

經驗的意義及其對教育研究的影響

陳玉娟

國立台灣師範大學教育學系博士班後選人

投稿日期：93.03.21

接受日期：93.10.14

摘要

「經驗」一詞對許多人而言是親近而簡易，因為我們每天都生活在「經驗」過程中，我們經驗到交通的混亂、我們經驗到大自然的美麗、我們經驗到環境的吵雜…，相信這是許多人對經驗所下的定義，單純地認為經驗就是我們親身體驗的過程；然這種想法似乎侷限了經驗的範圍和發展，忽略在經驗過程中所應具有的內在元素。因此本文將從哲學的角度，剖析經驗的概念的消長、學者對經驗的看法及筆者對經驗的界定。研究者對經驗的認知將影響教育研究的進行，在目前社會潮流影響下，教師參與教育研究的機會與日俱增。在教育研究過程，身為研究者的教師本身經驗對研究有何影響！將主導教育研究發展的方向與成功，為此本文將經驗的擁有主體界定在「研究者」，暫不論及被研究者的經驗，以教師身為研究者的立論基礎探討研究者的經驗對教育研究的影響，提供教師在進行教育研究時進行自我反思，以利教育研究的進行。

關鍵詞：經驗、教育研究

壹、前言

「經驗」一詞從各種哲學派典來看，因切入角度不同產生不同詮釋性意涵者比比皆是，不只凸顯經驗一詞的多元化意涵，也顯示出詮釋者所保有的哲學觀點和所處時代的歧異性，會造成不同詮釋意涵的出現。正如理性主義者視個體具有天賦潛

力，認為後天經驗所扮演的重要性遠不如個人天賦理性來的重要；然而經驗主義者則執不同看法，認為經驗是人們知識的泉源；為了解決非經驗可理解性知識的存在，經驗主義大師－洛克（John Locke, 1632-1704）主張對自然物體我們不可能有必然知識，我們知識中處處有可疑，到處有不確定性，自然科學中沒有絕對的真理（靳希平，2000：186）。而結合經驗主義和反形上學的邏輯經驗主義則認為科學知識的基礎不是依賴於個人的經驗感覺，而是依賴於公認的實驗證實（洪謙，1990：65）。因此時代不同、哲學立場歧異，各學者對經驗意涵及重要性的看法也是多樣的，我們無法窮盡所有學者對經驗的看法與主張，只能在既定架構下分析經驗的存在性。為此，本文將著重在探討以經驗主張聞名的代表性學者看法，藉由相關學者意見的闡釋以提出筆者對經驗的想法，釐清經驗的意義及存在價值性。

「教育研究」是一個熟悉的名詞，相關著作汗牛充棟，西文方面如 Bryman（1993）、Ebel（1969）、Gay（1992）、Travers（1969）、Vockell（1983）等人著有相關著作，中文方面更是不勝枚舉。在教育環境中，長久以來教師努力扮演傳道、授業、解惑角色，對於教育研究始終是較少涉入－也無力涉入。時代的改變，讓教師參與教育研究的機會與日俱增；為使教師主導教學、班級經營、行政管理等研究內涵，從發現問題、解決問題過程中完成自我成長性目標，教育相關單位紛紛提出各種教育研究補助計畫，如台北市教育局補助幼稚園教師進行的各種教學性質研究，就是為了讓教師從研究中獲得知識，研究與教學相長。因此教育研究不再是專家學者的專利，對服務於基層的教師而言，教育研究是自我成長和解決問題的良方。在教育研究過程，化身為研究者的教師，其本身經驗對研究有何影響！將主導教育研究發展的方向與成功，為此本文將經驗的主體界定在「研究者」，暫不論及被研究者的經驗，以教師身為研究者的立場上，去探討研究者的經驗對教育研究的影響，以提供研究者進行自我反思的機會。

貳、經驗的意涵

一、經驗概念的消長

從西洋哲學史發展來看，經驗概念發展大致可區分為三個時期，首先是古希臘時期的經驗觀，其次是十七世紀以洛克等人為代表的英國經驗論，第三是二十世紀實驗科學與生物學影響下的經驗概念（林秀珍，1999：11-14）。時至今日，在社會潮流影響下，對經驗也產生新的詮釋意涵，尤其是網路科技的發達，擴充了經驗的範疇。

最早的經驗主義知識論可追溯到古希臘哲人學派，古希臘人對經驗的看法是從自身的經驗出發，當時的經驗觀其實就是希臘人的經驗寫照，他們在日常生活中，透過嘗試錯誤歷程，歸納出做事的法則，就像工匠、技師與建築工人一樣，是由實作中累積出實用的知識（林秀珍，1999：12）。對他們而言，經驗來自於日常生活，是一種試誤行動下的產品，缺乏永恆不變的真理。蘇格拉底認為教育的使命是「認識自己」，而不須憑靠經驗；柏拉圖則主張理性是純全的，經驗則是虛幻的；亞里士

多德則認為崇尚理性是自由人的價值所在，而經驗則是人們謀求理性的障礙（姜文閔譯，1992：7），該時代是崇尚理性，經驗的地位是較低落。

時至中世紀時期，基督教神學霸居一統，在經院哲學內部，理性論與經驗論的爭論也以理性論占居上風而告終。文藝復興時代，經驗論又復抬頭。康米紐斯處於中世與近代之交，在他的教育哲學中已明顯出現經驗論的傾向。之後，洛克提出「白板說」，批判先天觀念，提倡感覺論。洛克的教育哲學中埋伏著唯心主義的內部經驗論，而與唯物主義的外部經驗論並存於統一的哲學體系之中（姜文閔譯，1992：7）。有人認為經驗主義到了中世紀是沈寂的，因為中世紀是神權時代，一直到十七世紀啟蒙運動時，經驗主義才又放出光芒（詹棟樑，1999：177）。

啟蒙運動時期，英國經驗主義從「感覺經驗」（sense experience）進路出發，一方面批判了古典和中世紀的形上學傳統、並對抗在十七、八世紀餘威未盡的士林學派和亞里斯多德主義；另方面開啓了後世紀的經驗主義傳統，影響十九世紀的實證論、二十世紀的邏輯經驗論和分析哲學運動，對現代科學的發展也起了推波助之作用（陳瑞麟，1999：1）。直到二十一世紀的今日，我們承受大量資訊，加上網際網路的流行，讓我們身處虛擬環境中，改變我們的認知模式，擴大對經驗的認知，在經驗的範疇中添加更多的不確定性和虛擬性。

二、學者對「經驗」的看法

對經驗的重視程度以經驗主義為甚，為此本文將焦點置於經驗主義大師的主張，為免失之偏頗，將論及杜威對經驗的說法，以茲比較。

（一）洛克對經驗的看法

經驗主義之始祖—洛克（雷國鼎，1976：150；唐華，1982：136）以為一切知識皆起源於經驗，其組成要素有二：感覺（sensation）和反省（reflection）。前者或稱為外感官，由感官接觸外界事物而生，如：黃、白、苦、甜…等；後者稱為內感官，使我們心靈功能作用產生各種觀念，如：知覺、思維、懷疑、推理…等。因此心靈所有的概念是來自感覺或來自反省（呂宗麟，1997：24-37；唐華，1982：136-138；張振東譯，1973：461-464；蔡信安；1988：3-6；西洋哲學編譯小組，1984：109-114）。經驗可分成二層：一是人類的或哲學的經驗，依藉外感官；一是內在啟發的或神性靈感的經驗，經此不但可達到神性物的知識，而且可達到有形物及哲學科學的知識（黃光雄，1998：19）。綜上所述，洛克反對理性主義認為人具有天賦觀念的主張，主張人類心靈有如白紙或是空室，本來一無所有，我們的知識是建立在經驗之上。而「完整性經驗」應包含感覺與反省，感覺觀念即是感官與外界事物性質直接接觸之後第一度在心中刻印而成的外官觀念，諸如白馬觀念、硬板觀念等是。至於反省觀念，則為心靈的種種作用所構成的內在觀念（傅偉動，1987：333），若要強行分辨感覺和反省的重要程度，仍以感覺為構成經驗的首要條件。

（二）休謨對經驗的看法

經驗主義大師—休謨（David Hume）在洛克和巴克萊影響下，發展出最徹底的經驗主義；也可以說是古典經驗主義的完成者，因為再也沒有進一步的理論可發展

(李雄揮, 1989: 140)。像洛克一樣, 休謨認為心靈一切內容都從經驗中衍生出來, 但兩人所用術語頗為歧異。休謨認為經驗的內涵為「知覺」(perceptions), 而知覺分為印象(impressions)與觀念(ideas); 前者乃是經驗之直接性資料, 如感覺(sensation), 後者被休謨描述為是在思想或推理中之印象之摹本或微弱的影像(faint image), 舉例說明: 如果我注視自己的房間, 則我對於它得到一個印象, 當我閉起我的眼睛而思想我的房間時, 我所形成的觀念乃是我感覺到的印象之精確表象(exact representations)(西洋哲學編譯小組, 1984: 271-273; 孫振青, 1994: 378-381; 朱建民、李瑞全譯, 1989: 372-373), 因此兩者最主要的差別在於: 其強烈和生動程度的不同。

「經驗」對休謨而言, 是集合在一起的印象-是可以被拆解為原子式的構成分子, 即印象或感覺資料(sense-data)(朱建民、李瑞全譯, 1989: 377)。他拒斥任何絕對的真理, 認為所有的形上學主張是虛枉之說, 沒有根據與價值, 因為人所能認識的只有知覺經驗中的資料。其認為在冷靜的反省下, 除了經驗的證據外, 沒有一個能預期這些非理性的信仰能被檢證或是對任何事給予固定的及習慣性的信任(黃懿梅譯, 1985: 66)。

(三) 杜威對經驗的看法

經驗是杜威哲學的主要概念, 其重要著作如: 教育哲學(曾紀元, 1988)、經驗與自然(Experience & Nature, 1958)、經驗與教育(Experience & Education, 1938)…中對經驗有重要探討, 除此之外, 在杜威生平文章集著(John Dewey, 1977ab、1980、1981、1983、1984、1987、1988ab)中皆有論述, 因此特增列杜威對經驗的看法, 以茲比較。

杜威將經驗分成初級經驗(primary experience)和次級經驗(secondary experience): 初級經驗是主體直接去感受、經歷、享受…等事物的存在性, 次級經驗則是指主體利用理性分析, 將主客體接觸的原初狀態加以剖析, 所形成的抽象性概念, 亦即是一種反省性經驗。杜威所提倡的經驗方法是以科學實驗精神為內涵, 重視經驗的生活性及思考性, 強調經驗是有機體與自然和社會環境交互作用的結果, 因此杜威的經驗是具有積極性、改造環境性、思考性的, 而教育則必須以經驗為基礎—這種體驗往往是一些個人實際的生活經驗。他基本上傾向用「經驗」這個概念包攬一切, 主體和客體、人和環境、精神和物質、知和行等, 統統被收入經驗的範疇(姜文閔譯, 1992: 8)。經驗之所以具有重要性, 乃是因為它是充分的和圓滿的(李日章, 1982: 44)。

總而言之, 杜威是結合理性主義和經驗主義的主張, 認為經驗的存在應具完整性、均衡性、互動性、連續性, 意即經驗應強調三個要素(Mitias, 1986: 80; 江合建, 2001: 20):

- 1、人類不只被動地擁有生物經驗, 更應擁有主動思考性能力。
- 2、人類經驗的目的和手段相互影響著, 而形成一個交互作用的連續體。
- 3、人與一般動物的對經驗的差異在於: 人可以將生活片斷整合成事件並賦予意義。

三、筆者對「經驗」的剖析

從洛克、休謨和杜威的主張來看，其認為「經驗」並非是一種偏狹意涵，不可將經驗視為只是實體接觸過程所得的結果。正如：甲說這是我「看過」最美的一朵花，「看過」這個體驗中包含了不同層次的經驗—除了對大自然的實體接觸外，也加入欣賞和批評的反省性思考！試問：如果缺乏反省，某甲如何得知這朵花是美麗的？如果沒有經過思考的層次，某甲如何記憶他曾經做過的事？正如洛克將知識分成二個等級：直覺的知識（intuitive knowledge）和證明的知識（demonstrative knowledge）；直覺的知識是指心靈經由直覺，直接地知覺到「白不是黑」，以及「三大於二」的知識；而證明的知識則是心靈不是直接地知覺到觀念底相合或不相合，而是需要其它觀念的介入，如：我們對三角形三角的總合等於兩個直角，並沒有直接的直覺知識，我們需要借助於「介入的觀念」，才能證明是否相合（朱建民、李瑞全譯，1989：152-153）。因此經驗的意涵不應只侷限在狹隘的「親身體驗」上，光靠實體親身體驗是無法解釋知識的獲得，擴大其義應包涵「反省」的思考層次。正如馬赫在「力學」中提到的：我們所知的現象僅是個別的，它們所以一再地反覆出現，只能歸功於我們的思維作用把這些個別現象聯繫在一起（洪謙，1990：205），此外經驗也應包含直接的經驗與間接的經驗兩個層次。

從現今科學研究領域來看「經驗」的意涵將更為擴大，網際網路的充斥讓人們生活在虛擬情境中，若將經驗侷限在人：從那可見的、可衡量的、可數的因素中直接獲得的；經驗的獲得常是經歷一種情境或一件事情，尤其是具有「可事後驗證的法則」（nachprüfbare Gesetzmäßigkeiten）（詹棟樑，1989：141）的意涵上時，將無法解釋社會上許多的現象，不契合時代所需。

綜上所述，從古希臘對經驗的看法、英國的經驗主義學派的主張，一直到二十世紀杜威對經驗的看法，以及二十一世紀網路時代中新生代對經驗的解讀，筆者提出本文認同的經驗意涵：第一、經驗著重親身性體驗，然其範圍並非只侷限在主體親身的經歷。第二、經驗應包含反省、思考等相關理性運作；除了主客體接觸外，主體在接觸過程中思考機制的運作才能形塑有意義的經驗。第三、經驗應涵括直接性經驗和間接性經驗。

參、研究者經驗對教育研究的影響

從古希臘對經驗的鄙視，十七世紀洛克等人對經驗的讚揚，杜威對經驗的整合，直到今日對經驗的新詮釋，顯示出經驗意涵具有時代性。一個完整性經驗除了主客體的接觸外，在接觸過程中主體思考機制的運作也佔有重要地位。在教育研究過程中，「研究者（在此指教師）」的經驗勢必影響教育研究的選擇與進行，茲將其影響力分述如下：

一、研究者對經驗認知影響教育研究方法的採用

研究者對經驗的看法不同，將影響教育研究方法的採用。以馬赫為例，其認為一切科學都是通過事實在思維中的模寫和表現來替代經驗和節省經驗；這樣的模寫

較之與經驗直接接觸更為簡易，而且在一定條件之下，可以代表經驗；其認為能夠用數學的精確性來表現經驗事實中間依存性的數學函數或公式，是科學研究的唯一對象及最後目的（洪謙，1990：183-187）。若研究者採用馬赫對經驗的主張，推崇精確性的數學函數或公式，其所選擇的研究對象和方法勢必以量化研究為主。

從上述舉證中，可以明瞭研究者對經驗的看法，會影響教育研究方法的採用—使用量化統計或質性描述。然研究者若能符應經驗主義的主張，認同該主義對經驗的看法，注重後天的經驗的獲得及其中心思想，意即在親身體驗之外，也能重視反省功能的使用，在進行教育研究過程中自會善用各種教育研究方法，接納各種相關的資訊，而非單純以量化研究為主導者，排除質性研究的可能性，自有助於教育研究成果的發現。

二、研究者經驗會主導研究方向及內容的進行

研究者的直接性或間接性經驗會主導教育研究方向的進行，影響研究的內涵，正如：長期於市區服務的教師，若要進行偏遠地區學生學業成就表現時，常會受到原先市區學生學業表現所左右，無法體認偏遠地區學生表現情況或體察其原因，在進行教育研究時，常會從學生個人能力不足方面探究，影響研究結果的可信度；或是教師個人的出生背景，從小到大的教育經驗，使其在研究或教學過程中，不知覺的表現出潛藏在內心的錯誤認知，影響教育研究的進行。

因此研究者的直接或間接經驗，常會在研究過程中，影響到研究內涵或探究方向。在此過程中，理應發揮前述經驗的真意，落實反省、思考的理性機制，藉由反省及思考的運作，減少本身對研究可能存在的偏見與誤導。

三、研究者經驗可以促進教育研究的發現

在實際生活過程中，人們無法每次都拿事實來驗證各種主張。人們往往是驗證了一次，得到了它的或然性真理之後，便在記憶中蓄存起來，將它作為確定的真理加以堅持（靳希平，2000：161）。所以藉著研究者舊有的親身體驗和反省，加深印象後儲存於記憶中，俟研究過程中發現相似問題時，可以提出有效解決之道。正如研究者曾擔任過國中校長，未來在研究校長領導模式時，其經歷過的經驗將有助於研究進行；或曾經參與過教育改革會議的學者，當他在研究教育改革相關議題時，其舊有經驗將成為可供參考的重要資料，或是啟發他研究的新思維及激發研究的新動機。

對量化與質性研究而言，我們無法以二分方式，將量化研究歸類為因強調客觀的發揮、數據資料的獲得，而排斥研究者的經驗；或是認為質性研究視研究者為研究過程中的主體之一，研究者就是和被研究者間進行互動而產生共鳴發現事實，推崇研究者經驗的存在性。其實對經驗的主張，若能發揮杜威的經驗說，在體驗之際也能發揮反省的功用，對研究者而言，非只是一味蒐集資料，用電腦程式判讀後取得龐大數據。研究是一種價值判斷的過程，雖然從事研究者應該扮演價值中立角色，不可因自己的信念或想法左右研究結果的發現，但這只是研究的理想，價值干

擾的偏誤是普遍存在於研究過程中，而研究者反省機制的發揮將可減少研究偏誤發生機率，提升正確研究發現的程度。不管在量化或質性的教育研究過程中，研究者完整經驗的運用扮演重要角色，或許我們只能說量化研究較質性研究不重視研究者的經驗，但這只是一個比較性問題，而非全有或全無的對立命題，重要的是要如何善用研究者的經驗，以促進研究發現的獲得。

肆、結語

從不同時期來看，對於經驗的看法自有異同，但我們應破除經驗只能侷限在親身體驗的意涵，而對於體驗過程中的反省機制有所體認。首先、經驗的範圍並非只侷限在主體親身直接的感受；再者、經驗的概念可以分成不同的層次；此外經驗中包含反省、思考等相關理性運作，換言之，經驗除了主客體的接觸外，主體在接觸過程中思考機制的運作扮演重要角色。

以研究者經驗對教育研究的影響而論，研究者對經驗的認知會影響教育研究方法的採用，直間或間接影響教育研究進行的方向及內涵。若我們能善用研究者的經驗，將可以進一步促進教育研究的發現。總而言之，研究者的經驗或對經驗的認知，在教育研究上扮演重要的角色，如果我們能發揮經驗的功能，相信對教育研究的發展能有所貢獻。

參考文獻

- 朱建民、李瑞全（譯）（1989）。E. Copleston 著。西洋哲學史（A history of philosophy）。台北市：黎明。
- 江合建（2001）。杜威藝術經驗理念之實踐。教育研究集刊，47，17-36。
- 西洋哲學編譯小組（1984）。英國經驗論哲學資料選輯。台北市：仰哲。
- 呂宗麟（1997）。從知識論探討洛克的經驗說。興大人文社會學報，6，19-40。
- 李日章（1982）。科學與人文的護法－杜威。台北市：允晨。
- 李雄揮（1989）。哲學概論。台北市：五南。
- 林秀珍（1999）。杜威經驗概念之教育涵義。國立臺灣師範大學教育學系博士班論文，未出版，台北市。
- 姜文閔（譯）（1992）。J. Dewey 著。經驗與教育（Experience and education）。台北市：五南。
- 洪謙（1990）。邏輯經驗主義論文集。台北市：遠流。
- 唐華（1982）。中國與西洋哲學概論。台北市：大中國。
- 孫振青（1994）。經驗主義。哲學與文化，21(4)，378-381。
- 張振東（1973）。哲學的主要課題（上冊）。台北市：臺灣。
- 陳伯璋（1987）。教育思想與教育研究。台北市：師大。
- 陳瑞麟（譯）（1999）。Michael Ayers 著。洛克（Locke）。台北市：麥田。
- 傅偉勳（1987）。西洋哲學史。台北市：三民。
- 曾紀元（譯）（1988）。J. Dewey 著。教育哲學（Philosophy of Education）。台北市：幼獅。

- 黃光雄（1998）。**西洋教育思想史研究**。台北市：師大。
- 黃懿梅（譯）（1985）。D. G. C. Macnab 著。**休謨**（David Hume）。台北市：遠景。
- 詹棟樑（1989）。西德經驗教育學派及其研究方法。載於中國教育學會（主編）：**教育研究方法論**（頁 141-174）。台北市：師大。
- 詹棟樑（1999）。**教育哲學**。台北市：五南。
- 雷國鼎（1976）。**教育概論**。台北市：教育。
- 靳希平（2000）。**洛克**。香港：中華。
- 蔡信安（1988）。**洛克悟性哲學**。台北市：東大。
- Boydston, J.A. (Ed) (1977a). *John Dewey-The later works. V3:1903-1906*. Carbondale, IU: Southern Illinois University.
- Boydston, J.A. (Ed) (1977b). *John Dewey-The later works. V4:1907-1909*. Carbondale, IU: Southern Illinois University.
- Boydston, J.A. (Ed) (1980). *John Dewey-The later works. V9:1916*. Carbondale, IU: Southern Illinois University.
- Boydston, J.A. (Ed) (1981). *John Dewey-The later works. V1:1925*. Carbondale, IU: Southern Illinois University.
- Boydston, J.A. (Ed) (1983). *John Dewey-The later works. V13:191-1922*. Carbondale, IU: Southern Illinois University.
- Boydston, J.A. (Ed) (1984). *John Dewey-The later works. V2:1925-1927*. Carbondale, IU: Southern Illinois University.
- Boydston, J.A. (Ed) (1987). *John Dewey-The later works. V10:1934*. Carbondale, IU: Southern Illinois University.
- Boydston, J.A. (Ed) (1988a). *John Dewey-The later works. V13:1938-1939*. Carbondale, IU: Southern Illinois University.
- Boydston, J.A. (Ed) (1988b). *John Dewey-The later works. V14:1939-1941*. Carbondale, IU: Southern Illinois University.
- Bryman, (A). (1993). *Quantity and quality in social research*. London: Routledge.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York : Macmillan.
- Dewey, J. (1958). *Experience and nature*. New York : Dover.
- Ebel, R. L. (1969). *Encyclopedia of educational research* (4th ed). London: Macmillan.
- Gay, L. R. (1992). *Educational research: Competencies for analysis and application* (4th ed). New York: Merrill.
- Mitias, M. H. (Ed) (1986). *Possibility of the aesthetic experience*. Dordrecht: Martinus Nijhoff.
- Travers, R. M. (1969). *Introduction to educational research* (3rd ed). New York: Macmillan.
- Vockell, E. L. (1983). *Educational research*. New York: Macmillan.