

收稿日期:2021-03-15

在童书中追寻智慧 ——论托马斯·沃特伯格的儿童哲学教育

江 渝

(三峡大学 艺术学院,湖北 宜昌 443002)

摘要:著名儿童哲学家托马斯·沃特伯格,在儿童哲学课程的教学目标、教学过程、教师角色、教材建设和教学评价等诸多方面,都深入浅出地给出了系统的哲学说明和教学方案,其研究成果不仅具有相当的理论启发性,而且可以高效、系统、便捷地帮助一线教师开展儿童哲学教学工作;立足于发展思维能力和培养交往能力的教学目标,采用儿童哲学课程与语文课程结合的设置方式,以儿童图画书为教材来应对“启动问题”,运用哲学游戏的六条规则来解决“控制问题”,引发与规范儿童的哲学讨论,可以实现“学习者为中心”的儿童哲学教育。

关键词:托马斯·沃特伯格;儿童哲学;图画书;学科课程;教学设计

中图分类号:B71

文献标识码:A

文章编号:1003-6873(2021)04-0028-09

作者简介:江渝(1980—),男,重庆江北人,三峡大学艺术学院副教授,博士,主要从事艺术哲学研究。

DOI:10.16401/j.cnki.ysxb.1003-6873.2021.04.048

美国蒙特霍利约克学院(Mount Holyoke College)哲学教授托马斯·沃特伯格(Thomas Wartenberg)的儿童哲学理论还没有被我们充分认识。国内学界虽时有提及,却仅有高振宇先生对其理论中教材建设方面的内容进行过较为集中的研究^{[1]248-260}。

作为格瑞森·马修斯(Gareth Matthews)“儿童哲学”(Philosophy for Children,简称P4C)教席的直接继承者,受其影响,自1980年代以来沃特伯格一直专心致力于儿童哲学课程的教学实践与理论探索。数十年来,沃特伯格与他的学生一道,坚持面向世界各地的中小學生开设儿童哲学课程,努力揭示生动丰富的儿童故事中深邃的哲理内容,其思想与实践影响广泛。2011年,他主持的“儿童哲学教学”(Teaching Children Philosophy)项目获得了美国哲学协会(APA)和哲学文献中心(PDC)的“研究与创新”大奖。2013年,因为在哲学教育方面的卓越贡献,他被授予了梅里特奖(Merritt Prize)。沃特伯格先后出版了两本儿童哲学研究专著——《在童书中追寻智慧》^[2]与《用儿童文学教哲学》^[3],书中不仅逻辑井然地呈现了他的儿童哲学理论,还提供了一系列详备的学案作为教师参考,以高效、系统、便捷地帮助一线教师开展儿童哲学教学工作。同时,他还一直在建设儿童哲学教学网站(<http://www.teachingchildrenphilosophy.org>和<http://www.whatsthebigideaprogram.com>),在国际上备受关注。

本文将较为系统而深入地对沃特伯格的儿童哲学教育理论与实践展开介绍与分析,一方面勾勒出其理论的大致轮廓,另一方面借此思考儿童哲学教育中的若干重要问题。

一、理论基础:教学目标、课程设置与教师角色

沃特伯格的儿童哲学教育理论具备高度的理性特征。沃特伯格首先确立了儿童哲学教育的教学目标,再由此出发,通过教学实践的长期磨炼,合乎逻辑地构建起了与之相应的教学模式、教学程序、教师角色与素养等各方面具体内容。

首先,确立合理的教学目标是其理论与实践的出发点。儿童哲学的教学目标大致可分为两个维度^{[1]127-133}。技能维度的教学目标,强调通过儿童哲学教育,提升儿童的思考技能。这些技能主要属于传统哲学“知、情、意”三领域中“知”的部分,包括逻辑推理能力、批判思考能力等内容。它们被绝大部分研究者视为儿童哲学教育的首要目标,这显然是对哲学传统的继承,因为逻辑学、形而上学等内容一直被视为西方哲学的核心与基础。情感态度价值观维度的教学目标,即通过教学,可以推动儿童个人的人格成长,促进人际交往能力和合作能力的发展,从而让儿童能够学会与他人合作,共同成长。这些教学目标明显与传统哲学“情、意”两部分相关,也即对应于伦理学、心理学、社会学等学科内容,只是更加重视它们作为实践哲学的意义与作用。

沃特伯格也是从这两个维度来定义儿童哲学课程的教学目标的。一方面,儿童哲学课程可以发展儿童的语言能力,让他们学会清晰地陈述看法、提出证据证明自己的观点,同时也能够有效地评判一个命题的真假。另一方面,沃特伯格认为儿童哲学课程并不是要给儿童教授哲学理论知识,而是要提供一个机会,让儿童可以相互讨论哲学问题,从而养成交流、沟通、合作的习惯与能力^{[3]7}。

表面上看,沃特伯格儿童哲学课程的教学目标并不新颖,和前人的观点非常类似:一方面发展思维能力,另一方面培养交往能力。但是其理论新意,就在于他不仅将这些教学目标与学校课程有机地结合在一起,而且由此出发构建了一整套切实可行的教学模式和方案,并有效地运用于教学实践中。

其次,沃特伯格提出了简单易行的课程设置方式。众所周知,儿童哲学教育的一大难题,就是如何将其安排到现有的中小学课程中^[4]。课程负担已经非常沉重,另外再加上一门哲学教育,是否会使儿童不堪重负?沃特伯格提出的解决方案,并非把儿童哲学作为一门独立的课程来开设,而是将它与学校已有的语文课程结合。所以,沃特伯格在教学目标中特别注重语言能力的培养与提升,也就是拼写、阅读、理解、表达等语文课程中本来就要求的学习内容。这样一来,儿童就可以通过哲学学习,同步达到语文教学的目标^{[3]7-11}。

最后,就教师角色与素养而言,沃特伯格认为儿童哲学教师并不需要懂得哲学知识,这样就将教师从跨专业的哲学专门培训中解放了出来,从而使儿童哲学教育可以更加容易地在学校开展起来。沃特伯格指出,教师并不需要传授哲学知识,哲学是儿童来“做”的事情,教师的任务,仅仅只是引发与规范儿童的哲学讨论。

沃特伯格的这种观点并非故作惊人之论,在他之前,就有学者提出过类似的看法^{[1]203-212}。沃特伯格的理论创见,是他从理论与实践出发,充分地证明与支持了这些观点,并确保它们在教学中具有可行性与有效性。

沃特伯格指出,儿童哲学教师并不需要接受专门的哲学培训,因为他们的任务并不是传授专业哲学知识;教师的任务只有两个,即解决教学中的“启动问题”(initiation problem)和“控制问题”(regulation problem)^{[3]19-20}。所谓“启动问题”,即如何引发儿童对课程中的哲学问题产生兴趣,进而积极地进行讨论;“控制问题”,即如何在教师的监督下,让儿童就某一哲学问题持续进行

有理有据、生动活泼的讨论活动。沃特伯格利用图画书作为教材,这也正是他解答“启动问题”的方案。

二、教材开发:儿童图画书

如何解决“启动问题”?沃特伯格选择了儿童图画书来应对^①。沃特伯格没有独立开发儿童哲学教材,而是在数量众多的儿童图画书中选择了一些经典作品作为教学用书。采用这种方式有多方面的考虑,其中最为根本的原因,就是儿童图画书包含启人深思、生动活泼的故事内容。这些故事与儿童日常生活中的经历与体验息息相关,儿童非常乐意讨论。同时,很多图画书是围绕儿童日常生活中容易产生困扰的主题展开的,所以儿童也十分渴望能够在讨论中解决疑惑与烦恼。正因为这些图画书能够直接拨动儿童的心弦,让他们积极主动地与之响应,哲学的讨论也就自然地引发了起来^{[3]21}。

沃特伯格选用优秀的儿童图画书来教授哲学,没有像儿童哲学促进协会(IAPC)一样编写专用的教材^{[1]224},也并非“设计”“思考故事”^{[1]248}。这种做法,有着多方面的优点。首先,这样可以直接与现有语文课程结合,不需要额外增加教师的备课负担。沃特伯格在教学中使用的图画书,本来就是儿童在课堂内外或多或少有过接触的作品,教师和儿童对它们已经相当熟悉了。在儿童哲学的课堂上,只需要针对其中的哲学问题展开讨论就好,这样就能极大提升教学效率。第二个原因更加重要,采用优秀的独立儿童图画书,可以让教学更加有趣,讨论也可以更加深入而完善。现有的那些专门编写的儿童哲学教材,往往因文字枯燥、故事无趣、没有办法吸引儿童而遭人诟病。与之相比,类似于《野兽国》(*Where the Wild things Are*)之类的图画书,不仅语言优美,而且故事生动,充满了吸引力,通篇还充满了十足的哲学气质,引人深思,可以在哲学课堂中供儿童深入讨论。

沃特伯格最开始使用图画书作为儿童哲学教材,其实是出于教学的便利。由于他每周只能给儿童上一次哲学课,时间只有几十分钟,故而,采用短小精炼的图画书是一个迫不得已的选择。但经过一段时间的教学实践,沃特伯格发现许多图画书并不简单肤浅,其中包含的哲学问题其实相当深刻,没有深入的哲学思考则不足以读懂、领会作品^{[3]142-144}。例如,在关于青蛙和癞蛤蟆吃曲奇的故事里面,隐藏着的是哲学中关于“自我控制”(self-control)与“意志力”(will-power)的老问题。我们必须全面深刻地思考,才能够回答故事末尾的疑问:青蛙是否有足够的意志力来拒绝曲奇的诱惑呢?而这一思考,将最终帮助我们吧“实践意志力”与“拥有意志力”区分开来^[5]。

采用市面上已有的儿童图画书来进行教学,而非组织编写专门的儿童哲学教材,背后隐含着两种教学方式的对立与冲突。自从二十世纪六十年代以来,英语世界儿童阅读教育领域,一直在讨论是使用“阅读计划”(reading scheme)还是“真实的书”(real books)来进行教学。“阅读计划”(美国将它称作 basal readers)由一系列难度逐渐加大的书籍组成,是一套以颜色或者数字来区分文本难度等级的英语教材,以“牛津阅读树”(Oxford Reading Tree)为代表。这些书均是出版公司专门组织专家编写而成,重视有计划地控制文本词汇、句法、拼读规则等语言学习要素的难易度、重复度。“真实的书”也被称为“市售书”(trade books),一些教育者主张使用这些在图书市场上被作为独立的儿童文学作品售卖的书籍来教授儿童学习英语。“真实的书”主张儿童应该在教师的引导下,在不断的阅读实践中逐渐成为一名合格的读者。这一教学策略反对将书籍分级

^① 沃特伯格一贯善于借助电影、漫画、图画书等大众文化艺术来进行哲学研究和教育,除了儿童哲学,他还是“电影作为哲学”运动的一员大将,主张利用引人入胜的大众电影来教授晦涩的哲学思想。类似的,他在儿童哲学教育中也采用了同样的方法,使用电影来帮助 P4C 教学。

来区分程度难易、学习先后顺序,而是主张儿童可以和教师一道,自主地选择自己喜爱的书籍学习阅读。

比较而言,“真实的书”主张学习阅读必须通过阅读书店中售卖的书籍、从自然的语言入手,阅读计划却认为应该从简单的人工文本、人造语言出发。对于“阅读计划”而言,儿童就像原材料一样,需要经过语言练习、机器加工,最后被制造为了一件合乎规格的产品。而“真实的书”却把儿童教育视为时刻受到现实社会各方面因素影响的一个过程,阅读教育也只是儿童社会化过程中的一个部分而已^[6]。

显而易见,沃特伯格的儿童哲学观当然会让他认同“真实的书”,因为两者对儿童教育性质的理解完全一致。儿童在阅读教育中学会的远远不只是自然拼读法之类的技术性规则,而是被塑造为未来社会的一个个体。采用人工语言编写的阅读教程,把儿童从日常真实世界中隔绝了出去;同样,刻意人为编写的儿童哲学教材,也有着类似的弊端。专门写作的哲学教材,虽然能够集中针对某个哲学主题,但最大的弊病就是容易远离生活,生硬死板。就像生活往往是千变万化、五光十色的一样,儿童图画书中的故事也蕴含着丰富多彩的思想内容;这种模糊性、多义性迥异于专门写作的哲学故事的单一性,更有哲学味道,也就更能引发儿童积极展开思考与讨论。采用真实的书开展阅读教育,选用优秀的儿童图画书进行儿童哲学教学,都有着同样的理由,即让儿童融入真实世界。毋庸置疑,有趣的儿童图画书可以带领儿童更加快乐地投身到哲学的游戏之中。

三、教学过程:哲学游戏的六条规则

沃特伯格指出,哲学讨论就如同游戏一样,都是依靠规则来运行的活动^{[3]27}。参加游戏的各方,只要都遵守游戏规则,就可以自由愉快地享受游戏活动本身。游戏的目的,其实并非最后的结果,恰恰是这个过程。

哲学游戏包含有六条规则,儿童需要遵守规则,教师需要保证规则不受破坏。在规则的约束下游戏,儿童就可以自给自足地“做”哲学,讨论哲学问题;换句话说,这也就是沃特伯格提出的解决“控制问题”的方法。正如沃特伯格指出的那样,哲学并不是为了找出唯一正确的答案,哲学就是思考、讨论问题的过程,就是不断尝试解答的活动本身^{[8]144}。对于哲学问题而言,从来就不可能只存在一种标准的答案。哲学家们总是彼此抱有不同的理论观点,相互争论不止;而这正是儿童哲学课堂上发生的事情,儿童就他们关心的切身问题展开讨论,虽然最后并不能达成一致的意见,却经过这个过程,共同获得了成长。

这种哲学讨论的活动,一方面是一个相互竞争的过程,每一方都在坚持捍卫自己的观点,同时试图说服对方;另一方面,这也是一个合作的过程,大家都必须遵守六条基本的讨论规则,只有这样才可能让讨论推进下去^{[3]29-33}。

哲学游戏的第一条规则是:回答某个哲学问题之前,先静下心来认真思考,然后再用清晰明白的话语阐述自己的看法。儿童需要学会清楚表达自己的观点,让别人(尤其是身边的同学)能够充分理解自己的发言。教师的职责就是鼓励儿童在开口之前要三思,而非只顾着举手。一般而言,儿童不仅喜爱发言,而且只要稍加引导鼓励,他们也乐于参加讨论。但由于认知水平原因,他们的表述多囿于细节,语言拖沓,甚至缺乏逻辑。因此,一定要及时引导以保证他们的表述足够清晰明了,让人理解。一个很好的办法,就是转向其他同学,问问他们是否听懂了,以此让儿童互相询问,进行讨论。需要注意的是,应该尽可能地让儿童自己进行哲学讨论,教师在一旁引导调控即可。

第二条游戏规则是:要弄清楚自己是否同意某个观点。对此,教师可以鼓励儿童就某个观点

进一步提问,让自己获得充分的信息,从而帮助自己决定是同意还是反对这个观点。由于哲学问题的抽象性质,儿童难于精确把握其实质。因此,明确表明自己面对某个观点的态度就很有好处,这能帮助儿童逻辑清晰地展开思考。一方面,他不仅要明确自己是否真正理解了某个问题;另一方面,他还需要明确自己是否同意其他人关于这个问题的不同看法。其实,这两方面是紧密联系在一起,我们只有明确了他人看法的对错,才能说自己对这个问题有了足够深入的理解;而要想真正理解问题,也需要就与之相关的各种观点展开思考与判断。在讨论中,教师需要帮助儿童厘清自己的立场:“有谁同意或者反对刚才的观点吗?”实际上,教师需要经常提醒儿童,在就某个观点展开讨论时,应该在一开始就表明自己的态度:“我同意(或者反对)刚才那位同学的说法。”

第三条规则是:就所讨论的某个抽象观点,举出具体的事例来证明。哲学命题的普遍性与抽象性,需要与儿童日常生活的具体性结合;这样做的好处,就是不仅能够让孩子对哲学讨论更有兴趣,也能锻炼他们将课堂学习与课外生活融会贯通。针对某个抽象命题,一个不错的开场白,就是让孩子讲讲自己曾经有过的相关经历,由此自然地将他们引入问题讨论。需要注意的是,尽管儿童乐于分享自己的故事,但他们容易跑题,或者往往讲得太过冗长,对此,教师应该帮助孩子把事例言简意赅地表述出来。

第四条规则:就某个观点,试着举出一个反例来推翻它。这与前一条规则一样,都是在帮助孩子掌握证明与反驳的能力。哲学思考的一个重要方法,就是考察某个命题是否具有普遍性,是否适用于所有场合、所有情境。这时候,一个反例就非常关键,它或许能推翻某个命题,也可能对它产生威胁,迫使其必须进行修正。一个可行的策略,就是让孩子针对某个普遍命题,想想在什么场合、或是什么情况下它会失去效力。这时候,可以让孩子回想自己相关的亲身经历,或者看到的故事电影,看看是否能够找到合适的案例来证明或者反驳某个观点。

第五条规则:面对反例与批评,调整修正自己的观点。我们知道,哲学总有固执己见的一面,每个思考者都试图尽可能地捍卫自己所发现的真理,因为这些思想都是他绞尽脑汁思考的结果,并非道听途说的传闻。因此,懂得为自己的观点辩护,善于修订自己的命题,自圆其说,其实是哲学讨论中非常重要的一项技能与品质。面对他人的反对,儿童必须认真思考怎么办:是轻易放弃自己的观点,还是努力找寻对方说法的漏洞?是进一步修订自己的观点,还是站在更高的层次上试图调和当前的矛盾?如此一来,哲学讨论才会层层推进,深入拓展。

第六条规则:合乎逻辑地提出理由,为自己的观点辩护。每个哲学观点,都必须由逻辑和理性来保证其真理性。也就是说,要让他人接受我们的观点,我们必须为其提供“为什么”的答案,用道理来说服对方。就算有实际的例证来证明自己的观点,理性的推理也不可或缺;因为对于每一事例,正反双方都可以从各自的立场予以不同的解释,我们必须用逻辑证明将具体案例与抽象理论联系在一起才算完备。也就是说,我们必须让自己的表达具有内在的真理融贯性和逻辑一致性,没有自相矛盾的地方;另一方面,我们还要解释命题,让对方能够明白自己的意思。需要再次强调的是,教师的工作是引导孩子自己展开讨论,他不应该越俎代庖,完成这些属于儿童的工作。

显而易见,以上六条游戏规则仅仅用于指导教师如何控制与规范哲学讨论,而不用于指导教师在教学活动中传授具体的命题、知识或者事实。教师在整个教学活动中不用传授具体的命题、知识或者事实,如果说教师真的传授了什么的话,那么只有一样东西,即如何参与到哲学讨论中去。教师只需要保证这六条规则得到恰当有效执行,剩下的事情,只需要交给儿童自己来完成就好了。

哲学游戏中,儿童是游戏者,是他们在自主、自愿、自觉地参与讨论,是儿童自己在“做”哲学。

沃特伯格认为,教师不是活动的中心,而只是游戏的守护者、辅助者,在游戏中担任的只是裁判的角色。这是一种“学习者为中心”的教学方式(Learner-Centered Teaching),与之相对立的,是“教师为中心”的教学方式(Teacher-Centered Teaching),教师是教学的主导力量,是知识的来源,是课程的组织者和控制者。这两种教学方式的区别,可见表 1。

表 1 两种教学方式在儿童哲学教育中的表现比较^{[3]18}

	学习者为中心	教师为中心
教学目标	学生个人能力的发展	传授知识
学生活动	积极介入教学过程	被动接受知识灌输
教师活动	辅助学生探索	单向传播知识
教学方式	学生集体讨论、合作探索	教师单向讲授
学习进度	学生决定探索进程	教师控制学习过程
教学评价	依据教学活动本身	依据考试成绩

“教师为中心”的教学,需要借助考试分数来量化学习效果,以此展开学习评价。然而,哲学问题本质上就不存在一个标准的正确答案,我们怎么用成绩来评价学习的效果呢?所以,沃特伯格认为哲学讨论的顺利开展,就已经足够证明教学过程的成功了。换言之,沃特伯格认为应该采用过程评价而非结果评价的方式来考察学习效果。

沃特伯格继承了马修斯的核心观点,同样主张儿童是天生的哲学家^{[3]23},只要给予他们恰当的机会,他们就能自由地从事哲学探索。沃特伯格反复强调,教师只需要解决好“启发问题”与“控制问题”,就可以放手让儿童自己去“做”哲学。

四、教学设计:面向应用的具体案例

虽然儿童哲学教师并不需要同时是一名哲学专家,但沃特伯格承认,在备课与教学时,没有受过哲学专业训练的普通教师确实会遇到相当多的困难。比如:如何选择合适的儿童图画书?如何从图画书中提炼出恰当的哲学问题?怎样层层深入、逻辑井然地引导儿童讨论这些问题?这些都并非普通中小学教师能够胜任的工作。沃特伯格指出,这些工作不应该让普通教师来完成,教材开发、教学设计等工作需要交给专业的儿童哲学研究者来承担。所以,沃特伯格两本专著的主体部分,正是根据十余本儿童图画书反复打磨而成的教学设计案例。这些儿童图画书,涉及了哲学的各个领域,如政治哲学、伦理学、形而上学、环境哲学等。专家给出教学设计方案,提供资源支撑,一线教师只需要加以吸收利用就好,这种方式可以有效地将教师从编写校本教材的负担中解放出来,让他们能专心于教学应用。无疑,这就让儿童哲学教育工作变得更加轻松可行。

基于以上所述的儿童哲学理论,沃特伯格采用浅显易懂的语言,言简意赅地解释了哲学各领域所研究的主要内容及基本问题,由此帮助教师正确而清晰地把握住哲学的全景轮廓^{[3]38-41}。同时,提纲挈领地勾勒出了哲学史上那些重要角色的形象,解释了各个关键概念的内涵与意义^{[2]145-159}。针对教学过程,沃特伯格给出了一些具体细致的教学步骤、教学策略。比如说:在第一次上课时,应该首先与儿童就哲学课程可能包括哪些内容展开一次概括性的讨论,从而帮助他们掌握住哲学游戏的六条规则;哲学讨论由朗读作品开始,在朗读过程中,需要不时停下来问问

题,确保儿童都了解了故事;朗读完成以后,可以让儿童在故事图表上填空,一方面检验他们是否充分理解了故事,另一方面也能调动他们参与的热情。

以儿童图画书《爱心树》(*The Giving Tree*)的教学设计为例,沃特伯格借助这本妇孺皆知的经典作品,让儿童讨论环境哲学问题。首先在教学设计开头,沃特伯格简明扼要地勾勒出历史上人与自然的三种关系:占有自然、看护自然与尊重自然。由此出发,提出了当代环境哲学的核心问题:自然有没有内在的价值?人与自然应该如何相处?对于环境哲学的基本内容,教师只需要大致掌握就足够了。接着,沃特伯格讨论如何结合具体的故事情节,帮助我们面对环境哲学中抽象的哲学问题。沃特伯格与他的学生一道,经过反复的教学实践,从作品中提炼出了若干哲学主题,包括:“给予和无私”“给予与礼物”“爱”“快乐”等。就每一主题,他们都精心设计了若干哲学问题,方便教师使用。例如在“快乐”主题,就包括了以下问题:故事结尾那个男孩子快乐吗?爱心树感到快乐吗?帮他人做事情可以让人获得快乐吗?你是否曾经同时既感到快乐又感到悲伤?……这些问题紧密贴合故事内容,同时又和每个人的日常生活息息相关,其中有着足够的讨论空间,可供儿童展开哲学讨论。

五、结语:反思与拓展

如果说马修斯的主要目标还是在为儿童哲学存在的合法性提供证明的话,那么,沃特伯格的主要工作,就是在前人的基础上,实现了理论与实践的对接与融合,提出了一整套切实可行的教学模式与课程规划。经过长期的理论探讨与教学实践,沃特伯格设计了一系列具体的教学个案,可供教师无门槛地直接利用。让人印象尤为深刻的是,他在儿童哲学的教学目标、教学过程、教师角色和教学评价等诸多方面,都深入浅出地给出了自己系统的哲学说明,有着相当的启发性。

沃特伯格儿童哲学理论的最大价值,并不在于提供了一个完美的教学方案,而在于它能够激发更多思考与讨论。所以,对于沃特伯格的理论观点与教学方案,我们完全可以提出批评与商榷。比如,关于哲学问题的定义,沃特伯格认为哲学问题是无法实证地解答、也没有任何具体学科能够给出答案的那些问题。但是哲学不正是要回答这些问题的一个专业学科吗?从古至今的众多哲人们提供了各自不同的答案,这些答案共同构成了哲学宝贵的专业知识。

那么,儿童哲学教师难道不应该掌握这些内容吗?沃特伯格认为儿童哲学教师不需要掌握哲学专业理论知识,只需要负责保卫哲学讨论的规则就足够了。但由此引发的完全可能是儿童的迷惘与困惑:如果儿童之间无法达成一致意见,而教师也无法给出权威的解释,那么儿童在一番讨论之后,不是会感到更加困惑与无助吗?沃特伯格自己也谈到了由此可能产生的问题:如果儿童在走出哲学教室以后变得更加固执己见,可能会执意要求你给出每一件事情的理由^{[3]140}。沃特伯格将此视为儿童具备独立思考能力的表现,但问题在于,生活中有很多事情,往往不可能都给出让你接受的理由。比如说,为什么我们要帮助他人?休谟的功利主义哲学与康德的形式主义伦理学,在这个问题上谁都不能完全说服对方,争论到最后都没有给出一个让所有人完全满意的答案。类似于这样的情况,在哲学讨论中可谓比比皆是。如果深入思考这样的难题,每个成年人都有可能陷入相对主义甚至虚无主义的困境。对于未经世事的儿童来说,这将是一份更加沉重的思想负担。每个人都希望在生活中能够找到一些永恒而坚定的东西以供依靠,儿童对此渴望更甚。他们也应该在生命的这一阶段拥有一个稳定的世界,可以安顿幼小的心灵,获得安全感。因此,教师在教育活动中的一个重要任务,就是善于守护儿童热切期望的稳定的世界,以免儿童脆弱的心灵在还未足以承受虚无之时就陷入了无尽怀疑的迷雾之中。

换用著名哲学家汉娜·阿伦特(Hannah Arendt)的话来说,或许沃特伯格的做法可能造成的,正是教师权威的失落与儿童心灵的无助。如果一个教师对于学习的内容并不具有充分的专

业知识,如果他只会放手让儿童自己探索,很可能让儿童陷入迷茫的境地。阿伦特认为这一教育思想产生于现代的平等主义,认为教师与学生应该平等相处,共同在做中学。阿伦特的观点似乎显得保守陈旧,她仍然坚持:教学应该具有权威性;学习不是玩耍,而是严肃的事情;教师应该在对孩子彻底放手之前,自己先学点东西^{[7]172}。阿伦特指出,教育的本质是保护,其任务就是“保护孩子以防世界的伤害,保护世界以防孩子的侵犯”^{[7]178}。对于儿童而言,因为他们还未成年,儿童还没有足够强大的能力承担这样沉重的负担,就需要让他们避免受到成人公共世界的伤害。也就是说,在儿童教育中教师需要提供一个稳定的扶手,让儿童不会彻底地感到无助。而教师在知识上的权威,正可以成为儿童学习中的依靠。

与此同时,知识本身也能够成为儿童倚靠的扶手。沃特伯格为了强调哲学讨论的游戏性,容易让读者误认为哲学教育与具体知识的传授处于相互对立的位置。

知识教育的目的,并不仅仅是让儿童掌握重要的事实、信息,也同样希望培养儿童的认知能力;更重要的,其最终目标,是要培养儿童的“理智品格”(intellectual character)。这是一种可以迁移使用的知识能力,能够帮助儿童批判地评价证据、衡量观点、规划探索方式。不难发现,知识教育与儿童哲学教育在根本的教学目标上有着一致性。这种能力对儿童的学习、个人发展非常重要,可以落实在各门学科里面,也能够被运用在日常生活中^[8]。

但与充满惊讶的哲学教育相比,知识教育的优势,就在于教师可以在这些领域具有更多的权威性;因为与哲学不同,教师确实能够拥有更多的知识来教育学生。知识教育的学科范围非常广泛,并不局限于科学课程,还包括了历史、文学、艺术等各门各类。比如在科学课程的很多领域,其中就包含着丰富的哲学维度,例如伦理和价值、逻辑和批判思维、科学和形而上学以及思想试验等^{[9]206},这些都能成为哲学教育介入的平台与机会。更加清楚地阐述其中的哲学思想,就能够更好地促进科学教育目标的实现,让儿童不仅能更好理解该学科,并且还能更加擅长科学推理^{[9]161}。如此落实在儿童科学教育中的哲学教育,或许将更加具体而踏实:可以帮助儿童学会对文章、报告和科学活动内容进行批判性思考;学会理智、谨慎地描述数据,并利用数据来解释现象;还能够练习和同伴们一起讨论、论证并深入展开思考^{[9]7}。

我们同样可以在西方国家普遍开展的信息图画书教学中发现类似的知识教育,其教学目标也是培育儿童的“理智品格”。儿童在正式教育过程中会接触到不同学科的众多问题、事件和观念,于是许多不同类别的文本被特意设计出来,借助于文字与图像的混合形式来吸引、教导和扩展年轻读者的相关知识,这就是所谓的“信息图画书”^[10]。信息图画书尽管以自然、人文、社会等各个领域的真实信息为基础,但教学中使用它们的目的,却并不是将这些信息输入儿童头脑;而是通过以信息图画书为载体的阅读教育,培养儿童善于发现、乐于发现的科学精神,提升儿童积极思考、主动创造的能力。所以,当代信息图画书的教育价值就是能够有效地吸引读者的注意力,为读者充分提供锻炼信息处理能力的机会。如同科学家面对实验数据能够创造性地、有逻辑地对其展开分析与追问一样,读者面对优秀的信息图画书也能够逐步地掌握观察、思考、批判、创造等理性思维能力,并通过图像与文字等手段将自身的收获表达出来^[11]。

故而,并不局限于语文课程,将儿童哲学教育与科学教育、信息图画书阅读教育之类的知识教育融合与贯通,应该能进一步丰富儿童哲学教育内涵、拓展儿童哲学教育视野。

参考文献

- [1] 高振宇. 儿童哲学论[M]. 济南: 山东教育出版社, 2011.
- [2] WARTENBERG T. A Sneetch is A Sneetch and Other Philosophical Discoveries: Finding Wisdom in Children's Literature[M]. Chichester: Wiley Blackwell, 2013.

- [3] WARTENBERG T. Big Ideas for Little Kids: Teaching Philosophy Through Children's Literature [M]. Plymouth: Rowman & Littlefield Education, 2009.
- [4] PRITCHARD M. Philosophy for Children [DB/OL]. [2021-03-03]. <https://plato.stanford.edu/entries/children/>.
- [5] ROSS A. Interview with Thomas Wartenberg [EB/OL]. [2021-03-03]. <http://justonemorebook.com/?s=Thomas>.
- [6] MALLETT M. Choosing and Using Fiction and Non-Fiction 3-11 [M]. London: Routledge, 2010: 228-233
- [7] 阿伦特 H. 过去与未来之间 [M]. 南京: 译林出版社, 2011.
- [8] PRITCHARD D. What Is This Thing Called Knowledge? [M]. London: Routledge, 2018.
- [9] 马修斯 M. 科学教学: 科学史和科学哲学的贡献 [M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2017.
- [10] WATSON V. The Cambridge Guide to Children's Books in English [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 2001: 368.
- [11] 江渝. 何谓“信息图画书”? : 暨对“科普绘本”概念的反省 [J]. 昆明学院学报, 2021(1): 9-13.

Thomas Wartenberg's Thought on P4C Education

JIANG Yu

(College of Performing and Fine Arts, China Three Gorges University, Yichang, Hubei, 443002, China)

Abstract: Thomas Wartenberg is a famous American scholar who advocates philosophy for children (P4C) education. He provides systematic philosophical explanations and teaching schemes for P4C education in simple terms in many aspects, such as teaching objectives, teaching process, teachers' role, textbook construction and teaching evaluation. His research results have theoretical significance, which can effectively, systematically and conveniently help teachers to be competent for children's philosophy teaching. Based on the teaching goal of developing thinking ability and cultivating communication ability, Wartenberg proposes a teaching arrangement of combining P4C education and language teaching together: to solve the "initiation problem" by using picture books as teaching materials; to address the "regulation problem" by making the six rules in the game of philosophy, in order to trigger and regulate the children's philosophical discussion and implement "learner-centered teaching".

Key words: Thomas Wartenberg; philosophy for children; picture books; curriculum; teaching design

〔责任编辑:何敏敏〕