



通幽之道、创世之图抑或显现之镜

——教育研究方法的哲学反思

雷 云

摘要:教育研究方法不同于实体性工具,追问其对世界本体、知识确证以及研究者的设定,有助于理解其合法性。根据“设定”可划分三种不同的方法路线。实证路线将教育世界分裂为现象与本质、事实与规律,研究者以教育本质、规律为知识追求,置身事外观察、静思;理念路线关注“人为世界”,研究者以理念构建为知识生产旨趣,超然于现实绘制理想图景;意义路线打破“分裂”、“静态”的世界本体设定,着眼流动、变化的真实世界,研究者即实践者,他们处身现实世界,以自身为镜探询教育意义。实证路线与理念路线的设定并行不悖,可共同开展研究;意义路线与其他二者的设定多有冲突,研究中难以联用。

关键词:教育研究方法;实证路线;理念路线;意义路线

DOI: 10.13734/j.cnki.1000-5315.2024.0509

收稿日期:2023-02-01

基金项目:本文系全国教育科学规划项目“新时代高等外语教育立德树人的路径与对策研究”(BIA190183)阶段性成果。

作者简介:雷云,男,四川大竹人,四川师范大学教育科学学院教授、博士生导师,研究方向为教师教育学、教育哲学,E-mail: leiyun80@163.com。

一门学科的学术性乃至其学科地位都与该学科研究方法的反思水平有深刻联系。近些年,在思辨分析与量化研究之争方兴未艾之时,学界从其他学科引入“质的研究方法”;当新方法逐渐为人接受,影响日盛之际,不少学者又重提“教育科学”,倡导实证研究。各种研究方法“你方唱罢我登场”,既相扞格又相联合,令人眼花缭乱、不知所措。方法关乎知识生产的合法性,任何教育学者都不能无视这一乱象。有论者指出,成此乱象的首要原因或许是人们在使用方法时缺乏对其作深入理解和反思^①。在一般人看来,方法就是工具,大致了解便可拿来就用,无需深究。然而,研究方法不同于实体性工具,必有对世界、知识以及研究者的设定,围绕诸设定展开哲学反思有助于理解其知识生产的合法性。

一 研究方法的哲学反思

什么是研究方法?人们通常把“方法”简单理解为“手段”、“工具”^②,研究方法就像自在的、实体性的器具,无需检讨便能拿来就用。正是这一常识性理解将研究方法从思想体系中切割出来,以为掌握其操作程序即可,无需更深层次的考查。然而,方法与实体性工具颇不相同,仅了解操作程序是远远不够的。

首先,两者所属范畴不同。工具是身体的延伸,主要与人的意志相关,用以实现意图、达成愿望,属于目的论范畴;研究方法是为解决认识问题而被创造出来的程式,乃属认识论范畴。作为目的论范畴的工具手段,因主体的意图而存在,与人的实践相关,可扩展身体形成“现象空间”^③,无需反思拿来就用。作为认识论范畴的研究方

①叶澜《教育研究方法初探》,上海教育出版社2014年版,第1页。

②李志河、刘杜娟、蒲咪咪《我国教育技术学学科研究方法回顾与现实反思——基于1999—2020年教育技术学博士学位论文的分析》,《远程教育杂志》2021年第5期,第101页。

③刘胜利《身体、空间与科学:梅洛-庞蒂的空间现象学研究》,江苏人民出版社2015年版,第218页。

法,与追求真理相关,可扩展思想与概念的边界,方法的选择与使用本就是一系列反思行为。

其次,两者存在样态不同。实体性工具自为地存在,人们可以就工具本身探讨工具,径直对其观察、分析、选择等。研究方法作为思维方式^①以观念程式的样态存在,无法脱离研究者已有的认识理解,并非实体性存在。两相比较,研究方法的存在样态不同于工具手段,其作为一种思维方式必定受制于整个观念体系,依存于更加广阔的思想空间,确非一种独立的、自为的存在。以实体化工具类推研究方法,仅从方法本身来论证方法,不从更广阔的思想、观念体系对其进行检讨,停留在“知其然而不知其所以然”的状态,必然导致研究方法理解的表面化、肤浅化。简单地把研究方法看作独立存在的工具,忽略两者存在样态的区别是不可取的。

再次,两者检讨方式不同。一个自在的自然物的存在是无可置疑的,对于这样的物体我们的首要任务是认识它、理解它。研究方法是人为构造的存在,它依附于人的思想体系。面对这样的存在须先追问其合法性。也就是说,作为方法的存在虽然被建构起来,已经“存在”了,但其存在是否合乎规则,是否有充足依据,还需检讨。在此,或许有人要问,人为的实体性存在是否需要合法性追问?我们认为,可以区分两种合法性追问,一是哲学层面的,二是具体(学科)视角的。对于实体工具来说,无需从哲学层面追究其合法性,但可从法学的视角追问对它的持有、使用等是否合乎法律规范;对于研究方法来说,则有必要就其存在本身是否有思想基础展开哲学追问。只有从哲学层面对研究方法进行一番检讨,才能揭示其知识生产的合法性。

如何追问研究方法的合法性?一个基本思路是,从方法的产生与实行的角度入手,具体包括三重追问。第一重追问面向本体论假设。任何方法都以研究对象乃至整个世界的认识理解为前提,方法论和本体论具有一致性,不能割裂地分析,宜从方法产生的本体论假设追究其合法性。第二重追问面向研究者的反思。实体性工具的使用,使用者无需反思自身,甚至不用关注自身与工具的关系,例如位置、距离等,这一现象已为“上到手头的状态”所揭示^②。与此颇为不同,研究者在选择方法前须先考查自身与方法、对象的关系,研究方法的使用具有鲜明的反思特征^③。第三重追问面向知识设定。任何研究方法都是为了知识生产,都有关于什么是知识,以及通过什么样的程序才能确证知识,也就是知识的判准的设定^④。研究方法对知识的理解是其合法性的最终判据^⑤。

“三重追问”从不同角度关照研究方法的合法性。本体论追问不只是对研究对象的考查,研究对象嵌入世界,对象分析必然触及整个世界。只有先预设世界才可能找到进入世界的合法方式。研究者追问的重要性表现在,任何方法都需借助研究者及其操作而产生作用,其追问关乎方法如何进入世界,也是方法合法性的重要依据。知识设定的追问更是对研究方法合法性的直接考查,尽管知识的定义与判准都是基于本体论与主体设定而来,但它却直接决定研究方法的有效性,是其合法性的直接检视。要言之,研究方法的合法性乃是根据“三重设定”,即对这个世界的设定,作为方法载体的研究主体的设定,以及由此而来的何为知识,知识的判准的设定,最终确立起来的。接下来,我们不妨以知识设定为切口展开教育研究方法的哲学反思。

二 探幽之道:教育本质(规律)的追寻

回顾我国教育学历程,20世纪80—90年代学界曾对教育本质、教育规律进行过热烈讨论。在相当长一段时期,绝大多数学者都毫不怀疑教育研究乃是以教育本质、教育规律为知识目标,坚信教育研究就是探寻教育领域的本质与规律^⑥。教育本质和教育规律对世界有共同的设定,它们认为这个世界存在现象和本质之分,表面看似杂乱无章的事件背后存在着永恒不变的规律,而本质和规律正是教育研究所要追求的知识。显然,这一设定不过是流行的哲学本体论的转述。根据这一本体论,这个看似运动变化的世界,实际上存在着“不变者”,真正决定这个世界的正是这些“不变者”,运动变化都是假象,不值得停留关注。教育世界的“不变者”便是教育本质与规律。

本质、规律的知识设定以“分裂的世界”为前提。世界分裂为运动变化的现象和静止同一的本质,杂乱无章的事实和运行有序的规律。“分裂”不仅意味着现象和本质、事实与规律之间是一种范畴性的差异,有着不可弥补的

①袁方主编《社会研究方法教程》,北京大学出版社1997年版,《前言》第1页。

②马丁·海德格尔《存在与时间(修订译本)》,陈嘉映、王庆节译,生活·读书·新知三联书店2014年版,第121页。

③王嘉毅、曹红丽《新中国70年教育研究方法:变迁、反思与展望》,《中国教育科学》2020年第1期,第34—36页。

④Russel S. Hathaway, "Assumptions Underlying Quantitative and Qualitative Research: Implications for Institutional Research," *Research in Higher Education* 36, no. 5 (October 1995): 536.

⑤David L. Morgan, "Paradigms Lost and Pragmatism Regained: Methodological Implications of Combining Qualitative and Quantitative Methods," *Journal of Mixed Methods Research* 1, no. 1 (January 2007): 52.

⑥刘燕楠《教育研究方法论变革:历史突破与理论创新》,《教育研究》2018年第5期,第20页。

鸿沟,也意味着两者是制约与被制约、解释与被解释的关系。现象变化多端但都无法脱离本质,事实千变万化但总蕴含规律。“分裂”双方的这一关系表明两者存在“高、下”之别,逻辑“在先”与“在后”的差异。于是,本质与规律的揭示肯定比事实与现象的陈述更加高明,知识生产被严格限定于本质、规律研究,现象与事实的表述则被看作是非知识性的,或仅只是预备性的、无多大意义的“研究”。同时,既然本质和规律是“背后”的隐秘存在,其表达方式必定高深而晦涩。不同于叙事风格的知识论证方式逐渐确立。

曾几何时,上述教育本质与规律的知识设定,以及现象与本质、事实与规律的世界本体设定作为毋庸置疑的教育研究前提,是研究者无需论证的缄默观念。时至今日,教育本质和规律作为教育研究的知识追求已并非不可质疑,特别是其“分裂”的世界本体论尤为人诟病,但当初正是这些设定激励教育学者走上学术道路,开启了中国教育学的历程。在此,我们不禁要问,本体与知识设定究竟如何为研究者提供学术规范,如何为其注入强大的学术动力?根据这一世界本体设定,本质和规律与研究者并没有直接联系,它们自在、自为,不以研究者意志为转移,自发形成的教育本质和教育规律与研究者并不相干。这样的本体与知识设定如何影响研究者对自身的理解,并进而确定其研究规范?

解答上述问题还需返回人们对本质与规律的认识。翻检本质与规律的研究文献,不同表述背后的共同之处在于,它们都是相对于一切现象与事实的逻辑“在先”的存在^①。“逻辑‘在先’”表明本质和规律具有鲜明的超越性,这种超越一切现实世界之物的特质为研究者提供了强大的精神动力。“逻辑‘在先’”还要求研究者不能影响它们,使其带有主观色彩。诸认识观念逐渐演变为一种共同遵守的学术规范,即研究者与本质、规律应保持距离以免干扰它们。研究者为何不能影响本质、规律?一方面固然是担心研究者的主观意愿会“污染”本质与规律的客观性、超越性,另一方面还缘于其中存在着一个研究悖论。具体来说,本质和规律是自在自为的,研究者的介入并对其产生影响必定破坏其自在自为,改变研究对象和知识目标,如此一来,对象与目标始终处在变化中,研究便无法获得确定知识,遂使之成为不可能的了。

学术规范的确立塑造了研究者角色。根据前述设定,教育研究者与实践者必然形成各司其职、各行其道的局面。教育实践者是本质与规律的现实要素,不过这一要素并非主动建构形成本质与规律,他们并不自知其行动所具有的意义,只是盲目地实践,教育本质和规律在其实践中逐渐显现。本质与规律在先于实践,它们就像一只无形的手控制、约束着教育实践者。如果说教育实践者是本质与规律的被动负载者,那么教育研究者则是本质、规律的主动探索者。研究者知道要达到的目的,即本质与规律,但此处不可通达(直观),能够通达的不过是眼前的现象和事实,现象和事实虽能通达却并非其研究目标。因此,研究的关键便是,在能够通达的现象和事实与不能同通达的本质与规律的知识目标之间建立联系,寻求一条“通幽”路径。

现在看来,知识的确证即找到现象与本质、事实与规律联系的通道。任何教育知识只能在纷繁的现象中、在诸多的事实中得到证明,教育研究乃以教育现象、教育事实为出发点,寻求一条能够达到教育本质、规律的“通幽之道”。“通幽之道”表明,没有与教育现象、事实建立联系的教育知识是不被承认的。同时,“通幽之道”还表明这种联系是双向的,并非只能以现象、事实为起点,以本质、规律为终点的单向通道,也可从有待确证的理念出发返回现象、事实,寻求被证实。“方向”并非通道的本质,其本质在于消除距离,弥合分裂,以便将本质、规律映现于现象和事实。由此看来,“通道”就是教育本质和规律通达路径,有此路径,人们便能从现象和事实向本质和规律超越。这或许就是教育知识何以可能的一种早期诠释。

根据教育知识定义与判准的理解,通过现象与事实达至本质与规律,便是教育研究中的归纳路线;从尚未确证的教育观念出发,寻求现象与事实的证明,即为教育研究中的实证路线。当然,在具体研究中,人们从来不会盲目地寻找现象与事实,只要我们着手研究便必定存在着有待确证的理念,没有这样的理念甚至都不可能研究的冲动,因此归纳从根本上说也属于实证路线。值得注意的是,“实证”并不是一种具体方法,而是对知识确证路线的表述,是教育知识何以可能的一种范式性回答,而非具体的操作程序。符合这一论证路线的方法有观察法、问卷法、结构性访谈法等。这些具体方法都以实证路线的“三重设定”为思想基础,其关键便是找到通达本质与规律的路径,只是它们并不满足于笼统地表达现象与本质、事实与规律的联系,而力图以量化的方式将此联系精确化。

^①张传湘《黑格尔的“绝对理念”存在于自然界和人类社会之前吗?》,《武汉师范学院学报(哲学社会科学版)》1982年第1期,第69页;李成旺《西方“逻辑在先”思维范式的生成历程与基本特点》,《吉林师范大学学报(人文社会科学版)》2017年第5期,第57页。

实证路线伴随近代科学产生,具有源远流长的历史,当代教育研究的一切其他路线和方法几乎都是在此基础上发展而来的。这一路线首次为人们提供教育知识确证方案,使得教育研究成为可能。就此而言,教育研究的实证路线无论怎么被批判,都应有不可忽视的地位。当然,随着学界从其他学科引入了新的理论与方法,实证路线的“三重设定”不再那么不可置疑了。人们在批评实证研究的基础上开辟了新的路线,找到了新的方法,结束了其一统天下的时代。

三 创世之图:教育理念的构想

实证路线曾是教育研究的主要方法路线,大多数研究者相信由此可以构建一门像自然科学那样的,具有确定性的教育科学。构建教育科学这样的目标激发了一代又一代教育学人的学术信仰,这一信仰迄今仍然回响不绝、余温尚存^①。然而,教育实践与自然现象存在着本质差异,实证路线在教育领域注定要遭遇不同的命运。从对象总体看,教育研究对象是人,实证路线所要面对的是人的世界。人的世界不同于其在自然科学领域所面对的物的世界^②。物的世界完全遵守物理法则,是一个必然的世界;人的世界虽然也遵守物理法则,但更能表现其本质的是自由意志。人的世界从根本上说是一个自由的世界,永远具有超越必然的另一种可能性。如果我们根据实证路线研究教育世界的必然本质与规律,则一定不会如自然科学那般富有成效。

从对象个体看,作为教育研究对象的人,从自然科学的角度,例如从生物学、心理学等科学上讲,个体之间没有本质区别,都具有相同生理、心理结构。然而,从人文科学角度来看,每个人都是独特的、不可替代的,这种独特性的形成既有先天遗传的因素,也与个人生活史相关,还有种种其他难以说清的更为深层的原因。由于个体之间存在着不可忽视的差异,但实证路线却默认人的同质性,不关注个体差异,因此其从个体出发,从具体事实出发向总体、一般的推演方式^③,在教育领域便难免遭受质疑,受到批评。经此批评,实证路线不仅无法像其在自然科学那样垄断研究,甚至在教育研究中的合法性都变得岌岌可危。在批评者看来,那些力图借助实证路线造就一门兴盛的教育科学的想法浪漫而美好,但缺乏足够的说服力^④。

研究路线的转变并不容易。当学界普遍崇信实证路线的世界本体设定时,研究者主要着眼于实证方法的程序优化与改进,很难对路线本身产生质疑。现在看来,实证路线的兴替既有来自其他学科理论(尤其是哲学)的影响^⑤,导致人们对“分裂的世界”设定不断质疑,也有来自教育学者对实证路线的反思与检讨。前者文献繁多不必赘言,单从论证逻辑来讲实证路线也是大可斟酌的。实证路线虽是利用教育现象、事实来对本质、规律进行论证,但在实际研究过程中人们却很难真正地以教育现象、事实为起点。究其缘由,作为起点的教育现象、事实的选择并不是盲目的,“起点”的根据实为研究者心中的教育观念。教育观念作为知识论证的要素原本无可厚非,然而“分裂的世界”设定使研究者脱离教育世界,难以形成关于教育的认识性观念,遂代之以自己理想教育的观念形象。教育理念取代教育观念成为实证研究的核心环节。

上述分析如无大谬,我们便找到了实证路线真正的起点,即教育理念。在教育研究的实证路线下,作为研究对象的教育现象和事实总处于研究者理念范围,由此产出的教育知识并未超出研究者的教育理念。这与自然科学研究的区别十分明显。在自然科学中,一旦我们的观念在某种现象中得到证实,这种观念便能在其他所有对象中成立,对象本身同质性使得实证路线在自然领域具有“强推论”特征,科学观念向科学知识转化便是可能的。反观教育学领域,由于“人的同质性”存疑,实证路线在教育研究中只能采取“弱推论”,“弱推论”无法使教育观念向科学知识转变,于是,教育研究便始终停留于研究者的教育理念。人们通过教育理念选取教育事实与现象作为研究起点,复以“弱推论”从教育事实与现象回到教育理念,教育研究似乎并未超出研究者的教育理念。

教育研究始终无法超出教育理念,教育知识不过是一些研究者的美好想象,这一现象曾使一些学者感到不可理解、难以接受。例如陈桂生在梳理教育学概念和命题时发现,本应从实然的教育现象和事实中归纳总结产生的

^① 华东师范大学学报(教育科学版)《加强教育实证研究,提高教育科研水平——“第二届全国教育实证研究专题论坛”及“全国教育实证研究联席会议”成果览要》,《华东师范大学学报(教育科学版)》2017年第3期,第19页。

^② N. L. Gage, “The Paradigm Wars and Their Aftermath: A ‘Historical’ Sketch of Research on Teaching Since 1989,” *Educational Researcher* 18, no. 7 (October 1989): 4.

^③ 李琳璐《教育研究范式的祛魅:思辨与实证的融合共生》,《大学教育科学》2021年第3期,第34页。

^④ 李琳璐《教育研究范式的祛魅:思辨与实证的融合共生》,《大学教育科学》2021年第3期,第34页。

^⑤ 于海《西方社会思想史》,复旦大学出版社2010年第3版,第185页。

教育概念,本该与现实的教育实践相符合的教育命题,却几乎都与现实实践关系不大,大多只是教育学者的美好理念^①。教育学者为何不在大量的教育现象的基础上概括教育的定义,形成教育概念和命题?为何不在大量事实的基础上揭示教育规律呢?现在我们大致明白其中的缘由。然而,如果说教育理念的建构乃是教育研究中较为普遍的现象,这一现象仍然不得不算作教育研究,那么我们就有必要检讨其合法性。如前所述,研究方法的合法性检讨需分析其“三重设定”,接下来我们便从教育理念所蕴含的世界本体的设定出发展开研究。

首先分析这一知识生产的本体论设定。将理念作为教育知识,以构建教育理念为目的的研究路线是如何理解这个世界的?关于世界的理解,大致可梳理出两种基本类型,即自在世界和人为世界。自在的世界充满自然规律、必然法则,物与物之间都可还原为量的差异,特别适合实证研究。然而教育研究的世界并非自在世界,而是一个人为世界。这个世界根据人的理解、愿望、目的意图设计而成^②,没有人就没有这个世界。这一世界的关键在于充斥其间现象和事实,因为人们随时可以根据理念修改事实,重新创造一种现象。面对这样的世界,已没有必要再去苦思教育本质,追寻教育规律。

本体论设定的错位或许就是我们多年来一直无法触及教育本质、规律,以致最后不了了之的根本原因。人们在分析了教育本质和规律研究之后,发现一个颇为吊诡的现象,即研究得出的一系列教育本质、规律的知识,实际上大多都是研究者的教育理念。例如,关于教育规律的研究,学界比较认同的观点,“教育与人的发展相适应”,“教育要与社会发展相适应”,都不过是人们关于教育的美好理念而已,表达的是教育的应然状态、理想状态。显然,这样的研究在“通幽之道”的实证主义路线下是不具有合法性的,研究者仅仅讲一些主观的想法、理想的愿望,怎么能算教育研究?这是不合法的。现在,以新的本体论设定来看,学界普遍认同的教育理念未必没有知识意义,教育理念的构建也未必没有知识生产的合法性。

教育理念构建的合法性追问需回到人为世界的本体设定。人为世界因人而存在,根据人的理念而构建,人的理念对这个世界的存在至关重要。对这样一个世界的研究应当如何进行?或者说,对于这个世界,我们应该研究它的什么?显然,研究人为世界中所蕴含的本质与规律并没有多大意义,因为这个世界并不是现成性的、凝固不变的,没有永恒的本质与规律。既然教育现象、事实不是研究对象,教育现象、事实蕴含的本质与规律也不是研究目标,人们便将关于教育的理想状态的设想,即教育理念作为知识目标。在新的本体论设定下,正是人们关于教育理念的共识塑造了教育现状,决定了教育实践的发展方向。我们以理念为对象,对教育未来应该是什么样子有了共识,那么当下的教育实践自然就会朝着这个方向发展变化。教育理念是人们构造教育世界的蓝图。

明确了教育理念作为知识的重要意义,接下来便需思考:如何去寻求、构建教育理念?对于教育实践的应然状态如何达成共识?教育理念作为知识是如何可能?诸问题的解答都需建立在转变知识的理解与设定之上。对自在世界的研究,主要强调知识的确定性,任何作为知识的观念应是可靠的,在自然世界的现象和事实中有相应的呈现。对人为世界的研究,教育理念的知识生产不得不从可靠性转向可信性^③,教育理想首先必须是可信的,值得追求的。由此教育理念的构建总是寻求有足够可信性的理论基础,总要遵循逻辑规范,总须寻求已有的共识,并在已有的共识基础上建立新的共识,或者改良共识、推进共识。这就是在新的本体论设定下,我们对知识本身的认识理解以及由此而来的知识生产方案。

相较自在世界的研究者,人为世界的研究者不仅不参与现实世界,而且超然于此世界。自在世界的研究者是一个旁观者,他安静地站在这个世界旁边观察它,从不“参与”这个世界,生怕“打扰”这个世界。与此不同,人为世界的研究者绝不只是旁观者,他们从来都不甘于像自在世界的研究者那样只是静观这个世界。对于人为世界的研究者而言,他们更像是一个设计师,将自己对这个世界的理解与美好愿望,化为精心绘制的世界蓝图。如果说自在世界的研究者只是站在旁边欣赏上帝的作品,人为世界的研究者则像上帝那样创造自己的世界。值得一提的是,这两种本体设定下的研究路线也存在着诸多共同点,正是对这些共同点的批评与超越(详后)产生了一种新的方法路线。

“三重设定”之下理念构造路线(以下简称“理念路线”)的主要研究方法有理论研究、思辨研究、文献研究等。理论研究,以更加可信的理论为基础,对教育世界展开研究;思辨研究,从逻辑演绎出发,以理性为担保对教育的

①陈桂生《“教育学视界”辨析》,华东师范大学出版社1997年版,第449页。

②马凤强、孔庆文主编《马克思主义哲学原理》,中国农业出版社2003年版,第49页。

③雷云《教育知识的社会镜像》,中国社会科学出版社2017年版,第32页。

未来展开探寻；文献研究，通过文献梳理寻求我们已经达到的共识，然后在此共识的基础上，构建新的共识。显然，诸方法的合法性只能在新的“三重设定”之下才是自明的。教育学的理论研究（理念构建），虽然长期以来颇受诟病，但其地位总体上仍然较为稳固，理论研究、文献研究等相关研究方法迄今依然不可缺少，其中最为重要的原因或许在于此路线的“三重设定”的合理性仍为相当多的研究者所认可。因此无论实证路线研究者怎么批评，都没有从根本上动摇此方法路线的合法性。

四 显现之镜：教育意义的自身呈现

不难看出，实证与理念路线的“三重设定”其实并不完美，具体研究方法也存在难以忽视的局限。首先，两者都设定了一个静止、凝固的教育世界。这个世界“不增不减”就在那里，等待研究者观察或者重新构建。在实证路线看来，进入研究视野的教育世界是没有变化的，它就像显微镜上的切片一样安静地躺在那里，等待研究者去观察、认识。在理念路线看来，现实的、自在的世界并不值得我们研究，真正值得研究的是理念世界。理念世界存在于人们的理想图景中，现实世界对他们而言显然也是静止而凝固的。由此看来，不同路线下世界本体的“静止性”并不一样。实证路线完全不顾现实世界的丰富变化，其本体论设定的“静止性”是指以被“框定”的现实世界为研究对象；理念路线则根本不关心现实世界，其“静止”是指现实世界可以被忽视，甚至可以完全推倒重建。

其次，研究者与研究对象处于分离的状态。两条路线将研究者与客观世界并立，使研究者置身于客观世界之外或之上，形成“主客分离”之势。对于实证路线来说，研究者和对象的分离表现在，研究者站在教育世界之外而拒绝进入教育世界^①。对于理念路线来说，研究者超然现实世界之上，全心构建一个理想的教育世界，他们所构建的“教育世界”并非现实的客观世界，而是运用概念构造出来的主观世界，因此研究者与客观世界之间仍然是“分离”的。然而，与对象世界分离的研究者，如何能认识真实的教育世界，其认识成果如何能真正对教育世界产生作用？人们对此产生了深刻的怀疑。

再次，教育研究者与实践者的截然分离导致两个后果。一是研究者仅站在教育世界之外静观、沉思，实践者则只能埋头从事教育实践，他们似乎毫无研究能力，也无需对教育本身做任何思考^②。对教育世界的认识和思考是研究者的本职，实践者无法也不必开展教育研究。教育研究者与实践者身份的截然不同是前面两种方法路线的共同特征。二是分离之下的教育知识无论是“教育本质与规律”还是“教育理念”都是脱离实践的。教育本质和规律的“脱离”，表现为一种超越性，任何具体的教育事实和现象都不是知识，都没有知识意义，而教育本质和规律又往往缺乏终结性的判定，因此研究结论大多沦为教育研究者各自的观念。教育理念对教育世界的脱离，表现为它只是一厢情愿的思想构想，这种理念软弱无力，与现实的教育世界格格不入，根本无法自行实现。

当然，任何研究设定，尤其是世界本体的设定都随着人们认识的深入而不断调整，不存在完美的研究方法，也没有绝对的知识论证。这或许便是知识可错性的一个来自本体论的证明。一种设定实际上很难从根本上推翻另外一种设定。我们为什么不能满足于静止的世界本体的设定，静止的世界设定为什么一定是有问题的？这还真不是一件容易说清楚的事情。本体设定没有对错，“对错”问题属于认识论领域，而本体论是认识论的前提^③，说本体设定是对是错，本身就值得推敲。但无论如何，当我们发现已有设定的不足，并找到该设定下的研究存在缺陷，自然会不可遏制地想要改变设定。本体设定虽然没有对错但却有优劣，既有优劣之分便有调整与优化的必要。

随着人们对世界的理解逐步深化，一种不同于以往的世界本体设定逐渐为教育学界接受^④。根据这一设定，这个世界并不是静止凝固的，而是流动、变化不居的，想要一劳永逸地认识这个世界的本质与规律几乎不可能。谁要是设想按照一个理想蓝图来构造一个美好的世界，用这个蓝图将这个世界固定下来，这样的世界也一定是十分糟糕的。因为作为理想的世界，一旦成为静止的、不可变更的，就必然异化成非理想的状态^⑤。凝固的世界以主客二分为前提，这个世界与人完全可以相互独立地存在。显然，这种对世界的理解是极其抽象的，世界总是人的世界，脱离与人的联系的世界是不可理解的。真实的世界必然因为人的认识与实践而时刻发生变化。于是，世界

^①Russel S. Hathaway, "Assumptions Underlying Quantitative and Qualitative Research: Implications for Institutional Research," *Research in Higher Education* 36, no. 5 (October 1995): 545.

^②石中英《论教育实践的逻辑》，《教育研究》2006年第1期，第4页。

^③夏甄陶《认识论引论》，人民出版社1986年版，第51页。

^④王亮《何以可能与何种变革：哲学信息转向的深层拷问》，《东北大学学报（社会科学版）》2016年第6期，第561—562页。

^⑤雷云、张琳玲《场域视角下教师专业发展的际遇与逻辑》，《四川师范大学学报（社会科学版）》2022年第6期，第155页。

与人的本质关联,主体与客体的本然一体,这一理解使得世界变得灵动起来,一个流动、变化的世界设定为教育研究带来根本性的变化。

教育世界的流动性是显而易见的。这是一个属人的世界,人的目的期望、语言行为、喜怒哀乐等构成了这个世界的全部。这样的世界充满了活力与生气,将其看作是凝固的、静止的世界,确实难以让人接受。这是一个鲜活的世界,是一个充满可能性的世界,是一个时刻在发生着新事物、新现象的世界,研究者不仅面对这样的世界,而且他们就处身构成这个世界。为什么我们以往会将这个世界的本真看作是静止的呢?这既是由于传统的哲学本体论观念使然,也是长期以来的认识方式所致。研究者将其当作现成世界,不置褒贬地静观它,或者将其视作不值一提的糟糕世界而完全放弃,他们或远观或轻视而拒绝走进这个世界。然而,一俟研究者走进教育世界,当研究者同时也是一个实践者,静止、凝固的世界设定就崩塌了。

教育世界因实践者的反思变革、研究者的亲身实践而充满了可能性,凸显出流动性。面对这样一个流动的教育世界,置身其外是无法对它进行研究的。研究者再也不能以为自己经历了完整的教育阶段,根本不需要进入教育世界去研究教育。教育世界时刻发生变革、产生变化,研究者倘若始终以自己陈旧而有限的受教育经历来看待教育世界,必定不可能得出有效的教育知识。不仅如此,进入教育世界有多种不同方式,研究者曾经作为受教育者所经历的教育世界,这与作为观摩者所了解的教育世界,以及作为教育实践者进入教育世界所认识的教育世界,都有极大的不同。哪种教育世界最值得研究?殊难抉择。在相当一部分人看来,研究者作为实践者,实践者作为研究者,在这两种身份角色融为一体之后,教育世界才呈现出它的真正面貌^①。

“研究者作为实践者”意味着什么?这首先意味着研究者不能通过与教育实践保持对立来达到认识客观教育世界的目的,“距离”只能使研究者远离教育世界,而远离教育世界的研究必然是虚假的,只有走进教育世界才能真正地揭示它。“走进教育世界”便要求研究者必须承担某种角色,参与教育实践。与此同时,我们也提出实践者必须成为研究者,实践者不再是盲目的实践者,需要时刻反思自身,时刻研究自身实践^②。教育实践者成为研究者意义重大,这不仅是实践者的专业化导致的被动结果,而且是解放教育知识生产权利产生的重大效应^③,整个教育世界的生态将由此发生根本性改变。正是教育实践者与研究者身份相结合的要求,使得教育研究者不能再对教育世界保持远距离的静观,甚至也不能仅仅“走近”教育身份作近距离旁观,而必须作为教育实践者参与教育,在教育实践中研究教育。

“教育研究者与实践者身份融合”的另一重要影响在于“教育知识”的设定。以往教育研究者与实践者隔离,教育知识作为研究的结果,其意图在于供实践者使用,为教育实践提供参考,尽管教育实践者或许根本不属于了解教育知识。而当教育研究者与实践者身份融合,当实践者也是研究者时,以抽象的教育知识“指导”他人的意图就落空了。在教育研究者与实践者隔离的背景下,教育实践者未参考教育知识,这或许是教育知识的问题,也可能是教育实践者自身的问题,但都不影响教育研究者以生产指导实践者的教育知识为目的。然而当教育研究者与实践者身份合一,研究者即实践者,实践者即研究者,教育研究者就没有被动地任其“指导”的人了,教育实践者自身也是研究者,并不特别需要别人来指导,这对教育知识的理解与设定具有深刻影响。

如果教育研究者与实践者两种身份相融合,研究者不必生产一种指导其他实践者的知识,实践者也是研究者因而也根本不需要另一个高高在上的研究者来指导他们,在这种新的情形下到底研究什么?这样的教育研究又为了什么?通过教育研究究竟想得到什么?在新的设定下,我们必须重新思考教育研究,重新理解研究者自身的使命。现在看来,研究者参与教育实践,实践者开展教育研究,首先是为了理解教育世界的意义,其研究的实质过程便是以自身为镜,借助自身的教育实践叙事让整个教育意义世界显现出来^④。教育研究者唯一可以追求的乃是教育意义的理解与显现。在这样的教育研究者看来,以往研究得出的教育本质和规律实际上都是研究者的教育理念,都来自于人的设定,而正是这些“设定”遮蔽了教育现象和事实,抑制了教育意义的显现^⑤。

在传统设定下,研究者总是趾高气扬地以教育知识指导别人实践,而自己从来不实践,甚至看不上实践。新

① 宁虹《教师成为研究者的现象学意识》,《教育研究》2003年第11期,第64、68页。

② 叶澜《教育研究方法初探》,第337页。

③ 吴定初《理解“教育知识”的兴起》,《四川师范大学学报(社会科学版)》2014年第3期,第80页。

④ 丁钢《教育叙事的理论探究》,《高等教育研究》2008年第1期,第37页。

⑤ 王坤庆、黄盼林《范梅南现象学教育学的方法论特征及启示》,《中国教育科学(中英文)》2022年第5期,第90页。

的设定首先便要祛除这一传统设定的后遗症。研究者即实践者,他们不必再生产指导其他实践者的教育知识,教育研究的首要目的在于帮助自身更加深刻地理解教育。不过,“理解”不是教育研究的全部目的,理解教育是为了更好地揭示教育意义,仅为“理解”甚至都无需开展实际的研究工作。当然,“揭示”这个概念也并不准确,它蕴含着研究者着手研究一个身外对象的意味,仍然是传统设定下的术语。在新的设定下,教育研究者并不研究一个身外对象,既然研究者也是实践者,其研究便是通过自身的实践,通过自身理解后的叙事,让教育意义自身显现出来。于是,作为实践者的研究者成为教育意义显现之镜,各种教育价值、观念便通过研究者的实践叙事显现出来。

最后我们再来看看这一研究路线的具体方法。不难发现,各种参与式观察、访谈,教育叙事,现象学教育学研究,民族志研究,田野扎根研究等都属于意义路线。在这一路线看来,教育研究并不是为了生产一个谁都不知道的教育知识,不是为了证明自己掌握了教育本质和规律,别人必须遵此而行;也不是为了向他人炫耀自己有一个理想的教育图景,别人必须按照自己的图景开展教育实践。教育研究的目的不应当是骄傲地指导别人,而是通过叙事、访谈、案例等,让教育意义自身显现出来。就像范梅南的教育机智研究,他既不是通过大量的事实、数据归纳论证教育机智,更不是以理论家身份骄傲地给出教育机智的内涵、特点、策略等,让教育实践者学习,指导他们如何开展富有教育机智的教学。范梅南只是通过一个又一个有趣的故事,让教育机智自身向读者显现出来。

五 余论

有必要申明,上述分析并非要证明某路线方法好或是不好。我们力图揭示的是,研究方法以关于世界、知识以及研究者的“三重设定”为依据而形成,只有在相应的设定下才具有合法性,超出设定其合法性便会受到质疑。要真正地理解方法,正确地使用方法,就须对方法的诸设定进行一番研究。

既然教育研究方法都有“三重设定”,不同设定下的方法是否能联合使用便成为值得探讨的问题。实际上,教育研究者对于采用多种方法解决问题,最初并没有什么疑虑,选取的研究方法似乎多多益善。教育学著作(尤其教育学位论文)几乎都采取了多种研究方法。根据我们的分析,方法与方法路线并不是同一层次概念,方法是否能联合使用不能一概而论,涉及被联用的方法是同一路线,还是不同路线的问题。比较容易判断的是,同一路线的方法大抵能够联用。因为同一路线的方法的“三重设定”相同,使研究能够对同一个问题展开连续性的思考,作出一致性的论证,从而顺利得出知识结论。

较难判断的是,不同路线下的方法是否能够联合使用?我们认为,实证路线与理念路线,两者的“三重设定”虽然不同但并不冲突。例如,它们对现实世界的设定具有较大的一致性,研究者都高于实践者的,教育知识具有较强的指导意义。这两种路线下的方法在研究中大抵可以联用。从研究实践看,实证路线所要证实的观念,往往也都是研究者的教育理念,这些理念要么来自文献,要么来自研究者的预设,因此理念路线与实证路线的方法共同研究某一问题,大致不会相互抵触。然而,意义路线“三重设定”明显不同于其他路线,无论是对世界本体的设定,研究者主体的设定,还是知识的设定,都有诸多冲突之处,因此意义路线与实证路线、理念路线的研究难以联合一致地实现知识确证,具体研究方法不宜与其他路线方法联用。

[责任编辑:罗银科]