

第一章

從古代儒家觀點論全人教育的涵義

一、引言

全人教育不僅是當代中外教育工作者所共同努力的目標，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」「道術將為天下裂」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」更成為高遠而不可企及的理想。二十世紀三〇年，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，但未能獲致預期成果。二十世紀中國知識界將「全人教育」的理想，解釋得最為清楚的是王國維（觀堂，1877-1929）。王國維於 1906（清光緒 32）年在〈論教育之宗旨〉一文中說人是知情意的綜合體這一點最具卓見，他認為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，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為內涵的「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，僅著眼於人之作為主體，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。

本章的論述將針對近代式的全人教育觀的不足之處，加以補充，從古典儒學（特別是孟子學）的立場，提出「全人教育」的嶄新的涵義，分析儒家觀點下的「全人教育」，包括三個互有關連並交互滲透的層面：(1) 身心一如：人的心靈與身體不是撕裂而是貫通的，不是兩分的而是合一的關係；(2) 成己成物不二：人與自然世界及文化世界貫通而為一體，既不是只顧自己福祉的自了漢，也不是只顧世界而遺忘個人的利他主義者，而是從自我之創造通向世界之平治；(3) 天人合一：人的存在既不是孤伶伶的個體，也不是造物者所操弄的無主體性之個人，而是具有「博厚高明」的超越向度的生命。從古典儒家的觀點來看，一切的教育必以拓展以上這三種人之存在的層面為其目標，此謂之「全人教育」。

二、「全人教育」的第一個面向：身心一如

從古代儒家的觀點來看，「全人教育」的第一個面向就是：

完成受教育者的身與心的統一而達到圓融無礙的境界。更重要的是，古代儒家大多認為人必須「以心攝身」，經由自我淬練或教育過程，而使受教育者的「身」受「心」的指揮與滲透。這種主張牽涉兩個問題：

- (1)「心」何以能夠支配「身」？這個問題觸及「心」作為價值意識創發者普遍必然性。這是全人教育的理論基礎。
- (2)「心」如何支配「身」？這個問題涉及人的修養工夫問題。這是全人教育的實際方法。

我們以孟子及其後學的理论為中心，申論以上這兩個問題。

(2:1) 關於第一個問題，先秦儒家都認為：「心」之所以可以支配「身」，主要原因在於人的「心」且有自己進行價值判斷的能力，而且這種能力是先天的、生而本有的，不假外爍的，所以它也具有普遍性與必然性。將以上觀點發揮得最為鞭辟入裡的就是孟子及其後學。孟子強調作為「大體」的「心」具有「思」的能力，而作為「小體」的「耳目之官」則欠缺「思」的能力。孟子指出，一切的價值意識都源自於心，「仁義禮智，非由外爍我也，我固有之也。」（《孟子·告子上》）又說：「君子所性，仁義禮智根於心」（《孟子·盡心上》）。「心」之作為人的價值意識的來源，是有其普遍必然性的，孟子思想中的「心」，是與「理」同質的，這種意義下的「心」具有超越性，

所以，人一旦掌握了他的生命中「心」的最後本質，就可以躍入宇宙大化之源，而到達孟子所說的：「盡其心者，如其性也。如其性，則知天矣。……」（《孟子·盡心上》）。因為孟子的「心」不只是經驗世界中的事物，「心」具有超越性，而與宇宙最終實體同質，所以，「心」對「心」以外的事物就具有優先性，因此，孟子所持以「心」帥「氣」的命題，才得以成立。在 1973 出土的帛書《五行篇》中，對於「心」的優先性，有更詳細的發揮。《五行篇》作者認為，「心」具有價值意識（「心也者，悅仁義者也」），所以「心」最為尊貴，應居於君之位以駕御耳目鼻口手足等器官。這一段文字正是對於《孟子·告子上》的「大體小體」說最好的詮釋。後來荀子以「心」為「天君」的思想，當係脫胎於孟子。就對「心」的優先性的堅持這一點而言（《荀子·天論篇第十一》），孟荀的生命觀有其互通的一面。在肯定「心」的優先性之下，「氣」的運行必接受「心」的統帥，由此而達到「氣」與「心」的統一。

孔孟及其他古代儒家論教育，首重開啓受教育者的「心」之價值自覺，培育「心」之價值判斷能力，由此建立「心」支配「身」的理論基礎。

（2：2）關於第二個問題，古代儒家提出許多修養工夫論如「存心」、「養性」等，作為完成「心」對「身」的支配的方法，孟子將這種工夫理論論述得最為透徹。在孟子眼中，人不僅是一個自然的存在，人更是一個道德的存在。孟子在與公孫

丑的討論中，雖然說「氣，體之充也」，但是，這句話只是他討論問題一個起點而已。孟子所著重的，是將人的原始生命（「體」）賦予德性的內容，他說：「君子所性，仁義禮智根於心。其生色也，睟然見於面，盎於背，施於四體，四體不言而喻。」我們把這一段話孟子所持「心」的優先性，並以理性來轉化原始生命，把生理意義的「氣」（「氣，體之充也」）轉化為具有人文理性內容的「浩然之氣」，我們就可以瞭解，孟子的「養氣」即是「養心」，而這「心」不是認識心，是道德心。這樣意義下的「心」或「浩然之氣」，是不能與作為自然物的「形」等同的。孟子這種「氣」（特指「浩然之氣」）與「形」加以峻別的思想，和他對「大體」「小體」的區分是同一種思想的不同說法而已。《孟子·告子上》：「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。……」，這一段話可以被借用來比喻，孟子的「形」近似「耳目之官」，是自然物，不具有思辨能力；「浩然之氣」則是經過人文化成的而有思辨能力的「氣」。

孟子所提出的「心」攝「身」的工夫論，是環繞著「存心」、「養氣」等概念而展開的，並落實到軀體之上而有「踐形」之說，撤除一切內外、主客的藩籬。孟子後學在《五行篇》中所提出的工夫論，則主要集中在兩個概念：一是「思」，一是「慎獨」，對於形體在道德實踐中所扮演的角色與意義，析論不多，由此也部份地反映孟子後學的唯一論思想傾向。《五行篇》中的「思」是從孟子的「大體小體」說中的「耳目之官不思，心之

官則思」(《孟子·告子上》)發展而來。

在孟子後學思想中，五行(仁義禮智聖)皆源於「思」。這種觀點當然是正統的孟學立場，《孟子·告子上》記載孟子與公都子關於「大體小體」的對答，孟子說：「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，先立乎其大者，則其小者弗能奪也。此為大人而已矣。」作為「大體」的「心之官」與作為「小體」的「耳目之官」，最大的差別就是在於「思」的能力之有無。《孟子·告子上》孟子又說：「仁義禮智，非由外燦我也，我固有之也，弗思耳矣。」孟子認為，只要「思」，就可以引發仁義禮智等「四端」的價值自覺，而完成原始生命的理性化工作。其次，孟子及其後學提出「慎獨」概念，作為修養的另一種工夫論。孟子之學雖內聖外王並舉，然實以心學為其指歸，所謂「求則得之，舍則失之，是求有益於得也，求在我者也」、「萬物皆備於我矣。反省而誠，樂莫大焉」(《孟子·盡心上》)皆強調內省的重要性。但孟子並未明白揭出「慎獨」一詞，《五行篇》正式揭示「慎獨」，可以視為孟子心學的新發展。

儒家思想中的「慎獨」，並不超越於時空之外，而是強調其德性涵義，強調以誠存心，這是倫理學層次的事。在《荀子·不苟篇》中，荀子以誠心為「慎獨」的一部份，此與《大學·中庸》同一思想脈絡。朱子所訂《大學》第六章以及《中庸》第一章的思想脈絡與《五行篇》〈經7〉以內心專一解釋「慎獨」

頗為相近。總而言之，《大學》、《中庸》及《禮記·禮器》、帛書《五行篇》都講求「慎獨」。以上所說的是儒家理想中的「整全的人」的第一個面向。這種人透過「存心」、「養氣」或「慎獨」與「思」等實際工夫，而完成「以心攝身」，達到「身心一如」之境界。

三、「全人教育」的第二個面向：成己成物不二

從儒家觀點看來，「全人教育」的第二個面向就是：成己成物不二。(1) 所謂「成己成物不二」，是指教育的目的在於透過「自我的轉化」以完成「世界的轉化」，其關鍵尤在於以人為主體，以改變世界。(2) 「全人教育」中的「成己成物不二」這個面向，建立在「個人與社會的連續性」這項理論基礎之上。(3) 在這項理論基礎之上，儒家主張從個人的「心」的存養向社會的所有成員逐漸「擴充」。這種「擴充」之所以可能，乃是因為個人內在之特質即為社會之共業。我們依序說以上三項論點。

(3:1) 儒家一貫地認為，個人的主體性的建立，是一切的前提。不論孔子或孟子，都認為群己之間是一個連續體，「個人」的道德主體性一旦建立起來，就可以帶動「社會」領域內諸般事務的轉變。孔子早指出「己立而立人，己達而達人」，不僅是一個道德上的應然，而且根本就是實務上的實然。個人只要做到「一日克己復禮」，就可以引發「天下歸仁」(《論語·顏淵》)。

孔子認為「修己」與「安人」之間存有一種必然的因果關係，而且，「修己」是因，必導致「安人」的果。這就是所謂「成己成物不二」的具體涵義。

(3:2) 這種「成己成物不二」的教育觀，是建立在「個人與社會是一個連續體」這項看法之上的。孟子承孔子之學，亦主張「個人」與「社會」是一個連續而不是斷裂的關係。正因為群己是連續關係，所以，孟子主張「人人親其親，長其長而天下平」（《孟子·離婁上·11》）。孟子認為，「個人」的修德可以影響「社會」的教化，他說：「舜盡事親之道而瞽瞍底豫，瞽瞍底豫而天下化，瞽瞍底豫而天下之為父子者定」（《孟子·離婁上·28》）。孟子顯然也和孔子一樣地認為，「個人」修德的極致，可以影響「社會」整體道德發展，甚至使得「天下大悅而將歸己」（《孟子·離婁上·28》）。在這種群己之間的連續性關係裡，孔孟思想中的「個人」並不是在純粹社會學意義下，作為與「社會」互為敵體的「個人」，「個人」的「心」也不是在純粹心理學意義下的「心理狀態」；而是具有德性自主能力的「個人」。「個人」的「心」是一種對社會人生充滿不能自己的惻隱之情的道德心。於是，「個人」的生命乃躍入「社會」群體生命之中，共生共感，在這種「道德共同體」的狀態中「個人」的生命意義乃為之彰顯，而不再是一個孤伶伶的存在。

(3:3) 那麼，如何從「成己」通向「成物」呢？先秦儒家認為，每個人都有其內在之善苗，只要將這種內在善苗加以「擴

充」出去，就可以完成對世界的轉化。孟子將這種觀點表達得最為透澈。孟子說人生而具有「不忍人之心」，這種道德心表現而為「惻隱之心」、「羞惡之心」、「辭讓之心」與「是非之心」等他所謂的「四端」。孟子說：「凡有四端於我者，知皆擴而充之矣，若火之始然，泉之始達。苟能充之，足以保四海；苟不充之，不足以事父母。」（《孟子·公孫丑上·6》）孟子這裡所說的「擴充」這個概念，可以放在許多不同方面來講。在天人關係這一方面來說，「擴充」的工夫是指人透過對人本身的思考，可以對自然的理則有所瞭解，所謂「如其心者，如其性矣。知其性，則知天也」（《孟子·盡心上·1》）的話，正是指經由「擴充」工夫而達到天人合一的境界。再就人的精神與身體的關係來說，孟子認為人可以經由精神的修養，不斷向外「擴充」而落實於、甚至於改變外在的形貌，孟子所謂「形色，天性也；惟聖人，然後可以踐形」（《孟子·盡心上·38》）這句話中的「踐形」，正是指經由「擴充」而達到身心一如的境界而言。在孟子思想中，不僅身心之間、天人之際構成一種連續性關係，在群己之間也形成一種連續體。在孟子的論述中，「個人」與「社會」並不是互不相涉的兩個範疇。相反的，它們是互有聯繫的範疇，前者是根本，後者是其延申。

四、「全人教育」的第三個面向：天人合一

古代儒家定義下的「全人教育」之第三面向是：天人合一。

(1) 所謂「天人合一」，是指完整的「全人教育」不僅在於完成人的知情意的統合，而且更在於提昇人的超越向度，使人的生命不再只是生物意義的存在，而能與宇宙大化同步互動。(2) 根據儒家的說法，「天人合一」之所以可能，乃是因為：(a) 每個人皆具有普遍而同質之善良秉賦；(b) 道德之要求實即宇宙之必然。我們接著論述這兩項論點。

(1) 所謂「天人合一」，雖然出自《莊子》，但是卻是古代中國思想家尤其是儒道兩家共同嚮往的境界。孟子對這種境界言之最為清楚。孟子理想中的「自我」生命，不僅有其主體性與社會性，更有其超越性。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。知其性，則知天矣」），而與宇宙之最終實體（ultimate reality）同步互動。職是，孟子思想中人的「超越性」，實涵有兩層意義：一是指人有其內在之善性，所謂「四端之心」人皆有之。二是指人之內在善苗有其宇宙論之根源，亦即人性實根源於天命。孟子對人的生命的看法，具體展現中國文化的「既內在又超越」的基本性格。

(2：a)「天人合一」狀態的整合人格之所以可能完成，第一個根本基礎是：人生而皆具有「良知」、「良能」以及「四端」。孟子在《孟子·盡心上》所說的不學而能不慮而知先天性善良秉賦，是每個人都生而有之，其具體表現而為「四端」。這種人生而有之的善良秉賦，必須時時加以存養，既不能揠苗助長（《孟

子·公孫丑·2》），也不能加以傷害，孟子認為如果獲得適當培養，則這種善苗就會自然成長茁壯。

（2：b）「天人合一」之所以可能的第二個理由是：人的道德要求就是宇宙的必然。這項理由的理論基礎建立在「連續性」這項古代儒家的重要命題之上。我過去曾解釋「連續性」具有兩層涵義：

首先從「個人」到「社會政治」到「宇宙」，是一個連續開展的階段性歷程。每一個階段都是下一個階段的基礎，孟子稱之為「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」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」下貫而為人性；從另一方面看，民心在政治上的向背，也反映而為「天命」的移轉。孟子思想中這種將「個人」、「社會政治」及「宇宙」視為連續性發展歷程的特質，可以具體地展現中國文化中的「天人合一」或當代學者所說的「既內在又超越」的特質。「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。

從儒家的觀點來看，「全人教育」的第三個面向，就是拓展受教育者的生命之超越向度，使人與自然或超自然達到和諧圓

融的境界。

五、結論

總而言之，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」(home-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 (René 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」，視為對立的兩極的看法；三是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)。儒家教育下的「整合的人」，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。