

儿童哲学丛书

《马 克》的教师辅导用书

张诗亚
邓 鹏 主编

社会探究

〔美〕M·李普曼 原著 陈本益 编译



山西教育出版社

〔美〕 M·李普曼 原著
陈本益 编译
张诗亚 统校

儿
童
哲
学
丛
书

社 会 探 究

《马 克》的教师辅导用书



山西教育出版社

社 长 任兆文
总 编 辑 左执中
责任编辑 李 健
封面设计 马正华

社 会 探 究

〔美〕M·李普曼 原著

陈本益 编译

※

山西教育出版社出版发行（太原并州北路69号）

新 华 书 店 经 销 平遥县印刷厂印刷

※

开本：787×1092 1/32 印张：11.125 字数：238千字

1997年7月第1版 1997年7月山西第1次印刷

印数：1—1000册

※

ISBN 7—5440—1248—4

B·13 定价：11.20元

《儿童哲学》中译本序

M·李普曼

有人曾告诉我，不少中国大陆的教育工作者至今还亲切地记得杜威当年的中国之行，记得当时教育界里的“杜威热”。杜威的教育方法注重培养少年儿童的思维，提高他们的判断能力。这一点任何教育工作者都无法回避。对杜威来说，思维乃是教育过程的核心。

我是在第二次世界大战的军旅生活中第一次接触杜威的理论的。战后我决定到哥伦比亚大学读书，因为杜威曾经在该校任教。虽然当时杜威早已退休，我还是试探性地给他寄去一些自己写的东西（我的博士论文的第一章）。杜威回信说，他很欣赏我的文章。这使我深受鼓舞。此后我们继续书信往来，最后我竟有幸跟另一位同学登门拜访他。杜威其时虽然九十高龄，却谈吐自若。交谈之间，几个小时很快就过去了。四十年后的今天，那一席谈话对我的影响依然跟当时一样强烈。

杜威的著作中起初引起我的兴趣的并不是他的

教育思想，而是他的艺术哲学。我感到他的教育思想虽然理论方面十分充实，对实践的论述却稍嫌粗略。跟他会面二十年后，我对教育产生了兴趣，有志在实践方面发展杜威的教育哲学。

我问自己：如果教育应该以思维为核心，那么又有什么学科把思维作为研究对象呢？心理学似乎是这样的学科。但是我把这一答案暂时放到一边，因为我的趣旨所在并非对心理行为的描述，而是如何提高它的质量。在我看来，哲学的目的正是培养思维，尤其是有关我们的言行的思维，并使之达到炉火纯青的境界。思维可能是拙劣的，拙劣的思维往往肤浅、偏执、片面、逻辑混乱、人云亦云。我们需要的是优良的思维，这种思维有坚实的理论基础；有一定的标准来衡量。它是批判的、合理的，同时也是新颖和独到的。这样的思维怎么能在中、小学的学生当中产生呢？

我因此主张在儿童的早期教育里加入哲学。可这种想法从一开始就遇到阻力。因为人们普遍有这样一种印象，即学习哲学的研究生的思维能力比起其他学科的学生来即使高一点，也高不了多少。我认识到，这种情况之所以发生是因为那些学生是为学哲学而学哲学。而哲学唯有在付诸实践时，才能提高思维水平；只有实践中的哲学才能增强人们描理和判断的能力。

为此我们需要开设一门新奇的课程，它的内容全

是各种各样的问题，没有现成的答案。否则，我们的孩子就无须作出自己的判断。同样新奇的是，这门课程以生动的故事、而不是课本中的干瘪论述为手段。我们需要描述思维的乐趣、塑造思维者的行为。而要达到此目的，我们似乎只能借助描绘进行思维活动的集体的小说。

在这样的课程里我们应该突出哲学的思辩因素，包括不断的自我更正、对特定的条件的敏感的把握、思维标准的关键地位，以及面对实际问题的总趋势。这些特点跟传统哲学的原则——推理的谨慎、定义的严格、概念形成中的逻辑，以及论断的严密——是相互联系的。既然中国的教育崇尚传统，那么它就没有理由拒斥像哲学这样古老的学科，既然它注重技巧的培养，就应当欢迎以哲学为指导的对思维技巧的训练；既然它强调精益求精，就应当承认哲学锤炼思维的一贯目标。

一个人可以独自研习哲学，但是若要从事哲学活动，就必须有他人参与，必须加入探求哲学的集体。当我们把课堂变成这样的集体时，学生就开始学习倾听别人的意见，尊重别人，学习如何发展自己的想法，如何发展别人的想法；如何补充别人的思想，如何在探求答案的过程中互相配合。哲学课堂上的热烈的讨论（它在学龄前儿童的哲学课堂上都可能出现）不仅能够增强思维能力，而且能够陶冶性格，在这种意

义上，儿童哲学跟中国的教育传统不谋而合。此外，在儿童哲学的课堂里的师生关系也颇似中国传统社会中的以提高技艺为宗旨的师徒关系。从事集体探求的课堂很像一间作坊，在这里幼稚的孩子们通过互相之间的和与老师之间的交流锻炼思维的敏捷。

我无意给中国的教育工作者这样的印象，即哲学似乎已经在西方的小学教育中占据了重要一席。事实与此恰恰相反：哲学历来被拒于西方学校的大门之外，与此同时又没有其他任何课程给孩子们提供理论及概念工具，帮助他们充分理解感性经验。

世界各国的教育者现在应该认识到哲学在小学教育中的核心地位了。我们的教育应该自始至终通过真、善、美的形式，在孩子们的头脑里树立一整套伦理、审美、逻辑和认识论方面的价值观念，而唯有哲学才能帮助他们提炼这些认识。我希望儿童哲学丛书能帮助中国的教育工作者启迪孩子们的思维，树立以上价值观念；希望它不仅能够满足孩子今天的需要，而且能像杜威所提倡的真正的教育那样，造福于长远的未来。

（邓鹏 译）

目 录

《儿童哲学》中译本序

.....	〔美〕M·李普曼 (1)
导言	(1)
第一章	(28)
第二章	(85)
第三章	(144)
第四章	(204)
第五章	(244)
第六章	(267)
第七章	(285)
第八章	(314)

导 言

1

在中小学的课程中，最强调学校教育与社会教育相结合的，便是社会研究课程。学校教育以儿童的社会化为大目标，它的章程旨在造就有知识、有责任感的公民。而社会教育，根据传统的理解，则在于使儿童掌握社会生活的基本知识，以及这些知识的来由。把这两者结合起来，就能编制出既能使儿童做好成为公民的准备，又能为儿童的社会教育作出有意义的贡献的社会研究课程。

这样一种方法从许多方面看都包含有重大的困难。首先，假定儿童要求完成社会化，就有不能让来自儿童的那些社会性冲动得到充分施展的危险；而这些社会性冲动是随儿童带给每一个教育情境的，并且，对于此种教育的效率而言，它们最能激发其潜能，唤起其创造精神。换言之，偏执于“儿童要社会化”的观点，就是对儿童将要对他们置身其间的社会进程发挥作用的低估，就是把社会假定为一个他们必须去适应的结构体系，而不是一个灵活开放的、尊重和诱发个体的创造作用并为这种创造作用留有用武之地的结构体系。第二，根据学习而不是思考来给教育下的定义，把儿童作为被动的接受者，而不是主动的行为者；作为被操作、被加工的对象，而不是能够对社会进程作出创造性贡献的人。第三，这种方法还是对社会力量相互作用的儿童探究能力的低估。

我们不是不知道儿童对奇异的东西有一种丰富的感觉和强烈的好奇心。但是，我们倾向于把这些看作是将会随年龄的增长而消失的幼稚的本能，而不是对儿童经验世界所具有的神秘难解的特性的积极反应。这即是说，儿童从一生下来便知道环境，尤其是我们共同生活的社会环境，所具有的疑难的、在许多情况下是神秘的特性。作为成人，我们对社会生活的陌生和不确定已经作出了自己的调整，而我们对儿童在这一点上的迷惑，却并不总是耐心的。需要着重指出的是，儿童之所以迷惑，是因为世界本来就是迷惑费解的。他们之所以经常被弄得莫名其妙，是因为事物就总是以令人困惑不解的方式发生的。一种完善的社会研究课程应当力求弥补上述的缺陷。通过建立探究性质的课堂群体，这种社会研究课就将激发出儿童的社会性冲动。它将不再把儿童当作被动的吸墨纸（这种教育只是包含学习一些无生气的材料），而是代之以促进他们的思考能力。最后，它将坦率地承认人类经验的疑难性质以及我们努力理解它的尝试。因此，它将激发儿童的社会性冲动和他们思考的愿望，激发出他们积极利用自己的怀疑来评价他们置身其间的社会机构和社会法规的能力，以及评价在这些机构和法规中他们应当怎样发挥作用的能力。

至少从约翰·洛克^①的时代以来，民主观念的一个前提之一便是：民主社会的成员不但应该是有知识的，而且应当是有思考力的；不但应该知晓争论的问题，而且能够以理智的态度对待这些问题。因此，双重任务就落在那些在民主社会中大胆去教育儿童的人的身上。第一个任务是，通过

^①约翰·洛克（1632—1704），英国哲学家。

让学生学习社会的主要历史线索和它目前结构的主要特色，使他们明白他们所处的社会的性质。第二个任务是，通过磨炼他们的思维技能和指示他们怎样运用这些技能于重要的事情，来促进他们思考这些事情。第一个任务是有关学生对知识的学习的，第二个任务是有关学生的思维的。有理由相信，不有效地完成第二个任务，我们便不能有效地完成第一个任务。甚至完全有理由相信，没有第二个任务，我们是不应该打算去完成第一个任务的。

在这一点上，异口同声地提出问题是预料之中的。人们会说，老师应当讲授思维技能，这主张固然好，但谁来把这种技能教给老师呢？强调儿童要知道合理性，也非常好，但合理性的标准是什么？当儿童在完善他们的思维技能时，他们将思考些什么？什么是适合于讲授怎样思考的教学法——它不就是用于讲授怎样学习的那个同样的教学法吗？

在儿童哲学出现以前，这些问题是不可能较容易地得到回答的。现在可以得出的回答如下：（1）合理性的标准，就是那些能够使我们区别有效的、可靠的推理与无效的、不可靠的推理的东西，因此它们就是逻辑的规则和原理。（2）哲学文献中包含有无数有趣的争论，诸如关于友谊、公正、真理以及什么是人的争论。这些争论的问题倾向于始终都是有争论的这一点，对于儿童来说，似乎比那些较易于解决的问题更具有吸引力；后者在理智的历险过程中只有很少的意义。（3）最后，哲学的教学法把课堂转变成为一个进行协作探究的群体，在那里，每个人都一样地有资格讲话，每个人又都向他人学习；在那里，当全班成员的对话在每个参加者的头脑中内化为一种内在的评判时，这种对话就变成了所

谓思维过程的基础。

让我们设想我们已经具备了上述必要的条件：教师已经受过适当的训练，全部课程已经准备恰当，检验成功的思考的标准已经制订明确，于是，课堂现在就变成了一个探究群体。所有这些怎样与启发思考的教育联系起来呢？

那些还未准备在认知上以有效的方式处理信息的儿童，一般地说我们便不应当给予他们那些信息。除非他们已经能够运用一些基本概念——尽管这些概念可能是粗糙的——否则，他们便会不知道怎样组织和理解所遇到的材料。这是儿童自己也会朦胧地感受到的事情。以自然科学教育的情况为例看。我们可以使儿童在实验室里做完实验，但我们不能够阻止他们对作为这些实验前提的东西感到奇怪：真理是什么？为什么要寻求客观性？计量为什么那么重要？记述究竟有什么用处？需要作出解释的目的是什么？如果这些问题能够在课堂讨论中预先探讨，或者与科学实验本身同时进行，许多学生所具有的对立或者不情愿的情绪就会得到缓和或者消除。因为这样做就会把给他们的任务从一种无意义的练习变成一种有意义的练习。

学习社会科学的方式一样要求智力准备。善于思考的公民必须准备着评价在社会机构和法规中工作的个体的行为，以及这些机构和法规本身的活动。然而这是不可能做到的，除非这些机构和法规被设想为在实施社会的理想，而公民们具有关于这些理想的实践知识，并对这些社会理想很熟悉。如果我们不同时帮助学生明白必然对这些机构和规则发生影响的目标和结果，教学生知道这些机构和法规是怎样发挥作用的，是没有多少意义的。不清楚地理解诸如自由、公正、

平等、身分和民主等概念，学生们怎么能够辨别人们所选出的官员和工作机构在起着好的作用还是坏的作用？我们可以给学生讲授社会的法律，然而，除非他们对作为法律基础的宪法问题，以及对作为宪法基础的哲学问题有所掌握，他们对法律的态度将会被令人烦恼的怀疑和错误的概念所损害。对事实材料进行考察的同时进行关于哲学问题的讨论，并不是一点不可行的。事实上，如果儿童不能有机会思考和讨论他们所处社会的主导观念和作为规则的前提条件，他们就可能既不学习、研究它们，也不接受它们。

几年前，在一本名叫《青年期偏见》(Adolescent prejudice) 的书中，哈培尔(Harper)和罗(Row)发表了加利福尼亚大学社会学系的查理斯·格洛克(Charles Glock)及其同事们在加利福尼亚所进行的广泛研究的成果。格洛克的发现是很富有启发性的，虽然他并不是经常从这些发现中得出结论，但这些结论似乎是明显地包含在他的发现中的。他的研究表明，自信他们所坚持的社会准则是正确的老一代人，认为每一未来的年轻一代都会接受传统的信念、态度和观察事物的方法。然而，年轻一代却拒绝他们父母的信念，而不管这些信念是什么——说到底，恰恰是因为这些信念是他们父母的信念。父母们对此是否就束手无策呢？他们要把自己的社会准则传达给孩子们每一种努力注定要失败，是否仅仅是因为这种努力来自父母们？对此，格洛克作了否定的回答。如果我们能够想法使青少年变得爱好思考和批判——但格洛克显然不知道怎样才能做到这一点——那么，孩子们到时可能会自己发现正确的社会准则，并且他们会坚持这样的社会准则，因为这是他们发现的，而不是强加于他们的。

这表明，如果我们教儿童推理，如果我们自己所坚持的社会准则是合理的，那么通过儿童自身的思考，他们最终会和我们共同遵守这种社会准则。

关于公民的教育又如何呢？它是否是完全不同的事情？不是有许多特别的知识和信念必须传达给所有的儿童，并且无论讨论与否，都必须要他们接受吗？要儿童在民主社会中长大成为有责任心的公民，他们所必须接受的关于忠诚和承担义务的教养，不是无须讨论的吗？

在民主社会里，既然没有任何社会问题能够超出探究的方式来解决，我们便难以看出，任何一组社会信念，会被正准备以负责的和充分参与态度进入社会的儿童认为是“超出范围”的。问题不在于使儿童——我们正在给他们讲公民的义务——知道或者相信那么多这样或者那样的东西，虽然这并不妨碍我们要他们迟早明白我们所知道和相信的这些东西。不。问题完全在于，有责任心的公民的标准恰恰是——并且从来就恰恰是——思考。一种教育制度如果不鼓励儿童思考——透彻而系统地思考对他们来说是重要的——它就不能成功地培养儿童，使之达到那个标准。而如果一个人不仅只做社会的公民，而且要做一个民主国家的好公民，他就必须达到那个标准。总之，培养负责任的公民的教育是启发思考的教育。

这样说是否太随便了一点？责任和思考之间的关系是什么？如果它不能够得到说明，整个论证就站不住脚。两者的联结是能够被证明的，虽然这证明在这里不能以详尽的形式进行。需要我们认识到的是，责任和思考这两个术语在有关教育的用法上，要求我们对它们中任何一个都要比在它通常

的含义更为特殊的意义上来对待它。这样，思考就并不只是指沉思或者深思，而是指精于思维技能——不管是在生产中，在说话中或者在行为中，都是指这个意思。因此思考具有一种行为的维度——人们能够思考地行动，思考地创造。它并且具有社会的维度——人们进行对话就是在进行社会思考；实际上，正是每一个参与者的对话的内化形式变成了个体的思维。

同样，责任并不仅仅意味有简单的责任。一个有责任心的人并不就是一个为其行为负责的人。更准确地说，在这种情况下，责任的贴切意思是表示在面临疑难问题时能恰当地和明智地作出反应的能力。只有这样界定了两个术语之后，我们才能较容易地看清，一种培养个体深思熟虑地、明智地进行创造、说话和行动的教育，恰好就是培养个体具有社会责任心的教育。

然而，这里另一种危险隐隐出现了。有这样一些人，他们将把“思考教育”解释成为只包含过程而无内容，只有方法而无实质的东西，在那里，除了怎样看待事物的方法外，没有别的东西需要学习。这种解释是错误的，而且，当它被应用于培养有责任心的公民的教育时特别有害。这种思考教育似乎包含三个特殊任务：

1. 学生必须粗略地了解现代文明的理论基础，因为这种基础影响社会与个体之间的关系。

2. 必须促使学生发展掌握和认识他们其间发现自己的社会情况的能力，并且把这些社会情况看作是支配社会与个人之间关系的总体考虑中的一些例证。

3. 学生的思维必须通过实例和应用来练习、磨炼和不断

加强，这样的学生才能（1）产生出一种寻找适合于规范每一种独特情境的观念和理想的强烈倾向；（2）产生出一种必然从所发现的原则中引出结论的逻辑的严密性；（3）产生出一种将迫使自己考虑所有相关因素——例如不同行为方式的可能结果——的一种明理性。

4. 一种恰当的社会研究课程是：（1）把行为科学的基本概念看作本质上是争论的，而不是在讨论的范围之外的；（2）力求将特定的认知技能与特定的概念相匹配和结合起来，以便学生感觉到在认知能力上有所准备，从而去掌握和分析那些他们应当讨论的概念；（3）在要求学生思考的意义上，提供事实的或者经验的材料。所谓要求学生思考，具体说来就是要求他们思考经验归纳的可能结果和含义，思考可以导致人们以这种方式或者相反方式进行活动的理由。

如前所述，要教养出有责任心的公民，我们应该进行思考教育，以便培养明白道理的儿童。而用来决定明了道理的标准可以是很窄的，例如逻辑推理的能力；也可以是相当宽的，诸如理解所阅读的和听到的信息的能力，以及表达自己的意思的能力。另一个并非无关的标准，是这种教学课程在学习上的作用：由于它的采用，在学生学习活动的其他方面，学习成绩是否有所提高？还有一个标准则是学生们自己对待这一课程的态度：他们是否如此喜欢它，以致通过他们在教室里的活动和他们自己事后对它的谈论，一个观察者可以看到他们反应的热情怎样。

儿童哲学的社会探究部分又包括两部分。一部分是对思维和推理技能的一般介绍，它适用于五、六年级学生；另一部分是续篇，它主要是关于社会事件的，适用于七年级学生

或者中学生。第一部分叫“聪聪的发现”，它的课程包括供学生用的一部小说和供教师用的一本教学指南。第二部分简单地名叫“马克”，它同样包括一部小说和一本指南。这课程没有把论题正规地再分为若干组，而是将大量主要和次要的论题或者思想片段交织于这两部小说的内外。在《马克》这部小说中，除了公正、自由、民主这些已经提到的论题外，重点还放在权威、家庭、法律和犯罪、友谊、劳动分工、传统、行政管理、异差、共同体和交往、异常行为、竞争和合作、身分、以及标准的使用等论题上。从社会哲学和社会科学对社会研究的传统观点看，这些论题是很熟悉的。它们被公认为是尽力制定出的核心课程中的主要论题（这些核心课程是半个多世纪以来教给大学生的课程，例如，在美国的哈佛、哥伦比亚和芝加哥等大学里教给大学生的课程）。实际上，正如像《聪聪的发现》一书对哲学的传统问题加以重新措词，以便使儿童认出这些问题是他们长期以来就感兴趣的问题一样，《马克》一书也放弃了那些令人生畏的社会科学的专门术语，把它们改成便于十多岁的年轻人所运用的普通语言，并力求将哲学推理的思维技能特点与代表西方社会思想的概念基础的一种观念的连续系列融合起来。

儿童哲学在社会探究上的独特之处包括以下几个方面：

1. 采用用儿童普通语言所写的小说，从而使学生的兴趣、注意和精力都集中到他们易于认同的社会经验方面上去。

2. 强调思维技能：使学生熟悉正当推理的逻辑标准和探究的正确方法；让他们在精神活动的广阔领域里进行练习，