

理解儿童的前提：承认儿童的不可完全被理解*

赵南**

(学前教育研究杂志社,长沙 410005)

[摘要] 从学前教育鲜明的儿童中心主义立场出发,教师应尽力理解儿童,然而儿童作为人的无限复杂性及其发展阶段的尚未展开与发展水平的限制决定了儿童不可能被教师完全理解,同时教师作为人的有限性也决定了教师无法达到对儿童的完全理解,这意味着教师理解儿童是一个只有起点而无终点的过程,需要教师克服懈怠,持续努力,并对理解结果持审慎态度,对可能出现理解错误或偏差,陷入以熟悉为理解、以有关儿童发展的科学理论为依据的盲目自信保持高度警觉。只有承认儿童不可被完全理解,教师关于儿童的理解才有可能是完整的,并沿着符合儿童真实的正确方向真正推进。儿童非任何科学理论与教师理解可以完全限定,教师应始终关注真实的儿童,而不是在儿童身上验证科学理论与教师理解及教育的科学性与有效性。

[关键词] 理解儿童;理解前提;理解限度

学前教育不仅要求确立儿童的主体地位,而且要求确立儿童的中心地位,这是学前教育具有鲜明的儿童发展取向的立场根源,也是学前教育对其教师提出尊重、信任、理解儿童之要求的内在逻辑必然。当前有关学前教师的职前培养与职后培训都越来越重视教师观察、评价、解读儿童能力的形成与发展。^[1]然而,在推动这一符合学前教育本质追求的思想与行动潮流时,我们有必要清醒地认识到,教育始终是一项人为的事业,我们在尊重儿童发展的无限可能性的同时,也需要尊重教师作为人的存在所具有的有限性,可以要求教师尽力去理解儿童,但要求教师达到对儿童的完全理解,则不仅是不现实的,而且有可能陷入理解的虚幻,迫使教师以“理解”之名,行控制儿童之实,甚至凌驾于儿童之上。正如我们至今对有关人的学问仍然知之甚少,现实生活中也无人敢宣称自己对他人和自己完全理解一样,作为人的儿童对教师来说也是不可被完全理解的存在,教师负有使命去尽力理解儿童,但应以承认儿童的不可完全被理解为前提,这不是要降低对教师的要求,也不是给教师的工作失误寻找借口,而旨在强调理解儿童的不容易和无终点,激发和保持教师对儿童的真正敬畏之心和对所从事教育工作的真正谨慎之态度。

一、儿童何以不可被完全理解

本文所指“不可被完全理解”不是“不可以被完全理解”,而是“不可能被完全理解”,即教师要做到对儿童的完全理解不是主观上可不可以的问题,而是客观上没有可能的事情,这既有来自儿童自身的原因,也源于教师自身的有限性。从儿童的角度而言,儿童首先作为人的存在就决定了他/她是这世间最复杂的存在。虽然随着人类科学技术的进步,对人的探索已经深入到了基因与脑科学研究

稿件编号 201902190002,作者修改返回日期 2019-04-21

* 基金项目 湖南省教育厅普通高校学科带头人培养项目

** 通讯作者 赵南,学前教育研究杂志常务副主编,博士,研究员, E-mail: zhaonan1871@163.com

水平,但人是什么、人何以如此,始终不是用基因图谱或脑成像等技术就可以解释的。除去身体本身的精密复杂及其与心理的微妙复杂联系之外,人的心理也是纷繁复杂的,从纵向时间维度来说,总处于不断的流动变化、起伏波动之中,哪怕天真可爱的儿童也会喜怒无常,明明此刻还黏着成人,要成人抱,下一刻莫名其妙地就会把成人推开,甚至冷不丁来一下,“打”得成人发懵,实在不知自己哪里错了要遭此“暴力”,但要责怪这个小儿吧,他/她显然不是故意的,如果告诉他/她不该这样做,他/她也会按要求道歉,或通过哭的方式表达自己的歉意,但下次仍然会做出此种不可理喻的行为;从横向空间维度来说,人每时每刻的心理都是深层的欲念与动机,当下的感觉、认知与情绪,隐形的价值观与世界观等各种心理成分交互作用构成的综合复杂体,哪怕心思单纯的年幼儿童也有自己的欲念、感受、意图与希望,也有其对这个世界的独特认识和价值判断,成人常常惊叹小小孩子说话像大人,以为是孩子聪明的表现,倒不如说是孩子不傻的表现,作为生而有自己的感受性的独立生命个体,只要成人给予儿童说的机会,儿童怎会没有自己的感受、想法与见解呢?儿童心里所感所想从不比成人简单,他们同样有着丰富复杂的内心世界;从里外表现维度来说,出于趋利避害的本能,人不会毫无保留地向外界展现自己真实的内心世界,哪怕未经世事的儿童也知道哪些话可以对爸爸妈妈说,而不能对外人说,哪些话可以对宠爱自己的爷爷奶奶说,哪些话最好还是不要对严肃的爸爸妈妈说,儿童对外在复杂世界的体察入微从不输于成人,这无关善恶,但势必使本已很复杂的人心变得更为错综复杂,加剧人与人之间相互理解的难度,所以人们总是感叹世间最远的距离是人心之间的距离,世间最难琢磨的是人心,古今中外众多民族都流传有“防人之心不可无”之类的训诫故事,^[2]从反面证明了人作为认知主体最难认识的是人自己。教师如果真正把儿童当作个体的人看,就会看到这种来自人性本身的难解的复杂性,这从根本上决定了教师不可能达到对儿童的完全理解,这种不完全的程度由于来自儿童两方面的特殊性更是大于成人之间不可能完全被理解的程度。

一是儿童尚处于发展之中,他/她究竟是一个怎样的人并未形成,虽有个性,但这些个性都谈不上很稳定,至于天赋、兴趣、能力、品性等更是处于萌芽状态,未来变化的可能性远远大于他/她现在表现出来的确定性,如果仅依据儿童现在的表现来理解他/她,就有可能给儿童贴上刻板的标签,束缚儿童将来的发展,这在儿童现阶段的表现不尽人意时更是容易导致教师的理解误导包括家长在内的其他成人甚至儿童自己错误认识和评价儿童的现象,由此也就失去了教师理解儿童的意义,使之反成为最不利于儿童当前与长远发展的人为阻碍。这也就意味着,对于越是年幼的儿童,教师越应该基于其将来发展的可能性而不是其现在的表现来理解他/她,然而越是年幼的儿童,其内在的潜能与天赋越是处于未展开的状态,教师如何能够清楚地、笃定地预见到他/她将来发展的可能性?这虽然可以作为教育信念提出来,但在现实的教育中,教师对儿童的理解必然会因为只能限于儿童当前这段尚未展开的人生初期阶段而不完全,这是理解成人时不会遇到的困境。虽然成人依然有改变的可能性,但其已经成为事实的几十年人生至少可以为他人理解提供丰富的素材与依据。教师不可能追随儿童成人成才的全部历程,看到儿童逐步展开的实际人生,决定了教师对儿童的理解不可能是基于对儿童这个人有充分了解的理解,而只可能是一种基于儿童当前表现的有限理解,并且这种有限的程度与儿童年龄成反比,即越是年幼的儿童,教师对其的理解就越是受限的、有限的,这与当前有关儿童的科学研究不得不承认对越是幼小的儿童知之越少^[3]是一致的。儿童尚未书写的人生很单纯,但也恰好是这种单纯让成人没有理解他们的依据和把握他们的底气,幼儿园教师面对幼儿经常感觉自己“惊慌失措”其实才是正常的。

二是儿童的言语能力与交往能力都不成熟,使得教师在理解儿童的过程中无法通过成人之间那种开诚布公的交流和沟通来获得对儿童的理解,即便教师能够像对待成人那样,在自己不理解儿童为何这样说这样做时请求儿童予以解释,儿童由于其语言表达能力、心理理论能力、社会交往能力等有限,^{[4][5][6]}既不会像成人那样揣摩对方如此询问的意图,也不会像成人那样做出有针对性的旨在让对方明白的解释,特别当事情过去之后,要儿童追溯发生的事情,其回忆会带上相当的空白或想象。^[7]教

师在儿童解释时通常不得不借助儿童附带的表情、动作、作品或其他痕迹、当时的情境、不同儿童的回答等做出推测甚至猜测。这种推测或猜测是否真正符合儿童心中所想,即便教师追问,由于儿童既没有意识也没有能力为自己辩护和澄清,实际上会成为既不会被证实也不会被证伪的命题,儿童甚至会因教师追问而把教师的推测或猜测认可为自己的想法,虽然他/她本无此想法或者不是这么想的。这决定了教师对儿童的理解不可能是基于双方充分沟通与交流、不断来回辩论和修正,实质是种相互理解的理解,而无可避免地带有教师的推测或猜测,否则教师甚至不可能对儿童的言行进行合理的解释,也就更谈不上理解了。这表明教师对儿童的理解更多带有教师单方面赋予的内涵与意义,是一种带有理解者自身强烈印记、更偏主观的理解,这是当前有关童年的社会研究强调建构主义视角的根源,^[8]成人关于儿童的理解本质上是成人主动建构的结果,所谓主动建构必然包含成人自己的世界观、价值观、人生观、解释框架等的渗透和成人对儿童世界的揣摩与想象,所以儿童即便是教师天天所见的样子,教师仍然不敢说自己对他/她有完全的理解才是符合实际的,这也就意味着从教师的角度而言,要达至对儿童的完全理解也是不可能的。

这背后的根本原因同样在于教师是人,作为人必有的局限性使得教师无论怎样努力,其对儿童的理解必然只可能无限接近儿童的本真,而无法达至完全理解。首先,理解儿童显然是一项需要教师付诸理性的活动,包括克服自己的主观偏好,与每一个儿童建立信任与亲密关系;克服自己的主观偏见,客观描述每一个儿童的所言所行;克服自己的主观狭隘,虚心向所有熟悉儿童的其他成人了解关于儿童的情况;克服自己的主观喜怒,同情每一个儿童,通过感同身受达至对儿童的深刻理解。^[9]然而,一个人怎么可能完全克服自己所有的主观偏好、偏见、狭隘与喜怒?人无完人决定了这不仅是不可可能的,更为重要的是,这些主观性正是一个人存在的标识,是其个性的必然体现,是个体成长为人过程中积累的经验与阅历的必然表现,要求个体将其所有的主观性全部克服掉,实质是抹杀个体的存在,如果教师不能作为个体的人存在,她又凭借什么去理解作为个体的人存在的儿童?教师之所以能理解儿童,从根本上来说,并不是现代科学与教育研究为教师提供了多么厉害的手段与技术,而是基于教师与儿童具有相同的人性。教师不能以自己的有限为标尺去理解儿童,虽然我们可以通过各种内外努力来扩展或优化这一标尺,促使教师不断克服自身的主观性,但显然始终无法超越或者取消这一内嵌于教师自身的标尺,在这一标尺无法丈量或丈量不到的地方也就必然存在儿童未被教师理解之处,儿童时常让教师感觉困惑正是教师这一用于理解的标尺有限的正常反映。其次,理性本身就是有限的,^[10]教师在运用其理性理解儿童时必然会在一定的盲区,如很多专家学者总是批评教师把安全问题看得太重要,没有理解和支持儿童对冒险的需要,言外之意,教师若是能够理解儿童的冒险需要,就会支持其冒险行为,而不是简单地制止儿童所有的危险行为。然而,这种批评的声音忘了一个事实,那就是在幼儿园这种教育环境中只有教师是有完全民事行为能力的人,儿童作为未成年人尚不能对自己的行为后果负责,这使得包括教师在内的所有成人必然都会基于此事实而理性地认定“儿童必须处于教师的监护之下”,^[11]那么能够且应该为这种环境下的儿童安全负责的人就只会是教师,而不是儿童,只要出现安全事故,即便是儿童自己所致,教师都会被责为“对儿童监护不力”,并根据儿童受伤情况受到不同程度的惩罚。在这样的理性分析和定责之后,要求教师充分理解和完全满足儿童的冒险需要,就必然会与教师自身的理性认识相冲突,是身为监护人的教师的理性所不允许的,所以哪怕是专业水平再高的教师都会把儿童的安全置于首位,只有在确信儿童是安全的前提下,才会允许儿童有一定的冒险行为。^[12]与此同时,教师的理性还会促使教师总想着如何引导儿童进入有秩序的活动,遵从有秩序的生活安排。有关儿童的科学研究认为这是因为儿童有着对秩序的敏感期,儿童本身渴望发展秩序感,^[13]但殊不知这背后的根本动因也包括作为理性人的教师自身对秩序有着来自内心深处的根本需要,这是人的理性发展成熟的必然结果,所以儿童超出秩序范围的言行在教师看来都需要被重塑,当无法重塑时教师就会将之归为儿童的问题行为。“儿童问题行为”的概念^[14]看起来似乎在表达包括教师在内的儿童研究者与教育者理解儿童的努力,其实正暴露

了人的理性在把握人的复杂性时会遭遇的无能为力。

二、承认儿童不可被完全理解意味着什么

承认儿童不可被完全理解,并不意味着教师就不要去理解儿童了,与之相反,教师不仅应努力理解儿童。这是教师开展教育教学工作的基础和依据,是儿童中心主义教育立场的必然要求,而且基于共同的人性和多种途径的努力,教师也是能够理解儿童的,只是受到儿童与教师两方面因素的共同制约,教师无法达到对儿童的完全理解,这一方面意味着教师理解儿童必是一个只有起点而无终点的过程,教师需要持续努力地去理解儿童,因为儿童身上总有未被教师理解之处,另一方面意味着教师对自己尽力理解儿童的结果(即教师通过理解的过程获得的关于儿童的理解)应持一种审慎的态度,警惕可能存在的理解错误与理解偏差。

教师自接触儿童的那一刻便开始了理解儿童的过程,随着教师与儿童接触时间的增加,教师对儿童的理解会越来越多,如果这种理解的积累呈线性增加的趋势的话,那么应该最终能够引导教师达至对儿童的完全理解,从而终结教师理解儿童的过程,从此教师再无必要去理解儿童。但如前所述,教师是不可能达到对儿童的完全理解的,儿童对教师来说总有着未被解开的“童年秘密”,^[15]这表明教师对儿童的理解虽然会随接触时间的增加而增多,但理解并不总是呈线性增长,即后面的理解并不总是对前面的理解的补充和完善,还存在以下两种情况:第一种情况是后面的理解不过是重复前面的理解,没有促使教师对儿童有新的理解,教师关于儿童的理解实际停留在了某个阶段或水平上;第二种情况是后面的理解与前面的理解相冲突,需要教师修正甚至颠覆前面的理解,重新认识儿童。这也就是说,教师理解儿童的过程不可能是一帆风顺、直线前进的,而更像是逆水行舟,虽然也有前进的时候,但更多时候其实处于停滞不前的状态,甚至不得不回到出发点,重新再来。在此过程中,作为掌舵手的教师的持续努力与坚定信念至关重要,没有教师在“儿童不可被完全理解”认识基础上生发的反省与自我批判意识发挥如同两岸风景的参照作用,教师就会很容易陷入自己一直在劈波斩浪、不断前进的盲目自信中,甚至以为达到对儿童了如指掌也是不在话下、指日可待的事情。

这在执行“三年一轮回”带班制度的教师身上体现得很明显。所谓“三年一轮回”,即只要条件允许,幼儿园都会安排教师从儿童入小班开始带起直至大班毕业离开幼儿园,这三年相处的时间被称之为“一个轮回”,因为接下来教师又要从小班儿童开始带起。^[16]这种带班制度有助于教师与儿童之间形成类似亲子的安全依恋关系,^[17]但同时也让教师与儿童之间随接触时间的增加出现“审美疲劳”,彼此不再觉得新鲜好奇,相反随着相处时间久了,彼此越来越相互适应,儿童越来越懂得何时做什么才会得到教师表扬或注意或不被教师批评,教师更是知道班上出了什么乱子就必定与哪些儿童脱不了干系,甚至用不着调查和询问,因为经过教师的调查和询问结果也是这样,可见经过三年左右的相处,教师对儿童似乎已经达到了相当了解的程度。然而有趣的是,为什么那些让教师头疼的调皮孩子直到幼儿园毕业还是让教师头疼,似乎未曾有很大的改变呢?按理来说,教师对他们如此了解,甚至宣称“我闭着眼睛也知道某某是怎么做的”,不是应该早就找到儿童让人头疼的原因,并采取各种有针对性的措施帮助儿童消除这些让人头疼的言行吗?但实际情况不是这样,说明教师对儿童的理解其实并没有随接触时间的增加而更加深刻,相反不过在重复已有的理解。这再次证明了理性的局限性,随着日复一日来自儿童的相似信息的不断输入,教师关于儿童的理解很容易停留在某个阶段或水平上,形成关于儿童的刻板理解,而很难再促发教师在庞杂的相似信息中去敏锐地感知和捕捉儿童在每日重复的幼儿园生活中出现的细微变化或波动,所以教师很多时候其实只能说对自己所带班级的儿童越来越熟悉,而不是越来越理解。可见,在现行的带班制度下,教师尤其有必要在理解儿童之先即充分认识、理解和承认儿童的不可被完全理解,只有坚持这一前提,时时以之为参照,才有可能帮助教师打破理性的惰性及由此产生的盲目乐观自信,充分意识到理性在把握儿童作为人的复杂性时必然存在的不足,提醒并督促自己不断反思和整合自己现阶段关于儿童的理解与先前理解

之间的关系,对必然会阶段性出现的理解停滞不前的情况保持警觉和清醒的认识,防止自己把对儿童的越来越熟悉等同于对儿童的了如指掌和完全理解,同时有勇气接受必然会出现的先前理解需要被修正甚至颠覆的情况,敢于不断回到起点,通过重新认识儿童推进理解儿童的不易进程,这也就意味着教师对自己理解儿童的结果,哪怕是费尽心力得来,也要始终保持审慎的态度,绝不以为肯定正确。

这在教师把有关儿童发展的科学理论运用到具体儿童身上时是尤其值得教师铭记在心的,因为此时也是教师非常容易盲目自信的时候,她坚信自己基于儿童发展科学理论对儿童做出的解释与理解都必是站得住脚的。如当前有关儿童的科学研究普遍采用“发展阶段”的范式来描述和解释儿童在一切领域的发展,^[18]现实教育生活中儿童也确实表现出了随年龄增长各方面能力不断增强的一般趋势,这使掌握了有关儿童一般发展规律的教师在儿童不遵循此趋势发展时会极其想当然地从“发展落后或缓慢”的角度来理解儿童表现出来的不符合其年龄的“幼稚”言行,并头头是道地向家长解释“这个阶段的孩子应该如何,而你家孩子却怎样”,结果引发家长高度焦虑,不仅无助于儿童赶上同伴的发展水平,而且有可能使儿童的所谓发展落后在家园“探照灯”的共同“聚焦”之下变得越来越严重,当前几乎所有国家都在报告本国“问题儿童”有增无减,不可不谓是这种结果的现实写照。^{[19][20]}又如当前有关儿童发展的科学解释很喜欢把儿童归为若干种类型,^[21]而儿童在幼儿园这种高度制度化的生活中也必然会表现出一定的稳定性,可以让教师依据其个性表现将其归为某种类型,然后教师通常会依据儿童所属类型来理解和判断儿童的行为动机与表现,这又必然会引导教师自己更多留意儿童符合其被确定的类型的言行,如此进一步让教师确证自己的理解是对的,那就是“这个儿童确实属于这种类型”。这也就是为什么当一贯调皮捣乱的孩子沉醉于自己感兴趣的活动时,教师仍然不会满意的内在认识根源,因为在教师看来,虽然儿童此刻是难得的安静,但他/她沉醉的是他/她自己感兴趣的,而不是按教师与课堂要求在做,所以他/她这种沉醉并不表明教师以前对他/她不能静下心来认真学习和做事的认识与理解是错误的,相反正暴露了其不听教师指令的“本性”,所以看到这样的儿童怎么都不肯放下自己感兴趣的事情投入到班级活动中,教师感叹的是儿童太顽劣,“他/她就是这类孩子,简直无可救药”。这些被确定为发展落后或顽劣的儿童通常都让教师很苦恼,因为依据这种理解采取的教育措施基本无效,“顽劣的还是顽劣,发展落后的还是发展落后”。面对此种费力不讨好的结果,奇怪的是,教师更愿意思考的是如何改进教育措施,而不是质疑自己如此理解儿童有可能就是错的或有失偏颇,^[22]即自己采取的教育措施之所以无效,可能不是教育措施本身有什么不对,而是采取教育措施的依据——教师关于儿童的理解有误,从错误或片面理解出发的教育措施自然是无法促使儿童发生积极变化的。如将儿童定为发展落后,从儿童发展速度个体差异很大的实际^[23]来看就有可能是对儿童的错误理解;将儿童归为某种类型,从儿童作为人的存在同样具有丰富复杂的人性事实^{[24][25]}来看就有可能是对儿童的片面理解,这就使得教师针对这种“发展落后”儿童的教育措施完全有可能是拔苗助长,针对这种“顽劣类型”儿童的教育措施完全有可能是杞人忧天,不能取得教师预期的教育效果也就是情理之中的事。

教育实践中,教师更热衷于讨论教育该怎么开展,更希望专家提供实践操作建议,而不是回到教师关于儿童的理解这一决定教师具体教育行为的根源上,反映了教师对自己关于儿童的理解缺乏反思意识,对自己可能理解错误或出现理解偏差缺乏高度的自觉和足够的警惕,不仅彰显了教师作为理性人渴望找到规律和确定性的内在深层心理驱力,^[26]也显示了我们所有关于儿童发展的科学理论都只试图帮助教师完成理解儿童的任务,而没有深刻思考儿童作为人的不可被完全理解性质,从而没有深刻认识到教师理解儿童不是一项可以完成的任务,而是需要教师克服懈怠、持续努力、尽力为之的教育基础事业,儿童不仅不能被“发展阶段”“发展类型”等研究范式完全框定和解释,而且不能被任何已有理解完全设定与预期,教师无法将对这个儿童的理解原封不动地推至另一个儿童身上,也无法将对儿童某些方面的理解适用于儿童所有其他方面,甚至无法将对儿童此刻表现的理解顺延至下一刻,更不用说凭借与儿童的有限接触预测儿童的未来,教师对儿童的理解是一个自与儿童接

触就开始但不可能抵达完全、彻底、圆满之终点的过程,然而这并不表示教师不能理解儿童,也不表示教师不用再学有关儿童发展的科学理论,而是需要我们进一步深入思考承认儿童不可被完全理解对理解儿童究竟有何意义,这也是所有关于儿童发展的科学理论需要作为论述前提补充的重要内容。

三、理解儿童为何要以承认儿童不可被完全理解为前提

首先,只有承认儿童不可被完全理解,教师关于儿童的理解才有可能完整的。正如我们对世界的理解由已知与未知构成一样,^[27]虽然我们对未知部分尚不知道,但是我们知道在我们的已知之外存在着未知部分,如此我们才不会以为世界只有我们已知的那么大,而能形成关于世界浩渺无穷的完整图景。^[28]教师对儿童的理解遵循同样的结构逻辑,必然由教师对儿童的已理解和未理解两部分构成,然而要让教师自发地认识到这一点不容易,因为教师对儿童的理解确实存在随相处时间的增加而增多,随教师理解方法的改善与理解能力的提高而增进的情况,这在教师刚接触儿童时或教师引入新的解释理论或方法时更是显著,在这种直线进步面前教师很容易只看到自己对儿童的理解在逐步增加,而没有意识到在自己的理解之外还存在着未理解部分,从而很容易陷入如前所述的以熟悉为理解或以有关儿童发展的科学理论为依据的盲目自信之中,把对儿童的已有理解简单地运用于有关儿童的所有情境与事务之中,并自以为对儿童了如指掌,能够预测儿童的一言一行,一旦儿童出现任何非预期言行,教师就会采取惩戒措施,迫使儿童改正,如果儿童始终不改,教师通常想的是如何改进自己的教育措施,而不是因此修正自己对儿童的认识与理解。要打破教师对儿童理解的此种狭隘、固执与封闭,就需要教师承认儿童的不可被完全理解,并把对“儿童不可被完全理解”的理解纳入其有关儿童的理解之中,正如我们需要把对未知的理解纳入我们对这个世界的理解,才能打破已知的故步自封一样。对“儿童不可被完全理解”这一事实的理解、承认与接受,会使得教师尽管并不知道自己当前究竟对儿童还有哪些方面、哪些地方不理解或有关儿童的哪些理解其实是错的或有所偏差,这在未被发现和确定之前都是未知的,但教师知道这种种代表自己对儿童尚不理解的情况是必然存在的,如此一来,教师关于儿童的理解实际上就不仅包括已经理解的部分,而且包括教师对儿童不可被完全理解的理解,以及以此为前提对未理解部分必然存在的理解。可见,教师虽然不可能达至对儿童的完全理解,但其关于儿童的理解只有包含这一点才能成为已知与未知统一的整体,教师由此可以把她对儿童的种种不理解放入未理解部分,而不是将这种种不理解排除出她的理解系统,从而为教师把她对儿童的种种理解与不理解整合起来,最终获得关于儿童的完整图景提供可能。在这种完整图景中,儿童虽然始终未被教师完全理解,但教师将深刻地认识到儿童作为人存在的复杂性、丰富性与无限可能性,所以这种完整图景实质表达的是,教师最终应达到的理解状态是对儿童作为充满矛盾而又统一于自身的完整的人的理解与尊重,而不是执着于教师对儿童要有多少理解,教师对儿童身上种种让自己不理解之处的分析、确认与接受其实正反映了教师对简单、线性、片面理解儿童的超越和走向复杂、统合、完整理解的努力。

其次,只有承认儿童不可被完全理解,教师关于儿童的理解才有可能真正推进。在我们关于世界的理解中,客观实在即使没有被我们感知到也是真实存在着的。^[29]在已知之外承认未知的存在,不仅可以打破已知的封闭,而且可以引起我们探索未知的兴趣,因为对未知的突破即是已知的增加,我们关于世界的理解就是在已知与未知的对立中不断将未知变成已知的过程。^[30]教师关于儿童的理解因为承认儿童不可被完全理解才能构成同样由已知与未知这对认知矛盾组成的辩证统一体,也就才有可能在已知与未知既对立又统一的矛盾运动中获得发展变化的内在动力,而不至于停滞在某一水平或阶段,同时为教师打破对儿童的已有认知与理解提供内在的可能性。这表明教师关于儿童的理解主要依靠三种形式推进,一是教师依据儿童的新表现对儿童有了以前不曾有的新理解,二是教师依据儿童的新表现对儿童有了更深刻或更全面的理解,三是教师依据儿童的新表现修正甚至推翻对儿童的已有理解,也即教师承认自己关于儿童的已有理解是错的或有所偏差,并依据儿童的新表现予

以了纠正或纠偏。在这三种推进形式中,关键都是教师对儿童新表现的注意、兴趣、探究与理解,如前所述,这对要在高度重复的幼儿园生活中与数十名儿童相处三年的教师来说不是容易的事,随着相处时间增加,教师越容易对儿童熟视无睹,为此就需要教师时常将儿童陌生化,作为未知的对象来看待,才能激发教师仔细观察和用心捕捉儿童的新表现,进而引发教师反思和整合对儿童的已有理解与未理解之处,真正推动教师理解儿童的进程,这与必然需要新的发现来触发我们关于世界的已知与未知之间的矛盾,从而开启我们探索未知、迈向新的理解的进程^[31]是一样的。而教师在哪怕已经形成关于儿童的一定理解之后还有可能将儿童陌生化,就在于教师自接触儿童、理解儿童开始,伴随其理解儿童的全部过程,如果都始终承认儿童不可被完全理解,实质也就是坚持真实的儿童始终非教师关于儿童的已有理解可以限定,以此为前提和基础,教师就有可能在心理上为儿童出现各种大大小小超出自己理解范围的言行留下巨大的允许空间,并在儿童真的出现这些宝贵的代表儿童新表现的非预期言行时,不会因为盲目确信自己对儿童已完全理解而自觉不自觉地通过忽略、否定、用已有理解强行解释等方式把儿童这些新表现统统纳入自己已知的版图,从而在教师关于儿童的理解中只有已知/已理解部分,而没有任何未知成分。正如推动我们关于世界的理解的并不是已知而是未知,对未知的认识与理解才是限制我们关于世界的理解与想象的根本力量,^[32]只有理解、承认并坚持儿童的不可被完全理解,教师关于儿童的理解才会向着真实的儿童与儿童的真实世界敞开,教师才会真正愿意接受儿童事实上在不断流变的真实表现对教师追求秩序与确定性理解的持续挑战,并在应对挑战、不断修正自己关于儿童的理解的过程中,不仅增进自己对儿童的认识,而且扩展自己对儿童的想象,可以说正是教师对儿童的想象限定了教师能够理解儿童的范围,正是儿童始终在教师已有理解之外如迷的存在给了教师不断扩展这种想象的必要与可能。

再次,只有承认儿童不可被完全理解,教师关于儿童的理解才有可能方向正确。人这个小宇宙不亚于人所处大宇宙的无限复杂性^[33]从根本上决定了教师对儿童的未理解必定远远超过教师对儿童的已理解,这也是至今有关儿童发展的任何科学理论实际上都只从某个方面或角度对儿童究竟是什么、儿童为什么是这样进行了有限解释的根源,对于作为人存在、有着鲜活生命与无限发展可能性的儿童,我们始终知之甚少,教师必须借助想象才能建构关于儿童的完整图景,而这种想象也就必然为教师理解儿童搭建了同时也限定了认识、解释与理解的框架,由此想象的空间越大,想象中的空白越多,儿童进入教师观察与理解视域的开口才会越大,儿童未被教师已有理解过滤而能等待教师将来理解的可能性也才越大,如此教师理解的儿童才越接近真实的儿童。而在教师关于儿童的理解迈进了一步的同时,儿童将为教师敞开另一扇理解的门,展现更为深邃的复杂性,正如我们在将未知变成已知的同时开启了另一个更为复杂的未知世界一样。关于儿童,教师应该既有无尽的欣慰、惊喜,又有无数的困惑、不解,才能令人信服教师在尽到理解儿童之责,这就不仅要求教师采取实际行动,尽一切努力去理解儿童,而且要求教师在理解之先即承认儿童的不可被完全理解,从而为教师留下自己不能理解儿童之处提供安放的心理空间,而不是去竭力抹平教师理解的儿童与真实的儿童之间的缝隙,要求教师用儿童不可被完全理解这一理解前提来观照自己努力获得的关于儿童的理解,从而为教师警觉自己的理解可能有误提供接受的心理空间,而不会因为害怕被人指责专业水平低而固执于错误的理解,要求教师在理解儿童的过程中始终以儿童的不可被完全理解为参照,从而为教师消除以熟悉为理解、实际不过在重复已有理解的迷雾,破除以有关儿童发展的科学理论为依据的盲目自信提供前进的心理空间,而不是在看似一帆风顺、所向披靡的理解中离真实的儿童越来越远。可见,承认儿童不可被完全理解对教师沿着不断努力接近儿童真实世界的正确方向推进对儿童的理解具有重要的导向与监察作用。

不仅所有关于儿童发展的科学理论都应在序言部分补充有关儿童不可被完全理解的论述,指出承认儿童的不可被完全理解对深入理解自身这种理论解释的有限性所具有的重要意义,教师在学习和运用任何关于儿童发展的科学理论时也应由此自觉。儿童不可被完全理解虽然在教师与儿童之间

划定了永远不能跨过的鸿沟,然而也正是这道鸿沟的存在让教师有可能始终将关注点放在真实的儿童身上,而不是在儿童身上验证科学理论和教师的理解;虽然教师与儿童之间会因为儿童的不可被完全理解而形成一种无法克服的张力,然而也正是这道张力的存在让教师不得不正视儿童作为人类个体的独立性与复杂性,而不是在儿童身上验证教育的科学性与有效性。儿童既然无法被教师完全理解与把握,就不可能被教师完全控制,教育也就不可能完全如教师预期的那样开展与结果。正是儿童不会如期表现与发展,教师才有必要不断审视与反思自己的教育,这是教师专业发展的必由之路,同时也表明教师专业发展的精神内核即是要不断增进对儿童的真正敬畏之心和对所从事教育工作的审慎态度。基于儿童的不可被完全理解,教师不仅不应以成人的眼光看儿童,而且不应以儿童的现在看儿童,此种理解儿童的不易其实正表明教师的理解非常重要,决定了教育关联儿童的方式与性质。

参考文献:

- [1]张晓梅,张向葵.基于美国课堂互动评估系统的幼儿教师培训课程开发及其启示[J].黑龙江高教研究,2017(1):69-72.
- [2]纳斯鲍姆.善的脆弱性[M].徐向东,陆萌,译.南京:译林出版社,2007:588.
- [3]桑标.揭示人类认知发展的奥秘:简评《认知发展》(第四版)[J].心理科学,2003(2):348.
- [4]卫炯圻,毕鸿燕,翁旭初.语音意识与儿童阅读能力获得和发展的关系[J].中国临床心理学杂志,2008(4):360-363.
- [5]杨炆,毕鸿燕,王久菊.发展性阅读障碍的脑机制:来自脑成像研究的证据[J].生物化学与生物物理进展,2009(11):1394-1401.
- [6]熊国平,吴振漩.学龄前儿童生长发育状况及社会适应能力调查和分析[J].当代医学,2015(27):156-157.
- [7]李孝明,曹中平.错误记忆成因的三种理论解释[J].社会心理科学,2003(3):18-22.
- [8]程福财,董小苹.童年的本质:现代儿童观的嬗变与超越[J].当代青年研究,2010(12):47-53.
- [9]赵南.超越观察评价,理解儿童:基本理念、路径与目的[J].学前教育研究,2017(9):3-13.
- [10]张佳秋.先验想象力背景中人类理性的有限性:什么是“康德的形而上学疑难”[J].廊坊师范学院学报(社会科学版),2015(4):81-84.
- [11]刘炜.农村地区教育责任失衡:现象、归因与对策[J].信阳师范学院学报(哲学社会科学版),2015(5):79-81.
- [12]邓晓凌,史大胜.安全标识与婴幼儿安全教育[J].学前教育研究,2019(1):93-96.
- [13]刘绪源.从秩序感到理性的生成[J].江苏第二师范学院学报,2016(11):1-7.
- [14]周兴国.人文科学视野中的“儿童问题行为”及其实践意蕴[J].南京师大学报(社会科学版),2019(1):39-45.
- [15]丁元春.“儿童立场”应坚守的三条准则[J].人民教育,2018(23):8.
- [16]王柳,王辉洪.幼儿教师偏爱行为对幼儿行为发展关系的研究[J].科教导刊(下旬刊),2018(1):134-135.
- [17]王艳.从小班到大班师幼关系的发展与演变[J].文化创新比较研究,2018(32):173-174.
- [18]郭法奇,等.欧美儿童研究运动:历史、比较及影响[M].北京:北京师范大学出版社,2012:197-198.
- [19]郑皓瑜.墨西哥贫困儿童教育问题及对策研究:基于联合国千年发展目标的视角[J].全球教育展望,2015(7):111-119.
- [20]马军.中国儿童青少年主要健康问题及应对策略[J].中国学校卫生,2015(6):801-804.
- [21]张野,杨丽珠.我国3~6岁儿童个性类型及发展特点的研究[J].心理科学,2005(4):893-896.
- [22]张玉敏,许卓娅.行动者理论视角下的学前教育[J].学前教育研究,2015(8):41-46.

- [23]杨丽珠.中国儿童青少年人格发展与培养研究三十年[J].心理发展与教育,2015(1):9-14.
- [24]贝奇,朱利亚.西方儿童史(上卷:从古代到17世纪)[M].申华明,译.北京:商务印书馆,2016:25.
- [25]赵荷花.人性的教育学立场[J].华东师范大学学报(教育科学版),2011(1):11-19.
- [26]李永红,谢拓.论自然法思想对法本体论的哲学阐述[J].社会科学动态,2018(9):19-29.
- [27]曹军辉,祝小宁.历史唯物主义视阈下的范式意蕴[J].西南民族大学学报(人文社科版),2010(11):90-95.
- [28]李世兴,李学潜,朱允伦.宇宙与我们周围的世界[J].物理通报,1997(11):40-42.
- [29]石里克.普通认识论[M].李步楼,译.北京:商务印书馆,2005:251-252.
- [30]阿伽西.科学与文化[M].邬晓燕,译.北京:中国人民大学出版社,2006:419-420.
- [31]荣伟群.对哲学和自然科学关系的历史考察[J].学海,2002(1):59-63.
- [32]张绍宏.三个世界与三种辩证法:兼论未来学的方法论[J].湘潭大学学报(哲学社会科学版),2004(1):44-51.
- [33]刘淑欣.论人的三重属性与人物性格的复杂性[J].西北民族大学学报(哲学社会科学版),2012(6):108-111.

Acknowledging Children Cannot Be Understood Thoroughly Before and During Teachers Understand Children

Nan Zhao

(Journal of Studies in Early Childhood Education, Changsha 410005 China)

Abstract : Teachers should do their efforts to understand children in their class , which is the requirement based on the educational concept that children are the sun of the education system. But because of children's unfinished developmental status and the limits from themselves , teachers cannot arrive at the complete understanding of children. Although teachers begin to understand children since they meet the first time , there is no end for teachers' understanding of children. It's a long process that need teachers' sustained efforts and keeping aware of possible faults and blind self-confidence about children. Only acknowledging children cannot be understood fully , would teachers' understandings of children be improved in accordance with the reality of children. As children cannot be explained and understood thoroughly by any theory about them , teachers should focus on children's real world rather than prove any theory and education by children.

Key words : to understand children , precondition of understanding , limits of understanding