

DOI:10.13451/j.cnki.shanxi.univ(phil.soc.).2025.01.016

现象学与教育学研究:方法论的探讨

徐冰鸥¹,王向云²

(1. 山西大学 教育科学学院,山西 太原 030006;2. 湖南师范大学 乡村教育研究中心,湖南 长沙 410081)

摘 要: 基于整体取向的内在规定性,现象学既是一种认识事物本质的哲学观念,也是一种反思实践经验的方式方法。现象学以“朝向事物本身”的基本精神澄明了现象与本质之间的同一性,从教育现象本身出发是现象学方法融入教育学研究的基本方式。现象学方法之于教育研究的特殊意义主要表现在对教育学意向的澄明、对教育生活世界的回返以及对教育实践智慧的重构三个方面。在明晰方法适用的条件下,对教育研究中现象学方法的运用予以方法论反思,其价值主要表现为深化人文意蕴、突破原理思维与拓展实践价值,但在方法运用过程中仍存在难以落地、不尽成熟和未能本土化的困惑。

关键词: 教育研究;现象学;方法论

中图分类号: G40-032

文献标识码: A

文章编号: 1000-5935(2025)01-0143-08

作为欧陆哲学中的一种重要思潮,现象学运动在西方哲学史中始终占据着不可替代的位置,对后世发挥着重要影响。“现象学:它标志着一门科学,一种诸科学学科之间的联系;但现象学同时并且首先标志着一种方法和思维态度:典型哲学的思维态度和典型哲学的方法”^[1]。基于一种整体取向的内在规定性,现象学既是一种认识事物本质的哲学观念,也是一种反思实践经验的方式方法。现象学与教育学的相遇意味着一种共同接近教育问题的方式。在哲学观念的不断渗入下,现象学对教育学的影响不仅意味着“方法层面”的具体指导,更是隐含着“方法论层面”的思维方式与价值观念引领。但正如有学者所言,当前教育现象学的相关研究大多倾向于在“方法”层面上着眼,而并不曾真正系统地考察现象学之“方法论”问题^[2]。为了进一步建立现象学精神与教育研究的意义连接,本研究尝试以认识发生的现象学转向为观念基础,以现象学方法之于教育研究的融入方式为讨论前提,从方法论层面探讨现象学方法之于教育研究的特殊意义,进而反思现象学方法运用于教育研究的价值与困惑。

一、现象学方法融入教育研究的历史性检视

从方法论层面反思现象学方法在教育研究中的运用,首要之关键在于对现象学方法的演进历程以及现象学方法之于教育研究的融入方式作一历史性检视。

(一) 关于现象学方法的演进历程

从古代哲人追寻本质过程中可见世界与可知世界的分裂,到近代传统认识论主客体二分模式的基本框架确立,本质在先的自然主义认识方式长期宰制着人类认识论的进程及其发展。现象学以现象的先予性重构了现象与本质之间的关系问题,发生现象学则进一步阐明了本质寓于现象的内在原理和本质的发生逻辑。认识发生的现象学转向绝非一蹴而就,而是发端已久并逐渐形成,为克劳斯·海尔德(K. Held)所言的“真理之争”作出了第三条道路的尝试。

哲学的诞生源于哲人对万物本原的追寻,其追寻方式是从万变的世界中寻求不变的“常驻性”真理,从万物的实体中归结万物本原之所在。随着智者派将哲学的关注点从自然的世界拉回至人的世

收稿日期:2024-09-10

基金项目:国家社科基金教育学一般项目“中国教育学研究方法的百年历程与基本经验研究”(BAA230051)

作者简介:徐冰鸥,山西大学教育科学学院教授,主要从事教育基本理论研究。

界,认识不再受限于客观实体的“一”,而转向主观世界的“多”,并由此开始关注主体认识视域的多样性与差异性。如普罗泰戈拉(Protagoras)提出“人是万物的尺度”,表明事物存在的方式取决于该事物在私人世界中的不同显现方式。显现视域的相对性可能会使个体的认识方式受限并带来意见的偏差,但显现方式的自明性却使得精神成为显现方式的基质成为可能。柏拉图(Plato)进一步提出理念论,认为理性世界独立且高于感性世界,“理念”可为感性世界中的具体事物赋形。亚里士多德(Aristotle)的“第一哲学”探讨了作为“是”的“是”,形式高于质料,实体的特性以本质的预设为基础。

近代以来,人的认识逐渐转向对主体精神性显现的关注。勒内·笛卡尔(R. Descartes)在绝对怀疑主义下提出了“我思故我在”的命题,试图以“我思”构建思维与存在的同一性,塑造了一种转向主体自身的哲学,并奠定了主体与客体、显现与存在二元对立的西方哲学认识论基本框架。伊曼努尔·康德(I. Kant)的哥白尼式革命进一步颠覆了认识对象与认识主体关系的传统认知,指出“主体认识必须与客观对象相符”的认识谬误,认为“客观对象应符合主体的先天认识形式”,并提出“人为自然立法”,人的理性只能对现象而非物自体发挥作用。埃德蒙德·胡塞尔(E. Husserl)在继承与超越笛卡尔“我思”的基础上,将“我思”的过程具体化为一种意识体验,并对康德提出的自在之物进行悬搁,进而澄明主体的意识体验具有一种“绝对的被给予性”。胡塞尔由此预设了现象之于本质的在先性,颠覆了自然主义的认识方式,赋予“现象”以认识源头的合法性地位,并进一步提升了认识过程中人的主体性地位。可以说,现象学以“现象即本质”“本质寓于现象之中”的一元论整体思维方式作出了弥合主客体之间二元对立的合理尝试,重构了现象与本质的同一,通过“对存在与显现之关系的彻底悬搁”^[3],实现了近代哲学认识论的现象学转向。

“现象学是由西方两千多年来的主流哲学中存在的内部困难和内部问题所引发的一场哲学运动”^[4]⁶。具体来说,现象学试图解决个别与普遍、现象与本质之间的关系问题,是一场涵盖诸多脉络分支及发展路向的哲学思想运动。胡塞尔强调对意向结构进行反思性的先验分析,并注重意识形成的动态过程。但作为现象学的思想源头,胡塞尔试图在主体性的核心中发现客观本质的这种现象学概念绝不是所有现象学家共同的基础^[5]。海德格尔(M.

Heidegger)作出了对现象学先验色彩的解构尝试,并在继承胡塞尔后期前反思的生活世界的基础上,转而对先于“存在者”的“存在”结构予以关注,关注事物的存在如何显示自身,并以一种解释而非描述的方式实现了现象学的本体论转向。汉斯-格奥尔格·伽达默尔(H. Gadamer)将海德格尔的解释学思想进一步深化、系统化为解释学现象学,回归鲜活开放经验对经验者的意义给予与自身显现,并以“视域融合”的可能性承认“成见”是解释的前提。让-保罗·萨特(J. Sartre)将自我也置于现象学反思和还原的范畴,“我”的离场带来了对人自由生存的关注。莫里斯·梅洛-庞蒂(M. Merleau-Ponty)在生存论的基础上更加重视人与世界发生关系的最原初的感知关系,主张回归具体的生活体验,具身化地认识世界,明确知觉世界才是意义之源。伊曼努尔·列维纳斯(E. Levinas)从他者性出发,以“面孔”隐喻他者的召唤,因而具有关心的规范性意义。自我与他者之间的距离因不可还原而具有无限性。这种主体对他者之间非对称的伦理关系,使得现象学出现了一种伦理转向。马克斯·范梅南(M. van Manen)将现象学方法彻底由先验的本质还原转向实践的体验描述及其意义理解,旨在提升实践的敏思和机智。可以说,现象学理论的线条既不明显,也不确切,但“朝向事物本身”的基本精神始终贯穿于现象学发展的每一阶段。

(二)关于现象学方法融入教育学研究的方式

现象学以一元论的整体观思维方式突破了传统认识论中二元对立的既定思考框架,开创了哲学史上的“第三条道路”,加之其深厚的人文关怀,从20世纪末开始便引发了我国教育学领域的研究热潮。但现象学方法之于教育学研究的融入方式并非一成不变,而是在反思中不断发展的。当前,现象学方法在教育研究中逐渐表现出推进乏力、普及受限等问题。究其缘由,现象学方法的融入方式存在两种相对立的发展倾向。

第一种倾向表现为现象学方法在教育研究中的理论化推演。随着以现象学为立场的教育现象学的引介,现象学方法通常被未加反思地照搬于教育研究。国内学者对现象学教育学的相关探讨大多仍停留于理论层面,因受到传统研究方法的质疑,对其方法的信度和效度一直存在异议^[6]。这一发展倾向因完全忠实于现象学方法而忽视了教育学研究的独特性,极易造成教育意义的遮蔽和教育新意的流失。第二种倾向则注重现象学方法在教育研究中的应用性框架。我国的现象学教育学并非是从作

为母体的现象学哲学中生长出来的,而是以范梅南的现象学教育学的理论为出发点的^[7]。由此带来的风险便是将现象学方法等同于狭隘的经验主义,忽视了对于本质的直观与建构。有学者将这种现象主义的现象学方法视为对现象学的背弃^[8];也有学者呼吁回到胡塞尔的基本教义,从“体验”走向“活验”,进而回到胡塞尔的基本精神来思考“活验”之于教育学的意义与价值^{[9][55]}。

正所谓现象学给予教育研究者的力量是“看”教育的一种“思”的态度和“思”的方式^[10]。随着研究的不断深入,研究者越来越意识到,现象学方法融入教育研究既不是理论的浅表推演,也不是方法的直接运用,而是在方法论的不断反思下,从教育现象本身出发的一种思维方式引领。因此,从方法论层面探讨现象学方法之于教育研究的特殊意义,将有助于进一步深化现象学方法运用于教育研究的内在契合。

二、现象学方法之于教育研究的特殊意义

随着从先验现象学到实践现象学的不断转向,现象学方法逐渐从20世纪中期开始渗透于专业领域的日常实践。正如范梅南所言,一个人有可能是现象学家而不是哲学家^{[11][1]}。现象学不仅是哲学家的,而且是实践者的。实践取向的现象学在教育研究领域立足扎根,以“现象学精神”引导教育研究朝向教育实践的真实发生及其意义给予。作为一种真正走进并认识教育的方式,现象学方法试图纠偏教育研究中技术理性主义的掣肘,在教育现象的真实涌动中寻求教育意义。因而现象学方法之于教育研究,并非教育研究对现象学方法的依附及其具体方法的简单移植,而是一种构建新型教育学的隐秘渴望。我们可从对教育学意向的澄清、对教育生活世界的回返和对教育实践智慧的重构三个方面意会到现象学方法运用的特殊意义。

(一)对教育学意向的澄清

教育研究人的教育,现象学以人的意识发生为研究对象。现象学排斥任何中介的影响与作用,以“朝向事物本身”强调现象的绝对明见性和原初意义的可直观性,“意识的直接体验将现象学与教育学紧密相连”^[12]。教育真实发生于主体意识的投射及其意识流的发展,因为“一个人可能对世界上的许多事都不确定,但却可以确定自己头脑中正在发生的事”^[13]。在教育关系的真实发生过程中,教育学意向的延伸具有一种强烈的指向性。

现象学以“朝向事物本身”的本质直观来确保其方法的科学性。传统认识论的困境就在于,“透过现象看本质”是一种先入为主的认识过程。因为意向对象并不仅代表着认识的对象,而是经由现象还原之后对认识对象的充实。意识是一个过程,离开它的拥有者而指向世界的过程,这一过程便是“意向性的”^[14]。“意向性”证明了“意向”是我们所拥有的与对象之间的意识关系^[15]。具体来说,意向性从属或关涉某一事物对象意识,在肯定了外在事物客观存在的基础上,延伸了意识的所指范围。人的意识并非外在事物的简单复制,而是一种内在的构成,相关物的消失并不会影响意向对象的存在。现象学的自明性便是基于主体意识体验的积极建构。循此,意向性实现了意识的合法性超越,以一种意义给予的方式统合了本质与现象之间的关系,并重新审视了人之于世界的存在方式。在焦点与晕圈之间的潜在转化下,主体的意识体验通过一种被给予的方式不断得以扩展和充盈。

教育研究指向人的教育,是一门规范性学问。教育学意向根植于亲子或师生之间以儿童为指向的教育关系之中,是我们面对孩子召唤时所作教育性回应的主体体验,具体表现为非对称性的关怀趋向和非同质性的期望表达。一方面,教育学意向意味着教师指向儿童的意识趋向性。儿童的成长与发展始终是主体意识的意向延伸,也就是基于原印象中的既有经验,主体意识流在对外在影响的主动投射过程中,所实现的意义唤醒与体验增殖。父母与教师对儿童的成长与发展始终发挥着一种关键性影响,这一影响不是权力式控制,而是以指向儿童的可感受性为前提,时刻参与儿童意识流的发展,并以一种非对称性的责任关系予以干预。在以善为动机的影响施加和以教育爱为前提的情感连接中,成人也有所受益与改变。另一方面,教育学意向意味着教师针对儿童的、面向未来的期望性。教育学意向贯穿于我们日常的教育实践之中,哪怕是固定性、周期性的学习计划和课程与教学目标,都是对将来产生积极正向教育效果的一种期望表达。教育学的研究对象应超越现代化进程中技术工具理性下的工厂式教育模式,而着眼于真实生活于教育世界之中的鲜活个体。每个儿童都是拥有不同发展可能性的整个个体,视域中边缘域的特殊性决定了其意向性体验的差异性。作为一种期望表达,教育学意向并不是单向灌输与被动授受之后的效率检验,而是正视儿童不同的发展可能性。具言之,以一种平等接纳的

方式对待每一个拥有不同发展可能性的儿童,如对学困生增进信心,对优生予以鼓励,为偏科生指引方向,对调皮的孩子多一分耐心。

(二)对教育生活世界的回返

教育学以审视教育现象进而揭示教育意义为研究旨趣,现象学以现象“原初的意义形成”为普遍本质。意向性的延伸使得主体意识体验在流动中实现充盈,意义的产生也并非来源于客观世界本身,而是指向主体共在的生活世界。人类理性的发展与知识的累积使得科学世界逐渐从生活世界中分化出来,教育世界形成了生活世界与科学世界的统一。唯有重新回到“教育”本身,回返生活世界这一教育的最初形式与意义形成之地,全部教育现象的完整意义方可得以揭示。

现象学意义上的本质是“一切那些完全在意识流的个别事件中,在任何一种流逝的单个体验中被单一化的东西”^[16]。不同于客观性真理,现象学中的本质即意义,意义联结着鲜活的现象,并寓于生活世界之中。“生活世界”是胡塞尔晚年逐步确立的一个重要概念,旨在从理想的科学世界返回到前科学的生活世界,并对现代科学理性予以彻底批判。随着现代化进程的不断加快,人们在建构科学世界的过程中逐渐遗忘生活世界的存在,由此带来的科学危机便指向人自身的危机,即一种人的精神无家可归的现实明证。正如胡塞尔所言,“科学的‘危机’表现为科学丧失其对生活的意义”^[17],“人的一切认识都有其有所产生出来的原初的意义”^[18],这一具有绝对先予性的意义来源之地便是生活世界。因而现象学本质的获得不是靠形式逻辑的推演,而是在时空的无限延展与视域的不断展开过程之中,在科学世界与生活世界之间不断回返的张力之中,主体意识体验的不断丰富及其意义充盈。

“向生活世界回归是现代教育最为根本性的任务”^[19]。19世纪末20世纪初,在实证主义哲学思潮的统摄下,教育科学研究中充斥着各种可量化的数据和可操作的具体方法、步骤。教育科学世界几乎以专业化、理性化和技术化的绝对优势与教育生活世界产生了分裂,两个世界之间的关系发生了一种本末倒置的翻转。因而,对教育生活世界的回返关涉着对现代教育异化问题的双重反思。基于一种超越论还原,回返教育生活世界是对主体精神世界的意义建构。随着近代扬·阿姆斯·夸美纽斯(J. A. Comenius)泛智思想的提出与班级授课制的确立,“周全的教育”已然成为教育的实践追求,唯科学至

上的价值遮蔽使得客观确定性知识开始取代主观生成性意蕴,主体越来越陷入一种意义匮乏、信仰遗落的精神危机。正如有学者所言,“在实证科学的‘对象性’眼光下,‘实事’往往是被遮蔽起来的,不可能真正地‘如其所是’地展示自身”^{[9]52}。在教育科学世界对教育生活世界的僭越下,科学世界中的“有限”教育逐渐替代了“教育”本身。因此,回返教育生活世界正是对教育科学世界背后对象性思维方式的反思性纠偏,以及对教育意义的广延性和无限性伸张及其主体构建。基于一种生存论观照,回返教育生活世界是对日常现实生活的意义理解。生活世界是丰富多彩、鲜活无比的,因而生活世界以人的主体性在场为前提,包含日常生活的基本范畴。“生活是每个人‘作为人’所必须接受的最基本的教育”^[20],最初的教育便是生活。教育作为一种文化传承、知识生产和传递的重要实践机制,与人类生活世界共始终,其原初意义寓于主体的参与和情境的交融之中,也就是海德格尔所言的“上手状态”。科学世界用奥卡姆剃刀剔除了生活世界中的粗糙,使得知识日益向精致化发展,但与此同时也面临着教育性价值萎缩和意义干瘪的风险。生活世界乃教育的“可领悟性栖身之所”,教育生活世界的回返意在提醒我们要对身逢的时代、周遭的境遇以及自身的生命予以意义理解和省察反思的主体自觉。

(三)对教育实践智慧的重构

教育学研究是基于教育理解之上的意义探究活动,现象学方法是接近经验世界并进行意义给予的方式。在技术狂欢和理性肆虐的时代,抽象化、概念化的理论总是凌驾于具体的实践之上,现象学的方法显得似乎毫无实用价值。但理论的框架只能探寻规律而不能生成意义,意义呈现于经验世界中的对话性理解。在复杂的、偶发的和不可预设的教育实践中,重构教育的实践智慧将有助于进一步丰富主体经验世界的教育理解。

生活世界作为原初自明性的领域,以一种交互主体的对话形式为现象学的体验直观提供了合法性前提,这也是现象学从先验认识论转向实践认识论的重要原因。现象学中的“现象”表“显现自身”之意,现象的本质即意义,实践认识论下的意义理解方式是回到原初个人经验的具体实践。确切地说,实践现象学“旨在‘做’现象学,而不是‘想’或‘思考’现象学”^[21]。“做”现象学致力于为主体的日常生活实践服务,具体来说就是对日常生活经验进行反思性的悬置和还原,消除一切障碍帮助我们接近生

活世界中的真实现象。如对日常生活中墨守成规和习以为常的态度加括号,对所有理论性质的意义加括号,对传统的技术加括号等,并在此基础上让意义成形、成法。因而,现象学意义给予的方式具有行动与反思的双重指征。

教育学既不是技术,也不在方法,更不在计划之中,其本质是教育实践智慧在教育理解中的生成与运用。教育实践智慧连接着教育学作为一门“体知之学”的实践秉性,是主体行动与反思的统一,并具体表现为教育情境中的机智和教育经验中的反思两个方面。一方面,教育实践智慧表现为教育情境中的机智。教育世界是可感的,教育实践是主体意识的主动延伸与被给予,是指向真、善、美的智慧生成,而非外在客观知识的灌输与授受。当前,学校教育越来越以专业化、规范化和效率化为评价尺度,教学目标设定的精细化使得教师的教学工作极易流俗于墨守成规的“教书”,并将教学艺术简化为各种传道、授业、解惑的技巧运用。教育是一种日常的重复性实践,如何在日复一日的教育生活世界中妥当自如地驾驭学科相关知识、应对各种教学事宜,则要取决于教师教育实践智慧的生成与自然流露。教师行动的依据并非只有课程标准和教学大纲,教育内容从来就不是僵死的,因为教育场景是变化莫测的。教师应准确捕捉或积极创设教育时机,并对复杂的教学情境作出迅速而又准确的判断和行动。正是在教育实践智慧的不断生成中,教育性价值得以彰显,教师的专业发展不断走向质变与整全。另一方面,教育实践智慧表现为教育经验中的反思。教育实践是生命间的际遇及其交往,而非一成不变、可精准计划和测量的自然实体。教育生活世界中所充斥着的不确定性,潜藏着一系列诸如个体与群体、自由与控制等价值悖论。教师的行动不可能每时每刻都是正确的,因而在行动中启发思的“可能性”是每一教师的行动指南。现象学方法意在寻求普通事物之谜,教师应在教育实践中不断予以经验的反思,在反思中行动,在行动中反思,进而增进对教育的感悟和对生命的理解。另外,教育实践智慧的实践价值不仅是在习以为常的教育情境中保持时刻的敏感性,而且体现于在他者经验世界中的主体退隐,并由此产生的一种共鸣式教育理解。这是一种在被他者经验世界中的事物所感染和触动时,主体对教育合理性的反思性洞见、换位性思考及其自我体察。

三、现象学方法在教育学研究运用的价值与困惑

不同于可操作化、层级化的具体手段,现象学方法是一种实践反思及其建构的思维方式导引。与其说现象学是一种方法,不如说是一种人文价值取向下的方法论,因此,无论从热情上还是从效果上看,现象学方法在教育学研究中的运用均不太理想,这根本上是由现象学方法的特性决定的。因而,厘清现象学方法之于教育研究的适用条件、运用价值和使用中的困惑,必将既有助于教育研究视域的打开,又能对现象学方法在教育研究中的滥用和误用起到一定的防范作用。

(一)方法适用的条件

源于认识方式的深层变革,现象学方法之于教育研究中的运用,并非普适性、无条件、放之四海而皆准的,现象学方法使用具有一定的条件性,并非适用于全部的教育学研究。“现象学分析应该被现象学问题所指引,去追问某个人类现象的生活意义。这个人类现象要在经验层面上能够识别和接近”^{[11]382}。在教育研究领域,这一现象学问题存在于教育生活世界当中,具体而言是以切身真实的主体性教育体验为主题,并追问被给予的意义所在,以体验的多样性和意义的独特性来保证所研究教育问题的现象学性质。

作为一种人文科学研究方法,现象学方法所使用的“资料”来源是人的经验。具体而言,以前反思的方式,对主体真实在场并参与的经验世界加以直接地如实描述,而非关于经验的叙述、转述或相关看法、感受。通过经验的描述,对具体情境中的教育实践加以对话式理解,进而使得原初意义自行显现。可以说,现象学方法并不适用于事实研究的证实或证伪,也不适用于理论的抽象概括或有效策略的提出,而是重在强调生活经验的亲历性与敞开性,以真实发生的教育关系中的主体体验为研究对象,其方法本身具有较强的生命力。

在真实描述的基础上进行写作是实践现象学的独特方式。区别于客观确定性结论,现象学写作是一种反思性取向意义空间的创设,是文本背后的现象还原。研究者需要打破常规与预设,以一种开放、好奇的态度进入现象被体验的方式。现象学文本旨在让我们“看见”并“感受到”体验的独特性,从文本中理解并获取新意义可以为我们提供一种特别的洞见。因此可以说,主体性教育体验既寓于教育

实践的过程之中,又承载着教育意义的发生。教育体验是指向主体内在意识的体验,教育关系的真实发生正是教育体验背后教育意义的分享、碰撞与共鸣,并由此形成一种“现象学式的点头”。由此,主体性教育体验的真实发生,尤其是师生之间与亲子之间教育关系的主体体验,构成了教育学研究的逻辑起点。教育体验具有积极向上的价值导向性,指向人类世界中的“真、善、美”,并具体表现为教育者对学生与儿童的尊重、爱护、关心等教育学意向。这种内在的价值规范性既是一切教育体验的出发点,也是教育体验区别于其他生活体验的根本所在。

(二)方法运用的价值

现象学的方法确实就是没有方法,其超越了具体研究方法的程序和步骤,并指向一种方法论层面的思维方式。现象学方法区别于传统的结论演绎和概括归纳,以一种“无为之为”构成了教育学研究的“第三条道路”,其价值表现主要有三方面。

其一,现象学方法深化了教育学研究的人文意蕴。研究作为一种关注的行为,科学的态度和现象学的态度之间具有不同的价值取向性。科学的态度是以价值中立为立场的一种结果取向,而现象学的态度则是走进教育发生的现场,对日常生活世界予以反思,进而更好地理解生存于世间的鲜活生命。“现象学对于传统二元方式的突破,使它能在新的深度上让个别与普遍在直观中相互穿透”^{[4]23}。现象学是对科学主义和客观主义理想的解放,并以一元论的思维方式,为教育学研究的人文价值作出了正当性辩护。作为体验的载体,人是意义的持续获得者,也是意义的主动给予者。同一事物对于不同的主体而言具有独特的意义,因而现象学方法关注主体内在的教育体验,将教育指向一种动态未完成的持续发展过程,进而彰显人的主体性及其精神性成长。因此,教育学研究应以人文关怀为基础,注重价值性导向与批判性反思,并将教育学的研究范围还原为超越时空限制的泛在教育,一定程度上缓解了长期拘泥于学校教育的教育学研究的积弊。

其二,现象学方法突破了教育学研究的原理思维。自亚里士多德提出第一性原理思维,以逻辑性、抽象性与概括性为本的原理思维成为人们“认知事物的第一基础”。教育理论与教育实践具有同一性,但在建立“教育科学”理想的指引之下,教育理论的建构越来越脱离并位高于教育实践。指出这一点,并不意味着对教育理论的排斥与否定,而是表达了我们教育理论先天性不足的正视。对其他学科

的依附在一定程度上加快了教育学的发展速度,但过度依附与不当依附将会使教育学逐渐遗忘了理论建构的逻辑起点。作为“第三条道路”的现象学将主体经验视为教育实践的行动指南,因为每一经验都有其独特的视域,现象学不能提供普适有效的教育理论,而只能提供教育的实践智慧。这是主体真正走进、融入并参与教育的一种方式,教育理论的知识生产性不应再凌驾于教育意义的理解与解释,理论是在生活世界中的“言说”。现象学方法对“第三人称”下的概念体系建构与数据分析等进行悬置,并以一种非对象性的经验思维缓和了教育理论与教育实践之间长期脱嵌的困境。

其三,现象学方法拓展了教育学研究的实践价值。教育学是一门基于经验的实践科学。“广义上说,教育研究始终与教育实践处于一种统一的关系中,是同一过程的两个方面”^[22]。现象学方法的初衷并非宏大理论体系的构建,而是一种依循自下而上底层逻辑的工作哲学,旨在忠实于教育体验,并以启发性的唤醒和解释性的顿悟拓展教育学研究的实践价值。现象学强调从整体上把握教育现象,而非以割裂、片段的方式予以解读。正如胡塞尔所言,现象学是“对内在意识形态的纯粹描述本质论”^[23]。现象学方法对“教育学”的定义超越了学科界限,它用“教育学”一词所表达的是教育场域中的主体间相遇及交往的作用与影响。具体来说,现象学方法将教育学研究与写作视为同一过程的一体两面,在写作实践的过程中进行反思、理解与洞见。由此,教育学研究者不再是教育实践的旁观者,而是在真正“看见”教育问题真实发生的基础上,以自身的意识体验与研究对象中的主体达成一种共鸣式体验。现象学方法旨在以主体的意识体验把握真实教育问题的自身逻辑,以一种趋向性不断接近教育本质。

(三)方法运用中的困惑

正所谓欲有所明但终有所蔽,现象学因其独特的认识逻辑与思维方式占据了“半部哲学史”^[24],但与此同时,其方法在运用过程中的积弊和局限性也日渐显露。具体而言,现象学方法在教育学研究中到目前为止至少仍存在难以落地、不尽成熟和未能本土化的现象,这也是困扰欲在教育学研究中运用现象学方法的研究者的主要问题。

一是落地化问题。现象学突破并解放了现代教育学深陷抽象理论的困囿,其方法代表着一种革新。从某种程度上可以说,现象学的批判性大于建构性,实践性强于章法性。但在融通了现象学、解释学和

符号学的基础上,教育现象学方法缺乏有力的抓手,其给出的操作方法不易具体实施。研究者的选择性与研究内容的主观性羁绊着现象学方法之于教育学研究中的真正落地,并最终导引了结构主义的纠偏。另外,学院化哲学观念的艰深晦涩常常使研究者望而却步,方法保障的乏力也时常引起研究者的无所适从。正如现象学方法在教育研究中的运用具有一定主题的条件适用性,并非所有的研究者都能够使用现象学方法,现象学方法对研究者提出了较高的要求。一方面,研究者需要对周遭事物时常保持一种开放的眼光、敏锐的颖悟素养以及快速搜集资料与书面写作的能力,并能够在体验的描述过程中,保持如实描述而不予反思性评价;另一方面,高质量的现象学文本写作要求研究者具有较强的话语感召性,将日常生活中的现象置于时间与空间维度下予以详细描述,并在文本内在意义的基础上捕捉并挖掘能够引发共鸣的超越意义。但主体内在意识体验的个体差异和教育情境的瞬变莫测使得教育研究者对教育体验的如实把握成为捉摸不定又难以量度的难题。如何在文本内在的普遍性意义与超越的特殊性意义之间求取平衡,也使得现象学写作较难兼具语言表述的鲜活性与意义揭示的深刻性。

二是成熟化问题。“现象学方法论提出的是不作任何假设的研究方法。”^[25]现象学是一种始终处于未完成状态的精神与态度传递,意在指征一种独特的研究视角,并以解释与理解的方式来保证其方法的正统。但因方法本身的实用性与所得结论的有效性常常遭受质疑,其研究结论只能在特定情境中起到相对推广的作用,信度较低。现象学方法仅着眼于具体教育体验的观察、描述和意义捕捉,其研究的低信度使得研究结论缺乏一定的系统性,零散的研究结论难以建构具有普适性的理论体系。正如胡塞尔所言,现象学的研究只是“小零钱”,其方法之关键正是如何将“大钞票”兑换为“小零钱”;又如海德格尔将现象学视为“林中小路”。确切地说,现象学方法的特性是基于一种解释性效度,只得出本质意义而不提出任何可行性建议。这一特性在一定程度上制约着现象学方法在教育研究中的成熟化发展,因为它仅能被作为一种研究视角,而并不具有解决现实问题、改进教育实践的愿景。因而在现象学方法的使用过程中,教育研究应始终坚持以教育学为基本立场,汲取现象学方法的养分并融通于教育研究。对现象学方法的使用应始终保持一种批判性眼光,对现象学方法的盲目崇拜和过度依赖反

而会成为问题有效解决的阻碍。加之人工智能的不断更迭,现象学方法的成熟化发展既面临着新的挑战,又潜藏着时代机遇。海德格尔的技术之思,启发了技术现象学中“技术是人的意向性延伸”“技术是人与世界关系的连接物”等对人技关系中交互性的揭示,如何为人工智能时代的教育发展提供风险规避及其可能治理,是现象学方法之于教育研究成熟化发展的必由之路。

三是本土化问题。将现象学方法与我国古代哲学中的现象学思想相结合,进而立足本土,实现对我国具体教育问题的深刻理解,是现象学方法之于教育研究中本土化运用的关键之所在。一方面是在差异中寻求共通,正所谓教育学分化于哲学母体,中国古代哲学思想中蕴藏着丰富的教育奥秘。异于工具性技术理性主义的思维方式,中国古代哲学思想的构成方式与现象学的方法论之间存在异曲同工的结合点,《庄子·养生主》中庖丁解牛的寓言便是最好的明证。庖丁以身心融为一体的感知方式,不以目视,通过间性觉知获得整全认识,进而完美地完成解牛的动作,凭借的正是对生活于其中的经验本身的忠实。正因如此,现象学如何从外来的借鉴走向自主的发展,如何从外来的引进转而与我国教育研究建立密切的连接,如何致力于中国教育学的理论体系构建并在中国教育学的发展中寻求可能出路与新的生机,其关键在于在中西方视域的对话融通下对本土教育现象学的再构。另一方面是在实践中寻求发展,我们当下的教育研究对象是中国社会之中的教育问题和中国历史文化土壤之上的教育现象,而现象学方法又是基于实践、在实践中和为了实践的。那么从方法论的角度而言,现象学方法如何真正着眼于教育本身并“活”在教育研究之中,如何以更多成功的应用案例保持其蓬勃向上的生命力,唯有扎根于我国教育实践的真实场域之中,根植于我国优秀传统文化的精神内核之中,并植根于我国教育学自主知识体系建构的时代使命之中。

参考文献:

- [1] 胡塞尔. 现象学的观念[M]. 倪梁康,译. 上海:上海译文出版社,1986:24.
- [2] 叶晓玲,李艺.“方法”还是“方法论”:现象学在教育研究中的角色应然[J]. 电化教育研究,2019(6):12.
- [3] 海尔德. 真理之争:哲学的起源与未来[J]. 倪梁康,译. 浙江学刊,1999(1):18.
- [4] 张祥龙. 现象学导论七讲:从原著阐发原意[M]. 修订新

- 版. 北京:中国人民大学出版社,2010.
- [5]施皮格伯格. 现象学运动[M]. 王炳文,张金言,译. 北京:商务印书馆,2011:900.
- [6]刘强. 现象学教育学研究的本土化尝试[J]. 教育学术月刊,2017(9):33-38.
- [7]赵蒙成,苏冠文. 现象学教育学中国化的再审视[J]. 中国教育科学(中英文),2023(4):35.
- [8]胡君进. 论当前教育现象学研究对现象学的背弃[J]. 教育学报,2016(3):8.
- [9]姜勇. 教育现象学的迷误与出路[J]. 全球教育展望,2018(2):49-58.
- [10]麻健,蔡春. 论现象学精神与教育之思[J]. 教育学报,2022(2):22.
- [11]范梅南. 实践现象学:现象学研究与写作中意义给予的方法[M]. 尹垠,蒋开君,译. 北京:教育科学出版社,2018.
- [12]蒋开君. 走进范梅南[M]. 北京:北京师范大学出版社,2014:3.
- [13]贝克韦尔. 存在主义咖啡馆:自由、存在和杏子鸡尾酒[M]. 沈敏,译. 北京:北京联合出版公司,2017:69.
- [14]巴里特,比克曼,布利克,等. 教育的现象学研究手册[M]. 刘洁,译. 北京:教育科学出版社,2010:44.
- [15]索科拉夫斯基. 现象学导论[M]. 高秉江,张建华,译. 武汉:武汉大学出版社,2009:8-9.
- [16]胡塞尔. 纯粹现象学通论[M]. 李幼蒸,译. 北京:商务印书馆,1992:156.
- [17]胡塞尔. 欧洲科学的危机与超越论的现象学[M]. 王炳文,译. 北京:商务印书馆,2017:17.
- [18]宁虹. 教育的发生:结构与形态:发生现象学的教育启示[J]. 教育研究,2014(1):21.
- [19]高伟. 教育回归生活世界问题的再追问[J]. 当代教育科学,2005(16):24.
- [20]项贤明. 泛教育论:广义教育学的初步探索[M]. 太原:山西教育出版社,2004:232.
- [21]李树英,郑曼瑶. 并非遥不可及的学问:再论教育现象学[J]. 教育研究,2021(4):68.
- [22]孙振东. 教育研究方法论探索[M]. 重庆:重庆大学出版社,2008:20.
- [23]倪梁康. 现象学及其效应:胡塞尔与当代德国哲学[M]. 北京:商务印书馆,2014:76.
- [24]徐辉富. 现象学研究方法与步骤[M]. 上海:学林出版社,2008:184.
- [25]范梅南. 生活体验研究:人文科学视野中的教育学[M]. 宋广文,等译. 李树英,校. 北京:教育科学出版社,2003:36.

Phenomenology and Pedagogical Research: Discussion on Methodology

XU Bingou¹, WANG Xiangyun²

(1. School of Education Science, Shanxi University, Taiyuan 030006, China;

2. Research Centre for Rural Education, Hunan Normal University, Changsha 410081, China)

Abstract: Based on an intrinsic regulative principle of holistic orientation, phenomenology is not only a philosophical concept for understanding the essence of things, but also a method for reflecting on practical experience. Phenomenology clarifies the identity of phenomena and essence with the fundamental spirit of “facing things themselves”, and starting from the phenomenon of education itself is the fundamental way in which phenomenological methods are integrated into pedagogical research. The special significance of phenomenological methods for pedagogical research is mainly reflected in three aspects: clarifying educational intentions, returning to the world of educational life and reconstructing the wisdom of educational practice. Under the condition of clarifying the scope of application, a methodological reflection on the application of phenomenological methods in pedagogical research is mainly manifested as deepening humanistic significance, breaking through principle thinking and expanding practical value. However, in the process of applying these methods, there remain challenges such as difficulties in implementation, immaturity, and a lack of localization.

Keywords: pedagogical research; phenomenology; methodology

(责任编辑 刘洋 责任校对 刘洋)