

■专题:儿童行为分析

“社会性自我”的同一性危机与自我重建 ——儿童“特殊行为”的意义阐释

李 雪

(安徽师范大学教育科学学院,安徽芜湖 241000)

摘 要:“发现儿童”之后如何“理解儿童”是广大教育研究者们一直思考研究的重要问题。本研究则聚焦儿童的某些“特殊行为”,从儿童丰富的情绪体验出发尝试理解他们的行为意图。研究发现:“特殊行为”是教师作为他人的立场判定的,儿童“特殊行为”的背后隐藏着其原有的自我同一性失衡断裂的危机,儿童采取这些“特殊行为”是为重建自我同一性进行的尝试。这启示广大教育工作者应当关注与保护儿童自我意识的发展,注意引导儿童更好地认识自己和他人眼中的“我”。教育工作者应当对儿童的“特殊行为”从儿童情绪体验意义出发,站在儿童立场上进行理解,切忌妄加指责,贴上道德标签。

关键词: 社会性自我;同一性危机;特殊行为

中图分类号: G610

文献标识码: A

文章编号: 2095-770X(2019)11-0013-05

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

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2019.11.003

Study on Identity Crisis and Self-reconstruction of “Social Selves” — Interpretation of Meaning of Children’s “Special Behavior”

LI Xue

(College of Educational Science, Anhui Normal University, Wuhu 241000, China)

Abstract: After study of “discovery of children”, how to understand children becomes an important problem for the research of the large number of educational researchers. Children’s rich emotional experience can help to understand intent of children behavior, especially some “special children behaviors” are studied focused in this paper. It is found that “special behavior” is defined by teachers who are from other people’s position. And behind children’s “special behavior”, it hides the crisis of original children self-identity imbalance. This suggests that the majority of educators should pay attention to protect the development of children’s self-awareness, and give guidance of children to understand themselves better and know themselves in other people’s eyes. Educators should understand children’s “special behavior” from the sense of children’s emotional experience, by standing on children’s position, should not blame them and affix moral labels on them.

Key words: social selves; identity crisis; special behavior

在教育理论研究中我们常常会称赞“卢梭发现了儿童”。儿童作为独特的个体,正在成长发展的个体,其内心是一个具有丰富意义的世界,而作为成人的教育者们也只能从他们的行为、语言中窥探一二。在真实的教育教学情境中,儿童往往会基于主体诉

求与个人意图表现出某些“特殊行为”,教育者却往往对“特殊行为”意义不甚理解而妄加批评指责。本研究尝试从儿童丰富的情绪体验出发理解与解释某些“特殊行为”背后的动机与意图。

收稿日期: 2019-07-11; **修回日期:** 2019-09-01

基金项目: 安徽省教育科学研究项目(JK18012)

作者简介: 李雪,女,安徽蚌埠人,安徽师范大学教育科学学院硕士研究生。

一、社会性自我：“致言”的主我与“受话”的客我

(一) 社会性自我：主我与客我

自古以来,诸多哲学家、思想家、心理学家等各个领域研究者都在探寻“自我”这个神秘的事物。18、19世纪实用主义哲学思潮兴起,在同以拉尔夫·瓦尔多·奥陌生为代表的个体自立学说相论争的过程中,实用主义者借助于达尔文的研究发现将社会性自我置于其思想的核心,对自我的认识与理解建立其起实用主义分析范式。实用主义者试图证明自我具有时间性,由变动不居的感觉、知觉、情感和思维等环节组成,汇聚成某种自我经验的暂时的统合。这种形式的自我统合之所以能达成,就是因为我们与他人共同生活在社会中^[1]。

早期实用主义者威廉·詹姆斯认为自我是一个二重体,一个是思考着的“主我/主体我”,即通过进化形成的意识;另一个是思考对象的“客我/客体我”。詹姆斯非常强调自我的时间性,认为随着时间的流逝以及意识形态的流变,主我与客我不能在任何时候都达到同一性状态。随后,另一位实用主义者乔治·赫伯特·米德紧跟詹姆斯的步伐,继续推进实用主义关于自我的理解。米德沿用了詹姆斯的“主我”与“客我”细化自我学说,在米德的理论观点中“客我”仍是与詹姆斯一样表示经验性的社会性自我,“主我”则不同于詹姆斯仅将其看作是一股意识流。米德还认为“主我”还有与“客我”有关的客观感觉相伴而生,作为后者主观性反思性的一面。英国精神病学家莱恩将自我分为两层含义,其一是自己对自己的意识,其二是他人对自我的意识^[1]。

实用主义者将自我置于社会背景之下,将自我看作是个体同社会联系建构的,社会性自我分为自己对自己的意识的“主我”以及他人对自己的意识的“客我”。实用主义所确立的自我观也得到了马克思的支持和德国观念论的推崇。

(二) 自我同一性的平衡：“致言人”与“受话人”信息传递保持对称

米德非常注重自我的社会性,他认为自我是社会建构的,在社会背景中个体通过符号、记号、语言等具有共享意义的工具同社会互动中逐渐形成的。在社会活动中要想成功协调我对他人的反应,就必须清楚地认识到我的自我,意识到我的行动给他人带来的后果,我的行动变成一种记号,呼唤他人对我的相关回顾。“在这些社会情境中,似乎……某人对于自己态度的意识,成了对于社会刺激的意义解释。我们之所以意识到自己的态度,是因为他们造

成了其他个体行为上的变化。”^[1]“我”对自己的态度意识同引起的社会刺激的意义解释一致时便能够形成社会性自我的同一。米德还指出,我们在对自我说话时,就等于采取“主我”与“客我”的会话立场,以社会沟通为样板进行自我对话。这种“内在”对话是在两种立场之间的相互关联中展开的,一方是言说者的“主我”立场(主体),另一方是倾听者的“客我”立场(客体)。“……构成主我所致意的、所关注的那个‘客我’的材料,就是由主我的这种行动所引发的经验。如果‘主我’言说,‘客我’就倾听。如果‘主我’发力,‘客我’就会感受到效果,在这里‘客我’一会与他人对此人的行动中出现的意识性质是一样的。”^[1]米德将发言的主我称为“致言人”,倾听的客我称为“受话人”。显然,当“致言人”通过语言符号传递的信息同“受话人”所接受并理解的信息意义保持一致时,可认为社会性自我是保持同一的。

此外,米德同詹姆斯一样认为自我具有时间性,只有在“当下”与他人会话时,“主我”能够意识到当下这一刻自己的行动,意识到它们对他人产生的效果,进而也就意识到它们对“客我”的反应。在米德的深刻认识中,他人不仅在社会世界中出现,同时还在自我中向我们呈现,形成关于自我的客观感受。

二、失衡的自我：主我与客我的同一性断裂

学校情境中儿童的自我意识是由自己对自己的意识和作为重要他人的老师和同学的认识两大重要部分构成的。当儿童在“当下”生活中与他人相遇时,由于双方身份、思想观念以及所处情境的不同,他们会产生冲突与矛盾,此时儿童关于自我的客观感受便可能会发生变化,原来的社会性自我便会趋于失衡。

案例:我接触二年级的萱萱已经一年了,在她上一年级时,我非常喜欢她,她很开朗,能说会道。她经常找我说话,产生些亲密的动作。她的妈妈比较关注她的学习,对试卷以及作业中的错误(只要出现错误)通常会加以指责。当女儿受到伤害时(被同学骂、开玩笑或者被其他同学打了),萱萱妈妈就会很生气,找老师,找家长要求给个说法。在课堂上,由于萱萱太活跃,常常破坏纪律,影响他人,老师经常把她安排一个人坐。在过去一年中,她的表现并没有什么异常。但升入二年级的这个学期,我觉得她的有些行为比较奇怪。

萱萱很聪明,她的作业不需要老师过多的辅导和监督。因此,我通常都会把关注点放在另外两个

学习态度不端正,作业完成有困难的男孩子身上(一般我都是坐在这两个孩子身边时刻“盯”着)。萱萱在写作业的过程中总是不能静下心来,常常用语言“招惹”乐乐和航航。一旦我批评她,她会马上反驳“老师,是他先打我的”,这时我会气愤回应一句“你要不先弄他,他怎么会无缘无故打你”。过了一会儿,她就拿着作业本,放在我面前,不说话。我问她怎么了,是要问问题还是要检查。她不说话。我看了眼,估计是问问题,但我不确定是要问哪题,便耐着性子问哪题不会,不说话。她老是不说话我就有点急了,声音大了点,“哪题不会?说话!”她还不说话。在这种僵局下,我有时会直接报出(下一道题的)答案,有时觉得题目是她能做出来的,就会扔回去让她自己想。全程她都不说话。在整个问答过程中,我会看着她的脸和眼睛。她保持不说话的时候,脸上没有什么表情,眼神不逃避,但有一种“无论我问什么我就不说话”的坚定。这样的情况在她写作业的过程中会出现三四次,每次都是把作业往我面前一摊,一句话不说……

此外,萱萱还有些其他“特殊行为”。如果前面沉默的行为不好归类,那么以下这两种行为的沉默可以归结为“不诚实”。有一次,他们班上布置了一项数学作业要求做在小算术本上。我让她把小算术本拿出来,她说没有,找不到了。我追问,怎么会没有呢,今天发的时候没有发到你吗?她沉默不说话。我没有再追问。(她是个很机灵的小姑娘,如果真的找不到或者没发到,她早就跟老师说了)我说我来打电话问你们老师。然后我就去忙其他的,等再到萱萱这里来的时候,她已经拿出了那本小算术在写作业。还有两次“不诚实”的沉默是她把作业本和考试试卷上错的题目改正后拿来给我看,问“这题为什么错了”。我知道他们数学老师要求错误的解法不允许擦除,而是在错题附近写上“订正”两字后进行订正。事实上,萱萱在拿给我看之前把原来错误的解法擦除,在原位置上已经写上正确的解法。我非常奇怪,表示“你这题是对的呀,你一开始就这样做的吗?”萱萱沉默不说话。我接着问,“你有没有改过,那我来跟你们老师说你这题是对的,让他给把(试卷上)改错的分加上去?”萱萱沉默不说话。(事实上,如果真的是老师改错了,一般情况下,学生一定会让老师把改错的分加上去,因此据我的判断,答案有很大可能是她自己改过的。)

(一)“被忽视”的情绪体验:委屈

“批评”是教育者与儿童的交往方式中较为常见的一种,教育者总是出于一定的教育目的带有主观气

愤情绪的对儿童进行训斥、责罚。而此时的儿童只有“乖乖听训”的份,不仅在对话中被教师抢占了话语空间,还被剥夺了为自己进行任何辩解与澄清的权力和机会。在教育情境中的萱萱因顽皮与其他同学产生冲突被老师训斥,萱萱急着表示“是他先打我的”,而老师冷淡回应“你要不先去招惹他,他怎么会打你”。此时的萱萱便不再争辩,保持沉默。面对教师的武断判断,萱萱产生了一种“委屈”的情绪体验。

从词源学分析,“委”与“屈”二字都分别含有“弯曲、曲折”之意。”故“委屈”有一解便意为“曲折,弯曲”,如柳宗元(唐)《晋问》:“俄然决源醴流,交灌互澍,若枝若股,委屈延布。”^[2]而“委屈”一词的真正出处是《后汉书·郑孔荀传论》,其意为“曲意迁就”。《后汉书·郑孔荀传论》:“夫严气正性,覆折而已。岂有员园委屈,可以每其生哉!”^[3]经过后世的演变,“委屈”此意逐渐丰富:有一解为“谓受到不应有的指责或待遇而心里难过”,另一解为“犹亏待,不好的待遇”。据此可知,“委屈”一词由“弯曲,曲意迁就”的行为意向演化成了因“曲意迁就、受到不应有的职责和待遇”而产生“难过”的情绪体验。萱萱的“委屈”便来自于老师在处理冲突时并没有客观公正的了解情况,不接受自己的解释,而妄加对其指责,老师这些通过外在行为与语言表达的意向使萱萱体验到这种不公平的指责,“曲意迁就”的忍受所带来的“难过”。

(二)“被遮蔽”的深层意义:原本平衡的自我同一性断裂

1. “主我”的积极认识

米德认为社会性自我中的“主我”是一股关于自我的意识流,还是同“客我”有关的客观感觉相伴而生,它同对自己能力、才干、习惯等某些经验性认识有关,作为一种反思性存在。无论是从案例中教师的主观认识,还是萱萱的客观考试成绩来看,这些都说明了萱萱实际上是个聪明懂事的小姑娘。她的学习态度和学习成绩都比较好,在日常学习中也能够认识和理解老师的各项教育要求。因此她平常的学习表现都不错,写作业或者做事也充满自信心。此外,萱萱的妈妈性格比较强势对孩子的学习持有一定的期待与要求,如果萱萱受到在学校或其他地方受到什么不公正的待遇妈妈总是会带萱萱找对方讨说法。总体来看,在这样的成长环境中,萱萱对自己的认识是积极的。而在这样的真实情境中,老师未曾了解实情的妄加批评冲击了她的积极的主我知觉,表示对其自我认知的一种否定,使得萱萱产生委屈、难过的情绪。

2. “客我”的消极理解

实用主义者詹姆斯认为社会性自我中的“客我”

应当包含三个面向:身体性客我、社会性客我和精神性客我。其中社会性客我指向我们希望从他人那里得到积极正面的注意与承认。教师作为孩子的重要他人,对孩子的影响较为重大。在本案例中教师并没有认真考察萱萱所说出的言语“是他先弄我的”,而是根据以往的经验信息直接作出评判。也就是说在教师对萱萱既定的看法中萱萱就是一个调皮捣蛋,甚至可能是有点不诚实的孩子。因此教师在处理这场冲突时自然没有把萱萱为自己辩解的话加以考虑,并对她做出言语警告以及调换座位,孤立她。由此,教师的语言和行为所传递出的意义意味着教师眼中的萱萱并不是一个“好孩子”。这一意义自然而然通过语言行动等具有共享意义的符号传递出来并很容易被萱萱所接收到,这构成了萱萱对自身“客我”的认识,而这种客我的理解消极的、否定的。

3. 当下情境主客我的失衡:“致言人”与“受话人”信息不对称

在由自己与重要他人构成的意义世界中,儿童总是希望知觉的自我能够与他人理解中的印象保持一致性。而当代著名现象学家扎哈维在对胡塞尔主体际性理论分析时推论出“从另一方面说,自我与他人具有不对称性,这就是自身被给予性的可通达性与主观层面之差异。自我相对自身而言是可通达的,通过本己身体的‘我能’活动,我直接地通达自身,即自我的自身被直接给予我。然而,对于他者,我却无法以此方式通达,他的自身被直接地给予他,而非我。因此,自身的第一人称的通达性与他人的第三人称的通达性之间存在明显的不对称性。”^[4]萱萱通过以往生活经验对自我的建构,她的“主我”实际上是持一种积极的认识体验,并且在冲突产生后作为“致言人”的“主我”在第一时间向老师说明了事情的发生并为自己澄清。但是从案例中我们也不难看出作为“受话人”的客我非但未能从“主我”所提供的言语信息中进行分析确证,反而主观地将其看作这是“主我”为自己辩解的一种谎言。在这种情境下,“致言人”所发出的信息同“受话人”所接收到的信息并不对称,个体原本平衡的自我同一性遭遇断裂失衡。

在米德看来社会性自我同一性状态的存在应当是作为“致言人”与“受话人”两个立场上主客我传达信息一致。而莱恩表示儿童自我本就易于受伤,尚在发展,且缺乏道德自主,在与他人的关系遭到威胁或扼制时,儿童在得不到外界积极肯定的伦理评价,就会撤回到自身,撤回到属于自我的对话中,只活在自身“内部”,而这种内部对话会表现为在某种情境

下呈现在他人面前的展演^[5]。

三、重建“自我”同一的尝试:在失衡情境中把握同一

(一)社会性展演:特殊行为产生

萱萱被教师批评后,产生了一些在他人看来十分特殊的、不合情理的行为,比如她多次主动发起同教师的“对话”,但在对话中却又一直保持沉默。具体来看,有三种相似行为:一是主动把作业本放在老师面前,沉默不说话,且所问题目较为简单;二是隐藏数学小算术本,教师追问保持沉默随后又自己默默拿出来;三是偷偷更改教师批改出错误的题目,然后质问老师“哪里错了”,在教师追问后依然是保持沉默。这三种行为看似之间并没有必然的联系,但仔细推敲不难发现三者之间具有某些共性和一致性。首先,这三种行为、三次沉默都是萱萱主动发起的,她的主动出击使得自我与他人建立起了面对面情境。此外,既然是萱萱主动发起,其行为中必然包含某种一致性的意图。其次,萱萱在发出行动获得老师的回应时都选择了“沉默”的方式来回应,似是提前预设好的“保持沉默到底”。最后,从问题的性质出发,这些问题都是基础性的,是萱萱自己能够解决的。三种行为的最后结果也表明这点如自己解答出题目,自己拿出作业本,自己把题目改回去。

在莱恩看来,看似特殊的行为其实是个体呈现给他人的社会性展演,其实质是个体的“内部对话”,个体主动创设冲突情境从而引起主客我的信息传递不对称,而在最后的解决过程中通过主我的“致言”使客我摒除先见,重建“受话人”理解,更新信息意义。

(二)展演意图:在失衡情境中追求同一

莱恩在其精神病研究中同样揭示了人在与自我之间的对话中产生的种种分裂性倾向与后果,他在研究观察中发现幼儿玩在镜子前“捉迷藏”的游戏,即孩子一会儿站在镜子前看到镜子中的自己说“我出现了”,一会儿又从镜子前移开说“我消失了”,如此反复,不亦乐乎。莱恩对该行为做出的解释是他在通过不断重复对危险情境的焦虑去把握这种焦虑。孩童非常害怕失去母亲对自己“智力”或“肉体”方面有责任感关注。通过镜子的帮助,莱恩得出一个分裂性的假定:有两个他,一个在那儿,一个在这儿。也就是说当关注他存在的人(如妈妈)失去或者不在时,他把自己变成了另一个人,这个人从镜子里面关注着他。对于个体来说,现实的他人离去或不能给予其所需的情感回应时,精神分裂性个体都力图以男孩所遵循的方式成为自己的镜子,把自己

尚具有整体性的亚二元性的自我变成两个自我^[5]。

案例研究中的萱萱“多次反复挑起同教师的面对面情境互动却又保持沉默”这一行为同这个“镜子男孩”有相似之处。“镜子男孩”在镜子前多次反复移动动作是为了不断创设让自己消失的情境在这种情境中不断把握“消失”的焦虑。而萱萱则多次反复主动挑起和老师的互动，并且挑起的理由是问一些非常简单的问题，与此同时萱萱对老师的问话多次选择保持“沉默”，这一系列行为引起老师对自己不满的情绪。行为所引发的冲突情境正构成一种主我与客我的失衡情境。萱萱不断尝试创设这种失衡情境在于要在不断重演的主客我的“不同一”中把握这种“不同一”。个体希望被注视的需要建立在这样的思想基础上：“我是他人所知和所认可之所是”。萱萱不断重复发起的同教师的冲突情境互动实质上是其“主我”同“客我”的内在对话。正因为在失衡情境中客我所接受到的信息同主我的认识并不一致。年幼的萱萱通过主动发起行为，试图通过自己的行为，向“受话人”的客我传递其所想表达的真实自我。正如有学者指出，人自身内在的“未成熟状态”并不实际地、直接地使得儿童成为某种特定的状态。它是在外部未知的环境中，受自身力量的影响，不断牵连起儿童的生成之网，这种网络在时间上是向着各个方向开放的。这正是未成熟状态作为一种虚因，给儿童、成人以及整个人类的生长不断创造着意义^[6]。萱萱的沉默引起教师不满之后，她会主动将自己所提出的问题加以解决，如将自己提出的作业问题在老师当场或不当场的情况下写上正确答案，将原本藏于书包中的数学小算术拿出来，将原本自己的错误解法改回去。而这些行为所包含的意义无不在传递着“自我是积极的”这一信息，意在向教师之前的认识进行反驳来澄清自己：“‘我’并非是你想的那个样子，很多事情是你误会‘我’”。在某些当下情境中，个体自我同一性突然失衡断裂，个体会通过主动创设失衡情境来把握“不同一”进而通过自己的言语行为传递出新的意义，重建自我同一性的平衡。

四、结论与讨论

萱萱的“特殊行为”表达了其社会性自我中主我和客我同一的诉求。为达成这一诉求主我主动采取创设失衡情境采取特殊行为进行自我澄清，重建主我与客我的平衡同一。萱萱在老师批评指责后感到“委屈”，“委屈”意味着感受到了不公正，更深层的意义在于她认识到作为教师的重要他人对其认识存在误解，与她对自我的认识并不一致。因此，她需要采

取自己的方式来重新构建主我与客我的平衡同一。但是，这些方式在教育者看来是不合适的。

根据美国新精神分析派代表人物埃里克·H·埃里克森关于自我意识发展的观点，处于童年期的儿童正处于“勤奋对自卑的冲突”。如果儿童在这一阶段没有形成这种勤奋感，他们就会形成一种引起他们对成为社会有用成员的能力丧失信心的自卑感。这种儿童很可能会形成一种“消极的同一性”。跟其它美德一样，能力是由于爱的关注与鼓励而形成的。自卑感是由于儿童生活中十分重要他人对他的嘲笑或漠不关心造成的^[7]。教育者应当注意自己施教时的语言与行为，这些具有共享意义的符号会将教育者的一些看法和思想传递给儿童从而形成儿童关于“客我”的认识。正如莱恩所说儿童的自我正在发展，容易受伤，教育者应当关注到孩子发展过程每一阶段的自我同一性认识，帮助他们更好认识自己眼中的“我”和他人眼中的“我”，引导他们行为表现使得这两个“我”能统一于良好的“社会性自我”。

在教育教学情境中，教育者总是以“权威”地位自居，一味地对儿童所表现出与教育期待不符的偏差行为指责批评，忽视了儿童在教育中的情绪体验与思考认识。甚至教育者有时会不自觉地将儿童某些“特殊行为”归咎于儿童道德品质问题或心理发展问题，如本研究笔者也给萱萱的“特殊行为”贴上了“不诚实”的道德标签。其实，当孩子出现“特殊行为”时，教育者并不能“就事论事”，就“行为”纠正“行为”，而应回到儿童的生活处境和事件发生情境中，聚焦情境中的儿童与他人的关系意义，深刻审视其内心的情绪体验和行为意图。

【参考文献】

- [1] 伊恩·伯基特. 社会性自我——自我与社会面面观[M]. 李康, 译. 北京: 北京大学出版社, 2012.
- [2] 柳宗元. 柳宗元选集[M]. 上海: 上海古籍出版社, 2018.
- [3] 范晔. 后汉书[M]. 北京: 中华书局, 2000.
- [4] 刘剑涛. 我群与他群中的自我与他人——阿尔弗雷德·舒兹的社会现象学的主要论题[D]. 上海: 复旦大学, 2011.
- [5] R D. 莱恩. 分裂的自我——对健全与疯狂的生存论研究[M]. 林和生, 侯东民, 译. 贵阳: 贵州人民出版社, 1994.
- [6] 李好. 儿童教育中的同一性问题及德勒兹哲学对其之诊治[J]. 陕西学前师范学院学报, 2018, 34(10): 42-47.
- [7] 埃里克·H·埃里克森. 同一性: 青少年与危机[M]. 孙名之, 译. 北京: 中央编译出版社, 2015.