

教育研究集刊
第六十六輯第一期 2020年3月 頁1-33

自主性作為教育目的之哲學省察： 倫敦路線的相關論辯

簡成熙



摘要

R. S. Peters、R. F. Dearden、R. Barrow、J. White等在1960年代，開創倫敦學派教育理念，強調個人建立在自主性下的理性反思，規劃其美好生活的能力，是教育目的之所在。本文首先交代其理念概要，第二節敘述1980年代以後，其他學者的質疑。如C. M. Stone挑戰Dearden的看法，指其只重視理性，忽略了感性、欲求及其他層面。S. E. Cuypers認為，自主的過程其實是表現在自我認同、自我評估之上，提出關懷才是教育之重點。第三節主要介紹E. Callan，他在自由主義的立場上，較倫敦路線更為強調興趣導向的課程，並將社群主義之理念融入自主性概念中。第四節則提出倫敦路線立場學者們的回應。筆者最後的結論是，當年倫敦路線自主性的主張，容或有過於重視理性的限制，不過，諸反對者並未能全盤否定自主性的訴求，自主性也能吸納情感、意願、認同等因子。易言之，重構後的自主性概念仍不失為臺灣當下民主氛圍中應有的核心教育目的。

關鍵詞：公民教育、個人自主、理性自主、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：2019年05月20日；修改日期：2019年08月30日；採用日期：2020年01月03日

Philosophical Reflections on Autonomy as an Educational Aim: Some Debates on London Line

Cheng-Hsi Chien

Abstract

Based on the liberal tradition of the age of Enlightenment, the scholars of London Line, including R. S. Peters, R. F. Dearden, among others, had advocated autonomy as an educational aim since the 1960s. The core claims of London Line are provided in the first section. The second section discusses numerous criticisms, which had risen since the 1980s, including C. M. Stone's and S. E. Cuypers' criticisms to autonomy as educational aim. The third section expresses the perspectives of E. Callan, who integrated the spirit of communitarianism to the liberal concepts of autonomy, and put much more emphasis on interest-oriented curriculum than White did. Despite some criticisms, London Line scholars still defended autonomy as an aim of education, and this is discussed in the fourth section. Finally, the author concludes that rationality might be overvalued with regard to the role autonomy had played in London Line. Nevertheless, we can reconstruct the concept of autonomy as it encompasses emotion,

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

Email: chenghsi@mail.nptu.edu.tw

Manuscript received: May 20, 2019; Modified: Aug. 30, 2019; Accepted: Jan. 03, 2020.

volition, recognition, etc. In general, the idea of reconstructed autonomy should be the core educational aim embodied in Taiwanese democratic spirit nowadays.

Keywords: civic education, personal autonomy, rational autonomy, aims of education

壹、緒論

1960年代，英國的教育哲學在開山大師R. S. Peters援引概念分析方法論的影響下，有了很顯著的發展，時人譽為倫敦學派或路線。許多人常以為概念分析不提教育主張，但其實倫敦路線在啟蒙以降民主理念及理性主義的氛圍下，仍然有很明確的教育主張，自主性（autonomy）即為其一。R. F. Dearden承繼Peters「自由人」（free man）的概念，最先完整地提出自主性與教育之關聯，開啟了後續相當的討論，自主性也被視為是當年倫敦路線很鮮明的教育目的主張。R. Barrow曾經以效益主義之觀點，企圖證成自主性的主張。當然，J. White更完整地以反省後欲求的滿足，企圖將自主性與人類福祉、幸福整合在一起。但是，1990年代以降，後現代、多元文化興起，也開始有學者反思自Peters、Dearden以降的個人自主或理性自主的傳統，如C. M. Stone最先質疑Dearden的看法，以之作為教育目的，只重視理性，忽略了感性、欲求及其他層面，達不到全人的理想。S. E. Cuypers認為，自主的過程其實是表現在自我認同、自我評估之上，理性選擇與涉及的意願結構並不能脫離社會脈絡之外。當然，這也引起了倫敦路線學者如J. Morgan等的回應。雖然另一方面，由於自由主義在1980年代也廣受社群主義及多元文化主義之批判，E. Callan、R. Norman、J. C. Walker等學者已適度接納社群論的批評，而修正倫敦路線過於理性之傳統，但他們大體上也沒有完全否定自主性的教育價值。在西方政治哲學上，更有自由民主教育應否從多元差異之觀點包容反民主之理念，連帶地也提問自主性是否只適用於民主氛圍的教育目的？來自後結構的批評，如Marshall（1996）則援引M. Foucault的觀點，企圖顛覆倫敦路線早年過於理性的自主觀。儘管如此，除了White等繼續捍衛外，Wringe（1988）雖吸納存在主義式的本真（authenticity）來輔自主性之不足，他更同時回應來自社群主義與後現代主義之挑戰，重新捍衛自主性之價值（Wringe, 1997）。林逢祺（1992）對Peters的自由概念、李奉儒（1997）對自主性涉及的道德正反論題已有相當討論，溫明麗（1997）曾以自主性自律稱之，也散見但昭偉（2017）的論述，但整體而言，臺灣仍乏對自主性教育目的完整的討論。

本文擬針對倫敦路線諸儒對自主性之建構，做初步之討論。首先，闡釋 Peters、Dearden、White、Barrow 等師徒的基本觀點。第二節大致以人物為經，鋪陳 1990 年代其他學者如 Stone、Cuypers 的評論。E. Callan 在自由主義的自主概念下，對比於倫敦路線 White 強調理性傳統，而以興趣為重點，則是第三節重點。第四節則詳述倫敦路線 Peters 弟子們相關的論辯與攻防。受限於篇幅，自由主義脈絡下相關政治哲學的討論只能淺嘗則止。而來自後現代、後結構的批評，則暫不處理。本文作者暫時之立場是，倫敦路線當年的主張，容或有過於重視理性的限制，然仍不失為臺灣當下民主氛圍中應有的核心教育目的。

貳、倫敦路線理性自主的基本觀點

一、序幕：Peters 的自由概念

Peters（1966/2017）在 1960 年代「教育即引領入門」（education as initiation）的就職演說及《倫理學與教育》（*Ethics and Education*）中已經展現了教育的自由主義精神，退休前夕的〈民主價值與教育目的〉（Democratic values and educational aims），更可視為其對教育目的最完整的說明（簡成熙，2019a）。不過，Peters 對自由、自主與教育的專門討論，則首見諸〈自由與自由人的發展〉（Freedom and the development of the free man）。Peters 在該文中首先指出，自由是一種社會原則，但存在著自由的弔詭，人類自由的意義，必須在一個能確保他免於他人干預的體系中，才有意義，這說明自由必有其合理限制，我行我素不僅無法彰顯自由意義，也無法保證自由之達成。在此自由原則中，體現在個人能成就其作為一選擇的主體，人若沒有選擇的自由或能力，誇言自由，也沒有意義。在強調自由在教育的價值上，Peters 認為若人只作為一選擇的主體，仍有不足。他更細緻提出自主若要能彰顯理性判斷之精神，要能滿足三個重要特徵。其一是本真性（authenticity），Peters 雖不嚴格堅持人們行事規則必須自訂，但就自主性的字源意義而言，仍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（這與存在主義式的本真，有類似但不同的重點強調）。其二是理性反思（rational reflection），Peters 當然也不是

堅持每逢行動以前，都得三思，瞻前顧後，若此，也與道德低能無異，而是要體現Kant實踐理性之精神，即主導個人奉行的格律，是他自己願意依理而行，建立起自身的行為準則，並要求自己的行為符合此格律。Kant原始旨趣在於說明實踐理性的道德與純粹理性之知識隸屬不同屬性，但表現在德育上，仍然重視理性反思涉及的評價、批判等知性價值。其三是意志力（strength of will），徒知不足以自行，人們理性思考後的想法仍可能遇到外在其他壓力，他必須有抗拒壓力、堅持到底的德行（Peters, 1973, pp. 123-125）。由上可看出Peters雖已盡可能周延涵蓋不同的訴求，但他自己及影響的倫敦路線前期同僚及弟子，仍是企求以認知吸納其他層面。

倫敦路線另一開山大師Hirst（1965）則藉著對知識的分析，正式提出有別於各種專業知識「領域」（fields）的七種知識形式（forms of knowledge），才是促進健全心靈、理性發展的重點。Hirst之觀點，但昭偉已完整介紹，於此不論。Dearden、White、Barrow容或論證方式不同，甚或修正Hirst的知識分類，但大體上都同意在理性的基礎上，反映在知識上、道德上、廣泛的生活上，強化學生選擇的自主理應成為能帶給學生幸福（happiness）或福祉（well-being）的教育目的。

二、Dearden的理性自主觀

從1960年代英國的教育發展氛圍來看，正是進步主義、兒童中心本位的思潮高漲，且具體影響教育政策之年代。Peters等倫敦路線之學者也可看成是部分吸納進步主義訴求，修正但捍衛傳統教育的代表。自由主義所代表的自由精神，本來就與兒童本位相容，Peters等因此對兒童中心論者重視啟發式的教學方法，毋寧是持正面看法，但他們反對放任，更不同意可以因為學生興趣，而放棄有價值的知識學習內容。Peters的就職演說，已經揭示了此一精神，Hirst進一步設定了傳統博雅教育知識之內容——知識形式。第一代弟子曾經有八年國小服務經驗的Dearden所撰寫的《初等教育哲學》（*The Philosophy of Primary Education*），具體從遊戲、興趣、生長等兒童中心的核心概念著手，企圖調和傳統與進步主義之紛爭。他認為兒童生長的積極意義可以建立在以理性為基礎的個人自主的理想上，已初步說明了自主性的要旨（Dearden, 1968, pp. 46-49），繼之，Dearden

（1972, 1975）更為聚焦，咸認是倫敦路線對自主性作為教育目的之中心論旨。

Dearden（1975, p. 7）設定了自主之士的七項鮮明特色：其一，對任何視為當然之事，會有興趣探詢其理由；其二，拒絕順服加諸其尚未經批判檢視的說法；其三，能正視他真正的願望、興趣，而非因襲成見；其四，正視自己人生的目標、規劃，自行形塑意向，不受制於他人壓力；其五，所做的選擇必須經其深思熟慮；其六，在多樣主題中，根據其興趣形成自己的意見；其七，循前述活動，管控其行動與態度。簡言之，自主的人要有自己的獨立心智，並依此而行。自主不是一定要獨創，他當然可以遵循傳統，但這仍然要經由其獨立判斷，是經過真正反思後的遵循，不是毫無心智運作的習慣，或是受社會壓力所驅使。Dearden認為自主性是程度上的問題，涉及三個層面：他出於自行（initiative）判斷的程度、他對於那些判斷堅持（firmness）的程度、他進行判斷時各項標準背後盤根錯節反思的深度（depth）（pp. 9-10）。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。Peters、Dearden師徒雖未相互徵引，但他們對於「意志」的界定，仍是強調必須以理性來節制，爾後的學者則進一步發掘意志的情感或動機面向。

自主是否預設了自由？如果將自由看成是免除人們欲求的限制，那自主不等於自由，在自由的消極意義下，他律之人有可能也是自由的。自由學校的兒童、甫出獄的囚犯、G. Orwell小說《一九八四》中的男主角，都可能是自由的，但不一定是自主的。有時，人們雖缺乏外部自由，卻可能仍有自主的德行。自主若作為教育理想，重要的爭議是自由是否是自主發展的必要條件？這與自由是否是自我運作的必要條件不同。邏輯上，有可能某些強制有助於自主的發展。但夏山學校、兒童中心論者、反學校論者都認為自由是自主發展的必要條件，他們都預期了兒童進學校前已具有自主能力，已能做出有鑑別度的選擇。事實上，自主發展非一蹴可幾，人們也可能逃避自由。此外，自主伴隨責任，不必然帶給當事人樂趣，當事人也可能選擇被動、不做決定。Dearden因此認為自由不是自主發展的必要條件。

自主之價值如何證成？Dearden（1975）認為當時行為學派當道，《桃源二村》（*Walden Two*）、《美麗新世界》（*Brave New World*）所描繪的人被編配設定的窘境，應可讓我們重溫自主之價值。I. Berlin將自主視為探索安全的一環，

希臘斯多葛派學者（Stoics）強調內心平靜，主宰欲求、情緒、與世無爭，自主之士當能保護自己，免於受騙。現代社會日新月異，個人也必須時時因應環境變化做出不同的抉擇。甚者，這種獨立判斷能有助於人體現尊嚴，未經反省的人生不值得活。自主所伴隨之責任，特別是賦予自己責任（duties to oneself），不僅可能平衡自己不時遠離理想的陷溺，更可發揮己長，成就榮耀。最後，Dearden強調自主的核心在於獨立判斷，自主發展的教育過程中，判斷的內容、判斷的標準至關重要，面對主觀主義的風潮，我們無須懷疑自主價值，堅持其理性標準，教育方式當能與發展自主性相容。

三、Barrow以「想得好」的理性效益原則擴展自主性

同屬倫敦路線陣營的Barrow（1975, pp. 131-140）歸納戰友Dearden的三個預設，有助於吾人理解當年倫敦路線的基本立場：

其一，自主之士必須臣服於理性，若說人能主宰自己命運，是指他能對自己面臨的情境進行判斷、反思、計量，而加以決定，這無一不涉及理性。Barrow也列舉了很多例子。例如，醉鬼雖然不受制於其他人，但他受制於酒，無法自拔，致限制其爾後的自由。斷腿與酗酒不同，斷腿的事實無法改變，也無從控制。被人用槍指著頭，當然也不會是自己的主人。嫉妒心也會曲解判斷，破壞了掌控自己生命的自由。宗教信仰，雖然是依賴信仰，若不是被強行灌輸，只要是出自於其選擇，也不能說是違反自主。

其二，詢問人們做某事之理由時，即使他能誇誇其談，他是否真的出自理性思考且發自內心的信服，而不是人云亦云，就涉及到本真的問題。Barrow提出三點：（一）要真心面對行動之理由。若某人說人們不應手心向上接受布施，其實只是他吝於布施的說詞，這是自我欺騙，違反本真；（二）要真正相信自己行動的理由；（三）行動理由必須與人生其他層面或其他思考發生意義連結。我參與學生抗議，參與的動機理由能說服自己，我很期待抗議是促成改變的手段，並樂於為之，而不是受同學之壓力而參與，我就是滿足自主的本真要求。

其三，涉及意志強度。除了前兩個因素以外，若知道酗酒、嫉妒不對，但缺乏對抗的意志力，也無法成為自主的人。Barrow在此對意志的界定，與Peters、Dearden並無二致。

Barrow (1975) 認為單靠Dearden的三個條件，尚無法明確說明為何自主性應該成為教育理想，因為在邏輯上，如果自主性是指人們根據自己的看法行事，也就預設了他不應受任何教育的影響，才能是自主的人，為何這就應是教育的理想？Barrow從效益主義的立場，提出自主性第四個條件，當事人要能夠想得好（thinking well）。所謂想得好，除了符合邏輯與前後一致等理性、自由思考原則外，當事人還要能體會，他自行思考必須是可欲的，有助於他個人及整個社會之福祉。再者，良善思考雖沒有標準答案，但我們可以確認的是，從目的到手段的抉擇，如果目的確立，是可以憑效益原則區分思考優劣的，經驗科學也可以幫助我們鑑定好壞。Barrow也自行提問，若將效益論的幸福視為終極目的，個人想得好是否就一定代表個人自主之理想與社會集體理想沒有衝突？或者我們能因此說人們沒接受效益論，就是他沒想好？若此，效益論者不啻是將個人行為自主屈居於幸福之下，Barrow不否認效益論有這種可能存在自主與幸福衝突的兩難。但從教育理想來看，自主仍有其可欲價值，前述的質疑正說明了拓展知識的重要。從效益主義之觀點，教育自主性的重點就在於提供學生充分訊息（informed），使他們具備相關（pertinent）方法與能力自行思考，不受制於他人。若更多人具備豐富的知識與理解，對於長程的社會幸福，將有潛在的貢獻。Barrow的結論是運用上述四個標準說明教育目的在於自主性之提升，必然邏輯蘊含下列三個目標：（一）提升學生探詢理由及鼓勵自行思考；（二）提供各種不同的訊息與知識及如何獲得這些訊息與知識；（三）讓學生關心何謂想得好並予以培養（pp. 139-140）。

四、White以反省後欲求的滿足來證成理性自主及強迫性課程之必要

White (1973) 不以先驗式論證、內在價值、知識形式等來說明學術性課程之重要，他本於自由主義之精神，嘗試以自主性教育目的來證成強迫性課程設計之必要。首先，White本於自由之精神，指出要對某人設限或干預，必須同時考量對該人以及對他人之善（利益）。具體反映在學校之課程，要強制要求學生去學習某學科的合理處在於：（一）若學生沒學，會受到傷害；（二）若沒學，也可能會傷害到其他人（這是道德教育之基礎）。若從兒童本有之善的立場出發，

人們對某事持外在價值，在於他認為該外在價值能成就其本然的內在需求願望，但此本然的內在欲求，不能像兒童中心論者的漫無節制，仍必須經由其反思。問題是，如何確保當事人能知曉自己本然之內在需求或利益？White提出的理想條件：（一）他必須充分瞭解涉及他所愛好的多種事物；（二）當事人之審慎考量，除了是當下外，也必須考量未來改變的可能。這帶出了教育自主性之價值。White的意思是，教育不僅要提供多樣的選擇，而且是要學生接受學校課程後，能自行做有意義的選擇。要如何據以設計課程呢？Peters（1966/2007）在教育標準中，提出了通觀認知的各種學術性科目的重要。Hirst（1965）則直接委之於七種知識形式，但有些學者對其訴諸先驗式論證等並不滿意。White乃另闢蹊徑，他從學習活動在教育學習上的價值，提出兩種活動分類：（一）某人若沒投入時間從事X活動，他無法理解他想要的X；（二）某人雖沒從事X，但邏輯上，他對X仍可有些許理解。前者如語言溝通，後者如登山活動。理解，在此有兩個意義。其一是能在概念上釐清該活動與其他活動之差異，其二是能正確地指出該活動的屬性。一個人，除非他能與他人溝通，否則他不可能理解溝通。某人沒實際登山，仍可以描述登山之活動。活動一，如溝通、數學、自然科學、藝術欣賞、哲學等。活動二，如說外語、板球、烹飪、繪畫等。人們可以不必直接從事繪畫、寫作或演奏音樂，仍能理解這些活動是怎麼一回事，但藝術欣賞則不然，人們必得聽或讀，才能從事音樂或文學欣賞。White認為，所有學生都應參與活動一，使其不至於因為無知而失去了這些選擇，這些活動應列為必修，活動二可以設計成志願性的選修課程，可加深加廣活動一。White等於是用「活動」而非「知識形式」來論述為了達成學生自主性理想，一些學術性科目（接近活動一）有強迫的必要，也等於是拐個彎，捍衛了業師Peters、Hirst的主張。

White（1982）的教育目的專著中，則更完整地提出自主性——反省後欲求的滿足——的教育目的觀。White先以幸福、福祉為教育理想，但福祉的實質性，即欲求的滿足，卻必須經由個人的自主選擇，這是典型的自由主義理念，也是兒童中心之訴求。易言之，教育的目的不在於為學生揭示各種實質主張，而是培養學生自行有意義的規劃人生。White也特別賦予自主性的道德意義，聯繫理性自主的「教育人」也涉及知識外之其他傾向（disposition），這些傾向也都在自主性之概念內，這彌補了Peters的教育人理想中過於主智的想法。簡言之，

White將反省後欲求的滿足與自主聯繫在一起，教育若完全不干預，看似自由，但可能導致當事人無知，限縮其選擇空間，反而無從體現自主。自主教育之重點在於讓學生從無知胡亂的選擇中解放出來。自主之士能對生活中的各項目的，加以理性反思而抉擇。反思必須以各種選項涉及的知識為基礎，自主的實現必須經由能反映各項知識的課程，乃為邏輯之必然。有關White在1982年教育目的論之要旨，可以參考簡成熙（2019b）。他所規劃活動一的強迫性課程能夠促成訊息充分之反思，雖暫時違反個人興趣，但能同時為個人及社會帶來善。White（1991）雖然略微鬆動他當年強迫性課程及知識性課程在自主性所扮演之角色，但面對來自其他陣營的挑戰，基本立場並沒有太大的改變。

參、1980年代Stone、Cuypers以情感、意願、 認同反思理性自主

一、Stone強調情感的面向以擴增自主性

Stone（1990）最早完整評論Dearden過於理性的自主觀，在Dearden（1975）於皇家哲學會與大英教育哲學會合辦年會的同一時間，Telfer（1975）已經針對Dearden自主之類型，提出不違反Dearden精神但更為細緻的討論，Stone歸納為自主之三階段模式。其一是當事人發現（discovery）自己的情緒、動機、欲求的歷程，「我到底想要什麼？」、「我真的相信什麼？」，當事人需要一些自我知識，瞭解自己的想法、需求等。再者，涉及到對自己想法、需求、態度等的評價及評論，以及來自慣例、他人意見想法的左右，也涉及自我對價值層級優先性之判斷。第三階段是形塑目的並據以行動。Telfer具體從這些心智活動中，詮釋、補充Dearden所稱自主的獨立心智的抉擇歷程，但Stone指出，Telfer仍未強調自主理性面向之外情感所扮演的角色。在這三個階段中，情感、欲求等都扮演相當角色。Dearden（或Telfer）仍是以理性之標準來仲裁，不僅窄化了自主之概念，理性的程序也忽視了影響自主內容的諸價值。在實際運作中，也可能忽略了動機的影響力。例如，某人一天抽20支菸，理由是可增加其創造力，能說他受制於菸而沒有自主性嗎？影響人類行為的動機因素很多，我們固然不好說個人為了其創造

力而抽菸是自主的行為，但至少可接受，缺乏生活中某些層面的自主，也許可以保障其他生活層面的自主。又如，部分女性主義者認為夫妻之間，若經濟的不對等，會讓妻子屈從於先生，這當然沒錯，但這不能否定夫妻之間情感的相互依賴性。我們是否一定堅持自主的人要超然於這種情感依附的現象？

簡而言之，Stone（1990）歸結Dearden自主概念的限制有二：其一，理性、知識形式的規準無法賦予情感等因素在自主的價值，或者說以理性作為判斷情感的標準並無法發展情感判斷等的適切標準。其二，誠如某些女性主義學者所云，西方傳統理性之概念，不自覺反映「男性化」（masculine）的偏見，有別於超然的獨立、判斷等自主品質是合作、信任、坦露、感受性等。Stone並不想指責Dearden等的性別偏見，也不想陷入二元之窠臼，只是要強調包含這些女性特質，可以賦予自主更寬廣的意義，也更能正視理性自主的限制。我們不能事事掌控，適度放手，失之東隅，可收之桑榆。人類政治、家庭、科學、藝術等價值性活動，固然需要個人理性獨立反思，更有賴彼此相互信任、饒富情感的相互合作。「對話」（dialogue）與「平衡」（balance）能使理性的個人自主更圓融。Stone並沒有完全標榜女性主義之旗幟，但也因此帶動女性主義或關懷倫理學者從女性特質的角度翻轉理性的自主觀（Clement, 1996）。

二、Cuypers強調意願、認同之面向：以關懷來取代自主性

Cuypers（1992）認為自Dearden以降倫敦路線學者的自主觀，以認知或理性來看待自我決定，過於片面，相對於Stone（1990）以情感切入，Cuypers參考H. G. Frankfurt、G. Dworken之看法，特別檢視意志（will）、意願（volition）在心智抉擇上的機制，修正自主性只側重獨立抉擇的觀點。Frankfurt（1988）認為人們的自我意識必然涉及心智反身性（mental reflexivity）的能力，信念、態度、欲求等形成的意向性體系之層級，不只是理智的認知結構，更涉及動機及意願結構。人們日常生活，特別是教育實踐中，在乎的是意志，而非理由。這裡的意志，並非如Peters等強調的理性對自我的節制，而是人們生活中最在意的涉及人我之行動與動機。人們整個需求、喜好、態度是建立在此一意願層級（hierarchy of volitions）之上。意願所帶動的動機才能解釋人類行為。意志的反身性有第一序、第二序之分。第一序是指X直接欲求P，如某人愛抽菸。第二序則是X對於

其欲求P的好惡，如X可能知道抽菸有害，並不樂於其菸癮。人們形成第二序的能力，可視為其自我評估（self-evaluation）、自我認同（self-identification）的能力。如果人們滿意其第一序之欲求，可視為其真於自我（truly one's own）。反之，若他不滿意第一序之欲求，代表第一序之欲求並不是其真正的認同，當事人自我認同的過程係根據其自我概念、自我理想逐步建構其人格特質。人們若能時時據此改變、修正、放棄、更新其舊欲求，達成其自我實踐之目標，就能成就自主之士的理想。從自主的字源意義來看，人們是經由第一序的欲求而認同自身，產生「自我」，進而透過第二序的自我評估、自我規範來「管理」自身。用Dworkin（1988）的話來說，自主必須是擺脫外來的力量（alien forces），當事人必須本真（authenticity）的認同其欲求、目的、價值，且此認同的過程必須維持程序的獨立，也就是不受外力的影響（這類似Dearden、Barrow之立場）。不過，Cuypers卻是要說明自我認同並不是Dworkin、Dearden等所著重的自主的意志行動，外在他人的影響也在自我評估過程中扮演重要角色。

自我認同的過程中，Frankfurt（1988）的第一序欲求的產生、第二序的反思過程，恐會陷入無窮倒退。第二序的反思又是從何而來？Frankfurt一方面指出，當第二序抉擇的那一剎那，即構成了主動的認同結果，Cuypers認為Frankfurt提出關懷某事（care about something），引起較少的注意，這可說明有別於主動抉擇的「被動性」在自我認同的作用，而第一序的關懷某事較之第二序的抉擇承諾，更為根本。倫理涉及與他人的關係，關懷某事，也常會涵蓋相關的人、事、物，關懷也常是很個人化地引領其生活，藉著關懷對象，個人也因此延伸至其專業生涯、家族傳統、親密關係、政治社團，宗教社群等。關懷的過程也就不是個人的事，也是長時間及非特意（non-intentional）的自然過程，這有別於短程當下的意志抉擇。人們在關懷人事的歷程中持續地構成自我的認同，這種長時間、非特意、來自於關懷某事的被動性，是認同的根本。這裡的被動性是相對於意志的主動性，因為在關懷的過程中，不是來自於意願的掌控，而是情不自禁地下決定、被吸引，Frankfurt稱之為意願的必然（volitional necessity），這種必然性不是出於邏輯或因果。人們若是對於第一序欲念的行動是出於意願之必然，他會很自然地依之而行，不會想去更改，這不能看成是因為他缺乏更改的意志能力。對他而言，要更動意願之必然，是無可想像的事。馬丁路德（M. Luther）在1517年

對宗教理想的義無反顧，正是出自於意願之必然。人們對家庭的關心，也是意願必然的典型。人們對家人的關心投入，是第一序的，不是他要「決定」去認同，而是此一認同創造或構成了他。這當然不是說第二序或其他意志的行動對其認同不重要，而是第二序的這一切都接受或來自原初關懷某事的引導。關懷某事為意志的特性立下了基礎，也就是受意願的必然所影響的第一序之欲求形塑了意志。意志受制於意願之必然，乍看之下，好像破壞了當事人的自主與本真。其實不然，Cuypers（1992）認為，所謂意志薄弱當然是不當的外來力量，破壞了當事人的自主。不過，意願的必然，雖非出於本意（imposed involuntary）的抉擇，卻也具有內在性（self-imposed），不能以他律視之。因為人們天性上會關心一些對象，第一序的欲求不由意願主控，而是來自於所關切的對象，這使得人們更可以進行第二序的反思，從而體會第一序的欲念是如何由外在而內化，這些意志必然產生的欲求也就具有自由的效果（liberating effect）。尤有進者，關懷對象可因此對應於受意志必然牽引的欲念，也連動其他的動機，個人可進一步將其動機結構排序，這有可能讓自己從原先的自我中心中解放出來。當人們開始關心對象時，看似暫時失去自我，卻可能藉此對各種欲念做更好的統整，找回真自我。

如何為第二序欲求的評估或反思建立可資信賴的判準？也就是其評估的權威標準如何確立？Dearden（1972）等學者直接訴求理性自主，如果青少年會受偶像崇拜的影響，這等於是D. Riesman在《寂寞的群眾：改變中的美國人性格之研究》（*The Lonely Crowd: A Study of the Changing American Character*）一書中所稱的「他人導向」（other-directed），這非獨立判斷，不是真自主。Cuypers（1992）則嘗試說明社會價值系統所規劃的美好生活概念，才是人們據以評估的來源，他因此提出一個「溫和的他律觀」（moderately heteronomous view）。當人們關懷某事時，必然反映了他所認同的價值，他的判斷不會憑空，必然涉及他人對此對象之判斷。人們的自我評估的動機體系是坐落在其欲尋求社會認可的認同之上，這不能視為他律，因為所謂社會認可，也是經由他人的獨立與意願，人們無法透過強制他人認可而獲得滿足。個人若要尋求其個人價值的被認可，就得承認他者也是有價值的人。對個人而言，欲尋求肯定，等於是把自己置於未能掌控的他人對其之評價，社會認可較之於當事人意願的控制，也許是被動的心智狀態，但是這種被動性卻又是個人建立真自我評估及個人價值的必要條

件。Cuypers提出了三個階段：首先，人們尋求認可的動機，表現在他所關心的人事物的遣詞用字上，他會在乎夠格的人的認可，甚至於君子疾後世名不稱焉。同時，為了不自我欺騙，他也期待別人提供即時、訊息充分，出於真誠的獨立判斷。個人尋求認可的自我表現，縱使是有意掌控，也是來自欲尋求他人認可之要求。再者，人們是透過他人對其之評估態度以評估自我、邁向自我認同。他必須暫時以超然態度，離開自身，從他人的眼光來反思自身的動機，自我形象也是以此建立。這不是說，他受制於特定的人或團體對他的評價，而是整個社群形塑的價值體系——如G. H. Mead的「普遍他人」（generalized other），或是A. Smith所稱的「無私的旁觀者」（impartial spectator）——所影響。個人可能對他人加諸其上之評價有所反抗，其自我評估在終極上也得以普遍他者來參照。最後，經由他人對其評估之態度而成的自我判斷，當事人還會油然而生相當的自我情感。個人的自我情感是來自於他人之評價，G. Taylor稱之為「自我評價情感」（emotions of self-assessment）如榮耀、羞恥、罪感等，會決定個人的自尊心（self-esteem）及價值之所在。他人的評價會帶動個人內在評價的情感喚起，為了尋求個人的真自我，也必須暫時違反全然的理性自主，得從別人眼光看待自身。

簡而言之，理性的個人自主強調個人認知因素對於意志的掌控。Cuypers（1992）從自主過程中的自我認同與評價，認為自我認同來自於意願的必然，自我評價也有賴於社會，實在不必像理性的個人自主論者一樣，全把這些視為影響、破壞自主的外力因素。教育的重點不應高懸自主，只強調要學生獨立判斷、抉擇自己的欲求，反而應該鼓勵學生關心自身，引領學生進入既定的「生活形式」（form of life），使其在自我認同、自我評價的動機結構中，能更自在地與社會其他人共構美好生活。

肆、Callan政治哲學：以興趣、社群意識 反思倫敦路線

名政治哲學家E. Callan也曾對自主性提出許多討論。Callan（1988）大概是

站在傳統自由主義的立場，肯定教育的自主性，但與此同時，他卻批評倫敦路線當年的主張對知識形式等理性課程的規劃，並未能真正回應進步主義、兒童中心的訴求，期待能賦予「興趣」（interest）在自主教育中更吃重的角色。Callan（1994）的立場，則很明顯地是站在接近社群主義的立場，修正以理性為主導的自我觀，批評Peters、Hirst以知識形式之廣度的博雅教育的問題。社群主義對自由主義的批評，這也大致反映了英、美於1990年代政治哲學的走向。

一、Callan論自由

以下大致以Callan（1988）第一、二章鋪陳自由、自主之意義。在日常語用中，自由有「缺乏」某事之意，如skies free from clouds（萬里「無」雲），引申成主體要在加諸其不可欲的條件中逃離出來，如「免於」飢餓。Berlin從政治哲學觀點，檢視歷史發展，提出消極自由，免於外來之限制。對個人而言，不受他人之干涉。積極自由，可自在地去做某事。對社會國家而言，代表的是自決。不過，角度的不同，積極消極也不絕對。例如，對積極自由的國家而言，也可視為「免於」國家以外勢力之干預，這就類似消極自由之概念。同樣的，對個人而言，免於受限制的消極自由，也可視為是鼓勵個人自我管理，能自在地抉擇自己的生活。Callan將I. Berlin積極（free to）、消極（free from）自由概念視為一體兩面。

對個人而言，積極自由蘊含消極自由。人們能自在做某事，一定是免於其他的限制。消極自由則不一定蘊含積極自由。消極自由地免於阻礙，本身是可欲的價值嗎？還是免於阻礙，是為了其他可欲價值的獲得。有沒有可能消極自由的免於阻礙，反而阻礙了我們探詢其他可欲事物。傳統立場認為外在的干預是對自由的限制，至於其他的限制，如個人外在的優勢或內在的劣勢與否，則與自由無涉。H. Spencer認為父母沒有錢讓孩子念好學校，不能說他沒有自由（Oppenheim, 1961, p. 120）。有心智缺陷的閱讀障礙成人，也不能說他失去自由。傳統立場學者認為，主張無知、強制、貧窮等都是對自由的限制，其實是混淆了理應區分的諸價值與自由條件。但反對傳統立場的人，也容易漠視國家干預對自由的限制。因為若自由無法實行，我們空言有該自由，沒有太大意義。雖然自由實行的條件不易完全掌握，但仍應積極面對，也要慎防國家的過分干預。

自由的價值有時不在於它本身，而在於其結果，如更可以獲得幸福，自由也具有工具性之意義。Mill在《論自由》（*On Liberty*）裡提出，在不傷害他人之下，言論與行動自由所獲致的結果，將有利於較大的幸福。自由能使我們選擇最好的理論與最佳的生活方式，並能堅定自己的抉擇。Callan認為Mill的主張過於樂觀。它是建立在錯誤之假定（自由與探究之關聯）或是高度思辯之假定（涉及自由在選擇和生活方式的追求）上，Callan不完全同意工具性論證。有些人認為自由是內在價值，稱之為預設（假定）原則。預設原則要能成立，要能找出方法來證明不同情境中可以用自由與否來確認整體得失，而不用訴求其他的價值。Callan找不到這方法，那麼預設原則仍得與其他價值相伴，就很難完全證成自由是內在價值。簡言之，工具性論證無法完全證成自由之價值，將自由訴諸於內在價值，也無助於實際之爭議。Callan認為自由是構成性價值（*constitutive value*），因而具有自身內在性，但也部分具有工具性、手段式的價值。Callan希望能調和直覺式地視自由為內在價值與工具式的自由觀的分野，並將自由中選擇的價值由兒童興趣來體現。

二、以興趣來說明自主

Callan（1988）第二章說明自由與自主的關係之餘，特別以興趣來說明自主之價值。個人自主涉及意志的成形，心智活動從屬於意志而形成信念。意志的形成部分是由人們藉著掌控其傾向的過程，逐步形塑自我及生活。相關心智傾向，Callan稱之為動機結構。而意志的形成，也是在心智傾向經由選擇特定的選項的結果。自主之人在形成意志的過程，會展現相當的真實（*realism*）與心智獨立。影響動機結構的是興趣之概念。Callan在此之興趣，非單指個人喜歡從事何者云云，而是指個人之優勢（*advantage*）。興趣在一般規範的使用上，不一定指優勢。Callan將論證，興趣涉及價值判斷。自稱有興趣，涉及其心智活動。若當事人沒有欺騙其心智狀態，他的興趣當不至於出錯。我禁不住誘惑（*tempt*），不代表該活動符合價值。但興趣至少涉及對情感對象有積極的價值判斷。當然，興趣一詞，也不代表嚴格的價值判斷，但至少是經當事人的思考。興趣除了前述之偶發的情感外，還代表生活中較持久穩定的心智活動，這種情感能誘發行動。興趣也聯繫著其他價值，如某科學家致力於科技研究，他發現會被用在犯罪，故終

止了與贊助人之合作，當然，他可能堅持不再碰該研究，也可能不能忘懷，而懊悔其終止該研究。C. Taylor的強評價，可茲說明。Taylor認為我們不會只受限於某種欲求而行動，會有更基礎的判斷以評估這些欲求。該科學家並不是用外在於興趣的道德來評價其科學，而是其興趣體現在其願意以道德反思為本的深層價值基模中。但如果該科學家擺脫不了名利之誘惑，繼續該研究。我們不能說他有興趣該研究，他與之前純真的探索已有不同，他強評價的來源是工具性的生財之道，而不是真正發自內心的志於科學探索。

興趣對於人的自我感扮演關鍵之角色。人們興趣之形成、其抉擇之方式、表現的行為與其他心智傾向的交互作用，受制於理性的心智作用，這是自主性的第一條件。強自主的自我與他人明顯差異即在於其動機結構是在真實的型態中發展的理性層次，以及偶發的欲求受理性運作的層次。不過，人們不會只是選擇去相信，信念不是意志的直接對象，信念仍是心智之產物，動機結構的另一重點是真實以對（*realistic manner*）。我們對所處之環境以及自己的傾向，都應有真實的掌握。兒童可能沒有天賦，透過努力表現其對科學之興趣，如果頭腦清醒點，他會承認是因為體現父母之期待。另一兒童對科學有驚奇之嘆，卻受制於同儕壓力，而不從事科學學習，這都是自我欺騙（*self-deception*）。動機結構中的自我控制如何反映真實精神？Callan（1988）在此區分根據意志與否而做的活動。我根據自然的傾向而行，不涉及意志。若涉及意志，我選擇做或不做，這種欲求就坐落在我的動機結構中，感情或喜好是初階。某位跳水員，克服恐懼而跳水，他為成為成功的跳水人的欲求，構成其深層動機，而帶動其行為。他若要真正體現跳水的興趣，仍得靠意志強度。意志薄弱，至少涉及自我欺騙。因為父母之命而學科學的人，或是投諸學習心力，不肯正視失敗的人，或是意志薄弱、自我欺騙，不做決定的人，與其說當事人缺乏自主，毋寧說這些孩子缺乏本真，無法真實以對。人類在社會中所滋生出對他人之讚許與彼此相互的情感，Callan稱為社會欲求。自主性意味著控制社會欲求，雖千萬人吾往也，有時在心理上會很困難。所以，自主也連結著堅毅（*fortitude*），除真實以對外，也必須在需要時能抗拒社會指責的社會獨立性。就此而言，Callan也肯定獨立心靈對自主之必要性。不過，Callan強調，倫敦路線的學者太過於強調批判反思、重新評估等理由的提供或推理等，事事尋求理由，反而不是真實生活的樣貌，有時會阻礙了真

實生活。許多人的道德論證能力，反而成為文過飾非的自我欺騙。動機結構的平衡，求其真的美好生活，以形成有意義的生活，這有賴各種競爭性的興趣及其所對應的傾向的統整。就好像一首詩，不是漫無節制的遣詞用字，其有要表現的目的，而組合多樣的語詞、片語，形成一個整體。理想的人生，亦然。Callan用詩做意義人生之隱喻，是想說明動機結構，不能太理性制式，也不能太寬鬆無當。不同的價值在人生上會有衝突，必須秉持真實的精神，平衡理性推理、情感動機、意志強度，解決根本的衝突，迎向和諧的人生。

Callan（1988）更以R. Nozick快樂機的例子說明，純粹以經驗的回報或是愉悅感不太能說明其是內在價值。Nozick的例子，當然無法直接證成自主性具有內在價值，但Nozick接著說，如果我們討厭快樂機的理由，不是因為直接感受快樂，而是因為我們想成為某種人或能對社會發生影響的感受，那我們將不會討厭轉換機（可以使自己成為某種人）或結果機（可以讓我們自己達成可欲的世界）的經驗，那又何樂而不為？因為我們想真正靠自己。靠機器產生的自主經驗，無法取代。Callan企圖說明，自主性有內在價值（當然也是重要的構成性價值），因為自由與個人自主、自我管理有相當關聯。若在缺乏自由之下，自主無從綻放。因此，珍視自我管理，也就是珍視自由之承諾。在自由、自主的關係上，Callan當然不主張放任，但他認為極大化自由將會擴大自主運作的視野，也會為自主的理想提供了適當的價值標準。他更舉C. Taylor的例子，英國有宗教自由，但倫敦交通管制多如牛毛。阿爾巴尼亞首都地拉納，沒有宗教自由，但交通順暢，很少紅綠燈，行人享有的交通自由甚於倫敦。以阿爾巴尼亞沒有宗教自由為例，直覺上，我們認為違反宗教自由是減少了整體的自由，但大多數阿爾巴尼亞人不認為是對其自由之剝奪。《反宗教法》對他們而言，並沒有讓對宗教無感的他們喪失其動機結構的核心構成，也就是若其繼續對宗教無感，宗教選擇不會是彰顯其自主的範例。雖則如此，Callan認為，自主綻放的生活，其自我管理不僅僅只受限於既定之價值，也可提供激烈改變價值基模的可能，自主之士也可以重新建立其動機結構。即使個人不會選擇宗教生活，但若置身於宗教無感或剝奪宗教自由的社會，個人將沒有自我轉換之可能。鑑於宗教是人類活動中很核心的領域，剝奪宗教，是限制了人們自主的運用。因之，極大化的自由仍能開拓人們動機結構。

只要自主之人擁有興趣，或易於發展興趣，有說服他人的欲求，能經由對話重新精進思考，或是有志之興趣相投之士，能共同挑戰習見，那言論或集會結社之自由將構成人們自我規範的核心。由於與自我規範相容的生活形式有很多種，以及考量他人不同的天賦或興趣，若要保障個人自主，必須盡最大可能守護自由，因此，在自由政治思想中，多樣化的社會和個人是與自由和自主緊密相關的。教育之重點是極大化自由——尊重與培養興趣，也就至關重要。

三、興趣和學校教育：對White強迫課程的質疑

倫敦路線的學者認為，純以兒童興趣無涉於課程自主性目標之達成。Callan（1988）於第三章大體同意P. S. Wilson的觀點，若視自主為教育目的，興趣在課程上優先於理解的廣度，據此反駁倫敦路線，特別是J. White的主張。

Callan（1988）先提兩個例子。一個出於自我選擇（不是因為傳統或無其他經驗）決定當村夫，另一飽學之士則因為厭煩學術而選擇當村夫，能只以認知或反省人生的角度，說後者較前者更自主嗎？當然，理論知識能夠有助於選擇，也更能增添自我知識，瞭解自己隱藏的天賦。知識與技能的獲得能有助於自我規範，增添自由。飽學之士較未受教育的村夫更能擺脫無知而影響興趣發展之可能。村夫有可能接受了知識，改變了其動機結構，這些，Callan都不反對，但仍然認為，村夫不必一定透過理性反思的途徑，才叫做自主，也無人能置喙村夫的抉擇一定是無知。另一個例子，某位傑出的高中生能體會學術領域有賴資質及勤奮，他競爭之欲求及榮耀家人，使他成為好學生，也保證日後的收入。不過，該生認為這不是他真正的興趣。他依據家人期望或收入選擇，只是工具性價值，他受制於此，在學校學習中，並沒有增添更多自由，也無助於成為自主之人。真實意味著根據事實形成自己的意志，該學生深知沒有興趣，卻不改變，能說學校教育鼓勵他具備獨立心靈嗎？Callan認為這個例子可說明，若沒有鼓勵學生循興趣發展，就無法彰顯自主精神。

1960年代的倫敦路線學者過於擔心課程若滿足學生立即的興趣，會導致放任的後果，不足取，而反對兒童中心。他們反對興趣本位的第一個理由是兒童受社會影響的興趣不一定是可欲的，如Dearden（1968）觀察的，許多家庭沒有圖書，終日以電視為伍，有賴學校課程導正。Dearden的主張當然沒問題，但這並

不是說，對這類學生在他變得認真向學前，不必發展其興趣，仍須點燃其興趣。再者，倫敦路線學者也認為兒童中心傳統不能正視教師觸發學生新興趣的重要角色。促發新興趣與發展本有的興趣，並不相同。倫敦路線學者若重點在鼓勵學生探索其本來未曾發現的性向，以探究新主題，增進自我知識、自主性，這當然無可厚非，但Dearden等所謂的新興趣，其實是指學術科目，如文學、科學等。學生透過苦熬終於開花結果，體會這些學科內在價值之事例，終非常態。此外，Hirst、Peters認為興趣有時是偶發的、會消失的，熱度消退，難再鼓勵，必須體認學生得在學校學習其沒興趣學科之事實。Callan同意學校課程應涵蓋其沒興趣之活動，也能體會二人其實是要說明努力之成果不是學生短期能預見，學習不能只賴興趣，仍須教師之干預。但Callan仍堅持，同意教師之干預，不意味著要廢止或降低發展學生之興趣。

兒童中心論者常常訴諸於一些修辭，如兒童天性良善、兒童有旺盛求知欲、訴諸兒童個人的發現是邁向理解的大道等論述，這些都是兒童中心論者的慣用說法，也是倫敦路線批評的焦點。Callan（1988）支持興趣本位課程的理由不是來自於前述的修辭。他認為循兒童興趣的發展將自然成就自主性。Callan並具體嚴厲抨擊前述White強迫性課程的論證。

Callan（1988）認為在教育上，若要為學習X而非Y，必得符合下列之一：

（一）X比Y更有價值，若不強迫，則無從學習。（二）X有教育價值，沒有強迫，不太能學到；Y或許比X更有價值，沒有強迫，卻可以學到。其實，嚴格反對父權主義的人認為即使滿足上述條件之一，強迫都不一定合理，但於此不論。Callan認為假如（一）、（二）不真，考量教育價值，將無法支持強迫性。White要為其界定的活動一辯護，至少要循（一）、（二）之方向。懷特沒有從（一）去說明。他並沒有說明為什麼活動一本身達成自主性而言，更為可欲。理解與否對於自我規範的相關性，不一而足。若要滿足條件（二），得弄清未強迫學習之前，可以理解活動一到何種程度，對活動二而言，所謂部分理解，也很混淆，是否學生不經強迫，就能部分理解這些活動呢？若非如此，如何說明活動一有優先性？White的觀點要能成立，他得略微放寬對理解之標準，但這樣一來，他對於活動一的強迫期許，就會失焦，因為只能獲得淺顯的理解。White的觀點等於陷入兩難，如果要採取嚴格的理解標準，兒童在還沒完全理解想去從事的活動前，

都有賴強迫接觸，那活動一、二都得列入必修，這對自由、自主的傷害，恐非其所樂見。這種對於活動分類一、二涉及的「理解」並不明確，同門師兄弟Barrow（1976, pp. 79-84）也認為White無法充分證成活動一有其強迫的必要。

White也許會從兩點加以辯護：（一）強迫課程完成之後，將會增加學生的選擇空間，亦即，強迫課程所暫時限縮的自由，可以經由強迫所增添的各種可欲知識，拓展更大的自由空間。（二）經由多元活動之探索，兒童可以更瞭解自己天賦性向，避免無知而沒有發揮所長。Callan（1988）重申，強迫課程唯有在涉及個人興趣之下，才能有助於個人選擇自由實質的增進。若只強調知識拓展，不顧兒童興趣的發展，強迫課程將沒有解放的效果。Dearden、White可能還會說，兒童還小，其興趣短暫、雜多，與成人後關聯不大，只重視當下興趣，無助於日後成人的自由，還是應提供多樣化的活動，不管有無興趣，才能提升日後成為自主之成人。Callan認為，把兒童與成人興趣二分，這沒有經驗的證據。反而是兒童年齡日增，其動機結構會日趨穩定，不會有根本之改變。青少年不喜歡莎士比亞，成年後大概也不會改變。有些人還會質疑，既然我們不知成人興趣為何，對兒童興趣本位或任何興趣本位以外的課程規範有助於成人自由也無所知，那麼無論是興趣本位或是強迫課程，都是獨斷的做法。Callan對於這種懷疑論的說法是，我們還是可以在兒童階段，就尊重他們的興趣自主。因為即使是幼兒，也不完全受制於內在趨力或外在壓力，我們的目的不是限縮現在自由為了未來的自主，來者不可期，我們當下就應該尊重兒童興趣發展所展現的自主水平。

最後，人們還是會擔心因為無知，完全順應學生興趣，會讓學生無法展現未知的天賦，學生可能成為愛因斯坦，卻因為教育的無知，而沒能發展其潛能，誠如前述村夫之例子。Callan（1988）當然也遺憾此一結果。當論述自我知識與自主關係時，尤為重要。第二章已說明二者關係不一定如此密切。人們可能具有真實的精神，但對自己一無所知，可是，有自我知識，也有可能自我欺騙，也無法單靠其經驗揭露不當權力。自我知識雖會使人們反思追問自己從事某事的理由與從事該事的感受，但Callan也提醒吾人，過度拘泥自我知識，窮追猛打，也會耗損精力，阻礙了參與價值事物之追求。有些人會擔心，一旦接受興趣本位課程，有可能在兒童階段就會朝專業發展，這的確會使學生失去廣度。不過，Callan質疑，強迫性課程透過知識的廣度，就能避開此一結果嗎？如果學生出於選擇朝興

趣去專研藝術，投諸一生，不懂數學又何妨？為了不確定的愛因斯坦，要每個人都學強迫性課程，掌握知識之廣度，會比很明確的梵谷，但不尊重其藝術之能，美其名，為了其日後的選擇自由或可能成為愛因斯坦，強迫梵谷學數學，對嗎？我們為了學生日後能真正擇其所愛，而信誓旦旦地限縮現在的自由，其實，我們一點也無法保證未來。同時，發展既有的興趣，也會拓展新的興趣。以自由或自主教育之名，實為拓展學習廣度，而忽略兒童當下之興趣，並不合理。

四、「社群式的自我」修正自主可能的疏離

相較於1988年的立場，Callan（1994）對於以理性、反思為主的自我觀，有著更強烈之批評。他認為理性反思要能成為最後的價值仲裁，必須預設人的自我是處於一種超然（disengaged）的狀態，可據以進行反思或抉擇。Callan首先從一倫理學上很常見的提問，假設一個人是很自然地發自善心、自發性地去救人，或是經過反思，體認這是義之所在而行，何者合乎道德？啟蒙以降在Kant對道德之界定下，自由主義的傳統比較不會強調實質的道德或將美德加諸心靈或自我之上，因為這會被視為他律，必須訴諸於義務，才符合道德自律之要件。Callan在此暗諷自由主義或倫敦路線的自主觀在道德意涵上循Kant界定之不當。他接受社群論者M. Sandel等所批評的，這其實是把自我看成完全可以超然，無涉於歷史、文化之承載——無承載的自我（unencumbered self）。反之，個人自我應該是承載著其生活世界的背景，不僅是其自我構成的來源，也是個人得以規劃其生活方式的泉源。Callan特別以心智中「承諾」（投入、奉獻）（commitments）與「情感依附」（attachments）的作用來說明。有鑑於Dearden（1990）在評論其《自主與學校教育》（*Autonomy and Schooling*）一書對興趣在自主扮演之角色，Callan（1994）用承諾、情感依附來取代原興趣一詞，但對於自我的說明道理相通。自由主義或理性自主論者不一定反對社群論自我承載的主張，但他們堅持，構成自我泉源的種種承載只是選項，個人永遠有權利針對這些承載加以選擇，既定的承諾、情感依附仍必須讓位於選擇。社群論則認為選擇也是在更大的由承諾、情感依附構成的信念或價值體系中運作。Callan以O. Neurath有關科學的隱喻「科學就像是一艘在大海航行時總是需要修理的船」為例，自由主義認為在變動不居的大海，航行者隨時必須因應變化而改變其技術與原先對某些航行技術的情

感依附，有時甚至必須徹底改變。易言之，自由論者主張沒有什麼原先的承諾、情感依附是不能取消的（irrevocable）。社群論者當然不會否認反思、抉擇的重要，只是要強調現代社會若把自主看成優位，先不說取消某些依附是困難痛苦的，是否有可能反而把很多不該取消的都取消掉？Callan不否認在追求真理的要求下，每種依附的價值都可能是錯的。的確，沒有任何依附的價值敢說自己擁有不可取消的特權。任何價值都必須向真理低頭。不過，這絕不是要我們否認人們無權擁有不可取消的情感依附與承諾，也不是考量真理，就得無條件迷戀選擇的價值。若此，反而會造成一種自我的疏離（alienation）。Callan提醒我們，自由社會長時間以來並沒有對倫理有特別的承諾，如果我們可以從狹隘的無承擔的自我中走出，那麼理性地開放心智與倫理的想像，將可以讓自主擺脫疏離。

伍、倫敦路線後學的回應

一、Morgan等人反駁Stone、Cuypers：重新捍衛理性自主

1990年代後，對自主之討論更趨多元，許多學者從其他面向，如情感、認同等因素，指摘倫敦路線理性或個人自主之不當。Morgan（1996）一一檢視這些主張，提出個人自主本質上就是個人在認同的諸層面上的協奏融通（coherence）。人在自我認同的過程中，有其階層性，但這是複雜多元的，Frankfurt、Stone、Cuypers等都各自陳述理性外其他觀點的重要，Morgan企圖論證這都無法否認理性才扮演著核心角色。

首先，被多位後繼者引述的Frankfurt的階層理論，第一序、第二序的評價，為了不致於陷入無窮後退，Frankfurt（1988, p. 168）以抉擇承諾（decisive commitment），如人們校正數學推演之例，說明之。教師在計算學生期末分數時，很容易算錯，教師通常會複核。但不會一而再、再而三的複核。只有初核、複核不一致時，才必須三校。同樣地，人們之認同若有重估之必要，端視其有特定的理由，否則不會無限後退。Morgan（1996）指出，這正說明了涉及第二序欲求的反思，是如Dworkin（1988, p. 20）所界定的自主，自主性正是人們第二序的能力，也就是其用以反思、改變第一序的喜好、欲求、願望、價值等之能

力。不過，人生自主的抉擇，不像數學推演的單一，必須同時兼顧不同的面向。就認同而言，C. Taylor承繼Frankfurt的說法提出強評價理論，特別強調強評價是對第一序欲求的倫理評估。Morgan（1996, p. 243）則引述O. Rorty、D. Wong二氏所提出的五大相互關聯認同特質：生理（如體力）、心理（如害羞）、社會角色（如教師、團體的害群之馬）、社會界定的團體的認同（如女性、青少年、亞裔美人）、理想的認同（如馬克思論者、穆斯林）。渠等認為並沒有一個核心的標準，在不同的情境中，前述的標準都可能扮演認同的關鍵角色。Morgan以知識論上的真理貫通論來說明理性在個人認同所扮演的角色，所謂第二序的欲求評價也就是個人利用理性形塑個人理想，對第一序之欲求加以自我究責（self-censure）的歷程。人們各有其不同特質，嚴格意義下的貫通，涉及不同特質（命題）的一致且相互協奏。不同特質（欲求）間當然會有衝突。人們既希望職場順暢，也要家庭和樂，在特定的時刻，雖然會有衝突（如當下選擇外出演講或陪伴家人），但長程而言，可以取得協調。個人認同要能貫通協奏，必然涉及與他人關係之維繫。一位運動好手除了對其運動才能之認同外，他還得培養堅毅、自持、團隊精神、接受教練指導及對運動的熱情，才容易成就運動之榮耀。這並不是說人們的理性構成了認同的主要來源，而是人們的理性執行了人們認同之功能。

個人自主是對應於國家自主的隱喻說法，人們若無法自我立法，並依法而行，就不能說他是自主的。不過，這種自我管理無須詮釋成「激進的自由選擇」，而應是不同認同間的協奏融通。人們的認同很少是經由選擇，選擇不應成為自主的核心，而應重視理性的協奏。Stone（1990）認為倫敦路線的理性自主，反映了男性的特質，她也不希望造成二元對立，Stone希望透過對話、平衡沒錯，但她對自主的批評，只是極端個人主義狹隘面向自主的缺失。除了前述認同的多樣性與社會性，Morgan（1996）也從Wittgenstein反私有語言及規則遵守的討論出發，說明人們之所以能遵守規則，儘管可能犯錯，仍無法否認存在公共性之規準。自主性本來就涉及相互依存的社會性，與其凸顯另一類女性之特質，不如從人們認同所具有的社會性出發，當不會違反女性主義對自我的強調。批評者是以極端個人主義及完全孤絕於社會之獨立性來看待自主，事實上，自主的反思是立基於社會且與他人關聯。同樣地，Cuypers（1992）則把認同安置在關懷

事物（自我）之上，關懷固然是認同的構成要素，但不能說認同可還原成關懷。Cuypers認為關懷涉及特定的理想認同，人們是在社會的相互評價中，特別是他人對自身之評價中，進行自我評估，這仍是一種相互公開的反思評估。關懷自身（有可能造成自我中心的用詞疑慮），其實只是要反映個人認同的社會性而已。當然，自主理論不是教育理論的全部，「教育人」是符合自主性的，但不是所有的自主之士都符合教育人的理想。Morgan最後重溫Peters揭示的教育人不僅是知識深度、廣度的理解，更是體現人們知識理解協奏融通的生活形式，這是認知通觀的真諦。

Walker（1999）也運用心理學的觀點，嘗試整合早年倫敦路線過於強調超然的自主態度，但也同時指出應慎防社群論者等過度混淆愛與依附可能對自主之影響。社群是建立在不透過強制的共識之上，是人們共同創立，發現每個人的真自我，並支持每個人自我表現。在教室社群中，學生與教師若有共識，就沒有紀律的問題，學生也同時接受教師之權威。教師若能認識學生，快速地在班級建立共識，也常被認為擁有自然權威。權威之所以是自然的，是因為來自師生本真的表現。這種對學生的知識來自於直覺與正式知識，表現在對學生之喜好與同理之上。這種喜好也有助於教師或學校目的之達成。學生常經由教師之協助，而發現自我，抉擇或形塑其目的。師生之間相互理解，就能獲致班級目的，若有溝通和學習的心流，便可整合每個學生的自我抉擇，而成就共同的抉擇。Walker整合了心理學、本真、興趣諸面向，他建議用自我決定（self-determination）取代原自主性之概念。

餘如Lee與Wringe（1993）、Norman（1994）雖然吸納了一些批評者對理性、客觀知識、道德的界定，但基本上也肯定自主性在教育之價值。Wringe（1997）反駁社群論與後現代主義，重新捍衛理性自主，算是倫敦路線1990年代回應諸多批評的代表性立場。

二、自由主義教育學者不放棄自主性價值

White並沒有針對Callan以興趣為本的自主觀教育多做回應，他純粹就自主性本身的證成，重新檢視Callan的論證（White, 1991, pp. 95-98）。Callan首先對幸福的工具性論證，因為不必然如此。有些人認為沒有必然的倫理專家，所

以應該尊重個人自主的觀點，Callan（1988）也反對這種看法。學生有較高之自主，不見得會做出較好的判斷。Callan也舉Nozick的機器能讓人獲致快樂經驗之提問，認為自主之人的價值甚於傳統導向之人，傾向認為自主性有其內在價值（自由則是構成性價值）。White認為不能用Nozick機器之例論證自主價值，因為傳統導向的人也可能出於其自我選擇而反對Nozick之機器。J. Gray區分主見之士（autarchic person）與自主之士。前者體現消極自由，抗拒外在之力量與壓制，體現理性慎思。傳統導向社會，也可能產生主見的人。至於自主之士，則是個人對其所處之環境抱超然之態度、能超然於別人之影響。自主之士行動所依循的原則是經由反思之歷程。主見之士也許能說明個人在其欲念架構中的合理性，但無法說明個人為何要過批判反思的生活。White（1991, p. 97）自陳他在1982年《重述教育目的》（*The Aims of Education Restated*）書中，以人類蓬勃發展（flourish）及福祉來說明個人自主之價值，也無法完全證成，他自己當時也曾用美麗新世界之例子（類似Nozick的快樂機），這些反例同樣無法完全說明自主之價值。訴諸傳統，一樣可以反對美麗新世界。因此，Callan及他都沒能成功說明自主的內在性或構成性價值。為了證成自主，White（1991, pp. 98-103）再引J. Raz的論證，Raz認為自主性不一定是個人福祉的必要特徵，傳統社會也可能帶來福祉。個人自主其實是特定美好生活的理想，是西方現代社會的理想生活方式。Raz認為，自主不是與其他選項並列的選擇，與其他選項不同的是，我們生活在一個支持自主的環境（autonomy-supporting environment），在這樣的環境中，不能不發展自主。White同意Raz之看法。但若從前面Gray對自主超然性之分析，在邏輯上，Raz卻說自主性是來自於支持自主之環境，如何自圓其說？如果人們在其所處支持自主之環境，自主地決定婚姻、工作，能說他們是以批判反思超然於社會嗎？White指出，所謂強自主，是要能對社會本身之結構加以批判反思，Raz的主張只能說是弱自主。我們能完全對社會保持超然的態度，甚或全然推翻現狀的強自主嗎？White不認為可以。不過，我們的政體及教育機制並不完美，如果人們懷抱理想，依然可能以強自主之方式加以改變。強自主雖然也不是個人蓬勃發展的條件，但至少，強自主能夠讓個人對外在操弄、獨裁政體有更強的警覺。就如同弱自主一樣，也無法確保每個人福祉，端視個人如何界定蓬勃發展或福祉。個人思考其蓬勃發展或福祉，即使不特別關心他人，由於涉及因素眾

多，一定也得涉及社會反思。如果人們對個人福祉之概念與他人息息相關，相當程度就可以說明強自主對整個社會結構、政體反思的價值。

雖然大部分的自由主義學者都對自主反思持正面態度，如Gutmann（1987, p. 44）認為民主國家應協助孩子培養理解、評估不同美好生活主張的能力。Galston（1991, pp. 253-254）則就多元差異的觀點，不認為學校教育得預設讓學生反思父母理念，一定比接受父母生活方式更好。國家沒有這個義務，他是指國家要尊重不把自主性視為必備之生活價值，也就是國家不是一定要培養學生懷疑、批判反思來自父母或社群之價值。這涉及自由主義之重要論辯，即自由或自主理念是否是一個全面的價值理念（comprehensive doctrines）？筆者力不足以處理。Galston仍強調多元價值與尊重差異的重要，絕非主張教育要運用灌輸。大部分英、美自由主義之教育哲學學者仍同意自主或批判思考，在公民教育上有其積極意義。如Strike（1999）認為學校應培養學生對全面理論的體察與反思，以成就其美好生活選擇，宜多設立不依附主流平台的多元機制，使其不致在眾聲喧嘩中，受到漠視。鼓勵多元，減少那些非自由主義全面學說之影響，更要鼓勵對自身同意之全面理論加以批判反思。Steutel與Spiecker（1999）檢討自主性、批判思考是否嚴格符合內在善，他們的結論是，雖然不是每個學者都同意，但還是認為批判思考可豐富自由民主機制，兒童若能以批判之態度檢視民主政體與立法，能在民主架構中反思其對美好人生之態度，批判思考仍可視為是理想的教育目的。該文重點在批判思考證成，但仍適用於自主性之論證。一言以蔽之，不珍視自主的少數群體，自主仍應是教育目的嗎？少數社群可否以兒童福祉之概念，來說明非自主性的教育養成才符合學生福祉？White（1991）認為當代少數群體之社會，不同於傳統社會，因為昔日傳統社會無從比較。若當代少數群體社會堅持如此，不讓學生孩子有比較的機會，他們其實是在灌輸，也就是剝奪其子民反思的機會。White因此認可Raz的觀點，我們當下所處的是支持自主的社會，自主性之價值——無論是弱義或強義——仍可作為教育目的。

公元2000年後，White（2003）針對倫敦路線自由陣營內外五位學者R. Jonathan、W. Carr、R. Smith、P. Standish、T. H. McLaughlin等對自由主義基本要旨、自主性等的質疑，仍發揮雖千萬人吾往矣的氣魄，重振自主性的價值。近年如菲律賓、美國等更有非典型人物成為政治領導人，其言行多少也有違傳統自由

主義之理念，自主與建立在理智德行的開放心靈仍成為學者（Taylor, 2017）心儀重溫的教育目的。

陸、結語

經由本文的討論，筆者大體上仍然同意當年倫敦路線以自主性作為教育目的之合理性，學者們的批評當然有助於自主性概念之重構，但無法完全否認自主性之價值。針對其可能重構的自主性及未來進一步探討，筆者僅提下列幾點作結：

一、個人自主或理性自主，當然不能自外於所屬社群，更不是唯我獨尊，這是連極端自主論者都承認的。倫敦路線當年循啟蒙以降康德的理性傳統，雖然可能因此讓自主陷入超然的窘境。不過，一方面，Peters等其實在提出「教育即引領入門」的過程中，並沒有否認公共傳統對個人心靈陶融的價值。個人當然不可能在真空的脈絡下進行所謂超然的抉擇，也不宜把自由主義或當年倫敦路線的自主論看成是這種主張，事實上，情感、意願、認同等因子的主張，也都無法迴避理性所扮演的角色。

二、如果接受吸納情感、意願、認同等擴增後的理性自主概念，由之而產生的理性抉擇，也會是教育的理想。人們當然不可能自外於社群，做所謂超然的抉擇，但這不能解釋人們不應自我抉擇，社群論等的同情者只不過是想說明人們無法絕對超然的事實，訴諸擴增後的理性反思，增進人們抉擇的慧見，仍應是教育的目的。

三、自主性是否只是特定西方民主氛圍的價值？將自主性視為全面性之價值，有沒有違反自由主義本身的精神，或是有沒有忽視自由主義以外的立場？本文並沒有充分的討論。大部分的西方自由主義學者傾向於認為即使將自主性視為全面價值，有違多元之精神，但是此全面價值卻可以促使自我進行反思。若因擔心自主性是全面價值，為了避嫌而否定理性自主、批判思考，反堅持某種接近灌輸或違反自主的方式，才是可欲的價值，不免捨本逐末。

四、倫敦路線基於自由、自主之立場而設定的課程與教學，從Peters認可認知通觀具有課程內在的價值、Hirst博雅教育的七種知識形式，到White的強迫性課程，當年倫敦路線諸儒論證課程的合理性，也受到許多挑戰。以本文為例，

Callan即以興趣的相關討論，重新詮釋自由的精神，批評White等以理性為本，過度從知識或認知廣度角度之不當。筆者認為各自在其脈絡中都有可取看法，各自皆言之成理，無須強定是非於一端。這種課程哲學的哲學論證，自歐陽教當年的引介以降，臺灣較為少見，值得進一步研究。

五、教育哲學在於提供教育現象、政策深刻的哲學反思，而不在於立即性的技術之知。如果從1911年的革命或五四運動算起，中華民國自由民主的啟蒙已逾百年。臺灣自解嚴後，也已逾30年，自由民主的生活方式，更形深化。各式教育改革也凸顯自由精神。然不諱言，我們仍然有舊式不尊重學生主體的包袱。立基於西方啟蒙傳統的自主性理念，值得我們珍視與體現。近年西方世界本身的反思，本文已初步梳理，也值得我們同步借鏡。時值108年新課綱標榜「自主學習」，亦值得循本文旨趣，掌握其精神，勿流於叫囂的口號，也望同道後學能共襄未來進一步的研究。¹

致謝：本文是筆者科技部專案「英美教育目的專書寫作計畫」（MOST107-2410-H-153-000-MY2）的部分成果。筆者感謝二位匿名審查人的建議，修正了原先部分誤植之處，謹此致謝。

DOI: 10.3966/102887082020036601002

¹ 本文受限於篇幅，許多文獻尚未能處理，如Allen（1982）的系列研究，已經開始反思個人自主反而會破壞自由，時間上尤早於Stone。倫敦路線當年論述自主性時，雖然提及本真性，但與存在主義式的本真，當屬不同之概念。李奉儒（1997，頁158）將本真性譯為「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）譯為「真切感」，談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（Peters, 1974, p. 373）。而近倫敦路線傾向歐陸思潮的D. Cooper、M. Bonnett及晚近的S. E. Cuypers，就比較接近存在主義Nietzsche、Sartre等之詮釋觀點。而後現代學者如J. D. Marshall更從M. Foucault規訓的立場反思Kant以降現代主義的自主觀，都饒富生趣，當俟另文再述。

參考文獻

但昭偉（2017）。*社會倫理關懷*。新北市：國立空中大學。

[Dan, J.-W. (2017). *Social philosophy and caring*. New Taipei, Taiwan: National Open University.]

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）。高雄市：復文。

[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). Kaohsiung, Taiwan: Fu Wen.]

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）。臺北市：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). Taipei, Taiwan: Chen Chung Book.]

溫明麗（1997）。*批判性思考教學——哲學之旅*。臺北市：師大書苑。

[Wen, S. M. L. (1997). *Teaching of critical thinking: Journey of philosophy*. Taipei, Taiwan: Lucky Bookstore.]

簡成熙（2019a）。彼得斯對教育內在性目的之論證及其相關評析。*教育學術月刊*，1，3-17。

[Chien, C.-H. (2019a). R. S. Peters' demonstrations and comments on educational intrinsic purpose. *Education Research Monthly*, 1, 3-17.]

簡成熙（2019b）。J. White對R. S. Peters內在教育目的之修正及其證成。*教育學刊*，52，1-33。

[Chien, C.-H. (2019b). John White's revision and restatement of Richard Stanely Peters' intrinsic aims of education. *Education Review*, 52, 1-33.]

Peters, R. S. (2017). *倫理學與教育*（簡成熙，譯）。臺北市：聯經。（原著出版於1966）

[Peters, R. S. (2017). *Ethics and education* (C.-H. Chien, Trans.). Taipei, Taiwan: Linking. (Original work published 1966)]

Allen, R. T. (1982). Rational autonomy: The destruction of freedom. *Journal of Philosophy of Education*, 16(2), 199-207.

- Barrow, R. (1975). *Moral philosophy of education*. London, UK: George Allen & Unwin.
- Barrow, R. (1976). *Common sense and education*. London, UK: Routledge.
- Callan, E. (1988). *Autonomy and schooling*. Montreal, Canada: McGill-Queen's University Press.
- Callan, E. (1994). Autonomy and alienation. *Journal of Philosophy of Education*, 28(1), 35-53.
- Clement, C. (1996). *Care, autonomy and justice: Feminism and ethic of care*. Boulder, CO: Westview Press.
- Cuypers, S. E. (1992). Is personal autonomy first principle of education?. *Journal of Philosophy of Education*, 26(1), 5-17.
- Dearden, R. F. (1968). *The philosophy of primary education*. London, UK: Routledge & Kegan Paul.
- Dearden, R. F. (1972). Autonomy and education. In R. F. Dearden, P. H. Hirst, & R. S. Peters (Eds.), *Education and the development of reason* (pp. 448-465). London, UK: Routledge and Kegan Paul.
- Dearden, R. F. (1975). Autonomy as an educational ideal. In S. C. Brown (Ed.), *Philosophers discuss education* (pp. 3-18). London, UK: The Macmillan Press.
- Dearden, R. F. (1990). Review of autonomy and schooling. *Journal of Philosophy of Education*, 24(1), 127-131.
- Dworkin, G. (1988). *The theory and practice of autonomy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Frankfurt, H. (1988). *The importance of what we care about: Philosophical essays*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Galston, W. A. (1991). *Liberal purposes: Goods, virtues, and diversity in the liberal state*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Gutmann, A. (1987). *Democratic education*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Hirst, P. H. (1965). Liberal education and the nature of knowledge. In R. D. Archambault (Ed.), *Philosophical analysis and education* (pp. 113-138). London, UK: Routledge and Kegan Paul.
- Lee, J.-H., & Wringe, C. (1993). Rational autonomy, morality and education? *Journal of Philosophy of Education*, 27(1), 69-78.
- Marshall, J. D. (1996). *Michel Foucault: Personal autonomy and education*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic.

- Morgan, J. (1996). A defense of autonomy as an educational ideal. *Journal of Philosophy of Education*, 30(2), 239-252.
- Norman, R. (1994). "I did it my way": Some thoughts of autonomy. *Journal of Philosophy of Education*, 28(1), 25-34.
- Oppenheim, F. (1961). *Dimensions of freedom*. New York, NY: St Martin's Press.
- 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). London, UK: Routledge & Kegan Paul.
- Peters, R. S. (1974). *Psychology and Ethical development*. London, UK: George Allen & Unwin.
- Steutel, J., & Spiecker, B. (1999). Liberalism, and critical thinking: On the relation between a political ideal and an aim of education. In R. Marples (Ed.), *The aims of education* (pp. 61-73). London, UK: Routledge & Kegan Paul.
- Stone, C. M. (1990). Autonomy, emotion and desires: Some problems concerning R. F. Dearden's account of autonomy. *Journal of Philosophy of Education*, 24(2), 271-283.
- Strike, K. A. (1999). Liberalism, citizenship and the private interest in schooling. In R. Marples (Ed.), *The aims of education* (pp. 50-60). London, UK: Routledge & Kegan Paul.
- Taylor, R. M. (2017). Education for Autonomy and open-mindedness in diverse societies. *Educational Philosophy and Education*, 49(14), 1338-1350.
- Telfer, E. (1975). Autonomy as an educational ideal. In S. C. Brown (Ed.), *Philosophers discuss education* (pp. 19-35). London, UK: The Macmillan Press.
- Walker, J. C. (1999). Self-determination as an educational aim. In R. Marples (Ed.), *The aims of education* (pp. 112-123). London, UK: Routledge & Kegan Paul.
- White, J. (1973). *Towards a compulsory curriculum*. London, UK: Routledge & Kegan Paul.
- White, J. (1982). *The aims of education restated*. London, UK: Routledge & Kegan Paul.
- White, J. (1991). *Education and the good life: Autonomy, altruism and the National curriculum*. New York, NY: Teachers College Press.
- White, J. (2003). Five critical stands towards liberal philosophy of education in Britain. *Journal of Philosophy of Education*, 37(1), 147-184. doi:10.1111/1467-9752.3701010
- Wringe, C. (1988). *Understanding educational aims*. London, UK: Unwin Hyman.
- Wringe, C. (1997). In defense of rational autonomy as an educational goal. In D. Bridges (Ed.), *Education, autonomy and democratic citizenship* (pp. 115-126). London, UK: Routledge.