

存有論(ontology)在教育研究方法 論的意涵-以海德格與布爾迪厄 為中心的初步討論

李文富

中正大學教育學研究所博士班研究生

本文指出教育是一門關於人的學科。但教育研究對於人的存有問題並沒有給予應有的重視。相反的，卻因為過於強調研究方法的“技巧”與“應用”，而對研究對象的理解與掌握上出了問題，使得教育研究與實踐有了落差。要克服這種表象的描述研究對象，就必須嚴肅地從存有論的基礎上對研究對象進行哲學思考。準此，本文試圖透過梳理海德格與布爾迪厄的存有論概念，操作一個以存在的-存有論為基礎的教育研究方法論，並指出其聯繫教育研究與教育實務的可能貢獻。

關鍵詞：存有、存有論、此有、生存心態、教育研究方法論

壹、問題的提出

這幾年國內多項教育改革政策的推行面臨嚴酷的考驗與質疑。譬如：建構式數學、九年一貫課程、學校本位課程、多元入學方案...，一些原本精神不錯，立意良好的教改理念¹，落實到教育現場，幾乎全都走樣，不堪一擊，甚至最後“教育改革”(或教改人士)就像「過街老鼠人人喊打」，被“污名化”。如果說，台灣的教育改革正處於“黑暗時代”或“陷入圍城”相信很多人不會反對。教育改革落到今天這種場景，對我這種長期關心教育改革的人來說，心情非常複雜。

如何理解當前教育改革的困境與尋求教育實踐的可能？對我來說早已超越學術研究的旨趣，而是長期的改革信仰受挫之後，所產生的生命實踐的困惑與難題。因此，對教育進行的種種探索與反思，事實上，所反映的也是個人生命的焦慮與身心狀態。毫無疑問地，教育改革是一項非常複雜工程，它所涉及的除了理論(理念)層次與實踐層次之外，還包括整個實踐場域所關涉到政治、經濟、歷史、文化等彼此互相糾結的環境因素。如何理解當前教育改革困境，首先碰到的難題就是，探索的起點是什麼？教育的研究對象離不開「人」。“人”的問題成為我們對教育現象的所有困惑與欲求其解答的根源。因此直接逼問“教育”是給不出答案的，因為教育不是憑空冒出，教育本身不會給出問題脈絡，要逼問教育的問題脈絡就不得不問“人”。

人作為一個會提問的動物，本身即是“成為問題”的存有者。人作為問題的存有者，意味著人具有精神性、主體意識，但這也突顯了人的不確定性與未完成性。因此，人的存有正是一個朝向完備、確定與特性化的自我完成過程。亦即人的存有是一個不斷地朝向「成為一個人的過程」(馮朝霖，2000)。然而，人在成為人的過程中，絕非單純的個人事件。人作為文化的存有(being)、社會的存有、歷史的存有、傳統的存有，無可避免地必須與其生存環境、人文社會、歷史傳統緊密互動，因而人的自我完成是在與外在世界的不斷溝通、搓揉中，依他起性²建立起來。人既是如此，那麼“教育”在人成為人的過程中，就有了著力點，其關係更是難分難解。可以這麼說，“教育”在

¹ 我知道“立意良好”這樣的字眼會引來很多爭論。這篇研究無力對此問題深入探討，不過，若把教育政策理念與政策施行分開來看，我確實認同這一波教育改革的大方向與理念。

² 此概念之應用係受馮朝霖之啟發，見馮朝霖(2000)。「依他起性」一詞係佛教「唯識學派」著名的「三性說」之一。「三性說」包括：依他起性、遍計所執性、圓成實性。“依他起性”指出一切有為現象都是依托眾緣而生，沒有一法是獨立、常住不變的自性，這個性質就叫「依他起性」。本文援引此概念強調人在成為人的過程中，人無法一刻脫離世界而自我完成。

人成為人的過程中，無論是個人內在修為或是透過教育制度對個體的形塑，教育與人的關係總是如影隨行，片刻不離。

因此，教育之所以為教育是從人的整個生命作一種詮釋學上的把握，它說明了人的意義的構成均參照了一種表達某種觀點的特殊視野，亦即意義的構成包含著來自人作為認知主體主動積極的介入。經驗的構成因此並不只是決定於人類理性本身的綜合，也決定於對其存有世界之參與式的理解(楊深坑，1988)。

另一方面，教育是人為的制度設計，它屬於那種存在於所有社會中的人類行動。在原始文化中，人們就開始思考教育問題。直到今天的任何時代，人們不僅規定了人究竟該怎麼樣，規定了人與社會的理想狀態，而且也在不斷尋找各種能夠實現上述理想狀態的手段或方法。於是，教育學又是一門實踐與實用性格極強的學科。任何教育目標總是必須透過教育實踐才得以產生作用。人在複雜的存有情境中朝向成為人的過程，也必須借助教育才得以完成。這就導致教育實踐上的複雜性，它除了不能脫離前述的人的生命世界之外，在其過程中更無可避免地牽涉 Brezinka 所指出的：道德規範、技術規範和事實判斷等問題(Brezinka, 2001)。

承上可見，無論是從教育的研究對象及其實踐來看，「教育學是一種存有的分析學」(楊深坑，2002，頁 286)，它除了必須從人的存有與整個生命作一種詮釋學上的把握與理解，也要從複雜的社會-文化整體來探究(楊深坑，1988，頁 216)。

然而，儘管教育作為人文社會科學的一支，有如此明確且獨特的性質，但教育研究方法論長期以來卻一直受實證主義所主導。實證主義在啟蒙理性與自然科學革命的影響下，相信人類透過理性的運用與科學的方法，必然能夠認識世界，發現隱含於事物之中的客觀規律、從而形成一套確定性知識。這種主、客體二元對立的認識論成了實證主義認識事物最根本的出發點。實證主義在彰顯人的理性運用時，卻也漸漸把人從存有情境孤立出來，成為一個至高無上的主體。正是如此，實證主義所開展出來的教育研究方法論，就容易停留在教育問題的表象，而無法直指核心，揭露其深層的人的存有問題以及順此而衍生的種種權力關係。

基於前述問題意識，對我來說，探索的起點是對教育研究方法論的反思。若此，這項教育研究方法論的反思與探索必須關照以下兩個問題層面的後設理論探究：1.人的存有問題：教育研究方法論如何能夠捕捉到在複雜的教育現象中，最根源的人的存有問題；2.教育場域的分析與教育實踐問題：教育研究方法論通過複雜的人的存有情境與社會-文化整體層面的分析後如何導引教育實踐。

存有論(ontology)在教育研究方法論的意涵-以海德格與布爾迪厄為中心的初步討論

在眾多思想家中，對人存有處境議題有深刻分析者，莫過於德國哲學家馬丁·海德格(Martin Heidegger, 1889-1976)。海德格為了徹底地克服實證主義的困境，走了一條與他的老師，現象學開宗大師胡塞爾(Husserl, E)，不同的道路。1920年代末期，海德格的劃時代著作《存有與時間》出版。海德格捨棄胡塞爾現象學以意向性為問題核心，而以人的“存有”為基礎，把人從被傳統存有論給懸置的處境中解放出來，賦予人的存有問題新的理解與詮釋。正如德國教育(和哲學)人類學家波爾諾夫(Bollnow, O.F, 1903-1991)所稱許：海德格揭示了“人”的認識問題上的一系列混亂，並使問題提出的形式和方法破天荒地同人的實際情況相符合。由此...只有依據海德格的存有論才能正確地和深刻地揭示人的本質(轉引自高宣揚, 1990)。海德格這種把方法論的問題歸屬於基本的存有論(Ricoeur, 1989)，讓認識論問題安置在既「面向事情本身」，又重返人的生命來考察，我認為對於教育研究方法論在探索教育場域裡的人的存有問題有重要的啟發。

法國社會學家布爾迪厄(Pierre Bourdieu, 1930-2002)在社會研究方法論上與海德格有著存有論上的契合(Bourdieu & Wacquant, 1992; Dreyfus & Rabinow, 1999)。布爾迪厄以生存心態(habitus)作為其理論的核心，將人的存有問題安置在動態的歷史與生存結構的交互辯證歷程中，從而克服了社會科學方法論裡長期的主、客二元對立困境；再則，他結合“資本”、“場域”等理論概念，展開對社會-文化再生產邏輯的分析與批判、並提出一種具有存有論高度的行事(practice)理論與策略分析。就此而論，布爾迪厄的理論，在本文的問題意識裡，有一種站在巨人(指海德格)肩膀，把人的存有分析，從抽象的哲學思辯拉回現實的社會場域進行詮釋與分析的味道。換言之，布爾迪厄相當程度的補白了在海德格的存有分析中，所沒有說出的那個部分，也就是在探索教育研究方法論如何處理教育場域的社會-文化層面分析與教育實踐如何開展等問題。

因此，本文試圖透過梳理海德格與布爾迪厄的存有論概念，揭示其在教育研究方法論的意涵，並指出其聯繫教育實踐的可能貢獻。論證的步驟將依下述步驟展開。

1. 人的存有與生存分析：海德格對傳統存有論的批判與重建；
2. 生存心態與場域的邏輯：布爾迪厄的行事理論；
3. 代結語：反思作為一種方法論的實踐。

本文研究動機雖然起因於：試圖理解教育改革困境。不過，限於能力、篇幅與題旨，本研究並不會直接碰觸教育改革現象及其相關議題探討，而僅將探索焦點集中於教育研究方法論初步探索與建構。

貳、人的存有與生存分析：海德格對傳統 存有論的批判與重建

一、存有論在西方形上思想的異化

「人是什麼？」一直是哲學研究中的永恆主題。西方最早的哲學派別伊奧尼亞派(Ionia School)阿那克希曼德(Anaximander)的哲學家認為「人是從魚中產生」；古希臘愛利亞學派(Eleatic School)的奠基人巴門尼德(Parmenides)則認為「人是從土中產生」。這種觀點一直到智者學派(Sophists School)的普羅塔哥拉提出「人是萬物的尺度」，標舉人的理性認識能力，才衝破人是自然的一部分的迷思，而重新把人置於歷史舞台的中心。希臘時代的蘇格拉底(Socrate)，把智者學派對人的概念再往前推，蘇格拉底把人對自身的認識當作哲學的主要任務，他提出「認識你自己」作為哲學的主題。蘇格拉底的提法，象徵著早期的哲學離開外部自然世界的冥想苦思而轉入人本身的研究。蘇格拉底把人嚴格地分割成：「感性的」、「肉體的」存在和「理性的」、「精神的」存在兩部分，並加以對立起來，把「理性」、「精神」看作是人的本質，這樣人就成為理性動物。人之所以能夠「認識自己」，恰恰因為人具有理性的精神實體，於是運用理性認識自己，透過產婆式的詰問追求智慧，就成了人必須追問的問題(袁貴仁，1994)。

這種關注自身的特質與認識的本質，隨著柏拉圖(Plato)、亞里斯多德(Aristotle)、笛卡兒(Descartes)一路發展，成為傳統西方哲學的主要哲學型態。十七世紀學者用ontology(存有論)一詞來指稱這種通過一系列抽象範疇的邏輯演繹所形成的用來解釋存有何以在的「純粹原理體系」。這項研究包括存有者的原則與屬性，以及原因、秩序、關係、真理性等。大體上說存有論指實在的最終本性，這種本性需要通過認識論而得到認識，因而研究一切實在的最終本性為存有論，研究如何認識則為認識論。存有論在對人的理性的肯認下，追求隱身於現實事物背後超驗的、有序的、絕對的存在，並且把這種存有及其邏輯推展看成是現實事物之所以存在以及整個世界趨向於完善的根本原因。於是，這種存有論確立起重視客觀分析、反對主觀想像，這意味著對現實的、感性存在的人的無視與否定。

存有論(ontology)在教育研究方法論的意涵-以海德格與布爾迪厄為中心的初步討論

在啟蒙理性與自然科學革命的催促下這種追求客觀原則的存有論達到高峰。人們相信，人類透過理性的運用必然能夠認識世界，後來科學研究亦是在這樣的存有論傾向，遵循二元對立的法則，相信透過科學的方法，人類必然能夠認識世界，發現隱含於事物其中的客觀規律、從而形成一套確定性知識。這種主、客體二元的認識論成了人們認識事物最根本的出發點，這也是實證主義的認識論基礎。至此，我們可以發現，實證主義，在認識人的過程中，在彰顯人的理性運用時，已經漸漸把人孤立出來，成為一個至高無上的主體，相信理性的運用可以讓人類掌握自然，掌握世界。這麼看來，人確實已在實證主義的發展過程中一步步的異化了，被懸置起來。

二、海德格的批判與重建

針對上述西方傳統認識論過度強調理性發展的結果，形成主、客二元對立，造成“人”的異化與懸置。海德格認為這是由於傳統認識論未能掌握認識問題的本質。海德格認為，必須重新梳理西方傳統的形上學或存有論問題，追問一個古老而為人忽略的“存有問題”，如此才能把已經被懸置與分離起來的“人”，重新恢復在存有論與認識論的思考中，以超越傳統形上學所帶來的主、客二元對立的認識論難題。

1、存有問題的形式結構與優先性

那麼“存有問題的形式結構”究竟是什麼？海德格認為就是我們這些發問者本身向來所是的那種具體存在者(entities)的存有樣式。海德格說，「存有總是某種存有者的存有」(Heidegger, 1962)，而唯有人這種存有者才有能力問及存有。所以，尋問存有，就必須從人這種存有者身上來逼問出它的存有來。海德格用“此有”(Dasein)這個術語來稱呼人這種存有者(ibid, 9)。

“此有”，人，作為一種存有者，與其他存有者比較起來具有幾層優先地位。第一層是在存有者(ontic)層次上的優先地位：此有作為具體的存在，它的存有是通過存在(existence)而得到規定的。第二層是存有論上(ontological)的優先地位：“此有”由於以存在(existence)為其規定性，故就它本身而言就是“存有論的”(ontological)。但同樣具有優先性的是“此有”作為存在之領會(understanding)的受託者，它同樣對除了它以外的所有具體存有者(entities)的存有進行領會。因而，此有的第三層優先地位就在於：它提供了存有者層次上的存有論的條件使一切存有論(ontologies)都得以成為可能。因此，“此有”就擺明它是先於其它一切具體存有者(entity)而從存有論上首先需問及的東西(Heidegger, 1962)。

上述這段話有一些深奧難懂，用淺白的語言說，海德格的用意在於凸顯“此有”的優先地位。“此有”是一種存有者，但它的存有必須因為人是活著，存在，才得以獲得規定。人的存在就是生存。所以“此有”是“具體存在的人”。這是此有的第一層優先性。“此有”的第二層優先性是在存有論上。此有，作為具體存在的人，總是從他的存在來理解自身，並且，在存在的境域關係中，也具優先性地對人以外的其他一切存在事物領會與籌劃。因此，從存有論來說，此有(人)，毫無疑問也必然是“存有論”的基礎。基於前述，“此有”，就成為探究一切存在事物與存有論首先必須問及的東西。這是此有的第三個優先性。

2、此有(Dasein)作為超越傳統存有論的中介

如前所述“此有”的存有是通過存在(existence)而得到規定。因此，要揭示“此有”必須從“此有”的存在論(生存論)分析(existential analytic)著手。海德格指出這種“此有”的分析工作的正確入手方式是將“人”解釋為：「在世存有」(being-in-the-world) (Heidegger, 1962)。“在世存有”是海德格一個非常重要且關鍵的概念。人的“在世存有”更是一種存有的實踐活動(Dreyfus, 1992)。簡言之，人的“在世存有”指出了人的存有情境與生命樣態。人一出生，就已經“在世存有”，與世界同在，渾然一體，而且一刻不分離，離開世界就談不上人生。恰恰在這一點上，海德格認為所謂的主、客對立問題已經不存在了，從而海德格得以超越對傳統認識論的困境。因為，傳統認識論提出“主體如何能認識客體”時，就已經暗中先行設定了一個可以脫離世界而獨存的主體。然而，海德格透過“此有”的分析指明人不在“主體”中，而在世界中。因此，人的認識無分主、客，人的認識原原本本就在他的“在世存有”情境與存在的活動中體察、理解。無論是有意還是無意，模糊或是明確，人在他的存有情境中和存有本身打交道，只要人活著他就對他的存有有所作為。如果人同他的存有不發生關係，他就不存在了(陳嘉映，1995)。

三、人(Dasein)的存有與生存分析

海德格通過“此有”的“在世存有”來克服西方傳統存有論的困境。“在世存有”揭示出人在世界之中，所展開的生存過程所具有的基本的、原始的存在論結構。這個結構道出人一出生就來到一個特定的環境中，並在此結構中展開其生存。因此，人與世界是一個不可分割的統一的結構，但為了說明的需要而把它分成三個環節：1、在世，表示人的周圍環境，隨著人展開其生存的過程而呈現為各種意義的世界。世界的面目

與人介入到其中的方式，即各種存在方式有關，就算是我們所謂的“實在”也是人以一定的方式看待世界的結果。因此，從各種意義的世界中能夠反映人的各種生存(存在)方式。2、共在，表示人介入世界而成其所是的過程或現象。世界是眾人共同的世界，人必以共在的方式介入世界。這種方式使人在大部分日常狀態中成為常人³(das Man)，亦即非本真的狀態的人。3、在之中，指人介入到日常世界中去的可能的存在方式或生存能力。世界之為世界以及人之所以為常人，皆因為人的生存能力的展開。閒談、兩可、好奇、這些沉淪的方式是人在日常生存於共在世界而成為常人的常見生存/存在(existence)方式。在日常生活可見的生存方式中還可以追溯出人的本真的可能的生存能力，即自覺、領悟和交談，並進一步追溯出作為其統一的“在”的意義，即煩(陳嘉映，1995; Heidegger, 1962)。

此有的存在論(生存論)建構則包括：1、理解(understanding)與籌劃：「理解是此有本身能在的存有論意義上的存在」，其情形是此有若對其存在無所作為，此有就喪失其存在了。但「作為開展的活動，理解始終關涉到“在世存有”的整個基本建構」(Heidegger, 1962)。2、被拋入狀態：人對其存有有所籌劃，但他不創造存有。人是被拋入存有的。人已經在了。籌劃就是從可能性方面來把存有的被拋狀態承擔起來。3、沈淪：人從將來的籌劃承擔起他的歷史而寓於當世。人只要存在，就必煩忙種種存有者，他正沈淪於存有者之中，從而把籌劃著的歷史性現在化了(陳嘉映，1995; Heidegger, 1962)。

四、小結

總結前述，海德格認為整個西方傳統哲學之發展，實際上只不過是一「存有遺忘」(Seinsvergessenheit)。因此，傳統存有論的缺失就在於只顧及「被認識的世界」而忽略了「生活世界」，從而把人從世界裡給懸置起來了。海德格認為要復歸一個完整的存有論基礎，必須重新開啟人的存有意涵並澄清其在存有論上的優先性。海德格把這種人的存有稱之為“此有”。由於只有人才能理解存有，所以探究存有理解的可能性，首要即需對人的本質進行考察。對此，海德格以一種先驗的方式揭示“此有”日常生活中的

³ 海德格提出常人(das Man)來說明此有的存在/生存的一般現象。海德格指出人們往往有一種從眾以求自保，或是不願出頭以承擔責任的樣態度過生命的方式。在海德格看來這是極為常見、平凡普通的生活方式。因為，「庸庸碌碌、平均狀態(人人都一樣)、平均作用(把一切存在可能性救平)，都是常人的存在方式。..常人處處在場，但凡是此在挺身出來決斷之處，凡是在公開承擔責任之處，常人都已溜走了」(Heidegger, 1962, p148)。這裡的重點不在於指責「常人」，常人無可譴責，因為常人本身有自己去存在的方式，這種方式就是保持平均狀態之中。

種種存有樣態。他指出此有是以被拋的方式與世共在，在“寓居於世”的生存中沉淪、煩忙、領會與籌畫，而或成為常人或超越。海德格說：「此有的日常規定為以沉淪的方式開展著、以被拋方式籌劃著、為最本己的能在而寓“世”存在和他人存在」(Heidegger, 1962)。這麼看來，海德格對人的理解，一開始就先驗地標舉出“此有”的“人間情”、“世間事”原本就不全然是一種理性行動，這裡面有著複雜的人的存有樣態，以及人作為人從自身的生存所展開的領會與籌劃。我認為，海德格對人的存有分析是深刻的，也具有雙重意涵：一方面剔透出人的在世存有的生命樣態，凸顯了人的非理性，但卻是日常生活的真實存有；另一方面也在“存有”的追問下，超越了傳統認識論的二元對立，解決方法論上的困境。顯然的，這些有助於我們在探索教育問題、教育現象時，得以從方法論的角度，對教育研究對象-「人」-採取一種更深層的理解，以穿透現象表層，對人的存有情境與生命樣態去分析與詮釋。

至此，從本文通過海德格的存有論分析已經完成了教育學方法論探索的第一步工作：關於人的存有問題的後設分析。然而，作為一位哲學家，海德格對於社會-文化層面的現實性分析與實踐等問題的探討，顯然是不足的。但這一點確是教育研究方法論探索過程無法迴避的問題。因此，以下本文將透過布爾迪厄的理論探索教育研究方法論的第二項問題意識。

參、生存心態與場域的邏輯： 布爾迪厄的行事理論

一、布爾迪厄對社會科學方法論的批判

布爾迪厄認為社會學的任務是揭示構成社會宇宙的各種不同的社會世界中，那些掩藏最深的結構，以及揭示確保這些結構得以再生產或轉化的“機制”(Bourdieu & Wacquant, 1992)。不過，「在全部人為地把社會科學分隔開來的對立中，最為根本的、最具毀滅性的對立就是客觀主義與主觀主義的對立」(Bourdieu, 1990a)。因此，布爾迪厄首先面臨的認識論難題與海德格一樣就是：如何超越主、客二元對立。

布爾迪厄認為客觀主義的社會科學，如涂爾幹(Durkheim)，把社會視為外在於人的事實整體，強調社會整體必然大於個人的集合，主張社會事實是一種外在於個人行動者的一種制約的結構力量。主觀主義的社會科學，例如社會現象學家，如舒茲(Schutz)，或俗民方法論(ethnomethodology)，認為社會行動者是通過"日常生活裡有組織的、富於技巧的實踐"持續不斷地建構他們的社會世界，而社會現實就是就些"持續不斷的權宜行為所成就的"。準此，在這種社會現象學觀察裡，社會是從這些個人的決策、行動和認知中建構出來的產物。這種立場的長處在於，它認識到了在社會持續不斷的生產過程中，世俗的知識、主觀的意義和行動者的能動作用。但社會生活現象學至少存有兩大問題。首先，它將社會結構理解為只是個人策略和分類行為的集合，從而無法說明社會結構，亦無法說明這些策略所維繫的或是加以挑戰的那些自然而客觀的型構(configuration)是什麼。其次，它也無法解釋現實的社會生產過程本身得以被生產的緣由及其所遵循的原則。(Bourdieu & Wacquant, 1992)

可是對布爾迪厄來說，「社會實體」並非鐵板一塊，而是一種感知的對象。「它滲透著人的精神、思想、情感、氣質、稟性和意志等心態因素，滲透著人的語言和文化因素，滲透著人的各種利益和權力的鬥爭及實施結果，也就是說，滲透著由人的特性及其行為方式所產生的各種複雜因素」(高宣揚，1998)。因此，社會實體，就算是作為一種結構，也不是研究者站在外面，以一種非投入、非實踐的立場去模擬一套解釋社會現象的規律與法則，誤把「邏輯的事物當作事物的邏輯」⁴。相反的，社會實體是通過具體存活的人，在世存有的人，在其日常生活的生存實踐中搓揉、滲透而融為一體。準此，社會研究必須同時考慮：人、文化、象徵符號以及權力與利益問題；社會研究者本身作為世界與歷史實踐的產物，無可避免涉入其中，因此人文社會科學的中立性是不可能⁵，反思成為一種必要；這也就使得研究過程的中介因素成為為了更深刻捕捉研究對象所不可忽略要素(Bourdieu & Wacquant, 1992)。

⁴ 布爾迪厄在這裡引用馬克思的觀點指出，人文社會科學方法論經常犯的錯誤就是以一種學者或研究者的思考邏輯、模式去套用、去解釋現實的社會現象，並誤認為這種由人所構造的 mode 就是現實的社會結構。簡言之，就是把「邏輯的事物」當成「事物的邏輯」。這部分的討論，可參見布爾迪厄的一篇訪談錄：「從規則到策略」(From rules to strategies)(Bourdieu, 1990b, p59-75)

⁵ 布爾迪厄把社會學看作一種具有顯著政治性的科學，原因在於它極為關注符號支配的各種策略和機制，並融匯於中，環環相扣。從事社會科學研究的學者們在權力場域中所處的被支配地位，以及社會科學研究對象的特有性質，都決定了社會科學不可能保持中立的、超脫的和無政治意義的立場。它永遠不可能達致自然科學所具有那種「無可爭議的地位」(Bourdieu & Wacquant, 1992, p53)

顯然地，這裡我們看到了布爾迪厄與海德格的問題意識的雷同性。他們都對傳統以來二元對立的認識論展開批判，也試圖發展一個中介概念來超越此一對立。不同的是，海德格通過對西方形上學存有概念的追問與批判，以“此有”作為探問存有基礎，超越二元對立。布爾迪厄則是在人類學的田野考察中逐漸建立起超越二元對立的方法。不過，這位被譽為最具哲學思維的社會學家，確信存有的概念是一個哲學問題，更是一個必須置放在社會裡作實地考察的哲學問題。因此，布爾迪厄的方法論，具有其獨特的一面：他的社會科學被稱為「哲學中的田野工作」(fieldwork in philosophy)。

二 超越主客對立：生存心態的提出

布爾迪厄通過人類學的考察與哲學的思辯，提出「生存心態」(habitus)⁶作為突破「個體與社會」、「主觀與客觀」、「內在與外在」等二元對立關係的潤滑劑以及轉換的環節。生存心態是社會銘寫在肉體之中的，銘寫在生物學意義上的，它使得人的行為、生存策略得以產生。可以這麼說，生存心態是一種環境結構所構成，它同時是個持久的系統，可轉變的性情，它是被結構化了的結構，它天生的功能就在引發和結構化人的實踐和人的諸多生存表達，因此它也是引發和結構化的原則。這些實踐和表達不是對規則的服從，卻能夠自行客觀地“循規蹈矩”和“不逾常規”；也不需要事先假定了有意識地對準目的，卻能夠自行客觀地湊合自己的目標；更有甚者，不需要指揮帶領合奏，卻能夠自行合奏(Bourdieu, 1977)。

進一步說，生存心態是一種人在歷史的存有、文化的存有、社會的存有，傳統的存有的時間與空間交織下所積澱而成的。所以“生存心態”是歷史的產物，也是時空限制下的產物。它有其自身必要的社會結構，是在特定的歷史條件下，個人無意識內化社會結構影響的結果而累積產生。然而，正如海德格所指出的人總是在“在世存有”中領會、籌劃，從而生存心態不僅是被建構者(structured structure)，也是建構者(structuring structure)。生存心態雖是肉身化的歷史，但它由歷史創造又轉回頭來創造歷史。這就意味著歷史本身就進行著兩種客化：前一個狀態即“已被客體化為事物的歷史”，即在體制的形式中的歷史。後一個狀態即“被肉體化在眾多肉身之內的歷史”，即在持久生存心態系統的形式中的歷史。可以這麼說，“肉身是在歷史中，歷史也是肉身中”。準此，生存心態，早已在歷史積澱中滲透到身體的肌理(body hexis)，成為一種宿習、人的存

⁶ habitus 翻譯成生存心態的理由主要是參見高宣揚(1991)。

存有論(ontology)在教育研究方法論的意涵-以海德格與布爾迪厄為中心的初步討論

有領會、行事策略、總是已經有一套帶有磁滯現象(hysteresis)的行事(practice)邏輯⁷(Bourdieu, 1990)。

當然，人即是從其生存的實踐中領會籌劃，那麼生存心態就是人在世存有的顯現。因此，它的改變就必須透過社會分析、透過意識的覺醒使其能操縱自己的性情。這種自我分析的可能性與效力，部分決定於生存心態的原有結構，另一部份決定於發生自我意識覺醒的客觀條件。準此，行動者對社會世界的理解具有主動性，也會建構自己的世界觀，但這種建構係處於結構的限制之下。換言之，我們係透過本身的生存心態理解社會世界，而這種心理結構，事實上，是被我們所要理解的世界結構內化的產物。簡言之，布爾迪厄指出了“生存心態”是處在「個體」(社會行動者)與社會空間所呈現的一種「內在性的外在化」和「外在性的內在化」的持續辯證關係中(Bourdieu, 1990a)。

三 此有(Dasein)與生存心態(habitus)在存在論上的契合

布爾迪厄這種超越二元對立的方法，從很多方面看來，都充滿了海德格的影子。布爾迪厄的“生存心態”與海德格的“此有”這一概念，存在著一種存有論的契合。這或許與布爾迪厄學生時代所處的 1950 年代法國的思潮有關。當時現象學正處於巔峰狀態，布爾迪厄也自己承認受海德格影響，他說：「我讀過很多他的作品，並且帶著某種迷戀，尤其是他在《存在與時間》中對公共時間、歷史等分析...這些在我致力於分析社會日常經驗時起了很大的幫助」(Bourdieu, 1990b)。布爾迪厄曾明白的指出：“生存心態”這個概念不是他首創的，這是他在不承認主體的結構主義與強調主體哲學之間的另一選擇，海德格亦曾運用這一概念創造性地對行動者與世界之間的關係做了非唯理智論的、非機械論的分析(Ibid.10)。

Dreyfus & Rabinow (1999)分析指出：布爾迪厄的生存心態，是一個引導他對於社

⁷ 布爾迪厄強調，他並未使用過“praxis”(實踐)這一概念。因為他認為至少這個詞在法語中給人一種很了不起(pompously)的理論的“印象”，很容易使人聯想到馬克思主義、青年馬克思、法蘭克福學派...等。相反的，布爾迪厄所關心的人與世界的關係是一種非理論性的、局部的，但卻是與社會世界有實際的關係，亦即是與日常經驗緊密相關的。因此，布爾迪厄說“I’ve always talked, quite simply, of practice”(Bourdieu, 1990b)。在中文翻譯裡有人為了強調這種區別而將“practice”譯成“實務”、“練習”、“實作”、“操練”或“行事”。我認為余德慧翻譯的“行事”較能貼近原意。本文在屬於布爾迪厄觀點的論述語句中採用“行事”這一譯法。不過，必須強調的是這並不意味著，布爾迪厄的 practice 就絲毫起不了改變社會結構的作用。布爾迪厄只是欲強調人在社會世界的日常生活行動往往帶有一種非理性與直覺特性。

會中人的存有問題進行研究的觀念，它展現了布爾迪厄在方法論上的一個堅實的存有論基礎。布爾迪厄用它去分析與詮釋人的存有問題，以超越主、客二元對立。可以這麼說，布爾迪厄運用海德格的此有的存有論思想進一步的精練、擴展，把“此有”從現象學的存有論推到社會場域裡。他把海德格的“此有”所規定的人的存有的先驗樣態，通過具體的人類學考察在日常生活的社會場域中揭示出來，指出“生存心態”的雙重性：既生產出結構又被結構所生產。恰恰這一點上，布爾迪厄得以超越主、客對立，也為社會場域提供更為動態與深層分析的可能性。

四、場域的邏輯：邁向社會—文化場域再生產與結構的分析

海德格從存有論上分析了人的存有處境問題是精采與深刻的。這部分，布爾迪厄的生存心態也恰恰在相似的存有論意識上給出了社會的、文化的、歷史的說明與補充。這一路從海德格到布爾迪厄論述分析，我們在相同的存有論意識下，已經漸漸的把人的存有分析從先驗的理解逐步放入社會現實場域來進行考察。但是，人的存有就是一個不斷朝向成熟與完成的辯證歷程，作為「在世存有」的人，人在成為人的過程中，絕非個人事件，而是在他所處的世界中依他起性，從而教育得以介入。因此，教育研究方法論無可迴避的另一個問題就對人所處的教育場域進行分析與理解。接下來，本文將透過布爾迪厄的場域的邏輯展開後設論述。

布爾迪厄把社會各種空間稱為場域(field)。要理解人與社會的關係，就要在生存心態的意識下，把人置放於場域的概念進行分析與理解。對布爾迪厄來說，場域作為一種社會空間，它是行動者與行動者之間的社會關係以及社會權力的總合。他說：「場域的概念是從關係的角度進行思考，而從分析的角度，一個場域可以被定義為各種位置之間存在的客觀關係的一個網絡或一個形構」(configuration)(Bourdieu & Wacquant,1992)。為了分析場域的動態運作邏輯，布爾迪厄將場域視為市場體系一樣，指出人們是依據不同的特殊利益，在場域進行特殊的交換活動。而在市場中進行交換與競爭的就是各種資本。資本是一種銘刻在客體或主體結構中的力量，它也是強調社會世界的內在規律性的原則。資本可以表現為四種基本型態：經濟資本(economic capital)、文化資本(cultural capital)、象徵資本(symbolic capital)與社會資本(social capital)。布爾迪厄強調各項資本雖然是以經濟資本為根基，但資本的最大效力是彼此的可轉換性。資本存在於各種場域內可以被累積、被佔有的支配權力。它需要花時間去累積；需要以客觀化的型式或具體化的型式去累積(Bourdieu, 1997; Bourdieu &

存有論(ontology)在教育研究方法論的意涵-以海德格與布爾迪厄為中心的初步討論

Wacquant, 1992)。

布爾迪厄把場域看成是一個市場體系，是一個有創意概念，這裡隱含著社會運作的一項永恆命題：「再生產」(reproduction)⁸。亦即人類社會恰恰因為不斷地再生產而得以繼續下。馬克思(Marx)就說：「一個社會在生產的同時，若沒有再生產的條件，這社會維持不了一年」(轉引自 Althusser, 1986)。布爾迪厄對於「再生產」的分析，是放在「場域」中來考察。在考察過程中，布爾迪厄強調的是社會場域中動態的權力關係與象徵鬥爭。它展現在個人或團體在場域理所擁有的權力(或資本)的分配結構與生存心態。順此來看，前述的資本就意涵著是一種獲取生產利潤的潛在能力，同時也是一種自身再生產的潛在能力。這種作為支配權力的資本可以彼此轉化，有助於在場域內生產與再生產所冀欲的利益(Bourdieu, 1997; Bourdieu & Wacquant, 1997)。

五、人的生存與教育的再生產邏輯

這樣的分析觀點，有助於我們理解人在“在世存有”的生存實踐中，教育在協助人成為人的過程中，無可避免地必然涉及複雜權力關係與社會的再生產邏輯。正如，布爾迪厄(1990c)在《*Reproduction in Education, Society and Culture*》一書所指出的教育作為一種社會、文化再生產的機制。這就讓我們更加清楚，教育所扮演的再生產角色，一直是各方勢力競逐與蠶食的對象。例如：教育作為培養認同感和社會文化(價值)再生產的中介工具，無可避免的必須涉入意識形態的詮釋與爭鬥；教育作為促進國家發展、培養勞動力、職業分配、個人生存利益獲取的中介工具，它始終充生存競爭有關，離不開功利與實用主義；教育作為成人所投射的理想社會價值以及家族(階級)象徵資本的繼承或地位轉變，教育從來就不可能徹徹底底地以受教者(學生)為中心，教育無時無刻不與受教者的父母(成人的慾望/理想)綁在一起，這種人際與社會關係，早已超越單純的父母對子女無私與最初無目的的愛，而是糾纏著家族聲名、父母面子、願望等問題；然而，人作為具有精神意識的動物，總有其超越性與創造性。教育在協助人成為人的過程中，無法拋棄的良善使命，還是要回到人即目的，教育的目的在於創造人的精神

⁸ 再生產 (reproduction)，國內學者有人譯為「再製」或「複製」。這樣的譯法固然可以凸顯社會運作結構的某種慣性，但卻無法彰顯即使社會必須不斷地再生產各種價值、關係...，但社會基本上仍為一個動態有機體系，而非靜態、鐵板一塊。它有它的自我創生與變革的可能性。因此，reproduction 雖有複製的可能，但它亦隱含著創新的意涵。基於此理解，本文把 reproduction 譯為「再生產」。

生命，豐富人的精神生活。從而，教育又必須強調其理想層面。譬如：愛、無私、希望...等。可見從國家認同到社會秩序、從國家國力競爭與經濟發展、從民族文化傳承到道德價值、從家族聲名延續到階級翻轉、從父母親的親情關愛、希望寄託到個人(受教者)的自我實現，這些種種力量無不希望透過教育而實現。因此，教育正是這樣、那樣的複雜，無可避免地牽引出教育與政治、經濟、文化、社會等複雜的權力糾葛與意識型態的爭戰。

面對教育場域如此複雜與糾結的情境，我們該如何安置與自處呢？我認為海德格與布爾迪厄的存有論思考，給出了一個可能的空間。「生存心態」和「場域」構成了一種存有論上的共謀。布爾迪厄曾以帕思卡的一句名言：「世界包容了我，但我能理解它」，來指明生存心態與人的存在之關係。布爾迪厄分析指出，在生存心態和場域的關係中，歷史遭逢了它自己：這正像海德格和梅洛-龐蒂(Merleau-Ponty)，形成了一種真正存有論意義上的契合。這裡的行動者，既不是主體的某種自覺意識，也不是某種角色的機械扮演者，不是某種結構的盲目支持者，也不是某種功能簡單實現者。人的生存心態是世界中的一部分。社會現實是雙重存在的，既在事物中，也在心智中；既在場域中，也在生存心態中；既在行動者之外，又在行動者之內。而當生存心態遭遇了產生它的那個社會世界時，正像是"如魚得水"，得心應手：它感覺不到世間的阻力與重負，理所當然地把世界看成是屬於自己的世界(Bourdieu & Wacquant,1992)。用海德格的話來，這就是 Dasein(人)在世存有的領會與籌畫。我想，唯有站在這種存有論的高度，才能對複雜的教育現象，各種勢力交錯的教育場域，進行存有論上的理解與安頓。

六、實踐的策略與世界的改變

準此，教育研究方法論在如此複雜的教育情境，如何提供深刻意涵的實踐上的導引？我認為可以從布爾迪厄的「策略」與「象徵權力的運用」進行探究。

「策略」是布爾迪厄的一個重要觀念，他嘗試透過「策略」擺開主、客觀的對立思考。這樣的概念一直存在於布爾迪厄的作品中。對布爾迪厄來說，「策略」是緊密地與客觀結構和生存心態聯繫在一起(Harker, 1990)。策略有兩種類型：第一種：再生產策略：被視為各種實踐用來維持和改進地位。他們通過朝向未來的性情(disposition)去中介，這些性情緊密地調和客觀的可能性。策略依靠資本的總量，再生產的工具(手段)的狀況。這些工具本身的狀況是依賴各種階級之間權力關係的情況。第二種：再轉換策略，這種形式回應社會空間裡的運動，其本身被兩種主要支配力量所結構：1.

存有論(ontology)在教育研究方法論的意涵-以海德格與布爾迪厄為中心的初步討論

全部被結構的資本量；2.透過支配的形式的結構和被支配的資本。例如經濟資本轉換成教育資本—這樣的策略使得經濟能夠合法地維持它的繼承位置(ibid.: 18)。這意涵著，「策略」的運用，首先必須是根植於對人的存有情境的理解，並從存有論上通過對場域的資本轉換邏輯與再生產關係的理解而得以開展。

這種「策略」的運用經常離不開「象徵權力」的運用。布爾迪厄在「社會空間與象徵權力」(Social space and symbolic power)一文裡所說：要改變世界，必須先改變建造世界的方式，亦即改變世界觀，以及群體藉以生產與再生產的實踐運作。象徵權力的最高形式，是製造群體的權力，它以兩個條件為基礎：第一、象徵權力必須立基於象徵資本的擁有之上；第二、象徵的效力，需視其觀點根植於實體的程度而定 (Bourdieu, 1990b)。布爾迪厄這段話的重點是：布爾迪厄認為要改變世界是可能的，但要改變世界必須先改變建造世界的方式。建造世界的方式是什麼呢？布爾迪厄認為是“世界觀”。“世界觀”在海德格看來就是與“此有”相聯繫並指導著“此有”。換言之，世界觀是“此有”在世存有所積澱出來的信念⁹。因此，布爾迪厄認為若要改變世界，就是要改變世界觀。這項工作要從改變群體(此在)在歷史的進程中與外在世界不斷地內外滲透、互相搓揉出的“生存心態”以及藉此生產與再生產的實踐運作著手。這種改變的過程中，布爾迪厄特別強調象徵權力的運用。象徵權力的獲取即是去競逐象徵資本。不過，布爾迪厄也指出，並非所有的象徵資本都能產生效力。象徵資本能否發揮作用，要看它是否能夠和社會實體緊密相聯的程度，意即，它是否能夠深刻的捕捉到社會的真實脈絡。

肆、代結語：反思作為一種方法論的實踐

論述至此，我們已通過海德格與布爾迪厄理論中的存有論意涵梳理教育研究方法論所必須面對的兩項問題意識。對方法論的探索來說，本文之所以選擇海德格與布爾迪厄的存有論進行爬梳，除了前述目的之外，更為重要的是，海德格與布爾迪厄的存有論中隱含著極為重要的“反思”企圖。人既然是在世存有，人的生存心態是存有的

⁹ 海德格在《現象學的基本問題》一書的導論中，對於世界觀(world-view)有詳細的討論。參見 (Heidegger, 1982, p4-11)

秉性，那麼我們這些做學術研究的人，自然也就無法置外於研究對象，置外於世界。意思是：學術人(研究者)本身一方面是歷史實踐與世界的產物，但他在研究過程中，又不可避免的將主觀內在的精神文化因素，加以外在化和客觀化，既影響和改造著對象，又影響和決定著本身的行為方式和方向。

這麼說來，作為一位研究者或學術人，儘管我們努力以中立第三者投入研究為職志，但事實上，這是不可得的，畢竟我們一樣是無可逃脫的在世存有的存有者。研究者，在學術訓練過程中，早已薰染出一套視為理所當然的學術活動的行事邏輯與研究準則的意識形態。研究者的學術活動的行事邏輯和他的研究對象一樣，都有其不言自明、被視為理所當然的預設、誤認、與無所知悉的日常生活行事¹⁰(Bourdieu, 2000)。用海德格和布爾迪厄的存有論觀點來說：研究者作為在世存有的存有者，總是在其存在中領會、籌畫。研究者既是世界的建構者，也被世界所建構。研究者的肉身歷史中，歷史也在研究者的肉身中。因而，研究者所有的論述、詮釋與實踐行動，都反映著他們在存有意義上的抉擇。正如葉啟政(1996)所說：

「任何有關人之行為和社會現象的知識論述所企圖刻劃的“實在”都是一種建構，學者們所勾勒的世界基本上是既實又虛，是一篇有真人真事的“故事”。知識論述乃具自我實現預言之性質的一種身心狀態表現形式」

這就使本來已經高度複雜的教育研究對象，與研究者本身在研究過程中的自我複雜化，進一步交錯起來，使教育研究再一次複雜化。

準此，反思作為方法論的實踐就在於它深刻地揭示方法論的認識論必須安置在人的「在世存有」情境，而“理解”是一種超越知識的認識模式(Bauman, 1992)。這就要求我們探索的任務必須不斷地回到事情本身，回到存有的分析，如此才能避免實證研究的困境。跳脫以「邏輯的事物」代替「事物的邏輯」的研究迷失。既是如此，教育實踐就是一個詮釋的過程，一個努力贏得大多數人同意的過程，也是一個必須不斷慎思(deliberation)的過程。這種慎思的基礎來自於：1.對教育之於人的存有意義理解；2.來自於教育之於我們所處的社會文化脈絡的現實功能理解；3.當然也來自於掌握詮釋權(如研究者、學術人、知識精英...)對習以為常的智識中心主義-以學術理論理性為判斷-的批判與反思，否則侈言為人民發聲，為社會正義奮鬥，最後卻落得“不知民間疾苦”的批判。我想當前教育改革實踐的困境，就在這樣一個方法論上錯置。我們天真

¹⁰ 關於方法論與知識份子(學術人)的反思，可參見蔡錦昌(1995)；葉啟政(2001)；Bourdieu, P. & Wacquant(1992)；Bourdieu, P(1988)、(2000)。

存有論(ontology)在教育研究方法論的意涵-以海德格與布爾迪厄為中心的初步討論

地把「邏輯的事物」當成「事物的邏輯」，從而結果是教育改革的理想都不錯，但推行起來就是困難重重。

參考文獻

中文部份

- 袁貴仁主編(1994)。對人的哲學理解。河南：河南人民出版社。
- 高宣揚(1990)。哲學人類學。台北：遠流出版社。
- 高宣揚(1991)。再論布爾迪厄的「生存心態」概念。思與言，29(4)，295-304。
- 高宣揚(1998)。當代社會學理論。台北：五南。
- 陳嘉映(1995)。海德格爾哲學概念。北京：三聯書店。
- 馮朝霖(2000)。教育哲學專論-主體、性情與創化。台北：元照出版社。
- 楊深坑(1988)。理論。詮釋與實踐-教育學方法論論文集(甲輯)。台北：師大書苑。
- 楊深坑(2002)。科學理論與教育學發展。台北：心理出版社。
- 葉啟政(1996)。社會學科的性質和意義。通識教育季刊，3(1)，91-98。
- 葉啟政(2001)。社會學和本土化。台北：巨流圖書。
- 蔡錦昌(1995)。活在知識中的人-知識份子新論。台北：國立台灣大學社會學研究所博士論文。(未出版)。
- Althusser, L.(1986)。意識型態與意識型態國家機器。載於造反哲學家：路易阿圖塞。台北：文化社。
- Bourdieu, P./包亞明譯(1997)。布爾迪厄訪談錄：文化資本與社會鍊金術。上海：人民出版社。
- Brezinka, W (1991)/胡勁松譯(2001)。教育科學的基本概念-分析、批判和建議。上海：華東師範大學出版社。
- Heidegger, M. (1990)/ 陳嘉映、王慶節譯 (1994)。存在與時間。北京：三聯書店。

外文部份

- Bauman,Z.(1992) . *Hermeneutics and social science : Approaches to understanding*. U.K. : Gregg Revivals.
- Bourdieu,P.(1977).*Outline of a Theory of Practice*.(R.Nice,Trans.).Cambridge : Cambridge University Press.
- Bourdieu, P.(1990a).*The Logic of Practice* (R. Nice, Trans.). Cambridge: Polity.
- Bourdieu, P.(1990b).*In Other Words* (M. Adamson, Trans.). California: Stanford University Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1990c) .*Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Press.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D.(1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Cambridge: Polity .
- Bourdieu,P.(2000). *Pascalian meditations*. Stanford, CA. :Stanford University Press.
- Dreyfus, Hubert.L(1992). *Being-in-the-world : a commentary on Heidegger's Being and time, division I*. Cambridge, Mass. :MIT Press.
- Dreyfus,H., & Rabinow,P. (1999).Can there be a science of existential structure and social meaning ? In R.Shusterman(Eds.), *Bourdieu : A critical reader*(pp.84-93). Oxford : Blackwell.
- Harker,R.(1990). *An Introduction to the work of Pierre Bourdieu*. New York :St. Martin's Press.
- Heidegger, M.(1982). *The basic problems of phenomenology* (A. Hofstadter, Trans.). Indiana University Press.
- Ricoeur, P. (1989). *Hermeneutics and Human Sciences* (J.B .Thompson, Trans.). Cambridge : Cambridge University .

文稿收件：92.03.18.

接受刊登：92.05.27.

The Implication of Ontology in the Methodology of Education : From the Concepts of Heidegger and Bourdieu

Wen-Fu Lee

Abstract

This essay indicates that education is a subject concerning humans. Nevertheless, many educational researches do not pay adequate attention to the problem of Being. Instead, due to the over-emphasis on the “skills” and “application” of methods, gap between the educational research and practice is thus created, that is to say, there is something wrong with comprehension and command of the object of their researches. In order to overcome the difficulty of describing the object of researches in surface, serious philosophic thought should be launched toward the object of researches on the basis of ontology. Based on this, this essay, by analyzing the ontology of Heidegger and Bourdieu, intends to manipulate the methodology of education on the basis of existential-ontology and to point out the possible contribution in connecting educational research and practice.

Key words: Being, ontology, Dasein, habitus, methodology of educational research