

走向儿童存在论

◆ 张华

[摘要] 儿童存在论是对儿童“是什么”以及儿童的存在方式的哲学探究。本质主义儿童观认为儿童存在固定、唯一和永远不变的本质。该本质或是先天带来的,或是后天铸就的。前者表现为各类“预成论”和儿童中心论,后者表现为形形色色的“外铄论”和环境中心论。自世界教育民主化运动以来,互动主义儿童观兴起并持续发展。它主张儿童的本质存在于儿童本身与其生存环境的持续互动和生长之中,恰如云在天空,水在瓶。它认为儿童是独特性存在、创造性存在、社会文化性存在、生长性存在和新生性存在。从时间维度看,当前通常将儿童界定为0~18岁的每一个人。这体现了“延长儿童期”的百年诉求。其存在论意义是“儿童精神”永在,儿童的存在具有时间性。建立儿童存在论的根本目的是深化对儿童的理解与研究,确立儿童意识,实现儿童的解放,让儿童成为自我创造者。

[关键词] 儿童存在论;本质主义;互动主义;创造性存在;生长性存在;延长儿童期

[中图分类号] G610

[文献标识码] A

[文章编号] 1002-4808 (2020) 10-0064-07

教育学即儿童学。古代教育思想起源于对儿童的社会价值和功能的认识与反思,无论孔子、孟子、荀子的教育观,还是苏格拉底(Socrates)、柏拉图(Plato)、亚里士多德(Aristotle)的教育观,均如是。现代教育学的确立则建基于对儿童自身价值的意识与儿童的科学研究,这可以卢梭、赫尔巴特、杜威的教育思想体系为代表。在21世纪信息时代,系统探讨儿童的存在意义,既是建构儿童学的过程,也是探索教育和教育学的未来发展方向的过程。

一、反思本质主义儿童存在论

儿童是什么?本质主义儿童观认为,儿童拥有超越历史、文化和社会的普遍本质,该“本质”亘古不变、普世有效。对此“本质”的来源与构成的不同认识,就形成不同的儿童观及相应教育观。第一类观点可总体称为“预成论”,认为儿童的“本质”完全来源于内部,与环境无关。这类“本质”或者由遗传素质构成,或是完全自足、等待“展开”的内部倾向性,或是人类历史积淀所形成的“客观精神”在儿童个体身上的体现,如此等等。在思想史上,弗里德里希·福禄贝尔(Friedrich Fröbel)的“展开说”(强调儿童的天赋能力)、格奥尔格·黑格尔(Georg Hegel)的“展开说”(强

调绝对理性和历史制度)、斯坦利·霍尔(Granville Stanley Hall)的“复演说”(主张个体发育对种系发育、个人发展对文化发展的复演)均属“预成论”之列。这类观点对儿童的发现、理解与研究曾作出过巨大贡献,例如,福禄贝尔发明的“幼儿园”是人类教育史上少数几个最伟大的发明之一;黑格尔认为伟大的历史制度是心灵的理智教养的积极因素,这显然弥补了卢梭对儿童发展的社会条件重视不够的缺陷;^{[1]65}霍尔的儿童研究观念为世界教育民主化运动奠定了基础,如此等等。但是,“预成论”将儿童的发展目标视为绝对的、静止的和现成的,同时忽视外部社会环境的作用,这不可避免地陷入儿童发展的先验论、神秘论与武断论。

第二类观点可总体称为“外铄论”,认为儿童的“本质”源自外部环境对心灵的塑造。儿童的心灵或者一无所有,是一块“白板”、一张“白纸”、一个“空箱”、一间“暗室”,一切等待由感觉得来的外部经验去描绘和填充,这是经验论者约翰·洛克(John Locke)的儿童观。^{[2]346}儿童心灵或者是简单、绝对、无时间性和空间性、无形式和内容的先验“灵魂”实体,它接受感觉经验,形成各种“表象”,对形形色色的“表象”组合、安排,由此构成心灵内容,这样,心灵就

张华/杭州师范大学教育科学研究院教授,博士(浙江杭州 311121)。

是由“表象”组成的内容，一切内容均遵循固定规律，可用数学、物理、技术的方法计算、控制与塑造，这是实在论者赫尔巴特的儿童观。^{[2]525-526} 儿童心灵或者是由一组等待训练的现成“官能”所构成，如注意力、观察力、记忆力、联想力、想象力、思维力等，这些“官能”就如肌肉力量那样，一旦训练成功就可自由迁移。它们不依赖于训练材料和方式，例如，通过观察墙上的裂缝可以锻炼“观察力”，通过背诵佶屈聱牙的古文可以发展“记忆力”，由此导致“形式训练说”，它既以古老的“官能说”为基础，又由洛克的“内在感觉”理论为之提供哲学依据。儿童心灵或者由“刺激-反应”所形成的心理联结所构成，它们表现为外部行为，由以奖励和惩罚为核心的“强化”手段所形成和控制。这是当代行为主义的儿童观。总之，“外铄论”的主要贡献是揭示了儿童发展的外部环境与条件，在教育史上第一次系统设计了促进儿童发展的课程体系和教学模式。但它把教育中的一切都安排好了，唯独忽视了儿童本身。这不可避免地导致了儿童发展的训练说、塑造说、灌输论、机械论。

“预成论”与“外铄论”都把儿童本质视为一种或一类“实体”(entity)，它们是静止而固定的，或由先天决定，或由后天塑造。这两种观点拥有共同的错误根源，即形形色色的二元论：它们把儿童本身与外部环境割裂开来，把儿童发展的先天因素与后天因素割裂开来，把儿童个体与社会割裂开来，把儿童的现在与将来割裂开来，如此等等。唯有走出形形色色的二元论，才能对儿童的本质获得恰当理解。

二、走向互动主义儿童存在论

自20世纪初以来，超越本质主义，走向互动主义，倡导对儿童的跨学科研究与理解，是世界儿童学和教育学发展的主旋律。

互动主义儿童观认为，儿童的本质既不全然存在于内部，也非任由外部环境所操纵，而是儿童本身与其环境的相互作用。这是儿童研究的“哥白尼式革命”：既非儿童中心，又非环境中心，儿童存在于自身与环境的持续相互作用和生长之中。互动主义儿童观诞生于20世纪初的世界教育民主化运动，包括北美的进步教育运动、欧洲的新教育运动和我国的新教育改革运动。杜威、皮亚杰、维果茨基的儿童观，以及陶行知、陈鹤琴

的儿童观，是该时期互动主义儿童观的典型代表。该观点在20世纪初开始持续发展，一直到今天的信息时代。基于互动主义儿童观，我们可将儿童的本质内涵概括如下。

(一) 儿童是独特性存在

儿童拥有内在价值、绝对价值，因而是独特性存在。与成人期和成人文化相对应，儿童期和儿童文化是独特的；与儿童群体相对应，每一个儿童的个性是独特的。儿童的内在价值不能比较、不能评价，只能尊重、欣赏、保护与发展。在18世纪，卢梭说道：“在万物的秩序中，人类有它的地位；在人生的秩序中，童年有它的地位；应当把成人看作成人，把孩子看作孩子。”^[3] 这可能是人类史上第一次确立儿童地位、第一份儿童权利宣言，标志着儿童意识的觉醒，也宣告人类正式进入启蒙时代。卢梭虚构的“爱弥儿”是儿童自由个性的标准像。贯穿整个19世纪，人类教育的主流是卢梭启蒙教育思想的展开与发展。自19世纪末、20世纪初以来，人类教育进入民主化时代。教育民主化运动的奠基者之一、教育民主思想的集大成者杜威，在卢梭思想的基础上提出用“内在的”“绝对的”观点看待儿童，确立儿童的独特存在。^{[1]46-47} 这个时期的儿童不是“爱弥儿”般孤立的、原子般的自由个性，而是置身于社会生活之中的，是关系的、社会的、互动的自由个性，即民主个性或“新个性”。如果说启蒙运动标志着儿童意识的觉醒，那么民主化运动则标志着儿童地位的正式确立。20世纪70年代以后，受现象学、存在哲学、社会批判理论等思潮的影响，儿童个体的独特性得到进一步强调。进入21世纪信息时代，儿童存在的复杂性、多样性、身份多元性进一步加强，“后现代儿童”“电子人”儿童的时代正式到来。总之，儿童的内在价值意识是特定历史阶段的产物，并随着时代的发展而变化。

(二) 儿童是创造性存在

创造是儿童的生存方式，是儿童内在价值之体现。首先，儿童拥有创造本能。种种研究表明，人的本能是一切动物中最复杂的，拥有无限的潜能和变化的可能性。杜威在上一个世纪交替时期曾提出一个著名假设：人生来具有两种最基础的本能即“交往本能”与“建造本能”，这两种本能的结合又构成“探究本能”与“艺术本能”。这四种本能是儿童学习与创造兴趣的起源。^[4] 人的创造本能是美好人性的有机构成，尊重、理解

并发展人的创造本能，既是儿童研究的起点，又是人性化教育的起点。

其次，创造是儿童的生活方式。儿童的日常生活和社会生活充满无穷尽的创意与创造，这表现为天真烂漫、五彩缤纷的童心、童趣，构成人世问最美丽的精神花朵。皮亚杰曾充满激情地说道：“我认为人类生命最有创造力的时间是出生到18个月之间。那是多么使人惊奇……从第一个反射…直到诸如空间、因果关系、时间、永久性客体等观念的建构。……关于速度和创新，直到现在我总感到那是最有创造的一段时期。”^[5] 儿童在看似平常的游戏、生活和交往活动中，借助动作、形象和符号自发地建构着对世界的理解，发展自由个性，形成儿童文化。快乐创造的儿童生活，成长为辉煌壮丽的成人生活，共同构成健康文明的人类社会。尊重儿童生活首先意味着尊重儿童的自由、自发创造，并引导其健康发展。

再次，创造是儿童的学习方式。儿童是天生的创造者，在创造中生活、学习与发展。每一个人的毕生发展都是从幼小的、稚嫩的创造者，生长为成熟的、负责任的创造者。人的创造性作为美好人性的核心构成，具有“未完成性”——持续毕生而发展，永无止境。创造人格只能通过创造性学习而发展和完善。儿童知识获得和技能熟练只能是一个间接过程，即成为创造性学习的“副产品”，这是由人的创造本性所决定的。倘通过灌输与训练的方法让儿童直接获得知识与技能，必然导致“非人性化学习”和人性扭曲。心理学的最新研究表明：5~12周的婴儿就能学会控制其感觉环境，将图像由模糊变清晰；4个月的婴儿就表现出对新奇事物的强烈渴望；5个月的婴儿就可以由1数到3；当儿童会说一个字的时候就可阅读、指称与表征环境。儿童天然就是主动的学习者。这在科学上进一步证实了杜威的本能假说。“儿童既是问题解决者，又是问题生成者。……他们之所以能够持续探究，是因为受成功与理解本身的动机所激励。”^[6] 因此，我们需要从人生的婴幼儿时期开始，始终将学习过程变成儿童的创造过程，并让儿童持续受到创造成功和理解力发展的内部动机所驱动。

（三）儿童是社会文化性存在

儿童始终处于社会交往与文化浸润之中，社会文化性构成儿童的又一根本特性。如果说杜威一手抓住儿童的社会本能，一手抓住民主社会以

交往、互动、尊重差异为特点的“共同体”（community）特性，由此确立起儿童社会文化性的哲学与社会学基础，那么维果茨基所提出的名垂青史的“最近发展区”假设则找到了儿童社会文化性的心理学机制。所谓“最近发展区”，即以儿童能够独立解决问题为标志的“实际发展水平”，与以儿童在成人指导或同伴协作下能够解决问题为标志的“潜在发展水平”，二者间的发展间距。^{[7]86} 在世问已知的生命物种中，只有人拥有“潜在发展”或“最近发展”这一特性，这是人在拥有更高发展水平的人的指导下，或与更有能力的同伴的协作下，所达到的发展水平。这是由社会交往和文化影响所获得的发展，而且这种发展永无止境——由一个个“最近发展”构成人的毕生发展。譬如，动物实验证明，大猩猩也可以通过模仿人类或其他大猩猩的行为而解决问题，但这类问题它们也可以独立解决，故大猩猩或其他灵长目动物不存在“最近发展区”，不具有社会文化性。“最近发展区”因而既揭示了人的发展的社会性，又揭示了人的学习和教育的社会性。维果茨基由此得出结论：“人的学习的先决条件是：一种特有的社会性质，以及儿童成长进入其周围人群的理智生活的过程。”^{[7]88} 因此，始终尊重儿童的“潜在发展”特性和人性永无止境的“未完成”特性，让儿童永远处于日臻完善的社会交往、成人指导、同伴协作和文化影响之中，实现健康、快乐与高质量发展。这是儿童的社会文化本性的内在要求。

（四）儿童是生长性存在

儿童无时无刻不在生长，生长本身构成儿童的内在价值之一，也是教育内在价值的核心。首先，生长（growth）具有儿童存在论意义。儿童即生长。生长即儿童存在本身。生长之外，儿童不隶属、服从任何其他外部目的，否则必然导致儿童的压抑、扭曲或摧残。生长兼有名词与动词的双重意义，但首先是动词——生长具有过程性。杜威说过一句名言：“惟不断生长才是生长，持续发展才是发展。”^{[1]63} 这意味着，儿童发展不仅要杜绝外部目的，而且要摒弃静止目的。儿童的生长与成人的生长具有等价性，二者相互作用、相互影响、彼此融合。儿童的生长永不消逝，它转化为成人的生长，恰如种子、幼苗转化为参天大树。因而，健全的成人必然具有“儿童性”。健全的儿童也必然善于接受成人的影响和指导，并发

展为健全的成人。正因如此,生长也具有教育存在论意义——教育即生长。^{[1]46}

其次,儿童的生长以未成熟性为条件。正如人性不断完善的条件是其“未完成性”,儿童不断生长的条件是“未成熟性”。^{[1]46}未成熟性即儿童性。未成熟性不是缺陷、匮乏和尽快送走的东西,而是值得珍视、保护和充分利用的东西。未成熟性即发展的无限可能性和不竭潜能。正如杜威指出的,“儿童期是一种力量,而不是无能。它是生长的力量。”^{[8]246}未成熟性意味着儿童对成人的依赖性,这既是儿童的非凡社会交往能力的标志,又是人类一切美好社会性的起源。未成熟性还意味着儿童发展的可塑性,儿童的发展具有无穷的可能性与丰富性,儿童教育因而是一项创造儿童发展可能性的事业。

再次,儿童的生长是转化性生长。既然生长具有过程性,那么任何当前的生长都是未来生长的条件,都等待着转化为更高水平的生长。因此,“儿童即生长”这一命题内在包含着避免把儿童期理想化,防止儿童中心论。杜威写道:“我们必须牢记:表象不能被视为目的本身,它们不过是可能生长的符号。它们要被转化为发展和能力向前生长的手段,而不能为其本身而纵容或培养。过分注意表面现象(甚至用惩戒以及鼓励的方式)可能导致这些现象的固定化并因而束缚发展。”^{[8]57}因此,理解儿童生长可能性的符号并促进生长转化是教育的核心。运用生长本身带来的快乐——生长动机,激发儿童不断生长,是儿童学习和教育的关键。任何源自外部的惩戒和奖励,都有可能使儿童的当前生长状态固定化并阻碍进一步生长。

(五) 儿童是新生性存在

儿童降临世间,是关系社会生死存亡的重要事件。这是因为儿童的出生为社会发展带来新的可能性,正是儿童出生,社会才变得日新月异。著名政治哲学家汉娜·阿伦特(Hannah Arendt)将儿童出生这一现象视为社会和政治的中心问题。每一个儿童的出生,既是人类存在的条件,又是人类社会新的开始。阿伦特将之概括为“新生性”。儿童即“新生性存在”。阿伦特写道:将世界、即人类事务的领域从常态的、“自然的”毁灭中拯救出来的奇迹,归根结底是新生性这一事实。在这里,行动能力是本体性存在的。质言之,新生性是新人与新开始的诞生。他们藉由新生而能

够行动。唯有对此能力的充分体验能够赋予人类事务以信念与希望……^{[9]247}

这是儿童的诞生——“新生性”的政治学意义。新生性蕴含着行动能力、新的开始和人类的希望。“新生性”首先意味着多元性。任何一个儿童的诞生,就标志着人世从所未有过的新的可能性和创造性的开启。“多元性”是人的存在、人区别于其他事物的根本特性。阿伦特说:“多元性是人的行动的条件,因为我们作为人在这一方面是共同的:没有一个人与已经生存、正在生存和将要生存的任何其他人完全相同。”^{[9]8}是什么让人成为多元性存在?正是人的“新生性”。“新生性”就是新开始、新行动。“内在于出生中的新开始能够使人在世界中感受到自我,只是因为新来者拥有开始新事物的能力,即行为能力。”^{[9]9}“新生性”为创新提供条件,使人的存在成为多元。教育哲学家马克辛·格林(Maxine Greene)写道:“新生性是创新潜能……因为每一个新来者随身带来另一种存在和观察方式。新生性赋予不可预测性和不可预见性——以及重新开始。”^[10]其次,“新生性”意味着交往与交互。正是因为对共享的世界和共同的日常生活,不同的儿童有多元视角、不同行为方式和能力,儿童之间相互吸引、建立联系、形成社会。多元与差异是儿童交往与交互的前提,交往与交互是儿童多元与差异生长的条件。指向儿童“新生性”的教育植根于儿童的多元与交互之中。

由此观之,在“新来者”儿童的出生中所蕴涵的“新生性”是儿童的根本特性之一,它是一种“重新开始”的能力、全新的行为能力。“新生性”因而是儿童的存在方式——儿童多元而交互地存在着。“新生性”蕴含着可能与希望,因而是健全人生和理想社会的根本特性。能够不断重新开始的人生是有意义的人生,充满创新潜能的社会是有前途的社会。阿伦特曾说:“新生性,而非死亡性,可能是政治的中心范畴。”^{[9]9}我们完全有理由说“新生性”是儿童教育的中心范畴,因为教育正是由每一个“新来者”儿童和教师的创新行动所构成的。

阿伦特从人的出生的源头处所确立起来的“新生性”概念显然是杜威的“生长”概念的重要补充与发展。“新生性”是人的不断生长的源泉与基础,是人的生长与其他所有生命之成长的根本区别。我们永远找不到第二天迥异的一棵树,

但可以发现第二天全新的一个人。人是希望性存在，教育是希望与可能的事业。

总之，儿童的存在或本质具有独特性、创造性、社会文化性、生长性与新生性。这是启蒙运动以后、特别是教育民主化运动以来，对儿童研究与理解所取得的主要成就。儿童的新生性是儿童存在的源泉与基础。儿童的独特性与创造性表明儿童是一种不可替代的存在。儿童的社会文化性与生长性则表明儿童是一种关系性、连续性存在，包括横向上儿童与环境和社会文化的互动关系，以及纵向上人的不同发展阶段之间的前后相继和连续。这五种特性的融合，就是互动主义视野中的儿童内涵。

三、“延长儿童期”的存在论意义

究竟人生的哪一个阶段可称为“儿童”？联合国1989年正式批准、1990年开始实施的《儿童权利公约》第一款这样写道：为本公约之目的，儿童系指每一个18岁以下的人。适用于儿童的法律中，法定年龄规定得更早一些。^{[11]1}

“儿童”是0~18岁的每一个人。那么，这一儿童的定义是否包括“未出生儿童”？为便于世界各国根据本国的文化、宗教、制度、政策等实施《儿童权利公约》，其对儿童的起点持开放态度。然而，综观全部条款，其基本精神则是鼓励对“未出生儿童”的权利尽最大可能予以保护。而且在联合国1959年颁布的《儿童权利宣言》的“前言”中明确写道：“由于儿童身体与心智的未成熟性，他们需要特殊的保护和关心，包括恰当的法律保护。这既包括儿童出生前，又包括儿童出生后。”^{[11]2}在《儿童权利公约》的前言中，对这一观点重新做了引用与强调。^{[11]685}

《儿童权利公约》所规定的“儿童期”涵盖了发展心理学和教育学根据儿童的心理发展特征所区分的婴幼儿期（学前教育阶段）、童年期（小学阶段）、少年期（初中阶段）和青年初期（高中阶段）。这体现了百年来世界范围内“延长儿童期”的诉求，旨在真正确立儿童的存在论意义，充分保障儿童的权利。

“儿童期”从严格的词源学意义上是指当人还不会说话时的年龄段，这大致指3岁以前。该词源于拉丁文“in-fans”，意指“不会说话”。后来，这个年龄段延长到7岁之前。到20世纪初，“儿童期”又延长到13~14岁。这个年龄段大致指儿童受

基础教育的阶段。^[12]

作为美国进步教育思潮的有机构成，霍尔在19世纪末、20世纪初领衔的“儿童研究运动”对“儿童期”概念的确立具有里程碑式意义。在这次运动中诞生了诸多关于儿童问题的跨学科研究成果。标志性成果之一是约翰·费斯克（John Fiske）于1909年出版的《儿童期的意义》一书，他在本书中第一次提出并论证“延长儿童期的重要性”学说。费斯克认为儿童的不完美和专门化行为方面的能力弱恰恰意味着儿童拥有巨大的可塑性和学习需要，动物幼期的完美和功能的高度专门化恰恰阻碍了其未来发展。正是人的儿童期意味着真正的成长与转化，使人成为“人”变得可能。儿童期的“无助”使人与人之间的相互关心、支持和帮助成为必要，这是人类社会化的主要力量。相反，动物幼期的行为独立和完美阻碍了动物群体成为“社会”。延长儿童期的重要性在于使人成为“人”，使人类成为“社会”。^[13]

在教育思想史上，杜威第一次明确提出“教育中的儿童期理论”，从儿童发展、社会进步和教育目的的角度系统确立“儿童期”概念、论证“延长儿童期”的意义。杜威在1912年为孟禄（Paul Monroe）主编的《教育百科全书》撰写《教育中的儿童期理论》一文。他将“儿童期”界定如下：“儿童期由这段年龄构成：儿童免受经济条件影响，以使其时间和精力贡献于恰当成长。质言之，它是以教育为主要兴趣的年龄阶段。”^{[8]245-246}即是说教育上的“儿童期”是指儿童以教育为主要任务、以成长和发展为主要目的的年龄阶段。在杜威看来，儿童能力的不成熟、不独立成为他们经济上依赖成人的原因。恰恰这个“经济依赖”的阶段保护了儿童身体器官的可塑性，支持了儿童持续的教育性成长。由此可以得出这样的结论：随着社会进步、经济发展，对儿童受教育的要求越来越高，唯有“延长儿童期”才能满足教育要求。而社会经济条件的改善又为“延长儿童期”提供了可能性。“延长儿童期”因而是社会进步的基本标志。

杜威在《民主主义与教育》中进一步论证了“延长儿童期”的意义。他写道：依赖性与可变的控制性这两个事实对人类生命的重要性已然被总结在延长儿童期的意义这一学说中。无论从一个群体中成人成员的立场看，还是从年轻一代的立场看，这种延长都是重要的。……复杂性日益增加的社会

生活需要一个更长阶段的儿童期，藉此可获得所需要的力量；这种对依赖性的延长意味着对可塑性的延长，或者意味着获得可变的和新颖的控制模式的力量。这种延长，因而极大地推动了社会进步。^{[1]50}

这是对儿童的存在论意义的经典阐述。由此开启 20 世纪儿童研究和教育民主的新纪元。如果说杜威所处的工业化社会由于“复杂性日益增加”而需要“延长儿童期”，那么今日的信息时代和知识社会与工业时代相比更加复杂、更不可预测，因而更需要“延长儿童期”。

首先，人的本能反应和个体发展需要“延长儿童期”。每一个人带着丰富多彩且潜力无穷的“本能反应”来到世间，个体的后天发展建基其上。与其他动物相比，人的本能最复杂、高级、多样而富有变化，但倘若据其原初的样子作判断，则毫无价值。杜威曾拿新生儿和小鸡作比较。一只小鸡从蛋壳里孵出来几个小时内，经过几次尝试，就能协调眼睛、喙、头、颈和身体，准确无误地吃到食物。但一个婴儿经过六个月时间，才能对眼睛、动作和外界物体间的关系作出大致判断，却不及小鸡精确。一只小鸡一开始就能“完美无缺”地运用本能反应保持生存。而一个婴儿如果仅基于本能，则一天也不能存活。但小鸡或别的动物“完美无缺”的本能反应只能达到“即时的效率”，僵化而固定，“像一张火车票，只能搭载一列火车、沿一条线路。”^{[1]49}但人的看上去并不完美的本能反应却为人的创造性发展提供了条件。儿童自出生开始，基于本能反应，通过眼、耳、手、足、嘴巴、躯干等一系列动作的无穷尽的组合，与外部环境积极互动，实现身与心、智力与情感以及整个个性的创造性发展。这是人从经验中学习的能力：她从一种情境中获得的经验、发展的能力可以应用于新的情境之中。她不仅从经验中获得应对新情境的方法与态度，而且学会了学习本身。杜威写道：“在学习一种动作中所发展的方法，可以很好地运用于其他情境之中。这一事实开创了持续进步的可能性。更重要的是这一事实：人类获得了学习的习惯。他学会了学习。”^{[1]50}

由此观之，人的本能反应或倾向内在要求有一个较长的儿童期，以使人的潜能充分发挥。这构成人的发展的重要特点。在一个温馨、舒适、内容丰富、充满人际互动和探究机会的外部环境中，儿童会基于本能倾向和内在需要积极作用于环境，受一次次成功尝试的内部动机的驱动而不

断向前，实现自己富有创造性和个体独特性的发展。这个过程，杜威称为“从经验中学习”，皮亚杰称为“自我调节”。^[14] 称谓不同，本质一致。他们都认为人的智力、创造性和个性发展是在先天本能的基础上，通过与外部环境的积极互动，在一个充分自由的时间和空间中从容不迫地自主实现的。因此，一个长时段和高质量的儿童期与人的智力、创造性和个性发展成正比。

其次，人的社会生活与社会性发展需要“延长儿童期”。动物本能的强大反而阻碍其形成真正的社会性。人的本能或先天倾向的孱弱呼唤着长久而持续的关心、深情而同情的关注、人与人之间的相互依存、对他人幸福的内在兴趣，凡此种种均构成人的社会性发展，是人的社会生活的条件。杜威曾指出，儿童对成人的依赖性成为“一个有力的因素，将本能转化为有意识的情感和思想。”“对儿童的持续关心往往会将充满激情的吸引力转变为温柔的情绪、同情和关爱的兴趣。”^{[8]248} 正是儿童的依赖性和关爱需要，促进了家庭和产业的诞生。甚至科学知识的组织形式也往往会根据儿童学习和教育的需要而作出改变，使其对儿童更有吸引力、更可接受，而不是基于“纯逻辑动机”而组织。总之，儿童的出现、儿童的相对“无助”促进了人类社会的形成以及理智和道德的发展。^{[8]247-248}

因此，无论家庭、学校还是社会，创造条件让儿童度过一个健康快乐的儿童期，绝不只是成人对儿童的单向付出，也是建设一个健全、负责和有前途的成人社会的关键所在。

再次，“延长儿童期”意味着儿童永在。儿童的美丽身心拥有内在价值。天真烂漫、生动活泼、日新月异的儿童期拥有内在价值。儿童长大以后，其内在价值并未消逝，而是转化为、成长为、蕴含于成人的内在价值。儿童的内在价值及美丽身心可统称为“儿童精神”。一个健全的成人不仅度过了美好的儿童生活，而且始终永葆美丽的“儿童精神”。善良、同情、好奇、率真等“儿童精神”具有永恒价值，是美好人性的有机构成。它们构成判断个体与社会是否健全的重要标准。在一个健全的社会里，不仅每一个儿童“像儿童一样”生活、学习、成长着，而且成人也葆有“儿童精神”。在一个不健全的社会里，不仅每一个成人忙碌、枯燥、萎缩、功利地工作与生活着，而且儿童被逼迫着过早失去童真、沦为“小大人”。

总之，让“儿童精神”永存并成为判断个体与社会发展状况的价值标准，是“延长儿童期”所体现的存在论意义。

儿童期的起点开始于出生前抑或出生后，“终点”结束于18岁或更早些，这本身具有情境性和策略性。儿童期的哲学意义在于儿童的存在具有时间性——儿童存在于时间中。童年无论多长，都是由一个个的“此刻”所构成，每时每刻都值得珍视。那种通过将学校教育等级化，让儿童在无休止的恶性竞争中将“发展”提前、让童年消逝的做法，是反儿童存在论的，其本质是封建等级主义和市场功利主义价值观及其表现。

四、儿童存在论的愿景

儿童快速生长的特性往往给人造成一种错误印象或观念：儿童的一切都是暂时的、过渡性的，儿童期就像幼儿曾穿过的衣服那样很快过时，它应当是被尽快送走的东西，本身不值得珍惜。儿童经验和知识的缺乏则容易误导人把儿童变成“空无”或等待填充的“空缺”，漠视“未成熟性”是值得珍视的宝贵特性与生长条件。儿童身体的弱小和对成人的依赖，则诱使成人将自己的需要强加于儿童，让儿童变为成人的“驯服工具”，儿童也因而成为各类“家长制”、教育控制和社会意识形态控制的最直接和最深重的受害者。无论成人怎样虐待儿童，儿童因其源自本能的对成人的依恋而成为“天然原谅者”，^[15] 这纵容成人忘记儿童是与成人绝对平等的权利主体，也无视虐待儿童是严重的违法犯罪行为这一事实。凡此种种的现象均导致儿童存在的“虚无主义”。“虚无主义”是本质主义儿童观的极端化表现，其根本问题是漠视或摧毁儿童本身的存在。因此，建立“儿童存在论”是找回失落的儿童存在意义、保护儿童权利的过程。

儿童存在论是对儿童“是什么”以及儿童的存在方式的哲学探究。它至少要回答下列问题：儿童的本质，儿童与成人的划界标准，儿童与成人的关系；儿童的个人存在及其特性；儿童的群体存在及其方式、类型和条件；儿童文化的本质；儿童的存在意义与教育的关系；儿童的存在意义与社会的关系；等等。像存在哲学、现象学、结构主义、后结构主义、实用主义、新实用主义、后现代哲学、儿童哲学理论、自传课程理论、批判教育学理论等哲学和教育学理论流派，不仅能

为理解儿童存在提供多元视角，而且已然积累了丰富的儿童存在论思想。像文化学、人类学、社会学、认知神经科学、儿童心理学、学习科学等研究领域，亦可对建构儿童存在论提供跨学科视野。总之，儿童存在论拥有广阔的理论前景：既能深化对儿童的理解与研究，又能促进儿童教育的改革与发展，还能长远推动社会进步。

儿童存在论的确立，标志着儿童意识的觉醒。儿童意识是人类进入启蒙运动以后，伴随个性自由和社会民主的到来而正式形成的。儿童的解放既是启蒙运动的结果，也推动了社会启蒙。儿童意识和儿童的解放，既是教育与社会现代化的核心内容，又是判断教育与社会是否实现现代化、以及现代化发展水平的基本标志。儿童的社会地位高低也因而成为现代社会文明程度的基本标尺。正如德国神学家狄特里希·邦霍夫（Dietrich Bonhoeffer）所言：“无论对什么民主社会来说，道德状态的最终的检验，就是这个社会中孩子们的状态。”^[16]

儿童存在论的确立，意味着儿童主体的形成。任何年龄阶段的任何儿童都是社会主体。儿童的“不成熟”“无助”、经验少、能力弱丝毫不减少儿童的主体性，只标志着他们是特殊的社会主体——拥有无尽潜能、无穷希望和丰富可能性的主体。儿童既是生长的力量，也是主体价值的力量。每一个儿童既是多元、独特和创造性存在，又是交互、文化和关系性存在。儿童存在首先是儿童自我存在——每一个儿童都是他/她自己的，家长、教师和社会只负责提供儿童自我生长的环境。法国哲学家让·保罗·萨特（Jean-Paul Sartre）曾说“存在先于本质”，^[17] 这意味着每一个儿童首先确立主体存在，然后才能设计、创造自我本质。儿童自我创造的能力即儿童主体性、新生性。一言尽之，儿童即自我创造者。

唯有确立儿童意识、实现儿童的解放、让儿童成为自我创造者，我国教育才能走向民主化，我国社会也才能实现现代化并阔步迈入信息文明时代。

[本文系教育部人文社会科学重点研究基地重大课题“生活德育视野下的德育课程开发与跟踪研究”（项目编号：18JJD880003）研究成果]

[参考文献]

- [1] DEWEY J. Democracy and Education[M]. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1980.

（下转第96页）

自信心、职业认同感、责任感、增进学校的凝聚力，激发教师积极的心理状态，进而提升学校组织的竞争力和组织绩效。

2. 构建教师专业发展共同体

为有效降低教师在教育教学改革过程中产生的焦虑和信心不足，有必要为教师创造一种能减少隔绝的合作工作文化，即构建教师专业发展共同体。这种实践性团体能够让教师融入事业、分享技能、探讨改革的意义并形成可行的教育教学改革策略。使教师专业发展共同体成为教师发展的强大的、专业性的社会支持系统。

3. 变革学校制度安排，为教师赋权增能

随着基础教育改革的深入，教师成为课程及课堂的第一责任人。新课改要求教师更具有批判性和主动性。赋权增能将有助于他们更为专业地完成学校所赋予的教育教学任务。当教师能够在工作中更多地自我决定和自我表现时，其自我激励就能得到有效的激发和释放。赋权增能表现为通过学校的制度变革，减少标准化检查的数量，让教师享有更多的参与权、决策权和自主权等。

(三) 对两种开发模式的评估

以上两种教师心理资本开发模式中，直接开发模式具有可操作性强、时间短、成本小、见效

快的特点，但教师心理资本的干预效果需要维持；间接开发模式对教师心理资本能产生长期的、持续性的影响，但学校组织变革中存在着惯性和路径依赖。教师心理资本间接开发模式具有不易操作、耗时长、成本高的特点。在学校组织变革相对缓慢的现实背景下，教师心理资本的直接开发模式将成为高质量教师培养路径的现实选择。

[参考文献]

- [1] 教育部发展规划司. 2018 年全国教育事业发展基本情况年度发布[EB/OL]. (2019-02-26) [2020-03-09]. http://www.moe.gov.cn/fbh/live/2019/50340/sfcl/201902/t20190226_371173.html
- [2] 青岛市教育局发文:给教师减负! 杜绝无意义的培训和教研活动! [EB/OL]. (2019-12-05) [2020-03-09]. https://www.thepaper.cn/newsDetail_forward_5149552.
- [3] 鲍尔斯 乔治. 劳动经济学[M]. 沈凯玲, 译. 第 7 版. 北京: 中国人民大学出版社, 2018: 401.
- [4] KRISTORF-BROWN A L, JANSEN K J, COLBERT A E. A policy-capturing study of the simultaneous effects of fit with jobs, groups, and organizations[J]. Journal of Applied Psychology, 2002, 87(5): 985-993.
- (责任编辑 闫碧舟)
-
- (上接第 70 页)
- [2] 梯利. 西方哲学史[M]. 葛力, 译. 北京: 商务印书馆, 1995.
- [3] 卢梭. 爱弥儿[M]. 李平沅, 译. 北京: 商务印书馆, 1978: 74.
- [4] DEWEY J. The School and Society. In John Dewey The Middle Works, 1899-1924. Vol. 1[M]. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1976: 29-33.
- [5] 皮亚杰. 皮亚杰教育论著选[M]. 卢潜选, 译. 北京: 人民教育出版社, 2015: 235-236.
- [6] NATIONAL RESEARCH COUNCIL. How People Learn (Expanded Edition)[M]. Washington, D. C.: National Academy Press, 2000: 112.
- [7] VYGOTSKY L S. Mind in Society[M]. Cambridge: Harvard University Press, 1978.
- [8] DEWEY J. John Dewey The Middle Works, 1899-1929. Vol. 7[M]. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1979.
- [9] ARENDT H. The Human Condition[M]. Chicago: The University of Chicago Press, 1998.
- [10] GREENE M. Beyond the Predictable: A Viewing of the History of Early Childhood Education[G]//WILLIAMS L, FROMBERG D. Encyclopedia of Early Childhood Education. New York: Routledge, 1992: 32.
- [11] United Nations Child's Fund. Implementation Handbook for the Convention on the Rights of the Child[M]. Geneva: UNICEF, 2007.
- [12] DURKHEIM E. Childhood[G]//PICKERING, W. Durkheim: Essays on Morals and Education. Sutcliffe. H L. Trans. London: Routledge & Kegan Paul, 1979: 149.
- [13] FISKE J. The Meaning of Infancy[G]//DEWEY J The Middle Works, 1899-1929. Vol. 7. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1979: 246-247.
- [14] 皮亚杰. 发生认识论原理[M]. 王宪钊, 等, 译. 北京: 商务印书馆, 2017: 73-76.
- [15] VON MANEN M. The Tone of Teaching[M]. New York: Routledge, 2002: 87.
- [16] 吉鲁. 教师作为知识分子: 迈向批判教育学[M]. 朱红文, 译. 北京: 教育科学出版社, 2008: VI.
- [17] SARTRE J. Existentialism is a Humanism[M]. MACOMBER C. Trans. New Haven: Yale University Press, 2007: 22.
- (责任编辑 闫碧舟)