

從小我到大我 —以通識教育核心課程「自我養成與人類學習」為例

謝青龍

南華大學通識教學中心教授

摘 要

小我與大我之間的對話，自有人類以來即不斷地透過各種不同的型式與領域進行對話。本文正是要將這些對話凸顯出來，且更希望將這些對話的內容呈現為一門通識的課程內容，以作為每一位修課的同學藉此探索自我內在心靈、探討人類文明發展的基石。值是，本文分五個向度，分別介紹「小我與大我」之間的五種可能的對話型式：即「主體與教化」、「思維與語言」、「邏輯與知識」、「道德與教育」、與「心靈與宗教」；然後，以這五種對話型式為基礎，結合經典文本的閱讀，設計為一門通識教育的核心課程。

關鍵字：經典教育、核心課程、通識教育



壹、前言

從小到大我們都被教導一件事情，即應該「犧牲小我，完成大我」。傳統常以一種人類的、社會的、國家的、文明的、文化的等各種非常大的帽子扣在人們的頭上，要求我們屈服於此種龐大的力量底下，使得個人許多原有的想法遭受壓抑。其最大的理由就是：此乃一種「社會化的歷程」，要人們去適應未來的社會生活。但是，在此社會化的過程中，我們會發現一個問題：「『我』到哪裡去了？」換言之，在傳統文化底下，個人主體被刻意教化成特定的形貌；然而，凡是人必定有其獨一無二的特性或特徵。也正因為這些個別差異的特徵，造就了不同個體之間不同的思維模式；如此一來，小我應如何在大我之間求生存呢？小我又應如何展現自我的存在呢？

每一個體是怎麼去自我養成、教育、造就成「我」現在這個樣子？且每一個體去造就自己的樣子時，其在整個人類文明與人類學習歷程中的地位或所扮演的角色又是什麼？再者，自我養成會影響到整個人類文明的發展；相同地，整個人類文明的發展亦會影響到個人的學習（自我養成）。此乃兩者不斷交替循環、交互影響的過程。無庸置疑地，每個人生長在這社會中不可能完全不受外界影響，不同師長教導出來的學生之對應方式也會不同，此乃所謂「潛移默化的歷程」。身為社會上的一分子，基本上一定受到此「身份」長久以來在人類文明社會中的某種制約、箝制或養成教育的習慣性看法。例如：當男性與女性同時面對失業之窘境時，男性受到社會輿論的壓力會比女性來得大；若女性與男性外遇時，女性則會遭到較女性更大的批判，此乃因為社會文化對男性與女性之間的社會輿論和壓力會因性別差異而有所不同。

由於每一個個體皆無法擺脫其身某個特定團體之下，所加諸於我們身上之潛移默化的傳統和文化的承載，進而使得個體那種獨一無二的主體性變得不存在。因此，承載不同文化的個體，其對同一事物的判斷與看法就可能截然不同，例如東、西方之間因教育、環境等因素的不同，而致使其對不同事情的判斷亦不同。換言之，個體自我養成與人類的文明學習之間是緊密地結合在一起的，兩者之間是相輔相成的。顯見，每個人都是社會化的動物，是無法離群索居的。雖然我們常強調每個人都是獨一無二的個體，但是人們很難擺脫掉我們的生存環境。

正因此，從個人走向社會的過程中，基本上有三個問題等待著我們去解決：首先，是人際關係的問題，即「如何與他人互動？」。在人際關係當中會碰到的最大問題，不外乎「溝通問題」，因為每個人所說的話，只有自己最了解，有時也因不能完全表達自己內心的真正感受，而使得聽者無法完全理解其所要表達的意思。這時就得善用各項語言或非語言的「溝通技巧」。但是，有了溝通之後，就可能產生「衝突狀況」。衝突的產生，乃因在意他人的話語並採取防衛、反擊的動作後所造成的，然而，正因為大多數的「衝突狀況」都是來



自於自己的內心狀態，故如何解決與彌補，就考驗著自己對自己的耐心，以及對自己內心的覺察；再透過耐性、理性與誠懇之心的幫忙，才可能化解此衝突狀況。當然，倘若衝突狀態一直無法化解，便只能選擇以理性的方法來終止雙方關係，正所謂「君子斷交，不出惡言」。因為終止關係之故，進而使得個體回到「孤獨狀態」中；乃是一種從曾經擁有到失去的情況。面對此種人際關係的孤獨狀態時，應如何化解呢？學著體會、適應孤獨的美感，進而將之昇華、轉化成一種力量或文學創作。正如蔣勳《孤獨六講》（2007）一書所言，人在孤獨之時，才能靜下心來思考自身的處境，也才能細細地體會週遭環境與其自身的關係。藉此享受孤獨所帶來的自由，而這種「自由」正是一種「與天地精神相往來」的精神層次；換言之，一個人若能體會到孤獨的美感，其人際關係必定相當圓滿。

其次，乃「社會定位」的問題，亦即將自己擺在社會當中的什麼地位或位階。個體常因為不懂得自我定位，不懂得社會分寸之拿捏，而出現不合時宜的行為舉止，故需認清自我在身處的社會環境當中所扮演的角色為何。換言之，當你嚮往某一社會定位時，自己得先慢慢培養足夠的能力與才華，使其具備在此定位上該有的樣子。在探討自我的社會定位時，應先考慮以下三個部分：一是社會結構問題，以台灣為例，社會結構一般來說是屬以「上下階級」的結構關係，即「長官vs.下屬」的社會結構。然而，不同地方也會有不同的社會結構，例如：大學校園內的社會結構一定不同於公司行號的社會結構關係。因此，欲瞭解自己社會定位的第一件事情，就得先認清自身所處的社會結構，若不清楚自身所處的社會結構，便容易舉止失措或失當；二是文化差異問題，東、西方因文化脈絡不同，故其表現方式也會不同。例如：在東、西方不同文化脈絡的影響下，其在對親人間之稱謂與相處模式便會不同。再者，一樣的社會結構放在不同的文化脈絡底下，亦會因此而呈現出不一樣的表現形式；三是歷史評價問題，未來的人如何看待我們現在所做的事情？即使現在的所作所為是符合現今身處的社會結構與文化脈絡，然而，未來的人們會給予什麼樣的評價？再者，未來的我如何看待自己現在所做的事情，日後回頭看是否會後悔？

最後，是關於「倫理道德」的問題，日常生活中人們常會出於某種判斷而對某事件進行評論或下斷言；然而，其標準從何而生？人人心中都有一把尺，用來判斷事情的是、非、善、惡，所以所謂「倫理道德」常常是由內而外，再進而成爲一種制度。因此，人類的倫理道德發展分爲以下三個部分：一是道德發展階段的問題，即個人內心之道德是如何發展出來的（內化的）部份。根據瑞士心理學家皮亞傑（Jean Piaget, 1896-1980），觀察嬰兒從出生到長大成人之間的发展，將人的道德發展，分爲三個階段：無律期（anamous stage，即嬰兒時期不受任何規律所侷限，例如剛出生的嬰兒，想哭就哭、想笑就笑、他律期（heteronomous stage，即進入受他人規範、規律的時期。例如受他人之獎懲所影響）、與自律期（autonomous stage，即真正內化成自己內心的一部分，進



而自我要求)；二是倫理的評價問題，即發展內心道德而顯之於外，形成一個人的倫理價值評判標準的(外顯的)部份(Piaget, 1975)。然而，因為宗教信仰、文化脈絡或教育環境等的不同，使得道德發展外顯之後，會用自己特有的一套倫理標準去要求、評判他人，進而產生一連串的衝突事件。因此，就哲學角度而言，不鼓勵將自己的體會或領略外加於他人身上；三是社會正義的問題，人類所外顯出來的倫理評價，經過幾百年、幾千年之匯聚後，即會達成某些「共識」，此「共識」乃大多數人皆認同的一個倫理標準，此時人們就會希望其能成為制度，或成為判斷社會正義的標準。然而，「社會正義」會因時間、空間、教育等的不同而有所差異；換言之，其具有「時代性」，會因不同情境脈絡而有所改變。

綜合上述所言，本文以為流轉於小我與大我之間的對話，自有人類以來即不斷地透過各種不同的型式與領域進行對話。本文正是要將這些對話凸顯出來，且更希望將這些對話的內容呈現為一門通識的課程內容，以作為每一位修課的同學藉此探索自我內在心靈、探討人類文明發展的基石。值是，本文以下將分五節，分別介紹「小我與大我」之間的五種可能的對話型式：即「主體與教化」、「思維與語言」、「邏輯與知識」、「道德與教育」、與「心靈與宗教」；然後，以這五種對話型式為基礎，結合南華大學經典教育的傳統特色，設計為一門通識教育的核心課程，並於南華大學通識教育開課試教。

貳、主體與教化

作為探討「小我與大我」關係的開卷內容，本文首先鎖定的是「主體與教化」的議題。何謂「主體」？何謂「教化」？再則，「主體」與「教化」之間的關係又為何？關於「教化」觀念，並不同於一般所稱的「教育」，因為教化至少具有兩個功能，除了一般的教育帶有某種特殊目的而教給大眾的課程內容之功能外，還具備潛移默化的功能，它可能不帶有目的或意識的，亦即不刻意進行的，但是它的確從外而內地把某一些訊息轉移至人類心裡。換言之，「教化」基本上具備了有意識的、有目的地去教育，而給予人類某些東西(例如學校教育)；但另一方面，「教化」亦兼備一種無意識的，潛移默化地將某些東西轉移至人類身上去的功能，例如身為一個台灣人，從小生長、悠遊、浸潤於台灣文化脈絡系統中，有一些東西並沒有人教，卻自然而然地就會了，此乃經過潛移默化後自然成為的特色(例如目前流行的「台客」風格)。因此，本節所環繞之核心議題，即「主體與教化之間的關係為何？」。換言之，即探索自我覺察與教化之間的交互歷程。

德國哲學家高達美(Hans-Georg Gadamer, 1900-2002)在其經典名著《真理與方法》(Wahrheit und Methode, 1960)中就曾對此議題進行過精探的追索。高達美主張的是：我們無法透過方法論(方法本身)去尋求真理，人唯有依賴主體性之展現才能貼近真理(Gadamer, 1960)。因此，在《真理與方法》一書



中提及三個部分：藝術、歷史與語言，藉以說明人的主體性與外在環境之教化間的關係脈絡為何？

很明顯，高達美之所以探索主體與教化之間的關係，其思想脈絡源自於兩位哲學家：一是胡塞爾（Edmund Gustav Albrecht Husserl, 1859-1938）；一是海德格（Martin Heidegger, 1889 -1976）。首先，高達美承接了胡塞爾在現象學（Phenomenology）上的想法。古希臘哲學從蘇格拉底（Socrates, B.C.469-B.C.399）以來，一直到20世紀現象學以前，凡涉及真理、答案或本質等這類問題之追索與探討時，皆持「打破砂鍋問到底，並問砂鍋到底在哪裡」的精神。然而，到了現象學，其開創了一個新的想法，認為：「會不會我們所看到的一切世界萬有其實都只是表象而已？」強調一切都只是現象，且對此現象背後的答案或真實只能抱持「存而不論」的態度，因而專心於討論其表象所呈現出來的現象即可；換言之，現象本身才是我們真正該去探討的，其背後的答案則是我們所無法觸及的。但亦不代表因而否定了我們對所有表象背後之真理的探尋，只是這過程仍舊處於表象的階段；因此，一切人類所能夠進行的活動其實都只是表象的活動，我們所看到的一切事物都只是現象的呈現。然而，正如胡塞爾所言：人是真實地活在「生活世界」（Life World）中的（Husserl, 1936）。所以，人是無法摒棄生活周遭所發生的一切事情；相反地，唯有透過生活世界所向我們呈現出來的表象去瞭解一切萬有。

另一方面，高達美也深受海德格「存在詮釋」的影響。海德格亦是從現象學中體悟到這個道理，既然人只能從周遭的生活世界中去看待現象，現象本身就是答案；那麼，人是從哪個角度去觀察此現象本身？是誰在看這現象？表象是在向誰彰顯其存在？海德格認為表象是在向人（或向每一個能知覺的主體）去彰顯它的存在；並比胡塞爾更進一步強調「主體性」，肯定人的存在優先於一切問題的考慮（主體優位性），因為人若不存在，一切的其他問題也就不存在了，故主體性的展現要優位於一切，此乃所謂的「存在哲學」（Existential Philosophy）。高達美從兩位哲學家的身上看到了「現象學」、看到了人的存在之「主體性」，並將之融合在他的書中，發展、開創出一套新的想法，即所謂的「哲學詮釋學」（Philosophical hermeneutics）¹。高達美運用「哲學詮釋學」

¹ 詮釋學（Hermeneutics）之歷史源流大致可粗分為三個階段：(1)經典詮釋學／聖經詮釋學：最早的詮釋學，來自於中世紀耶穌教會對聖經的詮釋，仍屬神學系統；考慮的是如何透過聖經的閱讀而體會到上帝或神的真正旨意；(2)理性詮釋學：18世紀理性啟蒙運動開始之後，人類有了自己的理性活動，開始了科學的進展，使得人類開始相信透過科學的研究、透過理性地思考，即能夠探究宇宙萬物的變化；換言之，18世紀理性啟蒙運動之後，人類發現原來人可以透過理性思考去探索自然萬物的道理為何。以此時期法國哲學家伏爾泰與狄德羅為首的百科全書派，提倡於詮釋時是追索任何書籍、任何讀本，再透過我們的詮釋去找到原作者所要表達出來的原意，即所謂的「理性詮釋學」；(3)個人詮釋學：經過哲學家施萊馬赫做了一點主體的、個人的詮釋學變化，因為每個人的詮釋有每個人不同的想法，因而有了「個人詮釋學」的創生。不過，從聖經的詮釋（神的旨意）、到作者的原意、再到每一個讀者可以賦予每一本書不同的詮釋，我們可發現所謂「詮釋」的標準愈來愈降低，亦使得詮釋學愈來愈無地位。因此，高達美在此做了一個轉折，開創一套全新的想法，雖仍沿用詮釋學一詞，但其主張「哲學詮釋學」；是一種強調透過哲學方法來探討真理為何的詮釋系統。此種詮釋系統融合了前述三者，其說明所謂的「哲學詮釋學」，即是流轉在主體與教化之間所呈現出的一種詮釋力量／詮釋系統。



的體系，完成了《真理與方法》一書；其在內容上，不斷地強調「主體與教化」，並以「哲學詮釋學」這思想主軸貫穿於藝術、歷史及語言三者之間。

首先，高達美即為「主體」與「教化」進行界定。他認為所謂「主體」意指思想主體能夠透過某種方式去展現其行為、樣貌、理性的一種活動，即主體性的展現；而「教化」，他認為關於「教化」此一觀念，其並不同於一般教育；教育是一種有目的性的、想要從外而內地放到我們心裡面把你改造成什麼樣子的一種活動；而教化除了一般教育帶有某種特殊目的要教給大眾的課程內容之功能外，其還具備潛移默化的功能，不自覺當中就接受並內化成為內心的一部分。換言之，教化與教育的最大差別在於，它是能夠內化到心裡面並成為我們的一部分的。高達美在《真理與方法》一書的第一章中，提及「教化」此概念時，強調其乃「繞經他者而返回自身的過程，在此過程中使他的精神、理解力不斷地向上提升（螺旋狀地向上）。」說明唯有透過他者的觀點，才能瞭解外在事物而不封閉自我。

既然「教化」是一種繞經他者而返回自身的過程，其屬於一種內在化的過程；換句話說，教化與教育的最大差別即在於內在化，它是能夠內化到心裡面並成為我們的一部分的。然而，當教化一旦在某個人身上實施時，我們應如何區分主體與教化的差別？在高達美的想法中，這兩者是不斷糾葛的，「主體即教化，教化即主體」。主體性之展現是必須能夠向外延伸而不封閉的。顯然，此乃師承自海德格的概念：主體性即是一種能夠不斷地去追索、追問的活動／展現。一個人若不能夠去追問一切的存在是什麼時，此人基本上就不能稱為主體，因其無法彰顯他的存在價值與意義；因此，作為一個主體必須不斷地向外追問，透過他者再返回自身，再進一步內化成為自己的一部分。如此經由不斷地追問來彰顯其自身的存在，並於追問的過程中透過外在回饋的內容再發出一個問句，不斷地問不斷地向外；由此觀之，追問的過程即是主體性的展現，回饋的過程又讓你的主體性有了不同的發問方式，進而產生不同的主體。綜上所述，主體性的展現與教化這兩者的關係是合而為一的。

依此，我們可以發現《真理與方法》這本書的內容，正是高達美運用「主體與教化係合而為一」的「哲學詮釋學」思想主軸，貫穿於藝術、歷史及語言三者之間的鉅著。然而我們又該如何去解讀這三者呢？我們常說藝術是一種非常個人化的活動，所以高達美就從個人化的活動開始，即從「主體」開始（個人的）；進而進入到歷史的文化脈絡中去探討整體人類的活動（整體的、宏觀的）；最後，在語言的世界中找到了相通的橋樑，因為在個人與人類整體之間，我們是透過語言這橋樑來進行溝通的。顯見，對高達美而言，藝術、歷史、與語言三者之間是環環相扣的。

高達美談藝術時，受海德格的影響很深。海德格曾有一篇極為有名的演講稿，名為〈論藝術作品的起源〉（The Origin of the Work of Art, 1936），其透過



藝術活動的彰顯來告訴我們真理之所在為何？海德格在其文章中以梵谷名畫〈農鞋〉為例，說明在看到此雙鞋之意象後，因被震懾而想起其背後所包含的「無限可能性」。換言之，所謂的「藝術」，即是來自於我們對真理的思索，並於思索和聆聽自然萬有在變化過程中，所給予我們很多的訊息後，再透過畫家或詩人的手將之描繪、創作出來。因此，當欣賞者在欣賞一幅畫或一首詩之時，其並非表面地欣賞此幅畫的色彩、光亮，或是詩的文字、詞藻，而是在透過這幅畫或詩去聆聽、去回歸當時畫家或詩人所聽到、所感受到自然萬有所向他展現的樣態。由此觀之，所謂的藝術創作，是藝術家們接收到自然或天地存有間傳達的大訊息後，再透過不同的方式將之展現出來；相反地，欣賞者則是透過藝術作品而回歸到當時自然萬有所欲傳達給我們的訊息狀態中。如此一來，藝術或藝術創作乃處於找尋背後之真理的狀態。高達美在《真理與方法》書中，即是承接此種思想概念來探討藝術，說明藝術活動雖看似一種非常個人化的活動，但其實每一個藝術創作背後都包含了這個藝術家對於整個自然、整個人類文明或社會的關懷。

再者，所謂的「歷史」，雖然常被定位為人類整體的活動，但其實不然。高達美認為歷史的活動看似非常整體而完整，然若我們能拿起放大鏡、顯微鏡來檢視人類的歷史長河（由許多的人、事、物所構成的人類歷史脈絡），雖然表面上看來有許多的波濤起伏，但我們會從每一滴水滴中發現，有某些人正在為某些事情掙扎、思考、努力或奮鬥，那是每個主體在歷史脈絡中的原始樣貌，而每個主體在此所展現的樣貌才共同地構築了整個歷史宏觀的景象出來。換言之，歷史是從宏觀中看到了每個主體性的展現。

最後，高達美告訴我們，在主體繞經他者而返回自身的內在化過程中，唯有透過語言的溝通才能完成，故「語言」在主體與教化的過程中，扮演一個相當重要的角色。如此一來，首要的工作即要了解何謂「語言」？假若語言是一種交流、溝通的工具，那語言非純指文字或說話，其還包括肢體語言或暗示性的語言，如：沉默、咳嗽、表情、眼神等，甚或思考時所停頓的時間長短等心靈狀態之展現都可算是「廣義的語言」。然在高達美眼中，所謂的「語言」，仍師承自海德格的語言概念。海德格認為：語言是自然對我們的道說」而我們僅是一個聆聽者，人類說出來的任何話，其實都是在聆聽自然萬有對我們訴說之後所自然流露出來的一種訊號，而能夠將此種「語言」發揮到淋漓盡致的詩人或藝術家，因為其不僅能將聆聽到的釋放出來，而且還釋放地讓別人感受到其美感，並體會到詩人或藝術家的用心。高達美亦是沿用此種想法，認為「語言」除了交流溝通的工具之外，我們必須將其定位提升；因為語言不僅是言說或道說，其本身就是一種大道、真理和方法。所以，真理和方法全部都融匯到語言這系統中，所有的展現、真理與方法都必須透過語言；換言之，語言已經不只是一種工具，它已經成為道理的本身。



綜上所述，真理與方法本來就不能二分。此乃因為當我們用什麼方法去探究真理時，其所呈現給我們的樣子，就是那個方法所獨特展現真理的方法。所以，真理和方法本來就是結合在一起的；而語言本身就是將兩者融貫在一起，並使之一體呈現出來的重要媒介。這也突顯了另一個「小我與大我」之間對話的重要議題：「語言與思想」，本文將在下一節中再詳述。

參、思維與語言

前節中已經談及「主體與教化」的關係，然而，當一個人在自我養成的過程中，或者它在跟外界的事物（人、事、物）進行一種潛移默化或教養的過程中，是透過何種方式來進行的？這正是本節所要探討的「思維與語言」。語言並非單指由文字或聲音所構成的溝通工具，它包括眼神、肢體動作和默會（Polanyi, 1958）等的內心狀態都能稱為廣義的語言，且當此語言進行之時，語言背後所賴以支持的思維，不僅提供了語言意義化的基礎，而且溝通的歷程亦會不斷地回饋至思維系統本身。因此，若問：為何將「語言」與「思維」放在一起？其答案已顯而易見了，而且，透過思維與語言的溝通與互動，自我的養成與人類的學習也正逐漸進行著。

俄國著名的學者維果斯基（Lev Semyonovich Vygotsky, 1896-1934）《思維與語言》（Thought and Language, 2000）一書中的第四章〈思維與言語的發生之源〉，曾對於語言與思考的關係做了一個非常詳細的剖析。語言與思考兩者之起源到底是否相同？維果斯基認為：就一個體的成長歷程而言，語言與思考一開始似乎是分別獨立發展的，但當個體成長至某個時間點時它們又會交會，交會之後兩者互相牽扯、互相影響，不再能獨立個別審視。但我們仍要問的是：在此互相牽扯與互相影響的過程當中，語言在自我養成與人類學習過程中，其所扮演的角色及重要性到底為何呢？

一般而言，語言又分為「狹義的語言」和「廣義的語言」兩種。首先，我們從「狹義的語言」角度探討：語言是如何產生的？其和思考的關係又是如何？所謂「狹義的語言」意指由文字、聲音等所構成的溝通工具；然而，當我們心中在思考一件事時，我們是用什麼樣的語言在進行思考這一個動作的？換言之，假如思考本身沒有語言作為背景的話，那將如何思考呢？試想，當我們在想任何一件事時，如果不藉助任何語言，那該如何思考？似乎是沒辦法的！如此一來，正切合了本節之主題「思維與語言」所標示的主軸：思維與語言二者之間存在著非常息息相關的交互關聯性。因為沒有了語言我們是無從思考的，但若想先學語言再學思考又是錯誤的；因為語言的學習和使用語言的精確度、微妙或細微之處，是非得要透過思考的。一個不會思考的人，其用字遣詞將不那麼精妙與深刻；相反地，唯有思想深刻的人才能夠寫出動人的文章。由此觀之，「語言和思考」這兩者之間，是相互影響且密不可分的。



根據瑞士兒童心理學家皮亞傑之「認知發展理論」(Piaget's theory of cognitive development)，他觀察了嬰兒從出生到青春期之間的學習歷程，並將所謂的智慧或認識外界的能力，分為以下四個階段：一是「感覺動作時期」(sensorimotor stage)：0~2歲，此乃語言與思考的起源，例如：剛出生的嬰兒會有哭、握拳或手在空中揮舞等動作，此時期的思維模式不是發生在大腦，其是一種本能的動作展現，只不過此種動作的展現是有意義的，因而透顯出嬰兒的某種內在訊息，故其即是一種思維。二是「前運思(思維運作開始前)時期」(pre-operational stage)：2~7歲，開始會用大腦進行思考，但其思維模式並不合乎成人的思維模式，所進行的是一種無邏輯性、無系統化的「跳躍式思維」，例如：童言童語。三是「具體運思時期」(stage of concrete operations)：7~11歲，屬入學年齡的小朋友，開始會進行具系統化與邏輯式的思維，但只限於看的到、摸的到的具體行為表現，此時期的孩童亦較不會使用情緒性的字眼來表達自我的內心狀態，例如：孩童會藉由親親、抱抱等親密的動作來表示「愛」這抽象的字眼。再者，數學上的抽象概念，如：1~9之自然數概念，我們只能藉由具體的事物(蘋果、皮球等)來輔助其思考。四是「抽象運思(形式運思)時期」(stage of formal operations)：11歲之後，開始由具體思維進入到抽象思維階段，而抽象思維具有「無限可能性」，故對正值青春期的青少年而言，是相當迷人且具有誘惑力的，這也正是此時期的青少年為何愛做「白日夢」的原因；再者，較具情緒性的辭彙會慢慢開始出現，例如：愛、恨、討厭或喜歡等等(Gruber, & Voneche, eds., 1977)。

以上四個階段，可謂「思維影響語言」。然而，語言的使用是否亦同樣地影響了我們的思維呢？奧地利哲學家維根斯坦(Ludwig Wittgenstein, 1889-1951)曾言：人所使用的語言系統會影響人所看到的世界體系。換言之，不論你所學習的是哪國的語言，你會發現當你在學習這套語言系統的時候，這套語言系統就已經慢慢地對你的思維模式產生定型的動作；你一旦被這套語言系統定型了思維模式之後，其看待世界的方式就被這套思維模式所控制了。例如：在英文語法中，對叔叔、伯伯等的稱呼皆以uncle這一辭彙統稱之；相反地，在中文的語法中，卻因種種不同輩分而有不同的稱呼方式。由此觀之，正因為東、西雙方的語言系統不同，也因而發展出不同的親屬稱謂關係；其背後所透顯出的意義，即代表當你在學習這套語言系統的過程中，其已潛移默化地讓我們在無形當中必然接受了血源、親屬的緊密關係。再例如：民國初年時，由於國勢衰落，故有一批人主張應學習西方的民主(德先生)與科學(賽先生)來救中國；然因中國的語言系統之精準度不足，因此也就發展不出西方那套分析式的科學系統來。換言之，語言本身的精準度，會影響到使用這語言的民族其所發展出來的文化型態。²

² 不過，中國是有科學的，其強調的是要與人作結合，其屬於一種「整體性」的語言系統，因此其發展出的即是一種整體式的科學。而西方從以前就很強調對自然的關懷，且是把人與物二分的一種系統模



顯見語言與思維的確關係密切，但我們要追問的是：語言與思考之間的關係到底為何呢？這我們必須再從「語言如何獲得？」談起。狹義的語言之獲得，有「先天說」與「後天說」之分：就「先天獲得說」而言，美國心理學家瓊斯基 (Avram Noam Chomsky, 1928-) 即主張語言是人類與生俱來的能力；認為語言是先天的，其以20世紀初所發生的「狼嬰」事件為例 (張春興, 1991)，說明一個被動物養大的嬰孩，雖不會講人類的語言，但卻能夠用喉嚨發出某些特殊聲音來表達自我的內心狀態 (喜、怒、哀、樂) 或需求；換言之，狼嬰是先天具備能夠透過聲音、肢體或表情來傳達其所要表達的語言系統的。因此，只要人的思想、頭腦開始運作，或想要去探索外在世界的時候，你自然而然就會發展出一套看待世界的某種溝通模式 (語言系統)。又例如：全世界各地的小朋友對父母親的稱謂都非常相似；瓊斯基認為其乃符合了人類語言的先天能力，因為人類的發聲構造 (包括嘴型、聲帶、喉嚨) 最容易發出BaBa和MaMa這兩種聲音，所以當嬰孩發出此兩種聲音並和父母親連結起來之後，因而有了相對應的關係。換言之，BaBa和MaMa這兩種發音，基本上也蠻符合人類一開始的聲帶、嘴型之發展結構，因而使得人類有了共通的語言模式。

不過，若就「語言後天獲得說」而言，則認為語言是後天取得的；換言之，若沒有人教，是永遠學不會語言的。故主張語言是後天取得的學派，其認為語言是一種更狹義的語言系統，亦即其特指某個文化所使用的語言系統。主張此說法的是心理學中的「行為主義」(Behaviorism) 學派，認為人類的心理都是透過行為所表現出來的，故此派學者強調，語言是後天取得的。然而，後天是如何取得的呢？其以人類學得爸爸和媽媽這兩個詞彙為例，來反駁先天說。行為學派同意BaBa和MaMa的發音的確符合人類先天嘴型、聲帶的發聲系統；但是，當孩童在發出此聲音時，其要如何知道眼前的這個人就是爸爸或媽媽？故此派學者認為這樣的發音本身是無意義的，強調其必須跟我們的文化脈絡、後天的生長環境作結合之後，才能產生意義；而有了意義的發音才能稱為「語言」。值是之故，此學派主張語言本是先天的、無意識地發出任何動作，可是透過後天文化、環境的連結後，使得這個字、動作，或訊號產生了意義。如此一來，語言才真正的產生了。

例如俄國學者維果斯基很明顯就是主張「後天說」。他強調：我們的思維模式和語言系統，是在跟外界 (父母、社會脈絡等) 互動之下所形塑出來的 (Vygotsky, 1962)。維果斯基的理論本身也體現了他自己所生處的生長環境，其理論本身告訴我們，人的成長與外界環境之間存在著極大的關係；正由於其生長在社會主義的國家中，故其發展出如此一套傾向社會主義的理論。維果斯基在《思維與語言》一書中大量引用心理學的實驗證據、語言學的哲學想法與

式，其是用人的角度去思維這個世界，而非把人與世界作結合，故所發展出來的是一種「精確的」、「分析式」的語言系統；而在此語言系統底下所發展出來的科學，必定屬於一種分析式的科學。也正因為語言系統之不同，進而衍生出中、西醫之間的不同。關於「中國是有科學？」之議題，可參考拙著〈中國傳統科學思想初探〉(謝青龍, 2001) 之探討。



系統，並將其運用至社會或教育的理念脈絡中。在此，我們可以很容易地發現，「社會主義」的傾向在維果斯基之研究脈絡中，起著非常重大的影響。而所謂的「社會主義」，其強調人生長在大環境下，而大環境對人的影響到底為何。人不是個別的、孤立的，其受到社會、群體的影響是非常深遠的；所以他相當強調一個兒童的成長歷程當中，有很大的部分是跟社會的互動之後而產生的人格特質，此學習歷程是非常重要的（Vygotsky, 1962）。

上述兩派學說皆有不同的學者支持，是否能有定論已非本文能力所能及，但可探討的是，若我們跳脫出「狹義的語言」範圍，而以較寬廣的態度來面對「語言如何獲得？」之議題，則勢必將個人的思維與人類的思維考慮進來，換言之，即將「語言如何獲得？」之問題提昇至「人類如何溝通？」之議題。這也正是本節所欲探討的第二個主題：「廣義的語言」。

所謂「廣義的語言」意指一種訊號、一種符號，其不見得是具體的、具象的、可發出聲音的東西，亦不見得是需要形諸於文字、圖像或圖畫的；換言之，它可以是沉默的，甚或是空無／空白的；因此，就廣義而言：「什麼東西都可以當語言」了。如此一來，這廣義語言的使用，在學習、使用上就產生了兩種不同的模式，其和我們的學習能力、思維操作系統具有相當大的關係。一是「由上而下」(Top-down)，有些人講話，喜歡先提綱挈領，再分枝講細節。此種人通常比較聰明，但這種人常常聰明反被聰明誤；因其太容易抓到重點，故對細節就較不會去深究，也就因此而錯失了很多東西。換言之，這種人常常一開始都表現得很好，但是慢慢地其怠惰性就會出現，因而較不易確實完成一件事。另一是「由下而上」(Bottom-up)，有些人講話，則喜歡先把細節交代清楚之後，再逐漸形成一完整的脈絡系統。此種人通常屬於大器晚成型的，一開始的表現雖不搶眼，但當某一天他把所有學過的細微末節都串連起來時，那個成就將會非常高，故其屬於大器晚成型的人。

這兩種不同的使用策略，交互成爲我們的語言與思維之使用模式。其間無分好壞，只要是適合自己的就是最好的；但值得注意的是，應清楚了解自己的思維模式跟語言系統的表達方式之優點在哪裡，其缺點又在哪裡，如此才能夠避免成爲一種失敗的使用策略。

由語言所產生的思維模式，會開始鉗制著我們一生看待世界的方式；因此，有時候得稍微跳脫一下自己的語言系統、跳脫一下自己的思維模式，去看待這個世界。例如：心理學上常有的創意思考理論，就是在說明人常會受思維慣性的影響，而忘了不是所有的問題都只有一個解決的方式；所以，人們就很容易陷入到某種思維模式之困境當中，嚴重者甚至會變成一種「迷信」。你會發現，其實很多的神跡、信仰或崇拜，都跟你的某種思維模式之慣性是有關係的；因爲經由一次、兩次得到的驗證之後，人們就會相信這個模式是有效的，後來即使有一、兩次不那麼精準，人們都會爲這次的例外找藉口辯解。也正因爲



思維慣性是有效的，所以人們會留下這種習慣；換言之，若跳脫思維慣性去做事反而會沒有效率。然而，問題是如果人們不跳脫既定的思維慣性就又無法解決新出現的難題；這是一個很有趣的「兩難」，人常在慣性與創新之間徘徊。當然，這就涉及到自我養成與人類學習的另外的探討主題了，即如何在知識與邏輯之間找到平衡點。

肆、邏輯與知識

「個人知識的獲得與人類文明的發展，是否有一套脈絡可循的邏輯規則？」例如：「我」這個人，從小到大在學習課本、社會等知識時，有沒有一套內在的邏輯是掌控著我，選擇性地學習這個而不學習那個，且在此同時「我」會利用這個學習的機制或這套邏輯系統，把我所學習到的東西自然而然地串連起來成為我的知識；然而，是否有這套理路系統呢？一樣的道理，在整個人類社會文明的發展過程當中，人類文明的進展、人類知識的進展是否也有某一個理路系統是可以詮釋、可以說明的呢？

舉例而言，「個人的知識」，我從小到大的成長歷程中，所學習到的知識那麼地多，如課堂中作筆記，我們不可能把老師講的所有內容完全一字不漏地照抄下來，因此一定是選擇性地將重要的部分抄錄下來；然而，問題是為什麼我作的筆記會跟他人作的筆記有所不同呢？究其根源，乃源自於個人對重要與否之判定有所不同。個人之筆記是個人學習所得的，是屬於自己的，雖然教師在課堂上所言相同，但每個人判別重要與否的那套邏輯是不同的，所以在篩選某些知識時，你是根據自己的一套規則或知識邏輯去判別它的重要與否。顯見，個人知識的獲得實繫於每個人內在的一套邏輯規則。

但事實真是如此嗎？若從另一角度觀之，個人的內在邏輯真的如上述所言：作為篩選知識的規則嗎？答案恐怕不然。因為當我們進行某些知識的判斷時，除個人內在的邏輯規則外，尚有諸多外在的因素起著重要的影響。再以上述的課堂筆記為例，同學們的筆記內容，除個人覺得重要外，難道不會揣測講授教師的心意，或受到教師在口語或表情上的所謂「重點提示」之影響。為何如此？這當然是因為：當同學們將個人邏輯判斷所得之知識運用於考試時，教師才是最後為這個考試答案下結論的評量者。因此，同學們在考試時所寫之答案，通常是寫下老師所認為重要或正確之知識，而非個人所認為的正確答案。有趣的是，為何如此？難道我們不曾懷疑過：為什麼老師對於對錯與否的判斷邏輯一定高於我的呢？

顯然，因受外界影響而學習到要選擇遷就於別人的邏輯系統去作為重要與否的篩選機制，尤其當對方是你的長輩、長官時，基於某種權威你必須服膺於他的，慢慢地就學習到了社會化的那套規則；然而，其內心還是潛伏著自我的想法，等待著有成立的一天。個人知識的獲得感覺上似乎有著自己一套內在的



邏輯理性、邏輯規則，但這套邏輯規則似乎又不真正屬於自己；如此一來，其到底是隨機的？亦或是具有一套脈絡可循的呢？再者，在探討歷史文明之興盛衰敗的邏輯規則上，其看似循環的，而當你在從事此項探討工作時，即在尋找出人類文明背後的那一套邏輯脈絡。人往往在找尋著歷史背後的邏輯規則或邏輯脈絡，如：各代的君王，引前車之鑑來避免自己犯相同的錯誤，進而想得知前朝之興衰的規則脈絡；然而，真有如此一套邏輯脈絡可循嗎？

承上所述，假如人類撰寫歷史的重要性，在於找出人類發展的規則，甚且，我們也從歷史的撰寫過程中學到了教訓，那是否代表我們就不會犯錯並能千秋萬世永不滅？但似乎亦並非如此；沒有任何朝代或國家是永遠的，很明顯的在歷史脈絡中會有一些「偶發事件」，其沒有規則可言、是不可預料的，也正可能因為這樣突如其來的偶發事件，因而影響了之後的發展脈絡。如此一來，人類的歷史文明發展到底是否具有一套邏輯脈絡／邏輯規則可循呢？

從蘇格拉底、柏拉圖到亞里斯多德以來，「共相與殊相」本來就是一個古老的哲學問題，自從有哲學思考以來沒有一個哲學家不思考這個問題；換言之，所有的事物是否都是個別的、特殊的、獨一無二的、無可取代的（殊相）？還是所有的事物背後都有一個共同的、邏輯的、原則的、方法的（共相）？然而，此複雜的問題至今仍未達成一個共識。英國哲學家羅素（Bertrand Arthur William Russell, 1872-1970）就曾希冀能以邏輯來解決「共相與殊相」這個問題。在〈論共相與殊相的關係〉（收錄於《邏輯與知識》，Logic and Knowledge, 1996）³這篇文章中，雖然羅素以顏色、形狀、時間、空間等各式各樣的關係來對其作層層分析，而得到的答案是事物不可能完全屬於共相或殊相，但作為一個邏輯學家，其立場卻明顯地偏向「共相」那一方。這樣的結論，恐怕是與羅素本人在數學上的學思歷程有關。⁴

然而，數學與邏輯間存在著什麼關係呢？兩者之間的關係可是非常大的，甚而使得羅素和懷德海後來分別都由數學家轉而成為哲學家，此乃跟他們從數學走上邏輯有很深的關係。試想：從小到大，我們所學的數學，其共通點在於它們都由「公式」組成，而原因乃在於找尋出這些數字背後的脈絡與規則性。換言之，數學之根本的本質即是一套邏輯系統或邏輯規則。數學並非單指加減乘除等算式，它真正的涵義或本質在於找出其背後的邏輯性與規則性，例如：「課堂上的學生認真程度與座位距離成反比」此一有趣的課堂現象，雖未用到任何數字符號或公式，但因其找規則、找邏輯性，故亦是數學的一種形式。數學有趣的地方不在於那些繁複的數字或符號公式，而在於其背後找答案、找

³ 〈論共相與殊相的關係〉發表於 1911 年；然而，在經過幾十年後，晚期的羅素卻推翻了自己早期的論點，其體認到邏輯的分析不可能取代真正的哲學思考。

⁴ 羅素是英國數學家兼哲學家，一生奇特；早年專攻於數學的研究，曾與英國另一數學兼哲學家懷德海（A. N. Whitehead, 1861-1949）合著《數學原理》（Principia Mathematica, 1913）一書，此書內容奠定了兩位在「數理邏輯」研究上的成就。現今我們所學之邏輯，乃直到 20 世紀初羅素與懷德海上才正式定案的；由此可見兩位在數理邏輯上的偉大成就。



邏輯性的過程，猶如偵探遊戲般地抽絲剝繭，找尋彼此間的關聯性。如此一來，「找關係」就成爲了一個非常重要的邏輯概念。而羅素將數學上的這套邏輯想法衍生至哲學概念中（跨足哲學界），當然也一定會將數學家的特質帶進哲學著作中；因此，他有很多的哲學著作都是跟邏輯有關係的，如：《邏輯與知識》（Logic and Knowledge, 1996）。⁵

《邏輯與知識》一書是羅素不同時期的論文合集；而〈論共相與殊相的關係〉⁶即是其中一篇。何謂「共相」？即所謂的共通點（共通的面向）；何謂「殊相」？正所謂特別性、獨一無二的特點（特殊的面向）。然而，人到底是獨一無二的個體（強調殊相），還是我只是眾多人類當中的其中一個（強調共相）？〈論共相與殊相的關係〉全篇都在論述共相與殊相之間的關係；到底存不存在「共相」、「殊相」？有人說，共相是不存在的，其實所有的東西都是特殊的，而我們所謂的共相只是人類邏輯的一種幻想，其只是爲了找規則；再者，亦有人說世界是沒有殊相的，你以爲你是獨一無二的，但其實你只是活在某個規則之下的一員；然而，孰是孰非呢？羅素則以顏色作爲例子：「白色」是共相還是殊相？以顏色而言，紅、澄、黃、藍和白是各種不同的顏色，每個顏色都是獨一無二、無法被取代的，故「白色」是殊相；但欲舉出一個純粹的白色卻不能附著於它物之上時，卻又無法舉出實例。如此一來，顏色的概念也許不是一個實體、不是一個特殊性的東西，而是屬於某種共相；然而，羅素卻進而提出疑問，若顏色是共相的話，我們能說同是白色的兩樣東西之間是相同的嗎？若不能，表示顏色間又是可被區隔的；故其又具個別性與特殊性，所以顏色本身屬於殊相（Russell, 1911）。值是之故，「兩者間的關係到底爲何？」即成爲該篇文章探討的重點。

羅素在文章一開始，說明「共相與殊相」是與「知覺和概念之間的差別」有關的。他先點出「知覺」這個想法，其和「概念」的想法是不同的。一般而言，知覺屬於殊相，是在經驗法則／經驗範疇（時空條件）之下所進行的，眼

⁵ 由《邏輯與知識》一書可看出羅素的整個學術走向，其是由數學走向邏輯，再從邏輯中體會到哲學的概念。雖然羅素帶著《數學原理》跨足哲學，且在整個哲學界中得享大名，但卻不是因爲他的哲學著作；因其科學家思維的邏輯性、科學家思維的哲學性，與歐陸哲學對存有價值之追尋、對真理的渴望之目標是不同的。故其哲學成就在哲學領域中之評價是不高的，但因其人生經歷而使得羅素很有名。他曾經歷過兩次世界大戰，第一次世界大戰時，由於認爲此次大戰之本質是愚蠢的，因而極力反對英國參戰並被捕入獄；第二次世界大戰時，羅素認爲這是侵略國對人類、對世界文明之宣戰，故主張英國不應置身事外而大聲疾呼應參戰。羅素並非和平主義的反戰者，他認爲應找出戰爭的原因而選擇參戰與否；如此一來，找原因、找本質、找規則的哲學家、邏輯學家性格就出現了。羅素也以此套邏輯方式教育孩子，出了《論教育》一書；可見對羅素而言，「邏輯性」已不是表面的或學術性的東西，而是已經深入他的生命底層，成爲其生命的一部分。於自傳說自己從未出現過廢寢忘食的時刻，什麼時間該作什麼事情他劃分地清清楚楚；由此可見，「邏輯性」對羅素的影響至深且鉅。

⁶ 〈論共相與殊相的關係〉這篇文章，1911年發表於「亞里斯多德學會」；亞氏曾言：「吾愛吾師，但吾更愛真理」。柏拉圖重視的是一切的共同原則（共相）；相反地，亞里斯多德則重視個體的獨特性（殊相），但他又理解每一個物體都是由很多很多的特徵所組成的，例如：「我」這個個體，是由零零種種的特徵所組成，但這些特徵或許在他人身上亦能發現。因此，就個體而言，是獨一無二的；但在個體與個體之間，則是有某一些特徵是相同的。換言之，亞氏是以元素組合的概念來解釋個體間的特殊性；而柏拉圖則想要找尋一種超越經驗法則之上（時間範疇／知覺）的共通性，也就是身爲一個「人」的共相概念。



、耳、鼻、舌等感官所能觸碰到的範圍，屬於知覺反應的結果；相反地，概念則屬於共相，其是在經驗法則之上的，無法以感官知覺所察覺得到的。然而，若不在時空條件下，還能區別事物之間的獨特性嗎？以「人」為例，如果時間是靜止不動的，那就無法區別「我」這個個體是獨特的，因無上一刻鐘和下一刻鐘來作比較；因此，若不在時空條件下，是無從判定事物之特殊性的。

但是，知覺和概念的差別太心理化（太主觀了），故不能作為一種最終的形而上學差別。一種同性質的差別是在時間中存在的事物和不在時間中存在的事物之間的差別。其次，除了上述關於時間方面的差別，還有一個關於空間的差別。再者，除了上述心理的和形而上學（時間和空間）的差別以外，還有兩個與現在的探討有關的邏輯差別：首先，是關係（例如：我與你之間的關係→師生關係）和非關係的實體之間的差別；其次，是這種差別同關係與非關係之間的差別在外延上也許相等或也許不相等（意指由你延伸出去的及由他所延伸出去的，這兩者之間有無差別，是不需透過第三者來判別的）。本節之探討就是要從心理上的、到形而上學，再到邏輯上的區分來談；而邏輯上的區分其實就是回歸從心理的、時間、空間的差異性，來找到它背後的原則。

現在，我們可以回到殊相和共相的問題；我們是從下列三種不同的對立開始的：（1）感知和概念的對立；（2）時間中存在的實體（例如：這隻狗）和不在時間中存在的實體（例如：「狗」的概念）之對立；（3）名詞的和動詞的對立（例如：「我看著你」一詞中，以「看」這個動詞來作為連接我與你之間的關係）。但是在我們討論的過程中，自身發展了一種不同的對立，即（4）在一個給定的時間可以出現於一個地點但不多於一個地點裡的實體和要麼不能出現在任何地點要麼在一個時間出現在幾個地點的實體之間的對立。綜上所述，你可以選擇支持共相，你也可以採取支持殊相，但共相與殊相間的差異是建立在以上四個關注焦點上的。

因此，我們可以將所有的實體劃分為兩類：即「共相」和「殊相」。故羅素乃將實體分為兩類：（1）殊相，它們只有作為動詞或謂詞的主詞或關係的項才成為複合體的一部分（例如：「我打你」的「打」是我與你的一部分），假如殊相屬於我們所經驗的世界，那麼它們在時間中存在，而且在它們所屬的空間中一次不能占據一個以上的地點；換言之，若作為「殊相」的話，是不能同時出現在兩個不同地方的。（2）共相，可以作為複合體中的動詞、謂詞或關係出現，例如：「打」這個動詞或關係，誰打誰不重要；但若沒有「人」又無法表現出這個動作，故「打」這個動作是一個「共相」，他並非特指某個對象、某個意象；而師生「關係」亦是一例，老師與學生雖是各別個體，但其間之關係卻是無法捉出來的，故師生之「關係」乃一共相。共相是不在時間中存在的（超越於時間之上的），它們對一個地點沒有任何關係，而同時對另一個地點或許也沒有這種關係，例如：「白」這類概念（共相）是可以同時出現在兩個不



同地方的。這一劃分之不可避免的根據在於這樣一個自明的事實：某些空間關係蘊涵這些關係的諸項的差異性，以及以下自明的事實：就謂詞來說，具有這些空間關係的實體在邏輯上很可能是完全不可區別的。

在此，我們可以看出羅素明顯較傾向於亞里斯多德的想法，但他使用的是一種共相分析與殊相分析的方法；但到了1955年，羅素將各篇論文集結成書重新出版，並於註釋中特別表明，已不同意1911年時對於「共相與殊相」的看法。雖然如此，但此篇文章仍深具意義；因其在談邏輯與知識這概念時，是將過去的歷史脈絡一一作交代，並將兩學派間的觀點同時呈現，再很有層次地去作分析及交叉對比，並把共相與殊相間的關係放在「經驗範疇」（時間、空間條件下）之脈絡底下來談。何謂「空間」？意即形狀、上下左右等空間的改變；何謂「時間」？也就是隨著時間的改變，而這東西是否會變化？很明顯地，對「殊相」而言，其會隨著時間、空間的改變而改變；反之，「共相」則不會因時間、空間的改變而有所變化。例如：「白」這概念，牆壁上半部的「白」與牆壁下半部的「白」，都是一樣的；但若硬用空間概念來作區分，其又是不同的。

伍、道德與教育

本文第四個要談的主題是「道德與教育」，即大我與小我之間如何透過道德與教育的方式得以對話。但一開始，我們仍須提問：何謂「道德」？何謂「教育」？就自我與人類的關係而言，有沒有人是與生俱來就帶有某種道德感的呢？換言之，這種道德感是本有的，正如孟子所言之「人性本善」（即「四端之心，人皆有之」，《孟子·公孫丑上》）；然而，很多人對孟子所提的概念是持反對意見的，最著名的即是荀子的「人性本惡」，認為人之本能是自私的（自己先想到自己），例如：嬰兒肚子餓就哭、尿布濕了也哭，並不會考慮父母親是否正在忙碌中。而孟子則強調人長大後為何會變壞是因受外在環境之影響所致，故其道德教育方針乃「收其放心而已矣」（《孟子·告子》）。相反地，對荀子而言，人是憑本能來做事的，而這本能自身是無關善惡的；因此，荀子說人之本性本無善無惡，甚或是本惡的，若人放任其本性或本能無限制地放大，例如：當兩個小嬰兒因本性／本能而哭時，如此兩道因著自己的本性而不斷放大的波隨即重疊、碰撞在一起，並因而衝撞、侵犯到他人，進而產生了爭端；到了兒童之學齡階段，因其意識到本性若無限放大會侵犯到他人，故小男生和小女生之間會在桌子上畫一條分界線，協議彼此不可越此一步，而這協議／規則極有可能正是道德的啓蒙點。人在長大之後，不能再因著本性而無限發展，我們必須給他一些規則，這些規則並非由某一個人所給定的，而是大眾之共識，並將此共訂的規則教育給我們的下一代，故荀子強調「後天養成」之教育，藉此影響、培養出一個人的人格、道德及倫理等的各項判斷能力；相反地，孟子則認為後天的教育足以害之，故強調「人只要找回本心」，即能具備道德感。



兩種不同的說法剛好扣緊了本節的主軸：道德與教育之間到底存在著一種什麼樣的關係呢？

道德是可教育的嗎？後天養成是一種規則性的、是教給我們的；然而，將此規則教給我們的那個人之規則又是從何而來的？當我們還是小孩子時，父母親教我們什麼可以做、什麼不可以做之時，會認為那只是大人們利用權威一味地在壓迫我們，因而心存反抗；所以，荀子之出發點也許是好的，但有無可能淪為某些特定人士用來壓迫別人的工具呢？如此一來，所謂的「道德教育」會否是另一種壓榨或暴力呢？例如：當殘障人士欲賣口香糖給你，而你不買卻反被罵沒道德、沒同情心，並遭受到眾人以異樣的、歧視的眼光來看待你之時，是否就代表著你真的沒「道德」呢？由此觀之，若正如荀子所主張的：「道德是後天教育而成的」，那教育的過程真的到處充滿著壓迫與逼迫（不自在、權力的不對等、輿論的壓力）；從小到大的道德養成教育過程中，可謂「打罵教育」，然此一種方法是正確的嗎？關鍵點還是在於被懲罰、被教育者身上，亦即視這個被教育者的內心是怎麼想的、是否認同這教育模式而定；換言之，抉擇權（內心本性的篩選）還是來自於「被教育者」的內心。如此一來，又回到了孟子本性、本心的說法；說明我們當然可以採取相同的教化方式，但還是得看這個小孩子的本性是如何，因為一個小孩子的本性，決定其對此套教育方式的內化程度／接受的程度有多深。所以，「道德」難道不是來自於自身本有嗎？即使有外在教育，難道不也需要經由這個人的內心、本性之篩選後，才能成為屬於他自己的道德嗎？

綜上所述，「道德」到底是本有的？還是後天教育而得的呢？此處第一個要解決的問題是：何謂「道德」？接下來再談：「道德」是可教育的嗎？而教育之目的又為何呢？一般而言，教育之目的就是希望讓孩子本來是壞的能變成好的，或是好的可以變成更好的；還是具有道德的意味在裡頭。以上三個問題之間是環環相扣的。

美國著名的倫理學家麥金泰爾（Alasdair Chalmers MacIntyre, 1929-）在其重要著作《德性之後》（*After Virtue*, 1981）⁷第四章〈先前的文化和啓蒙運動對道德合理性的論證〉一文就曾針對上述諸問題探討過。他認為18世紀理性啓蒙運動之後的道德，是一種太過理性化的道德，強調我們應回歸至一種最本源的道德；因為理性化的道德基本上是一種工具性的道德，而工具性的道德就是一

⁷ 《德性之後》，是美國一位非常有名的倫理學學家麥金泰爾的成名之作，成書年代在 20 世紀中末葉（1981），發行本書之用意在於反省整個西方倫理學的發展，是一本非常重要的典籍。因為 1960 年代正是美國「嬉皮／雅痞」風潮最盛之時，呼應了 1920 年代之後的存在主義的發展，強調個人的存在優先於一切，年輕人打著「只要我喜歡，有什麼不可以」的標語，使得個人主義蔚為風潮；適逢美國越戰時期，故強調愛與和平，據說因而演變成性氾濫，故其道德感看在當時的倫理學家眼中，卻是道德淪喪、道德崩潰的年代；也就是說，他們破壞了原來舊有的傳統道德德目，可是卻沒有找到新的道德遵循方向。以致於在 1970~1980 年代之後，美國發起一波「道德重整運動」，主要的發起者是教會，並將之擴及全世界；對象針對一般的青少年，藉由團契向全世界宣揚道德重整的活動。麥金泰爾即是在此背景下，發行了此書；強調「德性之後我們要的到底是什麼樣的道德內涵？」。



種有目的性導向的道德，不管是要為別人好、還是要為自己好，都是一種有目的性的道德，但對麥金泰爾而言，道德應該是一種無目的性的、應是一種發自內心要去做的事情。

在〈先前的文化和啓蒙運動對道德合理性的論證〉文中，麥金泰爾首先針對丹麥哲學家齊克果（Søren Aabye Kierkegaard, 1813-1855）1843年以化名所完成的著作《非此即彼》一書提出三點質疑：一是齊克果既然在書中提倡道德，但卻為何要使用化名出書？二是齊克果書中的倫理層面與理論層面之間存在著內在矛盾，亦即齊克果並無法真正提出倫理學的判斷依據？或是人類行為背後的判斷依據為何？三是齊克果的主張極可能僅是保守勢力的復興而已。綜此三點質疑，麥金泰爾把箭頭指向德國哲學家康德（Immanuel Kant, 1724-1804），他認為提出「理性批判」的康德似乎才是近代理性啓蒙運動所帶來的道德崩解的真正禍首（MacIntyre, 1981）。

何以如此？我們先從康德〈答何謂啓蒙運動？〉（Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? 1784）的文章內容談起。康德在該文中主張：人應有自主權，只要具備理性能力就能作為自己道德的主人（Kant, 1784）。從哲學史或倫理學史的角度觀之，若沒有康德的這篇文章，人們至今仍陷溺為奴隸而聽命於上帝，正如黑格爾（Georg Wilhelm Friedrich Hegel, 1770-1831）所言：我們把自己處在奴隸的層次，而崇拜於上帝或受限於主人（Hegel, 1806）。換言之，強調其每一個人都應該成為自己的主人，只要具備理性就不應受政治或宗教上的制約而失去自知之能力。不過，麥金泰爾卻以為即使理性啓蒙運動非常重要，但康德上述的主張（每個個人都能夠作為自己道德的主人）仍有可疑之處，即人不受限於他物時，真的能做自己道德的主人嗎？麥金泰爾認為理性不可能作為道德的救贖者，強調每個人都需要條目式的道德規範來約制自我，但不應該是由他人告之（MacIntyre, 1981）。顯然，麥金泰爾對康德「道德哲學」所標舉的幾項原則，存著極大的疑慮。例如，康德的「普遍性原則」（the principle of universality）⁸及「自律性原則」（the principle of autonomy）⁹即展現著康德的道德哲學主張：理論與實踐必須同時並行，理性者會強制要求、限制自己，乃源自自我內心的發生（Kant, 1788）。康德認為全部真正地表達了道德律的東西都有一種無條件的絕對特性，它們並非假言地命令我們，而只是命令我們而已。雖然康德認為自己已找到了道德律的絕對特性——「無上命令（Categorical Imperative）：人必須作為自我立法的理性者」（Kant, 1788）。¹⁰然而，麥金泰爾

⁸ 「普遍性原則」指出如果道德規範是合理的，那麼它們對所有有理性的存有者都必須是一視同仁的。例如：說謊是對的→無法成為普遍的道德原則，因它只適用於特殊情境中。

⁹ 「自律性原則」指的是如果道德規則對所有有理性的存在物都有約束力或賦予他們義務，那麼有理性存在物遵循這種約束或義務的偶然能力必然是不重要的，重要的是他們願意履行之的意志。

¹⁰ 根據康德的觀點，實踐理性不運用任何外在於自身的標準，它不訴諸任何來自經驗的內容（先於經驗，與生俱來的）；而理性的本質就在於制訂普遍的、無條件的、具有內在一致性的原則。從而，合乎理性的道德所規定的原則能夠也應該被所有人遵循，並獨立於環境和條件，即能夠被每一個有理性的行為者在任何場合中前後一致地遵循。由此觀之，法律（啓蒙運動下的產物）賦予了法官在面對一個非理



卻認為康德自身所做的行為，若依據此二原則來加以檢驗之，卻又無法百分百地符合，這說明人並非純粹理性的動物，其會有許多情感等非理性的因素主導著人們去作抉擇，由此觀之，康德的這套「道德哲學」是無從實現的。

因為若依據康德所持的「絕對特性」行事，則會合理化了許多不道德和無足輕重的道德準則；例如：「永遠保持短髮」這一準則，只要可以前後一致地被普遍化，即能通過康德這兩原則的檢驗，然若其他偽道德者也將其相同的原則運用於看似合理而內容卻不正確的行事上，那豈不糟了。因此，麥金泰爾以為：理性極有可能是自我的合理化。康德相信自己利用可普遍化特性對絕對命令所作的表述與另一個完全不同的表述相一致：「不論對己還是對人，永遠把人作為目的，不作手段。」(Kant, 1785)但在麥金泰爾看來，將理性合法化的過程其實是用非理性的原則去成立，正如賭徒合理化自己的行為一樣，使其行為看似理性其實卻是非理性的。如此一來，理性即不可能做為道德的唯一原則；而人所以為人，乃因人不是純粹理性的動物。換言之，非理性的因素才是真正主導著人們去作抉擇的關鍵；反之，若真有純粹理性的動物，那麼人就沒有現今的多樣性了，這也正是赫胥黎 (Aldous Leonard Huxley, 1894~1963)《美麗新世界》(Brave new world, 1931)一書中所談的。

以此而論，麥金泰爾進一步推論理性啟蒙運動失敗的原因，正在於這群「啟蒙運動者」抱持著他們原先所反對的非理性之「激情(熱情)」，而這近似乎某種宗教式的情感到最後卻變成了某種形式的制約狀態，因而導致其改革失敗 (MacIntyre, 1981)。因此，針對啟蒙運動後產生的二大倫理學理論：義務論 (Deontology, 理性的道德義務論，例如：康德所倡導的無上命令)、及目的論 (Teleology, 合理化這個目的，例如：由邊沁 (Jeremy Bentham, 1748-1832) 首創的「功利主義」(Utilitarianism)，其原則在於：「為最大多數人謀求最大的幸福。」)。麥金泰爾認為這兩大理論均已落入了「分析原則」的陷阱而不自知，因為分析原則已過度的陷入理性原則中，失去了道德本身純粹的道德感。因此，麥金泰爾反倒認為我們應回歸到亞里斯多德時期的「德目式道德」，才是當代倫理學所應重視之處。

依此，台灣現今的教育體制已達支離破解的境地，此乃因主導者之「教育目的」不一致所造成的結果。然而，教育真的有其目的性嗎？在哲學思考上，教育應該是無目的的，因為教育若帶有某種目的性的話，教育本身就會淪為一種工具；從小到大，所謂的教育就是把老師們／教育工作者的理想目標放在受教者身上，並要求受教者務必一一達至目標，但卻未必詢問過受教者真正的意願或需求。這樣的教育理念顯然並不合理，因為每個個體都是獨一無二的，其喜好或厭惡的東西也都不相同，卻硬要將一樣的教育目標套在每個人身上，並要求達到一定的目標，因而形成了一種奇怪的模式。因此，教育應該是無目的

性之罪犯時，是有權力可以判定其「罪刑」的；換言之，康德會贊同死刑（反對自殺）。



性的，但如果勉強要為教育定一個目的的話，那應該是讓每一個個體都能夠把他的才能與潛能發揮出來，使其找到他自己的發展方向。

《德性之後》這本書的內容主要在告訴我們，「人」習慣性地需要接受一種德目來作為遵循的方向，一旦遭破壞後則必須重新界定一個新的德目；故麥金泰爾主張，從理性啓蒙運動／存在主義的個人思潮以來，人們即太過於強調「個人可以作為自己道德的主人」、「可以作為自己行為準則的唯一主宰」，他認為這是天大的誤解。人如果沒有道德德目的話，基本上是無所適從的；但若假設個人可以作為自己道德的主宰，似乎也就不會規範自己，如此一來亦不可能會出現道德了。在此，麥金泰爾告訴我們說這是基本的矛盾點，若我們相信人是可以作為自己道德的主宰的話，這是不可能的事情；所以，人是需要道德準則來規範的。進而開始批判西方倫理學的發展，表面上看似對亞里斯多德條目式的道德和聖多瑪斯經院式的道德戒律加以批判，但主要還是在於批判理性啓蒙運動以來，應藉由理性來選擇我要什麼和我不要什麼，並用來反抗、擺脫中世紀以上帝為旨意的道德教育及亞里斯多德條目式的道德戒律那套說法；認為人的確需要道德條目的約束，因其符合人在道德上的需求，可是條目的內容為何是會隨時代而有所改變的。

陸、心靈與宗教

把小我與大我的對比拉到最大的差距，大概就是指個人內心最底層的心靈感受，與影響人類文明發展至深且鉅的宗教信仰。但有趣的是這兩者卻也是最常被放在一起談論的，彷彿心靈與宗教儼然已經成為不可分割的一體。在這裡，所謂最大的差距與最密切的距離，形成了看似矛盾的等同性。因此，談小我與大的關係，最終極的對話內容，就是心靈與宗教的對話了。

何以如此？我想這就必須從人性的底層談起了。每一個人都有孤獨、寂寞的時候，換言之，就是真正面對自我的時候。而通常在一個人面對真正的自我時，可能湧現的就是二種可能的面貌：一是自我內心深處的覺照，照見平時不為人知及已知的一面，此種經驗可謂「自覺」；另一就是類似神跡般的天啓，彷彿與整個天地萬物相合在一起，這種經驗可稱之為「神啓」。而這兩種經驗在某種程度上極為相似，故而如上所言：心靈與宗教常常是被混談。因此，在討論心靈與宗教之間的關係之前，我們必須先回到二者源起之處——孤獨。

一般來說，最常與孤獨並稱的是寂寞或獨處。但是嚴格說來，三者之間其實有著極大的不同。首先，我們就先來談「何謂寂寞？」，根據心理學家的說法，寂寞（loneliness）是一種因缺乏人際關係而產生的失落感，在心理上是不快樂且充滿痛苦感的（張春興，1991）。而社會心理學家也認為因缺乏人關係而造成寂寞的原因多是像缺乏社交技巧、對人缺乏同情心與同理心、或是對人缺乏信心以致不能真誠相對……等。因此，寂寞對一般人而言，它是一個具有



心理學上的負面語詞；其次是獨處，獨處（aloneness）與寂寞不同，它只是身體離開人群，在心理上卻未必不快樂，甚至有人甘願獨處，享受寧靜中的喜悅（張春興，1991）。因此獨處應可再細分為自願與非自願：就非自願而言，因為種種外在因素，使得有些人不得不獨處（如囚犯或漂流荒島），這樣的獨處常常也會伴隨著寂寞，除非在心態上，這個獨處的人能將這些外在因素轉化為內在個人的意願，而進入第二種獨處的類型——自願的獨處，否則非自願的獨處，通常指的是一種懲罰；而自願性的獨處，就是本節一開始所說的孤獨，如同美國早期文學家梭羅（Henry David Thoreau, 1817-1862）在其經典名著《湖濱散記》（Walden Pond, 1845）中所說的：如果一個人會不依他同伴的步伐進前，那有可能是因為他聽到了另一種鼓聲。能夠忠於自己，自信就會隨之而得（Thoreau, 1845）。

但什麼是孤獨（solitude）呢？孤獨在人生命中的地位又如何？有些思想家斷言，人在孤獨中所找到的是他最真實、最終極的存在；但另一些思想家則持相反的態度，認為人只能在人與人的互動中，發現真正的自我。不論為何，孤獨所呈現的通常就是最真的自己。正如Peter France在《隱士：透視孤獨》（*Hermits: the insights of solitude*, 2001）書中認為：人對孤獨的渴望，就像人類的歷史一樣古老。與其生活在孤獨中，而懷有一顆人群的心靈，倒不如生活在人群中，而懷有一顆孤獨的心靈（France, 2001）。所以Philip Koch在《孤獨》（*Solitude*, 1997）一書中，從哲學的角度來探索這一人生無可逃避的宿命，認為孤獨是一種美德。¹¹

何以孤獨是一種美德？當一個人單獨處在孤獨的狀態，且深刻地體會、感受到孤獨時，自己的心靈才真正地自由了。唯有當一個人的心靈自由時，才能真正感受到平常聽不到的聲音，以往沒注意到的事物在此時都會被你所發覺。此時的自己，在孤獨中找到了自己，而且更從這樣的自己體會到：萬物之存在也如自己一般，而自己也在萬物之中，換言之，即與天地同在。這樣的孤獨也正是莊子「獨與天地精神相往來」（《莊子·天下》）的境界。一旦達此境界，我們就會發覺天、人、物、我合而為一，人從孤獨的自我覺察中經驗到神啓的力量。因此，許多宗教發源常常是透過創教者孤獨地在荒野中證道而來，例如佛教的釋尊菩提樹下的悟道，或如耶穌在荒野中與天父的對話。

由上述而知，孤獨是一種美德。但是，面對孤獨，人真的能誠實地面對孤獨嗎？從前述所探討的寂寞、獨處、與孤獨的不同面相中，我們知道三者之間的差距極微，一念之轉，孤獨便不再是孤獨，而僅僅是獨處，甚至變成了寂寞。因此，在真正進入孤獨之前，人們必須面對孤獨所帶來的各項試煉——彷徨、猶豫、驚恐、無奈、恐懼、無知……等等，正如釋尊證道前的種種幻象、或

¹¹ Philip Koch 認為孤獨至少具有五項德性：自由、回歸自我、契入自然、反省態度、創造性等。最後作者提出：孤獨仍需因人際之交會而得以圓滿（Koch, 1997）。



如耶穌悟道前魔鬼的誘惑一樣。所以我們要問的是：人們是否真的具備了面對孤獨的勇氣呢？

德國神學家及存在主義學者保羅·田立克（Paul Tillich, 1886-1965）¹²就認為「勇氣」即是真正面對未知的焦慮和恐懼，而存在的來源，必須是真正的面對非存在的焦慮和恐懼的那種勇氣。田立克在《存在的勇氣》（*The Courage to Be*, 1952）書中更詮釋人之所以為人的價值，書中依西方思想的發展脈絡，探討各個時代賦予「勇氣」的意義，而深刻指出人生最大的勇氣便是「存在的勇氣」。因為人生在世經歷許多威脅勇氣的情境，如恐懼、虛無、憂慮……等。須知，恐懼尚有對象（不論是具體或抽象，如惡人、權勢、鬼怪……等），但憂慮則更抽象甚至可以沒有對象（如失敗、死亡、虛無……等）。依存在主義的精神而言，憂慮大致有三類：1.命運與死亡的憂慮；2.虛空與人生沒有意義的憂慮；3.罪惡感與受譴的憂慮。Tillich認為：面對以上這些精神壓力時，我們需要死裡求生的「存在的勇氣」，即作為一個人的信心——對自己的生命有主宰權的信心，如此則一切憂慮就不成其憂慮了。

何謂「存在的勇氣」？各種形式的存在勇氣都具有啓示性質。這種勇氣啓示存在的本性，顯示存在所具有的自我肯定是一種克服了否定性的肯定。若用隱喻性陳述，我們可以這樣說：存在包括了「非存在」。但「非存在」並不佔有優勢。一般而言，「非存在」帶來了相信有神存在的動力，因為非存在——使上帝的自我肯定帶有能動性的東西——打破了神的自我孤立，使之作為力和愛而顯露出來，非存在使上帝成為一個活的上帝。如果在祂自身和祂的造物身上沒有祂必須克服的否定，那麼，神聖的肯定對祂也就是沒有生命的東西。那樣，就既沒有對於存在的根基的顯露，也沒有生命。因此，神的自我肯定是這樣一種力量，它使有限存在——存在的勇氣——的自我肯定成為可能。只是因為存在本身具有不顧非存在威脅而自我肯定的性質，勇氣才成為可能。但其中的勇氣卻啓示出真正的存在。啓示出存在的本性的，不是論辯而是存在的勇氣。換言之，神之所以有神聖性，乃因其有否定的那一面。而神聖性是因為克服了對立面，故產生神聖性，亦是所謂存在的勇氣。

勇氣具有顯露的力量，存在的勇氣是理解存在本身的鑰匙。一個不具有勇氣、不願意去面對因存在而產生非存在環境的挫折之人，是無法彰顯自身之存在的。勇氣是一種冒險，不會被外在世界湮沒的原因，在於它願意去面對非存在。而其為何是一種冒險，乃因它是一種具有未知性與挑戰性的。由此可知，

¹² 保羅·田立克(Paul Tillich)1886年8月20日生於德國，1965年10月22日逝於美國。田立克是一位新教神學家、新正統神學家、新保羅主義者並且經常被認為存在主義神學家，甚至被視為美國的存在主義者的代表人物。(內地譯作保羅·蒂利希，但是「田立克」一名乃是經Paul Tillich本人選擇出的三個(對他而言)容易書寫之中文字——要以做為其中文名字的，故華語世界的神學研究者不妨尊重其意願延用「田立克」一譯名。)1911年取得哈雷大學神學碩士學位。1933年被希特勒政治逼迫前往美國。1940年入美國籍。1933年至1955年任紐約協和神學院教授。1955年至1962年任哈佛大學教授。1962年至1965年逝世前在芝加哥大學任教。



存在勇氣的本源是「超越上帝的上帝」，這是我們要求超越有神論必然會得出的結論。¹³只有在有神論的上帝被超越後，對懷疑和無意義的焦慮才可能被納入存在的勇氣。超越上帝的上帝是一切神秘渴求的對象，但要達到這個上帝，連神秘主義也必須被超越。絕對信仰，或者說被超越上帝的上帝所攫住的存在狀態，並不是與其他精神狀態並肩而立的狀態。它絕不是某種分離、確定之物，絕不是可被孤立出來加以描繪的一件東西。因此，當某些傳統的象徵（這些象徵使人能夠承受命運的無常和死亡的恐怖）已失去力量時，人就能在對命運和死亡的焦慮中意識到超越上帝的上帝。當「神的判決」被解釋為心理的情結，當神的寬恕被解釋為「父親意象」的殘餘表現時，那些象徵中曾有過的力量依然能夠存在並產生出存在的勇氣，而不顧對我們之所是與我們之應是這兩者間的巨大懸殊的體驗。

由上述的探討，田立克認為：我們之所是（我們現在的樣子）與我們所應是（我們應該要有的樣子）之懸殊差異，就是我們面對恐懼和焦慮的勇氣，亦即存在面對非存在的勇氣。此時，路德式的勇氣又出現了，但這種勇氣卻得不到那種認為上帝既審判又寬恕的信仰的支持。它是按照絕對信仰而重視的，儘管它並無戰勝罪過的特殊力量。敢於自己承擔起對無意義的焦慮的勇氣，正是存在的勇氣所能達到的邊界。在這邊界的範圍內，所有形式的存在的勇氣都在有神論的超越上帝的上帝的力量中得到重建。正如田立克所說的：存在的勇氣植根於這樣一個上帝之中：這個上帝之所以出現，是因為在對懷疑的焦慮中，上帝已經消失了（Tillich, 1952）。

以上，本節從孤獨談起，因為它觸動人最深層的心靈，而這樣的心靈又是緊緊與人類文明中的宗教活動相連。但是，一般人極少真正去思考這樣的議題，除非他面臨著人生重要的困頓，而人類生命中最大的困頓莫過於面對死亡了。正如德國哲學家海德格所說：「人生是一向死的歷程」（Heidegger, 1927）。海氏整個人生哲學，即在說明人生是一被拋擲到世間者，通常人在日常生活之人生都是不真實的人生，真實的人生要透過「怖慄感」、「死亡之預想」及「良心罪惡之體驗」，並「發決心」以投射出人生之內在的真可能乃可顯出。故在真實的人生中，可見人生之時間性、歷史性。因此，當我們面對死亡時，我們是否曾思考過：我這一生的獨特性在那些？或者，我如何彰顯我之存在？德國文學家赫曼·赫塞(Hermann Hesse, 1877-1962)在其重要名著《流浪者之歌》(Siddhartha, 1922)中，藉由主角悉達多(Siddhartha)求道的過程，反應出潛藏世人內心各種不安、迷惑、莫名蠢動，以坦白、不假修飾的真誠頻率，帶領讀者以一種平和、不執妄的喜悅心，臻至追求真我性靈的豐美與滿足的境地，書中以一條河貫穿所有的記憶，所有的人、事、物、景都淡入了心靈深處。那麼

¹³ 第一個上帝：指有神論的上帝；顯示奇蹟的但卻仍需要被超越。第二個上帝：指打從內心出發所產生的絕對信仰；一切勇氣的來源，也正是我們需要超越上帝的「上帝」。因此，所謂「絕對信仰」乃為超越上帝的上帝之代名詞；我們不應該是因為其能治療、有奇蹟才去信仰祂，而是應打從心裡內心深處出發的信仰。



，串連我們一生的生命主軸究竟為何？貫穿我們生命的長河是什麼？它又將帶領您流向何處？我想這大概就是自我養成與人類學習最終的問句吧！

柒、「自我養成與人類學習」課程理念及其設計

綜合上述五節的內容，本文分別介紹「小我與大我」之間的五種可能的對話型式：「主體與教化」、「思維與語言」、「邏輯與知識」、「道德與教育」、與「心靈與宗教」。本節即以這五種對話型式為基礎，結合南華大學經典教育的傳統特色¹⁴，設計為一門通識教育的核心課程「自我養成與人類學習」，並於南華大學通識教育開課試教。

本課程之精神鎖定於「個人的學習與整個人類文明的關係」；說明我們是如何去把自己教養成想要成為的人，而人類文明又是如何發展成的，在此發展過程中的每一個體又是如何貢獻其力量在整個人類文明當中呢？然因其中涉及的領域相當廣泛，包含心理學、哲學、社會學和科學等學科；鑑於此，在課程內容上挑選了五個主題作為本課程的上課重點，以下則分別簡要說明之。

單元一「主體與教化」。談及「自我與人類」這兩層，其最基本的單位即是每一個體的主體性；然而，何謂主體？主體性的展現係先天本有？或是後天教化而成？「主體性之展現」乃在於能夠將一個人獨一無二的特質表現出來者，即稱之為主體。但自我養成（主體）與教化之間的關係為何？每個人都透過整個生命歷程不斷地被教化（潛移默化／默會）及自我覺察的交互歷程，進而型塑出自我獨一無二的主體性。本單元透過高達美的經典文本《真理與方法》中的〈第二版序言〉，說明自我覺察與教化之間的交互歷程；高達美將此歷程稱之為「視域融合」，其乃取自於黑格爾「異化的歷程」概念，意指繞經他者而返回自身的一個不斷向上提升之歷程。¹⁵

單元二「語言與思考」。一個自我人格或自我主體性的養成，在覺察自我的存在感之過程中需藉由「思想」的輔助方能達成；在許多哲學家眼中，不具備思想能力的不能算作一個「人」。所謂「人」包含兩種意義，首先指human，即具生物性的「人」；次者指person（人／個性／人格），意指除了具有生物性之外更具備思想能力之「人」。由此觀之，思考能力乃作為一個主體性之展現最基本的能力；然而，在思考之前則需先借助「語言」才能達成。「語言」

¹⁴ 有關南華大學的經典教育之理念與實際做法，請參考謝青龍〈科學經典教育之可行性——以南華大學核心課程「科學涵養」為例〉（謝青龍，2008）。

¹⁵ 《真理與方法》一書是由德國知名哲學家高達美於1960年所撰寫完成；其師承自兩位非常重要的哲學大師：胡塞爾和海德格。高達美之思想理路與整個「後現代哲學」理論非常相似，其本身亦是開創後現代哲學相當重要的人物之一。在西方，60年代是一個風起雲湧的年代，整個人類思想在此做了一個非常重大的轉變，而《真理與方法》一書於1960年出版，率先闡發某些思想上的轉變與改革，可謂開風氣之先。《真理與方法》是一本偏哲學性質的書籍，實屬不易閱讀；然因此書之內容在談及藝術、歷史與語言的過程中，真正隱含其中的兩個重要概念，正是「主體與教化」。如此一來，正巧切合了本單元的主軸，故挑選本書作為教材使用；但因全書內容太多，因而只以〈第二版序言〉及〈導言〉作為本課程之讀本供學生閱讀。



泛指任何可作為溝通與進行思考的工具；語言本身會主導著個體的思想方向，且不同的語言系統會產生不同的思想模式之慣性，例如：中、西方對親族關係間的語用稱謂。再者，語言具有「不可翻譯性」，此乃因每一個不同的語言系統背後皆具有一套大不相同的思維模式，自成一套邏輯系統，再例如：民國初年欲效仿西方之民主與科學，然最後落得失敗的原因在於中西雙方所使用的是兩套各不相同的語言系統。本單元選用維果斯基《思維與語言》一書中的第四章〈思維與言語的發生之源〉，說明語言與思維的關係性。

單元三「知識與邏輯」。有了語言之後，如何進行思考？每一套語言背後都有一套思維模式，此套思維模式即是一套「邏輯系統」；其會操控著一個人如何去思想、朝哪個方向去思想。但是「邏輯系統」是先天的？抑或是後天的？雖然受先天因素影響很深，但邏輯能力是可透過後天訓練的，只是待其訓練至某一層次以後就真的會受限於先天因素（左半腦的發育）之影響了。既然邏輯有一定程度上是由後天訓練而成，那麼，「我們如何避免邏輯思維上的謬誤？」就成了重要的課題。舉一個常見的三段論證為例：若大前提是「所有的人都會死」；小前提是「所有的豬也都會死」；那麼我們能得出「所有的人都是豬」這樣謬誤的邏輯推演嗎？！顯然三段論證是一套嚴格的使用規劃，例如：所有的人都會死；蘇格拉底是人；所以蘇格拉底會死。這才是正確的邏輯推演。不過，我們能此認定這套邏輯規則即真理嗎？恐怕仍有爭議。因為不同的邏輯思維模式會產生不同的知識系統。因此，在回答中國為何沒有科學時，不應說中國的語言系統不利於發展科學，反倒應說中國的語言會發展出不同於西方的科學系統。本單元選用羅素《邏輯與知識》中的〈論共相與殊相的關係〉一篇，說明所有的邏輯系統都是在「特殊性」與「普遍性」之間流轉所產生出來的。

單元四「道德與教育」。有了知識系統之後，人類不會只滿足於這個知識系統；人類進而從知識的「對」與「錯」中，發展了更高階的「善」與「惡」之區分。換言之，人類在此間做了一個跳躍，從知識文明進步到道德文明的層次；我們不光是用知識的對錯來約束、規範人類，而是從內心深處來作道德的善惡區分。本單元選用麥金泰爾《德性之後》第四章〈先前的文化和啟蒙運動對道德合理性的論證〉一文，說明道德具不具備合理性。對麥金泰爾而言，啟蒙運動之前的道德是屬於一種「宗教性的道德」，是無法理性思考的一種道德；相反地，啟蒙運動之後的道德是一種可經得起理性思考之批判的道德。

單元五「心靈與宗教」。一般而言，自我養成與整個人類文明的學習發展之最高層次皆是到達了心靈層次。換言之，一個人的自我養成是無法以知識系統為最高的滿足，一定還有另一個層次是達至內心深處，那是無法以任何外在的頭銜、知識或理性之分析去替代的，其中的滿足感是無法用任何層面去取代的。由此觀之，「心靈」雖輕微而渺小，但最後卻在人類的生命中佔據最大的



角落，這也是大多數人為何在晚年以後尋求於宗教之慰藉與協助的原因。本單元選用田立克《存在的勇氣》第六章〈勇氣和超越〉一文，說明作為一個人的存在應具備什麼樣的勇氣，才能使生命活得充實、活得有意義。

從以上五個單元的課程內容，規劃一門通識核心課程：「自我養成與人類學習」。從「自我養成與人類學習」的經典文選之閱讀，回歸自我與全體人類在學習過程中所面對的各種關鍵議題，藉此深入探討各種不同的學習內涵，從而彰顯學習之為大學教育中的核心地位，培養修課同學對自我的認識與對全體人類的關懷。課程內容打破傳統以學科訓練的科門劃分之藩籬，回歸至自我養成與人類學習的原始內涵，以核心議題的概念為單元，進行教材編排與教學設計。尤其配合核心課程的必修或低度選修之特性，於期末進行全校性的公開展示評量方式，藉此形塑「學習」核心課程的校園氛圍、凝聚全校性的共同討論話題、及培養核心課程的大學優良傳統。課程綱要如下表所示。

週次	課程內容	主要研讀之著作
1	前言、課程介紹及導論	基本教材
2	單元一：主體與教化	1. 問題：何謂主體？主體性的展現係先天本有？或是後天教化而成？ 2. 經典文本：H.G.Gadamer《真理與方法》〈第二版序言〉 3. 探討與回應：在教化的過程中，主體性應如何自存？
3		
4		
5	單元二：語言與思考	1. 問題：語言與思考之間存在著何種關係？ 2. 經典文本：L.S.Vygotsky《思維與語言》第四章〈思維與言語的發生之源〉 3. 探討與回應：語言在自我養成與人類學習過程中的重要性？
6		
7		
8	單元三：知識與邏輯	1. 問題：個人知識的獲得與人類文明的發展，是否有一套脈絡可循的邏輯規則？ 2. 經典文本：B.Russell《邏輯與知識》〈論共相與殊相的關係〉 3. 探討與回應：知識的本質究竟為何？是客觀實體或主觀認定？可透過一套邏輯方式而有效獲得嗎？
9		
10		
11	單元四：道德與教育	1. 問題：道德是可教育的嗎？ 2. 經典文本：A.MacIntyre《德性之後》第四章〈先前的文化和啓蒙運動對道德合理性的論證〉 3. 探討與回應：究竟是否存在一個道德的永恆準則？倘若沒有，那麼我們將何以立身處事？
12		
13		
14	單元五：心靈與宗教	1. 問題：您是否相信心靈的感應？或是有過類似的經驗？ 2. 經典文本：P.Tillich《存在的勇氣》第六章〈勇氣和超越〉 3. 探討與回應：心靈的和諧境界是否就是自我養成的目標？宗教的信仰是否能提供追求此一目標的途徑？甚至達到全體人類文明的終極目的？
15		
16		
17	電影〈心靈病房〉	放映電影及上進行討論，隔週課堂繳交心得
18	期末公開展示評量	辯論比賽、創意設計、或其他方式

依課程綱要之規劃，每個單元以三週共六堂課來設計，程序安排有以下幾個特點。在上課程序方面，先以問題與討論作為導引，再開始班級授課，最後



進行小班分組討論；每單元三週設計重點有別：第一週以探討各單元主題的具體顯現，由教師以問題為導引，引導同學關注該單元之思考為主；第二週以該單元的經典文本為教材，由分組上台導讀的方式，讓同學透過經典文本的閱讀，體會該單元議題的歷史、社會、與現代意義；第三週則以多元文化觀點對該選文的內容進行回應為主，採分組討論的方式，讓同學們從各種不同的視角進行回應。

本課程於規劃之初，即以經典文本閱讀、分組討論、與學生作品展演為課程特色，並於97學年度舉行試教。試教一學期後，發現同學們普遍認為經典文本內容較難，加上課堂抄筆記的壓力，使不少同學深以為苦；不過，關於分組討論的方式，同學們則多數表示贊同，且認為是不錯的刺激思考方式；最後關於期末的學生作品展演，同學們發揮巧思，結合自身專長來發揮對本課程的體會與心得，應是本課程一項意外的收穫。期末舉行學生作品展演，每位修課同學依自己所學專長或所屬科系之角度，展示其對本課程的心得或體悟。其中或有文學系的同學以現代詩的方式進行朗讀、或有建築與景觀設計系的同學以雕塑模型的方式展示、或有視覺藝術系的同學以繪畫作品展現其對本課程的體會，是一場生動有趣但又有深刻意涵的期末展演活動。

捌、結論

「我是誰？」此一概念，早在古希臘之神話故事中已出現，正如德爾菲神殿的神諭：「認識你自己！」(γνοθι σεαυτόν, know thyself) 換言之，「如何認識你自己」這句話或這個任務，從古希臘神話故事開始，一直到現代20世紀的電影(駭客任務)中，成為人類文明，不斷地重複出現的同樣主題，正由此凸顯了它的重要性。因此，希冀能透過這門課程讓同學們有方向、有系統地來思考「我是誰？」這個重要問題。然因這個問題太大了，故將其再細分成三個小子題，分別從不同角度切入來談，首先是「我從何處來？」；其次，「我在何處？」；最後是「我往何處去？」三個小子題中的共同點就是「我」這個個體，並以時間軸(過去、現在、未來)來貫穿；此中所透顯出來的，乃在時間的整個脈絡進展過程中，「你如何去認識到自己的存在」。

首先，「我從何處來？」的疑惑常常隱藏在各民族的「神話故事」中；其是一種人類本心自然而然地流露，是充滿美感於其中的。例如，在《聖經》〈創世紀〉中提到上帝用六天的時間創造世界(包括自然、人類和萬物)；藉以說明人是由上帝所生。若從社會學與心理學觀點而言，這樣的神話可能是由於人類有太多無從解答的問題，故創立、塑造出一神聖且無所不能的「神／上帝」，以其對一切存在提供保證。但顯然地，從哲學的角度而言，「我是否存在？」都成了問題，因此，笛卡兒的名言「我思，故我在」，就是為了避免連「我」這個主體本身都被否定掉，因而藉由「思考」這件事本身來彰顯存在的意義；說明我正在懷疑的這件事本身是不容再被懷疑的。若換成20世紀之後，海德



格的說法是：「我從追問當中彰顯自我的存在」(Heidegger, 1927)。

其次，「我在何處？」這不僅是時間、空間共存的問句，更在於探尋一個人的內心處於什麼狀態；強調「自覺的覺察力」。我們可以從三方面來探尋：一是自我的評價，我所設定的「我」是什麼？在自我覺察、評估後，便較能瞭解自我內心之狀態，進而擺脫被當下情緒或環境的掌控，安然邁步向前；二是藉助他人的觀點，「重要的他者」之一舉一動特別能夠牽動自我；因而可透過他者的觀點（旁觀者清），以不同的角度再評估、覺察自我。然而，並非意指應注意到所有人對你的任何觀點，而是指你當下所面對的他者，對其觀點應設身處地去了解；如此一來，才不會被自己的情緒牽著走；三是社會的比較，自我在身處的社會環境當中，所扮演的角色、地位、價值何在？透過此一覺察，說明個體不能脫離社會單獨存活，而應自我延展融入群體。

最後，「我往何處去？」即把眼光放遠，看看自我的未來在哪？試想生命長如河流，不必過於停駐於一點，而應將眼光放遠，追尋人生最高目標。人生本就是一向死的歷程，正如海德格指稱「人」為「終有一死者」(Heidegger, 1927)一樣，不論其富貴貧窮，最終皆會走向死亡一途。不過，雖然知道人生終有一死，但一切過程皆是未知的，也正因此而造就了人生的多元性與豐富性。本文從「主體與教化」、「思維與語言」、「邏輯與知識」、「道德與教育」、與「心靈與宗教」五個不同面向，嘗試豐富這個小我走向大我的各種可能性。

綜合本文各個不同面向的討論，我們可以得知，人類文明真正偉大的內涵，在於對以下四樣東西的追求：一是真的追求，即對真理的追求，例如：柏拉圖(Plato, B.C.427-B.C.347)的理型(Ideas)、二是善的實踐，即對於「至善」(最好的)的追求，例如：康德的《實踐理性批判》(Kritik der praktischen Vernunft, 1788)；三是美的體悟，即對於美感的欣賞，會讓身心得到完全的自由；也只有在你的內心是自由且開放時，看任何事物都會覺得是美的。正如德國文學家席勒(Johann Christoph Friedrich von Schiller, 1759-1805)為詮釋「遊戲」之美時所說的：「人只有在遊戲時，你的心才是開放的、自由的；相反地，唯有在你的心是全然自由與開放時，你才會懂得去遊戲」(Schiller, 1795)；四是神聖性的境界，這是人類擁有一種超越自我而達到巔峰的要求，為了能達成這個目標，因而創立神學或宗教，來作為追尋的理想標的。本課程之設計，正是值基於上述此四項人類文明意涵之追求，藉由小我與大我之間的對話，讓每一位修課的同學了解自我的內在心靈與人類偉大心靈之共通處。果真達此教學目標，作為一門通識核心課程，當庶幾無愧了罷！

本文之撰寫緣於教育部顧問室「以通識經典教育為核心轉動全校課程革新計畫」之課程輔助，並感謝課程助教李香儀同學的課程協助與課後資料的整理。



參考文獻

- 張春興（1991），《現代心理學—現代人研究自身問題的科學》，台北：東華書局。
- 鄒川雄（2006），《通識教育與經典詮釋：一個教育社會學的反省》，嘉義縣：南華大學教社所，2006年4月，初版一刷。
- 蔣勳（2007），《孤獨六講》，台北市：聯合文學出版社。
- 謝青龍（2001），〈中國傳統科學思想初探〉，《科學教育研究：理論與實務年刊》，第1期，民90年，頁25-44。
- 謝青龍（1997），〈通識教育的整體性哲學探微〉，《哲學與文化月刊》，第24卷第11期，民86年11月，頁1088-1099。
- 謝青龍、鄒川雄、葉裕民、林明炤，〈以經典為核心的通識教育——南華大學通識教育改進方案〉，《南華通識教育研究》，第三卷第一期，2006年5月，頁1-16。
- 謝青龍（2008），〈科學經典教育之可行性——以南華大學核心課程「科學涵養」為例〉，《通識教育與跨域研究》，第五期，2008年12月，頁1-22。
- Calvino, Italo(1991), *Perché leggere i classici*, 米蘭：蒙達多利出版社，李桂蜜譯（2005），《為什麼讀經典》，台北市：時報文化，2005年8月，初版一刷。
- France, Peter (2001), *Hermits: the insights of solitude*, 梁永安譯，《隱士：透視孤獨》，台北縣：立緒文化事業，2001年3月。
- Gadamer, H. G. (1960), 洪漢鼎譯，《真理與方法——哲學詮釋學的基本特徵》，上海：上海譯文出版社，1999年。
- Gruber H. & Voneche, J. ed.(1977), *The Essential Piaget*, New York: Basic Books.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1806), *Phänomenologie des Geistes*, 賀自昭、王玖興譯，《精神現象學》，台北市：里仁書局，民73年。
- Heidegger, Martin(1927), *Sein und Zeit*, 18th edition 2001, Max Niemeyer Verlag, Tübingen. 陳嘉映、王慶節合譯（2006），《存在與時間》。北京：生活·讀書·新知三聯書店，2006年10月三版五刷。
- Heidegger, Martin(1930), *Was Ist Metaphysik*, 熊偉譯：《形而上學是什麼？》，台北：仰哲出版社，民82年12月。
- Heidegger, Martin(1953)著，孫周興（2005）譯，〈什麼叫思想？〉，收錄於 Heidegger, Martin(1954), *Vorträge und Aufsätze*, Verlag Günther Neske, 1954 J. G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger GmbH, Stuttgart. 本書根據德國維



- 多里奧·克勞斯特曼出版社2000年全集版譯出，孫周興譯（2005），《演講與論文集》，北京：生活·讀書·新知三聯書店，2005年10月第1版第1次印刷。
- Husserl, E.(1936), *The Crisis of European Science and Transcendental Phenomenology*, 張慶熊譯，《歐洲科學危機和超驗現象學》，臺北：唐山出版社，民79年。
- Kant, Immanuel (1784), *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* 何兆武譯，〈答何謂啓蒙運動？〉，出自康德著《歷史理性批判文集》，北京：商務印書館，1996年6月第1版第3刷。
- Kant, Immanuel (1785), *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, 本書依據普魯士王室學術院所編的《康德全集》（*Kants Gesammelte Schriften*）譯出。李明輝譯（民79），《道德底形上學之基礎》，臺北市：聯經出版社，民83年3月初版第三刷。
- Kant, Immanuel (1788), *Kritik der praktischen Vernunft*, 鄧曉芒譯，《實踐理性批判》，北京：人民出版社，2003年12月1版2刷。
- Koch, Philip (1997), *Solitude*, 梁永安譯，《孤獨》，台北縣：立緒文化事業，民86年9月初版2刷。
- Kuhn, Thomas (1970), *The Structure of Scientific Revolutions*, 2nd ed., enlarged, Chicago: The University of Chicago. 程樹德、傅大為、王道還、錢永祥合譯，《科學革命的結構》，臺北市：遠流出版事業股份有限公司，民80年11月新版3刷。
- Kuhn, Thomas(1977), *The Essential Tension-Selected Studies in Scientific Tradition and Change*, University of Chicago Press, 1977. 范岱年、紀樹立等譯（2004），《必要的張力——科學的傳統和變革論文選》，北京：北京大學出版社。2004年1月，初版一刷。
- Tillich, Paul(1999)，何光滄選編，《蒂里希選集》（上），上海：上海三聯書店，1999年。
- Polanyi, Michael(1958), *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*, Press by Chicago University, 許澤民譯（2004），《個人知識：邁向後批判哲學》，台北市：商周出版，2004年12月初版。
- Piaget, J.(1975), *The moral judgement of the child*, Marjorie Gabain London(trans.): Routledge & Kegan Paul London: Redwood burn Limited, Trowbridge & Esher 1975.
- Russell, Bertrand(1911), 〈論共相與殊相的關係〉，收錄於Russell著，苑莉均譯，《邏輯與知識》（*Logic and Knowledge*），北京：商務印書館，1996年。



Said, Edward W.(1994), *Representations of the Intellectual: The 1993 Reith Lectures*, Chinese translation copyright 1997 by Rye Field Publishing Company, 單德興譯,《知識分子論》,臺北市:麥田出版股份有限公司,1997年11月初版1刷。

Schiller, J. C. Friedrich (1795), *Über die Ästhetische Erziehung des Menschen*, 馮至、范大燠譯,《審美教育書簡》,上海:人民出版社,2003年1月1版1刷。

Thoreau, Henry David (1845), *Walden Pond*, 孔繁雲譯,《湖濱散記》,台北市:志文出版社,1999年1月。

Vygotsky, Lev Semenovich(1962), *Thought and Language*, 李維譯,《思維與語言》,台北:昭明出版社,2000年。



**A Dialogue of individual and universal:
An Example of Core Course ‘Ego grow and human learn’
of general education.**

Ching-Long, Shieh

Associate Professor, General Education Center, Nanhua University

Abstract

This is a dialogue of individual and universal. The dialogue proceeds with different forms or different domains in human history. This paper explores the dialogue and designs a course ‘Ego grow and human learn’. The goal of course helps students to explore both the self mind and human civilization. This paper includes five dimensions: ‘subjectivity and enlightenment’, ‘thought and language’, ‘logic and knowledge’, ‘morality and education’, and ‘mind and religion’. This paper designs a course ‘Ego grow and human learn’ from both the five dimensions and classical books. This course is a core course of general education.

Keyword : Classical education, Core course, General education

