

由“儿童立场”走向“儿童在场” ——教育立场的反思与追问

付有能 陈燕浩

【摘要】儿童立场作为现代教育的立场，其价值的确立和实现还需要对其论说的前提以及在实践中面临的难题进行反思和追问，从而回答儿童立场的持有主体如何确证自己的立场问题。“儿童在场”因为包含着“在场”的儿童和“儿童”的在场这样两种意蕴，通过儿童在场意识的唤醒、在场状态的保护以及“儿童场”的构建就可以在场域和主体两个维度实现对“儿童立场”的确证，从而使儿童立场在教育活动中有实现的根基。

【关键词】儿童立场；儿童在场；教育场

【中图分类号】G40-01 **【文献标志码】**A **【文章编号】**2096-6024(2020)06-0031-08

DOI:10.13527/j.cnki.educ.sci.china.2020.06.004

当前，儿童在教育中的存在形态比较具有代表性的表述为要从儿童出发，站在“儿童立场”开展教育，认为“儿童的发展是现代教育核心价值的定位，儿童立场应是现代教育的立场。”^①其特质和核心是“如何看待儿童和对待儿童”^②。“不仅每一位教育实践者需要有清晰的儿童观——如何看待儿童，就会如何去教儿童，而且，教育研究者也需要建立自己的儿童观——如何理解儿童，就会如何去研究教育，并以此作为教育研究的起点性问题。”^③强调教育中的“儿童立场”，将儿童立场作为教育的本义，这是教育基点回归本来面目的重要表现。但是，如果我们进一步审视“儿童立场”，就会发现有一个前提性的问题需要追问：谁代表着真正的儿童立场？这个前提性问题背后其实指向的是：怎样才能真正形成属于儿童的立场？怎样才能确证教育者言说中的“儿童立场”是真正的“儿童立场”？如果不厘清这些问题，理论上互相龃龉与实践中的自相矛盾的情况就会发生。

一、“消失的儿童”——“儿童立场”的教育悖论

“儿童立场”面临的第一层追问就是“谁”的儿童立场。“儿童立场”既有对于儿童的事实判断，即“儿童是什么”，也有基于儿童的价值判断，即“儿童该怎么样”。无论哪种判断，都涉及谁在判断的问题。这里的“谁”是这个观念生发的主体，“儿童”是“立场”的行为主体，由于这个表述隐

作者简介：付有能，人民教育出版社中小学道德与法治、思想政治教材国家重点研究基地博士后，主要从事德育理论及德育教材编写研究；陈燕浩，重庆市教育科学研究院初等教育研究所小学道德与法治教研员，主要从事小学道德与法治研究与实践。

①② 成尚荣. 儿童立场：教育从这儿出发 [J]. 人民教育, 2007 (23): 5-9.

③ 李政涛. 今天，如何做好“儿童研究” [J]. 中国教育学刊, 2018 (5): 7-11.

藏了观念的主体，而只是呈现了行为的主体“儿童”，让教育者都愿意接受这样的话语体系，并以此作为一种针对儿童展开教育活动的观念基石。所以教育上常表述为“站在儿童的立场上”，“从儿童的立场来说”等。而这种表述有意无意忽略了“儿童立场”背后的那个主体——不是儿童本人的“他者”。最后这个观念的真实状态是每个儿童的“他者”都可以无比自信地说：“我”是站在“儿童立场”上的——尽管这种立场只是“他个人”的儿童立场。这样的逻辑可能导致的情况是：有多少“他者”，就有多少“他”认为的“儿童立场”，每个教育活动中的“他”都似乎能代表儿童的立场在教育活动里“出场”。这样就会产生一个悖论：儿童的立场成为“他者”眼中的立场，每个“他”都成为儿童在教育里的“代理人”，儿童的教育成为打上各种“代理人”所认为的儿童存在状态的教育，“儿童的立场”走向了自己的反面——儿童不见了，只有儿童的“代理人”在教育里出场，儿童顶多是自己的“代理人”推向前台的“影子”。

“儿童立场”面临的第二层追问是：“儿童立场”里的“儿童”是个体概念还是群体概念？即“哪一个儿童的立场”或者“哪一群儿童的立场”。如果是前者，每个儿童都有自己的特殊性，也具有同龄人的共通性，教育里的“儿童立场”是以每个儿童的特殊性为出发点还是以“共通性”为出发点？如果以每个儿童的“特殊性”作为出发点，教育者该如何去把握每个儿童的特殊性？必然的结果就只能是儿童的“共通性”去代替儿童的特殊性，个体的人不见了，普遍性成为教育实践的必然导向；如果以儿童的“共通性”为出发点，教育就容易走向用统一规格生产“标准件”的“流水线”，教育走向了“反教育”。同时，从“共通性”角度，“一群儿童”的立场应该如何判断？必然也就是由站在“儿童群体”背后的“他者”为儿童“代言”。所以无论“儿童立场”里“儿童”作为单数的个体出现还是复数的群体出现，儿童自己都无法作为独立的个体走向教育的前台。

从实践来看，教育本身就是成人世界为儿童世界设置的活动，是为了儿童的社会化而进行的一种社会活动。所谓的“儿童立场”也是成年人站在儿童的视角看问题，从这个角度来说，所有的教育设计都不缺“儿童立场”，都是力图反映儿童需要、符合儿童身心发展的教育预设。教育是必须有儿童参与的活动，真正“目中无人”的教育是不存在的。进言之，我们从不缺“儿童立场”，因为每个理性的成年人可以说我是站在儿童的立场上开展的教育。但每个人的“儿童立场”并不一定代表儿童真实的样态，最后有可能是儿童在教育里的存在经过成年人的观念“改造”而使儿童被各种外在的“物质”“分数”等“非人”的存在所替代，这种替代往往以成年人预设的各种教育规则的现实化而发生。这种教育规则的现实化导致教育实践走向教育预设的反面，实质上就是一种教育预设的“异化”，儿童作为独立的个体因为这些预设的“异化”而“消失”。所以，当前教育“异化”的根本症结不在于有无“儿童立场”问题，而在于儿童能否在教育里出场——成为一个真正的主体被“看到”的问题，这就关系到“儿童在场”了。

二、立场的确证：“儿童在场”作为“儿童立场”的前提

我们已经明确，每个教育者都有自己的立场，而且这个立场都有机会通过教育活动变成教育的立场。如有学者就认为“生命是儿童教育的起点，生命立场是儿童教育的基本立场”^①。这种言说将儿童的存在还原到“生命”层面，同样可以作为面向儿童的教育立场。一种社会关系要想真正维持，必然要站在他人的立场上思考问题，教育活动就是一群成年人站在“儿童立场”上的设计。所以，从存在形态而言，教育活动就是“儿童立场”的现实展开。但是，教育要走向纵深，要凸显个体，

^① 刘铁芳，颜桂花. 基于生命立场的儿童教育：理想与实践路径 [J]. 学前教育研究，2015（4）：15-20.

就要对“儿童立场”进行确认,从而让儿童“出场”并持久地以教育舞台的主体存在,这就只能依赖“儿童在场”。“儿童在场”描述的就是儿童教育的现场感和情景性,所有的“儿童立场”必须回归到这种儿童教育的现场中,根据具体的教育情景进行调适和印证。由此,“儿童在场”就成为“儿童立场”在教育立足点上的本性追溯。具体而言,“儿童在场”之所以能够成为“儿童立场”的前提和确证,主要基于这样几点原因。

第一,逻辑上看,“儿童在场”先于“儿童立场”。“儿童在场”表达的是一种客观存在的形态,“儿童立场”则是一种主观的判断。没有儿童的客观存在——在场,“儿童立场”——判断从何生发?所以,一定是“在场”为先,“立场”为后,“立场”只是“在场”的一种主观表达。教育理论和教育实践都源于一种对人的发展可能性的预设,这种预设本身就代表一种“儿童立场”。这种预设及其立场的来源有两个:一是来源于教育设计者(成年人)的经验,他们将经验上升为教育理论和教育方案;二是源于教育现场,即直接从儿童活动及活动所在的教育场所里发现教育预设的具体设计方案。教育经验的真正获得只有参与到儿童的生活里,在与儿童的深入交往中才可能产生。所以,所有的教育预设其根基都必须在儿童的真实生活中,这其实是教育的常识。“儿童立场”必须是基于“儿童在场”的立场,或者说是置身于儿童的“场”中的教育立场,这是“儿童立场”能够成立的前提条件。

如果“儿童立场”没有以“儿童在场”为前提,所有关于儿童的立场就成为一种毫无根基的判断,每一个教育者都可以在自己的“立场”中开展自以为正确的教育对话和实践。展开来说,“儿童立场”背后代表的是一种立足儿童判断的认识倾向和行为趋势。不从儿童的存在出发并回归儿童中间去,这种立场在“虚化”儿童的同时也虚化了立场背后的倾向与趋势。结果是“儿童立场”对立场持有者——教育者的行为指引作用并不清晰,教育者在言语中表达出来的立场与行动上奉行的立场有可能并不一致。因为言语的立场由于无须儿童在场而容易带来表述的随意性,而行为的立场却因为有“儿童在场”的对照而不得不处于调适之中,这种教育者在“儿童立场”上言行不一致的根本原因即在于没有将“儿童在场”作为自己言行的起点和终点。

第二,从教育实践而言,没有“儿童在场”,儿童就无法“出场”,更无法“上场”。教育的发生一定是基于教育场域里的儿童而发生的,它不在书本上,也不在教师的教学设计里,真正的教育就在师生开始互动的地方。从教育实践来说,重要的就是让学生主动参与到教育“场”中来,而不是貌合神离地“游离”在教育“场”之外,这是最为重要的教育起点。“儿童在场”就意味着教育始终充满着一种现场感和参与感,教育成为基于儿童生活“现场”、引导儿童“出场”、解放儿童使其“上场”的存在形态。由此可见,教育的现场感和参与感必须随着教育活动中儿童状态的变化及时调整和变化,与其对立的是那种固守一些教条或者先入为主的观念而展开的教育形态。没有“儿童在场”,不围绕儿童的“场”而进行的教育设计,教育的世界就无法真正引起儿童的参与和兴趣,或者儿童的世界与教育的世界成为契合度并不高的二元世界。儿童的学校生活无法真正成为他生命生长的支持,因为他感受到的校园生活都是成年人视角下的安排,一种“隔膜感”“距离感”自然会发生,儿童在校园生活里经验到的是一种“抛掷”感,从自我熟知的世界被硬生生“抛掷”进一个成年人为他设置的他者的世界里。这种教育“场”已经偏离了儿童的需要,儿童身处其中,但他没有“存在”其中,与之相应的教育设计都是按成年人的经验构建的,或者说是按成年人想象中的“儿童立场”设置的。身处其中的儿童,要不就是被迫成人化而失去“童气”,要不就是被动参与而游离在这个教育场中。因此,没有基于“儿童在场”的教育设计,难免会走向“儿童立场”的对立面。只有立足“儿童在场”的教育,其中的“儿童立场”才有实现的基石。

另外，教育都是基于一定教育资源的师生对话行为。“儿童立场”其直接的心理预期是教育者用自己心中的儿童需求去进行教育资源的建设，教育资源一旦出现就成为相对稳定的教育接受对象，最后的结果难免就是人跟随教育资源转，儿童成为附在教育资源上的存在。与此不同的是，儿童因为“在场”而能够直接参与到教育资源的建设过程中，教育资源成为附属儿童的存在，儿童则在主动接纳和吸收教育资源的过程中实现了自我的认知改变和精神生长。

第三，从教育困境的破解来看，“儿童在场”可以克服“儿童立场”在实践中受到的挑战。用“儿童立场”作为教育的立足点，势必让教育面临的一个困境就是需要回应和解决教育中各种立场的关系问题。与教育相关的存在形态而言，至少有“国家立场”“经济立场”“政治立场”“文化立场”“社会立场”等。从教育者立场的角度，当然必须将国家、经济、政治、社会等放在首位，教育相对这些领域，都具有一定的被决定性。尤其是教育中的国家立场，可以说，教育里的其他立场只是国家立场的一种投射，这就是将“培养什么人、怎样培养人、为谁培养人”作为教育首先回答的问题的根源所在。是以，“儿童立场”作为教育者对教育中的儿童存在状态的一种“预设”，教育活动的起点并不仅以“儿童预设”为立足点，还必须以国家、民族的预设作为立足点，也就意味着教育立场是多维的。而且从教育支撑力量的角度，国家立场、社会立场更能够给教育以持久的支持，教育因为有了国家立场和社会立场而得以长存。这样一来，就面临着一种教育上的冲突：教育的发生本身是为了人而存在的，无论任何有关教育的立场，都必须通过教育中的人得以彰显。但是，如果从教育存在形态角度，其立场必须从它的支持力量那里开始，否则教育就失去了存在的合理性和可能性。“儿童立场”因为教育立场的多维性而无法成为教育的立足点。而如果回归“儿童在场”，任何有关教育的积极力量因为促进儿童的发展而具有了合理性和合法性。“儿童立场”的成立并不是“立场”得到了支持，而是儿童得到了“确认”，儿童一旦“在场”，教育立场上的困境也就得到了合理的解答。

通过上面的梳理可以发现，“儿童立场”与“儿童在场”的关系本质上就是“想其所是”与“是其所是”的差别，也就是被别人预设的存在与存在本身、在教育者思想中存在与在教育者所设的教育场域中真实存在的差别。“儿童立场”中“立场”的形成与教育者本人的经历、经验密切相关，但所有的经历、经验都具有主观性，所以超越这种经验、经历的主观性就要“朝向事物本身”——抛弃个人先入为主的“定见”。胡塞尔就曾提出：“合理地或科学地判断事物，这意味朝向事物本身，也即从言谈和意见回到事物本身，追问它的自身给予，并清除一切不合事理的先入之见。”^①这在方法论意义上启示教育者要抛弃头脑里固有的儿童形象，回到教育的现场去感知儿童在具体场域中的存在形态。从真实的教育活动的展开过程而言，一般都是经历“教育预设——教育活动实施”这样的流程，也就意味着“儿童立场”在真正的教育里是总是在不同程度上存在的，因为不经历教育预设，教育就成为没有计划的行动。“儿童立场”是教育活动的预备形态，但并不一定转化为教育活动的过程形态，“儿童立场”只有通过“儿童在场”（在场的儿童与儿童所在的场）而在教育活动过程中不断得到印证和实现。在这个过程中，儿童通过教育活动成为走向更好的存在形态，这则是“儿童立场”在一定阶段的完成形态。概言之，从教育的完整过程而言，其实是“儿童立场—儿童在场—儿童立场”这样一个互相渗透的过程。可见，“儿童在场”是“儿童立场”的中间态，其实也是“儿童立场”的转换态，不经“在场”的“立场”，只能流于一种教育的扭曲和强加，最后把教育活动演绎为成年人思想观念的“跑马场”，这正是现在的教育活动开展过程中要注意克服的地方。

^① 张庆熊.“朝向事物本身”与“实事求是”——对现象学和唯物论的基本原则的反思 [J]. 哲学研究, 2008 (10): 20-24.

三、教育的实现：“儿童在场”作为教育立足点的确立

“儿童在场”作为“儿童立场”的一种前提和确认，这是从教育活动立足点的角度而言的。其目的在于让教师和儿童都回到教育场中，不要一方在“场外”向“场内”看，另一方在“场内”向“场外”看，使师生的形象只是存在于对方的观念和想象里。“儿童在场”的提出使教育从教育者“目中有人”到“场中见人”再到“场上存人”与“人在场中”的转变，让儿童在教育场域的存在这个事实得以确立，并让儿童愿意持久地存在于教育的场中，教育“场”成为儿童生活的一部分。这样，教师就不是儿童在教育中的“代理人”，相反，教师成为儿童在教育中的“合伙人”，其目的在于通过教育实现儿童的发展。

（一）儿童在场意识的唤醒：让儿童成为自我话语体系的表现者

“儿童在场”首先就展现为儿童有自我表达的机会，因此“儿童在场”的实现就要创造条件让儿童能够在教育活动中发出自己的声音。前已论及，“儿童在场”意味着教育的一种现场感和情境性，儿童在教育场中是动态存在的，妄图用一种确定性的立场或者一种空泛的儿童立场去把握不断生长而又各具特色的儿童，这自然会带来一种教育的无力感。而作为“儿童在场”的教育现场，只有儿童的声音得以发出才可能建立起自我在场的意义。从儿童的学习角度来说，必然需要通过语言去叙述和建构自己体验到的关系及其意义，甚至可以说，语言所能描绘的世界才是儿童所能感知的真正的世界，否则有可能只是“存在的无”。佐藤学就认为，学习这一实践是通过“叙述”客体、自身与他人，来建构意义、构筑“关系”的实践。通过叙述建构意义和关系的过程中，就会形成三种对话实践，即同客体、同自己、同他人对话，并因此形成“创造世界”（认知性、文化性实践）、“探索自我”（伦理性、存在性实践）和“结交伙伴”（社会性、政治性实践）三位一体的学习实践。^①具有教育意义的“场”就是建构起儿童自我的言说“图式”，让身处其中的儿童能够用自己的语言去描述和表达场中的“遭遇”。儿童这种言说“图式”的建构过程就是教育发挥作用的过程，也是儿童对自己的“场”由被动接受到主动建设的过程。由此，儿童在教育场中由一种客观规定之“在”走向自主意识之“在”，“儿童在场”的教育价值随之得以不断生成和拓展。

“儿童在场”的“场”意味着儿童存在的空间状态，因此“儿童在场”的实现需要明确教育空间的儿童属性。无论“立场”还是“在场”，都应该是儿童的“场”。也就意味着教育空间根本上都是因为儿童存在而存在的，其本质属性是儿童性，儿童应该是教育空间的主人，儿童在自己的空间里表述着自己认知到的世界状态，通过交往自如地传递着自己对世界的体验和感受。教育活动的展开就是教师作为社会文化的“代言人”带着教育使命主动参与到儿童生活空间中，而不是儿童被动参与到教师的空间中。明确了教育空间的儿童属性只是表明一种“应然性”，并不意味着所有儿童参与进去都会时刻“在场”，儿童在教育空间里的存在至少可以表现为两种状态，即形式上的在场——儿童身体在场中，但思想认识不在，和参与式的在场——儿童主动构建属于自己的教育空间并积极投入其中。教育活动最理想的状态当然就是时刻让儿童保持一种在场的积极参与状态，这表征着生命活力与主体意识的唤起，这是与教育话语里生命教育和主体教育思想相契合的。每个人的人生道路不是他人设计的结果，更不是已有模式下靠某种先赋力量震慑或者驯服的结果。“威权”“驯服”是农业社会乃至工业社会惯用的思维和手段，新的时代，需要激发个体的主动性和自主性，提高主体的选择能力、对话能力、问题解决能力以及反思能力。观察教师的教育教学过程可以发现，失败

^① 佐藤学. 学习的快乐——走向对话 [M]. 钟启泉, 译. 北京: 教育科学出版社, 2019: 38-40.

的教育案例并不少见，其根本原因就在于这样的教师往往会自以为是地去预设自己所认为的儿童模样，将教育空间按照自己的预设进行设计和安排，儿童一旦被“牵引”进这样的教育空间里，自我就“迷失”在教师以“儿童立场”的名义所设计的教育里，儿童成为这种教学设计的“附庸”。在这种教师主观臆断而预设的教育空间里，“儿童立场”很明显地表现出一种主客二分思维，其潜台词是“我的”儿童立场。教师作为这种价值判断的主体，处于一种“先在”的优势之中，这种优势让教育者有了教育场中的优越感——往往是以一种掌控者的形象而出现。这种教师主体性的发挥导致儿童在教育空间里失去了主体性，因为这种状态下的教师处处显露出一种教育场域中的“傲慢”，教师不仅为儿童“代言”，还替代儿童去感知和行动，教师在自己的场中“表演”得非常到位，儿童在其中却沦为“配角”。只有让教育空间具备了儿童属性，让儿童身处其中没有隔膜感，这样的教育场才是充满着“童声”并得到准确回应的“场”，对儿童的教育也才能得以真实地发生。

（二）儿童在场状态的保护：遵循儿童的内在性，顺应儿童生长的节奏

所谓儿童的“内在性”即儿童身心发展的内在状态及其变化规律，遵循儿童发展的内在性即遵循儿童身心特点及规律。这种对儿童内在性的尊重在卢梭、杜威等教育思想家那里有着一以贯之的坚守和强调。卢梭在《爱弥儿》里指出，儿童的教育要遵循人“内在的自然”而展开，其目标是“自然的目的”，以此实现人的发展。^①这种思想在杜威那里表述为“教育即生长”，杜威将儿童的“未成熟”状态看作生长的首要条件，并指出这指的是一种生长的可能性，一种积极的势力——发展的能力。杜威批判了那种将未成熟状态只是当作缺乏、把生长当作一种对未成熟的空缺的填补的观点，并认为这是从比较的观点，而不是用内在的观点看待儿童期。^②教育必须从儿童内在力量的唤醒开始，建构起属于儿童的教育场，以此激发儿童的内在需要和生命活力。儿童生长的动能一旦被调动和激发起来，生命的可能性和丰富性就会不断通过教育而展开。

成年人的世界通过教育可以很便利地“介入”儿童的世界，但是这种“介入”要保持一定的度。儿童既有与成人相同的基本利益和不同的主体利益，也有区别于成人的独特利益。^③因此教师要“放下”自己的成见融进儿童的世界里去感知和体悟儿童的内心世界，这需要教育者保持一种心灵感知的敏感性，这样才可能听到儿童真实的心声。“老师的知识是有情感的，教学的行动取决于老师面对学生的方式，对师生关系的感知力，在偶发情境下知道该说什么和该做什么的临场机智，还有充满思考的日常活动。”^④一位机智的教师面对具体的教育情景时，会想一想学生当时的体验，会回到教育情景本身，会发现并抓住教育时机，作出最有利于学生身心发展的反应。^⑤太急于将成年人所设想的观念体系传导给儿童，除培养一批“少年老成”的“伪大人”外，对人类世界未来的和谐态发展并无多大实质意义。一旦个体生命发展过早的理智化，个体生命发展就难免置于过度人为设计之中，个体生命发展的自由与自在就会极大缩减，个体生命发展所能达至的创造品质也会大大降低。^⑥

遵循儿童的内在性，意味着减少成年人的“注视”。总被别人注视的生活太容易让人养成一种表演型人格特征，亦如身处舞台上并意识到自己被观众注视的演员一样。因此，让儿童在属于自己的场里存在着，这是“让儿童成为儿童”的第一要义。儿童在自己的世界里用生命特有的节律成长，而不是在成年人的世界里成长。儿童在自己的教育场中交往的对象并非只有教师，儿童还会与教育

① 卢梭. 爱弥儿：论教育 [M]. 李兴业，等，译. 北京：人民教育出版社，2018：9-12.

② 杜威. 民主主义与教育 [M]. 王承绪，译. 北京：人民教育出版社，2019：49.

③ 程亮. 儿童利益及其教育意义 [J]. 教育研究，2018（3）：20-26.

④⑤ 范梅南，等. 教育的情调 [M]. 李树英，译. 北京：教育科学出版社，2019：76，165.

⑥ 刘铁芳. 返回生活世界教育学：教育何以面对个体生命成长的复杂性 [J]. 教育研究，2012（1）：48-54.

里的文化素材交流、与同龄人互动，这同样应该是每位教育者都应谨记的教育规训。从儿童身处的社会而言，必然是一个以成年人为主导的社会，家庭和学校具有了对儿童进行成长保护的意味。动物出生不久就具有一定的独立生活能力，因为它必须跟着族群暴露在自然之中。而人的出生则不一样，从家庭到学校再到社会，中间的过渡时间一般为 15 年左右。这种时间累积不仅是为了学习成年人的技能以适应社会的需要，更重要的是让生命的丰富性和可能性得以不断展开和实现。这也就意味着学校并不能完全向社会开放，儿童需要在属于自己的教育空间里涵养生命的基础，而非工具化的训育。教育作为儿童活动的空间在于提供一种存在的可能性和多样性，儿童在其中既会享有智性生命扩展的快乐，也“遭遇”着生命成长过程中必然的一些试错的过程。这都是人成长应有的节律。教育者的“目光”里虽然要看到儿童“在场中”，但并不意味着去过多窥探“儿童的秘密”。应该恪守的准则是：教育者所看到的永远只是生命的一个侧面，不要自以为掌握了儿童的全部可能性就去“挤占”儿童的空间，不同的生命个体在不同的阶段可以呈现的姿态并不统一，因此教育者需要收敛自己“预言家”般洞穿儿童一切的“目光”。保持对儿童不确定性的尊重和可能性的期待，这是克制教育万能论和教师行为无限性的要求。

（三）儿童场的构建：打造生命场，形成师生伦理共同体

为儿童在教育中的存在打造师生伦理共同体，这是“儿童在场”的组织归属和保障。“儿童在场”并非教师的“离场”，相反，“儿童在场”需要“教师在场”，儿童的教育场与教师的教育场是重叠的，良好的教育场域应该是儿童的教育场就是教师的教育场。儿童“出场”的时候，教师适时地引导、及时地组织都是教育活动有序进行的必然要求。教育场域的构建过程既是儿童与教师身处“场”中对话的前提，也是儿童与教师互动的结果，“教育场”的形成与儿童、教师的主体性的发挥在教育实践中是统一的过程。也就意味着有什么样的“教育场”，就有什么样的教师与儿童的互动关系；有什么样的教师与儿童的互动关系，就构建出什么样的“教育场”。教师与儿童所共同构建出的“教育场”因为师生互动而得以不断丰富和拓展，其主导性的互动原则要求做到“各守其分”与“各负其责”的统一：“各守其分”意味着一种交往边界的确立，互相介入对方生活太深对彼此都是一种不当的“干扰”，更是一种角色错位；“各负其责”则提示一种交往中的责任担当和目标生成，放弃自己在交往中的责任就意味着对相关他人的“忽视”，忽略师生交往的目标追求，就是对教育意义的“掩盖”。师生交往做到了“各守其分”与“各负其责”的统一，就会形成一种良好的“事际”和“人际”关系，形成一种良好的伦理秩序，师生由此形成的交往共同体则成为一种师生伦理共同体。儿童一旦身处这样的师生伦理共同体中，其“在场”就既是自我的一种需要，也是教师必须直面的一个事实；“在场”的儿童对儿童而言是一种存在状态的确认，对教师而言就是必须坚持的教育行为的基点。

构建全方位的儿童存在“场域”，还要为“儿童在场”提供物质空间和精神空间。教育活动需要有形的场所，如校园、教室等，这些有形的场所是“儿童在场”的物质基础，这需要学校不断优化，也需要教师精心地布置和准备。但人的生长更重要的是精神生命的涵养和长成，因此教师在构建“教育场”时要确保“儿童在场”有充足的资源为儿童精神生命的生长提供滋养，否则让儿童置身“贫乏”的场域无异于一种生命的戕害。人的精神生命中最内核的因素是人的价值观，儿童所在的教育场中所传导的价值观的内容以及培养价值观的方式就是儿童获取精神“营养”的重要资源。儿童置身于教育场中有了“出场”的时间和空间，有了丰富的可接纳和吸收的资源，就有了对价值观的体验和感知，价值观的内容就会逐步转化为儿童的思维方式。这个过程中教师进入儿童场中的姿态、状态对儿童价值观的习得有直接地影响，教师作为儿童感知教育形象的直接对象，必须将“课程的

活动”变为“活动的课程”，儿童不是等待教师安置的“课程载体”，而是充满活力的课程认知主体。教师与学生只有共同以课程资源为载体去进行生命可能性的探寻，“教育场”对儿童才有一种持久的吸引力，儿童身处这样的“场”中，与教师才会有着“我与你”的“并存”感。反之，如果儿童总是被“投掷”进一个他人所设计和构建的“教育场”，对身处其中的教师必然产生出一种“我与他”的隔膜感。教师因与儿童“并存”而能够顺利地引导儿童走向教育所期待的“轨道”，同理，教师也因与儿童隔膜而让儿童“游离”在教育场域之外。

“儿童在场”面临的话语解读和实践情景可以细分为儿童所在的“场”与“在场”的儿童，前者是一种存在场域的标识，后者是主体存在状态的描述，这都是教育者在开展教育活动时所面临的起点。教育者作为儿童“教育场”的开发者、组织者、协调者，必须明确儿童在“教育场”中的主体性。传统的教育者总是试图将“教育场”打造完成后把儿童投放进去，儿童被搁置在“教育场”的边缘等待“入场”，这样的“场”对儿童而言始终是一种异己的存在，是他人的设定，而非自我的生长的空间。如果说在农业社会、工业社会由于批量化“生产”劳动者的需要，标准化教育场域“预制”而具有一定的合理性，在信息技术时代，人的自主性、主体性、创造性则既成为一种显性的事实也成为个体走向社会的必备要素，教育场域如果离开儿童的参与，很多时候就陷入一种成年人的专断。从这个意义上看，现代的教育始终处于一种开放态和未完成态，儿童只要身处其中，教育就因为儿童的自愿参与而变成一种不断拓展的存在。教育者与儿童并非“教育场”中的两条“平行轨道”，而是共同在教育的园地里为生命的发展助力的文化继承者和文化享用者。当“儿童在场”的事实变成教育活动的现实时，“儿童立场”就有了坚实的立足点。

(责任编辑 曹周天)

From “Children’ s Position” to “Children’ s Presence” —— Reflections and Questions on the Educational Position

Fu Youneng¹, Chen Yanhao²

(1. Curriculum and Teaching Materials Research Institute, People’ s Education Press, Beijing 100081, China ;

2. Chongqing Academy of Educational Sciences, Chongqing 400015, China)

Abstract: As the standpoint of modern education, the establishment and realization of the value of children’ s standpoint need to reflect on and question the premise of their argumentation and the difficult problems in practice, so as to answer the question of how the holders of children’ s position confirm their own position. As children’ s presence contains two meanings of “present” children and “children’ s” presence, the “children’ s position” can be confirmed in two dimensions of field and subject through the awakening of children’ s sense of presence, the protection of presence and the construction of “children’ s field”. In this way, the children’ s position in the educational activities have a basis for the realization.

Key words: children’ s position; children’ s presence; education field