

教育研究集刊
第七十輯第一期 2024年3月 頁123-161

兩種本真理念對自主性作為教育目的 之反思

簡成熙



摘要

1960年代倫敦路線的R. S. Peters等人承繼啟蒙時代理性之傳統，開展自主性（autonomy）作為教育目的。同一時間，在英、美分析的教育哲學蔚為主流時，來自歐陸的存在主義也同步影響英、美。存在主義的本真（authenticity）重視自由、抉擇，與自主性有著類似但不同的旨趣。同屬英國倫敦路線陣營的D. E. Cooper、M. Bonnett都致力於歐陸思潮的開拓，企圖以存在主義本真的理念來反思Peters等人所倡導的自主性。C. Taylor另從社群主義的立場挑戰自由主義自我觀，也提出本真倫理學。Taylor認為，自由主義的自主性讓自我根無著處。他希望藉由本真性的討論，檢討自由主義的不當設定與影響，豐富自我觀，並厚實人類文明。H. G. Frankfurt也從意志（will, volition）的探索，提出意志的必然來修正理性在自主性所扮演的角色。本文希望經由存在主義及社群主義開展的兩種本真理念，反思倫敦路線自主性作為教育目的，體現教育哲學厚實教育目的與理想的積極意義。

關鍵詞：本真、存在主義、自主性、社群主義、教育目的

簡成熙，國立屏東大學教育行政研究所教授

電子郵件：chenghsi@mail.nptu.edu.tw

投稿日期：2023年05月12日；修改日期：2023年09月04日；採用日期：2024年03月01日

Reflections on Autonomy as the Aim of Education Through Two Streams of the Idea of Authenticity

Cheng-Hsi Chien

Abstract

In the 1960s, the scholars of the London Line, including Peters, Hirst and Dearden, inherited the tradition of rationality from the Enlightenment, and developed autonomy as the educational aim. When analytic philosophy of education in British and American had become the mainstream, existentialism from Europe also had influenced Britain and America at the same time. Compared with autonomy, existential authenticity values freedom and choice, and has a similar but different emphasis from autonomy. Bonnett and Cooper, both from the London Line in Britain, were committed to the development of the European trend of thought with the existential authenticity and attempted to reflect on the autonomy advocated by Peters and other scholars. The communitarian scholar C. Taylor challenged the liberal view of the self and proposed the ethics of authenticity. Taylor argued that autonomy of liberalism leaves the self unencumbered and rootless. He hoped to review the improper setting and influence of liberalism

Cheng-Hsi Chien, Professor, Graduate Institute of Educational Administration, National
Pingtung University

Email: chenghsi@mail.nptu.edu.tw

Manuscript received: May 12, 2023; Modified: Sep. 04, 2023; Accepted: Mar. 01, 2024.

through the discussion of authenticity, enrichment of self-view, and consolidation of human civilization. This paper aims to reflect on the autonomy as the aim of education advocated by the London Line through two streams of authenticity developed by existentialism and communitarianism, and to demonstrate the positive significance of educational philosophy in strengthening educational ideals.

Keywords: authenticity, existentialism, autonomy, communitarianism, educational aim

壹、緒論：問題的提出

「只要我喜歡，有什麼不可以」——是臺灣1980年代經濟起飛後很流行的廣告詞，反映了西方世界自由主義所高喊「做自己」的表象。倫敦路線的R. S. Peters、P. H. Hirst、R. F. Dearden等學者曾縝密地開展「理性自主」或「個人自主」作為教育目的或理想（Dearden, 1975）。但是，存在主義也同時重視自我抉擇、為自己負責等人生重大議題。倫敦路線的學者不預設實質人生目的，將理性作為程序原則，希望透過理論性活動（theoretical activities）的學科，如數學、自然科學、文學等，培養學生的理性自主，以自行抉擇幸福人生。存在主義則認為，正是理性讓人遠離了生活的真實面向，沒能正視人生的荒謬，情感才應介入世界，讓人更像人。教育重點同樣重視自由、抉擇，但著重點顯然不同。

值得注意的是，倫敦路線當年論述自主性時，也用到了本真（authenticity）的字眼，如Peters（1973, pp. 123-125）認為，人們稱得上是自主，要能滿足三個重要特徵：本真性、理性反思（rational reflection）與意志力（strength of will）。Peters在此的本真性重點是強調人們的態度信念，不能是人云亦云（non-artificial），不能完全受制於權威習俗。Dearden（1975, pp. 9-10）也重新詮釋自主性：人們出於自行（initiative）判斷的程度、對於那些判斷堅持（firmness）的程度、進行判斷時，各項標準背後盤根錯節反思的深度（depth）。幾乎完全符應於Peters前述自主的三個特性——本真性、意志力、理性反思。雖然Peters（1973）也用了本真性的字眼，李奉儒（1997，頁158）將Peters本真之詞譯為「真確性」，較為接近Peters〈自由與自由人的發展〉文中意旨，林逢祺（1992，頁139）探討Peters教育理念時將之譯為「真切感」，本真涉及關心與同情，應是取材自Peters〈道德發展和道德學習〉一文的內涵（Peters, 1974a, p. 373）。不過，由Dearden的說法也可看出，Peters之本真用語的重點仍是接近理性的自我抉擇，不受制他人的意思。

其實，二十世紀第二次世界大戰後，美國教育學界就已受到存在主義的影響。在還沒有受到英國分析傳統影響前，就有學者探索本真的教育意涵（Harper, 1955; Kneller, 1958, pp. 42-56; Morris, 1966, pp. 46-51）。1990年代以後的一些文

獻，如Leahy（1994）結合歐陸存在主義學者、文學作品與美國M. Greene、N. Noddings的論述，希望從哲學與文學中重探教育的意義。他在1990年代，將本真與自主加以對立，其有如下筆觸（Leahy, 1994, p. 447）：

簡而言之，本真可以看成是個人的態度，指向自由、義務的責任；個人經由對話、相互認可、親密、關懷所整合的理性與情緒，用以構成道德個體的自我。擁護本真的倫理與擁護自主性的倫理是相當不同的。

倫敦路線傾向歐陸思潮的Cooper（1983）、Bonnett（1978），都曾詰問Peters、Dearden師徒以本真來詮釋自主性，並不能真正彰顯存在主義F. Nietzsche、M. Heidegger、J.-P. Sartre等人之詮釋觀點。他們二人都從存在主義的文獻中，探討本真在教育的意義。2000年後，Bonnett與Cuypers（2003）更直接將自主性與本真成對並列，申論整理其教育意涵，本真也逐漸成為教育哲學關切的重點，紛紛吸引學者加以探究（Sarid, 2015; Thompson, 2015; Trubody, 2015; Vu & Dall’Alba, 2014）。徐永康（2015）同樣也將自律、本真作為對照，是臺灣少數探討類似議題的研究。

除了學者所發掘的存在主義本真教育意涵外，社群主義學者Taylor（1991）更有專書探討本真倫理學，探索西方本真發展淪為自主性的淵源。C. Taylor主要是檢討自由主義的個人主義成為時代精神時，相對主義、自我創發當道，將本真帶入歧途，他希望重新賦予傳統之本真意涵，厚實自我的文化泉源，也與存在主義有不同旨取。存在主義的本真，重視自我的率性，很容易被視為導入嬉皮式的隨性與虛無。如何不流於主觀主義所帶來的價值虛無，是存在主義教育學者的重點。社群主義珍視文化傳統，更不希望流於主觀相對主義，如何賦予本真性自由的意涵，而不受制於傳統束縛，也是自由主義質疑的重點。Taylor的本真觀，雖然沒有直接批判倫敦路線的自主性，但Taylor的立論點是著眼於啟蒙以降的個人主義、相對主義與工具理性，也算是對自由主義自我觀的挑戰。他對傳統的重視，也能與存在主義的本真互補。筆者認為這兩種本真理念不僅可相互激盪，也都能反思或會通倫敦路線自主性作為教育目的之主張。

此外，Bonnett與Cuypers（2003）在對照自主與本真理念時，引入Frankfurt

(1998, 1999)對愛、意志(願)(will, volition)的分析,說明其對自主性的影響與構成。他們認為Frankfurt的討論也涉及存在主義學者M. Heidegger、J.-P. Sartre之觀點(Bonnett & Cuypers, 2003, p. 328)。Frankfurt探索傳統決定論、意志自由的爭議,發掘意志在決定、評價、認同所扮演的角色,Cuypers(2018)做了最完整的說明。Sarid(2015)將Taylor的本真討論界定成主動與被動的本真,探討三個問題:自主性與本真的關係、本真文獻中對於關懷(掛心)的態度、知識和認同構成中的主觀、客觀問題。鑑於臺灣教育學界仍乏相關引介,筆者將以前述文獻為基礎,加以討論。

經由以上文獻背景說明,筆者認為從諸位學者對本真性的探討,特別是存在主義及社群主義開展的兩種本真意義,來反思自主性作為教育目的,有其重要的學術意義。倫敦路線之Peters、Dearden等人的自主觀,簡成熙(2020a)已經做了完整的討論。本文希望接續討論,首先溯及有關本真的字源意義以及早期美國學者如Kneller、Morris的討論,再引介Cooper與Bonnett兩位同隸屬倫敦路線的學者,從Nietzsche、Heidegger J.-P. Sartre等人思想中對本真概念之發揚,筆者將集中在他們與Peters等人的對話。之後,分別討論Taylor從社群主義立場翻轉本真的理想,以及H. G. Frankfurt從意志的觀點來詮釋自主性的說法。最後,以Sarid(2015)揭示的架構整合自主與兩個本真理念以作結。筆者希望透過對本真與自主性概念的梳理,能體現教育哲學厚實教育目的與理想的積極意義。

貳、存在主義的本真意涵

一、本真的字源與存在主義的精神

Thompson(2015, p. 604)探討本真的字源,如是說:

Authenticu英文字是中世紀後期受古法語影響而出現,而古法語受晚期拉丁語的authenticus,以及希臘文authentikos的影響。十四世紀進入英語的使用中,最先是指第一手的權威(firsthand authority),或是原初(original)之意,四百年後又挪用了真誠(sincerity)之意,從而改

變了人際互動，從人際互動的禮俗或常規邁向人際關係中的忠於自我（true to one's self）。亦即，本真發展成個人根據其動機或意向定位其行動。

從歷史脈絡來看，D. Hume是第一個運用本真字眼代表事物原件或真跡（authorship）者，不過，Hume並沒有賦予自我真實的面貌，德國觀念論則希望賦予自我形上效力。如I. Kant的超驗自我取代執著於個人的經驗自我，將神的創造功能賦予了人，人們的自我創造得以可能。G. W. F. Hegel也反對所謂誠實的自我，他的論述與存在主義所重視的情感有別，Hegel認為所謂誠實或真誠，只不過是順應某一時代，他稱之為倫理（Sittlichkeit），仍然受制於社會、法律與文化節制。誠實的個人（honest individual）必然不斷處於自我疏離、雙重標準、衝突價值之中，充其量只是偽君子，缺乏真正的自由。在Hegel看來，絕對精神是在自我不斷辯證的過程，絕對理性才能獲得真自由（Golomb, 1995, pp. 9-11）。

Golomb（1995, p. 7）認為界定本真的哲學意義有其困難，想要界定本真「意義」的本質，很容易陷入本質主義，必須放棄本真所謂的客觀意義。他直接探討S. Kierkegaard、Nietzsche、M. Heidegger、J.-P. Sartre、A. Camus等存在主義學者的思想。法國的Sartre並沒有明確用本真的字眼，傾向於用其負面性來表述，也就是透過其匱乏，如壞信念等（bad faith）等來襯托真誠的意義。Sartre透過嘔吐、抉擇、荒謬、責任等的語彙，使存在主義「真誠面對自己」的口號流行西方世界。

Trilling（1972, p. 27）在其《真誠與本真》（*Sincerity and Authenticity*）一書，界定真誠是一種自我的品質，是個人對外聲稱與內在情感的一致。真誠的標準之一是「社會原則與個人實際行為的一致程度」。真誠在此隸屬社會領域，有客觀的檢測標準。本真則反對這種靜態的狀況，強調化成（becoming）、自我超越（self-transcendence）、自我創造（self-creation）（Golomb, 1995, pp. 8-9）。一般用語是將真誠（sincerely）與True（真理）、誠實（honest）視為同義語。但這三個概念卻無涉於存在主義者所理解的本真生活。對存在主義者而言，本真與這三個概念之差別，在於反對傳統真理概念，以及由之產生的真誠理念。存在主義革命的核心是用真（truthfulness）來取代真理（truth），用個性本真（personal

authenticity) 來轉化客觀真誠 (objective sincerity) (Golomb, 1995, p. 8)。

讓我們回到直接用本真字眼的Heidegger的字意。Heidegger所言本真在德文的字根eigen, 有自我、陌生、獨特的含意, *eigentlich*發展成真實的意義, 與英文的authentic有類似意思。而authenticity也來自希臘字根autos, Heidegger詮釋成自己經手 (done by ones own hand)。Heidegger語彙中的*eigentlich*、*uneigentlich*, 並沒有英文中authentic為真, inauthentic為假的意思 (Trubody, 2015, p. 18), 甚至於Heidegger也聲明他是在描述本真、非本真兩種面對世界的態度, 而不是做價值判斷。

筆者檢視美國學者Kneller (1958) 的作品中對Heidegger本真概念的描述, 德哲區分being與Being, being代表個別的事物或人, 後者包含前者, 還涉及傳統被視為存在的關係、運動、功效等 (p. 44)。Heidegger強調人的自我存有 (man's own self-being), 人不僅僅是宇宙的另一實體 (another substance), 也不僅是能認知所處環境的主體。與其他動物相較, 人是創造者, 也是自己經驗的主體。人經驗的真實面在於開展其being時對於責任的接納, 以發展成熟的自我 (p. 45)。Heidegger所理解的此有 (*Dasein*) 是在世存有 (Being-in-the-world), 此有不僅是像樹木、石頭般棲居於世界。除了事物外, Being也有其工具性意義, 如可描述的數學形式、動物求生形式, 但是, 此有才是真正的存在 (p. 46)。在世存有的此有, 類似書之於抽屜, 人棲身於家。但前者僅是空間的意涵, 人棲身於家卻是安居在那兒, 家是人主動經驗之所在。此有的「那兒」 (there, *Da*), 說明了在世存有人們存在的意義。若我們以這種立場來審視人類的存在, 而不是汲汲於所見的事物 (things-seen) 與所用的事物 (things-used)。若此, 人們不會被人造物或遠離真實的面具所掩飾, 也就能過本真的生活 (Kneller, 1958, p. 46)。

雖然學者們檢視Heidegger的文本, 都同意他並沒有賦予本真或非本真價值判斷的意義, 但是從前述Kneller的詮釋, 或其他受存在主義影響的詮釋, 乃至於Heidegger自己論述人在世存有可能的「沉淪」 (fallenness, 德文*Verfallenheit*)、希冀以決斷 (resoluteness, 德文*Entschlossenheit*) 來說明本真 (authentic, 德文*eigentlich*) 與否 (Cooper, 1983, pp. 8-19)。固然, 本真並非像鑑定畫作般有客觀標準可茲界定, 「沉淪」也不是中西字面上的負面意思, 而是代表人類在世存

有的現象——人們會在芸芸眾生中，由他人來決定我們生活，而不承擔自己的存有，不正視自己的可能性，甚至於逃避。再加上Sartre膾炙人口的文學筆觸，這實在很難不讓人賦予本真價值判斷的正面意義。特別是處在當下科學主義、實證主義的框架（enframe）下，復考量時下資本主義的消費邏輯，教育學者當然希望藉著倡議本真的理想，改善現代社會非本真存在（inauthentic existence）的缺失。

Vu與Dall’Alba（2014, p. 785）也從Heidegger在世存有的理念，指出邁向（becoming）本真涉及公共與個人層面，他們具體指出四個特徵：（i）本真是體現在公共的存在中，（ii）本真與非本真不是二元對立的，（iii）本真是一種存有的覺醒，（iv）本真是無止境的開放歷程。而Golomb（1995, p. 13）整理眾學者論述本真與倫理的關係時指出，有些人雖然理解應然、實然的鴻溝，但他們會選擇接受傳統應然的倫理規範，視之為實然；他們可以採取Nietzsche式的虛無反撲，也可以浪漫式地看待「應然」，更可以重新賦予本真超然的應然（transcendental ought）意義，Golomb的歸納也大致表達了本真同樣具有倫理上的積極意義。

二、Morris著作的本真觀

Morris（1966）在討論存在主義與教育時，也特別重視自由的問題。他在第二章中，指出傳統哲學所重視的自由，其實是將自由依附在一些被哲學、宗教或社會認可的基礎之上。分析哲學認為存在主義很多立場都是「無根據的」（baselessness）、獨斷（arbitrary）、無法證成（unjustified）、沒有理由的（unfounded）。其實，分析哲學也無法讓自己免於成為獨斷仲裁者（arbiter）的指控，因為各種論證或理由，其仍得不斷接納另一種「更高」的仲裁（Morris, 1966, pp. 41-44）。如果要避開這種無限溯源的指控，Morris調侃地說，乾脆聽令不具人格的原則（impersonal principle）來解決紛爭，任憑所謂最終原則行事即可（簡成熙，2022，頁20）。Morris在此的提問，不僅是在諷刺啟蒙康德的理性、先驗的道德傳統或是神令論，更說明了上帝之死所帶出的積極意義。

Morris是要強調倫理的空性（ethical nothingness），不訴諸於既定的原則，適足以說明存在主義看似「無根據」之立場，正反映了自由的個體在做決定時，

是揭示了自身做決定的原則，也正在創造價值。若說這是獨斷，在此的獨斷，不是個人邪惡的享樂主義，反而是世上任何價值的基礎。人的自由主體性，像是擁有空白支票可任意填寫金額數目的主人，雖然代價驚人，但是人若懼怕此一代價，要訴諸所謂的證成或基礎，反而錯失人主體自由的價值（簡成熙，2022，頁20-21；Morris, 1966, p. 45）。存在主義的自由，不只是選擇，而是在於當事人對於自己自由的覺察（awareness），這才是本真的精神。

Morris（1966, pp. 105-110）曾反思教育的四種定義，其一是最古老的「引出」（lead out）人類共同的本質，或者是來自拉丁文字源的「滋養」（nurture）。其二是「傳承」（taking on）或承接（taking in）人類的精華。其三是在人們所處的社會文化中來塑造（shaping）個人。最後，則是J. Dewey連繫哲學與教育的「如果我們願意把教育看成是邁向自然或所有人類根本的性情、理智、情緒的形塑歷程，哲學可以界定成是教育的普遍原理」。Morris認為，存在主義認為這四種教育看法錯誤的地方在於都把年輕人看成是物件（things），可以用某種方式加以運作（worked），以便成為他們原先認為「應該」（should）的模樣。這些教育定義雖也都宣稱可成功地將學習帶入自我決定的態勢，Dewey也更重視學生的參與、分享，但是在Morris看來，Dewey仍然認為最終仍取決公共的結果（public consequences）。Morris在此與Kneller（1958）詮釋存在主義時，對Dewey的評論類似。Kneller（1958, pp. 35-36）指出，美國社會在杜威實驗主義（experimentalism）、兒童中心或各式科學心理學所主導的個別差異理念下，重視社會互動經驗，所謂的探究、共識、歷程，反而使人失去本真自由（authentic freedom）。適應社會獲致的和諧，並不能使人逃離孤獨。社會適應的結果，反而使人無家可棲（homeless）——放棄了本真自我——那才是人們真正的心靈歸宿（簡成熙，2022，頁21）。存在主義的教育立場是，教育如果是真人性，必須喚起學習者的覺察，對於自己身為世上獨一無二主體存在的覺察。Morris指出：

年輕人能充分覺察他自己才是其生活的主宰，覺察其必須為生活而負責的事實，以及自己聲明人類應該是什麼樣子——這樣的個體已經超越了理智的訓練、書本知識、文化傳承，以及超越了各種所謂「根本的性

情」，進入我們之前論及的奇特、至高的人性殿堂。達到了其超越教師、書本，創造自我價值的殿堂。（Morris, 1996, p. 111）

美國學者在1950、1960年代對於存在主義教育觀的引伸，都不認為Dewey或進步主義以兒童為中心、發現教學等所重視的學生自由、興趣等能真正彰顯本真的教育精神，這與接著要探討的Cooper（1983, p. 5）異曲同工。

三、Cooper的詮釋與對倫敦路線的挑戰

Peters可能是想豐富分析典範的多元視野，在1973年從美國延攬D. Cooper加入倫敦路線，他與M. Bonnett、R. K. Elliott三人可算是2000年前倫敦路線展現歐陸思潮研究典範的代表人物。Cooper在1983年出版的《本真與學習：尼采的教育哲學》算是倫敦路線以本真性來挑戰「自主性」的代表。

（一）本真超克虛無主義

Cooper可能是擔心當時一般人認為存在主義容易導入虛無，探討「本真」時，先歸納Nietzsche對於虛無主義（nihilism）的界定，如S. Petersburg模式，就像河流不斷往前，欲邁向終點，不眠不休的歷程；又如佛教式版本，平和地棄絕這個世界及其價值，消解自我認同。對Nietzsche而言，未經反思地接受既定的信念或價值，也是一種「被動」（passive）的虛無主義。當「上帝之死」後，又增添了兩類虛無的原因。其一，若人們因為信仰的堅實性受到挑戰，處於無依狀態，他們自在地接受人生問題沒有答案，這是一種逃避式的虛無；其二，不能正視挑戰上帝權威的價值，其實是否定人自我意識之能力，這也是虛無。Cooper指出，Nietzsche雖然未明白使用本真這個字，但是若將上帝之死的問題，轉成「如何在類似偶像破壞、負面的虛無主義崩解下，還能過著本真的生活？」之提問，正是Nietzsche思想超克虛無主義的積極意義（Cooper, 1983, pp. 1-3）。

Nietzsche曾擔任過大學古典文字學教授，他深切感受當代社會的教師在教育上要面對的不只是教育的硬體，更是教育中的政策、信念、目的、價值等。雖然，教師們無能為力改變一切，但只要他願意面對，就會涉及本真的探索。其實，20世紀，1920年代德國的學生、戰後巴黎的「存在主義者咖啡館」，還有1960年代加州的嬉皮（hippies），教育領域中的兒童中心、發現教學等，都

涉及是否彰顯本真價值的議題。Cooper指出，當人們面對問題時，很容易不假思索採取預先排除（pre-emptive dismissal）的逃避態度，諸如玩世不恭的輕率（flippancy），或是孤注一擲的狂熱（fanaticism）態度。當表現出漫不經心或憤世嫉俗的輕率時，都未能審慎評估其所排除的價值；孤注一擲的狂熱更錯失了許多其他的可能。這兩種態度等於是先發制人（pre-emptiveness）從而排除了其他的可能，所以遠離了本真（Cooper, 1983, pp. 6-7）。

Cooper（1983, pp. 8-14）進一步指出貌似本真的兩種類型模式。其一，普婁尼阿斯模式（Polonian model），其二，是「達達主義觀」（Dadaist view）。Cooper並沒有對此二模式的背景多做說明。普婁尼阿斯（Polonius）是來自W. Shakespeare的《哈姆雷特》（Hamlet）劇本人物（採梁實秋譯本的翻譯）。他常自以為是地告誡兒女，卻流於虛偽，且釀成悲劇。而「達達主義」（Dadaism）是源自於20世紀第一次世界大戰後的顛覆思潮，認為是舊有秩序、中產階級釀成大戰。達達主義認為虛無才是價值之源，對藝術、設計等方面影響深遠。不過，從教育觀點來看，Cooper並不希望用上述兩種立場來詮釋Nietzsche的哲思。

其一，普婁尼阿斯告誡其子：「要忠於你自己」（To thine own self be true）（梁實秋譯本的翻譯是「不要自欺」）。有許多類似話語，如「做自己」（Be yourself）、「發現你真實的自我」（Find your real self）等，這雖有積極意義，但是這也代表人有多重自我，只有一個是真的，每個人都有其本質，依循其生活，即是本真的生活。這會衍生其他問題，此一真自我會改變嗎？如何找到真自我？又是如何構成？此外，若是追尋的過程過於執著於內省（obsessive introspectionism），只將內省視為自我理解、表現本真的唯一方式，也會產生偏差而走向極端。本真固然與由己（oneself）的信念、價值息息相關，卻無須解釋成自己的一切（not one's self）。普婁尼阿斯模式更極端的是表現出前述的輕率與狂熱，「我就是這樣，別要求我改變」、「我很玻璃心，沒辦法，不要期待我會……」。其二，是所謂「達達主義觀」，認為只訴諸當下的心情，完全不理會傳統標準。這是受到藝術的影響，固然本真字源上有出於自發的選擇、擺脫限制，甚至於是創造之意，Cooper從語言與社會互動歷程說明，「達達主義觀」不能淪為我行我素，「閃婚」（taking the plunge），決不是本真的意思。Cooper（1983, p. 15）認為人之為人最鮮明的特色就是它具有會關懷自身（self-

concern) 的能力，這項能力不是單一的，可以開展出多種力量，諸如，反省其人格、評估所處情境、檢視其使用的語言、反省其追求的人生目標、考慮其行動的價值、檢視信念後的結果、評估情緒反應、思考如何拓展其方案等，這些絕不僅僅是理智的好奇，更是為了影響人之所以成為其模樣或其未來。Cooper認為用關懷自身來詮釋Nietzsche的本真，可以調合「達達主義觀」的缺失，彰顯其優點。

Cooper (1983, p. 16) 認為，像「做自己」的口號是有歧義的。若我們強調代名詞，重點就落在個人本質、固定的自我，或是個人自我發展的法則，人們得以剪裁其生活。但如果重點放在動詞，就會強調人們應該過得像人的真實生活——活出特色，也就是發揮自我關懷的能力。Cooper認為，Nietzsche式的普婁尼阿斯格言「忠於自己」，是要彰顯人們發揮關懷自身的能力，進而開展出自我創造 (self-creating) 的生活，這也是另類討論人類的本質。「成為你自己」，意思是「根據你身為一個人的本質來生活」(Cooper, 1983, p. 16)。「存在先於本質」看似否定人的本質，是為了要凸顯每個人都有鮮明的個性，透過關懷自身，來改變人之為人不可剝奪的那些固定自我的本質，並不是要拒絕人的本質，這才應是「達達主義觀」的積極意義。正如所有畫作真跡的「本質」就是每件作品都是「原創」，許多人心目中的Nietzsche就是達達主義觀的我行我素，Cooper (1983, p. 14) 卻認為深入瞭解Nietzsche，就會同意並不是如此。

Cooper進一步區分，關懷自身，同時涉及情境的關注 (situational concern) 與投射的關注 (projective concern)。前者是對自我情緒、所處外在環境評估的能力，後者則是對未來計畫抉擇的能力。這兩者不是壁壘分明，而是相互影響。後四章則以Nietzsche文本為例，分別討論真理、道德、社會的意義。Cooper的核心旨趣是從Nietzsche的本真理念挑戰倫敦路線的教育主張。

(二) Cooper從本真性質疑博雅教育

Cooper (1983, pp. 20-21) 在第一章結尾明白提問，倫敦路線教育哲學家如Peters在為博雅教育品牌辯護時，曾假定「個人應該選擇他要成為的樣子是重要的信念」；Dearden論證「新教育目的」時，也需要人們「思考其生活重要領域時，不能不涉及其自我的心智活動」。他們標榜的教育目的是自主性，看似與本真無異，卻與本真理想大異其趣。自主性重視的理性、批判等過於狹隘。Cooper

在第三、四章分別用「養家活口者」(breadwinner)與「老學究」(old maid)來反諷當代效益主義式重視實利、專業技術取向教育之不當，說明倫敦路線雖然也反技術，但是其博雅教育仍未能觀照當代社會的終極歸宿。第四章則完整地對倫敦路線的主張提出批評。Cooper分別從「哲學觀照(philosophical understand) vs. 理性反思」、「理性正統與壓迫」、「理智(mind) vs. 情性(heart)」，加以說明。

首先，倫敦路線的博雅教育只凸顯理性，把知識看成教育的核心，反映各種知識型式的學科更是重中之重，哲學本身也是知識的型式或學科。此未能真正發揮哲學觀照的精神。Cooper (1983, pp. 52-55)筆下的哲學觀照，是強調哲學應該要能讓人們好好生活。哲學觀照是指由各種情境(situations)所構成的人生處境(condition)之探索，是倫理、生活意義的覺察，情感、意志、態度所形成的行動。也就是，情境就是要求人們採取某種態度或行動，人們置身其中的種種情境，構成人類的境況。人類處境中涉及的價值、文化及生活的種種意義，都需要哲學的觀照。Peters等人觀照的重點是透過生活中概念的澄清所賴以建構的知識，來回應人生。對Nietzsche而言，這完全失焦，其興趣不在於對像「愛」、「財富」、「死亡」等的語言分析或概念分析，致力於區分概念真理或經驗真理、綜合命題或分析命題等知識規準或證據問題。Nietzsche無志於為這些術語下定義或提供適切用法。但這並不是無涉於對語言的檢視。人們的語言使用也反映了他們的生活「情境」，人們的陳腔濫調、隱喻、誇張用語、類比、口號、八卦、老生常談等所構成的「情境」，也常常反映著愛、死亡等，但不能反客為主，捨本逐末，一味在概念中打轉，必須真正處理生命所面臨的種種境況 (Cooper, 1983, p. 56)。

再者，Cooper (1983, pp. 58-62)提醒，知識成為正統後，也會淪為客觀的化身。倫敦路線的學者P. Hirst、R. Pring認為建立在知識型式的各學科，都有其檢測的標準與程序，其所發展的知識規則，可以豐富心靈，而且，這套規則還有助於該知識的批判、反思，使學科不斷進步。換言之，學術規則與批判主義是不衝突的。若有人質疑因英文名詞複數要加s是不容批判的，而質疑學術規則的霸權，Hirst等人會說這是英語的規則，不同語言(學門)有不同系統與邏輯，不能錯置，也不能因為這樣，就說語言(學門)內部容不得批判。但Nietzsche正是要

批評這種情形。首先，學科本身不受制於規則，學科發展當然希望建立規則，但這是學科發展的結果，不能拘泥於學科規則。當然，不同學科或活動都有其資格，如園藝與蒐集古玩等。人們投入不同學門或活動，不能完全受制這些學門的規則。此外，許多理智活動標榜的普遍規則是自明的（*truistic*），如不要違反矛盾律、有一分證據說一分話等，這些並不能真正區分執行該學門與否。量子力學違反邏輯規則、意義理論違反數學，這些反而能促進理論發展。許多學科都標榜研究程序，發展其方法，而劃分學科勢力範圍，而加速了學術的保守主義。學術規則不僅規範了學科造型，不允許圈內人特立獨行（*mavericks*），也不讓其他學門撈過界。Cooper（1983, p. 62）指出：

如果「知識」的執行者以強有力方式強化規則治理於其活動中，說這樣不是知識也不是真相，但卻是步入特定且錯誤的知識概念，它會嚇阻年輕人。當將「知識」呈現於年輕人，作為「心靈發展」的重要時刻時，這種嚇阻確實已成了時代趨勢。這不像是那些不雅觀的事物容易被小心以對。大學師生有較多的時間與自由，這種學術正統的嚇阻力量特別容易發生在中小學師生上，也容易在官方教育體制外那些接觸和探索非正統的局外人身上出現。

以此觀點，不能僅憑學術圈內人來定奪理論，他們也不太適合以專業語言傳遞該學門知識。而對於理論涉及的動機、意識形態的假定、「知識」的應用，這些「系譜」的探索，對於接納圈內理論的圈內人，也不特別占有利地位。博雅教育的正統窄化了人們視野，哲學觀照將更能有助於探討人類境況。

Cooper批評倫敦路線博雅教育的第三個層面是過於主智，忽略感性、情感、情緒的面向，他們雖沒有忽略對於情感或情緒的討論，卻是將情感納入理性的範疇。例如，Hirst將藝術列入知識之型式。Peters（1966, p. 33）認為情緒是不同認知分化的表現，受制於不同的信念。要改變人們的情緒態度，要先改變他們看待世界的方式。情緒的培養是著重合宜的評價與反應的習慣，應該用情緒訓練，而非情緒教育的字眼。在Nietzsche看來，這會加深知識消解（*dissolving*）人們對世界的理解，知識在此就像「屏幕」（*screen, veil*）一樣，阻礙了我們與世界的關

係。人們在知識建構的過程，透過計算、分析、實驗，看似建立許多通則，反而阻礙自己的情感，喪失個性（Cooper, 1983, p. 65）。Cooper更舉英國G. Eliot小說《米德爾馬契》（Middlemarch）中的學究Casaubon為例，說明其無法善用情感來豐富自己的人生。

Cooper這三點對於博雅教育的批評，涉及知識型式、知識的客觀性與理性本身忽略情感，都是理性自主作為教育目的表現在教育或課程設計的重要特徵，也等於是對自主性教育目的之反思。

李克寰（2011）以「狂醉奔放之情感教育」、「饗以悅樂之知識教育」、「超乎善惡之倫理教育」、「悲壯奮起之人生教育」來詮釋Nietzsche的文教價值，也大致是Cooper所詮釋Nietzsche本真的教育意義。

四、Bonnett的本真詮釋與對倫敦路線的質疑

M. Bonnett雖師承Peters、Hirst，但他志於歐陸思潮，特別是對Heidegger的探究。當White（1973）企圖修正Peters、Hirst的先驗式論證、內在價值、知識型式，論證理性課程「強迫」的合理性時，White仍是透過對課程活動的分類，認為理性活動必須置身其中，才能深造自得，技術、閒暇等活動則否。在有限的學校時間，若不再提供強制的理性課程，將會嚴重窄化學生視野。二人之間，即曾引起有趣的論辯（Bonnett, 1976; White, 1976）。之後，Bonnett（1978）指出倫敦路線師長們探討自主性、博雅教育等並沒有真正觸及人類境況，他從Heidegger的觀點，詮釋本真性的存在主義意涵。後來，Bonnett（1983）更是從Heidegger對技術的探討，認為科技本質上是一種解蔽，可是在此過程中，科技本身的思維卻成為目的，同時，自然成為被探索、被貯存、算計的對象。人類不思及此，反而沾沾自得，導致匱乏時代的到來。Bonnett（1994）也具體發揚Heidegger的慧見，直接為國小學童的思考教育提供建言。2000年後，Bonnett（2002）更把教育視為詩的形式（form of the poetic），探討Heidegger式學習與師生關係。以下，筆者僅詮釋其本真教育理念，特別集中在Bonnett與Peters對公共標準的論辯。

（一）Bonnett論本真的教育

Bonnett（1976, pp. 111-112）從Sartre《存有與虛無》（*Being and*

Nothingness) 中區分在己存有 (being in-itself) 與為己存有 (being for-itself) 論點，前者解釋的是世界的因果法則，後者才真正連繫人與世界關係，是後者才涉及真正的選擇自由，並以此批評White以理性來論證強迫性課程，其實忽略學生作為人存有面向世界的動機需求。

Bonnett (1978, pp. 54-55) 認為倫敦路線倡議自主性的學者所重視的「由己」(ownership) 的選擇，沒有賦予自我真正的內涵。雖然，他們並不堅持抉擇的內容一定得出於自己，但是強調外在的社會習俗、思想不能是抉擇的原因，仍然是把自我與外在二分。從本真的觀點來看，自我與世界不是二分的，本真才能真正說明自我的構成 (constituting self)。自我的目的、意向、興趣的關注、投射，不是一個定點，是橫互於過去、現在、未來之中。本真所構成的自我，可以是本然的我 (being what he is) 也可以是經過反省、選擇而挪用其他思想成為自我的一部分 (self-appropriation)，二者不能分立，本真是在發展之中存在 (developing authenticity) (Bonnett, 1978, p. 56)。所謂本真的思想或行動，是由構成的自我本身所驅動，「非本真」(inauthentic) 則是構成的自我在衝突之中，「不本真」(nonauthentic) 則是當事人對於構成自我無動於衷。最起碼的本真，Bennett稱之為原生本真 (primary authenticity)，是相當初階的自我察覺，是個人在所處環境的立即反應，順服於直接的興趣。當事人也可能展現出不本真的無所謂態度，也可能歷經非本真，如面臨師長強迫學習。第二階本真 (secondary authenticity) 是經由自我覺察的精進，擺脫幼稚，從人與世界關係中開展良心與責任，能體會失之東隅，收之桑榆 (being-one-possibility-at-the-others)。當然，此一階段也可能伴隨著非本真，而陷入不本真的境況，如對罪感不以為意，默許被外在因素所決定，在群眾中失去自我等。雖然本真發展所建構的自我過程會有許多的問題，甚至可能導入虛無，人們可能也糾結其中，甚至產生懷疑，Bennett (1978, p. 59) 勉勵人們，這就是我們所處的世界，只要我們關心，「非本真」還是比「不本真」要佳，至少還代表當事人的某種關切。Bonnett也勉勵師生，不要因為本真的構成所產生的問題，就嘗試要用理性的意志去強壓在個人之上。選擇唯有在當事人信賴之下，才能留下空間使本真的培養成為可能。Bonnett (1978, p. 54) 雖然同意「自主」涉及人們在特定生活情境的作為，人們根據其自身所處特定情境適切考量後所揀選出來的自我抉擇；「情

境」在此是指人們當下的關切，這不是指客觀性或是「理智地」適切考量，這種選擇之所以是理性的，是指它能體現在情境要求下的諸推理，也就是促動個人在所處情境所關切的恰當理由；不過，無須將之看成是來自於滿足確定客觀的或理論標準的理性強義——表現在作為理論性的學科中。

Bonnett (1978, p. 60) 繼而指出，本真的重點不在於人類本性中的性、侵略、認知，雖然不是要重新界定人類本質，但藉著人與世界的開顯，也開拓人類本性更多元的可能。至少可以反思倫敦路線理性自主教育同時有「失之過寬」(too broad)、「失之過窄」(too narrow)的弊端。就「失之過寬」而言，Peters、White在引領學生進入各種理性傳統、知識型式的課程時，甚至於不惜「強制」，Peters等人當然不是主張高壓，但也不能忽略理性課程不一定對學生都有意義。Callan (1988, pp. 56-87) 在論述自主性時，也指出為了學生日後能真正擇其所愛，而信誓旦旦限縮現在的自由與興趣，理據未必充分(簡成熙，2020a，頁17-20)。在另一方面，理性的課程，會壓縮存在式的自我知識(existential self-knowledge)，也等於是窄化了教育。Bonnett (1978, p. 60) 最後引述Kierkegaard的慨嘆，教育的課程理應成為學生掌握自我的奔馳跑道，啟蒙時代以後出生的人們，教育跑道的課程卻殊少為其提供助益。他期許基層老師們大膽承認時下已陷入智性漩渦，必須重新引出學生內在的勇氣、剛毅、誠實的責任以回應外在的生活世界。

(二) Bonnett與Peters對公共標準的論辯

Cooper在Peters榮退時所編的紀念文集《教育、價值與心靈》，收錄了Bonnett (1986) 〈公共標準與個人意義〉一文，該文很明顯地是對Peters (1974b) 〈主體性與標準〉的回應，也涉及了本真的交鋒。

1. Peters對公共標準的堅持

Peters於〈主體性與標準〉一文中，首先指出西方日益重視的本真性，常常以「創造」(creativity)、「做自己的事」(doing your own thing)之語彙來探詢生活品質的改善，雖然對於抗拒順服消費主義引發的不公不義有其正面作用，但過度的個人主義，也會陷入所謂浪漫的享樂(romantic luxury)。尤有進者，形成了個人專斷(individual assertiveness)。

世界有其給定性(givenness)的本然狀態。但是，知識社會學對於連我

們身處的地球都是人為建構的說詞，或是存在主義對於本真的解釋，卻常否認一些標準。Peters（1974b, pp. 417-418）認為這種反應是對世界的無知（obliviousness）。若溯自希臘Socrates，本真關注於靈魂的堅持，Peters以年輕人譴責越戰、環境污染以及貧窮弱勢者的苦境以展現本真時，他們不正是訴諸於不公不義、遠離苦難等共享原則的名義嗎？個人「選擇」自己的原則時，能夠對諸如公平、遠離迫害、說實話等立場游移嗎？

強調本真論者，也會重視當下——「我現在就要」——對於這種「立即性的意識形態」（ideology to instancy），Peters（1974b, pp. 419-420）援引H. Sidgwick、B. Spinoza，特別是J. Passmore等人的觀點，說明關切、掛心等是橫互於在過去、現在、未來中。溝通、從土地獲得食物、舒緩苦難，到追求真理等，即便是從事猜字等遊戲，立即性的快樂都涉及人類生命中更為永恆與普遍的掛心。Whitehead所論及的崇敬（reverence），並不是侷限於某一時間本身，而是立足於現在，回顧過去、前瞻未來，所提供的對於生活品質的關切。這種關切都與相關的標準相連繫著。許多人認為人文學科不同於自然學科，主觀性很強，Peters進一步娓娓道來人文諸學科如歷史、心理學、社會學、詩與文學、道德與宗教，仍發展出知識型式的理性標準。這些標準連繫著人類之生命。Peters（1974b, p. 427）指出：

毫無疑問，人類所面對世界給定性的壓力，以及在社會傳統中所做出的回應，是以繁複的型式（detailed form）展現出來。這些型式代表了人類生活品質必須考量生活中的諸條件。我們對諸事物的嚮往（wish for）是好奇的，包含各種未經學科化、不成熟的反應。理性在我們面對的這個給定的世界，致力於秩序與貫通，也從反例的探究中協調，企求人類免於挫折、衝突、幻滅與失望。理性不斷讓人們感受到任意的奇想與意志的專斷必須加以限制。理性也提升我們對他人的同情，以確信他人在世界被給定的本然狀態，宣示為了達成自己目的而不惜利用他人是違反了敬人原則（irreverence）。

2. Bonnett的論評

Peters將教育比擬成引領入門（initiation）於公共的經驗模式，企圖調和傳統與進步主義，Bonnett（1986, pp. 120-121）以社會理性論者（social rationalist）稱之，認為其仍有陷入認知主體與外在世界二元論的困境。Heidegger視真理為一種開顯（revealing），安居於事物中優先於所謂正確的判斷，人們說話、判斷、評價時，已經置身於其中，是這種在世存有，而非所謂的公共標準，使人類真誠的溝通與覺醒成為可能。而公共標準，以敬人為例，將之視為法則，很容易抽離內容，也很難想像同情他人無涉情感，只是遵守符合公共標準的法則。Bonnett認為只把本真界定在理性的「做自己的事」，會遺漏許多人生境遇，錯失了忠於自我的責任深意。反之，存在主義認為自由是一種負擔和焦慮的來源，人們常藉著自我欺騙來逃避。明乎此，人們不必高舉負責，反而能夠體認外在情境限制人類的事實，而能承擔行動的終極責任。Bonnett（1986, p. 122）循此思考的重點是，經由這種真正的自我表達，也就是接納個人責任承諾的表達，人們將進入個人與世界的重要關係承諾中，得以彰顯或賦予個人主體意義（meaning-giving subjectivity）。當然，純然的自我（naked mineness）也不可能構成單一的教育價值，本真也不是要消解所有價值，讓人們徹底由己學習，但也絕不是要把公共標準適用所有人（Everyman）。Bonnett（1986, pp. 122-123）指出，理性、公共標準進入心靈之中，所造成的普遍化會使主體喪失人性，成為平庸的客體，將思考歷程機械化。理智運用在公共標準，絕對需要一些感性（sensitivity），這無法標準化，是對事物開放、創意的回應。本真所代表的真實的自我表現，是個人生活及發掘其自身意義之所在，也能促發其感性的自我本性。本真與理性實可相互挪用，而不是要本真單方面從屬於理性。

Bonnett（1986, p. 124）強調人類意識及所期待的生活方式，本來就不能只限定在理性標準的寓所；以此作為事物的原則，必然會平庸化品質，既不是人類生活的全貌，也當然不是人類最根本的特徵。Bonnett（1986, pp. 129-130）強調若將教育完全訴諸理性的公共標準，「創造」只不過是精緻的發明或精巧，「批判」只不過是分析的拆解與重構，這同時會曲解了對人們卓越思想的理解。但是，創造與批判，可視為是一種對事物公共秩序的「暴力」（violence），在自由的空間中開顯自己，這是對公共標準的親密抗爭，從公共標準的支配中撤出，

進而開啟存有（Being）的可能。

Peters雖然沒有提出答辯，但他在〈主體性與標準〉文末（1974b, pp. 430-432），仍指出受制於學校情境，理性的引領入門確實有其困難。學生無感於教師的投入，使教師的努力成為Passmore筆下的「苦勞」（toil），這可能在於整套學校的獎懲機制、考試方式，更連結到學校教育與職場結構，學生置身其間無法完全體會教師所致。再者，過往豐富的人文諸學科，教師們只在乎資訊的消化與模式的模仿，為考試之便，學生也就只以囫圇精熟為能事，以此傳遞理性傳統，當然就失去精神。此外，學者可能太執著且滿足於自身研究成果，以此掌控教學，企圖教出像他們一樣的人，而沒有為學生提供適切的經驗模式。有趣的是，Peters也把這種無奈，視為是世界所給定的本然狀態。雖然立場不同，但與Bonnett對本真所描繪的世界也異曲同工。

Bonnett（2002）詮釋Heidegger論思考，曾把教育視為詩的形式，探討Heidegger式學習與師生關係。詩性思維對生活世界表現出本真態度為：「歡慶態度」、「開放好奇」、「直觀事物整體並接納其原貌」及「接受事物的殊異性」，此與計算性思維（calculative thinking）強調理性運作以「分類、定序、澄清事物的滿足感」、「影響事物」、「尋求控制」、「提出事實陳述」及「探求能判別正誤的真理」有極大差異。倫敦路線之自主性教育目的雖然不堅持計算性思維，但重視理性或批判思考，顯然有別於存在主義本真強調的詩性思維。理性的批判思考與Heidegger式的詩性思考在教育上的價值，筆者將另文探究。

參、社群主義的立場：Taylor回復本真的理想

20世紀第二次世界大戰後西方自由主義歷經與共產世界的冷戰對抗，在政治以及生活方式上都一度成為主流，成為非西方國家邁向現代社會的學習典範。不過，1980年代以後，西方國家內部卻有一股強烈質疑自由主義理念的趨勢，社群主義（communitarianism）是其中代表。Taylor（1991）也訴求「本真」，檢討自由主義所帶給現代社會的弊端，並溯源整個西方世界文化的歷史縱深，企圖以本真來重構自主性。

一、當代社會的三個缺失

Taylor首先指出，個人主義（individualism）當道，讓個人得以在過去的存有之大鍊（great chain of Being）中獲得自由。Taylor是指，過去人們常把自己看成是宇宙秩序一部分，人類與天使、眾天體與我們地球眾生各處於一適當位置。這種秩序也反映在人類社會的階層之中。固然，這些秩序會限制人類，但是也會給出世界和人類社會生活的行為意義。不過，當現代社會「去魅」（disenchantment）之後，人們也容易失去目標。「去魅」在此，是指啟蒙以後，人類運用理性質疑過去依附宗教、神性或傳統的秩序。如A. de Tocqueville認為民主社會只會尋求粗鄙的樂趣、Kierkegaard擔憂當今之世（the present age）、Nietzsche口中的「末人」（last man），生命中沒有情感，只追逐「小確幸」（pitiable comfort）。尤有甚者，這將會助長「放任社會」（permissive society）的惡果，世代的自以為是（me generation）與「自戀」（narcissism），人們普遍表現出平庸（flattened）、窄化（narrowed）與可悲的「孤芳自賞」（self-absorption）（Taylor, 1991, pp. 3-4）。

其二，是工具理性（instrumental reason）主導人們的思維，工具理性也者，是最符合經濟的手段來獲致最大成效的理性。Taylor（1991, pp. 5-7）指出，舊秩序瓦解後人們得以主動地安排秩序，這固然有助於人類的自由，但工具理性也逐漸逸出其範圍，而接管（take over）了人類生活，「花費—收益」（cost-benefit）思維主導一切，從而排除其他指導我們生活的價值標準。工具理性與技術也沆瀣一氣，人類過往珍視的堅固、持久耐用的對象，讓位於周遭那些快捷、廉價、可替換的商品；本來，人們可以多方接觸（manifold engagement）周遭環境，現代卻以「裝置典範」（device paradigm）為進步象徵。如現代的中央供暖系統雖帶給人類的舒適與便捷，卻失去了舊式家人生活共同伐木砍柴、爐火的居家溫馨。

其三，現代社會號稱自由民主體制，卻是Tocqueville口中的軟性專制（soft despotism），這有別於過去的恐怖極權，但是，個人在孤芳自賞的原子論（atomism）中，會褪入私領域的滿足，封閉在自我中（enclosed in their own hearts）。政府雖然定期選舉，民主的形式滿足人們物質需求，高度科層體制卻

令人們失去參與的熱情，反而讓一種無邊的監護權力（immense tutelary power）影響我們。惡性循環下，人們失去最可貴公民參與的「政治自由」。

一言以蔽之，Taylor（1991, p. 10）擔心的是：個人主義帶來現代社會意義的淪喪，猖獗的工具理性遮蔽了目的，原子式自我形塑的政體斷傷了自由。

二、相對主義使本真誤入歧途

當代個人主義所衍生的道德相對主義，特別在1960年代個人主義儼然成為積極正面的自我實現（self-fulfillment）理想之時，使人們喪失對其自身以外的關懷，淪為淺薄的自愚（self-stultifying）或自我放縱（self-indulgent）。許多學者也都提出批判，像A. Bloom的《封閉的美國人心靈》（*The Closing of the American Mind*）、D. Bell的《資本主義的文化矛盾》（*The Cultural Contradictions of Capitalism*）、C. Lash的《自戀文化和微型自我》（*The Cultural Narcissism and the Minimal Self*）等，都是顯例。Taylor肯定這些學者斥責個人主義導致相對論的憂心，但是不滿意他們悲觀的論點，因為這些學者都沒正視個人主義背後的源流其實涉及對本真理想的更迭，也就是他們都沒有正視自我實現背後的深層原因。Taylor（1991, pp. 14-17）檢視當代這些贊成或反對個人主義的論述，指出他們都偏離了本真性作為教育理想的精義。這些學者將自我實現、自以為是的抉擇等純然視為一種利己主義或道德敗壞。無論是Bloom等人的直接反對，或是那些倡言自由主義中立性價值的人。他們對於為什麼當代的人會覺得應該要擁有自我實現的理由都沒有說清楚（inarticulacy）：Bloom根本漠視此問題，即便他唐吉訶德式地力挽狂瀾，他也無法說服那些批評他是文化保守的說法；而擁護自我實現的人之所以寬容每個人的自我實現，其實是先默許這種標準，將之視為一種公設（axiom）。二者都忽略本真的探索。Taylor另外強調兩個因素，也破壞我們對於本真理想的探索。

其一，當代許多人堅持道德主觀主義，認為理性不能判定道德爭議，許多人懷抱這種主觀性，他們心儀的本真理想就是這種主觀主義。其二，社會科學式的解釋，如社會變遷、工業化、都市化等造就個人主義、工具理性等。Taylor指出，因果關係先不論，這些說法認為無須來自道德理想的促動，累積大量財富、權力、生存所需，或控制他人的手段就能成為科學的硬道理，其實，這麼說已經

把社會科學的解釋當成是道德理想了。Taylor (1991, p. 21) 很無奈地歸結：

這些結果都讓本真的道德理想更為灰暗不明。當代文化的批評者沒能正視本真理想，甚至於將其與無關道德性、不受干涉的欲求混淆。這種捍衛文化的方式並無法將其捍衛的理由說清楚。而哲學界主觀主義立場或自由主義持價值中立的勢力則強調，本真議題不能也不應討論。居高位的社會科學界也告訴我們，要理解當代本真文化的現象，無須訴諸我將之視為道德理想的解釋，只要把本真看成是生產模式變革、新的年輕消費文化型態、保障富裕等的結果即可。

三、自由的個人主義帶往本真誤入歧途的源由

Taylor在全書中對於「本真」一詞，其實有歧異。一方面代表他心目中的理想，而當代自由主義或個人主義卻也自認為建構了本真的理想。Taylor的努力之道，就是希望從西方文明的考察中，掌握為什麼個人主義的本真觀——自由或自主——會蔚為主流，造成當代的缺失。Taylor並沒有太著墨於Nietzsche存在主義的缺失，但字裡行間仍對於其產生的主觀主義、相對主義，甚至可能導向虛無主義的疑慮，深深不以為然。

Taylor認為，當代自由主義下的本真觀，濫觴於18世紀末，承繼Descartes的超然理性（disengaged rationality）或是J. Locke強調人的意志優先於社會義務。近代文化逐漸轉向一種「內在性」（inwardness）。人類的道德是一種內在聲音。當時宗教氛圍濃厚，這種內在性並不與宗教衝突，如St. Augustin認為經由對自身的反思是通向神的道路。J. Rousseau也強調自身對歡樂與滿足之感。之後歷經J. G. Von Herder、I. Kant以降，也逐漸開展出自我決定的自由（self-determining freedom）。18世紀末之前，人與人之間的差異性，並不會成為道德的重點。但是此後，所謂忠於自我（being true to myself），不再是模仿別人，生活意義必須源自於我本身（由己，my own originality），由我自己說出與定義，否則，我就不能說我體會了人生，或是沒能真正體會我之所以為人的真義。這種源出於我之原則（the principle of originality），正式成為自由主義所認定的本真，即所謂自

我實現道德理想的背景（Taylor, 1991, pp. 25-29）。Taylor繼續娓娓道來這種把類似自主性、自我實現，乃至存在主義所重視的自我創造，視為本真理想的過程、優點及其問題。

首先，Taylor雖肯定相對於古代社會，當代社會新的民主體制與經濟生活模式提升個人尊嚴、權利、地位的積極意義，此帶給個人更大的發展空間。但是，個人主義帶來自戀、自我放縱或是自我中心的缺失，這種自我中心，會傾向於將滿足感集中在個人身上，將周遭他人視為工具，從而把社會推向社會原子論（social atomism），業已引起許多人的批評。除此之外，Taylor（1991, p. 58）要我們留意更深層的影響，即自我實現會忽略超越個人欲求、理想的其他要求，諸如歷史、傳統、社會、文化、自然或上帝等，也會將人推向極端人類中心（radical anthropocentrism）。工業社會人口流動頻繁，技術、科層體制助長的工具理性，也更鞏固了所謂的社會原子論。

Taylor從Nietzsche可能導致的虛無主義，一路延伸到當代後現代主義M. Foucault、J. Derrida等人的解構觀。Taylor主要批評的是這些學者過於強調創造的獨特性，也會鞏固人類中心。Taylor（1991, p. 62）在此從美學角度指出，藝術家通過作品表現自我，將自我與創造聯繫在一起。自我藉著創造新的藝術語言，彰顯自我的獨特性，這對於將本真的理想帶到自我創造的方向，起了關鍵作用。18世紀藝術的發展模式是由「模仿」轉換到「創造」。藝術若視為是對實在（reality）的模仿，當可由實在來定義。但是，若從主體的立場出發，就轉而重視環繞人身上獨特的感受（feeling）。在Kant看來，美的滿足感是自足的，有別於欲求的滿足，也有別於道德卓越（Taylor, 1991, p. 64）。即便引伸到道德，Rousseau認為這種自我獨特的存在感受（*le sentiment de l'existence*），使自我成為完美的道德造物，這就助長了將本真視為與社會順服相衝突的想法（Taylor, 1991, p. 64）。雖然，M. Scheler賦予美的完整性（wholeness），超越了道德與欲求在人身上造成的分裂，美超越於道德之上；無論如何，這都造成了逐漸將本真視為創造，藝術如此，道德亦如是（Taylor, 1991, pp. 66-67）。本來，藝術中強調個人創造的主體意義，不人云亦云，有其積極的一面，但無論是來自自由傳統的個人主義，或是藝術概念從模仿轉換重視原創性或創造性，都會極端地把本真與道德對立起來，也就陷入另一極端。Taylor（1991, pp. 66-67）的歸結很畫龍點

睛：

簡要地說，本真（A）涉及（i）創造、建構與發現，（ii）原創性，更常是指（iii）反對社會常規，甚至於反對那些我們認可的道德。但也正如我們所見，本真（B）也要求涉及（i）對意義視野的開放性（否則，創造就失去了能從中厚實意義的背景），（ii）從對話中自我定義，必須允許這項要求可能帶來的緊張。若簡化成（A）取代（B），或（B）取代（A），都是嚴重的錯誤。今天流行的「解構」主張，正是如此。解構論者強調（A. i），我們語言表達的建構或創造的本質，卻忽略了（B. i）。它們採用了（A. iii）更激烈的形式，創造出反道德主義，卻忽略了（B.ii）連繫我們與他人的對話機制。

Taylor睿智地指出了現代社會本真理念轉換的源流以及所造成的限制；那麼，對於個人主義與虛無主義，他有何對策？

四、本真的理想源流：視域、自我認同與肯認

Taylor（1991, pp. 32-33）認為人類生活最普遍的特性厥為對話的特徵（dialogical character）。人們透過豐富的語言表達，這裡的語言包括藝術、身體姿勢、愛等的表述，得以成為完整的行動者，也能因此認識、定義自己，認同（identity）於焉產生。如H. Mead所稱的「重要他人」（significant others）。人類心靈的源起（genesis）不是所謂獨白式的「由己」（his or her own），而是對話。一般自由主義者當然也不會反對這一點，但Taylor認為他們沒有真正認清對話的意義，才會片面把本真導入自主、創造的極端。Taylor（1991, p. 34）指出：

它仍然只將[對話]侷限於源起之上。它忘記了，人們對生活中美好事物的理解，是我們與所愛之人的共享，才得以轉化；也唯有透過共享，這些美好事物才得以進入我們之中。也正因如此，欲阻礙我們所愛之人對我們認同的形成，是要耗費相當的精力，也可能造成很多扭曲的分裂。在此「認同」，是指「我」是誰、「我們源起之所在」的意思。準此而

言，它也構成了我們品味、欲求、意見、抱負等之所以有意義的背景之所在。若我最珍視的事物涉及我愛之人，方得以進入我之中，我所珍視之事物乃構成了我的認同。

個人主義將上文理解為主觀主義，我的認同來自於我的主觀選擇。Taylor (1991, pp. 35-36) 舉了兩個例子，不會有人將自我認同界定在自身有3732根頭髮，也不會有人在乎個人身形是否與旅行西伯利亞目睹的一棵樹等高。這樣的認同或抉擇，沒有意義。而且，在邏輯上，選擇或抉擇之價值本身，會造成自我挫敗 (self-defeating)。之所以要自我選擇，正是設定了自我選擇本身之外，有其他我們珍視的價值，不能依賴選擇本身，或是獨立的意志。這種選擇的背景，Taylor稱之為「視域」(horizon)。我們的認同正是在這種視域下，個人透過與外在世界的相互對話而成。如果將本真只視為自己的創造或抉擇，無視於對人類具有重大意義的視域，反而更易使人們因為生命意義的空虛，淪為自暴自棄、隨波逐流、順服於大眾，或是破碎與窄化。人們當然可以用J. S. Mill《論自由》(On Liberty)中「自我選擇」，或是Nietzsche式自我創造之語彙，但掩飾不了意義淪喪所造成破碎、不完整的事實。人們對於選擇的要求，不能自滿於午餐選擇牛排、炸物，也不只是重新創設麥當勞的菜單。生活意義的視域是被給定的(given)、發現的，不是被決定的。個人主義所標榜的自我抉擇、自我實現，若忽略意義的視域(horizon of significance)，將歷史與團結拒之於門外，這會將本真的理想帶入歧途，既自限(self-immuring)，又自愚(self-stultifying)，淪為Bloom口中的「膚淺與狹隘」(flattened and narrowed)，反而破壞自我抉擇作為道德理想可以實現的條件(Taylor, 1991, p. 40)。

個人主義的自我觀，也容易把個人與共同體的關係看成是工具性的，使得政治生活中公民身分的義務、忠誠愈來愈不重要。根據這種看法，如Locke式的個人主義，將個人與社會關係視為契約，契約論肯定人類的普遍權利，每個人都有權利，也有能力做自己，甚至於延伸到傳統的榮譽觀與現代的尊嚴觀。過去的榮譽，常建立在地位不平等所享有的成果，不是每個人都能擁有；當今民主社會所謂人的尊嚴，卻是建立在普遍和平等的意義上。這些Taylor當然都不反對，如果前面對於個人認同的說明無誤，即個人的認同有賴視域下的相互對話，當今

不同群體之間要求的認同也是同樣的情形，Taylor以肯認（recognition）稱之。固然，不同群體之間要求的相互肯認，可以建立在普遍性的人類具有平等尊嚴的原則上。這也是Kymlicka（1996）等人所倡議少數族群的集體權利（collective right）。然Taylor對此並不完全滿意。他提問，所謂價值平等（equality）的基礎是什麼？人們選擇不同事物，並不會使其平等；發現不同性別、種族、文化的事實，也無法讓他們平等。僅靠「差異」本身，並不能為價值平等提供基礎。筆者很感悟Taylor（1991, pp. 51-52）下面之言：

如果男女平等，不是因為男女有別，而是因為男女共同的或互補的屬性成就其價值。男女都是有理性、愛、記憶或能夠相互肯認對話的存者。差異間能相互肯認、攜手並進，也就是認同不同差異的平等價值，需要分享比這個原則更多的東西；我們也必須分享一些涉及平等認同的價值標準。必須對於這些價值持實質上的同意，否則形式上的平等原則是空泛的，也是虛偽的。除非我們分享這些實質價值，我們不會真正理解平等，肯認平等也終究淪為口惠。肯認差異，就像自我選擇一樣，有賴一個共享的意義視域。

經由本節的討論，筆者歸納Taylor在《本真倫理學》對本真理想的旨趣：

- （i）啟蒙時代自由主義所滋生的個人主義，帶偏了本真的理想，有自戀、自我放縱之嫌，也助長相對主義，誤以為自主性所強調的抉擇能夠促使人自我實現。
- （ii）Nietzsche存在主義（雖然Taylor沒有明說）所可能引致的虛無主義，也同樣助長相對主義，甚至於高漲了藝術的獨創性，乃至後現代主義等的解構，都無法正視生活世界所共享意義的視域。
- （iii）部分文化悲觀論者，批評時下文化的庸俗、碎片，其志可嘉，惟並沒能診斷前兩項缺失的原委。
- （iv）Taylor期許，能回覆過去傳統，重振人類價值視域之源，吸收、（i）（ii）的優點，避開其缺失，回應（iii）的期許，藉著重構本真的理想，為當代社會找尋新的價值出路。

肆、Frankfurt以意志的必然重構自主性

Frankfurt雖然沒有介入這些學派之爭，但是他從探索傳統決定論、意志自由爭議中，發掘了意志在決定、評價、認同所扮演的角色，不僅曾影響Taylor在詮釋對話、認同的強評價理論（strong evaluation），也是Cuypers（2018）重構自主性的重要學理依據。筆者在此以之來對照、討論前節兩項本真對自主的詮釋。

一、意志的必然重構自主性

Frankfurt首先延續著Hobbes-Hume以降質疑日後Kant的傳統，人們是受制於情感的意志（will），而不是理性本身促動或規範實際行為。由欲求（desire, appetitive）構成的意志（will, violation）推動人們行動。Frankfurt提出意志的階層模式（hierarchical model）。人們整個需求、喜好、態度所匯成的意願或意志，所帶動出的動機才能解釋人類行為。有時人們直接受第一序欲求所驅動，此欲求極具效率性（effective）。不過，人們的欲求多樣，也會有衝突。雖然，第一序的欲求也是人們由己的真實感受（truly one's own），但人們也會發展第二序（或更多）的欲求，而可能放棄第一序的欲求（如抽煙），轉而追求第二序的欲求（如健康）。若涉及第二序的欲求，也就具備自我評估（self-evaluation），進而發展自我認同（self-identification）的能力。Frankfurt（1998, pp. 11-25）認為自主性的理想就在於意志所帶動的自我認同處於和諧狀態，否則有他律（heteronomy）之嫌。當然，人們會糾結於不同欲求的意志之間，若人們以第二序的意志取代第一序的欲求，我們可以說他找到了真我，但是，對於累犯而言，他明知這樣不對（第二序意志），卻受制於第一序欲求，人們也會說他意志不堅，違反了自主性（Cuypers, 2018, p. 113）。

人們受意志的驅動，不能說其行為是被決定的，這涉及傳統意志自由或決定論的老課題，這裡無法深論。Frankfurt認為意願或意志仍有其主動性（active will），Cuypers認為這與古典意志論者T. Reid有類似旨趣，Reid則以「行為者因果」（agent-causation）稱之。Cuypers（2018, p. 117）歸納若行為者對行動

的意志或決定，要符合因果性、是純粹意志的行動，必須滿足三個充要條件：(i) X是具有產生某意志權力 (power) 的人，(ii) X執行其權力以獲致該意志，(iii) X有權力抑制該意志。Reid認為他的意志論立場與絕定論者不相容。Frankfurt則認為自己所提的意志論與決定論可相容，但即使如此，Frankfurt其階層模式所涉及的第二序自我認同等，仍然體現了自主性所重視的以理性為本的決定 (reason-based decision)。有學者即認為，Frankfurt的立場仍然隱含著Kant的自主性的理性觀 (Wolf, 1990)。

Frankfurt不是沒有自覺，他如何強化意志 (願) 的必要 (然) 性 (volitional necessity)，彰顯意志的「實質」 (substantial will) 以區別Kant「形式」的自主性呢？Frankfurt提出涉及愛或奉獻某事，他稱之為掛心 (caring about)，來說明與Kant自主性本質上的差異。Frankfurt (1998, pp. 80-94) 在此的掛心，即此意志的必然性不全然在當事人的掌控。Frankfurt (1998, pp. 181-184) 也用「不假思索」 (unthinkability) 一詞，這是說愛某事之意願的必要性，當事人的不得不然，不是邏輯或因果的必然 (logically or causally necessitated)，不是訴諸意志的直接控制或指導。就好像奮不顧身的母親，不顧安危，冒險在大火中搶救其子女；訓練有素的士兵不會對倒在血泊中的敵人開槍；在乎榮譽的人不會為苟活而做出悖德之事。Frankfurt (1999, pp. 112-116) 之後更指出，他所謂涉及愛、掛心等意志之必然，構成了意志的本質。

在Cuypers的詮釋中，當年宗教改革M. Luther掛心宗教的情懷，如「這是我的立場，我別無選擇」 (Here I stand; I can do no other)、母親救子責任、愛國者愛其國、人們為理念而獻身，都是Frankfurt意志必然的例子。筆者認為，「自反而縮，雖千萬人吾往矣」 (《孟子·公孫丑篇》上) 的氣魄，也不是當事人持守抽象的律令，也可視為Frankfurt意志必然之事例。

很明顯地，意志的必然在某些方面會壓倒外在強制性，也超越個人好惡。人們被內在力量所驅動，或是抗拒非個人直接、立即控制的內在阻礙，固然，臣屬於愛或掛心的意志必然，也會受到其情感的驅動或阻礙。根據Kant論點，受制於情感，等於是被動的結果，這是他律的徵兆。但是，Frankfurt認為意志的必然是個人掛心之所在，是主動的歷程。人們的行為從意志的必然出發，並不會弱化其意志，也絲毫不會減損其自由。相反地，他將能感受其意志的強化、一種特別的

解放，能讓當事人體會其更主動地連繫了生活，達成自主性的理想。這樣看來，建立在意志必然的自主性所反映的弔詭性，看似受限，實更能使人邁向自我實現與達成自我願望（Cuypers, 2018, pp. 121-122）。

二、掛心、認同：溫和的他律觀

無論是Frankfurt，或是Cuypers都是要表明，訴諸於意志的必然，並不是像Kant般的，是一種對客觀的無上命令的義務服從。掛心或愛之情感，也不是受情感之裹脅，不是要成為情感的奴隸。人們的愛或掛心，這種意志的自我認同（當然也不免與人互動、受重要他人的影響）所形成的自我決定（self-imposition），也就是在階層模式中第二序的認同或反思，成為自主性的來源，也可視為深我（deep self）。為何這種意志的必然不會妨礙人的自由或自主性？當人們掛心或愛某事某人時，會驅動其動機或情感生活，使人們整合其欲求與情感，形成有意義、穩定與統整的目標，從而取代無節制的自由與情感的混亂。這種掛心，會使人從「成堆的欲求」（bundle of desires）之獨斷中走出，Cuypers（2018, pp. 124）稱之為「本真的自由」（authentic freedom）。

Cuypers認為從Frankfurt的意志理論來省思自主性，至少涵蓋兩層意思，其一是透過選擇、決定，形成自我認同的決定，這是強調主動的意志，將自主納入自願的掌控。傳統自主性的概念，如自我管理、自我掌控，即是此意，可稱之為自願性的自主概念（voluntaristic conception of autonomy），重點在於抉擇。不過，若是把自主性看成是一種實質的意志，此一意志必然受制於當事人的掛心，也就是意志的必然形成了當事人的自我泉源，他們得以擺脫立即性的意願、欲求等的抉擇，稱之為「非意願性的自主」（non-voluntaristic conception of autonomy），重點在於掛心。這裡的非意願性，是指不是人們唯意志論式的抉擇。人們在掛心人事的歷程中持續地構成自我的認同，這種長時間、非特意、不假思索，反而成為認同的根本。掛心某事為意志的特性立下了基礎，在這種認同過程中，不僅形成了自我，也會發展出判斷欲求的標準，抉擇才會發生。也許有人會質疑這種意志的必然，是否會破壞人們的自主？Frankfurt（1999, p. 138）如是回應：

另一方面，人的本質是偶然的意志必然（contingent volitional necessities），意志必然也事實上限制了人的意志……這不是由概念或邏輯來決定。意志的必然是實質性的，不是形式的。意志的必然涉及個人情不自禁之目的、喜好以及其個人所擁有的諸多特性等，也有效地決定了個人意志的行動。

是由於掛心、愛、關懷某事，構成認同的自我，此一實質自我，構成了抉擇的標準；人們的抉擇不是一個客觀的形式，也不完全僅憑一時主觀的意願、意志，是由意志的必然所形成的長時間下的結果。這樣看來，傳統Kant以降的界定，強調理性抉擇的自主性以擺脫自欺、不自制（akratic）等，並不是靠孤懸的自我決定，而是經由掛心、意志的必然等所形成、所認同後的自我，其間歷經對周遭環境的體察、個人面對環境的回應，是評價種種欲求後的產物。Cuypers（2018, p. 124）認為Frankfurt的意志理論，強調意志必然的「非意願性的自主」的說法才具有自主性的堅實基礎，他稱之為意志的基礎論（volitional foundationalism）。Cuypers（2018, pp. 128-129）指出：

如果人們意志的疆界只在其選擇的範圍或是抉擇本身，他的意志等於是失去了「實質」，也就是需要一個固定的基礎以引導其意志。……如果沒有先在的意志認同，人們在選擇或決定時將會缺乏本真或權威的基礎，意志的行動也會失序。循之可得出，個人自主和自我認同必須事先設限疆界。我們必定是在疆界中展現自由。還好此疆界由意志的必然設定。意志的必然（或不假思索）、掛心（愛或奉獻於）某事建立起必然的限制，實踐理性得以透過理性或健全的方式加以運作。因此，主動的意志或真自主（genuine autonomy）有賴實質意志的本真自主（authentic autonomy）。（Cuypers, 2018, pp. 128-129）

Cuypers以此建構其溫和的他律觀（moderately heteronomous view）（簡成熙，2020a，頁14；Cuypers, 2018, p. 104）。

傳統自由主義重視的自主性，倫敦路線以自主作為教育目的，理性的抉擇是

第一要務。Frankfurt在意志的界定中，正視到欲求的現實面，在意志的主動性方面，納入第二序的反思，從意志認同或評價的歷程中也體現了理性、反思的傳統抉擇意涵，而意志必然的論述，更說明了這種實質的意願所構成的意志之源，擺脫了抉擇的形式意義。這種掛念、愛所構成的必然，看似強制，不是要人們浮面地接受外在立即的指導或控制，反而體現了自主性之內涵。筆者認為Frankfurt的說明，同時兼顧了Taylor本真之源的優點，也由於兼顧Kant自主性中的抉擇，更能較Taylor避開了過於訴諸傳統的可能弊端。而其掛心、愛等意志必然，相較於理性自主，也更能與存在主義精神相契合。

伍、結語：綜合評論

Sarid（2015）將Taylor的本真討論界定成主動與被動的本真，探討三個問題：自主性與本真的關係，本真文獻中對於關懷（掛心）的態度，知識和認同構成中的主觀、客觀問題，很適合在此作為本文綜合評論的架構，筆者也旁及其他最近的一些研究綜合評論以作結。

一、自主與本真的關係：相互吸納

建立在啟蒙自由主義理想下的自主性，重視抉擇，雖然後現代的立場，如Foucault等人也質疑理性自主的可能（簡成熙，2020b），不過，在Taylor看來，沿著存在主義、後現代主義的脈絡，強調個人發展、自我理解中創造、自我構成（self-constitutive）等，與自由主義都有共同的缺失，都沒能正視歷史文化所構成的價值之源。若把啟蒙的自主——個人可以由己自主，或是如存在主義、後現代主義否定價值之源，全賴人的主體創造，視為自主（或本真）的主動意義，Sarid認為Taylor代表社群主義的本真立場，有其被動的意義，因為Taylor重視「意義視域」對自我認同的重要。意義視域在此，無論是作為自主性的選項背景，或是自我認同的構成，都要優先於自主性。Frankfurt出於意志必然的掛心，所形成對當事人行動的影響，也接近本真的被動面，但Frankfurt的主張，也同樣反對來自外在的限制，而有接近本真（自主）主動的面向。筆者認為，若不拘泥名相之爭（主動或被動，自主或本真），筆者基本同意Taylor對人類文明「由己

創造」的歷史省察與質疑——不應該將自主性奉為第一原則。不過，意義的視域固然是本真（或自主）的泉源，但Taylor也沒能提出歷史文化如何能不避免束縛人類的做法，這仍得靠（理性）批判反思。就筆者體會，西方社群論者或美德論者，雖然在自我的概念上，批評自由主義是一種原子式、孤懸的自我，但他們並不全然反對自由主義。Taylor（1991）之作，對當代自由主義促成不同族群的人權、公平的提升等，也多所助益。存在主義的本真觀、Taylor的本真觀與自由主義的自主性確實應該互為主體、相互吸納。

在教育情境、學科以及師生關係上，本真與自主都可能相互交錯，二者雖然有其重點強調的不同，但也會有共同的趨向。例如，理性的自主可以涵蓋主要學科（特別是科學）的學習，本真固較適用在文學、藝術，但Peters、Hirst等學者所強調的公共標準、知識型式，也同樣適用於文學藝術領域。說理與情意都同時有助於師生關係。這些對於108課綱的選修多元精神與基礎學養的兼顧、師生關係間的相互成長，都能提供更深入的反思空間。

二、本真涉及的掛心意義：修正理性自主

本文只處理Frankfurt的掛心。其實，女性主義關懷倫理學也提出關懷（care for）、Heidegger更有*sorge*（care）、*Besorgen*（concern）、*Fursorge*（solicitude）等自我與世界關聯的類似用語與主題，暫無法在此觸及。Cooper、Frankfurt、Cuyppers等人都用關注、掛心的字眼，希望從理性中走出，強調意志、情感的面向。Thompson（2015）對於時人認為本真會陷入自戀（narcissism）而無法自拔之疑慮，他重新檢視與自由、自我探索（self-exploration）、關懷、接納等的關係。接納自我之餘，不會顧影自憐地自戀，也特別強調情境中衝突、緊張對於「忠於自我」的價值。這些對於教育歷程與師生關係都有積極意義。本真涉及的掛心，也當能豐富擴大理性的自主。

三、知識或認同的主觀、客觀爭議：把人生視域之餅做大

對於知識或認同究竟是主觀還是客觀的爭議問題，許多人擔心存在主義的本真會造成個人我行我素或全盤否定現狀，陷入價值虛無。Cooper等教育學者念茲在茲之處，即在於努力說服一般人不要如此誤解存在主義。Taylor將本真理

想置於歷史文化之源，又可能受困於傳統，破壞到自由主義的自主性。Peters等人所標榜的理性自主，也強調教育重點是引領學生進入公共傳統，這與Taylor的主張，精神上沒有不同。Peters強調的是透過涉及理論性活動的學科，Cooper、Bonnett等存在主義學派之立場則反是。Taylor雖重視傳統，但不是那麼看重普遍性的知識規則。客觀的立場預設了一個被給定的外在實體，人們得以運用理性、科學、工具加以探究。主觀的立場則訴諸個人在獲得知識、成長過程中的想法、情感及承諾所占有的重要性。若此，客觀立場是接近本真的被動意義，主觀立場則接近本真的主動意義（Saird, 2015, p. 480）。Taylor雖然反對工具理性，但其主張歷史、文化的視域，並不認同完全訴諸主動面的自我抉擇或創造。而同樣強調「由己」的自主性或創造性訴求中，自由主義或倫敦路線的自主性認為應受理性節制，存在主義、後現代的解構，則反其道而行。

Saird（2015, p. 481）就認為Taylor的個人自我認同或界定，視域意義等於是扮演社會條件的客觀限制（objective restriction）。他提出「後成規的本真自我關係」（Postconventional Authentic Relation-to-Self, PARTS），仍然強調個人已然成形認同後的批判式判斷。經由創意的再詮釋（creative reinterpretation）以及批判的檢視（critical examination），希望能在既定的文化視野中，擴展個人或團體改變現狀的可能性及合法性。Splitter（2009）則檢視本真與建構主義在教育上的關係。Trubody（2015）重探Heidegger本真概念對教育的省思。他將學者們對於Heidegger的本真觀分為兩類，一類是本真觀的強義烏托邦立場，將本真看成是價值判斷，意欲翻轉非本真，恐流於本真拜教（cult of authentic）之嫌，反而破壞了本真的烏托邦理想。若是將本真視為弱義烏托邦，視為一種形上立場的選擇，本真不是非本真的對立面，而是從非本真中隨時修正，更能擴大我們所處的社會文化的視野。我們從這些學者們的討論，大概也可體認客觀性、主觀性應交相為用，共同擴大人類的視域。

從西方學者們的相互論詰中，仍可體會本真與自主在現代社會中宜相互吸納、共構人類教育文明的價值。自主學習是臺灣新課綱的重要特色，許多方案正如火如荼進行，教育哲學雖無法提供立即上手的建議，也期待透過務本的反思，讓時下各校的自主方案不會淪為大學應試標準而失去本真、不會迷失在Taylor所指陳的現代缺失中，更期許教育哲學能在時代軌跡中不斷引領教育工作者探索這

些未定又至為關鍵的重大概念。

致謝：本文是筆者國科會專案「自主、本真與陶冶的融合：英美分析傳統與歐陸教育理想的邂逅」（計畫編號：MOST 111-2410-H-153-009-MY2）的部分成果。原文曾以「本真與自主：論兩種本真理念對於自主性作為教育目的之反思」先發表於2023年「變動疆界中的人與教育之關係」國際學術研討會暨臺灣教育哲學學會第七屆年會（臺東：國立臺東大學，6月2-3日）。復蒙本刊三位匿名審查人及責編的費心，增添許多資料並修正了原先部分誤植之處，謹此致謝。

DOI: 10.6910/BER.202403_70(1).0004

參考文獻

- 李克寰（2011）。*尼采的教育哲學：論做為藝術的教育*。桂冠圖書。
- [Lee, K.-H. (2011). *Nietzsche's philosophy of education: On education as art*. Laurel Books.]
- 李奉儒（1997）。自由與理性的正反論辯：道德自律與道德教育的探究。載於簡成熙（主編），*哲學和教育：20世紀末的教育哲學*（頁153-173）。復文圖書。
- [Lee, F.-J. (1997). The antinomy of freedom and reason: A study on moral autonomy and moral education. In C.-H. Chien (Ed.), *Philosophy of education: Educational philosophy in the late 20th century* (pp. 153-173). Fu Wen Books.]
- 林逢祺（1992）。教育哲學的創造思想家：皮德思。載於劉焜輝（主編），*人類航路的燈塔：當代教育思想家*（頁110-150）。正中書局。
- [Lin, F.-C. (1992). The creative thinker of philosophy of education, R. S. Peters. In K.-H. Liu (Ed.), *The lighthouse for humanity: Contemporary thinkers on education* (pp. 110-150). Chen Chung Book.]
- 徐永康（2015）。自律與本真的倫理學比較。*通識教育與多元文化學報*，5，45-62。
<https://doi.org/10.30119/TSJYYDYWHXB>
- [Hsu, Y.-K. (2015). A comparative study of self-discipline and authentic ethics. *Journal of General Education and Multicultural Studies*, 5, 45-62. <https://doi.org/10.30119/TSJYYDYWHXB>]

- 簡成熙 (2020a)。自主性作為教育目的之哲學省察：倫敦路線的相關論辯。《教育研究集刊》，66 (1)，1-33。https://doi.org/10.3966/102887082020036601002
- [Chien, C.-H. (2020a). Philosophical reflections on autonomy as an educational aim: Some debates on London Line. *Bulletin of Educational Research*, 66(1), 1-33. https://doi.org/10.3966/102887082020036601002]
- 簡成熙 (2020b)。Foucault權力／知識論述對於自主性作為教育目的之省思：J. D. Marshall專著的檢視。《教育學刊》，55，1-40。https://doi.org/10.3966/156335272020120055001
- [Chien, C.-H. (2020b). Foucault's power/knowledge discourse reflections on autonomy as the aim of education: A review of J. D. Marshall monograph. *Educational Review*, 55, 1-40. https://doi.org/10.3966/156335272020120055001]
- 簡成熙 (2022)。重審教學哲學：分析傳統、本真與解放的美麗邂逅。《現代教育論叢》，5，17-34。
- [Chien, C.-H. (2022). Rethinking teaching philosophy: A beautiful encounter between analytic tradition, authenticity with emancipation. *Modern Education Review*, 5, 17-34.]
- Bonnett, M. (1976). Authenticity, autonomy and compulsory curriculum. *Cambridge Journal of Education*, 6(3), 107-121. https://doi.org/10.1080/0305764760060302
- Bonnett, M. (1978). Authenticity and education. *Journal of Philosophy of Education*, 12(1), 51-66. https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.1978.tb00503.x
- Bonnett, M. (1983). Education in a destitute time. *Journal of Philosophy of Education*, 17(1), 21-33. https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.1983.tb00013.x
- Bonnett, M. (1986). Personal authenticity and public standards: Towards the transcendence of a dualism. In D. E. Copper (Ed.), *Education, values and mind: Essays for R. S. Peters* (pp. 111-133). RKP.
- Bonnett, M. (1994). *Children thinking: Promoting understanding in the primary school*. Cassell.
- Bonnett, M. (2002). Education as a form of the poetic: A Heideggerian approach to learning and the teacher-pupil relationship. In M. A. Peters (Ed.), *Heidegger, modernity and education* (pp. 229-244). Rowman & Littlefield.
- 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). Blackwell. https://doi.org/10.1002/9780470996294.ch19
- Callan, E. (1988). *Autonomy and schooling*. McGill-Queen's University Press. https://doi.org/

10.1515/9780773561625

- Cooper, D. (1983). *Authenticity and learning: Nietzsche's educational philosophy*. Routledge & Kegan Paul. <https://doi.org/10.4324/9780203092668>
- Cuypers, S. E. (2018). *Self-identity and personal autonomy: An analytic anthropology*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315211428>
- Dearden, R. F. (1975). Autonomy as an educational ideal I. In S. C. Brown (Ed.), *Philosophers discuss education* (pp. 3-18). The Macmillan Press. https://doi.org/10.1007/978-1-349-02562-6_1
- Frankfurt, H. G. (1998). *The importance of what we care about*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511818172>
- Frankfurt, H. G. (1999). *Necessity, volition and love*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511624643>
- Golomb, J. (1995). *In search of authenticity: From Kierkegaard to Camus*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203006795>
- Harper, R. (1955). Significance of existence and recognition for education. In N. B. Henry (Ed.), *Modern philosophies of education: 54th yearbook of the national society for the study of education, Pt. 1* (pp. 215-258). University of Chicago Press. <https://doi.org/0.1177/016146815505600907>
- Kymlicka, W. (1996). *Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights*. Clarendon. <https://doi.org/10.1093/0198290918.001.0001>
- Kneller, G. F. (1958). *Existentialism and education*. John Wiley & Sons.
- Leahy, R. (1994). Authenticity: From philosophic concept to literary character. *Educational Theory*, 44(4), 447-461. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1994.00447.x>
- Morris, V. C. (1966). *Existentialism in education: What it means*. Harper & Row.
- Peters, R. S. (1966). *Ethics and education*. George Allan & Unwin.
- Peters, R. S. (1973). Freedom and the development of free man. In J. F. Doyle (Ed.), *Educational judgements: Papers in the philosophy of education* (pp. 119-142). Routledge & Kegan Paul.
- Peters, R. S. (1974a). Moral development and moral learning. In *Psychology and ethical development* (pp. 360-385). Routledge.
- Peters, R. S. (1974b). Subjectivity and standard. In *Psychology and ethical development* (pp. 413-432). Routledge.

- Sarid, A. (2015). Reconciling divisions in the field of authentic education. *Journal of Philosophy of Education*, 49(3), 474-489. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12113>
- Splitter, L. J. (2009). Authenticity and constructivism in education. *Studies in philosophy and Education*, 28, 135-151. <https://doi.org/10.1007/s11217-008-9105-3>
- Taylor, C. (1991). *The ethics of authenticity*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvv41887>
- Thompson, M. B. (2015). Authenticity in education: From narcissism and freedom to the Messy interplay of self-exploration and acceptable tension. *Studies in philosophy and Education*, 34, 603-618. <https://doi.org/10.1007/s11217-015-9459-2>
- Trilling, L. (1972). *Sincerity and authenticity*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674044463>
- Trubody, B. (2015). Heidegger, education and the “cult of the authentic.” *Journal of Philosophy of Education*, 49(1), 14-31. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12093>
- Vu, T. T., & Dall’Alba, G. (2014). Authentic assessment for student learning: An ontological conceptualisation. *Educational Philosophy and Theory*, 46(7), 778-791. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.795110>
- White, J. (1973). *Towards a compulsory curriculum*. Routledge & Kegan Paul. <https://doi.org/10.4324/9780203814826>
- White, J. (1976). Authenticity, autonomy and compulsory curriculum: A reply to Michael Bonnett. *Cambridge Journal of Education*, 6(3), 122-126. <https://doi.org/10.1080/0305764760060303>
- Wolf, S. (1990). *Freedom within reason*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780195056167.001.0001>

