

重构自主性作为教育目的: 中西耻感取向的积极意义

简成熙

(台湾屏东大学 教育行政研究所, 台湾 屏东 90003)

摘要: 长时间来, 西方罪感文化承接道德自律意义, 东方耻感文化则被视为他律。论文尝试消弭此一刻板印象。而自伦敦学派以降, 自主性也成为核心的教育目的。论文首先检视伦敦学派对自主性的提出及近年所受的批评, 企图说明理性自主观, 无须放弃, 但须吸纳情感、意志、认同等元素, 重构后的自主概念, 将更易于与耻感接轨。接着从人类学者雷德菲德大小传统之概念架构, 分别从代表大传统的儒家典籍中, 诠释耻感在其中扮演自律的积极意义; 小传统中, 面子(脸)文化, 也同步加以反思。论文也从两位西方学者对羞耻的分析, 即威廉斯发掘前苏格拉底的希腊传统, 以及舍勒对抗来自弗洛伊德泛性的释放本能欲望说, 重温耻感在现代生活的积极意义。论文暂时的结论是无论东西方, 耻感或面子文化, 容或有他律道德的负面意义, 但其所设定的外在他人等, 若经转化, 将能修正西方理性自主近年受到之批评, 同时能发掘出道德自律的积极意义。

关键词: 自主性; 自律; 教育目的; 耻感文化; 教育哲学; 道德教育

中图分类号: G40-02

文献标识码: A

文章编号: 1671-6124(2020)02-0064-14

一、问题的提出: 耻感是他律吗?

自启蒙运动康德以降的自由主义传统, 鼓舞人们勇于运用理性, 俾能从愚昧及不成熟中走出, 几已成为西方教育主流的势力。二战后的1960年代, 英国彼得斯(R. S. Peters)、赫斯特(P. Hirst)、狄尔登(R. F. Dearden)、怀特(J. White)师徒等所开展的分析的教育哲学传统, 或称为伦敦学派(London School), 正式标举自主性(autonomy)的教育目的。尤有进者, 心理学者皮亚杰(J. Piaget)、柯尔伯格(L. Kohlberg)在探究儿童道德认知发展时, 也反映了康德的启蒙精神, 赋予道德自律(moral autonomy)的崇高地位。虽然, 拉兹(J. Raz)曾区分个人自主有别于道德自律, 前者涉及个人选择自己生活方式的自由, 后者是建立在康德将道德视为自我立法、自我执行的普遍格律或原则之上的德育设定^[1]。也有学者指出, 最严格康德意义下的个人只服从自己制订的法律, 全然不受他人意志的影响, 在逻辑上是不可能的事^[2]。不过, 他们二人对于个人自主或是道德自律的价值, 仍是持肯定态度。在教育或是道德教育

目的上, 自主性迅速成为20世纪二战后西方英语世界主流的价值, 殆无疑义。本文的论证同时适用个人自主或道德自律, 故行文中交替使用, 不严格区分。

话说20世纪二战时期, 中国是反法西斯同盟国, 日本则是法西斯轴心国的一员。无论是出于战时对于日本的深入了解, 或是战后与亚洲国家的交往, 美国当时兴起运用科际整合(interdisciplinary)的方法来理解东西不同文化。人类学家本尼迪克特(R. Benedict)最先运用“耻感”(shame culture)与“罪感”(guilt culture)来说明东方(日本)与西方道德觉知的差异^[3]。本尼迪克特认为, 耻感文化依赖外在目光以达到善行, 罪感文化则依赖内化的罪恶自觉。前者是对他人批评的反应, 是因为公然受到嘲讽或自以为受到嘲讽而感到羞耻。罪感也者, 是个人为其心中的理想自我而行动。几乎是同一时间, 华裔美国学者胡先缙(Hsine-chin Hu)也有类似的诠释, 胡先缙很传神地用“面子”(face, mianzi)来说明^[4]。类此社会学或人类学视角, 也吸引了尔后的学者。例如一位德裔学者即用耻罪的概念, 检视

收稿日期: 2019-12-20

作者简介: 简成熙, 台湾屏东大学教育行政研究所教授。

许多中国民间流通的善书、宗教故事等,来说明罪对中国人的恐惧与外在制裁意义^[5]。笔者可以同意人类学、社会学的观察慧见。不过,西方人阅读本尼迪克特等作品,会自然萌生下列刻板印象:建立在罪感文化的西方人重道德自律,建立在耻感取向的东方人,在行为的规范上,则倾向于他律(heteronomy)。对于心仪西方传统的笔者而言,这无论如何不是太愉快的阅读经验。

所幸,由于东西方的交流频繁,也由于西方近年来也汲汲于批判自身启蒙以降理性传统的教育观^[6-7],笔者更愿意以互为主体之脉络,重新省思耻感在东西方的积极意义。在接受西方自主传统之余,笔者希望能重新发掘耻感在德育的自律意义,慎防过于偏向他律的面子文化。笔者也发现西方学者舍勒(M. Scheler)、威廉斯(B. Williams)同样赋予耻感价值,或许,这也是西方深受康德以降的影响,值得再开拓之处。论文第二部分,将先从伦敦学派对自主性的提出及近年所受的批评着手。笔者企图说明无须放弃理性自主观,但须吸纳情感、意志等元素,重构后的自主概念,将更易于与耻感接轨。论文第三部分笔者将从人类学者雷德菲德(R. Redfield)大小传统之概念,分别从代表大传统(great tradition)的儒家典籍中,尝试说明孔夫子伦理学也可视为有别(或类似)康德的自律伦理学,耻感在其中扮演自律的积极意义。当然,过往将耻感视为他律的面子文化代表的是真正影响国人的小传统(little tradition),也同步加以反思。论文第四部分,则主要引介威廉斯发掘前苏格拉底的希腊传统,以及舍勒对抗来自弗洛伊德(S. Freud)泛性的释放本能欲望说,重温耻感在现代生活的积极意义。本文暂时的结论是无论东西方,耻感所设定的外在他人或面子文化,容或有他律道德的负面意义,但能修正西方理性自律近年受到之批评,也同时能发掘出道德自律的积极意义。

二、自主性作为教育目的及其重构

1. 伦敦学派的理性传统

彼得斯的经典《伦理学与教育》已经展现了教育的自由主义精神^[8]。不过,彼得斯对自由、自主与教育的专门讨论,则首见诸1973年的《自由与自由人的教育》。该文首先指出,自由是一种社会原则,但存在着自由的吊诡。人类自由的意义,必须在一个能确保其免于受他人干预的体系中,才有意义。这说明自由必有其合理限制。我行我素不仅无法彰显自由意义,也无法保证个人自由之达成。此自由

原则,体现在个人能成就其作为一个选择的主体。人若没有选择的自由或能力,夸言自由,也没有意义。彼得斯强调自由在教育上的价值之时,认为若人只作为一个选择的主体,仍有不足。他更细致提出自主若要能彰显理性判断之精神,要能满足三个重要特征:其一是本真性(authenticity),强调人们的态度信念,不能是人云亦云(non-artificial),不能完全受制于权威习俗;其二是理性反思(rational reflection),要能体现康德实践理性之精神,即主导个人奉行的格律,是他自己愿意依理而行,建立起自身的行为准则,并要求自己的行为符合此格律;其三是意志力(strength of will),人们理性思考后的想法,仍可能遇到其他外在压力,他必须有抗拒压力、坚持到底的德行^[9]。

在彼得斯之前,其弟子狄尔登已具体从游戏、兴趣、生长等儿童核心概念着手,企图调和传统与进步主义之纷争。他认为,儿童中心等诉求可以建立在以理性为基础的个人自主的理想上,已初步说明了自主性的要旨^[10]。继之,狄尔登^[11-12]更为聚焦,他认为是伦敦学派视自主性为教育目的之中心论旨。狄尔登设定了自主之士的七项鲜明特色:其一,对任何视为当然之事,会有兴趣探询其理由;其二,拒绝顺服加诸其尚未经批判检视的说法;其三,能正视个人真正的愿望、兴趣,而非因袭成见;其四,自行规划自己人生的目标、想法与方针,不受制于他人压力;其五,所做的选择必须经其深思熟虑;其六,在多样主题中根据其兴趣形成自己的意见;其七,循前述活动,管控其行动与态度^[12]。简言之,自主的人要有自己的独立心智,并依此而行。自主当然不是要事事独创,他当然可以遵循传统,但这仍然要经由其独立判断,是经过真正反思后的遵循,不是毫无心智运作的习惯,或受社会压力之驱使。狄尔登认为,自主性是程度上的问题,涉及三个层面:他出于自行(initiative)判断的程度、他对于那些判断坚持(firmness)的程度、他进行判断时各项标准背后盘根错节反思的深度(depth)^[12]。三个层面几乎完全符合于Peters前述自主的三个特性——本真性、意志力、理性反思。师徒并未相互征引,极有可能是1960年代末期论学时的相互激荡。

伦敦路线的另一弟子巴罗(R. Barrow)认为,单靠狄尔登的三个条件,无法明确说明,为何自主性应该成为教育理想。因为在逻辑上,如果自主性是指人们根据自己的看法行事,也就预设了他不应受任何教育的影响,自主本身无法说明为何这就应是教育的理想。巴罗认为,从功利主义(utilitarianism)的

立场出发,多了一个“想得好”(thinking well)的条件,才能充分加以证成前面三项条件之合理性。简单说来,巴罗认为,根据功利主义之立场,教育自主性的重点就在于提供学生充分讯息(informed),使他们具备相关(pertinent)方法与能力自行思考,不受制于他人。若更多人具备丰富的知识与理解,对于长远的社会幸福,将有潜在的贡献。以自主性为教育理想,必然逻辑蕴含下列三个目标:(1)提升学生探询理由及鼓励自行思考;(2)提供学生各种不同的讯息与知识及帮助他们如何获得这些讯息与知识;(3)让学生关心何谓良善的思考并予以培养^[13]。

怀特(J. White)不完全同意业师彼得斯、赫斯特等运用先验式论证、内在价值、知识形式等来说明学术性课程之重要。彼得斯认为,透过概念分析,可以导出教育涉及认知标准,也就是理性的认知内建于教育概念之中。教育目的,无须外求,此即为内在教育目的^[14]。怀特认为,不必在概念上坚持内在性,仍然可以为理性课程辩护。他本着自由主义之精神,尝试以自主性教育目的来证成强迫性课程设计之必要^[15]。人们对某事持外在价值,在于能成就其本然的内在需求愿望,不必像业师彼得斯一样,否定外在价值,但是否当事人比其他人更能知晓自己本然之内在需求或利益?此本然的内在愿望若没有经过反思,必然漫无节制。怀特以此批评儿童中心论者,假儿童利益或尊重儿童兴趣之名,可能沦为放任之实。怀特认为,当事人能自我反思其愿望,亦即确认其本然内在愿望,必须满足两个条件:(1)他必须充分了解涉及他所爱好的多种事物;(2)当事人之审慎考量,除了是当下外,也必须考量未来改变的可能。自由并不是自主性的必要条件。伦敦学派的学者在自由主义的传统下,同时赋予康德启蒙以降理性的精神,企图矫正当时儿童中心之缺失。表现在课程设计上,赫斯特(P. Hirst)在论证七种知识形式时也曾用先验式论证,来说明理性课程之必要。赫斯特认为,当我们询问为何需要上述理性课程时,我们已经肯定理性课程之价值^[16]。怀特同样也不坚持业师赫斯特的论证,但他提出两种类别的活动。活动一:某人若没投入时间从事X活动,他无法理解他想要从事的X;活动二:某人虽没从事X,但逻辑上,他对X仍可有些许理解。理解,在此有两个意义:其一是能在概念上厘清该活动与其他活动之差异;其二,能正确地指出该活动的属性。活动一如沟通。一个人除非他能与他人沟通,否则他不可能理解沟通。活动二如登山活动。某人没实际登山,仍可以描述登山之活动。活动一,如沟通、数学、自然

科学、艺术欣赏、哲学等。活动二,如说外语、板球、烹饪、绘画等。人们可以不必直接从事绘画、写作或演奏音乐,仍能理解这些活动是怎么一回事,但艺术欣赏则不然。人们必得听或读,才能从事音乐或文学欣赏。怀特认为,所有学生都应参与活动一,使其不至于因为无知而失去了这些选择,这些活动应列为必修;活动二可以设计成自愿性的选修课程。

彼得斯的内在价值、赫斯特的理性知识形式、巴罗从功利主义的视角论述学生自主性条件下的教育重点、怀特从自由主义原则,在不预设实质课程价值下,如何借学习活动之分类,捍卫了理性、学术性课程强迫的合理性。怀特更进一步地发展其自主性的教育目的观^[17-18]。伦敦学派学者的理性自主或个人自主理念成为战后西方英美世界很主流的教育主张。

2. 情感、关怀与意愿对理性自主的修正

西方世界自1980年代以后,诸多因素使然,立基于自由主义的教育理想备受学术质疑。在政治哲学上,社群主义质疑自由主义的自主性是建立在孤悬历史文化的自我观之上;女性主义认为自主性忽略了情感因子;多元文化论者,一如社群论者认为,个人自主无法证成文化自主,族裔所负载的文化权利,并无法在自由主义架构下得到证成;后现代、后结构论者,则对自主性背后所反映启蒙以降的理性势力,大加挞伐。本文无法一一处理,当俟他文,仅在此提出涉及耻感取向等情感或社会文化因子,加以说明。

美国教育哲学学者珍马丁(J. R. Martin)首先批评分析的教育哲学,诺丁丝(N. Noddings)也提出关怀伦理学,影响深远。此二人中文论者已多,不在此赘述^[19]。最早以类女性主义的方式直接挑战狄尔登自主性概念的学者是史东(C. M. Stone)。她质疑狄尔登自主概念的限制有二:其一,理性、知识形式的规准无法赋予情感等因素在自主的价值,或者说以理性作为判断情感的标准并无法发展情感判断等的适切标准;其二,诚如某些女性主义学者所云,西方传统理性之概念,不自觉反映“男性化”(masculine)的偏见,着重超然的独立、理性、判断等特质,而忽略合作、信任、坦露、感受性等人际互动之价值。“对话”(dialogue)与“平衡”(balance)能使理性的个人自主更圆融^[20]。史东并没有完全标榜女性主义之旗帜,但也因此带动女性主义或关怀伦理学者从女性特质的角度翻转理性的自主观^[21]。

1980年代以后,社群主义挑战自由主义的自我观,是学术的盛事。美国知名政治哲学与公民教育

学者柯蓝(E. Callan)在1988年的著作,大致还是持自由主义立场,但已经较伦敦学派更为重视学生兴趣的价值^[22]。之后的作品,则直接反映了社群主义之精神^[23]。他接受社群论者桑德尔(M. Sandel)等批评自由主义的自我观。社群论者认为自我不可能超然于历史、文化之外,去做所谓的理性抉择,不可能是无承载的自我(unencumbered self)。柯蓝特别以心智中“承诺”(投入、奉献)(commitments)与“情感依附”(attachments)的作用来说明。所谓理性的选择也是在更大的由承诺及情感依附构成的信念或价值体系中运作。柯蓝不否认在追求真理的要求下,每种依附的价值都可能是错的。的确没有任何依附的价值敢说拥有不可取消(irrevocable)的特权。任何价值都必须向真理低头。不过,柯蓝提醒我们,自由社会长时间来并没有对伦理有特别的承诺,只强调超然的理性抉择,未能正视承诺与情感依附在自主抉择上扮演的角色,有可能使自我陷入疏离(alienation)之窘境。如果我们可以从狭隘的无承担的自我中走出,那么理性的开放心智与伦理的想法,将可以让自主摆脱疏离。

柯普斯(S. E. Cuypers)也认为伦敦学派学者的自主观,以认知或理性来看待自我决定,过于片面。他参考法兰克福(H. G. Frankfurt)之说法,特别检视意志(will)、意愿(volition)在心智抉择上的机制,修正自主性只侧重独立抉择的观点,在众多批评自主性概念的说法中,最具代表性^[24]。以下即简要说明。法兰克福等认为,人们的自我意识必然涉及心智反身性(mental reflexivity)的能力。信念、态度、欲求等形成的意向性体系之层级,不只是理智的认知结构,更涉及动机及意愿结构。人们日常生活,特别是教育实践中,在乎的是意志,而非理由,人们整个需求、喜好、态度是建立在此一意愿层级(hierarchy of volitions)之上。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,如某人爱抽烟。第二序则是X对于其欲求P的好恶的评价,涉及自我评价(self-evaluation)、自我认同(self-identification)的能力。自我评价、认同的过程中,柯普斯认为法兰克福提出的关怀某事(care about something),才是自主性的第一要务。自我认同的作用中,第一序的关怀某事较之第二序的抉择承诺,更为根本。伦理涉及与他人的关系。关怀某事,也常会涵盖相关的人、事、物。借着关怀对象,个人也因此延伸至其专业生涯、家族传统、亲密关系、政治社团、宗教社群等。关怀的过程也就不是个人的事,也是长时间及非特意(non-intentional)自然过程中的人我互动,这有别于

即刻的意志抉择。人们在关怀人事的历程中持续地构成自我的认同,这种长时间、非特意甚至于带有被动性的关怀某事,才是认同的根本。

如何为第二序欲求的评价或反思建立可兹信赖的标准?狄尔登等学者直接诉求理性自主。如果青少年深受偶像崇拜的影响,青少年以为在追求自我。这其实是雷斯曼(D. Riesman)在《寂寞的群众》一书中所称的“他人导向”(other-directed),并非独立判断,不是真自主。柯普斯则尝试说明社会价值系统所规划的美好生活概念,才是人们据以评价的来源。柯普斯因此提出一个“温和的他律观”(moderately heteronomous)。当人们关怀某事时,必然反映了他所认同的价值。他的判断不会凭空,必然涉及他人对此对象之判断。人们的自我评价的动机体系是座落在其欲求社会认可的认同之上。这不能完全视为他律,因为所谓社会认可,也是经由他人的独立与意愿。个人若要寻求其个人价值的被认可,就得承认他者也是有价值的人。柯普斯认为,人们是透过他人对其之评价态度以评估自我,而建立自我认同。他必须暂时以超然态度,离开自身,从他人的眼光来反思自身的动机,自我形象也是以此建立。在此的超然,是回归社会脉络,而不是孤悬于社会脉络。这不是说他受制于特定的人或团体对他的评价,而是受整个社群形塑的价值体系——如米德(G. H. Mead)的“普遍他人”(generalized other),或是亚当·斯密(A. Smith)所称的“无私的旁观者”(impartial spectator)——所影响。个人可能对他人加诸其上之评价有所反抗,其自我评价最终也得以普遍他者来参照。最后,经由他人对其评价之态度而成的自我判断,当事人还会油然而生相当自我情感。个人的自我情感也是来自于他人之评价,泰勒(G. Taylor)称之为“自我评价情感”(emotions of self-assessment),如荣耀、羞耻、罪感等,会决定个人的自尊感(self-esteem)及价值之所在^[25]。理性的个人自主强调个人认知因素对于意志的掌控。柯普斯则强调,自主过程中的自我认同与评价,有赖于社会互动,实在不必像理性的个人自主论者一样,全把这些视为破坏自主的外力因素。他律,在柯普斯看来,不完全是贬义。教育的重点不应高悬自主,只强调要学生独立判断、抉择自己的欲求。反而应该鼓励学生关心自身,引领学生能更自在地与社会其他人共构美好生活。

1990年代以后,女性主义者、社群论者从情感、认同等因素,指谪伦敦路线学派理性或个人自主观之不当。伦敦学派后学们检视这些主张之余,也大

致接纳应吸纳情感、认同等元素于理性自主之中。如摩根(J. Morgan)提出,个人自主本质上就是个人在认同的诸层面上的协奏融通(coherence)。但摩根企图论证这都无法否认理性才扮演着核心角色^[26]。弗林格(C. Wringle)反驳社群论与后现代主义,重新捍卫理性自主,算是伦敦路线90年代回应诸多批评的代表性立场^[27]。怀特在千禧年后更是一举对五位企图批判或修正自由主义自主性的学者,展开相互论辩^[28]。简而言之,伦敦学派后学愿意吸纳情感、意志、认同等因素在自主性所扮演的角色,也同意个人自主或道德自律应该融入更大的社会文化脉络,但他们反对在根本上以前述因素取代理性自主。理性自主与建立在理智德行的开放心灵,仍然成为学者心仪重温的教育目的^[29]。笔者认为,重构后的自主,已经将原来康德式的自律与他律的对立,做了更有机的整合,也让中国文化中的耻感文化有更正面的意义。

三、中国的羞耻文化

人类学者雷德菲德曾经区分大传统(great tradition)、小传统(little tradition)对某一文化或区域人们的影响。大传统是指上层精英的思考模式,小传统则是指未受教育或不识字的普罗大众心中依循的价值样貌。雷德菲德原著的小传统原是指农民,他特别强调大、小传统的相互渗透^[30]。本节主要以胡先缙以降所分析的面子文化,作为一般中国人日常生活世界人际互动小传统耻感文化的代表。笔者承认,部分思维确实有沦为道德他律的弊端,但也仍可转化积极正面的自律意义。至于大传统的儒家文化,笔者将从《论语》《孟子》《大学》《中庸》的篇章中,诠释其道德自律的意义。

1. 小传统的耻感文化:面子(脸)文化的正负面意义

(1) 脸的分析

一项与耻感最有关联而通行解释中国人行为的是面子文化(face culture)。华裔美国学者服务于哥伦比亚大学的胡先缙很传神地在中国日常语言脉络中,解释中国人人际交往中面子的意义^[4],时间上尤早于本尼迪克特用耻感诠释日本文化型态。学贯中西的林语堂,在他为西方人介绍中国人的经典作品《吾国与吾民》如是说^[31-32]:

心里的面子更为神妙而动人。它不是一张面孔,可以揩洗或刮须,却是可以“得”“失”“争取”,更可以当礼物一样“赠送”。这里吾们达到中国人社会心理最微妙奇异的一点。抽象而不可捉摸的,但

却是最高等最精细的规范。中国人的社交往来,莫不以此为准则。

林语堂的著作在当时的美国算是畅销书。胡先缙的论文虽没有引注《吾国与吾民》,但却是沿着林语堂的思路。不过,胡先缙再细部区分“面子”(mien-tzu)与“脸”(Lien)在语用上的差异。面子代表人生历程中步步高升获得的声誉,是个人努力或刻意经营所获得的外部社会肯定。脸则代表个人无论遭遇何种困难,都会履行的义务与表现出的正直品格。个人一旦失去,就很难在社会中立足。脸不仅是维护道德标准的社会约束力,也会内化为自我的约束。无论是脸或面子,都在乎赢得声望,也必须设定一个想象的他者。相较于西方人建立在罪感的自我期许,面子文化很容易被解释成道德上他律。即使在生活上,中国人也常被认为是过于迁就人际互动的和谐,怯于表达自己的主张,或让个人屈从于团体,失去自我的独特性。甚者,有西方学者认为,道德教育表现出相当重视顺服传统、师长等的权威特性^[33-34]。虽然中国社会认为当今的学生过于重视自己的权利,而忽略社会责任的说法,屡见不鲜。然而,教育学者们大多呼吁不能用群性来压抑个性,威尔生(R. W. Wilson)的说法也不能全视为西方对中国德育的刻板印象。虽则如此,我们仍可以从另一维度来探讨脸或面子在个人自主或道德自律的可能蕴义。

当中国人觉得“丢脸”,这是指个人的行为受到团体的责难时的心理感受。“给某某人丢脸”,代表个人隶属一个荣辱与共的社群,个人行为不仅关乎自己荣辱,也涉及家庭、朋友、师长及上司的荣耀。至于以“不要脸”指责某人时,这是最严重的指控,代表该人完全不在乎社会对其品格的评价。这些当然都有他律的意义。胡先缙认为,当人们自觉丢脸时,会使个人感到受轻视或陷入孤立的危险,因此能对人产生强烈的制约作用。笔者认为,这些外在评价对个人的制约,中外皆然。前节柯普斯修正理性自主观时,已有触及,柯普斯甚至于用温和的他律称之。因此不宜全以康德的严格概念或伦敦学派的自主观,指责前述丢脸为外在他律的制约,而认为中国人道德观非属自律道德。

从自律的观点来看,当中国学生说“我丢了老师的脸”,不全在于维护老师的尊严,而在于强调因自我的因素而让老师蒙羞,重点在于自我的努力不够,是对于自己责任或义务的期许,并不是惧于师长的制裁或汲汲于师长的荣耀。此外,胡先缙也提及,中国人对于自身的成就常过于谦逊(excessively

modest) ,西方学者不免觉得是缺乏自信 ,甚至于是虚伪的象征。胡先缙的解释是 ,个人审慎评估自己能力 ,是稳重(wen-chung ,reliably heavy) 的象征;反之 ,夸耀自己 ,不免显得轻浮(ching-fou ,light and floating) 。由于很难客观估计行事后果 ,先贬低自身 ,才是明智之举。中国人相信可以因此获得别人更高的评价 ,也能增加自己对成功的信心^[4]。胡的解释具有人际交往功利主义或后果论的意涵。但胡接着指出 ,谦逊的重视也代表古代所重视的自我修养(self-training) 。孔子所心仪的君子或是治国人才 ,必须不断地修炼其品格。如果我们从品格自持的观点 ,谦逊正代表着审慎评估自身的能力与自我精进的深自期许。不夸大自身能力也是对自己及别人的负责态度 ,这些都有自律的意义。

总之 ,人们在乎脸 ,唯恐丢脸 ,担心社会制裁及社会对个人人品的丧失信心固然可以加以解释。但在另一方面 ,其行为深处所代表的意义正是在任何状况下 ,都认为个人应履行义务 ,表现正直的行为。林语堂认为中国的面子与西方的荣誉 ,大异其趣^[32]。其实 ,林语堂的说明更接近以下要讨论的面子。笔者认为 ,胡先缙所界定的脸之概念 ,所涉及东方社会对行为的内在制裁 ,与西方罪感下的自我对是非的反思与荣誉追求 ,其精神上是相通的。

(2) 面子的分析

相较于丢脸的概念较涉及道德与人格 ,面子更代表一种中国人社会交往中对彼此尊严的维护。体面、给面子、争面子、留面子、要面子、没面子、看我面子等等。胡先缙指出 ,面子可以出借、争取、添加、敷衍 ,其建立最初是藉由位高、财富、权力和才能 ,运用手段 ,发展出名流之间的社交关系。这可能是正当的途径获得或维系彼此的声望 ,此即为名誉之所在。但个人也可能高涨了其名号 ,流于自我膨胀。当然 ,面子与脸 ,不是截然分明 ,许多丢面子的事例 ,也会用丢脸来形容。钱钟书的《围城》描绘没有显赫学历的孙柔嘉在三间大学代理大学英语文课时 ,遭学生戏弄而下不了台 ,学生是要让她丢脸 ,也可说要让她没有面子 ,这是可互通的。但林语堂指出 ,倘若一道台老爷的公子逛窑子受了侮辱 ,他马上带一队巡逻逮捕这个妓女、查封妓院。那位公子因此有了面子 ,但很难说他维系了荣誉^[32]。我们仍大致可以区分(虽然不绝对) ,脸涉及道德品格的完整 ,面子则表示自己无法出人头地或没有获得自认为应有的社会声望与尊重。过于要面子 ,若只是执着于他律式的社会赞许也许事小 ,若因此滥用自己权力获取不当利益而藐视法律道德 ,那就是反道德了。虽然人类

学者比较倾向于从差异的观点看待不同文化的独特性。诚如胡先缙在论文之初即开宗明义 ,每个人类社会成员都会渴求声誉 ,附于其上的价值及追求声誉的手段却大不相同。身为中国人的一员 ,笔者可以接受胡先缙的文化分析 ,但仍认为 ,若暂时撇开语汇修辞的中西文化差异 ,所谓争面子、失面子的现象 ,也一样会反映在西方社群 ,面子文化也不是定调中国人行事必为他律。不过 ,如果在争面子的过程 ,流于形式主义 ,或是小焉者卖弄或欺骗 ,使自己在别人心中拥有较实际更高的能力和社会关系 ,就舍本逐末了。至于为了表面和谐 ,表现为乡愿或圆滑 ,甚且 ,若在品格上言过其实 ,更可能流于伪善。最下焉者 ,为一己之面 ,以私害公 ,以手中权力残害他人。凡此他律之病 ,都值得现代教育工作者深自反省 ,但不能将其因素全归为耻感或面子文化。

笔者不讳言 ,中国人面子文化可能有流于他律之弊端。不过 ,部分面子文化表现在人际关系上 ,也有整合亚里士多德实践智慧及西方所谓黄金律的普遍性道德原则的效果。给别人留面子 ,其实也是站在对方角度、同理他人之意 ,这与西方黄金律“己所欲 ,施于人”(One should treat others as one would like others to treat oneself) 的精神 ,并无二致。给别人留余地 ,也是情境中智慧的权衡。这种善体人意、为他人着想的德行(virtues) ,当能有助于黄金律的达成。西方教育伦理学发展出的教师专业伦理守则 ,常有必须尊重学生发言 ,不得贬抑学生之信条。如果中国教师课堂上 ,无论是在知识探讨或是道德养成上 ,需要校正学生错误时 ,能更为重视学生的面子 ,笔者实看不出在师生互动上有什么缺失。在此 ,西方教师遵守专业伦理守则的专业自主与中国教师尊重、保留学生颜面的德行智慧 ,当可发挥同样的教育效果 ,并育而不相害。

2. 大传统的儒家文化: 重探耻感的自律性

翻译舍勒《人格与自我价值》的弗林斯(M. S. Frings) 在该书导言中 ,曾经审视苏格拉底到孔子以降之伦理观 ,若从自律或他律之角度体察善的对象及来源 ,内在于人者为自律 ,外在于人者(如上帝、国家等) 为他律。自律者有出之于理性(苏格拉底、斯宾诺莎、康德) 、意志(康德、尼采、叔本华) 及爱、恨等情感 ,也就是人心(圣奥古斯丁、巴斯卡、舍勒)^[35]。弗林斯是想强调 ,自律伦理学不能独康德为宗 ,舍勒的情感现象学也能另辟蹊径。就情感、人心而言 ,儒家文化可视为存心伦理学。当代新儒家自牟宗三以降 ,正是对比于康德 ,希冀会通康德并超越之^[36]。朱岑楼已经初步整理了涉及耻感的篇章 ,

他在当时耻罪二分的学术氛围中,肯定中国耻感取向的人格教化,但未特别以道德自律论述^[37]。本节即根据最能代表中华大传统的儒家文化的四书典籍中,再述耻感的自律意义。

(1) 耻感的内在性:有耻且格

子曰:导之以政,齐之以刑,民免而无耻;导之以德,齐之以礼,有耻且格。(《论语·为政》)

最能彰显儒家化民成俗,教化人民道德,言简意赅的非此篇莫属。孔子在此强调,诉诸于政令和刑法,虽有效果,人民不会产生内在的自觉;反之,从道德及礼法着手,才能使人心悦诚服。可以讨论之处有二:其一,这种存心,是否会破坏法治(rule of law)?孔子反对的是类似法家的法制(rule by law),徒法不足以自行。至于现代社会的法治,只要法律经过合理的制订,人民当然应该守法,政府也应该依法行政。其二,礼法是否也可能是他律?孔子的礼绝不是冷冰冰的仪式或是不得逾越的传统规范,“礼云礼云,玉帛云乎哉”(《论语·阳货》)“人而不仁如礼何”(《论语·八佾》)。此论者已多。礼作为一种外在秩序,必须以仁义为本,完全符合康德以降的启蒙理性传统。

(2) 官员自我负责:行己有耻

子贡问曰:何如斯可谓之士矣?子曰:行己有耻,使于四方,不辱君命,可谓士矣。(《论语·子路》)

宪问耻。子曰:邦有道,谷;邦无道,谷,耻也。(《论语·宪问》)

这两篇从今天的观点来看,无论是身为公仆的官员,或是为人民服务的公务员,都必须从内在上体会自己工作的意义与责任。不辱君命,可视之为对工作业务的负责,不是为了长官的面子。宪问耻,吾人更该以尸位素餐为戒。在工作上,不能抱着做一天和尚撞一天钟的心态,只领饷,不办事,孔子耻之。修行在公门。公仆们必须不忘初衷,由内心的自觉发展出对工作的义务、责任与荣誉。

(3) 言行一致:耻言过其行

子曰:巧言、令色、足恭,左丘明耻之,丘亦耻之。(《论语·公冶长》)

子曰:君子耻其言而过其行。(《论语·宪问》)

这两篇对照于前节中国人小传统中的面子文化,更有深意。把话说得很动听,满脸堆砌笑容,鞠躬哈腰,足恭之礼的表面功夫,又有什么意义?在《公冶长》篇里,另提及,有人嫌仲弓虽有仁德,却拙于言辞,孔子反而说何必要口才辨结(焉用佞?)。如果我们只在乎外在的面子,苦心营造自己的品格、

学问或能力的假象,却不发自内心的努力让自己名实相符,这是不对的。《宪问》同样有“不患人之不己知,患其不能也”之叮咛。在此,大传统的耻感如何转化成为小传统的实事求是,不至于让面子文化助长国人浮夸之风,值得有心者深思。

(4) 主动的求知态度:不耻下问

子曰:古之学者为己,今之学者为人。(《论语·宪问》)

子曰:不愤不启,不悱不发。举一隅不以三隅反,则不复也。(《论语·述而》)

子贡问曰:孔文子何以谓之文也?子曰:敏而好学,不耻下问,是以谓之文也。(《论语·公冶长》)

儒家虽有“知之不如好之,好之不如乐之”的深造自得的为学态度(《论语·雍也》),但整体而言,儒家重点在于德行的修养,而不在于赋予认知或知识独立的价值。即便如此,为学做人的过程,孔子也再三勉励吾人实事求是、知识要正德厚生,勿沦为干禄功名等。实事求是的学者获得学术奖项,自是值得肯定,但若只为奖项,不择手段,等而下之,学术造假,不免令人遗憾。晚近西方各式学术或研究伦理,高唱入云。其实,学术自持,何需外求?古之学者为己,重读《论语》,岂无愧哉?愤悱之说,也提醒学生主动求知之重要,其义虽不同于彼得斯教育三大规范之自愿性,但仍可相互对照。值得我们师者注意的是不耻下问。“师不必贤于弟子,弟子不必不如师。”正是为了爱知求知,所以不耻下问。

(5) 羞耻为人心善端之源

相较于孔子语录中随处可见的仁,儒学二把手孟子对于性善源头则有较为系统的论述。孟子与他家对人性等的三辩(善恶之辩、义利之辩、王霸之辩),其浩然之气、余岂好变哉虽天下人吾往矣之气魄,读之实在畅快。孟子讨论善端时,仍赋予了耻独特的地位。在《告子上》中,针对告子等提出性无善无不善,性可以为善可以为不善,有性善有性不善等寻常经验观察之见,孟子则斩钉截铁肯定人性本善。即使在表达君子之乐,他也不吝用类似耻的愧怍来修辞。

孟子曰:乃若其情,则可以善矣,乃所谓善也。若夫为不善,非才之罪也。恻隐之心,人皆有之;羞恶之心,人皆有之;恭敬之心,人皆有之;是非之心,人皆有之。恻隐之心,仁也;羞恶之心,义也;恭敬之心,礼也;是非之心,智也。仁义礼智非由外铄我也,我固有之也,弗思耳矣。故曰:求则得之,舍则失之。(《孟子·告子上》)

孟子曰:人不可以无耻,无耻之耻,无耻矣。

(《孟子·尽心上》)

孟子曰: 耻之于人大矣, 为机变之巧者, 无所用耻焉。不耻不若人, 何者人有? (《孟子·尽心上》)

孟子曰: 君子有三乐, 而王天下不与存焉。父母具存, 兄弟无故, 一乐也。仰不愧于天, 俯不忤于人, 二乐也。得天下英才而教育之, 三乐也。君子有三乐, 而王天下不与存焉。(《孟子·尽心上》)

关于孟子性善说的证成, 论者已多, 笔者无法在此详论。羞恶之心, 列恻隐之心之后, 于恭敬(公孙丑篇另有辞让之词, 理通)、是非心之前, 亦可看出, 耻感在人心善端之源的地位。孟子似乎将此善端置于类似西方超验或本体的位置, 或可解释为天生(innate)。后天的环境当然也会影响其发展, 但不能以后天环境的影响, 来否定先天善端的可能。耻感指向人格。人若没有羞耻之心, 就无法自发地厚实人格, 也就与动物无异。反之, 若有羞耻之心, 能知道无耻的可耻, 就能逐渐精进自我, 也就能脱离让人羞耻的作为。孟子在此, 还是一如孔子般, 勉人不要把羞耻之心导入世俗之利, 妄图卖弄聪明, 汲汲取利, 终至机关算尽, 自以为得计, 这些人根本就用不上羞耻心。当然, 耻不若人, 何者人有? 当也得设定一想像他人之比较, 不能说没有他律的色彩。羞耻之心, 本于善端, 运作在人我之间, 他律、自律的相互激荡, 当无可避免。己不如人, 不以为可耻, 也就失去了自我精进的动力。

君子三乐, 不包括王天下。王天下可算是一种世俗的权力、地位或财富, 以此为求学行事之志, 当属他律无疑。“仰不愧于天, 俯不忤于人。”在此之天, 并非西方有权力有意志的上帝, 毋宁代表一种正道, 一种天地的正道。李雅各(James Legge)的英译本, 即以shame来翻译此一愧。不忤于人, 也不是受制于人, 而是自我期许善尽对他人的责任。大丈夫行事对得起天地、芸芸众生, 这种无愧的心境, 在孟子心中是比王天下能带来更高的心灵乐趣, 也说明儒家理想立志行事自律的一面。

(6) 耻为行为动力之源: 知耻近乎勇

子曰: 君子道者三, 我无能焉: 仁者不忧, 知者不惑, 勇者不惧。子贡曰: 夫子自道也。(《论语·宪问》)

子曰: 知者不惑, 仁者不忧, 勇者不惧。(《论语·子罕》)

除了论语外, 《中庸》第20章也有知仁勇, 天下之达德也。好学近乎知, 力行近乎仁, 知耻近乎勇的说法。三达德, 朱熹的注解是达德者, 天下古今所同得之理也。其重要性很类似西方的四枢德(Four Car-

dinal Virtues)——智德(prudence)、义德(justice)、勇德(fortitude)与节德(temperance)。甚至于笔者认为智仁勇三达德, 已经成为中国小传统凡夫俗子朗朗上口的语汇(日常用语中用智取代知)。知耻近乎勇, 说明了耻感不仅是善端, 更能带出行动力。笔者无法否认诉诸耻感所带动的行动力, 可能有他律之嫌, 因为得预设一个比较的他人。如前述孟子篇章的不耻不若人, 何者人有? 不过, 以耻作为一种动力, 行己有耻, 也应能转成自律的精神。耻与勇连结, 共构一个导入行动的情感气质德行。

当然我们也可举出典籍中接近他律的文句, 如《大学》传十章里第六释诚意中, 引曾子的“十目所视, 十手所指, 其严乎!”之叹, 但通篇强调毋自欺, 君子慎独, 诚其意, 仍然不是强调他人目光的监视。又如, “君子疾末世而名不称焉”(《论语·卫灵公》)。乍看之下, 是要人在乎死后的声誉。不过就在前一段“君子病无能焉, 不病人之不已知也”, 仍然强调要充实自己之能, 不要言过其实, 也不必在乎别人不知道自己。孔子之道, 一以贯之, 这些论点, 并不会自相矛盾。若从整个精神来看, 儒家伦人, 当然不会像康德般的, 过度孤悬普遍法则, 视之为无上命令的义务。反而强调一种善端(仁)的感通性, 联系人我之间, 透过自觉, 建立起对别人的责任。鉴于西方康德式的个人自主或道德自律近年频遭修正, 也鉴于社群主义对自由主义自我观的批评, 中国耻感取向的自主观或自律观, 当是其时。

四、重探西方脉络下的耻感与自主性

尽管羞耻现象是非常普遍的人类行为, 但也有西方学者慨叹, 在过去200年中, 从耻感文化到罪感文化的转变, 被视为是道德进步的象征^[38]。学者们研究希腊文化, 虽发掘出荷马时代的羞耻文化, 却仍然以罪感文化为标的, 认为耻感文化, 当事人被责备时, 责备方是他人, 而非当事人的自责。个人遵守团体规范的报酬或不遵守的代价系由他人制订, 因此, 行为是由外部社会所决定。罪感文化, 责备方和被责备方是同一人, 责备主要来自自我。个人避免不遵守团体规范是渴望避免自我批评, 追求团体规范是完善自我赞许。因此, 行为是内在控制或良心所决定。苏格拉底的使命即试图将希腊伦理, 从专注外在的社会认可, 转为关切个人内在的良心或灵魂^[39-40]。类此耻感罪感的二分, 也见诸文化人类学者的观察。虽然文化人类学者强调差异性, 但诚如笔者提及, 大部分的著作, 都有意地把耻感文化视为道德他律, 而以西方基督原罪的遗绪, 建立在西方近

200年以降理性传统的道德自律为标准。威廉斯、舍勒是少数要翻转这种立场的知名西方学者,本节即初步探讨其旨趣。

1. 威廉斯重探古希腊耻感文化

威廉斯不只是认为康德以降的理性传统,溯自柏拉图以降,就已经无法正视古希腊荷马时代的耻感文化。他在1993年出版的《羞耻与必然性》,堪为代表^[41]。威廉斯在该书方法论上不采取人类学强调他异式的论述。当代人普遍认为荷马(Homer)时代的耻感文化,在伦理学上扮演的角色已被柏拉图以后所发展的罪感文化所取代。威廉斯认为,若从这样的观点,我们将无从体会古希腊之能动性与其责任观,也不能正视希腊的耻感文化其实与当代息息相关。他企图从文学,特别是古希腊悲剧的解读中,强调理解古希腊人的耻感文化——而非全然柏拉图以降的理性传统——才应是当代西方人自我理解的重点。

首先就个人抉择的能动性而言,威廉斯不同意大部分学者只从理性的维度审视希腊生活。他举史耐尔(B. Snell)为例。史耐尔所诠释的荷马时代的人,并不拥有为自己做决定之概念——他不拥有自我,也不是一个完整的人(a whole person)。究其因,威廉斯认为后人可能将 thumos (spirit), noos (mind) 等过度用理智的术语(intellectual terms)来说明其品格或情绪气质(character and emotional dispositions)。虽然 noos 后来的确有理智官能(intellectual faculty),心智(mind)或理性(reason)的意义。更明显的例子是 eidenai 在之后的希腊语中是“知道”之意,但荷马时期则可代表品格和气质^[41]。威廉斯是要表达在荷马时期,古希腊人不一定全然运用理智来说明行动意义。或许受制于字源意义的流变,影响后人对古希腊的解读。像史耐尔因此认为荷马时代的人不算完整的人,是因为没有完整的自我来做决定,这会误导我们对古希腊之理解^[41]。此外,威廉斯也不完全同意亚里士多德对意志薄弱(akrasia)的界定,他指出:

亚里士多德最闻名的贡献在于其对意志薄弱的界定。意志薄弱(akrasia)——这个字常英译为“意志薄弱”weakness of the will 或“缺乏自制”incontinence(基于不同理由,这两个翻译都不完善)。他对该条件的定义完全出于伦理兴趣。所谓缺乏自制者(the akratēs)是他知道做的是坏事,但受制于激情(passion)仍然做它;自制者(the enkratēs)则是知道这些欲求是坏的,但运用理性而不随之起舞^[41]。

威廉斯认为,应该区分心理的与伦理上对意志薄弱的探讨。他较认同戴维森(D. Davidson)的看法,其间涉及的不是道德哲学,而是行动哲学的问题。威廉斯不想否认谈论心理现象时,会涉及载负的价值。但柏拉图、亚里斯多德以降,其实是把他们的伦理观或社会认可的价值加诸在该心理特质的解释上。事实上,希腊人的自我控制(self-restraint)不完全是柏拉图笔下的以理性压制情绪的力量。所谓的自我控制(self-control)或涉及的坚忍(endurance),不必一定看成是特定高贵的美德。以《奥德修斯》(Odysseus)为例,是他基于慎思(prudence)的理由不得不承受的痛苦(suffering)与他人耻笑。痛苦虽是外来加诸其上的,却转成内在忍受痛苦并等待的坚忍能力。威廉斯提醒我们,希腊人把各类抗拒感情、欲望的心理看成是同样的行动,不必全然诉诸于当今伦理术语。柏拉图借着灵魂三分,将理性与欲望区分,康德等更诉诸于伦理义务。或许从行动者涉及的心理特质表现在他们对生活的因应,而不是伦理的规范,更能回到荷马时代的情境。

在康德的伦理学架构中,当事人声称的“必须”或是不得不做的行为。如果是受制于其欲望所形成的压力,或是未经反思、顺应公众舆论要求的气质(unreflective disposition),乃至对于神的恐惧等,就称不上是道德的行为。若把希腊人的行动动机只看成在于追求自己所想、避开恐惧,这就不隶属道德或伦理的范围。那除了少数如苏格拉底之流,其他大多数希腊人都处前道德时期,道德发展就与未成熟的儿童无异,羞耻的概念在康德的架构中,自然被归在消极负面的一方。威廉斯在此也用了“面子”一词^[41]。根据柏拉图或康德的架构,无论是丢失面子或保留颜面,都代表一种外在的眼光,是他律的、肤浅的。威廉斯则企图说明,羞耻有更深层的意义,不只是外在的目光。Aidoia,源自希腊字 aidōs,在标准的希腊语汇中是指生殖器,人们会自然加以遮蔽、隐藏,以避开此一窘境。羞耻可能带来恐惧而成为行动的动机。荷马时代,某人若做出了羞耻本可预防的事,其他人之反应,会以 nemesis 称之,在不同的情境中,从类似震惊(shock)、鄙视(contempt)、怨恨(malice)到义愤(righteous rage and indignation),不一而足。人们可以藉羞耻拥有自身的荣誉,也会尊重他人的荣誉。当自己或他人之荣誉受到侵犯时,更会心生怨怼或义愤。这种相互分享的情感能够将同一个情感共同体(community of feeling)的人们团结起来^[41]。

威廉斯接着讨论羞耻与罪(guilt)的关系。希腊人并没有直接对应于罪的字,许多人认为羞耻与视觉(看或被看)有关,罪则植基于听觉,是个人倾听自己的判断之声。羞耻则是一种自我保护的情感。当我处于羞耻之情境不只是想掩住我的脸,更盼能消失(disappear)、恨不能挖个地洞钻。罪感则不然。即使我消失,罪感仍紧跟着我。行为者唤起罪责的行为,通常会引发其他人的愤怒、憎恨或义愤,行为者可以用补偿来消解。羞耻行为常引来他人的轻蔑、嘲笑或走避。羞耻因此会降低行为者的自尊,使他自惭形秽。不管是尴尬地想逃离现场,或是社会中个人价值感的丧失。威廉斯认为从积极面来看,羞耻代表当事人愿意重构或改进自身的努力^[41]。笔者认为,威廉斯在此的说明,与胡先缙或是孔孟对耻感精进行为的强调,也并无二致。

威廉斯的重点不是要二分耻与罪的差异,他是想说希腊字 *aidos* 不只是当今羞耻这个字的意思,其实也涵盖了罪。可是一般人却容易把罪感涉及的义愤、补偿、原谅等与道德联系在一起,而强调罪感才能有助于人内化道德。耻感就只是在乎或逃离他人指责讥笑的情绪。若能像古希腊人,将罪感置于更广泛的耻感理解下,必然能更丰富伦理情绪(ethical emotions)的内涵。威廉斯进一步从希腊戏剧的诠释中指出,罪感过于拘泥于当事人是否要为其非自愿(involuntarily)的行为负责,这会使人们误以为真道德自我必须没有个性(characterless),要建立在是非明确的罪感下,才可视为道德自足(morally self-sufficient),这也会使他人在我们道德生活中扮演的角色受限。其实,人们的行动涉及的想法、欲望及他人的反应,耻感更可在人我互动中认清自身的样态(what I am),也更能使当事人了解其所作所为对他人的影响。这样一来,人们可以真切地理解某个特定的行动或想法是如何关联于自身,认清自身之余,也能更务实地期许未来自身可能的样貌。建立在罪感之上的自主观,却将自我形象(self-image)孤立于其他周遭事物,孤立于其欲望、需求之上,甚至于把伦理意识也消解了。威廉斯因此认为,耻感的结构包含了我们对罪的控制与学习。因为耻感提供了人们伦理认同的概念,由之更能理解罪的意义。羞耻能有助于罪的理解,但罪却无法理解其自身意义^[41]。

本文所关心的羞耻所涉及的他律或自律问题,前者是指个人受制于舆论,后者则关系到个人内在的信念。威廉斯认为,在欧里庇德斯(Euripides)的《希波吕托斯》(Hippolytus)剧作中也有很细致的区分。皇后菲德拉(Phaedra)引诱王子希波吕托斯不

成,在自惭羞愧自杀之前,反而诬陷王子企图非礼。菲德拉完全站在舆论的观点来看待自身的名誉,不惜造谣之。王子则痛心于父皇不相信自己的清白,他对皇后不实的指控,其证言不在于客观地为自己辩护,而是指向自身的品格。他的美德是涉己的,其荣誉是人格的纯洁与诚信。希波吕托斯真正心痛的是父皇的不信任,而不是外在名声。菲德拉与希波吕托斯在乎的荣耀足以成对比。羞耻固然有受制于舆论的他律特性,但诚如希波吕托斯的自我辩护,羞耻涉及的内在他者(internalised other),既不会完全以外在荣耀为荣耀,因而也具有独立认同的自律特性。从柏拉图到康德,都认可理性的能力在于能明辨道德是非,这是为什么他们认可的道德自我都没有特性。威廉斯认为,罪感或理性所建立的道德自律,有其限度;理性自主的过程,仍应有内在他者,才能承载真正的社会价值。否则,康德式的自我立法,将与麻木不仁的道德自我利己主义无异^[41]。

虽然西方人今天的主流是以罪感的道德自律来说明其生活方式,威廉斯认为耻感仍然持续运作,一如古希腊时代。笔者不认为威廉斯是要明确区分耻与罪,或是贬抑罪感文化。他毋宁是希望通过情感辅助理性,使人们在伦理生活中,其行为、性格与后果间,更能意识到他自己真正希望成为的人。孤绝的自我无法成事,个人能在社会的真实风貌中展现自我有赖于内在化他者。溯自古希腊的耻感文化,或许值得现代西方人重温其意。

2. 舍勒的羞耻现象学

前面已引述弗林斯的界定,提出理智、意志与情感都各可证成自律伦理学,弗林斯主要是要凸显舍勒情感现象学的价值。有关舍勒的相关讨论,论者已多。本文只集中在舍勒羞耻观在道德自律的意义。就耻的意义而言,舍勒批评的对象不是康德的理性与意志传统,而是弗洛伊德(S. Freud)的泛性说。弗洛伊德认为,人们的本我有各种欲望与本能,需要释放与发泄。超我涉及人类的道德,作用在于压抑本我的欲望,自我则循现实原则以平衡二者。过犹不及都可能造成人格的扭曲。弗洛伊德的泛性说当然不是主张要放纵欲望。不过,所谓道德或是羞耻,是扮演着心智堤防(mental dam)的角色,发挥监控(censorship)的功能。弗洛伊德指出,这种监控的力道过强,反而会使人因为过度压抑而罹患精神疾病。舍勒认为,不要把羞耻看成是对已经发生的事物准备做出的反应,羞耻更是对将要发生之事的预先感受(pre-feeling)^[35]。弗洛伊德把羞耻看成是性压抑的监控检查机制,其实精神病变是恐惧焦虑

所造成,不是羞耻本身。人们身体的羞耻(bodily shame)固然有生物的客观特性,表现在繁殖、择偶等行为,但会有质的提升,性羞耻感(sexual shame)就是这样产生。舍勒认为性趋力(sexual drive)同时涵盖性本能(libido)、羞耻以及对性对象的同理情感(sym pathetic feeling)。个体自觉对自身裸体之不当,寻求遮掩的同时,不仅对性本能加以克制,也不至于耽于自体性欲(autoeroticism),而会转向异性情爱^[35]。羞耻不仅没有压抑、克制性冲动,反而促成了摆脱肉体欲念,追求以爱为基础的关系。舍勒虽然反对弗洛伊德的看法,但在羞耻的过程中,个人也会对自己不是建立在爱基础的性行为,感到悔恨,进而否定自我,这也会获得弗氏监控的效果。因此,羞耻不仅是性活动的良心(conscience)裁判,更是所有良心的缘起。^[35]。虽然孟子并未从性趋力中分析,但舍勒与孟子共同认可羞耻是良心(善端)之源。

舍勒也提及,人自我的独特性,不在于全以理性的思考,更是价值承载者(value-Bearer)。羞耻也是一种隶属于我们自身的情感。因为所有的羞耻感滋生时,必然会转向自身。当人们把自己视为一物件(object),如一位裸身模特儿知道自己被画家看见,并不会萌生羞耻之感。该模特儿若认定自身是一女人,非一画家的对象时,才会产生羞耻感。舍勒在此虽只是要说明,羞耻对个人而言,也是一保护式情感(protective feeling)。但笔者认为,这种羞耻转向自身(turning to ourselves)的特性,正说明了羞耻是在人我互动中,看似他律的自律机制。这与前面威廉斯对古希腊羞耻文化之描述,异曲同工。威廉斯慨叹当今西方社会已遗忘古希腊的羞耻文化。舍勒也认为现代文明正是因为羞耻感的式微,才造成人类族群的江河日下(racial degeneration)^[35]。有关舍勒羞耻现象学与儒家文化,倪梁康^[42]、卢盈华^[43]都有很细致说明,值得参考。高德胜则提出羞耻教育的可为与不为,提醒吾人慎防羞耻教育的负面影响,也值得省思^[44]。

笔者之所以特别指出舍勒羞耻观,除了他是少数西方肯定耻感文化的学者,另一方面也是他对弗洛伊德的批判,确实值得我们深省。这并不是说笔者否定弗氏释放压抑的说法。诚如我们所知,二十世纪进步主义或儿童中心论者着重儿童释放其能量的教育论述,其理论来源之一正是弗洛伊德^[45]。舍勒的理论提供了另外一个思考的可能。虽然,关心教育的人对舍勒书中的论述会感到沮丧,因为舍勒明白表示不赞成透过教育来推展耻感。就笔者个人解读,舍勒是要反对诸如基督教会、心理分析把羞耻

视为社会规范对当事人的道德制约,甚至流为羞耻骗局(shame deceptions),而忽略了羞耻本然的意义^[35]。这样透过教育传递的羞耻观,只能体现羞耻的他律意义。但诚如本文的要旨,羞耻是具有道德自律的意义,教育工作者在教育情境中尽力发掘现代社会日益消逝的羞耻文化,不用他律、灌输、宣导、或外在制裁的方式,想必也是舍勒内心的期盼。

五、结论:对中西相互交融的德育启示

西方自启蒙以降的传统,在自由主义的氛围中,个人自主或理性自主成为可欲的价值,表现在道德教育上,道德自律成为理想。伦敦学派的学者很鲜明地标举自主性为教育目的,影响深远。相形之下,东方社会在传统集体主义的价值下,个人常屈从于传统权威。因此,在追求现代化的过程中,个人抉择、勇于做自己、尊重理性判断、摆脱教条与灌输等西方教育特色,一直是非西方社会努力追求的目标。尤其是,由于西方文化的强式影响,西方以罪感为基础,结合启蒙理性传统的自主性理念,也俨然成为主流正统,不少学者因此认为东方以耻感文化为基础的道德教育,个人在耻感下的行为表现,由于其自身的评价是来自于他人,对自身的约束也是来自于外界,因而广泛被解释为他律。甚者,耻感所产生当事人心理上的不适,也会有害于个人的自重或自尊,也不见容于西方现代教育。人本心理学、儿童中心论者或积极心理学等都不会支持耻感取向的德育方式。但经由本文的分析,笔者尝试修正上述的看法,并暂时提出下列结论。

其一,伦敦学派以降的西方自主性传统,近年也迭遭质疑,被认为过于重视理性,忽略了情感、意志、认同等因子在抉择上的价值。康德所标榜的义务伦理学,有造成自我与外在隔绝的弊端。道德本来就是坐落在人际互动的场合,个人对于自身的评价无法(也无须)回避外在的标准。他人的眼光当是形成个人自我评价与认同的必经历程。严格的自律殆无可能。虽然这些因素无法完全取代个人生活自主或道德自律的理想,但可扩大自主性之概念与做法。即使不少拥护道德自律的学者都认为,教育过程中的他律,无可避免,会有助于自律目的之达成^[46-47]。重构后的自主性概念,自律、他律之间就不是截然分明。柯普斯并以温和的他律称之。时至今日,中国耻感取向的文化因子也当更能与西方会通。

其二,耻感是个人对自我及他人在情境中行为表现不光彩的评价。由于羞耻是运作在人际互动的

场域,通常设定在个人或他人(或想象中的他人)检视下的感受,是对自身觉得尴尬、羞愧、悔恨等的心理机制,因而也凸显了道德的社会性意义。在小传统的面子(脸)文化,当会引起相当的社会制裁效果。大传统的儒家文化,孔孟勉人以耻自励,更赋予耻感天性善端的地位。因而羞耻不仅发挥自我保护的功能,还具有使个人为维持其自我认同(或他人期待),藉由端正自身来赢得荣誉的自律特性。羞耻在心理上所产生的不快,反而是个人行为不断奋发图强的动力。即便是较具他律特性的面子文化,笔者也尝试提出具实践智慧的师生互动意义。

其三,即便是西方,也无须独责于耻感的他律意义。舍勒与威廉斯都提供了可扩大康德理性传统的耻感视野。甚者,若根据威廉斯分析古希腊文化,个人除了在乎舆论之耻外,耻也会转成个人所坚定之信念。西方长时间独尊柏拉图以降的理性传统,不仅不是古希腊人价值全貌,也会掩饰了西方现代人对自我的理解。在自律、他律的辩证过程,前述对羞耻他律性格的描绘,部分都能转成自律的期许。耻感罪感宜相互含涉,互为主体,共构人类生活全貌。

本文认为,由耻感所转成的荣誉,可同时成为东西方社会重构道德自律概念的共同来源。在地球村、全球化时代共享生活方式的今天,我们也不宜夸大东西方耻感罪感的刻板印象。诚如西方多位学者指出,西方也有耻感的传统。对西方社会而言,耻感所反映的人际互动、个人认同与情感意义,足以修正理性自主近年所受之批评。东方社会一方面固然需要摆脱过于重视外铄他律的面子文化的可能弊端,吸纳西方尊重个人自主的现代生活方式与理性自主的德育目标(对中国社会而言,笔者认为这仍应是我们虚心受教的目标),更需要发挥耻感文化本有的自律精神,以建立个人自身的荣誉与认同。古希腊传统、孔夫子传统所共同发掘的耻感精神,新瓶旧酒香,将同时能成为东西方道德自律教育理想的活水源头。

本文主要核心概念曾以 *Autonomy, the Sense of Shame and Moral Education: Some Positive interpretations of Western and Chinese Tradition* 宣读于 *Moral education and cross-cultural dialogue, An international conference for interdisciplinary and intercultural dialogue, The 13th Asia-Pacific Network for Moral Education (APNME) Conference, 26-30 June, 2019, Bali, Indonesia*。另本文第二节有关自主性的说明,部分素材也来自《自主性作为教育目的之哲学省察: 伦敦路线的相关论辩》,见《教育研究集刊》2019年。感谢

檀传宝教授最初的邀约,中文版本重新全盘改写,也要感谢李政涛理事长的鼓励,北京师范大学博士生李春影协助搜集资料及格式修正,仅此致谢。

参考文献:

- [1] Raz, J. *The morality of freedom* [M]. Oxford: Clarendon Press, 1986: 370.
- [2] Baier, K. *Moral autonomy as an aim of moral education* [M]//G. Langford and D. J. O' Connor (eds.) *New essays in the philosophy of education*. London: RKP, 1973: 102.
- [3] Benedict, R. *Chrysanthemum and the sword: Patterns of Japanese culture* [M]. Boston: Houghton Mifflin Company, 1946/2005.
- [4] Hu, Hsine-chin. *The Chinese Concept of Face* [J]. *American Anthropologist*, 1944(1): 45-64, 49.
- [5] Eberhard, W. *Guilt and Sin in Traditional China* [M]. Berkeley, California: University of California Press, 1967.
- [6] Biesta, G. J. J. *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Nature* [M]. Boulder, Colorado: Paradigm, 2006.
- [7] 简成熙. 教育评价时代的危机与 Biesta 的教育美丽冒险 [J]. *湖南师范大学教育科学学报*, 2019(1): 61-75.
- [8] 彼得斯. 伦理学与教育 [M]. 简成熙, 译. 台北: 联经出版公司, 2017.
- [9] Peters, R. S. *Freedom and the Development of Free Man* [A]. J. F. Doyle (Ed.) *Educational Judgements: Papers in the Philosophy of Education* [M]. London: Routledge & Kegan Paul, 1973: 123-125.
- [10] Dearden, R. F. *The Philosophy of Primary Education* [M]. London: Routledge & Kegan Paul, 1968: 46-49.
- [11] Dearden, R. F. *Autonomy and Education* [M]//R. F. Dearden, P. H. Hirst, and R. S. Peters (eds.) *Education and the Development of Reason*. London: Routledge & Kegan Paul, 1972: 448-465.
- [12] Dearden, R. F. *Autonomy as an Educational Ideal I* [A]. S. C. Brown (Ed.) *Philosophers Discuss Education* [M]. London: The Macmillan Press, 1975: 7-9-10.
- [13] Barrow, R. *Moral Philosophy of Education* [M]. London: George Allen & Unwin, 1975: 131-140.
- [14] 简成熙. 彼得斯对教育内在性目的之论证及其相关评析 [J]. *教育学术月刊*, 2019(1): 3-17.
- [15] White, J. *Towards a Compulsory Curriculum* [M]. London: Routledge & Kegan Paul, 1973.
- [16] Hirst, P. H. *Liberal Education and Nature of Knowledge* [M]//R. D. Archambault (ed.), *Philosophy analysis and education*. London: Routledge and Kegan Paul, 1965: 113-138.
- [17] 简成熙. J. White 对 R. S. Peters 内在教育目的之修正及其证成 [J]. *教育学术月刊*, 2019(52): 1-33.
- [18] White, J. *Education and the Good Life: Autonomy, Altruism*

- and the National Curriculum [M]. New York: Teachers College Press, 1991: 103-105.
- [19] 简成熙. 教育哲学专论: 当分析哲学遇上女性主义 [M]. 台北: 高等教育出版社, 2005.
- [20] Stone, C.M. Autonomy, Emotion and Desires: Some Problems Concerning R. F. Dearden's Account of Autonomy [J]. Journal of Philosophy of Education, 1990(2): 271-283.
- [21] Clement, C. Care, Autonomy and Justice [M]. Colorado: Westview Press, 1996.
- [22] Callan, E. Autonomy and Schooling [M]. Kingston and Montreal: McGill-Queen's University Press, 1988.
- [23] Callan, E. Autonomy and Alienation [J]. Journal of Philosophy of Education, 1994(1): 35-53.
- [24] Cuypers, S. E. Is Personal Autonomy First Principle of Education? [J]. Journal of Philosophy of Education, 1992(1): 5-17.
- [25] Taylor, G. Pride, Shame and Guilt: Emotions of Self-assessment [M]. Oxford: Clarendon Press, 1985.
- [26] Morgan, J. A Defense of Autonomy as an Educational Ideal [J]. Journal of Philosophy of Education, 1996(2): 239-252.
- [27] Wringe, C. In Defense of Rational Autonomy as an Educational Goal [A]. D. Bridges (ed.). Education, Autonomy and Democratic Citizenship [M]. London & New York: Routledge, 1997: 115-126.
- [28] White, J. and Others. Five Critical Stands Towards Liberal Philosophy of Education in Britain [J]. Journal of Philosophy of Education, 2003(1): 147-184.
- [29] Taylor, R. M. Education for Autonomy and Open-mindedness in Diverse Societies [J]. Educational Philosophy and Education, 2017(14): 1338-1350.
- [30] Redfield, R. Peasant Society and Culture: An Anthropological Approach to Civilization [M]. Chicago: University of Chicago Press, 1956.
- [31] Lin, Yutang. My Country and My People [M]. Taipei: Mei-Ya Publication, Inc. (original in John Day Co, Inc.) 1939/1968: 199-200.
- [32] 林语堂. 吾国与吾民 [M]. 宋碧云, 译, 台北: 远景出版社, 1977: 177, 178, 178.
- [33] Wilson, R. W. Learning to be Chinese: The Political Socialization of Children in Taiwan [M]. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1970.
- [34] Wilson, R. W. Moral State: Study of the Political Socialization of Chinese and American Children [M]. New York: Free Press, 1974.
- [35] Scheler, M. Person and Self-value: Three Essays [M]. Dordrecht, The Netherlands: Martinus Nijhoff Publishers, 1987: XII-XV, 53, 47-49, 79, 69, 28-36.
- [36] 李明辉. 儒家与康德 [M]. 台北: 联经出版社, 1990.
- [37] 朱岑楼. 从社会个人与文化的关系论中国人性格的耻感取向 [M] // 李亦园, 杨国枢. 中国人的性格: 科技综合性的讨论. 台北: 台湾地区研究院民族学研究所, 1972: 85-125.
- [38] Konstan, D. Shame in Ancient Greece [J]. Social Research, 2003(4): 1031-1060.
- [39] Colaiaco, J. A. Socrates Against Athens [M]. London: Routledge, 2001: 94.
- [40] 黄光雄. 古希腊教育家(上卷): Homer 至 Xenophon [M]. 台北: 师大书苑, 2015: 29-30.
- [41] Williams, B. Shame and Necessity. Berkeley [M]. California: University of California Press, 2008: 28, 28-29, 44, 77-78, 80, 89-90, 93, 96-102.
- [42] 倪梁康. 关于“羞恶之心”的伦理现象学思考 [J]. 南京大学学报(哲学·人文科学·社会科学版), 2007(3): 113-119.
- [43] 卢盈华. 羞耻现象学——基于马克思·舍勒与儒家的阐明 [J]. 思想与文化, 2017(2): 50-69.
- [44] 高德胜. 羞耻教育: 可为与不可为 [J]. 教育研究, 2018(3): 35-45.
- [45] Knight, G. R. Issues and Alternatives in Educational Philosophy [M]. Berrien Springs, MI.: Andrews University Press, 2008: 103.
- [46] Hare, R. M. Essays on Religion and Education [M]. Oxford: Oxford University Press, 1991: 16.
- [47] Peters, R. S. Psychology and Ethical Development [M]. London: George Unwin & Unwin, 1974: 274.

Reconstructing Autonomy as an Educational Aim: Some Positive Meaning of the Sense of Shame in the Western and Chinese Tradition

CHIEN Chenghsi

(Graduate Institute of Educational Administration, Pingtung University, Pingtung, Taiwan 90003, China)

Abstract: Kant's ethics, which emphasizes self-discipline and rational reflection, is a typical representative of autonomous ethics. Confucian ethics, which appeals to our individual conscience, is another form of autonomous ethics. However, many scholars have been promoting a sin-shame binary system, which has been tied to the Western autonomy via the sense of sin or guilt, and to Chinese heteronomy via the sense of shame. The author does not entirely accept this theoretical framework, and argues that the sense of shame has an autonomous function in both the Western and Chinese ethical traditions. Firstly, investigating London School as for the Western philosophy of education with regard to autonomy and its critics, I believe that we can reconstruct the concept of autonomy insofar as it encom-

passes emotion , volition and recognition , and that this reconstructed notion of autonomy should become the core educational aim in both the Western and Chinese schools. Secondly , interpreting the great tradition-Confucian classics and the little tradition-face culture in ordinary Chinese living world , the author attempts to argue the sense of shame playing the positive role in moral autonomy. Thirdly , the sense of shame still is the source of autonomy according to some works of B. Williams and M. Scheler. The conclusion of this paper is that even the sense of shame plays different roles , it might be the common foundation in constructing personal or moral autonomy in both traditions.

Key words: autonomy; self-discipline; educational aim; sense of shame; philosophy of education; moral education

~~~~~  
( 上接第 10 页)

clarifies the statutory responsibilities of the government , enhances the government ' s service capability , and truly realizes to “put down” the government ' s power; it incorporates the reform of “delegating power , streamlining administration and optimizing government service” into the rule of law , and prevents local governments or certain government departments from setting up new approval powers or other regulatory powers in the name of decentralization. On the other hand , it strengthens the internal control system for the autonomy of universities , establishes and improves the risk prevention and management system , the internal dispute resolution mechanism and the corporate governance structure , fully ensuring that universities can hold the power.

**Key words:** the reform of “delegating power , streamlining administration and optimizing government service” in the field of higher education; reform intentions; policy effects; government regulation; self-operation capability