

现象学教育学的历史谱系与当代进路

——兼议现象学对教育研究的理论价值与方法潜能

叶晓玲¹, 邱晓丹², 周奕¹, 任乐¹

(1. 南京师范大学教育科学学院, 江苏南京, 210023;

2. 内蒙古民族大学文学与新闻传播学院, 内蒙古通辽, 028000)

摘要:现象学既是一门哲学,更是一种思维态度与哲学方法,其“回到实事本身”的精神要义和悬置、还原、本质直观的方法体系对当代教育研究有着重要的启示意义。现象学教育学研究从乌特勒支时代发展至今,至少已经形成了三种不同的取向:方法论-实证取向采用现象学方法研究教育主体的真实经验,哲学-理论取向基于现象学哲学进行教育理论的思考和重构,观点-应用取向将现象学观点应用于教育实践,各自取得了独特的进展。现象学教育学研究可以成为教育研究领域除理论思辨、实证量化之外的第三条道路,有助于超越技术理性可能导致的简化主义,恢复教育对生命意义和人文关怀的重视。

关键词:现象学;现象学教育学;教育研究;方法论

中图分类号:G40-02 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2026)02-0029-09

基金项目:教育部人文社科研究项目“在线学习体验交互主体性向度的现象学研究”(24YJAZH198)。

作者简介:叶晓玲,教育学博士,南京师范大学教育科学学院教授,博士生导师,江苏省高校哲学社会科学实验室、南京师范大学青少年教育与智能支持实验室研究员;邱晓丹,理学硕士,内蒙古民族大学文学与新闻传播学院讲师;周奕,南京师范大学教育科学学院硕士研究生;任乐,南京师范大学教育科学学院硕士研究生。

“现象学教育学”(Phenomenological Pedagogy)指以现象学思维和现象学立场进行的教育学研究。其源于20世纪20年代现象学思潮与教育研究的交汇融合,代表人物如德国的芬克(Eugen Fink)、荷兰乌特勒支学派的诸多学者、加拿大的范梅南(Max van Manen)、德国的布因克曼(Malte Brinkmann)等。一百多年过去了,现象学对于当今的教育研究是否仍有价值呢?

当代教育最显著的特征之一就是技术快速发展,并且强势介入教育。智能学习、在线学习、虚拟教学、泛在学习、混合学习等模式迅

速普及,深刻改变了知识的传递方式、师生的互动结构以及学习的时空边界^[1]。这些转变不仅是技术层面的革新,更在重构教育的意义世界,它迫使研究者重新追问“教育的本质是什么?”“学习的经验应如何被理解?”“教师角色应该如何定义?”等问题。然而,面对如此复杂而深刻的变化,当前教育研究的理论与方法准备却显得不足。

与此同时,技术化、数字化带来了科学主义的进一步尊崇和追求。在教育研究内部,一种以可测量性、可复制性和可预测性为核心的教育科学化风潮日益高扬,量化研究被视为

通向教育“可靠知识”的唯一途径。这一趋势在提升了教育研究的测量精度和技术精度的同时,也引起了人们对于教育意义边缘化的担忧。毕竟,教育研究不同于自然物理研究,具有主观能动性的教师和学生不同于物理对象,学习现象也不能被简单还原为物理现象,因而量化研究范式在处理具有情境性、复杂性特征的教育问题时常有简化主义之忧。

那么,教育研究若要超脱传统的理论思辨道路、避免机械的简化主义道路,还要在面向教育领域中活生生复杂现象的同时进行科学严谨的分析与推理,是否有道路可以借鉴呢?这时,现象学或可成为选项之一。

本研究从现象学及其对教育研究的启示入手,结合历史发展,阐释现象学教育学在当代研究中的三种主要取向,分析现象学作为一种独特的思维方式和哲学取向如何为教育研究提供一套面向经验、描述经验的概念工具,这将为教育研究者提供一套突破单一量化范式、进入教育经验之内在结构的方法论路径。

一、现象学对教育研究的启示

现象学是20世纪最重要的哲学运动之一,其由德国哲学家胡塞尔创立,后又经海德格尔、萨特、伽达默尔、梅洛-庞蒂等众多哲学家共同推进和发展,涌现出许多著名的理论和观点,对哲学本身,以及人文社会科学的众多领域都产生了深刻的影响,延至当代依然保持着活力。

现象学不同于任何一门传统的哲学,其不追求建立某种理论体系,而是要求遵循现象学方法进行研究。其创始人胡塞尔将现象学解释为:“它标志着一门科学,一种诸科学学科之间的联系,但现象学同时并且首先标志着一种方法和思维态度:典型哲学的思维态度和典型哲学的方法。”^[2]正是这种特殊的思维态度和哲学方法,使得现象学可以在众多问题领域中发挥作用,延宕成为一场席卷全球的哲学思潮。

现象学方法的根本原则是“回到实事本

身”(Zu den Sachen selbst),即摒弃未经检验的理论预设与形而上假设,将注意力重新投向事物在经验中如何显现、被给予与被构造的过程,通过对这个过程的分析,获得对事物的本质洞察。胡塞尔提出这样的原则,目的在于解决当时欧洲传统哲学的危机。20世纪初的欧洲哲学界,实证主义与经验主义虽然在自然科学中取得了显著成就,却无法对逻辑与数学的基础做出合理解释,当时盛行的心理主义试图将逻辑规律还原为个体心理过程,由此动摇了逻辑的普遍性与必然性。胡塞尔在1900年发表的《逻辑研究》中对此倾向提出了尖锐的批判,指出若将逻辑建立在心理事实之上,那么逻辑的有效性便会沦为偶然经验的派生属性,从而丧失其作为“真理规范”的根基^[3]。在此背景下,胡塞尔提出了著名的学术口号——“回到实事本身”,主张哲学应当摆脱各种未经审视的理论假设,直接回到经验本身,以揭示对象在意识中的显现方式^[4]。哲学必须研究意识与存在之间的关系,必须关注发生在这些意识行为中的内容^[5]¹⁷,通过揭示一切认知活动背后的意义生成结构,来寻求一种能够为哲学、逻辑与数学奠定共同基础的“严格科学”。

除了“回到实事本身”的原则,胡塞尔还提出了一系列可操作的现象学方法。为了把握意识活动的本真形态,胡塞尔提出了“现象学还原”与“悬置”的方法,要求研究者将自然态度转换为现象学态度,在现象学态度中,暂时将外在世界的实在性置于括号中、悬而不论,专注于分析事物是如何在人的意识中成为该事物的^[6]¹¹⁶⁻¹¹⁷。在此基础上,他还引入了“本质直观”的概念,借助自由想象变更等方法,从多样的个别经验中直观地抽取其不变的本质结构^[6]⁶²⁻⁶³。使用这一方法论体系,胡塞尔在经验与先验之间架起了桥梁:现象学研究既可以从经验出发,坚守经验给予的第一手素材,又能通过还原揭示经验的本质结构。这一方法论思想和路径,为教育学的经验研究提供了极大

的启示。

胡塞尔之后,其后继者坚持了现象学的方法论原则,但研究的主题从意识转向了存在、身体、语言诠释等更加多元的领域。对教育研究的启示而言,其在存在论、具身性等方面的观点尤其需要重视。

存在论的发展源于海德格尔。海德格尔不再沿袭胡塞尔意识优先的路径。他在《存在与时间》中宣称他不满足于“如何在意识中构成某物”的问题,而是要追问此在(Dasein)的存在为何如此^{[7]49-50},因此将现象学的任务重新界定为“让人从显现的东西本身那里如它从其本身所显现的那样来看它”^{[7]41}。这一转向使得现象学不再只是经验结构的分析工具,而成为揭示人存在方式及其意义世界的本体论方法,将现象学进行了根本性的拓展。

梅洛-庞蒂则再次回归了认识论问题,但将现象学带入了“身体现象学”与具身认知的领域。传统哲学经常追问“身”与“心(脑)”的关系问题,但一直没有很好解决,梅洛-庞蒂采用现象学方法批判了这种身心二元论,指出知觉首先是身体与世界的交互事件^{[8]274-275},真切的经验结构是通过身体与世界的交互形成的,而不是仅凭头脑的抽象认知形成的,因此,“身体”既不是单纯的客体,也不是纯粹的意识工具,而是经验的根基,身体是经验与意义连接的核心^{[8]134}。梅洛-庞蒂的这种具身性思想在认知科学领域产生了巨大的影响,对教育研究也极具启示性。

除此之外,萨特、舒茨、伽达默尔、德里达、列维纳斯、马里翁(Jean-Luc Marion)等人从不同角度拓展了现象学的议题。他们聚焦不同的问题,但都遵循了现象学的精神要义,将现象学作为一门“工作哲学”,从理解经验出发,揭示意义、解析互动,从而发展出各具特色和创见的哲学实践。这种基于现象学方法论的研究范式,也对当今的教育研究有着不可替代的启示作用。

二、现象学教育学发展的历史谱系

现象学教育学研究从现象学的早期发展中就开始生发出来。胡塞尔的助手欧根·芬克既是现象学家,又是弗莱堡大学的教育学教授,这一背景使得芬克成为最早从现象学立场关注教育问题的学者。

20世纪20年代,荷兰学者兰格威尔德赴德国学习哲学和教育学,接触了胡塞尔和海德格尔的现象学,形成了现象学的学术倾向^[9]。40年代起,兰格威尔德陆续邀请了一些具有现象学倾向的学者,如心理学家拜滕狄克(Fredrik J.J. Buytendijk)、精神病学家范登伯格(Jan Hendrik van den Berg)等到荷兰乌特勒支大学任教。他们将现象学方法运用到了自己的专业领域中,实现了现象学方法与人文社会科学研究融合,被外界称为“乌特勒支学派”,产生了广泛的国际影响。

乌特勒支之后,这种研究路径在欧洲和北美都得到了传承和发展。在欧洲,德国教育学家利皮茨(Lippitz)提出了解释学现象学的方法,德劳(Drawe)和洛赫(Loch)采用更接近解释学的方法去研究现象学。今天德国的洪堡大学仍然是一个独具特色的现象学教育学研究中心。

在美国,曾在乌特勒支任教的范登伯格后来去了匹兹堡的迪尤肯大学(Duquesne University)。在范卡姆(Adrian van Kaam)和乔治(Amedeo Giorgi)等学者的共同推动下,迪尤肯大学逐渐成为美国现象学研究的中心,并形成了“迪尤肯学派”,专注于发展并建构现象学研究的方法论模型,对心理学和教育学领域的现象学研究都产生了深远影响。密歇根大学的教育学家巴瑞特(Loren Barritt)也倡导使用现象学方法进行教育学研究,还和比克曼等人一起合作编写了《教育的现象学研究手册》(*A Handbook for Phenomenological Research in Education*),一度被当作现象学教育学的研究指南。

加拿大阿尔伯塔大学的马克斯·范梅南也深受乌特勒支的影响,翻译了大量乌特勒支学派代表学者的著作,带领学生进行教育生活体验的现象学研究,并创办了《现象学+教育学》杂志^[10],专门发表现象学教育学的相关研究,成功树立起现象学教育学的方法论范式,影响甚广。

教育学与现象学之所以产生融合,源于现象学方法论的巨大力量。现象学要求“回到实事本身”,这促使研究者重新关注教育生活世界中已经被我们有意无意忽略的、平凡而普通的日常教育现象,促使我们重新关注教育场域中人的真实经验和主观感受,并且通过对这些现象和经验的忠实描述和严格分析,来获得深刻的教育洞见、生发出行动智慧,这对教育研究是一个重要的补充。

三、现象学教育学研究的当代发展

从芬克、乌特勒支学派到当代的范梅南,现象学教育学基本形成了相对稳定的研究范式,在笔者看来,现象学教育学有狭义和广义之分。狭义的现象学教育学研究指严格遵循现象学“回到实事本身”的方法论原则,以现象学思维为基本立场考察教育实事,对教育实事进行忠实描述和还原分析的研究方式。但在历史发展过程中,也出现了其他方式,例如借鉴现象学的哲学理论进行教育问题思考的理论思辨研究,再如将现象学已有成熟观点借鉴到教育实践中以改变现状的应用研究,笔者将它们称为广义的现象学教育学研究。综合而言,当代现象学教育学研究的发展进路至少有三种可能的取向。

(一)方法论-实证取向:基于现象学方法的教育经验研究

方法论-实证取向指采用现象学思维方式,遵循现象学“回到实事本身”的方法论原则,对教育实事进行现象学描述和分析,以揭示还原教育的本质。这种取向研究的是来自教育现场的第一手材料,并且要求进行细致严谨的资

料分析,因而实质上是一种经验研究或实证研究(empirical research),但不是实证研究(positive research)。由于其强调对来自教育现场的第一手经验进行研究,所以其在广义意义上类似于质性研究,但又比一般的质性研究更强调方法的严格性和可“复现”性,因为现象学方法的应用有严格的思维转变要求和方法严谨性要求,因而又不同于普通的质性研究。

这一研究取向的核心在于,研究者重视教育世界中主体的经验,在现象学立场下采用现象学方法来揭示这些经验如此这般显现的本质结构。要想做到这一点,研究者必须悬置已有的理论假设与价值判断,悬搁研究者本人的主张和立场,以经验在其发生的脉络中显现出来的方式为依据,对这些经验和体验进行忠实的描述和严格的还原。这要求研究者能够深入理解现象学,并且准确运用现象学方法。目前,在现象学方法的具体运用中,又具有描述性与解释性两种不同的取向。

在描述性取向中,研究的方法论框架源自胡塞尔的描述性现象学方法,代表学者有迪尤肯学派的乔治(Amedeo Giorgi)等人。他们在心理学的主体经验研究中发展出一套系统的方法步骤,包括确定研究对象、收集第一人称叙述、进行现象学还原、提炼本质结构等^[11]。这种方法在教育领域被广泛应用于学习者体验、课堂氛围、教师情感互动等主题的研究。国内学者采用该方法路径研究技术环境下学生的学习体验,如在线学习的体验^[12]、在线学习心流发生的体验^[13]、智能环境下学生与AI的交互体验^[14]等,为人们深入理解技术对学习的影响提供了新的角度。

解释性取向则更多地借鉴了海德格尔、伽达默尔的解释学现象学主张,强调经验理解的解释环节,代表学者主要有范梅南、史密斯(Johnathan A. Smith)等人。范梅南认为,教育研究不仅需要呈现经验的“样貌”,还需要通过语言的诠释揭示其意义层次。范梅南和他的学生采用解释学现象学方法进行了大量教育

及相关领域的研究^[15]。史密斯等人则发展出一套解释性现象学分析方法(Interpretative Phenomenological Analysis, IPA),在教师专业发展研究中显示出较高的解释力。研究者采用这种方法对个案进行深入访谈与主题分析,不仅能够把握个体的生活世界,还能理解其与教育制度、文化背景之间的动态关系。国内学者多采用范梅南的方法范式,如朱光明研究了中小学生在座位上的体验^[16]、被批评的体验^[17-18]、被表扬的体验^[19],王卫华带领团队研究了中等生的课堂存在感体验^[20]、小学生的语文写作困难体验^[21]、小学生应对数学教师提问的体验^[22]、中学新手教师的教学焦虑体验^[23]等。

方法论-实证研究的大量成功经验表明,现象学方法不仅能揭示教育中个体经验的深层结构,还能为教育政策、课程设计、师资培训、学习平台开发等实践领域提供本质洞见和理论指引。某种意义上,这条路径是最符合现象学风格的研究路径,因为其真正将现象学用作了“工作哲学”,通过将现象学当作方法来解决教育生活世界中的真实问题。

(二)哲学-理论取向:基于现象学哲学的教育理论重构

哲学-理论取向通过借鉴现象学的核心概念与哲学资源,对教育的本体论与认识论进行再思考。这一研究取向并不直接进入经验场景,而是借助胡塞尔、海德格尔、梅洛-庞蒂等人的思想观点和理论资源,重构教育的基本范畴和研究问题,实质上是一种现象学风格的教育哲学研究,属于理论研究。

目前这一研究取向借鉴最多的有胡塞尔的生活世界理论、交互主体性理论,海德格尔的存在论、梅洛-庞蒂的身体现象学论述等。例如,胡塞尔通过“生活世界”的概念批判科学主义遮蔽了日常经验的原初意义,这一批判直接为教育研究提供了回归具体教育情境的哲学动因;海德格尔将人的存在理解为“在世界之中存在”(being-in-the-world),这启示教育不应仅限于知识传递,而应该关注学习者在教育生

活世界中的存在方式;梅洛-庞蒂的“身体-主体”视角,强调主体在认知时通过身体感知、身体动作与世界之间建立关系,这一视角启示了具身认知科学的发展,并为具身教学奠定了哲学基础;列维纳斯提出“他者的面孔”,主张教育首先是对他者的绝对责任,这一思想突破了功利化教育的目的论倾向,强调教育应以承认他者的独特性为出发点;保罗·利科则通过“叙事身份”理论,揭示个体通过自我叙述与他者交流不断重构意义与自我,为教育中课程叙事与学习者生命史研究提供了坚实的理论依据;舒茨在社会现象学框架下将胡塞尔的生活世界概念引入社会行动分析,强调教育情境是“主体间性”的生成场域,提示教育研究者关注课堂与学校作为共享意义世界的运作机制;伽达默尔的哲学诠释学视角启示教育可以被看作一种“视域融合”的过程,不仅是知识吸收,也是对传统与文化意义的重新理解与创造。技术现象学家的众多理论也颇受重视,例如海德格尔关于现代技术的本质论述为分析教育中技术媒介如何重塑学习者经验结构提供了分析工具,叶晓玲等人借鉴该理论分析当代教育的特征^[24]及技术对教育的非中立影响^[25];斯蒂格勒提出的关于人的“人-技术”存在结构理论被用来分析教育与技术的内在关系^[26-28],唐·伊德关于人与技术四种关系的理论被用来揭示教育情境中人与技术的相互作用^[29],等等。

以上这些理论都为重建教育概念和重构教育理论提供了丰富的哲学给养,使得教育理论研究呈现出多元化趋势。

(三)观点-应用取向:观照教育实践的现象学观点应用

观点-应用取向体现了现象学可以为教育研究带来实践导向与实践关怀。其将现象学的理论资源转化为应对当代教育问题的分析框架与实践策略,形成可操作的指引,应用于教育实践以改变现实,实质上是一种演绎逻辑的应用研究。

当下现象学理论中最受重视的就是梅洛-庞蒂的具身理论。其关于“身体-主体”的论述被广泛用于重新理解学习过程,强调学习不仅是认知活动,也是身体感知、动作与情感的综合过程。这不仅影响了认知科学的发展,也在教育领域中发展出具身教育理论。研究者借鉴梅洛-庞蒂的具身思想,在教学设计中强调学习的情境化、感官的参与性和身体与环境的互动,如叶晓玲团队对此进行了大量的实践探索^[30-31]。除此之外,现象学的其他一些理论、概念也被用来指导教学实践。如叶晓玲等受海德格尔关于人的在世存在的理论的启发,研究不同的笔记形式对学生学习的影响作用^[32],并构建更加有效的学习帮助策略^[33];受现象学思维的启发构建了学习反思支架,帮助学生摆脱学习的无力感^[34];受萨特关于自我与他者的论述启示,构建了学生线上形象来提高在线讨论的效果^[35]。随着技术的发展和在线学习研究的兴起,现象学中的“临场感”(presence)与“在场性”(being-there)等核心概念,也逐渐被引入在线学习领域,为该领域的理论研究和教学实践提供了全新的见解。

从整体上看,观点-应用取向并不是理论与方法的简单延伸,而是在面对现实挑战时,研究者将现象学的哲学视野与教育的研究成果结合起来,找到可操作的理论指引,形成对实践的直接介入。

四、现象学教育学研究的独特价值

现象学教育学发展至今,已经产生了大量的研究成果,显示出其强大的生命力。及至当代,科技快速发展,数字化和智能化快速推进,教育研究需要科学化但又要警醒简单的科学主义与机械的简化主义,警惕教育科学化可能带来的教育人文性的边缘化和教育意义的丧失。在此背景下,现象学教育学研究尤其凸显出其独特的意义。在笔者看来,现象学对于当代的教育研究和教育实践,至少有着以下几方面不可替代的价值。

(一)方法论上指引教育研究的第三条道路

现象学之所以被称为20世纪席卷整个哲学领域进而影响众多人文社科领域的“现象学运动”,关键在于现象学立身于方法。其“回到实事本身”的精神要义和悬置、描述、还原、本质直观等方法体系,为研究人类的主观经验及导致经验形成的本质结构提供了现成的道路,也可以指引教育研究开辟第三条道路。

教育研究的第一条道路是传统的理论思辨道路,第二条道路是当下流行的实证主义量化道路,而第三条道路,可以是现象学教育学的方法论-实证研究道路,即狭义的现象学教育学研究道路。如前文所述,狭义的现象学教育学研究遵循现象学“回到实事本身”的方法论原则,以现象学思维为基本立场,聚焦于教育情境中主体的真实体验,采用现象学方法对体验严格地还原,分析“教育主体的体验呈现为什么”“为何会有这样的呈现”“这种呈现中蕴涵着怎样的深层意涵”,从而获得对教育问题的本质洞见。这种基于第一手材料的经验研究同时也兼具科学性,既能规避研究陷入空洞的抽象理论,又能克服实证主义可能带来的过度简化和意义丧失风险,从而取得不同于传统研究的创见。

之所以说这条道路具备科学性,是因为现象学方法论提供了一种从经验出发但又通向意义和本质的严谨方式。胡塞尔在创立现象学之初,就强调现象学要建立一种“严格的科学”的哲学^{[5]45},因而“现象学首先是一种建立在直接直观和本质认识上的严格的哲学方法”^[36]。这套哲学方法具体是指悬搁、现象学描述、现象学还原、本质还原等。而这套方法在哲学和人文社科研究中的使用,也使得其所进行的分析“有目可以共睹,有案可以共缉,有据可以共依”^[37],这是多么激动人心的事情!这也使得现象学教育学的研究区别于教育领域中一般的质性研究。

最为关键的是,“严格的科学”不同于“精确的科学”。胡塞尔对精神科学的“严格性”和

自然科学的“精确性”做出过详细的讨论和区分,指出“就意识哲学和精神科学而言,它最终应当成为科学,但绝不是精确的自然科学,而是严格的精神科学”。“人们可以精确地确定物理事实,但不能精确地确定心理事实。人们恰恰不能对心理事实进行称重和测量”,因为“心理的东西不是精确的东西”^[38]。当今教育研究主流的量化范式,恰恰试图对心理事实进行“精确的测量”,这是将认知、意识等具有主观性特点的研究对象还原为纯粹客观的物理对象,并且用完全客观的方法来研究主观的东西,犯了简单还原主义的错误。

当下的教育研究,由于要面对并回应伴随时代发展而来的冲击和挑战,比以往任何时候都更加需要确定性和科学性,因而对教育科学化的要求胜过了以往所有时代,这使得以精确、客观著称的量化研究范式逐渐占据了教育研究的主导地位。然而,也正因为其精确、客观,又恰恰与教育本身的复杂性、模糊性、意义性相悖离,数据的客观性难以捕捉教育现象中隐含的意义复杂性与经验主体性,反而加剧了理论与实践的脱节。在此背景下,现象学教育学借助现象学所构建的严格的方法学体系——意向性、现象学还原、本质直观——可以帮助研究者剥离预设、悬置偏见、挣脱累积的先见,回归教育现象的“本真经验”,实现对教育意义性的深刻洞察,展现出不可替代的价值。

(二)超越技术理性主导的简化主义

教育本质上是活生生的经验活动,涉及学习者和教育者作为主体的存在及意义共构过程^[39],研究只有从教育主体的真实经验开始(而不是从某个概念或理论开始),才能真正关注到实践中的真问题。

当代教育研究受到实证主义范式的影响,力图用统计、实证数据来解释和优化教育过程^[40]。这种技术理性倾向使得教育被视为一种技术问题,关注“输入—处理—输出”的机械模型,忽视了教育的复杂人文特性^[41]。在量化

方法、实证数据和标准化指标的驱动下,教育研究容易陷入简化主义陷阱,将教育的复杂情境简单化为可测量、可操作的变量集合,这虽然提升了研究的可复制性和精确性,却忽略了教育作为人类存在方式的复杂性与丰富的意义性。

现象学抵制的正是这种简化主义。胡塞尔在《欧洲科学的危机与超越论的现象学》中就明确指出,科学只是我们生活世界中经验的一部分,而非其全部^[42]。科学主义过分依赖客观化和还原主义,失却了对“生活世界”的把握,最终可能导致意义的丧失和人的责任的放弃。现象学的“回到实事本身”,就是要恢复研究对象的置身状态,让事物以其原本的样态被看到,而不是被简约化为某种客观产物。

在现象学立场下进行教育研究,可以回归教育经验的原初生活世界,尊重学习者的主体性和意义生成过程。在这种立场下,就会理解教育经验不可被简单地客观化为数值或符号系统,从而自觉地拒斥将教育研究狭隘地限制为量化科学。现象学为教育研究提供了一种哲学上的反思工具,这种反思为教育理论和实践提供了抗衡技术理性和单一视角的哲学基础,使教育研究重新回归生命体验的根本。

(三)恢复教育研究对意义与价值的重视

教育不仅仅是知识的传递和技能的培养,更是生命主体的意义创造,涉及主体的尊严、自由和责任实现^[43]。从这点上说,教育本质上是一种价值实践,内在地包含生命意义、伦理判断与人文关怀的维度。

传统的教育基于认知主义框架将学习简化为信息加工,将教学简化为知识传授,这容易导致对学习者的主观感受和内在体验的忽视。而对教育价值和教育伦理的研究,也会由于缺乏对主体经验的细致描述,导致关于价值与伦理的反思流于表面,难以触及主体价值生成和伦理困境的深层原理。

现象学的核心贡献之一是对“经验”的深刻揭示:经验不是感官数据的简单堆砌,而是

具身主体在特定生活世界中的有意义活动。因而,以现象学立场观察教育,会促使研究者放弃单一的认知模型,转而探索教育经验的多维面貌:学习不仅是知识输入,更是身体、情感、意志与环境共构的动态过程;身体不仅是知觉的器官,更是构成经验意义的活跃场域。因而,现象学教育学研究重视教育情境中师生的具身互动,关注教师的语调、学生的身体姿态、空间布局的感知氛围等这些传统研究所忽视的内容,这可以更加细腻地揭示学习的本质,恢复教育研究更加丰富的意义维度。

现象学关注存在和生命意义,这会促使研究者重视学习者作为“存在者”的独特体验、关注教育场域作为师生存在于其中的意义关联,因而现象学教育学重视教育情境中的主体间关系,揭示教育现场中师生互动的微妙伦理维度,这有助于教育中尊重、信任、关怀等价值的体现,也可以促使教育者反思自身的角色,避免威权和过分强调教育功效。这种伦理关系的重构,可以克服当代教育中的形式主义、功利主义倾向,回归对人的关怀和对教育意义的根本追问,这在技术化高扬的当下具有特别重要的意义。

综上所述,现象学不仅是一种哲学传统,更是一种能够贯通理论、方法与实践的研究取向。它不仅能够在哲学层面不断推进教育的本体论与概念重建,更能从方法论上为教育研究提供具有独特解释力的方法框架,最终体现为对教育现实的直接介入与转化,回应了教育实践中日益复杂的技术、文化与社会挑战,显示出现象学历久弥新的价值和魅力。

参考文献:

[1] 马瑞婷,吕寒雪. 数智时代的教师存在:现实困境及其突破路径[J]. 教师教育学报,2025(5):84-91.
 [2] 胡塞尔. 现象学的观念[M]. 倪梁康,译. 上海:上海译文出版社,1986:24.
 [3] 胡塞尔. 逻辑研究:第1卷[M]. 修订本. 倪梁康,译. 上海:上海译文出版社,2006:76.
 [4] 胡塞尔. 逻辑研究:第2卷:第1部分[M]. 倪梁康,译. 北京:商务印书馆,2017:344.

[5] 胡塞尔. 哲学作为严格的科学[M]. 倪梁康,译. 北京:商务印书馆,2010.
 [6] 胡塞尔. 纯粹现象学通论[M]. 李幼蒸,译. 北京:商务印书馆,2009.
 [7] 海德格尔. 存在与时间[M]. 3版. 陈嘉映,王庆节,译. 北京:生活·读书·新知三联书店,2006.
 [8] 梅洛-庞蒂. 知觉现象学[M]. 姜志辉,译. 北京:商务印书馆,2001.
 [9] 刘洁. 现象学教育学之源——兰格威尔德的现象学教育学思想探析[J]. 教育研究,2012(9):152-157.
 [10] 李树英,王萍. 教育现象学的两个基本问题[J]. 华东师范大学学报(教育科学版),2009(3):40-45.
 [11] GIORGI A. The descriptive phenomenological method in psychology: a modified husserlian approach[M]. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press, 2009: 95-106.
 [12] 王师晓. 大学生在线直播学习的现象学研究[D]. 南京:南京师范大学,2022.
 [13] 李永婷. 在线学习心流发生的现象学体验研究[D]. 南京:南京师范大学,2025.
 [14] 乔丹. AIGC 辅助学习情境中人机协同关系的现象学考察[D]. 南京:南京师范大学,2025.
 [15] 马克斯·范梅南. 实践现象学:现象学研究与写作中意义给予的方法[M]. 北京:教育科学出版社,2018:266-268.
 [16] 朱光明. 座位的潜课程意义——中小学生学习座位体验研究[J]. 教育学报,2006(6):22-28.
 [17] 朱光明. 理解批评——一种教育现象学的视角[J]. 教育研究与实验,2007(6):16-24.
 [18] 朱光明. 孩子如何体验批评——批评现象的存在结构[J]. 教育理论与实践,2009(23):26-27.
 [19] 朱光明. 表扬的意义——一种解释现象学的视角[J]. 全球教育展望,2011(8):22-26.
 [20] 金映雪. 中学生课堂学习存在感的体验研究[D]. 长沙:湖南师范大学,2016.
 [21] 杨宁. 小学高年级学生语文习作困难体验研究[D]. 长沙:湖南师范大学,2019.
 [22] 郭婷. 小学数学学困生应对教师提问的体验研究[D]. 长沙:湖南师范大学,2020.
 [23] 张圆珍. 中学语文新手教师教学焦虑的体验研究[D]. 长沙:湖南师范大学,2020.
 [24] 叶晓玲,邱晓丹. 论现代教育的技术本质[J]. 电化教育研究. 2010(5):20-23,28.
 [25] 叶晓玲. 技术是中性的吗? 再论技术对教育的影响——以“时间”为切入点的观察[J]. 现代远距离教育. 2012(3):19-25.
 [26] 叶晓玲. 现象学立场下教育与技术的关系研究[M]. 北京:教育科学出版社,2024:106-109.
 [27] 叶晓玲,李艺. 论教育的“教育—技术”存在结构及其中的

- 延异运动——基于技术现象学观点的分析[J]. 电化教育研究. 2013(6):5-10.
- [28] 叶晓玲,李艺. 从观点到视角:论教育与技术的内在一致性[J]. 电化教育研究. 2012(3):5-9,43.
- [29] 叶晓玲,李艺. 论教育中技术的生存历程及其发展指向——基于人技关系的分析与刻画[J]. 电化教育研究. 2017(2):19-25,52.
- [30] 邓景宇. 具身教学活动类型对初中生算法思维的影响研究[D]. 南京:南京师范大学,2023.
- [31] 朱佳惠. 基于计算机信息加工特点的具身教学策略设计与实践[D]. 南京:南京师范大学,2025.
- [32] 曹雅洁. 视频学习中笔记形式对学生学习成效的影响研究[D]. 南京:南京师范大学,2021.
- [33] 陈铭. 面向深度学习的在线协作笔记支架设计研究[D]. 南京:南京师范大学,2022.
- [34] 徐梦兰. 现象学反思在大学生编程学习中的设计与实践[D]. 南京:南京师范大学,2024.
- [35] 赵阳. 构建“线上形象”促进在线同步讨论的设计研究[D]. 南京:南京师范大学,2024.
- [36] 倪梁康. 现象学运动的基本意义——纪念现象学运动一百周年[J]. 中国社会科学. 2000(4):69-78,205.
- [37] 倪梁康. 现象学精神:为何? 何为? [J]. 读书. 1995(10):50-54.
- [38] 倪梁康. 现当代的“意识”研究及其问题之扩展[J]. 南京大学学报(哲学·人文科学·社会科学),2024(3):83-97,158.
- [39] VAN MANEN M. Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy[M]. Albany: State University of New York Press,1990:2.
- [40] BIESTA G. Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy[M]. New York: Routledge, 2010:28.
- [41] CARR W, KEMMIS S. Becoming critical: education, knowledge and action research[M]. Geelong, Victoria: Deakin University Press,1986:56-57.
- [42] 胡塞尔. 欧洲科学的危机与超越论的现象学[M]. 王炳文,译. 北京:商务印书馆,2017:155-156.
- [43] BIESTA G. The rediscovery of teaching[M]. New York: Routledge,2017:1-6.

The Historical Genealogy and Contemporary Trajectories of Phenomenological Pedagogy: On the Theoretical Value and Methodological Potential of Phenomenology in Contemporary Educational Research

YE Xiaoling¹, QIU Xiaodan², ZHOU Yi¹, REN Le¹

(1. School of Educational Science, Nanjing Normal University, Nanjing 210023, China;
2. College of Literature and Journalism, Inner Mongolia Minzu University, Tongliao 028000, China)

Abstract: Phenomenology is not only a philosophy but also a fundamental attitude of thinking and a philosophical methodology. Its essential spirit of “returning to the things themselves”, along with its systematic methods of epoché, reduction, and eidetic intuition, holds significant implications for contemporary educational research. Since the development from the Utrecht School to the present, Phenomenological Pedagogy has evolved into at least three distinct approaches: The methodological-empirical research employs phenomenological methods to analysis experiences of teachers and students; the philosophical-theoretical Research conducts theoretical reconstruction based on phenomenological theories; and the perspective-application research applies phenomenological concepts to educational practice. As a third path for educational research beyond theoretical and positivist research, phenomenological pedagogy helps educational research transcend the reductionism potentially caused by technical rationality and restore emphasis on the meaning of life and humanistic care in education.

Key words: Phenomenology; Phenomenological Pedagogy; educational research; methodology

责任编辑 谭小军 李玲