

走向内在主义儿童价值论

◆张 华

摘要:儿童价值论是关于儿童“应然性”的哲学探究,旨在探讨儿童自身的价值实现以及儿童与成人、社会和环境的关系。超越工具主义、走向内在主义,是儿童价值论的发展方向。自欧洲文艺复兴运动以后,“童年观念”开始诞生,儿童内在价值逐步得到确立,由此诞生内在主义儿童价值论。人文主义、个性主义、民主主义、存在主义等儿童价值观是内在主义儿童价值论的历史形态。尊重童年与儿童个性的内在价值,让儿童植根于关系互动之中,让儿童成为自我创造者,是内在主义儿童价值论的基本内涵。满足儿童的“不可约需要”,保障儿童权利,实现儿童的“最佳利益”,是儿童价值论的实践愿景。

关键词:儿童价值论;内在主义;童年观念;原子儿童;新儿童;存在性儿童;儿童权利

DOI:10.14121/j.cnki.1008-3855.2020.22.003

康德在18世纪末石破天惊喊出“人即目的本身”!这不仅拉开人的个性解放与理性启蒙的大幕,而且吹响儿童解放的号角。任何年龄阶段的任何人都是目的本身。每一个儿童也是目的本身,都拥有内在价值和完整人权。尊重儿童的内在价值,捍卫儿童的完整人权,保障儿童的诸方面权利,满足儿童的发展需要,是每一个负责任的成人的根本使命。

一、内在主义儿童价值论的历史发展

将人的童年与成年分开,确定童年、儿童的内在价值和独特价值,是历史发展的产物。当生产方式、经济形态、社会政治和文化进步到一定历史阶段,人们的人性意识和人文精神、个性意识和理性精神开始觉醒并发展,在此基础上便诞生了儿童内在价值意识。

在古代奴隶社会,奴隶是“有生命的工具”,不可能产生童年观念。在欧洲中世纪教皇专制和我国漫长的宗法等级社会,儿童是社会等级链条的环节和“传宗接代”的工具,也不可能真正确立童年观念。法国历史学家、“童年史”(history of childhood)研究的开拓者阿利耶斯(Philippe Aries)曾写道:“在中世

纪社会,童年观念(the idea of childhood)并不存在;这并不意味着儿童被忽视、遗弃或蔑视。”^[1]在这个时期,儿童隶属于成人社会,缺乏独立性,甚至也没有描述儿童的语言。那时候的“儿童”(child)一词,其涵义和今天不一样,很大程度上相当于今天口语中的“小伙子”(lad)。儿童是“小大人”的观念和现实在所有农耕文明社会基本相似,这种状况在我国当下也非常普遍。阿利耶斯说:“不要把童年观念和对儿童的喜爱混为一谈:童年观念对应于对童年特殊性质的意识。该特殊性质(particular nature)将儿童和成人、甚至年轻成人区别开来。”^[2]

那么,在历史上,童年观念和儿童内在价值意识诞生于什么时候,是如何发展变化的?我们可大致将其发展概括为前后相继的四个阶段,即文艺复兴时期的人文主义儿童价值观,启蒙运动时期的个性主义儿童价值观,19世纪末20世纪初以来的民主主义儿童价值观,20世纪下半叶以来的存在主义儿童价值观。

(一)人文主义儿童价值观

14-16世纪发生于欧洲的文艺复兴运动(the Renaissance)是人类社会人性觉醒和人文复兴的伟

张 华/杭州师范大学教育科学研究院 教授 (杭州 311121)

大运动。随着新的经济形态工商业的诞生与发展,以“新教徒”为主体的新兴资产阶级奋起反对中世纪以来的教皇专制和教会权威,历史由此进入“新时代”。“新时代则把注意力从天上移到人间,自然科学逐渐位于前列。”^[3]“人们对人类的成就发生兴趣,尊重人,推崇人类天才;人的才能不再认为无足轻重或可鄙的……表现厌世、苦难和死亡的精神的中世纪艺术,让位给表现人生自然快乐的文艺复兴的艺术。”^[4]“希腊和罗马文化复活或重生,这就是文艺复兴;重新发现人性,这就是人文主义。”^[5]当人性唤醒、人文回归,必然会“发现儿童”,因为“童性”(childhood)是人性的有机构成、必要构成;另一方面,既然儿童也是人,儿童必然拥有完整人性(humanity)。根据阿利耶斯的研究,西方世界到14世纪以后才逐渐在艺术、文学作品和日常生活中真正发现了儿童。

文艺复兴时期诞生了两种童年观念:第一种观念是“儿童是可爱的”。这在当时的文学艺术作品和关于照看儿童的记录中显露无疑。阿利耶斯这样写道:“一种新的童年观念出现了,儿童因其可爱、单纯和有趣(drollery),成为成人娱乐和放松的来源。”^[6]这种观念一般存在于家庭范围内,存在于成人陪伴儿童的过程中。成人认为儿童本身可爱、发自内心地关爱儿童甚至走向溺爱(coddling),这在历史上是第一次。因为中世纪占主导地位的儿童观是基督教“原罪说”——儿童是肮脏、有罪的。第二种观念是“反对溺爱儿童”。它主张用规训的、理性的方式对待儿童。该观念一般存在于家庭之外的社会情境、公共场所中。阿利耶斯认为这种反对溺爱儿童、对儿童恼怒的情绪,“与‘溺爱’同样是新奇的,与中世纪人们的漠不关心态度相比,它甚至比‘溺爱’更新奇。”^[7]

如果说第一种童年观念主要是情感上悦纳儿童,那么第二种观念则进一步主张要理性对待儿童。两种观念相互影响。正是在此基础上,进入16世纪末以后,人们开始对儿童产生心理兴趣和道德关怀。“为了纠正儿童的行为,人们必须首先理解它,16世纪末和17世纪的文献中充满着儿童心理的评论。”^[8]人们逐步从爱儿童走向理性对待儿童,并通过教育促进儿童理智的发展。文艺复兴时期温情脉脉的人文主义的儿童观开始走向新的历史时期。

(二)个性主义儿童价值观

人类在17-18世纪进入启蒙运动(the Enlightenment)时期。在人性与人文精神觉醒的基础上继续前行,崇尚个性自由和理性精神,真正确立“个体性”(individuality)概念,是启蒙运动的伟大贡献,标志着人类正式迈入“现代时期”(the modern age)。启蒙运动时期的伟大哲学家康德在《实践理性批判》(1788年)中写道:“人确实不够神圣,但人的人性(humanity)对他而言必须是神圣的。在所有造物中,人需要且有权利控制的每一事物,也只能仅作为手段被使用。惟有人,以及与他一起的每一种理性生命,是目的本身(purpose in itself)。……永远不要将这一主体仅用作手段,[始终]将他本身同时视为目的。”^[9]神圣的人性即人格(personality),本质特征即理性自由或自主。人即目的,意味着人的理性精神——探究批判精神即目的。康德在那篇著名论文《回答一个问题:“什么是启蒙?”》(1784年)这样写道:“对这种启蒙而言,所需要的一切是自由(freedom)。这里所说的自由是一切之中最无害的形式——人们对所有事情公开运用理性的自由。……什么能够真正促进启蒙?我回答:人必须自始至终都有公开运用理性的自由,这本身就能给人类带来启蒙。私下运用理性通常可能会受其狭隘性的限制,但对启蒙的进步也无伤大雅。”^[10]在康德看来,倘若一个人不能随时公开运用理性对事物做出判断,这便是“未启蒙”或“不成熟”状态。启蒙当然需要外部条件,但首先源于人对理性自由的追求与渴望,这是理性生命的特征、人的内在需要和尊严。因此,“未启蒙”首先是一种“自我招致的不成熟”(self-incurred immaturity)。“不成熟即是一个人在没有别人指导的情况下不能运用自己的理解。”^[11]人“不成熟”的原因是“懒惰与懦弱”。康德感慨地说:“不成熟是如此便利!”因为一切都不需要自己做判断。^[12]走向启蒙则需要“决心与勇气”:“有勇气去运用你自己的理解!”^[13]在康德看来,所有人都理应且能够在没有别人指导的情况下运用自己的理解、公开运用理性,这就是启蒙。启蒙是人的自由和尊严。由此,“原子个人”理念在人类历史上正式得以确立。

卢梭是启蒙运动时期的伟大思想家,他深深影响了康德。他于1762年出版教育史上的不朽名著《爱弥儿》。如果说“原子个人”的理念是所有启蒙思

想家的共同贡献的话(康德居功至伟),那么“原子儿童”理念的确立则是卢梭的独特贡献,该理念让教育真正迈入“现代时期”。卢梭写道:“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。”^[14]这可以说是人类历史上第一份非正式儿童权利宣言,它把童年与成人区分开来,确立其独特价值。什么是理想的儿童?卢梭的回答是让他成为“自然人”(natural man)。“自然人完全为他自己。他完整统一。他是一个绝对整体,只对他自己或他所属的类别具有相对性。”^[15]所谓“自然人”,就是完整统一的独立个性,是拥有理性精神的自由人。“他能够用他自己的眼睛去看,用他自己的心去想,而且,除了他自己的理智以外,不为任何其他的权威所控制”,“只要他处在社会生活的漩流中,不至于被种种欲念或人的偏见拖进漩涡里去”。^[16]“他心中的观念为数不多,然而是很明确的;虽说他读书没有别的孩子读得好,但他对自然这本书的理解却比别的孩子透彻;他的智慧不表现在他的舌头上,而是储藏在他的脑子里;他的记忆力不如他的判断力强;他只会说一种语言,但是他懂得他所说的语言;虽然他说话不像别人说得那么样好,但他做事却比他们做得高明。”^[17]观念明确、富有智慧,有判断力、不被权威控制,做事高明、鄙夷夸夸其谈,理解自然,拥有理性和自由、不为欲念和偏见所左右,这就是卢梭心目中的自由个性。为培养这样的人,卢梭提供的策略是离群索居,把儿童带离喧嚣的城市生活,在大自然中、与自然一起培养儿童。他塑造的“爱弥儿”就是儿童自由个性的标准像。

由此观之,当人类迈入启蒙运动时期,个性主义儿童价值观真正确立起来。它既尊重童年价值,又尊重儿童个性价值。这两种价值的核心是理性价值——儿童的理智判断能力与智慧。这就是卢梭的“原子儿童”观。这种观念是“现代教育”的核心价值。整个19世纪西方教育思想的发展,某种程度上是卢梭思想的实验、注脚与展开。

(三)民主主义儿童价值观

历史进入19世纪末20世纪初,科学技术、机器大工业迅猛发展,社会和经济组织日趋复杂,呼唤人们的联合生活与行动。康德建立在“先验理性”基础上的“原子个人”理念开始暴露出局限性。用杜威的

话说,技术科学与“企业工业文明”(a corporate industrial civilization)对“旧个人主义”提出了挑战。为应对这种挑战,美国社会兴起了“进步主义”(Progressivism)运动或“民主化”运动。“进步主义隐含着这一激进信念:文化能够被民主化而不是庸俗化”。^[18]这一运动迅即影响了其他工业国家。它在教育中的表现即是美国“进步教育运动”的兴起,以及包括中国在内的世界范围内教育民主化运动的广泛开展。

美国“进步主义”运动的主要倡导者和领导者杜威在哲学上发起了一个与康德不同的“哥白尼式革命”。康德以“先验理性”为基础确立了人是自然的“立法者”的命题,由此建立起主体哲学、启蒙哲学,“个人主义”价值观也就真正确立。但是,这里的“先验理性”是抽象的、非历史的——不依赖任何历史条件,因而也是凝固的和孤立无援的。因此,尽管康德是哲学上“哥白尼式革命”这一术语的创造者,他却建立起一个“极端的托勒密体系”(an ultra-Ptolemaic system),因其将个人置于世界中心。^[19]而杜威则将康德的“先验理性”转化为具有历史性的实验精神和实验活动即“经验”,人基于愿望与假设,通过主体与客体的交互作用,积极主动地创造理想的世界,这既是个性的发展过程,又是社会的进步过程。这样,杜威就在康德的基础上往前迈出了历史性的一步:康德的“旧中心”是心灵的认知,它借助心灵本身完备自足的力量;杜威的“新中心”则是发生于自然过程中的不确定的相互作用(interactions),自然不是固定而完备的,人可以根据自己的需要运用智慧行动创造出新的自然实在。“无论自我或世界、心灵或自然……都不是中心,一如地球或太阳都不是绝对中心……”^[20]正是在这种互动论的、实验主义的哲学观基础上,杜威提出了一种新的价值观,即“新个人主义”(new individualism)。它倡导适应工业主义和民主社会的“新个性”(new individuality)。杜威写道:

个性首先是自发的、未定型的(unshaped);它是一种潜能性,一种发展能力。尽管如此,它是一种在世界中行动、与世界一起行动的独特方式,该世界由客体与人构成。它并非自身完备自足的东西,比如像一所房子的储藏间或一张课桌的隐秘抽屉,里面藏满宝贝,等待着献给世界。由于个性是一种感受

世界影响的独特方式、以及表现对这些影响所喜爱的偏向的独特方式,它惟有通过与现实条件的互动才能发展出形态与形式;……把个性当作事先准备好的东西去强加,将永远证明是一种矫揉造作(a mannerism),而不是一种风格(a manner)。因后者是一种原创性和创造性的东西,一种正是在创造其他事物的过程中形成的东西。^[21]

这就是杜威所确立的不同于康德和其他启蒙哲学家“原子个人”的“新个性”。它一方面汲取“原子个人”理念的合理之处,承认个性的独特性、“不可征服性”(inexpugnable);另一方面又克服“原子个人”理念的缺陷,摒弃“旧个性”的抽象性、孤立性和僵化性,强调个性的关系性、互动性与创生性。

总结杜威的哲学、心理学和教育学相关论述,可以发现杜威一方面继承了卢梭“原子儿童”理念的合理之处;另一方面又克服其缺陷,确立了一种新的儿童价值观——民主主义儿童价值观,崇尚适应工业化时代和民主化时代的“新儿童”。这种“新儿童”有以下三个根本特点。

第一,儿童个性或自我不是固定和一成不变的,而是流动、生长并处于创造过程之中的。杜威写道:“自我不是现成的东西,而是经由行动选择而持续形成的东西”。^[22]一个人选择了行动就选择了自我。每一个儿童的个性或自我都是独特的、不可替代的、不可征服的,父母、教师或其他成人只有尊重儿童个性,才有真正的儿童教育。杜威将这一点称为教育的“基本原理”(the fundamental principle):“儿童永远与他自己的活动在一起,这些活动是当下的、紧迫的,它们不需要被‘引诱出’、‘吸引出’或‘开发出’等等。无论家长或教师,教育者的工作只是确定这些活动,在活动之间建立联系,为活动提供适当的机会和条件。”^[23]儿童的个性首先表现在其活动的自主性和自发性,一切教育均需以此为基础。

第二,儿童个性发展依赖于汲取“科学态度”。人们只有在创造新事物的过程中才能发展“新个性”。儿童只有通过探究创造而学习、受教育才能成为“新儿童”。而充分体现创造精神的文化则是科学技术,其本质不是固定的知识或产品,而是“科学态度”(the scientific attitude)。“科学态度既是实验性的,也是内在的交往性的。”^[24]其本质是突破教条、习惯对创造发明的控制。实验探究的本质是基于可证

实的事实对既有结论的不断修正。“这种态度一旦寓于个体的心灵之中,将会发现一种操作性出口。”^[25]当人生拥有了一种不断进取的实验精神,人就会成为一种“新个性”——创造者、问题解决者。

第三,儿童个性发展依赖于参与社会互动。杜威在早年撰写的《我的教育信条》中开宗明义:“我相信所有教育均通过个体参与种族的社会意识而进行。”“我相信惟一的真教育产生于被社会情境的需要所激发的儿童的力量,儿童在社会情境中发现自我。”^[26]儿童发展植根于社会情境与社会意识。“真教育”(true education)产生于社会需要与儿童力量的连接。“我相信受教育的个人是社会的个人,社会是个人的有机联合。如果我们从儿童中剔除社会因素,我们就只剩下一个抽象物;如果我们从社会中剔除个人因素,我们就只剩下惰性的和无生命的大众。”^[27]离开了社会的儿童是抽象的,脱离了儿童的社会是僵化的、虚假的。儿童在积极参与社会意识、社会情境和社会服务中获得个性发展。

由此观之,进步主义运动是启蒙运动的继承与发展,“新个人主义”建立在“原子个人”观念的基础之上,“新儿童”是“原子儿童”的继承与发展。

(四)存在主义儿童价值观

人类历史进入20世纪下半叶以后,科学技术和工业文明迅猛发展,但它们给人类社会带来的影响并未像杜威所预测的那样乐观。恰恰相反,历史再一次背负沉重的代价前行。两次世界大战给人类带来了前所未有的灾难,但其主要发动者恰恰是启蒙运动的发生地之一、康德的故乡德国。这迫使人们反思“启蒙理性”本身的问题。现象学和存在主义哲学系统研究了“启蒙理性”和科学危机的根源。现象学的创造者胡塞尔(Edmund Husserl)认为欧洲科学的危机起因于脱离“生活世界”。“存在现象学”的主要代表之一、胡塞尔的学生海德格尔(Martin Heidegger)说现代技术的本质是“座架”(enframing, 德文:Ge-stell),它通过精密计算与框束,把大自然和人类社会转化为“永久能量储备”(the standing energy reserve),并由此毁灭世界。“……技术的本质,座架,是最极端的危险。……哪里被座架控制,哪里就有最大程度的危险。”^[28]法兰克福学派则系统批判“技术理性”和“技术统治论”。以福柯(Michel Foucault)为代表的后结构主义者则深刻解构“启蒙

理性”的权力本质。各类后现代主义者又批判古往今来的“表征主义”、“基础主义”、“本质主义”。凡此种种构成20世纪下半叶的时代精神——人本主义转向。不断膨胀的“技术理性”和权力欲望的媾和必然带来社会危机,也必然导致儿童危机。美国当代最著名的存在主义课程理论家派纳(William F. Pinar)曾把儿童危机概括为如下方面:幻想生活(fantasy life)的过度膨胀或萎缩;由于模仿他人致使自我分裂或消逝;过度依赖并阻止自主性发展;由于被他人过度批评而导致自爱丧失;归属感需要(affiliative needs)被阻断;自我疏离并由此影响个性化过程;自我导向(self-direction)被异化为他人导向;自我消逝并将外在自我内化于己;将压迫者(the oppressor)内化于己并导致虚假自我体系的发展;由于学校教育群体的反人格性(impersonality)致使个人实在(personal reality)被异化;由于得不到承认致使自我枯竭;审美与感性知觉能力萎缩。^[29]这若干种儿童人格的病症是“技术理性”戕害儿童发展的典型表现。美国当代最著名的存在主义教育哲学家格林(Maxine Greene)也批评道:“此时此刻,当儿童的生命与声音正在被发现和再发现的时候,有一种可怕的讽刺就是持续倾向于将幼儿问题还原为技术问题。”^[30]惟摆脱“技术理性”,才可能走出儿童危机。

基于存在现象学理解儿童,即形成存在主义儿童价值观。这是20世纪中叶以后儿童学研究的新进展。它尊重儿童的多元发展,强调儿童的意识觉醒,崇尚儿童的自我创造。由此形成“存在性儿童”观念。

首先,儿童发展具有多元性。实在(reality)是多元的,儿童即可能性(possibility)。“惟一实在”并非实在或世界本身的特性,而是理性的产物。当理性无论以什么名义宣布了“惟一真理”或“惟一本质”,客观实在便被强行裁剪为“惟一实在”,世界就会置于被毁灭的危险之中。为避免这种危险,自20世纪初美国实用主义的创始人之一詹姆士(William James)提出“多元宇宙”(multiple universe)理念开始,多元实在论发轫。存在现象学家则正式将这种观念确立起来。他们认为实在意味着“解释性经验”(interpreted experience),是与人联系在一起。存在现象学家梅洛-庞蒂(Maurice Merleau-Ponty)曾说,世界由“视角”(perspectives)所构成,视角不是人

对世界的主观歪曲,而是世界本身的特性。理解并解释世界,需要尊重不同视角。是谓“视角主义”(perspectivism)。^[31]另一主要存在现象学家舒茨(Alfred Schutz)干脆提出“多元实在”(multiple realities)论。他写道:“所有实在的起源都是主观性的,无论什么,只要引发和刺激了我们的兴趣,即是真实的。说一个事物是真实的,意味着它与我们自己建立了一定关系。”^[32]世界与不同的人以及处于不同情境的同一人建立了不同的关系,生成了不同的经验与意义,因而拥有了多元实在。“存在不可胜数种类的不同惊奇体验,即存在同样多的不同有限意义域(finite provinces of meaning),我可以对其赋予实在之意义。”^[33]既然实在多元,价值必然多元。教育哲学家格林(Maxine Greene)、弗莱雷(Paulo Freire)等人据此提出了多元主义的儿童价值论与教育价值论。多元价值论意味着每一个儿童发展不是“决定性”(determinism),而是可能性。人终其一生都具有“未完成性”(incompleteness),可以不断重新开始,不断使自己变得更好,人的发展具有可能性和不可预测性。与成人相比较,童年具有更丰富的可能性和不可预测性。但由可能变为现实则需要外部条件的支持。可能性越丰富,对外部条件的要求则越高。因此,促进儿童可能性发展的教育必须既是高度自由和多元的,又是高度专业化的。多元价值论还意味着让儿童发展植根于差异之中。格林曾倡导在儿童教育中建立“差异性和异质性的理念”,摒弃以“标准化考试”为代表的一切消灭差异和异质的整齐划一做法。她说:“我们惟有开始意识到视角主义的重要性,拒绝客观主义,拒绝僵化权威,拒绝让标准(standards)居于一些更高级的领域——将标准应用于每一个人、每一件事……”^[34]多元价值论也意味着让儿童发展植根于关系之中。尊重儿童的差异与多元,并不意味着要回到“原子儿童”的理念,恰恰相反,这意味着建立一种新的儿童关系——尊重差异、追求多元的儿童共同体(community)。格林说:“我走向某种‘多元实在’的理念…关系网络(networks of relationships)的理念。我拒绝做世界的疏远的、自治的观察者的模式,彻底走向某种参与者的形象,向世界开放,在世界之中。”^[35]儿童在与他人和世界的关系中发展、实现其可能性。

其次,儿童需要意识觉醒。人是一种意向性存

在、意识存在,儿童即陌生者(stranger)。存在现象学即意识哲学,它将人的“在世存在”和意识存在化为一体。倘若人过度沉浸于日常生活之中,被动接受制度规范、风俗习惯、行为模式、身份偏见等诸如此类的控制,人的心灵便处于“沉睡状态”,他或她的“存在”便是“虚无”。因此,意识觉醒是人存在的前提。存在现象学认为,让人摆脱“沉睡状态”、唤醒意识的一个重要策略是使自己与沉浸其中的日常生活方式“保持距离”,让自己摆脱常规化的“自然主义态度”,让熟悉之物变得陌生,让心灵永远保持好奇与清新,由此使自己成为“陌生者”。舒茨因而提出了“广泛觉醒”(wide-awakeness)的理念。舒茨写道:“通过‘广泛觉醒’这一术语,我们意指最大张力的意识水平。该张力产生于对生活及其需要的充分专注的态度。只有表现着、特别是工作着的自我,才能对生活产生充分兴趣,因而是广泛觉醒的。”^[36]人的意识生活(conscious life)的特点即是对生活的专注与兴趣。最高专注与最大兴趣意味着意识的“广泛觉醒”。根据法国生命哲学家柏格森(Henri Bergson)的观点,当人处于行动过程中的时候,意识生活的专注度往往最高。格林将“广泛觉醒”的理念引入儿童教育中,并将儿童意识“广泛觉醒”作为教育的重要目的。儿童需要始终拥有自我反思和探究意识,不断追问“我是谁”“我是谁的”“我将走向哪里”“我将如何实现自我价值”,如此等等。在这种追问中获得“存在性自由”(existential freedom)。正如格林所言:“我们将与我们视为理所当然的东西决裂,……将我们自己向多元主义的五彩缤纷的愿景开放。”^[37]儿童的自我反思、自我追问,就是自我探究过程。通过自我探究,使自我“陌生化”,让“新我”不断诞生,让儿童持续追求“陌生的创造自由”。^[38]

再次,儿童需要自我创造。人是自我创造的,儿童即“项目”(project)。存在主义哲学的主要代表之一萨特(Jean-Paul Sartre)提出了存在主义的“第一原则”——“存在先于本质”(“existence precedes essence”)。^[39]即是说人的本质或“人性”(human nature)不是事先存在、固定不变的,而是人自己创造出来的。人界定、创造其本质之前首先需要“存在”。“他首先在世界上现实地存在、与他自己相遇,惟其如此,后才界定他自己。”^[40]人首先是自己的,首先是他自己,按照他自己的意愿去“设计”自己,然后他

才存在,否则他就是虚无。存在主义的“主体性”(subjectivity)就是人有意识地、按照自己的意愿创造他自己。在这里,萨特提出了存在主义的又一核心观念:人即“项目”。“人确实是拥有主体性存在的一个项目(a project),而不是一片苔藓、不断蔓延着的真菌、或一个花椰菜。”^[41]项目,按字面意义就是向前、向未来去设计。萨特后来在《寻找一种方法》一书中对“项目”做了进一步界定,将之视为人超越现实和情境、创造未来的“前行的方法”(a progressive method)。他写道:“最基础性的行为必须既与真实而当下的因素相联系而决定,它们为行为提供条件;又与即将到来的特定对象相联系而决定,该对象是行为试图创造的。这就是我们所谓的项目(the project)。”^[42]这意味着人在从事这种“最基础性(rudimentary)行为”的过程中成为“项目”。人即项目,是指人在行动中创造自己所向往、所想象、所热爱的事物和生活中创造他自己。这才叫人对自己负责。但这种“主体性”绝不是“原子化的”,而是关系中的。对自己负责也是对人类负责。“当我们说人为他自己负责的时候,我们绝不意味着他只为他自己的个性(individuality)负责,而是指他对所有人负责。”^[43]格林充分发挥萨特的思想,将之引申为“儿童即项目”的理念。她说:“儿童必须被理解为‘项目’,推动她或他自己走向对他或她的未来的意识。”^[44]儿童本质上是自我创造的,而非成人或社会赋予的。儿童自我创造的前提是对未来自我的意识觉醒。儿童自我创造的过程,即是持续投入超越现实、实现理想的“项目”行为。

儿童始终向多元主义的可能性愿景开放,儿童在自我探究中实现意识充分觉醒,儿童在自我创造中成长,即是“存在性儿童”的基本内涵。

二、内在主义儿童价值论的内涵

自文艺复兴开始以后的五百年间,人们对儿童价值的认识逐步摆脱外在的工具主义,走向“内在主义”(immanentism),用杜威的话说,人们开始从内在的、绝对的观点看待儿童。儿童内在价值的确立与人类社会的进步相辅相成。

内在主义儿童价值观的主要内涵可概括如下:

第一,童年、童性以及与之相适应的儿童文化拥有内在价值。如果说从卢梭到皮亚杰(Jean

Piaget),无数关于儿童发展的年龄阶段划分及相应特征的描述人们存有争议,但把童年作为人生的特殊阶段、把儿童群体作为社会总体的相对独立群体、把儿童文化作为社会文化的有机构成,由此真正确立童年阶段的独特价值并予以体现,这已然成为人类共识。惟有如此,才能摆脱把儿童视为“小大人”、成人的“准备”、需要成人“批准”为人的专制文化。童年、童性和儿童文化内在价值的确立是社会进步的基本标志。

第二,儿童个性拥有内在价值。同处童年阶段的每一个儿童各不相同,其差异和个性是最可宝贵、最值得珍视的。“儿童即目的”的价值理念是通过把每一个儿童视为目的、视为“无价之宝”而真正体现的。衡量一种教育好坏的标准,就是看其是否植根于儿童差异之中,是否让每一个儿童的个性获得保护、特长获得发展、潜能充分释放。衡量一个社会进步的标准不仅看儿童整体是否获得保护和发展,还要看其是否包容儿童的个体差异。只要社会盛行标准化考试和等级化竞争,儿童个性必然被戕害。只要社会有一个儿童被忽视或虐待,就不能说是健全的,就需要持续改进。

第三,儿童的内在价值集中体现于自我创造。儿童是意识存在,有自己独特的“意识生活”。儿童因而能够自我选择、自我设计、自我探究、自我创造。不能把儿童对父母和其他成人的物质生活的依赖简单引申为对其精神生活的依附,由此泯灭儿童人格的独立性。成人,特别是父母和学校教师,只有尊重了儿童的“他者性”(otherness),才能与儿童之间建立起平等的对话关系,也才能为儿童的自我创造提供精神条件。成人不仅要遵循“己所不欲、勿施于人”的古训对待儿童,还要学会运用“人所不欲、勿施于人”的现代意识对待儿童。父母与子女、教师与学生、成人与儿童之间民主关系的建立是任何进步社会的基石。

第四,儿童的内在价值是动态发展的。儿童的内在价值之表现,无论是普遍的“童性”还是每一个儿童的“个性”,都是在与外部环境的持续互动中生成与发展的。它不是像埋在地下的金矿或玉石那样固定,等待被人挖掘开采。它本身具有“生成性”(becoming)和变化性。当外部条件适合,它就不断生长、发展;外部环境严酷,它就会被压抑和扭曲。

另一方面,儿童内在价值观念也是动态的,具有历史性。它在特定历史阶段产生,随着历史发展其内涵会不断丰富。它是时代精神的有机构成,随时代发展而变化,并深层次推动历史进步。

尊重儿童的内在价值,既是捍卫儿童的世界,又是创造人类的未来。

三、儿童价值论的愿景

儿童价值论是关于儿童“应然性”(ought-to-be)的哲学探究,旨在探讨儿童自身的价值实现以及儿童与成人、社会和环境的关系。它要回答的基本问题是:儿童应当如何生存与发展,儿童与自我、儿童与自然、儿童与成人、儿童与社会的应然关系等。超越工具主义、走向内在主义是儿童价值论的愿景。

伴随信息时代的到来,工具主义儿童价值论正在滋生出新的形态,即基于信息技术的工具主义,儿童面临着被进一步工具化的危险。与此同时,信息时代又为儿童内在价值的发展提供了新的可能。因此,批判信息技术取向的工具主义儿童价值论,探索内在主义儿童价值论的新内涵,为信息时代的儿童发展奠定理论基础,是儿童价值论的理论愿景。

儿童价值论的实践愿景可一言尽之:满足儿童需要,保障儿童权利,体现儿童的内在价值。满足儿童需要是成人的责任。当成人践履此责任的时候,不仅在促进儿童健康发展,而且在建立一个成人也置身其中的民主社会。因此,成人满足儿童需要的过程也是间接满足自身需要、促进社会进化的过程。另一方面,儿童没有满足成人需要的责任,倘以各种借口和方式逼迫儿童满足成人需要,这既是对儿童强加偏见的过程,也是阻碍社会进化和进步的过程。

进入21世纪以后,国际儿童学界诞生了一个概念,即“儿童不可约需要”(the irreducible needs of children),意指现代社会每一个儿童健康发展最根本、不可或缺的必要需求。倘不能满足这些需求,就是儿童监护人或社会的失职。美国著名儿童学者布雷泽尔顿(T. Berry Brazelton)与格林斯潘(Stanley I. Greenspan)于2000年出版《儿童不可约需要》一书,他们的出色研究影响了美国以及联合国相关儿童政策和法案的制定。他们在本书中将儿童的“不可约需要”概括为如下7种:^[45]

1. 儿童与其监护人之间的爱与专注性互动;

2. 身体保护、安全与节制(regulation);
3. 适应个性差异的经验;
4. 发展适宜性经验(developmentally appropriate experiences);
5. 限制(limit)环境、结构与期望;
6. 稳定的社区和文化连续性(cultural continuity);
7. 保护未来。

布雷泽尔顿与格林斯潘基于心理学、人类学、医学、儿童学等跨学科视野确立此“儿童不可约需要”框架。第一条指向儿童与父母或其他监护人之间以爱和专注为基础的关系。儿童至少要和一个人建立持久而连续的亲情联系,方可健全发展。第二条指向儿童的身心安全与保护。保护儿童不被忽视与虐待。特别强调对儿童环境的节制:避免所有构成“混乱”(chaos)的事物,如过多看电视、环境污染、家庭暴力、街头暴力等等。第三条指向尊重儿童个性差异的经验之重要性。因此要反对标准化或过度仪式化的儿童教育。尤其反对“标准化考试”,因其伤害儿童个性发展。这种考试不提供任何尊重个性差异的经验,对所有儿童都是伤害性的。它尤其伤害作为“失败者”的儿童。儿童越是考试失败,就会做更多试卷,因而越会受到“标准答案”的伤害。“标准化考试”会让儿童受到羞辱,“羞辱会伤害儿童,它会产生愤怒与怨恨。”^[46]“你不能只是通过测验儿童而教育儿童。”^[47]因此必须严格限制“标准化考试”的数量和使用范围。第四条指向为儿童提供适合其发展阶段的经验,创设适宜的情感与理智环境。例如,为保护儿童大脑健康发展,三岁以下儿童每天看电视不能超过半小时;学校儿童不能花太多时间做作业,否则会妨碍儿童参与家庭活动、与同伴玩耍、参加体育活动,因而得不偿失。第五条指向将环境、行为结构和对儿童的期望“限制”到适合儿童的年龄和发展水平。特别反对体罚儿童。“身体惩戒,例如打儿童或拍打儿童屁股,绝不是纪律的可接受的替代方式。纪律意味着教育,而非惩罚。”^[48]第六条指向家庭、社区与学校协调一致,为儿童提供稳定而连续的教育环境。抚养、保护和教育儿童是家长与其他成人的责任。不能反过来让儿童参加过分的劳动去“抚养”家长。“儿童不应该被要求去‘抚养’家长,这与养育的自然秩序相违背。”^[49]第七条指向把自己的儿童与全世界所有儿童联系起来,保护他们的未来。“放眼

世界,未来世世代代的儿童和家庭将越来越紧密地相互联系。为了保护一个儿童的未来,我们必须保护所有儿童的未来。”^[50]为此,全世界的成人都需要让儿童的需要优先于成人的需要,珍视每一个儿童的未来。

关于儿童的“不可约需要”当然可以从不同的角度去研究与发现,满足这些需要的方法也可体现家庭、地域和文化的特殊性。但可以达成共识的观点是:所有儿童的健康发展均有“不可约”的根本需要,它们随时代发展和社会进步而越来越复杂,儿童精神需要和尊严感所占的比重越来越大,满足这些需要的要求也越来越高、越来越专业。所有成人和整个社会都有义务携起手来满足儿童的“不可约需要”。

儿童需要是儿童发展的内在方面,儿童权利则是儿童发展的外在方面。所谓“儿童权利”,是指儿童依法享有的权利。这包括相互联系的两个方面:一是所有儿童与所有成人共享的普遍人权;二是0-18岁儿童所享有的特殊权利。儿童权利需要基于公共理性的国际、国家和地方法规加以保障。就国际法规而言,以联合国大会1948年颁布实施的《世界人权宣言》为代表的各类“宣言”、“公约”、“行动纲领”等能够保障儿童的普遍人权。在这类法规中,有时会针对儿童的人权做出专门规定。例如,《世界人权宣言》第25条规定:“母亲和儿童享有特殊关爱和帮助。所有儿童,无论出生于婚姻内外,均享有同等社会保护。”第26条规定:“人人享有教育权。至少在小学和基础阶段,教育将免费。”“教育将指向人的个性的充分发展,并不断强化对人权和基本自由的尊重。”^[51]专门维护儿童权利的国际法规主要有三个,即《1924年日内瓦儿童权利宣言》、联合国大会1959年颁布的《儿童权利宣言》、联合国大会1989年颁布的《儿童权利公约》。目前,联合国儿童权利委员会和联合国儿童基金会积极推动、世界各国正在普遍实施的法规是《儿童权利公约》。我国政府也在1990年联合国召开的“世界儿童问题首脑会议”上签署了这一公约。

贯穿于1959年《儿童权利宣言》和1989年《儿童权利公约》的核心理念是“为了儿童最佳利益”(in the best interest of children)。《儿童权利宣言》“原则7”写道:“儿童最佳利益将是负责儿童教育和引导的

指导原则。该责任首先由儿童父母承担。”^[52]《儿童权利公约》第3条规定：“关于儿童的所有行动，无论由公共或私人社会福利机构、法院、行政机构或法律组织来执行，儿童最佳利益将是首要考虑因素。”除此外，“儿童最佳利益”概念还出现于本公约之第9、10、20、21、37、40条之中。^[53]何谓“儿童最佳利益”？它是指任何情境中的任何儿童个人和群体都享有最大程度的生存、发展与保护，儿童观点得到尊重，儿童享有表达自由，所有儿童被平等对待，所有儿童都不被歧视。这是指导一切儿童法规、政策和行动的第一原则。^[54]概括起来说，获得最佳的生存、发展与保护，是每一个儿童的基本权利。为此，各国政府和社会有义务做到：第一，“抚养”(provision)：减少并最终消除儿童贫困，为每一个儿童提供生活条件和教育，使其健康、自由发展；第二，“保护”(protection)：让每一个儿童彻底摆脱劳动剥削、虐待与忽视；第三，“参与”(participation)：让每一个儿童充分参与家

庭、学校和社区生活，表达观点，发展能力、道德与责任心。这就是联合国所倡导的面向所有儿童的“3Ps计划”。^[55]此为“儿童最佳利益”的行动表达。

总之，“儿童最佳利益”概念所体现的是“儿童至上”和“一切为了儿童”的价值观念。以《儿童权利公约》的颁布为标志，人类进入20世纪末期以后，终于确立了一种未来取向的新价值或新道德：儿童是世间一切福祉的最先享用者、一切灾难的最后罹难者。

每一个家庭、学校和社区均需践履“儿童至上”和“一切为了儿童”的新道德，以真正满足儿童需要、保障儿童权利，让每一个儿童健康快乐发展、人性个性繁盛。

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”(18JJD880003)的部分成果。

(责任编辑 陈霞)

参考文献

- [1][2][6][7][8]Aries, P. Centuries of Childhood: A Social History of Family Life[M]. Trans. Robert Baldick. New York: Alfred A. Knopf, 1960/1962: 128, 129, 130, 132.
- Ibid.
- [3][4][5][美]梯利.西方哲学史[M].葛力译.北京:商务印书馆,1995:52,254,253,130,132.
- [9]Kant, I. Critique of Practical Reason[M]. Translated by Werner S. Pluhar. Indianapolis, IN: Hackett Publishing Company, 1788/2002:112.着重号为原文所加。
- [10][11][12][13]Kant, I. "An Answer to the Question: 'What is Enlightenment?'" in Kant Political Writings, edited by H. S. Reiss. Cambridge University Press, 1784/1991:55, 54.着重号为原文所加。
- [14][16][17][法]卢梭.爱弥儿[M].李平沅译.北京:商务印书馆,1978:74,360,206.
- [15]Rousseau, J. Emile or On Education[M]. Translated by Allan Bloom. Basic Books, 1762/1979:39.
- [18]Cremin, L. The Transformation of the School[M]. New York: Vantage Books, 1961: IX.
- [19][20]Dewey, J. The Quest for Certainty. In John Dewey: The Later Works[M]. 1925-1953. Vol. 4. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1929/1984:229, 232.
- [21]Dewey, J. Individualism, Old and New. In John Dewey: The Later Works[M]. 1925-1953. Vol. 5. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1930/1984:121-122.
- [22]Dewey, J. Democracy and Education. In John Dewey: The Middle Works[M]. 1899-1924. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1916/1980:361.
- [23]Dewey, J. Results of Child-Study Applied to Education. In John Dewey: The Early Works[M]. 1882-1898, 1895/1972, Vol.5:204.
- [24][25]Dewey, J. Individualism, Old and New. In John Dewey: The Later Works[M]. 1925-1953. Vol. 5. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1930/1984:115, 116.
- [26][27]Dewey, J. My Pedagogic Creed. In John Dewey: The Early Works[M]. 1882-1898. 1897/1972, Vol.5:84, 86.
- [28]Heidegger, M. Basic Writings. Edited by David Farrell Krell[M]. New York: Harper Collins, 1977/1993:333, emphasis original.
- [29]Pinar, W. (Ed.). Curriculum Studies: The Reconceptualization[M]. Troy, NY: Educator's International Press, Inc. 2000:362-381.
- [30]Greene, M. Beyond the Predictable: A Viewing of the History of Early Childhood Education[A]. In Williams, L. & Fromberg, D. (Eds.) Encyclopedia of Early Childhood Education[C]. New York: Routledge, 1992:31.
- [31]Merleau-Ponty, M. The Structure of Behavior[M]. Trans. by A. Fisher. Boston: Beacon Press, 1963:220.

- [32][33]Schutz, A. *Collected Papers I: The Problem of Social Reality*[M]. Boston: Martinus Nijhoff, 1962:207, 231.
- [34]Greene, M. *Multiculturalism, Community, and the Arts*[A]. Quoted in Pinar, W. *The Passionate Mind of Maxine Greene*[C]. Bristol, PA: Falmer Press, 1998:64.
- [35]Greene, M. *Towards Beginnings*[A]. In Pinar, W. *The Passionate Mind of Maxine Greene*[C]. Bristol, PA: Falmer Press, 1998: 257.
- [36]Schutz, A. *Collected Papers I: The Problem of Social Reality*[M]. Boston: Martinus Nijhoff, 1962:213. 着重号为原文所加。
- [37]Greene, M. *Releasing the Imagination*[M]. San Francisco: Jossey-Bass, 1995:190.
- [38]Camus, A. *Resistance, Rebellion, and Death*. New York: Vintage International[A]. 1960:251. Quoted in Pinar, W. *The Passionate Mind of Maxine Greene*[C]. Bristol, PA: Falmer Press, 1998:99.
- [39][40][41]Sartre, J. *Existentialism is a Humanism*[M]. Trans. C. Macomber. New Haven: Yale University Press, 2007:22, 23.
- [42]Sartre, J. *Search for a Method*[M]. Trans. H. Barnes. New York: Alfred A. Knopf, 1963:91.
- [43]Sartre, J. *Existentialism is a Humanism*[M]. Trans. C. Macomber. New Haven: Yale University Press, 2007:23.
- [44]Greene, M. *Beyond the Predictable: A Viewing of the History of Early Childhood Education*[A]. In Williams, L. & Fromberg, D. *Encyclopedia of Early Childhood Education*[C]. New York: Routledge, 1992:32.
- [45]Brazelton, T. & Greenspan, S. *The Irreducible Needs of Children: What Every Child Must Have to Grow, Learn, and Flourish*[A]. 2000. Quoted in Young-Bruehl, E. *Childism*[C]. New Haven: Yale University Press, 2012:275-279.
- [46]Young-Bruehl, E. *Childism*[M]. New Haven: Yale University Press, 2012:277.
- [47][48]Brazelton, T. & Greenspan, S. *The Irreducible Needs of Children: What Every Child Must Have to Grow, Learn, and Flourish*, 2000[A]. Quoted in Young-Bruehl, E. *Childism*[C]. New Haven: Yale University Press, 2012:276, 277-278.
- [49]Young-Bruehl, E. *Childism*[M]. New Haven: Yale University Press, 2012:278.
- [50]Brazelton, T. & Greenspan, S. *The Irreducible Needs of Children: What Every Child Must Have to Grow, Learn, and Flourish*, 2000[A]. Quoted in Young-Bruehl, E. *Childism*[C]. New Haven: Yale University Press, 2012:279.
- [51]United Nations General Assembly. *Universal Declaration of Human Rights*[R]. 1948.
- [52]United Nations General Assembly. *The Declaration of the Rights of the Child*[R]. 1959.
- [53]United Nations General Assembly. *The Convention on the Rights of the Child*[R]. 1989.
- [54]United Nations Child's Fund (Ed.). *Implementation Handbook for the Convention on the Rights of the Child*[R]. Geneva: UNICEF. 2007:37-38.
- [55]Young-Bruehl, E. *Childism*[M]. New Haven: Yale University Press, 2012:10-11.

Towards the Internalist Axiology of Children

Zhang Hua

(Graduate School of Education Studies, Hangzhou Normal University, Hangzhou 311121)

Abstract: Children's axiology is a philosophical study on children's "ought-to-be", which focuses on the realization of children's values and the relationships between children and adults, societies, and environments. Going beyond instrumentalism and turning to internalism are the developmental tendency of children's axiology. During the Renaissance in Europe, the idea of childhood was given birth, children's intrinsic values were gradually established, and finally the internalist axiology of children came out. Humanism, individualism, democracy, and existentialism are the historical types of internalist axiology of children. Respecting the intrinsic values of childhood and individual child, rooting children into relations and interactions, and making children as self-creators are the main connotations of internalist axiology of children. Satisfying children's "irreducible needs", guaranteeing children's rights, and realizing children's "best interests" are the practical visions of internalist axiology of children.

Keywords: children's axiology, internalism, the idea of childhood, atomic children, new children, existential children, children's rights