

# 青少年冒险行为的教育现象学考察

张夫伟

【摘要】 青少年期是冒险行为的高发期。把冒险行为定性为问题行为虽有合理之处,但未能考虑冒险行为之于青少年存在的意义,导致了青少年立场的缺失。从青少年立场来看,冒险行为是青少年解决其成长问题的行为,是其内在精神世界的外部表征。依循教育现象学的立场,首要和根本的不是去矫正教育者眼中的冒险行为,而是立足于青少年自身,走近青少年的生活世界和生命体验。教育实践转向青少年立场,教育者要做到从习惯性思维转向反思性思维、从客观解释转向生命体验、从行为控制转向关系建构。

【关键词】 青少年;冒险行为;教育现象学

青少年时期是人生发展的特殊和关键阶段,其成长和发展状况决定着未来人生的走向和质量。相较于儿童和成人,青少年期是冒险行为的高发期。由青少年冒险行为,诸如抽烟、喝酒、欺凌他人、离家出走、性行为,甚或吸毒、自残、自杀等所带来的自身成长的缺陷障碍,以及引发的违法犯罪行为,既给青少年的健康成长蒙上了阴影,也给家庭和社会造成诸多问题和困境。为此,教育者如何理解冒险行为并进而能否合理干预,对于青少年的自我认同、自主人格养成以及亲社会行为形成尤为关键且十分重要。然而,现实教育实践中,教育者往往关注冒险行为本身及其与社会规范的关系,而忽略了冒险行为之于青少年存在和成长的意义。对此问题的忽略,常常给教育实践带来一些困境,导致教育的偏差或失败。从教育现象学视角对青少年冒险行为进行重释,可以帮助教育者实现认识立场的转换——转向青少年自身,关注青少年的生活世界和生命体验,洞察冒险行为表达出来的个体意义,为教育行动确立“阿基米德点”,进而促进教育实践的重构和优化,助力青少年平稳渡过“青春期危机”,实现个体的健康优质成长。

## 一、青少年时期是冒险行为的高发期

冒险行为是一种常见的社会现象,贯穿人生发展的各个阶段。相较于儿童和成人,青少年更爱冒险,更容易出现冒险行为。霍尔认为青少年时期是“想象力的诞生地”,同时又强调这一时期充满着各种危险,经常会做出鲁莽的决定和危险的行为。青少年时期之所以更容易出现冒险行为,和青

张夫伟,教育学博士,鲁东大学教育科学学院教授、博士生导师(烟台 264039)。本文是国家社科基金项目“中小校园欺凌预防教育研究”(BEA170111)的研究成果。

少年的生理、心理特点变化及社会性发展密切相关。青少年时期处于从儿童向成人的过渡期,在这个快速且变化显著的时期,青少年需要经历这种变化及其后果所带来的冲击和挑战,并以某些独特的方式和行为表达出来,冒险行为就是其中的主要表现。

随着青春期的到来,青少年身体快速发育,荷尔蒙发生变化,性开始成熟,这些身体上的显著变化可能会导致青少年的不安、疑惑和焦虑,使得青少年倾向于通过冒险行为来消除身体上的不自在。伴随着身体和生理上的变化,青少年的心理也呈现出新特征:拒绝像儿童时期的顺从,渴望独立和追求自主,情绪起伏大、不稳定,还容易冲动,这些都是青少年时期冒险行为增多的重要因素。而随着青少年的生活空间和交往范围的逐步扩大,父母对青少年的影响力减弱,同伴群体的影响力却在增强。青少年更关注和看重同龄人是如何看待他的。青少年通常会忠诚于自己所属的小圈子,但这种忠诚感也容易使青少年失去对风险的察觉,出现一些冒险行为。比如,同伴群体中有人提出喝酒、抽烟或欺负他人,青少年常常会选择接受。

而根据认知神经科学的研究,青少年冒险行为与大脑的变化和发育密切相关。无论和儿童相比,还是和成人相比,青少年的大脑机能以及大脑对外界的反应模式都有明显差异。青少年大脑中的奖赏中枢更为活跃,对奖励更为敏感,更容易产生奖励感。无论好坏,只要一件事或一种行为可以刺激多巴胺的释放,青少年的大脑都将其视作奖励,从而渴求更多刺激。斯坦伯格提出的青少年冒险行为“双系统模型”得到广泛认可和证实。该模型认为大脑中主要存在指导人们日常行为的两个系统:认知控制系统和社会-情绪系统,两个系统的发展过程能够解释青少年容易做出冒险行为的原因。认知控制系统能抑制个体轻率、鲁莽的冲动,在整个青春期逐渐发展,持续到成年期;社会-情绪系统会增加个体寻求奖赏的动机,该系统在青春期开始时发展较快,到青少年中期达到顶峰后发展渐缓。正是由于这两个系统在发育成熟时间上的差异,导致青少年出现一系列冒险行为。<sup>①</sup>

冒险行为是多种多样行为的集合体。国外研究者提出的常见的青少年冒险行为有服食违禁药品;危害道路交通安全甚至交通违法行为;饮酒、吸烟和吸食大麻;冒险性性行为;躯体主诉、自我挑衅和情感抑郁;暴力行为;自残行为等。就我国青少年生存和发展的现实情况而言,常见的冒险行为有吸烟、喝酒、吸毒、欺凌他人、不安全性行为、成瘾行为、离家出走、自残,还有自杀企图和死亡游戏。青少年冒险行为发生的可能性在现代社会变得更为普遍和复杂。追求个性自由的价值取向、普遍使用的智能设备、追奇猎新的网络文化,加之青少年对新异刺激天然的好奇,为青少年冒险行为的产生提供了“温床”,同时也为他们的成长带来更多风险性因素。青少年由冒险行为所带来的意外伤害和不良后果,如身体伤害、心理障碍、家庭冲突、违法犯罪行为等已经成为困扰个体发展、家庭和睦和社会稳定的重要问题。当然不同的冒险行为,其所带来的风险程度不一样,不安全性行为、吸毒、自残或自杀等冒险行为给青少年所带来的风险更为严重,伤害也更大。

鉴于青少年时期是冒险行为的高发期,加之时代环境的叠加影响增加了冒险行为发生的可能和风险,为此,教育者能否理性认识青少年冒险行为及其风险,并在尊重青少年发展特点和成长需求的基础上合理引导与有效干预,避免因冒险行为所带来的个体身心伤害和不良社会影响,理应成为教育者不容回避的重要问题。

## 二、青少年冒险行为的规范性认识及其局限

关于冒险行为,人们常常从规范判断意义上加以认识,将其界定为问题行为或不良行为。冒险

---

<sup>①</sup>L. Steinberg, “A dual systems model of adolescent risk-taking”, *Developmental Psychobiology*, Vol. 52, No. 3, 2010, pp. 216 – 224.

行为是个体为追求有利的结果,在明知有潜在风险或消极后果的情况下仍然实施的行为。<sup>①</sup> 青少年冒险行为是指那些会产生有害心理、社会和健康后果的活动。<sup>②</sup> 冒险行为,又称反社会行为、问题行为、不良行为、违反规范行为或偏差行为,这些行为是对个体健康和生活质量造成直接或间接损失的行为。<sup>③</sup> 把冒险行为定性为问题行为或不良行为的规范性认识,能够使教育实践者便于理解和把握这个概念,进而易于在实践中判定和干预青少年的冒险行为。不过,仅仅局限在规范判断层面来认识这一概念有失偏狭,不能形成对青少年冒险行为真实面貌客观正确的认知,极有可能导致一些教育实践偏差和困境,如此不仅未能促进反而阻碍了青少年的健康成长。

第一,积极意蕴的遮蔽。不可否认,冒险行为往往和它所引起的危险或导致的生命威胁相关,但将冒险行为视作问题行为的规范性认识,窄化了冒险的内涵。冒险一词并不指危险或特别危险的情况本身,而是指对某一事件偶然性结果的预期,即不知结果如何的情况下所作的大胆尝试。事实上,每个人在成长的过程中,都会产生一些冒险的想法和行动,留下一些富有意义的冒险经历,正是这些经历驱动并标识着个体的成长和成熟。怀特海强调“冒险属于文明的本质”。<sup>④</sup> 没有合理的冒险,就不会有人类的进化,也不会有文明的进步和发展。冒险行为既具有日常理解的消极价值,同时也具有积极的教育意蕴。冒险行为的规范性界定只强调了冒险行为的消极意义,而遮蔽了其蕴含的积极意蕴。“虽然青少年期冒险行为都有损害或束缚青少年心理、身体或社会发展的可能,但初衷都是为了肯定自己、证明地位的改变、获得父母的认同和同伴的赞许。”<sup>⑤</sup> 即便是消极的冒险行为,亦有其存在的积极价值。在日本著名心理学家河合隼雄看来,人的行为可以分为拥有正面价值的和负面价值的。如果教育一味强调正面的价值而忽略负面的价值,就会发生严重错误。因为那些看似是负面价值的事物,对于个性的培养可能有着很重要的意义。轻视或忽略这个悖论,真正的教育就不可能实现。<sup>⑥</sup>

第二,标签化效应。将冒险行为视作问题行为的规范性认识,很容易带来一种对青少年个体的标签化实践。标签理论一般把个体的偏差行为分为“初级偏差行为”和“次级偏差行为”。初级偏差行为往往是由社会认定的,行为者本人并未认同和接受。如果行为者认可和接受这一社会定性并把自己看作是偏差者,这种行为就成为了继发性的次级偏差行为。而从初级偏差行为转化为次级偏差行为的过程中,贴标签无疑是一个关键性因素。一旦青少年被贴上标签,被定义为行为偏差者,他们就会对此采取消极态度,把自己当作偏差者,持续发生偏差行为成为他们的生活方式。由此可见,规范化认知带来的标签化效应,容易刺激或强化青少年的冒险行为,使得行为偏离社会规范的青少年,很有可能发展成为问题青少年或违法犯罪青少年,而这与教育引人向善的本性相偏离,也本应是教育要极力避免的结果。

第三,控制式干预。教育者从一个旁观者和评判者的视角来审视和评价青少年的冒险行为,直接告知他们冒险行为是不允许的,是错误的,进而采取训诫、批评、禁止、惩罚等手段和策略,企图让青少年的行为与社会规范保持一致,从而达到消除冒险行为的目的。这种行为主义的操作方式固然对冒险行为的干预有一定效果,但对青少年的生理、心理变化特点认识不足,未能考虑青少年的内心感受与心理需求,也未能考虑青少年的生活经验和周遭环境对其行为的影响,从而很可能无法产生

①H. Ben-Zur & M. Zeidner, “Threat to life and risk-taking behaviors: A review of empirical findings and explanatory models”, *Personality and Social Psychology Review*, Vol. 13, 2009, pp. 109 – 128.

②S. Langsford, G. Douglas & S. Houghton, “Gender and age-specific developmental patterns of risk-taking behavior among children and adolescents: An exploratory study”, *Westminster Studies in Education*, Vol. 21, No. 1, 1998, pp. 7 – 20.

③韩菁:《青少年冒险行为研究综述》,《中国青年政治学院学报》2008年第2期。

④[英]怀特海:《观念的冒险》,周邦宪译,贵阳:贵州人民出版社,2000年,第347页。

⑤[法]库尔特瓦:《青少年期冒险行为》,费群蝶译,上海:上海社会科学院出版社,2016年,第37页。

⑥[日]河合隼雄:《孩子的宇宙》,王俊译,上海:东方出版中心,2010年,第191页。

道德意义上的教育效果。正如杜威所强调的那样,“当我们混淆身体上结果和教育上的结果时,我们总是失去使一个人自己参与获得所希望的结果的机会,从而失去了在他身上正确地发展一种内在的和持久的方向的机会。”<sup>①</sup>不仅如此,由于青少年对说教、灌输和强制的反感,对自由、自主、个性的向往和追求,因此控制式干预还很有可能会偏离或背离教育初衷,造成适得其反的效果,使青少年更加冲动、叛逆,诱发更多不顾后果的冒险性行为。

### 三、青少年冒险行为重释的教育现象学视角

目前有关冒险行为的界定,往往基于个体行为与外部世界的关系,强调外部因素对冒险行为的影响,未能触及冒险行为之于青少年个体意义世界的关系,从而未能真正揭示冒险行为之本质要义。其结果是,教育者过多关注青少年冒险行为的外在表现及其不良影响,忽略了冒险行为之于青少年个体意义的理解。对冒险行为本质思考的缺失以及冒险行为之于青少年个体意义理解的阙如,势必带来对青少年行为认识的外在客观立场。这种外在客观立场及由此而来的非本质认识对教育实践者如何认识和理解青少年冒险行为产生了重要的影响。只关注教育者的立场和视角,而忽略青少年的特点和需求,无视冒险行为背后青少年的内心体验和真实意图,就无法触及冒险行为的根本和实质。这不仅不利于冒险行为的有效干预,也错失了走近青少年内心世界的机会,阻碍了青少年个体社会化与个体个性化发展的方向和进程。为此,有必要追问和重释冒险行为的本质要义,即冒险行为对于青少年个体自我认同和个性成长来说究竟有何意蕴?如此提问意味着一种视角和立场的转换,即从教育者的立场转向青少年的立场。而认识立场的转换,则可以触及和揭示青少年冒险行为的本质,从而为日常教育行动选择确立“阿基米德点”。

行为本质的追问意味着对冒险行为意义的理解。正常情况下,任何行为都是个体主体意识和意义世界的外在表现,也是青少年向他人、向外部世界的自我呈现。行为的本质预设了理解行为意义的视角和立场的转向,即从教育者的立场来阐释和评判青少年的冒险行为,转向从青少年的立场来理解青少年的冒险行为。教育现象学运用现象学的思想和方法来研究教育问题、探寻教育意义和揭示教育本质。在坚持“回到事物本身”的根本立场下,反对教育的实证化、理论化、科学化、技术化,转而更加关注的是人本身,是人的生活世界和生活体验。作为教育现象学的代表性人物,马克斯·范梅南指出:“教育现象学就是想让我们摆脱理论和预设的概念,将我们的成见和已有看法、观点先搁置起来。按胡塞尔的说法,就是将它们先括弧起来(bracket)、悬置(suspension)起来。让我们首先直接关注学生的生活世界和生活体验,并对它们做有益的反思,从而形成一种对教育的具体情况的敏感性和果断性。”<sup>②</sup>依循教育现象学的逻辑来认识冒险行为,其根本和关键不在于对其进行规范性判断,而在于立足于青少年自身,直面青少年的生活世界和生命体验,明晰其成长过程中遭遇的困境和问题,进而了解青少年的心灵需求和意义世界。立场的转换可以敞开青少年冒险行为新的意义:冒险行为不仅仅是偏离社会规范的偏差行为,而且亦是青少年回应其成长过程中所遭遇问题的行为,是其内在精神世界的外部表现,折射了青少年对自我、他人和世界的认识态度和思维方式。

具体来说,教育现象学视野中的青少年冒险行为具有如下特点。首先,教育现象学关注的是冒险行为之于个体存在的意义,而不是冒险行为所带来的消极后果。现象学热衷于人类的意义世界。<sup>③</sup>

<sup>①</sup>[美]杜威:《民主主义与教育》,王承绪译,北京:人民教育出版社,1990年,第29—30页。

<sup>②</sup>李树英:《教育现象学:一门新型的教育学——访教育现象学国际大师马克斯·范梅南教授》,《开放教育研究》2005年第3期。

<sup>③</sup>[加]范梅南:《生活体验研究》,宋广文等译,北京:教育科学出版社,2003年,第12页。

人不仅仅是物理事实的存在,更重要的还是意义的存在。意义的存在是人的根本性质,人的生存本身意味着理解意义和寻求对意义的理解。“人的生活方式本质上取决于意义结构的构建或者拆解,并且不同的生活领域内的一切都从属于此。由于是这样的,因此情况能长时间持续,直到一个完全‘被毁坏’的个性重新被构建,并且能够重新以一种正常的意义生活为依靠。”<sup>①</sup>范梅南认为现象学不仅仅是一种哲学视角的称呼,更是追问的源泉,质疑所经历生活的意义,“没有什么比追寻意义、追寻意义的奥秘、追寻意义的发源和发生本身更有意义”。<sup>②</sup> 规范判断意义上的冒险行为只关注行为表现与规范性要求之间的差距,是基于外在客观的立场来评判个体生命的表现意义,而忽略了行为主体的主观体验,从而忽略了意义的存在。青少年冒险行为固然有神经生理基础,特别是大脑的影响,但冒险行为也是有一定目的性的。它是个体成长需求和生命意义的外在表现,这个表现自然体现出行为主体对解决生命成长中遭遇问题的诉求。对自主独立的寻求和渴望就是青少年冒险行为的最重要的意义承载。勒温提出青少年是边缘人的概念,强调青少年不再属于儿童群体,也不想被当成孩子,但同时他们又不被成人团体认可。他们试图通过冒险行为,比如吸烟、喝酒、离家出走、夜不归宿、逆反等来摆脱成人的影响和控制,希望按照自己的意愿思考和行事,从而获得精神和行为上的自主。在此意义上可以说,冒险行为意味着青少年对儿童时代的告别,对成人权威的挑战,以及对自我认同的探索和对自主独立的追求。

其次,教育现象学关注的是个体的人,而不是普遍意义上的人,或是说关注个体的独特性。范梅南指出不同类型的教育者,如校长、教学顾问、课程开发者、评估专家、心理健康教师等都以抽象的方式思考和谈论孩子是危险的。这种方式很容易忽略每个孩子的独特性,转而关注他们的共同特征,进而进行分组、分类、筛选、衡量和管理,并以预设好的方法加以回应。<sup>③</sup> 关注个体不同的生活体验,尊重体验的差异性,是教育现象学的基本立场。“现象学教育学以生活体验为教育的起始点,其更关注的是每一学生的个体和独特性。”<sup>④</sup>就冒险行为而言,青少年由于个人性格、家庭环境、过去经验及人际交往环境的影响,其冒险行为背后的真实意图和生命体验也自然存在着差异性和独特性。不同青少年个体的冒险行为外在表现形式或许相同,但其背后的诱发因素和真实动机往往会有所差异,或源于渴望自主独立,或源于风险认知能力不足,或源于同伴群体的影响,或源于逃离父母管控,或源于身体变化带来的焦虑和不安等。对此,教育者要进行具体化考察和个性化分析。脱离个体的生活体验就不能把握个体的独特性存在,也不能真正把握个体冒险行为背后的真实动机,使得对冒险行为的理解流于普遍化和抽象化,从而难以揭示和理解冒险行为之于具体个体的意义。

再者,教育现象学主张从青少年的立场而不是从成人或教育者的立场来理解个体行为表现及其意义。教育者立场往往设定外在的标准或评价准则,将冒险行为看作是青少年给教育者制造的“问题”或“麻烦”。但从青少年的立场来看待,则是青少年借由行为向成人或外部世界表达其自我意图和生命诉求的表现。理解青少年的行为表现及其意义,根本上要从青少年自身出发,毕竟究其实质,“教育学是迷恋他人成长的学问”。<sup>⑤</sup> 因此,从教育者的立场来看待冒险行为当然有其存在的必要和价值,但问题的根本和关键不在于教师或成人眼中的冒险行为,而在于冒险行为对青少年个体意味着什么、其在成长中遇到了什么问题,且不可以教育者的想当然或应该如此来代替青少年的生命体验和内心感受。当青少年觉得自己陷入困境不能自拔,又无其他办法获得他人帮助,更容易出现采

①[德]罗姆巴赫:《作为生活结构的世界——结构存在论的问题与解答》,王俊译,上海:上海书店出版社,2009年,第31页。

②[加]范梅南:《实践现象学》,尹垠、蒋开君译,北京:教育科学出版社,2018年,第2页。

③[加]范梅南、李树英:《教育的情调》,李树英译,北京:教育科学出版社,2019年,第38页。

④李树英:《教育现象学:一门新型的教育学——访教育现象学国际大师马克斯·范梅南教授》,第5页。

⑤[加]范梅南:《教学机智——教育智慧的意蕴》,李树英译,北京:教育科学出版社,2001年,第18页。

取冒险行为来传达求助信号,以试图摆脱当前的困境。处于从儿童期到成人期的过渡期,青少年有着独特的思想观念、成长体验和生命体悟。一方面,青少年期为冒险行为提供了土壤。对自由、自主和独立的渴望,对自我价值的证明,希望赢得同伴群体的认可,以及对新异刺激的敏感,使得青少年容易采取冒险行为。另一方面,身份的转变也增加了青少年迷失方向和遭遇风险的可能性。冒险行为可能会让青少年产生一种无所不能的幻觉和自我重生的体验,从而低估或无视冒险行为的不良后果,给自身和社会带来伤害。为此,教育者只有基于青少年的立场,从青少年视角去看问题,才能真正发现和进入青少年的“世界”,觉知他们的心灵和思想,进而做出有意义的教育行为,使冒险行为成为重要的教育资源和教育契机。

#### 四、转向真正理解青少年的实践路向

日常教育生活中教师和父母对青少年的不了解、不关注、不信任、不理解,常常会招致青少年的抱怨、疏离和对抗。青少年觉得成人对他们缺乏应有的尊重和信任,不能甚至不愿从他们的立场和角度理解他们的处境、想法和需求。因此,真正理解青少年,自然要求教育者进行主体转换,从青少年自身出发,关注他们的生存状态和生活世界,基于青少年的生活情境和生命体验来理解他们及他们的行为。为此,就冒险行为而言,教育者的首要任务是了解青少年冒险行为赖以发生的周遭世界,洞察青少年冒险行为背后的生命体验和内心需求,进而才能采取适切性教育行动以回应青少年心理需求和成长诉求,引导青少年走上自我认同和个性成长的正常轨道。

首先,从习惯性思维转向反思性思维。教育者往往依据习惯性思维,即原有的价值预设、经验和观念,对行为作出相应的规范判断。<sup>①</sup>教育者常常生活在一种理所当然的思想观念窠臼中。这种先入为主的、想当然的思维方式无视青少年冒险行为所表达出来的真实意图,遮蔽了冒险行为所蕴含的之于个体存在的意义,从而放逐了青少年行为的意义世界。在兰格威尔德看来,“通过事先预设的理性前提是不能走进教育情境的,因它受到先在的社会形态的稳定的影响,也受到赋予教育关系以实际形式的方法论的影响。”<sup>②</sup>青少年冒险行为是直观地呈现在教育者面前的,教育者需要悬置既定的价值预设、经验和观念,通过对行为意图和内在动机的分析,来理解青少年冒险行为的意义并确定青少年所面临的问题。这就意味着教育者要在摒弃习惯性思维的前提下,对所观察到的青少年行为问题进行反思性的分析,理解其生存处境和生活环境,并在此基础上实现教育观念和思维的重构。而教育者转向反思性思维,也是由教育的本性所决定的。从本质上来说,教育不是一种技术或生产活动,而是一种规范性活动。规范性意味着教育者要积极思考什么是对青少年好的、什么是对青少年不好的,进而促使教育者不断反思自身的教育行为是否正当合理,是否是有利于青少年成长的适切方式。

众所周知,教育实践不是普遍的、抽象的,而是具体的、情境性的,真正有效的教育实践必定是建立在对每一个行为背后的个体全面了解和认识的基础上的。任何个体都是包含多方面特质的整体性存在。“学校必须学会把儿童视为一个具有整体人格的个体……学校不能把特定的行为视为一个孤立的音符,而是要把它视为整个乐章的组成部分,即整体人格的组成部分。”<sup>③</sup>某一行为的发生总是和个体的个性和人格存在着密切关联,脱离行为者的整体存在来判断他的某一行为往往失之于客观全面,或难窥其真实面貌。青少年冒险行为的出现不是孤立的现象,而是发生在一个特定的环境情境内。麦金太尔强调:“我们不能脱离意图来描述行为,而且我们也不能脱离背景来描述意图,因为

<sup>①</sup>周兴国:《人文科学视野中的“儿童问题行为”及其实践意蕴》,《南京师大学报》(社会科学版)2019年第1期。

<sup>②</sup>王萍:《教育现象学:方法及应用》,北京:教育科学出版社,2012年,第44页。

<sup>③</sup>[奥]阿德勒:《儿童的人格教育》,彭正梅、彭莉莉译,上海:上海人民出版社,2011年,第20页。

正是背景使得那些意图无论对于行为者本人还是他人都可以理解。”<sup>①</sup>只有将青少年的冒险行为放在个体所处的特殊情境中,才能获得客观真实的理解,把握冒险行为的实质。反观现实教育实践,教师容易局限于行为本身的矫正,忽略了童年经历、家庭氛围、人际交往和学校生活等情境对青少年的重要影响,从而错失了真正理解冒险行为的机会和可能。只有当教育者能够用普遍的理论 and 知识来解释具体个体在特定情境中的具体行为,并进而知道怎样引导个体在具体的情境中解决困惑、摆脱危机,真正有意义的教育实践和教育行为才得以产生,而这须臾离不开反思性思维。面对青少年的冒险行为,教育者需要反思自己的教育立场和教育方式。

其次,从客观解释转向生命体验。在现象学看来,个体体验的内容就是意义的表达,“我们自己就在同一时刻里体验着这些存在。”<sup>②</sup>离开个体的生命体验去问寻意义是不可能的。意义蕴藏于个体的日常生活世界和生活经验中。为此,从意义的客观解释转向个体的生命体验便成为必要且必须的。这也就意味着教育者的思维和实践不能基于教育者的思维逻辑,而是基于青少年的生活经历和生命经验,保持对青少年个性特点、家庭背景、生活经历及其生活世界的敏感性,倾听他们的心声和故事,感受和理解他们的生存感受和生活经验。“任何人摆脱不了对自己独特的个人经验、情感和理解的\*\*主观过滤。为了理解特定事件,你必须从参与者或当事人的观点看问题,看看他们是怎么解释事件的,是怎样把这些事件建构成特定事件的。你或许可以再前进一步并设法解释,为什么人们用设法重建自己生活史的方式行动,他们特定的活动只是个人生活史的一部分。”<sup>③</sup>一旦从客观解释者视角转向行为主体的生命体验的视角,教育者不仅要思考青少年做出冒险行为的真实意图是什么,更要深入了解青少年在成长过程中遭遇了什么问题,其内心感受、情绪状态和生命体验如何?他是如何看待自己的冒险行为的?

从青少年成长和发展的现实情况来看,教育需要特别关注他们在情绪和追求自主独立方面的需求。就情绪需求而言,伴随青少年身体特征上出现的剧烈变化,青少年的情绪表现出难以捉摸、变化无常、起起伏伏的特点。更关键的是,他们的生活基本上受情绪所控制,情绪的波动会使他们容易做出冲动的冒险行为。而在面临较大压力的时候,青少年更容易做出极端的情绪反应。成绩至上的价值取向、繁重的学业负担、激烈的竞争文化,使得许多青少年常常处于较大压力环境中。这种情况更需要教师保持良好的敏感性和洞察力,留心关注青少年的情绪变化和需求,引导其合理宣泄和释放压力,及时调适和化解不良情绪,从而避免其因不良情绪做出过激的冒险行为。就自主独立需求而言,相对于儿童,青少年渴望更多的权力来独立筹划生活、建构自我,体现自己的独立。权力需求满足受挫是对青少年极大的打击,一些青少年甚至会选择破坏性行为来满足权力需求。为此,学校应该成为更加平等和民主的场域,让青少年有更多的机会参与和组织学校的公共事务和公共活动,让他们从参与中体认到与成人同等的待遇,体验到自己掌握自己命运的存在感与成就感,满足他们渴望走向自立的需求。

当然,教育者对生命体验的关注应该是针对一个个青少年个体的。每个青少年个体都是一个独特的世界,“智慧的教育者形成了一种对独特性的独特关注,他们关注孩子的独特性、情境的独特性和个人生活的独特性”。<sup>④</sup>如果教育者想要真正理解青少年的冒险行为,就必须进行个性化考察,细致地观察其生活世界,耐心地聆听其生命故事,敏感地洞察其生命体验,并善于从其生命故事和生命体验中发现青少年个体的独特性,明确青少年成长过程中遭遇的具体问题。唯有如此,教育者才能

①[美]麦金太尔:《追寻美德》,宋继杰译,南京:译林出版社,2011年,第261页。

②[德]胡塞尔:《逻辑研究》(第2卷),倪梁康译,上海:上海译文出版社,1998年,第39页。

③[英]普林:《教育研究的哲学》,李伟译,北京:北京师范大学出版社,2007年,第96页。

④[加]范梅南、李树英:《教育的情调》,第11页。

够发现冒险行为背后的密码,真正走进青少年的意义世界和精神王国,进而帮助青少年化解成长过程中的困境和危机。

再者,从行为控制转向关系建构。在行为控制的视野里,教育者作为行为的评判者,代表着正确和正义,处于不容挑战的强势一方,而青少年则作为被管理或被惩戒的对象,处于被动接受的弱势一方,其所要做的就是服从要求并改正自己的冒险行为。在此情形下,师生之间的关系是等级性和割裂化的,无法实现师生间自由平等的交往和相处,特别是青少年的生命体验和成长需求被遮蔽和阻隔了。通常情况下,出现冒险行为的青少年同父母的关系往往处于冲突、紧张,甚至对立状态。“在青春期,只有那些一直是孩子的朋友和同情他们的父母和教师,才能继续引导他们。除此之外的父母或教师若是想指导他们,会立即被青春期的孩子拒之门外。孩子不会信任他们,把他们视为外人,甚至敌人。”<sup>①</sup>教师能否替代父母,对青少年给予足够的关心与理解,赢得他们的尊重与信赖,建立起积极融洽的师生关系,变得尤为关键。布伯认为教育的核心在于关系。诺丁斯强调学校教育的关键在于关系而非控制。范梅南认为教育是一种与人相处的学问,一种成年人与孩子相处的学问,并强调“我们如何看一个孩子和我们看到什么取决于我们和这个孩子的关系”。<sup>②</sup>有鉴于此,与其采取外在控制的方式来矫正青少年的冒险行为,不如与青少年建立平等、民主、对话的师生关系,让青少年在同教师真诚友好的相处与交往中敞开自己的生命体验和意义世界,进而实现观念的重构和行为的转变。

实现从行为控制向关系建构的转换,教育者要特别注意四个方面。一是给予青少年信任和宽容。冒险行为是青少年为走向成人期作准备、完成身份转变过程中的尝试和探索,是个体成长中自然而然的现象。当然这种冒险行为既有积极的,也有消极的,只不过青少年不顾危害性后果而采取消极冒险行为的情况的可能性更多些。为此,教育者要给予应有的信任和宽容,相信青少年成长和向善的可能性和可塑性,允许他们在冒险和错误中尝试、探索和成长,不要遮蔽冒险行为蕴含的积极教育价值。“我现在能很好地理解,这些错误就是用成人的标准来衡量孩子的过失,他们经常忘记,孩子像泉水一样飞速流动。哪个水流若接触过错,不必大惊小怪,因为奔流的行为本身就是对过错的纠正。什么时候停滞不流动了,就会产生危险,就应该小心谨慎。所以,教师害怕错误发生,学生不这么害怕。”<sup>③</sup>

二是坚持平等。青春期特有的反抗心理使得青少年排斥和厌恶教育者的说教和灌输,希望教育者把他们当作成人来看待,双方可以进行平等的沟通和交流。为此,教育者要放下成人的架子,改变自上而下的姿态,“和”青少年说话,而不是“对”他们说话。“和”意味着师生双方平等,是一种双向互动,双方能就某一问题敞开心扉,进行开放性交流。“对”则意味着不对等,是一种单向传递,教师代表着权威、正确和不容置疑,青少年要做的就是服从和接受教师的既定之见和外在之则。

三是要善于倾听。李政涛教授认为教育能不能尊重并着力去发现、呵护、满足和提升倾听需要,教师是否具有倾听的敏感、意识,以及具有什么样的倾听能力和倾听习惯,是教育能否成功的起始所在和关键所在。<sup>④</sup>教师真诚、开放的倾听不仅让青少年感受到尊重和关心,更重要的是可以走近青少年的内心世界,聆听他的生命故事,体悟他的思想情感,从中发现青少年冒险行为的真实意图。需要注意的是,青少年一般不轻易吐露自己的心声,或容易出现口是心非、言不由衷的情形。为此,教师需要创设一种开放性、包容性、真诚性、可接受性的温馨氛围来聆听青少年的倾诉,感受他们对自我、对生活、对父母、对学校的认识和理解。而在倾听的过程中,教育者还要保持教育敏锐性,能够及时

①[奥]阿德勒:《儿童的人格教育》,第125页。

②[加]范梅南、李树英:《教育的情调》,第35页。

③[印]泰戈尔:《生活的回忆》,倪培耕等译,北京:华夏出版社,2008年,第266页。

④李政涛:《倾听着的教育》,上海:华东师范大学出版社,2017年,第4页。



捕捉和洞察青少年心灵深处的情感需要和生命体悟,并给予必要及时的询问、点播和引导。当然,倾听不能仅局限于语言层面,还要特别关注非言语信息,比如面部表情、身体动作、说话语气等,这些往往比语言更能传递出青少年的内心世界和真实想法。

四是富有同情心。在范梅南看来,同情心对于教育学理解最为重要,它不同于移情,却高于移情。移情虽然能把教育者自身摆在孩子的位置上去理解孩子,但还是把孩子变成了分析和观察的对象。而同情则不仅意味着要设身处地考虑孩子的生存际遇和内心感受,更重要地还在于教育者要心向着孩子,让孩子真正进入了教育者的内心世界。“简言之,同情心在教育学意义上指的是成人从关心的意义上‘理解’儿童或年轻人的情境。”<sup>①</sup>也就是说,同情心既可以帮助教育者走近青少年的内心世界,读懂青少年的冒险行为,又可以提醒教育者不要混淆教育者和青少年个体,忘记教育者的角色和责任,而应时刻明晰自身的教育责任——关心和爱护青少年,并进而引领青少年的自由健康成长。教育者惟有站在青少年的立场,心向着青少年,想青少年之所想、感青少年之所感、做青少年之所需,才能真切洞察青少年冒险行为的真实意图和深层动机,真正实现和青少年的心灵同频与情感共振。在此前提下,有意义的教育引导才会成为可能,美好的教育愿景方能得以实现。

(责任编辑:蒋永华)

## Adolescent Risk-taking Behavior: An Investigation from the Perspective of Educational Phenomenology

ZHANG Fuwei

**Abstract:** Adolescence is a period when risk-taking behaviors occur frequently. Although it is reasonable to regard risk-taking behaviors as problem behaviors, it fails to recognize the significance of risk-taking behaviors for adolescents and thus leads to the ignorance of their standpoint. From the standpoint of adolescents, a risk-taking behavior is the behavior the adolescents take to solve their growth problems, and is an external representation of their inner world. Following the standpoint of educational phenomenology, the primary and fundamental thing is not to correct the risky behavior in the eyes of educators, but to approach the life world and life experience of young people by putting ourselves into their shoes. When educational practice turns to the standpoint of young people, educators should shift from habitual thinking to reflective thinking, from objective interpretation to life experience, and from behavior control to relationship construction.

**Keywords:** adolescents; risk-taking behavior; educational phenomenology

**About the author:** ZHANG Fuwei, PhD in Education, is Professor and PhD Supervisor at School of Education Science, Ludong University (Yantai 264039).

---

①[加]范梅南:《教学机智——教育智慧的意蕴》,第130页。