

論《四書》中的大學理念

——兼及對當前台灣教育的一些反省

林安梧 *

玄奘大學

一、標宗旨：《大學》是「大人之學」

今之論及「大學」者，多以西方之“university”為論，而忽略了中國文化傳統原先已有之「大學」。實者，中國文化傳統之「大學」不下於西方之“university”，此載之史冊，不可誣也。現即以《四書》中之《大學》所論為根柢，申論之、闡述之。¹

《大學》曰，「大學之道，在明明德，在新民，在止於至善」。據筆者的理解，「明明德」指向自家明德本心的彰顯，「新民」指向社群公民的創生與永續，「止於至善」則指向道德理想圓善的努力。現循此脈絡試進一步闡發之。

眾所周知，宋儒對「大學」的褒揚不遺餘力，「子程子曰，大

* 台灣大學哲學博士，曾任國立清華大學教授暨通識教育中心主任，南華大學哲學所創所所長，台灣師範大學國文學系教授，《鵝湖》學刊主編、社長，《思與言》學刊主編，現為台灣玄奘大學中文系暨宗教系合聘教授，通識教育學會理事，國際儒學聯合會理事。

1 自宋以下有關《大學》之詮釋者多矣，或作章句、或為改本，或為新釋，各具勝義，本篇且以朱子《大學章句》為本，參之王陽明之《大學問》，總而論之。

學，孔氏之遺書，而初學入德之門也。於今可見古人為學次第者。」²於此，朱子也曾有過許多闡發，他說，「大學者，大人之學也。」³又指出：

大學之書，古之大學所以教人之法也。蓋自天降生民，則既莫不與之以仁義禮智之性矣！……使之治而教之，以復其性。此伏羲、神農、黃帝、堯、舜，所以繼天立極，而司徒之職，典樂之官所由設也。⁴

上述這段話至少闡明了「大學」是「入德之門」這個意思，且此中還將涉及到「為學之次第」。「大學」者何？依宋儒之意，「大學」是「學為大人之學」，這肯定了人與天地萬有一切本來通而為一，因此，人應體天地之德，從「仁義禮智」四端去實踐，重要在「復性」，唯其復性才能「繼天立極」。

依朱子所論，大學重在人之經由道德教養而復其性，從而得以展開其更寬廣的道德實踐。相對而言，若依陽明所論，大學則是經由「一體之仁」的實踐，讓人能與天地萬物通而為一。朱子之為「性即理」的「格物窮理」立場，強調的是依準於道德實踐的超越形式性原理；陽明則是「心即理」的「一體之仁」立場，強調的是立基於道德實踐的內在主體能動性。⁵朱子和陽明對於「大學」之為「大人之學」，大體皆持肯定態度。蓋「大人者，與天地合其德，與日月合其明，與四時合其序，與鬼神合吉凶」，⁶「有諸己之謂信，充實之謂

2 朱熹：《大學章句·序》。

3 朱熹：《大學章句》。

4 朱熹：《大學章句·序》。

5 關於朱子與陽明思想之區別，請參看拙文：〈明末清初關於「格物致知」的一些問題——以王船山人性史哲學為核心的宏觀理解〉，《中國文哲研究集刊》，1999年第15期，頁313-335。

6 《易經·文言》。

美，充實而有光輝之謂大，大而化之之謂聖，聖而不可知之謂神」。⁷ 生命之充實而有光輝，這樣的日新盛德，這樣的學問，斯可以稱作「大人之學」也。

顯然，這樣的「大學」以通識教養為主，而不是以職業養成為取向。它所重視的是價值理性的定向，而非工具理性的效用。換言之，只有首先以價值理性為主導，工具理性才能得到恰當的落實。

朱子說：

三代之隆，其法寔備，然後王宮、國都以及閭巷，莫不有學。人生八歲，則自王公以下，至於庶人之子弟，皆入小學，而教之以灑掃、應對、進退之節，禮樂、射御、書數之文；及其十有五年，則自天子之元子、眾子，以至公、卿、大夫、元士之適子，與凡民之俊秀，皆入大學，而教之以窮理、正心、修己、治人之道。此又學校之教、大小之節所以分也。⁸

當然，以上所論係朱子所說，三代之學未必果真如此，這是朱子理想上所想當如此而已。依朱子的理想，八歲起當進學受教，學校教之以「灑掃、應對、進退之節，禮樂、射御、書數之文」。到了十五歲則入大學，所學的是「窮理、正心，修己、治人」。依朱子之義，這便是從「格物、致知」進而為「齊家、治國、平天下」之道。用陽明的話說則是：

為大人之學者，亦惟去其私欲之蔽，以明其明德，復其天地萬物一體之本然而已耳。非能於本體之外，而有所增益之也。⁹

7 孟子：《孟子·盡心下》。

8 朱熹：《大學章句·序》。

9 王陽明：《大學問》。

若將這樣的「大人之學」申而論之，那將如黃宗羲所論：

學校，所以養士也。然古之聖王，其意不僅此也，必使治天下之具皆出於學校，而後設學校之意始備。非謂班朝，布令，養老，恤孤，訊讞，大師旅則會將士，大獄訟則期吏民，大祭祀則享始祖，行之自辟雍也。蓋使朝廷之上，閭閻之細，漸摩濡染，莫不有詩書寬大之氣，天子之所是未必是，天子之所非未必非，天子亦遂不敢自為非是，而公其非是於學校。¹⁰

顯然，大學之為大學，除了人才培養外，還肩負著治天下的使命。這不同於政治機構的是，它重在經由文化教養，使得「朝廷之上，閭閻之細，漸摩濡染，莫不有詩書寬大之氣」。就因有這種「詩書寬大之氣」的養成，「天子之所是未必是，天子之所非未必非」，在此情況下，「天子亦遂不敢自為非是」，終而能夠「公其非是於學校」，並且「士以天下為己任」¹¹、「君子謀道不謀食，憂道不憂貧」¹²、「先天下之憂而憂，後天下之樂而樂」¹³。一言以蔽之，大學培育的是士、是君子，是能夠以天下萬物為一體的儒者襟懷！

二、《大學》的三綱目：明明德、新民、止於至善

如前所論，「大學之道，在明明德，在新民，在止於至善」。依儒學之義，「明德」所指為「本心」，亦是「天理」，明明德者，明此本心天理也。在「存有的連續觀」下，天人、物我、人已通而為一，人與天地宇宙有一內在的同一性，換言之，就理想面說，宇宙造化之

10 黃宗羲：《明夷待訪錄·學校》。

11 孔子：《論語》。

12 同上注。

13 范仲淹：《岳陽樓記》。

源與人心實踐的動源是通而為一的。「明明德」即是回溯到這宇宙造化之源，任由此宇宙造化之源能如其自如地彰顯其自己，而如此之彰顯，亦即是本心彰顯其自己。正因如此，故「康誥曰：克明德。大甲曰：顧諟天之明命。帝典曰：克明峻德。皆自明也。」¹⁴

陽明在《大學問》中曾有言曰，

大人者，以天地萬物為一體者也。其視天下猶一家，中國猶一人焉。若夫間形骸而分爾我者，小人矣。大人之能以天地萬物為一體也，非意之也，其心之仁本若是，其與天地萬物而為一體也，豈惟大人，雖小人之心亦莫不然，彼顧自小之耳。¹⁵

正因為天地萬物為一體，「故見孺子之入井，而必有怵惕惻隱之心焉，是其仁之與孺子而為一體也」，這便是所謂的「一體之仁」。進一步申論之，

孺子猶同類者也，見鳥獸之哀鳴殫觫，而必有不忍之心，是其仁之與鳥獸而為一體也。鳥獸猶有知覺者也，見草木之摧折而必有憫恤之心焉，是其仁之與草木而為一體也。草木猶有生意者也，見瓦石之毀壞而必有顧惜之心焉，是其仁之與瓦石而為一體也。¹⁶

這段話都是對「一體之仁」的描述。即使是「小人之心亦必有之」，但因「乃根於天命之性，而自然靈昭不昧者也」，因此又可謂之「明德」。不過，

14 朱熹：《大學章句》。

15 王陽明：《大學問》。

16 同上注。

小人之心既已分隔隘陋矣，而其一體之仁猶能不昧若此者，是其未動於欲，而未蔽於私之時也。¹⁷

要是待到他「動於欲，蔽於私，而利害相攻，忿怒相激，則將戕物紀類，無所不為，其甚至有骨肉相殘者」，這時候已「一體之仁亡矣」。因此，「苟無私欲之蔽，則雖小人之心，而其一體之仁猶大人也」，「一有私欲之蔽，則雖大人之心，而其分隔隘陋猶小人矣」。如此說來，想要「為大人之學者，亦惟去其私欲之蔽」，並以此「明其明德，復其天地萬物一體之本然而已耳」，我們必須「非能於本體之外，而有所增益之也」。顯然，陽明是從「一體之仁」來理解「明明德」。

陽明之理解與朱子有些許差異。朱子的理解是這樣的：

明德者，人之所得乎天，而虛靈不昧，以具眾理而應萬事者也。但為氣稟所拘，人欲之所蔽，則有時而昏，然其本體之明，則有未嘗息者。故學者當因其所發而遂明之，以復其初也。¹⁸

這是從「心具理」的立場來闡釋，它不同於「心即理」的立場。「心具理」強調的是道德的超越形式性原理，而「心即理」強調的是道德實踐的主體性；前者可說是一「漸教系統」，後者則近於「頓教系統」。朱子和陽明在詮釋上有所異同，其實踐工夫論亦然，但「明明德」之指向「自家明德本心的彰顯」則無不同，蓋陽明為「縱貫橫推」，而朱子為「橫攝歸縱」也。¹⁹

17 同上注。

18 朱熹：《大學章句》。

19 關於此，請參見拙文：〈關於朱子「格物補傳」的哲學反思：從陽明的《朱子晚年定論》說起〉，發表於「第一屆宋代學術研討會」（2006年11月4日，國立嘉義大學）。

「親民」之「親」具「親」、「新」二解，朱子取「新」義，陽明依《大學》古本，取「親」義。朱子以

湯之盤銘曰：「苟日新、日日新，又日新」。康誥曰：「作新民」。詩曰：「周雖舊邦，其命惟新」，是故君子無所不用其極。²⁰

釋此。朱子言「新者，革其舊之謂也，言既自明其明德，又當推以及人，使之亦有以去其舊染之污也。」又於湯之盤銘釋之曰「言誠能一日有以滌其舊染之污而自新，則當因其已新者，而日日新之，又日新之，不可略有間斷也」²¹，「自新新民，皆欲止於至善也」。²²朱子此所論皆本之於儒學之常義，言「己立立人」、「己達達人」，此自新而新民之謂也。這是由「自家明德本心之彰顯」，進一步指向「社群公民的創生與永續」也。

陽明於《大學問》中做了這樣的表示，他以為，「明明德」是「立其天地萬物一體」的「本體」；「親民」是「達其天地萬物一體」的「功用」。「即用顯體，承體啟用」，因此，「明明德」必在於「親民」，而「親民」所以明其明德也。也因此，

親吾之兄，以及人之兄，以及天下人之兄，而後吾之仁實與吾之兄、人之兄與天下人之兄而為一體矣。

就因為能夠如此「與之為一體，而後弟之明德始明」。君臣也，夫婦也，朋友也，以至於山川鬼神鳥獸草木也，莫不如此。經由這樣的

20 朱熹：《大學章句》。

21 同上注。

22 同上注。

「一體之仁」，然後「吾之明德始無不明，而真能以天地萬物為一體」。這就叫做「明明德於天下」。陽明以為這樣的「家齊國治而天下平，是之謂盡性」。²³陽明以「體用不二」、「一體之仁」來做詮釋，與朱子所論頗有不同，但論其由「自家明德本心之彰顯」，進一步指向「社群公民的創生與永續」，則固無不同也。

「止於至善」作何解？《大學》之〈傳三章〉中說：

詩云：「邦畿千里，惟民所止。」詩云：「緝蠻黃鳥，止於丘隅。」子曰：「於止，知其所止，可以人而不如鳥乎！」詩云：「穆穆文王，於緝熙敬止！」為人君，止於仁；為人臣，止於敬；為人子，止於孝；為人父，止於慈；與國人交，止於信。詩云：「瞻彼淇澳，葦竹猗猗。有斐君子，如切如磋，如琢如磨。瑟兮僴兮，赫兮喧兮。有斐君子，終不可諠兮！」如切如磋者，道學也；如琢如磨者，自修也；瑟兮僴兮者，恂慄也；赫兮喧兮者，威儀也；有斐君子，終不可諠兮者，道盛德至善，民之不能忘也。詩云：「於戲前王不忘！」君子賢其賢，而親其親。小人樂其樂，而利其利。此以沒世不忘也。

朱子謂：

止者，必至於是而不遷之意。至善，則事理當然之極也。言明

23 以上所論俱見於陽明《大學問》，其文本如下：「曰：然則何以在『親民』乎？曰：明明德者，立其天地萬物一體之體也，親民者，達其天地萬物一體之用也。故明明德必在於親民，而親民乃所以明其明德也。是故親吾之父，以及人之父，以及天下人之父，而後吾之仁實與吾之父、人之父與天下人之父而為一體矣。實與之為一體，而後孝之明德始明矣。親吾之兄，以及人之兄，以及天下人之兄，而後吾之仁實與吾之兄、人之兄與天下人之兄而為一體矣。實與之為一體，而後弟之明德始明矣。君臣也，夫婦也，朋友也，以至於山川鬼神鳥獸草木也，莫不實有以親之，以達吾一體之仁，然後吾之明德始無不明，而真能以天地萬物為一體矣。夫是之謂明明德於天下，是之謂家齊國治而天下平，是之謂盡性」。

明德、新民，皆當至於至善之地而不遷。蓋必其有以盡夫天理之極，而無一毫人欲之私也。

又謂，「止，居也。言物各有所當止之處也。」²⁴「孔子說詩之辭，言人當知所當止之處也」。依朱子之詮釋，這是將那事理當然之極，也就是「性即理」的道德本性所涵的超越形式性原理，具體而實存地內化於身心之中，進而體現於倫常日用之中。朱子可說是一「道德的主智論者」或是一「道德的法則論者」，他強調以人的理智去把握此法則，並落實躬行於倫常日用之中。

依陽明而論，²⁴「至善」是「明德、親民之極則」。「天命之性，粹然至善，其靈昭不昧」便是「至善之發見，是乃明德之本體」，這就是所謂的「良知」。這「良知」就是「至善之發見，是而為是，非而為非，輕重厚薄，隨感隨應，變動不居」。這「莫不自有天然之中，是乃民彝物則之極，而不容少有議擬增損於其間也」。要是「少有擬議增損於其間，則是私意小智，而非至善之謂矣」。所以若不是「慎獨之至，惟精惟一者，其孰能與於此乎？」陽明顯然是將天人、物我、人已通而為一的總體根源視之為粹然至善，是一切實踐的本體動源點，這是一「本體的實踐學」之立場。陽明認為此「一體之仁」

24 以下所論俱見於陽明《大學問》，其文本如下：「曰：然則又烏在其為『止至善』乎？曰：至善者，明德、親民之極則也。天命之性，粹然至善，其靈昭不昧者，此其至善之發見，是乃明德之本體，而即所謂良知也。至善之發見，是而為是，非而為非，輕重厚薄，隨感隨應，變動不居，而亦莫不自有天然之中，是乃民彝物則之極，而不容少有議擬增損於其間也。少有擬議增損於其間，則是私意小智，而非至善之謂矣。自非慎獨之至，惟精惟一者，其孰能與於此乎？後之人惟其不知至善之在吾心，而用其私智以揣摸測度於其外，以為事事物物各有定理也，是以昧其是非之則，支離決裂，人欲肆而天理亡，明德親民之學遂大亂於天下。蓋昔之人固有欲明其明德者矣，然惟不知止於至善，而驚其私心於過高，是以失之虛罔空寂，而無有乎家國天下之施，則二氏之流是矣。固有欲親其民者矣，而惟不知止於至善，而溺其私心於卑瑣，生意失之權謀智術，而無有乎仁愛惻坦之誠，則五伯功利之徒是矣。是皆不知止於至善之過也。故止至善之於明德、親民也，猶之規矩之于方圓也，尺度之於長短也，權衡之於輕重也。故方圓而不止於規矩，爽其則矣；長短而不止於尺度，乖其劑矣；輕重而不止於權衡，失其准矣；明明德、親民而不止於至善，亡其本矣。故止於至善以親民，而明其明德，是之謂大人之學。」

是通天地造化萬有一切的，「良知是造化的精靈」。這立場當然與朱子不同。²⁵

陽明批評說：

後之人惟其不知至善之在吾心，而用其私智以揣摸測度於其外，以為事事物物各有定理也，是以昧其是非之則，支離決裂，人欲肆而天理亡，明德親民之學遂大亂於天下。²⁶

進而他又批評佛老說：

蓋昔之人固有欲明其明德者矣，然惟不知止於至善，而驚其私心於過高，是以失之虛罔空寂，而無有乎家國天下之施，則二氏之流是矣。²⁷

他還評斥功利之論，有言曰：

固有欲親其民者矣，而惟不知止於至善，而溺其私心於卑瑣，生意失之權謀智術，而無有乎仁愛惻坦之誠，則五伯功利之徒是矣。是皆不知止於至善之過也。²⁸

陽明是從「一體之仁」來把握「止於至善」，他認為「止至善之於明德、親民」就好像「規矩之于方圓也，尺度之於長短也，權衡之於輕重也」。要是「方圓而不止於規矩，爽其則矣；長短而不止於尺度，

25 關於陽明之本體的實踐學，請參看拙著：《中國宗教與意義治療》（台北：明文書局，2001年），頁81-114。

26 王陽明：《大學問》。

27 同上注。

28 同上注。

乖其劑矣；輕重而不止於權衡，失其准矣」。如果「明明德、親民而不止於至善，亡其本矣」。²⁹

總體而言，能「止於至善以親民」，進而「明其明德」，這可以說是「大人之學」。顯然地，不同於朱子之為「道德的主智論者」，我們稱陽明為「道德的主意論者」；不同於「道德的法則論者」，陽明可謂為「道德的動力論者」。陽明與朱子容或有異，但顯然地，這都指向「道德理想圓善的努力」。

三、對比於儒、道、佛三家，迴論「大學」之道

如上節所述，「大學」也者，就中文的系絡而言，可追溯到中國古代的「太學」，並以《大學》這部書的論述為根據。另外，「大學」這個詞又是從西文的“university”翻譯而來。我個人以為，就字面意義而言，二者是通達的，可互譯，頗為妥當。大學的英文作“university”，法文作“université”都是從拉丁文的“universitas”而來，其原義則接近於“community”，即「團體」之義，或者進一步說，是「老師與學生的團體」之義。

若將此進一步引而申之，「大學」亦可有「學為宇宙之學」的意思。在中文傳統裏，「大學」的「大」字在儒、道、佛三教傳統俱可以引申之，其義亦不悖於《大學》三綱之目。依道家而言，蓋「道大、天大、地大、人亦大」，³⁰此「四大」之所以為「大」也。「大」之為「大」，是廣袤而無所不包，是人將雙手撐開而之所以為大，³¹這就像陸象山所謂的「夫子以仁發明斯道，毫無罅隙，孟子十字架

29 以上所引陽明之語，多取自於王陽明《大學問》，其詮釋則本之於拙著：《中國宗教與意義治療》，頁81-114。

30 老子：《道德經·第二十五章》。原作：「道大、天大、地大、王亦大」，參見陳鼓應：《老子註釋及評介》（香港：中華書局，1996年），頁166。

31 高樹藩編纂：《形音義綜合大字典（增訂本）》（台北：正中書局，1977年），頁295。

開，更無隱遁」³²，人經由主體的自覺，讓自家的人心充極而盡地發展，此之所以為「大」也。進一步申言之，「大」顯然不只是物理空間的廣袤，而是心靈主體的擴充。這也就是說，人之作為一個活生生的實存而有，進到這個生活世界中來，使得「道」為之開顯、照亮。蓋「人能弘道，非道弘人」，³³「人之弘道」是參與於道，而使道向人開顯，非人直以言說為道，而強為之言說也。正因為這樣的「大」並不是一客觀的、外化的「大」，而是一主體際的、內化於生命之中的「大」。「大」並不是靜態的擺置，「大」乃是一動態的開展。老子謂，「道曰大，大曰逝，逝曰遠，遠曰反」，³⁴動態的開展，有往有復，有去有來，這是生命之實相，此實相即所以為大也。

人之身，不過丈也，強言之曰「丈夫」。丈夫亦有期其為大之義，若加一「大」字，則大大不同矣！大丈夫之所以為大，是在「大其心」之謂也。能大其心，則小者不可奪也。以是之故，如《孟子》所言，「大丈夫居天下之廣居，立天下之正位，行天下之大道」。³⁵「廣居」者何？仁也，人與人之間，真實之同情共感也。「正位」者何？義也，乃人與人之間，切確之準則法式也。「大道」者何？禮也，乃人與人之間之如理之途徑道路也。依陽明《大學問》研之，歸根結底，此端在人當下之怵惕惻隱，一體之仁也。蓋因有此一體之仁，有此怵惕惻隱，所以成其為大也。

「大」是一動態之發展，是生命之實相，是人由怵惕惻隱所發之「一體之仁」而成其為「大」也。這樣的「大」，充極而盡，六合

32 陸九淵：《陸九淵集（卷三十四）·象山語錄上》（台北：里仁書局，1981年），頁398。

33 孔子：《論語·衛靈公》。

34 老子：《道德經·第二十五章》。原作：「吾不知其名，強之曰『道』，強為之名曰『大』。大曰逝，逝曰遠，遠曰反」，參見陳鼓應：《老子註釋及評介》，頁163。

35 孟子：《孟子·滕文公》。

涵之，古往來今，上下四方，包籠其中，此之謂「宇宙」³⁶。大學也者，當無所不包，而能入其根源，得其整體，斯為大矣！所以，直接而言，「大學」乃是窮宇宙之學。就字面而言，窮宇宙之學，斯為不可能，尤其近代以來分科極細，專家各業，更是不可能窮宇宙之學。其實，此窮宇宙之學非一量之窮盡，非一廣延之窮盡，而為一質之盡分，為一內容之充實。或者說，此是由專家各業，泯其分別，而入其整體之根源也，非集結眾說，炫博以為高也。如此說來，我們可如陸象山之說「吾心即是宇宙，宇宙即是吾心」，亦可以了解張橫渠之說「為天地立心，為生民立命，為往聖繼絕學，為萬世開太平」所說者何，而亦可信司馬遷之言「究天人之際，通古今之變，成一家之言」之為可能³⁷。

如上所言，可知所謂的「大」並非與「小」相對之「大」，而是由「小」通而「大」之，此之所以為「大」也。因為「大」是包容、是通達、是開顯，「大」不是比較，不是傾軋，不是較量。就此而言，佛法格外透徹，佛一說及「大」，總用譬喻，說量之多，則用恆河沙數或沙等恆河；說時之久，則用阿僧祇劫；說形之巨，則用須彌山王。蓋用此譬喻以為遮也，即其遮所以為顯也。遮是要遮破人對外境的執著，進而開決人心的執著，我法二執皆破之，才如其自身開顯其自己也。此如其自身，只是無執著之透明狀態，即此所以為「大」也。蓋此「大」乃為一實相，而「實相無相，所謂無相，即是如相」³⁸是也。「如」就是任由存在之走向對象化的歷程所可能產生

36 陸九淵：《象山全集（卷三十六）·年譜》（台北：商務印書館，1979年），頁489。

37 司馬遷：〈報任少卿書〉，收入《古文觀止》（台北：正言出版社，1970年），頁219。

38 《般若經》。這裏值得我們注意的是「如」這個字眼，依牟宗三先生，「如」不是個實體字，「如」就是實相，就是空，是抒義字，是抒緣起法之義，而緣起即是性空。參見牟宗三：〈二諦與三性：如何安排科學知識〉，收入牟宗三：《中國哲學十九講：中國哲學之涵蘊及其問題》（台北：台灣學生書局，1983年），頁269。

之兩面相，讓此兩面相彼此消融、化解，而歸本於通體透明的境域。此通體透明所以彰顯萬有一切，所以成就無量無邊殊勝功德也。

如上所述，可知「大」指的是來自生命整體的內在根源而開顯的歷程，是通達乎外而無所不包的。這樣的「大」，更徹法源底地講，其實就是無所限隔，通體透明，無罣無礙。如此說來，我們再將「大」與「學」聯綴為言，所謂「大學」實則經由「學」而使乎「大」也。蓋「大學」也者，大其學，學其大也。此「學」無所不容、無所罣礙，斯為大其學也；此「學」是要先立乎其大，而小者不可奪，斯為學其大也。

「學」者，倣也、覺也。³⁹此是經由一學習倣法之歷程，而喚醒生命內在之自覺。換言之，起先所謂的「學」較是由外而內的，是經由一模仿、學習，先是得其形貌，繼而得其精神，由末返本，再由此本貫乎末而所以成就其為「學」也。如此說「學」，是要強調「學」並不只是外在地彷彿依似，更重要的是內在根源的顯發，內在根源的顯發，是要經過一長遠的歷程，方可以成功的。

孔老夫子說：「學而時習之，不亦說（悅）乎！有朋自遠方來，不亦樂乎！人不知而不愠，不亦君子乎！」⁴⁰這番話最能表明「學」之為何也。「學而時習之，不亦悅乎！」，此是說人經由「學」而「覺」，「覺」者，整體根源之喚醒也，以其為根源之喚醒，故「不亦悅乎」。蓋「悅者，自悅也」，此是來自自家生命內在最為真實而根源之喜悅。此以古義言即為「道喜」、「法喜」之謂也。由學而入乎道、契乎法，斯有此喜悅也。學不可以獨，獨學而無友，則孤陋而寡聞；學總當在朋友之切磋琢磨、言談互動以為啟發也。論學講道，此人生之至樂也。古希臘的蘇格拉底亦強調「交談」的重要，

39 朱熹：《四書章句集註·論語·學而》（台北：鵝湖出版社，1984年），頁47。

40 孔子：《論語·學而》。

認為經由交談，始能恰當地清理出一真理的開顯之場，任真理之開顯其自己。生命根源既已豁顯，又互動而感通，人之生命經由如是之學習歷程，終得確立其自己。以其能確立其自己，故人雖不知而可以不慍也。因生命之確定是自我內在之確定，而非外在之確定，學問是天爵，而非人爵也，學問是為己之學，而不是為人之學也。

其實，此學問之為「為己之學」，而非「為人之學」，乃古今之通義，只是後人習於功利競逐，而忽略了此特質，斯為可歎也矣！道家之老子，於此見之亦頗深矣遠矣！彼強調「為學日益，為道日損」⁴¹。做為語言文字符號、言說論述等分別相所成之物，此是累積。此累積雖於人亦有所利，但卻因其有所利而連帶著有所害。再者，語言文字符號、言說論述者，真理藉之以顯，然若堆積太過，則反「顯」為「蔽」也。言說之為彰顯、之為遮蔽，此一體之兩面也。老子於此知之甚深，所以強調在此為學日益功夫外，當再有一為道日損功夫。如此，才不致反顯為蔽。道家之功夫是以否定的銷去法，成就一存在的真實。是以作用之否定成就實體之肯定也。能經由此作用之否定，才能還其事物之自身，任由自身之生長。換言之，「為學日益，為道日損」，此聯綴而為言，並不是對反地說，而是相關聯，以為往復，有往有復地說。蓋日損所以成就日益，為道所以成就為學也；日益所以歸返於日損也，為學所以歸返於為道也。

佛教於此亦頗著見地，學所以覺也，所覺者何？覺緣起性空，覺天地萬有一切，在意識的透明性下，所照皆無所執著，而畢竟空無；覺於此空無下，心靈自湧現一同體大悲，因之而有一「信仰之確定」與「實踐之如是」。如此言之，佛學所以學為佛也，佛是悲智、學是覺醒，佛學是覺醒吾心，如其悲智也。一念覺是聖，一念不覺即

41 老子：《道德經·第四十八章》。

是凡夫，覺與不覺，在此一念，一念如念，當下無念，此即入真諦，天地澄然，無有罣礙。如此推言之，所言「大學」當其悲智，一其真如，端在此覺而已。「覺」又非祇一人之事，而涉天地萬有，涉人間社會；「覺」非特渾淪無分別事也，「覺」乃以真如悲智，而入於天地人間，無執而執者也，因其執而成俗諦，如其俗諦而成就菩薩道也。以佛教觀點視之，大學也者，如其菩薩道而成就一濟渡眾生之業也。⁴²

作過儒、道、佛的對比，我們仍然可以說這些論點合於《大學》所說的「大學」。蓋大學也者，學為大人者也。大人者，如其大體，擴而充之，古往來今、上下四方，成其宇宙，斯之謂也。如此之大學非專業之科技也，非一曲之學也，乃全人格之教育也。全之為全，非指「量」之為全，以量本不可全故也；全之為全，乃指「質」之為全；質之為全，此是總體之全、根源之全，是如其性命，如其情意之全。

四、當前大學「專」化、「小」化與「受教權」失落的省察

如上節所述為理想類型，對比言之，今之「大學」斯成「小」學矣！今之大學，其所講究者，厥為專業之科技、一曲之學也，皇皇言其「專」，罕言其「通」也。⁴³吾人所言，亦非不要大學之專業，而是說此專業當可以調適而上遂之，以同於大通，互為調劑網蘊，以為造化也。這也就是說，專之為專，必須同於大通，始可以為專也；要不然，如愛因斯坦所言「專家還不是訓練有素的狗」，人可

42 上述所論，請參見拙文：〈邁向佛家型般若治療學之建立——以《金剛般若波羅密經》為核心的展開〉，收入陳明主編：《原道》（北京：中國廣播電視出版社，1996年），第三輯，頁60-83。

43 若依《大學法》第一章第一條所言，「大學以研究學術，培育人才，提升文化，服務社會，促進國家發展為宗旨。」此只是規範地說，自不能論其全、偏之問題。

奴之，而已又自為其奴，這樣的「專」不但蔽於一曲，甚且自為輻壘，相互攻伐，生心害政，壞亂了學術，真乃遺禍蒼生也。

「大學」不「大」，反成「小」學，其關鍵何在？仔細思之！此牽涉到「分科專業」與「博雅融通」的兩極問題。分科專業本無礙於博雅融通，但當今之大學，兩者勢成對反，這是因為整個大學在結構上忽略了當以「博雅融通」為大前題，而反以「分科專業」為標的。如此一來，再將眾多之分科專業集結一處，即使構成整體，也只是「量」的構成，彼仍為一集結而成之堆積，難成一根源性之總體，這根本不是一「質」的構成，這與所謂的「博雅融通」已成兩途。⁴⁴

「分科專業」是「學」，而「博雅融通」是「道」，「學」所以通達於「道」，「道」亦必經由「學」而得以落實。沒有「學」的「道」是空洞的，沒有「道」的「學」是盲目的。威權體制年代，「道」為國家機器壟斷，大學裏之「共同科」幾成國家意識型態之塑造教育。當然，亦有順此國家意識型態之塑造連帶而有之人格教養，然而此教養之不能如其教養，而須受國家意識型態塑造之宰制，此是一大遺憾也。顯然，在威權體制年代，並無一「博雅融通」之教養，即如有某種「道」之強調，此亦是威權所宰制之道，非真實之「道」，乃為錯置之道（misplaced Tao）也。⁴⁵這是用國家意識型態以為「道」宰控於「分科專業」之學上，要如此之「學」以就於威權之「道」，這便使得「學」與「道」之間沒有一真切而恰當的關係。

這也就是說，以前的大學教育是將「分科專業」一曲之學置於「威權之道」以下，並通過這樣的威權之道以為宰控，或調節綱蘊。分科專業依學術中的嚴格邏輯而建立起來，威權之道則依威權的邏輯

44 「分科專業」與「博雅融通」之成為兩途，與不恰當的系所分權密切相關，與學校領導階層普遍缺乏通識理念密切相關。

45 關於「道的錯置」（misplaced Tao）一問題與中國專制傳統密切相關，參見拙著：《道的錯置：中國政治思想的根本困結》（台北：台灣學生書局，2003年）。

而展開。在現實中，或許威權的邏輯較強，但長久以來，學術之邏輯的生命力是更為強韌且富有生命力的。一旦威權體制逐漸瓦解、更替，依威權邏輯展開的「道」也自然隨之瓦解，但更替卻是一件極為困難的事。就其發展歷程看來，吾人可發現威權體制固已瓦解，然威權邏輯並未因之而全然解開，只是此威權邏輯由原先之統於一尊，如今則分殊為多元，原先是由一絕對之威權統領一切，如今則是諸多威權之爭衡與分贓而已。尤其有趣而弔詭的是，台灣多數知識分子皆以為此諸多威權之爭衡即可出現所謂之理性，實則落入一分贓之境而不自知。

再者，民初以來反傳統思潮與科學主義乃一體之兩面，彼所扮演者又與瓦解專制之角色重疊為一，故一旦威權專制瓦解，此反傳統思潮與科學主義之思潮便成了另一新威權。⁴⁶所不同者，前之威權集於一，而後之威權則散為多。集於一，明白可見；散於多，則假之以民主之名，幾不可察。穆勒（J. S. Mill）所說「多數的暴力」（tyranny of majority）於斯可見矣！⁴⁷

如此說來，吾人可發現今校園所謂之「校園民主」、「自由開放」都宜置於此「科學主義」、「反傳統主義」、「反專制威權但又陷入一新的專制威權之中而不自知」、「挾無見識之民氣以施其多數暴力」等脈絡來理解，此歷史之理勢所不得不然者也，每思及此歷史之業力，士人之無真知、無見識、無性情，中夜反側、輾轉難為眠也！吾固亦贊成所謂之校園民主、自由開放，然假以自由、民主之名，而骨子裏卻又是專制，且為靈魂之禁錮，豈不哀哉！

46 關於此，林毓生先生有深切之研究，參見Y. S. Lin, *The Crisis of Chinese Consciousness: Radical Antitraditionalism in the May Fourth Era* (Madison: University of Wisconsin Press, 1979)。

47 「多數的暴力」為穆勒（J. S. Mill）提出。參見拙文：〈個性自由與社會權限——以穆勒《自由》為中心的考察兼及於嚴復譯《群己權界論》之對比省思〉，《思與言》，1989年，第27卷第1期，頁1-18；亦收入拙著：《契約、自由與歷史性思維》（台北：幼獅文化事業公司，1996年），頁47-74。

一般所謂之「科學主義」者，其要旨在認為實證科學乃是認識世界的恰當方式，並且是唯一正確的方式，如此強調之結果，使得人文學問未能有其真正獨立的發展，而必置於「科學」一名之下，始能發展。⁴⁸直至如今，政府部門之建制亦只有「國家科學委員會」，人文學只是此「科學」下之一處而已。雖然，近十餘年來稍有改進，但於此建構而言，仍可見其一斑，其他則可以不必細論矣！政府之建制，上上下下，舉凡教育、文化、學術，乃至藝術等等，其任官者亦以科技人才為主流，一般所謂「科技官僚」是也。

如此強調分科專業，實不免其專制之殘餘，或者原先政治威權體制的專制轉成科學主義式之威權專制。在如此威權體制下，各自強調「分科專業」，其結果是「道術為天下裂」，人各一說，是其所是、非其所非。此時之大學亦因之而「專化」、「小化」，更嚴重的是，由於缺乏總體而根源的探求，使得如此之「專化」、「小化」，實際上是毫無所知；甚至誤認為此「專化」、「小化」為普遍而萬世不遷的。「專化」、「小化」勢必導致工具化，加之權力爭衡，大學生之人格難得整全之教養，是顯而易見的。

再者，如此之專制落實於大學教育中，便使得大學之教育「唯知識化」，配合資訊之快速發展，此「唯知識化」甚至有淪為「唯資訊化」的趨勢。資訊與知識已成當前大學教育之主流，如此，教育變成「去生命化」、「去人格化」、「去情意化」的教育。當前大學所謂之教育實為「知識之買辦與消費」而已，大學教師為買辦，學生為消費者，知識與資訊為商品。更直截了當地說，當前大學教育幾乎已無教育矣！其有所謂教育者，幾希！

48 關於此，參見黃俊傑：〈大學通識教育的挑戰與對策〉，收入黃俊傑：《戰後台灣的教育與思想》（台北：東大圖書公司，1993年），頁179-230；黃武雄：〈通識教育中的科學教育：理性的叛逆與解放〉，收入《科技教育——迎接二十一世紀的科技台灣》（台北：科學月刊社、信誼基金會，1994年），頁36-39。

如上所述，吾人可知大學之「專化」、「小化」，大學之「去生命化」、「去人格化」、「去情意化」與先前所言的政治威權體制及反傳統主義思潮、科學主義思潮等密切相關。今若欲解開此「專化」、「小化」之弊，當對症下藥，方可有效。

除了大學「專化」、「小化」的問題外，台灣當前還存在一嚴重問題，此即學生受教權失落的問題。大家或許會問：台灣現在的教育是以學生為主體，怎會讓學生失去「受教權」？我這說法聽起來有點悚人聽聞，但這是事實，因為這「受教權」並不是被一強力的手段剝奪的，而是被一強大的潮流，被一難以闡釋清楚的「意底牢結」（ideology）所繫縛住而造成的。⁴⁹在這種情態下，學生放棄了自己的受教權，反而以消費權取代了受教權。當然，這問題又得牽涉到極為複雜的教育主體性問題。

特別令人驚愕的是，學生努力地想要爭取教育的主體性，結果竟卻失去了。因為，在「鬆綁」的呼聲下，台灣的教育固然遠離了威權時代的教條宣說，但卻陷入資本主義化、消費化，在感性慾力催逼下的嚴重消費狀態。學生以「消費權」取代了「受教權」。學生放棄了受教權，教師當然也就失去了教育權。既然學生強調消費權，教師也就被強迫轉成了服務者、販售者。教育不再是一「教育者／受教者」的關係，反而成了「販售者／消費者」的關係。在這樣的關係下，教育是難以生長的，所生長的是在一奇詭的「慾力理法」控制下的「掠奪」能力而已。⁵⁰

顯然，台灣當前最嚴重的教育危機不是經費不足，而是整個教育

49 已故台灣大學教授殷海光先生曾經將“ideology”翻譯為「意底牢結」，這譯法很傳神。牟宗三先生等亦如此用，這一譯法強調了意識形態的牢固性、頑強性。

50 此乃取自韋伯（M. Weber）之意，參見蔡錦昌：〈慾力之理法與歷史之弔詭：對韋伯《基督新教倫理與資本主義精神》之詮釋〉，收入蔡錦昌：《韋伯社會科學方法論釋義》（台北：唐山出版社，1994），頁125-144。

體質已然毀損，其中最嚴重的是失去了教育主體性。在以經濟為主導的環境下，台灣當前的教育已漸離其己，成為了經濟考量下的附庸。⁵¹特別值得注意的是，此處說的經濟是一逐漸惡質化的資本主義化、消費化的經濟，這使個人逐漸被掏空，成了為物所役的存在。人們不清楚甚麼是「需求」(need)，甚麼是「欲求」(desire)。消費的渴望、傳媒的誤導，讓我們處在「一往而不復」的勢態之中。伴隨著資本主義化、消費化的浪潮，再加上「只要我喜歡，有甚麼不可以？」的態度推波助瀾，一種感性的、抽象型的理想就在台灣的威權體制瓦解下，高喊著「鬆綁」。當大家都以為教育就此獲得了「自由」之時，結果竟反而墮入了另一緊緊的繫縛之中。繫縛在感性欲求中，繫縛在資本主義化、消費化中，繫縛在人為了滿足這些欲求而日漸高張的工具理性中。就在這樣「慾力的理法」之摧迫下，以慾望的競逐，消費的多寡為「卓越」。弔詭的是，高喊追求卓越，卻更加遠離卓越；力尋主體，卻更加失落了主體。

以前的台灣沒有教育主體性，是因為受控於威權體制、黨國意識型態；現今的台灣沒有教育主體性，則是受控於新的威權體制，新的意識型態。在資本主義化、消費化的大趨勢下，逐漸成了一套極為嚴重的「慾力的理法」，它緊緊地箍住了我們的身心，綿密地滲入我們的靈魂，我們以為只要滿足這欲力的理法，在卓越的呼聲中，只要經費到位了，一切也就可能了，但這是做夢，做一個不可能的慾力理法之夢。更值得注意的是，在「威權／反威權」的兩極對立思考下，以為對原先的「A」對立地提出「非A」，便可以跳脫、解消原先的「A」，結果呢？事實上，在這同一個對立兩端的對立下，仍然無法

51 關於此，顏崑陽教授所寫之〈哀大學〉一文可以說是情、理最深長、最痛切者，參見顏崑陽：〈哀大學〉，刊於《聯合報·副刊》，2003年3月28日。

掙脫出原先的格局。只是原先的格局轉成了另一種樣態，原先是國民黨的黨國威權，現在則是另一型態的黨國威權，是資本主義化、消費化所成的體制，是伴隨著、結合著資本家、消費者、當政者、有權者而攏成的「黨國」和「威權」。⁵²教育在哪裏？教育就是在這樣的「黨國」、這樣的「威權」下，尤其在一極為奇詭的台灣悲情邏輯中，又摻雜進的黨國威權下的氛圍。這樣的教育怎能有「主體性」！在這缺了主體性的教育下，學生的「受教權」也就失落不見了。是學生們自己放棄的！是家長們要學生們放棄的！是整個資本主義化、消費化的慾力理法所造成的黨國威權制約、放棄了受教權。

「教育／受教」是一種「參與、生長」關係，而「販售／消費」則是一種「給予、掠奪」的關係。「追求卓越」當然應該，但真正的「卓越」應該是「參與／生長」，而不應該是「給予／掠奪」。想想我們的「追求卓越計劃」，我們的「五年五百億計劃」，我們如何免於「販售／消費」、「給予／掠奪」的邏輯，這可要深思長慮，可要仔細斟酌！我們要問的是：果真我們有教育的主體性嗎？我們注重的是「參與／生長」的邏輯嗎？我們可有正視學生「受教權」的失落？

我一直以為「教育」這門行業，不能是「服務業」，而應該是「生產業」，是「精神生產業」，是「文化生產業」，是教師帶動學生一起參與，一起生長，一起開啟的文化生產、精神生產。因為教育之為教育不是搬有運無，不是商人販售，而是回到一具有主體性的人的感通互動，是傳承古聖先哲的智慧，是接續往古來今的文化教養傳統。教育，真應該是「傳道、授業、解惑」，而不應該是「販售、消費」，更不應該是「競標、掠奪」。深思之！深思之！

52 關於此，頗為複雜難理，參見拙文：〈論「教育改革」及其相關的「文化土壤」與「心靈機制」問題〉，《教育研究月刊》，2002年，總第100期，頁101-107。

五、結論——克服「價值漠然」、正視「價值多元」與「價值定向」

「通識教育」，「識」在「分別」，「通」在「融會」，是融會諸多「分別」，令諸多「分別」貫通融會。換言之，也就是如孔老夫子說的，不只是「多學而識」，更是「一以貫之」，不只是博學多聞，更是通貫和合。顯然地，博學多聞，這是多元的，但通貫和合則歸本於一，所謂「殊途而同歸」，「百慮而一致」，或者用朱熹的話說，是「理一分殊」。但這「理一分殊」可不是「意識型態」的專斷與限制，而是「多元」且「一統」的合匯。關於「存在」是如此，關於「知識」是如此，關於「價值」亦如此。

通識須有所「統」，有所「一」，但這樣的提法在所謂「價值多元」，「個體主義」盛行的年代，似乎成了一種奢求。不！不只是奢求，很可能被視為不對題，不稱題，或者認為這種提法早就過時了，以為這種提法不夠進步。嫌保守！果真這樣嗎？不！光就這種提法竟然落到了這個地步，本身就值得檢討！

問題的關鍵點何在？價值多元可以是紊亂的多元嗎？可以是矛盾的多元嗎？可以在紊亂矛盾中成了價值虛無嗎？在價值的虛無下，讓權力長驅而入，徹底地攫奪、篡竊價值，這又可以嗎？答案顯然很明確，這不可以。價值多元，但不能紊亂到毫無次序；價值多元，但不能淪為價值虛無。一旦虛無，便成了無價值，這時已不再是價值多元；價值多元，更不能落入為權力所僭竊。經過以上的論述，我們可以發現「無統緒」的多元是不可能的，散開而不相干的多元是不可能的，多元之為多元，須得有其統緒，須得有其歸趨，否則，多元便成為不可能。「一」與「多」的問題，向來是人類文明發展的重大課

題，在不同的時代尋求著不同的「一」與「多」的關係，但「多」原不能沒有「一」的。

人類走出了「神權」，走出了「君主專制」，走出了「威權強人」，這並不意味不需要「一」，而是要在諸多個「不一」中尋求「不一而一」的可能，同時也要「一而不一」。「價值」在具體的事物上，當然是「多元」的，但就普遍的道理而言則是有統緒、有歸趨，且這統緒與歸趨是通向「一」的。換句話說，價值可以多元，且應該多元，就在具體實存的情境下多元，就在個別的事務上多元；但價值仍然要有個「定向」，是由多元、由個別通向總體、通向根源、通向「道」的「定向」。「定向」不是某套意識型態系統定下來的方向，而是諸多個別，眾個多元，在相互「交談」與「傾聽」下，逐漸和合融通而尋出來的「定向」。顯然，這「定向」以「自由意志」為基底，以個體性的重視為背景，以「良善的公民社會」為憑依，找到「定向」的方法便是「交談」與「傾聽」。

價值多元，不可是價值紊亂，不該是價值矛盾，不可是價值虛無，當然也不許是對價值的漠然。因為有個價值存在，才講多元；有個定向，才講多元。在眾多知識中，這「眾多」是多元的，但知識不能與價值無關，它多少就帶有價值的向度。若負面價值加於其上，這知識落在生活世界上，就成了負面的。既是負面的，我們就得有一導正的機制，或者在諸多的多元互動融通中，將其調節融通轉化為正向的，否則這負面價值傾向的知識將是人類的禍害。

知識當然有其客觀性，事實也有所謂客觀的報導，但千萬不要忘了，「客觀」不是「漠然無關」，「客觀」須是「價值正向」下的「客觀」，「客觀」不能是「價值負向」下的「客觀」，也不能是「價值漠然」下的「客觀」。價值漠然下的「客觀」，往往會讓一世俗流行的負向因子，經由強大的權力穿透於其間，讓這價值漠然下的「客觀」，

看似「純客觀」，但卻是潛藏著嚴重的價值負向，造成無法彌補的「不義」後果。

價值多元，但多元而有所「統」，多元而有所「一」，多元而有所「定」，多元而有所「向」，向於一價值正向、通而為一的「道」（真理之道）。這當然不能是價值漠然，價值漠然不是多元，而是一種枯燥了心靈的單元，是缺乏了柔軟心、缺乏了溫潤感的單元。有了溫潤感、有了柔軟心的「仁」，自會有恰當的、適度的、清楚的、正確的判斷，這才是「智」，「仁」且「智」，這思想是孔老夫子提出的教育理想。能如是，便自然能有一堅定不移的、持久的毅力，這便是「勇」。「仁者不憂，智者不惑，勇者不懼」，這些話這麼明白，這麼透徹，當今從事教育者可以不日日三復斯言乎？可以不月月三復斯言乎？禱之！禱之！是幸！是幸！

其實，早在兩千多年前，孔老夫子便提倡「六藝」之教，我以為這與當前大學的博雅教養是相通的。或許，我們可以進一步衍申說，「六藝之教」就是通識教育。「六藝」者何？「禮」、「樂」、「射」、「御」、「書」、「數」是也。這六藝之教，「禮」指分寸節度，「樂」指「和合同一」，「射」指「對象的確定」，「御」是「主體的掌握」，「書」是「典籍文化的教養」，「數」是「論理邏輯的思辯」。⁵³

「分寸節度」是具體的體現，是落實於生活世界、逐漸生長起來的，它進一步則逐漸形成儀軌、規則，甚至是法式。但就學習而言，那正是從具體的生活世界中長養起來的。這「分寸節度」儘管是需要，但講求得過頭的話，卻顯得疏離、陌生，所以才有「禮勝則離」

53 有關對「六藝」的解釋，是我這十多年所做的詮釋方式，我以為中國哲學當用現代的語彙來說明，方能入於通識之中而有所締造創進。參見拙文：〈當代中國哲學思維向度之理論反思〉，收入林安梧：《儒學轉向：從「新儒學」到「後新儒學」的過渡》（台北：台灣學生書局，2005年），頁453-500。

的說法。換言之，禮的分寸節度，除了一外在客觀的講求外，更要有——內在主觀的調理，這便是「仁」。「仁」是存在的真實感，是生命相與的真實關懷。若沒有「仁」，只有「禮」，那可能成了空洞而虛浮的表面！此即夫子所謂，「人而不仁，如禮何；人而不仁，如樂何？」

「和合同一」是異質的和諧，是萬物並作、多元共存共榮的實存和諧狀況！過頭了也不好，所謂「樂勝則流」，太過了，就會流蕩而無歸，所以要有節制，要有規範，這就是為甚麼一談「禮」便說「樂」，一說「樂」便說「禮」，「禮樂」合稱，原來在此。

「射」當然要中的，這便是指向對象的確定。這可以關聯到朱熹所說的「主一無適」的「敬」，也可以說是意志專注的表現，是頭腦清楚的論定。「御」當然方向要對，而且要在實存的境域裏通行無阻，這便需主體的掌握。這可以關聯到老子所說的「靜為躁君」，寧靜是躁動的主宰。「禮樂」合稱為一，同理，「射」、「御」的訓練與陶養也應融通為一。「書」是文化的涵養，是典籍的薰習，是讓我們的生命能上溯到生命的價值之源，如其存有之道的本然，如如自覺，自學無礙！可以是「學而時習之，不亦悅乎」，可以是「有朋自遠方來，不亦樂乎」。學習的喜悅上通到存有之道的根源，如此之喜，是為道喜！朋友交往，志同道合，講學力行，莫逆於心，這種快樂，真無與倫比！能有如此之教養，生命之自我完善，成了一生的職志，那當然「人不知而不慍，不亦君子乎」！「數」是「論理邏輯的思辯」，是自然造化所存的秩序。人經由一套話語所說的秩序，這秩序可以是先驗的，也可以是經驗的。在發生的層面看，那是經驗的，但就理論的層面看，那可以是先驗的。中華文化通過「道」與「器」，或經由「理」與「氣」，將這些統一起來，凡器皆可以上遂於道，道又必須下貫於器，以理生氣，氣中有理。華人的理，不只是個抽象的理而已，理更是情理，更是義理，如此方為道理！「數」的「理」則遠遠邁過情理、義理，是純粹的理，以其純粹所以上遂於道。

「禮」是分寸節度，「樂」是「和合同一」，「射」是「對象的確定」，「御」是「主體的掌握」，「書」是「典籍的教養」，「數」是「論理的思辯」。這樣的「禮、樂、射、御、書、數」六藝之教，就是「通識教育」。「通」不只「通古今之變」，而且要「通極於道」；「識」不只「識別天下萬物」，而且要「識得天人之際」。

「通識教育」與「專門教育」並不違背，反可以相得益彰。「通識教育」重在整體的理解與方向的指出，乃至生命成長的培育；「專門教育」則重在知識的學習，技能的養成，乃至更為高深的專業訓練。「通識教育」是「道」，「專門教育」是「器」，「道器不二」，「道」是「器」落實的基礎與根源的指向，「器」則是「道」的具體實踐過程。「道」重在「形而上」，「器」則將之「形著於下」，上下通貫為一個整體。

如前所闡述，陽明所論《大學問》的「一體之仁」，我們可以申言之：「通」之為「通」，是無所「限隔」，以「仁」通之為一也。這「通」雖無所限隔，但卻有「分際」，此「分際」即是「專門」。換言之，「通識」並不是籠統顛預的大而無當，而是由無所限隔之「通」，落實為有所分際的「專」，再者，此有所分際的「專」，調適而上遂於道這樣的「通」。如此說來，「通識」與「專門」是二而一，一而二的。相對而言，所謂的「科際整合」一辭並不恰當，而應是「通貫科際」，是通貫之整體在先，專門之分科在後；並不是先來個專門分科，再求整合。⁵⁴如果是先有了專門分科，而無通貫之整體做為背景共識（background consensus），往往因為權力與利害的關係，極易異化成銅牆鐵壁般的藩籬，藉專業之名，彼此撻伐，是是非非，永無寧日。所謂的「整合」，就看誰的力量大，誰來「整」誰，誰又

54 關於此，我會將其納入近年來所闡發之「存有三態論」中，有進一步之論述。參見拙文：〈科技、人文與「存有三態」論綱〉，《杭州師範學院學報（社會科學版）》，2002年第4期，頁16-19。

來「合」誰，「整合」成了學術權力的鬥爭，這對學術的傷害是無與倫比的，對教育的戕害，那更是罄竹難書。

「大學」當然不只是作為高深學術的「研究的場域」而已，更重要的是學為大人之學，學為宇宙之學也，這是「教育的場域」。大學教授之為教授，其第一要務當然是「教育」，在教育的過程中帶領著學生做「研究」，豈能廢了教育，而只做研究呢？這麼說來，有人要將大學區分成兩種，一是「研究大學」，另一是「教育大學」，這根本不通。這樣的不通反映了要將現實學術與教育權力的結構固化，以便於資源的掠奪與分配而已，其見識何在？令人懷疑！要是大學教授廢了教育的第一本務，只強調做研究，只爭資源，只爭排名。像這樣的反教育，是會使得我們的文化低落、心靈衰頹的。

最後，我願意重申「大學之道，在明明德，在新民，在止於至善」，「明明德」指向「自家明德本心的彰顯」，「新民」則指向「社群公民的創生與永續」，「止於至善」則指向「道德理想圓善的努力」。總體而言，這又得回到孔老夫子所提倡的六藝之教，我們要宣稱這作為通識教養，是永世不遷的。

參考書目

中文參考書目

1. 王守仁，《王陽明全集》，台北：河洛圖書出版社，1978年。
2. 王弼注，《老子道德經》，台北：文史哲出版社，1990年。
3. 司馬遷，〈報任少卿書〉，收入《古文觀止》，台北：正言出版社，1970年。
4. 朱熹，《四書章句集註》，台北：鵝湖出版社，1984年。

5. 牟宗三，《中國哲學十九講：中國哲學之涵蘊及其問題》，台北：台灣學生書局，1983年。
6. 林安梧，〈明末清初關於「格物致知」的一些問題——以王船山人性史哲學為核心的宏觀理解〉，《中國文哲研究集刊》，1999年，總第15期，頁313-335。
7. 林安梧，〈科技、人文與「存有三態」論綱〉，《杭州師範學院學報（社會科學版）》，2002年第4期，頁16-19。
8. 林安梧，〈當代中國哲學思維向度之理論反思〉，收入林安梧：《儒學轉向：從「新儒學」到「後新儒學」的過渡》（台北：台灣學生書局，2005年），頁453-500。
9. 林安梧，〈論「教育改革」及其相關的「文化土壤」與「心靈機制」問題〉，《教育研究月刊》，2002年，總第100期，頁101-107。
10. 林安梧，〈邁向佛家型般若治療學之建立——以《金剛般若波羅密經》為核心的展開〉，收入陳明主編，《原道》（北京：中國廣播電視出版社，1996年），第三輯，頁60-83。
11. 林安梧，《中國宗教與意義治療》，台北：明文書局，2001年。
12. 林安梧，《契約、自由與歷史性思維》，台北：幼獅文化事業公司，1996年。
13. 林安梧，《道的錯置：中國政治思想的根本困結》，台北：台灣學生書局，2003年。
14. 陳鼓應，《老子註釋及評介》，香港：中華書局，1996年。
15. 高樹藩編纂，《形音義綜合大字典（增訂本）》，台北：正中書局，1977年。
16. 陸九淵，《陸九淵集》，台北：里仁書局，1981年。

17. 陸九淵，《象山全集》，台灣：商務印書館，1979年。
18. 黃宗羲，《明夷待訪錄》，台北：世界書局，1962年。
19. 黃武雄，〈通識教育中的科學教育：理性的叛逆與解放〉，收入《科技教育——迎接二十一世紀的科技台灣》（台北：科學月刊社、信誼基金會，2004年）。
20. 黃俊傑，《戰後台灣的教育與思想》，台北：東大圖書公司，1993年。
21. 蔡錦昌，《韋伯社會科學方法論釋義》，台北：唐山出版社，1994年。
22. 顏崑陽，〈哀大學〉，刊於《聯合報·副刊》，2003年3月28日。

外文參考書目

1. Lin, Y. S. *The Crisis of Chinese Consciousness: Radical Antitraditionalism in the May Fourth Era*. Madison: University of Wisconsin Press, 1979.