

## 教育现象学的方法论与德国研究风格的形成\*

——访谈德国教育学家布因克曼教授

李政涛 林小遐

近年来,教育现象学在中国教育研究界的地位与影响日渐提升,其研究方法备受关注并广为应用。但在现实研究中尚缺少方法论意义上的反思:这一研究方法适合于何种研究问题和研究对象,相对于其他学科,如现象学、社会学和其他教育学分支学科,它是否有自己独特的方法论,其局限或限度在哪里等。带着这些问题,笔者采访了德国洪堡大学本纳教授教席继任者布因克曼教授(Malte Brinkmann)。布因克曼教授长期致力于教育现象学研究,将其置于普通教育学的背景之下,并延伸至教育人类学领域,力求实现学科间的融会贯通,产生了世界性的影响。同时,他坚持教育学者的身份和立场,倡导德国教育研究风格的形成与坚守,这些都可能为中国教育现象学乃至中国教育学的发展带来诸多启示。

李政涛(以下简称“李”):您好,很荣幸有机会就教育现象学的方法论等问题对您做访谈。据我所知,您的研究兴趣和领域非常广泛,在“教育现象学”、“普通教育学”、“教育人类学”等多个领域都卓有建树,就这三个学科而言,在您看来,教育现象学其中处于什么样的地位?

布因克曼(以下简称“布”):好的,那我

就从普通教育学、教育现象学和教育人类学三者之间的关系谈起。

首先,我需要强调的是,我的身份是教育学者,普通教育学是我的专业研究方向。教育学是一门理论性非常强的学科,包括基于教育、教养、社会化和学习的各项理论。普通教育学并不只是遵循已有理论,也在不断创造理论。从连续的教学实践当中,尤其是质性教学实践当中,我们在持续发展新的理论。同时,教育学的发展历史悠久,包括在教育、教养、思维方式和研究方法等各方面的发展,以及对赫尔巴特等其他学者的研究等,都是我关注的研究问题域,此外,普通教育学也是一门跨学科的学科,它像桥梁一样连接起心理学、社会学、哲学、人类学等各门学科。

普通教育学是教育学的的一个分支,而教育现象学又是普通教育学下的一个分支。它所研究的是教和学的基础理论,在基于对已有理论反思进行实践研究的过程中,结合以往教学经验,提出新的教学理论,解决教学当中遇见的问题与困难。它希望既着眼于当下的实际情况,又能对未来教学进行指导。正是在这个意义上,我首先是普通教育学研究者,然后才是教育现象学研究者。

李:我很赞赏您对普通教育学和教育现

\* 本文系华东师范大学教师教育优势学科创新平台学术团队建设项目“教师现场学习力提升与新基本功养成研究”的研究成果。

象学的关系定位。在中国,有些人认为教育现象学来源并归属于现象学,而不是从教育学出来的,所以他们不看重教育学,习惯于放弃自身的教育学者身份,转而依附于现象学,您是如何看待这个问题的?

布:其实这个现象在德国也存在,尤其是在英语研究区。作为教育学者,当我发现一个问题时,首先问的是,这个问题的“教育性”在哪里。现象学家看到同一个问题时,当然会有提出问题的不同视角、眼光和方式,因为现象学有很多不同的研究方向。我的关注重点在于“教育性”。

李:这种关注重点的差异,是否意味着与来自哲学领域的现象学,以及其他学科领域的现象学相比,“教育”现象学存在着只属于自身的独特方法论,包括独特的学科立场和视角?

布:现象学是一门跨学科的学科,它其实并没有自己的研究方法,只有一种思考和研究的“风格”。现象学关注的是社会经验/经历或者哲学经验/经历,作为教育学者,我所关注的是其中的教学经验/经历。我所研究的是,经验/经历在理论和实践上的质性含义,这构成了我眼中的“教育现象学”的核心问题。

李:在当代中国,质的研究方法非常盛行,比如说通过访谈、观察等方式。我常常困惑,这些研究方式在现象学研究中也存在,其中的区别在哪里?我们能不能这样说,教育现象学的方法就是一种质的研究方法?

布:教育现象学的方法确实是质的方法,但它的特殊在于,这是一种参与性的经验/经历研究,而不是非参与性的观察。作为参与者的研究者会在研究过程中对此进行反思。现象学的研究方法虽然源自阐释学,但二者不能等同。后者要求人们把观察一事物表象的过程,变成洞察其内在意义的过程,这就是狄尔泰在他的柏林演讲中所提到的“仪式”的含义,而这正是现象学所不运用的。打

个比方,我看到您在笑,我不需要去重建我的认知就能够明白您在笑,这是在互动过程中自然呈现,且自然而然能够认识到的。阐释学也好,社会学也罢,包括狄尔泰、伽达默尔的理论,他们和现象学的区别在于操作手法和关注重心不同。现象学关注的是“存在状态”的呈现,而不是意义的重新阐释,这是相当大的区别。

林小遐(以下简称“林”):如何理解这里的“存在状态”?

布:“存在状态”指的是,我对一个事物的认识,就是这个事物所表现出来的状态,不去追问事物背后可能存在的任何意义,只对事物可见状态进行描述,这是我的认识前提。当然,这是非常困难的,在描述过程中必须预先悬置很多东西,包括悬置、还原所谓“事物背后的意义”。这就是所谓的“悬置法”和“还原法”。现象学研究过程中时常涉及“可见性”、“可视性”和“图像”,都是基于这个原因。与之相比,阐释学所涉及的文字和语言,一定会追问文字语言背后的意义。这说明,现象学研究不属于“因果研究”。

林:刚才您谈到的现象学与其他学科的差异,主要是在人文社会科学视域内的差异。如果延伸到自然科学,现象学的实证研究和自然科学的实证研究有什么不同?

布:二者差异非常大。自然学科的实证研究运用“演绎法”,它将已存在的理论规则运用到实践过程中,并对其进行求证,而这种研究方式正是被现象学实证研究者们所诟病的。现象学的实证研究采用“归纳法”。我们所做的是“重建经历”,即在已有经历和经验的基础上进行归纳,它类似于美国学者皮尔斯等提出来的外展性的研究方式,正像胡塞尔和海德格尔所说的那样,在研究出来的“新事物”上依然能够看到“老事物”的样貌。

具体来说,教育现象学所采用的研究方法是:参与性观察、记录以及对教学过程进行录影。我们所感兴趣的是教学过程,而不是

结果,不是具体的授课内容,而是教与学所经历的整个过程。

李:我非常欣赏您对于“过程”的重视。在我看来,教育学研究最难的就是“过程研究”。最重要的教育知识是关于“教育过程”的知识。

布:没错!最适合进行过程研究的方法之一,就是现象学方法。所以我在研究经历的过程中就运用了现象学。在研究过程中会产生各种各样的问题和困难,比如说在经历过程中的“不同性”和“陌生性”,这也是现象学、哲学现象学的传统之一,胡塞尔、海德格尔、德里达、列维纳斯、福柯等都对“不同性”有大量的研究和论述。

林:同样是做“过程研究”,教育现象学和教育人类学有没有差异?

布:教育现象学的关注焦点是教学当中获得的负面、失败经历。负面经历并不仅是失败,同时也是机遇。教育现象学就要再生成或重构这些经历,重现负面过程,为此我们会进行摄影录像。这当中最有意思的是对经历的重复,重复的学习经历叫作“练习”(Ubung),重复的教学经历则叫作“社会化”。前者体现的是“时间结构”,针对的是学习内容;后者体现了价值结构,针对的是学习意义。

对此,我主要在三个领域进行教育现象学研究:时间的过程、身体的过程以及权力关系形成的过程。教与学的环节,是我关注权力问题的切入点和重点,这也是我与福柯的不同之处。我努力把教学经验渗透在这三个过程之中,并通过实证研究的方式,加以分类和系统化,新的理论就在此基础上生成。

林:您所说的实证研究方式,具体是指什么?

布:比如说吧,我们把学校教学过程记录下来,然后从中观察分析:在教学过程中出现了哪些结构、哪些负面经历,以及渗透其中的权力关系?同时关注身体又会对这些关系产

生怎样的反应。在这个教学重现的过程中,我们运用了观察、田野笔记、录影等人种学方法和影像记录法,这些都属于实证研究方式。

李:如果从以实证的眼光看待现象学中跳出来,转而聚焦现象学研究方法自身的传统和现代发展,我们还可以看出些什么新问题?

布:有关现象学的研究方法,我必须首先指出的是,现象学不同于其他学科,不同于传统的理论教育学,也不同于社会学的质性研究,现象学运用了一种非常特殊的研究方法,它特别强调与经验/经历的复数性、相对性以及多样性打交道。这一研究方法承袭胡塞尔和海德格尔,主要表现为悬置、还原、转换等,我们运用这些方法,以复数、多样性的经历为研究范本,进行传记研究。

李:那么,支撑这些方法的核心概念是什么?

布:现象学的一个中心概念是“意向性”,我们可以把这个概念应用到实际研究当中,如研究教学过程中的意向性。又如,可以运用于对“经历”和“学习”两个概念进行区分,因为获得经历/经验和学习经常被混淆使用。尤其是在社会现象学、哲学现象学中,这两个概念通常是等同的,但是对于教育现象学视域内的“教学”而言,这两个概念应该被区分开来。

林:如何理解“意向性”这个概念?

布:“意向性”也是教育现象学的核心概念。目前,这个概念还在被学界热烈讨论,尤其是指示的意向性。每一指示都带有一定的意向,如果我的手指向一个方向,这个方向就是我的意向。我指着某样事物,但是我只能通过一个方向指向这个事物,你理解我在指什么事物的前提在于您能够理解我的意向。而这一个过程在某种程度上就是学习。教育过程中有非常多的指示性手势,PPT以及报告中的演示等,都属于指示。所以说,我们从

意向性的角度研究教育实践中的指示运用,并取得了大量研究成果,这恰恰说明现象学方法很适合这种研究。

李:任何一种研究方法,都既有它的优势也有其局限。作为方法的现象学,您认为局限性在哪里?哪些问题不能用现象学的方法进行研究?

布:确实,在现象学的实际应用过程中,人们已经发现了它的一些局限性。例如,权力研究,现象学方法难以对其进行深度剖析,我们只好转向其他方式,如运用福柯的理论。再如,对文化差异等“差异性”研究,只用现象学的方式是不够的,我们就要转而运用人类学和人种志学的方法。还有一个领域如心理学也体现了现象学的无能为力,尤其是格式塔心理学。此外,在认知和理解的研究当中,现象学也存在局限,需要通过阐释学的方式加以弥补,如可以运用狄尔泰、施莱尔马赫、海德格尔、伽达默尔,以及德里达等人的理论与方法。

由于现象学的方法切合于与经验/经历密切相关的问题和学科领域,与经验/经历无内在关联的领域,如逻辑学、高等数学、物理学、化学等,这些具有高度抽象逻辑的学科都不在现象学方法的适用范围之内。另外,还有宇宙学、宇航学等,都不是我们能够用现象学的方法进行研究的。

林:这是不是意味着,只要与经验/经历有关的问题,都可以运用现象学的方法进行研究?

布:没错,就是如此!在教育现象学存在的同时,还存在社会现象学、心理现象学等,但作为教育学研究者,我们的出发点还是一个问题的“教育性”。我在此强调的经验/经历,是指教育性的经验/经历,而不是其他的普遍经验/经历。

李:您怎么理解“现象”这个概念?它与经验/经历的联系与差别在哪里?

布:海德格尔在其代表作《存在与时间》

中,对“现象”这个概念进行过专门的阐释。“现象”这个词来自于希腊语,是指事物本身表现出来的状态。这里的“表现”不是指我们“让”事物表现出来,而是指事物“自身表现”出来。同时,现象学对现象的阐述中还包括一种能力指向的阐述,即指事物能够保持引起观察者注意力的自然而公开的能力。换言之,这是一种引起他人注意的能力,即“自身表现”的能力。

李:在中国,我们是这样理解“现象学精神”的:面向实事本身。

布:是的,现象学所指的“实事”并不是自然科学所指的现实事物,不是这种表面化的对事物的描写。海德格尔和胡塞尔说过,“现象”就是事物表现自己的过程。这里又涉及我们刚才提到的“悬置法”和“还原法”:在我们认识一个事物时,要先悬置自己对事物的主观看法和立场,这样我们才能对事物有比较清晰的认识——这就是现象学式的观察世界、观察事物的方法。

李:我认为,“现象”这个词可以有两个角度来理解,一种角度是把现象当作名词,而第二种角度是把现象当作动词。

布:哦,这很有意思!但是现象不是一个名词吗?

李:对!“现象”确实是名词,但不只是名词。在汉语语境中,名词和动词没有变位之说,所以他们在语音形式上是一样的。换一种角度讲,这就是从静态和动态的不同方式来看待现象。

布:这确实非常有意思!“现象”这个词来自希腊语,在希腊语当中,这是一个非常特殊的词,它既没有主动态,也没有被动态。就词源而言,这种非主动非被动的状态,就是“现象”。

李:这可能就是语言差异带来的理解差异。我对“现象”的另一种看法是,“现象”既可以视为一种结果,也应该被视为一个过程。后者意味着“现象”本身也是一个过程。

布：我同意您的判断。同时，我个人认为，“现象”是一个不断被人们认识到的过程。也就是说，“现象”一方面取决于产生这个现象的物体或情境，另一方面也涉及认识现象的人。它存在于主动与被动之间，可以说是一种中间位置或中间状态。在认识某一事物之时，我们不但赋予其意义，同时也从这件事物上获得意义。我们所研究的就是这个赋予意义和获得意义的过程。胡塞尔称之为思维的客体与思维的主体，在赋予意义和获得意义的互动转换过程中，就形成了经验/经历，这是我眼中的教育现象学的研究重心。

李：就您刚才提到的“转换”问题，中国的教育学理念中有一核心观点：教学即转化。它有三层含义：第一层面，把人类已有的知识、文明及教养，转化到学生个体身上。第二个层面，把教师的知识转化到学生个体身上。因此教师是否优秀，并不只是看他的知识是否丰富，更要看他的转化能力。第三个层面，在学生之间的互动中实现学生之间的转化。

布：这种观点很值得揣摩，它在中国是传统观念，还是新的见解？有英文的论述吗？

李：这是来自于当代中国的“生命·实践”教育学派的观点。刚才所说的“教学即转化”，就出自于该学派的创始人叶澜教授。相关著述我们正在翻译之中。

布：在我们对“再学习”概念的研究中，研究重点在于负面经验和经历，在中国也是这样吗？

李：是的，中国也同样看重。我们的教学理念当中非常重视教师和学生在学习过程中的问题、失败或挫折。我们有一个说法：失败和问题不是我们的敌人，而是我们的朋友。发现了一个问题，就找到了一个新的发展空间。

布：哦，这种看法非常好！这下我们找到共同点了！

李：我相信，我们的共同点不止于此。

回到您刚才提到的负面经验/经历，如果教育现象学不去追问产生负面经历背后的意义和原因，怎么去解决问题呢？

布：我认为，“原因”和“来源”是两个不同的概念，这也许很难翻译，但在德语语境里，这两者之间有很大区别。探究“原因”的动机背后是一种因果的思维方式，寻求“来源”的背后并不是因果思维，而是以历史的角度看待事物，我们所探寻的是事物的“基因”或者“家族史”，这并不代表“基因”或“血统”就是事件的原因。教育现象学所研究的就是事件及其相关经验/经历的来源，关注的是一事件时间性的过程，负面经历是这一过程中必不可少的一部分，因此成为我们的研究焦点。

林：在世界范围内，范梅南是教育现象学的代表人物之一，他的理论在中国受到很大的关注，您是如何看待他的理论的？

布：我认为，他的理论很有意义，他是出身于乌特勒支学派的现象学研究者，乌特勒支是荷兰的一座城市，他在乌特勒支完成学业之后，移民去了加拿大。范梅南对经历/经验也进行了大量的研究和论述，也提出了相关的研究方法，即叙事研究(Anekdote)，这种研究方法很值得探究。我重点谈谈他的研究方法和我们的研究方法之间的区别。对于欧洲的现象学、人类学讨论，范梅南的参与和关注只持续到60年代，之后就中断了。显然，他受到了伽达默尔理论的影响，但在教育学思想上，博伊诺(Booyno)理论对他的影响更为深远。与我们有密切合作的他的学生诺曼就在做这方面的研究。我们和他的研究区别在于，一是我们不像范梅南那样认为经验/经历是一个整体性的概念。事实上，我们进入的是经验/经历当中的某一方面或某一部分的问题，特别是对于负面经验/经历的研究，而范梅南是不做这些研究的，因为他认为经验/经历是一个整体性概念，不应分成不同方面来分别思考。第二个区别在于研究方法上

的不同,范梅南认为,经验/经历是可以转化成文字的,也就是说,他的出发点是经验/经历的语言化、文字化,这种思想源自阐释学的理论。我们则不止于文字转化,同时也通过图像化的手段来进行经验/经历的研究。图像的手法使我们能够研究“没有说出来的内容”,比如说动作、表情、身体活动、知识等,这些不是只能通过语言来表现出来的内容,这就是所谓的“图像性经验/经历”。在德语中,教育(Bildung)这个词源自“图像”(Bild),两者息息相关、密不可分。当然,我们的理论和范梅南的理论也存在许多相同之处,所以他的学生也和我们一直保持密切合作。我们之间的区别相对而言只是比较细微的区别。正如我刚才所言,我们在研究时会运用人类学、人种学的研究方法,这样我们能够更好地展开经验/经历研究。

李:由范梅南和你们之间区别的话题继续延伸下去,我更感兴趣的是,德国教育现象学的发展历程及特点是如何呈现的?

布:德国教育现象学的发展大致经历了四个阶段:

第一阶段,深受阐释学的影响,融合了萨特、加缪的存在主义哲学,关注重点是人类在世界中的各种存在状态。此阶段,以博尔诺夫为代表。

第二阶段,通过现象学和社会学的理论结合,表现出明显的“社会性”:既研究“身体性”、“个体性”,也研究“社会性”;既研究“存在”,还研究“共存”。代表人物是芬克、梅耶-德拉瓦等。

第三阶段,发生了一个重大的战略转折:教育学与实践的结合,结合点是之前提到的“能力”问题,它是这一阶段的中心问题。其理论前提来自海德格尔,他曾经提出了能力模式。由于这一阶段出现了战略转折,所以我想多说几句。代表人物维纳·洛赫、罗斯·普拉内等人认为,教育学是“能力”的一种实践,因而他们强调的是“实践理性”,而非

“理论理性”,它们与教育学中的诸多实践问题都有关联。

第四阶段,更加重视“实践经验”,中心问题是如何把理论转化为实践,并在实践中促进理论发展。这是当下德国教育现象学所处的阶段,被称之为“质的经验的转折”阶段。

李:通过这四个阶段的发展和相应核心概念的界定,能否表明德国教育现象学研究风格及其特质得以建立起来?

布:德式教育现象学的研究方法和研究风格的形成,既与诞生在德国学术传统的众多学者的共同奠基有关;同时,也与“普通教育学”等体现了鲜明德国教育学传统特色的学科发展相关。后者,使得德国教育现象学既与其他学科理论区分开来,也与美国教育现象学、法国教育现象学等有所区别。例如,同样是探讨“学习”问题,哈贝马斯的理论延续了胡塞尔对现代科学研究的批判,也延续了狄尔泰“生命价值”的概念。但是,作为教育学研究者,我必须指出,哈贝马斯、胡塞尔,还有霍耐特,他们对于“学习”的概念都是从“实验心理学”的角度出发的,教育学中的学习概念和他们并不相同。我们是从阐释学和现象学的角度来看待“学习”,其内涵并不涉及潜意识或无意识。又如,德国普通教育学对哈贝马斯视野中的“主体”(Subjekt)存在争议,我们认为,不应将“主体能动性”绝对化,而是运用身体教育学和权力关系理论来将主体能动性相对化。这说明,我们对于主体和教育之间的关系有不同于批判哲学、社会哲学的理解,这一点非常重要,它牵涉“主体、教育、批判”三者之间的关系。

关于“德式”研究方法和“德式”研究风格。这里我想重点强调君特·布鲁克的理论,他的理论与黑格尔、伽达默尔等一脉相承,以阐释学和现象学相融通的方式,进行学习和转换学习的研究,这是德国本土的研究理论,但在世界范围内得到了广泛认同。我们与范梅南的学生诺曼合作,将他的理论从德语翻

译成英语。此外,德国还有一些世界范围内并不是很有名气但是非常有创见的研究者,比如说芬克,她曾经是胡塞尔的助手,却是教育学出身,参与过德国的中小学教育改革,提出了“教育实践学”,其理论源自中小学的课堂实践。

李:您多次提及胡塞尔,之前还提到了海德格尔,海德格尔在中国有许多推崇者,我自己也很欣赏海德格尔,他对德国教育现象学有什么样的影响?

布:在20世纪60年代,海德格尔的思想基本主导了德国精神教育学。1965后,德国教育学出现了一个现实转折点,即脱离精神哲学的范畴,逐渐走向实证。同时,由于海德格尔和纳粹的密切联系,在当时的社会背景、学生运动中,海德格尔备受批判,从而在此后很长一段时间里受到排斥。阿多诺也曾经将海德格尔的理论称为“废话”。到了90年代,海德格尔的理论又重新得到重视,但是引发重视的动力并不是来自德国本土,而是来自其他国家。海德格尔的理论被广泛传播到其他国家,受到这一外来趋势的影响,德国本土也渐渐开始重新阅读海德格尔的理论,进行新的阐释。

李:海德格尔理论被重新接纳后,对于德国教育现象学产生了哪些具体影响?

布:海德格尔理论的影响表现为多个领域。首先是物质领域,海德格尔理论中对物质性的阐释,影响到了教育现象学中理论和经验研究的发展方向,当然,这当中也受到了来自美国的实践哲学和实践社会学的影响,比如夏兹金(Schatzki, T.R.)的理论,都可以追溯到海德格尔的理论。夏兹金通过对海德格尔理论的阐释,提出了他的目的论,强调事物的目的性。但是我认为,夏兹金完全曲解了海德格尔的理论。海德格尔的影响也表现在文化研究领域,如“在场理论”中探讨的“事物”、“实践”、“物质”的存在,都是由海德格尔的理论引申出来的。海德格尔提出了对阐释

学的批判,这是多年来产生的诸多理论中唯一的非形而上学理论,这是为什么海德格尔直到今天还备受推崇的原因之一,也是我个人崇拜海德格尔的缘由。

李:在德国教育现象学发展过程中,是否受到了美国实用主义研究的很大影响?

布:我并不认为德国教育现象学研究受到了美国实用主义研究的很大影响。我们和美式的研究风格非常不同,但不容否认,我们确实受到了实用主义的一定影响。普通教育学的研究中也经常会涉及杜威的实用主义理论,教育现象学也不例外。杜威曾经就实用主义和现象学,在学习和负面经验研究过程中的相同与不同,展开过专门的论述。就相同之处而言,当下经常会运用到的解析哲学,往往与现象学结合起来使用。

李:看来,谈及德国教育现象学,不能不提及其赖以从出的普通教育学。我浏览了许多德国的教育学期刊,发现相当多的文章都需要量化、数据统计分析和图表,纯粹的传统意义上的“普通教育学”论文并不多见。在这个意义上,是不是说明当代德国的普通教育学受到了实证主义研究范式的强烈影响?

布:可以这样认为。但是我想指出的是,这并不是来自实证主义的影响,而是基于以证据为基础的教育理念。这种以质的研究为基础、表现出量化评估的能力研究,在德国被广泛运用到研究实践中。但这种研究风格受到了普通教育学批判。我们在研究的时候必须对经验经历、教育、能力等进行区分。

林:为什么这种研究风格会受到德国普通教育学的批判?

布:我们所进行的对经验/经历、教育、能力等的研究,也和美国的研究风格一样注重绩效,不同点在于我们处在教育学的框架范围内。并不是任何考核评估都属于教育学评估。教育学框架范围内的评估是指,评估的标准必须由教育学本身决定,而不是由社会竞争绩效来决定。根据经合组织对于社会评

估的定义,这些评估研究的标准是由经济效益决定的。我觉得这种评估方式有待商榷。

李:“教育学评估”关注人本身的发展,而社会性评估往往是由外部经济因素决定的。

布:的确如此。教育学是面向人类未来发展的学科,但这个未来充满了不确定性,也尚未被认知,正是这一出发点成为“教育学评估”的标准。现今流行的能力评估测试,只是通过数学手段来定位人类未来的全方位发展及其不同阶段,这无疑会限制发展的多样性,这种导向的能力测试是我们必须批驳的。

我还想补充一点,目前我们正在研究德国和欧洲的教育体制改革史,建立了专门的教育体制改革研究文献库。当前研究主题是“新政府对于教育体制的影响”。该研究的出发点不是现象学,而是普通教育学。它不会简单地把影响“可评估化”,同时也会注重体制层面上的计划外效果,我们称之为“反常效果”,这当中就会融入经验/经历的理论。

李:我非常认同和赞赏您的这种“教育学立场”,这一立场也是我们在中国的“新基础教育”研究团队强调并秉持多年的。我们也跟您一样,非常注重在实践中做研究,强调教育学理论重建与发展的实践基石,并为此做了近20年的学校教育整体改革,包括课堂教学改革。

布:哦,这太好了!我非常想知道,在教学过程中,学习的重复在中国是怎样进行实践的。我的假设是:学习中的重复并不是机械式的单一复制,而是在重复过程中不断有新的积累。我们在德国进行的是学习过程中的“重复现象”研究,我不知道这种重复现象在中国是怎样发生的。这种重复可以是学习内容上的重复,也可以是实践中的重复。

李:我们的教学改革同样强调内容和方法上的重复性练习,但是我们更强调“重建”。每节课后,我们和教师一起就教学过程

进行反思讨论,发现问题,提出改进问题的建议,教师基于对存在问题的反思与我们的建议,再上重建课,此时,我们将观察重点放在教师在“重建”中是否有改进和提升。因此,我们眼中的“重复”是需要在重建中改进和提升的重复。

布:嗯,很有特色。但我感兴趣的并不仅是教师在方法上的重复,也包括学生在重复过程中的学习,这就涉及“负面经历”这个概念,打个比方,如果我需要学会一项技能,我需要不断遭遇失败、不断重复负面经历,直至我学会为止。学习中的重复只与负面经历有关,如果我的经历是正面的、成功的,我就不需要练习了。我对这方面的现象非常感兴趣,虽然道理似乎很简单。我猜想,也许在中国的教育传统当中有非常值得研究的重复现象。

李:您说的这种对学生学习方面的重复现象的研究,我们也有类似的研究成果,但可能方式跟你们不太一样。

布:我的方式是成立跨学科研究小组,研究成员来自不同学科,因为在不同领域会有不同的重复现象,比如说语言学(如英语、拉丁语)、自然科学(如生物学、化学、数学)等,我们所要做的就是打破学科的界限,同时也以个人的经验/经历为重点,多领域、多角度地研究“重复现象”。

李:这种跨学科研究的方式很值得我们汲取。今天非常高兴认识您,也很兴奋有这个机会与您交流,我们有很多收获,很受启发。谢谢您接受我们的采访。

(李政涛,华东师范大学新基础教育研究中心主任、教授、博士生导师;林小遐,德国柏林洪堡大学博士生)

[责任编辑:许建争]