

台灣教育道德主體性的重建—— 我們可以創造未來

溫明麗*

摘要

本文有鑑於台灣面對時代的各種衝擊，教育問題層出不窮，其中教育方向的迷失、教育方針的不明確更是癥結；再者，本文基於教育以德為核心的本質，從倫理的觀點探求台灣教育主體性的危機，並從良師興國的前提，期許師培機構與教師能強化批判性思考能力，並以之為教學的要旨，共同解決台灣教育主體性的隱憂，創造台灣的未來。本文採用批判性思考方法及分析分法，分別釐清主體性的意義、本質與內涵，並闡述教育主體性的內涵，進而反省台灣教育主體性的隱憂，最後呼籲師資培育機構應覺知其對教育的使命，恪盡教師職責，俾化解台灣教育主體性迷失的危機，並發揮「師者，社會典範」之功，此即藉著培養批判性思考能力，以彰顯台灣教育的主體性，並期能有助於厚實台灣創造輝煌未來的條件。

關鍵詞：台灣教育、主體性、批判思考

*溫明麗，榮譽教授

電子郵件：sophia.t04008@gmail.com

來稿日期：2010年8月8日；修訂日期：2010年8月20日；採用日期：2010年10月7日

A Reconstruction of Educational Subjectivity in Taiwan based on Ethical Perspective : We Can Change the Future

Sophia Ming Lee Wen^{*}

Abstract

This article attempts to reflect on the issues of education aberration in Taiwan, especially those on educational dysfunction and dehumanity. As moral education is the core of education, that education aberration should be dealt with from the ethical perspective. Further, good teachers are believed to provide the impetus necessary for national development. Therefore, it is suggested that both teachers and their training institutes should take critical thinking ability as the objective of top priority in achieving objectives of education and ensuring educational subjectivity. In a nutshell, teacher-training institutes must prepare teachers who have critical thinking to enhance their beliefs and play as good models for the society.

Keywords: Taiwan education, subjectivity, critical thinking

^{*} Sophia Ming Lee Wen, Emeritus Professor

E-mail: sophia.t04008@gmail.com

Manuscript received: August 8, 2010; Modified: August 20, 2010; Accepted: October 7, 2010

壹、前言——問題意識、目的與方法

數位時代加速了全球化的腳步，也激化了國家從封閉邁向開放的變革，加上民主思潮與主體性的喚醒，人類的需求變動頻仍，慾望也愈顯無窮，生活內容和幸福的境界也隨之「飄動」，求變、求新成為此世代的時尚，個人或社群（國家）價值觀的定位和重建，也成為個人生活與國家決策刻不容緩的議題，而所以能彰顯價值觀者乃主體性。個人生命如此，國家如此，教育更是如此。

本文之所以從倫理的觀點探討台灣教育的主體性，主要乃基於「德」是教育的核心，且教育活動的主體是人。質言之，教育實乃「知即德」之活動也；其次，當台灣面對數位時代、全球化、少子化的衝擊之際，不僅需要檢討過去，掌握現在，更需要面對問題，策劃未來，而檢討、掌握、解決與策劃在在顯示主體的「能為」與「應為」：前者展現行動力；後者則彰顯判斷力，此等判斷力即為倫理的思維。在此前提下，台灣教育能否順暢地永續發展，繫乎台灣教育主體性能否彰顯，而主體性於判斷、省思與抉擇之際彰顯出來，而且此均涉及人與人、人與客體世界的倫理關係。易言之，台灣教育的主體性若出了問題或式微，則教育決策或教育活動亦極可能迷失方向，此說明釐清與掌握台灣教育主體性對台灣教育發展的何去何從有其不可輕忽的關鍵地位。

教育主體性之所以重要，除了上述從教育和倫理的觀點可扼要澄清外，亦可由胡賽爾（E. Husserl, 1859-1938）創立現象學以降，主體性的問題就成為人文主義、美學、倫理學、心理學、社會學乃至文學和資訊等多個領域探討的重點可見一斑。另外，無論從台灣碩博士論文知識加值系統，或從Google網站，以關鍵字「主體性」、「教育」、「碩博士論文」搜尋即可證得主體性議題的重要性，尤其從女性主義、後現代、後殖民觀點出發的論文更是不勝枚舉¹。

¹由於此等文獻甚多，且此亦非本文的重點，故於此只舉出搜尋時呈現的第一筆、較近或不同領域的文獻，讀者若有需要，可自行搜尋，若再依據這些文獻的參考文獻進而延伸搜尋中西方對主體性議題的研究或經典名著的翻譯書籍等，則資料更是不少，且有愈來愈多的趨勢。例如，劉海莉（2000）之「藏傳佛教傳記的主體性與空性：伊喜措嘉佛母密傳的敘事研究」（輔仁大學比較文學所博士論文）；潘慧玲、梁文蓁、陳宜宜（2000）之「台灣近十年教育領導博碩士論文之分析——女性主義的觀點」（婦女與兩性學刊）；陳儒析（2003）之「資訊科技與學校教育的批判教育社會學分析」（國立台灣師範大學教育系博士論文）；蔡芬芳（2003）之「現階段我國國民中學「學生主體性」發展之研究」（東海大學教育研究所碩士論文）；洪楫韓（2006）之「95高中歷史課綱修訂脈絡下高中歷史教師主體性之探究」（台灣師範大學歷史研究所碩士論文）；潘明福（2006）之「台灣原住民族主體性教育之探討：以三地國小為例」（國立中山大學高階公

主體性為何？教育是否具主體性？台灣教育是否具有主體性？該主體性是否已經衰頹²？何以台灣教育需要主體性？這些問題涉及在台灣社會脈絡發展下的教育活動，故本文思考這些問題的過程中，也期望能暫時掙脫教育的現實面，並建立教育實踐的本體論基礎，俾讓台灣教育的發展一方面能涵蓋歷史與社會脈絡的文化層面；另一方面，也能透過後設與批判的思維，兼顧本土與全球化的時代浪潮，從而指出台灣教育變革的主軸及台灣教育發展之何去何從，尤其期能重拾台灣民眾和教育決策者對教育的關注和信心，讓台灣教育的未來能發揮自我檢視、自我發展、促進社會發展與創新文化的功能。

文本既旨在探討主體性，則無論對於文獻或論述也將採取批判的觀點和方法。故論述過程中批判性思考的質疑、反省、解放與重建的辯證歷程即為重要方法。以下首先釐清主體性的本質、意義與內涵；進而闡述個人對台灣教育主體性的憂慮；最後，呼籲師資培育教育機構及工作者應發揮魄力，展現智慧，並勇於承擔重建台灣教育主體性的職責。

貳、主體性的本質、意義與內涵

一、主體性的本質——自我意識與自省能力的彰顯

舉凡論及主體性，雖可溯自笛卡爾（R. Descartes, 1596-1650）的「我思故我在」，或康德（I. Kant, 1724-1804）的批判精神，但本文之所以採用黑格爾（G. W. F. Hegel, 1770-1831）《精神現象學》（The phenomenology of mind）（共政策所碩士論文）；吳遠山（2008）之「視覺藝術教師敘事課程實踐之研究」（國立台北教育大學教育政策與管理研究所博士論文）；黃俊儒（2008）「台灣鄉土課程論述之系譜學研究」（國立台北教育大學課程與教學研究所博士論文）；郭木山（2008）之「國小教師教學生活世界的宰制與覺醒」（國立台南大學教育經營與管理研究所博士論文）；邱玫惠（2008）之「論人體、人體組織及其衍生物於民法上之權利結構」（東吳大學法律系博士論文）；邱建章（2008）「運動全球化對在地運動主體價值的衝擊與回應」（國立台灣師範大學體育系博士論文）；林叡珊（2009）之「論張系國《傾城之戀》中人的主體性」（第二十二屆南區碩博士生論文發表會）論文集；蕭宏光（2009）之「我國家長教育權在國民中小學行政運作合理性之研究」（國立台北教育大學教育政策與管理研究所博士論文）。另有譯著，如萬俊人、朱國君、吳海針（譯）（1992）。F. R. Dollmayr著。主體性的黃昏（Twilight of subjectivity: Contributions to a post-individualist theory of politics）等亦屬之。

²當提到主體性的衰頹時，即意謂著主體性曾經風光、鼎盛地存在過。只是，台灣教育的主體性是否曾經鼎盛地存在過？作者對此持保留態度（Wen, 1992），故也主張台灣教育發展的首要之務即在於展現其主體性，並使主體性向成熟的方向邁進，此等論述即本文從倫理的觀點所鋪陳的內容，也是作者的初衷。

spirit) 的觀點，主要因為主體性的釐清雖然是本文的重點之一，但並非對主體性進行歷史脈絡的審視和析離，而在於釐清主體性之自省能力的本質，以及主體性之辯證精神，尤其主體性本質所彰顯的自我意識更是台灣教育亟待提升的一環，故直接引用黑格爾的論述應屬適切。黑格爾指出：

我們所了解的意識有兩個目的 (objects)：一則是物自身 (in-itself)，另一則是把握物自身本身的意識。把握物自身的意識首先就是意識對物自身的反省 (reflection)。意識是心靈的活動，而非客體的活動，而且此等心靈的意識活動對物自身的客體 (進行反省) 即產生知性知識……於是經過意識認知後的物自身就不再只是客體……而是被意識認知的存在體 (the being-for-consciousness of this in-itself)。(Hegel, 1977: 55)

由上可知，黑格爾所稱的「意識」就是自我內在心靈對於客體的認知活動，意指透過意識的活動，人可以掌握事情真相或本質；而被掌握的客體（或稱「物自身」）不再停留於客體自身；再者，意識經過邂逅、分析、判斷與理解，便可轉化為知識。簡言之，當意識「接觸」而「掌握」物自身之後，無論物自身或意識均產生了改變，此時物自身與意識已經結合為一，然而此新的結合體並非最終的真理，故也不具普遍性，但卻形成理性認知和判斷外在事物的「觀念或思想」(conception)。由此可見，沒有自我意識就沒有自我反省，因為，「欠缺自我意識，就無法區分自我 (ego) 與無意識」(Chiesa, 2007: 109)。綜言之，在此意識與物自身接觸的過程中，意識也逐漸形塑其條理性、邏輯性，並據以進行另一個接觸或認識的判斷，此意識的認識與判斷過程即為自我反省，也是倫理思想的主軸。

在上述自我意識認識事物與自我反省的過程中可以清楚看到下列兩件事：第一，外在客體和內在意識的改變；第二，基於外在客體和內在意識改變後，超越外在客體和內在心靈的觀點隨之產生。由此可以推知，人的發展、社會的改變、文化的陶成等也可逐漸形成，並不斷豐富。基於此，我們也可以說，主體性的本質在於意識與客體接觸後的思維與判斷，此等思維或判斷不是抽象的概念，而是一個真實的行動 (agency)。行動即明確地說明主體所具有的能動性。總之，主體性不是抽象的、靜態的概念，也不是存而不論的樣態，而是融入生活、且與他者產生關係後的能動體，此等能動體的行動其實就是自我不斷的反思。自我自透過此等反思的歷程與結果，乃不斷超越；同理，社會也隨之

逐漸邁向成熟，文化也在反思中不斷形塑並發展。

二、主體性的意義展現覺知→抉擇→超越的行動

意義彰顯的結果就是功能，而主體性展現的意義就是主體性發揮的功能。一個人彰顯其存在的意義，乃透過認知、信念、態度和行為，此四則可能採取個別或整體「行動」，但因為人是社會動物，必須融入社會而生存，故無論個別或整體行動均指向自我的實現與社會倫理性的圓熟。如上所述，若物自身不限於自然之物，而及於社會的他者，則意識與物自身結合的觀念就是互為主體的倫理性。莫理斯（Van Cleve Morris）也同意上述的觀點。他說：

所有思考的基礎是「人的主體性」（human subjectivity），亦即個人存在的覺知，所有智性的探索必須是從這個主觀的基礎開始。（Morris, 1990: 21）

哈伯瑪斯（J. Habermas, 1929-）（1995）指出，現代世界運作的原則就是主體性的自由行動，他並用「自由」（freedom）、「反思」（reflection）來定位「主體性」（subjectivity）。再者，在定位主體性的過程中，人的反思和抉擇結果即產生價值，也將價值帶入人類的生活中（Morris, 1990）。學校是社會的機構，學校教育是人類生活的一環，因此，教育活動也應該在人類的反思、判斷與抉擇中形塑價值觀。同時，教師的責任即在於觸動學生主體性的實踐行動，並在師生互動的教學活動中共同形構社會、發展文化。舉凡實踐性的活動必定涵攝倫理或道德的規範性，學校教育活動的實踐性也必定是具規範性的行動，因此，主體性應是學校教育活動不可或缺者。此所謂學校教育活動，除了指狹義的課程與教學活動外，也涵蓋師生互動、同儕活動、以及各種顯著和潛在課程。

大抵言之，我們熟知的東西未必是我們真正知道的東西，「知其所以，而不知其所以然」就是典型的例子。但是，我們卻可能由於熟知，反而容易習以為常，於是自以為是地認定自己所熟知的一切即等同於真理或真知。意識型態的牢籠就是運用這種方式將人類的主體性網綁起來。若欲掙脫此等牢籠必須具備蘇格拉底（Socrates, 469-399 B. C.）所強調的「知汝無知」的自知之明。一個人具有知汝無知的自知之明，方可覺知自己所熟知之事物的真假，也方能判斷事物的是非與價值，此等自知之明的覺知、理解、體驗與反省的能力和活

動均屬主體性開頭的功能，更是批判性思考能力的展現。人類也因為基於此等主體性，乃有能力掌握真知，也能反思社會生活的倫理規範和政治法規之適切性，並對之採取遵守、服從、抗拒或重建；此外，也基於主體性的功能，人類遂不致於因為誤解、迷失、或自我功能的固著與扭曲，而一味地盲從或抗拒（Bleich, 1975）。於此，主體性彰顯的意義與功能不只是行動性，更是自省性與開創性，此均體現批判性思考的能力³。

主體性既是靜態的存在體，也是動態的中介物，更是無窮可能的解放、開展、創新與超越的因子。主體的動態功能不僅展現能動性的意義，更隱含主體性「對人類經驗與知識的批判」（Carr, 1999: 22），甚至於對認知或規範背後的形而上價值的再檢視，此等再檢視的過程可能是一種破壞（destruction）或消亡，卻也同時具有勇往直前與新生的積極意義。人類及其生活的社會也因為主體性兼具此等積極與消極的意義，故具主體性的人既不會迴避問題，也不會害怕面對問題，如沙特（J-P. Sartre, 1905-1980）（1956）所言，人也是藉此方能顯示其存在的意義與價值。

綜言之，主體性的本質是自我意識，其行動展現於自我反省，其意義則顯露於主體性與客體或他者接觸後的省思與不斷的超越（此即批判性思考的真諦和功能）。就黑格爾（1977）的觀點言之，主體性是整全性的基礎，故沒有主體性，整全性將無法被掌握，也無法被彰顯；主體性在自身不斷轉化、成為中介、又形成超越的辯證性運動歷程中不斷地自我實現，並逐漸與世界融為一體。一言以蔽之，整體（全）性即透過主體性的辯證歷程而圓滿。由此可知，自我主體性之所以可能無限的開展與超越，乃基於主體的雙面特質——即一方面具能動性特質；另一方面具有被動的因子。此互為矛盾的正反兩面的主體性，不但不會阻礙主體的發展，反之，更因為對立而使主體性在客體與主體間不斷地透過自省而超越（Carr, 1999）。基本上，上述主體性的各種意義均可簡約地歸屬於人的思考本身。

由上述主體性的意義可以推知，教育若欠缺主體性，教育的整體目標也勢必無法達成；同理，若欲讓個體成為有教養的人，則必須啟發或「教會」他/她使用其自我意識，並開展其辯證的心靈能力，此即助其善用批判性思考審視人類的知識與經驗，進而對人類的傳統與歷史有所篩選、傳承與創新。再

³黑格爾哲學之自我意識的辯證最後導向一個「封閉的圓」——即絕對精神。但本文只採用黑格爾的意識概念與辯證方法，卻不導向封閉的圓，而是邁向一個無限可能、開放的螺旋式進程。作者此觀點及批判性思考概念的形塑，部分受哈伯瑪斯理性論辯（rational discourse）及其「未完成的現代化計畫」（unfinished project of modernization）等觀念的啟發。

者，發揮基於主體性的作用，人在每次省思之後都將給自己和人類一個新的開始。更真確的說，主體性給自我和人類提供的是一個新的和不同於以往的動力與方向，此等主體性既含蓋個體和社群的內涵，也具有實踐性和形而上的本體意義。

三、主體性與教育主體性的內涵

主體性指涉一個人的觀點或意見，也包含其內在的情感（feelings）、信念和欲求（desires）（Wikipedia, 2010）。據此，主體性彰顯的是個殊性、獨特性，而此主體性的個殊性和獨特性正奠基於個人的經驗和意識。惟個人的集合即為社群（Durkheim, 1997），故社群的主體性亦與個體的主體性一樣，具有獨特性和殊異性，社群並以之與他者有所區別，也以之與他者互為認同，此亦是多元文化有其融通性，但亦需強調各文化的主體性之故。

哈伯瑪斯（Habermas, 1995）引述黑格爾《精神現象學》一書中的論述，指出「主體性」的現代性意義包涵下列四大的特質：

（一）個體性主義（individualism）：現代社會應尊重個體的差異性，個體應充份體現其特殊性，並以滿足個人的特殊性為最大需求。

（二）批判的正當性（the right to criticism）：個體必須自覺地意識到自己所認同之事物皆源於充足之理由，而非任何權威。

（三）行為的自主性（autonomy of action）：每一個個體的行為均擁有絕對的自主和自由，但自由意志的表現意味個體必須對自身的行為負責，而不是「任我行」（anything goes）。

（四）自我的概念化（idealistic philosophy itself）：黑格爾認為現代精神的任務是以哲學來理解現代的觀念，故具現代性的個人必須反思時代的意義。

若將上述四方面的主體性推論至教育活動，則具主體性的教育活動也必須（一）以滿足個人的特殊性為最大目的；此外，（二）教育的歷程必須強化批判的能力和精，沒有經過批判和檢證的知識是不值得學習，也無法與自我的生命融為一體；同時，（三）無論教與學都是自由主體的意志／意識活動，故學校教育活動不應該範限個人理性的發展，也不應以任何理由限縮個人的自由意志；最後，（四）教育必須養成個人自我反思的能力，學習也必須透過個人的反思而進行，批判性思考與解決問題的能力遂不可或缺。

杜爾梅耶（Fr. R. Dollmayr）也認為：

在現代哲學用法中，主體性或實體最主要的往往是作為理論意識（甚至是先驗意識）的同義語，因此，人們把它解釋為一種認識論的前提……也具有實踐主體、行動主體及人之主體的特徵。（萬俊人、朱國君、吳海針譯，1992：19）

除了上述個體的主體性意義外，主體性也含有社會層面的意涵，即因著個體具自主自律的意識，且每個人都要求獲得他人同樣的尊重，視他人為相互平等的「同類」，無性別、貴賤、種族等區分，正義或民主社會於焉產生，且在社會中不斷創造，並逐漸匯整個體意識（萬俊人、朱國君、吳海針譯，1992），形成社會面向或社群生活的主體性。個體之主體性與他者之間達成相互主體性的過程中也會遭遇共識或互為主體性無法達成的困境，此困境可能來自於自我的內在堅持，亦可能來自外在不符合正義的環境，此時主體性需要彰顯的內涵就是智慧和意志力，並展現出力量：藉智慧以解開迷霧；以意志力包容與等待共識。教育活動本身更是如此，因此，在教學過程中，教師除了必須具備專業的智慧外，更需要具有包容與等待學生成熟的意志力。

由此可推，主體性的內涵包含個體的自主自律、對人類尊嚴的尊重、平等的對待、擁有自由意志與自我發展等核心概念，同時也強調主體的殊異性特質，以及其內在的意志力。平等自由、自主自律、自我發展是實踐理性所以可以運作的關鍵，而承認及維護人的尊嚴，並相互尊重人的獨特性，即個體與社會（含自然）關係架構起來的倫理性。主體性因為個人的自主性自律和自省，以及社會倫理的實踐，方不致成為抽象、空泛的認知。總括言之，主體性並非個體的完美無缺，反之，主體性是個體或社群不斷批判與反省的實踐歷程，並在此歷程中超越形而上的抽象理念，真實地參與個人與社會生活，進而成就其發展。

上述主體性的內涵一則與教育活動的內涵息息相關；再者，主體性內涵所以能彰顯，乃因為其與所對應的客體碰觸後激盪出意義所致。故，本節在闡述主體性內涵時，一併討論教育主體性的應然性內涵，並檢視教育活動欠缺主體性迷失的現象。

主體性是西方文藝復興之後興起的人文精神，又是彰顯現代化思想的主軸，雖然其強調的個體性色彩較為濃厚，但本文探討教育主體性時，並不將主體性限於個別性（individuality）。相反的，從批判性思考的觀點言之，美好生活必須兼顧個體的自主性自律和社會生活面的和諧性（溫明麗，1997），因

此，無論社會面的主體性或機構的主體性都將涵蓋在本文主體性的概念中一併討論，本文也因為納入社會層面，因而亦可避免主體性陷入主觀的唯心主義或個人理性獨白的缺失。

質言之，本文主體性的倫理觀點以「互為主體性」⁴之反思與辯證思維的形式與活動透顯出來，並藉此化解主體性流於主觀與獨斷之隱憂。無可諱言地，作者此觀點深受黑格爾辯證倫理學及哈伯瑪斯溝通行動理論觀點的影響，故本文對教育活動中科學掛帥之工具理性，以及意識型態宰制與社會正義扭曲之教育現象也持批判的態度；在概念分析方面，本文也採用笛卡爾（Descartes, 2008）《方法論》（Discourse on the method of rightly conducting one's reason and of seeking truth in the sciences）所提到的避免偏見、化繁為簡、歸類、由部分再整合至全體重點的科學方法，並藉此確立自我的主體性（*cogito ergo sum*）。雖然本文兼採批判和分析方法，但是本文的主體性仍限於以人為中心的觀點，尤其是人的自我理解、自我反省、自我實現，以及社會的正義與和諧等，都可視為本文以人為中心之主體性的內涵，故本文亦從彰顯台灣教育主體性的喪失功能和欠缺人文性，來釐清、確定教育主體性，並期能避免主體性的迷失（*aberration*）。

質言之，本文除了從反思⁵與批判的心理活動來呈現教育的主體性外，也從教育活動之社會和自然面向的義務心、責任感、關懷情與感恩等態度與行徑來標榜主體性，此正是教育活動兼顧理性與情性之整全的教育精神和目的之所在。於此，本文也同時預設教育活動的主體性應涵蓋理性與情性、個別與群體的面向。教育活動之主體性內涵所以能如此預設，主要基於教育目的涵蓋了個人與社會的發展，也融合了知識、情意和技能的面向。更甚者，從教育的終極關懷——追尋人類的幸福與至善（*sovereign good*）⁶言之，教育主體性必須以「人為中心」的關鍵概念是無可避免者。

⁴此所稱「互為主體性」涵蓋的範圍包括社會生活、人與自然、以及個人與社會領域等涉及政治與社會之倫理面向。

⁵反思的概念可追溯自笛卡爾的理性主義哲學。

⁶「至善」是否又會陷入以普遍性範限主體性的危機，此乃端視我們看待「至善」的觀點。析言之，若視「至善」為先驗乃至超驗的存在，遂不可逾越，則必然壓抑了主體性的自由度和自主性（Chiesa, 2007）；但若視之為一個變動的概念，則「至善」的內容可以與時推移，則更能彰顯主體性的真諦，此亦與本文宣稱之教育倫理觀點的精神甚為接近。

參、對台灣教育主體性的憂慮

釐清主體性的本質、意義與內涵，繼之，欲追問的是：教育的主體性何在？台灣教育的主體性是否已經式微？我們又該如何？從何處檢證教育的主體性？本文一則從歷史脈絡——分析教育活動的內涵與其進程，俾顯露教育主體性的轉變；其次，從社群與集體意識的觀點，闡述教育活動中工具理性化以及集體意識型態宰制之缺失，期此反思的結論能作為省思及重建台灣教育主體性的依據與素材，並從師資良窳的立場，論述台灣教育主體性迷失的「義務承擔者」亦應是台灣教育主體性重建的「先驅者」。易言之，此承擔者與先驅者即為教師及師資培育機構。本文期能藉此喚醒教師自我反省的意識，俾彰顯台灣教育與社會發展及文化的傳承與創新，在在需要教師重建其教育良知，師資機構及社會均應激勵教師自我領導，並致力於促使教師成為社會典範，所謂「行為人師，學為世範」是也。簡言之，為解決問題，就必須先掌握問題的癥結，故以下以教師為討論的對象，探討台灣教育主體性的隱憂或已經呈現的問題，進而對教師與師資培育機構提出懇切的呼籲⁷。

一、人與自然的爭道觸動主體性的起落

理論上，每個時代都有該時代的主體性，人類的歷史如此，教育亦然。舉例言之，古希臘教育的主體性呈顯於對自然法則的依循，如道家所稱之「法自然」；中國農業時代所以「日出而做，日落而息」，也是法自然的生活方式；西方中古世紀加入了神的意識，乃產生「信仰」之主體性；相對的，傳統儒家則以「生活」為基底，彰顯人的主體性。黃俊傑認為，傳統儒家的教育有下列三項涵義：

教育作為「主體性的覺醒」，教育作為「典範的學習」，教育作為「社會政治改革的事業」。（黃俊傑，2003：188）

本文不在討論黃俊傑的看法是否正確，只是借用此觀點來討論台灣教育

⁷雖然，將台灣教育主體性的種種問題皆期望由師資培育機構與教師完全承擔責任可能對教師或師培機構而言並不完全公平，但是，若以「良師興國」的使命言之，則台灣教育的問題仍應由師資培育機構及教師能承擔「先天下之憂而憂」之責。畢竟，任何人都曾經過師資培育機構培育出來的教師之手的教育，故在反省或怪罪他人之前，宜先自我檢討，此也是教育人員所以能為社會榜樣的作法和行徑。

主體性的本質與內涵。姑且不論上文提及的「主體性的覺醒」、「典範的學習」、及「社會政治改革的事業」等教育內涵是否可能使教育淪為工具，然而其中「主體性的覺醒」已經呈現教育主體性的不可或缺，也隱喻教育主體性流失的可能性與事實，因為若主體性不流失，則不必再呼籲大家要覺醒；其次，「社會與政治的改革」亦彰顯主體性對生活環境的不斷改善與超越；至於「典範的學習」更呈顯儒家教育所強調之主體性的自我省思能力和謙卑（humility）的精神。此精神猶如柏拉圖（Plato, 427-347 B. C.）（1968）《共和國》（Republic）篇中所指涉的，維護正義之智者除了本身具有德行外，還需要能維護社會的規範，並恰如其分地分配社會資源與任務，且能以身作則，帶領社會邁向正義之途。易言之，師者，即應無所卸責地承擔此人文與文化建設的使命。

六祖云：「內心謙下是功，外形於禮是德」（六祖大師法寶壇經，2010：79）；又云：「不離自性是功，應用無染是德」（六祖大師法寶壇經，2010：80）。此所謂「功德」，亦符合教育以德為核心之本質。教育之所以以德為核心，除了彰顯人性本善的本質外，更要使善之本性體現於行動中。若以當代語言稱之，則教育本質與目標在於闡揚人所具有之善的本性，並讓善的本性發展成淨化社會的文化力量，因此，教師的教學績效與專業也必須同時彰顯善與德的意涵。

善與德之德行，除了思維和心性外，更需要覺知與行動方得以致之。一般或稱：專業（professionalism）與績效（accountability）彼此對立⁸，但若以辯證思維論之，則「專業績效」（professional accountability）一詞，一則可化解專業與績效概念上的對立（Goldstein, 2010）；再者更可清楚地標榜教育既追求專業，也講求績效的目的。惟教育的本質不可被市場化的機制所宰制。教育的本質如前所強調的，必須以德為核心，以覺為行動。職此，教師的專業亦應體現德的本質，教育的績效亦不應脫離德的精神。若教育不再發揮德的本質與功能，則教與學的活動已然乏績效可陳，教育本質的「覺和悟」也自然無法彰顯⁹。

⁸此所以說「專業」與「績效」對立，最主要乃基於專業強調教師的自由權、自主性而論；相對的，績效則強調教育活動的客觀性成果，而且常指偏向工具理性或數學計算式理性的數量化成果。

⁹依據《白虎通》之解釋，「學者，覺也、悟也」（陳立，1976：85）。若以當代的語言說之，則是反省、檢證與批判性思考能力。《白虎通》是否真為紀錄東漢章帝時學術會議討論之文獻，史家仍有爭議，但此非本文探討重點，不介入討論，僅取其中與本文相通之要義，但因其有「天人

文藝復興時期，人的主體性又被重新恢復。人的主體性在科學啟蒙時代可謂達到顛峰，此後，一切教育活動乃返回以人為主的基調（Ball, 2006），甚至以人定勝天為教育的立論基礎，期能透過教育，開發人的潛能，進而掌控與創造自然與人的世界，乃至於認定神的世界也是人所創造的成果。然而曾幾何時，強悍的人類卻在科技突飛猛進與數位時代打破時空界限之際，其主體性再度晦暗不明。在自然科學理性的大軍壓境下，「主體性的角色已被顛覆」（Chiesa, 2007: 116），人反而成了默默無聲的一群（the dumbness）。台灣教師的社會運動或向社會發聲或對權威挑戰，但若相較於其他社會運動者而言，則猶如史碧娃克（G. C. Spivak, 1942-）所指稱之「下層階級者未能發聲」（subaltern can not speak）之被殖民者一般欠缺自信，也喪失主體性（Spivak, 1996: 203），總是社會最沈寂的一群。

基本上，美國教育重視績效與卓越，其雖強調家長的參與、教師的專業自主，但是績效與卓越的價值仍凌駕於公平參與、社會正義和專業自主之上（Sergiovanni, 1999）。台灣教育活動中也處處可見「無聲勝有聲」的場景：教師不提問，學生不質疑，教學只是朗朗誦書蛙叫聲，卻無法隨心所欲地以我口表明我心，更未常見師生心靈的智慧交會所散發的生命力與光輝；同理，教育績效評比的標準與內容仍是社會認同的「高分」、「第一」、「名校」、「豪門」等，此可由每年指考後各高中、大學、考生與家長對辦學績效的評比、對學生學習成效的論斷等總不外是：哪所高中有多少人考上台大？最低分又落在何校？同理，社會的婚嫁也總是席開幾桌？花費多少？婚戒的鑽石等級與大小等物質面作為衡量的指標，甚至以之判斷婚配的適切性與婚姻的高貴性與聖潔性，卻總難有先見之明去洞識社會與人性的聖潔其實在於少欲、無欲、無私、奉獻與服務。

思維如此，文化就會如此；文化如此，教育也必然如此。教育、人、文化三者存在環環相扣的關係，並在時空脈絡下以螺旋前進方向發展。此可由教育雖自十九世紀以降就極力倡導「學生中心」學說，標榜「人文主義」思想，但迄今卻仍難打破採用單一性衡量工具和單一性標準來評定成敗的現象可見一斑。古云：「十年寒窗無人問，一舉成名天下知」，現在大多數的家長，甚至教師，都一味地要求學生從幼稚園、小學、中學、大學、碩博士都為了將來的「成名」而讀書，此所稱的成名非指立功、立德或立言，卻指向經濟生活的富裕、企業體的龐大、社經背景的提升、豪門、豪宅等受到矚目和令人欽羨之物

感應」觀點，隱含天有意志和目的，故本文於此將之與西方中古世紀之神學相提並論。

質生活面向，尤以富比世全球首富的排行榜為最¹⁰。顯然數的概念已經凌駕於人的概念之上，經濟的效益已經超越人內在本質的價值。

總之，人主體性中珍視的善念、本性、善知識等人的本質及德行價值，均已隨著社會追求短利和急效，以及人心傾向講求「可見性」、「量化性」的工具價值而愈顯消頹。教育是社會的一環，自難脫離受此影響。然而，師資教育之所以是國家精神的國防，隱含著肩負端正社會風氣、帶動國家發展、以及維護與提升文化素養的義務。析言之，若教師不能思及此人性與社會的危機，又未能承擔教師之社會責任與文化使命，則勢必難以正社會之不法、不正、不公、不義，如此，則無論教育績效如何耀眼，甚至獨步全球¹¹，亦均已偏離了教育的本質。

二、人性的墮落與人際關係的疏離顯露教育主體性的流失

完整的自我涵蓋三種內涵：（一）原始性我：即具系統化、認知性與潛能性的第一人稱；（二）辯證性我：指兼具能動性與被動性的社會我；（三）超越性自我：即第一人稱之自我與客體相遇後的不斷解放、重建與超越。

當代科學顯然只以單一的律則，尤其是客觀性、經濟性績效，作為生活中世界中事件、友情、人倫等唯一（unique）的判準。人的意義和價值也隨此唯一律則被不斷擴大為普遍規律而逐漸毀滅。在此科學理性意識型態之唯一普遍性律則的宰制下，人的思維無法抵擋外在的誘因，亦終會步入奧迪帕斯（Oedipus）¹²不可超越的命定論。主體性也因為無法發揮其真正功能而喪失意義，主體性的行動不但因此而無法彰顯，反而淪為荒謬之舉。

人是健忘的動物，若欠缺批判性思考能力，則在媒體與選舉文化的操弄下，易將人、事或物的「印象」，隨著媒體的冷熱而起舞，最後也隨著媒體與輿論對之冷淡，人們也將之拋諸腦後。此時，人類「主體性」呈現出來的「樣貌」，將僅止於表象的「自我表達」，卻缺乏深沈的自省、自覺與自我負責的體認與擔當。

¹⁰當然社會也有人關注弱勢、人窮志不窮者，但畢竟是少數，更非社會主流。更甚者，有人又拿這些人的清譽作為顯示其自身或國家榮譽的工具，表面上是表揚與稱頌此等清高之人及其行為，但從其作法和動機上卻仍難免透顯沽名釣譽的本質。

¹¹此所稱之教育耀眼的成就，尤指今日所謂的各類第一，尤其是全球性、國際性的第一。

¹²奧迪帕斯是古希臘的神話。該神話預言，子將會弑父娶母。為避免此悲劇，該國王乃用盡各種人為方法試圖避免悲劇，然而最後終歸失敗，該預言仍應驗。本文用之以指涉科學掛帥後主體性流失的人類宿命。但作者並無對教育悲觀的情懷，只是藉此指出教育現況中此等事實的確存在，不應被漠視，且也隱喻教育主體性不可流失，教育方可免於被自然或外力所宰制。

一旦主體性的行動被視為荒謬之舉，人將如洞穴人一般，對於真相不再掙扎，只是無意識地或不求甚解的接受或認命。當所有人都成為洞穴人時，只有兩種人必須從中超脫，此等人除先知先覺外，並須自覺覺人，此乃眾人皆睡我獨醒者：一者是具智慧的領導者（如柏拉圖所稱的「哲人」）；另一者如蘇格拉底般意識到自我肩負啟蒙人類理性之責者。此兩類人除能獨排眾議外，更能勇於挑戰現實中人主體性與價值觀的迷失。兼備知與德的教師即屬於此兩類人。此兩類人除了自身不斷自省、覺知與超越外，尚能承擔救贖人類無知，及維護社會和文化傳承與發展之責。若此，師資培育機構又豈能不檢討其培養的教師是否為此等良師。

人性的墮落和人際關係的疏離也表明（enunciate）人對於他者的態度未能指向有意識、可自行決定的能動者（signifier）；取而代之，反而以外在的物質條件作為衡量人或關係良窳的唯一參據。舉例言之，自由戀愛彰顯人類的自主；¹³只講求「門當戶對」的婚姻卻彰顯人性墮落與人際關係的物化與疏離。易言之，人若一旦像木頭人般，任由外力或外物牽引其決定，或其行動和思維僅以滿足慾望或需求為依歸，不再彰顯自我本性與覺知的決定力與選擇權，則此等人的主體性已流失，其也將無視於他人的存在；若整個文化如此，則整個人類已宣告死亡。更簡約的說，此等人性已經被物化、被數字化，其固著於慾望和需求之際，即驗證人主體性的死亡。易言之，人類呈現工具理性化的樣態，不只是心中無他者，自我意識亦逐漸隱晦不明，乃至於毫無知覺。

試想：無論課程、教材、教或學的活動與意義都已無法體現個人的本性、本質、以及興趣和才能，也不再展現人對社會、國家和文化的責任，則教育的生命力已經不存在，「教育已死」已非驚世駭俗之言，而是活生生在我們眼前上演的事實——此雖是殘酷的事實，但卻是教育工作者必須勇於面對者。教育工作者只有面對，人的自主性才算踏出自省與自覺的第一步。教師乃社會的領頭羊，故師資培育機構應培育具此自省、自覺之良師。

存在主義或後現代主義均致力於挽回失去的自我意識，姑且不論其是否成功，但其確實給現代主義追求客體化科學的「自我傲視，睥睨群倫」一個當頭棒喝，可謂發揮振聾啟聵之功，也搶救了迷失於自然科學理性牢籠的主體意識，尤其後現代所標舉的差異性、多元性，乃至於小寫哲學等，均對科學理性的普遍性、獨一性及大一統的威權甩了重重的一巴掌。只是，若存在主義或後

¹³自由戀愛雖彰顯人類，尤其是女性的婚姻自主權，但若未能覺知其中的責任，則自主權將只是自由的濫用，此等消頹的主體性終至無法彰顯主體性自省、自覺之本性與德行之本質。

現代主義哲學以其異於科學理性的「多」，取代科學理性的「一」，則也只是「五十步笑百步」——充其量只是更換表皮，卻未汰換本質的另類宰制，故仍無法彰顯人珍貴的主體性。

台灣教育隨著政治的解嚴，民主氛圍的濃郁，教師會、家長會等自主性團體如火如荼地展開其「民主參與」的權力分配與競賽，但若其將責任、義務、倫理、奉獻、人文、服務、良知、道德等置諸腦後，則其對台灣教育的主體性不但無功，反而因為其假借團體的「勢力」，展現不平等的「權力」，「操作」了利益競賽的叢林法則，勢必壓縮了教師、學生的自主權力和意識，也會加劇窄化台灣教育主體性發展的空間¹⁴。

教育主體性的流失不僅出現於理性的限縮，也由人類情感的淡漠顯露出來（Arnold & Hughes, 2005）。成功的教學必須兼顧學生對教師和教學反應的情性和理性。析言之，學生的學習過程若缺乏質疑、提問和對話，則學習就不可能是「轉化能力的學習」（transformative learning）（Arnold & Hughes, 2005: 3），所習得的知能也只是死的知識，猶如弗雷勒（P. Freire, 1921-1997）（1993）所詬病之「銀行存取式知識」（The banking concept of education），此等知識不僅顯示學習者的死亡和學習活動的虛無，亦意謂學習或教育活動已淪為替施壓者或擁有權力者服務的工具¹⁵。如此一來，無論個人的自主或社群的民主將成為不可能的目標。雖然教育的目的不限於民主情操的彰顯和強化，也不限於民主社會和生活的運作，但是，若教育活動無法讓個人的主體性彰顯，無法讓社會和生活的民主理想落實，則教育極可能成為抹殺主體性的劊子手。

此等情境由下列五種違背個人成長和社會發展的教育現象可以證得：首先，教師的職責在教「書」，非教人；學生無須思考，也無須理解自己的情

¹⁴作者於此並非反對教師會或家長會等自主團體的設置，只是說明這些用意良好或用心良苦的自主性團體，也可能因為人、利益或權力的誘惑，而喪失本來的功能與訴求。而其所以會如此易於被外力所誘惑，因素很多，但最主要的乃欠缺批判性思考能力。因為，批判性思考能力的根本守則在於自我反思，並以之解放僵化的思維與摧毀自私自利之自我本位的價值體系。此相關的論述可參閱溫明麗（1997）《批判性思考教學：哲學之旅》及（2008）《教育哲學——本土教育哲學的建構》。

¹⁵弗雷勒所稱之「存取式知識」，猶如艾波（M. Apple, 1942-1982; 1993）所稱的「官方知識」（official knowledge），所欲闡明的是教師、教科書、課程與教育中存在根深蒂固的意識型態與權力運作，而此正範限了民主式教育的舉措，當然也不可能讓個人的自由和自主性獲得彰顯和維護，明顯地，教育只是為政治或經濟，或握有權力者做嫁裳，卻壓根兒沒有捍衛個體思維和情意的企圖心。擴而言之，此等個人集合起來的社會又怎會是具有思維、能展現生命力的社群。

感，只需記誦被教的內容；其次，教師是「權威的執行者」，握有決定性權威，真理即教師的所言所行；第三，教師的思考來自政治或經濟的思維，而非來自內在的自我意識和自我覺知，然而不幸地，教師卻又被視為學生的典範；第四，教師接受政治或經濟的「指使」而行動，學生則接受教師的指令而行事；第五，教師不具備真正的教育專業知能，卻不假思索地隨著政治、經濟或文化的權威起舞，又對外在的威權毫無招架之力，以為只要擁有法定的「證照」即能為師，殊不知專業應以學生需求和學習為依歸，更未意識到教育專業應展現於對學生的關懷與服務，及其對社會和文化傳承與發展的「使命必達」。

葛林（A. Green, 1962-）也同樣指出許多國家都縮減對教育的期望規模，此顯示教育的倫理性被忽視的趨勢。他說：

國家經濟目標仍是不可違背的標的，而教育則是邁向這些目標的工具。然而，社會融合與公民組成等較大的國家教育目標，終卻日益（加）混淆並受到忽視，部份原因實由於沒有多少西方政府在複雜多元的當代民主中對國家與公民有清楚的概念。（Green, 1997: 184）

總之，一旦教育呈現工具性，教育活動中的人際關係呈現疏離或物化，則師生的主體性已經遭受侵蝕，教育的主體性亦可能不知不覺地在市場化的過程中轉變為政治、經濟或文化的客體。不僅台灣的教育如此，英美國家、紐西蘭、澳洲，乃至於北歐和非洲國家亦有此現象（Whitty, 2002），可見教育主體性的流失所彰顯出來的現象具有全球的共通性。就此言之，強化或重建教育的主體性應可視為一全球性的教育改革工程。

三、台灣師資培育的問題——批判性思考能力的式微

以「批判性思考能力的式微」涵蓋台灣師資培育的問題確實有所不足，但本文旨在凸顯台灣師資培育教育本身對台灣教育主體性的漠視，故對於教育法規與其他相關政策對教師專業自主的發揮是否合理、教師本身專業知能是否足夠、教師專業成長的沃土是否具備、學生本身是否自知、自覺、自愛等均略而不談，但並不表示這些都不是問題，只是，若教師能具備批判性思考能力，且以教導學生具備批判性思考能力為主要目的，則在教和學的過程中，師生均會發現、並反省教育政策之不適切處，也會檢討社會價值的扭曲處，更會自我期

許成為有機的知識份子，並積極從自身開始行動，以帶動社會的變革。然而，本文雖看重、也強調批判性思考的重要性，但並不認為批判性思考是萬能丹或長青樹，只是批判性思考本質上體現的質疑、反省、解放與重建的心靈辯證能力，透顯教育對自我理解及維護社會和國家發展的目的（Gordon & White, 2010），尤其論及主體性的概念時，從批判性思考能力的角度更足以彰顯自省與和諧的辯證特質。

教師的生命直接間接地與學生的學習和成長緊密相扣，若教師對待學生的態度是「心中有他者」（there is an other of the other），則教師對待學生將會「以心待心，以心帶心」；反之，若教師對教育活動所抱持的思維是「心中無他者」（there is no other of the other），則無疑地，教師的行為表現將乏專業倫理和專業態度可言，甚至教師本身也不會要求提升專業知能。一旦教師心中只有自我，則其一切考量、觀點和行動也勢必流露自私自利和自我中心，乃至於唯我獨尊的傲慢。此時教師的主體性已然流失卻不自知，與動物並無二致。更甚者，欠缺主體性的教師，既無視於他人的存在，因此也不懂得尊重他人，更不可能和學生或學校成員形構「互為主體性」的對話場域，理性啟蒙的教育對話活動勢必淪為意識型態宰制，或呈顯權力不對等的灌輸與壓抑，若如此，則不但教育的公平、正義蕩然無存，教育倫理、行政倫理勢必無法見著，教育場域中應該特別顯眼的教育愛或「社群情懷」（we-feeling）等文化氛圍更將會消失得無影無蹤。果如此，則又如何能期待教育「培訓」出來的社會人不會行欺矇拐騙、弱肉強食、自私自利的叢林法則之道。教育至此，則教育標榜的倫理性、人文性，乃至於「教學是藝術」的審美性亦將如海市蜃樓，只是空談。

同理，師培機構所培育的教師若未能對教學目標與方法融會貫通，亦未具備教學內容涉及的通識知能，又不將批判性思考能力視為教學的第一要務，則師培生一旦畢業後，勢必只會「照本宣科」，至多在教學活動上「搞搞創意」，卻無法因著對教材教法的精熟洗練，適時地加入與學生生活經驗相關的通識知識，然後再將之轉化為自我設計與創發的課程、教材與教法，則我們又如何期盼在此等師培制度與教育活動下「生產」（produce）的教師，能在教學時展現生命的熱力與對學生、社會和文化負責的使命感。再者，師培課程中又有哪些是啟蒙師資生自覺、自省的理性課程？教法上又有多少教師能充分運用辯證、提問、對話、論述（discourse）、發現等啟發式的教學（Ball, 2006）？總之，若不將自我覺知、追求自由與尊重他人的認知、信念、行為與

態度均納入師資培育課程的目標中，則師培機構又怎能培育出具主體性的教師（Zahavi, 1999）。基於此論述，本文將為此問題尋找台灣教育主體性迷失的出口。

肆、台灣教育主體性迷失的出口——師資培育教育的職責與魄力

解決台灣主體性的焦慮和迷失之責何以落在師資培育上？此乃因為教育是「發現責任」（the discovery of responsibility）（Morris, 1990: 167）、承擔義務、分享智慧、且言行舉止必須合乎德之本性的活動。故縱令台灣教育主體性之所以式微之責不在教師身上，教師終究也是啟蒙人性、展現德行與散播智慧種子者，是以，教師對台灣主體性的重建又豈能卸責，或對之視而不見。

當前學校教育問題層出不窮，教師問題也甚多，無論對時政的不滿、對工作環境、條件和制度的不滿、甚至對教育工作的冷感等均表現於其對利益的斤斤計較、對教育愛的絕望、以及對教育使命的放棄。台灣各教師會的論壇（網站）甚至還可以看到謾罵和情緒宣洩的內容充斥其中：有為自己討「公道」或「爭權益」者、有「控訴」同仁或長官者、有抗拒法令者、有對家長不滿者、也有對學生的學習和行為不知所措者¹⁶。更可嘆的是，相對於謾罵、互揭瘡疤和情緒宣洩，理論論述者相對偏少，因此，較少能從中看到教師的自我反省，也較難以從中論斷教師自我反省能力的高低，但能肯定的是，若干教師自我反

¹⁶讀者可以上各教師會，乃至於全國教師會網站的論壇部分瀏覽，全國教師會的論壇至少還可以看到教師理性的論述，但若干縣市的教師會論壇真的不堪入目（基隆市、台中市、宜蘭縣、澎湖縣、金門縣的教師會網站未設有論壇；台中縣教師會未設有網站；苗栗縣雖設有「討論區」，但不同意註冊，雖有如無；新竹縣教師會網站「留言板」迄今仍留白，無人留言；新竹市教師會網站的「意見交流」可能被色情行業入侵，沒有教師意見；雲林縣教師會網站正在更新中（舊版中未設有論壇）；台北市教師會網站論壇設立於2010年四月，時間較短，目前主要內容為公布事項；台北縣教師會網站的言論廣場或教育論壇嚴格規定「請勿在此區張貼毫無個人論述之教育新聞及轉載文章，屢勸不聽者請恕網管做出適當處置，謝謝您的合作！」且版面依據各類教育分類，謾罵和情緒宣洩者較少；台南縣教師會網站內容與台北縣相類，亦採取各級教育分類方式，謾罵和情緒宣洩者亦較少；桃園縣教師會網站設有「言論廣場」；嘉義縣教師會網站的留言較為中肯，均為教育相關議題；嘉義市教師會網站沒有論壇，但有「教育論述」，故其內容較趨向正向討論與觀點分享；台南市教師會網站的「討論區」內容亦相當理性；高雄縣和花蓮縣教師會網站均設有「留言板」；台東縣教師會網站設有「討論區」；屏東縣教師會網站雖設有「教育論壇」但未啟用，以「討論區」代之；連江縣教師會網站設有「教育論壇」，但無法進入連結。

省的能力的確有待提升。

本文不認為教師為自己伸張正義或爭取權益不對，也不是反對教師自主或表達不滿，更不是批評教師的情緒和品味，只是藉此凸顯若干教師缺乏自省與批判能力，甚至誤以為批評就是批判，殊不知批評與批判最大的差別在於：前者缺乏自省，只以自己的標準為標準。反之，批判與反省則必須講理，且所謂「據理力爭」，也不是依據「自我認定」的理由，而是提出經得起公開、公平論述的客觀、有效的規範和事證的陳述。

若韓愈《師說》文中的教師專業不見了，孔子時代「有教無類」的教師熱誠沒了，則我們可以說，當代的教師專業和尊嚴已經大不如前，且有每況愈下之徵兆。猶如黃俊傑（2003：188）所稱：「教育因知識商品化而使學校日趨異化，也使師生關係走向契約化。」目前台灣社會已視傳統文化所歌頌的「教師要如駱駝一樣忍辱負重」的精神為阿Q或封建；「只問耕耘、不問收穫」的奉獻也被扣上「不講求績效」的帽子；熱愛教育、關愛學生成為不可能的任務。此在在透顯教育的疏離和教育主體性的流失。

但是，從積極面言之，正因為教師自主性、自省性和批判性能力的式微，以及人之本性的迷失和社會價值的物化，更彰顯批判性思考能力的不可或缺及其對振興教育氛圍的迫切性，此也是教育哲學家在西方所以被視為教育改革者（Gordon & White, 2010）的關鍵因素。畢竟，教育自主性、反省性和批判性乃確保教育自立自強的要件。教師的專業即必須展現於其自主性自律能力上，誠如魏遜（G. Whitty, 1946-）所指稱：教師必須表現「獨立性與自我管理」（Whitty, 2002: 66）的專業素養。

那麼，教育培育機構必須盡到哪些職責？教師本身又必須展現何種魄力，方能護持教育的主體性？英國文學家狄更斯（Charles Dickens, 1812-1870）在《雙城記》（A tale of two cities）開場白中那段激憤人心的話再度浮現出來：「最美好的時代，也是最惡劣的時代，是智慧的時代，也是愚蠢的時代……是希望的春天，也是絕望的冬天……」¹⁷。的確，無論巨觀面的宇宙、全球、國

¹⁷狄更生在《雙城記》的開場白中如是說：這是最美好的時代，也是最惡劣的時代；這是智慧的時代，也是愚蠢的時代；這是篤信的時代，也是疑慮的時代；這是光明的季節，也是黑暗的季節；這是希望的春天，也是絕望的冬天；我們什麼都有，卻也什麼都沒有；我們全都會上天堂，也全都下地獄。簡言之，當時和現在極其相像，無論善或惡，某些最具臭名的權威也必定只有用最高級的用詞來形容它。（It was the best of times, it was the worst of times, it was the age of wisdom, it was the age of foolishness, it was the epoch of belief, it was the epoch of incredulity, it was the season of Light, it was the season of Darkness, it was the spring of hope, it was the winter of despair, we had everything before us, we had nothing before us, we were all going direct to Heaven, we were all

家、社會，抑或微觀面的市場學校、家庭與個人，均處在好與壞、變與不變、前進與退步之間，時時需要抉擇，隨時必須準備好因應變動，因此，師培機構首需展現的是不會隨波逐流的智慧、自立自強的決心與毅力，此一則是對現實與理想的價值判斷；另一則即對經過檢證後之真理抱持「寧死不屈」的態度與踐行之德。析言之，各師培機構應攜手合作，共同論述台灣教育的核心價值與定位，並勇於承擔傳承與開創台灣教育核心價值的責任與義務，對於改造台灣社會價值體系過程中可能遭遇的困境、爭議，乃至於毀謗，都應心如止水，腦如明鏡，展現知識份子的定見與智慧：定見者，睹諸惡境、誘惑而心不亂；智慧也者，能敬上念下、衿恤孤貧，愛學生如己出，且心不執著。此外，師培機構亦應對台灣或全球重大教育問題具有面對的勇氣與解決的共識和策略。質言之，教育工作者沒有悲觀的權力，沒有推卸責任的空間與藉口，更不能自我放逐（Zahavi, 1999）；反之，必須時時自省，活出自我、活出光輝、活出生命的光和熱。

具體言之，二十世紀的師資教育除著重教師的教學與學生的學習外，也應承擔人類發展、社會變革與文化重建的任務（Vadeboncoeur, 1997）。師培機構既是承擔責任的單位，即需要培育教師善用自由和自主意志，尤其應懂得自省。雖不必一日三省吾身，卻必須在師資培育過程中即培養學生自省的習慣，如此，才能真正培養具批判性思考能力的教師，也方能藉此維護教師的主體性。簡言之，此等教師不僅自身能進德修業，處事亦必嚴謹認真，且能捍衛與發揚民主之風與正義之氣，更能從自身起而行，進而帶動社會的變革，此即台灣教育主體性的重建端賴師培機構擔負起責任、並展現有德者之魄力的主因。

此外，師資培育機構更不應侷限於學分的修習，一方面，應提倡、落實啟發式的教學，教材中應融入生活的經驗，以強化生活的通識能力與運用知識的轉化能力；另一方面，師培機構的教師更應自省：自己的教學是否讓學生充分展現其主體性？自己的德行是否足以作為學生典範？教學的內容是否融入學生當前的經驗，並可轉化為未來生活的能力？教師社群是否明確地承擔起社會改革與文化發展的義務？師培機構的準教師們是否有能力將其未來欲使用的教材扣緊兒童或青少年的經驗，並依據兒童或青少年的需求，隨心所欲且熟練地轉化教材內容與教學方法？其教學或其教育生涯中是否處處彰顯自我，並護持學童的主體性，也確保台灣教育的主體性？若上述的答案都是否定的，則師培

going direct the other way in short, the period was so far like the present period, that some of its noisiest authorities insisted on its being received, for good or for evil, in the superlative degree of comparison only.)

機構的教師首需負起失職之責，也需要有承擔失責的道德勇氣，更需要有自我反省、積極求改善的決心和魄力。若能如此，則台灣師資培育機構培育出來的「準教師」方屬具有主體性與生命力的教師，而這些準教師未來從事的教育活動也才能實踐教育以德為本之價值，並方可能維繫台灣教育的主體性。

伍、結語

教育的主體性如何發揮功能？此涉及教育價值定位的問題，那麼教育價值又該如何定位？教育價值在人類啟蒙、社會進步、以及文化創發上到底可以、也應該發揮哪些功能？中西教育史告訴我們，雖然教育培育了政治和經濟等各方面的人力資源，也是政治和經濟領域發展不可或缺的「加工廠」，但是教育的主體性卻總敵不過政治與經濟的「軟、硬」攻勢，因此，教育無法不和政治和經濟打交道；而在人類歷史的洪流中，教育通常成為被操弄的棋子，也是最容易被忽視的一環。有鑑於此，教育必須明確、清楚地彰顯其主體性，一則確立教育在政治或經濟的洪流中不至於沈淪；再則捍衛自己的權利，也發揮帶動社會進步和文化發展的功能：前者是消極的自保，後者則是積極的體現功能。

一個國家的教育所以需要檢討或探討其核心價值有三個理由：第一，現有的價值無法發揮功能；第二，長久以來一直未具有明確的核心價值；第三，受到外在環境的影響，想加入新的價值，卻無法確定，亦不知如何使兩種價值彼此互融。無論是上述何種理由，此均可視為社會進步、人心邁向成熟的表徵，也是值得欣慰之事。畢竟，此現象至少創造人意識覺醒的契機，也是化解社會價值流失危機的轉機，更是一個民族文化傳承與再創發的良機。

社會價值受到政治民主與後現代思潮的衝擊，原本脆弱的價值隨著多元主義、打倒霸權、無政府、反歷史、去中心之風潮的拍打而加速斷裂，乃至於不知何去何從，甚至以為沒有價值就是唯一的價值。此等迷思可能導致社會倫理的失序，也會強化群眾的盲目；相對的，人的主體性也因為失根而淪為客體，教育的目的也從長遠變成短見、由主體淪為客體，乃至於從抗拒宰制淪為服膺權威，最後導致教育被以量計價、講求即時利益和個人中心主義。質言之，人的主體性即個人對存在的覺知，教育的主體性則彰顯於教育機構及其人員的勇於承擔，而教師的厚德載物更是師培機構強化教育主體性的傑作。唯有具有良知良能的教師，才能開創台灣教育的未來。若從倫理的觀點能重建教育的主體

性，則台灣教育的未來將可掌握在我們手中，其欲超越現在的未來願景也將指日可待。

參考文獻

- 六祖大師法寶壇經（2010）。台北縣：世樺。
- 吳遠山（2008）。視覺藝術教師敘事課程實踐之研究。國立台北教育大學教育政策與管理研究所博士論文，未出版，台北市。
- 林叡珊（2009，十二月）。論張系國《傾城之戀》中人的主體性。載於國立屏東教育大學舉辦之「第二十二屆南區碩博士生論文發表會」論文集（頁71-84），屏東市。
- 邱玟惠（2008）。論人體、人體組織及其衍生物於民法上之權利結構。東吳大學法律系博士論文，未出版，台北市。
- 邱建章（2008）。運動全球化對在地運動主體價值的衝擊與回應。國立台灣師範大學體育系博士論文，未出版，台北市。
- 洪橋韓（2006）。95高中歷史課綱修訂脈絡下高中歷史教師主體性之探究。國立台灣師範大學教育系碩士論文，未出版，台北市。
- 郭木山（2008）。國小教師教學生活世界的宰制與覺醒。國立台南大學教育經營與管理研究所博士論文，未出版，台南市。
- 陳立（1976）。白虎通義疏證等二種。台北市：鼎文。
- 陳儒析（2003）。資訊科技與學校教育的批判教育社會學分析。國立台灣師範大學教育系博士論文，未出版，台北市。
- 黃俊傑（2003）。全球化時代大學通識教育的新挑戰。台北市：中華民國通識教育學會。
- 黃俊儒（2008）。台灣鄉土課程論述之系譜學研究。國立台北教育大學課程與教學研究所博士論文，未出版，台北市。
- 溫明麗（1997）。批判性思考教學——哲學之旅。台北市：師大書苑。
- 溫明麗（2008）。教育哲學——本土教育哲學的建構。台北市：三民。
- 萬俊人、朱國君、吳海針（譯）（1992）。F. R. Dollmayr著。主體性的黃昏（Twilight of subjectivity: Contributions to a post-individualist theory of

- politics)。上海市：上海人民出版社。
- 劉海莉（2000）。藏傳佛教傳記的主體性與空性：伊喜措嘉佛母密傳的敘事研究。輔仁大學比較文學所博士論文，未出版，台北縣。
- 潘明福（2006）。台灣原住民族主體性教育之探討：以三地國小為例。國立中山大學高階公共政策所碩士論文，未出版，高雄市。
- 潘慧玲、梁文蓁、陳宜宣（2000）。台灣近十年教育領導博碩士論文的分析——女性主義的觀點。《婦女與兩性學刊》，11，159-190。
- 蔡芬芳（2003）。現階段我國國民中學「學生主體性」發展之研究。東海大學教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 蕭宏光（2009）。我國家長教育權在國民中小學行政運作合理性之研究。國立台北教育大學教育政策與管理研究所博士論文，未出版，台北市。
- Apple, W. M. (1982). *Education and power*. NY: Oxford University Press.
- Apple, W. M. (1993). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. London & New York: Routledge.
- Arnold, R., & Hughes, J. (2005, November). *The importance of inter/intra subjectivity of students' perceptions of teacher effectiveness: An empathically intelligent approach to understanding*. Paper presented at 2005 AARE international education research parramatta—Creative dissent: Constructive solutions, University of Sydney.
- Ball, S. (2006). *Education policy and social class: The selected works of Stephen J. Ball*. London & New York: Routledge.
- Bleich, D. (1975). The subjective character of critical interpretation. *College English*, 36(7), 739-755.
- Carr, D. (1999). *The paradox of subjectivity: The self in the transcendental tradition*. New York & Oxford: Oxford University Press.
- Chiesa, L. (2007). *Subjectivity and otherness: A philosophical reading of Lacan*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Descartes, R. (2008). *Discourse on the method of rightly conducting one's reason and of seeking truth in the sciences*. (J. Veitch, Trans.). NY: Cosimo. (Original work published 1924)
- Durkheim, E. (1997). *The division of labor in society*. NY: Free. (Original work published 1893)

- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the oppress*. NY: Continuum.
- Goldstein, J. (2010). *Peer review and teacher leadership: Linking professionalism and accountability*. New York & London: Teachers College Columbia University.
- Gordon, P., & White, J. (2010). *Philosophers as educational reformers: The influence of idealism on British educational thought and practice*. London, Boston & Henley: Routledge & Kegan Paul. (Original work published 1979)
- Green, A. (1997). *Education, globalisation and the nations state*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Habermas, J. (1995). *The philosophical discourse of modernity: Twelve lectures*. (F. Lawrence, Trans.). Mass., Cambridge: The MIT Press. (Original work published 1987)
- Hegel, G. W. F. (1977). *Phenomenology of spirit*. (A. V. Miller, Trans.). Oxford: Clarendon Press. (Original work published 1807)
- Morris, V. C. (1990). *Existentialism in education: What it means*. Prospect Heights, Illinois: Waveland. (Original work published 1966)
- Plato (1991). *The republic of Plato*. (A. Bloom, Trans.). NY: Basic Books. (Original work published 1968)
- Satre, J-P. (1956). *Being and nothingness: An essay in phenomenological ontology*. (E. H. Barnes, Trans.). NY: Washington Square Press. (Original work published 1943)
- Sergiovanni, T. J., Burlingame, M., Coombs, F. S., & Thurston, P. W. (1999). *Educational governance and administration*. MA, Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Spivak, G. C. (1996). *The Spivak reader: Selected works of Gayatri Chakravorty Spivak*. New York & London: Routledge.
- Vadeboncoeu, J. A. (1997). Child development and the purpose of education: A historical context for constructivism in teacher education. In V. Richardson (Ed.), *Constructivist teacher education: Building new understandings* (pp. 15-37). London & Washington DC: Falmer.
- Wen, M. L. (1992). *Critical thinking and innovation in primary school education in Taiwan* (Unpublished Ph.D. dissertation). Institute of Education,

University of London, London.

Whitty, G. (2002). *Making sense of education policy*. London: Paul Chapman.

Wikipedia (2010). *Subjectivity*. Retrieved June 11, 2010, from <http://en.wikipedia.org/wiki/Subjectivity>

Zahavi, D. (1999). *Self-awareness and alterity: A phenomenology investigation*. Evanston, ILL: Northwestern University Press.