

## 李普曼的儿童哲学教育实践取向探析

李墨一,王 澍,于 畅

(东北师范大学教育学部,吉林 长春 130024)

**[摘要]** 李普曼是儿童哲学教育领域的奠基性人物,他创立的儿童哲学教育的理论与实践对全世界都产生了深刻而广泛的影响。李普曼批判了20世纪六七十年代学校教育的弊端,认为学生理性能力不足,学校教育的“部落模式”把人当成文化的附属品,学科教学没能培养出学生的学科思维能力。在此基础上,李普曼提出通过独立设置儿童哲学课程的方式重构学校教育,主张通过探究共同体的讨论与对话培养有理智性思考能力的人。概括来说,李普曼是一位理性主义者,希望通过把哲学带入初等教育和中等教育课程中培养会反思的理性公民。他注重探究,注重共同体中讨论问题的“哲学性”。李普曼之后,儿童哲学教育实践是丰富多样的,就我国儿童哲学教育的实践路径来说,与学科结合的儿童哲学之路或许是较为恰当的本土化选择。

**[关键词]** 李普曼;儿童哲学教育;实践取向

**[中图分类号]** G40-02 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1006-7469(2019)05-0030-11

国内将“Philosophy for Children”翻译为儿童哲学,但实际上,汉语世界里儿童观的哲学反思也被称为儿童哲学,所以为了区别起见,“Philosophy for Children”还是翻译为儿童哲学教育更为恰当<sup>①</sup>,也符合奠基人李普曼(Matthew Lipman, 1922-2010)提出这个项目的原初意义。1969年,李普曼出版了《聪聪的发现》(*Harry Scottlemeier's Discovery*),宣告了儿童哲学教育的诞生,到2019年,儿童哲学教育已经走过50个年头,李普曼开创的这一事业也已经遍及世界各地。世人往往知道是李普曼提出了儿童哲学教育,但却忽视了李普曼的儿童哲学教育到底要解决什么问题、在多大程度上解决了问题、李普曼的儿童哲学教育的困境又在哪里、后来的研究者尝试在哪些方面进行了突破?对这些问题的回答可以使我们更加立体地理解李普曼的儿童哲学教育思想,明晰我国儿童哲学教育未来发展的方向。

<sup>①</sup>实践中,早有学者在儿童哲学教育的意义上使用Philosophy for Children的概念,参见: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):26-34.

**[基金项目]** 教育部人文社科规划基金项目“当代儿童哲学教育的理论与实践研究”(项目编号:18YJA880084)。

**[作者简介]** 李墨一,东北师范大学教育学部博士生;王 澍,东北师范大学教育学部副教授,博士生导师;于 畅,东北师范大学教育学部硕士生。

## 一、李普曼要解决的教育问题

李普曼对哲学教育产生兴趣的原因并不仅仅是因为哲学的魅力,更多是基于教育实践中弊端的思考,他认真地反思并批判了当时学校教育存在的各种问题。可以说,他提出的儿童哲学教育是建立在对当时学校教育实践的反思和批判基础之上的。

### (一)学校没有培养出具有理智能力的人

李普曼提出儿童哲学教育的时候,恰逢美国教育改革重视“批判性思维”(critical thinking),出现了重视培养批判性思维能力的教育改革运动。改革的支持者认为,教育要培养学生学会积极地、灵活地怀疑,要能够运用原则、立场进行推理、评估等。对李普曼来说,学生应该学会概念化的、推理性的、普遍化的和研究性的思考,推理和判断有助于学生从错误中鉴别出真理、从不正确中鉴别出正确,提高学生的知识迁移和解决问题的能力。李普曼说“并不是说理智性的人一定是受过教育的,但受过教育的人应该是理智的”。<sup>[1]</sup>而学校教育中,大多是对学生记忆的训练,片面强调知识的学习,而记忆属于低水平的思考,忽视探索过程的教学导致了学生理智性思考训练的不足,学生在思考过程中不会使用逻辑、推理、论证、类比等技巧,导致学生在从事公民活动时欠缺相应的能力。在社会发展进程中,若是人们缺乏理性思考,会导致如下的糟糕后果,即“我们阅读那些异常任性的和夸张的不合逻辑的历史传奇人物时,在他们粗暴的对待受害人却没有危机意识时,我们仍然保持放纵的微笑”。<sup>[2]</sup>实际上这有点类似汉娜·阿伦特所说的不反思、无作为的“平庸之恶”。理智性能力的缺乏直接影响了儿童长大以后从事公民活动的质量,在面对危机的时候如果缺乏理智性的思考将陷入更为糟糕的境况,只有有理智能力的人通过反思才能不断地保持警醒,拥有清晰的判断力和行动力。李普曼认为,不仅知识的学习需要理智性思考,价值的判断同样需要。他把价值当成是动词,说:“真正的价值是探究的产物”。<sup>[3]</sup>他批判知行不一的现象,指出“我们大多数人会说人们倾向于根据他们的观点进行行动;如果他们不,如果他们在公开宣称和践行过程之间出现冲突的话,我们会怀疑他们是否真正的相信他们公开宣称所信奉的”。<sup>[4]</sup>实际上,“关于价值的观念”是个体对价值的实证分析,而“价值践行”才是主体价值选择的体现。学校教育无论是在知识的学习过程中,还是在帮助学生形成价值观的过程中,都必须培养出具有理智性判断能力的人。

### (二)传统教育是“部落模式”

李普曼认为当时的学校教育如同原始的部落时代,人只是作为文化的附属品而存在,儿童被文化同化,“教师很难不为考试而教”,“部落模式没有激发、而是扼杀了学生的思考”。<sup>[5]</sup>在学科教学的背景下,李普曼继承了杜威对教科书的批判,“部落模式”中教科书学科逻辑化的编排方式、而非心理化的编排方式意味着学生必须接受来自成年人的学科规训。可以说,“部落模式”里的儿童沦为了文化的附属物,这种模式的“教育的目标就是占有天真无邪的孩子,采取把成年人占有的知识传递给孩子的方

式,使孩子成为知识渊博的人”。<sup>[6]</sup>“学生们被用正确的方式教授正确的内容,但是他们却不是在学习”,<sup>[7]</sup>其背后隐藏的教育假设意味着把知识从知道的人向不知道的传递。虽然通常人们认为在学校里,学生要学习人类文化遗产的精华,但实际上,对儿童来说,“没有能力评价‘文化传递’对其社会的重要性,他们只能判断这种‘文化传递’对自己具有多大意义”。<sup>[8]</sup>因此,他反对传递式的知识教学,他认为这种模式就“像鸟妈妈一样,为刚会飞的小鸟嚼碎虫子,这种方式是无法提供教育的”。<sup>[9]</sup>李普曼认为“学校的定义必须根据教育的性质来作出,而不是相反,即以学校的性质来定义教育”,<sup>[10]</sup>由此,针对“部落模式”,他提出了“反思模式”,认为在反思模式里,是儿童占有文化,而不是文化占有儿童,换句话说,文化是为人的反思品质服务的。他认为,“任何东西,只要有助于我们发现生活的意义,就具有教育性。”<sup>[11]</sup>正是在这个意义上,他倡导把教室转变为探究的共同体(the community of inquiry),“教育的目标必须把知识的获得转变为思考,这样的思考必须是批判的、逻辑的,又或是两者兼具的”。<sup>[12]</sup>在李普曼的思维里,比起儿童学习更重要的是思考,在教科书里,展示证据比提供结论更为重要,进行验证比宣布一个结论更为重要。这样,儿童才能发现意义。可以说,在注重批判性思维的问题上,李普曼回应了当时批判性思维教育改革运动的主张,继承了杜威关于反省思维的主张,他评论说,“对反省思维的强调使杜威成为20世纪的批判性思维运动的先驱”。<sup>[13]</sup>所以李普曼的立场与杜威的立场一致,教育不应该是生拉硬拽地把儿童带到文化知识的身边来,或者只是把学生当作被动吸收信息的容器,而应该通过有意义的思考帮助儿童到达人类文化的精华身边去,帮助儿童发现了各种各样的丰富关系。

### (三)基础教育学科教学没有帮助学生实现更好的思考

1994年,李普曼发表了《基础教育需要哲学吗?》,这篇文章对学校学科教学存在的问题进行了细致的反思。李普曼认为每一个学科都提供了认识世界的重要视角,学习了某个学科,学生应当能够进行“学科的思考”,并能够“在学科中思考”,例如“历史系的学生学会思考的不仅仅是关于历史的:他们应该学会历史的思考,学逻辑的学生应该学会逻辑的思考,学心理学的学生应该学会心理学的思考。受过教育的人需要流畅、灵活地去发现每一个学科和其他学科之间的联系”。<sup>[14]</sup>他曾经分析了赫斯特(Paul H. Hirst)的分析教育哲学观点,认为语言的学习就是用那种语言的思维方式去思考,以深入语言自身的文化结构,理解其内在的涵容,因此他提出“学习外语的学生必须被鼓励用那种语言去思考,而不是在他进行自己的思考时从一种语言机械地翻译为另一种语言”。<sup>[15]</sup>李普曼非常重视学生在学科知识学习背后的学科思维和学科哲学。针对当时美国学校教学的现实,他归纳出10条基础教育存在的问题,概括来说,主要包括三个方面的内容:第一,学校教育提供了学习的模式和技巧,但无法提供有效地思考模式和改善思考的策略,看似改善学生思维的技巧实际上是教学生怎么在考试中获得更好的分数。第二,学生在学习过程中彼此孤立,他们被鼓励用纸和笔解决问题,不被鼓励发现问题,学生之间彼此孤立,缺乏合作。第三,忽视学生在概念

探究和语言使用方面的基本训练,导致学生总是陷入语言陷阱,缺乏对概念的理解,缺少有质量的认知模式,学生难以处理许多事实与价值问题。这三方面的问题意味着学生在学校没有学会怎样进行有意义的思考。分科教学导致了学生知识学习的分化,难以在现实生活中实现整合,进而无法发现学习的意义。

为了解决这些问题,李普曼大胆的提出了儿童哲学教育这一计划,并获得了广泛认同,该计划在全世界六十多个国家迅速传播,同时他撰写的儿童哲学教育的材料被翻译成近四十种语言。儿童哲学教育运动在世界各地展开,英国、法国、澳大利亚、巴西、中国等国家都有诸多追随李普曼的研究者和践行者。

## 二、如何解决上述问题——通过儿童哲学教育来实现

面对教育实践中的这些问题,李普曼认为靠修修补补是不能解决的,有必要重新设计教育,他提出的方案就是将哲学思想作为理论资源,希望通过哲学教育的方式对儿童进行引导、启发以解决他所发现的教育问题。他认为在大学里学术化的哲学术语都可以转换为儿童能够理解的哲学问题。例如,伦理的探究就是让学生去调查人类行为中的道德价值和道德标准有何作用的问题;美学的探究就是让学生去探讨艺术创作、美学欣赏和美学批判之间的关系问题;形而上学的探究就是在学生理解这个世界及其运转方式的时候鼓励学生理解更为广阔的普遍性;逻辑的探究就是探究关于探究的规则,当思考关于思考的问题的时候,去探究那些原则是怎么引用的;认识论的探究就是让学生去寻找一些问题的答案,例如什么是真的,真理和意义之间的关系是什么。<sup>[16]</sup>李普曼把他对教育的哲学批判与主张的儿童哲学教育之间建立起了联系,力图通过儿童哲学项目的实施来解决教育中的问题。

### (一)设置独立的儿童哲学课程,根本上重构学校教育

对于大多数践行者来说,教育实践的问题只能由教育机构内部的修修补补来解决,但李普曼提出了重新设计教育的必要性问题,“正在实施的补救性教育充其量只能起到缓解‘症状’的作用”,<sup>[17]</sup>根本上的解决方案就是设置独立的儿童哲学课程。李普曼的这一论述不能不说十分大胆。他认为学校教育的分科教学产生的问题无法通过教师解决,“把连结各科知识的工作至少部分的从教师身上转移到学生身上”,“哲学使人机智灵活,这就使得儿童和教师有可能对知识的本质、对存在的本质的研究超越于各门学科之上,同时又与各门学科所探讨的问题有着基本的联系。”<sup>[18]</sup>因此,独立设置儿童哲学课程是李普曼对学校教学进行重构的重大设计。他认为,只有具备了哲学的基本意识,才能深入到学科本在逻辑的思考和探索,才能把各学科之间普遍联系起来,学生的学习才是深度学习。“儿童需要具有全面地、多角度考虑问题的能力,而这种能力有赖于适当的教育过程,即教育过程必须能够激发他们的想象力,能使他们的智力有充分发展的机会,同时有能提供联系和融汇各科知识的途径。这是对普通教育计划的两个基本要求,而儿童哲学恰好就能满足这两个要求”。<sup>[19]</sup>如果缺乏必

要的哲学意识,那么教师的教学就停留在知识学习的水平层面上,无法深入到思维的根本内容,他总结说,“我们做什么才能促使教育在其变革进程中更具有批判性,创造性、关怀性和评价性呢?我的推荐是:把哲学加进初等教育和中等教育的课程中”。<sup>[20]</sup>只有通过哲学性的探究,学生才能摆脱机械性的学习方式,从而对吸收到的杂多质料予以清晰、辩证地梳理。对李普曼来说,学校里学科课程学习质量的提升需要哲学来保驾护航。李普曼和他的同事们争取了美国国家人文基金会等机构的资助,开始在一些基础教育的学校进行每周2小时独立儿童哲学课程的实践。在实施的过程中,教师让孩子坐成一个圈,然后朗读当天要分析的哲学小说的内容;之后开始收集学生的思想,学生找出他认为重要的思想或者令自己吃惊的思想;最后帮助学生提炼出他们愿意讨论的问题,形成探究共同体,通过探讨锻炼思维的灵活性,发展学生能够客观倾听他人意见的能力。李普曼认为,学生自身的能力获得提升了,就自然会迁移到其他学科的学习过程中。李普曼及其后来的研究者都通过实验的方法证明儿童哲学教育能够提高学生的阅读和写作能力,他们把每周2小时独立儿童哲学课程学习的学生作为实验组,把没有进行儿童哲学课程学习的学生作为控制组,经过一年左右的实验过程,发现实验组的学生学业成绩以及社会性表现方面都有明显的进步。虽然我们很难去评价李普曼是否实现了重构学校教育的目标,但我们可以体会李普曼重构学校教育方面的努力与实践。

## (二)培养会思考的理智人:儿童哲学教育的核心目标

对李普曼来说,哲学教育的目的并不是帮助学生学会哲学,“不是要把儿童培养成为哲学家或决策者,而是要帮助他们成为更有思想、更有创见、考虑周到、通情达理的人”。<sup>[21]</sup>哲学这个理性的学问有助于学生理智能力的养成。李普曼在哥伦比亚大学担任教授期间发现,很多美国人在面临冲突的时候难以表达他们的观点,学生更是无法符合逻辑地表达他们的想法。由此,他认为,如果一个人不能在童年阶段建立起批判性的思考能力,那么长大之后也难以有后续的发展能力,因此应该在儿童阶段通过学习哲学发展儿童的批判性思维。通过儿童哲学教育,儿童的批判能力、反思能力、逻辑能力都能获得改善。所以,儿童哲学教育的目的是培养更有思想、更能反思、更会理性思考的个体。李普曼认为,教育就是探究(Education as Inquiry),<sup>[22]</sup>在探究的过程中,反省性的思考同时包括着元认知的和方法论方面的思考,通过哲学的学习,儿童的理智能力才能被真正培养出来。李普曼继承了杜威的认识论,他认为“就像科学家在应用科学的方法在问题情境的探究上,所以学生应该做同样的事情”,<sup>[23]</sup>杜威的探究性思维提供了解决问题的工具。在没有儿童哲学教育的时候,学生解决的是经验世界里的的问题,回答的是有答案的问题;当孩子们面临不确定的生活状态时,面对经验世界中的不确定性,儿童哲学教育帮助他们探究生活中那些非经验性的困惑。李普曼的主张也受到维果斯基(Lev Vygotsky, 1896-1934)、米德(Mead, George Herbert, 1863-1931)、皮亚杰、维特根斯坦等人的影响。李普曼认为这些哲学家把语言与思维密切地联系起来,认为语言是思维的外显,思维是语言的內隐,儿童哲学教育通

过以语言为媒介、让学生们通过同伴互动实现思维的发展,通过“清思”实现对概念的学习。为了践行自己的教育理想,李普曼加入了蒙特克尔州立学院,开始推广儿童哲学教育。李普曼肯定了儿童哲学教育在改善民主社会方面的作用,他认为,批判性思维能改善理性能力,民主需要理性的公民,理性的公民必然拥有批判性思维的能力。几乎所有的儿童哲学教育研究者都承认,儿童哲学教育以加强沟通与合作的方式去消除不平等的权力关系,对话促进了平等关系,儿童哲学教育能够促进民主社会的发展。李普曼在《教育中的思考》这本书里,提出了创造性思维(Creativity Thinking)、批判性思维(Critical Thinking)、关怀性思维(Caring Thinking)的3C目标,后来经过其他儿童哲学研究者的补充与拓展,加上了合作性思维(Collaboration Thinking),由此,儿童哲学教育也被称为P4C,这四个C的目标都是与民主社会对公民的要求高度相关。为了实现这一目标,李普曼编写了适合儿童的哲学教材,他带给幼儿园和小学低年级的教材是《爱菲》(Elfie),帮助孩子对事物进行区别和联系,促使孩子学会比较;三四年级的教材是《思思》等,帮助学生学会推理技巧的实际应用,五六年级的学生学习《李莎》《苏琪》,可以进行伦理和美学方面的探究,高中学生学习的《马克》则会帮助他们探究社会与政治。在每一个年龄阶段,李普曼都运用了与孩子同龄的哲学小说,充分利用学生在阅读这些小说时候对角色产生的代入感,组织学生对相关问题进行讨论。实际上,李普曼认为仅仅是成年人与儿童的对话不能发展儿童的思维,而恰恰是儿童之间的同伴对话才能激发儿童真正的思考。儿童在彼此对话的过程中,若能能够与同伴进行有效的对话交流,必须倾听彼此观点,对于困惑之处需要进一步追问,最后还需寻找立场、表明观点、给出证据、做出评价,这都是对儿童理智能力的考验,这些思维方式都有助于儿童成为民主社会的合格公民。

总的来说,李普曼不是不遵循儿童的身心发展规律与特点,而是根据儿童的身心发展阶段与能力,借助哲学的特点、通过哲学的教育去实现自己的教育理想,即理智人的培养,李普曼希望通过理智能力的养成统领一个人的多方面发展。

### (三)“探究共同体”:开展儿童哲学教育的基本形式

采用什么形式培养理智性的人、培养批判性思维能力,李普曼选择回到苏格拉底的“产婆术”。苏格拉底在和年轻人对话的时候从不模仿他人,而是通过独立思考进行判断。为了能够激发学生的学习热情、发展他们的判断力,李普曼提出把教室转变为探究共同体,“探究共同体”一开始被皮尔士严格限定在科学探究领域中,是在认识论意义上提出来的,但李普曼赋予了其在教育情境中的道德意义。在探究共同体内,学生们通过同伴对话实现了思维能力的提升。李普曼指出,“学校生活中最令人难忘、最能促进思维活动的是什么呢?应该说不是自修、听课,也不是演讲、测验,而是探讨与自己关系重大的问题的课堂讨论”。<sup>[24]</sup>在这一点上,李普曼明显继承了心理学家米德和维果斯基的思想,儿童独自一人解决问题的能力与和老师同学一起解决问题的能力是不一样的,缜密的思考必然经得住逻辑与经验的检验,这种检验往往发生在孩子们之间的对话进程中,所以儿童哲学教育的最基本形式就是讨论与对话。

儿童个性的成长并不是在教育者通过知识的传递实现的,而是通过与他人的互动和交往过程中实现的。在具体的实践形式上,李普曼和夏普(Ann Margaret Sharp)2003年提出的模式有五个步骤:第一是文本的提供,帮助学生进入到讨论的哲学故事中;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,包括自我的评估、个人的哲学反思等。<sup>[25]</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。在这一过程中,学生实际上是在运用杜威提出的反省思维在思考,只不过思考的并不是经验世界里的的问题,而是哲学世界里的的问题。在李普曼看来,个人理智性能力的提升是由于集体言语、思想内化的复杂过程而产生的,通过探究共同体的讨论,每个人的思维方式都得以调整,进行了自我纠正和改善,进而实现了整个学生群体的发展。

从李普曼的思想来看,他跟另一位儿童哲学奠基人马修斯是不一样的,马修斯关注的是儿童对哲学问题产生了什么样的思考,而李普曼则致力于通过哲学教育解决学校教育的弊端。人们在马修斯儿童哲学的著作与实践中能体会到儿童那些充满好奇与惊讶的哲学表达,而在李普曼这里,则是充满了他通过哲学教育重构传统学校教育的情怀与努力。

### 三、对李普曼思想的几点述评

李普曼是儿童哲学教育领域的领跑者,他通过大量的文献积累和撰写,结合自身长期的教育实践经历,创立了一套思想成熟、逻辑严整的儿童哲学教育理论体系和实践模式,为后继的儿童教育者在教育教学实践工作方面提供了强有力的理论先导和可操作的实践策略。

#### (一)李普曼主张探究的理性主义,目的是服务民主社会

李普曼的儿童哲学教育也有着深刻的哲学基础。在知识论与社会哲学上,他继承了杜威的思想,受到美国哲学家尤斯图斯·布奇勒(Justus Buchler, 1914-1991)的影响,主张探究、反思,培养民主社会的合格公民。在人的思维发展上,他受到维果斯基、米德、皮亚杰的影响,认为语言与思维是互为一体的关系,对话能够培养思维。在语言哲学方面,他受到维特根斯坦、英国哲学家莱尔(Gilbert Ryle, 1900-1976)的影响。总的来说,他是一位探究理性主义者。李普曼认为思维不仅能够表现在语言中表现出来,而且也是在语言实践的进程中实现发展的,对话是发展儿童思维能力最有效的工具。儿童进行的哲学对话是有逻辑的、有结构的,只有通过这样的双向、多维度的交流才能真正促进儿童理智能力的发展,与米德一样,他认为思维是内隐的对话,对话是外显的思维,借助探究共同体这一形式,把群体的对话进程充分展现出来,有助于培养学生推理、循证、反驳、假设、归纳等能力,而这些能力为民主社会的合格公民所必需。实际上,李普曼虽然不是一位严格意义上的专门教育研究者,但他关注到与同时代的

研究教育目标分类学的布鲁姆((Benjamin Bloom, 1913-1999)、存在主义教育哲学研究者马丁·布伯(Martin Buber, 1878-1965)、分析教育哲学家赫斯特等人的思想,与马修斯这位儿童哲学奠基者不同,李普曼一开始就是带着对教育改革的强烈诉求提出儿童哲学教育的,他目标明确的指向了儿童反思能力的发展。而这种反思能力则是服务于民主社会。他说到:“在现实上,反思模式是彻底的社会性的和交流的”。<sup>[26]</sup>他反对狭隘的精英主义所造成的相互排挤、恶性打压之行径,希望所有学生不论他们的能力高低,都可平等地参与其中共同提高与进步。通过探究共同体的方式,让儿童讨论哲学问题、发展其探究的理智能力,这是李普曼对民主社会如何解决教育问题给出的策略。在这一点上,李普曼是杜威协商型民主主义思想的典型继承者。

虽然李普曼在哲学教育践行的道路上走的是实用主义路线,但在教育哲学上,他继承了西方理性主义哲学的传统,或许在一定意义上他是柏拉图的“洞穴隐喻”的继承者、康德启蒙思想的传人。他认为教育者应充分关注儿童思维中的理性部分,不断引导他们运用自身的理性能力去思考问题,通过批判、审视帮助儿童走出蒙昧的状态,成为一个能够理性思考勇于担当的自由人。

## (二)如何确保儿童哲学教育的“哲学”性,这是儿童哲学教育的实践难题

对李普曼来说,哲学是其资源,教育的目的是培养理性的会反思的人。“李普曼思考儿童哲学教育的出发点是为了教育理念的根本重构,哲学只是达到这一目的的根本方式”。<sup>[27]</sup>在这一点上,李普曼是有着清晰的认识的,所以他的教育目标从来也不是培养哲学家。哲学一直是资源,但哲学作为资源,李普曼也有着较高的要求。大学里,哲学教育通过阅读、分析、研究哲学文本来实现,但这一途径不适合儿童。因此,儿童哲学教育的难题在于是否有适合儿童学习哲学文本和恰当的师资力量,所以李普曼组织编写了系列教材,并进行师资培训,力图克服儿童哲学教育面临的最大难题。当年李普曼招募了许多哲学系毕业的硕士生和博士生,并对他们进行培训,然后把儿童哲学课程推广到许多学校。因此,教师的哲学修养是影响儿童哲学教育质量最重要的因素之一。为挖掘儿童本性中潜在的哲学特质,培养其批判与反思的意识与能力,教师自身则必须具备足够深厚的哲学素养,能够敏锐地捕捉到事物本身的哲学内涵,自觉以哲学的态度审视外界环境,这样才可潜移默化用自我的哲学修养去熏陶和影响学生。基于此,后来的美国儿童哲学教育研究者嘉娜(Jana Mohr Lone)提出了哲学敏感性的概念,要求儿童哲学的教师能够具备哲学敏感性。哲学敏感性“让我们以不熟悉的方式看见熟悉的东西”,“使人从每天的日常经验中提出复杂问题”。<sup>[28]</sup>有了哲学敏感性,教师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。所以美国有研究者担心,如果在儿童哲学教育中放弃李普曼的《聪聪的发现》这一教材,是否还能保证儿童哲学教育是哲学教育呢?但是“哲学”性的保持也面临着一定的难题。生活中我们使用的宇宙、光、时间、空间、死亡等这些概念不仅仅是哲学概念也可以是科学概念,这就对教师的引导、引发、帮助的能力提出了更高的要求。不仅如此,儿童哲学教育的实践是丰富的,也有一些儿童哲学

教育的践行者所走的实践化道路与马修斯非常接近,即通过与儿童进行哲学对话的方式与儿童一起做哲学(do philosophy),让哲学从儿童心中款款而来。因此,有研究者提出,“马修斯的著作很容易被误解,以为我们不必做什么就能鼓励、提升发展儿童哲学方面的自然倾向”。<sup>[29]</sup>这与李普曼不同,从李普曼的角度出发,要把专业的形而上学、认识论、伦理学、美学等通过儿童能够理解的方式带给儿童,唤醒其在儿童思考中从隐性走向显现,这需要对儿童进行哲学的训练。只不过哲学训练的目的并不是“把学生变成哲学家,而是提供给学生有价值的学习经验”。<sup>[30]</sup>

### (三)李普曼之后多样化的儿童哲学教育道路

李普曼对儿童哲学教育的合法性论证肇始于他对当时学校教育的批判,但解决问题的路径并不是直接去改造学校教育的模式或者进行学科课程与教学的改革,而是力图通过儿童哲学教育的方式解决此问题,这不能不说是一个很有意思的问题。李普曼在《哲学走进学校》这本著作里,花了大量的功夫去论证基础教育中的科学学习、社会探究、阅读与写作等学科都包含了丰富的哲学思维。例如在科学课程里探究的技巧同样包含着测量、观察、描述、估计、解释、预测等科学思维,但李普曼并没有明确提出可以在科学教育中融入哲学的实践模式。虽然李普曼论证了学科中丰富的哲学思考,但并没有走一条学科与哲学结合的道路,而是尝试独立设置儿童哲学课程重构教育,在重构教育的问题上,李普曼还有很长的路要走。但李普曼一开始对教育的批判也为后来者展开儿童哲学教育提供了诸多思路。李普曼之后的儿童哲学教育的践行者虽然没有走专门化的儿童哲学教育项目的道路,但是他们提出了穿越课程的哲学(Philosophy across the curriculum)等概念,在学校教育中把学科教学和哲学融合起来,这恰恰回应了李普曼在1994年的论文《基础教育需要哲学吗》提出的学生不能进行学科的思考等诸多学科教学方面的问题。所以一些学者并没有走独立的P4C道路,他们认为把哲学当成学校教育的独立学科、特别是把哲学讨论集中在一些神秘问题上,是不可能智力上获得更多收获的。<sup>[31]</sup>还有学者尝试把P4C的经验和技巧融合到高中的教学中,去支持教师吸收哲学思想融入到他们的课程中。<sup>[32]</sup>这些践行者虽然没有沿袭李普曼的道路,但的确基于李普曼的思考而展开了相应的实践。另外也有一些后来的践行者受到分析哲学的影响,把“清思”的思维方式带到了基础教育中,这也与李普曼的分析有关。李普曼曾经分析过基础教育课程中的认识论问题,他举例说月亮总是向我们呈现出它自己的同一面,但这可以转换为认识论的问题,宣布月亮总是向我们呈现出它自己的同一面,相信月亮总是向我们呈现出它自己的同一面,被观察到月亮总是向我们呈现出它自己的同一面,知道月亮总是向我们呈现出它自己的同一面、认为月亮总是向我们呈现出它自己的同一面,这里他要求区别宣布(claimed)、相信(believed)、观察(observed)、知道(known)和认为(thought)之间的区别。<sup>[33]</sup>在李普曼之后就有许多践行者走了类似分析哲学的道路,学生需要在不同场景下去分析自己所使用的语言,与学生探讨的过程中,通过积极的怀疑主义,学生经验的品质获得改善。

时至今日,儿童哲学教育的实践道路是多样的。有一些研究者尝试延续马修斯的做法,关注儿童的哲学思考,关注儿童提出了和回答了什么样的哲学问题;但也有很多研究者在继续走李普曼的道路,进行独立的P4C的课程学习。当然我们还要注意到,儿童哲学教育被提出之后实际上是存在反对声音的,一些研究者明确指出,即使进行了P4C的学习,孩子也不知道哲学家思考了什么,孩子无法提供哲学家的知识,孩子的哲学思考也不可能是结构化的、系统化的,他们的思考技巧不够娴熟,不足以形成真正的批判性思维。<sup>[34]</sup>在这个意义上,我们会发现儿童哲学教育一直要解决的都是儿童教育的问题,而不是哲学上的问题,这或许应该成为儿童哲学教育的基本前提之一。

李普曼曾说,“儿童哲学教育是一项以语言为基础的项目”。<sup>[35]</sup>这就意味着,每个国家都可以对儿童哲学教育进行实践探索。我国的儿童哲学教育研究也同样肇始于李普曼,近年来许多学者都在进行本土化的探索,编写了适应我国儿童学习的哲学材料。每个国家都有各自独特的国情,如果我国的学校教育践行的是李普曼意义上的哲学教育,通过哲学教育培养具有反思能力的人,可以走一条与学科学习结合之路。李普曼本身就提出过学科的学习需要学科的思考,这种学科的思考与哲学高度相关。尤其是在我国教育改革进程中学科核心素养被提出的背景下,通过学科教学践行儿童哲学教育当是一条可行之路,这就避免了单独教材的编写或者额外课时的使用,可以将更多的精力放在课程的深度挖掘与教师素养的提升方面,这或许更为经济。

#### [参考文献]

[1][2][3][4][5][6][9][12][22][33] Matthew Lipman. *Philosophy Goes to School*[M]. Philadelphia: Temple University press, 1988: 18, 18, 56, 55, 19, 36, 21, 37, 20, 148-149.

[8][10][11][17][18][19][21][24] 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: 5, 5, 6, 2, 31, 34, 16, 26.

[14][16] Ronald F. Reed, Tony W. Johnson. *Philosophical Documents in Education (Second Edition)* [M]. New York: Longman Publisher, 1996: 208-209, 209.

[7][13][15][23][26] Lipman. *Thinking in Education (Second Edition)* [M]. New York: Cambridge University Press, 2003: 29, 35, 24, 20, 25.

[25] Maughn Gregory. *Precollege Philosophy Education, What Can It Be? The IAPC Model* [M] // Sara Goering, Nicholas J. Shudak, Thomas E. Wartenberg. *Philosophy in School—An Introduction for Philosophers and Teachers*. New York: Taylor & Francis Group, 2013: 72.

[27] 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): 26-34.

[28] Jana Mohr Lone. *Teaching Pre-college Philosophy: The Cultivation of Philosophical Sensitivity* [M] // Jana Mohr Lone and Roberta Israeloff. *Philosophy and Education: Introduction Philosophy to Young People*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2012: 16.

[29] Wendy Turgeon. Teachers Bringing Philosophy into the Classroom [M] // Sara Goering, Nicholas J. Suhdak, and Thomas E. Wartenberg. *Philosophy in Schools—An Introduction for Philosophers and Teachers*. New York: Routledge, 2013: 13.

[30] Lauren Blalystok. Philosophy across the Curriculum and the Question of Teacher Capacity; Or, What is Philosophy and Who can Teach it [J]. *Journal of Philosophy of Education*, 2017, (4): 832–835.

[31] Devis, J.. Socrates in Homeroom: a Case Study for Integrating Philosophy across a High School Curriculum [J]. *Teaching Philosophy*, 2013, (3): 217–238.

[32] Lukey. A P4C Experiment: the High School Philosopher in Residence [M] // S. Goering, N. Suhdak and T. Wartenberg. *Philosophy in schools: An Introduction for Philosophers and Teachers*. New York: Routledge, 2013: 42–45.

[34] Marie-France Daniel, Emmanuelle Auriac. Philosophy, Critical Thinking and Philosophy for Children [J]. *Educational Philosophy for Theory*, 2011, (5): 425–426.

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

## A Research On Lipman's Practical Orientation of Philosophy for Children

LI Moyi, WANG Shu, YU Chang

(Faculty of Education, Northeast Normal University, Changchun 130024, China)

**Abstract:** Lipman is a foundational figure in the field of Philosophy for Children. His theory and practice about Philosophy for Children have a profound and extensive influence all over the world. Lipman criticized the drawbacks of school education in 1960s and 1970s. He thought students lacked the reasonable ability at that time. He thought persons had been regarded the accessories of culture in the "tribe model" of school education. He thought that subject teaching could not cultivate the disciplinary thinking abilities. To sum up, Lipman was a rationalist. He hoped to bring philosophy into the curriculum of basic education and secondary education to cultivate rational citizens who can reflect. Lipman emphasizes subject inquiry and the "philosophical implication" of community discussions. After Lipman, the practice of Philosophy for Children is very rich. In terms of the practical path of Philosophy for Children in China, it is a more appropriate choice to combine Philosophy for Children with subject learning in schools for localization.

**Key Words:** Lipman; Philosophy for Children; practical orientation

[责任编辑:刘 怡]