

■ 学前教育理论

逃“慌”逐“爱” ——学前儿童争宠行为的现象学分析

孟 婕,王成刚

(安徽师范大学教育科学学院,安徽芜湖 241000)

摘 要:当幼儿教师和家长遇到儿童的争宠行为时,通常会认为他们看到儿童的纠缠、竞争、嫉妒、哭闹等现象就是儿童争宠行为本身。从现象学的视角看,儿童争宠行为在本源上是儿童正在以排他性方式获得“爱”的感受、驱散其内心焦虑与恐慌的情感体验。通过对案例的现象学分析与教育者生活体验的反思,理解儿童争宠行为之意义,以期更好引导学前儿童形成自我认同。

关键词:儿童;争宠;生活体验;现象学

中图分类号: G611

文献标识码:A

文章编号: 2095-770X(2021)01-0025-08

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

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2021.01.004

The Pursuit of Love from Anxiety —Phenomenological Analysis of Preschool Children’s “Competition for Favor” Behavior

MENG Jie, WANG Cheng-gang

(Anhui Normal University, College of Education and Scienc, Wuhu 241000, China)

Abstract: When preschool teachers and parents encounter the “competition” behavior of children, they usually think that the pestering, competition, jealousy, crying and other phenomena they see are just children’s “competition” behavior itself. From the perspective of phenomenology, the behavior of children “competing for favor” is essentially the emotional experience of children getting “love” in an exclusive way and dispelling their inner anxiety and panic. Through phenomenological analysis of cases and reflection of educators’ life experience, the significance of children’s “competition for favor” will be understood in order to better guide preschool children to form their self-identity.

Key words: children; competition for favor; life experience; phenomenology

随着我国全面二胎政策的实施,二孩家庭将越来越多。二孩家庭中的教养问题也随之产生,其中一个普遍——同胞之间的争宠现象引起家庭教养者和相关学者的关注。然而目前关于争宠的探究,多从实证分析视角对家庭同胞关系的

类型、影响因素、父母教养行为的方面进行阐述。而鲜有通过对争宠主体所展现出的问题入手,深入争宠主体的内心,研究和分析身处争宠情境时体验与感受的研究;也鲜见从有机关联的视角对家庭同胞争宠行为延伸到幼儿园后产生

收稿日期: 2020-11-14;修回日期:2020-11-26

基金项目:安徽省教育科学规划重点项目(JKZ1701)

作者简介:孟婕,女,安徽阜阳人,安徽师范大学教育科学学院学前教育学硕士研究生;王成刚,男,内蒙古呼和浩特人,安徽师范大学教育科学学院副教授,博士,硕士研究生导师,主要研究方向:儿童发展与课程。

的影响进行研究。本研究尝试在现象学视角下,通过对儿童争宠行为案例进行现象学分析和对儿童生活体验的反思,来增强家长和幼儿教师对争宠行为及该行为所产生影响的理解。正如马克斯·范梅南在《生活体验研究》所指出的:教育者要以文本反思与孩子共处情境之中的日常生活体验,理解儿童行为背后的意义,进行行之有效的教育^[1]。深入儿童的家庭与幼儿园生活情境、内心情感世界,理解儿童争宠行为的意义以便教育者帮助儿童获得爱与支持,驱散焦虑,形成自我认同,而现象学的分析方法则有助于深入儿童的内心情感世界。基于此,本文以研究者在幼儿园调研期间观察和梳理的争宠案例为研究文本,并回溯争宠行为的家庭源头,进而尝试进行一种现象学视角的分析。

一、学前儿童争宠典型案例呈现

中班的冰冰(化名),最近特别爱表现自己,总给自己“加戏”,在教育活动和其他活动环节中总爱尖叫、吵闹、或故意乱跑乱跳,有时活动过程中一直举手,教师请他回答问题,他只是笑,回答不出教师的问题,有时在教师与其他幼儿交流过程中故意接话,来吸引教师和同伴们的注意。教师与冰冰妈妈进行了沟通,妈妈回应说冰冰这种过于寻求关注的行为,可能是因为妹妹出生后,(我们忙不过来)冰冰有点受冷落,情绪不稳定。“他最近在家也特别喜欢刷存在感,总是说妈妈(爸爸),你快来看……你跟我去……”“有时候还会学妹妹,做些很幼稚的事;有时我们稍微照顾妹妹多一点,他就生气,把自己关在房间里……”。老师找冰冰沟通,冰冰则抱怨:“(家里)大家都忙自己的,不理我。”“那你在幼儿园弄这么大的动静,是不是想让老师和同伴的注意点在你身上?”“是的,想爸爸妈妈(多陪我),可爸爸妈妈总是围着妹妹转,对妹妹特别温柔,没有时间理我,有时候还吼我。”“那你为啥也总在幼儿园刷存在感?”冰冰说:“(我)喜欢(被老师)表扬,我想(当班上)最受欢迎(的小朋友)”。

(访自W市F幼儿园)

上述文字提供了一个较为典型的争宠案例。冰冰在幼儿园一直延续着家庭中的争宠行为,这种行为对冰冰自身、其所在的家庭和幼儿

园班级产生了“不良”的影响,冰冰是一个需要给予关心和教育的幼儿。教师和家长该如何关心和教育冰冰,这是一个与家长和教师怎么样理解冰冰的争宠行为、对冰冰的行为性质作出怎样的判断相关的问题,该问题将直接决定着教师和家长与冰冰建立起的关系以及所采取的教育方式。

在古汉语实用词典中,争宠作动词用,意为争夺宠幸。《史记·屈原贾生列传》有云:“上官大夫与之同列,争宠而心害其能。”(同列:官阶相同。)学者柳士同在分析春秋百家争鸣时指出,卷入其中的诸子百家既有争鸣者也有争宠者,并认为争宠乃是一种典型的臣妾心态,其目的无非是取悦权贵,争宠者根本无视什么真假是非,其目的只有一个,那就是十足功利化的为我所用^[2]。也有学者认为“我们生而处于以竞争交互的社会之中,人们常会出现争夺同一目标的现象”^[3]。由生物本能的优胜劣汰到社会情境体系评价,争宠作为本能,同样伴随儿童成长,一旦存在竞争性交互,争宠意识自然形成。争宠方式多样,或直接或间接,或以言语见长,或以行为取胜,即儿童希望通过争宠行为,表达某种诉求和情感,实现某种愿望。

二、功利性、病理性层面学前儿童争宠及现象学批判

现有研究多从诊断学和医学角度来界定儿童争宠行为。在《英汉医学新词辞典》中,用rivalry和sibling来表示同胞竞争,即兄弟姐妹间为了争取双亲或双亲之一的抚爱、感情和注意,或为了得到其他承认或利益而开展的竞争^[4]。而在《诊断学大辞典》中认为,更将异乎寻常的同胞竞争视为是病理性,称之为同胞嫉妒。相关研究表明,儿童在面临同胞兄弟姐妹诞生,分走父母大量的“投资”时,会视同胞关系为一种充满威胁的竞争关系^[5]。Faye Barrow等学者表示,幼儿畸形的同胞竞争关系,与“强迫症”强相关,甚至可能产生同胞间的强迫性恐怖症^[6]。N. Howe等学者认为,幼儿早期与父母间的三元互动质量,直接影响着同胞手足间的争宠行为,甚至可能影响幼儿的社会认知发展^[7]。Alison Whitworth等学者认为,在人口密集、家庭情感资源竞争激烈的印度,生育间隔与两岁以下儿童因同胞竞争导致的死亡风险呈负相

关,生育间隔愈短,儿童因同胞竞争导致的死亡风险越高^[8]。案例中冰冰在家中同胞之间、在幼儿园同伴之间都存在通过竞争性行为争取父母与教师关注、寻找确证自己是父母和教师最喜欢的孩子的行为。可见,不管是同胞或非同胞之间,都会出现争宠行为,并呈现出如下特点:争宠指向相同目标客体,主体间具有排他性;争宠目标对于争宠者有稀缺性和珍贵性;争宠主体间呈间接反对关系,主要为达到目标,而非反对或迫害其他竞争者;争宠受内隐的规则约束。

但若仅从病理性层面理解儿童争宠行为,则有失偏颇。因为争宠是与儿童一起存在的,对儿童意义世界的建构有独特作用,而且从进化心理学来看是契合儿童心理发展的一种本能。如果对争宠的认识和描述是基于家长和教师对儿童外在行为表现的判断,而非站在儿童自身立场对其行为的意义理解,则会把儿童争宠行为理解为亟待矫正的纠缠、竞争、嫉妒、哭闹、冲突性等争宠的“外在表象”,而非基于在儿童身上正在“发生着的、流动着的体验”。如此则会导致我们遮蔽“儿童是不同于成人的存在”的认识,也难以理解儿童作为意义主体的争宠行为究竟释放出怎样的一种信号、反映了儿童内心怎样的内在需求和生活体验。因而在现象学视角下,从儿童主体出发,研究学前儿童争宠行为,具有必要性,也有助于更好地理解儿童行为本身所折射出的内心世界,帮助儿童更好地实现内心世界意义建构。

三、现象学视角下的学前儿童争宠行为

与视争宠视为功利化、病理性的认识不同,现象学强调本质直观,强调返回事物本身,并以事物不同维度、层面和意涵向人们敞开自身的样态去认识它的发生发展过程。理解和解释儿童争宠现象需要回到行为发生的具体情境以及与置身于其中的儿童自我生活体验关联之中。因而,在现象学视角下,儿童争宠首先并非是一种病理性表现,而是发生于具体情境中的逃离情感焦虑的一种状态;其次,争宠是与儿童发展相伴、是“儿童我向思维”与“儿童利己意图”的呈现,争宠意味着儿童自我中心思维在情感领域的扩展、意味着非道德基础上的利己行为;第三,现象学视角下的争宠是儿童追求爱的过程,兼具持续性

和具体性双重特性。

(一)争宠作为具体情境下逃离焦虑的状态

争宠并非一种病理性表现,而是发生于具体情境中儿童逃离情感焦虑的一种状态。儿童争宠总是发生于具体的情境之中,是一种因担心“失宠”而产生的焦虑和恐慌,且本能地想要逃离这种焦虑的状态。现象学注重研究在某一特定情境中人的具体的、亲历的、具身的经验,强调现象在特定情境下的自我呈现和“暴露”。正如海德格尔所言,“现象学意味着让人从显现的东西本身那里如它从其本身所显现的那样看待它……即‘面向事情本身’。”^[9]对儿童争宠而言,面向事情本身,意味着要返回到争宠本身,用如其自身所敞开的方式来看待争宠现象。

儿童争宠是因担心“失宠”而产生焦虑和恐慌,本能地想要逃离这种焦虑的状态。梅兰妮·克莱茵认为儿童情绪与焦虑是因原始投射和内摄过程紧密相联的。生命之初的婴儿,就将对母亲和母乳的占有,向内转成了担心失去所爱之人(母亲)和所爱之物(母乳)而产生的迫害焦虑和抑郁焦虑^{[10]35,36}。婴幼儿期的争宠行为之所以出现,正是基于婴幼儿主体对母亲与心爱之物的情感需要,是一种对爱与安全感的呼唤,是一种对爱的可感受性追求。因“争宠者”带来的危机感体验,会让婴幼儿因担心“失宠”而产生焦虑和恐慌,本能地想要逃离这种焦虑状态,并且在长大的过程中,不断将这种焦虑向外投射。这种因儿童思念他所爱和所渴望的人,而产生的担心监护者缺席的焦虑状态,弗洛伊德也曾有过描述,“如果妈妈不在或者不爱自己的小孩,婴儿就不能确定自己的需要可以被满足,而且也许会暴露在极为痛苦的紧张感之中。(S.E.22, p87)”^{[10]36}德国伊利诺伊大学的劳丽·克雷默(Kramer, L.)的相关研究显示:4岁以下的同胞兄弟姐妹,争宠是儿童冲突的表现形式,冲突频率约在10次/分钟,而在3-7岁,则下降为3.5次/小时^[11]。这种冲突显然不是为了伤害对方的,这是认知水平有限的儿童,在面对情感困惑时,内隐的担心与焦虑向外投射的表现。冰冰就将妹妹视为“争宠者”,触发了情感焦虑,认为需要通过吸引父母的注意等方式来争宠,来帮助自己摆脱这种不受控制的焦虑体验。“二胎”家庭中兄弟姐妹间的争宠现象十分

常见。虽然案例中冰冰与父母的关系,是儿童与父母的一般关系,但对冰冰而言,父母是他与世界联结最多的纽带,他需要父母毫无保留的爱。当父母有了二胎,尽管父母一再保证仍然爱他,儿童依旧有负向情感体验。他的直接想法是,妹妹占用了他感受爱的通道,父母的目光不再黏着他身上。他因担心父母只喜欢妹妹不再爱他而触发的原初焦虑,潜意识地将妹妹认为是“争宠者”,排斥与妹妹分享父母的爱。一旦发现父母忽视他,儿童迫切地希望以尖叫、纠缠、哭闹等争宠的方式,来达到完全占有父母之爱、逃离焦虑的目的。

埃里克森认为,安全感危机是婴儿生命早期第一次危机的显现。每次的危机,都预示着人格承受冲突的阈值增强^[12]。儿童如果未与家长形成良好的信任关系,当信任危机的到来时,儿童的焦虑,往往以一种歇斯里地的方式体现出来。这种对抗性的争宠姿态,往往会被成人当成一种问题行为来对待。然而,却忽视了这种行为的本质,即儿童希望以这种对抗式或斗争式的争宠形式,来逃离焦虑和恐慌,维护自我的安全感,达到一种内在的平衡。争宠成功,则承受这种“焦虑——安全”的冲突阈值增强。争宠失败,与信任危机相伴的“焦虑”亦滋生。儿童的这种焦虑,也会投射到幼儿园与其他小朋友的相处中,如:以争表扬、争关注、争取老师和同伴的支持等,进行争宠。冰冰的焦虑出自于家庭,投射于幼儿园,他期望在幼儿园通过寻求与“周遭环境融合”,期待通过被关注、被肯定、被表扬,来逃避因妹妹出生,父母未能很好地与他进行感情交流,而带来的信任恐惧——存在性焦虑^{[13]37-41}。安东尼·吉登斯认为,这种儿童对看护者的信任,是抵御存在性焦虑的“情感疫苗”,是隔离周遭环境中的风险与不安全感的“保护罩”^{[13]37-41}。为了逃离这种焦虑感,儿童通常会以一种自我防御的状态,来保护自我,构建安全地带。即:不断以争宠的方式,来获得看护者的关注,以得到支持或关注,来确定这种爱得到满足。

(二)争宠是儿童“我向思维”与“利己意图”的呈现

不理解儿童行为的真实意蕴,当然也就无法

寻得问题的症结,不能真正地为儿童提供合适的帮助。婴幼儿期出现的指向物的争宠行为,也是儿童自我发展水平阶段低的表现^[14]。研究观察发现,儿童在2-4岁阶段,指向物的争宠更加明显:在以自己的情感需要为主,将物视作被争宠者,将获得对物的占有权,视为获得物的宠爱。如果有成人在场,儿童也将成人的支持,视为成人“更喜欢我”,所以“支持我”获得物的支配和使用权。儿童与成人不同,这种不同不仅表现在其时间经历和空间经历中,也表现在与世界和与自我的关系中^[15]。因此,在儿童指向物的争宠行为出现时,这种只考虑自身需求而不考虑他人的“我向思维”,又称为“自我中心”。儿童的争宠行为,是以自我中心为外壳,实际上是儿童“我向”思维的产物——以“利己”为意图。

蒂姆·莫尔根在《理解功利主义》一书中,就解释了功利主义体现在对谁有利,并以价值判断作为行动的标准^[16]。显然,与成人的功利主义不同。儿童之间的争宠行为,虽然以利己为目标,但却并未建立在道德感基础上,并不以为大多数人谋幸福而努力,只是纯粹地以争宠行为的结果对自己有利,作为行动标准。这种纯粹“我向”思维,意味着儿童仅希望用争宠的方式,获得对心爱之物或心爱之人的完全占有,而不掺杂道德因素,并且将儿童与看护者之间的潜在空间,作为否定其他课题即“非我”的手段^{[13]35-63}。

儿童在争宠时的我向思维和排他性,都希望可以否定“非我”来获得关注,而不关注他人想法。这种争宠的情境虽然是独有的,但这种争宠又具出普遍性。即因家长和教师对儿童行为意义的理解错位,而产生的疏导无效现象。家长倾向关注于儿童一定情境下的行为表现:这种以极端的方式吸引父母注意的行为,因未被理解,背离其期待而被视为“问题”行为。这意味着,家长将儿童乖不乖,视为衡量标准。儿童一旦出现“不乖”行为,很可能就会被家长视为问题。阿德勒认为“既然一个人的生活风格在3-5岁时就已经固定了,因而学校所谓的问题儿童,基本上都是儿童早期教育特别是家庭教育的结果,学校只不过是一种测试情境,把潜在的问题显露出来而已。”^[17]为何儿童要在幼儿园中与同伴争夺教师的关注呢?又为何要以一种极端的方式来吸引教师注

意?或许是因为在“我向思考”的儿童看来,这种成人眼中背离常模的行为,只不过是获得注意的一种方式,他尝试以反常态的争宠行为,争取教师师和同伴的关注,以此来获得自身存在意义,以证明自己是受关注的、是被宠爱的。

如果将儿童在幼儿园与家庭中的行为关联起来,则有助于理解儿童的真实意图。当“争宠者”出现,尽管父母一再保证仍然爱他,但利己的意图和“我向思考”,却让他觉得自己不再是父母情感的聚焦点。如遇到父母因“争宠者”拒绝的情境时,更对父母的话产生了怀疑。儿童通过对比观察父母对“争宠者”和自己的态度,单向认为他不再受欢迎,只有争宠,才能被关注。于是,争宠的频次上升。随后,儿童将他在家庭中无法从父母那里获得的关注,投射到学校情境:儿童希望在学校环境中,自己是最受宠爱的,一旦儿童要面对诸多竞争者,争宠行为就开始出现,而当他发现只有“极端行为”可以获得他人关注时,便一再复制这种行为,帮自己获得存在感。可见,尽管儿童的话语体系并未完善,但他们似乎已经知道要以“利己”的方式,来获得想要的“利己”结果。

(三)争宠是儿童追寻和感受爱的过程

菲利普·阿利埃斯认为现代社会的家庭关系,是以儿童为中心的^[18]。事实上,儿童一出生便成了家庭的焦点,而当下我国的主流家庭模式衍生的亲子关系,就是一种宠爱与被宠爱的关系,而这更容易造就被“娇宠”的儿童,儿童在与同伴相处时,也更容易出现争宠行为。“我想要成为上帝!”被“娇宠”的小孩子肆无忌惮地追求成神的优越感^{[19]51-55}。他们希望能通过采取相应措施,保证自己一直是世界的焦点,处于优越地位。对被娇宠的孩子来说,生活的意义是独占鳌头,他希望自己被认为是最重要的^{[19]14-15}。通常这类被“娇宠”的儿童多会期待别人把他的愿望当成命令来看待。当他进入一个不再是以“他”为众人注意中心的情境,而别人也不以体贴其感觉为主要目的时,他会觉得世界亏待了他,从而衍生出一种恐慌,这种恐慌正是被“娇宠”的儿童,担心失去所爱之人和独占鳌头的安全感,而产生的争宠行为^{[19]14-15}。阿德勒另一个“最懒男孩”争宠的例子也说明了这一点,当教师问他为何那么

懒,成绩那么糟,最懒男孩的回答是:“如果我是最懒的,你就会一直关心我,你并不注意那些不捣乱、功课好的乖孩子。”显然,这个“最懒男孩”将“懒”作为一种争宠的手段,他认为如果他既乖又不捣乱,功课也好,老师可能对他的关注比其他人少。

现象学的研究方法告诉我们,不能脱离主体而空洞地谈论事物、事件或个体行为的意义,特别是在涉及有关个体行为的理解时,意义的主体性质就显得更加明显^[20]。同样,最受家长爱戴和教师关注,是儿童作为个体在追求爱与安全感得以满足时,内心产生的一种个体性高峰情绪体验。争宠者的出现,对儿童而言,并不仅是多了个玩伴或弟妹,也意味着独占鳌头的地位受到挑战,感受爱的能力下降,安全感缺失。他们总担心争宠者会夺走原属于自己的爱,触发了焦虑情绪,并希望自己才是父母和老师心目中那个最受喜欢的孩子。

对学前儿童而言,他们生活的意义就是得到爱与支持,因此需要父母和老师无限的爱与关注。父母的爱与呵护赋予一个人童年的生活以整体的意义和内心世界的完整性,即当对于儿童来说必不可少的父母之爱与呵护,因为这样那样的原因而缺失的时候,则其生活的完整性以及生活的意义便因此而变得捉摸不定,变得不可理喻^[21]。儿童为追求爱而准备的争宠,比合作更为充分,不管争宠结果是胜是负,儿童的目标都不会是奉献与施与,而是夺取能供自己享用之物。儿童追求的爱,具有持续性和具体性,他需要的是获得的爱与支持永远不会缺位。至少,儿童不希望体验到不被关注的“被遗弃感”,因而儿童将没有获得宠爱的不满,以一些极端的争宠形式发泄出来。这种因渴求的爱达不到满足,进而产生“失宠”的焦虑感和存在性不安,当无法用正常途径获得“独宠”时,“反常行为”便会补位,即儿童通过尝试正常或反常的行为,来追求和感受父母、老师的关注与爱。

四、学前儿童争宠行为的现象学向度及其教育意蕴

从现象学视角理解学前儿童争宠行为并不是为了认识争宠是什么,不在于了解争宠有哪些

表现,而在于回归具体的争宠现象本身。通过结合情境描述争宠现象本身呈现于我们的样态,从不同维度看学前儿童争宠现象的复杂性,探究对争宠行为新的认识何以可能的问题,从而对二孩家庭和幼儿园中以显性或隐性方式存在的争宠行为进行反思。借由现象学视角出发对学前儿童争宠行为的理解,即儿童争宠行为本质上是存在性问题:以争宠的行为,寻求爱和独占的意义,逃离焦虑带来的不安全感的过程。那么,这种理解自身对教育者理解和应对学前儿童争宠行为又会意味着什么呢?

首先,应对儿童争宠行为的主体意义理解发生变革。从儿童个体角度出发,将儿童放在意义的主体地位上,不仅意味着儿童是权利的主体,更意味着要从儿童本身来理解他们是怎样解读问题的。海德格尔曾说过,人所思考的事情,对于蜥蜴来说,既极其无聊也无法理解,在它们的世界并没有人的事,而只有蜥蜴的事^[22]。但什么是蜥蜴的事呢?可惜海德格尔并没有告诉我们。同样既然有蜥蜴的事,那必然也有孩子的事,既然有孩子的事,那必然也有孩子的问题。对身处二孩家庭的儿童而言,争宠是其成长过程中注定要经历的过程,这就是他们的“事”,也是他们的“问题”。在理解这些“事”与“问题”的过程中,我们不能脱离主体而泛谈这些“事”与“问题”,而是需要从其存在意义之于儿童个体的层面进行,因为意义是“建立在个体生存状态所具有的结构之上,并通过生命的各种客观化过程、在各种互动的复合模式之中,把自身揭示出来。”^[23]正如德国教育现象学者朗格威尔所指:“儿童与成人以及儿童与文化之间存在差异,儿童是不同于成人的存在,他们并不顺从理性的、由文化所决定的成人的期望视域。‘因为在我们的世界中儿童自出生便表现为陌生的肉身,也就是说儿童作为与我们在一起,但也与他自身一起的存在’。”^[15]显然,儿童对宠爱的解读与成人不同:儿童并不认为宠爱是可以被分享的;儿童总是希望能独占那份爱,他们觉得竞争者的出现会夺走爱,所以他们希望通过争宠行为,来获得被争宠者的支持,成为教师和家长的“最爱”、成为最受其他小朋友欢迎之人。

在日常生活中发现儿童的争宠行为时,需从

争宠者的立场思考“为什么”会出现争宠行为,以及出现争宠行为的意图。当幼儿教师观察并通过联系确证到儿童把争宠行为延续到幼儿园时,就更加需要从系统的角度进行思考,而不仅仅是针对幼儿在园的这一简单行为。这种思考蕴含着教师对行为本身所隐喻的因素进行再反思,出发点和重点是在于关注“行为”而不是“问题”^[24]。当儿童的行为指向某一情境时,需要思考的是,“儿童出现这一行为的意图是为了得到什么?”“儿童是否遇到了什么难题?”“这种情境下,儿童希望获得什么样的帮助。”争宠行为基于儿童主体产生,是与儿童发展与成长相伴的行为,其目的是逃离焦虑和恐慌,最终获得爱。因此教育者需要以一种平和的心态,愿意去倾听了解孩子,明白他们为何要争宠?是什么驱动了他们争宠?他们争宠就仅是一种排他性的,人和物的占有吗?“于是,在这里,对象不是按它本身而被理解为客观的实体,而是被放在它在其中有一定意义的坐标系统去理解。”^[25]因此,教育者只有回到争宠行为发生的具体情境并在理解的基础上,才能帮助儿童逐渐走向竞争化的社会;才能让儿童争宠行为的形式更加道德化、内隐化、规范化,才能更符合公序良俗和社会期待。

其次,以儿童可感的爱滋养成长,驱散内心焦虑。皮亚杰认为“自我中心思维”是2—7岁儿童特有的,此阶段儿童对情感的需求是外显的,不受抑制的。对中国当下越来越多二孩家庭而言,若家长在抚养孩子过程中能敏锐的察觉到儿童的情感需求,或意识到儿童争宠的根源是指向获得爱、驱逐“失宠”带来的焦虑,并能据此给予儿童必要的情感支持,儿童的安全感便因此构建。因为,他感受到家长和教师的爱,可以让他体验情感的满足,驱散焦虑。如果这种情感体验断链,或者当儿童感受到的爱是有条件的,儿童就会以一种反常的消极行为来表达诉求。有条件的爱让孩子缺乏安全感,将来他也会长成缺乏安全感的人^[26]。换言之,让一个生命正蓬勃发展的孩子,用心计获取爱是可悲的。如果没有爱构筑安全感,儿童可能将这种爱胡乱地施加于任何地方,即到处寻找爱,讨好别人,或完全封闭自己,拒绝任何爱^[27]。

龙应台在《孩子你慢慢来》中记录她是如何

让卷入争宠的孩子感受到爱,来处理自己两个孩子之间的争宠,以及缓解孩子“从起床、穿衣、刷牙、洗脸、吃饭……每一件事都通过妈妈用尽力气缠三十分钟才肯去做”的反常消极争宠行为。她写到:

卧房黑着,妈妈捻亮了灯,赫然发现安安蜷曲在被子里头,脸埋在枕头上,只露出一点头后的头发。妈妈坐到床上,掀开被子,把孩子扳过来,安安一脸的眼泪,枕头也是湿的。“到底怎么了?你说话呀!”摇摇头,不说话,一脸倔强。妈妈就知道了,现在需要的不是语言。她把安安抱起来,搂在怀里,像搂一个婴儿一样……过了一会儿,妈妈轻声说:“现在可以说了吗?谁对你不起了?”安安坐直身子,揉揉眼睛,有点不好意思地说:“没有啦!只是看到你刚刚去抱弟弟那个样子,你一直在亲他,看着他笑……我觉得你比较爱弟弟……”妈妈斜睨着安安,半笑不笑地说:“你现在还这么觉得吗?”安安潮湿的眼睛微微笑了,把头埋在母亲颈间,紧紧紧紧地搂着^[28]。

家长若能如案例中的妈妈那样深刻理解、并积极回应孩子之间的争宠行为,给予儿童足够的情感支持,让儿童体验到浓浓的爱与安全感,则可缓解反常行为和疏导焦虑体验。因此,在教育过程中,“我们应该以爱和理解儿童作为教育的原点,并在与儿童相处中,反思自己的教育行为。让幼儿在群体中,体验到爱、存在感和安全,能够把幼儿园作为自己的生活来体验。”^[29]站在儿童的角度,对儿童进行适应个体的个别化指导,接纳并尊重幼儿自己的精神世界,帮助儿童发现自己,接纳自己,形成健全的自我^[29]。但是不论家庭、家长给予儿童多少爱,教师的爱都不能缺位。因为儿童在家长层面缺失的爱,往往会通过向老师处寻求,来获得补偿,因此教师在教育活动中积极关注关注儿童的情感需求,有助于儿童感受到来自教师的关注和爱的延续。

第三,理解与共情基础上促进儿童形成自我认同。尽管儿童争宠行为会置身其中的教育者感到困惑,但作为教育共同体,应对儿童报以理解和共情,即儿童在跌跌撞撞中适应“竞争中的社会”,构建出“本我”、“自我”与“超我”^[30]。三者通过成功的体验,不断整合趋向一致,最终达到自我认同,失败则有可能走向分裂^[31];也可能“引

发存在性不安、自卑心理、不良情绪、退缩性行为 and 自贬人格等”^[19]。争宠过程中如果儿童的失败体验是长期、持续性的,便会产生一种“不管我怎样努力都不能成功”的习得性无助感。如争宠时,若父母反馈给某个孩子的情绪体验总是负向的,孩子的体验是挫败而无力的,父母的忽视,会让孩子衍生出一种焦虑情绪:他觉得自己失宠了,担心父母不再爱他,缺乏安全感。这种焦虑驱使儿童会不断地以争宠来肯定父母是爱我的、或在幼儿园不断以争宠行为向教师寻求在父母处得不到的爱。

虽然儿童很多时候希望以争宠行为,来获得爱,驱逐某种焦虑或不安全感,希冀通过父母和老师的认同,来体验独占鳌头的优越感。但在获得爱、占有爱的基础上,儿童开始逐步注意到自己与世界的区别和联系,开始了“去自我中心化”的过程,不再按自己的感情、需要去判断和理解事物及与别人的关系,开始有了亲社会行为。随着儿童认知水平、情感和道德感等发展,儿童将对爱的渴望,转向规范化和内隐化表达。儿童学会了在规则竞争中,以成为“最”受老师和家长关注的形象来获得爱。这种成功的体验最终帮助儿童确立安全感和自我效能感,形成自我认同。而争宠行为的后果,很可能会影响儿童自我认同的体验。安东尼·吉登斯就认为,自我身份认同是存在性问题。它是反身性思考理解而形成的自我概念^[13]。这种自我认同,不仅仅是个体对自己的外貌特征、能力,亲社会性行为方面的情感态度的自我觉察,还包括个体将自己还原成客观客体而形成的积极自我评价。若通过争宠能在父母、教师处获得的爱、支持与理解,则有利于儿童分裂自我的整合与修复,进而助推儿童个体成长,形成自信人格,最终反哺儿童形成自我认同感。

[参考文献]

- [1] 马克斯·范梅南.生活体验研究[M].宋广文,等译.北京:教育科学出版社,2003.
- [2] 柳士同.争鸣,还是争宠[J].博览群书,2010(2):32-34.
- [3] 廖盖隆,等.马克思主义百科要览·下卷[M].北京:人民日报出版社,1993.
- [4] 苏林雁.同胞竞争障碍的诊治与预防[J].中国儿童保健杂志,2017,25(3):221-222,226.

- [5] 李梦娜,李堃,陈穗清.不同家庭结构对幼儿亲社会行为意向的影响[J].学前教育研究.2019(11):51-61.
- [6] Faye Barrow, Isobel, et al. "Rituals or rivalry?" The phenomenology and treatment of sibling specific obsessions in paediatric obsessive-compulsive disorder [J]. Journal of Obsessive-Compulsive and Related Disorders. 2014 (7): 209-214.
- [7] N. Howe. Siblings and Sibling Rivalry [J]. Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development. 2008 (2): 154-164.
- [8] Alison Whitworth. Birth spacing, sibling rivalry and child mortality in India [J]. Social Science and Medicine. 2002, (12): 2107-2119.
- [9] 彭杰. 现象学视角下的学习:一种新的面向和可能[J]. 华东师范大学学报:教育科学版. 2020(2):103-113.
- [10] 梅兰妮·克莱茵. 嫉妒和感恩[M]. 姚峰,李新雨,译. 北京:中国轻工业出版社,2014.
- [11] 廖晓慧. 进化心理学视野下的同胞间关系研究[J]. 科技信息. 2010(30):452-453.
- [12] 埃里克·H·埃里克森. 同一性:青少年与危机[M]. 孙名之,译. 杭州:浙江教育出版社,2000.
- [13] 安东尼·吉登斯. 现代性与自我认同:晚期现代中的自我与社会[M]. 夏璐,译. 北京:中国人际出版社,2016.
- [14] 凯根. 发展的自我[M]. 韦子木,译. 杭州:浙江教育出版社,1999.
- [15] 马尔特·布因克曼,彭杰. 论学校的任务——基于现象学的视角[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2020, (1):60-72.
- [16] 蒂姆·莫尔根. 理解功利主义[M]. 谭志福,译. 济南:山东人民出版社,2012.
- [17] 阿尔弗雷德·阿德勒. 儿童的人格教育[M]. 彭正梅,彭莉莉,译. 上海:上海人民出版社,2011.
- [18] 菲利普·阿利埃斯. 儿童的世纪[M]. 沈坚,朱晓罕,译. 北京:北京大学出版社,2013.
- [19] 阿尔弗雷德·阿德勒. 自卑与超越[M]. 曹晚红,译. 北京:中国友谊出版社,2017.
- [20] 马克斯·范梅南. 生活体验研究——人文科学视野中的教育学[M]. 宋广文,等,译. 北京:教育科学出版社,2003.
- [21] 周兴国,林芳. 爱的缺失与补偿——留守儿童教育问题的现象学分析[J]. 教育科学研究. 2011(1):34-38.
- [22] 里夏德·达维德·普雷希特. 哲学家与儿童对话[M]. 王泰智,沈惠珠,译. 北京:生活·读书·新知三联书店,2013.
- [23] 威廉·狄尔泰. 历史中的意义[M]. 艾彦,逸飞,译. 北京:中国城市出版社,2002.
- [24] 周兴国. "学生行为问题"的意义主体:基于案例的分析与阐释[J]. 教育科学研究, 2018(8):5-9.
- [25] 兰德曼. 哲学人类学[M]. 阎嘉,译. 贵阳:贵州人民出版社,2006.
- [26] 爱德华·哈洛威尔. 童年,人生幸福之源[M]. 覃薇薇,译. 杭州:浙江人民出版社,2013.
- [27] 孙瑞雪. 爱和自由[M]. 北京:中国妇女出版社,2013.
- [28] 龙应台. 孩子你慢慢来[M]. 桂林:广西师范大学出版社,2014.
- [29] 高杉子. 幼儿教育原点[M]. 王小英,译. 上海:华东师范大学出版社,2016.
- [30] 西格蒙德·弗洛伊德. 自我与本我[M]. 鲍音亥,译. 北京:台海出版社,2016.
- [31] RD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.

[责任编辑 李兆平]