

從「自律」觀念的反思 談開放教育中的情意教學

邱惜玄

壹、從「自律」觀念談起

「自律」(autonomy)是當代教育思潮中的焦點話題之一。依一般理解，教育上所謂「自律」，就是要擺脫一切束縛，遠離無自覺的灌輸，讓學生擁有絕對的抉擇自由，讓學習者能夠充分的自我決定。就此理解而言，「自律」觀念便與「自由」(freedom)、「自決」(self-determination)、「自覺」(self-consciousness)、「自治」(self-governing)等觀念產生密切關聯。

以此「自律」觀念來盱衡當前開放教育思潮，確實是饒富意義的。開放的聲浪便是要求鬆綁，要從過去由上而下的宰制性教育體制中解放出來，讓教師依其學養來決定教些什麼與要怎麼教，以尋回教師專業自主權；開放就是要脫離僵化意識形態的束縛與呆板的單向灌輸(indoctrination)，培養學生自我學習的習慣，讓學生懂得自由抉擇與學會自治，以確立學生為學習主體的應有地位。

試想莘莘學子為了應付制式升學考試，只會背誦課本中既有的知識，而毫無自覺與反思；只

是背誦一些空洞的詞彙，根本不能將這些觀念內化爲自己的生命知見，我們還能期待他們會有什麼樣的創造思考能力呢？當校園的學習活動一直停留在只重視評量結果的成績，而忽略學習過程的內省與創發，使得學校的知識學習流於形式化，不能轉移到生活經驗之中，那麼要如何去期待透過教育來激發下一代的內在生命動力？我們又如何敢期待未來的社會能有什麼嶄新的氣象呢？所以，如何讓學生們從問題的昇起，到知識的求得，有其完整的內在自覺過程？如何尊重學生內在的自我抉擇與自主決定，以引導出他們自我學習的內在動力？這是當前教育改革的浪潮裏，有識者應該去積極思考與努力推行的工作。簡而言之，「自律」的要求與反省應該是當前開放教育的核心關懷之一。

然而，當開放教育的支持者們高唱「自律」、「自治」、「專業自主」等口號的同時，我們也應該深刻的反省，這些口號背後是否隱藏著許多思考上的盲點。正如當代許多教育學者對康德（Immanuel Kant, 1724 ~ 1804）式「自律」觀念的批評一般，它有流於形式主義之嫌。所謂「自律」，就是要擺脫一切無受教育自覺的灌輸，尤其是在知性知識與德性規範上的教導。不過，教育上的學習活動不可能沒有內容，文化中的一切傳承都是我們要教導給下一代的教材。如果說任何含帶內容的教導活動都是大家所要貶抑的灌輸，那麼「自律」要求不就僅餘空洞的形式，它若不是在教育活動中毫無立足之地，就是要讓教育活動根本不可能推行。

誠如社群論（communitarianism）對「自律」觀念的批判，個體的任何抉擇都不能忽視社群中的相對地位（MacIntyre, 1981, Sandel, 1982）。例如某人面對甲和乙兩種不同道德規範在選擇時，

他選擇了甲而沒有選擇乙，表面上看，他做了一個自由的抉擇，實際上甲和乙都是社會中既存的規範，當他做此選擇時，顯然甲規範對他的影響遠超過乙規範，所以，這根本還談不上是完全不受影響的自律行爲。而教育既是過往文化經驗的傳承，棄絕一切形式灌輸的「自律」要求，根本就是不可能的。所以，「自律」根本不可能成爲教育的目標，至少可以說，「自律」不可能成爲教育的唯一目標。

康德式「自律」觀念雖曾遭受社群論等思潮的抨擊，但是它在教育界的影響力並未因此而消失。英國當代教育學家迪亞登（R. F. Dearden）及其衆多追隨者便以「理性自律」（*rational autonomy*）的新面貌來重新展現其影響力。（Dearden 1972 - 1975）他們宣稱「自律」不是要棄絕一切的內容選擇，只是說在抉擇時應遵守理性思維的原則。以上例來說，某人之所以以選甲規範來遵行而不選擇乙規範，乃因爲如此選擇，對他而言是比較合理的。

貳、理性自律的啓示與挑戰

把這種「理性自律」的觀點擺在我們當前開放教育的實際作法中來檢視，所謂「開放」或「鬆綁」，並不是要完全推翻既有的教育體制，也不是要完全捨去現有的一切教育內容。只是要站在施教者與受教者的基礎上，合理地去思考，要教導什麼樣的教材內容與要怎麼教？才會是施教者和受教者所最需要的。所謂合理的思考，就是不希望像過去的教育體制一樣，由上而下的一條鞭宰制，也不希望有任何個人的意志絕對凌越在所有他人之上。而是要遵從理性思考原則，合理

地去規劃教育活動；要每一個人運用其理性思維，合理地去抉擇那些真正是自己所需要的學習內容。

然而，「理性自律」的觀念也不是毫無挑戰，社群論所抨擊的是自律形式的空洞化，而後現代主義者（postmodernist）的挑戰則更澈底。它對人類理性思維的可能性提出根本的質疑。他們不僅否認傳統所謂理性的價值（the value of rationality as it has traditionally been understood），也否認任何個人以此理性去認識真理與瞭解自己社經處境的可能性。傳統理性主義者所謂的有效論證（valid arguments）、確證理論（tested theories）等，在後現代主義者心目中只不過是一些價值中立的對話（Foucault, 1973），或僅是一些修辭上的堆砌而已（Lyotard, 1988）。換言之，在後現代主義者眼中，人類根本不可能確定真正的真假對錯，如此一來，所謂的理性抉擇變得毫無意義。自由抉擇既然遭到質疑，自律行為就會無所掛搭而失去其光彩。

後現代主義者對「理性自律」的挑戰，對當前開放教育的思考與設計也具有相當程度的啓示性。那些執開放教育大纛者，除了要求從教育現況中解放出來外，有沒有深刻的思考過，他們所謂鬆綁之後，心目中是否有明確的教育目標做為推行新教育的依據？他們真的能夠明瞭給予學童什麼樣的教材是最好的嗎？能夠知道怎麼教才是最好的教法嗎？也許有相當多振臂高呼者只是人云亦云的趕赴時潮罷了？縱使有一些真知灼見的有識者提出了肺腑之言，然而這些人所謂的真知灼見，在其他人的心目中是否依然被認定為真知灼見呢？我們總不能說任何反對教育變革者都是沒有誠心、沒有良心的有心人，也許他的某些意見正是我們所欠缺和忽略的。

例如，當前改革呼聲中，摒棄大中國文化之僵化意識形態的灌輸，融入鄉土意識與本土文化教育內容，便是改革的焦點話題之一。然而異議者卻也認為加入鄉土文化教材固無不當，斬斷文化根源恐就值得非議。這些不同的意見孰是孰非呢？在此借用孔恩（Thomas S. Kuhn）的觀念來說，也許這是典範（paradigm）與典範間的差異，彼此是不可共量的（incommensurable）（Kuhn, 1970），我們不能說這些持不同意見的人，那一個絕對的是？那一個絕對的非？跨文化或跨社群的合理性判斷，很多人認為是不可行的（Winch, 1964）。當然，後現代主義者對人類理性判斷的質疑，可能成爲個人專擅作爲的藉口，但是，從健康的一面來看，它警醒世人對自己主張的正當性與合宜性做更深刻的反省和思考，未嘗不是一項貢獻。

參、「灌輸」惡夢的覺醒

先前我們數度提及「灌輸」一詞，字裏行間隱約透顯出其爲自律要求的大敵。

「灌輸」不僅在學者做學理探討時有此貶抑意涵，在一般的社會談論裏，它幾乎已經是錯誤教育模式的代名詞。「灌輸」給人的印象就是施教者將學習內容強加到受教者的意識中，在這個過程中，受教者無自覺的被迫接受學習內容，或至少可以說他沒有抉擇的自由或不是出於自主的意願。當然，如果「灌輸」是如此的被理解，那它與當前開放教育的要求便格格不入，甚至可以說是應該被唾棄的。

「灌輸」這個字眼真的萬惡不赦嗎？從許多像牛津英語字典（Oxford English Dictionary）等的

中、外標準字典對此一詞彙的詮釋看來，似乎不必然含帶上述輕蔑的意涵。「灌輸」一詞字典上的界定約略為「透過諄諄教誨，教導他人學習一些原則、教義，或意識形態等。」這個詞也幾乎只有在教育界才是受人責備及令人厭惡的字眼。其他諸如軍隊、政治團體、宗教團體等似乎都樂於透過灌輸歷程，讓人熟悉某些信念或學會某些技能，以便在面臨新狀況時能做出適當的回應。事實上，任何教導活動都免不了會教誨一些程序規則和預設價值，不管其為餐桌禮儀、工作程序、或例行公事，灌輸應是這些規則學習的適當方法。

從「灌輸」的各種不同見解看來，它顯然是一個很籠統的觀念。以催眠或強迫接受教義、道德價值、或政治信念等不合理的方式來教導，顯然就是我們所要貶斥的「灌輸」。但是拿同樣的方法來教導拉丁文或學習打字，就看不出它有什麼負面的效應。所以近代教育學家威爾森就認為「灌輸」的評價不能以教學方法（method）來認定，而應就其教育內容（content）來判斷。他認為若施教者把一些見解不確定的教育內容，以一種非常肯定的態度來教導，那就是我們所要貶抑的「灌輸」（Wilson, 1964）。當代思想家黑爾並不滿意威爾森的區分，他認為區分填鴨者與教育家最好的方式，就是根據他們的意向（intention）和目的（aim）。他認為只有在教師試圖去阻止學童自我思考時，才有所謂「灌輸」。如果我們教導孩子的同時，時時警醒自己，也許孩子最後所選擇的，與我們所教導給他的完全不同，但是，事後卻也能證明這是他的最佳選擇。我們應該允許孩子有這個選擇的權利。這樣教師就可以免除「灌輸」的指控（Hare, 1964）。

在開放教育的呼聲中，幾乎是所有的人皆把「灌輸」視為過去教育中的一場惡夢。然而，我

們若不能先真確地去認識「灌輸」的本質與特性，就一味地去拒斥它，恐怕也會是惡夢一場。我們並不是要幫「灌輸」辯護，也不去否認它在教育上所帶來的種種負面效應。我們只是要站在「自律」觀念的深沈思考裏，仔細檢視我們教學活動中，有那些種類的教學是灌輸性的教學方式仍能提供其貢獻的。除了此類的教學活動之外，我們便應該深切的反省施教者是否在有意無意之間，將那些爭議性的教材內容當作無異議的知識來教導？是否未公平且合理的考量各種不同的主張與見解，便將獨斷式的價值強加到學習者的意識中？正如歐登圭斯特的提醒（Oldequist, 1979），我們應該喚醒那些迷糊地自以為客觀的施教者們，他們已經在不知不覺中將特定的信念強加到學習者的意識中；我們更應該費心去拆穿那些偽裝價值中之有心人，其實他已在客觀的假面具下，巧妙的將自己預設的價值傳輸給受教者。這些表面新潮的「偽改革者」所構築的「灌輸」牢籠，遠比那些素樸的「灌輸」枷鎖更難去除。於教育開放與改革的呼喊聲中，如果在刻意除去「灌輸」的負面效應的同時，卻又將另一更難以拔除的無形「灌輸」牢籠往自己的意識中套，如此，不但會使得「灌輸」的惡夢更難以覺醒，恐怕反而是教育改革路上一場更可怕的夢魘。

肆、理性與意志兼顧的德育薰陶

當我們檢討教育上灌輸方法運用的不當時，顯然是以自律的教育目標做為衡斷的判準。正因為灌輸方法的運用會壓縮教育上的自律要求，所以它會遭人唾棄。如果情況正是如此，那先前後現代主義對於理性自律的挑戰便應該受到我們的重視。我們可藉由後現代主義的挑戰來做一些深

沉的反省，檢視一下施教者是否真能分判那些教育內容是可以使用灌輸的？那些教育內容是不可使用灌輸的？施教者是否真能瞭解那些問題是具有爭議性的，而不能以肯定的口吻來教導學生？一般人是否能夠分辨得出那些教師是以客觀的假面具來遂行灌輸的事實？

從後現代主義觀點所提出來的挑戰，並不是僅針對某些個人判斷能力不足所提出來的質疑，而是就認識論上的不可能性（epistemological impossibility），對全人類認識真理的理性能力提出根本的質疑。當我們如此分析時，也許有人認為後現代主義的衝擊，會令人對教育的前景感到悲觀。做如是想似乎又不符合後現代主義思潮對當前教育活動影響的實況。也許我們應該回到問題的原點，就「自律」觀念在西方思想界廣泛被誤論的緣起，做一個簡短的歷史回顧。

近代西方思想史上，首先重視「自律」觀念，並給予相當份量討論者，首推康德。值得注意者為康德是在其道德討論提及「自律」觀念，而不是在其知識論的討論中提及。眾所周知，康德批判性知識理論乃是綜合理性論（rationalism）與經驗論（empiricism）的集大成者，不過，其知識論卻明顯揭橥：「現象界可認識，物自身不可認識」。所謂物自身（thing-in-itself）就是客體界的實象，簡言之，就是真理。康德等於明白宣示人類純粹理性只能認識現象，不能認識真理（Kant, 1781）。就此點而言，他等於是後現代主義某些立論的先鋒。

然而，對「純粹理性」的悲觀並不是康德的結論，他只是要藉此指向「實踐理性」的「要求」（postulate）。他認為以道德要求趨向本質世界，正是保障真理存在的「不二法門」。「天上的星星與內在的良心是世界上最清晰的兩樣東西」，這句刻在康德墓碑上的名言，似乎正說明了用感官

所認識的客體世界與良心所要求的道德世界是一樣的真實，而道德要求似乎更接近真理本身。如果我們認同教育是陶鑄人性、培養整全人格的活動，那麼，康德的立論是有其啓示的。知識的追求並不是教育活動唯一的目標，品格的陶冶似乎也是大部份教育工作者共同努力的方向。

康德將「自律」擺在實踐理性中來討論，顯見「自律」觀念於開始被討論時，便側重在教育上所謂德育的層面。康德所謂「自律」或「自由」，它必須是無條件遵從道德上的「無上令式」(categorical imperative)，它的道德決行必須合乎意志上的「格率」(maxim)。換言之，教育上的「自律」要求應該擺在道德意志陶鑄的範疇中。如今我們在教育上討論「自律」，則僅將它擺在知識教導與教育方法的面向上來思考，顯然有範疇誤置之虞，至少可以說有應用上偏導的缺失。

拿此一背景瞭解來省思當前開放教育的思考，當我們要求「自律」、拒斥「灌輸」時，是否已將心思偏限於「知性」一面，而有忽略「德性」一面關懷的失衡現象呢？如果開放教育所強調的「兒童本位」的思考僅被侷限在知識學習的主動性上，最後終將因缺乏意志的陶鍊，致無法激發強烈的內在動機，而回歸填鴨的老路。如果開放教育所強調的「教師專業自主」背後沒有崇高的道德理想做爲其支柱，很可能會淪爲專擅威權的新藉口。因此，當我們支持開放教育，講求自律自主的同時，絕不能忽略德性上意志陶冶的側面。

強調德性面的意志陶冶，並不意謂著輕視理性面的知性追求。蘇格拉底那句「知識即道德」的名言，依然是大部份教師的座右銘之一。光有意志陶鍊，而無理性內容的支持，難逃形式主義

之譏。許多對「自律」觀念的批評，便是緣此基點而發。話說回來，光有理性內容，而無陶鍊的意志來決行，終將使理論與實踐脫節，而流於理想的空談。所以，當前教育改革的重點之一，便是要兼從理性與意志兩個面向，來做好學童德性薰陶的工作。

伍、勿讓教育活動再陷孤立和割離

當我們某種程度貶抑教育上的知性灌輸，而凸顯意志薰陶的重要性時，似乎讓人覺得德性的教導遠比知識的傳授更能避免灌輸的指控。若拿我們過去教育的實況來檢視，事實好像並非如此。道德內容的學習似乎遠比知識的學習更容易遭受灌輸的茶毒，一般人所經常指責的教條灌輸，所指的往往就是道德教條。我們原先希望「自律」在「情意教學」之「意志鍛鍊」面向上得以伸張，以成爲一個道德教育理想，揆諸殘酷的現實，此一期盼可能要落空。

然而，這並不意味著要完全放棄教育上知性面與德性面的自律要求，相反地，希望透過這些基礎概念的深沉省思，能更清楚如何去達成自律的教育理想。初步的瞭解裏，自律的教育理想之所以沒能完全落實在教育活動中，不在於教育內容或教育方法等枝節問題的取捨上，而在於對人類的教育與學習活動有沒有整全的認知。所以，它不是某一個斷代或某一個社會特有的問題，它會在人類教育活動的傳承中不斷地存續著。它不只是教材內容或教育方法上的問題，它更是一個教育哲學的問題。

以此體認來回顧當前的教育變革。所謂「開放」，不只是要捨去某些僵化的教育內容而已；

也不只是要改進某些不當的教育方法而已；更不只是一要推翻某一不合宜的教育體制而已。開放是隨時隨地存在於施教者與受教者之間，不論在學校、家庭、或社會中；不論是在課堂上或在飯桌上，都應該以整全的教育理念來警醒自己，任何教育觀念的偏差就是教育改革與開放教育活動推行最大的障礙。

也許如此說明稍嫌抽象，回到問題本身來分析或許會具體些。依康德的主論來揣摩，整全的教育活動應該是綜攝純粹理性面的知識傳授與實踐理性面的道德薰陶。教育活動之所以發生偏差，並產生灌輸的負面效應，那是因為人們往往將整全人性中的知性面與德性面割離，以不完整的理性做孤立的思考所導致。現象學家們（phenomenologists）也指出，邏輯實證論（logical positivism）式的知識觀把人們所要學習的事物當做孤立的對象來看待，才讓教育活動變得支離，甚至讓教育僅餘工具性的價值。誠如現象學家所給予我們的啓示，應該把任何教育內容當做時空相續的「存有」（being），甚至是把它當做當下這個活生生的「此有」（the being）。因為任何一個學習內容都是有其文化歷史背景與當前社會的影響，而不應該是割裂的孤懸在書本中。

以此理解來檢討當前教育現況，在當前大部份人的意識裏，幾乎都把教育視為就業之預備。拿學位的目的只是爲了將來能謀取一份更好的職業罷了。尤其是高中以後的所謂選才教育，美其名曰「高等教育」，究其實，只不過是高級職業訓練罷了。在現行制度的思考下，學醫學、工程、或商學等應用科學的，不必學習理論學科的基礎思考，更不需要懂得人之所以爲人的所有情感與倫理關懷；那些學人文的不必去瞭解任何實用面向的科技，甚至不做知識之基礎假設的深沉

反省。一切制度設立都是孤立與割離的，一切知識學習皆僅餘工具價值。這樣的指責不是僅對高等教育而發，它幾乎是各級教育的通病。換言之，現在學校教育的學習活動中，知識的學習、人類情感與理想的關懷，和教育活動的社會效應等是各自分離的，教育活動的進行根本不是立基於「全人」(wholerman)的教育目標，來做整全人格的教導。

陸、美育中的感性情懷

批評容易，踐行難。我們知道教育活動中的知性、德性、和感性不應被割離。然而，我們除了不斷地呼籲，令施教者保留一顆覺醒的心外，是否尚有其他具體的措施來彌補此一缺失呢？談論及此，我們不得不敬佩教育界前輩蔡元培先生的遠見。他主張將「美育」列為教育目標之一，而「美育」的提倡剛好可以修補此一破碎且孤立的心靈。

康德雖在「實踐理性批判」(Critique of Practical Reason, 1988)一書中以實踐理性的要求來保障真理的存在，但是他的知識理論建構並未完成。我們如何保證實踐理性所追求的「本質」與純粹理性所掌握的「現象」是同一(identical)呢？所以康德必須繼續其判斷力批判的提出，他在此以美感經驗來縫補「本質」與「現象」兩個世界的割離(Kant, 1790)。事實上，「美」就是一種主客合一的境界。當你在中部橫貫公路上欣賞峽谷與陡峭山壁時，你會覺得美，那是因為主體已經融會在客體之中，也就是說，你已完全融入雄偉的山形地勢中。當你看到「感時花濺淚，恨別鳥驚心」的詩句時，你會覺得它美，那是因為主體透過移情作用，將情感渲染到客體世界中，

讓它成爲一個有情的世界。

如果知識的教導象徵著主體對現象的掌握，如果道德與意志的薰陶象徵著對客體世界之真理的肯定，那麼美感情懷的培養就是要做這兩個世界的統合工作。誠如後現代主義者李歐塔（J.F. Lyotard）的看法，在日常生活中的一些事物上做知性面的真假判斷是可能的。但是，面對一些重大的決定或關鍵性的思考，就應當使用類似康德之「優美」（*das Schöne, sublime*）諸用語來表達（Lyotard, 1994）。這不代表對知識可靠性的否定，反而是顯露出對整全人性有深沉關照的內在洞識（*insight*）。值此教育改革的契機中，就期待有更多的人能具備此內在的洞識，否則制度與方法等枝枝節節上的變革，終將因爲全民教育哲學理念不能隨之扭轉，而徒呼枉然。

其實，教育上類此高明的洞識，我們勿需放洋取經，中國古人已將此等卓越智慧列載在許多經典中。老子的「絕聖棄智」，絕不是否定知識本身，他是要人揚棄那種相對、有限且割離的學習。莊子透過大鵬鳥振翅高飛所開出的逍遙化境，就是啓示教育者應秉持藝術美感心靈，以超越視野來洞察完整的人生，以全人的關照來教導學童。當然，此種美感情懷不應僅被拘限於藝術領域中。追求知識上的「真」與德性上的「善」，亦有相同的意境。誠如王陽明於「大學問」中的說明：「大人者，以天地萬物爲一體者也」，「大人」是學習者追求的理想，「以天地萬物爲一體」就是要培養物我兩忘、主客交融的胸懷，也就是古人所謂民胞物與，天人合一的境界。

緣此，我們所謂的情意教學，並不是要別出什麼藝術和道德課程，事實上，在現行教育制度中，這些課程一點也不缺，我們缺的是那顆心靈與胸懷。只要我們能秉卓絕的情懷，不論是在國

語、數學、自然、或倫理與社會，都將是情意教學舒展的場所。因為，在此卓絕的情懷下，教育活動不再是升學或謀職的工具，學生也不是知識填充的機器。在此寬闊的胸懷中，學生猶如子女，教材猶如生活，教師不會再以分別心來看待學生和教材，教師的教育愛會自然流露出來，在此教育氣氛中，每一個生命躍動都是活生生的，每一個學習都是主動的，根本不會有為何受教育與為誰受教育的問題；在此教育氣氛中，每一個教材都是活潑潑的，根本沒有所謂灌輸與教條；在此教育氣氛中，每一個人都會得到他人的充分尊重和關懷，根本沒有所謂升學班與放牛班。所以情意教學不只是一種教材或方法，它更是一種意境和理想。

柒、結語

「自律」教育的省思，讓我們從支離性的知識牢籠中解放出來；情意教學的討論，讓我們瞭解教育所追求的不只是知識的灌輸、或道德教訓，或藝術技巧的訓練，教育的理想旨在兼用人類的理性、情感與意志，同時關懷知識的追求、道德的薰陶、與美感的培養，以恢擴出一種民胞物與，天人一如的寬闊胸懷。

開放教育所謂「開」，就是要恢擴出一種寬宏的氣度；所謂「放」，就是要放掉現有的一切束縛、執著，與偏見，培養出一種羅素所謂之超卓的宇宙心靈（Russell, 1912）。因此，開放教育所追求的不是一些教育枝節上的更動，而是一個理想高遠、工程細密的教育革新。吾等深信，值此社會變革之關鍵，唯有全民能以內在的生命知見來體認教育的本質，並逐次培養出恢宏的胸

懷與心靈，教育的改革庶幾可成，開放教育的理想庶幾可以實現。謹以此短文與大家共勉。

（作者為台北縣網溪國小主任）

參考書目

- ¹ Dearden, R. (1972). "Autonomy and Education" in R. Dearden, P. Hirst and R. S. Peters (eds). "Education and the Development of Reason". London: Routledge and Kegan Paul.
- ² Dearden, R. (1975). "Autonomy as An Educational Ideal." in S. C. Brown. "Philosophers Discuss Education." London: Macmillan.
- ³ Foucault, M. (1973). "The Birth of the Clinic: An Archaeology of Medical Perception." trans. A. Sheridan. New York: Pantheon.
- ⁴ Hare, "Adolescents into Adults." in Hollins T. H. B. (ed). "Aims in Education: The Philosophic Approach." Manchester: Manchester University Press.
- ⁵ Kant, I. (1781). "Kritik der reinen Vernunft." trans. by Norman Kemp Smith. New York: St. Martin's Press, 1965.
- ⁶ Kant, I. (1790). "The Critique of Judgment." trans. by James Creed Meredith. Oxford: Clarendon Press, 1952.
- ⁷ Kuhn, T. S. (1972). "The Structure of Scientific Revolutions." second edition. Chicago: The University of

Chicago.

∞ Lyotard, J. F. (1988). "The Different Phrases in Dispute." trans. G. van der Abbeele. Manchester University Press.

◊ Lyotard, J. F. (1994). "Lessons on the Analytic of the Sublime: Kant's Critique of Judgement." trans. by Elizabeth Rottenberg. Stanford: Calif. Stanford University Press.

∑ Macintyre, A (1981). "After Virtue". London: Duckworth.

∏ Oldenquist, A (1979). "Moral Education without Education." Harvard Educational Review 49, 2.

∎ Russell, B. (1912). "The Problems of Philosophy." Bungay, Suffolk: The Chaucer Press.

∓ Sandel, M. (1982). "Liberalism and the Limits of Justice." Cambridge: Cambridge University Press.

≠ Wilson. (1964). "Education and Indoctrination." in Hollins T. H. B. (ed). "Aims in Education: The Philosophic Approach." Manchester: Manchester University Press.

‡ Winch, Peter. (1964). "Understanding a Primitive Society". American Philosophical Quarterly, 1.