

从童年现状审视“童年消逝”:兼论教育之务

陈晴晴 马 瑛

【摘要】“童年消逝”的提出带来一场对童年观的论辩。时间境遇中的童年是个体生命发展或法律规定中的特定时间段;空间境遇中的童年是狭小的生活空间、广阔的教育空间以及独特的精神空间。从儿童和成人的视角审视“何为童年消逝”,发现学校是童年的“终结者”,成人世界是童年的“干预者”。儿童不成熟的社会地位、祖辈的理想负载及功利导向的测评标准为“童年为何消逝”提供了解释力。需审思教育的责任,其要务是引领理性的童年观,具体包括:挖掘童年资源,黏合童年与成年的对立关系;倾听儿童话语,修复“学校儿童”与“家庭儿童”的裂痕;回应社会变迁,警示“童年圈闭”的危险。

【关键词】童年消逝;童年意蕴;童年现状;教育责任

【作者简介】陈晴晴,上海师范大学教育学院博士研究生;马瑛,上海师范大学教育学院硕士研究生。

【原文出处】《少年儿童研究》(京),2021.4.29~37

【基金项目】本文系2020年上海师范大学一流研究生培育项目“中学生创造性学习的理论与实践研究”(项目编号:209-AC9103-20-368005035)的阶段性研究成果。

童年是人的根基与核心,是成人的精神故乡,是生命富有创造力的源泉^[1]。“童年”一词作为一种默会的存在,无论是以语言还是文字的形式呈现,总会引起人们的共鸣。波兹曼在《童年的消逝》一书中认为童年是被发明出来的概念,并指出童年在与电子媒介碰撞的过程中正逐渐消逝。童年观是对儿童特殊性的论述,已有研究对此进行了诸多探讨,童年可以是被“发现”或是被“发明”^①,抑或童年已经“死亡”或在被“催生”^②。但无论哪一种童年观,都认为童年已经遭受严重侵扰,儿童的“童真”正在消亡,童年的未来已失去“安全感”,于是“反童年消逝”的呼声逐步兴起,对童年价值的保护、让童年归位的论点频现。基于此,本文的基本诉求是:从时空境遇中追溯童年的痕迹,探寻何为童年;基于儿童的现实生活反思童年处境的隐忧,思索何为“童年消逝”;进一步问责教育如何引领理性童年观。

一、何为童年:童年意蕴的解析

有关童年的语言或文字记载着人们对童年的解读,虽然具体不甚相同,但大抵达成了两种共识:一

是时间境遇中的童年,表现为生命体的关键阶段、法律文本中的特殊时期和人类文化进程中的经典史册;二是空间境遇中的童年,呈现出狭小的生活空间、广阔的教育空间以及独特的个体精神空间。

1. 时间境遇中的童年

(1) 童年是生命体的关键阶段

进化论的观点指明生命体从出生到死亡之间的时间为寿命,排除儿童的早夭情况,童年处在寿命阶段的初期。“年龄”是人类记载生命阶段的符号,但又远非我们所认为的一种简单的生命度量标记^[2],从更基本的层面和正本清源的意义上说是形成人生经验的关键因素之一^[3]。相对于可视化的身体外形,年龄更加侧重的是对内在心理的度量,即处在童年期的个体具有特殊的心理特质。心理学家借助年龄研究儿童的发展和智力的形成,皮亚杰以年龄为标志,区分出儿童发展的感知运动(0~2岁)、前运算(2~7岁)、具体运算(7~12岁)和形式运算(12~15岁)四个认知发展的关键阶段;科尔伯格把道德发展的前习俗水平、习俗水平、后习俗水平切分为具体的年龄阶

段;弗洛伊德也以年龄为界限解释儿童的人格发展理论状况。这些划分从个体具有的阶段化共性,以年龄为载体对儿童思维以及认知水平的发展进行了系统化、标准化区分。虽未明确指出童年起于或止于某一具体的、绝对的年龄,但童年显然是个体的年龄跨度,且这一跨度中的儿童并非静止的存在,是处在成长发展状态的生命体。

(2)童年是法律观照的特殊时期

童年期是青年时期的预备阶段,是尚未成人的时期,在这个否定性的笼罩意义上,司法术语又加入一个否定性的、笼统的概念,即“未成年”^[4]。考究法律政策文本,童年是被特殊观照的阶段,因法律文本而异被赋予不同的年龄节点。《儿童权利公约》将“儿童”界定为“18岁以下的任何人”,依托于法律的刚性把儿童放置在统一的年龄阶段下,给予世界儿童普适性的保障。各国的法律亦把儿童定义在具体阶段,如英国曾把儿童免受法律制裁的年龄定为7岁、8岁、10岁。当下,我国《未成年人保护法》规定“所称未成年人是指未满十八周岁的公民”。《中华人民共和国义务教育法》则指出“凡年满六周岁的儿童,其父母或者其他法定监护人应当送其入学接受并完成义务教育”。法律政策文本将童年积极地排除在成年之外,儿童到达一定年龄阶段才可被定义为成人。

(3)童年是文化进程的经典史册

帕金翰指出:童年的概念在历史上是不断变化的,童年是对人类社会发展的历史再现^[5]。童年观的演变映射着某种文化渊源,与童年有关的事物以艺术文化的形式呈现,如诗歌、服装、游戏等,同时关于童年的历史“记忆”又反映出艺术文化的变迁轨迹。从中西方神话中的儿童形象到当下儿童读物中的儿童样态,都反映出人类艺术文化在形式和内容上的双重发展。菲利普·阿雷兹从童年的视角管窥历史,人们从其观点中剖析出“家庭巨阶理论”,即不同的历史发展阶段产生的家庭和教育体制会影响人们的童年观。美国社会学家科萨罗在《童年社会学》中认为童年是一种结构性存在,儿童是童年的成员和主体,于儿童而言,童年是儿童生活中由社会建构的一段时期,而于社会而言,童年是结构性的存在,是永恒的,不会消失^[6]。如,从欧洲中世纪恶意对

待儿童到现代社会更加人性化地养育儿童的转变^[7]。有关儿童作品更是内含了特定的文化。中国古代常以儿童为象征,表达一些集体而抽象之祈愿^[8]。此外,我国的《弟子规》《训蒙大意》《教童子法》等关于儿童的记载亦是历史的真实反映,映射出文化的时代性变迁。

2.空间境遇中的童年

(1)童年是狭小的生活空间

童年期的儿童得以自由生活的空间有限。《辞海》将“童年”界定为“儿童时期,幼年”^[9]。由此,多数人对童年形成了一种共识性的认识,即“小”,具体指外形小、年龄小以及社会影响力的微弱。童年是一个变化的、相对的词语,它的意义主要是通过它与另一个变化的词语“成年”之间的比较而被定义的^[10],主要指相对于成年的一种未成熟状态:一是生理上的未成熟,所有生物中,人类的幼年期、童年期和少年期绝对是最延迟的^[11]。儿童不能熟练地掌握工具以及社会技能,不具有独立生存能力,必须依附于成人。二是指心理上的未成熟,相对于成人,儿童的经验较少,不具有理性的判断能力。正因如此,处于“童年”期的儿童,作为与“成年”相对立的社会群体,毫无疑问地被成人框缚在特定的空间。布朗芬布伦纳的生态系统理论也曾言明,童年期的儿童就生活在狭小的微观系统内,随着其不断成长,直到其脱离了儿童期,才能逐渐进入除家庭和学校之外的外层系统乃至宏观系统。

(2)童年是广阔的教育空间

一个时代的教育观常常内化于成人的思想观念之中,进而外化为根深蒂固的话语和行为方式,并在对儿童的照顾中牵引儿童的价值观。由于儿童的成长性与特殊性,教育思想中关于儿童的论述呈现一种双重性共识。如非成熟性与可塑性,自由性与约束性,独特性与整体性等。中国古代对“人之初”的解读,无论是荀子的“性恶论”还是孔孟的“性善观”,在其背后隐藏的都是当时的主流教育思想导向,并以这种主流共识作为认识和培养儿童的关键。中世纪的西方在宗教势力的影响下,普遍认为儿童带有“原罪”,应严加管教;文艺复兴时期非常重视对儿童的教养,认为儿童的成长状态关系到国家的发展,伊

拉斯莫甚至指明,忽视儿童的早期教育是一种比杀婴行为更严重的犯罪^[12];到启蒙时代,重新解读儿童本性,卢梭的《爱弥儿》向人们展示了儿童附属于他自己,不应该被成人掌控。杜威的教育思想也对儿童做了特别的关注,“自然”和“民主”体现出对生命本真的尊重。因此,童年并非一种狭义界定,亦非个人的一隅之见,它代表着特定时代下的思想共识,是一种广阔的教育空间。

(3)童年是独特的精神空间

儿童的本质是独特的^[13]。当具体到每一位儿童个体的时候,童年便不再作为一个特定的群体而被赋予共性,每个人都拥有童年,每个人都对童年享有独特的个体经验,并最终表现为个体的精神品质。这种精神品质表现在儿童的作品、游戏、道德认知等方面。儿童的作品是其精神世界的彰显,包括了他们对于事物的原初理解、兴趣倾向以及由此呈现出的“艺术审美力”;儿童游戏源自一种交流的冲动和对成人世界的模仿,承载着多种内生性资源,如在游戏中形成的同伴文化、社会关系以及社会角色;儿童道德认知则呈现出一幅成长历程的长卷,科尔伯格提出的道德认知发展阶段理论诠释了儿童在发展过程中对关涉道德事件的判断以及影响其认知的可能制约因素,并且这些判断和影响因素有可能影响到儿童成年以后的道德发展。可见,当我们从特定个体去看待童年的时候,它就作为一个特殊的象征,向我们展示儿童独特的个体精神空间。

二、童年现状:“童年消逝”及其原因

1.“童年消逝”判断的合理性

波兹曼的“童年观”论点阐明了关于“童年消逝”的判断,虽过于夸大了对童年的担忧,但于当下而言这一观点确有合理性。

(1)儿童的视角:学校是童年的“终结者”

教育对象是不断成长的、有生命的人类,而不是只去实施一个抽象的概念^[14]。英国学者詹姆斯等人在《童年论》中批判学校通过课程的空间纪律,创造一个属于童年的空间并把他们控制的对象冠以“儿童”的身份^[15]。笔者曾就“什么是童年”在一所小学内进行随机调查,被调查者的回答以口头表述和文字进行呈现。儿童的答案可以说是“五花八门”,

如“童年就是小时候”“我不上学的时候就是童年”“我上学之前的生活就是童年”“童年是我不懂事的那段日子”“童年的我什么也不用想,没有压力”。整理这些看似随心所欲的答案,笔者得出一个惊人的发现,即他们普遍认为学校是童年“杀手”,上学之后便没有童年。在上学之前多数儿童处在无拘无束的生长状态,似乎学校生活在启智育人的同时,给他们带来了一张无形的网,这个网隔断的是他们心中的童年。学校肩负着育人之务,其何以成为儿童心中童年结束的标志,这需要站在儿童的视角去窥探真正的缘由。笔者对儿童进行追问,从众多反馈中可以梳理出三点:一是学校制度抑制了孩童内心想法外化于行的冲动。嬉笑胡闹是孩童心灵的本性,是他们内在的欢愉的显现^[16]。对于这一点学校教育改变了大声呵斥和体罚的方式,转而采用温和的教育手段,向儿童分析嬉闹背后的危害,以说理的形式引导其明白学校的良苦用心。可惜,儿童关注的是学校禁止他们行为的表层方式,而非方式背后的原因。二是教育内容与其内心期待接触的知识错位。学校教育常常很努力地尝试着对每一件事下定义,希望儿童能彻底了解每件事的定义^[17]。而这些定义并不能以孩子们生活中喜闻乐见的形式呈现出来。正如杜威所言:儿童一到学校,多种多样的学科便把他的世界加以割裂和肢解^[18]。三是教师作为引路人,为儿童规划了完全一致的方向,通过建立标准化的目标对其进行统一的塑造,儿童与之易产生逆向力量。可见,校方与学生之间的“误解”是学校成为孩童眼中扼杀童年的罪魁祸首的重要原因。

(2)成人的视角:外来侵扰造成童真缺席

成人引导方式的“变质”使某些行为成为童年的干扰。其一,与年龄阶段错位的“诱惑”不断出现。互联网带来信息的大量涌现,良莠不齐的资源充斥着儿童的生活,如电子游戏、娱乐节目。这些游戏和节目本身做了成人和儿童之间的区分,但是由于网络媒介的无遮掩特征,使成人世界完全暴露在儿童的面前。儿童对这些诱惑缺乏辨别力并且总是充满好奇,最终互联网成为儿童窥探成人“秘密”的渠道。儿童作为网络的“原住民”,可以对网络世界进行直接体验,网络以视听呈现的方式跨越了文字

符号带来的阻隔,使儿童不再满足于童年生活有限空间内的活动,于是儿童的成人化现象不断出现,成人在调侃儿童的行为和语言成人化时,笔者不免对这种与年龄错位的现象产生担忧。儿童的本真与这些诱惑杂糅在一起,即使是在与同伴的交流中,“抖音”上的段子也层出不穷,童年的特质逐渐“遗失”。此外,儿童的“嬉闹”向成人的“暴力”倾斜,技术带来游戏的逼真化呈现,不断冲击着儿童的价值观,儿童除了模仿游戏中的动作之外还对武器装备充满向往,极易使生活中的娱乐冲突演化为同伴霸凌。除上述现象之外,最令人担忧的是童年梦想的变质,长大后想当“科学家”“航天员”的美好梦想已经逐渐被儿童排斥,他们认为这些梦想“不现实”,成人世界的功利主义已入侵童年,“开跑车”“当官”“赚钱”成为儿童口中“现实”的梦想,童年梦想的诗意与纯粹已然在不知不觉中褪色。这不免引起了一些研究者对儿童“道德畸变”的恐慌。

其二,揠苗助长式催熟使童年成为年龄过场。某些对儿童的关怀呈现出脱离儿童现实而使童年浮于未来构想的现状。儿童被日益夸张的超前教育所催熟,家长与社会对儿童的期望无视年龄的限制,如幼儿园小学化,小学初中化。假期的开始本意味着一学年学习的结束,但儿童的自主规划时间早已被剥夺,各种补习班充斥着儿童的假期,这就导致放寒暑假对于某些儿童并没有太大的惊喜或吸引力,反之,一些儿童表示喜欢上学,因为可以用上学来逃避被家长的计划所充斥的假期。同时,儿童思想被迫成人化,成人喜欢把儿童生活中的基本礼仪过度拔高,追逐儿童各个方面的“完美”,使他处在一种成人眼中理想的“成熟状态”。童年只是在为未来做准备,“谁掌握了童年,谁就掌握了未来”这种对童年价值异化的观点亦成为“童年消逝”的“催化剂”。

其三,家庭场域的变迁造成童年“孤独”。社会进步带来的城镇化加速改变了乡村原有的平面化布局,家庭场域不断变迁,传统的村庄形式逐步“进化”为小区,使儿童的生活空间不断发生改变,儿童群体的嬉闹声渐行渐远,同伴娱乐变为独自玩耍。加之父母工作性质的原因,儿童独处的时间逐渐增多,而生活空间却逐渐缩小,儿童成为被锁在房门内的“孤

独者”。巴什拉认为童年是存在的深井,回忆中的童年深不可测,当下成人对童年的记忆中有田野、小河、蝴蝶、草垛……而自己孩子的童年虽有手机、电脑、食物……但其价值却干瘪到把世界浓缩在一个狭小的空间,与自然、与生活脱轨。

2. 审视“童年消逝”的原因

童年通过两种话语被定义:一种是直接针对儿童提出的话语,另一种则是关于儿童的话语^[19]。无论是对童年的忽视还是对保护童年的过誉,都容易使儿童被钳制在成人营造的囹圄之中。如何真正保护童年,需首先认识到“童年消逝”观之所以存在合理性的背后原因。

(1) 不成熟的社会地位削弱童年话语权

童年作为人生的一个阶段被成人世界赋予关心、爱护,儿童是培养、规约的对象,而儿童本身在外形和心智上的柔弱导致其日常话语在成人看来多为一种寻找需求的本能,处于弱势的边缘状态。而儿童又作为成人经济体的“消耗者”,其生长所需完全来自成人,成人抚养儿童长大的这一独特贡献,使成人团体掌握着绝对话语权,童年期的儿童处于从属地位,其存在状态完全由成人掌控。此外,童年作为生命的原初形态,话语主要是个体感官的反映,故儿童在童年期表现出的话语和行动常被成人看作娱乐的逸事,同时也是打趣儿童的最常用手段。成人在与儿童互动的过程中即便不存在对儿童话语的刻意压迫,但却因其强势的社会地位赋予了其话语的强大分量,成人往往也会不自觉地无视儿童话语,进而导致成人并不能真正倾听和了解儿童的内在话语。

(2) 祖辈理想负载造成童年时空挤压

祖辈对理想落空的茫然与失落会在孩子降生之时重振希望,童年世界的顶层设计来源于祖辈对孩子的愿景,由于童年时期被赋予继承或超越上一代的使命,儿童便处在成人用经济成本铸造的充满理想色彩与家族期待的时空之中。于是童年被填充,而真正属于儿童的时空被挤压。儿童天性下的非理性与祖辈的计划相悖,就很容易导致儿童对长辈产生“爱恨交织”之感,长辈又觉得儿童“不争气”“不听话”,亲子关系极易紧张。琳达·波洛克在《被遗忘的儿童》一书中指出亲子关系并不是严肃拘谨、单向发

生的,孩子会和父母很亲近^[20]。童年时期儿童身心发展的特殊性决定着儿童思想的自由与行动的不羁,这种遵从自我内心和外界的强迫易使儿童产生一种矛盾的心理。祖辈把理想赋予儿童无可厚非,但若这种期待与儿童自身的理想错位或完全背离,则会导致童年中“无儿童”。不可否认,儿童对成人世界具有高度的好奇心,他们会对自己的“成人”状态进行憧憬,然而这些憧憬之下所蕴含的儿童发展的诸多可能,却因为祖辈预设好的理想而遭到成人的忽视。

(3)功利导向的价值评判致使童年仪式化

人们在认识到童年重要性的同时,尝试为童年举行一场盛大的存在仪式。对童年的关注点指向为儿童谋福利,而在这个过程中对童年价值的测量受功利主义的诱导,逐步偏向表层仪式。重视关注童年所产生的结果,而非作为一个过程给儿童发展带来的效用。根深蒂固的“面子文化”暗箱操控着成人的权势来决定儿童的兴趣和潜能。当下父母对儿童的要求不再止于对文化知识学习的“拔高”,更加关注的是儿童的特长,而这种特长也逐渐与兴趣分离,带有个人功利倾向,他人对儿童的夸赞或儿童在公共视野的“抛头露面”,成为他人赞扬或羡慕的聚焦点,彰显的是父母的一种“面子文化”,来赢得成人所谓的“竞争性儿童资本”^③,并理所应当认为这种对童年的压榨是对儿童未来的一种赋值。同时,功利化的教育目的使童年的价值被过誉。“学而优则仕”的教育观侵袭到童年期,使童年的价值尺度和儿童的未来生活变得过于偏狭。此外,精神生活的物化致使童年被“殖民”。尽管处于不同社会条件下的个体对现代性的感受不尽相同,但毋庸置疑的是精神生活的物化已经成为现代人的一种直观的个体体验^[21]。童年在被重视的同时,其价值被移位到经济市场,以可视化的经济指数来评判儿童的价值,让童年大放异彩则成为掩盖功利目的的借口。而这种市场导向把大众引入一个以营利为取向的消费童年的认知之中,被商业加工过的童年成为令人艳羡的对象,童年的真实性被褪色。

三、引领理性童年观:教育之要务

童年与成人世界并非完全对立,儿童心智的不

成熟性、经验的单一性和行动的非独立性决定着童年必须被裹挟在成人世界之中。儿童群体可能尚显幼稚,但由于其具备较强的可塑性、成长性和创造性,它产生的作用于成人而言不乏颠覆性意义。童年映射着教育的同时,教育也在建构着童年,教育肩负着引领理性童年观的应为且能为之要务。

1. 挖掘童年资源,黏合童年与成年的对立关系

其一,游戏资源。童年游戏是对成人文化的模仿与再构。游戏是儿童与儿童之间主要的交流方式,建构了群体内共识性的交流空间,诸如集体默会的游戏规则、游戏中的物体被赋予特殊意义等等,并以此创设出独特的群体文化。儿童是“游戏人”同时又是“文化人”,游戏作为一种文化现象,其本身就具有文化的本质^[22]。从传统自然游戏、手工游戏到当下的电子游戏,无论是群体嬉闹还是个体娱乐,在融入个体经验时都倾向于对成人生活进行模仿。比如典型的“过家家”游戏,通过角色扮演再现成人生活,游戏内容来源于对成人世界的观察。利用成人世界的知识和经验扩充童年游戏的同时,儿童对成人生活缺陷的弥补也内化于童年游戏之中,比如父母对待孩子的态度。仔细观察儿童游戏就会发现,游戏的发展绝非对成人生活的简单模仿或复制,成人的生活方式虽是童年游戏的源起,但儿童在现实世界尝试参与成人文化并试图与其对话时,在多种因素的影响下被降格为被动角色,于是便在游戏进行的过程中对常规进行“变形”,以建构儿童心目中理想的成人世界。故教育应关注儿童游戏,把游戏纳入教育之中,可以搭建与儿童对话的桥梁。首先必须意识到儿童游戏与成人文化的联系性,从游戏中认识儿童;其次教育应有效识别童年游戏的优劣,在游戏方向发生偏差时做到及时有效的纠正;最后“寓学习于游戏”和“寓游戏于学习”相统合,根据儿童的成长阶段、学习发生场景以及个体特点做合理性调整。

其二,情感资源。儿童情感是对成人关怀的映射与反馈。童年经历作为一种累积因素对成年转变的生命历程产生持续性影响^[23]。情感是人成长发展过程中一条不可忽视的线索。童年期的个体情感状态直接映射出成人对儿童关怀的目的、内容与方式。借助马斯洛的需求层次理论,现实中成人对儿

童的关怀多处在金字塔的底端,温饱是最为基础和必要的关怀,保障的是儿童身体机能的健康,而儿童的情感体验、情感活动以及在情感的影响下持续的精神面貌,则可以窥探出在金字塔上层的关怀是否适切。同时,儿童常以最直接的方式对成人的关怀进行反馈,包括积极的情感反馈和消极的情感反馈,成人可以从儿童的情感反馈中获得儿童的情感体验以及内在的、真实的需求。教育应识别出童年阶段与成人世界始终具有相织交融的关系,不应将童年和成年断开分别论述。一方面应审视儿童的情感,教育者要有识别儿童情感变化的敏感性,进而考察在不同境遇下儿童的内在体验,合理判断儿童与他人或客体的关系,为引导儿童成长找寻合适的契机;另一方面把握儿童的积极情感导向,把学习内容转化为情感基点,避免短暂情绪化的非连续性、非深度化、非有效性学习。

其三,秘密资源。以儿童为起点,回到童年,回忆并感悟成人自身与儿童存在的可能的共同经验,实现儿童与成人在童年中的“相遇”。首先,赋予儿童拥有秘密的权利,儿童是自由、独立的生命体,不应该以附属的形式出现,秘密是儿童丰富自我内心世界的美好事物,是同伴之间分享、交流的关键媒介,这些秘密往往充满幼稚或带有浓厚的幻想色彩,成人应赋予儿童拥有秘密的权利,不去干扰与扼杀,让这些为童年增色的艺术资源最大限度地丰富童年生活;其次,理解儿童的秘密,无论是教师还是家长都应放下成人所站的“高位”和“未来主义”的视角,以平行于儿童的角度去看待童年秘密,理解秘密的何为与为何;最后,分享儿童的秘密,在兴趣导向的事物面前,儿童会为之努力,成人应关注儿童感兴趣的事物,使儿童主动与成人分享秘密,通过秘密来更好地了解儿童、发现儿童。

2. 倾听儿童话语,修复“学校儿童”与“家庭儿童”的裂痕

其一,学校教育应契合儿童生活,让儿童享有童年话语权和安全感。学校教育应以童年为突破口,建立良好的师生话语基础。教师可以以童年经验为契机,多进行师生之间的群体交流,进而以经验下的共同话语为驱动,达成师生之间的良好话语共性。

另外,学校教育内容应融合儿童生活,作为促进儿童良性成长的保障,减弱儿童的受强制或压迫之感,最大限度发掘儿童已有的生活经验和潜力,避免学校与儿童生活明显的划分而导致童年被“抛荒”。而且,学校应该对儿童思维进行“松绑”,在教育的过程中谨慎对待儿童的错误经验,再三斟酌,勿要直接否定,让儿童拥有充分的自我主导权。同时,引领儿童形成自我判断能力,对童年资源进行不断挖掘,并利用学校所学习的知识对童年进行投资,让童年时期在儿童的成长过程中发挥最优作用。

其二,家庭教育应打破权威垄断,让儿童拥有自由和归属感。家庭教育是儿童成长的基础,同时童年期形成的各种特质将对成年期具有隐性或显性的影响,故不能忽视家庭教育的作用。首先,树立恰切的期望,对儿童心理发展进行良性疏导,避免儿童产生与过度功利化倾向相联系的过度胜负欲;其次,解放对儿童的空间压缩,童年儿童对父母信任与依赖,父母权威的压迫容易造成儿童心灵的脆弱,家庭空间氛围的轻松愉快则可以有效避免儿童的暴力倾向以及轻视生命的极端恶性事件的发生;最后,赋予儿童探索的自由权,提升儿童的生活实践能力。儿童对成人世界充满好奇,家长不应打着保护童年的口号对儿童的好奇施以遮蔽,家长应注重儿童的直接体验,助推童年与成年生活的有机融合。

其三,家校教育应携手共建,防止儿童与童年分离。学校需通过与家庭联手以对童年达成共识为基础来修复学校和儿童的错位关系。在对童年价值的认可趋向一致的同时,家校调控童年的状态来使儿童更好地发展。首先应打破以经济为首的“资本等级”观念。现代社会对儿童的教育从生命之初便已开始,儿童的不同生长状态被默认为不同地域下或不同家庭中的童年教育质量的差距。不应把儿童因经济和地域的差距表现出的差别而划分不同的水平线。其次,应基于儿童的某项行为进行对话。儿童在家庭和学校中会呈现出两种不同甚至截然相反的状态,其背后映射的是两种不同的生命存在状态,建议从原因和意义等层面对儿童的行为进行多角度理解。复次,应关注儿童的精神状态。儿童精神受多种因素影响的同时又反作用于这些因素,儿童精神

彰显的是某一时代儿童的精神面貌和童年的现状。家校教育必须关注看似抽象的存在的精神,真正地认识儿童,并逐渐重构双方对儿童的错位教育。

3. 回应社会变迁, 警示“童年圈闭”的风险

由于童年这片乐土被成人世界打扰、侵袭,“童年保卫战”也就此打响。从对“童年消逝”的担忧转向对“反童年消逝”手段的反思与论辩,儿童的价值被重新思考,童年被认真对待,但在保护童年的过程中,无论是在思想还是在方法论方面都应警惕陷入“童年圈闭”的危险。一个儿童的良性成长并非一个家庭、一个学校的责任,儿童在社会中扮演着复杂的角色,是推动社会和改造社会的现实和潜在力量。在培养儿童时,对问题的审视和对教育手段的革新,在影响儿童成长的同时也在影响社会的发展。而教育培养的儿童又作为社会的新生力量影响着教育观念和教育实践。故理性的童年观必须认识到当下童年观存在的两个误区:一是童年的绝对静止,即把儿童封闭在“象牙塔”内,不过问社会变迁。儿童作为与成人平等的生命个体,具有感知和被感知的权利,儿童发展与社会发展之间应保持协同关系。二是对童年价值的过度拔高,夸大童年阶段的作用,把人的成长根源归结于童年期的经历,超越儿童年龄段进行知识、技能以及道德认知的填充,把成人参与式的科学童年演变为成人垄断,使童年对儿童成长产生的现实效益与童年承载的使儿童体验生命意义的价值产生偏颇。而儿童受自身条件的约束,对成人所赋予价值的承载力有限,于是不得不将时间境遇中的童年尽数消耗,最终导致儿童坐拥、享受童年的机会被剥夺。在保卫童年的过程中容易走向两场极端,我们在合理解释童年遭受重创原因的同时,更应该思考当下措施的合理性。

注释:

①针对波兹曼提出的“童年”是被发明出来的观点,不少研究者产生怀疑,认为“童年”本就存在。

②大卫·帕金翰在《童年之死》一书中阐发对童年面临挑

战时的论述,电子媒介可能会模糊儿童与成人的边界,但又不可否认儿童对电子媒介的独特经验拉大了儿童与成人之间的鸿沟,童年“消逝”或被“催生”不能一概而论。

③弗里德曼提出的“竞争性儿童资本”概念是指家长认定的孩子成人后进入中上层社会,享有美好生活所必备的综合技能和资质。

参考文献:

- [1]刘向东. 儿童精神哲学[M]. 南京: 南京师范大学出版社, 1999: 409.
- [2]郑素华.“年龄主义”与现代童年的困境[J]. 学前教育研究, 2019(2): 29-40.
- [3][8]熊秉真. 童年忆往[M]. 桂林: 广西师范大学出版社, 2008: 322, 319.
- [4][20][法]让-皮埃尔·内罗社. 古罗马的儿童[M]. 张鸿, 向征, 译. 桂林: 广西师范大学出版社, 2005: 82.
- [5][10][20][英]大卫·帕金翰. 童年之死[M]. 张建中, 译. 北京: 华夏出版社, 2005: 5, 113.
- [6][7][美]威廉·A. 科萨罗. 童年社会学[M]. 张蓝予, 译. 哈尔滨: 黑龙江教育出版社, 2016: 5, 55.
- [9]童年·辞海. <https://cihai.supfree.net/two.asp?id=253050>.
- [11]杨宁. 对童年期本质的某些新认识[J]. 心理科学, 2003(3): 570-575.
- [12]李伟明. 道德视域中的近代西方童年观变迁[J]. 江海学刊, 2004(12): 202-205.
- [13][15][英]艾莉森·詹姆斯, 克里斯·简克斯, 艾伦·普劳顿. 童年论[M]. 何芳, 译. 上海: 上海社会科学院出版社, 2014: 32, 41.
- [14][16][17][奥地利]鲁道夫·斯坦纳. 童年的王国[M]. 潘定凯, 译. 深圳: 深圳报业集团出版社, 2014: 24, 123, 8.
- [18][美]杜威. 学校与社会·明日之学校[M]. 赵祥麟, 等, 译. 北京: 人民教育出版社, 2008: 112.
- [19]崔金丽. 回归童年: 成人理解儿童的一种可能途径[D]. 南京: 南京师范大学, 2015.
- [21]庞立生. 当代精神生活的物化问题及其批判[M]. 长春: 吉林人民出版社, 2013: 81.
- [22]杨晓萍, 李传英. 儿童游戏的本质——基于文化哲学的视角[J]. 学前教育研究, 2009(10): 17-22.
- [23]王殿玺. 童年经历与成年转变模式研究——以生命历程为视角[J]. 青年研究, 2019(3): 1-13+94.