

■学前教育理论

早期教育中的“尚未”:意义、价值及其实践

孙爱琴, 苏悦

(西北师范大学教育学院, 甘肃兰州 730070)

摘要:“尚未”是德国哲学家布洛赫所提出的希望哲学中的核心概念。布洛赫认为,“尚未”代表着希望,是推动人类发展的内在力量。在“尚未”的引领下,早期教育中的幼态持续、儿童发展的非特定化以及本能都有了新的意义和价值;“以望为本”的视角下,儿童的游戏精神、儿童的想象力以及丰富的儿童文化都富含发展价值。在实际的早期教育实践中,我们可以用刻意“留白”的方式影响儿童,走符合天性的自然主义道路,以乌托邦精神共筑面向未来的儿童乐园,最终实现面向未来的,“以望为本”的教育蓝图。

关键词:希望哲学;尚未;早期教育;儿童精神;儿童文化

中图分类号:G619.2

文献标识码:A

文章编号:2095-770X(2020)03-0040-07

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

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2020.03.008

“Not yet” in early education: Meaning, Value and Practice

SUN Ai-qin, SU Yue

(College Education, Northwest Normal University, Lanzhou 730070, China)

Abstract: Put forward by German philosophyer Bloch, "not yet" is the core concept in hope philosophy. From Bloch's perspective, "not yet" represents hope, being the inner power of human development. By the leading of "not yet", neoteny in early education, unspecialization in children development and its instinct all have new meaning and value. From the perspective of "observing first", development value are included in the recreation spirit of children, the imagination of children, and the rich and colorful children culture. In the practical early education practice, intentional blank can be used to influence children in a naturalism way conforming to their nature. Utopia spirit can be applied to construct children's paradise facing future. Eventually, a future-faced, "observing first" educational vision can be accomplished.

Key words: Hope philosophy; Not yet; Early education; Children's mental; Children's culture

20世纪,一战以后的德国,整个社会失去生气,资本主义工业生产在极度扩张,和创造极大物质基础的同时,现实弊端变得愈加突出。德国哲学家恩格斯·布洛赫基于这样的时代境况,在《希望的原理》中提出了“希望哲学”的命题。顾名思义,希望哲学的主旨是要探究“未来的存在是什么”以及在物质运动过程中考察“未来人的生活状态”是什么。其基本思想

也被总结为“尚未存在的存在论”。这里,“尚未”是基本概念。布洛赫的希望哲学思想以“尚未”为引领,引导人们挖掘内心深处对未来的憧憬和向往的精神,超越现实的种种禁锢,进而在悲惨的现状中寻求积极的、乐观的解决方法。布洛赫也坚信,人类是始终存在希望的,希望推动人类发展,推动世界进步。

当下,受现代功利主义和工业思维方式的影响,

收稿日期:2019-12-11;修回日期:2019-12-13

作者简介:孙爱琴,女,甘肃秦安人,西北师范大学教育学院副教授,博士,硕士生导师,主要研究方向:学前教育基本理论;
苏悦,女,甘肃兰州人,西北师范大学教育学院硕士研究生。

务实主义教育”大行其道^[1]。务实主义教育着眼于当下,对未来关注不够;强调儿童现实能力的培养,忽略了儿童精神发展的渴求。务实的价值选择和实际做法能极大推动个体眼下的发展,但久而久之,会使儿童对学习的态度也变为“务实”,儿童内心对生活最纯真的幻想和对未来的希望都会慢慢消殒。从长远看,“务实主义教育”的短视做法根本无法激发儿童的创造力,忽略儿童的社会交往和情感培养,将儿童视之为学习的机器,学习过程沦落为工具,教育价值和学习的意义极度异化。在早期教育领域,务实主义的教育思想更为有害。近些年,早期教育在我国发展迅猛,越来越多的领域开始关注并涉足儿童早期教育。但是,人们更多地将注意力放在儿童知识、技能等外显能力的培养上,甚至不惜将小学阶段的教育内容开始下移,幼儿园日常教学中的“小学化”和“学科化”倾向严重^[2]。“小学化”现象屡禁不止,童年危机愈发突出,对儿童精神发展、对儿童心灵的探讨越发不足。

在这样的背景下,布洛赫的希望哲学思想犹如黑夜中的灯光一般,给了人们前进的希望和动力。以希望哲学思想来关照早期教育,早期教育的根本特征更加清晰,早期教育之于儿童的意义更加明显。一个内心充满憧憬,希冀未来的儿童,在“希望”的包裹下,将会拥有更加强大的精神力量和丰满的心灵。更有幸,若能将“希望”贯穿一生的话,教育唤发的将不仅仅是儿童发展的愿望和心灵,而是整个社会积极走向未来的美好局面。

一、早期教育中的“尚未”及其意义

“尚未”是布洛赫希望哲学思想的核心。所谓“尚未”,即是尚未意识,尚未存在,尚未完满实现,布洛赫解释为仍然^[3]。“尚未”是一种积极能动的生命冲动,是一种乐观主义,一种面向未来的发展趋势,是人生生命形式的展开和展现,也是对自由的追求,是赋予生命以意义的过程^[4]。在儿童生活早期,儿童生活及其发展就面临着诸多还未能达到的程度。以发展的进化观来看,儿童是要从不成熟走向成熟,逐渐走向并逼近成人文化的。那么,走向的过程中,如何处理未成熟与成熟之间的关系?如何处理儿童文化与成人文化之间的关系?这是早期教育的前设命题。从布洛赫的希望哲学出发,我们看到了儿童早期生活中的“尚未”,也能重新审视这些“尚未”的教育意义和价值。

(一) 儿童生活早期的幼态持续

幼态持续是躯体发展的延缓所造成的幼形遗留成年后对幼年形态特征的持有^[5],而且,与其他动物相比,人类个体保持自己祖先的幼年特征比其他任一动物群体都要明显。因为幼态持续的存在,所以人类个体在幼年时期,要比其他动物显得更加孱弱,并且幼年期更长。儿童生活早期的幼态持续在教育生活中产生出完全不同的观念。传统儿童观认为,儿童成长和发展的不成熟恰恰映证了儿童能力的不足,恰恰体现了儿童需要“教育”,需要“教导”的原则,也恰恰体现了教育能使儿童从不成熟走向成熟的重要角色。所以,教育的价值和教育者的角色就更加不言而喻了。但是,究竟怎么看待人类个体早期的不成熟,莫兰则认为,“这种赋予成年人某种胎儿或幼兽的特征的年轻化现象在生物进化上常常具有丰富的意义,主要是它把新生的族类从为着适应某一特殊的环节而产生的狭隘的特性中解放出来,并且如果这个年轻化的现象与脑的发育相伴而行,还有利于发展出全面的能力和多重适应的品质”^[6]。也就是说,幼态持续是人类特有的进化方式,也是人类特有的适应方式。在一定程度上,它还不仅仅是一种特殊的进化过程。对人类个体而言,幼态持续可能蕴含着更加丰富的人文意义。因为,发育缓慢是人类个体童年的固有特征,发育缓慢也使人类发展获得更多可能性和机会,是个体发育中大脑进化的有效机制。

以希望哲学的思想和观念来看,幼态持续就是人类个体发展中的“尚未”,是蕴含着希望和可能性的潜在过程。卢梭在《论人类不平等的起源》中说,“我看到人这种动物,不如某些动物强壮,也不如另一些动物敏捷,但总起来说,他的构造却比一切动物都要完善”^[7]。为什么呢?那是因为文化使之更加完善,更加高级。所以,当下的不完善中其实蕴含着更加高级的完善,这恰恰是人类发展的特殊之处。因而,我们须珍视儿童现有的不成熟,珍惜儿童身上“尚未”得见未来的真实状态。未成熟恰恰是为在将来更大的成熟做准备,而不是没有意义的虚度和浪费。正所谓童心才是最大的资源。卢梭在《爱弥儿》中说:“自然要他们没有成人前还是儿童。倘若我们颠倒这个次序,我们将产生一种不及时的果子,即未成熟,也乏香味,这样的果子在未成熟前已败坏;我们就会有小博士和老儿童。”^[8]所以,儿童当该有儿童该有的模样,“尚未”成熟的状态恰恰是儿童本质的体现,也是童年期

在整个人生发展历程中的特殊价值所在。当然,在布洛赫那里,希望不是一个单独的意识放在那里,而是个体在某个愿望、幻想的依靠下产生动力,从而促使实践发生变革。因而,秉持童心之贵,呵护童心之重,让儿童能以赤子之心成长起来,这才是早期教育的“希望”所在。

(二) 人发展的非特定化

人发展的非特定化,是个体发育中的另一特征,并且与幼态持续关系密切。正是在人类个体的幼年状态长期保留并缓慢成长的过程中,个体发展才呈现出发展的非特定化。德国的哲学人类学家切尔·兰德曼认为,人的非特定化是一种不完善的状态,人类的幼年期就充满了极大的不确定性,这是一种未完成的状态,其开放性和多边性为人类提供了无限的发展空间^[9]。人类个体在进化过程中,以尚未完成的人的状态存在于世界之中,自然界并没有对人类作出明确限定的背后,是给人的发展留下了未确定性,也是给人的发展留下了更多可能性。从生理结构上来说,这种基因程序决定了人类本质的开放性,在一定程度上,也是发展的优越性。与之相似的是,布洛赫将其定义为是“开放的X”,一种“在形成中的本质”^[10],两者都在强调个体发展的过程性和开放性。

“形成中的”和“未完成的”两种观念,不约而同地肯定和关注了早期教育中的二个重要命题。

第一,要以发展和动态的眼光来看待儿童的学习和发展过程。古谚常说“三岁看大,七岁看老”,人们似乎可以凭借儿童现时的种种表现来洞察未来。但其实在根本上忽略了人类个体早期特有的开放性所具有的发展价值。因而,在早期教育阶段就为儿童早早锁定发展轨道,一言以断定未来的做法只能被归结到工具主义和功利主义的阵营中,殊不知人类生理结构面向世界的开放性,恰恰是源于人的主观能动性,即文化创造的力量。兰德曼所认为的非完善与自我完善之间的关系,以发展的眼光来看到儿童的关键,是不能忽略人,作为人的自我完善性,那就是文化创造的力量;对于儿童,即是儿童文化的自我创造能力。

第二,要处理好“未完成的”现在与“将在”之间的关系。“将在”是布洛赫思想中直指未来的状态,专指因为具有开放性而比现在更加完美^[10]。这是与“现在”区分开来,但又密切关联的一种状态。它蕴含着发展的希望,指引着发展的方向。但却比“现在”更趋于完美,这种指向未来的价值导向恰恰也是希望哲学

的魅力所在。处理好“现在”与“将在”之间的关系,就是不能将二者看作同一类质,不能将“将在”理解为“现在”进化到达的状态,绝不是低阶与高阶之间的区别。而是“此在”与“他在”之间的区别。“此在”是儿童区别于成人的根本特质所在,是“将在”的蕴涵之所。因而,着急用“将在”替代“此在”的做法都是舍本求末,本末倒置的,利用教育手段极速缩短“此在”与“将在”之间距离的做法也一样不可取。

(三) 本能的缪斯

1997年,让·罗尔·布约克沃尔德在《本能的缪斯——激活潜在的艺术灵性》中阐述了本能与天性在儿童艺术教育中的作用,并以“本能的缪斯”来指称。这使得“本能”又成为解释儿童发展的重要概念。布约克沃尔德认为,“‘本能的缪斯’是人类与生俱来的一种以韵律、节奏和运动为表征的生存性力量和创造性力量”^[11]。每位儿童的体内都存在“本能的缪斯”,并且在儿童成长发育过程中逐渐体现出来。这样富有想象力的假设说明,“本能的缪斯”是儿童潜藏着的发展可能性,是推动儿童进行艺术创造的原始冲动,是儿童的天性之一。其实,本能的缪斯不光体现在儿童的艺术活动中,在儿童生命的自然展现中,处处可见缪斯的痕迹。以冲动和本能解释儿童发展的路径,与布洛赫建构乌托邦的路径极为相似。放在教育活动中,布洛赫的乌托邦就是“将在”,就是可能性,就是在客观现实基础上生长出来的“可能事物”。而且是极富可能性的所在。它表明了教育面向未来,面向希望,似乎虚妄的精神追求。但其实这完全符合儿童的本性,是儿童精神的体现。刘晓东在《儿童精神哲学》中就指出:“儿童的思想、儿童的全部生活都是史诗,都是在描绘生命的历史、描绘精神历史的诗篇。”^[12]早期教育是保持和发展儿童精神的合法路径,但须以尊重儿童精神,理解虚妄,面向乌托邦为前提。当然,布洛赫所称的乌托邦并非干脆没有根基。他指出:“尚未意识……和现实世界相互关联的,带有某种预见性的意识范畴,它的表现就是希望”。^[13]这里,它明确指出蕴含可能性的乌托邦是基于现实世界而产生出来,自然是超越于现实的,这也是希望的预见性所要求的。

二、“希望”关照下的早期教育

儿童的天性,即儿童精神,是充满探求和可能性的,也是面向未来,充满了希望的本性。在这一点上,

布洛赫的“希望”与儿童精神在气质上非常相似。而布洛赫的“希望”立足于客观存在,力求于“尚未”实现的未来。这为儿童教育的实践提供了参照。

(一) 梦想与儿童的游戏精神

充满希望的早期教育面向未来,依托梦想来实现未来。这里,梦想就是尚未的承载和寄托。于儿童而言,梦想就在自由的游戏活动中展现。英国诗人威廉·布莱克就曾说过,儿童的游戏与老人的理智,是他们在各自季节收获的果实。以“望”为本的早期教育理应让这颗果实更为丰富,更为灿烂。

游戏是对未来生活的最好预备,儿童在游戏中的玩耍不是成人肉眼看到的单纯表象活动,实则游戏是在儿童“梦想”中进行的。游戏是一种内在主观行为,它是需要建立在儿童以往的现实经验之上,是与客观之间联系起来而搭建的“通道”。儿童是在“梦想”中畅游,通过游戏来开创自己的“未来”,为自己的“未来”铺下根蒂。

游戏对儿童有着巨大的吸引力,游戏中培养儿童对未来的希望(目标),把这种“希望”深刻于儿童的内心,不会随着时间和现实的打击下而破灭,并逐渐发展成存在的事实。儿童在游戏中尽情想象,在想象中回忆和建构经验,然后再把经验放入生活中进行创造。游戏以想象为前提,同时又不断增进想象的目的性,并促使它朝着创造未来的方向去发展。儿童游戏是一个具有积极主动性、概括性和创造性的过程,儿童在确立游戏主题、构思情节、制作“道具”等一系列活动中,总是在积极思考不断解决问题,儿童堪称“最认真的创造家”。丰子恺笔下的儿童会以凳为马,以笔为筷……虽然这些东西与实物差距甚大,但儿童觉得这无关紧要,因为游戏中的事物成为了一种暗示的工具,它们远远超过了原本事物的本质,儿童通过想象制作出的“道具”这不仅深刻反映出先验的存在,这就是儿童的创造。瑞士心理学家卡尔·古斯塔夫·荣格,想起儿童时期用石块和泥浆建筑城堡的游戏,体验到与那些事物相关的创造性活动的神奇魅力,于是成年的他再次在住所附近的湖泊玩起了泥沙、石头做房屋建筑,就是这个游戏让荣格逐渐觉悟人的原始本性的奇异幻想,进而促进了其理论的创建。

可见,游戏不单是一个儿童内心最纯洁的净土,更是在儿童对未来的幻想,幻想是指向未来,并与个人愿望相联系的想象,它是创造想象的特殊形式,幻想中的形象体现着个人的希望。任何教育方式都没

有比游戏让儿童更快地接受,更能在愉快的情绪下学到知识。希望在游戏里展现的淋漓尽致,希望在游戏中也悄然助力儿童愉悦成长。

(二) 超现实与儿童的想象力

儿童文学是体现儿童精神的又一资源库。尽管儿童文学创作困难重重。关于儿童文学创作,方卫平曾经说过,“我认为‘童年’这一概念,是我们所有关于儿童文学的理论思考的出发点”^[14]。儿童,是儿童文学的起点和原点。那么,儿童是什么样的?儿童是如何表现的?儿童是如何认识世界的?在儿童文学作品中,这些都能得到集中体现,而这也是儿童精神的体现。鲁迅先生回忆起自己童年时期看《山海经》的情景,其中有大量的超现实角色,充分展示出儿童在文学作品中所获得的精神满足。故事中的超现实内容给了儿童想象的空间和内容,阅读的过程又是超现实内容与儿童想象交融、融合的过程。任何文学作品源于生活,又高于生活。其中充斥着虚妄,如奇异的宝葫芦、马良的神笔、匹诺曹的鼻子等等,但也是超现实的内容。事实上,这种文学作品中的“虚妄”反而与儿童精神最契合。当然契合的原点,就在儿童的想象力。现实所不能及的“虚妄”世界是儿童想象力的工场,也是蕴含希望,面向未来的工场。儿童文学是培养儿童想象力的开山斧,儿童的想象力离不开语言的启迪。儿童可以凭借语言所承载的间接知识来丰富想象的内容,也可以通过语言来表达自己的想象。儿童文学可以丰富儿童的再造性想象,激发儿童的广泛联想。形象地讲,文学作品就是能够吹燃儿童想象和语言烟花的闪闪火光。一方面,文学作品中的超现实状况可以帮助儿童发泄在现实中得不到或不满意的情绪。另一方面,儿童也可以在文学作品所描绘的超现实中发现真理和规律。最主要的是,文学作品可以帮助儿童看到希望,在儿童的早期发展中深深种下对未来的憧憬。

站在儿童视角,任何儿童文学作品,如若没有活跃的梦想,就等于剥夺了儿童的生活。换句话说,想象,是儿童生活的内容;浪漫,是儿童生活的色彩。没有童话和神话,世界对于儿童来说就会变成一幅颜色靓丽却没有生命力的画。而文学作品不仅可以满足儿童的想象,也可以阻挡现实、功利的价值体系对儿童的侵蚀。在这里,虚妄的超现实成为儿童想象的基地和资源库。可见,儿童文学可以激发儿童的想象,如果再加上教育实践的主动作为,能让想象合理化,

让儿童视角里的“乌托邦世界”最终可以走向现实。

(三) 儿童文化与儿童精神的独立性

儿童文化是儿童精神的实际展现,早期教育的“希望”必然要基于儿童文化的丰富土壤方可。“儿童文化”一词最早来源于儿童人类学与文化人类学的研究。美国学者古德曼认为,儿童文化研究就是去描述儿童在观察他们置身于其中的世界时看到了什么,即用儿童的视界看世界。但由于我们通常在儿童文化与成人文化相对的二维视角下看待儿童文化,所以儿童文化就成了儿童群体的特征和标志,是儿童群体区别于成人群体的特殊性所在。儿童文化也就自然成为儿童这一群体特有的行为、观念、态度与思想方式的总和,是儿童群体特有的精神生活和物质生活的复杂的复合体,体现着儿童用自己的视角观察周围的世界的所见、所思、所感与所为^[15]。儿童文化是诗性的、游戏的、童话的(或神话的)、梦想的、艺术的,是好奇的、探索的,是从本能的无意识逐步迈向意识^[16],随着“儿童主体”概念的凸显以及儿童意识的逐步提高,儿童文化也越来越显现。

揭开纷繁复杂的儿童文化的表象,我们能发现儿童精神的特质所在。一方面,儿童文化是儿童以自己的感觉、行为、情感和观点等为中心,从自己的视角来理解这个世界,洞察周围的环境,因此,儿童精神的取向是“以自己为中心”的。幼儿年龄越小,就越容易体现出自我中心化的特征。认知上主体和客体的混沌,使儿童常常将自身的感受代替了世间万物的感受,这是儿童与生俱来的潜意识投射出的情感表达、欲望和认知。于是,在儿童的观点里,一切事物注入了他们的情感,拥有了主观的生命意识,这种泛灵化特征,既是儿童思维的投射,也是儿童是对生活充满美好希望的象征,其中涌动的是儿童特有的天真、幻想、憧憬、灵性和自由,自然透露着儿童精神的长久力量;另一方面,儿童文化是富蕴秘密的。儿童世界是充满秘密的神圣国度。儿童拥有的无数的秘密背后透露着儿童丰富的想象,也体现了儿童世界的独特性。“秘密的拥有正表明了儿童的成长、儿童内心世界的丰富,儿童开始具有独立意识和自主能力。”^[17]蒙台梭利在《童年的秘密》中列举了重复练习、自由选择、书写与阅读、肃静练习等多种秘密活动。虽然这并不一定是儿童秘密的典型代表,但蒙台梭利却提醒我们,尤其是老师和家长,要观察并发现儿童的秘密,这是了解和认识儿童世界的导航。因此,也有研究者指出,秘

密事实上富含教育价值,直指“儿童意义世界的独特性、儿童成长的次序性、儿童行为逻辑的特殊性和儿童发展的不确定性。”

所以,儿童文化既是儿童精神的具象,也是儿童精神的涵养地,是早期教育“希望”的涵养地。既是涵养之所,就要行珍惜之道。在这个意义上,保护儿童文化,就是保护儿童世界的独一无二,就是保护儿童精神的独一无二。这也是以“望”为本的早期教育应坚持的价值导向。

三、以“望”为本的早期教育实践

布洛赫的希望哲学思想集中体现了人类走向更美满的未来的意图。这是一个超现实的幻想,但经过不断探索和钻研,幻想终究将变成现实。而教育就是给予人希望的过程。那么,如何才能让“希望”在早期教育实践中变为行动?乌托邦的气质又如何体现在早期教育中呢?

(一) 早期教育中的“留白”

“无——尚未——全有”是希望哲学的主要理论构架。布洛赫说“我在。但是,我尚未持有自身。”^[3]在这里,“无”是最初的实质,“无”不是表面字意的什么都没有,而是人类历史与自然环境中最原始的状态,如同教育是引导学生从原有经验出发,生长(建构)起新的经验”^[18]。同样,我们一直强调儿童早期教育不是空中楼阁,是利用儿童的天性、本能和原有经验进行教育。《希望的原理》阐明,“尚未”等同于乌托邦,它是一种白日梦,它是指向未来和现实世界相互关联带有某种预见性的意识范畴,它的表现就是希望。此处的“白日梦”不是庸人浑浑噩噩毫无依据所想,而是一种没有被意识到或被察觉的状态,就如儿童发展中的“延迟模仿”一般。如果说儿童和童年是人发展的资源库,那么,我们就需要保全儿童生活中那些尚未被意识到的,其实更多是尚未被成人意识的东西。

布洛赫的“尚未”,看似虚无,但实际上是对预先的一种推定。一切事物在“尚未”的基础上发展,无论是个体还是这个世界皆不是一个已成型或者既定的存在,都是一个不断超越和发展的存在。在“尚未”的视角下,儿童,尤其是幼小的儿童内部有着“尚未被意识到的东西”。这与个体发生中的幼态持续和人的非特定化发展是一致的。

“全有”则是“尚未”的一种过程后实质结果,一个

逐渐被发觉到理解再到创造的全新世界。儿童的当下就像是“尚未”的阶段,儿童的成长和发展就是在成人引导下,儿童通过自身的努力逐渐走向自己所憧憬的“全有”的未来世界的过程。如此来看,保全当下的“尚未”就是为了未来的“全有”,破坏“尚未”也就破坏了“未来”的根基,也就不存在所谓的“全有”了。

以教育实践的角度来看,如何才能完成“无一尚未一全有”的发展过程呢?那就是注意教育中的“留白”艺术。“留白”是艺术创作中的专有名词,特指为了使整个作品的画面、章法等协调起来,而专门在画作上留下部分空白区域,以引发观者的想象,使观者在实体画作和想象画作中体味到更加丰富的艺术情趣。早期教育中的“留白”首先是要珍视儿童和童年期的价值,让儿童在童年中过看似虚度的生活;“留白”也意味着要尊重儿童的节律和速度,让儿童以儿童的方式成长,而不是被成人主宰。即使他是以蜗牛的速度前行,也不能让成人的力量僭越于儿童心灵之上,而是要牵着蜗牛共同前行;“留白”也意味着教师要放手,要在教育过程中把教育空间留给儿童。

当然,“留白”并不是成人的完全撤出。事实上,从“尚未”到“全有”的过程中,成人起着明显的支架作用。正如前苏联心理学家维果斯基提出“最近发展区”一样。一个孩子从“无”的状态,在成人的帮助下到达一个“全有”的状态,儿童在前后两者之间的“距离”就是一个正在发展中的“尚未”。这个过程意义在于激发儿童的自身潜力,因为事物内部具有一种不断向前的“潜在一倾向性”。但同时也需要成人的支持和介入。所以说,教育可以“创造”儿童的发展,而“尚未”就是一种“创造”的过程。

(二) 早期教育的自然化

布洛赫的希望哲学基于马克思早期关于“自然的人化”和“人的自然化”^[19]思想,认为刚出生的婴儿就是“自然的人化”,完全属于一个“自然人”。但在自然成长的过程中,文化和社会属性会慢慢内化到人的身上,称为“人的自然化”。埃里克森则把过程称为儿童在接受成人的训练中完善了残留的本能碎片。这里,“本能的碎片”是指人类在漫长童年期的发育过程中所留下的“情绪稚性”。兰德曼则认为是人从不完善走向完善的过程,其中文化起了关键性作用。布洛赫强调“自然的人化”与“人的自然化”的要点,是对“自然”的强调和关注。

人本来就为自然产物,人的发展就是要遵循自然

的法则。布洛赫承接了近代德国浪漫主义的思想立场,认为“人类有望实现自然之中以及与自然一道的人的王国”^[19]。可见,布洛赫试图把人类奠基在自然之中,把自然转为财富,但不是赤裸裸地统治自然,这也是希望哲学的梦想王国。

在儿童早期教育中,遵循自然就是遵循儿童的天性发展。天性,顾名思义是大自然赋予的习性。它是“是自然对儿童发展的规定性,也是儿童的自然属性,儿童的天性是儿童最基本、最重要的成长需求。儿童的自然天性有其规律性,教育必须遵循儿童的自然天性,按照天性的规律整合儿童的自然属性和文化属性”^[20]。早期教育遵循儿童的天性,就是遵循自然的规律。即使教育赋予人类社会性,但教育的发展是不能脱离自然的轨道,拔苗必定是不能助长的。当然,与儿童天性的自然性相比,天性的发展潜势更加重要。杜威在《民主主义与教育》中写道:“一般动物出生不久即能啄食和行路,儿童则需长期抚养才能独立生活,表面上儿童居于弱势,殊不知这较长的生长时期正好蕴藏着使它们进行比较复杂而高深的学习的可贵潜能。”^[21]这里,个体发生和类发生天然结合在一起,潜能恰恰体现出了童年和童心的价值。在这个意义上,儿童教育之于童心的价值,已超然于教育的工具价值之外,体现在它“是在履行重塑人文价值的文化使命”^[22]。

(三) 以乌托邦精神创立“儿童的乐园”

“乌托邦是破坏和打碎现有社会或准备打碎它的那些集团的想法,并梦想一个更美好的世界,一个更美好的社会。”^[23]布洛赫的“具体乌托邦”肯定了实际劳动带来的发展创造。“乌托邦”力求解放人之本性,追求人之发展的完美蓝图,并为之努力实践。在儿童发展中,乌托邦也是极为重要的。他们天生对外部世界抱有好奇心和求知欲,对未来的种种充满憧憬,日日渴望像成人一般的社交和生活,期待长大是儿童的通有特征。但因为年龄小、受到知识、经验和能力等限制,不可能真正的像成人一样参加社会实践项目。因此,通过游戏等方式儿童来幻想自己长大后的模样是对未来生活的期望,利用希望对精神世界进行解放就很自然而然。如若儿童没有获得解放的权利,没有可以乌托邦的机会,那么,他们只能走向“自我解放”,比如,以反抗、逃避等方式来释放心中的桎梏。陶行知说:“我们晓得,特别是中国小孩,是在苦海中成长。我们应该把儿童苦海创造成一个儿童乐园。”

那么,“儿童乐园”到底应该如何建立?这个“乐园”是应该直接由成人创立出来后交给儿童,还是儿童孑然一身去建立自己的欢乐园?不,都不是,最合理的方法应该是成人和儿童共同创建“儿童的乐园”。如若成人创建一个“乐园”,那必然是成人站在自己的角度上创设的,成人的主观会很大程度上忽略儿童真正所需要的,这种所谓的“乐园”无疑会变成带给儿童巨大压迫的“苦海”。苏霍姆林斯基在《帕夫雷什中学》中写道:“一个好教师意味着什么?首先意味着他热爱孩子,感到跟孩子交往是一种乐趣,相信每个孩子都能成为一个好人,善于跟他们交朋友,关心孩子的快乐和悲伤,了解孩子的心灵,时刻都不忘记自己也曾是孩子。”^[24]以赤子之心,满怀希望,面向未来,这是成人在创建“儿童乐园”时应持有的态度。反过来,如果让儿童只身去创建“儿童乐园”,就会创设出另一种“苦海”。缺乏成人引导的儿童发展,就像“狼孩”一般,未来就无法适应人类社会。“儿童世界好比大森林,森林里既有天使,也有魔鬼。同样的,儿童要解放,儿童也需要规范;儿童需要自由,儿童也需要规则;儿童需要快乐,儿童也需要磨砺,需要批评。”^[25]如此,儿童乐园方能成为希望的园地。早期教育怀抱在希望的乐园之中,建立在希望的乐园之中,像极了娇美的花朵面朝艳阳天只等待绽开的那一刻。

【参考文献】

- [1] 姚洋, 秦子忠. 中国务实主义及其儒家哲学基础[J]. 文史哲, 2019(5):69-89,166-167.
- [2] 程秀兰. 多学科视野中幼儿园教育“小学化”现象透视[J]. 教育研究, 2014,35(9):69-76.
- [3] 张爽爽. 对布洛赫希望哲学的几点思考[J]. 法制博览, 2015,(2):290-291,269.
- [4] 马巴木.布洛赫“尚未”概念的研究[D]. 哈尔滨:黑龙江大学, 2016.
- [5] 刘晓东. “幼态持续”及其人文意蕴[J]. 南京师大学报(社会科学版), 2014(6):78-89.
- [6] 孙爱琴. 文化自觉视阈下的儿童文化—从式微、变革走向生长[J]. 甘肃社会科学,2014(6):217-220,228.
- [7] 卢梭. 论人类不平等的起源和基础[M]. 高煜,译桂林:广西师范大学出版社,2009.
- [8] 卢梭.爱弥儿[M]. 彭正梅,译. 上海:上海人民出版社, 2007.
- [9] 倪胜利. 不确定性与人的早期发展[J]. 西北师大学报(社会科学版), 2009,46(4):95-98.
- [10] 薛晓阳. 希望哲学:道德教育与未来意识——一个关于希望德育的哲学阐释[J]. 北京大学教育评论, 2014,12(3):90-104,191.
- [11] 韦琴芬. 儿童钢琴学习兴趣的成因及培养研究——“本能的缪斯”带来的思考[J]. 大舞台,2014(11):223-224.
- [12] 刘晓东. 儿童精神哲学[M]. 南京:南京师范大学出版社, 1999.
- [13] Ernst Bloch. TuebingerEinleitung in die Phi- losophie [M]. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag,1996.
- [14] 方卫平. 童年:儿童文学理论的逻辑起点[J]. 浙江师范大学学报(社会科学版), 1990,(2):1-6.
- [15] 钱雨. 儿童文化研究[D]. 上海:华东师范大学,2008.
- [16] 刘晓东. 论儿童文化—兼论儿童文化与成人文化的互补互哺关系[J]. 华东师范大学学报(教育科学版),2005(2):28-35.
- [17] 王海英. 走进儿童的秘密——儿童秘密引发的教育思考[J]. 当代教育科学,2005(21):3-5.
- [18] 麻彦坤. 建构主义学习理论对心理健康教育方法的启迪[J]. 教育探索,2009(8):120-122.
- [19] 金寿铁. 希望的视阈与意义——恩格斯·布洛赫的哲学导论[M]. 北京:商务印书馆,2016.
- [20] 刘庆昌. 儿童的命运与成人的觉醒[J]. 陕西师范大学学报(哲学社会科学版), 2015,44(6):155-165.
- [21] 杜威. 民主主义与教育[M]. 王承绪,译北京:人民教育出版社,2011.
- [22] 丁海东. 儿童精神的人文品性及其教育诉求——文化二维论视野下的儿童精神及教育[J]. 西北师大学报(社会科学版), 2010,47(5):76-81.
- [23] 金寿铁. 马克思主义是具体的乌托邦——论恩斯特·布洛赫的哲学命题“乌托邦”[J]. 社会科学,2015(3):110-119.
- [24] B. A.苏霍姆林斯基.帕夫雷什中学[M]. 赵玮,等译. 北京:教育科学出版社,1983.
- [25] 成尚荣. 儿童研究视角的坚守、调整与发展走向[J]. 教育研究, 2017,38(12):14-21.

【责任编辑 李兆平】