

■专题:儿童哲学教育

当代儿童哲学活动中的“成人”之维

郑敏希

(渤海大学马克思主义学院,辽宁锦州 121013)

摘要:“成人”既是一个古老的教育问题,又在当代被赋予了新的要求,通过对不同文化,不同时代中“成人”观进行梳理,同时借鉴大田尧教授回应生命本质的当代“成人”教育思想,我们可以对“成人”活动有更为深刻的理解,同时在儿童哲学的活动中找到了符合当代教育观的“成人”之维。儿童哲学在当代备受青睐的原因即在于它对“人性”的深刻思考与对“生命”的关怀,在其活动中既体现了当代哲学对“他者”的尊重与理解,又体现了当代教育对“共育”的认可与实施,更是对“生命”的解读与回应。

关键词: 儿童哲学;成人;生命;当代教育

中图分类号: G610

文献标识码: A

文章编号: 2095—770X(2018)10—0018—05

PDF 获取: <http://sxxqsfxxy.ijournal.cn/ch/index.aspx>

doi: 10.11995/j.issn.2095—770X.2018.10.004

The Dimension of “To Be Human” in Contemporary Philosophy for Children’s Activities

ZHENG Min-xi

(College of Marxism, Bohai University, Jinzhou 121013, China)

Abstract: “To Be Human” is not only an old educational problem, but also got new developments in contemporary era. By reviewing the concepts of “To Be Human” in different cultures and different times, and drawing lessons from Professor Takashi Ota’s education thoughts of “to be human” which is a contemporary response to the essence of life, we can get a deep understanding of the activities of “To Be Human” and find the dimension of “To Be Human” in the activities of P4C. The reason that P4C is well received in contemporary era is its deep — thinking of “human nature” and “life”. The activities embodied the respect and understanding of the contemporary philosophy of “Others”, it also means the acceptance and implementation of “grow up together” by contemporary education. What’s more, it is also the symbol of the interpretation and response to “life” in contemporary education.

Key words: Philosophy for Children; to be human; life; contemporary education

儿童哲学的出现历经半个世纪,在 21 世纪之初出现了在不同地域、不同年龄、不同课程中开展儿童哲学活动的“火热”景象,这一现象的出现更需要我们能够合理地看待与评价儿童哲学活动,并探寻其在当代教育活动中的价值。儿童哲学以对话、沟通

为主要的教学模式;将儿童视作能够自我发现问题、解决问题的主体;鼓励老师与学生共同探究、共同成长;将古老的哲学智慧融入于儿童课堂活动与思维活之中。从其教育活动中所主张的基本思想与开展的具体活动出发,我们可以看到儿童哲学对“人”的

收稿日期: 2018—05—24; **修回日期:** 2018—09—30

基金项目: 辽宁省教育厅一般项目(WW2017008);辽宁省教育科学“十三五”规划 2017 年度课题(JG17GB334)

作者简介: 郑敏希,女,福建福州人,渤海大学马克思主义学院副院长,副教授,主要研究方向:过程哲学,教育哲学,儿童哲学。

解读,不再是基于静态的、超越的维度下的人,而是创生的、有机联系的社会之中的人。区别于以往教育中试图将儿童培养成“成年人”的教育目标,儿童哲学从对“人性”的深刻思考与对“生命”的关怀出发,开展有利于增强儿童在社会生活中的思考力的教学活动,使之最终成为一个独立自主的人,能对自己、社会 and 他人负责的人。在此过程中,儿童哲学对“成人”问题的思考表现在其将人与“他者”关系,生命的本质特征,人对未来的关切都融入到了教育活动中去。

一、“成人”之学的时代性

“成人”在中国传统哲学中曾是一个重要的主题,“学以成人”是每个普通人在通往“圣贤”道路上的普遍追求,强调的是个人道德品格的养成,通过自我的学习与约束通往道德的自由之境。但传统儒家哲学的“成人”之学“明确地自视为一种‘为己之学’,这意味着即便在古代最强势的时期,儒家也并不打算在全社会强行其‘希圣希贤’的道德,它的君子理想向几乎所有人开放,但实际只有少数人能够甚至愿意进入。”^[1]因此,江怡教授认为在中国传统哲学中,“成人”之学的基础是对“人”的二重理解:“其一是作为与动物相别的人类,其二是指作为个体存在的他人。”^[2]但无论在中国哲学还是西方哲学的传统中,我们都曾将“人”视作是与其他类相区别的独特物种,同时伴随着启蒙运动的展开,西方文化将个人不仅与其他类相区别,也将对“主体性”的高度宣扬表现为“突出人的能动性、中心性、先验性,将人视为自然的主人、世界的中心,导致的是对自然的掠夺。”^[3]

我们需要认识到“成人”的概念伴随着不同的国家、不同民族、不同文化中对“人”的理解而展开,因而是变动不居的。随着时代的改变,“成人”一词又被重新赋予了时代性的内涵,杜维明教授在第二十四届哲学大会的启动仪式的致辞中指出大会的主题——学以成人(Learning to be human)“是理论和实践的结合,是认知,也是行为。个人不是孤立的个体,是一个网络的中心点,也是另一个中心点的组成部分。学做人,必然牵涉他者。”^{[2]29}从而“成人”不再是个人道德修养的行为,也不是人类疏离于环境与其他类存在的活动,而是在对“他者”的关照中,在对话的背景下,通过对理论与实践辩证统一的合理思考对时代性问题所作出的回应。

大田尧教授认为“明治初年把英文的‘教育’这个词翻译成‘教育’是个错误的翻译。英文的‘教育’

一词来自于拉丁语,原意是‘引出’的意思。‘教’的意思不占有主要成分。把孩子自身的成长力量引导出来,先是要培育,然后去对其援助和鼓励,为此而教。虽然不能把这完全说成是‘导演’。但起码也该说成是‘育教’,或是‘共育’才对。”^[4]“成”的意义在日本传统中体现为“培育”,“成人”就意味着培育人、教育人,也正是因为如此,“学以成人”这一主题不应该仅仅是哲学大会的主题,而应该作为我们这个时代向教育活动、教育工作者们提出的时代性课题。如何在儿童“学”的活动中展开“成人”的维度,激发儿童“成人”的潜能是我们当代教育活动中所不可回避的问题。

我们可以借由《儿童的世纪》一书的人类学视角对西方社会儿童观演变历程的考察来审视儿童与“成人”教育之间的关系。在传统手工业时代时期,儿童的教育是由学徒制来承担的,在这样的情况下儿童较早就脱离家庭的影响,早早地就进入了社会角色之中,“儿童期缩减为儿童最为脆弱的时期,即这些小孩尚不足以自我料理的时候。一旦在体力上勉强可以自立时,儿童就混入成年人的队伍,他们与成年人一样地工作,一样地生活。”^[5]因此我们可以认为在传统社会之中,儿童被与成年人混在了一起,在这种情况下,教育只是将儿童当作成年人来看待,关注其如何能像成人般劳作以创造价值,如何“成人”的问题在当时仅能被看作是如何教会孩子像成年人那样劳作以换得财富。

从17世纪开始,随着工业社会的来临以及新教的出现,学校开始取代学徒制成为教育的主要方式,成为教会进行道德教化的主要途径之一。尽管如此,学校的出现也催生了围绕儿童而开展的教育活动,“家庭变成了夫妻之间、家长与孩子之间情感交流的必要场所,……培养孩子不再停留在财产和荣誉层面。这种感情是全新的:家长们对孩子的学习兴趣。”^{[5]317}18世纪后,受到工业社会与新教的影响,人们对于学习内容的关注既包括知识的积累,也包括各种生活礼仪,“在孩子的教育上不要浪费哪怕一分钟的时间,每天让他们温习二到三遍功课,特别是教育他们如何站立、行走和吃饭(对旧式礼仪教程的一个回音)。”^{[5]318}由此可见,随着工业社会的到来,表征着工业时代需求的教育已经将培养一位有充足知识积累与严守社会道德规范的人作为“成人”的主要判断依据。与传统教育相比,人们已用“知识”取代了“财富”,用“道德规范”取代了“宗教礼仪”,表现出了工业时代对教育如何“成人”的理解。

21世纪核心素养的提出标志着当代教育对信息时代来临所作出的回应,与工业时代对知识的需求不同,21世纪核心素养所要应对的是信息时代的挑战,工业社会中许多由人类完成的工作将由计算机所取代,因此我们“成人”教育的目标则转变为需要“以专家思维和复杂交往能力为核心的‘21世纪素养’。这类复杂工作以创造、发明、交往为核心,职业世界的从业者也就由工业时代的‘常规生产工作者’转变为信息时代的‘心灵工作者’(mind workers)’。”^[6]在面对工业时代的教育重视对知识积累状况时,信息时代的知识则表现出了知识总量大,知识变化快的特征,因而“再把学生当‘活的图书馆’(布鲁纳语)去储存知识,非但不能发展素养,还会从根本上摧毁学生人格。”^{[6]19}

随着时代的变迁,社会需求的变化,以及人类对自我认识的深化,“成人”教育的内涵也在发生着重大的改变,当代社会对于“何以成人”的教与学提出了不同的要求与思考,面对时代的挑战与需要,21世纪之后的教学活动将围绕着对“人”的深入思考与理解得以进一步展开,而在此过程中,教育也逐渐摆脱传统形而上学与本质主义的影响,将对“人”的本质思考,人与“他者”关系,人对未来的关切融入到教育活动中去。

二、大田尧回应生命的当代“成人”教育

在日本教育家大田尧教授教育思想中曾提出了关于“成人”教育问题的详细论述与思考,他在对当代教育进行思考后感慨,“教育必须以完成陶冶人格为目标”“To the perfection of our nature——以完成我们的人性为目标”等提法的出现对于当代教育具有重大的价值,“对于我们来说,说‘人格’也好,说‘人性的开发’也好,‘人’终于回来了,这就是最值得骄傲的,也是最应该引起重视的事情。”^{[3]34}他对“人”的考察与思考形成了他“成人”观的理论基石,他将人的问题与对生命的认识联系起来,就“成人到底意味着什么?”这一总问题来展开,通过以下三个进行了论述:

首先,基于启蒙思想的影响以及对日本皇权社会的批判,大田尧教授指出,“生命作为个体没有一个是相同的,……每一个人都有弱点”^{[4]37}。当代社会中的人是已经成为了“世俗化”之后的个体,再也没有像神般完美无缺的人,神性的消解更突显出人们对个性的尊重与弘扬,同时也使得人们得以思考,教育是否还要在绝对权威的指挥下进行开展。大田

尧教授指出基于对生命多样性与独特性的理解,整齐划一的方式将带来不可预测的后果与灾难,“如果我们的一切都是相同的、统一的,那么一旦环境发生变化,我们会走上穷途末路。另外,如果出现天敌,那么大家也要一起同归于尽。”^{[4]38}我们需要在教育的过程中“尊重个人价值的思想和精神,尊重个人价值意味着尊重个性,也意味着尊重生命本身。”^{[4]49}因此在教育的过程中,我们应充分考虑孩子的天性与个性,避免选择以整齐划一的教育模式,应以灵活的教育手段和方法来回应不同孩子的需求。同时,个性也意味着不完美性存在于每一个个体之中,面对生命的弱点,当代教育需要接纳缺憾并鼓励人们“把自己并不完善但各具特点的意见拿出来,在行动中相互支持,集众志以成城。”^{[4]39}

其次,生命的第二个特征在于变化(新陈代谢),大田尧教授将生命这种变化概括为“在失去中获得”即人像所有生物一样都具有“再生能力、治愈能力与成长能力……所谓新陈代谢、代谢转换是在失去旧的东西的过程中获得新的东西的典型例子。因为只有失去才有获得,成长的过程并不是沿着笔直的大道前进的。”^{[4]43}即人是具有主动改变与创造能力的。这一思想体现在教育活动中,则是在提醒教育工作者力图用外力“造人”的做法是不可取的,“教师不可能改变孩子……个人在为了发挥自我创造而努力的时候周围人们应该去协助他(她)。”^{[4]42}教师应合理看待逆境、挫折、痛苦对孩子成长的作用于价值,鼓励孩子发挥选择、改变、创造的能力,在与孩子的接触过程中协助孩子以崭新的视角来理解自己的经历并选择自己的人生道路。

最后,生命总是置身于外界的各种联系之中,人与外界的联系不仅表现在人对环境的依赖还表现为人与人之间的相互沟通所实现的文化遗产,而文化的传播、传承需要人与人之间的和谐关系以促进沟通与对话的形成。认识到人与人之间这种普遍的、有机的联系性对于教师来说是十分必要的,大田尧教授认为在儿童的游戏玩耍中,“人之所以为人的基础——惊诧之心和相互协作的精神,即自立和协作所必须的感性,才能被积蓄起来。”^{[3]48}通过惊诧与提问,儿童可以建立起对周遭环境的思考与认识;同时通过协作,儿童可以感受到与他人相互关联,共同生存下来的乐趣。然而在我们的教学过程中教师为了实现教学目标“常常使孩子们限于竞争的环境之中,由此给孩子带来了分裂和隔阂。如果是这样的话,那么就违反了文化的本质。我们从事教育工作

的目的在于要使孩子们‘你也明白了,我也明白了,我们的遗传基因虽不相同,但是我们在成长过程中相互之间有了更多的了解和理解’。”^{[4]48}生命的这种有机联系性是人的自然属性,是人之为人的不可回避的现实,有机联系是我们人类产生与发展的基础,教学活动不能回避这一基础更不能开展与此相矛盾的教学活动。

基于对生命的理解,“成人”的教育应该表现出对生命本身要求的回应,这种教育区别于传统意义上对教育的理解,大田尧教授所倡导的“成人”的教育需要将传统教育活动中的“教”收敛起来,拿出与儿童共同成长,共同发现,共同思考的热情,把对生命的理解体现在接纳儿童个性、协助儿童创造、促进儿童沟通的“共育”活动中去。

三、儿童哲学中“成人”活动的展开

我们从不同文化中寻找对“成人”的理解,从不同时代中对“成人”进行历史性的考察,从生命本质中对“成人”进行专题性探讨,从而对当代的教育也有了更加清醒的认识,正如大田尧所言,当代教育之幸即是将“人”的维度纳入进教育之中,教育的目的既不是增添“神性”、塑造“圣贤”;也不是赢得“财富”、填充“知识”;而是丰富“人格”、完善“人性”。叶澜教授提出当前的教育改革应该与儿童的发展紧密的联系起来,其中的核心词就是“儿童的成长”,因此教育的定位应该是“促进儿童成长”,“能否促进成长是区别好坏教育的标志,成长最终走向人的独立自由。成长过程中的核心任务是不断丰富和培育儿童的精神世界。”她强调儿童自身就具备在环境中成长的能力,因此教育的功能在于帮助其成长,“让孩子成为独立自主的人,能对自己、社会 and 他人负责的人。”^[7]儿童哲学在教学方法以师生共同体间的对话为主,在教学素材上采取小说等文学作品,在教学目标上注重培养学生的逻辑性、批判性思维、创造性等思维能力,由于其教学活动开展过程中的独特性而得以迅速推广,究其受到欢迎的根源即在于在儿童哲学的教学活动中,体现出了对“人”的思考与对“生命”的关怀,我们可以清楚地看到它所开展的活动中,既有对“他者”的尊重与理解,又有对“共育”的认可与实施,更有对“生命”的解读与回应。

首先,儿童哲学活动的展开多以对话为主要形式,这既与当代哲学语言学转向对“语言”的关注,揭示出语言与思维的本质联系的理论相关;又是在教学活动中如何践行“他者”之维的时代探索。李普曼

认为:“以思维和对话的关系为例。一般认为是思考产生对话,而实际则是对话引起思考。人们常常是因进行对话而必须思考,必须集中精力,考虑取舍,仔细倾听,认真注意对方所表达的意思,作出此前不曾想到的他种选择。……没有交谈的状态,就不可能产生这些内心活动。”^[8]因此,在儿童哲学的教学活动中,“对方”开启了“对话”的活动,而“对话”则开启了“思维”的活动。“对话”作为思维的表现形式得以承载着儿童的内心活动,同时“对话”也作为促进思考的兴奋剂,激发出儿童在学习中的热情与兴趣。对于儿童来说,在儿童哲学活动中的对话不仅是在表达自己的观点,更是在聆听“他者”异见的过程。“在这样的讨论以后,参与者要回顾自己所说过的和可能说但没有说的话,也要回顾别人说过的话,并弄清楚他们为什么会那样说,而且还要在头脑中重温课堂讨论的基本情况和发展过程。这就是我们说的思维是对话在内心的再现的意思。……讨论能够使参与者养成以批判的眼光来看待他人讲话的习惯。这种批判的眼光又会回过头来审视自己的思维。我们一旦掌握了批判地考查他人思维过程和表达方式的技巧,就会仔细地考虑他人对自己的意见可能做出的反应。”^{[8]26}在教学实践的过程中,许多教师会给愿意表达的孩子更多的机会,但在儿童哲学活动中,“他者”的维度则提醒教师,不能将“对话=说话”,儿童哲学不仅重视孩子如何表达自己的观点,也重视孩子如何聆听他人的观点,李普曼认为,“在说与听之间的联系也十分密切。如果你不认真倾听,忽略了别人所表达的重要意思,而只注意到谈话的细微末节,那就很可能误解别人的话。只有能抓住别人讲话的要点、听出谈话的内在含义的人,阅读时才能真正弄懂所读材料的实质。”^{[8]28}

其次,儿童哲学是“共育”的教育活动,“共育”将儿童视作能够自我发现问题解决问题的主体,倡导儿童之间,师生之间的相互合作与共同进步。“人是社会性的动物,我们的思考经常是跟别人合作的,思考往往是一种团体的活动,并不是无时无刻都是孤零零在进行的。”杨茂秀提出,“在技术上我认为:小孩在读完老师所选的文章之后,应该有机会提出自己认为有兴趣、自己关心的问题,并且加以讨论。我这样主张的理由是:问题的发生、问题的选定、问题的提出,是批判思考中的重心。一旦问题都由一个权威来决定,接下来的讨论,不管进行得如何顺利,那思考都只是局限在问题的解答之各种可能性范围之内,不太可能涉及更根本的对人心、对制度的深刻批

判。”^[9]如何发挥儿童自我生长的能力,提升其创造性思维,教师应改变在传统教育中的“权威”形象,成为启发儿童思维的“协助者”而非运输知识的“传送器”。

“信息可以传递,理论可以灌输,情感可以分享——但事物的意义只能被发现。一个人不能把意义‘给予’另一个人。一个作者可以写一本书让他人阅读,但读者最终获得的意义来自这本书,而并不一定恰好就是作者的意图。”^{[8]6}李普曼十分重视儿童自我发现意义的活动,意义是我们对世界的理解与表达,儿童的生活也是围绕着意义来展开的,他们不可能对自己觉得无意义的事情感兴趣,而这种意义的获得不能依靠他人来给予,而需要儿童自我发现,儿童哲学的探究活动对于意义的产生有着积极的促进作用“在一般的讨论之后,得到重点反思的是我们自己当时说过的话。实际上,那些话就是我们自己从那件事中得出的意义,我们并不认为那是些“主观”的意义,因为那些意义不仅仅来自于我们自己(或曰我们的“头脑”)还来自于整个的讨论。对儿童来说,……他们所渴望的意义……必须通过讨论和探索自己去寻求。”^{[8]6}对意义的探究不是一时一刻所能达到的,因此“探究”需要教师对孩子的思维活动与过程有充分的尊重与耐心,杨茂秀特别重视孩子们能够拥有一份“放心、安全”的教学环境,儿童的这种安全感来自于教师对课堂氛围的营造,在儿童哲学活动中,儿童是教学的主体,并鼓励儿童对问题进行批判性的思考。杨茂秀指出在儿童开展批判性思考的过程中应该让孩子“认真而开放地去了解,去找证据,去形成理由;对自己的意见,所依据的判断标准,要能够怀疑,要能够做公平的比较,要能够修正。而这种素养,最容易、最方便、最自然的培养方式是:营造机会,安排情境,使人能够放心大胆地将心中的问题提出来,其次才是对所提出来的问题认真地思考。”^{[9]146}

最后,之所以在儿童中开展哲学活动,是因为哲学是关注人与人生活的这个世界的最古老的学科,是最具“人性”的一门学科,哲学的内容与其形式既古老又永恒,既历经批判又日久弥新,我们很难分辨出究竟是哲学作为人的天性为我们带来了诸多的哲学问题,还是哲学问题的出现使我们意识到哲学之于人类的重要价值,并将其看作是我们天性。但我们不可否认的是哲学作为一种独特的思维形式,带来了西方文化的繁荣,柏拉图、亚里士多德、康德、黑格尔都用不同的方式将哲学表达为人性中不可或缺的元素。尽管康德认为旧形而上学需要接受批判,

但他仍然希望依靠新的形而上学的重建来解决人的基本问题,随着实证主义、分析哲学、存在主义以及后现代主义对传统形而上学展开的批判不断深入,我们非但没有看到哲学的消亡,反而在这一过程中见证了哲学的冲动在当今这个时代的强烈脉搏,“人可以像猪一样生活,而且通常我们的确也像猪一样生活着,但人之为人,是因为人有仰望星空的欲望。”^[10]“哲学一直在探讨被认为是对人类生活十分重要或与人类知识非常有关的许多概念,如正义、真、善、美、宇宙万物、个性、人性、友谊、自由、群体等。”^{[8]28}李普曼认为,这些概念有助于儿童正确地理解我们的所作所为,而哲学所阐述的正是如何理解的方法。任何年龄的人都能因思考和讨论哲学问题而有所收获。在哲学的思考与活动中,儿童地提出自己的想法,关注他人的观点,关怀身边的事物,关切未来的发展,自觉地形成了“人”的情感关怀与理性思考。“若是人类认为美的概念没有意义,那就很难明白为什么他们会长期孜孜不倦地努力建造美丽的城市和创作精美文艺作品。若是人类不相信正义,他们就不会为创造更合理的社会制度而奋力拼搏了。”^{[8]28}相信儿童在哲学活动中所探讨的论题都将造福孩子的一生,助其“成人”,并为其开启思之道路。

[参考文献]

- [1] 何怀宏.学以成人,约以成人——对新文化运动人的观念的一个反省[J].安徽大学学报(社会科学版),2016(1):4.
- [2] 江怡.从第24届世界哲学大会主题看当代中国的哲学研究现状[J].探索与争鸣,2017(11):32.
- [3] 陈嘉明.现代性与后现代性[M].北京:人民出版社,2001:12.
- [4] 大田尧.把自然还给孩子——关于当代教育问题的思考[M].北京:商务印书馆,2006:69—70.
- [5] 菲利浦·阿力埃斯.儿童的世纪:旧制度下的儿童和家庭生活[M]沈坚,朱晓军,译.北京:北京大学出版社,2014:1.
- [6] 张华.论核心素养的内涵[J].全球教育展望,2016(4):11.
- [7] 叶澜.深化儿童发展与学校改革的关系研究[J].中国教育学刊,2018(5):3.
- [8] M·李普曼.教室里的哲学[M]张爱琳,等,译.太原:山西教育出版社,1997:26.
- [9] 杨茂秀.我们教室有鬼[M].北京:首都师范大学出版社,2011:145.
- [10] 孙周兴.后哲学的哲学问题[M].北京:商务印书馆,2009:19.