

意义世界中的儿童行为表现概念及其意涵*

周 兴 国

(安徽师范大学 教育科学学院,安徽 芜湖 241000)

关键词: 儿童;行为;表现;意向性

摘 要: 行为表现是教育实践中的常用术语。教育实践者通常是在规范和实证的立场来使用这一概念,由此使得概念的使用者往往将儿童与其行为、儿童与概念的使用者切割开来,造成教育者在实践中的目中无人。对表现概念的意涵重释,特别是不同学科关于表现概念的界定,使得我们能够重新发现行为表现概念所内含的意义世界,从而启发一种关于行为表现的新的教育哲学,即儿童的行为即是儿童的表现,是儿童精神世界和意义世界借助行为的外显化。儿童借助行为而表现出来的意义,是在特定情境中与教育者共同建构的结果。意义世界中的儿童行为表现概念意味着,教育实践并非单纯实践性的,它同时也是理论性的。教育实践的理论性主要体现为教育者必须要对儿童行为所表现出来的意义世界作出准确的理解。

中图分类号: G40-02 文献标志码: A 文章编号: 1001-2435(2019)03-0135-07

Children's Behavioral Performance Concept and Its Implications in World of Meaning

ZHOU Xing-guo (College of Educational Science, Anhui Normal University, Wuhu Anhui 241000, China)

Key words: children; behavior; performance; intentionality

Abstract: Behavioral performance is a common term in educational practice. Educational practitioners often use this concept in a normative and empirical position, thereby, making the user of the concept often cut the child from his or her behavior, educators and children, leaving the educator in the hands of the practitioner. The reinterpretation of the concept of performance, especially the definition of the concept of performance in different disciplines, allows us to rediscover the meaning of the inconspicuous things contained in the concept of expression, thus inspiring a new educational philosophy about behavioral performance, that is, the behavior of children is manifestation, which is manifested by the children's spiritual world and the world of meaning. The world of meaning of children's behavior is the result of co-construction with educators in specific situations. Therefore, educational practice is not purely practical, it is also theoretical. This theory is mainly manifested in the fact that educators must properly understand the intentions expressed by children's behavior.

教育理论和实践经常讨论儿童的行为表现问题。然而,实证主义的思维范式,使得人们在探讨及处理这一问题时,关注更多的是儿童的“行为”及其与社会规范的关系,而于“表现”的应有之义置之不理。这种对待儿童行为表现的立场,往往导致一种错误的教育据以展开的前提。在这种情况下,对于教育实践来说,至关重要的下列问题往往被无视:行为表现意味着什么?特定情境中的儿童行为又在表现什么?对此问题的

忽略,给教育实践带来许多问题。因此,从表现论出发对“行为表现”进行意义阐释,将有助于教师理解儿童行为所表达出来的意义,从而有助于教育实践的理性重构。

一、儿童行为表现概念的常识性理解及反思

在日常教育实践中,教育者关于行为表现主

*收稿日期:2019-01-23

基金项目:国家社会科学基金一般项目(13BZZ060)

作者简介:周兴国(1962-),男,安徽南陵人,教授,博士生导师,主要研究方向为教育哲学、教育基本理论、基础教育改革等。

要有两种理解。

一是从规范世界的立场出发来理解行为表现概念。在日常的交流与对话中,教育者使用“行为表现”概念,所要表达的是儿童在特定的教育情境及相应的环境下,儿童的言行及其与学校规范要求的一致性关系。在特定的教育场景中,特别是在儿童群体场合,例如在课堂教学场合,或者在某些教育场合,每个儿童都会有其独特的言和行,这种特定场合下的个体言行,是行为表现这个概念的首要的含义。从规范世界的立场来理解行为表现概念,意味着教育者总是将行为与外部规范世界相联系,并从外部规范世界出发来评判行为,其结果是,行为表现成为“行为—规范”意义上的概念,即行为与规范是否相符的判断。当儿童在特定的场景中的言行与学校规范相一致性时,教育者通常会作出“行为表现良好”之类的判断;相反,如果儿童的言行与特定场合的规范性要求不相一致,则类似的言行就会被视为“行为表现不良”。“行为表现”概念的这种理解,在日常的教育生活中占据着主导地位,以致于行为所表达出来的意思,与行为者内心世界无关,而更多是行为与外部世界,特别是行为与外部规范性世界的紧密联系。“表现”所显示的是教师作为观察者和评判者对于行为的一种判断,意味着“表现”对于规范性要求的从属性。表现在这里并不显示行为的内在方面,而是显示行为的外在方面,具有较为强烈的评判意义,注重行为的外在规范化而忽略了行为表现的内在外在化意味,突出了行为的规范性而忽略了行为的意向性。行为表现概念的外在规范化管理,往往使教育者把行为作为教育的出发点而不是把儿童作为出发点。站在教育管理立场看,儿童的行为表现当然会面临规范性要求问题,但如果从人文学科视野的教育学立场来看,则这个概念的最根本的意义并非是它的规范性要求,恰恰是行为者通过行为而表达出来的意向性。而行为的意向性并非是根据外在的准则可以确定的问题。它要求教育者把儿童的行为看作是儿童自我显现的中介,教育者据此对儿童的行为表现“作出解释性理解”^{[1]2}而非评价性判断。

二是从客观世界、从事物的因果关系出发来实证性地理解儿童的行为表现这个概念。对行为表现的这种理解深受行为主义心理学的影响,它突出行为与外部世界的关系,特别是关注行为与

刺激的关系,而不太关注行为与行为者意义世界的不可分割性和关联性。其结果是,儿童的行为表现就成为“行为—事物”意义上的概念。亦如规范性的理解儿童行为表现概念一样,教育者同样不能准确地理解行为之整体;而对行为整体的理解,就是对特定情境中的儿童的理解。的确,外部世界当然会对行为产生影响,然而这种影响并非是直接的,而是通过人的内在的精神世界或意义世界产生作用。外部世界制约着人的意识、观念、思想、意图等等的形成,而当个体一旦形成特定的意识、观念、思想、意图时,这些属于人们的精神世界或意义世界的东西就会激发出相应的行为。换言之,儿童所遭遇到的外部事件只有成为儿童真正意义上的心理事件,才会对儿童的行为发挥作用,就如齐泽克所说的那样,“那个客体对你而言是普通客体,对我而言却成了力比多投入(libidinal investment)的焦点”^{[2]26-27}。因此,瓦朗斯特别强调,“除非我们求助于不再相信行为—事物(compartment-chose)的假说、而是纯粹精神的行为—表现(compartment-manifestation)的假说的观念,否则我们就不能成功地获得关于这一行为的完整的观点。”^{[3]12}然而,在日常的教育生活中,关于行为的完整的观点,往往并没有引起教育者的关注。

当教育者在日常的生活遭遇特定情境中的儿童行为时,当教育者判断儿童的行为与规范不相符合的时候,教育者就会探寻行为发生的因果关系,然而这种探寻也只是经验化的或常识性的解释行为发生的原因,确立行为与特定的已经发生的某个外部事件的关联性。因此,对儿童行为表现概念的因果性理解与规范性理解,虽一则基于因果(事实),一则基于规范(价值),但它们密切相关,且拥有相同的前提。

第一,它们都将行为与行为者相分离,只是看到了行为,却没有看到行为的主体——儿童。行为表现概念的规范论者从规范的立场来看行为。它无视行为与行为者的不可分离性,而只看到行为与规范的关系。行为表现的事物论者只是看到了外部世界与儿童行为的机械的因果关系,却没有意识到行为者的精神世界与行为的意义关系;看到了刺激与反应,而没有看到,即便是纯粹的客观刺激,也是行为者赋予客观刺激以意义的结果。如梅洛—庞蒂所论述的那样,“反射不是客观刺激的结果,而是转向客观刺激,给予客

观刺激一种意义，客观刺激不是逐个地和作为物理因素获得意义的，而是把它当作情境获得的。”^{[4]113}对行为表现的日常理解所带来的结果是，教育者将儿童的行为设定为教育实践的出发点，没有意识到，儿童在特定情境中的行为即儿童肢体的连续动作，隐含在其中并发挥支配作用的，恰恰是儿童内在的意识世界、观念世界、精神世界或意义世界。无论行为是否符合外在的规范，或受到外部事件怎样的影响，行为总是受控于行为者。一个确定无疑的事实是，人是教育的对象。然而在现实的教育实践中，“具体的人”在教育中退隐，行为则成为出场者，成为教育的对象。

第二，当教育者从规范的立场和事物的立场来“看”儿童的行为表现时，教育者已经将自己作为教育者的身份，从儿童的意义世界中清除出去，使自己成为一个单纯的旁观者，从而将教育者自己与儿童切割开来。这就是说，儿童的行为表现与己无关，教育者亦没有参与儿童由行为表现出来的意义建构。然而，这样的立场是与事实不相符合的。当教育者出现在儿童的面前，并对儿童实施一系列的教育行为时，教育者就已经进入了儿童的世界，并参与儿童对其意义世界的建构。换言之，儿童在教育中是将教育者视为其行为情境的构成，并且是最为重要的情境内容。无论教育者怎样看待儿童的行为表现，儿童的行为表现都是基于对教育者行为之意义理解的反应。“一个孩子在思考前只知觉，他将其幻想放入事物中，将其思想放入他人之中，和事物、和他人一起构成尚分不清各自视角的共同生活整体。”^{[5]22}教育者置身于儿童的生活世界和意义世界，是一个无法逃避的事实。这个事实意味着，教育者与儿童之间不是“我一它”关系，而是切实存在的“我一你”关系，教育者始终是与儿童行为纠缠在一起。

二、非常识性的表现概念及其意涵

“表现”一词广泛用于哲学、美学、政治学以及历史学等学科，从而形成一种表现论视域。尽管在不同的学科中，表现所表达的意思各不相同，即便在同一门学科中，人们对表现的意义亦有不同的理解；但不同学科关于表现的不同理解以及隐含在其中的共同规定，则为教育哲学关于

儿童行为表现概念的意涵阐释提供了的内核。

哲学上，“表现”一词涉及本体论、认识论和实践论。德勒兹认为，表现概念具有三个方面的意涵，即普遍存有、特定认知以及具体行动。从普遍存有来看，表现即本质的对象化或本质的显现，是本质的展开，即一展现自身于多（实体以其包含的属性彰显自己，属性以其所包含的样态彰显自身）；或者是个物涉入统一性之中，统一性刻印于、内在于彰显其自身之诸个物。表现总是以其具体和多样来使事物之本质、属性等显现于外，并为人们所把握和认识。从特定认知（认识论）来看，表现即事物本性的观念显现，观念表现了“对象的本质、本性，以及完善性”，知识则是“外在对象在心灵中的反映与表现”。^{[6]3}从个体行动来看，表现的个体行动意涵，将个体视为“身心组合体的个人”。^{[6]338}“表现处在个人的核心，既在他的心灵，也在他的身体，既在他的激情，也在他的行动。”^{[6]339}其中，最值得我们关注的，是表现的具体行动的内涵。表现不只是外在的行为，更是内在的心灵。德勒兹试图以此来解释由表现而展开的“非因果对应的世界”。这就是说，对于行动中的个体而言，一侧是身体的，另一侧是精神的，它们各自不受另一系列之事件的影响，借助表现的心灵意涵，行为的非因果的对应关系得到了确立。

在语言哲学中，表现并非借助某种形态而使某种实体或属性显现出来，而是涉及行为者的行为意向及与此密切相关的诸方面。哈贝马斯在分析语言的表达意义时就指出：“语言表达的意义与（a）语言表达的意图，（b）语言表达的内容，及（c）其在言语行为中的使用方式之间存在着三重关系。”^{[7]65}概言之，语言具有表达某个言语者的意图（或经历）、表现事态（或言语者在世界中所遇到的事物）、确立言语者与接受者之间的关系等意义功能。根据上文的分析，行为也是一种表达，然而行为的表达与单纯语言的表达并不完全一样。行为所要表现的，要远多于言语的表达。个体通过行为所表达而显现的，包含行为者的意图——就这一点而言它和语言的表达是相同的；同时行为也是个体自我的显现，而在自我的显现中，它还反映出行为者与其所生存环境之间的关系。上述三个方面构成了行为表现概念的基本内涵，同时也构成了教育者对儿童行为表现解释性理解的基本内容。

在美学中,表现的概念主要与艺术的表达有关。尽管人们对于有关艺术的表现有不同的解释,但也是将艺术的表现与艺术家的精神世界相联系。例如,克罗齐与梅洛-庞蒂对表现的理解就有很大的差异。对于克罗齐来说,表现是个体心灵的外化,从美学的角度来看,表现即是个体的直觉借助赋形而实现。由此,美学意义上的表现便成为单向传达。然而,对于梅洛-庞蒂来说,表现则是主客双方共同创造的结果。梅洛-庞蒂指出,“一个可见者开始去看,变成这一个自为的、看所有事物意义上的可见者;在这里,感觉者与被感觉者的不可分割持续着,就如同晶体中的母液那样。”^{[8]37}在这里,我们可以看到这样一种主张,即身体的行动成为一种表现,而表现的意义则来自于理解,而这个理解者必定是他者。由此,我们可以发现美学关于表现至少存在着主客关系的不同理解。

对于历史学者来说,历史的表现则是退隐者的重现。例如,安克斯密特认为,“‘表现’(representation)的词根可以让我们接近其本体论属性:我们通过展示某一不在场者的替代物令其‘再度呈现’(represent)。原本的事物不在了,或者为我们所无法触及,另外之物被给出代替它。”^{[9]11}由此,表现即退隐物的再现化。历史学意义上的表现不同于政治学意义上的表现。对于政治学来说,特别是在政治生活中,表现则被视为同时到场的关系,表现者和被表现者不可分割,被表现者在表现中出场^{[10]17},表现即被表现者的在场化。或者如阿伦特所说的那样,人们“在言行中的自我显现”^{[11]178},以“表明他们是谁、积极地展开其个性,从而使自己出现在人类世界中”^{[11]182}。不仅如此,言行中的自我显现还意味着他在他人面前,为他人所见、所闻,从而使得政治人物获得了最广泛的公共性。对于政治人物而言,正是在公共场域中的表现“构成了存在”^{[11]38}。

尽管不同学科对表现有着不同的解释,但它们都共有一个前提,表现即显现,即某种隐含的或不在场的东西显现出来。所不同之处在于,哲学把表现看作是本质或意图的显现,美学把表现看作是心灵的显现,历史学把表现看作是退隐者的显现,政治学把表现看作是政治人物在公共场合的公开展现。尽管表现所显现的对象在不同的学科那里存在着差异,但表现所具有的显现的意

义,则使我们能够看到表现的最本质性的规定。同时,表现也绝非是主体的单方面的显现,而必定依赖一个在场者。表现亦总是对某个特定存在者的显现。正是因为在场者的存在,表现所显现的隐含的对象之意义才为人们所理解。

当教育哲学把关注的目光投向儿童的行为表现时,行为及其所表现出来的东西,便应成为“看”之所在。而其真正的要求则是教育者与儿童行为的相互理解关系,即教育者必须要能够看到儿童通过肢体动作而显现出来内隐的意向性,从而理解儿童个体内在世界的外在化。行为即表现。无论是身体行为还是言语行为,都是在借助身体的活动和言说活动来使自身内心世界得以外显。任何一种行为,无论是合乎规范的行为还是违反规范的行为,都是儿童的意义世界在生活世界的显现,都是儿童意识世界通过行为而实现的外显。就其最根本的含义而言,“表现”一词所表达的,正是行为者与行为、行为者与环境(教育者与客观世界一起建构起儿童成长的环境)、行为者的行为和意图的相互关系。

三、作为儿童意义世界外显中介的行为表现

行为在其最广泛的意义上,包括外在显现出来的可观察的身体姿势活动、言语以及内隐的思想、意识、情感、体验等不可直接观察的主观成分。格拉瑟用“总合行为”的概念来表达整体的行为概念。对于格拉瑟来说,“总合行为”包含更多的内容,涉及行动、思想、感觉和生理四个方面的要素。^{[12]52}广义的行为概念,包括外在和内在两个方面。对于格拉瑟来说,行为的生理变化,既可以是外在的,如局促不安而导致的脸红,也可以是内在的,如心跳速度加快,还可能既是内在的也是外在的。但是,就人们在对行为使用的最一般意义上,通常并不包含生理上的反应,而是将生理上的反应当作行为之“表现”。而在最为狭窄的意义上,它主要是指人们的身体行为和言语行为。身体行为是指身体受内在意识的支配而表现出来的肢体的活动、身体的姿势以及它对外部世界的趋向或回避的状态。任何身体的行为都是发生在特定的环境之中,因而总是会在个体与环境之间形成独特的辩证关系。而身体行为的内在意义正是在个体的身体姿势指向环境

的状态中显现出来，从而对于儿童个体行为来说，行为首先具有表现性意义。

行为的表现性意义具有双重意涵，即表现的行为和行为的表现。前者侧重于行为，后者侧重于表现。表现的行为，通常是可观察的身体姿势和言语行为；行为的表现则是不可观察到的，需要通过理解而加以说明的个体内在主观的构成，诸如情感、体验、思想、意识、观念、立场、判断、评价，等等。“行为表现”所具有的双重意涵意味着，“行为—规范”以及“行为—事物”的立场必须为“行为—表现”的立场所取代。行为即表现或者“行为—表现”，本质上是儿童借助于行为来表达自己的内在意识、观念、意图等。日常理解的行为表现的规范性和因果性意涵，使得“行为即表现”的意义被湮没、遮蔽。“行为—表现”所表达的，并非是第三人称上的对行为的评价，而是突出行为的意向性。在一般的意义上，我们把行为要表现的意向性称之为行为的意义。任何有意识的行为都具有某种意义，而行为所表现的，正是需要通过理解才能把握的意义。梅洛—庞蒂指出，“任何生命活动都具有一种意义，它们在科学本身中不能被定义为某些外在的过程的总和，而应被定义为某些理想的统一在时间和空间中的展开。”^{[13]239}

首先，行为是意图的表现。有意识的行为总是在表现着行为者的某种意图。即使身体行为的意图难以断定，我们也可以根据行为情境、行为者的生活史以及观察者的生活经验，来理解儿童行为的意图。儿童行为的意图涉及儿童的内心世界，它包含丰富的内容——观念、情感、思想、体验等。它们通常总是借助于行为而显现出来。在这里，表现是使行为者内在在外在化的环节，行为也因此而成为内在在外在化的符号。由此，行为就不仅仅与外世界的规范性要求相联系，同时也与行为者精神世界或意义世界相联系。嵌入于身体内部最隐秘深处的意识通过身体行为和言语行为而显现于外。行为是可见的，而意图则不可见的，只有通过理解才能够把握。值得注意的是，行为所表达的意图，在身体行为和言语行为之间是有一定差异的。哈贝马斯根据行为意图的可断定性，对两者作出了明确的区分。哈贝马斯指出，“狭义上的行为，比如简单的非言语行为，在我看来是一种目的行为，借助这种行为，行为者进入世界，目的是要通过选择和使用恰当的手

段实现预定的目标。而所谓言语表达行为，我认为言说者就是用它来和其他人就世界中的事物达成共识的。”^{[7]53-54}就身体行为而言（哈贝马斯称之为“目的行为”或“简单的非言语行为”），尽管它和言语行为存在目的上的差异，但其中所表现的意图则并无二致。

其次，行为体现了行为者与客观环境的意义建构关系。儿童在特定环境中的行为总是反映着儿童与环境的某种意义关系，而非机械的因果关系。行为所显现出来的儿童意义世界，是儿童与行为对象相互建构的结果。由此，儿童在环境与自我之间实现某种平衡，在完成主客体相互接纳的同时，实现儿童自我人格的形塑。行为对于儿童与环境的意义关系之建构来说，是必不可少的中介。无视行为的意义关系的建构性，教育者就会面临儿童行为对意义关系建构的破坏性问题。也就是说，虽然儿童个体有可能通过其自我探索的行为来建构其与环境的意义关系，但这种意义关系的建构却是以秩序的破坏为代价，由此形成一种类型化的行为，即问题行为（这个问题行为暂不讨论）。行为是儿童通过其独特的行为对所处的环境意义关系的表现，而非单纯的对客观环境作出特定反应。借助于行为，儿童与环境之间产生的意义关系，是儿童对环境所呈现的各种事物进行识别，从而使儿童自我与环境之间达到某种程度的平衡。对于儿童来说，特定环境中的行为表现都是至关重要的，都是自我内在世界平衡外部世界的不可缺少的活动。无论是合乎规范的行为还是违反规范的行为，都是意义关系的建构。

再次，行为也是儿童的自我显现。对于儿童来说，行为即是表现，即是自我的一种显现方式。行为虽然总是呈现出片断化的特征，然而行为借以表现的，则是完整的个体，是自我的片断化的显现。合乎规范的行为表现是对自我的一种肯定的显现，而不合乎规范的行为则是儿童自我的一种否定的显现。吉登斯说：“成其为人，就是指总是依据某种描述去确知自身当下的行为及其原因。”^{[14]39}这是说，对人的当下行为的认识是依据对人的描述而实现的。这个道理反过来也成立，即对人的当下行为的认识也是认识人的基本前提。儿童的自我与其当下行为是不可分割的。正是在行为中，儿童的自我才得以真正地显示出来。认识儿童的自我，依赖于对儿童当下行为的

描述与理解。通过儿童的行为以及儿童对行为的描述,教育者能够形成关于“这个儿童”的准确认知,为针对“这个儿童”选择相应的教育策略奠定了基础。

行为意图、行为中儿童与环境的意义关系以及通过行为而显现的儿童自我,三者并不是孤立的或分割的。对于教育者来说,通过行为而获得对儿童自我的认识,是最为根本的认识,但要认识儿童自我,即认识儿童这个人,就需要准确地把握儿童的行为意图,把握儿童与其环境的意义关系。只有在这两个把握的基础上,教育者才能够真正地认识儿童自我,认识儿童这个人。

四、儿童行为表现性意义的实践意蕴

作为儿童意义世界外显中介的行为表现概念,意味着关于儿童行为的观念重构,即从儿童行为的规范性意义和因果性关系转向行为的表现性意义。儿童行为的表现性意义对教育实践的展开提出了新的要求。

首先,儿童行为的表现性意义要求教育者必须要把握每个儿童的独特性。近代教育理论一直在思考这样的问题,即“什么样的环境、活动有利于儿童”?近代教育理论问题的提出是以普遍而抽象的儿童概念为其思考的出发点,由此给教育实践带来这样的结果,即从儿童的普遍特征出发来设计教育环境、选择教育活动。但随着主体性意识的觉醒,特别是要求教育者必须认真对待每一个儿童,已经成为现代教育的一个普遍的理念。每个儿童都应该受到独特对待的教育理念,使得基于儿童普遍性特征出发来确立教育方法与手段的实践意识,已经越来越不适应社会对现代教育提出的更高要求。在这种背景下,有关儿童教育的普遍性问题便为更加独特的问题所取代,即:在此时此刻什么对这个孩子才是最恰当的?提问方式变化的关键,在于由普遍意义上的“儿童”转向具体意义上的“这个儿童”。教育理论问题的变化所体现的是这样一种教育取向,即:“每个人都拥有独特的存在价值。教育就需要从不同的角度看到人之为人的某个方面的特质,并试图通过其自身的努力而彰显每个人所具有的独特性。”^[15]而要实现这样一种教育理念,教育者就必须意识到,每个儿童都是独特的,儿童的每一个行为都是其独特性的表现。然而,行为表

现概念的常识性理解,突出行为表现的规范性和因果性,恰恰意味着忽略或无视儿童的独特性。其实践的危害在于,一般性的规范要求导致某种程度上的教育官僚主义,一种独断地以普遍性的要求来管理个体行为的策略。由此,儿童个体的内在需求成为外在规范的牺牲品。正是在这个意义上,需要教育者从对行为的关注,返回到对行为的意义世界的观照,通过对儿童行为意图、儿童与环境的意义关系之把握,去探索能够针对“这个儿童”的教育实践。

其次,儿童行为的表现性意义要求教育者具有理解表现性意义的理论素养。教育实践并不单纯是实践性的,而且也是理论性的。教育实践的理论性要求教育者必须要对儿童行为的表现性意义有较为准确的理解,即对所表现出来的行为之意向性有一个解释性理解。对行为的表现性意义的解释性理解包括两个方面的意思。一是对行为表现什么的理解。当行为被看作是儿童的表现时,则教育者就需要通过对儿童生活体验的研究,去准确地把握儿童的行为究竟是在表现什么。在任何特定的教育场景中,每个儿童的行为都是表现性的,都蕴含着独特的意图,都反映出个体与环境之间的某种不平衡关系,都是儿童自我的体现。每个儿童都是“这个儿童”,而不只是“儿童”。由此,理解儿童行为的表现性意义,意味着教育者必须要从所观察到的儿童的行为入手,把自己所拥有的意识、观念、思想、理论、经验等放在一边存而不论,把每个儿童独特的行为视为其内在的表现,以明了行为与意图、行为与儿童自我的关系。二是在对行为的表现性意义理解的基础上,理解对此独特的行为表现来说,教育者应该做出怎样的反应是最为恰当的。换言之,教育者必须理解“行为—表现”与“教育者所做”之间的契合关系,从而为儿童提供所需要的指导和帮助。教师所做的任何事情都应该建立在对“行为—表现”理解的基础之上。

再次,儿童行为的表现性意义要求教育者恰当处理行为表现性意义、规范性意义和因果性意义的关系。它要求教育者将儿童行为的表现性意义置于规范性意义及因果性关系之先,并使之成为理解规范性意义和因果性关系的基础。行为的表现性意义并不忽略传统的行为表现概念的规范性要求。但与传统的行为表现概念所表现出来的观念不同,行为的表现性意义要求教育者把对行

为的规范性判断, 建立在对儿童在特定教育场景中的行为之细致观察和深刻理解基础之上, 并且使对行为的观察和理解始终优先于对行为的规范性判断。同时, 规范性判断只是行为理解的结果, 而非简单地依据规范性要求对行为表现作出评判。在行为的表现性意义的意识中, 规范性的意义并不在于它是判断的依据, 而是教育者用来处理事情的方法。福柯曾经指出, “规则是正确处理事件的方法, 而不用来判断已经发生的事件的对错。”^{[16]79} 这是一个值得注意的原则。强烈的规范判断意识, 有可能使教育者丧失敏感的教育时机, 并且也往往不能够找到真正有针对性的教育方法。

参考文献:

- [1] 马克斯·范梅南. 生活体验研究——人文科学视野中的教育学[M]. 宋文广, 等译. 北京: 教育科学出版社, 2003.
- [2] 斯拉沃热·齐泽克. 视差之见[M]. 季广茂, 译. 杭州: 浙江大学出版社, 2014.
- [3] 阿尔封斯·德·瓦郎斯. 一种含混的哲学[M]//莫里斯·梅洛-庞蒂. 行为的结构. 杨大春, 张尧均, 译. 北京: 商务印书馆, 2010.
- [4] 莫里斯·梅洛-庞蒂. 知觉现象学[M]. 姜志辉, 译. 北京: 商务印书馆, 2001.
- [5] 莫里斯·梅洛-庞蒂. 可见的与不可见的[M]. 罗国祥, 译. 北京: 商务印书馆, 2008.
- [6] 吉尔·德勒兹. 斯宾诺莎与表现问题[M]. 龚重林, 译. 北京: 商务印书馆, 2013.
- [7] 于尔根·哈贝马斯. 后形而上学思想[M]. 曹卫东, 付德根, 译. 南京: 译林出版社, 2001.
- [8] 莫里斯·梅洛-庞蒂. 眼与心[M]. 杨大春, 译. 北京: 商务印书馆, 2007.
- [9] F.R. 安克斯密特. 历史表现[M]. 周建漳, 译. 北京: 北京大学出版社, 2011.
- [10] 周建漳. 译者序言[M]//F.R. 安克斯密特. 历史表现. 周建漳, 译. 北京: 北京大学出版社, 2011.
- [11] 阿伦特. 人的条件[M]. 竺乾威, 等译. 上海: 上海人民出版社, 1999.
- [12] 威廉·格拉瑟. 了解你的儿童: 选择理论下的师生双赢[M]. 杨诚, 译. 北京: 首都师范大学出版社, 2012.
- [13] 莫里斯·梅洛-庞蒂. 行为的结构[M]. 杨大春, 张尧均, 译. 北京: 商务印书馆, 2010.
- [14] 安东尼·吉登斯. 现代性与自我认同[M]. 赵旭东, 方文, 译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 1998.
- [15] 周兴国. 教育哲学的人论基础及其嬗变[J]. 苏州大学学报(教育科学版), 2015(3): 39-46.
- [16] 米歇尔·福柯. 自我技术[M]. 汪民安, 编. 北京: 北京大学出版社, 2015.

责任编辑: 钱果长