

为儿童写作的成年人，不可避免地要面对时空两端的自我——一边是已经成形的、被社会化规训的现在的“我”，另一边是那个尚未定型、充满混沌可能的童年的“我”。儿童文学的写作者，站在时空的此岸，一次次回望曾经的自我，一边想象着童年的自己初次接触世界的疑惑、新奇和惊喜，一边为如今的小读者们写下适合他们的故事。

如今的儿童文学作品数量繁多，包含了不少的分支和路径，获得本届四川文学奖的两部儿童文学作品可以说代表了目前儿童文学的其中两种路径：杨红樱的《大象的远方》以畅销书系的成熟叙事技巧面向广大的儿童读者，陈言榕的《蒲公英的眼睛》则以严肃文学的姿态和乡土题材的厚重感获得文学奖项的认可。当我们把两部作品放在一起，从“成长地理学”的空间建构、叙事结构的选择、儿童视角与声音的分配、核心意象的运用这四个维度进行细读时，就能看到，它们在以各自不同的方式，完成了对儿童认知的某种“温柔的规训”。进入这两部作品的叙事内部，可以逐渐厘清它们在这四个维度上不同的选择对儿童读者意味着什么。

儿童文学中的“成长地理学”

空间向来是小说叙事中不可忽视的内容，作品选择什么样的空间，以及用怎样的逻辑去构造文学空间，都包含了作者有意味的塑造。在《大象的远方》中，空间逻辑是平面的、开放的，与小读者的认知相匹配。象群从西双版纳出发，一路向北，途经人类的村庄、加油站、红泥塘、古老的单孔桥，最终抵达春城的电视塔下。这条路线清晰而绵延，几乎每一站都构成一个可供观赏的风景单元。空间在这里是等待被穿越的媒介，象群的移动本身就具备意义：出走即成长，行走即看见。值得注意的是，这条路线上几乎不存在真正意义上的空间阻力：桥塌了，大象会游泳；公路有红灯，大象懂得等待；即便是断鼻象陷入土坑的危机，也被起重机轻松化解。空间的敌意被降至最低，每一次位移都指向新的奇观而非新的困境。这种横向旅程的叙事逻辑是积累式的——经历越多，成长越丰盈。于是，《大象的远方》中的成长地理学实际上是一种“观光式成长”：象群走过了很远的路，见到了很多新鲜事物，但它们的“远方”始终是一个被善意包裹的、永不抵达的彼岸。这样的作品能被小读者愉快地接受，他们在阅读过程中不仅能跟随主人公体验世界的新奇，还能感受世界的善意带来的安全感和秩序感，让他们在探索世界的初期阶段接受基本的是非对错方面的教育。

相比之下，《蒲公英的眼睛》中的空间则存在海拔和意义上的高度差异。小说中有村寨，有高山，村寨坐落在山脚下，山则围绕四周，高耸在上。在这种空间结构中，“向上”与“向前”被赋予了不同的含义：向前是地理的移动，向上是精神的攀升。每一次攀爬都是一次道德境界的跃升。空间在这部作品中承担了明确的隐喻功能，也承载了对小读者的教育和规训。小说中出现了许多榜样式的人物，比如一直坚守红军墓的奶奶，从小就懂事，认真学习努力上进的姐姐，以及之后出现的金老师，关心学生，甘于奉献，一切为学生考虑，不计个人得失……他们就像一个个善的化身，指引小说的叙述者“石哥”朝着正确而光明的道路向上攀爬。这种叙事包含的纵向地理学的逻辑是升华式的，人物的成长被标识为精神上能够抵达的高度。从儿童接受心理学的角度看，他们确实可能会被《蒲公英的眼睛》中的积极描述所感染，并因此激发内在的驱动力。心理学家阿尔伯特·班杜拉在其著作《社会学习理论》谈到：“如果人们只能依靠自身行动的效果来获知该做什么，那么学习将变得极其费力，更不用说危险了。幸运的是，大多数人类行为是通过观察榜样而习得的：通过观察他人，人们形成了一种新行为如何执行的观念，这些编码后的信息在日后便成为行动的指南。”儿童时期是我们开始大量模仿学习的阶段，所以阅读带有正向激励的文字显得尤其重要。尽管接下来我会谈到《蒲公英的眼睛》在某些方面的欠缺，但这里面塑造的榜样性人物无疑对儿童起到了正向引导的作用。

但如果将这两种空间逻辑并置观察，一个共同的简化倾向便浮现出来。无论是横向旅程的奇观化处理，还是纵向攀升的象征化手法，两部作品都以各自的方式消解了空间中可能存在的复杂性，放在儿童文学的范畴，这并非缺点，相反因其清晰明朗的书写

能获得儿童读者的青睐。但作为成年评论者，我们也不可避免地想探讨一下这两部作品主题中可能蕴含的深意。《大象的远方》灵感来源于 2020 至 2021 年发生在云南的一场真实生态事件——“亚洲象北迁”，这次未知缘由的迁徙曾引起全世界的关注和讨论。象群出走的背后，可能包含着它们栖息地压缩、食物短缺等生态因素，目前并没有定论。作者杨红樱用童话般的书写，将象群出走的原因推论为温情脉脉的“世界那么大，我想去看看”，消解了真实事件中的生态因素，在悬而未决的事件中，做出了符合儿童审美和价值取向的猜测。

《蒲公英的眼睛》则回避了乡村社会结构的复杂性。因贫穷产生的困难被美化为磨炼意志的试金石，留守的孤独也被转化为精神上的坚守，空间的高度被等同于道德的高度，而贫困本身的荒谬性与破坏性则被搁置。两种空间想象都拒绝让空间成为一个真正的、成年人需要考虑和面对的困境：象群的路上只有善意的人类和可以被解决的险情；石哥的寨子里只有勤劳的母亲、懂事的姐姐、奉献的老师。空间被净化了，成长也因此变得安全而有序。

当我们回望童年，究竟是在多远的地方注视它？《大象的远方》选择了一种“平视”的姿态，象群的旅程与读者的视线保持同一水平，成长是横向展开的累积；《蒲公英的眼睛》则选择了一种“仰视”的姿态，将童年放置在高处，将苦难升华为崇高的记忆。两种地理学都在用空间讲述成长，却不约而同地让空间变得过于清晰和友善。而真正的成长，伴随着空间中那些容易迷路和折返的路程，但这些恰恰是两部作品的空间叙事中，被省略的部分。

线性叙事与散点叙事

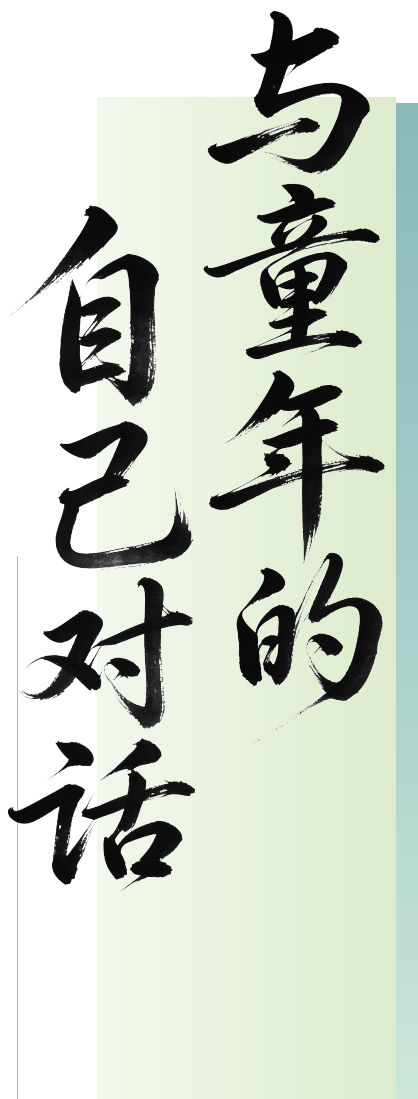
叙事结构的选择，本质上是作者对故事时间的安排。当一位作者决定“先讲什么、后讲什么”，他其实已经在为读者铺设一条通往作品内核的路径。对于儿童读者而言，这条路径的清晰度、可预见性以及行走其间的节奏感，直接决定了他们能否与故事建立持续的情感联结。《大象的远方》与《蒲公英的眼睛》在叙事结构上选择了截然不同的路径——前者是典型的线性旅程叙事，后者则更接近散点式的童年回忆录，两种选择的背后，折射出儿童文学创作中关于“如何讲故事”这一根本命题的不同回答。

《大象的远方》的叙事结构清晰明了：象群从西双版纳出发，一路向北，沿途遇见什么、经历什么、然后继续前行。这是一种经典的“出发——遭遇——解决——继续前行”单元模式，每一个章节都由一个相对独立的事件构成，事件与事件之间以“象群向北移动”为纽带串联，读者可以轻松地跟随象群的脚步，享受每一次新的“遇见”，阅读过程流畅而放松。清晰的事件连接不太需要读者进行复杂的因果追溯或情感积累，每一页都有新的东西在等待。同时，羊娃的“报恩”支线与断鼻象的“复仇”支线穿插其中，为相对单调的故事行进提供了必要的情节支持。从儿童接受的角度来看，这种“每一步都有新事发生”的节奏，天然契合了低龄读者对“接下来呢？”的好奇心驱动。

然而，这种清晰的结构也付出了一定的代价。最为显著的问题是：象群“为什么要出走”和“要去哪里”这两个在开篇被浓墨重彩提出的核心悬念，在后续的旅程中被逐渐悬置、稀释，最终几乎被遗忘。象群的移动逐渐失去了“追寻答案”的内在驱动力，读者跟随象群的动机也相应地从“想知道为什么”滑向了一种习惯性的“继续看看”。当断鼻象在谈话中轻易放弃了复仇的执念，当象群的“远方”被逐一拆解为一个个“想去看看世界”“想吃美食”“想找阿诗玛”的个体愿望，故事最初那个提问便悄然消散了。这导致了一种有趣而微妙的叙事效果：线性结构带来了阅读的轻快感，却也导致了叙事深度的扁平化。象群走了很远的路，但故事的内核几乎没有随着空间的延伸而发生真正的位移。

《蒲公英的眼睛》的叙事结构则呈现出完全不同的面貌。它采用的是编年体式的童年回忆录结构，以叙述者“石哥”的成长为时间轴，串联起一系列生活片段——爸爸做木轮车、上山看望奶奶、赶集卖野葱、跑三千米比赛、姐姐考上师范、金老师到来与离去、童老师的病逝……每一个片段都相对完整，情感浓度极高，细节铺陈充分，但彼此之间缺乏“情节因果”的紧密关联。

口 崔 耕



这是一种更接近散文的“形散神聚”。它要求读者在每一个新的章节开始时，重新进入一个不同的情感情境，而非被同一个悬念主体持续拉拽向前。这种结构对儿童读者构成了不小的挑战。儿童往往倾向于追问“发生了什么”，并以此为驱动继续阅读，当木轮车的故事结束后，下一个故事与它没有直接的因果关联，读者需要主动调整注意力、重新建立情感投入，这对于阅读耐力尚在发展中的儿童而言相对困难。缺失了持续悬念的牵引，阅读过程容易流于碎片化，难以形成持续阅读的沉浸感。这正是许多儿童读者面对这部作品时可能感到的疏离，他们或许能感受到文字的优美与情感的浓度，却很难被情节持续吸引。

但如果我们不将“儿童阅读”简单等同于“低龄阅读”，散点叙事也自有其不可替代的价值。这种结构的优势在于，它赋予了作品一种真实的生活质感。童年的记忆本就未必是连贯的情节线索，而是一幅由无数瞬间拼贴而成的图景，某种存在于童年记忆中特殊的气味、声音、触感，或是某束黄昏的光线、某句让人心头一紧的话。散点叙事允许作品在这些瞬间之间自由游走，不必强行行为每一个片段寻找前因后果，从而更忠实地还原了记忆本身的质感。《蒲公英的眼睛》中是具备这些带有真实生活质感的瞬间的，作者陈言榕努力还原记忆中叙述者“石哥”的生活细节，期待让笔下的每一个瞬间都有机会被重现被看见。

然而，这两部作品清晰的叙事结构也带来了一些值得思考的问题。《大象的远方》用清晰的线性结构换取了阅读的畅通，代价是叙事深度的稀释，文中的象群，旅程永远有下一站，每一个问题都有解决方案，没有人需要真正面对“走不下去”的时刻；《蒲公英的眼睛》用散点的回忆结构换取情感的厚度，却忽略了真实情感的复杂性，作品中每一次回忆都被作者赋予了明确的情感指向和道德归宿，没有一段记忆是“不知该作何感想”的，在某些维度上，失去了与童年那种混沌、犹豫、反复无常的本真状态的真正对话。一个孩子成长的真实轨迹，往往处于模糊的和无法命名的地带，那些被线性叙事难以标记、散点叙事容易遗漏的领域，恰恰可能是儿童文学最值得探索的空间。

儿童视角与声音的分配

当一位成人作者选择以儿童的眼睛观察世界时，他究竟在多大程度上能够真正让渡自己的声音？而当 he 无法完全让出时，成人的声音又将以何种方式、在何种程度上渗透和改变叙事的质地？《大象的远方》与《蒲公英的眼睛》分别给出了两种截然不同的回答。

《大象的远方》的发声方式是较为单一的，这是杨红樱作为一名深谙儿童接受心理的作家有意为之的发声策略。主角团设置正是这种策略的延伸：第一人称的笑猫负责叙

发主线剧情，发现各种问题，亲身体验故事，经历情节，便于小读者在阅读的时候产生代入感；球球老老鼠像班里那个调皮捣蛋发育推迟的男孩，承担搞笑、轻松的部分，但他奇思妙想很多，并且擅长提问，对于更低龄的小朋友来说，是个很好的提问补充代言人；神龟大师见多识广，阅历丰富，负责各种问题的解答和很多知识性、常识性的科普，跟笑猫和球球老老鼠是亦师亦友的关系，这种配置，既是当代友情铁三角关系的代表，也是儒家传统中“三人行必有我师”的映照，对儿童读者能产生潜移默化的影响。在这样的设置下，儿童阅读起来轻松愉悦，也能从主角三人团的互动中产生对友情的积极认知，同时避免了在阅读中感受孤独，是一种正向的情感经历。

叙述者笑猫的声音与读者的认知几乎处于同一水平线上，他对一切都充满好奇，而他的好奇恰好就是读者可能产生的好奇。叙述者与读者并肩而立，共同面对一个陌生的世界，共同发问、共同学习。他幽默、善良、略带狡黠，但始终稳定可控，他的好奇是安全和有方向的，也能指向已知答案的，不会让孩子感到不知所措，找不到出口。与此同时，主角团之外的其他角色的声音差异极小，大象羊娃、断鼻象、头象、小公象，几乎说着同一种懂事的语言，表达同一种善良的情感。对于小读者来说，这种阅读是安全和舒适的，单声部的发声方式也适合小读者刚刚接触世界不久还较为单一的认知。

《蒲公英的眼睛》的发声机制则相对复杂，从儿童文学的角度也更具争议性。叙述者“石哥”的声音始终处于一种双重状态：他既是一个正在经历事件的乡村男孩，又是一个已经完成精神成长的成年回溯者。所以在阅读《蒲公英的眼睛》这部作品时，经常会体会到一种发声层面的断裂感，书中人物的语言不是真实的儿童的语言，而是作者经过数十年阅历之后对记忆进行加工之后形成的语言，也是一种道德预设之下生出的语言。当读者把自己当成书中的“石哥”，跟随作者的叙述试图沉浸在叙述者的回忆中时，会不自觉地一次次跳出回忆，打量这种声音的双重归属究竟来自于谁？这也构成了这部作品在叙事层面的矛盾和深层焦虑。

如果我们带着这个疑问重新阅读《蒲公英的眼睛》，便会发现一个让人遗憾的现象：书中所有主要角色的声音，最终都指向同一种预设中的价值取向，即便是在最私密的对话中，也缺乏日常的口语质感。我们很难仅从他们的语言中了解他们的身份、学历、生活背景的差异，他们的语言高度服务于作者预设的主题，声音在这种处理中失去了它的个体性，变成了作者手中可调配的、服务于主题的工具。而真正的儿童的语言，是不完整和充满误解的，儿童语言的珍贵之处正在于用一种不准确的语言笨拙而真诚地感知和表达这个世界，这种迷茫，正是一部关于成长的儿童作品不应该忽略的部分。

两部作品在声音处理上的差异，实质上是两种创作立场的分野。《大象的远方》选择让叙述者与读者保持同步，主角团都被设定为成年状态，却都以动物的形式存在，他们的声音天然可以消解成人与儿童之间的距离；《蒲公英的眼睛》选择让叙述者同时站在两个时间点上回望童年，试图以回溯的方式赋予声音厚度和重量，却也因此让成人的声音侵入儿童的话语空间。当我们以文学之名使用儿童的声音时，我们究竟是在聆听童年的自己，还是在让童年的自己为现在的我们代言？真正的儿童声音，或许在于承认一种认知的局限与情感的混沌互相融合的状态，并允许这些不完美在叙述中存在。在这个意义上，声音分配的问题最终指向了一个更为根本的选择：作者是否愿意放弃对意义的绝对控制，是否愿意让童年以它自己的方式说话，哪怕那种方式是不完整的和不清晰的。这或许是儿童文学中最难做到的事情，也是值得尝试的一件事。

核心意象的运用

意象的运用，可能是儿童文学中最容易被忽视却又最见功力的维度。对于尚未建立复杂抽象思维能力的读者而言，意象是他们把握世界的方式。一个具体的物象，往往比一段抽象的道理更能触及心灵。蒲公英就是蒲公英，象鼻就是象鼻，它们首先以具体的、可感的形态存在于故事中，然后才可能承载意义。而如何让意义从物象中生长出来，正是两部作品在意象处理上分

野的关键。

《蒲公英的眼睛》中，蒲公英无疑是最为核心也是最被倚重的意象。它贯穿始终：石哥得漆疮时，蒲公英是治愈他身体的草药；奶奶将它种在红军墓前，它是希望的象征；童老师吹散蒲公英的绒球，它是传承的隐喻；姐姐将它带到永宁师范，它又是梦想的种子；结尾处金老师带走了蒲公英，它更被赋予了某种近乎神圣的告别意味。蒲公英几乎承担了这部作品所有意义的负载。每一次蒲公英的出现，都伴随着一段明确的阐释性语言，奶奶说“蒲公英苗子里包裹着希望”，姐姐说“每一颗种子都有眼睛，带着它的梦想”，童老师说“南水乡的蒲公英是最坚强的”。蒲公英的意义被反复地宣告给读者。过度的阐释和意义的反复叠加让蒲公英失去了它本身作为“物”的意义，它变成了一个抽象的符号、空心化的意义承载工具。

相较之下，《大象的远方》中对象鼻的意象运作方式截然不同。象鼻在故事中出现的频率极高，贯穿了几乎每一个重要情节：象群过桥时，象鼻是举起栏杆的起重工具；象群喝水时，象鼻是吸水管和喷水管；大象洗淋浴时，象鼻是花洒；笑猫与大象交流时，象鼻是举高他的平台；象妈妈救象宝宝时，象鼻是与巨鳄搏斗的武器；两头小公象玩耍时，象鼻是抛接球球老老鼠的玩具。但杨红樱对象鼻意义的赋予不是通过一段抒情独白被宣告的，而是通过一系列具体的行动、在不同的情境中被展示出来的。每一次对象鼻的使用都是在为“象鼻是万能的”这句话增加一个新的注脚，但作者从不说出这句话，读者自己从那些连续的、有趣的使用中感受出来。象鼻没有固定的意义，它的意义随着情境而变化：在水中它是工具，在游戏中它是玩具，在危险中它是武器，在亲昵中它是手臂。它是一个开放的意义场域，读者可以在不同的阅读时刻自行感知它的不同面相。

这种差异，本质上体现了两种不同的意象伦理。《蒲公英的眼睛》对待意象的方式，可以称为“意义的打包”：蒲公英被预先装好了一套完整的阐释系统，然后交给读者。读者只需要接收，不需要发现。而《大象的远方》对待意象的方式，则是“意义的演示”：象鼻一次又一次地做不同的事，读者一次又一次地看到它的新功能，意义在这个过程中被逐渐累积、逐渐感知。这是一种对读者信任的姿态，作者相信读者能从那些具体的、有趣的使用中自己得出“象鼻真是万能”的结论，不需要额外说明，作者邀请读者共同完成了对意象的意义建构。

回到儿童读者的接受层面，这两种策略对儿童的影响也值得思考。对于儿童而言，蒲公英被反复告知“这意味着希望”，他们可能会记住这个答案，却也可能从未真正在书中看见蒲公英本身，比如它们齿状的叶子、黄色的花朵，以及它们被风吹散时轻盈而不可挽回的样子。象鼻则恰恰相反：儿童读者可能从未被告知象鼻意味着什么，但他们记住了象鼻做的每一件事——它能卷起一辆车、能喷出七八升水、能温柔地托起一只小猫。当他们合上书时，他们对象鼻的理解不是一个关于万能的象征，而是一个能做很多事的、有趣的鼻子。当我们用一个意象去承载意义时，我们究竟是在帮助儿童理解世界，还是在代替他们理解世界？一部作品真正好的意象，或许正是那种既可以被理解、又永远无法被穷尽的存在。

如今我们对儿童文学的关注和研究还远远不够，不管是普通读者还是文学研究者，都倾向于将儿童文学当做我们人生中初级阶段才会关注的文类。然而，童年是我们的来处，我们对儿童文学的书写和研究，归根到底是隔着时间的长河与童年的自己对话。当我们以文学之名回望童年，终究是在面对一种不可复返的纯真。两部作品以各自的方式完成了对童年的讲述，也以各自的方式透露出这种讲述本身的限度。我们总想把那条混沌的来路梳理清晰，把那些无法命名的感受赋予意义，却常常在整理的过程中遗失了童年最珍贵的东西——那种尚未被意义约束的散漫而鲜活的在场感。真正有力量的儿童文学敢于承认成长中的某些困惑本就没有答案，也敢于表露成长中脆弱无助的那一面。承认这一点，可能就是对广大的儿童以及曾经的我们展示最大的尊重和展开最真诚的对话。