■专题:儿童哲学教育

作为课程原则的儿童哲学

——教育理论的根据与经验基础

[德]Kerstin Michalik¹, 著;杨妍璐², 译

(1. 德国汉堡大学, 德国汉堡; 2. 浙江大学哲学系, 浙江杭州 310027)

摘要:本文系德国汉堡大学教授凯斯汀·米夏利克(Kerstin Michalik)在德国教育学杂志《教育学全球展望》(《Pädagogische Rundschau》)2013年第6期所发表的论文。凯斯汀从理论与实证的双重维度阐述了作为课程原则的儿童哲学对于学校教育的必要性和重要性。哲学探究在跨学科的运用中有其教育理论根据与经验基础,并在全世界的跟踪研究中表明,哲学探究的方法不仅将促进学生对于学科对象的学习,也有助于学生在社会交往中提升自己的各项能力。

关键词: 哲学探究;跨课程;教学方法

中图分类号: G610

文献标识码: A

文章编号: 2095-770X(2018)10-0011-07

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

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2018.10.003

Study on the Children's Philosophy as a Curriculum Principle —The Basis and Experience Foundation of Educational Theory

Kerstin Michalik¹, write; YAGN Yan-lu², translate

(1. Hamburg University, Germany; 2. Zhejiang University, Hangzhou 310027, China)

Abstract: This paper was published by Kerstin Michalik, a professor at the University of Hamburg, Germany, in the 6th journal issue of Pädagogische Rundschau in the German journal of education. From the two dimensions of theory and demonstration, Professor Kerstin Michalik elaborated the necessity of children's philosophy as a curriculum principle for school education. Philosophical inquiry has its foundation in educational theory and has its own experience in the application of interdisciplinary studies. It has been shown in follow-up studies all over the world that the method of philosophical inquiry will not only promote the students' learning ability of the subject, but also contribute to the development of their own abilities in the community.

Key words: philosophy for children; interdisciplinary; didactics

作为课程原则的哲学探究有助于充实和深化对课程对象的理解,并构建出多层次现实世界,从而推动学生进行更为有效的学习。在关于课程学习和理解过程以及意义建构的新讨论中,针对作为跨课程原则的儿童(或青少年)哲学探究,我们可以找到一系列相关联的思考和论证^[1-5]。课程中哲学对话效

果的经验性结果表明,哲学探究的方法在促进相关学科的学习和理解过程中具有特殊的潜力和机遇。

一、作为课程原则的哲学探究:概念与根据

当哲学探究作为课程原则时,与儿童或青少年的哲学对话将融入到课程中。作为课程原则的哲学

收稿日期: 2018-05-28; **修回日期:** 2018-05-31

作者简介: Kerstin Michalik, 德国汉堡大学教育系教授, 主要研究方向: 常识课教学法, 儿童哲学, 教师发展; 杨妍璐, 女, 浙江杭州人, 浙江大学外国哲学研究所博士研究生, 主要研究方向: 德国哲学, 伦理学, 儿童哲学研究。

探究并不是说在新学科或者新课程的意义引入新的内容,而是对于课程中各自的学科对象找寻另外的通达之道。共同的反思是以学科的内容为起点,并着眼于此,同时考虑到从课程对象中所产生的哲学问题(Kerstin 2005; 13-23)。在理想状态下,这些问题是由儿童自己提出的。培养学生对于相关问题的提问意识是此方法的主要特征^[1]。思路基本上是这样的,即在一种特殊的方式下,学校课程通过对哲学问题的关注来达到有效的教育。专业的学习将得以深化,在此空间和时间中得以完成的是,学生对于社会、自然、科技世界显现出的种种现象与意义的探究。然而,作为课程原则的哲学探究并不仅仅与专业的学习相关。专业的学习过程对应的只是一般的学校的教学任务。基于目前教育理论探讨的背景,笔者将进一步表明:其一是学生在课堂中提问的意义;其二则是对话为世界多元性说明的展开和学生之间的交流(为了共同构建意义)提供了空间。

(一)儿童对人类和世界意义的追问,其核心意义在哪里?

儿童的许多问题在课堂上都无法得到关注,无论是因为这些问题已经提出过太多次,还是因为这些问题与课堂无关。盖特胡德·瑞兹一弗洛里希(Getrud Ritz-Fröhlich)曾在90年代提出了小学生的1000个问题^[1]。这些问题中的绝大部分涉及个人的生活问题,生存论和形而上学的问题,此在与人类的问题。大约15%的问题属于“意义问题”,例如“为什么我在世界上?”,“死后会怎么样?”,“为什么会有人类”,“上帝存在吗?”,“为什么人不应该说谎?”。根据这个调查结果,这些小学生的大多数问题并不是在课堂中提出的,而是在匆匆忙忙中、在休息的时候、在学校郊游或者是在特别的谈话场合,比如讨论会中提出的^[1](Getrud 1992; 25)。

儿童的提问(无论是否包含哲学性的内容)都很少与课程对象相关,因此被排除在占绝对优势的课堂互动模型之外,因为在这个互动模型中,学生的提问对于老师自己的提问并不具有多大意义。对“课堂中提问”一主题的研究结果表明,一般来说,课堂中占主导性的问题都是老师的问题。而这些老师的问题通常在认知水平上是低的,并呈现出固定和受限制的特征,它们往往指向特定的概念或者事先定好的固定答案(Helmut 2004; 345-356)。课堂总是尽可能地要这样安排,即学生的提问不是被要求而是被阻碍的。那么,当人们思考提问对于学习和

理解过程的意义时,这种现象就是有问题^[1]。根据奈尔波特曼(Neil Postman)的看法,问题是人们拥有的“最重要的理智工具”,它是激发反思性、批判性思维、怀疑的态度、理性运用的最好工具(Neil 1999; 202)。尽管在传统的模式下,学校被视为是学生习得答案而非问题的地方,但他仍然要求学生学习提问的艺术与科学^[2]。作为哲学家和作家的皮特·比利(Peter Bieri)在谈及教育(Bildung)对人的影响时,他是这么定义的:“培训(Ausbilden)改变了我们,但教育(bilden)却是让每个人成为他自己”^[5](Peter 2005; 205)。“我们在培训时总是怀着尽可能达成的目的。但当我们进行教育时,我们的工作则是,努力地以特定的方式或方法在世界中存在”^[5](Peter 2005; 205)。比利斯所说的教育观念与提问的能力休戚相关。因为根据他的想法,教育从惊异(Neugierde)开始:“谁扼杀了人的好奇心,谁就剥夺了人教育的机会”^[5](Peter 2005; 205)。教育从惊异、从疑问的态度开始。教育意味着,每个人不断地对周遭事物、对我们与事物之间的关系、对我们自身与世界的关系进行发问和探寻。

从另外一方面来看,这也是汉斯·格奥尔格·伽达默尔(Hans-Georg Gadamer)思想的核心^[3]。伽达默尔将问题视为每一个理解过程的出发状态。问题具有解释学的核心意义,因为“理解一个文本意味着理解问题,而答案就在文本之中”(Hans-Georg 1960; 375)。问题在伽达默尔那里是谈话的动态焦点,它们将改变谈话停滞不前的状态,借此一些被视为需要澄清的、开放的、不确定的东西将得以提出:“问题意味着公开和进入敞开之中。与意见的牢固性相反,问题在未规定中给予事情可能性。”提问和进一步提问的艺术是关键的工作,“事情的发展才会获得推动力”(Hans-Georg 1960; 349)。在这层关系上,我们可以将作为与儿童和青少年进行哲学探究的课程原则视为教学法的方式,帮助学生们通过表达问题来关注他们需要的意义^[3]。通过鼓励和培养发问来向学生表明,对于棘手的问题进行普遍的反思是有趣和值得的。这种关切具备一种教育理论的维度,笔者将从发问对于教育过程,尤其对专业课程中的课堂对话的意义入手来发展这一维度。

正如笔者在开头所陈述的,在传统的课堂对话中,问题主要由老师来决定。教育的绝大部分是由老师来规定的,他们已经知道了一切,他们提出问题,但却早已有正确答案,在任何时候都无需再去反思和在精神上卖力。对此,一种特定的课程对话中

的建构与领导取得了一致,即它们都是为唯一的答案而设置。对于对话的开放性和持续性的保持,教育学家莱纳·考克摩尔(Rainer Kokemohr)基于课堂对话特征的描述发展出了模态化(Modalisierung)和有效化(Validierung)的范畴(Rainer 1985:177-235)。在模态化中,考克摩尔将对话的开放性理解为竞争性的说明。作为相反概念的有效化则描述了对话空间变窄的过程,它草率地将事情明确化,最终结束了对话。模态化的行为使得意义的选择空间对于理解过程保持开放,而有效化的行为则使得意义、答案以及表达的选择狭隘化。

在现实性的意义上,模态化的尝试由于学校的强制有效化而变得几乎或者完全不被允许。它将被学校的“公共对话”(Diskursöffentlichkeit)所排除(Rainer 1985:178)^[1]。对此,学习和理解过程中的重要潜能被浪费了,留下的只有众多尚未得以开发的学习情境。来自专业课堂的案例在下面为我们所展示了,儿童具有怎么样的潜能。在一堂关于“地球发展史”的课堂上,学生们看到一张关于人类从类人猿到原始人再到今天人类的发展阶段图。在观察这张插图的时候,儿童们互相提出了以下的问题:

- 亚当和夏娃是不也是猿人?
- 亚当和夏娃真的存在吗?
- 从什么时候开始,人才是真正的人类?

儿童们的问题打开了一片新的视野。这关乎科学与信仰、人类与动物的联系与区别以及科学的本质和界限。谁可以确切地肯定人类的存在始于何时,又是基于何种前提?学生的问题印象深刻地揭示了儿童们的需要和努力,为了适应目前的知识并使之与提供的信息进行对接,儿童们通过发问来重新发现这张图片的意义。亚当和夏娃存在于人类发展的哪个阶段?进化理论如何与创世说联系在一起?儿童们的这些有趣而丰富的问题在课堂案例中并没有得到研究,这样一个将课程对象与学生经验以及意义视野相关联的机会并没有得到利用。

在另外一个课堂文本中,对此问题的处理表明,哪些过程将在此起作用。在尝试将进化理论与创世说联系在一起时,思考陷入了矛盾之中,正如一位八岁的儿童所想的:

“圣经说,亚当和夏娃是一开始的人类。但科学家说,猴子是一开始的人类,然后再逐步发展。……如果要协调两者,那么事情可以是这样的:亚当和夏娃是一开始的人类,但他们由猴子发展而来。但是反过来看就不对了,因为有很多猴子,他们将会不断

繁衍,而不是只有两只。而且圣经也说是上帝创造了人,而不是猴子。”(Annette 2011:56)

从对于世界的现存解释中寻找意义的尝试是一个很大的挑战。想寻找满意的答案通常是失败的,但这是一个重要的经验,它激发了我们的问题与思考,有助于培养发问的态度。

在另外的一个二年级课堂中,儿童们探索蝴蝶从毛毛虫开始的变化过程。当毛毛虫通过邮寄的方式来到学校的时候,儿童们提出了他们的问题:毛毛虫是在一个黑色的袋子里面被寄过来的,在运输途中可能会被扔来扔去,毛毛虫这样是否会不舒服?儿童们展开了轻松的对话,关于毛毛虫的感觉和感受,关于人类如何知道它们的感受,关于人类与动物的相处,关于人类与动物之间的区别、关于毛毛虫可能的权利,当然也有儿童在探究和实验时的正当权益。认知理论以及伦理问题在自然科学课上得到了它的入口,儿童在随之而来的对话中以敬重和有意识的状态与毛毛虫打交道,整个学习过程进入了一种广阔的意义联系中。

作为课程原则的哲学探究激发了儿童的发问,由此课堂的内容本身就以可质疑性的方式呈现出来,且课堂对于哲学的面向(其总是与事物内涵相关联)是开放的。下面引出的对于在课堂中的学习和理解过程的实际讨论表明,哲学探究对于专业课的学习有直接的效果。

(二)课堂中的哲学对话对专业学习和教育过程的意义

建立在课堂内容之上的哲学问题讨论,也就是可以凸显课堂内容中的可质疑性的讨论,对于以知识传授为单一维度的学校体系,哲学问题讨论让学校体系得以多元发展。它为儿童展现了一个世界,这个世界并不是完完全全可度量,可排序,可阐明的,而是充满了惊异、反思、不断发问和探索的空间。儿童学到的则是,并不是每一个问题都只有单一的答案,我们人类的知识是暂时的和有不完美的,我们的存在是多维度的,它并不是科学家通过仪器可以研究说明的。

在豪斯特·汝木夫(Horst Rumpf)的解释中,他以“对现有学习概念的简化”来区分与世界打交道的形式以及与之对应的学习形式:在西方文明中,占统治地位的进入世界的路径是这样的,即以可靠和可预见的方式赢得世界,减少其可能的威胁,从而最终为我们所用。属于这种世界观的学习方式则是学会和掌握一些由内容填充的能力,通过考试的方式

拥有可检测得到的成绩。这种学习模式使得对于世界的关注和学习的过程相互隔离,对世界的关注要求我们在与世界打交道时揭示陌生性、断裂以及多意义性,不是征服世界,而是有意地允许和保持世界的陌生、未知和神秘感(Horst 2010:11)。在汝木夫看来,两种学习形式互为条件,且都是重要的,因为“简单的信息给予和知晓而没有互动和反问则导致创造性的缺失,更不能激发进一步的思考。”(Horst 2010:15)当学习还原到知识的接受,存在的只有死的知识,因为“所有反思性的种子都被扼杀了”(Horst 2010:30)。

从这个方面来说,在课堂上研究哲学家的问题可以作为对学习对象内容理解上的深化,它让学习的内容更为丰富,而非将答案限制在一系列既定的任务中。它自发地为儿童与世界的交流提供了空间,这个空间是不被提前安排的。它挣脱框架的限制,提供了一些机会,比如产生新的经验,儿童在交流中积极地构建意义和内涵,而这些意义与内涵的连接并非是早已确定的。正如已经展示的课堂案例所表明,专业的学习是从中受益的。在前面的两个相关课堂案例中,儿童的问题都是自发地提出的,尽管基于课程内容来看,这些问题并不是针对哲学探究的。但这些问题探究将从本质上改变课堂,因为它们超越了事物的表象,揭开了事物的本质。原本针对知识传授的自然科学课程,它的领地被跨越了,展开的则是竞争性的意义可能性,含义的不同选择,全面的含义联系以及对于事物对象更深入的理解。因为从课程的多视角和跨学科层面来看,科学之所在,乃是让它自己与其他不同的世界意义形式共同发展。科学与儿童哲学并不是对立的,笔者所理解的是,所谓在课堂上融入哲学问题,倒不如说是从科学中引出哲学问题^[1](Kerstin 2009:27—42)。

因为这里所关涉的核心问题是,在学校和日常生活中,总是存在这样的一个鸿沟,一边是以科学为代表的世界,这个世界或多或少需要确切的知识,而另一边是一个沉浸于哲学家、从好奇心出发的世界,这个世界里的人总希望发现问题以及产生怀疑,他们试图为儿童展现世界的多维度性、复杂性和现实性以及构建促成科学合法性的世界图景(Kerstin 2005:13—23)。在自然科学的教学法中有这样的关切,即让儿童和青少年在“科学扫盲”(scientific literacy)的意义上走入自然科学所学习的“自然”中,“科学扫盲”在过去几年已经开始普及到各个学习阶段,它在小学也早已收获了它的影响力。从哲学反

思层面来讲,自然科学课乃是让学生对于自然科学的本质进行反思。(Patricia, Joachim and Ernst 2004)这属于科学理论、认识理论和伦理问题的主题化。儿童和青少年应该领会和理解知识是怎么来的,比如通过“探究性的学习”,借此他们才能熟悉科学的认识方式和工作模式,并且儿童应该在科学的方法论和认识理论的界限中去掌握科学,以防止产生未经反思的科学和盲目的技术至上主义。科学的学习必须建立在对于多元世界和科学图景的反思之上。对此,所要求的不是单单的专业学习,正如课堂案例所展示的,也要求跨学科的学习,因为课堂中的哲学探究同时是一种对于不同学科观点的整合以及对于跨学科学习的提炼。课堂中的哲学探究有一个整合的效果,因此,致力于那些关涉科学和学校学科内的哲学问题探究是可能的。

(三)专业课中的哲学对话为世界多元说明的展开提供了空间

自然科学课的例子为我们展现的是,作为课程原则的哲学探究在与课程对象的反思性互动中对意义的启发和产生具有怎样的推动性。作为课程原则的哲学探究还可以从另一个与专业课学习和理解过程相关的视角得以支撑。笔者认为,哲学探究不仅可以作为课程原则,它也是以主体为目标的教学法要素之一,因为这里所涉及的是把儿童个人的经验、思考、联想、问题、观念、幻想、解释以事物和科学为导向与世界建立起互动,为了理解世界,儿童把对于世界的理解用于学习之中。

专业课的学习中存在一个特别的挑战,就是如何让专业的概念通过与儿童的生活世界相关联的方式传达给儿童。笔者下面将引出近来对于课堂中的理解过程和意义建构有所帮助的讨论文章,这其中包括了大量对于儿童哲学探究中的思考。对于课堂中问题的理解起决定性的是如何在不同知识形式中转换和传达,这些知识形式在课堂中将得以互相碰撞和构建。一方面,这关乎专业的角度、专业概念的结构和逻辑,另一方面,则涉及学生如何基于日常生活世界所保留的经验和观念走向专业对象(Arno and Ulrich 2012:7)。为了使理解过程有效,主观的和客观的世界必须以创造性的方式互相融为一体。孔贝(Combe)与格哈德(Gebhard)在此主张一种“双语模式”(Zweisprachigkeit),在这种模式中,两种视角的张力并不会因为出于任何一方的考虑而消解。为了将理解设为课堂互动的目标,需要去抵抗将所涉及的事态进行快速、意义单一化地处理,借此将区分出解释

学的、阐释学意义上的和一种紧张的已经完成意义上的工作,两者是极为不同的。我们可以在课堂中找到入口。那么,这一定是这样的,即一旦激发儿童思考,他们就一定会探索意义的多重可能性,挑战个人的观念和前观念,并对自我和世界进行阐释。孔贝与格哈德主张一种学习氛围,在这种氛围中,学生们可以将自己的经验和视角带入到主题的探索中,在此必须明察的是这两者在哪种关系上可以相互影响。对此,为了阐明在交往民主化意义上的不同观点如何相互作用,我们需要从另外的视角来考察专业的视角(Arno and Ulrich 2012:10)。课堂中的理解问题并不仅仅是协调专业和生活世界的视角。基于一个多元的和异质性的社会,学生团体中呈现出来的与日俱增的异质性也是一个问题(Arno and Ulrich 2012:8)。在课堂中,各种各样的视角与来自社会不同文化所影响下的意义样本相互碰撞,与之相关的并不仅仅是着眼于与对象相关的理解过程,更要考虑通达一种主体间性的交往和理解过程。

为了探究解释的多种可能性,在课堂上进行哲学对话时,教师邀请儿童自由地提出他们关于对象的思考、理解和解释,这不仅有助于加深对于课程对象的理解,更有助于建构起一种极其适合通达异质性的交往媒介。这可以从两方面来看。在内容层面,我们拥有解释世界和现实性的多元说明,哲学探究有助于对此建立一种开放的态度。在方法论层面,公共的对话是重点:哲学探究是一种发展和促进对话能力的方法。儿童获得一种谈话文化的要素,这种要素对于一个民主和多元的社会具有重要的意义,在这之中,人们必须学会尊重和理解他人^[1](Kerstin 2004:73—84)。这两种能力是针对的是课堂中不断发展的个体化趋势,即不仅在课堂上的实践部分属于个人,完成作业的模式也都是个人化的行为。因而,在某种程度上,课堂中的哲学探究也能使单一的个体化学习过程获得一种平衡。让我们从不同研究群体的经验结果来看作为课程原则的哲学探究对于学生学习和教育过程的意义。对于哲学探究的效果和生产力存在一系列经验的指示,尽管这些不能说明方法的复杂性,因为这里描述的只是一种学习和教育过程的发展趋势,而不是对学习成果的评测。近一步来说,意义与价值的概念是无法通过证明来衡量它的效果的,合理的问题应该是哲学探究与经验化的教育研究是否有结合的可能性,这是我们目前亟待考虑的。

二、对作为课程原则的哲学探究进行经验性的研究——回顾与展望

从上世纪70年代开始,儿童哲学已经开始遍布世界各地,无数的基于日常哲学对话效果的经验性研究工作也相应产生,这些工作对儿童在不同领域的发展给予了很多启发。直至今日,儿童哲学的经验性研究在德语世界还相当少。此外,在德国的哲学教学法中经验性的研究在过去的十年间才开始成为讨论对象和工作领域(Johannes 2009; Mrkus 2001),而儿童哲学在大体的教育学科中也还是一个相对冷门的研究领域。因此,对儿童哲学的效果研究主要还是来自英语世界。

(一)与儿童进行哲学探究的效果——所选取的调查结果

在美国、英国、加拿大和澳大利亚,这些国家拥有长久的研究传统,这种传统早在70年代李普曼成立“儿童哲学促进会”的时候就已经开始了。基于李普曼的儿童哲学方法研究,他们关注的主要是这些方面:批判性、逻辑性、创造性的思考(思考技巧)以及论证和对话能力,这些是李普曼那里的“探究团体”的前提条件,而探究团体则是儿童进行哲学对话的所构建起来的研究团体。从对8—12岁儿童的量性研究所得结果来看,儿童哲学在儿童认知和语言的发展上的显著影响已经得以证实(Steve and Keith:2004;Eva and Takara 2009:473—487;Robert and Kaster 1996)。在相应的以质性研究(课堂观察、视频分析)方法所进行的调查中,我们可以看到儿童在社会、团体行为中,他们的自我价值感、自信心、自我意识得到了积极的发展(Joyce 2006; Sas-seville 1995)。

除了对于思维能力和语言能力发展的研究视角之外,还有一些小部分的研究,它们对于作为课程原则的哲学探究至关重要,因为只有当在质性研究方法的基础上,专业课上哲学探究的效果以及针对课程对象的哲学探究的效果才得以展开分析。在加拿大的国际性研究合作框架下,为了调查小学生对话能力和批判性思维能力发展的可能性和情况,小學生的数学课加入了哲学对话(Marie—France 2008:36—47)。研究结果表明,同龄之间的对话是一种社会交往的特定表现,如同哲学性的“探究团体”,主要是有助于激发了更高一层的思维过程,也就是说专业课上的班级对话对于儿童认知能力的发展具有重要意义。我们可以得到经验性的说明,通过一学年的

观察,儿童对话中的完整性和差异性增加了(Marie—France 2008:38—40)。更进一步,我们可以证实,儿童对话论证的能力以及师生之间、学生之间动态的对话都得到了发展。

着眼于批判性思维发展过程的研究,调查所得出的结论表明,儿童在团队中所发展的对话能力与儿童个体的批判性思维能力直接相关。在调查中,随着真正的“对话式”的团体对话行为的展开,儿童考虑、讨论、思索他人的观点和立场,同时也在自己的思考中参考他人的观点。在逻辑性、创造性、责任感和元认知的思维层面,儿童自身的思考开始呈现出更多的复杂性和多元性。在加拿大学者的研究中,所得出的更为重要的结论是,儿童通过与同龄人一起讨论与课程对象相关的内容,他们对课程对象的复杂性有了更为深入的认识,例如这里涉及的是数学问题,通过哲学探究小学生们对于数学学科的态度和观点也有了积极的转变(Daniel 2005:349)。在澳大利亚的干预性研究中,在小学的“社会研究和环境课”上,在伦理问题的讨论中融合了哲学探究,研究显示,与课程对象相关的哲学探究不仅提高了儿童的伦理反思能力,也让儿童对事物的讨论更为深入,并呈现出差异化的倾向(Sue and Carol 2010)。苏格兰小学教育改革的跟踪研究将哲学探究作为课程的组成部分来专门考察其效果,这个实验项目实施时间持续六个月,覆盖学校里的30多个学生。学校改革追求这样的目标,是通过哲学对话(集体性的探究路径)来促进学生的学习和思考。从根本上来说,普遍的探究和反思对于学生的学习在一定程度上是必要的。

每周的哲学探究都在更广阔的意义和突破认知局限的层面上致力于对事物的探索,其所展现出来的积极效果在不同的领域都得到了确证:从学生的认知能力来看(标准化的测试方式),在所有测试领域和测试组中学生的智商都平均地提高了6个点。学生对学习的自我成就感、自我感知能力以及在元认知思考意义上的主动解决问题的能力都有了明显的提高(Keith and Steve 2007)。所获得的成果不仅仅是认知和元认知层面的发展,还有儿童在课堂中的社会关系和对话文化。学生的对话参与度和对话能力、教师的发问放式的开放性和认知层面的挑战性都有了明显的提高(Keith and Steve 2007)。

尤其值得关注的是在跟踪研究后两年中的调查结果,调查反映了小学项目的长期效果。研究表明,来自哲学探究课的儿童在小学阶段经过哲学训练后

认知水平有了明显的提高,尽管他们到了初中就没有再进行哲学探究。而另外的对比组的小学生相反在进入中学后认知水平的测试成绩下降了。(Keith and Steve 2007)从苏格兰的研究中我们可以确证,即使哲学探究在每周只开展一小时,从一般的课程强度和师资力量来看,可测量的积极影响不仅体现在儿童的发展和在学习过程中,也在老师的专业性发展上。老师和学生都学会了如何发问、如何引导讨论,而这些对于儿童的认知发展、社会发展以及情感发展都是必要的。

上述对于作为课程原则的哲学探究的调查给我们的启示是,哲学的开放性问题使得与课堂对话相关的事物有了更多元和更复杂的意义,它促进了儿童认知水平的提升,但同时也促进了儿童的个性以及相关学习团体的发展。有意思的是不同研究的作者对于实验结果的阐释以及理论的嵌入,有不少从认知发展以及学习发展的社会结构理论来剖析研究结果(维果斯基,布鲁纳等),根据他们的看法,儿童思考能力的发展是在社会对话的背景中得以实现的。从内容层面来看,儿童哲学是一种将认知挑战与共同的探究、思考、反思过程所联系的方法。它以特有的方式为儿童认知以及元认知能力的发展以及对课程对象的深入理解提供了一个入口,这种方式有别于让儿童独自学习的传统课堂模式。

至于作为课程原则的哲学探究的效果问题则与之后来自生物学教学法的研究结果相关,对学习过程中的“日常联想”(Alltagsphantasien)在这个研究中将得以考察。这关乎儿童哲学所使用的方法,因为在“日常联想”这个概念中,学生对于课程对象相关的联想、观念以及意义会通过哲学对话得以提升和处理。以方法为基础的教育学和教学论设想是,专业的学习过程是相当成功的、有效以及有意义的,如果我们不是以日常的、主观化的、直觉化以及象征性的方式进入课程对象中,而是通过更细微的反思和社会性的互动走入课程对象,这个设想通过不同的干预性实验得到了经验性的证实(Ulrich 2007:117)。研究表明,在团体对话中,在学习中对学习对象的反思对专业内容的获取,坚持不懈的学习以及学习动机具有积极的作用,并且让学生从主观上发现学习的重要性(Sabrina 2009)。在自然科学课程的哲学对话中,自然科学理论以及认识理论的问题将得以成为主题。此外,专业教学论的研究结果也表明,这将同时促进儿童在自然科学课程中对于科学的理解。同样得以确证的是,在小学专业课中对

认识论和科学理论内容明确的主题化有助于儿童理解和记忆课堂内容,而这对于自然科学的学习是极为必要的(Patricia 2003:59—76)。

基于其他的研究工作的启示,来自自然科学教学论的检验结果能够支撑的是,不仅仅是儿童的普遍认知发展能力的提高,哲学对话同样促进了儿童对于专业本身的学习。最后,在儿童哲学经验性研究的分支上我们还可以发现,这种路径更多的是基于儿童哲学对话的内容而非效果,它从教育学的儿童研究层面来看是利用团体反思的方法来提升儿童对于课程对象的观念和理解(Peter 2005:167—206; Babara 2000:131—146)。基于这样的研究方式,不同的研究也在汉堡大学展开,在这些研究中儿童哲学得以作为研究方法植入。这关乎儿童哲学对话的质量上的内容分析,在此儿童对于课程相关主题的掌握是建立在他们的现象层面的观念,联想和思维方式的,从而使得与对象相关的反思过程和论证过程得以进行调查。对内容领域的研究为专业相关学习过程中的哲学对话提供了不同的视野,例如时间观念、自我意识、死亡、自然与环境,个人同一性以及与他人相处等。这些内容展现了课程通过哲学对话能够获得怎么样的反思水平,在多大程度上哲学对话能够激发跨专业的思考。

(二)作为教育目的的反思性——通过作为课程原则的哲学探究来丰富学生学习的研究展望

上述我们已经表明,作为课程原则的儿童哲学是如何与现实的学习和教育理论讨论所连接的,并且对于儿童哲学的效果存在一系列令人惊叹的经验结果,它们表明,课堂中的哲学对话并不是浪费时间的,而是在很大程度上对于学生的学习以及教育过程具有重要意义。

在这个意义上,我们需要在课程中系统地纳入哲学对话以及相应地重构课程体系。课程必须鼓励学生提出开放性的问题,这些问题中包含了哲学性的内容以及提供了认知性的挑战。这同样也要求老师转变角色:老师不再是早已知晓所有答案的全知者。他们自己必须首先成为在课堂中进行思考的榜样,并且为问题和团体思考提供时间和空间。研究课堂中的哲学问题和反思促进专业课教学法的研究也是相当重要的,因为在专业课中的哲学探究可以促进儿童对于专业对象的学习和理解,所以专业课教学法的研究也考察哲学探究的效果。另外,效果的研究还必须加以补充的是,对于在现有学校体系

中加入作为课程原则的哲学探究的可能性和局限性的考察。从专业化角度来看,这也关涉老师群体的态度和能力。儿童哲学不仅仅是简单的课堂技巧,而是以特定的教学态度和对于学习、课程和教育过程的理解作为前提。为了能够在课堂中成功的进行哲学探究,教师必须经历怎么样的培训?教育上的自我理解以及个人的教学风格要如何转变?对学习和课程的改善存在着哪些机遇?对此,使得哲学反思成为可能的课堂理解和课堂风格是研究的重要所在。最终关乎的系统批判性的问题是,对目前已建立的用分数来进行评判的学校体系,哲学探究的纳入将面临怎么样的障碍?

人们也许会问,我们是否应该认真考虑,在哲学探究的要求与现有学校体系的任务与功能之间、与作为哲学对话主体的儿童的要求之间是否存在着无法跨越的鸿沟。我们是否可以根据现实的要求(标准,能力阶段),让儿童成为成绩评价的对象。与此相关的问题是,当儿童哲学在一定程度上成为对教育目的而言的工具化时,真正的哲学是否可能已经消失不见。然而,在这些批判性的疑问中,人们也将有机会去反思教育体系以及个人在其中的角色。对于学习和课程的传统观念必须得到改变,不是哲学探究必须适应学校,而是学校以及课程必须变得更具哲学性。

[参考文献]

- [1] Kerstin Michalik: Philosophieren über Mensch und Natur im Sachunterricht [C]//Conrinna Höhle/Kerstin Michalik. Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen. Didaktische und methodische Grundlagen des Philosophierens. Hohengehren, 2005.
- [2] Neil Postman. Die zweite Aufklärung[M]. New York, 1999.
- [3] Hans-georg Gadamer. Wahrheit und Methode[M]. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen, 1960.
- [4] Arno Combe, Ulrich Gebhard. Verstehen im Unterricht [M]. Opladen, 2012.
- [5] Peter Gansen. Kindliches Denken in symbolischen Kontexten. Kinderphilosophie als Methode der pädagogischen Kindheitsforschung[C]//Ludwig Duncker, Andreas Niebeler. Philosophieren im Sachunterricht Imagination und Denken im Grundschulalter Munster, 2005.