

儒家教育是自我實現抑或既有智慧的傳承？

對呂祖謙和朱熹有關學生學習理論構建之探討



長沙嶽麓書院（田梅女士攝 2004.12.6）

田浩 (Hoyt Cleveland Tillman)

Arizona State University, Tempe

古今論衡 第 19 期 2009.6

當我們透視中國文化裡師生關係時，儒家教育是個體自我實現還是既有智慧（於本文專指老師傳授的智慧）的權威傳承，這兩種具有截然相反特徵的理論，一直佔據著現代學者所持觀點的主導地位。一方面，作為持批判性觀點的代表，Nathan Sivin（席文先生）將老師和學生間的關係特點總結為“authoritarian”（專制性的），因為「當老師解釋文本時，教學的關鍵在於學生的接受度」。^①他認為，雖然西方教育體系（他隱然用來比較的對象）也假定了教師和文本有類似的權威，但中國師生關係的權威性在程度上與之有著顯著差異。另一方面，作為持讚賞性觀點的代表，Daniel Gardner（賈德納教授）則指出朱熹指導學生的方法重視道德修養，講求格物致知，「不外乎自我實現」。^②雖然朱熹教學生要把書當作聖書來讀，但他也提醒他們，比起親自「理會」書本內容，「那讀書底已是第二義」，^③因為為學的目標是要在個體內心中把握道德準則，並在生活中予以道德實踐。

上述總結傳統師生關係特徵的兩種理論，傾向於支配了我們對傳統和當代中國教育的認知。Thomas Lee（李弘祺教授）在其文章中也曾強調儒家教育是兼具「權威式人格」和「不妥協個體」的共同發展。^④一方面，學校的管理、規範和記誦要求促成了第一個面向，老師的角色「被侷限在傳授而不是創新」，「而學生也不是真正地被鼓勵去創新或挑戰師授智慧」。^⑤（儘管此番陳述是對技術教育傳承的特別描繪，李弘祺教授似乎認為這是中國文化的普遍特徵，這在他引用 Joseph Needham〔李約瑟先生〕對該文化的特徵描述時表現得相當明顯。李約瑟先生把中國對藉由記誦音韻傳遞技術知識的強調，當成是「該文化的一部份，在這種文化中，研求經典的標準方法是先在學校習熟於心，而後才給予任何解釋」）^⑥另一方面，傳統儒家有關「自得」

* 這篇文章的英文版已收入《教育及其目的：文化間的哲學對話》一書，並由夏威夷大學出版社出版。在此感謝 Roger Ames 和 University of Hawaii Press Director William Hamilton 允許並促成此文中文擴充版的出版。Roger T. Ames and Peter D. Herschok, eds., *Educations and Their Purposes: A Philosophical Dialogue among Cultures* (Honolulu: University of Hawaii Press, 2008), pp. 270-288. 二〇〇四下半年做這研究時，我受到 American Council of Learned Societies 和 the National Endowment for the Humanities 的支持。也感謝王德毅老師和宋史座談會同仁二〇〇九年四月讓我與會討論此篇中文底稿。

① Geoffrey Lloyd and Nathan Sivin, *The Way and the Word: Science and Medicine in Early China and Greece* (New Haven: Yale University Press, 2003), pp. 45, 50.

② 見由 Daniel Gardner 翻譯並注釋，按主題編輯的《朱子語類》節選。Chu Hsi, *Learning to Be a Sage: Selections from the Conversations of Master Chu, Arranged Topically* (Berkeley: University of California Press, 1990), p. 53. 以下引用簡稱 Gardner。

③ 南宋·黎靖德編，《朱子語類》（北京：中華書局，1986），卷一〇，頁 161。

④ Thomas H.C. Lee, *Education in Traditional China: A History* (Leiden: Brill, 2000), p. 664. 以下引用簡稱 Thomas Lee。

⑤ Thomas Lee, p. 539.

⑥ 同上註，p. 540；亦見 Joseph Needham, *Science and Civilization in China* (Cambridge: Cambridge University Press, 1954-), Volume IV:2, p. 48.

（得之於己）^⑦和完善自我修養的勸誡也促成了學生教育的第二個面向。此外，李弘祺教授推測雖然宋代（960-1279）擁有前所未有的學生數量，師生間的關係與之前朝代的相比，更不正式且更為親密。^⑧儘管如此，我們或許仍要探詢：儒家的「自得」教育目標是否依舊像它在春秋戰國諸子百家爭鳴時期那樣明確？譬如說，據《論語·述而第七》記載，孔子



圖一：曲阜孔廟孔子像（田梅攝 2004.10.12）

希望舉一隅而學生能以三隅反，因此，很明顯，孔子期待學生能靠自己得出知識的大多部分。那麼，與之相比，學生的自身努力在朱熹的教育方法中，又佔多少比例呢？簡言之，考慮到學者界對中國教育有如此廣泛的評估，特別是近年來的出版物重在研究儒家教育積極的方面，^⑨我相信對此議題進行回顧討論是值得的。

在現代教育的普遍實踐中，學生往往在與教材角力之後才靠自己得出正確答案，而其教育目標及方法和傳統中國儒家教育者的究竟有何不同？對此問題，正在和傳統醫療知識傳承角力的中國醫療史學者們，為我們提供了有趣的借鑑。例如，中央研究院的李建民教授就曾強調中國在三世紀時獲得了重大發展。當時，由於公眾接觸經典文獻變得更容易，醫療知識的學習者也較更獨立於口頭秘傳的教授者。此外，道家醫術和家傳醫術的實踐之間也有劃分，此舉強化了儒家教育傳統對醫療培訓的影響。^⑩ Elisabeth Hsu（許小麗教授）曾對一九八八至一九八九年間於昆明進行的醫療知識傳承做了人類學的分析，她文中所描繪的一位張老師，基本上是一個傳統的「儒」者或儒醫，他成功地獨立於中國大陸稱作「單位」的官方體系之外。張老師還設法把他如何結合古人經驗和自身醫療經驗所得的「精湛技藝」，傳授給學生。張老師運用「故

⑦ 見 Thomas Lee, 如頁 326, 340, 430, 658.

⑧ Thomas Lee, p. 607.

⑨ 其著作代表如：Roger T. Ames and Peter D. Herschok, eds., *Educations and Their Purposes: A Philosophical Dialogue Among Cultures*.

⑩ 李建民，〈古典醫學的知識形式〉，收入氏著，《旅行者的史學——中國醫學史的旅行》（臺北：允晨文化，2009）。

這樣的術語（意思是「因為」或「因為這個原因，我們說」）來證明他將某處經典與特定醫療實踐建立聯繫的合理性，張老師並不尋求因果關係的論證，而是比較注重他所認為的聯繫中的關鍵因素。他不是把經典當作歷史資料來研求，而是視之為神聖的典籍，其中有著需要親身體踐的真理。張老師也要求學生們手抄並記誦文獻在先，而後方為之解釋。既然經典中的文句是多義的，即同一個詞或術語隨著上下文不同，意義也不同，那麼老師就是唯一的權威解讀者。張老師無法提供（至少就許小麗滿意的程度而言）任何大綱或準則，以決定某個術語的哪些意義應該用在哪些上下文中，所以她把老師的解讀看成是任意的。她有些沮喪地總結道，過去人們有一種假設，那就是老師對這些文獻的深刻洞見能夠使學生逐漸「感受到」古人的智慧和經驗。而創意正體現在將這些文獻或老師的洞見擴充、應用到另一個語境中。^⑪同時，正如許小麗教授的人類學分析所提出的，傳統教師的權威性姿態、幫助學生探究典籍的獨立運用法則是否清晰易懂，還有對讀者創造性的限制，這三方面都可能——跟西方教育來比——存在程度上的差異。

提到創造性這個問題，我們需要稍作釐清。衆所周知，沒有人會否認中國的大思想家們都頗具創意。許多學者不僅討論過朱熹對其前人和同時代學者哲學陳述的創造性集大成，也討論過他如何對周敦頤（1017-1073）的創造性貢獻加以論證。John Berthrong（白詩良教授）在此方面的深入研究主要集中在：朱熹在宇宙論上對「理」和「氣」富有創造性的綜合，以及朱熹視人「心」為創造力源泉的觀點。不過，在白詩良教授對朱熹和 Alfred North Whitehead（懷海德 1861-1947）這兩者的哲學比較中，他不僅比較了兩者在觀點、實在論、方法上的相似，也比較了兩者在原則上的差異。凡是懷海德認為應遵循「創造性」原則之處，在朱熹的哲學理論中都須體現「綜合性」的原則。創造性意味著「基于個人意志的、新穎的、文本能因其推陳出新而有新穎的創見，而這世界就能藉由創造而改變。綜合性則意味著「總體且環繞著階序高低。」^⑫這是起改造作用的創造性和有層次等級的綜合性之間的對比。這一對比和我們一開始關於自我實現和將師授智慧權威性地傳遞間的對照，有相似之處。不過，需要先澄清的是，我並不是要在此討論朱熹自身創造性這個問題，而是要討論學習者如何或者是否被教導，或賦予創造的能力。

我們將在此著重探討兩位十二世紀最成功的儒家教學者——呂祖謙（1137-1181）和朱熹。這兩位教學者都試圖為他們的學生提供豐富的學習經驗。他們也是那個重要

^⑪ Elisabeth Hsu, *The Transmission of Chinese Medicine* (Cambridge: Cambridge University Press, 1999), pp. 105-127.

^⑫ John H. Berthrong, *Concerning Creativity: A Comparison of Chu Hsi, Whitehead, and Neville* (Albany: State University of New York Press, 1998). 詳情請特別參閱頁 215。

世紀中最具影響的道學領袖，而道學是當時習「道」的儒者所組織的一個社會政治群體。我們將通過對以下幾個因素的探討來試圖了解學生的教育：結構化的書院空間；為學習與行為舉止所制定的方針；以及由教師設定的閱讀方法。我覺得研究的第一步與其是關注於傳統師生關係中的老師，不如直接聚焦在知識的接收者，也就是學生的身上。然而，有關在這段較早時期中，十二世紀書院內學生日常生活和學習經驗的一手資料仍然太少，也難以蒐羅齊備。¹³現有的材料大部分是當時教師對此的描述，不過，我們或許依然能通過這些史料洞察宋代儒家教育的特點。

宋代書院的位置、建築和組織等，給我們提供了觀察當時學生生活的一些重要資料。書院具有中國傳統大家族建築的庭院式風格（有一點類似官府衙門或寺廟的複合式建築），參訪者經由正門進入後，來到第一進有建物環繞四周的庭院，在書院中央作為舉行儀式的建築物不是佛殿，而是舉行祭祀先聖儀式的祠堂。一個面向庭院的大講堂也處在書院的中心位置，大講堂內設有講壇，為儒學大師端坐於上教導群集的學生之所。牆壁和主要門徑上都懸掛了木匾和石銘，上面引經據典，諄諄教誨，以激發學生的自我修養和學生對學習的熱愛。大師會在每日伊始於祠堂內率領學生向孔子和諸聖先賢致敬。書院附近除有草木蓊鬱的丘陵地外，書院內也有諸多庭園，主門內兩邊側堂住有學生，而大師則通常在另一個區隔開來的宅院中有自己私人起居和研習的處所。教師與職事除月俸外，每日也有額外津貼。學生也有燈油和伙食津貼，冬季期



圖二：北京孔廟大成殿（田梅攝 2004.2.21）

¹³ 北京大學中國古代史研究中心的同仁沒有辦法解決這個史料問題。長沙嶽麓書院的研究專家只能提供稍晚時期孤立且片段的資料。李弘祺教授亦坦率地指出我找到這類史料幾乎是一個不可能完成的任務。

間宿舍大堂還會額外提供一份燈油。¹⁴廚房和食堂位於其中一個宅院的某個廂房。學生則經常共享他們的伙食。這種公社般的生活環境，在一種共享的關係中強化了集體學習的氛圍。

呂祖謙

爲了強化這種手足之誼，呂祖謙在一一六七年爲書院提供了一套「規約」，並在一一七〇年以前兩次修訂它們。這些學習方針規定了學生們談吐和合宜的應對進退方式。即使從書院「畢業」後，學生們依舊被期望每年向老師執禮拜謁。入學要求中也試圖確認學生在親族間以儒家倫理立身行事。除了要求學生明瞭孝、悌、忠、信乃生活中的基本德行，呂祖謙也闡述道：「其不順於父母，不友於兄弟，不睦於宗族，不誠於朋友，言行相反，文過遂非者，不在此位。」¹⁵學生還被要求與其父母共居，遵守爲親族服喪的儀式，並避免和親族因財務發生糾紛。



圖三：山東曲阜孔廟，呂祖謙牌位。
（田梅攝 2004.10.12）

這種家族倫常儀式社會化的特點也直接體現在書院的學習團體中，具體表現爲教導學生如何處理他人犯過的方式上。同學會先私下勸告逾矩者，如該生仍不承認其過失並端正其行，他就會在集會中被公開批判。頑抗不從者將會被逐離書院並予以除籍。

呂祖謙鼓勵學生相互切磋，以求長進，他爲學生訂立規約的主要目的就是想藉由一系列的研習和實踐，促進他們道德上的自我修養和完善。他提出的目標就是「欲因而引之以善道」。¹⁶他勸學生說：「凡與此學者，以講求經旨，明理躬行爲本」。¹⁷呂祖謙的教學方法極其強調實際的研習，所以他不僅譴責讓學生永無止盡地

¹⁴ 支出清單見周應合纂，《景定建康志》（收入《宋元地方志叢書》〔臺北：大化書局，1980〕），頁29.5a-29.5b；亦見 Linda Walton, *Academies and Society in Southern Sung China* (Honolulu: University of Hawaii Press, 1999), p. 217.

¹⁵ 呂祖謙撰，《呂東萊先生文集》（國學基本叢書版），卷一〇，頁247，也見頁248-249。

¹⁶ 有關此論點，參見張栻（1133-1180）的記載，黃宗義原著，全祖望修補，《宋元學案》（北京：中華書局，1986），卷五一，頁1675。

¹⁷ 《呂東萊先生文集》卷一〇，頁247。

從事記誦的教學方法，他還堅持學生應該只花學習時間的十分之一來進行背誦。各種生活情境中的活動則應佔學習時間的百分之九十。¹⁸他特別著意於幫助學生培養在典籍知識和實踐知識之間達成平衡且相互強化的能力：

致知、力行，本交相發工夫，初不可偏。學者若有實心，則講貫玩索，固為進德之要。其間亦有一等後生，推求語句工夫常多，點檢日用工夫常少，雖便略見仿髣，然終非實有諸已也。……亦非謂使之但力行而以致知為緩，但示之者當循循有序耳。¹⁹

這種能力的培養關鍵在於老師的監督指導及其對優先性和程序的掌握。

因為多數儒家教師顯然並未遵循適宜的方法，所以老師對教學內容孰輕孰重和教學方法的認識相當重要：

論學之難，其高者，其病墮于玄虛。就平者，其末流于章句。校二者之失，高者便入于異端，平者浸失其傳，猶為勤訓，故惇行義。輕重不同，然要皆是偏。²⁰

教師們常抱怨當時的社會風俗不好，但呂祖謙主張，正是儒家學者本身，特別是教師，背負著移風易俗的責任。²¹

因此，呂祖謙認為適宜的教學指導是解決社會風俗與公共事務中顯著問題的關鍵。社會風俗的敗壞和社會政治領域中的諸般窒礙難行，都根植於教育指導仍舊隱微不彰的事實。不過，他認為希望還是有的。若使講者眾多，具「其達也」，他們就能將他們的影響力擴及社會。即使他們「不幸皆窮」，原則上他們還是能移風易俗——假如善人很多的話。²²

這樣的境況也促使教師的教學必須十分嚴格，因為近幾十年來，有些學生已給予道學社群的敵人詆毀道學社群教學的口實。

根本不實者，所宜深察。……雖有教無類，然……今日此道單微，排毀者舉目皆是，恐需謹嚴也。²³

連呂祖謙這樣在其時代無疑是最為開明且廣受認可的老師，也倡言在這種團體的書院和階層中強化紀律。

¹⁸ 《宋元學案》卷五一，頁1658。

¹⁹ 呂祖謙，《東萊集·別集》（收入《景印文淵閣四庫全書》〔臺北：臺灣商務印書館，1983〕），卷八，頁21下-22上。

²⁰ 同上，卷一六，頁11上。

²¹ 《呂東萊先生文集》卷二〇，頁465。

²² 《東萊集·別集》卷一〇，頁51下。

²³ 同上，卷七，頁23上下。

儘管呂祖謙注重公約和紀律，學生還是蜂擁而至，群集其門下，數量遠超過同時代的其他儒家學者，甚至朱熹。一一八〇年，也就是呂祖謙逝世的前一年，一度有將近三百位學生就學於其位於金華的麗澤書院。即使保守估計都顯示，他肯定一共教過逾千名學生。朱熹這位宋代最成功的教師與其相比，只有四百六十七名學生，且其中最多僅有四十九名是在一一八一年以前，也就是在仍可從學於呂祖謙之時，來到朱熹門下的。²⁴ 呂祖謙的有些朋友曾抱怨（當然語帶些許嫉妒），這麼大量的學生來從學於呂，只是因為他能成功的訓練學生通過朝廷的科舉考試。²⁵

製造出成功的科考應試者實遠在其能力之外，但呂祖謙的教育方式吸引學生卻毋庸置疑。他的教學方法強調尋求新奇有創意的觀點，而不是受到傳統知識的束縛：「今之為學，自初至長，多隨所習熟為之，皆不出窠臼外。惟出窠臼，然後有功」。²⁶ 譬如讀歷史之個案，學生「須看一半便擱卷，料其後成敗如何」。²⁷ 除了讀史以瞭解不同的時代背景外，學生還應該置身於該情境中，並學習他人經驗：

昔陳瑩中嘗謂：「《通鑑》如藥山，隨取隨得」。然雖是有藥山，又須是會采；若不能采，不過博聞強記而已。壺丘子問於列子曰：「子好游乎」？列子對曰：「人之所游，觀其所見；我之所游，觀其所變」。此可取以為看史之法。大抵看史，見治則以為治，見亂則以為亂，見一事則止知一事；何取觀史！觀史當如身在其中，見事之利害，時之禍患，必掩卷自思，使我遇此等事，當作如何處之？如此觀史，學問亦可以進，知識亦可以高，方為有益。²⁸

用這類方法思索歷史就能把學生認為歷史不過是死記硬背一堆斷爛朝報的觀念驅散。呂祖謙進一步提出，學生還應觀察事物變遷之道，並想像自己如何面臨那些挑戰。

呂祖謙著意於幫助學生對典籍作創造性思考，也反映在朱熹的一則意見中：「向見所與諸生論說左氏之書極為詳博，然遣詞命意亦頗傷巧矣」。²⁹ 後來，朱熹向他自己的學生解釋說，呂祖謙之「弊盡在於巧」。³⁰ 朱熹使用這個「巧」字表示，他承認呂對獨立、創意思考的關心，但他也對呂講求機巧的傾向有微詞。

²⁴ 田浩，《朱熹的思維世界》（增訂本）（臺北：允晨文化，2008），頁146。

²⁵ 引自《宋元學案》卷五一，頁1675。

²⁶ 呂祖謙，《麗澤論說集錄》（收入《景印文淵閣四庫全書》[臺北：臺灣商務印書館，1983]，第703冊），卷一，頁32上下。

²⁷ 《呂東萊先生文集》卷二〇，頁465。

²⁸ 同上，卷一九，頁431。

²⁹ 見朱熹，《晦庵先生朱文公文集》（四部備要版，卷端為《朱子大全》，臺北：臺灣中華書局重印，1970），卷三三，頁6上。

³⁰ 《朱子語類》卷一二二，頁4719。

在書院的學習團體中，課程準備及課程參與的規約也訓練學生對答案提出質疑。除了在課堂講授和閱讀時應作筆記外，學生也應在正規課程外運用他們的筆記當作小組討論的基礎。筆記應該記下閱讀時引發的任何疑問，小組討論這些問題，也試著得出啓示並達成結論。學生也會在別人的筆記上對其小組討論過的疑問和議題做註記確認。這類確認的規定顯示，呂會檢查學生的筆記，以確認其疏嚴進退。^{③①}簡言之，他的閱讀計畫敦促並提示學生創造性地分析和思考所讀的書本，並將學生所學與當代問題相連結。

朱熹

一如呂祖謙所為，朱熹在白鹿洞書院的學規中，開篇也勸人在家族友朋的倫常關係上遵循儒家德行。朱熹明確地重申人倫五常，並進一步宣稱，根據合宜的德行來踐履這些倫常關係，「學者學此而已」。在宣告倫常德行乃為學內容與標的後，朱熹又指明，為學關鍵順序的五個步驟（引用自《中庸》）乃：「博學之，審問之，慎思之，明辨之，篤行之」。接著，朱熹引用了數個段落來作為個人立身處事、待人接物的準則要義。評論這些準則時，他說，「古昔聖賢所以教人為學之意，莫非使之講明義理，以修其身，然後推以及人」。^{③②}這類勸告所著重說明的為學，彷彿只是個人依照儒家人倫關係的準則自我修養而已，這也使朱熹的規約的確顯得（如賈德納教授所言）除自我實現外無他。^{③③}在書院學規的末尾，朱熹勸誡他的學生致力於在學習中實踐這些道德準則。對於當時學生只以記誦文獻或尋求官位為重，而不是尋求儒家倫理準則的行為，他甚為不滿，因為聖人並不希望學生僅是如此。數世紀以來，隨著學生注重這類次要之務，以致於荒廢道德培養，學校也建立了相應的監督控管的規約。朱熹譴責這類禁約設置的膚淺和表面化，他宣稱他的目的就是要避免這類規定，所以他從經典中收集了學習準則來指導學生的自我個人修養。朱熹把其學規貼在門楣上，向學生宣布應「相與講明遵守而責之於身焉」。^{③④}在朱熹引用的經典段落中，他也重申「改過」的必要性。因此即使這些學習方針不如呂祖謙的那樣明晰詳盡，朱熹也同樣期待他的學生能討論這些準則並據此改正個人過失。

③① 《呂東萊先生文集》卷一〇，頁 247。

③② 見朱熹撰，郭齊、尹波點校，《朱熹集》（成都：四川教育出版社，1996），卷七四，頁 3893-3895。

③③ 同註② Gardner 的著作，頁 53。

③④ 《朱熹集》卷七四，頁 3895。

儘管如此，朱熹還是不像一些現代學者有時提及其學規所說的那樣，不願訴諸傳統規約。譬如說，他就在其學規末尾警告學生，傳統的校規依舊還可以用。假如學生不循著他的規劃進德修業，他警告說，「則彼所謂規者必將取之，固不得而略也」。³⁵朱熹抱怨寫信說：「精舍數日紛紛無意思，只得應接酒食，說閑話而已。亦緣屋舍未就，不成規矩，它日須共議條約，乃可久遠往來耳」。³⁶在這他把問題歸咎於缺乏規約。一一八七年，朱熹的一個學生寫下了詳細的規約來補充朱熹的學規。³⁷簡單地說，儘管現代學者多聚焦在朱熹於白鹿洞書院中的一般性勸誡，他的學生卻被期待並被要求遵循嚴格的行為舉止，此外，他的書院也不乏關於行為舉止的特定傳統規約。

朱熹對行為舉止的期望和規定反映在十三世紀明道書院的現存規約中，該規約是在十二世紀晚期白鹿洞書院的學規基礎上形成的。除了固定每半個月一次的學校儀式外，規約也訂下了行為和研習（包含書院考試）的方針：

每旬山長入堂，會集職事、生員，授講、籤講、覆講如規。三八講經，一六講史，並書于講簿。每月三課，上旬經疑，中旬史疑，下旬舉業。文理優者傳齋書德業簿。³⁸

明道書院也跟政府有關，所以這些考試不一定反映朱熹的作法。³⁹但值得注意的是，約有百分之三十三的研習被分配來準備官方的科舉考試，而且這個數目反映朱熹所言。⁴⁰

朱熹對於刻苦研習之風的衰頹提出兩點格外顯著的觀察意見。首先，佛教自唐代（618-906）以後，相對於過去費力地記誦整部經典的傳統，發展出一種只重視小部份引文的文化，以此作為開悟的便捷指引。⁴¹第二，朱熹認為這種讀書草率的習慣和印刷術的發展有關：

今人所以讀書苟簡者，緣書皆有印本多了。……蓋古人無本，除非首尾熟背得方得。至於講誦者，也是都背得，然後從師受學。……今人連寫也自厭煩了，所以讀書苟簡。⁴²

³⁵ 同上註。

³⁶ 郭齊、尹波點校，《朱熹集·續集》卷二，頁5158。

³⁷ 《晦庵先生朱文公文集》卷八二，頁13上。程端蒙在頁末之題署；陳榮捷，《朱子新探索》（臺北：臺灣學生書局，1988），頁492。

³⁸ 周應合纂，《景定建康志》卷二九，頁5下-6上。

³⁹ 感謝梁庚堯先生提疑問。

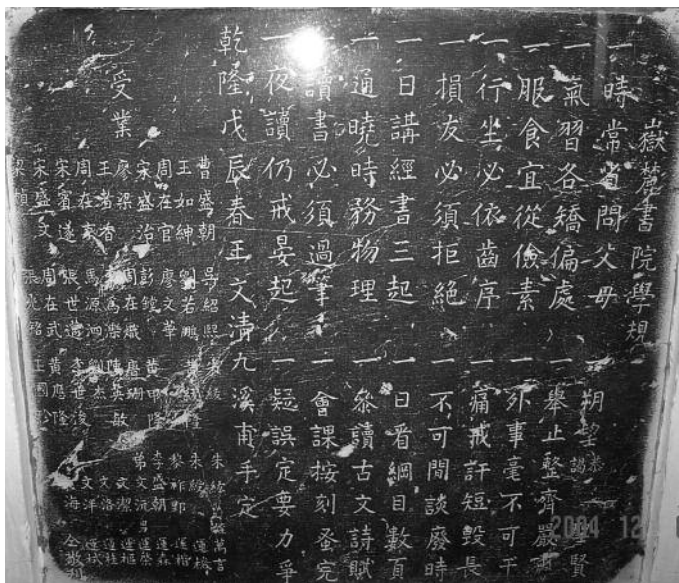
⁴⁰ 《朱子語類》卷一三，頁243。

⁴¹ 亦見Gardner的觀察，頁21。

⁴² 《朱子語類》卷一〇，頁171。



圖四：朱熹手蹟
(田梅攝自長沙嶽麓書院，2004.12.6)



圖五：長沙嶽麓書院學規（田梅攝 2004.12.6）

儘管有這種印刷進步助長懶散的慨嘆，朱熹還是出版了很多書，並參與印刷事業。正如朱熹所提及的經其觀察得到的意見，老師的主要角色在傳統上一直都是在學生記誦文獻後為之解惑。然而，隨著印刷文化的發展，疏釋的工作變得相對容易，學生就不需要在讀書方面如此仰賴老師。在《近思錄》的序跋中，他甚至對印刷撰作疏釋的正面影響大表肯定。他注意到學生在學習時，對北宋五子的各類作品感到難以入手，他和呂祖謙便選錄、編排並註釋了 622 條節選段落來幫助初學者一窺這些思想大師作品的堂奧：「窮鄉晚進有志於學而無明師良友以先後者，誠得此而玩心焉，亦足以得其門而入矣」。⁴³ 所以，雖然朱熹反對學習走捷徑，他仍覺得其所節選的學習便覽也可以給學生一探傳統典籍要義的門徑。在這樣的環境下，朱熹所期待的，是學生能「得其門而入」，也就是說學生只能到達初階的程度，還是需要指導才能解悟更深的義旨。

在與學生們的對話中，朱熹說明了教師在教育學生中所扮演的角色。他勸誡學生說，在學習的過程中，責任主要還是在他們自身：「學勿責無人為自家剖析出來，須是自家去裡面講究做功夫，要自見得」。⁴⁴ 朱熹像呂祖謙曾做過的那樣，他理想中的規劃也是把團體學習納入同儕之間，而在學生的自行努力中，老師的角色就是：

⁴³ 《晦庵先生朱文公文集》卷八一，頁 6 下-7 上。關於 622 條的數目參見：陳榮捷 (Wing-tsit Chan), translator, *Reflections on Things at Hand: The Neo-Confucian Anthology Compiled by Chu Hsi and Lü Tsu-ch'ien* (New York: Columbia University Press, 1967), pp. 323-336.

⁴⁴ 《朱子語類》卷八，頁 136。

師友之功，但能示之於始，而正之於終爾。若中間三十分工夫，自用吃力去做。既有以喻之於始，又自勉之於中，又其後得人商量是正之，則所益厚矣。不爾，則亦何補於事？^{④5}

這個在個人的研習時間上佔百分之三十的建議，使我們想起朱熹對他學生所做的有名提示，也就是準備官方科舉考試的時間只能佔全部研習時間的百分之三十。^{④6}（這一準備科考時間的建議也反映在明道書院的規定中。）這個相似的百分之三十或許只是偶然，但也可能顯示出他如何把這兩者都歸入相當次要的角色。換言之，其餘百分之七十的時間需要仰賴他人指引或教導，這一比例遠勝於個人研習的時間比例。

朱熹在另一個場合重申道，學生應對處理自身事物、讀書和窮理等負責。他接著補充說：「某只是做得個引路底人，做得個證明底人，有疑難處同商量而已」。^{④7}朱熹闡明老師的角色是「教導後進，須是嚴毅。然亦須有以興起開發之，方得。只恁嚴，徒拘束之，亦不濟事」。^{④8}

另一個主題是教學方法，特別是如何閱讀和思考古代典籍。既然朱熹對研習經典的規劃、原則和方針衆所周知，^{④9}我將只著重闡述和我們主題相關的特定問題，也就是有關自學自得與不加批判地傳承師授知識這兩種相對模式的探討。一方面，賈德納教授的觀點反映了朱熹對學生積極主動閱讀典籍的主張，他強調朱熹的教育規劃「對於個人閱讀過程的自主性給予重要的評價」。^{⑤0}朱熹說：「讀書，不可只專就紙上求理義，須反來就自家身上以手自指」。^{⑤1}他還進一步闡明了一個類似的觀點：

經既通，自無事於解，借經以通乎理耳。理得，則無俟乎經。今意思只滯在此，則何時得脫然會通也？^{⑤2}

朱熹對自我修養的關注十分強烈，這使他有時斷言，道德規範的重要性遠在經典之上。他甚至宣稱「讀六經時，只如未有六經，只就自家身上討道理，其理便易曉」。^{⑤3}陸九淵（象山）（1139-1193）提出「學苟知本，六經皆我註腳」；^{⑤4}朱熹稍早批判過

^{④5} 《朱子語類》卷八，頁146。

^{④6} 同上，卷一三，頁243。

^{④7} 同上，卷一三，頁223。

^{④8} 同上，卷一三，頁235。

^{④9} 例如 Thomas Lee, pp. 382-383.

^{⑤0} Gardner, p. 55.

^{⑤1} 《朱子語類》卷一一，頁181。

^{⑤2} 同上，卷一一，頁192。

^{⑤3} 同上，卷一一，頁188，於一一九一年由游敬仲所記。

^{⑤4} 陸九淵著，鍾哲點校，《陸九淵集》（北京：中華書局，1980），卷三四，頁395。約於一一八八年由傅子雲所記。也可參田浩，《朱熹的思維世界》，頁333-342；韓明士，〈陸九淵，書院與鄉村社會問題〉，收入田浩編，楊立華、吳艷紅等譯，《宋代思想史論》（北京：社會科學文獻出版社，2003），頁445-474。

這句話，認為陸九淵貶低了研習經典的重要性。但是朱熹的這一斷言卻與陸的言論出人意料地相似。就像陸九淵一樣，朱熹似乎也認為即使是經典也不如其讀者來得重要。有意思的是，朱熹的學生，也就是其讀者，卻絕沒有從朱熹那裏學習到這一斷言中所宣稱的原則——否則，他們就不會一直對陸九淵那個相似的宣稱加以批判了。從這樣的以上分析中我們或許可以猜測，即使朱熹的意圖是要賦予學生或讀者自主權，但他們並未感覺到這種意圖，這或許是朱熹的其他教導所致。

從另一面來看，朱熹經常把經典當成道德準則的寶庫。他提倡閱讀時，學生應以開放的心胸接近經典：「心如何解虛得，而今正要將心在那〔文〕上面」。⁵⁵一顆開放的心包含了限制自己的預設：「看書，不可將自己見硬參入去，須是除了自己所見，看他冊子上古人意思如何」。⁵⁶朱熹還告誡學生不應固守自己的意見，為此，他引用了張載（1020-1077）的建議：「濯去舊見，以來新意」。⁵⁷同時，有一顆開放的心也就意味著有疑惑：「人之病，只知他人之說可疑，而不知己說之可疑」。⁵⁸一個人當然也可以對典籍本身有疑惑，或者更適當地說，疑惑不解而問。假如這些問題因經典而發，則其人心由之而來的焦灼迫切感，宛如芒刺在背，然而如果問題是因為像史事這樣的「皮外物事」來到心上，那麼他就可以竄記下來以備來日參考。⁵⁹朱熹的重點在於要學生凡讀經典便需對自己有疑有問：「讀書須是仔細，逐句逐字要見著落。若用工粗魯，不務精思，只道無可疑處。非無可疑，理會未到，不知有疑爾」。⁶⁰因此，在朱熹倡言經典在轉化開放的心靈方面所具有的力量的同時，他也期待這顆開放的心靈對於經典的解讀有其獨特的回應。

我們能夠察覺到上述兩方面或兩組引文段落間觀點的明顯差異，然而朱熹卻顯然並未察覺，也未視之為一個問題。首先，他保證說，學生若「反覆體驗」書本，那麼自我和書本終究能契合為一體。⁶¹他宣稱：「大抵觀書先須熟讀，使其言皆若出於吾之口；繼以精思，使其意皆若出於吾之心，然後可以有得爾」。⁶²當學生到達這種瞭解書本和自身的程度時，他們就能獲得轉化自己的方法。正是通過在古代聖人之書中尋求道德準則的方法，學生方能瞭解他們自己內在的規範準則，因為「自家只借他言語來就身上推究，始得」。⁶³換言之，這些典籍是學生應藉以轉化他們自己的客觀

⁵⁵ 《朱子語類》卷一一，頁177。原文中「文」字缺失，現根據上下文推斷補上。

⁵⁶ 同上，卷一一，頁185。

⁵⁷ 張載著，章錫琛點校，《張載集》（北京：中華書局，1978），頁321。

⁵⁸ 《朱子語類》卷一一，頁187。

⁵⁹ 同上，卷一一，頁189。

⁶⁰ 同上，卷一一，頁169。

⁶¹ 同上，卷一一，頁165。

⁶² 同上，卷一一，頁168。

⁶³ 同上，卷一一，頁181。

性實體。因此，朱熹在閱讀過程中所訴諸的一種個人自主性，其陳述一如賈德納教授所承認的，「絲毫未把主體性放入最終的理解中。因為對朱熹來說，書本中的真理對每個讀者來說都是一樣的。那是個客觀的真理，由久遠以前值得崇敬的聖人所說。朱熹可能要讀者親身『體驗』，但那是因為只有如此聖人之言才能成為他自己的實物。聖人之言理應要轉化讀者，而不是由讀者來改變聖人之言」。⁶⁴其次，朱熹聲稱，適當的經典研習終究能使是非對錯昭然大白。即使在閱讀各種不同的觀點時，學生也能通過仔細的閱讀和再閱讀達到「是非長短，皆自分明」的程度。⁶⁵

朱熹似乎發展出一套相當新穎的方式來加強他自己及其學生對他作為老師的權威的信心。首先，每日的儀式使他的學生清楚意識到他們與朱熹如家人般的關係，還有他們對他盡孝的責任。譬如在福建的竹林精舍，當學生們每日在孔子像和影堂前參加祭獻儀式時，這些弟子們就被稱作「子弟」。影堂中的儀式一般只對直系成員開放，所以朱熹在影堂中所舉行的納入學生儀式，的確增添了稱呼他們為「子弟」而不是弟子的實質意義。根據朱熹學生的描述：

先生每日早起，子弟在書院，皆先著衫到影堂前擊板，俟先生出。既啓門，先生升堂，率子弟以次列拜炷香，又拜而退。子弟一人詣土地之祠炷香而拜，隨侍登閣，拜先聖像，方坐書院。⁶⁶

學生們使用著家族世系關係的用語，參加朱熹每天清晨的拜祭先人儀式，必然能夠領悟到他們對朱熹的關係和傳統師／生關係大異其趣。

第二，在朱熹和其學生進行儀式，祝頌道統自古代聖人傳遞到朱熹之時，朱熹也強化了家族世系的涵義。朱熹在一一八一年開始拈出「道統」這個詞語，且從一一八九年就用在他的疏釋中，使以下這個更普遍的觀念——經由古代聖人傳遞，但在孟子以後一直失傳的道，直到北宋大師周敦頤才由「天」直接獲得——具有更多權威性。朱熹提及道統時用的也是家族的「傳」和「宗」等意象。⁶⁷如在一一九四年〈滄洲精舍告先聖文〉一文中，在朱熹率領學生祝頌道統時，他率領他們祝禱道：

後學朱熹，敢昭告于先聖至聖文宣王（孔子）：恭維道統，遠自羲軒。集厥大成，允屬元聖。述古垂訓，萬世作程。三千其徒，化若時雨。……自時厥後，口耳失真。千有餘年，乃曰有繼。周程復受，萬理一原。……俾我後人，如夜復旦。

⁶⁴ Gardner, pp. 55-56.

⁶⁵ 《朱子語類》卷一一，頁180。

⁶⁶ 同上，卷一〇七，頁2674。

⁶⁷ 參田浩，《朱熹的思維世界》（增訂本），第10章。

在提到他如何接受教導並與有道者接遇後，他繼續說明現在所受教導的內容和古代聖人的神靈存在這兩者之間的精神連結：

載鑽載仰，雖未有聞，賴天之靈。幸無失墜。……奠以告虔，尚其昭格。陟降庭止，惠我光明。傳之方來，永永無斁！今以吉日，謹率諸生，恭修釋菜之禮，以先師袞國公顏氏、郈侯曾氏、沂水侯孔氏、鄒國公孟氏配。濂溪周先生、明道程先生、伊川程先生、康節邵先生、橫渠張先生、溫國司馬文正公、延平李先生從祀。尚饗！。⁶⁸

朱熹有些其它的禱文（在學生群集向孔子的神靈牌位致敬後，也會被大聲讀出）甚至更清楚地呈現出他自身作為學生和孔子神靈之間的媒介。在〈屏弟子員告先聖文〉中，朱熹則請求並接受指引，以便對某位行為「溷」，也就是玷污書院團體的學生，執行身體上的懲罰和公開的羞辱。⁶⁹

我們於前文中提到，許小麗教授對中國傳統醫療知識的傳承進行了人類學分析。在鼓勵學生的創造性方面，朱熹的教育方式似乎也符合她在分析中所總結的那種創造性聯結與應用方式。一個非常貼切的例子是，當弟子陳枬的說明解決了他看似衝突的兩條疏釋時，朱熹對其表示了高度的讚賞。陳枬在對朱熹的陳述進行了更長的總結後，他提供了以下解決之道：

人物之性，有所謂同者，又有所謂異者。知其所以同，又知其所以異，然後可以論性矣。夫太極動而二氣形，二氣形而萬化生。人與物俱本乎此，則是其所謂同者，而二氣五行，絪縕交感，萬變不齊，則是其所謂異者。同者，其理也；異者，其氣也。必得是理，而後有以為人物之性，則其所謂同然者，固不得而異也；必得是氣，而後有以為人物之形，則所謂異者，亦不得而同也。是以先生於《大學或問》因謂「以其理而言之，則萬物一原，固無一物貴賤之殊；以其氣而言之，則得其正且通者為人，得其偏且塞者為物；是以或貴或賤而有所不能齊」者，蓋以此也。然其氣雖有不齊，而得之以有生者，在人物莫不皆有理；雖有所謂同，而得之以為性者，人則獨異於物。故為知覺，為運動者，此氣也；為仁義，為禮智者，此理也。知覺運動，人能之，物亦能之；而仁義禮智，則物固有之，而豈能全之乎！今告子乃欲指其氣而遺其理，梏於其同者，而不知其所謂異者，此所以見闕於孟子。而先生於《集注》則亦以為：「以氣言之，則知覺運動人物若不異；以理言之，則仁義禮智之稟，非物之所能全也。」於此，則言氣同而理異者，所以見人

⁶⁸ 《晦庵先生朱文公文集》卷八六，頁12上下；或參見《朱熹集》卷八六，頁4446。

⁶⁹ 《朱熹集》卷八六，頁4423。

之爲貴，非物之所能並；於彼則言理同而氣異者，所以見太極之無虧欠，而非有我之所得爲也。以是觀之，尚何疑哉！有以《集注》、《或問》異同爲疑者，答之如此，未知是否？^⑩

朱熹回應並讚賞了這名學生：「此一條論得甚分明。昨晚朋友正有講及此者，亦已略爲言之，然不及此之有條理也」。這個例子顯示朱熹假定了一個正確答案，須由學生自行努力獲得；然而其中卻毫無跡象顯示，學生能夠自由挑戰師授真理或質疑老師詮釋的權威性。

結論

將呂祖謙和朱熹對學生教育經驗的構建並列以觀，我們藉此能更清楚地認識作爲教育者的朱熹。首先，呂祖謙的書院規約對於學生群體一同努力遵循儒家德行和價值觀來生活的責任給予更明顯的關注，而朱熹的學規似乎把更多注意力放在個人的內在和個別的努力上。這種對個人責任的相對強調，使朱熹的學規對傳統學校的規定和禁約來說，似乎顯得是個更爲清晰確定的選項。

其次，呂祖謙的規約和教學法強調學生自己的主動閱讀，並藉讀書會討論各種典籍，更要他們想像自己面臨並處理與書本中類似的困境。此外，他強調通過典籍的分析和應用來教導文章寫作，這也進一步顯示了他對學生創造性和分析能力的重視。^⑪但是朱熹在南康當地方官時，則堅持至少每四或五天要到那裡的官方學校去講學；稍後在長沙任地方官時，他也會照慣例在傍晚渡河到岳麓書院教書。這些例子顯示朱熹相對來說更強調把自己的觀念傳達給學生。這樣的觀察從朱熹的學習方針中或許可以得到更進一步的證實，其學習方針顯示學生要花百分之三十的時間獨自努力研習典籍文獻。這個比例和他對準備科考的時間比例限制相同，因此這個比例暗示了自學在其教育安排中處於相對次要的地位。無論如何，和孔子要求學生獨自求得其餘的百分之七十五（也就是舉一隅而反三隅）相比，朱熹所建議的百分之三十呈現出期望上的明顯退步。

第三，雖然呂祖謙試圖在學生的學習社群間加強小組討論和互動，他也堅持學生要和雙親共居，強調他們與其家族之間關係的培養，因此他在書院中的學習團體並不

^⑩ 《朱子語類》卷四，頁 59。

^⑪ 如 Hilde de Weerd (魏希德教授) 所指出的，這樣教導文章寫作是南宋浙東老師的長處。參其 *Competition Over Content: Negotiating Standards for the Civil Service Examinations in Imperial China, 1127-1279* (Cambridge, MA: Council on East Asian Studies, Harvard University, 2007)。

試圖取代牢固的家族聯結。相較之下，朱熹走得更遠，他把學生納入世系傳承的儀式中，並使用這些儀式向孔子祝禱和對道統祭獻。在這些儀式中，他隱然把自己定位為主要的儒家世系傳承者，以及表達孝道的所在。凡此種種，皆是他試圖將學習社群建構成一替代性家族所作的努力。

第四，在呂祖謙和朱熹對儒家道德訓練的共同關注之外，呂祖謙在個人層面上的教育規劃，似乎相對強調學術訓練，也更關注並鼓勵對典籍的分析性思考和創造性洞見。他的教材和著作表現出極高天才，馬端臨在《文獻通考》大量引用呂祖謙的言論可以為證。但相較於《朱子語類》記載了許多朱熹教導學生分析的具體例子，呂祖謙類似的事例卻很少。^⑫雖然這個考慮反駁了我的論點，我想呂祖謙以學生討論為教法，就很容易缺乏那樣仔細的例子，但不會因此否定他強調分析。呂祖謙的確傾向於創造性地研習典籍，這一點從朱熹用「巧」這個字來批評呂祖謙也看得出來。在外在的層面上，呂祖謙甚至似乎更密切地關注社會風俗的狀態，以及教師將其移風易俗的影響力擴展到社會上的責任。呂祖謙展現的是一種更高程度的多樣化興趣和使命，朱熹則全神貫注於作為轉變核心的自我，並藉由建立等級化的優先次序，縮小探究的領域。^⑬正如金永植教授的研究所顯示的那樣，儘管朱熹將儒家學問的範圍延伸到科學和神秘的主題上，^⑭但更重要的是，朱熹是到他的晚年方才如此，此時的他已不再於思想上或在儒家道學社群的領導地位上受到挑戰。在他生命的大約最後六年中，他已安穩到足以鑑定並清楚地規定一個人關於這些主題所需要知道的知識。

雖然李弘祺教授正確地強調了朱熹學規（特別是比起官方學校的規定時）是對個人發展的勸誡，朱熹的書院依然執行著各種對行為和研習的規定。此外，朱熹也警告他的學生，如果他們不遵循他的勸誡就會執行傳統的規定。雖然賈德納教授的觀點支持朱熹閱讀典籍的規定是對自我發現的引導，但他也的確承認其目的是要懷疑並糾正自己，好讓一個人能轉化自身以符合典籍上所載的要求。再者，如我們所注意到的，雖然朱熹有時對他學生的評論解說顯示，他自己僅是在他們獨立研習典籍後的一個釐清來源，他所架構和指引學生的規劃和教學方法卻是個更具干預性，甚至是更權威的方式，而不是像他在一些自述中對自己作為教師角色所作的描繪。

^⑫ 感謝張元先生提到這個疑問。

^⑬ 最近 Curie Virág 的文章，也強調朱熹注重個人內在思考和情感。參其 “Emotions and Human Agency in the Thought of Zhu Xi,” *Journal of Song-Yuan Studies* 37 (2007): 49-88.

^⑭ Yung Sik Kim (金永植), “Defining and Extending Boundaries of the Confucian Learning: Chu Hsi on Scientific and Occult Topics,” Ninth East-West Philosophers’ Conference paper, Hawaii, May 29-June 10, 2005. See the published version centered on the 《參同契考異》: “The Ts’an-T’ung-ch’i K’ao-i and the Place of Internal Alchemy (Nei-tan) in Chu Hsi’s Thought,” *Monumenta Serica* 55 (2007): 99-131.

如果考慮到朱熹在其書院中對儀式和祝禱的運用，我們會發現，這正是他在老師監督以及學習紀律方面具有權威化傾向的有力證據。在其中，伴隨著儀式和祝禱，學生們被儀式化地融入到朱熹充滿語言與形象的修辭中，而這些語言形象都暗示了他們對朱熹應盡儒家孝道。同時，通過使用思想傳承者和世系繼承人的口吻，朱熹對道統傳遞的討論也進一步強化了他在諸聖直線傳承中作為領袖長者的地位。在這樣的情境下，他率領學生誓言絕不改變任何他們所接受的自古代聖人到他們師長所傳遞的道。再者，當學生群集於聖人塑像和／或神靈牌位之前時，朱熹對孔子神靈的祝禱，也使朱熹成為學生和孔子神靈間的媒介。所有這些儀式行為都加強了朱熹作為教師的權威性，以及為他傳授給學生的理論知識增添了神聖的光環。

總而言之，上述思考與討論傾向於導出以下結論：雖然朱熹「對閱讀過程中個體的自主性賦予了極大的價值」，⁷⁵但是因為他增強了其對學生的權威性，對其所傳承的道主張全盤接受，不加變更，並賦予這種教育方法以更高的價值，從而限制了這種「自主性」。因此，在朱熹的教育規劃中，傳承始終是佔第一位的，鼓勵學生「自得」（得之於己）的教育主張並沒有動搖其主導地位。儘管朱熹有自己的哲學創見和對典籍富有新意的閱讀，但沒有真憑實據表明他試圖鼓勵學生挑戰其教學，或在閱讀經典方面努力成為創新者。特別是與呂祖謙相比，朱熹整體的教育規劃顯得似乎更具束縛性，有別於現代教學實踐的方式，即鼓勵學生獨立奮鬥、苦苦研習材料以得出正確答案（或者是，在含有多重語義的情況下，其中一個可接受的答案）。此外，朱熹要求學生閱讀並誦讀了大量自己撰寫的疏釋及文章，他的讀書法可被視為確立其「權威性作者」（authoritarian）這一教師形象的方法。誠然，席文先生將師生關係的特徵總結為是對具有「態度和模式一致性」的，「專制性的」（authoritarian）式的教育方法的提倡，⁷⁶但這放在朱熹身上大概有些言過其實。不過，考慮到朱熹強化其權威和指導的諸般舉措，當代學者們或許應對朱熹教育規劃的研究持更審慎的態度，不應一味地選取其理論的正面來將之理想化。至少當我們評論朱熹的學規、讀書法和詮釋，還有在他書院中所進行的儀式和祝禱時，我們能夠在其書院內建立的學習社群和師生互動中，獲得一個更富差異性的圖像。我相信，這樣一個平衡和實際的觀點，將會促成我們對有關儒家價值及教育傳統的嚴肅思考具有更大的接受度。

（譯者：台灣大學歷史研究所碩士林欣儀女士和美國亞利桑那州立大學同仁劉倩女士；

修訂者：筆者和王德毅教授及台灣大學歷史研究所碩士生童永昌先生。）

⁷⁵ Gardner, p. 55.

⁷⁶ Geoffrey Lloyd and Nathan Sivin, *The Way and the Word: Science and Medicine in Early China and Greece*, pp. 45, 50.