

非理性观照下的儿童创新能力培养

◆ 张敬威 于伟

[摘 要] 理性与非理性构成人完整的精神属性。人的精神发展经历非理性占主导地位的前理性层次、理性占主导地位的理性层次及非理性与理性协同发展的后理性层次三个阶段。以理性为基础的非理性是创新的源泉,儿童处于第一层次向第二层次的过渡时期,培养儿童的创新能力就要保护并引导儿童使其精神发展通往第三层次。儿童所独有的非理性与创新能力禀赋弥足珍贵,要警惕教育实践中的过度标准化训练对儿童创新能力的磨灭。在教育过程中,要注重培育儿童的创造性直觉能力,创设感性直观的实践场域,并把握好儿童理性与非理性的矛盾关系。

[关键词] 创新能力; 儿童; 非理性; 理性

[中图分类号] G40-012

[文献标识码] A

[文章编号] 1002-4808 (2019) 01-0046-05

中共中央办公厅、国务院办公厅所发的《关于深化教育体制机制改革的意见》指出“要注重培养支撑终身发展、适应时代要求的关键能力……培养创新能力,激发学生好奇心、想象力和创新思维,养成创新人格,鼓励学生勇于探索、大胆尝试、创新创造。”创新能力是新时代发展所需的重要能力,其提升是人的理性与非理性协同发展的结果,是以人完整的精神性发展作为支撑的。

一、非理性是创新性精神发展力量

(一) 理性与非理性构成人完整的精神属性

人的精神发展是理性能力与非理性能力协同作用的结果,缺失任何一种能力都会导致人在精神性上的失衡,并且影响精神的发展层次,理性与非理性的协同发展是人的创新性精神属性健康发展的重要前提。理性“通常用以表示推出逻辑结论的认识的阶段和能力的范畴……一般指概念、判断、推理等思维活动”^[1],非理性则更强调人的精神生活要素,如意志、情感、无意识、直觉、想象、顿悟等。理性与非理性构成人完整的精神属性,它为人的创新能力研究提供了一个切入点与分析框架。

理性与非理性绝非对立的两个要素,黑格尔将神秘主义与非理性包含进可被思维把握的人的

精神发展逻辑中“神秘的东西固然是神秘莫测的,但只是对理性而言,即是说,理性的原则是抽象的同一性,但神秘的东西(作为与思辨同义的东西)则是那样一些规定的具体的统一,这些规定在理性看来只有在其分离和对立中才是真实的……相反,理性本身恰好在于把对立面作为观念性的环节包含于自身之内。因此一切理性的东西同时又可称之为神秘的,但这只是说,它是超出理性之上的,而绝不是说,它是完全不能为思维接受和把握的。”^[2]在人的成长过程中非理性要素是人的精神发展的重要构成。柏拉图将灵魂分为理性、激情与欲望三个部分,^[3]灵魂的本性乃是理性,激情与欲望是非理性,都应服从于理性,但是激情与欲望同样是灵魂前行的动力。

非理性要素中包含了理性要素中所缺失的突破力与上升力,某些非理性的要素一方面带领理性回到自己的本源,一方面引领理性向更高的境界冲刺,从眼前的琐碎知识进入哲学的知识、进入形而上学的领域,正是这种逻各斯精神中的形而上学隐含着的努斯精神环节,成为理性层次发展到后理性层次的契机。^[4]这种对理性框架的突围与上升是理性与非理性相互综合、辩证统一的过程,也是人的精神发展过程中对非理性要素进行引导的目标。

(二) 人的精神属性发展经历三个层次

根据人的精神发展特征,笔者将人的精神发

张敬威/东北师范大学教育学部博士研究生(吉林长春 130024); 于伟/东北师范大学附属小学校长,东北师范大学教育学部教授,博士,博士生导师(吉林长春 130024)。

展分为三个层次：第一层次是非理性占据主导地位的前理性层次，仅仅是神秘的，是基于直观体验与无系统的逻辑规则的思维发散，是不以理性作为支撑的；第二层次是理性占据主导地位的理性层次，是指人拥有逻辑能力、概念能力以及判断、分析、综合、比较的能力，但是相较缺乏非理性调节的层次；第三层次是理性与非理性协同发展达到高度统一的后理性层次。

非理性要素在人精神发展过程中具有重要的作用，是精神发展的内驱力，非理性要素的发展程度、非理性与理性的综合程度直接影响人的精神发展层次与人的创新能力发展层次。第一层次与第三层次中的非理性具有本质性的不同，较后者而言，前者缺乏理性的支撑，是盲目甚至迷信的。

从第二层次到第三层次的发展过程，是人的精神升华的过程。在传统的教育观念中过度地强化了理性的作用，第二层次成了教育的目的，使人掌握概念、分析、综合、比较、推理、计算等能力成为教育的最终目标，却忽略了非理性的重要性，以及其在人的发展过程中的价值。从而使丧失了从第二层次向第三层次上升的能力，即人文性、美感、灵感乃至顿悟与创造等源自人自身的精神力量。

从第一层次向第二层次上升的能力，是基于知识学习、逻辑训练以及实践总结等方式获得的。想要达到第三个层次，就要保护人本身所具有的正向意义的非理性能力，这种保护在第一层次向第二层次过渡的过程中尤为重要。

（三）以理性为基础的非理性是创新的源泉

单一的理性或非理性都无法支撑人的创新精神发展，人的精神系统是一个统一整体，理性与非理性的平衡是精神系统健康发展的重要前提，概念、分析、综合、比较、推理、计算等方面片面发展，缺少非理性要素的辅助则会限制精神的延展性与突破性。理性思维能够给人提供一个解决问题和分析问题的框架，使人建立起规范的思考方式，而非理性则在能动性、突破性、持续性等方面对理性予以辅助、推动以及修正。

在人文与科学领域的发展中非理性要素都尤为重要，“神志清醒的诗遇到迷狂的诗就黯淡无光了”^[5]。非理性不仅仅在艺术、哲学等人文领域中具有重要的价值，在科学发展中也具有重要的作用。科学是理性的学科，但是通往科学发展道路

中的非理性辅助是必不可少的，科学的重要使命之一便是寻求与证明具有高度普遍性的基本定律，“要通向这些定律，并没有逻辑的道路，只有通过那种以对经验的共鸣的理解为依据的直觉，才能得到这些定律”^[6]^[102]。这种以理性为基础的非理性直觉与灵感，是创造的源泉，是顿悟的基础。

许多艺术家、哲学家以及科学家都具有精神第三层次的特征并致力于追寻理性与非理性的协同发展。晚年的毕加索致力于像儿童那样画画，毕加索这样说过“我在十几岁时就能画得像个古代大师，但我花了一辈子学习怎样像孩子那样画画”^[7]。尼采深受浪漫主义音乐大师瓦格纳的影响，两人是至交好友并经常相互拜访，尼采在其影响下完成了《悲剧的诞生》这一伟大的著作^[8]。在物理学家与数学家中，波尔不仅善于弹奏钢琴，还会吹黑管；普朗克、海森堡、波恩和埃伦菲斯特都具有较好的钢琴素养^[9]。爱因斯坦是一位出色的小提琴家，小提琴伴随了他的一生，爱因斯坦热爱莫扎特，热爱音乐带给他的灵感^[10]。很多艺术家、哲学家、科学家都具有在非理性方面的特殊天赋，并且达到理性与非理性的高度统一，从而使自身的创新力具有持续性与突破性。

二、非理性是儿童的重要精神属性

（一）儿童的精神发展以非理性为主导

儿童的精神世界中充满了好奇与想象等非理性要素，“与情绪有关的脑区在10到12岁时得到充分的发展，但与理性思维和情绪控制有关的脑区成熟则发生在22到24岁”^[11]。儿童处于一种理性建构萌芽、非理性占据主导地位的成长时期，也是生命本能与社会规范的交融时期，此时的儿童具有强烈的诗化精神与原始欲望。6个月以上的婴儿在被成人抱在怀里时，便会有主动将脸部朝外以便观察世界的举动。婴儿的咬、抓等基本动作都是出于生存的本能，是对外界事物进行探索的举动。从精神层面的求知欲望到实践层面的探索行动是人类基于生存而展现的生物性本能，也是人类与生俱来的自然禀赋。儿童的求知冲动是极为强烈的，这种冲动的产生并非源于理性认识，而是源于精神的初始动力与对直观世界的探索渴望。

小学阶段尤其是小学低年级阶段，儿童正处于想象力与创造力的快速发展时期。一根铅笔、一块橡皮甚至一张纸片都能引起儿童的极大兴趣，

这是因为儿童的想象力与创造力赋予了这些简单事物更为复杂乃至更有趣味的意义。儿童愿意将简单的事物赋予喜欢的形象,在儿童的眼中,或许一根铅笔就代表着孙悟空,一块橡皮便代表了小汽车,在成人眼中无趣的常见物品在儿童眼中或许正展开着一场有故事情节、有人物形象甚至有背景文化的、别开生面的大戏。儿童的想象力使静止的东西能够具有动态的形象,使呆板的事物具有生趣的形象,能够为不同的元素想象出新的联系,也能为客观的世界赋予新的故事性含义。情绪性、故事性、跳跃性、情境性等都是儿童时期精神发展的主要特征。此时儿童的理性学习与非理性保护同等重要。直觉、顿悟、人文性情怀、美感、灵感在这一时期的保护和培养相较于其他时期都更具价值与意义。

(二) 儿童的创新能力禀赋弥足珍贵

儿童的创新能力禀赋是儿童独具且弥足珍贵的。儿童所提出的问题一部分是基于操作层面的探索,一部分是基于认识层面的求知。操作层面的探索性提问是根据自身实践所遇到的困难而来的,是带有目的性与实践性的提问,这一类问题在儿童的成长过程中具有很大的实践意义,儿童乃至成人对这类目的导向问题的好奇心是较为容易保留的,因为其源于生活甚至生存的需要,是人实践与实用的智慧;认识层面的提问则是出于儿童对知识的纯粹渴求、对外界进行认识的好奇,或许在成人的眼中并无实际的意义,但是这种求知的冲动对于人的成长来说却更具价值与意义,是创新能力与创新思维中的珍贵品质。好奇是逻辑判断的前提,逻辑判断是好奇的目的。源于儿童非理性的好奇心的强弱直接关系儿童逻辑练习的频次与理性建构的进程。

儿童的想象力不仅是一种思维的发散能力,更是一种思维主动向外延伸的力,它驱动着儿童去构建远景、自由创造,是客观世界在主观世界中的映射与升华。“梦想是把无人性的世界变成人的世界,是对现实世界的同化;梦想是意识与集体无意识的对话;梦想使儿童进入一个比现实世界更有诗意也更为宏大的世界。”^[12] 儿童的梦想是具有创造性的想象,是儿童通过自身所独有的概念、逻辑方式对现实世界进行加工的结果。儿童的想象与创造过程是儿童逻辑能力提升的过程,对现实世界反复地进行形象加工、故事加工甚至概念加工,这是非理性与理性的反复交替练习;

儿童的梦想建构过程是搭建思想框架与打破思想框架的循环过程,是创新思维自我发展的过程。儿童想象的冲动是突破常规思维的上升力,是能够摆脱固有思维框架的冲击力,这种想象的力量往往会因为刻板的理性训练而消失殆尽,保护儿童想象的能力,就是保护儿童创新的能力。

(三) 警惕过度标准化训练对儿童非理性的磨灭

如果儿童的理性要素培养是儿童教育的主线,那么儿童的非理性要素培养则是教育的隐线,只有这两个要素共同发展才能保证儿童精神发展的全面性与可持续性。儿童精神发展的目标是培养儿童的规则性、逻辑性以及概念能力的同时保护儿童的天性;在精神上锻炼儿童意志品质的同时珍视儿童求知的冲动、创造的冲动、实践的冲动,从而使他们持有个人选择的自由、意志的自由以及人性的自由、创新的自由。在现实教育中存在着对儿童非理性缺乏保护、引导甚至进行压制的问题。当儿童提出问题或表述出自身观点的时候,成年人有时会表现出不理睬、嘲讽甚至指责的态度,不尊重儿童的“直觉”“想象”“顿悟”与“好奇”,这是对儿童非理性禀赋的严重压制。

要警惕过度的标准化训练使儿童丧失“直觉”“飞跃”与“顿悟”等能力,避免抑制儿童创新性思维的发展,传统的“一刀切”式的教学忽略了儿童作为个体,尤其是处于成长与发展过程中的个体的特殊性。统一化标准教学是依据儿童的普遍性特征而建立的,作为儿童发展的重要指标具有可量性与指导性,但是如果过度依赖这种指标,不考虑儿童的特殊偏好与个体能力,则会使一部分儿童处于受教育的边缘,不契合的教育方法使这一部分儿童在被边缘化的同时,成长与发展的方向也脱离预期,丧失本有的非理性创新能力。“人在追求、信仰、思想观念、知识、智力、体力、能力、心理、兴趣爱好等方面存在巨大差异,使个体生命具有独立个性,人有着富有个性的个体活动、个体生活、个体创造,正因如此,人的生命才丰富多彩,个体在无限多的个性中去体现自己、实现自己、完成自己,并以其差别性、多样性、对立性促进人类社会的发展。”^[13] 单纯注重知识灌输与理性培养使儿童的理性发展更具规则性而缺乏突破性,磨灭了儿童在精神层面发展的初始冲动,也阻碍了儿童自发的在精神上的延展,丧失了儿童创新能力发展的基础与动力。

三、儿童创新能力的培养

(一) 培育创造性的直觉能力

“直觉是一种行为,通过这种行为,人们可以不必明显地依靠其分析技巧而掌握问题或情境的意义、重要性和结构。”^{[14]71} 爱因斯坦曾经宣称:“我相信直觉和灵感。”^{[6]284} 人类历史中很多伟大的发明都源于人的直觉,直觉是人的创造性思维的重要组成部分。儿童的直觉思维具有形象思维主导与强烈猜想意愿的特征,儿童的创新能力发展无法离开直觉思维,要正视直觉在儿童创新能力发展过程中的价值,并且鼓励儿童对直觉思维的运用,鼓励儿童“猜想”的积极性,发展儿童在学习中“不教自明”的直觉理解力、倡导教师“通而不达”的教学方式。

一是从儿童以形象思维为主导的直觉特征出发,开展故事性教学。形象思维在其运动的“整个过程中思维永远离不开感性形象的活动和想象”^[15],这种感性形象的思维活动是儿童感性直观与感性直觉的基础。儿童的形象思维表现在其将故事与形象代替了成人理性思维中概念的位置,儿童往往将不同的人、物、事乃至背景文化总括于一个具体故事或形象当中。儿童将自身的经验与外界进行故事性的链接,甚至将自己融入故事之中,以自我为思维的中心、以情志为思维的根本。在教育实践过程中要针对儿童的形象思维进行合理的引导,激发直觉本身的反机械理性特征,使儿童的创新思维得以迸发。从儿童的经验形象出发,以故事性教学与形象带入触发儿童的直觉思维,使儿童的思维更为发散与延展,使儿童在深入课堂进行知识学习的同时,保证其创新能力的持续发展。

二是从儿童直觉能力的跃迁式思维特征出发,鼓励儿童进行猜想。直觉的非逻辑性决定了儿童直觉培养中非形式逻辑训练的重要性,爱因斯坦认为在科学的基本关系和概念的创造性选择上,“多少有点像一个人在猜一个设计得很巧妙的字谜”^{[6]346}。儿童的思维方式具有不稳定性与非逻辑性特征,容易受到外界环境的引导并且能够迅速跳跃式发散,与科学创新过程中的“猜想”逻辑具有很多的共性要素,要正确把握并且引导儿童的跃迁式思维与猜想意愿。开放性的课堂更符合儿童的思维特质,课堂作为知识传授的重要载体,教学目标的弹性预设与可发散的课堂空间是尤为重要的,应鼓励儿童围绕一个研究主题对未知的领域进行猜想式的探索,

同时“应该给学生一定的训练,使之认清猜想的似合理性”^{[14]74-75},并且在课堂中鼓励儿童对自己的猜想进行即兴演讲,通过环境压力使儿童的注意力得以聚焦的同时刺激儿童的思维发散,使儿童的直觉训练与逻辑控制交替进行。

(二) 创设感性直观的实践场域

实践是人类完成自身与人类历史发展的具体形式,是一切创新创造的手段。“在现代,物的关系对个人的统治、偶然性对个性的压抑,已具有最尖锐最普遍的形式,这样就给现有的个人提出了十分明确的任务……确立个人对偶然性和关系的统治,以代替关系和偶然性对个人的统治。”^[16] 儿童的实践同样是确立自身对偶然性和关系的统治的过程。“小孩的推断和他的实践思维则首先具有实践和感性的性质。感性的禀赋是把小孩和世界连接起来的第一个纽带。实践的感觉器官,主要是鼻和口,是小孩用来评价世界的首要器官。”^[17] 对操作与体验的渴求儿童的天性,也是儿童的好奇心与创造欲的客体化表现,“学生要经历动脑思考、动手活动的过程,这个过程是基于个人经验的亲身参与的过程,是发现、探究、建构的过程”^[12]。

一是从儿童的实践感性特征出发,创设更易于儿童接受的感性直观的实践场域。设计适宜的主题与游戏,使儿童进行各种各样不同的体验,体验不同的工作职业、家庭分工、体育活动、文化场域,增长其对“成人世界”与“自然世界”的认识,并且选择自己感兴趣的方面进一步深入体验,挖掘儿童的个性偏好与能力特长。在实践场域中发现儿童偏好的差异、能力的差异,并且利用这种差异因材施教,使儿童在自己更感兴趣、更有优势的方面与领域进行进一步的探索与创造,促进儿童在直观的场域中培养兴趣,在兴趣中互动探究,在直观与互动中发散思维。

二是从儿童的实践意愿出发,把握儿童的被动实践与主动实践的关系。儿童的生活中可以分为两种实践,一种是被动的实践——练习,另一种则是儿童自发的主动实践。实践是儿童内心欲望的表达,正确的引导是对习惯养成的重要练习、是对内心情绪发泄的有效规范以及对创新欲望的方向性修正。把握两种实践的关系可以通过开展问题导向教育、实验探索教育、劳动主题教育,使儿童在特定的教育场域中进行主观运动与客观存在的对峙、个体存在与集体存在的对峙,在对峙中完成经验、信心、兴趣与对世界认识的

进一步增长。使儿童以主动实践的方式解放天性、发展个性,同时以被动实践的方式培养其社会性。

(三) 把握儿童理性与非理性的矛盾关系

在儿童的创新能力培养过程中要注意把握儿童精神中的理性与非理性的平衡统一,把握儿童自发性与外在约束性的关系,把握儿童探索性与规范性的关系,把握儿童思维开创性与事物发展普遍规律的关系、创新与遵循的关系。在教育过程中,应该正视儿童精神发展中非理性与理性的综合态势与协同发展的规律。

一是用理性控制儿童非理性的消极发展,通过培育理性思维修正儿童精神的发展方向,保证必要的外在约束。儿童通常以自我为中心,对周围世界的经验加工与成人相比具有更强烈的主观性、片面性与独特性。当父母、亲友对儿童愈加宠爱时,儿童的主观性就会愈加发展,过度的宠爱与顺境会使儿童的主观性恶性膨胀。基于欲望—意志—欲望的基本逻辑,缺少现实中客观困难对儿童的限制,则会使儿童更渴望自主支配,渴望一切都服从儿童自身的欲望,使“好东西”都能够随时处于自己的掌握之中。^[18] 儿童的创新教育要在预设的区间内培养儿童的探索性与开创性,而不是使其主观性肆无忌惮地膨胀,在儿童成长的过程中应适当为其制订规则,并且对儿童解释每一条规则制订的原因,阐释规则合理性的同时保证规则的适用性。配套相应的奖罚机制,使儿童在接受规则的过程中并不感到压抑,在养成良好习惯的同时保证其思维的持续活跃性。

二是用理性引导儿童非理性的积极发展,使儿童在接受教育过程中自发追寻内心规定性。首先,在教学过程中要引导儿童通过理性控制非理性的发展方向,非理性尽管是创新能力的重要属性,但是具有不自觉性与偶然性特征。应明确理性在人的精神属性中的主导与决定性地位,以理性发展作为儿童培养的主线索。课堂中要在遵循知识线索的前提下对儿童进行开放性教学,使儿童在知识主题范围内、知识线索发展区间内进行大胆的思维发散与开创。其次,在教学中通过设计问题、情境等,训练儿童理性对非理性的检验,鼓励儿童对经验进行整理,对自身的探索创新过程进行记录、反思、改进并且再实践,从而控制儿童非理性的盲目性。总之,通过教学使儿童的理性对非理性进行引导与操控,非理性对理

性进行调节与补充,使理性与非理性协同发展。

[本文系吉林省教育科学“十三五”规划2017年度重点项目“儿童理性发展问题研究”(项目编号:ZD17008)研究成果]

[参考文献]

- [1] 冯契. 哲学大辞典[M]. 上海: 上海辞书出版社, 1992: 1410.
- [2] 黑格尔. 小逻辑[M]. 贺麟,译. 北京: 商务印书馆, 1996: 184.
- [3] 梯利. 西方哲学史[M]. 葛力,译. 北京: 商务印书馆, 2015: 72-73.
- [4] 邓晓芒. 西方哲学史中的理性主义和非理性主义[J]. 现代哲学, 2011(3): 46-48.
- [5] 柏拉图. 柏拉图文艺对话集[M]. 朱光潜,译. 北京: 人民文学出版社, 1983: 118.
- [6] 爱因斯坦. 爱因斯坦文集: 第一卷[M]. 许良英,范岱年,译. 北京: 商务印书馆, 1979.
- [7] 曲丹儿. 曲振海. 艺术的理由[M]. 天津: 天津教育出版社, 2008: 63.
- [8] 雅思贝尔斯. 卡尔. 尼采其人其说[M]. 鲁路,译. 北京: 社会科学文献出版社, 2001: 66.
- [9] 魏凤文. 高新红. 仰望量子群星: 20世纪量子力学发展史[M]. 杭州: 浙江教育出版社, 2016: 100.
- [10] 加来道雄. 爱因斯坦的宇宙[M]. 徐彬,译. 长沙: 湖南科技出版社, 2006: 17-18.
- [11] SOUSA DAVID A. 心智、脑与教育: 教育神经科学对课堂教学的启示[M]. 周加仙,等,译. 上海: 华东师范大学出版社, 2016: 12.
- [12] 于伟. “率性教育”: 建构与探索[J]. 教育研究, 2017(5): 23-32.
- [13] 张旺. 人的类生命与素质教育[J]. 教育研究, 2010(8): 31-35.
- [14] 布鲁纳. 教育过程[M]. 邵瑞珍,译. 北京: 文化教育出版社, 1982.
- [15] 李泽厚. 美学论集[M]. 上海: 上海文艺出版社, 1980: 264.
- [16] 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局. 马克思恩格斯全集: 第三卷[M]. 北京: 人民出版社, 1965: 515.
- [17] 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局. 马克思恩格斯全集: 第一卷[M]. 北京: 人民出版社, 1995: 142.
- [18] 渠敬东. 王楠. 自由与教育: 洛克与卢梭的教育哲学[M]. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2012: 16-20.

(责任编辑 吕允英)