

價值衝突下教育實踐者「共通感」概念 會通之初探

唐功培* 陳姵蓉**

摘要

本文在回應在多元社會中民主發展問題：臺灣社會在現代化民主化過程中，人常因意見立場的不同而面臨對立與衝突的狀況，甚至被渲染成族群間的敵對情緒。然而，在民主的訴求下又需要社會的共識。身為教師，我們必須知道我們的行為會是學生的仿效的對象。然而，在我們被牽連到價值衝突的狀況時，我們要如何處理，以免產生獨斷或冷漠的表現？針對上述問題，本研究將嘗試從康德與 Gadamer 對共通感(sensus communis)的闡述去尋找答案。藉由探討康德此啟蒙運動代表人物的教育闡述及時代背景，以釐清討論共通感之原因；因為在理性判斷與美感判斷相分離的條件下，許多並非基於抽象化概念，而是被認為由感受而產生的價值對立及衝突便無法處理。而 Gadamer 以生成法說明共通感的形塑過程卻提供一個除了要求批判思考外的處理價值衝突的途徑。此外，本研究藉由分析日德蘭郵報穆罕默德漫畫事件，具象化 Gadamer 闡述的共通感概念。本文末尾嘗試統整康德闡述共通感時所提到「每個他者」(jedes andere)概念與蘇格拉底「對自身無知的認識」(das Wissen des Nichtwissens)，並且藉此提出在面對多元價值社會時，人能經由回顧自己如何以生成法培養共通感，也就是「以異化為前提的返回自身」(Heimkehr zu sich)的教化歷程，並由這樣的檢視，讓自己掌握當下的「每個他者」，以超越當下的價值對立時的各說各話。

關鍵字：共通感、Gadamer、價值衝突、生成法

價值衝突下教育實踐者「共通感」概念會通之初探

* 第一作者為台北醫學大學醫學系醫學人文科助理教授

**通訊作者為桃園市新埔國民小學教師

Email: peijungwue@gmail.com

投稿日期：2015 年 10 月 22 日；修改日期：2015 年 11 月 13 日；接受刊登：2016 年 3 月 9 日

前言

臺灣社會在現代化民主化過程中，經常出現公共規範與政策所引發之道德或價值上的爭議或衝突。然而，這些重大決策如死刑存廢、課綱制定、伴侶及家庭關係的法律保障等議題，在民主的訴求下，又需要社會共識的基礎。當這些價值觀的對立衝突出現在教育現場時，教育者應如何處理？是否應該訴求容忍的態度或以沉默求得和諧？當大家在各說各話的默契下，又要如何建立共識？倘若不該僅要求大家以容忍沉默來面對立場衝突，那教育者應向學生展現何種處理原則？

在訴諸以理性客觀的方式來處理價值衝突時，會發現以第三者角度非常難以顧及所有當事人的價值觀與角度來面對此價值衝突。以死刑存廢的爭論為例，倘若主張廢死者認為罪犯身為人而有生存權，遠重要於其他一切要求國家將人處死的理由，在此主張廢死者將人的生存權視為他理性判斷所根據的無上律令(kategorischer Imperativ)(Kant, 1900; 1973, p. 421; Schönecker & Wood, 2002)。根據康德的說明，無上律令代表一個人願意以一個適用於其他人的普世規範做為行為準則。因為這個人所遵守的行為準則對他來說同時也是能適用於他人的普遍，這也是康德所認為的自由自主(Giessinger, 2011; Schönecker & Wood, 2002)。但是我們是否能要求每個贊成死刑的受害者家屬在面對罪證確鑿的加害人時，去接受「人皆有生存權」中的那個「人」不是受害者，而是殺害他家屬的「人」呢？另一方面，倘若此受害者家屬將「以牙還牙，以眼還眼」(或者白話一點：你先怎麼對別人，就不能禁止別人也怎麼對你)視為他認同且遵行的普世準則，那我們如何認定這不也是一種理性思辨下的無上命令呢？在這裡我們同意，每個自主的人自己奉行的無上律令內容之間，應該要能保有一定程度上的不可比較性。因為若不同無上律令的內容之間在各種前提下，皆存在一個絕對的重要性順序的話，就代表每個自由自主的人最終都會遵守相同的道德規範。那就代表多元價值在實踐理性的檢驗下不能被接受。

但是另一方面，當這些受害者家屬無法經由滿意的溝通而得到慰藉時，要妥善處理此是否廢死的價值衝突，對誰都是一種苛求。在處理這些包含價值衝突的

公眾事務時，除了訴求一個自由的人在理性判斷時會有自己依循的共通原則之外，亦應探討這些抽象原則背後的具體情境。

所以在第一章，我們要先檢視這個討論公共議題的理性訴求它背後的想法，以及它帶來的影響。藉由分析康德這個歐陸晚期啟蒙運動的代表人物的主張及看法，我們將進一步探究為何現代人會如此強調理性對民主社會的重要。

在第二章，我們將探討康德之共通感及審美判斷力分析，以及 Gadamer 進行康德美學徹底主觀化的批判；康德在共通感分析中，僅將共通感概念適用範圍歸類在知性與品味判斷，並無實踐理性的部份。

本文在論述共通感(Sensus communis)對處理價值衝突情況的重要性，所以在第三章將根據 Gadamer 真理與方法的文本說明何謂共通感，並且用日德蘭郵報穆罕默德漫畫事件來詮釋 Gadamer 在闡述共通感時的機智幽默概念，藉由分析「笑話」的日常生活經驗，將 Gadamer 闡述的共通感概念具象化。有鑑於共通感另一方面也是塑造集體意識的基礎，本段末尾嘗試統整，並藉此事件闡述康德提共通感時所提到的「每個他者」概念與蘇格拉底「對自身無知的認識」(das Wissen des Nichtwissen)，並且藉此提出在面對多元價值社會時，人一方面要重新認識自己共通感的形塑，另一方面提供給陌生的他者一個空間。

一、啟蒙時代的教育觀

為闡述共通感概念與現今多元價值對立社會的發展背景，以下將針對啟蒙運動時的社會背景，以及康德對啟蒙與教育的闡述進行分析詮釋。

(一) 啟蒙時代的社會背景

歐洲的啟蒙運動在十八世紀後半葉開始影響德國至深。十八世紀是啟蒙的世紀，也被稱為教育的世紀 (das pädagogische Jahrhundert)，啟蒙運動者認為，人類擁有「理智」及「學習能力」的這個想法是無庸置疑的，但以當代角度來看，這個啟蒙運動的主要思想，其實是回應當時社會發展的需求。回溯當時社會結構，我們發現，當時的社會並非現代的工業社會，而是充斥著貧窮與苦難的傳統農業

社會，當時的普魯士王國（Königreich Preußen）中，百分之八十以上的人民生活 在農村。傳統生產方式已經無法養活所有的成長中的人口，飢餓與傳染病遍及各地。其次，當時的社會階級嚴明，社會地位並非以個人能力及成就，而是以出身背景為決定的準則，一個人所屬的階級決定了他所擁有的權利及義務。因為人口 的快速成長，許多農村家庭的孩子無法在原本生長的地方謀得生存，必須尋求另 外的管道，許多城鎮開始出現短期工人、乞丐、流浪漢，人們對於傳統的社會型 態產生質疑。日漸茁壯的新的中產階級如牧師、教授、商人、生產商為當時啟蒙 運動的主力，他們提出了以個人能力，而不是以出身背景決定社會地位的看法。 而當時的不識字的階級的人被當成是現代化的阻力，這些啟蒙主義者希望藉由 教育來破除這個阻礙，教育以實用性及提升人的可利用性（Industriosität）為目標， 希望藉由教育能提升人民的知識水平，使人民有一定的工作能力，進而改善當時 社會貧困的現況(Baumgart, 2001a; Leschinsky, 1981)。

（二）康德對教育的論述

康德（Immanuel Kant, 1727-1804）為德國啟蒙思想運動的代表人物，康德認為，「唯有透過教育（Erziehung），人才能成為人」（"Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht."）(Kant, 1983b, p. 699)。而教育的首要任務，在於開展人自由的自主權，也就是使人成熟（Mündigkeit），進而達到人類的啟蒙（Aufklärung）而所謂的啟蒙即為「人脫離自己造成的不自主狀態」，也就是「脫離在無人指示的情況下，就無法使用自己的思考能力的狀況」（Kant, 1983a）。根據康德的闡述，啟蒙運動的訴求在「勇敢的運用知性！」

康德進一步將人的知性準則劃分為（1）自己思維（知性準則：擺脫成見的思維方式的準則）：擺脫迷信及被動的盲從；（2）在每個別人的地位上思維（判斷力準則：擴展的思維方式的準則）：將個人的主觀立場置之度外，從普通的立場，也就是置身於他人的立場，進行判斷；（3）任何時候都與自己一致的思維（理性準則：一貫的思維方式的準則）：熟練結合前兩項準則，才能達到這項準則(Kant, 2004, pp. 148-149)。

要達到上述教育的目標，必須先達到三個層次：(1)規訓化(Disziplinierung)：馴服人的獸性及野性，不使其造成人類的損害；(2)修養(Kultivierung)：基本技能的學習；(3)文明化(Zivilisierung)：符合時宜的教養及禮貌規矩的學習，使人能立足社會。唯有如此，才能達到教育的最終目標：道德化(Moralisierung)，(Kant, 1983b, p. 699)，在這個階段，人的自我決定(Selbstbestimmung)及理性(Vernunft)才得以實現。也就是說，對康德來說，沒有權威、強制、服從教育，最高的教育目標：理性的決定及自由的人格，是無法達成的(Baumgart, 2001b; Ruhloff, 1975)。

康德在〈答何謂啟蒙〉(Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?)一文中，認為社會應該尋求一個新的、啟蒙的、理性的生活方式，而達成這個目標的前提是，人民被充分賦予「公開地運用理性」(der öffentliche Gebrauch seiner Vernunft)的自由(Freiheit)，一個完全不被約束的公開討論可以成為個人及社會思想解放的動力(Kant, 1983a)。

那人要怎樣才算自由自主呢？康德將行為命令區分為：(1)假然律令(der hypothetische Imperative)：行為者為達某一目的而服從的準則，並非歸因於自己本身的理性，因此，這是一個他律的行為準則，例如，為了得到老師的獎賞而努力表現；(2)無上律令(der kategorische Imperativ)：行為者無條件遵守的準則，這是遵守自己本身的理性，無任何其他條件，因此，這是一個自律的行為準則，具有普遍性(Kant, 1984; Schönecker & Wood, 2002)，例如，有人認為生命無價，不能傷害任何生命是至高無上的原則(死刑存廢論述，而當人除了受自然律支配之外，遵從自己的行為準則時，就達到了自主自由的境界(Kant, 1984)。

我們發現，康德一方面要求自我立法(Selbstbestimmung)，人必須有自主能力選擇做對的事，但是一方面，康德強調判斷的「普遍有效性」(陳榮華, 2011, p. 50)，這個兩項要求，在解決價值判斷問題時，出現了不一致，如何能確定自我立法時，每個人心中的無上命令內容是一致的，而具備普遍有效性呢？

二、康德之共通感及審美判斷力分析

康德在他的著作「純粹理性批判」、「實踐理性批判」、與「判斷力批判」中，將人的知性理性感性三種特質與其對象做了清楚地分類，科學探究對應到知性；道德行為對應到(實踐)理性；美感經驗對應到判斷力。本文的主要探討的概念「共通感」則出現在「判斷力批判」。

康德透過品味與共通感的概念闡述，進行審美判斷力的分析。他將品味視為共通感的一種，而共通感為共同的感覺，屬於一種評判能力(Beurtheilungsvermögen)。審美的共通感被視為鑑賞力；邏輯上的共通感則代表人類的普遍知性。基於共通感，人能在自己反思時，先天的顧及每個他人，使人藉由他想像中的眾人理性，來避免那些自己偶發的私人因素來影響判斷來影響判斷(Kant, 1974)。¹

對康德來說，共通感讓人嘗試脫離自己而置身於每個他者的立場，以利於尋找能適用於普遍規則的判斷；而從每個他人角度進行思考是判斷力的準則。以眾人角度進行思維的現象被康德描述為思考的廣度，也就是當人從一個普遍的立場反思自己的判斷時代表眼界寬廣；反之則被稱為狹隘(ingeschränkt)(Felten, 2004; Kant, 1974, 2004)。

康德在判斷力批判中，進一步檢視好的品味「從不會具有一種實際的經驗普遍性」(Gadamer&洪漢鼎, 1988, p. 66)這個命題。他指出品味判斷(Geschmacksurteil)不能爭辯(disputiren)卻可以爭執(streiten)的二律背反關係：

一方面若品味判斷建立在概念之上，那人們就可以對它進行爭辯；另一方面若品味判斷不建立在概念之上，那人們就無法針對他們判斷上的差異進行爭執。康德用以下說法來解決此二律背反關係：品味判斷基於某種概念之上，但這種概

¹而加達默爾則是在闡述詮釋學經驗的文章脈絡，藉由闡述海德格的「詮釋學循環」強調避免隨心所欲的偶發奇想的重要性：「所有正確的解釋都必須避免隨心所欲的偶發奇想和難以察覺的思想習慣的局限性，並且凝目直接注意『事情本身』」(Gadamer&洪漢鼎, 1988, p. 353)。

念本身是無法被界定的並且無法對應到任何知識，但是品味判斷卻是經由這個概念對每個人都成立有效。也許品味的判斷根據是在人性的超感官基礎(das übersinnliche Substrat)之中(Kant, 1974, pp. 338-340; 2004, pp. 204-207)。也就是說，針對品味的判斷是以某種無法確定的概念為基礎，無法呈現認識的過程。

在這裡需要加以補充的是，康德藉由自由美與依存美概念釐清指出，純粹的品味判斷是不具目的性的，若著眼於鑑賞對象的目的性，那屬於應用性的鑑賞判斷(Kant, 1974; 2004, p. 71)。²

針對這一點，Gadamer 進行康德美學徹底主觀化的批判。Gadamer 認為，根據康德將判斷力批判界定為鑑賞而非認識，導致了浪漫主義、體驗藝術的發展。使得審美經驗與生活世界經驗脫節這種「審美區分」訴求成為主流。Gadamer 在他的批判中重新檢視藝術經驗的真理問題，提出「審美無區分」(ästhetische Nicht-Unterscheidung)理論，來說明「藝術就是認識，對藝術作品的經驗就是分享這種認識」(H. G. Gadamer & 洪漢鼎, 1988, p. 144)：例如在以神像為審美對象的經驗中，神像在觀賞者眼中不是一個單純的雕刻品，它涵蓋的宗教意識經驗、歷史意識經驗、政治意識經驗亦在此藝術經驗中出現。也就是說，在藝術經驗中會出現理解的過程，而理解代表掌握意義。然而，藝術經驗裡的認識不同於一般概念的認識以及倫理方面的理性認識，而是感性認識(H. G. Gadamer & 洪漢鼎, 1988, p. 145)。

康德將共通感歸類為一種評判能力，而在共通感作用時，人的心中會浮現「每個他者」，並且他對每個他者的想像會幫助人去避免偶發的私人因素來影響自己

²在探討美的藝術作品裡的合目的性時，康德界定美是在單純評斷中而令人喜歡的東西。美的藝術不能是因為透過某個感官感覺的引發或基於某個概念或意圖，否則它就是一種機械的藝術(Kant, 2004, pp. 163-164)。這說明如何辨別藝術品中蘊含單純的美還是匠氣。在探討如何產生這種能展現出自自然純粹美的藝術品時，康德提出了天才學說；天才代表天生的內在特質，也就是天賦。因為天賦，在判斷藝術作品的美時，不會依據一個既定的規則，所以具有獨創性又有典範作用，但卻又無法經由科學方法來闡明其產生的過程，所以它無法教(Kant, 2004, pp. 165-166)。然而，美學的天才學說引發先天決定論與後天環境論的爭議。

的判斷，也就是幫助人人在判斷時顧全大局。有趣的是，「每個他者」無法對應到具體的內容，因為在沒有限定範圍的情況下，「每個」無法對應到特定對象之中。共通感中的「每個他者」是不是一個不變的抽象的理念？「每個他者」是否能夠在生命經驗中被具像化呢？

接下來，我們將藉由 Gadamer 的共通感闡述做進一步的探討。

三、Gadamer 闡述共通感概念

以下針對康德與佳達默爾對共通感的闡述進行整理比較。本章節將闡述生成法(die generative Methode)說明共通感的形塑以及維柯所提「絕妙的談話」與共通感的關係。

(一) 共通感養成途徑

Gadamer 首先以維柯 (J. B. Vico)「絕妙的談話」(eulegein)來闡述共通感概念(H. G. Gadamer & 洪漢鼎, 1988, p. 34)，指出教化(Bildung)造就共通感。相較之下，康德在探討品味判斷的脈絡下探討共通感，並將其視為一種評斷能力而不是在討論教育的段落中討論共通感。此外，康德在論教育的文章中用規訓化 (Disziplinierung)、培養 (Kultivierung)、文明化 (Zivilisierung) 與道德化 (Moralisierung) 來說明教育 (Erziehung) 的任務與目標，並沒有使用教化的概念。而康德所採用的這些被名詞化的動詞有一共同特性：行為者接受這些過程如規訓或培養在他身上發生，他本身非主動的施為者而是被動的接受者。而 Gadamer 在探討共通感之前就先探討教化(Bildung)概念。他不論是在論述教化是人經歷從片面特殊到普遍經驗的過程(H. G. Gadamer & 洪漢鼎, 1988, p. 18)，還是根據黑格爾勞動教化思想闡明教化裡的實踐性(H. G. Gadamer & 洪漢鼎, 1988, pp. 22-23)，都指出人在教化歷程中的主動施為地位，不單僅是人在教育歷程時被規訓、被文明化、社會化的角色。人在教化歷程中會綜合自己想的(Bewußtsein an sich) 與它想的(Bewußtsein für sich)，反映出教化「以異化為前提的返回自身」(Heimkehr zu sich)的特性(H. G. Gadamer & 洪漢鼎, 1988, p. 25)。

康德將共通感視為一種評斷能力，而這種評斷能力基於人對「每個他者」的想像而運作；Gadamer 闡述的教化卻呈現了人從片面到普遍的歷程。前者著重共通感當下的表現，後者則是歷程。而且 Gadamer 以人文主義教育傳統的脈絡來切入，以論證法(Topica)與生成法來闡述共通感概念。

1. 論證法

Gadamer 指出，能培養共通感途徑並非笛卡爾所提的追求理性抽象普遍性之批評法(Critica)，而是論證法，而他將論證法解釋為發現論據的技巧，藉此產生「一種對於可信事物的感覺」，也就是說服的歷程(H. G. Gadamer & 洪漢鼎, 1988, p. 34)。Gadamer 援引維柯與沙夫茲伯里(Schaftesbury)³，視共通感為「在所有人中存在的一種對合理事物與公共福利的感覺」，是以一種社會習俗的存在為前提條件的共同性感覺。青年需要形象去進行想像和培養記憶力以培養共通感，也就是說，康德所提共通感所需「每個他者」形象在這裡不是永恆不變的理念，而是需要掌握具體情況、適應社會習俗以及同情這種社會品性。(H. G. Gadamer & 洪漢鼎, 1988, pp. 35, 39-40)。

Gadamer 闡述口才(eloquentia)、共通感以及教化的關係時，並非強調以駁倒他人為目的之雄辯術，他雖然藉由西塞羅(Marcus Tullius Cicero)的論證法概念來探討亞里斯多德(Aristoteles)修辭學(Rhetorik) (Cicero, 1993)。Gadamer 援引了柏拉圖對話錄高爾吉雅篇(Gorgias)當中蘇格拉底與高爾吉雅的智者派的差異(H.-G. Gadamer & Dottori, 2002)。相較於智者派以說服他人的技術作為掌握權力的工具，並將演講者自身的信仰排除在講述內容之外，蘇格拉底認為辯證法在求知與求幸福(Platon, 2011, pp. 343-452)。而亞里斯多德進一步在其以求幸福為目的之倫理學闡述中提出了實踐知識(phrónesis)的概念。實踐知識代表能夠在具體的情況下，考慮到當下的相關條件、自己的行為目標和道德觀

³The Earl of Shaftesbury, 1671-1713 主要著作為論特徵 (討論人、習俗、意見、時代)，他認為人天生就有分辨善惡、美醜的能力；對他來說，分辨善惡與分辨美醜這兩種類別，是相通一致的 (善=美)。並且提出審美的「內在感官」之說 - 「第六感」(朱光潛, 2000, p. 89)。

(sittliche Einsichten)，做出適當地行為(angemessenem Handeln)(Ebert, 2006)。

從 Gadamer 對論證法的闡述可以看到實踐性教化與共通感之間關聯：實踐性教化放棄欲望的直接性、個人需求和私有利益的直接性，追求某種普遍性，例如在實踐「節制」這項美德時，人限制了過份滿足需求或過份使用力量。在評斷是否「過份」時，人會清楚自己當下是否有抗拒自己直接的欲望及私有利益，此時我們便可認知自己在朝向某種普遍性，「某種外在的必然性」(H. G. Gadamer & 洪漢鼎, 1988, p. 23)。

在援引西塞羅的論證法時，Gadamer 特別提到人文領域語言學及歷史學研究是基於共通感的概念上，因人的道德和歷史的存在是由共通感所規定的。而歷史的重要性在於，人被說服不是受理性的普遍規則所支配，而是由歷史所提供的另人信服的事例。(H. G. Gadamer & 洪漢鼎, 1988, p. 36)。

進一步探討論證法中，人被說服、相信及理解的過程，Gadamer 還援引伯格森對健全感覺(bon sens)的說明，指出共通感亦代表日常感覺與社會環境的聯繫，是一種國家公民的共同品性(H. G. Gadamer & 洪漢鼎, 1988, pp. 40-42)。

2.生成法

Gadamer 進一步藉由德國虔信派(Pietismus)與厄廷格爾 Oetinger(1861)對十八世紀德國教育的批判，說明生成法與共通感的關係。厄廷格爾指出啟蒙運動後的教育在著重新科學與數學理性的抽象普遍性，以歷史教學訓練理論性的批判能力，以此作為培養共通感的方式。這種教育將倫理意識和品味類比於科學知識一般。然而共通感的培養並非僅強調思辯能力，而是著重於心與感受。

厄廷格爾指出，共通感問題不在「概念的明晰性」，概念的明晰性不足以達到活生生的知識，而在於必須有某種預感與意象。以父親無需任何論證就會去照顧他自己的小孩為例，來說明「心靈」去不斷地破除反駁那些會讓人去敵視所愛對象的理由。也就是說父親的心靈讓自己排除會阻止他去關愛自己孩子的情緒及困難。也就是共通感並不需要數學的論證方式，而是透過具體情況的掌握，培植性的去解釋自己所信仰的規範。據此，共通感的真正基礎是生命概念，我們基於共通感去區分什麼是有生命與無生命的東西，而有生命的東西並

非機械性的遵守規則，且我們先將規則運用於自身，然後才理解「所羅門的智慧」(H. G. Gadamer & 洪漢鼎, 1988, pp. 44-47)。

從 Gadamer 對生成法的闡述可以看到，共通感為經由實踐而生成的過程，其中包含信仰、理解與應用，這一切都發生在行為者本身主動的覺知當中。

(二) 先知穆罕默德諷刺漫畫事件為例

Gadamer 藉由沙夫茲伯里的共通感闡述，說明機智與幽默除了智力上的特質亦反映出心靈的品性(H. G. Gadamer & 洪漢鼎, 1988)。本段落將藉由日德蘭郵報穆罕默德諷刺漫畫事件來說明價值觀的對立衝突，以及透過共通感與幽默的分析，可以如何處理及看待這種價值衝突。

1. 事件說明

這起事件起因於丹麥政治家報 (Politiken) 2005 年 9 月的一篇報導。這篇報導針對當地作家布律根 (Kåre Bluitgen) 在找畫家為「古蘭經與先知穆罕默德的一生」(英文:The Koran and the life of the Prophet Muhammad) 這本兒童讀物繪插圖時，受到三位插畫家婉拒。插畫家拒絕的原因主要是擔心因違反伊斯蘭教圖像的禁忌(Aniconism)，而遭受極端伊斯蘭教徒襲擊，這篇報導引起當地對伊斯蘭教的「自我審查」(Self-censorship)現象的討論。報導刊登之後，丹麥日德蘭郵報(Jyllands-Posten)詢問報社 42 位插畫家是否願意以穆罕默德為題作畫。在一共十五位的回覆中，僅有三位婉拒。而該報紙在 9 月 30 日刊登這十二幅伊斯蘭教先知穆罕默德的諷刺漫畫。這十二幅描繪穆罕默德的漫畫，導致穆斯林民眾的抗議，也帶來部分極端主義分子的恐怖威脅。

在瑞典、挪威、比利時、冰島、德國、美國等國家的報紙媒體，以捍衛言論自由立場，陸續刊登這些漫畫(Knieper & Tinnefeld, 2008; Müller & Özcan, 2007)。另一方面，在非伊斯蘭國家媒體也出現刊登這類諷刺漫畫的譴責(Baatz, 2007; Henkel, 2010)。

2. 幽默分析

在這裡嘗試不以康德的無上命令(自我立法)角度，來探討這起事件當中出現捍衛言論自由或尊重多元這些政治正確的原則性問題；我們僅針對諷刺漫畫

中所隱含的幽默機智因素進行探究。首先，我們可以將諷刺漫畫視為講笑話的一種類型。

而德文的笑話 (Witz) 一詞源自印歐語 vid, 希臘文 ιδέα 以及拉丁文 videre, 這代表一種想出某令人詫異 (verblüffende) 且具啟發性的比較或譬喻的能力。而笑話古德文 (wizzi) 的意義代表敏銳的觀察 (scharfe Beobachtung)。到了中世紀時 (diu wizze), 代表後天獲得的聰明才智, 健全的理解力。而在 17 世紀末受法文 Esprit 的影響, 這個詞彙被冠上思想敏捷, 反應快的意義。在 19 世紀末, 笑話在德文裡代表逗趣的表演 (Produkte witziger Äußerungen) (Preisendanz, 1970)。

人在聽笑話是否能覺得有趣好笑, 主要取決於當事人的幽默。達到幽默效果需要當事人的想像力、理解力以及適當的感受。我們根據 Gadamer 提到的理性認識與感性認識的區分, 來分析幽默經驗中, 除了想像力之外, 理性認識與感性認識的作用。

- 笑話的理性認識需求: 陳述者對一個概念的解讀要有展現出一個令人詫異卻又能令人理解的效果; 聽眾要在認知上能掌握笑話中重點的荒謬性但又有成立的合理性或可能性。
- 笑話的感性認識需求: 陳述者與聽眾一方面要能感知掌握當下的氣氛是否適合幽默情境, 並且陳述者與聽眾雙方皆能適當掌握分寸, 避免觸發當事人的過度的羞辱感受; 令一方面要對嘲笑內容放得開, 不把笑話所隱涉的愚蠢荒謬與自身尊嚴的連結看得太認真, 例如當陳述者在進行自嘲時。

但要達到幽默的效果, 人不能使用外在的強制性, 僅能等待當事人自發的生成。也就是說, 一個笑話之所以好笑, 是當所有聽眾都因為這個笑話產生發自內心的愉悅並融入當下的氣氛, 這便是共通感的一種體現。

而對幸災樂禍類型的笑話、族群歧視的笑話陳述者來說, 除非他是在自嘲, 否則我們能就康德的解釋, 視他思維的廣度為狹隘的⁴; 因為在一開始他便不

⁴在這裡我們將感性認識也視為一種思維, 不過是用「心」的思維。

把被嘲笑的對象囊括到他心中「每個他者」形象之中。

共通感中的感性認識成份可以提供我們在面對不同理性原則的對立關係時的另一種心態，也就是去覺察到不同反應的他者；多數人在笑或感動的時候，誰笑不出來或感動不到？

結語

如同厄廷格爾指出的，生命概念是共通感的基礎。相較於人工智慧，有生命的人才具有共通感，才能判定價值或美醜，體會幽默與感動。倘若人在價值判斷時僅靠純粹的理性或道德律，進行演繹運算，那他與一臺資訊處理器有何差別？若認同人異於電腦，當教育者在面對這些價值觀的對立衝突時，應能承認並接受當事者是在展現其人性，而非遵照事先被給定的、如理論知識一般的原則。

然而，在價值衝突對立出現時，旁觀者沉默的狀態卻可能是代表他在忽視(ignorant)或是寬容(tolerant)這兩種不同的心理狀態。倘若教育者在價值衝突時立即要求彼此以沉默來換取和諧，我們最多只能要求到沉默這種外在狀態。因為 Gadamer 對教化與共通感的闡述提醒我們，教化是人自發性的內在歷程。如同之前提到的笑話例子，倘若幽默包含引發他人感到愉悅，我們必須承認，我們無法強制他人衷心地因某個笑話笑出來。我們只能要求自己，想辦法將一個笑話以一個他人在認知與情感上皆能理解的方式表達出來。當大家能因一個笑話同時感到愉悅時，便代表共識是存在的。否則，我們也只能接受他人笑不出來的狀況。因此，教育者要根據共通感概念因應立場衝突時，能做的是先檢視自己對衝突情境的掌握，而這裡也顯示了教育者是忽視還是寬容間的差異之處：去嘗試體會當事人認知上與情感上能承受與不能承受之處後，那是寬容；倘若沒打算去嘗試，那是忽視。這種去嘗試體會他人的內在心理歷程，被稱為同理心(empathy)(Davis, 1983)。雖然同理心與 Gadamer 在闡述共通感時提到的同情心(sympathy)有極大的關聯，但教育者分辨兩者之間的差異對自己專業素養上是有助益的。當同情心訴求人去分享承擔與當事人相同程度的痛苦情緒時，同理心強調的是體驗理解當事

人的情緒特徵，也就是說同情心強調情緒的量(quantity)；同理心則是質(quality)。同樣的是給予關懷，同理心帶來的是個人的成長和專業成就上的滿足；人持續基於同情而關懷他人的結果是造成自身情緒的負擔和疲乏(Hojat et al., 2009)。

本論文並不能提供教育者一種共通感教學活動設計或教材；本研究是以自身為教育實踐者的角度，問自己在面對價值對立時，除了訴求實踐理性、各說各話、容忍沉默或追求「政治正確」之外的另一種看法及作法。因為筆者認為價值教育屬於實踐智慧範疇，身為教育者所訴求的是先關注自己在面對此類價值對立時的態度，也就是自己本身的實踐性教化歷程。康德實踐理性批判裡所導致的「自我立法」訴求，呈現了無上命令內容的多樣性，這些多樣的內容反映在同一事件不同的當事人中，會產生價值衝突對立的狀況。但是當我們藉由共通感概念以及其所隱含的同情及顧及每個他者的立場來面對自己當下面對的價值衝突時，並且藉由一次次具體情況的掌握，培植性的去解釋自己所信仰的規範。但是顧及 Gadamer 所闡述的生成法與共通感的關係，「每個他者」的概念需要結合蘇格拉底「對自身無知的認識」(das Wissen des Nichtwissen)，因為「每個」包含那個尚未意識到的、陌生的他者。

並且藉由每次與文本或現實中他者的對話，闡明自己相信的事物以及檢驗其說服力及可理解性。這或許能夠幫助我們自己從價值衝突的情況中找到出路。

參考文獻

中文部分

- 朱光潛（2000）。*西方美學家論美與美感*。臺北市：天工書局。
陳榮華（2011）。*高達美詮釋學：真理與方法導讀*。臺北：三民。

外文部分

- Baatz, U. (2007). *Bilderstreit 2006: Pressefreiheit? Blasphemie? Globale Politik?*
Wien: Picus-Verlag.
- Baumgart, F. (2001a). Die Pädagogik der Aufklärung. In F. Baumgart (Ed.),
Erziehungs- und Bildungstheorien. Erläuterungen - Texte - Arbeitsaufgaben. (2
ed.). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Baumgart, F. (2001b). *Erziehungs- und Bildungstheorien, Erläuterungen, Texte,
Arbeitsaufgaben.* (2). Bad Heilbrunn/OBB: Klinkhardt Verlag.
- Cicero, M. T. (1993). *Topica: die Kunst, richtig zu argumentieren. Lateinisch und
deutsch* (K. Bayer, Trans.). München: Artemis.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: evidence for a
multidimensional approach. *Journal of personality and social psychology*, 44(1),
113.
- Ebert, T. (2006). Phronêsis. Anmerkungen zu einem Begriff in der Nikomachischen
Ethik (VI 5, 8-13). In O. Höffe (Ed.), *Aristoteles. Nikomachische Ethik* (pp.
165-186). Berlin: Akademie Verlag.
- Felten, G. (2004). *Die Funktion des sensus communis in Kants Theorie des
ästhetischen Urteils.* Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.
- Gadamer, H.-G., & Dottori, R. (2002). *Die Lektion des Jahrhunderts: ein Interview*

- von Riccardo Dottori (Vol. 2). Münster: LIT Verlag Münster.
- Gadamer, H. G., & 洪漢鼎(1988)。 *真理與方法：哲學詮釋學的基本特徵*。南方叢書出版。
- Giessinger, J. (2011). Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange? Zu Kants Pädagogik. *Pädagogische Rundschau*, 65, 259-270.
- Henkel, H. (2010). Fundamentally Danish?: The Muhammad Cartoon Crisis as Transitional Drama. *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, 8(2), 8.
- Hojat, M., Vergare, M. J., Maxwell, K., Brainard, G., Herrine, S. K., Isenberg, G. A., . . . Gonnella, J. S. (2009). The devil is in the third year: a longitudinal study of erosion of empathy in medical school. *Academic Medicine*, 84(9), 1182-1191.
- Kant, I. (1900). Ausgabe der Preußischen Akademie der Wissenschaften. *Berlin 1900ff*, AA III, KrV B, 75.
- Kant, I. (1973). *Kritik der praktischen Vernunft*. Stuttgart: Philipp Reclam.
- Kant, I. (1974). *Kritik der Urteilskraft*. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Kant, I. (1983a). *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* Darmstadt: W. Weischedel.
- Kant, I. (1983b). "Über Pädagogik." [1803]. In I. Kant (Ed.), *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. Zweiter Teil*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kant, I. (1984). *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten (1785)*. Stuttgart: Reclam.
- Kant, I. (2004)。 *判斷力批判 (Kritik der Urteilskraft)* (鄧曉芒, Trans. Vol. 3)。台北市：聯經。
- Knieper, T., & Tinnefeld, M.-T. (2008). Der Karikaturenstreit im säkularisierten Staat—Wie weit reichen Meinungsfreiheit und Toleranz? In E. Schweighofer, (Ed.), *Komplexitätsgrenzen der Rechtsinformatik. Tagungsband des 11. Internationalen Rechtsinformatik-Symposiums IRIS 2008*. Stuttgart: Richard Boorberg Verlag,

473-482.

- Leschinsky, A. (1981). Das Konzept einer rationalen Elementarerziehung-Die pädagogische Rochows. In U. Herrmann (Ed.), *Das pädagogische Jahrhundert. Volksaufklärung und Erziehung zur Armut im 18. Jahrhundert in Deutschland*. Weinheim: Beltz.
- Müller, M. G., & Özcan, E. (2007). The political iconography of Muhammad cartoons: Understanding cultural conflict and political action. *PS: Political Science & Politics*, 40(02), 287-291.
- Platon. (2011). *Sämtliche Werke: Apologie des Sokrates, Kriton, Ion, Hippias II, Theages, Alkibiades I, Laches, Charmides, Euthyphron, Protagoras, Gorgias, Menon, Hippias I, Euthydemos, Menexenos* (F. Schleiermacher., Trans. Vol. 1). Hamburg: rororo.
- Preisendanz, W. (1970). *Über den Witz*. Konstanz: Universitätsverlag(UVK).
- Ruhloff, J. (1975). Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 51, 2-18.
- Schönecker, D., & Wood, A. W. (2002). *Immanuel Kant" Grundlegung zur Metaphysik der Sitten": ein einführender Kommentar* (Vol. 2276). Uni-Taschenbücher (UTB) .

Notes on SensusCommunis for Confronting Value Conflicts

Kung-Pei Tang* Pei-Jung Chen**

Abstract

Conflicts and disagreements have emerged more and more destructively in the course of modernization. As educators, our behaviors are observed and imitated by students. How should we respond to conflicts to avoid misleading students with our own blind sight and subjective opinions? This study aims at finding a preliminary answer to the above question by explaining I. Kant's and H. G. Gadamer's ideas of sensuscommunis. To tell the differences between their beliefs on sensuscommunis, we begin with inquiring Kant's idea on enlightenment and education. According to Kant's theory, we'd like to claim that rational judgment and aesthetic judgment are separated. Therefore, educators take into consideration critical thinking, moral reasoning, and debating as the essential approaches to dealing with value conflicts. However, we only propose intellectual, but not affective human qualities in the study here. Following Gadamer, we argue that the generative method for cultivating sensuscommunis, which was discarded in the time of enlightenment, should be reconsidered. Only when we recognize that the generative method, in addition to critical thinking, is also a valid approach to respond to conflict situations, we could then begin to understand the beliefs from the involved parties not only intellectually, but also aesthetically.

Keywords: Sensuscommunis; H. G. Gadamer; value conflicts; generative method

* Assistant Professor, School of Medicine, Taipei Medical University

** Corresponding Author: The Instructor of Hsinpu Elementary School, Taoyuan City

Email: peijungwue@gmail.com

