

人文科学视野中的“儿童问题行为”及其实践意蕴

周兴国

[摘要] “儿童问题行为”是教育理论和实践中较为常用见的概念。在理论研究和教育实践中,“问题行为”通常是在规范的意义上来使用的,意指一种教育者立场上的“有问题的行为”,但站在儿童的立场来看它也是儿童解决自己所遇问题的尝试,是“解决问题的行为”。人文科学视野中的“儿童问题行为”意味着,首要的不是去矫正在教育者看来有问题的行为,而是确立或理解儿童所面临的问题所在,以便为儿童提供所需要的帮助。为此,有必要重构教育日常话语中的“儿童问题行为”之观念,在理解儿童问题行为之意义时实现主体置换,从自然态度转向反思性理解,从问题行为的因果关系转向问题行为的意义关系,从意义的客观诠释转向行为主体的意义赋予。

[关键词] 儿童;问题行为;“问题-行为”;人文科学

学界在研究儿童的问题行为时通常多在规范的意义上来对此概念进行界定,很少对“问题行为”之本质加以追问,亦很少去思考这样的问题,即儿童的问题行为对于儿童而言究竟意味着什么?对问题行为之本质追问的缺失及对问题行为之于儿童意义的忽略,使得相关的理论建构倾向于从非本质的规范的意义上来看待儿童的问题行为,即从一种完全外在客观的立场来审视儿童的行为表现。儿童问题行为的客观立场及由此而来的非本质认识对教育实践者如何理解和认识儿童问题行为产生了重要的影响。其结果是,教育者在教育实践中往往从一个旁观者和评判者的立场来看待儿童的问题行为。这直接导致了一种教育技术主义和行为主义的实践倾向,于无意中强化了儿童作为行为者的消极身份意识。为此,有必要转换认识的立场,从人文科学的视角来认识儿童问题行为之本质,以为日常的教育活动确立恰当的实践逻辑起点。

一、规范判断意义上的“儿童问题行为”及其局限

问题行为,也称为行为问题,或者不端行为,越轨行为。关于问题行为,迄今学界多从规范判断的意义上来解释。但由于所采用的规范判断的准则不同,因而关于问题行为也有不同的解释。一是基于行为的后果来界定问题行为,如美国心理学家林格伦所定义的那样,认为问题行为是指“任何一种

周兴国,教育学博士,安徽师范大学教育科学学院教授、博士生导师(芜湖 241000)。本文是国家哲学社会科学基金项目“县域农村公共教育服务供给机制与绩效评估研究”(13ZZ060)成果。

引起麻烦的行为(干扰儿童和班级集体发挥有效的作用),或者说这种行为所产生的麻烦(表示儿童或集体丧失有效的作用)”。^a这种解释倾向于以行为所引发的后果,即由行为所引发出来的“麻烦”来判断一行为是否是问题行为。尽管教育实践者对所谓的“麻烦”有不同的标准,但这个“麻烦”确实是由行为所引发出来的后果。二是基于行为准则来界定问题行为,认为问题行为是那些偏离准则或常规的行为。这类解释主要是从社会及学校的行为规范角度来理解,由此问题行为通常表现为攻击、反抗、违纪越轨、焦虑抑郁、孤僻退缩以及各种身体不适等。^b三是基于行为与行为者的关系来界定问题行为,认为问题行为是指儿童在成长过程中所表现出来的各种不利于其品格发展和身心健康的行为,它是品德教育和心理卫生教育的对象。^c上述三种关于问题行为的界定具有一个共同的特征,即它们都是从外在客观的立场来看儿童的行为表现,即基于外在的标准来评判儿童行为,并将其归属于负面性的“问题”,从而使得有关问题行为的界定带有强烈的规范判断意味。“儿童问题行为”的规范性界定,固然能够使研究者和教育实践者对此概念进行操作性把握,但仅仅停留在规范判断层面的儿童问题行为概念,却也引发出一系列实践问题。这些问题可归结为以下几个方面。

第一,规范判断意义上的“问题行为”概念会引发标签化效应。对“问题行为”的理论阐释,无论是依据外在的标准还是行为后果抑或行为与行为者的关系来对相应的行为加以判断,都设定了对应然的行为期待和对实然的行为标识。例如,在教育社会学中,通常会把一般的越轨行为视为问题行为。勒墨特描述了由最初的失范行为发展到冲突的过程。“(1)初级越轨;(2)社会惩罚;(3)进一步的初级越轨;(4)更强烈的惩罚和抵制;(5)进一步的越轨,也许越轨者开始对实施惩罚的人带有敌意和怨恨;(6)危机达到了忍耐的极限……;(7)越轨者加强了越轨行为,以回击社区对他们的描述和惩罚;(8)在先前角色的基础上,越轨者最终接受了越轨者的社会身份,并努力加以调节。”^d在勒墨特的描述性说明中,社会规范作为“轨”,成为评判行为之是否有问题以及惩罚的根据。无论使用何种概念,教育者对越轨行为或问题行为的反复强调和认定,都有可能导引一种个体特定社会身份的确认。而这正是在教育实践中使用“问题行为”的最大问题所在。从某种意义上讲,“问题行为”规范性理解,极易导致一种关于儿童个体的标签化实践,由此而强化或固化儿童的问题行为,使得行为偏离标准或常态的儿童,即有问题行为的儿童,最终有可能发展成为有问题的人。从“问题行为”到“问题之人”,是把行为看作问题的虽非必然却完全可能的结果,也是教育者最不希望发生的事情。然而,规范判断意义上的儿童问题行为之观念及其相应的行动,往往会导致教育者所不希望的结果。正如里斯特所指出的那样,“标签对个人的运用从根本上改变了他们对自我的规定,并且进一步强化了最初引起社会反应的那种行为。”^e

第二,规范判断意义上的“问题行为”往往会诱发学校教育中的管理主义倾向,从而丧失由问题行为所显现出来的教育契机。对儿童问题行为的表面化理解,直接影响到教育者的教育实践意识,影响到教育者对儿童行为的认识和理解。在学校生活中,当儿童的行为偏离学校标准或者一般常规时,“问题行为”就会以一种前反思的判断而出现在教师的实践意识中,并由此决定采取相应的管理对策。由于强调“问题行为”与外在规范的不一致,因而教师通常总是以一种对行为的约束或矫正为策略,即努力让儿童的行为与学校的规范要求或常规保持一致,以使问题行为消失。其结果则是严格的外在约束与管理。杜威由此警告道:“当我们混淆身体上的结果和教育上的结果时,我们总是失去使一个

a [美]林格伦:《课堂教育心理学》,章志光译,昆明:云南人民出版社,1983年,第187页。

b 吕勤、陈会昌、王莉:《儿童问题行为及其相关父母教养因素研究综述》,《心理科学》2003年第1期。

c 车文博:《心理咨询百科全书》,长春:吉林人民出版社,1991年,第105页。

d [英]雷·C·里斯特:《标签理论对理解学校教育过程的贡献》,转引自张人杰:《国外教育社会学基本文选》,上海:华东师范大学出版社,1989年,第544页。

e [英]雷·C·里斯特:《标签理论对理解学校教育过程的贡献》,第554页。

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。”^a

第三,规范判断意义上的“问题行为”往往绝对化儿童的那些偏离标准常态的行为,从而使教师失去理解儿童行为意义的机会。概念的规范引导功能,使得人们在思考问题的时候,容易形成一种同化策略,即将个别的事物纳入到普遍的范畴之中。这种思维策略虽然能够产生实践的简化作用,却也使人们丧失对个别事物的理解和认识能力,即不能够对个别事物的独特性和本质显现有清晰的认识。当教师只是从外在的规范要求来对儿童所发生的行为进行判断并得出“问题行为”之结论时,儿童的那些被标示为“问题行为”的行为之意义就会受到忽略。例如,那些被列入问题行为范畴的攻击性行为、课堂扰乱行为、不守纪律行为、退缩哭闹行为等,对于教师而言都是偏离标准或常态的行为,但这些行为对于儿童而言究竟意味着什么?在问题行为的规范性描述的引导下,这些行为的意义问题就会被忽略或遮蔽。由此,教师就会丧失通过这些行为理解儿童的机会。而对儿童的理解和了解,则是有效教育的基础、前提和保证。

规范判断意义上的“问题行为”在认识上带有强烈的主观判断倾向,在实践中则带有强烈的操作主义倾向。它试图通过对“问题行为”的操作性管理或直接的行为矫正而使儿童的行为表现恢复到常态或标准状态。它强调家庭、学校、同伴父母以及教养方式对于儿童问题行为产生的外在影响或作用,忽略或无视儿童作为行为主体所赋予的“问题行为”之意义,以及儿童通过问题行为而获得的体验。它依据因果关系而不是个体行为的意义关系来处理儿童的问题行为,例如,孤立地看待儿童的攻击性行为或课堂捣乱行为,其结果必然是无视儿童作为主体的存在。

二、人文科学视野中的“儿童问题行为”

迄今有关问题行为之界定,通常只是以根据行为与外部世界的关系来描述并定义问题行为,强调外部世界对问题行为的影响,忽略或没有触及问题行为与儿童的精神世界或意义世界的关系,因而没有对问题行为之本质作出应有的追问;其结果是,教育者在实践者过度关注儿童行为之外在表现及其对标准和常态的偏离,忽略对儿童问题行为之意义的理解。因此,有必要重新追问问题行为之本质,即问题行为对于儿童来说究竟意味着什么?对此问题的追问还暗含着这样一种认识,问题行为既具有日常理解的消极价值,同时也具有积极的教育价值,因此,当实践者对问题行为的规范性解释过分关注问题行为的消极意义时,有必要关注和认识儿童问题行为的积极意义。而这意味着一种观察视角和立场的转换,即从实践层面的客观判断立场转向人文科学的理解立场,从成人或教育者的立场转向儿童或受教育者的立场。观察视角的转换能够使教育者获得儿童问题行为的新镜像,从而开启更为个性化的教育实践之路。

行为本质的追问提示着对问题行为意义的理解。行为是个体身体的连续的有意识的运行,如吉登斯所指出的那样,“身体是积极行动的自我‘所在’(locus)”。^b行为之本质的构成在于它的意识性,因而行为者在其行为的意向性中显现自我。梅洛·庞蒂指出,“我们的身体是活生生的意义的纽结,而不是一定数量的共变项的规律。”^c由此出发,则儿童的行为,即便是其问题行为,也都是其主体意识和精神世界的外在表现,也是儿童向他人的自我显现,而儿童的身体则成为其内部精神世界和外在客观世界联系的中介。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审视儿童

a [美]约翰·杜威:《民主主义与教育》,王承绪译,北京:人民出版社,1990年,第29—30页。

b [英]安东尼·吉登斯:《自我的构成》,李康、李猛译,北京:中国人民大学出版社,2016年,第33页。

c [法]莫里斯·梅洛-庞蒂:《知觉现象学》,姜志辉译,北京:商务印书馆,2001年,第200页。

的问题行为,转向从儿童的立场来理解儿童的问题行为。立场的转换使得儿童的问题行为显示出新的意义:问题行为不仅仅是有问题的行为,而且亦是儿童解决其问题的行为,是其自主意识的外化。这正是儿童问题行为的本质所在。这里所谓的“问题”,并不是教育者根据规范要求来对行为进行衡量和评判的结果,而是行为者内在在精神世界需求满足困境或冲突的表征。因此,所谓儿童问题行为,不过是儿童在其生活和学习过程中遇到了问题,他试图用自己的方式——只不过是以一种偏离常规或教育者所要求或期待的方式——来解决所面临的问题,以摆脱某种存在困境的外在表现。

对儿童问题行为的本质追问,已经为研究者所提出,只是没有获得应有关注。例如,美国学者德瑞库斯就认为,所有的儿童都为一个重要目标所激励,那就是归属感——他们属于一个班级、一所学校。如果他们实现了自己的归属目标,那么他们的行为通常是可以被接受的。否则,他们便逐步地转向“错误的目标”——吸引别人的注意、强权、复仇或退缩。^a儿童的行为是否是为了实现归属感目标以及目标实现不了就采用其他的行为方式,这当然可以去作进一步研究和思考,但德瑞库斯无疑想对他所描述的那些“问题行为”之本质作出相应的解释,即吸引别人的注意、强权、复仇或退缩等行为都是儿童尝试解决他们所面临的归属感问题。实际上,不独德瑞库斯,格拉瑟也持类似的立场。格拉瑟认为,“我们所有的行为都是为了持续满足根源于我们基因深层的五大基本需求。”^b根据格拉瑟,儿童所有行为都是为了满足他们的基本需求,这就是说,即便是问题行为,也是儿童需求满足的行为。上述关于问题行为的解释虽各不相同,但它们一个共同的特点是,并不单纯以外在标准或规范为参照系对某种或某类行为做出“问题”之判断,而是从行为与行动者的体验或内在需要之关系出发来对理解那些有问题的行为。他们的不同只在于他们对问题行为之意义做出了不同的理解而已。

人文科学视野中的“儿童问题行为”具有以下几个方面特征。首先,人文科学关注的是儿童行为的“意义”,而不是儿童行为的“问题”。“意义”是一个用来领悟生命历程的概念,如狄尔泰所描述的那样,“是各个组成部分所具有的、植根于生命本身之中的与这种整体的关系。”^c如此理解意义,则儿童问题行为也是儿童生命的意义和价值的表达或表现,这个表达或表现必定表征着行为者对解决所遇问题的诉求。规范判断意义上的“行为问题”主要表达行为表现(客观存在)与规范性要求(主观的期待)之间的差距,是站在非生命的立场来评判生命化的表现意义。其次,人文科学倡导从儿童的立场而不是从教育者的立场来理解儿童的行为表现及其意义。问题行为亦如其他有意识的行为一样,也是一种表现行为,是儿童借助行为而向成人或教育者表达其意识内容。理解儿童问题行为的教育者立场往往设定外在的标准或评价准则,而儿童的立场则更加强调整行为者通过特定而产生的内在体验、感受和意识自我。再次,同样立足于问题的解决,与常规的儿童问题行为把外在的规范要求设定为教育实践的逻辑起点不同,人文科学则将儿童问题行为所表达出来的意义设定为有效教育实践的逻辑起点。这就是说,要真正解决儿童的行为问题,就必须从儿童问题行为所表达出来的意义出发,而非从所表现出来的“行为”或“问题”出发。

三、观念重构与概念转换:从“问题行为”到“问题-行为”

观念的转变首先意味着作为观念表达形式的概念的转换。概念的转换可以从两个方面入手。一是概念意涵的重新阐释,二是概念形式的重新表述。概念意涵的重新阐释提出了新释意涵的传播要求,从而于无形中增加了概念转变的成本。相反,概念形式的重新表述则能够有效地提示概念的新意

a [美] 查尔斯·森特:《小学课堂管理》,吕良环等译,北京:中国轻工业出版社,2003年,第152页。

b [美] 威廉·格拉瑟:《了解你的儿童:选择理论下的师生双赢》,杨诚译,北京:首都师范大学出版社,2012年,第19页。

c [德] 威廉·狄尔泰:《历史中的意义》,艾彦、逸飞译,北京:中国城市出版社,2002年,第58页。

涵,从而为教育实践者转变教育观念提供话语条件。这里,我们试图将两者结合起来,在概念意涵重新阐释的基础上,采用新的概念形式——“问题—行为”,将“问题行为”的“儿童尝试性地自我解决其问题的行为”这一涵意显出来。

“问题—行为”作为新的概念表达形式具有三个方面的含义。第一,“问题—行为”既是问题行为,同时也是解决问题的行为,即便问题行为总是表现出与外在规范、要求不相符合的特质,因而对于教育者来说总需要通过教育来加以改变,也改变不了儿童通过其行为来解决其自身问题的实质。第二,问题—行为是一种表现行为,都是儿童意识、情感、观念和想法等意识内容的外在表现,因而日常意义上的儿童各种问题行为都可以看作是儿童生命意义和需要的外在显现。第三,问题—行为是儿童在其中总能获得某种独特体验的行为,此体验有助于儿童形成自我存在感,从而使其在特定的情境中获得生命的存在意义。从这个意义上看,“问题—行为”能够表达出儿童自我发展的积极心态。

“问题—行为”在以下几个方面有别于传统的“问题行为”。

首先,“问题—行为”对儿童的问题行为做出不同于传统的规范判断意义上的解释,而是认为儿童在特定的教育场景中通过自身努力来解决他们自身所面临问题的尝试,而不仅仅理解为对标准或常态的偏离。因此,“问题—行为”概念提出了这样一种要求,即在认识论上,对行为的理解先于对行为的判断;而在实践论中,行为的意义则先于行为的问题。直接显现出来的儿童行为作为一种人文科学意义上的现象而为教师所直观。“问题—行为”突出问题的行为性以替代问题行为之突出行为的问题性。这就是说,即使是问题行为,也同样是儿童个体的自我建构以及儿童与客观世界的意义关系的建构。这是一种积极而非消极意义上的问题行为。

其次,从问题的主体来看,“问题—行为”强调行为的双重性意涵,即舒茨所提出的主观的意义和客观的意义。主观的意义即行动者赋予行动的意义,它事先为行为者所构想;客观的意义则是观察者对行动者的行动意义所做出的理解。^a儿童的问题行为之问题也同样表现出主客观之辨。主观意义上的问题,是主体对于生命存在意义的探寻,因而问题行为乃是主体在实践和交往中直面自己的生命存在问题的探索与追寻。这类问题不解决,则主体的存在意义就会出现危机。客观意义上的问题,通常是教育者或成人作为儿童行为的观察者,基于学校及社会的规范要求而对行为做出的规范性判断。客观意义上的问题之产生的机制是,当教育者不能通过适当的教育活动为儿童的生命存在意义的追寻提供相应的帮助或指导时,偏离规范或常态的问题行为也就随之而产生。因此,儿童的问题行为是儿童探寻生命存在之意义的结果。如法布尔所论述的那样,“问题性恰恰是意义的场域本身。”^b对于儿童来说,在很多情况下,行为的问题性源自于由教育者所提供的活动之于儿童生命意义的不相关或无意义。这种无意义是儿童对于活动的主体体验或感受之结果。由于由教育者所操控的教育活动无关儿童的生命意义,而是来自于教育者的外在要求,因此主观意义上的问题行为与教育者的要求之间就形成一种强烈的矛盾或冲突关系。正是这种冲突关系导致客观意义上的问题行为产生。

再者,“问题—行为”概念所关注的,是儿童在其发展过程中出现了对他而言非解决不可的问题,而非“问题行为”本身。当儿童遇到了必须要解决而教育者不能或及时提供相应的帮助因而无法依赖他人来解决这些问题时,儿童就会使用自己的方法来解决他所遇到的问题,其结果往往是行为的偏离常态或与教育者的主观期待不相符合。站在教育者的立场来看的问题行为,或者以常规或社会的普遍性要求为参照的问题行为,当然是一个不能无视的问题。但教育者如何应对儿童的所面临的问题,对儿童的成长来说则显得更为迫切。因此,问题—行为概念之确立与其说是概念表达方式的改变,不如

a [奥]阿尔弗雷德·舒茨:《社会世界的意义构成》,游淙祺译,北京:商务印书馆,2012年,第37—40页。

b [法]米歇尔·法布尔:《问题世界的教育》,晓祥、卞文婧译,北京:中国社会科学出版社,2014年,第1页。

说是问题的意义主体的转换以及关于问题行为所隐含的教育观念的转换。

四、转向真正地理解儿童

转向真正地理解儿童,要求教育者进行主体转换,或者如理解社会学理论所阐述的那样,实现“人的置换”,即“把我们自己放在行动者的位子上,然后把我们的意识体验跟他人的意识体验藉由观察到的相同类型的行动等同起来。”^a从认识论角度看,教育者既是儿童行为的观察者,也是儿童行为的诠释者。理解儿童在教育情境中所表现出来的行为,明了其行为的意义,在于通过儿童显现于外的身体的连续动作来把握儿童的意识内容,通过被给予的儿童行为而获取儿童行为意向或意图。这就是说,教育者首要的任务是理解儿童行为的内在意义,由此进入儿童的意义世界,在此基础上着手行动以便介入儿童成长。

首先,从自然态度转向反思性理解。教育者在面对儿童在特定的教育情境中所表现出来的行为,往往采用一种自然的态度,即基于已经持有的经验、理论和立场等,对行为做出相应的规范判断。这种先入为主的自然态度,无视儿童行为所表达出来的意向,直接消解了儿童行为所蕴含的意义,从而消解了儿童行为的意义世界。儿童日常行为是直观的给予教育者的,揭示儿童行为的意义,需要教育者摒弃所持有的立场、偏见,通过对行为意向或意图的分析,来理解儿童行为的意义并确立儿童所面临的问题。这意味着,教育实践并不全然是实践性的,而应该同时也是理论性的。教育实践的理论性品味,表现为教育者必须要对所观察到的儿童行为问题作出反思性的理解,以理解儿童行为问题所隐含的意义。唯如此,教育者才能真正做到因材施教,切实帮助儿童解决他们所面临的问题。真正有效的教育实践首先是建立在对儿童可靠的认识前提之上。这种认识的目的是获得有关儿童的普遍性知识,而是要获得有关“这个儿童”的知识。前者可以通过理论的学习,后者则必须依赖教育者的“反思性理解”,即教育者对自己所持有的自然的态度或前反思性的、前理论性的态度之反思。由此,教育者在教育儿童的同时亦在进行自我重塑和自我认识提升,实现我国传统教学理论中所说的“教学相长”。

其次,从儿童问题行为的因果关系转向意义关系。儿童问题行为的因果关系在于把问题行为看作是外在客观因素的影响结果,这就是说,教育者试图把学生的问题行为与某些影响联系在一起,并把这些因素看作是问题行为之原因(实证主义教育理论对此要负主要的责任)。在这种情况下,行为的因果性关系成为最主要的关系。人文科学视野中的儿童行为之审视,特别关注问题行为的意义关系。儿童问题行为的意义关系强调,无论是问题行为还是非问题行为,都是主体试图通过身体行为这个中介而建构一种与世界的恰当关系,在这个建构过程中,主体的存在意义得以明证,自我的存在价值亦得以实现。区别只在于,问题行为所表征的是自我的存在价值之扭曲实现。问题的因果关系与意义关系的区别在于,前者强调外部世界对儿童的影响,后者则突出儿童内在世界对其行为的影响;前者旨在说明问题行为,后者则试图理解问题行为。然而,这并不意味着儿童问题行为的因果关系就毫无意义。实际上,一旦教育者把握住了儿童行为的意识内容并掌握了儿童行为的意义关系,那么对这种意义内容的解释就要回到因果关系上来,即回到儿童意识内容形成的外部影响因素上来。

再次,从意义的客观诠释转向行为主体的意义设定。特定情境中的儿童行为,有着不同的意义维度。从意义诠释的主体角度看,便有教育者的意义诠释即和儿童的意义设定即主观意义。面对儿童的问题行为,教育者总是会在不同的程度上有一个对行为之表现的诠释。只是有关儿童问题行为之诠释

a [奥]阿尔弗雷德·舒茨:《社会世界的意义构成》,第157页。

还有一个是否符合儿童所赋予意义的问题。意义设定则是儿童所赋予行为的意义,即通过身体的系列行动而表现出来的行为者的意向性或行为意图。从意义的客观诠释转向意义的主观设定,意味着教育者要从儿童出发,从儿童所生活的周遭世界出发,去努力理解儿童行为问题的本有之义,而非单纯基于教育者所拥有的概念图式而做出的解释。例如,当我们把儿童的问题行为看作本质上是儿童解决问题的行为,那么我们就已经在进行一种理解视角的转换,即从教育诠释者视角转向行为主体的意义赋予的视角。一旦理解的视角发生转换,则新的问题就会自然生成:儿童想通过在教育者看来有问题行为来解决什么问题?对此,教育者可以提供什么样的帮助?此时此刻怎样做或做什么对这个儿童来说才是最恰当的?由此,我们才能够真正进入儿童的意义世界和生活世界,从而帮助儿童消除而非矫正问题行为。

(责任编辑:蒋永华)

Children's Problem Behavior and Its Practical Implications from the Perspective of Humanities

ZHOU Xingguo

Abstract: Children's problem behavior is a common concept in educational theory and practice. In both theory and practice, the concept of problem behavior is usually used in a normative sense, meaning "problematic behavior" from the perspective of educators. But from children's point of view, it is also "the behavior of solving problems", i.e. their attempt to solve the problems they encounter. Children's problem behavior, if viewed from the perspective of the humanities, means that the important thing is not to rectify the behaviors that are problematic in the eyes of educators, but to identify or understand the problems faced by children and on this basis to provide them with the help they need. Therefore, it is necessary to reconstruct the concept of children's problem behavior in the daily discourse of education, to realize the replacement of the subject in understanding the meaning of children's problem behavior, and in particular to change from taking an intuition-based attitude to developing a reflective understanding of their behavior; from focusing on the causes for their problem behavior to understanding the meaning of their behavior; from the objective interpretation of the meaning of their behavior to helping make their behavior meaningful.

Key words: children; problem behavior; "problem-behavior"; humanities

About the author: ZHOU Xingguo, PhD in Education, is Professor and PhD Supervisor at School of Education Science, Anhui Normal University (Wuhu 241000).