

DOI: 10.13451/j.cnki.shanxi.univ(phil.soc.).2021.06.012

教育叙事探究中的经验及其认识论价值

——基于杜威经验论的思考

徐冰鸥

(山西大学 教育科学学院, 山西 太原 030006)

摘 要: 作为叙事探究哲学基础的杜威经验论主要体现为对经验的连续性、交互性和情境性的揭示,它使研究者对经验的把握更具有了具体性、完整性和整体性,客观上使人类对经验的研究走向深入,并在经验研究领域实现了认识范式的转换。具体来说,认识到经验的连续性,可使人通过对连续的不确定的思维统整而获得对连续性的经验整体的体悟,并进一步使研究者有条件摆脱主客分离的认识论困境;认识到经验的交互性,可使研究者面对真实且完整的对象经验,进而使他们能够叙述出真的经验,并与被研究者合作重构出一种真实的意义;认识到经验的情境性,可使研究者把教育事件视为程序运作及与其相关的各种物质性和社会性因素的联合作用而非一种单纯的程序运作。

关键词: 教育叙事探究; 经验; 连续性; 交互性; 情境性

中图分类号: G40-032

文献标识码: A

文章编号: 1000-5935(2021)06-0109-08

尽管叙事学(narratology)与叙事研究(narrative research)在人文社科领域有着很长的历史,且从1980年代末、1990年代初开始,社会科学领域对经验的研究开始了叙事转向,但教育研究中叙事探究(Narrative Inquiry)的命名和提出,却是加拿大学者F. 迈克尔·康纳利和D. 瑾·克兰迪宁在1990年才完成的。在“叙事探究”提出之前,人文社科领域既然已存在“叙事”“叙事分析(narrative analysis)”“叙事学”“叙事研究”这些术语,那么,康纳利和克兰迪宁为什么不使用这些既已存在的术语或方法,而要新提出“叙事探究”一词? 这些概念与方法之间有什么相似点又存在哪些差异? 这离不开康纳利和克兰迪宁关于叙事探究的**本体论与认识论的认识。在康纳利和克兰迪宁看来,叙事探究既是一种现象又是一种方法,更是一种方法论^[1],是他们试图寻求解释教师经验性知识的方法。康纳利和克兰迪宁曾无数次宣称,叙事探究的哲学基础是杜威的经验论,而不是其他的经验论,那么杜威哲学,或者更确切地说杜威经验论到底是什么样的? 它的基本特征是什

么? 它和其他经验论有什么区别? 它何以能成为叙事探究的本体论与认识论基础?

一、作为叙事探究哲学基础的杜威经验论

作为哲学家的杜威,其一生都在试图改造哲学,重视“元哲学”的研究,通过对哲学性质、起源和对象的种种哲学问题的探究,对传统哲学提出批判、纠正和改造。而其所有思想的一个基本范畴就是经验。杜威对于哲学的改造其中之一就是对于经验的改造,他反对17、18世纪的英国经验论学派关于经验的概念。在杜威看来,人本质上是内在于环境且依赖于环境的动物。环境不是外在于人的实体,人就是环境的一部分,生活在环境之中。环境是一种由一系列相互联系的、活动着的力量和要素形成的动态组合,构成了我们在一定的时间和地点生活于其中的条件。环境并不是静态的,它是过程性的、易变的、动态的。人其实是生活在一个不确定的、不稳定的或然性世界之中。或然性的世界具有易变和风险的特征,人又必须从周围环境中获取满足自身生

收稿日期: 2021-08-20

基金项目: 国家社会科学基金教育学一般课题“西方教育哲学在中国的传播与影响研究”(BAA170013)

作者简介: 徐冰鸥(1971—),女,山西襄汾人,博士,山西大学教育科学学院教授、硕士生导师,主要从事教育基本理论研究。

存需要的资料,不可避免地总是面临着来自周围环境的危险。处于困境之中的人必然要行动,行动虽然是必要的,但也是有风险的。

杜威认为,人控制或然世界的行动主要有两种方式,一种是祈祷与传统,一种是科学与技术。早期人类由于自身力量的薄弱和工具的缺乏,面对环境无能为力,只能寄希望于环境和环境中隐藏的神秘力量的恩赐,通过宗教仪式活动和迷信活动平息对神的冒犯和祈求神灵的赐福。持续一段时间以后,当这些祈祷的方式变得系统化与社会化,文化得以产生。文化的发展标志着习惯、风俗、宗教、道德以及官方行为准则的确立,使得祈祷与传统成为人类控制和应对或然世界的一种基本策略。除此以外,人类在产生之初,就不断地通过制造工具、农业和狩猎等满足自身需要和优化所处环境。工具越先进越复杂,人类掌控环境的力量就越强。科学方法的实践导致了关于世界的经验信仰的产生,随着科学和技术的产生,人类关于世界的事实性的知识系统就越丰富。随着科学知识的增长,它便对传统信念构成了挑战,人类的行动也就产生了两种结果:传统与科学。科学知识与传统信念和价值之间的冲突也日益尖锐了。杜威认为,哲学就来源于整合传统价值与科学的文化需要,试图在理性的基础上“为已被接受的信念和传统习俗的精神一而不是形式一进行辩护”^{[2]16}。传统哲学家们的措施是引入一种能将两类存在领域区分开来的稳固的、基础性的方法。这在柏拉图那里是理念世界与物质世界,在亚里士多德处被表述为形式与质料,在奥古斯丁的认知中被区分为上帝之城和人类之城,在笛卡尔的观念里对立为肉体与心灵,在康德的思辨中呈现为本体与现象界。这种关于实在的“两个世界”存在方式的对立,一个是永恒不变的存在,一个是相对的日常经验世界,引发了认识论上的二元论,进而导致不同知识类型的对立。永恒不变的存在是知识的真正源泉和对象,可以由哲学把握,而对日常经验世界的把握则要借助于人的感官经验与科学。这样的认识事实上导致了无法解决这两个世界如何相联系的问题,也使后来的哲学和哲学家们认为哲学关注的应该是超验的、不变的领域存在的终极真理,他们提出的问题完全远离了日常生活。杜威认为,哲学家们必须放弃这种传统哲学的“奇异的”“谜”样的研究问题,应该关注与社会有关的问题,“澄清人们关于自己时代里社会和道德上的各种纷争”^{[2]21}。哲学的任

务不是向人们揭示一个超验的、绝对的、终极的实在的本质和特征,哲学应该成为社会批判的一种方式,去澄清人类所遭受的道德和社会的缺陷与困惑,使人类在行动上走上正确的道路。

众所周知,现代哲学的主要问题是认识论问题,也就是经验和知识之间的关系问题。哲学家们的不同探索,导致两种完全对立的观点,这就是理性主义和经验主义的观点。被称为“现代西方哲学奠基人”的笛卡尔,就是一个二元论者以及理性主义者。他是欧陆“理性主义”的先驱也是数学家,被称为“解析几何之父”。在笛卡尔看来,人类应该使用数学的方法——也就是理性——来进行哲学思考。有的理性主义者认为,感觉经验无法产生知识,因为感觉经验只是对事物的表象,表象有可能是错误的,可能使人受到蒙蔽,不一定是对外在事物的真实表现。理性比感官的感受更可靠,真正的知识只能通过理性来获得。有的理性主义者认为,人的知识中的观念和原则是先天具有的,通过“理性发现”就可以对这些内部潜在的“天赋观念”的内容做出重新发现。总之,经验就是一种系统性的欺骗,只有理性才能给我们提供最确实的知识体系。而经验主义的观点恰恰相反,他们认为经验才是知识的唯一来源,知识的获得与确立都依赖于经验,知识也在经验中得到验证。“我们底(的)一切知识都是建立在经验上的,而且最后是导源于经验的”^[3]。著名的经验主义者有大卫·休谟、约翰·洛克以及乔治·贝克莱等,杜威也是一位经验主义者,然而与他们的观点并不完全相同。这也就是康纳利和克兰迪宁强调叙事探究的哲学基础是杜威的经验论,而不是传统经验论的缘故。

那么杜威的经验主义观点与传统经验主义者的观点有何不同?我们认为,杜威反对传统经验主义者关于经验是什么的观点,杜威的哲学改造,首先改造了关于经验的概念。他认为正是传统经验论的经验概念才带来了“奇异的”“谜”样的研究问题。传统经验论认为,经验是一种感官知觉,是客观世界的事物作用于感官的结果。那为什么会有错误感觉的存在呢?哲学家们解释是感官经验是表象的,并不能反映我们与世界的直接联系,这样就有了表象与被表象对象的分立。对象是物理性的,而表象是精神性的。物理性的对象可以通过空间来定位,可以进行观察,精神性的表象只能通过大脑的“内省”而获取,由此有了认识上的二元论。洛克认为,感觉和

反省共同构成了经验,作为观念外在来源的感觉,是在外界事物的具体刺激下发生的活动;作为观念内在来源的反省,是由心灵自发产生的活动。经由感觉,心灵对由外取得的观念与由内产生的活动展开反思,进而得到了一个新的观念^[4]。洛克的双重经验论也是一种二元论,具有温和、适中的风格。沿着洛克的道路,随后出现了贝克莱和休谟的唯心论和怀疑论,以及苏格兰常识哲学派。贝克莱认为,假如经验都是精神性的,且全部的知识都来源于经验,那么经验主义就不可能有理由去相信物质世界。而倒向怀疑主义的休谟认为,我们不可能获得哪怕是最基本的知识。休谟之后的哲学都致力于回答和解释这两个被设想为孤立的世界是如何联系的以及由怀疑主义所提出的问题,从而导致了一系列困惑的产生,以及脱离普通生活经验的“奇异的”“谜”样的研究问题。

杜威认为传统的观点使经验神秘化了。他批评道“传统的(关于经验的)论述不是经验性的,而是从经验‘必须是什么’这一无法命名的前提所作出的推论”^[5]。这也就是说,以往哲学家把经验当作了知识,即主体对于对象的一种认识,他们把经验与自然、主体和对象、精神和物质分割开来并当作两个存在的领域,各种形式的“二元论”由此产生。作为其结果,哲学的根本问题就“变成了一个调整或协调两个分开的存在领域的企图”^[6]。杜威深受达尔文的影响,认为经验就是主体与对象、有机体与环境的一种相互作用。显而易见,经验被他看作是一个统一整体,经验与自然、主体和对象、精神与物质,只能作为统一的经验整体中具有不同机能的特性而存在。在他看来,经验概念包括了两个方面,“它不仅包括人们作些什么和遭遇些什么,他们追求些什么、爱些什么、相信和坚持什么,而且也包括人们是怎样活动和怎样受到反响的,他们怎样操作和遭遇,他们怎样渴望和享受,以及他们观看、信仰和想象的方式——简言之,能经验的过程。”^[7]⁸概而言之,杜威所指称的经验概念,实质上包括了两层含义,一个是指所经验的事物,一个是指能经验的过程。他把经验首先看作是一种做的事情,其次把经验看作是一种“受”(suffering)或“遭受”(undergoing)。“经验包含一个主动的因素和一个被动的因素,这两个因素以特有形式结合着,只有注意到这一点,才能了解经验的性质。在主动的方面,经验就是尝试——这个意义,用实验这个术语来表达就清楚了。在被动

的方面,经验就是承受结果。”^[8]换句话说,经验就是同时进行的行为和经历的统一体,是一个连续的过程。

基于杜威对传统经验论的批判以及关于经验论的概括,我们可以看到杜威经验论的主要原则(或标准)有三点,即连续性、交互性和情境性,这也是叙事探究的本体论和认识论基础,实际上也为我们分析教育叙事探究中的经验及其认识论价值提供了一个基本框架。

二、经验的连续性与叙事探究

杜威指出,一切真正的教育都来自经验,虽然经验并不全部具备真正的教育的性质,但个人经验始终与教育之间存在着必然的有机联系。因为有些经验使人感觉迟钝或冷漠,缺乏感受性和反应性,具有错误的教育作用。在传统学校里,“困难并不在于没有经验,而在于经验是不完全的和错误的——从与未来经验相联结的立场来看是错误的和不完全的”^[9]²⁴⁹。杜威的思想深受达尔文进化论的影响,达尔文进化论是其重要的思想来源之一。杜威认为,经验在任何情况下都具有某种连续性。习惯一般被看作是或多或少的做事的固定方法,但如果按照生物学的观点来解释的话,“习惯的基本特征是每项做过和经历过的经验会改变做着和经历着这种经验的人”^[9]²⁵⁵,这也就意味着,不以我们的主观意志为转移,每一个经验都会受到之前经验的影响,都会从过去的经验中吸收采纳某些东西,这些吸收采纳的东西,使得进入经验领域的人或多或少地变成同以前有些不同的人,从而影响与改变未来经验的性质与质量。杜威用“生长”作为示例来解释连续性,他认为,教育过程就是生长的过程,生长既包括了身体上的生长,也必然涵盖着道德与智力上的生长。针对有人说生长可以有很多不同的方向,比如一个人开始从事盗窃活动,经过实践可能生长成为一个扒窃能手,杜威认为这恰恰说明在任何情况下经验都具有某种连续性,每种经验都可能产生较好或较坏的影响,每一种经验都是一种推动力。经验的价值只能由它所推动的方向来决定,同时每种经验都既包含一种主动的要素又包含一种被动的要素,它们对于获得未来经验的客观条件都会产生一定程度的影响,而这种客观条件的改变与发展又会影响个体的经验。

叙事探究中的经验总是处于变化之中,因而每

一时刻的经验都只具有暂时性的特征,它只意味着这一时刻人的感受所承接的过去和可能导致的未来,这便与以往经验论哲学中把经验作为既成的整体有所区别。经验的暂时性首先给人的是一种不确定的感觉,但又使人通过对连续的不确定的思维统整而获得对连续性的经验整体的体悟。在认识论上,揭示出这种暂时性的重要意义之一,是可以为研究者切入真实的经验过程随时提供机遇,并进一步使研究者有条件摆脱主客分离的认识论困境。实际上,经验的暂时性表征着经验的变化,同时携带着始终在场的经验主体,进而使经验在我们的意识中可以轻易转换为经验主体的现实行动。在此认识背景下进行叙事探究,研究者在经验过程的任何时刻切入,均可直接深入于事中,他一则可以经历事情本身,二则可以有条件与真正的经验主体照面和互动,从而获得远远丰富于客观主义经验所能提供的信息。就叙事探究而言,研究者首先是带着探究的意识嵌入事中,我们完全可以把这一阶段的作为理解为研究者以行动的和交往的方式在历史本体中进行原始的叙事,这必将成为他未来进行反思性讲述的前提基础。这里的反思性讲述正是我们通常理解的叙事探究的叙事,其价值并不在于再现性表达一种记忆,而是在对已经发生的经验过程进行思维的整理,其直接的成果就是故事。这个故事当然可以被视为已经发生的经验过程本身,但准确地说应是经过对既有经验过程加工之后形成的新的生活形象。可以肯定,这种新的生活形象可以在新的经验过程中进行复制,那么新的经验过程表面看来仍是过去的延续,实际上已经发生了变化。审视这一过程,我们似乎可以意识到叙事探究与行动研究具有某种内在的相通,两者的区别仅在于叙事探究虽然具有改造经验的旨趣和效能,但优先具有认识论的意义,而行动研究的目的十分明确,是为了解决问题,推动实践。变化的和暂时性的经验观逼迫研究者必须改变自己与经验的关系,在操作的层面要求研究者从旁观者转换为参与者与合作者,并以此使研究过程和经历过程达致统一,相对于以往研究认识论显而易见具有革命意义。

研究认识论上的革命其最重要的意义还不在于它可以导致研究方法论上的变革,而在于它从根本上改变着我们对研究本身的认知。进一步讲,我们对人文生活实践的探究,无论就过程原理还是就最终的追求而言,都迥异于以求得确定性知识为目的

的那些可被我们归属于科学范畴的研究。回顾历史就可知,寻求人文生活实践研究的适切方法并非只有杜威的一种路径,狄尔泰基于对人文生活实践历史性的认知,就创造性地引入了解释学的方法,并主张和实践了他的精神科学方法论。如果深究,就能发现狄尔泰和杜威至少对研究对象的历史性具有一致的理解。具体而言,历史性的实质正是经验的连续性,以此为基础的对经验的认知实际上让经验在概念中从时间维度的断裂走向兼含过去、现在和未来的统一。教育叙事探究是以经验的方式研究经验并以经验的改造为最终目的的。只要我们承认了这种方式的合理性和合用性,那么欲享用这种方式的自然成果,就需要让经验的本性在叙事探究中现实地存在并能支持我们的探究。应该说,无论作为探究者的我们是否自觉,作为研究对象的经验都是一种连续性的存在,但在我们不能自觉到经验是暂时性存在的连缀这一事实的情况下,经验在我们的意识中都失去了本性,自然也会使我们的探究失去本应具有的向过去和未来延展的可能,那么,我们创作的故事就只能是一种无涉过去与未来的孤立存在,它因未能逻辑地延续历史的合理性,必定失去对于未来的启迪。更值得指出的是,这种孤立存在的故事本身很难说是未来新实践的观念原型。基于此种理解,叙事探究者实际上必须形成自己对经验的新的理解,这正是经验的连续性观念可以给予探究者的重要启示。经验是经验者的经验,其自然展开的实质就是经验者主体性的展开。只要探究者能够意识到自己作为主体在经验过程中的内在一致亦即必然连续,就能够轻松地体悟到经验自身的生长特性,进而能顺理成章地享用经验的重构带来的现实效益。这里所说的经验的重构所指的正是根据经验的本性合理叙事的结果,也就是作为叙事探究阶段性成果的故事。探究者通过自己创造性叙事创作的故事,如同融汇和凝结了优秀的历史遗存和对未来合理价值希望的非理论模型,无疑拥有了改造既有现实的潜质。

三、经验的交互性与叙事探究

交互性是杜威关于经验的第二个主要原则。这个原则给予外部条件与内部条件同等的地位,“任何正常的经验都是这两种条件的相互作用。二者合在一起,或在它们的交互作用中,它们便形成我们所说的情境。”^{[9]261}“没有一个忠实于科学结论的人会

否认经验作为一种存在,乃是只有在一种高度特殊化的条件下才发生的事情。例如它是发生于一个有高度组织的生物中,而这种生物又需要有一个特殊的环境。没有证据证明无论在什么地方和任何时间都有经验”^{[7]2}。在《哲学复兴的需要》这篇论文中,杜威从五个方面对经验进行了系统的哲学意义上的探讨,且基本都涉及了交互性^[10],可撮其要义为:(1)经验是这样一种事件,它呈现为有生命主体与其物理的和社会环境之间的相互作用。(2)经验只能发生在真正客观世界中,它一方面会参与到人类的行动和遭遇中,另一方面也在人类的回应中发生着各种变化。(3)从根本上讲,经验具有实验性,它始终是以探寻与规划未知领域为特征的,是一种深切关注与积极改变所与的努力,最重要的特征是其和未来的联结。(4)经验既是对环境的承受,也是在新方向上寻求而对环境进行的抗争。(5)经验本身就包含着思想,凡有意识的经验都不可能没有思想。思想与经验均属于反思性活动,两者之间具有连续性和整体性的特点。在杜威看来,经验是生命体维持自身的中介,是生命有机体与环境之间以及不同的生命有机体之间发生的“交互作用”,是自然界发展变化过程中最基本的、也是最为重要的特征。人首先是一种生物性的存在,为了维持自己的存在,就必须不断地与周围世界进行相互作用,必须不断地解决所遇到的各种问题和各种冲突。所以经验并不是一种纯精神性或心理性的东西,它不能使人否定外部世界的存在,它主要是一种生命现象而不是认识现象。我们所有人都是在某些特定条件下展开行动的生物有机体,这些特定的条件始终影响着我们的行为,人们也通过行动影响和改变着外部的条件。经验不是对外部事件的被动记录,经验是一些用以改变事件进程的实验。

叙事探究中的经验也还是经验,却会因叙事探究自身的目的而使经验在研究者的意识中发生变化。在其中,发生变化的并非经验的本性,而是经验的角色和功能。经验的角色是指经验在叙事和探究中的地位和作用,简单地讲,它不再是外在于研究者的一种客观过程,因而不只是等待研究者被动记录的对象。遵循杜威的认识,经验实际上是可以用来改变事件进程的实验集合,这便意味着叙事探究中的经验不仅与研究者的目的性有关,而且被研究者作为经验的主体之于研究者也不再是平行的自在者,他们之间的相互作用使得经验一方面被双方

共有,另一方面也被双方的目的共用。换言之,研究者和被研究者因有条件共同经验、互相同情而成为规定条件下的生活共同体,并以此不仅互享对方的经验,而且共享经验改变的价值。也许我们可以粗放地把叙事探究理解为研究者和被研究者的共同生活过程,那么作为一种生活的主体,他们在生活中无疑会自然地获得不断新生的即时体验,还会生成某种共同的价值追求。如果我们进一步追问叙事探究中的探究指向,就会发现他们所要探究的显然不是可以表达为知识的、外在于自己的客观经验的形式或结构,而是具体实践发生积极改变的新的可能。这样的可能在以往传统的研究中是可以借助纯粹的或实践的理性进行筹划的,但在叙事探究中,研究者和被研究者所借助的则是蕴含在经验连续中的某种被他们意识到的趋势,他们作为事件的共同体成员原则上可以互相借鉴对方的反思成果。进一步说,由于他们近似于合作地共同参与了事件的进程,使得他们各自之于对方均非外在,从而,双方的反思注定不限于各自的过去,而是运行在可共同感受的现实环境中,这种情形又让他们的经验在具有主体间性的基础上具有了更广泛的生态性质。就叙事探究自身目的的实现来看,研究者恐怕必须借鉴杜威对于经验的认识,其核心的意义是把经验理解为由研究者和被研究者共同承担的行动进程整体。此行动进程是具有现实性的,与在场和不在场的一切的物质和精神的事物有机相融,因为只有对经验做这样的理解,研究者才能进一步理解、接受和承担兼做认识者和行动者的任务。当然也需要指出,研究者在叙事探究中作为行动者存在,并不是说他们与被研究者一道解决事件进程中的具体问题,而是说他们没有站在事件之外。研究者由此能够与被研究者一道通过叙事再造经验,并通过再造经验事实上参与到原先由被研究者独立运行的事件进程的改变之中^[11],在此意义上他们兼做了行动者。这种效果并不是叙事探究者的预先设计,因而只能视之作为一种额外的效应。应该说,这种额外的效应更加能够体现叙事探究中经验的交互性。

对经验交互性的认识并不是研究者参与到被研究者经验世界才能产生的结果,如果能够对经验世界进行整体的观照,就会发现没有研究者参与的经验世界原本就是处于联系中的。也就是说叙事探究的对象经验,其主体的主观世界本来就不只是纯粹的个人世界,而是他们与传统、与现实环境结构中的

诸要素相互作用的结果。所以,研究者的参与其实只是使经验的互动内涵更加丰富。这一切还不是问题的关键,问题的关键在于自觉认识到经验的交互性质才让研究者面对了真实且完整的对象经验,这自然意味着忽略了经验的交互性质就等于在认识论的意义上错失了经验的真实和完整,研究者必然无法通过自己的研究获得经验的完全真相。这应是叙事研究中的经验交互观所具有的第一认识论价值。由于我们深悉叙事探究是以经验的方式研究经验,因而自觉到经验的交互性可以使叙事过程的研究者与被研究者的合作、互动顺理成章,从而不存在认识论上的纠结。叙事探究中的叙事不是简单的再现式回忆,而是以叙事的方式重构经验,那么重构的实现如果不引入具体事件本体过程之外的相关事物,如果不引入研究者和被研究者两个独立的主观世界的有效记忆和合理联想,最终形成的故事理论上是无法超越事件本身所承载的自然信息的。进而,通过叙事重构经验并进一步使事件发生积极的变化便不可能。在此基础上,我们可以合理地引申出两种可能性:其一是被研究者通过启动此地和此刻的暂时性经验存在与处于同一过程的过去和未来的联系,同时激活暂时性经验存在与本体经验过程之外的事物的联系,促成了经验的完全和整体性质;其二是研究者与被研究者借助自然的交互作用,在探究过程中建构生成出超越一切既有观念的新观念。这种新观念其实就是在交互式叙事中向事件输入的新意义。叙事探究旨在寻求具体事件新的意义,以使新的故事具有启示未来实践的功能,假如未启动如上的两类互动,无论如何无法成为现实。本着研究的立场来审视经验的交互性,可以肯定这种审视是从一个侧面进入经验的内部,唯其如此,研究者才能叙述出真的经验,也才能与被研究者合作重构出一种真实的意义。

四、经验的情境性与叙事探究

情境在杜威哲学中和经验一样也是一个重要的概念,但在《经验与教育》中杜威并没有把情境作为一个经验检验的标准或原则独立出来。在杜威哲学中,这两个概念是有着密切的关联和相互解释的关系。如果忽视了情境,就容易造成对杜威经验自然主义观的片面理解,就难以正确把握实用主义的真理观。在杜威那里,情境是一个整体“通过‘情境’这个词所指定的东西,不是单一的对象、事件或对象

和事件的集合。因为我们从来没有经验或形成关于孤立着的对象和事件的判断,而仅仅处在一个有背景的总体的联系中。”^[12]情境绝不只是一种情绪、情感或心理上的纯主观的东西,而是包括了真实的客体、事件、行动者、作为实践或探究的相关环境的相互作用、经历,或者体验的质的统一体。进一步解释,在杜威哲学里,第一是用情境代替了实在。杜威对传统哲学追求所谓不变的实在持激烈的批判态度。在杜威看来,个体经验与个体所在的环境都是变化的,经验反思的目的虽然是试图把握到其中的不变性,但它一定不是通过感官的接受性而揭示的,而是把经验置放于一定的情境的关系中揭示出来的。在杜威那里实在不是一个客观的、现成不变的体系,而是一个不断成长、变化和发展的事物。所以,他反对传统哲学的“静观”特征,随着资本主义和科学技术的迅猛发展,他更关注如何将科学的方法运用于人类生活的各个方面,去解决特定情境中人类面临的问题。第二,用以“情境”为中心的实验探究理论对认识论进行了重新解释。探究与情境不可分离,探究的发生来自情境,并被情境所引导。经验是对有问题情境所做出的改变行动,这在思维(探究)之中得到充分体现。人们通过探究从不确定情境向确定情境转变的过程,也是“经验生长”和“经验连续性”的表达。探究(思维)与情境转变的过程,同时也反映人对知识的追求方式的改变。人不再是置身于环境之外对环境进行思考的旁观者,不再是内部心灵的“被动理解”,而是置身于环境之中,通过行动不断明确目标、解决特定问题情境的参与者。总体来说,变化、能动、向未来的“开放性”是“情境”的根本特征。情境把人与世界联系了起来,人与环境以及环境中的其他要素共同组成统一整体。

具体说来,我们所说的个人生活在世界之中,实际就是指人生活在一系列具体的情境之中。杜威提出的“情境”与“交互作用”这两个概念,其实是互为表里密不可分的,经验其实就是个人与当时形成他并且他当下生活于其间的环境发生相互作用的产物。“连续性”与“交互作用”这两个特征,不能独立而论,彼此难以分割,种种不同的情境,一个接着一个地相继发生,正是因为经验具有了连续性,才能够让先前情境中的某部分东西得以传递到随后产生的情境中去。应用到教育上,意味着教育者应密切关注产生交互作用的种种因素,即受教育者的能力和

目的,各种权力之内可以去调整的客观条件,也意味着教育者在教育过程的每个阶段都要顾及未来的情况。在实践操作的意义上,关注经验的情境性使得教育者的行为拥有了整体的教育思维,它意味着教育者的教育行为不只是一种单纯的程序运作,而成为与程序运作相关的各种物质性和社会性因素的联合作用。我们因此可以判定情境既是经验的有机背景,而且是经验成为现实的前提。进一步延伸,叙事探究中的所叙之事也就不只是单纯的程序运作,还应包含与程序运作同在的各种相关因素的作用情形。而就叙事探究的探究来说,必有问题的出现作为契机,那么在没有情境性的经验理解中,我们甚至都无法说明问题如何而来。更深入的道理是:问题的出现及其在人能动性发挥后的消失才是经验发生积极变化的机制,而问题就其实质而言只能是人在经验过程中与不断变化的情境形成不平衡关系的体验。因而,没有情境性的经验理解,就无法解释问题的产生,作为结果,探究也就失去了基础,在此意义上,情境实际上成为探究发生的必要条件,简而言之,忽略了经验的情境性就等于绝灭了探究的可能性。从杜威的经验理解中,我们最为受益的正是他通过对经验情境性的揭示,把实践主体内在于经验,其认识论的意义是把实践主体作为现实人的一切相关规定者纳入现实的经验过程。具体地说,作为实践主体的人并非单个的他自己,而是凝结了各种现实社会关系和历史观念的个人。把这样的实践主体纳入经验过程,首先解决了传统认识论把经验理解为感知的或行动本身的狭隘性,其次消除了主体和客体在思维中的简单分离,客观上使经验的观念更加符合经验的真实,对于经验的研究具有推动作用。

由于叙事探究追寻的是经验的积极改变,而非反映客体的静态知识,因而对作为研究对象的经验之重新构造对于研究而言是一种更为科学的概念准备。这种准备的科学性尤其表现在对经验的完全、彻底界定,明示了经验是经验主体在事件过程中与实际作用于他的历史、未来、物质、精神等因素相互作用的整体。有了这样的经验理解,研究者对经验的探究自然成为整体的探究,对经验的改造将不再是对某种技术性程序的改造,而是连带着对运行技术性程序的主体与各种相关因素关系的改造。事实上,经验的新意义的确必然体现在经验主体与各种因素的互动关系中,进而改造经验在某种意义上就是在改造各种基本关系的原则。在经验的连续性、

交互性和情境性三种特征中,情境性一则具有基础性、前提性,二则具有统合性。仅就情境性而言,它既是连续的情境性,又是交互的情境性,换一个角度,正是经验的连续性和交互性造就了经验的情境性。既然如此,叙事探究者在叙事中就需要有意识地叙述当下暂时性存在的前因与后果,同时需要兼顾经验主体自身的属性与实际对他发挥影响的各种背景性的和环境性的因素。在探究中,既要考虑产生问题的直接因素,也要考虑使问题产生的各种间接因素。而作为叙事探究成果的新故事,由于它的实质是新经验,也必须含括作为经验整体有机构成要素的历史、未来、物质、精神,因为只有这样,新故事所承载的才会是具有整体性和彻底性的新经验。综合理解,叙事探究中的经验与传统哲学中的经验相比较,更为丰富,重要的是更为真实和有机,对于一种负有新的认识追求的研究来说是适切的,当然也是有效的。

杜威把经验这样一个普通的词转换成为一个教育研究的术语,相当于为我们提供了一个能更好理解教育生活的“脚手架”。康纳利和克兰迪宁将杜威的经验论作为叙事探究的本体论和认识论,把教育叙事探究理解为对个体在教育世界中的经验的研究,合理区分了叙事与化约主义、形式主义和其他研究方法^[13],从而使研究者对经验的把握更具有了具体性、完整性和整体性。这一变化集中体现在叙事探究中,客观上使人类对经验的研究走向深入,显然提升了经验研究的水平和境界,在经验研究领域实现了认识范式的转换。对于教育研究来说,由于作为研究对象的教育就是一种经验事件,运用叙事探究的原理进行研究必然能够获得传统主客分离的经验研究无法获得的结果,自然更容易接近教育的真相,并有助于不断改造教育的愿望实现。在此意义上,明了教育叙事探究中的经验,不仅是研究认识论转变的必需,同时也具有实践论方向的价值。

参考文献:

- [1] [加] D. 瑾·克兰迪宁. 进行叙事探究 [M]. 徐 泉, (加) 李 易, 译. 重庆: 重庆大学出版社, 2015: 3.
- [2] [美] 约翰·杜威. 哲学的改造 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2019.
- [3] [英] 洛克. 人类理解论: 上册 [M]. 关文运, 译. 北京: 商务印书馆, 1983: 68.
- [4] 赵敦华. 西方哲学简史 [M]. 北京: 北京大学出版社,

- 2001: 243.
- [5] [美] 罗伯特·B. 塔利斯. 杜威 [M]. 彭国华, 译. 北京: 中华书局, 2014: 65.
- [6] 刘放桐. 现代西方哲学 [M]. 北京: 人民出版社, 1999: 317.
- [7] [美] 约翰·杜威. 经验与自然 [M]. 傅统先, 译. 南京: 江苏教育出版社, 2005.
- [8] [美] 约翰·杜威. 民主主义与教育 [M]. 王承旭, 译. 北京: 人民教育出版社, 2019: 153.
- [9] [美] 约翰·杜威. 我们怎样思维·经验与教育 [M]. 姜文闵, 译. 北京: 人民教育出版社, 2019.
- [10] 复旦大学杜威与美国哲学研究中心. 杜威全集: 中期著作(1899-1924): 第十卷(1916-1917) [M]. 王成兵, 林建武, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2012: 5.
- [11] [美] 瑾·克兰迪宁. 叙事探究: 焦点话题与应用领域 [M]. 鞠玉翠, 等译. 北京: 北京师范大学出版社, 2012: 9-17.
- [12] 复旦大学杜威与美国哲学研究中心. 杜威全集: 晚期著作(1925-1953): 第十二卷(1938) [M]. 邵强进, 张留华, 高来源, 等译. 上海: 华东师范大学出版社, 2015: 49.
- [13] [加] D. 简·克兰迪宁, F. 迈克尔·康纳利. 叙事探究: 质的研究中的经验和故事 [M]. 张园, 译. 北京: 北京大学出版社, 2008: 42-50.

Experience in Educational Narrative Inquiry and Its Epistemological Value: Reflections Based on Dewey's Empiricism

XU Bing - ou

(School of Education Science, Shanxi University, Taiyuan 030006, China)

Abstract: Dewey's empiricism, as the philosophical foundation of narrative inquiry, is mainly reflected in the revelation of the continuity, interactivity and contextuality of experience. It helps researchers grasp the experience more concretely, completely and integrally, objectively leading to an in - depth study of experience and realizing the transformation of cognitive paradigm in the field of empirical research. Specifically, recognizing the continuity of experience can enable people to obtain an overall understanding of the continuity of experience through the integration of continuous and uncertain thinking, and further enable researchers to get rid of the epistemological dilemma of subject - object separation. Recognizing the interactivity of experience enables researchers to face real and complete object experience, which in turn enables them to narrate the real experience, and work with the individuals to reconstruct a real meaning. Recognizing the contextuality of research enables researchers to view educational events as a combination of procedure operation and various material and social factors rather than a pure procedure operation.

Key words: educational narrative inquiry; experience; continuity; interactivity; contextuality

(责任编辑 李雪枫 责任校对 李雪枫)