

“方法”还是“方法论”： 现象学在教育研究中的角色应然

叶晓玲, 李 艺

(南京师范大学 教育科学学院, 江苏 南京 210097)

[摘要] 现象学进入教育研究领域发展出了教育现象学研究一脉。但迄今为止,教育现象学中对现象学的角色定位只谈及“现象学方法”,即从“方法”层面着眼借鉴现象学,所获颇丰。其肇因可能是源于现象学哲学本身造成的误解及教育现象学早期践行者的着意强调。但现象学作为哲学发展史上的“第三条道路”,应有其“方法论”的价值和意义,就现象学本身的精神内涵和特征而言,也首先是方法论,然后才是方法。从“方法”层面借鉴现象学,容易流于表面、出现偏差;而从“方法论”层面讨论现象学对于教育研究的启示,则可以从精神一脉上把握现象学的要旨,警醒和反思教育研究科学化倾向带来的可能危机,并为教育质性研究奠基和开辟道路。方法论引领,才是现象学在教育研究、在教育现象学研究中的应然角色。

[关键词] 现象学; 教育研究; 方法; 方法论

[中图分类号] G434 **[文献标志码]** A

[作者简介] 叶晓玲(1980—),女,甘肃民勤人。副教授,博士,主要从事教育技术基本理论、教育技术哲学、教育现象学研究。E-mail:yxlheart@126.com。

一、引言

“现象学方法”一直被教育领域的部分研究者当作利器,为教育研究注入活力,形成了教育现象学(Phenomenology Pedagogy)^[1]的研究范式。笔者也是教育现象学研究的痴迷者,经过一段时间沉浸其中,近来突然意识到,一种哲学理论指导下的问题解决,是其方法在作用还是方法论在生效?两种思考方式显然有很大的不同。回望教育领域中教育现象学的研究者,多是以“现象学方法”的方式借鉴现象学来研究教育问题。笔者设想,在方法论的层面上落实现象学精神,应该更加符合现象学作为“哲学”一脉的本质。本文尝试从“现象学方法论”的立场,思考将现象学之哲学成就落实到教育研究的道路上,并讨论这种方法论借鉴的意义与

价值,以探讨一种新的教育研究道路的可能性。

二、“方法”视域下的教育现象学

20世纪的20—30年代,德国海德堡大学的校长克里克(E. Kriek, 1882—1947)将现象学引入教育领域,“由于克里克借用胡塞尔(E. Husserl)的现象学的本质分析方法论教育科学,故梅塞尔(August Messer)曾将其教育学称之为‘现象学的教育学’”^[2]。按照时间判断,20世纪初到30年代,正是胡塞尔创立现象学并逐渐获得学界认可的时期,其间现象学的影响力不断扩大,被哲学及相关学科的研究者所接受和追随。作为同处于德国学术界的克里克,注意到现象学的价值并将其引入教育研究领域,是很自然的事情,更何况德国本来就有教育与哲学不分家的传统^①。

基金项目:国家社会科学基金后期资助项目“现象学视野中教育与技术的关系研究”(项目编号:18FJK003);江苏省高校优势学科建设工程资助

^①德国教育学的人文科学传统,历史上的许多德国哲学家,如康德,在担任教职的时候都讲授过教育学类的课程。

教育现象学真正发展并产生影响是在 20 世纪 40—70 年代,以荷兰乌勒特支(Utrecht)大学的兰格威尔德(Martinus Jan Langeveld)为代表的一些学者,积极倡导并发展了教育现象学,形成了著名的乌勒特支学派,并将这一影响扩展至整个欧洲甚至北美。其后的追随者,如比克曼(Ton Beekman)、布莱克尔(Hans Bleeker)、米尔德(Karel Mulerij)、贝茨(Beets)、弗美尔(Vermeer)、佩尔昆(Perquin)、斯特拉塞尔(Strasser)等人,继续着相关研究,使荷兰的教育现象学研究一直保持着生机。北美的教育现象学研究则从 20 世纪 70 年代开始逐渐发展壮大,以加拿大的阿尔伯塔大学(University of Alberta)为中心,以范梅南(Max van Manen)、史密斯(David Smith)等人为代表。我国的相关研究是在 2000 年前后由首都师范大学宁虹教授、原香港教育学院李树英教授等学者引介到国内并逐渐繁盛起来,渐次形成了一股研究风潮,至今已经召开了四次全国性的教育现象学研究年会。

国际上的现象学教育研究注重使用现象学方法研究儿童的体验和经历。例如:兰格威尔德主要借鉴胡塞尔的现象学方法研究儿童的体验和儿童看待世界的方式^[9]。“德劳(Drawe)和洛赫(Loch)采用更接近解释学的方法去研究现象学”^[10];而范梅南等人更将现象学方法进一步改造细化为一套教育现象学的研究程序和步骤,其专著《生活体验的研究》(*Researching Lived Experience*)已成为各国学者、研究生学习教育现象学研究方法的一部工具书目^[9];巴里特、比克曼等人也将研究实例和方法心得著述成为《教育现象学研究手册》(*A Handbook for Phenomenological Research in Education*),并将教育现象学的研究分为三个步骤,详细阐述了其中的操作流程与注意事项^[6]。

国内的相关研究首先注重对教育现象学哲学基础的探讨和理论体系的构建,注重在现象学理念启示下对教育生活进行宏观思考,进而关注现象学对学科建设、教师专业发展的价值、意义等。在这些研究中,多倾向于借鉴现象学已有的概念和理论成果,讨论和分析教育问题^[1,7-13]。当然也有一些研究与国外的研究范式相似,借鉴现象学方法进行实践探讨,如朱光明应用现象学方法研究了教室中座位的意义^[14]、表扬与批评的意义等^[15-16]。在以上研究中,国内学者对于现象学之于教育的意义,也更多地倾向于将其作为“方法”来理解,这种倾向从学者的文字中可以窥见一二。例如:“现象学作为一种研究方法,目前已成为一种重要的研究方式。”^[17]“现象学在中国,主要是作为方法的现象学而存在。在教育学界曾经或正在流行的研究方

法如叙事研究、反思性教学与质性研究等理念,其独特之处无不在于‘方法’的独特,而这些均可在现象学方法中找到‘根’”,“教育现象学之所以受到我国教育学界的广泛关注,其成功的地方也在于方法的独特,在于把现象学方法成功地运用于教育现象本质的寻求当中”。^[18]“现象学作为方法引入教育研究,确立了教育现象学这样一种新的研究视域,提供了一种新的‘看’教育的方式和路径”^[13]等,类似的表述不胜枚举。

通观国内外的教育现象学研究,明显存在一个现象:现有研究都倾向于在“方法”层面上着眼,重在借鉴“现象学方法”进行教育研究,即使在抽象层面上的思考,也多是对现象学著作文本中现有概念、观点进行借鉴和引用,并不曾真正系统地考察现象学之“方法论”问题。然而,无论是超越现象学之外看现象学在整个哲学历史上的地位和贡献,还是深入现象学之内看现象学的精神内核和特质,现象学在“方法论”层面的价值都远超“方法”层面。本文即是要通过追本溯源的分析,更正学界对“现象学是方法”的误解,厘清现象学对教育研究的方法论意义,并进一步探讨在方法论层面借鉴现象学给教育研究打开的新局面。

三、“方法”视域的可能肇因

现象学首先是哲学,作为哲学,其对下游学科具体研究的影响应该是既有抽象的又有具体的,既有宏观的又有微观的。而现有教育现象学研究历程中偏好从具体、微观的“方法”层面着手,应该是有一定的原因的。笔者通过文献梳理,寻找到以下两个可能的肇因:

(一)现象学哲学本身造成的误解

胡塞尔给现象学所下的定义是:“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:特殊的哲学思维态度和特殊的哲学方法。”^[19]可见,作为创始人,胡塞尔对现象学的定位就强调了“方法”二字。虽然胡塞尔的“方法”有其“哲学方法”意义上的内涵,但这层意义被一定程度上忽视了。

现象学作为哲学,胡塞尔却为何着力强调“方法”?这个问题需要回溯到胡塞尔本人的学术生活史及其所处的历史境遇之中回答。胡塞尔从事哲学研究是典型的半路出家,在进入哲学领域之前经过了多年的数学专业训练,有着极强的科学思维,所以对方法的重视有其学术经历的背景;其次,在 20 世纪初科学技术大发展的时代背景下,科学所取得的辉煌成就令各个领域侧目,哲学也在这时遭遇了“信任危机”,其

“科学性”频频受到质疑,因而,胡塞尔终其一生都在致力于将哲学改造成一门“严格的科学”,正因为有了这个学术旨趣和目标,才有了后来的《逻辑研究》和现象学。胡塞尔以其数学家的知识背景,立志构建一门“精神科学的哲学”^[20],要做到这点,必然需要严格可行的方法,所以其强调和重视方法也就不足为奇了。胡塞尔的这种倾向,特别是他在著作中的着意强调,容易让追随者和后来人对“现象学方法”的说法印象深刻并格外重视。

但事实上,现象学的发展在胡塞尔之后出现了重大转变,其继承者海德格尔在后期就公开反对了胡塞尔对先验意识的研究,而其他现象学家也没有对胡塞尔的“现象学方法”做更多的研究与继承,反而是在现象学“朝向实事本身”的口号下展开了各自的思考,使得现象学哲学的发展精彩纷呈。

由于后续现象学家旨趣各异、路数不同,这就使得下游学科(如教育学)在对现象学内涵的把握上出现较大的困难,再加上现象学对“科学主义”的批判而引发的理解晦涩,客观上造成了教育现象学的“拿来主义”,即将其中有比较直接的借鉴意义的部分引入教育研究,一定程度上放弃了对其源头的梳理。例如:胡塞尔晚年的“生活世界”理论,较好地契合了教育学家对教育研究应该返朴归真、纠正极端实证主义路线的想法,成了教育现象学中最为重要的概念之一^[21-24];而在具体的应用研究中,操作性的现象学描述方法和解释方法也成为教育现象学的可以理解的选择^[14-15]。

(二)教育现象学早期践行者的着意强调

除了现象学哲学源头的肇因,教育现象学对于方法的“偏爱”可能还来源于研究团体内部的倾向性。教育现象学代表人物,如兰格威尔德等人的研究旨趣偏好,为早期教育现象学的发展带来了某种倾向;而后期的教育现象学家,如比克曼、范梅南等人,则致力于教育现象学研究的平民化和普及化发展,这在客观上强化了对方法的重视。

学术研究总是仁者见仁、智者见智,一种挑战性的观点往往很难迅速得到普遍的认同,现象学作为针对传统哲学思维方式的重大变革,一直在质疑中成长。乌特勒支学派的核心人物兰格威尔德在接受现象学的同时就有自己的保留。“他认同胡塞尔的哲学方法,却不同意他的哲学主张。他将现象学看作是应用和反思的事业,而不是看作理论哲学。”^[3]因而结合自己的研究旨趣,兰格威尔德只引入和借鉴了现象学的方法来开展研究。这应该是教育现象学重视方法的肇始之一。

现象学本身,特别是胡塞尔现象学,是比较晦涩难懂的。这种晦涩既源于它与传统思维方式的巨大不同,也源于其本身创造了许多传统哲学中没有的名词,或者给传统词汇赋予了新的含义。因而,普通人由于长期浸淫于传统哲学或自然科学思维中,接受并理解现象学往往需要经历一个长期的过程,而要能够自如地践行现象学式的观察和思考,则又需要更长的时间。所以有戏言称“读现象学难,难于上青天”。正是由于这个原因,教育现象学的早期研究者都格外重视现象学引入时的“可操作性”,以便于现象学在教育领域中的传播推广和价值实现,这在一定程度上强化了对现象学方法的重视。例如:兰格威尔德的学生比克曼(Ton Beekman)就长期致力于教育现象学研究的平民化发展^[9],而北美教育现象学研究的代表人物范梅南,则总结了许多可供实操的教育现象学研究方法和程序,他们的这些努力对我国的教育现象学研究产生了显著的影响。

一般而言,一个研究者在进入新的研究领域之始,往往会先学习和依循前辈,所以早期践行者对方法的重视和强调必然会影响后来者。而在进一步熟悉该领域后,许多研究者或许会追溯现象学哲学的源头寻求给养,又会遭遇现象学领域内、特别是胡塞尔本人著作的诸多“误导”,认为现象学首先是一种方法,因为现象学大家 H.W. 施奈德教授也曾宣称:“胡塞尔的哲学彻底改变了大陆哲学,这不是因为他的哲学获得了支配地位,而是因为任何哲学现在都企图顺应现象学方法,并且用这种方法表达自己。它现在是高雅批评的绝对必要条件。”^[25]所有种种,最终导致了教育现象学内部多将眼光局限于“方法”视域,未及思考这种视域的合理性及其他视域的可能性。

四、现象学“方法论”视域之合理性

哲学往往肩负着为科学、为下游学科研究提供思想引领和思维养料的作用,而这种引领,首先是对研究思维、理念上的影响,其次才会具象到具体的研究方法上。依此理,现象学对于教育研究的影响也应该会有方法论层面的指导意义。那么,以“方法论”视域观现象学,是否是合理的呢?笔者通过对相关哲学历程进行梳理,尝试说明这种思路的合理性。

(一)现象学的贡献首先是方法论的

现象学被称为哲学史上的“第三条道路”^[26],之所以获得这样的地位,是因为现象学的核心主张切中了西方哲学一直以来想要解决而始终未曾解决的一个关键问题,即存在与显现的关系问题,用胡塞尔的话来表

述就是,现象学是“一切近代哲学的隐秘的渴望”^[27]。从现象学对西方哲学发展的这一贡献的角度看,现象学首先是方法论的。

克劳斯·黑尔德(Klaus Held)认为,“哲学是从多数人生活于其中的私人梦幻世界中的苏醒”^[26]。当一个实事的存在以不同的显现方式展现自己,哲学该如何克服由这种情况引起的意见之争?对此,黑尔德认为西方哲学在发展过程中衍生出三条道路:以巴曼尼德斯主张的显现与存在具有共同属性的第一条道路,以笛卡尔将意识提升为显现基质的近代主体主义道路,以及现象学的第三条道路^[26]。

所谓巴曼尼德斯的第一条道路是指,历史上很长一段时期,西方哲学都依循着一个自明的理念在发展,即每一个显现都是关于某个“东西”的显现,哲学的任务就是接近和追寻这个终极的“东西”,即探寻显现背后的那个“本质”。为何会有这样的自明理念?因为从古希腊哲学开始,先哲们就认为在各不相同的私域世界之上有一个共同的世界,这个世界是唯一的、永真的、无遮蔽的,恰如在我们这些纷繁复杂的俗世之上有个永真的上帝。巴曼尼德斯认为,人的精神有能力向这个共同的世界敞开我们自身,而哲人的目标就是追寻这个共同的世界,就是透过层层迷雾、接近和追寻那个高高在上的“真”。甚至在中世纪经院哲学时期,许多哲学家所做的事情就是论证上帝的存在。就是说,在笛卡尔之前,几乎所有的哲学思考都是无“人”的,哲学家是通过“上帝之眼”来定义人世,上帝的存在暗示了终极真的存在,哲学的任务因着上帝之眼的思路,才会有柏拉图的理型及其分享说,才会有亚里士多德的质料与形式,才会有中世纪的唯名论、唯识论之争,哲学家企图以一己之思来解释上帝之真,才会出现现象与本质之间的鸿沟能否跨越、如何跨越的思考和争论。

笛卡尔以“我思故我在”确立了主体的第一性,第一次把人的主体性提到了前所未有的高度,于是,显现方式不再是“实事”自身之展现,而成为精神本身的各个特征展现给我的精神的方式,由此开启了二元论的思维格局,也确立了主体之外的一个超越意义上的客观世界。笛卡尔的近代主体主义道路,在破解上帝之眼的同时为哲学的发展打开了镣铐,也把科学从思想的桎梏中解放了出来。此后,标榜与形而上学彻底决裂的实证主义哲学迅速崛起,以牛顿力学为代表的近代科学亦开始向各个领域高歌猛进,科学方法被规定为实证方法,科学家以中立的第三者身份来观察和获取各种现象,分析与归纳其中的规律,开始了一种以“第三

人称”为主的研究范式,即使在心理学、认知科学、社会学等以人为主要研究对象的领域亦不例外。

近现代科学所取得的巨大成就使许多人陷入了一种集体无意识的“科学主义”,陷入所谓“科学方法”的狂热崇拜之中。可问题是,科学方法自身的逻辑缺陷被我们忽视了。人类科学认识这个世界,其基本模式是观察现象,从现象中总结出一般规律,再回到实践中对其进行验证。可问题在于,总结的关键在于“寻找”和“比较”,如果我们事先不知道哪个是一般规律,如何能够在纷繁复杂的现象中找到它?如果我们事先没有关于一般规律特征的认识,如何对现象进行比较?于是,问题又绕了回来,还是千百年来困扰哲学家的基本问题:现象与本质、个别与一般的关系问题。可见,第一条道路的“上帝之眼”和第二条道路的“第三人称”,都没有从根本上解决此问题。而现象学的贡献恰恰就在于此!

现象学通过彻底的悬置,放弃对存在与显现关系问题的表态,而将全部精力集中于对实事之显现,“将最后的发言权留交给实事本身和对实事的研究”^[28],从而开启了一条完全不同于传统哲学的未来之路。

如果用一句话来描述哲学前两条道路的特征,这句话可以是“透过现象看本质”。即前两条道路都自明地将本质预设于现象之后,人们又必须“透过”现象去寻找这个本质。笛卡尔之前,本质之真由上帝保障,人们经由思辨、逻辑论证透过现象之重重迷雾追寻本质,是否能够寻到,众说纷纭。笛卡尔之后,本质是人的主体性所保障之客观世界之本质,人们面对现象,经由观察、归纳、检验通达本质,但如何穷极所有现象保证本质之无误,不可知论给出了最极端的质疑。

而胡塞尔敏锐地发现,将本质预设于现象之后是有巨大逻辑缺陷的,而哲学恰好不能容忍这种逻辑缺陷。他通过其现象学智慧,告诉大家一个众所周知但与“科学主义”相悖的事实——“本质寓于现象之中”,现象即是本质,我们所有的研究都需要从现象开始,并且仅仅需要从现象开始,把握住现象,就是把握住了本质在某一情境下的表现方式。同时,本质就在现象之中,所以,我们可以直接与本质相遇,当我们以悬置之姿态将注意力集中于现象之上,即集中于实事之被给予,就可以在实事之被给予中直观到其本质。该直观不需要从个别到一般的科学归纳过程作为保障,该本质可以不经“科学过程”与研究直接面对。在此意义上,现象学解决了“透过现象看本质”的逻辑缺陷,其对哲学的贡献首先是方法论的。

(二)现象学内部认同“朝向实事本身”的方法论

现象学运动在发展过程中,一直表现出一种纷繁复呈、推陈出新的差别化特征,但在具体表现千差万别的背后,参与其中的学者又遵循着一个共同的特征,在这个意义上,以“方法论”层面观察现象学也比“方法”层面更为恰当。

“现象学”本身是一个极为复杂而多义的概念,它可以是指胡塞尔的意识现象学,也可以是指舍勒的本体现象学,还可以是指海德格尔的存在现象学。随着现象学影响的逐渐扩大,还出现了如感知现象学、想象现象学、现象学自我学、交互主体现象学、生活世界现象学、社会现象学、宗教现象学等诸多分支^[29]。事实上,自胡塞尔之后,现象学就有着各种不同的发展方向,始终进行着各种不同的尝试。倪梁康在现象学史家施皮格伯格的基础上梳理出了由宽及窄四个层面上的现象学概念:包括胡塞尔的老师布伦塔诺等人的最广义的现象学概念;包括海德格尔、萨特、伽达默尔、德里达等这些赞同现象学纲领并加以实施的思想家的广义的现象学概念;主要关注和研究意识现象的严格意义上的现象学概念;最严格意义上的胡塞尔的现象学概念^[30]。

那么,如何界定“现象学”和“非现象学”呢?现象学家们一定会回答,现象学是“朝向实事本身”的^[27]。“朝向实事本身”是要求对事物的观察和描述要返回到直接的直观这个最初的来源,返回到由这个最初的来源引出的对本质结构的洞察。这是从方法论意义上规定了现象学研究的目标、起点和实现方式,这被包括胡塞尔、海德格尔抑或任何一个现象学研究者所认可和遵从。

但是具体谈到“现象学方法”,现象学内部却没有准确的界定和统一的认识。惯常所讲的本质还原法、先验还原法,准确地说应该是胡塞尔的现象学方法,而在海德格尔那里,现象学方法更多的指的是诠释学方法,后继的现象学家在方法上一般都不再使用先验还原法,在具体的方法使用上也是各有创新。施皮格伯格(E. Spiegelberg)在《现象学运动》一书中对现象学方法进行了总结,给出了七个步骤:(1)研究特殊现象;(2)研究一般本质;(3)理解诸本质间的本质关系;(4)观察显现的方式;(5)观察现象在意识中的构成;(6)将对于现象存在的信念悬搁起来;(7)揭示现象的意义^[25]。而他本人也指出,除了前三个步骤获得所有人的认可外,后面的一些步骤“只有一小部分人承认”^[25]。因而,在这种情形下谈“现象学方法”实质上是无确指的,其中任何一种所谓的“方法”,依然首先要在“方法

论”认识的基础上才能对其进行准确界定,这个所谓“方法”体系或其中任何一个细节,都必须建立在直接面对本质的基础上才能被真正认识并把握。

就哲学对下游学科的指引而言,首先也会是在方法论层面上对研究理念革新、研究对象选择、研究结论解读等方面的宏观指导,其次才会具体到研究方法实施等应用层面,从这个意义上讲,以“方法论”视域观察现象学对教育研究的影响也是合理的。

五、“方法论”视域下的教育研究

在“方法”视域下借鉴现象学当然是可行的,对现象学方法的借鉴和使用也的确为教育研究、教育现象学研究提供了诸多给养。但是,方法的采用和具体实施直接受上层方法论的影响。在“方法论”层面上解读现象学对教育研究的影响会与直接执“方法”有所不同。那么,二者的区别究竟在哪里?执“方法论”视域可以给教育研究带来哪些不同的启示?

(一)现象学对于教育研究的“方法”价值

在“方法”视域下借鉴现象学,教育研究的收获主要集中在两个方面:其一,现象学现有的一些观点、理念和概念被借鉴用来充实和反思教育研究,不少已经成为教育现象学的研究原则。例如:现象学的悬置原则,已成为教育现象学研究的一般性原则;现象学的“生活世界”理论,给教育研究提供了许多启示,许多研究者提出教育研究应该走向教育的生活世界;现象学话语体系中的众多名词,如交互主体性、情境、体验、意义、理解、具身性等,也逐渐成为教育理论和实践中的高频词。其二,现象学方法被加以改造和利用,构筑生成了教育现象学研究的方法和程序。现象学的诸多方法,如描述性方法、解释学方法、现象学反思等,为教育现象学研究的方法构筑提供了直接的给养。目前教育现象学所遵循的一系列方法,如追溯词源、对个人生活故事的访谈、对生活的观察、对生活体验的描述、解释性的反思与写作、意义探寻与发掘等,都可以在现象学中找到源头。除了方法本身,教育现象学重视亲历的生活经验,强调从反思中把握意义,进行解释性的文本写作和思考,这些与方法有关的研究对象选择、旨趣目标、结果解读等,也都源于现象学的直接影响。

以上对于现象学的吸收和借鉴,基本都出于现象学的已有主张和观点,是从现有的现象学著作和文本中析出的营养,这是持“方法”视域带来的必然结果。在“方法”视域下,我们的目光会自然而然地落到应用层面,考虑的重点集中在“用什么、怎么用”,在行拿来

主义时,会很自然地在已有成果中寻找可用之物。但是,现象学至今仍是一门蓬勃发展的学问,其能量远没有被发挥完,其养分也未被挖掘殆尽,如果能够通过领会现象学的精髓,在方法论上直接引领教育研究的思路,应该是在间接引用之外的又一条值得尝试的道路。另外,就地选材、加工现成的做法往往容易使人忽视其由来,导致只知其然不知其所以然,从哲学高度进行正本清源式的梳理,从根源上解释和领悟所借鉴的内容,更容易避免误解和误用以及实际运用中的偏差。由此,“方法论”视域的引入就显得非常必要了。

(二)现象学对于教育研究的“方法论”价值及其深刻性

方法论作为规范和厘清研究中探询程序的思维方式,是对研究方法的反思。这种思维方式和反思是基于研究者对所使用的具体研究方法进行哲学层次上的思考,包括理论以及对研究如何进行或必须怎样进行的分析^[31]。以“方法论”视域看现象学,不仅仅是借鉴和使用,更重要的是从精神一脉上把握现象学之要旨,理解现象学之为何与何谓,以更为超然的态度领悟和把握现象学的精神要旨,并在此前提下,思考现象学精神指引下的教育研究之何是与何所是。以“方法论”视域解读现象学对于教育研究的影响,不是简单地从现象学已有成果中行拿来主义,而是要求我们将目光超越于现象学现有文本之上,思考现象学的哲学意蕴对教育研究方式的启示,反思目前的教育研究范式,探究一种新的研究道路的可能性。

1. 对教育研究“科学化”的警醒和反思

以“生活世界”为例。许多教育领域的学者借鉴和引用过“生活世界”的理论,提出教育学应该回归生活世界^[21-22],课堂教学应该走向生活世界^[23],德育应该回归生活世界^[24]等。但是梳理相关的研究论文会发现,大部分研究倡导的教育回归生活世界,是回归到儿童生活于其中的日常经验世界,其内涵与杜威的“教育即生活”类似。但胡塞尔“生活世界”的含义是有两层的^①:一是作为经验实在的客观生活世界,即日常经验世界;二是作为纯粹先验现象的主观生活世界,是在我们的日常生活世界之前的、纯粹的、前概念的直觉和回忆的世界,这才是一切存在的最终根基,才具有存在论的意义^[32]。胡塞尔所说的返回生活世界,更确切地说是返回这个主观生活世界^[33]。可见,教育领域目

前对“生活世界”的使用仍停留在表层,是典型的“方法”视域下对现象学已有成果的借用。

胡塞尔提出生活世界,并将其提升至自己哲学的中心概念,目的在于提醒并批判现代科学导致的意义的丧失和人的责任的放弃。胡塞尔认为,在前科学时代,世界是被理解为“视域”的,前科学时代的研究为研究对象保留了其在相关经验视域中的置身状态,科学反映着对各自生活视域的回溯链接,例如:几何学是与丈量土地相关联的,算数是与生活计算相关联的。但是到了现代科学时代,对象的置身状态被斩断,几何、算数等所有的科学都从各自的生活境遇中超脱出来,形成了独立的科学世界。自然被设定为一个理想的数字存在,世界成为一种理想化的客观产物,科学家根据自己的目的和兴趣,构造出不同的主题化世界,如几何世界、数学世界,并在这个世界的界域内进行自己的研究、生产所谓的客观成果。反观今天的教育研究,这种科学化倾向也很明显:在研究学生的阅读行为时,用测验成绩对应其阅读水平;在研究教师的教学行为时,用观察量表中的条目来核对教师的表现,等等。实证主义的、量化的“科学”研究方式,在追求精密、精确的同时,独立出一个数字化、统计学的教育研究世界,却斩断了它与真实的生活意义的关联。

“生活世界”在方法论上的指导意义,在于其对现代“科学主义”的彻底揭露和批判。当然,这种批判并不是从根本原则上否定科学,而是指出现代科学的危机在于将世界对象化、客观化,将世界理解为对象的综合,并将其作为科学的总体课题。显然,将“生活世界”简单化地理解为日常经验世界,无异于去掉了其终极的灵魂,只留用一个干瘪的外壳。

如果仅从“方法”层面上行拿来主义,现象学对教育研究的指导意义就很容易变得表面化,甚至偏离或曲解其原意。只有方法论层面上把握“朝向实事本身”的精神要旨,并追溯和理解所借鉴的概念的所然及其所以然,才能汲取现象学真正的养分。

2. 为教育质性研究奠基和开辟道路

目前主流的教育研究范式以思辨为主,近年来实证研究(Positive Research)^②受到推崇。现象学在方法论上给予我们的就是一种新的不同于以往的研究范式,为教育研究坚守一个重要的视野和思路。

①胡塞尔本人并未给出“生活世界”的明确定义,我们只能通过考察他对该概念的使用来把握其内涵。

②实证研究(Positive Research)与实征研究(Empirical Research)不同。在本文中实证研究是指基于实证主义的,推崇使用自然科学研究范式研究教育问题的研究范式,而实征研究是指基于经验的研究。

正如海德格尔所说,现象学精神是某种能够“赠予我们以道路之可能性的东西”^[28],这种可能性,是“返回到直接的直观这个最初的来源,回到由直接的直观带来的对本质结构的洞察”^[29],这条道路既不同于“上帝之眼”对形而上的苦苦追寻,亦不同于宣扬人的主体性后以客观的“第三人称”对对象世界进行拷问追查,而是回归实事,以宛若新生的眼光用“第一人称”与实事进行新鲜的遭遇!

在这样的研究思路下,教育研究需要面对实事本身,而这些实事是以生活世界来铺陈的师生真实、丰富的生活经历,这样的生活经历需要被原原本本的描述,而不是用概念进行抽象,或者用数据替代;面对实事时,研究者需要将已有的概念体系、理论架构、研究假设等全部悬置,以赤子之心重新看待实事本身,并且把发言权仅仅留给实事本身;在对实事的直观中,意义与实事是同一的,意义就存在于未被分析的体验之中,研究者需要将自己置身到相同的境遇中感知研究对象眼

中的世界,方能感知实事、理解体验、寻获意义。

这样的纲领性引领,可以帮助我们走出科学主义的教育研究迷途,开启和确认一种完全不同于思辨研究和实证主义研究的教育研究格局。教育研究的视野和对象被扩大至教育的生活日常,包括在其中显现出来的意识、体验、经历、情感、思维、行为等一切丰富多样的实事,而不再是抽象的概念命题或数字化的统计数据;教育研究的方法可以是基于本质直观的质性研究手段,而不再仅仅是学院式的思辨或量化研究;教育研究的结果可以不再纠结于样本的数量、代表性,以及研究结果的解释性、可复制性、可推广性等问题,于个例中把握教育本质的合理性和正当性有了哲学依据。至为重要的是,我们对教育之真的追寻在哲学式的思辨之外,在“假设—检验”、由个别至一般的科学实证路线之外,亦可以从对教育实事的直观中予以把握,这无疑为众多的质性研究方法奠基,同时,开启了更多的研究方式的可能性。

[参考文献]

- [1] 李树英,王萍.教育现象学的两个基本问题[J].华东师范大学学报(教育科学版),2009(3):40-45.
- [2] 王坤庆.教育学史论纲[M].武汉:湖北教育出版社,2000:186.
- [3] 朱光明.理解现象学教育学的意义[J].教育理论与实践,2015(28):3-7.
- [4] VAN MANEN M. Phenomenological pedagogy and the question of meaning [M]/VANDENBERG D. Phenomenology and educational discourse. Durban: Heinemann Higher and Further Education, 1996: 39-46
- [5] 马克思·范梅南.生活体验研究[M].宋广文,等译.北京:教育科学出版社,2003.
- [6] 洛伦·S.巴里特,托恩·比克曼.教育的现象学研究手册[M].刘洁,译.北京:教育科学出版社,2010.
- [7] 李政涛.现象学对于教育研究的意义[J].宁波大学学报(教育科学版),2003(4):9-13.
- [8] 朱光明.范梅南现象学教育学思想探析[J].比较教育研究,2005(4):15-20.
- [9] 宁虹.教育的实践哲学——现象学教育学理论建构的一个探索[J].教育研究,2007(7):8-15.
- [10] 周晓静.现象学视野中的教师教育[J].南京师大学报(社会科学版),2008(4):79-83.
- [11] 蔡春.现象学精神及其教育学意蕴[J].教育研究,2009(8):44-49.
- [12] 宁虹.认识何以可能——现象学教育学研究的思索[J].教育研究,2011(6):11-16.
- [13] 王攀峰,曹冉.教育现象学研究问题述评[J].教育学术月刊,2013(1):25-29.
- [14] 朱光明.座位的潜课程意义——中小学生座位体验研究[J].教育学报,2006(6):22-28.
- [15] 朱光明.表扬的意义——一种解释现象学的视角[J].全球教育展望,2011(8):22-26.
- [16] 朱光明.理解批评——一种教育现象学的视角[J].教育研究与实验,2007(6):16-24.
- [17] 徐辉富.教育现象学及其研究步骤[J].开放教育研究,2008(2):32-39.
- [18] 魏宏聚.胡塞尔现象学本质观的“两个革命”与悖论——兼作教育现象学方法论的寻根[J].教育科学,2010(5):13-18.
- [19] 倪梁康.现象学及其效应——胡塞尔与当代德国哲学[M].北京:生活·读书·新知三联书店,1996:35.
- [20] 倪梁康.胡塞尔与海德格尔的哲学概念[J].浙江学刊,1993(2):64-68.
- [21] 康永久.回归生活世界的教育学[J].教育研究,2008(6):24-30.
- [22] 刘铁芳.返回生活世界教育学:教育何以面对个体生命成长的复杂性[J].教育研究,2012(1):46-52.
- [23] 王攀峰.论走向生活世界的教学目的观[J].教育研究,2007(01):24-29.
- [24] 韩红升.劳动:开启德育回归生活世界之门[J].教育研究,2008(11):74-79.

- [25] 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:i,38-892.
- [26] 克劳斯·海尔德.真理之争——哲学的起源与未来[J].浙江学刊,1999(1):12-18.
- [27] 胡塞尔.纯粹现象学通论——纯粹现象学和现象学哲学的观念:第一卷[M].李幼蒸,译.北京:商务印书馆,1992:75,19.
- [28] 倪梁康.现象学精神:为何?何为? [J].读书,1995(10):50-54.
- [29] 倪梁康.何谓现象学精神[M]//王炜.中国现象学与哲学评论:第一辑.上海:上海译文出版社,1995.1-8.
- [30] 倪梁康.现象学运动的基本意义——纪念现象学运动一百周年[J].中国社会科学,2000(4):69-78.
- [31] 朱志勇.教育研究方法范式与方法的反思[J].教育研究与实验,2005(1):7-12.
- [32] 敬礼.科学危机、技术危机与生活世界危机——兼评胡塞尔的生活世界与科学世界学说[J].自然辩证法研究,1998(5):18-23.
- [33] 朱刚.胡塞尔生活世界的两种含义——兼谈欧洲科学与人的危机及其克服[J].江苏社会科学,2003(3):40-45.

"Method" or "Methodology": The Role of Phenomenology in Educational Research

YE Xiaoling, LI Yi

(School of Education Science, Nanjing Normal University, Nanjing Jiangsu 210097)

[Abstract] Educational phenomenology is a new branch in education. However, till now, most researchers regard the phenomenology as a kind of method and use it to carry out experiential researches in education. The reasons may be the misunderstanding caused by phenomenological philosophy itself and the intentional emphasis of the early practitioners of educational phenomenology. As the "third way" in the history of philosophical development, phenomenology should have its "methodology" value and significance. In terms of the spiritual connotation and characteristics of phenomenology, methodology comes first, followed by method. If phenomenology is used for reference from the aspect of "method", it is easy to be superficial and deviant. While from the perspective of "methodology", the essence of phenomenology can be grasped fundamentally, and the possible crisis brought by the scientific tendency in educational research can be reflected, which lays the foundation and opens up the way for the qualitative research of education. Therefore, phenomenology in both educational research and educational phenomenology should be regarded as a methodology rather than a method.

[Keywords] Phenomenology; Educational Research; Method; Methodology