如《美诺篇》中的柏拉图对于哲学的困惑的偏离——苏格拉底在与童奴的对话中,苏格拉底显然很清楚问题的答案,他并未与童奴有着同样的困惑感;或者说,苏格拉底面对童奴的“困惑”时必须以同样的“困惑状态”乃至“无知状态”出场。更为重要的是,在《泰阿泰德篇》中,苏格拉底还将儿童困惑的问题由“什么是知识?”转变为“错误的信念是怎么可能发生的呢?”。显而易见,后者是从“关怀儿童的真正困惑”出发的。也就是说,与作为哲学家的苏格拉底所要直接思考的“什么是知识”这样的“哲学问题”相比,作为教育家的苏格拉底真正应该思考的问题是必须将其转换成“错误的信念是怎么可能发生的呢”这样一个更为切近“儿童的困惑”的“儿童哲学问题”或“教育哲学问题”。或者说,相比哲学家面对“自己的困惑状态”而言,教育者则更需要同时并首先面对“儿童的困惑状态”,否则,他就无法真正成为一个有能力“现实地面对儿童”、“面对儿童的现实”和“从儿童所面对的现实出发”的教育工作者。因为,与哲学家“独立思考”不同的是,教育者必须想方设法让受教育者首先做到“跟随思考”——而且,重要的是,想要让受教育者跟随教育者思考,可能教育者势必要首先学会跟随受教育者思考。“师生之间、生生之间的互相倾听,乃在于他们试图理解他人以及让自己被他人所理解,在儿童哲学温暖的好客精神中,不同立场是受欢迎的,整个探究团体对于任何问题的可能性解释都是开放的……正是由于不同阐释的方式存在,积极的倾听才有可能发生。”^[11]由此来看,在西方“爱智”传统的哲学源头潜藏着一种“爱人”的价值意蕴。

进一步而言,这或许也意味着“教”(师)比“学”

(生)更难。其实,作为一种社会职业,“教师按照教案执行任务是天经地义的……不过,近来越来越多的教师开始意识到,长期坚持课堂的秩序与训导会让教学变得僵硬,而且还会破坏课堂上所诞生的自发性”,^[12]而一旦“我们的教育如果不能教会孩子思考,那么这种教育从根本上来说就是失败的。”^[13]所以,“为什么教比学更难呢?并不是因为教师应具有更多的知识积累,在任何时候都做了准备;教比学更难,乃是因为教意味着:让人去学。甚至,真正的教师让人学习的也无非是——学会如何学习。所以,他的行为往往也唤起一种印象,即我们在他那里其实什么也学不到——只要我们现在不经意间把‘学习’仅仅理解为获取有用的知识。教师唯一先行于其弟子的地方在于,他必须比其弟子多学一样东西——即他必须学习如何让人学习。教师必须有能力变得比其弟子更可教。”^[14]在笔者看来,与其说教师的本领就是让其弟子变得“更可教”,不如说是教师的本领就是让其自己变得“更爱学”。这是因为,“如果教育应该以思维为核心,那么又有什么学科把思维作为研究对象呢?……在我看来,哲学的目的正是培养思维,尤其是关于我们的言行的思维,并使之达到炉火纯青的境界。思维可能是拙劣的,拙劣的思维往往是肤浅、偏执、片面、逻辑混乱、人云亦云。我们需要的是优良的思维,这种思维有坚实的理论基础,有一定的标准来衡量。它是批判的,合理的,同时也是新颖独到的。”只不过“我们的主张不是说为了更有效地进行思考,应该让儿童学习逻辑理论。儿童是在学习语言和说话的过程中获得了语言规则,同样也获得了逻辑规则。”^[15]或者说,之所以“教比学更难”与“教师要比学生更爱学”,乃是因为“教育不仅是对我们已经知道的或已经存在的事物的复制,也是对新的开始和新人进入这个世界方式的真正的关注。”^[16]所以,儿童哲学不仅给儿童的“心灵解放”或者“思想解放”带来了前所未有的“机遇”,也给习惯了传统“灌输”式教学的教师提出了前所未有的“挑战”。这是因为,“在大多数课程中,学校的目标是教孩子们确切的知识。在哲学探究上,我们可以使用这些知识。然而,重点并不在于可学习的事实和答案,而在于培养原初的惊异能力。这种惊异让人有冲动寻找合理的答案和看法。”^[17]然而,基于同样的逻辑,谁扼杀了儿童的好奇心,谁就剥夺了

其在教育中成长乃至生存的机会。

二、思考自我与学会推理：儿童哲学对教育哲学的价值承继

20世纪60年代末,美国哥伦比亚大学哲学教授李普曼(Matthew Lipman)发现,他的学生既不会推理,也不了解论证的规则,于是,有人建议他采用在小说故事中隐含推理的方式来教会儿童如何思考。1969年《聪聪的发现》出版,标志着“儿童哲学”(philosophy for children)的建立。之后,在1970—1971年间,他还在新泽西州蒙特克雷尔市的兰德学校(Rand School)开展了相关教学实验。至1974年,李普曼在州立蒙特克雷尔学院(Montclair State College)成立“儿童哲学促进研究所”(Institute for the Advancement of Philosophy for Children, IAPC),也随之成为美国中小学课程、教材及教学方法革新的策源地。关于儿童哲学课程的价值,用李普曼自己的话来讲,“儿童哲学教学理论”主张:“在教学中既要强调思考自我,也要强调儿童获得更具普遍性的推理技巧的重要性,二者不可偏废。”^[18]

从儿童哲学的视角来审视“缪可馨们”,可以发现其所遭遇的教育中的两项缺失:其一,儿童的“思考自我”虽别出心裁,却非但没有得到应有的肯定,反而遭到严酷打击;其二,儿童的“作文推理”虽言之成理,却也遭到从教者的无理否定。仅就这一点上看,我们大致能够理解李镇西先生在上文中对中国教育发出的质问:“一位曾经对生活充满希望的青春少女,一位由我们的教育一手培养起来的共青团员、三好学生,有那么多的困惑却得不到应有的解答,竟然‘没有勇气和毅力继续前进’而选择了死亡,难道我们的教育真的毫无责任吗?这,难道不令人感到一种教育的危机吗?”问题是,“三十多年了,从中央到地方,我们出台了一个又一个‘加强’‘改进’‘进一步提高’教育(首先是‘德育’)的文件,效果如何呢?从宁小燕的服毒,到缪可馨的跳楼,一切似乎又回到了原处,或者说,我们的教育从来就没有真正出发。”

为什么说“我们的教育从来就没有真正出发”呢?或者说,中国教育如何才能让学生的心灵摆脱“已被牢牢地套上了沉重的精神枷锁”没有“半点创造的精神空间可言”的课堂教学“真正出发”呢?众所周知,它需要我们切实在一个一个鲜活的生命

陨落学校、自绝课堂之后开启对既往教学方式的集体反思:个中情形,恰如美国杜威研究协会前主席瓦克斯(Leonard J. Waks)所言:“当老师滔滔不绝、学生被动静听时,老师和学生们都在忍受无聊、精疲力竭以及疏离感。……这种填鸭式教育在过去150多年间虽备受批判,而今在学校里却依旧大行其道。”^[19]其实,在笔者看来,问题的症结并不在于“讲授”,而是在于“不讲理”——或者说,正因为它是一种“不讲理的讲授”才令人真正感到厌恶和憎恨;更为糟糕的是,这种不讲理的教育者自己不讲理也就罢了,还不允许他或她的学习者讲理。于是,这种既“不讲理”也“不准讲理”的教育,无论对教育者而言还是对学习者而言,事实上都是一种“精神枷锁”。不过,其对教师和学生所造成的影响却迥然不同:对于教师而言,不讲理或许只是生活或者工作上的一部分而已,无非(在课堂上或者在学校里)郁闷一时一地;对于学生而言,一旦“不讲理”变成了一种标准,它则无异于是其整个精神世界的灭顶之灾!因为它可能意味着自己必须“不由分说”地命令自己接受某个业已被其证明是极端荒谬的观点。可是,面对教师的脸色或者考试的威胁,一切偏离教师“主导路线”的思考和超出教师“预定目标”的追问,都终将是“不受待见”的。这或许从一个侧面可以解释,为什么在学龄前嘴上整日还充满了“为什么”的孩子,在上上学之后便日渐变得木讷、不敢提问和不爱思考了。

事实上,早在半个世纪以前,李普曼就发现,“父母们极少要求学校对孩子进行推理方面的训练,但都要求儿童掌握三会(读、写、算)。为什么会忽视做出推论、以理由证实信念、寻求证据、形成概念等等这些技能呢?原因也许在于现在流行的看法:逻辑形式的推理或是不能、或是不应该教给儿童。此外,还可能根源于这种假定:数学的学习足以培养儿童的推理能力,而且,数学推理能力可以比较容易地转化为逻辑或语言推理能力。”^[20]殊不知,人类的认知思维同时存在两种模式:一种是逻辑科学思维模式,另一种则是叙事思维模式。两者的运作机制非常不同:逻辑论证是以真理来说服人,后者则以其生动(liveliness)来说服人。前者透过正式与实证的证据,后者建立的并不是真理而是逼真性。按照古希腊的思想传统,我们用逻辑和抽象的规则来认识物理的世界,用故事来认识人文的世界,这两类各有其

特长,无法相互取代,但形式严格的论述与好的故事却都可以用来“说服”。^[21]而且,“形式逻辑是学生完全能够掌握的一种东西,不仅可以储存在他们的大脑之中,可以随时自由地运用,并且可与他们对语言的天然爱好融为一体,那么,形式逻辑的学习对许多孩子来说都将是一种极大的乐趣。”“幼儿有时做了不该做的事情是由于缺乏知识经验,如果成年人因此而训斥他们,忘记了他们还太小,则是不合情理的。……另一方面,在儿童应该运用推理的时候,我们又常常容许他们不动脑筋或者不相信他们,理由是他们还太小。”^[22]为此,李普曼与夏普等人在开发一系列哲学小说的同时,也以教师手册的形式推行“探究团体教学法”(the pedagogy of a community of inquiry)——毕竟,如果有了教材,教师们仍然照本宣科,那么儿童哲学就会沦为一般的知识性课程,无法启发思考、培养智慧。因此,教师的首要任务就是将传统课堂转化为一个探究团体,让孩子在团体中学会“主动为自己思考”(thinking for oneself),而非被动地接受灌输。简言之,“儿童哲学课里应该有孩子在教室里的哲学讨论,有温和、包容和欣赏的教师,还有孩子们与老师对彼此的关爱。”^[23]这就是为什么在儿童哲学课堂(包括在今天诸多的圆桌论坛)中,常见大家围成一个圈,彼此面对,为了共同探究问题一起讨论,即使意见不同也都能专注倾听、彼此包容与相互尊重。众所周知,“教育绝不能按人为控制的计划加以实行。教育计划的范围是很狭窄的,如果超越了这些界限,那接踵而来的或者是训练,或者是杂乱无章的知识堆集,而这些恰好与人受教育的初衷背道而驰。”^[24]

三、教师哲学:儿童哲学的实践本质

按照黑格尔的说法,“密涅瓦的猫头鹰要到黄昏才起飞。”通常的解释是,儿童是诗歌(天真与想象)的年纪,成人是散文(抒情与说理)的年纪,老人是哲学(回顾与反思)的年纪。有人说,孩子那么小,他们懂什么是“哲学”吗?可是,平日里,我们常听到孩子问一些“大问题”:“我从哪里来?”“我为什么要学习?”“我为什么不能想做什么就做什么?”……这些伴随他们成长的“困惑”,其实都是值得深入讨论的“哲学”问题。问题是,听到孩子的“灵魂发问”,父母常常不是不知道如何应对,就是对此视而不见、充耳

不闻;要么觉得“孩子还小,说多了也听不懂”,要么认为“知道这些乱七八糟的有什么用,又不能提高成绩”。或许正是由于我们长期没有注重思维能力的培养,缺少把哲学贯入教育理念的意识,导致中国学校中出来的孩子虽然很聪明,成绩也很优秀,但思辨能力却普遍不如欧美国家的孩子们。殊不知,这种被中国人素来认为“最无用”的哲学课,恰恰是被欧美国家视为能够激活儿童思想潜能的最重要的课程。比如,在法国,很多家长带孩子参加“儿童哲学工作坊”。他们的平均年龄在10岁以内,有的孩子甚至在3岁左右就已经开始学习了。学习过程中,老师会充分鼓励孩子自由发表意见,勇敢发问,从不轻易评论其回答得好不好、对不对。等上了中学,哲学更是高中毕业会考的必考科目。2019年,法国高考的哲学考题就有:“人是否可能摆脱时间?”“文化多元是否是人类团结的障碍?”“道德是政治的最佳境界吗?”“承认义务是否是放弃自由?”……这些题目对于很多成年人来说都有很大的难度,而法国人在读高中时就已经在思考这么有深度的哲学问题了。

问题是,将这种侧重思辨能力的课程放到中国的学校教育环境中,究竟有没有可能呢?众所周知,中国学校的课程侧重的是知识的灌输;与此同时,现代科学主导的教育实践在注重生活实用和商业实利的价值追逐中,逐渐游离了儿童先天神往和迷恋的梦想与空想向度,它不仅极大地缩减了人们的想象力,而且有意无意地压抑了真实的情感倾向。为此,“儿童哲学课程”并不以哲学原理为教学内容,而是以问题研讨、交流对话的方式,以开放接纳的姿态,以“真理越辩越明”的心态,一起探究世界的真谛,达到训练和培养学生良好思维品质的目的。换言之,儿童哲学课程致力于把接受性的学习变成质疑性的学习,实现中国传统学校教育实践从“只信不疑”到“疑而后信”的方法论转变。^[25]综合来看,儿童教育哲学或者作为一种教育哲学的儿童哲学,旨在养活一种“讲理”的精神。具体而言,儿童哲学课程的相关训练至少有利于提升儿童以下三个方面的学习品质:(1)帮助儿童更为自发和自主地认知自我和世界;(2)培养儿童质疑批判精神和独立思考能力;(3)围绕问题,整合相对割裂和零碎的学科知识,将知识学习与人生成长关联起来。所以,从激活思维、活化课堂的意义上看,中国学校普遍需要加强基础

教育中的“哲学教育”，而实行“儿童哲学教育”则意味着中国基础教育的一大进步。从课堂教学的实际情形看，与传统课堂的灌输式教学相比：在价值指向上，儿童哲学的课堂教学要实现从“满足社会制度的统一要求”到“满足个人潜能发挥的需要”的转变；在教学目标上，儿童哲学要实现从“具体行为表现的整齐划一”到“个人观念的论证式表达”的转变；在教学方法上，儿童哲学要实现从“居高临下的说教训话”到“富有启发的平等对话”的转变；在教学评价上，儿童哲学要实现从“从强调标准和控制结果”到“强调过程和开放结果”的转变。与此相应，教师的作用也要实现从“是非的裁夺者”到“问题的商讨者”的角色转变。（如表所示）

传统课堂的灌输式教学与儿童哲学的论证式教学比较表

	传统课堂的灌输式教学	儿童哲学的论证式教学
价值指向	满足社会制度的统一要求	满足个人潜能发挥的需要
教学目标	具体行为表现的整齐划一	个人观念的论证式表达
教学方法	居高临下的说教训话	富有启发的平等对话
教学评价	强调课程标准，教师控制学习结果	强调学习过程，教师开放学习结果
教师作用	是非的裁夺者	问题的商讨者

当然，从当下中国学校的课堂教学情况看，直接落实这样的目标还不现实。因为我们的教育主体（无论是学生还是教师）都还普遍没有养成一种逻辑判断的思维习惯，或者，更为直白地讲，他们在课堂教学中还普遍不习惯思考我们所要得出的“结论”与我们所能拿出的“证据”之间有什么“关联”。所以，缺乏这样一种逻辑关联性的审慎思考的习惯与能力，我们的课堂（包括业已名之为“儿童哲学”的课程）都尚且够不上“哲学的要求”，或者说，我们的教师尚且缺乏对“个人教育哲学”的自觉能力与自省习惯。受此影响，业已尝试开放了自己课堂的教师，也常常在与学生“自由对话”的过程中顾此失彼——不是因为被学生牵着鼻子走，以致“偏离”了主题而不自知；就是在面对学生发问感到无力回应时，直接选择忽视，从而回到传统课堂的“逻辑断裂”状态。记得笔者在旁听一节有关“动物保护色”的儿童哲学课堂上，面对一个学生“动物之间能不能交换保护衣”的提问，老师直接回应“这是一个很奇怪（不好）的问题”便挥手示意让这个孩子坐下了。因为教师想不通学生为什么会有此一问，其实，我们可以试着猜想孩子的想法：保护衣为什么要换呢？是因为你的保护衣更漂亮吗？是因为你的保护衣比我的更能保护自己吗？在这里，笔者认为，问清楚他为什么提

出这个问题，可能要比这个问题本身更有意义。或者说，儿童提出这个问题的价值，决不仅仅在于他或她期待一个什么样的答案或者说他本人是否已经有了答案，而是这个问题帮助所有人（包括教师在内）打开了重新认识世界的一种或者多种新的可能。换言之，他所要求的绝不是你给他或她一个答案，否则，这样的课堂讨论就无异于是“脱离了人”在讨论问题（这个问题与提问者是无关的），这就无助于他的“自我的出场”，无助于他个人更精深地把握自我——即教师有责任帮助他或她弄明白“我究竟出于什么样的考虑有此一问”，也只有在这个时候，他或她才算真正开始“参与”或者“卷入”了这场讨论。否则，教师在忽视这个问题的同时，不仅把这个学生排除在外，也把自己和其余所有学生都一并排除在这个问题之外。所以对于“问题发出者”怎么思考、何以提出这个问题要“追问”，不追问就脱离了情境性，就脱离了主体立场，这个问题就成了伪问题。

进一步而言，它无异于回答：儿童哲学课程如何才能成为“儿童的”？首先教师要像儿童一样天真、百无禁忌、不欺骗自我，像一张白纸一样重新认识这个世界，那么你会变得很可爱。所以，教师要想上“儿童哲学”，这对老师是个很大的挑战，这意味着当老师就是“当孩子”，意味着当老师就是“装白痴”（其实每个人都势必需要首先进入“无知”状态才能真正走向“新知”）。只有这样才能走入儿童的世界，只有这样才能体察儿童的快乐、兴奋、欢呼、热切。所以这对老师是个天大的挑战，教师在儿童面前应该重新“长一次”，重新“傻一回”。回想李普曼在《教室里的哲学》一书为“儿童哲学”提出的彼此关联的两项使命：其一是因为既往的哲学都是给成人开的，但是他认为儿童也要学会思考，而首要的思考就是“思考自我”（“我是谁”）。笔者认为，“追问提问者”为什么有此一问，其最重要的教育意义就在于激活他的自我，进而教育者才能抓住“人与思考”的关系，人是借助思考来了解自我的。人是借助思考“出场”并“走入”世界与自我发生关联。如果不把这个“我”发掘出来，那这个问题很可能或者很容易就会被老师当成一个与“我”无关的、似乎“任何人”都能提出来的“一般问题”。殊不知，剥离了“我”的思考，也就“中止”了“我”在这个问题中的存在方式——连同“我”势必从这种存在方式中收获的成就感也一同被剥夺

了。相反,如果教师能够尝试性地关照他的思考(可能的合理性),那么他也将由此在这节课上成为一个真正的“思想者”,或许从此他就燃起对“儿童哲学课”(以及同样具有这种开放思想空间的所有课堂)的热望与钟情,进而在思考的道路上走出名堂。显而易见,这恰恰也是李普曼为儿童哲学课的教学所提出的第二个使命即训练儿童的哲学思考(逻辑思维)所要达到的目标。结合这两个方面看,追问问题的发出者为何有此疑问,对于问题的发出者应该有所成就,这本身就是“教育”的使命,而不是“哲学”所能考虑的——哲学一般不考虑这些问题,也正是因为不考虑问题的发出者所以才更在乎问题本身,而不是问题的提出者。但是,教育必须在乎,必须追踪问题的提出者,发现并成就他,教师所成就的那个“他”,很可能不止是这“一个人”,而是见证这一讨论过程并参与思考这个问题的“众人”;与此同时,教师肯定了他思考的价值,也就肯定了“同类学生”的课堂存在方式,肯定一些也有“类似疑问”但尚且不敢或者没有来得及发问的同学,所以,这种肯定也会让他们真切地感受到这个课堂是“可以自由思考”并“可以说话”的地方。毕竟,敢于挑战、敢于否定、敢于发问,就是批判思维,正是这种批判精神挑战了我们满足于既往结论的怠惰,深化了我们的逻辑思考。于是,在这个课堂里,他就学会了思考;于是,教师也便成就了一堂真正的儿童哲学课。事实上,也只有在这样的课堂上,包括教师在内的所有人才能同时受到精神的洗礼和人格的放大,为此,所有人都应该感激这样一个发问者。

当然,这也对教师的教学提出了更高的要求。它意味着,老师要始终围绕主题把握这个主题内在所包含的核心问题,进而引导学生有层次地围绕这个问题展开思考。否则,常常出现的问题是,要么教师在开放讨论中被学生带离了主题收不回来(回不到主题),要么老师在自己的讲解中自我跳脱了主题线索和逻辑关联。哲学的思考就是“打破砂锅问到底”,一个核心问题要足以撑一节课,步步深入——本来学生有所“开眼”已经很“开心”了,但是,教师要有能力围绕核心问题再提出一个问题,让学生重新陷入“困惑”,从而进行更为深入的思考。这才是哲学教育所追求的逻辑思考或批判性思维。这意味着教师要给课堂足够的开放度,如前文表中所示,儿童

哲学课完全不必预设得出一个完全一致的结论;甚至,即便最后大家都已经认同了一个高度一致的结论,全班同学谁都提不出质疑了,这个时候,教师也应该有能力继续提出质疑。总之,只要时间允许,就应该继续打破砂锅问到底。笔者认为,这就是李普曼所说的儿童哲学的第二项使命。仍以“动物保护色”为例,为了更好地捕食,老虎也有了保护色,羚羊也有了保护色,壁虎也有了保护色,谁也发现不了谁,那么他们不应该全部都饿死吗?这个逻辑才是通的呀。否则保护色岂不是就没有用了。到底为什么呢?因为“我”有识别力——即使你有保护色,我也能识别你:尽管你长得像石头,但你不还是一条鱼嘛;尽管你穿着迷彩衣,但我的远视眼还是能够发现你……由此,教师就可以带领学生进行有关“保护色”的“识别力”的讨论,甚至可以作为下一节课的主题继续探究,从而开发出一套主题连贯的系列课程。

四、未来儿童哲学课的可能形态与多样功能

承前所述,作为一种理想的目标,儿童哲学课可以为中国传统灌输式的课堂变革提供一个努力的方向。而且,它显然已经照亮了当下教育生活中儿童与成人之间的双重世界:儿童爱提问,成人善作答;儿童天生率真,成人习于律令。当成人的作答不能令儿童信服或者满意的时候,儿童的世界便照亮了成人的世界,给成人以再次成长或者重新思考的机会。其实,这样的需要何止“儿童哲学课程”,它实乃“所有课程”的现实需要;与此同时,这样的“课堂”又何止对承担“儿童哲学课程”的教师构成了挑战,这些“流动的孩子”势必对“所有课堂”提出变革的要求。所以,笔者认为,“儿童哲学”与其说是“一门课程”,不如说它应该是“全科的”;“儿童哲学教师”与其说“一类教师”,不如说它是新世纪面对“以批判思维为核心素养”的“所有教师”都必备的哲学素养。或者说,对于新世纪肩负着培养儿童“思维品质”这一核心素养的一切教师而言,至少在他或她的课堂上要给学生一个或者“开口”或者“开眼”的机会:所谓“开口”的机会,就是参与讨论和自由发言的机会;所谓“开眼”的机会,就是要让他或她的认识获得“增长”或“刷新”,当然最好是借助“开眼”能够达到“开脑洞”(有所发现)的效果。笔者认为,只要能够做到这两点,传统“灌输式教学”就有望得到改观,

“儿童哲学”进入“全科”就有可能。当然,这意味着在所有的课堂中,学生都“真的敢提问题”,并且真的能够提出老师似乎好像“没准备好”或者“不可预期”的问题,而老师也“真的能够打开心扉”切己地回应学生的困惑——惟其如此,“儿童哲学”才能成为中国基础教育实践变革的希望所在、力量所在和未来所在。

与此相应,儿童哲学课以及一切有意和能够融入“哲学”(逻辑思维)元素的课堂,都应当着力树立起一种“叙事”意识,这种意识主要意在指向“学科背后的人”:它可以指向包括学科的创立者、继承者和发展者在内的知识体系的发明者,讲述他们发明知识的故事;它也可以指向教科书的编写者,讲述他们如此设计和安排教科书内容的初衷;它还可以指向教科书的使用者,即教师本人,跟学生谈谈自己对教科书的理解。在此基础上,学生也便可以敞开心扉与学科知识的发明者、教科书的编写者以及包括自己在内的教科书的使用者展开平等的对话——所以说它是“平等的对话”,主要是基于“逻辑面前人人平等”的思考,当然由此也可以引申出“思想面前人人平等”的推论。不过,这也产生了另外一项挑战,也就是当“逻辑”与“思想”发生分歧的时候如何展开说理和论辩的问题。结合笔者在研究生教学中的经验,笔者认为,融入“哲学”元素的课堂教师可以考虑首先改观自己的“板书设计”,亦即将既往作为“思维导图”(知识树)的模式进一步推升到“逻辑论证图”(三段论)的模式,由此,学生便可以在与教师围绕核心问题展开探讨的过程中,一并学习有关论证的基本规则,从而极大地提升学生在课堂学习过程中的思维品质。

进一步而言,超越传统的课堂范式和现有的“儿童哲学课”的范式,笔者在观察儿童哲学课堂的过程中业已发现未来“儿童哲学课”的可能形态与多样功能:

其一,它可以是“心理课”的形态,给学生以心理辅导,甚至能够给学生以心理疏导。学生的“心里话”不敢讲、不好写,可以在这个课堂上讲,不仅可以讲,而且可以得到回应——暖心的回应。而且,一聊发现,类似的问题可能远不只是他或她一个人才有,也并不是只有我一个人因此感到烦恼和困惑。比如,并不是只有我掉牙了之后很久都没有长出新牙

来,并不是只有我读了几遍课文还是记不住的……可能,原来“我”觉得自己“很傻”“很笨”,结果一聊,突然发现“我”还挺正常的。因此,这种“心理课”形态的儿童哲学课会明显优于传统心理指导课的功能。

其二,它可以是“德育课”的形态,给学生以集体意识的培养,甚至可以用以建立起孤独学生的集体依恋感,进而改善其社会交往能力。比如,在这样的德育课上,某个学生有困难了,在这个课堂上提出来,他立刻就会发现,有老师和那么多同学都能够和愿意以各种各样的方式出主意、献爱心,他就会感受到集体的温暖,同时也会在类似帮助他人的过程中感受到助人的美好,感受集体生活的大爱。所以,这种“德育课”形态的儿童哲学课也会明显优于传统德育主义德育课的功能。

其三,它可以是“班会课”的形态,集中分享同龄人的生活窍门和生活智慧。不过,值得一提的是,它也离不开教师的指导。比如,当我看到一个学生表示写字总是“撇不出来,捺不出脚”时,一个学生说“你认真一点,你勤奋一点”,老师竟然为这样的建议叫好——殊不知,这根本不是一个有关“勤奋”与否的态度问题,而是一个有关“如何才能写出”的技术问题。换言之,这个学生的真正困惑和指导期待在于,希望那些没有此种困惑的同学站出来分享他的“克服之道”。显然,这首先就需要教师的逻辑思维到位,进而才有可能引导学生提供“对路”的分享。所以,笔者认为,在儿童哲学课堂上,训练学生学会回答,就是训练教师和学生如何对话——对话不简单,先要搞清楚别人问的是什麼或者别人期待你答什麼,亦即首先听得懂别人的“问题指向”,然后才能“对着指向”去回答。

其四,它可以是“儿童剧”的形态,甚至不妨超越“课本”进行某些有关儿童生活的“思想实验”,从而训练和发展儿童的存善之心与求真精神。毋庸置疑,这种“思想实验”首先就是合于今天全国各地名之为“实验学校”的办学精神的。事实上,也只有在这样的虚拟的“剧”中得以“敞开心扉”“展开思考”,学生才能牢固地树立一种用于当下和未来现实生活中碰到类似问题的价值信念、思考能力和行为品格,从而真正承担起为未来社会“造人”的使命——显而易见,这种开放的课堂所造就的乃是名副其实的“真人”“活人”“大人”,而不是蜷缩在预设标准和一家之

言里面的“假人”“死人”“小人”。如果能够把儿童间的“真对话”养大,变成生活的“种子”,那么,这种“思想实验”的儿童剧,对中国的未来、人才的造就、社会的改良、国格的重塑都将是功德无量的。

其五,它可以是“儿童台”的形态。笔者在一些学校看到的名叫“聪明一刻”的微型儿童哲学课的探索俨然一个儿童电视节目,或者说,它可以直接上央视儿童台播放,为全国乃至全球的儿童所分享。因为它是真正属于儿童的——它分享的是儿童的经验,谈的是儿童的看法,展现的是儿童的生活——笔者深信,没有什么电视台的儿童节目会比这样的价值的分享、生活的介绍、心情的表达、经验的分享、真情的流露、与社会生活的关联,更能够直接对接儿童的现实生活、解答儿童的成长困惑、满足儿童的成长需求了。所以,类似这样的“微课”完全可以作为“儿童节目”走向儿童台,甚至走出国门,为世界各地的儿童所分享,也让世界教育同行一同见证中国学校还有这样的“儿童哲学课”。

最后,结合以上设想,笔者认为,中国未来的儿童哲学课即便一时还不能真正地成为全科的和全体教师的,至少也要走出学科教学“知识中心”的模式,

而要牢固地树立一种将知识“问题化”的思想,亦即真正通过“问题”或者“困惑”唤起儿童展开思考和参与讨论的冲动。事实上,一旦儿童真正进入“哲学”的思考,它也必将打破“学科”的界限,毕竟“儿童哲学”本身就不是一个独立的课程形态。换言之,与其说是要将“儿童哲学”融入其他学科或者所谓实现“学科+儿童哲学”,不如说是要通过以上诸多可能的“儿童哲学课”唤起中国教师的“教师哲学”自觉和“学科哲学”自觉。事实上,也只有在这个层面上,学科知识的发明者、教科书的使用者才能与儿童实现“观念上的平等”和建立在这个基础之上的“平等对话”。惟其如此,教育才能摆脱“灌输”“压迫”的窠臼,教师才能告别“训斥”“指责”的面相,真正走向一种“明亮的对话”。毋宁说,这样的儿童哲学本质就是教育哲学,其核心要义就是要让全科老师都具有能上儿童哲学的素养,届时,儿童哲学将会成为儿童和教师共同的福音,儿童哲学也将真正回归教师哲学和教育哲学。

本文系上海市哲学社会科学规划一般项目“道德教育中的论辩逻辑研究”(A1907)的阶段性成果。

(责任编辑 陈霞)

参考文献

- [1]李镇西.教育,请给孩子以心灵的自由!——由缪可馨自杀所想到的[EB/OL].https://mp.weixin.qq.com/s?__biz=MjM5NDU1NzMyOA==&mid=2653113603&idx=1&sn=7f9edff53771b0f1276ee0a549f2c0f8&chksm=bd5211fe8a2598eae82bb4e6b9be50005614e5596dfb70054c44d475961cfef45427cf43d256&mpshare=1&scene=1&srcid=&sharer_sharetime=1592093997912&sharer_shareid=608e41fe1f0b0b26b001490c4f5cccd8&exportkey=AzzW0Iqf8vDHs0gMsAgRCyo%3D&pass_ticket=ZS4Rvi1z5B2l3t1BTZXqkZvwUNFYN7%2BE%2BIGBA7wIhPrwRjhj%2FbeU5cIMWByaN5Q#rd
- [2]李镇西.语文,请给学生以思想自由[J].人民教育,2000,(2).
- [3]亚里士多德.形而上学[M].吴寿彭译.北京:商务印书馆,2011.5.
- [4]柏拉图.柏拉图全集·第2卷[M].王晓朝译.北京:人民出版社,2003.670.
- [5]Matthews G. B. Philosophical Adventures in the Lands of Oz and Ev [J]. The Journal of Aesthetic Education, 2009, 2 (43): 37-50.
- [6]Matthews G. B. Socratic Perplexity and the Nature of Philosophy [M].Oxford: Oxford University Press, 1999:1.
- [7]Matthews G. B. Perplexity in Plato, Aristotle, and Tarski [J]. Philosophical Studies, 1997, (85): 213-228.
- [8][美]杜威.学校与社会·明日之学校[M].赵祥麟,等译.北京:人民教育出版社,2013:47.
- [9]Matthews G. B. The Socratic Augustine [J]. Metaphilosophy, 1998, 29 (3):196-208.
- [10][美]马修斯.哲学与幼童[M].陈国容译.北京:生活·读书·新知三联书店,2015:136.
- [11]Waks, L. J. Listening to Teach: Beyond Didactic Pedagogy[M].State University of New York Press, 2015:58.
- [12]Lipman M. Thinking in Education[M].Cambridge: Cambridge University Press, 2003:14.
- [13]Lipman M. Thinking in Education[M].Cambridge: Cambridge University Press, 2003:20.
- [14][德]海德格尔.海德格尔文集·什么叫思想? [M].孙周兴,王庆节主编.北京:商务印书馆,2017:22.
- [15][美]李普曼.李莎[M].周庆行译.太原:山西教育出版社,1997:2,16.
- [16][荷]格特·比斯塔.教育的美丽风险[M].赵康译.北京:北京师范大学出版社,2018:12.
- [17][瑞士]伊娃·佐勒.小哲学家的大问题——和孩子一起做哲学[M].杨妍路,译.北京:中国轻工业出版社,2019:29.

- [18][美]李普曼.教室里的哲学[M].张爱琳,张爱维编译.太原:山西教育出版社,1997:49.
- [19]Waks, L. J. Listening to Teach: Beyond Didactic Pedagogy[M].State University of New York Press, 2015:1.
- [20][22][美]李普曼.教室里的哲学[M].张爱琳,张爱维译.太原:山西教育出版社,1997:11,152.
- [21]Jerome Bruner.故事的形成:法律、文学、生活[M].孙枚璐,译.北京:科学出版社,2006:27.
- [23]Lipman, M., A Life Teaching Thinking[M]. Montclair, New Jersey: The Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 2008:94.
- [24][德]雅斯贝尔斯.什么是教育[M].邹进译.北京:生活·读书·新知三联书店,1991:24.
- [25]王占魁.新世纪我国教育实践方法论的价值转换——从“只信不疑”到“疑而后信”[J].中国教育学刊,2013,(1).

**“Love Wisdom” or “Love Men”:
On the Value and Future of Philosophy for Children Curriculum in China
Wang Zhankui**

(Department of Education, East China Normal University, Shanghai 200062)

Abstract: The value implication of “love men” is hidden behind the tradition of philosophy “love wisdom”, which is the thought gene that philosophy cuts close to education from the source. To carry on this value implication, Matthew Lipman, the founder of the curriculum of Philosophy for Children, also pointed out the two missions of “thinking oneself” and “learning to reason” of Philosophy for Children. In the face of the current reality that Chinese school children are generally tired of school and even commit suicide frequently, it is a great progress to carry out the experiment of Philosophy for Children curriculum in primary and secondary schools. However, in schools that have tried to explore the curriculum of Philosophy for Children, the experimenters are more in pursuit of the “philosophical nature” of Philosophy for Children (love-wisdom tradition), and lack of thinking about how to make Philosophy for Children children’s “(love-men tradition). In essence, it is the historical mission of Chinese Philosophy for Children curriculum to change from “indoctrination teaching” to “argumentation teaching” in Chinese traditional classroom. In the long run, Philosophy for Children objectively requires that it is not only “one course”, but should be integrated into the whole curriculum system of the school to become a “general practice”, and then become a “educational philosophy” for “all teachers”. At that time, as a kind of educational philosophy and teacher’s philosophy of Philosophy for Children, it will make a series of changes to the past classroom teaching in blackboard writing and classroom form, thus greatly improving the students’ thinking quality in the course of classroom learning.

Keywords: love wisdom, love men, philosophy for children, philosophy for teachers, argumentation teaching