

從身心狀態觀點看經典學習與經典詮釋 以《論語》學而篇首章之詮釋分析為例

鄒川雄*

南華大學社會學研究所助理教授

摘要

本文的主旨在於探索經典學習與詮釋的可能途徑，以便能在現代找回經典的生命力。本文從「身心狀態」的觀點出發，援引 Polanyi 的默會知識理論及 Gadamer 的哲學詮釋學，建構一種獨特的學習與詮釋經典的方法觀點。這種觀點特別強調讀者與經典之間產生一種活生生的關係，它會展現出讀者身心狀態的深度涉入與更新變化的歷程。在這裡，最重要的原則就是「在當下處境中的創新」。

本文試圖以對論語學而篇首章的詮釋分析為例，來說明這種獨特的觀點所具備的啟發性價值。在對於兩岸教科書及一般坊間的論語讀本進行批判性的分析後，作者整理論語注疏傳統及當代一些研究。作者論證，論語學而篇首章實際上開啟了一個「學習的身心狀態」的意義世界，展現了學習的基本樣態、學習的相互主體性，以及一個學成之君子所應有的身心境界等，這些對於現代人經典之學習與詮釋，甚至經典教育及教學，均可以帶來極為重要的啟發意義。

關鍵字：身心狀態、經典、詮釋、默會致知、視域融合、學習、創新、相互主體性

*聯絡方式：paul@mail.nhu.edu.tw

讀論語，有讀了全然無事者；有讀了後其中得一兩句喜者；有讀了後知好之者；有讀了後直有不知手之舞之足之蹈之者。

今人不會讀書如讀論語，未讀時是此等人，讀了後又只是此等人，便是不曾讀。

---程子---

一、前言：找回經典的生命力

本文的主要動機在於探索在通識教育視野下，如何進行經典的學習？如何找回經典的生命力？這樣的關懷可以化作一系列的問題，如：二十一世紀的現代人（尤其是現代華人）如何學習及詮釋經典？在當代以學科專業訓練為主要的教育環境中，莘莘學子如何進行有關於經典的閱讀與學習？經典對於身處多元文化與消費文化的新世代，如何產生真正恆久的意義？也就是說，經典對我們而言，如何與我們的身心狀態發生真正的關聯，而不再只是為應付考試而背誦記憶的東西？這些問題均不容易回答。本文是回應這些問題的一個初步的嘗試，也是筆者長期在大學負責經典教學課程在理論上反省¹的結果。

在本文中，筆者將從一個獨特的觀點—「身心狀態」出發，提出學習與詮釋經典的一種可能的進路。本文將以「身心狀態」概念為起點，另援引 Gadamer 哲學詮釋學的基本觀念，以及 Polanyi 的默會知識理論，意圖建立一個身心狀態導向的經典學習與詮釋的理論²。此外，筆者將以中國古老經典—《論語》學而篇之首章這個家喻戶曉的著名段落為例³，來應證這個理論，我們將進行一種獨特而具創新性的詮釋，以便來說明一種以「身心狀態」為導向的經典詮釋或經典學習是可能的。筆者的目的是要證成：即便在一切權威解體、意義多元分散的後現代社會，經典的學習者與經典建立鮮活且具生命力的關係仍然是可能且必須的。本文將會論證，《論語》學而篇首章作為《論語》全書之指引，它實際上開啓了一個「學習的身心狀態」的意義世界，這個意義世界最終可以成為一個有關

1 筆者於 1999 年至今一直擔任南華大學通識教育外國經典學門召集人，負責規劃相關經典課程，這些年來，也在此學們中開設「新約聖經」、奧古斯丁「懺悔錄」、馬基維利「君王論」、韋伯「新教倫理與資本主義精神」，以及「經典導讀」等課程。本文寫作的一個重要的緣由，在於對於大學經典課程之設計與教學經驗之反省。

2 關於與經典學習、經典詮釋，以及有關於身心狀態及默會知識相關議題之研究，一直是筆者最近幾年關心的重點，已陸續發表如下之文章：「和諧型思維與張力型思維—『老子』與『聖經』思維方式之比較」，《本土心理學研究》七期，台北，桂冠圖書公司，1997；「身心狀態研究—一個社會科學本土化的可能方向」，發表於〈第一屆社會科學理論與本土化學術研討會〉，南華大學，1999；「默會知識與大學教育—以經典教育作為貫穿通識教育與專業教育之橋樑」，收錄於齊力、蘇峰山編《市場、國家與教育—教育社會學的分析》，南華教社所，2003；「論宗教經典教育的『反身性實踐』—一個後傳統的宗教社會學觀點」，《世界宗教學刊》，第二期，2003；「生活世界與默會知識—詮釋學觀點的質性研究」，收錄於齊力、林本炫編《質性研究方法與資料分析》，南華教社所，2003；「聖經經典詮釋與當代華人信仰—經典詮釋本土化的一些思考」，收錄於《基督教研究與理論研討會—基督教研究論文集》，東海大學宗教研究所，2004；「經典詮釋與身心狀態—本土化質性研究的另類觀點」，收錄於林本炫、何明修編《質性研究方法及其超越》，2004。

3 《論語》學而篇首章：「學而時習之，不亦說乎？有朋自遠方來，不亦樂乎？人不知而不慍，不亦君子乎？」

於經典學習的最具啟發性的比喻。筆者希望透過這樣的創新詮釋，能為今日經典學習、閱讀及詮釋，甚至經典之教學帶來有益的啟發及新的視野。

本文立論的一個主要關懷在於：「重新找回經典在現代社會的生命力」。事實上，觀察今日華人世界有關於經典的教育與學習，在教育及文化領域中，似乎早已被邊緣化，甚至到了被遺忘的地步。儘管在中學及大學的國語文課程中仍保留不少比例的文言文課文，以及若干中國經典文章的學習（例如有所謂「中國文化基本教材」）。而且一般市面上有關經典的各種讀本、譯註或導讀之書也十分眾多。然而就筆者有限的觀察，這些教材或讀本，由於採用了簡化式的題解、翻譯及標準化的注釋方法，在升學主義興盛的影響下，它最終常常造成了經典學習的反效果。讀經對許多人而言只是應付考試的工具，不再成為一種與個人身心狀態相關的東西。對於某些人而言，早年為應付考試所形成的填鴨式的學習，使得他在很早的求學階段就對中國經典的學習喪失了興趣。本文提出對經典學習與詮釋的新觀點——「身心狀態」的觀點，就某種意義而言，正是對於上述經典學習模式的反省⁴。

什麼是有關於經典學習與詮釋的「身心狀態」觀點？我們會在下節詳細述說，在這裡先簡要說明。所謂身心狀態觀點，一言以蔽之，是指經典的閱讀、學習與詮釋，基本上是一個「關乎於學習者（或詮釋者）身心狀態的涉入、參與及自我更新變化的歷程」，而非只是一種純粹的知識理解或訊息的接收及傳遞，也不只是習得經典文句後在生活中的工具性應用的歷程（儘管這兩者也是經典學習後會產生的附帶效果）。重點在於學習者身心狀態的變化。正如本章最前面之引文所引程子之言，學習經典（如論語）的真正意義不只是偏好其中一兩句，也不僅僅是「喜好」它，而是因自己的深度參與使得身體「不自知地」「手舞足蹈」，這種身心變化正說明了讀了經典之後將不再是「此等人」。程子對於讀論語之建議，正好點出了身心狀態的滲入與更新變化，正是閱讀經典的核心歷程，它可以作為本文研究的基本出發點⁵。

本文雖以論語學而篇為例來分析，但這並不表示本文所提及的身心狀態觀點的經典研究與學習經典之原則僅僅適用於中國傳統古老典籍。事實上，從詮釋方法的角度而言，本文所言的經典可以包括東西方文明傳統中的偉大經典，也包括現代文明產生後各重要學術思潮的經典，甚至也可將當代各學科領域中所建立的

4 在本文中筆者有意探索一種迥然不同於今日教科書型態的經典詮釋的形式。筆者認為中國古代有關於經典詮釋的注疏模式，實遠優於今日教科書的模式。希望透過對這段著名經文的詮釋，來開啓古人閱讀經典時所可能蘊含其中的「學習的身心狀態」，以此來反省今日的經典教育。關於經典注疏模式與一般教科書模式之差異，這也涉及以往學術的「經典化」模式與今日學術的「學科化」模式的差異。這些議題的分析，已超出本研究的範圍，吾人將另文處理之。

5 由於本文採取身心狀態變化更新的觀點來看待我們與經典的關係。因此所謂經典「學習」與經典「詮釋」是一體的兩面，兩者基本上是二而一的。任何人開始接觸經典與學習經典，就必須主動地去理解經典的意義，就會將其身心狀態捲入其中，因而也就必然開始對其進行詮釋；同樣地，讀者每一次對經典進行詮釋，都代表著身心狀態更新變化的契機，它會日益讓我們對經典的體認與對真理的理解，進入更深入的層次。因此經典之詮釋也代表著經典之學習，兩者在身心狀態觀點下，具有內在的同一性。所以在本文的行文中，經典學習與經典詮釋兩個概念是互通使用的。

「學科經典」涵括進來。而在本文的分析脈絡中，關注的焦點將會放在中國經典及其注疏傳統之上。

在進入本文內容之分析前，有必要交待，為什麼本文要選取論語學而篇首章這段經文作為例證來分析？首先，《論語》作為中國經典中最重要者，迨無疑義。它幾乎是中國經典，甚至是中國文化的代表。而其中學而篇首章這段經文可能是華人經典世界中最著名且最耳熟能詳的篇章。幾乎每個受過教育的華人均能朗朗上口地將其背誦出來。這代表著這段經文的理念，早已深深地烙印華人民族心靈的深處，成為華人身心狀態中不可或缺的一環；另一方面，在今日華人普遍不讀經典的情況下，經典的遺忘使得我們對於傳統經典有強烈的刻板印象——僵化、保守、封建餘毒等。事實上，今日一般華人儘管對於論語少有深入了解，但在教育過程中都接觸過學而篇首章，對於大多數人而言，學而篇首章很可能是他與中國經典的「第一次接觸」。因此，假若有所謂對中國經典產生刻板印象，相信這段著名篇章必定起了極重大的作用。換言之，假若現代人對論語對中國經典產生刻板的或不恰當的認識，甚至對整體中國文化產生偏見，那麼，他對於此章的理解將至少具有推波助瀾的效果。因此，為了正本清源，本文率先對此章重新進行檢視及分析，以身心狀態為導向來重新詮釋該文所透顯的意義世界——學習者的身心狀態。對於學而篇首章的創新詮釋，也許可以成為打開中國經典與今日我們開展活生生關係的一個可能之鑰。對筆者而言，經典學習與詮釋的主要目標本不在於復興古老經典的神聖地位，也不在於為經典的原意找尋客觀統一的解釋，嚴格講起來也不是要傳承文化優良的傳統。而是要以身心狀態為本，讓我們能開啓與經典活生生的關係。質言之，找回經典在現代社會的生命力。

本文的章節安排簡明如下：在談完本文的旨趣後，我們（第二節）將從身心狀態的概念出發，衍生出默會知識、生活世界、視域融合、真理彰顯、身體化與創新等概念，共同建立起學習或詮釋經典的方法學，而其評判經典詮釋的原則就是「身心狀態的更新變化」；接下來（第三節）我們將對於學而篇首章在今日的一般性解釋進行分析，本文將檢討海峽兩岸中學教科書中對此文的理解，也將針對坊間一般論語讀本，四書讀本或所謂古文觀止類的解釋進行分析。從身心狀態的觀點言之，這些學而篇的今日的一般解釋顯然過於僵化、平庸，有時甚至到了無生趣；在接下來（第四、五、六節）我們將以身心狀態為導向，分段來分析學而篇首章三個段落，我們會檢討論語注疏傳統以及今人對論語的詮釋。在探討完這些相關的研究之後，（第七節）筆者總結一個此章的主旨的全新理解——刻畫及描繪「學習的身心狀態」，並以其所帶出的經典詮釋與教育的新方向作為結論。

二、以身心狀態為導向的經典詮釋學

本文所謂身心狀態導向的經典詮釋學，是指把經典學習與經典詮釋，放在詮釋者（或學習者）自身身心狀態涉入經典之中及其產生更新變化的歷程中來考察。詮釋者透過默會致知的摸索過程，讓身心狀態浸潤在經典

之中，由於高度深入的參與及投入，讀者的「生活世界」之觀點與視野產生了「創新」，經典與詮釋者兩個「視域」日益融合為一，在這「身體化」的歷程中，經典的「道」（「真理」）被詮釋者彰顯出來，詮釋者個人因而產生了身心狀態的更新變化。

身心狀態這個概念首先由葉啓政教授所提出，葉啓政發展了 Bourdieu 「習性」（habitus）之概念⁶，形塑了一個可以作為生活世界中的人們日常認知、行動、詮釋與實踐的前提或基礎的「身心狀態」概念。他說：

身心狀態類似 Bourdieu 所謂之「習性」（habitus）之概念，指的是人作為具有認知、思想、感受與反應能力之行動主體，其長期以來所孕生、呈現的一種具總體性之蓄發準備慣性狀態。這種狀態所表現且觀察到的是當前此刻的「此地」，雖然蓄發狀態乃經長期累積儲備起來的。職是之故，身心狀態一方面凝聚創生經驗，另一方面必然反映具相當穩定持續性的稟性。這種狀態具為稟性，乃對長期所處之物質與社會環境的歷史文化條件，生成敏感的反應能力和習慣而形塑、表現出來。反過來，它也是決定一個人對所處之環境從事理解、詮釋、創造、衍生意義的最主要因子。因此，身心狀態既具客體性，也表現了主體性⁷。

「身心狀態」這個概念對於經典之閱讀與詮釋具有極為豐富的方法論義涵。吾人以爲，身心狀態不但可以作為人們日常認知與實踐活動的前提條件，也可以作為經典學習及詮釋的「生成原則」。這代表著，經典的學習與詮釋不僅僅是一種有意識的思維、認知及判斷的活動，而是涉及詮釋者整個身心狀態的捲入其中的過程。經典的理解、詮釋與應用，不只是一種概念或命題推理的過程，而是指涉一種思維方式、價值觀或世界觀，甚至指涉一種教養、品味或一種生活風格。簡而言之，經典詮釋的真正目的在於「召喚身心狀態」⁸。

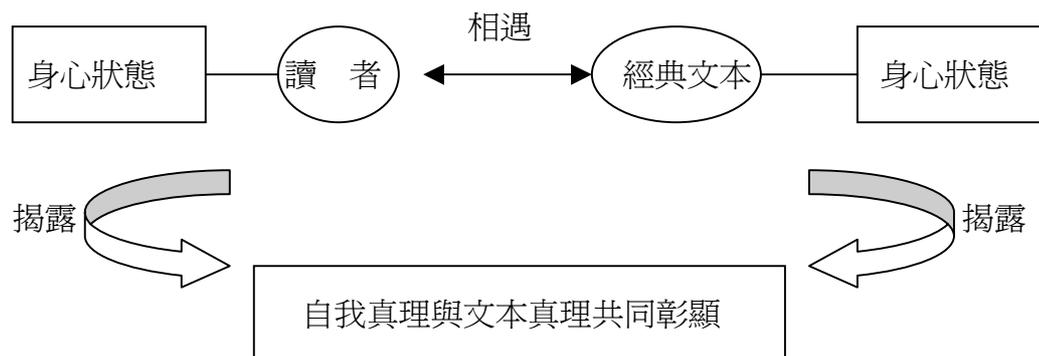
事實上，在閱讀及詮釋經典的同時，經典就會與我們的身心狀態發生內在的連結。經典過去是、現在是、未來也將是我們身心狀態的重要組成部分。也就是

6 習性(habitus)是 Bourdieu 實踐社會學中的核心概念。他曾這樣子界定這個概念：「特定的環境模式所形成的結構孕育了習性，我們把習性理解為持久的、可轉換的稟性系統，它既是已形構化了的結構，又具有將結構加以形構的作用，也就是說，它作為實踐活動和表現的生成及組織的原則而起作用，並使得這些實踐和表現能夠被客觀地調節與調和有序。然無論如何，它們並不遵從一定的規則，只是客觀地適應其目標，但不預先設定在終點有個有意識的目標，以及掌握達成此目標所必須之程序方法。所有實踐活動在這裡形成了一個集體演奏的、但沒有指揮家的交響樂演奏。」見 Bourdieu, P., *Outline of a Theory of Practice*. (Cambridge: Cambridge University Press, 1977) p72

7 葉啓政，「對社會研究『本土化』主張的解讀」，《香港社會科學學報》香港，3期，1994年，69頁

8 當我們進行有關經典之閱讀、學習、討論及詮釋時，甚至從事有關經典之教學活動時，應以如下的目的為依歸：即喚醒學習者與詮釋者內在身心狀態之參與，使其生活世界與經典所透顯之生活世界發生互動與融合。由於以全付身心高度參與並浸潤在所詮釋之經典中，因而使得詮釋者或學習者之身心狀態產生了「不可逆」的變化。也就是讀者的視域、生活世界、思維方式，以及身心習性等均產生了改變，我們把這個歷程稱之為「經典的身體化」，或身心狀態的更新變化。

說，所謂經典詮釋將不只是對於經典意義的闡明而已，它將涉及對經典背後更深遠的整體意義世界的瞭解，而且也會觸及詮釋者自身原有的生活世界的意義理解。當然這樣的理解是以一種整體性的真理觀為依歸的。因此我們可以將這種經典詮釋模式表述如下：假如我們把對經典的閱讀視為「讀者與經典文本相遇」的過程，那麼所謂對經典的理解與詮釋，就是「讀者之身心狀態與經典文本背後身心狀態之間的相遇」過程，這個過程以達到真理同時在兩者身上彰顯為目標⁹。如圖所示：



接下來，我們將從「身心狀態的揭露」、「默會致知」、「視域融合」以及「相互主體性」等四個概念來說明身心狀態概念對經典詮釋的啟發性意義。我們將會發現，這些概念最終均指向一種「在歷史條件下的創新」為標的經典詮釋學。

經典的理解與詮釋的主要目標，乃是針對兩種身心狀態——「經典文本的身心狀態」及「讀者自身的身心狀態」——進行雙重揭露的工作。然而，這兩個身心狀態在相遇及理解的當下，基本上是隱藏的，是看似不存在的。一方面，經典與讀者之間本有時空的距離，這使得經典自身背後的身心狀態並未以一個身體化的狀態出現在讀者面前，它必須透過讀者在詮釋理解過程中，默會式地努力加以重建；另一方面，讀者的身心狀態雖已身體化於讀者自身之上，但它卻也以默會的、類似無意識的「蓄發準備狀態」的面貌呈現，因此對於讀者而言，其身心狀態基本上也是「隱藏的」，它也必須透過讀者在詮釋過程中反身地加以揭露。在這裡我們得到一個有趣的洞察，以上兩種身心狀態均是「隱藏的」、「隱默的」「總體」狀態，文本之身心狀態是隱默在文本背後的整體，讀者之身心狀態則隱默在讀者詮釋行動背後的整體。簡言之，「真理是隱藏的」。這兩個整體（事實上是一個整體——一個真理的整體）共同構成整個詮釋理解活動得以進行的可能性條件。因此，對於這兩個身心狀態之理解與揭露，正是對這隱藏之真理的揭露，這揭露實際上卻是一體的兩面，自我的真理與文本的真理共同彰顯，而且這種彰顯，只能是一個如 Polanyi 所言的「默會致知」（tacit knowing）的過程¹⁰。

9 關於這一議題之討論，可參見筆者之文章，鄒川雄「經典詮釋與身心狀態——本土化質性研究的另類觀點」，收錄於林本炫、何明修編《質性研究方法及其超越》南華大學教育社會學所出版，2004

10 「默會知識」（tacit knowledge）是 Polanyi 所發展出來的一套深具啟發性的知識理論。本文特將其運用到

由於身心狀態基本上是「默會的」，也就是它不是明言的，而是「體現的」，它不是「命題的」，而是「實踐的」。因此，一個以身心狀態為導向之經典詮釋將涉及默會致知的歷程。這種歷程不會顯現在具體的方法規則中，反而會在曖昧不確定中摸索前進。簡而言之，我們可以肯定，能召喚出讀者與作者身心狀態的經典詮釋，就是好的詮釋，但我們卻不可能訂出明確的詮釋規則，然後按步就班地來進行詮釋。基本上這是一個「跌跌撞撞摸索的歷程」，期間充滿開放性與邁向未來的可能性¹¹。因此，經典學習與詮釋是不僅僅要求主體高度地投入，而且實際上它也是高度建構性與創造性的工作。

正如前面所言，好的經典詮釋必要召喚出經文意義背後的身心狀態。因此它必須能勾勒出經典文本背後那個廣闊生活世界的意義圖像，也就是要能清楚地掌握並刻畫出在文本作者及詮釋者間，那些彼此心照不宣，也就是作者未能說出來的「文化框架」。這些詮釋框架並非以一般所言的命題邏輯的方式展現自身，而是指一種身體化了的方式存在及運作，簡言之，他們早已內化為 Polanyi 所言的「輔助意識」¹²。正是這些早已深入作者身心狀態的底層的輔助意識，才使得身心狀態得以當前的型態呈現。

當我們努力勾勒出文本及自我之身心狀態的同時，有一件事情也會出現，那就是 Gadamer 所言的「視域的融合」(the fusion of horizons)¹³。也就是說，我們

經典詮釋的研究上。因為在詮釋過程中，讀者（詮釋者）與文本（詮釋對象）兩者背後均預設了身心狀態（以及一個整體的真理），它們本身具備了默會的特性，它隱藏在語言之後，默默地發揮實質的作用。換言之，理解與詮釋的行動基本上是個涉及「語言」的過程，不過重點卻在於，這個語言過程必須立基在身心狀態自身固有的默會力量之上，這個默會狀態不會自己呈現自己（因而也就不會呈現真理），唯有依賴讀者在詮釋經典的過程中將兩者反身地加以理解及揭露出來。這兩者的揭露過程基本上是二而一的。也就是說，在揭露與彰顯的過程中，自我的真理與文本的真理兩者合而為一，並且同時彰顯。

11 楊振寧曾特別提倡所謂的「滲透學習法」。他曾在對一所高中生所作的演講中提到這樣的觀念：「我覺得學習有兩個辦法，一個辦法是按部就班的，一個辦法是滲透性的。什麼叫滲透性的呢？就是在你還不太懂的時候，在好像亂七八糟的狀態下，你就學習到很多東西。...不要怕不按部就班的學法，不要怕滲透性的學法。因為很多東西常常在不知不覺中，經過一個長時期的接觸，就連自己也不知道什麼時候已經懂了。這個學習方法是很重要的。」《在石溪的一篇演講》

12 「焦點意識」(focal awareness) 與「輔助意識」(subsidiary awareness) 是 Polanyi 為說明默會致知歷程的運作原則而創造的一組概念。正如 Polanyi 所言：「當我們用錘子釘釘子時，我們既留意釘子，又留意錘子，但留意的的方法卻不一樣。我們看著錘擊釘子的效果，並力求用錘子最有效地敲打釘子。當我們往下用錘子時，我們並不覺得錘柄擊打著我們的手掌，而是覺得錘頭擊中了釘子。然而在某種意義上我們肯定對把握著錘子的手掌和手指的感覺很警覺。這些感覺引導我們有效地把釘子釘上，我們對釘子的留意程度與對這些感覺的留意程度相同，但留意的方式卻不一樣。其不同可以用這樣的話來敘述：這感覺不像釘子那樣是注意力的目標，而是注意力的工具。這個感覺本身不是被『注視著』的；我們注視別的東西，而對這感覺保持著高度覺知。我們對手掌的感覺有著支援意識，這種意識融匯於我對釘子的焦點意識之中。」

(Polanyi, M. *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*. The University of Chicago Press, 1962, p55) 正因為這種輔助意識必須是「至少在當下」是不可言說及分析的，因此要使其發生「輔助」焦點意識的作用，唯一的條件就在於它必須在以往的學習中就已身體化在學習者的心身狀態中，變成一種默會的能力，等到實際的認知或行動過程中，輔助意識才能「有意無意地」發生支援輔助的作用。

13 Gadamer 所謂「視域融合」(the fusion of horizons) 的概念，是其哲學詮釋學中的核心概念，他將其視為人們達成相互理解的條件。Gadamer 言：「理解一種傳統無疑需要一種歷史視域。但這並不是說，我們靠著把自身置入一種歷史處境中而獲得這種視域的。情況正相反，我們為了能這樣把自身置入一種處境裡，我們總是必須已經具有一種視域……我們必須也把自身一起帶到這個其它的處境中。只有這樣，才實現了自我置入的意義……也就是說，我們通過我們把自己置入他的處境中，他人的質性，亦即他人的不可消解的個性才被意識到。這樣一種自身置入，既不是一個個性移入另一個個性中，也不是使另一個人受制於我們自己的標準，而總是意味著向一個更高的普遍性提昇。這種普遍性不僅克服了我們自己的個別性，而且也

勾勒生活世界絕非是一種與主體自身無關的「客觀超然」的理解活動，而是自我世界日益擴大與深化的過程。簡單言之，正是在經典日益熟悉，其背後身心狀態日益被揭露的過程中，詮釋者的世界也不斷地擴大或深化。經典的詮釋的結果，並不在於為我們提供一個所謂定於一尊的「作者原意」，而在於通過經典為讀者開啓了一個我們原先未知或被我們忽視的意義世界。這種開啓最終形成讀者視域的提升及擴大，因而對原先未讀經前的視域產生「否定與揚棄」，當然，這不是完全拋棄舊的視域，而是站在舊視域的基礎上進行新的創造。因此，從這樣的立場出發，經典詮釋的真正意義在於讀者透過經典而產生的視域提升、擴大或深化，它的具體成果不在於找到了作者真正的本意，而在於透過詮釋造就了新的自我與經典文本新的意義。問題的重點就在於，這種視域的交融，對於讀者自我及文本自身而言，均是一種新的創造，一種對真理、對生命、對意義世界新的創造。這種創造對於文本及詮釋者而言，均是無法事先加以控制及預期的。也就是說，詮釋過程所造成的意義的開啓及身心狀態的改變，本就是出乎意料之外的。正如 Polanyi 所言，真理本質上是出乎預期的，而創意的本質則是「出乎意料之外地令人信服」¹⁴。

另外，身心狀態本身並不是作為一個孤立單子式的主體的身心狀態，而是作為一個相互主體的、在社會關係網絡之中的、在歷史文化脈絡之下的、帶有民族的與階級屬性的身心狀態。也正是身心狀態本質上具有這種相互主體性，才使得人們日常實踐活動具有一種二元性。一方面實踐活動承繼於社會歷史的慣性，因而相對穩定且能延續；但另一方面，實踐卻是對當下處境的回應，因而充滿創造與向未來開放的可能性。

經典的學習與詮釋若能展現出身心狀態捲入與更新之歷程，它也必然展現出上述這種二元性。也就是說，一方面，經典詮釋必須能反映出文本背後及讀者背後生活世界人們所共享的意義世界的共通感。這共通感是承載歷史的、文化的、民族的與階級的相互主體性的意義。簡言之，經典詮釋必然是對於我們所處之時代精神與時代狀況的刻畫或回應，它必然要體現某種文化生命的延續性，以及形成對當前時代問題的一個特殊註解；另一方面，當經典詮釋必須對當下時代處境作出回應時，由於當下處境的多變性與脈絡特殊性，這就使得這種回應必須以高度創新的態度為之。換言之，一個好的經典詮釋，就是一種「對人類生存處境的

克服了那個他人的個別性。」(Gadamer, H.G. 「洪漢鼎譯」, 《真理與方法》「第一卷」, 台北時報文化, 1993年, 398-399頁)

14 Polanyi 對於所謂真理及創意的看法，十分具有啟發性。他在談及概念內涵具有三個深度依次遞增的不同層次，他將最深的層次「也就是實在“reality”最深的層次」視為所謂「範圍不確定的預期」所構成的層次。他言：「當我們相信我們已經真實地指稱了一件實在的事物時，我們期望它還會以不確定的、或許是全然出乎意料的方式表現出它的有效性。這一內涵所包含的屬性範圍只有將來的發現才能揭示。」Polanyi 認為這個觀念也適用於人文科學領域，他引 Forster 關於小說中「平面」(flat) 人物與「圓形」(round) 人物的區別來說明這個觀念：「一個小說人物，若其行為幾乎是完全可以預見的，則被稱為平面的，而我們可以說若它能『令人出乎意料地令人信服』，則它就是圓形的。一種新的數學觀念所產生的豐碩成果預示著它的優越的實在性，而在小說中，人物的內在自發性也是一樣。有了這種自發性，一個『圓形』人物就可以出人意料地揭示出新的特色，但這種新特色出自它的原創性，因而是令人信服的。」(Polanyi, M. 許澤民譯《個人知識——邁向後批判哲學》，大陸，貴州人民出版社，2000年，176-177頁。

當下創造」。儘管詮釋者可以宣稱他找到了永恆真理或他最貼近作者的原意，但就本文的關懷而言，真正重要的是他回應了他的歷史文化處境（這處境某種程度造就了他現在的身心狀態），他在其受侷限的社會、階級與民族文化中，運用這些侷限了的資源，開展了一種創新性的詮釋，這創新性也正體現了他身心狀態的更新變化。

由上述之分析，我們可以將身心狀態導向的經典詮釋歸納為以下幾個具有啟發性的原則：

- 第一，經典學習與詮釋要求學習者身心狀態的投入與更新，揭露自身與文本背後的身心狀態，共同彰顯真理。
- 第二，經典詮釋基本上是個默會致知的歷程，也就是在曖昧中跌撞摸索前進，在文本與讀者身心狀態的相互滲透過程中，達到身體化。
- 第三，經典詮釋的為我們開啓了一個新的意義世界，他使得讀者的視域不斷融合、擴大與深化，這是在出乎意料的創新中達成的。
- 第四，經典詮釋是對人類生存處境的當下創造，是在受侷限的歷史條件下的一種創新活動。

由這些原則，我們可以得到如下的結論：身心狀態取向的經典研究其目的在於重新找回經典在現代社會的生命力。要讓經典具有生命力，最重要的做法乃是「創新」----在歷史條件下的創新，這正是本文所要闡明的經典學習與詮釋的方法學的最主要的觀點。

三、學而篇首章的一般性的解釋

探討完身心狀態導向的經典詮釋學後，在本節中，我們將針對論語學而篇首章在一般教科書及坊間市面上一般讀本的解釋進行分析，以便說明在當今的教育與學習環境中，大多數的俗民大眾是如何認識這段經文的。我們除了取材自海峽兩岸中學的國語文教科書（含中國文化基本教材）外，也將檢視一般市面上所謂論語讀本或譯註等相關著作，以便獲得一個一般性的理解。

論語學而篇首章原文為：

「學而時習之，不亦說乎？有朋自遠方來，不亦樂乎？人不知而不愠，不亦君子乎？」

台灣的中學（含國中及高中）教科書中對於此段的基本旨趣（即所謂「題解」）的解釋為：此章乃「孔子示人為學的方法、樂趣及態度」。其標準化的注釋如下：

學：學問、知識。

時：時時，時常。

習：溫習。

說：同悅。

朋：志同道合者。

愠：怨怒。

君子：有德者。

因此這章的白話文語譯為：

學得的知識，時常加以溫習，不是很喜悅嗎？有志同道合的朋友從遠方來，不是很快樂嗎？別人不知道我的才學，我不生氣，不就是一位君子嗎？¹⁵

上述正是台灣中學教科書中對於論語學而篇首章的幾乎「定於一尊」的一般化解釋。這樣的解釋當然不能說不對，它只是某一種較為表面的、字面上的說法，以一種較為平庸、刻板的方式呈現出來。對於讀者而言，它脫離了一定的歷史脈絡，且缺乏一定的創意與深度，一言以蔽之，它幾乎了無生趣。更重要的是，它缺乏一種能與學習者身心狀態產生互動的媒介平台，也無法將歷史中對這段經文創意及有趣之解釋重新活現在現代人的心靈之中。它一定程度應驗了現代人心目中對孔老夫子的一般化的刻板印象：「八股而無趣」。

看看那些正在為升學考試而煩惱的現代莘莘學子，他們的身心狀態對於這段話的解釋可能產生怎樣全然不同的反應呢？在填鴨式教育及考試引導教學的情況下之下，所謂「學而時習之」，對他們而言就是對教科書及參考書不斷地進行背誦記憶，以應付大量的測驗與考試。這樣的學習簡直就是一件十分辛苦而煩厭的工作，如何有快樂可言？應是「不亦苦乎？」才對；有朋自遠方來同樂，確實是件很高興的事，但高興的絕不是為了談論學問，而是一同拋開書本去遊玩。簡單言之，如果能三五好友翹課去玩耍，真是「不亦樂乎」？總之，學習不可能是快樂之事；最後，我學習的痛苦，別人（尤其是老師及父母）並不了解及體諒，相反地反而要求我不要心懷怨氣，還要當一個謙謙君子，這不正是一個「偽君子」乎？¹⁶

15 關於台灣各中學之國文教科書或文化基本教材之教科書，其編輯形式始終包括「題解」、「作者」、「本文」及「注釋」等幾個大項，有時還會加上「問題與討論」等項目。至於一般參考書或輔助教材，以及坊間之經典讀本及譯註本，則會加上白話語譯或翻譯。此段對學而篇首章之解釋，參考了國中國文教科書（南一版，第一冊），高中教科書則參考了教育部頒之「中國文化基本教材」第一冊，以及南一版及康熙版之國文課輔叢書。

16 今人南懷瑾先生，在其《論語別裁》中也對這段經文假若如此表面解釋，發出這樣的疑問：「假如這是很正確的註解，孔子因此便可以作聖人了，那我是不佩服的……講良心話，當年老師家長逼我們讀書時，那情形真是『學而時習之，不亦“苦”乎』。……從一般人到公務員，凡靠薪水吃飯的，由於很窮，「朋友要到家裏來吃飯，當褲子都來不及，那是痛苦萬分的事。所以是『有朋自遠方來不亦“慘”乎』。……別人不瞭解我，而我並不在心中怨恨，這樣才算是君子。那我寧可不當君子，你對我不起，我不打你，不騙你，心裡難過一下總可以吧！這也不可以，才是君子，實在做不到。」南懷瑾，《論語別裁》，上冊，台北考古文

可以想見，教科書這樣平庸刻板的解釋如何能夠貼近現代學習者的身心狀態？如何激起學習者身心的投入與生命的更新變化？在升學主義仍然風行，考試及文憑掛帥仍然為教育之主流的今日，要求中學老師能在課堂上將這樣的經典教好，能深入學子的心靈世界之中，這可能是強人所難。事實上，它不造成反效果就已是萬幸之事了。

至於海峽對岸之中學教科書或補充讀物對此章之解釋，¹⁷大體而言與台灣同類書籍差不多，然其在對「學」與「習」二字之解釋有所差異。它將「學」解釋為「學問，就是學和問」，「習」字解釋為「溫習或實習」。這樣的解釋使得它在對本書之評點時，產生如下較為活潑的詮釋：

「學和問是人們增長知識擴大見識的重要途徑，學了再加以實習，對所學知識就會理解得更深，對舊知識就會有新的體會與收穫，心中自然感到高興。但是光學無問也不行，因為『獨學而無友則孤陋而寡聞』（《禮記·學記》），所以有遠方的朋友來，獲得難得的互相切磋交流的機會，更是人生一大樂事。君子志於學問，是為了將來有用於社會，這是治好學問的強大精神動力，不是為了博得好評，別人一時的不了解我，還能計較嗎？」

18

這個大陸的版本顯然具有較多的啟發性與創新性。它把「習」擴大地解釋成實習或演練，「學而實習之」在這裡展現出一種「實踐的邏輯」，它具體點出了學習者的身心狀態。為何學習會產生快樂？是因為在實際的練習中對此事有更深一層的體會，也是因為有朋友可以相互切磋交流的緣故。這個解釋不僅較為貼切，而且還引《禮記·學記》的著名經文來強化說明。使我們對這段經文之解釋有了更深入的想像空間。

然而這段解釋也不是沒有瑕疵，其最大的問題在於他對於「人不知而不慍」的解釋。君子求學問最強大的精神動力，是否來自於將來有用於社會？這點有很大的疑問。也許「學而優則仕」的傳統在論語中就已提及，但就本章所涉及的學習態度本身而言，他似乎並不如此強烈地蘊含實用主義或功利主義的色彩。事實上，這種過於實用功利主義的知識觀，似乎把本章所蘊含的學習的意義與君子的身心境界給窄化了。

另外，我們在此也檢視在坊間一般市面上所充斥的「論語（四書）讀本」、「論語（四書）譯註」或其他與註解及討論論語相關之參考著作¹⁹。這些林林總總的

化，1986年，10頁）這樣的解釋可以看成是，六七十年代台灣還在經濟起飛階段時，一個一般薪水階級之身心狀態所展現的對此章的疑問。

17 關於中國大陸之中學教科書，我們取材自中華人民共和國教育部制定之高中生課外閱讀推薦書目之《論語導讀》一書，楊樹增，《論語導讀》，大陸，北京中華書局，2002

18 同上，17-19頁

19 這些著作包括 謝冰瑩等，《四書讀本》，台北，三民書局，1988、李澤厚，《論語今讀》，北京，三聯書

對學而篇首章之解釋的著作，其中當然不乏有創意或發人深省之詮釋，但嚴格來講，大多數著作對「學而時習之」這章之解釋與台灣中學之教科書解釋大同小異，有時甚至更為簡略或狹隘。當社會上的俗民大眾或在學學生（不管他們的理由是：出於興趣、或是出於考試之需要、或是只因爲是華人，所以家中就應擺一本論語），當他們將這些著作購買回家放在案頭時，這些較為平板且無趣的解釋就會成爲今日學習者對中國經典的主要印象了。這也無怪乎中國經典在今日大多數華人心目中的地位了。事實上，今日華人對於論語之研究，也並非毫無成績可言。坊間仍有許多論語相關之著作，對於學而篇首章之詮釋，產生一定程度的創見與貢獻，可惜的是這些較具創意之看見或較爲深刻之洞察，並未廣爲流傳，尤其未能放入中學或大學教科書中，當然這些較爲活潑的詮釋也不會在爲應付考試的各種參考書中出現，甚至對於應付考試的學生而言，這些較具創新的解釋應該儘量避免接觸，因爲它偏離了教科書的標準答案。本文對於這些當代人對「學而時習之」較具創意的詮釋，將一併放入下節分析之。

在接下來的三節中，我們將以身心狀態的觀點，針對學而篇首章分段提出新的詮釋。其詮釋的重點如下：第一，詮釋的取材資源主要有二，一是中國近兩千年的論語注疏傳統中的重要著作，尤其是那些被認爲具有舉足輕重的經學大師們的作品；另一是當代學者具有創意的作品。除此之外，也會援引一些現代學習理論的觀點來相互印證。第二，整個詮釋的過程將扣緊本文的旨趣—身心狀態的觀點，我們將著重於這些詮釋是否能真正深入作品所透顯的身心狀態中，以及他對於讀者而言可否產生身心狀態之捲入及反省的功效。第三，詮釋的表述方式有點類似傳統注疏的形式，不對於字句的意義找尋統一的解釋，只是特別重視有創意能引發讀者更進一步思考的觀點。在每一章的最後，我們將試圖提出一個針對此段經文的白話語譯的解釋，作爲小結。之後第七節再提出本章的總說明，以闡明學而篇首章的旨趣及其中的微言大意。

四、「子曰：學而時習之，不亦說乎？」新解—學習的身心狀態

在此段經文中，首先要瞭解的是「學」的意義？「學」在此是何意義？若像教科書或許多讀本那樣，將學字解釋爲「讀書」或「求得學問或知識」，似乎過於狹隘。「學」在中國學術傳統中本有極爲豐富的意涵。首先，就文字的本義而

店，2004，錢穆，《論語新解》北京，三聯書店，2002、楊伯峻，《論語譯注》，北京中華書局，1980、沈清瑞，《四書直譯》，高雄前程出版社，1993、烏恩溥，《四書譯注》，台北建宏，1996、南懷瑾，《論語別裁》，台北考古文化，1986、方驥齡，《論語新銓》，台北，中國文獻出版社，1971、毛子水，《論語今註今譯》，台北，台灣商務，1984、徐伯超，《四書讀本》，台南，綜合出版社，1995、黃忠慎，《四書引論》，台北，文津，2003、王熙元，《論語通釋》，台北，學生書局，1985、陳基政，《四書廣解》，台南，綜合出版社，1995、《四書讀本》台北，智揚出版社，2001、張翠蘭，《論語讀本》，台南，漢風2000、夏傳才，《論語趣讀》，台北，台灣先智，2002、傅佩榮，《解讀論語》，台北立緒，2003、今良年，《論語譯注》，上海，古籍出版社，1995、王天恨，《論語讀本》台南，文國書局，2003、李申，《解讀經典—論語》，香港，中華書局，2003、趙龍文，《論語今釋》，台北正中書局，1997、陳琦萍，《我與論語——桃花源遊記》，重慶出版社，2000、《論語讀本》台南，世一出版社，2001等。

言，「學」作為一個歷程，一直有兩個相異但卻相輔相成的意義。一是「覺」——覺悟是也；另一是「效」——效法是也。²⁰。不論作為「覺悟」、或作為「效法」、或作為兩者之綜合，它均指涉一種通過特定歷程而達成身心狀態的改變。也就是說，「學」之本義基本上與「身心狀態的更新變化」有密切關聯。學習者對一個外在對象的「效法及形塑」（此乃效的意義），因而產生內在身心的自覺、體悟或轉變（此乃覺的意義），這正是「學」的身心狀態的一般描述。朱熹曾對於此段之「學」字有如下中肯之詮釋：

「學之為言，效也。人性皆善而覺有先後，後覺者必效先覺者之所為，乃可以明善而復其初也。」（朱熹《論語集注》）

在這裡，「效先覺」、「明善」和「復其初」均顯示「學」本身並非只是知識之吸收，而是涉及人內心或行為之轉變。皇侃亦引《白虎通》說明「學」之義：

「學，覺也悟也，言用先王之道，導人性情，使自覺悟，而去非取是，積成君子之德也。」（皇侃《論語義疏》）

這裡十分清楚地說明了「學」的歷程在於引導人的「性情」，使之產生覺悟，由此可知，這是一種與身心狀態相關的修養。至於學所效法的對象是先王之道，學的目標是要「積成君子之德」。由此可知，在儒家傳統中，學習的內容當不侷限於「讀書」或「文學」，而應如朱熹或程子所謂「儒者之學」²¹或焦氏所謂「學聖人」²²也。這是學習做人的道理、學習人生之道，學習人生的真理。當然這些學習均指向學習者身心狀態或修養的境界之追尋。

學而時習之的「時」，一般將其釋為：「時時」或「時常」，尤其當朱熹如此解之後，這種解釋已成為通例。至於「習」則解釋為「溫習」或「誦習」，因此「時習」二字合起來就解釋為「時常溫習」或「時時誦習」了。但在古文中「時」作副詞用時，常常有「適時」或「以時」之義，也就是「在適當的時候」或「在一定的時機」之意²³；而所謂「習」除了誦習外，也可解釋為「實習」、「演練」

20 在古文字中「學」與「斆」字相通。《說文》：「斆，覺悟也。从教，從一。一，尚蒙也。」《白虎通辟雍篇》：「學之為言，覺也，以覺悟所未知也。」《玉篇·子部》：「學，覺也。學，受教也。」《廣雅·釋詁三》：「學，效也。」

21 朱子在答張敬夫時言：夫學也者，以字義言之，則己之未知未能而效夫知之能之之謂也。以事理言之，則凡未至而求至者，皆謂之學。雖稼圃射御之微，亦曰學，配其事而名之也。而此獨專之，則所謂學者，果何學也？蓋始乎為士者，所以學而至乎聖人之事。伊川先生所謂「儒者之學」是也。蓋伊川先生之言曰：「今之學者有三，辭章之學也、訓詁之學也、儒者之學也。欲通道，則捨儒者之學不可。」（《朱子文集》）

22 焦氏筆乘引仲脩曰：「所謂學者，非記問誦說之謂，非希章繪句之謂，所以學聖人也。既欲學聖人，自無作輟。出入起居之時，學也。飲食游觀之時，學也。疾病死生之時，亦學也。」（引自《論語集釋》）

23 如《孟子梁惠王上》：「釜斤以時入山林」，《論語學而篇》中亦有：「道千乘之國，敬事而信，節用而愛人，使民以時」。在這裡「時」均作「在適當的時候」解。事實上，王肅正是如此理解本章之「時」的：「學

或「實踐」。因此所謂「時習」在這裡至少就有兩種解釋，一是「時時地誦習、練習」；另一是「在適當時候演練或實踐」。在這裡，學習與實踐是一體的兩面。一般教科書或讀本大多有第一種解釋，而缺第二種解釋，這不能說不是一種缺憾。許多人將這種缺憾歸諸於朱熹的詮釋（較偏於第一種解釋）所發生的決定性的影響²⁴。

事實上，這兩種解釋均有可觀之處。不論是前者或後者，均展現出學習者身心狀態的不同側面。就「時時練習或誦習」這個詮釋觀點而言，對於所學的事物（不論是書本文辭或生活實踐），不間斷地誦讀、溫習與演練，就會愈來愈熟悉，熟能生巧後，這些知識或能力就會「身體化」為學習者的一部分，也就是形成前面 Polanyi 所言的「輔助意識」。這是學習者身心狀態發生變化的重要一步；另外，就「在適當時機演練或實踐」這樣的詮釋觀點而言，它更說出了人們一般實踐的行事邏輯。每一種實踐或技藝之養成，除了需透過不斷的練習之外，更重要的是要在最適當的時候將其實踐出來，這也是一種「身體化」歷程中所累積的能力²⁵，正如前面所言的，身心狀態是一種生成敏感能力的「蓄發準備的慣性狀態」。這種慣性狀態使我們可以自然而然地，甚至不假思索地在適當時機展現出適當的行為能力。這也是「輔助意識」的另一種表述形式。因此，吾人以爲，這兩種觀點應該相輔相成²⁶。

其實，朱熹對於「學而時習之，不亦說乎？」所透顯的學習者的心身狀態是知之甚詳的，他曾對此有如下精采的說明：

「學而時習，何以說也？曰：言人既學而知且能矣，而於其所知之理，所能之事，又以時反復而溫繹之，如鳥之習飛然，則其所學者熟，而中心悅澤也。蓋人而不學，則無以知其所當知之理，無以能其所當能之事，故若冥行而已矣。然學矣而不習，則表裡扞格，而無以致其學之之道；習矣而

者以時誦習也，誦習以時，學無廢業，所以悅澤也。」（引自皇侃《論語義疏》）皇侃對於學之「時」，根據學記，有很詳細的解釋，他言：「凡學有三時：一是就人身中爲時，二就年中爲時，三就日中爲時也。一就身中者，凡受學之道，擇時爲先，長則扞格，又則迷昏。故學記云：『發然後禁，則扞格而不勝。時過然後學，則勤苦而難成』是也。既必須時，故內則云：『六年教之數與方名，七年男女不同席，八年始教之讓，九年教之數日，十年學書計，時三年學樂、誦詩、舞勺，十五年成童舞象。』並是就身中爲時也。二就年中爲時者，夫學隨時氣則授業而入。故王制云：『春夏學詩、樂，秋冬學書、禮』是也。春夏是陽，陽體輕清，詩樂是聲，聲亦輕清，輕清時學輕清之業則爲易入也。秋冬是陰，陰體重濁，書禮是事，事亦重濁，重濁之時學重濁之業易入也。三就日中爲時者，前身中、年中二時，而所學並日日修習不暫廢也。故學記云：『藏焉、修焉、習焉、游焉』是也。今云『學而時習之』者，時是日中之時也。」（皇侃《論語義疏》）由此可知，在中國古代教育中，對於學習之「時」是十分重視的。

24 例如楊伯俊（見同註 19，1 頁）及夏傳才（見同註 19，64 頁）均有類似的說法。見同註 19

25 現代心理學對學習的看法也是如此。例如心理學家 Kimble 對學習（learning）所下的定義就與此處所言的極爲接近，Kimble 以爲：「學習乃由於增強練習的結果，而在行爲潛能上產生相當持久性的改變。」（轉引自張新仁主編，《學習與教學新趨勢》，台北心理出版社，2003 年，3 頁）另外，心理學行爲主義的學習理論，不論是強調刺激反應之增強連結的「古典制約理論」，或是強調嘗試錯誤的「工具制約理論」，其道理均可與此處所言的「身體化」的能力相通。

26 這兩種觀點儘管有所差異，但有一個共同的特色，即把學習是爲一個在情境中的歷程，不論是「時時練習」或「適時實踐」均是如此。在這裡，我們可以將其視爲與現代教育心理學中的情境學習理論觀點相類似的一種學習觀。

不時，則功夫間斷，而無以成其習之功。是其胸中雖欲勉焉以自進，亦且枯燥生澀，而無可嗜之味，危殆杌隉，而無可即之安矣。故既學矣又必時習之，則其心與理相涵，而所知者益精，身與事相安，而所能者益固，從容於朝夕俯仰之中，凡其所學而知且能者，必皆有以自得於心，而不能以語諸人者，是其中心油然說懌之味，雖芻豢之甘於口，亦不足以喻其美矣，此學之始也。」（朱熹《四書或問》）

由這段引文可知，朱熹對於此章所言的學習的身心狀態，是有極為深刻的體會的。他首先把「時習」比喻為鳥之習飛，日益熟練；其次，他把「學」、「習」、「時」三者相互連貫起來，人不學無以知、無以能。學而不習，則身心狀態之表裡會出現扞格與不一致。習而不時，則所學之功夫將會間斷，產生枯燥乏味，身心不安；因此一個好的學習模式總是「學而時習」，可使內在身心與外在事理相互融洽，因而其身心狀態能「從容於朝夕俯仰之中」；更重要的是，這種學習過程與樂趣「自得於心」，無法用言語說明清楚，它是一種「默會致知」。在這段精采且深入的詮釋中，朱熹把學習之身心狀態的本質把握得淋漓盡致。那些批判朱熹將這段經文作了錯誤解釋的人，或是認為教科書之刻板解釋乃是以朱熹之觀點欽定而成的人，可以仔細分析一下此段解釋，當會有另一種體會。

在此節結尾，我們可以將「學而時習之，不亦說乎？」作出如下的新詮釋：

在學習與實踐人生之道（真理）時，透過口誦與身心練習，以增進習性之養成，進而熟能生巧。讓自己全部身心狀態浸潤在所學之道中，進而在適當的時機去體驗、演練並實踐應用出來。在這樣的學習過程中，我們反身地看見自己身心狀態之變化與成長，並體會到自己與真理共在，並彰顯了生命的真理，這不正是一種內心不可言喻的喜悅嗎？

五、「有朋自遠方來，不亦樂乎？」新解—學習的相互主體性

「朋」在此是指志同道合的朋友。學習的過程是需要朋友的。如《學記》所言：「獨學而無友，則孤陋而寡聞。」從前段到本段的發展，所要述說的正是學習本應是一個從「單一主體」走向「相互主體性」的身心狀態之形塑歷程。正如皇侃引江熙云：

「君子以朋友講習，出其言善，則千里之外應之。遠人且至，況其近者乎？道同齊味、歡然適願，所以樂也。」（皇侃《論語義疏》）

由此可以看出，學習進入相互主體性的階段，這是指除學習之文本外，這裡

涉及兩個身心狀態之間之共同學習之歷程²⁷，因此學習會涉及兩個以上的視域融合。所謂相互主體性與視域融合在這裡可以有兩個不同層次的意義。第一，它是指學習者與經典兩者身心狀態之融合（正如前面第二節中所言），也就是說，當我們與千百年前的經典相遇時，這就好比一個來自遠古之朋友，在此時此刻相遇，共同彰顯真理。「遠方」在此可以是「空間」的遠方，也可以是指「時間」的遠方²⁸。我們能和千百年前的朋友心靈神交，這不是一見極為快樂的事嗎？第二，它是指我們與他人（志同道合的朋友關係可以是弟子與弟子之間，也可以是老師與弟子之間）之身心狀態之融合。這種融合產生於一種學習的共同體中²⁹，有如 Polanyi 所言的「歡會神契」（conviviality），這是指人們共享與相互交流情感與真理的狀態，是默會知識的相互主體性的表現型態³⁰。

此段的「樂」與前段的「說」兩者從字面上看，似乎沒有差別，其實，兩者的身心狀態有極大的不同。皇侃對此有極為精闢的詮釋：

「悅之與樂，俱是懽欣在心，常等而貌跡有殊，悅則心多貌少，樂則心貌俱多。所以然者，向得講習在我自得於多於懷抱，故心多，曰悅；今朋友講說，義味相交，德音往復，形影在外，故心貌俱多，曰樂也。」（皇侃《論語義疏》）

「悅（說）」主要是指內心知喜悅；「樂」則是指喜樂已發散到外在環境之中。邢昺亦言：「在內曰說，在外曰樂。」程子也說：「說在心，樂主發散在外。」這

27 如方驥齡的解釋：「志同道合之人從遠方來切磋琢磨、同聲相應、同氣相求，其人必學而時習之人，相互交換平時心得，豈不相樂？樂者，形於外也。」（見同註 19，3 頁）另錢穆之解釋：「志同道合者，知慕於我，自遠來也……悅在心，樂則見於外。孟子曰：『樂得天下英才而教育之。』慕我者自遠方來，教學相長，我道日廣，故可樂也。」（見同註 19，4 頁）兩人的解釋均有可觀之處。

28 南懷瑾對於「遠方」的解釋，就是時間性的。他說：「『有朋自遠方來』的遠字，不一定是遠方外國來的……這個『遠』自是形容知己之難得……作學問的人……不要怕沒有人知道，慢慢就有人知道，這人在遠方，這個遠不一定是空間地區的遠。孔子的學問，是五百年以後，到漢武帝時才興起來，才大大抬頭。董仲舒宏揚孔學，司馬遷撰史記，非常讚揚孔子，這時間隔得有多遠！這五百年來是非常寂寞的。這樣就懂得『有朋自遠方來，不亦樂乎』了」（見同註 19，13-14 頁）

29 現代教育心理學中的情境學習理論，曾提及所謂「合法週邊參與」（legitimate peripheral participation）、「實踐社群」（community of practice）及「認知學徒制」（cognitive apprenticeship）等觀念，與此處所言的學習之共同體的想法，有相通之處。另外學習理論中所言的「合作學習法」（cooperative learning theory），也與此觀點有相容之處。關於這些學習理論之討論，可參見 張新仁主編，《學習與教學新趨勢》，台北心理出版社，2003

30 Polanyi 認為默會之事並非只是一個單獨主體的認知行為，相反地它與文化共同體所共有的事物密切相關。他言：「人們用以理解和信任這些言述體系以及相當普遍地激勵著我們的事實性真理的形成與肯定的默會係數，也是一個共同體共有的文化生活係數。」（Polanyi, M. 許澤民譯《個人知識—邁向後批判哲學》，貴州人民出版社，2000 年，312 頁），這個默會共享的文化生活係數以歡會神契的型態呈現出來。從最簡單的溝通到複雜的互動，從動物之間的模仿到人類之間的夥伴關係，均是如此。例如 Polanyi 以口語交流為例來說明歡會神契的意義：「口語交流是兩個人對他們通過一個人傳達、另一個人接收信息這樣的師徒關係而習得的語言知識和技能的成功應用。靠著每個人知所學，說者滿懷信心地說出話語，聽者滿懷信心地為自己解釋這些話語，而兩者則相互依賴對方對這些話語的正確應用和理解。當而且當對權威和信心的這些綜合設想在事實上得到證明時，一次真實的交流才會出現。」（Polanyi, M. 許澤民譯《個人知識—邁向後批判哲學》，貴州人民出版社，2000 年，317 頁）這裡與本章所言的「有朋自遠方來，不亦樂乎？」相通。

些均表明「獨學」與「共學」之間所產生的在身心狀態上的差異³¹。另外劉寶楠引學記及中庸來說明這種「樂」的境界，值得一書。他言：

「學記言：『學之大成，足以化民易俗，近者說服而遠者懷之，此大學之道。』然則朋來正是學成之驗，不亦樂乎者……易象傳：『麗澤兌，君子以朋友講習。』兌者，說也。禮中庸云：『誠者，非自誠己而已也，所以成物也。』此文時習是成己，朋來是成物，但成物亦由成己，既以驗己之功修，又以得教學相長之益，人才造就之多，所以樂也。」（劉寶楠《論語正義》）

由此可以看出，「悅」是成己的境界，「樂」則是成物的境界。成物由成己開始，由成己到成物，正是學習者由主體向相互主體性過渡。換言之，學習應從自己的知識及道德修養功夫入手，然後向社會文化層面邁進（此所謂內聖外王）。而能達到有朋前來，遠近說服，正是自己學習與修為的驗證。至於教學相長與造就人才之「樂」正足以說明為學求道的社會意義與身心狀態的社會性。

朱熹對於這種學習身心狀態的相互主體性，有如下深刻的描述：

「今吾之學所以得於己者既足以及人，人之信而從者又如此其眾也，則將皆有以得其心知所同然者，而吾之所得不獨為一己之私矣。夫我之善有以及於彼，彼之心有以得乎我，吾之所知者，彼亦從而知之也，吾之所能者，彼亦從而能之也，則其歡祈交通、宣揚發暢，雖宮商相宣，律呂諧和，亦不足以方其樂矣，是學之中也。」（朱熹《四書或問》）

由這段詮釋中，我們可以體會出學習之身心狀態的相互主體層面。學習之心靈絕非一個孤獨、一己之私的主體，而是人同此心，心同此理，同聲相應，同氣相求的「我與你」的存在。「我之善」會及於你，「你之心」回應於我，這裡發散出一種共通和諧之感，因而「歡祈交通、宣揚發暢」，兩個或多個身心狀態環繞著真道而共鳴、共感、共嘗，自然且具默契，此即「歡會神契」。志同道合的共學之樂，在此表露無遺，因而即使樂器之和諧演奏，都無法展現出這種相知的喜樂。

在本節結尾，我們將「有朋自遠方來，不亦樂乎？」作如下的新詮釋：

在求學與求道的過程中，我不是一個人獨自學習，也不是一個人獨占真理。

31 李澤厚也根據相互主體性之有無，來說明「悅」與「樂」之差異。他言：「學習『為人』以及學習知識技能而實踐之，當有益於人、於世、於己，於是中心悅之，一種有收穫的成長快樂。有朋友從遠方來聚會……這『樂』完全是世間性的，卻又是很精神性的，是『我與你』的快樂，而且此『樂』還在『悅』之上。『悅』僅關乎一己本人的實踐，『樂』則是人世間也就是所謂『主體間性』的關係情感。那是真正友誼情感的快樂。」（李澤厚，《論語今讀》，北京三聯書店，2004年，25頁）

相反地，我總是與別人共同談學論問。當有許多志同道合的朋友，打破時間空間的距離與隔閡，而能在共享的傳統中交通，並能有默契地共同談論及實踐真道。在這尋求真理與生命意義的過程中，我們深深地體認自己並不孤獨，能與其他人在真理中歡會神契，教學相長，這樣的體驗不正是讓我們身心內外充滿喜樂嗎？

六、「人不知而不愠，不亦君子乎？」新解—君子的身心狀態

一般的解釋都把「人不知」解釋為別人不知道我有才學，或引申為「不見用於世」，這樣的解釋似乎過於狹隘。「人不知」在論語注疏傳統中至少有兩種意思：一是人不知「我」，也就是別人不了解我，包括我的心境、學問或才華；另一是人不知「道」，也就是別人理解我所認知及體會的真理。前者常常引申為在世間不被重用，懷才不遇，因此「不愠」在此是指對於別人的誤解與輕視，並不感到怨怒，正所謂「不怨天，不尤人，下學而上達，知我者其天乎！」；後者則常常指涉一種師生的教誨的道理，也就是對於魯鈍無知的學子所應有的教誨之道。皇侃對於此端有極為精采的詮解：

「君子有德之稱也。此有二釋。一言古之學者為己。學得先王之道，含章內映，他人不見知而我不怒，此事君子之德也。…又一通云君子易事，不求備於一人。故為教誨之道，若人有鈍根不能知解者，君子恕之而不愠怒也。」（皇侃《論語義疏》）

這樣的詮釋顯然是扣緊本文所言的身心狀態的。不論是因為體會了真理而具有「含章內映」的身心氣象，或是一種不求備於人的諄諄教誨之道，均展現一種成德君子應有的身心狀態。關於後者，皇侃又引李充所言：「君子忠恕，誨人不倦，何怒之有？明夫學者，始於時習，中於講肄，終於教授者也。」（皇侃《論語義疏》）在這裡，可以看出另類的學習三階段，不知而不愠，正是身為教誨者應有的身心狀態。

關於人不知，史學家錢穆的解釋十分發人深省，他言：

「學日進，道日深遠，人不能知，雖賢如顏子，不能盡知孔子之道之高之大，然孔子無愠焉……學以為己之道，人不知，義無可愠。心能樂道，始擠此境也。或曰：『人不知，不用我也』，前解深，後解淺。」³²

因此，重點在於為學得道的身心境界，而非是否見用於世。這段詮釋中，最具創意的解釋乃是「心能樂道，始擠此境」。錢穆把樂在「求道」「知道」

32 錢穆，《論語新解》，北京，三聯書店，2002，4頁

的身心狀態作為君子之所以能不愠怒的前提。

事實上，「人不知」、「不為人知」³³正是學習者所必然面臨的一種「張力狀態」。當我們把身心狀態之更新變化視為經典學習的一個不可少的歷程時，這種變化勢必帶來學習者身心及其視域「不可逆」的轉變，這就會形成學習者與其原有週遭環境之間形成一種張力。這是一種舊視域與新視域的張力、舊思維與新思維的張力。因此不被了解，甚至被誤解或屈辱都是有可能的。然而，從相互主體性的觀點言之，不論是不理解或誤解，這種非「歡會神契」總是凸顯了我與他人之間的相互理解處於非正常的狀態。也就是說，當別人對於我或我所主張之道處在不恰當的理解狀態時，這正表示相互主體性的闕如，代表一種扭曲的溝通狀態。因而雙方的真理不能合一，視域出現扞格。這種現象可能出於文化差異或權力禁制，但也可能出自於為學者「知識的傲慢」。作為一個求道的君子應當反求諸己，看看我們是否因為擁有知識而巧言而驕矜。這正是孔子為學之道所極力反對的³⁴。

朱熹對於此段的解釋同樣令我們感到饒有興味，他言：

「常人之情，人不知而不能不愠者，有待於外也。若聖門之學，則以為己而已，本非為是以求人之知也。人知之，人不知之，亦何加損於我哉？然人雖或聞此矣，而信之有不篤，養之有不厚，守之有不固，則居之不安，而臨事未必果能真不動也。今也人不見知，而處之泰然，且略無纖芥含怒不平之意，非成德之君子，其孰能之？自是日進而不矣焉，則不怨不尤，下學上達，雖至於聖人可也，此學之終也。」（朱熹《四書或問》）

首先，朱熹承認，在人不知的情況下產生一定程度的怨怒，此乃人之常情。因為常人之作學問大都為了外在之目的（不論求名、求利，或甚至求用於世），若能真心為己，即專注於自己的進德修業，不求其它，如此才是可能解開怨怒的方法。然而，這種為己之學絕不是單靠耳聞或認知就可以達成，因為求學求道乃

33 今人譚家哲曾以「人不知己」作為出發點來看本章之旨趣及孔子之志向，得出頗具啟發性的觀點，他對本章之解釋為：「這句的意思是說：人學而其時代益行習之，換言之，人知所學亦為其時所用，學而有所致用。能把一己之學識亦為人而用，能於時而亦習其所學，若能如此，這不是可喜悅的嗎！但若學而不能被用，其學非其時代所行習者，不能把學而為人所致用，若於此而不得不退隱或自放離於世，仍見與己同學或同道之朋友自遠方來，於孤獨中在見同道之朋友，仍有友人共學適道上之關懷與鼓勵，這不實在是件快樂的事嗎！但若連這樣的朋友也沒有，而自己之學與一生之努力，自己為人而付出之心志用心，自己切實的成就與自己之心懷之美善，若這通通不為人所知所見，雖然如此而自己仍未有絲毫放棄或憤怨之情，若人不知己而亦無愠怒怨悔之心，能做到這樣，這不已是真正的君子嗎！」譚家哲，〈人不知而不愠〉，哲學雜誌第6期，1993年，39-40頁）譚氏的解釋獨樹一格，他以「學習是否可以致用（即別人是否知我用我）」作為一個主體人格所必須面對的處境，因此，此段經文就成為君子所面臨的三種處境，最佳是學以致用而說樂；次佳是不見用於世但有同道為樂，再其次則是沒有同道仍有著主體獨立無所求的胸襟，因而不愠。全章以「不為人知」作為統攝理解的線索，而君子的修為正是在回應「不為人知」時展現出來。

34 程樹德引《論語補疏》：「人有所不知，則是人自不知，非不知己也。有所不知，則亦有所知。我所知而人不知，因而愠之，矜也。人所知而我不知，又因而愠之，忌也。君子不矜則不忌，可知其心休休，所以為君子也。」

在於一種真功夫的修練，也就是要能「篤信」、「厚養」、「固守」，而後才能「居安」，沒有這樣的功夫操持，真正遇到了別人不理解，甚至誤解時，說是不怨怒，但怨怒卻自然而生，擋也擋不住。因此，從身心狀態的觀點言之，要人不知而不愠，是有一定條件的。唯有真正達到成德君子的身心狀態，也就是內在之道德與見識日進不已，下學上達，樂天知命，所以能對於自己不見知的情境，處之泰然，心中連細微的芥蒂怨怒都沒有。在朱熹眼中，這是聖人的身心狀態的修為境界，是學習的最終氣象。

我們將「人不知而不愠，不亦君子乎？」作如下的新詮釋：

當我們在為學求道、追求真理的過程中，我早已認知別人或世界可能會不了解真道或誤解我，因而與我處於張力狀態。然而我卻能不愠不火，不怨天尤人，因為求道之樂而能對自己之境遇處之泰然，而且對於別人的狀態也能感同身受，因而總是對世界保持一種開放的心態。這種樂道且知命的境界，不正是一個理想君子的身心狀態嗎？

七、從學而篇首章的主旨看讀經與學習的身心狀態

由前面三節對學而篇首章所作的詮釋，我們可以得到如下的見解。

從論語整個注疏傳統及現代詮釋者較為創新的觀點來看，總體而言，學而篇首章可以被視為一篇有關於「學習的身心狀態」之深刻描述的篇章。此章所提及的「學」、「時習」、「說」、「樂」、「不愠」等概念，基本上均是身心狀態某一面向的表達。這三段經文分別具體展現出關於學習身心狀態的樣貌。也就是「時習的身心狀態」、「相互主體的身心狀態」，以及「理想君子的身心狀態」³⁵。全章所指涉的是一個積極認真的求道者（孔子），對於其求學歷程之經驗的深刻反省，所形成的心境的表白。它體現了一種學習的身心狀態，描繪出人與真理接觸互動的生活圖像，直言之，它刻畫出一種學習的人生。這種學習人生正是成千上萬的像孔子這樣的求道者一生所展現的身心狀態。

就本文的關懷而言，學而篇首章所描繪的心靈圖像可以作為關於經典詮釋與讀經身心狀態的最佳說明。儘管就論語的原始意涵而言，本章所言的學習，當然要比閱讀經典更加廣泛，但若從整個中國傳統來說，把這個篇章拿來作為研讀經典的一個經驗反省，並不為過（畢竟在春秋戰國時代，所謂六經已是極為重要的教育內容，秦漢以後，閱讀經典更是所有文人養成教育最重要的一部分）。而且就本文的旨趣而言，我們已將讀經視為一個人身心狀態深入投入的歷程，因此與學而篇首章所言的學習心態，在本質上並沒有太大差別。因此把本章視為讀經身心狀態的隱喻或視為一種讀經指南，是一件深具啟發性的工作。

35 這整章短短三段經文，也透顯了我們的學習的身心狀態「即求知、求學、求道」所必然會面臨三種具體的困難與障礙。那就是「學而苦厭」「即學而不習或不時」、「學而孤陋」「即獨學而無友」，以及「學而驕矜」「即因驕而怨怒別人不知」。而所謂學習之道正在於超越上述三種困難的處境，以達到君子的身心狀態的境界。

假若上述的見解具有一定的合理性，那麼對本章之意義進行進一步的分析理解，將對於經典學習與詮釋產生極大的意義。對此，我們有以下幾點說明。

第一，我們可以將學而篇首章視為經典學習之不同三個階段之身心狀態的描述。皇侃曾將學而篇首章的三個段落，視為學習的三個階段。李充、朱熹等人也作如是觀，儘管其側重面有所不同。劉寶楠及錢穆等人則把此章視為孔子一生為學求道的三個階段。我們可以將這些見解綜合整理，以身心狀態之觀點重新闡釋，列表如下：

原文	學習三階段	存在姿態	身心狀態	孔子一生學習之寫照
學而時習之，不亦說乎？	學之始也 (學業之始，從幼而起)	效法的姿態 (學時習)	所學者熟 喜悅自得於心 從容朝夕俯仰之中	從十五至於學至三十而立 (學而不厭—智者)
有朋自遠方來，不亦樂乎？	學之中也 (學業稍成，論學取友)	論學的姿態 (相互主體性)	道同齊味，歡然適願 歡祈交通，宣揚發暢	自三十至五十知天命 (誨人不倦—仁者)
人不知而不慍，不亦君子乎？	學之終也 (學業已成，為師為君之法)	教授的姿態 (成德的君子)	含章內映 處之泰然 無纖芥不平	自五十以後 (遁世不知而無悔—聖者)

第二，朱熹與程子針對此章所提出的玩味澹洽之說，對於讀經的方法具有很大的價值。朱熹對於「學而時習之」為何喜悅，及所謂澹洽之說，作了如下的解釋：

「既學而又時時習之，則所學者熟而中心喜說其進自不能已矣。程子曰：

『習，重習也，時復思繹，澹洽於中，則說也。』」（《論語集注》）

「『澹洽』二字宜仔細看。凡於聖賢言語，思量透徹，乃有所得。」（《朱子語類·卷二十》）

「夫習而熟，熟而說，脈絡貫通，最為精切，程子所謂澹洽者是已。」（朱熹《四書或問》）

另朱熹也引程子所言來對對玩味與澹洽之說，作進一步說明：

「所以未得者，句句而求之，晝誦而味之，中夜而思之，平其心、易其氣、

闕其疑，則聖人之意可見矣。··若能於語孟中深求玩味，將來涵養成甚生氣質····凡看語孟且須熟讀玩味，須將聖人言語切己，不可只做一場話說····或問且將論孟緊要處看如何？程子曰：『固是好，但終是不浹洽耳。』」（《讀論語孟子法》）

由這些引文中得知，程朱等大儒將玩味與浹洽視為讀經的重要方法或態度，它是學而時習之中的真正精神之所在。「玩味」代表讀者以切己之心態，對於經文深入熟讀、晝夜思想，不斷揣摩把玩，直至一切通透浹洽。所謂「浹洽」乃是指浸潤於所學之事物之中，了然於胸，並達到透徹通達、融會貫通的境地³⁶。而這正是前面所謂經典之「身體化」的最佳說法。

第三，在本章中所提出的「說」、「樂」及「不慍」，基本上均是學習讀經過程中所產生的身心狀態的表現，這個表現基本上是有條件的。也就是說，經典學習者必須能夠深入經典的意義世界中，在真理的光輝照耀中，體會學習的真正樂趣，這才能達到君子成德的境界。簡言之，假若沒有身心狀態的捲入與更新，沒有在時常練習中感受學問在實踐中的力量，沒有在與朋友的問學中享受相互主體的樂趣，沒有感受到知識本身充滿的真理性及樂趣，因而無法具有一種行在真道上的氣魄與喜悅，那麼單單要求學習者在學習過程中充滿喜樂，要求在別人不知甚至誤解的情況下仍然心中不生怨怒，這簡直是不可能的事。正如羅近溪所言：

「愈學而愈悅，如何有厭；愈教而愈樂，如何有倦；故不慍人知不己之者，正以其不厭不倦處。」（引自程樹德《論語集釋》）

由此可以看出，這種「不慍」的身心狀態與胸懷，是有一定的學習條件的。因為浸淫在經典大海中，享受真理的樂趣，因而能不厭不倦，進而能夠「不慍」，沒有這種快樂，單單要求學習者不慍，乃是強人所難，不盡情理。由此也可以看出這種君子的修養境界，雖不易達成，但其本身卻十分合乎情理³⁷。

36 關於本章學而時習之以達浹洽境界之說，王陽明亦從心學出發，提出另一種觀點，可以與程、朱等人觀點相互比較：「子仁問：『學而時習之，不亦說乎？』先儒以“學”為效先覺知所為，如何？」先生曰：『學是去人欲存天理，從事於去人欲存天理則自正。諸先覺考諸古訓，自下許多問辨思索存省克治功夫，然不過欲去此心之人欲，存吾心之天理耳。若曰效先覺之所為，則只說得學中一件事，亦似專求諸外了。“時習”者，坐如尸，非專習坐也，坐時習此心也。例如齋，非專習立也，立時習此心也。“說”是“理義之說我心”之“說”。人心本自說理義，如日本說色，耳本說聲，惟為人欲所蔽所累，始有不說。今人欲日去，則理義日浹洽，安得不說！』」（《傳習錄》）

37 這種「樂」的修養，正如南懷瑾所言：「連貫這三句話的意義來說明讀書作學問的修養，自始至終，無非要先能自得其樂，然後才能『後天下之樂而樂』。所以這三句話的重點，在於中間一句的『不亦樂乎』。我們現在不妨引用明代陳眉公的話，作為參考：『如何是獨樂樂？曰：無事此靜坐，一日是兩日。如何是與人樂樂？曰：與君一夕話，勝讀十年書。如何是眾樂樂？曰：此中空洞原無物，何只容卿數百人。』有此胸襟，有此氣度，也自然可以做到『人不知而不慍』了。不然，知識愈多，地位愈高，既不能忘形得意，也不能忘形失意，那便成為『直到天門最高處，不能容物只容身。』了。」（南懷瑾，台北考古文化，1986年，14-15頁）

關於這種學習之「樂」的重要性，可由程子之言看出：

「及人而樂者，順而易，不知而不愠者，逆而難。故為成德者能之，然德之所以成，亦曰，學之正、習之熟、說之深而不已焉耳。」（引自朱熹《論語集注》）

正因為學習者可以「說之深」，因而能夠跨越「逆而難」達成「不愠」的境界。所以「深度的喜樂」是學習者之身心狀態可以超越前面所述的張力狀態的可能性條件。這種「深度喜樂」豈是身處於填鴨式的考試文化中的莘莘學子所能體會的。

最後，我們來看看這種對求學求道的「深度之喜樂」的追尋，事實上透顯出一種極為特殊的文化精神——也就是一種中國讀書人特有的身心狀態。李澤厚曾以「樂感文化」來說明這種特殊的精神取向。他言：

「與西方『罪感文化』、日本『恥感文化』相比較，以儒學為骨幹的中國文化精神是『樂感文化』。··作為儒學的根本，首章揭示的『悅』、『樂』，就是此世間的快樂：它不離人世，不離感性而又超出它們。」
「學者，學為人也。學為人而悅者，因人類即本體所在，認同本體，悅也。有朋來而樂，可見此本體乃群居而非個體獨存也。『人不知而不愠』，則雖群卻不失個體之尊嚴、實在與價值也。此三層愈轉愈深，乃『仁』說之根本，樂感文化、實用理性之樞紐，作為《論語》首章，不亦宜乎。」

38

從李澤厚的解釋，可以讓我們對於學而篇首章之體會，進入更深更廣的視野中，我們可以將學習的身心狀態與我們民族文化的共同精神相互結合起來。用「樂感文化」來代表華人的某種文化精神取向，並以此與其它文化區別開來，這種觀點也許有待進一步討論。但無疑的，就本文的關懷而言，這樣的詮釋進路是十分有價值的。因為，它讓我們可以進入歷史文化的傳承脈絡中，找尋華人文化所共享的社會生活世界的共享意義。也正是在這種共通感的追尋中，我們的身心狀態的投入就具有了相互主體性的文化意義。這文化意義正是經典詮釋具有創意的活水源頭，因為直到如今，我們仍或多或少、或隱或顯地活在這個文化傳統之中。這就是我們前面所言，經典詮釋是在受侷限的歷史條件下運用這些侷限了的資源所進行的創造。

38 李澤厚，《論語今讀》北京，三聯書店，2004年，26-27頁

八、結語—經典詮釋與經典教育之新方向

正如前言中所言，本文的主要旨趣在於提供一種學習與詮釋經典著作的創新觀點，以便能重新找回傳統經典在當代的生命力。我們採用了一個全新的視角——「身心狀態」的觀點，並整合了 Polanyi 及 Gadamer 等人的理論，期望能提供一個研究經典的全新視野。我們得到的初步結論是：唯有「創新」——在歷史條件下的創新，才是我們面對經典應有的態度。

透過對《論語》學而篇首章的詮釋與示範性的分析，我們認為這種取向至少已經開啓了經典詮釋，甚至經典教育的可能性的新契機。在詮釋的過程中，我們不僅僅扣緊身心狀態的投入、開顯及更新來解讀這段經文，把許多傳統與現代的詮釋透過身心狀態之觀點而重新表述，而且我們也從這段經文的詮釋中，反身地找尋出許多對於經典閱讀與詮解具有啓發性的寓意。

末了，我們要再度強調，在「身心狀態的創新」這樣的釋經原則下，本文反對用「白話翻譯」來作為解釋經典的最佳方法。也許「翻譯」正是不熟悉文言文的現代人面對經典「不得不然」的做法。但正如龔鵬程所言的，要接合文言文與白話文之間的差距，最好的做法不是「翻譯」，而是直接閱讀原典，並配合「訓詁」的方法，也就是用今言去解釋、注釋古語。他亦以「學而時習之」之解釋為例來分析。他說：

當你直接讀經典的時候，會曉得關於哪一個字和哪一個句子的注解有哪些，哪裡是有爭論的。可是如果替經典作白話翻譯的時候，把「學」解釋成「讀書」，我們就把另一種解釋路線完全封閉了。這樣做會產生兩種缺點，一種是所謂「嚼飯餵人」，把經典翻譯出來的人，好像把飯吃進嘴巴裡，嚼爛了以後再吐出來餵給讀者吃。第二種缺點更嚴重，它把經典變得狹窄而淺薄，使讀者閱讀經典完全沒有用。……讀經典不只是曉得一些白話解釋就夠了，而是要不斷的吟詠、不斷的玩味其中的意思，這樣值得玩味的東西才叫經典啊！³⁹

這正是我們全文一直強調閱讀經典的應有的身心狀態啊！

總之，我們在本文開頭中提及，今日在華人世界所謂經典教育的問題，早已被邊緣化，甚至被遺忘的地步。在中學與大學中僅存的零零星星的經典課程，在升學主義的氛圍壟罩下，並未能對現代華人與傳統經典的關係，帶來深刻的且有意義的作用，有時反而造成反效果，這可以從本文對中學教科書中有關於學而篇首章之分析中看出來。由此我們可以理解，假若對於當代華人而言，傳統經典之學習仍然是有意義的，那麼經典教育所面臨的困境與挑戰均是十分嚴峻的。本文

39 關於龔鵬程對於經典閱讀之討論，可見龔鵬程，《經典與現代生活》台北，新未來出版社，1989，3-22頁

的目標只是拋磚引玉，希冀能從學習者的身心狀態出發，來回應這樣的挑戰。期望學界與教育界能在這樣的基礎或方向上，繼續對華人地區經典學習、詮釋與經典教育之必要性與可行性等問題，作更進一步的研究與討論。

A Research on Learning and Interpretation of the Classics from the Perspective of Body-mind Dispositions: An Exemplary Analysis of “The Analects of Confucius” (Book)

Tsou, Chuan-Shyong

Assistant Professor

Graduate School of Sociology

Nan Hua University

Abstract

The theme of this paper is to explore the possible approach of “learning and interpretation of Classic”, in order to quest the vitality of Classic in modern time. Starting from the idea of the “Body-mind Disposition”, this paper tries to build a unique method-orientation perspective for learning and interpretation of Classic, with theories of Polanyi’s “Tacit Knowledge” and Gadamer’s “Philosophical Hermeneutics”.

This perspective especially emphasizes on a vivid relation between a Classic and its readers, and this kind of vivid relation will make the readers’ “Body-mind Disposition” emerge a renewal after a process of deep involvement with Classic. In this process, the most important principle is the “innovation under the present situation”.

This paper will try to analyze the first chapter of “The Analects of Confucius of Confucius” (Book) as a example, in order to elucidate the heuristic value of this unique point of view.

After critically analyze those ordinary textbook of “The Analects of Confucius” from Taiwan and China, the author will analyze both the variorum tradition and some modern research on “The Analects of Confucius”. And the author will propose and develop an argument that the “The Analects of Confucius” (Book), in fact, opens up a meaning world of the “Body-mind Disposition for Learning”, which shows: the “basic mode of learning”, the “intersubjectivity of learning”, and the “Body-mind Disposition” stature which a well-learned gentlemen ought to possess,etc. For modern people, this “Body-mind Disposition for Learning” will therefore bring out extremely important heuristic meaning to the learning and interpretation of Classic, and even the teaching and education of Classic.

Keywords : body-mind dispositions, classics, interpretation, tacit knowing, the fusion of horizons, learning, innovation, intersubjectivity