

■ 学前教育理论

异化与回归：儿童生活视野下的教育精神

李少梅, 沈润青

(陕西师范大学教育学院, 陕西西安 710062)

摘 要: 儿童生活作为完整生命存在的一个阶段, 有着独立的意义与价值。然而, 现实生活中儿童生活却异化于社会给定的培养目标、行为准则以及规范标准中, 表现为生活中主体性、生命体验以及创造性的缺失。究其根本, 源于教育精神的异化。真正的教育就是解放, 让儿童知晓其本性里面原初的和根本的素材构成, 帮助儿童找回自我。因而, 教育应当观照儿童的美好生活, 在自由、创造、自我实现以及德性的精神下唤醒、带领、指引儿童过美好生活。

关键词: 美好生活; 儿童生活; 教育精神

中图分类号: G610

文献标识码: A

文章编号: 2095-770X(2018)10-0079-05

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

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2018.10.015

Alienation and Return: The Spirit of Education from the Perspective of Children's Life

LI Shao-mei, SHEN Run-qing

(Department of preschool education, Shaanxi Normal University, Xi'an, Shaanxi 710062, China)

Abstract: Childhood life, as a stage of whole life, has independent significance and value. However, children's lives in reality are alienated in the given training objectives, behavioral norms, and normative standards of the society. They are manifested as the lack of subjectivity, life experience, and creativity in life. The fundamental reason stems from the alienation of the educational spirit. Real education is emancipation, letting the children know the original and fundamental material composition in his nature, helping children back to themselves. Therefore, education should observe the beauty of children's life, and awaken, lead, and guide children to a better life under the spirit of freedom, creativity, self-fulfillment and virtue.

Key words: beautiful life; children's life; education spirit

儿童生活处境的问题正在变得比以往更为迫切。无论从过去发展的结果还是从未来的可能性来看, 都是如此。我们一方面即能看到儿童真正的生活即将开始的可能, 另一方面又看到了儿童生活异化和消逝的可能性, 在这两种相冲突的选择之间, 未来的展望是模糊不清的。正如所见, 对美好生活的追求已经成为当下时代的议题。2017年10月, 党的十九大报告中指出, 我国社会主要矛盾已经转化为人民日益增长的美好生活需要和不平衡不充分的

发展之间的矛盾。报告中多次提到“美好生活”这一概念, 彰显着历史的期盼和时代的诉求。可见, 对美好生活的诉求再次成为时代的议题。这个时代议题向我们儿童教育工作者提出了一个个亟待回答的问题: 当下儿童生活的处境何如? 为何如此? 新时代的儿童美好生活何以可能?

一、儿童生活的异化

生活是一个复杂而又含糊的概念。生命进行的

收稿日期: 2018-05-31; **修回日期:** 2018-06-13

作者简介: 李少梅, 女, 陕西延安人, 陕西师范大学教育学院教授、博士生导师, 主要研究方向: 学前教育理论与实践研究; 沈润青, 女, 青海乐都人, 陕西师范大学教育学院硕士研究生。

过程,就是人的生活过程。关于生活,马克思曾做出这样的解释:“人们的存在就是他们的实际生活过程。”^[1]在杜威看来,“生活是个体和种族的全部经验。”^[2]而梁漱溟则直接将生活等同于生命,他指出:“生命与生活,在我说实际上是纯然一回事;不能将‘我’与连续不断的生活分为二。”^[3]诚然,生活是人的存在和经验,是人生命的内在潜动态展开的过程,与人的发展是同一的。可以说,生活才是关于人的存在的有效分析单位,是人不断创造价值和意义的基点和归宿。生活着,便经验着,创造着。儿童生活作为完整生命存在的一个阶段,虽然受到身心成熟度的限制,但儿童依旧是其生活的主体,儿童生活有着独立的意义与价值,儿童作为“生活着的人”,生活是他们的存在方式。

对于当代儿童而言,随着社会的日益发展,儿童身处的生活世界与以往有着质的差别——生产力的发展使得经济快速增长,互联网信息技术使得儿童的生活突破了时间与空间的限制,人工智能技术的突破使得人越来越从简单的劳动中得以解放,然而,物质的富足与科技的发达难以掩盖儿童精神世界的冷寂与荒芜。正如蒙台梭利所说,丰衣足食对儿童而言是不够的,生理机能总会受到来自于更高的富足的制约。生命的唯一关键在于灵魂,儿童的身体依靠快乐的灵魂生存^[4]。反观当下,“不让孩子输在起跑线上”这一响当当的口号成为万千儿童苍白而繁复的生活的开始,儿童被放置到教育的度量结构中接受着塑造。课程和考试代替生活空间影响着儿童对世界的认识,甚至以“缄默”的方式预设了儿童的生活方式和生命历程。儿童生活的方方面面都异化于社会给定的培养目标、行为准则以及规范标准中。一切事情都以儿童生活秩序的绝对化为转移。那些可能的力量,都力求达到同一目的。

儿童生活的异化首先表现为主体性的缺失。儿童生活的应然状态是儿童自觉的、充满好奇心的探索未知世界的活动过程。然而,在现实中,呈现人类生活原始模样以及生命初始状态的儿童生活却并未得到应有的尊重,儿童生活在成人的控制下失去其独立意义与价值,完全异化为成人生活的预备。不知是出于对过去无知的反省或是对未来未知的恐惧,成人急于将人类沉淀几千年的复杂文化植入儿童的生活,以使儿童尽早脱离在成人看来“蒙昧无知”的生存状态,将儿童引入成人的生活轨道中,因而儿童在自己的生活世界中失去权利。

其次,儿童生活的异化表现为生命体验的缺失。儿童生活是生命逐渐展开和完善的过程,是生长的,而非固化的,儿童在发展过程中所获得的每一种能

力或经验都意味着一种可能的生活。但在现实中,这种能力与经验往往是采用生硬的、非自然的方法被植入儿童的生活。甚至连游戏,也不得不在“益智”、“启蒙”的外衣下才有被游戏的意义。美国学者托马斯·贝里在《伟大的事业——人类未来之路》一书中曾言:“没有外在经历的内在生命是难以为继的。没有抬头看过夜晚的星星,未曾体验任何原初的现实,而仅仅学习如何生活在水泥、钢铁、电线、车轮、机器、计算机和塑料的联系之中,这是一种使孩子丧失最深层生命体验的灵魂剥夺。”^[5]

最后,儿童生活的异化表现为创造性的缺失。当儿童不明所以地“被动”接受知识与技能时,很难体验到生命内在的创造性。高度程序化的现代性对儿童的危险之处在于儿童及其生活标准化,剥夺了儿童的创造性,使儿童及其生活成为社会的产品。“无创造性的事情是重复的事务,按部就班的琐事,这样的行动只能占有‘时间’。而不能形成‘历史’,或者说只是‘事务’,而不是‘故事’,通常所说的虚度光阴,大概如此。”^[6]^[16]而生活的本意并非如此。

今天,我们应当认真反思儿童的生活究竟是丰富了还是乏味了?我们的儿童正在怎样生活?我们的儿童将怎样生活?“举目所见,到处都是一种无教养的匆忙。”^[7]

二、儿童生活异化的成因——规训化教育

曾有学者指出,教育问题是一切社会问题的根源。对于这一说法我们不在这里展开讨论。但可以肯定的是,儿童生活的异化的确源于教育问题——花圃式的规训化教育。“现代化的花圃,采用大面积温室育苗的方式利用自动控制设备调节室内温度、光照、水分、湿度和进行施肥、防除病虫害等工作。利用工厂化育苗、组织培养、容器育苗等方法,打破季节性限制,进行批量生产。”^[8]正如浸润在工业化发展背景下的现代教育,带着功利化的趋向,日复一日将儿童套入整齐划一的机械模式。“现代教育失去了精神的培育性,越来越成为一种处置人、算计人的手段,它只是造就人的物性、扩张人作为物和工具的性能,使人更多物性地面对世界,技术性地对待、处理生活和生活世界。”^[9]^[3]在人类灵魂那些最为深刻的情感、想象和知识需求面前,教育未能使儿童了解到包罗万象的整体的伟大,而是造成了纷乱模糊的后果。

追溯教育的历史,我们可以发现,教育是作为人类社会的一种自然特征而出现的,教育相当忠实地追随着人类的历史进程。自原始社会起,从家庭生活的一日起居到氏族生活的仪式典礼,处处充满着

教育,儿童在共同生活中得到教育,进而成长为符合社会氏族发展的成员。随后这一有目的地培养人的社会活动便在发展进程中被界定为教育,社会的需要成为教育的质的规定性的逻辑起点。“随着社会机制日益发达,尤其是现代的生产、分配和传播制造了大量的表面目标和利益而掩盖了生活的真实意义,各种体制和标准把生活规划为盲目的机械行为,人们在社会规范中遗忘了生活,就好像行为仅仅是为实现体制的规范目标的行为,而不是为了达到某种生活意义。”^[6]教育便以输入模式的方式继承了社会体系遗忘生活的错误,并将这种体系附加于儿童。

花圃式的规训化教育对儿童的训练,造成了儿童内在生命的枯竭。儿童不再或不能寻找生活中更高的目的,不再也无意审视自己的生活。但事实上,无论教育还是社会,其本意都是指向生活。社会或者教育只是生活的必要条件而非生活的目的本身,如果为了社会价值而进行教育,用各种可计算的指标、所谓“数字上可管理的”标准和社会体制所假定的偏好去说明教育时,这种教育便几乎演变成为一种应用,从而渐渐失去了其本身所应具有的观察、牵引、通达生命本源的魅力。这恰恰偏离了教育和社会帮助人实现生活的原则。裴斯泰洛齐在他的著作中这样说:“有些人只掌握一些杂乱无章的知识,他们只会夸夸其谈而缺乏纯真的人类智慧,他们在生活过程中是摇摆不定的,彷徨的。他们夸夸其谈,自命不凡。但如果你观察一下他们的生活就不难发现,他们生活在荒漠和黑暗之中。”^[10]一个强制的、僵化的教育秩序使人变得片面,它所提供的真理也不会温煦而自由地浸润人的整个心灵。

唯有那些扎根于生活的教育、联结了人与自然与社会的教育才为时代注入了经久不衰的生命力。根据时代精神的要求,教育应当关怀儿童美好生活。何为时代精神?追求美好生活就是新时代的时代精神。美好生活应当是在道德的指引下,人通过自由地创造从而实现生命的意义和价值的状态。新时代的儿童成长在一个相对富足的环境,生理和安全上的需求基本得到满足,因而,儿童对美好生活的需求更多转向精神的追求与自我生命价值的实现。然而,在教育“规训”中,儿童正逐渐失去自由和自主的精神气质,失去追求德性的理想。规训使儿童的自我实现困难与阻碍重重,儿童在教育中的被“规训”状态成了现代教育的一种危机。精神本质的颠覆和德性的变异迫使现实的教育重新构造教育的价值与方式,着重塑造符合“物义论”时代的价值和道德,塑造适应当下实存的体验结构和欲望结构。教育的对新的人性的生产意味着一种新的人性状态的

流行。这就是教育与社会共谋培养的具有新的精神气质的人——布尔乔亚气质^[9]³⁰⁴。

面向21世纪的“德洛尔报告”明确提出教育应当是“走向生活的通行证”。回归儿童生活的教育已然成为新时代的呼唤。尊重与关心儿童的核心应当是对儿童生活状态的关怀。实际上,关怀儿童美好生活并不意味着脱离社会,正是通过一个个完整的人的培养,教育才能够实现更新社会的基本功能,美好的生活才能够构建一个更加美好的社会。提高儿童的生活质量应当是教育以及教育工作者义不容辞的责任。

三、回归儿童美好生活——教育精神的四维转变

《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》中指出:教育寄托着亿万家庭对美好生活的期盼。教育应当观照儿童的美好生活,从而唤醒、带领、指引儿童过美好生活^[11]。罗素在《教育与美好生活》一书中提到,教育要使儿童过美好生活,我们所追求的在将来才能产生的教育制度是能为每一个儿童都提供享受生活的制度^[12]。我们应当在这样的认知中去思考教育的定位,教育在帮助儿童实现生命存在的价值与意义的过程也正是教育找回自己价值与意义的过程。

(一)自由:让儿童充分展现精神的可能性和丰富性

获得幸福是美好生活的动力,而能否获得幸福是一种能力,这种能力正是以自由为前提的。可以说,自由是幸福生活的必要条件,“只有在拥有自由的基础上才能追求各种值得追求的东西。什么是值得追求的东西,或者说什么是好的东西,都会在人的自由状态下变得明显清晰起来。一个人拥有多少自由就拥有多少创造好生活的机会。”^[6]¹⁰⁸儿童作为其生活的主体,一旦失去自由,便降格为“物化的人”,失去了生活应有的自在性,生活便成为一个个遵循自然规律和社会准则的活动的堆砌。尽管随着人们对教育认识的逐渐深入,儿童的主权得到重视,教育中提倡以儿童为主体、中心等等,但权利与口号只是自由的逻辑形式,是自由的合法性表述,却不是自由的实质。

儿童美好生活的实现有待于儿童对精神生活的自由占有,教育应在尊重儿童自由的基础上促使儿童精神的成长、发展和自我形成,在自由中把儿童引入到可能的生活中,让儿童充分地展现精神的可能性和丰富性。教育不应站在自由的对立面,使儿童的自由停留于“说出的”和“听到的”自由,自由永远是教育追求的一种价值。教育不是为限制儿童而存

在的,教育唯有更高的格局,才能给儿童的活动一种个人的特征,并使之推进到一种自主的生活,唯有儿童是其生活的主人,儿童对自己的行动有实质意义的自主权时,儿童的自由才实至名归。

(二)创造:唤醒儿童内在的生活体验

每个人在自身都载负着一种具有创造力的独特性,以作为他的生存核心。对于儿童而言,创造是极具魅力的,创造性的活动开辟了有活力的生活,无创造性的生活是按部就班的重复。儿童生活的形式是创造,这里的创造并非是造就某种新的、独创的东西,那些体现自我力量和能力的积极主动的活动都是富含创造性的活动。弗罗姆认为,“当一个人极清楚地意识到并体验自己的内心过程,如果他真正‘看见了’一棵树而不是望了几眼,如果他读一首诗感到了诗人用语言所表达的情感,那么这个过程就是创造性的。一个具有创造性的人可以赋予他所接触到的一切以生命。他赋予自己的能力以生命,也赋予别的人和物以生命。”^[13]自由的直接结果并非美好生活,而是创造的机会,只有创造性的活动才能构成自己的生活,若失去生活的创造性和自决性,那么儿童的生存将无法构成属于他自己的,而仅仅是别人生活的重复。

机械的设备和程序化的教育难以激发存在于儿童潜意识区域的对生命的全身心投入和内在体验,教育所包含的精神意蕴唯有存在于创造过程中,才能引导儿童在内在的生命体验中进入到一个全新的现实的自我。离开创造的生命终将因贫瘠与粗陋而枯竭,教育应当注重儿童精神创造的支持而非仅仅是实用性和适应性知识的传递,训练儿童迎合社会的性能。

(三)自我实现:引领儿童探寻生命的意义

幸福被视为现代精神的重要成就,但这并非全部,考量美好生活所依据的标准不仅仅是幸福的体验,还包括生活是否能够或在多大程度上能够嵌入一种有价值体系中。也就是说,“幸福是美好生活的一个本质部分,但也仅仅只是一个部分。对于一种广博的美好生活来说,还必须添加其他东西,即意义。意义经验是幸福的一个必要条件。”^[14]当我们谈论任何事或者做出任何行动之时,我们总是无可避免地将意义作为出发点。缺少意义虽然不至于成为负担,但却容易使生活出现问题。生活中的危机往往是意义危机。正如我们通常不会说“我的生活不美好”,而会常常听人说起“我的生活没有意义”等。没有意义的生活总是难以为继。个人的探寻生命意义的过程便是自我实现的过程。

每个儿童都是独一无二、不可重复的,每个儿童

都理应在唯一一次的成长中找到自己存在的意义。寻找并实现生活的意义应当是教育的本真性理想。在教育中,儿童不断成为教育发现和建构的对象,然而,仅仅关注儿童的自我利益的教育缺乏一种超越性,教育的目的应在于引导那些接受教育的儿童进入更高的人生境界,去感受蕴藏在生活中的深邃的经验和普遍的问题,引导儿童在生活中通过思、言、行而实现人生的意义。尼采在《教育机构与生计机构的对立》一文中指出:“任何一种学校教育,只要在其历程的终点把一个职位或者一种谋生方式树为前景,就绝不是真正的教育,正如我们所理解的那样,而只是一份生存的说明书。”^[15]教育若仅仅以训练工具性职能而服务于社会和儿童,就意味着放弃了那种高扬儿童生命意义的责任。真正的教育就是解放,让儿童知晓他本性里面原初的和根本的素材构成,帮助儿童找回自我^[16]。

(四)德性:帮助儿童养成理想的人格

生活还需与道德的维度契合在一起。这一结合意味着生活会并非狭隘的个人主义,而是超个人的、客观的有价值的。“自我”生而难以成为纯粹的“自我”,它不得不处于社会的存在之境,成为一个现实的、在各种社会场景中表现的自我。“内在的精神是不可能一种孤立的状态中形成的。个人的福祉与社会的福祉建立在这个存在之境的正义秩序之上。没有这种秩序,生活将处在一片混乱之中,一个人的自由可能将是他人的噩梦,在互相冲突和互相伤害中,任何一个人的价值和抱负都不可能实现。在一个没有道德约束的社会中,个人并不是处在自由之中,而是处于恐惧疑虑和胆大妄为的摇摆之中,处在无能为力和无所不敢的放纵的摇摆之中。”^{[9]29}道德作为卓越人性的集中表现,是促进美好生活的重要手段。正是出于道德的约束,促使人们不断完善自我。

同样,自由的教育并不是不承认任何的界限和规范,不承认任何在行使意愿时必须加以尊重的东西。我们所说的自由、创造以及自我实现是教育作为一种制度的结构特性,制度本身规定了制度中的儿童种种权利和义务的规范体系。这就意味着自由是有着合理的正义的社会规范背景。正如黑格尔所言,自由经教化而来。否则,自由就会摧毁自由,就会摧毁一切人们共同存在的重要的意义基础。道德教育应帮助儿童养成理想的人格,追求真正德性的生活。

蔡元培先生说:“教育非为以往,非为现在,而专为将来。”教育之所以为教育,就在于批判和超越,在不断的追问与追求中使教育对象和教育本身不断获

(下转第87页)

- [5] Larsen N E, Lee K, Ganea P A. Do storybooks with anthropomorphized animal characters promote prosocial behaviors in young children? [J]. *Developmental Science*, 2017:e12590.
- [6] Lee K, Talwar V, McCarthy A, et al. Can classic moral stories promote honesty in children? [J]. *Psychological Science*, 2014, 25(8):1630.
- [7] Ganea P A, Canfield C F, Simonsghafari K, et al. Do cavies talk? The effect of anthropomorphic picture books on children's knowledge about animals[J]. *Frontiers in Psychology*, 2014, 5(5):283.
- [8] Walker C M, Gopnik A, Ganea P A. Learning to learn from stories: Children's developing sensitivity to the causal structure of fictional worlds [J]. *Child Development*, 2015, 86(1):310.
- [9] Shawber A B. Learning from fantasy and real characters in preschool and kindergarten[J]. *Journal of Cognition & Development*, 2009, 10(1-2):41—66.
- [10] 陈帼眉. 学前心理学:第2版[M]. 北京:人民教育出版社, 2015.
- [11] 陈琦,刘儒德. 当代教育心理学. 第2版[M]. 北京:北京师范大学出版社, 2007.
- [12] 松居直,郭雯霞,徐小洁. 我的图画书论[M]. 上海:上海人民美术出版社, 2009.
- [13] 黄晓丹. 图画书与学前儿童早期阅读[J]. 陕西学前师范学院学报, 2016, 32(10):93—96.
- [14] Herrmann P, Waxman S R, Medin D L. Anthropocentrism is not the first step in children's reasoning about the natural world[J]. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 2010, 107(22):9979—84.
- [15] Waxman S R, Herrmann P, Woodring J, et al. Humans (really) are animals: Picture-book reading influences 5-year-old urban children's construal of the relation between humans and non-human animals[J]. *Frontiers in Psychology*, 2014, 5:172.
- [16] Marriott S. Red in tooth and claw? images of nature in modern picture books[J]. *Children's Literature in Education*, 2002, 33(3):175—183.
- [17] 刘霞,王小溪. 图画书阅读对早期儿童语言发展影响的个案研究[J]. 陕西学前师范学院学报, 2016, 32(10):97—100.

[责任编辑 朱毅然]

(上接第82页)

得升华。如果丧失了对“美好”的追求,而禁锢于过往的社会状态,教育便失去了教育的根本。在新时代,教育作为一种关切儿童及其生活的实践活动,必须回归于对儿童美好生活的思考,鼓励和帮助儿童向着生命的意义和目的而生活,让儿童的生命诗意地栖居在教育中,这是教育的价值使命。

[参考文献]

- [1] 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3卷[M]. 北京:人民出版社, 1960:29.
- [2] 杜威. 民主主义与教育[M]王承绪,译. 北京:人民教育出版社, 1990:7.
- [3] 梁漱溟. 讲述·朝话[M]. 上海:上海人民出版社, 2017:110.
- [4] 蒙台梭利. 蒙台梭利幼儿教育科学方法[M]任代文,译. 北京:人民教育出版社, 2016.
- [5] 托马斯·贝里. 伟大的事业 人类未来之路 [M]曹静,译. 北京:生活·读书·新知三联书店, 2005:96.
- [6] 赵汀阳. 论可能生活(第2版)[M]. 北京:中国人民大学出版社, 2010:116, 8, 108.
- [7] 尼采. 偶像的黄昏[M]李超杰,译. 北京:商务印书馆, 2013:64.
- [8] 中国大百科全书总编辑委员会. 中国大百科全书 农业 I [M]. 北京:中国大百科全书出版社, 1990:396.
- [9] 金生铉. 规训与教化[M]. 北京:教育科学出版社, 2004:3, 304, 29.
- [10] 阿·布律迈尔,裴斯泰洛齐. 裴斯泰洛齐选集(第1卷) [M]尹德新组,译. 北京:教育科学出版社, 1994:194.
- [11] 杨进,柳海民. 论美好生活与学校教育[J]. 教育研究, 2012, 33(11):11—15.
- [12] 伯特兰·罗素. 教育与美好生活[M]杨汉麟,译. 石家庄:河北人民出版社, 2001:8.
- [13] 埃里希·弗罗姆. 占有还是生存 一个新社会的精神基础[M]关山,译. 北京:生活·读书·新知三联书店, 1989:97.
- [14] R. 基普克,张国良. 生活的意义与好生活[J]. 国外社会科学, 2015(4):140—150.
- [15] 尼采. 论我们教育机构的未来[M]. 南京:译林出版社, 2012:68.
- [16] 孙刚成,拓丹丹. 教育的解放及其实现——弗莱雷《被压迫者教育学》的当代诠释[J]. 陕西学前师范学院学报, 2017, 33(11):34—39.

[责任编辑 王亚婷]