

壹、前言

本文的目的在於以 J. Dewey (1859-1952) 於《民主與教育》(*Democracy and Education*) 中的〈經驗與思考〉(Experience and Thinking) 一章，闡述其「反思」(reflection)¹ 的存有論(ontology)² 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」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 Sköldbberg (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之方法論。另外，有些社會學者，如 P. Bourdieu (1930-2002) 的「自反社會學」(reflexive sociology) 要求研究者深思作為 1 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掌握(Bourdieu & Wacquant, 1992/2008: 298)。還有如 Beck、Giddens 與 Lash (1994) 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「教育研究之意義為何？」的論述。此一存有論的議題，

¹Dewey (1923: 169) 在其《民主與教育》中提到的“reflection”與“reflective”，研究者在此譯為「反思」與「反思的」。在《我們如何思維》(*How We Think*) 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，更是求知的科學方法。在《確定性的尋求》(*The Quest for Certainty*) 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)。故研究者譯為「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 思想中的理智與倫理層面，本文將於後面的討論進一步探求其中的存有論意涵。

²本文談論的“ontology”是融合 G. W. F. Hegel (1770-1831) 的歷史哲學以及 M. Heidegger (1889-1976) 的詮釋現象學觀點，透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。

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」等涉及知識、倫理面向的課題，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。

研究者認為，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，研究者僅能著眼於探求教育研究之存有論意涵，在本文中試圖從 Dewey 的「反思」為研究本身的意義尋求一種教育論述的啟迪。以下討論使用的文本，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與倫理的解釋。

貳、「反思」的存有論背景與起點

在這一部分，首先探討與 Dewey 的「反思」思想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，將從 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，更可以確定的是，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

根據 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，並從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，