

■ 学前教育理论

儿童生活世界：冲突与共生 ——成人与儿童视域融合之视角

陈扬华

(江苏师范大学教育科学学院, 江苏徐州 221116)

摘要: 儿童生活世界应是强调“儿童在场”和“以儿童为场”的世界。成人视域下的儿童生活世界充满了对儿童的历史性误解和期望性建构, 这种对儿童生活世界的理解具有成人化、未来化、功利化、技术化、知识化等弊端。它与儿童视域下的儿童生活世界具有明显的冲突。为寻求成人视域与儿童视域中儿童生活世界的共生与融合, 文章借助胡塞尔现象学中的“生活世界”概念, 论述了儿童生活世界应是对儿童开放性成长、游戏性学习及感受性体验的充分彰显, 儿童生活世界应以“儿童在场”为基础对儿童的“教育场”、“游戏场”、“生活场”进行深度融合。

关键词: 儿童生活世界; 视域融合; 成人视域; 儿童视域

中图分类号: G610

文献标识码: A

文章编号: 2095-770X(2022)01-0026-07

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

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2022.01.004

The Conflict and Symbiosis of Children' Life —World by a Fusion of Adult's and Child's Perspectives

CHEN Yang-hua

(College of Educational Science, Jiangsu Normal University, XuZhou 221116, China)

Abstract: Children's life-world is a world that should emphasize "children's present" and "children as the center of the field". From the perspective of adults, usually children's life world is full of historical misunderstandings and expectant construction. This understanding of children's life world has disadvantages, such as adulthood inclination, future-oriented tendency, utilitarianism, technicalization and knowledge-based tendency. These tendency has obvious conflict with children's life world from children's perspective. In order to seek the symbiosis and fusion of children's life world by combing adult's vision with children's vision, this paper discusses that children's life world should fully let children's go to grow, should let children playful learning from games and have sensory experience, by studying the concept of "life world" in Husserl's phenomenology. Children's life world should be based on "children's presence" to deeply integrate children's "Education Field" and "Game Field" with "Life Field".

Key words: children's life-world; a fusion of horizon; adult's perspective; child's perspective

一、主体缺失的儿童生活世界

(一) 历史舞台上未上场的儿童

在历史舞台上, 儿童的地位是不断变迁的。儿童作为“儿童本身”而存在的事实在历史

上一直被过分无视。早在古希腊, 斯巴达将儿童培养成英勇作战的军人的教育目的已暗含了成人本位的儿童观。中世纪流行的“原罪论”“预成论”“白板说”的说法更显示出了成人对儿童的极大误解。“在历史上, 儿童曾被认为是小

收稿日期: 2021-10-30; 修回日期: 2021-11-21

基金项目: 江苏师范大学研究生科研与实践创新计划项目(2021XKT0427)

作者简介: 陈扬华, 女, 山东滕州人, 江苏师范大学教育科学学院硕士研究生。

大人,是带着原罪出生的赎罪者,是家庭的私有财产,是天使,是学习机器,是传宗接代、光耀门楣的工具……。”^[1]“小成人”儿童观在一定程度上是我国长久积淀的封建伦理道德观念和文化的展现,加之文化的继承性与延续性,此种儿童观虽经换头换尾,却依旧留下深刻烙印。由此可见在偌大的历史舞台上,这种民族的最初原动力从一开始就未得到展现,儿童个性的表演从未出场,儿童的内在需要和能动性一直在被压抑。儿童这一鲜活的群体在历史舞台上仍处于缺场的状态。

(二)社会中未上场的儿童

在整个社会的发展变化历程中,男人最先被认为是从事物质生产活动的主体,自古以来拥有较高的社会地位。女人是作为解决社会问题的“辅助工具”在社会中上场,进而涌现了对解放妇女的吁求。儿童则被看作是社会生产的累赘,进而被寄放在一定的场所内。随着信息时代的到来,儿童缺场的危机仍在席卷整个社会。尼尔·波兹曼(Neil Postman)在《童年的消逝》中讲到:“儿童已经基本上从媒体、尤其是电视上消失了。”^[2]¹⁷²我们需要认识到电视媒介中儿童的消逝仅是表象,当一种隐晦的存在被疾呼消逝时,其指向的是深层次的社会观念,这才是细思极恐的问题。无论在国家政策层面还是在社会问题层面亦或在个人观念层面,儿童“是其所是”的独立价值都在以某种或隐晦或明晰的方式被掩埋着。儿童在社会上仍是一种“替代品”,儿童在不同的社会时期被迫拷上不同的枷锁,在成人的禁锢下艰难成长。加之现代中国父母的竞争性育儿观,儿童本真的生活世界在社会上被无限压榨。儿童自然是未完全在场的,儿童的解放自然是不彻底的,直至今日儿童还在某种程度上带着镣铐负重前行。

(三)儿童生活世界中未上场的儿童

儿童与成人都有各自的生活世界,宏观上来说,儿童是整个人类的特殊群类。因而在实然状态下,儿童的生活世界必定不是一个纯粹的真空世界,它是儿童文化与成人文化的交织,它可以分为两部分:一个是儿童的“私人生活”:游戏、探索、游历自然等富有儿童性的生活;另一个则是“公众生活”:规范化、知识化、技术化、

利益化等倾向的成人化的生活。但在现实世界中,儿童的“私人生活”正在受到“公众生活”的侵占和挤压,这表现在儿童的私人生活中儿童进行游戏、探索与感受自然的权利和机会也处在成人的高控之下。本是儿童文化与成人文化共生的儿童生活世界,而现今却被无限压榨。儿童生活世界中是没有儿童的,有的只是成人支配下的儿童的生活和教育。可见,儿童,尤其是学龄前儿童在其生活世界中被剥夺了他本应有的“主人翁”权利,同时,也被淡化了他本应有的“主人翁”意识。

二、成人视域下的儿童生活世界及其危机

成人视域下的童年大都是成人以自己的视角为平台,凭借自己的历史性理解和现实性经验对儿童生活世界进行规范性和期望性的建构。此种理解和建构聚焦了成人极强的目的性和功利性、夹杂着成人深厚的社会文化模式。成人单向视域下的儿童生活世界造成了对本真儿童生活世界的覆盖和掩埋,也是造成了童年消逝危机的蛰伏,最终使得儿童生活世界无法全景显现。

(一)家长眼中的儿童生活世界:成人化、未来化、功利化

家长对儿童所持的态度和认识决定了他对儿童生活世界的看法。随着社会的更新迭代,“一种新的观念正在形成,即催促儿童尽快成长的观念。”^[3]¹⁴知识改变命运始终是成人对待儿童生活世界所高扬的旗帜,儿童生活世界实则是知识伪装下的世界。成人总是习惯性为下一步做准备,这种习惯性也自然地顺延到了幼儿的生活世界,儿童生活世界成了只为“成人”或“成材”做准备的阶段,竞争性的育儿观促使家长对儿童不松懈地进行攀比性“鸡娃”(意为家长不断为儿童打鸡血)。家长眼中的儿童生活世界是“遗憾性理想”的再现,这种理想是家长带有自身期望的寄托同时也是追求功利性回报的取向。家长眼中的儿童生活世界是家长以其“自以为是”的适合、“一切为了他好”的功利和“儿童未成熟”的传统观念构筑的“未来围墙”和“安全堡垒”。

(二)教师眼中的儿童生活世界:制度化、技术化、知识化

现代学校制度建立后,“学校为儿童提供标

准化的教育经验,给予规则、价值与行为习惯,并给与明确的定位”^[4]。从小班幼儿入学,教师即开始培养幼儿遵守秩序、服从规则的观念,以减轻升班时教师再定规矩的压力。然而在此阶段幼儿在情感安全上得到慰藉较之在规则、秩序上得到标准化塑造而言,前者对幼儿身心发展更有价值和更为重要。其次,现代科学技术的发展也使得幼儿园的教育越来越科学化,技术性教学手段在幼儿园的教育和生活中的运用无处不在。但需要清醒的认识到我们在享受科学技术带来的便利的同时,此种便利也减少和缩窄了儿童接受最本真的生态自然营养剂的机会和渠道。我们需要对技术的便利和自然的滋养进行平衡使之不偏不倚。教师在进行教育活动时不顾及幼儿的兴趣灌输貌似能使儿童在社会上立足的知识技能,忽视了儿童当下精神世界的充盈。殊不知,未来和当下在时间上是有先后的区别,而在意义生成的层面上,把握当下生活世界的意义即是对历史和未来最好的礼物。

成人视域下的儿童生活世界的本质是披着儿童形象外衣的成人物质世界。“成年人喜欢把自己的生活逻辑,搬到孩子的世界里,既然成人干活、吃饭、学习都有个目的,那么孩子的行为也有个目的...”^{[5]21}在此生活世界里,成人是主场者和控场者,儿童是名存实亡的缺场者。无论是家长视域下成人化、未来化、功利化的“忙碌”的儿童生活世界还是教师眼中制度化、技术化、知识化的“先进”的儿童生活世界,这都不是“儿童的”生活世界,都偏离了凸显个体“儿童性”的核心——儿童“个性”的生成轨道。成人一直在做“以儿童为中心”的“离心运动”,朝着“统一性”大做文章。不同的家长和教师对儿童做着“整齐划一”的“不懈努力”,却仍未触及儿童生活世界的真谛。那么儿童的儿童生活世界具有哪些特性呢?

三、儿童视域下的“儿童生活世界”及其吁求

儿童生活世界来源于现象学创始人胡塞尔(Edmund Gustav Albrecht Husserl)的生活世界理论。生活世界是他为了消除近代欧洲科学危机而提出的主题,在这样一种背景下,胡塞尔指

出:“只有‘我生’、‘我在自然中’,它才是人的‘生活世界’。”^[3]在胡塞尔看来“世界首先纯粹作为我的世界而有意义”^{[6]224}。“我生”强调“人”在生活世界中的主体地位,强调“人”在生活世界中精神世界的丰满,更暗含“人之精神”的在场。以此类推儿童生活世界中儿童的地位,则暗含对儿童之在场、“儿童之精神”在场的重视;其次,“我在自然”表明“人之精神”在“自然场”之中,这强调生活世界是一个“没有被语言、观念、符号抽象化过的世界,一个直观的、未经人类理智加工的本真的世界”^[7]。儿童生活世界在具有生活世界共性特质的前提下也须有特殊性即“儿童性”,这也注定了“儿童之精神”须在“儿童场”中才能显现“自如其是”的儿童本态。因而“儿童生活世界”至少应该包括两方面:一是“儿童”在场,即儿童(而非他者)是儿童生活世界的主体以及强调“儿童之精神”的在场;二是生发“儿童场”,即儿童在“儿童场”中才能呈现“自如其是”的本真自我。

(一)“儿童”在场

“儿童”在场强调儿童生活世界中的主体为“儿童”。但需要注意的是,“儿童在场”和“儿童立场”本质是不同的。同样,“儿童视角”和“儿童的视角”本质也是不同的。“儿童立场”是旁观者——“我”携带着我的态度和经验对“儿童生活世界”的理解和认识,也即是“儿童视域”的显现;而“儿童在场”则是儿童本人在自我生活世界的经历和体验,也即是“儿童的视域”的显现。“儿童在场”下主体的确认在于儿童,而“儿童立场”下主体的确认在于他人。儿童的教育立场是在确认了儿童自身主体“在场”之后的儿童“立场”问题。因而无论是开展教育还是对儿童生活世界的探索都需要对儿童生活世界中的主人的主体地位进行明晰性和焦点式的确认。只有在确认了儿童生活世界的“主体”——儿童之后,儿童生活世界才真正充满了童声语言,儿童的个性在生活世界中才得以有伸展的空间,在此基础上儿童生活世界才是“我”——儿童的生活世界。

(二)生发“儿童场”

儿童在儿童生活世界中何以展现他“是其所是”之本原,这与儿童的天性特点能否充分释放是密切相关的。成人所创造的顺应儿童天性成

长与发展的“儿童场”,为儿童“自如其是”本原样态的呈现提供了“诗意的栖息地”。蒙台梭利(Maria Montessori)曾言:“我们必须从最初的时刻就帮助儿童,这种帮助并不在于塑造儿童,因为这个任务属于自然本身,而在于灵敏地尊重儿童心理发展的外部表现,在于为儿童的生长提供哪些必要的手段。”^{[8]58}“儿童场”之建构在于成人对儿童兴趣及精神的需要做到灵敏的察觉和充分的满足,而非成人对“儿童场”的肆意捏造。席勒(Egon Schiele)说过:“只有当人是完全意义上的人,他才游戏;只有当人游戏时,他才完全是人。”^{[9]186}儿童的生活世界中“儿童”的真正在场关键看儿童精神世界是否充盈,儿童的精神世界是在游戏过程中得以繁荣的,游戏场则是儿童场的核心。除了精神世界之外,还有意义世界的创生。正如杜威(John Dewey)所言:“儿童的世界是一个具有他们个人兴趣的人的世界,而不是一个事实与规律的世界。儿童世界的主要特征不是与外界事物相符合这个意义上的真理,而是感情与同情……。”^{[10]116}强调了非理性因素的蓬勃发展是儿童生活世界与成人生活世界的明显区别。非理性的各种体验和感受构成了儿童生活世界中的“儿童性”的特征。也正如苗曼教授在《学前教育的“学前性”》一文中提到:“幼儿教育‘立教’之根本不在任何形态的‘学习’领地中,而在于释放幼儿的天性、积累幼儿的体验、发现与发展幼儿的兴趣。”^[11]也强调了儿童的教育场应摒弃“向学而立”,应追求儿童生活世界中儿童的体验性与个性展现。由此可见,儿童生活世界中的“儿童场”是整体性的,儿童生活世界里没有科学世界和生活世界之分,儿童的游戏和生活是交融在一起的。

综上所述,通过胡塞尔生活世界的启示,我们可以推及儿童的视域下的儿童生活世界的基本特性。“儿童性”是最本源的特性,此种特性需要在“儿童场”里才能得以显现。“儿童场”是透析本真儿童生活世界最根本的场域条件。其中“游戏性”、“非理性”、“整体性”是构成“儿童场”的基本特性。

四、视域融合下的儿童生活世界

视域融合的观点是由解释学创始人伽达默

尔(Hans-Georg Gadamer)提出,他强调视域融合的实现需要有两个前提:其一即解释者的“前见性”。“所谓前见,主要指的是在理解事物之前,先行对事物进行的解释,是解释者在确立文本真正含义之前所作出的见解。”^{[12]200}儿童生活世界是童年的主体部分,儿童与成人可以看作童年期的两极本体存在。从历时性的角度来看,成人不只是现在的成人,也是曾经的儿童。儿童也不只是现在的儿童,亦是未来的成人。童年亦是如此。这已然决定了成人视域下的儿童生活世界是带有成人的“前见性”的。但我们需要清醒的认识到一点,即前见性理解需要区分“精华”和“糟粕”。“精华性前见”主要是一些事实性认识的沉淀,例如,对儿童的认知发展的阶段性和顺序性等的理解;“糟粕性前见”则主要是指历史遗留性理解,例如,儿童应该“读经”、“背经”等现象背后所支配的理念。其二则是“时间间距”。“时间间距不是一个长着大口的鸿沟,而是由习俗和传统的连续性所填满。”^{[12]403}时间间距在儿童生活世界这一层面上指代的是在时代变迁中所形成的“儿童文化”。成人文化与儿童文化纵有不同,但在共时性层面上,成人作为儿童的过来人正在经历着现在儿童所经历的童年,成人总是参与着现在的儿童生活世界,成人文化与儿童文化正在相互作用。二者也并非是对立与隔离,而是逐渐趋于同向。但正如前面所讲此种同向是成人基于儿童立场的即儿童视角的立场的趋同,但并非儿童在场的即真正儿童的视角的显现。因而,在成人视域与儿童视域融合中必须构建一种开放性的问题域。成人要采用像苏格拉底问答法一样的方式对儿童的生活世界进行不停的追问,这种追问不是笼统的追问而是运用一种具象思维。凡是发生在儿童生活世界中的一切均可作为成人与儿童讨论的主题,在两者问答的一圈圈不断扩大的光晕中,成人要不断地进行反思和回溯求证,以求得对儿童的视域下的儿童生活世界的本真理解。儿童与成人是平等的主体,儿童与成人要做到平等对话,同等交流,相互吸收,共同创造。双方平等对话的平台即是在儿童场里,儿童场可以是开放的问题场、创造自我的游戏场、非“向学而立”的教育场、非理性的、整体

性的生活场等一切儿童目光所及之处均是成人目光追及之处。

因而,在成人视域与儿童视域融合的过程中,一方面,需要成人对自己关于儿童生活世界的“前见性”理解中做出肯定和否定的价值判断。在现实实践中我们无法做到胡塞尔所说的完全“悬置”我们的前见,但我们可以对此进行判断,进而进行反思和检验;另一方面,则需要成人文化与儿童文化的关系由对立转向同向,并需要成人对儿童文化进行追问式的关切。只有具备以上两种前提条件,成人才有建构真正的儿童场的可能性,才能得以实现成人和儿童精神世界的共鸣。

伽达默尔说:“理解既不是解释者完全放弃自己的视域进入被理解对象的视域,也不是简单地把解释对象纳入解释者的视域,而是解释者不断地从自己原有的视域出发,在同被理解对象的接触中不断的检验我们的成见,不断地扩大自己的视域,从0和两个视域相融合形成一个全新的视域,这一过程即视域融合。”^[13]融合不是成人视域与儿童视域的简单重叠,也不是成人经验的简单纳入与剔除,而是一种对成见和文化进行谨慎的筛选与深刻进行反思的过程。视域相融的目的在于两者视域和理解的同向和同义,也即伽达默尔所言:“一切了解和一切理解的目的都在于取得对事物的一致性。”^{[12]374}因而对于视域融合下的儿童生活世界的探索需要寻得成人与儿童对儿童生活世界理解的冲突所在,并对此冲突进行消融,以达到两者对儿童生活世界的视界交融的目的,从而寻求成人与儿童在儿童生活世界中精神的共鸣与意义的共享。研究发现,视域融合下的儿童生活世界呈现如下特性:

(一)开放性成长

蒙台梭利在《童年的秘密》中讲到:“成人与儿童的冲突是由成人没有真正理解儿童导致的。”^{[8]23}成人与儿童视域的交融在于成人要真正且充分理解儿童。儿童视域下的儿童生活世界是整体性的,是儿童作为整全的个体在整个的时空中创造自我和生长自我的过程。而成人视域下的儿童生活世界是碎片化的,一方面,无论是父母、同伴的碎片化陪伴和交往还是新媒体媒介

在亲子交往中的阻隔现象,这都是对儿童生活世界整体性的冲突显现;另一方面,在幼儿园生活中幼儿教师过度强调制度化的规训,使得儿童的情感世界、精神世界与物质世界分离,这也与儿童视域下的儿童生活世界是相背离的。无论是家长还是教师都倾向于将儿童囿于固定的时空之中以完成某种目的性的任务为旨归,而儿童更倾向于对自己的生活世界进行开放性地巡视,尤其是幼儿,他以完全开放的姿态向世人展现着自己是什么样态,他没怀有任何功利性目的生活在儿童世界里。在此,儿童生活世界是一种彻底性开放的儿童场,而成人因具有某种经验或保有某种态度或目的使得此视域下的儿童生活世界带有一定的轮廓,这种轮廓限制着儿童自然而然地开放性成长。

强调视域融合下儿童生活世界的开放性,即强调成人应给予儿童更多自由成长的机会和权利,与儿童相互构建一个自由开放的儿童场,由此达到成人与儿童心与心相通的目的,并由开放的问题场出发不断探索儿童“如其所是”的本身生活世界。成人应不断审视自己对儿童的影响,以关怀性的教育机智不断启发儿童、助推儿童。在此基础上,儿童能够以自己的视角出发表达出更多对周围世界的看法,并且能够得到成人的热情回应。这个过程不仅仅是成人与儿童在言语层面的沟通,同样也是两者在心灵层面的交流。开放意味着理解和包容,这是一种旨归儿童友好的开放,但开放并不代表着成人对儿童的放任自流,而是在开放的时空场域中两者互相对彼此的开放有热情的回应,是对彼此精神的滋养和意义的追寻过程。

(二)游戏性学习

“视域其实就是我们活动于其中并且与我们一起活动的东西。”^{[12]413}对于儿童而言,游戏在儿童生活世界中是最具生命活力的活动。我们通过仔细观察,可以发现儿童无时不在游戏之中,游戏成了儿童生活世界最重要的载体。“儿童游戏是一个创造的世界,提供了超越现有存在方式的机会。”^[14]游戏即是儿童的学习,儿童的学习可以在游戏中自发产生,游戏是儿童场之核心部分。在成人视域下,游戏在儿童生活世界里是不可或缺的,无论是家长还是

教师都承认儿童可以游戏。但是值得注意的是,教师与家长在游戏与学习的关系问题上会有偏颇的认识。在家长的视域下存有游戏就是玩,玩游戏耽误学习的偏见。家长的潜意识里流露着在游戏里不能学习的传统观念,家长认为的学习是对知识和概念的学习,并非创造性学习和广义上一切感知的学习。而大多数教师则认为游戏即学习,儿童在游戏中学习。但幼儿园中的幼儿有的认为游戏可以学本领,也有部分幼儿认为游戏根本不是学习。游戏与学习的冲突关系的显现同时也隐含着幼儿对学习概念的理解受到成人传统观念的影响;另外,教师在教学活动中所运用的游戏已经脱离了儿童眼中的真游戏精神,实则为假游戏。既然游戏场是儿童场的主体,而儿童场是儿童生活世界的主体部分,实现成人与儿童的视域融合需要成人对游戏进行明晰性的认识,以达到成人与儿童的和解,进而使得游戏与学习的冲突淡化。儿童游戏是儿童自发成长的温室。假装游戏促进幼儿符号意识的运用,幼儿在游戏中的丰富体验促进其精神世界的丰盈以及情感世界的富余。幼儿在游戏中的专注、投入以及创造性能力的迸发是一种类似于科学家精神的显现,游戏中的愉悦感更是游戏本身的魅力和吸引力。

儿童生活世界中游戏与学习的关系问题是视域融合下的成人与儿童冲突的隐含问题。两者冲突的解决则促进两者的视域融合,继而能够彰显儿童生活世界的本真样态。家长和教师对于儿童视域下的游戏的理解深刻与否则影响着儿童生活世界中游戏活动的真伪和质量的高低。视域融合下的儿童生活世界应省思知识性学习与创造性学习的理念混淆,把握游戏本体所赋予的精神世界对儿童生活世界的丰盈意义,使得儿童真正在其喜闻乐见的场域内实现自我学习和自我完善。

(三)感受性体验

儿童生活世界是儿童将自身生命与内外环境进行相遇的过程,同时,是儿童在与内外环境相互作用中获得生命的意义,并建构意义世界的过程。成人理性化期望建构下蕴含着对儿童生命体验和意义感受的潜在认识。但是成人始终“未能共情于幼儿的内在情感,未能真正走进充

满情感体验的童心世界”^[15]。理性和非理性的冲突只是两者视域差异的表象,关键在于冲突存在的背后是成人对儿童的感受性意义和体验价值的忽视。成人在儿童时代又何尝不知体验的“味道”呢,只是在时间的延续中这种生命感受性的意义被现实世界所磨灭和蒙蔽。但这是成人和儿童视域融合的契合点,非理性因素不仅仅指厌烦、暴怒等消极性情感,儿童在自然环境中的感受是一种心灵的净化和唤醒。我们在享受技术化世界带来的便利的同时,却时常忘却我们生活世界中绿色基因的呼唤。“对儿童而言,周遭意义的显现方式必须依据儿童自身的人性能力来安排。儿童期的人性能力表现为感知,并依托于感知的敏感性逐步上升到逻辑的理性。”^[16]因而,儿童生活世界首先是基于儿童自身感知觉的发散而形成生命的意义世界,继而成长为逻辑性的理性世界。感受性是相伴儿童一生的,并非脱缰于理性而存在。强调感受性体验也即强调意义世界在儿童生活世界的显现,我们应该认识到感受性的体验不仅是儿童的存在方式也是成人的基础存在方式。在现代生活世界中,能否停下忙碌的脚步感受自然、感受自我这是成人应该省思的重大课题,亦是成人理解儿童生活世界的重大突破口。无论是成人还是儿童,两者对儿童生活世界的看法均离不开感受性体验,感受性体验不仅是儿童生活世界及个体生命的意义建构的根本,这也是整个人类生活世界、人类生命的意义建构的根本。

综上所述,儿童生活世界于儿童而言是童年生活的主体部分,对于儿童生活世界的理解直接影响着儿童生活世界的质量和取向。成人视域下的儿童生活世界完全是成人本位的,受主客二分的局限性的影响,本真的儿童生活世界的真容未能显现。因而成人视域下的儿童生活世界是蒙蔽儿童在场的危机;儿童的视域下的儿童生活世界则强调儿童生活世界的纯粹性和成人“前见”的完全悬置性,这在实践中无法完全做到。视域融合下的儿童生活世界强调将成人主体的“儿童立场”真正转变为成人与儿童作为平等主体的“儿童在场”,发现儿童生活世界是儿童自如其是地进行开放性成长、游戏性学习、感受性体验的过程,此过程实现场域条件则是对儿童教育

场、游戏场、生活场的深度融合。值得注意的是,视域融合下的儿童生活世界是我们对儿童生活世界本真样态的无限靠近,而在实践中如何真正做到则需要理论思索和实践探索相结合的深层考察。

[参考文献]

- [1] 蒋雅俊,刘晓东.儿童观简论[J].学前教育研究,2014(11):3-8,16.
- [2] 尼尔·波兹曼.童年的消逝[M].吴燕筵,译.桂林:广西师范大学出版社,2004.
- [3] 侯莉敏.儿童的生活与教育[M].北京:教育科学出版社,2009.
- [4] 王友缘,李燕.学校教育下标准化童年的生产[J].全球教育展望,2015(4):43-49.
- [5] 黄全愈.“玩”的教育在美国:玩——素质教育的摇篮[M].北京:作家出版社,2001.
- [6] 胡塞尔.欧洲科学的危机与超越论的现象学[M].王炳文,译.北京:商务印书馆,2001.
- [7] 娄雨.现象学“生活世界”概念的教育学意义[J].中国教师,2011(22):29-33.
- [8] 玛利亚·蒙台梭利.童年的秘密[M].马荣根,译.北京:人民教育出版社,2004.
- [9] 蒋孔阳.德国古典美学[M].北京:商务印书馆,1980.
- [10] 约翰·杜威.学校与生活:明日之学校[M].赵祥麟,任钟印等,译.北京:人民教育出版社,1994.
- [11] 苗曼.论学前教育的“学前性”[J].教育发展研究,2017,37(24):38-42.
- [12] 汉斯-格奥尔格·伽达默尔.真理与方法——补充和索引(下卷)[M].洪汉鼎,译.北京:商务印书馆,2007.
- [13] 张习文.伽达默尔视域融合理论研究[D].济南:山东师范大学,2012.
- [14] 胡福贞,周雅君.关于儿童与游戏关系的再思考:从“游戏性”到“游戏力”再到“游戏的儿童”[J].陕西学前师范学院学报,2021,37(10):1-6.
- [15] 曾晓,杨莉君.从混沌到澄明:幼儿园生活化课程的探索与进路[J].陕西学前师范学院学报,2021,37(8):66-72.
- [16] 刘向辉.儿童意义世界的生成及其对现代儿童教育的启示[J].湖南师范大学教育科学学报,2020,19(4):42-48.

[责任编辑 张雁影]