

DOI: @?= @ABC> DE= 49F7=@???GHA?=>?@A=?>=?@?

从“占有”到“生成”：儿童学习观的转换

张 更 立

(安徽师范大学教育科学学院 安徽 芜湖 >J@???)

摘 要: 儿童学习观是儿童观的重要组成部分之一。然而,由于人们对“儿童”、“发展”及“幸福”等持有不同的观点,便衍生出了有关“学习”的不同观念。这些学习观各具认识论基础,表现出不同的特点,对人们的教育观念和教育行为产生不同的影响。“学习即占有”,它是人们在现代功利社会背景下,依据“成人/儿童”二元比较的他者思维框架,建构的以“匮乏”为基点、以“功利幸福”为目的、以“占有”为手段、以“效率”为标准的儿童学习观。这一学习观由于其特定的观念基础和价值追求,而使得其表现出根本的自身缺陷性。其实,超越二元比较的理解框架,直面儿童本身,儿童实际上并不是一类本质先定的匮乏性存在,而是拥有丰富发展潜能的生成着的人。“学习即生成”,即是儿童内在的生命潜能在与环境的开放性相遇中生长变化的过程,儿童生命的内在规定性构成儿童生成性学习实现的基本条件。

关键词: 儿童; 学习观; 占有; 生成

学习似乎已被人们公认为是儿童在童年期应该从事的“正事”,儿童未来的幸福和成就也似乎只有维系于学习,由此,学习问题成为人们关注儿童的主要论题。然而,由于人们所持有的儿童观、发展观及幸福观各不相同,便衍生出了性质各异的儿童学习观。根据儿童的学习是着眼于储备未来,还是立足于童年幸福,我们把有关“学习”的观念分成两类:“学习即占有”和“学习即生成”。这两类学习观各具认识论基础,表现出不同的性质特点,对人们的教育观念和教育行为产生不同的影响。所以,理解儿童,澄明学习,转换观念,是促进教育变革,发挥教育作用的基本条件。

一、学习即占有: 作为“匮乏者”存在的儿童之宿命

(一) “学习即占有”的观念逻辑

随着科技革命的推进,人类力量的彰显,现代人的物质生活殷实丰富起来,这使得人们物欲膨胀、物化思维泛滥,结果导致功利化幸福生活观占主导地位,人生幸福的指标由此主要变成了可量化的经济指标。幸福不会天降,它是基于人自身的能力和条件由人自己创造的,所以,人要想生活幸福,就必须拥有创造幸福的能力和条件。在科技革命和工业化的历史语境中,科学知识和技能成为现代人力资本的核心成分,诚如王啸(???)所说,“一个人的科学知识越多,他就越有可能在市场上卖一个好价钱,在社会上谋得一个好职业,在谋生中获得较高的报酬”。受此观念逻辑的影响,以占有科学知识和技能为追求的生存成为现代人认可的唯一可能的、自然的生活方式。于是,在这样一个以占有为追求、用经济

基金项目: 安徽省高校优秀青年人才基金重点项目“异化与回归: 走向‘生活批判’的中国儿童教育研究”(UJSi nN>?@AJ?>); 全国教育科学规划教育部重点项目“农村幼儿教师县级培训机制创新研究”(N(&@B?>H?))。

价值来衡量一个人身价的社会里,尽可能多、尽可能快地占有功用性知识和技能成为现代人的一种迫切生存需要。“我不得不总那样贪婪,因为占有就是我生活的目的,我占有的越多,我的生存实现得也就越多……我嫉妒那些比我占有得多的和害怕那些比我占有得少的人”(弗洛姆,1954)。“占有”成为现代人性格结构的核心组成成分,人成为“占有者”。

在功利化幸福生活观的诱惑下和深层占有心理的影响下,现代人在关照自我的同时,因关照儿童而出现了父母角色自信与焦虑的矛盾。一方面,人们自信通过自己的努力和劳动,可以给子女一个物质丰裕无忧的童年生活;另一方面,却又清楚自己不可能供养子女一生,孩子成年后的幸福生活终究要由自己创造,再加上现代社会竞争激烈,于是,人们在保障孩子衣食无忧的同时,又极度焦虑孩子的未来社会竞争力,迫不及待地期望子女尽快占有创造功利幸福生活所需的条件,形成创造功利幸福生活的能力。由此,人们在“本体论”和“功能论”的匹配中对儿童展开了进行占有的理据探寻。由于“本体论”是以成人的理想“成熟模型”为参照指向儿童的特征分析,“功能论”以成人生命存在的价值为依据指向儿童存在价值的阐释,所以人们在这种“特性分析”与“价值实现”的匹配中理解儿童的方式,是一种典型的二元对立框架下的“他者”思维方式。依据这种思维方式,通过“成人/儿童”之间的比较来理解儿童成为了人们最惯常的方法。首先,从“本体论”的角度,指出,“成人以‘成熟假设’为依据所进行的一系列‘科学’研究,建构了一个在各个方面极为‘匮乏’的儿童形象。”这正如诺德曼(1980)所说,“人们几乎无一例外地通过童年的不足来界定童年。”由于作为“匮乏者”的儿童还不具备创造功利幸福生活的能力和条件,进而从“功能论”的角度,儿童应为未来的幸福生活做准备也就在情理之中了。也就是说,成人并没有因为儿童的“匮乏”而对其失望,成人通过系列性“研究”,发现儿童拥有能够“弥补”自身“匮乏”的能力和条件,例如,他们有超强的机械记忆能力和模仿能力。对儿童而言,先利用超强的机械记忆和模仿能力占有有“价值”的知识和技能是最重要的,现在不理解并不要紧,随着个人心智的发展,他们可以像牛一样再慢慢地“反刍”、“消化”。人们认为,儿童现在占有的越多对他们的将来越有好处,儿童的童年生活过程由此主要变成了占有性学习的过程,“占有”成为儿童童年生活的“魔咒”。

(二) “学习即占有”的根本缺陷

就其实质而言,“学习即占有”是以儿童的“匮乏”为基点、以“功利幸福”为目的、以“占有”为手段的。

学习是具有伦理意义的,它饱含对学习者的生活状态以人文关怀。占有性学习却由于预设的功利幸福而使儿童的学习违背原初意义,发生异化。这一学习观由于忽视儿童先天潜能和成熟的作用,排斥儿童当下生活的兴趣和需要,驱使儿童远离适宜于自身成长的独特文化生态环境,从而使他们找不到足够适合自己成长需要的文化资源和精神食粮,丧失本然的内源性学习动力。占有性学习实际上是在抛弃原本的力量,而在模糊的机会中寻找动力。当然,儿童的学习不排斥为未来做准备,但它不是把忽视甚至是鄙视现在当作预备未来的目的。杜威(Dewey)指出,“真正的预备是一个人从其现时具有的经验中得到当时对他有用的全部东西”。其实,正是由于现时经验的这些条件,一个人才能为未来做好准备。否则,学习如果割裂了未来和现在的统一性,它就没有内源性的指导力量,必须借助额外力量才能发生作用。也就是说,儿童的学习原本是不需要外力操控的,一旦它追求儿童当下生活幸福之外的目的,使学习和生活变成对立的两件事,便由此会导致儿童的学习成为依靠外力的机械活动。

B=学习过程割裂了过程幸福和结果幸福相统一的状态

学习的过程幸福和结果幸福是统一的。也就是说,如果儿童的学习是有意义的,它就可以凭借自身让主体在学习过程中足够地体验到真正完整意义上的幸福,也只有学习过程本身是幸福的学习才是有意义的。否则,“仅仅作作为结果而存在的幸福实际上总会被行动的不幸福过程所抵消,至少被大大削弱”(赵汀阳,2009)。占有性学习由于坚守“功利幸福”的立场而离间了学习与儿童当下生活的有机联系,忽视了儿童发展的基础条件,致使学习结果的预设幸福,被学习过程的痛苦所抵消,儿童的学习在远眺“未来”中成为机械被动和痛苦煎熬的过程。这样的学习过程由于缺乏健全的学习生态,因此它特别强调依赖外部的刺激和控制,迫使儿童通过机械记忆和模仿训练占有、储备“有用的”知识和技能。此外,占有性学习还由于过分强调追求学习的速度和效率,导致学习过程成为一个悖逆儿童自然成长节奏和次序的被驱赶的过程。诚然,儿童的学习如果违背儿童生命成长的自然节奏和次序,忽视儿童发展的需要和时机,急于得到生长的结果,儿童的大脑将不堪重负,精神也会萎靡不振,结果恰恰会使儿童丧失对周围世界的好奇心和兴趣,导致儿童较低的发展水平,甚至使儿童的整体性发展产生紊乱。

二、学习即生成:作为“生成者”存在的儿童之诉求

超越“成人/儿童”二元比较的理解框架,直面儿童本身,儿童实际上并不是一类本质先定的匮乏性存在,而是拥有丰富发展潜能、充满开放性的生成着的人。生成发展是儿童作为人的生命过程所固有的特征,然而,儿童的生成发展必须以其天赋基础和得自外部世界的环境经验作为条件才能实现。所以,儿童自出生后依据自己的需要和兴趣,凭借天赋的“有吸收力的心理”与环境积极互动,主动吸收环境经验以生成自我、创造自我的过程,即是儿童的学习过程。在儿童期,学习对儿童而言具有生存论的价值,它遵循儿童的生活兴趣,内源于基于儿童生命自然节律的生成发展需要。儿童在自己的学习过程中不希求占有什么,“他们心中充满欢乐和创造性地去发挥自己的能力以及与世界融为一体”(弗洛姆,1955)。生成性学习过程中,儿童展现着生命生成创造的蓬勃朝气,体验着学习的过程与结果相统一的幸福。具体而言,儿童的生成性学习表现出如下基本特征:

(一) 生成性学习遵循真正的兴趣原理

儿童的生成性学习不是一个由外力驱使的被动机械过程,而是一个遵循着真正的兴趣原理,伴随着积极体验的生命生成创造过程。杜威(Dewey)指出,“兴趣存在于行动者自己生长的同一个方向,因而是生长所迫切需要的,如果行动者要自主地行动的话。”也就是说,儿童真正的学习兴趣是一种与儿童生命生长方向相一致的内在力量,它是儿童生命生长的信号和状态。由于儿童的学习兴趣“不是已经完成了的东西,它们的价值在于它们所提供的那种力量,而不是它们所表现出的种种的成就”(杜威,1916),所以兴趣作为一种自然资源便自发地成为儿童学习动力的天然根基。他认为,儿童生而至少拥有四种兴趣:谈话和交际的兴趣、制造或建造的兴趣、艺术表现的兴趣、探索或发现的兴趣。儿童的这些兴趣是一种不需要任何投入便天然存在的资源,通过运用这些天赋资源,儿童获得生动活泼的生长。

儿童的生成性学习是一种基于个人兴趣,并指向其自身生成发展的活动。杜威(Dewey)指出,“只有当我们承认在儿童的内部有某些迫切要求发挥出来、需要表演出来以及使它们自己产生效用、获得训练的力量时,”儿童的学习才有一个自己的可靠基础。遵循这一内源性力量指导的学习过程是一个极富智慧的过程,它使儿童形成独特的自我生成方式,保持对环境的高度敏感性。儿童经由这种学习过程获得的经验是直接进入其心理生活的,它们在内部发生“心理化学”反应,创生着儿童的“心理肌肉”,而且这一过程总是充满着欢乐。由此,儿童在这一过程中“学会一切而不知自己是在学习”(蒙台梭利)。所以,对儿童而言,教育者为其创造一个有准备的环境远比直接的强化灌输与训练更加有利于他们的发展。

(二) 生成性学习强调以直接经验为基础

儿童的生成性学习不同于以客观主义经验论为基础的“外部输入”性学习,它强调以儿童当下生活的经验、兴趣、需要、能力为出发点,强调儿童学习的主体能动性和直接经验基础,重视儿童生活和游戏在儿童学习与生成发展中的独特价值。由于生成性学习,“是同他们自身能力所提供的动机和他们的周围环境所激起的各种需要密切联系着的”(杜威),所以儿童只有经由这样的学习才能真正获得生命的健康成长。任何认为儿童的生活活动和游戏活动是无目的、无意义的观点都是武断的。事实上,儿童的各种活动是一些方法,利用这些方法,儿童熟悉自己的世界,学习使用自己的能力以及自己能力的限度。基于此,成人如果阻碍儿童遵循内源需要和兴趣的活动,或是对儿童这些看似“无意义”、“闹腾”、“重复”的活动感到厌烦并加以干预的话,这就不仅是在剥夺儿童的幸福和健康,而且还把儿童寻求生长的主要途径切断了。因此,我们应珍视儿童学习的生活兴趣和游戏精神,积极创造有准备的环境条件,为儿童提供充分直接感知、实际操作、亲身体验等直接经验性的学习机会,让他们尽情地在游戏和生活中进行学习,汲取促进其身心健康发展的精神营养。

(三) 生成性学习追求整体性发展

人是作为具有完整个性的主体存在的,“人在本性上和常态中是一个整体。只有理智与情绪、意义与价值、事实与想象融合在一起,才能形成品质和智慧的整体”(杜威)。儿童是完整的人,儿童的学习与发展过程是整体性的,在此过程中,儿童欣然敞开自己,激动地拥抱世界,并以“整体”的方式积极与环境互动。由此,一方面,儿童的学习在认知、兴趣、需要、情感态度、经验能力等方面表现出高度的整体统一性,学习情境产生了适合于学习者个体特征和经验的意义性联系,学习过程给学习者带来了满足感和幸福体验,促进了学习者自我结构的整体性变化,让学习者成为了自信的、有能力的学习主体。基于此,在对儿童学习的理解上,我们必须放弃任何通过将知识与生命体维持生命的行为相分离而使前者“独立自足”的认识论。另一方面,在儿童的学习过程中,儿童的生活世界是以“整个的”方式呈现在儿童面前的,“儿童所关心的事物,由于他的生活所带来的个人的和社会的兴趣的统一性,是结合在一起的。凡是在他的心目中最突出的东西就暂时对他构成整个的宇宙。那个宇宙是变化的和流动的,它的内容是以惊人的速度在消失和重新组合”(杜威)。总之,儿童的学习表现出显著的生态完整性和动态生成性。

三、基于儿童:生成性学习实现的基本条件

基于儿童期生命的特性,儿童的生成性学习有其自身内在的规定性,这些内在规定性构成了儿童生成学习实现的基本条件。

(一) 未成熟性:儿童生成性学习的首要条件

儿童的生成发展源于儿童的“未成熟性”似乎已被人们普遍认同。然而,由于人们理解“未成熟性”的理论视角、思维方式和价值追求存在根本性差异,便产生了性质各异的“未成熟性”观。按照本质主义思维的观点,人们往往在“儿童成人”的二元比较中,以“成年期”为衡量标准来理解儿童,结果“我们往往把未成熟状态只是当作缺乏,把生长当作填补未成熟的人和成熟的人之间空缺的东西”(杜威,

儿童“未成熟性”被认为是消极的,儿童被认为是一类匮乏的缺陷性存在,而标准化的“成熟模型”则是儿童生长的理想标,儿童要尽快度过自身的“缺陷期”,达成成人生活的理想态。所以,在本质主义思维看来,具备缺陷特质的“未成熟性”使得儿童生命的生成发展指向预设的理想化的成人世界,预设的理想化“成人形象”是目的和终端。

其实,依据生成性思维的观点,“未成熟性”并不必然是儿童的先天缺陷,正如杨宁(2013)所说,“它在儿童的生命和发展中可能起着适应作用。童年期的某种特征也不是为了成年期做准备的,进化通过这些特征使得儿童适应他们当前的环境而并不是为了他们适应将来的环境。”生成性思维反对将儿童的“未成熟性”看作是消极的、匮乏的,相反地,“未”却有积极之义。这使得“未成熟性”在新思维范式中与儿童的生成性学习重新交织出新愿景。以生成性思维为理据,着眼于儿童当下生活幸福和生命生成发展的生成性学习重估了儿童“未成熟性”的价值,并将其看作是儿童生成发展的首要根据和关键动因。儿童的“未成熟性”并不是其与成人的“成熟状态”比较的结果,它是儿童自身本然具有的特性,它蕴含着儿童生命发展的各种可能性,推动着儿童在生成性学习中不断地体验着生命的绵延创造。可以说,“未成熟性”的价值就“在于它们所提供的那种力量,而不是它们所表现的那种成就”(杜威,1916)。因此,杜威(1916)指出,“我们如果不用比较的观点,而用绝对的观点来看,未成熟状态就是指一种积极的势力或能力——向前生长的力量。”这种力量使指向于儿童生命生成发展的学习得以可能,它使儿童在积极的学习中汲取能改变后来活动的种种因素。

(二) 内在时间: 儿童生成性学习的基本标度

生命问题是科学、哲学等众多学科共同关注的一个基本问题。法国哲学家柏格森在其生命哲学中指出,我们只能从时间里把捉人的生命及其意义,而时间又可以被分为两种类型:科学的时间和真正的时间。他认为,科学的时间实际上是一种人们利用语言和智慧概念建构起来的、作为纯粹介质的钟表时间。由于科学的时间因其客观性、均质性和可计量性等特点而迎合了现代人对确定性、精确性和高效性的追求,科学的时间成为了现代人生产生活中至关重要的参照标准。然而,科学的时间却不能反映生命的本真及其意义,也不是生命绵延创造与生成的真正标度。生成性思维认为,生命的生成过程并不是以客观时间为标度的可以任意妄为的线性过程,生命的发展是以自己的内在时间为标度的绵延过程,这一过程是一个伴随不确定性、随机性和创造性的复杂过程。由于每一类型的生命绵延生成的节奏和与环境互动形成的张力是各不相同的,所以不同类型的生命体都有着自己的生成创造的内在时间标度。

儿童生命的生成发展过程有着自己的节律和与环境形成的张力。因此,蒙台梭利等人告诫人们,儿童有着不同于成人的内在精确时间表,成人不要随意扰乱它们,让儿童做自己发展的主人。由于儿童的内在时间表来自最为精巧的大自然之手,任何与内在时间表相抵触的人为设计都将徒劳无益,只有当外部时间表与内部时间表相匹配时,外部时间表才可能发挥作用。因此,在生成性学习的视域中,儿童并不是一个柔弱无依、跟随成人节奏和需要成人智慧填塞的“匮乏性存在”,而是一个具有崇高尊严的、自我引导着“按照精确的时间表在愉快与欢乐中孜孜不倦地从事着创造宇宙中最伟大的奇迹——人——的工作的人”(蒙台梭利,1912)。儿童的生成性学习是一个极富智慧的过程,儿童在此过程中释放自己的兴趣、需要和本能力量,经历着生命的绵延创造。也就是说,儿童的生成性学习是以内在时间为依据的,它让儿童在鲜活的当下生活中体验到生命生成创造的幸福。正是基于这样的意义,从长远发展来看,儿童的生成性学习更有利于儿童健康发展和生活幸福。

(三) 自由: 儿童生成性学习的基本保障

基于生成的理念,对个人而言,个体生命的发展是以个体潜在的发展可能性和适宜环境为条件,通过彰显个体主体性的生命活动实现的。由此,蒙台梭利指出,只有通过“环境经验”(经由彰显个体主体性的活动获得的)和“自由”,个体生命的生成创造才能变得现实可行。换言之,自由是生命生成活动的基本属性,经由自由活动,个体获得符合生命内在规定性的生成发展。什么是自由的活动呢?柏格

森生命哲学关于“自由”的理解或许能给我们以启发。但是,要想理解柏格森的自由观,必须结合他的“生命”、“绵延”等概念。他将人的生命区分为“表层自我”和“深层自我”两类。无疑,柏格森的自由必定是和深层自我有着根本关联的自由。它的根本起点不在任何抽象的社会关系之中,也不在我们已经分裂成各个抽象元素的表层自我的那些间断状态之中,而是源于深层自我持续不断的绵延创造。真正的自由是人格之事实,正如涂艳国(2011)指出,它“是人们按照主体本身所固有的内在本性要求去支配自身的存在和发展的自由。主体自己本性的要求成为他活动的目的,成为他在塑造自身存在、发展自身的需要和能力时的真正准则。”由于柏格森的自由观念意欲表达的是人类存在之为存在的属性,是个体按照自己的生命意志自主实现自我的活动状态。所以,在柏格森这里,真正自由的活动“就是指那个活生生的深层自我通过其自身的发展创造出来的那个类似于‘瓜熟蒂落’的行动本身”(王理平,2007)。

儿童的生成性学习作为彰显个体主体性、实现个体生命成长的活动是真正自由的,经由这样的活动,儿童内在的生命力“便在我们称为‘生命之享受’中得到表现。儿童总是热情洋溢,总是幸福快乐”(蒙台梭利,2007)。但是,在实际的占有性学习中,儿童的“深层自我”却因成人强加的诱惑与逼迫经常遭受“表层自我”的侵扰,致使儿童在学习中丧失了生命内在的绵延创造之力和学习的意向与激情。这时,各种外部力量和目标实际成为了儿童学习的目的,于是儿童只能被动地听任自身进入这样或那样的存在状态,并最终经常生活在焦虑无聊的状态中。因此,生成性学习实际上就是要开启儿童生命创造的潜能,让儿童重新拥抱自由,重新置于自我绵延之中。

参考文献

- 埃里希·弗洛姆(2010) = 占有还是生存(关山译) = 北京:生活·读书·新知三联书店 = 2010, 9787309076789 = &[79U289,"]89; \$836.; 2U; = C =
- 杜威(2007) = 经验与教育(第2版)(姜文闵译) = 北京:人民教育出版社 = 2007 = AA =
- 杜威(2007) = 杜威教育文集(第2卷)(吕达等主编) = 北京:人民教育出版社 = 2007 = AH Z @AA @A @AV >?I @@? =
- 杜威(2007) = 我们怎样思维·经验与教育(姜文闵译) = 北京:人民教育出版社 = 2007 = A =
- 杜威(2007) = 民主主义与教育(王承绪译) = 北京:人民教育出版社 = 2007 = JI ZH? H? =
- 杜威(2007) = 学校与社会·明日之学校(第2版)(赵祥麟等译) = 北京:人民教育出版社 = 2007 = @C =
- 赫舍尔(2011) = 人是谁(隗仁莲译) = 贵阳:贵州人民出版社 = 2011 = JA =
- 蒙台梭利(2007) = 吸收性心智(北京儿童之家教育研究中心编译) = 兰州:兰州大学出版社 = 2007 = BJ J @?I =
- 佩里·诺德曼、梅维丝·雷默(2007) = 儿童文学的乐趣(陈中美译) = 上海:少年儿童出版社 = 2007 = @BA =
- 涂艳国(2011) = 试论“人的自由发展”的涵义 = 华中师范大学学报(哲学社会科学版) 36(1) = B V? =
- 王啸(2007) = 教育人学——当代教育学的人学路向 = 南京:江苏教育出版社 = 2007 = JB =
- 王理平(2007) = 差异与绵延——柏格森哲学及其当代命运 = 北京:人民出版社 = 2007 = J?? =
- 杨宁(2007) = 儿童是人类之父——从进化心理学看人类个体童年期的本质 = 华南师范大学学报(社会科学版) 38(1) = H @@? Z @@@ =
- 赵汀阳(2007) = 论可能生活(第2版) = 北京:中国人民大学出版社 = 2007 = @J> @JH =

(责任编辑 陈振华)

