

## 儿童哲学研究范式的转换\* ——以李普曼为起点

王 澍

**[摘要]** 2019年,距离李普曼儿童哲学小说《聪聪的发现》创作完成已经走过50个年头,李普曼开创的这一事业也已经遍及世界各地,儿童哲学研究范式亦发生明显变化。在价值范式上,李普曼主要针对学校教育的不合理之处提出以儿童哲学重构学校教育;之后的研究者更加关注儿童哲学本身的质量。在理论范式上,李普曼的儿童哲学主要建立在杜威、米德、维果茨基等人认识论思想上;之后的研究者则拓展到了福柯、阿甘本等生命哲学和政治哲学思想上。在实践范式上,李普曼采取了独立设置儿童哲学的方式;之后的研究者则基于本土立场采取了多样化的实践方式。这些范式转换带来的启示有:儿童哲学当走实践哲学取向,关注其带来的观念变革,实践方式应多样化。

**[关键词]** 李普曼;儿童哲学;研究范式;《聪聪的发现》

**[作者简介]** 王澍,东北师范大学教育学部副教授 (长春 130024)

1969年,李普曼(Lipman, M.)创作了哲学小说《聪聪的发现》,宣告儿童哲学的诞生。如今,李普曼开创的这一事业已遍及世界,儿童哲学无论是在理论方面还是在实践方面都进入了新的发展时期,尤其是在研究范式方面发生了明显的变化。

分析儿童哲学的发展变化,不能停留于表层论述上,必须深入儿童哲学研究范式变化,才能更清晰地厘清其发展理路。儿童哲学的研究范式可以理解为其研究共同体在理论与实践研究进程中体现出来的世界观、方法论,为从事研究所共享的价值原则、理论基础与实践规范等。本文以儿童哲学研究的价值范式、理论范式和实践范式为对象,分析其理论进展,以推进我国儿童哲学发展。

### 一、变化已经发生:

#### 李普曼与李普曼之后的儿童哲学

李普曼是公认的儿童哲学奠基者,与另一位哲学家马修斯(Mathews, G. B.)是同一时代人,经常被研究者放在一起讨论。马修斯的标志性作品有《哲学与幼童》、《童年哲学》及《与儿童对话》。马修斯与儿童一起探究哲学的问题,记录儿童的哲学思考,但推广方面并没有像李普曼那样身体力行、着力宣传、积极推动基础教育的儿童哲学实践。李普曼批判当时学校教育实践的诸多问题,倡导教授儿童以哲学,主张在学校设置儿童哲学这一科目,希望基础教育阶段的儿童能通过学习

\* 本文系教育部人文社会科学研究2018年度规划基金项目“当代儿童哲学教育的理论与实践研究”(项目编号:18YJA880084)的研究成果。

哲学实现理智性思考能力的提升。在李普曼的影响下,许多儿童哲学课程得以开发、师资培训材料得以出版,许多研究者在学校开展儿童哲学的研究与实践,“其原始或衍生的课程在美国四千多所学校和六十多个国家传播,其材料翻译成四十种语言”<sup>[1]</sup>。

李普曼批判了教育实践中存在的问题,尝试通过哲学培养儿童理智性思考能力重构学校教育,为年轻一代成为民主社会的合格公民打下基础。<sup>[2]</sup>李普曼之后的研究者认为,培养理智性思考能力儿童哲学具有工具理性取向。<sup>[3]</sup>他们尝试在理论与实践方面促进变革,强调“做哲学”(do philosophy)应成为一种活在当下、反思当下的实践。

1999年,美国研究者里德(Reed, R.)和约翰(John, T.)将儿童哲学运动的历史划分为第一代和第二代。他们认为,“第一代研究者的特点是强调策略统一的方法,在公立教育中占有一席之地,而第二代打破了这种思维模式,并将差异作为增长原则。”<sup>[4]</sup>李普曼和马修斯被称为第一代人,追随他们的研究与实践后来诸人被称为第二代人,包括李普曼的助手夏普(Sharp, A. M.)、蒙特克尔州立大学的肯尼迪(Kennedy, D.),还有在世界各地推动儿童哲学的代表者,如巴西里约热内卢国家大学的柯翰(Kohan, W. O.)、澳大利亚新南威尔士大学的凯(Cam, P.)、加拿大魁北克拉瓦尔大学的萨瑟韦尔(Sasseville, M.)、英国的儿童哲学推动者苏特克利夫(Sutcliffe, R.)、南非金山大学的穆里斯(Murris, K.)、日本东京立教大学的四叶野等学者。<sup>[5]</sup>而当前的一些活跃的儿童哲学研究者与践行者则自称为第三代人或者第四代人。在我国,早有研究者提出儿童哲学的中国化,<sup>[6]</sup>一些践行者致力于通过独立的儿童哲学校本课程开发与实施促进儿童思考哲学,一些践行者利用哲学绘本等资源在家庭教育和社会教育中推广践行,实践方式日益多样化。不管如何划分,儿童哲学的理论已经日益丰富,在许多观

点方面与李普曼有着明显不同。

### (一)儿童哲学名称的变化

李普曼把自己的事业称之为“Philosophy for Children”,即“为儿童设计的哲学教育计划,或针对儿童的哲学训练”,包括编撰一系列的哲学思考故事、哲学小说与教师指导手册。儿童哲学有四个C的培养目标,其中三个C是李普曼在《教育中的思考》(Thinking in Education)中提出来的,分别是批判性思考(critical thinking)、创造性思考(creative thinking)和关怀性思考(caring thinking),而英国的苏特克利夫则加上了协作性思考(collaborative thinking)。<sup>[7]</sup>哲学学习的这四个目标与民主社会公民的思考能力相互贯通,因此,儿童哲学被认为有助于培养民主社会的合格公民,有利于建设民主社会。

Philosophy for Children的名称被后来的研究者所继承,但英文名称还是有些变化,出现一些其他称呼,例如Philosophy with Children,简称PwC,意味着与儿童一起“做哲学”,是成年人与儿童之间的共同参与、平等交流。也有研究者以“学校里的哲学(Philosophy in Schools)、为年轻人的哲学(Philosophy for Young People)指代他们的工作”<sup>[8]</sup>。美国的夏威夷州还创立了夏威夷儿童哲学(philosophy for children Hawaii),简称p4cHI,用小写p区别首字母大写P。<sup>[9]</sup>在我国,有学者把李普曼的思想与实践引入国内,把Philosophy for Children翻译为“儿童哲学”。<sup>[10]</sup>也有研究者认为,翻译为儿童哲学教育更恰当。<sup>[11]</sup>一些研究者的讨论还包括儿童的哲学,<sup>[12]</sup>对应的英文是Children's Philosophy或者Philosophy by Children,指的是儿童关于世界的观念,儿童拥有怎么样的世界观和方法论<sup>[13]</sup>。儿童哲学的研究成果中也包括如何从哲学的视角认识儿童和童年,对应的英文是Philosophy of childhood或者是Philosophy about Childhood(Children)。<sup>[14]</sup>有研究者认为,还应该包括成人世界探讨如何维护儿童自己

哲学的“儿童哲学研究”。<sup>[15]</sup>因此,在汉语世界里,把所有这些通译为“儿童哲学”可涵盖各种含义。这些名称上的变化体现了儿童哲学的发展,特别是范式演变。

## (二)儿童哲学的组织建立

1974年,在李普曼的推动下,蒙特克立尔州立学院成立了儿童哲学促进协会(The Institute for the Advancement of Philosophy for Children, IAPC)。协会致力于三项事业,第一,出版“儿童哲学”系列课程教材和教师参考材料,为学校开展儿童哲学课程提供咨询与帮助;第二,宣传儿童哲学事业,进行各种媒体推广,促进国际交流;第三,促进儿童哲学研究,鼓励理论的学习与实证的研究,使更多的研究者能够到协会进行学习和研究。李普曼编写了适合各个年级儿童阅读的哲学小说,帮助低年级儿童学习如何进行对比分析,帮助中年级儿童学习推理的技巧,帮助高年级儿童探讨伦理和美学,帮助高中的学生探讨政治和社会。根据时代变化,这些哲学小说也进行过修订,翻译为多种语言和文字。1985年,哲学家和教师们创立了儿童哲学探究国际委员会(The International Council of Philosophical Inquiry with Children, ICPIC),目标是加强世界各地儿童哲学探究,培训师资,鼓励儿童哲学项目的管理人员进行交流。在李普曼时代,儿童哲学的理论研究和实践推广就已经实现了组织化。这一时期,各种各样的资源得以出版,各种各样的师资培训项目得以展开。

随着儿童哲学的深入展开,许多国家成立了各自的儿童哲学组织。在英国,儿童哲学爱好者成立了“教育中的哲学探究与反思促进协会”(The Society for the Advancement of Philosophical Enquiry and Reflection in Education, SAPERE),致力于把美国儿童哲学基于英国本土立场进行改造。1990年,英国广播公司(BBC)拍摄的纪录片《苏格拉底与六岁孩童》的广泛传播亦促进了儿童哲学发

展。在美国,2011年,华盛顿大学成立了哲学学习与教学组织(Philosophy Learning and Teaching Organization, PLTO),其成员包括专业哲学家、K-12教师,研究生和本科生、学校行政人员及其他各种类型的教育工作者。他们努力将哲学的益处和严谨性引入年轻人的丰富教育经历中。除了李普曼的哲学小说在实践中使用外,越来越多的资源被开发出来,践行者出版各种各样的图书资料,提供各种各样的儿童哲学实践案例,并对相关理论资源不断地深入挖掘。例如,夏皮罗(Shapiro, D. A.)2012年出版了一本书,名字是《柏拉图是错的——与年轻人做哲学的注脚》(Plato Was Wrong——Footnotes on Doing Philosophy With Young People)。夏皮罗在书里提供了儿童可以讨论的哲学问题,同时他幽默地指出,“如果怀特海(Whitehead, A. N.)所说的20世纪哲学都是对柏拉图哲学的注脚是对的,那么现在你阅读的注脚是我努力指出柏拉图的错误”<sup>[16]</sup>。

践行儿童哲学的国家大都基于本土特点建立儿童哲学组织,主要活动包括开展儿童哲学的研究、通过各种出版推广实践、展开相应的师资培训,但对其组织的关注还不足以深入挖掘儿童哲学的内在变化。

## (三)儿童哲学的实证研究与实践推广

为了证明儿童哲学的效果,必要的实证研究不可或缺。在李普曼的号召下,儿童哲学组织招募了许多哲学专业毕业的硕士和博士,经过相应培训到学校去践行儿童哲学,希望通过实证研究证明:每周1~2次、每次1~2小时的哲学探究有助于提高儿童学业表现。许多践行者选择社会生活中弱势群体的贫民学校和少数民族学校进行实验研究,以期逐渐扩大儿童哲学的实践影响力。顺着李普曼的思路,大多数实证研究关注儿童理智性思考能力的提升给儿童学业成绩带来的改善,出现了各种各样的推理能力测验,如新泽西推理能力测验(NJTRS)、托兰斯(Torrance,

E. P.)创造思考测验(TTCT)被应用在儿童哲学的实证研究中。[17]“实验显示当鼓励七岁的孩子提出问题,判断他们自己的推理,评价其他人的推理时,他们的争论技巧获得改善。”[18]

李普曼之后的研究者则突破了这种学业成绩提升的取向。他们认为,“K-12教室的哲学也被证明可以促进儿童和青少年的社会情感成长,独立思考和积极的自尊。”[19]1987年,生命定向问卷(Orientation to Life Questionnaire)被开发出来,在此基础上编制出测量心理一致感的量表获得广泛使用。[20]除了量化测试的量表外,还有质性评价用以描述儿童经历哲学探究后在能力、情感、态度、行为等方面的变化。通过这些量化与质性的评价,儿童哲学积极地证明了自己的实践效果,获得了更大的合法性。

之后的研究者还在思考:如何确保哲学学科能够持续发展。美国大学哲学专业处于萎缩状态,预算不断减少。[21]而把哲学教育从大学拓展到基础教育以促使年轻一代从哲学思考中受益,能促进哲学学科发展,这也是英语世界一些国家践行儿童哲学的原因。

李普曼之后的研究者对儿童哲学的理解更为丰富和宽泛,他们并没有把批判的靶子指向前辈研究者,而是提出,儿童哲学应随环境变化进行修正与调整,从思维技能转向哲学智慧,从关注认知到兼顾情感和审美。[22]但既往分析都未能从更深入的维度地梳理出儿童哲学的发展。本文尝试从研究范式维度入手,期望为儿童哲学发展变化提供更为清晰的解释。

## 二、价值诉求不同: 儿童哲学价值范式的转换

不同时代的儿童哲学,所针对的问题不同,其价值诉求不同,所论证的合法性亦不同。儿童哲学必然要思考儿童、哲学及其与

教育的关系,对三者关系的不同判断决定了儿童哲学在价值范式上的不同。

(一)李普曼的儿童哲学批判学校教育实践,希望以儿童哲学重构学校教育实践

以李普曼为代表的价值范式的核心体现是:在对教育实践的哲学批判与反思基础上,通过设置儿童哲学课程、培养儿童理智性思考能力实现对学校教育的重构。李普曼生活的时代,美国教育改革强调批判思维培养,在此背景下,他批判学校教育没有培养出儿童的反思能力。1994年,他撰写了《基础教育的孩子需要哲学么?》,文章批判了学校教育中学科教学的不足之处:如学校教育没有区分更多的思考和更好的思考,许多方法被当成各种思考激发的刺激进入课程中,却无法提供改善思考质量的策略;学校教育中一些看似改善学生思考技巧的方法,实际上是在教学生怎么获得更好的分数。[23]2003年,李普曼的《教育中的思考》再版书中,列举当时人们对教育的错误看法:“教育是由知识的传递构成的,知识从知道的人向不知道的人进行传递”,“知识是关于世界的,关于世界的知识是确定的,不模糊的,没有秘密的”。[24]李普曼主张,“教育是教师与探究共同体共同参与的过程,目标是获得理解和好的判断”,“当知识被揭露出来向学生展示出他们是不确定的、模棱两可的、神秘的时候,学生需要被激发去思考世界”。[25]李普曼强调,哲学教育能改善思考,只有哲学教育才能弥补学校教育不足。他向儿童提出诸如“普通的房子和漂亮的房子之间有什么区别”,“你能提供一个反例么”,“我相信、我认为、我感觉、我宣布之间有什么区别”这样的问题,关注儿童反思能力、逻辑能力培养。他认为,哲学教育帮人学会使用概念、发现问题,进行推理和判断以及元思考,是教育改造与重申设计的必然道路。李普曼以“诊断问题——提出药方”的方式指出学校教育实践的不足,提出儿童哲学是解决学校教育问题的良药。

哲学是理性的学问,儿童理性能力尚弱,是否有讨论哲学的能力?这是儿童哲学在价值范式上需要解决的前提性问题。对此,马修斯和李普曼都给予了解释。马修斯指出,“成人研究的所谓哲学,是坚持不懈地企图解决人类认知能力和道德能力所遇到的内在的或观念上的挑战,而这些挑战绝大部分出现在幼小儿童的思考里。”<sup>[26]</sup>李普曼在1988年出版的《哲学走进学校》(Philosophy Goes to School)的结语部分撰写了童年哲学,表达其儿童观。李普曼认为,不一定每个儿童都是哲学家,但每一个哲学家都曾经是儿童,哲学与儿童并非不可兼容。他从解决问题的角度提出,如果否认儿童的理性能力、不让儿童进行伦理的和社会的探究、不把儿童当成一个人,那么成人社会的冷漠、不负责任、平庸就会延续。<sup>[27]</sup>另外,马修斯和李普曼都批判了心理学上的发展理论。马修斯说,“别让皮亚杰(Piaget, J.)这些著名的实验结果主宰我们的教育事务,别让这些实验结果限制了我们对幼童思考和反省能力的认识。”<sup>[28]</sup>李普曼认为,发展理论有两个错误,一是经常假设童年是成年的预备,把手段当成目的,或者把不完满的状态向完满的状态转变;二是发展理论的支持者总是选择那些他们强化的标准而忽视其他的标准。也许这些标准在数学中是恰当的,但在人文领域不存在线性的标准。孩子们进行的伦理探究、社会探究、认识论探究和美学探究都是哲学的一部分,不是科学的教育编程。<sup>[29]</sup>

李普曼把理智性思考能力改善作为儿童哲学的目的,被认为是把哲学当成知识传授给儿童,属于“哲学教学”模式,难以持续发展,因此,出现了价值范式变化。

(二)李普曼之后的研究者关心儿童哲学本身的质量

李普曼之后的研究者认为,学校教育其他诸多科目的学习是对儿童的要求,而哲学问题的讨论是儿童自己的要求。“当学生从事

自己的学习时,他们的学业表现更好,并且认为这是有个人价值的(相对于纯粹的工具性任务)。”<sup>[30]</sup>儿童哲学不应是哲学知识的学习,而应帮助儿童完成对自我认知、人生意义、社会发展等诸多问题的思考与表达。在这样的价值取向下,一些儿童哲学实践质量低下,令人怀疑其合理性。引导儿童过经得住反思的生活,不意味着可以无保留地接受儿童对问题的所有回答,这样的简单做法无助于儿童的成长与发展。塞博(Sebo, J.)曾批判儿童哲学实践中的一个现象,即“每个人都在一个圈里,分享关于罚钱的感受,用这样的方法做哲学就是为什么基础教育的教师们、行政者们和父母们存在低水平教学的大部分原因”<sup>[31]</sup>。有研究者要求儿童哲学的教师具备哲学敏感性,这样就可以从学生们的讨论中敏感地发现值得讨论的哲学问题,而非日常生活中的经验问题。哲学敏感性意味着我们能够识别和考量人类生存的基本条件,具备了哲学敏感性的教师才能对认识论、形而上学、道德哲学等领域中的哲学问题保持敏感,才能引导儿童进入较为深入和丰富的哲学讨论中。<sup>[32]</sup>在哲学资源的使用方面,一些研究者担心:如果放弃了专门为儿童编写的哲学教材,采用学科教材,是否还能保持儿童哲学的哲学性;如果通过文学与儿童做哲学,没有经过哲学训练的语文老师能否挖掘文学作品中的哲学意蕴。因此,李普曼之后的研究者关注儿童哲学实践本身存在的问题,关注如何做高质量的儿童哲学。

李普曼之后的研究者接受了儿童能进行哲学思考的判断,并认为儿童哲学对儿童和成人都有益处。如果说李普曼和马修斯通过研究努力证明儿童可以思考哲学问题,那么之后的研究者则欣然地把儿童当成“哲学家”。“出自自然之手的儿童是‘有力量’的个体,成人需要抛弃优越感。”<sup>[33]</sup>儿童生活在经验世界中,不代表儿童不能对非经验世界问题发表看法,儿童哲学就是要给予儿童这样

的机会。儿童哲学的践行过程不是宣布获得了某种知识,而是成为当下的实践行为。“人生的每一个阶段都有其自身价值,不应该由于为了下一阶段的准备而减少其价值。当我们成年时候,许多童年视野就消失了,当我们倾听儿童时,童年视野能被再次接近。”<sup>[34]</sup>儿童哲学能帮助成人反思人类自己,实现忙碌生活的暂停;与儿童讨论哲学不仅是帮助儿童成长,也是成人世界问题的解毒剂。

李普曼的儿童哲学以学校教育弊端为批判的靶子,致力于提高儿童理智性思考能力;而之后的研究者倾向于把哲学当成生活方式,致力于儿童与成人的共成长。

### 三、哲学基础不同: 儿童哲学理论范式的转换

与儿童一起学习讨论哲学这一实践做法,涉及教育的哲学基础问题。李普曼之后的研究者在形成自己哲学教育主张时,其认识论与知识论基础与李普曼并不相同,这就构成了理论范式的不同。

(一)李普曼把儿童哲学建在实用主义哲学、语言哲学基础上

在“知识从哪里来”这个问题上,李普曼选择了实用主义路线。他认为,儿童哲学以加强沟通与合作的方式消除不平等的权力关系,服务于民主社会建设。他说,“批判性思考改善理性能力,民主需要理性的公民;如果我们的目标是民主社会,那么批判性思考就是必要的手段。”<sup>[35]</sup>李普曼把理智性思考能力与民主社会合格公民的关联建立在实用主义哲学基础之上,并赋予皮尔士(Peirce, C. S.)“探究共同体”概念以教化意义。他说:“自从皮尔士以来,所有的短语都可以被拓展为任何种类的探究,无论是科学的还是非科学的,这样,我们现在就可以把教室转换为探究共同体,在共同体中,学生带着尊重倾听彼此,在彼此的观点基础上思考、在其他未经证

实的观点中挑战彼此、帮助彼此从已经被表达的观念中进行推理,寻求彼此假设的认同。”<sup>[36]</sup>同时,他也支持杜威(Dewey, J.)强调的探究性思维,提出“教育即探究”<sup>[37]</sup>,强调教育并不是让学生学会结论而是让学生进行调查和探究。“就像科学家应用科学方法进行问题情境的探究一样,学生也应做同样的事情。”<sup>[38]</sup>杜威的探究性思维为儿童提供了解决问题的工具。在没有儿童哲学的时候,儿童解决的是经验世界里的的问题,回答的是有答案的问题;当儿童面临不确定的生活状态和面对经验世界中的不确定性时,儿童哲学帮助他们探究生活中那些非经验性的困惑。李普曼说,“有许多其他的教育者、像涂尔干、古德曼、米德,他们从社会学、逻辑学出发,号召教育中的新学科、新标准和新规范,这些都为反思模式带来了新信息。”<sup>[39]</sup>在李普曼看来,仅仅是成年人与儿童的对话不能发展儿童的思维,而恰恰是儿童同伴间的对话才能激发儿童真正的思考。儿童哲学作为一种语言项目,也受到维果茨基(Vygotsky, L)、皮亚杰(Piaget, J)、米德(Mead, G. H)、维特根斯坦(Wittgenstein, L.)等人的影响。这些哲学家把语言与思维密切的联系起来,认为语言是思维的外显,思维是语言的內隐,儿童哲学以语言为媒介、通过同伴互动实现思维的发展,通过“清思”实现概念学习。

认识论的核心问题是知识的增长问题,因此,认识论取向的儿童哲学强调儿童理智性思考能力提升,被认为是一种工具主义取向。李普曼之后的研究者则力图突破工具主义的限制,出现了理论范式变化。

(二)超越李普曼,走与后现代哲学密切联系之路

一些研究者把儿童哲学大厦建立在更广阔的哲学基础上。一方面,他们继续从杜威哲学思想中深挖理论资源,如把杜威关于想象力的论述融入儿童哲学的理论基础中,认为想象力同样属于理性世界;<sup>[40]</sup>另一方面,

也超越了李普曼的分析,拓展儿童哲学在生命哲学和政治哲学方面的意蕴,与后现代哲学联系日益密切。这些研究可以分为两类。

第一类,是把福柯(Foucault, M.)、阿甘本(Agamben, G.)等的生命政治学作为基础。李普曼之后的研究者把与儿童的哲学对话当作对教师声音统治的悬置,当作交流、反思、对忙碌生活的暂停,回归人的“幼态”(neoteny)。在资本主义进入生命政治治理术的时代,面对无处不在的微观权力,福柯苦苦思索如何打破生命权力,在研究古典哲学时分析了作为直言者的苏格拉底(Socrates),提出了“直言”与“关心自己”的精神操练和实践。<sup>[41]</sup>儿童哲学研究者认为,只有儿童才能“直言”,所谓的“童言无忌”是对生命最本真的追求,是对无处不在的权力的克服。从福柯哲学出发,儿童哲学不仅使自己能够接近真理,更是一种关心自我的实践;做儿童哲学不是传播知识,而是在当下、成为当下的实践行为。面对无孔不入的生命政治权力,意大利哲学家阿甘本从“政治非行动主义者”角度出发,提出让所有的历史的与当下的社会工程都闲滞起来,进入“一种特殊的休假”。<sup>[42]</sup>那么,在和儿童做哲学时,教师应抵制工具主义,不能把儿童当作实现目的特定手段,不能把儿童哲学当作“朝向结果的评价和评估运动”<sup>[43]</sup>。在儿童哲学探究共同体中,教师不应以自己的声音推动儿童的探究向预定的共同目标运动,应拒绝与“目的——手段”的逻辑合作,<sup>[44]</sup>应悬置自己的声音,以自己的沉默帮助儿童“回到幼年的经验去,允许学生从事研究性游戏(既不是仪式也不是游戏)活动”<sup>[45]</sup>,这样才能真正停下、真正闲滞。阿甘本高度肯定了人类幼年的价值,提出人类的幼态是充满潜能的状态,幼年颠倒的引擎。<sup>[46]</sup>对成人来说,回到幼态,就是回到充满潜能的状态,与儿童讨论哲学在一定意义上能促使成人回到充满潜能的幼态,促使成人“成为永远的孩子”。<sup>[47]</sup>

第二类,是把认识论上反对线性思维、反对二元对立的后现代主义哲学作为基础。这其中德勒兹(Deleuze, G. L. R.)提出的哲学是造概念和块茎思维的思想受到关注。在研究者们看来,探究共同体这种形式打破传统的线性思维方式,儿童讨论的过程体现了块茎思维。在概念的讨论过程中,不断产生的差异性与多样性打破了日常学科教学中的循序渐进、线性有序的思维常态。在探究共同体中,儿童“通过为了我们自己和其他人的思考中到达了知识的身边”<sup>[48]</sup>,而不是依靠师生拉硬拽地把儿童带到知识的身边。作为认知和心理交流活动形式的探究共同体,是“开放的、紧急的、自我组织的系统,它是生态的,非线性的和不可逆转的,仅在部分上是可预测的,在混乱和停滞之间通过驱动一节课的平衡过程实现发展”<sup>[49]</sup>。这就在认识论上否定了教师的权威,可以实现更多、质量更高的主体间性,而非主体对客体的改造。其他一些哲学家如席勒(Schiller, F.)、海德格尔(Heidegger, M.)、德里达(Derrida, J.)、弗莱雷(Freire, P.)、哈贝马斯(Habermas, J.)等也受到儿童哲学研究者的关注。

认识论取向的教学由于知识的确定性,很有可能被教师牵引,导致高控的学习;而在倾听儿童、悬置教师声音的情况下与儿童探讨哲学问题,充满开放性与可能性。

#### 四、实践样态不同： 儿童哲学实践范式的转换

几乎所有的儿童哲学研究者都肯定苏格拉底式对话,支持通过探究共同体的方式帮助儿童深度反思与体验。但儿童哲学背后的不同教育哲学主张促使他们的实践重心有所不同,决定他们实践范式不同。

##### (一)独立设置儿童哲学课程的实践范式

李普曼作为儿童哲学的奠基人,更多地从教育学的角度、从对现实教育批判的基础

上思考儿童哲学问题。他提出,“所谓的‘儿童哲学’代表一种努力,促使其承担作为教育的功能。它成为教育,把哲学带入孩子的内心满足孩子对意义探寻的需要。”<sup>[50]</sup>李普曼提出“受过充分教育的人”<sup>[51]</sup>这一主张,即受过教育的人会进行理智性的思考,而儿童哲学就是利用哲学的理智性特点培养儿童的思考力。他批判教育的“部落模式”让儿童去占有文化的做法,主张教育的“反思模式”让文化服务于儿童的反思品质。在儿童哲学实践中,哲学作为资源和手段存在,其目的在教育。与儿童进行哲学问题的讨论并不致力于儿童成为哲学家,而是服务于儿童理智性思考能力的养成,提供给他们更为有价值的学习经验。为此,他提出了独立设置儿童哲学课程的实践范式以及践行的基本模式。2003年,李普曼和夏普提出的模式有五个步骤:第一是文本的提供,帮助学生进入讨论的哲学故事中;第二是日程表的构建,学生就讨论的问题和组织做一个日程表;第三是加强交流,学生们讨论哲学问题直到达成一致或者转移到另一个话题;第四是使用练习和讨论计划,加深和拓展学生的探究;第五是鼓励进一步的回应,包括自我评估、个人哲学反思等。<sup>[52]</sup>在这一模式中,李普曼提供了配套的哲学小说故事和教师指导手册。他认为,传统教育模式是以教师的教为核心,提供给学生分化的知识。在分科教学方式下,把各个学科的知识连接起来的期望无法在教师身上实现;借助哲学资源,通过与儿童讨论哲学问题的方式,才能把各个学科联系起来实现深度学习。<sup>[53]</sup>因此,李普曼主张独立地设置儿童哲学课程。

李普曼力图通过独立设置儿童哲学课程来重构学校教育实践,这一理想实在难以实现。因此,许多后继者尝试突破独立设置哲学课程的实践形式,出现了实践范式变化。

## (二)李普曼之后的多样化实践范式

曾有研究者质疑李普曼改善思维的儿童

哲学目标。“在基础教育领域,儿童哲学的目标被整合进普通教育目标,但留下了一个争论,即为什么是哲学而不是其他课程活动被当成追求这些目标实现的媒介呢?”<sup>[54]</sup>所以,李普曼之后的研究者拓展儿童哲学目标,重新思考哲学与教育的关系,以解决李普曼留下的问题。一些研究者继承了李普曼的立场,认为哲学问题与经验世界的科学问题不同,科学问题解决过程中虽然存在与哲学相一致的假设推理、演绎归纳等思维方式,但终点是确定性的。而哲学问题由于无法预先建立确定的唯一答案,充满了开放性和不确定性。因此,与儿童一起讨论哲学问题不仅是帮助儿童发展,更是一种成人与儿童共同反思当下、找寻意义的生活方式,儿童哲学有必要独立存在。也有研究者通过把哲学融入其他学科展开实践,充分挖掘文学、历史、数学等科目中的哲学问题,促进儿童的哲学思考,回应了李普曼在1994年发表的论文《基础教育的孩子需要哲学么?》,这篇文章还批判了学校教育没有培养出学生学科的思维方式,没有帮助学生发现学科背后的哲学思考,因此,这些研究者挖掘学科背后的哲学,通过学科教学践行儿童哲学。实践进程中,美国以外的诸多研究者坚持本土化路线。他们认为,由于文化壁垒,李普曼的哲学小说适合美国儿童,不适合美国以外国家的儿童。一些研究者突破李普曼儿童哲学小说的限制,如澳大利亚的凯提出哲学讨论中的材料应该包括四方面的特征,第一,必须包含哲学前提和哲学主题;第二,必须有关于生活的开放视野,鼓励孩子们进行怀疑、质疑、假设和探究;第三,必须包含大量探究性对话,包含能引人慎思、能促进人们共同思考的内容;第四,如果故事包含图片,图片必须富有想象力,尽可能多的表达思想、有启发性,有令人困惑的东西。<sup>[55]</sup>还有一些践行者在图书馆和博物馆等机构展开活动,充分利用儿童的图画书、绘画、电影、故事等为儿童哲学的展开提供资源

支持。李普曼评论,“Philosophy with children 已经成长为 Philosophy for Children 的小分支,一定意义上,他们通过与孩子讨论哲学的方式践行,没有通过为孩子写故事的方式。”<sup>[56]</sup>儿童哲学的实践方式、使用的资源、各种辅导材料等方面都发生了很大变化。

儿童哲学实践一直受到一种质疑,即使儿童经历了哲学讨论,也难以像哲学家一样系统化、理论化地思考。由此看出,儿童哲学要解决的问题不是哲学问题,一直都是儿童的生活与教育问题。

### 五、儿童哲学宗旨: 为了儿童的美好生活

通过李普曼与之后研究者的诸多努力,儿童哲学的理论与实践均有了长足的发展,但也面临许多问题。一些研究者主张走专业化哲学路线,致力于让儿童走进哲学思考的世界而非在经验的世界里徘徊。这样的实践目标有时被窄化为孤立的学术目标,因此遭到一些研究者批判。这些研究者主张,儿童哲学应回归哲学一开始“为了人的美好生活”的目标。或许,在这种张力中,儿童哲学才能有着多样化的表现。虽然在各国(地区)学校系统中,儿童哲学并不处在核心位置,我们依然可从儿童哲学的范式转换中获得启示。

#### (一)儿童哲学发展当走实践取向

儿童哲学的生命力在于解决儿童生活与教育的困境,无论何种价值取向,都属于实践取向。儿童哲学不是形而上学而是实践哲学。<sup>[57]</sup>这意味着,无论在形而上学上提出什么样的儿童观和教育观,都需要在实际生活中通过与儿童真实的互动方式践行。儿童哲学以未有确切答案的方式促使儿童从不同角度思考世界的丰富性。儿童“有了不同的观点交流,他们不再以自己的‘是’去论断他人的‘非’,发现人的世界不只有是与非的对立,还有更多未知的惊奇以及多元视野的交融与

包含”<sup>[58]</sup>。通过哲学,帮助儿童发现和体验意义,而非教儿童学习意义。儿童哲学不是科目学习、不是知识学习,而是充满了德育意蕴,让儿童有机会表达自己、活在当下。

#### (二)关注儿童哲学理论范式带来观念变革

哲学的原初含义是热爱智慧和追求智慧,因此,越来越多的儿童哲学探究者都在动词意义上使用哲学这一概念。哲学问题答案的不确定性使得学习的过程不是一个向某个确定方向运动的过程,不是一个根据学习产出结果必须倒推的训练过程,而是充满了探究,这就带来了学习观念的改变。从阿甘本思想影响来看,“幼态的概念允许我们把人类的行为当成永远不成熟的状态”<sup>[59]</sup>,人类的学习能力不仅意味着遇到困难能够克服并学会,更是面对未知能够持续探索、拥有无限潜能的状态。从儿童哲学特点看,探究学习与深度体验并不是朝向固定目标运用的过程,恰恰是在未知领域中可持续的探索。对新时代创新性人才培养来说,对未知答案问题的持续探究比朝向已知答案的运动更有价值。

#### (三)儿童哲学实践方式应多样化

李普曼的理想是以独立设置儿童哲学课程重构学校教育,无论是现在还是未来这一理想都面临重重困难。儿童哲学的实践生命力在于采取多样化的、适合地区环境的各种各样恰当方式。每个国家、每个地区都得选择适合本土环境的实践方式与实践资源。“P4C 在夏威夷可以发展成更具文化特色与操作性的 p4cHI,在法国与实践哲学相呼应,在丹麦利用丰富的自身童话资源,在中国台湾地区和妈妈故事会结合起来,在英国和澳大利亚等世界各地都呈现出适应当地教育文化特征的 P4C。”<sup>[60]</sup>在我国,可以选择独立设置,可以与学校中的学科融合;可以在家庭践行,也可以在社区各种机构开展;可以使用哲学绘本,可以利用文学作品、艺术作品等。同时应警惕片面强调儿童自由的浪漫主义者,

需意识到,儿童哲学实践有严肃性,热爱智慧与追求智慧的哲学活动并不是娱乐活动。

### 参考文献:

- [1] Nancy Vansieleghem, David Kennedy. *Philosophy for Children in Transition: Problems and Prospects*[M]. Chichester: John Wiley and Sons Ltd, 2012. IX.
- [2][24][25][36][37][38] Matthew Lipmann. *Thinking in Education (Second Edition)* [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 25, 18, 18, 20, 20, 20.
- [3] 白倩,于伟. 马修斯儿童哲学的要旨与用境——对儿童哲学“工具主义”的反思[J]. *全球教育展望*, 2017, (12).
- [4] Nancy Vansieleghem, David Kennedy. What is Philosophy for Children, What is Philosophy with Children——After Matthew Lipman?[J]. *Journal of Philosophy of Education*, 2011, (2).
- [5] Saeed Naji, Rosnani Hashim. Names of Contributors and affiliations[A]. Saeed Naji and Rosnani Hashim. *History, Theory and Practice of Philosophy for Children*[C]. New York: Routledge, 2017. XVI—XXI.
- [6] 高振宇. 儿童哲学的中国化:问题与路径[J]. *全球教育展望*, 2008, (8).
- [7] Roger Sutcliffe. The difference between P4C and PwC[A]. Saeed Naji and Rosnani Hashim. *History, Theory and Practice of Philosophy for Children*[C]. New York: Routledge, 2017. 59.
- [8] Maughn Gregory. *Precollege Philosophy Education* [A]. Sara Georing, et al. *Philosophy in schools: An Introduction for Philosophy and Teachers* [C]. New York: the Taylor & Francis Group, 2013. 70.
- [9] 冷璐. 夏威夷儿童哲学的实践模式[J]. *陕西学前师范学院学报*, 2018, (10).
- [10] 张诗亚. 李普曼的儿童哲学观概说[J]. *教育评论*, 1989, (5).
- [11] 罗兴刚,刘鹤丹. 李普曼儿童哲学教育的奠基性反思[J]. *外国教育研究*, 2012, (10).
- [12][14] 刘晓东. 儿童哲学:外延和内涵[J]. *浙江师范大学学报(社会科学版)*, 2008, (3).
- [13] 张荣伟. 美、英、中儿童哲学教育之比较研究——以P4C为考察重点[J]. *福建教育学院学报*, 2019, (1).
- [15] 华党生,金永生. 儿童哲学的内涵及其哲学预设[J]. *学前教育研究*, 2014, (6).
- [16] David A. Shapiro. *Plato Was Wrong——Footnotes on Philosophy with Young People* [M]. Maryland: the Rowman & Littlefield, 2012. 1.
- [17][20][60] 古秀荣,冷璐. 儿童哲学探究活动的教育评价研究[J]. *上海教育科研*, 2018, (1).
- [18] Caren M. Walker, Thomas E. Warterberg, Ellen Winner. Examining the Effects of Philosophy Classes on the Early Development of Argumentation Skills [A]. Sara Goering, et al. *Philosophy in School——An Introduction for Philosophers and*

*Teachers*[C]. New York: Taylor & Francis Group, 2013. 285.

[19][30] Philosophy Learning and Teaching Organization. THE BENEFITS OF PHILOSOPHY IN SCHOOLS[EB/OL]. <https://www.plato-philosophy.org/why-plato.2018-03-08>.

[21][34] Jana Mohr Lone and Michael D. Burroughs. *Philosophy in Education——Questioning and Dialogue in School* [M]. Maryland: Rowman and Littlefield Publishing Group, 2016. 6, 13.

[22] 高振宇. 孔子对话教学视野下儿童哲学探究团体的重构与创新[J]. *教育发展研究*, 2018, (15—16).

[23] Matthew Lipman. Do Elementary School Children Need Philosophy? [A]. Ronald F. Reed, Tony W. Johnson. *Philosophical Documents in Education (Second Edition)* [C]. New York: Longman, 2000. 207—208.

[26][28] 马修斯. 童年哲学[M]. 北京:生活·读书·新知三联书店, 2015. 192, 45.

[27][51] Matthew Lipman. *Philosophy Goes to School* [M]. Philadelphia: Temple University, 1988. 191—198, 18.

[29][35] Matthew Lipman. *Thinking in Education* [M]. New York: Cambridge University Press, 1991. 194, 244.

[31][32] Jeff Sebo. *Philosophical Sensitivity* [A]. Jana Mohr Lone and Roberta Israeloff. *Philosophy and Education: Introducing Philosophy to Young People* [C]. Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2012. 24, 23—24.

[33] 于伟. “率性教育”:建构与探索[J]. *教育研究*, 2017, (5).

[39] Matthew Lipman. Brave old subject, brave new world [A]. Saeed Naji and Rosnani Hashim. *History, Theory and Practice of Philosophy for Children*[C]. New York: Routledge, 2017. 13.

[40] Jennifer B. Bleazby. Dewey's Notion of Imagination in *Philosophy for Children*[J]. *Education and Culture*, 2012, (2).

[41] 杜玉生. 作为直言者的苏格拉底——福柯对《申辩篇》的解读与阐发[J]. *外国文学*, 2018, (5).

[42] 吴冠军. 权力的两张面孔——透析阿甘本的生命政治论[J]. *哲学研究*, 2014, (8).

[43][45] Igor Jasinski, Tyson E. Lewis. *Community of Infancy: Suspending the Sovereignty of the Teacher's Voice* [J]. *Journal of Philosophy of Education*, 2016, (4).

[44] Igor Jasinski, Tyson E. Lewis. The educational Community as Intentional Community[J]. *Studies in Philosophy and Education*, 2016, (4).

[46] 吉奥乔·阿甘本. 幼年与历史[M]. 郑州:河南大学出版社, 2016. 90.

[47][59] Thomas Storme, Joris Vlieghe. The Experience of Childhood and the Learning Society: Allowing the Child to be Philosophical and Philosophy to be Childish [J]. *Journal of Philosophy of education*, 2011, (2).

[48][49] Nadia Kennedy, David Kennedy. Community of Philosophical Inquiry as a Discursive Structure and its Role in School Curriculum Design [J]. *Journal of Philosophy of Education*, 2011, (2).

[50][56] Matthew Lipman. The Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) Program [A]. Saeed Naji and Rosnani Hashim. History, Theory and Practice of Philosophy for Children [C]. New York: Routledge, 2017. 4, 4.

[52] Maughn Gregory. Precollege Philosophy Education, What Can It Be? The IAPC Model [A]. Sara Goering, et al. Philosophy in School—An Introduction for Philosophers and Teachers [C]. New York: Taylor & Francis Group, 2013. 72.

[53] 李普曼. 教室里的哲学 [M]. 太原: 山西教育出版社, 1997. 31.

[54] John White. Philosophy in Primary School [J]. Journal of Philosophy of Education, 2012, (3).

[55] Philip Cam. P4C stories, Different approaches and similar application? [A]. Saeed Naji and Rosnani Hashim. History, Theory and Practice of Philosophy for Children [C]. New York: Routledge, 2017. 59.

[57] 高伟. 浪漫主义儿童哲学批判: 儿童哲学的法权分析 [J]. 全球教育展望, 2017, (12).

[58] 王清思. 儿童哲学探究团体的德育意蕴 [J]. 教育发展研究, 2018, (15—16).

## The Shift of the Research Paradigms for the Philosophy for Children: Based on Lipman's Ideas

Wang Shu

**Abstract:** Five decades ago, Lipman finished writing Harry Stottlemeier's Discovery, a novel about the philosophy for children. At present, the philosophy for children is being practiced all over the world, and the research paradigms for it have changed considerably. In terms of the value paradigm, Lipman criticized the unreasonable aspects of schooling and advocated reconstructing schooling based on the philosophy for children, whereas the later researchers paid more attention to the quality of the philosophy for children itself. In terms of the theoretical paradigm, Lipman built his philosophy for children based on the ideas of Dewey, Mead, Vygotsky and others, whereas the later researchers expanded the philosophy for children to the philosophy of life and political philosophy by Foucault, Agamben and other postmodern philosophers. In terms of the practice paradigm, Lipman built his philosophy for children independently, whereas the later researchers did diversified practices based on local standpoints. These paradigms offer implications that the philosophy for children is supposed to step into practice philosophy, pay attention to the changes in ideas, and do diversified practices.

**Key words:** Lipman; philosophy for children; research paradigm; Harry Stottlemeier's Discovery

**Author:** Wang Shu, associate professor of the Faculty of Education, Northeast Normal University (Changchun 130024)

[责任编辑:杨雅文]