

以 J. Dewey 的「反思」探討教育研究的存有論意涵

葉彥宏¹ 謝妃涵²

摘要

本文的出發點在於探究教育研究本身的意義，透過闡述 Dewey 的「反思」來發掘教育研究的存有論意涵。從 Dewey 那裡可以知道反思的知識是為了持續不斷地探究多元的經驗，而非停留在暫時性的科學探索方法，更不是將其用於純粹的客觀化、單一化甚至是絕對化等無助於科學探索的作為上。另外，對教育研究而言，Dewey 的反思不僅回應了人的普遍情感訴求，又能把握住抽象性和工具性的方法，意即研究本身不只是一種對客觀知識的探求，更進一步是為了回應倫理的訴求，讓研究及其相應之行動能更為人性化與民主化。最後，筆者歸納了四點反思的特色來說明教育研究的存有論意涵。第一，研究本身建立在對各種經驗的開放；第二，人與世界的關係建立在許多意識的交流和深刻的互動之間；第三，在變動不居的世界中，持續促進各種經驗與世界的交流；第四，通過對人的境況、歷史脈絡及現實情境的解釋，為社會問題尋求各種可能的解釋。

關鍵詞：Dewey、反思、存有論、教育研究

¹ 國立臺灣師範大學教育學系博士候選人

² 國立高雄師範大學教育學系博士候選人

An Inquiry into Ontology of Educational Research through J. Dewey’s “Reflection”

Yan-Hong Ye³ Fei-Han Hsieh⁴

Abstract

The purpose of the article is exploring the significance of educational research and discussing the meaning of ontology in educational research through Dewey's "reflection". According to Dewey, "reflective knowledge" is neither a temporary method of scientific exploration, nor be used in a purely objective, homogenized, or absolute actions. Its purpose is continuously explored the multiple experiences. Moreover, in terms of the educational research, Dewey's reflection not only responds to general human emotion, but also grasps the abstract and instrumental methods. It means that the research is not just a quest for objective knowledge further in order to respond to the demands of ethics, so that research and its actions could be more humanity and democratization. Finally, the author points out four characteristics of reflection to illustrate the implications of ontology of the educational research. First, the research is based on opening up for multiple experiences; Second, the relationship between the human and the world is based on the communication of consciousness and deeply interaction; Third, the research does not mean living in a changing world, continuing to promote a variety of experiences with the world communication; Fourth, the research is through the human condition, historical context and the reality of situational inquiry, to serve the community in finding all possible interpretations.

Keywords: Dewey, reflection, ontology, educational research

³ Yan-Hong Ye: Doctoral candidate, Department of education, National Taiwan Normal University

⁴ Fei-Han Hsieh: Doctoral candidate, Department of education, National Kaohsiung Normal University

壹、前言

本文的目的在於以John Dewey (1859-1952) 於《民主與教育》(Democracy and Education, 1916) 中的〈經驗與思考〉(Experience and Thinking) 一章，闡述其「反思」(reflection)⁵的存有論(ontology)⁶意涵及其對教育研究之啟發。

「反思」的發生是基於人對事物的普遍懷疑。一旦對某事物產生了懷疑，反思的活動也隨之發生(Kierkegaard, 1910/2005: 126)。但時至今日，已有一大部分的「反思」(reflection)轉移至對「自反性、反身性」(reflexivity)的探討，這種轉變並非是完全的對立關係，而是當人們面對更複雜與更多元的生活情境後，需要進一步去凸顯「反思」的時代意義，並為了實際解決當前的問題，而不得不使「反思」的內涵更為豐富的需求。一些學者們從重要的當代思潮中汲取其研究工作的理論養分，在研究的方法論方面，像是 Alvesson 與 Sköldberg (2000) 分別針對詮釋學、批判理論、後結構主義以及女性主義等思潮，闡述質性研究的自反性的方法論。另外，有些社會學者，如 Pierre Bourdieu (1930-2002) 的「自反社會學」(reflexive sociology) 要求研究者要深思作為一位研究者的定位，以及自身的關懷與行動如何促成對世界的理解與把握(Bourdieu & Wacquant, 1992/2008: 298)。還有如 Beck、Giddens 與 Lash (1994) 等人的「自反現代性」(reflexive modernization)，將人在現代社會中的處境以及能動性扣連在一起，使人與各種資訊能不斷地透過自我檢視、重構來創造歷史。可以肯定的是，選擇從“reflexivity”出發的學者們覺察到科學的發展與時代的境況，試圖讓“reflection”的範圍變得更廣、更多元與更貼近現代人的生活。

儘管教育領域可以從當代思潮與社會學得到許多重新思考問題的啟發，只是現今仍然缺乏深刻解釋「研究之意義為何？」的教育論述。此一存有論的議題，提醒人們注意到，現今的教育研究在「為何研究」、「誰來研究」以及「如何研究」涉及知識、倫理等諸種面向的課題，可能需要注意到那些地方，或是產生了什麼樣的迷失。特別是在日趨複雜的理論發展與教育現實中，上述存有論的議題愈來愈有探討的必要。

筆者認為，Dewey 的「反思」是出自於「人始終對各種經驗抱有理解的需求與行動的計畫」的想法。換句話說，Dewey 「反思」的獨特性使其能與目前談論的自反性

⁵ Dewey (1923: 169) 在其《民主與教育》中提到的“reflection”與“reflective”，筆者在此譯為「反思」與「反思的」。在《我們如何思維》(How We Think, 1910) 中，Dewey 的“reflective thinking”被視為一種「反省思維」，其內涵已包含了思維的方法及過程(林逢祺, 2004: 57; Dewey, 1910: 2, 6)。可見 Dewey 的“reflection”不僅是一種內省的過程，還是求知的科學方法。在《確定性的尋求》(The Quest for Certainty, 1929) 裡，Dewey 的“reflection”結合其認識論和工具主義的哲學，說明人對經驗的認識與掌握，會伴隨著對各種經驗的關懷、覺察、假設與驗證的過程(Dewey, 1923: 176, 1929: 218)。故筆者譯為「反思」而非「反省」，主要是考慮到 Dewey 的“reflection”並非奠基在內省的心理學意義，也非純粹的道德反省，而是指向探索經驗的方法與過程，其中包含了 Dewey 思想中的智識與倫理層面，本文將於後面的討論進一步探求其中的存有論意涵。

⁶ 本文談論的“ontology”是融合 G. W. F. Hegel(1770-1831) 的歷史哲學以及 Martin Heidegger(1889-1976) 的詮釋現象學觀點，通過他們理解歷史性和存有論的立場，來標誌出 Dewey 的「反思」具有的存有論內涵。

產生聯繫，即使現在對世界與人之處境的研究都要比過去來得複雜，但上一段針對研究本身提出來的存有論議題，仍未完全獲得釐清與解釋。受限於篇幅，筆者僅能著眼於探求教育研究之存有論意涵，試圖從 Dewey 的「反思」為研究本身的意義尋求一種教育論述的啟迪。下面討論使用的文本，主要圍繞在《民主與教育》的第 11 章，Dewey 在此將經驗與反思結合起來，形成其獨特的教育研究觀點。另外，再參酌《我們如何思維》、《確定性的尋求》等著作，說明 Dewey 的「反思」是如何改革傳統存有論的限制，開展出教育研究的廣闊視野，為實際的研究行動提供科學的與倫理的解釋。

貳、「反思」的存有論背景與起點

在這一部分，需要先探討在 Dewey 的思想中，與其「反思」扣連在一起的哲學線索，如此方能勾勒出 Dewey 關於「反思」的存有論內涵。在這一部分，我們從 Dewey 批判古希臘哲人的存有論傳統出發，回到與其思想淵源有關的 Hegel，以及與其存有論立場較為近似的 Heidegger。從下面的說明中，一方面可看見 Dewey 的存有論有益於探索教育研究本身的意義；在另一方面，更是可以確定，Dewey 在教育領域從事的思考與實踐，使其存有論的內涵更加貼近人性與民主之價值。

一、存有論的傳統與其問題

按 Dewey (1998a: 57) 的看法，現代哲學的各個分支，如理性主義、各種類型的實在論、所謂的常識二元論、不可知論、相對主義等，都圍繞在主體和客體的關係以及主客體認識論發展起來的。造就這種主客體二分的認識論傳統可追溯自古希臘哲人對「存有」(be, being) 哲學的討論。

以 Aristotle (384-322BC) (2007) 來說，其在《形而上學》(Metaphysics) 第 1 卷開始便提到，求知乃是人的本性。至於求取的是何種知識，則是出現在第 3 卷最末，他提到任何原理 (principle) 如果不是普遍的而是個別的，則該原理將是不可知的，因此對任何事物的認識都有其普遍性。如果說存在有各種原理的知識，那也意味著存在那種能普遍說明這些個別性原理的知識。

一直以來，存有論的主要課題總是圍繞在，把特殊的事物統攝為普遍原則之下的知識。像 Aristotle (2007) 便把「存有(者)的存有」(being as being)⁷ 視為形而上學的討論焦點，並看作是認識的根本。於是存有論成為一門特殊而又普遍的學科，它是古希臘哲人認為理所當然的存在，也是形而上和認識的一切基礎，凡哲學對普遍、不變事物的討論，以及對人之本性的理解等內容，都可以自古老的希臘哲學傳統中找到相關的討論。

⁷ 參見 Aristotle 《形而上學》第 4 卷第 1 章。

Dewey (1923: 173) 認為古希臘哲人對於知識的討論著重在一種「存有」(be) 和「非存有」(not be) 的區分上，將思維侷限在上述二元的選項中，且又無法在「非存有」的基礎上談論知識的議題，只有絕對的「存有」才能真正的展開對存有意義的探問工作。這種二元選項的困境相當顯而易見。首先，當「存有」的知識被放置於人存在的世界之外，所有關於認識的行動將變得十分荒謬。人們將不知道為何從事研究，且對自己正在從事的研究工作，也會因為缺乏目標而感到無所適從。其次，人只能追求「存有」的知識，卻對「非存有」無可奈何，因為無方法可提供古希臘人理解關於不確定、偶然及看似矛盾的諸種經驗，並將其轉化為知識以作為指引生活目的之用。一種最直接的後果是，探求經驗的方法將無法有效的發展起來。

由傳統存有論的困境出發，我們可以進一步來思考 Dewey 思想中的存有論內容。在這一方面，除了有必要回到影響 Dewey 思想的那個源頭外，還有必要闡述另一種比 Dewey 稍晚，但卻與其存有論有重疊之處的觀點。上述說明，所指即是 Hegel 的歷史哲學，與 Heidegger 探索此有的現象學。

二、反思的歷史性存有

人們的懷疑與反思，總是不斷地在所欲探討的問題及尚未發展成熟的論題上產生交互作用。此種意義下的反思，如同Hegel (1821/1952: 11) 主張哲學是「在思想中把握其時代」⁸一樣，說明了反思的工作與歷史和社會情境有密不可分的關係。

從歐洲的歷史發展來看，16 至 17 世紀的科學革命，為那時的人們在知識的發展上取得莫大的幫助，Hegel 也將此時期的重大歷史事件：發現新大陸、文藝復興、以及宗教改革等標誌為在現代性意義下的主體性之闡揚。他認為主體性包含了個人主義、批判的權利、行為自由、以及唯心主義的哲學觀等四種內涵。由主體性所建構出來的社會文化，表現出通過思辯把握自身的哲學類型。Hegel 認為自 Immanuel Kant (1724-1807) 和 René Descartes (1596-1650) 以來，主體性已臻極致發展，為了追求認識自己，主體把自身客體化。雖然 Hegel 強調哲學不能脫離人的現實處境，但其採取的策略卻產生了主客體異化等現代性問題 (Habermas, 1985/1987: 5-6, 17-22, 1987/2004: 5-6、20-25)。

總而言之，Hegel基於歷史性的哲學反思開啟了主體在自身脈絡中的能動性，這樣的起點，說明了人的反思只有在自身的時空脈絡中才能把握其意義和目的 (Hegel, 1821/1952: 9-10)⁹。只是Hegel採取的啟蒙辯證策略，並試圖為想像力、心靈、感性等

⁸ 這段話的英譯為“Whatever happens, every individual is a child of his time; so philosophy too is its own time apprehended in thoughts.”

⁹ Hegel 從辯證法來論證主體哲學與歷史之理念，即「凡合理的必屬現實，凡現實的必然合理」(What is rational is actual and what is actual is rational)。雖然 Hegel 認為哲學的工作需要從人的現實處境出發，但是他的辯證法始終未脫離主體中心主義與國家的框架，且其歷史哲學的目標也在於理解不變的、永恆的真理，致使其無法擺脫理念外在於人的困境 (Hegel, 1837/1995: 7-8)。唯 Hegel 對哲學和歷史的最初立場，即這兩門學科的探究無法脫離人的現實情境，這種存有的觀點是為 Dewey 所承繼的。

尋求可永久安置且確定的地方 (Taylor, 1975: 86-87)，此種以真理作為歷史發展軸心的觀點，反而限制他去探索更多元的、不確定的歷史敘事。

在這一方面，儘管Dewey承繼了Hegel歷史哲學的「起點」，但卻又未受限於Hegel的啟蒙辯證策略和絕對精神之概念 (李小科，2004)¹⁰。Dewey (1998b: 114, 1923: 205-206) 以開放的心靈 (open-mindedness) 把每一個命題都看作是尚待探索的課題，所謂命題的真理，即是指形成此命題的假設和探索此命題的歷史性過程，裡面充滿了各種未知的偶發事件和風險，而不是一條通向絕對精神 (absolute spirit)¹¹的康莊大道。

由上面的說明，可以確知 Dewey 談論的真理也是建立在歷史性的視域上，其真理觀與傳統觀念論之主張並不相同，他以 Plato 的《理想國》(Republic) 為例，說明正是因為 Plato 對絕對真理的興趣是應用在政治及教育的方法上，才得以彰顯此篇對話的價值 (Dewey, 1998b: 122)。總而言之，Dewey 覺察到，與其強調真理之客觀、絕對或永恆之意義，不如將心思放在促進和保障人類福祉的方向上：「真理的問題並不在於存有 (Being) 或非存有 (Non-Being)、實在 (Reality) 或表象 (Appearance) 上，而是那些特定且被具體經驗到之事物的價值。」(Dewey, 1998a: 117) 在此，Dewey 將「實在」等同於「真的」(true)、「真實的」(genuine)，依此種看法，所謂的真理並不是普遍的實在，而是要能像日常生活的知識以及科學那樣為行動提供指導。換言之，真理的價值是指，通過可信賴的試驗來衡量其結果 (Dewey, 1998a: 64, 66, 120)。這裡 Dewey (1998b: 128) 提醒人們，當真理尚未被衡量出結果時，都應被視為假設性的，是用來產生真理的方案。Dewey 認為，假設的普遍性在於，它是開放給所有研究者的，因此在方法上，它是普遍的真理；而實質的真理，只有在其價值被確認之後，才能被人們真正地認識。

Dewey (1998b: 128-129) 以為，實質的真理乃是基於對人性「真誠且寬宏」(truthfulness-generous) 的一種感受，藉由豐富的人際交流、坦率有效的關係來加以實現。簡單來說，真理即是陳述事物的「原貌」(as they are) 的行動，它是人們所共有的事物，所以無法孤立於人類的關注之外，因此需要在分享的、持續發展的經驗上去獲取其價值。

¹⁰ 這是 2004 年 Richard Rorty (1931-2007) 訪問中國大陸時，李小科為其所作的演講記錄。後面則直接從 Dewey 的話來印證 Rorty 的看法。

¹¹ Hegel「絕對精神」的構成來自於現實與真實的存有。絕對精神的內容體現出來的真理，既是一種「自在」(in itself) 亦是一種「自為」(for itself)。「自在」是指一種與生俱來的實在 (inherent reality)；「自為」是自我經由反思絕對精神而返回自身，並成為主體的過程 (Hegel, 1807/1967: 764)。(Hegel, 1807/1967: 764, 766, 1910/1984: 616)。

三、在世存有：人對自身處境的反思

到目前為止，Aristotle 的實體以及 Hegel 的絕對精神等概念都非 Dewey 所思考的存有論。我們需要一種可與 Dewey 參照的存有論，才能更清楚地定位 Dewey 的真理觀。另一種存有論來自於 Heidegger 的觀點。Heidegger 感興趣的是對存有進行去蔽的工作，其「回到事物本身」(To the things themselves) 便是對存有進行探索的起點。Heidegger 探問的是存有這種被預先給定，且無法被完全認清的本源；他認為存有需要在世界中被理解，只有探問在世界中的此有，才能將存有的意義給逼問出來。進一步說，Heidegger 之所以致力於對存有意義的去蔽，乃是因為意識到探究存有論的起點，就是要將澄清存有的意義列為基本要務；若不如此，則任何關於存有論的體系架構都是盲目的 (Heidegger, 1927/1962: 31, 50, 1962/1998: 16)。

根據 Heidegger 的看法，希臘人是在「世界」(world) 和「自然界」(Nature) 等廣泛的意義來解釋「存有(者)的存有」，實際上，這卻是從時間的視域得到了對存有的理解。時間是由「此有」(Dasein) 的存在而開顯出來的，其並非是指一種客觀且各自獨立的時間。精確來說，時間呈現出存有的真實意義，即「延續下去」(to be)，也就是說，當人處在「現在」(當下) 時，便已經把過去、現在和未來統整在人所存在的時間之中 (陳榮華，2006：4、22-23；Heidegger, 1927/1962: 47)。

有別於 Aristotle 和觀念論的傳統，Heidegger 從存在的時間中探索存有的真實意義。Heidegger 以為，在 Plato (427-347BC) 時期，「言說／真理」(logos) 還具有辯證 (dialectic) 的意義，但是到了 Aristotle，「言說／真理」卻被放置在一種更為基進的認識基礎上，這使存有的意義與存在的時間脫勾，時間性的概念被實體 (substance) 所取代，於是存有的真實意義只能被束之高閣 (陳榮華，2006：23；Heidegger, 1927/1962: 47-48)。

Heidegger 的洞見在於將「此有」的討論放在時間、言談和世界之中，將人與世界勾連為一種「在世存有」(Being-in-the-World) 的關係，人不僅是在世界之中，也與世界在一起 (即人非一無所知地被拋擲於世界，是帶有對世界的理解，與世界產生邂逅並投入其中的)。總括來說，Heidegger 並未遵循前人，將存有的問題放在絕對的精神或超越意識的層次上 (陳榮華，2006：40；Heidegger, 1927/1962: 79-81)。

了解 Heidegger 的看法後，再回到 Dewey 的「反思」，可以得到下面兩項啟發：第一，Dewey 的「反思」並沒有預設任何單一的方法，他只在乎人的反思是否能持續促進關於「手段—目的」的探索行動。這種歷史性的視野以及出自於人性價值的行動，促成了 Dewey 經驗和社會理論之要旨，他相信：「哲學若能放棄對最終和絕對的實在此一任務之獨佔性，將會在啟發人類道德力量，以及獲得更多有條理且明智的幸福，取得補償。」(Dewey, 1948: 27) 也就是說，探究的方法不是通向真理的鑰匙，而真理本身也不具有形而上的崇高地位。作為普遍反思的真理行動，只能在諸種經驗中去發掘、探索。

第二，Dewey 與 Heidegger 都注意到，研究的行動必定會涉及人與世界的關係，若欲探索研究本身的真正意義，就需要對其「原貌」進行去蔽的工作。在《民主與教育》裡，Dewey 表明了教育研究不是以追求「絕對的真」而客觀地分析教育現象和問題。人們需要體認到，思考的過程說明了研究者已身處在問題中，研究者對問題의 各種想法、假設，都將直接影響研究的結果，並返回到研究者自身的脈絡之中。

四、由「反思」引出教育研究的存有論意涵

前面一再提到 Dewey 的「反思」具有歷史性，具體而言，其「反思」受益於科學與生物學的發展，它是一種歷史性的產物，不能輕率地把它貼上某種科學主義的標籤。Dewey (1910: 2, 6) 於《我們如何思維》中，將反思界定為對某種信念或是假定的知識，進行反覆、周密、持續不斷的思考。

Dewey (1929: 85) 從科學革命和啟蒙的發展裡找到上述二元劃分的解決之道，像是如 Galileo (1564-1642) 的「假設法」便是對上述「非存有」的一種探討方式。Dewey 緊緊抓住這一科學發展的歷史，並對古希臘哲人談的存有論展開其實用主義的反思。Dewey 以「假設的結論」(hypothetical conclusion)、**「試驗性的結果」**(tentative results) 指出，由於古希臘哲人把認識限定在絕對的基礎上，因此「知識」和「無知」(ignorance) 便被區隔開來，使得科學的進展變得緩慢。此處可繼續探問的是，從假設和試驗中，Dewey 找到什麼可以用來理解研究的意義？現在可以作的回答是，Dewey 確實抓住了古希臘哲人忽略或排除掉的東西；更甚者，他注意到對每個人來說，思考始終伴隨著風險，假設和試驗正可以用來思考那些具有風險的未知情境和經驗。

除了風險的因素外，Dewey 更注意到「懷疑」是另一種探索不確定性、偶然性的策略，他使用的懷疑是基於這樣的意義：「當人們意識到懷疑可充分利用時，便有可能在發明和發現上取得進展。」(Dewey, 1923: 174-175, 1916/2000: 166-167) 也就是說，懷疑是出自於系統性探索的目的，用以形成假設、推測，並指引試驗性探索的行動。如此一來，行動的結果也能用來證實、駁斥、並修正之前的推測。換句話說，「思考過程的風險」、「作為系統性探索興趣的懷疑」成為 Dewey 用來處理古希臘存有論中關於「非存有」的課題。

在此，Dewey 注意到學習的因素是古希臘人在理解知識上所忽略的東西。現代科學卻看重知識的保存，使其用作為學習和發現的工具性用途上。以存有論的角度來說，古希臘哲人將「存有」的問題擺在絕對的基礎上，因此面對不確定的東西，若無法找到一種可以普遍概括的形式，則傾向於不去討論；意即，他們只在具有絕對的認識基礎上去理解這個世界。

近代的科學強調對不確定性的把握。Dewey 強調懷疑是一種出於對不確定的人、事物、情境等，進行系統性的探索工作，換言之，就是一種積極的反思過程。在此過

程中，研究者透過縝密細緻的思考，把原本對某件事情或現象的懷疑，加以概念化、抽象化為研究的課題。此過程並非古希臘哲人追尋「存有」的認識基礎，而是通過某種系統的懷疑，盡可能嘗試利用已知的東西把握住未知的東西。對 Dewey 而言，即是指學習的歷程，顯示了研究本身也是在各種已知和未知的經驗之中學習。

在接下來的討論中，將深入剖析 Dewey 的「反思」如何與教育研究本身屬於認識與倫理的意義聯繫在一起。希望能藉此點出，教育研究的方法在使用上可能導致的自我限制，並據此進一步闡釋研究的存有論是以何種形象展示在人的面前。

參、「反思的知識」與教育研究的存有論

透過上面一部分的闡述，我們已在 Dewey 的理論中，描繪出教育研究存有論的基本形象。大致來說，研究的意義不在於將知識的內容予以切割和排除，而是在共同生活的世界中，認真地把握住與自身相關的各種經驗。接下來的討論，可以用這樣簡短的問題開始，即教育研究的意義本身蘊含了何種認識的內涵？此問題將有助於更進一步理解 Dewey 如何在存有論的意義上，去處理關於知識的議題。

在《確定性的尋求》裡，Dewey 是以工具性的意義指涉反思的知識。反思的工具性意義是指，將那些日常、個人、獨特的經驗加以統整、概念化或抽象化，以增加人對於經驗的掌握能力。Dewey 曾提過，正是因為數學和物理等科學的成就，使人們能盡量增加對個別經驗的控制，進而豐富了個人的經驗世界（Dewey, 1929: 218, 1929/2005: 168）。

這樣簡單的說明，可能會引發某些疑慮，那就是 Dewey 似乎是追求某種控制經驗的手段，並以此去掌握對各種經驗的認識。唯這樣的疑慮存在兩個問題：第一，Dewey 並不把手段當成是一種實在的基礎，既然是基於工具性的立場就沒有必要堅持某種特定的方法或使用的型式；第二，Dewey 的目的也不在於追求傳統存有論意義下的「認識」，他所在意的乃是對各種經驗不間斷地從事探尋的工作。概略說來，上面兩個問題的重點可歸結為下述問題，即 Dewey 是如何看待知識的？

我們回到 Dewey 對「反思的知識」的理解來看。對反思的知識而言，其工具性的意義有其特殊的用途。Dewey（1929: 219, 1929/2005: 169）將零碎、偶然、無目標的、對理解具有重重阻礙的經驗，暫時忽視它們的具體和個別的性質，並嘗試先用抽象的知識來做概括，以事先確定各種經驗的基本關係。此處需要注意的是，反思的知識在此是扮演著「調節」（regulation）的重要手段。當人們從抽象的知識回到特殊的經驗內容後，事物的意義便被增加了；更進一步的，人們調節事物關係的力量也得到增強。

Dewey 從調節事物的關係來凸顯反思的知識並不是為了認識到那些普遍、抽象與不變的存在，他反對忽略和輕視日常生活中各種經驗的性質（qualitative），像是一些屬於實踐的、美感的、道德的經驗。Dewey 認為理智主義者的（intellectualistic）錯誤

便在於將上述經驗理解為主觀的，並將客觀性建構為一種排拒「經驗」的特定「知識」。Dewey 希望通過抽象化的過程，賦予個別的經驗更清楚的輪廓和更多不同的意義。因此，作為工具性用途的反思，其目的並不在於刻劃出抽象、客觀探索的方法類型，而是為了把握住諸種經驗的獨特、複雜和不確定性，讓經驗的各種性質，在研究者考察的過程中逐漸被揭露、展示出來。

前面提過，反思的知識對於其反思的對象具有抽象性、工具性的特色。既是如此，那人們或許會問，在這種特色中，是否會把各種感官的經驗考慮在內呢？對 Dewey 來說，反思的知識並不會貶低愛情、慾望、希望、恐懼、意欲和個性等諸種經驗的內容，他選擇接受這些經驗的存在，而不是逃避它們。所以若是說「人們要去尋求某些零散的情感和實際生活經驗的意義」，這並不是要求人們去追求過去未能達到的實在，而是要在較少的征服和壓迫下，盡可能把握住更多的意義（Dewey, 1929: 219-220, 1929/2005: 169-170）。

從 Dewey 開放地接受所有經驗內容開始，他便賦予探索知識一種非強迫、非絕對的立場，就如他曾提過知識的社會主義（socialism of knowledge）一樣，當知識愈是向外擴散，對於社會就愈有幫助。Dewey 所期待的，乃是知識能為人們的社會帶來好的貢獻（Dewey, 1973: 179）。我們可以如是說，Dewey 將古希臘哲人求取知識之「存有」開放給所有的經驗，當然也包含那些「非存有」的部份。在這種意義下，經驗是作為科學及道德生活的指導（Dewey, 1948: 78），人對於經驗的解釋就需要導入更多可能性，才能避免專斷和自私，即在愈來愈少的征服和壓迫中，把握住更多意義。

因此，反思的知識是為了追求更多經驗的意義，它從來不指向一種終極的目的。如前所述，它是工具性的，因此反思絕不存在被預先給定的、先驗的意義上。人們只能說自己享有來自反思對象所獲得的諸種意義，而不能宣稱透過反思方法得到最終的結論，或是應該被稱為一種絕對的知識或真理；Dewey 以為，當人們把透過反思得到的結論這件事情，看成是某種追尋確定性的唯一解時，將會遭遇到徒勞無功的結果。Dewey 只承認，人們日常使用的反思方法，將其思考的結果稱為科學的，這件事情是可以的。在這種意義下，科學並非是最後的結果，真正的結果應該是對那些直接感受到的經驗的欣賞與應用（Dewey, 1929: 221, 1929/2005: 171）。

按上述，可以理解反思的知識目的是為了持續不斷地探究多元的經驗，而非停留在暫時性的科學探索方法，更不是將其用於純粹的客觀化、單一化甚至是絕對化等無助於探索現實的作為上。用 Dewey（1923: 177）的話來說，即為「思考就是實際的作為與其結果的聯結。」這就如同「手段—目的」的關係一樣，思考本身已包含了實際的試驗與之後得到的結果，兩者的關係密切，其細節也彼此環環相扣。下一部分，便是以反思的行動來說明，在存有論的範疇，Dewey 要如何處理反思行動的倫理議題。

肆、「反思」如何促進研究行動的倫理

到這裡為止，筆者已經透過 Dewey 的「反思」討論了關於教育研究存有論意涵；也探討反思的知識，在擴展教育研究的認識範疇裡所取得的成就。眼下需要更進一步處理的問題是，在教育研究的存有論意涵中，如何去探索各種關於知識的議題？我們也可以用另一種方式來問，即研究的意義是如何被凸顯出來的？筆者希望能傳達出這樣的訊息，也就是 Dewey 是以何種立場去闡述人的主動性，且又是如何把主動性轉化為更為積極的倫理行動。處理這樣的問題將有助於把「反思的知識」以及研究者之倫理與行動串連起來，經由此一過程，才能了解人的意識與研究本身是如何產生交集與共鳴的。

之前曾提過，Dewey 追求經驗的意義並不是為了找到一種實在的堅實基礎，而是要「在較少的征服和壓迫下，去把握住更多的意義。」這句話除了讓人清楚了解到，反思為一種追求目的的手段外，亦提供了另一種饒富意義的內涵，即讓人看到探索教育問題之過程是充滿風險和挑戰的。正因為如此，我們有必要去考察 Dewey 是如何經營這種「手段－目的」的反思行動。

考察《我們如何思維》、《民主與教育》的內容，Dewey (1923: 176, 1916/2000: 168) 曾提過幾點關於反思經驗 (reflective experience) 的一般性特色：第一，一開始是在複雜、混亂、懷疑等不完整的實際情境中，該情境的一切特徵都尚未確定；第二，一種推論的預測，即針對既定的因素給予暫時的解釋，這些解釋標誌著某種特定結果的趨向；第三，對各種可能的因素都要小心考察，以便於將身邊的問題予以界定和澄清；第四，要以精確和前後一致的方式闡述假設的結果，使其與普遍的事實相符；第五，為了具體應用在實際的狀況中，行動的計畫需要奠基在研究假設上，要公開的從事某些事情來達成預期的結果，並藉此來測試假設。

以現在的眼光來看，Dewey 似乎提出某種科學探究的方法，但若把前一部份的說明與上一段結合起來看，這五項反思的特色絕不是為了建構單一旦客觀的思考模式或研究方法；從 Dewey 的描述裡，可以看到「不完整的實際情境」、「暫時的解釋」、「考察各種可能的因素」、「假設與普遍事實」等，這些用語凸顯反思的行動本身即是在世存有的，用 Dewey 的話來說，就是對「原貌」的深刻觀察與探究。

總而言之，在尚未理解 Dewey 想要表達的存有論意涵，任何人若想把反思的特色理解為一種追尋客觀實在的方法，都將導致徒勞無功的結果。Dewey 從來沒有把那些特色看成是研究行動的終極型式，他相信只有各種直接的經驗才能直接影響人們的探究方式。研究的真理宣稱在於，所有關於科學的或演化的方法，是人類積極展現對世界的認識與關懷的媒介。故 Dewey 始終關心研究的手段與目的之間的妥善結合，以教育的內在目的來看，圍繞在研究者周遭的，乃是對各種教育現象及問題的覺察，還有針對此而產生運用方法的熱情。

回到前面談的第一項反思的一般性特點。反思之初，那種曖昧未明的狀態，說明了人開始進行思考的起點是不完整、未完成的，也就是在一種不確定的情況下，進行探索的工作。Dewey 認為這種關於思考的探索進程，總是朝向繼續的意義而發展的，就像他主張經驗具有的「連續性」和「交互作用」的特色一樣，反思同樣也需要與經驗相互配合。因此，對教育研究而言，Dewey 比同時代的人都要清楚這樣的事實：「所有的思考都是一種研究，所有的研究對於當事人而言都是初始、原創的。」（Dewey, 1923: 171, 173-174, 1916/2000: 163, 165-166）他的洞見在於，認真對待經驗的獨特性，特別是對研究者而言，每種經驗所觸及的反思，對自身來說都是初次的邂逅，亦為個人帶來獨一無二的感受。我們可以說，Dewey 從「不確定性」將認識從現代性哲學裡解放出來，人是在一種不完整、懷疑的、有問題的情境中，涉入其反思的行動。

上面討論說明了 Dewey 肯定人參與世界探索的意義。他曾說民主的價值是要在人們的態度和生活型式中被衡量的（Dewey, 1939: 125），可以進一步說，探索並不是單純為了回應人類求知的本性或是對真理的渴望，而是要為社會的問題找到比較好的處方，為自己關心的議題和在意的人事物謀求最大的福祉。是故，不同研究者對相同的教育問題所進行之研究，並不會因為已被他人探究過而失去其對於當事人的意義，更進一步的，這體現出不同研究者在運用工具和抽象的反思行動上，賦予了同一問題或現象更多解釋的可能。既然反思與直接涉入問題的行動有關，那可以將思考過程視為事件發生過程的一部分，思考也聯繫到事件的結果，這樣的串連正是在對情境之懷疑上展開的。人們在這一過程中進行探索，提出計畫，並且取得一種暫時的結論或是可能的立足點。

那些關於「懷疑」、「計畫」、「暫時之結論」等詞彙，足以說明人們會對現狀展現其應有的關懷；此即是說，反思來自於對某些事情的關懷和情感。對教育來說，思考不僅在認識論的層次上具有重大意義，且當人們漸漸擴大其視野，並對各種切身相關或是超越自身利益之外的東西投注更多實際的行動後，便會發現在事件發生的過程和結果中，那些進行反思的人們，是在帶有共同情感和興趣的情況下，將自己的命運納入反思的領域之中（Dewey, 1923: 172-173, 1916/2000: 164-165）。

儘管有人認為哲學的懷疑多出自研究者本身的主觀（Kierkegaard, 1910/2005: 138），但是 Dewey 卻把懷疑與人的情感、命運結合在一起，使懷疑的主觀性與他者產生聯結。以存有論的觀點來看，Dewey 的教育信念會相信，人不能從超越自身經驗之外的層次去探索生活世界的問題，只能建立在對直接經驗不斷追問和探尋的熱情上。可以這樣簡短地歸結，對教育研究而言，Dewey 的反思不僅回應了人的理智與情感之訴求，又能把握住抽象性和工具性的普遍方法，他清楚地意識到，研究本身不只是對客觀知識的探求，更是為了回應倫理的訴求，讓研究行動能更為人性化與民主化。

伍、「反思」與教育研究的存有論：需要進一步思考的議題

照前面的討論來看，Dewey 的「反思」建立在持續性的探究過程中，又因為他將研究的結果看成是對既定問題的暫時性解答，我們可以推論 Dewey 的反思賦予研究本身不斷地反覆循環、探索之意義。因此，當人們再次回到最初為了探索不確定性，而展開反思行動的起點，這一回溯的過程，將使人清楚覺察到，研究之存有意義的追尋，奠基在生活世界之中。這一部分，筆者歸納了四項 Dewey 的「反思」對研究之存有論意義上的特色，逐層地深入其思想，希望能提煉出前面討論的重點，並且刻畫出一種理解教育研究之意義的論述。

一、「反思」的普遍性

西方哲學的現代性傳統存在著對終極目的的執著，反映在實際的研究中，研究者事先便已預設了一種確定的知識框架，並排除了無法被納入此種知識框架中的經驗內容。這種研究方式顯然與 Dewey 的觀點相違，且從本文談論的存有論來看，那些局限在某種追求終極實在的研究方法論，已忽略了對研究本身意義的反思。

在前面的討論中，曾把 Dewey 談的「原貌」與 Heidegger 的「面向實事自身」聯繫起來。Habermas (2006: 134) 認為 Dewey 與 Heidegger 最大的差別在於，Dewey 從未將其存有論上升到晚期 Heidegger 對真理的看法。Dewey 只想通過人在技藝上的創造力量，把自然納入可以探究的課題之中。換言之，Dewey 把「反思」視為人認識現實世界的媒介，在此意義下，「反思」是工具性的但卻不是機械性的，除了它的創造力量外，同時也顯示各種經驗具有普遍探究的可能。姑且不論 Habermas 對兩人的評論是否中肯，但可確定 Dewey 並不嚮往那些更高更遠且無法掌握的實在，而是相信人對不確定性的懷疑，試圖在科學發展史中，把握住探究之道，以尋求更多對「原貌」的理解與解釋。如此一來，研究本身就被統整在經驗世界，成為具主動性、歷史性和解釋性的存有事業。

二、「反思」的主動性

透過 Dewey 的「反思」，能看到人的主動性、創造力和各種豐富的感官經驗共同賦予了研究行動本身的意義。按 Dewey 的看法，經驗等同於生活世界，人能透過主動的嘗試以及消極的去經歷各種經驗 (Dewey, 1923: 139-141)。人們可能會問，主體究竟要如何體驗積極或消極的經驗？什麼時候人會積極地解決問題，又何時人只能被動的接受既定的現況？

上述問題都指向更為細膩的意識層次轉變。Dewey (1957: 26-27; 69-76) 常把這種內在性歸諸於理智的自由，即能夠作出觀察和判斷的自由；又根據其經驗的連續性，顯示了人從過去的經驗中採納了某些東西，同時又以某種方式改變未來經驗的性

質。這說明了人不會只是在原地踏步，不斷變動的生活世界促使人們更加頻繁地「返顧」（retrospect）過去的知識（Dewey, 1923: 178, 1916/2000: 170）。在〈經驗與思考〉一章，Dewey 並沒有再深入地處理人如何會主動去「返顧」的問題，筆者將透過 Paulo Freire（1921-1997）的看法，來進一步闡述這樣的問題，如果人忽略了研究的存有論意涵，則理智自由、主動性等就無法憑空發生，甚至還會落入理智主義的限制中。概言之，人與世界的關係建立在許多意識的交流和深刻的互動之間。

Freire（1968/1990: 19, 84, 1970/2002: 67, 137）把覺察（perceive）和行動（action）統整在意識覺醒之中，其作用的對象正是各種經濟、政治及教育的壓迫情境。Freire 把「覺察」（perceive）放在對話的情境中，透過對話的過程，人們不僅可以了解彼此所處的客觀情境（objective situation），也能對自己生活的情境有所理解（awareness）。也就是說，人需要能覺察自己與他人所生存的世界，才能凝聚起共同參與和建構世界的行動。Freire 談的「覺察」透露出人對生活情境的理解並非毫無來由，他將人的理智與情感運用於對話情境中，透過彼此意識的交流，逐漸凝聚出深刻的自我意識和共同感受。更重要的是，人乃是情境中無法置身事外的參與者，如同 Dewey 將知識開放給所有人的那種普遍性，Freire 也從情境將人與人之間聯繫在一起，使自我逐漸發展出參與行動的可能。

三、「反思」的歷史性

若對照 Dewey 的經驗理論，可以確定其「返顧」並非指向一種無窮後退的歷史觀，而是藉由不同經驗的聯繫與參照，使「反思」能建立在值得信賴的理智與實踐工作中。於此同時，Freire 的「覺察」則是聯繫起共同的與個別的生活世界。Freire 主要是為了凸顯行動中需要進行反思的重要性，所以他強調只有行動而缺乏反思的「盲動」（activism）會讓對話無從發生。

大致來說，Freire 的反思是指對話者要有批判性思考，透過這種思考方式以及對話的實踐，將人與世界統整在一起。反思的行動便是基於一種改造現實的歷程，並承認人在現實中必須承擔的歷史責任，努力從事持續不斷的改造工作，這樣的過程是充滿挑戰和危險的，此即 Freire 稱之為人性化的過程，它不是一種強調人對環境的適應和接受的概念，它是一種人與人之間共同關係，也只有對話中，批判性思考才可能產生（Freire, 1968/1990: 75-76, 80-82, 1970/2002: 127-128, 133-134）。

Freire 的看法可以簡單分為兩點來看。第一，反思本身已說明了理智運作的成分，其普遍性在於人有運用理智的自由，其特殊性在於每個人所建構的世界各有其獨特的意義和價值；第二，反思的行動蘊含了人對歷史的責任，這說明了，人有共同創造歷史的普遍行動之可能性，但在不同的時空脈絡中，人在自我理解與認識他人卻顯現出多樣的特殊性。在既是普遍又是特殊的反思中，我們因而能肯定人是歷史性的存有，而由人的主動性開啟的研究行動，其亦是歷史性的存有。

回到之前提過的五項「反思經驗的一般性特色」（Dewey, 1923: 176, 1916/2000: 168）來看，其亦呈現出反思行動的在世存有，也就是說，反思的工作本身並非座落在純粹客觀的方法探究上，而是對於情境的覺察。若從另一種角度來看五項反思的特色，它們亦呈現出人自由地運用理智的特色，Dewey 並沒有在理智的自由中賦予一種絕對的存有，他的言詞透露出反思的工作本身無法在超越歷史的框架中發生作用。換言之，人們無法在脫離情境脈絡之外的地方，讓主動性能逐漸被引發出來。只是這種觀點引發的問題是，需不需要一種能引領人的理智，使其能在毫無偏差的道路上前進？或是存在著照耀理智運作的力量，確保所有人都能致力於一種普遍且共同的理念？

嚴格來說，Dewey 反對外在於歷史脈絡的真理觀，人類是生活在各種不確定的情境中，透過彼此的交流及溝通，而共同凝聚出社會的知識、價值與行動。這種觀點看似社群主義的主張，但 Dewey 卻以工具主義的方式處理德行的傳統。Dewey 認為善即是某種選擇和評價的結果（Dewey, 1968: 284-285, 1946/2006: 292-293）。每一種善都有其獨特之處，所謂善的普遍化並不是某種形而上或是邏輯上的普遍化；因為普遍化即是社會化，就是人們彼此共用善的範圍的增加與擴大（Dewey, 1948: 188-200）。

可以說，Dewey 透過評價理論將社會的傳統和德行的發展放在歷史性的視野，也就是在變動的、發展的時空中，將這些議題加以課題化，使其成為可資探究的研究主題。對 Dewey 而言，研究本身蘊含著歷史性的意涵，這凸顯出知識的價值並不在於其是一體適用的，因為知識只是用以思考或作為思考後的一種暫時的結果；且根據評價理論，知識的價值也必須取決於思索如何加以運用時，才能彰顯其價值（Dewey, 1923: 176-178, 1916/2000: 168-170）。整體來說，Dewey 的「反思」是將研究本身視為歷史性的存在。所以當研究者「返顧」自身從事的研究時，其不僅是在與自己的理智對話，同時也是在持續變動的經驗中反覆與世界對話的歷程。

四、「反思」的解釋性

就在上一部分，筆者提到「反思的行動蘊含了人對歷史的責任」。在實際上，Dewey 也承認研究的目的不僅只是回應個人對知識的渴望，而是要為社會的問題找到比較好的處方。Dewey 的「反思」是歷史性的，反思的知識則是普遍性的，反思的主體為主動性的，這些存有的意涵最終都指向民主的目的，也就是說，Dewey 的民主觀蘊含著改造社會的責任。

需進一步指出的是，如同 Freire 提到的「盲動」，Dewey 曾指出其反思與心理學的嘗試錯誤並不相同。Dewey（1923: 177, 1946/2006: 169）認為最精心籌劃和最合理一致的思考，必須在世界中予以試驗。即使試驗的結果不能窮盡所有的可能和誤差，但在過程中是那樣謹慎與細心，也盡量將試驗結果的猜測因素置於控制之下，因此可以區分出反思的經驗與嘗試錯誤之粗糙行動的不同。大致來說，Dewey 的「反思」並

不是著眼在一種純粹個人的心理層面，他考慮到的是「經驗要如何指引科學與道德的生活」以及「將自己的命運納入共同的情感和興趣之中」。

我們也可以藉由「反思的知識」來理解上述道理。由於反思的工具性意義在於將經驗加以統整、概念化或抽象化，以增加人對於經驗的掌握能力。是故，反思並不是貿然的嘗試，而是經過縝密思考後採取某種方法，並評估可能的結果而形成一種有系統的探索歷程。按 Dewey (1923: 177, 1946/2006: 169) 的看法，思考本身包含了下面一系列的步驟：對問題的覺察、情境的觀察、形成假設的與合理的推論以及在具體的實驗中測試。

綜合上面兩段的敘述，可以知道反思的步驟並非強調單一旦客觀的研究方法，而是著重在覺察與型塑問題的過程。Dewey 反對任何想通過單一的知識論述來排拒經驗的方法論，知識不僅應該是開放給所有經驗的，同時其作用也在於「調節」人與事物的關係，進而為研究的主題創造出更多意義，而研究者也愈能把握住對事物的理解與控制。照這樣說來，「反思」的探索歷程並不是指向確定性尋求，而是要為不確定的生活世界提供更多的解釋。故研究本身在其普遍性、主動性和歷史性等特色的推波助瀾下，呈現出來的是一種解釋性的存有論意涵。

本文第二部分曾言及 Dewey 把「學習」引入西方傳統的知識基礎中，使「存有」與「非存有」的東西都納入知識探究的範疇之中。這一被 Dewey 提取出來的線索已告訴我們，認識本身蘊含著學習。人並非生來就全知全能，而是在後天持續不斷的發展和學習中，得以逐漸成長。因此，Rorty (2003: 46-47) 才會說 Dewey 有著 Hegel 式的歷史主義，但又不願意接受 Hegel 的絕對精神。也就是說，Dewey 從反思歷史和時代的發展中，將任何關於「絕對性」的概念劃上了懷疑的標記，他的工具主義亦促使他思索在「手段—目的」之間，主體需要將當下的行動和未來的結果連繫起來，簡單來說，反思需要承擔「行動—結果」的責任 (Dewey, 1923: 171, 1946/2006: 163; Holmes, 1980: 324)。

目前社會學的討論中，與 Dewey「反思」的存有論便有互通之處¹²。Giddens 的「自反現代性」把具有強烈對比的現代性特徵（例如，安全與危險、信任與風險）給勾勒出來，他認為通過「自反性」¹³，不僅能重構社會學的知識，同時也能將生活領域賦予新的意義。Giddens 展現出來的是人在社會情境中的能動性，如同 Dewey 考慮到將各種可能性和現實因素納入探究生活經驗的範疇一樣，Giddens 也從風險之中，去尋找各

¹² 如 Beck 把對社會及政治領域的反思和風險與 Dewey 結合在一起 (Beck, 2002/2004: 38-40)。

¹³ Giddens (1990: 31) 指出，「自反性」的本義是對所有人類活動特徵的界定，也是人對自己所作所為自發性地反思與檢討，即「行動的自反性監控」(reflexive monitoring of action)。在 Giddens 談論自反性時，常是放在高度現代性的情境中，他認為高度現代性（指當前的世界而言）下的自我必定是「自反的」產生出來的，這樣的工作只有在多元的選擇、可能性和不確定性中才能完成。在多元選擇與不確定的情況下，信任和風險各有著特殊的價值。自反的自我在高度現代性中，呈現出來的是完整且具能動性的自我，它是一種持續且無所不在的對自身加以塑造之過程與結果 (Giddens, 1991: 3, 1991/2002: 2-3、72-74)。

種可供選擇和支持的系統（Giddens, 1990: 7, 15-16, 26-28, 1990/2000: 6, 13, 24；黃瑞祺，2005：169）。無獨有偶，Bourdieu的自反性社會學也有兩個目的：第一，自反性是完善科學研究所必須的；第二，是指向一種道德責任，擴展與他人進行自由、批判性的交流機會（引自Swartz, 1997: 271）。更重要的是，他並不想把倫理的行動賦予崇高的道德意義，他強調的是一種可能性，即開闢出小範圍、謙和、又切實可行的自由（Bourdieu & Wacquant, 1992/2008: 298-299）。

如本文一開始所說，社會學者關注的乃是人與情境的互動關係，人會受到環境因素所影響，但也握有改變環境的力量。這種關係是透過不間斷地資訊往返，以及自我的監控和調節來促成。而研究者與研究對象的互動，也不是一種單純的局外人、局內人的關係，研究者對自己的研究對象與研究論題負有責任，大體來說，社會學的自反性強調人與社會情境之關係，並把人看作是各種經驗回饋的處理中心，看重人的能動性在多元、複雜的社會中扮演的角色與功能。這些觀點都符合前述「反思」的存有論意涵。在 Dewey 的思想中，這些來自社會領域的發現始終都能保持著解釋世界的活力，不用擔心被型塑為絕對的目的或終極的實體，是故，在存有論的意義上，「反思」所帶來的研究意涵是解釋性的。

上述四項反思的特色，大致可整理成四個重點。第一，研究本身建立在對各種經驗的開放，若只侷限在特定的方法之中，會使探究的行動成為限制理智自由的枷鎖；第二，人與世界的關係建立在意識的交流和深刻的互動之間，研究的行動說明了人彼此之間有著休戚與共的關係，對於世界有主動探索的需求；第三，研究本身意味著在變動不居的世界中，持續促進各種經驗與世界的交流；第四，研究本身是通過對人的境況、歷史脈絡及現實情境的探究，來為社會問題尋求各種可能的解釋。這四個重點說明研究本身的意義在於持續推進對各種議題的探究，以及對教育事務的關懷和責任。此過程告訴我們，探究行動（或學習）是在不確定性上展開的，掌握住一種研究方法只是降低了不確定性所帶來的風險。總而言之，Dewey 的觀點在於讓人們深刻地反思為何從事研究，以及研究如何與經驗世界產生關係等問題，為充實教育研究本身的意義作出最大的貢獻。

陸、結語

本文一開始便強調存有論的探討對教育研究而言是相當基本的課題。從前面一整串的討論到現在，幾乎可以肯定下面的說法：把 Dewey 的「反思」理解或操作成是某種特定的研究方法或是技術，這樣的想法終究是不切實際的。因為 Dewey 從來沒有宣稱某種認識的方法，其思想之所以是工具主義的，是因為在關於經驗之意義的探索上，他強調科學和系統的思考方式，這種思考類型是工具性的，透過它的運作，將各種特殊的經驗予以抽象化後，最終又回到諸種特殊的經驗中，擴大了某一種特定的經驗內容。換言之，Dewey 的工具主義是奠基在經驗的探索那一整個過程之中（在第六

部分，筆者將其歸結為普遍性、主動性、歷史性和解釋性等的存有論意涵)。若欲真正理解這樣的過程，採取存有論的視角會比將「反思」理解為單一的思維模式要能為教育研究本身的意涵作出最大的貢獻。

從前面的討論也可以知道，Dewey 的「反思」並不會陷入方法至上、科學主義或是主客異化等困境之中。當他選擇放下傳統哲學對待存有論的方式後，並沒有又投向另一種認識基礎或是道德本質的陣營。Dewey 也注意到，在探究教育的問題時，採取之方法和態度最終都導向對該問題的認知與責任，這是他留給人們最具啟發的教益。更進一步說，當人們將研究工作視為一種改造世界的行動後，那些原本在傳統哲學中無法被界定或是被排除在認識基礎外的東西，將會重新回到人們共同討論的歷史和現實脈絡之中。就如社會學家們注意到「安全與危險、信任與風險」這些理所當然卻又難以通約的現實關係中，已存在著需要人們去深入反思的課題。這即是反思給予人們最具啟發的意義，如果研究者不關心自己周遭的事物，上述現象便很難被覺察。

總體來說，Dewey 的「反思」具有一種廣闊的世界觀，但這種世界不僅僅是由各種經驗編織而成的；更確切的說，它還需要結合民主的社會生活才算完整。如果之前所有的討論都能為讀者所理解，那我們可以肯定 Dewey 的「反思」是在經驗與民主相互交會的歷史脈絡中創造出來的。這樣一來，從事教育研究工作即是創造歷史的過程，研究者的視野應該著眼於探索問題的癥結、不為人知的現象背後所隱含的各種意義。對 Dewey 而言，研究本身已把人所採取的探索行動以及其社會責任放在存有的意義之上，任何關於方法的、概念界定的、語言分析的、系統結構的、心理特質的，這些敘述性的語句都會失去其宰制研究整體的權力。因為，對於教育研究的意義而言，把握住那些經驗與生活脈絡的關係，會比掌控單一的方法或是信仰某種絕對的真理，都要能帶給人們更多完善生活的可能性。

參考文獻

- 李小科 (2004, 9 月)。羅蒂在中央黨校演講紀要。思與文。2009 年 2 月 8 日，取自：
http://www.chinese-thought.org/zttg/0476_ld/001685.htm
- 林逢祺 (2004)。教育規準論。臺北市：五南。
- 陳榮華 (2006)。海德格存有與時間闡釋 (第二版)。臺北市：臺大出版中心。
- 黃瑞祺 (2005)。自反性與批判社會學。載於黃瑞祺、羅曉南 (主編)，人文社會科學的邏輯 (頁 167-180)。臺北市：松慧。
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2000). *Reflexive methodology*. London: SAGE.
- Aristotle (2007, April 11). *Metaphysics*. (W. D. Ross, Trans.). Retrieved January 30, 2009, from <http://ebooks.adelaide.edu.au/a/aristotle/metaphysics/metaphysics.zip>
- Beck, U. (1994). The reinvention of politics. In U. Beck, A. Giddens, & S. Lash, *Reflexive modernization: Politics, tradition and aesthetics in the modern social order* (pp.1-55).

- Stanford, CA: Stanford University Press.
- Beck, U. (2004)。全球化時代的權力與反權力 (蔣仁祥、胡頤譯)。桂林市：廣西師範大學。(德文版出版於 2002)
- Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (1994). *Reflexive modernization: Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Cambridge, UK: Polity.
- Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (2001)。自反性現代化：現代社會秩序中的政治、傳統與美學 (趙文書譯)。北京市：商務。(英文版出版於 1994)
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2008)。布赫迪厄社會學面面觀 (李猛、李康譯)。臺北市：麥田。(英文版出版於 1992)
- Dewey, J. (1910). *How we think*. New York: D.C. Heath & Co..
- Dewey, J. (1923). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. NY: The Macmillan Company.
- Dewey, J. (1929). *The quest for certainty: A study of the relation of knowledge and action*. NY: Minton, Balch & Company.
- Dewey, J. (1939). *Freedom and culture*. New York: Capricorn.
- Dewey, J. (1948). *Reconstruction in philosophy*. Boston: Beacon. (Original work published 1919)
- Dewey, J. (1957). *Experience and education*. New York: Macmillan. (Original work published 1938)
- Dewey, J. (1968). *Problems of men*. New York: Greenwood. (Original work published 1946)
- Dewey, J. (1973). Social and political philosophy. In R. W. Clopton, & T. C. Ou (Trans., & Eds.), *John Dewey: Lectures in China, 1919-1920* (pp. 41-180). Honolulu, HI: The University Press of Hawaii.
- Dewey, J. (1998a). The postulate of immediate empiricism. In L. Hickman, & T. M. Alexander (Eds.), *The essential Dewey, Vol. 1: Pragmatism, education, democracy*. (pp. 115-120). Indiana, USA: Indiana University Press.
- Dewey, J. (1998b). The problem of truth. In L. Hickman, & T. M. Alexander (Eds.), *The essential Dewey, Vol. 2: Ethics, logic, psychology* (pp. 101-130). Indiana, USA: Indiana University Press.
- Dewey, J. (2000)。民主與教育 (林玉体譯)。臺北市：師大書苑。(英文版出版於 1916)
- Dewey, J. (2005)。確定性的尋求：關於知行關係的研究 (傳統先譯)。上海市：上海人民。(英文版出版於 1929)
- Dewey, J. (2006)。人的問題 (傳統先、邱椿譯)。南京市：江蘇教育。(英文版出版於 1946)
- Freire, P. (1990). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans.). New York: Herder and Herder. (Original work published 1968)
- Freire, P. (2002)。受壓迫者教育學 (方永泉譯)。臺北市：巨流。(英文版出版於 1970)
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern*

- ageentity*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Giddens, A. (2000)。現代性的後果 (田禾譯)。南京市：譯林。(英文版出版於 1990)
- Giddens, A. (2002)。現代性與自我認同 (趙旭冬、方文譯)。臺北縣：左岸文化。(英文版出版於 1991)
- Habermas, J. (1987). *The philosophical discourse of modernity*. (F. Lawrence, Trans.). Cambridge, MA : MIT. (Original work published 1985)
- Habermas, J. (2006). *Time and transitions*. (C. Cronin, Ed., M. Pensky, Trans.). Cambridge, UK: Polity Press. (Original work published 2001)
- Habermas, J. (2004)。現代性的哲學話語 (曹衛東譯)。南京市：譯林。(英文版出版於 1987)
- Hegel, G. W. F. (1952). *Hegel's philosophy of right*. (T. M. Knox, Trans.). New York: Oxford University Press. (Original work published 1821)
- Hegel, G. W. F. (1967). *The phenomenology of mind*. (J. B. Baillie, Trans.). New York: Harper & Row. (Original work published 1807)
- Hegel, G. W. F. (1995). *Lectures on the history of philosophy: Greek philosophy to Plato Vol.1*. (E. S. Haldane, Trans.). London: University of Nebraska Press. (Original work published 1837)
- Hegel, G. W. F. (1984)。精神現象學 (賀自昭、王玖興譯)。臺北市：里仁。(英文版出版於 1910)
- Heidegger, M. (1962). *Being and time*. (J. Macquarrie & E. Robinson, Trans.). New York: SCM. (Original work published 1927)
- Heidegger, M. (1998)。存在與時間 (王慶節、陳嘉映譯)。臺北市：桂冠。(英文版出版於 1962)
- Holmes, B. (1980). The reflective man: Dewey. In P. Nash, A. M. Kazamias, & H. J. Perkinson (Eds.), *The educated man: studies in the history of educational thought* (pp. 305-334). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Kierkegaard, S. (2005)。懷疑者 (路興華譯)。臺北市：商周。(德文版出版於 1910)
- Rorty, R. (2003). *Consequences of pragmatism*. Minneapolis, MN: University of Minnesota. (Original work published 1982)
- Swartz, D. (1997). *Culture & power: The sociology of Pierre Bourdieu*. Chicago: University of Chicago.
- Taylor, C. (1975). *Hegel*. New York: Cambridge University.