

教育中的照护意蕴

——基于对幼儿园饮食教养中师幼互动的观察

刘谦¹ 王正阳² 刘静³

(1. 中国人民大学社会学理论与方法研究中心, 北京 100872; 2. 北京教育学院学前教育学院, 北京 100120; 3. 中国宋庆龄青少年科技文化交流中心, 北京 100084)

[摘要] 通过对幼儿园“一日生活”中饮食教养实践的观察,借助医学人类学中的“照护”概念,探讨教师与幼儿之间的关系本质。教育中的照护风险展现在教师与儿童世界的区隔中,成人秉承着制度要求、科学理性和管理逻辑规划幼儿的饮食生活,幼儿却携带着具身体验,以经验的逻辑构造自身的饮食世界。在此风险下也存在师幼之间照护的可能,教师对幼儿进行社会规则的训练、个体经验的传递,并通过饮食将儿童嵌入社会时空。幼儿模仿、揣测着教师的意图,与教师展开互动。教师与幼儿之间的照护关系在以往有关道德与伦理上的关心关系之上,叠加身体上的感受与情感的交流,在存在性、时间性与关系性层面上形成更为丰富的照护意蕴。在主体的存在性角度上,成人邀请儿童,并将其自身嵌入生活世界。在时间的角度上,两者共沐在基于历史又面向未来的时间河流中。在关系的角度上,他们在不确定的未来与风险中相互关照,探索彼此的生命本真。

[关键词] 照护; 成人; 儿童; 幼儿园饮食教养; 师幼互动

[中图分类号] G612 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1001-7178(2025)02-0160-10

DOI:10.15946/j.cnki.1001-7178.20250418.001

教育意味着文明的传承,这势必涉及成人如何依托现有社会规则对儿童的人性行动施以影响。对此,人们已经越来越达成共识:教育不是单向传导,而是需要秉持儿童立场,理解儿童对成人安排的“阐释性再构”^[1]。儿童并非被动接受外界知识的个体,而是在教育关系中具有能动性的主体。儿童主体性的发现与在教育关系中主体地位的回归使得我们需要不断探索成人与儿童关系的本质特征。而对社会关系的讨论需要在具体场景中给予阐释。正如马克思所言,“最一般

的抽象总只是产生在最丰富的具体发展的场合”^[2]。童年社会学家艾伦·普劳特(Plout A.)也曾提到,“对于探究成人与儿童关系的真正任务是在复杂的互动中,在相异的自然、话语、集合和混杂的物质里,去发现有多少种不同的儿童或成人形式的存在”^[3]。因此,关系的实在性本质展现在人与人的复杂场景与实际互动中。

幼儿园饮食教养中的师幼互动正是讨论成人与儿童关系的典型社会场景。其典型性至少体现在两方面:一方面,看似日常的饮食活动,却极具

[收稿日期] 2024-09-05

[作者简介] 刘谦,中国人民大学社会学理论与方法研究中心教授。

王正阳,北京教育学院学前教育学院讲师。

刘静,中国宋庆龄青少年科技文化交流中心幼教中心主任兼北京宋庆龄幼儿园园长。

[基金项目] 本文系国家社科基金重点项目“学前儿童饮食教养实践与社会支持体系研究”(项目编号:22ASH009)、中国宋庆龄青少年科技文化交流中心支持项目“学前儿童饮食家园共育机制研究”的阶段成果。

具身性体验。这里隐藏着儿童基于味觉、嗅觉、饱腹感等个性化的感知、偏好与需求。另一方面,和家庭饮食活动相比,镶嵌在幼儿园一日生活中的饮食教养活动,往往以鲜明的规范化、结构化方式试图传递成人对儿童饮食行为的期待。这之中的张力恰恰能够更淋漓地展现成人与儿童的主体性关系,从而映射出教育中的照护意蕴。当然,在“成人”身份中,还包含了父母、隔代祖父母、保育员等诸多角色。即使在幼儿园空间中,教师的身份也是具体而流动的,比如教师在与儿童的游戏过程中,可能与幼儿共同体验到超越“成人感”的快乐,因而成人世界从来不是与幼儿世界的简单对立。也正因如此,本文试图通过对幼儿园饮食教养这一典型活动的观察,以照护的理论视角,在更广泛的意义上,理解照护在教育传承中的意义,强调成人与儿童之间并非简单的干预与被干预的关系,而是沉浸在诚挚的在场、镶嵌在过去、当下、未来的时间长河中,同时也共同面对着无处不在的教育风险。

一、照护:理解师幼关系的新视角

“照护”(care)指照护者与被照护者之间的关系伦理,比如医生与患者、护工与病人等主体之间的关系。这一关系伦理与保护个体、相互扶持以及集体道德走向有关,同时,它又兼具身体性与情感性^[4],既包括人与人之间基于生理需求上的照顾,也包括在精神与心灵上的关怀。从词语翻译上讲,英文“care”一词可对应中文中的照料、护理、在意、关爱、关怀等。本文沿用医学人类学代表人物凯博文在《照护:哈佛医师和阿尔茨海默病妻子的十年》(The Soul of Care)^[5]中的翻译,体现“关心、关照、关怀、保护、护理”等多重内涵的统一。

在学前教育阶段,“care”常被翻译为“保育”和“照料”等。起初,“care”具有两方面的意涵,作为动词时,它指的是情感上的回应,具有关心和关怀的意蕴;而作为名词时,则是特指一项在家对幼儿进行照料的妇女劳动。随后,幼儿保育的工作逐渐职业化,但仍具有低薪、低社会地位的特点。在职业的进程中,“care”与“education”逐渐分离,“care”指向自然的、女性化的保育工作,而“education”更强调的是在学校中进行的正规教育,指向对儿童精神的培养。^[6]当前,在中国的学

前教育语境中,“保育”常指向对幼儿身体健康方面的照料与照顾。20世纪90年代,“care”的相关理论得到突破式的发展。以美国教育学会主席诺丁斯为代表,“care”在对师生关系的讨论中更多被表述为“关心、关怀”。内尔·诺丁斯(Noddings N.)所倡导的关怀教育理论受到后现代思想的影响,强调对个体差异性以及学生主体性的关注。关怀教育的理论强调,只有重视个体性、具体性和学生真实感受的关怀性教育才是道德的教育,只有道德的教育才能培养学生的道德理想,使之成为有责任感、有关怀意识和关怀能力的关怀者,获得人生的幸福。她强调关心方与被关心方的相互作用,即关心方主动判断被关心方是否需要关心,并给予其关心,被关心方接受和回应关心^{[7]23-25,92}。在内尔·诺丁斯关于教师与学生关系的讨论中,更注重两者间关怀的伦理性而非身体性,其中包括接受与动机移情两个环节,指的是一种师生双方精神上的理解与能量的转移和接受。

这场有关道德走向的关怀理论也对学前教育产生了影响,但当将关怀理论运用到幼儿园3~6岁的儿童群体时,存在以下两个方面的限制性:其一,关怀理论所辐射的受教育主体年龄范围较广。由于处于不同年龄阶段的儿童的身体发育程度与认知发展水平具有较为明显的差异,其道德发展的水平也不尽相同。对于学龄前儿童而言,关怀教育手段的运用应更具有针对性与特殊性。其二,关怀理论需要在道德性关怀与引导的基础上关注其身体的发育以及其中存在的风险。比如,在饮食活动中的师幼关系是一种基于身体感受所形成的主体性关系。幼儿与教师身体的共同在场以及双方所感受到生理需求和风险是促进关系的基础。因此,针对幼儿园中教师对幼儿关心与关怀,则需要融入更多对身体与风险的视角。有研究认为,在有关关怀理论在学前教育阶段的应用研究中,“care”应该强调的是深切而热情的奉献与关心的关系,同时,这一时期的关怀更应该到身体的照护中去实践,如换尿布、如厕、喂食等^[6]。这正如“educare”这一词汇所指涉的内涵那样,其更强调教育中所具有的关怀价值^[8],“educare”既指向身体的照护,也指向对儿童内在成长提供精心的、尽量少干涉的、服务性的关爱与照料^[9],与医学人类学中的“care”相呼应。理想的师幼关系应当体现一种由爱而生的、虽异

不疏的特质^[10]。

相比之下,“care”在医学人类学中被译为“照护”,更加突出对身体照护与道德情感关联的关注。这为理解幼儿教育提供了更直接的理论资源。尤其是当前已有研究将照护与养育相结合,提倡“医育结合”的养育照护(nurturing care),将健康、营养、早期学习机会、回应性照护和安全保障列为养育照护的五个方面^[11]。这进一步突显“照护”的独特内涵。其一是强调照护者对被照护者生理上的照料和辅助,其二是挖掘照护者对被照护者的道德关照与主体性链接。近年来,医学人类学研究从关注痛苦转向探讨在日常生活以及疾病危机时期的生命维系。^[12]这在很大程度上促进了“照护”理论的提出,其强调日常护理实践中各主体的道德伦理关系,以批判生物医学对被照护者主体的忽视^[6]。根据医学人类学家凯博文(Kleinman A.)与摩尔(Mol A.)的相关讨论,“照护”具有以下特点:第一,诚挚的在场。照护者本身的在场与存在,即便没有行动,但已形成一种希望而对被照护者产生支持^[13]。第二,互惠的连接。照护者与被照护者之间并非单向的付出与获得关系,而是互惠的社会性链接。照护者施与身体上的照顾、关爱与支持,被照护者也将他们的经历和故事作为礼物与照护者分享,这其中交织着爱与感性^[14]。这与市场逻辑不同,是一种集体性的互助与链接^[15]。第三,风险的共担。照护是人类互动的独特方式,是一种在不安全的风险中保护脆弱的同类和自我的道德情怀^[16]。比如医生在看到慢性病患者不能完全遵照科学医嘱进行服药时,和患者一同探讨其真实的诉求,从而对看似科学系统的治疗方案进行同步调整。在这一互动中,医生不再对那些因真实的生活对科学医治方案产生的挑战与风险袖手旁观。医生从单纯的医学代言人发展成为患者日常生活的见证者与参与者,以及调整医治方案的风险共担者。尽管幼儿群体的照护,与临终关怀、老人照护等在具体形式、身体料理方式上形态各异,但如果将照护视为个体的善诉诸于集体的道德实践,那么在更抽象的人与人的关系层面,则具有相似性。这也是将医学人类学领域的“照护”概念与教育领域更常见的“关怀、关心”进行结合,寻求更广泛意义

上成人与儿童关系解释的理由。

二、研究方法

儿童作为成人的幼小阶段,却不是缩小版的成人。从某种意义上讲,成人与儿童之间具有生理与文化意义上的边界,以面向差异、解读差异为主的田野工作,能够为理解儿童提供借鉴。儿童可以作为成人世界的“他者”来加以凝视和阐释^[17]。

饮食活动是儿童幼儿园一日生活的重要组成部分,它既包括食谱设计、食物准备、幼儿进餐过程,也包括以饮食为依托的各类游戏区域与活动。本研究采用田野工作方法,通过观察幼儿园饮食活动中成人和儿童的差异与互动,借助田野笔记的呈现,提供理解成人与儿童关系的解读。本研究的田野现场为一所国家某事业单位主管的民办幼儿园(简称S园)^①,幼儿园自负盈亏。保育教育费为6900元/生/月,伙食费900元/生/月,合计每月费用7800元/生/月。S园为幼儿提供一日三餐(早餐、中餐、晚餐)和两次午点。午点分别安排在上、下午的三餐之间,提供的食物种类为坚果、奶酪、盒装牛奶和水果等。为了更加深入地了解成人与儿童的互动,本文第二作者自2020年11月—2021年11月在S园展开了为期12个月的田野观察,共形成田野笔记20余万字。研究者以志愿者兼陪餐员的身份进入班级中参与一日生活,与幼儿共同进餐,并配合教师一同完成饮食相关工作。以此,研究者得以观察幼儿园饮食制备、教室饮食活动管理、儿童进餐等诸多细节。在开展研究之前,研究小组以知情同意书方式,向幼儿园、所在班级家长披露研究目的、计划等,得到园所、家长许可。同时,对S园中的管理人员(包括园长、保教主任、保健医、后勤主任)、班级老师(包括主班老师、配班老师、保育老师)共7人进行了正式访谈,并在田野研究过程中穿插多次非正式访谈。

三、饮食教养中成人与儿童的不同逻辑

由于人与人主体性的差异,一个人向另一个

① 出于研究伦理的考量,本文中出现的幼儿园名称、教师及幼儿的姓名均采用化名方式处理。

人传递一种想法或者行动,很难得到完全地复制。教育者的有意影响与教育对象吸收汲取效果之间的偏差,被视为教育本身不可避免的风险,但这样的风险恰恰证明了教育者和教育对象的独特性,也体现了人之为人的灵动和教育的价值。它被比斯塔称为“教育的美丽风险”^[18]。几乎是同样的道理,照护行为本身也是具有风险的伦理实践。回到幼儿园饮食教养场景,教育与照护的风险体现在教师所秉持的制度逻辑、营养逻辑、管理逻辑与幼儿所展现的具身体验、感性经验之间存在区隔。这在一定程度上可以解释教师“千方百计”地希望儿童按时、按量、按规矩进食,而小朋友们却未必“买账”的情形。

(一) 幼儿园饮食过程中的成人逻辑

儿童的饮食喂养不仅是家庭养的任务,学前教育事业也同样具有哺育与教育儿童的公共责任^[19]。司空见惯的幼儿园用餐场景,渗透着国家对儿童饮食标准的监测、园所管理流程和教师与儿童的互动等诸多要素。成人担任着养育者和教育者的角色,该角色被具体划分为主班教师、配班教师、保育员、保健医、厨师以及幼儿园管理者等。这些成人在被国家所认可的幼儿教育专业机构中,落实着国家喂养新的社会成员、哺育下一代的目标。

1. 制度要求: 国家政策脚本下的幼儿园饮食规范

食物选择、餐具使用以及用餐时间等不同饮食管理规范的背后是一套制度设计,传递着国家与社会对于幼儿喂养的期待。例如,《3-6岁儿童学习与发展指南》以及《幼儿园保育教育质量评估指南》中,对于幼儿的饮食健康明确提出“膳食均衡”“不偏食、挑食”“帮助幼儿养成良好的饮食习惯”等内容,并对幼儿园实际工作作出了细致规范,如“正餐间隔时间为3.5—4小时……供给膳食的幼儿园应当为幼儿提供安全卫生的食品,编制营养平衡的幼儿食谱,定期计算和分析幼儿的进食量和营养素摄入量,保证幼儿合理膳食。幼儿园应当每周向家长公示幼儿食谱,并按照相关规定进行食品留样”^[20]等。这些政策话语成为成人权力与社会意志的体现。儿童在这里作为被喂养的对象,而非进食的主体。

2. 科学理性: 镶嵌在健康监测中的餐饮设计和家庭餐食相比,幼儿园餐食最明显的特点

之一是对营养价值的关注。这样的关注既体现在食谱设计中有明确的营养学概念支撑,又体现在有专门人员来负责营养搭配与餐食制作。例如,幼儿园的保健医根据儿童膳食宝塔等营养摄入标准来设计幼儿园的营养食谱。同样,幼儿园还会通过体检和体质测试的方式,运用技术手段和数据档案来“监测儿童身体成长”。

保健医:(我们)给幼儿提供服务,注重幼儿的生活护理和健康观察。工作内容主要分为幼儿一日生活、幼儿体检和幼儿体质测试。幼儿的体检和体质测试会通过保健室以及合作的妇幼保健院进行,并建立信息系统和档案管理等。这些体测的数据也会反馈给家长。饮食部分是依照2~5岁的儿童膳食宝塔,在干稀搭配、荤素搭配、粗细搭配这些大的原则下,制定带量食谱。我们有膳食搭配的软件,保健医在做完食谱之后,软件会根据营养素配比给出评分。”(摘自2021年12月8日,保健医访谈记录)

幼儿园通过技术手段形成客观的数据信息和食谱,反馈给教育管理部门以及家长,作为对于儿童饮食与身体发育的数据把握。这样的健康监测与营养摄入之间的对标,是饮食与身体的技术化以及营养科学盛行的结果。人类身体的摄入与发展在这一过程中被理性化。人类学家布莱恩·特纳在《身体与社会》中写道“定量(‘to ration’)就是储备物的配额,但作为一个动词,也意味着服从于一种定量的程式。”^[21]定量的营养指标的规制体现着儿童身体所受到的理性化与标准化管理。尽管厨师和保健医也会强调餐食种类的丰富性和口味的适宜性,但在这番健康监测与食谱设计的规范下,儿童的个体性、鲜活性以及口味偏好、具身体验等在很大程度上被遮蔽。

3. 管理逻辑: 班级管理节奏下的饮食安排

班级是幼儿园末端的组织单位,也是幼儿实际生活的场所。厨房里经过科学搭配的营养饭食,经过规范的烹饪来到幼儿面前。幼儿不仅被期待摄入有营养的食物,而且期待以特定的餐桌礼仪和就餐节奏进餐,折射出成人对于儿童进餐的一种行为管理与节奏安排。

中午起床后为午点时间。可能是刚睡醒的缘故,很多小朋友吃水果的速度都比较慢。但是午点的时间就快要过去了,下面的活动即将开始。老师表现出有点着急的样子,开始倒计时。老师

说“数完数之后,小朋友们要吃完盘子里的水果啊。十、九、八……”(摘自2021年9月22日,田野笔记)

对于幼儿来说,时间的感知与把控大多时候是“无关紧要”的。但是对于教师来说,他们是幼儿园组织秩序的代言人,需要在规定的时间完成相应的活动,饮食这样的生活环节也是如此。这实际上是个体和集体之间的矛盾和冲突,班级是一个集体性的组织,意味着小朋友们要统一进行集体性的规定动作。在班级中,成人与儿童的秩序观差异体现在集体与个体的差异上。

(二) 幼儿园饮食活动中的儿童逻辑

幼儿进餐过程中充斥着教师分餐、添饭以及指导就餐的声音,当目光聚焦于儿童时,却可能发现儿童有着不同的体验。统一的规范并不能统摄全部的幼儿进餐样态,无论是进食速度、食物选择与食量,还是进餐礼仪等,不同的幼儿呈现不同的样态。

1. 具身体验: 饮食口味与儿童的主体表达

进餐是一个具身化的感知过程,幼儿是进餐的主体,也是参与这一过程的唯一主体,具有独立的进餐体验。正如摩尔在探讨有关人类进食过程的哲学性时所说,不同群体在进餐时的感知(knowing)是不同的。饮食行为在嗅闻、咀嚼、吞咽中产生食者独享的生理体验,因而具有强烈的具身性^{[22]28}。进餐中,幼儿在意的自身对于食物的感受、喜好与认知。

今天的水果加餐是橘子,但是孩子们没有往常那么“淡定”,迪迪咬了一口橘子,上半身抖了一抖,显然没有那么痛快地吃进去。我问他“今天的橘子很酸吗?”他点点头。我回头看龙龙却没有什么表情,我问他“今天的橘子甜不甜?”他说“甜”。我问了芊芊,芊芊也说甜。(摘自2021年10月18日,田野笔记)

这份私人的、自然的、基础性的具身体验,对于作为进餐主体的儿童而言,却是与食物接洽的首要感知。它超越成人在提供食物时的制度逻辑、科学理性和管理逻辑,成为影响小朋友进食意愿和速度的重要因素。

2. 经验逻辑: 陌生食物与儿童的认知发展

对于儿童而言,食物不仅是他们身体发展的营养供给物,还是探索未知世界的媒介。蒙台梭利在《有吸收力的心灵》中说道“3-6岁的儿童

不仅能够区分事物之间的关系,他们还能发挥想象力,想象出不能直接看到的東西。想象力在儿童心理占有很重要的地位。”^[23]食物也是儿童发挥想象力的途径,他们首先感到好奇,然后综合已有的经验与认知,提出自己的一套解释体系。

今天吃完水果,芊芊准备去水房清洗盘子,但是我发现她苹果的两端还有许多果肉没有吃,就问她“芊芊,这两边怎么不吃呀?”她看了看我,用手指了指苹果的尾部,原来是食堂洗水果时没有去掉苹果尾部的花萼。她表情严肃,皱着眉头,看起来还有点害怕。我说“你是不是有点害怕呀?”“嗯,是虫子吗?”芊芊小心翼翼地问我。我赶忙说“不是的。这个是苹果花的尾巴。”听了之后,芊芊好像松了一口气,坐下来继续吃下去,但是边吃边迟疑地看看苹果的花萼。最后还是绕开了那个部位,小口地吃了一点苹果上的其他地方。(摘自2021年9月26日,田野笔记)

仔细观察可以发现,饮食活动也是儿童积累经验的重要通道。幼儿在接触新事物的时候,会萌生许多好奇心与想象力。他们喜欢用手去抓、去触摸食物,而不是用“筷子”这一特殊的媒介来间接接触。比如,当幼儿面对陌生食物时,大多会进行仔细的观察,并伴随着触摸、体感和想象。皮亚杰的认知发展阶段理论认为,2~6、7岁的儿童处于前运算阶段,他们的思维具有局限性,事物的外观常常影响知觉和理解^[24]。苹果花萼的外观形态使芊芊直接联想起虫子,并产生恐惧心理。幼儿在探索食物的过程中伴随着好奇与感知,并不断地结合原有经验来形成新的判断和行为。

儿童在饮食中的具身体验和经验逻辑,和成人世界的制度逻辑、科学理性和管理逻辑十分不同。这便是饮食教养中的教育风险——教育的理性与个体经验之间不容忽视的张力,同时也是教师与幼儿主体性之间自始至终存在着的差异。

四、饮食教养中的照护理路

饮食教养作为一个窗口展现着教师与幼儿之间必然存在的主体性区隔。但与此同时,它也体现了两者在饮食这一媒介中的照护。在自然属性上,成人与儿童处于不同生命阶段;在权力关系上,成人与儿童之间的关系既是互构的又是不对称的。儿童与成人身体本身的自然差异,使得成人相较于儿童具有更多的主动权。教师是儿童饮

食活动中的“他者”，只能通过询问、观察等方式来不断地探索幼儿合适的进餐量和口味偏好。儿童也在饮食中对成人的世界展开模仿与想象，从而更新自身与世界的关联。这样的多重探索，构成照护的理路，弥合教师和儿童主体性区隔，形成经验的传递。

(一) 教师对幼儿的规则训练、经验传递与时空拓展

在教室中，饮食过程也是成人世界中的社会规则与儿童之间的互动。它不断展现成人对儿童进行规训的权力与行动，同时也贯穿着与饮食相关的经验传递与时空拓展。

1. 规则训练

幼儿园是幼儿进行社会化的主要场所之一，饮食活动也具有相当程度的社会化功能。饮食是成人传递就餐规则、饮食文化以及社会互动方式的重要通道。

在幼儿园中，晚餐的时间似乎总是安静而从容的。老师给小朋友们播放舒缓的钢琴曲作为背景音乐。小默是一个活泼的小男孩，喜欢和其他的小朋友互动。今天的晚餐时间，小默和小优坐在一起，悄悄地说“咱们比赛谁吃得更快。”为了吃得更快一些，小默努力地把饭“扒拉”到嘴里，于是发出了“嗯、嗯、嗯”的声音。保育老师听到后，提醒道“吃饭的时候慢一点，这样的声音不礼貌。”人类就餐的氛围和动物是不同的，细嚼慢咽和安静进餐是人类“文明”的象征。(摘自2021年11月15日，田野笔记)

除此以外，就餐环节还会涉及餐具使用、就餐礼仪、卫生习惯以及身体规范等不同方面的社会规则传递。幼儿园的就餐环节是教师进行社会规则传递与训练的过程。通过身体动作的提示，幼儿了解到就餐的礼仪和社会的文明规范。涂尔干在讨论教育的目的时提道“教育是年长一代对尚未为社会生活做好准备的一代所施加的影响。教育的目的就是在儿童身上唤起和培养一定数量的身体、智识和道德状态，以便适应整个政治社会的要求，以及他将来注定所处的特定环境的要求。”^{[25]360}在他看来，成人(尤其是负有教育责任的教师)的角色是一件“工具”^{[25]164}，起到中介的作用。教师的作用是将社会主流的道德规范与观

念传递给儿童，使其进行社会化。

2. 经验传递

成人是有着饮食记忆与感觉体验的个体。在喂养儿童的过程中，他们也在经历着对以往饮食记忆的追溯与理解。这些经验与理解会逐渐浸润到当前儿童的饮食喂养中。

园长：我从小就讨厌别人逼我吃我不喜欢的东西，让我干我不想干的事。所以，我绝对不会强逼孩子吃他们不想吃的东西。(摘自2021年12月7日，园长访谈记录)

午点吃橘子时有一位小朋友吃得很慢，老师发现他在剥橘子上面白色的丝。老师赶紧说：“这个橘子吃多了就容易上火，所以橘子上的白色东西要给它吃掉，就不会上火啦。”(摘自2021年9月5日，田野笔记)

成人的喂养观念和行为实际上受到很多因素的影响，这不仅有国家与幼儿园等方面的制度要求、管理者的饮食质量监督等刚性框架，还有自身作为个体所具有的饮食经验。比如，他们在儿童时期的饮食偏好、喂养记忆，以及对于食物与自身体验的经验等。园长童年时期的饮食记忆，使其作出相应的教育选择。保育老师用“上火”的概念来让孩子吃掉白色的橘络，体现中国人关于食物“上火”与“去火”的文化观念。成人的已有经验，通过饮食活动，以潜移默化的方式传递给儿童。

3. 时空拓展

饮食是流动而非静止的，这一过程从食物被烹饪开始，进入人的身体，通过人体的活动消耗，最后形成排泄物又回归到陆地。饮食通过人的身体进入一次又一次的时间与空间循环。在儿童饮食的时空循环中，教师是指引儿童了解这一过程的关键主体。

班级厕所墙壁上画着两幅“便便”漫画，一幅画着一位喝饮料的男孩，周围还画有一些冰激凌，男孩的下方画着一摊散开了的大便，大便上面还画着很痛苦的表情；而另一幅图上的小男孩开心地笑着，手里拿着紫薯和大葱，男孩两侧的两个大便形象都微笑着，一个呈深棕色的螺旋状，另一个呈浅棕色的长条状。(摘自2021年11月12日，田野笔记)^①

^① 此段选自课题组成员杨梓榆的田野笔记，特此感谢。

保健医:在幼儿园讲究“吃动平衡”。孩子们活动好了,吃得就好了,排便也就好了。它自然而然就是一个闭环。如果其中有一环做得不好,其它的都会受到影响。(摘自2021年12月8日,保健医访谈记录)

对于儿童饮食、运动与排泄的关注和干预是儿童养育过程中的重要工作内容,实际上也是教师引导儿童关注食物与身体之间关系的途径。通过指导观察排便,儿童了解到自己饮食的种类、温度等因素会影响到排泄物的形状、颜色等。从时间上讲,食物经由备餐、烹饪、分餐、进餐以及排泄等过程,实现了时间的跨越。从空间上讲,食物跨越了土地、人的身体,最终又通过活动的消耗返还到身体之外的自然界中。教师的引导,让儿童感知到依托食物而发生的拓展的时间与空间。对时空拓展的理解也是人类理解自身与世界之间关联的过程,同时也是教育的应有之义。

(二) 儿童在饮食中的模仿、揣测与表演

在饮食活动中儿童并非被动接受的对象,他们在成人的文化、规则以及逻辑中进行着不断地模仿、揣测和表演。

1. 模仿

在幼儿园的区域游戏中,角色扮演游戏是最能够体现儿童模仿成人社会生活的活动区域。“京味斋”是一个以餐馆为主题的角色扮演游戏区域,区域中投放了老师用轻粘土、帆布条等不同材料制作的餐具和食物等。游戏开始前,每位小朋友认领一个角色,比如“厨师”“服务员”和“顾客”等。

在成人世界的规则中,餐馆中不同的角色有着不同的职能,但是在儿童的游戏世界里,他们需要不断地提醒对方的“工作内容”。厨师假装把饭菜做好了,但是没有人端菜给顾客。厨师对服务员说“你来给他端呀!哈,还没端盘子和筷子和刀哪!”顾客说“对啊,我怎么吃啊?哎哟,(开玩笑的语气)抓着吃。”话没说完,服务员就说:“你的筷子,你的筷子!”服务员边说边从旁边的橱柜下面拿餐具。(摘自2020年12月3日,田野笔记)

德国教育人类学家克里斯托夫·武尔夫(Wolf C.)将模仿比喻为“世界的通道”,是主体沟通内部世界和外部世界的策略^[26]。在上述材料中,饮食作为一个中介,触发儿童内部对于外部世界中

社会生活与角色职能的模仿。儿童的模仿是对成人世界运行规则的重复、演练与强化。但这并非单纯的复制行为,而是有主体性的模仿与练习。在模仿过程中,儿童逐渐习得社会的规则。

2. 揣测

在幼儿园中,儿童进餐过程是受到成人教师的控制和分配的,但这并非单向度的喂养过程,其中夹杂着儿童对于成人规则的揣测和理解。

通常,正餐吃完后应该要喝一碗汤。今天晚餐时,卫卫喝了两碗汤之后还要一碗,保育老师有点担心,说“不给了吧,都喝了两碗了。”主班老师说“没事儿,晚上可以多喝点。我去隔壁班里借一碗去。”过一会儿,主班老师端着一碗汤回来了,放到卫卫的桌子上,他端起碗,刚要喝,又抬头睁着大大的眼睛看保育老师。保育老师笑了,嗔怪地说“快喝吧!”他才喝下去。(摘自2021年9月22日,田野笔记)

幼儿除自身对于食物的喜好之外,还明显表现出对于成人意愿以及意图的猜测和揣摩。他悉知成人的想法和规则,揣测老师是否能够同意他再喝一碗汤。这是一种儿童对于成人意愿的试探。但更重要的是,通过食物的给予,尤其是对于幼儿额外需求的食物满足行为会拉近教师与幼儿之间的情感关系。师幼关系的情感属性^[27]也是当前有关师幼关系研究的新近发现,其构成“关心关系”的情感基础。

3. 表演

当成人的规则与儿童的想法出现偏差时,儿童通过模仿、揣测,最终形成既有利于自身需求,但也不会破坏成人规则的表演行为。

晚餐时老师虽然一直在强调要“大口吃”、加快吃饭的速度,但是她似乎一直在“表演”。芊芊不爱吃贝壳包,咬贝壳包的时候,先是张开大嘴咬下去,但实际上并没有咬到,然后慢慢把嘴退出来,最后只用门牙咬掉一点点嚼一嚼。如果不注意看,会觉得她咬了很大一口下去,但实际上只咬下来了一点点。(摘自2021年10月25日,田野笔记)

教师制定的规则是统一的,但是幼儿则根据自身的感知与需要调整应对成人规则的策略。实际上,儿童的表演也是对规则边界的不断确认。在芊芊吃贝壳包的行为中,她利用时空的缝隙来进行展演,当老师关注到她的时候,她表现出“大

口吃”的样子,当老师不看她的时候,她又呈现另一种状态。在时间与空间的缝隙中,她通过调整自己的身体行为来体会教师的规则边界。

五、饮食棱镜下教师与幼儿 照护关系的特征

食物既是物质生存和社会关系的中心,也是进入照护实践的一个神奇入口^[28]。成人通过食物邀请儿童进入世界,并使其以一种嵌套的方式与世界发生关联。同时,在时间逻辑中,饮食活动使成人既回溯过去又展望未来。通过彼此不断地交往与互动,成人与儿童形成独特的互惠性体验,共同面向未来的世界。

(一) 相遇: 成人的邀请与儿童的嵌入

与照护病患、老人、残障者不同,成人对于儿童的照护具有邀请与嵌套的属性——成人邀请儿童进入已有世界并使其身心嵌入世界的自然与社会运作体系之中。在教育关系中,儿童常被认为需要受到教育和训练的存在,产生如此想法的原因是成人认为儿童不能为现存世界负责^{[18]158},因而永久地具有“受教育”的权利。但是,正如涂尔干所言,成人的“权威应该用慈爱来调和,从而使严格坚决永远不至于堕落为粗鲁或严酷”^{[25]169}。其实,当教育的任务导向年轻人、新来者和陌生者,而不再是幼小儿童时,情况就完全不同了^{[18]155-156}。当儿童初尝到这世界上的第一口食物时,成人将来自土地、自然以及不同地域的食材带给孩子,食物作为一种礼物,承载了自然对于人类的补给方式以及成人对于儿童的关爱。人类是镶嵌在物质世界中的存在,这既是对自然的取用,也是对自然世界的臣服。人类通过食物,镶嵌进入世界。食物经由身体之后以排泄物的方式排出身体,并返回给自然。儿童通过成人的喂养,与世界产生了深度的相关,以一种嵌套的方式进入世界运作的机理中取自自然又反馈自然。

(二) 时间: 共赴未来与记忆循环

成人照护儿童的时间本质是指向未来的,但同时也是双向互动与循环的。这既体现照护的目的性,也反射出照护本身的互惠性。

一方面,饮食教养指向未来。在喂养过程中,成人和儿童都不由自主地被卷裹在饮食与时间所编织起的“未来之网”中。食物具有塑造(cultivating)功能^{[22]77},它们使得人类生存、成长、

繁衍,也使得人类逐渐成熟、衰老和走向死亡。在成人与儿童的进餐体验中,他们都内在认同着这一时间的走向和食物所带来的时间性的功用。对于幼儿园教师而言,在遵循喂养指南的同时,教师也会根据儿童当前的状况来更新、修补和调整不同的喂养方式,形成属于不同个体的、根据时间调整的动态照护。

另一方面,在期待的背后潜藏着社会中的成人对于饮食记忆的追溯与循环。国家的饮食规范与指南实则为人体的饮食经验与研究成果的理论化,作为下一代儿童饮食教养实践的背书。而对于成人个体而言,教师可能会在细密、多样的饮食活动中结合自身饮食喜好或儿时经历来比照、调整和平衡饮食教养的策略。成人通过对过去时间的回顾,不断更新现在并展望未来。

(三) 关系: 共担风险与双向互惠

正是因为成人与儿童共同嵌入世界并一同锻造未来,照护的本质是面向风险的彼此互惠。教育的过程是充满风险的,是因为不能把学生看成被塑造和规训的客体,而要看成发起行动和担当责任的主体。^{[18]7}由于儿童生理与心理上的脆弱性,成人(尤其是家长与教师)具有天然的照护责任。他们通过喂养、教育、示范等方式使儿童的存在嵌入世界,增进与世界相处的能力。同时,儿童又是鲜活、灵动的主体,他们拥有独立的意志,在与成人互动的过程中模仿、揣测着成人,每一对成人与儿童都形成灵活的互动形式。因此,每一对成人与儿童之间的互动方式都是独特的,两者才会在这—照护体验中获得独一无二的感受。成人邀请儿童进入世界,带他们认识这个世界的多彩,也了解这个世界的风险与人类的脆弱。儿童接受成人的馈赠,并将其成长过程中的种种快乐、伤痛与本真反馈给成人。成人在其中跨越时间的界限,思考自己的童年、生活以及世界的未来。

成人与儿童的照护关系并不是单向的,而是双向互惠的。人类社会关系的本质也是如此,这正是人类学家莫斯在对古式社会交往方式研究中的发现。在这神奇而又迷人的成人与儿童照护关系中,似乎少了些许照护病患、老人以及残障者时的悲怆,而增添了许多对未来世界的探索以及对彼此人生状态的感悟。这既是教育,也是人与人的关系本质。

六、结语

儿童从远古走来,体现着人类几十万年的进化与自然选择。从时间的纵向延伸上看,儿童与成人是存在于先后时间刻度上的人类,儿童是未来的成人,成人是曾经的儿童。而当这两种生命形态在同一时空中相遇时,他们照护着脆弱的彼此,共同存在于这个世界中。照护关系是代际关系构建、文化传承与社会推进的原点。

以饮食教养作为透视教师与儿童照护关系的棱镜,发现两者之间存在不可隐蔽的主体性差异。这体现在教师教育过程中所秉承的制度逻辑、科学理性与管理逻辑,成人设计出较为规范与科学的饮食喂养方式来促进儿童的成长。此时,品尝饮食的儿童却体验着另一个被具身体验和经验感受串联起来的感官世界。饮食正是这样一个具有独特感受性的事件,很难被主体以外的他者所获知,这也便构成了饮食教养中照护关系的风险。但是,饮食的场域也同样为教师与儿童世界的触碰提供机会。通过饮食,教师为儿童传递了社会

规则、个体经验,并将儿童以具身的方式邀请进入整个社会的物质与精神世界。基于此,教师与幼儿之间的照护关系在以往有关道德与伦理上的关心关系,叠加身体上的感受与情感的交流,在存在性、时间性与关系性层面上形成了更为丰富的照护意蕴。

在幼儿教育中,教师与幼儿关系的本质理解是展开一切教育互动的基础。在未来,教育机构的逻辑中需要重视对于照护精神的关照和践行。教师作为与儿童直接接触的成人,既是成人世界的触角,也是儿童世界的探秘者。因此,在教育的过程中,教师在与儿童共处的日常生活中,意识到成人与儿童的真实关系,动态调整自身的教育方法,观察并解读儿童,促进儿童的发展。共同制定发展的目标,迎接未来的挑战。同时,教师也应具有相当的开放度,感受儿童的本真与生命的治愈,共同度过彼此陪伴与成就的教育生活。然而,成人与儿童的关系展现并不限于幼儿园中,还有家庭生活以及社会中的成人与儿童。这也需要在未来的研究中继续挖掘和探究。

[参考文献]

- [1] 科萨罗.童年社会学[M].4版.张蓝予,译.哈尔滨:黑龙江教育出版社,2016:15.
- [2] 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局.马克思恩格斯选集:第2卷[M].北京:人民出版社,2019:704.
- [3] 普劳特.童年的未来:对儿童的跨学科研究[M].华桦,译.上海:上海社会科学院出版社,2014:81.
- [4] BUCH E D. Anthropology of aging and care[J]. Annual review of anthropology, 2015, 44(1): 277-293.
- [5] 凯博文.照护:哈佛医师和阿尔茨海默病妻子的十年[M].姚灏,译.北京:中信出版集团,2020:3.
- [6] DANIS B., DEGOTARDI S. Who cares? Infant educators' responses to professional discourses of care[J]. Early child development & care, 2015, 185(11-12): 1733-1747.
- [7] 内尔·诺丁斯.学会关心:教育的另一种模式[M].于天龙,译.北京:教育科学出版社,2003.
- [8] WARIN J. The status of care: linking gender and 'educare' [J]. Journal of gender studies, 2014, 23(1): 93-106.
- [9] 苗曼. educare: 一个值得引入的幼教概念[J]. 学前教育研究, 2018(12): 28-38.
- [10] 贺刚,黄进.儿童的绝对他异性及其教育蕴意——基于列维纳斯“他者哲学”视角[J]. 教育学报, 2023, 19(4): 28-39.
- [11] BRITTO P R., LYE S J., PROULX K., et al. Nurturing care: promoting early childhood development [J]. The lancet, 2017(389): 91-102.
- [12] ROBBINS J. Beyond the suffering subject: toward an anthropology of the good [J]. The journal of the royal anthropological institute, 2013(19): 447-462.
- [13] KLEINMAN A. Caregiving as moral experience [J]. The lancet, 2012(380): 1550-1551.
- [14] KLEINMAN A. Care: in search of a health agenda [J]. The lancet, 2015(386): 240-241.
- [15] MOL A. Logic of care: health and the problem of patient choice [M]. London & New York: Routledge, 2008: 57.
- [16] LAUGIER S. The ethics of care as a politics of the ordinary [J]. New literary history, 2015, 46(2): 217-240.
- [17] 刘谦,王正阳.解读儿童——教育人类学田野工作方法对儿童研究的启示[J]. 教育研究, 2022, 43(7): 152-159.
- [18] 格特·比斯塔.教育的美丽风险[M].赵康,译.北京:北京师范大学出版社,2018.

- [19] 吕莘. 论学前教育的公共性[J]. 教育发展研究, 2014, 33(4): 30-34+40.
- [20] 教育部. 2016版幼儿园工作规程[Z]. 北京: 首都师范大学出版社, 2016.
- [21] 布莱恩·特纳. 身体与社会[M]. 马海良, 赵国新, 译. 沈阳: 春风文艺出版社, 2000: 33.
- [22] MOL A. Eating in theory[M]. Durham: Duke University Press, 2021.
- [23] 玛利亚·蒙台梭利. 有吸收力的心灵[M]. 高潮, 薛杰, 译. 北京: 中国发展出版社, 2003: 141.
- [24] 休·杜谢恩, 安妮·麦克茂, 桑德纳·包奇纳, 等. 教育心理学: 学习与教学[M]. 4版. 何先友, 等译. 北京: 北京师范大学出版社, 2019: 54.
- [25] 涂尔干. 涂尔干文集: 第6卷[M]. 陈光金, 沈杰, 译. 北京: 商务印书馆, 2020.
- [26] 克里斯托夫·武尔夫. 教育人类学[M]. 张志坤, 译. 北京: 教育科学出版社, 2009: 38.
- [27] 徐虹. 借助依赖的教育: 情感性师幼关系的建构研究[J]. 中国教育学刊, 2019(5): 53-57.
- [28] HARBER H, MOL A, STOLLMEYER A. Food matters: arguments for an ethnography of daily care[J]. Theory, culture & society, 19(5/6), 2002: 207-226.

The logic of Care Between Teachers and Children: Teacher-Child Interactions in Kindergarten Dietary Education

LIU Qian¹ WANG Zheng-yang² LIU Jing³

- (1. Center for Studies of Sociological Theory and Method, Renmin University of China, Beijing 100872, China;
2. School of Early Childhood Education, Beijing Institute of Education, Beijing 100120, China;
3. The China Soong Qing Ling Science & Culture Center for Young People, Beijing 100084, China)

[Abstract] Based on a long-term observation of the dietary education in the daily life of a kindergarten, this paper explores the essence of the relationship between teachers and children using the concept of “care” from medical anthropology. The risk of care in education is manifested in the separation between the worlds of teachers and children: adults plan children’s dietary routines according to institutional requirements, scientific rationality and management logic, while children construct their own dietary world through embodied experience and the experiential logic. Under this risk, there also exists the possibility of care between teachers and children. Teachers train children in social rules, transmit individual experience, and embed children into socio-temporal contexts via dietary practices. Children imitate and speculate on teachers’ intentions and interact with them. The care relationship between teachers and children has been enriched by the addition of physical sensations and emotional exchanges to the previous moral and ethical concerns, creating a richer meaning of care in terms of its existential, temporal, and relational dimensions. Existentially, adults invite children and embed them into the lifeworld. Temporally, both coexist in a historical yet future-oriented continuum. Relationally, they take care of each other in the midst of an uncertain future and risks, exploring the essence of each other’s lives.

[Key words] care; adult; children; dietary education in kindergarten; teacher-child interactions

(责任编辑 彭亚华)