

· 教育学学科建设 ·

论教育研究中的深度思维

邵 泽 斌^①

(南京师范大学 教育科学学院, 江苏 南京 210097)

摘 要: 研究者分析教育问题、解释教育现象、概括教育特征和阐释教育思想能力之间的差别,体现了其深度思维品质的差异。教育研究者的深度思维品质主要体现在基于对教育现象之想象力的联想思维、基于对教育行为之合理性的透视思维、基于对教育权威之超越性的批判思维、基于对教育思想之涌动性的具身思维四个方面。培植和发展研究者的深度思维,引导研究者进入观点触类旁通、反思深邃深刻、批判合理合情、思想诗性灵动的思维新境界,应当成为教育者的自觉担当。

关键词: 教育研究; 研究思维; 深度思维

中图分类号: G40-03 **文献标志码:** A **文章编号:** 1000-4203(2018)10-0048-07

On the Deep Thinking in Education Research

SHAO Ze-bin

(School of Education Science, Nanjing Normal University, Nanjing 210097, China)

Abstract: The differences between the researchers' abilities in analyzing education problems, explaining education phenomenon, generalizing education characteristics and interpreting educational thoughts all reflect the differences of researchers' quality in deep thinking. The deep thinking quality of education researchers is mainly reflected in such four aspects as associative thinking based on the imagination of education phenomenon, perspective thinking based on the rationality of education behavior, critical thinking based on the transcendence of education authority, embodiment cognition based on the emergence of education thoughts. It should be educators' self-consciousness to cultivate and develop the researchers' deep thinking and to guide the researcher into the new realm of thinking, where there is a realm of comprehending by analogy, rethinking profoundly, criticizing reasonably, thinking poetically and flexibly.

Key words: education research; research thinking; deep thinking

^① 收稿日期: 2018-07-30

基金项目: 教育部人文社会科学研究一般项目(17YJA880061)

作者简介: 邵泽斌(1970—), 男, 江苏赣榆人, 南京师范大学教育科学学院副院长, 联合国教科文组织国际农村教育研究与培训中心南京基地常务主任, 教授, 博士生导师, 从事教育基本理论、教育政策研究。

教育研究的目的是分析教育现象,阐明教育特征,改进教育实践。那么,作为一个专业人员,如何针对多样丰富的教育现象、教育事实和教育问题,去发现、揭示和提炼出有价值、有深度、有指导意义的教育特征和教育规律?为什么面对同样的教育现象、教育事实和教育问题,有些研究者发现和提出了有价值、有意义、有思想的教育观点,而有些研究者却流于形式,浮于表面,难以提出有见地、有深度的教育观点?即使是对于相似的研究观点,为什么有些研究者对观点的阐释、原因的分析 and 论点的解释逻辑严谨,论证有力,令人置服,而有些研究者却语言干瘪,表述含糊,逻辑混乱,难以服人?这其中固然与研究者的知识储备、教育经验和天资禀赋等有关,但更为重要的是与研究者的思维品质,特别是思维的深刻性品质的差异有关。

教育研究中思维的深刻性品质,即研究中的深度思维主要体现为面对研究对象和研究材料,研究者分析问题、加工材料、发现规律、揭示特征、凝练观点、论证思想的深刻性特征。这里的思维能力的深刻性,既包括对教育问题界定的深刻性,也包括对教育现象概括的深邃性、对教育原因探寻的深入性和对教育特征阐释的深层性等,并在总体上表现为研究者的联想思维、批判思维、透视思维和具身思维等典型思维品质。

一、基于对教育现象之想象力的联想思维

联想思维既是科学研究中重要的思维品质,也是教育研究的核心思维能力。之所以称其为深度的思维能力,主要是针对传统的教育研究中存在的僵化思维和线性思维而言的。教育研究中的僵化思维作为一种浅层思维方式,关注教育知识和教育事实的客观性、真理性和准确性,看不到教育世界的丰富交融性和多样解释性。教育研究中的线性思维关注教育现象的因果联系和理性推理,这样的思维方式在分析教育现象的过程中固然有其积极价值,但过分地强调教育实践的因果线性联系,就容易忽略教育世界内在的多重因果关联和教育与周遭世界的多样生态性联系。教育研究中丰富的联想能力能够将孤立、凌乱的教育事件串联起来,融合起来,嫁接起来,可以让冰冷、干瘪的教育数据产生意义,生成思想,可以让具体、平淡的教育事件丰满起来,灵动起来,鲜活起来,还可以让坚硬、困惑的教育问题松

动起来,明朗起来。“研究者总是力求从整体上去看每一个偶发事件,并找出事件内的连续性,如果碰上任意中断的事件,他也会遵照良心的促使,去追踪另一个可以继续写下去的‘灵感’,以便接上刚失去的那个连续性。”^[1]研究者丰富、卓越的联想能力,来源于其对各类教育现象和教育事实的内在机制的机敏把握能力和敏锐体悟能力。这种敏锐的教育体悟能力,使得研究者在“非教育事件中”发现了教育的价值,在教育现象中发现了“非教育”的意蕴,在常识中发现了问题,在问题中发现了希望。

教育研究者发达的联想能力,体现为出色的类比能力、丰富的想象能力、卓越的侧向嫁接能力和有效的跨界思维能力。出色的类比能力,表现为研究者对教育问题和教育现象的比拟能力、对比能力、例举能力和阐释能力。这种深刻的类比能力使得研究者在同一性的教育现象中发现了相异性,在差异的研究问题中发现了同一性,在不相干的领域找到了关联性,在相关的领域发现了断裂性。例如,杜威通过对社会与学校关系的类比,生活与教学的对比,知识与经验的对照,提出了学校是“简化的社会、净化的社会 and 平衡的社会”的著名教育论断。正是这种类比的思维能力,使得教育问题具有了新特征,教育现象生成了新意义,教育结果具有了新解释。丰富的想象能力,体现为研究者对教育知觉和教育表象的改造加工能力。“想象力比知识更重要,因为知识是有限的,而想象力概括着世界上的一切,推动着进步,并且是知识进化的源泉。”^[2]研究者这种对教育表象的改造和加工能力,能将日常的教育现象、惯常的教育问题、常规的教育表象进行重组、拓展、延伸和变换,形成新的教育形象、教育意象和教育表征。在这种改造、延展和拓展中,发现了蕴含于凌乱的教育事实中的隐秘的教育机制和内在的教育关联,创造了新的教育概念,产生了新的教育理念,开拓了新的教育视野,展示了新的教育前景,从根本上具有创新的教育价值。诸如,布迪厄基于对司空见惯的、日常生活世界中的个体行为、文化习性、行为倾向和社会结构等关联性的分析和联想,创造了惯习、场域和文化资本等经典性学术概念。卓越的侧向嫁接能力,体现为研究者对那些在知识和思想的联系方面相距较远、在形式和内容上都彼此孤立的教育现象的链接能力和融合能力。这种侧向的链接能力和嫁接能力既包括相似事物间的嫁接,也包括完全不相关事物间的联系;既包括同一学科内思想与观点的联结能力,也包括相似学科间知识的嫁接能力,还包括完全具有异质特征的学科间思想与知识的跨界融

合能力,甚至还包括那些在一般民众看来近乎“荒诞”的学科跨界、知识跨界与思想跨界。诸如,通过教育现象与文学理论的融合,深化对人性问题的理解;通过教育问题与医学、农学、建筑学的嫁接,生成对现代教育丰富性的研究视域;甚至是还可以在神话、神学、宗教学等领域的结合与汇合中,寻求解决教育问题、分析教育现象、提炼教育特征的灵感与启发。正是在这种“远距离”、“异质域”的跨界中,研究者运用自身丰富的表象储备、敏锐的知觉感应和深刻的形象再构、概念再造,创设了新的教育研究领域,发展了新的教育思想,产生了新的教育观点,建构了新的交叉学科,这从根本上深化了对教育问题的理解,从而有利于教育的思想创新、方法创新和成果创新。

联想能力作为教育研究中必备的思维品质和创新性成果必不可少的深度思维方式,亟需研究者的高度关注与针对性培养。培养研究者的联想思维,首先还要从诊断和分析联想能力缺失的原因入手。就总体而言,长期的中小学应试体制是制约研究者联想思维的主要因素。在应试体制下,学习者对标准答案的尊崇和对客观性知识的记忆,造成了“思维标准化”^[3]现象,这在一定程度上限制了思想的自由表达和知识的自由创造。为此,我们亟需为研究者创设一种自由表达的“思想市场”和“知识空间”。“学术思想自由,是人类自由的最后堡垒。只有靠着此一堡垒,才可以为人类留下无限生机,才可以使人性保持其无限的可能性。”^[4]无论是研究者本人还是研究者所在的学术共同体,都要努力创设各种自由表达的平台、深度交流的空间和思想分享的场域。这种自由交流的平台和领域,既包括互动频率高的小范围的学术沙龙,也包括宏大团队的学术论坛;既包括同专业、本领域的学术碰撞,也包括跨专业、多领域的思想交锋。在这种深度的交流和交锋中,可以针对教育实践和理论中的“小问题”、“小事件”、“小人物”、“小主题”,让不同的表达者自由地阐释、深刻地揭示、多样地联想、跨界地思考,不断地畅想、无限地联想、自由地翱翔、奇妙地创造,从而引领研究者进入思想自由奔放、观点触类旁通、知识跨界生成的思维新境界。

二、基于对教育行为之合理性的透视思维

之所以将透视思维列为教育研究中的深度思

维,主要是为了突出研究者思维的概括性、凝练性、深刻性和新颖性。教育研究中的透视思维,主要是针对研究中的经验思维而言的。经验思维作为一种浅层思维,容易使研究者陷入“只见树木、不见森林”,“只见特殊、不见普遍”,“只见事实、不见规律”,“只见经验、不见真理”的困境。他们常常是善于堆砌资料,缺少对材料特征的提炼和内在规律的概括;长于数据的搜集,缺少对数据背后的逻辑分析和数据间的关系凝练;热衷于教育问题的展示,缺少对问题内在机制的揭示和问题关联性的解释。一言以蔽之,教育世界在经验思维中从根本上是作为“意志和表象的教育世界”。由于研究者解释和分析视角的多样性,同样的事实、经验、现象和问题,在不同的研究者那里展示出的教育特征常常有着较大的差异。所谓对教育事实之合理性的透视思维,指的是研究者面对纷繁的教育现象、复杂的教育问题和杂乱的教育事实,能够对其形成的机理、发生的原因、体现的属性、内在的本质等进行深刻、合理的揭示、凝练和阐释。在这种揭示和阐释中,深化了人们对教育现象的认识,提升了人们对教育理解的层次,增长了人们对教育问题的见识,拓展了人们对教育生活的视野。正是在这种对教育的一般事实、表层问题和日常经验的深刻透视、洞悉和审思中,开启了智慧,清明了大脑,澄清了思想,洞察了现象,发展了真理。根据研究者对教育事实透视的不同“方位”,可以将透视思维分为自下而上的思维透视和转向背后的思维透视两种类型。

所谓自下而上的思维透视,突出了研究者对教育行为之价值取向、哲学意向和理念导向的洞察和判断。众所周知,价值、哲学和理念等关注的是行为者的意向性、导向性和方向性特征。就行为的哲学意蕴而言,在包括教育在内的各个领域,那些看似形态各异、千差万别的行为、行动、经验、问题和事实,从根本上体现了作为行动者“头脑之神”的价值观和哲学观的力量和作用。教育行动者的“头脑之神”,意指行动者对教育的价值、目的和功能的哲学判断,以及对学校办学与管理、教师教育与教学、儿童学习与行为等方面的立场、态度、意向与倾向。这些态度、意向和倾向,成为教育行动者的“行为之势”和“判断之眼”。行为之势,影响着教育行动者的行为方式、选择方式和表达方式;判断之眼,决定着教育行动者对教育的所爱、所恨和所盼。诸如,家长和教师对待应试教育以及中小学教师课外补课方面的观点,一定会反映出他们特定的教育行事方式和行为倾向;同样,教师、家长在有关学生学习、考试以及

参与教育活动方面表现出的行为差异,也从根本上反映了他们特有的价值判断和教育意向。在现代社会,由于不同文化的交融、多样价值的浸染和差异习俗的影响,行为者的价值取向日益多元,理念观念日益多样,甚至在有些方面还表现出剧烈的冲突。韦伯将这种现象称为“诸神冲突”。这种多元、差异、冲突的价值取向、哲学意向和理念追求,既表现在不同的阶层、职业、群体和个体之间,也表现在同一个体在不同的场域和不同的时期。研究者的任务就是要透过行动者多样差异的行为、选择、判断和表达,通过深刻的洞察和清晰的判断,将支配行动者头脑的“神”显现出来,将导引行动者作出各种选择的价值内核析厘出来。正是在这种剖析和析厘中,提升了教育研究的洞察力、判断力和透视力,深化了人们对教育行为的“合理性”认识。

如果说自下而上的思维透视体现的是对教育行为之“价值逻辑”的揭示,那么转向背后的思维透视体现的则是对教育行动者之“利益逻辑”的审思。透视行动者的利益逻辑,主要是揭示和发现潜藏在行动者背后的利益驱动、利害权衡、情势判断和权宜选择等。毫无疑问,人们的行为总是和特定的利益联系在一起。在教育场域,教育的利益常常关涉到孩子的成长、学生的未来和家庭的幸福,因此,人们对特定利益的追逐就显得更加用心、更加急迫和更加积极。对于家长而言,从孩子就读学校的选择,到孩子在校期间与教师的交往交流,到孩子的考试升学等,无不渗透着复杂的利益权衡;就教师而言,从教学评比,到教研活动,到职称评定、晋级提升等,无不融汇着纠结的利害取舍。这些利益的考量和得失的算计,无不通过主体的所行、所言、所爱、所怨等行动显现出来。这些利害权衡和利益选择,有些是昭然若揭的,有些是秘而不宣的,有些甚至是表里不一的。诸如,某些口口声声、气壮山河地推进素质教育、促进教育均衡发展的地方教育官员,也许正是应试教育和教育非均衡发展的最大推手;那些热情地参与、积极地投入、深度地配合校外辅导机构的家长们,也许他们有着特殊的利益取舍和无奈的行为选择。研究者的任务就是将这些潜藏在行动者身后的利益逻辑揭示出来,将隐藏在行动者背后的“难言之隐”解释出来,将深藏在政策制定者幕后的“黑箱密码”破解出来。“要摸清其来龙去脉,理清其各种关系的关联纠葛。更重要的是,在此基础上尽可能发现、提示或明确指出在这一社会建构过程中起主要作用的角色、力量或因素”^[5]。在这种揭示和解释中,那些令人费解的应试行为获得了“合理性”,那些

匪夷所思的反教育现象获得了“合情性”,那些上有政策下有对策的违规行为获得了“合众性”。正是这种“合理性”、“合情性”与“合众性”的分析,让民众在对教育的体认中头脑更清明,判断更理性,认识更深刻。

教育研究中的透视思维之所以珍贵,就在于通过研究者的深度思考,让人们教育的认识超越了表象,穿透了假象,洞悉了真相。这种对教育现象的提炼与概括能力,让研究者从经验世界进入了思想世界和学术世界,并通过这种专业的学术生活、思想生活和知识生活,生产新知识,创造新理念,提供新视角,从而起到启迪民众和教化大众的作用。这种具有洞察力和判断力的透视思维,还需要研究者专业化的概括能力、凝练能力和提炼能力。也就是说,研究者不但要在超越教育的现象中发现行动者的价值取向和利益逻辑,还要针对这些价值取向和利益逻辑凝练出有思想的概念,概括出深刻性的术语,提供合逻辑的解释和有信服力的论证。诸如布迪厄对场域、惯习概念的提炼及其有说服力的论证,吉登斯对自我认同术语的凝练与逻辑化阐释,以及韦伯对科层制理论的生成与系统化分析等,不但提升了人们对社会现象的认识深度,发展了民众的判断力,也通过简洁优美的学术概念增强了学术思想的审美感、启迪感和感召力。引导研究者养成超越现象、转向背后、提炼思想的深度思维品质,需要持续的专业训练、长期的学术浸染和不懈的思维练习。这就是以阅读、对话、辩论、写作为主要方式的专业训练。在专著的阅读中,体悟作者的现象透视能力、概念概括能力和思想论证能力;在对话和辩论中,采用苏格拉底式的诘问、问答、下定义等多种方式,反思问题,启迪智慧,生发思想;在教育写作中,开展敞开式、追问式、思想性的话语展开、观点呈现和逻辑论证。正是这种持续性、享受型的专业活动,不断地引导着研究者进入洞察深邃、概括深刻、论证严谨的思维新境界。

三、基于对教育权威之超越性的批判思维

批判思维作为一种积极的思维品质,在科学研究和学术创造中长期受到鼓励和推崇。教育研究中的批判思维,主要是针对威权性思维和教条化思维而言的。威权性思维在研究中关注权威观点,迎合主流趋势;教条化思维与威权性思维异曲同工,擅长

于论证政策的合理有效,阐释制度的良好预期等。两者作为浅层性思维方式,共同诱导着研究者在研究中采取“察言观色”的研究意向,实施“投其所好”的研究策略。就研究的问题和领域而言,喜欢赶时髦,跟潮流,取悦领导,献媚媒体,特别是擅长于向本领域的权威专家“隔空问候”,以论证专家结论的卓有成效,阐述专家思想的正确合理;就研究的结论而言,擅长于追随权威,避重就轻,歌功颂德。这样的教育研究必然充斥着浮华的概念运动,洋溢着虚假的语言游戏,流溢着正确的常识废话,从根本上是一种“反研究”的教育研究方式。这种研究不仅不能带来思想的创新与发展,还恶化了研究的生态环境,阻碍了学术的繁荣与进步。因此,批判思维之所以弥足珍贵,就在于批判是学术进步和思想发展的前提和基础,就在于否定是产生新思想、生成新观点、建构新理论的动力和源泉,就在于超越是制度变革和教育进步的标志和样态。

批判思维所表现出的最典型的气质,就是其所具有的批判的精神、质疑的勇气和挑战的胆识。因为在教育、社会、科学和人文等各个研究领域中,既不存在既定不变的知识,也不存在永恒绝对的真理,更不存在放之四海而皆准的思想。因为在研究的过程和领域中,所有的探索都是实验性的,都是可错的,所有的方法都是限制性的,都是有条件的,所有的结论都是相对性的,都是暂时的。从某种意义上讲,科学研究的使命就是不断地发现错误,不断地尝试错误,不断地“制造错误”。“全部问题在于尽可能快地犯错误,使自己在连续失败中,‘成为一个特定问题的专家’。科学是在竞争中发展的,只有通过批判和反驳才能够进步。”^[6]基于此,波普尔喊出了“科学研究是从证伪开始”的反传统主义的研究旨向。在批判的过程中,研究者常常是针对教育理论中的自明性常识发问,向教育政策中的权威发出质疑,向本领域专家发现的真理提出挑战,甚至是不断地革新和颠覆自己曾经提出的合理性观点。研究者只有胸怀批判的欲望,秉记批判的使命,高举批判的旗帜,锤炼批判的能力,才有可能倾听到教育研究的召唤,享受到教育研究带来的快感。从某种意义上讲,研究者在研究中要“为了批判而批判”,所谓“不问西东,只问批判”。然而,这里的批判并不是没有根据的否定,不讲前提的质疑,也不是愤青式的颠覆,而是一种基于理性的合逻辑性批判。

所谓合逻辑性批判,即是针对研究的前提、问题、过程、方法和结论的逻辑缺陷和逻辑漏洞展开的批判和质疑。这里的合逻辑性,主要表现为合理性、

合法性与合情性等方面。所谓合理性,就是判断研究中的事实、问题与结论是否符合常理、常识与常态,就是将高深的理论、玄奥的思想和复杂的事实还原到常识和常理,寻找其中的漏洞、不足和缺陷。诸如,面对眼花缭乱、纷繁深奥的教师评价政策,我们可以透过其表层的论文数量、获奖名次,甚至是学生的测验成绩,来考察教师的课堂教学是否获得了儿童的认同,教学内容是否促进了孩子的成长。试想,一个不会做手术、不能帮病人治好病的医生,能根据其论文的等级授予其高层次职称吗?一个不会上课,只会写论文的教师能称之为好教师吗?所谓合法性,就是考察教育的问题分析和教育的对策建议是否与通行的教育制度相抵触。这里的教育制度,不仅包括法律法规和政策,也包括更高层级的宪法制度,还包括国际通行的条约惯例等。从某种意义上讲,教育研究中的合法性批判,主要是运用“良法”的规则,对相关的教育现象进行考量、反思和批判。诸如,是否有利于捍卫和保障儿童的教育权利,是否有利于落实全民教育的理念等。所谓合情性,就是要判断相关的教育事实和教育对策是否符合一定时期教育的良俗公序、公众传统和民众认同,就是要评估和权衡相关制度和观点是否具有可行性和可操作性。特别是关系到儿童成长的教育改革,要深入地分析其是否与整个社会的民众意向相契合,是否与特定时期的群体无意识相冲突等。诸如,以减轻学生学业负担为缘由的取消高考制度的激进式教育建议,尽管获得了某些研究者的长期推荐,但高考制度却一直“难以撼动”并持续发挥作用。究其原因,就在于改革建议背离了民众的意向意愿和社会的文化惯习,使其不接地气,水土不服,并导致了教育对策的“合情性危机”。

无论是关于教育的合法性批判、合理性批判,还是合情性批判,都体现了研究者深度的思维品质和深刻的判断能力,并从根本上表现为教育研究的普遍性方法论。换言之,批判精神和批判思维是包括教育研究在内的一切研究的根基和前提,离开了批判的研究就不能称之为研究,缺失了批判的研究就不可能产生有价值的研究成果。从这个意义上讲,培育和发展研究者的批判思维,应该成为教育学人的重要使命。批判思维方式形成和培养的最大障碍,在于长期的权威主义的思维方式。在权威主义思维方式作用下,研究者养成了对权威的遵从、对知识的敬畏和对专家的信仰,他们学习与研究的目的也是为了获得权威的认可和专家的首肯。这样的思维方式,从根本上束缚了知识的发散式表达和观点

的创造性生成。为此,我们亟需构建一种支持否定、肯定超越、鼓励批判的学术体制与研究文化。“科学家至少必须是潜在的革新家,他必须思想活跃,能够随时找出问题之所在”^[7]。就学术体制而言,要建立起包容性的学术支持系统,要真诚地为那些异想天开的研究者提供表达的平台,为那些敢于怀疑真理、颠覆权威者提供交流的空间,为那些勇于“冒犯”专家、挑战前贤观点者提供申张的机会。“怕犯错误就是典型地退化为对新观念的小心谨慎,并厌恶任何大胆的首创精神。如果我们渴望发现世界的奥秘,就必须准备去纠正错误;而如果想去纠正错误,还必须首先充分准备犯错误。”^[8]唯有如此,才可以带来学术的生机勃勃与兴旺发达。就研究文化而言,要真诚地营造研究者“众生平等”的生态氛围,支持不同专业、不同身份、不同领域的研究人员开展敞开心交流和开放式对话,形成“去权威”、“去中心”、“去领袖”的交流氛围,以激励研究者讲真话,表真情,求真知,不断地引导研究者进入擅于抛弃常规、勇于质疑否定、长于批判挑战的思维新境界。

四、基于对教育思想之涌动性的具身思维

教育研究不但需要理性、逻辑、分析与推理,更需要激情、灵感、顿悟、体验与直觉。“具身认知作为一种新兴思潮,强调身体经验及身体与环境的相互作用对于个体抽象概念及认知的作用。”^[9]“具身认知”心理学认为,人的认知是包括大脑在内的身体的整体认知,生命的身体体验与心理的认知存在着深刻的关联和高度的相关,即有什么样的身体体验,就会有什么样的思维认知。后现代西方“身体哲学”也指出,身体是智慧的源泉,身体的活动经验、体验感受、经验感觉等决定着我們如何思维、如何思想、如何思考以及如何创造等,而起决定和发起作用的是身体认知的欲望、激情和意志力。例如,维特根斯坦就认为,认知是整个身体的认知,离开身体的认知和灵魂是不存在的。“人的身体是灵魂最好的画像”^[10]，“如果我说垂头丧气,那这是一种行为,还是心理状态?两者都是”^[11]。“具身认知”和“身体哲学”从不同的维度揭示了身体及其激情、欲望在智慧形成中的价值。在两者看来,生命的欲望、激情和创造,来源于整体的身体能量和身体活力,正是在身体激情和欲望的发动下,大脑被激活,智慧被打开,真理被创造。这样,身体具有了发动探索的动能,欲望

是启动探究的动力,激情是推动研究的动机,大脑则成为了满足身体欲望的工具。古今中外无数卓越科学家的创造经验也启示我们,正是研究者对知识的执着追求和对真理的热忱探索,推动着他们努力去揭示大自然、人类、社会、人性的美妙和奥秘。“科学家从无限多的可能性里选定一个问题,促成这个选择的可能是莫名其妙的冲动、热爱和仇恨。”^[12]正是探索的激情使牛顿废寝忘食,使爱因斯坦多次拒绝总统候选人的提名。^[13]

因此,教育研究中的具身思维以研究者在教育实践中的享用性参与和深度体验为主要方式,以激发研究者整体生命能量为动力,以激活研究者的探究欲望和探究激情为主要形式,以涌动和催生出教育的思想直觉和研究灵感为主要成果。之所以将基于身体整体能量的具身思维列为教育研究的深度思维,主要是针对研究中存在的过于强调逻辑、判断和推理的理性思维和分析思维而言的。这里将理性思维和分析思维作为与具身思维相对应的“浅层思维”,并不是要否认理性思维和分析思维在教育研究中的价值和作用,而是强调在研究中如果过分突出以按部就班、循规蹈矩、渐进推理、常规思考等为特征的思维方式会带来一定的研究弊端。在这种常规性的思维中,研究者常常是小心谨慎、谨小慎微、瞻前顾后、察言观色,甚至是无病呻吟,其结果是带来思想的浅薄、观点的幼稚和语言的贫乏。这在一定程度上背离了研究的批判性、创新性、反思性和思想性特征。

如上所述,具身思维之所以成为教育研究者必备的思维品质,就在于身体能量的深度参与有利于激发研究者深度的探索精神,激活研究者创新性的教育思想。在这种研究者的深度参与和体验中,研究者丰富的情感、洋溢的激情、奇妙的直觉、享用的感受和涌动的思想交互作用,彼此强化,交融贯通,使得研究主体始终处于一种研究的兴奋状态、享受状态、自由状态、直觉状态和创造状态。研究者的兴奋状态,表现为研究者对教育的关怀、对儿童成长的关爱、对教育问题的关切与反思,以及对教育现象的深刻体验与省察。在研究者看来,一切问题均需刨根问底,一切环节必须追究底细,所有领域都要盘查问,不达目的决不罢休。研究者的享受状态,体现了研究者对教育的情怀、对儿童的挚爱,对研究过程的投入,以及对研究生活的热爱和对研究身份的喜爱。在研究者看来,研究没有外在的功利、确定的利益和特定的需要,研究本身即快乐,研究本身即价值,研究本身即生活,他们珍爱着纯粹的研究生活,

享受着幸福的研究感受。研究者的自由状态,体现了研究者高雅的研究情趣、高贵的研究身份和高峰的研究状态。研究者摆脱了低级的研究趣味、功利的研究需求和外在的权威束缚,进入了研究的游戏状态、审美状态和趣味状态。在研究者看来,研究之所以有趣,就在于研究的过程之美、研究的对象之美和研究的结论之美。每一个教育数据的获得,每一次教师的访谈,每一个儿童的表达,都让研究者满足了猎奇心,增强了审美感,享受着游戏美。研究者的直觉状态,体现了研究者的灵感迸发和思想涌动,催生了研究的直觉思维。直觉思维对应于逻辑思维,逻辑思维借助于概念、判断和推理,而直觉思维借助于身体的感觉、经验和情感;逻辑思维根源于大脑思维体系中有意识的知识、命题、定理和结论等方面的运思与筹划,直觉思维则源于心灵深处无意识的本能、情感和欲望。在直觉中,研究者的同情心、怜悯心、关爱心、仇视感、羞耻感等深度情感全面激活,研究者对教育的情欲、对儿童的爱欲、对真理的思欲等深度欲望全面兴发。正是这种全面的自由状态和纯粹的直觉状态,催生了研究者涌动的思想、流动的灵感和活跃的创造。由此,研究者进入了文思泉涌、激情洋溢的创造状态。在这个新思想、新观点、新感受不断生发的过程中,作为整体性身体存在的研究者成为了真理的筹划性存在、思想的敞开性存在和生命的语言性存在。在诗意的语言、审美的表达和艺术的阐释中,研究者行走在语言的途中,徜徉在思想的诗中。“语言自始至终都在召唤我们面向事物的本质。”^[14]由此,研究者进入了“话说我”的本真状态,进入了与思想、真理和知识浑然一体的“绽开”状态。

基于教育思想之涌动性的具身思维,尽管具有一些理想主义的情结和浪漫主义的追求,但却是一种弥足珍贵的研究品质。这一积极价值启迪我们,研究者对教育的深度关怀,对儿童的深切关爱,对教育生活的深层次卷入、多方位嵌入和全身心投入是开展真研究的基础,是研究真问题的前提,是产生真结论的条件。研究者在教育生活中深度的身体参与、强烈的身体感受和美妙的身体体验,以及游戏般的研究心态、审美般的研究意境,是创造性思想的源

泉。我们亟需确立一种身体取向、体验导向和直觉驱动的研究路向,引导研究者在整体性的身体感受中、直觉性的身体体悟中、游戏般的身体体验中,激活教育的良知,唤醒教育的美感,兴发教育的诗性,厚植教育的信念。“教育的过程是让受教者在实践中自我练习、自我学习和成长,而实践的特性是自由游戏和不断尝试。”^[15]为此,要摒弃格式化的研究教条,抛弃绝对化的研究思路,避免单一化的研究方法,引导研究者勇敢地投入火热的教育生活,兴奋地尝试多样的教育探索,大胆地使用多元的研究方法,全面激荡起研究者对教育的猎奇心、冲动感、潜意识、冒险感、自由意志和非逻辑思维。唯有如此,研究者才可以聆听到教育的召唤,感受到思想的节律,体验到研究的使命。

参考文献:

- [1][15] 雅思贝尔斯. 什么是教育[M]. 邹进,译. 北京:生活·读书·新知三联书店,1991:151,4.
- [2] 爱因斯坦文集(第一卷)[M]. 许良英,范岱年,译. 北京:商务印书馆,1976:284.
- [3] 褚宏启. 学生创新能力发展的整体设计与策略组合[J]. 教育研究,2017,(10):24.
- [4] 徐复观. 青年与教育[M]. 北京:九州出版社,2014:2.
- [5] 吴康宁. 社会学视野中的教育[J]. 教育研究与实验,2006,(4):3.
- [6][13] 张之沧. 论创新人才的培养和教育[J]. 杭州师范学院学报(社会科学版),2005,(3):115,114.
- [7] 托马斯·S·库恩. 必要的张力[M]. 纪树立,范岱年,罗慧生等,译. 福州:福建人民出版社,1981:233.
- [8] MILLER D. Popper Selections[M]. Princeton University Press,1985:1.
- [9] 方激,等. 道德具身认知的理论研究[J]. 心理与行为研究,2016,(6):765.
- [10][11] WITTGENSTEIN L. Philosophical Investigation[M]. Oxford:Blackwell,1999:188,122.
- [12] 雅思贝尔斯. 大学之理念[M]. 邱立波,译. 上海:上海人民出版社,2007:41.
- [14] 海德格尔. 人,诗意地安居[M]. 郇元宝,译. 上海:上海远东出版社,2011:90.

(本文责任编辑 曾 伟)