

教育现象学之反思^{*}

苗 雪 红

(常熟理工学院人文学院, 常熟 215500)

摘 要: 受现象学哲学思想以及北美教育现象学的影响, 自上世纪九十年代以来, 采取现象学态度和方法面对教育生活逐渐成为我国教育研究的一种重要取向。现象学为教育学提供了思想资源与思维方式。为了在教育现象学的道路上走得更远, 我们首先需要考察我国教育现象学的发展, 然后回到现象学哲学的思想资源中, 从现象学的基本问题和致思路径中获得启示, 进一步明确教育现象学的基本问题, 规范教育现象学的致思路径, 提升教育现象学的理论追求。

关键词: 教育现象学; 自然态度; 现象学态度; 生命意识; 意向性构造; 意义

自上世纪九十年代以来, 采取现象学的态度和方法面对教育生活逐渐成为我国教育研究的一种重要取向。首先, 受“回归生活世界”这一哲学观念的深刻影响, “生活世界”、“交往生活”等词汇逐渐成为教育研究的关键词。同时, 质的研究方法(狭义)开始被广泛采用, 教育研究者进入学校教育实践情境之中, 体验鲜活的教育情境; 从事教育实践活动的教师将自己的教育活动作为研究对象, 有意识地反思教育实践, 这些研究无疑具有现象学的取向。此外, 如果说哲学观念是我国教育现象学兴起的根本原因, 那么, 本世纪初对北美教育现象学的引介, 则是其直接原因。如同对待其他任何一种思潮一样, 人们的态度随时间进程而发生的涨落是十分自然的, 关键在于它对我们的观念、态度以及行为产生了怎样的影响以及可能有怎样的新发展。因此, 为了在教育现象学的道路上走得更远, 我们不仅需要考察我国教育现象学的发展, 还需要回到现象学哲学的思想资源中, 从中进一步寻找教育现象学的未来。

一 我国教育现象学的发展

在本世纪初, 现象学教育学(教育现象学)开始被引介到国内学界, 现象学译著也相继出版, 范梅南的“生活体验研究”、“儿童现象学”派纳的“把课程理解为现象学文本”等观念一经引入就产生了重要的影响, 随即展开了十余年来国内的教育现象学研究及其探讨。由于受北美教育现象学的直接影响, 许多人一谈及教育现象学就将其同范梅南相联系, 与进入教育现场相联系。然而, 我国教育现象学发展的思想基础应当始于上世纪九十年代以来教育哲学领域关于“生活世界”、“交往生活”、“存在”、“理解”、“体验”、“儿童生活”等问题的探讨, 以及支撑这些探讨的相关思想家, 如克尔凯郭尔、狄尔泰、哈贝马斯、胡塞尔、雅斯贝尔斯、海德格尔、伽达默尔等人的思想。正是相关讨论形成了关注人的生活、教育生活、儿童生活体验的学术气候, 为迎接北美现象学教育学的引入做好了思想和学术兴趣上的准备。因此, 我们将哲学思想视为我国教育现象学兴起的根本原因, 而将西方特别是北美教育现象学的引介视为其直接原因, 下面首先从后者入手进行分析。

(一) 范梅南的教育现象学

要完整地理解范梅南的教育现象学, 必须考察他的思想发展历程。范梅南的出生地荷兰有着悠久

^{*} 基金项目: 教育部人文社会科学研究青年基金(10YJCZH112)。

的现象学传统,范梅南深受现象学思想的影响。他所接受教师教育的乌特支大学是荷兰教育现象学的发源地,在那里他深受教育家兰格威尔德的影响。兰格威尔德的教育现象学与胡塞尔现象学有着密切的联系,但是,兰格威尔德“不认可先验主观的科学效力,并用内在的还原代替先验还原,内在还原强调人所处的情景和人类经验的明确性。他认可胡塞尔的方法但不认可胡塞尔的哲学主张,认为现象学必须关注现实的日常生活。”^①兰格威尔德显然选择了作为方法的现象学,而非作为哲学的现象学,所以他的教育现象学倾向于实践兴趣。他分析了生活中成人养育和教育孩子的普通情境和事件,在世界范围内产生了巨大的影响。受其影响,范梅南认为教育现象学指向教师在教育实践中如何理解儿童的生活、儿童的学习,关注“学生和教师的种种生活体验并从中获取有益的反思而形成一种特有的教育机智和对具体教育情境的敏感性,”^②并依此建构教师与儿童的关系。范梅南从现象学的实践兴趣和人文情怀出发,认为“教育学实际上就是一门成人(包括教师、父母和其他与儿童成长相关的人)与儿童如何相处的学问。”^③进而,教育现象学就是生活体验研究,研究直接体验到的教育生活并进行有益的反思,而不仅仅是关于教育的概念,它的中心问题就是儿童如何成长、经验如何获得的问题。这种人文研究取向承载着强烈的伦理诉求,关注个体生活体验的独特性。研究本身不是为了生产概念性知识,而是为了理解教育过程中的各种意义,提升人的智慧。就此而言,教育现象学对于提升人类教育品质的贡献是巨大的,它与实证主义和技术主义的教育研究对教育实践的关照方式有着鲜明的差异。教育现象学是对教育生活的整体把握,它能够通过人类共通的直观方式,理解教育关系的复杂性和意义的丰富性,使研究本身成为对各种关系和意义的理解和把握,并直接影响人与人之间教育关系的建构。教育现象学从整体上拥抱着教育生活世界,而这个过程又引邀教育生活中的每一个人朝向有意义的生活方式前进。

当然,深受现象学影响的范梅南也表达了他的理论兴趣,如他以儿童的学习为例,说明现象学不会问“这些孩子是如何学习这一特定事物的?”而是问“学习经验的本性和本质是什么(以便我可以更好地理解这一特定的学习经历对孩子们来说是怎样的)?”^④“现象学主要不是关注事物存在状态的事实层面;它总是问,经验到的富有意义的现象的本质是什么?”^⑤他认为真正的研究就是要反复回到事物本身来探求事物,直到揭示出事物的本质。但是,在范梅南的教育现象学著作中,其理论追求的表达较为隐蔽、零散。

(二) 我国教育现象学的发展

北美教育现象学的实践兴趣和人文追求无疑深深地打动了我国的教育研究者!正如范梅南所言,作为一种研究方法,它“确实可以培养一个人的人性,因为现象学注重相互理解,相互理解得越多,那么培养出来的人性就越丰富。所以,现象学方法有助于建构一个人的智慧。”^⑥这股人文的暖流有助于融化我们被概念思维所冻结的生命体验之流,引邀我们用生命感受教育的意义,提醒我们返回教育的本真状态。必须承认,十余年来教育现象学被中国的教育研究者广泛接受并对中国的教育研究产生了较大的影响,它不仅将教育研究者的目光引向教育生活世界,而且还唤起了人们的研究热情和自信心,许多身处学校教育实践中的教师也积极投身到反思性实践当中,探索新的教育生活方式,并依此建构新型的师生关系,其积极影响将是深远的。但是,反思十余年来我国的教育现象学,绝大多数研究者更关注从方法论现象学的角度,注重教育研究的现场参与,甚至部分研究者认为教育现象学研究是一种比较容易上手的方法,只需要进入真实的教育生活情境中,观察、记录教育活动,关注每一事件的独特性,然后用生动的故事描述出来,形成通俗易懂的文本,这样的文本容易与读者之间产生丰富的对话。记录、描述、对话是必要而且重要的,是基础性的,但这并不是教育现象学的全部,属于未完成式的教育现象学,它将教育研究简化为经验描述法,也就是关注范梅南所说的“事物存在状态的事实层面”,缺乏理论思考。高伟指出,“如果仅仅将现象学方法理解为进入‘现场’,或者反思经验,我想这不啻于一种退

步。”^⑦

现象学是研究意识的学问,胡塞尔提出了意识的意向性理论之后,现象学就形成了两条路线,即作为哲学的现象学和作为方法的现象学。前者“把对意识的意向性活动的内在机制的描述作为自己的研究任务,”^⑧后者“从意向性活动所涉及到的具体事物出发,以观察事物本身为目的。”^⑨就是说,作为哲学的现象学探讨意识构成的内在机制和外条件,关注意识活动的普遍机制;而作为方法的现象学则关注具体的意义建构过程和内容,关注意识活动的个别实现。兰格威尔德和范梅南都选择了作为方法的现象学,范梅南认为,现象学教育学第一个特点就是“关注普通日常生活经验,而不是沉重的认识论、本体论或形而上学的问题”。^⑩然而,既然教育现象学是以现象学作为哲学基础的教育学,更何况人类教育活动以认识活动、生存活动为基本内容,所以,教育现象学不可能离开认识论和本体论问题,而且现象学的认识论就是本论论意义上的认识论。因此,经过初期阶段对西方教育现象学的介绍之后,国内学者开始反思教育现象学,宁虹认为,“所谓现象学教育学,就是以现象学的态度和方式建构的教育理论。在现象学与教育学的结合中,现象学所带给教育学的,绝不仅仅是某种特定的方法,也绝不仅仅是几个现象学的术语,甚至不是某一部分内容,而是一种有着本体论意义的理解。”^⑪而且,更值得关注的是,我国的教育现象学真正开始从现象学哲学的思想根基上生长出了新的可能性,如宁虹开始从“认识何以可能”这一古老而根本的哲学问题入手,从教育发生的意义上,或者说意识形成的意义上,寻找现象学和教育学的内在一致性问题,对教育以及教育现象学展开了新的思考^⑫。这些思考对于中国教育现象学的发展无疑是重要的,因为近十余年来我国的教育现象学多集中在方法论启示方面,作为哲学的现象学之于儿童教育及其研究的启示还需要进一步阐明,可以说,从“认识何以可能”这一根本问题切入研究教育问题,使教育现象学真正“回到了事情本身”,即关注生命在各种存在关系中建构意义世界的机制,这与儿童教育关注儿童心灵世界的建构,或者说与儿童的学习何以可能、儿童的精神成长何以可能这一核心问题是同一的,这正是现象学与教育学的内在一致性关系所在。目前,国内研究者运用现象学的思想资源时,一般都从以胡塞尔为开端的现象学运动入手,如宁虹基于胡塞尔、海德格尔、伽达默尔等人的思想论述教育现象学作为实践哲学^⑬,高伟基于胡塞尔、海德格尔、保罗·利科尔、伽达默尔、萨特、梅洛-庞蒂、舍勒等人的思想阐述现象学思想及其对教育的影响^⑭。实际上,要走出方法论现象学的局限,从作为哲学的现象学中寻找现象学与教育学的内在一致性问题,开辟教育现象学的未来道路,还可以追溯现象学的历史渊源,从现象学思想的源头和发展过程显现其基本问题和致思路径,从而更为清晰地呈现现象学和教育学的契合点,并为教育学提供启示。

二 现象学思想的历史渊源和基本问题

现象学是研究意识显现与构成的哲学,其基本问题是“认识何以可能”这一古老的哲学问题,因此,我们不仅要了解现象学的思想,还要进一步追溯它历史渊源,站在意识构造意义世界的立场上,通过对西方理性传统的粗线条梳理来说明现象学的基本问题和致思路径。

(一) 现象学思想的历史渊源

西方的理性传统可上溯到古希腊,古希腊人追求理性灵魂对肉体束缚的超越性,追求观念对现实的超越性,追求普遍对个体的超越性,体现了人类精神意向性构造的内在超越性以及对生活意义的追问。可以说,“精神的超越性从古希腊以来一直是欧洲精神的内在结构。”^⑮因此古希腊的理性与近代自然科学以来遗忘人类内在意识的理论理性或工具理性是不同的。在中世纪的宗教文化中,精神(理性)是神圣的、永生的。近代理性主义的奠基者笛卡尔一方面摆脱中世纪以来对神启的服从意识,诉诸人、诉诸自我;同时,将理性的理解与近代自然科学密切联系起来。笛卡尔受自然科学的启示,试图将知识的大厦建立在自明性的前提之上,他通过普遍怀疑,找到了不容怀疑的前提,即“我思”,将其视为认识的绝对开端。“我思”作为经验的个体意识,是独立于物质实体的,笛卡尔由此开启了近代认识论

哲学。休谟认识到个体的自我经验不可能为知识的普遍性提供保证,这启发康德把理性从经验的自我提升到先验的自我,先验自我保证了知识的普遍有效性。康德的哥白尼革命实现了由对象“是什么”转换为对象“如何在人的意识中呈现”,他发现了认识的综合功能,他全部的认识论就是建立在具有综合统一性的自我意识的基础之上。“先验自我作为统觉的综合统一性的自我,它不再是一个自我封闭与他物(世界)无关的独立存在之物,而是建构对象、规整对象并赋予对象以统一性和意义的原初形式,因此,绝不能把它理解为一个单纯的实体,它本质上是一个逻辑关联项,只具有先验的逻辑功能。”^⑩至此,认识问题不再是符合意识之外的外部事物,而是外部事物如何向人的意识呈现,康德无疑为胡塞尔的先验现象学开辟了道路。黑格尔认同康德优先并超越个体经验的先验范畴,并进一步提出对精神的理解要基于精神的现实发展过程。黑格尔认为,“必须把观念性,就是说,理念的异在扬弃、理念从它的他物向自身回复和回复到自身,称为精神概念与众不同的规定性”^⑪,进而,黑格尔认为精神的这个规定性就是“显示”,“精神并不是显示某个东西,相反地,它的规定性和内容就是这显示本身”^⑫,“自在存在着的,精神由于其异在的扬弃而成为自为的,就是说,成为对自己显示出来的。……精神通过它的显示并不是显示出一个与它的形式不同的内容,而是显示出它的表达着其全部内容的形式。内容和形式在精神那里因而是相互同一的。”^⑬黑格尔对精神的理解实现了内容和形式的统一,但不是像胡塞尔那样在直观明证性上的统一,而是在自我创造的过程中实现的统一。黑格尔的精神现象学将理性的发展放置在历史的过程中,理性的发展过程就是人的意识对事物的参与不断加深的过程,人不断参与事物的过程就是事物的本身一步步地把自己显露的过程,是意义的显示过程,在这个过程中他物(实体)不断内在为主体的观念,完全把自己表现为主体,实体就是精神,就是主体,黑格尔“实体本质上即是主体”的现象学原则凸现了精神的主体性和能动性。从精神自己显示自己、自己产生自己的本性出发,黑格尔认为,“精神的实质或本质从形式上说就是自由。”^⑭但是,黑格尔指出,“精神自己产生自己只是一种任意的自由,为了使精神的自由成为现实的和实在的,个人精神就必须超出其自身而进入自身以外的他物,进入人与人的关系,通过实践的活动去实现自己的自由。”^⑮“黑格尔所提出的现象学观念‘关心事情本身’和‘实体在本质上即是主体’的著名命题,使他成了以反传统形而上学为主要特征的胡塞尔、海德格尔的现代现象学的先驱。”^⑯海德格尔说,“我们通常认为,当代现象学与黑格尔现象学无关,但是事情并非如此简单。我们可以审慎地说:当代现象学与黑格尔密切相关。”^⑰“从历史的角度看,黑格尔是第一个建立系统的现象学,并把现象学与存在论统一起来的哲学家。”^⑱

从笛卡尔将“我思”与外部物质实体分离,到康德的哥白尼革命对对象性思维的彻底翻转,彰显先验自我的统觉功能,再到黑格尔的精神扬弃外物、回复自身、向自身“显示”的自由本性,以及通过个体精神任意的自由进入人与人、人与物的社会实践活动中获得真正的自由,并追求达致绝对精神,获得精神自由的完全实现,这一过程为现象学运动打下了内在的精神基础。

(二) 胡塞尔现象学及其发展

胡塞尔是现象学运动的开端人物,从他的思想中可以找到前人的思想足迹,如先验纯粹意识、意向性构造(我思、精神自己产生自己)、生活世界(社会实践活动)。作为一个哲学家,应当说,前人的思想已经内在于他的意识之中,他追求的是对前人思想的进一步超越。笛卡尔通过普遍怀疑找到“我思”这一自明性前提,胡塞尔则通过意向性作用与意向对象相遇时“绝对意识”综合构造过程中的绝对被给予性来说明自明性,这种自明性是由意识的样式决定的,这涉及到胡塞尔现象学思想的内在开端,即“客观对象与原本的主观的被给予方式之间的先天相关性。”^⑲胡塞尔和康德一样,研究现象如何在人意识中呈现,但他摒弃了康德的心理主义局限;黑格尔研究精神自我创造、“面向事情本身”的“显现”本质,同时将精神的自我创造放置在历史的过程中,放置在社会之中,但黑格尔将“面向事情本身”从面向主体性最终走到面向逻辑。胡塞尔秉承了黑格尔“关心事情本身”的基本精神,其本质直观和本质还原的现象学方法关注“事情”得以呈现的纯粹意识的意向性构造。他认为,“一切问题中最重要的问题是功

能的问题,或‘意识对象构成’的问题。”^{②6}他受布伦塔诺的影响,提出意识的意向性理论,并将意向性作为意识行为的结构整体。意识总是对某个对象的认识,意识的内容由意向性的对象构成,意向对象就是现象。意向性既包括“朝向”对象,还包括意识创造性地综合构造对象,意向性活动就是通过意识的构造过程赋予事物意义的过程。“现象本身”或“事情本身”即意向性构成活动以及构成物本身,这个过程是胡塞尔所讲的“事物的被给予”的过程,也是黑格尔所说的精神通过扬弃外物,争得对外物的不依赖而显示自身的过程。这个过程获得绝对的被给予性领域,并且不存在思维与存在的分裂、主体与客体的分裂、现象与本质的分裂。

“纯粹意识”是如何赋予事物以意义的?意向性作用与意向对象相遇时“纯粹意识”综合构造过程中的绝对被给予性还可以继续追问吗?如果说胡塞尔关于意识的意向性理论为理解“纯粹意识”的构造特性奠定了基础,那么海德格尔关于“此在”的生存论结构的超越性又是一切意识行为(包括实践行为)的意向性的源泉。海德格尔超越了胡塞尔对先验意识的关注,他认为胡塞尔的意向性理论没有进一步追问“纯粹意识”本身的存在根基。在海德格尔看来,“操心作为源始的结构整体性在生存论上先天地处于此在的任何‘行为’与‘状况’之前”,也就是说,“总已经处于它们之中了。”^{②7}这就是说,意识及其意向性构造只有在“此在”的操心结构的基础上,从“此在”的操心结构本身的超越性当中去寻找。通俗而言,人只有生存着、活着,才可能产生有意识的活动。生存是最为基础的生命意向,尽管这种意向我们大多数时候是无意识的。可见海德格尔较胡塞尔而言进一步追问意识及其意向性本身的生命依据。海德格尔将这种生命意向性地存在称为“在世”、“操心”,现象学首先关注的就是在这种“操心”中照面的存在者的存在,即事物的意义在于“此在”与事物之间的关系。海德格尔在一种主客不分的生存照面的境域中理解意识的意向性基础,他认为,“自由乃是绽出的、解蔽着的让存在者存在。”^{②8}这个理解与黑格尔的精神自由,即“理念从它的他物向自身回复”是同义的,只是海德格尔竭力避免像黑格尔那样凸显主体。

海德格尔将意向性的意义构造与基础生存问题相联系,而梅洛-庞蒂又将人的存在放置在其所处的环境之中。如果说胡塞尔是从存在着的人的内在意识去看世界,将世界视为意识中的意义总体,那么,梅洛·庞蒂更注重人与世界的辩证互属关系,强调意识之外的世界对人内在世界的影响,他说“没有内在的人,人在世界上存在,人只有在世界上才能够认识自己。”^{②9}在人的无意识生活中,人与世界融为一体,他将人的无意识世界称为“知觉世界”,“在知觉世界中,还没有主体和客体,只有身体—主体与它的环境,身体—主体与它的世界或关系是一种辩证互属的关系,这种辩证的关系不是静态的,人与世界的对话是永远的。”^{③0}

可以说,从胡塞尔的“纯粹意识”到海德格尔的“此在”,再到梅洛-庞蒂的“知觉世界”,从“纯粹意识”与事物相遇时的绝对被给予性,到存在论的考察,将认识论奠基在存在论之上,并延伸到考察人所置身其中的环境结构对其认识的影响。现象学的后继者将人的精神现象视为人与环境的关系状态,将优先给予的生活世界以及人在其中的现实生活作为整体,考察人作为生境中的生命体,如何建构自己的意义世界。如罗姆巴赫重视生存环境结构对意向性构造的影响,以及列维纳斯从伦理维度对自身与他者关系的彰显等。

尽管现象学在其发展过程中呈现出思想的多样性,甚至离胡塞尔现象学思想越来越远。但是,如果从胡塞尔现象学思想开始历史地考察,就会在多样的现象学思想中感受到现象学的同一性,即“现象学致力于研究人类的经验以及事物如何在这样的经验中并通过这样的经验向我们呈现。”^{③1}现象学发展的历史始终围绕人的认识何以可能、认识与存在的关系、认识与存在环境的关系这些基本问题。传统的形而上学特别是笛卡尔以来的近代哲学,坚持主客两分的对象性思维方式,存在的意义问题被“存在者是什么”的问题所遮蔽。现象学彻底地将目光投向内在意识,并从意识的构造功能出发,向人的意义世界回归。值得关注的是,现象学一改传统形而上学彰显理性而压抑、排斥非理性的认识方式,开始将

理性与非理性统一于“体验”、“直观”。“胡塞尔孜孜以求的是返回到我们知识的最终的和基础性的根据上去,即必须从‘判断’回到‘体验’。”^③意识的意向性构造就是体验之流赋予事物意义的过程。胡塞尔将这个过程分为两个步骤,他说,人与世界的意义关系的建构首先是在自然态度中进行的,“自然态度是我们纠缠于我们最初的、指向世界的姿态之时持有的那种关注,这时候我们意向着事物、境遇、事实以及任何其他种类的对象。可以说,自然的态度的缺省视角,是我们由以出发的视角。”^④而现象学的态度是“我们对于自然态度以及发生在自然态度中的所有意向性进行反思的时候持有的那种关注。我们正是在现象学态度之内来进行哲学分析的。”^⑤现象学态度就是将人对世界的自然的观点过渡到一个新的哲学的观点中去。从自然态度向现象学态度的转变被称为现象学还原,通过现象学的还原,也就实现了本质直观。这是现象学基本的致思路径,是一个完整的体验过程。胡塞尔通过区分自然态度和现象学态度来说明现象学的追求,即悬置自然态度中的经验的、事实的成分,是为了在其基础上“突生”新的意义,获得一个全新的领域,“绝对被给予的内在性领域”,即在纯粹意识中获得本质。胡塞尔之所以从先验而非经验的意义上研究纯粹意识,是为了克服仅从经验意义上研究意识时遗忘内在意识的弊端,他并非认为意向性构造与经验无关,只是从关注对象转向对象被呈现的方式。总之,现象学回归到人类理性与非理性统一体的先验意识之中,回归到生活的整体性之中,将作为理性与非理性统一体的人放置在整体的环境之中、过程之中。

三 教育现象学反思

现象学为教育学提供了思想资源与思维方式,现象学和教育学都关注人的意义世界的创造性生成,现象学是真正属于人的存在样态,也应属于人类教育生活的基本方式。前已述及,无论是荷兰、北美以及我国的教育现象学,都关注作为方法的现象学对教育学的意义,教育现象学还应当在此基础上继续前进,关注作为哲学的现象学对于教育学的意义。教育现象学需要从现象学的基本问题和致思路径中获得启示,思考教育现象学的基本问题、致思路径乃至从事教育现象学的基本条件。

(一) 教育现象学的基本问题

现象学致力于研究人类的经验,即人怎样在环境中通过生命活动使世界呈现于意识之中,主要探讨意识构造的内在机制、外在条件。儿童教育活动旨在基于儿童精神成长规律,创设环境并引导儿童通过自己的生活使世界呈现在儿童的意识之中,支持、帮助儿童建构意义世界。人的意义世界的建构或者说儿童的精神成长是现象学与教育学的内在一致性问题。因此,教育现象学的基本问题也应当是“儿童的学习(成长)如何可能?”这一问题与现象学的基本问题,即“认识如何可能”是同一个问题。现象学对这一问题思考标志着一种思维态度的转变,这种转变对于儿童教育及其研究而言具有重要的意义。长期以来,儿童教育及其研究沉浸在对象性的思维方式中,只关注人运用认识能力去学习知识,而对于认识能力的内在运作机制的研究不够深入。胡塞尔对意识的意向性构造及其由以发生的生活世界的先验探究,现象学的后继者从认识与存在、环境与认识的关系、他人与自我的关系等方面不断拓展着对意识构成的研究。现象学关注人类意识的意向性建构启发教育学要关注人的生命意识的自我体验、自我表达、自我实现以及生命过程的自组织(自由)本质。构成性与自我实现是现象学的基本问题,也是儿童发展的基本问题。教育现象学可以从这些研究中获益,并以发生学的态度面对儿童教育的基本问题:儿童的学习(成长)何以可能?世界是如何通过儿童的生活过程向儿童呈现出来的?儿童基于生命意识的自我建构过程之于人生的意义是什么?为什么儿童成长的关键问题是儿童内在意识的自我选择、自我决定、自我完善?这些问题是基础性的问题。在此基础上,可以进一步思考:在人的发展过程中,生命头十年中受身体发育的影响,儿童的本能与精神的发生有着怎样的关系?进而儿童的精神世界与成人的精神世界有什么不同?儿童在生活过程中的直观学习与学校中的概念学习有何关联?以上问题主要关注儿童精神成长的内在机制问题。从外在环境来看,儿童怎样通过在环境中与他人的

互动,进入人类的文化生活之中并建立起自己的意义世界?这个过程对于儿童来说意味着什么?儿童教育的目的是什么?儿童教育如何确保儿童以完整的心灵融入日常的行动中实现生命的整体成长?

总之,上述问题是儿童教育及其研究的基本问题。儿童教育及其研究要“面向事情本身”,就是要面向儿童精神生活的建构本身。同时,儿童是在生活世界中建构其精神世界的,儿童与生活世界是一个整体,儿童必然通过生活世界中与他人的交往建构意义世界。此外,由于教育现象学关注人的意义世界的建构,而生命的意向性活动必然是与价值选择相关的,因此,教育现象学总是围绕着生活本身的价值以及生命活动的价值选择。严格意义上的教育现象学需要以强烈的理论兴趣面对这些基本问题。在观念层面对这些问题进行探究,将会对教育实践产生深远的影响。

(二) 教育现象学的致思路径

现象学的致思路径包含了两个重要的方面,一是“在情境之中”,“在其经典形式上的现象学坚持认为,只有在相称的整体背景上,部分才能被理解”^⑤;二是“本质直观”,教育现象学必须在“情境”、“境遇”中实现本质直观。关于“在情境之中”,进入当下的学校、课堂之中是研究者通常的选择,这是最为基础、最鲜活的教育情境。同时教育情境的时空并不局限于学校、教室,胡塞尔认为,现象学中的本质“可以直观地在经验被给予物,在感知、回忆等等的经验被给予物中示范性地表现出来,同样也可以在纯粹想象的被给予物中示范性地表现出来。这样,我们既可以从相应的经验的直观出发去原本地把握一个本质本身,同样也可以从非经验的纯想象的直观出发去原本地把握本质本身。”^⑥所以,“在情境之中”不仅包括对当下的感知,也包括对过去情境的回忆,以及对情景的想象。每个人都是通过各种形式的教育成长为成人的,对于教育现象学而言,每个成人都有过“在教育情境中”的经历,而且许多研究者自己就是父母,抚育孩子成长。总之,生活在当下的人只要关注儿童教育问题就会以各种方式体验、想象到相关的情境。因此,从事教育现象学一方面需要深入学校教育现场,同时,还可以与儿童的教育生活有其他不同形式的相遇。如研究者可以从自己的童年生活及其受教育过程的原初体验出发,对儿童教育进行哲学的思考。甚至可以说,这些原初的生命体验是进行哲学思考的生命依据。教育现象学是以生命体验为依托的教育研究,其价值判断的尺度之一就是生命的本性,一种共通的“生命感受”,这种感受不仅仅是心理学层面的“共情”,还包括哲学层面的“感动”。当然,需要注意时代的变化对儿童生活内容的影响,成人只能从形式上思考童年生活的本质,不可从内容上以童年回忆替代当下孩子的生活内容。

现象学关注“在不同的情景之中、境遇之中显示个别和普遍怎么贯通起来,显示出这个活生生的、活在现象中的本质。”^⑦特定的现象是在特定的情境结构之中显现的,流动变换的情境中释放着某一活动的本质,现象学就是要在情境中发现既是普遍的、又具有直接明证性的本质。所以,不管是通过教育现场的真实情景还是回忆、想象中的教育情境,教育现象学必须实现从自然态度向现象学的态度超越,思考教育的本质、儿童学习的本质,将教育活动作为精神科学的研究范畴,思考人的精神世界的建构。

(三) 从事教育现象学的基本条件

明确基本条件不是为了划清属地,而是为了明确努力方向。范梅南在向我们展示教育现象学方法时指出,“几乎所有对人文科学研究有浓厚兴趣的人都能从基于方法论维度的探究中获益。然而,这并不能确保所有从事人文科学研究的学生就足以写出‘非常好’的作品。”^⑧要从事严格意义上的教育现象学,“写出好的作品”,必须具备获得意义和表达意义的能力,这是从事教育现象学的基本条件。

德国教育现象学家认为,“只有那些天才级的人物才能成功”^⑨,言下之意,本质只对于那些可以直观到本质的人显现!而荷兰和北美的教育现象学家与之相比则稍显乐观,因为兰格威尔德所开创的教育现象学一开始就选择了胡塞尔作为方法的现象学,他不关心先验意识的运作机制,甚至不接受胡塞尔的这些主张,只关注日常生活情景中明确的经验。尽管作为哲学的现象学始终没能像作为方法的现象学那样产生出广泛的影响,但是对于教育现象学而言,二者的统一是至关重要的:前者是关于意识构

造机制的研究,是关于应然状态的普遍理论。后者是关于具体认识过程的研究,是对实然状态的描述。不了解儿童成长的内在机制,不了解儿童生活的本质,就无法真正理解某种活动之于儿童发展的意义,无法理解教育的意义。教育研究涉及意义追问,对实然的活动进行应然的追问,必须借助于普遍的理论。

由于胡塞尔为了强调纯粹意识获得“绝对被给予性”时对自然态度中所有“前见”的悬置,这使得一部分人将自然态度中的“前见”与意识的意向性结构等同起来,误解了人已有的生命意识结构或者说认识结构在现象学过程中的地位和作用。教育现象学中与此相关的表述也会引起初学者同样的误解,如范梅南说“教育现象学就是想让我们摆脱理论和预设的概念,将我们的成见和已有看法、观点先搁置起来。让我们直接面对学生的生活世界和生活体验,并对它们做有益的反思,从而形成一种对教育具体情况的敏感性和果断性。”^④胡塞尔意在使人们将认识从自然态度中的经验过渡到新的哲学观点中去,范梅南意在让人们放弃抽象的概念认识途径,采用生活体验的直观方式研究教育。但这并不意味着教育现象学不需要任何理论思想的准备,或者不需要普遍性的大理论。需要强调:现象学的直观是意识对意向对象的同一性的把握,而不是感性意识中的一连串印象。“同一性属于在经验中被给予的东西,对同一性的辨识属于经验的意向性结构。”^⑤也就是说,本质或者说意义是通过意向性结构构成的,意向性结构决定意识朝向对象时将构成怎样的“现象”,而意向性结构是历史地形成的,“外行看热闹,内行看门道”,在现象学视野中,同一事物在不同的人面前呈现出的意义是不同的。范梅南就此有深刻论述“现象学研究对研究者的要求很高,除非研究者对其研究的基本问题和现象保持一种强烈的指向……指向一个客体意味着在一个完完全全人性的意义上,我们从中受到激励。”^⑥这里的“强烈指向”就是意向性结构指向“现象”,是研究者的智识结构及其认识能力以其强烈的认识意向指向所研究的教育问题,并在纯粹意识层面,即“一个完完全全人性的意义上”,获得对所指向的教育问题的本质理解,而非在无动于衷的科学态度下,以对象性思维方式对待研究问题。教育现象学过程充满了人性的理解和沟通,是彻底的人文理解。研究者积累大量的知识、思想、方法,具有一定的人生智慧,形成敏锐的直觉、深刻的洞察力、思维的创造性以及整体的综合思考问题的能力,这样才可能在“直观”儿童教育活动时获得其意义。

当通过现象学过程获得教育活动的意义之后,要通过语言把内在意识中的意义描述出来,描述“把非概念的‘意义’转换为概念性的‘意义’,语言表达式的意义仅仅是内在意识行为的意义的一种概念性的呈现。”^⑦研究者所“看”到的意义决定了所描述的内容,而描述的能力又决定了能够在多大程度以及何种难易度上让他人分享你所看到的意义。因此,在教育现象学中,描述本身也是研究的一部分。“一篇成功的现象学描述会让我们频频点头,因为我们发现所描述的体验我们曾经拥有或可能拥有过”^⑧,描述是对所直观到的本质的精准表达,描述本身也是创造性的,“一片包含了事物本质的优秀的描述能够将生活体验展示出来,使我们能够以一种无形的方式捕捉到生活体验的本质和意义。……语言描述既是全面的,又是分析的,既是富有启发力的,又是精确的,是独特而又普遍的,有力而又敏感的。”^⑨教育现象学研究的写作不是无结构地呈现碎片的故事,而是将故事放置在总体的意义结构中叙事,构成完整的、活生生的意义图景,而这个完整的意义图景的灵魂就是教育的本质、儿童生活的本质,这样的现象学文本才是有根基的,富有生命力的,它所表达的意义才会是明晰的、深刻的,是容易被理解和产生共鸣的,它能感动读者并与之进行意义的交流。

总之,教育现象学是彻底的人文理解和人文关怀活动,也是人类古老的自我认识方式。它植根于教育生活的土壤,不断地“向上”生长,生成人们的智慧。一方面,每一个人都可以基于自己的理解能力面对教育生活,人的认识能力都有一个发展的过程,教育现象学首先是研究者的成长路径,每个参与者“都能从基于方法论维度的探究中获益”;另一方面,就中国教育现象学的整体而言,深入的理论探讨是必要的,它涉及教育现象学的生命力和未来。

注 释:

- ①兰格威尔德简介. [EB/OL] <http://www.phenomenologyonline.com/scholars/scholars.html> 2000
- ②③④李树英《教育现象学: 一门新型的教育学——访国际教育现象学大师马克斯·范梅南教授》,《开放教育研究》2005年第3期。
- ④⑤⑧⑨⑫⑭⑮[加]范梅南著《生活体验研究——人文科学视野中的教育学》,宋广文等译,北京:教育科学出版社,2003年,第13、50、43、41—42、33、50页。
- ⑥朱小曼、其东《教育现象学: 走向教师的教育研究》,《中国教育报》2004年10月21日,读书周刊。
- ⑦高伟《关于教育现象学的几个根本问题》,《当代教育科学》2007年第9期。
- ⑧⑨转引自魏敦友著《回返理性之源——胡塞尔现象学对实体主义的超越及其意义研究》,武汉:武汉大学出版社,2005年,第136页。
- ⑩转引自宁虹、钟亚妮《现象学教育学探析》,《教育研究》2002年第8期。
- ⑪⑬宁虹《教育的实践哲学——现象学教育学理论建构的一个探索》,《教育研究》2007年第7期。
- ⑫宁虹《认识何以可能——现象学教育学研究的思索》,《教育研究》2011年第6期。
- ⑭高伟《教育现象学: 问题与启示》,《清华大学教育研究》2004年第1期。
- ⑮⑯⑰魏敦友《回返理性之源——胡塞尔现象学对实体主义的超越及其意义研究》,武汉:武汉大学出版社,2005年,第14、107、153页。
- ⑱⑲⑳㉑[德]黑格尔《精神哲学》,杨祖陶译,北京:人民出版社,2006年,第11、21、22、9、8页。
- ㉒张世英《哲学的身份》,北京大学学报(哲学社会科学版)2006年第7期。
- ㉓㉔转引自胡自信著《黑格尔与海德格尔》,北京:中华书局,2002年,第26、49页。
- ㉕胡自信著《黑格尔与海德格尔》,北京:中华书局,2002年,第33页。
- ㉖洪汉鼎著《现象学十四讲》,北京:人民出版社,2008年,第129页。
- ㉗[德]胡塞尔著《纯粹现象学通论——纯粹现象学和现象学哲学的观念(I)》,李幼蒸译,北京:中国人民大学出版社,2004年,第146页。
- ㉘[德]马丁·海德格尔著《存在与时间》,陈嘉映、王庆节译,上海:三联书店,2006年,第223页。
- ㉙[法]莫里斯·梅洛-庞蒂著《知识现象学》,姜志辉译,北京:商务印书馆,2005年,第6页。
- ㉚张汝伦著《现代西方哲学十五讲》,北京:北京大学出版社,2005年,第272页。
- ㉛㉜㉝㉞[美]罗伯特·所克拉夫斯基著《现象学导论》,高秉江、张建华译,武汉:武汉大学出版社,2009年,第2、42、42、4、20页。
- ㉟[荷]泰奥多·德布勒著《胡塞尔思想的发展》,李河译,北京:三联书店,1995年,第165页。
- ㊱[德]胡塞尔著《胡塞尔选集(上)》,倪梁康选编,上海:三联书店,1997年,第455页。
- ㊲张祥龙著《朝向事情本身》,北京:团结出版社,2003年,第19页。

Reflections on Educational Phenomenology

MIAO Xuehong

(Humanities School of Changshu Institute of Technology , Changshu 215500)

Abstract: Being affected by phenomenology and educational phenomenology in the North America , phenomenological attitude and approach has become an important approach in China's education research to understand the education life since the 1990s. Phenomenology provides the resources and the way of thinking. In order to go further in the inquiry of educational phenomenology , firstly we need to trace the development of educational phenomenology in China , and then to return to the phenomenology thoughts , getting inspirations from the basic problems and methods of phenomenology , defining the basic issues of pedagogy , regulating the methods of educational phenomenology , as well as promoting the theoretical reflection of the educational phenomenology.

Keywords: educational phenomenology; nature attitude; phenomenological attitude; life consciousness; intentional construction; meaning