

教育视角

夏威夷大学玛诺阿主校教育学院学术期刊

Educational Perspectives

Journal of the College of Education/University of Hawai'i at Mānoa



Welcome to our Mindful
Waikiki School!

儿童哲学教育 (Philosophy for Children)

第 44 卷 ♦ 第 1 期 (Volume 44 ♦ Number 1)

翻译特刊 第 1 期 中文

原版 2012, 译本 2025

Original Publication 2012; Translated Issue 2025

教育视角

夏威夷大学玛诺阿主校教育学院期刊

目录

教育学院院长 唐纳德·杨 (Donald Young)
主编 亨特·麦基翁 (Hunter McEwan)
中文译本主编 许笛 (Di Xu)
执行主编 洛里·沃德 (Lori Ward)
特约主编 本杰明·卢基 (Benjamin Lukey)
美术设计 达雷尔·浅里 (Darrell Asato)
中文翻译艺术设计师 西德尼·凯里 (Sydney Carey)

教育学院编辑委员会

林达·约翰斯鲁德 (Linda Johnsrud) 教授
凯瑟琳·欧 (Kathryn Au) 荣誉教授
柯蒂斯·周 (Curtis Ho) 教授
玛丽·乔·努南 (Mary Jo Noonan) 教授
罗伯特·波特 (Robert Potter) 荣誉教授
教育学院博士生协会主席

本刊及教育学院对署名文章中的观点与事实不承担责任，
期刊的出版行为仅表明该研究主题值得关注。

本期刊由夏威夷大学玛诺阿主校教育学院出版，每年发行
两期。单册售价为\$25。

如需购买本期单册，请联系课程与研发组的营销与出版服
务部门。

联系电话: 800-799-8111 (拨打免费), 808-956-4969

电子邮箱: crdg@hawaii.edu

有关单行本、订阅、手稿及编辑材料的所有通信，邮寄信息
如下：

邮寄地址: 夏威夷州檀香山市大学路 1776 号威斯特楼 113
室夏威夷大学玛诺阿主校教育学院《教育视角》编辑收
邮政编码: 96822

(Editor, Educational Perspectives, College of Education,
University of Hawai'i at Mānoa, Wist Hall Room 113,
1776 University Avenue, Honolulu, HI 96822)

版权所有 © 2012 年 夏威夷大学玛诺阿主校教育学院
本刊物可从 Bell & Howell, 300 N. Zeeb Road,

Ann Arbor, Michigan 48106

获取微缩胶片，或登录 www.hawaii.edu/edper/ 获取 PDF 格式

国际标准连续出版物号 (ISSN) 0013-1849

- 2 教育学院院长致辞
内森·村田 博士 (Dr. Nathan Murata)
- 3 中文译本主编评论
许笛博士 (Dr. Di Xu)
- 4 贡献者
- 6 导言-土生土长
托马斯·E·杰克逊 (Thomas E. Jackson)
- 10 哲学家教学法
安贝尔·马凯亚 (Amber Makaiau)
与查德·米勒 (Chad Miller)
- 19 践行儿童哲学: 探寻更美好的社会
丰田光世 (Mitsuyo Toyoda)
- 21 我爱夏威夷儿童哲学的 10 件事
乔琳·池田 (Jolyn Ikeda)
- 24 儿童哲学
安吉拉·金 (Angela Kim)
- 27 批判性社群: 智识安全与分歧的力量
阿什比·巴特诺 (Ashby Butnor)
- 29 夏威夷儿童哲学: 团体圈讨论
本杰明·卢基 (Benjamin Lukey)
- 34 高中驻校哲学家: 哲学和哲学家在学校教育中的作用
本杰明·卢基 (Benjamin Luke)
- 38 中学生的思考过程
卡琳·松冈 (Caryn Matsuoka)
- 40 儿童哲学的肯尼亚模式
贝丽卡·欧迪娜 (Rebecca Odierna)
- 44 你想谈什么 —— 家庭中的儿童哲学课程
塔玛拉·阿尔贝蒂尼 (Tamara Albertini)
- 45 提升标准: 爱、团体探究与幸福生活
托马斯·约斯 (Thomas Yos)
- 50 课堂共同体: 以课程与教学促进学生深度参与的高中
课堂实践
塔米·琼斯 (Tammy Jones)

第 44 卷 ♦ 第 1 期

封面设计: 达雷尔·浅里 (Darrell Asato)
封面摄影: 亨特·麦基恩 (Hunter McEwan)

教育学院院长致辞

内森·村田 博士 (Dr. Nathan Murata)

夏威夷大学马诺阿主校教育学院
冷璐译

作为教育学院院长,我很高兴推出《教育视角》第44卷的中文翻译版。本卷契合我院“全球视野,本土深耕”的办学宗旨,探讨了儿童哲学(p4c)所蕴含的深刻变革潜力。这部著作最初由夏威夷大学马诺阿主校教育学院于2012年出版,为儿童哲学的理论、实践及其独特应用提供了宝贵见解。

重要的是,本卷已被译为中文(和日文),让内容能触及更广泛的读者群体。这一翻译工作使我们得以与汉语和日语圈的教育工作者、研究人员及政策制定者分享我院教职工与合作伙伴的创新成果,在扎根本土的同时,推动全球教育实践对话。

尽管本卷最初出版于十余年前,但儿童哲学的核心价值在当今学习环境中依然具有现实意义。儿童哲学的核心在于培养批判性思维、鼓励尊重性对话、构建探究共同体,这些能力是应对我们这个相互关联的复杂世界的关键技能。无论是对于全球公民素养的培养,还是满足夏威夷本地社群的需求,这些技能都至关重要。

儿童哲学最初由马修·李普曼博士提出,后经托马斯·E·杰克逊博士完善,其初衷是为了在年轻人心中奠定批判性思维、推理能力和合理判断的基础。李普曼运用叙事激发哲学探究的创新方法,为一场在全球教育界持续引发共鸣的教学运动奠定了基础。

本卷深入探讨了儿童哲学的发展历程,追溯其演进轨迹,并重点展现了它在夏威夷的本土化适应历程。在这里,儿童哲学被重新构想,并因夏威夷群岛独特的文化与自然风貌而更显丰富。书中多篇文章强调了构建“探究共同体”的关键意义——在这样的空间里,学生可以安心探索思想、开展尊重性对话、协作构建知识。这种方法能培养批判性与关怀性思维,促进道德对话与正念,无论在本地还是全球的多元学生群体课堂中,这些都是至关重要的技能。

我谨向本卷的原作者与撰稿人致以诚挚的感谢,感谢他们富有洞见的学术研究以及为推动儿童哲学的理解与实践所做的贡献。他们的工作体现了教育学院所珍视的学术探究与协作精神。我还要感谢参与翻译、评审和协调工作的各位学者,他们投入时间与专业知识完成这项翻译项目,为促进中国、日本及其他地区的更广泛读者接触这部

著作,推动教育领域的跨文化对话与交流做出了不可估量的贡献。

本卷的撰稿人中有许多是我院和我校教职工,他们阐释了哲学家教学法的核心原则,强调教师应扮演学习促进者、知识共同追求者和反思生活倡导者的角色。他们促使我们重新思考传统的学科内容观念,接纳更全面、更注重体验的教育方法——这也是我们在教师培养项目中所秉持的理念。

此外,本卷还就评估问题提出了重要思考,呼吁我们超越传统衡量标准,采用更真实、更有意义的方式评估学生学习。它倡导将关注焦点从结果测量转向培养有思想、有参与感、有道德责任感的个体,这一目标与我们培养高效且具有社会意识的教育工作者的使命相契合。

这一翻译版让这些重要观点能被更广泛的读者所了解,扩大了这部著作的影响力,助力围绕儿童哲学变革教育的力量开展全球对话。我希望这些文章能激励本土及国际上的教育工作者、研究人员和政策制定者,接纳儿童哲学的原则,培养所有学习者应对日益复杂和相互关联的世界所需的技能与素养。

期刊编辑寄语

许笛博士 (Dr. Di Xu)

冷璐译

儿童哲学 (P4C) 是杜威 (Dewey) 实用主义教育哲学与实践的延伸。1974 年, 马修·李普曼 (Matthew Lipman) 与安·玛格丽特·夏普 (Ann Margaret Sharp) 在蒙特克莱尔州立学院 (现蒙特克莱尔州立大学) 共同创立了儿童哲学促进研究所 (IAPC)。受杜威影响, 李普曼坚信, 教育与哲学的意义在于 "生活本身", 而非仅仅为未来生活做准备; 这种 "生活为教育", 应当从孩童时期就开始扎根。他的著作《哈利·斯托特迈尔的发现》(1974 年) 及 IAPC 的实践, 在孩子们学习哲学概念、与教师共同开展 "对思考的思考" 集体探究时, 始终尊重儿童的声音、本真与创造力。他的研究聚焦批判性思维的培养, 尤其在学校场景中成效显著, 不仅提升了学习者的阅读能力与批判性思维技能, 更在全美乃至全球引发广泛关注 (P4C, 2022)。与此同时, 学者与教育工作者们也在澳大利亚、巴西、中国、伊朗、日本、墨西哥、韩国、英国等 63 个国家, 以 24 种语言开展儿童哲学的探索 (国际儿童哲学探究理事会, 2025)。自此, 一场协同行动逐渐展开: 人们不仅为儿童开发 P4C, 更将其延伸至教师教育发展 (p4t) 与全年龄段学习者 (p4e) 的培养中。联合国教科文组织已认可 P4C 为培养批判性思维与民主参与能力的重要工具。

1984 年, 汤姆·杰克逊 (Thomas Jackson) 博士师从李普曼, 开始在夏威夷公立小学应用这一方法, 随后推广至初高中。他拓展了李普曼的研究, 将 "P4C" (大写形式, 代表正式的哲学体系) 改为 "p4c" (小写形式, 强调大众普及哲学), 以此凸显儿童哲学的本质、学习过程及对儿童的赋权意义。此外, 他特别强调 "好奇之心", 认为这是对儿童思考过程中本真、创造力与智慧的珍视。在 p4c 的教学实践中, 他开发了一套专用工具包, 为批判性思维的培养提供系统化指导。这套方法被称为 "p4cHawai'i", 简称 "p4cHI" (夏威夷儿童哲学)。

2012 年出版的《教育视角》第 44 卷, 收录了一系列学术与实践论文, 系统呈现了 p4c 在夏威夷应用中的成效与挑战。自 2008 年起, 东京上广伦理与教育基金会向夏威夷大学马诺阿主校 (UHM) 提供大额资助, 成立了上广教育哲学与伦理研究院。每年, p4cHI 教师都会赴日本示范 p4c 教学, 而日本中小学教师也会访问 UHM 及夏威夷儿童哲学的示范学校 (UHM 上广研究院, 2025)。多年

来, p4cHI 已与日本学者、研究人员、教育工作者及学校建立了紧密的合作关系, 成为夏威夷、日本乃至全球 p4c 教学、研究与学术交流的核心枢纽。

在本期里, 来自中国与夏威夷大学马诺阿主校 (UHM) 的学者们自愿携手, 将该卷内容译为中文, 呈现给全球的华语学者与学习者, 作为 p4c 发展的自然顺延。这一举措既是 UHM 与中国学者、教育工作者长期合作的延续, 也是 p4c 教学在全球范围内的一次新探索、互动与拓展。多数译者、审稿人与项目顾问均为活跃在一线的 p4c 实践者——他们既是研究者, 也是教师, 将自身的洞见、知识与经验融入其中, 旨在丰富教学、学习与生活中的 "好奇之心", 并深化 p4c 在中国、美国及全球的长远影响。

注: 另一本关于 p4c 的《教育视角》第 44 卷日文翻译版已同期完成。

参考文献

- 国际儿童哲学探究理事会 (ICPIC)(2005).
<https://www.icpic.org/#:~:WHAT%20IS%20philosophy%20FOR%20WITH%20Learn%20More!>
- 李普曼, M. (1974)。《哈利·斯托特迈尔的发现》。儿童哲学促进研究所 (IAPC)。
- 儿童哲学 (P4C)。 (2022)。斯坦福哲学百科全书。
<https://plato.stanford.edu/entries/children/?ref=ornekbaba#pagetopright>
- 夏威夷大学马诺阿主校上广研究院. (2025)。
<https://p4chawaii.org/>

作者

卡琳·松冈 (Caryn Matsuoka), 威基基小学
(Waikiki Elementary School), 六年级教师

乔琳·池田-埃杰西托 (Jolyn Ikeda-Ejercito), 威基基小学, 二年级教师

M·凯蒂·伯杰 (M. Katie Berger), 凯卢阿高中
(Kailua High School), 特殊教育融合教师/项目协调员

凯瑟琳·凯恩 (Catherine Caine), 威基基小学, 二年级教师

瓦莱丽·G·巴茨 (Valerie G. Butts), 威基基小学, 教师

南妮特·波拉克·加诺提西 (Nannette Pawlak Ganotisi),
美国国家教育委员会认证教师, 幼儿教育专家

托马斯·B·约斯 (Thomas B. Yos), 阿拉威小学
(Ala Wai Elementary School), 檀香山查米纳德大学,
咨询人员兼哲学兼职教授

珍妮·哈特塞尔 (Jenine Hutsell), 伊斯特莱克高中
(Eastlake High School), 华盛顿州, 英语和社会研究教师

安吉拉·M·金 (Angela M. Kim), 威基基小学
(Waikiki Elementary School), 五年级教师

朱莉·帕克 (Julie Park), 威基基小学, 教师

达娜·芬尼根 (Dana Finnegan), 霍库拉尼小学
(Hökūlani Elementary School), 教师

马特·劳伦斯 (Matt Lawrence), 威基基小学, 六年级数学/科学教师

凯利·埃斯平达 (Kelley Espinda), 凯卢阿高中, 日语教师

邦妮·泰伯 (Bonnie Tabor), 威基基小学, 校长

惠特尼·A·马奥尼 (Whitney A. Mahoney), 威基基小学,
(University of Hawai'i at Mānoa), 特殊教育教师

塔玛拉·阿尔贝蒂尼 (Tamara Albertini), 夏威夷大学玛
诺阿主校, 哲学系副教授

托马斯·E·杰克逊 (Thomas E. Jackson), 夏威夷大学玛
诺阿主校哲学系及上广哲学与伦理教育研究院, 艺术
与人文学院, 哲学系专家, 上广研究院执行主任 (隶属于
艺术与人文学院)

本杰明·卢基 (Benjamin Lukey), 夏威夷大学玛诺阿主校
儿童哲学研究助理, 凯卢阿高中常驻哲学家

查德·米勒 (Chad Miller), 凯卢阿高中及夏威夷大学玛诺
阿主校, 2012 年夏威夷年度优秀教师, 博士候选人

莉迪亚·施格凯恩 (Lydia Shigekane), 威基基小学, 幼儿
园教师

安贝尔·斯托恩·马凯亚 (Amber Strong Makaiau), 凯卢
阿高中, 夏威夷洲教育部, 社会学科教师及凯卢阿高
中民族研究项目开发者

塔米·琼斯 (Tammy Jones), 詹姆斯·坎贝尔高中
(James Campbell High School), 英语教师/读写教练

丰田光世 (Mitsuyo Toyoda), 兵库大学, 人类科学与环境
学院, 讲师

马卡纳奥克瓦库·拉莫斯 (Makanaokeakua Ramos),
卡皮欧拉尼社区学院, 学生/哲学家

大卫·法尔高 (David Falgout), 夏威夷大学玛诺阿主校,
讲师

安娜·劳拉·富内斯·马德雷 (Ana Laura Funes Maderey),
夏威夷大学马诺阿主校, 博士候选人

丽莎·威迪森 (Lisa Widdison), 夏威夷大学玛诺阿主校,
研究生

贝丽卡·欧迪娜 (Rebecca Odierna), 夏威夷大学玛诺阿
主校, 政治学硕士

阿什比·巴特诺 (Ashby Butnor), 丹佛大都会州立大学,
(Metropolitan State University of Denver), 讲师, 学习共
同体与首年成功项目协调员, 哲学系

中文翻译团队

翻译

冷璐, 暨南大学副教授, 美国夏威夷大学马诺阿分校教育心理学博士。她的研究主要聚焦于哲学探究、教育心理学以及心理/认知语言学。曾主持多项中国国家和广东省部级项目, 并在《哲学教学 (Teaching Philosophy)》、《心理学前沿 (Frontiers in Psychology)》和《人类神经科学前沿 (Frontiers in Human Neuroscience)》等国际顶级期刊上发表了多篇论文。

陈永宝, 暨南大学哲学研究所副教授。台湾辅仁大学哲学博士, 厦门大学博士后。研究方向为儿童哲学、朱子理学、中国古典美学。主持中国国家级、广东省部级等科研项目 8 项, 出版学术著作 6 部, 发表期刊论文 60 余篇。

编审

穆晓馨, 博士现任夏威夷大学玛诺阿主校国际合作事务主任, 拥有该校博士学位, 研究领域为高等教育国际化政策与实践。她积极参与多项国际教育会议与组织, 致力于推动全球学术合作。

王清思, 是台灣嘉義大學的教授, 擁有美國印第安納大學布魯明頓校區的教育哲學博士學位。她的研究聚焦於兒童哲學 (Philosophy for Children, P4C) 的理論與實踐, 涵蓋從小學到大學的各個教育階段。她也實踐教師哲學 (Philosophy for Teachers, P4T), 並以中文發表相關研究成果。她早期對杜威 (John Dewey) 的研究, 特別是其著作《杜威在中國》(2007), 被視為該領域的先驅性作品。

许笛, 现任夏威夷大学玛诺阿主校教育学院教育基础理论系教授, 哈佛大学教育学院博士。她的教学研究主要着重教育哲学, 社会学, 历史, 师资培训和国际教育等专业, 著有多本学术书籍和文章。

专业咨询

安贝尔·斯特朗·马凯亚, (Amber Strong Makaiau) 博士是夏威夷大学玛诺阿主校 (UHM) 教育学院教师教育系专家, 哈纳哈奥利 (Hanahau'oli) 学校专业发展中心主任, 夏威夷大学乌希罗教育哲学和伦理学院 (夏威夷儿童哲学研究中心) 的课程与研究主任。

本土生长

托马斯·E·杰克逊 (Thomas E. Jackson)

夏威夷大学玛诺阿主校上广教育哲学与伦理学院院长
冷璐译

夏威夷群岛上的所有生命皆源自其他地域。种子以不同方式跨越浩瀚海洋抵达此处，落地生根后，适应新环境的挑战而茁壮生长。人类亦如此迁徙而来。夏威夷原住民作为最早抵达并在这片独特土地上繁衍生息的群体，其生活方式至今仍滋养影响着后来定居于岛上的人们的思维与生活方式。

同样，夏威夷儿童哲学 (p4c) 虽源自他处，却在夏威夷汲取了这片岛屿的养分，由此发展出新颖而令人振奋的样貌。自 1978 年 P4C 在夏威夷落地以来，便展现出丰沛的生命力。在本文开篇，我将分享一些 P4C 在此地从无到有并不断壮大的故事，以及探索它如此与众不同的种种要素。

儿童哲学 (Philosophy for Children) 始于 20 世纪 60 年代末，当时，马修·李普曼在哥伦比亚大学为哲学本科生授课时，提出一个鲜被深究的洞见：哲学能够且应当被教授给儿童。李普曼观察到，他的学生们虽怀有改造世界的热忱，却缺乏理性思考能力与对生活决策的审慎判断力。他进一步意识到，大学阶段才开始系统培养理性与判断力为时已晚。于是，他由此发问：如果经过适当调整，是否可以在更早的年龄阶段教授哲学这门以清晰思维和健全判断为核心的学科。李普曼深知学院派哲学形态对儿童而言晦涩难解，遂尝试以小说为载体实现哲学通俗化。在他讲述的故事中，读者以一种轻松有趣的方式发现优质思维的规则，同时也会一起思考一些困扰人类两千多年的深刻哲学问题。李普曼开始在打字机上动笔，创作完成了首部小说《哈里·斯托特尔迈尔的发现》(Harry Stottlemeier's Discovery) (戏仿哲学家亚里士多德之名)。随后，作为初期实验，他首先把这部小说分享到儿子的六年级课堂上，惊喜地发现儿童不仅能迅速领悟第一章所呈现的逻辑规则，更能对故事中巧妙嵌入的其他哲学议题提出原创性质疑。

不久之后，研究者正式开展了相关实验，结果显示：相较于未参与哲学讨论的对照组，那些在阅读完《哈里·斯托特尔迈尔》后参与哲学研讨的实验组学生，在阅读与数学能力上取得显著提升。20 世纪 70 年代初，李普曼转赴蒙特克莱尔州立学院 (今蒙特克莱尔大学)，与安·玛格丽特·夏普共同创立儿童哲学促进研究所 (Institute for the Advancement of Philosophy for Children, IAPC)。IAPC

迅速引发国际关注。每年，主要来自哲学系的学者们都会参加由李普曼和夏普主持的为期三周的研讨班。这个研讨班是对这种全新哲学实践方式的深度沉浸式体验。

到了 20 世纪 80 年代初，IAPC 已开发出一套包含七部小说及配套教师手册的课程体系 (现称 "儿童哲学课程")。恰逢当时美国基础教育界正大力推行批判性思维培养。对此，美国联邦教育部组建专家委员会，旨在评估那些声称能有效培养批判性思维的项目中，哪些能够提供有研究依据的证据来支持其主张。若相关数据符合标准，即可获得 "全国认可" (national validation)，并被收入官方推荐名录，以供全国学校参考和酌情采纳。儿童哲学成为首批获此认证的项目之一。与此同时，国家官方的认证也意味着儿童哲学可以获取联邦资助，为学校教师提供专业发展所需的经费支持。

1984 年，我在夏威夷大学获得了比较哲学博士学位。我也曾在夏威夷国际电影节担任联合创始人三年。彼时，我一直在寻求传统学术路径之外的与哲学相关的工作。偶然间，我了解到马修·李普曼及其创立的儿童哲学 (P4C)。同年 8 月，我与同事凯伦·李前往蒙特克莱尔参加为期三周的研讨班。在那里，我们同来自世界各地的同行们一起亲身体验了李普曼方法的魅力：通过围读其小说中的选段，以哲学方式协作探讨问题，并在这一过程中深刻感受到作为探究共同体一员的归属感和参与感。对我而言，最具决定性的一幕发生在研讨班的最后一周：我们观摩了一所当地学校的六年级学生实践 P4C。出现在我面前的场景让我感到难以置信：学生们围坐成圈，共读《哈里·斯托特尔迈尔》选段后，接着由他们自己对感兴趣的内容提出问题。接着通过讨论选定议题，并在哲学引导员的协助下展开深度探究。课堂氛围热烈，学生们全神贯注，观点丰富。每个人都分享自己的看法，并逐步形成深刻见解。那一刻，我深刻感受到自己想要投身儿童哲学事业的终身志向。

那年夏天回到夏威夷后，凯伦和我发现批判性思维运动正在当地学校蓬勃开展。夏威夷教育工作者正在寻找落实这一新要求的方法。很快我们开始举办首批研讨班，这标志着夏威夷儿童哲学 (p4c) 的诞生。尽管早期工作坊取得一定成功，但我们很快意识到必须调整李普曼的方法。

师生能够共同阅读文本并提出问题,但一旦选定问题后,他们就对如何继续推动探究进程感到困惑。早先在夏威夷大岛的儿童哲学实验中,夏威夷大学希洛分校的巴里·柯蒂斯 (Barry Curtis) 和福田信子 (Nobuko Fukuda) 已暴露出类似缺陷。李普曼编写的教材原本是为应对这一难题而设计的,但在实际操作中却晦涩难行。我们的首个创新 (后来成为夏威夷 p4c 区别于全球其他 P4C 分支的众多特征之一) 是认识到教师需要课堂支持。正是通过与教师和学生合作,我们最终创造了如今所称为的“智力安全的共同研讨的教学方式”——在这种创新环境中,共同体基于自己的兴趣主题,以审慎且符合哲学精神的方式 (译者释:这里的“负责任”主要指理性与严谨,即对所讨论的问题进行尽可能清晰、合乎逻辑以及包容多种观点的思考,避免随意或草率的推理;同时也指对彼此与议题负责,即在对话中尊重他人、聆听多元角度,并共同维护对真理或正确理解的追求。)

课堂支持最初是通过在教室中增加一位哲学家/引导者来实现的——这是一位在开展 p4c 方面具有丰富经验的人,每周参与一次 p4c 课程,与教师共同参与教学活动。初期由凯伦或我本人担任,后来由夏威夷大学哲学系研究生接替。这项创新产生了近乎神奇的效果。我们最初未曾预料到它对学生产生的深远影响,以及它如何促使夏威夷 p4c 发展为李普曼 P4C 的一种独特表达。

这些引导者在教室中的定期出现,很快发展成为参与教师、学生与哲学家/引导者之间持续且富有创意的合作关系。我们意识到,要促使儿童投入哲学探究,教师的教学技能与 p4c 引导者的哲学技能缺一不可。这些早年建立的合作关系至今仍在持续进化。

我们的模式不是专家指导新手的传统模式,这会损害创建智力安全的共同研讨教学方式的目标。夏威夷 p4c 提供了一种不同的模式,即承认教师的教学技能。教师了解学生,知道他们何时在理解上遇到困难,并懂得如何恰当回应。参与 p4c 教学的教师还能帮助将哲学探究方法与所授内容相匹配。教师和引导者相互学习:教师深入吸收哲学家的教学技艺,哲学促进者则进一步掌握和完善课堂教学技能。

凯伦和我在这段合作关系中感受到了教师们的极大热情,同时也面临了巨大的外部压力,要求我们将 p4c 扩展到其他学校。尽管如此,我们发现,一旦一所学校停止了对 p4c 的课堂支持, p4c 也随之迅速停止。这是一个令人遗憾的现象,也是更大范围内教育改革 (包括批判性思维运动) 普遍面临的问题之一。当人们认识到某项迫切的需求;随即出台政策;寻找快速解决方案;开发相关项目;学校匆忙接纳改革,或是在压力下被迫配合;专家被请来;举办专门

的培训课程;而最终,这项改革被忽视,转而被下一轮改革所取代。有时,那些专门针对某个特定问题的项目确实可以成为合法的“快速解决方案”。然而, p4c 并不属于这类“快速解决方案”。p4c 致力于创造智力安全的集体学习研讨环境,培养人们能够以负责任和尊重他人的方式来进行独立思考。这项工作具有深远的变革意义,需要持续的、长期的支持,才能达成深层的变革。这不是通过周末培训或一到三年的举措就能够实现的。

我们担心如果撒网太广,我们还没有足够的资源来实现持久的变革;我们也害怕“儿童哲学”(p4c) 会因为下一个流行趋势的吸引而被取代并消失。因此,我们并没有尝试向更多学校拓展,而是专注于寻找具备适当条件的学校:有支持的校长,以及对 p4c 做出长期承诺的教师团队。我们的重心放在深度而非广度,着眼于持续的改革,而非“快速解决方案”。十四年前,我们幸运地受邀来到具备这些条件的怀基基小学 (Waikiki Elementary School): 支持改革的校长邦妮·泰伯 (Bonnie Tabor) 与教师团队。在我们进驻之前,该校已将阿特·科斯塔 (Art Costa) 提出的“思维习惯” (Habits of Mind, HOM) 深度融入校园文化。HOM 为夏威夷 p4c 提供了天然沃土:夏威夷 p4c 提供了天然沃土:两者都致力于培养优秀思考者,且很快显现出相互强化的效应。我们的合作在学生、教师和员工间创造了动态协同,并让我们深刻理解 HOM 与 p4c 长期累积效应对儿童的影响。这种非凡成果至今仍在延续。

怀基基小学如今是我们的示范校之一。我们定期组织本地、全国乃至国际访客实地观摩,见证教育应有的模样和可能性。夏威夷大学的学生们在此开展观察、研究,并与优秀的师生合作。这些示范校就像蜂巢一般,充满创造力、关怀精神和创新能量,生动展示着公立教育的可能性。

十三年前, p4c 首次进入凯鲁阿高中 (Kailua High School, KHS), 该校继而成为我们的第二所示范校。KHS 同样具备适合 p4c 发展的理想条件:支持改革的校长弗朗辛·本田 (Francine Honda) 和致力于长期支持 p4c 的教师团队。该校的两位教师琥珀·马卡伊奥 (Amber Makaiau) 和查德·米勒 (Chad Miller) 尤为关键,从最初就突破了当时全球范围内 P4C 难以逾越的难题——如何在小学教育阶段以外成功推行并落实 P4C。

其中一个障碍与李普曼课程体系要求有关:它在现实中要求专门的课时来使用他编写的教材进行 P4C 讨论教学。尽管他创作了面向初高中的小说,但学校的课程表根本没有空余时间来实施他的 P4C 项目。更深层问题在于普遍将哲学视为一门独立的学科,有其自身的内容和活动;在此视角下,这种“大 P 哲学” (Big-P philosophy) 观认为哲学只适成人,最佳实践者是大学的哲学教授。李普曼

的系列小说虽试图突破此框架,但我们在实际使用他的课程(包括小学阶段)后发现,其课程并未真正做到突破“大P哲学”的囿圈。此外,对夏威夷学生而言,李普曼的课程过于侧重西方的哲学传统和文化,范围过于狭窄。这些发现催生了夏威夷p4c的创新。

针对小学阶段的改革,我提出“小p哲学”(little-p philosophy)的方法。其内容是我们理解世界的基本信念体系,其活动是作为生命互动过程的信念反思。小p哲学所讨论的内容,是我们每个人为了理解世界而拥有的一系列信念;而“小p哲学活动”(little-p philosophizing)则是指我们在与世界互动的过程中,对这些信念进行反思的过程。从某种重要的角度来说,每个人的小p哲学内容都独一无二。它植根于部分哲学家所说的我们在世界中的“情境”(situatedness),以及我们对情境所做出的回应。我们在多大程度上愿意参与“小写p的哲学活动”——也就是对自身生活持续进行的哲学反思——这一点上也各不相同。苏格拉底称之为“经过省察的人生”。通过在智识安全社区中实践小p哲学,并结合师生们的创造性贡献后,我们对如何引导讨论并使其深入为真正的哲学探究,有了更多认识与收获。

p4c所倡导的探究理念体现了我们在智力安全的学习研讨中所进行活动的哲学内涵。小p哲学与大P哲学的区分为我们提供了新视角:哲学不再局限于特定的内容,而是应对特定内容的一种方式。与其立即对内容问题作出回答,小p哲学活动邀请我们先暂停思考,对内容本身进行探究和发问。小p哲学的活动概念使哲学摆脱了对大P哲学内容的过度依赖,不再仅以此作为其合理性的依据,而是转而关注以任何内容或主题为起点的活动,无论是个人的还是公共的、学术的还是实践的。

我开发的“优秀思考者工具包”(Good Thinker's Tool Kit, GTTK)是对小p哲学概念的重要补充。GTKT直接回应教师们的核心关切:什么是具有哲学性的提问、讨论或回答。工具包囊括了本质上属于大P哲学的问题类型,包含七种工具,以首字母缩写WRAITEC——指代。每项工具代表一种哲学性提问方式,既可单独使用也可协同运作,以便更透彻地思考任何初始话题。例如:你的意思是什么?你的理由是什么?你做出了哪些假设?你做出了哪些推论?我们能确定这是真的吗?你能否举例或举出反例?这类问题可以适用于任何情境或领域中,引导我们先停下来审视再发问,而不是急着给出答案。

安珀·马卡伊奥和查德·米勒等教师在高中阶段实现了突破:将小p哲学所蕴含的可能性,以及“智力安全的学习研讨社区”这一深刻概念,予以发展和培育。他们先在各自己的课堂上进行实践,随后将此方法推广至所

属科系的其他课堂。安珀与同事克豪·格拉斯科(Kehau Glassco)共同开发的民族研究课程融合了哲学内容和实践活动,并因此在全美获得认可。该课程以夏威夷p4c的四大支柱——共同体(community)、探究(inquiry)、哲学(philosophy)与反思(reflection)为基础,现已成为KHS所有毕业生的必修课。安珀与查德对夏威夷p4c模式的拓展,不仅使其成为KHS教学体系的核心,更被社会研究、英语专业教师及全校社群广泛接纳。

KHS的p4c工作也因五年前另一个p4c夏威夷创新项目的加入而得到了极大的提升,这个项目就是“驻校哲学家计划”(Philosopher-in-Residence)。目前担任这一职位的是本杰明·卢基(Benjamin Lukey)。本杰明不仅参与教师会议,协助新任教师实施安珀所提出的“哲学家教学法”(philosopher's pedagogy),还与经验丰富的p4c教师合作,开发新思路,例如将哲学家的教学法扩展到新的学科领域。2012年4月,尊者达赖喇嘛特别到访KHS,特地会见了学生,并回答他们提出的问题,这次访问充分肯定了KHS在p4c推动上的显著成效。

“驻校哲学家”职位为夏威夷p4c的发展提供了强有力的支持,使其建立起一个可持续的架构来推动教育的深远变革。任何具有变革意义的长期改革,都需要始终关注对教师课堂实践的持续支持。只有在此基础上,才能逐步扩展,纳入其他参与者——包括个人和机构——共同推动具有持久影响的改革。

多年来,夏威夷p4c蓬勃发展,以前的学生也将所学理念传播到其他的小学、中学和高中。这些理念还远播至美国本土、欧洲、中国、墨西哥和日本的学校及大学。两位特别的学生,袁津梅,现任职于内布拉斯加州奥马哈的克里顿大学,以及美佐代,现任职于日本兵库县姬路的兵库大学,在将夏威夷p4c传播到中国和日本方面发挥了关键性作用。因此,在最近几年,夏威夷儿童哲学的影响力不但没有消失,反而不断扩大,团队也面临愈来愈多的合作与协助请求,几乎到了超出负荷的程度。

幸运的是,为夏威夷p4c带来新助力的人出现了,此人就是日本上广财团(Uehiro Foundation)秘书长、杰出人物——丸山伸(Noboru Maruyama)。2004年,我在夏威夷大学哲学系的休息室里第一次见到了丸山先生,如今我意识到那是一次意义重大的会面。在那次短暂的初次交谈中,我们都意识到,若教育运用得当,学校教育所蕴含的变革力量可以带来持久的人性进步,我们有着共同的愿景。那次会面之后,他跟我一起参观了怀基基小学,并参加了课堂上的p4c活动。他与老师们以及学校校长邦妮·泰伯交谈之后,深信怀基基小学正在进行一些意义非凡的事情。不久,上广财团就提供了慷慨的资金支持,我们开始安

排年度交流活动, 让夏威夷的教师去日本的教室参观, 同时日本的教师也来夏威夷进行交流。

2012 年 5 月, 我们与日本上广财团 (Uehiro Foundation) 的关系因一场仪式得到了进一步加强。日本上广财团与夏威夷大学马诺阿分校签署了一份正式协议, 上广财团承诺在未来五年内提供 125 万美元的资助, 以支持夏威夷大学马诺阿分校上广教育哲学与伦理学院的成立。该学院隶属于艺术与人文学院, 设有独立的办公室, 位于萨卡马克楼 (Sakamaki Hall) 内。凭借上广财团的这份慷慨馈赠, 以及他们对我们共同的教育变革愿景的坚定支持, 我们意识到, 为了培养、支持和推动在全球范围内参与或有兴趣参与 p4c 的教育工作者、研究人员和学生, 一个全新的时代已经开启。

在本书中, 您将会结识一些与夏威夷 "儿童哲学" 故事紧密相连的杰出人物。他们不仅是 "儿童哲学" 登陆这片岛屿并逐步演变为夏威夷儿童哲学的关键角色, 也将继续在这段历程中发挥重要的推动力量。

哲学家教学法

安贝尔·斯特朗·马凯亚 查德·米勒 (Amber Strong Makaiau and Chad Miller)

冷璐译

"您的学生为何如此投入?" "为什么您的学生在夏威夷州评估和高级分班考试中表现得如此出色?" "是什么使您课堂中的学生体验如此不同?" "您如何运用哲学来教授语言艺术和社会学?" "学生总是在谈论您的课程。您到底是如何教学的?" "什么是儿童哲学?" 本文试图通过描述哲学、教育、理论和实践之间的复杂关系来解答这些问题。我们将这种关系叫作哲学家教学法,它是在 20 世纪 60 年代由马修·李普曼发起的"儿童哲学"(P4C)运动基础上发展而来的教学方法。

儿童哲学是我们教学实践的核心。这或许与我们在夏威夷大学马诺阿主校教育硕士教师培训项目(MEdT)中所接受的教育经历有关——该项目高度重视探究式学习。我们也是在这门课程中首次接触儿童哲学。安贝尔·斯特朗·马凯亚(Amber Strong Makaiau)因为在童年时期的丰富哲学思辨经历,她对儿童哲学中提出的理论、思想和概念十分感兴趣。她的父亲具有哲学背景,经常会在晚饭时间和她一起进行有意义的探究;她曾就读的杜威小学则向她传递了这样一种价值观:培养自己解决问题的能力 and 创造性思维。查德·米勒(Chad Miller)最初之所以被儿童哲学所吸引,是因为他在本科学习中所接受的哲学教育在塑造其自身教育历程中发挥了重要作用。

这样的过往经历,加上我们想要为学生创造一种互动式的、有意义的学习经历的强烈愿望,促使我们将对哲学与教学的兴趣结合到一起。然而,在领略到托马斯·杰克逊提出的夏威夷儿童哲学教学法(Philosophy for Children Hawai'i)后,我们都意识到,哲学的影响远不止于与个人生活经历的关联,它具有更为广泛和深远的教育意义。我们亲眼目睹并亲身经历了夏威夷儿童哲学教学是如何将传统课堂转变成一个智力安全的学习研讨共同体(intellectual safe communities)的。很快,我们就开始致力于研发教学方法,将夏威夷儿童哲学教学与我们的公立高中职前教师的教学实践结合起来。如今,十年过去了(译者注:其实至今已二十三年了,本篇文章于 2012 年发表),安贝尔·斯特朗·马凯亚仍然在她的社会学(Social Studies)课堂上使用夏威夷儿童哲学教学法来设计和完善课程教学,查德·米勒也同样在他的语言艺术(Language Art)课程上实践这种教学方式。与许多教育改革运动不同的是,夏威夷

儿童哲学教学法并非是在课程中可以生搬硬套的现成课程方案;它是一种变革性的教学方法,影响到教师的教学方式。

我们为了持续致力于提升我们所倡导的哲学式教学法,我们建立了一种专业合作关系,不断进行对话、哲学探究,检验新的活动形式,并批判性地反思夏威夷儿童哲学教学法在我们每堂课中的作用。有些探究是针对他人提出的问题而开展的,但是大多数正在进行的对话、讨论都是基于我们的兴趣而开展,即寻找方法以重新思考并更有效地利用夏威夷儿童哲学教学法来满足学生的需要,达成教师的教学目的。本文提出的哲学家教学法,虽然仍在不断发展,但也展示了对思维和教学的最新理解。这也是我们对当前儿童哲学领域持续进行的有关儿童哲学及其与哲学、教育、理论和实践之间关系对话的贡献。

发展中的儿童哲学对话

我们的专业对话融入了一个更为广泛的学术讨论,该讨论可追溯至"儿童哲学"(Philosophy for Children)项目创始人马修·李普曼(Matthew Lipman)及其合作者夏普(Sharp)与奥斯坎扬(Oscanyan)的研究成果(1980, 1988, 1992, 1993, 2008)。¹ 该项目始于 1969 年,当时李普曼创作了一部哲学小说《哈利·斯托特迈尔的发现》(Harry Stottlemeier's Discovery)及其配套教师手册,旨在"帮助儿童学会独立思考"(Lipman, Sharp, & Oscanyan, 1980, 第 53 页),后来演变成一个由七本小说和教师手册组成的学前教育至高中教育课程。1970 年马修·李普曼创建了儿童哲学促进协会(Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 简称 IAPC)²,以推进学校的整体革新和教育的进步。通过创新哲学和教育相结合方法,马修·李普曼成为了著名的儿童哲学运动先驱,他引导教师在课堂中让学生更好地参与哲学探究活动。在这条路上,马修·李普曼并不孤独。比如,加雷斯·马修斯(1980, 1984, 1994)的儿童哲学方法旨在开创一种独特的教学法,而汤姆斯·沃特伯格(Thomas E. Wartenberg, 2009)则开创了课程和五步计划来帮助教师使用儿童书籍将哲学引入课堂。夏威夷大学哲学系教授托马斯·杰克逊(Thomas Jackson)是儿童哲学教育的另一位主要贡献者。为了与马

修·李普曼的儿童哲学法相区别,托马斯·杰克逊将自己的方法命名为夏威夷儿童哲学教学法 (p4c Hawai'i),并长期致力于给夏威夷公立学校的学生和教师教授哲学的新方法 (2001, 2011)。

从一开始引入马修·李普曼的儿童哲学教学,托马斯·杰克逊便发现了马修·李普曼方法的几个局限性,³ 对这些问题的认识促使托马斯·杰克逊与他的合作教师共同创造了一套创新的教学策略以便有效地将哲学引入学校课堂。经过三十年的努力 (译者注: 其实至今已有四十三年了, 本篇文章于 2012 年发表), 夏威夷儿童哲学教学法已经是一套成熟的课堂准则, 它体现了团体、智识安全、思考、反思和探究的价值。这些价值观在课堂实践中得以实现, 从而建立起一种智力学习安全感 (intellectual safety), 鼓励反思和促进以尊重的态度分享观点。⁴

托马斯·杰克逊的夏威夷儿童哲学教学法里详细讲述的理念和实践比马修·李普曼最初的儿童哲学课程更灵活。托马斯·杰克逊将课堂活动的中心由哲学内容 (正如在马修·李普曼的小说里的那样) 和教学手册转换到了学生自身的思考、观点、与提问。这种从课本到学生的转变使得教师可以在各个年级、各个领域都使用夏威夷儿童哲学教学法进行教学。它也提供了自主适应性框架, 以便教师可以根据学生不同的文化、情感和智力发展需求来相应调整夏威夷儿童哲学教学法。这种摆脱了马修·李普曼更为传统和僵化的儿童课程理念的自由度, 对我们极富吸引力, 因为我们共同任教于一所具有多元文化背景的高中 [译者注: 凯鲁阿高中 (Kailua High School)]。而且, 我们所教的课程里都包含了特定的内容和相应的标准来衡量学生的学习成果。因此, 我们需要一种教学法, 既能够使达到知识和学术层面上的夏威夷州标准, 又可以鼓励他们对自己所学习的东西进行哲学思辨。因此, 过去十年, 我们一直在修改托马斯·杰克逊的夏威夷儿童哲学教学法, 以便构建出一套属于我们自己的新方法, 这就是 "哲学家教学法" 的由来。我们将此视为我们对当前关于如何引导学龄学生进行哲学思考之讨论所作出的个人贡献。

对哲学概念的重新理解

哲学家教学法基于对哲学概念的重新界定, 使其更契合与儿童一同开展哲学探究的任务。我们从托马斯·杰克逊对 "大 P" 哲学和 "小 P" 哲学的区分开始 (Jackson, 2010)。每一种哲学都代表了对哲学内容的特定取向, 和与该内容相关的活动类型。

"大 P" 哲学

"大 P" 哲学是指传统意义上的学术哲学。按照这种观点, 哲学体现在伟大哲学家的思想和著作中, 包括柏拉图 (Plato)、勒内·笛卡尔 (Rene Descartes)、大卫·休谟 (David Hume)、伊曼努尔·康德 (Immanuel Kant) 和弗里德里希·威廉·尼采 (Friedrich Wilhelm Nietzsche) 的著作和思想。"大 P" 哲学还涉及 "宏大" 的问题, 即存在、真理和正义的根本性问题, 这些问题在形而上学、本体论、认识论、伦理学和美学等哲学分支领域中表现得最为明显。因此, "大 P" 哲学的教学旨在让学习者掌握既定的经典, 并进入专属于专业研究者的知识领域。与这种哲学概念相关的活动涉及对经典中的思想进行维护、检验、批判和表达。"大 P" 哲学家通过研究这些经典文本来从事哲学研究。专业哲学家必须对这些思想有一定程度的掌握, 并且能够通过对思想进行批判性的讨论和对公认的文本进行解读, 从而用 "大 P" 哲学的语言进行交流。他们的学术工作通常在学术会议上展开, 并通过在学术期刊上发表论文得以体现 (Jackson, 2011; Lipman, 1988, p. 11)。这种活动通常被视为个人与不同思想流派之间的辩证交锋。凡是上过大学哲学课的人都对 "大 P" 哲学很熟悉。

哲学是一门精英学科, 在该领域中, 只有获得该学科博士学位并致力于为哲学文献添砖加瓦的学者才能进入该领域。然而, 哲学文本的浩繁艰深以及学术哲学晦涩难懂的 "封闭术语" 对非专业人士造成了障碍 (Lipman, 1988, p. 5)。正如柏拉图笔下的哲学王一样, "大 P" 哲学家组成的专属俱乐部, 只对那些经历了漫长学术准备的少数精英敞开大门。

"小 p" 哲学

在柏拉图的《泰阿泰德篇》(Theaetetus) 一书中, 苏格拉底告诉我们, "好奇心是哲学家的标志。哲学确实没有其它的起源" (sense of wonder that is the mark of the philosopher. Philosophy indeed has no other origin) (1961, 155d)。从苏格拉底的视角来看, 我们每个人进入这个世界所具备的基本能力就是参与哲学探究 (Jackson, 2011)。由于我们天生具有好奇心和求知欲, 我们天生就是 "小 p" 哲学家。这种天生的好奇心是我们理解这个世界的第一步。约翰·杜威写道: "好奇的心灵始终保持警觉、不断探索, 如同强健身体、渴求营养般为思想寻找材料。哪里有惊奇之物, 哪里就有对体验的渴望, 对新奇多样接触的向往" (Dewey, 1910/1997, p. 31)。新的经历和思考帮助我们形成对高度复杂的抽象思想的理解 —— 比如爱、同情以及平等; 即使是像午餐时间、天气、和时尚这样的日常琐

事,也常常引发我们对世界的好奇心,从而产生更深层次的疑问。困惑的想法和迷茫的感觉往往是反思并得到解决方法的第一步。不管这种想法的广度和深度如何,这种想法和经历都为参与“小p”哲学活动提供动力。约翰·杜威认为,当我们被迫对自己的习惯和信念提出疑问时,我们就会产生一些困惑或迷茫。当我们的世界中出现新的、出乎意料的事物时,我们便不得不警觉并开始思考,而正是这种思考构成了哲学的起点 (Dewey, 1910/1997; p. 12, 13)。“小p”哲学的目的就是滋养这种萌芽的思维并指导其发展。

社会、文化,以及在许多情况下的“大P”哲学,共同塑造了我们的信念。但我们思考的能力、提出问题的能力以及寻求改变我们所信仰的事物的能力,则是哲学思考的核心。“小p”哲学是指当我们的自身经历变得令人困惑或引发问题时,我们由此参与探究并意识到我们需要重新思考我们的定位。正是这种积极主动试图理解世界的过程形成了哲学的开端。我们人类从一开始就具有哲学天性 (Jackson, 2011)。拥有信念、具有思考的能力以及我们反思这些信念的意愿是参与“小p”哲学的先决条件。⁵

“小p”哲学主要是一种接触和处理事物的方法,旨在更深入地了解这个事物。这种观点的转变使哲学从研究经典文本和哲学问题转向了探究活动。因此,正如托马斯·杰克逊 (2011) 所解释的,哲学的“重心”已从出版的和 (或) 既定的思想,转移到我们自身的思考、提问、经验和反思。活动的焦点在于我们自己,在于我们如何与世界打交道以及如何处理生活中遇到的各种问题。“小p”哲学鼓励人们审视自己的生活和经历,以便对世界和自己在世界中的地位有更加深刻的理解,而不是只关注别人的既定思想和问题。因此,“小p”哲学的主要实践模式是参与实际探究。这种将哲学视为一种活动的理念并不局限于特定内容。这意味着它可以涵盖各个学科,与不同的学科进行整合。教师的主要任务是“保持神圣的好奇之火不灭,并使已经燃烧的火焰烧得更旺,保护探究精神,使它不因过度兴奋而变得厌烦,不因遵守常规而变得木讷,不因教条的教导而僵化,不因对琐碎事物的随机运用而消散 (Dewey, 1910/1997, p. 34)。我们的哲学教育法正是建立在对哲学作为一种‘实践活动’的理解之上,这使得我们有可能在学前教育至高中教育的课堂上把哲学和不同的学科联系起来。因此,哲学家教学法是一种帮助教师以具体的方式思考如何将这种反思 (译者补充:即学生自己的思想、问题、经验和反思) 引入学校课程的教学法。

哲学家教学法的教育原则

在实行哲学家教学法的过程中,我们发现它具有六条相互联系的教育原则。第一,教师必须践行不断自省的生活方式。第二,教师必须将教育视为师生之间的一种互动共享的活动。第三,教师和学生必须重新概念化学科的“内容”,将内容视为课堂参与者的信念和经历与所教授学科内容之间的交互作用。这与第四条教育原则相互联系,即:教师必须和约翰·杜威持有一样的观点,即将哲学定位为“教育的普遍原理” (1916)。第五,教师和学生必须使哲学成为生动的课堂实践活动。第六,教师必须愿意挑战现行的课堂评估方式和标准。接下来的部分将更详细地介绍这些教育原则。

教师的自省生活

哲学家教育学的首要特征是对省察人生的承诺。在《申辩篇》中,苏格拉底提出著名论断:缺乏探究与反思的人生不值得过。(Plato, 1961, 38a)。

让每一天都不虚度——要讨论善与其他诸如你们听我谈论的主题,要省察自己与他人——这确实是人所能做的最好的事情;没有这种省察的人生,是不值得过的。(柏拉图, 1961 年, 38a)

根据苏格拉底的观点,生活的目的就是一个人的信念和世界观的审视。致力于哲学家教学法的教师都认同这一基本价值观。对于这些教师来说,经过自省的生活贯穿于他们的课堂、工作之中,反过来又赋予教学和学习一种哲学目的。

为了将这种目的带入教学中,哲学家教学法要求教师将他们的惊奇感、好奇心以及对生活意义的理性分析融入课程设计中,融入与学生关系的建立中。课堂的教学内容与教学方法,都是教师课堂外省察生活在教育场域的延伸。哲学家教学法既非始于我们踏入教室那一刻,亦不止于下课铃声响起、我们走出教室之时。相反,这种哲学教学艺术是教师 (及学生) 在工作内外成长和发展的延伸。我们也发现了当教师在课堂内外践行并示范省察人生时,学生会敏锐觉察并效仿。当学生观察到教师对生活经验、情境、结果和人际互动进行真诚探究时,他们会更愿意加入这种共同探究的进程。因此,学生开始内化用以审慎思考生活的技能和性情;他们的课程作业不仅可以让他们进行有意义的探究,而且还是一个可以磨砺探究的哲学工具。约翰·杜威在谈到教学时指出:“教师能否跻身艺术家之列,取决于其能否在求学者 (无论青年或幼童) 心中培育艺术家的态度 (1910/1997, p. 220)。”我们则认为教师既是艺

术家,也是哲学家。过一种自我审视的生活是富有感染力的,一旦学生参与过“小p”哲学活动,这种活动就逐渐地在学生的实践中根深蒂固。

教育是师生互动共享的一种活动

除了具有自省精神,践行哲学家教学法的教师也应该将教育视为师生之间互动共享的一种活动。这有别于传统概念里教师无所不知的“讲台圣人”(sage on the stage)的角色。基于社会建构主义的理论,这种教育观“否定知识是客观的概念,认为知识是在与他人的对话中发展起来的(译者补充:主观建构)(Palinscar, 1998, p. 347)。这种对话以师生之间的相互思考和共享的交流为特征。他们共同努力创建马修·李普曼(1991)所称的探究的课堂共同体,即学生和教师“倾听和尊重彼此,在彼此想法基础上进行建构,要求对方为缺乏依据的观点提供理由,协助彼此从对话中得出推论,并努力识别彼此的前提假设”(p. 15)。将课堂当作一个探究团体是哲学家教学法的核心组成部分,也是一切在校学习的先决条件(Vygotsky, 1978)。这不仅是在学期初的破冰活动,而且是教师与学生建立关系,实行公平教学,设计课程以便让学生与同伴及教师一起学习的一个好机会。我们认识到,在这种社会构建的学习环境中,“人的思维过程无法脱离学习环境提供的知识系统”(Oakes & Lipton, 1999, p. 77)。

约翰·杜威(1916)认为,教师需要“让学生参与活动,因为学生是通过参与活动的过程来学习的”(p. 168)。我们认为,教师必须同样参与这些学习活动,因为维果茨基提出,“学习产生于情境性的共同活动中”(learning occurs during situated joint activity)(Vygotsky summarized in Samaras, 2002, p. xxii)。在这种情况下,教师和学生都成为了“自我激活的意义创造者”(Schiro, 2008, p. 103),因为他们通过协作构建知识。哲学家教学法要求教师不再居于课堂活动的中心,而是坐在学生旁边,作为共同探究者一起学习。在这种“‘反思范式’中,学生和教师相互探询”(Lipman, 1991, p. 14)。保罗·弗莱雷(Paulo Freire) (1970/1987)写道:

通过对话,学生的教师和教师的学生这种关系不复存在,一种新型关系诞生了,那就是成为学生的教师与成为教师的学生。教师不再仅仅是教导者,而是在与学生的对话中成为学习者,而学生也在受教过程中承担教导角色。双方共同对这一促进彼此成长的进程负责,教学相长(p. 80)。

教师和学生认识到他们正在一起接受教育。在这样的课堂中,师生持续努力(有时甚至是挣扎着)交流复杂的

想法、观点和问题,因为这对“掌控自己的生活和学习”(Schiro, 2008, p. 105)很有必要。由于哲学家教学法不是一个简单的可以照做的样式或者模型,教师和学生必须携手并进,探索如何建立关系,并运用优质思维构建他们所学内容相关的新知识。

内容是师生的信念、经历和学科内容之间的交流互动

哲学家教学法强调引导学生参与课堂探究,这使其区别于其他典型教学法。传统意义上的教学就是将知识传授给学生。在这种模式下,“有效的”教师制订或采用策略来帮助他们的学生理解并掌握某一学科的特定技能和知识体系。教师与教科书被视为能让学生成功的必要知识来源。例如,在传统的方法中,教师采用以教师为中心的方法教授《了不起的盖茨比》,在阅读每一篇文章之前,教师会给学生提供一个对应的词汇表,在学生认识所有的词汇后,她会检查学生是否“正确”认识了这些词汇。然后,在学生阅读每一章时,教师会指出重要的段落,这些段落描述了关键人物的特征、情节主线和文学手法的运用。学生在笔记中记下具体的细节和自己的理解,例如盖茨比的汽车、尘土之谷与威尔逊对底层阶级的象征意义,黛西码头绿灯承载的希望隐喻。学生几乎没有机会去质疑教师的“权威”解释,无法建立个人联系,或提出学生(或教师)个人可能感兴趣的观点。相反,学生要“存储”(bank)(Freire, 1970/1989)所有教师传授的知识,才能“正确”理解小说内涵。那些在考试和小测验上拿高分的学生只是正确地运用了教师所教授的知识。这刚好与哲学家教学法对文学和其他内容(科研发现、历史原始文献、数学概念、伟大的艺术作品等)教学的想法背道而驰。

那么,用哲学家教学法来教授一门课程意味着什么?不论学校的科目或年级,它的基本内容都是一样的,是由“小p”哲学的信念和世界观组成的。这种内容转向,就像是从“大P”哲学转变到“小p”哲学一样,将重心从具体学科领域(如英语、社会学、科学、数学)的文本转向课堂共同体中学生的思考、观点和信念。但需注意,这种转变并非简单讨论脱离学科内容的学生感受与观点。文本依然至关重要,它是引发有意义哲学探究的催化剂。教师对学生信念的敏感度是学生学习文本并开始讨论其意义的动力。

这种与教学内容关系的重构要求教师在选择特定学科的内容和材料(如书名、主要文档、实验主题、艺术作业、视频资料、数学问题等)时必须深思熟虑。实际上,课程内容和材料的选择应旨在引导学生参与有意义的探究,促进他们省察自己的信念、经验、假设与观点。“课程设置应展现学科内容中尚未解决且有争议的方面,以抓住学生的注意力,并激励他们形成探究共同体(Lipman, 1991, p. 16)。”

每门学科,无论是表演艺术还是数学,都包含复杂的内容,能提供多元视角的、与学生多样化背景及经验息息相关。因此,运用哲学家教学法的教师有必要了解学生,并睿智地选择课堂材料,以激发学生的先验知识与探究兴趣。

哲学家教学法的核心在于引导学生与教师共同参与哲学实践,此实践源自他们在各门课程内容中的探究过程中所激发的问题与好奇心。学生的思想应在课堂共同体中得到重视、倾听,并通过持续的对话加以检验与深化。

哲学的核心在于……对话,因此,这门学科的核心是教育的本质所在。哲学这门艺术本身蕴含着的本质特征——对话需求、质疑精神及探究方法。这正是教育无法与哲学割裂,哲学亦无法与教育分离的原因。(Lipman & Sharp, 1978, p. 259)。

这种积极的(有时也是艰辛的)理解过程,旨在探究那些源自我们成长背景、个人经验及求知欲的信念,是一种持续性的探索,旨在修正、调整、丰富和深化我们对世界的认识。正是这种自我修正的过程,因为我们要从中重新定义我们的信念,并调整和发展新的理解世界的方法,这就构成了“小p”哲学。

教育应该是一种定位的艺术。教育工作者应该想出最简单、最有效的方法来改变人们的思想。教育不应该是在大脑中植入知识,而应该是在大脑已经有能力去思考问题,但没有很好的组织,也没有找到正确的方向的情况下进行(Plato, 1961, Republic, 518d)。

正如苏格拉底所言,我们从最初就具备哲学能动性。先是产生惊奇,惊奇引发问题,问题催生可能答案,答案又孕育新问题,如此循环往复(Jackson & Makaiau, 2011)。约翰·杜威也认为哲学是“思维的一种形式,如同所有思维,起源于经验素材中的不确定性,然后旨在找出困惑的本质,并构建通过行动检验的澄清假说”(1916, p. 331)。正是这种惊奇感帮助学生记住所学内容。其目标是建构对个人有意义的学习模式,使学生参与更深层次的思考。

哲学作为“教育的普遍原理”

为了确保哲学探究成为课堂活动的中心,实践哲学家教学法的教师致力于将哲学视为教育的普遍原理。优秀的教师会形成一种以教育工作为中心的教育理论或哲学,以此指导教学实践并澄清课堂中的行为与判断。教师的教育理论为其教学实践提供基础,支撑并引导与教学相关的诸多决策。因此,教师的教育哲学理念直接影响课程的设计与实施、教室的物理空间布局,以及如何巧妙地应对学生提出的意想不到的评论。采用哲学家教学法的教师,建构

的是以“小p”哲学为基础的教育哲学理念。简而言之,他们从根本上认为哲学探究活动是学习过程中内在且必要的组成部分。

这种教育承诺将教学置于独特语境中。从这个意义上来说,教育无关考试分数、绩效指标、机械化教学、标准化、集中化和科学化的政策依据。我们谴责这种把学生看成市场上一种商品的教学理念。相反,哲学家教学法关注的是人格的塑造与发展,从而改善社会整体的福祉。

约翰·杜威(1916)提到,这种教学责任在教育与哲学之间建立了一种基本的联系。“若我们愿意将教育看作是形成人类对自然和同类的基本倾向、智识和情感的过程,那么哲学就可以被定义为教育的普遍原理。

将哲学作为教育的普遍理论,意味着将学校视为具有思想、情感、文化背景与生活经验的人类个体进行有意义学习的场所。哲学家教学法的核心是人,而非学科内容(p. 328)。

作为教育的一般理论,哲学将学校概念化为一个场所,在这里,人类——作为拥有思想、情感、文化与经验的存在——参与具有个人意义的学习。

对苏格拉底而言,“小p”哲学回答了这一恒久挑战性问题的一部分。对于采用哲学家教学法的教师来说,“小p”哲学的活动必须成为其实践的基础。在此视角下,我们的教育理论与我们的生活理念是相同的,或者至少是相契合的。如果我们不通过质疑生活来改善生活,那我们追求教育还有何意义?

哲学是生动的课堂实践

哲学家教学法并不仅仅要求教师把哲学视为教学的重要组成部分,教师还必须使哲学成为生动的课堂实践。这项任务充满挑战。“由于来自内部和外部的各种压力,传统典型的教师在课堂上似乎没有时间让学生进行真正的思考和提问,——而这些正是结构化探究的萌芽”(Jackson, 2001, p. 459)。尽管许多教师认同学生好奇心与质疑精神的重要性,但在组织课堂活动和评估时,实践往往与其教育信念脱节。在这个高度重视考试的时代,很多教师迫于帮学生通过“考试”,在这样的压力下,陷入“赶完教材”的教学困境,导致学生真正的思考、质疑和思考的时间被挤压,教师也不得不放弃他们关于优质教育的理念。由于许多原因,理论往往没有转化成课堂实践。

哲学家教学法致力于将理论与课堂实践相结合。教师不仅要相信教育和哲学是密不可分的,更要创造机会让学生通过课堂活动或作业参与到哲学活动中。我们深知这绝非易事。正如前文论及杜威思想时所述,教学是一门艺术,

正如在当代的公立学校学前教育至高中教育课程中, 践行哲学也是一门艺术。

在我们许多组织松散的研究生 "大 P" 水平的研讨会课程中, 教师通常会在没有任何指导、结构化活动和评估下, 要求学生去 "讨论" 阅读材料。要将哲学活动融入课堂, 教师必须精心设计并实施蕴含哲学深度的课堂活动和评价体系。这不是简单地把学生安排在桌子周围或者围成一个圆圈。这些成果并非仅凭将学生围成一圈或围坐在桌旁即可自然产生。它们需要教师具备创造力、扎实的学科知识、对人类发展规律的深入理解, 以及敢于尝试、反思并持续改进的意愿。在过去的十余中, 我们一直致力于实现这一过程, 并努力将理论转化为实践, 夏威夷儿童哲学教学法对此帮助良多。

夏威夷儿童哲学教学法为教师提供了系列课堂框架, 赋予学生将哲学具象化的明确工具。从夏威夷儿童哲学教学法的角度来看, 这些结构、流程与工具仍处于不断发展的过程中, 鼓励教师根据学生特点进行调整拓展, 以更好地满足独特学生群体的需要, 这取决于教师的判断。我们没有把哲学家教学法局限于夏威夷儿童哲学教学法所建议的那些活动中。然而, 我们发现, p4c Hawai'i 课程体系中包含许多已被验证的课堂实践与教学程序, 这些内容帮助我们 (以及众多同行) 将教育的一般理论转化为具体的教学实践。其中最为重要且经常使用的做法包括: 智力学习安全 (intellectual safety) 概念, 以及社区球 (community ball)、基本探究程序 (Plain Vanilla)、优秀思考者工具包 (Good Thinker's Tool Kit) 等策略 (Jackson, 1984; 2001)。这些工具帮助我们 (及众多同行) 将教育理论转化为生动的课堂实践。

"智力情感安全" 和团体球

为了使哲学成为学生学习经历的一部分, 教室必须是 "智力情感安全地"。虽然安全的概念并不是哲学家教学法中独有的, 但是明确地强调创建安全的、有爱心的探究团体是首要的 (这是实践的首要基础)。

教室里必须确保学生身体健康安全, 要进行对话和探究, 就必须在情感和智识上保证安全。在一个智力情感上安全的地方, 没有贬低、羞辱、否定或嘲笑。在此环境中, 只要尊重共同体成员, 任何疑问或观点都将被接纳。[在这个安全的领地], 参与者的信赖感不断提升, 有了这份信赖, 他们就有勇气对复杂困难的问题表达自己的想法, 尽管这只是初步的想法。 (Jackson, 2001, p. 460)。

教师对智力安全学习的重视, 培养相互尊重的课堂环境, 实施塑造智识情感安全地的策略, 鼓励学生从不同的

角度看待自己, 以获得更深的自我了解 (Banks, 2002)。在智力情感安全的课堂中, 学生互相学习, 欣赏多元视角, 并最终加深对彼此的理解。这种重要的共同体意识建构了良好的学习环境, 在这里, 知识是以有意义和负责任的社交方式构建的。

为了营造智力情感安全的环境, 教师必须在学年伊始即向学生明确阐释智识情感安全的相关术语和概念, 并且鼓励学生在课堂中多对智力情感安全进行自我修正。各个年级的学生经常会在教室里反思和辨识安全和不安全的行为。这种积极纠错型的教学环境促进课堂关系发展, 并增加了学生的课堂体验对他们学习的影响。⁶

在夏威夷儿童哲学教学法里, 有一个标志性技巧 —— 制作团体球。团体球给每个学生一种归属感和目的感, 支持超越文本的深度探究。开学首日, 我们一起制作了一个团体球来开始建立我们的智力情感安全的课堂共同体。然而, 随着时间的推移, 团体球变成了一种促进哲学探究的教学工具。⁷ 通过在课堂讨论中传递团体球, 学生学会了如何在井然有序的小组讨论中轮流发言。团体球逐渐地让学生更加自如地邀请同伴并主导探究过程, 这一点是团体球通过建立和制订具体的规则和约定来实现的, 这些规则和约定对开展富有成效的讨论十分必要: 1) 只有拿着团体球的人才能发言; 2) 学生和教师都有权利把团体球传给下一个人; 3) 拿着团体球的人选择下一个要发言的人。这些参与规则帮助教师和学生始终将哲学讨论作为教室活动的核心。

优秀思想者工具包

同样重要的还有特定的工具和评估标准的发展, 可以帮助学生在智力情感安全的团体中进行严谨的探究。为了学习、识别和评估思维类型, (这些思维类型对于将探究提升到智力深层次或 "拨开现象看本质" 的层面是十分必要的), 教师必须明确教导和提供多种机会去练习优秀思想者工具包的七个认知元素 (Jackson, 2001, p. 463)。优秀思想者工具包包括了七个检验批判性思维的指标:

W (What 定义澄清) 该表述具体含义为何?

R (Reason 理据追溯) 支撑观点的理由是什么?

A (Assume 假设辨识) 这样说是在假设什么? 或者存在哪些隐含预设?

I (If... then... 推理检验) 能否从某前提推导出结论?

T (True 真假判断) 陈述是否真实? 若成立有何蕴涵?

E (Example 例证支持) 有例子可以支撑所说的观点吗?

C (Counterexample 反例质疑) 有反例可以推翻所说的观点吗?

我们鼓励学生用相关证据或理由来支持任何主张、见解或推理,从而识别还未发现的假设等。简而言之,优秀思想者工具包是一种启发式工具,旨在促进和评估学生作为负责任和批判性思考者的发展。

基本探究程序 (Plain Vanilla)

为了鼓励在教室里参与哲学讨论,学生和教师需要建立一个实行“小p”哲学实践的结构化探究框架。Jackson (1984; 2001) 提出的“基础模式”包含三个核心环节: 学生生成问题→投票选定探究主题→运用评估标准检视共同体建设(智力安全、倾听质量、参与度)与探究深度(获取新知、触及问题本质、保持专注等)。“尽可能采用圆圈讨论形式,学生自主指定发言者,教师退出话语权支配。每位成员可选择发言或保持沉默,在此环境中探究自然生长”(Jackson, 2001, p. 460)。基本探究程序依赖于学生所提出的“问题和兴趣,并朝着学生指引的方向发展”(Jackson, 2001, p. 462)。我们发现,通过在课堂上实施这种教学程序以及本节中提到的其他活动和评估方法,学生的好奇心得到了重视,能有效激活并整合到教学探究中。

重构当代课堂评估标准

最后,哲学家教学法要求教师重新审视现行评估体系。过去二十年见,美国教育系统形成了标准驱动与高风险测试主导的学校文化。课程标准明确规定在每学年末课程结束时学生应该掌握的知识和具备的能力,并且用期末测试来衡量学生是否达到这些标准,以及目标达成到何种程度。因此,这种机制导致夏威夷州考等终结性评估成为教学指挥棒。

对标准和测试的过度关注对课堂教学产生了巨大的负面影响。由于承受着学生州级考试通过率的压力,为此他们调整并重构了教学内容,并把他们的教学重点放在“最终成果”上。在这种以考试为中心的文化中,学习逐渐成为了“通过考试”的同义词,而教学这一职业本身也随之发生了变化。在教学方面,教育工作者过去把批判性思维作为学习过程中不可或缺的一部分,现已转变为有效地为学生们提供通过一系列考试所需的知识。

比如说在夏威夷州,美国八年级历史课程教学的标准之一是要求学生了解造成美国内战结果的多种因素。⁸这一标准可能会包含在即将进行的全州范围的社会学评估中。因此,为了让学生通过考试,许多教师给学生提供了一份现成的因素清单,而学生们只需要记住就行了,而不是对内战的原因进行深思熟虑的讨论。

这种教学趋势令许多教育者感到困扰,他们认为应试教育是美国教育体系的“低能化”表现。其解决办法是修

改评估标准,从过分强调对内容知识的掌握转变为更注重学生的思维能力的培养。例如,截至目前,美国已有44个州正在采纳并实施如“共同核心州立标准”(Common Core State Standards)这样的全国性标准,该标准“更加重视高阶认知能力的要求”(Porter, McMaken, Hwang, & Yang, 2011)。“共同核心计划”的目标是建立新的批判性思维标准,创造一种新的学校文化,重点在于教授学生如何思考。虽然我们很赞赏这一做法,但仅仅改变标准是远远不够的。从哲学家教学法的角度来看,当代美国的学校体系也必须改变过分强调最终结果的做法。哲学家教学法认为当代的课堂评估方法必须考虑学生在学习过程中所经历的智力增长或哲学发展。“小p”哲学是一种活动。这是一个学习的过程,它强调学生在面对新的问题时,能够在不同的情境中进行独立思考。⁹问题解答仅是其中的一个环节,而非全部。这就是为什么哲学家教学法要求教师将思考的过程置于评估的中心,向当代的课堂评估方法发起挑战。

那么我们如何评估思维能力呢?首先,要使教师和学生共同承担对思维发展的责任,包括思维过程的推进方式以及他们得出结论所采用的方法。我们认识到,当学生以审慎的态度参与探究时,往往能够揭示一个问题或主题的复杂性(Jackson, 2001, p. 463)。不确定性、困惑、新想法,对自己思想的挑战、理解的深化,以及认知、情感和智识的联系都是成长的指标。分析复杂思想的过程本身就是进步的重要指标。分析复杂观点的过程本身就是进步的体现。我们在探究结束时询问学生,我们是否在这个话题上发现了之前未曾意识到的复杂性?我们是否与其他的想法、概念或经验建立了联系?我们是否挑战了自己的思维?如果在讨论中确实出现了可能的答案,我们是否使用了“优秀思维能力”来支撑结论?

例如,“友谊”概念是高中语言艺术课程中许多小说反复出现的主题。当使用哲学家教学法来探讨这些问题时,学生会被鼓励去审视自己对友谊的理解并探讨他们自己所认为的友谊应该有什么重要的特质。这要求他们首先尝试澄清友谊的含义并确定这种关系需要什么。随着他们拿出证据、例子和反例,学生熟悉的概念变得更加复杂,甚至有些令人困惑。许多对其他重要概念的探究也出现过类似的过程,如美国历史上的民主。学生首先做出他们对于民主在美国历史上实现程度的假设,然后通过收集历史例子和反例来检验这些假设。在探究结束时,学生开始认识到脱离历史语境定义概念和术语的困难。

在探索友谊和民主的过程中,我们给学生提供时间和机会反思自己的理解。作为教师,我们给予学生反馈并给他们的思考过程打分,评估他们得出的结论(通常以论文、项

目或测试的形式出现)。哲学家教学法的目的不在于达成统一理解或答案; 课堂上的每个人在探究结束时可能都有不同的理解, 因为他们用来构建他们的答案的特定证据 (基于个人经验或既有信息/数据) 都是不同的。哲学家教学法鼓励多角度和多样化的结论, 而且是有合理的推理作为支撑而得出来的结论, 而不是像大多数课程那样, 预先就设定好了答案。

到学年结束时, 我们的学生已经明白: 在探究过程中经历某种困惑是正常的, 这种困惑是推动反思和 "深入问题本质" 的重要动力。他们学会欣然接受甚至在不确定性中寻求安慰, 尤其当这种不确定性能引发有意义的反思时, 就更是一种慰藉了。他们对自己得出的结论越来越有信心, 因为他们能够清晰地阐述通向深层理解的思维过程。我们的学生已经准备好面对未知的挑战, 因为他们在独立思考的实践中增强了自信。这样做的回报就是, 尽管我们的教学不是为了应试, 我们的学生经常达到或超过国家标准, 在考试中表现优异。

哲学家教学法: 现在该何去何从?

上述内容阐述了我们所理解的哲学家教学法。我们相信这是一种极具实践性的教学法, 既包含哲学精神, 又致力于推动能促使学生反思重要议题的课堂实践。这一教学法诞生于我们作为课堂教师时所感受到的教学的不足, 并在实践中不断发展, 以回应学生在需求与能力上的多样性, 同时也兼顾我们作为教师自身在需求与能力方面的差异。随着时间的推移, 哲学家教学法已从系列活动发展为关于学校课堂哲学实践的信念体系。

哲学家教学法是我们作为教师对自身发展的一种承诺。它敦促我们的学生 (以及我们自己) 认识到我们的信念有不同的来源, 质疑这些信念有益于我们自身发展。此外, 哲学家教学法致力于让学生和教师共同参与有导向的、持续且严谨的价值观探究。哲学家教学法通过仔细考虑哲学与教育之间的关系, 旨在重拾这样的观念: 学校是我们可以提出关于人类问题的地方, 是可以一起努力来理解生活目的和我们对世界的贡献的地方。

哲学常常被刻板化为纯粹的心智活动。但由于其与生活经验及情感的深刻联结, 它同时也是心灵的活动。哲学家教学法为学生提供了空间和工具来磨炼他们的认知能力, 促进个人成长, 来纠正当代学习体系的一些缺点。—— 这正是达赖喇嘛尊者 (1999) 所称的 "心灵教育" (p. 85-95)。

我们当前的教育体系非但没有培养我们的开放意识和参与精神, 反而加剧了我们的孤立与隔绝感。学校教育, 尤其是灌输式教育, 建构着先入为主的观念、预期以及僵化的秩序与行为认知。它把我们对整个鲜活世界的探究和经历分解成无穷无尽的分、概念、标准和评判。以这种方式认识世界, 以这样的精神指导教学, 这个世界就会不再那么鲜活和丰富了。这本不该发生。儿童和成人应该不断学习和成长, 最终成为古话所说的长者或智者 (Glazer, 1999, p. 81-82)。

为推动当代学校的积极变革, 哲学家教学法并非自上而下的教育改革模式, 而是始于师生协力改变课堂实践的草根运动。这一运动直指并始终牢记在今天的教育政策讨论中经常被忽视或遗漏的核心问题: 什么对学生最有益?

当然, 回答这个问题不应只是教师和责任。重新把学校变成一个既能启迪心智又能涵养情感的场所, 这需要多元的声音来共同参与到关于哲学与教育、理论和实践之间关系的对话中。这应是教师、家长、祖辈、学生、社区团体、教育学院、教师培养项目、州级教育部门等各方参与的对话。哲学在学校里有着举足轻重的地位, 唯有通过思虑周全的和富有意义的活动, 我们方能发现或重拾哲学反思使人个体与集体臻于至善的潜能。

参考文献

- Banks, J. (2002). *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Dalai Lama, (1999). "Education and the human heart." In S. Glazer (Ed.). *The heart of learning; spirituality in education* (p. 85-95). USA: Penguin Group.
- Dewey, J. (1897). My pedagogic creed. *The School Journal*, Vol. LIV, No. 3, 77 - 80.
- Dewey, J. (1910/1997). *How We Think*. Mineola, NY: Dover Publications, Inc.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York, NY: The Free Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier-Macmillan.
- Freire, P. (1970/1989). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Glazer, S. (1999). *The heart of learning; Spirituality in education*. USA: Penguin Group.
- Jackson, T. (1984). *Philosophy for children; philosophy in the schools project*. A guide for teachers.
- Jackson, T. (2001). The art and craft of "Gently Socratic" inquiry. In A. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking* (3rd Ed). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Jackson, T. (2010, October 10). On p/Philosophy [Video File]. Retrieved from <http://www.youtube.com/watch?v=pYLnHzfwl0>
- Jackson, T. (2011). *P4C Hawaiian Style: We are not in a Rush*. Paper presented at the American Philosophical Association's Annual Meeting, San Diego, California.
- Jackson, T., & Makaiau, A. (2011). *Philosophy for Children Hawaii*. Invited presentation to The Rotary Club, Honolulu, Hawaii.
- Lipman, M. (1974). *Harry Stottlemeier's Discovery*. Upper Montclair, NJ: IAPC.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to school*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Lipman, M. (1989). "The cultivation of reasoning through philosophy." In R. Brandt (Ed.) *Readings from educational leadership; Teaching thinking*. (p. 144-149). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. Victoria, Australia: Cambridge University Press.
- Lipman, M. (1992). "Some Remarks by Matthew Lipman on Philosophy for Children." In Sharp, A. & Reed, R. (Eds.). *Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier's Discovery*. (p. xiii-12). Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Lipman, M. (1993). "Philosophy for children." In M. Lipman (Ed.), *Thinking children and education*. (p. 373-384). Dubuque, IA: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Lipman, M. (2008). *A life of teaching thinking*. Montclair, NJ: The Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
- Lipman, M., & Sharp, A. (1978). In M. Lipman & A. Sharp (Eds.) *Growing Up With Philosophy*. (p. 259-273). Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Lipman, M., Sharp, A., & Oscanyan, F. (1980). *Philosophy in the classroom*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Matthews, G. (1980). *Philosophy and the Young Child*. Cambridge, MA: First Harvard University Press.
- Matthews, G. (1984). *Dialogues with Children*. United States of America: First Harvard University Press.
- Matthews, G. (1994). *The Philosophy of Childhood*. United States of America: First Harvard University Press.
- Matthews, G. (n.d.). *Philosophy for Kids*. Retrieved from www.philosophyforkids.com
- Oakes, J., & Lipton, M. (1999). *Teaching to change the world*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Palincsar, A.S. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual Review of Psychology*, 49, 345-375.
- Plato. (1961). E. Hamilton and H. Cairns (Eds.). *The Collected Dialogues of Plato; Including the Letters*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Porter, A., McMaken, J., Hwang, J., & Yang, R. (2011). Common core standards: The new U.S. intended curriculum. *Educational Researcher*, Vol. 40, No. 3, 103-116.
- Samaras, A. P. (2002). *Self-study for teacher educators; Crafting a pedagogy for educational change*. New York: Peter Lang.
- Schiro, M. S. (2008). *Curriculum theory; Conflicting visions and enduring concerns*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Splitter, L., & Sharp, A. (1995). *Teaching for Better Thinking: The Classroom Community of Inquiry*. Melbourne, Australia: The Australian Council for Educational Research Ltd.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wartenberg, T. (2009). *Big Ideas for Little Kids: Teaching Philosophy Through Children's Literature*. Lanham, MD: Roman & Littlefield Education.
- Wartenberg, T. (n.d.). *Teaching Children Philosophy*. Retrieved from www.teachingkidsphilosophy.org

注释

- 关于 "哲学家的教育学" 这一理念的思想渊源, 可追溯至苏格拉底的哲学实践。
- 马修·利普曼 (Matthew Lipman) 于 1970 年在蒙特克莱尔州立大学 (Montclair State University) 创立了儿童哲学促进中心 (IAPC), 该计划得到了美国国家人文基金会 (National Endowment of the Humanities) 的资助 (Lipman, 2008, 第 120 页)。IAPC 的使命是系统地培养教师, 使其能够向世界各地的学生传授儿童哲学 (P4C) 课程。利普曼希望这种师资培训通过哲学系而非教育学院进行, 以保持哲学学科在课堂上的学术纯粹性。
- 儿童哲学课程面临的一些挑战包括: (1) 该课程依赖于具备哲学训练背景的教师进入课堂授课; (2) K-12 阶段的教师普遍认为哲学应仅限于大学教育阶段; (3) 利普曼所著小说的文化背景与夏威夷许多儿童的成长经验不符, 存在文化上的不协调。
- 有关杰克逊 (Jackson) 方法的详细介绍, 参见 Jackson, T. E. (2001)。
- 同样, 杜威 (Dewey) 也认为, 任何具有 "开放心态, 能对新观点保持敏感, 并能专注且负责任地将其加以联系" 的人都拥有某种 "哲学性" (Dewey, 1916, 第 325 页)。
- Jackson (2001) 进一步提出了在课堂中建立并维持一个智性安全且关怀的学习共同体的方法和策略 (第 460-461 页)。
- 关于如何建立并使用 "社区之球" (community ball) 的详细说明, 见 Jackson, T. (2001)。
- 在夏威夷州, 社会研究课程的学习指标 SS.8.13 为: "解释决定南北战争结果的主要因素 (包括领导人、资源与关键战役)。"
- "'独立思考' 一词意味着一种自主且独立的思维方式 (与受控或依赖相对)。一个能够为自己思考的人, 在重要意义上是自由的。她能够反思自身的经验与其在世界中的处境; 她准备好重新审视自己最深层的价值与承诺, 也即其自身的身份认同……能为自己思考的人明白, 探究的对象永远无法完全与 '究者自身相分离' (Splitter & Sharp, 1995, 第 16 页)。

践行儿童哲学：探寻更美好的社会

丰田光世 (Mitsuyo Yoyoda)

冷璐译

我对 p4c 的信念

我初次接触夏威夷儿童哲学 (p4c) 项目就有一种强烈的直觉 —— 这种教育方法能够成为改变世界的媒介。在我投身 p4c 实践的五年间, 这种信念从未消退, 反而演变为一种更深刻的认知 —— p4c 在社会中具有重要使命, 不仅在于改善学校教育, 更在于培育民主且有责任感的社群。然而, 当与教师及研究者交流 p4c 理念时, 我逐渐意识到这些理念并未被广泛认同。部分人严肃质疑 p4c 可能导致价值相对主义。

此类担忧可以通过两个设问式质疑来表述: 若 p4c 的核心目标在于培养思维能力本身, 这种教育形式是否存在风险 —— 引导孩子走向一种相对主义的立场, 即只要某个想法是通过认真、协作的思考过程产生的, 它就都是被接受的? 若自由思考是 p4c 的核心价值之一, 当儿童得出可能歧视、贬低或伤害他人的结论时, 我们是否应放任不管? 这些问题在涉及敏感道德领域的探究时尤为关键。例如, 探究可能最终导出“摧毁地球是可以接受的”这种结论, 其理由是自然界本无永恒存在, 且地球终将因陨石撞击而毁灭。或有人辩称, 此案例无需担忧, 因为实际对话中儿童群体集体支持此类争议性结论的可能性微乎其微。然而, 从理论上来说, 似乎不可能证明一个开放式的探究永远不会产生在道德上有问题的想法。

作为 p4c 实践者, 我对上述问题均持否定态度。我认为, 并非所有通过探究产生的观点都具同等地位。“所有结果价值均等”与“所有观点需被公平倾听”存在本质区别。那么, 我坚信的 p4c 不导向价值相对主义的依据何在? 若此教育形式不应与道德相对主义等同, 除“以儿童为中心的开放式思维”价值外, 实践中还需强调哪些要素? 本文将以我在 p4c 夏威夷-日本交流项目中的实践经验为基础, 探讨儿童哲学在公立学校道德教育中的角色, 尤其是 p4c 在道德教育领域的应用。

p4c 与标准化道德教育的鸿沟

由上广伦理与教育基金会资助的夏威夷儿童哲学与日本的交流项目, 为教师与研究者探讨 p4c 对道德教育改革的潜在贡献提供了重要平台。自 2006 年项目启动以来, 我

始终以项目协调员身份参与其中。每年夏季, 夏威夷教师在 日本小学展示 p4c 探究课, 并观摩标准课程中的道德课; 日本教师则赴怀基基小学试教道德课, 并参与由夏威夷大学 p4c 实践者主持的研讨班。此项目的最大价值之一在于推动学校教育的跨文化探究。尽管两国教育体系不同, 但围绕当下教育困境与愿景的交流极具启发性, 关于“如何提升教育质量”的对话亦得以深化。

有观点指出, 儿童哲学 (p4c) 难以适配日本标准化道德教育的框架体系。其根源在于: 日本道德教育以传授预设道德价值体系为核心目标, 日本政府制定的《道德教育指导纲要》明确制定了学年课程框架——要求教师在一学年内覆盖约 20 项指定道德价值观内容。多数教师严格依据政府指导纲要制定教案, 即便在实施过程中尝试通过“学生本位的道德对话”尊重学生观点并鼓励自主思考, 但在实际教学中仍难以实现真正开放式探究: 学生的思辨场域始终被严格限制在既定价值框架之内。这种“内容驱动型”道德教育模式, 与夏威夷儿童哲学主张的“遵循论证逻辑开展无边界探究”形成鲜明冲突。基于这种本质性差异, 部分学者认为 p4c 无法完全适用于日本道德教育场域。

我在日本一所小学的一年级课堂观察中, 亲历了儿童哲学与日本道德教育之间的关键差异。课堂上, 学生们阅读了一个故事, 故事讲述了一个关于女孩为操持家务而肩颈僵硬的祖母按摩的故事。祖母对女孩的善意感到高兴, 承诺给她一点小费。但女孩不仅婉拒报酬, 更在双臂开始酸痛后仍继续按摩。学生们就祖母的感受 (为何想给小费) 和女孩的感受 (为何拒绝小费、为何手臂酸痛仍不停止侍奉) 交换了观点。学生们从多角度思考这些点, 并扩展了对故事的理解。当我看到孩子们积极参与观点交流时, 惊讶地听到教师评价: “这节课并不成功。本应围绕‘孝道’展开, 但大多数孩子的讨论焦点偏离到了家庭之爱、善意施与、和自我牺牲等其他议题。”

在日本道德教育的主流视角下, 课堂评价通常取决于学生能否对特定道德价值达成共识。若教师需在有限时间内教授二十多个价值观, 就不得不为每节课设定明确重点。这正是其与 p4c 的核心差异所在。p4c 的重要目标之一, 是提供让学生探索自身兴趣并深化理解的适切环境。从 p4c 的教育视角看, 我观察的课堂非常成功, 因为它让学生有

机会在熟悉的日常情境中发现多维道德意义。

此外,对教育成果的不同期待,导致备课理念与方法的差异。p4c 探究的内容和方向无法完全预先设计,而是通过师生对话中的动态互动生成。因此,在 p4c 式课堂中,提前设定探究的终点并不恰当。不习惯这种教学方式的人可能会质疑:“在如此无准备的框架下,真能进行道德教育吗?”部分对 p4c 与价值相对主义的误判亦源于这种担忧。与日本将道德教育纳入标准课程体系不同,夏威夷州并未在这一领域制定全州统一的教学计划。然而,道德养成依然被视为学校教育中的重要议题,一些学校已经在探索独特的道德教育的教学方法。怀基基小学将道德教育视为最高优先事项,致力于通过日常活动培养具备道德敏感性的智识社群。该校以“心智觉知”为核心价值导向。学校借鉴了阿特·科斯塔 (Art Costa) 提出的“思维习惯”理念,识别出多种正念行为,例如合作与关爱、思维的灵活性、富有同理心地倾听以及控制冲动等。这些思维习性通过校园内的标识牌传达给师生。学校鼓励学生反思标识中的教育价值,并通过文章、图画等形式表达自己的理解。此外,p4c 探究为儿童提供了重要的机会,让他们能够分享关于道德问题的想法,使心智觉知得以实践具象化。p4c 课程实施促成真实的道德对话,实现了批判性思维与关怀性思维的双重整合。

p4c 夏威夷-日本交流项目不仅让教育者有机会探索上述差异,也证明了 p4c 并不导向道德相对主义。

我爱夏威夷儿童哲学的 10 件事

乔琳·池田 (Jolyn Ikeda)

陈永宝译

2001 年, 托马斯·杰克逊博士 (Thomas Jackson, 也被我们亲切地称呼为 Dr. J) 在怀基基小学向全体教职员工做了一次演讲。他向我们描述了什么是夏威夷儿童哲学, 并鼓励我们去尝试它, 它的某些内容与我们产生了 "共鸣"。"共鸣" 在这里是一个很好的形容。当他描述这个项目时, 我觉得内心深处有什么东西开始嗡嗡作响。一开始, Dr. J 举办了一场 p4c (philosophy for teacher, 教师哲学) 课后研讨会, 他和几名研究生一起在我们的课堂上实践了 p4c。我的夏威夷儿童哲学之旅就是这样开始的。

几年时间过去了, 现在我被要求分享我对 p4c 的看法。在与同事交谈时, 我意识到 p4c 对许多人来说有非常重大的意义。比如说, p4c 的核心是安全: 一个安全的探究团体是 p4c 对话圈的基础。对话圈是一个让人感到安全的空间, 它让人们在分享想法时不被评判、嘲笑。下面, 我想分享我爱 p4c 的十大理由。

1、我们不着急

这是 Dr. J 经常提醒我们的事。在教育学生时我们都知道不能揠苗助长, 但有时会忘记这一点。在这个来去匆匆的社会中, 很多人专注于速成, 并以即时满足为目标。从长远来看, 这些急功近利的结果总是充满着风险。p4c 不注重立竿见影的效果, 而着眼于对儿童教育的深远影响。

我的起步非常缓慢。我认为 p4c 很棒, 也很兴奋能在我的课堂上实践。我们每周与奇普先生 (一位研究生) 进行一次 45 分钟的 p4c 课程。半年多来, 什么都没有发生! 学生们并没有表现出进行更深层次思考的迹象。那一年快结束时, 我就决定下一年不做了。随后我们竟然有了突破, 一次 "绽放"! 一个孩子问, 思考是否会停止? 比如他们讨论人会不会在睡梦中思考。他们想知道婴儿是否会思考? 如果会的话他们在思考什么? 动物是否会思考? 攻击人类的动物是否有良知? 昆虫和植物会思考吗? 不管答案是 "是" 还是 "否", 他们都给出了符合逻辑的理由来支持他们的观点。那次讨论如此深入以至于我都快哭出来了! 自那之后, 我们的儿童哲学课程就变得非常丰富了。我以令人难以置信的耐心等待了非常久。如果没有奇普先生, 我可能早就不做了, 但他知道 "我们不着急"。

2—8、优秀思想家工具包用七个首字母帮助我们检验自己的思维、想法和信念

我喜欢优秀思想家工具包 (WRAITEC), 因为它是检验思考的一种途径。如果我说 "月亮是奶酪做的", 我的理由是什么? 我的证据是什么? 我能举些例子吗? 有反例吗? 学生给出各种各样的说法, 然后被要求使用工具包进行推理。其他人可以同意, 也可以不同意, 同样要使用工具包证明自己的观点有道理。学生学习的重点是如何思考, 而不是思考什么。以下是我理解并喜爱的七种工具:

W (what)—你是什么意思? 当一个人的陈述不能马上为我们所理解, 或者要清楚界定我们在问什么时, 我们使用 W。W 确保我们说的是同一件事, 例如, "你说的魔法是什么意思?" 当一个人解释他 (她) 自己的想法时, 这有助于说话者定义、澄清他 (她) 的想法, 集中注意力和摒弃无关的信息。W 也能帮助倾听者。有时, 最初的陈述会让我们产生一个非常不同的假设, 而 W 可以帮助我们更接近说话者的意思。

R (reason)—你的理由是什么? R 是我最喜欢的字母。它使一名二年级学生很容易地理解 "给我一个理由" 的请求, 也可以将思考引入更深的层次。简单概念, 比如你最喜欢的玩具、食物等, 通常很容易回答。当给问题附加一个理由时, 就能更深入地了解一个人的价值观或信念。早在大家听说 p4c 之前, 它就是思想家工具包中人们最常使用的的一个了。

A (assumption)—你的假设是什么? 假设对二年级学生来说是一个很难理解的概念。我一般告诉他们: 假设是我们信以为真的东西, 它可能是真的, 也可能不是真的, 但它被看作是真的。有时, 我们用假设来辅助对话。"让我们假设圣诞老人是真的。如果圣诞老人是真的, 他会死吗?" 我们不需要讨论圣诞老人这一概念是否为真 (尽管这是我最喜欢和二年级学生讨论的话题之一), 而是讨论他的不朽。"假设" 一词的名声并不好, 因为 "假设" 可能是危险的, 了解假设的含义有助于我们理解假设是如何变得危险的过程。

I (inference/implication)—我们可以从一个信念中推断出什么? 推论要求我们思考结果, 让我们陷入 "如果……, 那么……" 的思考中。有时, 我们需要努力区分推断和假设。我用 (就我所理解的) 阅读反馈定义来说明推论。"当我们推断时, 我们使用线索和已经知道的东西来对可能为真的事情做出预测 (猜测)。" 在我看来, 推断与假设的不同之处在于, 假设被认为是真的, 而推断不一定是真的。我喜欢用下面这个活动来教学生什么是推论: 现在有一名嘉宾加入我们, 我们看着这个人, 并做出一些推断: 他 (她) 是谁? 这个人是在做什么的? 他们结婚了吗? 他们有孩子吗? 他们有什么爱好? 这是一种有趣又简单的方式。然后嘉宾可以验证或否定我们的推论。我在圣诞老人的话题中用了 "如果……, 那么……" 的思考范例: "如果圣诞老人是真的, 那他会死吗?" 不过, 我很少使用这个策略。但是如果我使用它, 那么大概会附加在一个问题后。

T (true)—是真的吗? 总是真的吗? 有时是真的吗? "是真的吗?" 对二年级学生来说是一个有趣的问题, 因为在他们看来几乎所有的事都是真实的。如果你问一个二年级学生魔法、牙仙子、龙是否是真实的, 会引发一场非常有趣的对话。有时他们也会谈论让他们恐惧的事, 比如怪物、鬼魂等。如果你问 "是不是总是真的?" 就能让他们更容易分辨出什么是真实的, 什么是虚假的。另外, 有人可能会说 "男孩不喜欢芭蕾。" 如果你问这是不是真的, 他们也许会说是的。如果你接着问是不是总是真的, 他们会开始意识到, 如果它不总是真的, 那么它可能根本就不是真的。

E (example)—你能举出例子或给出证据吗? 在二年级 "要求学生提供证据" 是一项有帮助的任务。我问学生有什么证据能证明牙仙子是真的? E 可能不会改变孩子的观点, 但他们会相信哪些证据变得有相当大的辨别力。E 是阅读理解教学中最有价值的工具。学生在故事中找到证据来支撑他们的回答。在阅读教学使用 E 之前, 学生会给出故事中没有的答案。自从我开始在 p4c 中使用 E, 我注意到他们的阅读反馈有了不错的改善。

E 也代表例子。当我们不知道某人的意思时, 我们可能会要求其举例子。我们也会要求学生举出真实事物的例子。举例也有助于我们比较和理解概念, 甚至制定标准。如果我们要求孩子举出他们最喜欢玩具的例子, 就可以比较他们喜欢这些玩具的哪些方面, 然后我们就可以为一个好玩具制定标准。例子还可以帮助我们反驳一些东西。你有一个关于会说话的狗的例子吗? 如果没有例子, 大概它根本不存在。

C (counter-example)—有反例吗? 反例是反驳或扩展观点的另一种方式。比如, 一名学生说 "陌生人长得很吓人。" 询问其余学生是否有反例: "有没有长得不吓人的陌生人?" 能够让学生更深入地理解一个概念 (在这个例子中 "陌生人" 是概念)。

工具包中的工具同样可以应用到其他领域。我以前的一个学生曾经说过, "在一段话中, 我们需要为主题句提供例子和证据。" 在阅读反馈中, 我们寻找证据来支持我们的答案。我们可以在科学、社会研究、写作中使用工具包, 我相信你还能找到其他用途。优秀思考家工具包帮助学生成为有辨别力的思考者。他们学习自主思考, 而不是毫无理由地人云亦云。这是检验探究的一种方式, 对我来说, 它更是探究过程的核心。

9、p4c 教会学生有效沟通

在 p4c 对话圈中, 学生们学习在讨论中轮流发言。他们需要互相倾听, 需要对方解释 (你这是什么意思?), 他们也学会了不争不吵地表达不同意见。我的课堂在使用 p4c 之前, 二年级的分歧通常是 "是的, 它是; 不, 它不是" 的二元模式, 并且经常以 "我不再是你的朋友了" 结束。有了 p4c, 学生们意识到存在一系列不同的观点, 而不同的观点是有价值的, 这使得讨论更有趣。学生可以互相听到 "我不同意, 因为……" 或 "我同意, 因为……" 或 "你的意思是……" 他们会根据讨论改变想法。我曾听过二年级学生说 "起初我认为……, 但现在我认为……" 或 "我不知道该怎么想 —— 我的脑袋在旋转 (从所有不同的角度)" 哇! 也许全世界的领导人也需要坐在 p4c 的对话圈中。

10、夏威夷儿童哲学以学生为中心

在 p4c 的基本环节里, 学生基于自己的兴趣提出问题, 然后全班投票选出要讨论的问题。学生们彼此招呼。很多时候, 从大学里来的访客也会坐在我们的对话圈里。学生们不会受他们干扰, 而是继续和自己的同龄人交流。

p4c 不说教。一名我以前的学生会保留他 "发现" 的东西。他告诉我: "捡到了就归我, 丢了的就哭去吧。" 有一次, 在 p4c 对话圈中, 学生们分享了他们丢失某样东西时的感受, 谈论当把自己捡到的东西归还给丢东西的人时, 那个人是多么地高兴和感激。最后, 我注意到那名学生把他从地上捡到的东西还回去了。我相信, 是同学们的分享给他留下了深刻的印象。如果那些话只是我教给他的, 我想他是不会在意的。

最后,正如 Dr. J 意味深长地指出, p4c 对传统教育进行了 "重新洗牌"。学生用优秀思想家工具包分享自己的见解。我们时常发现, "哲学味道" 最浓的学生往往是那些被认为学习能力较差的学生。加减法做得好坏与否与一个人的逻辑或洞察力没有多大关系。我对我的小读者、自闭症学生、英语学习者 (ELL, English Language Learner) 以及其他类型学习者的议论都印象深刻。p4c 让我们了解了这些孩子是如何思考的。

这些都是我喜欢 p4c 的方面。我建议你也试一试, 它需要被支持。如果没有 Dr. J 和奇普, 我可能还没开始就放弃了, 能和其他老师一起交流、分享也很棒。通过观察 Dr. J、本杰明·卢基博士, 以及其他和我共同推动p4c课程的同事们, 我学习到了很多。而且, 有一双善于发现美的眼睛也很棒。有时, 我没有意识到我的学生正在像伟大的哲学家那样思考, 直到 Dr. J、本博士 (Dr. Benjamin Lukey) 或一位哲学研究生访客向我指出这一点。所以, 如果你有任何共鸣, 请联系 Dr. J 或怀基基学校。

儿童哲学

安吉拉·金 (Angela Kim)

冷璐译

当我第一次接触到夏威夷的儿童哲学课时,我感到有些不自在。我并不完全明白它是怎么回事,但它让我想起了大家围坐成一圈的痛苦的集体讨论经历。这是我一直尽量避免参加的活动。高中三年级时,在老师的推荐下,我参加了一个领导力训练营,我的父母为我报了名。夏令营的活动中,各个小组都会在图书馆里围成一圈。我所在的小组将要分享我们是怎样的人,以及进入大学后会有哪些变化。轮到我发言时,我说觉得自己不会有太大的变化。显然,我的回答过于平凡。我们学校有两千多名学生,其中那位非常受欢迎的高年级讨论组织者轻描淡写地否定了我的发言。她解释说,去大学就像从零开始,我们可以成为任何想成为的人,成为一个全新的自己。我当时不想再说话,但心里却忍不住想大声喊:"我喜欢我现在的样子,为什么要改变?"我对没有被认可感到愤怒,心里涌起一种想要大喊的冲动:"这太愚蠢了!谁在乎呢?如果我们要改变就改变吧,讨论这些有什么意义?"

我一直觉得这样的对话是在浪费时间,这次经历更让我深信不疑。我根本不明白这有什么意义。我们坐在那里讨论问题,直到天都黑了,但最后什么都没有改变。所谓"改变世界"的对话结束后,世界依然如故。除了浪费时间,我还觉得这是在浪费感情。领导力训练营的最后一晚,大家围成一个大圈,进行开放式讨论,每个人都可以自由发言。随着敏感话题的探讨,大家的情绪一涌而出。我坐在一旁干瞪着眼,不停地看着时钟,而其他入却泪流满面。对我来说,这简直是一场痛苦的折磨。如今我是一名五年级教师,我对团体分享活动依然持有同样的看法。当我得知夏威夷的儿童哲学课是围坐一圈分享思想、观点和感受时,我的反应就像得知要去课外监督值日一样——兴奋值几乎为零。那并不是我想做的事情。然而,我是少数这么想的人,因为我们学校的大多数教师都是儿童哲学课的支持者。

学校首次为教师们开设夏威夷儿童哲学课程时,我坚决拒绝报名。午餐时间,教师们的话题转向了这门课程的话题上。一位老师告诉我,这门课程非常棒,甚至改变了她的人生。我回复他说:"我喜欢我现在的的生活,不想改变。"这也让我想起了领导力训练营的经历。我想,我大概不喜欢变化吧。然而,报名表上的名字却渐渐多了起来——甚至包括那些原本声称对这门课程毫无兴趣的老师。不过,

这门课确实提供了三个非常诱人的学分,而且课程安排在放学后,还在我们学校里上课,十分方便。我当时急需学分,而课程费用又比我选修的其他课程便宜得多。这让我开始觉得,这门课程或许是个不错的选择。我有点动摇了,于是试图说服一位同事和我一起报名。她和我一样对参加这门课程感到不太舒服,但这样一来,我就有了一个能感同身受的搭档,同时还能拿到学分。我想,如果我能说服她报名,也就能顺便说服自己。于是,我们俩都勉强报名了。

有人告诉我,托马斯·杰克逊博士(又名"Dr. J")将会指导我班的儿童哲学讨论。如果我要尝试这个 p4c 项目,我想确定当我最终否定它时,不是因为我没有与最优秀、最有经验的儿童哲学教师合作过。Dr. J 真是太出色了,他深受我们学校学生的喜爱。每当他走过走廊,孩子们总是涌向他,只为了听他模仿唐老鸭的声音,或者问他什么时候会来他们的班级。他总是面带微笑,在孩子们眼中,他更像是一个同龄人,而非成年人。他非常真诚,总是对某些事情充满热情,哪怕只是巧克力。我也喜欢巧克力,至少在这一点上,我能与他产生共鸣。但这并不意味着我就会认同儿童哲学课程。

一群"新人"齐聚在儿童哲学课程中。说我们是新人,并不是因为我们是新来学校的老师,而是因为我们是那些抗拒儿童哲学课程的"顽固派",从未在班级里独立开展过儿童哲学课程。我们是质疑者——每当听到"我们来围坐成一圈吧"时,我们总会翻白眼。作为质疑者,我们总是在轮到我们发言时"选择放弃"分享。如果其中任何一个人分享了什么,其他人都会觉得是一种背叛。其实从来没有真正的分享压力,除非是我们自己给自己的压力。尽管参与度各异,Dr. J 总是对每次讨论的结果感到满意。

在课程开始时,我们新人小组都收到了用可爱的紫色纸张印制的儿童哲学文章。大家约定在下次见面时读完它们。我开始读其中的一篇文章,但后来有件事分散了我的注意力。我不记得是什么了,可能是在洗碗、疲劳或者无聊,总之我没能读完。显然,其他新人也没有完成阅读。儿童哲学是我们不熟悉的领域。我第一次参与五年级学生的儿童哲学课时,依然没有完全接受这个概念,但那时我只是去观察 Dr. J 的授课。那一年,我所在的五年级班级可以说是一个有趣的群体。他们是一个极端的班级——无论

在学术上还是体育上都有极大的差异。学生们的个性也大相径庭。有的喜欢在课堂上发言,有的则不喜欢。甚至在身高方面他们也有明显的差距。我很好奇,儿童哲学课程会如何在这个多元化的班级中开展。

在我们的第一次儿童哲学课程中,Dr. J和他的大学生“粉丝们”向学生们做了自我介绍。Dr. J总是带着两到三个同样对儿童哲学充满热情的大学生同行。这些学生看起来简直就是典型的大学生形象——年轻、充满好奇、眼睛睁得大大的,或许还有些紧张。我的学生们非常喜欢这些酷酷的访客。如果他们不能坐在Dr. J旁边,他们就想坐在这些年轻的哲学家们身旁。自我介绍之后,Dr. J开始了制作“团体球”的过程。首先用一团毛线,每个孩子 in 分享自己故事的同时,毛线就被慢慢缠绕到一个硬纸卷芯上。我意识到,这个缠线的过程有助于孩子们缓解紧张情绪,直到每个孩子都完成了分享,球也顺利制作完成了,每个学生都参与了其中。最终的成果就是一个“团体球”,它将在以后的课程中继续使用。规则是,谁拿着“团体球”谁就拥有发言权。分享通常从一些简单的内容开始,学生们可以介绍自己的名字,也许还会说说自己最喜欢做的事情。我观察到,学生们在做这项任务时似乎并不紧张。如果有学生感到紧张或没有东西想分享,他们可以简单地说“跳过”,这也是允许的。大家并没有因此大惊小怪,而在课程快结束时,那些跳过的人如果愿意的话,依然有机会再分享一次。

这一切看似无伤大雅,但我发现儿童哲学课程中有一些让我非常沮丧的地方。我喜欢在舒服的情景下和朋友们聊天,分享我的生活和想法。但是身处p4c课堂,在我觉得自己处于被动地位,所有人的目光都集中在我身上时,我就无法清晰思考。在这种时候,我不想分享,但又觉得应该分享些什么。我希望能说出些什么让大家点头赞同,或者笑一笑,甚至说一句“哇!真是个深刻的想法!”的话。但我紧张时,满脑子都是,“糟糕!轮到我了。”天哪!在一个小组里举手都那么难。我必须要在恰当的时机举手,这样,在我的想法还没跑题之前能接过“团体球”;但又不能分享得太早,以免打断正在发言者的思路。而现在,我把我的学生也放在了同样令人沮丧的境地,结果是我不但没有同情他们,反而因为他们没有全部参与而感到恼火。我知道,这么说起来有点矛盾。我是那种希望学生举手回答问题的老师,但我自己却是那种宁愿坐在后面让别人回答问题的学生。我想我害怕说错话。尽管如此,作为一名老师,我却鼓励学生大胆发言,尝试给出答案或表达观点。或许,那些高中时的团体发言活动给我留下的阴影比我意识到的还要深。在儿童哲学课程中,我必须学会放下自己对参与集体讨论的恐惧,给予学生我当时最需要的耐心和接纳。

随着班上儿童哲学课的开展,讨论的主题变得越来越

具体。学生们主动提出自己的想法并进行投票,经过一番讨论后,最终选出一个主题。选择主题的过程赋予了学生对话的主导权,让他们成了倡导者和专家。我开始注意到,学生们的沟通技巧有所提升,我也不再需要频繁地充当“协调员”的角色。学生们学会了耐心等待“团体球”,而不是打断别人发言,而且一些原本不太愿意发言的学生也开始举手分享。我很欣赏学生们这种积极的成长。这种变化不仅仅发生在儿童哲学课程中,学生们在一天的其他时间也表现出了类似的行为。不过,我仍然对讨论的内容是否有意义心存疑虑。然而每次课程结束后,Dr. J总是表现得非常积极。他会说:“哇!你们班的孩子真了不起!”或者对学生们选择的主题表示赞叹不已,而我却在心里想:“我们怎么花了四十五分钟讨论番茄是蔬菜还是水果?”

即使心中仍有疑虑,随着儿童哲学课程的推进,我注意到讨论逐渐发生了变化。我看到学生们开始感到更加安全和自由,更愿意分享自己的想法。我有意克制自己不去主导或控制对话,除非有学生通过打断或言语攻击让其他人感到不安。但随着学生们逐渐明白什么是可以接受的,什么是不可以接受的,他们开始在分享和评论时感到更有安全感,甚至那些平时较为沉默寡言的学生也开始参与其中。我很喜欢看到这种转变,因为我曾经也是那种安静的学生。我知道,如果他们开始分享,那是因为他们真心愿意,而不是被迫的。他们感到自在,就像是在和朋友或家人交谈一样,完全没有被逼到无法开口的境地。随着他们逐渐建立自信,讨论的主题也变得越来越深刻和具有探索性。从“如果蚂蚁统治世界会怎样?”到“为什么人们会喝醉?”有些人可能会认为这两个话题并不特别具有哲学性,但真正的变化不仅仅体现在话题本身,更在于学生们讨论话题的方式。他们开始分享个人生活经历,变得更加放松,彼此尊重对方的发言。他们意识到,尽管大家的想法、观点和经历不同,但依然可以从彼此身上学到很多东西。学生们清楚地知道,任何在儿童哲学课上分享的内容都不应成为互相攻击的手段。我很惊喜地看到这一规则得到了尊重。也许前几节课只是一种学习经历,学生们可以观察老师和同学们对分享内容的反应。而当儿童哲学讨论圈成为一个能够讨论困难话题的安全场所时,他们开始真正敞开心扉。很快,讨论内容变得越来越贴近生活。我也逐渐了解了学生们的真实想法、他们的个人问题和兴趣爱好。我开始更加能够与他们产生共鸣,这也有助于我更好地调整教学,使我的教学更有针对性。

我还注意到,学生们通过使用思维工具箱,逐渐成为了优秀的批判思考者,而且我也从学生们身上学到了很多。一个学生可能会问:“为什么人们不能独立思考?”另一个学生可能会回应:“你能解释一下你的问题吗?”或者“能举

个例子说明什么时候有人无法独立思考吗?" 他们想要确切知道对方在问什么, 而不是根据自己的理解随意猜测。我曾以为自己能根据直觉明白学生在问什么, 但很快发现自己错了。学生们不仅会要求解释问题, 甚至对评论或某些词汇也会提出疑问。有一次, 我们讨论的主题是 "考试是否有益"。在讨论中, "聪明" 这个词被提了出来, 有人问: "我们说的 '聪明' 是什么意思?" 这让我开始明白, 为什么这么多教师都将儿童哲学融入到他们的日常教学中。随着学生们在儿童哲学课程中获得越来越多的批判性思维的机会, 他们开始将这些思维技能应用到其他课程中。

我现在明白为什么这些大学生是宝贵的资产了。他们依然非常好奇, 思维也很有创造力。在我的记忆中, 大学是我一生中提问最多、好奇心最旺盛、思维最有创造性和最大胆的时期。而在这里, 我的五年级学生正在进行大学水平的思考。Dr. J 和这些大学生处在同一个智力层面, 因此他们能够与学生们产生共鸣。我仍在努力在几种角色之间找到平衡: 既是一个纪律的维护者, 又是一个引导者, 同时也是一个愿意与学生分享自己想法和问题的参与者。我发现即便在我们的小小的儿童哲学讨论圈中, 我也有些紧张。我仿佛又回到了大学时代, 唯一不同的是, 我成了年纪最大的学生。随着儿童哲学课程的进行, 讨论、提问和评论越来越像是大学课堂, 而不是小学课堂。

我再也不能认为夏威夷儿童哲学课程是浪费时间了。我开始意识到, 过去的讨论圈与儿童哲学课程中的讨论圈之间有着显著的区别。儿童哲学课程带给我们安全感和连贯性。它的目的不是提供一次温暖的体验, 而是帮助我们建立了一个探究性的团体。每一次对话都在建立真正的联系, 这些进展不快, 足够缓慢到可以确保关系纽带牢固持久。

很快我意识到, 从中受益的并不仅仅是学生。我开始以更深刻的方式思考问题, 并开始质疑所表达内容的真实含义。前几天我在读一本书, 作者试图让我理解, "善" 并没有一个明确且普遍认可的定义。对此我表示认同, 但随着阅读的深入, 我心想: "他在做很多假设。" 我之所以能够意识到这一点, 是因为儿童哲学要求学生们不仅仅接受问题的表面含义, 而是要思考背后的假设。所以, 参与儿童哲学课程也帮助我成为了一个更积极的思考者。

儿童哲学课程虽然无法改变世界, 但它有潜力改变个人的世界, 并帮助培养未来的世界变革者。我正在慢慢且坚定地学习这一切。我已经到了一个新的阶段, 感觉自己很快就能独立主持课程, 而不再依赖 Dr. J 或他大学团队的帮助。我甚至可能不再需要继续背负 "新人" 的标签。但正如 Dr. J 常说的: "我们慢慢来。" 我正逐渐接受这样一个事实: 儿童哲学课程确实有其独特的优点, 而这是我希望在下次的教师团队哲学课程中与大家分享的。

批判性社群：智力学习安全与分歧的力量

阿什比·巴特诺 (Ashby Butnor)

冷璐译

在我的研究生阶段，我持续参与夏威夷儿童哲学活动多年。那是我第一次接触“教学”，或者更准确地说，是引导哲学探究。我难以想象还有比这更好的方式为我未来从事这一领域的工作打好基础，尽管不可否认，我当时那些年轻学生所展现出的智慧、想象力以及对世界的开放态度，已经为我如今每天接触的学生们设定了很高的标准。正因如此，每个学期伊始，我都会以“儿童哲学”所承载的希望重新出发，在新学期中，让对话有收获，让思考有深度，让课堂有笑声，让同窗有情谊。

“儿童哲学教学法”的理念已经深深融入我的本科教学中。尽管我们在课堂上从未明确讨论过儿童哲学，优秀思考者工具包、反思性团体探究模式，以及“深入探究”的愿望，贯穿于我课程的核心基础之中。然而，每学期初，智力学习安全这一概念总是成为绕不开的难题。

智力学习安全常常与舒适感混淆。苏珊·赫尔布斯特(2010)在她的著作《粗暴的民主》中写道：“72%的学生认为，在课堂上感到舒适对他们来说非常重要。”我将这种舒适感想象为一种类似于放松与归属的感受——没有压力与疑虑，同时在某种程度上获得娱乐、愉悦或满足。赫尔布斯特进一步强调了这一点，指出学生们希望保持“智识上不受威胁”。尽管我们都在努力营造一个没有身体或情感威胁的课堂环境，但如果一间大学课堂缺乏智力上的挑战，它很可能会变成一个充满自满和惰性的地方。

我认为，无论对于个人还是群体，智识成长都必然伴随某种程度的不适。我将这种不适看作是开始互动、对话式学习的自然衍生品。对话式教学法是一种通过严肃的智力对话，促使新的观点、论据和立场不断涌现的教学方式。在这种方法中，所有参与者不仅对自己的发言负责，也要对整个探究共同体负责。如果学生习惯于直接从教师、教科书或幻灯片中学习，并因此对这种学习方式感到舒适，那么要求他们思考并谈论自己的想法可能是一种真正具有威胁性的体验。思考可能会带来痛苦。要求学生为自己的观点辩护可能令其倍感压力。不得不创造或改变立场则同样极具挑战性。对某些人来说，甚至在他人面前认真发言也可能是陌生且令人不安的体验。对于教学策略的转变，以及随之而来的对学生期待的变化，恐惧、不安与尴尬可能都是再正常不过的反应。

即使是那些在团体探究中经验丰富的人，在参与对话时也可能会有不适的时刻。互动式和对话驱动学习的魅力在于其开放性的结构。从某种意义上说，学习者必须做好准备面对各种可能——包括改变原有观点、意识到自身潜在的假设、被新的视角所吸引或困扰、在复杂观念中艰难摸索，甚至因精准表达洞见而令自己惊艳。伴随不适的，还有那些充满兴奋、发现、肯定和成就的时刻。正是这些“顿悟时刻”，以及它们的不断出现和重复，使得这段挣扎和痛苦的经历变得值得。这种思维本身所带来的成就感，正是我希望学生们能够亲身体验的核心所在。

我建议我们重新构思“智力学习安全”这一概念，使其内涵不仅局限于令人感到舒适的状态。建立智识安全的环境，应当意识到“脆弱性”是认知使命的核心。在对话中，当我们主动将自己的思想与立场置于被质疑、修正、驳倒，或升华的风险之中，我们便处于一种脆弱状态。从某种意义上说，我们是在将自我置于风险之中。在这一集体性的、辩证性的过程中，我们全心投入。我们不仅坦诚分享自己对真理的片面理解，还必须放下对这些观点的执念，全身心倾听并接纳他人的看法。所有参与者都必须致力于探索真理和意义，并愿意跟随探究的脚步前行。正如汉斯·格奥尔格·伽达默尔(Hans-Georg Gadamer)所言，当我们追求超越自身理解的深刻认识时，我们寻求的是一种视野的融合。实现真正的融合需要一次真正意义上的对话——一场充满风险、脆弱和挑战的对话。这种融合不仅仅是观念的简单结合，更是一个内心辩论的过程；是在呈现自己观点的同时，努力理解不同立场，并进一步支持整体最优的观点。

我认为，最乏味的事情莫过于课堂上学生们总是意见一致。这种一致并非思想共鸣，而体现了缺乏冒险精神。在我的课堂上，我希望学生能够充分认识到分歧的价值和力量。因此，我努力建立一种“批判性社群”的教学环境。批判性社群的目的是通过与文本、观点以及彼此之间的智识互动来追求真理。而这种互动的核心正是分歧。在课堂上，我努力培养和发展学生以建设性方式质疑、批判以及表达分歧的能力。正是存在分歧的时刻推动着对话前进，尽管前进的方向可能并不明确。然而，我也引导学生避免将分歧简化为肤浅的、非黑即白的辩论模式。在当今过度简化

与派系化的政治论辩广为流行的背景下, 学生们往往要么模仿这种对立模式, 要么在彼此盲目认同中刻意回避它。因此, 建立一个追求真理和共同智慧的批判性社群的关键之一, 是向学生展示一种不同的表达分歧的方式。分歧揭示出观点的复杂、细微差别与精妙之处, 而非简化或过度概括。分歧促使人们提出问题, 并在探寻答案的过程中团结彼此, 而非划出无法逾越的界限。一个真正的批判性社群渴求答案, 但并不满足于轻易得出的结论。

那么, 我们如何在营造智力学习安全环境的同时, 提升分歧与批判的价值? 如何让人感到智识上的安全感的同时又坦然接受挑战? 我认为, 关键的第一步是赋权。学生需要学会重视自己、重视他们所在的社群、重视自身的思维能力, 并相信自己具备培养思维技能的潜力。我常常看到一些学生因为害怕犯错而感到畏缩, 甚至因此丧失行动力。我们必须打破这种因过度自我意识而导致的束缚。我通常用最简单的方式来开启这个过程: 每学期伊始, 我都会鼓励学生主动开口交流。在学期的最初几周, 我会尽可能多地让学生进行对话。在这个阶段, 我对讨论的深度要求较低, 但会逐步提高标准。学生对自身能力的认知, 以及他们对自己作为学习者的角色定位 (往往是安静的、偏好听讲的学生), 在这一过程中起着至关重要的作用。如果我能说服每位学生向他人表达自己的想法, 并通过不断的鼓励来肯定这些想法的价值, 或许他们会逐渐建立起自信。对于那些已经熟悉这种学习方式的学生, 我可能会鼓励他们给出更有深度的回应, 或者引导其他学生对他们的观点提出异议。我尽量以轻松愉快的方式推动这一过程, 向学生展示: 笑声与乐趣同样可以成为智力挑战和学习的重要组成部分。除了帮助每位学生养成有益的学习习惯, 并为他们树立批判性互动的榜样, 这一过程还强化了团体的形成。从某种意义上来说, 我们 "同舟共济"。学生们逐渐意识到, 他们正在共同踏上一段探索的旅程, 而每个人在这次旅程中都扮演着不可或缺的角色。我们配合得越好, 这段旅程就会变得越精彩。

"旅程" 这一类比提醒我们, 学习是一个过程。作为教育者, 我们需要让学生认识到, 学习不仅仅是个人的过程, 更是一个集体的过程, 通过这个过程, 探究团体的成员可以共同进步。智慧并不能一蹴而得, 获取智慧是缓慢且艰难的成长过程, 同时也是我们都可以通过努力并实现的发展过程。建立智识安全感需要帮助学生培养足够的信心, 让他们意识到脆弱性是学习中合理且至关重要的组成部分。当学生认识到错误、误判和修正是学习的必经之路, 他们才更重视建设性的批评、分歧以及对当前观点的挑战。随着学生对自己能力和进步的信心不断增强, 他们会更加积极地投入到学习和探索中, 并在这个过程中获得更多的乐趣。

因此, 不应将智识安全理解为单纯的舒适感。更准确地说, 应将它理解为一种对自己和群体的信任, 这种信任使我们能够诚实、真诚地共同进行思考。伽达默尔 (1980, p. 121-122) 将共同探究描述为一种活动, 在这种活动中, 我们 "愿意将所有个人的观点置于考验之中, 同时摒弃一切争执, 顺应提问与回答的互动。" 对话之美由此显现: 它既检验与挑战我们的观点, 又以轻松愉悦的方式追求真理。然而, 恰恰是智识安全, 即 "摒弃一切争执", 才使得对话具有批判与娱乐的双重性质。虽然我们应该拒绝学生之间的敌对争吵和无效争论, 但并不需要消除智力上的 "威胁" 或挑战。正如我们所看到的, 这些 "威胁" 或挑战是推动这一过程的动力。为了牢记这一过程的真正意义, 伽达默尔在这一段落的结尾指出: "共享探究不仅应使我们洞察种种具体事物, 而且, 在人类能力范围内, 它应使我们洞察所有的美德与恶行, 以及整个现实。" 虽然这样的目标对我们批判性社群而言或许有些远大, 但我们共同探究的作用依然至关重要。

参考文献

- Herbst, S. (2010). *Rude Democracy: Civility and Incivility in American Politics*. Temple University Press.
- Gadamer, H. G. (1980). *Dialogue and Dialectic: Eight Hermeneutical Studies on Plato*. P. Christopher Smith. Yale University Press.

夏威夷儿童哲学：团体圈讨论

本杰明·卢基 (Benjamin Lukey)

尽管夏威夷儿童哲学的形式多样，但其核心之一是打造一个智识安全的哲学探究团体。

这个过程的第一步通常是让参与者共同制作“团体球”。

托马斯·杰克逊 (Thomas Jackson) 在他的“哲学 492 课程”中讲授了这一过程。

冷璐译

团体球

丽莎·威迪森 (Lisa Widdison, 夏威夷大学马诺阿主校哲学专业研究生、霍库拉尼小学儿童哲学课程促进者)

我参加托马斯·杰克逊博士的儿童哲学课程时，课程一开始，他便教我们如何制作“团体球”。我不得不承认，起初，我不明白这其中的用意，以为托马斯·杰克逊博士是为了让我们在回答他提出的三个问题时不那么拘谨。然而，我完全错了。这堂课教会我不再惧怕犯错，而是更关注自己何时可能出错。那天博士提问的问题，其实也可以是任何其它问题。大家一边互动，一边制作可爱的绒球，课堂因此成了一个团体。毛线球不再只是一个物件，而是在传递过程中转化为共同体的象征。一个学生往绒球上绕线，另一个学生回答问题，然后将不断增大的绒球传给下一个人继续绕线，依此类推。最后，我们一同制作了这个绒球。这有什么特别之处呢？团体球有许多作用。绒球成型了，团体也随之建立了起来。团体球活动表明，个体间的合作对于构建团体是必不可少的。此外，团体球还是分配发言权的工具。谁拿到球，谁就得到了发言权。但这并不是强制拿到球的人必须发言；拿到球的人，愿意的话可以选择发言，或者把球传给另一个人，也就是选择下一个发言者。

人们观摩小学高年级或初中的夏威夷儿童哲学课堂时，他们往往对学生的思考深度与讨论水平印象深刻。问题随之而来：“你是如何让学生做到这一点的？”正如大卫·法尔古特 (David Falgout) 所言，第一步仅仅是将课堂布局改为圆圈，从而将焦点转向对话与探究。

团体圈

大卫·法尔古特 (夏威夷大学马诺阿主校哲学研究生、夏威夷太平洋大学讲师)

我认为，有必要指出教师的教育目标往往体现在课堂结构之中。换言之，教室布局揭示了教育者的隐性目标。孩子们在适应课堂布局的过程中，会潜移默化地 (有时是明确地) 意识到教师的期望，并作出相应的反应。典型的现代

课堂反映了诸如“遵循指示”等教育目标，学生常常因此认为他们的实际生活情境与教育内容无关。换言之，学生所接受的教育告诉他们，为了接受“一刀切”的标准化教育，他们必须牺牲个人兴趣，尤其是在当代标准化考试的背景下。然而，课堂布局的结构可以显著改善这一状况，因为它能让学生知道教师正在为他们调整日常教学安排。因此，观察新生首次进入夏威夷儿童哲学团体圈时的反应颇具启发性。起初，许多人只是对教室摆脱传统模式感到兴奋，因为他们被带入了一个鼓励对话与探究的环境。

一旦进入对话圈，培育一个具有智力学习安全的探究型社群便需要时间、耐心，以及在课堂上彼此对话、倾听与思考的基本实践承诺。从幼儿园开始奠定基础，到孩子们上二年级时，他们已经展现出我们作为成年人所希望他们具备的行为模式。

莉迪亚·重兼 (Lydia Shigekane, 怀基基小学教师)

在幼儿园阶段，我主要将儿童哲学课程视为一种构建团体的活动。在幼儿园开展儿童哲学教育时，我的首要目标是确保每个孩子都感到安全、愿意发言、善意地表达，并以同理心倾听他人。开学第一天，我们的第一个小组活动是围坐在地板上，互相自我介绍，分享基本信息。我们用毛绒玩具 (猴子) 作为发言权的象征，并轮流发言。总有一些孩子因害羞而不愿发言，但他们有权选择跳过。即使是害羞的孩子也渴望被倾听，不久之后，每个孩子至少都会说出：“嗨，朋友们，我叫……”每逢此景，我都倍感欣慰。所有孩子都已迈出了在团体中发言的第一步。这就是我们在幼儿园开始儿童哲学课程的方式——提出一个简单的问题，在圆圈内传递猴子，每个人都有机会发言。

一旦孩子们养成了围坐成圈、传递乔治 (发言权的象征物品) 并 (或多或少) 认真倾听的习惯，我会将班级随机分成两组，开始在儿童哲学讨论圈中引入探究环节。由于每组仅有班级人数的一半 (约十名学生) 围坐在一起，孩子们发言的机会更多，倾听的时间也更短。有时，我们通过阅读故事并讨论由故事引发的问题来开展对话；有时，我们只是对一些事情感到好奇；有时，我会提出与课堂或家庭经历相关的问题。

在儿童哲学课堂中,无法保证一定会有精彩的事情发生,尤其是在幼儿园阶段,孩子们静坐等待发言可能让他们感到煎熬。有时,我发现自己表现得像一个糟糕的警察,粗鲁且暴躁,因为我对团体唯一的贡献似乎只是一再地对那些好动、不专注的孩子们发出严厉警告。少数专心上课的学生低声发言,时常被打断,但他们尽力保持对话的进行。训斥其他孩子的时候,我几乎无法仔细听清这些专心的学生的发言。作为幼儿园儿童哲学的参与者,我们是否始终做到“深入探究议题”?答案是否定的。但我们正尝试花更多时间思考。我们也在不断践行,成为一个能够一起思考并互相学习的团体。

乔琳·池田 (Jolyn Ikeda, 怀基基小学教师)

在儿童哲学讨论圈中,学生们学会在讨论中轮流发言。他们需要互相倾听。他们会要求对方解释清楚(例如询问“那是什么意思?”)。他们也学会了在不产生争执的情况下表达异议。引入儿童哲学课程之前,二年级的学生意见不一致时,通常会说“是的,就是这样”或“不,不是这样”,最后常常以“我不再跟你做朋友了”收尾。引入儿童哲学课程后,学生们了解到对事物的理解存在多样的视角。不同的观点具有重要价值,并能使讨论更加深入且富有趣味性。学生们会阐述,“我不同意,因为……”,“我同意,因为……”,或“你的意思是……?”此类讨论也会促使他们改变自己的想法。我曾听过二年级的学生表达:“起初我认为……,但现在我觉得……”或“这么多不同的观点让我晕头转向,不知道该如何思考。”真是令人称奇!或许我们的世界领袖们也需要参与儿童哲学讨论圈。

瓦尔·吉和惠特尼·马霍尼 (Val Gee 和 Whitney Mahoney, 怀基基小学教师)

我们在五年级的融合班级中开展儿童哲学课程时,杰克逊博士会携同几位夏威夷大学的学生一起参与,这进一步丰富了我们原本就多元化的课堂。儿童哲学课程对我们而言,已经成为宝贵的工具。它既能让学生自由表达自我,又能促进他们之间的和谐关系。这为学生和成人提供了一个运用现实世界技能(如倾听、思想交流和在多元社会中相处)的平台。看到具有不同需求和能力的学生能够倾听他人,并就他们自己提出的问题(例如“孩子是否能够开车?”和“鬼魂是否真的存在?”)畅所欲言,是令人欣喜的。

教师们一旦意识到在课堂上构建探究团体的好处,便会将这种理念延伸到他们自己的职业发展道路上。怀基基小学(夏威夷儿童哲学示范学校之一)校长认为,团体圈这种互动模式不仅对学生有益,对教师队伍也同样有效。

邦妮·塔博 (Bonnie Tabor, 怀基基小学校长)

作为校长,我发现儿童哲学对教师的职业发展有着巨大的促进作用。我们的教职员工会议常常变成儿童哲学圈谈。在会议中,教师们勇于自我突破,努力提高自己的思维能力,并深入钻研相关议题。经过激烈的讨论,教师之间形成了紧密的合作关系,追求思维的精进,努力提升自己的批判性思维能力,力求做出有助于学校社区积极发展的决策。这一过程具有深远的启发意义。教师们思维能力的发展对学校内部的各项事务都产生了积极作用,反之亦然。思维能力更强的教师们往往也能组成更优秀的教师团队,进而为学生提供更具有启发性的课堂体验。

智力学习安全

夏威夷儿童哲学探究团体的标志性特征之一是智力学习安全。打造智识安全的课堂意味着营造包容性环境,其中所有参与者都受到重视。对于包含有残疾学生的班级而言,智力学习安全的重要性尤为突出。残疾学生通常对自己参与的价值缺乏自信。一位高中特殊教育教师表示,智力学习安全的儿童哲学课堂有助于残疾学生发现自己的价值。

凯蒂·伯杰 (Katie Berger, 凯卢瓦高中特殊教育教师)

儿童哲学团体的环境本质上对学生较为友好,特别是对于那些在普通教育环境中可能更加胆怯的残疾学生。课堂教育的构建旨在让师生形成一个团体。教师更多地承担促进者的角色,在我看来,这让学生认为他们为团体所做的贡献与教师所做的同等重要。我认为这减轻了学生追求正确答案的压力,使他们能够更自在地表达自己的感受或观点,而无需担心因犯错被嘲笑。儿童哲学课堂的构建有赖于团体、探究和哲学对话。为了使这三项要素得以落实,所有学生必须就营造智识安全的课堂氛围达成共识。这意味着所有团体成员都有权坚持自己的见解,且每个人的意见都应得到倾听而不受评判。

学生们在英语课上对此事极为重视,这对于建立一个探究氛围浓厚的团体至关重要。由于学生们认为参与讨论的氛围是安全的,讨论很快便发展为哲学对话,学生们也愿意深入挖掘话题内涵。无论是否有残障,班上的所有学生都愿意积极参与讨论。随着特殊教育学生在课堂讨论中的发言增多,他们也逐渐更愿意举手发言,勇于尝试回答那些自己并不确定的问题。他们从其他同学那里获得了积极的反馈,使得整个课堂环境在智识上变得更加安全与包容。

课堂的智力学习安全是逐步建立的。智力学习安全存在多个层次。课堂智识安全氛围增强,参与者就会更加坦诚,因为发言者和听众都明白,真诚的参与离不开尊重,并且几乎不必担心自己的话被误解。

达娜·芬尼根 (Dana Finnegan, 霍库拉尼小学教师)

"你可以告诉芬尼根老师你讨厌她!" 这句话出自六岁孩童之口,体现了我们课堂中儿童哲学探究的自由氛围。为什么这么说呢?儿童哲学确实给我们的课堂和生活带来了探索真理的自由、发自内心的真诚(成年人也包括在内),以及这种自由带来的快乐。

在孩子的成长道路上,乃至在每个人的一生当中,究竟何时可以直视他人,毫无顾虑地讲述自己的真实想法而不必担心严重的后果?大人们一直告诫孩子们要诚实,然而,一旦孩子们的实话不符合我们的期望,我们就责备他们。这多么令人费解啊!

智力学习安全对于培养团体归属感至关重要,同时,它也有助于学生在思维和理解方面取得进步,因此备受重视。一位哲学专业研究生阐述了智力学习安全如何促进她思维能力的提升。

安娜·劳拉·富内斯·曼德尔施塔姆 (Ana Laura Funes Mandelstam, 夏威夷大学马诺阿主校哲学专业研究生)

儿童哲学课程最令我惊叹的一点,在于其提供了安全的氛围,让我们能够重新审视任何议题,而无需在意观点的对错或是否有创新性。置身于儿童哲学课程中,我感受到自己的思维再次活跃起来。它们以独特而新颖的方式呈现,而这正是因为课堂允许我展现真实的自己。令人惊奇的是,这种独特性是源于探究团体,并因为这个团体的存在而产生。在撰写关于维特根斯坦 (Wittgenstein) 理论的文章时,我意识到了这一点。维特根斯坦指出,只有在社会交往中学会语言后,我们才能开始表达思想这一"内在语言",而不是先有思想再去学语言。我访问怀基基小学的经历加深了我对这一观点的理解。在一个学期里,我观摩了以一年级学生为主的儿童哲学课程,这让我意识到我们的思想与社会环境紧密相连,以及身处安全的社群对思维的发展至关重要。

夏威夷儿童哲学探究的进程

夏威夷儿童哲学探究是一个复杂的社会交往与智识交互的过程。资深的儿童哲学教师能够敏锐地察觉学生和班级在探究过程中以多种方式展现出的进步。只要置身于智力学习安全且多元化的团体中,参与者就能接触到不同的思想,进而激发对自身及他人信念的探索。引入新思想所引发的初始困惑,是我们思维进步的标志。

凯瑟琳·凯恩 (Catherine Caine, 怀基基小学教师)

社会性学习是我教学理念的核心。我始终强调,我们,在一个安全、重视思维同时也重视社会性思维的社群中,才能获得最佳的学习效果。作为教师,我必须找到能够提升学生在社交中学习的能力的体系。

海蒂·海斯·雅各布 (Heidi Hayes Jacob) 在其著作《课程中的积极读写能力》(Active Literacy Across the Curriculum) 中,对真正的讨论和问答环节做出了明确的区分。教师提问时,往往是相同的学生举手,并给出老师所期望的答案,这一过程不涉及讨论。然而,雅各布指出,"discussion"(意为"讨论")一词的拉丁语词根是"discutere",意为"摇散"。儿童哲学并非旨在引导学生找到唯一的正确答案,而是致力于形成一种"discutere"的效果,即打破固有思维。在参与社会学习的过程中,学生有机会去探索、调查、回应以及倾听他人的想法。

面对各种信念和观点时,参与者需要具备批判性审视这些信念和观念的能力,以深化探究的广度和深度。托马斯·杰克逊所设计的"优秀思考者工具包"(GTTK)为参与者提供了培养批判性思维所需的词汇和策略。GTTK 又称 WRAITEC¹,它由七个字母组成,这些字母有助于发现并促进具有优秀思维特征的过程。这些"工具"常用于整个探究过程之中,其中最基础的是"Plain Vanilla"(香草冰淇淋探究法)。*"Plain Vanilla"* 包含五个阶段: 1) 参与者作为团体一起阅读、观看或收听刺激材料; 2) 每位参与者提出问题; 3) 参与者投票决定用于开启讨论的问题; 4) 讨论/探究环节开始(这一阶段在*"Plain Vanilla"*中通常占据大部分时间); 5) 参与者对讨论进行反思和/或评价。一位担任凯卢阿高中教师的怀基基小学学生家长讲述了一个故事,这个故事反映了她的孩子们使用 GTTK 时的自如和熟练程度,以及孩子们在她作为教师开始运用这些策略时提供的帮助。另一位凯卢阿高中的老师分享了类似的经验,即她的二年级学生使用 GTTK 是多么得心应手,以及他们如何运用 WRAITEC 为班级的第一次*"Plain Vanilla"*活动提出问题。

凯莉·埃斯平达 (Kelley Espinda, 凯卢阿高中日语语言与文化教师)

我的两个孩子都就读于怀基基小学,并且几年来在杰克逊博士的指导下参与了儿童哲学课程,这让我倍感荣幸。这一经历帮助我的儿子和女儿树立自信,同时也增强了他们解决问题的能力和对他人的同理心。令我茅塞顿开的一个时刻,是在我为学生设计一份包含练习题的教学方案时。当我问及 WRAITEC 这个缩写(这是他们在儿童哲学课程中学习的策略之一)时,我那十岁女儿的表现让我大吃一惊。她立刻开始背诵她正在课堂上撰写的读书报告中的关键词和示例问题。我继续追问她对我之前撰写的练习题目的看法。她未加思索地惊呼:"你认真的吗,妈

妈!"我隐约看到她对我翻了个白眼。女儿对我的问题不感兴趣,随即就给出了关于如何完善 WRAITEC 问题的建议。WRAITEC 工具包在引导和提出推动讨论和探究的问题方面极为有用。

珍妮·哈特塞尔 (Jenine Hutsell, 凯卢阿高中英语教师)

开学第一天,我坐在二十七名二年级学生围成的圆圈中,心中紧张地反复练习着如何向新生讲解团体球。我汗津津的手不停地摆弄着那些色彩鲜艳的毛线,显得有些局促不安。我装出一副胸有成竹的样子向全班同学提问:"团体球是什么?"学生们立刻举手,争先恐后地回答。我如释重负。学生们不仅知道团体球如何运作,还明白它为何对团体如此重要。学生们在回答中所展现的自信让我印象深刻。学生们当起了教师,解释了团体球的概念,而我则成为了一个认真倾听、全力配合的学生。

尽管开学第一天我收获颇丰,但我仍在点点滴滴的学习中努力摸索,试图在第一学期飞逝的时光中掌握各种概念。所幸,学生们已经掌握了"优秀思考者工具包"和 WRAITEC 探究策略,为他们的课堂讨论提供了有力的指导。学期约莫过半时,我们首次进行了"Plain Vanilla"课堂讨论活动。我布置了一些阅读反馈问题让学生们作答,帮助他们温习前一天的阅读材料。我认为这能帮助学生为接下来的讨论做好准备。学生们在笔记本上完成作答时,我翻阅了他们各自提出的 WRAITEC 问题,确保他们已经准备好分享。在我阅读的过程中,学生们通过提问所展现出的深度和洞察力令我印象深刻。我回头看了看我在黑板上列出的问题,发现它们根本就是多余的。我意识到,我无需为他们提供问题;我只需倾听他们想要提出的问题。我所布置的那些微不足道的阅读反馈问题,反而抑制了学生们已经萌生的好奇心,以及他们迫切想要分享的欲望。从那以后,我再也没有布置过问题。

探究过程中的进步也可能因人而异。怀基基小学的老师以一名学生的社交和学业进步为例阐述了儿童哲学的影响。

瓦尔·吉和惠特尼·马奥尼 (Val Gee 和 Whitney Mahoney, 怀基基小学教师)

我们回想起一个与众不同的学生。他腼腆且内敛。他喜欢数字、历史和绘画,但在课堂上很少举手或积极发言。在讨论中,他的发言通常很简短,常以"对"、"错"或"因为"等词汇作答。我们作为教师,希望帮助他克服内向的性格,挖掘出他更多的潜能。开学几个月后,他在日记中透露自己长大后想从政的志向。他梦想着有朝一日参加选举,竞选公职。我们深知提高他的沟通能力对他追逐梦想至关重要,

但具体如何帮助他却让我们一筹莫展。出乎意料的是,在儿童哲学课程中,他逐渐走出自己的舒适区。儿童哲学课程的开放性以及它营造的安全交流的氛围,为他提供了一个无压力、提升沟通能力的完美环境。在每周的儿童哲学课程中,他举手的次数越来越多,且每次的回答都更加深入和富有层次。到年底时,他能够运用丰富的历史知识和时事资讯来解释、支持和阐述自己的观点。同学们认真倾听他的观点,并开始向他咨询历史与时事资讯,他也随之逐渐树立起自信。我们还注意到他在写作和人际沟通方面的进步。

许多学生发现自己对学术哲学领域中熟悉的话题产生了浓厚兴趣。

马卡纳·拉莫斯 (Makana Ramos, 凯卢阿高中校友)

为了让父母高兴,我报名了荣誉英语课程,但我对课程内容毫无了解。我之前从未上过查德·米勒 (Chad Miller) 老师的课,但我非常感激能有机会上他的课,因为他改变了我的人生。在课堂上,我得到了发言的机会,与同学们分享我的想法。这门课与我以往上过的课程截然不同。我原本以为自己报的仅仅是荣誉英语课程,但幸运的是,我还接触到了哲学。米勒老师的授课方式让每个学生都打破沉默,积极参与课堂活动。我对我们讨论的话题产生了浓厚的兴趣。现在,我对上学充满了期待。我迫不及待地想要对那些在生活中无数次被我忽略的不同观点进行深入的思考和质疑。什么是爱?什么是恨?什么是启迪?我们一本又一本地翻阅着书籍,我发现自己真的爱上了阅读。哲学讨论激发了我对理解世界的渴望,我会不断探索直到好奇心得到满足。我们阅读短篇小说后,会展开激烈的讨论。我们这个仅有十二人的小班级,成为了一个充满学术氛围的团体,就像电影《危险心灵》所展现的那样。儿童哲学课程改变了我对教育的看法,也让我开始珍视教育。如今,我想把儿童哲学的理念和方法分享给每一个人。我相信,将哲学教育推广到全国各所学校,将极大地改变学生的人生。儿童哲学团体圈彻底重塑了我,对此我将永远心存感激。

最终,教师们常常能在课堂上看到学生们全面的进步。怀基基小学的一位教师在回顾夏威夷儿童哲学课程时观察到个人、社会和哲学三个层面在学生成长的过程中彼此交织,相辅相成。

南内特·加诺蒂西 (Nannette Ganotisi, 怀基基小学教师)

有时,话题往往都从轻松诙谐的讨论开始,随后再逐步深入。节假日总能激发孩子们对诸如鬼魂、万圣节或"圣诞老人是真的吗?"等话题的兴趣。这些话题常常引人深入探究,学生们会思考被吓到究竟是有趣还是无趣。学生们在课堂上往往会分成两个阵营,一方认为被吓到是一种乐

趣, 另一方则持相反观点。有时这些问题没有固定的正确或错误答案。

儿童哲学课程确实帮助了一些学生在表达自己的情感时变得更加自如。有些学生谈及父母离异, 能够放心地表达他们的内心感受。

我常常以故事、歌曲或实物为引子, 开启每一次儿童哲学课程的教学。有一次, 我们以歌曲 True Colors (真我本色) 开始课程。一名一年级的女孩分享说, 她的爸爸 "隐藏了真实的自我, 这就是爸爸妈妈离婚的原因"。接着, 另一位一年级的女孩也讲述了她的父亲给另一个女人发短信, 被妈妈发现的故事。这些详细的叙述让儿童哲学课程产生了较大的影响力, 有时甚至令人心痛不已。四个女孩在得知彼此都出身离异家庭后, 决定在课间成立一个小团体。她们询问是否可以在课间时留在教室里, 开展她们的小团体活动。尽管这个小团体只是昙花一现, 但它却孕育出了长久的友情。分享完故事后, 她们想要一起玩耍。她们的友谊一直持续到那一年结束。学生们分享此类故事时, 会促使所有学生进行更深刻的反思, 思考自己的家庭、人际关系以及同学之间的关系。他们学会了同情、关心朋友和亲人, 以及相互合作。

孩子们的心声

尽管参与夏威夷儿童哲学教育对教师而言是一种极具价值的经历, 但促使他们持续投入的真正原因在于学生本身。学生们由衷地喜爱 *p4c*, 并深刻理解在繁忙的校园生活中抽出时间培育探究共同体的重要意义。

马特·劳伦斯 (Matt Lawrence, 怀基基小学教师)

我向我六年级的学生提出了一个问题: "如果你认为儿童哲学对儿童有好处, 请说明你的理由。" 以下是部分学生的看法。

儿童哲学课程培养了我们多元化的思维方式。你必须用证据和例子来支撑观点, 这确实有助于提高写作能力。撰写报告时, 我会想到儿童哲学课程, 并运用描述性语言来表述它。

儿童在交谈时通常会被打断, 但儿童哲学课程十分有趣, 让儿童在不被嘲笑或批评的前提下, 分享关于某个问题的疑问和想法。如果话题触及到内心深处的某些事情, 儿童哲学课程为表达这些深藏的想法提供了一个安全且包容的空间。

在儿童哲学课程中, 我们可以表达自我。我们还可以谈论自己遇到的问题, 也可以经过讨论将心中的困扰释放出来。如果有人对某事心存恐惧, 在儿童哲学课程中, 你会发现其他人也有同样的感受, 这样你就会明白自己并不孤单。班级里可能还有其他人也感到害怕。倘若没有儿童哲学课程, 儿童就无法摆脱心中的困扰。

儿童哲学课程是我与同学沟通、增进彼此了解的平台。你能听到其他同学的观点, 并可能会因此改变自己的看法。倾听他人的观点……或许能让你受益匪浅, 比如加深对话题的理解或激发新的思考。

儿童哲学课程教会我们要尊重彼此的想法和每个人不同的视角。它还帮助我学会自律, 并专注倾听他人的观点, 而非局限于自己的见解, 固执己见。

注释

¹ WRAITEC 这七个字母分别代表以下含义: W – 你的意思是什么? ; R – 理由; A – 假设; I – 推断、影响、如果发生……结果会……; T – 真实的; E – 例子、证据; C – 反例。

高中驻校哲学家： 哲学和哲学家在学校教育中的作用

本杰明·卢基 (Benjamin Lukey)

冷璐译

关于设立高中驻校哲学家的倡议

自 20 世纪 80 年代中期托马斯·杰克逊 (Thomas Jackson) 将儿童哲学引入夏威夷以来, 夏威夷儿童哲学计划的显著特点之一便是致力于与夏威夷公立学校的课堂教师展开合作。该计划的使命之一是竭尽所能为教师提供支持, 同时全面涵盖课堂教学和学校教职工作。这有助于教师们建立起自身具有智识安全感的哲学探究共同体, 并在对他们而言具有重要意义的问题上, 作为同行开展富有哲学深度的反思与交流, 从而实现专业成长。这一切促使教师们对儿童哲学产生了深厚的认同感, 将其作为一种基本教学方法, 而非稍纵即逝的流行趋势。直到最近, 项目的重点仍主要集中在与小学课堂教师的合作, 因为他们在课程安排上有一定的自主性, 能够安排时间, 每周开展儿童哲学课程。

凯卢阿高中¹ (KHS) 的两位教师安布·玛卡雅乌 (Amber Makaiau) 和查德·米勒 (Chad Miller) 分别在社会研究和英语课程中引入了儿童哲学。他们在各自的课堂中都成果斐然。他们的学生不仅在课堂上表现优异, 在夏威夷州评估和大学先修课程考试等重要考试中也取得了优异成绩。更重要的是, 学生们不仅积极参与课堂, 还向其他学生和老师热情推荐他们的英语和社会研究课程。玛卡雅乌和米勒在夏威夷大学开设课程, 向感兴趣的同事介绍儿童哲学。尽管课程在传授儿童哲学理论及杰克逊、玛卡雅乌和米勒三人开发的儿童哲学教学法上卓有成效, 但显然, 若想真正在凯卢阿高中推行夏威夷儿童哲学课程, 有意推行课程的教师们在课堂实践中仍需更多帮助。

因此, 在上广基金会及私人捐助者的支持下, 夏威夷儿童哲学执行委员会决定实施一项试点计划: 为高中配备驻校哲学家提供支持。我接受这一职务, 并致力于将小学阶段的儿童哲学实践经验迁移应用于高中教育领域。该项目有助于我充分理解高中驻校哲学家 (PIR) 的职能要求。

高中驻校哲学家是什么?

2007 年我在凯卢阿高中就职之初, 驻校哲学家一职尚未有明确的职责框架。此外, 在为这一职位撰写自己的岗位职责时, 我意识到自己正在与一个将教育工作者主要视为学科专家的体制相抗衡。师生们自然期望驻校哲学家发挥其权威性, 传授美国高校哲学系标准课程中的历史人物、思想运动、学术流派及理论争议等专业知识。但我对自己的角色有着截然不同的理解, 我希望避免陷入仅仅成为又一个学科专家的窠臼。

然而, 不可否认, 学科专家的理念在当下教育思想与实践中的确根深蒂固。这一理念源于视教育为知识灌输的观念: 教师如同精制且经过深思熟虑的容器, 学生则是尚不成熟且未完成的容器, 知识从前者灌输给后者。这种对知识传授的强调可以追溯至 20 世纪初主导教育改革的泰勒模式。珍妮·奥克斯等人 (Jeannie Oakes et al.) 在其合著的《成为优秀的美国学校: 教育改革中对公民美德的不懈追求》一书指出, 泰勒教育模式将教师类比为工厂工人, 将学生视为其生产的零件。这种模式将知识和学习商品化。教师作为学科领域的专家, 不仅致力于持续生产知识, 还通过积极倡导, 确保知识的价值与其所能培养的学生数量或教学成果成正比。

泰勒模式及与之伴随的学科专业化的层级结构, 使得教师在跨学科实践中举步维艰。它未能促进教师间的对话与合作。教学改进往往局限于传授新知识、观点或概念的“技巧”。此外, 教师也常不假思索地承认自身在其专业领域之外的局限。高中教师常以“我不是科学老师”或“我不是英语老师”为由, 划清学科界限。这延续了这样一种观念: 各学科是彼此分离的领域, 仅限于公认的专家人士才能涉足。对于未该领域公认专家的人而言, 该学科因而显得陌生, 不再是其关注的核心。诚然, 理解某些概念确实需要只有该领域专家才能投入的专注努力, 但对内容专业化的强调却造成了一种误导性的印象: 非专家或其他学科的专家无法对某一特定学科的教学法或理解做出有意义的贡献。

因此, 我在凯卢阿高中任职之初便意识到, 若要在驻校哲学家的岗位上有所作为, 就必须打破将哲学视为一门

学科、将哲学家视为学科专家的固有认知。过度强调学科专业化,使得教师难以将哲学课程纳入 K-12 教育体系。哲学在 K-12 教育中相对匮乏的部分原因在于,人们误以为儿童与青少年无法理解哲学问题或进行哲学思辨。另一个原因是,哲学家在 K-12 教育体系内尚未获得明确的学科专属角色。² 我坚信,亟需采取更注重协作与跨学科的教学方式。

人们常认为哲学是一门晦涩难懂的学科,研究人员主要为高校教师中的专家。³ 因此,我在凯卢阿高中首开驻校哲学家职位先河时,力求避免将哲学家定位为学科专家。原因如下。首先,哲学并非也不应是与其他学科割裂的独立领域。其次,我作为驻校哲学家的职责是与教师在课堂上协作,我不愿以高高在上的权威姿态传授哲学知识。相反,我的职责是协助师生在课堂中开展哲学实践。将哲学重新定位为课堂活动,有助于打破哲学家作为学科专家的固有认知。哲学作为一种活动,尤其是教学活动,可以融入所有学科领域。因此,哲学活动也为教师提供了进行跨学科探究的机会。

我认为,将哲学重新定位为课堂中的对话活动,能够丰富教学实践,而专业哲学家可以为此提供支持。然而,这一观点与当前学术界对哲学这门学科的地位和角色的认知相去甚远。将哲学理解为一种对话活动,而非局限于对哲学经典的研究,这一观念与哲学本身一样源远流长。事实上,苏格拉底正是我担任驻校哲学家时的楷模。我的职责是促进哲学对话与探究,而非扮演学科专家。

哲学对话和探究

苏格拉底在柏拉图的对话录中以三种形象出现。⁴ 然而,他对于对话与探究的坚持始终贯穿于他的哲学思想中。苏格拉底常在古希腊雅典的柱廊或遮阳走道中与对话者会面。他在公共场所会面的做法,表明学校需要设立哲学讨论的场所。这一讨论空间的构想与泰勒式教育改革模式截然相反。苏格拉底式教育改革作为泰勒模式的替代方案,首先便是摒弃工厂式教育模式。教师并非信息的交易者,其价值不应以信息的积累量与产出量衡量。相反,师生应在团体圈内会面,进行哲学对话。有时,对话可能探讨诸如细胞运作机制这样明确具体的领域,有时则可能探索诸如正义或爱等永恒谜题;或者,当我们触及对细胞分裂理解的边界,面对未知事物时,对话也可能从明确转向模糊。

哲学在强调对话与协作的讨论空间中展开,其核心在于关注理解过程与教育目的。这种对目的的关注本身便是带有哲学意味的,正如苏格拉底在探讨勇气教学时指出:"简言之,当一个人为了某事而考虑另一件事时,他思考的是

目的而非手段" (《拉凯斯篇》, 185d)。这种关注与测试并不冲突,但在实践中,测试手段常常掩盖了对目的的探讨。

最后,不应将关于教学法的哲学对话强行引向所谓的正确答案。苏格拉底早期的哲学对话常常以他本人和对话者双方都陷入困惑而告终。在早期对话中,无论是探讨虔诚、正义、美德还是美,苏格拉底从未试图提供答案。他直言:"我并非教师,也从未承诺或向任何人传授教义" (《申辩篇》, 33b)。然而,苏格拉底确信自己从事的是一项极有价值的事业;"讨论善以及我谈论的所有其他内容,同时审视我自己和他人,确实是人类能做的最好的事" (《申辩篇》, 38b)。长期处于"困惑"状态对学生不利,对教师也不可取。然而,以开放心态接受陷入"困惑"的可能性,用这种心态审视自己与他人,确实有助于更深入地思考人生。承认自己并非无所不知十分重要;更重要的是,在探索答案的过程中与他人一同思考,这是苏格拉底所倡导的哲学活动,也正是这一主张使他赢得了众多拥趸。苏格拉底式对话中对未知的好奇持开放态度,但这在公立高中里鲜有实践。哲学能够助力重新引入和培养这一心态。因此,我以更接近苏格拉底的方式来看待自己的驻校哲学家角色:一个不过分彰显自身专业知识的人——一个通过对话向他人学习,并愿意与他们一同面对困惑的人。⁵

高中驻校哲学家: 哲学及哲学家的贡献所在

鉴于当前过分看重信息价值及学科专业化,我特意避免向高中生和教师教授哲学经典。相反,我尝试在高中发挥自己的作用,不是以教授的身份,而是以共同探究者的身份,与教师和学生一起探讨他们面临的理论与实际问题。再者,鉴于内容专业化所带来的专业隔阂,我尝试在教师间构建一个跨学科探讨的团体,让讨论能够围绕教育目的和价值展开,而非直接转向设计以掌握内容为目的的教学计划。驻校哲学家与教师共同参与,使哲学摆脱了学术的晦涩性,成为师生喜闻乐见的活动与思维方式。部分师生对哲学经典文本产生兴趣,大多数人培养了讨论哲学议题及审视自己与他人的能力与信心。

我认为,驻校哲学家在与教师和学生协作时有三大职能: 1) 让师生聚焦于对目的和意义的哲学问题上; 2) 构建一个促进跨学科讨论的团体; 和 3) 与专业教师共同商讨课程安排、解决课堂问题以及制定教学计划。⁶ 第一个职能会促进另外两个职能顺利发挥作用。通过把"将知识与理解等同于信息"以及"将学科内容视为脱离其他学科的专业分化现象"这些问题作为哲学议题加以探讨,教师能够从更加跨学科的视角来反思自身的教学与课程设置。为了便于开展此类讨论,驻校哲学家必须坚守哲学家的立

场, 坚持在对话中探寻智慧、意义和理解。虽然本文篇幅所限, 无法详细阐述这三个角色的全部内容, 但我可以根据自己作为驻校哲学家的经验, 为每个角色提供一些实例说明。

学校虽以计划与执行为主, 但作为驻校哲学家, 我主张应当花時間进行反思和提问。最近, 一所高中的教育顾问组织了一场为期一天的英语部门会议, 旨在制定该部门年度的工作目标清单。总目标是营造一种重视写作的校园文化。教师们顺利制定出了目标清单, 并在会议中展现出高度积极性。能参加那次会我倍感荣幸, 因为我既与教师们共同探讨, 还发现了那次会议背后隐含的哲学问题。两天后, 放学后我再次与英语部门的成员碰面, 我提出了关于“为何要构建写作的校园文化?”的疑问, 由此引发了讨论。⁷我列举了一些论点来反对以创建写作文化来激励师生的观点后, 教师们对写作的内在价值展开了深入的哲学探讨, 并最终达成共识: 写作之所以有价值, 是因为个人的信念和想法有价值; 否定自己在写作上的能力, 就等于否定了自己为社会和公共言论做出贡献的潜力, 至少在当今美国社会确实如此。然而, 答案本身的意义, 远不及教师们根据自身对于个人与教育的深刻信念来制定行动计划的过程。

这种对话与审视的实践, 应在学校各部门中广泛开展。正因如此, 我每周都会组织会议, 邀请对儿童哲学感兴趣的教师, 他们希望从哲学的视角重新审视自己的职业, 并期待与同行进行别样的对话。在最近的一次自我反思中, 一位教师提到, 对她来说, 会议中与同行教师的交流是最宝贵的学习机会, “倾听他们的想法、他们的奋斗和他们的成功——我发现了自己的成长与进步, 也激发了我进一步学习的热情。”这表明, 在追求智慧的过程中, 最重要的不是驻校哲学家以教师身份直接传授知识, 而是同行间的对话交流。

哲学在大学中日益成为一门由学术专家主导的专业学科, 其中一个令人担忧的发展是哲学家与教育者之间的分离。苏格拉底忧虑的是, 人类的教育不应局限于训练; 哲学是教育与美好生活的核心。作为驻校哲学家, 我的职责之一是努力与夏威夷公立学校杰出的教师们合作, 并向他们学习。这涵盖了设计以思维为核心的课程与单元, 例如关于推理的课程或以问题为导向的学习。然而, 该课程还包括一些我较为陌生的课程内容和主题, 例如现代夏威夷历史与日语教学。在这些方面, 我以一名学生的新鲜视角与求知态度来接触和探索相关材料。在这种教学合作中, 我更多地是作为同事来参与, 而不是一个常常提出质疑的人。然而, 无论是在课堂教学还是在与教师课外交流的过程中, 我们始终围绕着哲学对话展开。

在课堂上, 我常注意到学生对复杂的哲学问题颇感兴趣, 尽管他们可能尚未意识到其深奥的程度。例如, 在一

门给新生开设的族裔研究课上, 学生们正在阅读并讨论克里斯·麦金尼 (Chris McKinney) 的小说《纹身》。小说中描述了一位“阿姨”, 她既对孩子保护有加又对他们充满关爱, 但又不时对孩子们恶语相向。然而, 小说仍将其刻画为一个能言善道且充满爱心的形象。学生们都将自己对该章节的问题写在黑板上, 并投票选出他们最想讨论的问题 (这一过程在夏威夷儿童哲学中被称为“Plain Vanilla”): “fu***** little sh***” (原文为英语中的粗俗用语) 这样的短语真的可以用作亲昵用语吗? 教师推测, 这个问题之所以得票最高, 是因为它涉及脏话, 对学生们来说颇为有趣 (或许部分学生确实是因此而投票的)。随着讨论的展开, 问题越来越深入, 讨论转向对语言本质及对意义随语境与权力关系变化的探讨。⁸

我刻意表现出对讨论的兴趣, 以此向学生和教师表明他们正在深入挖掘问题的本质。我多次对学生的例子和问题表示赞赏, 并不时提供例子或思想实验, 以帮助我们聚焦正在探讨的难题。课后, 我与教师又接着探讨了一个小时 (幸好那是当天的最后一节课), 我们都庆幸这个“有趣”的问题获得了最多的票数。从表面上看, 若缺乏驻校哲学家的支持, 教师可能会将这个问题当作笑话一带而过, 或难以引导学生以严谨的思维去审视他们的兴趣。

正是这种从课堂内到课后与专业人士的哲学对话, 再回到课堂的互动, 展现了驻校哲学家为学校带来的独特价值。驻校哲学家鼓励学生、教师和管理者跳出内容传授和专业领域的局限, 共同探讨对他们有意义的问题。虽然我在学术哲学方面受过系统而深入的专业训练, 但与在儿童哲学资深教师课堂中多年积累的实践经验相比, 这种学术训练的实用性反而较低。展望未来, 随着更多学校采用驻校哲学家模式, 我认为这一职位的候选人不必局限于哲学研究生专业背景。相反, 任何对夏威夷儿童哲学及哲学家教学法 (如米勒和玛卡雅乌在其文章中所述) 有深刻理解与丰富经验的人, 都能推动哲学对话与探究成为学校文化的一部分。

参考文献

- Oakes, J., Quartz, K. H., Ryan, S., & Lipton, M. (2000). *Becoming Good American Schools: the struggle for civic virtue in education reform*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass, 263–307.
- Plato (2005). *The Collected Dialogues of Plato*. Eds. E. Hamilton, H. Cairns, and L. Cooper, NJ: Princeton University Press.
- Vlastos, G. (1991). *Socrates: Ironist and Moral Philosopher*. NY: Cornell University Press.

注释

- ¹ 凯卢阿高中是一所位于欧胡岛迎风海岸的小型公立高中 (2011 年总入学人数为 852 人)。该校学生种族构成呈现多元文化特征, 其中土著夏威夷族裔学生占比最高, 达到 54%。凯卢阿高中的学生同样面临着夏威夷州其他学生所面临的社会问题 (如家庭暴力、歧视现象、药物滥用)、经济问题 (约半数学生享受免费或折扣午餐) 和政治问题。
- ² 也就是说, 除非他们也成为英语、科学、历史等学科领域的专业人士。
- ³ 也有一些值得注意的例外, 即李普曼 (Lipman) 的儿童哲学运动, 以及高中所开设的众多逻辑学和哲学入门课程。
- ⁴ 格雷戈里·弗拉斯托斯 (Gregory Vlastos) 在《苏格拉底: 讽刺家与道德哲学家》(1991) 一书中, 对柏拉图对话录中的三种苏格拉底形象进行了区分: 早期对话中的苏格拉底、中期对话中的苏格拉底以及晚期对话中的苏格拉底。早期苏格拉底形象贴近历史原型; 中期苏格拉底则更加贴近柏拉图的形象, 提出了形式理论等与柏拉图紧密相关学说。而在晚期对话录中, 苏格拉底的形象逐渐淡出人们的视线。
- ⁵ 与其说这是一位常常提出质疑的哲学家, 倒不如说是一位共同探究者。
- ⁶ 我认为, 在大学哲学系任教的驻校哲学家还扮演着第四种角色: 他们可以与希望继续深造的教师合作, 与攻读硕士或博士学位的学生一起工作, 为他们提供进一步阅读和研究的资源。
- ⁷ 我认为, 苏格拉底若在世, 也会对这一问题颇感兴趣。
- ⁸ 尽管学生们并未意识到他们探讨的是哲学领域的问题, 但他们仍在语言哲学问题上努力探索, 比如词义是客观存在的, 还是取决于说话者的意图和/或对话者的理解等。学生们还探究了语言的社会政治维度, 试图弄清楚一个词是否仅因其社会历史背景而具有压迫性, 即便说话者怀着善良的意图。

中学生的思考过程

凯伦·松冈 (Caryn Matsuoka)

陈永宝译

美国目前和教育改革趋势呈现出一种以“标准为基准”的课程评估。这导致在每学年结束时,学校对学生的总结性评价有极大的关注。于是,一些学校不断的关注教学内容掌握的熟练程度和应试技巧。与此不同的是,怀基基学校侧重于直接向学生教授思考过程。这所学校致力于两个项目,即“思维习惯”(Habits of the Mind)和“夏威夷儿童哲学”(Philosophy for Children Hawai'i, 简称 p4c Hawai'i)。怀基基小学的做法并不是说学生没有学到相关的课程内容,相反,思维过程成为了传递这些知识的载体。学生通过参与活动来学习标准课程,即为他们提供了理解课程内容的机会,也促进了他们得出自己的结论。怀基基小学注重于“以过程为导向”而不是“以结果为导向”,鼓励学生提出问题,探索问题,最后做出深思熟虑的回答。

我在夏威夷大学马诺阿分校进行博士课程研修时做了一项研究:怀基基小学的孩子经过六年的学习而升入中学之后,是否以及如何运用他们在小学学到的思维过程和策略 (Matsuoka, 2007)。为了弄清这一点,我采访了8名在2002—2003学年从怀基基小学毕业的学生。在2003—2004学年期间,这些学生共参加了七次焦点小组访谈。每次访谈结束后,我都要求他们在反思日志中写下额外的想法和思考。在这8名学生中,有3人被选中进行了后续访谈,以便取得更详细的数据。为此,我还采访了这三名学生的家长和老师,以此来获取他们的意见。

思维习惯与夏威夷儿童哲学的有效性

在分析我的采访数据时,我发现学生们仍然记得他们在小学时学到的夏威夷儿童哲学的理念。思维习惯(Habits of the Mind)和夏威夷儿童哲学课程中被教授的词汇,依然是他们解决问题过程中必不可少的部分。这些理念帮助学生成为更熟练的问题解决者和决策者。

此外,学生们还能够描述出离开小学后,运用所学概念的具体情景。在相关的几个故事中,他们都使用了思维习惯和夏威夷儿童哲学中的理念来分析自己行为的后果,并给出明智的选择。其中一位参与者阿德里安(Adrian)描述了她就吸烟问题做出分析的情况。她回忆道,“有一次去露营,他们问我是否想抽烟之类的,我停下来并使

用了STARs方法思考一会,我先停下来(Stop),然后思考(Think),接着用说‘不’来采取行动(Act),并回顾(Review)了我妈妈告诉我的话,然后说不。因为我想起了妈妈说过:如果你做了某些(不好的)事情,可能就会有不好的后果发生。于是我说,不了,谢谢你。”(Matsuoka, 2007, 第223页)

这项研究的一个重要发现是,虽然学生会使用“思考过程”做出积极行为的决定,但是有时候他们也会为自己的消极行为找借口或者将其合理化。学生们确实谈到了使用思维习惯和p4c可能做出明智的决定,但不是所有的学生们在解决问题时都能对他们的行为做出正确的选择。这其中,一些参与者做出的选择违背公序良俗,甚至已经触犯了法律。如其中一名参与者康纳偷了同学的公交卡。他这样做的理由竟然是因为他让同学走开,而那位同伴却仍然纠缠不休。于是康纳认为,拿走同伴的公交卡的行为并没有什么不妥,因为同伴的行为导致了他这样做的理由。他说,“如果他们不来烦我的话,我就不会做这种事了。”他信奉公平,他觉得如果换作是他……,他也会接受相应的后果。他说:“在这件事情中,如果是我先做错了,他可以报复回来”(Matsuoka, 2007, 第225页)。

人们习惯于为所发生的事寻找原因,为行动提供正当理由。有时,这是一种合理化不良行为的努力,即为明知是错的事情找借口。针对这种情况,思维习惯和p4c要求学生要想得更深,面对具体事件仅提供一个理由是不够的。它们鼓励学生扪心自问,自己给出的“这个理由”到底是不是正当的,或者它仅仅是一个为不良行为开脱的借口。

与他人一起练习探究,将有助于个体更彻底地考虑这些情况,帮助自己将思考引向深入。在思维习惯和p4c融入课程的过程中,这些讨论在帮助学生更透彻地思考行为的原因,以及他们的行为、信念和所做决定会带来怎样的后果方面发挥着重要作用。学生们在探究团体里分享情境和观点时,他们通过比较自己和其他学生的不同想法,思考自己可能没有想到的其他选择。通过这种自我修正的过程,学生们互相帮助将思考推至更深更远,以至于因为出现了更好的理由改变自己原来的想法。

在一次焦点小组讨论中我瞥见了这个过程。那时我们正在讨论“什么是恶”。康纳说,“在街上,如果没有被抓

住, 你就没有错," (Matsuoka, 2007, 第 292 页), 他的结论让其他几名参与者表示不满。他们回应道, 有些行为不管会不会被抓住都是错的。同时, 他们提供了理由与事例来解释为什么有些行为是错误的, 并举出了例子, 这些例子涉及到了法律、是非之见, 以及家庭教育的部分。

布鲁克讲述了她朋友们违法的事, 如他们趁她不在的时候从商店里偷东西。她解释道: "我告诉他们这是错误的, 他们不应该那样做" (Matsuoka, 2007, 第 292 页)。阿德里安接着说道, "我认为, 虽然没有被抓住, 但做你不应该做的事是错的, 因为……我不知道! 你该知道那是错的" (Matsuoka, 2007, 第 292 页), 他认为人们应当知道分辨是非。在后面的探究中, 阿德里安也提到了自己从家庭中学习到的对错之分, 他说: "我在想, 如果你被很好地抚养长大, 那么你就会知道对与错的区别" (Matsuoka, 2007, 第 293—294 页)。

学生们通过分析自己给出的理由和行为, 认为学生们要成长为有道德的人, 不能只狭隘地局限于自身利益, 也必须考虑到他人的看法和利益。于是, 他们开始学会从广阔的社会视角出发, 在更大的社会背景下重新审视、评估自己的信念, 而不仅仅只从自己或同学的视角来看。

思维习惯与夏威夷儿童哲学的内化

教与学的一个重要目标是思维过程和技能的内化, 以及在新情况下学以致用能力。在社会情境的练习中, 学生开始将这些过程内化于己, 使其变得更加自然, 进而发展成为习惯。需要指出的是, 这些过程不会变成自动的、一成不变的, 而要适用于各种新情境。

我在研究中想知道, 是否有证据表明这些学生已经将在小学学到的思考过程应用到了中学的学习中。在访谈和反思日志中, 他们分享了几个例子, 说明他们曾多次运用思维过程并做出了最明智的决定:

例如, 在一次焦点小组讨论中, 一名学生说她在生活中一直自然而然地使用这些思考过程, 而非刻意去想该怎么用。她说: "以前我做一件事时, 只是因为我认为这是对的才去做。但当我来到这里后, 我看到了思考行为, 然后我意识到我确实在使用它们, 但我在使用之前并没有意识。所以, 我从来没有想过要使用它们, 我只是直接去做" (Matsuoka, 2007, 第 229 页)。她补充道, 她可能一直在使用思维习惯, 但她是在参加焦点小组讨论后才意识到这一点的。她的反应是学生们如何经常使用思维词汇来描述他们遇到的情况, 解释他们行为的一个例子。在另一个层面上, 他们似乎已经内化了反思自己的行为 and 决定所需要的词汇, 而词汇所描述的过程也成为他们思维的内在部分。

处理具有挑战性的情况, 解决问题, 做出明智的决定, 这些事都要求学生行动之前仔细思考。而合理化则是在问题之后出现之后才有的理由, 而不是之前。学生通过学习悬置先入为主的判断, 与他人合作, 向自己和同学提出问题, 从而变得更加有道德。思维习惯和 p4c 教会学生提出问题, 以同理心倾听他人观点, 坚持不懈地寻找解决办法。

在我的研究中发现, 参与者们通过创建和维护一个智力学习安全的团体来实践 p4c, 在这个团体中他们可以探究相关又有趣的话题。他们使用优秀思想家工具包来帮助他们进行探究。他们鼓励彼此提问题, 举例子, 摆理由, 辩真假, 看假设。当我们进一步讨论 p4c 时, 学生们发现他们并没有忘记他们在小学学到的知识, 而且一直在使用 p4c 的策略来思考一些个人问题。

在我们一起度过的七个星期里, 参与者们自始至终都在用优秀思想家工具包中的思考工具来对话。他们不断地给出理由、例子和反例。他们彼此要求解释问题, 比如 "你说……是什么意思?" "他们在假设什么?", "这是真的吗?" 他们对优秀思想家工具包的直观运用, 提供了一种从哲学上深入挖掘彼此分享的观点的方法。他们并不是简单地把彼此的信念和观点当作真理来接受, 而是系统地用他们在小学课程中熟悉的方式来互相质疑。他们在这些问题上持之以恒, 以至于能够达到更深入、更有意义的理解。

总而言之, 我的研究结论是, 思维习惯和夏威夷儿童哲学课程已经成为学生思考过程中不可或缺的一部分, 如此重要以至于参与者们似乎不再意识到正在使用它们。夏威夷儿童哲学的思维过程已经成为了他们自己的心智习性。

参考文献

Matsuoka, C. (2007). *Thinking processes in middle-school students: Looking at habits of the mind and philosophy for children Hawai'i* (Doctoral Dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (Accession Order No. AAT 3302153).

儿童哲学的肯尼亚模式

贝丽卡·欧迪娜 (Rebecca Odierna)

因为脱离了探究,脱离了实践,人们就不可能真正成为人。知识只有通过创造和再创造,通过人们在世界中、与世界、与他人一起进行不懈、不耐、持续和充满希望的探究,才能获得。

(保罗·弗莱雷 - Paulo Freire, 2000, p. 72)

陈永宝译

这是我的大学课程 492 哲学课的最后一天,这门课专门教授 p4c 的原则和策略。我站在全班同学面前,展示了我期末项目的一部分——儿童哲学旅行工具包。这个看起来像手提箱的绿色箱子里塞满了纱线、小木棍、纸张、胶水、布卷、优秀思想家工具包和其他的相关材料。在我展示这些的时候,我不知道我的未来是什么样,我甚至根本没有意识到我的期末项目在接下来三个月的课程中会有多么重要。我只知道整个夏天都要待在肯尼亚。作为致力于在肯尼亚农村地区开展教育项目组织里的一名志愿者,我对向贫困的非洲儿童介绍儿童哲学的前景感到兴奋不已。

在我参加 492 哲学课的几个月前,我被邀请加入“新兴人文主义”(Emerging Humanity) 作为一名志愿者,这是一个总部设在夏威夷首府火奴鲁鲁的非营利组织。我参加的项目聚焦于改善与肯尼亚尼安萨省合作学校的教室环境。在这场肯尼亚之旅中,我的职责是与师生一起努力提高学习质量,改善课堂内部关系。结合我之前从学术文献中学到的知识,和在肯尼亚最初的课堂观察,我很快意识到,肯尼亚的大多数学校系统仍然固守着陈旧的、英国殖民时期的学习模式:老师站在讲台上,口述课文内容。课桌正对着讲台,整齐地排成一排。学生不被鼓励互动、参与活动或提问。他们的职责是安静地坐在下面听课,努力跟上老师进度的同时尝试记录高质量的课堂笔记。几乎没有讨论,学习方式与对话、实践、体验式学习相去甚远,整个系统提倡死记硬背。

p4c 儿童哲学的肯尼亚之行

在了解了肯尼亚的教育方式后,这个非营利组织致力于提高肯尼亚儿童教育质量这件事对我来说就不足为奇了,在听到很多肯尼亚农村学生不能完成学业也就见怪不怪了。为了让大家对这个问题有个更直观的了解:当我抵达我投入了大部分时间的那所女子高中时,班级的平均分只有37%。我大为震惊。然而,我最初的沮丧很快变成了动力。我下定决心要帮助她们提高考试成绩,让这些孩子的学习

变得更有意义,更有意义,毕竟他们的教育经历已使她们倍感无聊又倍感压力,两者并存。幸运地是,在我开始这趟旅行之前,我花了整个春季学期来学习一种不同的方法,一个可以缓解学生无聊和压力的小妙招:夏威夷儿童哲学。p4c 经历对我的生活和教育前景的影响无法用言语表达。作为一名有抱负的教师, p4c 的教育哲学激发了我的兴趣,它注重学生在探究团体中的对话。一个学期下来,我参加了大学级别课程的 p4c 社群,也参与了当地一所高中的 p4c 讨论,这些经历使我确切地知道这种方式在实践中是有效的。

因此,要想完成暑期项目,我想不出比将在大学哲学课上学到的知识付诸实践,并应用于帮助肯尼亚学生更好的方法了。毕竟,在我看来似乎很清楚,扰乱他们教育的问题可能会被克服,因为这些问题产生于对过时的教育方法论的依赖,强调死记硬背和教师权威。另一方面, p4c 将探究中的教师和学生视为共同探索者。它提倡这样一种理念,即师生应该共同为思维活跃的探索、个人与集体的成长负起应有的责任。从这个意义上来说,教育能够也理应消解肯尼亚学校中存在的那种师生对立的状况。

把死记硬背放在首位的教育无法让学生实践批判性思考和解决问题等如此有价值的挑战性活动。根据 p4c 的理念和目标,学生不应该是被动顺从的听众;他们应当是探究者,会不断地思考与再思考、提问与再提问、评估与再评估。而对话和探究,正是实现这些目标的手段。保罗·弗莱雷 (Paulo Freire) 曾写道,“对话教学的基本目标是创造一个学习和认识的过程,而这个过程必然包含着将在对话过程中共享的经验进行理论化建构”(2000, p.17)。这种对话式学习的理念就深植于 p4c 之中。p4c 的另一个核心理念是,现实不是只有一个版本的、已完结的故事——它是开放式的,并为多种多样的解读方式留出了空间。在这个意义上,教师不应该是无所不知、掌握着最终话语权的权威人物。他们不应该把自己的观点强加给学生。相反,他们应该鼓励学生在可用信息的基础上思考并发现自己的观点。

我满怀信心,下定决心要激发变革。于是我迫不及待地带上我的儿童哲学旅行工具包,开始在新兴人文主义的合作学校里巡视——我首次观察的正是这些学校。然而,最初的努力让我筋疲力尽,我发现自己对目标失去了希望。我从一所学校走到另一所学校,和每一位校长坐下来,试图说服他(她)接受在学习方法中融入儿童哲学。我费尽口舌解释得精疲力竭,但没有人感兴趣。"围坐成一个圈?!?"一位校长倒抽一口气。"让每个学生都参与?"另一位校长结结巴巴得问。"鼓励老师把自己也看作为学生中得一员?"一位副校长厌恶地说道。

我请求他们试一试,允许我在一些班级上试点,请老师们坐下来和我一起讨论教育学生的另一种选择。多数校长都直截了当地对我说"不",其他人则表示怀疑。不管他们的第一反应是什么,我一次又一次地听到"那种类型"的教育是不可能的:"那不是肯尼亚的方式。"我恳请他们至少先尝试一下,如果老师和学生不喜欢,那他们就可以忘掉这件事,我也会就此作罢。但我说的任何话根本没能让他们相信这事值得一试。我很快意识到,所谓的"肯尼亚方式"它似乎更像是根深蒂固的英国殖民时期留下的方式,既不灵活,也不对新思想开放。

两个星期过去了,我一事无成。尽管他们的学生成绩不佳,也显然对自己的学业表现的漠不关心,但我还没有找到一所学校愿意尝试任何超越传统规定方法的东西,更不用说对我这个"局外人"的p4c理念表现出任何开放态度了。在沮丧和悲伤的双重交织下,我已经到了放弃的边缘。第二天,我被邀请陪同我的几位志愿者同事去新兴人文主义的两所私立学校之一,它位于乌根亚农村地区的中心。新兴人文主义为贫困女孩们成立了一所独特的学习机构——丽丰加女子初中(LGSS)。由于LGSS完全由该组织管理,我们志愿者的项目和想法更有可能受到欢迎,也更容易得到实施。

到学校后,我很失望(但并不意外)地发现,在课堂上,没有一个女孩说说话,也没有一个女孩漏出笑容。教室里的氛围紧张且死板,而且在大多数情况下,让人深感不适。我发现自己极难保持专注。我也跟不上老师照本宣科的内容,而且不像那些女孩,我不需要记下老师说的每一个字,来整理成一份清晰可读的笔记。如果当时我试着去记笔记,我知道我肯定会惨败。我一边坐着听,一边越发确信,LGSS需要体验一些不同的东西,即使它打心底拒绝接受p4c。我很清楚,为了女孩们和她们所受的教育,任何改变都是必要的。正是在那一刻,我决定尽我所能让改变发生——通过引入崭新的、另一种可能的教学方法。

拥抱儿童哲学

我第一天去LGSS的目的是面试一位健康和语言教师职位的新候选人。在面试了三个令人失望的应聘者之后,当一位名叫吉莉安·瓦夫拉(Gillian Wafula)的女士在面试中发言时,我有一种紧张的兴奋感。她是一位年轻、新潮的老师,她谈到有必要打破肯尼亚人广泛接受的英国教育模式,以新的方式与学生接触。她自信的举止令人振奋,我开始觉得,吉莉安很有可能成为我这个项目的突破口。从她对面试问题的回答可以清晰地看出,吉莉安将为LGSS带来新鲜的视角和积极的能量。我们当场就聘用了她。我希望吉莉安能把p4c带到肯尼亚。所以,我不再像以前那样,试图说服一位不服气的校长允许我和老师们交谈,而是直接去找吉莉安。我拉了把椅子坐在她的午餐桌旁,开始了我的劝说。"我有一些想法……我认为它们可以帮助女孩们表现得更好,而且肯定会让课堂体验更愉快。你说呢?想来点开心的吗?"吉莉安严肃地看了我一小会儿,然后露出一个大大的笑容。她非常热情地脱口而出:"好,我加入!"你有什么想法?"正是在那一刻,"p4c肯尼亚模式"才真正拉开了序幕。

在接下来的几周里,吉莉安和我一起努力地将计划付诸实施。仅仅花了不到一个月,我就很快就自豪地看到,她的语言和健康课程已经变成一个功能齐全的p4c社群。这种转变并不容易。学生们以前从来没有被鼓励去赋予自己权力,成为学习中的积极行动者。让她们参与以探究为基础的讨论,简直比拔牙还难。起初,女孩们既困惑又羞怯;她们瘫坐在椅子上,捂着脸,显然是太尴尬或太害羞,不敢说话,甚至不敢在她们的新日记本上写东西。但随着时间的推移,情况开始发生变化,我们的(探究)社群也开始逐步形成。

我们从一些轻松、自在的讨论开始,比如,"你这个周末做了什么?","你最大的爱好是什么?",或者更发人深省地提问,"作为一名父权社会中的女孩,你对获得上初中的宝贵机会会有什么感觉?"慢慢地,每个女孩都开始敞开心扉,在探究中发表意见。不到一个月,吉莉安和我就能够将探究引导至与课程及必修课内容具体相关的主题。我们的讨论所能达到的智识深度令人鼓舞。在我离开肯尼亚之际,女孩们已经探讨了诸如青少年怀孕、女性赋权、文学、殖民和贫困等话题。她们讨论了等到经济状况稳定后再生孩子的好处,探讨了贫困与生育多个孩子与未成年母亲之间的关系,还讨论了欧洲帝国主义和全球化对土著语言、文化习俗存续的影响。

第一个月结束时,学生们已经面带微笑,热切地在空中挥舞着手,希望能轮到自己对正在讨论的问题大声表达或给出观点。在这个初始阶段,女孩们初次了解了智力学习安全 (intellectual safety)、合作、探究、社群和尊重的概念。这需要付出艰苦的努力,但她们很快就获得了智慧,成为了全神贯注的倾听者和既尊重他人又敢于自信表达的贡献者。她们的日常评估和日志记录表达了她们在学习中获得新的能动性和责任感的兴奋和荣幸之情。一名女孩回顾道:"感觉自己在课堂上很重要,这种感觉真好。我以前从未有过这种感觉,这真让我对学习感到兴奋。"

在我逗留期间,课堂活力的变化和女孩们态度的转变,足以让我满意,并让我觉得我在肯尼亚付出的时间和努力都是值得的。当我得知吉莉安班上,女生们的成绩取得了令人难以置信的进步时,我感到无比自豪。我不仅把 p4c 首次引进了肯尼亚,还将之作为一种可供选择的教育方法和哲学,还被证明是有效的——而且效果非常好。到我八月中旬离开肯尼亚时,在实施了 p4c 的课程中,女孩们的平均成绩提高了 10%。后来我了解到,在 LGSS 四分之三的班级持续应用 p4c 之后,班级的平均成绩从 5 月的 37% 上升到 11 月下旬的 56%。

p4c 肯尼亚模式

我相信,如果没有吉莉安,我在肯尼亚教育方面的努力就不会成功。是她开放的思想 and 创造积极变化的愿望,使 p4c 先是在 LGSS,后来在其他学校能够运转和成长。是吉莉安打电话给她的教师朋友,说服他们邀请我去他们的学校,给他们的同事和学生分享 p4c。一旦吉莉安接受了 p4c 的基本思想,她就超出了自己的教学职责,去鼓励其他学校和老师也尝试 p4c。因此,在 7 月份,我成功将 p4c 引入了六所学校的八个班级,其中四所是小学,两所是高中。这些班级至今是否还在以 p4c 社群的形式运作,我们不得而知。但我确信,仅仅是引入和实践 p4c 这一行为本身,就已经改变了一些老师和学校对教育的看法。

我在肯尼亚的 p4c 经历,首先是一个学习的过程。我很快意识到, p4c 在不同的环境下也能起作用,我在美国使用的方法在肯尼亚并不总是可行的。这就是为什么 "p4c 肯尼亚模式" 这个词对我来说意义非凡。p4c 确实需要被塑造和调整,以适应肯尼亚的环境。p4c 能够适应独特的环境,这一事实表现出了其非凡的灵活美。它强调了这样一个事实,并没有一种唯一正确或最佳的方式来实践 p4c——它的功能和方法都与特定的社群息息相关。

例如,在我工作的肯尼亚地区,在公共空间分享感受并不总是被当地文化所接受。因此,自我反思和日常评估

被指定在日记本中进行;它们很少在团体内部进行交流。在社群的互动领域中,唯一保留的反思是每次讨论结束时的 "点赞/不赞" 评价。同样,像 "香草冰淇淋探究" (Plain Vanilla) 等都课堂活动也以不同的实施方式执行。我发现,在肯尼亚,学生不太愿意在黑板上分享问题,许多人也不希望自己当天提出的探究问题被公认出来。为了适应这一价值观,"香草冰淇淋探究" 变成了一项匿名游戏。问题和想法被写在小纸片上,折叠起来,然后放进一个桶里,为作者的身份保密。

其他文化问题,如语言障碍,则迫使我以新方式去思考 and 促进讨论。虽然肯尼亚老师用英语授课,但对许多学生来说,英语仍是较为薄弱的第二语言。所以,找到合适的词语来解释像智力学习安全 (intellectual safety) 和 "优秀思想家工具包" (Good Thinker's Tool Kit) 这样的概念尤其具有挑战性。于是,我不得不发挥创意,使用图片、模型,有时甚至是歌曲来帮助阐明和理解。然而,我发现解释的最佳方式是实践。我没有尝试定义智力学习安全,而是在我们社群发展和讨论的各个阶段中,指出我认为智力学习安全已经实现或正在实施的时刻。总之,我逐渐意识到 p4c 的一个重要事实是,它在不同班级有不同的面貌。尽管在每种环境下,途径和方法可能略有不同,但基本原则和哲学思想仍然是相同的。

由于我暑假在肯尼亚经历了不可思议的社会和文化之旅,以及我在教育上努力获得了成功,我收到了一份邀约,于 2011 一整年重返肯尼亚。我对下次回归没有抱太多期望,但我确实希望还能在我工作过的省属学校里看到 p4c 社群。2011 年,我的目标仍是:为提高农村贫困儿童的教育质量而奋斗。我打算通过实施 p4c 哲学思想和意识观念来实现这一目标。当我回到肯尼亚工作时,我很激动地看到 p4c 在我上个暑假介绍的几所学校里仍然很活跃。而且,这些社群的学生和老师看起来发自内心的快乐;不仅对他们的课堂互动,更对总体教育路径,以及积极生产知识、提高生产力、加强社群关系的教育形式感到满意。

在我回去的最初几个月里,通过我与新兴人文主义同事的写作,我们进行了 p4c 项目的评估。这些评估基于对老师、学生和学生家庭的访谈,也基于学生的学习产出和考试成绩。正如预期的那样,评估结果压倒性地显示出 p4c 和教育效果之间的正相关关系。这个项目反映出师生在态度、热情和整体士气上的提升。实施了 p4c 五个月之久的班级和学生在考试成绩和课堂出勤率方面都有显著的提升。由于这些发现,我利用这些评估为那些尚未采用或尝试该项目的学校做了一个 p4c 案例。不过,我的努力并不总是富有成效的。但截止我 2011 年 11 月离开肯尼亚时, p4c 被尼安萨省 14 所学校所使用。我只能希望 p4c 继续对教

育产生正向影响,并在肯尼亚获得进一步的良好发展。我相信 p4c 能够提高教育水平,我坚信肯尼亚人民将像世界上任何地方的任何班级一样从 p4c 中受益匪浅。

参考文献

Freire, P. (2000) *Pedagogy of the oppressed*. Continuum International Publishing Group.

你想谈什么 —— 家庭中的儿童哲学课程

塔玛拉·阿尔伯蒂尼 (Tamara Albertini)

陈永宝译

几年前我在洛杉矶参加一个会议。按照我的习惯，一入住酒店就给家里打了电话。我儿子彼得接了电话。他问我乘坐的是哪一种飞机，时差是多少，然后出乎意料地说："妈妈，你想谈什么？"我记得当时被这个问题吓了一跳。我儿子以前从来没有问过是否有我可能感兴趣的话题。通常，他会把他脑海里的所有想法像雪花一样撒向我，并希望我评论这些想法。挂了电话后，我想："这是我儿子第一次询问我想和他分享什么。"在我们那次通电话的几个月后，正在欧洲旅行的丈夫给我们打电话，彼得问了他同样的问题："你想谈什么？"从那时起，这个问题就成了我们家庭日常惯例的一部分，无论在旅行，还是只是坐在马基基 (Makiki) 公寓的厨房餐桌旁。不管我听到这个问题多少次，它总会让我会心一笑。这不仅仅是问题本身，还有彼得问我们这个问题时那副非常认真的表情。他有种办法能让我和我丈夫感觉到，他是真的对我们想说的话感兴趣。他目不转睛地盯着和他说话的人，不得到答案绝不罢休。坦率地说，有那么几天，彼得的问题帮助我和丈夫从日常的烦恼中解脱出来，思考一下我们真正想要解决的问题。

直到去年，我们才发现彼得是在哪里学会的问 "你想谈什么？" 这句话。有一天，彼得告诉我们，他在怀基基小学参加了一次激动人心的 p4c (儿童哲学) 课。主题是鬼魂是否存在。彼得说了他同学的各种想法：有人说鬼是编出来吓唬孩子的，所以鬼不是真的；有人说有的鬼是好的，有的鬼很古怪；人们需要区分鬼 (坏的) 和灵 (好的)，鬼和天使不同……我们知道了这一节课讨论的内容是，当你谈到鬼时应该考虑的所有事情。彼得正要问我们是否认为鬼魂存在时，我们打断了他。我们想知道他和班上的其他孩子是如何找到要讨论的话题的。彼得面对我们的傻问题笑了笑说："我们就问我们应该讨论什么。"他继续说他和同学们是如何收集话题，进行投票，以及他的一个话题从来没有被选中过 (叹气!)。我和我丈夫终于明白了 "你想谈什么？" 这个问题从何而来。它就来自怀基基学校的 p4c 课程，彼得把它用于我们的家庭对话中了！

今年，彼得在保加利亚首都索非亚的一所学校上学，在那里他可以精进自己的保加利亚语，学习很多巴尔干半岛的历史和地理知识。学校竞争氛围激烈。学生们互相提问与保加利亚有关的问题。他们对过去沙皇的名字和成就

倒背如流。他们知道最小城镇的位置和所有主要河流的流向。每个孩子都会演奏一种乐器，甚至英语语法也是一门必修课。有一天，彼得放学回家，他脸色阴沉，仿佛被一团厚厚的乌云笼罩。他心事重重。最后他终于忍不住说了出来："你知道吗，我觉得这里的孩子不 '聊天'。"显然，在彼得的保加利亚学校里，孩子们在彼得的保加利亚学校里显然是说话的，而且他们聪明、知识渊博，超出了他们十到十一岁的年龄。彼得的意思是，学校里没有专门分享故事、倾听其他孩子想法的时间。彼得从来没听过他们的故事，如他们如何度过周末，闲暇时间喜欢做什么。没有办法知道他们有什么想法和建杰。你也可以说，他们从未被问过 "你想谈什么？"

注：塔玛拉·阿尔伯蒂尼 (怀基基学校家长和哲学学者，与家人在保加利亚的索非亚休假)

提升标准：爱、团体探究与幸福生活

托马斯·约斯 (Thomas Yos)

冷璐译

我在夏威夷的一所小学任职已近二十年。起初，我是夏威夷的儿童哲学课 (p4c Hawai'i) 教师，后来担任了阅读和特殊教育教师，而在过去的十年里，我一直从事心理咨询工作。这些年来，许多事情保持不变，但也有一些事情发生了翻天覆地的变化。

十年前，很多事情还依赖于每位教师的判断力、主动性和创造力。我记得在我努力向几位教师同行解释“儿童哲学”项目的价值、却感到颇为沮丧时，其中一位教师曾这样对我说：“我们可能会对你说的话保持微笑并点头，但有时候我们只是把你给的东西拿过来，然后塞到书桌最下面的抽屉里。”在那些日子里，每位教师都有相当大的自主权，可以决定采纳什么，又把什么礼貌地搁置起来（从此不再理会）。

如今，教师的这种自由在很大程度上已经被剥夺了。很多事情，如今再也不能被塞到书桌最下面的抽屉里置之不理了。一整套的州立标准被制定，且不容忽视。对于“问责制”的呼声、对学校“提高标准”的要求，以及那些决定学校成败的高风险考试所带来的后果，也不能简单地归档搁置。我们学校的教育氛围确实已经发生了变化，我怀疑，许多其他学校也面临着同样的转变。

大约十年前，我在博士论文中曾主张儿童哲学及其团体探究的教学方法对儿童是有益的。我谈到了很多关于维果茨基 (Vygotsky) 的理论、哲学探究的内容，以及培养儿童良好思维能力对于培养良好判断力这一关键任务的重要性。¹

从某种程度上说，我认为自己当时的观点是正确的。我仍然全心全意地相信哲学探究的力量。但我也逐渐意识到，“团体探究”方法之所以如此有价值，还有另外一个非常重要的因素。尤其是在当今这个时代，“团体探究”的理念之所以重要，不仅仅在于探究本身，更在于团体这一部分。我的论点是：在当今美国的教育环境中，人们极度关注“问责制”和“提高标准”，因此“团体探究”中的团体比以往任何时候都更加重要。这之所以至关重要，是因为它刻意培养了许多当今学校不明智地忽视的东西：那些充盈着爱、关怀与乐趣的人际关系——它们正是人类丰盈生命的核心。

为了支持这一论点，我将努力阐明四个观点。首先，我会论证充满爱的人际关系是美好生活的核心。其次，我将论述学校理应关注这类关系的培养。第三，我会提出一个颇有争议的观点：学校在解决这一问题上做得还不够好。最后，我将证明“儿童哲学”的“团体探究”方法是培养此类关系的有效手段。

观点一：充满爱的人际关系是幸福生活的关键。

我常常以一句引言开始我的大学伦理学课程：“令人惊讶的是，有多少人为了那些不那么重要的东西而牺牲了真正宝贵的东西。”² 我会问学生们，你们认为这句话是真的吗？大多数人都表示认同。然后我又提出了另一个问题：但是，你们所谓的“真正宝贵的事物”到底是什么呢？什么是美好生活、丰盈人生的核心呢？

在过去这些年里，我听到过许多对这个问题的回答。这些回答中有很多都极具智慧，因为我的大学生大部分都是军人，他们不仅在生活中经历了巨大的困难，还从战场上直面死亡并从中获得了难以想象的深刻洞见。当然，我听到的答案五花八门，但其中有一个共同点，一个反复出现的关键答案。什么是“真正宝贵的东西”呢？我的学生们大多数都简单地回答说，是爱。

这里的“爱”，学生们并不单指某种浪漫或性方面的爱。更广泛地说，它指的是父母对孩子的关爱、配偶之间的深情、朋友把酒言欢的情谊，甚至是陌生人之间流露出的善意。有时，他们会引用莫里·施瓦茨 (Morrie Schwartz) 的话：“爱是极其重要的……没有爱，我们就像折翼的鸟” (Albom, 1997, p. 91-92)。他们认为，懂得如何去爱，也懂得如何去接受爱，是人类最为珍贵的品质之一。

这个观点被广为接受，同时也在漫长而丰富的哲学历史中得到了支持。佛陀经常谈到培养慈爱 (Mettā, 巴利语，意为“慈悲心”) 这一理想。基督教《圣经》说道：“要爱邻如爱己。”³ 康德谈到对待他人时，要把他们当作目的而非手段。萨特也告诉我们，他人是主体，而非客体。许多哲学家，就像大多数人一样，告诉我们，用爱对待他人——无论是热烈的爱，还是平淡的善意尊重——都与过上美好生活息息相关。

观点二：我们的学校应有意识地培养充满爱的人际关系。

一位父亲曾对一群咨询师说，“我们家长希望我们的孩子聪明。”“但比这更重要的是，”他继续说道，“我们希望他们善良。”我认为这位父亲说得很有道理。我们的学校应该帮助孩子们成为善良的人，还应该帮助孩子们过上美好的生活。学校不仅要让孩子活着，更要赋予他们能力，让他们活得精彩。

之前我们已经讨论过，充满爱的关系与美好的生活密不可分。既然如此，如果学校要遵循这位父亲的建议，就应该努力、有意识地培养充满爱的人际关系。

但并不是所有人都同意这一观点。许多人认为，虽然确实有些孩子没有得到足够的关爱，但解决这种情感缺失不应该是学校的职责。应由家庭、教堂和社会服务机构来处理，学校的本职工作应该仅仅是教授孩子知识，赋予他们学术技能。

在一定程度上，我同意这种反对意见。给予爱确实是全社会的责任。学校当然不应该承担全部责任。然而，这并不意味着学校在这方面没有责任。实际上，我认为有三个令人信服的理由，说明我们的学校应该高度重视培养充满爱的关系。

第一个原因是，培养充满爱的人际关系有助于学校实现其学术目标。亚伯拉罕·马斯洛 (Abraham Maslow) 曾提出，人类的需求存在一个层级结构。如果一个人的基本生理、社交和情感需求没有得到满足，她就无法充分成长、学习和实现自我。

学生的这些基本需求往往得不到满足，卡罗琳就是典型一例。卡罗琳是一个好奇、聪明、意志坚强的幼儿园小朋友。任何见过她的人都能明显看出，她很有天赋。然而，不幸的是，她面临着严重的问题——她周围的成年人生活都混乱不堪。由于受到暴力、无家可归、毒瘾以及自身得不到爱等问题的影响，卡罗琳的监护人们无法给予她所迫切需要的爱。我永远不会忘记卡罗琳凝视我时的眼睛，以及那句对于一个五岁孩子来说过于沉重的话语：“我们需要帮助。”

卡罗琳感到紧张、担忧、害怕、无人疼爱。在这样的状态下，她怎么能专心学习，并对学习做好充分的准备呢？她做不到。学术成就的取得，在很大程度上依赖于坚实的社会情感基础。尽管我们或许希望学校不必承担这方面的任务，但这一现实无法回避；许多孩子得不到足够的爱，而建立在薄弱基础上的结构迟早会崩塌。有意识地培养充满爱的关系是一种应该广泛运用的补救措施。

学校应当关注培养充满爱的人际关系第二个原因是，它有助于创造一个安全和谐的社会。那些非常聪明、

受过良好教育但却缺乏爱心的人被称为高智商罪犯。那些心怀愤怒、受到伤害、得不到爱且也不懂得爱人，在掌握了高效行动的能力之后，对社会并无益处。正如杰克逊 (Jackson) 所言，这类人很可能会将他们所学的知识当作有害的武器，而非有用的工具。由此，我们的学校肩负社会职责，即尽最大努力确保这样的情况不会发生。

学校应当关注培养友爱关系的第三个原因是，我们每个孩子都值得拥有这样的关爱。我在卡罗琳身上投入了大量的时间和精力。几个月后，我的一位同事（并非不友善地）对我说，我花在卡罗琳身上的时间和精力太多了。他说，你应该继续前进了，她已无可救药了。我当然能理解他的观点；当资源有限时，你必须做出艰难的选择。但最终，我更倾向于反对的观点。假如卡罗琳是你的女儿呢？假如她是你自己呢？“不让一个孩子掉队”政策背后，无论有何缺陷，都有一个值得称赞的观念，那就是永远不要放弃任何一个孩子。抛开对问责制和高分的呼吁，最重要的是：无论问题是心灵的创伤还是知识的匮乏，我们的责任仍然是帮助孩子们过上幸福的生活。我们关爱他人的责任要求我们从每个孩子所处的位置出发去帮助他们。

因此，我认为，我们学校的首要且最重要的目标之一，应当有意识地营造充满关怀和友爱的人际关系的环境。我们也应当有目的地努力——尤其是针对那些缺少爱的孩子——使每一位学生在学校的一天中都拥有诸多机会去接受爱，也去给予爱。

观点三：我们的学校在培养充满爱的关系方面投入得还远远不够。

在我任教的小学里，大家经常讨论高风险考试成绩。成绩会按不同年级、不同教师划分，并投影到屏幕上。我们关注哪些分数高，哪些分数低。我们注意到分数的高低分布，并讨论为什么某个年级或某位老师的分数较高，而另一个则较低。我们集思广益，思考如何帮助那些及格边缘的学生通过考试。

这种反复出现的做法让我感到难过。我环顾四周，看到许多聪明又有爱心的人。我不禁想，我们能不能把这些才能发挥到其他事情上呢？是的，我明白，这些考试所衡量的读写能力和数学技能对学生大发展是很重要的衡量因素。但是，过上美好的生活难道仅仅需要这些吗？我们是不是把所有的精力都集中在非常狭隘的一小套技能上，而在这个过程中，忽略了许多真正宝贵的东西？

诚然，我的经验和知识主要局限于我任职的学校。但根据我所读和我与人交流的情况，我认为我所观察到的这种狭隘现象是我国强调高风险考试的典型后果。在我看

来,借用弗洛伊德(Freud)的说法,并回顾曾一度困扰哲学的一种特殊病症,美国教育体系似乎已经发展出一种严重的“物理学羡慕症”(physics envy)。为了满足对问责制和可衡量进步日益增长的呼声,教育工作者转向高风险考试以及这些考试所提供的“硬性”伪科学化数据。于是,判断教育成果的依据很大程度上取决于良好的测试成绩。在追求“成功”的巨大压力推动下,对这种检验的追求极大地影响了教育工作者关于教什么和如何教的选择。正如杰克逊所言,这是一个典型的“本末倒置”的例子;评估手段决定了教学内容和形式。

当然,所有这些问题的根源在于,许多最重要的美德——比如给予和接受爱的能力——无法通过标准化考试来衡量。因此,追求检验的过程就变成了狭隘化的过程。正如我在我们学校观察到的那样,教育工作者对某些技能进行激光般精准地聚焦,而正是在这种专注中,许多真正重要的东西被边缘化了。

我这样说并不是在声称教育工作者只为了考试而教。作为善良且有爱心的人,大多数教育工作者自然会花时间去培养对人类幸福至关重要的更广泛的技能和品性。

我也不是在声称教育工作者没有意识到生活中还有比高风险考试成绩更重要的东西。我记得参加过一次全校范围的培训。当天的主题是让我们考虑“严格性、相关性和人际关系”⁴的重要性。然后,六名高中生站出来,面对数百名聚集的教师发言。每个人都以自己的方式谈到了与关爱他们的老师建立关系的重要性;对他们来说,这才是教育的核心。但有一个问题:我不确定是否有人真正听进去了。在那天剩下的时间里,我听到的更多是关于严格性和相关性的话题。然而,我没有再听到有关人际关系重要性的只言片语。我们提到了这些重要的东西,但随后又在忙碌中遗忘了它们。

因此,我所主张的是,我们对问责、成果检验和考试成绩的过度关注,使我们忽视了许多构成美好生活的关键要素。这种关注限制了我们的道德想象空间,让我们忽略了真正重要的许多东西。颇具讽刺意味的是,当我们如此努力地试图“提高标准”时,我们实际上却降低了标准;我们只是非常出色地命中了一个较低的目标。

这种情况必须改变。我们必须立下雄心壮志,坚定地致力于培养学生过上充满爱与丰满的人生。这是一个道德使命,因为正如我每天观察到的那样,我们当前这种过分聚焦考试成绩的状态给教师和学生都带来了巨大的痛苦。

即使没有被表达出来,我认为很多教师在内心深处都意识到了学校正在做的事情与应该做的事情之间的差距。有一天,一位资深教师看着我,疲惫地叹了口气说:“我选择教书是因为我关心孩子,但现在我觉得自己根本没时间

这么做了。”许多教师都渴望追求更高的目标,但他们缺乏这样做的自由。因被期待与他人保持一致而失去个性,又因任务繁重而疲于奔命,他们感到沮丧,因为这使他们偏离了自己原本的使命。

我发现,学生们表达他们的痛苦不是那么困难。但问题是,没有人愿意倾听他们对痛苦的表达。一名学生最近写信告诉我:“你根本不知道我的生活有多艰难。”她是对的;在日常的忙碌中,我们往往把孩子看作是需要指导的对象,而不是需要倾听的主体。但如果你仔细倾听,你会听到他们出奇地一致且响亮的声音:“你们想教给我们这么多东西,这很好。但你们这些成年人太忙了,忙着为我们准备明天,以至于忘记了我们需要帮助才能度过今天。”在忙碌中,在我们努力“提高标准”的过程中,我们没有听到像卡罗琳这样的人的呼声,他们的关切远不止于更高的考试成绩。他们在呼喊:“我们需要帮助。”

观点四:儿童哲学是培养充满爱的人际关系的一种有效手段。

我认为,我们的教育方法应该有所改变。而且,我也相信这种改变是可以实现的。我们可以拓宽视野,有意识地培养人际间充满爱的关系,还教导那些对美好生活至关重要的其他美德。那么,我们该如何做到这一点呢?我的答案,再次源自我与一名学生的经历。

我在这里称她为“安”,她是一名四年级学生,是我见过的最有才华的人之一。她是个出类拔萃的学生,几乎样样精通。然而,她面临着困境:她感到悲伤和孤独,因为她周围的家庭成员都陷入了各自的愤怒、悲伤和痛苦的人生之中,完全忽略了她的存在。有一天,我们坐在一起聊天,我注意到,尽管她能力出众,但她并不是一个很友善的人。她看着我,用平静而沉思的语气回答我:“如果我都不知道什么是善良,那我怎么可能变得善良呢?”

安提出了一个至关重要的问题。在一个无论是家庭还是学校都与这种努力背道而驰的环境中,我们该如何培育这些技能和品性呢?答案其实很简单,那就是改变环境。安不会因为我们告诉她要善良就变得善良,而是通过一个始终践行、表达、示范并因此学会爱的环境中来学会善良。这就是隐性课程(hidden curriculum)的理念:孩子不仅从我们告诉他们的话语中学习,而且,也许更重要的是,从我们与他们的相处方式中学习。

现在,我回到了十年前开始思考的原点。维果茨基认为,思维是内化的语言(Vygotsky, 1978, p. 56-57)。通过建立一个探究共同体,在其中持续以言语表达和示范智力技能与思维倾向,可以有效培养学生的认知能力与态度。⁵

我如今进一步认为, 社会、情感和道德能力的培养也是如此。正如几代人以来一直建议要“择友而交”, 我们可以创造一种文化环境, 引导孩子们不仅变得聪明, 还能变得善良、友爱、快乐、正直。

这点的含义既简单又深刻。你可以通过与孩子们今天共度美好生活来为他们明天的幸福生活做好准备。当然, 如果美好生活的实现似乎有时需要我们努力克服困难, 去做一些自己并不乐意做的事情, 那么我们就应当将学生置于偶尔会让他们面对这些挑战的环境中。但同样确定的是, 我们似乎忘记了这一点: 如果给予爱和接受爱是美好生活的一部分, 那么孩子们就需要在充满爱和欢笑的地方度过时光。我们需要有意识地为所有孩子, 尤其是那些不够经常感受到爱的孩子, 创造充满爱的环境——就像我们为设计其他教学策略投入同样多的深思熟——关怀一样。

当然, 营造这样一种环境的方法有很多种。也许最简单有效的策略就是给予教师自由, 做真正的自己。我认为一个典型的例子是夏威夷儿童哲学课的团体探究。正如杰克逊所言, “团体探究是一个安全的地方, 在这里, 人们互相关心, 并且用行动表现出他们的关心” (Jackson, 1998)。

我的经验反复证明了这样一个事实: 团体探究不仅能够锻炼思维, 还能有意识地培养充满爱的人际关系。正如我们在夏威夷所说的令人起“鸡皮疙瘩”的时刻, 至今仍深刻地留存在我的记忆中: 那些时刻, 我怀着敬畏之心见证了探究共同体中蕴藏的爱与力量。

我记得和六年级的学生一起进行儿童哲学活动。每次进行, 学生们都会关上所有的门窗。“哲学时间是属于我们的时间,” 他们会说, “我们不想让任何人打扰我们。”有一周, 学生们决定讨论这样一个问题: “你应该和你的男朋友/女朋友一起出去玩, 还是和你的朋友一起出去玩?” 当然, 他们笑了, 你应该和你的男朋友或女朋友一起出去玩。当然, 大多数人都同意, 这是很酷的事情。然而, 一个平时几乎不说话的女孩举起了手。“我认为和朋友在一起更好,” 她轻声说, “因为可能存在家庭暴力之类的问题。”

气氛十分安静。学生们或许知道, “叔叔”(指女孩的继父或某个对女孩母亲施暴的男性)殴打了女孩的母亲。也许他也殴打了她。探究的氛围改变了。不再有玩笑, 不再试图显得酷。你能感受到他们的爱和支持像温暖的毯子一样包裹着那个安静的女孩。在真正的共同体中, 人们互相关心, 并且用行动表现出来。

我还清晰地记得另一场讨论。那一次是在一个全是军人的大学课堂上。这是最后一堂课, 学生们一直热切期待着一部电影的高潮部分。然后, 一个学生走到昏暗的教室后面, 坐在我身边。“抱歉我一直缺席,” 他低声说。“你知道吗, 那个袭击了美属萨摩亚的海啸?” 我心头一沉, 因为

我知道这位士兵来自那里。“嗯,” 他继续说道, “我的5岁侄女在那场海啸中丧生了。”他的声音哽咽了: “约斯博士, 我有一个问题: 为什么上帝会让这样一个美丽、无辜的孩子死去? 我们能在团体探究中讨论一下吗?”

我们停止了播放电影。我们围成一圈, 拿出了我们的探究球。那位士兵, 因痛苦再次哽咽, 提出了他的问题。有些学生沉默不语, 有些则轻轻地哭泣。然后, 他们一个接一个地开始给出自己的回答。有人说上帝自有计划, 有人说天堂需要一个新的天使, 有人说这就是生活给我们的残酷现实, 还有些人则表示他们真的不知道。

团体探究的答案未必每次都清晰。学生们并没有得出关于为什么男人会虐待女人, 或者为什么无辜的孩子必须死去的明确结论。但毫无疑问的是, 成员之间表现出了彼此之间的关爱与联系。我们不断践行、体验、示范并传递着爱的给予与接受。“这堂课,” 我的一名大学生在课程评价中写道, “是我的救赎。”她明白了许多人常常忘记的一点: 教育在很大程度上是关于人际关系的。

在今天的学校里, 乐趣似乎有时成了一个贬义词。花时间去互相关心和感恩彼此的陪伴往往被认为是“不务正业”。但这只有在我们把任务定义得太狭隘时才是“不务正业”。彼此给予爱、接受爱、一起享受乐趣以及其它美好的事物: 这些都不是多余的东西, 而是美好生活不可或缺的部分。如果我们要认真为孩子们准备这样的一种生活, 并真正“提高标准”, 那么我们就必须有意识地创造儿童哲学团体探究这样的环境, 从而让这些宝贵的品质得以践行, 得以传授。

十年前, 我认为“团体探究”中的“团体”具有巨大的有用性。团体先于探究。它不仅不与智力上的严谨相冲突, 真诚的团体关系反而使得这种严谨成为可能。现在, 我意识到团体的这一方面不仅具有有用性, 它本身也具有巨大的内在价值。事实上, 与他人建立关爱和充满爱的人际关系, 不仅会促使美好生活的发生, 而且在一定程度上, 它本身就是美好生活的构成要素。正如甘地所说: “你必须成为你希望在这个世界上看到的改变。”如果我们的孩子要生活得美好, 我们的社会要和谐, 那么我们的学校, 毫无疑问, 应该是充满爱、欢乐和笑声的地方。

参考文献

- Albom, M. (1997). *Tuesdays with Morrie*. Broadway Books.
- Vygotsky, L. S. (1997) *Mind in Society*. Edited by M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, and E. Souberman. Harvard University Press.
- Jackson, T. (1998). *Philosophy in the Schools Project: A Guide for Teachers*. Unpublished Manuscript.

注释

- ¹ Yos, T. (2002). *Educating for Good Judgment*. Ann Arbor, Michigan: UML.
- ² 此引用为笔者对托德·威尔逊 (Todd Wilson) 在音频书《救命! 我娶了一位在家教育孩子的妈妈》(Help! I'm Married to a Homeschooling Mom) 中观点的改编。(音频书) Retrieved from www.familymanweb.com, 2007.
- ³ 参见《雅各书》2:8。《圣经》(新钦定版), 托马斯·纳尔逊出版公司, 1982 年。
- ⁴ 这些术语似乎源于国际教育领导力中心的研究。参见 <http://www.leadered.com/rrr.html>.
- ⁵ 例如, 参见 Lipman, M. (1996). Natasha: Vygotskian Dialogues. Teachers College Press, pp. 104-105.

课堂共同体：以课程与教学促进学生深度参与的高中课堂实践

塔米·琼斯 (Tammy Jones)

只有当儿童能够将概念和价值观与自己的经历联系起来时, 这些概念和价值观才有意义
(Splitter & Sharp, 1995, p. 164)。

冷璐译

在《不让一个孩子掉队》(NCLB) 法案盛行的当下, 学校课程面临变得刻板、疏离和缺乏人性化的困境。越来越多的课程由课堂之外的专业人士控制, 这些人往往不了解学生的具体需求、学习风格, 以及他们的兴趣所在与探究欲望。正如弗莱雷 (Freire) 所指出的, 课程 (包括课堂环境) 的目标应当旨在 "创造构建和生产知识的可能性, 而不是仅仅参与一场知识传递的游戏" (1998, p. 49)。然而, 不幸的是, 在我们国家 (美国), 学生在某一特定高风险评估中的个人成绩已经成为关注的焦点, 这导致学生能够彼此互动并探究他们感兴趣事物的机会受到限制。

NCLB 法案营造了一种氛围, 使教师们感受到越来越大的压力, 要确保学生能通过测试, 结果他们不得不减少分配给有意义和真实学习体验的时间 (Kohn, 2004)。因此, 死记硬背比探究更被青睐, 课程也没有空间进行个性化调整, 从而无法充分吸引、激励学生并邀请他们积极参与互动学习过程。正如弗莱雷 (Freire) 所说, 这种教学和学习的方法 "将学生变成了 '容器', 变成了被教师 '填满' 的 '容器', 教师填得越满, 她就越是一个好教师。容器越顺从地接受, 就越是好学生。" (1998, p. 71)。

我反对这种教学和学习方法, 并认为教育的目标应该是培养出有思想、有批判性、有好奇心、有自信、有自我意识且独立的学生。"必须采取措施让孩子们自己获取意义。他们不能仅仅通过学习成人知识来获得这些意义。他们必须被教会思考, 尤其是独立思考" (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980, p. 13)。我带入课堂并呈现给学生的课程反映了我对他们每个人作为个体的理解, 以及我对他们兴趣和能力的了解。我希望激励他们超越当前的理解, 尝试 "跳出思维定式"。我希望他们能激发自己的求知欲和天生的好奇心, 并为自己创造意义。

学校是一个学生在智力学习、社交和情感上都能安全参与学习的场所。学校有责任提供具有专业素养的教师, 并营造一种课堂氛围 —— 让所有学生的声音都能被听到, 让他们能够从彼此身上相互学习。教师则有责任实施

一套具有挑战性的课程体系, 使学生获得能力, 成长为能够将课堂所学应用于现实世界的问题解决者。教师必须努力营造一个认可和重视学生真实想法、问题和观点的课堂环境。他们应该为学生提供表达思想和感受的机会, 并学会与他人合作, 提供建设性的意见。正如科恩 (Kohn) (2004) 所写, "我们都渴望一种关联感或归属感, 希望能感到与他人之间的连接" (p. 119)。学生也必须能够在某种程度上与学习内容以及彼此建立联系。缺乏参与感正是导致学生失去兴趣并最终放弃学习的原因。

在教授特定主题或技能时, 如果不将其置于更广泛的知识领域基本结构中加以说明, 便是一种低效的教学方式……这种教学方式使学生难以将所学知识概括延伸到他们之后将会遇到的情境之中。(Bruner, 2003, p. 31)

学生需要有机会应用他们正在学习的内容, 并理解这些内容背后的原因, 以便内化这些材料并真正掌握它们。唯有如此, 学习内容才能从外在的信息转化为内在的知识。正如杰罗姆·布鲁纳 (Jerome Bruner) (2003) 所言, "激发学科兴趣的最佳方式就是让它变得值得学习, 这意味着让所获得的知识能够在发生情境之外的思考得以应用" (p. 31)。因此, 学生在课堂上学到的应该能够应用于课堂之外的生活。应该为学生提供实践独立思考所需技能的机会, 而不是仅仅让他们回答预定主题的问题。只有通过实施这样的教育体验, 我们才能期望培养出对学习充满兴趣、独立且积极参与思考的社会成员。

尽管有许多工具和方式可以用来鼓励、促进和培养学生的积极参与, 但更强大的因素, 如缺乏自信、负面的自我概念、恐惧和冷漠, 往往阻碍了学生的有效参与。参与课堂活动对一些学生来说可能是十分有压力的事情, 而更令人担忧的是, 他们担心自己的发言会被同伴视为无关紧要或错误的。为了让更多的学生参与课堂活动, 必须创造并维持适当的条件:

当学生需要建立更亲近的关系时, 他们却经历了一个庞大的、缺乏个性化的学校环境; 当他们需要发展自主性时, 他们却很少有机会做出选择, 同时面临带有惩罚性的纪律管理; 当他们需要广泛的认知挑战和展示自己能力的机会时, 却面临着主要侧重于事实记忆的学习任务 (Darling-Hammond, 1997, p. 122)。

因此, 我最关心的问题是让学生认识到他们自身的学习能力, 更重要的是, 学会与他人交流并共同学习。我认为, 在推进和提升他们的自我认知和自信心方面取得成功的“关键”在于努力在智力学习安全的课堂共同体中建立良好的人际关系。

社区作为基础

教育应该是, 或者至少应该是, 一种合作性的事业。相互尊重和积极关怀的氛围可以增加学校合作的可能性, 同时提高学生在学校的成功率。(Purkey & Novak, 1996, p. 43)。

从开学第一天起, 我就努力营造一个让学生能够独立参与并彼此对话的课堂环境。我的课堂几乎完全由学生主导, 让他们探索自己的需求、愿望、问题、想法和观点。此外, 我还努力创造一个能够让学生发展良好思维技能的课堂, 这些技能不仅在学校时有用, 而且在他们参与校外生活时也能派上用场。正如海恩斯 (Haynes, 2002) 所言, “杜威认为, 学校应该是参与性的社区, 是社会中有意义的一部分, 年轻人可以在这里成长为公民” (p. 46)。我的最终目标是培养独立、自信、有责任感的学习者, 让他们能够充分参与社区生活。当然, 我意识到这是一个需要时间且高度依赖群体协作的过程。

根据杰克逊 (Jackson, 2001) 的研究, 社区发展有三个阶段, 我将其定义为初始阶段、发展阶段和成熟阶段。从开学的第一天起, 就为共同体的形成和发展奠定基础至关重要; 最初的体验必须反映出形成课堂共同体的必要性和重要性。例如, 我先通过观看一部关于企鹅内部关系的电影来引导学生探究“共同体”的意义, 然后让学生比较和对比鸟类与课堂群体特征的相似和不同。在这一早期阶段, 学生通常会犹豫不决, 甚至可能会因为对“共同体”的不熟悉而拒绝这个概念, 或者他们可能由于之前提出的各种观点和担忧而无法倾听或不愿意倾听 (Splitter & Sharp, 1995)。这就是为什么我会以一种他们熟悉的结构化形式来呈现这个主题 (例如, 观看电影、做笔记、撰写书面回应), 而不是引导一场更高级、更开放的关于这个概念的讨论。教师必须忠于这个过程, 并逐步邀请学生主导自己的学习。同时, 在学生能够在指导性探究中运用批判性思维、提出问题和参与讨论的技能之前, 必须以结构化

的方式进行示范和练习。“为了发展课堂共同体和所需的技能, 教师需要特意在这两方面都留出时间” (Jackson, 2001, p. 460)。学生提出的问题 “为孩子们打开了一扇通往探究领域的大门……这一探究掌握在他们自己手中。如果省略了这一步骤, 就可能破坏整个活动的平等和民主性质” (Splitter & Sharp, 1995, p. 140)。由于这些技能对学生来说是全新的, 因此这些问题起初可能不会带来非常深入或富有成效的探究; 然而, 在共同体发展的初始阶段, 重要的是过程而非结果。

在 2009—2010 学年, 我在我的课堂上开展了一项自我研究, 来考察以共同体为中心的课程对学生身份认同的影响, 并希望了解在整个学年集体学习过程中学生的认知、社会和情感参与程度。该项目让我能够考察共同体发展的所有三个阶段, 其中有趣的是, 在发展阶段发生了一个共同体“瓦解”事件, 威胁到所有学习、参与以及进一步的共同体发展。好在这次“瓦解”只是暂时的, 我能够将其作为一个关于共同体发展的教训。凭借在这之前建立的初步共同体意识, 我将其视为反思和自我纠正的刺激因素。我提醒学生, 他们的声音和感受都很重要。“关怀型课堂……通过培养支持性关系、增加参与学校生活的机会以及允许追求学业成功, 从而增强学生的参与机会 (Zins, et al., 2004, p. 62)。

团体探究

世界上存在着…思考型团体和非思考型团体, 存在着反思性、自我修正的团体, 以及不具备这些特质的团体。显然, 教育需要的是探究团体 (Lipman, 2003, p. 94)。

在课堂中培养一种共同体意识时, 也有必要为探究和课堂对话的行为设定明确的规范。创建一个探究团体 “使得孩子们能够将自己视为积极的思考者, 而不是被动的学习者; 视自己为发现者, 而不是容器; 视自己为有价值且被珍视的人类个体, 而不是资源或商品” (Splitter & Sharp, 1995, p. 21)。一个仅仅听从指令、完成任务的学生, 与一个内化知识、将其与其他知识联系起来并将其个人思考扩展为合作探究的学生之间, 存在着显而易见的差异。约翰·杜威 (John Dewey, 1930) 曾谈到成为教室共同体成员的重要性:

每个群体里的成员对其本身和群体都十分重要……群体越民主, 群体经验就越能基于其成员的独特视角和兴趣, 而这又使得群体经验成为所有参与者的教育发展的源泉。(Purkey & Novak, 1996, p. 50)。

学生参与学习过程,有利于提升群体的探究水平,这对学生是最有益的。然而,学生在进入课堂时很少有这种视角,因此,教师的职责在于创造一个包容性环境,鼓励学生以安全的方式参与群体探究。

马修·李普曼 (Matthew Lipman) 确定了团体探究的十五个关键特征。作为一名经验丰富的小学教师 (而李普曼并非如此), 我认为在团体发展的初期阶段, 最需要强调的是前三个特征:

- A. **包容性。**在团体中, 除非有充分理由, 否则任何人都不得被排除在内部活动之外。
- B. **参与性。**探究共同体鼓励所有成员以平等的身份进行言语参与, 但不作强制要求。
- C. **共享认知。**在个人反思中, 个体将进行一系列旨在深入和分析当前问题的心理活动。在共享认知中, 同样的活动 (如思考、提问、推断、定义、假设、设想、想象和区分) 则由群体中的不同成员共同参与并完成 (Lipman, 2003, p. 95)。

李普曼提出的其他特征会随着团体的成长而逐渐显现并变得更加有效, 但在初期并不容易实现或适用。这些特征包括寻求意义、建立团结意识、促进独立思考, 以及通过讨论保持公正、具有挑战性、合理性、反思性和好奇心。

在团体探究中, 学生们参与智识和社会活动。从理查德森 (Richardson, 2003) 的社会建构主义视角来看, 其意义是个体通过 "参与专门设计的任务, 来获得确定、质疑、改变或补充现有信念和理解的机会" (p. 1624)。"探究共同体" 为学生提供了一个积极参与学习的空间, 使其不仅能够共同建构意义的过程中学习, 也能通过内化的过程深化理解。这种参与机制使学生获得了表达自己观点的信心。"通过参与深思熟虑的反思性讨论, 孩子们对自己的独立思考能力充满信心" (Lipman, et. al., 1980, p. 131)。当学生理解并懂得几乎不可能有没有 "错误" 的答案, 或者可能不止一个正确答案时, 团体为他们提供了一个安全的讨论场所, 让他们可以交流和提升想法并学会尊重他人的想法。"团体探究的目的在于让参与者建立更深入、更有意义的联系, 打破自满心态和错误认知, 为更全面的理解开辟可能" (Sharp, 1993, p. 340)。

当学生感受到自己是团体中受重视的一员, 并且他们的观点和贡献很重要时, 课堂上的分心现象会减少, 行为问题也会减少 (Allender, 2001)。因此, 教师设计课程时, 必须营造一个安全、包容的学习环境。"学习者需要作为积极的参与者共同构建关怀型课堂共同体" (Zins et al., 2004)。这些理念构成了本人教学哲学的核心。所以作为一名教师

研究者, 我关注学生的情感联结和责任意识如何影响他们在该团体中的认知与社会参与度。

智力学习安全

学生选择学习, 正如他们在面对嘲笑、尴尬或强迫时选择不学习一样 (Purkey & Novak, 1996, p. 45)。

儿童哲学的创始人马修·李普曼 (Matthew Lipman, 1993) 认为, "儿童渴望获得意义, 当教育对他们来说不再有意义时, 他们就会对教育失去兴趣" (p. 384)。杰克逊 (Jackson, 2001) 建议, 为了促进和营造一个学生能够被信任、愿意并且能够参与负责任的对话和探究、创造意义的课堂环境, "教室共同体成员之间必须发展出一种与传统课堂实践截然不同的特殊关系" (p. 459)。他建议, 这些关系应更多地强调倾听、深思、静默以及对他人的想法表示尊重和关怀:

本质上, 课堂必须成为智识安全的共同体; 一个学生不必担心在提出个人见解、经历或问题时受到同伴或老师的贬低、轻视、嘲笑或讥讽, 只要发言尊重共同体成员。在这里, 只要对其他成员表示尊重, 群体就会接受几乎任何问题或评论……智力学习安全是探究成长的基石 (p. 460)。

杰克逊将智力学习安全地描述为一个没有贬低的地方, 没有任何评论是为了 "贬低、破坏、否定、轻视或嘲笑" 其他团体成员 (p. 460)。为了创造一个让学生感到足够安全以参与探究的环境, 所有成员首先需要相互信任, 才能够安全地分享个人想法和疑问。智力学习安全地创造了一个教室共同体, 学生不用担心别人对他们观点的反应, 他们知道自己不会被老师贬低或被其他学生取笑。格里利 (Greely, 2000) 强调了尊重在发展和维护安全课堂共同体中的重要性:

当学生感到安全, 感受到来自同伴和老师的尊重, 并且信任周围的人时, 他们才会自由地学习。他们能够促进真正智识成长的实践。他们变得更愿意表达自己的想法, 更愿意分享自己的作品并邀请他人的反馈, 更愿意尝试新事物, 更愿意在第一次没有做好时再一次尝试, 更愿意投入到自己的学习中。正因为如此, 他们成为更好的读者、作家和思考者 (p. xiv)。

为了营造一个学生能够进行负责任对话和探究的共同体环境, 学生必须感到足够安全, 敢于冒险。如果没有智识安全地这一要素, 学生就不会承担教育风险, 也不会意识到这样做的重要性及其益处。

在学年伊始,我就通过示范、发出低风险分享的邀请,并认可所有贡献的价值,开始构建一个智识安全地。开学的前几天,我们不进行正式的探究。但我确实努力与每个学生开展探究,并引入共同体的概念。最初的班级会议关注每位学生个体身份的独特性。我认为这一点至关重要,因为我的班级规模通常有四十人或更多。每个个体都需要在我的课堂上感到受欢迎和被认可。为了与每名学生进行真实(即使简短)的对话,我让他们填写一份信息表,询问他们的背景和兴趣。我用这些表格在开学的头几天点名,并帮助我与每名学生建立个人联系。例如,我会提到“你是那个练柔道的人”或“你会说四种语言”。这种方式让我能与每名学生建立联系,同时以一种安全的方式向班级其他成员分享他们个人身份的某些方面。

儿童哲学之所以起作用,不仅仅因为我们一起构建了毛线球或者采用了圆形座位的安排,而在于我们营造了一种认识到学习是有风险的氛围,同时也承认我们要求学生去做的事情往往比我们当年经历过的要困难得多。这是对“人类需要来自他人和自我的积极关注”这一基本需求的承认(Purkey & Schmidt, 1987)。为了实现这种学习方式,课堂必须成为一个学生感到智识安全的地方,因此他们选择在认知、交际和情感方面参与教育活动。

儿童哲学

同样,当哲学融入团体探究的背景中,它培养的是基于反思和自我修正的习惯,而不是灌输和死记硬背(Lipman, et. al., 1980, p. 179)。

在我观察的许多例子中,学生在学习过程中被要求死记硬背,仅仅是为了在选择题考试中复述出来,之后便再未涉猎该内容。这些信息与他们的个人生活毫无关联,他们的评论也鲜少受到欢迎,尤其是那些可能会让课堂“跑题”的问题,所谓“跑题”,似乎实际上是指讨论超出了教师的知识范围或其意愿探讨的内容。弗莱雷(Freire)的观点表明一种不同的方法——儿童的疑问与思考应融入他们的评价方式中。考试不应仅仅考察他们是否能复述教师或课本提供的信息。课程的设计优先考虑内容,而学生兴趣则位居其次。学生被期望在测试中复述这些信息以证明他们已“掌握”了这些材料。“教育因此成了一种存储行为,学生是存储容器,而教师是存储者。教师不是在交流,而是在发布公报、进行存储,而学生则耐心地接收、记忆和复述”(Freire, 2005, p.72)。弗莱雷的这一说法暗示了一种不同的方法——孩子们对材料的问题和思考应该融入到他们被评估的方式中。考试不应该仅仅考察他们是否能够复述老师或教科书提供的信息。

儿童哲学是我教学方法的核心。这是由哥伦比亚大学哲学教授马修·李普曼(Matthew Lipman)创立的一种课程方法,旨在“通过让学生思考,讨论对他们重要的概念,从而提高他们的推理能力”(Lipman, 1989, p. 146)。儿童哲学已发展成为一个全球性运动,超越了李普曼最初的方法,成为了一种基于研究的教学法,其建立在学习是社会建构的假设之上。儿童哲学课程旨在优先考虑学生的兴趣和独立判断,而不是内容的记忆和呈现。儿童哲学已经成为我的教学理念的重要组成部分,它让学生能够在智识安全的课堂共同体里定期进行深入思考。这是一种既能增强教室共同体意识,又能发展批判性思维技能的方法。儿童哲学所倡导的共同体概念改变并挑战了传统的师生角色和关系模式——使教师从信息提供者转变为共同探究者。儿童哲学课程“基于这样一种观念,即[学生]必须为自己构建意义,而不是简单地接受别人强加给他们的意义”(Splitter & Sharp, 1995, p. 99)。此外,该策略还有助于教师构建一个安全的课堂环境,在这里,所有的想法都受到欢迎并被平等对待。

使用儿童哲学的目的之一是让学生将课堂视为一个他们感到安全、受到尊重、渴望进入并热衷于学习的地方:

儿童哲学试图重构(而不是简化)哲学这门学科,使其对儿童变得可接近且有吸引力,从而使他们能够掌握它,并由此获得独立思考所需的工具、技能和品质(Splitter & Sharp, 1995, p. 99)。

儿童哲学形成了以学生为中心的环境,最终能提升他们的自信心。学生提出自己的问题,相互讨论可能的答案,倾听彼此的回应,考虑不同的观点,并根据自己和同伴提出的证据形成自己的想法。儿童哲学旨在培养出独立、自我导向的思考者,他们勇于深入探索所讨论的主题。儿童哲学的平等本质、对不同观点的包容以及对所有参与者内在价值的关注,有助于培养同理心和鼓励积极的社会行为,这是价值观教育的重要基础(国际儿童哲学协会 IAPC, 2003)。

教师作为引导者的角色

我将教学比作导演一场戏剧——一场没有台词供演员背诵的即兴戏剧。然而,确实存在一种特定的结构,它允许并鼓励所有参与者,包括教师和学生,朝着目标前进。……教师的主要角色是导演(Allender, 2001, p. 5)。

教师必须积极采取行动,对课堂环境进行必要的调整,以便让学生能够真正地参与。正如弗莱雷(1998, p. 75)所言:“从一开始,她(教师)的努力就必须与学生保持一致,

共同进行批判性思考并追求彼此的人性化……这种努力必须带着深刻的信任……他们在与学生相处时必须成为学生的伙伴。”除了作为探究的伙伴，教师促进者还需要精心安排，为学生提供参与和交流内容的机会；“我们要发出邀请，也要接受邀请。人们无法仅仅因为别人的美好祝愿而实现自己的潜能” (Purkey & Novak, 1996, p. 50)。

在教学方面，教师作为促进者必须鼓励学生自主发现意义。“教师不能替学生思考，也不能将自己的想法强加给他们。真正关注现实的思考不会在象牙塔里孤立发生，而是只能在交流中实现” (Freire, 2005, p. 77)。采用“温和的苏格拉底式提问” (Jackson, 2001) 能让教师与学生之间的发展关系超越简单的信息传递模式。正如杜威所说：“在这种共同活动中，教师是学习者，而学习者在不知不觉中也成为教师——总的来说，双方越少感觉到自己是在教或在学习，这种效果就越好” (1916, p. 160)。

卡尔·罗杰斯 (Carl Rogers, 1980) 提出了移情式理解 (empathic understanding) 的概念，用以解释教师在这种环境中如何与学生建立联系：

当教师能够从内心理解学生的反应，敏锐地感知学生对教育和学习过程的感受时，有效学习的可能性就增强了……当学生被理解——而不是被评估，不是被评判，而是从他们自己的角度被理解，而非教师的角度时，[学生会深感欣慰] (Smith, 1997)。

发展移情式理解需要时间。如果短期内无法与学生建立深层联系，教师也不应轻言放弃。然而，事实证明，坚持成为一个值得信赖的共同探究者既充满挑战，又是难度最大的部分之一，尤其是在与学生建立一种团体感这一方面。但我发现，通过持续的反思和调整，我重新获得了目标感，并取得了一定的成效。

采用并实施儿童哲学方法的教师所扮演的角色与传统教育者截然不同：

儿童哲学促进者将自己视为与孩子们一起进行探究的合作者，和他们一样对探索哲学概念、提升判断力和发现意义充满兴趣。然而，在探究过程方面，引导者既要引导孩子们，又在他们面前示范：如提出开放式问题、提出不同观点、寻求澄清、提出质疑，自我纠正。正是通过这样的示范，孩子们最终会将这一探究过程内化于心 (IAPC, 国际儿童哲学协会, 2003)。

杜威认为，教育应该被视为一种社会活动。“当教育基于经验，且这些经验被视为一种社会过程时，情况会发生根本性转变。教师不再处于外部领导者或独裁者的地位，而是成为小组活动的领导者” (Dewey, 1998, p. 66)。承担

这种非传统的教学角色具有挑战，对教师提出了很高的要求，尤其是对新教师而言。在面对他人 (尤其是缺乏共鸣的教师) 时，坚守教育理念和实践过程是一项艰难的任务。这就是为什么参与像儿童哲学这样被认可的项目，会让教师更具能动性。

结论

学生的好奇心、探究的热情以及天生的好奇心需要“足以让它们成长、呼吸并获得意义的空间”。真正“啊哈”体验需要学习者承担风险，而信任和安全的氛围对于所有这些事情的发生至关重要” (Bluestein, 2001, p. 210)。信任是学习过程中的一个基本要素——学生“最有可能在充满信任的氛围中茁壮成长。这包括对学生保持温暖、关怀，在这种关系中，教师能够以真实的自我与他们相处” (Purkey & Novak, 1996, p. 50)。在建构主义课堂中，教师扮演着引导者的角色，引领学生去发现他们缺乏理解或出现误解的领域，并提供必要的帮助。采用儿童哲学方法，使我能够营造出一种智识安全的团体环境，我深知，这种环境对于学生的认知、社交和情感发展至关重要，也因此成为他们教育经历和成长过程中不可或缺的一部分。

参考文献

- Allender, J. (2001). *Teacher self: The practice of humanistic education*. Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Bluestein, J. (2001). *Creating emotionally safe schools*. Health Communications, Inc.
- Bruner, J. (2003). *The process of education*. Harvard University Press.
- Darling-Hammond, L. (1997). *The right to learn: a blueprint for creating schools that work*. Jossey-Bass.
- Dewey, J. (1916/1997). *Democracy and education*. The Free Press.
- Dewey, J. (1998). *Experience and education: The 60th anniversary edition*. West Kappa Delta Pi.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: ethics, democracy, and civic courage*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Freire, P. (2005). *Education for critical consciousness*. Continuum International Publishing Group.
- Greely, K. (2000). *Why fly that way? Linking community and academic achievement*. Teachers College Press.
- Haynes, J. (2002). *Children as philosophers: Learning through enquiry and dialogue in the primary classroom*. Routledge Falmer.

- Institute for the Advancement of Philosophy or Children (IAPC). (2003). *What is philosophy for children?* Retrieved from Montclair State University website: <http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/whatis.shtml>
- Jackson, T. (2001). The art and craft of "gently socratic" inquiry. In A. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking* (3rd ed). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kohn, A. (2004). *What does it mean to be well educated?* Beacon Publishers.
- Lipman, M., Sharp, A. & Oscanyan, F. (1980). *Philosophy in the classroom*. Temple University Press.
- Lipman, M. (Ed). (1993). *Thinking children in education*. Kendall/Hunt Publishing Company.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education* (2nd ed). Cambridge University Press.
- Noddings, N. (2003). *Happiness in education*. Cambridge University Press.
- Purkey, W. W., & Schmidt, J. (1987). *The inviting relationship: An expanded perspective for professional counseling*. Prentice-Hall, Inc.
- Purkey, W. W., & Novak, J. (1996). *Inviting school success: A self-concept approach to teaching, learning and democratic practice*. Wadsworth.
- Richardson, V. (2003). Constructivist pedagogy. *Teachers College Record*, 105 (9), 1623–1640.
- Rogers, C. (1980). *A way of being*. Houghton Mifflin Company.
- Sharp, A. M. (1993). The Community of Inquiry: Education for democracy. In M. Lipman, (Ed). (1993). *Thinking Children in Education*. Kendall/Hunt Publishing Company, 337–345.
- Smith, M. K. (1997). Carl Rogers and informal education. *Encyclopedia of informal educational*. Retrieved from www.infed.org/thinkers/et-rogers.htm.
- Splitter, L. & Sharp, A. (1995). *Teaching for better thinking*. Australian Council for Educational Research Ltd.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (eds). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.
-

University of Hawai'i at Mānoa
College of Education
Educational Perspectives
1776 University Avenue
Wist Hall, Room 113
Honolulu, HI 96822

Website: www.hawaii.edu/edper

NONPROFIT
ORGANIZATION
U.S. POSTAGE
PAID
HONOLULU, HI
PERMIT NO. 278

