

台灣教育主體性的建立——從文化自覺談起

林秀珍*

摘要

本文以「台灣教育主體性的建立——從文化自覺談起」為題，內容主要分成三部份：第一，探討文化自覺與教育主體性的關係；第二，分析台灣的文化內涵與認同歸屬；第三，論述以人文教養為根基的台灣教育主體性。本文認為，台灣得天獨厚繼承縱貫千年的中華文化精髓就是成為「文化大國」的優勢條件，但是長期以來偏重政治與經濟發展，對台灣文化缺乏深厚的耕耘基礎，加上近代西方文化強勢衝擊，使教育的主體性嚴重失落。本文主張「返本開新」，以儒道傳統的天道人性論為教育形上本源，來確保人文教化的活力與價值方向，同時以敬天、孝親與尊師的人文教養為基礎，來安定教育文化的倫常理序，這是以立足自家文化根土，來開顯「教人成人」理想的教育主體性。

關鍵詞：文化自覺、台灣教育主體性、儒家、道家

*林秀珍，國立臺灣師範大學教育學系副教授

電子郵件：t04036@ntnu.edu.tw

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

The Establishment of the Educational Subjectivity in Taiwan: Based on Cultural Awareness

Hsiu Jen Lin^{*}

Abstract

This study aims to discuss the problems related to the loss of educational subjectivity in Taiwan and the way toward establishing the educational subjectivity of Taiwan. The paper is divided into three parts. First of all, the relationship between cultural awareness and the subjectivity of education is explored. Secondly, the content of Taiwanese culture and the crisis of cultural awareness in Taiwan are discussed. Thirdly, the education based on cultural literacy in Confucianism and Daoism is proposed to establish the educational subjectivity in Taiwan. According to the development of history, Taiwan has inherited the essential spirit of Chinese culture and can be the center of Chinese cultural renaissance. But for a long time this advantage has been neglected for political and economic considerations. And Taiwan has accepted and followed western culture without critical thinking. This has caused the loss of educational subjectivity in Taiwan, a very serious problem. A few initiatives are proposed in this paper, including recovering the essentiality of Confucianism and Daoism. Further suggestions include the revival of the respect for Heaven, filial piety toward parents, and respect towards teachers.

Keywords: cultural awareness, educational subjectivity in Taiwan, Confucianism, Daoism

^{*} Hsiu Jen Lin, Associate Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University

E-mail: t04036@ntnu.edu.tw

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

壹、前言

台灣教育的發展自邁入二十世紀迄今約百餘年的歷史可以粗略分為三個時期，第一期是日本帝國殖民統治50年的「殖民化」教育；第二期是國民黨主政的中華民國政府退守台灣，實施將近40年的戒嚴統治，這段期間的教育活動高舉三民主義的旗幟，以反共抗俄與黨化教育為主，呈現極度的中央集權；第三期是1987年解嚴之後，隨著民主化的腳步，「教育鬆綁」的呼聲日高，尤其1994年由民間發起的「四一〇教改大遊行」，以廣設高中與大學、落實小班小校、推動教育現代化與訂定教育基本法為主要訴求，這是民間參與教育改革的一大步，也是推動教育走向自由化的重要力量。

觀諸此三階段的教育發展，日據時代雖然為台灣奠定現代學校教育制度的基礎（林詠梅譯，2000），不過教育只是被當作殖民統治的手段，違背教育之所以為教育，應該側重學生內在價值發展的根本目的。至於國民黨戒嚴統治時期，教育的工具性色彩依然濃厚，執政者除了藉由教育灌輸有利於自家政權穩定的意識型態外，隨著經濟建設的需要，也訂定人力發展計畫，並依此規劃教育政策，包括提高與科技相關之大學和研究所招生名額，決定高中、高職比例的分配等（朱敬一、林全，2010）。就此而言，教育本身自為目的之獨立自主性還是隱沒在政治、經濟的現實利益中。

教育改革是漫長的點滴工程，解嚴後，民間的力量匯聚成為推動教改的主力，四一〇民間教育改造運動的理念包括教育自由化、反對國家主義教育、重視國民教育權以及民間社會力的參與等（薛曉華，1996），期待台灣擺脫過去以「規劃——馴化」為主軸的僵化教育體制，回歸求取個人最大內在發展的教育目的（黃武雄，2004）。換言之，民間期望解除過往對教育的不當管制，扭轉教育為政治與經濟目的服務的偏失，回到教育本身的價值和意義來思考。1996年行政院教育改革審議委員會提出的教育改革總諮議報告書中，以人本化、民主化、多元化、科技化與國際化，作為教育現代化的方向，強調讓學習者的主體性得到尊重（行政院教育改革審議委員會，1996），1999年公布的教育基本法第二條也明定：「人民為教育權之主體」，這些都可視為政府對民間訴求的具體回應。

解嚴後的教育發展雖然只有短短二十幾年，卻是台灣走向民主之路的指標。溫明麗指出：

反映「民主典範」的教育實際活動可以列舉包括：對考試領導教學的省思、對適性教學與學生個別差異的重視、採行教育權「下放」或「鬆綁」的政策、擴充教育決策參與面的廣度、鄉土教育納入正式課程的多元文化措施以及兩性平權教育的呼籲等。（溫明麗，1999：61）

這些活動以自由、民主的精神為主軸，重視學習者的主體性，教育也逐漸走出中央集權管制，從獨斷的一元形式轉為多元風貌。

「教育鬆綁」之後的自由化與多元化發展，在價值理想上應該是受教者的潛能獲得實現，台灣教育獨立創造發展的主體性也得以建立，不再淪為只是政治、經濟或其他現實功利目的的工具，台灣社會因此更為進步和諧。但是存在的實然與價值應然之間似乎有著極大落差。以社會現況來看，楊照（2005）指出，台灣到處是在犯罪邊緣的暴戾氣氛中，社會鼓勵人人崇拜財富，還認同富人奢侈的消費行為。

黃崑嚴（2004）有感於台灣社會逐漸淪為庸俗的共同體，連安居樂業都受威脅，所以語重心長寫作《黃崑嚴談教養》一書，並認為台灣教育幾乎已經全面功利化，社會亂象反映教育嚴重失敗（黃崑嚴，2004）。解嚴之前台灣社會有著太多束縛和框架，缺乏一種以自律為基礎的自由氛圍，一旦束縛解除，人民的權利意識雖然覺醒，卻不清楚自由之後的方向在哪裡。「教育鬆綁」以解構過去的威權體制為主軸，但是鬆綁之後，缺乏價值貞定的力量，在全面走向現代化發展與經濟競爭的全球化潮流中，難以昂然挺立自為目的的主體性，於是「教人成人」的人文教養崩解，社會也就擾攘不安。

教育有俗世功能，藉由教育來促進政治、經濟與社會發展，也是合理的期待，不過如果教育沒有「獨立不改」的主體性來存全價值理想，一味迎合世俗功利的結果，不僅人的品格尊嚴將淪為功利潮流的祭品，教育也失去推動社會革新的力量。教育主體性的建立可以穩固教育常道，確保人文心靈的根基不被動搖，人民的潛力得以充盡實現，國家競爭力自然提升。問題是在現實利益的角力中，教育主體性的建立如何可能？本文擬以文化自覺為起點，人文教養為實踐行動，來加以論述。以下分從文化自覺與教育主體性的關係、台灣的文化內涵與認同歸屬以及從人文教養立基的台灣教育主體性等三方面進行討論。

貳、文化自覺與教育主體性的關係

一、教育主體性的意涵

現代世界的「現代性」建立在「主體」哲學的基礎上，「主體」的哲學即是以人作為認知、價值和權利的主體（沈清松，1993），這是人類走出以神、宗教或超越世界為中心的思維，對自主存在意義的覺知，所以「主體性」的彰顯即意味著人類擺脫蒙昧與受奴役的狀態，以理性自律為基礎的自由意志，來決定自家命運，自為生命的主宰，不過儘管人生走向的選擇自主決定，總不能違背人之所以為人的品質和格調。

教育主體性的意涵是從人的主體性意義演繹而來，如果人類主體性的彰顯著重在獨立自主的創造發展，則教育的主體性強調的是教育超然於現實功利的內在價值。歐陽教指出：

根據教育價值論的型架，教育的目的性可以包括內在價值與外在價值，前者是從教育之所以為教育的立場來說，側重受教者的內在發展，不是為了任何外在工具、實利與特殊的動機而為；後者偏重特殊時空條件與世俗功利考量，著重教育的應用價值。教育之所以為教育，在根本上應先顧及內在價值，然後才追求外在價值，如此才能確保紛歧的工具或實利價值的追求，不會淪為反教育。（歐陽教，1991：44-45）

從教育史的觀點來看，教育活動的發生、發展和演進，都是因「人」而起，教育活動的發展必須與時俱進，回應時代變遷與社會需要，也是自然而然的事，不過教育除了世俗功能，還有「教人成人」的價值理想。無論現實如何改變，人立足於天地之間，總要面對「做人」的問題，通過教育來發展人性，變化氣質，人才與其他動物有別，這是教育不變的旨歸。不能把握教育的不變性，一味趨從現實政治、經濟的需要，只把人當作工具，則教育措施和活動很容易逾越合認知性、合價值性與合自願性的規準，而成為戕害學生身心健康的反教育，就像運動選手的養成，如果完全以競爭取勝為目的，教育歷程就會窄化為技能訓練，失去均衡發展的意義。所以維繫教育本身「教人成人」的理想價值，避免工具化的偏失，這是建立教育主體性的首要意涵。

此外，從台灣百年來歷史發展的特殊性來看，教育主體性的訴求與「本土」的文化意識密切相關。黃俊傑指出：

在後戒嚴時代，台灣知識份子心目中的「本土化」有兩種不同的脈絡，第一是在「本土」相對於「西方」的脈絡中，以「本土化」作為「去西方化」的手段；第二是在「台灣」相對於「中國大陸」的脈絡中，以「本土化」作為「去中國化」的手段。（黃俊傑，2002：281）

姑且不論「去西方化」或者「去中國化」是否合理，「本土化」的論述反映出台灣人期待擺脫受奴役的狀態，能自做主宰來建立存在的尊嚴與價值。

回顧過去日本殖民50年的「殖民化」教育，雖然對教育普及有所貢獻，但是其所設計的課程完全忽略對台灣文化的考慮，只想要以日本文化來代替之（林詠梅譯，2000）。之後國民黨統治台灣，為穩定政權而以儒家文化來尋求認同與支持，同時打壓或禁止地方文化發展，方言的禁止即為一例。廖咸浩指出：

眾多壓抑本土台灣文化的行為，促成地方文化運動的興起，在70年代末期，鄉土運動最後轉變為「本土化運動」，它以台灣取代中國成為「本土」或鄉土，由此展開全新的文化方向。（廖咸浩，2002：100）

近二、三十年來，台灣經濟雖然快速發展，但是黃光國指出：

早期經濟生產體系所需的資本和技術主要仰賴美、日等國，這是依附核心國家的「依賴式」發展，連台灣的文化和教育體系也被吸納，並且以美國為主要依附國家。（黃光國，2001：6）

曾經喧騰一時的建構式數學，即是從美國移植而來。沒有清楚的自我定位與文化比較，盲目移植他國的教育理論或措施，不僅難逃「橘逾淮而為枳」的下場，也因為過度依賴而失去自尊與自信。不論「本土化」是相對於「中國化」或「西方化」的脈絡而起，都反映出台灣人對文化自主性的追尋，所謂教育主體性的建立也意味著擺脫受宰制或移植模仿西方的附庸地位，從自家文化傳統、歷史背景與社會狀況為立足根基，來建構教育理論與實踐活動，這是以

台灣特殊處境為思考的教育主體性意涵。

綜合前述討論，教育主體性的意涵至少包含回歸「教人成人」的教育本源，以及教育獨立自主性的建立，兩者相輔相成，最後歸於同一。通過「本土」文化所開展的教育意識，不是故步自封或孤芳自賞的偏狹之見，而是穩固自家的文化根基，覺知自己是價值生命的實現與歷史文化的創造者，可以不卑不亢，平等參與世界多元文化的對話與交流，這是從文化自覺轉化為人文心靈的挺立，在此進程中不僅教育的獨立自主性獲得保障，同時「教人成人」的教育理想也得以落實。

二、文化自覺是建立教育主體性的起點

教育的定義雖然紛歧，都是以讓人更好的正面價值為導向，所以「教人成人」是其不變性。歐陽教指出：

沒有健全的養育與合理的教化，人（man）將不成為人（person）。後一個人是經過文化陶冶的人，亦即有文化功能，有人格品味的人。（歐陽教，1996：2）

文化陶冶是發展人性、培養人格不可或缺的要件。人的存在可以從自然、社會與精神的向度，區分為身、心、靈三層次：

（一）「身」：是形氣物欲的自然生理，這是天生命限，也是「生理人」或「自然人」的存在樣態；

（二）「心」：是在人間世界的互動網絡中所展現的理智運作，此為「社會人」的層面；

（三）「靈」：是人文性靈的價值層次，這是以「文化人」的內涵而存在，身心靈三者相互依存，也交互影響，其中尤以人文性靈的開顯決定人的品質與人生意義的價值歸屬。

所謂「文化陶冶」是以人文來化成自然之性，成就「文質彬彬」的人品，挺立人格的莊嚴，此即「文化人」的價值實現。有關「文化」的概念，沈清松提出的界定較具包容性和系統性：

文化是一個歷史性的生活團體——亦即其成員在時間中共同成長發展的團體——表現其創造力的歷程與結果的整體，其中包含了終極信仰、觀念系

統、規範系統、表現系統和行動系統。（沈清松，1992：25）

由上述文化的定義可知，不同民族與外部環境互動，會發展出各自獨特的終極信仰系統，來作為安身立命的最後根基，就像希伯來民族以上帝為終極信仰對象，中國文化則以「天」或「道」為依歸，至於觀念、規範、表現與行動等文化次系統也同樣反映出各民族特殊型態的歷史傳承與創新。所以「教人成人」的教育理想固然有普遍價值，但是「文化人」的人文心靈不能沒有自家文化的根基，因為這是自我認同的基礎，失去文化根土，心靈漂泊無依，在世界潮流中無法自我定位，也不可能與其他文化平等對話，相互欣賞，進而藉由他者的激盪融合，促進自我文化的再生與創新。教育是傳承文化與創造文化的工作，就此而言，自家文化是不可或缺的基礎，文化自覺不僅是一個民族或國家獨立精神之所繫，也是教育工作者實踐文化薪傳的內在動力，教育的主體性由此而開展。

參、台灣的文化內涵與認同歸屬

一、台灣的文化內涵

今日的台灣文化是融合多元異質的文化而成。許倬雲（2002）借用考古學文化層位的觀念，解析台灣文化為多層文化層的疊壓，這些多元性涵蓋原居民文化、閩粵地區的中國常民文化、日本近代文化、中國近代城市文化與近代西方文化等，其分析如下：

（一）原居民文化：這是最早的文化層，由早期居民分批來台所建構。

（二）閩粵地區的中國常民文化：從明代到甲午割台的數百年間，閩粵居民移民來台，同時帶入被中國文化所滲浸涵化的常民文化。

（三）日本近代文化：日本統治台灣期間，其同化政策對台灣文化多少有所衝擊，但是真正深入影響的只限於少數擁有特權的皇民階級。

（四）中國近代城市文化：1949年隨國民黨政府遷來台灣的新移民，帶來大陸沿海城市發展的近代文化（其中含有相當成分的西方文化與中國士大夫的文化成分）與傳統的中國內陸常民文化。

（五）近代西方文化：最近二、三十年隨著台灣經濟起飛，以美國文化為代表的西方文化大舉進入台灣，深深衝擊台灣原有的中國常民文化。（許倬

雲，2002）

台灣文化因為特殊的歷史與地理背景，而呈現多元寬廣的包容性，在多元綜合的文化元素交互影響中，中國傳統文化是根基。許倬雲（2002）指出，台灣的文化基盤是滲透浸足了中國文化精粹的中國常民文化，此文化基礎十分深厚，而且已經長久滲入人心。

台灣的漢人在日據時代因為日本殖民政策的壓迫而激起強烈的漢文化認同，陳昭瑛（2002）認為，二十世紀的20年代，受過傳統深厚漢學教育的台灣知識份子，以固有儒家文化為本，通過對封建舊禮教與假儒學的批判與闡發儒學傳統人性論、民本思想與主體自覺等有利於解放與啟蒙運動的因素，來調和東西方的優秀文化，以對抗殖民主義與帝國主義，儒家思想因此成為當時激勵台灣人心最具有作用的傳統。

相較於民國八年在大陸以「打倒孔家店」與「全盤西化」為口號的新文化運動，同時期發生在台灣「新文化」運動，則審慎篩選儒家文化精髓，作為台灣走向「現代」社會的力量。歷史的偶然，使台灣因緣際會延續著世界最悠久與深重厚實的文化靈魂，也因為20年代知識份子的文化自覺，讓台灣在日本殖民與西方現代文明的雙重衝擊下，繼續保有綜貫千年的人文心靈與文化深度，不過這項優勢條件，在當前「去中國化」與「西化」潮流中逐漸褪去，進而衍生自身文化認同的問題。

二、台灣的文化認同問題

當前台灣的文化活力可以從民間社區總體營造、自發性的環保組織與行動、地方文史工作室等諸多現象明顯感受到，不過這些力量面對強勢的資本主義消費文化，仍然顯得疲弱。沈清松（2001）提出「心靈改革」，主張以文化創造來提升心靈境界，以對治當前消費社會的亂象，唯文化創造需要有立基的根土，才能兼容匯聚多元因子，形塑獨有的文化風格。由於台灣的政治認同與文化認同經常糾結在一起，耗散台灣的生命活力，也讓文化認同變成複雜的問題。台灣政治最大的挑戰之一是兩岸關係，統獨之爭幾乎已成牢不可破的意識型態，兩極化思維分裂人心，也禁錮台灣的生機活力，連「本土化」訴求也難免特定政治意涵的論述，而模糊原初關懷的主軸。「本土化」是台灣人尋求自我認同的文化尋根，其脈絡背景至少有兩方面：

（一）「本土化」相對於中國文化

黃俊傑指出：

在後戒嚴時代，台灣知識份子心目中所謂「本土化」的趨勢之一，是在「台灣」相對於「中國大陸」的脈絡中，以「本土化」作為「去中國化」的手段。（黃俊傑，2002：281）

無論從地理或歷史發展來看，台灣與中國大陸的關係十分密切，唯1945年國民黨政權接手台灣，歷經1947年的二二八事件，以及後續白色恐怖的鎮壓行動，埋下台籍人士的反抗意識，再加上解嚴後部份知識份子為追求台灣成為獨立運作之政治實體，在國際舞台上得到主體地位的肯認，「本土化」的訴求遂成為「去中國化」的手段。政治壓抑與尋求自主的渴望，連帶衍生對中國文化的反感與厭棄，於是從台灣鄉土意識出發的「本土」文化運動，也相對於中國文化而產生。

回到台灣的歷史脈絡，就能同情理解「去中國化」的文化訴求。就台灣文化而言，數千年的中國文化傳統仍然是根源基礎，直到今天民間信仰仍舊沿襲著「敬天報德」、「仁民愛物」與「慎終追遠」的文化理念。日據時代的知識份子因為身處殖民統治，對自家文化慧命的傳承使命特別強烈，也透過協會、刊物、講學等實際行動再生「中華傳統」的人文精神。不過1945年國民黨政權接手統治之後，緊接著在1947年發生的二二八悲劇與後繼的「白色恐怖」鎮壓，不斷重創台灣人對文化「原鄉」的情感與信心。

1945年台灣人以欣喜的心情迎接「祖國」政府，不料國民黨的接收政策沒有充分關懷與容納台灣人，再加上貪官污吏、軍紀渙散，與戰敗國日本的井然有序，形成強烈對比。根據戴國輝與葉芸芸（1992）的研究：人民的期待落空，積壓的民怨在二二八事件引爆而出，當事態激化時，甚至有台灣人穿著日本「國民服」與軍裝，足登日本木屐或軍靴，額頭上綁白布巾，高唱日本軍歌來組織「敢死隊」，在二二八事件過後，多名包括楊逵、葉陶、張深儒、張深切、藍運登、莊遂性等日據時代推動民族運動的知識份子被捕。

這些在日據時代依恃中國傳統文化的儒家精神來抵抗異族統治的社會菁英，原本樂觀期待回歸「祖國」，等到真正面對以儒家正統自詡的國民黨政府，受到的卻是蠻橫凶狠的極權恐怖統治，許多知識份子無故失蹤或被捕殺害真是情何以堪。

接踵而來50年代的白色恐怖，更加深了台灣人內心的憤懣，對「中國」與「中國人」的反感日深，再加上國民黨政權以推行儒家文化之名，打壓地方文化發展，使部分台籍人士從政治壓抑引發的反抗意識中，連帶衍生厭棄中國文

化的情結，在尋求自主的「本土化」訴求中急於切斷臍帶，視傳統儒家文化為霸權，從而否定與曲解自身的文化根源。此種情緒反應可以同情理解，不過國民黨政權只是假藉儒家文化來鞏固「正統」地位，沒有真正用心於文化慧命的耕耘，其腐敗與威權統治，並非傳統文化之過。不過黃俊傑指出：

近代西方世界的「政治認同」立基於契約論，人民是以納稅及服兵役來換取「國家」保護，但是在華人地區，「政治認同」與「文化認同」經常深刻糾纏，並且相互加強。（黃俊傑，2002：281）

由此也可以理解，何以部分台灣人對「祖國」痛心絕望時，會摒棄中國文化，而選擇台灣鄉土作為文化認同的對象。只是拔除了流傳千古的人文根基，也讓自家心靈失落價值貞定的依靠，此時面對西方文化的強勢力量只能俯首稱臣。

（二）「本土化」相對於西方文化

二次世界大戰後，在西方強勢文化的衝擊下，台灣社會產生質變，文化認知也出現失調，尤其文化弱勢與心理弱勢往往互為表裡，影響整個社會的自尊與自信。葉啟政（2001）指出，學術界提出「本土化」的努力，有來自民族與文化自尊的情感，希望消除過度依賴西方理論的現象，恢復學者研究的獨立性與批判力，以形成專業自主的意識覺知；也有理性的意圖，想要運用本土所累積的文化歷史經驗，來擺脫西方知識體系的全面壟斷，使世界學術更多元、平等與開放。

回顧歷史來看，美國在二次世界大戰後成為世界強國，它以「經濟大國」的條件，經援「落後」國家。賈馥茗指出：

與教育、文化相關的援助項目包括資助這類國家的工作人員和學生到美國留學，以及在這些國家強力推行「美國式」的民主。（賈馥茗，1992：274）

國民黨政權接管台灣之初，以維持社會秩序和謀求產業發展為取向，台灣是美援國家，社會菁英絕大多數留學美國，台灣知識界最大的主導力非美國莫屬，再加上「經濟奇蹟」壯大中產階級力量，促成政治的民主改革，所以呂正

惠認為：

美式價值完全影響了台灣的教育與文化，在經濟繁榮與政治民主的表象下，台灣也成為證明美國觀念最好的「模範生」。（呂正惠，2002：190）

追隨美國的腳步，使台灣在短短數十年間脫離貧窮病弱，創造傲人的經濟成就，不過「禍兮福之所倚，福兮禍之所伏」《道德經58章》（樓宇烈校釋，2006：152），人民競相追求西式的「現代化」生活，以金錢、權勢為身分表徵之際，人文心靈則快速沉淪，陷入空虛與貧乏的窘境，生命方向也貞定不住，沈清松（2001）指出，台灣文化價值最嚴重的隱憂之一是道德價值逐漸式微，倫理生活陷入困境，這項研究發現並不令人感到意外，因為在「經濟至上」的資本主義衝擊下，連教育的主體性也挺立不住而走向功利實用，人文化成的理想失落，所以人心空虛，人品也不見了。

三、「返本開新」的台灣文化歸屬

（一）台灣鄉土文化與西方文化的有限性

儘管「本土化」運動有不同的內涵與多元展現，其中心意旨都在尋求自主的文化認同。從台灣鄉土意識出發的「本土」文化，其立足基礎除了「地域」之外，總是要有「人文化成」的精神理念支撐才能開展深邃的文化內涵，提供安身立命的基礎。僅憑藉心理的情感因素為動力所建立的「生命共同體」，因為深厚的人文根基闕如，一時之間難以撐起廣闊的精神天地與價值世界，一旦與西方的強勢文化相遇，自然感覺卑弱而信心動搖，結果就是亦步亦趨追隨其後。文化的「獨立自主」必須以自家文化為根土才有強韌的文化生命，在消融多元文化的同時也存全自我的獨特性。台灣文化除了當下存在的地域性「本土」，還有接續千年中國文化的立體縱深度，因為得天獨厚繼承中國文化的人文精神，才能成功抵擋日本殖民統治的「去中國化」意圖。但是二十世紀末卻出現台灣人自發性的「去中國化」現象，相較於當前「國際化」的大潮流中，全球各地尋根意識日益覺醒，台灣的文化運動如果完全以鄉土地域為主軸，漠視跨越時空、源遠流長的文化資產，不免落入自我設限與狹隘封閉的文化視野。當然立體統貫的人文心靈必須融入「鄉土」的滋養才不會成為抽象空洞的紙上談兵，鄉土文化有人文心靈的超越貞定才能穩立價值方向，避免資本主義的侵蝕，二者相輔相成，缺一不可。

以美國為首的西方近代文化是台灣走向「現代化」的重要推手，這些「先進」國家如英法德美在現代化進程中，都曾發動侵略戰爭，強佔其他弱勢國家資源來壯大自己，日本明治維新學習西方所長之後，也如西方強權開始對外入侵殖民。西方從工業革命至今短短兩百多年，其科技器物的突飛猛進有目共睹，但是這些國家「進步」之後的作為令人不敢苟同，無論是侵略他國或者對地球資源予取予求的生態破壞，都反映其人文精神的有限性，不足以開展人我與物我關係的和合之道，來保障人類與生態整體的永續生機。就此而言，台灣可以學習西方的科學認知來改善民生經濟，至於人性發展與人格培養的精神，還是傳統中國文化「天人合一」的天道人性論與生生之德，才能作為認同歸屬的終極依靠。

（二）「返本開新」的基石——儒道的天道人性論

1. 儒、道是中華文化的根源

每一個文化系統都有其安身立命之道來安定日常生活軌道，建立精神生活的出路。儒家與道家是中華文化的兩大根源基礎，孔子以自覺的道德意識挺立生命莊嚴，老子以致虛守靜來化解執著，存全天真，兩者都以形上「天」與「道」的哲學基礎，為人類在廣漠無垠的宇宙中尋得立足定根於自信、自在、自得與自然的終極關懷與信仰。儒道兩家所開出的心靈智慧不僅是中國文化的精髓，也是人類共有、共享的精神文化，可以對治當前科技主導的資本主義消費文化。回歸中國傳統的人文精神，不是對文化淵源的懷古幽情，也不是全然複製過去，繼續單向封閉的綿延。在一往直前的現代化進程中，前進與回歸應該同時並存，前進是吸納異質多元，增益文化的廣度與深度，回歸是復返自家的文化根基，在世界潮流中穩住自我的生命方向與文化慧命。

傳統中國哲學的思考以形上天道為依歸，「生命」關懷為主軸，著重人之所以為人的價值開創，人的存在尊嚴不必攀緣投靠外在條件，立足自家的良心與天真，德行實踐就是生命的昂揚挺立。所以「返本開新」的文化自覺是復返縱貫千年的中華文化根基，以儒、道兩家天道人性論的微言大義，來確立人人平等的高貴性與人生大道的價值方向，在資本主義消費文化的洪流中，不會隨波逐流，盲目迷失，教育可以朝向「教人成人」的理想，應而奠定其主體性的基石。

2. 天道人性論要義

（1）儒家

孔子以「天」作為形上超越的世界，他提到：「天生德於予」《論語述

而22》（引自謝冰瑩，1987：141），肯定人的天生德性從天道而來，人心可以通過修養的體證之路而「天人合一」，臻於神聖的宗教境界。這種生命意境不像西方基督宗教仰賴上帝救贖，而是以天生本有的良心德性，再加上後天的人文化成之功而建立，所以形上天道既超越於人之上，同時又內在於人的良心善性之中。儒家傳統對人性給出樂觀積極的肯定，從良心德性開發自救的希望與活水，所以自我的超拔不待外求，這是以「人」而不是以「神」為本位來思考。台灣民間相信凡人能夠得道成神，此與儒家認為人人可以踐仁成聖的思想存在著共通的人性意念——即肯定人性中具有通達天道的神聖根源，也就是良心善性。透過道德實踐的進路，發皇人性光輝，人之為人的尊嚴與價值也因此彰顯。

正宗儒家對於人性的規定可分為兩種進路，牟宗三指出：

第一種進路是中庸的「天命之謂性」，這是由天命、天道的下貫來說人之性，是一種具有道德理想色彩與超越意義的人性，不是人人殊異的氣質之性。第二種是孟子所代表的「仁義內在」，即心見性的進路，他提出四端之說，肯定人心有良知良能，為人的成聖成賢發掘先天超越的依據。由此開啓人生的行程是「致良知」的成德過程，而以成為聖賢作為終極目標，這兩種進路儘管著眼點不同，最後是殊途同歸。（牟宗三，1994：73）

儒家重在教導做人處世的道理，肯定人人有成為好人的內在根源，也相信良心德性是天道所賦予，「好人」不是迂闊玄遠的空言，而是從日常生活中的「心安理得」來踐行。惟良知良能只是內在的道德根源，現實生活中的仁心發用，不能離開人文教化的洗禮，仁心的種子才能落地生根。所以儒家重視教育，讓受教者的良心朗現就是實現「做人」的基本，只要人人是好人，人間就可以是天堂。

2. 道家

孔子以「仁心」為依據，開展出道德主體的人文之路，老子以「虛靜心」的涵藏修養，回歸生命主體的自然之道，兩者殊途同歸，皆以「天人合一」為生命理境，崇尚「天下有道」的政治理想。老子的「絕聖棄智」與「絕仁棄義」看似顛覆儒家人文價值，實則如王弼言：「絕聖而後聖功全，棄仁而後仁德厚。」（樓宇烈校釋，2006：199）老子以後設的超越性思考，來化解心知執著與人為造作之弊，讓人間價值理想的實現得以圓滿無憾，儒道兩家相輔相

成，開創出中華文化不同於西方文化的精神天地與價值世界。

老子認為：「道生之，德畜之」《道德經51章》，天道生萬物，又以內在萬物之中的德來畜養之，此形上意義的生養為萬物的存在之理與實現之理（王邦雄，2010：231）。通過「道生之」與「德畜之」的形上生成原理，萬物的存在根原與基礎才有合理的解釋，所以「道」是萬物的創生之源，「德」是萬物從天道而來的本質，萬物由此而開展出多元獨特性。就人而言，生命的源頭活水是天道給予的天真常德，這是人之所以為人的根基，所以老子言：「知足者富」《道德經33章》（樓宇烈校釋，2006：85），能體悟生命足於天真常德，一切的價值和福報也用自己的常德來保證，就不會落入外在名利的患得患失中，失去生命價值的主導權。老子處在戰禍連年的時代，對於人心陷溺在名利權勢的奔競爭逐中而失去「真我」，有著痛切的反省。他針砭時弊的處方就是把生命的自主權還給每一個人，只要復返天真常德，生命內在圓滿自足，人人依其才情性向走在適合自己的道路上，人際之間就不會為了外在虛名與權勢爭奪，而生機巧權謀之心來互相壓制。

依老子之見，「道」是無形無象，不可名狀，想要通過抽象概念或範疇來概括限定，都無法窮盡「道」的本義與真實。「道」本身也不是抽象概念，而是可以在真實存在的生命裡具體呈現出來，因為它就內在萬物之中。老子不用知識的態度，對「道」加以概念分解，而是把「道」和人的主體生命連接起來，當我們的修養達到虛靜如鏡的境界時，就能夠通過生命直接觀照天道的玄妙之理。天道生成萬物的原理是「有生於無」《道德經40章》（引自樓宇烈，2006：110），人間一切美好的實現原理也從「無」而來，就主體修養而言，「無」是沖虛、消解與放下執著，展現「守柔」、「居下」與「不爭」之德。

中國哲學以天道的超越性作為人生價值的根源基礎與貞定力量，儒家主張人的天生良心可以直通天理，參與天地造化；道家以天真常德的自然境界，作為生命昇揚的終極指引，兩者皆肯定人類是根於天道而生，人性本有「良心」或「天真」之德，依此可以往形上飛越，為有限的形軀生命，開創無限的精神天地。儒道兩家由形上天而開展的人文義理，不以上帝為主，而以自家的天生德性為依據，相信天道內在於人人當中，所以眾生同等高貴。如此可以避免宗教信仰的排他與封閉，人人也不必流落街頭，為名利而奔競爭逐，因為生命的高貴本自俱足，不待外求。儒道兩家的人文義理可以經得起理性批判，也為當代人类的宗教衝突與現實功利提供超越性的精神出路，所以台灣文化以儒道傳統為認同歸屬，不是基於情感依戀，而是以修養的德行之路，來救濟當代台

灣社會的價值迷失與整體人類的生存危機。「返本」是台灣成為「文化大國」的重要資藉，穩住自家文化精髓，再結合鄉土的滋養與世界多元文化平等對話，台灣可以立足國際，為世界文化注入清流。

肆、以人文教養為根基的台灣教育主體性

儒道兩家都從形上天道的根源基礎，對人性的良心和天真給出高度肯定，通過儒家的良心自覺，能喚醒人的自尊自重，免於人性墮落，同時立人倫大本，建立社會理序，這是「內聖外王」的理想實現；藉由道家的虛靜觀照，讓儒家生命理想與淑世情懷的直下擔當，不會變成傲慢偏見與威權宰制，亦不會造成人際關係的緊張對立，儒道相互為用，可以確保人文教化中的生機活力與價值方向。

台灣近年來以西方民主科學為主流思潮，儒教被貶抑為封建專制的落伍思想，父母與師長的權威淪為空殼，資本主義消費文化與反抗傳統的個人主義氛圍，動搖待人接物的禮制規範與立身處世的原則操守，拼經濟的代價是扼殺人文文化成的理想，人文教養崩解之後，直接衝擊家庭和諧與校園倫理。以儒、道精髓為根基的人文教養，可以確保「做人」的基本操守，實現「教人成人」的理想，同時安定人間的分位理序與和諧關係，在世界潮流中不會盲目迷失。以下從自家文化來啟發人文教養的三項重點，期能為台灣教育主體性的建立拋磚引玉。

一、敬天

我國文化傳統禮拜「天地君親師」，王邦雄指出：

天地生萬物，聖人生百姓，父母親生兒女，老師生學生，我們永遠對「生」我們的對象禮拜，這種宗教情懷很有人文意義。（王邦雄，1999：236）

儒道兩家皆以形上天的超越性，作為萬物存在的根源基礎，同時又以人的天生之德來聯繫人與天的親密關係，良心或天真的朗現就是天道在人間的體現。「敬天」不是對神秘主義的崇拜，而是敬仰天地生成萬物的大德，對宇宙

萬物的本源保持莊嚴虔敬的神聖感，由此把人推向一種「超越」世俗的狀態，達到再生的精神性創造。

由於人性的良心與天真從「天」而來，「敬天」的同時也喚起良心、天真的覺知，奠定「做人」的自尊自重與處境分位，不再徬徨無依，失去心靈的安頓之所。如果純粹以西方自然科學的眼光立論，超越世界的「形上天」將驟然降格為經驗世界的「自然天」，人性的神聖本源失去根基，內在自足的高貴性無法確立，最後只能向外求索，在「馳騁畋獵，令人心發狂」《道德經十二章》（樓宇烈校釋，2006：28）的境地中自困自苦，衍生虛無、焦慮與憂鬱等精神病態。科學知識排除人性價值與情感因素，以邏輯運作與經驗證據來建立客觀性，無形中壓縮人文心靈的空間，使人逐漸失落倫理精神，這是當前人類處境的共同危機。中國人文傳統的「敬天」是把天道生物、成物的精神引到人間，開啟心性修養與成人之道的精采。「教人成人」的教育本原也由此確立。

二、孝親

父母親是人間世界重要的生成動力，我們的自然生命從父母來，儒家的倫理常道也以家庭為始。《論語》有言：「君子務本，本立而道生，孝弟也者，其為仁之本與？」《論語·學而二》（謝冰瑩等編譯，1987：66）孝弟是行仁之本，仁心的呈現由最親近的親長處表現，有親親之心才能推而廣之，尊重他人與愛物（王邦雄等，2003）。莊子對於親子天倫也有深刻的體認，他提到：「子之愛親，命也，不可解於心。」〈人間世〉（陳壽昌，1977：60）兒女愛父母是血緣親情的天生命定，一生愛父母，這是解不開的命，所以也不必解。儒家以孝親為仁心發用最切近的起點，當宰我質疑守喪三年的禮制時，孔子答以：「食夫稻，衣夫錦，於女安乎？」《論語·陽貨二十一》（謝冰瑩等編譯，1987：276）守喪禮制是外在規範，重點在反求諸己的真切感受，安或不安是仁心自覺，孝親不是教條，而是人性的自然流露。道家以為愛親是命，既然是天生命定，愛父母就不是外在的道德規範，而是內心深處的自然情感。儒、道兩家都以孝親為人性之常，這是「做人」的根本，也是文化傳統的維護與弘揚。

三、尊師

人的存在有自然生命與精神生命兩面向，自然生命從祖宗父母來，精神生

命從教育來，教育變化氣質，開啟人的心智慧命，這是價值創生的歷程，可媲美天地生化萬物的神聖意義。

《論語》有一段記載，描述子路夜宿石門，第二天要出城的時候，看守城門的隱者問他：「奚自？（你從哪裡來）」子路直接回答：「自孔氏。」《論語·憲問四十一》（謝冰瑩等編譯，1987：237）這樣的答覆反映出「師門」在中華文化傳統中的獨特意義。中國人很重視家門與師門兩大出身，家門傳香火，師門傳薪火，兩者分別延續著家族與文化的命脈。對中國人來說，「永生」不是寄託在未知的天堂或西方極樂世界，而是在世代相傳的譜系與文化綿延中。教師的「傳道」是稟承天道化生萬物的「創生」之德，在學生身上開啟價值創造的生機，所以自古以來強調「尊師重道」，對教師給予相當禮敬，因為「師嚴而後道尊，道尊而後民知敬學」《禮記學記》（王夢鷗註譯，1990：602），如果教師不受尊重，學生也很難敬謹看待學習的意義。

固有傳統對教師尊崇有加，因為教師是社會的「傳道」者，要教導每一位學生依良心來做人而成為好人，「教人成人」的高貴性與神聖性由此而來。尊師不是威權的產物，而是因為我們的文化傳統把「生人」和「救人」的希望交由學校教育來承擔，不像西方仰賴教會神父或牧師的接引來安頓生命。資本主義社會以教育來開發人力資源，漠視教育的神聖意義，教師地位日漸式微，家長不把教師看在眼裡，學生也有恃無恐，師生關係緊張，人文教養的力量崩解衰頹，形成台灣社會的嚴重隱憂。

文化傳統是源遠流長的歷史進程中，一種通貫民族心靈與認同歸趨的內在精神，不是保守和威權的同義詞。中國文化把敬天、孝親與尊師視為「做人」的根本，天道提供超越依據，給人生向上超越的精神力量，敬天是敬仰天地萬物的根源基礎和生成之母，體認人性的良善從天而來，天人之間可以通過主體修養而緊密聯繫。至於人間的兩大生成力量從父母與教師來，父母生兒女是自然事實，教師「生」學生是價值創生，兩者都是個人生命成長之所繫，孝親與敬師是對「生」的禮敬，也是人文教養的具體落實。唯「生」與「長」是人間歌頌的至高價值，「生人」者如果缺乏高度自覺，難免自以為是，讓責任感與使命感變相成為控制和占有，對孩子造成無比的壓力。所以父母和教師必須同步成長，尤其要有道家「生而不有，為而不恃，長而不宰」《道德經第10、51章》（引自樓宇烈，2006：24，137）的智慧涵養，來化解心知執著與人為造作，才能避免權力衍生的傲慢與偏見，讓親子關係與師生關係和諧無憾。

伍、結論

本文由文化自覺來論述台灣教育主體性的建立，回顧1945年以後台灣文化發展有來自官方與民間兩方面的力量，兩者的趨向有調和與相異之處。根據李亦園的研究分析，在1945-1967年間，中央政府重在安定社會與發展經濟，缺乏主動發展文化的計劃，1967年為對抗大陸的「文化大革命」而成立中國文化復興委員會，唯其政治意義高於文化功效。1977年擔任行政院院長的蔣經國接續推動文化建設與成立文建會，工作內容偏重維護文化資產等具象可見的文化項目，忽略無形的文化價值與理念的培育。至於民間文化的趨向則可以分為光復初期的殖民文化摒棄、50年代因中共威脅而生的文化防衛、60年代社會工業化促成多元文化趨勢、70年代感受到現代與傳統、西方與本土之爭的兩極化危機，而有文化尋根與回歸鄉土熱潮、80年代經濟成就斐然，商業取向的大眾文化流行，文化自主與創造的精神喪失（李亦園，1992）。

李亦園的分析雖然僅至80年代止，不過延續商業取向的大眾文化發展，從90年代至今，資本主義的文化特徵日益明顯，大眾傳播媒體充斥物化的消費文化與功利價值，西方文化（尤其是美國）也挾其經濟優勢，在自由競爭的市場邏輯中，以商品姿態傾銷入台，連學術文化也難逃西方理論的移植與加工。長期以來，台灣文化缺乏深厚的耕耘基礎，再加上西方文化強勢衝擊，使教育的主體性嚴重失落。本文分析教育主體性的意涵至少有兩方面：

第一是強調教育超然於現實功利的內在價值，穩固「教人成人」的理想實現；

第二是擺脫受殖民或移植模仿西方理論的附庸地位，立足自家人文傳統與特殊歷史、地理背景，來建構教育理論與實踐活動。

由於我國儒、道的人文傳統皆以生命關懷為主軸，著重主體生命的精神天地與價值世界的開展，由此文化自覺而挺立的人文心靈，與「教人成人」的教育理想相輔相成，最後同歸於一。

台灣因為特有的歷史背景，得以吸納異質的文化元素，而呈現多元風貌，同時也因緣際會繼承中國文化的精髓，而具有縱貫千年的文化厚度。不過由於政治認同的不確定性，以及近代西方文化的強勢力量，連帶使文化認同出現危機。本文認為，台灣延續中華文化慧命，這是成為「文化大國」的憑藉，也是台灣的優勢。尤其儒家與道家從形上天道的根源基礎，確立人性的良善本質，通過儒家的良心自覺，挺立人格莊嚴，安定社會理序；藉由道家的致虛守靜，

能化解權力傲慢，增進人我與物我的和諧關係，兩者相互為用，可以確保人文教化中的生機活力與價值方向。從儒、道人文精神而來的敬天、孝親與尊師，是做人的根本，也是人文教養的根基，通過敬天為教育建立「教人成人」的形上本源，藉由孝親與敬師安定教育文化的軌道倫常，一方面強化父母和教師的自我成長與自尊自重，另一方面新生代由孝親、尊師而知「敬學」，對學習保持敬意，學習成效也事半功倍。台灣教育的主體性就在確立教育本源與教人成人的理想實現中彰顯出來。

參考文獻

- 王邦雄（1999）。**人生的智慧**。台北市：幼獅。
- 王邦雄（2010）。**老子道德經的現代解讀**。台北市：遠流。
- 王邦雄、曾昭旭、楊祖漢（2003）。**論語義理疏解**。台北市：鵝湖。
- 王夢鷗（註譯）（1990）。**禮記今註今釋（下）（四版）**。台北市：台灣商務。
- 牟宗三（1994）。**中國哲學的特質**。台北市：學生書局。
- 行政院教育改革審議委員會（1996）。**教育改革總諮議報告書**。台北市：作者。
- 朱敬一、林全（2010）。**經濟學新視野**。台北市：聯經。
- 呂正惠（2002）。跨世紀台灣發展的展望——「脫亞入歐」，還是回歸本民族。載於黃俊傑、何寄澎（主編），**台灣的文化發展**（頁11-18）。台北市：台大出版中心。
- 李亦園（1992）。**文化的圖像（上）——文化發展的人類學探討**。台北市：允晨。
- 沈清松（1992）。**解除世界魔咒——科技對文化的衝擊與展望**。台北市：時報。
- 沈清松（1993）。從現代到後現代。**哲學雜誌**，4，4-25。
- 沈清松（2001）。**台灣精神與文化發展**。台北市：台灣商務。
- 林詠梅（譯）（2000）。林茂生著。**日本統治下台灣的學校教育——其發展即有官文化之歷史分析與探討**（Public education in Formosa under

- the Japanese administration: A historical and analytical study of the development and the cultural problems)。台北市：新自然主義。
- 陳昭瑛（2002）。啟蒙、解放與傳統：論二〇年代台灣知識份子的文化省思。載於黃俊傑、何寄澎（主編），**台灣的文化發展**（頁19-58）。台北市：台大出版中心。
- 陳壽昌（1977）。**南華真經正義**（再版）。台北市：新天地。
- 許倬雲（2002）。台灣文化發展軌跡。載於黃俊傑、何寄澎（主編），**台灣的文化發展**（頁11-18）。台北市：台大出版中心。
- 黃光國（2001）。文化的反思·典範的重建。**思與言**，39（4），1-28。
- 黃武雄（2004）。**學校在窗外**。台北市：左岸。
- 黃俊傑（2002）。歷史經驗與國家認同。載於黃俊傑、何寄澎（主編），**台灣的文化發展**（頁261-290）。台北市：台大出版中心。
- 葉啟政（2001）。**社會學和本土化**。台北市：巨流。
- 黃崑嚴（2004）。**黃崑嚴談教養**。台北市：聯經。
- 溫明麗（1999）。當代台灣教育哲學典範之轉移。**哲學雜誌**，29，48-69。
- 楊照（2005）。**10年後的台灣**。台北縣：INK。
- 賈馥茗（1992）。**全民教育與中華文化**。台北市：五南。
- 廖咸浩（2002）。合成人羅曼史：當代台灣文化中後現代主義與民族主義的互動。載於黃俊傑、何寄澎（主編），**台灣的文化發展**（頁91-125）。台北市：台大出版中心。
- 樓宇烈（校釋）（2006）。**王弼集校釋**。台北市：華正。
- 歐陽教（1991）。**教育哲學導論**。台北市：文景。
- 歐陽教（1996）。教育的概念分析。載於歐陽教（主編），**教育概論**（頁1-32）。台北市：師大書苑。
- 薛曉華（1996）。**台灣民間教育改革運動**。台北市：前衛。
- 謝冰瑩、劉正浩、李鑒、邱燮友、賴炎元、陳滿銘（編譯）（1987）。**新譯四書讀本**。台北市：三民。
- 戴國輝、葉芸芸（1992）。**愛憎2,28**。台北市：遠流。

