

国际 DOI 编码:10.15958/j.cnki.gdxshb.2021.05.03

元宇宙中的“孤儿们”?

——电子游戏何以作为次世代儿童哲学的教育平台

姜宇辉

(华东师范大学哲学系,上海 200062)

摘要:关于游戏和学习之间的关系,向来存在着两个针锋相对的立场。大众舆论对游戏的负面效应口诛笔伐,但新兴的游戏化学习潮流又将游戏奉为学习的真正未来。本文不拟对二者进行仓促的论断,而是首先试图回归哲学史上对于游戏的精神性界定,再由此反思、衡量游戏化学习的利弊得失。游戏化虽然全方位提升了学习的环境和体验,但“重外而轻内”这个根本症结使得它无法真正实现李普曼所追寻的儿童哲学的终极理念,也即引导孩子们对自身的生存意义进行主动积极的探寻。元宇宙的到来似乎实现了这一变革的契机。一方面,它极大地克服了游戏化平台的种种缺陷,进而将哲学化生存和游戏化学习密切地结合在一起,真正敞开了以一种哲学为核心来重构教育的可能途径。但另一方面,元宇宙又并非完美无缺;正相反,升级的监控、人的全面数据化,乃至“媒介被动性”的不平等状态,这些都是摆在未来儿童哲学教育者面前的问题和挑战。

关键词:精神;游戏化;元宇宙;儿童哲学;叙事

中图分类号:B-4 **文献标识码:**A **文章编号:**1000-5099(2021)05-0021-09

柏拉图(Plato)在《法律篇》中郑重其事地指出,“我认为,对于严肃的事情应当保持严肃的态度,……那么,我们正确的生活方式是什么呢?一个人应当在‘游戏’中度过一生……我们抚养的那些孩子也必须本着同样的精神开始”^[1]。显然,在哲学王的眼中,游戏并非是无足轻重、琐屑无聊的,反倒对于人类的生活起到至关重要的作用。认真对待游戏,也就是认真对待生活。而更值得注意的是,游戏(Paidia)由此就与儿童的教育(Paideia)产生了本质而密切的关系^[2]。那么,为何晚近以来,对电子游戏的批判声总是不绝于耳,甚至其中不乏颇有建树的哲学大家呢(比如法国的斯蒂格勒【Bernard Stiegler】)?一个可能的解释就是,如今的电子游戏其实徒有游戏之名,而全然丧失了“精神”这个理应具有的追求。借用赫伊津哈(Johan Huizinga)的经典概括:“游戏给不完美的世界和混乱的生活带来一种暂时的、有局限性的完美。游戏要求一种绝对而至上的秩序。”^[3]由此看来,当托波(Greg Toppo)和保罗·吉(James Paul Gee)这样的学者大力鼓吹游戏化(Gamification)作为未来学习的终极平台之时,他们大概也忽视乃至无视了“学习”本身的精神向度。那就让我们由此入手,进而展开对游戏和学习(尤其哲学学习)的深入思辨。

一、元宇宙(Metaverse)与儿童哲学的本意

学习关乎的是“精神”,而非仅仅是“智力”或“智能”。何谓精神?借用黑格尔(G. W. F. Hegel)在《精神现象学》里的经典概括,那正是“全人类行动的一个不可动摇和不可瓦解的根据和出发点,是全人类的目的和目标,是全部自我意识的处于思想中的自在体”^[4]。由此,我们可以清晰概括出精神的三个特性:第一,它是一个自我反思、自我发现、自我实现的运动;第二,这个运动的最本质环节和纽带正是思想;第三,由此最终实现的是人类的共同体。因此,学习的基本方法是理性思考,学习的基本途径是精神成长,而学习的基本宗旨则是个体之间的精神互通。

而游戏化学习不仅不符合这个精神的定义,更是时时处处与之相忤逆。游戏化的基本方法绝非理性思考,而只是更灵活开放地遵守、利用规则;游戏化的进程也谈不上有什么精神的成长和成熟,而只能说是

收稿日期:2021-07-20

基金项目:国家社科基金一般项目“当代法国哲学的审美维度研究”(17BZ015)。

作者简介:姜宇辉,男,上海人,博士,华东师范大学哲学系教授、博士生导师。研究方向:当代法国哲学。

技艺的不断纯熟而已。因而,即便游戏化能实现孩子们之间的某种精神维系,那也是极为脆弱而短暂的,甚至可以说只是随聚随散的群落而已:“网络的数字居民并不聚集……他们组成的是一个‘汇集而不聚集’的特殊形式,……没有灵魂,亦无思想。”^[5]但元宇宙,“虚拟世界”(Virtual Worlds)或“3D 互联网”(Web 3D)的出现似乎正在深刻改变数字群聚的格局。首先,元宇宙不再仅是现实世界的一个组成部分,而是日益演变成一个庞大的平行独立的世界,甚至进而将现实世界吞并于自身之中。由此看来,它确实展现出从一个“实在世界”向“虚拟世界”的明确转化的方向和目的,而这同样也是人的精神本身的一个根本、彻底的转变过程。虽然这个过程未必就是黑格尔所谓的精神回归自身的运动,但至少包含着这样一种可能,无论此种可能性是怎样的微弱,它总是值得人类付出努力去追求、去实现。其次,元宇宙因为它的巨大的开放性、多元性、复杂性,也就使得其中的“公民”们不能仅满足于遵守规则,而往往更需要动用自己的思想和智慧来创造新的规则。元宇宙不是现有世界的简单拓展或复制;相反,它是一个前所未有的全新世界,包含着无边无际的难以想象的可能性,因而也就为人类思想的自由创造敞开了巨大的空间^{[6]113}。同样,元宇宙也为个体之间的凝聚提供了切实的纽带和平台,因为它那巧夺天工的3D技术得以让所有个体体验到无比真实而强烈的沉浸感和在场感。

最后这一点也正是元宇宙的真正的变革性意义所在。根据朱利安·伦巴第(Julian Lombardi)和玛丽莲·伦巴第(Marilyn Lombardi)的清晰梳理,大致可以将互联网的发展概括为三个阶段。首先是ISP(Internet Service Provider),它有着泾渭分明的边界和“成员独享”(Members-only)^{[6]116}的封闭性。而到了互联网(Web)这第二个阶段,虽然已经尽最大可能地实现了用户之间的开放多元的连接,进而展现出更为丰富而动态的视听要素,但仍然还存在着一个难以克服的缺陷,即网页本身毕竟还是一个二维的、平面的介质,这就使得它始终无法完全真实地还原现实世界中的在场体验。元宇宙的出现显然迈出了决定性的一步。它具有了空前“提升的视觉化和拟真能力”^{[6]114},由此它能够制造出“宛若眼前”“活灵活现”的在场体验。我们在元宇宙中所体验到的并非仅仅是视觉的图像或各种符号化的表征(文字符号、情感符号、动作符号等),而就是和我们同在一个三维空间之中的“共同在场”的个体(Contextualized Copresence)^{[6]114}。简言之,人和人之间不再是隔着屏幕,彼此通过平面网页相互传递想法和情感;如今,在元宇宙之中,我们彼此之间抽去了所有的界面和中间环节,还原到了日常生活里的初始、基本的状态,那正是面对面的直接对话和互动。我们并不只是在传递信息,而是一举一动、一言一行都在真实、直接地作用着、改变着周围的环境^{[6]119}。一句话,如果说互联网还只是嵌入现实世界之中的沟通工具,那么元宇宙简直就确乎越来越接近于一个真实、完整的“宇宙”了。我们“用”互联网来“做”各种各样的事情,但我们是“在”元宇宙“之中”做各种各样的事情。这是一个明显的巨大变革,对此理应进行深入的考察和反思。

元宇宙虽然也存在着显见的技术瓶颈(比如服务器成本、资源耗用等)^{[6]119-120},但它绝对是朝向未来的一个虽非唯一但却主导的趋势。它正在波及整个人类社会的方方面面,就学习和教育这个本文所关注的主题而言,它也对方兴未艾的游戏化学习进行了实质性的拓展和提升,尤其是极大地补充和增强了“精神”这个其向来薄弱乃至缺失的重要环节。这就明确引向了“儿童哲学的教与学”这个下文亟待展开的核心主题。

归根结底,进入元宇宙的阶段之后,游戏化及游戏化学习所发生的一个最为根本的转变正是从“娱乐”(Entertainment)转向“严肃”(Serious)^[7],从心流(Flow)的体验转向精神的历练。固然,元宇宙的起点和基准平台毫无疑问就是电子游戏,甚至绝大多数学者都会将元宇宙创生的元年直接明确地指向《第二人生》(Second Life)这部影响至巨的游戏。然而,简单地就将元宇宙视作是既有的电子游戏的某种拓展和衍生形式,这显然是表面甚至肤浅的见解。从根本上说,元宇宙脱胎于电子游戏,但又反过来对游戏本身进行着脱胎换骨式的改造。元宇宙中的游戏,从形态、功能、方法、目的等各个方面都在、都将发生着翻天覆地的变化,变得越来越“严肃”,越来越具有思想性和精神性。伊恩·博格斯特(Ian Bogost)曾说,除了娱乐之外,电子游戏本就可以(且已经)在生活之中“做”各种各样的事情;而康查克(Lars Konzack)则进一步强调,“做哲学”就是电子游戏能做的一件相当严肃和重要的事情^{[8]33-34}。进入元宇宙阶段之后,游戏化作为“哲学实验”越来越展现出其前所未有的迫切性和重要性。甚至可以说,做哲学是出生、成长于元宇宙中的作为“原住民”的孩子们的最基本的学习方式、生存方式,乃至精神成长的方式。

做出如此极端大胆的“假设”,当然还要给出扎实细致的“求证”。所幸的是,即便康查克所倡导和畅想的“哲学性游戏设计”目前仍处于草创的阶段,但就儿童哲学这个领域而言,哲学与儿童乃至整个教育体系之间的本质性关系早已被先行者、奠基人马修·李普曼(Matthew Lipman)所明确强调。针对当下的教育系统所存在的种种明显弊端,他不仅倡导通过引入哲学这个重要环节来进行修正,更是明确提出了“哲学探索作为教育范式”(the Model of Education)^{[9]15}这个核心理念。“范式”(Model)这个关键词就提示我们,哲学并非仅仅是现行教育系统中的一个缺环,如果只是这样的话,那么只要增加一些哲学类的课程也就足矣。正相反,李普曼的论点看似要极端得多,他甚至认为要以哲学为核心和“原型”来对整个教育机制进行全面的重构。这当然会引人质疑。在高等教育之中,强调哲学学科的基础和核心地位或许还可以理解,但在初等教育甚至学龄前阶段,真的有必要引入哲学这么“高深晦涩”的思辨来“干扰”儿童的正常的心灵成长吗?比如,皮亚杰(Jean Piaget)就曾明确指出,10到12岁以下的儿童根本没有进行理性思考的能力^[10]。只不过,他的这个论断至少存在两个明显缺陷。首先是低估了理性思考的复杂性,即仅将其限定于某些既定的模式和规律,而没有看到理性思考本身就具有相当程度的开放性和灵活性。进行合乎逻辑法则的推理和论证显然是理性思考,但天马行空的假设和思辨(to Speculate Imaginatively)^{[11]26}又何尝不是?从具体事例上升到抽象普遍的概念是理性思考,但巧妙运用图像和隐喻来陈说道理又何尝不是?如果不能、不对理性思考进行狭隘局限的理解,那么对儿童教育本身也理应抱一个更为开放的胸怀和眼光。

那么,如何以哲学来重构教育呢?首先,李普曼不无尖锐地点出当今的教育系统普遍存在的两个根本弊病,一是将孩子们当成是“继承人”而非创造者^{[11]6},二是更注重知识的“传授”而非真理的“探索”(Discovery)。针对这两个顽疾,他给出的对治之道也非常简洁清晰,大致可概括为层层递进的三个追问及由之引出的三个基本命题。首先,什么是教育?并非仅仅是知识的传授,也并非只局限于校园的围墙之内;相反,“任何能帮助我们发现人生意义的活动都是教育”^{[11]6}。这里的“意义”显然并非仅限于人生里面的点点滴滴,而更是具有一种根本性的生存论含义:孩子们所“渴求的意义”必定与他们的生命息息相关,指向那些不得不追问,甚至不追问就会觉得寝食难安的焦虑和困惑^{[11]17}。由此,我们得以回应那个根本的追问:哲学为什么理应甚至必须成为儿童教育的核心和原型?那正是因为与其他那些以教授某种具体技能和知识的学科相比,唯有哲学才能真正满足、实现、推进教育的终极本质,即探问、追寻人生的意义。哲学的教育引导孩子们关注自己的生存,激励他们对根本问题发问,并培养他们有效而良好的提问、思考、回答、质疑等方面的基本方法和素养。亦唯有哲学能让孩子始终保有一颗充满好奇(Wonder)的心灵^{[11]32},而不是在一轮轮的知识灌输之中被催眠甚至麻痹,进而丧失追问的渴求乃至能力。

因此,我们就触及李普曼的儿童哲学的第三个关键要点,即如何探问意义。他给出了七个具体的方法,但归结到底无非一句话:“发现意义,就是发现连接(to Discover Connections)。”^{[11]67}连接,既是将现有的知识贯穿在一起,但同样是向着未知的方向敞开别样的、不同的思路。哲学的思考作为连接,这在哲学史上是一个基本趋势,从柏拉图的辩证法,到康德(Immanuel Kant)的先天综合判断,再到吉尔·德勒兹(Gilles Deleuze)和菲利克斯·加塔利(Félix Guattari)的“根茎”,皆为明证。正因此,哲学能够有效解决当下教育中的一个最棘手的顽疾,那正是“碎片化”(Fragmentation)。李普曼在他的几本著作之中反复突出了这个亟待解决的难点。今天的学科设置是碎片化的,不同的课程背后没有一以贯之的整体理念;课堂内的时间设置是碎片化的,学生们根本无法体会到一个连贯的心灵成长的过程;甚至连学校的空间规划也是碎片化的,让孩子们觉得学习就是在一个个封闭的空间里进行的活动,跟“外面”的广阔生活世界毫无关系。那么,哲学何以是疗治这个碎片化之顽症的关键乃至唯一良方呢?首先,哲学追问的是根本问题,沉思的是终极意义,由此当然可以将不同的分立的学科贯穿在一起,凝聚为一个有机的总体^{[11]27};其次,哲学说到底就是孩子对自身的关切(“Souci de Soi”),它始于好奇,展开、落实于不断的、深入的追问,由此就将学习的时间和生命的时间密不可分地连接在一起,共同展现为一个精神成长、成熟的过程;最后,哲学不只是沉思,同样也是践行,整个生活世界乃至天地宇宙都是哲学的舞台,因此它当然不可能局限于条块分割的时空边界之内,而一定要保持自身的开放、流变、灵动。由此,哲学不仅连接起不同的学科,也同样连接起自我和世界、时间和空间、内在和外在。这也呼应着李普曼所明确区分的儿童哲学教育的两个相关面

向,从狭义上来说,它是对现有的支离破碎的学科体系的整体性连接和重构,但从广义上来看,它理应指向未来的生活和实践的形式^{[9]17}。

二、从互联网到元宇宙,从游戏化到“哲学化”

虽然李普曼的批判鞭辟入里,他的理念也堪称振奋人心,但落实到种种具体的教学实践,却总让人感觉差强人意。他给出的各种具体的课堂教学和讨论方法,多少还是让人觉得仅专注于种种思维技能的培养,并未展现出多少“生存的意义”,遑论精神的成长。同样,他详细制定的教学大纲和规划,除了突出综合性、整体性这些特征之外,似乎也只是又在课表上多出了几门课而已,并没有体现出多少激发好奇和思考的潜能。甚至连他的两本代表作的标题也明显与其基本理念相互抵牾,既然哲学本身就是不断地建立连接、逾越边界、开放场域,那又为何一定要强调让它“去上学”(goes to School)、“在教室里”(in the Classroom)呢?既然李普曼心目中的哲学教育的理想方式就是苏格拉底那种在生活情境之中展开的、面对面的活生生的“对话”,那又为何一定要用一套大纲式的条条框框来作茧自缚呢?

对这个显见矛盾的一个合情合理的解释自然是,李普曼的前沿理念无法在当时的教育环境之中和平台之上真正得以实现。韦伯(Max Weber)早已批判过教育的“科层分化”,福柯(Michel Foucault)亦早已深入剖析过学校之中的各种时空乃至身心的“规训”机制。因此,想要从这些几百年来根深蒂固的传统和束缚之中解脱出来,这不是仅靠理念和情怀就能实现的,必须还要有切实的技术和媒介的变革作为基本的支撑。由此可以说,晚近以来的游戏化学习的潮流,甚至从互联网到元宇宙的转变,都在一步步实现着李普曼的那些远领先于时代的洞见和预言。互联网突破了教室和学校的时空边界,游戏化增强了学生们的主动性和积极性,社交网络又将孩子们更为紧密的凝聚在一起。所有这些都一步步、一点点落实着李普曼所构想的“发现连接作为发现意义”的基本教育理念,由此逐步导向他的“将教室转化为探究之社群”(Communities of Inquiry)^{[9]19}这个终极理想。

然而,诚如前文所述,互联网阶段的游戏化还是主要集中在“技能”培训这个方面,鲜有涉及哲学这个更为整体性的理念,只有进入到元宇宙阶段之后,“哲学化”(Philosophizing)教育才逐渐被提上明确的日程。这其实和游戏本身的发展也是颇为一致的,如“哲学化”设计、元游戏、游戏生态学等更具哲学意谓的形态也是在相当晚近的阶段才成为核心议题。关于这个转变的过程,在此无法详述,不妨仅结合一个关键点,解释从游戏化到哲学化的内在线索。那正是保罗·吉很早就提出的“情境认知”(Situated Cognition)原则:“人类的学习并不仅仅是发生在头脑中的活动,而是被彻底嵌入在(或置于)一个物质的、社会的、文化的世界中。”^{[12]89}他在《游戏改变学习》中所列举的多达三十六项具体方法之中,这个原理足以起到总括和贯穿的作用。

实际上,这个原理从根本上触及内与外之区分这个核心主题。这又可以进一步区分出表面和深层这两个面向。表面上看,诚如保罗·吉在书中所言,它首先涉及的正是游戏本身的“内部设计语法”(内容语法)和“外部设计语法”(社会实践及身份的语法)^{[12]89}。简单说,游戏远不止是一个被内在规则和操作所限定的封闭系统,它理应而且已经与外部广阔的社会场域发生着复杂密切的关系。游戏本就有各种不同的“玩法”乃至“用法”,手册和攻略上所明确写出来的只是其中的一小部分而已。从更深层次来看,内外之分又涉及心灵和世界之间的根本关系。这一要点,后来在拉卡萨(Pilar Lacasa)全面深入研究虚拟世界中的学习的专著之中得到进一步阐发,书中的“内部表征”(Internal Representation)所指的已经不是游戏内部的规则,而更是人类思考的内在(即“内禀”【Inherent】、“与生俱来”)媒介,尤其是语言文字^[13];而相对的,外部表征则指向着更为广阔的被“发明”出来的、后天附加上去的物质性、技术性的媒介。从传统上说,一般会认为人的思考是(主要)发生于内在的心灵之中,虽然同时也需要外部的各种工具、媒介、环境条件来提供辅助和促进,但根本上说还是以内在为主导和统领的。比如,要计算一道稍微复杂一些的数学题,只靠心算肯定不行,还一定至少要动用笔和纸、键盘和屏幕。但所有这些物质性的技术工具都只是心灵能力的拓展和配合,不能认为它们由此就越俎代庖,甚至开始指挥大脑和心灵,除非是异想天开的科幻

小说情节。事实上,思维的形态越复杂,抽象程度越高,涉及领域越广,心灵的那种根本性的主导作用就越明显。柏拉图在《理想国》中所提出的“舵手”隐喻和“哲学王”之理想皆是此意。无论技术怎样发达,毕竟还是要由心灵及其理念来统领大局、规划方案,进而克服障碍和困难。

实际上,保罗·吉所深入阐释的情境化认知也并未超越这个“内外有别,但内部主导”的基本预设。比如,虽然“人类的思考深度扎根于生活中的具体经验”^{[12]132},但这至多只是把具体经验作为思考的起点,而绝不是作为决定性的因素。正相反,它们只有在被大脑经过抽象化的方式进行编码之后才能在认知过程之中发挥其应有的作用。再比如,虽然游戏化学习大量动用了文字这个传统的主流媒介之外的各种多样的“模态”(图像、文字、标识、互动、抽象设计、声音等)^{[12]177},但所有这些都只是辅助和配合,因为最终起到贯穿主导作用的仍然是心灵之中的观念运作规律,而绝非是图像化甚至声音化的思维。同样,无论怎样强调“需要在行动中进行思考”,也绝不意味着要以盲目的行动来指挥思考,而只是强调思考应更贴近现实的复杂性,善于在具体情境之中调整策略,检验、发展、修正现有的理论。也正因如此,保罗·吉明确强调了“自觉地、明确地反思”^{[12]160}这个主体性的向度。诚然,无论游戏化的技术和媒介平台怎样先进和拓展,它毕竟只是用来为人服务的工具,是实现人的目的的手段,是用来辅助人类心灵思考的“外部”条件。

既然如此,我们想当然地就会以为,游戏化学习的宗旨肯定是借助更为丰富、发达、开放的外部技术网络和媒介平台来不断回归和深化人类心灵的内在思想世界。但是,实情却恰恰相反。游戏化确实在“自内至外”的拓展这个维度上做足了功夫,情景化、多模态、多路径、迁移、分布,忙得不亦乐乎。但这也让它日渐沉浸、迷失于外部维度之中,而忽视了内在思想乃至精神这个要旨所在。由此看来,游戏化虽然在很大程度上丰富了教学的手段,开阔了学习的环境,激发了学生的兴趣,但并未从根本上对李普曼所遗留下来的儿童哲学教育中的难题有所回应和实质性的推进。这尤其体现在两个明显的方面。一方面,虽然保罗·吉屡屡强调如“批判性思维”“元级别思考”“自知原则”^{[12]305-306}等看似具有鲜明哲学意味的维度,但这些大多只是运用于具体问题的解决、具体思维能力的培养之中,而鲜有上升到“元”维度去思索那些“大问题”,更不必说对人类思维本身的既有框架和模式进行通盘的反思、创造、变革^①。就此而言,游戏化学习显然未能达到李普曼所强调的那种开放性的“想象式思辨”的更高境界,它只是在学习“使用”工具,而尚未真正开始尝试“检验”现有工具,进而“发明”新的工具;它只能提升孩子的智力水平,但却并未完全展现出更高层次的精神力量。或许游戏化学习真的能让孩子更“聪明”(Smart),但却不会更“智慧”^②。说到底,它最终还是将孩子们塑造成了知识的“接受者、吸纳者”(即便往往是主动的、积极的接受者),而远未将他们引向“思想的创造者、发明者”这个更高的目的。

另一方面,由此就产生出游戏化学习与李普曼的教育理念之间的最明显分歧,那就是前者几乎全然运作于自然科学或同样具有鲜明实证性的社会科学的教与学的领域,而鲜有真正涉及、关心孩子们对“生存意义”的反思、质疑乃至创造。在保罗·吉和托波的著作之中,我们能发现大量的物理学和数学的学习场景,但却从未发现在苏格拉底的哲学对话和李普曼的哲学课堂上经常会出现的那些直面生命本身的追问:“正义、美、自由是什么?”甚至“你为什么要上学”^{[11]94}这样直指人心的探问。可以说,哲学这个关键维度的缺失,是日渐兴盛的游戏化学习潮流的最大隐忧。李普曼曾批评当时的教育体系没有培养学生的独立思考能力,没有让孩子更深刻、更有效、更不同地思考,进而更切近自己的生存而思考。但所有这些弊病,在当下的游戏化的平台之上也并未真正得到有针对性的反思和有效的诊疗,甚至连问题的紧迫性和重要性都逐渐被遮蔽和遗忘了。就此而言,李普曼所提出的“将哲学探究作为教育范式”的基本理念,仍然是摆在当今所有教育者面前的核心议题。我们必须清醒地看到,游戏化解决不了所有的问题,它甚至连最根本的问题都还没有触及。

但元宇宙的到来多少让深陷困顿之中的儿童教育向前跳跃了一大步。它的3D沉浸世界所增加的并

①李普曼自己也强调,真正的批判性思维应该是“对思考本身进行思考”(Thinking about Thinking),或者说“对自身的思想活动有所反思,进而能够使它从熟悉的环境转向不熟悉的环境”(李普曼的《教育中的思考》(Thinking in Education)^[14])。

②参见罗斯(W. D. Ross)对亚里士多德(Aristotle)的“智慧”概念的六点概括,转引自汪子嵩,范明生,陈村富等的《希腊哲学史》^[15]。

非仅仅是空间的深度,而更是精神的深度,因为它创造出了一个前所未有的环境,得以让孩子们在其中真正以“关切自身”的方式来进行开放性的“哲学实验”。关于哲学实验,当然有各种不同的理解,但我们在这里仅强调一个要点,即它并非仅是接受、学习、理解、运用某个(某些)既有的哲学理论,而更是要去检验、质疑、挑战现有的概念和理论^{[8]36},甚至创造出自己独特的、全新的哲学思考,并由此不断地反躬自问,在世界之中去探寻生存的意义,来连接彼此的心灵。哲学化和精神化,似乎正是元宇宙为游戏化所带来的实质性提升乃至深刻变革。

但这个变革当然不是骤然间实现的,其萌芽已然蕴藏于游戏化学习自身之中,那正是身份和叙事这两个要点。之所以游戏化会呈现出“重外而轻内”的失衡式发展,身份的错位乃至焦虑显然是一个根本的症结。在传统的学习环境之中,自我作为主体显然始终占据着主导地位,面对书本以及各种学习资源和工具,自我吸纳知识、提出问题、探寻答案,在这个过程之中,自我始终伴随着或明或暗的反思或自知的意识:“我”正是学习的主体,面对各种对象化的知识素材,“我”不应只是消极被动的接收者,而更应该主动地去探寻和综合,将知识“内化”于自身之中,提升自我的能力,走向精神的觉醒乃至成熟。但正是这个自明且自知的“自我”在游戏化学习的全新环境之下却变成了一个极为棘手的难题。游戏化学习与传统学习之间的差异,根本就在于前者更突出了“互动性”。这个互动性并非仅仅强调主客之间的相互作用,因为这种程度的互动性显然在传统学习过程之中也普遍存在。电子游戏的互动性更展现出鲜明的沉浸性和在场感。简言之,游戏化并非仅仅是将自我的内在能力向外进行拓展和实现,它更进一步将自我“投射”向外部,进入到各种虚拟世界的场景之中,成为一个个分化的“化身”(Avatar)。自我外化到屏幕之上,分化为不同的分身,甚至迁移于不同的环境之中。这既是游戏化的最明显强项,同时又是最根本的短板。强项自不待言,因为代入式的沉浸感能够极大激发孩子们的主动参与和学习的积极性,交互性的学习方式能够增添学习过程中的持续乐趣,组团、联网的学习方式又能将孩子们紧密地凝聚在一起。但是,短板和瓶颈似乎亦同样明显甚至难以克服。如果自我始终在不断外化、分化、衍化,那么到底哪一个自我才是真正的自我?哪一个自我才能起到真正的主导作用?学习的过程到底和哪个自我真正相关?这总会导向那个李普曼式的追问:学习,到底在何种意义上是必须、理应由自我承担起来的心灵的主动探寻的过程?当自我及其化身之间圆融无碍、流畅转换之际,这些根本性的质疑肯定不会出现。但遗憾的是,在游戏化的环境之中,二者之间的矛盾、隔膜乃至冲突的情形也不在少数。保罗·吉将游戏化中存在的自我的诸形态区分为“虚拟的身份”“真实世界的身份”及“投射的身份”这三种^{[12]104-106},这为学界普遍认同。显然,这个三元的区分只是基本和初始的形态,因为完全有可能衍生出更为复杂交织的变化,如虚拟的身份又可以进一步分化衍生,而真实世界的身份本来也具有多元性,这就使得二者之间的“投射”和“转换”关系愈发复杂纠结。但哪怕仅局限在最简单的情形之中,当一个真实的我坐在电脑前面对着屏幕之上的那个虚拟的我之时,二者之间往往并不是相安无事、和平共处的,保罗·吉自述的那个真实的他自己和虚拟的珠珠之间的爱恨纠葛正是如此。或许最终他还是在心中感觉到了一种“为自己感到骄傲”^{[12]110}的自知和反思的意识,但这一切跟屏幕上的珠珠到底有何种本质性的关联呢?“她”难道仅仅是我手中操控的傀儡?她难道不也同样和我相似,只不过是另一个、那一个世界之中行动和抉择的主体?

或许正是出于自我之分化乃至分裂所引发的困惑和焦虑,才会最终导致游戏化学习之中所普遍存在的内外失衡现象。游戏化在自我的外化、分化和衍生方面极尽所能,但它恰恰无力甚至无意去思考的正是“我是谁”这个终极的主体性问题。而如果无法最终化解自我在外化的过程中难免会出现的异化乃至裂化的危机^①,那么很显然,游戏化除了在学习环境、学习方法、学习技术等“外围”的方面大做文章之外,确乎始终无法真正接近、触及李普曼的教育理念的最内在核心,那正是学习作为自我对于自身的主动反思、探寻和培育。亦或许正因此,关切自我的哲学追问从来都不会、也不能成为游戏化学习的主题,甚至可以

①诚如很多学者指出的,虚拟世界中的“去身化的自我”(Disembodied Self)和真实世界中的“具身化的自我”(Embodied Self)之间的“不连续性”始终是一个根本难题,参见罗宾·泰格兰德(Robin Teigland)和多米尼克·鲍尔(Dominic Power)的《沉浸式网络》(The Immersive Internet)^{[16]33-34}。

说游戏化的环境本身就是对哲学思维的相当大程度的阻碍乃至破坏。

但是,这一切在进入元宇宙阶段之后显然得到了极大的改善和改观。游戏化和哲学化的结合,令元宇宙之中的学习过程和形态都发生了根本变化。这里仅关注一个要点,那正是叙事。通过讲故事来引导孩子一点点进入哲学思考和对话的境界,这亦是儿童哲学教育中的一个普遍手法。这背后的缘由,李普曼曾有过一个相当深刻的解释。在孩子那里,“科学的解释”“象征的解释”(Symbolic Interpretation)和“哲学的解释”这三种学习进路往往是紧密结合在一起的^{[11]33-36}。简言之,孩子们的心灵还保持着相当程度的融合性和开放性,并没有陷入到学科分化乃至对立的人为格局之中。以生动的形象和丰富的隐喻来带入知识的学习和哲理的思辨,这向来都是一个极为有效的进路。游戏化学习当然也是如此,凭借着强大的交互性和沉浸性的游戏环境,它将“讲故事”这个学习的好方法带向了前所未有的高度。在传统的课堂和班级里,师生之间还只是停留于“讲故事”“听故事”,进而“讨论”和“分享”领悟和心得;但进入游戏的虚拟学习空间之后,孩子更可以“进入”故事,甚至可以改编、创造故事。我们看到,游戏化环境实现了之前不可能存在的学习方式,那正是主动的、“亲身”的体验。如果说在课堂里面,我们只是故事的讲述者和反思者,那么在游戏之中,我们进一步化身为“剧中人”,这无疑是对学习和自我这两个方面的双重强化,进而将二者更为紧密地维系在一起:那不仅是一个“别人”的故事,那可能就是“我”自己的故事;那不仅是讲出来的故事,那更是我自己“演出来”甚至“活出来”的故事。保罗·吉曾将体验作为“主动学习”的首要特征^{[12]65},而在林(K. Y. T. Lim)所总结出来的虚拟空间的游戏化学习的六大法则之中,“以存在的方式学习”(Learning by Being)也是关键的一环^{[16]135},这些都是明证。

即便如此,诚如前文所述,自我的异化和裂化仍然是一个突出而棘手的难题。我们尽可以将“以存在的方式学习”作为一个根本的原则,但随之总会导向一系列难解之谜:“谁的存在?”“哪个存在?”甚至“为何存在?”而元宇宙则从自我和学习这双重方面克服了游戏化的先天顽疾。首先,元宇宙中的自我不是外化的、分化的、投射的;正相反,它和真实自我之间最终是“同一”的关系,并不存在任何的分裂和冲突。简言之,在游戏化环境之中,自我及其分身“同时”处于不同的空间乃至世界之中,但在元宇宙之中,自我只有一个,世界也只有一个,自我并没有分裂,而是在经历一个“转化”,也即不断告别自己的真实肉身,进而不断“进入”到那唯一一个元宇宙之中。游戏化之中始终纠结的内外之分在元宇宙之中根本就不会出现,因为所有的一切都已经,或即将进入到元宇宙之“内”,它是至大无“外”的。要深刻理解这一点,首先必然要明确一个基本的事实:元宇宙绝非另外一个平行宇宙,它不是现实世界之外的另一个虚拟世界;相反,它就是人类即将进入的下一个世界,唯一的完整世界。它不是与现实世界平行,而是注定将“取代”现实世界,成为下一个人类生存于其中的真实世界。这个取代过程背后的强大的技术动力引擎,不妨借用东浩纪(Azuma)所概括的“增强现实系统”的三个重大变革来理解。首先,3D互联网的沉浸技术将逐步模糊乃至抹除虚拟和现实之间的边界;其次,虚拟世界之中的交互和沟通变得越来越实时、顺畅和“平滑”;最后,大数据技术正在将人的从身到心的所有方面皆转化为数据,进行存储、处理和流通^{[17]103}。在游戏化环境之中,我们是通过界面来和化身与数据彼此互动;但在元宇宙之中,我们是在真实的场景之中和一个个真实的个体相互沟通。这里,既不存在分身的问题,也根本没有自我异化的困境。因此,关于元宇宙的本性,我们既不认为它仅仅是“增强版的现实”,也不认为它是现实之外的另一个平行的宇宙^{[6]282},而更倾向于认为它其实是对当下现实的全面、整体、彻底的“取代”(Replacement)^{[6]279}。

由此亦深刻改变了叙事的学习场景,并将其鲜明导向了哲学化这个重要方向。在游戏化的环境之中,孩子们虽然从讲述者和聆听者升级、增强为参与者和体验者,但由此亦陷入自我分裂乃至异化的困境之中。而在元宇宙之中,自我的不同形态和维度都实现了一种最终的统一,成为“在世界之中”的生存者。然而,元宇宙中的生存者与之前的物理世界之中的存在者之间至少存在着两个根本差异。首先,后者仍然是以人的肉身为基础、核心和背景,但前者则更倾向于以数据为核心来建构全新的人格系统。简言之,如果说后者是“肉身之存在”(Being in Body),则前者显然可以说是“数据之人格”(Digital Person)。在元宇宙之中,不能说物质和肉身的维度就彻底被抹除,但确实越来越弱化和边缘化。其次,由此就引申出另一个根本性的差异。肉身的存在是有限的,即有一个从生到死的“演历”过程;但数据人则正相反,它的

存在方式越来越挣脱了自然生命的束缚,进而愈发接近数字化身(Avatar)的形态,可存储、可修复,甚至可改写、可抹除。说它是“永生的”(Immortal)亦不甚恰当,因为它已经完全不在生死之间的自然节律之中。就此而言,元宇宙中的游戏和学习,乃至学习和生活之间是全无边界的:它本来就脱胎于游戏化的平台,因而先天地具有一整套的游戏化学习的模式;但同时,它又超越了游戏化的“内外分裂、自我迷失”的困境,更为直接地将学习跟自我的生存紧密结合在一起。在元宇宙中,学习、吸纳任何知识都变得轻而易举、唾手可得,根本不成为一个值得关注的问题。由此,唯一真正的学习和教育就恰恰将顺理成章地迈向李普曼心目中的那个终极理念,即关注自己的生存。甚而,元宇宙中的孩子们还不仅是“关注”自己的生存,更是能够改写自己的人格、重写自己的人生,甚至重启自己的生命。因为,一切都是游戏,一切都是生存本身的游戏,而生存本身的游戏,就将是元宇宙中的学习和教育的终极旨归。在这个意义上,元宇宙中的生存化学习正是名副其实的哲学实验,因为孩子们唯一的终极关注正是“我为什么活着”“我为什么这样活着”“我如果换一个人格、换一种活法又会怎样呢”。由此,在这些根本的哲学问题的引导之下,他们亦无时无刻不在进行着人生的实验,选择不同的道路,权衡不同的结果,斟酌不同的意义。元宇宙中的生存,无疑就是哲学化的,而且是前所未有地实现了古希腊以来的那个“哲学作为一种生活方式”的终极理想。不妨借用卡斯特罗诺瓦(Edward Castronova)的诗意概括:“元宇宙就是我们的生存艺术。它是一场戏剧,而我们都是演员。它是一本关于我们的书,而我们也正在以自己的人生书写着它。”^{[16]13}

三、结语:元宇宙及其不满

在直观上,元宇宙真的有几分近似人类历史的终点,甚至一个无限完美的数字天国。但它到底是极乐仙境,还是冷酷尽头?目前还无法给出定论。或者说,给出定论本身就不是一个明智之举。面对元宇宙的未来,真正明智的做法或许并非是贸然给出一个是或否、善或恶的判定,而更应该切实地去“做”、去行动。介入到错综复杂的现实之中,卷入到彼此纷争的力量场域之中,展开德勒兹式的“批评与诊断”(Critique et Clinique),进而将那个(些)未来保持在敞开、未知、可能的状态。把未来留给未来,把对未来的判断留给未来的孩子吧!

不过,我们似乎仍有必要针对元宇宙给出几点批判性的反思。实际上,当尼尔·史蒂芬森(Neal Stephenson)在名作《雪崩》(Snow Crash, 1992)之中给出“元宇宙”的原初构想时,在这个气象宏伟的未来景观之下,字里行间其实已经透露出挥之不去的灰暗气息和绝望情绪。可以说,他以幻想之眼所预测的三个基本特征——全球性互联网、化身式生存、沉浸式环境^{[18]150}——都已经或正在成为元宇宙的现实和本质的形态。或许正因此,当我们从今天的现实回望早年的文本之时,或许更能从中读出几分警示乃至警醒的意味。诚然,互联网正在超越生死的自然大限,生存正在逐步变成无限重启的游戏,但这是最完美的未来了吗?或许并不是。元宇宙最令我们焦虑不安之处,正在于它同样将对人的全面监控和操控推进到了无以复加的地步。如今,我们所有人都越来越像是“从鱼缸中向往张望的鱼”(Inside the Fishbowl Looking Around)^{[18]151},因为留给我们的“外部”空间及其可能已经越来越小,甚至接近消失。建构元宇宙的一个至关重要的技术前提恰恰是对人的全面的、巨细无遗的数据化,而这当然也就必然需要在物理世界之中布下无数的“嵌入式传感器”(Embedded Sensors)^{[17]125},来捕捉人的一举一动,甚至一念一息。这美其名曰是为了增进对人的了解,但实实在在就是对人的全面操控。而且借助着强大的沉浸式技术,元宇宙的操控更展现出近乎无形乃至无痕的面貌,逐步遮蔽、抹除现实和虚拟之间的每一条边界,渐次清除侵入到元宇宙的平滑自洽的网络之中的每一种“外部”因素,这就是技术发展的最为重要的未来趋势,因为“最为深刻的技术正是那些能让自己隐形的技术”^{[17]111}。诚如《雪崩》所描述的触目惊心的场景:技术正在全面改变人的生命套件(Bioware),甚至从最深层改变着人的“大脑回路”(Deep Structures)^{[18]153-154}。再度借用卡斯特罗诺瓦的尖锐批判,恰可以说,元宇宙也许最大限度、最彻底地消除了人类身上的各种不平等(地位、身份、性别等),但却仍然保留了一个根本性的不平等,那正是控制—被控制,或者说主动—被动之间的不平等。元宇宙就是一场盛大的、无休无止甚至无限循环的生存游戏,而其中的每一个人都是游戏玩家。但是否每

一个人就真的都在进行积极主动的哲学探索,甚至都能、都想成为哲学家呢?不尽然。或许,事实正相反。真正进行着主动思考的其实只是金字塔尖上的寥寥无几的几个人^{[16]17},而那些庞大的“基数”人群其实都处于深重的、难以挣脱亦难以改变的“媒介被动性”(Media Passivity)^{[16]20}的状态。元宇宙真的是哲学化学习和教育的理想空间?在其中真的能够实现哲学化生存的美好愿景?我们当然是有理由打一个大大的问号。

但即便如此,仍不必就此对未来放弃希望。元宇宙本来就是一个实验和游戏之地,我们每个人都应该承担起哲学思考的责任和使命。在这里,虽然我们暂且无力或无意给出全面的诊断和疗治方案,但至少可以提及一个值得关注的要点,那正是斯蒂格勒在《什么让生活有价值?》(What Makes Life Worth Living)一书中所借用的英国精神分析学家温尼科特(D. W. Winnicott)的“过渡客体”(Transitional Object)理论。它本来指的是在母亲和幼童之间的那个既非“内在心理现实”又非“外部世界”的中间过渡地带^{[19]69},但其实完全可以且理应具有更为广泛的社会意义。斯蒂格勒就由此倡议我们以过渡性客体来重建人和人之间的“爱的维系”^[20],由此疗治技术空间之中日益蔓延的无情、均质、怠惰等精神的消极被动症状。但他恰恰忽视了游戏这个关键要点,毕竟温尼科特曾反复明确地将过渡对象运作的空间称作一个“游戏场”(Play-ground)^{[19]64}。那么,在游戏化学习和哲学化生存的元宇宙之中,又何以真正建立起人和人之间的那种充满关切和爱意的过渡性中间场域?也许教育者正是这个关键角色。当元宇宙深刻改变了学习和游戏的传统状态之后,它同样也对教育者们提出了全新的要求和使命。如何让元宇宙不再沦为技术霸权的操练场和头脑精英的跑马场,而是真正成为人与人之间平等而亲密交互的游戏场,这将是未来教育者义不容辞的使命。让教育变成一种生存的关切,让孩子们在学习过程之中学会关切自身,让人和人之间在学习的过程之中学会彼此关切,这将是未来教师最核心的探索主题。

参考文献:

- [1] 柏拉图. 柏拉图全集:下卷[M]. 增订版. 王晓朝,译. 北京:人民出版社,2018:206-207.
- [2] STRAUSS L. The Argument and the Action of Plato's Laws[M]. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1975:105.
- [3] 约翰·赫伊津哈. 游戏的人:文化中游戏成分的研究[M]. 何道宽,译. 广州:花城出版社,2007:12.
- [4] 黑格尔. 精神现象学[M]. 先刚,译. 北京:人民出版社,2013:326.
- [5] 韩炳哲. 在群中:数字媒体时代的大众心理学[M]. 程巍,译. 北京:中信出版社,2019:19.
- [6] BAINBRIDGE W S. Online Worlds: convergence of the Real and the Virtual[M]. London: Springer-Verlag,2010.
- [7] KIM S, SONG K, LOCKEE B. Gamification in Learning and Education:enjoy Learning Like Gaming[M]. Berlin:Springer,2017:26.
- [8] PERRON B, WOLF M J. P. The Video Game Theory Reader 2[M]. New York and London: Routledge,2009.
- [9] LIPMAN M. Philosophy Goes to School[M]. Philadelphia: Temple University Press,1988.
- [10] TOPPING K J, TRICKEY S, CLEGHORN P. A Teacher's Guide to Philosophy for Children[M]. New York and London: Routledge,2019:24.
- [11] LIPMAN M, SHARP A M, OSCANYAN F S. Philosophy in the Classroom[M]. second edition. Philadelphia: Temple University Press,1980.
- [12] 詹姆斯·保罗·吉. 游戏改变学习:游戏素养、批判性思维与未来教育[M]. 孙静,译. 上海:华东师范大学出版社,2020.
- [13] LACASA P. Learning in Real and Virtual Worlds[M]. New York: Palgrave MacMillan,2013:61.
- [14] LIPMAN M. Thinking in Education[M]. second edition. Cambridge: Cambridge University Press,2003:57.
- [15] 汪子嵩,范明生,陈村富,等. 希腊哲学史:第三卷[M]. 修订本. 北京:人民出版社,2014:533-534.
- [16] TEIGLAND R, POWER D. The Immersive Internet[M]. New York: Palgrave MacMillan,2013.
- [17] SONVILLA-WEISS S. (IN) VISIBLE: Learning to Act in the Metaverse[M]. New York: Springer-Verlag/Wien,2008.
- [18] STEPHAN M. Defining Literary Postmodernism for the Twenty-First Century[M]. Cham:Palgrave MacMillan,2019.
- [19] WINNICOTT D. W. Playing and Reality[M]. London and New York:Routledge,1991.
- [20] STIEGLER B. What Makes Life Worth Living[M]. trans.,ROSS D. Cambridge:Polity Press,2013:2-3.

(责任编辑:张 娅)

Grasp the Interactive Relationship between the Party and People in Historical Activities

LI Bing¹, PENG Yi²

(1. School of Marxism, Sichuan University, Chengdu, Sichuan, China, 610065;

2. School of Marxism, Yunnan University, Kunming, Yunnan, China, 650091)

Abstract: The masses of the people are the real creators of history. Whoever truly represents the fundamental interests of the masses of the people can advance together with history. The Communist Party of China is the vanguard of the Chinese working class, the Chinese people and the Chinese nation. It truly represents the fundamental interests of all the Chinese people, so it can always maintain vitality in the development of history and lead the direction of historical progress. The historical process of the CPC uniting and leading the Chinese people to blaze a glorious path of national rejuvenation under the guidance of Marxism can be divided into three mutually mediated parts: the CPC's leading position in history is mediated by the choice of the people; the main position of the masses in history is mediated by the leadership of the CPC; and the formation and consolidation of the flesh – and – blood relationship between the CPC and the Chinese people is mediated by the development of the history of people's happiness and national rejuvenation.

Key words: the leadership of the Communist Party of China; the main position of the people; history of the party; original aspiration and mission

The “Lost Kids” in Metaverse: how Video Games Could Serve as the Platform for the Next – Generation P4C

JIANG Yuhui

(Department of Philosophy, East China Normal University, Shanghai, China, 200062)

Abstract: There have always been two conflicting standings regarding the relationship between game and learning. Public opinion has criticized the negative effects of games, but the emerging trend of gamified learning sees games as the real future of learning. This paper will not make a hasty judgment on the two. Instead, it will first try to return to the spiritual definition of games in the history of philosophy, and then reflect on and weigh the pros and cons of gamified learning. Although gamification improves the learning environment and experience in an all – round way, the fundamental problem of “emphasizing the form rather than the essence” makes it unable to truly realize the ultimate concept of children's education pursued by Lippmann, that is, to guide children to actively explore the meaning of their own existence. The arrival of the metaverse seems to be an opportunity for change. On the one hand, it greatly overcomes the defects of gamified platforms, and then closely combines philosophical survival and gamified learning, truly opening up a possible way to reconstruct education with philosophy as the core. But on the other hand, the metaverse is not perfect. On the contrary, the upgraded monitoring, the comprehensive data of human beings, and even the unequal state of “media passives” are all the problems and challenges facing the educators of P4C in the future.

Key words: spirit; gamification; metaverse; P4C; narration