

从“自发”到“自觉”：回归生活的幼儿园劳动教育

■郭姗

摘要：幼儿园缺乏对“劳动与生活的关系”的深入思考，使幼儿在“碎片化”“浅表化”“割裂式”的生活状态下劳动，导致幼儿的自发性劳动意识日渐消弭，呈现出“邀赏式劳动”“游戏式劳动”“任务式劳动”三种样态。要纾解此种困境则需要让幼儿在“忠于生活”“深入生活”以及“整合生活”的劳动中享受劳动成果，提升劳动体验，形成劳动素养。

关键词：劳动教育；回归生活；幼儿园

中图分类号：G40

文献标识码：A

文章编号：1673-4289(2020)09-0064-05

“自发”就是人们在不理解客体的本质和规律的情况下，不假思索地做出一些行为，是一种不自知而为的状态。“自觉”是主体在对客体有清醒的觉知和清晰的认识的情况下主动选择一些行为，是意识参与后自知而为的状态。幼儿生来具有自发性的劳动意识，但只有通过自觉的劳动，形成稳定的劳动素养才能帮助幼儿生成自我价值，获得自我承认，确立自我意识，也才能拓展幼儿的精神生活，为幼儿走向未来的良善生活做好精神上的启蒙。与此同时，从“自发”到“自觉”，二者的转换并不是随着年龄的增长自然完成的，需要将幼儿园劳动教育作为转换的枢纽与桥梁，而“生活”则是实现这一转变的现实场域。生活既是幼儿劳动的真实场域，也是劳动教育的始基与旨归。遗憾的是，当前幼儿园的劳动教育脱离生活本真，致使幼儿的劳动呈现出“邀赏式劳动”“游戏式劳动”“任务式劳动”三种样态。究其根本，是丧失了对“劳动与生活的关系”的深入思考，脱离了“生活”这一实践场域，才阻滞了幼儿的自发的劳动意识转为自觉的劳动素养。因此，促使幼儿园劳动教育回归生活是打破“自发”与

“自觉”之间壁垒的症结与关键。

一、幼儿劳动的普遍问题：自发性劳动意识日渐消弭

人自我存在的本质力量需要在对象化的活动中自我创造、自我生成才能确证自我存在的理由。劳动毫无疑问是人类社会独有的、自觉的对象化实践。^[1]劳动是人的天性，人通过劳动改变世界，通过劳动体现着自我的力量，其天生具有自发性的劳动意识。劳动教育对于个体而言，不仅具有工具性的外在价值，更具有存在性的内在价值。劳动中幼儿可以获得自我确证，感知自我能量，完成自我创造。劳动教育作为教化的形式，无疑对于丰盈幼儿的精神世界具有积极的作用。^[2]遗憾的是，当我们审视生活却发现，幼儿内发的劳动意识正日渐消弭，逐渐被外在强化物所替代，呈现出“邀赏式劳动”“游戏式劳动”“任务式劳动”等三种样态。

(一)邀赏式劳动

邀赏是主体为满足自身的某种外部需要而产

生的符合客体期望的行为,有着明显的、特定的目的性。幼儿的“邀赏式劳动”具体可分为“精神需要的满足”和“物质需要的满足”两种类型,是幼儿为获得成人的赞扬或奖励而做出的劳动行为,大多数表现为他者在场的表演性行为。与此同时,成人作为幼儿需要的满足方就是这场表演的观众。正如我们所观察到的,幼儿在幼儿园里为获取教师的赞扬很积极地擦餐桌,而这种主动性在回家后消失殆尽。此时,劳动作为获得赞扬的手段,彰显了劳动的工具性价值而遮蔽了其对于个体的存在性价值。此种外部动机驱动下的劳动,不仅使幼儿漠视劳动过程,忽视劳动结果,而且随着外在需要被满足,与之相伴随的劳动行为也将消失。因为,此时的幼儿仅仅关注成人的评价,其通过劳动所获得的满足感直接与权威的评定结果相关而非劳动本身。直言之,就算幼儿的劳动状态、劳动结果不尽人意,但只要能得到成人的认可就能让幼儿获得满足。此种状态下,凝聚着个体知识、意志、情感、体力的劳动成果被忽视,并连带由其产生的自我意识、自我确证也被冲蚀和模糊化。

(二)游戏式劳动

所谓游戏式劳动,只是名为劳动,实则为游戏,徒有劳动空名而已。在此种形式的劳动过程中,幼儿并没有产生相应的劳动行为却有着积极的游戏性体验。遗憾的是,幼儿的此种积极的情绪体验与所表现的主动性并不是建立在对劳动的理解、承认与践行的基础之上,而是将其视为披着劳动外衣的游戏。也即是说,游戏式劳动不是指充满游戏性体验的劳动活动,而是将劳动异化为纯粹的游戏的活动。具体表现为,活动过程中幼儿的情绪体验度极好,积极参与的主动性很强,但并没有劳动意识、劳动行为以及产生劳动结果。譬如,幼儿对于洗碗这件事热情极高,但其实整个过程都在玩水、玩泡泡,并没有意识到洗碗是一项“劳动”,也没有产生洗碗这一行为,最终导致碗还是没有洗。由上可知,劳动行为的缺失直接导致劳动体验的缺乏,在这种形式的劳动中,幼儿的情绪体验和劳动本身毫无关联,完全错过了通过自身自由、自为、自觉的劳动来体

验存在的价值感、主体性的意义感,以及以此不断超越、塑造和丰富自我的机会。此种形式的劳动完全丧失了其所承载的教育价值与意义,或许在成人看来是劳动,在幼儿眼中却只是游戏。长此以往,幼儿并不能获得劳动的知识与能力以及对劳动价值的正确认识和积极态度,最终造成劳动教育的工具性价值与存在性价值的双重缺失。

(三)任务式劳动

不同于邀赏式劳动和游戏式劳动,任务式劳动是纯粹依靠外部动机驱动的,是幼儿在成人的安排、要求下所进行的一种劳动。此种形式的劳动有一定的劳动意识并进行相应的劳动行为,也产生一定的物化的劳动结果,但由于幼儿将劳动视为满足成人的需求,顺从成人的意愿,导致其劳动认知偏差、劳动体验性差以及劳动结果质量不高。譬如,幼儿仅仅将“倒垃圾”这件事的目的和意义理解为“只要我完成就可以在家园联系册‘做家务’那一栏盖一个小印章”。在如此认知下,幼儿只注重劳动行为的完成,忽视劳动过程的体验,漠视劳动结果的质量。可以想见,长此以往,由于幼儿不能形成正确的劳动观念、良好的劳动态度,不能感受劳动带来的自我确证感,其结果必将导致劳动内源力的丧失。于幼儿而言,劳动演变成一件极其重要却唯独与劳动本身无关的一件事。更值得担忧的是,随着年龄的增长,由于内部动力的消退,成人权威的式微,幼儿自发性劳动意识逐渐消弭,幼儿的劳动行为势必将日渐减少甚至消失。

二、自发性劳动意识日渐消弭的原因： 背离真实生活

劳动与生活有着不可割裂的关系,劳动可以理解为在生活实践视域下解决问题的过程,通过发挥劳动主体的主观能动性去改造现实生活世界,实现劳动主体与劳动客体的相互作用。换言之,劳动萌发于生活之中,是生活的重要组成部分;生活是劳动实践的场域,又是劳动的目的和意义。缺失了生活这个实践场域,劳动也将失去其对于人的自我超

越性发展的意义。久而久之,人因不能在劳动中确证人的主体性和生命本质力量而丧失其与生俱来的自发性劳动意识^[3]。

(一)碎片的生活致使幼儿劳动成果残缺

生活即教育,幼儿在园的一日生活中时时皆教育,处处皆教育。为保证幼儿全面发展,幼儿园的时间安排表详细且精确地安排至每时每分,甚至包括对喝水、上厕所的安排。毫不讳言,幼儿园的一日生活显而易见地呈现出机械化和碎片化,以至于使教师和幼儿双双沦为受其反制的异化的人。除此以外,囿于身心二元论的逻辑与传统文化观念的束缚,人们将劳心与劳力、智力与身体、理性与经验、认知与情感相割裂^[4],致使在精细化、碎片化的生活状态下,劳动教育被边缘化而让位于其他方面的发展,使幼儿的劳动不完整,劳动成果残缺。譬如,在“打扫车区”的活动中,幼儿并未将车区的落叶捡拾干净,劳动时间已到。因此,为了保障接下来语言活动的时间足够,最终还是由保育老师拿着扫帚两三次将落叶扫进畚箕。由于幼儿尚处发展之中且缺乏劳动知识、技能与经验,一般情况下,需要较成人更长的时间来进行劳动才能享受成果。必须承认,残缺的劳动成果难以带领幼儿走向客观世界寻求意义,难以让幼儿通过劳动正确认识自我,建构有意义的、存在的自我,建立“我者”与“他者”的关系。人总是在社会实践中整合并关联外在事实与内在自我,在对存在意义的探求中产生情感的升华。然而,缺乏价值与意义建构的残缺劳动斩断了幼儿将客观世界与内心价值进行联结的可能,迫使幼儿将意义的追寻转为劳动之外的表扬与奖励,从而形成“邀赏式”劳动。

(二)浅表的生活致使幼儿劳动体验不足

由于全面发展的需要、健康安全的顾及等诸多原因,造成幼儿在园的一日生活丰富多彩却容易浅尝辄止,呈现浅表化的状态。不同于其他活动,劳动是幼儿需要克服一定困难所进行的一项活动,因而也更加强调积极情绪的激发与维持。然而,浅表的生活状态下,劳动教育也变得简单化、形式化,致使劳动体验浅表而零散。一般来说,简单化的劳动教

育倾向于讲故事等说教形式,缺乏体验;形式化的劳动教育就像打卡,形式大于过程属于浅层体验。浅表的生活使劳动徒有空名,终成为被简化,甚至被异化的“劳动”。正如研究者观察的“种植园浇水”活动一般。老师将每一个水壶装少量的水,摆放在种植园的墙根下。每名幼儿领一个小水壶,然后对着植物捏一捏喷洒几下就完成了浇水的劳动。劳动是个体自我表征的过程,能让幼儿在自由与美感的创造性劳动的状态中感受极大的鼓舞,丰富积极的内心体验。简单化和形式化的劳动,则不能让幼儿在主客体的互动中感受到发自内心的欣快、满足的情绪体验,继而也错失读懂自我本质力量的机会。劳动在教育场域中,作为一种创造性的实践活动,本应使幼儿在过程中体验到自我生命存在的价值和乐趣。然而,浅表的生活使劳动丧失这种体验,丢失了劳动本身的价值和意义。劳动教育所关注的是个体劳动素养的发展,核心旨趣是人自身的全面发展、价值的提升和自我完善。浅表生活下的劳动教育在实践过程中被弱化、淡化以及形式化的价值畸变使劳动演变为游戏,背离了劳动教育的初衷。

(三)割裂的生活致使幼儿劳动观念错位

幼儿园里特有的规则和计划,一方面维持着幼儿园生活的秩序与规律,保障着幼儿园的教育质量。另一方面,僵化、机械地理解与执行这些规则与计划则或多或少地造成了幼儿在园一日生活的割裂。譬如,幼儿园热闹一时的“叠被子比赛”,比赛前老师不仅教幼儿如何叠被子,还要求幼儿每天午休后自己叠被子。但比赛结束后,为了快速衔接计划表里的下一项活动,幼儿的被子又变为老师叠。无独有偶,为了让幼儿掌握换衣服这一劳动技能,老师有意识地为幼儿创造区角,通过给“娃娃们”换衣服来练习技能。然而,幼儿在园的生活中却不是自己换衣服。探寻本源,我们发现,造成此种割裂的生活状态的底层逻辑是工具性价值凌驾于存在性价值之上。与此同时,劳动教育脱离生活这一实践场域,其结果又确证了教育的工具性价值,遮蔽与弱化了劳动对于促进人的身心解放、实现人的本质、促进人的全面发展的主体性价值。不仅如此,对劳

动教育认识的泛化及其价值认识的窄化同样造成了幼儿园劳动教育独立于幼儿生活之外,隔绝了劳动对生活实践的意义,导致了工具价值与主体价值的进一步失衡。长此以往,幼儿不能正确认识劳动的价值,将其狭隘理解为知识与技能的掌握;不能深刻体悟劳动与生活的关系,认为劳动是独立生活以外必须完成的任务,最终呈现出“任务式劳动”的现实样态。

三、自觉性劳动素养的形成:回归生活的幼儿园劳动教育

劳动源于生活,也归于生活。人在生活当中累积劳动经验,形成劳动智慧。劳动教育理应以生活为原点,面向生活情境、生活经历,利用个体的手脑解决生活中发现的问题,满足人的正常生活需求⁹。面对幼儿园碎片的、浅表的、割裂的生活为劳动教育造成的困局,我们需要在“忠于生活”“深入生活”和“整合生活”的过程中去提升幼儿的劳动体验,使幼儿享受劳动成果,最终形成伴随其一生的劳动素养。

(一)在“忠于生活”的劳动中享受劳动成果

劳动的产生源于人对于生存的需要,其作为“人和自然之间的物质变换的过程”,¹⁰在认识自然、保护自然的同时,在利用自然和改造自然的过程中解决人的生存这一本源性问题,是主体与客体交互的过程,其目的是对客观世界的改造。也即是说,一个完整的劳动过程的结束常常以产生一定的劳动成果为标志,既涉及精神成果,也包含物质成果。让幼儿享受劳动成果,体验成功的喜悦,是对幼儿劳动过程中所付出努力的积极肯定和及时认可,对于消除幼儿劳动中可能产生的不愉快体验、帮助幼儿理解付出与收获的因果关系、认可劳动的价值十分有益。那么,“忠于生活”的劳动就是在生活的劳动实践中,进行真实的劳动体验,产生真实的劳动成果。具体说,一方面劳动时间的安排要忠于真实劳动的客观需要,另一方面劳动成果的评价要联系真实生活。劳动时间不能简单机械地等分,而应适当

地以事件为单位,使每一次的劳动都能产生与生活相联系的结果,让幼儿通过自己的努力产生物化的劳动结果。物化的劳动结果既是对劳动的尊重,对生活的致敬,也是对幼儿劳动内驱力的刺激。劳动成果能使幼儿感受自己的能量,感受自己作为主体的存在。当劳动这件事带来的满足感和获得感足够时,幼儿的内部动机就不易被外部奖励所替代。除此之外,劳动结果的评价要注重幼儿的劳动与生活感受的联系,注重引导幼儿感受劳动给生活带来的改变,以防过度凸显脱离生活的表扬和奖励从而湮没了劳动在生活中的意义。劳动本身就是源于生活,为了生活。以生活为旨归对幼儿的劳动结果进行评价才是回归生活本源的、忠于生活的劳动教育。

(二)在“深入生活”的劳动中提升劳动体验

人生的丰富程度在很大程度上取决于个体关系的丰富程度。离开一切社会联系和社会关系,人只能作为非现实的、抽象的人而存在,因而人始终是“社会的产物”,¹¹需要在生活场域中,在与其他主体间交互中丰富自己的人生。在教育场域中,生活既是教育的始源,也是教育的鹄的。那么,劳动教育作为承载教育功能的主体性实践则理应归于生活、深入生活。深入生活的劳动作为创造性的、调动多种经验的综合实践活动,既让幼儿感受自我意识、自我存在,获得自我承认,还能使幼儿在协作过程中获得人际互动带来的群体情感效益,感受人与人之间的情感联系与肯定,从而拓展自身的丰富性。幼儿园的劳动教育要深入生活就要保障劳动环节的完整性与劳动过程的丰富性。所谓劳动环节的完整性,是指幼儿需要完整地、深度地参与力所能及的劳动,而不是浅表地参与超越其最近发展区的劳动。例如,中班的幼儿可以独立地体验为植物浇水,而不是形式化地让其参与清洗汗巾的劳动。所谓劳动过程的丰富性,是指适当允许幼儿在劳动的过程中有多种尝试的可能,比如劳动工具、劳动合作伙伴的选择,以及劳动步骤的创新、劳动节奏的变化等。丰富的劳动过程不仅彰显了劳动的趣味性,让幼儿在劳动中感受主体性以及与他人交往的主体



间性,还能让幼儿在主客体相融合的和谐中产生美的体验。深入生活的劳动比其他任何时候都更加能整合自我感觉,是有限与无限、目的与手段、生存需要与审美需要的有机统一,是人的存在的最完美、最和谐、最幸福的一种境界⁸。

(三)在“整合生活”的劳动中形成劳动素养

劳动不是独立于生活之外的另一种事务或可以选择的状态,而是社会生活中不可剥离的复杂性实践,是在生活当中、通过生活实践并为了生活而改造世界的过程。劳动素养是经过生活和教育活动后所形成的包括劳动态度、劳动价值观、劳动知识与能力以及劳动习惯等在内的稳定的素养⁹。由上可知,生活是教育与劳动的共同原点、共有场域,与劳动教育连接紧密。劳动既然属于生活,劳动教育必然也应该融入生活,以生活实践为枢纽助推幼儿的劳动意识向劳动素养的转化。只有整合于生活之中的劳动教育,才能让幼儿将劳动视为人的生活的一部分。幼儿园的一日生活虽因其明确的教育目的性而与日常生活有所不同,但幼儿园的劳动也应是生活中的“真劳动”,不能将劳动从生活中剥离,也不存在纯粹脱离生活而存在的劳动。“整合生活”的劳动就是融入生活的“真劳动”,意味着劳动内容要基于生活需要,劳动教育的实施要融入生活之中。所谓基于生活需要的劳动,是指幼儿园的劳动应朝向人们生存与生活的需要,既不是臆想的劳动,也不是异化的劳动。所谓劳动教育的实施融入生活之中,是指劳动教育的实施要从“抽离生活”走向“融

入生活”再到“整合生活”。举例来说,幼儿园可以根据幼儿的不同年龄和能力由近及远地开展自我服务、集体服务甚至社区公益服务等劳动教育活动,使劳动成为生活中的常态,而不是为了开展教育活动而进行的劳动。只有将生活作为劳动教育的起点和旨归,用劳动来整合幼儿园内外的生活,才能使幼儿的生活成为连续体,并在春风化雨的环境中,用潜移默化的方式逐渐将幼儿的自发性劳动意识转换为自觉性劳动素养。

参考文献:

- [1]班建武.“新”劳动教育的内涵特征与实践路径[J].教育研究,2019,(01):21-26.
- [2]赵荣辉.劳动教育:儿童确证自我的媒介[J].教育学术月刊,2011,(10):6-9.
- [3][8]徐海娇.重构劳动教育的价值空间[J].中国教育学刊,2019,(06):51-56.
- [4]宋岭,张华.时代挑战与未来路向:劳动教育的当代诠释与实践[J].中国教育科学(中英文),2020,(02):41-49.
- [5]胡佳新,刘来兵.回归生活力视域下的青年劳动教育[J].中国青年社会科学,2020,(01):110-116.
- [6][7]马克思,恩格斯.马克思恩格斯选集:第2卷[M].中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局译.北京:人民出版社,1995:51-177.
- [9]檀传宝.劳动教育的概念理解——如何认识劳动教育概念的基本内涵与基本特征[J].中国教育学刊,2019,(02):82-84.

(作者单位:四川师范大学教育科学学院,成都 610068)