

论教育研究的现象学范式与实证主义范式的差异^{*}

姜勇¹ 柳佳炜¹ 戴乃恩²

(1. 华东师范大学教育学部, 上海 200062; 2. 德国图宾根大学教育学院, 德国图宾根 71073)

摘要:作为一门研究如何“成人”的学科,教育学既是一门社会科学,更是一门精神科学,带有鲜明的人文属性和价值特征,这就从根本上决定了仅仅依赖自然科学、社会科学的实证主义研究范式是无法建立起具有浓郁的人文精神和奇妙的宏大运思的学科体系的。相反,教育所具有的“精神性”“价值性”“审美性”“伦理性”和“艺术性”等特质却可以通过现象学研究范式来得到彰显。借助隐喻,从“看”与“思”的理论探微中我们可以探寻到两种范式的教育研究的本质差异之所在。首先,与实证范式的“看”不同,现象学范式的教育研究的“看”具有“可能性”与“延展性”,从而分化出“本质直观”与“客观注视”的区别。其次,通过“思”的“技术取向”与“精神取向”的比较,我们可以厘清现象学范式的教育研究更为关心要走向主体本身,要关心主体发展的“生长性”,从而树立起“统摄性”的发展意识。再次,从“本我—我思—我思对象”的三重结构中,我们可以看出现象学范式的教育研究关切主体的“生存之思”和“自由之思”,以此增强自身的非反思性的“自身意识”,以便从实证主义研究范式的“对象化”的思考迷误中抽身出来。

关键词:教育研究; 现象学范式; 实证主义范式

一、历史性相遇:现象学范式的教育研究与实证主义范式的教育研究

(一) 实证主义研究范式的自负

自从法国社会学家孔德(Auguste Comte)于1830~1842年期间在巴黎陆续出版了《实证哲学教程》的6卷本著作,高举实证主义旗帜以来,实证主义的思想便广泛影响到哲学、社会科学领域。借鉴自然科学、社会科学的实证研究方法,特别是运用观察法和实验法,以现象范围之内的事实或客观知识作为研究对象,摒弃思辨的形而上学所倡导的绝对的、终极的哲学探索,就成为了实证主义范式下各种社会科学研究的重要主张。然而,作为一门研究如何“成人”的学科的教育学却不能只受实证主义一种范式的影响乃至支配,这是由教育学的学科属性和特色所决定的。教育学既是一门社会科学,更是一门精神科学。我们必须清醒地认识到,教育学不仅具有“科学”属性,而且还具“精神性”“价值性”“审美性”“伦理性”和“艺术性”等特质,完全按照社会科学的研究规律与方法是无法建立起具有浓郁的人文精神和奇妙的宏大运思的学科体系的。倘若实证主义的“一切皆可量化”的思想完全左右、支配了教育研究的话,那么这恰恰不是教育学得以走向科学,走向繁荣的契机,相反却是误入了自我矮化的危机之路,这实在是教育研究之大不幸,“当科学与客观真理只是确证:物理和精神世界到底是怎么样的客观

^{*} 基金项目:教育部人文社会科学研究规划项目“基于概化理论的教师培训课程标准的研制研究”(15YJA880028)。

方法论思想渗透到文化领域,成为了实证主义的扩张与确信的理论资源的时候,特殊的人的问题就被排除在了科学的领域之外”(孙亮,2007)。

(二)对实证主义研究范式的指摘

正是看到了欧洲人文学科领域里的实证主义思潮的盛行,并直接导致了哲学和精神科学的侵蚀与伤害,胡塞尔(Edmund Gustav Albrecht Husserl)才发出这样振聋发聩的呐喊:“实证主义在扼杀哲学”(胡塞尔,1995,第9页)。而现在,“一切皆可量化”的实证研究也在一定程度上有“扼杀”教育学的风险。有意思的是,实证主义哲学的繁荣与兴盛与马克思主义学说的创立几乎处在同一个时期。马克思(Karl Heinrich Marx)在创立其光辉的理论体系与宏伟思想时,就曾对当时欧洲普遍流行的实证主义思潮进行了强有力的批判。马克思在当时给友人所写的几封信中均表达了对实证主义的指摘,“我作为一个有党派的人,是同孔德主义势不两立的,而作为一个学者,我对它的评价也很低”“在我看来,实证哲学就意味着对一切实证的东西的无知”(马克思,1973,第227、265页)。马克思鲜明地指出,实证主义的研究看似科学,但因为它放弃了对人类的理智的追寻、对辩证的思维方式的运用、对事物或现象的内在本质与规律的寻绎,因而实证主义范式下的研究发现往往是较为表面的、表层的、肤浅的,缺乏足够的理论深度的。

(三)现象学研究范式的应运而生

在《欧洲科学哲学的危机和超验现象学》一书中,胡塞尔明确指出,创建现象学的根本目的是为了批判实证主义的危害,因为现象学方法是真正实现了研究人的意义、生命价值等终极问题的有效的方法。现象学方法不仅是哲学的,同样也适用于各个学科领域。这也是为什么荷兰的乌特勒支学派诞生之后将很多学科都纳入现象学思想体系的重要原因之一,“乌特勒支学派是一个具有相似现象学倾向的学术团体,该学术团体的成员不局限于单一的学科领域,它的成员包括心理学家、教育家、儿童教育者、儿科医师、社会学家、犯罪学家、法理学家和精神病学家等,使他们聚到一起的理念是用现象学的方法理解自己的研究领域,在自己的领域进行现象学的实践”(刘洁,2016)。

同样,在教育研究领域我们非常需要拥有现象学的眼光、立场、思想与方法。那么,现象学范式的教育研究与实证主义范式的教育研究有什么样的差异呢?借助隐喻,我们认为最重要的差别体现在以下两个方面:一是“看”的不同;二是“思”的不同。

二、“看”的不同:从实证主义范式的教育研究的“客观注视”的“看”走向现象学范式的教育研究的“本质直观”的“看”

实证主义范式下的教育研究的“看”更多的是对研究对象的“客观”“实在”的“注视”,这种“注视”是不考虑“总体性”和“统摄性”的局部的“凝视”。相反,现象学范式视野下的教育研究的“看”则是基于“总体性”和“统摄性”的“本质直观”,以把握研究对象的丰富的“可能性”与多样的“延展性”。换言之,现象学范式的教育研究也注重“看”,但这种“看”完全不同于实证主义范式所关注的缺乏“可能性”和“延展性”,只注重现实、现成、现身状态的“看”。在现象学教育学者看来,教育现象学的“看”就是胡塞尔所提出的“本质直观”过程中的想象、联想与构造的活动。

(一)“可能性”论

1. 研究对象具有生成与动态发展的可能

现象学范式的教育研究的“看”具有无限丰富的“可能性”。实证主义范式的教育研究的“研究对象”是客体化、观念化、固着化、实用化和剥离了时间的“历史性”与空间的“双重视域性”(即胡塞尔所指称的“内视域”与“外视域”)的东西,从而变成了一个实证研究框架下所赋予的“机器人”的形象。相反,现象学范式的教育研究的“看”,即“直观”的研究对象是主体性的、动态生成的、丰富多样的,具有在“他”的可能性限度内却有无限潜能与发展趋势的“可能性”的,在时间之光晕结构和空间的双重视域里的“存在”。“我们就活在、缘在于这种活生生的可能性中或相交状态中,永远行走任何现成状态

之前,所以我们感知世界乃至世中事物和人物的方式永远是可能性、境域性、发生性(时蕴、理解域、意蕴网)在先,现实性、对象性、规则性在后。”(张祥龙,2016)

2. 研究对象具有先验想象与情感参与的可能

“看”是否具有“可能性”是判断两种范式的教育研究之区别与差异的重要标准之一。“可能性”的意义在于它放弃了对传统的对“确定性”的盲目追求与顶礼膜拜。教育实证研究的最重要的一个鲜明特色是对“确定性的追求”,即寻求不变的、颠扑不破的,“放之四海而皆准”(to every situation)的事实与规律成为一代又一代高举教育实证研究大旗的学者们的理想与信念。教育实证研究范式下的“看”,往往表现为研究者对研究对象的客观的、中立的、价值无涉的、不带任何情感投入的、过度理性的,甚至还带有一些冷漠的“旁观”“审视”“明察”的“看”,这是一种机械的、按部就班的、程序化的“看”。这种“看”不仅不具有丰富的“可能性”,反而会限制先验主体的想象的“可能性”。同时,因为要追求确定性,寻求所谓的科学性,“看”还往往排除了先验主体的情感状态,认为只要带入了情感,研究对象所能表现出来的这种“确定性”就会“走样”,就会“不准确”,就会“受到干扰与影响”。对“确定性”的极度追求成为了评价一项教育研究是否科学,是否“基于证据”,是否客观,是否有推广价值的重要乃至唯一的标准。

3. 研究对象具有联想意向与自由构造的可能

现象学的“看”,即现象学的以悬置、先验还原、本质还原为重要方法的“直观”活动将教育实证研究所宣称的“符合论”式的真理观对“确定性的寻求”的桎梏中解放了出来。胡塞尔创立的现象学的“直观”通过揭示研究者的意识活动的意向性,意向过程中的时间的“三重结构”所带来的“盈余”或“晕”结构,以及意向活动中的空间的“内视域”与“外视域”所提供的丰富意蕴、鲜活状态、多元变更性而深刻地表达了教育研究不仅是关注现成的、现身的、现实的研究对象的状态,而且更多具有联想、构想、再造研究对象的“可能性”“权能性”“视域”和“潜能性”。对此,胡塞尔在《现象学的方法》这一著作中的这段很好地体现了“看”的“可能性”的思想:“如果没有那种将目光转向一个‘相应’的个体的自由可能性以及构造一个示范性意识的自由可能性,那么任何本质直观都是不可能的——反过来说,如果没有进行观念直观的自由可能性以及在观念抽象中将目光朝向相应的示范性寓于个体可见之物中的本质的自由可能性,那么任何个体直观也是不可能的。”(胡塞尔,1994,第87页)

(二)“延展性”论

1. 时间与空间视域的双重延展

从现象学范式的精神出发,“看”具有着时间和空间这双重视域的“延展性”。教育实证研究的“看”无论是在时间性还是空间性上都不具有“延展性”,它是一种“给定了”的时间观和空间观。相反,现象学范式的教育研究在“看”的过程中,充分关注并运用了“看”的延展性,从而能使研究对象能够“如其所是”地展示自身,“同样显然可以说,非实显的体验的‘晕圈’围绕着那些实显的体验;体验流绝不可能由单纯的实显性事物组成”(胡塞尔,1992,第105页),这说明了“看”是一种具有“延展性”的“体验流”,即意识体验的过程是有着“延展性”的,正是在这种“视域性”的范围内表现出丰富、多样、鲜活的“延展性”。

2. 时间的“主体性”及其三重视域:历史、当下和未来

现象学范式的教育研究的“看”的“延展性”主要表现在“看”在时间上具有着“主观性”。相反,教育实证研究中的“时间”只具有“客观性”,其缺点在于从时间与主体的相互外在性出发来构想时间,从而陷入了客观论、决定论和机械唯物主义的“客观”时间,“真正的时间应该是一种与现象融为一体的现象时间。时间与主体通过现象处于相互内在的关系”(刘胜利,2015)。实证研究范式的教育研究在“时间”上存在着两个主要问题:一是将本应具有“三重”结构(历史、当下和未来)的时间狭窄地理解为单一结构的“当下”的,即“在场”的时间;二是只注意到了时间的客观性、具体性、现实性,只在乎用各种所谓的客观的测量工具来衡量时间的“时间性”,而没有考虑到时间的“主体性”,时间与主体之间的

内在的联系,是与主体的“前见”与未来的流变与生成紧密相联的。正如胡塞尔对传统的实证主义范式的“时间”观提出的严厉的批评,并鲜明地表达了现象学的“时间”观,“那样一种本质上属于体验本身的时间,以及它的现实,在前和在后的、能过它们具有确定样式的同时性和相续性等等的所与性样式,既未被也不应被太阳的任何位置、钟表或任何物理手段所度量”(胡塞尔,1996,第203页)。

我们要格外注意胡塞尔的现象学方法在时间这一维度上具有独特的“三重视域”——历史、当下和未来。胡塞尔的现象学指明了“意向体验”是将“体验”比喻成一条生成的时间之河,因时间的流逝而“对象”的现象或者说本质就会“原初”地表现出三种类型:“留存”(Retention)、“前展”(Protention)和“当下”的不间断的“上段”河流和“下段”河流通过正在流动着的原真性阶段(即现象或者说本质的当下性或当下的“在场性”)的“中段”河流而得到充分的融合与延展。在原真性的“中段”的河流的阶段中,我们体验着“活泼泼”的教育场景的“当下”。“当下”是从上段的“留存”的时间之河而来,蕴含着丰富的既来自于上段的“留存”的河流的资源与基因,却又不同于上段河流的“不在场性”;这种“当下”又是与即将延展的下段的“前展”的时间之河的“即将”和“而后”被意识到的“体验”会发生紧密的、内在的联系,但却又不同于它。令人遗憾的是,教育实证研究所能“看”到的只是时间的“当下”性、“在场”性、“客观”性、“实在”性,而无法“看”到它的“留存”和“前展”,即向前绵延的延展性和向后回溯的延展性,因而也就无法真正地“直观”对象的现象或者说本质,“‘直观’则是一杆标尺,它的出现意味着内时间意识中的对象已历经前摄、原印象和滞留的流动过程而得到成功的构造”(方向红,2013)。

3. 空间的“统摄性”及其双重视域:“内视域”和“外视域”

“延展性”还表现在另一个方面,即现象学范式的教育研究的“看”在空间上所具有的双重结构——“内视域”和“外视域”。“内视域”是一种以“对象”为意向对象的“看”的活动,它局限在这一对象空间的内部领域,所以被称为“内视域”。教育实证研究的“看”也是关注所研究的对象的,但它与现象学范式的教育研究的“内视域”的“看”有什么不同呢?

其区别在于胡塞尔所说的“统摄性”。教育实证研究的“看”是缺乏这个“统摄性”的。例如,教师看到一名儿童在学习歌曲《歌唱祖国》,教师可以从后面去观察这名儿童,这时候教师的关注重点是“看”到该儿童在练习歌唱的时候是否姿势端正,是否保持良好的唱姿,这是单一的“背面”的“看”;教师也可以走到这名儿童的侧面,来“看”他是否合理地运用发声的方法,特别是“看”他的腹部是否能很好地做到气息的控制,这是单一的“侧面”的“看”;教师还可以走到儿童的正面,来“看”他在演唱过程中是否有饱满的情绪情感,是否有深情的流露,这是单一的“正面”的“看”。教育实证研究也是可以采用这样的多种视角或角度来“看”的。当然,教育实证研究的“看”更像是几台不同机位的摄像机,通过不同机位的摄像机的“看”,即录像后的作品可以“综合”起来,合成一份有关该儿童的歌唱活动的报告。但是,我们需要注意的是,这种由机器(即摄像机)来参与的教育实证研究,通过不同角度的“看”之后的“综合”成的“报告”是既不会“增加”些什么,也不会“减少”些什么,即,不具有“延展性”的,不会形成“看”的活动之后的意识与思想的“跃迁”或心灵的震撼。但现象学范式的教育研究的“内视域”中的“看”则不同,它不像是摄像机那样,看“后面”的时候,没有“前面”“侧面”的意识,只在“综合”阶段,才将这些不同的“面”加以组合、拼凑成一个所谓的“整体”;现象学范式的教育研究的“看”,在“看”一个“背面”的过程中虽然没有“看”到那个“侧面”或“正面”,但研究主体却始终会有一个“统摄性”的意识,总会有一个“侧面”或“正面”的“意向性”活动,因为,现象学范式的教育研究的意向主体是有统摄能力的“人”,而不是僵化的摄像机。再精确的摄像机也无法在一个单面的“背面”的“看”中联想、构想、创造出一个具有延展性的“侧面”和“正面”来。“在事物显现中,事物总是以单面(Seit)的形式被给予,作为本真显现。但是单面又总是以侧显的方式被给予,因而事物显现总是作为单面的本真显现连同其他非本真显现共现地被给予,这是事物感知、事物显现的本己特征。而单面作为幻相的单面被给予同样如此,同样作为共现。”(单斌,2015)

与“内视域”不同,“外视域”的“直观”对象不是我们研究的“对象”,而是研究的“对象”在一定的

空间里,由这个空间所构成的“视域”,所以它被称为“外视域”。教育实证研究最大的问题之一就是只注重了研究对象本身,即只关注它的“内视域”,却忽视或遗忘了研究对象所在的,由一定空间范围所构成的“外视域”。没有对“外视域”的“直观”,也就无法把握研究对象本身。胡塞尔对“内视域”和“外视域”作过清晰的划分,“如果把自变量 x 的变动范围 δ 理解为被给予的客体的范围(外视域)的话,那么,关于某物 x 的意向性意识的 ε 则是一个被给予了的内视域。这里 f 可以理解为某种被给予的‘关于……的意识的意向性构造’。如果这样理解‘视域’,胡塞尔的许多概念和思想也就可以很好地理解了”(安道玉,2009)。

三、“思”的不同:从实证主义范式的教育研究的“技术取向”的“思”走向现象学范式的教育研究的“精神取向”的“思”

自哲学诞生以来,“思”就一直成为了哲学家所要探讨的重要概念。近代哲学之父笛卡尔(Rene Descartes)的第一哲学原理——“我思故我在”(cogito, ergo sum)让我们认识到,我们纵然可以怀疑一切,但“我在怀疑”这一本身却是不容置疑的。如果连这一前置条件也要怀疑的话,那么存在就真的成了虚无了。“我思故我在”中的“我”代表了“我是一个实体,这个实体的全部本质或本性是思想,它并不需要任何地点以存在,也不依赖任何物质性的东西,“因此这个‘我’,亦即我赖以成为我的那个心灵,是与身体完全不同的,甚至比身体更容易认识”(北京大学哲学系外国哲学史教研室编译,1981,第369页)。在笛卡尔的认识论体系中,这个“我”是有着丰富的思想,多元的主张,不同的价值判断,独特的“思”的运筹的主体,所以才说是“我赖以成为我的那个心灵”。但遗憾的是,在教育实证研究范式的框架下,“我”已经不再那么重要了,重要的是所谓的科学的研究方法,统一的研究手段,一致化的研究技术,盲目的大数据的追求,即寻求的是不以“我”的存在而存在的“外在”的、“符合论”式的“真理”与“规律”,“天行有常,不为尧存,不为桀亡。应之以治则吉,应之以乱则凶。”(《荀子·天论》)为了所谓的“有常”,连尧舜这样的圣人都可以不要,更何况“小小”的“我”呢?所以,实证研究范式的教育研究,不太会重视、尊重、欣赏研究主体的“我”的运思的,相反则是将“先验主体”排除在外,因为它的关注点已经转移到了“研究方法”(就是实证研究方法,以数理统计与建模技术等为代表)的身上,甚至发出了“实证高于一切”的主张。无论一个教育论点是否有足够的深度的“运思”的含金量,只要是可以“量化”“实证”,那么它就是值得研究的。凡是不可“量化”“实证”的,即使这个“运思”多么深刻,多么深邃,多么丰富,多么引人遐思与畅想,在实证的教育学者看来,也是不重要的,缺乏教育研究意义的,需要从所谓的“科学研究”中清除出去的。在实证主义范式的教育研究的语境下,“思”已经沦落到了只具有“执行功能”的技术操作的境地,这样的“思”其实是“无思”,或者说如存在论哲学大师海德格尔(Martin Heidegger)所说的:在我们的引人深思的时刻最引人深思的事情是我们尚未在思。如果说海德格尔认为西方传统的以认识论基础的本体论哲学是遗忘了真正的“思”的话,那么,实证主义范式的教育研究也是这样,它所主张的“思”其实就是符合认识论哲学、客观主义哲学、实证哲学的“技术之思”。

(一)现象学范式的教育研究具有“生存”意义的“思”

实证主义范式下的教育研究虽然也有“思”,但这种“思”是较为表面的、现象的、肤浅的、浅尝辄止的,所以马克思才批评,“这种分析方法(指实证主义的分析方法)在经济学方法论上这一方向是正确的,但也仅此而已。实证主义的研究范式决定了他们往往没有继续深入的意图和打算,因为他们没有深刻思索与理论运思的习惯,他们只是在真理的外围打转”(龚剑飞,2012)。现象学范式的教育研究的“思”则不同,它是深入的、深刻的、深邃的、辩证的、“大全”的“思”。在现象学的代表人物海德格尔看来,此在的“思”是一种真正的追问人的生存意义、存在可能、超越自我等等的宏大问题的“思”,而不只是关心一般的、具体的、琐碎、局部的、孤立的,究竟该如何运作与操持的“思”。真正的“思”是一种“生存”的阐明的思,即对人的生存的领悟的“思”。“存在”意味着人的生存是在一个不断展开自我,显示自身,进入澄明之境的过程中,正是因为有了这种关于存在或生存的“思”,“此在”才真正成就自我。

而在实证主义范式的教育研究中,研究者是难以真正地“成就自我”的,他所成就的就是“将课题进行到底”,“将数据挖掘出来”,“各种模型对数据进行分析与比较”,课题研究目的的实现就成为衡量教育研究价值的唯一标准,而研究者在整个研究过程中的“此在”的内在超越就被遗忘甚至抛弃。教育实证研究希望运用科学的、客观的、基于证据的方法,当然主要是追求实证的社会科学的研究方法,以更好地认识对象、把握对象、了解对象,但却丝毫不关心、关切、关怀研究对象的“存在”或者说“生存”的境遇。无论是“大数据”还是现代信息科学背景下,追求实证主义范式的教育研究从来都没有真正地解放人的精神与思想,无论是对研究者还是研究对象。以物化的东西作为对象的自然科学,否认人的精神的独立存在,忽视了对人类终极价值的追问,“理性”的过度泛滥使得生命、精神、心灵等的陶冶、培育、润泽、点化与唤醒成为了一句空话,“理性一再成为胡闹,欣慰一再变成烦恼”(歌德,《浮士德》,第一部分,1976行)。所以,胡塞尔才会发人深省地连续抛出这样的问题:“它过去是如此,并将永远如此的话,那么世界以及在其中的人的存在在真理上还能有什么意义呢?我们对此能平心静气吗?我们能在一个其历史无非为虚幻的繁荣和苦涩的失望的不尽锁链的世界中生活吗?”(胡塞尔,1988,第6页)

(二)现象学范式的教育研究的“思”是在自由、敞开的状态下,真正地“直观”到对象(或物)的现象

在现象学的概念中,真正的现象就是其本质,本质就是现象,而不是二元对立的。教育实证研究所谓的认识、把握、了解“对象”(或物),其实并不是真正的认识“物”本身,而是“物”所呈现出来的物理或心理的某些特征,而且还主要是一些可以测量的特征。康德(Immanuel Kant)就认为人的认识对象其实并不是“物本身”,而只是“物”所表现给人的一种现象,“我们只有通过感性直观的形式才能先天地直观物;不过,只能按照物所表现给我们(我们的感官)的那样,而不按照物本身那样来认识它”(康德,1978,第42页)。

科学之幸,在于它确实可以如盲人摸象般地那样精准、精确、精细地把握与测量大象的每一个局部侧面所表现出来的各种物理与心理测量特征的“表象”,为人们提供看似科学的数据,所以才有“一切皆可量化”的说法。但问题是“量化”之后的大象还剩下些什么呢?绝不是大象的本质,而只是一堆看似诱人的数据,如大象身长八米,身高四米,体重八吨,即一万六千斤;大象温顺,行走缓慢,易于驯化。擅于描述物理的和心理的特征,这是教育实证研究的优势与擅长。

科学之不幸,则在于它永远无法真正地触及到“物”的本质,无法洞悉“物”的精神世界,特别是当研究对象是“人”而不是“大象”的时候,教育实证研究的科学危机就此一览无遗。“人”不是大象,当研究者以对待大象的方式来研究(其实应该说测量更为准确)“人”时,“人”会转身离你而去(当然主要是指“人”的本质会远离你而去),“人”就会从你那里渐渐撤离。“人”的现象(或者说本质)只有在自由、敞开的状态下,才会留存在当下遭遇的情景之中,才会如其所是地展示自身,才会处于澄明的境地。“‘释放思想’就是让思想成其为思想,让思想守身于自由之宫,并且始终审慎地看护着这种自由;而守护思之自由便意味着倾听,倾听思想自由的诉说,从而归属于思想自身的持续涌流到场。”(余平,2003)

(三)现象学范式的教育研究的“思”具有三重结构:本我—我思—我思对象

相比于现象学范式的教育研究的“思”的三重结构,教育实证研究范式下的“思”却仅保留了“我思对象”这唯一的被“对象化”眼光了的“思”,从而将“思”逼入了一种功利性的、机械还原论的、工具理性主义的“技术之思”。

教育实证研究所关注的研究者的“思”是一种如客体、事物那样固定实在的“对象”或“东西”。相反,现象学范式的教育研究的“思”却几乎与“意识”“体验”属于同一层含义,它的基本特征就是“我”始终在体验着、感受着、关心着、把握着、理解着,所以它包括“我”的感知、回忆、判断、想象、情感。而且,更为重要的是,现象学的“思”还蕴含着一种“可能性”和“潜在性”的眼光,即“思”在现象学的视野下具有着无限发展、生成的可能性,“狭义上的我思是在现时地显现着或进行着的意向行为的意义上讲的,相对地,非现时的潜在的可能被意识到但还未被当下显现的体验就被排除在我思之外了。所以,胡塞尔说,‘我们可以把一个‘醒觉的’自我定义为做在其体验流中不断地以我思这种特别形式来产生着意

识,它的体验流的本质正在于:连续不断向前的思维链索连续地作为一种非实显性的媒介所环绕,这种非实显性总是倾向于变为实显样式,正如反过来,实显性永远倾向于变为非实显性一样。’”(高维杰,2006)

(四)现象学范式的教育研究的“思”强调非反思性的“自身意识”,具有“边界”特征

现象学范式的教育研究“思”具有“边界”特征,这体现在一旦面临需要主体出场的时间和空间时,它就会抽身出来,而不继续陷入“对象化”思考的迷误之中。所以,与教育实证研究一味追求对客体或对象的“反思性”不同,现象学的“思”倡导的是一种“自身意识”,这种“自身意识”是“非反思性”的,与它所意识的东西是共同存在着的,在大多数情况下并不进入显意识层面。它对自身的认识靠的不是“反思”,而是与之共在、与之共存、与之共生、与之携行的“自身意识”。而教育实证研究是非常轻视或“看不起”这种“非反思性”的“思”,认为任何“思”都应该以科学为基础,以目的为依据,不受到任何情绪情感的影响与干预,所以它是“冷思”,即客观、冷静、中立的“思”。而现象学范式的教育研究之“思”却是有“自身意识”的“非反思性”的“思”,它是一种“热思”。而正是因为有了这种“热思”,所以教育研究过程中的“思”才是有“边界”的,才会有“中止性”,研究者才会在需要的时间与场合随时有“抽身而出”的可能性。现象学范式的教育研究的“思”是“随行而识”“随行而悟”“随行而感”“随行而念”的“热思”,不是做后才识的“冷思”。它是凭借人的意识晕、直观场而拥有的当场的自身意识,即它运作在“晕”或“场”之中。但它毕竟是一种凭借晕与晕的交融而可以超出“在场”的,有自由度的意识之思,而不是事后的冷静、客观、中立、对象化眼光的“反思”。当然,从广义现象学的角度来说,“自身意识”既包含着非对象化的“自身意识”或“原意识”维度,也包含对象化的、反思性的“自身认识”维度,但胡塞尔格外强调后面这种第二性的维度必须始终奠基在前面那种第一性的、前反思维度的基础上。

四、小结

教育学作为一门研究如何“成人”的、带有教育的生命价值等终极问题的人文学科,其对象主体具有更多的不确定性及发展的变更性,这与既定的客观实验条件下的对象表现是存在极大差异的,我们不能仅以现象范围之内的既定事实或客观知识作为研究对象,而摒弃思辨的形而上学所倡导的那些绝对的、终极的哲学探索。教育学的人文属性与价值特征决定了开展教育研究所应采用的基本范式,而现象学的研究范式刚好彰显了教育学的本质的“生命性”和人的“主体性”特质。“看”与“思”的两种不同角度则将实证主义范式的教育研究与现象学范式的教育研究区别开来。

我们能从“看”的本质释义中辨别两种研究范式的本质区别,从而实现从“客观注视”向“本质直观”的转换。

现象学范式的教育研究“看”的“可能性”揭示了作为研究对象主体自身的动态生成与发展的可能,以及其先验想象与情感参与的影响,更强调了其具备的联想意向与构造想象的能力。这打破了实证主义研究范式所追求的“确定性”论,彰显了教育学科的“不确定性”和“动态生成”的特点。

现象学范式的教育研究“看”的“延展性”揭示了“看”的时空双重视域的丰富性、多样性及鲜活性,不同于实证主义研究范式所推崇的“给定了”的时间观和空间观。现象学研究范式在时间上注重从时间与主体的内在联系出发,关注主体的历史、当下及未来的三重视域的延展,不局限于片面而孤立的将时间理解为单一结构的“当下”。在空间上强调“统摄性”及其内外视域的双重整合。

从“思”的角度出发,以“技术”为取向的实证主义范式的教育研究怠忽了作为“先验主体”的“我”的运思之智及其价值诉求,而聚焦于规整而统一的“方法”“数据”及“手段”,将主体“人”的能动性和不可预测性排除在外,将其严控在既定的实验情景之中,原本具有主动性的“先验主体”只能按照既定程序“被执行”。而现象学范式的教育研究首先强调了主体作为“存在”的真实性,强调其“生存之思”;其次,阐明了教育研究要想触及到主体真正的“本质”,就必须使其在自由、敞开、接纳的境遇中实现如其所是的发展,最终进入教育之澄明之境;再次,现象学范式的教育研究的“思”具有三重结构即:本我一

我思—我思对象,这是对教育实证研究范式下的“思”的功利性“技术之思”的有力批判。现象学范式的教育研究的“思”既包含客观、现实、对象化的眼光,也蕴含着潜在的各种可能性,注重主体的生成,是对“自身意识”的主体性地位的彰显。

总之,教育研究需要有现象学的研究范式,以充分彰显“先验主体”的“生命关怀”,将研究视角实现从“客观注视”向“本质直观”的转换,注重主体“未发”的可能性,充分关注其时空的延展性,从而使其从既定的严控情景中脱离,摆脱规整、统一的程序及方法的桎梏,将作为主体的“生存之思”在自由敞开的澄明之境中得以如其所是的“生发”,在实现“本我”走向“我思”再到“我思对象”的过程之中将“自身意识”在“对象化”的迷误中得以适时抽身。从而真正走向教育学之“成人”的“生命关怀”,彰显教育研究的人文属性和价值关怀,最终实现主体的精神解放,以及运思之智的兴发。

参考文献

- 安道玉.(2009).解析胡塞尔的“视域”概念.河南师范大学学报(哲学社会科学版),36(4),27-29.
- 北京大学哲学系外国哲学史教研室编译.(1981).西方哲学原著选读.北京:商务印书馆.
- 单斌.(2015).空间与视域——从胡塞尔空间现象学的视角看.安徽大学学报(哲学社会科学版),(6),44-49.
- 方向红.(2013).胡塞尔和海德格尔时间现象学的导入性问题与顶层概念.江苏行政学院学报,(6),12-18.
- 龚剑飞.(2012).论马克思和恩格斯对实证主义的总体批判.社会科学研究,(6),129-134.
- 高维杰.(2006).胡塞尔《纯粹现象学通论》中的我思与纯粹自我.求实,(S1),124-125.
- 胡塞尔.(1995).欧洲科学的危机和超验现象学(张庆熊译).上海:上海译文出版社.
- 胡塞尔.(1994).现象学的方法(倪梁康译).上海:上海译文出版社.
- 胡塞尔.(1992).纯粹现象学通论(李幼蒸译).北京:商务印书馆.
- 胡塞尔.(1988).欧洲科学危机和超验现象学(张庆熊译).上海:上海译文出版社.
- 康德.(1978).任何一种能够作为科学出现的未来形而上学导论(庞景仁译).北京:商务印书馆.
- 刘洁.(2016).乌特勒支学派的产生及其特点.比较教育研究,(9),79-84.
- 刘胜利.(2015).时间现象学的中庸之道——《知觉现象学》的时间观初探.北京大学学报(哲学社会科学版),(5),141-149.
- 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局.(1973).马克思恩格斯全集:第33卷.北京:人民出版社.
- 孙亮.(2007).思入现代性——晚期胡塞尔科学之思解读.理论界,(2),183-187.
- 余平.(2003).海德格尔存在之思的伦理境域.哲学研究,(10),63-68.
- 张祥龙.(2016).什么是现象学.社会科学战线,(5),1-10.

注 释:

①“一切皆可量化”这一观点出自美国应用信息经济学的创始人、测量师、决策分析和风险管理专家道格拉斯·W·哈伯德(Douglas W. Hubbard)出版的著作《数据化决策》(How to measure anything)一书。在书,哈伯德明确指出,“不论有形之物还是无形之物,一切皆可量化,它是一切决策的有益助手,甚至包括婚姻、感情、幸福。”但中国人民大学潘绥铭先生则批评目前对大数据的盲目崇拜,特别反对“一切皆可量化”的核心口号和基本思想。他指出,在量化过程中,不可避免地会出现四种危险:剪裁现实生活、忽视社会情境、抹煞主体建构、取消生活意义,并提出,这种“原罪”并不能由于数据规模的无限增大而被消除。因此,大数据不能质疑,更不能取代各种非量化的人文社会研究。

②反映的是现象或者说本质的历史性或历史的“不在场性”。

③反映的是现象的未来性或未来的“不在场性”。

(责任编辑 陈振华)

to become". Future has now become something with fundamental uncertainty and openness, not only for children themselves but also for adults. Therefore, modern democracy allows adults to negotiate future; education must be correspondingly supportive to children, recognize their uncertain plasticity and promote their autonomy. The existence of childhood is a necessary and empirical hypothesis. Announcing the disappearance of childhood or adulthood has no empirical proof and is therefore meaningless. The essential problem is how to give children educational and social support in order to develop their autonomy.

Keywords: childhood; supportive education; disappearance of childhood; social support

On the Difference of the Phenomenological Paradigm and Positivism Paradigm of Educational Research

JIANG Yong¹ LIU Jiawei¹ DAI Naien²

(1. Faculty of Education, East China Normal University, Shanghai 200062, China;

2. School of Education, University of Tübingen, Tübingen 71073, Germany)

Abstract: Pedagogy, with its distinctive cultural characteristics and attributes of discipline, is not only a social science, but also a spiritual science. This paper explores the differences between the phenomenological educational research and the educational research of positivism from the theoretical perspective of seeing and thinking. "Seeing" the "probability" theory and "ductility" theory help distinguish the essential difference between "essence intuition" and objective gaze. After comparing the technical orientation and spiritual growth orientation of thinking, the authors elaborate the thinking path of education research under the guidance of phenomenological theory. And from the triple structure of ego-cogito-cogitatum, the authors argue that phenomenological paradigm focuses on the subject's thinking of existence and thinking of freedom, which will strengthen its own non-reflective self-consciousness and eventually pull off from the objectification vision of the wrong path.

Keywords: educational research; phenomenological paradigm; positivism paradigm

A Study of Herbart's Theory of Charakterbildung: Interaction between Pedagogy and Ethic

PENG Tao¹ LIN Ling²

(1. Department of General Education/Philosophy of Education, Humboldt University of Berlin, Berlin 10099, Germany; 2. Institution of Curriculum and Instruction, East China Normal University, Shanghai 200062, China)

Abstract: Herbart regarded morality as the "whole purpose" of human, and moral education is realized through character formation. Herbart overcame Kant's dualism of character, regarded human character as an educable character, and established educational action and moral judgment on an aesthetic causality. Through