第三章

大學通識教育的理論（一）：

傳統通識教育理念的分析

一、引言

我們在第二章的論述裡，提出「通識教育」的新定義：**通識教育是建立人的主體性，並使人與他所處的客體世界達到互為主體性之教育。**這種意義下的通識教育，其實就是當代中外教育學界所謂的「全人教育」。「通識教育」與「全人教育」不僅是當代中外教育工作者所共同的努力的目標，也是自古以來所有教育工作者的「永恆的鄉愁」，遠在二千年前《莊子》〈天下〉篇的作者早已發出「不見古人之全」「道術將爲天下裂」的浩嘆；到了二十世紀知識分工愈細密，各學門如同「耳目鼻口，皆有所明，不能相通」（《莊子．天下》）的情況日益嚴重，使所謂「全人教育」更成爲高遠而不可企及的理想。二十世紀三〇年代，一批科學家與哲學家也曾努力於所謂科學統一的運動，致力於找尋各種科學的統一原理，[1]但未能獲致預期成果。二十世紀初期中國知識界將「全人教育」的理想，解釋得最爲清楚的是王國維（1877-1929），他在 1906（清光緒 32）年在〈論教育之宗旨〉一文中說：[2]

---

[1] Otto Neurath, Rudolf Carnap and Charles Morris eds., *Foundations of the Unity of Science: Toward an International Encyclopedia of Unified Science* (Chicago: The University of Chicago Press, 1938).

[2] 王國維：《王國維哲學美學論文輯佚》（上海：華東大學出版社，1993），頁

> 教育之宗旨何在，在使人為完全之人物而已。何謂完全之人物？謂人之能力無不發達且調和是也。人之能力分為內外二者：一曰身體之能力，一曰精神之能力。發達其身體而萎縮其精神，或發達其精神而罷敝其身體，皆非所謂完全者也。完全之人物，精神與身體必不可不為調和之發達。而精神之中又分為三部：知力、感情與意志是也。對此三者而有真善美之理想：真者知力之理想，美者感情之理想，善者意志之理想也。完全之人物不可不備真美善之三德，欲達此理想，於教育之事起。教育之事亦分為三部：智育、德育（即意志）、美育（即情育）是也。……
>
> 然人心之知情意三者，非各自獨立，而互相交錯者。如人為一事時，知其當為者知也，欲為之者意也。而當其為之前又有苦樂之情伴之：此三者不可分離而論之也，故教育之時，亦不能加以區別。有一科而兼德育智育者，有一科而兼美育德育者，又有一科而兼此三者。三者並行而得漸達真善美之理想，又加以身體之訓練，斯得為完全之人物，而教育之能事畢矣。

王國維在這一段文字中所說的人是知情意的綜合體這一點最具卓見，他認爲教育就是一種建設這種綜合體的事業。

王國維所提出的「全人教育」的定義，具有極明顯的現代的意涵，目光如炬，確有所見，但是，他的定義卻潛藏著至少兩項缺陷：（1）以知情意的綜合以及身心合一爲內涵的「全人教育」，僅注意人的內在統一性，較少涉及人與世界（包括自然世界與文化世界）之關係。（2）王國維的「全人教育」定義，

251-253.

僅著眼於人之作爲主體，而未能照顧到人之存在的超越層面的問題。整體而言，我們可以說王國維的教育觀所呈現的是一種「內部的」（“intra”）的觀點，而未能照顧到「內外交輝的（“inter”）的面向，是有所不足的。

爲了克服現代式的「通識教育」或「全人教育」定義的侷限性，我們在這一章的論述裡，將深入中國教育與文化的傳統之中，發掘傳統文化中的通識教育理念，因爲傳統中國文化（尤其是儒家）定義下的「通識教育」或「全人教育」不僅是多面向而且是多層次的整全人格的教育。這種教育不僅是要完成人的內在的整合，使生理生命接受精神生命的統攝指導，完成身心一如之工夫，更將內在修養呈現在外在形體身軀之上（孟子所謂「踐形」）；而且，這種教育也要完成人與世界的貫通，因爲儒家深信：如果人不能從「自我的轉化」通向「世界的轉化」，那麼他就淪爲一個孤伶伶的個體，成爲孟子所批判的告子。但如果人能完成「成己成物不二」的生命狀態，那麼他個人生命的意義與價值，就可以在群體的共業之中彰顯。更進一層來說，儒家式的「全人教育」更企求提昇人的境界，厚植並提昇的生命的超越向度，使人能在有限的生命中創造無限的意義。儒家定義下的「整全的人」，在多層次、多面向之間完成動態的連續體（“continuum”），它既是「身心連續體」（mind-body continuum），又是「個人社會連續體」（individual-societal continuum），更是「天人同構之連續體」（homo-cosmic continuum）。

這種儒家意義下的「整全的人」，必定拒絕並批判近代西方文明中的三種要素：一是笛卡兒（Rene Descartes, 1596-1650）的世界觀，特別是笛卡兒以降主客二分、心物二分的世界圖像；二是近代西方政治社會哲學中將「個人」與「社會」，視爲對立的兩極的看法；三是近代西方文化中強調人力戰勝自然的「浮士德精神」（Faustian spirit）。簡言之，儒家「全人教育」下所培

養塑造的人，既不是笛卡兒式的科學觀察者；也不是霍布士（Thomas Hobbes, 1588-1679）筆下機械式的社會政治世界裡，過著「污穢的、野蠻而短命的」（“nasty, brutish, and short”）生命的自私自利的自了漢；更不是戡天役物，「欲與天公共比高」的浮士德（Faust）。儒家教育理想中的「整全的人」，是一個身心融合、內外交輝的人，更是一個有本有源而與宇宙大化之流在精神上相往來的人。

爲了探索這種既博厚高明又不離日常人倫，既有高度又有廣度的中國文化傳統中的通識教育理念，本章第二節先縱觀傳統中國人文通識教育經驗的特質，並申論它對現代大學通識教育的啓示；第三節則探討中國古代儒家的教育理念；第四節分析古代道家與法家對教育的看法；第五節則以《孟子》爲例，探討中國文化經典所潛藏的通識教育內涵及其教學策略；第六節則提出若干結論性的看法。

二、中國傳統人文通識教育經驗及其啟示

我在第一章導論裡，曾指出最近十餘年來國內大學推動通識教育常不能免於「橫面的移植多於縱面的繼承」之限制，本節的論述就是針對當前有關通識教育研究趨勢的倚輕倚重之現象，企圖從中國傳統人文通識教育的理論與實際經驗之中，歸納出若干對今日大學通識教育具有啓示的原則，以彌補現有論述的不足，並求其落實於教學實務之中。首先分析質疑「中國傳統人文通識教育經驗對現代大學通識教育的啓示」的三種意見之內容，指出三者皆有所蔽，並重申我們今日推動大學通識教育，必須從傳統中汲取智慧的靈感。接著再論述中國傳統人文通識教育內容的通貫性與本質性，教學方法之特重師生「互爲主體性」（inter-subjectivity），以及重視「校園文化」等方面。

我們最後則討論中國傳統人文通識教育對現代的啓示及其落實方案。

（一）三種批判性的意見及其批判

（a）三種批判意見

我們想要論證「中國傳統人文通識教育經驗對現代大學通識教育的啓示」這項命題，實已假定「中國傳統人文通識教育」與「現代大學通識教育」兩者之間有其相關性（relevance）。但是，這兩者間的相關性並不是不證自明的，它在今日華人社會的學術教育思想氛圍裡，可能會受到至少以下三方面的批判：

第一種批判性的意見認爲：中國大陸與台灣或其他海外華人社會，文化形態不同，政治體制互異，因此，歷史上中國的人文通識教育對現代台灣或海外華人地區的大學通識教育實無「啓示」之作用。質言之，歷史上的中國文化以「一元化」爲其特徵，產生於這種文化背景的人文通識教育理論或實際經驗，對現代台灣或海外華人產生於「多元化」的文化脈絡中的大學通識教育扞格不入。尤有進者，近代以前中國的教育制度是參加科舉考試的階梯，是通往作官的道路。傳統中國的教育所養成的是馴服於帝王專制之下的「臣民」，是仰望權力中心的向日葵，這種舊式的教育與現代台灣需要自作主人的「公民」的新教育，形同水火，互不相容。因此，「**中國**」傳統教育對「**台灣**」的大學通識教育實無參考之價值。

第二種批判性的意見是：「傳統」社會的人文通識教育是農業社會的產物，其所培養的是一群充滿秀異意識（elitism）而時時想指導沒有受教育的農民的舊式士大夫，這種士大夫誦讀儒家經典，企慕聖賢，達則「兼善天下」，失意則退回他們老莊思想的精神避風港，悠遊於林泉之下，他們與他們所生活的社會

關涉不深。現代社會的特質是工業社會，教育發達，民智大開，我們所需要的是與人民共其呼吸，走入群眾，參與生產勞動的新知識份子。因此，**古代「傳統」**的通識教育經驗，足資**現代大學**借鏡之處不多。

第三種批判性意見是：傳統的通識教育基本上是一種以「人文」學術爲中心的教育，其內容基本上是教導統治者及其官僚治理帝國之道，其所關懷的基本上是人與人之間的關係。但是在科技發達的現代社會裡，我們不僅需要思考「人與人之間的關係」的知識，更需要知道「人與自然的關係」乃至於「人與超自然的關係」。傳統中國的「人文」通識教育所涵蓋的知識範圍太過狹窄，在即將邁入二十一世紀的現代或後現代社會裡，除了傳統**「人文」知識**之外，我們也需要關於**人與自然的通識課程**如「心與腦」、「物質概念的發展」、「地球的奧秘」、「環境污染與保護」或「地球永續發展」……等課程。

以上這三種對「中國傳統人文通識教育」的批判性的意見，皆有其可以成立之理由，三者分別扣緊「**中國**」、「**傳統**」、「**人文**」這三個方面，論證「中國傳統人文通識教育」與「現代大學通識教育」之間並無相關性。這三項批判所指涉的面向雖然互異，但三者間的異中之同則是：三者都是在某種兩分法的思維架構（如「**傳統／現代**」、「**中國／台灣**」、「**人文／自然**」）中思考問題，有所得也有所失。但三者也有其同中之異：第一及第二項批判意見是指向「中國」「傳統」與「台灣」「現代」之間的不相關性，企圖論證將「中國傳統人文通識教育」移植到「現代台灣」的大學通識教育之上，是一種時間與空間的錯誤，頗有「食古不化」之嫌。第三項批判意見嚴格來說並不是指向「傳統」與「現代」的不相關性，而是認爲「中國傳統人文通識教育」有其狹隘性，不足以適應現代人的需要。以上這三種批判，都有值得商榷之處，我們接著加以析論。

（b）批判的批判

針對以上三種批判性的意見，我想提出以二項論點加以釐清：

這三種論述都是建立在二分法的思維架構之下，將「中國」與「台灣」、「傳統」與「現代」，以及「人文」與「自然」視爲對立而不相容之敵體，失之僵硬，未能掌握這三組兩極之間的持續性、有機性與互通性。舉例言之，晚近大量的研究文獻都已明白指出：漢人移入臺灣以後四百年來台灣史的發展雖然在政治史上呈現斷裂性，但是在社會文化的深層結構上仍有其強韌的持續性。從漢人的祖籍分類意識、民間信仰的寺廟祭祀圈、以及血緣宗族的發展型態等方面來看，台灣社會的「中國性」仍是很明確而無庸置疑的。[3]在相當大的幅度之內，台灣仍是相當典型的華人社會。因此，從政治史的斷裂以及文化的變遷，企圖論證中國歷史上的教育經驗不適用於台灣社會是很難建立在紮實的實證資料基礎之上的。[4]近百年來台灣雖然是中國社會中近代化的速度最快的一個地區，但是，台灣社會基本上仍是華人社會，因此，幾千年來中國教育史上的寶貴經驗對作爲華人社會的台灣，仍具有高度的參考價值，兩者間也有深刻的相關性。

其次，再就「傳統／現代」兩分這種思考問題的架構來看，這種兩分法的思考方式固然可以彰顯「傳統」與「現代」的對照，有其研究策略上的考慮。但是，這種 50 及 60 年代的「現

---

[3] 參考：陳其南：《臺灣的傳統中國社會》（台北：允晨文化實業有限公司，1987），頁 187。

[4] 我最近在另一篇論文中討論過這項論點，參看：黃俊傑：〈中國史教育的新展望——以戰後台灣經驗為參考架構〉，收入：黃俊傑：《戰後台灣的教育與思想》（台北：東大圖書公司，1993），頁 253-276。

代化理論」已因過於機械而招致批評。社會學家埃森西塔（S. N. Eisenstadt）早就著文指出：從「傳統」到「現代」並不是一種機械的對立關係，而是一種迂迴的發展關係，「傳統」中的許多因子常以曲折的方式在「現代」社會中繼續發揮作用。因此，「傳統／現代」二分對立的假設，是難以成立的。[5]再就中國社會而言，「傳統」中國的教育從受教育人口佔總人口比例之低這項事實來看，雖然可以說是某種意義下的精英教育，但是，這種精英教育中承認每個人都有改過遷善的內在善苗，其中實隱涵現代社會與教育中最重要的思想質素——平等精神。因此，第二項批判實在並非持平之論。

復次，再就「人文／自然」二分這個批判性意見來看，傳統中國的通識教育固然是以「人文」教育爲其核心與重點，但是，這並不是說中國人文教育不注重「人與自然」以及「人與超自然」之類的問題。中國的儒、道兩家等主流思想，一貫企慕「天人合一」的境界，苦心孤詣思考人如何與自然和諧相處的問題。傳統中國的大量經籍文獻在現代文明危機日甚一日的後現代社會裡，反而日益顯示其重要性。中國文化中的主流思想體系固然因其缺乏組織化的宗教而較少直接涉及超自然問題，但是中國文化確有相當的「宗教感」（sense of religiosity），孔孟對「天」的敬畏，宋明儒的「主敬」，以及大量的佛教經典，莫不展現這種東方式的「宗教感」。當代學者以「內在超越性」[6]一詞說明中國文化中對「人與超自然關係」的思考。因此，從傳統中國「人文」通識教育中，開發出涉及自然以及超自然問題的通識內涵，不但有其可欲性（desirability）而且有其可行性（feasibility）。

---

[5] Shmuel N. Eisenstadt, "Sociological Theory and an Analysis of the Dynamics of Civilization and Revolution", *Daedalus, (Fall,1977): Discoveries and Interpretation: Studies in Contemporary Scholarship*, vol. II, pp.59-78。

[6] 余英時：《從價值系統看中國文化的現代意義》（台北：時報出版公司，1981）。

以上這三種批判性意見都錯誤地認爲，我們企圖從「傳統中國人文教育」到「現代大學通識教育」建立具體的繼承關係以完成全面的復古。這是很大的誤解。事實恰恰相反，我們在這裡所企圖從傳統中提煉的，正是一種「批判的繼承」或所謂「創造的轉化」，我們有心於從前者中開發後者的文化資源，以作爲後者發展的歷史憑藉，而免於邯鄲學步的窘境。

以上我們從三個方面，說明「中國／台灣」、「傳統／現代」以及「人文／自然」，這三種貌似對立的兩極之間，其實是一種辯證的關係，而不是機械的對立關係；而且我們對「中國傳統人文通識教育經驗」，應出之以一種批判而抽象的繼承的態度，去蕪存菁，善加抉擇；而不是毫無簡別地全盤復古，徒招刻舟求劍，膠柱鼓瑟之譏！

（二）中國傳統人文通識教育的現代啟示

現在，我們可以進而討論中國傳統人文通識教育對於現代大學通識教育的啓示。所謂「中國傳統人文通識教育」，不僅時間綿延二千餘年，而且思想流派與書院教育經驗方面甚多，無法一概而論，但略其小異而就其大同觀之，中國傳統人文通識教育至少有以下幾個方面對現代大學通識教育具有啓示：

（1）**知識內容的通貫性：**通識教育是傳統中國人文教育所揭櫫的最高理想，先秦時代則是中國通識教育理念的形成期。但是，古代中國通識教育理想的建立也不是一蹴而幾的，它經歷相當複雜的發展歷程。孔、孟、荀這三位先秦儒家大師，是通識教育理想主要的建構者，但是，先秦儒家的教育理想在思想領域內受到老子、莊子（約在 399B.C.與 295B.C.之間）的挑戰，也受到韓非子（？-233B.C.）等法家人物的批判；在政治史的進程中，也因爲大一統帝國的出現與教育的官學化，面臨難以落實的困境。先秦儒家通識教育的理念，直到宋代以降的書

院講學中才獲得較爲全面性的實踐。[7]傳統中國人文通識教育中所謂的「通」具有多層次的意義，將「通」的多面性說得比較清楚的是偉大的史學家司馬遷（145-86B.C.），他在《史記》〈太史公自序〉中說他撰寫的《史記》這部書：「罔羅天下放失舊聞，王跡所興，原始察終，見盛觀衰。論考之行事，略推三代，錄秦漢，上記軒轅，下至於茲」，他最終的理想乃在於「究天人之際，通古今之變，成一家之言」（〈報任安書〉）。我們可以說，太史公希望在個體生命與宇宙本體的超越性關係之間、在古與今的傳承之間，以及在個人與社會的連繫之間建立一個匯通的橋樑。而這座橋樑所賴以建立的正是史學家觀察過去的那種全盤性的「通識」。[8]司馬遷所說的「通」雖是指史學作品而言，但是也可以泛指中國傳統人文通識教育的共同理想，這種理想的核心就是「知識內容的通貫性」。

所謂「知識內容的通貫性」至少包括兩層涵義：（a）指縱切面的以時間爲主軸的貫通；（b）指橫切面的兩種極端之間的貫通。因爲中國傳統人文教育中的知識內容是以通貫性爲其特質，所以它也必然具有整體性。我們可以說，注重教育內容的通貫性與整體性，正是傳統中國人文教育經驗給予我們的第一個重要啓示。我們進一步闡釋這項啓示。

這種對教育內容的通貫性與整體性的重視，濫觴於先秦時代。王健文最近研究先秦儒家的教育理念發現：從縱切時間脈絡來看，孔孟荀都一貫主張學習的一貫性與持續性。先秦儒學大師都認爲學習必須是始終一貫，終生以之，若中道而廢，則仍未達到「道」的境界，「學習」就不完全。同時學習還需要有

---

[7] 另詳本章第三節。

[8] 黃俊傑：〈歷史教育的人文意義〉，收入：氏著：《歷史的探索》（台北：水牛出版公司，1984），頁 3-14。

階段性的不同規劃，循序漸進，所以在古典學制中，中小學與大學是整體而階段性的設計。從橫的內在連繫來看，知識內容的「文／質」、「標的／規矩」、「故／新」、「學／思」、「博／約」、「知／行」，兩端不可偏廢，皆有其整體性的考量。「固蔽／解蔽」正是著眼於「道」的整體性，「學」的主要作用之一，就是藉著對「道」的完整認識，祛除偏蔽的可能。不管是縱的連繫還是橫的連繫，都有個「一以貫之」之道，藉著這最核心的原理，統合上述各種不同階段與不同面向。[9]我們發現中國古代儒家心目中的教育，本質上就是今日所謂的「通識教育」。古代儒家認爲教育是以成就完整的人格爲其目標，而這個教育目標是通過受教育者的主體性的被喚醒而完成的。孔孟荀都以「君子」、「士」、「成人」或「聖人」這類名詞來描述這種成熟的整全人格的狀態。這種整合的人格必定是爲貫通性與整體性的知識所浸潤，因此在人生的諸多面向或層次之間，必然是統合的而不是撕裂的。

由於強調知識內容的通貫性與整合性，所以傳統中國的教育展現諸多特質，其中較爲重要現象有二：一是知識內容與生活整合爲一體；二是知識的傳授以服務社會國家爲目的。高明士最近研究傳統中國教育時指出：自從孔子講學以來，中國的教育活動就是一種團體生活的過程，孔子的因材施教與隨機教學，不但成爲此後教學的典範，而且在今日仍有其價值。古代中國教學的內容並不限於書冊的文字資料，同時也包含日常生活的一切，就當時而言，尤其重視生活的禮儀。也就是說，孔子學團的教育，是具體將知識與生活結合在一起，並非徒託空言。在秦漢以下歷代官學教育中，教育方式基本上仍採用師生

[9] 王健文：《傳統中國教育與現代通識教育之研究（二）——先秦儒家的教育的理念及其對現代通識教育的意義》（國科會研究計劃報告，NSC-82-0111-S006-007），頁 55-56。

團體生活教育，也是要將知識與生活相結合。[10]高明士又指出：漢朝獨尊儒術以後，儒家經典成爲必讀的基本教材，唐以前，著重於《論語》、《孝經》、以及五經；宋以後，轉而著重於《四書》與《五經》。無論如何，皆是儒家經典，其重視修、齊、治、平的學問工夫，則無二致。由通經而治天下的教養，正是由通才而通識的表現。因此，師儒的教誨，都以「博學」來教導學生，而博學也正是孔子講學以來的基本主張。[11]以博學爲基礎進而治天下正是傳統中國教育家的共同理想。而這種理想正是建立在教學內容的通貫性與整體性的基礎之上的，這是古代中國教育經驗，對現代大學通識教育的第一項啓示。

（2）**教學方法的師生互為主體性：**傳統中國（尤其是先秦儒門）的教育，對現代大學通識教育所提供的第二項啓示是，教學方法極端活潑，師生參與討論，訴諸並指向老師或學生自身最切己的生命的體認，並交換自己的思考或體認經驗，充分展現所謂「自由精神」，這種「自由精神」是傳統中國教學經驗中最寶貴的遺產，首先見於先秦孔門，再見於魏晉談辯，復見於南宋朱熹（1130-1230）的教學之中，我們進一步加以說明。

先秦儒家教學特重師生雙線的互動而不是單線的灌輸，在《論語》、《孟子》這類經典中舉目皆是，《論》《孟》可以說是先秦儒門師生偉大心靈對話的記錄。在《論語．盍各言爾志》章裡，孔子和他的學生自由對談怡然樂道的景象，具體地說明我在這裡所謂的「師生互爲主體性」。

另一個例子就是《孟子》書中孟子和桃應的對話：

---

[10] 高明士：《傳統中國教育與現代通識教育之研究（一）——教育的理想與實際及其對現代通識教育的意義》（國科會研究計劃報告，NSC82-0111-S002-013），頁 61。

[11] 同上註。

桃應問：「舜為天子，皋陶為士，瞽瞍殺人，則如之何？」
孟子曰：「執之而已矣。」
「然則舜不禁與？」
曰：「夫舜惡而禁之？夫有所受之也。」
「然則舜如之何？」
曰：「舜視棄天下，猶棄敝蹝也。竊負而逃，遵海濱而處，終身訢然，樂而忘天下。」（《孟子・盡心上・35》

在這一段教學對話的實例中，桃應所提問題的核心是：如果「私人領域」的責任（舜是瞽瞍之子應保護父親），與「公共領域」的責任（舜作爲天子應遵守國法）兩者發生了衝突，則舜應當如何自處？是不顧國法，保護父親，還是遵守國法而大義滅親？這個以舜爲主角所提出的問題固屬假設性之問題，但是問題本身所反映的，卻是中國古代社會上屢見不鮮的現象。「私恩」與「國法」的不相容，「忠」與「孝」之難以兩全，在三代即已有之，到了大一統帝國形成之後，個人角色與社會責任的不相容，則出現更爲凸顯的緊張關係。[12]從雙方的對話中，我們可以看出師生各本其思想立場，共同探索真理的樂趣。以上這個展現「師生互爲主體性」的教學實例，雖是以舜的行爲抉擇作爲具體實例，但孟子和他的學生所思考的卻是抽象而普遍的倫理問題。其實不只《論》《孟》如此，《史記》也是如此。《史記・伯夷列傳》雖是記述伯夷叔齊「義不食周粟，隱於首陽之山，采薇而食之」這段特立獨行的行爲，但太史公更感興趣更關心的毋寧是伯夷的史實對「天道無親，常與善人」這一個價值的否定。太史公正是希望透過伯夷、叔齊這個「特殊」的個案來反省他對於人生問題的困惑，求得一個「普遍」的解

[12] 黃俊傑：《孟子》（台北：東大圖書公司，1993），頁 127-128；黃俊傑、吳光明：〈古代中國人的價值觀：價值取向的衝突及其解消〉，漢學研究中心編：《中國人的價值觀國際研討會論文集》（台北：漢學研究中心，1992）（上冊），頁 55-80。

決。中國人文經典雖是從個案的分析入手，但是都指向普遍原則的提出思考。以史學作品而言，例如兩漢書的「論贊」，司馬光（君實，1019-1086）《資治通鑑》中的「臣光曰」，乃至王夫之（船山，1619-1692）的《讀通鑑論》、《宋論》都努力於從具體的事件與人物之中歸納或抽離出普遍性的原則或見解，以追求整體性的知識。黃武雄說通識教育要：「使人在靈活而交迭的運用『整體－創造的自然能力』及『分析－抽象的文明能力』的基礎上，打開人的知識視野，拓廣人的經驗網路，以求得知性的成熟，再由人本身將知性的成熟，過渡成人格的成熟」，[13]中國文化經典確實具有這種深刻的通識教育涵義。

除了先秦儒門之外，魏晉時代清談的形式、內容、流行及其所呈現的互爲主體性的對話方式，對現代通識教育也深具啓示。林麗真研究這個課題就指出：魏晉談辯風潮出現在中國教育史與文化史上的意義有以下幾方面：（一）突破官方教學日趨形式化、功利化與教條化的流弊，使當時的文教活動再現一片生機，造成中國文化史上的一次大革新。（二）突破師生間單向式、權威式、命令式的授受倫理，開放出多面向、對等性的互動空間，鼓舞更多天才類型的讀書人走向文化舞台，產生一股奇義風生、新潮澎湃的鮮活景象。（三）突破章句訓詁、引經據典、墨守師法家法的治學門徑和思考模式，使理性思維日益抬頭，知識份子普遍自覺，人人勇於提出問題、大膽懷疑、熱衷討論、精於思辨，甚具求真好智的批判精神。（四）使文化內容伸向更寬廣的空間，鼓勵百花齊放、百鳥齊鳴、各逞思致、各顯神通，突破經學掛帥的壟斷局面，使文學、史學、哲學、藝術、宗教、科學各方面，皆有長足的進步與多元化的發展。（五）使知識份子普遍脫離沉腐僵化、道貌岸然、掉文掉書袋、或唯

[13] 黃武雄：〈通識教育中的科學教育－理性的叛逆與解放（上）〉，《通識教育季刊》第一卷第一期（1994 年 3 月），頁 1-19，引文見頁 10。

我獨尊、予智自雄的習氣，展現寬宏識野、相容器度、彼此欣賞的名士風範。（六）在儒釋道三教發生異同之爭之時，經由論難往返，促成三教思想上的互動與融合，使中華文化面臨考驗而仍能兼融並蓄、擴大往前。[14]魏晉談辯的經驗可以提供我們檢討今日通識教育中的教學法問題，並藉以觀照今日知識份子所參與的課外知性活動與文化座談問題。[15]這種互爲主體的討論方式最可以達到所謂「視域的融合」（fusion of horizons）的效果。

另一個展現傳統中國教學方法中的「自由精神」的就是朱子的教學。何寄澎最近的研究告訴我們：北宋立國初期，官學規模未備，書院在教育需求迫切的情況下乘勢興起，後來由於官方三度大舉興學，書院教育遂在中期以後暫歸沈寂。降及南宋，由於官學衰敗、理學發揚、佛道刺激、以及經濟繁榮等因素，書院教育乃漸有復興之勢，不僅數量上急遽增加，其規模與成就亦均超越前代，聲勢之盛遠遠凌駕官學。當時著名之理學家如朱熹、張栻、陸九淵、呂祖謙等人均曾創辦或講學於書院，因此理學思想與書院教育相得益彰，得到空前未有之發展，進而對此後之中國教育產生深遠影響。南宋是書院教育真正得到發皇之時期，各派學術藉書院講學以傳揚的結果，促使教育理論朝向多樣化與深刻化發展，對於理想人格之培養有極精微之探討，書院教育因而從此成爲中國教育理想之一大標的。我們可以從傳統中國教育中尋找現代通識教育之走向，探究南宋書院教育之內涵與精神。[16]在宋代書院中，朱子的教學方法很能

[14] 林麗真：《傳統中國教育與現代通識教育之研究（四）——魏晉清談論辯及其對現代通識教育的啟示》（國科會研究計劃報告編號NSC82-0111-S-002-015）。

[15] 同上註。

[16] 何寄澎：《傳統中國教育與現代通識教育之研究（五）——宋代書院教育及其對現代通識教育的意義》（國科會研究計劃報告編號NSC82-0111-S-002-018）。

具體展現「師生互爲主體性」這個特質。張永俊的研究告訴我們：在朱子的教育理論中，教師與學生都是在走向自我人格涵養與開展達到最高理想的個人。所以，教育是在一種教學相長與啓發教學的過程中，幫助每一個人從復性與變化氣質的自我奮進中，成就聖人事業。朱子的教育事業啓示我們，在大學裡的教師本身是一個研究者與實踐者，而學生也不是一個等待被啓蒙的小學生，或準備科舉考試的讀書人或中學生，更不是接受職業訓練的專技生，而是共進於社會文化理想開展的知識分子；在這種關係中教師所以啓發學生的，是自我知識與德行涵養與開展的努力過程與經驗，所謂「引路人」，而且作爲學生學習其研究與實踐精神的過程中的見證者。通識教育中的師資的培養，尤其重要的是培養這種與學生商量學問，並啓發他們在學習求知的過程中，不斷回溯讀書爲學的動機與目的，反省每一條走向社會或文化事業之路所需知識的預設與特色的能力，並且能從人的社會性、價值性與文化性的角度，更寬廣地看待人格的成長與安身立命的問題，因而，在專業知識的能力要求之外，還要有一種理論反省的能力，特別是反省知識與人的關係的理論預設的能力，以及從整體的角度思考問題的能力，而這種能力的培養，朱子主張應廣泛讀書、保持懷疑精神並加以融會貫通。[17]

以上我們以先秦儒門教學、魏晉清談經驗，以及朱子的教育事業爲例，闡釋傳統中國教育對現代通識教育的第二項啓示，在於以「師生互爲主體性」爲特質的教學方法，以及這種教學方法中所潛藏的「自由精神」。

---

[17] 張永俊：《傳統中國教育與現代通識教育之研究（七）——朱子的教育觀及其對現代通識教育的意義》（國科會研究計劃報告編號 NSC82-0111-S-002-017），頁 102-103。

（3）**校園文化的塑造：**傳統中國教育的第三項現代啓示在於：傳統教育不僅以制式的課程或課堂講學而已，而且更重視校園文化的薰陶與浸潤。傳統中國的教育家都十分重視讀書環境（也就是現代人所謂「潛在課程」）對人格的形塑力量。高明士對這種傳統曾有深入研究，他指出：傳統校園的設計，不只爲知識教育而已，同時還包括祭儀場所。廣義而言，教育成爲文化傳承最重要的事業，「傳道」乃成爲教育的特殊使命。這個特質，就古典的淵源而言，是因爲教育來自生活，先民的生活與宗教密不可分，所以教育事業的發展，除知識、經驗的學習而外，並須學習各種禮儀。但自秦漢以後，由於皇權日益強化，儒者爲使政治合理化，而不趨於極端，乃建立周孔（魏晉以後是孔顏，宋以後成爲孔孟）的聖賢世界，以導正「君道」。漢以後，祭祀等禮儀，成爲學校生活的重要活動；自東晉以後，學校進而有孔廟的建立；唐太宗以後，除中央國子監及地方州學以外，「廟學」制並擴及縣學，直至晚清不變，即連宋以後興起的書院教育，以及佛門的寺院教學，其院區規模，仍不脫「廟學」形制。於是晉以來所建立的「廟學」制，成爲此後直至晚清設學的通制。不但中國如此，即使東亞諸國如韓國、日本、越南等地區亦然。這種共通的校園形制，構築了東亞共同的「教育圈」。學校園地是兩個空間構成，就是祭祀空間與教學空間，前者示以道統，偏向格薰陶；後者示以教學，偏向知識教養。學校教育透過「廟學」形制的規範，使爲師者兼經師與人師，可視爲聖賢的化身，學生學習的榜樣；而學子平時與廟中聖賢爲鄰，又瞻仰爲師之人格、學問，乃興起心志，企慕聖賢，優入聖域。[18]高明士所說的這種「祭祀空間」與「教學空間」融合爲一的傳統，在宋代書院仍繼續發揚，到了明代初期對中央及地方的教育規劃仍甚爲詳備，然歷經百年，開始弊端叢生；學校之生員，對經濟及在政治都產生了惡劣影響。再由於八股取

[18] 高明士，前引書，頁 62-63。

士的科舉制度，使教育和學術都逐漸走上閉塞狹隘和萎弱之途，有識之士漸感不滿，王陽明的心學由是而起，此下思想遂由原來的恪守朱學轉向個人的體悟良知、知行合一的路數；而明代中期以後的書院教育和講學活動，亦因此蓬勃發展。其後因講學者聲勢過大，兼以講學內容多以義理之學評論政治，爲當朝所忌，書院遂慘遭全面禁毀的命運。[19]

我們在這一小節的討論裡，提出傳統中國教育對現代通識教育具有三項啓示：（a）教學內容的通貫性，（b）教學方法的師生互爲主體性，（c）校園文化的塑造。這三項傳統教育的資產，到了近代以後就面臨西方文化的挑戰。林正珍的研究告訴我們：傳統中國的教育理念大致以儒家思想爲主，是在性善說的基礎上，著重主體性的精神自覺，故強調以德行爲主開展整全人格的通識教育，因此學校教育一直扮演著超越知識領域的功能，以啓迪人心爲主，教育的本質是以涵融整全的人格爲終極目標，而自近代以來在西方衝擊之下，這些傳統教育理念遭逢極大的挑戰。中國在十九世紀末期引介西式教育制度以來，各級學制頗有變遷，除在結構上，教育系統與科舉任官系統分離，使知識階層產生本質的變遷外，由師資結構及課程安排，可看出在教育理念及教學活動上，大致呈現「實證性」、「實用性」和「移植性」的特徵，這些變化雖使近代中國在知識及技術層面上，取得一定的成效，但卻逐漸與傳統的人文主義理想有所背離。整體而言，在中國現代化過程中，不論是教育思想或制度均出現極明顯的「傳統」與「現代」的斷裂。[20]這種斷裂

[19] 古清美：《傳統中國教育與現代通識教育之研究（八）——明代書院講學與教育思想之探討及其對現代通識教育之啟示》（國科會研究計劃報告編號NSC82-0111-S-002-016），頁 1。

[20] 林正珍：《傳統中國教育與現代通識教育之研究（九）——近代中國對西方教育制度的引介及對現代通識教育的啟示》（國科會研究計劃報告編號NSC82-0111-S-005-005）。

的根源之一就是中國教育傳統與西方現代教育制度之間的巨大落差所導致的。因此，如何從傳統中進行創造性的轉化並開發其現代意義，就成爲我們今日思考通識教育問題的一項重大挑戰。

（三）傳統啟示的落實

論述至此，我們對於傳統中國教育經驗對現代之具有啓示這項事實已可取得共識。正如黃沛榮所說，傳統中國的經典處處涉及宇宙認知、自我之評估、運會之順應、分位之掌握，以及人際關係之協調等人生重大問題。例如三《禮》闡明行事爲人的節度，甚至蘊涵有關兩性關係的啓示，[21]《春秋》是說明人的不同分位，以及不同分位間相處之道等等我們只要將古今社會差異的部分稍作調整，並且抽提出其中的基本精神，就可以古爲今用，以作爲年青一代人生的指南，《易經》更是涉及人生的各個面向。[22]傳統儒家經典一再展現「統整人格」與「統整知識」密不可分的觀點，[23]實質上就是今日我們所提倡的通識教育。

但是，從「傳統」的啓示到「現代」的落實，卻存在著諸多問題。舉例言之，以儒家思想在通識教育中的落實爲例，林安梧曾針對台灣、彰化、高雄三所師範大學《四書》的教學現狀所進行的調查研究，就很具體地指出問題之所在。林安梧的調查顯示：在接受問卷調查的學生中，有 65.03%的學生贊成將儒家思想列入通識教育的一環，卻僅有 41.90%的學生贊同將

---

[21] 劉人鵬、謝小芩：《三禮中的通識教育觀念與性別角色的建議》（國科會研究計劃報告）。

[22] 黃沛榮：《傳統中國教育與現代通識教育之研究（三）——傳統中國的經典教育及其對現代通識教育的啟示》（國科會研究計報告）

[23] 周鳳五：〈通識教育與中國傳統文化〉，《大學通識教育的理論與實際研討會論文集》（台北：台大文學院，1993），頁 230-240。

《四書》課程做爲通識教育的主要課程。這兩個數據彼此間的意義，當然有多種的狀況可資討論，不過最明顯的應該是學生體會「儒家思想」這個概念出現了矛盾的情形。因爲《四書》的思想內涵當可做爲儒家思想的核心，如果儒家思想必須內入通識教育中，《四書》課程也就有納入通識教育主要課程的必要，所以廓清「儒家思想」的義理內涵便成爲最基本的工作。在接受問卷調查的學生中，有 64.17%的學生贊同儒家思想在通識教育中，具有陶冶人格，敦化德性的效果，但是在學生學習《四書》課程後，認爲增進了自己對人格的修養者只有 48.56%。在此暴露出現今的儒學教育，可能只是導向古典知識的掌握而已，卻逐步喪失其做爲生命哲學的意義。換言之，學生可能掌握知識性的儒學，但對於踐履性的儒學卻無法有相應的理解。在問卷中不難發現教師與學生的意見，呈現嚴重差距的現象，其中以《四書》課程的教學評估尤劇。舉例來說，在接受調查的教師中，有 91.67%的教師滿意（滿意程度以中、弱爲主）於自己的教法，但是僅有 48.59%學生滿意教師的教法。[24]以上這些問題，具體地告訴我們：我們要使傳統中國教育的啓示落實於現代大學通識教育之中，必須採取「抽象的繼承」，而不是「具體的繼承」；我們必須對傳統經典進行「批判的思考」，而不是「單線的灌輸」。基於這種認識，我們針對傳統教育啓示我們的三點抽象原則，思考當前大學通識教育的落實問題。

（1）我們今日設計通識教育課程可以特別注意**「知識內容的通貫性」**這項原則，這項原則之落實在課程結構上可以有不同方式；舉例言之，我們在安排歷史通識課程，應扣緊歷史知識的通貫性與整體性，注意台灣史、中國史與世界史等課程的

[24] 林安梧：《傳統中國教育與現代通識教育之研究（十）——戰後台灣地區大學教育課程之演變及其對當前教育之評析》（國科會研究計劃報告編號 NSC83-0111-S-007-005G）。

互動關係；我們在思考社會科學通識課程中，也可以考慮「自我→家庭→社會／國家→世界」這種同心圓展開的過程；我們安排哲學通識課程中，也可以考慮「人與人→人與自然→人與超自然」的展開過程，以上這種考慮都是本於知識內容的通貫性而進行的，必須如此，我們的通識教育所提供的知識內容才不會偏於一隅而未能識其大體。

（2）我們從事通識教育的教學工作，本於傳統教育啓示我們的**「師生互為主體性」**的原則，可以特別加強師生之間雙線的往返論辯的所謂「蘇格拉底教學法」（“Socratic method”）。林麗真最近調查選修通識課學生的反應，結果發現高達 73%的學生企盼突破單向講授法，贊同採行雙向或多向溝通互動的論辯教學法，其贊同比率高達 73%。林麗真自己也在 83 學年度（自民國 83 年 9 月至 84 年 6 月），特別設計一門以論辯教學法爲主的通識課程，名爲「中國哲學問題討論」，試作實驗教學，結果發現，這種論辯教學法的實施，必須有以下條件的配合：[25]

（a）課程性質：蓋以涉及人文學與社會學中足以啓發學生提出問題、作深度思維及宏觀視野的課程爲主。若屬技術性或專門知識領域的課程，則恐不宜推廣此種教學方式。

（b）上課人數：不宜太多，以中、小班制爲佳。

（c）課程設計：老師於課前或課中，皆宜有精密的規畫與適當的引導。

（d）師生配合：學生的程度與參與情況，也應配合得上。

雖然這種強調「師生互爲主體性」的論辯教學法，無法採

[25] 同上註 13。

取大班教學的方式爲之，但是，這種方法確是完成通識教育目標最有效的教學方法。[26]

傳統教育啓示我們的第三項原則——校園文化的重視——最難以落實在現代大學通識教育之中。傳統中國的教育與當時的社會政治制度配合，從入學到出仕，是一套完整的流程。正如黃沛榮所說，從經典教育之內容（包括經典之種類及性質）、制度（包括官學及私學）、學程（即讀書入道之次第），到影響經典教育之選士制度（如早期之舉薦制度與後來之科舉制度等），是整套的制度，充分配合。[27]在這種教育制度之下，古代儒家論教育都重視實踐，注重古代文獻如《詩》《書》《禮》《樂》等古籍的研讀。在教學方法上，孔孟荀都重視彈性教學原理，他們從不主張以一成不變的方法強加之於所有學生身上。其次，他們一方面主張教師應發揮典範的作用，以身作則；另一方面他們也認爲教育應啓發並建立學生的主體性，鼓勵學生反求諸己，並與教師互相討論，師生關係親密如同家人。在這種關係中教師所以啓發學生的，是自我知識與德行涵養與開展的努力過程與經驗，而且作爲學生學習其研究與實踐精神的過程中的引導者。[28]

但是，進入二十世紀之後，傳統的文化與教育體制隨著帝國體制的崩潰與工業社會的來臨而煙消雲散。這種「傳統的斷裂」正是今日中國大陸與台灣教育諸多病灶的根源之一。現代大學在都市化與人口激增的客觀情勢下，必須大量招生，以滿

---

[26] 最近的研究文獻也指出：為了達成通識教育目標，在教學方法應採用小班制，鼓勵深入討論、閱讀、操作及寫作。參看：王叢桂：《我國主修人文社會科學學生及教師對通識教育課程比較觀念之研究》（國科會研究計劃報告編號 NSC-83-0111-S-031-002）。

[27] 同上註 21。

[28] 張永俊：前引研究報告，頁 103。

足社會對吸收知識的需求。在「大量生產」的需求下，師生上課烏合而來，下課各作鳥獸散，知識的傳授未必有餘，而人格的薰陶則顯然不足。這種問題在通識教育課程中更爲嚴重。尤有進者，在 1987 年 7 月解嚴以前，各大學在一條鞭的政治力控制之下，幾無所謂「校園文化」之可言；但戒嚴令廢除之後，校園快速進行所謂「民主化」，校長的產生訴諸普選，政治邏輯主宰「校園文化」，其流風所及，馴至校長政客化、教授派系化、職員騎牆化，學生身處這種惡質「校園文化」之中，耳濡目染，不免同流合污。學生舉目難見學術楷模與道德導師，在這種「校園文化」之下，「教育」云乎哉？「通識教育」云乎哉？

綜合上文所論，我們可以發現：傳統中國教育所啓示我們的三項原則中，「教學內容的通貫性」與「教學方法的互爲主體性」，較易於付諸實施，並落實於現代大學通識教育之中。但第三項「校園文化的創造」則是結構性之問題，有賴於全體教師之共同努力。

（四）結語

通識教育在國內各大學全面實施至今雖已十有餘年，但有待展開的工作仍多，例如大學生對通識教育之內涵普遍未能清楚瞭解，輔仁大學在 1994 年所進行的調查發現 69.6%的同學不知何謂「通識教育」，[29]1994 年東海大學爲數可觀的學生對通識教育內涵不能確定（佔 35%）或不清楚（27%），[30]可見現階段仍有釐清、說明並宣傳通識教育內涵之必要。再就有關通識教育的研究趨勢來看，到目前爲止的相關研究多半移殖歐美經

[29] 朱秉欣：《輔仁大學通識教育規劃研究成果報告》（1994 年 6 月 30 日，教育部顧問室委託研究報告編號 83-1-M-033），頁 29。

[30] 古鴻廷：《東海大學通識課程規劃與研究成果報告》（1994 年 6 月 30 日，教育部顧問室委託研究報告編號 83-1-M-032），附件 13，頁 93-94。

驗，而且著重量化分析，我們在這一節的論述就是針對以上研究趨勢而企圖綜合現有研究成果，從傳統中國教育的經驗中開發現代啓示，作爲我們推動大學通識教育的參考。

根據我們在這一節中的探討，我們發現：從「中國／台灣」、「傳統／現代」以及「人文／科技」這三種脈絡，對「中國傳統教育對現代大學通識教育之啓示」所提出的質疑，皆難以成立，因爲他們都忽略了從「中國」、「傳統」、「人文」到「台灣」、「現代」、「科技」之間，是一個有機連續關係，並不是機械二分的對立關係。我們要正確地開展現代大學的通識教育，在相當大的幅度內可以從傳統中國人文教育經驗中汲取智慧的靈感。

傳統經驗對現代通識教育的啓示有三個方面：（a）知識內容的通貫性與整體性；（b）教學方法的互爲主體性；（c）校園文化的陶冶與培養。第一及第二項啓示可以透過課程設計與課程結構的建立，而具體地落實在現代大學通識教育之中，使傳統教育的精神復活於現代教育之中。但是，第三項啓示則涉及現代台灣社會與教育的全盤結構問題，有待於教育領域中的每一個人自我的努力。讓我們躍入歷史的長河之中，在傳統中國教育的經驗中，厚植現代台灣各大學通識教育的文化基礎，爲通識教育開創新境界！

三、古代儒家通識教育思想

（一）古代中國思想家思考教育問題的幾個脈絡

在進入本節主題之前，我們必須先探討：古代思想家是在什麼脈絡中思考教育問題？從相關資料加以歸納，我們可以發現：中國古代思想家是在以下幾個思想脈絡中，思考教育問題：

1、先天或後天

到底人的知識的獲得，是先天與生俱來的或是後天學習而得的？這是中國古代思想家首先面對的一個問題，他們在「先天／後天」的脈絡中思考教育問題。首先明確揭示這個問題的是孔子：

> 孔子曰：「生而知之者上也，學而知之者次也；困而學之，又其次也；困而不學，民斯為下矣。」（《論語．季氏．9》）

孔子認爲「生而知之」的人是最上等的人，其次是「學而知之」的人。孔子雖然肯定有「生而知之」的人，但是，他自認爲「我非生而知之者也，好古以求之者也」（《論語·述而》），他經常強調的毋寧是「學而知之」。他鼓勵學生「學而時習之」（《論語．學而．1》），他自述他自己的經驗「吾嘗終日不食，終夜不寢，以思，無益，不如學也」（《論語．衛靈公》），他憂心於「學之不講」（《論語．述而．3》），他以「默而識之，學而不厭，誨人不倦」（《論語．述而．2》）自我期許。

孟子繼孔子之後，在「先天／後天」脈絡中思考教育問題，他說：

> 人之所不學而能者，其良能也；所不慮而知者，其良知也。孩提之童，無不知愛其親也；及其長也，無不知敬其兄也。親親，仁也；敬長，義也。無他。達之天下也。（《孟子．盡心上．15》）

孟子認爲人生而具有「良知」、「良能」，但有時會因未獲得客觀環境的良善護持而放失，孟子認爲所謂「學問之道」，就是找回失落的「本心」，重建「自我」的主體性：

> 孟子曰：「仁，人心也；義，人路也。舍其路而弗由，放其心而不知求，哀哉！人有雞犬放，如知求之，有放心而不知求；學問之道無他，求其放心而已矣。」（《孟子・告子上・11》）

孟子所主張這種人生而具有「良知」、「良能」的說法，必然逼出一個問題：人何以先天具有「良知」？換言之，人何以知「道」？對於這個問題，孟子基本上認爲「人」與「道」是直接而不是間接的關係，兩者中間並沒有媒介物存在。人只要興起心志，就可以經由自我修養工夫而躍入宇宙大化之根源。以下三條材料可以證明我的看法：

> （1）孟子曰：「君子深造之以道，欲其自得之也。自得之則居之安，居之安則資之深，資之深則取之左右逢其源。故居子欲其自得之也。」（《孟子・離婁下・14》）
>
> （2）孟子曰：「求則得之，舍則失之，是求有益於得也，求在我者也。求之有道，得之有命，是求無益於得也，求在外者也。」（《孟子・盡心上・3》）
>
> （3）曰：「夫道若大路然，豈難知哉？人病不求耳。子歸而求之，有餘師。」（《孟子・告子下・2》）

在孟子的教育哲學裡，「道」或現代人所說的「真理」就呈現在眼前「若大路然」（（3）），只要每個人往內自省「歸而求之」，自己就是自己的老師；而「人」能否得「道」，完全取決於人的主體性是否覺醒，「求則得之，舍則失之」（（2））人只要「深造之以道」，就能達到無往而不「自得」之境界（（1））。[31]在「先天／後天」這個思想脈絡中，孟子基本上比較重視先天

[31] 以上所論參考：黃俊傑：《孟子》（台北：東大圖書公司，1993），頁 149-150。

的「良知」。

相對於孟子而言，荀子注重「後天」因素在教育過程中的重要性是十分明顯的。孟子主張人生而具有傾向惡的發展的可能性，因此，必須以後天的文化或師長加以矯治陶冶才有可能走向正途。以下是四段較具有代表性的言論：

> （1）蓬生麻中，不扶而直；白沙在涅，與之俱黑。蘭槐之根是為芷，其漸之滫，君子不近，庶人不服，其質非不美也，所漸者然也。故君子居必擇鄉，游必就士，所以防邪僻而近中正也。(《荀子・勸學》)
>
> （2）夫人雖有性質美，而心辯知，必將求賢師而事之，擇良友而友之。得賢師而事之，則所聞者堯舜禹湯之道也。得良友而友之，則所見者忠信敬讓之行也。身日進於仁義，而不自知也者，靡使然也。今與不善人處，則所聞者欺誣詐偽也，所見污漫淫邪貪利之行也。身且加於刑戮而不自知者，靡使然也。傳曰：“不知其子，視其友，不知其君，視其左右。”靡而已矣！靡而已矣！(《荀子・性惡》)
>
> （3）人積耨耕而為農夫，積斲削而為工匠，積反（販）貨而為商賈，積禮義而為君子。工匠之子，莫不繼事，而都國之民，安習其服。居楚而楚，居越而越，居夏而夏，是非天性也，積靡使然也。(《荀子・儒效》)
>
> （4）君子曰：學不可以已。青，取之於藍，而青於藍；冰，水為之，而寒於水。木直中繩，輮以為輪，其曲中規，雖有槁暴，不復挺者，輮使之然也。故木受繩則直，金就礪則利，君子博學而日參省乎己，自知明而行無過矣。故不登高山，不知天之高也；不臨深谿，不知地之厚也；不聞先王之遺言，不知學問之大也。(《荀子・勸

學》)

上引第（1）條材料顯示，荀子十分注重「後天」環境對人的濡染作用，所以他主張人應親近賢師（上引材料（2））並累積學識（上引材料（3）），必須日日精進，不可一日停止（上引材料（4））。整體而言，荀子極爲重視「後天」的努力，他說：「人之於文學也，猶玉之於琢磨也……子貢季路故鄙人也，被文學，服禮義，爲天下之列士」（《荀子・大略》），又說：「今之人化師法，積文學，道禮義者，爲君子」（《荀子・性惡》）。人之所以不同，荀子認爲是由於「後天」的教化所造成的，他說：「干越夷貉之子，生而同聲，長而異俗，教使之然也。」（《荀子・勸學》）

2、理論與實踐

中國古代思想家思考教育問題的第二個脈絡是：理論／實踐。對於這個問題，中國的思想家一向強調理論與實踐應加以結合，用傳統的話來說，就是所謂「知行合一」。古代思想家在這一項主張上見解頗爲一致，我們僅以以下幾條具有代表性的材料加說明：

（1）子曰：「君子恥其言而過其行。」（《論語・憲問》）
（2）子貢問君子。子曰：「先行其言而後從之。」（《論語・為政》）
（3）子曰：「君子欲訥於言而敏於行。」（《論語・里仁》）
（4）子曰：「古者言之不出，恥躬之不逮也。」（《論語・里仁》）
（5）子曰：「其言之不怍，則為之也難。」（《論語・憲問》）

從以上材料來看，孔子之重視理論與實踐結合是毫無疑問

的。

先秦孔門這種精神也具體表現在荀子的教育觀之上。荀子說：

> 不聞不若聞之，聞之不若見之，見之不若知之，知之不若行之，學至於行之而止矣。行之明也，明之為聖人。聖人也者，本仁義當是非，齊言行，不失毫釐無它道焉，已乎行之矣。故聞之而不見，雖博必謬，見之而不知，雖識必妄，知之而不行，雖敦必困。(《荀子・儒效》)

所謂「學至於行而止矣」一語，最能體顯「知行合一」的精神。到了《禮記》作者手中，凡言「好學」必定同時強調「力行」:「子曰：好學近乎知，力行近乎仁，知恥近乎勇。」、「博學之，審問之，慎思之，明辨之，篤行之。」(《禮記・中庸》)

何以古代思想家論教育，均強調理論必落實於實踐之上？這個問題可能仍必須在中國哲學的特質中求之。誠如金岳霖（1895-1984）先生所說，中國哲學中邏輯與知識論較不發達，中國哲人皆將倫理、政治、思考與認識融爲一爐而冶之。[32]在這樣的思想脈絡之下，中國哲人論教育必然強調理論與實踐密切結合。

3、學習與思考

學習與思考何者爲先？兩者關係如何？這是中國古代思想家思考教育問題的第三個脈絡。

---

[32] 金岳霖：〈中國哲學〉，收入：金岳霖學術基金會學術委員會編：《金岳霖學術論文選》(北京：中國社會科學出版社，1990)，頁 351-362。

關於這個問題，古代思想家都主張學習與思考並重，孔子所說「學而不思則罔，思而不學則殆」(《論語．爲政》)這句話可以綜括古代思想家對這個問題的基本態度。再看以下這兩條材料：

> (1) 子曰：「吾嘗終日不食，終夜不寢，以思，無益，不如學也。」(論語．衛靈公》)
>
> (2) 季文子三思而後行。子聞之曰：「再，斯可矣。」(《論語．公冶長》)

孔子基本上認爲「學」與「思」是互相支援的兩極，不能斷爲兩橛，教育工作必須在兩者之間取得動態的平衡，才是理想的境界。《論語．子張．6》所載子夏之言：「博學而篤志，切問而近思，仁在其中矣」，是先秦孔門一貫的看法。

在「學」「思」並重的基本看法之下，孔子之後的思想家的側重點也倚輕倚重，互有不同。例如孟子就較爲重視「思」，他認爲人的「心」都具有「思」的能力，人的「心」是價值意識的創發者，人生而具有道德判斷的內在能力。最具代表性的以下這一段話，孟子說：

> 惻隱之心，人皆有之。羞惡之心，人皆有之。恭敬之心，人皆有之。是非之心，人皆有之。惻隱之心，仁也。羞惡之心，義也。恭敬之心，禮也。是非之心，智也。仁義禮智，非由外鑠我也，我固有之也，弗思耳矣。故曰求則得之，舍則失之，或相倍蓰而無算者，不能盡其才者也。(《孟子．告子上．6》)

這個所謂具有「四端」之心，並不是一個空間之物，而是一種道德心。人人只要善用其實踐理性，就可以使「心」之作爲價值意識創發者的功能自然發揮。相對於孟子而言，荀子就

比較重視「學」的重要性。荀子既強調「後天」因素如環境、師友對受教育者的影響，他必然主張「學」重於「思」，他說：「吾嘗終日而思矣，不如須臾之所學也」(《荀子・勸學》)。先秦以後的中國思想家，也是在學思兼致的大原則之下各有其側重點。

4、教師與學生

古代思想家思考教育問題的第四項脈絡是「教師／學生」。在教育過程中，到底教師或是學生才是居於主體地位者? 對這個問題，古代思想家一方面強調教師的重要性，但另一方面也重視學生之興起心志，自作抉擇。所以，古代思想家可以說是相當重視教師與學生的互爲主體性。

先秦儒家重視師長的言論可說成篇累牘，我們僅以荀子作爲代表加以討論。荀子說：

> (1) 夫人雖有性質美而心辯知，必將求賢師而事之，擇良友而友之。得賢師而事之，則所聞者堯舜禹湯之道也。得良友而友之，則所見者忠信敬讓之行也。身日進於仁義而不自知也者，靡使然也。(《荀子・性惡》)。
>
> (2) 非我而當者，吾師也；是我而當者，吾友也；諂諛我者，吾賊也。故君子隆師而親友，以致惡其賊。好善無厭，受諫而能誡，雖欲無進得乎哉。禮者所以正身也，師者所以正禮也；無禮何以正身？無師吾安知禮之為是也？則是情安禮也。師云而云，則是知若師也。情安禮，知若師，則是聖人也。故非禮是無法也，非師是無師也，不是師法而好自用，譬之是猶以盲辨色、以聾辨聲也。舍亂妄無為也。故學也者禮法也。(《荀子・修身》)

荀子強調受教育者「必將求賢師而事之」(上引材料 1),因爲「禮者所以正身也,師者所以正禮也」(上引材料 2),教師在教育過程中居於主導之地位。但是荀子絕非主張完全依賴師長的教導。相反地,荀子也非常強調受教育者自己之立志爲學,他說:「今使塗之人,伏術爲學,專心一志,思索熟察,加日縣久,積善而不息,通於神明,參於天地矣」(《荀子・性惡》)。

古代儒家都認爲「教師／學生」並不是機械式的,而是有機式的互爲參與的兩端,兩者間存有一種互爲創造,互爲啓發的關係。孔子說:「三人行,必有我師焉。擇其善者而從之,其不善者而改之」(《論語・述而》),孔子雖時時求師,但自己的「擇」這項主體性的決定也十分重要。孟子進一步發揮這項涵義,他認爲教育是一種「自得」的過程:「君子深造之以道,欲其自得之也。自得之則居之安,居之安則資之深,資之深則取之左右逢其源。故君子欲其自得之也。」(孟子・離婁下・14》),又說:「夫道若大路然,豈難知哉?人病不求耳。子歸而求之,有餘師。」(《孟子・告子下・2》),所謂「師」,孟子認爲存於受教育者自己的內心之中,自己「歸而求之」即可得之。

從這一小節的討論,我們可以看到:以儒家爲主的古代教育思想家,思考教育問題有四個脈絡:(1)「先天／後天」;(2)「理論／實踐」;(3)「學習／思考」;(4)「教師／學生」。在這四個脈絡之下,中國古代思想家認爲人有「生而知之」,有「學而知之」,在「先天／後天」這個問題上,他們意見頗不相同。但是在其他三個脈絡中,他們的論點則頗爲相近:他們都認爲教育應講求理論與實踐結合,而且學習與思考應該並重,同時進行;他們也認爲在教育的過程中教師與學生是一種互爲主體的關係。整個來說,古代儒家的教育觀,很接近於今日所謂「通識教育」,他們從不認爲教育是一種專技知識的傳授而已,他們主張知行合一,學思兼致,而且師生一體。他們在這樣的基本脈絡之下,論述通識教育的理想。

（二）儒家通識教育的理想：目標、內容與方法

（a）教育的目標

先秦儒家心目中的所謂「教育」，並不是一種以專業訓練爲導向的教育，而是一種現代人所說的「通識教育」。這種教育以培養完整的人格爲其目標。所謂「完整的人格」，先秦儒家典籍或稱之爲「君子」，或稱之爲「士」，或稱之爲「成人」，或稱爲「大人」或「聖人」，但它們的內涵大致相近，都是指人的主體性充分覺醒的狀態，以及這種狀態之下所自然展開的行爲及其風範。我們以下接著說明這項論點。

孔子認爲教育的目的在培養整全的人格，他所謂的「君子不器」（《論語・爲政》）就是指這種整全人格的特質而言。具有這種整全人格的「君子」可以做到「仁者不憂，智者不惑，勇者不懼」（《論語・憲問》）的境界。這種「君子」的人格是「義以爲質，禮以行之，遜以出之，信以成之」（《論語・衛靈公》），他們的日常行爲是：「君子食無求飽，居無求安，敏於事而慎於言，就有道而正焉，可謂好學也已。」（《論語・學而》）。這種具備整全人格的「君子」，孔子有時也稱之爲「士」，因爲他們具有完整的人格，所以他們的行爲可以做到「行己有恥，使於四方，不辱君命」（《論語・子路》）。孔子有時也稱之爲「成人」，這種「成人」「見利思義，見危授命，久要不忘平生之言」（《論語・憲問》）。

孔子僅揭示教育之目的在於培養整全的人格，但這項教育理想的細部問題到了孟子及荀子手中才獲得較爲充分的論述。孟子對於「教育的目的在於喚醒受教育者的主體性」這項主張論述最多。他兩度（《孟子・萬章上・7》及《萬章下・1》）引用伊尹「天之生此民也，使先知覺後知，使先覺覺後覺也」的話，闡釋「教育」就是一種「喚醒」主體性的過程。相對於與

「主體」相對應的客觀環境而言，孟子雖然強調時空條件如富歲、凶歲、肥地、磽地、居室……等客觀環境，對於人的心性修養會造成影響，如〈告子上・7〉、〈告子上・8〉、〈盡心上〉等都有類似看法，但是，孟子在談到人與環境的互動關係時，所重視的是以人的主觀修養的功夫成就，來轉化或超越客觀環境的局限性。將這個立場闡釋得最清楚的就是《孟子・公孫丑上・2》所謂「知言養氣章」這一章。孟子重視人的養氣工夫，他說：「其爲氣也，至大至剛，以直養之而無害，則塞於天地之間（《孟子・公孫丑上・2》），經過養氣工夫的轉化之後，這種原來是自然世界的氣，可以轉變爲文化世界的「浩然之氣」，並反過來充塞於自然世界的天地之間，甚至於也可以改變自然所賦予人的形貌，孟子稱之爲「踐形」（孟子・盡心上）」，而在有形與無形之間建立起連續性。所以，我們可以很明顯地看出，孟子所走的基本上是「以主攝客」，而不是「以客攝主」的路線。孟子強調人要盡其在我，興起心志，以轉化客觀世界爲其職志。孟子這種「以主攝客」的路線，不僅強調「主體」先於「客體」，使之合而爲一，也主張人的「心」可以支配並轉化人的「身」，以達到心身一如的境界。[33]相對於教育所能發揮的政治教化作用而言，孟子雖然也指出教育可以使「人倫明於上，小民親於下」（〈滕文公上・3〉），可以使君臣、父子、夫婦、長幼皆得其宜（〈滕文公上・4〉），可以得民心（〈盡心上・14〉），也可以保國衛民。但是，我們只要再進一步分析就可以發現：孟子談論這些政治教化的效果，只是視之爲教育的延伸效果，而不是教育的根本目標。換言之，教育的目的在於促使成人的主體性的覺醒，而不是在爲政治服務。[34]孟子將教育之作爲喚醒主體性的過程這一層涵義作了最深刻的發揮。

---

[33] 黃俊傑：《孟子》，頁 151-152。

[34] 黃俊傑：〈孟子的教育理想〉，《中國歷史學會史學集刊》第 24 期（1992 年 7 月），頁 1-24。

荀子關於教育的目的見解與孔孟的看法若合符節，荀子說：「學惡乎始？惡乎終？曰：其數則始乎誦經，終乎讀禮。其義則始乎爲士，終乎爲聖人。」（《荀子・勸學》），也是以成爲「士」及「聖人」作爲受教育之目標，但是與孟子比較之下，荀子比較注重教育的外延效果，以下這段話具有相當代表性：

> 學也者，固學止之也。惡乎止之？曰：止諸至足。曷謂至足？曰：聖王也。聖也者，盡倫者也；王也者，盡制者也；兩盡者，足以為天下極矣。故學者以聖王為師，案以聖王之制為法，法其法，以求其統類，以務象效其人。嚮是而務，士也；類是而幾，君子也。知之，聖人也。（《荀子・解蔽》）

荀子認爲教育的最高目標在於培養受教育者成爲「聖王」。他所謂「聖」是指對人倫秩序有深刻理解的人，所謂「王」是指對政治秩序有深刻掌握的人，這兩種人均是社會的典範。

（b）教育的內容

那麼，教育的內容應如何規劃才能達到先秦儒家所揭示的「喚醒人的主體性」的目標呢？

關於教育的內容，先秦儒家的主張大致相近，他極端重視實踐，但也注重古代文獻的研讀，《論語・述而・25》「子以四教：文、行、忠、信」，「文」是指古代的文獻，而「行」「忠」「信」均是指社會生活及待人處世上的實踐。所謂「六藝」（禮、樂、射、御、書、數）就是古代通識教育的主要內容。在古代典籍中孔子特別重視的是《詩》與《禮》：

> 陳亢問於伯魚曰：「子亦有異聞乎？」
> 對曰：「未也。嘗獨立，鯉趨而過庭。曰：『學詩乎！』

> 對曰：『未也』『不學詩，無以言。』鯉退而學詩。他日，又獨立，鯉趨而過庭。曰：『學禮乎？』對曰：『未也。』『不學禮，無以立』鯉退而學禮。聞斯二者」
> 陳亢退而喜曰：「問一得三，聞詩，聞禮，又聞君子之遠其子也。」（《論語・季氏・13》）

孔子以這些古代文獻作爲教材，分爲「德行」、「言語」、「政事」、「文學」四種分科（《論語・先進》）教學，將學生培養成爲「君子」、「士」、「成人」或「賢人」。

孟子對於教學的內容所重視的是人的心之覺醒，而與「道」遙契，孟子較不強調歷代文獻的研讀，他指出《書》的內容可能有誤，而提出「盡信《書》則不如無《書》」（孟子・盡心下・3》）的說法。孟子認爲教育是一種「自得」之學，因此應求之於受教育者自己的內心，每個人只要以這種方式自求，就可以自己作自己的老師，以下兩條資料可以說明孟子的看法：

> （1）孟子曰：「君子深造之以道，欲其自得之也。自得之則居之安，居之安則資之深，資之深則取之左右逢其源。故君子欲其自得之也。」（《孟子・離婁下》）
>
> （2）孟子曰：「求則得之，舍則失之，是求有益於得也。求之有道，得之有命，是求無益於得也，求在外者也。」（《孟子・盡心上》）
>
> 曰：「夫道若大路然，豈難知哉？人病不求耳。子歸而求之，有餘師。」（《孟子・告子下》）

從這種教育觀看來，孟子之較不重視文獻的研讀是可以理解的。

荀子認爲人性如順其自然就有朝向惡發展之傾向，所以，

他非常強調禮義師法等後天因素在教育過程中所發生的作用，這一點我們在討論「先天／後天」思想脈絡時，業已有所說明。荀子所用來從事教學的仍是《詩》《書》《禮》《樂》《春秋》這些古代典籍，他說：

> 學惡乎始？惡乎終？曰：「其數則始乎誦《經》，終乎讀《禮》；其義則始乎為士，終乎為聖人。真積力久則入，學至乎沒而後止也。故學，數有終，若其義則不可須臾舍也。為之，人也；舍之，禽獸也。故《書》者，政事之紀也；《詩》者，中聲之所止也；《禮》者，法之大分、類之綱紀也。故學至乎《禮》而止矣，夫是之謂道德之極。《禮》之敬文也，《樂》之中和也，《詩》《書》之博也，《春秋》之微也，在天地之間者畢矣。」（《荀子．勸學》）

由於荀子對古代典籍的重視，使他不僅成爲戰國末期著名的教師，而且也成爲先秦儒學歷經戰國亂世之後所賴以傳承到秦漢的宿儒。[35]

（c）教育的方法

現在，我們可以進而討論教育的方法。先秦儒家所提出的教育方法不一而足，其中較常被提到的有：（1）因材施教；（2）以身作則；（3）啓發教學；（4）反求諸己。我們在下文中一一加以討論。

---

[35] 清儒汪中（容甫，1744-1794）云：「荀卿之學，出于孔氏，而尤有功于諸經，《二戴禮》并傳自孟卿，《大戴曾子立事篇》載《修身》《大略》二篇文，《小戴禮記》《三年問》《鄉飲酒義》篇載《禮論》《樂論》篇文。由是言之，曲台之禮，荀卿之支與余裔也。蓋自七十子之徒既歿，漢諸儒未興，中更戰國暴秦之亂，六藝之傳，賴以不絕者，荀卿也。」（汪中：《述學補遺》〈荀卿子通論〉，四部備要本，頁 5-6），其說甚是。

1、**因材施教：**這一項教學方法是先秦孔門的共識，而身體力行最徹底的就是孔子，我們先看孔子答弟子問「仁」的各條材料：

（1）仲弓問仁。子曰：「出門如見大賓，使民如承大祭。己所不欲，勿施於人。在邦無怨，在家無怨。」（《論語．顏淵》）

（2）司馬牛問仁。子曰：「仁者其言也訒……」（《論語．顏淵》）

（3）樊遲問仁。子曰：「愛人。」（《論語．顏淵》）

（4）樊遲問仁。子曰：「居處恭，執事敬，與人忠，雖之夷狄，不可棄也。」（《論語．子路》）

（5）顏淵問仁。子曰：「克己復禮為仁……」（論語．顏淵》）

在以上五條材料中，孔子回答四個不同學生問同樣問題的答案，都不相同；甚至回答同一個學生樊遲的問題，在不同的情境之下也有不同的答案。同樣地，孔子回答四個不同弟子問「孝」的內容，也有不同的答案：

（1）孟懿子問孝。子曰：「無違……生，事之以禮；死，葬之以禮，祭之以禮。」（《論語．為政》）

（2）孟武伯問孝。子曰：「父母唯其疾之憂。」（《論語．為政》）

（3）子游問孝。子曰：「今之孝者，是為能養；至於犬馬，皆能有養，不敬，何以別乎？」（《論語．為政》）

（4）子夏問孝。子曰：「色難。有事，弟子服其勞；有酒食，先生饌，曾是以為孝乎！」（《論語．為政》）

孔子之所以採取因材施教的彈性施教原則，主要是由於他認爲不同的人秉性有所差異，所能接受的教學內容也有所不

同。孔子說：「中人以上，可以語上也；中人以下，不可以語上也。」（《論語．雍也》）又說：「可與共學，未可與適道；可與適道，未可與立；可與立，未可與權」（《論語．子罕》），這些話都顯示他對人的不同秉性的深刻瞭解。最能具體說明孔子因材施教的方法的，是以下這一條材料：

> 子路問：「聞斯行諸？」子曰：「有父兄在，如之何其聞斯行之。」冉有問：「聞斯行者？」子曰：「聞斯行之。」公西華曰：「由也問『聞斯行諸？』子曰：『有父兄在。』求也問『聞斯行諸？』子曰『聞斯行之。』赤也惑。敢問？」子曰：「求也退，故進之。由也兼人，故退之。」（《論語．先進》）

孔子對學生所問：「是否將聽到的道理都付諸實踐」這個問題，之所以有不同答案，乃因他深知這個問題的答案必須隨著學生個性的進取或退縮，而有不同的指示，才能切合學生的實際狀況。

《荀子．子道》曾記載另一段孔子實踐因材施教原則的具體實例：

> 子路入。子曰：「由！智者若何？仁者若何？」子路對曰：「智者使人知己；仁者使人愛己。」子曰：「可謂士矣。」子貢入。子曰：「賜！智者若何？仁者若何？」子貢對曰：「智者知人；仁者愛人。」子曰：「可謂士君子矣。」顏淵入。子曰：「回！智者若何？仁者若何？」顏淵對曰：「智者自知；仁者自愛。」子曰：「可謂明君子矣。」

在這一段故事中，孔子對子路、子貢、顏淵問同樣的問題，學生答案各不相同，孔子從學生不同的答案中，對學生的秉性有恰如其份的評斷。不論《荀子》所記載的這一段材料是否即

爲孔門當日確切之史實，但這段傳聞之被收入《荀子》書中，當可顯示孔子重視因材施教的彈性教學原則之一斑。

「因材施教」這一條原則，爲孟子所繼承並加以發揚光大，孟子說：

> （1）「教亦多術矣。予不屑之教誨也者，是亦教誨之而已矣。」（《孟子・告子下》）
>
> （2）「君子之所以教者五：有如時雨化之者；有成德者；有達財者；有答問者；有私淑艾者。此五者，君子之所以教也。」（《孟子・盡心上》）

孟子在以上言論中指出：教學方法不可一成不變，因爲他知道「梓匠輪輿，能與人規矩，不能使人巧」（《孟子·盡心下》），所以，他主張施教者必須因受教對象的差異而採取不同的方法，所謂「教亦多術矣」，所謂「君子之所以教者五」，都是指這種彈性施教的原則而言。

2、**以身作則：**先秦儒家教學方法的第二項共識就是教師必須以身作則，負起身教的責任。孔子說：「其身正，不令而行。其身不正，雖令不從」（《論語・子路》）這句話可以綜括這項教學原則。

孟子也同意所謂教育就是一種典範的學習的過程。以下這兩段材料可以說明孟子的意見：

> （1）公孫丑曰：「君子之不教子，何也？」孟子曰：「勢不行也。教者必以正，以正不行，繼之以怒；繼之以怒，則反夷矣。夫子教我以正，夫子未出於正也，則是父子相夷也；父子相夷則惡矣。古者易子而教之。」（《孟子・離婁上》）

（2）孟子曰：「身不行道，不行於妻子。使人不以道，不能行於妻子。」（《孟子・盡心下》）

孟子認爲，施教者必須先踐行正道，樹立楷模，如不能建立典型，則雖自己的家人，亦無法施教。

荀子對以身作則這項教學方法也有同樣的看法，所以，他認爲親近師友是最好的求學方法。荀子說：

（1）學莫便乎近其人，《禮》《樂》法而不說，《詩》《書》故而不切，《春秋》約而不速，方其人之習君子之說，則尊以遍矣，周於世矣。故曰，學莫便乎近其人。（《荀子・勸學》）

（2）夫人雖有性質美而心辯知，必將求賢師而事之，擇良友而友之。得賢師而事之，則所聞者堯舜禹湯之道也。得良友而友之，則所見者忠信敬讓之行也。身日進於仁義而不自知也者，靡使然也。（《荀子・性惡》）

荀子認爲《詩》《書》《春秋》等古代典籍，都比不上師長教誨之方便而直接，而且影響深遠，所以他對教育過程中師長的角色極端重視，他說：「禮者所以正身也，師者所以正禮也，無禮何以正身？無師吾安知禮之爲是也？」（《荀子・修身》），正是強調師長的重要。

3、**啟發教學：**先秦儒家教學方法的第三項共識，是啓發教學，孔子所說：「不憤不啓，不悱不發，舉一隅不以三隅反，則不復也。」（《論語・述而》）這句話很清楚地揭示這項教學的方法。在先秦儒家之中，最能在教育事業中實踐這一項教學方法的首推孔子，所以我們以孔子爲例加以說明。

孔子教最能鼓勵學生獨立思考，勇於表達自己的意見，且

看這一段對孔門教學的生動的描寫：

> 子路、曾晳、冉有、公西華侍坐。子曰：「以吾一日長乎爾，毋吾以也。居則曰，不吾知也，如或知爾，則何以哉？」子路率爾而對曰：「千乘之國，攝乎大國之間，加之以師旅，因之以飢饉，由也為之，比及三年，可使有勇，且知方也。」夫子哂之。「求爾何如？」對曰：「方六七十，如五六十，求也為之，比及三年，可使足民，如其禮樂，以俟君子。」「赤爾何如？」對曰：「非曰能之，願學焉。宗廟之事，如會同，端章甫，願為小相焉。」「點爾何如？」鼓瑟希，鏗爾，舍瑟而作，對曰：「異乎三子者之撰！」子曰：「何傷乎！亦各言其志也。」曰：「莫春者，春服既成，冠者五六人，童子六七人，浴乎沂，風乎舞雩，詠而歸。」夫子喟然嘆曰：「吾與點也！」三子者出。曾晳後。曾晳曰：「夫三子者之言何如？」子曰：「亦各言其志也已矣。」曰：「夫子何哂由也？」曰：「為國以禮，其言不讓，是故哂之。」「惟求則非邦也與？」「安見方六七十，如五六十，而非邦也者？」「惟赤則非邦也與？」「宗廟會同，非諸侯而何？赤也為之小，孰能為之大？」（《論語．先進》）

在這幅孔門教學圖中，孔子並不對學生進行單向的灌輸，而是讓學生自由思考表達看法，孔子再加以評論。在這種討論過程中，老師和學生之間是一種互爲主體性的關係，師生互相啓發，請看這一段師生對話：

> 子夏問曰：「巧笑倩兮！美目盼兮！素以為絢兮，何謂也？」子曰：「繪事後素。曰：「禮後乎？」子曰：「起予者商也，始可與言詩已矣。」（《論語．八佾》）

子夏對孔子「繪事後素」的回答，立即提出「禮後乎」的

疑問，孔子馬上承認子夏對他頗有啓發。

孔門這種啓發式教學法，在私淑孔子的孟子和他的學生之間也獲得發揚光大。孟子師生之間往返論辯充滿了獨立思考的批判精神。從《孟子》書中的記載看來，最能充分體現批判思考精神的大約是萬章。萬章在與孟子的多次對話中，對古聖先賢事蹟屢次提出質疑。例如他請問孟子何以舜在田裡向天哭訴？他質疑何以舜娶妻未事先稟告父母？舜的兄弟常想殺舜，但據說舜卻以兄弟的悲喜爲自己的悲喜，這是否僞裝過度？萬章也質疑舜何以得到天下？萬章也懷疑孔子在衛國的時候怎麼可以住在衛靈公所寵幸的宦官癰疽的家裡；在齊國，也住在宦官瘠環家裡？他也懷疑傳說中的賢人百里奚的種種事蹟（以上各事均見《孟子．萬章上》）。孟子面對學生一波波的問題，毫不逃避，都引經據典一一加以剖析。這種啓發式的教學方法是先秦孔門一貫之傳統。

4、反求諸己：先秦儒家教學方法的第四項共識是「反求諸己」，孔孟更是隨時強調這一點。孔子對「古之學者爲己，今之學者爲人」（《論語．憲問》）的現象深致慨嘆，他強調「君子求諸己，小人求諸人」（《論語．衛靈公》）。孔子認爲教育並不是純粹地外馳地向外追求知識，而應該內省地從自己內心加以省察。這種教育思想也爲孟子所繼承，孟子說：「學問之道無他，求其放心而已矣」（《孟子．告子上．11》），他認爲學問之道，就在於安頓自己外馳的心，如此而已。孟子之所以主張教育方法對於反求諸已，最主要的思想背景可能是因爲他認爲「人」與「道」是直接而不是間接，兩者中間並沒有媒介物存在。人只要興起心志，就可以經由自我修養工夫而躍入宇宙大化之根源。而教育過程就是一種求道的過程，所以受教育者必須「深造之以道」，以求其「自得之也」（《孟子．離婁下》）。因此，教育就是一種自得之學。

（d）結語

綜合以上的論述，我們發現中國古代儒家心目中的教育，本質上就是今日所謂的「通識教育」。古代儒家認爲教育是以成就完整的人格爲其目標，而這個教育目標是通過受教育者的主體性的被喚醒而完成的。孔孟荀都以「君子」、「士」、「成人」或「聖人」這類名詞來描述這種成熟的整全人格的狀態。古代儒家論教育都重視實踐，注重古代文獻如《詩》《書》《禮》《樂》等古籍的研讀。在以上重視經典教育的大前提之下，孔子的繼承者孟子與荀子對教育的內容略有倚輕倚重的不同。孟子將教育視爲一種「自得之學」，他轉爲重視受教育者的內心的覺醒；荀子則極端強調老師、教材等因素的重要性。

在教學方法上，孔孟荀都重視彈性教學原創，他們從不主張以一成不變的方法強加之於所有學生身上。其次，他們一方面主張教師應發揮典範的作用，以身作則；另一方面他們也認爲教育應啓發並建立學生的主體性，鼓勵學生反求諸己，並與教師互相討論，在啓發式過程中，建立師生的「互爲主體性」（inter-subjectivity）的關係。

四、道家與法家諸子的教育觀

我們在上文討論古代儒家思考教育問題的幾個脈絡，以及通識教育的目的，內容與方法等等，實際上並非中國古代思想家的共識。事實上，儒家的教育主張受到來自道家與法家諸子的嚴峻批判與挑戰。

（一）道家對「學」的揚棄與超越

道家諸子對於知識一般抱持懷疑的態度，對於儒家所提倡

的教育也大加批判，以爲斲喪自然，與返樸歸真、全生養性的理想相違背。相對而言，老子比較傾向從素樸主義（primitivism）立場，批判知識之無用；莊子則從「語言文學與真理之不對應性」，闡釋知識與典籍之不可取。我們引用資料闡釋以上論點。

老子認爲道德規範或禮樂智巧等的出現，都是原始素樸的理想狀態被打破以後的事，《道德經．十八章》云：「大道廢，有仁義；智慧出，有大僞；六親不和，有孝慈；國家昏亂，有忠臣。」他認爲只有拋棄聰明智巧以及政教禮樂之學，才能回歸原始理想世界，《道德經．十九章》云：「絕聖棄智，民利百倍；絕仁棄義，民復孝慈；絕巧棄利，盜賊無有。」〈二十章〉又云：「絕學無憂」，認爲只有揚棄世俗的知識，才能回到「見素抱樸，少私寡欲」（《道德經．十九章》）的理想世界。《道德經》作者認爲，知識之所以必須揚棄，乃是因爲向外探求的知識活動會增加人的智巧，是世界的亂源。只有滌去情欲，回歸「無爲」，才是求「道」的正途。《道德經．四十六章》云：「爲學日益，爲道日損。損之又損，以至於無爲」，就是這個意思。

《道德經》作者認爲，應該揚棄世俗的禮樂政教之類的知識活動，而追求一種一般人所學不到的智慧，《道德經．六十四章》云：「是以聖人欲不欲，不貴難得之貨；學不學，復眾人之所過，以輔萬物之自然而不敢爲」，[36]即爲此意。這裡所謂「學不學，復眾人之所過」這句話的涵義，《韓非子．喻老》有很恰當的解釋：

> 王壽負書而行，見徐馮於周塗，馮曰：『事者，為也。為生於時，知者無常事。書者，言也。言生於知，知者不藏書。今子何獨負之而行？』於是王壽因焚其書而舞之。

[36] 此句係錯簡，誤入六十四章，然原係何書文句則已無可考。

> 故知者不以言談教，而慧者不以藏書篋。此世之所過也，而王壽復之，是學不學也。故曰：『學不學，復歸眾人之所過也。』

這一段解釋顯然是扣緊「語言不能窮盡真理」這一點而立論的：「書者，言也。言生於知，知者不藏書」，認爲「書」無法乘載「知」之全部消息，因此，「讀書無法增益人的智慧」乃成爲必然的結論。

這種對語言的作用的懷疑態度，在莊子身上表現得最爲明顯。誠如張亨師所指出的，莊子主要注意到的語言問題是在「語言」和「實在」（reality）之間的關係，他認爲二者之間存有不能逾越的鴻溝。莊子對現象界的「實在」雖然採取否定的態度，但是對於「絕對的實在」都是肯定的。問題在於莊子感到一個絕大的困難，即無法憑藉任何的「工具」來表現此一「實在」。人正常使用的表現工具——語言文字都於此失去效用。然而欲表現此一「實在」除語言文字之外又別無他途，因此莊子不得已乃從相反的方向，由否定語言文字的價值以及隨伴語言文字而有的概念知識以顯現此「絕對的實在」。所以在《莊子》書中有些地方似乎在否定此一「實在」，而實際上不過是否定表現此一「實在」的「語言」。莊子之所以認爲「語言」與「實在」恆處於分離之狀態，主要是因爲他認爲現象世界是變動不居的，萬物爲變化無常中偶然的存在，〈大宗師〉篇所謂造化以爲虫臂、鼠肝及「若化爲物」之言，〈至樂篇〉以「種有幾」至「程生馬，馬生人，萬物皆出於機，皆入於機」之說，都表示現象界乃一變化之流。從莊子的思想立場看來，「語言」只是將「實在」暫時固定下來的形式，從流變不停的「實在」中所選取的剎那間的映像，其與「實在」之隔離是必然的。[37]《莊子・天道》

[37] 以上係張亨師（1931-）的見解，參考：張亨師：〈先秦思想中兩種對於語言

有一段文字最能說明莊子對「語言」與「實在」的分離性的看法：

> 桓公讀書於堂上。輪扁斲輪於堂下，釋椎鑿而上，問桓公曰：「敢問，公之所讀者何言邪？」
> 公曰：「聖人之言也。」
> 曰：「聖人在乎？」
> 公曰：「已死矣。」
> 曰：「然則君之所讀者，古人之糟魄已夫！」
> 桓公曰：「寡人讀書，輪人安得議乎！有說則可，無說則死。」
> 輪扁曰：「臣也以臣之事觀之。斲輪，徐則甘而不固，疾則苦而不入。不徐不疾，得之於手而應於心，口不能言，有數存焉於其間。臣不能以喻臣之子，臣之子亦不能受之於臣，是以行年七十而老斲輪。古之人與其不可傳也死矣，然則君之所讀者，古人之糟魄已夫！」
> 世之所貴道者書也，書不過語，語有貴也。語之所貴者意也，意有所隨。意之所隨者，不可以言傳也，而世因貴言傳書。世雖貴之，我猶不足貴也，為其貴非其貴也。故視而可見者，形與色也；聽而可聞者，名與聲也。悲夫，世人以形色名聲為足以得彼之情！夫形色名聲果不足以得彼之情，則知者不言，言者不知，而世豈識之哉！

莊子借輪扁之口指出，書籍所記載的是語言，而語言無法完全指涉「實在」的全部內容，因此，書籍不足貴。在這種對語言與文字記載持懷疑態度的基本立場之下，莊子對於儒家所

的省察〉，《思與言》第八卷第六期（1971 年 3 月），頁 1-10；楊儒賓（1956-）對此問題續有所論述，參看：楊儒賓：〈卮言論：莊子論如何使用語言表達思想〉，《漢學研究》第 10 卷第 2 期（1992 年 12 月），頁 123-158。

提倡的經典以及教育，皆加以鄙斥。《莊子》外篇與雜篇各篇中，對孔子以及儒家的所謂「學」，均大加嘲諷。《莊子・山木》說孔子被隱者子桑雽批評之後「徐行翔佯而歸，絕學捐書」；《莊子・田子方》說魏文侯與田子方一談而大嘆：「吾所學者，直土梗耳」，這類的寓言都是以孔子及其學派作爲論敵的。在莊子看來，儒家所謂的「學」就是指孔子禮法典章制度的相關知識，如《荀子・修身》說：「故學也者，禮法也」，但是莊子認爲儒家的「學」，「明乎禮義而陋乎知人心」（《莊子・田子方》），皆無補於性命之全，皆應加以揚棄並超越。

（二）法家對教育內容的再定義

古代儒家所提倡的教育目標及其內涵，除了受到道家的質疑之外，更受到法家的強烈批判。法家諸子基本上認爲教育並不是以培養整全人格爲其目的，他們認爲學術及教育的目的在於富國強兵。爲了達到這項教育目標，法家認爲教育的內容只有兩種值得加以提倡：（a）功利性的學問；（b）實證性的學問。而爲了提倡這兩種學問以適應時代變局的需要，法家非常鄙視儒家所重視的經典教育，他們也不贊成私人講學。我在以下的論述中，就以集法家思想大成的韓非子爲中心，論證以上的看法。

韓非子論教育及學術問題，都是針對儒家而發，以儒家的教育觀作爲他發言的對象。韓非子首先明白指出，儒家所倡導的以古籍經典爲中心的教育是一種「愚誣之學」。他對「愚誣之學」提出以下的批判：

> 孔子、墨子俱道堯、舜，而取舍不同，皆自謂真堯、舜，堯、舜不復生；將誰使定儒、墨之誠乎？殷、周七百餘歲，虞、夏二千餘歲，而不能定儒、墨之真，今乃欲審堯、舜之道於三千歲之前，意者其不可必乎！無參驗而

> 必之者，愚也，弗能必而據之者，誣也。故明據先王，必定堯、舜者，非愚則誣也。愚誣之學，雜反之行，明主弗受也。(《韓非子．顯學》)

韓非子認爲，儒家所提倡的回歸「三代」理想的教育，是一種缺乏實證無法「參驗」的「愚學」。這種「愚學」以堯舜湯武等聖王作爲典範，實則堯舜湯武都違背韓非子所認定的君臣之義，因此，這種教育內容是國家的亂源。韓非子說：

> 堯、舜、湯、武，或反君臣之義，亂後世之教者也。堯為人君而君其臣，舜為人臣而臣其君，湯、武為人臣而弒其主、刑其尸，而天下譽之，此天下所以至今不治者也。夫所謂明君者，能畜其臣者也；所謂賢臣者，能明法辟、治官職以戴其君者也。今堯自以為明而不能以畜舜，舜自以為賢而不能以戴堯，湯、武自以為義而弒其君長，此明君且常與，而賢臣且常取也。故至今為人子者有取其父之家，為人臣者有取其君之國者矣。父而讓子，君而讓臣，此非所以定位一教之道也。(《韓非子．忠孝》)

韓非子認爲儒家理想中的堯舜的行爲，皆不符合中國正邁向統一而君權高漲的新時代的需要，應加以批判。

韓非子更進一步指出，儒家所提倡的「愚學」無補於國家之平治，他說：

> 且夫世之愚學，皆不知治亂之情，譾狹多誦先古之書，以亂當世之治；智慮不足以避井之陷，又妄非有術之士。聽其言者危，用其計者亂，此亦愚之至大，而患之至甚者。俱與有術之士，有談說之名，而實相去千萬也，此夫名同而實有異者也。夫世愚學之人比有術之士也，猶

> 螳垤之比大陵也，其相去遠矣。(《韓非子・姦劫弒臣》)

所以，統治者不能聽信這種「愚誣之學」學者的話，否則國家必定陷於紛亂。韓非子說：

> 自愚誣之學、雜反之辭爭，而人主俱聽之，故海內之士，言無定術，行無常議。夫冰炭不同器而久，寒暑不兼時而至，雜反之學不兩立而治，今兼聽雜學繆行同異之辭，安得無亂乎？聽行如此，其於治人又必然矣。(《韓非子・顯學》)

從以上言論觀之，韓非子對儒家教育觀可謂批判諷刺兼而有之，他顯然是以孔孟作爲論辭而立論的。

那麼，韓非子理想中教育的內容是什麼呢？約而言之，韓非子所重視的教育內容有二：第一是能富國強兵的學問。《韓非子・八說》云：

> 今世主察無用之辯，尊遠功之行，索國之富強，不可得也。博習辯智如孔、墨，孔、墨不耕耨，則國何得焉？修孝寡欲如曾、史，曾、史不戰攻，則國何利焉？匹夫有私便，人主有公利。不作而養足，不仕而名顯，此私便也。息文學而明法度，塞私便而一功勞，此公利也。

韓非子認爲那些不是講求農戰而無補於國之富強的學問，皆非「公利」，都應加以棄絕，統治者應「以功用爲的」(《韓非子・外儲說左上》)。

韓非子所重視的第二種爲學問是能在當代獲得實證的學問。《韓非子・六反》說：

> 今學者皆道書筴之頌語，不察當世之實事，曰：『上不愛

> 民，賦斂常重，則用不足而下恐上，故天下大亂。』此以為足其財用以加愛焉，雖輕刑罰可以治也。此言不然矣。凡人之取重賞罰，固已足之之後也。雖財用足而厚愛之，然而輕刑猶之亂也。夫當家之愛子，財貨足用，財貨足用則輕用，輕用則侈泰；親愛之則不忍，不忍則驕恣；侈泰則家貧，驕恣則行暴，此雖財用足而愛厚，輕利之患也。

所謂「察當世之實事」成爲韓非子檢驗教學內容是否有效的一項標準。以上這兩種對待學問的態度，都充滿了功利取向。韓非子最反對的是「多誦先古之書，以亂當世之治」的儒者，他認爲儒者「國無事不用力，有難不被甲；禮之則惰修耕戰之功，不禮則周主上之法；國安則尊顯，危則爲屈公之威；人主奚得於居學之士哉？」（《韓非子・外儲說左上》）。他主張，儒者所提倡的「虛舊之學」（《韓非子・六反》）都應該加以批判並棄絕。總而言之，韓非子所認爲學者應學習的學問並不是講究個人修養的「私便」，而是可以使國家於富強的功利之學。

現在，我們可以進而考慮：何以韓非子將教育定義爲富國強兵之學？

這個問題的答案自然是多方面的，除了因應歷史變局的需要之外，較具關鍵性的仍是韓非子思想的因素，我們可以說：韓非子的教育觀是出自於他的政治思想的要求。韓非子因應戰國晚期統一形勢之形成，提倡尊君之政治思想。誠如蕭公權師所說：「儒家貴民，法家尊君。儒家以人民爲政治之本體，法家以君主爲政治之本體。就此以觀二家之異，正如涇渭殊流，入目可辨。儒家諸子中，孟氏最能發貴民之旨。荀子雖有尊君之說，而細按其實，尊君僅爲養民之手段而非政治之目的，故孟貴民而輕君，荀尊君以貴民，以今語釋之，儒家之政治思想皆含「民享」「民有」之義。孟荀相較，程度有差而本質無別。至

於商鞅、韓非諸人，則君民地位，完全顛倒。尊君至極，遂認人民爲富強之資，其本身不復具有絕對之價值。其甚者或視民如禽獸之愚頑必待君長之鞭策而後定。」[38]在尊君的前提之下，韓非子強調農戰以培養經濟及軍事力量，凡與富國強兵無關之學術，自在摒棄之列。

（三）漢儒教育觀的轉向

公元前 221 年，秦始皇統一中國，「六王畢，四海一」，這是中國歷史上大一統帝國新時代的開始。秦漢大一統帝國的出現，對教育的目的與內容都造成極其深刻的衝擊。這種衝擊表現在教育目標與內涵的走向政治化，而教育的政治化則是以教育內容的一元化爲其前提，秦代法家李斯始爲之階，漢儒則完成其理論基礎。我們就接著闡釋上項論點。

秦統一以後，學術與教育也隨著政治局面的一元化而從多元邁向一元，先秦時代互相激盪的教育理念至此定於法家的一尊之下。《史記．秦始皇本紀》記載秦丞相李斯建議秦始皇說：「古者天下散亂，莫之能一，是以諸侯並作，語皆道古以害今，飾虛言以亂實，人善其所私學，以非上之所建立。……臣請史官非秦記皆燒之。非博士官所職，天下敢有藏詩、書、百家語者，悉詣守、尉雜燒之。有敢偶語詩書者弃市。以古非今者族。吏見知不舉者與同罪。令下三十日不燒，黥爲城旦。所不去者，醫藥卜筮種樹之書。若欲有學法令，以吏爲師。」這一項建議爲秦始皇所接受實施，具體地落實了韓非子所提倡的功利取向的教育觀，也使古代中國多元化的學術思潮走向一元化。

學術與教育的一元化趨勢，到了漢代不但沒有爲之中止，

---

[38] 蕭公權師：《中國政治思想史》（台北：聯經出版事業公司，1981），上冊，頁 206。

反而隨著漢武帝（在位於 140-87B.C.）的罷黜百家獨尊儒術而繼續發展。大漢帝國建國之初國力貧弱，所以，漢初諸帝均奉行「無爲而治」的原則，與民休養生息。這種政策一方面固然是針對嚴苛的秦制的反動，在汲取秦亡的歷史教訓之中有所更張，但更重要的則是實際的社會經濟狀況所使然。在政治思想領域內，黃老政治思想在漢初大爲流行，也可以從這個角度來加以觀察。經過七十年的休養生息，到了武帝即位時，漢帝國的國力不但已經恢復，而且日趨富庶。漢武帝是汲黯所謂「內多欲而外施仁義」（《漢書・張馮汲鄭傳》）的一個人。憑藉著富庶的經濟力量，漢武帝的政治野心有了用武之地，他開始從政治、社會、經濟等各種角度來打擊、摧毀帝國內部的既成勢力，奠定帝國的基礎。[39]不僅如此，漢武帝更進一步地選擇儒家學說作爲帝國的官方意識形態。遠在漢高祖在位時，就開始覺察到政權必須有思想體系作爲支持，因而開始轉變對儒學的態度。[40]漢武帝更在這個尊崇儒學的既有基礎上更進一步而下令罷黜百家獨尊儒術。[41]儒術獨尊在歷史上所帶來的立即效果就是拉近了學術與政治之間的距離。在大漢政權的羽翼之下，儒學也寖寖然蔚爲大國，成爲學術之大宗。但是，儒學在大一統帝國的格局之下，卻也面對無窮的壓力而必須在思想內容上有所更

---

[39] 參考：許倬雲師：〈兩漢政權與社會勢力的交互作用〉，收入：許倬雲：《求古篇》（台北：聯經出版公司，1982），頁 453-482。

[40] 關於這一點，參考：Homer H. Dubs, "The Attitude of Han Kao-tsu Toward Confucianism," *Journal of American Oriental Society*, 57(1937), pp.172-80; H.H. Dubs "The Victory of Han Confucianism," *Journal of American Oriental Society*, 58(1938), pp.453-90。

[41] 在董仲舒對策以前，武帝已開始重視儒術。就儒術之獨尊一事而言，田蚡亦影響甚大。近人對此一事實頗有考辯。參考：戴君仁：〈漢武帝抑黜百家非發自董仲舒考〉，《孔孟學報》，16（1968 年 9 月），頁 171-8；福井重雅：〈儒教成立史の二、三の問題〉，《史學雜誌》，76:1, 頁 5；佐川修：〈武帝の五經博士と董仲舒の天人三策について——福井重雅氏『儒教成立史の二三の問題』に對する疑義〉，《集刊東洋學》，17（1969 年 5 月），頁 59-69。

張。[42]

漢代儒學調整的面向甚多，就教育思想來看，最重要的是教育目標與教育機構的政治化，《禮記．學記》將這個發展趨勢表現得最爲清楚。[43]《禮記．學記》開宗明義說：

> 發慮憲，求善良，足以謏聞，不足以動眾。就賢體遠，足以動眾，未足以化民。君子如欲化民成俗，其必由學乎！玉不琢不成器，人不學不知道。是故古之王者建國君民，教學為先。

在這一段文字中，教育的目標被界定爲「動眾、化民、成俗」，是爲了政治上統治的需要，所以「古者建國君民，教學爲先」，教育工作遂成爲統治的一個工具。在這種教育政治化的大趨勢之下，教師的角色也爲之轉變，成爲訓練統治人物的人。《禮記．學記》這樣說明教師的角色：

> 君子知至學之難易而知其美惡，然後能博喻，能博喻然後能為師，能為師然後能為長，能為長然後能為君。故師也者，所以學為君也，是故擇師不可不慎也。記曰：「三王、四代唯其師。」此之謂乎！

教師之所以重要，乃是因爲學生可以通過教師而學得統治之道，所謂「師也者，所以學爲君也」一語，道出這種教師的政治化趨勢。雖然，這種「學爲君」的傳統有其悠久的歷史，但自春秋以來，經儒學大師賦予新風貌之後，「道德人格」的面向，逐漸成爲教學的中心事業。然而自漢興以來，由於大一統帝國的出現，亟須意識型態來爲政權服務，於是原有的教育事

---

[42] 參考：日原利國：《春秋公羊傳の研究》（東京：創文社，1976）。
[43] 參考：栗田直躬：《中國上代思想の研究》（東京：岩波書店，1948），頁 187。

業，便在這樣的歷史情境下，不斷地疏離原有的教育理念。關於這種「異化」的過程，我們可以從漢代師法家法盛行後所造成的弊病，略窺一二。

事實上，漢代的教育事業之所以走上爲帝國政權服務的道路，是和立博士、設太學的歷史背景有關。我們知道自漢武帝立五經博士弟子員之後，漢代的教育事業，從理論到實際，都是走上爲政治服務的方向。因爲這些博士弟子員，將來都是帝國官員的主要來源之一，而爲求壟斷這些眼前的利益，已立爲博士官者，便極力反對新設博士官，以免已經建立好的勢力範圍，還要與人共享。於是在這種帝國爲求人材而滲透教育事業，教育者爲求利益而疏離教育理念的情形下，漢代的教育已和先秦的教育理念有了極大差異了。這種變化所帶來的傷害，便是知識份子不再具有理想性格，所以即使漢代看似經學極盛，但事實上都是由於追求祿利而來。《漢書．儒林傳．贊》將此現象說得極爲透澈，其言曰：

> 自武帝立五經博士，開弟子員，設科射策，勸以官祿；訖於元始，百有餘年。傳業者寖盛，支葉繁滋。一經說至百餘萬言，大師眾至千餘人，蓋祿利之路然也。

而清初學者方苞（靈皋，1668-1749）更是直指這種歷史的變化，使得儒者的理想性格爲之喪失，他說：[44]

> 而弘（公孫弘）之興儒術也，則誘之以利祿，而曰：以文學禮義為官，使試於有司。以聖人之經為藝，以多誦為能通，而比於掌故。由是儒之道污，禮義亡，而所號為文學者，亦與古異矣。

[44] 方苞：〈書儒林傳後〉，《方望溪先生全集》（四部叢刊初編縮本），卷二，頁37。

又說：45

> 由弘以前，儒之道雖鬱滯而未嘗亡；由弘以後，儒之途通而其道亡矣。

以上所說的漢儒教育觀中教育的目標，教師的角色以及實際的教育事業，都與先秦時代孔孟荀心目中的教育差異甚大。正如上文所指出的，孔孟荀論教育之目的一貫地認爲教育的目的在於塑造整全的人格，教育是一種通識教育，不以某種專技的獲得爲其惟一之目標。先秦儒家都認爲，教育的首要目標是個人道德主體性的培育，如孟子認爲教育是一種「自得」之學，荀子說：「君子之學也，以美其身」(《荀子・動學》)，皆是著眼於此。但漢儒則比較看著教育的延伸效果，如「動眾」「化民」「成俗」等政治社會效益。其次，孔孟荀皆強調教師所發揮的「以身作則」的作用，「禮者所以自身也，師者所以正禮也」(《荀子・修身》)，就是強調師長之作爲德行楷模的典範作用。這與漢儒所說「師也者，所以學爲君也」，實有本質上之差異。最後，以教育機構來看，先秦時代孔孟荀都是私人講學，在師生相與之際孔孟都鼓勵學生獨立性批判性的思考。但是，到了漢代大一統帝國形成之後，學校是官方機構的一部份，成爲政府培養統治人才的場所，政治化的色彩頗爲強烈。漢以後的發展使先秦儒家所提倡的人文通識教育的理想爲之落空。歷史之發展，誠令人爲之扼腕。

我們在上文論述中以先秦儒家的教育思想爲主軸，探討先秦儒家教育理念的內涵；我們也討論了先秦時代道家對儒家教育觀的超越，以及法家對儒家教育觀的批判；最後比較先秦儒與漢儒對教育的不同看法。從我們的研究中可以發現：孔孟荀

---

[45] 方苞：〈又書儒林傳後〉，《方望溪先生全集》，頁 38。

所提倡的教育基本上以培育整全人格爲其目標，非常接近現代所謂「通識教育」。但是，這種先秦儒家的教育理念，在歷史的進程中一方面飽受以逍遙適性爲鵠的道家的批評，另一方面也受到以富國強兵爲目標的法家的批判與揚棄。秦漢大一統帝國的出現，代表中國古代歷史的轉變，孔孟荀所醉心的「三代」黃金盛世已漸行漸遠，他們的人文通識教育理想也未能完全切合新時代的需要。在漢代儒者的心目中，教育已經逐漸成爲政治的工具，而學校也成爲政府訓練人才的場所。歷史發展至此，在大一統王權覆壓之下，孔子所醉心的師生相與的「浴乎沂，風乎舞雩，詠而歸」教學之樂，孟子與學生辯論「四十不動心」的情景，皆已不可復得，先秦儒家通識教育的理想顯然被大一統的政治局面架空了，但是，先秦儒家卻留下了「不廢江河萬古流」的傳世經典，對現代人的心靈發出召喚，於是，我們接著以《孟子》這部經典爲例，分析大學通識教育中的中國文化經典之現代涵義及其教學策略。

五、中國文化經典的現代通識內涵及其教學策略：以《孟子》為例

（一）引言

中國文化在源遠流長的發展過程中，創造了許多極具教育意義的儒學經典，《論語》、《孟子》等書都是在儒家傳統中極具現代意義的偉大經典。尤其是《孟子》一書在大學通識教育中很值得作爲大學核心通識課程。[46]在本節的論述中，我想進一步

[46] 參考：Chun-chieh Huang, “Some Reflections on the *Mencius* in core curriculum,” *Journal of General Education*, vol. 2, no. 3 (Sep., 1995), pp. 123-137.

扣緊現代人所關心的「人權」問題，析論作爲大學通識教育課程的《孟子》之現代意義及其具體教學策略。

爲了有效地分析《孟子》通識課程的現代意義及其教學策略，本節第二小節將先說明孟子提出諸多論述時之歷史背景，從而論證孟子學說與現代社會的相關性；第三小節以當代之「人權」問題爲中心，分析孟子思想中與「人權」相關的概念及其人性論與宇宙論的理論基礎及其對現代社會之啓示。第四小節則在第三節論述的基礎上，以「人權」議題爲中心，討論具體的教學策略。第五小節則就現代觀點，針對孟子思想遺產中「人權」理念之不足處，略作檢討。第六小節則綜合全文論述，提出若干結論。

（二）孟子思想的現代相關性

在二十世紀即將結束的年代中，我們提議以《孟子》這部經典作爲大學通識教育課程，首先必須建立孟子思想與現代社會之相關性，因此，我們必須先討論孟子所處的時代背景以及他自己的認知，才能進而分析孟子的時代與二十世紀的相關性。

春秋戰國時代（公元前 722-222 年）五百年間是中國歷史上社會、經濟、政治秩序變動最激烈的時代之一。東遷以後，王綱不振王命不行之趨勢，已日漸明顯，天子僅能控制王畿附近小範圍的地區，而諸侯國內部的政治鬥爭，則有助於平民中才幹之士的崛起，參與國政。戰國之際，不僅社會流動增大，而且，過去的社會階層亦逐漸泯滅。[47]此外，經濟方面主要的變動出現在農業技術的進步、工商業的發展、大城市的興起以及人口的增加等方面。農業技術的改良，主要表現在牛耕與鐵器

[47] Cho-yün Hsü, *Ancient China in Transition: An Analysis of Social Mobility, 722-222B.C.* (Stanford: Stanford University Press, 1965), Chap. 2.

在春秋戰國之際加入了生產行列，水利灌溉工程之運用，以及施肥技術之使用等等。工商業之發展則是由於各地區因產業的逐漸專門化，需要互通有無，而春秋戰國之際交通條件改善、各國統一地區擴大等因素，都爲工商業的發達提供了先決條件。隨著工商業發達而來的現象，則是人口增加，大城林立，這些現象都增強了各國的獨立性，再加上土地私有制的形成，更加速瓦解了封建制度的經濟基礎。

除了以上所說的政治、社會、經濟方面的重大變遷之外，春秋戰國時代五百年之間戰爭日趨頻緊。歷史學家曾統計春秋時代見之於記載的戰爭次數有一千二百餘次。[48]愈接近秦始皇統一中國之時，不見干戈的和平年代愈少。[49]

我過去曾經從《孟子》這部書所記載的孟子的言談中，歸納孟子對他所處的時代感受最深的三種現象（1）急功近利的社會風氣（2）王道政治的失落；（3）攻伐征戰的頻繁。孟子所建構的他的時代圖像，與二十世紀現代史學工作者所建構的戰國時代的歷史圖像，並沒有本質上的差異。功利心態的流行，當然是與春秋時代以來社會經濟的日趨繁盛互有關連；而各國政客的短視與戰爭的頻仍，也與周天子權威的崩潰以及封建體制的逐步瓦解，有深刻的關係。生於這樣一個時代的孟子，他時時受到感憤之心的催迫，使他「不得已」起而批判他的時代，並在激烈的批判中導引時代走向他理想中的正途。[50]

孟子所處時代的這三大問題，與二十世紀的問題，有其相關的類似性，因此，孟子所提出的諸多思想或對策，在今日仍有其相關性，茲說明如下：

---

[48] Cho-yün Hsü, *op. cit.*, Ch. 2, Table 1, p. 56.
[49] Hsü, *op. cit.*, p.64, Table 6.
[50] 黃俊傑：《孟子》（台北：東大圖書公司，1993），第一章，頁 3-18。

（a）功利心態在二十世紀隨著資本主義市場經濟的發展，而日益昂揚。誠如貝爾（Daniel Bell）所說，[51]在十八與十九世紀，藝術家靠王室、教會或政府贊助，經辦藝術品產銷。而這些機構的文化需要，如主教、王子的藝術口味，或國家對於歌功頌德的要求，便能決定當時主導性的藝術風尚。可是二十世紀以後藝術成爲自由買賣物件，市場就成了文化與社會的交匯場所，於是，文化藝術領域遂受到市場經濟中「獲利原則」的支配。這種趨勢在二次大戰以後近五十年來更趨明顯。

（b）二十世紀人類經歷兩次世界大戰的浩劫，死傷無數，戰後的冷戰歲月中世界各地地區性的戰爭仍此起彼落，孟子在二千年前所感嘆的各國之間「爭城以戰，殺人盈城；爭地以戰，殺人盈野」，仍是二十世紀普遍的現象。一九八九年蘇聯解體，接著東歐共產集團瓦解，東西方的冷戰結束，政治學者卻預測下一個世紀是「文化的衝突」（“clash of civilizations”）的世紀。[52]人與人之間、國與國之間，甚至文化與文化之間的緊張一如往昔，孟子所醉心的「王道政治」，的確仍是本世紀以及二十一世紀人類「永恆的鄉愁」。

從二十世紀世界史所見的自由市場經濟所帶動的利益的追逐，以及權謀政治之流行、人心之貪婪等現象，都使二千年前孟子所吶喊的「人禽之別」、「義利之辨」、「王霸之分」等理想，有其現代的相關性。這是我們今日提倡以《孟子》這部經典作爲大學通識教育課程的基本理由。

---

[51] Daniel Bell, *The Cultural Contradictions of Capitalism* (New York: Basic Books, Inc., 1976).

[52] Samuel P. Huntington, *The Clash of Civilizations and the Remarking of the World Order* (NY: Simon and Schuster, 1996)；並參考拙作：Chun-chieh Huang, “A Confucian Critique of Samuel P. Huntington’s Clash of Civilizations,” *East Asia: An International Quarterly*, Vol.16, Nos.1/2, Spring/Summer, 1997.

（三）孟子思想對思考現代社會問題的啟示——以人權問題為中心

爲了具體地闡釋孟子思想具有現代相關性，從而論證大學通識教育中值得以《孟子》這部經典作爲課程，我將以現代社會的重要課題「人權」問題爲中心，提出以下幾點看法：（3:1）「人權」問題是當前亞洲與歐美國家爭執的重大問題，其核心在「文化普遍主義或文化特殊主義？」。（3:2）源於近代西方文化的「人權」理念有其侷限性，這種侷限性有待於中國文化（特別是孟子學）中內涵豐富的「人權」思想加以充實。（3:3）孟子重申具有中國文化特色的「人權」理念，主要建立在兩個理論架構之上：（一）自然具有「人性—宇宙論的」（Homo-cosmological）特質；（二）人性則具有「本體—存在的」（Onto-existential）的特質。前者使自然世界與人文世界之間，建構一種持續而不是斷裂的關係，後者則使人生而有惻隱之心，因此人君必以提昇人民之福祉爲其天職。我們接著闡述以上這三個論點。

（3:1）近十年來，聯合國大會所作有關人權問題的各項決議案，在西方國家與第三世界國家之間的對抗之下，爭議甚多，其中尤關緊要者如：（1）經濟社會權與公民政治權孰先？（2）個人人權與集權人權孰先？（3）人權與國家主權孰先？[53]這些問題雖然常落實而爲國際政治問題，但本質上都觸及「文化的普遍主義或特殊主義」這個問題。[54]馬克斯（Karl Marx, 1818-1883）早就說過，人權並非天生的，它是人從他所浸潤於

---

[53] 參考：陳秀容：〈第三世界人權觀念的探討：1986 年聯合國「發展人權宣言」的初步分析〉，收入：張福建等編：《民主理論：古典與現代》(台北：中央研究院中山人文社會科學研究所，1995)，頁 301-334。

[54] A. D. Rentein, *International Human Rights: Universalism Versus Relativism* (Newbury Park: Sage Pulications, 1990)。

其中的歷史條件之中奮鬥得來的，它是「文化的產物，而且只有爭取人權的人才擁有人權」。[55]有些國家就從「人權乃是文化的產物」這項命題出發，主張「人權」概念應相應於各國文化與國情而有不同之解釋與具體措施。[56]但是，有人則認爲：所謂「中國有自己的一套人權標準」這種說法，就好像十八世紀中國皇帝主張「中國有一套自己的天文學」一樣地荒謬。[57]

「文化的普遍主義與文化的特殊主義」這項爭議，並沒有隨著資訊流通的便利與交通的快捷而獲得弭平，近年來在人權問題上，反而隨著亞太地區的崛起而似有日趨嚴重的趨勢。舉例言之，1993 年 3 月亞洲各國代表在泰國曼谷召開會議，研討因應當年 6 月在維也納將召開的世界人權會議中亞洲各國的基本立場，發佈了曼谷宣言，宣稱西方的人權觀念並不符合「亞洲價值觀」(“Asian values”)，亞洲有自己的人權標準。1995 年

---

[55] Karl Marx, “On the Jewish Question,” his *Early Writings*, tr. by Rodney Livingston and Gregor Benton (New York: Vintage Books, 1975), pp,227.

[56] 例如中共官方就主張：「人權問題雖然有其國際性的一面，但主要是一個國家主權範圍內問題。因此，觀察一個國家的人權狀況，不能割斷該國的歷史，不能脫離該國的國情；衡量一個國家的人權狀況，不能按一個模式或某個國家和區域的情況來套。這是從實際出發，實事求是的態度。……任何國家實現和維護人權的道路，都不能脫離該國的歷史和經濟、政治、文化的具體國情，並需由主權國家通過國內立法對人權制度予以確認和保護。」正如第四十五屆聯大決議所指出，「每一個國家都有權自行選擇和發展本國的政治、社會、經濟及文化制度。第四十六屆人權會議也指出，沒有任何一種發展模式可以對所有文化和所有人民普遍適用。拿自己的模式作標準，去評判其他國家，把自己的模式強加於人，既不恰當，也根本行不通。」見中華人民共和國國務院新聞辦公室：〈中國的人權狀況，1991 年 11 月〉，收入：劉復之主編：《人權大辭典》(武漢：武漢大學出版社，I993)，頁 748-774，引文見 748 及 773。

[57] 這是方勵之在 1989 年接受甘乃迪人權獎（Robert F. Kendnedy Human Rights Award)時的演講內容。見：Fang Lizhe, “Human Rights in China,” in Diane Ravitch et. al. Eds., *The Demoncracy Readers* (New York: Harper Collins Publishers, Inc., 1992), pp.276-278.

12 月 19 日，總部設於紐約的人權團體「自由之家」公佈一項《全世界自由概況》的年度調查報告，指出東南亞地區盛行威權式市場轉型的意識型態，是擴展自由和民主的主要障礙之一。報告認爲這種意識型態可以稱之爲「新儒家主義」，但是它被蒙上學術外衣，作爲新加坡經濟發展遠比亞洲其他地區更加快速的典範，並認爲新加坡領袖倡行威權式轉化至自由市場的代表的潮流，在亞洲的是一種極端不利的潮流，中國大陸和越南也採取和新加坡類似的路線，但更爲極端。[58]1996 年 3 月，在泰國召開的「東亞人權的文化資源國際研討會」[59]中，就有學者撰文探討中國的人權概念是否是外來的價值觀，並申論中國人權概念之改進之道；[60]也有人研討儒家的人權概念；[61]更有人以經驗性資料析論所謂「亞洲價值觀」。[62]我們放眼當前國際知識界，對於亞洲文化中的「人權」問題之關切，正方興未艾。

（3:2）「人權」這個概念到了近代西方才廣泛地被運用。這個概念具有強烈的「現代」性與西方特質，我們進一步闡釋這項論點。

首先，「人權」觀念是相當現代的概念，自從 18 世紀洛克（John Locke, 1632-1704）在其《政府論》（*Two Treatises of Government*, 1690）中，論述了「人權」概念，18 世紀盧梭（J. J. Rousseau，1712-778）出版《社會契約論》（*Du Contract Social*）之後，「人權」概念就益形普及，它成爲法國大革命的革命口號與美國獨立宣言的基礎，也奠定了聯合憲章的人權條款、國際

---

[58] 《中國時報》1995 年 12 月 20 日，第 10 版。

[59] Conference on “Cultural Sources of Human Rights in East Asia,” March 21-27, 1996, cosponsored by Carnegie Council on Ethics and International Affairs and Faculty of Law and Child Rights ASIANET, Chulalongkorn University.

[60] Roger Ames, “Chinese Human Rights: Can They Be Improved Upon?”

[61] Joseph Chan, “A Confucian Perspective of Human Rights’

[62] Don Emmerson, “Do ‘Asian Values’ Exist?”

人權宣言和歐洲人權宣言，以及晚近以來成爲歐洲人權法庭的合法基礎。其中 1778 年的〈人權宣言〉將「人」的權利與「市民」的權利加以區分尤具關鍵性。[63]

其次，「人權」觀念很明顯是西方的觀念。在西方，人民對抗國家的權威時，「人權」成爲一個挑戰「國家」權威的觀點，常常成爲許多制度及政治理論合法化的重要基礎。「人權」是歐美國家許多法定程序的基本架構，例如，法國和美國這兩個民主國家的重要宣言，就是從個人人權的觀念出發。

如上所述，「人權」觀念至少具有四個特徵。第一，「人權」是一種作爲個人的人民的合法要求；第二，這種意義下的「人權」是人民處於困境時，維護自己權益之有強而有力的合法性及政治性基礎；第三，「人權」經常以對抗權威作爲立論基礎，以改革政府政策並重建社會的公正；第四，就整個環境氣氛而言，「人權」常常是在一種人民對抗政府的敵對態度之中形成的。在這種統治者和被統治者形同水火的氣氛之中，人民（通常是個人）以合法的政治手段對抗政府，而且「人權」正是抗爭的中心概念。

相對於西方而言，中國文化在「天人合一」的脈絡中，並沒有近代西方的「個體」觀念，中國文化中較爲發達的是整體社群的觀念。在中國歷史上，易姓革命屢見不鮮，但是以「人權」作爲抗爭理由的，卻絕無僅有。傳統的中國政治思想強調人君必須將心比心，重視人民之福祉，中國文化中也沒有客觀的合法抗爭習慣，只有通過「天」的認可以及人類與生俱來的惻隱之心，要求統治者照顧人民的福祉。因此之故，統治者和被統治者並無決裂的形同水火之氣氛，唯有以「天人合一」及

[63] 桶口陽一：《人權》(東京：三省堂，1996)，頁 17，

「惻隱之心」爲基礎，共同建構的親密情感而深得民心的政府。

我們可以以孟子政治思想爲例，闡釋以上這種看法。孟子綜合古代中國養民貴民重民之傳統思想，提出民本政治之理想，尤以以下三項主張爲其核心論點：

（1）人民是政治的主體：孟子強烈主張人民是組成國家的諸條件中最爲重要的條件：孟子曰：「民爲貴，社稷次之，君爲輕。是故得乎丘民而爲天子，得乎天子爲諸候，得乎諸侯爲大夫。諸侯危社稷，則變置。犧牲既成，粢盛既絜，祭祀以時，然而旱乾水溢，則變置社稷。」(《孟子・盡心下・14》)

孟子在周遊列國遊說國君時，一再地要求國君解消其主體性，並使之融入人民主體性之中。孟子之所以要求梁惠王「與民偕樂」(《孟子・梁惠王上・2》)，要求齊宣王如果好色好貨，則應「與百姓同之」(《孟子・梁惠王下・5》)，可以說都是從解消國君的主體性這個觀點出發，要將國君個人的主觀好惡，消融到廣大的人民群眾之中，使人民的意志滲透到國君的意志之中。孟子所謂「得乎丘民而爲天子」這一項主張，正是要求統治者的合法性必須建立在人民的支持之上。如果「諸侯危社稷」，則可以「變置」諸候，更立賢君，甚至社稷本身也可以「變置」(《孟子・盡心下・14》)，因爲只有人民才能成爲政治的主體。

（2）人民的福祉是施政的最高目標：我過去曾爲文說明，在孟子政治思想中，政治領域並不是一個諸般社群、團體或階級的利益互相衝突、折衷以及妥協的場所；相反地，孟子認爲政治領域是一個道德的社區（moral community），它的道德性質依靠人心的價值自覺之普遍必然性來保證，所以，「三代之得天

下也以仁，其失天下也以不仁」(《孟子・離婁上・3》)，是極其自然的結論。[64]在這種道德社區中，人民福祉的提昇是國君絕無旁貸的責任，統治者必須「擴充」其「不忍人之心」，並落實在現實世界中而成爲「不忍人之政」(《孟子・公孫丑上・6》)。

（3）民心之向背是政權轉移之檢驗標準：孟子主張「王」與「霸」的區別，在於得民心與否，他說：「以力假仁者霸，霸必有大，以德行仁者王，王不待大。湯以七十里，文王以百里。以力服人者，非心服也，力不贍也：以德服人者，中心悅而誠服也，如七十子之服孔子也。詩云：『自西自東，自南自北，無思不服。』此之謂也。」(《孟子・公孫丑上・3》)孟子固然主張政權之轉移在於天意，但是他更引《尚書》「天視自我民視，天聽自我民聽」之語，說明天意只有在民心之中展現。

從以上這三點來看，以孟子爲代表的古典儒家政治思想中的「民本」思想，固然與近代西方的「民權」或「民主」有其本質上的差異，誠如蕭公權（1897-1981）師所說：「民權思想必含民享、民有、民治之三觀念。故人民不祇爲政治之目的，國家之主體，必須具有自動參與國政之權利。以此衡之，則孟子貴民，不過由民享以達於民有。民治之原則與制度皆爲其所未聞。」[65]但是，如果我們不局限在政治領域而擴大視野來看，我們可以發現：孟子思想中的「人」的概念，比近代西方的「人」的概念內容更豐富，而且更具有博厚高明的超越的向度。雖然在中國古代儒家典籍中並未出現「人權」這個詞彙，雖然直到1860及1870年代總理衙門斥資刊印的《萬國公法》中國人才以「權利」一詞譯rights，[66]雖然在基督教的影響之下「人人有自

[64] 黃俊傑：《孟學思想史論》（卷一）（台北：東大圖書公司，1991），第六章。
[65] 蕭公權（1897-1980）師：《中國政治思想史》(上)(台北：聯經出版事業公司，1980)，頁 96-97。
[66] 黃克武：〈嚴復對約翰彌爾自由思想的–以嚴復譯《群己權界論》（*On Liberty*）

主之權」的觀念也屢爲晚清士人所引用，[67]雖然盧梭的《社會契約論》的中譯本《民約通義》也遲至 1899 年 3 月才在中國出版，[68]「人權」一詞到了l920 年代末才在中國知識階層之間廣泛使用，[69]但是這些事實並不能簡單地解釋爲中國文化或儒家傳統中缺乏「人權」概念。

西方近代文化中的「人權」概念，強調「權利」（rights）的合法性與不可剝奪性；但中國文化中的「人權」概念，則強調「責任」（duty）的絕對性。在近代西方有關「人權」的論述中，人民與「國家」之間存有某種契約關係，人民在契約的合法基礎上，與「國家」對抗，爭取他們應有之權力。但是在中國文化中特別是在古典儒學中，「人權」的論述是在以下的脈絡中提出的：國君是天在人間之代表，國君之天職就在養民、教民，並提昇人民之福祉。國君如失此天職，就淪爲「一夫」，當爲人民所誅除。在中國文化的「人權」概念中，「職分」取「契約」而代之，成爲「人權」之核心概念。

第二，近代西方的「人權」論述中的「人」是與群體（如社會與國家）對抗的敵體，「人」基本上是一度空間的人：但是中國文化的「人權」論述中的「人」，則是多度空間的人，人有其超越的層次。在「天人合一」的脈絡中，人之福祉（或所謂「人權」）有其宇宙論及人性論的根據。因此，我們如果說西方的「人權」概念是建立在「個人」與「國家」的斷裂性之上，那麼，我們也不妨說：中國文化中的「人權」概念正是建立在

為中心之分析〉，《中央研究院近代史研究所集刊》，第 24 期上冊，(1995 年 6 月)，頁 81-148。

[67] 劉廣京：〈晚清人權論初探一兼論基督教思想之影響〉，《新史學》第 8 卷第 3 期(1994)，頁 104。

[68] 盧騷（即盧梭）著，中江篤介譯並解：《民約通義》由上海大同譯書局出版。

[69] 胡適等著：《人權論集》(上海：新月書局，1930 年 1 月)。

人文世界與自然或超自然世界的持續之上。

（3:3a）中國文化（特別是古典孟子學）中的「人權」概念的第一項理論基礎，在於所謂天人合一論（我曾試譯爲："Homo-cosmic continuum"），[70]我們首先說明這種類型的「天人合一論」的具體內涵，再論述這種理論下的「人權」概念的內容。

爲了瞭解作爲孟學「人權」概念之基礎的「天人合一論」，我們必須討論「氣」的概念。「氣」是古代中國思想中的重要概念，[71]在孟學之前「氣」的思想大約有四種走向：第一是以《易傳》爲代表的「二氣感應」說；第二是以陰陽五行學說爲基礎的「望氣」或「占氣」說；第三是以古代神仙家爲代表的「行氣」或「食氣」說；第四是以兵家爲代表的「激氣」、「勵氣」、「延氣」等說法。但是，這四種說法都不能免於將人性等同於自然性的傾向。到孟子手中，「氣」才被賦予深層的價值內涵，特重人文化成而不放任自然。孟子思想中的「氣」，是指一種貫穿深入自我之奧秘的本體動力之「浩然之氣」，是一種滲透到倫理及政治領域內各種事務的最重要的東西，其極致並滲透到天地萬物，是一種深層的「自我」，與宇宙相終結。由於「浩然之氣」的流通，孟子認爲從「個人」到「社會政治」到「宇宙」，是一種連續開展階段性歷程。每一階段都是下一階段的基礎，孟子稱之爲「本」（所謂「天下之本在國，國之本在家，家之本在身」），三個階段連續展開而不可切斷。任何一個階段的斷裂，在孟子看來都是生命的欠缺。「個人」的充實，是「社會政治」

[70] 關於孟子思想中的「天人合一」，進一步的詳細論述，參考：Chun-chien Huang and Erik Zürcher eds., *Norms and the State in China* (Leiden: E. J. Brill, 1993), pp.1-25.

[71] 關於這個問題，最近的論著是：楊儒賓編：《中國古代的氣論與身體觀》（台北：巨流圖書公司，1993）。

健全的基礎：而「個人」及「社會政治」福祉的提昇，都有其宇宙論的根源。從一方面看，「天命」下貫而爲人性；從另一方面看，民心在政治上的向背，也反映而爲「天命」的移轉。孟子思想中這種將「個人」、「社會政治」及「宇宙」視爲連續性發展歷程的特質，可以具體地展現中國文化的「天人合一」的特質。這個意義下的「連續性」可以稱爲「發展的連續性」。

因此，所謂「天人合一」實包括三個層面——個人、社會和宇宙。個人願望之實行，是建立健全社會的政治基礎；個人和社會之間的安寧和福祉有其宇宙論的根源——「天命」就是人性；民眾對政府的向背均反應「天命」的意向。個人、社會、宇宙三者交互爲用，並且與道德政治生態等互相共鳴。從「盡心」到「知性」進而「知天」(《孟子・公孫丑上・2》)，孟子主張人必須藉著培植宇宙情感的「四端」(《孟子・公孫丑上・6》）以完成「踐形」(《孟子・盡心上・8》)。

因此，孟子思想中的「天人合一」是一種價值、人格、道德、政治、自然生態的合一，它也是人之生命的各個層面互相牽連的合一，其中任一個層面均可作爲其他層面的基本的力量，人格的圓滿以及內心富足發展的基礎，這是一種本體論的合一，也是一種價值的合一或成長的合一。

我們可以進一步說，孟子思想中最具有古代中國文化特色的就是「人文世界與自然或超自然世界是持續而不斷裂的關係」這種觀點，在這種觀點下人民並不需要以「合法的」身分，去對抗統治團體，以要求實現人民所獨有而與國家對抗的權力，人民與國家的關係不是敵對的。

在上述「天人合一」的理論架構之下，孟子理想中的政治領袖及其人民的「人權」如何呢？我們首先要指出，孟子之所以強調「個人——社會政治——宇宙」這個動態發展的連續體

（continuum），主要目的是在於論證「人」並不是孤伶伶的而與「社會」或「宇宙」互爲對抗的敵體。在中國文化中，既無獨居孤島的魯賓孫，也沒有與天抗爭的浮士德。孟子主張人應勇於經由自我成長，以參與天人互動，躍入宇宙大化之流。從一方面來看，人自我實踐必須以充盈宇宙性的「浩然之氣」爲其前提；但從另一方面來看，則人的自我成長到與宇宙本體互動互滲，必須經過「社會」實踐之過程，才能完成「個人——社會——宇宙」之連續環節。進一步來看，在天人合一的社會政治層面中，則有其責無旁貸的社會政治任務。統治者必須協助人民進入宇宙境界，因爲所有的人都可以經由天性的成長而進入道德宇宙的向度。人君有其照顧人民之天職，人君必須管理社會政治事務以協助人民成長。人君必須「爲民父母」，人君是天職的執事者。

總而言之，孟子思想中「天人合一」的理論，使人君責無旁貸地必須參與人之個人的、社會的及道德的成長過程，以人君的資格在其國境中藉著管理平民的公眾事物，以實踐其天職。對人君而言，維護「人權」，提昇人民福祉的天職概念隱含在天人合一的理論之中。

（3:3b）孟子思想中的「人權」概念的第二個理論基礎在於其人性論。從孟子的立場看來，人生而自然會關懷他人（特別是黎民眾庶）的福祉。缺乏這種與生俱來的對他人的關懷的話，人就不成其爲人了。統治者作爲一個人，當然也具有這種人之所以爲人的特質，孟子稱之爲「不忍人之心」。

這種人之所以爲人的特質都引伸自上文所說的「天人合一論」。從孟子的「天人合一論」出發，我們可以看到每一個人都不可避免地與社會政治領域中其他人以及全宇宙共生共感，互相滲透。在孟子思想中，「個人」、「社會政治」及「宇宙」等三個層次之間，存有一種互相滲透、交互作用的關係。具體地說，

「個人」在孟子思想中並不是如告子所說的與「社會」切斷連繫的孤獨的個體，而是與「社會」密切互動，與「社會」中的每一個個體共生共榮共感的整全的人。在這種「個人」與「社會」或「政治」共生共感的連續性中，當然會有某種「私人領域」與「公共領域」之間的緊張性，但是孟子認爲這種表面上的緊張性，可以通過「心」之作爲價值主體所具有的普遍必然性，加以泯除於無形之中。孟子心學的精義，也於此透露無遺。其次，「社會政治」層次與「宇宙」層次，也因同具道德之質素，而存有感應關係。孟子引用《尚書》在「天聽」「天視」與「民聽」「民視」之間，建立連續性。凡是切斷這種連續性的統治者，孟子斥之爲「一夫」。復次，孟子思想中的「個人」與「宇宙」之間也存有一種感通的連續性。所謂「盡心」→「知性」→「知天」，在孟子思想中是一個連續的發展歷程，「天道」與「人道」透過「誠」而取得互動關係(《孟子・離婁上・12》)；「誠者，天之道也；思誠者，人之道也。至誠而不動者，未之有也。不誠，未有能動者也。」人應該盡其在我，實踐「天道」(《孟子・盡心下・24》)：「聖人之于天道也，命也，有性焉，君子不謂命也」。孟子從日常生活所見的具體事實，如人見孺子之將入於井而生怵惕惻隱之心」(《孟子・公孫丑・6》)，見人牽牛過堂下就死地而「不忍其觳觫」(《孟子・梁惠王上・7》)，而論證人具有「四端之心」或「良心」，這種「心」並有其超越性的根源。這個意義下的「連續性」，可以稱爲「結構的連續性」。[72]

在孟子思想中這種「結構的連續性」之下，每個人都有其天賦之善苗或所謂「良心」，孟子曾以牛山之木的成長比喻人之善苗之有待培養(《孟子・告子上・8》)。孟子認爲，每個人都是不可侵犯的「大人」，與整體社會及宇宙有同等價值，宇宙之價值實即植根於人心之中，所以，每個個人都應獲得統治者的

[72] 黃俊傑：《孟學思想史論》（卷一），頁 185-186。

珍惜與保護。在這個意義下，人君之民是「天民」，所以，人君之職責即是「天職」，孟子引《尚書》「天視自我民視，天聽自我民聽」(《孟子．萬章上．5》)，以督促人君體認如何去管理人民的事務。孟子認爲，國君若不待民如子(《孟子．滕文公上．5》)而視人民如土芥以肆其一己之私欲，則是國君失其待民如子的天職，將導致其本身的毀滅(《孟子．梁惠王下．7》、〈離婁上．3〉)。

綜合以上所說內容，我們可以發現：孟子對人的尊嚴的肯定，乃是建立在對自然的本質與人性的本質的瞭解之上而展開論述的。在古代中國的思想世界之中，宇宙的本質是人與自然互相滲透參與的，而不是如近代西方文化中「人爲」與「自然」恆處於兩分而對抗的狀態之下；在中國文化中，人性本質上既是本體的，又是存在的，「個人」並不是孤伶伶的存在，人與其他人之間不是對抗而是共存共榮的關係。在古代中國，缺乏向國家抗爭以爭取獲得「人權」之概念；反之，中國文化認爲「人」秉天之道德意志而生，乃天下及國家中之最尊貴者，應受國君之呵護。因此，我們不妨說：中國文化中之「人權」概念較諸近代西方之「人權」概念，更具有博厚高明的超越向度與民胞物與的社會廣度。

（四）作為大學通識課程的《孟子》之教學策略

那麼，如何將以上所說的深具現代啓示意義的《孟子》，在教學實務中落實呢？我認爲，作爲大學通識課程的《孟子》，在教學實務上應特別（4:1）扣緊《孟子》原典，引導學生欣賞孟子在「天人合一」的宇宙論之下，人之尊嚴有其博厚高明的超越性的根據。（4:2）並引導學生思考孟子人性論中的複雜的論述內涵，如此就可以拓展現代學生思考「人權」問題時之高度與深度，使《孟子》這部古典對現代人的啓示，透過教學而充分發揮。

（4:1）爲了啓發學生對人之存在的超越層面有所體認，並對近代西方「人權」觀中只在「公民/國家」或「權利/義務」的脈絡中思考人之問題，《孟子》中最值得深入吟詠的篇章是〈公孫丑上・2〉與〈盡心上・1〉這兩章。教師可以以這兩章爲中心，配合其他篇章，引導學生思考下列問題：

（a）何謂「浩然之氣」？人的「心」、「氣」、「形」如何完成統一？

（b）「人道」與「天道」有何關係？如何溝通？

諸如此類的問題可以繼續列舉，這些問題可以使學生對人之存在的（4:1a）多層次性與（4:1b）連續性有所掌握，茲再闡明如下：

（4:1a）**人之存在的多層次性**：按照孟子之意，人生而具有惻隱、羞惡、恭敬、是非之心（《孟子》〈告子上〉第六章）。人之生命可分爲「心」、「氣」、「形」三層次，但如能以「集義」之工夫養氣，既能寓理率氣（所謂「志，氣之帥也」），培養成「浩然之氣」，以轉化形體（所謂「氣，體之充也」），一面使氣志合，一面使「形」爲「氣」所滲透，而達到〈盡心上・1〉所說的「踐形」之境界。人經由養氣之工夫，可以知心知性而躍入宇宙大化之本源（所謂「盡其心者，知其性也。知其也，則知天矣」），而與宇宙之最終實體（ultimate reality）同步互動。這項論點啓示我們：人之尊嚴有其超越性的宇宙論的根據，人不只是作爲「國家」公民而與「國家」對抗爭取「個人」人權的個體。

（4:1b）**人之存在的連續性**：孟子思想中的「人」有所謂「**發展的連續性**」與「**結構的連續性**」。其實，在孟子思想中，「個人」、「社會政治」及「宇宙」之所以能夠維持「發展的連續性」或「結構的連續性」，主要是透過人心的「擴充」來完成

的。孟子說:「凡有四端於我者,皆知擴而充之矣,若火之始然,泉之始達」(《孟子》〈公孫丑上・六〉)。孟子認爲人的內在善苗(「四端之心」),經由不斷地「擴充」,可以布乎四體,使德潤身,完成「踐形」;更可以與「社會」大眾聲氣相求,可以「知言」,可以「與民同樂」,求天下之大利。孟子在社會生活上,講求「同」;在政治上,講求「推恩」,都是本於「擴充」這個概念。

在孟子思想中,「人道」尚未從「天道」中分化出來,「人」在擴充感通的工夫中,通過自我超越而可以與宇宙最終實體同一。孟子思想中人的本質,有其整體性與複雜性。人不僅僅是社會人或政治人,也不僅僅是生物人,人是整體的人。而且,更重要的是,人更有其超越性。人透過存心養氣的工夫,不但可以「踐形」,以道德生命轉化自然生命,而且可以從「有限」躍入「無限」,進入孟子所說的「上下與天地同流」(《孟子・盡心上・13》)的境界。就人的超越性而言,孟子思想中的人,仍具有部份宇宙人的性格。孟子思想中的人,是一種多層次、多面向的存在。人的本質表現了自然秩序與人文秩序之間的連續性,心理層與生理層之間的連續性,以及宇宙之無限性(所謂「天命」)與經驗世界的有限性之內的連續性。人的最高本質可以與宇宙的本體感應互通。這種對於人的概念,是以遠古以來中國文明的薩滿教(或巫教)的文化胎盤作爲其公分母的。這種具有超越性的「人」,可以把宇宙的「本然」(孟子所謂「天之道」),加以內在化,使其轉化爲人日常生活的「當然」(孟子所謂「人之道」)。孟子更指出,「誠」是溝通「天道」與「人道」的動力。

在孟學體系中,「道」既「內在化」於人「心」之中而有四端;「道」也「超越化」而存在於宇宙之中,「人道」與「天道」原係互動互滲之關係。人愈能往內反省,就愈能上通於天,能夠了解宇宙或者自然的最後意義與真正意義之所在,換句話

說，孟子認爲在人文範疇、自然範疇、超自然範疇之間有其連續性。在《孟子・公孫丑上・7》中，孟子以「仁」或「仁義忠信」肯定人之尊貴地位，也以此爲天人共有的質素。孟子更提出「天吏」一詞，把道德視爲政治系統的內在質素，是故孟子要求國君「與民同樂」，要求國君「推恩」於百姓，個人與政治社會宇宙在道德的普遍性中完全統一。

（4:2）孟子「道性善，言必稱堯舜」(《孟子・滕文公上・1》)，性善論是孟子的主要學說盡人皆知，但是，在教學實務中，我們可以以下列問題引導學生發掘孟子性善論之內涵：

（a）孟子所說的「性」與「心」有何關係？
（b）根據孟子的人性論，人的善性如何發展？
（c）孟子如何論證人之善性？

這三個問題引導學生掌握孟子思想中的人性之三項涵義：（4:2a）性善即心善，（4:2b）人之善性之發展是一個永不中止的過程，（4:2c）而且，人之善性在具體事件最能透露其消息。我們依序闡釋孟子性善論的這三項內涵。

（4:2a）性善即心善：以下這兩段《孟子》原典可以細讀：

> （1）孟子曰：「……有貴賤，有小大。無以小害大，無以賤害貴。養其小者為小人，養其大者為大人。……飲食之人，則人賤之矣，為其養小以失大也。」(《告子上・14》)
> （2）公都子問曰：「鈞是人也，或為大人，或為小人，何也？」孟子曰：「從其大體為大人，從其小體為小人。」曰：「鈞是人也，或從其大體，或從其小體何也？」曰：「耳目之官不思，而蔽於物，物交物，則引之而已矣。心之官則思，思則得之，不思則不得也。此天之所與我

> 者（性）。先立乎其大者，則其小者不能奪也，此為大人而已矣。」(《告子上・15》)

以上這兩段文字中所說的「大體」、「小體」之區別，極具關鍵性。孟子所謂「小體」是指耳目口鼻等器官，所謂「大體」是指「心」而言，但兩者之區分並不以體積之大小言，而是以是否具有道德判斷之能力而言。

爲了進一步說明在孟子思想中所謂「性善」就是指「心善」這項事實，我們可以以〈公孫丑上・6〉的一段作爲教學的理據：

> 孟子曰：人皆有不忍人之心……今人乍見孺子將入於井，皆有怵惕惻隱之心，非所以內交於孺子之父母也，非所以要譽於鄉黨朋友也，非惡其聲而然也。由是觀之，無惻隱之心，非人也。無羞惡之心，非人也。無辭讓之心，非人也。無是非之心，非人也。惻隱之心，仁之端也。羞惡之心，義之端也。辭讓之心，禮之端也。是非之心，智之端也。人之有四端，猶其有四體也。

在孟子所說的這個「今人乍見孺子將入於井」的故事中，「乍見」這兩個字是指心尚未受到生理欲望的裹脅之樸素狀態，此時之心有其「四端」，孟子將這種「心善」稱爲「性善」。

（4:2b）扣緊第二個問題，我們就可以引導學生認識：孟子的人性論是一個整體性的、深具動態性的連續性系統，從「幾希」出發而可以擴及宇宙，孟子用水火爲喻論証這個歷程說：「凡有四端於我者，知皆擴而充之矣，如火之始燃，泉之始達。苟能充之，足以保四海，苟不充之，不足以事父母。」(〈公孫丑上・6〉)。

（4:2c）上舉第三個問題使我們掌握：孟子的思維方法是

從具體談到抽象，從有形談到無形。這種「即事以言理」的論證方法，從當前具體的人事物指出人內心之本性，從無形的內心本性又推廣到具體的人事物。在《孟子・梁惠王上・7》中，孟子從「不忍」牛的愛物之心類推到「仁民」(「保民而王」、「恩足以及禽獸，而功不至於百姓」、「推恩足以保四海」)，又類推到「親親」(「不推恩無以保妻子」)，再從「親親」之情類推到「仁民」、「愛物」(「老吾老以及人之老，幼吾幼以及人之幼」，「天下可運之掌上」)，這種類推之所以能成立，正是因爲孟子發現三者都同出於同一種心的運作，這種心就是孟子所說的「惻隱之心，仁之端也」的「仁心」。

孟子的具體性論證激發了歷代知識份子的思考與想像，對當時的社會做深入的思考與批判，而且撞擊人心與政治社會，因爲孟子的論證都訴諸人的本心，所以力量大而深遠，而且源源不斷，如孟子所說「源泉混混，不舍晝夜。」(〈離婁下・18〉)

綜合本節的討論，我們可以在教學過程中，引導學生欣賞古典孟子學中的「個人」絕不是如近代西方「人權」論述中的孤伶伶的「個人」，而是既有其超越的層面，「個人」之尊嚴建立在宇宙論的高度之上，而且「個人」也深深地浸潤在社會文化的共業之中，「個人」生命是一個永不中斷的開展過程。孟子這種「人權」觀，的確可以豐富現代人的「人權」的內容，並拓展其深度，提昇其高度。

（五）孟子「人權」思想的批判

在上文的討論中，我們已經充分說明：《孟子》這部二千年前的古典對現代讀者深具啓示，尤以現代人所關心的「人權」理念爲然。在孟子的思想世界中，「個人」與「社會」/「國家」並不處於對抗關係，自然世界與人文世界也是處於有機和諧之狀態。所以，以孟子爲代表的古典儒學中的「人權」觀，就取

得了博厚高明的宇宙論根據，也具有民胞物與的人性論基礎。在孟子這種論述中，統治者責無旁貸地必須參與「個人—社會政治—宇宙」這個連續體的成長過程，所以，提昇人民之福祉乃成爲統治者之天職。孟子的「人權」觀也有其人性論基礎，在「個人」與「社會」/「國家」的有機聯繫中，並不存在著由對抗而來的「權利」，而是由於各人本於其職份而盡其「責任」，以建設一個理想的社會或國家。古典儒學中的這種「人權」觀下的「個人」，是一個多層次的人，而不是一個「單面向的人」(“one dimensional man”)；依古典儒學的「人權」觀所建構的社會或國家，是一個「道德的社區」(moral community)，而不是一個基於契約性的法治的近代國家。

但是，在現代的大學課堂裡，任何一位教師企圖以《孟子》這部古典，批判並提昇拓展現代「人權」觀的內容，必然要面對一項質疑：

> 何以儒家所醉心的「人權」理念，在悠久的中國歷史上從未落實？何以古典儒家的政治理想只能成為中國人的「永恆的鄉愁」？

這項質疑很有深度，也深具通識教育意義，經由這個問題，教師可以進一步引導學生思考中國政治史與思想史的重大課題：

（5:1）中國的專制政治傳統對儒學的政治理想造成何種困境？
（5:2）儒家的政治理想（例如博厚高明的「人權」理念）是否有何理論上的問題？

教師在《孟子》通識課程的教學中，可以一再扣緊以上這兩個問題，引導學生思考下列兩個現象：

（5:1）**儒家理想的外在困境**：儒家文化中的「人權」理念之所以無法落實，第一個原因是：中國歷史上儒家文化之理想（如「人權」概念）與帝王政治的現實之間，一直存在著難以癒合的緊張關係，這種緊張關係以兩種方式表現出來：

（a）**帝王的兩種「自我」之間的緊張性與儒臣的兩種「自我」之間的緊張性**：中國歷代的皇帝都扮演兩種角色，一是政權的所有者，二是儒家文化價值的崇奉者，這兩種角色在許多場合都存在著高度的緊張關係，例如「罷黜百家，獨尊儒術」的漢武帝（在位於 140-87B. C.），作爲現實權力的掌控者與文化價值的實踐者，這兩者身份之間確實存在著難以解消的緊張性。在《史記．汲黯列傳》中，汲黯之所以敢當面向漢武帝犯顏進諫，他所憑藉的也就是中國文化價值的理想。漢武帝顯然也接受這種理想，所以對於汲黯的批評也必須多方寬容。再就歷代儒臣的「自我」也有其緊張性存在。這些知識分子及帝國官員，一方面通過科舉考試而深深地受到儒家價值的洗禮，成爲傳統中國文化價值的信仰者，但透過科舉考試制度而取得帝國官員的身份之後，他們又成爲了專制政權的權力的執行者。於是他們的理想在現實的拉扯之下，一分爲二，兩者之間緊張性遂成爲不可避免。

（b）**中國歷史上「二重主體性」之間的緊張性**：古典儒家極強調人之尊嚴，在中國文化的政治理想中是以人民作爲政治的主體性，而在帝國專制政治的現實中是以國君作爲主體性，二者之間形成難以調和的緊張關係。當代儒者徐復觀對於這一種「人民主體性」與「帝王主體性」之間的斷裂與緊張，曾提出最爲敏銳的觀察。[73]

---

[73] 徐復觀：《儒家政治思想與民主自由人權》（台北：八十年代出版社，1979），頁 218-219。

在以上所說（a）（b）這兩種類型的緊張性之下，[74]古典儒家文化中高遠而偉大的「人權」理念乃被架空。

（5:2）**儒家理想的內在困境**：儒家「人權」理念之未能落實，第二個原因可能與儒家的「內聖外王」信念有相當深刻關係。「內聖外王」的實際涵義在孟子所樂道的舜的行止上表現得最爲清楚。陳熙遠最近研究這個問題指出：舜之所以成爲儒家「內聖外王」的典範，並非因爲他既「聖」且「王」：分別完成內在的道德修養與外在的政治成就；也不是他因「聖」而「王」：憑藉一己完美至善的道德感召力量來平治天下；而是他終能即「聖」即「王」：個人道德生命的充融圓滿與整個人類社群的臻至完善，乃是相互涵攝而同步展開的。雖然堯舜所展現的聖王圓滿境界，固然有其特殊身分與位階的配合，並非人人可以臻至，但是孔孟之所以肯定「人皆可以爲堯、舜」真諦，正在於肯定人人皆可以在本身特殊的時空環境與人際脈絡中，完成一己進德修業的「內聖外王」。[75]由於所謂「內聖外王」的實質涵義在於：即聖即王，所以，傳統儒家一貫主張政教合一，他們未能分辨「政治領域」與「道德領域」各有其不同的運作方式，更未能深刻體認兩者之間有其不可互相化約性。誠如林毓生所說：「傳統儒者對於政統與道統的基本分歧的認識應該說是對政統與道統的基本分歧的認識。政統與道統之分歧並未導致他們懷疑做爲理想的『內聖外王』的合理性，所以政教合一的觀念

---

[74] 關於以上兩種類型的緊張性，參考：黃俊傑：〈中華文化的傳統特質及其現代轉化：一個歷史的視野〉，《兩岸中華文化學術研討會》（台北：二十一世紀基金會，1996），頁 89-104；Chun-chieh Huang, “Some Observations and Reflections,” in Chun-chieh Huang et. al. eds., *Imperial Rulership and Cultural Change in Traditional China* (Seattle: University of Washington Press, 1994), pp.281-289.

[75] 陳熙遠：〈聖王典範與儒家「內聖外王」的實質內涵——以孟子對舜的詮釋為基點〉，收入：黃俊傑編：《孟子思想的歷史發展》（台北：中央研究院中國文哲研究所，1995），頁 23-68。

與理想在傳統的中國從未動搖……正因爲對於中國道統與政統之分的認識只是理想與現實並不相符的認識，而不是像西方人那樣認爲政教分離才是合理的（認爲政與教應該有兩套不同的理念與制度，而實際上又的確發展出來兩套不同的理念與制度），所以政教合一的理想的合理性與做爲文化中心象徵與社會中心象徵，秉承天命在結構上體現政教合一的天子制度，在傳統中國從未崩潰。」[76]在政教合一的傳統中國政治與文化中，儒家「人權」理念雖然極其高遠，但他們始終未能面對一個問題：如果帝王不踐履其「天人合一」的理論下「保民而王」（孟子語）的天賦職責的話，如何保證人民福祉之不受帝王侵害？儒家亟亟於「格君心之非」（孟子語），固然也展現相當程度所謂「幽暗意識」，[77]但是儒家的「幽暗意識」卻被他們充滿樂觀精神的人性論掩蓋，使他們未能正面逼視人性（尤其是統治者的人性）的陰暗面而擬定一套制衡權力之濫用的機制。這不能不說是儒家「人權」理念在實踐上所遭遇的內在困境。

經對上述問題的思考，我們可以對孟子「人權」觀提出內部與外部兩種批判，使學生對《孟子》這部經典較能以批判性的態度加以欣賞接納。

（六）結語

本節主旨在於申論《孟子》這部古典作爲現代大學通識教育課程有其現代相關性，並以「人權」議題爲中心，討論《孟子》的教學策略。我們固然可以同意柏林（Isaiah Berlin）所說：在古代世界中並沒有關於「個人自由」（individual liberty）的清

[76] 林毓生：〈政教合一與政教分離〉，收入：氏著：《政治秩序與多元社會》（台北：聯經出版事業公司，1989），頁 95-98，引文見頁 96-97。

[77] 關於「幽暗意識」，參考：張灝：〈幽暗意識與民主傳統〉，收入：氏著：《幽暗意識與民主傳統》（台北：聯經出版事業公司，1989），頁 3-32。

晰論述，[78]但是，這項事實並不能被擴大解釋爲：古代中國文化中未曾出現雛形的關於個人自由、尊嚴或「人權」的相關論述。正如哈佛大學教授Amartya Sen最近所說：西方知識界再也不能不正視亞洲知識份子愈來愈重視亞洲傳統了。今日西方知識份子與政治人物迫切需要對亞洲文化有更深刻的瞭解。[79]但是，在西方知識界迫切需要瞭解亞洲文化中的諸般價值時，亞洲知識界對亞洲文化的特殊性的論述卻顯然不足，在人權議題上尤其如此。[80]近年來，儒學傳統價值在中國大陸歷經五十年的嚴冬之後，頗有復甦之趨勢，[81]如果儒學在下一個世紀將獲得新生與再生的話，那麼它必須勇猛精進地面對現代世界諸多問題，人權問題正是其中一項關鍵性的課題。通過大學通識教育教學，正是儒學面對現代世界的一種重要管道。

我認爲**大學通識教育應採取問題導向的教學策略**，經由一系列問題的引導，教師可以使學生對孟子思想中的「人權」之內涵的超越性高度與社會性廣度有所理解，進而拓展現代「人權」觀的內容。但是，《孟子》的教學也必須注意孟子思想的侷限性。從中國歷史經驗看，儒學式的「人權」觀，在實踐上有其困難。外在的困境在於：儒家「人權」觀念與中國帝王專制政治現實之間，有其難以癒合之落差；內在的困境則見之於儒家「人權」觀有密切關係的內聖外王理論之中。只有對這種侷限性有所瞭解，我們對孟子思想遺產才能進行批判的繼承，而使《孟子》這部古典在二十一世紀的大學教育中繼續發揮作用。

---

[78] Isaiah Berlin, *Four Essays on Liberty* (Oxford: Oxford University Press, 1969), p.XI.

[79] Amartya Sen, "Thinking About Human Rights and Asian Values," *Human Rights Dialogue*, vol. 4, March, 1996, pp.2-3.

[80] Joseph Chen, "The Task for Asians: To Discover Their Own Political Morality for Huamn Rights," *Human Rights Dialogue*, vol. 3, March, 1990, pp.5.

[81] 參考: Wm. Theodore de Bary, "The New-Confucianism in Beijing," in *The American Scholar*, Vol. 64, No. 2, Spring. 1995, pp.175-789.

六、結語

本章探討的主題是傳統中國通識教育的理念，作爲全書的理論背景之一，爲了詳人之所略，所以本章以較多之篇幅，介紹傳統中國人文教育的經驗及其對現代大學通識的啓示，我們也深入探討古代儒家的通識教育理想，及其所遭遇的來自道家的質疑以及法家諸子的挑戰，最後，我們也以《孟子》這部儒家經典爲例，具體說明經典作品作爲大學通識課程之**教學策略應建立「古」與「今」的相關性**，而**教學則應加強問題導向的教學方法**。

從本章的論述中，我們可以發現：**從「傳統」到「現代」是一個不斷裂的連續體**，傳統教育的經驗，蘊藏著對現代大學通識教育的重要啓示，我們以批判的、抽象的繼承態度，就可以從傳統教育的豐沛文化資源中，汲取改革的靈感。從這個角度來看，今日現代教育改革者敵視傳統的心態是應該加以矯治的。今日我們大學通識教育的改革，根本問題不在於「告別傳統」，而在如何「繼承傳統」並創造傳統的現代意義。

其次，本章的討論也告訴我們：中國文化經典雖然產生於古代中國特定的時空條件之中，有其時空的特殊性，但這些經典所蘊藏的智慧，卻有其超時空的普遍性。如果我們能用心於課程設計並講求教學策略與方法，那麼，作爲大學通識教育課程的經典教育，仍是邁向二十一世紀的臺灣各大學通識教育中值得追求的一個方向。成功的經典教育，可以克服「古」與「今」的斷裂，也可以癒合「特殊性」與「普遍性」之間的緊張，值

得現代教育工作者嚴肅思考並努力以赴。