

■专题:儿童哲学教育

儿童哲学课程中的教师:角色与任务

杨懿

(温州大学教师教育学院,浙江温州 325000)

摘要:马修李普曼创建的儿童哲学课程(philosophy for children即P4C)以“帮助构建更好人生”和“不以知识为最终目的”的指导思想,通过哲学的教育内容、教学材料和教学方式形成其独特的教学模式以实现培养儿童哲学思维的任务。独树一帜的课程模式给教师带来了新的角色形象,教师成为这场哲学教育实践中的共同探究者、促进沟通讨论者以及自我进步者。随着新的形象也给教师带来了新的挑战,要求儿童哲学教师需要不断提升自身的专业素养,进行持之以恒的教学实践练习。

关键词:儿童哲学课程;教师角色;教师素养

中图分类号:G610

文献标识码:A

文章编号:2095-770X(2019)04-0030-05

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

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2019.04.006

Study on the Roles and Tasks of Teachers in Philosophy for Children Curriculum

YANG Yi

(College of Teacher Education, Wenzhou University, Wenzhou 325000, China)

Abstract: Philosophy for Children (P4C), founded by Matthew Lipman, takes the guidance ideology of "helping to build a better life" and "not taking knowledge as the ultimate goal". P4C tries to accomplish the task of cultivating children's philosophical thinking by forming a unique teaching mode which is presented in philosophical education content, teaching materials and teaching methods. The unique curriculum model has brought new roles and images of teachers. Teachers have become common explorers in this philosophical education practice that promoting a better communication and discussion process and therefore having self-improvement. With the new challenges brought by the new image, teachers of P4C need to constantly improve their professional accomplishment and persevere in teaching practice.

Key words: P4C curriculum; teacher's role; teacher's quality

一、儿童哲学课程概况

(一)儿童哲学课程的内涵及起源

马修李普曼创始的儿童哲学课程(philosophy for children即P4C),有学者将其称作“为儿童的哲学”,其课程模式以独特的教育内容,教学材料和教学方式在全球的学校课程中占有重要的一席之地。它把通过引导儿童探讨选定教材中具有模糊性的抽象话题或者哲学规则来提升儿童思维力作为课程的

教育目的,以探究群体(community of inquiry)这一模式来实现师生对话、生生对话^[1]。儿童哲学课程从一而终的旨趣是通过一种新的教育实践来解放儿童,在这一过程中儿童思考不同以往的问题,以哲学问题为起点,儿童通过体验探究,答疑解惑从而开始追寻生活的意义构建自身的意义世界。这种教学法将教室的隐性教育空间拆卸重建,变成一个反思的新环境,为年轻的求知者提供一个能互相探索思想的新空间。

收稿日期:2018-11-14;修回日期:2018-12-06

作者简介:杨懿,女,四川乐山人,温州大学教师教育学院硕士研究生。

美国是“儿童哲学”运动的发源地,20世纪60年代,随着美越战争的不断升级,引起了公众对战争的必要性和正义展开了广泛和激烈的讨论。美国哲学家李普曼也在哥伦比亚的逻辑学课堂上就此问题让学生展开辩论,但是教学效果却让他大失所望^[2]。他认识到学校培养的对象是缺少批判思维的,而缺少批判思维就意味着很难教导他们去思考。在进一步思考中,他发现问题并非在大学课堂中,而是在基础教育阶段。基础教育中哲学课程的缺失才是造成美国学生逻辑思维匮乏的重要原因。以此为契机,他提出了在基础教育阶段开设儿童哲学课程以从小培养公民的批判思维的想法,并在毕生的学术生涯中将此想法付诸实践。1971年发表的《聪聪的发现》(《Harry Stottlemeier's Discovery》)是他为6—15岁儿童撰写的哲学课程教材文本,这套系列丛书的出版标志着儿童哲学课程的正式诞生。同时他也积极争取同教育部门取得合作,于1974年在新泽西州立蒙特克尔学院成立了儿童哲学促进中心(the Institute for the Advancement of Philosophy for Children,简称I. A. P. C.)由他和夏普教授共同主持,开展哲学课程的推广工作和相关的教师培训工作。由于他的不懈努力,儿童哲学课程得到长足的进步。

(二)儿童哲学课程的教学法

儿童哲学课程以儿童哲学和探究群体(community of inquiry)两个独树一帜的概念出发,形成了其独特的教学法。

李普曼曾表示:“儿童哲学课程因具备的广阔国际视野,因而从其他课程中脱颖而出。在全球化不断扩大发展的当今社会,儿童开始在一个融合了多种价值观、兴趣、行为表达方式、宗教信仰等不断融合碰撞的环境中学习成长。这需要儿童认识到文化是不具有排他性的,各种文化可以相互充实和丰富。要完成这样的教育目的,让儿童认识到围绕其身边的文化是有联系的整体,需要哲学来帮助使其统一。”^[3]除此之外,儿童哲学课程的内容独特之处还在于它引导儿童对于“人性”进入深入的思考,鼓励儿童从“生命”的感悟出发,增强儿童在社会中的思考力,使儿童最终成长为一个独立自主对社会有责任感的人^[4]。

儿童哲学课程帮助儿童以哲学课程的内容寻找到丰富多样的文化背后同源的线索,设计出实现这一教育目的的“探究群体”的教学模式。保证着文化的日益丰富和多样性的不断扩展。“探究群体”不仅是一种独特的教学组织方式,也包含了具体的教学

程序,其主要分为五个步骤:第一步哲学故事讲述;第二步提出讨论问题;第三步确定讨论问题;第四步对话探究;第五步总结延伸。在过程中儿童和老师共同围坐构成环形的教学环境,环状的座位让探究群体中的师生处于更平等更开放的交流环境,有利于言语和非言语的交流。能激发每个人表达自己的观点,聆听他人的看法,进一步会去质疑别人的观点和反思自己观点。在探究共同体中,讨论的扇面大于问答的扇面,通过讨论促使儿童捕捉那些思考的技术。

儿童哲学课程以契合时代人才培养要求的教育目的,在全球各地的学校教育中得到广泛的传播。以台东师范学院杨茂秀教授于1976年翻译了李普曼的《哲学教室》为起点,儿童哲学课程开始在中国这片土地上生根发芽^[5]。在儿童哲学课程的中国化进程中,也出现了一些亟待解决的问题。而这其中首当其冲需要解决的是教师角色和任务的问题。具体而言在儿童哲学课程的实施过程中,教师往往将哲学标签化成“抽象”、“深奥”、“晦涩”的代名词,进而认为这样的教学内容是与儿童的认知发展不符。造成这种问题的原因在于教师对于儿童哲学课程内容认识不清:哲学课程内容不是经院式哲学内容的传授,而重在儿童哲学思维的启蒙和培养。

作为儿童哲学课程核心理念,“探究群体”体现的是一种“儿童中心”的儿童观。而在实际的哲学探究过程中,教师因为缺乏正确的指导和策略,往往破坏了儿童哲学课程培养儿童探究能力初的衷^[6]。在这一问题的背后,需要认识到作为教学的三大基本要素之一^[7],教师在任何一种课程的实施中都扮演者重要的角色;另一方面儿童哲学课程中角色较之以往教师角色发生了重大的转变,儿童哲学教师的形象需要一个清晰的描绘。进一步纵观儿童哲学课程的发展历史,其研究者们从始至终也十分重视教师在其中的重要价值和作用。因此明确儿童哲学课程中的教师角色和任务,对于解决儿童哲学课程在实施中存在的问题,传承儿童哲学课程的信念有着重要的意义。

二、儿童哲学课程中教师的角色定位

(一)作为共同探究者的教师

在儿童哲学课程的教学过程中,“探究群体”的教学模式凸显了“集体理性”的概念,这促进了教师角色的重塑,即从权威人物转变成为课堂中的共同探究者和促进者。“探究群体”体现了谈论有争议的、共同的、连接性的问题的哲学活动的主要形式。

在这样的哲学实践中的教师,扮演的是不同以往的权威形象。教师在其中也是一个学习和经验的体验者,一场成长学习的冒险者,在这过程中教师的求知欲同儿童等值。这才能使探究以一种新鲜和开放的态度进行,这些探索对话中的思想含义和联系需要教师以自身的求知欲去呈现。这样的对话对孩子来说,新鲜开放的态度似乎更自然。但对于老师来说,这意味着准备好放下手中权力,在“探究群体”中从“从成人主义中恢复过来”,重拾自己的好奇心和求知欲^[8]。

(二)作为促进沟通讨论者的教师

教师在儿童哲学课程中的另一主要角色是促进哲学问题的沟通讨论者,换句话说,教师提供了引发思考的动力源,建设了促进沟通交流的桥梁和环境。具体而言,教师一方面以自身的人文素养为整个教学过程提供“动力源”;另一方面发挥着促进沟通和探究群体的交流的桥梁作用。一堂儿童哲学课从教师选择教学材料作为开端,这需要教师运用自身的专业素质,哲学教材一般以有叙述性特点的文学形式呈现,其故事都蕴含一些哲学理念,其难度适合儿童的认知特点。接着教师引导鼓励儿童从自己的经验出发,在故事中寻找与自己经验相关的问题,儿童是天生的哲学家,常常提出的问题会涉及三个领域:对形而上学问题的提问、对逻辑问题的提问、对伦理问题的提问^[9]。这需要教师把握问题的主要脉络,引导以有模糊性矛盾性能、引起哲学思考和逻辑能力锻炼的问题作为课程的中心讨论问题。在“探究群体”对话和谈论过程中,围绕问题教师应引导儿童表达自己的观点,听取不同的观点,给予质疑和挑战他人观点的机会,同时也启发儿童进行反思。最后教师就讨论探究中儿童表达的观点进行归纳总结,这个过程中教师不给予否定和肯定的答案而是留下更开放的思考问题。

(三)作为自我进步者的教师

从整个儿童哲学课程的模式中,不难窥见教师在其中举足轻重的作用。随着探究的纵向发展,不断深入,教师的角色在其中也发生着转变,从发挥桥梁作用的环境提供者逐渐随着探究的进行进入到学习的群体之中,成为这个“探究群体”中的重要一员。并且以其更为专业的知识和素养推动着学习的拓展和延伸。如此一来,自然也会发现哲学课程对教师提出的更高的职业素质要求和哲学专业素养要求。职业素养尤其是在“人文素养”方面需要教师关注人的生存和发展的观念^[10],哲学素养则要求教师有

对于哲学问题与教育问题联系和转化的能力,掌握哲学探究思维的方法和技巧,也要具备基本的民主、进步、平等的思想意识等。正因如此,儿童哲学课程的推动者们都认为教师要想胜任儿童哲学的课程,成为合格的儿童哲学课程的教师需要进行专业的培训,学习相关的课堂对话和探究学习的方法、提升自身的哲学修养,进行持之以恒的教学实践练习^[11]。

三、儿童哲学课程中教师的任务

(一)组织哲学对话

把“课堂变成探究群体”是李普曼认为儿童哲学课程的第一要务^[4]，“探究群体”实际就是将个体学生整合成一个群体学习组织,它以伟大哲学思想和其所特有的对话式探究技巧为儿童提供了依托,让他们展开丰富的对话活动。对话使儿童能够转变为聪明而富有创造性的思想家^[12]。教育他们转变成更有责任感和成熟的人。教师是这场对话的组织者,在对话中,教师要充分把握“探究群体”中由探讨的哲学主题进行对话的方向。在谈论对话中不可避免会产生一些情感冲突和斗争,教师要帮助儿童进行更多的对话,进一步让儿童从自己的情绪状态中抽离出去公正地观察它,听取他人的意见,引导着对话从冲突和斗争的开端迎来自学理解分享的结束。

具体而言在每一次的哲学对话中,教师要清楚对话中如何保持不同观点的平衡。这就需要教师学会一些促进对话的良好推理规则来进行进一步的谈论,以确定在探究群体中的一些观点是否优于其他的观点。这一判断的标准需要教师在理解哲学观点有十足的判断力。(如更优的观点是否有更加全面的解释,有更实质的经验支持或理性支持等。)教师在组织对话的良好运行,就是履行了帮助探究群体的成员完成探究之路的职责,换言之帮助学生追寻调查可能导致的原始问题,促进意见共享,鼓励和指导学生通过相互对立的观点进行推理。同时教师应当尤为注意在对话中尽量少的将自己的观点带入到对话谈论中:这是因为学生尤其是年幼的儿童,天生具有取悦教师的愿望,对于教师观点正确性有不容置辩的特征,这可能会阻断学生之间的对话。教师要利用自身知识广度和深度的优势,来理解更多完全不同的儿童观点,然后帮助他们进一步阐明自己的观点,而不是强加自己的观点。

(二)启迪学生思维

儿童哲学课程不是一种架空的课程理念,而是具有包容性的实践模式。儿童哲学课程的教师要认

识到儿童的潜力,启迪儿童的思想。儿童哲学的学者们提出了基于儿童经验的三种主要的思维类型。第一类是批判性思维。主要包括发现问题、培养鉴别、类比思维等能力;第二类创造性思维。主要包括解决问题、培养创新思维、解决实际问题的能力和技能;第三类是关爱性思维。其内容主要包括换位思考、培养理解、宽容、合作、交流的能力,在探究群体中实现对真、善、美的追求,建立一个美好社会^[11]。作为儿童哲学课程中的教师,要牢牢把握这三种思维类型,在课程中不断启迪儿童的思维以哲学课程内容内容为根,生发出三种思维之芽。

批判思维的培养需要教师走出对于哲学课程的知识传授的误区,运用儿童教育学和心理学的对儿童进行批判思维的训练。换言之教师要从哲学层面对儿童认识世界的思考方法和认识途径进行科学深入的引导和训练,帮助儿童形成高质量的批判思维。在这场哲学实践中,批判性的思维是以开放性的谈话为载体。从一个个丰富的文学故事入手,发掘独特视角的教育问题,启迪儿童做思维的体操^[13]。在整个过程中教师也是这个群体中的一员,这就要求教师的任务不再是给予陈述性知识,而是要从一场生动的对话中帮助儿童进行探索从而获得批判思维。

创新思维是对于学生创造力的捕捉,源自于灵感的迸发。在每一次的对话中,对于儿童独树一帜的答案,标新立异的想法,不拘一格的想象教师都有给予积极的回应。教师可以用多种多样的方法来激发儿童的哲学直觉,引导其超越常规的逻辑推理模式来思考解决问题。另一方面,哲学问题往往是开放式的问题,这就为发展儿童的发散思维提供了环境。心理学研究表明,创造力与发散思维能力是呈正比关系的。在探究对话中,教师可鼓励儿童对同一个问题进行多答案,在同一个问题多种思路、同一个问题多途径的思考。从而培养儿童的创新思维^[14]。

关爱性思维反映出儿童哲学课程对儿童社会性发展和个性形成等方面的重要意义。在儿童哲学课程中关爱性思维主要依靠在与探究群体的同伴互动中培养。因此教师一定要注重探究群体的氛围构建,对群体关系加以适当的指引,鼓励积极的交往^[15]。

(三)反思自我教学

哲学是众学科之母,其有博大精深的内涵,体系之庞大,内容之浩繁。对于一个有哲学修养的教师

来说,哲学这一学科广袤之特点,意味着教师自身对持续成长的承诺。儿童哲学课程利用儿童文学教给儿童哲学思维,这一方法的一个巨大的优势就是从文学作品的字面转录之外看到文学作品情感层面所带来的兴奋。因此作为教授儿童哲学课程的教师,必须具备良好的哲学素养和文学素养,并将两者融会贯通。

在儿童哲学课程的实践中,教师必须在进行儿童哲学课程授课之前就有一定的课堂经验,必须对与哲学思维相关的概念有良好的理解^[16]。更进一步来说,儿童哲学课程的开展在于教师通过发掘文学作品中哲学内涵展开有利于哲学思考的提问从而引发探究群体的对话思考。提问不仅仅考验着教师的教学技巧,哲学课程中的提问,更考验着教师能否围绕提问的概念,在主观自我和客体之间两种方式下工作。提问的类型不再是传统的结构性知识,而包括了更多对于真理的追求,对更广泛意义的追求。所以教师在哲学课堂中的一举一动,都应是具有教育意义的教学行动。

把哲学问题变成教育问题,是儿童哲学课程中教师出现的原动力。要让儿童从儿童哲学课程中能够独立于学科成长,需要教师关心帮助学生追求美好的生活。要完成这一目标,教师必须是具有对美好生活向往,追求并且付出生活态度的人,是在生活中也不断成长,在追寻自我解答的人^[17]。

因此在实践儿童哲学课程,在其中做出正确的判断,必须有一定修养,具有哲学思考精神的人^[18]。教师要将教育问题围绕哲学问题不断的生根推进,发芽开花结果,在探究群体中和孩子一起探究,也完成自己的探究旅程。这个过程需要教师不断倾听自己内心的声音,孩子的声音,思考儿童的答案。总而言之哲学课程中教师要学会自我成长,不断反思,才能够让自身在这场哲学实践中做出正确的判断。

[参考文献]

- [1] 赵君心. 儿童哲学课程范式构建[D]. 南宁:广西大学, 2016.
- [2] 刘晓东. 儿童哲学:外延和内涵[J]. 浙江师范大学学报(社会科学版), 2008(3): 48—51.
- [3] Naji Saeed. An Interview with Matthew Lipman[J]. Thinking: The Journal of Philosophy for Children, 2005, 17(4): 23—29.
- [4] 郑敏希. 当代儿童哲学活动中的“成人”之维[J]. 陕西学前师范学院学报, 2018, 34(10): 18—22.

投放从单一的教师投放到多方对话,材料的选择与投放不仅仅来源于教师,也可以是幼儿、家长以及社区的其他人员^[11]。材料是幼儿主动学习的载体,幼儿通过材料了解世界,寻求问题答案,表达自己的想法^[12]。适宜的材料有利于激发师幼之间的思想“碰撞”,在提高师幼互动质量的基础上最终促进幼儿的发展。

[参考文献]

- [1] 秦元东,王春燕. 幼儿园区域活动新论:一种生态学的视角[M]. 北京:北京师范大学出版社,2008.
- [2] 杨宁. 幼儿园区域活动实践的广东经验[J]. 教育导刊(下半月),2015(12):7-9.
- [3] 周永丽,杨宁. 集体教学活动中师幼互动质量研究[J]. 教育导刊(下半月),2016(8):21-24.
- [4] 陈毅虹. 浅谈区域活动中的师幼互动[J]. 早期教育(教师版),2006(12):39.
- [5] 朱海燕. 区域活动中的师幼互动[J]. 教育教学论坛,2012(S4):260-261.
- [6] Pianta, R. C., Hamre, B. K. Conceptualiza - tion,

Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity [J]. Educational Researcher, 2009 (38): 110-113.

- [7] Eija Pakarinen, Marja - Kristiina Lerkkanen, Anna - Maija Poikkeus. A Validation of the Classroom Assessment Scoring System in Finnish Kindergartners [J]. Early Education & Development, 2010.
- [8] 霍力岩,齐晓恬. 区域活动的本质特征[J]. 幼儿教育, 2009(Z1):24-26.
- [9] 郭迪,周美. 中班区域活动中师幼互动情况调查与建议[J]. 陕西学前师范学院学报,2018(2):85-90.
- [10] 秦元东,陈芳,等. 如何有效实施幼儿园主题性区域活动[M]. 北京:中国轻工业出版社,2013.
- [11] 陈芳. 基于幼儿天性的生态式区域活动课程研究与实践[J]. 幼儿教育,2016(9):16-21.
- [12] 孙延永. 促进幼儿主动学习的区域活动环境创设[J]. 陕西学前师范学院学报,2017(7):38-42.

[责任编辑 张雁影]

(上接第33页)

- [5] 黄彬,魏桂军. 儿童哲学教育中国化进程的思考[J]. 科教文汇(上半月),2006(9):35-36.
- [6] 姬甜甜. 关于推动我国儿童哲学课程发展的若干思考[J]. 现代教育科学,2017(5):85-89,105.
- [7] 顾明远. 教育大辞典,增订合编本.上[M]. 上海:上海教育出版社,1998.
- [8] Splitter L J, Sharp A M. Teaching for Better Thinking: the Classroom Community of Inquiry[M]. Melbourne: A - cer, 1995.
- [9] 姬甜甜. 哲学视阈下的儿童提问及其教育意蕴[J]. 陕西学前师范学院学报,2018(10):23-28.
- [10] 王卫国,张翔升. 提升职前幼儿教师人文素养的实践途径[J]. 中国教育学报,2014(5):95-98.
- [11] 王凌,曹能秀. 从“儿童中心”到“探究群体”——李普曼儿童哲学对杜威教学理论的新发展[J]. 比较教育研究,2003(6):40-44.
- [12] Gazzard A. Do You Need to Know Philosophy to Teach Philosophy to Children? a Comparison of Two Approaches[J]. Analytic Teaching and Philosophical

Praxis, 2012.

- [13] 林静. 儿童哲学教育理念及实践方法综述[J]. 山东理工大学学报(社会科学版),2010,26(2):94-97.
- [14] 翟宇. 学生创造性思维能力的培养[J]. 教育观察,2018(20):48-50.
- [15] 董晓楠. 儿童亲社会行为的影响因素及培养方法[J]. 中小学心理健康教育,2018(27):17-19.
- [16] Lyle Sue, Thomas - williams Junnine. Dialogic practice in primary schools; how primary head teachers plan to embed philosophy for children into the whole school [J]. Educational Studies, 2012, 38(1):1-12.
- [17] Väitalo R. Internal Goods of Teaching in Philosophy for Children: the Role of the Teacher and the Nature of Teaching in Pfc[J]. Childhood & Philosophy, 2017(13):290.
- [18] 朱家安,陈寿强,张旭. 教师教育与教师专业成长中的首先建构和心理健康问题[J]. 广西师范学院学报(哲学社会科学版),2016(6):29-33.

[责任编辑 王亚婷]