

皮亚杰“临床法”的方法论意蕴及其对教育技术研究的观照*

□范文翔 李艺

摘要:皮亚杰因认识论研究需要创立的“临床法”,不仅推动了哲学认识论的革命性发展,而且也催生了颇负盛名的儿童认知发展阶段理论。但是由于临床法并不符合科学心理学“严格实验”的衡量标准而备受争议。这本质上是因学界对临床法操作层面上的肤浅解读所致。只有上升到方法论的层面来理解临床法,才能挖掘出其更重要的价值。从方法论层面来说,临床法首先是皮亚杰继承康德就认识论问题的思考为获得一般性“感觉经验”的手段,其次临床法遵从的“直接从个别走向一般”的研究进路与现象学开辟的“直接与本质相遇”的道路相呼应,因此可以视为一种典型的质性研究方法。与一般科学实验相比,临床法还具有研究样本少、把握真理方式更加直接的独特优势。对于教育技术研究而言,临床法不仅在方法论层面为其提供了一种通达真理的路径,而且丰富了教育研究方法的宝库,以及为教育理论与教育实践的有效融合架起了桥梁。

关键词:皮亚杰;临床法;方法论;质性研究;教育技术

中图分类号:G434 **文献标识码:**A **文章编号:**1009-5195(2020)03-0036-08 doi:10.3969/j.issn.1009-5195.2020.03.005

***基金项目:**杭州师范大学教育学院省优势特色学科培育项目“STEM教育对中小学生学习创新能力发展影响的实证研究”(19JYXK025)。

作者简介:范文翔,博士,讲师,杭州师范大学教育学院(浙江杭州 311121);李艺,教授,博士生导师,南京师范大学教育科学学院(江苏南京 210097)。

皮亚杰为研究康德意义上的概念的发生与发展,创立了临床法(Clinical Method),其也被称为“日内瓦探索技术”(熊哲宏,2002)。维果斯基曾这样评价:皮亚杰的临床法是一种无法估价的工具,用以研究儿童思维在其演化过程中的复杂的整体结构,为我们提供了一幅紧凑的、详尽的、活生生的儿童思维图景(王海英,2005)。然而,临床法在备受赞誉的同时也饱受质疑(张刚要等,2019)。为不使学界错失“宝物”,本文将尝试跳过操作性说明而上升到方法论层面来探讨临床法的本质及其重要价值。

一、临床法概述

临床法是皮亚杰为获得关于儿童认识发展规律而创设的一种以观察为基础的研究方法,其大致经历三个发展阶段:初期,只是对与个别儿童的口头交谈过程进行直接的观察;之后,加入观察“摆弄实物”的环节予以辅助;到20世纪40年代以后,则以“摆弄实物为主,灵活交谈为辅”为基础进行

观察(朱智贤等,2002)。

具体而言,初期的临床法让儿童自由地叙述关于某一事先确定谈话主题的思想观点。在这个过程中,实验人员要适时提问以防止儿童的谈话偏离主题,还需要根据实际情况,灵活改变问题的提法以探查儿童的真实想法,并形成这一想法背后的观点信念(方富熹,1987)。此后不久,皮亚杰认识到“活动”或“动作”才是儿童知识的来源,仅与儿童谈话存在不足,应加入摆弄实物的环节予以辅助(熊哲宏,2002)。但早期加入摆弄实物后的临床法仍然以“谈话”为主导,随着认识的深入,皮亚杰再次对临床法进行了调整。他在《思维发展中不变性和可逆性运算的成就》一文中指出:“我们试图从儿童必须完成的动作开始,引导其进入安排好的实验中并向其出示实物,在提示问题以后,儿童非做不可,非实验不可。我们在观察其行动和动手操作物体之后,便可以口头提问并进行谈话。然而值得注意的是,此时的谈话附属于前面那个行动,与单纯的口头提问相比,会更加有效可靠。”(Piaget, 1963)

二、心理学界对临床法的质疑及皮亚杰的回应

心理学界对临床法“科学性”的质疑由来已久,这种质疑基本屏蔽了临床法向更广阔领域的扩散。客观地说,皮亚杰长期使用临床法,取得了一系列丰硕的研究成果,对哲学、心理学、逻辑学、生物学等领域都产生了深远的影响,并引导了不少国家的幼儿教育、中小学教育,甚至是大学教育的改革(卢濬,1983)。由此我们似乎可以反推临床法的科学性,然而从实际情况看,这显然是不够的,临床法始终处在不被理解的困境之中。为此,我们必须继续思考:临床法为何会陷入如此境地?皮亚杰是怎样为自己辩护的?辩护是否有效?若辩护无效的话,存在什么问题?

1. 心理学界质疑临床法的时代背景和学术立场

心理学家们为何一直质疑临床法的科学性(Bruner et al., 1960)?就这一问题,可从当时的时代背景入手进行考察。在临床法形成的时期,随着自然科学在利用与改造自然活动中取得了辉煌成就,人们对科学的崇拜与日俱增,甚至到了迷信与盲目的程度,科学主义文化已然形成(朱立人等,2017)。人们认为自然科学可应用于人类社会的任何领域,可把自然科学的经验实证方法作为所有学科的共同方法(顾明远,2015)。受此影响,心理学界高举科学主义的旗帜,创立了科学心理学(或称为实验心理学)(高峰强,2000)。科学心理学将实验、实证、客观的研究方法推向了极致,但凡不符合量化标准与客观的方法都遭到排斥(顾明远,2015)。由此可见,心理学界之所以质疑临床法的科学性,其根源在于他们以科学心理学的“严格实验”为尺子来衡量皮亚杰的临床法。

典型如,在后皮亚杰时代,沃森(Wason)和约翰逊-莱尔德(Johnson-Laird)等心理学家通过实验发现,认知并不能脱离具体的情境,并且儿童发展具有一定的“领域特殊性”,即儿童发展可以同时沿着许多方向、以不同速度和连续方式发展,从而认为“领域特殊性”问题是皮亚杰理论中的典型缺憾,也因此指责临床法不够严谨(蒋京川,2005)。更有研究者不仅指责皮亚杰的临床法忽略了具体的情境,还批判基于临床法产生的儿童认知发展阶段理论,将儿童处理问题的能力划分为几个井然有序的阶段是“证据不足”的(高振宇,2011)。

2. 皮亚杰对质疑的回应

皮亚杰在世时,一直在努力让他人理解自己的研究。皮亚杰力求向心理学界说明,他是一个哲学认识论研究者,力图回答的是哲学范畴内的认识论问题(熊哲宏,2002)。在皮亚杰看来,心理学界之所以会质疑临床法的科学性,是因为他们并没有充分注意或理解他的研究旨趣。然而这种解释并不能为心理学界所认可。使皮亚杰更加被动的是,尽管心理学界因其成就而接受了他,但哲学界却因皮亚杰基于“心理学”的方法来研究哲学,并不接受他。遭哲学界排斥的事实又将问题逼回科学主义盛行的心理学界,为此,皮亚杰就不得不屈从于传统科学实验观念,有意地向“统计”方向努力,比如扩大了样本数量,并采用了统计的方法(Inhelder et al., 1958)。然而,即使如此也于事无补,与质疑者的“科学性”期待还是相距甚远。

有些学者试图为皮亚杰辩护。巴贝尔·英海尔德(Barbel Inhelder)指出:不少著作的作者在重复临床法的实验时,总是显示出他们对临床法及皮亚杰的理论缺乏充分的理解(熊哲宏,2002)。克里斯汀·阿特金森(Christine Atkinson)指出:临床法必须放在皮亚杰的理论体系中加以考察,在厘清其由来的基础上,才能较好地把握其一般性价值,否则容易遭到歪曲(Atkinson, 1983)。然而这所谓“充分的理解”究竟是何物?为何要放在皮亚杰的理论体系中进行考察?怎样才能“知其所以然”?巴贝尔·英海尔德和克里斯汀·阿特金森都没有说清楚,于是依旧是悬案。

三、临床法的由来及其之于哲学研究

为了辨明问题,正如克里斯汀·阿特金森所说,我们首先将临床法置于皮亚杰的整个理论体系中,尝试对其创设临床法的初衷与临床法的形成基础展开追问。

1. 皮亚杰创设临床法的初衷

皮亚杰虽然以儿童心理学的研究闻名于世,但他始终认为自己是一名认识论者,研究的是哲学问题(胥兴春,2016)。在皮亚杰看来,他毕生的主要研究工作就是对康德的认识论问题进行再次检验,并对知识获得的最基本条件问题进行探索和解答(于珺,2013)。在早期哲学认识论思考历史中,唯理论与经验论呈并列格局。康德在其关于形而上学合理性的思考中指出,唯理论与经验论虽各有道

理,但都有失偏颇,他融合了二者,提出了“先验论”(强以华,1996)。在康德看来,只有主体用先验的“知性范畴”去整理后天的“感觉经验”材料并形成综合判断,才能使杂乱的、或然的材料成为具有普遍性和必然性的知识(吴国璋,1996)。这表明,“感觉经验”不仅与外界事物有关,而且也与人的理性认识有关,理性认识离不开感觉经验(李伟,2016)。另外,虽然对客观世界的认识肇始于感觉经验,但是感觉经验之所以能够成为“知识”,并具有普遍的可靠性,还需有“知性”的作用(叶秀山,2002)。在康德那里,“先验”只是指一种纯粹的形式,而经验知识并不完全排除先天形式(陆自荣,2009)。由此,康德调和了感性与理性,史称康德之感性的“感觉经验”和理性的“词语逻辑(概念体系)”相结合的形而上学道路为“综合路线”,这既是认识的根基,也是哲学思考的根基。

皮亚杰对康德的先验范畴说法倍加赞赏,但认为康德混同了“时间上的先验”和“逻辑上的先验”两个不同方面,即逻辑上的先验是合理的,但时间上的先验喻示着“预设”一个固定不变的范畴,有悖哲学的基本精神。皮亚杰认为,如果康德先验的范畴是指“对于致使经验成为可理解的来说必要的东西”,那么先验的东西就是进化的,因为使得经验成为可理解的必要的东西应该是不断变化的(R.基奇纳,1993)。即在皮亚杰看来,康德所说的先验范畴不应该是固定静止的,而是“生成的”(熊哲宏,2002)。正是为了使“先验范畴”从预设走向生成,皮亚杰开始了他的哲学思考,具体过程是,在尝试对主体进行“临床”观察的基础上,通过“理性”归纳出“先验范畴”生成的实际过程(熊哲宏,2002)。这就是皮亚杰创设“临床法”的初衷。换言之,皮亚杰不仅批判性地继承了康德的“先验范畴”思想,更是完全接受了康德“综合路线”的形而上学态度,而这后面一点,恰被皮亚杰自己以及后人忽视了。皮亚杰以“临床法”为基本工具,获取这部分“感觉经验”,经过反思抽象,完成了他超越康德的夙愿。他指出:“知识总是从属于主体的某些动作结构。但是这些结构是一种建构过程的结果,不是给出于客体中,因为它们依赖于动作;也不是秉赋于主体中,因为主体须得学习协调他的动作。”(程利国,2000)简言之,皮亚杰认为认识并不是起源于主体预设的先天认识形式,

而是起源于主体的活动,即主客体之间能动的相互作用(吴国璋,1996)。

2. 临床法的形成基础

(1) 皮亚杰关于“感觉经验”诉求的动因

我们看到,皮亚杰实质上是在继承康德“综合路线”思想的基础上,为了完成对康德“先验范畴”起源的追问,才去设法获得这部分原本缺失的“感觉经验”。回看康德及其认识论,他不仅在哲学态度上落入了“预设”陷阱,而且也并没有积累到足以支持他对先验范畴来源进行形而上学思考的“感觉经验”。为了解决康德认识论中存在的问题,皮亚杰需要从获得这部分感觉经验开始探索。他最初欲求助于当时哲学家与科学史家所惯常采用的历史批判法。这种方法涉及逻辑、空间、时间、因果关系等科学概念在科学史进程中的发展,致力于解释这些科学概念之间的进化结构关系(高觉敷,1987)。从理论上来说,用历史批判法似乎可以为康德所云“先验范畴”找到起源。然而遗憾的是,用历史批判法研究科学概念史,必然会追溯到史前史,而史前关于人类认识功能的资料几乎是空白的。因此,皮亚杰要完成对认识起源问题的追问就必须另谋出路。同时有心理学与生物学背景的皮亚杰受生物学方法论的启发,指出从起源的角度研究认识论的唯一出路是向生物学家学习——他们求教于胚胎发生学以补充其贫乏的种族发生学知识的不足——要求首先研究每一年龄儿童个体的心理发生情况(车文博,2007)。

(2) 临床法之于“一般真理”的方法论

皮亚杰随之面临的问题是:具体应选用何种方法来考察儿童主体的认识发生情况,进而获得所需的“感觉经验”?缘于皮亚杰欲解决的是一个认识论问题,考察的“儿童主体”是认识论上的主体,即指在同一水平上一切个别主体所共有的机制或共同的认知核心(朱高建,1991)。因此,皮亚杰在考察儿童主体的认识发生时,也必须坚持“主体”的一般性,而不是个别。然而,既往的“科学实验”方法是从关注个别开始的,并不是直接为“一般”而来的(邵景进,2004)。虽然“科学实验”方法也可以对一般进行把握,但是需要把握足够多个别样本的基础上,并借“典型性”及“代表性”的假定,才能外推到所谓的一般。借鉴近代哲学史上的思考经验,通常反对用这种方式来把握一般本质,因为这种方式不仅要大费周章,而且要越过一堆

“预设”和“假定”，逻辑上迷雾重重。那么，是否有更加直接有效的方法呢？其实，早在古希腊时期，哲学家柏拉图与亚里士多德所使用的观察法就能够直接把握一般的本质。柏拉图非常推崇对自然界的深入观察，将自然观察法作为自然神学的基础，通过观察直接从一般层面把握神圣秩序、人类的高级智慧活动和认识经验之间的关联（斯文·卢瓦尔·克莱默，2015）。亚里士多德也认识到仔细观察的重要性，将“归纳”的观察法作为演绎法的补充服务于其研究中，在一般意义上得出了一些极其精确的结论（戴维·霍瑟萨尔，2015）。受此启发，不去走“科学实验”的道路，皮亚杰极具智慧地创设了临床法，尝试通过对个别的观察直接对“一般”进行把握。具体而言，临床法是在借鉴哲学传统的基础上，通过对个别儿童的临床观察获得“感觉经验”，再经过对经验的反思抽象直接获得开展哲学思考所需要的那个“一般”，这是一条由个别直接走向一般本质（真理）的道路。这时，我们已经可以回应心理学界对临床法的质疑。以前述儿童发展的“领域特殊性”质疑为例：实际上，该质疑肇因于对哲学思考所需的“一般”主体和“一般”本质理解有误，是因站在了指向“个别”的科学主义立场而导致的认识误区。对皮亚杰而言，恰是要回避科学主义方法而走出适当的道路，服务于其哲学思考，最终既将认识论发展到新的水平，又（作为副产品）得出关于儿童认知发展的一般规律。遗憾的是，皮亚杰及其后的许多辩护者，皆未能清楚地认识到这一点。

四、临床法：一种典型的质性研究方法

以上讨论了临床法是被皮亚杰用来作为支持其形而上学思考去获取一般性感觉经验的方法，那么其对心理学研究是否适用？对其他涉及到关于“人（主体人）”的研究的学科是否适用？或者说是否具有普遍价值？从根本上来说，研究方法的合理性，应以其能否通达“真理”为依据，而不是简单以“部门”划分为依据。且我们看到，皮亚杰也是通过临床法发现了真理，做到了对客观世界本质的准确把握，在哲学和儿童发展心理学方面，实现了辉煌建树。从这个意义上说，临床法显然也是一种通达真理的途径。那么，既然它是合理的，应该如何回应心理学乃至整个学界的犹豫再三？关于这一点，临床法直接从个别走向一般的道路已经给了我

们很清楚的启示——临床法恰好与现象学开辟的“直接与本质相遇”的道路相呼应。

1. 皮亚杰创设临床法的初衷与现象学哲学研究旨趣相呼应

胡塞尔在《欧洲科学的危机》中指出，西方文化丧失了它的真正方向和目的，理性主义正走向瓦解。为了拯救人类的理性，胡塞尔致力于通过哲学发展出一门严格的科学（现象学）来发展人类理性的能力。他认为“危机”的根源在于盲目依赖科学主义。因为在科学主义看来，只有经过严格的“科学方法”才能与本质相遇，从而建立真理。然而，科学主义中的科学概念实际上是残缺不全的，因为它丢掉了人们在形而上学概念中所考虑的那些“最高的和最终的问题”，但这些问题又都是理性的问题，人们正是在这些问题中作为理性的生物而生存（常健等，2012）。从根本上来说，胡塞尔所说的“危机”实则指的是科学主义在扼杀哲学，因为科学主义仅仅从“客观性”的意义上理解科学，而将“人”的问题排除出科学领域（常健等，2012）。在胡塞尔看来，建立真理的方式并不始终就是这样，因为从逻辑上说，本质就在那里，我们其实可以不需要经过科学主义的繁文缛节就能直接与本质相遇。胡塞尔认为，要想克服“科学的危机”，就必须对造成危机的自然态度本身进行反省并“悬置”，对被自然态度视为客观自在的“生活世界”进行还原（唐斌，2009）。由此可见，胡塞尔对科学主义的超越是通过回望“生活世界”而直接走向“一般”。

在胡塞尔看来，生活世界构成了科学世界的基础，因为生活世界是在前概念的原初经验直觉中给予的，而科学世界则是一个理智化与概念化的世界，要想还原人与客观世界关系的本真，可以通过回望生活世界这一方式（张贤根，2015）。为了实现彻底有效的还原，胡塞尔提出了“朝向实事本身”的基本原则，主张从事情本身出发寻求真理。具体而言，就是要对事情本身进行如实描述，去除各种各样的偏见和成见，把原先已经形成的各种观点和评价放在括号中悬置起来，并时刻提防自己做出超越事情本身的各种判断，即要通过“本质的直观”进行“现象学的还原”（张庆熊，2014）。胡塞尔将受康德“先验演绎”启发而提出的“先验还原”看做是真正意义上的现象还原，在《大观念》中还把自己的现象学哲学称为“先验哲学”（张廷国，2000）。但是，胡塞尔的“先验哲学”与康德的有

所不同。尽管二者都主张“先验”是就认识的主体在认识的可能性中的作用而言的,但在康德那里,这种作用指的是认知的“先天的”感性形式和知性范畴在认识中的作用;而在胡塞尔那里,“时间”“空间”“因果关系”等康德所说的认知的形式和范畴并不是一开始就有的,而是认知主体基于对具体现象的直观而构建出来的(张庆熊,2014)。由此可见,胡塞尔的现象学致力于推进或修正康德的先验哲学,这与皮亚杰创设临床法的初衷具有一致性。

2. 临床法与现象学开辟的道路在方法论层面相呼应

现象学以“朝向实事本身”的态度,打破了传统的思维模式,对后世产生了深远的影响。具体而言,现象学方法论的特殊性主要体现在两个方面,即对传统本质观“共相说”的颠覆与对事物本质的认识从“思”到“回到实事本身”的转变(魏宏聚,2010)。康德之前的传统哲学认为“本质”是事物普遍的共相,主张通过归纳法来把握事物的本质。胡塞尔指出:“事实和本质是不可分离的,虽然本质存在于个别之中,但是每一个别存在都是偶然的。只不过这种被称为事实性的偶然性的意义是有限制的,因为它与一种必然性相关。而且这种必然性是具有本质必然性的特征,并因此具有一种涉及本质必然性的关系。”(埃德蒙德·胡塞尔,1992)简言之,胡塞尔认为本质存在于每一事物或现象中,任何事物和现象都具有通向本质认识的可能。由此可见,现象学颠覆了康德之前传统哲学的“共相说”以及现象与本质相分离的观点,实现了本质从“普遍”到“个体”的转变。关于本质的把握,胡塞尔虽然肯定了笛卡尔把“我思”作为形而上学的基石,也认可笛卡尔从“我”引伸出人的存在及外部世界的观点,但他认为笛卡尔的“我思故我在”的思维主体还没有摆脱心理主义,不是纯粹的意识主体。因为在笛卡尔那里,拥有无限自由意志和有限理智的主体还不能作为知识的最终根据,还需要无限性的上帝来保证知识的可靠性。于是,胡塞尔将笛卡尔的“我思”改造与更新成纯粹意识中的自我,这个自我并不是在现实的实存世界中的自我,而是在一般本质世界中的自我(罗克汀,1990)。在此基础上,胡塞尔提出了“朝向实事本身”的基本原则,主张应通过“本质的直观”进行“现象学的还原”,进而从生活世界直接走向一般。

皮亚杰的临床法绕过了科学主义方法,通过对

个别实例观察获得的感觉经验进行反思,直接把握一般。由此可见,皮亚杰也认为本质是存在于个体之中的,并且其把握一般的做法与胡塞尔通过回望生活世界直接走向一般的现象学道路是不谋而合的。具体而言,临床法与现象学方法对一般的把握,都是由实验人员根据实验观察到的现象,通过反思提炼出一般性结论(史忠植,2006)。进言之,临床法与现象学方法二者把握一般的思想是一脉相承的。还需要特别指出的是,临床法的“本质还原”不仅强调“动作”是儿童知识的来源,而且其实验的开展也是从对儿童的动作观察开始的。这种做法克服了胡塞尔先验还原不彻底的问题,与梅洛·庞蒂破解胡塞尔现象学的先验论困境而提出的知觉第一性的观点相呼应。统而言之,临床法方法论与现象学开辟的道路是相呼应的,从本质上说,临床法是一种直接与本质相遇的研究方法。由于作为一种方法的现象学被学界视为一种重要的质性研究方法,那么在方法论层面与之相呼应的临床法是否也可视为一种质性研究方法呢(高亚杰等,2011)?从临床法的方法论与本质来看,将其视为一种质性研究方法似乎是合理的。但随之而来的问题是,临床法是否符合质性研究方法的特征必然?

3. 临床法作为一种质性研究方法的特征必然

一般而言,质性研究方法具有一系列鲜明的特征,主要体现在以实验者本人作为研究工具、强调研究应在自然的状态中进行、采用多种方法收集资料、从收集到的原始资料中形成结论或理论、对研究者的能力有较高的要求等(徐辉富,2008)。由此看来,临床法的特征也符合质性研究方法的必然表现,主要依据有五点:其一,用临床法开展实验时,研究结论来源于实验人员对现象观察结果的直接抽象,因而临床法也是以实验人员为研究工具;其二,临床法强调观察对象的“自发性”,通过摆弄实物的情境诱发儿童的“自发活动”;其三,临床法也采用多种方法收集资料,主要有谈话与观察;其四,临床法对现象的意义和本质的把握,也是来源于对收集到的原始材料(感觉经验材料)的反思与直接抽象;其五,临床法对研究者的科学素养与能力要求也较高,不仅要求实验人员能够灵活运用摆弄实物、谈话与观察等多种方法观察到最朴素的本真,而且还要求实验人员能够进行有效地反思以把握理论发展的正确方向(卢睿,1983)。

综上所述,我们可将临床法视为一种典型的质

性研究方法。因为临床法作为皮亚杰获得一般性“感觉经验”的手段,不仅在方法论层面与现象学开辟的道路相呼应,并且其外显特征也符合这类方法的特征必然。既然如此,我们便可以确认,临床法是一种具有一般性价值的质性研究方法,应该能够适应于将“人(主体人)”作为研究对象的所有领域。这一结论也得到其他学者的积极呼应,如有研究者指出,正是得益于临床法能够有效地把握本质,皮亚杰及其学派才能够取得如此辉煌的成就(朱智贤等,2002)。

五、启示:临床法之于教育技术研究的意义

临床法作为一种通达真理的途径,有其普遍价值。严格来说,临床法回避了传统“科学实验”可能面对的从个别到一般的繁文缛节,通过对个别观察所获得的感觉经验,直接对“一般”进行把握。临床法在本质上是一种直接与本质相遇的研究方法,可归类为质性研究方法,为我们提供了一种不同于传统科学实验方法但同样具有重要价值的思考方式。与一般科学实验相比,临床法具有研究样本少、把握真理方式更加直接的独特优势。进言之,临床法的这种特定优势是十分明显的,皮亚杰就是“发明”并借助这种方法直接逼近实际真实,才取得了重要的学术成就。如前文所述,他不仅推动了哲学认识论的革命性发展,而且作为其“副产品”的儿童认知发展阶段理论也颇负盛名。皮亚杰的老师克拉帕瑞德将临床法称为“一个伟大的创造”(熊哲宏,2002)。从这个意义上讲,皮亚杰为世人贡献出的,不仅是哲学认识论和儿童认知发展阶段理论,还有“临床法”。临床法之于教育研究具有十分重要的意义,主要可以从方法论、方法及教育实践与理论的关系等三个层面进行探讨。

从方法论层面来看,临床法逼近真理的方式既不是传统哲学的演绎,也不是归纳,而是主张通过直面事实来把握本质。在这个意义上,临床法有利于变革教育研究者的研究思维,为教育研究者提供一种不同于传统逻辑方法的周密性思考方式。然而,需要特别指出的是,虽然临床法把握本质的方式不同于演绎、归纳等传统逻辑,但是这并不意味着基于临床法的研究可以脱离传统逻辑。因为临床法之所以能够把握真理,是通过对基于个别观察获得的感觉经验进行整理、反思与抽象完成的,而这一过程离不开演绎、归纳等传统逻辑的支持。也就

是说,即便我们使用临床法来开展教育研究,仍然需要以传统逻辑为基础。

从方法层面来看,临床法作为一种典型的质性研究方法,既有传统实验研究贴近实践的优点,又有作为一类质性研究方法较之其他质性研究方法更容易把握的独特优势。因而,临床法可以有效丰富教育研究方法的宝库。在这个意义上,临床法之于教育技术研究的意义尤为深刻。这是因为,教育技术来自实践也历来重视实践(姜帆等,2014),以教育中技术应用于实践中的人为研究对象,这本是教育实践变革对教育技术的特定要求,无可非议,但教育技术却因此经常被指责“缺少自己的方法”和“缺少自己的理论”,甚至被质疑不像一个学科(邓小华,2011)。临床法作为一种直面事实把握真理的方法,具有贴近实践的鲜明特征,将毫无疑问地大大丰富教育技术研究方法的宝库。

从教育实践与理论关系的层面来看,由于教育理论与教育实践在各自发展的进程中,忽视了另一方的重要性,由此导致教育理论与实践有较为明显的相互脱离倾向(吴原,2014)。临床法可以对基于实践观察获得的感觉经验,进行反思与抽象而形成相关理论。由于理论来源于对实践中“感觉经验”的加工,因而在指导相关实践开展时具有更强的针对性与实用性。从这个意义上看,临床法不仅有利于促进教育理论走向丰富,而且还能够调和教育实践与理论的关系,改善实践与理论相互脱离的倾向。也即是说,临床法能够有效融合教育的实践与理论,使“教育理论源于实践、又服务于实践”的美好愿景成为可能。

参考文献:

- [1][德]埃德蒙德·胡塞尔(1992).纯粹现象学通论[M].李幼蒸.北京:商务印书馆:196.
- [2][美]R.基奇纳(1993).皮亚杰与康德主义[J].熊哲宏.哲学译丛,(4):26-33.
- [3][美]戴维·霍瑟萨尔(2015).心理学家的故事[M].郭本禹,魏宏波,朱兴国等.北京:商务印书馆:26.
- [4][挪威]斯文·卢瓦尔·克莱默裴(2015).克尔凯郭尔与现代心理学[M].刘邦春.北京:知识产权出版社:107.
- [5]常健,李国山(2012).欧美哲学家通史——现代哲学卷[M].天津:南开大学出版社:239,239-240.
- [6]车文博(2007).西方心理学思想史[M].长沙:湖南教育出版社:705-713.
- [7]程利国(2000).皮亚杰应是实践唯物主义的关系论者[J].

福建师范大学学报(哲学社会科学版),(1):133-139.

[8]邓小华(2011).论教育技术研究者的理论自觉[J].现代教育技术,(1):21-24.

[9]方富熹(1987).介绍皮亚杰的临床法[J].心理科学进展,(2):57-61.

[10]高峰强(2000).论科学主义心理学的基本原则与立场[J].华东师范大学学报(教育科学版),(3):64-72.

[11]高觉敷(1987).西方心理学的新发展[M].北京:人民教育出版社:100.

[12]高亚杰,饶从满(2011).现象学方法在比较教育研究中的应用[J].比较教育研究,(4):12-17.

[13]高振宇(2011).儿童哲学论[M].济南:山东教育出版社:47-49.

[14]顾明远(2015).中国教育大系:21世纪初中国教育[M].武汉:湖北教育出版社:790,791.

[15]姜帆,任增元(2014).我国近年教育技术学的发展脉络及研究趋势分析——基于《电化教育研究》的文献计量学与科学知识图谱研究[J].重庆高教研究,(1):105-112.

[16]蒋京川(2005).皮亚杰晚年的“新理论”及其思考[J].心理科学进展,(3):366-371.

[17]李伟(2016).哲学的“哥白尼式革命”——康德关于形而上学的重建[J].武汉科技大学学报(社会科学版),18(1):47-49.

[18]卢濬(1983).皮亚杰的研究方法[J].心理科学通讯,(2):11-15,19,66.

[19]陆自荣(2009).和谐合理性:儒家思想合理性之研究[M].上海:上海大学出版社:93.

[20]罗克汀(1990).从现象学到存在主义的演变——现象学纵向研究[M].广州:广州文化出版社:41.

[21]强以华(1996).康德的形而上学革命[J].哲学研究,(4):46-53.

[22]邵景进(2004).教育心理学个体差异研究的百年历史轨迹及展望[J].宁波大学学报(教育科学版),(1):37-41.

[23]史忠植(2006).智能科学[M].北京:清华大学出版社:356.

[24]唐斌(2009).再论教学能否回归“生活世界”——兼论“两郭”之争[J].理工高教研究,(4):16-19,39.

[25]王海英(2005).智慧的跷跷板:幼儿元认知研究[M].南京:江苏教育出版社:62.

[26]魏宏聚(2010).胡塞尔现象学本质观的“两个革命”与悖论——兼作教育现象学方法论的寻根[J].教育科学,(5):13-18.

[27]吴国璋(1996).论康德和皮亚杰主体能动性思想的异同[J].江苏社会科学,(5):83-86,78.

[28]吴原(2014).教育研究实践转向的认识论路径[J].重庆高教研究,(3):15-20.

[29]熊哲宏(2002).皮亚杰理论与康德先天范畴体系研究[M].武汉:华中师范大学出版社:86,98,88,88,79-80,96,105.

[30]胥兴春(2016).学前心理学[M].重庆:西南师范大学出版社:44.

[31]徐辉富(2008).现象学研究方法与步骤[M].上海:学林出版社:45-46.

[32]叶秀山(2002).关于“纯粹哲学”[J].江苏行政学院学报,(1):5-10,20.

[33]于瑁(2013).重读先哲:皮亚杰[M].长春:长春出版社:156.

[34]张刚要,李艺(2019).论皮亚杰发生认识论的“哲学性”[J].电化教育研究,(8):15-21.

[35]张庆熊(2014).现象学方法与马克思主义[M].上海:上海三联书店:249-250,37.

[36]张廷国(2000).胡塞尔现象学的方法论及其意义[J].武汉大学学报(人文社会科学版),(1):33-38.

[37]张贤根(2015).艺术现象学导论[M].武汉:湖北人民出版社:19.

[38]朱高建(1991).对皮亚杰结构主义的哲学评价[J].重庆工商大学学报(社会科学版),(2):13-20,34.

[39]朱立人,李宝艳(2017).马克思主义科学观视阈下的现代反科学思潮评析[J].佳木斯大学社会科学学报,(5):19-21.

[40]朱智贤,林崇德(2002).儿童心理学史[M].北京:北京师范大学出版社:227-229,229-230.

[41]Atkinson, C. (1983). Making Sense of Piaget[M]. London: Routledge & Kegan Paul:4.

[42]Bruner, J. S., & Lufburrow, R. A. (1960). The Process of Education[M].Cambridge: Harvard University Press:69-80.

[43]Inhelder, B., & Piaget, J. (1958). The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence: An Essay on the Construction of Formal Operational Structures[M].London: Psychology Press:255-258.

[44]Piaget, J. (1963). Social Research[M]. New York: The New School:283-299.

收稿日期 2020-01-05 责任编辑 刘选

The Methodological Implication of Piaget's "Clinical Method" and Its Value to Educational Technology Research

FAN Wenxiang, LI Yi

Abstract: Piaget's "clinical method", which was proposed for epistemological research, not only promotes the revolutionary development of philosophical epistemology, but also brings out the well-known theory of children's cognitive development stage. However, the clinical method is controversial due to its inconformity with the evaluation criteria of "strict experiments" in scientific psychology, which is in fact caused by the superficial interpretation only at the operational level of clinical method. Therefore, only by understanding this method from the methodological level can we dig out the vitally important value of the clinical method. From the methodological perspective, clinical method is a foremost means that Piaget inherits from Kant's thinking on epistemological issues to obtain a general "feeling experience". Besides, the research approach of "directly going from individual to general" of clinical method corresponds to the way of "directly encountering with essence" proposed by phenomenology. Therefore, the clinical method can be regarded as a typical qualitative research method. Compared with general scientific experiments, clinical method has the unique advantages including fewer research samples and a more direct way of grasping the truth. In terms of educational technology research, clinical method can not only provide a path to truth at the methodological level, but also enrich the content of educational research methods and build a bridge for the effective integration of educational theory and educational practice.

Keywords: Piaget; Clinical Method; Methodology; Qualitative Research; Educational Technology

(上接第35页)

STEAM education and introduce the strength mythology as an aesthetic method in order to reach the harmonious unity of truth, goodness and beauty in maker education. Meanwhile, maker education should discover new metaphors and draw new power from the strength mythology to enable learners to discover and create themselves in the world of gods and heroes. Thus, maker education can truly stimulate the subjectivity and initiative of learners, and make education enter a new realm of self-organization and hypercycle driven by learners.

Keywords: Maker Education; Mythical Mythology; Strength Mythology; Mythological Metaphor; Education Reform