

走向基于理解的大概念教学： 儿童哲学实践模型的建构

◆高振宇

摘 要：儿童哲学作为一种思维教育的新形式受到国内外教育研究者的普遍认可，但也由此引发了对其工具化倾向的担忧。由于哲学在更大的意义上是人类对各种大概念进行“大思考”的心智活动，儿童哲学自身的改革应当走向一种大概念教学，从传递所谓哲学“事实”、掌握各类思维技能走向基于生活经验而产生的“大概念”，帮助儿童形成可广泛迁移的概念性理解。有别于传统的哲学大概念以及现有教育改革中所强调的学科大概念，儿童哲学视域中的大概念具有普适性、开放性、综合性、情境性、生长性等关键特征。相应地，对这类大概念的理解则存在多元性、不确定性、曲折性、交往性、融合性和自我推进性等特性。为此，建立包括准备、启动、建构、收尾和延伸五个阶段所构成的新实践模型，对于有效开展儿童哲学的大概念教学将发挥实质性的指导作用。

关键词：儿童哲学；思维；大概念；教学；实践模型；探究历程

DOI:10.14121/j.cnki.1008-3855.2025.02.013

全球教育改革呈现出两种基本的趋势，其一是日益注重学生高阶思维能力的培养，尤其是批判性思维和创造性思维；其二是强调通过大概念教学来统领相关学科内容，促进学生形成可迁移的概念性理解力。儿童哲学的诞生与第一种趋势中的批判性思维运动有很大关系，其后则与核心素养的整体框架建立起联结，并形成了自己独特的思维教育体系。自20世纪70年代以来，通过开发和应用专门的测量工具（如新泽西推理能力测验、课堂评估打分系统、托勒斯创造思维测验等）并在此基础上开展大量标准化的实验研究，这套体系被证明是对学生的思维发展具有显著和持久的作用，从而推动了它在基础教育不同年段的普及与推广。然而，儿童哲学的教学既是一种思维教学，也是一种概念教学，两者不可分割。自2022年义务教育新课程改革方案颁布以来，大概念及其教学已经在各门学科课程的实践中深入人心。儿童哲学若不能在概念的意义上重构自身的教学法，则不利于它进一步融入到现有的教育

体系之中，建立与学科课程之间的深度联系，也不利于彰显和激活它原本就有的全部潜能。为此，本文希望在继承传统的团体探究法基础上，建构一种基于理解的大概念教学模型，为帮助儿童深化对哲学概念的理解、强化其与当前教育改革的联系创造新的可能性。

一、儿童哲学应以大概念的理解为目标

（一）作为思维教育的儿童哲学及其反思

儿童哲学从创立之初，其在发展儿童批判、创造、关怀、协作等思维能力方面的功能即受格外重视，甚至在很大程度上儿童哲学就是思维教育的代名词。创始人马修·李普曼的代表作之一《教育中的思维》在书名上就将儿童哲学植入到思维的框架中。这一方面固然与李普曼本人的逻辑学背景以及早年参与过批判性思维运动有关，另一方面也与哲学本身的性质有关。如在布来脱曼看来，哲学就是思维的态度；治哲学的方法，与其说

高振宇/杭州师范大学经亨颐教育学院（杭州 311121）

在学,不如说在思;哲学名著是智力最好的运动室;若果有所谓学习思维这件事,哲学就是此术的主任教师^[1]。冯友兰也认为,如果要用一两个字说明哲学的性质及其精神,那便是思辨;他指出哲学家专靠思,哲学对于事物之分析,皆只于思中行之;而思之所得,必以辨出之^[2]。然而在将儿童哲学“包装”为思维教育的过程中,一些关键性的问题始终未能得到圆满解决,比如儿童哲学即便有推动儿童思维发展的作用,这种作用相比于其他创新教育项目,甚至是相比于学科教育而言,是否具有不可替代性或特别显著的优势?儿童哲学所指向的思维是在哲学框架下的特定思维还是一般性的思维?如果指向一般性思维,是否可以把哲学这个关键词直接去掉?国内已有实践者主张将儿童哲学调整为儿童智慧学或直接删除儿童哲学的表述,而改为大家更熟悉的思维教育。但如果做出了此类变更,即便儿童哲学被成功推广了乃至市场化了,那它还是原来李普曼、马修斯等人所创立的儿童哲学吗?

儿童哲学的工具性价值固然不可忽视,但是创立儿童哲学的初衷绝不仅仅是发展思维。儿童哲学的本质属性是哲学,虽然它推崇的是更强调实践、具体、生活和应用的“小哲学”,从而有别于传统的面向成人的“大哲学”,但它仍然是哲学。李普曼、夏普等人明确指出,哲学是一门人文学科,其存在的正当性源于自身,而无须通过获取外在的成就来证明^[3]。因此如果我们主张要保留哲学的原貌,就不得不重提哲学自身存在的价值。通常学界认为其他所有学科只是使人成为某种人,而唯有哲学才能使人成为人。哲学是爱智之学,它“是对待全部智慧的一种态度,这种态度,就是对智慧本身的真挚、强烈、忘我之爱,即‘爱智之忱’。”^[4]哲学所追求的智慧不同于日常生活中的意见以及其他学科的知识,冯契即指出“意见是‘以我观之’,知识是‘以物观之’,智慧是‘以道观之’。此三者虽同为认识,却互有分别,且层次不齐。”^[5]哲学语境中的智慧不受限于某个领域,它是对世界和人生的博大和圆融的理解、对存在的整体感悟、对人类命运的终极关怀,不是其他学科的任何知识可以替代的。这种智慧放在加德纳多元智能体系中就是所谓的第九种智能“存在智能”。总之,儿童哲学的哲学性质是万不能被抛弃的,这种性质

不仅体现在思维方面,更体现在它所追求的智慧方面,而这种智慧是无法被还原为一个个细小的技能的,否则哲学区别于其他学科的特质将无法彰显,对儿童智能发展的优势也将荡然无存。

(二)儿童哲学教学的大概念转型

哲学离不开概念,哲学就是人类对自我、自然、社会以及存在相关的各种大概念进行“大思考”(big thinking)的心智活动,大概念可以说就是哲学鲜活的“肉身”。当我们在走进东西方哲学家思想体系的过程中,印象最深刻的并不是他们复杂的思考过程,而往往是他们提出的新概念以及在此基础上形成的新思想新理论。李普曼、夏普、奥斯坎扬等人就指出,哲学一直在探讨被认为对人类生活十分重要的、与人类知识密切有关的许多大概念;这些大概念没有确切定义,具有高度的可理解张力;没有这些大概念的帮助,将很难使我们的经验产生充实的意义;它能协助我们更好地理解生活中的所作所为,哲学所阐述的正是如何理解的方法,儿童若要理解自己生活中社会的、美学的以及伦理方面的问题,就必须掌握这些大概念^[6]。所罗门也指出哲学体系和哲学观点的基本单元是概念,概念赋予经验以形式,它使明确表达成为可能^[7]。因此对于儿童来说,概念不仅是他们组织语言和思考的基础,也是他们理解自我和世界的载体,他们对万事万物的好奇与惊讶,主要是以问题的形式表征出来的,而这些问题总是关乎一些哲学大概念,如健康、自由、情感、友谊等,诚如马修斯所言,在儿童眼中,哲学探究就是一种概念游戏(conceptual play)^[8]。

沃特伯格(Thomas E. Wartenberg)提倡用绘本作为刺激物来引导儿童进行哲学讨论,但是这些绘本之所以可用在哲学课堂上,并不是因为它们包装精美、图片充满艺术感、足以吸引儿童眼球之故,而在于它们都不约而同地关注到了那些在哲学领域中占据核心地位的大概念,因此完全可以用来推动儿童阐述和表达他们自己关于这些大概念的看法^[9]。沃特伯格认为在哲学课堂上教师可以与儿童讨论七个分支领域的哲学大概念(见表1)。他指出儿童哲学讨论的中心就是大概念,并将其融贯在儿童哲学的讨论框架中,包括故事矩阵(the story matrix)、大概念地图(the concept map of big ideas)以及哲学问题集等。

表1 哲学分支领域

哲学领域	基本问题	大概念
形而上学	什么是真实存在的?	真理、现实
认识论	我们能知道什么?	知识、知觉
逻辑学	推理的有效形式是什么?	有效性、合理性
语言哲学	语言如何指向现实?	表征、意义
心灵哲学	心灵区别于身体吗?	心灵、思想
伦理学	我们应该如何行动?	对/错、好/坏
社会政治哲学	我们应如何组织社会?	正义、权利、平等
美学	艺术是什么?	艺术、美
环境哲学	什么是人类和自然的恰当关系?	自然、环境、关心

在此基础上,我们认为儿童哲学自身的教育改革也应当走向基于大概念教学,从传递所谓哲学“事实”(如关于哲学人物或哲学史的知识)、掌握5C思考技能走向基于生活经验而产生的“大概念”,帮助儿童形成可广泛迁移的概念性理解。所谓大概念的教学,就是以哲学的概念为核心内容,以哲学探究为基本方式,旨在发展儿童的概念性理解及其核心素养的教学。这种教学的本质是理解本位的知识观,即教学不是为了掌握现成的、既定的哲学“知识”或“事实”,而是为了不断深化和发展对大概念的理解。在大概概念的教学,哲学史上关于哲学家、哲学流派及其思想的一切背景信息以及各种思考技能都变成了手段,成为发展儿童概念性理解的工具。儿童哲学的教学应以概念性理解为核心目的,并在此基础上发展批判性思维、创造性思维、协作性思维、关怀性思维与文化性思维。在此过程中,儿童成为哲学的实践者与创造者,亲身经历思想的诞生与应用过程,而教师则成为“流动的教练”,在与儿童合作探究哲学、共同创造智慧的同时,指导儿童进行更有效地哲学思考并不断推进概念理解向前发展。

二、儿童哲学大概念的基本特点

儿童哲学视域下的大概念与传统意义上的哲学大概念既有联系也有区别。相通的地方在于儿童哲学在本质上是一种哲学,所继承的主要是苏格拉底哲学和实用主义哲学的传统,因此它所链接的大概念毫无疑问也具有哲学性;不同的地方在于儿童哲学要在教育的语境下来言说,并且更加强调实践,在属性上是一种联结生活的应用哲学而非“天马行空”的理论哲学,是具体的、儿童友好的小哲学而非面向成人的、抽象的大哲学。作为一种教育实践项目的

儿童哲学,其所建构的大概念也可以从当前全球范围内兴起的大概念教学中获得启示,尽管儿童哲学不像其他学科那样有庞杂的知识体系,但它也有其核心关注的领域、主题、命题和问题。笔者曾经在《儿童哲学论》一书中对儿童哲学的内容体系做过初步建构,围绕形而上学、知识论、伦理学、社会政治哲学、心灵哲学、美学等常见分支领域所探讨的主题及其对应的问题进行了集中梳理,这些主题和问题恰可构成儿童哲学的大概念体系^[10]。藉此我们认为儿童哲学视域中的大概念,就是那些贯穿哲学探究过程的始终,能连接诸多探究经验与线索并组成网络,旨在促进儿童的概念性理解,以彰显哲学的本质及其教育价值的主题(如自由)、问题(如什么是好朋友)、命题或观点(如孟子所谓“仁者无敌”)、理论(如唯理论和经验论)等。我们可以按照以下五个标准来筛选出儿童哲学课堂中可供教学的大概念。

1. 普适性(Universal)。儿童哲学所关注的哲学大概念,既适用于某个特定年龄段的儿童,也可同样应用在其他年龄段中,事实上,它们常常是所有儿童乃至整个人类都持续在思考的关涉生命意义与价值的核心概念。李普曼等人就指出,对哲学概念感兴趣的并不局限于成年人,哲学概念也不需要用儿童所不懂的专门术语来表述,哲学妙就妙在任何年龄的人都能因思考和讨论哲学概念及其问题而有所收获,像友谊和公正这样的主题,对儿童和成年人具有同样的吸引力^[11]。在他的团队所开发的哲学小说中,虽然每本小说针对的年龄段不同,因此儿童们所讨论的大概念也存在差异,并呈现出从自我到自然再到社会的总体趋势,但也有许多大概念交织在两个及其以上的年龄段中。

2. 开放性(Open-ended)。哲学大观念不存在标准答案,也无法给出确定性答案,儿童均能以自己的“语言”说出、探究这些观念并给出自己的回答,这就赋予儿童哲学以极大的开放性和自由度。此点在中国哲学的代表作《论语》中有鲜明的体现,孔子对于不同弟子所询问的同一个大观念,总是会结合现实情境以及学生自身的条件而给出不同的回答,但这并不意味着孔子对这些观念存在混乱的思想认识,而应当说这些回答都是他自己完整发展的概念理解的一部分,正所谓“吾道一以贯之”。海德格尔也曾指出,哲学大观念总是摇摆的、模糊的、多面的、流动

的;它们总是处于不稳定之中,没有客观的已成型的事物脉络可供驱遣^[12]。但这种开放的状态也为课堂探究活动本身增加了复杂性和挑战度。

3. 综合性(Comprehensive)。哲学中的任何大概念都不可避免地与其他大概念存在着千丝万缕的联系,我们很难从单一、孤立的角度获得对概念的适切理解。哲学家提出有关形而上的、认识论的、美学的和伦理学的问题,这些问题的特点是,它们直接牵涉到人类生活的各个领域,而对这些领域的理解在事实上都需要涉略美学、认识论和形而上学等哲学各分支的内容^[13]。概念以系统的方式彼此联系着,并且联系于同一个网络,依靠这个网络它们依次获得理解,最终形成可称之为概念框架的东西,这个框架发挥着理性整理知识、行动和期望的作用^[14]。所谓的概念框架,就是指个体用以构筑思想中的经验世界并用以整理思想中的大概念之方式,任何一个大概念只能在特定的概念框架中才能获得自我规定和相互规定,实现自我理解和相互理解,大概念的规定性依赖于概念框架,而在不同层次的概念框架中,大概念必然就具有不同的性质与理解^[15]。因此在哲学教室里,教师应对儿童的发散性回答保持足够的敏感度,并有意识地将此概念与彼概念串联起来,在儿童经验和观念框架的整体平衡中逐步推进儿童对大概念的理解。

4. 情境性(Contextual)。对哲学大概念的理解需要结合概念所在语境、使用的条件、现实背景,甚至是理解者本人的身体状况、经验和遭遇才能发生,任何理解都是在系统中的理解,离开由种种情境所构成的系统,理解便不可能生成,也必然是空洞的。李普曼在建构批判性思维的内涵时,就曾指出批判型思考者必须对情境保持敏感,这里的情境包括文化、个人观点或视角、语言(方言)、学科、参考框架、说话者意图或目的、时间、重点替换等^[16],这些都有可能影响哲学大概念理解的差异。此点对儿童哲学来说尤为重要,因为儿童在思考哲学大概念时会更明显地带入自身的学科知识、学习经验、性别、家庭背景、生活经历等,对他们思想的理解必须要置身在相应的情境中才可能实现。

5. 生长性(进阶性)(Progressive)。儿童哲学的思想根源之一就是杜威的实用主义教育,杜威认为教育即生活,而生长就是生活的特征,就此而言,教

育就是不断生长,在自身之外别无目的。这种生长即意味着进步或进阶,就是经验的不断重组与改造,从而生成新的经验与思想。虽然每个儿童对大概念的理解不同,也并无确定的答案,但是如果把哲学课仅仅理解为每个成员各自表达自己的观点,只需要把他们的思想激发出来就可以,那就误判了哲学的本真面目。从历史上来看,哲学的发展就是一个哲学家相互批驳从而不断诞生出新理论的过程,黑格尔说全部哲学史就是一个战场,这个战场“堆满了死人的骨骼”,“它是一个死人的王国,这王国不仅充满着肉体死亡了的个人,而且充满着已经推翻了的和精神上死亡了的系统,在这里面,每一个杀死了另一个,并且埋葬了另一个”^[17]。但哲学史不是一个徒然否定、一无所获的过程,而是一个扬弃和结出果实的过程,哲学大概念由此融入到生生不息的流变之中,不断获得越来越充实的内容,这种概念自我否定的辩证运动就是哲学发展的基本逻辑^[18]。在此意义上,哲学课堂上围绕大概念所进行的探究,也要如哲学史本身那样,对已经提出的理解进行批判、否定和纠正,使概念本身不断得到重组和改造,从而使儿童的思想得到可持续的生长与发展。

三、儿童哲学的大概念理解及其进步

儿童哲学的核心是大概念,儿童哲学在本质上就是基于大概念的理解性教学。然而这一点并未引起足够的重视,全球各地的实践者仍主要倾向于将儿童哲学视为一场自由的思维运动。他们所未意识到的是,如果儿童哲学只是让儿童自由思考并言说自己的所思所想,却无力帮助他们推进对大概念的理解,那么儿童哲学的教育意义就会大打折扣,学生也会给儿童哲学贴上聊天课或谈心课的标签,因缺乏智慧上的收获而逐渐失去兴趣,事实上,虽然李普曼等创始人特别强调思维或推理,但他们也同样重视大概念,在《教室里的哲学》一书中,李普曼、夏普和奥斯坎扬明确指出,儿童哲学需要儿童渐进地增加对哲学概念的理解,对哲学概念的理解须不断进步^[19]。现任儿童哲学促进协会主席格林葛瑞(Maughn Gregory)也指出,儿童哲学的目标是在理解哲学问题方面取得进步,获得关于某哲学问题或话题的一个或多个更合理的哲学判断^[20]。戈登(Clinton Golding)则是积极推动儿童哲学大概念教

学的关键人物,他指出若要使哲学讨论卓有成效(productive),取得理智上令儿童们满意的效果,就必须要实现认知上的进步,而不能仅仅让儿童坐在圈子里平行分享观点而已^[21]。在他看来,儿童哲学的目标应当是发展出针对大概念更好的观点或视角,以及更加合理、反思性的判断^[22]。

那么该如何解读儿童哲学教学中的“理解”呢?怎样才算获得大概念理解上的进步?戈登曾指出存在五种不同意义上的哲学理解及其进步,其背后的理论基础和实践路径各有不同:其一是以苏格拉底对话为基础,其进步体现在寻求真实观念,获得真理(即便是局部或不完整的);其二是以哲学探究共同体为实践方式,纠正错误观念,指出并消除谬误为其进步的主要体现;其三是以实用主义为底色,以发展有意义的观念为进步的体现,而这里的有意义是指能发挥更好的作用、更处于平衡之中、更有根据;其四是以解释学(特别是伽达默尔思想)为根据,其进步体现在意识到自身观点的前提或背后存有偏见,并对其他人的不同观点持以一种全面的、共同的理解;其五则是以玻姆(David Bohm)对话或罗蒂式会话为基本方式,其进步表现为参与者之间意义的自由流动,以及思想观念的集体共舞,但没有明确的认知目标或议程^[23]。这五种路径严格来说只有前四种存在明显的理解意义上的进步,且此四者往往融合在儿童哲学整体的教学实践中,并没有如此鲜明的分隔。结合这四个方面的理论基础以及后现代主义思想、学科大概念教学理论等,我们认为儿童哲学语境中的“理解”应大体具有以下六个方面的特性。

(一)多元性。哲学大概念的意义不是唯一的,在不同的时空、经验或文化等语境下,其意义的展开形态是不同的。正是这些多元的意义构成了一张充斥着复杂路径的“蜘蛛网”,儿童可以在不同的路径上“穿梭”来获得更好的理解,因为每条路径都有其独特的价值。但是儿童的这种“穿梭”并不是毫无章法的,也有“道”蕴含其中,并且总体应呈现进步的趋势。《庄子·内篇·养生主》中所记载的庖丁解牛的故事,或许能更好地表达这种意境。在庖丁看来,如果解牛不得道,只是用蛮力,那么就算是再好的厨师,所用之刀过一个月或过一年就必须更换了,但是由于庖丁对牛的身体结构有着非常清晰的了解,他能顺着牛身的这种结构,把刀劈进筋骨相连的大缝

隙,再在骨节的空隙处引刀而入,并绕开经络筋骨纠缠的地方,于是他的刀能经历十九年而不用换。由此可见,尽管儿童有权利选择不同的探究路径,但是仍然存在有些路径更有助于抵达下一个理解的“里程碑”,所以需要共同体学会辨析、判断并做出更合理的选择。

(二)不确定性。理解的终点不是确定的,而是模糊的、未知的、充满各种意外与困顿,但也会时不时带来惊喜。用隐喻来说,这种理解就像是风中自由行驶的帆船,而不是朝向确定性目标的飞矢^[24]。这种不确定性决定了儿童哲学的理解之路注定是充满艰辛和风险的,然而按照比斯塔(Gert Biesta)的话来说,这无疑是一种“美丽的风险”,如果去除了这种风险,我们就失去了真正的教育^[25]。儿童哲学总是有风险的,因为它不是机器人之间的互动,而是人与人之间在精神和身体上的相遇;是因为我们未将儿童看作是被塑造和灌输的客体,而是发起思考行动和担当思想责任的主体。尽管通过“输入-输出”的标准化程序,可以让儿童获得某种所谓的“真理”,但是在去除未获“确定性理解”之风险的同时,儿童哲学本身也就不复存在了。

(三)曲折性。获得概念性理解的过程并不是一帆风顺的,从时间上来说可能是低效的、漫长的,且必然会面临种种困难。所以我们不应过分期待儿童在某堂哲学课上一定能闪现向前推进的理解或得出令人惊讶的结论,虽然教师可以采取“精神助产士”的作用,但精彩观念的诞生仍然取决于儿童们自己。杰克逊(Thomas Jackson)就建议我们要保持某种淡定的、不急躁(no rush)的态度^[26],应从长远的眼光来审视儿童探究的历程,因为教师在课堂上若表现出任何急于想获取某种答案的倾向性,探究共同体应有的开放性和包容性就会受到挤压及限制,儿童也很容易会陷入到猜测教师心中答案而非自主探究的境地中。

(四)交往性。伽达默尔认为,理解就是一种与文本或他人所进行的交互式对话,因而与人的社会本质紧密联系在一起^[27]。哈贝马斯则进一步认为任何理解都必然是在交往实践中进行的,任何人对于他(她)所不能交往的世界,是无法产生任何理解的,谁要理解就必须交往^[28]。儿童哲学语境下的理解同样具有社会的本质,因而属于一种交互主体的行

为,它需要动员所有参与者的理性与感性力量,相互学习与合作,才有可能实现潜在的进步。此外,维金斯和麦克泰在建构大概念教学的理解体系过程中,认为成熟的、全面的理解必然包含移情的维度^[29]。而在探究共同体内部的交往过程中,儿童也只有学会进行移情式的理解,才能真正体会到他人的所思所想,发现和欣赏他者视角的重要价值。当然,这种交往不仅仅意味着要与他人交往,而且也指向于与自己交往。在哈贝马斯看来,任何理解归根结底是一种自我理解,是现在的自我与过去的自我所进行的交互主体的思维活动^[30]。维金斯和麦克泰也认为,理解须包含自我认识的维度,个人身上的种种特质都会对理解的实现产生促进或阻碍的作用,因此个人必须要认识到自己在哪些方面还未能理解^[31]。对于儿童哲学来说也是如此,儿童必须要学会直面并检视自己的思维方式与风格、情感应激和身体反应模式、人格特质、生活经验、个人兴趣和知识基础等等,也就是学会自我批评、自我欣赏和自我创造,特别是要敏感地意识到自己思考的盲区,才能充分意识到自身理解产生的根源,以及通过与他人的对话、与自己的对话来促成这种理解的进一步发展。

(五)融合性。经典解释学的代表人物施莱尔马赫(F. D. E. Schleiermacher)认为理解就在于找到一种“科学”的方法,精准还原或再生产原有文本思想的产物,避免各种误差、误读或主观意愿的干扰。由海德格尔奠基并经伽达默尔发展的哲学解释学则对此种“复原论”提出了批评。在他们看来,意义并不是静静地等待在那里的,而是与不同理解者相互作用而多样化展开的。海德格尔就指出,此在的意义(意即整个世界的意义)并不是原先就存在于某处,也不是被理解后才呈现在理解者前面的,而是随着理解被生成和展开^[32]。伽达默尔则提出了视域和视域融合的概念,他认为理解者与他(她)所理解的对象(包括文本和他人)都有自己的视域,其“囊括和包容了从某个立足点出发所能看到的一切”^[33],这两种视域都是开放而不断变化的,理解就是理解者将自己的视域投入到所要理解之对象的视域之中实现碰撞融合(Horizontverschmelzung)的过程。但这种融合绝不是同一和均化,不是取消某一方的视域而去追求另一方的“标准”视域,而是超越原来各自的视域来产生新的视域。就此而言,儿童在探究共同体

者对大概念的理解,不是要去追求理解的同质化和标准化,去还原大概念的“唯一答案”,因为这种答案事实上是不存在的。可以说是儿童将自己的视域与大概念本身的视域进行持续性的互动与融合,不断产生出既基于又超越原有视域的新理解,因此理解就是一个创造性的进步事件。

(六)自我推进性。对哲学大概念的理解是一个循序渐进的过程,这种进步是在近乎“混沌”的状态中以儿童为主体进行的。从表面上来看,儿童们的讨论似乎就是在原地“兜圈子”,七嘴八舌各说各的。但是理想的探究共同体本身是一个“自组织”,它会自带力量不断打破原来的平衡,并形成更高层次的平衡,因为在哲学对话中,每个观点都会产生对立的观点,从而推动自身向他者前进,或将他者推进到自身^[34]。李普曼、夏普等学者提到儿童哲学的教师应避免硬性灌输,并唤起儿童的信任^[35]。硬性灌输就是不相信儿童自己的力量,不倾听儿童的声音,不认为探究共同体能自己从“混乱”的思想状态中走出来,因此将自认为正确的答案直接输入到共同体中以“催促”其取得某种进步,久而久之,儿童就会不再信任教师,而只是期待教师给答案。当然,模糊的状态并不会自动导向自组织,这就意味着教师仍有干预的必要,但这种干预只有在使共同体的氛围足够轻松和开放,没有要求迅速进步的压力,允许研究异样的细节并与之游戏,鼓励生成多重解释和观点,鼓励批评与自我批评,欢迎创造新框架等时,才能促进共同体迸发出自组织的潜力。

在全面建构何谓理解的基础上,我们需要进一步引入戈登所提到的“里程碑”(milestones)概念,才能明确针对哲学大概念的理解性进步究竟是如何呈现和发生的。这里的里程碑或转折点是对大概念进行集体探究之路上所达到的某个阶段而不是某种“终极理解”的准确目的地。用李普曼的话来说,它属于所谓的“中介判断”(mediating judgments)而非“最终判断”(culminating judgement)^[36]。哲学的本义是爱智而不是智慧本身,哲学的探究者们总是在追求智慧的路上,但永不会抵达真理的彼岸。所以在儿童哲学的探究历程中,儿童也不会获得关于某个大概念的确定性理解,而只会产生一个又一个具有里程碑意义的“拐点”。识别、发现和助推共同体抵达这些里程碑所在地才是教师指导的关键,而通过

衡量里程碑的数量和质量,就可以大概判断某堂哲学课是否产生了理解意义上的进步及其具体程度。我们认为理解可以在两个维度上发生,其一是内容维度(图1纵轴),指向于与大概概念相关的不同主题、问题或命题,其二是方法维度(图1横轴),指向于不同思维方法的运用,两者相交所形成的黑色小方块即可代表某个具有里程碑意义的理解。从图1中可以发现,整个理解的过程是艰难曲折、多元丰富的,有时也会出现跳跃、重复或倒退现象,但总体是向上发展的,它是一个复杂的网络而不是直线性的。值得一提的是,5C思维方法(即批判、创造、协作、关怀和文化)的运用对于理解而言也是至关重要的,强调大概概念教学并不意味着可以抛开思考本身,但思考技能只有在有助于儿童更好地理解哲学大概概念的基础上才有存在的意义与价值。

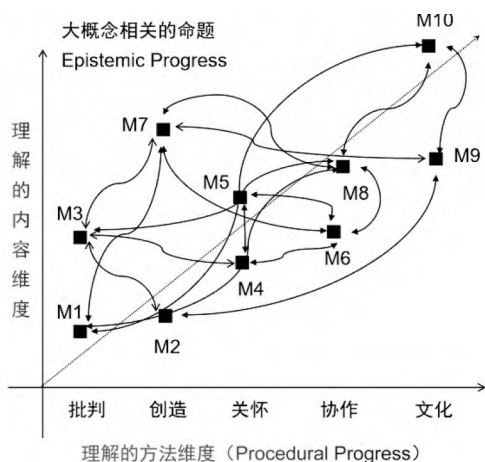


图1 儿童哲学大概概念的理解性进步

四、儿童哲学大概概念教学的实践模型

(一)系统设置哲学导读,解读剖析大概概念

李普曼等人所开发的儿童哲学教科书几乎每个章节都聚焦于特定的大概概念,把它们清晰地罗列出来并对其做总览性的导读和解释。比如在针对五六年级的哲学小说《哈利的发现》所准备的教师手册中,明确指出了第六章中的一个大概概念,即思想与心灵。导读部分从三个层面对其进行了简要解读。其一是哲学释义,即从哲学史的角度解析了历史上不同学者对思想与心灵是否存在及其性质所拥有的多重看法。其二是情节关联,第六章中对话的参与者们用类比的方式来理解思想和心灵,导读对这些类比进行了初步分析,并提示教师可以请儿童练习这

种思想上的类比活动。其三是方法指引,提醒教师注意五六年级的儿童对于思想和心灵这个大概概念无法像古典哲学家那样做深入讨论,但这个并没有关系,教师可以在课堂上鼓励儿童对此大概概念进行反省,由此可以更好地了解自己和他人。

美国哲学教学组织PLATO前主席沃特博格则擅长以绘本为载体来开展儿童哲学的大概念教学。经过他及其团队的努力数百个绘本得以开发,并被应用到针对哲学不同分支领域大概概念的理解过程之中。相比于李普曼等人所编制的教师手册,沃特博格对每个绘本背后的哲学大概概念进行了更详细的解读,他的哲学释义部分更有历史感和理论深度,可以在很大程度上帮助教师弥补哲学素养不足的局限。李普曼的哲学导读较多关注方法指引,对文本背后的哲学思想链接不足,而沃特博格则侧重于对哲学大概概念的历史与理论剖析,这两种导读模式各有千秋。我们则主张采用DOT的新策略来整合前述两者模式的优势。此处的D指的是“内涵界定”,旨在为教育者揭示大概概念的多重内涵,从历史到现在的演变发展过程。O则是聚焦于历史上(特别是哲学史)不同人物对这个大概概念有哪些基本的看法或论断,或者剖析对这个大概概念的讨论一般可以从哪些方面着手、存在哪些主要结论或相近相反的观点。T则是返回到作为刺激物的文本之中,探明刺激物本身在情节上是如何讨论或展示这个大概概念的、涉及到大概念的哪些方面、主要持什么观点或看法,并给出适当的教学建议。

(二)构建哲思活动框架,循序推进概念性理解

针对《哈利的发现》第六章的大概念“思想与心灵”,李普曼进行了思维练习与讨论计划的重点设计,每项活动都聚焦于大概概念的某个具体方面进行,因而形成了一个又一个的里程碑,引导儿童在认知上不断向前推进。比如第一个里程碑聚焦于儿童比较熟悉的用词“心”,旨在引导他们思考各种生活用语中的“心”到底是什么意思,帮助他们理解心的复杂内涵。第二个里程碑则聚焦于思想与行为的自由及其限制,引导儿童探究“想要不想、就能不想吗?”“要怎样想就(才)能怎样想吗?”等关键性问题,帮助儿童意识到当与人的思想连接起来时人的行为可以区分为三种:一是人不需要思考而不得不做的,二是要思考并做出决定后才会做的,三是有时不得不做

有时又需要决定后才做的。第三个里程碑则聚焦于“什么是思想”这个问题,引导儿童多角度探索思想的内涵。前两个里程碑相对比较简单,第三个里程碑则是以讨论计划的形式呈现,所设计的问题相对比较抽象,需要儿童作更加深入的思考。由此可见,教材所铺排的教学计划基本是围绕大概念,遵循由浅入深、由简单到复杂的里程碑线索来进行的。

沃特博格则主张以故事矩阵表、大概念地图、系列问题集来生成基于儿童文学作品的哲思活动框架。其中故事矩阵表主要是基于故事情节或故事中的人物来进行提问设计。根据大概念的不同方面,教师可以设计多张故事矩阵表来帮助儿童获得基于情节的概念性理解,并初步表达自己的想法。如《绿野仙踪》是探索个体同一性这个哲学大概念的绝佳文本,根据故事情节至少可以设计两张故事矩阵表。第一张矩阵表可以围绕故事中稻草人和铁皮人关于脑和心哪个更有价值这一点展开(见表2),而第二张矩阵表则可以就铁皮人和正常人的区别进行讨论(见表3)^①,虽然两张表提出了不同的问题,但都有助于更好地理解何谓同一性。更复杂的故事矩阵表则通常包括三个部分,如对故事情节进行提炼、做出不同判断,以及提出与大概概念相关的某个抽象问题并引发集体讨论。更优化的故事矩阵表设计则是要考虑每个问题有否发挥里程碑的作用来推进对大概概念的理解,并关注彼此之间在理解上的联系有否形成进步的趋势。

表2 基于《绿野仙踪》的故事矩阵表1

是大脑更重要,还是心更重要?			
角色	答案	原因	你同意吗?
稻草人	大脑	没有大脑,你甚至不知道拿心怎么办,所以,大脑比心更重要。	??
铁皮人	心	幸福是最重要的事。当我恋爱时,我是最幸福的人。所以,心比大脑重要。	??

??表示孩子们可能有不同意见。

“大概念地图”则更显著地聚焦于大概念及其相关概念,教师可以将这些概念摆出来并给它们圈起来,引导儿童思考它们之间是如何建立起联系的。比如在“青蛙和蟾蜍好伙伴”系列之一的绘本《恶龙与巨人》中,勇敢与害怕就是其最主导的哲学大概念,因此就可以绘制如下一幅简要的大概念地图(见图2^②)。通过这类简单的图示,儿童可以探讨三类基本问题,其一是如何识别和确认危险情境?其二

表3 基于《绿野仙踪》的故事矩阵表2

铁皮人和正常人的区别是什么?			
特征	铁皮人	正常人类	你同意吗?
胳膊、腿等	有	有	??
大脑	没有	有	??
心	没有	有	??
能说话	能	能	??
能走路	能	能	??
由……构成	金属	肉体	??

??表示儿童可能有不同意见。

是害怕是否因危险而产生?其三是勇敢与害怕的关系为何?勇敢是否代表着无惧于危险?设计和出示这类地图有两方面的基本价值。首先,有大概念图在心中,教师就能更加敏锐地识别儿童们的发言,及时将他们的评论、分享书写到地图上去,从而与大概概念建立起有机的联系;其次则是便于将焦点从琐碎的细节中抽离出来而转移至大概概念及其关系中,从而有助于将讨论提升至抽象的哲学层次。

系列问题集是指围绕哲学大概念而设计的一系列小话题和具体问题。但它的目的不是为了创建一个可以遵照讨论的问题清单,而只是提供了可能的路线图。这些问题并不是随机和随意设计的而应遵循一定的逻辑顺序,通常来说,情节性的具体问题将排在前面,而抽象和普遍的问题则会排在后端。



图2 基于《恶龙与巨人》的大概念地图

对于系列问题的设计,我们建议可以采取PLC的策略,以便改进沃特博格的哲思活动框架。P就是指故事自身的情节,L则是指儿童的生活经历,C则是指抽象的哲学问题。相比于沃特博格及其团队的设计,我们特别增加了L这个环节。在我们看来,文学作品中所揭示的情节、所发生的事件并不仅仅具有文学的象征意义,且具有生活的真实意义。李普曼之所以反对使用绘本这类材料作为哲学探究的刺激物,原因之一在于绘本所具有的娱乐性,他也不认为图片具有激发思考的作用^[37]。但是包括绘本在内的诸多儿童文学作品,其存在的价值并不仅仅是

用来娱乐儿童的,更重要的还在于它的文字与图片这两套叙事系统都能引发儿童对自己的生活及其经验进行反思。沃特博格认为基于绘本情节的探究可以提升儿童的参与性,然而相比于虚构的故事,儿童们自己的生活才是更让他们可以言说的精神源泉。比如在讨论公平时,虽然可以引入关于分配公平的故事,但儿童在生活中所存在的大量公平与不公平的具体事件,更容易打开他们的“言路”,引发他们的共鸣。生活阶段的加入虽然看起来是“多余的”,因为故事本身足以激起儿童对大概念的关注和思考,然而正是由于该阶段的出现,儿童才更加清醒地意识到,无论是绘本还是哲学归根结底都是为自己的生活而存在,都要回归到生活之中并指导生活,促成生活经验的重组与再造,由此才能实现真正的生长。

(三)优化教学活动要素,创新哲学探究历程

儿童哲学在全球的模式有很多,这种模式不仅体现在理论研究的取向上,也体现在实施路径的选择上。尽管这些取向和路径在刺激物的选择、探究活动的样态、课堂的组织结构、评价手段与工具等方面存在差异化的理解与建构,但儿童哲学有一套核心的操作流程,大体是通用的。这些环节包括导入环节、提问和确定议程的环节、对话环节以及总结环节等。然而这套操作流程,对于指向以理解为目标的大概念教学来说,却存在概念松散等诸多不足之处。国际上有不少学者对大概念教学的设计与实施进行了深入研究,如威金斯和麦克泰格就提炼了WHERE TO 七个要素,即明确目标、激发动机、体验赋能、反思修订、多重评估、量体裁衣与合理组织^[38];马歇尔(Carla Marschall)和弗伦奇(Rachel French)则提出了概念本位探究(concept-based inquiry)的七个阶段,即参与、聚焦、调查、组织、概括、迁移和反思^[39];Jackie A. Walsh和Beth D. Sattes也提出了基于大概念的课堂讨论五步骤,即准备、开场、维持、终场和反思^[40]。国内大概念教学也盛行于各学科课程之中,刘徽等学者提炼出三个阶段八个步骤的大概念教学路径,即准备阶段(明确和参与)、建构阶段(聚焦、扩展、组织和概括)和应用阶段(迁移和反思)^[41]。结合儿童哲学探究的实际情况,我们认为若要使儿童哲学更加鲜明地转型为基于理解的大概念教学,不妨可以参考上述框架而提出新的教学模型,即包含“五阶段十环节”的POCSE模型:“准备阶段”

(Preparation)(含明确和赋能两个环节)、“启动阶段”(Opening)(含体验和提问两个环节)、“建构阶段”(Construction)(含聚焦和对话两个环节)、“收尾阶段”(Summery)(含概括和反思两个环节)、“延伸阶段”(Extension)(含迁移和创造两个环节)(见图3)。

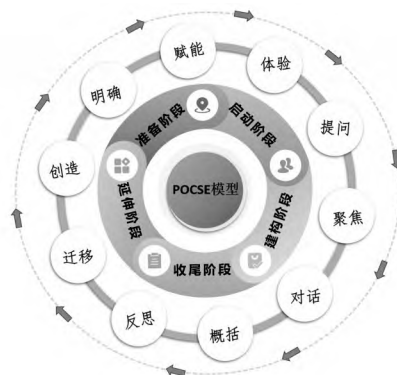


图3 儿童哲学大概念教学的“五阶段十环节”POCSE模型

1.在准备阶段,教师需要组织理智和情感安全的探究共同体,使儿童明确本次探究活动所要研讨的大概念,明晰理解此概念可能存在的里程碑及推进的多条路径,熟悉探究的整个基本程序,认识并初步掌握探究所要应用的5C思维工具,它包含明确和赋能两个具体环节。在“明确”这个环节中,儿童需要知晓本轮探究活动所要理解的大概念究竟是哪一个,每次探究的中心应当聚焦于一个大概念而非多个,但又要将其置于一定的概念框架之中,了解此大概念与其他大概念之间的关联。教师要就本次哲学探究活动可能的展开情况做一个基本说明,让儿童知晓哲学探究可以怎样进行、了解基本的过程以及最终落幕的方式,并且要特别向儿童介绍探究此大概念的意义与价值。在明确环节中教师还需要做好学情分析,对儿童前期的思考经验、生活经历、探究兴趣、知识储备、思维风格等进行摸底并做整体性评估。在“赋能”这个环节,其核心任务就是使儿童在经验和方法上积聚一定的准备度,从而能更好地适应及进入到本轮大概念教学的状态之中。经验上的准备可以通过前期活动的开展来进行,此活动应与大概念有紧密联系。方法上的准备指向于一定思考工具的了解与练习,目前国内已经有诸多哲思工具得到了引入和本土化的开发,这些工具可能会偏重于5C中的某个方面,也会存在年龄上文化上的差异,但无论如何,都应当使儿童在前期有一定的基础

练习,否则在探究过程中可能将不利于理解的进步。

2. 启动阶段的目的是通过热身体验活动,调动儿童探究哲学大概念的积极性,使他们初步进入思考的状态,而后通过出示刺激物,引导儿童提出与大概概念相关的系列哲学问题,并确定探究的基本议程,它包括体验和提问两个基本环节。在体验环节,教师可借助事先了解的与大概概念相关的话题、命题和问题等信息,并结合儿童的需要和经验等,设计具有导入功能的问题。这类问题须满足三个基本条件,即兴趣、刺激和熟悉。导入性问题须能引起儿童足够的兴趣,是他们愿意(最好是能迫不及待地)交流和分享看法的。它也得源自于儿童的生活世界,儿童对此问题并不陌生,可以说出很多想法。导入性问题可以有一定的刺激性,比如基于某些看似荒谬实则有理的“悖论”,或基于一些略带离奇、神秘色彩的生活事件或故事片段,基于思想实验,基于两难推理情境等,从而激发绝大多数儿童的好奇心。当然,教师还可以设置一些体验性的活动或游戏来帮助儿童产生探究大概概念的兴趣及经验。为了增强儿童提出和整理问题的能力,教师可以借助或开发一系列工具与活动,如在《20个思考工具》一书中,菲利普·卡姆(Philip Cam)就建议使用“四象限法”来帮助儿童学会区分问题类型并提出哲思型问题。马歇尔和弗伦奇则建议使用问题变装策略^[42]。

3. 建构阶段则是整个儿童哲学大概念教学活动的核心,包括聚焦和对话两个环节,其主要任务在于对概念进行多角度分析,识别和发现理解之路上的里程碑,并通过开展各种基于观点的讨论活动,形成和发展关于大概概念的深度理解。在聚焦环节,教师需要通过澄清概念内涵、明确概念外延、透析概念关系、扩展具体实例、组织思维线索等活动,促进儿童对大概概念理解的形成。可以采用典型实例研究、同心圆实例研究、网络化实例研究、混合实例研究等策略,来挖掘与大概概念相关的生活实例,透过细节了解大概概念的本质。采用交叉比较图、流程图、视觉笔记、推理图、分歧图等组织策略和社会戏剧表演、口头和书面语言、二维(三维)模型、绘画、思想卡片交换(有时又称“思想集市”)等表征策略,明晰概念理解的基本线索,整合离散的思想脉络,呈现结构化的逻辑框架。对话是儿童哲学最为常见的环节,其早期的根源来自苏格拉底的“精神产婆术”,但是中国

哲学丰富的对话传统也同样可以为此增添新的理念、路径与策略。在实际操作的过程中,这部分相对薄弱,因为师生之间的互动总体是以观点的平铺直叙为主,较少开展基于概念的、反复往来的深度对话。此处无法就对话的细节展开论述,但大概概念教学中提到的“四角辩论”、“光谱陈述”、“混合活动”(mess about)等策略^[43],可以在很大程度上拓展对话的形式,切实发挥对话促进里程碑推进的功效。

4. 收尾阶段的主要任务是提炼出清晰且有力量的概括性理解,提升儿童的自我效能感和自我意识,规划和监控自己的探究历程,反思整个思考过程的成效,发展元认知能力,它包括概括和反思两个环节。在概括环节,教师需要结合预先设定的目标,基于过程中形成的各种观念,整理归纳各种理解的思路,提炼总结可能的结论。我们一般在实践中会应用“总括、指惑、展望”的GDP策略。总括就是梳理已有的观念,寻找理解的相交点,提炼可以达成的共识,这些共识在很大程度上就构成了本次探究活动的里程碑。指惑就是指出在哪些理解的层面或维度上仍然存在分歧,思考分歧出现的原因是什么。展望则是指明那些尚未在本次探究活动中得到深入讨论,但与大概概念理解又息息相关的话题、问题、命题或理论,寻找未来可以讨论的契机。当然,这个环节还可以使用大概概念教学中提到的概念银行、概念角色、概念地图、模式识别、微总结等策略^[44],来进一步丰富概括活动的样态。但总体上须注意尽可能使用儿童自己的语言来陈述,建议可以邀请更多儿童来参与这个环节,而不是由教师来整体包办。在反思环节,教师可以利用IAPC探究共同体测量表等工具,拇指法、雷达图等方法,以及问题银行、探究日记、活动分析、前后反思等活动,对整个探究共同体以及个人的表现进行反思。教师可以提出“我们在哪些方面理解了这个大概概念?”“相比于最初的时候我们的理解发生了什么变化?”“我们为什么会获得这样的理解?”“我们的理解是否有值得商榷之处?”等关键性问题,启发儿童进行自我反思、分组反思和集体反思。当然教师的示范以及培训指导是必不可少的,对于儿童来说这也是一种学习的经验。

5. 在延伸阶段,教师需要将已经提炼总结的理解应用到新的语境之中,测验理解的有效程度和可靠性,发展“举一反三”的能力,同时需要通过多种形

式的创意作品来呈现自己的理解所得,通过与他人进一步交流获得新的灵感与启示,从而为下一次的探究做好铺垫。迁移的目的是为了检视和证实概括的有效性,将概括所得的理解应用到新的语境之中,基于已有理解进行预测和假设,以及采取更有意义的行动。通常会给出与大概概念相关的新的儿童文学故事、时事新闻、社会生活事件等,来引导儿童做出检视和假设。也会引导儿童主动将自己的理解应用到家庭生活之中,与家长作进一步沟通和对话,促进家校(园)哲思活动的联动。此外还可以采纳大概概念教学中常用的理解测试、事实链接、假设(what

if)回应、假设检验等策略^[45]。创造的目的则是为了鼓励儿童以更多表征的方式来创意呈现自己的理解所得,通过开展绘画创作、戏剧表演、游戏、产品设计与制作、田野调查等活动,生成各种基于大概概念的作品,并举办班级或全校(园)范围的哲思作品展览会、哲思嘉年华等推进这些作品的展示。但是作品的创作与展示,并不仅仅是一种形式,更重要的乃在于过程中与同伴、老师、家长和其他观摩者进行交流,寻求产生新理解的可能性,以便为启动新一轮的哲学探究做好准备。

(责任编辑 陈霞)

注释

- ①此处表格对沃特伯格原著作中的表格进行了优化和调整,原表格中未涉及儿童是否同意这一列,但是我们认为光是陈述判断却不激发探究共同体内部的争议性讨论,故事矩阵表的作用将会受到限制。
- ②此图不同于沃特伯格原先在著作中所表述的大概念地图,原图没有形成概念之间的闭环,彼此之间存在断裂关系,而且是线性的走势,因此无法更全面地揭示出概念之间相互依存、可逆的网络关系。

参考文献

- [1]布来脱曼.哲学导论[M].杨枝嵘,黄谷仁,译.徐宝谦校.北京:商务印书馆,1930:12-13.
- [2]冯友兰.冯友兰人文哲思录[M].贵阳:贵州人民出版社,2016:49-50.
- [4]孙正聿.人的精神家园[M].南京:江苏人民出版社,2014:110.
- [5]华东师范大学哲学系编.理论、方法和德性:纪念冯契[M].上海:学林出版社,1996:302.
- [7][美]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,2011:14.
- [8]Gareth B. Matthews. Philosophy and the young child[M].Harvard University Press,1980,p.12.
- [9]Thomas E. Wartenberg. Big ideas for little kids: Teaching philosophy through children's literature[M]. Rowman & Littlefield Education,2014,p.5.
- [10]高振宇.儿童哲学论[M].济南:山东教育出版社,2011:219-225.
- [12][德]海德格尔.海德格尔文集:宗教生活现象学[M].北京:商务印书馆,2018:3.
- [14][美]M.W.瓦托夫斯基.科学思想的概念基础:科学哲学导论[M].范岱年,等译.北京:求实出版社,1989:15-16.
- [16]高振宇.儿童哲学导论[M].桂林:广西师范大学出版社,2020:152.
- [17][德]黑格尔.哲学史讲演录(第1卷)[M].北京大学哲学系外国哲学史教研室译.北京:生活·读书·新知三联书店,1956:21-22.
- [15][18]孙正聿.哲学通论[M].上海:复旦大学出版社,2007:59-60,15-16.
- [20]Maughn Gregory. Philosophy for Children: Practitioner handbook[M]. New Jersey: IAPC,2008,p.11.
- [22]Clinton Golding.A handy account of philosophy in schools[J].Journal of Philosophy in Schools,2014,1(1),p.70.
- [21][23]Maughn Rollins Gregory, Joanna Haynes and Karin Murriss (eds.). The Routledge international handbook of philosophy for children[C]. Routledge,2017:65,67.
- [24]Laurance Splitter and Ann M. Sharp. Teaching for Better Thinking: The Classroom Community of Inquiry[M]. Melbourne: ACER,1995: 25.
- [25][荷]格特·比斯塔.教育的美丽风险[M].赵康,译.北京师范大学出版社,2018:序言1.
- [26]Thomas E. Jackson. P4C Hawaiian style: We are not in a rush[J].Thinking: The Journal of Philosophy for Children,2004,17(1-2),p.8.
- [27]Guter Figal, Hans Helmuth Gander. "Dimensionen des Hermeneutischen": Heidegger and Gadamer [M]. Main: Vittorio Klostermann,2005,103-104.
- [28][30]潘德荣,付长珍.对话与和谐:伽达默尔诠释学思想研究[M].合肥:安徽人民出版社,2009:184,184.
- [29][31][美]格兰特·威金斯,[美]杰伊·麦克泰.理解力培养与课程设计:一种教学和评价的新实践[M].么加利译.北京:中国轻工业出版社,2003:74,74.

(下转第57页)

