

# 從西方哲學重構台灣教育的主體性

簡成熙\*

## 摘要

近年來，台灣教育主體性已淪為流行的政治口號。本文希望從西方哲學對主體性概念的探討，歸納其重點，俾利於台灣教育主體性的良性發展。作者從現代主義、後現代主義的脈絡中探究主體建構的得失。接著，本文循自由導向與正義導向兩類主體性的價值，分別探討其對個體性及集體性主體建構的啟示。作者本文吸納其中的論點，最後提出「拒絕二元對立」、「互為主體的多元認同」、「在地實踐」，作為重構台灣教育主體性應有的方向。

**關鍵詞：**教育哲學、主體性、台灣教育主體性

---

\*簡成熙，國立屏東教育大學教育系教授

電子郵件：chenghsi@mail.npue.edu.tw

來稿日期：2010年7月6日；修訂日期：2010年8月13日；採用日期：2010年10月7日

# The Study of Reconstructing the Subjectivity of Taiwan Education by Investigating Western Philosophy

Cheng Hsi Chien \*

## Abstract

Recently, the subjectivity of Taiwan education has become a political slogan. This paper investigates the concept of subjectivity through reviewing western philosophical theories. The author first discusses the pros and cons of the concept of subjectivity from modern and postmodern perspectives. Then, the author goes on to explore the implications of liberty orientation and justice orientation in the building of individualistic and collective subjectivity. Finally, the author proposes the ideas of refuting dual resistance, emphasizing multi-identities of inter-subjectivity, and indigenous practice for the reconstruction of the subjectivity of Taiwan education.

**Keywords:** philosophy of education, subjectivity, the subjectivity of Taiwan education

---

\* Cheng Hsi Chien, Professor, Department of Education, National Pingtung University of Education

E-mail: chenghsi@mail.npue.edu.tw

Manuscript received: July 6, 2010; Modified: August 13, 2010; Accepted: October 7, 2010

## 壹、前言

近年來，「以台灣為主體」，加強「台灣的主體性」等，已成為政治正確的口號。1996年由行政院教育改革審議委員會所提出的《教育改革總諮議報告書》開宗明義即提出「主體性的追求成為現代社會的明顯趨勢」。「主體性」已經成為正面的語彙。的確，從哲學發展脈絡來看，「主體性」的確立，自啟蒙以降，不僅豎立了理性客觀的知識保證，也同時挺立了人性的尊嚴。主體性的正面意涵大致沿著西方啟蒙以降的知識與政治傳統。不過，這並不是說主體性的價值萬無一失。事實上，二十世紀以降，重大的哲學思潮，特別是各種「後學」，都企圖消解啟蒙以降的主體性概念，使自由、正義的理想更能確保，當然，也可能矯枉過正而衍生新的問題。

當我們說「教育主體性」時，是強調教育相應於其他政治、經濟、社會等勢力的獨立性，意指教育應有其本有的目的，不應成為其他勢力的工具或附庸。當我們說教育必須以學生為主體，意思是教育應從學生的角度，以學生的利益、福祉為出發，這可視為「主體性教育」（張天寶，1999），以上兩種論述並不會引起特別爭議（其實，也有學者反對，但於此不論）。但當討論到「台灣教育主體性」時，不管是贊成，還是反對，一股很濃厚的政治訴求，常使彼此完全沒有對話的空間。本文作者基本上同意前述「教育主體性」或「主體性教育」的意涵與理想。不過，「台灣教育主體性」卻不同於「教育主體性」或「主體性教育」，加上了「台灣」，不僅限定了「教育主體性」或「主體性教育」的意涵，也賦予了政治正確的新義。本文希望能初步掃描西方自啟蒙以降到後現代思潮對主體性概念的討論，以豐富「台灣教育主體性」的視野。本文也發現，主體性的概念可以適用在個體對集體的對抗，也同樣適用在集體與集體之間。台灣教育的主體性看似一種集體認同，也涉及個體多元認同的可能。本文也從其他學者的歸納中初步分析主體性作為一種自由、自主的追尋與主體性作為正義的訴求，各有其效力與限制。本文期許經由本研究，能為台灣教育主體性提供更多元的視野。由於本文是掃描西方哲學概念，受限於學養及篇幅，本文在本文中大體上是運用「敘述」，而非「論證」的方式，畫龍點睛的指出各派哲思對主體性概念的立場，化約或謬誤之處在所難免，所涉及的議題自有待更深入的研究。

## 貳、現代主義的理性主體觀

### 一、從實證派科學哲學吸納「主觀性」說起

二十世紀以降最代表理性勢力的分析哲學認為之前的哲學所探討的主題，諸如先驗、本質等語詞，其實混淆了語言與實在的邏輯。分析哲學學者認為如果能對語言涉及的概念命題，作更精確的檢查，就可以清楚的判定其真偽。但是，自孔恩（T. Kuhn, 1922-1996）以降的新科學哲學，則認為判定真偽的標準也座落在更大的社會脈絡中，女性主義知識論學者亦推波助瀾。例如龍吉諾（H. E. Longino, 1944-）曾區分兩種促成科學發展的價值，其一是「構成性價值」（constitute values），其二是「脈絡性價值」（context values）。前者是指構成科學實踐或方法可被接受的規則與來源，後者是指科學運作過程中的社會或文化情境。Longino認為構成性價值所決定的科學方法無法獨立於脈絡性價值之外。各種政治意識形態、經濟、道德、甚至於美學因素所形成的信念背景交疊在一起，共同決定了科學經驗的方法。科學本質上也是一種社會知識（social knowledge）（簡成熙，2005a；Longino, 1990）。實證派的科學哲學家則一直致力於論證科學知識本質是客觀的，力拒相對主義（Siegel, 1997）。幾位實證派大師如韓佩爾（C. G. Hempel, 1905-1997），謝富樂（I. Scheffler, 1923-）等也都不否認「主觀性」（subjectivity）在科學上的價值。Scheffler（1982）《科學與主觀性》（science and subjectivity）一書提出「認知情緒」（cognitive emotion），希望能調合實證派哲學與新科學哲學之對壘。不過，Scheffler及其他實證派科學哲學學者顯然是站在實在論的立場，肯定科學探索對象及其判斷規準的「客觀性」，他們堅持認知主體的主觀性不能違反此一客觀標準，這仍然是反映了啟蒙以降康德（I. Kant, 1724-1804）的認知主體的立場。新科學哲學及女性主義者則致力於改變傳統科學的認知主體，他（她）們認為傳統認知主體自以為客觀，反而排除了許多有價值的議題，既高漲了主體性的「理性客觀」面向，也弱化了多元主體的可能性，這顯然是接近後現代式的認知主體的立場。到底強調認知主體能確保知識的客觀性，還是會形成理性霸權的大怪獸，大致是現代到後現代哲學所爭論的主題。以下將從理性主義大師笛卡爾（René Descartes, 1596-1650）及啟蒙時代的康德說起。

## 二、笛卡爾、康德對認知主體的確立

霍爾 (S. Hall, 1932-) 認為，笛卡爾式的主體 (Cartesian subject) 是形塑現代主義的典型主體性論述 (引自蘇永明, 2006)。笛卡爾藉著其名言：「我思，故我在」，賦予了個人理性思考的主體性與正當性，雖然，任何事情都可懷疑，甚至於自我的存在，都可成為懷疑的對象，但這不會陷入極端的懷疑主義或犬儒式的虛無主義。因為當肯定了思考的價值，人作為思考的認知主體也就被挺立出來。在笛卡爾及康德的時代氛圍，來自王權、傳統、甚至於宗教的制約很大，賦予認知主體，其實也就挺立了人本有的價值尊嚴，這對近代人權 (human rights) 理念的闡發不可謂不大。

康德不僅承繼著笛卡爾重視認知主體的價值，更賦予認知主體「立法者」的地位。人作為認識的主體，可以確保人理性認知範圍內客觀知識的絕對性。人作為道德的主體，在肯定意志自由的設定下，實踐理性可以使人自願的服從無上命令。審美主體則聯繫純粹理性與實踐理性之間。值得注意的是，康德致力於建立認知主體真善美的規準，但此一立法規準是建立在先驗 (transcendental) 的基礎上，康德希望藉此能擺脫經驗世界的各種現象、勢力以及人理性主體之外的情、慾等對人的羈絆，不僅確保真理、道德的客觀性，也挺立人追求真理、踐履德行之可能。

## 三、黑格爾意識主體與歷史性

康德所建立的認知主體性概念，希望能超越歷史以獲致普遍性，黑格爾 (G. W. F. Hegel, 1770-1831) 則認為認知主體必須在歷史的進程中，才能獲致絕對的精神。黑格爾所關注的認知主體並不僅只是理性的絕對性，而是認知主體的自我意識如何不斷的與外在制度之客觀精神折衝，吸收社會、文化之內涵，最後形成絕對精神。相較於康德重視個人的自主性，黑格爾更為重視集體、歷史精神與個人意識的共謀。黑格爾在《精神現象學》及《大邏輯》裡，特別提出辯證法，並以主人—奴隸為例，說明原來處於負面的奴隸，可以透過勞動而「逆轉勝」，使自我意識得以轉化 (蘇永明, 2006)。這種說法對後來馬克思的影響很大。透過正反合的辯證過程，個人精神與絕對時代精神合而為一。黑格爾的上述看有深厚的德國觀念論的傳統，如赫德 (J. D. Herder, 1744-1803)、菲希特 (J. G. Fichte, 1762-1814)、謝林 (Friedrich W. J. Schelling, 1775-1854) 都有類似的主張。德國觀念論一般都很重視民族精神的展現。台灣在「反共抗俄」的年代裡，菲希特當年〈告德意志同胞書〉(臧

廣恩譯，1955），更被視為是師範教育精神國防的重要文獻。康德訴諸先驗的主體性立法，挺立了個人自主性的尊嚴，並普及全人類。黑格爾強調在歷史中，意識所體現的絕對精神，同樣也具普遍性，但卻賦予集體主義合法性的基礎，使得集體主義的主體性，如時代精神、歷史精神，乃至民族精神都可以得到證成。

二十世紀有別於分析哲學所追求的客觀性，胡賽爾（E. Husserl, 1859-1938）卻是透過先驗的意識（而非理性），以確保知識的純粹與客觀。胡賽爾的現象學雖然企求透過先驗自我與生活世界的互通，建立主體間性的可能，但他對意識的純化與放入括弧等概念，仍有孤懸主體性的可能，存在主義的沙特（Jean-Paul Sartre, 1905-1980）等則將個體意識介入到社會情境中，沙特雖然反對理性的自我，仍可視為一種對個人主體性的重視者。現象學胡賽爾與存在主義沙特，對人主體意識的概念不完全一致。但在二十世紀六十年代分析哲學獨大時，許多美國教育哲學教科書都把現象學、存在主義視為一脈，強調其重視主體意識及生活世界的體驗（Ozmon & Craver, 2003）。

#### 四、小結

就時間的期程上，從笛卡爾（近代）以降，從康德到黑格爾，以及二十世紀的現象學傳統，其對主體性的訴求，大體上都以認知（意識）主體為核心，希望能使絕對的真理獲得保證，大部分是以個體的主體性為主，部分則涉及集體性的主體（如黑格爾）。大部分重視心靈、理性、意識的純化，部分已開始重視心靈中理性以外的勢力以及身體的能動性，如梅若龐蒂（Maurice Merleau-Ponty, 1908-1961）已為後現代的主體觀鋪路。現代主義的主體觀仍把認知（意識）主體視為是一種人本質性、核心性的概念，並且也賦予認知主體自主性、獨立性無上的價值。個人訴諸理性，擺脫外在的不當形塑，維持主體獨立的思想自由，更被視為不可剝奪，甚或不證自明的價值。推而廣之，集體的自由亦應受到保障，民族自決、自治在法理上也都可以證成。不過，若我們從實際的情形來看，個人的自主性是否真有可能？康德式的自我立法是在先驗的層次上要人們擺脫經驗上的限制。自主性作為一種絕對價值，是不是可能流於「只要我喜歡，有什麼不可以」的高漲？從集體的普遍性來看，集體意識、時代精神是否真能平等的實現？個人或文化的認同能促成集體的平等嗎？有沒有可能集體的主體性也會過度高漲，而形成排他？或許這不完全是「證成」的問題，而是「實踐」的問題。就好像蘇永明（2006）指出，康德挺立

人主體性尊嚴普遍性的同時，卻仍然堅持男人才具有理性，女人只有情緒，私生子因為是非法所生，所以不受法律保護。黑格爾的時代精神，則完全只重視歐洲文化（普魯士）的主體性與優越性，中國與非洲無足道哉（蘇永明，2006）。也因此，啟蒙以降把主體性界定在理性先驗的基礎上，企求建構普遍的秩序，是否真能使個人或集體獲得自由、平等已愈來愈引起質疑。

## 參、對主體的質疑與後現代的挑戰

### 一、精神分析肯定非理性主體

二十世紀初，精神分析大師佛洛伊德（S. Freud, 1856-1939）藉著對精神病人的治療，提出了一套人格理論。同一時期，美國行為學派大師史欽納（B. F. Skinner, 1904-1990）藉著動物實驗，也提出了一套制約、控制、改變行為的理論，並稱二十世紀心理學的一、二大勢力。前者重視潛意識的探究，有別於後者重視外顯行為。這兩大心理學勢力的影響力不止於心理學，更浸染到整個學術界或文明結構。佛洛伊德在《文明及其不滿》（*Civilization and its discontents*）（Freud, 1962）、史欽納（Skinner, 1971）在《超越自由尊嚴之外》（*Beyond freedom and dignity*，中譯為《行為主義烏托邦》）及《桃源二村》（*Walden two*）（Skinner, 1976）各自詮釋了其對文明的發展。簡言之，佛洛伊德把人格結構分成本我、自我、超我三個層次。超我是指已存在的文明精華、社會正面的向善力量對個人的期許；「本我」則代表最原始的攻擊、性等慾望。本我受超我節制，共同形成了自我的狀態。個人如果過度運用超我，則易形成壓抑性的人格，若過度縱容本我慾望的滿足，也會形成固著、退化、不成熟的人格特質。佛洛伊德特別指出，食、色、攻擊等慾望的滿足，透過各種宣洩、轉化，得以「昇華」成文明的巨大力量。佛洛伊德與史欽納對文明及人格的解釋，看似矛盾，但循前述的觀點，都可以視之為「決定論」（*determinism*）。佛洛伊德可視為生物決定論，史欽納算是環境決定論。特別是史欽納在《超越自由尊嚴之外》完全否定自由意志的可能。因之，人的主體性亦不復存在。行為學派聲勢，曾經如日中天，但其消解人主體性及否定自由意志的主張，使人淪於與動物無異，則備受質疑。反倒是佛洛伊德，其精神分析泛性說在心理學上，雖逐漸失去影響力，但所重視非理性面向的發掘卻歷久而彌新。

決定論固然與意志自由相對。由於理性主義自啟蒙運動以降，人作為一種認知主體，其自由意志一直是以理性為主導，凡受制於情慾，一律被視為「他律」。但佛洛伊德的精神分析卻正視了潛意識中「非理性」之開拓。從理性的觀點來看，當然把非理性慾念所主導的人性視為生物本能決定，佛洛伊德卻也啟示吾人正視「非理性」層面對文明的促發作用。的確，二十世紀初，歐洲藝術界有一股濃厚的反理性傳統。達利（S. Dali, 1904-1989）以超現實主義畫風，將潛意識的欲望以繪畫呈現，即為顯例。這樣看來，佛洛伊德的決定論也多少鬆動了啟蒙以降認知主體的絕對性，賦予了多元的可能，也為後現代鋪了路。沙特雖也重視人意識的主體，卻不走本質主義的路線，其主體是一活生生的人，不依附傳統的倫理生活，這有別於康德的立法主體依無上的律令而行。不過，在實踐層次上，自主的生活與本真的生活（Bonnett & Cuypers, 2003），仍然肯定了人的主體性。

## 二、結構主義質疑人的認知主體

沙特在法國提倡「本真」（authenticity）的同時，李維斯陀（Claude Lévi-Strauss, 1908-2009）也在法國倡議「結構主義」以茲對抗。結構主義的學者包含語言學家（如F. Saussure, 1857-1913）、心理學家如皮亞傑（J. Piaget, 1896-1980）、人類學家如李維斯陀等都有共通的旨趣。語言學者認為，雖然人類各種語言、方言殊異，但這些語言、話語的背後卻也存在一些深層的規則。社會學家、人類學家針對各地民俗、制度、飲食、神話的分類或分析中，也認為這些文化模式的背後，有著一既定的秩序規則。結構主義者認為我們所處的世界，是以一種既定的秩序存在，各種文化所表現出的語言、飲食、風俗、文明等，即對映著既定的秩序。探索文明，不在於歷時性（diachronic）的歷史，而在於共時性（synchronic）的結構。與其說人的心靈認知主體創造知識，毋寧說心靈也反映了既定秩序的結構。結構主義作為一種本體論或知識論，大致也宣告主體已死。雖則如此，但作為一種方法論，仍有其可取的一面。在結構主義看來，知識、真理的探索，即在於從各種表層的現象中，找出文本背後對映的秩序與結構。不過，學者逐漸體認，在發現「真理」的過程中，認知主體仍有其能動性。皮亞傑首先認定兒童的認知是在既定的結構秩序下，但在認知的過程中，為了求得結構的穩定（平衡），也必得經歷同化或調適的階段（Piaget, 1970），這就賦予了主體「建構」的成分。事實上，教育學者在二十世紀演繹皮亞傑結構主義時重視的是，在「學不躐等」的原則下，

強化學生的認知推理、思考運作。柯爾堡（L. Kohlberg, 1929-1987）的道德發展論也有類似的旨趣，並不會堅持既定的結構秩序而否定心靈的主體性，受結構主義影響的建構主義更是如此。這樣看來，要完全否定人的主體性並不容易。

### 三、後現代式的消解與回復主體

李歐塔（J.-F. Lyotard, 1924-1998）在1979年所提出之後現代知識之報告於1984年英譯（Lyotard, 1984），堪稱後現代論述中對「主體已死」最來勢洶洶的主張。李歐塔在該書中首先從電腦資訊無遠弗屆的勢力出發，說明「數位知識」（digital knowledge）的累積儲存已經取得優勢地位，傳統、傳雅教育所重視知識的追求與心靈智慧的啟迪已被淘汰。李歐塔並不似一般人文學者目睹科技數位化後，欲重振人類心靈的主體意識（這是大多數通識教育學者的論述）。他反而更進一步的指出，傳統哲學（現代主義）過於重視知識主體敘述的優越性，重視敘述者主體性的結果，使得敘述成為主體的工具。雖然西方思想一直致力於主體建構知識的客觀性，認為人類透過理性、概念的作用，可以掌握客觀的真理，使得追求客觀、普遍、實證、效率、計算等價值高漲，助長科學的霸權地位（Smith, 2010）。尤有進者，不僅啟蒙以降的科學觀，其他諸如觀念論、人文主義、馬克思主義等都在李歐塔的批判之列。

李歐塔認為這些「宏偉敘事」（grand narratives）將人的主體性與理性結合，產生了「知識英雄」（hero of knowledge）與「解放英雄」（hero of liberty）兩大神話（引自陳幼慧，2002），這兩大神話使得理性主導的政治、倫理秩序，排斥了邊陲、異己，最終使理性主體及其所形塑的敘事、政體，淪為霸權。這樣看來，李歐塔的「主體已死」同時有兩個面向，其一是實然面，意指科技時代，傳統理性主體已被消解，其二是應然面，理性主體所形成的各種霸權論述也應被消解，以促成更多元敘事的到來。

傅柯（M. Foucault, 1926-1984）前期思想重在否定人的主體性，他認為人其實是受到周遭話語、論述的形塑，離不開既定的權力運作。傳統自由主義則重視個體對政治權力的抗拒，左派馬克思論述也重視階級之間的抗爭。早年Bowles & Gintis（1977）即認為學校教育複製資本主義體制，非個人所能撼動，近年來北美批判教育學者季胡（H. Giroux, 1943-）及麥克拉稜（P. McLaren, 1948-）等則重視邊陲對中心的抗爭、游擊。權力論述對主體在建構或解構，並不新穎。傅柯基本上仍順著主體死亡的概念，嘗試說明，各種權力

的限制、話語、論述對人的形塑與壓制。自由主義所重視的個人自主性，在傅柯看來，縱使可以擺脫硬性的規訓，卻也無法逃離無所不在的軟性監控。不過，晚期傅柯卻不在於汲汲探討無所不在的權力對人的監控，反而強調透過對自身的關注、自我技藝，把自我、生活當成是一種藝術品，此即生存美學（aesthetics of existence）。傅柯並非要回復人的主體性，毋寧是更為關注人透過修養、技藝，以創造主體的歷程（黃瑞祺，2003）。即使傅柯晚年有回復到個人主體性的傾向，但從其重視生存美學的自我修練，與傳統之認知主體仍是大異其趣。雖然，就實踐上來看，傅柯個人獨特式的極限體驗（limit experience），如吸毒、迷幻藥、極端SM等，或可使人趨於毀滅，但仍不宜全盤否認生存美學在個人主體性上的價值。

#### 四、後現代式對「他者」之關注

李歐塔、傅柯、德希達（J. Derrida, 1930-2004）以降之後現代學者比較重視個人在後現代情境中的獨特性。由於後現代解構「宏偉敘事」之餘，重視差異、異己等幾已成為後現代的「主流」論述，但也有一些學者從肯定「他者」（otherness）的立場，企圖聯繫個人與「他者」的關係，以匡正自啟蒙以降，過於重視以自我為中心的主體性高漲危機。法國的拉維納斯（E. Lévinas, 1905-1995）認為，人意識結構中的原初經驗，並不是封閉的自我意識純化，而是對無限的不斷開展，不是以自我為核心去探索（征服）外在，而是在無限的過程中，領受著對他者的責任（張鎧焜，2007）。女性主義學者固然最先的立場是標舉女性的主體意識以對抗男性的霸權。但女性主義學者如班海碧（S. Benhabib, 1950-）（1994）、（1984）等，也認為個人的自我與他者是關聯的，而非分離。建立在康德之上的倫理學與政治哲學的重點，是強調自我如何排除外在的干擾，而作出普遍性的獨立判斷。關懷倫理則將自我置入社會情境中，謀求彼此的和諧。班海碧甚至認為啟蒙以降對待「他人」的看法，是一種普遍化的他人，並無法真正發展出與他人的友善關係，只有把「他人」置於一具體的情境中，由之產生的關聯、情感、義務、責任，才有所依。雖然女性主義者反對康德式的主體觀，但我們很難說，女性主義不重視「主體性」，女性主義是要消解自笛卡爾以降的主體觀。對女性主義者而言才正要宣示女性自身的主體性時，卻必須附和後現代的主體已死，不免遺憾（Hekman, 1990; Noddings, 2007）。諾丁斯（N Noddings, 1929-）指出，女性主義的主體觀，當然帶有政治性，但就知識論、倫理學而言，仍然代表的是情境、關聯的立場

(Noddings, 2007)。(很強調對文本解構的德希達，也不諱言他深受拉維納斯的影響)。許多人對後現代主義「解構」的破壞性可能導致的虛無非常擔心，本文認為拉維納斯之「他者」理念有助於整合紛亂的社會，而對「他者」之關注，在實踐層次上也有助於社會正義的落實。

## 五、社群主義、後自由主義的回復傳統

後現代主義對於自啟蒙以降主體性高漲的理性霸權，深惡痛絕，批判一元的意識強烈。法國的拉維納斯已經重新呼籲我們不能只從自我出發，北美的一些學者也提出類似的看法，如沈岱爾 (M. J. Sandel, 1953- )，麥肯泰爾 (A. MacIntyre, 1929- )，泰勒 (C. Taylor, 1931- ) 等也反對自由主義的自我觀而重視認同 (identity) 的價值。社群主義 (communitarianism) 認為自由主義的自我觀是「義務式、無承擔、抉擇式的自我」 (a deontological, unencumbered, choosing self)，自我應該是「目的論式、著根式、覺察式自我」 (a teleological, embedded, cognitive self) (Sandel, 1998)。社群主義等學者反對把自我置於非歷史的情境，個人的自主性不可能在真空中進行，必得在既定的文化中透過對話以逐漸建立認知架構。相較於自由主義，社群主義不特別重視主體的自我抉擇，而重視自我與外在的聯繫。或者說，社群主義更為重視集體的主體性。

後自由主義者包華士 (C. A. Bowers) 同樣不滿自由主義，他不採取批判教育學 (critical pedagogy) 的路線，但也同樣重視語言、論述的文化意涵，包華士希望能透過批判、反思，重新賦予社群意識，使人們在文化的脈絡中，參與社區的營造 (Bowers, 1987)。包華士更從語言、文化、思想中加以反思，鼓勵教師們反思自由主義所助長的消費文化所產生嚴重的生態問題，並以此在課堂教學中，啟蒙師生對永續生態的關注 (Bowers & Flinders, 1990)，社群主義以及包華士後自由、生態取向的教育論述，大體上仍是從降低個人的主體性出發。不過，一種「集體的認同」也同時成形。由集體所形成的主體性如何不壓制個人或其他集體，仍然是困難的挑戰。

## 肆、自由、正義的價值對個體、集體主體性的啟示

吳豐維 (2007) 在論述「主體性」概念時，特別認為當代許多人已把主

體性之概念視為一種可欲之價值。他將之區辨成「自由」與「正義」兩類論述。以自由為念的人，認為主體性之確立就是為了達成自由；以正義為念的人則認為主體性的價值在於實踐正義的理念。經過前節對西方思想主體性之巡禮，本文認為吳豐維之架構有助於對台灣主體性相關訴求的價值討論，乃將以個體及集體的不同視野，分別省思主體性概念對自由、正義價值的運作，並嘗試說明得失。

### 一、主體性對自由之促發

不管是康德的理性自主、沙特的「本真」、還是傅柯的自我技藝，都能有助於個體追求更大的自由。在此，主體性透過理性（康德）、意識（胡賽爾）、獨特境遇的邂逅（沙特），甚或多元非理性因素的展現（佛洛伊德），使主體的建構、化成，朝向自由邁進，並以此挺立其尊嚴。雖然在理念的證成及實踐上，主體是否真能展現這些自由也有許多不同的看法。大體上這已是可被接受的普遍價值，自主性（autonomy）幾乎已成為西方世界主流的教育目的。1990年代以後，容或有些學者質疑理性自主的限制（Marshall, 1996），或以關懷來加以取代（Clement, 1996; Cuypers, 1992），使「自主性」概念也面臨重構，但幾乎很少有學者能完全否定自主性教育目的。

許多成年人擔心「只要我喜歡，有什麼不可以」可能導致價值虛無，大概是挺立個體之主體性時所遭受最大之質疑。對現代主義以降的康德及其追隨者而言，這並不是問題，因為多元紛歧的價值必須以理性判斷為依歸。成年人所擔心的是接近後現代式解構理性主體的主張。不過，從佛洛伊德到傅柯的訴求，都可使教師擺脫理性一元化後更能理解、容忍，甚或欣賞多元的可能。佛洛伊德慾望昇華的文明觀及傅柯眾聲喧嘩的生存美學，都可以開拓我們自啟蒙以降定於一尊的理性視野。對肉體、慾望的過度強調，也的確是值得關切的問題。本文認為，我們不能片面式的用理性或傳統來否定，正視肉體享樂、慾望的能動性，由之形成的新秩序、新倫理是我們不可避免的挑戰。

馬克思以降的學說，對於個體的主體性也有其新義。法蘭克福學派發揮青年馬克思的人道關懷，期待人不致於在資本主義的體制下被物化、異化，而失去了主體性。法蘭克福學派已開始觸及傳媒對人們意識形態的宰制，伯明罕當代文化研究中心（Center for Contemporary Culture Studies, CCCS）、北美批判教育學等更是期許人們能在各種種族、性別、階層的偏見中走出，維持自己的主體性。雖然，Aronowitz & Giroux（1991）等後現代學者極力批判布魯姆

(A. Bloom, 1930-1992) 等保守大師所重視的亙古經典傳承。不過，類似布魯姆等通識教育的擁護者所重視的仍是個人強化理性以抗拒流俗，堅持獨立思考等，這種理性自主的傳統與法蘭克福學派以降對人主體性的重視，並無二致。

就集體性而言，建立在自由、民主的自由國度，大體上重視個人自主，貶抑集體對個人的限制。德沃肯 (R. Dworkin, 1931- ) 甚至於認為國家對於各種價值必須保持中立 (引自簡成熙, 2005b)。國家或各式集體存在的價值，大體上是循契約論的方式加以證成，以此建立的認同，江宜樺 (1998) 稱之為「制度認同」。至於民族主義則採取文化、血緣、語言等方式。民族主義自十九世紀以降，對現代國家的建立，都具體發揮了凝聚的影響力。歷經兩次世界大戰，西方國家大致在公民教育中不特別呼籲「愛國」(patriotism)，以慎防國家坐大，不過，80年代以後，西方學術界又重燃起對民族主義之探究，但已不侷限於論述單一血緣文化打造一國家，像Gellner (1983) 認為民族主義在西方社會中從農業社會轉向工業社會、科層體制，會孕育出「高級文化」，是這種高級文化與工業化、資本主義、統治組織共同形成民族認同。Anderson (1991) 更把民族界定成一「想像的政治共同體」(an imagined political community)。安德森 (B. Anderson, 1936- ) 認為透過印刷術的介面，一群原不認識、互不往來的人，得以關心共同的問題，藉著想像而形成休戚與共的共通情感。Gellner、Anderson不敢小覷民族主義的力量，但他們都企圖淡化血統、語言巨大直接的宰制力量。米勒 (D. Miller, 1946- ) 與塔米爾 (Y. Tamir, 1954- ) 都企圖調合民族主義與自由主義。其實，溯自社群主義對自由主義「原子式自我」(atomistic individualism) 的批評開始 (社群主義者認為自由主義者主張過於重視個人，可能忽略了集體共善的價值)，乃至多元文化的興起，特別是後殖民薩伊德 (E. Said, 1935-2003) 等學者都一再提醒西方國家所謂「普世」的價值，可能形成對非西方國家的偏見。這波集體意識的興起有獨特的時代背景，對西方國家來說，自由主義的各種論述或證成確實是以個體的主體性出發，的確造成了人與人的疏離與對公共事務的冷漠。對非西方而言，其文化或國別主體性在現實上的訴求，伴隨著全球化的浸染，西方國家學術界也不得不回應。但西方學者仍戒慎集體主義獨大可能對內壓制、對外排斥之缺失。就共產陣營而言，1848年的《共產黨宣言》(Communist manifesto) 曾揭示「工人無祖國」(workingmen have no country) (李少軍、尚新建譯, 1991)，其訴求在於普羅階級如何向掌權的資產階級爭取自由或解放。不過，二次戰後，共產國家也曾將民族主義提升至國家層次，與西

方自由國家形成「冷戰」，甚至於打「代理戰爭」（即美、蘇二強，不直接衝突，卻各自支持一國之內部不同勢力，相互對抗，韓戰、越戰是為明顯例子）。弔詭的是，1990年代蘇聯瓦解後，左派的教育思想反而在北美益形壯大，北美的批判教育學集中火力批判階級、資本主義及捍衛各式邊陲團體，其所捍衛集體的主體性已不在國家的層次。

國家追求主體性，自由主義的「民族自決」、民族主義所追求的國家自由獨立或榮耀，從歷史的發展來看，都涉及很複雜的國際現勢折衝與國內政爭。此外，宗教主體性的追求更是一爭戰史，至今仍是伊斯蘭與基督世界的難解之題。倒是各種次集體，如階級、性別、族群所爭取的主體性，自二次戰後有長足的進步，但這已進入主體性之「正義」層面價值了。

## 二、主體性對正義之追求

自由主義發展出的民主政治，重在建立一套不剝削、尊重差異、合理分配資源等的政治秩序。為了建構此一秩序，自由主義學者是從預設個體的主體性出發。羅爾斯（J. Rawls, 1921-2002）預設了個人的無私主體，每個個體得以在相同的立基點上，合理的根據其需求而分配資源，這仍然是康德式的理性主體概念。法律之前、人人平等。自由主義的正義觀，由之而產生的權利追求，仍是以個體為單位。即使有顯而易見的不平等（如少數民族生存權益），自由主義者也傾向於以「分配正義」（distributive justice）來回應。前已述及，社群主義、多元文化、女性主義學者並不認為個人的自我可獨立超然於社會脈絡，其正義訴求傾向於以「集體」為單位，某種種族、性別、階層或其他邊陲的團體，有權向政府（主流社會）爭取集體權益。楊格（I. M. Young, 1949-2006）（Young, 1990）所提出的「差異政治」（politics of difference）即指出「分配正義」表面上追求平等，反而會形成對弱勢族群的另類歧視，主流社會常以施捨的方式對待弱勢族群。事實上，除了資源的爭取外，弱勢族群更重視「認同」的問題。「差異政治」重點不在於個人的差異，而在於擁有共同歷史、記憶、生活方式的次級群體對內的自我認同與對外要求被承認（recognition）的訴求。北美批判教育學等學者大體上也是採取「差異政治」的方式，承認各種多元主體的存在價值，並積極透過各種游擊、抗爭的方式，向主流社會爭取更大的資源與文化承認。

李歐塔、傅柯等後現代論者循主體知識解構的觀點，企圖消解理性客觀的知識，他們在解構各種後設敘事時，其實也在於建構有別於分配正義的另類

倫理秩序；至於拉維納斯、女性主義關懷倫理學者則是直接從倫理學的自我觀出發，企圖建立起一種關係取向、與他者緊密相連的生存情境，他（她）們反對以個體主體性所發展的正義觀。建立在集體式的正義觀，當然也有許多的問題。在理念的證成上，馮朝霖（1996：548）在評述多元文化時指出：

新多元主義及多元文化教育都涉及到一種基本的倫理學原則，就是對於「異己」（the otherness）的尊重。但是，要求尊重，要求「主體間的彼此認同」，豈不是又需訴諸對於人類理性普同有效性的「期待」？難道除此之外，別有立足點？而這樣的倫理學預設與現代理論中的基本出發點又有何差異？

從實際脈絡來看，多元論者強化邊陲的主體以對抗主流。但是某一邊陲個體作為一種「集體」，要如何認定？此一集體的主體性是否可能對內也形成壓制？其對內關係也如主流——邊陲的權力關係。而且同是弱勢群體，彼此的關係也可能陷入緊張。沒有人會否認弱勢群體向主流社會爭取正義的合理性，但這也不代表弱勢群體的每一訴求都代表真理。蘇永明（2006）據此呼籲吾人大膽放棄「主體性」的概念。美國後現代論者羅遜（R. Rorty, 1931-2007）也對傳統理性不滿，他提議用反諷、幽默、吐嘈的方式建立多元主體的可能，「團結」（solidarity），並不是血濃於水的集體意識，或是建立在理性的共識，而是對彼此多元間的容忍與欣賞，特別是對他人處境、苦難的感同身受（Rorty, 1989）。本文願意接替羅遜的話，在民主社會中，每個主體間也應放棄絕對的堅持，用拉維納斯「他者」的視野，才能共存共榮。

## 伍、前瞻台灣教育主體性的作法

我們從西方哲學「主體性」概念的發展中可看出主體性積極的一面，如挺立人的（理性）價值，致力於認知的拓展、對個人與集體自由與正義的提升等，但也同時必須承擔主體性的「後座力」，如對他者之否定，貶抑他者之自由與正義追求，唯「我」獨尊等。近年來，部分學者甚至於認為以人為本的理念都可能造成物種歧視以及戡天役物的生態破壞。蘇永明（2006）提出以認同來代替主體性。本文認為我們不太可能消解主體性之概念，從完全不強調主體

意識的結構主義到建構主義及後結構主義，不僅恢復了主體性的主動性（建構主義），「解構」的過程中，也產生了多元主體的可能（後結構主義）。後現代的傅柯最先躊躇滿志的以知識／權力的架構說明主體的形成歷程，並嘗試想消解主體性，晚年仍得肯定個人生存美學自我技藝的價值。這些抽象的討論對台灣教育的主體性有什麼意義？

### 一、不要陷入二元對立的主體認同

台灣不論是代表1911年中華民國的傳統，或是某些人心目中未來獨立建國的理想，國族的主體要如何多元確實難解。衡諸歷史發展，正是因為單一主體建國，常座落在複雜的國際現實利益及國內不同政爭的角力。以色列的獨立建國是最成功的例子，但其對回教世界的敵意、作為（如動不動就轟炸巴勒斯坦難民營）已愈來愈沒有當初建國之正當性，也直接造成了巴勒斯坦以恐怖主義的方式（又是另一種獨立建國的訴求）回敬。至於車臣、東帝汶的獨立運動所造成的老百姓受害以及東歐結束共產體制後，部分國家造成的種族屠戮，實令人怵目驚心。主權的獨立當然無法與「他者」共享，但也不是非得採取二元對立、非此即彼的主體認同不可。1949年政府遷台以後，以少數「外省」族群為主的國民黨高層權力結構完全掌握了政治權力，也過度以「中國」文化壓制台灣本土在地的文化。1970年代蔣經國擔任行政院長時已計畫性的培植本省菁英（王振寰，1989），省籍平衡的政治權力分配本可逐漸消弭。不過，「分配正義」並不能滿足在地文化認同的訴求。政治人物藉在地文化認同之勢，下焉者操弄省籍、族群、地域因子，使得台灣的國族認同對立紛歧。台灣主體性相較於以中國為主體的認同，不應該是光譜的兩端。如果我們從哲學層次上同意主體的單一、獨大，的確是霸權的溫床，那麼「台灣主體性」、「台灣優先」、「認同台灣」、「愛台灣」的口號，其實不必過於高漲。Archard（1999）肯定了社群主義文化認同的觀點後，並不特別去證成愛國心或民族主義的合理性，他反而認為個人會很自然的優先認同所處的文化社群，由上而下民族主義式的愛國養成教育，並不特別重要。擁護台灣主體性的人反對過去「大中國意識」高漲，可以再思考到底是反對大中國意識的內容，還是反對單一主體的壓迫性格？如果是後者，那台灣主體意識也不要淪為霸權。

放在教育的脈絡中，許多學者認為教育應有其主體性，不要淪為意識形態的霸權，這些學者既痛斥過去大中國意識深入教育，又積極主張「去中國化」的台灣意識，也同樣可能把政治的意識形態帶入到教育中。當然，擁護台灣主

體性的人會聲稱以台灣為主體（不必了解「35」省，不必了解中國歷史），並不是意識形態掌控教育，就好像我們地理也不必精熟美國50州。本文並不完全反對這種論述。不過，從多元族群文化及歷史背景的觀點來看，台灣當然也很難把中國純然視為一外國。畢竟，這也涉及近1/4台灣族群的文化認同。蔡英文（2002：40）指出：

以國家之主權企圖塑造出一同質性之民族文化，在一族群多元混雜的社會中，很容易造成政治與文化的排他性。

最後，有些人認為台灣面對中國的威脅是不爭的事實，若再不強調台灣歷史文化之主體性，終將淹沒於中國之中。本文認為與其採取台灣式民族主義與中國的二元對抗，不如先致力於我們自由民主體制的完備。江宜樺（1998：222）提出「自由主義基底的務實性國家認同思考」，呼籲台灣公民以自由、民主的規準，建構對民主體制的「制度認同」，反而有助於台灣內部的團結。同樣地，我們也期待中共當局不要以中國民族主義強加在台灣人民的自由意志之上，只有互為主體才能開創出同時符合自由、正義與利益的新局。

## 二、互為主體的多元認同

暫時擱置了二元對抗式的單一主體認同，要如何面對台灣的多元性？我們必須體認，「台灣主體性」不應該是某一政黨、族群、政治訴求的專利。不同團體之間當然會有不同的恩怨。愈能化解單一種族、性別、語言、地域的特定認同，愈有助於解構二元的對立。「互為主體」（inter-subjectivity）的陳義很高，不容易達成，卻是教育應致力的重點。龍應台（2009）指出，外省族群與本省族群雖然相遇台灣，卻又非常陌生彼此內心的痛。台灣的主體性，不必是二元對立的悲情或抗爭，應該是廣泛的從歷史脈絡中，讓每個受教者多了解「異己」或「他者」。性別、族群、城鄉、宗教、世代……所共同交織的台灣經驗，都有待深度的發掘。與台灣主體性最密切相關的當然是歷史的詮釋，也不要陷入二元對立。由「日據」改為「日治」，相較於過去全盤否定日本對台的可能貢獻，可以視為一種多元，但不必藉此掩蓋日本對台灣二等公民對待的事實。光復／終戰、日治／日據，不完全是語辭之爭，更是史觀擺脫不了二元對立的實例。張耀宗（2009）以原住民為主體探討原住民在日本統治時期的國族認同，良有深義。1949年之後，也不要粗暴的逕以白色恐怖詮釋國民黨對台

灣人民的壓制。2009年的《淚王子》電影文本，即描寫外省族群遭受白色恐怖之迫害，就已幾乎不太引起台獨主張者之關注。民進黨執政時期（2000-2008年），對台灣自由民主的紀念，幾乎全以「美麗島事件」為核心，不太提《自由中國》以降，「外省籍」之殷海光、雷震及「文星」時代的李敖……「八二三砲戰」在過去反共抗俄時代，當然是國民黨政府的「豐功偉業」，民進黨政府照例不會去緬懷。其實，「八二三砲戰」（1958年）時，台灣已實施徵兵，堅守金門陣地的除了外省老兵外，更多是台籍子弟。民國六十年代，台灣也面臨石油危機，當時政府的因應策略，不全然是國民黨的政績，更是全台人民共同的努力成果，當然是重要的「台灣經驗」，民進黨執政時，不必刻意低調。記得當時政府曾推行「日光節約」時間，對於高喊節能減碳的今天，當有一些省思意義。筆者曾詢問商學院及工學院能源相關系所學生，無人知曉。一葉知秋，我們對過去可貴的台灣經驗，受制於「政治正確」，也未能得到應有的重視。2008年的大陸電影《集結號》與2009年的《南京！南京！》二部電影的文本，都有高度的人道意識，在台灣卻受到異乎尋常的冷漠，也代表我們今日已過度的從政治角度否定了普遍性的人道關懷。本文的文化觀察是，近十年來台灣主體性的歷史政治訴求，已淪為某種固著狹隘的詮釋，並已影響到大眾視野的侷限。如果台灣主體性的敘說，能夠包容地含蓋更多元的書寫，而不是二元對立的是非觀或政黨立場的延伸，也就更能反映所有族群在台的貢獻（或苦痛），學子們才易於建立多元認同，也更能了解「他者」的苦難，互為主體才可能達成。哲學上的主體性稍一不慎，就會淪為非我族類的排他性。筆者相信，只有我們擺脫狹隘地二元對立及政治正確的政治主導歷史書寫，才能在各種多元分殊中觀照到各種立場，使各種對歷史不義或轉型正義的反思昇華到人道的層次。遺憾的是，本來台灣主體性的多元豐富建構，理應成為2,300萬同胞同中有異、異中有同的生命共同體取法來源，卻深化成政黨、族群、地域的對立。這種對台灣主體性的狹隘解釋，卻屢屢成為選舉及政治操弄的主軸，而牽動多數人的政治抉擇，殊為可惜。

### 三、在地實踐

動員台灣民族意識打造一新的國家，一直是台灣部分子民的政治理想，證之於哲學論辯、歷史及現實考量，有可能造成台灣內部族群之緊張，也可能干涉到許多政策的專業，也無可避免地與中國民族意識二元對抗。不過，作者也自省本文訴諸理性而對台灣主體性的戒慎恐懼立場，本身也可能是另一種抽

離台灣現實的理想陳述（雖然這種立場一直指控激烈的台灣主體性立場昧於現實），正如同啟蒙時代主體觀所受的批評。事實上，我們無法貶抑日益萌發茁壯的台灣主體意志。史英（2005）並不迴避台灣主體性教育的政治訴求，但也同意台灣主體性教育不應淪為國家台獨意識的特定訴求，他具體的以數學、語文、歷史、民俗為例，說明人的主體性與台灣主體性都可在台灣教育主體性中達成。簡成熙（2005）指出，本土教育理論的實踐性不足，造成教育理論與實踐的脫節。實踐理論的落實，會自然蘊含本土在地需求的實現，教育理論若能回應本土的需求，必然會使教育工作者在理論建構及實踐的相互過程中，更加突顯及體現台灣在地風貌。簡成熙（2005：111）指出：

在教育理論建構中，本文必然會致力於深化涉及教育人、事、物相關的歷史、文化與創設。實務工作者則從實踐場域中，隨時反映新的問題，並實踐、體現或檢測教育理論的效用，甚至參與教育理論的建構。這一切的一切，都一定會潛移默化地使台灣的價值、生活方式、人倫規範得以彰顯，對於意識型態或本土意識的政治理想，也一定能提供相當的助力。

不只是教育理論的建構，整個教育政策的推展也必須扣緊台灣的教育現實。台灣的主體性已淪為政治正確下的口號，以一種單一、二元對立的方式作政治訴求。但在喊本土化的同時，本文認為台灣的教育學術發展卻一直在西方（美國）的主導下失去主體性。近年來，更以西方的學術規準作為研究績效指標，這種發展或有利於台灣的國際學術能見度，卻也可能在全球化下失去了自己的主體性。當然，台灣主體性絕不能淪為排外。在網路普及、思想交流早已打破地域場域的國際村時代，「在地實踐」也一定是一種本土、中國、世界相互搓揉的產物。從多元的角度出發，體現教育風貌的人事物，觀照各式的需求，鼓勵對自我及他者的歷史書寫，由下而上的重構台灣的主體性，是教育工作者的重責大任。且讓我們暫時擺脫政治成見，按下心中對台灣主體的單一堅持，更多元不排他的在教育的過程中，啟蒙學生去反思自我、社會、國家，乃至全球的共同命運。跨邊界地讓自我主體性與不同性別、語言、階層等之他者對話的可能。或許，這種重構台灣主體性的歷程，會逐漸從分殊中匯流成台灣未來的康莊大道。

## 參考文獻

- 王振寰（1989）。台灣的政治轉型與反對運動。《台灣社會研究季刊》，2（1），71-116。
- 史英（2005）。台灣主體性教育的主張。《國家政策季刊》，4（3），36-349。
- 江宜樺（1998）。自由主義、民族主義與國家認同。台北市：揚智。
- 李少軍、尚新建譯（1991）。G. H. Sabine著。西方政治思想史（A history of political theory）。台北市：桂冠。
- 吳豐維（2007）。何謂主體性？一個實踐哲學的考察。《思想》，4，63-78。
- 陳幼慧（2002）。現代與後現代之爭：李歐塔對後現代知識狀態的反省。蘇永明（主編），《教育哲學與文化4：科技對教育的衝擊》（頁2-38）。台北市：五南。
- 張鎧焜（2007）。E. Lévinas「為他」倫理學及其德育蘊義。《教育研究集刊》，53（3），67-92。
- 張天寶（1999）。主體性教育。北京市：教育科學。
- 張耀宗（2009）。國家與部落的對峙：日治時期的台灣原住民教育。台北市：華騰。
- 黃瑞祺（2003）。自我修養與自我創新：晚年傅柯的主體／自我觀。載於黃瑞祺（主編），《後學新論：後現代／後結構／後殖民》（頁11-45）。台北市：左岸。
- 馮朝霖（1996）。後現代的多元主義：中型理論或局部性理論的建構評論。載於中華民國比較教育學會（主編），《教育改革·從傳統到後現代》（頁547-549）。台北市：師大書苑。
- 臧廣恩譯（1955）。J. G. Ficht著。告德意志國民書（Reden an die deutsche nation）。台北市：中華文化出版事業委員會。
- 蔡英文（2002）。民主主義、人民主權與西方現代性。《政治與社會哲學評論》，3，1-48。
- 簡成熙（2005a）。教育哲學專論：當分析哲學遇上女性主義。台北市：高等教育。
- 簡成熙（2005b）。品格教育與人權教育的衝突與和解。《當代教育研究》，13（3），91-113。
- 龍應台（2009）。大江大海1949。台北市：天下文化。
- 蘇永明（2006）。主體的爭議與教育：以現代和後現代哲學為範圍。台北

市：心理。

- Anderson, B. (1991). *Imagined communities: Reflection of the origin and spread of nationalism*. London: Verso.
- Aronowitz, S., & Giroux, H. (1991). *Postmodern education: Politics, culture and social criticism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Archard, D. (1999). Should we teach patriotism? *Studies in Philosophy and Education*, 18, 157-173.
- Benhabib, S. (1994). *Situating the self: Gender, community, and postmodernism in contemporary ethics*. Cambridge: Polity.
- Bonnett, M., & Cuypers, S. (2003). Autonomy and authenticity in education. In N. Blake, P. Smeyers, R. Smith, & P. Standish (Eds.), *The blackwell guide to the philosophy of education* (pp. 326-340). Malden, MA: Blackwell.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1977). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books.
- Bowers, C. A. (1987). *Elements of a post-liberal theory of education*. New York: Teachers College Press.
- Bowers, C. A., & Flinders, D. J. (1990). *Responsive teaching: An ecological approach to classroom patterns of language, culture and thought*. New York & London: Teachers College Press.
- Clement, G. (1996). *Care, autonomy, and justice: Feminism and the ethic of care*. Boulder, Co: Westview.
- Cuypers, S. (1992). Is personal autonomy the first principle of educational? *Journal of Philosophy of Education*, 26(1), 5-18.
- Freud, S. (1962). *Civilization and its discontents*. (J. Strachey, Trans.). New York: W. W. Norton.
- Gellner, E. (1983). *Nations and nationalism*. Ithaca, NY: Cornell University.
- Hekman, S. J. (1990). *Gender and knowledge*. Boston: Northeastern University Press.
- Longino, H. E. (1990). *Science as social knowledge*. Princeton, NJ: Princeton University.
- Lyotard, J. F. (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

- Marshall, J. D. (1996). *Michel Foucault: Personal autonomy and education*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of Berkeley Press.
- Noddings, N. (2007). *Philosophy of education*. Cambridge, MA: Westview Press.
- Ozmon, H. A., & Craver, S. M. (2003). *Philosophical foundations of education*. Upper Saddle, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Rorty, R. (1989). *Contingency, irony, and solidarity*. New York: Cambridge University Press.
- Sandel, M. J. (1998). *Liberalism and the limits of justice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scheffler, I. (1982). *Science and subjectivity*. Indianapolis: Hackett Publishing.
- Siegel, H. (1997). *Rationality redeemed? Further dialogues on an educational ideal*. London: Routledge.
- Skinner, B. F. (1971). *Beyond freedom and dignity*. New York: Alfred A. Knopf.
- Skinner, B. F. (1976). *Walden two*. New York: Macmillan.
- Smith, R. (2010). Poststructuralism, postmodernism and education. In R. Bailey, R. Barrow, D. Carr, & C. McCarthy (Eds.), *The SAGE handbook of philosophy of education* (pp. 139-150). London: SAGE.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton, NJ: Princeton University Press.