

教师哲学的理据、内涵与实践路径

高振宇, 谢悦

(杭州师范大学教育学院, 浙江 杭州 311121)

摘要:教师是天然的“哲学家”,哲学化是他们教育生活中不可避免的行为。传统的教师教育体系虽然也体认到这一点,但并未使教师对哲学产生浓厚的兴趣,也无法对他们的教育实践产生真实的影响,这是由于其没有充分考虑到教师学习的独特方式所致。教师哲学的诞生有助于扭转哲学在教师教育体系中的尴尬处境,并对教师的专业发展产生更加显著的作用。教师哲学是一个“三位一体”的概念,它首先是指面向教师的哲学,其次是与教师一起做哲学,最后它是基于教师自身的哲学。从国际范围来看,教师哲学的实践模式主要有三类,即支持教师撰写教学哲学陈述,构建教师哲学探究共同体以及开展“哲学家驻园(驻校)”项目。

关键词:教师哲学;哲学探究共同体;教师教育;儿童哲学

中图分类号:G650

文献标识码:A

文章编号:2096-319X(2021)01-0060-13

在终身学习时代,学习并不仅仅意味着知识和技能累积,更重要的是学会学习。为将学生培养成爱学习和会学习的人,教师必须首先成为终身学习者。一个终身学习者应该成为学习的主体。然而,包括教育哲学在内的教师教育传统项目在很大程度上并不充分重视教师的自主学习及其能力的增长,往往倾向于将已有的教育理论知识和技能传递给教师,把教师仅仅当作是“消费者”而非“生产者”,从而剥夺了他们自主建构知识、自主思考的权利。与此同时,已有的教师教育课程也存在脱离真实教育情境的问题,没有积极引导教师对教育生活中实际发生的问题进行理解、分析与解决,从而难以对教师当前或未来的教学实践产生实质性的影响。因此,为提升教师的自主学习意识与能力,培养教师的批判思考力、创造力与团队协作力,从而更有效地帮助学生学会学习,必须对传统的教师教育项目及实施方式进行相应的改革。在目前全球的教师教育改革项目中,哲学始终扮演着不可忽视的角色,但要使哲学的这种作用得到更好的发挥,就需要对传统的教

育哲学进行适当改造,教师哲学(Philosophy for Teachers,简称P4T)便由此应运而生。在儿童哲学实践的影响下,教师哲学的模式已经初步形成,并开始在教育教师的活动中崭露头角,逐渐成为推动教师专业发展的重要力量。笔者将对教师哲学产生的背景、内涵以及国际范围内的三大实践样态进行简要陈述与讨论,以期对推进中国本土教师哲学实践提供必要的启示。

一、教师哲学的理论依据与现实意义

(一)教师是天然的“哲学家”

当我们在儿童哲学领域倡导儿童是天生的哲学家之同时,也应同时思考哲学于教师而言的意义。尽管在通常意义上,儿童是与哲学家距离最近的存在,儿童有着与哲学家一样的最宝贵品质,即好奇心和惊讶之情、爱智慧的精神等。但如果一味强调儿童是哲学家,让教师立足儿童、追随儿童,却忽视哲学探究在教师生活中所扮演的角色,以及教师从事哲学思考活动的能力建设,将难以从根本上达成良好的、可持续的教育效果。笔者

收稿日期:2020-12-14

基金项目:国家社科基金青年项目“近代中国儿童学学术史研究”(18CZS036)

作者简介:高振宇(1983—),男,浙江诸暨人,杭州师范大学教育学院副教授,杭州师范大学儿童哲学研究中心主任,中国学前教育研究会学前教育基础理论专委会副主任,教育学博士,主要从事儿童哲学、教师哲学研究,E-mail:lincolngao@hznu.edu.cn;谢悦(1996—),女,新疆昌吉人,杭州师范大学教育学院硕士研究生,主要从事课程与教学论、儿童哲学研究。

认为儿童哲学的教师在一定意义上须是“纵横家”,除了在数学空间的横轴上使儿童的哲学观点得到尽可能多的展现,另一方面也需要有意识地推动这些观点沿着纵轴往深度有序发展。而要实现这双重功能,仅仅扮演像足球教练一样的角色控制一下课堂秩序、轮流让孩子们发言等是远远不够的,它更加需要教师在日常生活中就能够不断强化和锻炼自己的思维,进行哲学性的精神体操,才能在儿童释放出自己的观点同时,明晰下一步可以引导的方向,从而实现儿童们的哲学进步。

然而,在现实生活中,人们不仅对儿童与哲学家之间的联结存在疑惑,对教师与哲学家之间的联系也同样持质疑的态度。在他们看来,哲学家是从事抽象的理论研究、埋头于书堆之中进行苦思冥想的角色,具体的实践于他们而言是无关紧要的;而教师则是一个具有高度实践情怀、必须置身于具体教育活动中的职业身份,对教师而言,最重要的是解决每日发生在身边的现实问题。但这种定位与区分既是错误的,也是危险的。首先,它割裂了理论与实践之间的天然关系,实践是理论产生的源泉,也是检验理论的唯一标准,正确的理论必然能指导实践也应指导实践,教师在开展教育实践活动时,必然会依循自己心中认同的某一理论、思想或者观念,而不可能是仅凭冲动、主观猜测或想象草率行事,特别是专家型或经验型教师,总是会有意识地将自身零散的日常教育决策建立在尽可能合理、精准且逻辑自洽、连贯一致的理论基础上。辛普森(Douglas J. Simpson)和杰克逊(Michael J. B. Jackson)则对教育者(educator)和教学者(teacher)进行了重要区分,他们认为教育者对所教内容与方法等都有清醒的认识,熟知其内在机理,并通晓其被采纳的理由,而教学者则仅关心信息、观念、技能及态度的简单传递。^[17]其次,这种观点也窄化了教师职业本身,任何一位合格的教育工作者都不应仅是一个技术工人或教学者,单单掌握学科教学或育人的一般方法与技巧即可,更需要学会独立思考,理解这些方法或技巧背后的理论依据及其适用范围,并根据实际的情形进行调整、改变或更新,才能使琐碎的、条框性的方法产生对儿童及其教育生活的真实意义。事实上,教师所进行的教育决策以及教育的一切问

题,在本质上都是富有哲理意味的问题,特别是在教师寻求理解、应用与创新之时。^[2]因此,对教师而言,“哲学化”是不可避免的,唯一的焦点在于他们对待哲学的态度与意识,是开放、接纳与审慎,还是盲目、独断与拒斥。^[11]

(二) 教育哲学亟待转型与变革

教育哲学的开端可以追溯至19世纪30年代美国纽约州立大学所开设的系列讲座,而洛森克兰兹(J. K. F. Rosenkranz)所著《教育学的体系》可能是第一本教育哲学的著作。这个时期的教育哲学可以被理解为是从哲学的角度对教育问题所做的论述。20世纪初在杜威等人的影响下,教育哲学开始在欧美的大学中普遍开设,教育哲学进一步被理解为一般哲学在教育理论和实践方面的应用。如杜威就曾明确指出,教育哲学“并不是把现成的观念外在地应用到具有不同起源和目标的实践体系中,而只是针对当代社会生活的各种困境,明确和系统地提出培养正确精神和道德习惯的问题。因此,我们能给出的最富有启发意义的哲学的定义是:哲学是关于教育的一般性理论”^[3]。到了20世纪三四十年代,当教师教育为高等院校所主导时,哲学才被视为四大基础学科之一融入到教师教育的课程体系之中,教育哲学由此得到更广泛的建立。“美国教育哲学学会”也在这段时期正式成立并在50年代建立起了自己的专业期刊《教育理论》,其主要目的就是为了促进学者对教育问题的哲学化思考,拓展和改进高等院校的教育哲学教学,并间接地影响整个教育计划和事业等。

20世纪50年代兴起的分析哲学则进一步延续了这股热潮并产生了新的影响。在谢弗勒(Israel Scheffler)和彼得斯(Richard S. Peters)等学者的影响下,教育哲学开始从“运用一般哲学原理研究教育问题的学问或学科”转向“分析教育概念、命题、口号和隐喻的哲学态度和方法”,从而为教育者们提供了一套非常重要的思考工具,可以帮助教师将自身的教育观点和思想建立在尽可能科学、清晰与准确的基础上,更有利于指导其教育实践。然而,在经历半个多世纪的改革之后,教育哲学仍然与教师教育的实践存在一定的距离,它坚持使用所谓“哲学的行话”而非教师习惯的日常用语,它虽然关注学校教育本身但仍

然没有直接面向实践,它也无从显著提高教师的教学效能,所以最终使教师产生了对哲学的疏远感。现如今,心理学等学科仍然是师范生培养计划中非常重要的一部分,但哲学的重要性已经明显下降,国内多数师范类院校或综合类高校的教师教育项目中都没有设置单独的哲学课程或教育哲学课程。在当代英美国家,尽管仍有少数大学保留了教育哲学课程,但师范生往往也更倾向于选修心理学课程,而以教育哲学为选修课程的学生,则多半来自理工科专业;师资队伍中,几乎没有学者是被任命为专门进行教育哲学研究的;许多教育学者虽然声称自己也从事哲学研究,但仅有少数人具有哲学的学术资历,多数人不是哲学本科学位毕业,他们的博士学位在更大的意义上是教育学博士,而非真正的哲学博士。^[4]

然而正如美国教育哲学家布劳迪(H. S. Broudy)所指出的那样,虽然有声望的一般哲学家根本不愿意涉足教育哲学领域,但重点不是取消教育哲学的独立性,而是改进教育哲学的研究和教学。^[5]如今伴随人工智能时代的到来,人的独特性及存在价值引起了人们日益深度的思考。在教育领域,未来我们应该培养出怎样的人才?什么样的教师才能培养出这样的人才?我们应该如何建设这样的教师队伍?为回应上述问题,教育哲学理应重新获得重视,但是今日教师所需要的教育哲学可能更多的是一种实践意义上的哲学,主要面向并关注教育实践的诸多问题,在这些问题产生的具体教育情境中进行哲学探究;它不指望从一般哲学理论中寻找普遍适用、“放之四海而皆准”的解决方案,而是以开放的态度直面教育生活的不确定性;它不再被传统的哲学家及其思想所控制,不再局限于大学严肃的学术课堂,而是要走进教育者的内心世界,依托他们的多元化经验,激发他们主动探究和思考发生在身边的教育现象。因此,为发展出更受教育工作者欢迎并且能对教育本身产生更实际影响的教育哲学,教育哲学自身需要在理论研讨和著作学习等之外寻找新的发展载体与内容,教育哲学课程也需要在传授理论知识之外发现新的更入世的教学方式。

(三) 教师学习方式的必然要求

传统的教育哲学之所以未能取得理想的效果,很大程度上是由于它并没有充分考虑到教师

学习的特点及其主要方式。事实上,教师作为成人,具有与儿童显著不同的学习方式与特点。“西方成人教育之父”马尔科姆·诺尔斯早在20世纪70年代便提出了成人学习的五大特征:独立的自我概念、关注个体经验、现实需求、问题解决、内部驱动。^[6]就教师而言,首先,他们已经形成了比较独立的自我概念,对自身的性格、兴趣、能力等方面具有较为准确的认知,因而具有清晰的学习动机和目标,能够评估自己为达到学习目标的努力程度。其次,教师在以往的学习经历和社会实践中已经积累了大量的知识与经验,教师的学习是一种已有经验与新知识交互作用的过程,因此,新的学习要想发生,必须要与已有的知识与经验建立起一定的联系。再次,成人学习的动力来源于解决问题和满足现实需求,对教师来说,学习的真正目的在于解决教育实践中遇到的具体问题,从而不断提高自身的专业化水平,更好地承担起教育者这个角色所赋予的责任,这是一种内部驱动的学习。传统的教师教育课程往往以统一的培养模式及方案实施,难以因应教师个人的性格、兴趣与能力而进行个别化的调整;多数课程均有其自身丰富的内容体系及严密的逻辑方法,并配套有相应的教材,教师只能相对被动地、按部就班地接受其知识与技能,而缺乏反思、消化从而形成自己内部知识的机会。这便使教师哲学产生了用武之地。因哲学自身的综合性、学际化及批判性等特质,教师并不需要刻意掌握特定的哲学家及其主要思想,把它作为所谓哲学知识储存起来,反而需要结合自身的认知水平进行个别化的理解与思考,从而有助于真正形成一种内部驱动及自我发展的学习。

作为成人,教师的学习方式虽然是自主的,但并不意味着“独自学习”。与他人交往,并通过交往而学习,是教师学习的核心特征之一,而这是由教育本身的社会性所决定的。李普曼(Matthew Lipman)在创立儿童哲学的过程中,借鉴并发展从实用主义哲学家皮尔士、杜威那里所形成的探究社区概念,并应用到与儿童一起做哲学的活动之中,即旨在强调通过团体内的社会交往来促成思想的精进与思维能力的提升。其后,加里森(Randy Garrison)和安德森(Terry Anderson)等人基于李普曼等人的观点,重构出一个新的“探究

社区理论模型”,并将其广泛应用到在线及面对面的教师培训活动之中。^[7]

“探究社区理论模型”包括认知存在、社会存在、教学存在三大因素。认知存在指的是教师通过持续反思和对话来建构及确定教育的意义,可反映出教师高阶思维的获取和应用过程,涉及从触发事件、话题探索到意义统整、问题解决的四个发展阶段。基于认知存在,教师能够对教育探究的过程产生深层次的认识与理解,从而选择恰当的学习策略,提高认知管理水平。^[8] 社会存在则是指教师通过多种媒介或载体将个人投射到探究社区之中,与他人建立起紧密的、有目的的联系,在社交和情感方面展现“真实的自己”,并发展基于信任的关系及环境,它包括情感表达、开放交流和团体凝聚力三大范畴,并经历相互熟悉、集体归属、同侪之谊三个发展阶段。^[8] 在原有的模式中,教学存在主要指向教师对学生认知和社会过程的设计、促进与指导,而在教师探究社区中,则可以指社区构建者为促进教师有意义学习或提升其学习效果,而进行活动设计与组织、促进教师之间的对话,以及提供各种直接的反馈、管理与指导等。^[8] 由探究社区理论所昭示的学习特点可见,教师哲学若要对教师产生实际的效果,也需要充分构建一个平等、安全、民主的哲学社区,使教师在相互交往和对话中,产生有意义的连接及深度发展。

二、教师哲学的内涵界定

(一) 教师哲学的概念演变

教师哲学的概念源自于儿童哲学,因为儿童哲学界的不少学者早已提出变革传统教师教育从而适应儿童哲学教学需要的话题,为教师哲学领域奠定了最初的基础。李普曼、夏普(Ann M. Sharp)和奥斯坎杨(Frederick S. Oscanyan)在20世纪80年代即提出为要达成儿童哲学的教育目的,教师教育项目必须提供一系列课程,全力帮助教师投身到更加开放、探究及理智的“探险之旅”中,而哲学就是其中之一;哲学课程欢迎教师观点的原创及多样性,倡导个性的形成与发展,可以帮助师范生消除过往教育中所形成的那种思想上的被动与惰性。^{[9]209} 他们也建议这样的哲学课程,其重心应在实践方面,而非掌握其原有的传统与内容(如哲学史),前者优先于后者;^{[9]210} 须使教师

投入到真实的探究团体之中,使他们意识到课堂中进行理智合作的优势及必要性等等。^{[9]214} 特金(Wendy Turgeon)也指出,为要使教师保持与儿童一起做哲学的兴趣、成功地激发儿童参与到哲学探究之中,就必须提高教师自身的哲学素养,使之有能力识别哲学性的话题与问题,将之与其他种类的探究区分开来,并灵活开发不同的刺激物来推动课堂内的哲学探究,为此教师既要哲学的传统内容有一定的熟悉,也要发展一定的能力、技巧与倾向来协助儿童获取并发展批判思考力。^{[10]14} 而要使教师具备这样的素养,通过鼓励他们返回大学攻读哲学本科或研究生学位是不现实的,最可行的办法或许是在现有的职前或职后教育项目中增设哲学类课程。^{[10]16} 舒达克(Nicholas J. Shudak)建议为要使教师以哲学的方式审视教学,从而建立起一个更宽阔、有根据以及有活力的教育哲学观,不妨可以采纳德鲁兹(Deleuze)和危地马拉(Guattari)所提出的RLP模型,即将教学视为关系性、解放性与实践性的“三位一体”概念并据此反思,而这个模型主要也是受了李普曼等人儿童哲学观的影响。^[11]

教师哲学作为一个严谨的学术概念,最早可能是由美国哈佛大学的加西亚-帕蒂拉(Garcia-Padilla)在其教育学博士论文中正式提出来的。她强调教师哲学就是做与教育相关的哲学思考,就是对教育概念、信仰和假设提出质疑和问题,由此可以开拓出思和行的新可能性。在她看来,教师哲学是一种旨在提升教师的推理能力、消融理论与实践鸿沟的哲学活动。^[12] 此后欧查德(Orchard)、海尔布隆(Heilbronn)和温斯坦利(Winstanley)等人进一步发展了这个概念并应用到教师的培训活动之中。他们指出,英国教师教育的现行方案中伦理教育只占很少的一部分,在教师教育课程中学习者很少有机会对教师角色的伦理层面进行深入思考。但实际上,教师在实践中经常遭遇伦理方面的难题,不管是那些相对抽象的“大问题”还是那些看似琐碎的日常问题,都牵扯到伦理学的思考,而缺乏讨论这些问题的机会往往会使新手教师在教学中感到困惑及无所适从。欧查德等人认为,除了教学技能之外,我们还需要培养职前教师应对伦理冲突时所需的个人素质、相关知识和理解能力;对教师而言,思考伦理及价

价值观与掌握教学技能同等重要。^[13]而哲学恰好能够弥补教师教育课程中缺少伦理性思考训练的局限性,“几乎所有的师范生、教师和教师教育工作者都将从拥有一定的时间和空间来讨论权利、价值、民主、法律和自由等哲学概念中受益。”^[13]他们在2010—2011年与“伦理研究与审议中心”(CREED)合作开展教师教育者伦理问题工作坊,并在2013年与英国教育哲学学会(PEsGB)在伦敦教育学院联合举行研讨会。在这些活动中,他们发现融入儿童哲学的一些关键元素,例如苏格拉底对话法、刺激物、团体探究等,能够给教师教育带来预料之外的良好效果。因此,欧查德等人决定借鉴儿童哲学的实践模式,来开展教师哲学项目。所以在他们的项目中,所谓的教师哲学实际是由职前教师、教师教育者、一般哲学家和教育哲学家共同组成实践共同体或探究共同体,围绕职前教师所关注的专业伦理问题,开展全天候的驻地工作坊活动,并通过彼此之间的对话来提升职前教师的伦理反思能力。^[14]

杜威协会前主席、美国天普大学退休教授沃克斯(Leonard J. Waks)也是教师哲学的主要倡导者,他对欧查德等人的观点做了进一步补充和发展。他认为,哲学能够为教师教育提供丰富的资源,教师哲学比传统的教育哲学课程更能对职前教师产生实际的影响。沃克斯教授赞同欧查德等人所进行的教师哲学实践,但是他指出这种在学校之外开展的为期1~2天的工作坊或研讨会可能会因各种条件的限制而难以持续,所以有必要将教师哲学纳入更加常规的职前教师教育课程或更为广泛的教师教育项目之中。更重要的是,沃克斯教授认为欧查德等人的教师哲学项目仅仅关注伦理问题,从而窄化了教师哲学的探究范围,事实上哲学领域中的其他主题也都需要教师在结合日常生活经验的基础上进行主动思考和探究。此外,沃克斯还指出欧查德等人的教师哲学工作坊缺乏从理论到实践的显性过渡,教师们从这些工作坊中获得了新的、经过澄清的观念,也“发展了经过论证的立场”,但是工作坊本身并没有为教师们提供机会让他们实践“基于自身理解”的新行为。^[15]

(二) 教师哲学的多重内涵

教师哲学这个概念不仅对儿童哲学教育的发展意义重大,而且对教师专业发展本身也有巨大

影响,但总的来看在目前的教育界它还没有得到比较充分的发展。笔者认为,借鉴儿童哲学的定义,教师哲学的内涵至少也可以从三个相似的表述中得到进一步的确定。

首先,教师哲学是“面向教师的哲学”。教师哲学旨在将哲学普及到教师教育的课程体系之中,让哲学走进每个教师的精神世界之中,实现其“灵魂”的卓越和提升;通过引导教师体验哲学探究的历程,激发他们对哲学的兴趣,提升他们以哲学的思维方式分析与解决教育中关键问题的能力,从而帮助他们从更深刻全面的角度理解教育,为儿童提供更优质合理的教育服务。教师哲学是“为了教师的哲学”,它不是以朴素的、简约的方式传播系统的哲学理论,其主要的落脚点不在哲学而在教师,因而是基于教师生活经验、适合教师认知情感及职业特点的哲学,其目的重在提升教师高阶思维的品质,形成并发展他们自己独特的教育思想。欧查德和沃克斯等人所谈论的教师哲学,主要都指向教师的哲学课程、工作坊或研讨会,是为了教师专业发展而特别设计的系列哲学活动。正如在国内部分师范院校内已经开设儿童哲学课程一样,笔者也建议在全国设有教育学院或教师教育学院的高校,都能开设这样一门真正面向教师的哲学课程。

其次,教师哲学是“与教师一起做哲学”。这有两层更具体的含义。第一层含义是教师的哲学学习方式是多样化的。一方面,阅读相关的哲学书籍是必要的,但哲学书籍最好不是那种专业性太强的哲学原著,因为这样很容易让教师产生更加强烈的抵触和抗拒情绪,也不利于教师形成“小哲学”的观念。尽管目前在推进儿童哲学教育的过程中,仍有浙江、山西、江苏等地的中小学教师组成研习小组一起阅读了诸如亚里士多德、康德、黑格尔、海德格尔等的哲学书籍。和特金等人一样,笔者也建议教师们阅读一些导论性的或以问题为导向的通识类哲学读物,如罗伯特·所罗门所著《大问题:简明哲学导论》^[16]或贾德(Jostein Gaarder)所著《苏菲的世界》^[17]等,可使教师保持对哲学自身的兴趣。另一方面,教师可以通过实际参与到哲学的探究活动之中,来提升自身的哲学素养,且这种“做中学”的路径应是教师学习哲学的主要方式。李普曼等人早就提

出,如果我们希望教师不仅能够将哲学纳入到自己的课程体系之中,且能够鼓励儿童进行持续性的哲学思考,教师教育的方式(即教师哲学)就必须与儿童哲学的模式及方法相匹配,也就是说要主动投入到探究团体的哲学探究活动之中,由此他们的哲学思维才能真正得到发展。^{[9]211}第二层含义则是指教师教育者本人也须与教师们一起参与到各类哲学学习活动之中,如带领教师们一起研读通俗或经典哲学作品,与教师一起进行成人哲学探究团体的活动。“毛毛虫儿童哲学基金会”以杨茂秀为代表的学者即经常同家长、教师及故事妈妈等开展成人探究团体的经营活动,为此还出版了《成人读书会:探索团体的经营》《爱在阅读里:故事志工阅读推广手册》《故事欢乐游:故事人推广手册》等书。欧查德等人即特别强调教师哲学引领者的素养,其本人必须有能力带领教师开展哲学活动,创造共享的探究空间;必须熟悉每个刺激物背后所蕴含的哲学话题与问题;必须能在探究过程中识别、整合教师们的不同哲学观并帮助他们诞生出更多的精彩观念;等等。^[13]

再次,教师哲学是“基于教师自身的哲学”。教师教育者若要向教师开设哲学素养的提升课程,必须与教师在教学过程中形成的生活世界以及教师自身对教育生活中哲学问题的思考及思想观念等紧密结合起来,而不是从外到内提供一个哲学框架或内容供教师记忆与掌握,因此教师哲学是要回归到教师的内心世界及现实社会中去、帮助教师实现自我检视与反省从而改善教育实践的项目。欧查德等人即坦言,他们是出于想要弥补教师教育课程缺少对教师实践经验的关注这一不足而探索新的教育方式的。但是他们一开始并没有想到发展教师哲学,甚至在第一次举办教师教育者工作坊时也主要是以“角色扮演”的方式来促进反思和辩论。与教师自身的实践及其反思相脱节导致工作坊在进行到一半时便出现了很多问题,后来工作坊的一些参与者提出可以采用儿童哲学的一些方法来进行探究,欧查德等人经过反复尝试,发现儿童哲学中的一些元素,的确同样适用于成人探究情境,因此最终决定发展基于教师的哲学。^[13]

“教师的哲学”肯定了前文所提到的教师天

然是哲学家的事实,它代表了教师对自我、他人、自然、社会和世界的理解、诠释与建构,尤其是对教育实践中存在的种种现象与问题的困惑与思考。相比于其他职业群体中的成人,教师的“存在智能”更高,即他们更善于并愿意投入到对教育的反思活动之中,因此他们的哲学能够在教学生涯中得到不断生长与发展,并同时反作用于教育实践,使之具有更加明确清晰的方向与风格。教师在日常教育生活中往往会遭遇既相似又有差异的问题与困境,他们在反思与解决问题的过程及方式方面也会因人而异,由此产生的体验、感悟及形成的思想观念必然各不相同,所以“教师的哲学”同样可以有“一百种语言”的表达方式,它必然是一个复数而具有鲜明的个体性和情境性,它本质上是每个教师关于自我的本真表达,是一种“自我哲学”,而不是言说他人思想的“他者哲学”。

三、教师哲学的实践路径与策略

(一) 支持教师撰写教学哲学陈述

1. 教师教学哲学陈述的内涵与意义

在美国,教学哲学陈述是教师职业生活的重要组成部分,高校及部分中小学的行政部门经常要求教师撰写和汇报这种陈述,以明确其核心的教学理念、价值观和教学方法,尤其是在这些教师在完成学业准备求职的时候。从20世纪90年代末开始,关于教学哲学陈述的学术研究开始大量涌现,逐渐成为教师研究的重要话题。但是在我国,有关教学哲学陈述的研究才刚刚起步,且在实践中尚未进行过直接的尝试,因此其在促进教师专业发展方面的潜能还没有得到应有的挖掘。从定义上来说,教学哲学陈述通常是指这样一种叙述性文章:主要描述和反映了教师个人基于对教学经验的反思,所形成的关于教与学的信念及价值观,同时还需要列举在课堂中体现这种信念与价值观的具体案例。多数教学哲学陈述,包含目标、方法和评价三大核心内容。这种陈述通常依学科而有别,教师在做出具体反思时也有细微的差别。教学哲学陈述在不断发展过程之中,它不是静态的,会随着教师自己教学经验的增长而变化 and 演进,因此教师在不同的职业生涯阶段,都可以撰写教学哲学陈述。教师教学哲学陈述的意义

主要体现在三个方面:

首先,对教师来说,教学哲学陈述有助于教师厘清自己的教学理念,明确自己的教学目标,审视自身的教学行为,从而不断提升其教学水平,实现专业的可持续发展。因为卓越的教学来自于教师自身的身份建构与认同,并将其显现在课堂之中。教学在根本上就是教师作为个人的一种表现,是一种“自传性的投射”^[18]。如果教师不能准确认识和定位自身,就无法进行真正有效地教学。与此同时,随着经验的积累,教师在教学上的信念与风格会越来越固定及僵化,被视为理所当然。只有通过撰写教学哲学陈述,才能帮助教师持续检视其教学思想,及时发现其中的不足与局限,从而实现不断的进步与发展。另外,教师之间围绕教学哲学陈述所进行的对话,也有助于促进教师之间的相互理解与支持,从而实现思想观念层面的深度合作,助推教师专业的进一步发展。

其次,对学校来说,教学哲学陈述可以反映出教师对学校的育人理念、教学模式与方法、教学环境、师生关系、家校沟通等的理解程度及其意见,通过组织专门人员分析教师的教学哲学陈述,与教师开展相应的座谈活动等,能够更准确地评估教师教学的实际情况,及时发现学校管理过程中所存在的问题,从而推动学校教学的不断改进。

最后,对学生来说,如果教师愿意与学生分享自己的教学哲学,允许学生及时评价教师的教学风格及其效果,则可帮助学生更好地理解自己的教学活动,改善自己的教学过程,从而实现教师与学生的共同进步与成长。

2.教师教学哲学陈述的推进策略

撰写教学哲学陈述的目的并不是换一种方式对教师进行职业考核,加强对教师思想的监控,相反,它是教师自身教学历程的反思与总结,并以公开的、可见的方式与他人进行的思想交流与对话。学校应鼓励教师以个性化的方式表达自己的想法,尽管哲学陈述的主要表达方式是文字性的、格式化的,但在实际执行过程中,却不应过分限制其体裁,举凡诗歌、散文以及与艺术相结合的方式等都可以呈现。另外,考虑到教师日常工作的繁忙,时间相对有限,因此教学哲学陈述不必长篇大论,而应尽可能短小精悍,表达出核心思想并有支持案例即可。由于教学哲学陈述需要以公开的方式

呈现并据此进行对话,所以为了增强教师之间的相互理解与有效互动,教学哲学陈述应该生动、形象、具体,减少专业术语的应用。

教师教学哲学陈述主要聚焦“为什么教”“教什么”“如何教”“如何评价”等关键问题,这些问题属于哲学层面的基础性问题,但并不容易直接回答,为此不少哲学家提供了相应的指导意见与建议,帮助教师进行有方向性的反思。其中古德伊尔(Goodyear)和奥尔钦(Allchin)提出的指导策略值得我们借鉴与参考。

(1)解剖式形成哲学问题的理解。例如:“我”正在教什么学科?这门学科与其他学科相比有哪些具体的特性?“我”理想中的教学应该是什么样的?“我”理想中的教师应该是什么样的?“我”期待怎样的师生关系?在思考上述相对细小的问题之后,教师便可以将思考后的结果进行统整,再总体上回答“为什么教”等问题。

(2)循环式推进哲学陈述的更新。学校应经常组织课堂观摩和教学研讨活动,可为教师教学哲学陈述的不断完善奠定坚实的基础。教师在观摩课堂教学之前可以先写下对这门课程的理解,随后在教研活动中阅读其他教师的哲学陈述,再互相交流彼此的体验、思考与感受,在此基础上修正和完善自己的教学哲学陈述,并与之前的陈述进行对比以明确自己获得的新知。而后在未来的课堂中加以实践,再参与到下一次的教学研讨活动之中,形成新的教学哲学陈述,如此便可构建持续生长的良性循环。

(3)积极参与“教学骰子”对话。“教学骰子”是每一面都写有代表教学哲学词汇的六面体,包括学习、行动、影响、价值、环境和欣赏等。^[19]每个词汇都指向一个特定的哲学问题,教师通过摇动“教学骰子”,回答随机闪出的问题,并与其他教师共同探讨,教学哲学便会在对话过程中自然显现与发展。当然,“教学骰子”上的词汇及代表的问题也可以在哲学对话的过程中自由创造、修改与补充,从而实现对话的多样化发展与推进。如:

①学习:在您所教的学科中,学生应该达成怎样的学习目标?学生以怎样的方式学习才是最有效的?为什么您会认同这种学习模式?

②行动:您认为教师应该具备怎样的特质?

这些特质在您的教学中有否体现,又是如何体现的呢?

③影响:您的教学方式对学生的学习产生了什么具体的影响?您的教学有没有受别的教师、领导或专家的影响?他们是如何影响您的?

④价值:您想传达给学生什么样的价值观?为什么这些价值观是值得传递的?我们应当运用怎样的方式才能有效传递这些价值观呢?

⑤环境:您觉得理想的教学环境应该是怎样的?家庭环境会怎样作用于学生的在校学习呢?应该怎样促进家校之间的沟通与合作?

⑥欣赏:您最欣赏的教学哲学陈述是怎样的?为什么欣赏这样的哲学陈述?您觉得自己的哲学陈述有什么地方值得他人学习?

当然在一般意义上,教学哲学陈述的内容主要集中在教学目标是什么、如何实现这些目标、怎样衡量或评估教学成效以及为什么要这样教三大层面上。其中“是什么”层面的内容,主要描述作为一名教师,其教学的核心目标是什么。这些目标应当成为哲学陈述其他部分内容的风向标,并贯穿始终。教师在目标陈述中应避免模糊性的表述,或做出华而不实、不切实际的夸张表述。哲学陈述也不应仅仅是琐碎教学事件的细节阐述,还可以有明显的聚焦点和理论反思的提升点,这在目标上体现得尤为明显。比如教师可以在这部分中思考是否希望自己的课堂教学在促进学生批判思考力、问题解决力、终身学习力的发展方面发挥实际作用;是否希望自己的教学更有助于学生在人工智能时代的生存与发展;在所处的学科领域,一个受过教育的人意味着什么,反映在哪些具体的方面;与学生的学习责任所不同的是什么,教师的责任应该包括哪些;等等。

而在教学目标的清晰愿景呈现出来之后,教师接下来便需要展现自己关于学习理论、认知发展、课程设计等方面的认知与理解,导引出具体实施的教学策略。在这部分中陈述的重点便是教师在教学中所用的具体策略或方法,并将之与前述目标紧密联系起来。比如教师想要将研学旅行包含在自己的课程之中,那么与此次研学旅行相关的学习目标到底是什么呢?基于这些目标,教师是如何决定到底用小组项目还是个人项目的呢?这个研学旅行与教师所在学科教学的普遍性策略

有何关联,如何借力推进学生达到国家基本要求?如果教师在此过程中开发出了一些教学材料,则在此处可以做详细讨论,阐明其是如何支持教学目标之实现的。此外由于教的目标是与学生的学习联系在一起的,所以教师需要对学生的学习效果进行及时评价,才能证明自己教的有效性,因此在第二部分中教师也需集中展示教学过程中所用的多种评价方法及揭示学生具体的学习成效。

最后一部分则讨论更深层次的原因或理由,涉及教师更本质的教学信念与思想。教师需要陈述如下一些代表性的问题,如为什么设计这样的目标,采取这样的方法?这样的教对教师和学生的发展有何具体的意义?教师是如何想要使学生获得更好地发展,并取得多种不同的意义的?在教师感觉工作压力太大、劳累过度、遭遇挫折或没有受到应有重视的时候,是如何给自己和学生鼓励的?教学对教师及其生活而言到底意味着什么?这部分的论述相对宏观一些,可结合前面两个部分进行概要性地总结与提升,并对自己的未来提出合理的展望。

教学哲学陈述可以很好地融入到教师哲学的活动之中。比如组织者可以在最开始的时候,告诉参与的教师最终作业就是需要他们撰写一份教学哲学陈述,而且这份教学哲学陈述是要呈现给未来或当前的学校校长或园长看的,以引起他们充分的重视。组织者可通过问卷填写或以“我相信……,因为……”等短文撰写方式,要求每个教师参与者从第一次活动开始就着手准备自己的教学哲学陈述,提出并阐明自己关于课堂管理、教学和评价等方面的信念与价值观。在每周的教师哲学活动中,教师可以讨论他们所关心的内容,探寻、澄清并发展自己的立场,形成新的观念并积极在实践中尝试。组织者可通过推荐相关的哲学文献或其他相关的教师哲学材料,来拓展活动中的对话与讨论。为了推动哲学陈述的完善与发展,组织者可鼓励教师参与者积极开展行动研究,进行一些“微实验”项目,以获取关键性的改进信息。这种行动研究应当贯穿于整个教师哲学活动之中,而不是一门额外的独立的课程。通过行动研究而形成教学的反思日记,构筑对教学的新理解,又可以催生出下一步的行动,如此便可循环推进。每周的教师哲学活动,组织者都可以在开始

时对前一周行动研究及反思日记中的一些要点进行讨论,从而为教学哲学陈述的完善提供可能的意见与建议。最后,在教师哲学活动的收尾环节,参与者可以结合行动研究的案例、反思日记、同伴之间的对话、阅读哲学文本后的感受等,呈现一份完整的、更新版的教学哲学陈述。通常这种陈述是1~3页的总结性报告,外加综合性的介绍海报,组织者可以模拟招聘现场来进行展示,但也可以用别的方式进行多样化地呈现。

(二) 构建教师哲学探究共同体

“哲学探究共同体”是以“苏格拉底式对话”为核心的集体探究模式,是一种在儿童哲学领域得到广泛应用的实践模式,后被欧查德等人的教师哲学实践模式所吸收,在其工作坊中同样得到应用。“苏格拉底式对话”又称“诘问法”或“精神助产术”,即通过不同类型的提问与引导帮助对话者“诞生出”自己的精彩观念。20世纪初,德国新康德学派哲学家尼尔森(Leonard Nelson)将柏拉图对话篇中的苏格拉底方法与康德批判性检视先验知识的方法(聚焦于经验判断背后的原则及回溯性抽象)结合起来,复兴和改造了“苏格拉底式对话”本身,后来他的学生海克曼(Gustav Heckmann)则对之做了进一步完善和发展,将之区分为“标准苏格拉底对话”和“元对话”两种类型,并提出了六大实践策略,这两人共同推动了“苏格拉底式对话”在教师教育领域的普及与应用。^[20]20世纪60年代末所创立的儿童哲学也普遍以“苏格拉底式对话”为实践原型,李普曼本人就曾号召所有儿童哲学实践者都要以苏格拉底为师。如今在教师教育中,“苏格拉底式对话”被普遍界定为“一种哲学式团体对话,参与者在促进者的引导和遵守一系列规则的基础上,基于生活中的某个例子或事件对某个核心问题进行探讨,努力达成共识,从而产生新的理解与洞察”^[20]。“苏格拉底式对话”的核心技能包括倾听、构想与重构问题、澄清问题、检视理解与观点、探索并解释假设、抽象和具体化等等。通过“苏格拉底式对话”,教师能够反思自己先入为主的教育观念,对教育问题产生新的认知与理解,提高与伙伴合作思考的能力,并将理论与实践紧密结合起来。根据“苏格拉底式对话”的内涵与特点,笔者认为,教师哲学探究共同体的构建至少可以

着眼下列四个方面。

1. 充分发挥导师的促进者作用。教师哲学探究共同体内的成员既可以是某所学校或幼儿园内彼此熟悉的教师,也可以是跨学校、跨地区的同类学科或同年级的教师,甚至也可以是跨年段或年级、跨专业发展水平的教师,如在欧查德的教师哲学探究共同体中,便包括英格兰小学和中学的新手教师以及一些教育学专业的本科生。^[13]要让这些不同背景的教师产生有意义的对话,就必然需要有能力、有经验的扮演促进者角色的导师。总的来说,导师的主要作用就在于激发、维持并推动共同体内哲学探究的持续进行,使其最大程度地发挥促进教师参与及其发展的效果。就具体作用而言,李普曼在《教室里的哲学》中曾提出过明确的要求,这些要求也同样适用于教师哲学探究共同体。他认为团体内的导师须积极鼓励参与者之间的哲学讨论,诱发参与者的观点与看法,帮助参与者表达思想,精心组织哲学讨论(包括进行意见归类、提示可能的发展方向、引导讨论进入更高一级的水平等),明确要点,解释意义,保持一致,确定词义,找出根据,提出理由,要求讲出认知过程,诱出并分析多种选择等。^{[9] 127-147}毛瑞斯(Karen Murris)则认为导师须以真正开放、批判和自我反思的方式,对参与到共同体内的所有教师做出真诚地回应,并积极主动地创造令人困惑的情境,引导教师通过深入思考和相互交流来解决问题,随时接受必要的改变。^[21]既然促进者在教师哲学探究共同体中承担了如此关键且具挑战性的责任,则由具较高哲学素养且熟悉哲学实践的人来担任最为稳妥。在欧查德等人的英国教师哲学实践中,其核心导师既是儿童哲学的培训师,也是教育哲学家,他不仅能领导哲学探究的活动,创造共同分享的探究空间,而且能准确识别刺激物中所蕴含的哲学话题;在哲学讨论的过程中,他也能识别教师不同观点或不同哲学问题背后的立场、论证及相互之间的矛盾与融合点,帮助教师产生自己的看法;他还能指引教师意识到教学工作的复杂性,重新思考教育生活中貌似确定性的结论,以不同的方式提出问题,并深化他们的哲学反思等等。^[13]在欧查德等人的哲学探究共同体中,还配置了另外两位专业的哲学家,也在一定程度上分担了促进者的角色,只不过他们的功能在于

提供与教学或行为管理相关的后续阅读材料或有用资源,将讨论维持在哲学探究的层面。^[13]欧查德和戴维兹在南非的教师哲学实践中,对导师的配置做了进一步调整,使其包含一位精通儿童哲学的导师、一位对当地教育和教师哲学更加熟悉的导师以及一位更擅长实践安排与角色平衡的导师,这三位导师均是教育哲学家,长期从事教师教育的实践,但他们在自我和专业身份上略有不同,从而确保带入多元的观点与视角。^[22]显然,这些经验都值得我们在国内开展教师哲学实践时参考。

2. 确立与实践相关的探究主题。在欧查德等人的教师哲学实践中,其关注的主题局限在伦理学的维度上,对此沃克斯教授已经明确指出,这种实践的范围是有局限性的,应进一步扩展至其他的哲学维度。笔者认为,教师哲学的探究主题也不应局限于传统的哲学领域,而应与教师所需的知识、素养或他们实践中关注的核心议题等紧密结合起来。为此,不妨以美国学者李·舒尔曼于20世纪80年代所确立的教师知识结构体系为框架,来明确教师哲学探究的多元主体。舒尔曼指出,教师所应掌握的知识须包括学科内容知识、普通教学法知识、学科教学法知识、关于学习者的知识、课程知识、教育情境目的及价值观的知识、教育情境知识等。^[23]以此为参考,教师哲学探究的主题既可以与所教学科的内容知识有关,或与其学科内容教学法、一般教学法相关;也可以涉略与学习者相关的问题、与课程本身相关的主题,以及一般性的哲学问题,或更明确地聚焦于教育哲学类的问题。当然,在引导教师进行哲学探究时,我们既要保持与教师实际生活的紧密相关性,又要能适当突破教育的局限,从更广阔、整体的视野审视问题,才有可能帮助教师获得更切近且更有启发意义的感悟与理解,产生推动实践改善或转型的可能性。

3. 遴选适宜的多元刺激物。在经典建构主义理论看来,学习是学习者已有经验与新知识交互作用的过程。刺激物的作用就在于为教师的哲学探究搭建适宜的“脚手架”,激发教师进行哲学探究的兴趣,调动他们共同思考与对话的积极性,并帮助教师在原有认知结构上发展出新的想法。在儿童哲学的实践中,刺激物得到了广泛应用,从最

早期的哲学教材开始,目前已经延伸至诸如绘本、诗歌、小说、新闻素材、动画片、电影、音乐、美术作品、游戏等丰富多元的材料,这些刺激物均比较贴近儿童的生活经验,以童真童趣的方式开启了儿童的哲学探究。教师作为成年人已经具备了一定的抽象思维能力,过于浅显易懂的刺激物不适合作为教师哲学探究的开端,但是也不宜选择过于艰深晦涩的材料,如经典的哲学原著,尽管在目前国内的教师教育中也有部分应用,但难以推广。我们建议教师哲学的刺激物可以是教师的教学哲学陈述,以照片、视频、录音等方式记录下来的课堂教学关键事件,教案、课堂教学观摩笔记、教学日志、个人日记中与教学相关的部分,富有教育意涵的电影,教育类的经典书籍(如苏霍姆林斯基《给教师的一百条建议》、佐藤学《静悄悄的革命》、雷夫《第56号教室的奇迹》等),教育类的诗歌或音乐、教育类的新闻事件(如人工智能课程进入我国高中教育)等,也可以是蕴含教育哲学概念和命题的朴素文本或其他形式的哲学资源。教师哲学刺激物的类型完全可以是多种多样的,每个探究共同体均可根据实际情况进行选择;甚至有时也可以不用这些复杂的刺激物,就一些常见的教育问题来进行讨论也未尝不可。

4. 营造理智与情感安全的氛围。儿童哲学非常注重安全氛围的营造,这种安全是保障儿童自由表达出真实想法以及产生愉快体验的前提,因此它是情感和智力双重意义上的安全。如果说儿童会因传统的压制多元声音的环境而不敢言说或丧失积极发言的激情,教师则会因彼此之间的不熟悉、碍于脸面、不好意思出头、好奇心和探究欲望衰减、心胸不够开阔等因素,而难以真正放开自我并开展相互对话,因此安全氛围的营造对教师哲学探究共同体而言同样重要。欧查德等人便认为建立一个情感安全的空间和具备充足的时间是开展教师哲学活动的五大原则之一,在这样的环境中教师们热烈地讨论问题,建立起相互之间的联系,澄清概念的深层意义,分享彼此的观点与想法,产生新的视角与方向,推动整个探究活动不断向前发展,这种环境让教师们收获了精神上的愉悦与满足,也帮助他们学会更好地应对教学工作本身的复杂性。^[13]欧查德等人甚至主张应该选择一个相对安静、远离学校日常事务的地方,比如他

们在英国新威尔士开展教师哲学活动时,选择的地点是格拉德斯通图书馆;在英格兰则选择了查尼庄园作为活动地点,不仅提供了闲逛休息、集体就餐与讨论的场所,而且手机信号弱、整体环境安静、外界不良干扰少,因而可以使参与者全情投入;^[13]在南非则选择了一个相对昂贵的酒店作为活动地点,使教师们远离熟悉的常规生活世界。^[22]当然在安全氛围的具体营造方面,欧查德等人并没有给出实质性的建议,但在国内外的儿童哲学实践中,却有许多值得借鉴的模式与方法。比如夏威夷的儿童哲学实践者们便会建议参与者们围坐成一个圆圈,通过共同制作一个毛线球来构建一个安全的探究共同体。笔者在实践过程中,则不仅沿用毛线球和“圈谈”的策略,还会设置一些热身的小游戏或肢体活动,共同创作及歌唱 P4C 之歌,甚至构建一个物理上的哲学教室等,来拉近参与者之间及其身体和精神上的距离,为他们彼此之间的和平对话创造有利的条件。这些经验都可以在教师哲学的实践中进行灵活应用。

(三) 开展“哲学家驻园(驻校)”项目

前文提到欧查德等人主张寻找校园之外宁静的地方作为教师哲学活动的地点,这个策略虽然产生了一定的实效,但难以全面推广,并且会造成教师在时间和资金等方面投入的增加,干扰正常的教学工作。笔者认为通过教师哲学的实践活动提升教师的专业发展水平是一个相对漫长的过程,它不可能通过短期的集中培训就能实现,而需要与他们的教学工作紧密结合起来,通过持续的、累积性的实践,才有可能产生显著的效果。因此我们主张派遣具有一定哲学素养、熟悉教师日常教学工作、具有实践指导能力的导师,主动进入到学校或幼儿园,组织定期或不定期的哲学探究活动,也就是要开展“哲学家驻园(驻校)”项目。

早在 20 世纪 70 年代,乔尼·托格森(Jon N. Torgerson)就受李普曼等人的影响而提出要建立哲学家驻校项目,这是哲学证明自身有实践应用价值并能对教育本身发挥实际作用的重要路径,也是变革传统哲学教学方式的必由之路。托格森指出,在驻校项目中,哲学家不一定需要像学科教师那样开设持续一个学期的正规课程,而是可以灵活开展多种类型的小活动,如开设哲学讲座、参

与到不同学科的教学活动之中与师生互动,面向学生组织一些微型哲学课程或活动等等。^[24]现如今“哲学家驻园(驻校)”已经在世界范围内多个国家和地区的儿童哲学实践中得到广泛应用,并积累了宝贵的经验,其中夏威夷大学儿童哲学之家的探索尤其值得借鉴。其从 2007 年开始在当地的 Kailua 高中开展“哲学家驻校”项目,最早进驻该校的哲学家是本杰明·卢凯(Benjamin Lukey),他认为驻校的哲学家应该要摆脱“学科专家”的教育传统,不是把哲学视为一门类似校内已有课程那样的新学科,将固定的知识传授给教师,而是要与教师一起合作,帮助教师在各自的学科教学中推动哲学探究,因此在驻校项目中,哲学是一个适用于任何学科的对话活动,教师参与其中便是在某种程度上从事跨学科的综合探究。^[25]这种对话活动同样会要求教师或师生以圈谈的方式进行,其重点在于理解的过程、意义与智慧,而非获得所谓正确的答案。卢凯竭力避免校内的师生将自己视为大学哲学教授。他认为驻校的哲学家应主要扮演三重角色:一是创造一个跨越不同部门与年级的共同体,使集体讨论和相互对话产生更大效果;二是与学科教师合作,深入思考有关课程开发与教学设计的重大问题;三是聚焦在一些根本的教育哲学问题上,如教育的目的与价值等,推动教师开展综合探究。^[25]卢凯指出,对教师而言,最有价值的学习不是发生在哲学家直接“传授”学习内容的过程中,而是在教师之间的互动与对话中,比如有教师曾反馈说每次参加圈谈活动“都能倾听同事的观点、了解他们的困惑与成功的经验,正由此我才发现自己在不断学习与成长,并渴望学到更多”^[25]。从这个意义上来说,驻校的“哲学家”不一定非得是经历过系统哲学训练的专业学者,凡是对儿童哲学有一定了解及丰富的实践经验,熟悉哲学家教学法的研究者或资深教师,也都可以扮演同样的角色。

基于国外已有经验,笔者认为若要在我国开展“哲学家驻园(驻校)”项目,则必须首先注意以下三条关键策略。

1. 发起“哲学家驻园(驻校)”项目的哲学家须具备一定的哲学素养(但不一定是哲学系出身),熟悉学校或幼儿园的教育实践,也熟悉儿童哲学的实践本身,他们应避免将哲学理解为学术

性专业化的“大哲学”,而是与校内师生生活紧密相关、旨在理解和解决实际问题的“小哲学”。因此哲学家们进入学校或幼儿园之后,不宜以权威的专家自居,而应与教师建立起相互学习与扶助、共同生长与发展的伙伴关系。正如博布乐斯(Nicholas C. Burbules)所指出的那样,这种驻园(驻校)的哲学应该是一种“情境哲学”,它需要哲学家和教师等都参与其中,并构成一种互惠性的教育关系,它不聚焦于体系建构或理论传播,而是思考与问题解决,它不是“告诉我你的问题,我也会告诉你我的问题”或者“你解释下你所处的教育情境,我则跟你解释下哲学对此的说法”,而是“你帮助我认识到这个事情在哲学上的趣味性与重要性,我则帮助你进行更深入地哲学思考,最终你或许将不再需要我的帮助了。”^[26]

2.“哲学家驻园(驻校)”项目的“驻”意味着哲学家必须走进学校或幼儿园所在的教育现场,基于该校或该园的实际情况,开展相关哲学活动。“驻”还意味着哲学家与学校或幼儿园的合作是相对长期而深入的,是建立在彼此相互了解与信任基础上的,因而能够持续性地推进哲学活动,为教师的专业发展提供稳定的保障。

3.“哲学家驻园(驻校)”项目应尽可能结合幼儿园或中小学的实际情况,灵活安排活动的时间、地点及形式,根据学校及教师、学生的个性化特点、兴趣及教育需求,选择合适的哲学活动。活动的类型应当多元化,包括为教师开设系列哲学讲座或工作坊,参与到课堂教学之中进行现场指导,组织学生开展哲学研读社、哲学创作、哲学戏剧或哲学演讲等活动,为学生开设微型哲学课程等等。活动的中心应当是组成哲学探究的共同体,进行相互之间的对话与讨论,而非传授特定的哲学“知识”或技能。

总之,无论是由于儿童哲学教育在全国推广的过程中对教师素养提出了越来越高的要求,还是由于哲学本身对教师专业发展的独特优势与价值已被越来越多的教育者所认可,都昭示出教师哲学在教师教育中所应占有的一席之地。如今我们在儿童哲学师资培训的过程中,已经在有意识地以儿童哲学的方式实践教师哲学,我们甚至在家庭教育的指导活动中也提倡用类似的方式,希望能够最大程度地发挥哲学对个人发展(包括成

人与儿童)的作用,并将哲学与每个人的生活方式与社会文化进行更充分地融合。相信未来会有更多的教师教育工作者投入到教师哲学的建设过程中,并通过深入挖掘东西方各具特色的哲学传统,进一步丰富和发展教师哲学的实践模式与样态。

参考文献:

- [1] SIMPSON D J, JACKSON M J B. *The Teacher as Philosopher: A Primer in Philosophy of Education* [M]. Abingdon: Taylor & Francis, 1984.
- [2] 陈友松. 当代西方教育哲学 [M]. 北京: 教育科学出版社, 1982: 26.
- [3] 杜威. 杜威全集·中期著作(1899—1924): 第九卷: 1916 [M]. 俞吾金, 孔慧, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2001: 263.
- [4] ROBIN B. The decline of philosophy in educational study and why it matters [C] // ANDREW D C, BRUCE M. (eds.). *The importance of philosophy in teacher education: Mapping the decline and its consequences*. London: Routledge, 2020: 16–17.
- [5] 石中英. 20世纪美国教育哲学的发展 [J]. 比较教育研究, 2002(6): 6–10.
- [6] 马尔科姆·诺尔斯. 现代成人教育实践 [M]. 蔺延梓, 译. 北京: 人民教育出版社, 1989: 49.
- [7] 兰国帅. 探究社区理论模型: 在线学习和混合学习研究范式 [J]. 开放教育研究, 2018(1): 29–40.
- [8] GARRISON D R Y, ARBARCH J B. Researching the community of inquiry framework: Review, issues, and future directions [J]. *The Internet and Higher Education*, 2007(10): 157–172.
- [9] LIPMAN M, SHARP A M, OSCANYAN F S. *Philosophy in the classroom* [M]. 2nd edition. Philadelphia: Temple University Press, 1980.
- [10] TURGEON W. Teachers bring philosophy into the classroom [C] // GOERING S, NICHOLAS J S, THOMAS E W. (eds.). *Philosophy in schools: An introduction for philosophers and teachers*. London: Routledge, 2013.
- [11] NICHOLAS J S. The need for philosophical frameworks in teacher education [C] // GOERING S, NICHOLAS J S, THOMAS E W. (eds.). *Philosophy in schools: An introduction for philosophers and teachers*. London: Routledge, 2013: 21.
- [12] GARCIA-PADILLA M C. Doing philosophy and the education of teachers [D]. Cambridge: Harvard

- University, 1993: 62.
- [13] ORCHARD J, HEILBRONN R, WINSTANLEY C. Philosophy for Teachers (P4T) – developing new teachers’ applied ethical decision-making [J]. *Ethics and Education*, 2016, 11(1): 42–54.
- [14] ORCHARD J, WINSTANLEY C. Philosophy for (thinking) teachers [C]// ANDREW D. COLGAN, MAXWELL B. (eds.). *The Importance of Philosophy in Teacher Education: Mapping the decline and its consequences*. London: Routledge, 2020: 96–98.
- [15] WAKS L. Philosophy in teacher education [C]// ANDREW D. COLGAN, MAXWELL B. (eds.). *The Importance of Philosophy in Teacher Education: Mapping the decline and its consequences*. London: Routledge, 2020: 78–80.
- [16] 罗伯特·所罗门. 大问题: 简明哲学导论 [M]. 张卜天, 译. 桂林: 广西师范大学出版社, 2011.
- [17] 乔斯坦·贾德. 苏菲的世界 [M]. 萧宝森, 译. 北京: 作家出版社, 2020.
- [18] COLE A L, KNOWLEW J G. *Researching teaching: Exploring teacher development through reflexive inquiry* [M]. Boston: Allyn & Bacon, 2000: 14.
- [19] GAIL E G, ALLCHIN D. Statement of teaching philosophy [J]. *To Improve the Academy*, 1998, 17: 111–112.
- [20] KNEZIC D, WUBBELS T, ELBERS Ed, at el. The Socratic Dialogue and teacher education [J]. *Teaching and Teacher Education*, 2009, 26(4): 1104–1111.
- [21] MURRIS K S. Philosophy with children, the stingray and the educative value of disequilibrium [J]. *Journal of Philosophy of Education*, 2008, 42(3/4): 667–685.
- [22] ORCHARD J L, DAVIDS N. Philosophy for teachers (P4T) in South Africa – re-imagining provision to support new teachers’ applied ethical decision-making [J]. *Ethics and Education*, 2019, 14(3): 333–350.
- [23] SHULMAN L S. Those who understand: knowledge growth in teaching [J]. *Educational Researcher*, 1986, 15(2): 4–14.
- [24] TORGERSON J N. The philosopher-in-residence: An approach to teaching philosophy [J]. *Metaphilosophy*, 1977, 8(2/3): 215–221.
- [25] LUKEY B. The high school philosopher in residence: What philosophy and philosophers can offer schools [J]. *Educational Perspectives*, 2012, 44(1/2): 38–42.
- [26] BURBRLES N C. The dilemma of philosophy of education “relevance” or critique? Part two [J]. *Educational Theory*, 2002, 52(3): 349–357.

(责任编辑: 何 艳)

The Rationale, Connotation and Practical Path of Philosophy for Teachers

GAO Zhen-yu, XIE Yue

(School of Education, Hangzhou Normal University, Hangzhou Zhejiang 311121, China)

Abstract: Teachers are natural “philosophers”, and philosophizing is an inevitable behavior in their educational life. Although the traditional teacher education system also recognizes this point, it does not make teachers have a strong interest in philosophy, nor can it have a real impact on their educational practice. This is because it does not take into full account the unique way teachers learn. The birth of philosophy for teachers helps to reverse the embarrassing situation of philosophy in the teacher education system, and has a more significant effect on the professional development of teachers. Philosophy for teachers is a concept of “trinity”. It firstly refers to the philosophy facing teachers, secondly it is to do philosophy with teachers, and finally it is the philosophy based on teachers themselves. From an international perspective, there are mainly three practical models of philosophy for teachers, namely, supporting teachers to write the statements of teaching philosophy, constructing the community of the inquiry of philosophy for teachers and carrying out the project of “philosophers in campus”.

Key words: philosophy for teachers; community of philosophical inquiry; teacher education; philosophy for children