

論讀經教育在當前教學環境中的實施發展

陳德和

南華大學哲學系教授

摘 要

讀經教育已為現今華人世界最具共識的文化活動，其當是全體華夏子民所應珍視、寶愛和共承共奮者。讀經教育固可理解為以經典的閱讀研習做為教育的方式與內容之一，但其真切意義則應該是「讀經傳統的延續發展與經典智慧的示現實踐」。讀經教育畢竟是以人格的成就為重，所以它定當將人間做為實證實修之道場而不能離開生活世界的經營參與，至於所閱讀的經典乃以具足高貴之文化心靈者為優先，若儒釋道的典籍即為此類文化經典之範型。讀經教育可以前後分成「文字的閱讀」與「文本的閱讀」兩階段，而在後面的階段中，所謂閱讀即是進行詮釋的活動，若相應於文化經典的特質，則所謂的詮釋當不只是認知性的理解而更要有實踐性的體證。讀經教育在當前的教學環境中，固當可以開啟博雅與通識的理想，蓋經典義理中的人文主義精神既可做為通識教育的理論建構，其重視主體性的成就，亦可貞定通識教育之地位本在興發學生通達的慧識而實現全人教育的目的，而以讀經教育為主軸的通識教育，勢必將經典教學當成核心課程，然在設計上自而考量如何的向下之延伸與向外之擴散，使之構成一整體之網絡聯結，並讓宏觀與凝視得以兼顧兩行。讀經教育在當前的教育環境中，又可與生命教育充分對話並有效體現其目的。現行國內的生命教育雖有七項訴求，但離不開哲學智慧之清明、宗教意識之虔敬和生命人格之和諧等三大原則，若經典中之義理觀念皆可對應之並給予切中肯綮之教誨，試以老子思想為例，則哲學智慧之開啟莫過於「知病以治病，治病以去病，去病而無病」的體現優質的人生，宗教意識之體現則在於歸根復命以見證天道之真實並獲生命之永恆，人格境界之統整要在謙卑守柔以使生命能夠充分敞開並無障無隔共生共榮的迎向於天地神人。

關鍵詞：讀經教育、生活世界、通識教育、生命教育、哲學智慧、宗教意識、人格統整

On Development and Practice of Classics- Reading Education in Modern Teaching environment

Te-Ho Chen*

Abstract

The classics-reading education has become the cultural activity in modern Chinese world, and all Chinese should treasure it. Although the classics-reading education could be think as recitations or study of classics, the continuation of reading traditional classics and the practice of classics wisdom should be the real meaning of classics-reading education. The classics-reading education focuses on the formation of personality after all, therefore it takes the life world as practical area, and the classics that such as Confucians, Taoism and Buddhism have the priority of promoting interior. The classics-reading education could be divided into word-reading and text-reading, the latter is hermeneutic activity that not only interpreting cultural classics with epistemic understanding, but also having practical testimony. The classics-reading education which have humanistic spirit of classics and wisdom of subjectivity constructs the core of general education, achieves the holistic education, and forms the main classes of classics-teaching. The classics-reading education connects with life education which involve in the enlightenment of philosophical wisdom, the respect of religious consciousness, and the harmony of life personality. The philosophy of Lao-zi, for example, has the philosophical wisdom about cultural therapeutics, reality of heaven of religious consciousness, and integrity of personality which should be humble to everything in life.

Keyword : Classics-reading education, Life world, General education, Life education, Philosophical wisdom, Religious consciousness, Integrity of personality

一、前言

* Professor, Nanhua University, Department of Philosophy and Life Education

在現今華人世界中，無論是海峽的兩岸三地，或為華僑大量聚居的星、馬一帶以及東南亞地區，都不約而同的表達了對於中華文化經典的關注，同時也積極主張讀經的重要、認真推展讀經教育的進行。據筆者之觀察，這一波在上個世紀末從華人地區開始透露出來的讀經風氣，將很有可能成為本世紀間國際化的主流活動之一，因為事實證明，此一象徵著人類理性高度自覺的讀經思潮，顯然已經在海內外華人的熱烈運作下，逐漸的由點而線、從線到面的全面展開，尤其當隨著中國大陸經濟、政治、外交實力的高度崛起以及文化的影響力日益昂揚提昇之際，這股活動的熱潮更是沛然莫之能禦的向世界其他不同的文化區塊繼續擴散和渲染。筆者素來即以儒釋道經典的研習講授為畢生之職志，平常工作的範圍亦從未離開傳統經典的閱讀與詮釋，所以當能有幸躬逢此一頗具文藝復興之氣象的時代盛況時，內心雀躍與興奮之情誠難於掩抑，惟當深感與有榮焉之際，更覺得必須對這項貼近人性、切合理性的文化工作奉獻該盡的力量，於是乃有本篇論文的提出，並冀求大方之家的指正。

從一般的印象來說，所謂「讀經」顧名思義就是閱讀經書、朗誦經文和記憶經章，根據這種初步的界定，通常我們就會把「讀經教育」理解為：將經書的閱讀、朗誦與記憶當成整體教育當中所必須包含的一種方式和內容。然而像這種對於「讀經教育」的通常性理解其實只是表像而已，蓋讀經教育不論就第一序之教育理論的檢索而言，或是就第二序之哲學觀點的省察的來說，它都另有深層的意義空間而需要我們進一步的探詢查究。

讀經教育固然是將「讀經」當成教育的方式與內容之一，惟在教育專業的要求上，當經書的記誦閱讀已然被承認是授課的方式與內容之一時，那麼其科目名稱的確認、課程標準的研擬、教學目標的規劃、核心能力的訂定、教材內容的編制、教學活動的設計，教學評量的實施，諸如此類者都是接下來必須進一步思考周詳的問題。再者，若從哲學的批判反省來說，如果逕將讀經當成教育的方式與內容之一而已足，不遑再有後設（meta）的檢討與發現時，此是否將只侷限於工具性的思維而錯置了讀經與教育、目的與手段之間的本末關係？且當讀經已然經由教育專業知識的有效調理而成為隸屬於整體教育當中的方式和內容之一時，那麼經典中的義理和智慧是否同時亦將面臨理論化、知識化的轉換而形成自我疏離的危機？凡此質疑更是討論讀經教育時不可避免的議題之一。

讀經教育之所以令人動容，應該不僅在於它是教育的方式內容之一，而是在於「讀經傳統的延續發展與經典智慧的示現實踐」，本文亦認為唯有將讀經教育做出如此的定義，才能避免囿於工具性的思維以致窄化了它的地位，同時更能夠突顯出以經典研修講習為具體內容的傳統教育，當它在對應於現代以歐美西方為樣本的體制教育時，凡：教育本質論、教育價值論、教育人格論、教育方法論和教育目的論等等方面的差異性及互補性。又在此一定義中所指涉的經書典籍理當是以具文化性與公共財之性質為範圍，並應優先選擇富有實踐之智慧者，再者所謂經典的閱讀除了是經書內容的朗讀吟詠背誦記憶外，它還包括

領讀者對於經文意義的分享提示以及閱讀者對於經典道理的重新發現與創造詮釋。

筆者之所以將讀經教育定義為「讀經傳統的延續發展與經典智慧的示現實踐」，此乃由於筆者素來就認為讀經教育其最大的特色與貢獻應莫過於它同時即是生活世界的經營與參與，基於此等的理念以及自身的教學體驗，筆者非常肯定讀經教育尤其能夠在目前大學校院的通識教育中和各級學校的生命教育中，奠定最堅實的義理基礎、啟迪最弘遠的人生理境。職此之故，本文在論述的次序上乃優先說明「讀經教育是生活世界的參與」之相關理念，然後分別再從「讀經教育是通識理想的開啟」、「讀經教育是生命教育的體現」兩個章節，逐一證明讀經教育果真能在當前的教學環境與情境裏，發揮其批導性的深切影響。

二、讀經教育是生活世界的參與

讀經教育不當只是泛泛的將閱讀經典當成知識學習的措施或活動而已；讀經教育的目的理想應該是引導學習者積極的進行經典內容之認識、經典義理之體察、經典智慧之感悟、經典理想之落實，並讓千年以來優良的讀經傳統能夠用嶄新的面貌在人類的歷史舞臺上繼續上演，同時也在人類理性的發展上繼續發揮深闊而肆的正向力量。事實告訴我們：真正的讀經傳統必定離不開歷史文化的具體場景，而經典智慧則是先聖先賢在生活世界中從事於人道伸張與人間救濟的活動時所積澱淬取的心得，職此之故，經典教育既應該是以聖賢之心、聖賢之願、聖賢之德、聖賢之行為典範的人格教育，同時也必須是在當下的生活世界（living world）中精思力踐的教育。¹

（一）經典的確認及其文化的建構性

讀經當然是閱讀經書典籍，但何謂經典？經典如何形成？其典範性和特殊的價值與地位又在那裏？凡此都是我們首先需要瞭解和確認的。

「經典」所以是「經典」我們第一步可以從文字的結構做理解。「經典」一詞中的「經」如做名詞看當然是指「經書」，若是做形容詞用則是經常、恆常的

¹「生活世界」不同於思維中的世界或符號模擬的世界，它也不是世界的圖象而是世界本身；生活世界最直接的意義就是：在我們每一分、每一秒的日子裏，所遇到的人事時地物，以及我們在面對這些人事時地物時，所表現出來的具體反應與結果，包括我們的種種感悟和心得等等。換句話說，所謂「生活世界」不外乎是我們具體而當下的生活中所擁有的情與境。「生活世界」如果少了我們的投入和參與，它就不能被稱為「生活世界」而只是單純的空間與時間的交集而已，「生活世界」一定是有人生、有活力的世界，「生活世界」也一定是有抱負、有奮鬥的世界，「生活世界」更一定是有情趣、有道義的世界和有現實、有理想的世界。又「生活世界」從東方人的心理和習慣而言，其實一點都不陌生，尤其是東方哲學中的儒釋道思想，莫不來自於生活世界的具體印證，同時也都是迎向於生活世界做具體的印證，至於我們在生活中所經驗得到和所鍛鍊出來的，主要的就是我們的智慧、我們的人格和我們的德行。根據以上這些種種的描述，我們甚至可以更直接了當的說：生活世界就是我們修行和實證的道場。

意思；「典」是典籍，「典」這個字的形狀，很像是一部用多片竹簡串在一起的著作被置放在書幾案桌上，此象徵它乃是一部別具意義和價值並且值得我們常常去接觸它的一部書籍。明白了以上關於「經」和「典」的在文字上的解釋之後，我們再將這兩個字合起來講，它就意味著：凡是記載著高明的道理而足供人間不斷閱讀和參考的那些珍貴的著作，就通通叫做「經典」。

又關於經典的認定、形成以及它的存在地位，曾守正先生曾經做了精要的陳述而值得參考。曾先生說：

經典成為經典，往往需要經過一段漫長的稱說引述與傳播詮釋的過程，讓文本價值從相對性逐一確立為絕對性，即構成權威。所謂的「漫長」，不妨透過時間與空間來檢示。以中國的儒家經典「六經」為例，文本是透過集體的（非一時一人一地）形式書寫，然後匯集編纂成書（約在戰國末，漢代初期）；並通過不斷的閱讀、理解、詮釋（延續成後世經學史的傳統），雙向激盪。至於其被確認為經典，乃透過外在機制與內在特質相互配合。外在機制即為社會、政治、經濟、教育等等機制，內在特質則為思想或情感在發現與論述上的原創性。²

在曾先生的描述中，我們瞭解到經典的認定形成乃是經過時間的考驗、歷史的積澱和心靈的省思等等的因素才逐漸被證實，其中原創性、開放性及普及性乃是經典所不可或缺的條件，更重要的是，經典是耐人思索並且允許任何人對它一再閱讀的。換句話說，既然是部經典，靜態的講，它就當屬於一個民族、一個文化體系、一個社群所共同享有的智慧財產，動態的說，它又是時時對這一個民族、這一個文化體系、這一個社群的個人或團體做出思想及行為上的引導。

關於經典的形成及其特色，筆者與曾先生的意見大體相近，但可以再做仔細的討論。筆者以為凡是能夠被稱之為經典的文獻著述，它們一定至少會具備以下的幾個特點：其一是它的原創性，其二是它的感通性，其三是它的具體性，其四是它的傳承性，其五是它的時代性。經典所具足的這五個特性，當然充分反應了經典的普遍意義以及永恆價值，而且它們還可以再加解釋。所謂經典的原創性指的是：它們呈現出高於一般俗情的特殊心靈，而提供了別出心裁的洞見與慧解；經典的感通性是說：它們的原創性洞見固然迥異於流俗，卻同時又是大多數人的共同期待和嚮往；經典的具體性標示著經典所承載的意義和啟示原來都是可以直接參與每一個人的生活世界，並在每一個人的生命經驗中得到充分的證實；經典的傳承性則象徵著：它們能夠歷經各個時代的考驗而不墜，且淵遠而流長；至於經典的時代性則代表著：它們又是切合於當下之盼

²曾守正，〈經典、去經典、重讀經典——大學通識教育中經典教育的若干思考〉，《鵝湖月刊》第387期，2007年9月。

望，並給予了穩定的安頓和發展的開示。

另外，有別於曾先生的主張，筆者乃更進一步地認為：凡經典所具有的原創性、感通性、具體性、傳承性和時代性其實是一體的，它們若一言以蔽之即共同體現了文化的建構性。換句話說，經典的原創性即反映了某一國家民族在文化心靈上的崇高性，經典的感通性即反映了某一國家民族在文化心靈上的和諧性，經典的具體性即反映了某一國家民族在文化心靈上的平實性，經典的傳承性即反映了某一國家民族在文化心靈上的悠久性，經典的時代性即反映了某一國家民族在文化心靈上的適當性。

筆者之所以如此強調經典與文化的關係，主要是為了讓側重在實踐性智慧之印證的「經典」能夠和偏向於理論性知識之檢索的「精典」有了一個清楚的對比，並藉以突顯文化經典的優先地位。筆者當然也意識到「文化經典通常也可以被視為學術精典而進行知識理論的探討，學術精典往往也因為它的普遍影響而足可提升到文化上的指導地位」這樣的事實，只是一者考量到讀經傳統的延續首先應當在於生命理想和生活智慧的薪火相傳，二者思維到經典智慧唯有從精典學術中獨立出來才可能免於知識化的危機，三者又顧慮到現今教學環境中經典教育實施運作時的良好策略，所以覺得終究還是要先有個本末先後的區分存在。

世界各地不同的國家民族每每都有各自不同的精神發展方向和不同的文化心靈表現，因而不同的國家民族亦分別產生不同的經書典籍。華夏傳統的儒道思想以及從印度傳來卻受中土大地之人文薰陶而形成的漢藏佛理，它們都是一種啟發世人遷善向上的實踐智慧，儒釋道的聖賢們就莫不關懷著人類的存在價值與存在意義，因而將一切教化的重點放在每一個人之生命理境的豁顯和提振上，他們並且相信，當每一個人都能經由實踐修行以證成生命的究竟圓融時，那麼人間社會也就是安詳寧靜、健康進步的社會。像這些人類寶貴的精神遺產和高明的德行啟示，都早已歷歷存在於儒釋道的經典中，現今就等待我們虔誠的接近與開發。

（二）經典的閱讀及其詮釋的多元性

關於經典的閱讀大致可以分為「文字的閱讀」和「文本的閱讀」兩種不同的方式或態度。所謂「文字的閱讀」即是記憶經書中的文字、誦讀典籍中的詞句而不必在乎這些文字詞句的意義，更不必關心在字裏行間之外還有沒有更發人深省的道理存在。至於「文本的閱讀」就不只是嫻熟於經書內容的文詞字句，它還要從經書內容中發現自己的心得，同時也要為經書中的道理貢獻自己的想法。「文字的閱讀」和「文本的閱讀」雖然有所不同，但就經典教育的實施來說，兩者都是必要的，其相互之間也不會出現矛盾或對立的關係，像國內推行甚久的兒童讀經運動，素來所主張的就是以「文字的閱讀」為優先，至於「文本的閱讀」則是期待將來水到渠成之時。

「文本的閱讀」是西方詮釋學（hermeneutics）中常見的名詞。詮釋學將一

切能讓人直接面對並從中獲得心得的作品通通名之為「文本」(text)，這些文本就不只是書冊經文而已，它包括一切靜態與動態的研究對象，如書法、篆刻、畫作、雕塑、舞蹈、戲劇、音樂、電影、茶道、花藝等等都是，就如人的性情以及現實中的生活也都算是文本的一種而可以供人閱讀，20世紀頗負盛名的德國哲學家海德格(Martin Heidegger, 1889-1976)甚至就將「存有」(Being/being)本身當做詮釋的文本，而高度體現了他所開創之「存有的詮釋學」的理論思維。又在詮釋學的觀念中，當我們面對文本試圖讀取它的意義時，即同時在進行詮釋的活動藉以釋放文本所該擁有的意涵，因此所謂「文本的閱讀」究其實亦即是「文本的詮釋」。至若本文中將討論說明的，則只限於經書典籍的閱讀及其意義的理解體會而已。

經典之所以能夠具有永恆性的持久地位，當然由於其中所寓含的道理乃是萬古常新的緣故，否則的話它就不配稱為經典，然而經典中凡承載著永恆真理的文字既然在真理被批露的同時即與之俱在，那麼它當然也是古老而陳舊，因此不可否認的，經書典籍的文章內容相對於現代人的閱讀習慣而言，當然顯得比較陌生，甚至有時還不免出現嚴重隔閡的情形，這就難怪乎在國內最先興起而首開風氣之先的兒童讀經要以「文字的閱讀」做為活動的主軸。不過，話再說回來，經典之所以神聖偉大、永垂不朽的原因畢竟是在它的道理而未必在它的文字，所以當已然經歷過「文字閱讀」的必要階段之後，繼續進行「文本閱讀」的洗禮無乃是天經地義的事實，尤其就經典教育在當前教學環境中的實施策略及其目的理想來說，更不能缺少「文本閱讀」的詮釋歷程。

文本的閱讀或經典的詮釋其目的不外乎是為了找尋或重拾文本創作時的原有意思，然而問題就在於當一個文本被創作完成之時，它就立刻與它的作者完全脫鉤而成為獨立的存在，基於此義，就連原作者都不能規定文本的標準意義，至若其他的閱讀者那更不必奢想能夠代言了。像這種情形似乎在宣告文本閱讀的無用與荒謬，但其實不然，就由於文本標準意義的隱晦與難覓，所以任何的詮釋成果都是一種新意涵的釋放，任何的詮釋活動也都是一種被允許的行為，總而言之這就是詮釋的創造性、開放性、豐富性與多元性。

當然，我們之肯定詮釋的創造性、開放性、豐富性與多元性，並不等於承認詮釋會是一種任意而隨便的解讀方式，因為詮釋的活動本身就是一種理性的活動，因此它還是需要遵守必要的規矩和尺度，像當代以提倡「創造性詮釋學的方法論」而名噪一時的傅偉勳先生(1933-1996)他即為詮釋活動的合理性及有效性提供一些作法和主張。傅先生認為一個完整而恰當的詮釋，其實應該依序在「實謂」(原作者或原典實際上說了什麼?)、「意謂」(原作者或原典的真正意思是什麼?)、「蘊謂」(原作者可能想說什麼?或原典可能蘊涵那些意思意義?)、「當謂」(我們詮釋者應該為原作者說出什麼?)與「創謂」(為了突破性的理路創新，我必須創造地表達什麼?)等五個層次上做出充分的因應，這些因應則分別包括了版本的斟讎訂正、語句的排比訓詁、疏注的參讀考論、問題的

質疑對話和當代的價值檢測等等的工夫與作為。³由此可見詮釋活動的進行是需要文獻學、訓詁學、語言學、文法學、修辭學，思想史、觀念史做基礎，再加上歷代的注疏箋解的有效加持以及新環境新課題的衝激啟發，才得以順利完成的，如此說來，創造性的詮釋又豈是瞎說胡扯的滿天揮灑所可比擬的。

又當代新儒家的一代宗師牟宗三先生（1909-1995）在講授儒家哲學時曾論及學問研究的該有態度，他說若要判斷一個人對於學問是否有相應的理解，至少可以有三個檢測的標準，此即是：文字、邏輯和見地（insight）。⁴牟先生所提到的這三個標準當然不只限制在儒學研究的範圍而已，它其實是適用於一切中國學問的研究，當然也包括對於經典的詮釋與理解在內，而這三個標準說開了不外乎就是：要能夠合乎文獻的要求、要能夠一以貫之的系統論述以及要能夠做出原創性的發現，這和傅先生的意見相對照，可以說是不謀而合。

詮釋活動的正當性與準確性的確不需要我們過度的擔憂，惟仍有另一層的顧忌卻是我們不得不留意的。蓋儘管西方詮釋學中所謂之「文本的閱讀」並不侷限於理智中心的窠臼，但它所謂的意義或意涵畢竟不同於中國儒釋道經典中所特別蘊含之實踐性的智慧，而且它所謂的閱讀亦不包含修行的觀念在內，所以和儒釋道之側重經由生活世界的參與經營而感同身受的領會往聖先賢的苦心造詣，兩者依然存在著差距。由此可見在西方詮釋學的領域裏，所謂經典的詮釋或意義的找尋仍然屬於理解的活動而偏重在經典知識的重建，這對於我們所擔心之經典知識化的危機來說，無疑形成一種壓力，同時也是個警訊。基於以上的發現，如就讀經教育中的經典詮釋而言，必須在「理解的詮釋學」之外尋求一個更恰的可能，乃是不得不然者。惟令人欣慰的是在儒釋道的經義傳承中，其實素來即另有一套以體證為優先所形成之慧命相續、薪火相傳的解釋方法存在，如果將此方法和「理解的詮釋學」相提並論，或許可以名之為「體證的詮釋學」，如今它就是我們在進行讀經教育時所不得不然的選擇。

現今我要求讀經傳統的延續，究其實本是求此先聖後聖一道同風的人道理想能夠慧命相續、薪火相傳者，因此當我們必須從事經典的詮釋時，就不能以「理解的詮釋學」為已足。我們更需要通過生命經驗的印可和生活世界的參與，如此才能真正開啟經典的大門而突破時空的界限和任何高貴的心靈對話、共鳴，「體證的詮釋學」其必要性據是可知。牟宗三先生在他《圓善論》一書的〈序言〉中曾經提到：「知識、思辨、感觸三者備而實智開，此正合希臘人視哲學為愛智慧愛學問之古義，亦合一切聖教之實義。」⁵牟先生的學生鄭宗義先生對此則做了進一步的說明，他說：「牟先生所謂『知識』是指『對文獻之掌握』；所謂『思辨』意謂『以理性之認知來瞭解文獻』；所謂『感觸』則是『自

³參見：傅偉勳，〈現代儒學的詮釋學暨思維方法論建立課題——從當代德法詮釋學爭論談起〉，江日新（主編），《中西哲學的會面與對話》，頁134-135，台北，文津出版社，1984年。

⁴牟宗三，《中國哲學十九講》，頁70，台北，台灣學生書局，1983年。

⁵牟宗三，《圓善論》〈序言〉，頁16，台北，台灣學生書局，1982年。

我與文獻義理所呈現之生命相契合』。⁶依據牟先生的講法以及鄭先生的解釋，一個良好或理想的研究成果，必須是對於研究的對象，包括其文字、思想、人格和生命，都有相當程度的共鳴回應，牟先生如此的主張，即是對於「體證的詮釋學」的肯定。⁷

（三）經典的體認及其義理的感通性

我們需要「理解的詮釋學」以有效認取經典中的意義，我們也需要「體證的詮釋學」來徹底了悟經典中的智慧。然而若就當前以知識為首出的教育體制與教學環境來說，「體證的詮釋學」無疑是更加值得關懷與留意的。

台灣幾十年來的教育論述都是以歐美西方的思想為標準的，所以包括教育專業學者、教育行政官員以及各級學校體系中的從業人員等，在他們的思考領域中，不管教育或教學主要還是指知識的傳播和學習，即使是側重人格養成的情意教學，也依然離開不了知性掛帥的意識型態，蓋「知識即德行」的理念已深深印記在大家的腦海中，所以關於人格陶冶的情意教學就只能被定位成知識學習之外的副學習或輔學習。台灣的教育論述與教育思維素來就是如此的建構在理智中心主義或理智一元論的基礎上，所以凡是那些雖不反對知識、但亦不以知識為優先的教學方法和學習活動，在台灣的教育處境中顯然得不到較多的肯定，像是帶有主觀意味的修行教導和體證示範，在目前的校園內即從不被重視，甚至有時候還刻意受到排擠和輕視。然而真正讀經傳統的延續與經典智慧的開啟，正是不能缺少這種體證式的德行示範和心靈感通，⁸否則的話，就一定難予擺脫「經典」精典化、「智慧」知識化的危機。

體證式的教學活動是將言教納於身教之中，它願意將自己參與生活世界中的實踐心得慷慨的與人分享，同時更虔誠的期待與接受別人的心得能和自己一起共用。體證式的教學活動其實也就是傳統師道精神和書院理想的主要特徵，

⁶鄭宗義，〈知識、思辨、感觸一試就中國哲學研究論牟宗三先生的方法論觀點〉，《鵝湖學誌》第18期，1997年6月。

⁷吳怡先生亦有類似的發現，他特別提出實踐的方法和證悟的方法用以補充理智的方法在經典詮釋上的不足。吳先生的主張請參見：吳怡，《中國哲學的生命和方法》，頁12-15，台北，東大圖書公司，1984年。

⁸像被儒家列為群經之王的《易經》即非常重視感通的必要性及其在德行成就上的具體意義，所以在六十四卦的排列中會有第三十一卦的〈咸〉。「咸」其實就是「感」，有感就有應，能應就能通。〈咸卦〉的卦辭說：「咸，亨，利貞，取女吉。」其〈彖傳〉則曰：「咸，感也，……天地感而萬物化生，聖人感人心而天下和平。觀其所感，而天地萬物之情可見矣。」又《易·繫辭上傳·第十章》也說：「易，無思也，無為也，寂然不動，感而遂通天下之故，非天下之至神，其孰能與於此？」凡此再再可見心靈的感通與德行的成長息息相關的密切影響。民初大儒並被譽為當代新儒家中心開啟性人物的熊十力先生（1885-1968），他更曾語重心長的道出感觸（通）在人格成就上的重要關聯，熊先生說：「吾人之生也，必有感觸，而後可以為人。感觸大者，則為大人，感觸小者，則為小人，絕無感觸者，則一禽獸而已。曠觀千古，感觸最大者，其唯釋迦乎！以其悲願，攝盡未來際無量眾生而不捨，感則無涯矣。孔子亦猶是也，鳥獸不可與同群，吾非斯人之徒與而誰與！何其言之沉切也。老者安之，朋友信之，少者懷之，程子謂其量與天地相似，是知孔子者也。」熊十力，《十力語要》，卷四頁12前，台北，廣文書局，1971年景印再版。

因為它們固然是以經典的講習傳授為形式，但讀經的真正意義卻是在於心靈與心靈的對話以達到神聖崇高的境地，換句話說，讀經無非是在讀心。

若以傳統的師道精神和書院理想做思考，我們認為教育的本質意義應該就是「以心傳心，心心相印」，而教學就是在示範、實踐、領會這種感同身受的歷程。更具體的說，教育或教學即是：以一個人生命成長的經驗去帶動另一個人的經驗；是用全幅人性的發現去開拓再一次的人性自覺。總之，它是在成人成己的歷程中，展現人性人倫人道人文人際的交光遍映，所以教學的流程猶如音樂的交響協奏，指揮者就是站在臺上的老師，他必須了然樂章的節奏和意義，然後以他的詮釋為經營的依據，帶動每一位的演出者都能各安其位、各適其性、各盡其長，並互補兩行、共振共鳴地齊聲歌讚歷史文明的光榮。這種觀念下的教學，包含著真情至意的交融感動，以及意義理想的傳承啟迪，何謂經師人師、何謂身教言教至此已然是一體渾化，既不用、也不能再去區分了。

我們之所以將「以心傳心，心心相印」當做教育的本懷和教學的目的，這是由於「以心傳心，心心相印」本來就是生命理想的啟迪、生命願景的感通、生命價值的朗現、生命目的的實現。「以心傳心，心心相印」的理念是不分儒釋道而一道同風、一體皆然的，其中「心」的意義和地位當然最重要，因為它既是生命的主體，也是價值的根源。以儒家思想為例，從孔子之論「為仁由己」以及從安與不安指點仁與不仁開始，⁹一路相隨的儒者們就繼志述事地延續著心同理同的學術傳統，像孟子即曾說過：「盡其心者，知其性也，知性則知天矣。」（《孟子·盡心上》）此即說明瞭「心」的無窮其乃可以通過自我的充分醒覺與挺立而無障無隔的迎向於天地萬物，並圓滿實現生命的神聖與永恆。到了南宋時代的陸象山（1139-1193）對此真心理體亦有有剴切的體會和說明，他曾說道：「宇宙便是吾心，吾心即是宇宙。東海有聖人出焉，此心同也，此理同也；西海有聖人出焉，此心同也，此理同也；南海、北海有聖人出焉，此心同也，此理同也；千百世之上至千百世之下，有聖人出焉，此心此理亦莫不同也。」（《陸九淵集·卷卅六年譜·十三歲》）又說：「是理充塞宇宙。天地順此而動，故日月不過而四時不忒；聖人順此而動，故刑罰清而民服。」（全上）依據此義，則人心的全幅內容即是天理的顯現，且人人同此一心、心心同此一理，只要我們能夠反身而誠、直探驪珠，則任何人都可據此內在的無限心靈以通向宇宙的絕對真實而與天地神人共存共榮、共證共成。

但如前所述，素來的台灣教育學界幾乎都是向歐美西方取經，以致在整個

⁹孔子在《論語·顏淵》告訴顏回：「克己復禮為仁。一日克己復禮，天下歸仁焉。為仁由己，而由人乎哉？」即在顯示仁德之無限其乃通於天下，且此無限之仁德實已內在於生命而賴自我之覺醒以肯認之。又《論語·陽貨》：「宰我問：『三年之喪，期已久矣。君子三年不為禮，禮必壞；三年不為樂，樂必崩。舊穀既沒，新穀既升，鑽燧改火，期可已矣。』子曰：『食夫稻，衣夫錦，於女安乎？』曰：『安。』『女安則為之！夫君子之居喪，食旨不甘，聞樂不樂，居處不安，故不為也。今女安，則為之！』宰我出。子曰：『予之不仁也！子生三年，然後免於父母之懷。夫三年之喪，天下之通喪也。予也有三年之愛於其父母乎？』」此乃孔子藉機而就心之安與不安而論人之仁與不仁，可見孔子之教學實是在教心，其仁學即是心學。

大環境中到處充斥著主客對列思維模式，也明顯表現了理智一元論或知識中心主義的傾向，所以儘管校園中偶而也不乏出現「以心傳心，心心相印」的說法，但卻硬要再隨人言語的刻意區隔「同理心」(empathy)和「同情」(sympathy)的不同。事實上「同理心」和「同情」之所以要區分，這是在西方「理性與感性二分」或是「知情意三分」的文化背景下才產生的思考，蓋在這種分解性的思考方式下，「心」之所以可貴唯在於其能思考與理解，因此心思必得抖落主觀情緒的包袱、擺脫主觀情感的制約而歸向於客觀理智的清明，那才算是有效保住它的本然性，亦由於如此而心之所思所見才能獲得普遍的肯定。換句話說，心之可傳可印若以西方式之立場論之乃是因為它不悖離於理性理智，洵非在於它能在主觀情緒上帶出感覺的衝動。

惟迥不相侔於西方式的分解性思考，東方傳統向來所特別側重的乃是統一而連貫的整全性思維，此整全性思維若落實在儒家的心學傳統看，心是先驗的真實而為生命的大本，其在存有上說則是性理，在活動上說它是真情，究其實，凡心、理、性、情其揆一也，因此理性與感性之間，或是知情意之間，其實並不是斷裂的相對關係，「同理心」和「同情」也不是扞格不通的兩個獨立概念，像陸象山曾說：「墟墓興哀宗廟欽，斯人千古不磨心」，即表示了充滿客觀之天理的人心人性，其實亦離不開個人主觀之怛然悱惻之情。¹⁰心誠然是既內在又超越的，也是既主觀又客觀的，如此說來，帶有主觀意味的意義體現，豈是限於主觀的信念與成見而不具客觀的普遍義呢？帶有主觀意味的心靈感動又豈是限於感官情緒的沖激與震撼而不具客觀的理想義呢？再以此推知，凡體證式的教學方法與學習活動，其又有何妨呢？

體證式的教學活動應該充分受到尊重和鼓勵。體證式的教學活動其實並不能不反對專業理論中所研發的教學原理，更不會排斥具體教學中可依循的各項教學原則。譬如有人說教室如果能夠像電影院、遊藝場最好，它有聲光之美又好戲連場，像這樣的學習空間就可以讓學生願意長期的駐足與投入，充分達到寓教於樂的目的；也有人說成功的教學應該像是一場引人入勝的遊戲，因為惟有在充足的興趣和亢奮的動機下，學習的效果才能完全的實現。顯然以上兩種的比喻都是特別著重在普通教學法中的「興趣原則」而模擬出來的想像，這項原則在體證式的教學活動中也可以適度的採用並做類似的情境設計；又一般教育學者所提出的教學原則中，除了上述的興趣原則之外，還有準備原則、類化原則、自動原則、個別適應原則、社會化原則、熟練原則、同時學習原則等等好幾項，它們也通通可以在體證式的教學活動中充分的顧及與靈活的使用。

然而就體證式的教學活動而言，即使完全具足了上面所列舉的各種原則它仍然不能算是成功有效的學習過程，因為在它看來，凡是成功有效的教學，它一定更不能缺少師生朋儕之間有感應、能感通、會感動的良性回饋，可見儘管

¹⁰關於情與心、性的關聯，筆者另有較為詳細的論述，參見：陳德和，〈孟荀性情說的共法與不共法〉，陳器文（主編），《通俗文學與雅正文學——文學與經學第六屆全國學術研討會論文》，台中，國立中興大學中國文學系，2006年。

上述的諸多原則中，還是少了一項重要的考量，那就是人和人之間的相知相與、共通共感。相知相與、共通共感其實就是彼此心靈的敞開與互動，也是彼此心得的奉獻與互惠，如果這個可能也可以被當成一個教學原則的話，那麼我們或許可以稱之為「感動原則」或「共鳴原則」。

讀經教育是生活世界的參與和經營。讀經教育的進行既不能是思想世界中的概念推論，亦不能是符號世界中的數據演算。讀經教育需要的是真情實意的投入與德慧術知的示範，讀經教育的真正目的是為了帶出彼此心靈的開悟、領會與成長。總之，能感、能通、能應、能動，這對於讀經教育而言，非但只是教學活動上的一種策略而已，同時也是最重要的特徵之一。

三、讀經教育是通識理想的開啟

2010年海峽兩岸的大學校長會議在台灣的國立政治大學召開，會中分別來自29所著名大學的領導人對於現階段華人高等教育的實務及其未來願景都有割切的論述與探討，最後他們也達成許多重要的結論，其中的一項共識就是對於「博雅教育」(liberal arts education)的肯定與重視。「博雅教育」是相對於專業系所注重專門知識之培訓的另一種形式的教育內容與教學活動，它原本在於強調優雅的人文素養與生活教養，但在台灣卻被併入通才(universal man)的教育思考中而與「通識教育」(general education)漸行漸近，甚至已然混同而不需再做仔細區分。事實上，若以目前台灣大學校院的一般情形而論，凡負責這一類型的學科規劃與教學活動的單位，除了少數學校由於偏向核心課程的理念而以「核心課程組」或是「核心課程教育中心」的名義出現之外，其他絕大部分者還是以「通識教育中心」居多，甚至亦不乏將其提昇到院級位階或直接就定調為「通識教育學院」者，當然如此一來，其中所呈現的學習內容也就不再限於博雅教育所特別鍾情的人文類科而已。¹¹

台灣各大學校院「通識教育」的理想強調的是跨系所、跨領域的學習，它反對將知識學問侷限在某類科學門的專業領域上，同時也關心知識以外之人文素養與人格教養的實現問題。然而儘管通識教育的信念如是恢宏而豁達，若從既有的績效做觀察，將令人訝異的發現理想與現實之間落差頗大，蓋它幾乎被異化成為淺嘗輒止的普通常識教育，在某些課堂上它還因為荒腔走板的出現種種匪夷所思的反理性傾向而被引為笑柄。其實不論是「博雅教育」、「通識教育」或「核心課程」，它們都具有完美的理念和適當的理論，只是在台灣高等教育

¹¹博雅教育和通識教育無論就其歷史的背景和理念的內容而言，其實是各有其發展的脈絡與訴求而可以各自獨立的，然而台灣自1984年教育部正式通令在大學校院中實施通識教育時，即不刻意將博雅教育和通識教育視為異途，此經二十多年來的相沿成習，如今儘管仍有學者曾審慎使用過「博雅通識教育」或「通識博雅教育」之名，但就通常的情形來說，用「通識教育」來泛指此二者似乎成了一種默契，若筆者本文對於通識教育理論的衡定，在前提上亦權且接受此一通識教育和博雅教育混同不分的事實而不做仔細的簡別。

育的運作中往往受到某些條件因素的限制以致不能充分發揮它的效果，唯今之計，如果能夠藉由讀經教育的融入，或許即是重新開啟通識理想的最大契機。

（一）經典義理與通識教育的理論奠基

一個良好制度設定及推動，背後通常都有一套理論做為依據，通識教育的實施當然也是如此，惟弔詭的是當我們發現制度實務面的缺陷後，亦會對其背後的理論進行批判，如今國內通識教育的執行情況既然出現諸多的弊端，那麼在基本理論上重新做反省以求其否極泰來的新生氣象，目前正是時候了。

歐美西方的通識教育早就有它的地位和定性，並且曾經發展出數種不同的理論，胡夢鯨先生早先曾經有過介紹和引述，他指出約有下列四種主張：一曰理想主義，它特別重視人文陶冶與藝術修養；二曰進步主義，主張教育應能幫助學生面對未來生活的發展與進步；三曰精粹主義，主張大學中都應具有一個主要的知識核心，而此知識核心必然來自經典；四曰實用主義，強調通識教育應在為學生提供更完整的學習機會。¹²

接續胡先生之後，近十多年來在國內推動通識教育不遺餘力的黃俊傑先生也做了觀察與歸納，他則認為國外重要的相關理論一共有三種：第一種是「經典主義」（或曰「精義論」），它主張除了知識和技能的教導傳授外，文化價值的認同與民族精神的涵養亦為教育之重要目的，於是強調應該以經典的陶冶做為通識教育的主要內容；第二種是「平衡主義」（或曰「均衡論」），這種主義認為各個領域的專業知識都有其特色，也必然有它們的限制，所以彼此之間應該要互通有無、截長補短，如此才能構成完整的學習內容，通識教育的存在就是在盡這種功能；第三種是「適應主義」（或曰「進步論」），它以為教育是為了未來生活的需要，所以除了必須讓學生在專業的知識訓練中獲得將來生活的預備之外，更要藉由通識教育的設計，充實其專業訓練中所不足的其它實用性技能，這種理論顯然有著杜威（John Dewey, 1859-1952）「教育即生活」之實驗主義的色彩。¹³黃先生除了指出這三種的理論的不同內容之外，並且逐一的加以分析與探討，經評判它們的優劣得失之後，他自己也另外構想出「多元文化主義」

（multiculturalism）的主張，以為藉此可能夠相容各家之長而免於諸說之短。¹⁴

一般說來，目前國內各大學校院中實施通識教育時，若是選擇以經典主義為依據者，大概會先強調「核心知識」（core of knowledge）的優先存在並突顯它在全部課程上的標竿性與領導地位，也有可能提供一個全校性共同的基礎理念以要求各系所的配合跟進，至於以其他兩種理論為依據者，則會在不同系所間尋求兩行互補的學習空間，並盡量配合各系所提出的要求。至於以多元文化主義為依據者，已然在宗教團體創辦的學校中有所嘗試，但事實上並不太容易見

¹²參見：胡夢鯨，〈全人教育理念下的大學通識教育與改革芻議〉，《淡江學報》，1989年。

¹³參見：黃俊傑，〈大學通識教育的理念與實踐〉，頁136-146，台北，中華民國通識教育協會，1999年。

¹⁴參見：黃俊傑，〈大學通識教育的理念與實踐〉，頁162-164。

到預期的績效，這除了陳義過高而當下的教育環境與教學資源不易配合之外，各個不同的宗教團體都有其不同的信仰立場和堅持也是脫離不了幹係。除此之外，目前各大學校院中亦逐漸出現通識與核心並列的情形，此是否即為多元文化主義的另類樣板，那就不得而知了。

綜觀台灣現行各大學校院中的通識教育，可說是各行其道而互有異同，惟不可諱言的亦相繼出現不同的後遺症，其中的弊病最主要的有以下三種：一是因為要表現出跨學科領域的宏觀，結果變成專業性的不足，等而次之竟然不惜讓通識教學淪為專業系所的附庸；二是因為要表現出基礎性理念的重要，結果變成協調性的不足，等而次之竟然使得核心課程淪為專業系所的頭痛對象；三是：既要通識的宏觀，又要核心的凝視，於是相互拼湊、彼此折衷，結果不是導致學分數的過度擴張，就是淪於宏觀的不足與凝視的不精。如此說來，無論是經典主義、平衡主義或適應主義，或多元文化主義，其實都無助於問題化解，而急需另外一種理論主張的救援。

其實通識教育的重點應該是在開拓一個人的胸襟視野，至於生活知識的獲得或是工作技藝的提昇等等，本是其次，若是中心主義式的思考與本位主義式的選擇那就更不恰當。筆者並沒有鄙視或忽略生活知識或工作技藝的重要性，然而筆者更相信當一個人有足夠的胸襟和視野時，那麼他對於種種的知識和技藝，還有知識與技藝以外種種人類的文明產物，他都會抱持一種喜悅、尊重和接受的態度，而不致於偏執、專斷、封閉而成為單向度的扁平人。

關於如何開拓一個人的胸襟視野，則在儒釋道的經典中就可以輕易發現該有的啟示，今限於篇幅且僅就儒道兩家發議論。

儒家道家的思想自然有其共命慧：它們一則都是生命的學問，因而對生命意義的豁顯、人生價值的證立莫不充滿著自覺和期待；一則是在整體性、統一性和連續性的思維下，一道同風地試圖貞定天地人我的和諧關係。基於前者之人道關懷，凡深受儒家道家思想薰陶的知識分子，總是同時存在著先天下之憂而憂的憂患意識以及君子與人為善、成人之美的愉悅之情；而基於後者之一體之仁，他們必然積極認同淑世的精神並沛然莫之能禦的真切力行之，亦會將淑世的參與視為自我實現的必要條件，且因此而充滿目的性與理想性。合此二義，可見儒家道家的思想乃是一種洋溢著人文精神的淑世主義，同時是一種充滿淑世理想的人文主義。

當然儒家和道家終究亦各具特色而各顯精采的。儒家的思想屬於創造性人文主義，它也是淑世主義的正宗，因為它以正面的承當為表率。創造性人文主義是先從根源上豁醒人的德性自覺，然後啟迪人再要以此之自覺去人文化成於天下，亦即從客觀的實踐中充其極朗現一人性、人道、人倫的天地宇宙，所以它是建構的，也是建設的，它所表現的淑世理想，也必定是在人性的啟悟、道德的努力、價值的開發、秩序的建立、歷史的傳承、文化的創新等實踐上。

道家則是一種解構或解放的思想，從學問的特色說，它具有明顯的治療學

意涵，¹⁵筆者則以為此重治療學之意涵的道家思想其主要之關懷仍在守護文明之成就、維持人間之美善，因此理當屬於人文主義的另類型態，如名其為「消融性的人文主義」或無不可。道家之消融性的人文主義，它不類於儒家型創造性人文主義的義理擔綱和「自反而縮，雖千萬人吾往矣」的氣魄，反而以「後其身」、「外其身」、「不敢為天下先」為人生之智慧，講的是知足知止、無為無執、處下不爭的道理。道家中之老莊其實是以醫護人員的身分面對社會百態，它告誡世人執迷有我、陷溺有為的不對，希望大家能夠致虛守靜以復歸於素樸天真，它並且善盡醫者父母心的天職而提供一切的慰藉，常善救人故無棄人、常善救物故無棄物就是它最大的開放。

創造性人文主義具足了富有日新的積極進取，所以能夠證成正德利用厚生的德慧功業，與此相比道家未免顯得內斂而保守，但它亦非毫無意義，蓋道家之消融性人文主義所表現的淑世情懷，雖不在於激勵但能慰藉，雖不在於進取但能保育，雖不在於求全責備但能包容寬宥，雖不在於擇善固執但能歸根復命，總之，它是放下的智慧和解套的哲學，惟放下才能自在，解套才有自由，若儒家如父如天，那麼道家就如地如母，人需要有天地，亦必有其父母，則固當儒家道家的互補兩行，才是生活世界中的康莊大道了。

筆者之所以多費筆墨的將儒道兩家的人文主義做出詮釋，再再就是為了證明它們的教誨和訓示對於一個人胸襟氣度的開拓以及精神視野的發展而言，其實都有正面積極之意義的，同時也是在強調儒道兩家思想都是可以做為今天通識教育的基礎理論。¹⁶今天各大學的教育內容莫不側重在知識方面的培養，情意方面的陶冶相對不足，如果能夠在通識教育的領域裏，暫時擺脫知識過度的灌輸而多用心於德行智慧的啟迪，此對於全人教育的理想實現，應該是利多於弊才對，如果這種見解可行的話，那麼通識教育就應該是以讀經教育為軸心的教育了。¹⁷

¹⁵關於道家思想的治療學意涵學界素有論述，除了既有專書出版外，碩博士學位論文中亦不乏以此為題者，筆者也曾有過專文討論，參見：陳德和，〈當弗朗克遇上老子——意義的治療與作用的保存〉，《鵝湖月刊》第384期，2007年6月。

¹⁶以人文主義做為通識教育的基礎，這似乎就是向來的主流思想，國內外也有許多學者公開討論過這種意思，然而這當中卻有一個必須預先處理的前提長期以來竟然被忽略，那就是人文主義的本質與差異的問題，在本文中筆者之所以必須對儒家道家的人文精神做出解釋，即是意識到此一前提的重要性而做出的回應。又筆者以為當西方的人文主義（humanism）在後現代的批判中已然被視為「人類中心主義」（anthropocentrism）的同路人之時，其實就不應仍然以它做為我們通識教育的基礎理論，相對之下，儒道兩家所具有的人文精神乃是開放性洵非中心性者，因此以它們做為國內通識教育的課程軸心與基礎條件，其合理性當然是毋庸置疑的。

¹⁷筆者必須承認如此的理念乍看之下似乎就和經典主義的主張如出一轍，同時也與核心課程的理念比較雷同，但其實並不盡然。蓋筆者所謂以讀經教育為軸心，它並不像主張核心課程者之以經典為標準而欲收攝其他相關學問在其範圍之內，反而是將閱讀經典當成是通向於一切學問的起點，由此保證一切的學問都有其特殊性及獨音地位，所以實際的精神終究還是接近通識教育、博雅教育所嚮往之通才與全人的理念。再者，筆者已然再三強調讀經教育下的經典選擇端在於具實踐性之智慧者，而其所以不礙於通識教育之能有其他非經典的課程，主要在於此類經典的特色雖以德行之知為首出但卻無妨於聞見之知的流行也。

(二) 經典智慧與通識教育的意義貞定

從實際的情況做分析，台灣的學生早在高二的時候就全面接受以專業為導向的知識教育，因為依據現行的教育制度，普通的高級中學是從二年級起就依據學生的性向和志願，開始實施人文、自然兩類四組的分流教學，甚至也有為數不少的學校（尤其是以升學率為號召的私立高中）更提前在高一新生剛入學之際，就半強迫的規定他們未來所能選的組別。愛因斯坦（Albert Einstein, 1897-1955）曾經譏笑說專家只不夠是訓練有素的狗，台灣目前的教育顯然日趨於以訓練職場的就業高手為已足，當面對這種因過度信仰專業主義與實用主義所衍發的偏頗現象時，通識教育的理想性與重要性更是我們所不能不重視者。

其實通識教育的理想性及其意義的貞定，在傳統儒釋道的經典智慧中就可以充分的找到依據。蓋從經典的理念說，凡教育的使命與目的，唯道心德業的興發啟迪才是最最重要的。換句話說，教育的本義就是人文教育，教育的理想就是在充極實現全人的境界與理想。至於全人之可敬可貴並不在於技藝和知識的無所不能、無所不通、無所不精，而是他生命人格的無限暢通又能自在的協和於天地萬物，所以《中庸·第三十二章》說：「唯天下至誠為能經綸天下之大經，立天下之大本，知天地之化育。夫焉有所倚？肫肫其仁，淵淵其淵，浩浩其天。苟不固聰明聖智達天德者，其孰能知之？」總之，全人即是胸懷天地人我的大人，其心量德量必是通天下之志、成天下之務者。

全人大人既然是以通天下為志、成天下為務，那麼「大」人之「學」當是著重在氣度修養的錘鍊，因此《大學》首章開宗明義就說：「大學之道，在明明德，在親民，在止於至善。」它是懇切地提醒莘莘學子必須放大心志而以修己安人、成己成物為自我實現的終極成就。凡此可見，我國古時候的大學教育，它最重要的任務是在啟發和成就人的通識理想。

人生在世絕不可能只是孤峭獨存的個體而已，每一個人都是在天地人我的互動和關懷中成長茁壯，假如疏遠了自然宇宙、悖離了社會群體，那麼「我」也將被抽取掛空而變成斷潢絕港的遊魂。由此可見「主體性」的建立乃是經由物我間際的相互交往、同體感動而證成，洵非固執於主、客二元的隔絕對立所凸顯者。「主體性」其實就是「互為主體性」或「主體際性」。

正因為主體性／主體際性才是人的真正意義，所以自我的實現亦必是關注在生生不息的宇宙洪流中，與世偕行、與時偕極地共存共榮，《易·乾卦·文言傳》曾說：「夫大人者，與天地合其德，與日月合其明，與四時合其序，與鬼神合其吉凶。先天而天弗違，後天而奉天時。天且弗違，而況於人乎？況於鬼神采？」就是最好的表達。因此從教育的觀點而言，如何誘導學生具體彰顯其整全的生命觀、價值觀、宇宙觀以及開明而負責的處世態度，乃是重要且必要的。換句話說，一個成功的教育應為十字打開、道器合一之全向度啟發的教育，它要求學生能養成融通的智慧以曠觀宇宙人生的真諦，並希望大家以豁達的見識來包容成全歷史文化的真善美聖。融通的智慧和豁達的見識本是一而

二、二而一的，所以合稱之曰「通達的慧識」，簡稱為「通識」。

「通識」當然不是定執定見的情識，也不專屬於那一種學門領域的觀念理論，它更非僅以精通各種知識或是將各種知識做整合串聯為最後的目的。「通識」是人在「去本位」、「反一元」的思考下所貞定的開放性胸襟或器識，它主動地肯定、接納一切知情意的成就而不偏廢之，既不自限於專家或專業的威權獨斷，也不封閉在分門別類之知識性、實用性、技藝性的管見中，¹⁸西漢史學大家司馬遷曾說：「究天人之際，通古今之變」，揚雄亦主張：「通天地人曰儒」，凡此才是對通識的恰當定義。「通識」之為理想的教育目的，在中國的人文精神中早就得到共識，例如孔子說：「君子不器」即為典型的代表，蓋君子已然是「所存者神、所過者化」的天地人格，他之能「範圍天地之化而不過，曲成萬物而不遺」，又豈可以一曲之見的專業或專家來形容呢？

以經典智慧來貞定通識教育的理想和意義，此亦即將通識教育定位在成德之教。蓋儒釋道的思想對於人類的示範作用，並不以知識、技藝的學習為最重要的訴求，亦非僅僅在乎人的性向專長如何獲得重視和發揮，而是特別著眼在教化人心、提撕人性以充其極朗現生命理想的義理上，這亦即所謂「成德之教」的原始要終，如果通識教育的建構是以讀經教育為軸心的話，那麼它當然屬於「成德之教」的範圍。

成德之教的本意乃是以人格的示範來感動另一個新生的人格，以精神的召喚來引導深一層理境的開拓，所以成德之教的「教」應該是教誨或啟迪，如果當它為一種理論或教條，則差之遠矣。成德之教若分解地說，它應該包括三個重要的介面或課題：一是聖人的境界，二是修養的工夫，三是人性的依據，這三個介面亦連結成一個解釋學的循環（hermeneutic circle）。蓋因為先有人性的主觀依據或先有人的不安於卑微或庸俗，接著大家才能夠警覺到以客觀實踐來善化或美化自己的生命，並由於有了這個具體真切的實踐做保證，我們最後才能步步登向最圓滿的人格境界；另外反過來講，人世間的現實情況往往是先知覺後知、先覺覺後覺，因此假使沒有聖賢人格的鼓勵和提醒，以及終極目的的啟示和貞定，像我等困知勉行之輩，又怎麼知道如何走上為善或證道的正途，又那裏能夠真切體貼到內在自我的真實意義呢？無論如何，成德之教的三個介面和循環，全然都是圍繞著人的實存性格及其應然的呈現來發議論，成德之教是要剝切地告訴我們：人的真實存在乃是合目的性之價值的存在，一個人若放棄或不願如此，那無異是自我的否定。

現代學制下的大學教育乃是移植自歐美西方者，所以台灣各大學校院中自

¹⁸龔鵬程先生亦有一類似的意見而值得參考，他說：「通識教育理念之提出，……從根本說，此乃是針對現今大學科技專業導向、實用工具主義的批判反省。因此，如何在科技世界中賦予人文精神，扭轉以科學為價值標準和學術型態的偏差，改善將一切知識科學化的路向，將教育的目標，從科技知識轉入對於人的自我了解，才是通識教育的旨趣所在。……不只在人文及社會學科中，要讓受教育者擺脫這些學科因科學化而形成的知識化、專業化、工具化格局；在自然科學的教育中，也要讓學生深思科技與貝類自我的聯繫、突破技術主義的意識型態。」龔鵬程，〈通識教育與人文精神〉，《鵝湖月刊》第216期，1993年6月。

民國 73 年 9 月起全面正式實施的通識教育，它的精神和理想顯然也根源於西方的大學而和 liberal education 或 liberal arts education 息息相關。通識教育過去有人稱呼它為「文科教育」，尤其是理工科當道的學校特別喜歡做這種認定；也有人形容它是一種「博雅教育」，因為這種教育乃注重品味和風範的養成，而有別於知識性及實用性的職業薰陶。如今筆者是將通識教育定位成培養學生「通達之慧識」的教育，其實亦頗能揭發和相應於西方人原初對於大學教育中之 liberal 的訴求。因為 liberal 是指自由或解放，它的最大希望是客觀上既不要被外在的因素所限制或干涉，同時在主觀上亦要求自己不可以畫地自限，總之就是反對獨斷與封閉，所以 liberal education 或 liberal arts education 若消極地說它是屬於「非中心主義」之多元取向的教育，積極地講就是培養多元化的興趣與開放性的視域。然而更重要的是，如此之將「通識」定義為「通達的慧識」並側重在德行成就的感召上，此不但合於傳統經典智慧中的理想，更是未來台灣各大學通識教育可大可久之道。

（三）經典教材與通識教育的課程安排

以傳統經典智慧中所揭櫫的人文主義理想做為通識教育的理論基礎，並且將通識教育的本質從原來偏知識性學習的立場調整為以德行的啟迪和情意的薰陶做重點的訴求，同時基於經典中的教義而確認通識教育的最高意義要在開啟學習者通達的慧識，使之充分具備觀山觀海觀宇宙的視域以及通天通地通萬物的氣度，這誠如上文所描述者，接著本單元則是另從實務的層面具體說明以讀經教育為主軸的通識教育，其課程安排的原則與要領。

當讀經教育成為通識教育的主軸時，經典課程顯然將成為全部課程的核心和依據，因此將以那些經典做為教材上的最佳選擇，這就成了我們首先必須思考的問題，筆者覺得以下幾個原則應該是值得參考的。

第一個原則是原創性優先原則。意指：凡是具有原創性之地位的經典將相較於其追隨者後續所造之經典更為優先使用。經典本有原創的經典，也有慧命相續下的後起經典，從標竿的意義說，原創的經典當然優於後起的經典，在教學上如果不能前後兼顧而必須在兩者間做抉擇時，那就應該以原創者為重，譬如以儒家的經典為例，像《論語》、《孟子》、《大學》、《中庸》、《近思錄》、《傳習錄》等等固然都是最好的選擇，但如果無法兼備的話，那麼《論語》、《孟子》就是我們所必須保留而不能割愛的；同樣的道理，道家經典中的《老子》、《莊子》一定比起《列子》、《淮南子》更需優先考量，佛教經典中的《金剛經》、《法華經》等也較《中論》、《摩訶止觀》具有優先性。

第二個原則是均衡性需求原則。意指：凡是儒釋道三家的經典都必須在一定的比例上能夠均衡而周延的被採用到。儒釋道的思想都是實踐性的智慧，也都是生命的學問，但它們彼此之間卻是各顯精采、各有殊勝之處，像儒家重在啟迪人之生生不息的道德真幾，道家重在化解人之盲爽發狂的病痛負累，佛家重在開悟人之離苦得樂的涅槃妙心，可見這三家的經典智慧都是同樣具有深切

之教誨意義而值我們一起重視，所以在課程的安排上就絕對不能有所偏廢，當然我們不可能精準的做到各占三分之一的程度，事實上從文化的主從關係來說也好，以及從學習人口的分佈情況來看也罷，亦不必然刻板的堅持各占三分之一的比例，但這三家的經典務必在每個學期中都共同出現，這才是最理想的組合方式。

第三個原則是調節性功能原則。意指：凡是儒釋道經典教材的選擇使用應該主動顧及到學校的特色以及師資的結構，並盡量能夠滿足不同院系學生的個別需求。以教育的目標為經，以學生的需要為緯，不因某人的特定關係與特殊要求而強迫開課，此是辦學的共識，尤其在維護通識教育的自主性和整體性而言，這個共識更應被落實和堅持，然而開辦一所所有領域或所有的科系都能面面俱到的完整大學永遠只是個理想，現實上往往是各具特色同時也各有所短，而通識教育以其非專業導向的特性，無論在教學重點和師資安排上，顯然必須承當調節性的任務，此在經典課程的考量上當然也不能例外。像一般說來，學校中師資專長通常會以儒家領域居多，道家領域其次，佛家領域又其次，以此之故，儒家經典的課程將占較多的比例而佛家會占最少此乃理所當然之事，然而如果學生以為佛學課程才是他們最愛的話，這時候通識教育中心就必須在兼任師資的遴選上做出必要的因應以滿足學生上課的選擇。

除了經典教材的選擇課程的安排需要考慮到原創性優先、均衡性需求和調節性功能等三項原則之外，經典教材亦必須通過延伸與擴散的設計，以與其他非經典的上課素材相結合，使有效達成通識教育之跨領域學習的宏觀目標。譬如說在核心課程的設計上我們可以選擇《老子》做為經典教學的教材，接下來在課程的延伸上就可以有「老子的美學思想」、「老子的療癒思想」等等課程的出現，再接下來又可以有「老子的音樂美學」、「老子的意義治療學」等等課程的衍生，然後又再由「老子的音樂美學」向外擴散為「音樂的聆聽與鑑賞」，以及由「老子的意義治療學」向外擴散為「心理諮商與行為輔導」。又譬如說我們可以在核心課程上先以《孟子》做為經典教學的選擇，接下來在課程的延伸上就有「孟子的政治哲學」、「孟子的道德哲學」等等課程的設計，再接下來又延伸到「孟子的行政管理」、「孟子的應用倫理學」，然後再向外擴散為「事業經營與組織管理」、「生態哲學與環境倫理」等等的課程。再以佛教經典為例，我們可以用《金剛經》做經典課程，然後向下延伸為「金剛經的宗教哲學」、「金剛經的辨證哲學」，再延伸為「金剛經的解脫修行」、「金剛經的語言表達」，並且繼續向外擴散為「宗教信仰與人生哲學」、「語言傳播與社會生活」。諸如此類，不一而足。

通識教育另有一項任務，那就是有時必須身兼語文學程的教學，若以讀經教育為主軸的通識教育在此亦可以有一良好的對策。語文學程當然包括華語文以及外國語文兩大類，當然也有少數的大學院校已在嘗試台語文學程的可能性。讀經教育或經典教學對於外國語文的學習，確實一時之間沒有辦法在正面上直接插手，惟在積極鼓勵學生認真學好外國語文的這一點上，它理當可以發

揮該有之功能，至於在華語文的教學上，則必定能夠有效介入並扮演重要角色的。

關於讀經教育或經典教學能夠在華語文的教學上做出重要貢獻，這可以從一古一今的兩大例子得到證明。以現今的例子來看，在各種不同出版社的高中國文課本中，像《莊子·養生主》所出現之「庖丁解牛」的全文，就常常不約而同的被網羅進去，又像《禮記·禮運》的「大同之道」也是頻頻出現在坊間所見的大學國文讀本中，至於過去在教育部審定的高中國文課程裏，曾經包含著以《論語》、《孟子》、《大學》、《中庸》為藍本的「中國文化基本教材」，那又是大家耳熟能詳者，凡此都可以直接證明經典素材都可以是不錯的華語文教學材料，亦不啻說明瞭讀經教育或經典教學在華語教學上的直接關係，而事實上筆者過去在長庚大學兼課時曾經有一次擔任大一國文的暑修課程，即以《莊子》選讀做為上課的教材，結果不但學生的學習反應非常良好，最後的學習成績更是出人意料。再者，若從古代的經驗和例子來看，以前在鄉裡之間負有啟蒙功能的私塾教育，它們對於剛入學堂的孩童們就以讀經背經做為識字念字的開始，後來即使長大成人進入山門書院深造學習，還是照樣離不了讀經、誦經、說經、論經和解經，據此可見過去的語文教育本來就是在經典世界中逐漸薰陶出來的，而事實上過去的書生在華語文上的認知與使用能力絕對不會亞於現代的學子，如此說來讀經教育或經典教學之能有益於華語文教學，那可無庸置疑了。

通識教育顧名思義在養成學生宏觀的視域，所以最忌諱做封閉性和斷裂性的知識灌輸，若然者，其課程與課程、學門與學門之間自不可各自為政，需當在整全的教育目標下互補交流以相得益彰，而對照於上文關於經典教材做為核心課程的定調及其向下延伸與向外擴散的網絡建立，我們可以發現以讀經教育為主軸的安排方式，正是完全符應了通識教育應有的旨趣。又以目前一般情形看，自從過去教育部所規定的共同必修科目被大法官釋憲會議的結論所取消之後，以往比重最重的大一國文顯然大量的被縮減，甚至有些學校還將它的教學時數全部歸零而改以小說創作、詩詞欣賞、劇曲選讀等等類科予以代替，然而從現今學生國語文能力日益低落的情形來看，這些改變顯然出現不良的效果，其若是能有經典教學的學科輔助也好或是材料補充也好，當不失為補偏救弊之道。

四、讀經教育是生命教育的體現

教育部在民國 90 年時曾正式宣佈當年為「生命教育年」，並且大量投入教育資源以積極經營此一別具意義而又有國際性連結的教育任務，如今經過多年的擘劃思考、對談擬議，「生命教育」不但仍被當做教育工作的重點訴求，而且還成為一個學門的名稱，並且在高級中學的課程綱要中明白規定有相關學科的教學實施。「生命教育」的發源地是澳洲的雪梨，剛開始是該地社區內的神職人

員有感於現代青少年族群中藥物氾濫、暴力肆起和愛滋病蔓延等情形的可怕與嚴重，因而試圖藉由宗教的教誨以倡導生命的真諦，期求有效喚醒迷途的羔羊們能夠從此免於戕害自我生命之危機並迎向知情意統一、身心靈和諧的新生活。

「生命教育」的動機是神聖的，其具體的關懷更令人心有戚戚焉，如果將它當成是一種普世的價值，似乎並不為過。然而「生命教育」的緣起與發展都具有基督宗教的強烈色彩這也是不爭的事實，因此若能再有傳統文化精神和經典智慧的融入，對於國人來說，應該是更符合主觀感情之需要的，更何況傳統文化精神中的經典智慧向來就屬於重主體性之生命的學問，讓它來擔綱國人的生命教育，原本是理所當然者。

教育部現今為高級中學所規劃的生命教育，共具有：「哲學與人生」、「宗教與人生」、「生死關懷」、「道德思考與抉擇」、「性愛與婚姻倫理」、「生命與科技倫理」和「人格統整與靈性發展」等八項學習的重點，今筆者再將它們整合成：哲學智慧、宗教意識和人格境界三個議題，並說明讀經教育能夠充分體現生命教育在此三個議題上的道理與目的。

（一）哲學智慧的清明

在台灣相關單位頒訂的生命教育課程綱要中，曾經明白指出在「哲學與人生」這個課題上它的教學目標是必須讓學生獲得三項的核心能力，這三項核心能力首先是認識人生的根本議題，其次是瞭解哲學的意涵與功能，最後是認識哲學的範圍與方法。筆者以為若對照著生命教育的本義，此三項核心能力應該是以第一項為主，其餘的兩項都僅能算是一種知識上的補充和輔助而已，因此本節的討論就全然針對第一項核心能力來說。再者，在第一項核心能力底下，教育部的綱要中又分別提到了三個重點，它們的內容為：1.有關人生意義、價值與目的的探求，2.有關真理、美善及神聖的嚮往，3.有關人性限度、潛能與修養的課題；筆者認為，上述的三個重點內容其實在傳統的經典思想中，都可以找到寶貴的訓示和懇切的叮嚀。

儒釋道的思想從其發生的意義而論當然都不能僅以哲學之名形容之，但它們其實都各有自己一套的真理觀、存有學、道德論、修行說和思維方法，此若對照於哲學之以形上學、知識論、道德哲學、美學為主要課題，其實是樣樣俱全不缺的，這也就無怪乎素來即有儒家哲學、道家哲學和佛教哲學的稱呼，且各大學校院中的哲學系所亦通常都有此等學科學門的設置與研究。當然既有此等稱呼無乃同時意味著儒家、道家、佛教等東方的傳統思想自有其對比於西方哲學的差異之處，此差異處若要言之，誠然在於西方哲學所感對好奇的是外在的宇宙而儒釋道則關心生命人格的成長，由此以往則西方哲學的精采在於客觀知識之成就而儒釋道思想則莫過於德行生命的安頓。如今「生命教育」之論「哲學與人生」其所重者既然是在人生理想的實現證成，凡儒釋道思想的可能貢獻就不言而喻了，筆者過去即曾基於儒家思想立場與生命教育對話多次，並

有論文在正式的學術會議和學報期刊上發表，¹⁹今且另以道家老子的思想為例具體呈現之。

道家的老子當然要講「道」，而他的著述之所以又被稱為《道德經》則是因為他又將「道」在人間的顯現及在生命的體現謂之曰「德」。老子蓋認為：有道的人生才是有意義的人生，有德的人格才是有價值的人格，體現有道的人生和有德的人格，才是真正實現生命的目的；其次，有道有德的人生不但是見證真理的人生，同時也是擁有神聖美善的人生；最後，人性的限度莫過於迷執與沉淪之不可免，迷執是背棄了道，沉淪是疏離了德，至於人性的潛能是人雖有限而可無限，亦即人一時雖不免會背棄了道、疏離了德，卻又可以幡然來悟以重新歸向道、重新回到德，而這種歸向與返回所依賴的就是致虛守靜的修養以及去甚去泰去奢的工夫實踐。

關於人性的限度及其迷執與沉淪，老子稱它是病，也叫它是患，而面對人生不可免的病與患，老子除了提醒世人的留意外，也自有他一套有效的診斷、矯治和療癒的見解，像他在《道德經》的〈第十三章〉說：「寵辱若驚，貴大患若身。何謂寵辱若驚？寵為下，得之若驚，失之若驚，是謂寵辱若驚。何謂貴大患若身？吾所以有大患者，為吾有身，及吾無身，吾有何患？故貴以身為天下，若可寄天下；愛以身為天下，若可託天下。」又在〈第七十一章〉說：「知不知，上；不知知，病。夫唯病病，是以不病。聖人不病，以其病病，是以不病。」這些都是很好的說明，當然從這兩章當中，我們也看到人的迷途、知返及其可能之道。

老子講的「有身」、「無身」本是從應然的立場說，而他無非就是在提醒我們：應該用「無」的態度去面對我們的身體及其相續而有之本能欲望情緒，而不該用「有」的態度去面對。老子處處講「無」，「無」若做動詞看，就是無掉、化解掉、消融掉，也就是「蕩相遣執，融通淘汰」的工夫與實踐；「無」也可以當名詞看，這時就是指開闊的胸襟或豁達的氣度，總之就是一無恚礙之開放、通透的心靈。依老子的建議，我們就是要以開闊的胸襟、豁達的氣度和開放的心靈來過我們美好的日子，而這種福報是自己努力的結果，其關鍵就在於我們是否能夠化解我們的有執有我，亦即在於是否能夠化解我們的分別心、差別知而不起功過利害得失的計較與堅持，由此他乃反對「有身」而主張「無身」。

又老子將「知不知」當成生命的高度成就或向上的企機，可見老子對於謙虛、處下、守柔、不爭等等心態與修養的肯定。蓋老子誠然發現：惟有謙虛、處下、守柔、不爭的心態與修養做為內在的基礎，才比較可能使得一個人向上一機的表現出「知不知」這樣值得大家讚許的行為；又老子更加相信：唯有出自於此種心態與修養的「知不知」，那才是真正有本有源而令人肯定和喝采的表

¹⁹參見：陳德和，〈明明德在當代教育中的意義〉，《鵝湖月刊》第302期，2000年8月；〈儒家思想的生命教育理論——對諍於全人教育論、多元知能論和層次進步論〉，《鵝湖月刊》第367、368期，2006年1月、2月。

現，蓋誠如老子在《道德經·第八章》中所曾言之：「上善若水。水善利萬物而不爭，處眾人之所惡，故幾於道」，以及在〈第四十五章〉所言：「大盈若沖，其用不窮」，還有在〈第五十五章〉提醒的：「物壯則老，謂之不道，不道早已」，可見老子原來就認為凡謙虛、處下、守柔、不爭等等的心態與修養，莫不都是合於道、合於德者，也都是合於「無」者，循此以論，凡從此合於道、合於德、合於「無」之心態修養而外顯之「知不知」的行為與表現，也同樣是合於道、合於德、合於「無」者。

依據老子的觀察，一個人若有執於身、有執於我，就不免過於矜持、過於驕傲，並勢將一味堅持自己意見、觀念、立場、好惡而強力要求他人的服從與接受，於是「不知知」的病症就必然會接踵而來，這個道理就如同〈第九章〉所謂的：「富貴而驕，自遺其咎。」然而當老子發現「不知知」的症狀及其背後的原因之後，立即告訴我們務須自我反省和警覺，並且更要有效地對症下藥以求超克此病此痛，方得以重新回復到原來的健康與清爽，此之謂：「夫唯病病，是以不病。」

老子又進一步地具體指出：「聖人不病。」蓋所謂聖人固然不會有強不知以為知的虛張聲勢和自欺欺人，但更重要的理由是聖人已然不會驕矜自持、狂妄自大，已然不會貢高我慢，已然不會掉入本位主義或自我中心主義的窠臼。更直接地講，聖人就是能夠無掉我執、化掉我慢的人，也就是能夠真正體會「無」的智慧並具體落實於生活、生命中的人，就因為聖人擁有這樣的工夫和境界，所以他既無病症、又無病因，是之曰：「聖人不病。」在〈第十三章〉中老子曾說：「吾所以有大患者，為吾有身，及吾無身，吾有何患？」今對照〈第七十一章〉的聖人，不也就是如此地無身無患、無我無病、無執無痛嗎？總之，一個人如果能夠不要強、不逞能、不浮誇、不計較而願意謙虛地承認自己的「不知」，且純然是出之於不自為是、不自以為先的自覺的話，那即意味著罹患病症的原因已然不復存在而從此將擁有平順的人生，這當然就是生命的超越與翻轉，也當然是聖人的高尚體段，凡生命教育中對人生意義、人生價值、人生目的之探求與追尋，當亦與此若合符節。

（二）宗教意識的虔敬

國內外的生命教育都將宗教性的關懷與啟迪放入必要的思考中。本來人的一生除了因其具有理知、意志和情感而能夠充分展現出真理之追求、節操之涵養和藝術之陶冶等等的行動及達成外，更由於人是能夠自覺其生命之有限、並進而期待能夠藉由虔誠地皈依來超越克服此有限，以獲得永生、見證不朽或體現真常者，所以人亦另有其宗教方面的意識；簡單地講，就因為人的一生除了具有實現真善美的需求之外，更不可缺少通往神聖的嚮往，所以宗教性的活動自始至終就是人生的一部分，以此論之，凡是一個完整生命教育，亦必當是包含宗教意識之導引與純化的靈性教育。

在教育部所訂定的「宗教與人生」這一課題中，其核心能力的要求是：探

究宗教的本質並反省宗教與個人生命的關聯。此核心能力教育部又列出四個主要的內容，一是思考及探索宗教的起源，二是理解「宗教」一詞的意涵及東西方宗教的核心概念，三是能分辨及判斷正信與迷信的宗教態度，四是能夠深刻地思惟、感受並體察到人的宗教向度與靈性層面之可能開展。筆者以為這四個主要內容中前三項是前提，第四項才是最終的目的，所以就以最後這一項做為本章節討論的依據，底下將藉由老子《道德經》之〈第十六章〉和〈第三十三章〉的詮釋解讀，說明老子思想乃是直接以當下生活實踐中的德行努力做為實現神聖、見證永恆的唯一出路，且如此之世間法即出世間法，正是哲學智慧和宗教體驗之既可分亦不可分的圓融表現。

老子在《道德經·第十六章》說：「致虛極，守靜篤。萬物並作，吾以觀復。夫物芸芸，各復歸其根。歸根曰靜，是曰復命。復命曰常，知常曰明。不知常，妄作凶。知常容，容乃公，公乃王，王乃天，天乃道，道乃久，沒身不殆。」「致虛極」是說完完全全地達到沖虛的境界上，「守靜篤」則是指確確實實地保持在寧靜的狀況中；又，「虛」是化掉本位主義的偏執將心思徹底放平，「靜」是解除中心主義的迷思讓心境完全放空，所以究其實：「致虛」當然就是「守靜」、「守靜」也就是「致虛」，而這兩句話亦不外乎是老子「無」的智慧的另外形容，其一體皆為老子在德行方面最重要的見解。

老子既提出了「致虛守靜」的方向與重要，並要求我們應該在主觀的德行境界上充其極地朗現此一修為，接著老子再度觀察到我們所遭遇的世界事實上往往就是紛紛擾擾的萬丈紅塵，所以他就用上「萬物並作」這句話來形容它；惟儘管世界的萬丈紅塵是多麼的波折和無奈，儘管舉世滔滔而眾人皆沉迷於盲爽發狂以致形成人間的一大病痛，然而若有德之人依然將以「致虛守靜」之「無」的智慧與態度來面對，絕不阿諛媚俗地隨波逐流而一起沉沒滅頂，是之謂「吾以觀復」；「觀復」的「觀」是觀照，能觀能照就不是一起奔馳、共同作怪，能夠「觀照」就表示生命沒有因為外界的擾動而越位，同時也顯示出「既知此病此痛之難堪，則當力求其能恢復原來之無病無痛」的大覺悟。

依老子看來，如果能以無的智慧來看待世界的慌亂，則不但自己不會受誘惑牽扯，同時外在世界亦可由於我的已然寧靜不受擾動，反過來而對我呈現其自然平順不自擾動的本來面貌，佛教有「心淨則國土淨」之說，差可與此老子的洞見相互發明，而當此境地，正是我與非我一切都得到療癒，一切都恢復原有之明白爽朗，一切也都重新看到真實的自己。另外，「根」是本根、根源，萬物的本根或根源其實就是道，所以「各復歸其根」不但是恢復原來的自己，同時也就是回到永恆大道的懷抱中、找到了生命的原始故鄉，再者，此道的懷抱與生命的原鄉本來就是寧靜而祥和的，是以老子對此心靈的甦醒回歸稱做是：「歸根曰靜，是謂復命。」

〈第十六章〉最後則是宣告「歸根復命」乃是見證永恆、體現無窮的保證，換句話說，它就是「知常」、就是「沒身不殆」。「知常」即是對於常道的心領神會，這個心領神會當然是從生活世界的修行實踐中感悟出來的，而因為它

更是基於致虛守靜的篤實工夫、亦即基於無我無執的具體鍛鍊而來的，所以最直接的表現莫非就是胸襟氣度的放大與豁達；又以此豁達之胸襟氣度自然是能肯定、尊重、包容、接納一切之存在，且既能如此之肯定、尊重、包容與接納，亦必將可以不起分別的公平看待一切不同的存在。凡宗教意識的發皇其實都是對於無上神聖者與永恆者的虔敬皈依，老子此章之所言雖不必是出於宗教之動機，但其中所蘊含之虔敬的宗教意識卻是純粹湛精而令人為之動容。

另外，老子在《道德經·第三十三章》說：「知人者智，自知者明；勝人者有力，自勝者強；知足者富，強行者有志。不失其所者久，死而不亡者壽。」此中「知人」的「知」是對外界客觀對象的理解活動，其結果是「智」的獲得；「自知」的「知」是對內在主體生命的德行省察，其結果是「明」的證成，而老子之刻意將此二者對舉排列，即在表達其抑揚、貶褒的主張。蓋客觀地去認識一個對象、客觀地去瞭解這個外在的世界，這原乃屬於人類認知理性的正常活動，而此等活動及其所獲得的成就都有它們的獨立性和重要性，所以它們雖然不必關聯到價值的問題，但同樣也是值得肯定與鼓勵者，惟往往當世人一往不復地將心思向外探尋而全然不顧內在之明的探討時，則其所獲得之原本屬於價值中立的「智」，就非常容易被人所誤用、濫用以致淪落成為價值的負面，更具體地說，「智」在不知不覺中往往會變為幫凶而被當成算計人或與人爭名逐利、爭權奪位的利器，老子於是在此體會到了「知人者智」的有限和「自知者明」的重要性。「明」是通透、乾淨，也是清白、純潔，一言以蔽之就是「清明」。老子相信，惟有向內做反省才可以證成生命的大清明，凡自勝與知足亦都是此清明生命的象徵，老子更相信生命的最高價值及其永恆之道也就在證成自我的大清明，所以此章的最後結論是：「不失其所者久，死而不亡者壽。」

「不失其所」具體地說即：沒有違背德行之應然者，也是沒有疏離生命之原鄉者。老子認為這樣的修為與成就，即可保證生命的長長久久；換句話說，這樣的修為與成就既是一個人所以能夠見證永恆、實現不朽的最佳依據，同時也是一個人終於突破有限以登上無限的唯一法門。惟如此的修為與德行，正是「自知者明」、「自勝者強」和「知足者富」。又，自知、自勝、知足原都是當下生活世界中所念茲在茲的實踐智慧，今依老子的體會，當其充分實現之際即可同時印證生命的永恆與無限，由此看來，老子已然是將德行心靈的清澈和宗教意識的虔誠當成一而二、二而一者，凡此亦當是老子思想即宗教即人文、即人文即宗教的又一明顯證明。²⁰

見證永恆、體現不朽其實就是宗教意識的發皇和宗教情操的應驗，在基督宗教的觀念中，它們是上帝王國所專門管轄的，從佛教的立場說，這是出世間法而非世間法，然而在老子的思想中，卻是即宗教即人文、即人文即宗教而將天上與人間或生死與涅槃的道理兩端，一以貫之地融會起來，以老子思想如此

²⁰道家思想之即人文即宗教、即宗教即人文的本色，實與中國傳統之宗教人文化的精神理想息息相關者，關乎此義請參見：陳德和，〈宗教人文化的道家思維——以老子思想為例〉，《鶴湖月刊》第417期，2010年3月。

之能將德行智慧調適而上遂之並使其通向乎宗教的神聖與虔誠，相較於「宗教與人生」所要求之「能夠深刻地思惟、感受並體察到人的宗教向度與靈性層面之可能開展」的核心能力而言，自有其不同於其他教派的另類啟迪和貢獻，尤其是在去執去礙去病去痛去甚去泰這樣的反省上，更有其發人深省之處。²¹

（三）人格境界的和諧

人格的和諧美滿是傳統儒釋道思想在生命理境上所共同期待的結果。和諧的本義洵非相同東西的一致排開或相互累積，而是不同存有的多元共生、互補協調；和諧思想的貞定必當是以整全性的思維為依據，若此整全性的思維模式亦為儒釋道思想的共同特色，故就儒釋道思想而言，凡：天／人、道／器、神／物、一／多、無／有、本／跡、體／用、本／末、常／變、虛／實、理／氣、陰／陽、幽／明、生／死、身／心、形／神、性／情、物／我、群／己、能／所、主／從、內／外等等相對之二元，都不是斷裂的切割而是可以融合通貫、相反相成的；換句話說，凡：形上與形下、理體與事用、天理與人欲、本體與現象、超越與內在、客觀與主觀、心靈與物質、規範與自由、自我與他者、個人與社會、人文與自然、世俗與神聖等等的緊張性與對立相，在儒釋道的思想視野中，自是可以圓融化解而為不一不二、相即相離之辨證統一者。若現今教育部頒訂之課綱中對生命教育的教學要求，除「哲學與人生」、「宗教與人生」兩項議題外，其他又有「生死關懷」、「道德思考與抉擇」、「性愛與婚姻倫理」、「生命與科技倫理」和「人格統整與靈性發展」等等的重點規定，然而像這些教學內容的規定實不外乎上面所列舉之生死、往來、群己、自我、物我、神人、理氣、陰陽之間的問題探討，而其解決之道自當期待人格境界的和諧完滿予以充分證成，則儒釋道之智慧實可對應於諸如此類之議題並為之善解，此亦必是毋庸置疑者。底下仍據老子的思想觀念為例以論述其所以然。

先秦時代的諸子百家，他們都是基於一種時代的使命感而興發出他們的學說議論，老子之做為道家一派的靈魂人物，自然也是如此；老子有感於周文虛偽而發其義，他主要對已然僵化的禮樂文制提出強烈的質疑；他不同於孔子之從恢復周文出發，也未試圖以重新探尋「禮」的內在意義，建立已然崩解的社會秩序；老子另外給出一套「道法自然」、「復歸於樸」的救世主張，就在這一套的主張中，老子在生命境界、和諧思想和宇宙的真常大道之間，劃了一道明顯的等號。

老子在《道德經·第二十七章》說：「是以聖人常善救人，故無棄人；常善救物，故無棄物，是謂襲明。」「襲明」即承繼常道而智慧清明。又他在《道德經·第十六章》說：「知常曰明。」意即：能夠體現真常大道的真諦就是生命的清楚明白。〈第五十二章〉且說：「見小曰明。」〈第三十二章〉亦雲：「道常無

²¹關於老子哲學所能啟發人之神聖虔敬的宗教嚮往，請另參見：陳德和，〈論老子體道證德的宗教意識〉，《宗教哲學季刊》第52期，2010年6月。

名，樸雖小，天下莫能臣也。侯王若能守之，萬物將自賓。」這兩章中的「小」都是指「道」而言，「見小」即是「見道」，所以「見小曰明」義同於「知常曰明」，也就是「襲明」。老子蓋以為能夠「襲明」即是聖人，而聖人的表現就在於「常善救人，故無棄人；常善救物，故無棄物」，可見包容一切、接納一切、肯定一切、尊重一切、成全一切的開放人生，對老子思想而言即同時是體現真常大道的智慧人生。〈第五十五章〉更說：「知和曰常，知常曰明。」依據此意，老子所謂體現真常大道的智慧人生，且亦即是和諧的人生了。

和諧的生命人格即是體現真常大道的智慧人品，值此之際天人之間已然不再緊張對立，而老子除了相信人之圓滿實現生命的和諧即同時是體現了超越的天道與內在的德慧不一不二、相即相離的協調統一外，他當然還強調了自我與人際社會之間的和諧存在。老子所嚮往的社會，是一個祥和的社會，所期待的人間，是一個平靜的人間，因此任何自我逞能以致挑起事端、發生衝突的不當舉動，他都看做是對於天道人德的悖離，並再三警告它將自取其辱、自招滅亡的嚴重性，像《道德經》的〈第三十章〉和〈第五十五章〉同時提到的：「物壯則老，是謂不道，不道早已」，就是這種呼籲。相對的老子乃認為，如果能夠放棄我執而不突顯自己的重要與偉大那就可以避免社會的衝突、人際的緊張和自我的傷害，而且這也體現真常大道的實質意義而獲得最高的德行成就，是即之《道德經·第六十章》所謂的：「夫兩不相傷，故德交歸焉。」

又老子在《道德經·第二十二章》說：「聖人抱一為天下式。」「一」既是道，又有整全、統合的意思，可見體現真常大道的聖人其實也就是生命人格之能統整而和諧者，而《道德經·第三十九章》固嘗雲：「天得一以清，地得一以寧，神得一以靈，穀得一以盈，萬物得一以生，侯王得一以為天下貞」，可見此真常大道與和諧生命同時都是在成就天地萬物使天地萬物皆得其所，對照於現代對於環境的反省，老子之慧見乃可以通於當代的環境觀念與環保意識，而成就了人類與自然宇宙之間良好的互動。蓋依老子觀點言之：當我們人類不去幹預自然生態時，那麼自然生態就得以依其本有的機制而發展；當我們人類不去侵犯自然生態時，那麼自然生態就得以依其正常的規則而發展；當我們人類不去改變自然生態時，那麼自然生態就得以依其平衡的模式而發展；當我們人類不去操縱自然生態時，那麼自然生態就得以依其豐富的樣貌而發展。像老子的這種體會，它和現代西方環境倫理思想中的「非人類中心主義」實有甚多相同的想法。²²

老子的思想乃是通向於天地神人而完全敞開、完全包容、完全肯定的和諧思想，此當無疑議，至於其成功之道則可以再由《道德經》中

²²筆者並非以為老子的生態哲學和環境倫理思想一定就屬於「非人類中心主義」的立場，亦不認為以西方現有的生態哲學和環境倫理的觀點來歸判老子思想的立場會是恰當的，筆者只是謹慎的說老子的生態觀和環境倫理觀和「非人類中心主義」的見解比較有對話的空間而已。筆者之意在另文中曾有較精細之討論，請參見：陳德和，〈老莊思想的环境倫理學論述〉，《鵝湖月刊》第387期，2007年11月。

〈第十六章〉說的：「復命曰常」以及〈第五十二〉說的：「守柔曰強」得到相關的啟示。老子和諧思想的實踐方向，不類於向前奮進以求創新而豐富其內容，而是要從失序、迷離的危殆中，力挽狂瀾的超克突破，以求回復原有的真實美好。老子不認同鋪張浮華之向前、向外的開展，其乃提出逆向性的思考。他一再提醒世人不可以益多為榮，而當回過頭來清理生命中不必要之包袱與負累，他更告誡世人不可奔競於奇巧淫利之途，亦不必被人為的聖智仁義巧利所困惑，而當體認「為道日損」的真諦，努力在去私去執的努力中，重新找回天地人我的原始美好，是即所謂「復歸於無極」、「復歸於樸」（〈第二十八章〉），也就是「復命曰常」的真諦。

至於老子之主張「守柔」則是訓示世人自當從本位主義、中心主義的驕矜傲慢中退讓回來而學會以寬容、謙卑的態度去面對世界的一切。老子「守柔」的思想，其實就和他所曾言的致虛守靜、自然無為和處下不爭一樣，都是一種無私無我無欲無執無競無馳的人生修養；對於這種人生修養，老子也喜歡拿流水的例子來做比喻，譬如他在《道德經·第八章》中曾曰：「上善若水。水善利萬物而不爭，處眾人之所惡，故幾於道。居善地，心善淵，與善仁，言善信，正善治，事善能，動善時。夫唯不爭，故無尤。」其主要的意思乃藉此提醒我們：無論是在居處、思慮、交往、對話、帶人、做事、行動等等生活上，唯有不強作已見、不強行己意、不強逞己能、不強恣己欲、不強肆己快，那才可能毫無遺憾的看見人間的和樂、天道的真實與自己的完滿。

老子是以人性的治療師或靈魂的喚醒者等身分角色，來看待現實中的我們以及流行下的社會。老子覺得人心每每容易執迷、陷溺於各種浮華的表像和虛榮的機括中，此若一往而不返，則非但個人不能免於盲爽發狂、魯莽滅裂之危機，同時更將波及外在世界的平靜和順，是故老子主張要以融通淘汰、蕩相遣執的修養工夫，不斷的進行心靈的淨化與解放，俾使自己重新獲得大道的滋潤而新植靈根。總之老子他相信：唯有我們能夠虛己以容物，那才是打開天機而讓天地人我一起欣欣向榮的不二法門。

五、結論

讀經教育的推行現在已然成為華人世界的共同話題之一，且其普及性和影響性正日益擴大，其或許將會成為本世紀引人注目的國際化文化活動。讀經教育自是在教育的實施中融入經典的讀記背誦，但其更真切的意思應為「讀經傳統的延續發展和經典智慧的示現實踐」。讀經教育自當可以成為現行制式教育中之內容與方式，但果真如此其如何避免知識化和工具化而又能充分體現原有之目的性和理想性，此乃推行讀經教育時所不得不重視的問題，若本文主張必將讀經教育的精神定位在生活世界的參與，方可貞定其實踐智慧之特色，至於在具體策略上能與現今之通識教育、生命教育相互聯結，將是讀經教育發揮其批導性功能的可行之道。

讀經教育雖是以經典的研習為訴求，然究其實是在效法聖人之心、聖人之德、聖人之行、聖人之願，以此論之，讀經教育即人格之教育，而學習的場域亦將以整個生活世界的參與經營為範圍，換句話說，從讀經教育的實施看來，人間即是隨時皆可修行的道場。又，讀經教育中的範本選擇，自當以具實踐智慧的文化性經典為優先，蓋此等經典實乃一個國家民族最高貴之文化心靈的表現與記載，故特別當為該國家民族的孝子賢孫所拳拳服膺並求繼志述事以發揚光大者。

讀經教育可以前後分成「文字的閱讀」和「文本的閱讀」兩個階段，並以後者為真正的本質與目的。「文本的閱讀」是要從事詮釋的活動以發現文本更多的義涵，但詮釋洵非恣意隨便的自陳己意，詮釋自有其合理性的規範，像牟宗三先生所說之文字、邏輯與洞見等三項要求的滿足，或是傅偉勳先生所雲之實調、意調、蘊調、當調、創調等五個層次的經營，都是一個成功的詮釋所不能疏忽者。詮釋的結果或許沒有一致性，但由此反而更能顯示經典義理的豐富偉大，因此詮釋的活動亦將是永遠進行的活動。

讀經教育自不離師道精神之發皇與書院理想之顯揚，故在師友朋儕互動間不能缺少「以心傳心，心心相映」的情意。讀經教育是把教育或教學當做是：「以一個人生命成長的經驗去帶動另一個人的經驗；是用全幅人性的發現去開拓再一次的人性自覺」，因此凡一切的教學原理與教學原則固皆可以為它所依循，但現今所被忽視的實踐性詮釋與體證式教學，以及此中所必須具備的感應、感通、感受與感動等因素，才是它所嚮往的。

讀經教育在當前的教學環境中最能對博雅通識的理想做出貢獻。2010年海峽兩岸大學校長會議的結論之一，就是對博雅通識的肯定與重視，而無論在理論的建構上、意義的貞定上和課程的安排上，經典中的義理觀念都可以做為充分的依據。又讀經教育意在啟發人的德行智慧、開拓人的精神空間，故若能以讀經教育為通識教育之軸心，則其所深具之人文主義的理想，除了已然能夠建構其理論背景外，更可在情意之陶冶與人格之塑造上突顯出通識教育的特色，並由此使之得以遠離素來以為通識教育乃「普『通』常『識』之教育」的弊端。

讀經教育之能做為通識教育的核心與基礎，誠然源於經典義理中高尚的人文主義精神，而此人文精神之對於通識教育的真正意義與目的亦能給予確實的認定。蓋此人文主義的精神原本重在開啟人之觀山觀海觀天下的視野，以及觸動人之通天通地通萬物的靈感，而通識教育若果真是以情意陶冶和人格塑造為要務的話，那麼開啟通達的慧識、實現全人的理想必定是它所不得不然者，可見人文主義的理想即是通識教育的理想。

讀經教育若能成為通識教育的主軸，則經典課程必將居於核心的地位。然而一個良好的通識教育課程自不能不兼顧全校的特色和師資結構，所以在經典教材的選擇上，除了要以具原創性之地位者為優先以及顧及其不同性質之間的均衡性外，更不能不發揮系所以外的調節性功能。再者，居於核心地位的經典

課程在設計上亦需要有向下延伸與向外擴散的縱橫聯結，使之構成完整而連貫的教學網絡，充分實現宏觀中有凝視、凝視中有宏觀的有利態勢。

讀經教育在當前的教學環境中，除了能讓通識教育調適上做出調適外，它又可以充分體現生命教育的目的。「生命教育」起源於澳洲的雪梨，現在則成為世界性的組織與活動，而自民國 90 年教育部正式宣佈當年為「生命教育年」後，它的重要性就益加明顯，如今非但成為一個專業學門，在高級中學的課程標準中又被明令訂出教學的科目與名稱。現今國內生命教育的重點訴求共有：「哲學與人生」、「宗教與人生」、「生死關懷」、「道德思考與抉擇」、「性愛與婚姻倫理」、「生命與科技倫理」和「人格統整與靈性發展」等七項，但經化約後實可以哲學智慧的清明、宗教意識的虔敬和人格境界的和諧三義以總括之，而凡此三義若從儒釋道觀念而論實無不一一具足，若本文雖限於篇幅而僅能以老子思想為例而扼要論述之，但讀經教育之能有效體現生命教育之目的，則是昭然若彰的。

讀經教育若是選擇老子《道德經》做為研修的文本，則對應於生命教育中之「哲學與人生」的議題，我們無論是在理論哲學和實踐哲學兩面，都可以藉由老子思想中關於「道」、「德」、「虛」、「靜」、「有」、「無」等等概念，得到義理上的必要滿足，尤其是老子「知病而治病，治病而去病，去病而無病」的療癒性見解，既能點出世人偏執的盲點及其相衍而生之好鬥、逞能、計較、自私等等的醜態，並能給予去執、去礙、去甚、去奢、去泰、去驕的良方，充分啟發了我們生命的理想和生活的智慧。

讀經教育的進行若以老子思想為例，它同樣可以滿足「宗教與人生」的議題需求。老子在道教中位居三清為神格之最，信徒奉稱祂為道德天尊，此固為大家所知曉，由是之故將《道德經》視為成仙養生的秘笈，自然為道教中人所深信不疑而津津樂道者，惟若暫時放棄此等宗教立場不多討論，我們發現老子本人即使不是道教的神明而只是關懷世間的人道主義者，他的思想即使脫離神秘主義的色彩但依然還是令人感到宗教的虔敬與神聖，這是由於他再再宣示體道證德非但是在「知病而治病，治病而去病，去病而無病」的療傷止痛而已，它同時也是在具體印證生命雖有限而無可無限的真諦，蓋人之能夠完全去執、去礙、去甚、去奢、去泰、去驕，當下即能見證永生、體現不朽。

讀經教育對於生命教育的關照是全面性的，這種全面性的關照可以總括在人格的統整與和諧這個觀念理中，而老子思想對此亦同樣能有足夠的回應。老子主張以蕩相遣執、融通淘汰之「無」的智慧，不斷的淨化自己、純化自己、超化自己而使自己完完全全敞開以充分迎向天地神人，其最後卻是讓天地神人物我都能一起「有」在這個「無」中，全體實現了共生共榮、共在共存的和諧理境。由此可見凡生命教育中之論科技倫理、兩性平等、人格統整和靈性發展，老子都早有其高明的智慧呈現世人眼前。

讀經教育的推展與風行，原先是得力於諸多博雅君子苦心造詣和精思力踐的結果，如今不但已然成為華人世界之共識，並將以文藝復興之英姿向世界各

角落逐步邁進，凡此深閎而肆的文化成就誠屬可貴而值得全體華夏子民的尊重與寶愛。讀經教育的推行是合理性的精神活動和開放性的文化活動，它應該得到一致的認同支持而共襄盛舉，惟隨著讀經教育運動的日益壯大其相關的論述亦將面臨更新的局面，像是讀經教育的自我定位定調問題、讀經教育的學術建構問題、讀經教育的理論開發問題，當然還包括讀經教育和現行體制教育之間的理念銜接問題、角色互動問題、功能關係問題，諸如此類者皆為悠關弘旨而再再需要進一步繼續做出討論與釐清，至若本文既然名為「論讀經教育在當前教學環境中之實施發展」，且一開始即將「讀經教育」界定為「讀經傳統的延續發展與經典智慧的示現實踐」，其實就已然對於上述的幾個關鍵性的問題都有一些既成的想法，然礙於題意及篇幅，現在則只好優先揀選個人最為核心的理解和最具關心的領域做出應有之論述，其餘則願俟之來日再做分曉。

徵引文獻

- 牟宗三：《中國哲學十九講》，台北，台灣學生書局，1983年。
- 牟宗三：《圓善論》〈序言〉，台北，台灣學生書局，1982年。
- 吳怡：《中國哲學的生命和方法》，台北，東大圖書公司，1984年。
- 胡夢鯨：〈全人教育理念下的大學通識教育與改革芻議〉，《淡江學報》，1989年。
- 陳德和：〈老莊思想的環境倫理學論述〉，《鵝湖月刊》第387期，2007年11月。
- 陳德和：〈孟荀性情說的共法與不共法〉，《通俗文學與雅正文學——文學與經學第六屆全國學術研討會論文》，台中：國立中興大學中國文學系，2006年。
- 陳德和：〈宗教人文化的道家思維——以老子思想為例〉，《鵝湖月刊》第417期，2010年3月。
- 陳德和：〈明明德在當代教育中的意義〉，《鵝湖月刊》第302期，2000年8月。
- 陳德和：〈儒家思想的生命教育理論——對諍於全人教育論、多元知能論和層次進步論〉，《鵝湖月刊》第367、368期，2006年1月、2月。
- 陳德和：〈當弗朗克遇上老子——意義的治療與作用的保存〉，《鵝湖月刊》第384期，2007年6月。
- 陳德和：〈論老子體道證德的宗教意識〉，《宗教哲學季刊》第52期，2010年6月。
- 傅偉勳：〈現代儒學的詮釋學暨思維方法論建立課題——從當代德法詮釋學爭論談起〉，《中西哲學的會面與對話》，台北：文津出版社，1984年。
- 曾守正：〈經典、去經典、重讀經典——大學通識教育中經典教育的若干思考〉，《鵝湖月刊》第387期，2007年9月。
- 黃俊傑：《大學通識教育的理念與實踐》，台北，中華民國通識教育協會，1999年。

- 鄭宗義：〈知識、思辨、感觸—試就中國哲學研究論牟宗三先生的方法論觀點〉，
《鵝湖學誌》，第 18 期，1997 年 6 月。
- 龔鵬程，〈通識教育與人文精神〉，《鵝湖月刊》第 216 期，1993 年 6 月。