

中國傳統思想、西方教育哲學與台灣人權教育的經驗

但昭偉

臺北市立教育大學教育系教授

蔡逸珮

臺北市立教育大學教育系博士生

摘要

在這篇文章中，作者試圖說明三個重點：一、中國傳統中的儒家主流思想與人權理念並無不合；第二、近幾十年來影響台灣的西方教育哲學主軸大體反映的是西方啟蒙以來重個人自由、自主、及理性的民主傳統，因此為後來人權理念的推廣奠下了基石；第三，在中國主流傳統思想與人權理念並無不合、再加上百年來中國主流知識分子對傳統失去自信心的情況下，台灣的教育學術與教育實務工作者對西方主流教育思維不免抱著開放接受的態度，這可以用來說明為甚麼人權教育在台灣的推動是相對的順利。由此作者推測：在台灣，人權觀念的普及、保障人權機制的建立與有效運作應是指日可待的事。

關鍵字

儒家倫理，人權理念，教育哲學，杜威

我們在這篇短文中要說明的有幾點：一、中國傳統中的主流思想與人權理念並無不合；第二、近幾十年來影響台灣的西方教育哲學主軸大體反映的是西方啟蒙以來重個人自由、自主、及理性的民主傳統，因此為後來人權理念的推廣奠下了基石；第三，在中國主流傳統思想與人權理念並無不合、再加上百年來中國主流知識分子對傳統失去自信心的情況下，台灣的教育學術與教育實務工作者對西方主流教育思維不免抱著開放接受的態度，這可以用來說明為甚麼

人權教育在台灣的推動是相對的順利；我們由此也可以推測，人權觀念的普及、保障人權機制的建立與有效運作應是指日可待。以下依序說明這三點。

一、中國思想的大傳統與人權理念的契合性

在這裡，我們約略沿襲史學家余英時所使用的概念，將中國的傳統大略區分為大傳統與小傳統。依循這個說法，在中國漢代的社會、政治、文化思想上佔據統治地位的是儒、道、法三家。在這三家中，余英時認為，以文化和社會價值而言，儒家在漢代的大傳統中扮演了主流地位，道、法兩家不能與之抗衡。自漢以後，中國文化固然有佛家思想的輸入，但儒家作為中國社會主流價值系統，應無疑問；¹一直到西風壓倒東風的今天，我們價值判斷的依據和我們行動的準則，大概都脫離不了儒家文化對我們的影響。²

儒家文化既然可被視為中國文化的大傳統，我們就必須進一步的去瞭解這個系統的梗概，及其與「權利」理念或「人權」理念的關係。³

很簡單的說，儒家的核心是它的道德系統，了解儒家可以從它的道德體系入手。儒家的道德系統有兩個特徵。在外觀結構上，儒家的道德體系是以五倫為張本而向外開展；在道德的形上基礎上，儒家是以「忠恕之道」為準據。

在外觀結構上，儒家的道德體系是以「君臣、父子、夫婦、兄弟、朋友」五倫為其骨幹，在五倫以外的人際關係則視情況以類比於五倫的方式來建立，如師生之間的關係類似於父子關係，我們與陌生人之間的關係則類似於手足的關係。在五倫的關係中，儒家尤其看重的是「君臣父子」兩倫，我們不妨可以說，孔子作春秋的動機就正在於鞏固「君臣父子」兩倫。孟子批評楊朱和墨翟的體系分別是無君和無父，他認為，若以楊朱和墨翟的道德體系為依歸，會讓人沉淪為禽獸；從孟子「予豈好辯哉！予不得已也」的感慨中，我們不難想見孟子對「君臣父子」兩倫的看重。但在「君臣父子」兩倫中，儒家則很清楚的認定「父子」倫優先於「君臣」倫；有子所說的「君子務本，本立而道生。孝

1 根據余英時引用人類學家 Robert Redfield 的說法，所謂大傳統主要指在某一社會中佔據著主導地位價值體系而言。相關論述請參見余英時（1982:1-17）。

2 也可參見但昭偉（2006）。

3 以下有關儒家的論述節錄自但昭偉（2002:140-144）。

弟也者，其為人之本與！」是一個例子；《孟子》一書中極力推崇舜的大孝更是明證。

在以五倫為骨幹而向外開展的道德體系中，所謂一個道德的人就是一個能在人倫秩序中善於扮演好自己人倫角色的人。做為君，就要盡到為人君的義務；做為臣就要盡到為人臣的責任。依此類推，父要像父、子要像子、夫要像夫……；再推下去，一個道德的人要扮演好他所承擔的各種社會角色，所以《荀子》裡說，士要像個士、農人要像個農人、工人要像個工人、商人要像個商人。我們可以很簡單的說，儒家的道德觀非常強調人有義務將自己的社會角色扮演成功；道德秩序乃至理想社會的形成在於每一個人扮演好他的社會角色。至於怎麼樣才算是扮演好一個人應該扮演好的社會角色？怎麼樣才能扮演好？整部《四書》、乃至大部份的儒家經典都在關心這兩個問題。

在以強調善於扮演自己社會角色的道德系統中，一個道德人的當務之急就在要求自己善盡各種社會責任，以使得社會活動進行的圓滿順當，而這種要求往往可以化為「我應該為別人做些什麼？」的思量。去呼籲、去要求、去強調「別人應該為我做些什麼事？」「別人應該提供些什麼東西給我？」「我應該得到些什麼東西或服務？」絕不是儒家的道德觀，也不是我們日常生活道德判斷及行動的準據。當代西方以個人權利為主軸的道德體系和以盡義務為主軸的儒家精神之間的差距是很大的。

儒家的道德觀在外觀結構上是強調個人扮演好自己所應及所要扮演的人倫或社會角色。但假如我們要探究儒家道德觀的形上學基礎，那麼我們可以說儒家道德觀是建立在「忠恕之道」上。當然，我們也可以說儒家的形上基礎是建立在「仁」這個概念上。但我依循錢穆的見解，認為「忠恕」與「仁」是兩組互為表裡的概念，而用「忠恕」來說明較為淺顯易懂。

根據錢穆對「忠恕」的解釋，「忠」是「盡己之心以待人」，「恕」是「推己之心以及人」。簡單的說，忠恕的表現有兩方面：一是自己所喜歡的、所希望有的、所想要的東西或狀態，也希望別人能擁有；二是自己不喜歡的、不想要有的東西或狀態，絕不加諸於人。這邊所需要注意的是「己」這個概念。這邊的「己」是「本然的我」、是所有人類所共有及共通的心理特質的總和、是

未經任何文化「沾惹」的我（uncontaminated self）、是原初自然狀態的我，假如用當代政治哲學家 John Rawls 的術語來說，「己」就是那在原初狀態（the original position）當中處在「無知帷幕」（the veil of ignorance）之後的那個我。

就「本然的我」而言，儒家認為每一個人的喜好厭惡原是相同。但不僅如此，人更是道德的動物，對於維繫理想社會的那些原則及理念也有著共同的喜好。這就是為什麼在《孟子》的告子上篇裡，孟子說：「……口之於味也有同者焉；耳之於聲也，有同聽焉；目之於色也，有同美焉；至於心，獨無所同然乎？心之所同然者何也？謂理也、義也。」孟子在盡心下篇裡說的：「……仁之於父子也，義之於君臣也，禮之於賓主也，智之於賢者也，聖人之於天道也，命也，有性焉。」也表達了相同的意思。

在這種對人性的認定下，忠恕之道的精神就是對他人的關懷，既然別人與自己有著共通的喜好厭惡，我們的判斷及行動就一定要考慮到別人，不傷害別人，甚至為別人謀福利。更具體的說，忠恕之道具體展現在三方面：第一，當我們在採取行動以滿足本身喜好時，我們的行動不僅不應妨害到別人去採取相類似的行動，更應使別人滿足相類似的喜好；第二，當我們的行動一定會影響到他人，那麼我們的行動不應傷及他人；第三，當我們在採取行動以避免不幸事情的發生，我們的行動不應將我們要避免的禍害加諸於他人身上。

在前面提過，忠恕之道是儒家道德體系的基礎，在我們了解忠恕之道的具體要求之後，我們可以看出，忠恕之道具有普遍性（universality）和不偏私（impartiality）的性質。只要是人與人的相處，不論他們中間有什麼樣的關係，在基本上都不應違反忠恕的原則。而在人倫關係的脈絡裡，忠恕之道則具體表現在對各種角色的投入與責任履行，因為人倫關係之間的各種要求本來就是忠恕之道的外顯結果，努力去扮演好自己的人倫或社會角色，就是忠恕之道的實踐。

以上很簡單的勾勒出儒家道德體系的外觀結構及其形上基礎，這樣提綱挈領式的交代當然有許多疏漏。但基本上，在儒家體系中的道德標準就以忠恕之道及個人能否善盡其人倫及社會角色為主；愈能落實這樣要求的人，就愈是德性光輝的人。儒家對價值存在等級的區分（聖、賢或君子或士、小人、夷狄、

禽獸)也是以上述標準而來;愈能依忠恕之道來盡其人倫或社會角色的人就愈算得上是好人。⁴

在經過對儒家如此扼要的交代後,讓我們在這裡再進一步探索儒家道德體系與「權利」暨「人權」理念的關連性。可說的有幾點。

第一,儒家對「人」之所以為人的認定在於人是道德的存在體,而人的道德體現則表現在社會角色的成功扮演與否。由於每個人都有道德的潛能(人人皆可以為堯舜的想法普遍值於中國人的心中),也一定會有實現道德潛能的機會(因為每一個人都一定會扮演著某些社會角色),所以每一個人在「忠恕之道」的作用下,在理念上會被當作一個人來看待。所謂被當做一個人來看待起碼有雙重的意義。其一,一個人會是因為其之為道德存在體的關係而受到尊重,或更具體的說,他會被其他社會成員當作目的之本身來看待,他不會僅僅只是一個工具;其二,他做為一個人所應具備的存在條件,如生活上的基本需求、社會性的需求(如受到他人的認可)乃至精神上的需求(如各式各樣的自由),都會受到他所處社會的照顧或供給,即使未臻理想,其原因必非人為的結果。

一個眼尖的讀者可能會發現,根據儒家價值觀念所建構出來的道德世界及這世界運行所應遵循的原則,幾乎和康德所設定的「目的世界」(a realm of ends; a kingdom of ends)及道德世界運行所應遵循的原則(也就是所謂的無上命令, categorical imperative)一模一樣。而在康德倫理學被認定為西方「人權」理念基石的情況下,儒家道德系統當然也可以被認為是人權理念的基礎。或稍微保守的說,儒家道德系統(也就是中國的系統傳統思想)和人權理念並沒有扞格的地方。

第二,整個儒家系統在陳述時是透過「義務語言」(duty-language)而為之,而這種義務語言使用的方式又是一種特殊的方式。「君君臣臣父父子子」及「士士農農工工商商」的要求就是要每個人在認清自己的義務後,確實的加以履行。在華人的社會脈絡中,主動開口要別人盡義務,以便自己能獲得應有

4 余英時先生在〈漢代循吏與文化傳播〉一文中,對儒家價值體系有精要介紹,請見余英時(1987:183-190)。梁漱溟有關中國文化的說明至今仍值得參考。

權利的人際要求是不被鼓勵的。換句話說，儒家傳統的人際關係及維持是建立在每一個人對自己的要求上，去要求別人盡義務以便能讓自己享權利不是被接受的方式。這種義務履行的特殊方式會讓人誤以為中國傳統文化中沒有權利的概念。的確，英文的「rights」被譯成中文的「權利」一詞並不十分恰當。傳統中國人會把「權利」一詞看做是一個貶詞，因此會羞於爭取自己的權利。但假如我們認清「權利語言」的本質，就不難發現權利與義務原是相互涵攝（這是余英時的用法），假如某甲對某乙負有某種義務 X，這就表示某乙對某甲而言享有某種權利 Y；更具體的例子是「父母有教育子女的義務」就等於「子女對父母而言享有受教育的權利」。相對的，假如某甲有某種權利，就表示他人對某甲應盡某種義務，在前述的具體例子中，我們於是可以說，「未成年國民有受教權」的事實就表示了他人（父母或國家）對未成年國民有提供教育的義務。由於「權利語言」與「義務語言」有這種互相涵攝的關係，所以余英時說：「一旦我們認識到『權利語言』與『義務語言』只是一體的兩面，我們便不可能再說中國人或儒家從來沒有『權利』的意識了。儒家論人民有『權利』是從國家對人民的義務下手的。」⁵

前面的論述主要在論證中國傳統思想與西方的「人權」和「權利」理念不僅沒有牴觸，更有其合契處。但在此我們要多加說明的是，以上的論證不能證明傳統儒家思想可以演繹出或導引出我們今天的「權利」或「人權」的思想。西方近代的「權利」理念或「人權」思想是在一特定的脈絡中逐漸發展衍生而出，從西方古典思想中大概也演繹不出近代的權利或人權理念。

在肯定中國傳統思想不與權利語言或人權理念相背離的前提下，我們因此也不須訝異中國的傳統教育哲學也處處表現出人權的核心理念 ----- 對人的尊重。

在這裡，我們不打算深入的說明這一點，只是要援引十五世紀的王陽明在〈訓蒙大意示教讀劉伯頌等〉一文中的片段，來指出儒家的教育哲學與近世看重主體性（因此也會尊重人權）的「兒童本位教育思想」的距離，絕對不是我們所想像的那麼遠。在那篇文章中，王陽明嚴厲批評當時的教育實況，他說：

5 見余英時（2003:14）。

「近世之訓蒙釋者，日惟督以句讀課做，責其檢束而不知導之以禮，求其聰明而不知養之以善，鞭撻繩縛，若待拘囚。彼視學舍如囹獄而不肯入，視師長如寇仇而不欲見，窺避掩覆以遂其嬉遊，設詐飾詭以肆其頑鄙，偷薄庸劣，日趨下流。是蓋驅之於惡而求其為善也，何可得乎！」王陽明認為，兒童教育的内容主要還是「人倫」，但教育的方法則是「誘之歌詩，導之習禮、諷之讀書」。王陽明之所以採用這種方法，是基於他對兒童本性的觀察，他說：「大抵兒童之情，樂嬉遊而憚拘檢，如草木之始萌芽，舒暢之則條達，摧撓之則衰痿。今教童子必使其趨向鼓舞，中心喜悅，則其進自不能已；譬之時雨春風，霑被卉木，莫不萌動發越，自然日長月化；若冰霜剝落，則生意蕭索，日就枯槁矣。」也就是基於對兒童心理的瞭解，所以王陽明認為他所推薦的教育方法，著眼的是「順導其志意，調理其性情，潛消其鄙吝，默化其麤頑，日使之漸於禮義而不苦難，入於中和而不知其故。」

假如我們做一個教育哲學的比較研究，也不難發現王陽明的教育方法和美國進步主義的教育家 John Dewey 在其名著 *The child and the curriculum* 中的主旨若合符節，只是兩個人的年代差了四百多年！我們由此可以很粗略的認為，中國傳統教育哲學的大傳統和基於「個人自由」、「社會民主」理念的美國當代教育思維也不衝突。

中國傳統思想的主軸原本就是一套道德哲學和教育哲學，這是其特色。而由我們上述論證可知，中國的這套東西和近代西方主流所肯定的自由、人權和民主是相合的。

二、台灣教育與西方的教育哲學

這裡的台灣教育指的是 1949 年國民黨遷台之後的台灣教育。在這一小節裡，我們要論述的是，近幾十年台灣所輸入的西方教育哲學的主流（不論是那一個流派的教育哲學），不管是直接或間接的都促成了「權利語言」和「人權理念」受到接受的教育情境。

很簡略的說，從五四運動以來，中國教育界在某個程度上就已經接受了西方的教育理念。做如此論斷的根據是基於杜威和中國教育界的關係。杜威雖是

美國學者，但在交通還不如今日發達的二十世紀初期，杜威卻已經與相隔千里之遙的中國有了密切的聯繫。

杜威與中國的淵源可以從三方面來說明。其一，杜威在哥倫比亞大學任教期間所指導的幾位學生，包括胡適、陶行知、蔣夢麟、郭秉文等人，回國後多成為學術界的中堅份子，這些引領風騷的學術界人士對於引介及傳播杜威思想發揮了很大的功用。其二，杜威曾到中國訪問長達兩年（1919-1921）的時間，在這段時間，他受邀到十多個省分去演講，總計兩百多場，杜威並且在北京大學、北京師大和南京高等師範學校等幾所知名大學講課，他對中國知識份子的影響可說遠大於同時的英國哲學家羅素。其三，杜威在華期間，剛好趕上了五四運動的發生與展開；而杜威的實用主義理論所標榜的科學和民主精神，對五四時期中國先進知識分子有啟蒙的作用。

歷史弄人，杜威對中國大陸的影響力在 1949 年後就煙消雲散，一直到最近中國大陸所謂的「改革開放」之後才又恢復。但杜威學說對台灣教育的影響，隨著國民黨來到台灣而展開。胡適等人所代表的影響力仍在，但就教育哲學這一知識領域而言，杜威對台灣教育哲學的影響，最清楚的表現在吳俊升所寫《教育哲學大綱》一書的歷久不衰及廣受歡迎。吳先生早年負笈法國，博士論文寫的就是杜威，回國後在北京大學教授「教育哲學」。1935 年出版《教育哲學大綱》，此書在體例上雖然從哲學的問題（如心靈論、知識論、價值論等）入手，但在立場上，吳俊升採取杜威折衷的哲學來總結每一重要問題。此書至今已出版七十餘年，但仍為修習教育哲學（或參加高普考及研究所考試）的人士廣為研讀。杜威哲學成功傳播的推手，在台灣教育哲學領域中首推吳俊升。

「杜威的教育哲學」與「台灣教育具有接受人權理念的開放性」之間的關連何在？粗略的說，杜威的教育哲學大體上在解決民主社會引發的問題。杜威在台灣最有名的一本書就是《民主與教育》（*Democracy and Education*）。杜威的「民主」概念對學教育的人雖不能說耳熟能詳，也不能說徹底了解或虛心接受，但在耳濡目染之際，對民主理念就不致有排斥之感。在《民主與教育》一書中，「人權」或「權利」一詞似乎根本沒有出現過，但杜威的民主概念（也就是「共同生活的模式，一種共同交流的經驗」）卻涵括了所有人權理念所包含

的重要元素，比如說，對人的尊重、自由、平等、參與暨基本需求的滿足。

我們在以上試圖要說明的是，台灣教育界人士近六十來早已在某種程度上接受了西方（尤其是美國）的主流教育哲學。這種接受使得他們起碼在理念層次上不會去排斥「權利語言」或「人權觀念」。當然，影響台灣教育的西方教育哲學（或更廣泛的說，教育思潮）不只杜威一家，但在二次戰後，由於政治上的發展，使得台灣在文化、政治及經濟的發展都向西方世界的英美傾斜，台灣知識分子所引介的西方教育哲學和思潮，不管是英國的分析的教育哲學、歐陸的存在主義教育思潮、各種流派的兒童本位的教育主張、八〇年代開始的右派自由主義的意識型、乃至左派的批判教育學（critical pedagogy）……，在根本上就與立基於西方啟蒙的人權理念互為表裡，儘管這些哲學或思潮在人權上的可能主張都不盡相同。台灣在國民黨政府播遷以後所引進的教育哲學和教育思潮，多多少少都內建有「人權理念」。

必須一提的是，台灣教育界人士普遍接觸或接受有人權理念的西方教育哲學（或思潮）之後，並不表示他們就會熱衷的或熱心的去實踐人權的理念。這種接觸或接受，頂多顯示他們在理念上不會去排斥人權理念，或在經過溝通後不會去抵制人權理念。

教育理論和教育實務的鴻溝原本就存在，二戰後台灣的教育哲學或教育思潮的主流雖然幾乎全來自西方，但這並沒有阻止台灣教育在實際層面仍然保有其中國傳統的特色。一直在政治解嚴之前（1987），不管是官方的教育政策或一般大眾的想法，教育實際扮演的，或者是富國強兵的機制，或者是求取個人功名的跳板，或者是實現儒家道德理想的活動，總之，在台灣解嚴之前的教育實際作為中，並不強調人權理念的宣導與實踐。這種現象一直到1990年初的官方教育改革，才正式的在體制上把以實用價值目標為導向的教育政策，扭轉為尊重個人與發展個人潛力為目標的政策。這種改變可以從台灣的「教育基本法」及《教改總諮議報告書》中看出。而這種改變宣告了台灣官方在教育運作上的整體思維，已經由工具導向模式轉而為尊重學習者主體性的民主模式。這種轉變對1990年中葉台灣人權教育的推動相當有利。

我們以上粗略的說明從五四運動以來的一個現象。中國知識分子在1949

年以前在觀念上接受了西方的教育哲學，而台灣 1990 年以後在體制上確認了西方主流的教育意識型態，並奉之為圭臬。這種歷史發展使得台灣精英分子從不排斥人權理念或權利語言到接受它們。對人權教育的推廣者而言，這種轉變過程使得他們的工作阻力也逐漸減少。我們因此可以說，近幾十年台灣所輸入的西方教育哲學或思潮，不管是直接或間接的都促成了「人權理念」獲得接受的客觀條件。

三、人權教育推廣順利的背景因素

在這裡，我們想要更進一步的來揣測上述歷史發展的一個背後動因。這個動因可以歸結為知識分子的自卑情結。⁶

知識分子的這個情結難為一般的國人所察覺，但蛛絲馬跡卻也到處都是。他們的自卑情結是在受教育過程中一點一滴堆起來的。台灣出生和成長的知識分子，在受教育的歷程中，雖然教科書和官方大眾傳播媒體不斷地宣揚自己的文化如何的悠久、深刻、可愛或博大精深，中國的歷史多麼的燦爛、偉大、源遠流長，中國人是如何的聰明、有智慧和愛好和平，但當他們逐漸長大，逐漸懂事之後，卻發現在與歐美國（乃至東洋文明）相較之下，中國的歷史即便是再燦爛也是老祖宗的事。兩次亡於異族之手、清朝末年的次殖民地地位、日本的羞辱、文化大革命所彰顯的非理性，乃至台灣本身整體建設（政經的、文化的和社會的）不足，這些事實都讓他們覺得當個中國人實在不是怎麼光彩的事！

簡單的說，知識分子只要稍微涉獵了近代史及了解國際現況之後，就會發現在與西方強勢文化相較之下，中國文化有其結構性的問題，傳統的中國文化開展不出民主與科學，中國人在近代以來，代表的是愚蠢、疲弱、退縮、阿 Q……等等我們所能想出來的負面的形容詞。

這種自覺會讓知識分子產生複雜的情感。他們一則可能會猛然發現自己應該努力的地方非常的多、自己所負的責任非常重大，真的是所謂的「士不可不弘毅，任重而道遠」。但另外一方面，他們卻會發現構成他們自我（self）的

6 有關中國知識分子自卑情結的說明大致本於但昭偉（2002:165-187）。

那些源頭，他們思想內容、價值體系、行為準則、人生理想所依賴的那一套文化，在和強勢文化相較之下，原來是殘缺不全、不堪面對、羞以見人、而有著結構上問題的，這種發現就是他們自卑情結的起源之一。

心理學家和哲學家對自我概念的形成和自我結構的說明已經夠多了！其中一個主流的看法是：自我的形成是我們在社會脈絡中與他人交往、在一個對話（dialogue）的情境中形成的，而在自我形成的過程中，重要他人（significant others）對自我的形成有著決定性的影響。假如重要他人不斷的肯定你、支持你、給你很多正面的訊息，那麼你的人格發展或自我的發展就會朝向正面的地方發展，如自信、自重、自我肯定、樂觀等等；但假如重要他人不斷地傳遞負面的消息，說你很醜、很不行、很笨、你沒辦法解決自己的問題、你連甚至什麼是問題都弄不清，那麼你的自我發展當然不會理想。當前知識分子的一部份自我就是透過本身文化與強勢文化對話之後的結果。

事實上，知識分子有自卑情結不是這一、二天的事。自清末以來，中國的精英分子在與列強打交道，而又屢遭挫敗之後，這種情結就逐漸形成了。尤其是清末民初的知識分子，如譚嗣同、梁啟超、魯迅、錢玄同等人，他們都覺得中國文化有著相當的缺陷，要圖中國於危急存亡之秋，非得要丟掉中國原有的一些東西。這裡面錢玄同尤其激烈，他要丟掉的甚至包括漢文和漢語。當前台灣的知識分子繼承了如此的遺緒，在這樣的氣氛中成長。在整個社會的精英分子有自卑情結的氣氛中，加上台灣社會的諸多建設和成就和強勢文明仍有差距的情況下，台灣新生的知識分子不染上自卑情緒、或不生出自卑情結才是一件很怪的事。

有自卑情結的知識分子給自己和這個社會帶來了什麼？表現出什麼樣的行為舉止？有著什麼樣的病態？我們可以用教育活動中的事例來說明舉證。

有自卑情結的知識分子會看不起自己的過去和文化、鄙視自己、乃至對自己沒有信心。這一連串心結很容易讓知識分子在認知上不想了解自己所承載的傳統文化和社會，他們會把自己的心力花在強勢文化的認識和學習上，他們想要借用強勢文化來達成他們的理想。或用強烈一點的話來說，他們唾棄自己的過去，轉而去擁抱強勢文化和文明。這一點表現在歷次的教育興革上最明顯。

歷次的教育變革最常見的，難道不是曾經留學、在國外取得高級學位的技術官僚或學者專家，拿著國外流行的東西硬向本土社會來推銷嗎？而十多年前「開放教育」（Open Education）的推動，難道不是民間人士有感於現行教育需要改革，而以外國開放教育模式為楷模而進行的嗎？由於對自己沒信心，當我們在推動教育興革前，總要問問：歐美或日本人在這個問題上是怎麼解決的？問完之後就很著急的蒐集各先進國家的作法，必要時還會派出考察團或考察學者，去實際了解人家的作法，然後整理歸納，做為訂定具體政策的重要參考。

我們的教育興革還不只是停留在具體策略上向強勢文化看齊的地步。教育圈子裡的知識分子，乃至其它領域的知識分子，根本在第一步就採取了強勢文化的認知和價值信念體系了。教育圈的學術工作者（好多也是知識分子）在做研究和思考時，一起頭就把洋人的東西拿出來當出發點，做為研究和思考的架構和素材。洋人講教育的目標在追求個人的獨立自主（autonomy），我們的學者也跟著把 autonomy 設定為我們教育的主軸；當洋人放棄了以「理性」為主導的哲學思維，不講 autonomy、改講自我整體的成長（self-flourishing）時，我們又跟著他們倡導什麼「全人教育」了！洋人用社經階層或階級對立的觀點來分析問題、來看教育問題時，我們也跟著他們用同樣的觀點來分析我們的教育問題；洋人告訴我們西方以正義為主的道德體系非常「男性」，我們也就傾向於把儒家倫理學看做是「男性」的體系；洋人告訴我們男女應該是平權的，我們馬上就發現了我們社會中男女不平等的諸多事實，然後教育部馬上發文各校要推動兩性平權課程；洋人告訴我們 E.Q. 重要，我們馬上跟著附和。類似的例子簡直不勝枚舉！

一群對自己文化失去信心、視自己傳統如敝屣的知識分子，會不自主的用別人的價值信念體系和世界觀來了解、分析、乃至經營自己的社會和人生。胡適以前告訴我們要談問題，不要弄主義。但近幾十年來的知識分子，尤其是教育圈裡的知識分子，似乎先是拿洋人的理論、主義、價值信念體系當做是檢驗自己的系統或規準，然後看出了問題，再接著以洋人為師，替自己開出了藥方。

我們在這裡並不是抱怨人權理念或人權教育充其量只是舶來品，或這些東西必然會與我們的文化產生扞格。我們只是試圖分析「人權教育」推動的歷史

背景之一，是知識分子對西方舶來品的接受度極高，所以一旦人權教育啟動，高階的教育工作者就傾向於配合。這個條件加上人權理念本來與中國傳統思想就不違逆，讓我們會認為，在可見的歷史發展潮流中，人權教育的推動應該會是愈來愈順利。只不過在推動的過程中，我們最好還是要認真的觀察這個社會究竟需要什麼，在作了這個考察後，人權教育的推動才会有更明確的方向，也才會更踏實。

參考文獻

- 但昭偉。2002。〈日常生活道德觀與身教〉。《道德教育》。台北：五南。
- _____。2002。〈當前知識分子的幾個毛病及自療之道〉。《思辯的教育哲學》。台北：師大書苑。
- _____。2006。〈儒家的教育思想與教育哲學〉。但昭偉主編《教師的教育哲學》。台北：高等教育。
- 余英時。1982。〈從史學看傳統〉。《史學與傳統》。台北：時報文化。
- _____。1987。〈漢代循吏與文化傳播〉。《中國思想傳統的現代詮釋》。台北：聯經。
- _____。2003。〈序〉。朱敬一、李念祖合著《基本人權》。台北：時報。

Chinese Tradition, the Western Philosophy of Education, and the Promotion of Human Rights in Taiwan

Jau-wei Dan

Professor, Taipei Municipal University of Education

I-pei Tsai

Ph.D Student, Taipei Municipal University of Education

The essay was to sketch the possible background factors for the promotion of human rights in Taiwan. The authors of this essay took an optimistic stance. It was argued that human rights idea in Taiwan would be accepted without too many difficulties, and Taiwan would become a society in which human rights are respected. The reason for the authors' optimism is threefold. First, the mainstream of Taiwan's cultural inheritance, i.e. Confucianism, is compatible with the notion of human rights. This paves the way for the acceptance of rights-talk and its popularity. Second, it was suggested that Western philosophy of education was well-received in the last few decades by Taiwan's educationalists. As it has been the underlying guideline for educational practice, the values it advocates, such as individual liberty, equity, democratic way of life, have also been well taken. It therefore makes the task of promoting human rights in Taiwan's education relatively less difficult. Third, it was pointed out that the Taiwanese elite, owing to their inferiority complex, are wide open to the Western values, and the open-door mentality provides a niche for the well reception of human rights idea. Taking the three factors together, the authors claimed that both human rights education and the protection of human rights in daily life would be advancing in a desirable way.

Keywords

Confucian ethics, human rights promotion, philosophy of education, John Dewey