

生活在此处：基于“附近”视域的儿童哲学教育空间的重构

◆ 孙丽丽 沈 婧

摘 要：当前，在儿童哲学探究活动中存在对儿童生活、附近探索的忽视、曲解等问题，有限范围的教育空间、局限自身的对话主题和缺乏身体的哲学探究让儿童哲学无法发挥真正的教育价值。项飙提出以“附近”为视域的理念，与儿童哲学之间存在耦合之处，二者都批判个体忽视生活的现象，都以更好地理解 and 认识世界、增强个体与社会的联结为目的。在此背景下，以“附近”为视域构建儿童哲学教育空间有着重要价值。本文以“附近”为视域，从列斐伏尔可感、亲历、想象三元辩证空间出发，构建一个去远求近的生动的生活学习空间、身体性与反身性的参与式学习空间和展开的种子生长的可能学习空间，唤醒儿童对附近的好奇心以及探寻的积极性。

关键词：附近；日常生活；教育空间；儿童哲学

DOI:10.14121/j.cnki.1008-3855.2025.02.010

“附近”一词被正式提及源自人类学家项飙。他将“附近”解释为能够将生活常态下频繁相遇的不同立场和背景人们带入同一视野的生活空间^{[1][2]}。以“附近”为中心来认识世界，能够帮助个体更好地感知、理解、融入社会，激发其新的行为可能^[3]。他发现，不同以往，现代人的“附近”正在消失。“附近消失”一词是对个体与周边人、事、物的联系和互动缩减现象的披露，是生活异化的其中一种表现形式。在其论证下，教育者去发现、关注并重新审视儿童教育中的“附近”有着重要意义。儿童哲学一直关注和重视儿童的“附近”。例如“儿童哲学之父”李普曼在《教室里的哲学》中曾论证到：儿童有与生俱来的好奇心、求知欲和了解万物之道的渴望，“帮助他们发现生活中所十分缺乏的意义”“鼓励儿童认真思考自己的生活环境是十分必要的”，教师要注重儿童对周边环境的好奇和探索^[4]。当代儿童哲学研究者在对儿童哲学进行探讨时也在不断肯定儿童对周围世界思考与探究的价值，如卡斯迪认为哲学对话能够影响儿童及他人的生活，如果公民想要明智且能够幸

福地生活，那么他们必须考虑他人并思考他们的生活与他人之间的联系^[5]。然而，在儿童哲学教育活动中，依然存在对儿童“附近”的忽视、曲解等问题，且有关附近的理论与实践还没有在儿童哲学领域得到广泛的讨论及应用。鉴于此，本文将以附近为视域来探讨，试图重新构建儿童哲学教育空间，唤醒儿童对附近的好奇心以及探寻的积极性。

一、生活的异化及消失的“附近”

从古至今，“生活”一直都是哲学家们十分关注话题。他们认为对生活的关注、思考有利于个体的发展，如《申辩》中苏格拉底指出的“一个未经省察的生活是不值得人过的生活”，个体必须通过对生活的省察才能实现自我、做出道德选择并追求真理^[6]。柏拉图在《理想国》中论证的思想有着异曲同工之意，他提出“哲学王的生活是最快乐的”，因为“除了智者的快乐之外，没有任何快乐是如此真实和纯粹”，热爱金钱的人、战士和荣誉热爱者都不如思考生活并从中获取智慧的人快乐^[7]。近代哲学家在此

孙丽丽 沈 婧/杭州师范大学经亨颐教育学院 (杭州 311121)

基础上进一步肯定了思考和研究个人“日常生活”的价值。德国哲学家胡塞尔认为只有当下正在经历着的生活世界,才能揭示出“科学始终已经站立于其上却没有看到的基础”,建构起世界的意义和世界存在的有效性^[8]。舒茨继承了胡塞尔关注生活世界的观点,他指出“这个被我们以有意义的方式体验到的世界(日常生活中我们与他人一同构成的社会世界),也是社会科学所诠释的对象”^[9]。法国哲学家列斐伏尔将日常生活视作沃土,呼唤道“没有任何东西会比日常生活还深刻”“我们不能没有日常生活”,强调它是所有社会活动得以发生的基础^[10]。德国哲学家海德格尔以存在论视域指出“日常此在最切近的世界就是周围世界”,日常生活是此在发生沉沦的基础场所^[11]。德国哲学家哈贝马斯则指出,生活世界为个体提供进行交往行为的文化背景,并且同时生活世界也是个体交往的经验场所^[12]。这些哲学家都认为关注生活对于个体而言意义非凡,个体应重拾对日常生活的关注,留意周围世界的人、事、物,并保持对生活的好奇、思索和研究。

当代社会在科学精神、理性主义受到了极大推崇的背景下,哲学家更是敏锐地察觉并批判个体与生活之间的异化现象。列斐伏尔从哲学上把异化定义为,一个对象化和外在化的、实现的和现实感消失的双重运动^[13]。将日常生活的异化概括为人在日常生活中逐渐与其本质、需求、活动以及周围环境产生疏离。胡塞尔认为生活的异化是潜藏于科学之下的“危机”——在技术理性的裹挟下,科学丧失其对生活的意义。“用数学方式奠定的理念东西的世界暗中代替唯一现实的世界,现实地由感性给予的世界,总是被体验到的和可以体验到的世界——我们的日常生活世界”^[14],他认为这一举动使人们忽视了对生活的直观体验和感受、生活在一种抽象的依靠符号来确定其价值的处境中,丧失了人的本真和丰富性。除开技术理性,列斐伏尔吸收了马克思理论,还将日常生活的异化归结于社会分工的细化和消费主义的兴起。异化的具体表现为:日常生活元素(工作、家庭和“私人”生活、闲暇活动)的分离^[15]。带来的结果是越来越多卷入复杂社会关系的个人被孤立起来,变得更加关注自己;呈现出个人意识分裂和个人原子化情形等^[16]。德波发现人们的日常生活正在被商品及其视觉表征全面殖民——“现实生活在很大程

度上,也被景观所侵蚀,并以与景观结成同盟和将其同化与吞噬为终结”^[17]。在这一社会中,人们失去了对生活的真实体验和感受、人与人之间的真实交流和互动逐渐消失。因此,他提出与列斐伏尔类似的主张,即反资本主义的革命应当拓展到日常生活领域,进行日常生活的革命^[18]。

“附近的消失”正是生活异化的其中一种呈现。简·盖耶首先发现美国公众关注立即可见的未来与无限遥远的最终结局,但忽视二者之间可以具体计划与有效讨论的近期阶段,例如经济学家更关注长期和宏观的经济增长和货币供应原理,在经济理论和修辞中本该占有中心位置的“近期”逐渐边缘化^[19]。在此基础上项飙提出了“附近”概念。他发现随着人工智能与社交媒体日益频繁地渗透进我们的日常生活,人们关注“极近(自身)”和“极远(想象中的‘世界’)”,却逐渐忽略了这两者之间的空间——即附近,个体与周边环境中的事、物的联系和互动逐渐减弱^[20]。这一结果使得人们从原来的“熟人社会”逐渐转向以对数字技术的掌控程度为区分的“陌生人社会”^[21]。

“附近”于个体有着重要的价值和意义。项飙认为,人们可以从与“附近”的互动中来感知理解世界、激发新的行为^[22]。与“附近”互动产生的情感和文化联系也是个体认同感和归属感的重要来源^[23]。而当个体失去“附近”、沉溺于“虚拟世界的原子化生存方式”后,由于没有附近的实在性,又没有宏观的方向感,个体处于悬空状态,对生活的失控感和无力感日渐增强,人与人之间关系逐渐变得紧张、疏离、脆弱,社会团结日益“萎缩”^[24]。

当前儿童和“附近”又有着怎么样的关系?一项研究分析了儿童校内外“附近”的状态,结果表明孩子在校的“附近”被压缩、校外生活“附近”呈现虚拟化和数字化等现象,他们的闲暇时间久困于学业、电子产品等屋内活动之中,“附近”在儿童的生活中逐渐褪色消失^[25]!

二、儿童哲学教育中“附近”的忽视

李普曼指出“儿童在生活中无时无刻不遇到他们觉得奇异不解的事情……儿童不但想知道自己,还想了解世界”^[26]。哲学源于好奇,好奇又源于生活的发现。因此,儿童生活的“附近”可以成为儿童哲

学活动里帮助儿童认识和理解世界的纽带。但在儿童哲学教育中依然存在对儿童“附近”的忽略和曲解等问题。

(一)范围有限的教育空间

项飙指出“作为视域的附近是变动不居的,不断衍生出新的关系和意识”^[27]。个体所到之处便可形成一个新的“附近”,以附近为视域可以使人们不断观察到新的事情、做新的事情。由此可见“附近”有具体的物理空间,但不同于小区、商业街等,这一空间并没有清晰明确的边界。在当前儿童哲学中却存在有明确空间范围的“附近”。父母、教师常常将哲学探究作为一个专门的活动——儿童坐在板凳椅上、围成半圈或采用秧田式的座位排列形式,在哲学教室或本班教室内开展的哲学游戏。无论是哪种形式,观之教学中的儿童,他们讨论的话题局限于“班级”这个小范围,他们与人、事、物的交流互动几乎可以被清晰地预判,儿童缺乏新的发现。这正是因为儿童哲学发生的“附近”被圈定在固定的“教室”。马修斯在《哲学与幼童》中叙述了许多成人与儿童在日常生活中进行的哲学对话片段,如花是否有感觉、什么是勇敢、没有生命的东西会不会思考等一系列问题——发生这些探究的场所均不在教室。由此可见,应冲破教室的屏障,让哲学探究随时随地在“附近”中发生。

(二)局限自身的对话主题

项飙认为,以前能够在“附近”构造出一种爱的关系,而现在随着经济理性的极度扩张,原来很自然的爱消失了^[28]。在这样的背景下,个体对自身的利益的关注,极大地加重了人与人之间的隔阂和疏远。这一现象也可以在儿童哲学活动中发现:一方面,儿童哲学对话的主题常常仅围绕儿童个体本身,讨论缺乏延展性。教师缺乏对儿童经验的进一步链接,让儿童跳出自我,开始感受、关怀附近人、事、物。另一方面,较少以儿童的“附近”作为搭建话题的桥梁。儿童哲学活动的开展常以绘本为媒介来讨论“自由”“友爱”“生活”等等话题,儿童无法完全设身处地、身临其境地感受故事主人公的体会,但如若以“附近”的事物为话题会带给幼儿更强的真实感和体验感。

(三)缺乏身体参与的哲学探究

项飙提到“20世纪90年代以后……个体在自己的生活意义上,没有一个直接地对宏大叙事的参与

感;但同时,个体也没有建构出自己的‘附近’来,对自己身边的事情也没有参与感”^[29]。儿童必须亲身参与其中、有意识地发掘,和环境里的人、事、物充分互动,才能建构出属于自己的关系网络。可见,身体的参与是个体认识的基础。然而很多儿童哲学探究活动中:一方面,以静坐式的口头语言和书面语言活动(如阅读、辩论、讨论等)为主,缺乏有身体投入的活动环节^[30]。另一方面,儿童对问题的讨论经常以提出解决方案收尾,缺乏联系生活其他事件、扩大想象并将其付诸实践的机会。杜威曾指出“脱离深思熟虑之行动的知识是死的知识,是毁坏心智的沉重负担”^[31]。儿童需要的是有身体参与的哲学探究。儿童哲学教师应成为儿童感知“附近”的有力推动者,让儿童真正走进“附近”。

在当前这个被虚拟技术与社交媒体深度塑造的时代背景下,儿童哲学活动和教育也出现“附近”的缺失。以“附近”为视域,重建儿童哲学与周围生活“附近”的紧密联系显得尤为重要,可以帮助儿童搭建起一座个体与社会之间沟通的桥梁,更好地成长。

三、“附近”视域与儿童哲学的内在耦合

正是有了“附近”,儿童由个体走向群体、由哲学主体走向了实践主体,从主体性存在转为主体间性存在^[32]。在“附近”之中,儿童认识和理解世界,从中获取个体成长的直接经验,创造独属于自己与环境的回忆,产生浓厚的归属感和安全感,这些都与儿童哲学教育的目标有着内在耦合。

(一)对忽视周围生活世界的批判

哈贝马斯笔下的“社会原子化”是指社会转型期因人类社会最重要的社会联结机制——中间组织的解体或缺失而产生的个体孤独、无序互动状态和道德解组、社会失范等社会危机^[33]。项飙提出“附近的消失”与其有异曲同工之意。在这样的背景下,人们建立对世界的感知,越来越通过一些抽象的概念和原则,身边的人、事、物难以唤起人们的关注^[34]。儿童哲学的产生最早也来源于对生活现象的不满,李普曼发现学生普遍缺乏思维应有的技巧、对周围世界不再有好奇心和探索欲,即“成年人对日常生活中令人困惑的事情往往司空见惯、习以为常……不再探求生活中各种问题的答案,只是消极被动地接受生活”,于是以儿童哲学为儿童建立一个学习空间来

“认真考虑其周围的环境和与之相关的各种情况”,改变一代又一代“禁锢好奇心的习惯”。

(二)以促进个体认识和理解世界为目的

“附近”是以个体为原点并实际参与创造的生活范围^[35]。项飙认为附近是孩子的生活课堂,“附近是观察世界的基础”“出于强烈的好奇心,孩子们密切关注周围的一切。由于无法跑到太远的地方,他们非常擅长从身边熟悉的事物中获得新发现……”,孩子们“靠他们的附近理解世界”^[36]。正如舍勒曾经说过的“我们的经验(在周遭世界中产生的)奠定了‘我’对世界之经验的基础”^[37]。项飙提出将“附近”作为一种视域,正是希望儿童能继续像过往一样与“附近”里人、事、物的互动,在亲身体验、直接感知中认识和理解世界。这与儿童哲学的目的不谋而合——儿童哲学同样以助力儿童探索与理解周围世界为目的。它关注孩子在生活中产生的问题,以期通过必要的思维训练,让孩子“对世界上模棱两可的、错综复杂的情况有所了解”,并能运用所思考的结果解决真实问题^[38]。

(三)以增进个体与社会的情感联结为导向

在项飙的定义下,附近并非固定不动,“我们要重视作为视域的附近,不是因为作为物理空间的附近”,执意以“本地取向”来考察附近,往往会淡化社会关系^[39]。他提出将附近作为一种视域,正是希望个体能够重构日常生活中的关系,向“附近”发起联络,打破隔阂,增进个人与个人、个人与社会之间的情感,找回“爱”。儿童哲学也同样重视个人交往能力、关怀性思维的发展,李普曼认为儿童哲学的目的之一是通过儿童彼此之间的对话交流“增进儿童对彼此性格、兴趣、价值观、信念和癖好的了解”,增强人与人之间的连接^[40]。在吉梅内斯·达西等人的研究中,发现通过儿童哲学来提高幼儿的情感理解和社交能力是可行的^[41]。由此可见,二者均重视个体与个体、个体与社会的情感联结。

(四)以建构个体对自我生活意义为核心

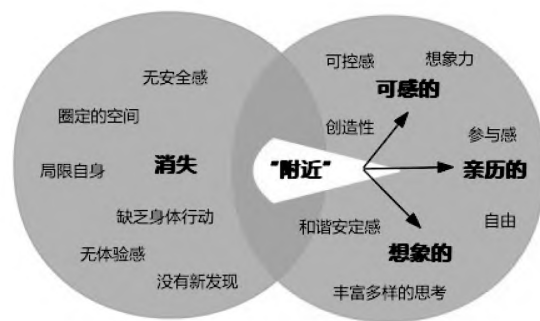
项飙提出,“附近”是年轻人面对失控的生活时,可以为生活重新找到的一个“锚”,“‘附近’跟地方、跟社区、跟小区、跟群体、跟部落都不一样……这个‘附近’是跟着你走的,你走到哪里,‘附近’就跟到哪里”,这种以自我为中心、稳定的、真实的“附近”,可以给生活带来可控感和可知感,支撑个体寻找生活

的意义^[42]。儿童哲学中也重视培养孩子发现生活经历意义的能力,例如李普曼指出许多儿童有不喜欢学校生活或是自己的生活等情况,只有当儿童自己从生活中发掘出意义才能改变这种看法^[43]。发现事物的意义的方法有发现事物间的联系、发现多种选择等。这些也是儿童哲学想要带给孩子的。

四、以附近为视域建构儿童哲学的教育空间

教育空间本质上就是形成一个社群,影响着居于其中的个体的生活以及文化的塑造,通过儿童哲学搭建个体与社会的多重关系空间,一定程度上可以重塑“附近”。

社会学家列斐伏尔提出“学科总是最大限度地分割空间,按照还原的方法论前提随意地肢解空间”^[44]。进而,他提出必须建构一种具有总体性的空间认识与理解——社会空间,将内心体验的空间与物质空间和社会空间结合,将社会空间生产要素分为空间实践、空间表征和表征性空间,三个要素构成“感知的—构想的—亲历的”三位一体的空间辩证关系。某种意义上,列斐伏尔的社会空间与项飙所阐释的“附近”都是一种总体的社会空间,有其共通性。因此,建构儿童哲学教育空间的“附近”,可借鉴列斐伏尔的三元辩证空间,就是要共构儿童可感的空间、亲历的空间和想象的空间(如图所示)。



基于“附近”的儿童哲学教育空间重构思路图

(一)可感的空间实践——去远求近的生动的生活学习空间

项飙在访谈中提到:“附近,是大家重新建立对生活的可控感、至少是可知感的一个基础”。列斐伏尔认为空间实践表现为日常生活以及日常生活与现实之间所形成的空间紧密联系。这意味着儿童哲学的教育空间要建基于儿童的日常生活世界。海德格

尔在《存在与时间》中论述“此在”空间时指出,此在本质上是空间性的,它有着求近的本质倾向,即总是将事物以各种方式“带到近前”的行为本质,此在的求近倾向实际是一种求真,即解蔽着的“让存在者存在”^[45]。儿童哲学的先驱者马修斯在《哲学与幼童》中叙述了许多成人与儿童在日常生活中进行的哲学对话片段,一些在成人看来不起眼的物品和习以为常的事件在孩子眼中是如此新奇和有趣,他们对周围世界永远保持好奇与期待,思考自我与他人、社会和自然之间的关系。内尔·诺丁斯指出,“在学校,没有多少孩子学会关心物品……我们的孩子很少有机会关心老家具、碟盘和地毯,也没有机会关心新自行车、收音机和录音机。”教育要求儿童关心自我,关心周围的人,关心陌生人,关心动物、植物和自然环境,关心非生命的物品和器具等^[46]。

同时,列斐伏尔所指出的儿童的日常生活除了是生计、衣服、家具、家人、邻里和环境……如果愿意,你可以称之为物质文化之外,作为重复性的、数量化的物质生活过程,日常生活还具有一种“生动的态度”和“诗意的气氛”^[47]。而这种生动的态度即是儿童哲学的创造性能力之基。譬如,《阿宝两只脚,凳子四只脚》中描述:一天早上,阿宝朦朦胧胧醒来,似乎来了灵感,看到凳子光着四只脚怪难看的,便把自己的鞋子给它穿上,又把妹妹的一双新鞋也给凳子穿上,站起身来一看,真有趣!不由得叫起来:“阿宝两只脚,凳子四只脚!”^[48]儿童的日常生活其实就是一个极富有想象和创造的世界,他们无时无刻不在探索周身的人、事、物。他们择取最常见的生活用品,却能呈现出自己最丰富的、超越成人的想象和思考。让-罗尔·布约克沃尔德(Jon-Roar Bjorkvold)以“缪斯本能”来描述儿童的与生俱来的这一能力,认为它是人类各种创造性活动所要求的最基本的能力^[49]。这种缪斯本能,不仅体现在音乐、舞蹈、美术等艺术活动中,还体现在与周围事物的日常互动活动中,儿童不是日常生活的被动的产物、对象,而是主动地参与日常生活的意义建构。因此,儿童哲学的教育空间要求“去远求近”回到儿童的日常生活中,与孩子一起进行哲学探究,发现生活世界中的哲学。回到儿童生活周围,即使是很小的幼儿亦能够积极地制造意义,建立属于他们自己的意义生活,因为他们的思考从来就不是为遥远的生活做准

备,而是当下生活本身。再如儿童能用自己制作的手工作品装点教室,富有想象力地使用阳台、创造性地使用相连房间的走廊等。这表明儿童能积极地融入他们的附近生活,并与团体成员一起“做”美的哲学探索^[50]。台湾儿童哲学的实践者杨茂秀教授也用《谁说没人用筷子喝汤》来告诉我们,哲学不是屹立在学术金字塔的顶端,而是儿童生活中的点点滴滴。因此,对于儿童哲学教育来说,以附近生活作为儿童哲学教育的可能空间,可以以更生动、鲜活的视角,理解儿童思维与认知发展的整体面貌、运作机制和儿童实践生活的意义。这在某种程度上也呼应了国内学者提出的儿童研究从书斋到田野转变的倡导^[51]。

(二)亲历的空间表征——身体性与反身性的参与式学习空间

“附近”的价值是让人能保持思考和行动的小空间^[52]。也因此项飙在《作为视域的“附近”》中提出重建附近的“最初500米运动”^[53]而非“最初500米”的简单空间概念。同样,列斐伏尔应对“空间表征”的概念化和普遍化,也提出需要亲历,需要交往、体验和情感,需要经由身体的时间积淀。他指出,社会实践是以使用身体为先决条件,因此社会身体是一个被感知的领域。身体表征是由意识形态、科学知识以及充满各种意图的空间(各种构想)所形塑。身体亲历的、生活此在的空间具有一种混沌性和与个体内在的关联性,与记忆、梦、情感、欲望、情境等相关联^[54]。因此,从“附近”的视角看,附近不仅仅是一个物理空间维度的界定,更是一种参与行动文化生活的维度。

儿童哲学的提出者李普曼在《教室里的哲学》中继承了杜威科学探究的思想,认为“就像科学家应用科学的方法在问题情境中探究,学生也应该做同样的事”也就是儿童哲学是让儿童在实践探究中实现自我控制,并培养理智自由^[55]。这种探究模式为儿童哲学以多种形式“做哲学”提供了借鉴,与传统哲学依赖对思想理论与哲学史的把握不同,如何做哲学正是从科学的反思与肯定生活实践的意义等层面来考察哲学问题^[56]。就像罗纳德·格罗斯所说:一场精彩的对话就像一部精彩的影片、戏剧或一场精彩的音乐会一样,都有一个开头、过程和结尾。许多对话之所以令人乏味,原因之一就是它们没有任何的

程序或者过程,它们就像单调的机械运动一样始终保持着同一种模式^[57]。潘小慧在《儿童哲学的理论与实践》中写道:“儿童哲学是可以与社会互动,可以与儿童对话,活泼的生活哲学。”^[58]她认为儿童哲学教育活动就是陪伴并和儿童一起做独立思辨、批判的爱智慧的活动。因此,儿童哲学需要回应和满足儿童参与式的身体空间德国儿童哲学研究者迈克尔·西格蒙德也认为室外安静的、令人放松的和感到兴奋的环境对哲学探究大有裨益,野外徒步、环湖游览或者教室外令人惬意的小角落更有助于开展自由的哲学活动^[59]。因此,儿童哲学的“附近”空间,应结合儿童的生活经验,让儿童的身体向学习空间敞开并与之互动,建构具有真实体验性、连续体验性的学习空间,并成为他们学会思考、接近和体验事物的丰富过程。

同时,列斐伏尔提出的社会空间的主体分析框架认为:作为活生生的“心脏”是相当不同于作为思想的与作为感知的“心脏”的……就活生生的身体来说,绝不应把定位化(localization)视为理所当然^[60]。也就是说,这里还有一个作为思想的身体性,也就是反身性。列斐伏尔在较早的《都市革命》《空间与政治》中提出 G-M-P 层次分析,即整体(Global)-中间(Mixed)-个体(Private)的分析框架,如果我们把中间看成身体的媒介,那么个体就是具有反身性的自我指涉和自我反思,也就是在儿童哲学教育空间中,儿童不仅是劳动的、工作的人,更是智慧的、反思的人^[61]。就像媒介环境艺术学派代表麦克卢汉提出:“媒介是人感官的延伸”。人们收集“附近”讯息都是通过一定的媒介,人-媒介-附近就构成了一个讯息生态。因此,从这个意义上说,儿童参与式的空间,也指儿童基于身体体验同时又超越身体体验改造或创造的可能空间。在“主体”与“客体”身份体验互相转换中将“附近”环境重塑的主动权交给儿童,从空间的体验者变为空间的创造主体,通过与附近的文化链接,让儿童在身体体验的基础上,成为改造当下空间的组织者、策划者。如幼儿园游戏场的改造或阅读角的打造等,倾听孩子的心声和表达,尽管有时孩子的想法天马行空,但却总充满着儿童对空间丰富性和多样性的可能思考。儿童哲学教育营造“附近”过程中,需要关注儿童的当下具身经验,同时也需反思“身体性”经验,着重解决生活问题,呈现教

育空间与儿童个体的互动和紧密关系。如某幼儿园在历年六一儿童节的经验基础上,展开“我期待的儿童节”的讨论,孩子们最期待的是“躺着的六一儿童节”。于是,怎样过一个“躺着的六一儿童节”,孩子们成为设计者和改造者,他们设计了一个“星空电影院”如此这般地躺着的六一儿童节。这就意味着我们在创设哲学探究共同体时需要建构动态、发展的学习空间,让儿童在一定的探究情境下进行尽可能自由的探索,把课堂内外的空间真正还给儿童,让他们在身体与空间的互动过程中获得、增强体验与感受,在与他人进行身体协作的过程中产生学习与创造^[62]。这也恰如欧文·戈夫曼(Erving Goffman)笔下“行动真正发生之处”(where the action is)的一个自发性田野^[63],它代表一种实践空间观,即空间不是一个单一的事实或者实体,而是在确定与不确定之间的实践世界。实践是一种群体性的行为和成就,且能够与个体的日常生活联系起来,并造就了个体与实践的多重关系,即建构在(in)实践、由(by)实践、属(of)实践、为(for)实践的多重的关系空间,将学习者铭印于具体的社会物质境脉,即知识能够文化地、历史地、活动地共同建构学习者的日常生活和生命历程^[64]。也就是说,儿童在哲学探究中,能够通过生活事件的共同参与,建立共识、设计实践、反馈调整进行行动思考。“附近”环境的身体性、具身化生活体验,使得个体重拾对“附近”的情趣;另一方面重塑设计主权,互换主客体体验身份,引发双方对生活 and 生命价值的思考与关注^[65]。

(三)想象的表征性空间——展开的种子生长的可能学习空间

项飙在一次对话中谈到,今天大家的生活是折叠的,折叠就是很多很多的事和人看不见了,但“附近”则是将折叠展开,它的展开就像一粒种子一样,不断生长,给我们带来无限惊讶和惊喜,从而让我们看到生动、具体、细微的生活中的人、事和物,感受到温暖、活跃、复杂、微妙的本真生命。

为了更好地说明“附近”的伸展特质,项飙在《重建附近:年轻人如何从现实中获得力量?》中指出,附近介于“家里头”与“全世界”中间,不同于社区、小区、群体、部落,它没有明显的边界,也没有相对固定的人员,而是以个体为中心,走到哪里“附近”就跟随到哪儿。某种意义上,“最初500米运动”也是项飙

提出的一种生活艺术主张,同样是具有延展性的想象空间。因此,“附近”是以儿童的移动而变动不居、而不断展开。

儿童哲学研究者李普曼指出,希望儿童哲学“能为儿童的生活构建一个更好更合乎理性的世界:一个走在街边看到的世界也能像在遥远的宇宙中看到的一样美好的世界”^[66]。对李普曼而言,思考儿童哲学是直面生活也是建构美好世界的实践。这跟项飙希冀的“附近”的延展性是一致的。诚然,对于儿童而言,遥远的沙漠化或气候变暖未必能激发他的道德激情去思考改变,但学校、家庭和社区的垃圾清理和分类却能让它们真实地感受到环境的变化与自己生活的关系。同时,这些具有公共性的日常生活的思考可以与个体互动联结形成多种社会关系,从而联结和思考宏观的气候问题。因此,空间往往蕴含着被遮蔽的方面,需要借助“附近”的洞察得以延展,在这个过程中,原有的物理空间也将会被赋予新的意义,建立一个将原有空间转化为具备新功能的空

间^[67]。如周兢教授团队的课程生成研究成果《你好,家乡的树朋友》一书中,孩子们的课程生成故事是从附近幼儿园里的树(树皮的秘密是什么?竹子是树吗?大树会开花吗?)到村里的千年大樟树(如何设计走访大樟树计划?大樟树的脚是怎样的?)再到走访龙角岩森林公园(为什么树真好?给小鸟安个家)的不断生长展开的教育空间。儿童这种思考和学习的空间就是一颗种子的生长空间,不只是固定不变的附近,附近是会随着儿童主体的变动而伸展开来。有研究者将这样的空间称为“位育”空间,并指出“位”不是简单的生存,是寻求自我与“附近”和生活世界的共生^[68]。也就是说,“位育”空间的环境是内外生态的,即附近空间向外的无限展开。

同时,“位育”空间提供的并不是一个简单的“学习发生的容器”,还是生命安定感和稳定和谐感的获得。即具有一种内在“共同生活”的精神生态,也就是空间中参与的主体彼此的尊重和关心,形成一种安心和谐探索的心灵空间。儿童哲学教育的附近空间既具有延伸性也具有和谐安定感。要求教师从原

先的师生关系的俯视和仰视切换转向环视四周(每个个体环顾四周),去寻找和发现儿童的真实生活需求和互动;它的主要目的不是监视、控制甚至压制,而是善意的回应、尊重甚至协商;它不是要完全填满教育或互动中的缝隙、漏洞、空白,而是让这些自发生长的空间成为个体彼此联结以及个体与集体发生关系的通道;它不是只眺望远方、关注长期、思考未来,而是立足当下、目视身边。其中,教师成为儿童的附近,儿童也成了教师的附近。虽然在儿童哲学对话所构成的师生关系中,关心者的角色往往是由教师扮演的,但是这并不意味着只有教师对儿童的关心,而不需要儿童对教师的关心^[69]。从这个意义上说,成人和儿童都需要发现或重构“附近”,都需要充盈而丰富的生命滋养,需要一种彰显其主体能动性的真实生活空间。诗人谷川俊太郎在《大人的时间》中这样描述成人世界与儿童世界的差异:“孩子过了一周/会增加一周的伶俐/孩子一周之内/能记住五十个新词/孩子在一周之后/可以改变自己/然而大人过了一周/却还是老样子/大人一周之间/只翻同一本周刊杂志/一周的时间/大人只会训斥孩子”^[70]。在谷川俊太郎的笔下,成人日复一日,过着单调乏味的生活,而儿童的世界却日新月异,每一天都在变化着,每天都很有趣。但在儿童哲学的附近教育空间则不同,成人与儿童都关注着生活中的变化与有趣,共同建构有生命力的共同生活。

总之,“附近”的概念不是要做一个社会的宏观理论,它要发展的是一个“生活的哲学”,要讲的是如何处理自己的生活,让智慧思想从生活中来、到生活中去、为生活服务。有了这一空间,儿童能建立其周围世界的认识基础,发展主体自我的认同感,也能发展更和谐的与成人间主体间互动关系。如此,在充满变化的未来世界,儿童的生命才能得以蓬勃绽放。

本文系浙江省哲学社会科学一般项目“儿童参与童年自我建构的叙事研究”(23NDJC267YB);浙江省哲学社会科学培育实验室“杭州师范大学婴幼儿发展与托育实验室”的部分成果。

(责任编辑 陈霞)

参考文献

- [1][3][20][22][27][29][36][39][53]项飙,张子约.作为视域的“附近”[J].清华社会学评论,2022(01):78-98.
- [2]严飞.以“附近”为方法:重识我们的世界[J].探索与争鸣,2022(04):141-149+179-181.

- [4][26][38][40][43]李普曼,张爱琳,张爱维.教室里的哲学[M].山西教育出版社,1997:7,10,25,37,72,74.
- [5]Cassidy C. Philosophy with children: Learning to live well[J]. *Childhood & philosophy*, 2012, 8(16): 243-264.
- [6][古希腊]柏拉图.苏格拉底的申辩[M].吴飞,译.北京:华夏出版社,2007:211.
- [7]柏拉图.理想国[M].郭斌和,张竹明,译.北京:中国纺织出版社,2020:297.
- [8][14][德]胡塞尔,欧洲科学的危机与超越论的现象学[M].王炳文,译.北京:商务印书馆,2017:8,67,91.
- [9][37][奥]阿尔弗雷德·舒茨.社会世界的意义构成[M].游淙祺,译.北京:商务印书馆,2017:18,229.
- [10][法]亨利·列斐伏尔.日常生活批判(第二卷)[M].叶齐茂,倪晓辉,译.北京:社会科学文献出版社,2019:276.
- [11][德]海德格尔.存在与时间[M].陈嘉映,王庆节,译.北京:生活·读书·新知三联书店,2006:87.
- [12]林克勤.西方思想史视阈下的精神交往[J].外国语文,2016,32(04):14-20.
- [13][15][16][法]亨利·列斐伏尔.日常生活批判(第一卷)[M].叶齐茂,倪晓辉,译.北京:社会科学文献出版社,2018:28,29,37,67.
- [17][法]居伊·德波.景观社会[M].王昭凤,译.南京:南京大学出版社,2006:4.
- [18]陈岸瑛.生活在此处:情境主义国际的后革命遗产[J].装饰,2024(07):12-17.
- [19]Guyer J I. Prophecy and the near future: Thoughts on macroeconomic, evangelical, and punctuated time[J]. *American ethnologist*, 2007, 34(3): 409-421.
- [21][23][68]赖明谷,代春阳.“附近”消失的当下:用教育重建“附近”[J].现代大学教育,2023,39(05):9-19+112.
- [24]董山民,赵英.“附近”的消失与再造——反思技术扩张时代的社会团结[J].福建论坛(人文社会科学版),2021(03):33-43.
- [25]崔媛,李雯,赵茜.青少年“附近”的消失——基于PISA2022数据的国际比较研究[J].中小学管理,2024(03):58-61.
- [28]十三邀.项飙:我们失去了构造爱的关系的自信[EB/OL]. (2019-12-02)[2024-11-24].https://m.thepaper.cn/baijiahao_5108749.
- [30][62]高振宇,濮琳.具身认知视域下儿童哲学学习空间的重构[J].河北师范大学学报(教育科学版),2023,25(06):85-96.
- [31][美]杜威.民主主义与教育[M].王承绪,译.北京:人民教育出版社,1990:168.
- [32]李旭.带上儿童走向“附近”[J].今日教育(幼教金刊),2024(02):1.
- [33]汤迪.道德教育如何应对社会原子化的挑战[J].教育学术月刊,2020(08):66-71.
- [34][42][52]项飙,康岚.“重建附近”:年轻人如何从现实中获得力量?——人类学家项飙访谈(上)[J].当代青年研究,2023(05):1-9+21.
- [35]张乐天.“附近性”视角下的城市更新策略研究——以长沙西长街片区为例[C]//中国城市规划学会,成都市人民政府.面向高质量发展的空间治理——2021中国城市规划年会论文集(02城市更新).华中科技大学建筑与城市规划学院湖北省城镇化工程技术研究中心,2021:12.
- [41]Giménez-Dasí M, Quintanilla L, Daniel M F. Improving emotion comprehension and social skills in early childhood through philosophy for children[J]. *Childhood & philosophy*, 2013, 9(17): 63-89.
- [44][54][60][法]亨利·列斐伏尔.空间的生产[M].刘怀玉,译.北京:商务印书馆,2021:51,61.
- [45]陈亚立.此在空间性中的“远”与“近”——兼论海德格尔《存在与时间》中的空间观[J].苏州大学学报(哲学社会科学版),2021,42(04):17-24.
- [46][美]诺丁斯.学会关心——教育的另一种模式[M].于天龙,译.北京:教育科学出版社,2011:42-95.
- [47]吴飞.“空间实践”与诗意的抵抗——解读米歇尔·德塞图的日常生活实践理论[J].社会学研究,2009,24(02):177-199+245-246.
- [48]丰子恺,丰陈宝,丰一吟.爸爸的画:精编版[M].上海:华东师范大学出版社,2011:29.
- [49][挪]布约克·沃尔德.本能的缪斯:激活潜在的艺术灵性[M].王毅,孙小鸿,李明生,译.上海:上海人民出版社,1997.
- [50]Hancock R, Gillen J. Safe places in domestic spaces: Two-year-olds at play in their homes[J]. *Children's Geographies*, 2007, 5(4): 337-351.
- [51]林兰,边霞.从书斋到田野:儿童文化研究路径的转变及意义探寻[J].教育发展研究,2018,38(Z2):112-116.
- [55]Lipman M. Philosophy goes to school[M]. Temple University Press, 1988:20.
- [56]杨国荣.何为哲学与如何做哲学[J].上海师范大学学报(哲学社会科学版),2022,51(01):37-43.
- [57][美]罗纳德·格罗斯.苏格拉底之道[M].徐弢,李思凡,译.北京:北京大学出版社,2005:155.
- [58]潘小慧.儿童哲学的理论与实践[M].桂林:广西师范大学出版社,2020.
- [59]杨妍璐.用“身体”思考:作为“身体经验”的儿童哲学及其实践路径分析[J].教育发展研究,2021,41(02):43-49.
- [61][法]亨利·列斐伏尔.现代性与空间的生产[M].包亚明,译.上海:上海教育出版社,2003:47-58.
- [63]Goffman E. Interaction ritual: Essays in face-to-face behavior[M]. Routledge, 2017:149.
- [64]Foucault M, Miskowiec J. Of other spaces[J]. *diacritics*, 1986, 16(1): 22-27.
- [65]肖瑛.“反身性”多元内涵的哲学发生及其内在张力[J].中国社会科学院研究生院学报,2004,(03):78-83+142.
- [66]Lipman M. A Life Teaching Thinking: An Autobiography[M]. Montclair: Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 2008:170.
- [67]胡啸天.成为绿主妇:日常生活中的学习与技术[J].中国教育:研究与评论,2020,(02):33-87.
- [69]高振宇,周傅盛.“关心型”儿童哲学探究共同体模式的建设:诺丁斯对话思想的启示[J].河北师范大学学报(教育科学版),2022,24(06):44-55.
- [70][日]谷川俊太郎.谷川的诗[M].田原,译.南京:江苏凤凰文艺出版社,2021:88.

