

理解现象学教育学的意义*

■朱光明

摘要:现象学教育学源于德国的人文科学教育学,由荷兰学者兰格威尔德为中心的乌特勒支学派发展壮大,并逐渐传到北美和其他国家,形成了具有国际影响的教育学思潮。当代现象学教育学中心是以范梅南为核心的阿尔伯塔学派。现象学教育学一方面属于人文科学,另一方面也是国际现象学运动在教育领域的效应,荷兰学派为此作出了原创性的贡献。在当今教育学语境下,现象学教育学既是一种教育哲学方法论,又是一种独特的质性研究方法。

关键词:现象学教育学;人文科学;效应;方法论;质性研究

中图分类号:G40-02

文献标识码:A

文章编号:1004-633X(2015)28-0003-05

现象学教育学因其理论的深邃、文本的深刻及深厚的人文情怀和道德关切而广为读者喜爱和认同。特别是加拿大现象学学者马克思·范梅南的著述在国内翻译出版,让更多的中国读者不仅阅读到了现象学教育学的理论与研究方法,而且体会到了现象学教育学研究文本的魅力。然而,现象学对教育学的影响或者教育学的现象学传统是一个发展的过程,在这一过程中,由于参与者众多以及参与者的学术背景和学术旨趣不同,对其理解也可能有所偏向。笔者试图从多个角度阐述现象学教育学可能存在的意义形式,以期能够激发读者更多的思考,加深对现象学教育学的理解。

一、关于“现象学教育学”的概念

“现象学教育学”思想最早出现在德国。德国教育学家克里克(E·Kriek)曾经借用胡塞尔(E·Husserl)的现象学本质分析方法论述教育科学,故梅塞尔(August Messer)称其为“现象学的教育学”^[1]。不过,可能由于克里克是纳粹分子的缘故,后人很少提及他的教育思想。

在德国,真正将现象学的取向及方法与教育学结合在一起并产生持久影响的是德国的“Geisteswissenschaftliche P·dagogik(精神科学教育学)”。在英语国家,人们一般将其翻译为“Human Science Pedagogy”,即“人文科学教育学”(我们有时也称其为“文化教育学”或“精神科学教育学”)。人文科学教育学大约产生于1910年,到1950年后期在德国发展并壮大起来,第二次世界大

战末到1960年中期影响到荷兰和斯堪的纳维亚的一些国家。经过几代人文学者及教育学者的参与,人文科学教育学逐渐成为一个被教育学者普遍接受并影响广泛的教育思潮。德国的人文科学教育学传统运用解释性或解释学的方法论,而荷兰的现象学教育学则更加富有描述性或现象学的取向^[2]。

荷兰的现象学教育学以“乌特勒支学派(Utrecht School)”为代表,其核心人物是兰格威尔德(M. J. Langeveld)。在荷兰求学的时候,兰格威尔德在导师的推荐下认识了胡塞尔的学生博斯(H. J. Pos),开始学习现象学,随后留学德国,接触了胡塞尔和海德格尔。兰格威尔德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。他的研究兴趣主要是儿童的体验和儿童看待世界的方式。兰格威尔德在《简明教育学》(Beknopte Theoretische Pedagogiek)中首次系统地阐述了“现象学教育学”的思想,从理论上为“现象学教育学”奠定了发展基础。

兰格威尔德的学生比克曼(Ton Beekman)继承了他的现象学教育学思想。比克曼一直致力于现象学教育学研究的平民化发展。是他在人类学研究的方法基础上,将现象学反思的方法注入到生活世界的参与观察中。比克曼还与美国密歇根大学巴瑞特(L. Barritt)等合作出版了《教育中的现象学研究手册》,书中通过具体实例介绍了他们的现象学研究方法。

在北美,现象学进入教育研究领域是通过民族志研究、解释

* 感谢加拿大阿尔伯塔大学教育学院 Gatherine Adams 教授提供的资料和帮助!

作者简介:朱光明(1971-),男,安徽巢湖人,安徽大学高等教育研究所副研究员,主要从事教育学原理、课程教学、教师教育、教育研究方法研究。

性社会学、常人方法以及其他有关人文社会学科的操作,还有一部分则是通过人文主义心理学而进入的,如现象学心理学及存在主义心理学等。这些学者大多与欧洲大陆有着密切的联系。如宾夕法尼亚州匹兹堡迪尤肯大学的现象学心理学家范凯姆(Adrian van Kaam)来自荷兰,乔治(Amedeo Giorgi)则来自意大利,也曾到荷兰访学。迪尤肯大学的现象学心理学者不仅创办了《现象学心理学杂志》,出版了大量有关现象学心理学及人文科学研究成果,培养了大量的研究生,还联合迪尤肯大学哲学系成立了西蒙·西尔弗曼现象学中心,成为美国现象学研究的中心,形成了著名的“迪尤肯学派(Duquesne School)”,对心理学和教育学研究都有很大影响。他们还多次邀请荷兰学派的很多学者去那里工作和讲学,如林肖顿(H. Linschoten)、范登伯格(J. H. van den Berg)、卢依本(W. Luijpen)、比克曼等^[3]。

当代现象学教育学思想主要代表及推动者是以马克斯·范梅南为核心的加拿大阿尔伯特学派(Alberta School)。范梅南的现象学教育学思想主要来源于荷兰的乌特勒支学派,也吸收了德国“人文科学教育学”的解释性传统。范梅南经常使用的概念有“人文科学研究”、“现象学研究”、“解释现象学”等。不过,范梅南在承认其解释性传统的同时,更多地强调描述,体现出一种“看(seeing)”的精神。其特点是关注普通日常生活经验的直接呈现,努力揭示这些经验的日常生活意义。

在国内大陆教育界,“现象学教育学”是20世纪90年代随着质性研究的兴起而受到学者们的关注,并在随后的新课程改革中逐渐扩大影响。特别是在马克斯·范梅南的现象学著作翻译出版之后,教育界还形成了一股研究的热潮,首都师范大学还连续举办过两次国际现象学与教育学会议。这些都扩大了现象学教育学在教育界的影响。

二、作为人文科学教育学

现象学教育学属于人文科学,就如同当初哲学属于人文科学一样。欧洲大陆一直有着人文学科不分家的传统。现象学最初原本是一门哲学学科,甚至现象学心理学、现象学社会学和现象学人类学这些相关的学科也都根植于哲学。而且,在欧洲学术界,这些学科都属于人文科学。很多德国、法国及其他欧洲大陆哲学家在走上哲学教席的时候常常同时担负起教育学、心理学及历史学等的教学。如康德、雅斯贝尔斯等。

在胡塞尔生活的时代,很多学者的世界观都处于实证科学的支配中。人们普遍认为,在自然科学中发展起来的科学方法一定适用于对人类的研究。胡塞尔的现象学方法正是在此背景下提出来的,作为应对实证科学的挑战。在现象学方法和态度的影响下,历史上想当然的信念和实践越来越受到质疑,越来越受到哲学方面的挑战。这种新的哲学取向对教育学非常适用,具有很强的解释性力量和实践性力量,将教育学从规范性、习惯性假设以及社会和意识形态环境的偏见中解放出来,将人们引导到反思和重新理解教育的道路上来。

狄尔泰也反对自然主义对心理领域的统治,试图发展更具描述取向的人文科学,其核心观念是“我们说明自然,但我们理

解人类”。狄尔泰受到胡塞尔现象学描述的影响,认为胡塞尔从相关的立场出发,为作为知识现象学的认识论,因此,也为一种新的哲学学科准备了严格描述的基础^[4]。在狄尔泰的影响下,人文科学教育领域出现了一批重要的代表人物,如诺尔、斯普朗格等。这些思想家不仅集成了狄尔泰强调的历史和历史性的思想,同时还把更多的精力转向对教育实践的理解。狄尔泰的学生诺尔对人文科学教育学的发展起到了很重要的推动作用,形成了有名的狄尔泰-诺尔学派。

狄尔泰认为,教育研究首先必须从理解成人与孩子之间的关系开始。诺尔在狄尔泰的出发点和构想的基础上提出了一种教育哲学。在诺尔的取向中,一个早期的现象学主题是很好地将教育和养育孩子的现象放到日常生活世界的思考和行动中。他反对那种将来自理论的知识运用到教育学实践中的一般化做法。在继承了狄尔泰对人文科学中解释和说明区别的同时,诺尔反对运用客体化和自然科学的方法来研究教育学的问题。他希望将教育学和解放的文化发展联系起来,从而为人的教育服务,德国人称其为陶冶(Bildung)。只有生命才需要用文化去陶冶和唤醒,而生命是通过个体的体验来证明其存在的。

对生活体验的关注改变了教育研究中实证科学方法论远离生命的谬误。诺尔将成人与孩子之间的教育学关系描述为一种紧张的体验关系,认为教育学关系是非常个人的关系,是一种意向关系,在这种关系中,教育学总是处于一种双向的关系中:将孩子作为是当下存在来关照,又要考虑孩子可能会成为什么样的人。教育学关系是解释学关系。教育者必须总是能够解释和理解当下独特的情境和孩子的体验,并预见到孩子能够逐渐更加充满自我责任感地参与到有意义的文化生活中的时刻。孩子和成人之间的这种教育学关系已经变成了随后发展起来的现象学教育学研究的核心主题。

在人文科学教育学发展过程中,由于不同的理论家从自己的历史境遇出发,吸收不同的哲学思想,因此,形成了文化教育学的不同支派,以兰格威尔德为代表人物的现象学教育学就是其中的一支^[5]。兰格威尔德曾就学于诺尔学派的李特(Eduard Litt),并与李特一起做研究。他用德语出版了大量著作,如《简明理论教育学》、《学校作为儿童成长之路》等。虽然一般认为现象学教育学真正是从兰格威尔德的研究开始的,但是他的研究依然根植于德国的人文科学教育学。

范梅南的现象学研究也继承了德国人文科学教育学的传统。范梅南常常直接称其现象学教育学为“人文科学教育学”。他的著作《生活体验研究》的副标题就是“人文科学视野中的教育学”。他在书中指出,他所使用的“人文科学”与德国(约1900-1965年)和荷兰(约1945-1970年)建立的解释现象学传统相一致。他是在对传统的人文科学教育学的某些方面进行现代意义的延伸^[6]。

三、作为现象学运动的教育学效应

现象学教育学是现象学及现象学运动背景下出现并发展起来的一种思考和理解教育的方式和方法,是现象学在专业实

践领域的成功应用,是现象学运动的教育学效应。

现象学是由德国哲学家胡塞尔奠基于 1900 年,随后逐步发展壮大成为 20 世纪最重要的哲学流派之一。现象学的核心信念原则是“回到事实本身”,即返回到直接体验,回到对现象本质结构的洞察。现象学家将现象学的思考方式运用到各种学科及研究领域,广泛地影响了众多学科的问题提出和操作方式。

随着现象学运动的发展,在 20 世纪四五十年代,荷兰一些大学从事专业实践学者开始用现象学的方法进行专业研究。例如,精神心理学家范登伯格、儿科医生彼兹、教育学家兰格威尔德、心理学家林肖顿和范兰尼普以及医学博士拜登迪克,他们将现象学整合到他们所从事的专业学科的语言和结构中。不过,他们一般不愿意讨论哲学理论和技术问题,而是将现象学看作是一种哲学的应用和思考方式。虽然其中一些人听过或参加过胡塞尔和海德格勒的演讲和研讨班,但他们更多地是受到萨特、梅洛庞蒂、明科夫斯基、古斯塔夫和利科的影响^[7]。

拜登迪克是对该领域作出贡献的第一批荷兰学者之一,且在数十年的发展中一直是该派的核心人物。范兰尼普、范登伯格、斯特劳斯以及林肖顿都是其杰出的成员,兰格威尔德则是教育学领域的主要领导者。拜登迪克和兰格威尔德团结并吸引了一大批优秀的现象学学者。由于这些学者的贡献,其他国家的学者们称他们为“荷兰学派”。又由于“荷兰学派”鼎盛时期的主要成员都在乌特勒支大学,所以学界又称他们为“乌特勒支学派(Utrecht School)”。乌特勒支学派并不是一个联系紧密的学术团体,他们只是共同有着现象学、解释学取向的学术兴趣的联合体。他们自己并没有将自己看做是“乌特勒支学派”。尽管如此,学者们还是承认“荷兰学派(或乌特勒支学派)是荷兰学者对国际现象学运动真正的原创性贡献”^[8]。现象学教育学则是他们对现象学在教育实践领域所做的贡献。他们不仅探究现象学教育学的理论和方法操作,出版著作,而且培养了众多来自世界各地的学生,从而扩大了现象学教育学在国际上的影响。因此,荷兰学派在现象学运动中作为一个整体占据着一个重要的位置^[9]。随着现象学运动中心的转移,很多学者来到美洲,在那里进行讲学和研究。

由于受到实证研究的影响,该学派在 20 世纪五六十年代开始衰落。尽管范登伯格继续保持着兴趣,但是在 1957 年拜登迪克退休之后,乌特勒支学派在心理学、法律和精神病理学上的声誉确实开始衰落。虽然心理学在荷兰失去了其现象学的支持地位,但是对于像教育学这样的学科却依然保持繁荣。即使在兰格威尔德 1972 年退休之后,乌特勒支学派的现象学教育学依然活跃。这样的情景得益于现象学教育学的实践关注。兰格威尔德的研究很少涉及到方法论的问题,他认为现象学必须保持对日常生活世界的关注。实际上,“乌特勒支学派的现象学研究对我们今天的影响不在于其方法,其意义更多地是他们的高度实践参与”^[8]。

以范梅南为代表的加拿大“阿尔伯特学派”不仅继承了荷兰学派的传统,而且在研究方法、主题及实践上也有很多的发展。范梅南将施皮尔伯格“做现象学(doing phenomenology)”的精神带入到教育研究中,强调对现象的实际分析。“做现象学”强调

的是专业实践工作者用现象学的精神对日常实践生活中的现象或体验进行描述分析,探究现象的意义或本质,在反思性写作中把握现象本质特征,并获得智慧性洞见。范梅南认为,教育学必须从教育现象本身出发,根据体验,而不是从某种哲学或理论概念或预想的教育理念和理想出发,因为这些理念和理想往往会让人产生偏见,从而以抵触的方式看待养育和教育孩子和年轻人时遇到的困难。他的学生广泛来自于各种实践领域,他们将“做现象学”的精神带入各自的实践领域。例如,凯瑟琳·亚当斯对媒介和技术现象的研究及其对课堂和其他教育场景中教育关系影响的研究,迈克·范梅南表现了在医疗技术背景下父母对新生儿的伦理体验现象学研究的兴趣,等等。

四、作为教育哲学方法论

现象学看待事物的态度和方式给教育学带来了全新的思维和视角,它不仅将全面的反思带入教育研究,而且将学者们的视角转向了教育的生活世界,关注日常生活体验,关注教育生活中人与人之间的关系及其意义,从而让我们对已有的教育理论和实践重新进行审慎的思考。梅洛·庞蒂指出,“真正的哲学就在于重新学会看世界”^[10]。现象学让我们学会重新审视教育,重新审视已有的理论。

现象学努力消解传统二元对立的认识论模式,将意识看作是人于世界联系的唯一通道。意识总是指向某物的意识,这就是意识的意向性。意向性理论确立了教育学意向的重要意义。教育学意向建立起教师、父母或成人与孩子之间的直接联系。教育学不同于其他学科的特性在于它关注教育实践中“先天”的教育意识——希望孩子好的意识。这种意识表现为“当孩子出生时,父母由此经历抱着孩子、保护孩子、为孩子而不断自我牺牲和即使一切顺利也不断为孩子担忧的种种喜怒哀乐”^[6]。这是教育原初的意识,因此,现象学教育学希望教育者从“替代父母”的原初关系中理解和把握教育关系。

现象学方法的原则是现象学还原。它有两个基本步骤,即通过现象学的悬置和还原,努力让“事情本身”得以展现出来^[7]。悬置和还原是两个不同的方向,悬置(epoche)指的是排除或加括号,或“终止判断”,就是把我们对世界的传统观点和理论构造置入括号中“存而不论”,而还原则是回到现象显现自身的方面。还原的目的是移除阻碍现象显现或展示自身给予的各种障碍、偏见或假设,重新获得我们与世界原初且直接的接触,如我们原初所体验的或它所显现的那样,而不是经过理论化、概念化之后的样子。但是原初的直接接触也许被我们体验为某一个生活意义或对某一个情境的理解,因此,还原的方法意味着将属于前反思生活世界的、隐藏的、看不见的意义的原初方面带我们近前或成为可见的。

现象学通过还原发现了被我们所忽视的体验世界或生活世界,即“一个即时体验而尚未加以反思的世界,而不是我们可以为之下定义、分类或反映思考的世界”^[6]。生活世界的发现对于教育学具有重要的意义,它将儿童的生活意义提了出来。成人与儿童有着不同的生活世界。儿童的生活世界与他们的生活环境或背景相关,与他们所处的时代、地域及环境有着密切的联系。

我们需要理解并重视儿童的生活世界,并在此基础上施加适当的教育学影响。我们需要学会倾听孩子,并在与孩子的相处中不断反思自身的行为意识,从而提高教育实践智慧。现象学还原或者说现象学反思让我们关照到这个很容易被遮蔽的生活世界。

因此,现象学反思既不是归纳(inductive),也不是演绎(deductive),而是还原(reductive)^[7]。还原的方法及各种努力都是为了让我们向经验敞开:事实或现象是如何构成的,他们是如何在体验中给予自身的。在我们已经科学化的世界中,理论经验总是自然态度的一部分。实证科学更多地是使得教育远离生活世界。因此,我们更加需要现象学的反思态度来帮助我们重新认识和理解教育。现象学并不是要形成概念框架或是证明前概念的思想,而是要将生活世界的本来面目展示给我们。现象学还原绝不是要将教育实践带回到理论,还原的目的是通过悬置我们的自然态度及理论化或科学化态度,努力揭示原初的、被给予的生活世界意义。

对现象的关注需要一种不断反思的过程,是一个不断地重新开始的过程。真理总是喜欢隐匿自身,逃避我们的探究。现象学教育学之所以是“现象学的”,是因为现象学要求持续不断地重新开始,回到生活世界。现象学的态度和方式符合教育者与孩子相处时的特征,以持续进行的态度处理教育学的相遇,并不断地进行教育学的反思。这体现了现象学的教育哲学是一种彻底的理论反思。因此,可以说现象学方法本质上是一种深度反思,它希望在反思中看到更深的意义层面和更多的意义方面。

教育研究是一种关注的行为。正如歌德所说的,我们只能理解我们所关心的一些事或一些人,“一个人只会去学习了解他所爱的,了解的知识越深刻越丰富,他的爱就越强烈越鲜明,确切地说是激情”^[6]。现象学的还原不仅仅是一个技术程序、规则、机智策略或者我们应该用来研究现象的方法步骤。相反,现象学还原是由悬置所招致的一种敞开的状态中对世界的一种倾心关注^[7]。如果我们想要理解某种现象的意义,我们就需要倾听它,并对其进行反思。

五、作为质性研究取向

质性研究有很多不同的传统和取向,而现象学研究是其中最重要的一种。也有学者认为,所有的质性研究根基都在现象学和解释学之中^[11]。

现象学是一种严格的、反传统方式的哲学思维,强调掌握事物真理、描述现象。生活体验是人们所经历的、所体验的原初世界,也是现象的直接呈现。现象学研究就是重新发现这些已经给予我们的体验,把握现象是如何显现自身的。现象学要努力恢复我们与现实生活的直接接触。正如梅洛庞蒂所说的,在进行反省之前,世界作为一种不可剥夺的呈现始终已经存在,所有的努力都在于重新找回这种与世界自然的联系^[10]。

现象学研究的问题常常是这样的:“该现象或该体验是什么样子的?”例如,“作为父母的体验是什么样子的?”“作为教师的体验是什么样子的?”“我们如何体验我们的秘密?”“病人是如何体验疼痛的?”这些问题是激发我们好奇心的原初动力,也是研究者在实施研究或访谈过程中始终要把握的方向。现象学研究

尽可能避免询问被研究者的看法、意见和认识等,一般不会问“你为什么会这样?”现象学询问的都是具体的事件、时刻及情境,如“这种体验是如何发生的?”“第一次或印象最深的一次是什么时候?当时的情境是什么样子的?”等。访谈的目的就是要努力引出被研究者特定的经历或体验,这些特定的经历或体验将是分析的基础。

现象学研究并没有一个可以遵循的操作程序,但范梅南在研究实践中归纳了六个动态程序组合是我们可以借鉴的^[6]。其方法要点是:首先,要专注于一个深深吸引我们或者我们直接体验过的现象,然后,反思(写出)我们的真实体验,并对揭示现象特点的主题进行反思。研究要将所有描述诉诸于文本,同时,保持与此现象的教育意象性关系。当然,这些步骤不是一个简单的依循程序,而是一个需要周全思考和统筹全局的过程。不过,现象学研究最基本的操作还是描述与反思。描述就是尽可能将原初的体验用朴实的语言讲述出来或写下来。现象学研究首先是描述体验,用直截了当的语言,不是以解释和说明的方式,“还原”生活体验本身,然后对所描述的体验进行现象学反思。

通过反思,现象学研究将体验或现象的本质或结构提炼成主题(或模式)。主题是经验的焦点、意义或要点。通过这些主题,研究者可以方便地对现象进行描述。主题不同于研究的现象或概念,主题是理解现象或概念的手段,为理解现象或概念提供了一种确定的表达方式。我们需要意识到的是,经验描述并不能将我们的生活体验全部捕捉到并描述出来。我们的研究只是试图描述经验的某些方面,并通过主题揭示意义的某些方面来实现的。因此,主题成了现象学反思的核心,是我们通过具体经验而洞察现象本质的一种途径。在现象学研究中,主题分析将贯穿于整个资料收集和写作过程。主题分析也是一个创造性地发现和不断揭示现象特征的过程。

在现象学意义上,现象的本质就是我们对现象意义的理解。人类对共同体生活意义的理解具有一定的共性或“家族相似性”。而在这方面,文学作品描述对现象学研究很有帮助,研究者常常可以利用诗歌和文学作品的描述来传达意义,因为很多伟大诗人和小说家都看到了一些重要的东西,并准确地将其表达出来,这对现象学解释非常有用,现象学家可以使用文学资料来说明现象学家希望专注于其上的某个方面,最重要的是,诗歌的语言能够清楚明白地说出那些无法表达的东西^[9]。当然,诗歌和小说并不能证明任何事情,但它们能够为我们呈现很多现象,而且能够帮助我们更好地理解我们自己 and 我们的世界。

现象学研究常常会追溯词源。从海德格尔、范梅南等现象学家的研究中,我们常常会看到对这一方法的使用。因为在我们的语言中,许多曾经能够反映生活本真意义并生动描绘世界的语词,它们的本真意义已经可能被我们遗忘了。通过对词源及其本义的探究,可以帮助我们发现并理解语言所表达的原初生活经验。此外,还有很多生活经验反映在俗语和习惯用语中,因此,对它们进行研究也能够帮助我们理解所研究的现象。

现象学反思很大程度上是借助于写作来实现的。写作的最

终目的是创建一个文本,而文本的目的是要使我们研究的现象鲜活起来,让隐藏的显现出来,使得不可见的成为可见的。文本要显现出深刻的意义,这是研究所要达到的目的。因此,在现象学研究中,写作不仅是在最后为完成报告而采用的一种工具和手段,写作是自始至终都伴随着研究的一种方法。写作作为我们提供一种基于文本的反思,是一个“主体性客体化”的活动^[6]。现象学研究就是这样一项工程,通过现象学写作、文本及表述的语言和想象,将活生生的生活带入到意义的表达形式中。

总之,现象学曾经改变过欧洲大陆哲学的运思方式,也影响了其他学科的操作。因为在它之后,任何哲学都企图顺应现象学的思维方式^[4]。作为一种思想史的运动,现象学已经成为过去,但作为一种看待世界和思考问题的方式和态度,现象学的影响依然强劲。现象学教育学是这一潮流中的一股力量,现象学看问题和思考问题的方式为教育研究带来了新的视角和新的发现,从而成为人文教育思想的重要组成部分。

现象学哲学是令人望而生畏的,但现象学教育学却令人亲切。梅洛庞蒂说过,现象学只能以现象学的方式才能够理解。范梅南也强调,我们要理解现象学就是要真正去做现象学研究。理论能够为我们提供一种认识世界的方式,实践才是我们的生活。现象学哲学的知识并不能让我们成为现象学家,这就像文学知识不能让我们成为小说家、诗人一样。教育学是一门教我们如何与孩子们相处的学问,是一门实践的学科。作为教育研究者和教育实践工作者,我们理解现象学并不是要成为现象学哲学家,而是要将现象学的思维、态度及方法带入我们的教育研究与教育实践中,帮助我们更好地理解教育和进行教育实践。

参考文献:

[1]王坤庆.教育史论纲[M].武汉:湖北教育出版社,2000.186.

[2]Van Manen M. Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy [M]. Albany, NY: SUNY Press; London, Ont.: Althouse Press.1997.Preface.

[3]崔光辉.现象的沉思——现象学心理学[M].济南:山东教育出版社,2009.98.

[4]施皮尔伯格.现象学运动[M].北京:商务印书馆,2011.167.1

[5]邹进.现代德国文化教育[M].太原:山西教育出版社,1992.173.

[6]范梅南.生活体验研究[M].宋广文等译.北京:教育科学出版社,2003.3.191.11.7.38.171.

[7]Max van Manen. Phenomenology of Practice (unpublished). Electronic version 2013.147.168.168.165.

[8]Levering Bas.& Van Manen Max. Phenomenological anthropology in the Netherlands and Flanders [M].In:Tymieniecka ,Teresa (ed.) Phenomenology World-Wide. Dordrecht: Kluwer Press , 2002.280.280.

[9]Joseph J. Kockelmans (editor) Phenomenological psychology: the Dutch school. Do rdrecht [C]. Boston: Kluwer Academic Publishers ,1987.preface. ix

[10][法]莫里斯·梅洛—庞蒂.知觉现象学[M].姜志辉译.北京:商务印书馆,2005.18.1.

[11]Mcleod J.Qualitative Research in Counselling and Psychotherapy [M]. London. Thousand Oaks. New Delhi: SAGE Publications , 2001.56.

作者单位 安徽大学高等教育研究所,安徽 合肥
邮编 230039

Understanding the Meaning of “Phenomenological Pedagogy”

ZHU Guang-ming

(Higher Education Research Institute, Anhui University)

Abstract: Originating from the German pedagogy of human science, the phenomenological pedagogy developed from the Utrecht School with M.J.Langeveld, the Dutch scholar as the center, and then gradually spread to North America and other countries, thus forming an influential international trend of thought in pedagogy. The contemporary phenomenological pedagogy belongs to the Alberta School with Max Van Manen as the core. The phenomenological pedagogy, on the one hand, belongs to the humanities, and on the other hand is the response to the international phenomenological movement in the pedagogical field, to which the Dutch School has made an original contribution. In the current context of pedagogy, phenomenological pedagogy is both a methodology of educational philosophy and a peculiar qualitative method of research.

Key words: phenomenological pedagogy, humanities, effect, methodology, qualitative research