

■ 专题：学前教育理论

学前教育中“奥威尔问题”探析

——基于福柯的微观权力理论视角

马春琴¹, 陆振杰², 程秀兰²

(1. 川北幼儿师范高等专科学校, 四川广元 628017, 2. 陕西师范大学教育学部, 陕西西安 710061)

摘要: 乔姆斯基提出的“奥威尔问题”是权力运作的泛在化和隐秘性问题。根据福柯的微观权力理论, 分析发现在学前教育中, 教师和儿童之间也存在一种隐秘的权力作用模式。教师通过有意无意的规训手段, 对儿童的时间和空间进行约束和控制, 使幼儿园“向上服务”。学前教育中规训的存在有社会背景对教育的浸润和教师对教育习俗的盲从两方面原因, 若不加以觉察和控制将会妨碍“以儿童为中心”理念的真正落实。可以从提高教师的批判反思能力和与儿童平等对话能力两方面入手, 弱化“奥威尔问题”对学前教育的影响, 使规训成为善的教化手段, 为儿童赋权。

关键词: 奥威尔问题; 学前教育; 微观权力; 规训

中图分类号: G610

文献标识码: A

文章编号: 2095-770X(2022)11-0001-07

PDF 获取: <http://sxxqsfxy.ijournal.cn/ch/index.aspx>

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2022.11.001

Analysis on “Orwell’s Problem” in Preschool Education

—Based on Michel Foucault’s Micro-power Theory

MA Chun-qin¹, LU Zhen-jie², CHENG Xiu-lan²

(1. North Sichuan College of Preschool School Teacher Education, Guangyuan 628017, China

2. School of Education Shaanxi Normal University, Xi’an, 710061, China)

Abstract: Chomsky’s “Orwell’s problem” is a problem of ubiquitous and invisible power operation. Based on Michel Foucault’s micro-power theory, this paper analyzes a hidden power function pattern between teachers and children in the field of preschool education. Through intentional or unintentional disciplinary means, teachers constrain and control time and space of children, so as to “serve upward” the kindergarten. The existence of discipline in preschool education is a result of both the social context that infuses education and the blind obedience of teachers to educational practices, which, if not noticed and checked, will hinder the true implementation of the “child-centered” philosophy. We can weaken the influence of “Orwell’s problem” on preschool education and empower children by improving teacher’s ability of critical reflection and equal dialogue with children.

Key words: Orwell’s problem; preschool education; micro-power; discipline

收稿日期: 2022-06-25; 修回日期: 2022-07-13

基金项目: 国家社会科学基金教育学西部项目(XHA200284)

作者简介: 马春琴, 女, 四川成都人, 川北幼儿师范高等专科学校讲师, 主要研究方向: 幼儿语言教育, 教师教育; 陆振杰, 男, 江苏南通人, 陕西师范大学教育学部硕士研究生。

通讯作者: 程秀兰, 女, 河南夏邑人, 陕西师范大学教育学部教授, 博士, 博士研究生导师, 主要研究方向: 教师教育, 儿童心理发展与教育。

应然的教育是以自然的发展为前提,在保障自由的基础上促进人精神的成长和发展,它是一个人自我实现和获得自由的过程^{[1]8}。然而教育中自由性的缺失一直是现代性教育的核心议题。乔姆斯基作为一个活跃的政治评论家,他向来关注普通民众在政治领域中所处的地位。“奥威尔问题”是乔姆斯基受奥威尔在小说中对极权主义政治图景描绘的影响,提出来的一个有关社会极权运作机制的问题。从广义上讲,教育和政治是有共同点的,它们都是由人与人之间的相互作用构成的一种文化现象,政治中的权力运行机制也会在教育场域中有所体现。在国内最早考察教育领域的“奥威尔问题”的是刘晓东教授,认为“奥威尔问题”揭示了政治、文化对自然人性的压迫。教育追求自然人性的伸张,就要反思并解决教育中的“奥威尔问题”^[2]。自卢梭以来,自由和平等成为教育中主导价值取向,“以儿童为中心”成为学前教育的基本价值追求。考察学前教育中的“奥威尔问题”,对深入理解并贯彻落实“以儿童为中心”具有重大意义。

一、“奥威尔问题”的本质

乔姆斯基深感广大民众对很多显而易见的社会不公现象缺少觉察,本纳于乔治·奥威尔所描绘的单向权力操控的现实呈现。他提炼出“奥威尔问题”,对“为什么事实证据如此丰富,而我们有关世界的知识却那么少”进行追问,即迷惑于为什么权力操纵如此明显,而我们却视而不见^[3]。造成“视而不见”的原因,客观上是权力运作的泛在化和内隐性的结果。福柯认为,权力关系渗透于社会存在的所有层面之中,权力的运行渗透在日复一日的规则和话语掌控之中。现代社会的控制已经不是通过赤裸裸的压制而是通过更为隐秘和正当的规范化“技术”来达到的^{[4]69}。这种权力运行的泛在化和内隐性与“如此明显”貌似冲突,但是它对立存在于我们对权力运行从武力威慑到润物无声的转变过程缺少觉察。“奥威尔问题”存在的原因,从主观层面来说,就是被压迫者对施加于自己身上的权力运行机制的钝感。“奥威尔问题”警示我们要清晰觉察和深刻反思生活中泛在化的权力运行,揭开温和表象之下的单向强权控制,以更好地实现对自由和平等的追求。

18世纪的“自然主义”教育运动使儿童在教

育中的地位和权利开始得到伸张和尊重。在蒙台梭利和杜威等人的推动下,用心理学和哲学的研究成果为儿童争取发展空间,促使“儿童中心”逐渐成为教育共识。我们奔走呼号,以尊重自然的名义还儿童以发展的自由。但是,金生鉉指出,现代性的教育改革实际上仍然是以自由之名而行取消自由之实。教育成为教师预先谋划好的、以科学的正当名义控制学生心智的一种技术,学生对之必须无条件服从。现代教育功利性的价值取向催生了一种新的控制人的方式,受教育者被物化为实现外在目的的工具。教师掌握着“闻道于先”的知识权力,教育以“普罗克拉斯的铁床”的方式运作,人被削足适履地进行塑造^{[1]3}。“权力成为学校运行的重要基础,成为学校场域中通过知识中介实现对学校教育影响的关键因素”^[5]。有鉴于此,探究学前教育中的“奥威尔问题”,分析并反思幼儿园教育教学中存在着的隐秘的权力运行机制就显得必要。

二、“奥威尔问题”在学前教育中的现身

福柯的微观权力理论认为在现代社会,个人的行为不是通过明显的压制来加以管制,而是通过利用一套理想的社会价值标准来加以“规训”的,这套价值标准在教育中体现为一种标榜“科学”的知识网络^{[4]101}。“规训”是福柯的微观权力理论中的核心概念,他用之描述一种隐秘的、能够管理和监视个体的权力技术。规训的目标是要建立一种权力关系网络,造就驯顺而有用的人体。规训的隐秘之处在于:它把人的存在加以分解,对其活动的时空、体态、速度等方面都加以细致入微的管理和约束,从而控制人体。福柯进一步地从空间分配、时间控制、整体规划、力量编排这四个方面解剖了规训的存在表现^{[6]154-191}。以下,我们将从这四个方面窥探学前教育中的权力规训的运行轨迹。

(一)空间分配:等级空间体系中固定的位置

权力在规训场所以得以运用,首先需要个体被固定到一个固定的空间,空间组织的目的是为了了解、掌握和运用。福柯认为规训需要组织一个“可解析的空间”,通过分割和定位,使每一个人都有自己的位置,目的是为了确定在场和缺席的个体,更高效地安置人员,使成员间建立有效的联系。最终“以便每时每刻监督每个人的表现,给予评估和

裁决, 统计其性质和功过”^{[4] 161-163}。在幼儿园集体活动或者生活活动中, 教师擅于通过单元定位为每一个儿童确定位置, 并且划定活动区角对教室不同空间进行职能分割。有研究者关注到幼儿园中教师利用“椅子”的分配来定位儿童的“椅子管理术”。教师在开学初会让儿童认领一把椅子, 做上自己独特的标记, 学期中教师会通过“坐到自己的椅子上”的典型指令维持秩序。椅子的使用体现了权力的微观运作, 即教师通过对幼儿园生活细节的规范来提高儿童的身体效用, 以期塑造出符合标准的个体^[7]。椅子的使用是幼儿园中教师空间管理的一个缩影通过椅子统一儿童的行动步伐, 再通过分隔开的单元式活动区域, 达到制止闲逛、消除冗集的管理目的。

此外, 福柯还认为规训作为一种等级排列艺术, 它创造了具有实用功能的等级空间体系, 在这种空间中, 各个位置都被标示出不同的价值, 而且教室中不同位置常常被用来“隐喻”优劣美丑^{[4] 165}。比如, 在集体活动中, 教师会将调皮捣蛋的儿童安置在靠近自己的位置。在儿童艺术作品的评价展示中, 教师往往不会直接对儿童的作品表示肯定或者否定, 但是在展示这些作品时, 成人的“审美霸权”会通过位置隐喻的方式表现出来。教师感觉“优秀”的作品会被放在最显眼的地方, 进而导致教师营造出来的儿童的审美空间, 呈现出一种并非全体儿童参与的虚假繁荣。

(二) 时间控制: 时间管理中效率至上的节奏

福柯认为, 权力技术被明确地直接用于对时间的控制和使用方面。精确划分每一个时间阶段, 并调适肉体以适应精确的时间划分, 以保证最高效地使用时间, 这是一种追求效率至上的规训技术。在工业时代, 时间表是对动作本身的精细规定。“时间渗透进肉体之中, 各种精心的力量控制也随之渗透进去”^{[4] 169-175}。在整个教育过程中强调时间观念、强化时间控制是现代教育领域改革的重要特征^[8]。教师是当之无愧的时间管理大师, 幼儿园中的一日常规使得时间管理变得更加精细。当前幼儿园一日活动的组织和安排都遵照着硬性的时间表, 日复一日地刻板重复。幼儿园的时间安排“缺少弹性的设计、灵活的计划执行与转换过渡, 呈现出‘紧张’‘高控’的状态”^[9]。一日作息时间被分成固定时长的活动单位, 游戏活动、集体活动和生活活动之间通

过渡环节不断进行衔接转换。在固定的时间内完成固定的任务, 是我们当下幼儿园时间管理的基本特征^[10]。教师通过口令、铃鼓以及特定的音乐提醒时间段的开始和结束, 并对儿童在固定时间内的活动成果进行检查和评估。精细的时刻划分和集体同步转换, 容易蒙蔽教师对儿童自然节律中出现的发展时机的洞察。幼儿园教育生活中日复一日的固化模式, 漠视了儿童不断变化的鲜活存在。

(三) 整体规划: 追求收益积累的教育程序

福柯分析了军事组织中规训的新技术, 如把新兵训练和老兵操练分开, 从动作要素的训练到整体动作的组合。这种规训技术把作为基本元素的各个阶段纳入到一个大的时间性系列, 这种时间序列是由一种被连续整合的“进化的”线性阶段组成, 趋向于一个稳定的终极目标^{[4] 177-181}。通过这种分割的、序列化的程序划分, 有效地管理和使用时间, 促进了“创生”意义上的收益积累。这种规训技术在教育中表现为不同的教育阶段划分, 并用考核的方式来区分和连接不同的教育阶段。各个阶段都相应地配套有难度递增的教学大纲, 教师根据学生不同阶段中的学习进度来评定和筛选他们。在这种“分解教育”中, 每一个阶段的存在意义都是为了服务下一个阶段。“向上服务的图式”成了人们思考教育时的主导性思维习惯。这种思维习惯, 导致人们认为幼儿园阶段的教育必然是为小学阶段的教育服务的思维定势^[11]。家长甚至教师都会认为幼儿园要为孩子进入小学的学习做好准备, 特别是在教学幼儿园大班的时候, 更加自觉地认为大班的重要任务是要做好进入小学的预备。学前教育阶段内在价值缺失, 只具有为了小学教育服务的外在价值, 丧失了自身存在的意义, “小学化”在这种思维图式中找到了沃土。

(四) 力量编排: 令行禁止的精确指令系统

福柯从军队的战线部署中发现, 当涉及到建构一种其成效必须高于单干力量的总和和生产力时, 需要构造一种管理机制, 以期通过它组合各基本构成因素协调运转从而达到效果最大化。其中, 一个精确的命令系统是这种机制所必须的^{[4] 186-188}。规训者与受训对象之间是一种信号的传递授受关系, 规训中的全部活动都用简明的命令来指代和维系, 仅仅需要受训者做到令行禁止, 根据某种人为的、预先编排的符号立即做出反应。学校中也在

使用同样的训练方法:简洁的口令、击掌、教师的眼色、手势和信号器。在幼儿园中常用的是音乐和指令性的儿歌。毫无疑问,课堂中教师的指令体现了权力运作的存在。已有研究指出幼儿园教师使用的指导语中命令性质的指令比例偏高,目的在于维持活动“纪律”^[12]。为了高效完成一日常规中的每一个环节,并且保证各个环节之间流畅地衔接,

“教师每日面对儿童所做的最多的和最重要的事就是‘发指令’”^[13]。教师根据自己“必然如此”的成见,对儿童发出“必须如此”的强制要求。指令所体现出来的话语霸权,制约了教师对儿童的真正理解,剥夺了儿童“命名世界”的权利。这种话语霸权的产生是社会权力结构的一种表现,也是文化专断与以知识为中心的教育的结果^[14]。

三、学前教育中“奥威尔问题”为何存在

基于学龄前儿童的发展特点,学前教育一直是教育体系中的独特存在。教师更多发挥着保育的作用,儿童不用承担任何道德义务和社会责任,不用接受社会的理性检阅,幼儿园貌似权力的世界中的净土。但是通过对幼儿园中的权力运行进行分析,可以发现师幼之间依旧存在着隐秘的规训控制关系,只是从暴力的肉体惩戒隐退到缄默的权力规训。这时,反思学前教育中“奥威尔问题”的存在原因就显得必要。

(一) 权力世界的胎记

保罗·弗莱雷认为教育具有政治性,教育是政治行为^{[15] 63}。教育处于社会中,不可能是价值无涉的,一定带有社会政治、经济和文化的印记。乔姆斯基指出“奥威尔问题”背后的根源是权力结构,任何时候,只要有等级、权力结构的存在,就可以发现它的存在^[16]。福柯同样认为,权力制造了现代生活。权力关系是无所不在的,社会关系在一定程度上就是权力关系^{[3] 96}。所以,权力作为一种关系性的存在已经成为人与人之间的相互作用方式。权力控制通过一种类似网络的组织被实现,每个人既受权力的支配同时又掌握着权力,这个过程已经超出了政治领域。

教育中内隐着权力的运作,“奥威尔问题”在教育中表现为一种成人对儿童的文化强权现象。教师追求的教育目的使得权力通过规范化的教育程序发挥作用。规范化的教育程序实质上是文化

对自然人性的压制和驯服,压制的是自然人性中的那股要表达、要发展、要创造、要伸张的需求。蒙台梭利一针见血地指出“成人不过是个独裁者,就同任何一个独裁者一样,他只想要众人服从他的意愿,而不考虑他人的想法和需要”^[17]。教育自产生之日起,就是一个“驯化”儿童的自然天性以向成人文化靠拢的过程,有着明确的成人意图和社会目的。教师作为这一过程的推动者,是成人世界的代言人。作为权力关系网上的一个结点,教师上承社会各个方面的权力,又将这些权力运行机制无意识地引入到与儿童的关系之中。在学前教育阶段,因为儿童与成人的知识量和成熟程度差距悬殊,人的自然性与社会性之间的张力尤为显著,

“奥威尔问题”在学前教育中也就更加明显。层级监视、规范化裁决、检查等规训手段作为权力世界的“胎记”,无不现身在学前教育中。

(二) 教育习俗的惯性

“奥威尔问题”隐秘性的特点体现了一种对“显而易见”的“视而不见”,人们惰性地认为某些东西是“向来如此”那么就“应该如此”。这种“视而不见”在教育中很大程度上是因为我们缺乏对于“教育习俗”的反思。李江源指出,教育习俗是“人们习以为常的一种教育生活方式”,它是一种“无需明确意识的近似生物性的行动”^[18]。对这种习俗的保留与重复为的是减轻在教育情境中进行决策和选择需要理性计算各种复杂信息的认知负担^[16]。教育习俗的“自发秩序”简化了人们所面临的复杂的教育生活,是教育制度创新的前提和基础,在这层意义上的教育习俗是应该尊重的。但是,在教育习俗中人们对于一项教育活动往往不会进行有意识的理性思考,对教育习俗的遵从是不假思索的,不问“为什么”和“怎么样”一类的问题。对教育习俗的这种缺乏反思的迟钝状态,是教育中隐秘的霸权主义存在的沃土。

传统教育一直表现为对儿童的单向灌输和约束控制,这种教育习俗在我们的潜意识中具有一种强大的惯性。教师对人的本质、教育的本质缺少理性的“觉悟”,对教育的过程缺少批判性的反思。这极有可能导致我们虽然主张“以儿童为中心”,但是在实行的过程中有意无意地表现了“成人至上”。保罗·弗莱雷认为,在传统的“储蓄式教育”过程中,教师将学生想象为绝对的无知者,他的任

务就是向学生“填塞”他所要讲述的与学生的存在经验毫不相关的内容。学生不是一个有意识的“自为存在”, 而只是被动地接受了某个意识的“为他存在”^{[15] 22-25}。教师教学原创力不足, 对教育习俗被动沿袭, 进一步导致教师的反思性实践难以落实^[19]。

四、学前教育中“奥威尔问题”何以解决

学前教育中存在着规训控制, 但是规训就全然是恶的吗? 对教育中“规训”的批判基于两种研究思路: 一种是以卢梭为代表的自由主义思想, 认为教育中的规训亵渎了人性中存在的普遍善; 一种是以福柯为代表的社会学研究, 通过对社会行为进行剖析, 揭秘为人所不能察觉的虚伪与阴谋。他们认为人能利用理性做出最善的选择; 教化与规训的目的是善恶对立全然不同的。基于此, 他们认为规训是绝对的恶。但是, 很显然, 这两个假设在学前阶段是不能成立的: 儿童是非理性的; 教师对儿童的表扬也可以是最真诚的肯定。教化的目的是将自由人塑造成社会人, 在很大程度上规范和训导是避免不了的。杜威也认为, 保存儿童的天性也需要制止儿童胡闹和干蠢事, 要用知识将儿童的天性导向正确的方向^[20]。因此, 学前教育中的规训可以是善的, 当规训“以普遍善为目的, 并借助于善的手段来实现, 或者是某种看似为恶但却与善目的具有一致性, 且不逾越人性法则的手段”^[21], 这样的规训都可以作为教化的正当手段。福柯也认为, 这种泛在化的规训技术在一定程度上是一种肯定性的力量, 它使得社会生产和权力运作之间的调整过程变得更加合理和经济^{[4] 139-140}。学前教育中的规训手段只有在以儿童的身心发展为目的, 以符合儿童发展水平和人性法则为基础才是正当的。但是, 规训终究是一种强制关系, 其产生于权力的不对等性。掌握着知识权力的教师在追求儿童利益最大化的过程中, 很有可能对儿童的利益起到相反的作用^[22]。学前教育中的规训容易倒向遮盖着温和的控制面纱的伪善: 教师以一种工具理性的“工厂生产线思维”来使用规训, 儿童成为发展的手段而不是发展的目的, 控制儿童的时间、空间和肉体是为了老师更加方便省事, 儿童成为教育关系中被教师冷漠编排的“他者”教师用成人的标准对儿童进行合格判定。

师生之间这种权力控制的上下关系, 使得“以儿童为中心”在教育中的运转, 有一股逼迫儿童“就范”的强大离心力, 而这种规训是需要警惕和杜绝的。

因此, 我们可以认为, 学前教育中的规训控制不可能也不应该被彻底解决, “不可能”是因为根据福柯的观点, 社会中的权力结构是必然会存在的, 教育中更不能例外。天性与文化之间存在着永恒的矛盾, 自然成熟的先后顺序给成人一种“天赋的权力”是不可否认的, 规训控制在教育中是必然存在的。“不应该”是因为教育必须要在“自然性”与“社会性”之间起到平衡的作用, 任何偏向一方的意图都容易走向放任或者是极权的极端。规范具有正当性, 它能够为所有人自由地思想和追求知识、随性地生活又不彼此妨碍提供合理的社会条件和行动轨道^{[1] 29}。规训也可以成为善的教育手段, 但是对规范正当性的辩护并不意味着走向对教育规训的拥护, 自由永远是教育追求的终极价值, 对于规训必须要有一定的隐忧和警惕。如何使教育在自然和社会之间取得平衡还存在着方法论上的困境。但是, 我们可以通过反思和对话为儿童赋权, 弱化成人和儿童之间的这种等级和权力结构, 最大程度上让“规训”为善的教育手段, 让儿童的天性得以伸张和保存。

(一) 当局者迷, 用反思唤醒觉悟

“奥威尔问题”隐蔽性的特点, 在主观上是由于教育场域中的个体对这种权力运行机制钝感, 即所谓的“当局者迷”。“觉悟”是弗莱雷对被压迫者的教育进行分析时提出来的概念, 他认为“觉悟”就是通过批判性反思去还原被扭曲和被粉饰的事实真相, 从而使人们可以进入作为负责任主体的历史进程^{[15] 43-44}。通过反思, 教师提高自己对儿童的所作所为的觉察力, 摧破“奥威尔问题”隐秘性一维。根据范梅南的理论, 教师的反思形式可以有以下几种^{[23] 131-164}。

首先, 教师要在活动前进行反思。这种反思能够使教师对已经出现的问题进行评估, 决定行动路线, 集中智慧采取有教育意义的行动。此外, 在活动设计之时, 教师要反思活动目标、活动计划和活动过程。教师要反思貌似“只能如此”的教学计划指向的是不是儿童的发展, “理当如此”的“理”是不是得自于儿童的身心特点。教师更应当反思“以儿童为中心”“促进儿童发展”的目的解释, 是不

是自己假托的一种修辞。虽然行动前反思在很大程度上能够“防患于未然”，提高教师行为举止的适切性，但是其具有的预设性往往低估了教育情境的复杂性和易变性。

其次，教师在活动中的反思也很重要。范梅南认为行动中的反思不同于我们一般理解的反思形式，而是一种临场应变的智慧性能力。这种反思要求教师能够在不断变化的教育情境中采取临场瞬变的行动，即要求教师采取一种“教育情境中的智慧行动”^{[23] 209-211}。行动中的反思需要我们具有一种能够“即兴创作”的临场教育机智，这是一种充满智慧的教育行动方式。具有教育机智的教育者对教育情境的当下要求和行动的适切性两方面表现出高度的敏感。所以，通过教育行动前反思和教育行动后反思能够涵养教育机智的获得。这种克制、理解孩子体验、尊重孩子主体性的教育机智的获得与解决“奥威尔问题”是同一过程的两个方面。

最后，教师要在活动后进行追溯性反思。教师要明白在和儿童的教育生活中，不可能完全预见、计划和掌控事情的发生和发展。通常在事后，教师才有机会来反思当时情境的意义。行动后的追溯性反思会在一定程度上弥补失去的教育可能性。追溯性反思有助于教师理解发生的事件的意义，以积累实践的经验。行动后的反思是为了下一个活动的更好开展，教师要提高对自己和儿童之间的相互作用模式的觉悟。

杜威认为：“为了摆脱常规和习惯的局限，人们至少要有为思维而思维的足够的兴趣。”^[24]为了反思而反思是一种反思美学，教师要努力使批判性反思成为自己职业生命的存在方式。

（二）权力内隐，用对话构建“我—你”关系

学前教育中的权力运作容易倒向工具理性，儿童被物化为教师实现教学目标的“他者”。根据马丁·布伯的关系理论，师幼之间体现了一种“我—它”的关系，教育中存在着教师的预判、期待和企图，存在着隐形的控制甚至是利用。“我”与“它”二元对立，妨碍了教师对学生的本质认识和深层链接。而教育的本质决定了师生之间应当建立起“我—你”关系，其中没有成人理性的概念体系和先验知识，只有教师对学生当下生动而真实的“临在”的全然接纳^[25]。教师要以一种现象学的视角，关注教育中生动而真实的“临在”，关注学生在具体、

鲜活的教育情境中的生命体验，关注学生的独特性，恢复和提高教师对教育过程的敏感性^[26]。弗莱雷认为，这种师生之间的平行关系只有通过建立在爱、信任和谦恭的基础上的对话才能实现。真正的教育是教师和学生一起，以世界为中介实施的，在其中教师和学生通过对话来交流对世界不同层次的感知，师生之间是一种共同命名世界的伙伴关系^{[15] 37-39}。教师可以尝试通过以下的行动路径构建与儿童的对话关系。

首先，教师以身作则，要有和儿童对话的意识。对话关系建立的基础就是教师的对话意识。“对话意识是一种民主的、平等的、合作的，指向相互理解、共生共存和共同创造的意识”^[27]。按照博尔诺夫的观点，教师要有对学生坦诚说话的勇气，放弃认为自己的理论是理所当然正确的自信，对学生的反应保持开放的态度，承认双方原则上平等^[28]。对话的平等性特征要求教师无论是体态还是语调都要向儿童倾斜。

其次，对话要求师生之间的关系体现相对性。教师要解构自己的“制度化权威”身份，悬置包裹在我们体验之上的文化、历史和思想观念，进入孩子的体验世界。教师既要从学生那里发现“教育机会”，也要提高从“学生教师”那里发现“学习机会”的意识。教师需要承认儿童在作为文化创造者的这一地位上与成人是平等的，甚至某些方面需要成人从儿童那里获得启发，这是一种对生命的欣赏和尊重的态度，这是对话的本质。王海英认为，儿童中心主义的实现需要“不断的开展成人和儿童之间的对话，给儿童赋权。增进儿童的文化自主性，建构起一种把儿童作为知识生产者、文化创造者的新文化氛围”^[29]。

再次，对话的交互性特征，要求教师和儿童之间形成主体间性关系。与儿童对话不是禁言教师，而是解除教师的话语霸权，在让儿童自由表达自己的想法和观点的前提下，师生之间有来有往。师生关系不再是传统的对象性关系，教师也不能将自我淹没在儿童主体性的张扬之中，而是中道而行，与儿童建立起一种精神性的交往关系^[27]。交互性的特征还决定了对话必须基于一定的规则，但是这种规则的建立也需要体现对话的特点，是平等的，师生共同商讨并遵守的。

最后，对话精神是与游戏精神相通的。师生间

由对话产生的相互依赖和彼此接纳的关系不能仅仅停留在语言层面上。教师应该通过对话进入儿童的体验世界, 和儿童一起感受狂欢式的平等、自由和开放。巴赫金的狂欢理论认为“狂欢化的生活”就是一种脱离传统和常规的生活, 在其中, 没有角色身份, 没有期待和要求, 没有约束和限制^[30]。教师需要把自己变成儿童, 有陪他们一起“胡闹”的闲心和勇气。

五、结语

“含德之厚, 比于赤子”, 在儿童的天性里面有一股成人难以企及的力量。马修斯认为, 儿童现在是什么, 将来会成为什么, 均应得到我们的尊重, 向儿童学习能够丰润和滋养我们的生命^[31]。教育中对儿童天性的庇护和伸张是具有超教育意义的。刘晓东指出, 解放了的儿童必然能“创造保留了丰富天性的成人”^[32]。由此, 我们可以说儿童的解放不只是解放了儿童, 而且也解放了成人, 这是人性的全面解放, 这是全体人的解放, 必然能够推动文化的进步。学前教育中存在着的“奥威尔问题”提醒我们, 我们当前还停留在“发现儿童”的阶段, 我们需要更进一步地学会“欣赏儿童”, 为儿童赋权, 让儿童成为自为的存在, 而不是被成人塑造的“他者”。这种欣赏建立在对儿童天性价值的肯定上, 建立在成人摒弃对儿童非成熟的从属状态的刻板认知的基础上, 建立在对儿童也是文化创造者这一身份的肯定之上。

【参考文献】

- [1] 金生鈇. 规训与教化[M]. 北京: 教育科学出版社, 2004.
- [2] 刘晓东. 论“奥威尔问题”[J]. 学术界, 2010(11):15-23.
- [3] 陈文荣. 美国的奥威尔问题: 乔姆斯基论美国“民主”[J]. 东南学术, 2019(3):155-162.
- [4] 麦克尼. 福柯[M]. 哈尔滨: 黑龙江人民出版社, 1999.
- [5] 徐金海. 学校教育中的规训与惩罚——基于福柯规训权力理论的视角[J]. 教育导刊, 2010(7):12-15.
- [6] 福柯. 规训与惩罚[M]. 刘北成, 杨远婴, 译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2007.
- [7] 石建伟, 王萍东. 回归身体: 幼儿园“椅子管理术”审视与价值转向[J]. 中国教育学刊, 2020(7):84-88.
- [8] 胡振京. 论现代性教育时间构建[J]. 教育研究, 2014, 35(8):135-141.
- [9] 戴璐, 王春燕. 幼儿园一日生活管理现状分析——以杭州 G 区幼儿园为例[J]. 学前教育研究, 2013(11):54-59.
- [10] 黄进. 重塑时间生活: 幼儿园时间制度化现象审视[J]. 中国教育学刊, 2019(6):57-63.
- [11] 朱忠琴, 陈莉, 何孔潮. 幼儿园教育“小学化”问题及其消解——新制度主义社会学的视角[J]. 教育理论与实践, 2021, 41(2):22-25.
- [12] 杨闪闪. 幼儿园小班集体教育活动中教师指导语研究[D]. 武汉: 华中师范大学, 2019.
- [13] 赵南. 教师理解儿童的内在阻碍: 基于一项田野考察的发现与反思[J]. 学前教育研究, 2020(2):3-17.
- [14] 丛海燕. 师生话语共享: 超越教师话语霸权[J]. 现代中小学教育, 2006(4):51-53.
- [15] 弗莱雷. 被压迫者教育学[M]. 顾建新, 赵友华, 何曙荣, 等译. 上海: 华东师范大学出版社, 2020.
- [16] 司富珍. 语言论题: 乔姆斯基生物语言学视角下的语言和语言研究[M]. 北京: 中国社会科学出版社, 2008.
- [17] 蒙台梭利. 教育与和平[M]. 喻华慧, 译. 北京: 中国发展出版社, 2017.
- [18] 李江源. 论教育制度的逻辑结构与权力结构[J]. 复旦教育论坛, 2004(5):22-27.
- [19] 余昱. “教师是反思性实践者”在教育日常中的缺席[J]. 广西师范大学学报(哲学社会科学版), 2012, 48(6):129-132.
- [20] 杜威. 民主主义与教育[M]. 北京: 人民教育出版社, 2008.
- [21] 王雅丽. “规训真的是一种恶吗”——教育规训的伦理学分析[J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2016, 15(2):25-31.
- [22] 刘北成. 福柯思想肖像[M]. 上海: 上海人民出版社, 2001.
- [23] 范梅南. 教学机智——教育智慧的意蕴[M]. 李树英, 译. 北京: 教育科学出版社, 2001.
- [24] 杜威. 我们怎样思维·经验与教育[M]. 姜文闵, 译. 北京: 人民教育出版社, 2005.
- [25] 布伯. 我与你[M]. 任兵, 译. 北京: 北京联合出版社, 2018.
- [26] 范梅南. 教育的情调[M]. 李树英, 译. 北京: 教育科学出版社, 2019.
- [27] 冯茁. 论教育场域中的对话[D]. 长春: 东北师范大学, 2008.
- [28] 博尔诺夫. 教育人类学[M]. 李其龙, 等译. 上海: 华东师范大学出版社, 2001.
- [29] 王海英. 童年研究中的儿童中心主义: 方法论与方法[J]. 南京师大学报(社会科学版), 2021(2):15-27.
- [30] 刘利平. 狂欢与教育[D]. 武汉: 华中师范大学, 2012.
- [31] 马修斯. 童年哲学[M]. 刘晓东, 译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2020.
- [32] 刘晓东. 我们为什么要解放儿童[J]. 幼儿教育, 2010(13):49.

【责任编辑 王亚婷】