

南華大學

哲學與生命教育學系

碩士論文

論老子哲學對教師專業倫理的啟示

研究生：楊淑域 撰

指導教授：陳德和 博士

中華民國 101 年 4 月 25 日

南 華 大 學  
(哲學與生命教育學系碩士班)  
碩 士 學 位 論 文

論老子哲學對教師專業倫理的啟示

研究生：楊和城

經考試合格特此證明

口試委員：陳德和  
謝君直  
陳政揚

指導教授：陳德和

系主任(所長)：尤惠貞

口試日期：中華民國 101 年 04 月 25 日

# 論老子哲學對教師專業倫理的啟示

## 摘 要

道家思想是我國傳統最重要的學術流派之一，與儒家、佛教三者鼎足而立，深邃的人生智慧對國人有深微遠大的作用。老子為道家開宗立派的初祖是哲學史的客觀事實，在中國及世界哲學史上享有尊貴崇高而不可取代的地位，為世人所景仰。

老子《道德經》一書雖然區區五千餘言，卻像一口永不枯竭的井泉，滿載寓意深沉的智慧寶藏，深深影響中國文化思想傳統的型塑與發展。歷代學者不斷對老子哲學思想進行探究，從老子哲學論教師專業倫理是一種全新的詮釋角度。環顧當前教師專業發展側重課程研究、輔導知能和教學技術，往往忽略教師專業發展最重要的層面——教師專業倫理，尤其缺乏從傳統文化建立教師專業倫理的哲學思維，從老子哲理探究教育倫理內涵更是寥若晨星。因此本文旨在探討老子哲學對當代教師專業倫理議題的可能啟發，試圖以老子生命哲理做為教師專業倫理之哲學基礎而做系統化的詮釋，以對當前教育倫理提出觀察和反省。期能藉此詮釋以映顯《道德經》的現代意義，亦能由道家老子之學重新探索當代專業倫理思潮，提供學界異於以西方教育哲學為主流的教育倫理新的思維方向。

全文以老子哲學為主軸分為六個環節展開。在第二章〈老子思想詮釋教師專業倫理的基本理論〉中分別以「老子哲學產生的時代背景」、「老子形上智慧的核心義旨」，以及「老子思想對教師專業倫理的啟示」三部分論述老子哲學何以能為當代教師專業倫理議題提供不同的反思。尤有進者，生命的學問、實踐的智慧正是老子哲學最終的關懷，故本文除了於第二章以老子的哲學義理詮釋教師專業倫理外，更試圖通過教學場域的探討，彰顯老子治療學的療癒觀所能給出成全教師專業倫理的獨特見解。基於此故，本文於第三章〈老子思想論述教師專業倫理的具體實踐〉中，依序提出「教師專業倫理的緣起與現況」、「從老子思想反思教學倫理的議題」，以及「從老子思想反思校園倫理的議題」三個向度析論之。希望藉由老子哲學的豐厚生命內涵，為當代教師專業倫理議題提供全新的歷史視野與思維。

關鍵詞：道德經、自然無為、虛靜觀照、專業倫理、教學倫理、校園倫理。

# 論老子哲學對教師專業倫理的啟示

## 目錄

第一章 緒論	1
第一節 研究動機與目的	1
第二節 研究對象與架構	5
一、研究對象	5
二、研究架構	11
第三節 研究方法與進路	12
一、研究方法	12
二、研究進路	16
第二章 老子思想詮釋教師專業倫理的基本理論	18
第一節 老子哲學產生的時代背景	18
一、老子生平考論	18
二、老子文本結構	21
三、老子人道關懷	24
第二節 老子形上智慧的核心義旨	27
一、玄之又玄的超越原理	28
二、自然無為的存在原理	32
三、虛靜觀照的實現原理	36
第三節 老子思想對教師專業倫理的啟示	40
一、上善若水的無私奉獻精神	41
二、天地不仁的廓然大公思想	45
三、生而不有的淡泊曠達情懷	48
第三章 老子思想論述教師專業倫理的具體實踐	52
第一節 教師專業倫理的緣起與現況	52

一、教師專業倫理的意涵·····	52
二、教師的專業倫理守則·····	56
三、現行的行政規章概況·····	60
第二節 從老子思想反思教學倫理的議題 ·····	64
一、教學倫理的意涵·····	64
二、教學倫理理論探究·····	68
三、教學倫理在教學活動中的實現·····	72
第三節 從老子思想反思校園倫理的議題 ·····	76
一、教師與行政之間的倫理關係·····	77
二、教師與教師之間的倫理關係·····	80
三、教師與家長之間的倫理關係·····	84
第四章 結論 ·····	89
參考書目 ·····	95

# 論老子哲學對教師專業倫理的啟示

## 第一章 緒論

### 第一節 研究動機與目的

教育是人文活動中最重要的一環，在萬物一體的傳統哲學思維中，任何一個能夠充其極實現自我的人格，當亦必是統貫浹洽宇宙萬有、並與之共生共榮的整全人格。人的真正主體性究其實是對比於他者，並求彼此融通的互為主體性或主體際性（inter-subjectivity）。基於此緣故，儒家、道家對教育的期待是希望真正能夠啟迪學子的整體性自覺，使之樂於一起實現宇宙與人生、自然與人文所鑄鑄的真善美聖並求其可大可久。換句話說，教育的重心是側重於道的傳承，它在乎打開後生的眼界，向內觀視自我，並觀天地人我多元並存的和諧，至於知識技藝的傳授尚在其次。<sup>1</sup>現代社會急遽變遷發展，隨著科技發展，物慾侵蝕著人性美善之心靈，短視和急功無不成為自保、自私自利之冠冕堂皇的「藉口」，人與人之間疏離感更急遽拉大。教師位居教育核心關鍵，是教育文化的精神生命。傳統文化中，「天、地、君、親、師」並列為人民禮拜敬重的對象，尊師重道的觀念深植人心，教師承擔傳道、授業、解惑重任，維繫文化道統傳承的延續與承繼。在工商業物質文明及民主開放思潮的強烈衝擊下，師嚴然後道尊的格律，遭遇前所未有的挑戰，傳統的教育觀念和整體性思維乏人問津。當前社會對教育充滿期待，家長積極爭取參與學校教育權；學生化被動為主動，追求師生平等互動關係；教學歷程由單向灌輸教導而呈現多元嶄新面貌。自「師資培育法」及「教師法」公佈施行，教師在資本主義自由競爭與相對權利責任的大環境下，如何掌握時代趨勢傳遞固有文化命脈，開創專業自主，備受世人所關切矚目。我國師範教育體系，一直以能力本位為典範依據，偏重教學技能的提升，忽略專業發展能力的培

---

<sup>1</sup>詳見陳德和，《臺灣教育哲學論》，臺北，文史哲出版社，2002年，頁28-30。

養，以致校園問題頻頻發生，親師生關係劍拔弩張，導致社會對教師專業不信任，甚而對師資培育產生種種疑慮。

筆者認為，唯有提出具有理想意義的哲學理論以為教師專業倫理的必然性基礎，才是正本清源之計。檢視今日我們所處的時代，正是社會價值體系分崩離析，傳統與現代文化理想衝突之際。國人在享受現代化成果之後，卻也遭遇了虛無主義和規範解組的困境。<sup>2</sup> 當代人的生命頓然失去了重心，在忙茫盲間，漂泊無依，生命無法安頓。<sup>3</sup> 對於生命心靈的空虛，牟宗三先生引《尚書·大禹謨》說：「正德利用厚生」，這當是中國文化生命裡最根源的一個觀念形態。這一個觀念形態即表示中華民族首先是向生命處用心。因為向生命處用心，所以對自己就要正德，對人民就要利用厚生。正德、利用、厚生這三事實在就是修己以安百姓這兩事。就在如何調護安頓我們的生命這一點上，中國的文化生命裡遂開闢出精神領域：心靈世界，或價值世界。<sup>4</sup> 中國傳統文化向來重視「道德」與「倫理」觀念，對固有文化做創造性的轉化與發展，以哲學立場開出現代社會所需的教師專業倫理，進而引生全幅之道德實踐，有其積極的必要性。老子說：「執古之道，以御今之有，能知古始，是謂道紀。」（《道德經·第十四章》）<sup>5</sup> 中國古老智慧與現代新教育課題兩者之間的良性對話能促成教育思維的全面性開展。

陳德和先生在《台灣教育哲學論》一書中指出：傳統儒家和道家思想都有其精彩之處，<sup>6</sup> 更於〈莊子寓言中的逍遙思想〉一文中，以「解構性人文主義」為

---

<sup>2</sup>所謂「虛無主義」，就是生命裡沒有值得奉獻的理由，只追求眼前看得見的快樂和利益，而失去長遠的理想目標。雖然每一個人都很有辦法得到自己追求的目標，並且在經濟上也能相當地滿足自己，但當前最大的問題是：在每一個人的生活裡，愈來愈缺乏值得奉獻的理由與理想。這是心靈上一個很嚴重的困境，沈清松先生稱此困境為「虛無主義」。沈清松，〈倫理學理論與專業倫理學教育〉，《通識教育季刊》第3卷第2期，1996年6月，頁1-17。

<sup>3</sup>王邦雄先生指出：當代人生，身為自然物的形軀是忙碌不堪，做社會人的心理是茫然不定，而人文心的性靈卻也盲昧不明，身心靈的生命三層次，都出現了病痛。癥結在人文心失落了形而上的道，心中無道，找不到精神的出路，生命安頓不了。王邦雄、陳德和，《老莊與人生》，臺北，國立空中大學，2009年，頁1-2。

<sup>4</sup>牟宗三，《牟宗三先生全集（第27冊）》，臺北，聯經出版公司，2003年，頁63。

<sup>5</sup>本文所引述之《道德經》版本，蓋以樓宇烈（校釋），《王弼集校釋》，臺北，華正書局，2006年為依據。

<sup>6</sup>陳德和，《台灣教育哲學論》，臺北，文史哲出版社，2002年，頁28。

道家精神的特徵，而和儒家之「創造性人文主義」形成明顯地對照。<sup>7</sup>從這個對照中可以發現相較儒家之人文化成於天下的創造性理想，道家是素樸的、是解構的、是回歸的，所以它更具有一種後設（meta）的性格，而以無限的敞開與包容為最終的訴求，兩者都可以是一種深邃的教育理論。<sup>8</sup>牟宗三先生說：「人束縛于形式的桎梏中而不能自適其性，乃是大痛苦。故道家于人生的幸福上，首先要從外在的形式中解脫。」<sup>9</sup>老子、莊子是以人性的治療師及靈魂的呼喚者等身分角色，來看待現實中的我們及流行下的社會，<sup>10</sup>他們的思想、他們的苦口婆心則是對治世間種種焦慮躁鬱的清涼劑，所以只要人類的精神狀態仍然有病痛、不愉快，世間的關係還是驚擾、竦動、不平靜的話，那麼老子、莊子的思想就永遠有它存在的迫切性。<sup>11</sup>換句話說，老子、莊子以生命的病痛為主要的關懷對象，研議種種對策以免除生命中的困頓枷鎖，使生命朗現天真本我的自然素樸為依歸，展現人間醫王的最佳寫照。陳德和先生指出，老莊思想之做為生活與教育的指導原則，在具體的校園中，自然有其實踐性和啟發性而值得大家得重視與保愛。<sup>12</sup>是以老莊思想偉大的心靈對話紀錄，在臺灣以考試領導教學的氛圍下，對教師專業倫理可以提供歷史視域的不同詮釋視野，為新時代新教育思維提供更全面思考的共同基礎，值得珍視。

教師專業倫理漸漸為學界所重視，<sup>13</sup>然專業倫理應該還有生命哲學以為內

---

<sup>7</sup>陳德和，〈莊子寓言中的逍遙思想〉，《國立歷史博物館館刊》第 11 卷第 9 期，2001 年 9 月，頁 45-52。

<sup>8</sup>陳德和，《臺灣教育哲學論》，臺北，文史哲出版社，2002 年，頁 31。

<sup>9</sup>牟宗三，《政道與治道》，臺北，臺灣學生書局，1996 年，頁 32-33。

<sup>10</sup>王邦雄、陳德和，《老莊與人生》，臺北，國立空中大學，2009 年，頁 66。

<sup>11</sup>王邦雄、陳德和，《老莊與人生》，臺北，國立空中大學，2009 年，頁 7。

<sup>12</sup>陳德和，《臺灣教育哲學論》，臺北，文史哲出版社，2002 年，頁 39。

<sup>13</sup>截至 2011 年 12 月，登錄在國家圖書館全國碩博士論文資訊網有關「教師專業倫理」的論文約有 17 篇：羅國光，《高中職教師專業倫理信念與專業發展之探討》（屏東，屏東科技大學技術及職業教育研究所碩士論文，2011 年）；許聞勛，《國民小學教師專業倫理指標建構之研究》（臺中，中臺科技大學文教事業經營研究所碩士論文，2011 年）；李信昌，《我國與英美國家教師專業倫理守則內涵差異之研究——以高職教師觀點》（臺北，國立臺北科技大學技術及職業教育研究所碩士論文，2010 年）；楊曉菁，《特殊教育教師專業倫理認知與實踐狀況之研究》（花蓮，國立東華大學國民教育研究所碩士論文，2010 年）；邱競平，《臺北縣國小輔導教師專業倫理研究》（臺北，臺北市立教育大學心理與諮商教學碩士論文，2010 年）；蘇孟君，《國小特殊教育教師專業倫理準則》（臺北，臺北市立教育大學特殊教育學系身心障礙教育教學碩士論文，2009 年）；陳世穎，《國民小學組織倫理氣氛、教師專業倫理知覺與教師專業倫理實踐行之研究》（嘉義，國



容，以老子哲學探討倫理、教育是研究《老子》新的詮釋方向，近幾年來陸續有幾篇相關學位論文發表，<sup>14</sup>顯示學術界對老子思想蘊含豐富的教育、倫理義涵深入發掘和關注的逐步開展。這些研究雖有可觀之處，但仍存在著諸多不敷，這些不足主要表現在：側重於老子思想對教育的啟示意義，而未能揭示老子哲學對於以教師為主體的探討。基於此緣故，可以看出老子在教育的研究領域中，仍有很大的開拓發展空間，如何挖掘老子豐富的生命智慧於教育倫理，應是詮釋老子哲學思想一個努力的方向。本文欲透過整體性、基礎性的反省與批判，兼具學說理論的探討和人生智慧的求證，力求符合中國哲學思想側重人格教化、人品教養和

---

立嘉義大學國民教育研究所博士論文，2009年)；陳易賞，《國小教師專業倫理的問題及其新方向——融入諾丁斯關懷倫理的嘗試》(臺北，華梵大學哲學系碩士論文，2009年)；姚邁涵，《臺北縣高級職業學校教師專業倫理知覺與學校組織氣氛關係之研究》(臺北，淡江大學教育政策與領導研究所碩士論文，2009年)；古漢威，《高級職業學校專業科目教師專業倫理指標之建構》(花蓮，國立東華大學教育研究所碩士論文，2008年)；鐘秀雪，《校長道德領導與教師專業倫理之相關研究——以台中縣國小為例》(臺中，東海大學教育研究所碩士論文，2008年)；李真文，《懲罰與責任：教師專業倫理之辯證》(臺北，國立政治大學教育研究所博士論文，2007年)；謝宜君，《國中導師之教師專業倫理與班級經營效能關係之研究》(彰化，國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，2006年)；李宜玫，《國小教師專業倫理決定之研究——構念發展與歷程模式驗證》(臺北，國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系博士論文，2006年)；蔡淑婷，《我國高級職業學校教師專業倫理踐行之研究》(臺北，國立臺北科技大學技術及職業教育研究所碩士論文，2004年)；林翠屏，《國民小學教師專業倫理信條之研究》(屏東，屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，2001年)；陳志信，《輔導教師專業倫理行為及其倫理判斷傾向之調查研究》(彰化，國立彰化師範大學輔導研究所碩士論文，1993年)。

<sup>14</sup>截至2011年12月，登錄在國家圖書館全國碩博士論文資訊網有關「老子／教育」的論文約有11篇：林雪莉，《老子自然思想及其在生命教育上的啟示》(高雄，國立高雄師範大學教育學系碩士論文，2011年)；林汝黛，《老子哲學的現代詮釋——以生命教育為探討核心》(嘉義，南華大學哲學系碩士論文，2011年)；劉慧貞，《論老子思想中「行不言之教」之意涵及其對現代教育之啟示》(新北市，華梵大學哲學系碩士論文，2011年)；賴文婷，《老子「無常有」哲學之教育蘊義》(臺北，國立臺灣師範大學教育學系碩士論文，2010年)；謝惠敏，《試論老子哲學的基本理論及其應用——以幼兒教育為例》(嘉義，南華大學哲學系碩士論文，2008年)；梁正宇，《老子哲學對生命教育之啟發之研究》(嘉義，南華大學哲學系碩士論文，2008年)；張峻源，《老子《道德經》與《論語》教育思想之比較》(臺中，東海大學哲學系碩士論文，2008年)；廖文瑜，《老子哲學之人生觀與美學觀及其在藝術教育意涵之研究》(嘉義，嘉義大學視覺藝術研究所碩士論文，2007年)；邱玉霞，《老子知識論的教育義涵》(花蓮，慈濟大學教育研究所碩士論文，2006年)；何聰明，《生命教育的哲學基礎——以老子思想詮釋為例》(嘉義，南華大學哲學系碩士論文，2005年)；林秋蘭，《老子教育思想研究》(嘉義，南華大學哲學系碩士論文，2005年)；徐春濱，《《老子》中的科學與教育》(臺中，臺中師範學院自然科學教育學系碩士論文，2003年)；徐俊民，《老子無為教育思想之研究》(高雄，國立高雄師範大學教育學系碩士論文，2003年)。「老子／專業倫理」的論文約有2筆：葉修齊，《老子思想對教師形塑自身教師哲學的啟示》(臺北，國立臺灣師範大學教育學系碩士論文，2009年)；呂宜庭，《老子虛靜觀復哲學之德育衍釋》(臺北，國立臺灣師範大學教育學系碩士論文，2008年)。「老子／倫理」的論文約有3筆：王清松，《論老子哲學對環境倫理的啟示——以臺灣公路建設的環境保護措施為例》(嘉義，南華大學哲學系碩士論文，2010年)；周至良，《老子生態倫理思想探究》(高雄，師範大學中文碩士論文，2012年)；沈春木，《老子環境倫理思想》(嘉義，南華大學哲學系碩士論文，2006年)。

人性教育的實踐特色。對於現存的信念、知識、價值體系做徹底的檢視以達如黑格爾所講的「棄劣揚優」，使得我們的人生、知識、行為有深刻的省思基礎，進而能兼顧整體，做整體性的考量，以朗現天地人我之本真。根據以上的觀察和分析，本文的研究動機與目的，即在以老子的哲學思想做為教師專業倫理的理論基礎，在論文的發展脈絡中，一方面指出老子哲學的時代意義，優先從學理上討論教育專業倫理的哲學基礎，以發皇其意義並貞定它的合理地位和方向，讓它調適上遂；另一方面扣緊教育部所頒佈的教育法規及教育場域的現實事實而根據所印證的哲學基礎做適切的省察；最後提供一個專業倫理教學的恰當方案和願景，使親、師、生可以找回自己的角色與定位，還給孩子快樂自主學習的場域、教師發揮專業精神的空間，理出一套不造作的倫理規範，以創造和諧的教學與學習環境。

## 第二節 研究對象與架構

### 一、研究對象

本文以教師專業倫理為主要研究對象，並以《老子》原典文獻做為文本詮釋的首要依據。此外《老子》的義理詮釋、老子教育思想、討論教育專業倫理的相關專書文章、有關老子或道家教育專業倫理之期刊論文、教育部所頒佈的法令規章政策資料及實施細則，做為本論文研究的重要參考資料，試圖為「歷史視域中的老學」再開啟另一扇窗。

道家思想是我國傳統最重要的學術流派之一，與儒家、佛教三者鼎足而立，深邃的人生智慧對於國人有深遠的影響。老子為道家開宗立派的初祖是哲學史的客觀事實，其哲學思想富含豐富厚實的精采意涵，在中國及世界哲學史上享有尊貴崇高而不可取代的地位，<sup>15</sup>為世人所景仰。老子《道德經》一書雖然區區五千

---

<sup>15</sup>老子對世人影響之大，在其提出永恆而普遍的智慧，誠如高柏園先生所說：「一位思想家之所以偉大，不只因為他對當時歷史時代之回應，更重要的，是他提出永恆而普遍的智慧。」高柏園，《莊子內七篇思想研究》，臺北，文津出版社，1992年，頁1。

餘言，卻像一口永不枯竭的井泉，滿載寓意深沉的智慧寶藏，深深影響中國文化思想傳統的型塑與發展。基於此緣故，歷代中外《道德經》的著述多如過江之鯽，<sup>16</sup>而自兩漢以來，解老注老的相關著述亦洋洋灑灑多達三百三十餘家。<sup>17</sup>研究老子的哲學思想，首先須決定作者是哪一位，斷定其所處的時代背景，然後始能研究其於歷史文化變遷發展中的意義、地位與思想本身的內在意涵。

猶龍般的老子，關於其生平記載最早見於《史記·老莊申韓列傳》。此傳記不但未能解開老子身世之謎，反而引起後世學者更為複雜的爭論。針對諸多的爭辯，陳德和先生所提出的觀點最為切實扼要，為筆者所樂於採納。陳先生指出：

我們以為不管是李耳、老萊子或是周太史李儋，都算是老子，老、李古音相同，李耳、李儋之被稱為老子即是這個緣故。在孔子前後可能出現過好幾位姓老或姓李的名人，這些人之中既包括了孔子所詢問的周收藏史李耳，也包括了奉天子之命出使到秦國的周太史儋，所以不管主張「老前孔後」或主張「孔前老後」，其實都對，都有證據來支持，問題是各自心目中的老子卻不見得是同一個人。<sup>18</sup>

根據《史記》的記載，先秦時期所出現過的老子有好多位，在這之中究竟哪一位才是道家思想的開宗立派始祖呢？陳先生說：

---

<sup>16</sup>依據嚴靈峰先生的考據指出，《道德經》古今中外專著約有一千七百餘種，現存者八百五十餘種；其中計：漢文八百餘種，日文二百二十餘種，高麗文二十五種，越南文三種，其他外文譯著，包括：英、法、德、意、俄、荷蘭、西班牙、瑞典、丹麥、捷克、保加利亞、芬蘭、土耳其、拉丁、希伯來、世界語等諸國文字，總共兩百二十餘種。參見嚴靈峰，《老子研讀須知》，臺北，正中書局，1996年，頁2。

<sup>17</sup>黃公偉先生指出，老子著書曰「道德經」，八十一章。歷代學者尊為道家之祖，多所注疏。如漢河上公注，魏王弼注，與易經相參合。唐宋人重視道家學說，故唐玄宗作「道德經注疏」，宋徽宗作解義，蘇轍作註，元理學家吳澄作注，明太祖作註，均足以表示其學說流傳之久。據「道藏」所載，古今解義不下六十五家。其中如江濬之疏義，董思靖之集解，時雍之全解，顧歡之註疏。乃至釋文、纂疏、集義、衍義、解義、集義、雜說之作，不一而足。其對中國思想之影響之大，可以想見。漢魏以後，與儒佛並立而三。黃公偉，《中國哲學史》，臺北，帕米爾書店，1971年，頁96。

<sup>18</sup>王邦雄、陳德和，《老莊與人生》，臺北，國立空中大學，2009年，頁31-32。

我們以為《道德經》的作者才是道家始祖，因為道家之所以為道家並有其特有的思路和理趣，一定要從其確定文本的出現來界定，而《道德經》就是它最先被確定的文本。至於《道德經》的作者，我們推測李儋最有可能，主要的理由是他的年代和《道德經》所反映者比較吻合。<sup>19</sup>

由陳先生的推論可知，《道德經》是最先被確定為道家思想的文本，其作者當以年代較為相符的李儋為是。《道德經》既是最先被認定為道家哲理之文本，接著當對其思想內容和產生年代做進一步探討。目前學界對於《道德經》是否為一部有系統性的文獻多持肯定的看法，陳鼓應先生於《老子今註今譯及評介》書中即提及：

我們還是認為，《老子》這本書是一本專著而不是纂輯。這本書前後理論一貫，層層推出，成一家之言(張季同持此說)，而且「全書分明有著者自稱的『我』、『吾』，則非由編纂而成，甚為明顯。」(徐復觀持此說)，由《老子》書中沒有一處自稱「老子曰」或「老聃曰」，這也可以證明是老聃自著。無論從文體或思想內容一貫性來看，這本書很可能是出於一人的手筆，當然，有些字句為其弟子或後學所附加亦所不免的。<sup>20</sup>

關於《道德經》成書年代，自古以來即是學者間爭論不休的焦點議題。這些爭論意見可歸納為早期說、中期說及晚期說三個主要意見。

主張早期說的學者，以文本的寫作格式認為《道德經》成書年代在春秋末年，老子年長於孔子，然此說過於牽強。牟宗三先生認為道家的興起及系統的性格決

<sup>19</sup>王邦雄、陳德和，《老莊與人生》，臺北，國立空中大學，2009年，頁32。

<sup>20</sup>陳鼓應，《老子今註今譯及評介》，臺北，臺灣商務印書館，2010年，頁8。此外，張岱年先生也認為《老子》上下篇確實是一位獨立思想家的個人著作，並非戰國時期道家思想上的精言粹語的集結。張岱年，〈論老子在哲學史上的地位〉，收入陳鼓應（主編），《道家文化研究》第1輯，上海，上海古籍出版社，1992年，頁75-82。

定於諸子起源問題，即針對周文疲弊而發。<sup>21</sup>陳德和先生分析詮釋牟先生觀念史的發展指出，通常必先有正面的主張然後才有反面的檢討，所以對周文採取肯定立場的孔子應當在「反者道之動」的老子之前，只有將《道德經》老子思想的興起定在戰國初期才最有可能是牟先生的意見，洵非戰國中期。<sup>22</sup>依此推論邏輯，陳德和先生又從《道德經》中「不尚賢」、「絕巧棄利」、「其鬼不傷人」等相對反墨子思想的文句推斷老子更當在墨子之後。

至於莊前老後的晚期說，隨著 1993 年湖北省郭店楚墓三種竹簡《道德經》的出土而不攻自破了。

研究老子思想當以《道德經》為首要依據。換句話說，《道德經》為筆者研閱的第一手文獻資料，凡此典籍中與人的生活、生命、教育相關之文句段落篇章，皆是闡述教師專業倫理意涵時所必須深究的材料與範圍。目前主要的三種《道德經》版本中，<sup>23</sup>基於筆者之論述老子哲學對教師專業倫理的啟示，乃側重於個人心靈修養和生命智慧的提升與啟發，亦即人間道家或生活道家的立場，<sup>24</sup>故不以君人南面之術的黃老思想做為詮釋的進路，亦不敢輕易信採闕漏不全之文獻，因此，對文本的選擇仍以諷誦千餘年而完足一定之王弼通行本為藍本，並著重文句義理的理解與詮釋，再佐以帛書本及郭店竹簡本為參照。至若本論文關於老子原文的引述則選擇廣為學界所採用的樓宇烈先生之《王弼集校釋》，<sup>25</sup>樓宇烈先生以浙江書局刻明華亭張之象本為底本，參校數十種重要版本及相關徵引著述，是日

<sup>21</sup>牟宗三，《中國哲學十九講》，臺北，臺灣學生書局，1991 年，頁 87。

<sup>22</sup>王邦雄、陳德和，《老莊與人生》，臺北，國立空中大學，2009 年，頁 35。

<sup>23</sup>目前坊間所見《道德經》的版本流通可分為三種，除了曹魏時代王弼所注並廣為流傳的通行本之外，另有 1973 年 12 月，大陸湖南長沙馬王堆三號漢代古墓出土的帛書本，以及 1993 年大陸湖北荊門市郭店村戰國楚墓出土竹簡中的竹簡本。

<sup>24</sup>陳德和先生以為道家思想在中國是一大傳統，歷史上所出現的型態也不一而足，大體言之，約有六種：一是薩蠻道家（神話傳說古道家）、二是人間道家（生活道家）、三是黃老道家（帝王學道家）、四是玄學道家（清談道家）、五是道教道家（神仙養生道家）、六是能肯定對待前五義並以道家之精義和當代之哲學、科學和諸文化之挑戰做回應之當代新道家。從春秋戰國之際的時代背景而論，當以關懷生命、關懷世道人心的人間道家最能感動群倫而成一大教，後來在華人文化傳統中即以此為道家思想的主流義或原初義。人間道家的目的本在為天下蒼生找尋生活的安頓，所以又可稱之為生活道家。陳德和，〈論牟宗三對人間道家的哲學建構——以老子思想的詮釋為例〉，《揭諦》第 3 期，2001 年 5 月，頁 141-180。

<sup>25</sup>樓宇烈，《王弼集校釋》，臺北，華正書局，2006 年。

前有關王弼《老子道德經注》校勘注釋本較為精審者。

歷代對《道德經》義理研究精采之作輩出，除王弼所著《老子注》一書堪稱獨步千古之外，其他如林希逸《老子臙齋口義》、<sup>26</sup>蘇轍《老子解》、<sup>27</sup>范應元《老子道德經古本集注》、<sup>28</sup>吳澄《道德經注》、<sup>29</sup>薛蕙《老子集解》、<sup>30</sup>焦竑《老子翼》、<sup>31</sup>釋德清《道德經解》、<sup>32</sup>王夫之《老子衍》、<sup>33</sup>嚴復《老子道德經評點》、<sup>34</sup>魏源《老子本義》、<sup>35</sup>俞樾《老子評議》等，<sup>36</sup>及民國以來的馬敘倫《老子校詁》、<sup>37</sup>高亨《老子正詁》、<sup>38</sup>蔣錫昌《老子校詁》、<sup>39</sup>嚴靈峰《老子達解》、<sup>40</sup>王淮《老子探義》、<sup>41</sup>朱謙之《老子校釋》、<sup>42</sup>張松如《老子說解》、<sup>43</sup>任繼愈《老子今譯》、<sup>44</sup>余培林《新譯老子讀本》、<sup>45</sup>吳怡《新譯老子解義》亦是本論文文獻研讀的重要對象。

本論文有關老子義理詮釋的研究亦受近代學者專書啟發極多，方東美先生所著的《中國哲學之精神及其發展》、《原始儒家道家》；唐君毅先生的《中國哲學

---

<sup>26</sup>(宋)林希逸，《老子臙齋口義》，收錄於《續修四庫全書 954 子部道家類》，上海，上海古籍出版社，2002 年，頁 383。

<sup>27</sup>(宋)蘇轍，《老子解》，收錄於嚴靈峰（輯），《無求備齋老子集成初編》，臺北，藝文印書館，1965 年。

<sup>28</sup>(宋)范應元，《老子道德經古集注》，收錄於《續修四庫全書 954 子部道家類》，上海，上海古籍出版社，2002 年。

<sup>29</sup>(元)吳澄，《道德真經注》，收錄於《叢書集成新編·第 19 冊》，臺北，新文豐出版公司，1965 年。

<sup>30</sup>(明)薛蕙，《老子集解》，收錄於《續修四庫全書 954 子部道家類》，上海，上海古籍出版社，2002 年。

<sup>31</sup>(明)焦竑，《老子翼》，收錄於《叢書集成新編·第 19 冊》，臺北，新文豐出版公司，1965 年。

<sup>32</sup>(明)釋德清，《老子道德經解》，收錄於嚴靈峰（輯），《無求備齋老子集成初編》，臺北，藝文印書館，1965 年。

<sup>33</sup>(清)王夫之，《老子衍》，收錄於嚴靈峰（輯），《無求備齋老子集成續編》，臺北，藝文印書館，1972 年。

<sup>34</sup>(清)嚴復，《老子道德經評點》，收錄於嚴靈峰（輯），《無求備齋老子集成續編》，臺北，藝文印書館，1972 年。

<sup>35</sup>(清)魏源，《老子本義》，收錄於《續修四庫全書 954 子部道家類》，上海，上海古籍出版社，2002 年。

<sup>36</sup>(清)俞樾，《老子評議》，收錄於嚴靈峰（輯），《無求備齋老子集成續編》，臺北，藝文印書館，1972 年。

<sup>37</sup>馬敘倫，《老子校詁》，北京，中華書局，1974 年。

<sup>38</sup>高亨，《老子正詁》，臺北，新文豐出版公司，1981 年。

<sup>39</sup>蔣錫昌，《老子校詁》，臺北，明倫書局，1971 年。

<sup>40</sup>嚴靈峰，《老子達解》，臺北，華正書局，1982 年。

<sup>41</sup>王淮，《老子探義》，臺北，臺灣商務印書館，1990 年。

<sup>42</sup>朱謙之，《老子校釋》，臺北，華正書局，1986 年。

<sup>43</sup>張松如，《老子說解》，高雄，麗文文化事業公司，1993 年。

<sup>44</sup>任繼愈，《老子今譯》，香港，中華書局，1987 年。

<sup>45</sup>余培林，《新譯老子讀本》，臺北，三民書局，2007 年。

原論·導論篇》、《中國哲學原論·原道篇》；牟宗三先生的《中國哲學十九講》、《才性與玄理》；徐復觀先生的《中國人性論史·先秦篇》；王邦雄先生的《老子的哲學》、《儒道之間》、及與陳德和先生合著的《老莊與人生》；陳德和先生的《道家思想的哲學詮釋》、《從老莊思想詮詁莊書外雜篇的生命哲學》、《台灣教育哲學論》；袁保新先生的《老子哲學之詮釋與重建》，以及勞思光先生的《新編中國哲學史》都是值得參考之文獻。此外王邦雄先生於 2010 年及 2011 年由臺北遠流出版社所刊行的《老子道德經的現代解讀》及《老子十二講》，其透徹、獨到而精闢的深入解析，賦予老子思想內涵新的時代意義，特為筆者所尊崇而於論文中所常引以為據者。

當前研究教師專業理論的相關著作有 David Carr 的《教育意義的重建：教育哲學暨理論導論》；<sup>46</sup>Rene Saran、Barbara Neisser 的《心靈探索——在教育中的蘇格拉底對話》；<sup>47</sup>Howard A. Ozmon、Samuel M. Craver 的《教育哲學》；<sup>48</sup>Kenneth Strike 的《教學倫理》；<sup>49</sup>詹棟樑的《教育倫理學導論》；<sup>50</sup>吳明隆的《教學倫理：如何成為一位成功教師？》；<sup>51</sup>賈馥茗的《教育倫理學》；<sup>52</sup>伍振鸞/等的《教育哲學》；<sup>53</sup>林進材、林香河所合著的《教學高手》等，<sup>54</sup>凡此皆是筆者研閱的重要參考材料。

除了上述之外，和本研究相關的期刊論文及碩博士論文為數不少，筆者自其中獲益良多，諸如此類，當在本文之參考書目中一一標明並予以完整呈現。

---

<sup>46</sup>David Carr (著)，黃藿、但昭偉 (譯)，《教育意義的重建：教育哲學暨理論導論》，臺北，學富文化，2007 年。

<sup>47</sup>Rene Saran、Barbara Neisser (著)，吳瑞珠 (譯)，《心靈探索——在教育中的蘇格拉底對話》，臺北，五南圖書出版公司，2008 年。

<sup>48</sup>Howard A. Ozmon、Samuel M. Craver (著)，劉育忠 (譯)，《教育哲學》，臺北，五南圖書出版公司，2011 年。

<sup>49</sup>Kenneth Strike (著)，林延慧、張振華 (譯)，《教學倫理》臺北，桂冠圖書公司，1999 年。

<sup>50</sup>詹棟樑，《教育倫理學導論》，臺北，五南圖書出版公司，1997 年。

<sup>51</sup>吳明隆，《教學倫理：如何成為一位成功教師？》臺北，五南圖書出版公司，2009 年。

<sup>52</sup>賈馥茗，《教育倫理學》，臺北，五南圖書出版公司，2004 年。

<sup>53</sup>伍振鸞/等，《教育哲學》，臺北，五南圖書出版公司，2010 年。

<sup>54</sup>林進材、林香河，《教學高手》，臺北，五南圖書出版公司，2011 年。

## 二、研究架構

本研究的章節與架構安排可分為四個部分：

第一章〈緒論〉，主要分別陳述本文的「研究動機與目的」、「研究對象與架構」及闡明「研究方法與進路」。

第二章〈老子思想詮釋教師專業倫理的基本理論〉，本章分別以「老子哲學產生的時代背景」、「老子形上智慧的核心義旨」，以及「老子思想對教師倫理的啟示」三部分，扼要闡述老子哲學何以能為當代教育專業倫理議題提供不同的反思角度。

第三章〈老子思想論述教師專業倫理的具體實踐〉，專業倫理思想的實踐意在化解生命存在所面臨的種種困境，藉由教師自我生命境界的超拔飛越，引領學生、家長、社會大眾以心靈上的超越實現生命的價值。首先探討教師專業倫理的緣起與現況；其次分析教學倫理的議題，教育理想的實現有賴教學工作的進行，教師在教學過程中除了要把握教學原理外，更不容忽視教學信念和教材所涉及的倫理問題，才能圓滿達成教育目標；最後闡釋校園倫理的議題，為使校長、教職員、學生、家長有良好的互動關係、和諧的運作發展以達成教育目標，則非仰賴校園倫理不可。希望能藉由老子哲學的理論視野，為當代教師專業倫理議題提供一些啟示。

第四章〈結論〉，即對前面各章的主要內容及推演論述，再次做一番簡明扼要的敷陳，以明其理。



### 第三節 研究方法與進路

#### 一、研究方法

所謂「研究方法」，是指「蒐集資料與分析資料的方式或手段。」<sup>55</sup>亦即研究者在研究過程中，通過對研究目的的了解，因應相異之對象，從眾多方法中選擇一致性、不矛盾、最適合文本的規則性操作步驟，從客觀層面切入議題，以得出較為周延完整的成果。

方法既是相應於研究目的，故當對本文所欲研究之中國哲學特質有所認識以做為抉擇之考量。中國哲學異於西方以知識為中心，重思辯、邏輯的問題性研究，而是以人為本，重主體性、重實踐的「生命的學問」、「實踐的哲學」，<sup>56</sup>有其真切之關懷與廣大的向度。<sup>57</sup>因此在研究方法與進路上應考慮兩者本質上的差異與相似之處，從同質性建立會通的基礎，由差異性建立互補的內容。此觀點，蒙培元先生亦有相似的看法，他指出以傳統哲學為「根」生長出來的哲學觀必須吸收西方的觀念和方法，始能賦予傳統的方法新的意義和功能，進而能使中國哲學進入

---

<sup>55</sup>周文欽／等，《研究方法概論》，臺北，國立空中大學，1996年，頁6。此外，高柏園先生曾提出「方法的超越」概念及使用方法時的五原則：一致性原則、相對性原則、實用性原則、工具性原則及中立性原則。所謂「方法的超越」，並不是對方法的取消或排斥，而是對方法自身之有限性之充分自覺，從而依此自覺而真正了解方法之限制及其相應之可能發展所在。易言之，也唯有真正了解了方法的限制，吾人才能真正充分而恰當地使用方法，而所謂的「超越」，正是一種「再保存」的努力。王邦雄／等，《中國哲學史（上冊）》，臺北，里仁書局，2009年，頁13。

<sup>56</sup>「生命的學問」一詞為牟宗三先生（1909-1995）所創。首先，牟宗三先生說：「中國文化的核心是生命的學問。由真實生命之覺醒，向外開出建立事業與追求知識之理想，向內滲透此等理想之真實本源，以使理想真成其為理想，此是生命的學問之全體大用。」牟宗三，《生命的學問》，臺北，三民書局，1989年，頁2；又說：「中國哲學，從它那個通孔所發展出來的主要課題是生命，就是我們所說的生命的學問。它是以生命為它的對象，主要的用心在於如何來調節我們的生命，來運轉我們的生命、安頓我們的生命。」牟宗三，《中國哲學十九講》，臺北，臺灣學生書局，2002年，頁15；再說：「中國的哲人多不著意於理智的思辯，更無對觀念或概念下定義的興趣。希臘哲學是重知解的，中國哲學則是重實踐的。」牟宗三，《中國哲學的特質》，臺北，臺灣學生書局，1998年，頁15；陳德和先生更從內容真理和外延真理來強調中國哲學是以生命為中心，詳見陳德和，《儒家思想的哲學詮釋》，臺北，洪葉文化公司，2003年，頁15-16。

<sup>57</sup>中國哲學同西方的哲學，尤其近代西方哲學，有一個顯著的差別。西方的思想要從思想的客觀系統中設法子把人的性情品格情操化除掉。……中國哲學的中心是集中在生命，任何思想的體系是生命精神的發洩。……所以在中國思想上面，一字一句都要引歸身心，他不是說空話的！這同西方哲學比起來是一個很大的差別。方東美，《方東美演講集》，臺北，黎明文化公司，1984年，頁79-80。

新時代並走向未來，是以蒙先生認為研究中國哲學的方法是「生命體驗」與「直覺的統一」，缺了任何一種，就不是中國哲學的完整的方法。<sup>58</sup>

值得注意的是，儘管張岱年先生說：「求中國哲學系統，又最忌以西洋哲學的模式來套，而應常細心考察中國哲學之固有脈絡。」<sup>59</sup>從蒙先生的論點，筆者以為當今研究中國哲學可以本著「返本開新」的概念，通過不同文化傳統的哲學思想觀念之比較會通，彰顯中國哲學生命智慧之獨特性，拓展中國哲學的問題視域，把握「返本」的基礎點，對傳統文化重新詮釋，從而導向更多元向度的開展，以邁向「開新」的創見境界。

當代研究中國哲學的方法眾多，例如：勞思光先生的「基源問題研究法」、<sup>60</sup>項退結先生的「主導題材方法」、<sup>61</sup>劉笑敢先生的「窮舉對比法」、<sup>62</sup>傅偉勳先生的「創造的詮釋學方法」、<sup>63</sup>杜保瑞先生的「四方架構法」、<sup>64</sup>賴賢宗先生針對老子的哲學詮釋所提出的「本體詮釋學」<sup>65</sup>的方法…等。這些方法都是隨著新的哲學問題出現而出現與變化。李賢中先生在〈中國哲學研究方法之省思〉一文，全面地分析討論各種層面的研究方法，指出在眾多的研究方法中，「創造的詮釋學方法」

<sup>58</sup>詳見蒙培元，〈中國哲學的方法論問題〉，《哲學動態》第10期，2003年，頁3-8。

<sup>59</sup>張岱年，《中國哲學大綱》，臺北，藍燈文化公司，1992年，頁21。

<sup>60</sup>所謂「基源問題研究法」，是以邏輯意義的理論還原為始點，而以史學考證工作為助力，以統攝各別哲學活動於一定涉準之下為歸宿。詳見勞思光，《新編中國哲學史》第一冊，臺北，三民書局，1987年，頁5-17。

<sup>61</sup>項退結先生把中國人所特別關切的哲學問題歸納成八個「主導題材」，即政治、道德、主宰之天、大自然與人事互相感應、萬物根源、萬物與人事的常道、天地人一體，以及大自然。他用這八個主導題材來分析或比較各家學說，運用這些主導題材來評斷某些著作的性質，並把它們當作試金石。詳見相退結，《中國哲學之路》，臺北，東大圖書公司，1991年，頁3-26。

<sup>62</sup>「窮舉對比法」為劉笑敢先生所提出，這種論證方法旨在提高論證的客觀性，防止以偏蓋全的弊端。詳見劉笑敢，《莊子哲學及其演變》，北京，中國社會科學出版社，1993年，頁60-61。

<sup>63</sup>「創造的詮釋學方法」為傅偉勳先生所提出，傅先生透過層面分析法，將作為一般方法論模型的創造的詮釋學，分成實調、意調、蘊調、當調及創調五個辯證的層次。詳見傅偉勳，《學問的生命與生命的學問》，臺北，正中書局，1998年，頁228-240。

<sup>64</sup>杜保瑞先生認為中國哲學核心理論必定是在「本體論、宇宙論、功夫論、境界論」四方架構中的某一個基本哲學問題，這是特別定位在探究宇宙人生真相及提出人生指導原理的中國哲學研究時的基本哲學問題。詳見杜保瑞，〈周濂溪境界哲學進路的儒學體系建構〉，《揭諦》第5期，2003年6月，頁33-71。

<sup>65</sup>賴賢宗先生以「本體詮釋學」的方法，做為對老子哲學的詮釋。他認為將老子哲學區分為「客觀實有」和「主觀境界」的詮釋進路過於簡化，而提出「客觀的境」、「主觀的意」、「合主客的界」三個向度。詳見賴賢宗，〈本體詮釋與中國哲學研究方法的省思：以老子為例〉，《哲學與文化》第34卷第4期，2007年，4月，頁93-95。

不僅是要從文字、時代、歷史的脈絡掌握文獻中不同層次的意義，更要透過創造性的詮釋，使解讀詮釋者朝哲學家之路邁進。他認為研究進行歷程可分為四個階段：

首先，是原典語詞、文句、篇章的確定與思想的理解。

其次，是對於文意理解之後的理論性建構。

再者，是對原典轉化建構為理論後的比較與評價。

最後，則是創造性的哲學思考與整合的研究。<sup>66</sup>

中國哲學的研究方法不僅在這幾項進程中研究思維觀察，研究者當從原典史料入手，亦即由文獻之確定與思想展開對話式的理解。牟宗三先生指出，要了解一個系統的性格須了解其主要的問題與概念，可透由文字、邏輯還有「見」(insight)三個標準來了解古人的思想。<sup>67</sup>這三個標準牟先生有時亦稱之為知識、思辨、與感觸。<sup>68</sup>從文獻詮釋脈絡中觀之，知識尤重經典文獻中文字的掌握；思辨特別強調理性認知，運用理性思考對經典文獻進行義理的判別；而感觸則是詮釋者生命的契入，對被詮釋之經典有生命的感應。此三者以生命的契入為最關鍵。

詮釋文獻當反復領會文句意涵，並依理性掌握語言文字所要表達的義理，而不是固著於語言文字上。是以了解文句並非訓詁文句，要了解文句，須從文本語言文句所展開的多層次意義層面，不斷經由部分與整體的辯證融合動態發展過程以形成最有意義的整體，<sup>69</sup>此外更需有相應的生命智慧與人生體驗，生命不能相應，無所感，便不能了解。因此，在詮釋的第一個層面上，必須「依語以明義」，

<sup>66</sup>李賢中，〈中國哲學研究方法之省思〉，《哲學與文化》第34卷第4期，2007年4月，頁7-24。

<sup>67</sup>牟宗三，《中國哲學十九講》，臺北，臺灣學生書局，2002年，頁71。

<sup>68</sup>牟宗三先生在《圓善論》中表示：「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。」牟宗三，《圓善論》，臺北，臺灣學生書局，1985年，頁15。

<sup>69</sup>參見高柏園，《中庸形上思想》，臺北，東大圖書公司，1991年，頁52。

進而朝向第二個層面「依義不依語」，<sup>70</sup>此言要達致理解和詮釋的客觀性，必須藉由主觀「生命」的契入以提升至理性之境，理性的表現不離「生命」之相應。詮釋文本的脈絡當由「語意」到「義理」，從「歷史的知識」到「理性的知識」，最後以「理性的知識」為依歸。

文本的閱讀與詮釋既是中國哲學研究的起點，在研究成果尚未得出結論之前，仍須遵循一般的詮釋原則以了解文本的意義，沈清松先生提出了無論中、西或其他傳統，都須要遵循的幾項原則，即「文本詮釋原則」，<sup>71</sup>以作為閱讀詮釋時的依據。值得注意的是，袁保新先生指出，在擬構「創造性詮釋」的各項原則之前，<sup>72</sup>我們仍有必要通過自我批判，將「現代讀者在理解上的要求」逼顯出來，而所謂「現代讀者在理解上的要求」，大體說來，也就是指一項合理詮釋所應滿足的一些基本的形式條件。這些條件內容為：

- 一、 一項合理的詮釋，其詮釋本身必須在邏輯上是一致的。
- 二、 一項合理的詮釋必須能夠還原到經典中，取得文獻的印證與支持，而其詮釋觀點籠罩的文獻愈廣，則詮釋就愈成功。
- 三、 一項合理的詮釋應該儘可能運用經典本身無疑義的文獻來解釋有疑義的章句，用清楚的觀念來解釋不清楚的觀念。
- 四、 一項合理的詮釋應該將經典本身視為在思想上一致和諧的整體，避免將詮釋對象導入自相矛盾的立場。
- 五、 一項合理的詮釋，必須一方面將詮釋主題置於它們隸屬的特定時代與文化背景來了解，但另一方面也要能夠抽繹出它不受時空拘限的思想觀念，而且儘可能的用現代語言與哲學經驗傳遞給讀者。

<sup>70</sup>參見牟宗三，《現象與物自身》，臺北，臺灣學生書局，1990年，頁9-10。

<sup>71</sup>這些一般性的原則可以說是循序漸進的，其中較後面的原則假定了較前面的原則：文意內在原則、融貫一致原則、最小修改原則及最大閱讀原則。詳見沈清松，〈從「方法」到「路」一項退結與中國哲學的方法論問題〉，《哲學與文化》第32卷第9期，2005年9月，頁61-78。

<sup>72</sup>袁保新先生認為，所謂的創造性的詮釋必須透過已建立的詮釋系統的批判反省，將其方法與假定提昇到歷史的客觀性層次，以有別於純粹主觀的臆測。袁保新，《老子哲學之詮釋與重建》，臺北，文津出版社，1997年，頁62。

六、 一項合理的詮釋，對其詮釋方法與原則應有充分的意識，並願意透過其他詮釋系統的對比，調整修正其方法與原則。<sup>73</sup>

此六項原則，首要強調詮釋本身具有邏輯的一致性而不矛盾，經由「廣泛閱讀文本」，「以經解經」的方式使詮釋觀點更逼近思想家原典所欲傳達的思想。其次，研究者在詮釋時須留意文獻思想內容的整體性、一貫性及和諧性，以呈現經典整體的立場與系統的觀點，以避免自相矛盾的詮釋立場產生。再者，詮釋者必須一方面從思想史的進路，也就是歷史文化的角度來了解，重在發生意義的探討；另一方面從觀念系統的進路切入，從本質意義、內在的根源來詮釋外在的現象。最後，詮釋者為達成研究目的，對於所採用的詮釋方法的侷限與限制有所認知，能依據文獻脈絡與其他詮釋系統做差異性互補同異的對比，適時調整修正其方法與原則。上述六項原則誠然十分簡要適切，不失為筆者進行詮釋時的依歸，亦是對諸多詮釋加以掌握、比較與評價時的重要原則。

## 二、研究進路

關於《老子》哲學的研究，方東美先生在《原始儒家與道家》一書中曾有一段中肯的說法，他說：

假使我們要「解老」，我們不應該從外在的立場，而應從老子本身的立場來了解他。用韓非子的名詞來說，這叫做「解老」。但是我們在前面要再加兩個字，叫做「以老解老」：也就是拿老子的思想本身來解釋他的哲學涵養，這才比較客觀。<sup>74</sup>

雖然「詮釋」是極其重視個人的參與，與主體性的問題，<sup>75</sup>然而在還原呈現老

<sup>73</sup>袁保新，《老子哲學之詮釋與重建》，臺北，文津出版社，1997年，頁77。

<sup>74</sup>方東美，《原始儒家道家哲學》，臺北，黎明文化公司，1983年，頁200。

子哲學的義理時，亦要重視其客觀性問題，以避免落入個人主觀的臆測。方先生提醒我們以老子的立場來了解老子，是以本文研究進路將依循以老解老的立場，寫作過程中，以唐君毅先生「方法隨學問而自明」之言來提醒自我，任何一種方法，都不免有其限制，因此不應特別標舉某一種單一的方法，而適當地運用各種方法之長以去其短。繼之以牟宗三先生所說的：「依據文獻以闢誤解、正曲說；講明義理以立正見、顯正解；暢通慧命以正方向、開坦途」為目標，<sup>76</sup>依「最大閱讀原則」廣閱《老子》原典及其義理詮釋，從老子的生命哲學反思當今教師專業倫理相關議題。以教師專業理論的開展為起點，其次，導入當今教師專業倫理實踐議題，再者提出老子教育哲學的生命關懷，最後再根據以上論點的融合貫通，為當今教師專業倫理做一整體的反省與建議，期能真切地開發老子豐厚的教育內涵。期盼本文的寫作能如牟先生所說，並將聖賢哲人的德慧匯注於自己的生命中。

---

<sup>75</sup>沈清松先生認為人文科學所面對的不是因果關係，而是意義的理解、創造和傳達的問題。這時，我們首先必須對於人文現象的意義有所理解，並且在理解之後加上個人的參與，進行一種個人的詮釋。人文科學涉及對意義的把握，並且在把握之後一定得以個人的方式去規定意義。因此，意義的傳達與詮釋，必然有主體性之參與。沈清松，《現代哲學論衡》，臺北，黎明文化公司，1994年，292頁。

<sup>76</sup>詳見蔡仁厚，《牟宗三先生學思年譜》，收錄於《牟宗三先生全集（第32冊）》，臺北，聯經出版公司，2003年，頁75-76。

## 第二章 老子思想詮釋教師專業倫理的基本理論

### 第一節 老子哲學產生的時代背景

《道德經》與《論語》一向並列為我國傳統文化深具價值的智慧寶藏，不但影響政治，更深入民間，撫平苦難時代人們心靈的創痛，為歷代百姓安身立命的依憑處。其超越時代和區域文化的形上智慧，及對宇宙人生整全性的思維，提供自我了知及瞻望未來的啟發作用。然而，對於一位研究者而言，其有許多待以克服的困難，諸如作者、版本等問題歷來頗多異論。本文將從老子其人其書、版本考論及老子的人道關懷三個部分加以探究，以對老子哲學思想有相應貼切的理解。

#### 一、老子生平考論

哲學思想不能離開歷史的發展，歷史的發展又得通過經典的考據，來加以定位。<sup>1</sup>面對《道德經》的探究，研究者首當思考它在我國文化歷史長流中所代表的意蘊及產生的影響為何？對人民百姓的生命而言它扮演什麼樣的角色、地位？其次，須先斷定《道德經》的作者及其身處的時代背景，始能鑽研他在歷史變遷中的地位和哲學思想的內在意義。數千年來，老子身世如謎，是懸而未決的千古疑案，其人不可知曉，其書卻流傳時代悠遠。關於老子生平記載，始見於司馬遷的《史記·老莊申韓列傳》，然司馬遷於傳記中對老子的描述內容既不一致，「或曰」、「蓋」、「或言」、「世莫知其然否」等模稜兩可的描摹語氣，尤其「老萊子」、「周太史儋」的介入，<sup>2</sup>不但未能給出老子肯定的生平事蹟和年代，反而引起後世學者之間更為複雜的爭議與懷疑。兩漢以來，考證工作未曾間歇，宋朝理學家葉適即已懷疑此篇傳記之真實性。<sup>3</sup>至五四時代，學者疑古思潮漸漸熾烈，此波

<sup>1</sup>王邦雄，《儒道之間》，臺北，漢光文化事業公司，1986年，頁52。

<sup>2</sup>詳見司馬遷，《史記》，收錄於《二十五史》，上海，上海古籍出版社，1988年，頁247-248。

<sup>3</sup>《學習記言》有言：「教老子者，必非著書之老子。而為此書者，必非禮家所謂老聃，妄人訛而

論戰中，老子其人其書的問題遭致最為細緻的盤詰。

首先，胡適先生於《中國哲學史大綱》中指出：「老子比孔子至多不過大二十歲。老子當生於周靈王初年，當西曆前 570 年左右。」<sup>4</sup>此說一出，梁啟超先生即寫〈論老子書作於戰國之末〉一文加以反駁，<sup>5</sup>老子生年論爭的序幕由此展開。<sup>6</sup>面對如此激烈的論辯，究竟該取哪一家的考據結論呢？筆者以為陳德和先生有精闢的考證和推論，為筆者所接受採用。陳先生認為，先秦時代出現過的老子誠然有好幾位，《史記》中所出現的「李耳」、「老萊子」或「周太史李儋」都是老子，因此無論主張「老前孔後」或「孔前老後」都對，皆有證據支持，問題是各自心目中的老子卻不同一個人。此外，道家的始祖當以《道德經》的作者為是，以李儋最有可能，主要的理由是從文獻交叉比對推論出李儋見秦獻公的時間，並根據兩人的對話內容，合理地推算出李儋的出生年代和《道德經》所反映者較為吻合。<sup>7</sup>

換句話說，陳德和先生並未否認司馬遷在《史記·老莊申韓列傳》中所出現的幾位老子的真實性，更進一步指出傳記裡前後描述不同的老子並非同一人。至於《道德經》思想的原創者最有可能的是周太史儋。

其次，《道德經》一書的成書年代也是眾說紛紜，莫衷一是。有的學者認為老子和孔子皆屬於春秋末年的人，老子的年齡輩分大於孔子，《道德經》的產生早於儒家思想，此即「早期說」；有的學者認為，老子生於孔子之後莊子之前，《道德經》的思想廣泛流行在戰國初年，其成書在莊子思想誕生之前，此為「中期說」；另有學者提出「晚期說」，以為《道德經》的思想產生在莊子之後，基於此緣故，《道德經》的成書年代當在戰國末年。<sup>8</sup>在這三種意見中，陳德和先生從兩方面

---

合之耳。」（《宋元學案》），十四，〈水心學案上〉，臺北，河洛圖書出版社，1975年，頁33。

<sup>4</sup>胡適，《中國哲學史大綱》卷上，臺北，臺灣商務印書館，1947年，頁48。

<sup>5</sup>詳見羅根澤編著，《古史辨》第四冊下編，上海，上海古籍出版社，1982年，頁305-307。

<sup>6</sup>有關老子其人其書的爭論詳見羅根澤編著，《古史辨》第四冊、第六冊，上海，上海古籍出版社，1982年。

<sup>7</sup>詳見王邦雄、陳德和，《老莊與人生》，臺北，國立空中大學，2009年，頁32-33。

<sup>8</sup>1993年10月湖北省荊門市郭店楚墓三種竹簡《道德經》出土後，「莊前老後」的晚期說已不攻自破，其立論變得難以立足。



提出他的主張。其一，就牟宗三先生認為諸子百家的興起都是對應周文疲弊而來，通常必先有正面的主張然後才有反面的檢討。在這個觀點之下，對周文採取肯定立場的孔子應當在「反者道之動」的老子之前；其二，從文本所呈現的意圖視之，《道德經》對儒家、墨家思想的批判論調，都足以論證老子的年代當於孔子、墨子之後。<sup>9</sup>以此觀之，陳德和先生認為老子思想最早應該自戰國初期起就已經普遍流行，至於《道德經》的開始成書也大約是在這個時候。

此外，陳德和先生在〈略論老子的年代與思想—對劉笑敢《老子》的幾點質疑〉一文中對《老子》一書的成書年代有更詳盡的說明，他說：

《老子》思想的原創者最有可能就是周太史儋，他約當生於公元前 424 年到 414 年之間，亦即「春秋戰國之際」，<sup>10</sup>因為他是一位史官，有他可利用的行政資源和專業上的充分方便，又因《老子》的文章體裁本屬於格言體而非記事形容或散文結構，且僅僅短短五千言，所以儘管太史儋未必親自操觚以著書立說，儘管《老子》很有可能是他的追隨者所記述的，但應該是在公元前 374 年他西使入秦見秦獻公之際即可能成書。<sup>11</sup>

陳先生從《道德經》思想的反儒、非儒特色，及文字使用與義理關懷等特徵，配合相關文獻佐證，合理的推斷《道德經》的作者約生於公元前 424 年至 414 年左右且晚於孔子的周太史儋。換句話說，陳先生認為《道德經》的作者，不但晚於孔子，同時也晚於墨子，但絕對比孟子、莊子的年代都要更早些。王邦雄先生更從義理的推斷，即以《道德經》的思想內涵，將老子的哲學定在孔墨之後，

<sup>9</sup>參見王邦雄、陳德和，《老莊與人生》，臺北，國立空中大學，2009年，頁33-35。

<sup>10</sup>陳德和先生指出：「春秋何年結束？戰國何年開始？凡此歷來都有爭議，現在為了論述方便，乃依流行的意見，以《左傳》最後一年、亦即魯哀公二十七年（468B.C）為春秋末年。以司馬光《資治通鑑·卷一·周紀》所載，周威烈二十三年（403B.C）「初命晉大夫魏斯、趙籍、韓虔為諸侯」為戰國元年，以此推論，所謂「春秋戰國之際」就是 467-404B.C。」陳德和，《道家思想的哲學詮釋》，臺北，里仁書局，2005年，頁205。

<sup>11</sup>陳德和，〈略論老子年代與思想—對劉笑敢《老子》的幾點質疑〉，《鵝湖學誌》第22期，1999年6月，頁180-188。

莊子之前，而為道家的開山。<sup>12</sup>

## 二、老子文本結構

研究老子哲學思想理當以《道德經》為依據，大多數典籍於時間長河的流傳過程中皆會出現不同的版本，《老子》堪稱其中之最，其版本不僅多，且跨越的年代久遠，情況更為龐雜。目前坊間所見《道德經》版本流通可分為三種，《老子道德經》舊本，流傳最廣者，不外乎是漢朝河上公注本與曹魏時代王弼所注並廣為流傳的通行本兩種，根據魏元珪先生的說法：今本河上公本為 5555 字，近民間系統，文句簡古，其流派為景龍碑本、遂州碑本與敦煌本，多古字，亦雜俚俗之語；王弼本為 5683 字，近文人系統，文筆流暢，其流派為蘇轍、陸希聲、吳澄諸本。<sup>13</sup>此外另有帛書本及竹簡本。

首先，於 1973 年 12 月，大陸湖南長沙馬王堆第三號漢代古墓出土的帛書《老子》有兩種寫本，以篆書書寫者被稱為甲本，以隸書書寫者被稱為乙本。甲本不避劉邦之諱，其抄寫年代當在劉邦稱帝之前，故可知當在西元前 204 至 195 年或在更早之前，另乙本避劉邦之諱，而不避劉盈和劉恆的諱，故判定抄寫時期當在惠帝或呂后時期約西元前 194 至 180 年。<sup>14</sup>距今約兩千餘年，皆屬漢初。

其次，1993 年大陸湖北荊門市郭店村戰國楚墓所出土的竹簡本，引發學界熱烈的討論。第一，就其形制而言，陳鼓應先生在《老子今註今譯及評介》三次修訂版序中說：

郭店楚墓整理者彭浩先生根據竹簡形制及長短不同，將多種簡文《老子》分成甲、乙、丙三組，這三組《老子》摘抄本字數約當今本三分之一，章次安排與今本大不相同。拿通行本來仔細核對，可以發現章次雖迥異，但各本文義順序及其內容基本一致。三組簡文抄寫內容上各不相復，僅有一

<sup>12</sup>詳見王邦雄，《老子的哲學》，臺北，東大圖書公司，2004 年，頁 35-46。

<sup>13</sup>參見魏元珪，《老子思想體系探索》上冊，臺北，新文豐出版公司，1997 年，頁 179-181。

<sup>14</sup>參見魏元珪，《老子思想體系探索》上冊，臺北，新文豐出版公司，1997 年，頁 182-185。與高明，《帛書老子校注》，北京，中華書局，2004 年，頁 3。

節相應於通行本六十四章下段文字，重出於甲、丙組中，兩相對比，丙組中的文句與馬王堆帛本及通行本接近。通體觀察，我們認為甲組文義接近《老子》祖本，它的抄寫年代，距離老聃逝世可能僅百餘年。<sup>15</sup>

第二，針對三種竹簡上不同的內容，有些學者認為竹簡本是《道德經》逐步發展編纂而成的格言集，因此沒有一貫的義理系統，關於此立場，日本學者淺野欲一有一深刻的看法，他說：

簡本《老子》合計僅 31 章，不過現行本三分之一略強，推論竹簡本《老子》應是從全本《老子》中節錄的抄本。假設這三個《老子》並非抄本，而是正在形成過程中的過渡形式文本，那麼三個抄本就必須要有相同的核心理部份，其所見共同的部分僅是甲本和丙本都有今本《老子》的第六十四章而已，是以三本之間所謂《老子》原始部分的共同之處並不存在。因此，這種所謂三個文本是形成過程中文本的解釋，是不能成立的。此外，《老子》是否有可能先由幾個不同的部分分別完成之後，最後合併組合而成的，那麼，這三個文本能否可看作這樣不同的部分？如果各部分的作者是同一人，這種方式就毫無必要；而如果是多人甚至一個團體各自寫作不同部分，就必然會失去統一主旨，難免在思想內容的整合性上有所欠缺，造成各自為營的分裂局面。這種組合甚至連最終拼合的主體都不存在。所以這種可能性也是不存在的。<sup>16</sup>

淺野裕一先生依此二論點推理，認為郭店《老子》是由三種抄本而組成，抄寫者從已經存在的完整《老子》中，按照各種不同意圖，抄錄了某些部分。

<sup>15</sup>陳鼓應，《老子今註今譯及評介》，臺北，臺灣商務印書館，2010 年，頁 1。另丁原植先生於《郭店竹簡老子釋析與研究》一書中對於竹簡本的形制、字數亦有詳盡的說明。詳見丁原植，《郭店竹簡老子釋析與研究》，臺北，萬卷樓圖書公司，1999 年，頁 1-3。

<sup>16</sup>參見淺野裕一（著），佐藤將之（譯），《戰國楚簡研究》，臺北，萬卷樓圖書公司，2004 年，頁 21-22。

第三，老子的年代一直是學界爭論不已的議題，錢穆先生提出異於傳統「老前莊後」的主張，認為老子年代當在戰國晚期，比莊子還要晚的「莊前老後」之說，並廣為國外學者所認同，然隨著郭店簡文《老子》的問世，此誤謬已不攻自破。

凡此三種文本無論是形式或內容都有些許出入，甚至在文句意義上有意見相左的情形，於是學界產生兩種不同的版本設定：一是以陳鼓應先生、陳錫勇先生和劉笑敢先生為代表，認為應該以年代較早的兩種版本來整合校正通行本，使其能更接近原典的面貌；<sup>17</sup>二是將三種不同文本視為是老子的後學，依不同的詮釋視域所產生的差異者，此觀點以陳德和先生為代表。不但主張通行本的可信性也認可其他兩種文本乃承自黃老一系的詮釋系統，因此也有其合理性。<sup>18</sup>筆者認為，郭店本《道德經》由於出土分量太少，僅 24 章約 1700 多個字上下，是通行本的三分之一左右，資料較欠缺完整性，僅能視為影響性材料；帛書本先論德再論道的表述方式，學者已判定它是黃老一系所常用的版本，亦非善本。高明先生在《帛書老子校注》一書中即指出：「帛書《老子》甲、乙本在當時只不過是一般的學習讀本，皆非善本。書中不僅有衍文脫字、誤字誤句，而且使用假借字也極不慎重。出土時又因自然損壞，經文均有殘缺。」<sup>19</sup>而王弼注《老》獨步千古，為學者所推崇，牟宗三先生即對王弼注《老》，有精闢的見解，他說：「王弼對於老子，確有其相應之心靈，故能獨發玄宗，影響來者至鉅。其注文雖不必能剋應章句，（本非剋應章句而注解），落於章句上，亦許有謬誤，然大義歸宗，則不謬也。」

<sup>20</sup>高齡芬先生也說，王弼的注可以說是「清通簡要」，很少不必要的附會，其義理

---

<sup>17</sup>詳見陳鼓應，《老子今註今譯及評介》，臺北，臺灣商務印書館，2010年；陳錫勇，《老子校正》，臺北，里仁書局，1999年；陳錫勇，《郭店楚簡老子論證》，臺北，里仁書局，2005年；劉笑敢，《老子古今——五種對勘與析評引論（附五種對照逐字通檢）》，北京，中國社會科學出版社，2006年。

<sup>18</sup>詳見王邦雄、陳德和，《老莊與人生》，臺北，國立空中大學，2009年，頁9-10。

<sup>19</sup>高明，《帛書老子校注》，北京，中華書局，1996年，頁5。

<sup>20</sup>牟宗三，《才性與玄理》，臺北，臺灣學生書局，1993年，頁127。此外，王弼的《易經》與《老子》兩《注》、兩《例》的注解、詮釋，在中國哲學史上的地位是無庸置疑的，是以劉笑敢先生稱王弼是「中國思想史上第一個憑藉完整的經典注釋而踏入哲學家的聖殿的」。劉笑敢，〈經典詮釋中的兩種內在定向及其外化——以王弼《老子注》與郭象《莊子注》為例〉，《中國文哲研究集

通達，往往以老注老，不強作解人。也能恰當的把握住《老子》最深刻的義理內涵外，對於《老子》文字上的詮釋也相當的精審。<sup>21</sup>故至今王弼的注仍為學界所樂於採用者。

### 三、老子人道關懷

「哲學思想不是懸空發生的。」<sup>22</sup>哲學思想是哲學家為解決時代和歷史文化問題下的產物，有其生命智慧及原創性。<sup>23</sup>要探究哲學家的思想，除了通過語言文字的理解外，不可抽離於其生命內蘊及時空文化背景外而孤立地看。<sup>24</sup>是以筆者將從老子身處的時代把握其思想本質與價值歸趨，以挖掘其力挽時弊積極用世的人道關懷，則老子之學才不致淪為玩弄伎倆的權謀家、<sup>25</sup>神祕主義者、<sup>26</sup>自然主義派哲學，<sup>27</sup>甚或自然主義的宿命論者。<sup>28</sup>

首先，老子所面對的正是周文疲弊、價值失序的混亂時代，維繫人間秩序的禮制在物欲追逐中僵化、蕩然無存。先秦諸子起於救世之弊，其共同關懷的課題無不在於將心靈從相對的價值規範體系中超拔出來。<sup>29</sup>老子之為先秦時期道家思想的中心開啟性人物，其學說思想自有超越特定時空的人事物，對著人類普遍存在問題發言的特色。是以我們可以說老子哲學思想源於憂患意識時代下，誠如徐

---

刊》第 26 期，2005 年 3 月，頁 287-319。

<sup>21</sup>高齡芬，《王弼老學之研究》，臺北，文津出版社，1992 年，頁 187。

<sup>22</sup>胡適，《中國古代哲學史》，臺北，臺灣商務印書館，1982 年，頁 49。

<sup>23</sup>參見王邦雄，〈中庸在中國思想史上的地位〉，《鵝湖月刊》第 105 期，1984 年 3 月，頁 33-32。

<sup>24</sup>參見牟宗三，〈研究中國哲學之文獻途徑〉，收入《牟宗三先生全集（第 27 冊）》，臺北，聯經出版公司，2003 年，頁 341。

<sup>25</sup>梁啟超先生及錢穆先生即採此立場。詳見梁啟超，《中國學術思想變遷之大勢》，臺北，中華書局，1971 年，頁 20。與錢穆，《中國思想史》，臺北，中華文化出版事業社，1963 年，頁 57-58。

<sup>26</sup>吳經熊先生傾向於由神祕主義者的見解來解析道家哲學思想，詳見吳經熊，《哲學與文化》，臺北，三民書局，1973 年，頁 38。

<sup>27</sup>詳見蔣維喬，《中國哲學史綱要》上冊，臺北，中華書局，1957 年，頁 12-46。

<sup>28</sup>胡適先生說：「一切聽其自然。物或損之而益，或益之而損，都是天道之自然宇宙之間，自有『司殺者殺，』故強梁的總不得好死。我們儘可逆來順受，且看天道的自然因果罷。」詳見胡適，《中國古代哲學史》，臺北，臺灣商務印書館，1982 年，頁 63。

<sup>29</sup>鄔昆如先生認為儒、道、法三家所極力主張的，都是撥亂返治，以消除亂世，創造治世為基本的動機。又說：針對積極的暴行邪說，面對臣弑君，子弑父的事實，孔子感嘆世衰道微，而「作春秋」，用「正名」的理論來匡正當時的亂世。老子則提出了更根本的方法，「建之以常無有，主之以太一；以濡弱謙下為表，以空虛不毀萬物為實」，用「否定法」作為治世的方針。詳見鄔昆如，《文化哲學講錄（五）》，臺北，東大圖書公司，1990 年，頁 3-6。

復觀先生所說：

先秦道家，也是想從深刻地憂患中，超脫出來，以求得人生的安頓。作為道家開山人物的老子，正生當不僅周室的統治，早經瓦解；並且各封建諸侯的統治，亦已開始瓦解；貴族階級，亦已開始崩潰；春秋時代所流行的禮的觀念與節文，已失掉維持政治、社會秩序的作用的時代；這正是一個大轉變的時代。……在這種社會劇烈轉變中，使人感到既成的勢力，傳統的價值觀念等，皆隨社會的轉變而失其效用。人們以傳統的態度，處身涉世，亦無由得到生命的安全。於是要求在劇烈轉變之中，如何能找到一個不變的「常」，以作為人生的立足點，因而可以得到個人及社會的安全長久，這是老子思想最基本的動機。<sup>30</sup>

換句話說，老子哲學的出發點即在為崩解的價值體系尋求最終的依託處，是以價值為取向的，藉由價值根源的澄清，重新安立和諧的人間秩序和一切存在事物的關係，為黎民百姓指引通往幸福之道。

其次，我們必須回歸文本，扣緊《道德經》的文獻及先秦諸子的哲學思考背景脈絡裡，窺視老子所關懷的時代面貌和特徵。王邦雄先生採取義理推斷的途徑，透由文獻分析，指出老子思想的時代背景特徵最引人注目，包括：一、禮的僵化與刑的肆虐；二、大規模的戰爭，各國競相吞併，生命呈現無比的卑弱；三、工商業的興起，慾望普遍增長，民心為之浮動；四、士集團的擴大，形成名利爭競的熱潮。<sup>31</sup>筆者將依此貞定老子所批判反省的時代背景和其所關注的課題。

---

<sup>30</sup>徐復觀，《中國人性論史·先秦篇》，臺北，臺灣商務印書館，1969年，頁327。袁保新先生也說：「證諸文獻，我們發現老子所面對的時代是一個戰亂頻繁、人命飄搖、價值失序的時代，而如何在這動盪不安的時局裡澄清混亂的價值秩序，重返價值之源來支持生命的活動可大可久，也就是老子五千言所急待處理的問題，仔細檢閱《道德經》八十一章，幾乎有三分之二以上的篇幅在討論政治人生的問題，這使得我們有充分的理由相信老子的形上探索是基於強烈的實踐關懷而發。」袁保新，〈存有與道——亞里斯多德與老子形上學之比較〉，《鵝湖學誌》第4期，1990年6月，頁15-29。

<sup>31</sup>王邦雄，《老子的哲學》，臺北，東大圖書公司，2004年，頁48-55。

### (一) 禮的僵化與刑的肆虐

在周文疲弊的時代，禮制形同虛設。對老子而言，「上禮為之而莫之應，則攘臂而扔之。」(《道德經·第三十八章》)「夫禮者，忠信之薄而亂之首。」(《道德經·第三十八章》)過度的人為造作，制度規範僵化，無法引生心靈深處的感應，反而流於外在形式而成為扭曲生命的主要來源，不再能安頓世道人心。

此外，在現實政治方面，「民之饑，以其上食稅之多，是以饑。民之難治，以其上之有為，是以難治。民之輕死，以其求生之厚，是以輕死。」(《道德經·第七十五章》)在上位者有心有為橫徵暴斂，百姓無法溫飽求生不得，而必至於奸盜詐偽之事四起。人民不珍視生命，對於死亡、威權暴力和嚴刑峻罰更是毫無畏懼，<sup>32</sup>是以黎民百姓難以治理。

### (二) 大規模的戰爭，各國競相吞併，生命呈現無比的卑弱

道不行人間，諸侯不知足，心執著於外在的名利權勢，各國之間互相殺戮，戰亂連年、遍地烽火、民不聊生，<sup>33</sup>所謂「戎馬生於郊」(《道德經·第四十六章》)。大軍所到之處，必燒殺擄掠，而致滿目瘡痍滿地荊棘，伴隨荒年的到來，是以「大軍之後，必有凶年。」(《道德經·第三十章》)

執政者「狎其所居」玩弄戲侮人民，天下百姓失去自我實現的心靈空間，在失去尊嚴之下，迫使人民「厭其所生」(《道德經·第七十二章》)，對自我和生活生起嫌惡厭棄，繼之不珍惜生命，生命呈現無比的卑微脆弱相狀。

### (三) 工商業的興起，慾望普遍增長，民心為之浮動

老子對執政者告誡說：「不貴難得之貨，使民不為盜。」(《道德經·第三章》)一旦君上心知執取，鼓動意志，在崇名貴利的誤導下上行下效，將百姓帶往競逐名利的行列，即會引起爭名盜利的風潮。換句話說，上位者不尊貴難得的財貨，

<sup>32</sup> 《道德經·第七十二章》：「法令滋彰，盜賊多有。」《道德經·第五十七章》：「民不畏威，則大威至無狎其所居，無厭其所生。」《道德經·第七十四章》：「民不畏死，奈何以死懼之！」

<sup>33</sup> 黃大受先生表示：春秋二百多年的歷史，首先出現的是強凌弱大併小的鬥爭。周初號稱一千八百國，自夷王以後，兼併之風已起，到春秋初年，見於經傳的國家，只剩下一百八十多個，由於霸主的爭霸，各國競相吞併小國，來充實國力。在春秋二百四十二年時，大小戰爭，見於經傳的，達二百十三次，到了春秋末年，只剩下十多個，終於造成戰國七雄的割據局面。黃大受，《中國通史(上)》，臺北，五南圖書出版公司，1989年，頁155。

天下人民就不會充滿名利的想望與欲求，更不會去盜取身外的貨利了。所以老子說：「禍莫大於不知足，咎莫大於欲得，故知足之足，常足矣。」（《道德經·第四十六章》）人往往由於心知欲望貪求、心無饜足，引領「欲得之心」的人為造作行，價值觀念隨之改變，一切都是唯利是圖。人間已成用盡心機算計的戰場，人生的困苦就由價值的錯亂顛倒與存在的迷惘困惑而來。

#### （四）士集團的擴大，形成名利爭競的熱潮

春秋末年禮文虛設、政治局勢丕變，游士之風大盛，形成諸侯養士風潮，各國之間逐漸發展成處士橫議的政治局面。百姓競相爭逐名利，是以老子對國君提出「不尚賢，使民不爭」（《道德經·第三章》）的告誡之語。處於上位者不尚賢，則民無須「寵辱若驚」，<sup>34</sup>自然不爭名於朝野民間。

再者，智多是競逐搶先的利器，容易流於不擇手段的心術運用，而致天下大亂的危機。所以老子說「民之難治，以其智多。」（《道德經·六十五章》）由是而言，老子主張「常使民無知無欲，使夫智者不敢為也。」（《道德經·第三章》）讓天下人民無知無欲，讓精明能幹的才智之士無所用其巧詐，天下始能太平無事。

由上述探究，老子哲學思想的根本意趣乃本於文化和人道關懷，由現實人生的深切關懷開始，企圖從現實人生困頓的反省和價值根源的開拓來挽救周文疲弊所帶來的價值失序及人心無所繫屬的危機。

## 第二節 老子形上智慧的核心義旨

西方哲學乃是環繞於存在界可理解秩序的存有基礎上而開展出思辨歷程；中國哲學則建立在「道」的探索之上，<sup>35</sup>「道」主要開顯為天、地、人、我之間互

<sup>34</sup>《道德經·第十三章》：「何謂寵辱若驚？寵，為下得之若驚，失之若驚，是謂寵辱若驚。」

<sup>35</sup>方東美先生認為，中國哲學的各派學說可以匯歸在一個共同點上，就是形上學與價值學的聯繫。因此，中國哲學是以「價值」為中心的哲學。方東美，《原始儒家道家哲學》，臺北，黎明文化公司，1983年，頁188。



動秩序的價值根源，此為中西哲學相異之處。余英時先生由思想史的角度分析指出，古代中國的「哲學的突破」或「超越的突破」是起於文化秩序的「崩壞」，換句話說，也就是對於「禮壞樂崩」的一種直接或間接的反應。士以「道統」自任，以自己所持之「道」來批評時政，而與「政統」相抗衡。由此，「道」的概念成為諸子百家所關注的共同課題。<sup>36</sup>依此可知，先秦諸子面對周文疲弊所帶出的上古由「禮」所代表的世界觀之崩潰，企圖通過對「道」的理解與探索，重建宇宙人生的和諧秩序。是以老子的形上智慧，是通過主體生命之修養實踐而開悟證得，其動機與目的並不在於宇宙論的建立。<sup>37</sup>筆者將以此思考理路試圖建構出老子的形上智慧。

以下將分成三個部分析解老子形上智慧的核心義旨，首先澄清「道」的形上性格，說明其超越原理；其次則針對「道」所具有自然無為的概念提出解釋；最後則申述依「道」為內在的實踐依據與具體的實踐工夫所開顯出的終極實踐目的。

### 一、玄之又玄的超越原理

「道」為道家的核心概念，亦是開啟老子形上世界的樞紐。<sup>38</sup>《道德經》中「道」一詞出現 75 次之多，然而何謂道家之「道」呢？當代學者對於此問題持

<sup>36</sup>詳見余英時，《史學與傳統》，臺北，時報文化出版公司，1982年，頁30-70。

<sup>37</sup>徐復觀先生說：「老學的動機與目的，並不在於宇宙論的建立，而依然是由人生的要求，逐步向上面推求，推求到作為宇宙根源的處所，以做為人生安頓之地。道家的宇宙論，可以說是他的人生哲學的副產物。……所以道家的宇宙論，實即道家的人性論。」徐復觀，《中國人性論史·先秦篇》，臺北，臺灣商務印書館，1969年，頁325。牟宗三先生稱道家的形上智慧為「實踐的形上學」，以別於西方之「觀解形上學」。參閱牟宗三，《中國哲學十九講》，臺北，臺灣學生書局，1991年，頁93-94。及牟宗三，《生命的學問》，臺北，三民書局，1990年，頁22-23。

<sup>38</sup>當代學者對老子道概念的意義做多元解析者不乏其人。方東美先生認為，「道」之概念，乃是老子哲學系統中之無上範疇，寄託在道體、道用、道相及道徵四個基本概念上。詳見方東美，《原始儒家道家哲學》，臺北，黎明文化公司，1983年，頁167-170。及方東美，《中國哲學之精神及其發展》，臺北，成均出版社，1984年，頁173-179。唐君毅先生對老子的「道」概念以六種不同的意義詮表之，這六義依序是：虛理之道、形上道體、道相之道、同德之道、修德之道及其他生活之道、事物及心境人格狀態之道。唐君毅，《中國哲學原論·導論篇》，臺北，臺灣學生書局，1986年，頁370-381。傅偉勳先生亦曾將老子道區分為「道體」和「道相」二者，並把「道相」再細分為「道原」、「道理」、「道用」、「道德」、「道術」五義。傅偉勳，《從創造的詮釋學到大乘佛學》，臺北，三民書局，1990年，頁24-25。此外，嚴靈峰先生則有「道體」、「道理」、「道用」及「道術」四義之說。詳見嚴靈峰，《老莊研究》，臺北，中華書局，1966年，頁378。

續進行著許多爭議。<sup>39</sup>老子的「道」是否如同柏拉圖心目中的「真實的有」、「永恆的有」？抑或如亞理斯多德所說的：產生經驗中所有天地萬物存在之事實的那個超經驗的第一原理呢？凡此種種皆可以作為我們的反省。

老子形上思想，是通過「無」、「有」、「玄」而開顯出來。《道德經》開宗明義即對道做詮釋說明，雖然此章在斷句上歷來爭議不少，開展出來的詮釋亦有所不同，其真正的主題並不在語言哲學，而是以道難以表詮，所以以「無」與「有」來彰顯道的雙重性。首先「無名天地之始，有名萬物之母。」（《道德經·第一章》）道是天地萬物根源之始，亦為天地萬物生成之母。換言之，「始」是強調「道」乃天地萬物的根源，「母」則彰顯「道」對天地萬物的化育。道不但生天地萬物，更在天地萬物之先，此中所說的先不只是時間的先，更是因果地位中因先於果的先，是邏輯意義的先，同時又是存在意義的先。又說「天下有始，以為天下母。」（《道德經·第五十二章》）王邦雄先生說：「『始』與『母』，雖一是根源義，一是生成義，然老子卻將兩者視為一體。就道觀涉天地萬物而言，總持的說始，散開的說母。」<sup>40</sup>由上述可知，「無」與「有」、「始」與「母」，兩者同出於道，俱就道而說，此是道之雙重性。於此，王邦雄先生認為老子形上性格的特質，就由「無」與「有」同屬道之一層而透顯出來。<sup>41</sup>關於「無」和「有」的概念，牟宗

<sup>39</sup>袁保新先生將學界對「道」的不同義理詮釋歸納出兩種基本的形態，即以唐君毅先生為首的「客觀實有」的詮釋形態及以牟宗三先生為代表的「主觀境界」的詮釋形態。袁先生認為造成詮釋差異的原因顯然與兩者所採取的方法進路有密切的關係，唐先生採取「語義類析的進路」分解出道的六義，傾向於從理論程序的觀點來架構老子哲學；但牟先生通過「思想史的進路」，確定老子思想的基本關懷是一個生活實踐的問題，其形上概念均是從生活實踐中提煉出來，與西方傳統的「觀解形上學」無關之後，在隨後「存在性的詮釋」中，「道」的實體性與客觀性也必須由主體修養的「心境」所取代，因此傾向於從思想發生程序的觀點來辨析老子思想的特性。對於此兩種詮釋形態該如何取舍？接著，袁先生就客觀實有形態的詮釋過失，諸如：未能考察老子思想形成的內、外緣條件，不經批判地移用西方形上學的理論架構，無法為經典提供整體、一致的說明，這些在主觀境界形態的詮釋過程中都一一避免了。因此確定主觀境界形態的詮釋，應該是當代老學中最能保存老子思想特性、及豁顯其現代意義的理論系統。參見袁保新，《老子哲學之詮釋與重建》，臺北，文津出版社，1991年，頁131-151。此外，陳德和先生為凸顯客觀實有和主觀境界二者間的衝決，乃假設主觀境界說之立場，在〈論唐君毅的老子學〉一文中據理相爭而多所發問，比較核心的抗辯，除了對「無」若先於「有」、則「無」當為實體概念或屬性概念一問題外，並覺得若老子之道果真為萬有之根據及萬化之根據之客觀實體的話，那麼老子亦當如儒家之富人文的創造性和建構性，孰知老子卻反而主張致虛守靜、無為無執而成為反價值、超世俗的避世之客，此誠難予理解者。陳德和，〈論唐君毅的老子學〉，《揭諦》第5期，2003年6月，頁155-179。

<sup>40</sup>王邦雄，《老子的哲學》，臺北，東大圖書公司，2004年，頁77。

<sup>41</sup>王邦雄，〈從道家思想看當代人生〉，《鵝湖月刊》第10期，1982年4月，頁13-26。

三先生有一深刻的詮釋，他說：

說「天地之始」的時候，是萬物的總稱，總稱名之曰天地來瞭解它的開始，而拿「無」稱之。這是往後返，找它的 beginning、first beginning。就好像西方人講 first cause，講上帝一樣。說「萬物之母」的時候是散開說。順著「有」，或者說通過「有名」而說這個「有」向前看。這個「有」就是萬物的一個母。<sup>42</sup>

就道本身而言，說「無」說「始」是向後翻越以求本；就道關聯著萬物來說，則說「有」說「母」是向前開展成就萬物。值得深究的是，何以說「無」又要言「有」？牟宗三先生說：「欲顯此用，必關聯著個物（萬物）。關聯著個物以實現之而使之有存在（終成之），即顯此『無體』之用，此用即道之『有』性也。」<sup>43</sup>換句話說，「無」是就「道」的超越性而言，是體；「有」則就「道」不離天地萬物來說，是「用」。「即體為用」、「即用顯體」，亦即「作用的保存」。<sup>44</sup>若只停在「無」的概念上向後看，不與天地萬物發生關係，道無法顯其作用，即非能生一生二生三的道，<sup>45</sup>通過「無」的徼向終成之用，物存在的「有」性得以說明，萬物形成的根據是通過道的「有」性而顯發。道的「有」是「無」的「有」；道的「無」是「有」的「無」，兩者是一時俱現，同時又並存的，王邦雄先生稱之為「無而不無，不死於無；有而不有，不滯於有」。因為它是無，不會在有中滯落，隨時可以化掉有拖帶出的負累，讓它寂靜，可以再出發而不會滯陷於有，所以不滯於有。它不會死在無，而是以無來支持萬物，不會在有中停頓，由無到有，又

<sup>42</sup> 牟宗三，〈老子《道德經》演講錄（二）〉，《鵝湖月刊》第 335 期，2003 年 5 月，頁 8-13。

<sup>43</sup> 牟宗三，《才性與玄理》，臺北，臺灣學生書局，1993 年，頁 132。

<sup>44</sup> 「作用的保存」為牟宗三先生所提出，其意指老子以作用層的無執、無為保住一切的存在，亦即老子以無為本，以主觀心境上的有無玄保住天地萬物的存在。詳見牟宗三，《中國哲學十九講》，臺北，臺灣學生書局，1991 年，頁 127-135。此外，陳德和先生呼應弗朗克的意義療法和意義治療學，將「作用的保存」說成：通過意義治療的作用，保存了我們的健康心靈，同時也保存了天地萬物欣欣向榮的絕大機會。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，頁 33-44。

<sup>45</sup> 《道德經·第四十二章》云：「道生一，一生二，二生三，三生萬物。」

由有到無，這就是雙向，故永遠得成，稱之為雙向圓成。<sup>46</sup>亦即道的「有」「無」雙重性，<sup>47</sup>此有無渾化而為一之「玄」性本即是道之具體性與真實性，惟因此始能有生物之妙用（眾妙之門）。<sup>48</sup>由上述可知，道的有無不是分開說，通過分解說道的有性與無性以了解其內容，卻不停在道的分析了解思路中，只有有與無混而為一的「玄」始能恢復道的具體性、真實性。

尤有進者，道之「有」性是否為柏拉圖所謂理型之實有呢？牟宗三先生說：「不然。因為柏拉圖是就個物靜態地後返以發見理型以為個物之原本，故理型之為實有是定有，其多亦是定多。然而老子卻是就道之徼向性動態地說其終成之用，及由此終成之用說其『有』性。」<sup>49</sup>值得強調的是，牟宗三先生說：「道家以『無』為本、做『本體』，就主觀方面講是一個境界型態的『無』，它是一個作用層上的字眼。進一步將這作用視作本體，它好像有『實有』的意義，其實這只是一個姿態。」<sup>50</sup>由此可知，牟宗三先生將老子的形上性格判定為「境界型態」，而不是「實有型態」，突顯「無」的作用層，雖言「有」，其實「有」只顯「無」的姿態。

既然道兼具「有」、「無」雙重性，則「天下萬物生於有，有生於無」（《道德經·第四十章》）之「有生於無」該如何詮釋？老子說：「道沖而用之或不盈。」（《道德經·第四章》）「生而不有，為而不恃，長而不宰，是謂玄德。」（《道德經·第五十一章》）「萬物作焉而不辭，生而不有，為而不恃，功成而弗居。」（《道德經·第二章》）其中「用之或不盈」、「生」、「為」、「長」、「功成」是「有」；「道沖」、「不有」、「不恃」、「不宰」、「弗居」是「無」，「無」比「有」更先在、更根

<sup>46</sup>王邦雄，〈老子道德經第一章的現代詮釋〉，《鵝湖月刊》第 158 期，1988 年 8 月，頁 2-8。

<sup>47</sup>此外，吳經熊先生對於道的「有」「無」雙重性說法值得深思，他說：「道是無，也是有。無就是形而上，有就是形而下。道是超乎無，而兼涉有無的。……道永遠是形而上的，可是我們不要忘記他『有名萬物之母』。在他的胎中，孕育著大地萬物。」吳經熊，《哲學與文化》，臺北，三民書局，1971 年，頁 70-71。

<sup>48</sup>牟宗三，《才性與玄理》，臺北，臺灣學生書局，1993 年，頁 132-133。及牟宗三，〈老子《道德經》演講錄（七）〉，《鵝湖月刊》第 340 期，2003 年 10 月，頁 2-9。

<sup>49</sup>牟宗三，《才性與玄理》，臺北，臺灣學生書局，1993 年，頁 132。及牟宗三，〈老子《道德經》演講錄（六）〉，《鵝湖月刊》第 339 期，2003 年 9 月，頁 2-9。

<sup>50</sup>參閱牟宗三，《中國哲學十九講》，臺北，臺灣學生書局，1991 年，頁 127、131、132。

本，「無」實現了「有」，而「有」生於「無」。陳德和先生指出，在「無而後能有，有以無為本」的命題中，「無」才是首出，「有」若離開了「無」，則將成為定有、死有而自我否定，此老子之所以會昭示：「有生於無」。<sup>51</sup>牟宗三先生說「有」、「無」這個雙重性是作用上顯出來的。<sup>52</sup>他認為道家是從作用上透出「無」來，從無講形而上學，講道生萬物，所謂的「生」是不生之生，從作用層上看，<sup>53</sup>通過「忘」的智慧，也就是「不塞其源，不禁其性。」讓開一步，讓萬物自己生長、自己成就，此即「道生之」。<sup>54</sup>王邦雄先生的說法亦值得深思，他說：「道的生成作用，有之實現原理，乃由道的『無』來。有就『用』說，無就『體』說，體用是一，而不能是二。」<sup>55</sup>換言之，天地萬物通過作用上所顯的「有」、「無」、「玄」得以保住其存在，「有」從「無」來，此即「有生於無」的形上智慧。

## 二、自然無為的存在原理

道非具體物，是個「理」，儒家通過內在仁心道德開展出人文化成之「道」；道家則是消解人文回歸自然的超越之道。<sup>56</sup>那麼，道家是如何了解超越之道呢？牟宗三先生說：「道家通過抒義來瞭解的「道」不能特殊化，不能給它一個特殊的決定，照《道德經》頭一章講，是通過『有』、『無』、『玄』來了解的。最重要

---

<sup>51</sup>陳德和，〈試論道的雙重性——《道德經》中的「無」與「有」初探〉，《鵝湖月刊》第 189 期，1991 年 3 月，頁 31-40。

<sup>52</sup>牟宗三，《中國哲學十九講》，臺北，臺灣學生書局，1991 年，頁 135。

<sup>53</sup>「作用層」是牟宗三先生對道家哲學思想的詮釋，牟先生認為道家除了「縱者橫講」的特色外，還有一層意思，就是「實有層」和「作用層」分別不清楚，或者說沒有分別。其關鍵處在「無」的概念上。牟先生說：「道家就是拿這個『無』做『本』、做『本體』。這個『無』就主觀方面講是一個境界形態的『無』，那就是說，它是一個作用層上的字眼，是主觀心境上的一個作用。把這主觀心境上的一個作用視作本，進一步視作本體，這便好像它是一個客觀的實有，它好像有『實有』的意義，要成為實有層上的一個本，成為實有層意義的本體。其實這只是一個姿態。」牟宗三，《中國哲學十九講》，臺北，臺灣學生書局，1991 年，頁 127。王邦雄先生亦曾就「作用層」說：「儒家只有一個有的實有層，而道家多了一個無的作用層。這作用層就是化解的意思，在作用層顯其形上智慧。」王邦雄，〈老子道德經第一章的現代詮釋〉，《鵝湖月刊》第 158 期，1988 年 8 月，頁 2-8。

<sup>54</sup>參閱牟宗三，《中國哲學十九講》，臺北，臺灣學生書局，1991 年，頁 145。

<sup>55</sup>王邦雄，《老子的哲學》，臺北，東大圖書公司，2004 年，頁 78。

<sup>56</sup>參見王邦雄，《21 世紀的儒道——儒道兩家思想的現代出路》，臺北，立緒文化公司，1999 年，頁 87。與王邦雄，〈老子「以天下觀天下」的無為治道〉，《鵝湖月刊》第 326 期，2002 年 8 月，頁 12-20。

的是『無』，第一步是『無』。第二步是通過『自然』來了解。」<sup>57</sup>是以筆者將從「自然」和「無為」的思維理路對道家所開顯之道進行探究。

老子思想以自然為首出，道家的自然是通過對儒家人文的批判以彰顯其特殊的性格。<sup>58</sup>老子說「道法自然。」（《道德經·第二十五章》）王弼注曰：「法，謂法則也。……道不違自然，乃得其性，法自然也。」<sup>59</sup>牟宗三先生疏解王弼注說：「法自然者，即道以自然為性，非道以上，復有一層曰自然也。故云：『道不違自然，乃得其性。』」<sup>60</sup>道法自然，就是道不違其自身之作為一切存在根源的法則。<sup>61</sup>自然是道的存在本性，<sup>62</sup>而不是道之上另有一更高的「自然」存在，而為道所順從。<sup>63</sup>是以牟先生說：「『自然』是一個抒義字，是一個虛字，不是實字，從人的修養境界，精神境界能夠與自然無所違這樣一種超然凌虛的如此如此的境界說這就是道。所以，說『道法自然』，也就是說：道是自然。」<sup>64</sup>

由上述可知，道家追尋的自然非物象的自然，不同於物理意義的自然，<sup>65</sup>更

<sup>57</sup>牟宗三，〈老子《道德經》演講錄（五）〉，《鵝湖月刊》第 338 期，2003 年 8 月，頁 5-17。

<sup>58</sup>王邦雄先生說：「孔子的哲學是以人決定宇宙，人的生命挺出去，開創一個美好的天地，這叫人文化成。人文化成自然，是透過文化來改造自然，道家把儒家的人文判為人文造作，所以要取消文化回到自然。」王邦雄，〈中庸在中國思想史上的地位〉，《鵝湖月刊》第 105 期，1984 年 3 月，頁 23-32。又說：「在老子的超越區分之下，可道可名的人文，不真故不常，常道常名的自然，才是真常大道。」王邦雄，《儒道之間》，臺北，漢光文化事業公司，1986 年，頁 125。

<sup>59</sup>樓宇烈（校釋），《王弼集校釋》，臺北，華正書局，2006 年，頁 65。此外（元）吳澄《道德真經註》曰：「道之所以大，以其自然，故曰法自然。非道之外，別有自然也。自然者，無有無名是也。」亦有相同之意。（元）吳澄，《道德真經註》，收錄於《叢書集成新編·第 19 冊》，臺北，新文豐出版公司，1985 年，頁 262。

<sup>60</sup>牟宗三，《才性與玄理》，臺北，臺灣學生書局，1993 年，頁 153。

<sup>61</sup>王邦雄，《老子的哲學》，臺北，東大圖書公司，2004 年，頁 85。

<sup>62</sup>王采淇先生認為「道」的本性就是「自然」，主觀的自然就是養自己本性之自然而然，在此同時也客觀地成就他者的本性之自然而然，使自己與他物皆能如其所如地充分發展。王采淇，〈老莊之學中的〈性〉與〈心〉概念試解〉，《鵝湖月刊》第 428 期，2011 年 2 月，頁 26-36。

<sup>63</sup>蔡忠道先生亦說：「『道』作為萬物的根源，自本自根，因此，『道』就是『自然』，並非道之上還有一個『自然』。『自然』，自己如此，所以，人法天道並非喪失自我歸附天道，而是在真樸自我的展現中體現天道。」蔡忠道，《魏晉處世思想之研究》，臺北，文津出版社，2007 年，頁 35。

<sup>64</sup>詳見牟宗三，〈老子《道德經》演講錄（五）〉，《鵝湖月刊》第 338 期，2003 年 8 月，頁 5-17。陳德和先生亦指出，老莊思想將「自然」等同於「道」，所以當我們對「道」有感通時，就同時是對於「自然」的證成。陳德和，〈老莊思想的環境倫理學論述〉，《鵝湖月刊》第 389 期，2007 年 11 月，頁 20-31。

<sup>65</sup>余英時先生指出，西方的自然觀先後有兩大型：希臘時代是有機觀，十六七世紀到十九世紀是機械觀。現代生物學、新物理學興起以後，兩者又有混合的趨勢。就人與自然的關係而言，我們大概可以用「人與天地萬物為一體」來概括中國人的基本態度。余英時，《中國思想傳統的現代詮釋》，南京，江蘇人民出版社，2003 年，頁 15。

不是自然主義的自然，是通過心靈境界修養所開顯的自然化境。<sup>66</sup>牟宗三先生說：「道家所說『自然』是 spiritual，是通過修行而達到的一個最高的境界。……我們現在所謂『自然』都是他然。道家所說『自然』就是自己如此。『他然』跟自然相反，就是待他而然。就是旁的東西使它如此，這就表示說，每一個東西都在因果中。」<sup>67</sup>此外，陳德和先生析解《道德經》中「自然」之義蘊當有自由無待、和諧無傷、開放無礙三義：首先，「自然」的第一義是自己如此，自由如是，不受人我宰制亦不宰制人之逍遙無待；其次，「自然」亦表示天清地寧的物我和諧；最後，「自然」乃是一使物我相容之開放性理念。<sup>68</sup>是以自然指超越的價值觀念，乃相對於他然而言，是無所執、無所待的解放與自由，以回歸生命原有的素樸天真美好為依歸。所呈顯的是生命通過修養轉化向上提升翻越，追尋更高層次的人文，以達到最高的精神境界，迥異於西方落在感性情緒的恣意放縱，是超人文的自然境界。<sup>69</sup>

道家思想以無待、自己如此的心靈境界定義自然，則此自然可通於無為，換言之，講無為時蘊含著自然這個觀念。從思想史觀點省察，老子認為周文徒具形式，社會失序，所有的典章制度無法內化於生命之中，反而成為外在的、形式的、虛偽的、造作的生命枷鎖，所以嚮往自由自在，因此反對造作的「為」，<sup>70</sup>要將虛偽造作消解，從中掙脫而出才是自然，「無為」的概念由此而出。

牟宗三先生說：

自然是從現實上有所依待而然反上來的一個層次上的話，道家就在這個意

<sup>66</sup>王邦雄，〈從道家思想看當代人生〉，《鵝湖月刊》第 10 期，1982 年 4 月，頁 13-26。此外，牟先生亦曾說：「道家這個『道』講自然，完全屬於 spiritual，要經過工夫。所以，道家經過道家的工夫修養。既然要經過工夫，那就不是 natural evolution，而是屬於 spiritual。」牟宗三，〈老子《道德經》演講錄（三）〉，《鵝湖月刊》第 336 期，2003 年 6 月，頁 1-6。

<sup>67</sup>牟宗三，〈老子《道德經》演講錄（五）〉，《鵝湖月刊》第 338 期，2003 年 8 月，頁 5-17。

<sup>68</sup>參見陳德和，〈試論道的雙重性——《道德經》中的「無」與「有」初探〉，《鵝湖月刊》第 189 期，1991 年 3 月，頁 31-40。

<sup>69</sup>道家的自然義是價值的自然，亦屬於人文的範疇，唐君毅先生稱之為超人文的思想。唐君毅，《中國人文精神之發展》，臺北，臺灣學生書局，1974 年，頁 24-27。

<sup>70</sup>牟宗三先生說道家反對有為造作就是否定自然生命的紛馳、心理的情緒和意念的造作這三層。詳見牟宗三，《中國哲學十九講》，臺北，臺灣學生書局，1991 年，頁 92-93。

思上講無為。從無為再普遍化、抽象化而提煉成「無」。無首先當動詞看，它否定的就是有依待、虛偽、造作、外在、形式的東西，而往上返顯出一個無為的境界來，這當然就要高一層。所以一開始，「無」不是個存有論的概念（ontological concept）而是個實踐、生活上的觀念；這是個人生的問題，不是知解的形而上學之問題。<sup>71</sup>

由此可知，老子所主張的「無為」是高度精神境界，絕非無所作為或毫無行動，亦非消極頹廢的投降主義，更不是冷漠無情的木頭人哲學。從中國文化的核心是生命的學問分析觀察，「無為」是生命的智慧和生活的實踐，不但具有「化掉人為造作」的工夫實踐義，更含攝「無心無執的為其所為」之主體境界義，它是崇尚自然、消解人為造作以開啟無限的心靈世界，讓物我復歸生命的天真美好與真常價值，所以陳德和先生說：「無為的當下隨即是無限的自由與自在。」<sup>72</sup>

老子說：「道常無為，而無不為。」（《道德經·第三十七章》）王弼注「無為」曰：「順自然也。」<sup>73</sup>王邦雄先生有一詳盡的疏解，他說：

「無」就是無為，無心才能無為，所以「無」就是無心無為，沒有標準，沒有要求，所以，我無心無為，才能無不為，「無不為」是什麼？無不為就是「有」，所以道是通過他的無為，才能夠開出無不為。無為就是無心無為，無不為即是實現一切的有，這叫「道常無為，而無不為」。<sup>74</sup>

「無為」與「無不為」兩者是「體用一如」，是一體的，無法分開，否則容易淪為權謀思想與權術運用的謬誤之說。陳德和先生說：「兩者只是遮詮和表詮

<sup>71</sup>牟宗三，《中國哲學十九講》，臺北，臺灣學生書局，1991年，頁90-91。

<sup>72</sup>陳德和，〈老莊思想與實踐哲學〉，《鵝湖月刊》第406期，2009年4月，頁29-38。

<sup>73</sup>樓宇烈（校釋），《王弼集校釋》，臺北，華正書局，2006年，頁91。

<sup>74</sup>王邦雄，《中國哲學論集》，臺北，臺灣學生書局，2004年，頁183。



的不同而已。」<sup>75</sup>若僅有「無為」則成為死無，沒有任何作用；只停在「無不為」則其無本，無法「無不為」。是以「無為而無不為」是謂「玄」，與「道法自然」相互呼應，順從「自然」即是「無為」。人無為，自然無不為；聖人無為，百姓無不為；天地無為，萬物無不為。無執的為，讓天地人我回歸自然的天真美好，此之謂無為而無不為。

總括來說，老子思想是以醫護者之心為天下百姓進行療傷止痛，老子的哲學可理解為「具存有學理趣的文化治療學」之意涵，<sup>76</sup>要在人的命限中，開展可以化解的生命智慧。因此在言語表達間數數提策世人人為總是短暫，自然才長久，<sup>77</sup>人生總會衰損，天道才是永恆，應該學會放下我執，因此常遭斷章取義者的錯解。其實這些都來自於不善解道家文本中「虛靜」、「自然」、「無為」等確實義諦的緣故。

### 三、虛靜觀照的實現原理

中國文化的終極關心問題，是如何成德，如何成就人品的問題。<sup>78</sup>以當下自我超拔的實踐方式，「存在的」方式，活動于「生命」，是真切於人生的。<sup>79</sup>儒家以道德心性的充極朗現來完成天人合一的神聖目的，道家則從無私無我、順物自然來完成它和諧的統一性。亦即，儒家的實現原理，是道德的創造；道家的實現原理，則是虛靜的觀照。<sup>80</sup>

<sup>75</sup>陳德和，《生活世界的哲思》，臺北，樂學書局，2001年，頁75。

<sup>76</sup>袁保新先生主張將老子的哲學理解為「具存有學理趣的文化治療學」，主要在表示兩點，一是老子的形上學與西方形上學不同，它關懷的實在界是以人作為行動中心所輻射出去的人文世界，而非順「對象之一般」所思考的存有物世界；二是老子哲學作為一套文化哲學，與儒家不同的是，它的精彩在於批判、治療，而非積極的建構，「道」主要是以「無」的性格出現，充其極可以理解為價值的實現原理，而非創造原理。袁保新，《老子哲學之詮釋與重建》，臺北，文津出版社，1991年，頁201-202。

<sup>77</sup>《道德經·第二十四章》：「希言自然。故飄風不終朝，驟雨不終日。孰為此者？天地。天地尚不能久，而況於人乎？」

<sup>78</sup>牟宗三，《中國文化的省察——牟宗三演講錄》，臺北，聯經出版公司，1983年，頁102-104。

<sup>79</sup>牟宗三，《中國哲學的特質》，臺北，臺灣學生書局，1974年，頁8。

<sup>80</sup>王采淇先生認為，儒家是道德地、創造性地講天人的縱貫關係，它的人與道的往來是垂直的動態的（dynamic），道家重在境界上的觀照玄覽，將道與萬物渾化一體，道、人、萬物……皆繫在一己的工夫境界中舒展開來，這種講法是鋪開地靜態的（static）。王采淇，〈從儒、道理論比較研究探尋建立道家工夫論之途徑〉，《鵝湖月刊》第433期，2011年7月，頁28-42。

道家思想主張，通過生命主體之自我修養得以開展生命的無限性，達致絕對的精神自由與心靈自在。天地人我亦唯有在開放性主體之觀照下，方能得到存在的充分保證。王邦雄先生說：「老子哲學，以無說道體，以虛弱說道用，以歸根之靜說道之常，以復命之和說道之動。」<sup>81</sup>又說：「體道之士通過致虛守靜的修養工夫，以觀照道的始物之妙與終物之微。」<sup>82</sup>袁保新先生則指出：「老子採取的是實踐的進路，即通過致虛守靜的日損工夫，先讓自己回到原來素樸的生命本性，從『一復一切復』之中，觀照一切事物相續相生所必須共經共由的常道。」<sup>83</sup>因此，對於老子的形上智慧，要有真實意義，而充分證成，則須返歸於修證之路，如此，形上之道，對於我們的生命才有真實性與必然性，否則一切終是戲論。至若達致主體修證、徹底地將心靈從有為造作中解放，以重返「道德」之懷抱的不二法門，則莫過於在心上做致虛守靜和見素抱樸的工夫。老子說：

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，是謂復命。復命曰常，知常曰明，不知常，妄作，凶。（《道德經·第十六章》）

道家是靜態的，是柔的，重觀照玄覽。老子修養工夫中最核心的可以「致虛極，守靜篤」為代表。王弼注曰：「言致虛，物之極篤；守靜，物之真正也。」「致虛」是虛其心，也就是虛掉心中的執著。人生的困苦從心知的執著而來，所以工夫須從心上著手。<sup>84</sup>牟宗三先生說：

---

<sup>81</sup>王邦雄，《老子的哲學》，臺北，東大圖書公司，2006年，頁114。

<sup>82</sup>王邦雄，〈人生總在牽引中失落——道德經十六章的現代詮釋〉，《鵝湖月刊》第108期，1984年6月，頁54-57。

<sup>83</sup>袁保新，〈老子思想在現代文化中的意義——以唐君毅先生有關存在主義之省察為線索〉，《鵝湖月刊》第164期，1989年2月，頁21-28。

<sup>84</sup>吳汝鈞先生說：「這種工夫切實易行，不必在一個虛無飄渺的外在的道上繞圈子。」詳見吳汝鈞，〈牟宗三先生對老子之道的理解——主觀的境界實現〉，收入於《牟宗三先生與中國哲學之重建》，臺北，文津出版社，1996年，頁298。

極是至，至於虛之極點就是「致虛極」。守靜的工夫要作得篤實徹底，所以說「守靜篤」。這就是「虛一而靜」的工夫，在靜的工夫之下才能「觀復」。由虛一靜的工夫使得生命虛而靈、純一無雜、不浮動，這時主觀的心境就呈現無限心的作用，無限心呈現就可以「觀復」。<sup>85</sup>

道家認為把心知的內容、標準、執取消解掉，不順萬物紛紛攘攘而起，<sup>86</sup>心放開了，讓心回到它原初的自己，生命就會歸於平靜。所以，道家的心就是虛靜心。虛靜心如同一面鏡子，在每個當下，實現、映顯萬物之存在於它自己，有真實的自我，此為虛靜心的明鏡觀照。所以王邦雄先生說：「道家的實現原理就在這個地方，無心是一切的實現原理，我放開了就有一切，這是道家最高深的實踐智慧。」<sup>87</sup>生命在虛靜的境界中，就像鏡子般明淨無疵，能如實照物無遺。紛紜擾攘的萬物在虛靜心觀照下，能回到生命的自然本真。

再者，從根源的道說「歸」，從生命自我說「復」，人就在歸根中復命，<sup>88</sup>在回歸根源之道的路上，朗現生命本有的自在美好。<sup>89</sup>牟宗三先生認為：

主觀的心境一靜下來，天地萬物都靜下來了，就都能歸根復命，能恢復各自的正命。不能歸根復命就會「妄作、凶」。當萬物皆歸根復命，就涵有莊子所嚮往的逍遙遊的境界。莊子所嚮往的逍遙齊物等均已包函在老子的

<sup>85</sup> 牟宗三，《中國哲學十九講》，臺北，臺灣學生書局，1991年，頁122。

<sup>86</sup> 牟宗三先生說：「若順著『作』而觀物，就是現象。我不順著它那個『作』來看，就是把物看做它自己。這個就相當於康德所說的那個物之在其自己。『各復歸其根。』就是每一個物都 return to itself。」又說：「『萬物並作。』作之所為作，就是在時間、空間中。『各復歸其根。』不順著時間性、空間性滾下去，回到其本身。」牟宗三，〈老子《道德經》演講錄（四）〉，《鵝湖月刊》，第337期，2003年7月，頁2-7。

<sup>87</sup> 王邦雄，《中國哲學論集》，臺北，臺灣學生書局，2004年，頁181-182。

<sup>88</sup> 蘇子對「歸根曰靜，靜曰復命」有獨到的見解，值得吾人參考，蘇注曰：「蓋致虛存虛，猶未離有。守靜存靜，猶陷於動，而況其他乎。不極不篤，而責虛靜之用難已，虛極靜篤，以觀萬物之變，然後不為變之所亂，知凡作之未有不復也。苟吾方且與萬物皆作，則不足以知之矣。萬物皆作於性，皆復於性，譬如華葉之生於根，而歸於根。濤瀾之生於水，而歸於水。苟未能自復於性，雖止動息念以求靜，非靜也。故唯歸根然後為靜。命者性之妙也，性可言，至於命則不可言矣。易曰窮理盡性以至於命，聖人之學道，必始於窮理，中於盡性，終於復命。」（明）焦竑，《老子翼》，收錄於《叢書集成新編·第19冊》，臺北，新文豐出版公司，1985年，頁337。

<sup>89</sup> 王邦雄，《老子道德經的現代解讀》，臺北，遠流出版公司，2010年，頁84-85。

基本教義裡，莊子再把它發揚出來而已。當主觀虛一而靜的心境朗現出來，則大地平寂，萬物各在其位、各適其性、各遂其生、各正其正的境界，就是逍遙齊物的境界。萬物之此種存在用康德的話來說就是「存在之在其自己」，所謂的逍遙、自得、無待，就是在其自己。只有如此，萬物才能保住自己，才是真正的存在；這只有在無限心（道心）的觀照之下才能呈現。<sup>90</sup>

當吾人不知「歸根」，終究「復命」無路。心不明、心不虛、心不靜，心知執著人為造作就是妄作而無照明能力，終日逐外物而空轉，生命中的困頓苦難由此而起。唯有朗現虛一而靜的道心，萬物始能活出真正的自我，才能保住自我存在的價值意義。老子說：「為學日益，為道日損。」（《道德經·第四十八章》）道是形而上，學是形而下，為學求學在經驗知識的積累，天天求其增益；<sup>91</sup>為道求道，卻每天求其減損，化除這些知識。<sup>92</sup>牟宗三先生說：「所損的就是生理的欲望、心裡的情緒、意念的造作等，如此才能虛一而靜，無限心才能呈現，而無限心的妙用就是智的直覺。」<sup>93</sup>此外，王邦雄先生曾說：「知善知美、尚賢貴貨這條路是益的路，從執著到陷溺是益的路，『為學日益』，為學是一個『馳騁畋獵』的過程，從爭逐到對抗。……相對於日益的，便是日損。減損心的執著，化解心靈的狂亂，讓它歸於虛、歸於靜。」<sup>94</sup>亦即減損人為造作以回歸自然，此之謂「復歸於樸。」

<sup>90</sup>牟宗三，《中國哲學十九講》，臺北，臺灣學生書局，1991年，頁122。

<sup>91</sup>牟宗三先生表示，可道之道是屬於「為學」的，「為學日益」。不可道之道是屬於「為道」的，「為道日損」。牟宗三，〈老子《道德經》演講錄（一）〉，《鵝湖月刊》第334期，2003年4月，頁1-7。及牟宗三，〈老子《道德經》演講錄（十）〉，《鵝湖月刊》第343期，2004年1月，頁1-10。

<sup>92</sup>牟宗三先生指出，這樣說來，好像道家輕視知識；其實並不是抹殺知識，而是價值重點不同。經驗知識的增加並無助於為道，那麼重點若在為道，則為學的態度就是不相應的。……何從看出老子並不否定現象界的知識呢？佛家講世間出世間打成一片，世間及出世間，只是重點在出世間，但也不能離開世間而出世間。老子說：「挫其銳，解其紛，和其光，同其塵」（《道德經·第四章》），可見也不離開現象界的知識。若不知為道的方向而完全陷溺於世俗的知識中就妨礙為道。此兩句均表示修道者不應遺世獨立，且修道不離現實生活。這就是道家的修養工夫也並不否定經驗知識的意思，同時這也就是道家式的圓教。牟宗三，《中國哲學十九講》，臺北，臺灣學生書局，1991年，頁124-125。

<sup>93</sup>牟宗三，《中國哲學十九講》，臺北，臺灣學生書局，1991年，頁123。

<sup>94</sup>王邦雄，《人間道》，臺北，漢藝色研文化公司，2005年，頁17。

(《道德經·第二十七章》)，因此「日損」的工夫，<sup>95</sup>化到最後就是「損之又損，以至於無為，無為而無不為。」(《道德經·第四十八章》)

綜合上述所知，道是形而上的真實，就中國傳統的儒道義理來說，也是生命人格的終極成就。儒家以德性心、生命情意貞定萬物，界定生命的目標；道家以虛靜心觀照萬物，就在觀照萬物中，朗現生命的真實。莊子說：「至人之用心若鏡，不將不迎，應而不藏，故能勝物而不傷。」(《莊子·應帝王》)<sup>96</sup>虛靜無心，心靜則清明如鏡，物有來去、有生滅，鏡子只是因應順任無隱無顯、無迎無送而返照萬物的自我真實，因此可以照物而物不能傷，如此，等同於實現了物，這是道家式「無為而無不為」的實現原理。是以王邦雄先生說：「整個真實的世界、美好的世界，就在我內心的虛靜中，在我『無』的工夫下，完全朗現，這個叫『有生於無』。」<sup>97</sup>由此，老子說：「以身觀身，以家觀家，以鄉觀鄉，以國觀國，以天下觀天下。」(《道德經·第五十四章》)身家鄉國天下，皆在生命主體消解心知執著與人為造作的虛靜觀照中，照現復歸實現真實的自己，而顯現其自身的地位。

### 第三節 老子思想對教師專業倫理的啟示

教育事業是人文活動中最重要的一環，中國哲學傳統在萬物一體的整全哲學觀下將自然宇宙、生命價值、歷史文化視為有機的整體。方東美先生說：「中國人哲學思想的出發點，是要把握一個整體生命，在生命的交叉點上，把理想價值的世界——所謂精神領域——會歸到生命中心裏面來。」<sup>98</sup>陳德和先生認為：「教育的實施正是用人類之反思與成全所獲得的文化業績為教訓，再透過性情的共振

<sup>95</sup>方東美先生認為，這個「損」不是破壞，而是「提煉」，從價值上衡量累積的知識，然後再依據向上提升的作用，進行澈底的澄清，才能提煉到最精粹的價值。方東美，《原始儒家道家哲學》，臺北，黎明文化公司，1983年，頁191。

<sup>96</sup>郭慶藩，《莊子集釋》，臺北，華正書局，1994年，頁307。

<sup>97</sup>王邦雄，〈一命二運三緣份〉，《鵝湖月刊》第11期，2007年5月，頁9-16。

<sup>98</sup>方東美，《原始儒家道家哲學》，臺北，黎明文化公司，1983年，頁177。

與感動以彰顯另一波新的文化業績。」<sup>99</sup>師生通過教育活動的參與，能夠啟發彼此整體性自覺，向內觀照我心，培養「天地與我並生，萬物與我合一」（《莊子·齊物論》）的偉大情操，以遨遊宇宙與人生、自然與人文所鎔鑄的真善美聖之地。

唐君毅先生曾說：

如一人格中所肯定之當然理想變，則其個人生活行為之世界變。其客觀價值意識變，則其生活之社會人群之世界變。其所以承先啟後者之歷史精神變，則其在歷史世界之地位變，而呈現於其前之歷史世界之方向、觀景、無一不變。<sup>100</sup>

人格中的理想與價值意識是決定個人、社會人群甚至是歷史世界轉變的推手，因此，有「人類心靈導師」之稱的教師，該如何回應自我主體的真實存在，並成就偉大的人格，應是一切學問的開端。余英時先生曾說：「『道』在『人倫日用』之中，『人倫日用』也不能須臾離『道』。」<sup>101</sup>當前社會環境急遽變遷，深具批判、治療意義的老子哲學之道，其在精神修養上讓人文教化免於僵化和執著滯陷，得以淨化生命朗現生命的真實自在。其所開顯的虛靈智慧乃通過「無」來化解教師由承擔教育使命而來的厭倦、挫折及逃離的念頭，免除成為自己的負累而傷害他人。

#### 一、上善若水的無私奉獻精神

王邦雄先生曾就老子對道之形而上的體悟有精闢的說明，他以為：

老子對道之形而上的體悟，可能即由對水之觀察有得始。水為天下之至

<sup>99</sup>陳德和，〈老莊的教育思想及其實踐〉，《鵝湖月刊》第 314 期，2001 年 8 月，頁 24-29。

<sup>100</sup>唐君毅，《中華人文與當今世界（上）》，臺北，臺灣學生書局，1988 年，頁 88-89。

<sup>101</sup>余英時，《中國思想傳統的現代詮釋》，南京，江蘇人民出版社，2003 年，頁 7。

柔，可來去自如的馳騁於天下至堅之物中，此言水無所不在；且水以其至柔之無有，可入於天下至堅之物的無間之中，此言水的沒有自己，可隨方而方，隨圓而圓。然不管其存在形式為何，水永遠還是水，其本質未有任何變易。就因為水無所爭，故天下莫能與之爭，水最柔弱，也最堅強。<sup>102</sup>

老莊思想是生命的學問，是一套關於德性教育和人格教養的學問，並非如同余英時先生所說的：「只是一套抽象的理論。」<sup>103</sup> 陳政揚先生指出，《老子》以「道」論為其思想的根源，貫穿於治國、治身等等各部分，其中一個顯著的特徵就是「法道以明人事」。《老子》以為「道」屢屢呈顯於天地運行之間，而「道」又是人類社會發展與自然世界運作共同的本原和依據；因此，人可以取法呈顯於自然現象中的天道作為活動的依據。<sup>104</sup> 哲學家對形上的體悟，自有通過對現前自然萬象經驗的觀察了解，而激發其生命的靈感與洞見，觀視儒道兩家對於水的觀察體悟即有所不同，老子說：

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。（《道德經·第八章》）

《論語·子罕》記載：「子在川上，曰：『逝者如斯夫！不捨晝夜。』」程子註曰：「此道體也。天運而不已，日往則月來，寒往則暑來，水流而不息，物生而不窮，皆與道為體，運乎晝夜，未嘗已也。是以君子法之，自強不息。及其至也，純亦不已焉。」<sup>105</sup> 異於儒家「天行健，君子以自強不息」（《易經·繫辭》）

<sup>102</sup>王邦雄，《老子的哲學》，臺北，東大圖書公司，2006年，頁115。

<sup>103</sup>余英時先生說：「老子這部書雖然對政治運用的觀察分析入微，它畢竟只是一套抽象的理論，而不是行動的綱領。」余英時，《中國思想傳統的現代詮釋》，南京，江蘇人民出版社，2003年，頁53。

<sup>104</sup>陳政揚，〈《黃帝四經》與《老子》治道之異同〉，《鵝湖月刊》第324期，2002年6月，頁35-44。

<sup>105</sup>朱熹，《四書章句集註》，臺北，鵝湖月刊社，1984年，頁113。

所顯發之積極剛健不已的創發有為觀，老子所見的是水潤澤萬物而生成萬物的自然現象和體悟「道」透過「水」而呈顯不爭、自處卑下、承擔卑下的上德。老子認為當我們通過修行實踐工夫可具足如「虛靜」、「無為」、「處下」、「不爭」、「謙卑」的德行表現，即可成為和天一般莊嚴的「聖人」境界，才能保證天人不二、物我不隔的理想。老子這種由生命的外逐而走向內斂的修養歷程，落實在生活世界中就是謙卑守柔、處下不爭的生命修證，也是忘懷得失、超然是非的生活理念。

上善之人其生命人格所指涉的內涵，如水一般的柔弱流動、無所不在、無心自然而為，老子即以水來表徵上善之人的性格。首先，水善利萬物之德。酈道元於《水經注》原序中提及：「天下之多者水也，浮天載地，高下無所不至，萬物無所不潤。」水的尊貴，水之善，在其隨遇而安，沒有自己，周流徧在一切，無私無心自然地滋養生有生命之物，故說水利萬物。此即老子所說「夫唯道善貸且成」（《道德經·第四十一章》）、「孰能有餘以奉天下？唯有道者。」（《道德經·第七十七章》）及「聖人不積，既以為人，己愈有；既以與人，己愈多。」（《道德經·第八十一章》）凡此無不說明道體以內在於萬物的方式，無心自然的賦予以生成萬物而成就天道自身，體道之人依據天地生萬物的生成原理，解消心知執著與人為造作，盡己一切的美好以奉獻天下的無私精神。

然這卻不足以表現水的性格。水不但利萬物，其「善」表現在「不爭」上。水是本質上出於自然的利萬物，並無與萬物相爭之意。此處乃為理解道家思想、道家生命人格之關鍵所在。若解「善利」為「善於利」，<sup>106</sup>不僅語意不明，易生誤解，且「善於」是有心的，有一個預期的目標，是屬有心而為、有所為而為的利，則道家「不爭」的性格將無法彰顯。王邦雄先生以為水之善在水無心，如「功成而弗居」（《道德經·第二章》），「功成」在「利萬物」，「弗居」即「無心」，不居功也就不爭。「爭」的依據就在「功成」，既「弗居」也就可以放下，而不與萬

<sup>106</sup>吳怡先生曾於《新譯老子解義》一書中說：「此處的『善』字當作動詞用，是『善於』的意思。所謂『善於利萬物』，就是指『水』能多方面的去利益萬物，而且是『利而不害』的，……由於他對動植物和生態有這樣大的功能，所以稱它為『善』，這是它的第一個特性。」吳怡，《新譯老子解義》，臺北，三民書局，2010年，頁49-50。



物爭。<sup>107</sup>「不自生，故能長生」，所以水只是利萬物而不跟萬物爭，故水利萬物的「善」，就在「不爭」中顯現。

老子說：「天之道，利而不害。聖人之道，為而不爭。」（《道德經·第八十一章》）我們的為是一個爭的方式，我們的利，同時對別人而言是一種害，因爭而害，「愛之適足以害之」。很多時候我們會不自覺的以愛做為武器，愛的背後是爭，去為去利的背後隱藏爭的念頭，以愛來掌握對他人生命完全的主導或籠罩。<sup>108</sup>值得注意的是，老子的不爭，並非是對一切人、事、物的擯棄和置之不理，其積極的意義則是，生命的超越在於化解「利」與「為」的負作用，在「不害」與「不爭」中成己成物。

水以其自然無為而有利於萬物之實，即是「無為而無不為」。此外，水又是處下不爭，處眾人之所惡。在老子的觀察照顯之下，他認為水自居下流，它流至最卑下、最低下之處，站在最基礎之地，始能同時去利天下萬物，於此彰顯出水的無私無心無我。老子說：「江海所以能為百谷王者，以其善下之，故能為百谷王。」（《道德經·第六十六章》）江海所以能成百谷之王，在於其無心自然處下不爭之性。水就在最低下卑賤之處，與萬物同在，但不顯自己，承受擔負最崇高的事業。如同「故貴以賤為本，高以下為基」（《道德經·第三十九章》），侯王放下聖智仁義的高貴，不自以為善，通過「賤」、「下」的修養工夫，回歸「道法自然」的清靜無為，百姓萬物得以朗現自我。又《莊子·知北遊》云：「道無所不在。」高貴之道，莊子通過與東郭子一問一答之下以「每下愈況」表之，說道在螻蟻、在稊稗、在瓦礫、在尿溺，直往低下處說道。是以王邦雄先生說：「莊子所要遍顯的涵義在，越是與卑微之物同在，與低賤之物同行，越能譬況道生萬物的高貴。」<sup>109</sup>水一如道，其高尚在生萬物、利萬物，不因為它是卑下，而是它承擔卑下，越卑下的地方越顯高貴，越見道之美善。

<sup>107</sup>王邦雄，《老子道德經的現代解讀》，臺北，遠流出版公司，2010年，頁47。

<sup>108</sup>參閱王邦雄，《生死道》，臺北，漢藝色研文化公司，2005年，頁80-82。

<sup>109</sup>王邦雄，《莊子道》，臺北，里仁書局，2010年，頁39-40。

「夫唯不爭，故無尤」為本章關鍵所在，即使我們做到「仁」、「信」、「治」、「能」、「時」，若有爭心，即全盤皆錯。唯有「不爭」才使得這些行為和才能變成了至善。明朝憨山大師對「不爭」有深刻的見解，首先他說：「此言不爭之德，無往而不善也。上，最上，調謙虛不爭之德最為上善。」最後又指出：「為政不爭，則行其所無事，故曰善治。為事不爭，則事無不理，故曰善能。不爭，則用捨隨時，迫不得已而後動，故曰善時。不爭之德如此，則無人怨，無鬼責。故曰：夫惟不爭，故無尤矣。」<sup>110</sup>「為而不爭」、「利而不害」，故無怨尤、無愿對、無對立。上善之人，生命的自我實現在於無心自然、無執著、無負累、放下自己，能虛己容物而與物無爭。唯有不強作主張、不與人爭，在「不自生」中，長久生萬物，這樣的道行，才能實現人際間的太平和諧，在人間體現「道」。所以，最好的生命、人格要像水一般有靈動的智慧。

## 二、天地不仁的廓然大公思想

儒家哲學以人決定宇宙，以主體生命的挺立開創美好的人文天地，此之謂「人文化成」。道家思想則認為通過文化改革變更自然的人文化成自然是人為造作，因此要取消人文回歸自然。老子並不反對儒家的正面義理，旨在反省儒家於實踐之路因執著而僵化所衍生的流弊。換言之，老子能轉化儒家生命擔負人間所帶出來的複雜和糾結。

老子以「道可道，非常道」和「上德不德」分別批判儒家有心的志於道，有為的據於德，進一步往其根源之處「依於仁」做一深入的反省。老子說：

天地不仁，以萬物為芻狗；聖人不仁，以百姓為芻狗。（《道德經·第五章》）

---

<sup>110</sup>（明）憨山大師，《老子道德經憨山註莊子內篇憨山註》，臺北，新文豐出版公司，1973年，頁60。

王弼注曰：「天地任自然，無為無造，萬物自相治理，故不仁也。仁者必造立施化，有恩有為。」<sup>111</sup>王注強調「不仁」的概念，他以為仁是造立施化，有恩有為。道家反省有仁有為將失其真，因而主張無為。然有為非有所做為，無為也不是毫無做為，兩者間的差異在於有執與無執。王邦雄先生表示，孔子的不仁是仁心不發用，老子的不仁，是人心不執著。<sup>112</sup>有立場、標準、意識形態的為，即是有為；反之，無一言化的立場，無封閉性的意識形態，是開放性、多元性的為，非本位性主義的為，簡而言之即是無執、無心的為。心即「知」，知通向執，通向了別與分別，有心有知即生分別。我們當泯除是非分別之心，以平等心開放、包容、一切尊重。

「無為」便是「功成事遂，百姓皆謂我自然。」（《道德經·第十七章》）百姓是「太上不知有之」，最好的領導者「處無為之事，行不言之教。」（《道德經·第二章》）百姓未感受其存在，此即無恩無為。無為就是體現道，是自然、是「真」。反之，背離道即有為、不自然亦即「不真」。老子以為執著於仁，以仁為準則，即背離道的開放性與平等性，而呈顯不真之相狀，倘若人不真，即是不仁。於此對不真作一深刻的批駁與治療，治療不真以回歸真，故天地不仁最終目標要追尋真正的仁為依歸。唯有不仁才有真正的仁，不仁始能得仁之真，換言之，不仁就是合乎道的仁，也就是最大的仁。莊子亦言「大仁不仁」、「大道不稱」、「大辯不言」（《莊子·齊物論》）「不」是指點語，蘊含「治療」之意旨，讓我們從日常的意識形態中跳脫、突破、超越，是一解構開放之意。我們也可以說「不仁」，非本質的否定，是辯證的超越，以詭辭為用的方式，亦即以作用保存實有的義理分位。<sup>113</sup>「以遮為詮」、「正言若反」正是老子忠於其批判名言一貫立場的運用。<sup>114</sup>袁

<sup>111</sup>樓宇烈（校釋），《王弼集校釋》，臺北，華正書局，2006年，頁13。

<sup>112</sup>王邦雄，《21世紀的儒道——儒道兩家思想的現代出路》，臺北，立緒文化公司，1999年，頁101。

<sup>113</sup>牟宗三先生說：「惟藉此詭辭的方式以保存聖智仁義，是一種作用之保存，並非自實體上肯定之。」牟宗三，《才性與玄理》，臺北，臺灣學生書局，1993年，頁163。

<sup>114</sup>牟宗三先生表示，《道德經》說：「正言若反。」本來我想說這個道理，但這個話不能正面說出來，不能做一個 **positive statement**，我要表示這個意思，一定要通過一個 **negation**，通過一個不是這個意思來表示這個意思。這就是「正言若反」。「正言若反」是中國的老名詞，莊子名之曰「弔

保新先生分析《道德經》的語法形式指出：「老子詭辭的運用，則更是透過名言之間的矛盾、緊張，迫使心靈放棄對習知名言的執著，往上一躍，進入一個遼闊開放，不可言說的意義領域，來重新諦觀一切相對立的名言、價值之間的關係。」<sup>115</sup>道家哲學開啟形上智慧，凸顯「作用層」，專就如何使之成為可能而言，在智慧層說話，不在知識上發言。不似儒家由正面立論，就「實有層」說。王邦雄先生指出，實有層的不仁是道德的墮落，作用層的不仁是智慧的空靈。<sup>116</sup>因此唯有大道不稱始能體會真正的道；大辯不言才能真正體會言；大仁不仁才能真正體會仁。故天地不仁是天地之大仁，聖人不仁是聖人之大仁。

王弼與憨山大師之注有異曲同工之妙，憨山大師說：「此言天地之道，以無心而成物。聖人之道，以忘言而體玄也。」<sup>117</sup>「玄」即道，「忘言」意指不言、無言（大辯不言）。無心成物，不仁始能成就仁，能開放性的接納、公平性的看待天地萬物。則天下無一物會被遺漏，故王弼注中所說的「則莫不瞻已」，<sup>118</sup>「瞻」那完備、周延、普遍、無遠弗屆，通通可以納進來之意即顯露出來。此即兩者之間共同點。有不仁的作用，心不執著於仁，始能實現仁之德。「不仁」才「仁」，也就是「無」了才「有」。墮於有執，則人生開出沉淪的世界；若心靈世界能不斷往上突破與揚昇可達致自然境界，此世界對我而言就是天真本德的世界，充滿善意與美好的世界。老子所言的自然並非要成就或反對知識理論，<sup>119</sup>而在造就人的生命境界、心靈境界，從有執有為轉化向上翻轉，即能體現自然、無為、致虛守靜。王邦雄先生以為：

---

詭」。牟宗三，〈老子《道德經》演講錄（四）〉，《鵝湖月刊》第 337 期，2003 年 7 月，頁 2-7。

<sup>115</sup>袁保新，〈老子語言哲學試探〉，《鵝湖月刊》第 148 期，1987 年 10 月，頁 10-17。

<sup>116</sup>王邦雄，《21 世紀的儒道——儒道兩家思想的現代出路》，臺北，立緒文化公司，1999 年，頁 101。

<sup>117</sup>（明）憨山大師，《老子道德經憨山註莊子內篇憨山註》，臺北，新文豐出版公司，1973 年，頁 57。

<sup>118</sup>王弼注曰：「無為於萬物而萬物各適其所用，則莫不瞻矣。若慧由己樹，未足任也。」樓宇烈（校釋），《王弼集校釋》，臺北，華正書局，2006 年，頁 13。

<sup>119</sup>方東美先生說：「道家乃典型之太空人，馳騁幻想，遍歷神奇夢幻之境，以探索重玄。實為最孤寂之人物，其智慧雋語往往為世人所曲解誤會。」方東美，《中國哲學之精神及其發展》，臺北，成均出版社，1984 年，頁 169-170。

此有心之仁，若不能致虛守靜，通於外而發為勝智仁義，可能成為一主觀獨善的道德規條，而經由政治之有為，強加在天下人民的身上，形成一外鑱的束縛；且本此心之仁，往上投射用以規定天道的本質內容，而以其為大德生生之仁。凡此皆出乎人之有心有為，而非莫之命而常自然之道尊德貴的素樸本來。<sup>120</sup>

由上述可知，「不仁」並非否定仁，老子透由「仁」的提升、超越作用，心自「仁」的道德自覺中解放而出，生命即可映現虛靜明照、還歸自然美好。所以道家認為生命本是素樸自在，通過人心的規定、干涉，即滯陷於種種標準要求下，於是失落自我。聖人不仁即是無心，無心乃是放開，化掉有為、不自然、干預，亦即愛的解放、淨化、昇華，才能讓人人有自己的路，回歸美好的平等境界中，此即自然常道了，亦是「聖人無常心，以百姓心為心。」（《道德經·第四十九章》）

### 三、生而不有的淡泊曠達情懷

追求價值之源的努力在主體內心的自我覺醒，無窮的超脫解放精神、生命之層層超越翻升，正是道家哲學的最大特色。老子思想欲從「善惡、美醜」相對價值體系中超拔而出，解消相對的價值，以成無可超越的絕對價值。惟有體現「道」之真善美聖高尚人格的聖人始能實現宇宙至高無上的絕對價值，<sup>121</sup>人以道為存在依據，道之內在化即是德，老子說：

道生之，德畜之，物形之，勢成之。是以萬物莫不尊道而貴德。道之尊，德之貴，夫莫之命而常自然。故道生之，德畜之：長之、育之、亭之、毒之、養之、覆之。生而不有，為而不恃，長而不宰，是謂玄德。（《道德

<sup>120</sup>王邦雄，《老子的哲學》，臺北，東大圖書公司，2004年，頁87-88。

<sup>121</sup>亦如方東美先生說：「道家所景仰的所謂聖人，就是要免於尋常人這種作繭自縛的生活。所以他始終能夠超脫解放，免於一般人類的缺點，而把自己生活的平面，一層一層向上面超昇。」方東美，《原始儒家道家哲學》，臺北，黎明文化公司，1983年，頁228。

經·第五十一章》)

徐復觀先生指出：

德是道的分化。萬物得道之一體以成形，此道之一體，即內在於各物之中，而成為物之所以為物的根源；各物的根源，老子即稱之為德。……然物形勢成，德仍流貫於「物」與「勢」之中，亦即由有所向，以至成物，以至物之成長，皆為道與德之流行、表現；所以又說「故道生之，德畜之：長之、育之、亭之、毒之、養之、覆之」。因為這種創生，是「夫莫之命，而常自然」，所以便「生而不有，為而不恃，長而不宰」。這種「德」的表現，與世間一般所說的「德」不同，所以說「謂玄德」。<sup>122</sup>

道以其亦「有」亦「無」的「玄」成為天地萬物的實現原理，換言之，「生而不有，為而不恃，長而不宰」的「玄德」使萬物各具本性，各自得到存在和發展。<sup>123</sup>老子於《道德經》中提及玄德有四處：首先就聖人的形上體會說「萬物作焉而不辭，<sup>124</sup>生而不有，為而不恃，功成而弗居。夫唯弗居，是以不去。」（《道德經·第二章》）其次，就聖人的修養境界說「生之、畜之，生而不有，為而不恃，長而不宰，是謂玄德。」（《道德經·第十章》）最後，就天道的實現原理說「萬物恃之而生而不辭，功成不名有，衣養萬物而不為主」（《道德經·第三十四章》）、「生而不有，為而不恃，長而不宰，是謂玄德」（《道德經·第五十一章》）。周易曰：「大哉乾元，萬物資始」，儒家是積極的，講創造的；老子則主張從一切

<sup>122</sup>徐復觀，《中國人性論史·先秦篇》，臺北，臺灣商務印書館，1969年，頁337-339。此外，關於道與德之既超越又內在、既內在又超越的關係探討可參見陳德和，《從老莊思想詮詁莊書外雜篇的生命哲學》，臺北，文史哲出版社，1993年，頁17。鄔昆如，《莊子與古希臘哲學中的道》，臺北，國立編譯館，1982，頁87-88。和吳汝鈞，《老莊哲學的現代析論》，臺北，文津出版社，1998年，頁206。

<sup>123</sup>牟宗三先生以為「『生而不有』，即是無心之生。……『為而不恃』，即是無為之為。……『長而不宰』即是不主之主。」詳見牟宗三，《才性與玄理》，臺北，臺灣學生書局，1993年，頁141。

<sup>124</sup>敦煌本、傅奕本、（宋）范應元本作「不為始」。參見朱謙之，《老子校釋》，臺北，里仁書局，1980年，頁6-7。

活動中超脫出來，從「無為而無不為」中，達到「萬物作焉而不辭」。<sup>125</sup>老子說：

生之、畜之，生而不有，為而不恃，長而不宰，是謂玄德」（《道德經·第十章》）

王弼注：「不塞其原也，不禁其性也；不塞其原，則物自生，何功之有？不禁其性，則物自濟，何為之恃？物自長足，不吾宰成，有德無主，非玄而何？凡言玄德，皆有德而不知其主，出乎幽冥。」<sup>126</sup>道家講「道生之，德畜之」，萬物依道生德畜，「生」是不生之生，是「生而不有」，完全是公德。「不塞其原，則物自生。」非由道生之，亦不是上帝來創世紀，而是讓開一步，不操縱、把持，任其自生，這就等於你生它，這個最大的修養工夫就是有道。<sup>127</sup>袁保新先生對此有進一步的說明：

擔負著萬物存在形上之道，根本不需任何經營安排，生育長養的動力早已內在於每一事物之中，它只要讓開一步，不操縱不宰制，其綿綿若存的造化神力就會在事物各據其德的自我實現中完成。<sup>128</sup>

王采淇先生以為，道家宇宙論的「創生」，乃是迂迴的、非正面的講法，不

<sup>125</sup>方東美先生表示，「無為而無不為」，仍然是一個積極的精神，而且從來不說這個世界是我的，我要控制它，要剝奪它的自由。從來大道是沒有這一種意圖的。大道的目的在拯救這個世界，然並不居功：它是生而不有，為而不恃，長而不宰。最後就是「功成而弗居」。可以說，大道在宇宙裏面的精神，完全是「既公且大」。方東美，《原始儒家道家哲學》，臺北，黎明文化公司，1983年，頁226。

<sup>126</sup>樓宇烈（校釋），《王弼集校釋》，臺北，華正書局，2006年，頁24。

<sup>127</sup>參見牟宗三，〈老子《道德經》演講錄（九）〉，《鵝湖月刊》第342期，2003年12月，頁1-4。和牟宗三，〈老子《道德經》演講錄（八）〉，《鵝湖月刊》第341期，2003年11月，頁9-15。

<sup>128</sup>參見袁保新，《老子哲學之詮釋與重建》，臺北，文津出版社，1991年，頁205。對於道生的概念，徐復觀先生曾說：「道的創生作用，是非常柔弱的，柔弱到『懸絲若存』。何以柔弱，也因為無意志、無目的作動機的原故。老莊是用『無為』，『自然』的名詞來加強形容道的無意志、無目的，且創造的作用是很『柔弱』的；好像萬物是自生一樣；並非真以萬物為自生。」徐復觀，《中國人性論史·先秦篇》，臺北，臺灣商務印書館，1969年，頁339。此外，吳汝均先生以形而上的理據的進路和宇宙論的生成的進路兩者對於道生天地萬物進行詮釋解說。詳見吳汝均，《老莊哲學的現代析論》，臺北，文津出版社，1998年，頁8。

能在實有層上積極地建立，因此它的形而上學，必須寄託在實踐修養的主觀境界上，主體透過實踐工夫，一體平鋪地橫攝道與萬物於主觀之境界中。<sup>129</sup>這也就是說，關於生的創造，非積極的創生，<sup>130</sup>老子不從實有層的實體說「生」的創造，而自作用層的妙用講生的原理，是以作用層的無做為天地萬物的實現原理。換言之，通過讓開一步的不有、不主、不宰、不居功，讓出萬物生長的空間，使萬物得以自由生長，保存其價值的實現。

實有層是有心，才有擔當創造；作用層是要無心，擔當才會長久。<sup>131</sup>王邦雄先生指出：「儒家認為愛可以開展一切，實現一切、擔負一切。但是道家發現愛落到人的身上，是會有問題的。我們是有限的人，無限的愛讓有限的人去表現的話，是會發生問題的。我們的愛，會扭曲對方，會累壞自己，我們的愛負擔太多。」<sup>132</sup>世人所呈顯出的愛是有心、有為、有執、有標準、有目的的，在付出的同時總是期待對方的報償，相對的一方則承擔報答的負擔，所以老子認為應是「生而不有，為而不恃，長而不宰」的玄德，是不求報償的。

---

<sup>129</sup>王采淇，〈從儒、道理論比較研究探尋建立道家工夫論之途徑〉，《鵝湖月刊》第 433 期，2011 年 7 月，頁 28-42。

<sup>130</sup>牟宗三先生說：「生沒有創生的意義。所以道家的實現原理是消極的。」牟宗三，〈老子《道德經》演講錄（八）〉，《鵝湖月刊》第 341 期，2003 年 11 月，頁 9-15。

<sup>131</sup>王邦雄，〈老子道德經第二章的現代詮釋〉，《鵝湖月刊》第 159 期，1988 年 9 月，頁 9-11。

<sup>132</sup>王邦雄，〈老子的形上智慧〉，《鵝湖月刊》第 97 期，1983 年 7 月，頁 17-25。



### 第三章 老子思想論述教師專業倫理的具體實踐

在萬物一體的哲學觀下，人是教育事業之主動的參與者和實際的受惠者，但參與的動機並不在於寡頭地突顯自我以堪天役物，真正的受惠則是開發智慧以證成「博厚配地，高明配天，悠久無疆」（《中庸·第二十六章》）。<sup>1</sup>換句話說，教師是一種人文化成的志業，通過教學進行師生間生命的交融、對話與性情的共振和感動，教學不僅重視外在工具性價值的活動，亦是內在價值彰顯的活動，以充極朗現生命價值意義為最高原則。

教師從事教學、輔導、教育和行政的工作，為達致崇高教育理想，本身須具備良善的道德修養工夫，持有專業的觀點，重視教學倫理，落實關愛輔導倫理，遵循校園倫理，以培養學生健全的人格。教師專業倫理內涵的建構可以促進教師專業的發展，幫助教師認識教師專業的倫理，提供教師作為指引教育行動的依據。本章將以老子思想為基礎，首先闡明教師專業倫理的緣起與現況，其次從老子思想反思教學倫理的議題，最後由老子思想反思校園倫理的議題進行深入分析。

#### 第一節 教師專業倫理的緣起與現況

##### 一、教師專業倫理的意涵

根據美國芝加哥大學教授 Andrew Abbott 在其 *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor* 一書中，對「專業」一詞所下的定義為「一群因具有專業所需的抽象知識，解決特定問題，而產生排他性的職業團體，其等所具有的專業抽象知識，往往係透過教育與訓練而來，並經由對抽象知識的理

---

<sup>1</sup>陳德和，《臺灣教育哲學論》，臺北，文史哲出版社，2002年，頁29。此外，陳德和先生主張教育的本義是「人性的導引、人道的建立、人文的開創」，教育的本務是「釐清價值理序，貞定知識意義，塑造文化理想」。陳德和，《臺灣教育哲學論》，臺北，文史哲出版社，2002年，頁83-84。

解，應用於對象的需求上。」<sup>2</sup>國內學者黃藹先生認為，專業通常要受過大學以上的高等教育，擁有較高深寬廣學理為基礎的知識與技能，以及精益求精的工作態度，以提供客戶特定目標的優質服務。<sup>3</sup>

愛丁堡大學教育哲學教授 David Carr 則從文獻中對專業的概念分析，舉出衡量專業的五項標準。這些標準包括：(1)專業提供一項重要的公眾服務；(2)專業包含與理論上和實務上相關的基礎專門知識；(3)專業具有與其他行業有所區別的倫理特性，這倫理特性需要透過實際的準則 (code) 加以表示；(4)為了募才與紀律規範的目的，專業需要有組織與規章；(5)專業的實務工作者為了有效地實行其工作，他們需要擁有高度的個別自主性(individual autonomy)，所謂的自主性在此是指具有獨立判斷的能力。<sup>4</sup>美國學者 Bayles 認為專業有六個基本特質，包括：

- (1)專業人員需要經過長期嚴格的教育訓練。除了正式的學校教育之外，專業人員通常還需要經過實習階段才能成為正式的執業人員。
- (2)專業訓練包括相當程度的抽象知識成分。泥水匠、理髮師雖然也需要相當的訓練與實習，但因為其訓練之內容並不涉及抽象知識，所以不能算是專業人員。
- (3)專業工作對於現代社會的運作，提供不可缺少的服務。金融工作在傳統社會算不上專業，因為它並非不可或缺的服務。
- (4)專業人員通常需要通過認證。

<sup>2</sup>轉引自呂宗麟，《當代教育思潮專題研究》，臺北，稻香出版社，2001年，頁28。

<sup>3</sup>轉引自黃藹，〈教育專業倫理與道德教育〉，載於黃藹主編，《教育專業倫理(1)》，臺北，五南圖書出版公司，2004年，頁9。

<sup>4</sup>David Carr 著，張慧芝、陳延興譯，《教學倫理》，臺北，韋伯文化出版公司，2003年，頁25-26。此外，西方學者 Rich 將職業分成非技術性、半技術性、技術性、半專業性以及專業性五個等級。這些等級的區分採用七項標準加以檢視：(1)高層次之通則性的、系統化的知識；(2)一個長期之特定的、智性方面的訓練；(3)實務工作有著智性的特質(intellectual in character)；(4)專業人員組織起來提供獨特的社會服務；(5)控制進入或離開此項專業的標準；(6)強制執行專業倫理的準則；(7)賦予大範圍的專業自主權。若一項職業符合這些標準的項目愈多、程度愈高，則愈趨於專業。轉引自郭玉霞，〈教育專業倫理準則初探—美國的例子〉，《國立臺中師範學院國民教育研究所國民教育研究集刊》第6期，1998年，頁1-19。

(5)專業人員通常都有一個強而有力的專業團體。

(6)專業人員通常對其工作有很高的自主權。專業人員常常需發揮一己之判斷力，維護客戶之最高利益。<sup>5</sup>

從中西學者對「專業」一詞所下的定義可知，「專業」一詞與不需要特殊高超技能與訓練的「行業」或「職業」有所區分。專業人員享有較崇高的社會地位與工作自主權，他們必須經由長期的訓練擁有相當數量的理論與實務知識做為服務群眾的基礎。專業的目的是為社會帶來福祉，基於為公眾福利及自身權利的保障，專業成員會組織起來，透過組織建立實務工作的標準及倫理守則，作為規範、制裁違反專業倫理者的依據。

教師是否符應上述規準而可以稱為一門專業？聯合國教科文組織（UNESCO）之「關於教師地位建議案」（Recommendation Concerning the Status of Teachers）中，曾有如下的敘述：「教職必須被視為專業。教職是一種需要有教師嚴謹地與不斷地研究，以獲得專門知識與特別技能，而提供的公共服務；教職並要求教師對於其所教導之學生的教育與福祉，負起個人與協同的責任感。」<sup>6</sup>基於此故，教師一職被視為一種專業的共識，逐漸為人所認同。

值得注意的是，任何專業的理論知識和技術都會關係著擁有者的欲求與利益，而這些欲求與利益是應該要受到道德上的約束和限制的。而且某些專業對道德的考慮更是不亞於技術的考慮，因此倫理的要素對於專業而言常是更重要的。<sup>7</sup>因此，有必要對倫理做進一步的認識。

「倫理」(ethics)一詞常被人與「道德」(morality)一詞混用，沈清松先生指出，在中國哲學思維裡，「道德」通常指一個人實現其人性時的歷程和成果，其中雖會涉及人倫關係，但總以道德主體本身為核心。至於「倫理」一詞則強調社會關

<sup>5</sup>轉引自葉匡時，〈論專業倫理〉，《人文及社會科學集刊》第12卷第3期，2000年9月，頁495-526。

<sup>6</sup>轉引自楊國賜，〈教育專業〉，載於黃光雄主編，《教育概論》，臺北，師大書苑，1991年，頁417-443；詹棟樑，〈教師的專業倫理與專業精神〉，《教育研究月刊》第132期，2005年4月，頁11-19。

<sup>7</sup>詳見游惠瑜，〈教育的專業倫理與教學倫理〉，「專業倫理與公民社會」研討會，臺北，華梵大學，2005年，頁17-25。

係和群體規範的意味較濃。<sup>8</sup>由此可知，從中國哲學的觀點來看，「道德」側重個人自我內在德行修養的提升與超越，<sup>9</sup>而「倫理」則是著重社會群體彼此間和諧關係的建立。兩者雖有緊密的關連性，但層次卻是有別。

何以須要「專業倫理」呢？<sup>10</sup>在現代化社會結構日趨走向理性、專業、分工的歷程中，維持人與人之間相互感應的行為過程和倫理關係隨之改變，有關專業倫理的議題逐漸為人所重視。朱建民先生在〈專業倫理教育的理論與實踐〉一文指出，一個有良好專業道德教養的專業人士應該具備下述條件：

- (1) 具有良好的一般道德的教養，除了有比較成熟的道德認知發展，也已養成了道德實踐的習慣。
- (2) 對於自身專業領域曾經涉及的倫理議題有相當的認識。
- (3) 對於自身專業領域較常涉及的一般倫理原則有相當的認識。
- (4) 在專業方面具有相關的知識，足以認清事實，做出正確的事實判斷。
- (5) 能夠將一般倫理原則應用到自身專業領域涉及的倫理議題上，以闡明或解決問題。<sup>11</sup>

由上述可知，一位優異的專業者除了具備良好的道德修養外，更有一般倫理及專業倫理的理論認知與實踐工夫以處理所面對的問題。

---

<sup>8</sup>沈清松，〈倫理學理論與專業倫理教育〉，《通識教育季刊》第3卷第2期，1996年6月，頁1-17。

<sup>9</sup>牟宗三先生曾說：「關於這終極關心的問題，雖然各教說法不同，但大體說來，都是教人如何真正成為一個人，如何成就一個完美的人格（perfect personality）。因為，我們任何人不論要在社會上成就任何事業，基本上無例外地我們必須先要成就一個人，並且是一個具有完美人格的人。能達到什麼程度不管，基本上必須心嚮往之。這就是這一終極關心問題之『終極性』之所在。」牟宗三，《中國文化的省察——牟宗三演講錄》，臺北，聯經出版公司，1983年，頁103。

<sup>10</sup>「專業倫理」一詞是相對於「一般倫理」（general ethics）的概念。「一般倫理」指的是那些適用於社會所有成員的規範；而「專業倫理」所涵蓋的規範則是特別針對某一專業領域中的人員。針對不同專業領域，即有各自的專業倫理。詳見朱建民，〈專業倫理教育的理論與實踐〉，《通識教育季刊》第3卷第2期，1996年6月，頁33-56。

<sup>11</sup>朱建民，〈專業倫理教育的理論與實踐〉，《通識教育季刊》第3卷第2期，1996年6月，頁33-56。

## 二、教師的專業倫理守則

專業不只是一種知識與技能的獲得，也不僅是有理論與技巧，還包括專業上的義務與責任上的考量。專業倫理規範了專業所需要的倫理內涵及其應有的道德信念。<sup>12</sup> 吳明隆先生在〈教育專業倫理〉文中，歸納出教育專業倫理的九項特徵：

- (1)符合公平正義的原則：教育專業倫理的基礎在於因材施教、有教無類，不因學生個人因素而損及學生的學習權或使學生受到不公平的教育對待。首重每位學生均是獨立學習的主體，有其學習權、隱私權與人格權。
- (2)民主方式的運作機制：教育專業倫理的運作在於民主精神的展現，重視的是學生求知的自由。知識的自由論辯是教師專業倫理的重要特徵，教師不可因學生不同的觀點而藉機打壓學生論點，抹煞學生的創造力與集體智慧的應用空間。
- (3)尊重學生學習的主體：教育專業倫理的理念在於每位學生均有其發展的潛力與空間，教師應以學習者為中心的教學模式，配合多元智慧觀點，應用創新策略，使學生能開展個人潛能。
- (4)符應學習型班級組織：教育專業倫理的根本在於教師思考與努力的方向。教師應去除偏頗的思考方式及心中的自我防衛，以宏觀角度深入解析發生於班級中的事，找出解決策略，以達雙贏的目標。
- (5)全人教育理念的實現：教育專業倫理的目標在於全人教育理念的達成，教師扮演經師、人師、友師、境師的角色。使學生兼顧理性與感性、個性與群性，五育、知識、技能、情意得到和諧而圓滿的發展。
- (6)教師多元角色的展現：教育專業倫理的轉化在於教師多元角色的扮演，教師不應只是知識的灌輸者與傳遞者，而是學生學習的導引者與啟發者。使學生能因應資訊時代的脈動，有效發揮個人專長，成為資訊

<sup>12</sup>游惠瑜，〈關懷取向的專業倫理教育〉，《哲學與文化》第36卷第6期，2009年6月，頁103-115。

社會的中堅分子。

(7)恪遵教育法規的規範：教育專業倫理的落實為教師應遵守相關的教育法規，深入了解其訂定的精神與內涵，才能在依法有據的前提下，兼顧情、理、法，以表現教育專業倫理守則。

(8)教育行動研究的啟航：教育專業倫理的反思在於教師的行動研究。不斷的反思、改進，使教師更為成長，處理班級事務、師生衝突、教學方法與態度等更為合理與適切；亦更會深入了解學生的立場、感受，使教學更為有效。

(9)教育專業評鑑的指標：教育專業評鑑的重點，在於發掘問題、解決問題，以營造適性的學習環境，促發教師的專業成長。未來的教師分級制與教師的專業評鑑之重要指標之一即是教師教育專業倫理行為。<sup>13</sup>

由引文可知有三，首先，吳先生認為教育專業倫理是以學生為主體的獨立學習為基礎，教師所扮演多元化的角色，不僅是經師更是人師。再者，一方面在教學過程中，尊重學生求知自由，以學習者為中心，以民主精神的展現為運作機制，試圖拓展學生個人潛能達致全人教育為終極目標。另一方面，教師應去除自我中心主義、本位主義觀點，取而代之的是以宏觀的視野處理各項班級事務，以達師生之間雙贏局面。最後，透過行動研究、教育專業評鑑給予教師從不斷反思、發現問題到解決問題以促進自我專業成長，為學習者打造良好學習環境。深刻挖掘相關教育法規的內涵與基本精神，從而內化在自我身心中而願意於生命裡落實教育專業倫理。

至於教師為何須要講求專業倫理？黃藹先生有深刻的見解，值得吾人深思，他說：

教師教導的對象是國家社會未來的主人翁，教育的成敗關係著不僅是學生

<sup>13</sup>參見吳明隆，〈教育專業倫理〉，《國教天地》第149期，2002年7月，頁65-72。

本人的福祉，也關係國家社會未來的發展與存續。因此，教師可以說是改變國家社會未來，甚至人類共同未來最重要的職業或專業。因此，身為一位責任重大的教師，掌握或影響的並不是個別學生的學業或操性成績好壞，或他們個人的前途而已，國家社會，甚至人類共同的未來，可以說全都掌握在教師的手中。面對這樣一份非常重要而寶貴的教職，當然要講求專業倫理。<sup>14</sup>

其次，在現代工商業社會裡，每一個專業團體或職業團體都應當假設：他們的每一個成員都是「有理性之存在者」，會堅持「以人作目的，而不只以人作為工具」，並以每一個成員的專業知識為基礎，經過邏輯的推演，再透過會員大會的程序，匯合大家的意志，作為「普遍立法的意志」，訂立明確的「倫理準則」。這樣訂立的「倫理準則」是具有普遍性的，凡是該團體的成員，在執行其職業或專業時，便應當一體遵守。<sup>15</sup>這些「倫理準則」有的是在規定成員的資格，以確保每一位成員都受過合格的訓練；有的是在規定成員之間的對待方式，以確保和諧；有的則規定此一專業的社會責任。由此可以看出，專業倫理常涉及兩個層面，一是偏重專業內部的問題，一是偏重專業與社會之間的關係。<sup>16</sup> **Abbett** 認為專業倫理守則（code of ethics）是一個專業團體成立的重要條件。**Frankel** 更指出透過專業倫理守則，專業團體可以防止悖倫行為的發生，維繫專業人員之立場，並提升專業之聲望與公共之信任。雖然專業倫理守則未必能確保專業人員之倫理行為，但一個專業若是缺乏專業倫理守則，則可以肯定該專業並不夠重視專業倫

---

<sup>14</sup>黃藹，〈教育專業倫理與道德教育〉，載於黃藹主編，《教育專業倫理（1）》，臺北，五南圖書出版公司，2004年，頁20。

<sup>15</sup>基於此故，在歐、美工業先進國家，各種不同的職業團體或專業團體大多訂有明確的「倫理準則」（code of ethics），詳細規定其團體成員在執行其職業或專業而與他人互動時，必須遵守的行為準則。這種「倫理準則」的具體內容，自然是隨各種不同的職業或專業而有所不同，不過其基本精神卻是一致的。黃光國，〈專業倫理教育的基本理念〉，《通識教育季刊》第3卷第2期，1996年6月，頁19-32。

<sup>16</sup>朱建民，〈專業倫理教育的理論與實踐〉，《通識教育季刊》第3卷第2期，1996年6月，頁33-56。

理。<sup>17</sup>關於教師專業倫理準則，吳清山先生指出：

教師專業倫理準則主要的用意在於提供教師對其作為一位老師的相關作為，並在行使教師職權時，能有一套倫理的參照點。因此，這一套專業倫理準則應能確認教師專業中根本的道德承諾；提供教師在倫理作為方面，專業與自我省思的基礎；引導教師倫理實踐的行動；表達教師社群對教師道德價值的期許。<sup>18</sup>

綜合上述分析，專業具備兩大要素，一方面以抽象的理論知識和技術為基礎，另一方面以倫理的道德義務和責任為核心，依不同的專業領域制訂符應團體成員間的規範及承擔社會責任的專業倫理準則。對於教師專業倫理而言，教師專業倫理信條提供了教師專業文化的行為準則，不但是教師進行專業判斷的依據基礎，亦呈現教師專業文化的意象。

黃光國先生對於專業倫理準則的重要性有一段值得珍視的話，他說：

在西方先進國家，許多以知識作為其執業基礎的學術或專業團體，尤其是跟「人」有密切關聯的行業，大多訂有「倫理準則」，作為會員們行動的指引，在中國則不然。中國人向西方學習某種專業知識體系的時候，大多是把它當做謀生的工具，很少會以之作為個人「統整人格」的一部份，因此，學校並不重視專業倫理教育，大多數的學術或專業團體也不管什麼倫理準則。有少數團體訂有簡單的「會員公約」，但也往往流為形式，或形同具文。許多知識份子對自己的專業知識既沒有很高的忠誠度，也不想知識上有所成就，反倒是以自己的知識作為搏取功名利祿的工具。久而久之，「學而優則仕」或「學而優則商」變成了社會風氣，「專業倫理」的精

<sup>17</sup>轉引自葉匡時，〈論專業倫理〉，《人文及社會科學集刊》第12卷第3期，2000年9月，頁495-526。

<sup>18</sup>吳清山、黃旭鈞，〈教師專業倫理準則的內涵與實踐〉，《教育研究月刊》第132期，2005年4月，頁44-58。



神反倒隱沒不彰。<sup>19</sup>

對專業形成的次第而論，我國專業團體最缺乏的就是專業倫理守則的訂定與執行。<sup>20</sup>基於此緣故，建立教師專業倫理規準並落實於教育現場實刻不容緩。「專業倫理準則」的規範議題乃至於相關的知識系統雖然是從西方移植而來，不是中國傳統固有的價值體系，但它卻不是一個新的概念，其內涵早已存在本有文化傳統當中，亦即每一位專業人員所應遵循的「道」。

### 三、現行的行政規章概況

吳清山先生等人曾進行教師專業倫理內涵建構之研究，<sup>21</sup>分析國內外有關教師專業倫理準則的文獻、訪談徵詢專家學者針對教師專業倫理的意見與看法、以各層級教師為對象進行問卷調查的結果，建構出教師專業倫理準則，其中主要包括五個向度：

- (1)基本原則：係指教師自己與專業的關係，包括對專業特性的瞭解、忠於專業工作、教育專業團體規範的遵守以及自我專業的成長等方面。
- (2)教師與學生關係：係指教師與學生建立一種倫常的關係，包括瞭解學生、教導學生、對待學生、協助學生等方面。

<sup>19</sup>詳見黃光國，〈專業倫理教育的基本理念〉，《通識教育季刊》第3卷第2期，1996年6月，頁19-32。此外，葉匡時先生也曾說：「在西方，專業倫理守則是透過專業團體共識逐漸演生。在美國，所有的專業團體甚至一般會社團體都有倫理守則。但在我國，由於專業之歷史短暫，專業倫理又不被視為一個重要的部份，專業倫理守則也就比較不被重視。」葉匡時，〈論專業倫理〉，《人文及社會科學集刊》第12卷第3期，2000年9月，頁495-526。

<sup>20</sup>Abboft 根據英美各專業領域發展歷程之實證研究發現，專業的形成過程中，依其發生次序有如後的八項重要事件發生：1.全國性專業團體之成立；2.在政府支持下，通過有關之認證法律；3.專業能力之檢定考試；4.專業學校／學院之成立；5.大學設立專業科系；6.專業倫理守則訂定；7.發行全國性專業期刊；8.專業學院之學程認證。轉引自葉匡時，〈論專業倫理〉，《人文及社會科學集刊》第12卷第3期，2000年9月，頁495-526。此外，吳清山先生認為影響教師專業知能、專業自主與專業倫理的發展因素之一乃是目前國內教師專業團體之倫理準則，仍是相當缺乏，吳清山，〈建立教師專業權威之探索——談專業知能、專業自主與專業倫理〉，《教育資料與研究》第19期，1997年11月。

<sup>21</sup>吳清山、張世平、黃旭鈞等著，《教師專業倫理內涵之建構》（行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告編號：NSC87-2413-H-133-006），臺北，臺北市立師範學院，1998年。

- (3)教師與家長關係：係指教師與學生家長彼此之間所建立的關係，包括與家長的聯繫、與家長的接觸所衍生的關係等方面。
- (4)教師與學校同仁關係：係指教師與學校同仁相互之間的關係，包括相互合作、相互尊重、相互協助、相互激勵等方面。
- (5)教師與社會（區）關係：指教師與社會（區）之間的相互關係，包括協助社區辦理教育活動、社區資源的利用、參與社區活動等方面。<sup>22</sup>

美國醫學學會於 1848 年所制定的倫理準則（American Medical Association' Code of Ethics）為世界上第一個專業倫理準則；美國全國教育學會（American Education Association）亦於 1929 年訂定教育專業倫理準則（The Code of Ethics of Education Profession）；中國教育學會於民國 66 年，訂有教育人員倫理信條（Ethical Code）並經全國教育學術團體聯合年會通過，供全體會員一致遵行共同信守。我國最早見諸於法律，有關教師專業倫理規準的法令為民國 84 年立法院所通過的「教師法」，其確立了教師的法律地位。教師法第一章總則第 1 條中即表示：「為明定教師權利義務，保障教師工作與生活，以提昇教師專業地位，特制定本法。」其中第 27 條第 6 款規定：「制定教師自律公約」為各級教師組織的基本任務。亦即，制定專業倫理準則以規範成員執行業務或與他人互動時所應遵循的法則，應視為教師組織之重要功能之一。

民國 88 年 02 月 01 日成立全國教師會，依據教師法第 27 條規定，於民國 89 年 02 月 01 日第一屆第二次會員代表大會通過的「全國教師自律公約」，為全國教師專業倫理之規範，是目前最具全國代表性的教師專業倫理守則，此自律公約的訂定期能朝維護教師專業尊嚴及專業自主方向，以重新形塑教師之形象努力。該自律公約架構分為前言、教師專業守則及教師自律守則三大部分，共 13 條 2 款。前言部分明白指出制定此公約的緣由來自於：

台灣社會環境急速變遷，學校教育面臨鉅大的挑戰，教師與學校、教師與

---

<sup>22</sup>吳清山、黃旭鈞，〈教師專業倫理準則的內涵與實踐〉，《教育研究月刊》第 132 期，2005 年 4 月，頁 44-58。

學生和家長以及教師與社會之關係正在演變中，傳統上對教師的角色期待已無法完全適合現代社會的要求。再加上近幾十年來，教育的目標以升學及就業為導向，教育上其他價值被忽略，造成教師角色功利化，教師專業尊嚴逐漸淪喪，教師專業能力受到質疑，教師形象亟待重建。

全國教師會於八十八年二月一日成立，依據教師法第二十七條規定，應訂定全國教師自律公約，為全國教師專業倫理之規準，從引領及規範教師工作守則中，朝維護教師專業尊嚴及專業自主方向，重新形塑教師形象。<sup>23</sup>

「全國教師自律公約」本文部份述及「教師專業守則」及「教師自律守則」。關於「教師專業守則」其條文內容如次，教師應引以為念，以建立教師專業形象：

- (1)教師應以公義、良善為基本信念，傳授學生知識，培養其健全人格、民主素養及獨立思考能力。
- (2)教師應維護學生學習權益，以公正、平等的態度對待學生，盡自己的專業知能教導每一個學生。
- (3)教師對其授課課程內容及教材應充分準備妥當，並依教育原理及專業原則指導學生。
- (4)教師應主動關心學生，並與學生及家長溝通連繫。
- (5)教師應時常研討新的教學方法及知能，充實教學內涵。
- (6)教師應以身作則，遵守法令與學校章則，維護社會公平正義，倡導良善社會風氣，關心校務發展及社會公共事務。
- (7)教師應為學習者，時時探索新知，圓滿自己的人格，並以愛關懷他人及社會。

其次，「教師自律守則」條文內容如下，教師應引以為誠，以維護教師專業

---

<sup>23</sup>中華民國全國教師會，《全國教師自律公約》，臺北，中華民國全國教師會，2000年。

之形象：

- (1)教師對其學校學生有教學輔導及成績評量之權責，基於教育理念不受不當因素干擾及不當利益迴避原則。除以下情形之外，教師不得向其學校學生補習。(本條文自八十九年八月一日起實施)
  - A 教師應聘擔任指導公立機關學校辦理之學生課外社團活動。
  - B 教師應聘擔任指導非營利事業組織向主管教育行政機關報備核准之學生學習活動。
- (2)教師之言行對學生有重大示範指導及默化作用，基於社會良善價值的建立以及教師的教育目標之達成，除了維護公眾利益或自身安全等特殊情形下，教師不應在言語及行為上對學生有暴力之情形發生。
- (3)為維持教師在社會的形象，教師不得利用職權教導或要求學生支持特定政黨(候選人)或信奉特定宗教。
- (4)為維持校園師生倫理，教師與其學校學生不應發展違反倫理之情感愛戀關係。
- (5)教師不得利用職務媒介、推銷、收取不當利益。
- (6)教師不應收受學生或家長異常的餽贈；教師對學生或家長金錢禮物之回報，應表達婉謝之意。

由公約內容與國內學者研究指出，教師專業倫理乃是屬於自我道德責任所給出學生、家長、學校行政同仁及社區社會大眾對專業信任的永恆性承諾，不但是提供教師團體成員面臨價值衝突時抉擇的準則，也是提高教師專業素養、專業地位不可或缺的元素。然而在這之間，「心靈的醒覺」扮演著重要的角色，如同黃俊傑先生所言：「『心靈的覺醒』實在是一切專業倫理教育與道德教育的前提，只有心靈澄澈的人，才能作自己的主人；而只有一個頂天立地，自作主宰的人，才能發揮他的特殊專長，在個別專業領域中，成為一個具有專業倫理的專業工作

者。」<sup>24</sup>因此筆者認為，惟有教師本身對教育專業工作有正向的認同感，能返璞歸真朗現天真本我的美好，才能自利利他發揚師道與專業精神，不再使自他陷於人生的痛苦困頓中。

## 第二節 從老子思想反思教學倫理的議題

二十世紀末掀起以「多元」、「解構」為核心概念的「後現代主義」思潮，對現代化的種種弊端提出質疑與挑戰，以邁出傳統窠臼為訴求。在教育領域方面，以知識為基礎的教育目標動搖，教育不再具有控制力及被控制力，教育鬆綁、去中心化、反菁英主義、反霸權主義、反集體主義之聲不絕於耳。老子深邃超卓的人生智慧，非但不受時空文化因素的限制，更是當代最具啟發性的智慧寶庫之一，其思想不但能為後現代主義的教育提供消極的策略運用，更能產生積極的作用，<sup>25</sup>值得我們一再反省思索。

### 一、教學倫理的意涵

教育宗旨的實現有賴於教學，相對於僅指知識傳授的狹義教學而言，廣義的教學涵括知識和道德。<sup>26</sup>中國傳統以來，教學不只是經師的工作，尚包括人師的領悟體會；雷通群先生認為西哲蘇格拉底之教育理想在造就有德之人，在智德圓融的陶冶。<sup>27</sup>以此而論，教學含有倫理性質，教學倫理存在於教師和學生互動之間，故教師在教學過程中應講求教學倫理，<sup>28</sup>以利於教學工作的進行與教育理想

---

<sup>24</sup>黃俊傑，〈專業倫理與道德教育的共同基礎：心靈的覺醒〉，《通識教育季刊》第6卷第3期，1999年9月，頁1-10。

<sup>25</sup>陳德和先生以為，後現代精神的正面意義，消極地說是在衝決禁忌、顛覆威權、取消壟斷、破除主流，積極地看則是希望徹底開放而全體肯定之。陳德和，《臺灣教育哲學論》，臺北，文史哲出版社，2002年，頁23-24。

<sup>26</sup>溫明麗先生認為，教學不只是知識或技能的習得，更是人品的提昇，故尤應彰顯人文素養。溫明麗，《教育哲學：本土教育哲學的建構》，臺北，三民書局，2008年，頁136。

<sup>27</sup>詳見雷通群，《西洋教育通史》，臺北，臺灣商務印書館，1980年，頁36。

<sup>28</sup>林建福先生表示，有關教學的研究中，大部分集中在技巧與方法，或者說比較關心教學效能的面向，而較少顧及教學道德或倫理層面，未能兼顧教學中的責任問題，因此，有必要對教學專業

的達成。

西方教育家對教學倫理展現出高度珍視，<sup>29</sup>德國教育家赫爾巴特（Johann Friedrich Herbart, 1776-1841）也有著名的主張。赫爾巴特認為教學蘊含知識與道德，並非狹義的意指於課堂上所進行的知識教學，其重心在養成學生的德行人格，他主張教學倫理包含三個概念：首先，教學目標傾向於道德主義，教育目的在於「道德品格的確立」；其次，性格陶冶著重在有價值的訓練、宗教、歷史等課程；最後，教學是傳達知識、技能、道德等，以構成及擴張兒童的思想圈之一種教育方法。<sup>30</sup>值得注意的是赫爾巴特將教學又分為教育性的教學及非教育性的教學，所謂非教育性教學乃是以知識性的教學為主，而教育性的教學是有益於道德性格之養成和情操的培養，使學生具備完美人格。然而相對的是身為經師、人師更是良師者，在教學時也應具有道德意志與道德品格條件，<sup>31</sup>才能為學生提供具前瞻性的啟迪與引導。換句話說，教學工作蘊藏深厚的倫理意涵，教師在教學場域除了運用教學技巧外，教師個人的道德意識、人格特質更是展露無遺，成為潛在教學之一部分。如王連生先生所說：

---

進行倫理的省思。林建福主編，《教育專業倫理（2）》，臺北，五南圖書出版公司，2004年，頁45。此外，吳明隆先生亦指出，教學不但要重視科學方法、藝術策略，尤其要重視「教學的倫理」（the ethics of teaching），如果教師不重視教學倫理，便無法展現其科學精神與藝術方法，更無法提昇其教育的專業素養，表現教育的專業精神，也違背了身為教師應有的涵養與應盡的義務。一位兼具效能與效率的教師，是位教育專業倫理行為的實踐者；一位能營造良善班級氣氛與優良班級文化的教師，也是位教育專業倫理行為的展現者；一位受到家長、同事、學生稱讚的教師，更是位教育專業倫理行為的落實者。吳明隆，〈教育專業倫理〉，《國教天地》第149期，2002年7月，頁65-72。梁福鎮先生也說：「假如教育人員只注重教學的技術和方法，忽視教師教學的信念和教材涉及的倫理問題，將無法圓滿的達成教育的目標。」梁福鎮，〈教育倫理學起源、內涵與問題〉，《彰化師大教育學報》第4輯，2003年5月，頁1-22。

<sup>29</sup>美國自1980年代以來教學界自認其教學過於重視客觀的效能而忽略了相應的責任，以致重新正視教學倫理。換句話說，目前在美國教育界對於教師專業倫理的探討形成一股熱潮。詳見簡成熙，〈教育專業倫理信條能提昇教育專業地位嗎？〉，本文收入黃薈主編，《教育專業倫理（1）》，臺北，五南圖書出版公司，2004年，頁124。

<sup>30</sup>轉引自詹棟樑，《教育倫理學》，臺北，明文書局，1996年，頁497-499。

<sup>31</sup>英國教育分析哲學家皮德思（R.S.Peters）曾指出，教育必須是有價值的活動，也就要合乎道德。因此，教師本身的言行都應該要具有道德的正當性才足以完成此項任務。轉引自蘇永明，〈教師工作的道德動機與專業倫理信條〉，本文收入黃薈主編，《教育專業倫理（1）》，臺北，五南圖書出版公司，2004年，頁85。歐陽教先生認為，一位成功的教師角色，絕不可忽視自身道德行為的涵養，及其對學生的如染作用，亦即其品德對學生要有起碼的吸引力。歐陽教，《教育哲學導論》，臺北，文景出版社，頁105。此外，創辦於1902年的北京師範大學以「學為人師，行為世範」的校訓，勉勵師生們無論在人格修養或行為上應多所自律，以為世人典範。

為人師者的首要任務，在於傳道。在教育上，為師所傳的道，以「人道」為本，指向「天道」。就前者而言，老師傳道的要旨，在於使受教者建立正確的人生觀，促其活在天地之間，能夠活得有尊嚴有價值，成為「頂天立地，堂堂正正」的人。就後者而言，老師傳道的最大用意，在於使受教者建立灑脫的生活觀，促其享有心靈的自由，能夠活得自由自在，不為貪戀與執著的無明所束縛，而能心開「捨得與放下」的智慧之花。為師所要傳的「道」，不管是天道或人道，在在需要哲學的涵養與知見及其生活修持與態度。<sup>32</sup>

教師的教學牽動價值歸趨，左右學生學習方向。<sup>33</sup>教師應有自我成就的心性修養工夫，以謙虛的態度面對教學環境，用尊重的心靈看待每一位學生，生命之可貴在其意義的崇高與價值的珍貴，更在於它無可取代的獨一性。如此，面對學生始能發揮成就「文化人」的素養與能力。據此而論，教學倫理乃是教師教育學生時所當遵守的道德規範。值得注意的是，倫理牽涉規範問題，在實踐倫理過程中當關注倫理是否會異化？講道德者是否會變成道德的傲慢的種種問題。面對倫理道德的異化，正可彰顯老子深廣的哲學意義。老子對於現代教師專業倫理採取成全的態度，雖然他無法創構倫理，要求眾人死守倫理，然而當吾人面臨實踐倫理道德規範過程中所衍生出來的有執、有為、有對、有立、有傷、有害的生命苦痛時，老子無的概念能使之消解，而不讓倫理淪為一種教條、傲慢和口號。換句話說，老子哲學乃通過無的療癒觀念得以解消倫理之病而能保住倫理，讓倫理恢復原本之健康、自然、美好。

<sup>32</sup>王連生，《教育哲學研究》，臺北，五南圖書出版公司，1988年，頁512。

<sup>33</sup>歐用生先生曾說：「教師是一個意思決定者，隨時都在做教學決定，而教學決定不能只是技術的、例行的、無意的，而必須是理性的、慎思的、有意識的過程。」歐用生，〈做一個有反省能力的教師〉，《研習資訊》第11卷第5期，1994年10月，頁1-6。

教師的典範當如《易經·離卦·象傳》所謂：「大人以繼明照於四方。」<sup>34</sup>在老子思想體系中，「道」決定生命存在和價值，是保證天地萬物存在的最高根據。<sup>35</sup>亦即，老子以「道」做為天地萬物的實現原理，更是生命自覺和德性最後的依歸處。陳德和先生曾說：

老莊思想是以生命的學問為特徵，所以老子的「道」從形上學或存有論說固然是天地萬物的實現原理，若從倫理學來講，它則是我們一切價值的總規範，故老子認為，國君的治國安民之方，當取法於周行不殆之「道」。<sup>36</sup>

尤有進者，老子說：

昔之得一者，天得一以清，地得一以寧，神得一以靈，谷得一以盈，萬物得一以生，侯王得一以為天下貞。其致之。天無以清將恐裂，地無以寧將恐發，神無以靈將恐歇，谷無以盈將恐竭，萬物無以生將恐滅，侯王無以貴高將恐蹶。（《道德經·第三十九章》）

宋朝林希逸於其所撰《老子臙齋口義》中曰：「一者，道也。天之所以清明而垂象，地之所以安靜而載物，神之所以虛而靈，谷之所以虛而盈，皆此道也。萬物之所以生亦此道也，侯王之所以保正萬邦亦此道也。」<sup>37</sup>又說：「聖人抱一，為天下式。」（《道德經·第二十二章》）道以無心成化之方式充分保證天地萬物

<sup>34</sup>陳德和先生以為所謂理想的教師就是能夠真誠面對天地宇宙而多方承繼人類的精神遺產，讓理性之光能麗耀寰宇，並有教無類且無時或歇地去啟迪群倫的人。陳德和，〈大人以繼明照於四方——論教師永續成長的儒學基礎〉，《鵝湖月刊》第 287 期，1999 年 5 月，頁 49-51。

<sup>35</sup>陳德和先生曾說：「從老子的《道德經》看來，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。」陳德和，〈生命教育的老學基礎〉，載於《2010 比較哲學學術研討會：生命學問與生命教育會議論文集》，嘉義，南華大學哲學系，2010 年 5 月，頁 1-14。

<sup>36</sup>王邦雄、陳德和，《老莊與人生》，臺北，國立空中大學，2009 年，頁 205。

<sup>37</sup>（宋）林希逸，《老子臙齋口義》，收錄於《續修四庫全書 954 子部道家類》，上海，上海古籍出版社，2002 年，頁 383。



之存在，天地人我在道既超越又內在、無執含容、「不塞其源、不盡其性」的生化作用下得以生生不息、欣欣向榮並成就其自然本性。換言之，道即開放的心靈，聖人若能真切體現此長生之道復歸於自然清靜無為，以道做為生命的指導原則、唯一的標準，須臾間不離道，不以貢高我慢傷害、干預、支配天、地、神、谷，則得以給出萬物百姓自由自在的成長空間，亦即實現了天地萬物的整體和諧。此為當今教師於教學時所應深思之理。

## 二、教學倫理理論探究

教學是一種道德的責任，知識與技術訓練並非教育唯一的目的。<sup>38</sup>教師教學當以專業倫理為最高指導原則，在教學過程中秉持教學倫理以維持師生間和諧的互動關係。德國教育家斯密特（Gunter R. Schmidt）針對教學倫理提出「民主倫理」（demokratisches Ethos）的主張。他認為教學是一種社會歷程，在教學中，也要強調民主的價值，管理只是基於需要的底限，應有所限制。其最高的目的是帶給學生稟賦最好的發展。人的個別差異，應予以尊重，教學時不能將其置身事外。<sup>39</sup>此外，詹棟樑先生以為教師教學倫理的確立，應有價值做為指導。首先，教師應做好自我情緒管理，不將偏激的情緒發洩在學生身上。其次，對於環境能做特殊的把握與使用，諦聽「更寬廣的人文化的聲音」，對學生產生關注，使學生的行為能向善發展。最後，在處理衝突事件或解決問題時，教師能秉持高價值的原則，有較為「固定而合乎規範的一般價值表象」，如此則不致對相同的個案產生不同的處理方式，有助於師生之間、同儕之間緊張狀態的消除。<sup>40</sup>由此可知教學倫理要在教學活動中實現，應針對教學活動中所執守的教學倫理做一建構的工作。<sup>41</sup>教師一言一行都可能對學生產生深遠的影響，進行教學活動時當擯除以

---

<sup>38</sup>黃嘉莉，〈教師專業倫理之實踐功能及其限制〉，本文收入中華民國師範教育學會主編，《教師形象與專業倫理》，臺北，心理出版公司，2008年，頁88。

<sup>39</sup>轉引自詹棟樑，《教育倫理學》，臺北，明文書局，1996年，頁508-509。

<sup>40</sup>參見詹棟樑，《教育倫理學》，臺北，明文書局，1996年，頁509-510。

<sup>41</sup>卡爾（David Carr）在《教學中的專業主義與倫理》一書中，針對教師在教學中的專業倫理提出四項主張，包括教師應採符合邏輯和經驗的道德理據來解決道德爭議問題；教師應樹立正確的品

自我心中的知見做為處事的標準，以身教引導學生。<sup>42</sup>唯有自我向上提升，才能對學生作正向的示範。值得注意的是，邱玉霞先生指出，道家的教育方法具有轉化力與建構力，是一種內在生命的生長，他的方法看似無用，卻往往有意想不到的大用；看似居劣勢，其實卻後勁無窮。<sup>43</sup>老子以「無」的概念提醒我們時時消解化除生命中的種種自我設限，始能開創生命主體多元、豐富，具有無限可能的生命意義，更是可以成就德行，教育人格的內在依據。

老子以為「道」之所以能做為天地萬物的存在原理和價值的總規範，在於「道冲而用之或不盈。淵兮似萬物之宗。」（《道德經·第四章》）道體冲虛能容的作用和「生而不有、為而不恃，長而不宰」（《道德經·第十章》）不生之生的玄德，

---

格；教師應避免以優越流暢的語言貶損學生；教師要表現出專業的角色和個人的廉潔。詳見梁福鎮，〈教師專業倫理內涵與養成途徑之探究〉，《教育科學期刊》，第5卷第2期，2005年12月，頁61-77。

<sup>42</sup>吳清山先生亦主張教師應時時反省自己的言行，處處作為學生的表率。吳清山、黃旭鈞，〈教師專業倫理準則的內涵與實踐〉，《教育研究月刊》第132期，2005年4月，頁44-58。

<sup>43</sup>邱玉霞，《老子知識論的教育意涵》，花蓮，慈濟大學教育研究所教學碩士論文，2006年，頁75。筆者認為老子以正言若反之辯證思維和批判解構之詞表達其立場、主張，往往導致不善其意者的錯解，他們認為老子說：「絕聖棄智、絕仁棄義、絕巧棄利」、又說：「常使民無知無欲」、講「絕學無憂」這些無異代表反對知識的探索、反智思想及反對道德的建立。凡此無不將老子視為消極的、反智慧、反教育者。首先，喻本伐、熊賢君先生在《中國教育發展史》中指出：道家的自然主義教育傾向，可以給人清新的理念和心靈的自由，但它與教育的主旨卻是衝突或相悖的。喻本伐、熊賢君，《中國教育發展史》，臺北，師大書苑，1995年，頁111。其次，伍振鷺先生在《中國教育思想史大綱》中亦提到：老子為自然主義者，崇尚清靜無為，主張「為道日損」，因此老子並不追求積極的教育目的，而只提出一些消極的理想，以「無為而為」方式達成。伍振鷺，《中國教育思想史大綱》，臺北，五南圖書出版公司，2006年，頁37。最後，胡美琦先生於《中國教育史》一書中指出：老子既是反智慧，便不要知識教育，又反仁義，便不要道德教育。老子的反人文、尚自然的思想，大體與莊子相似，因此他們都是反教育的。胡美琦，《中國教育史》，臺北，三民書局，1990年，頁116。然而學者中亦有持不同論調者。首先，涂又光先生認為：《老子》是哲學著作，《論語》是教育學著作。《論語》中教的最高境界是《老子》的「不言之教」，《老子》是《論語》教育哲學的主根。《老子》是儒家「教育哲學」的主根，又是儒家「哲學」的主根。涂又光，《〈老子〉為中國哲學主根說》，收入陳鼓應（主編），《道家文化研究》第10輯，上海，上海古籍出版，1996年，頁105-111；其次，陳德和先生指出老子的確是不滿於有些人常藉著知識來宰制別人，愚弄別人，或是有人拿知識當驕傲而造成自我的異化以及對別人的侵犯，諸如此類才導致他毫不保留地對這些人的知識提出強烈的抗議。然而究其實老子《道德經》中所屢屢提過的「無知」、「棄智」或「守愚」，本意應該是著眼於批判、反省知識的濫用，並告誡我們不要因為有了知識做力量，就忘記生命原有的天真美好，而不是在反對或否定知識的本身；又《道德經》中也曾說到「絕學無憂」，惟「絕學」亦非否定學習或否定追求知識，它最恰當的解釋應該是：凡是種種悖離於大道真理的主張或行為，我們一概拒絕學習。陳德和，〈老子與桃麗——從「道德經」反思生命複製的可能衝擊〉，《鵝湖月刊》第276期，1998年6月，頁14-16。最後，柯俊青先生以為老子反對人為的「知」與「學」，老子要人學的，不是政教禮樂之學；要知的，也不是個別的經驗事物，而是道。所以老子曰：「學不學，復眾人之所過。」柯俊青，〈老子的教育思想在現代教育的意義〉，《哲學與文化》第23卷第11期，1996年11月，頁2177-2187。

天道無心無為、不加干預自然給出萬物自生自化的生機，萬物生於道中、長於道中，卻絲毫不覺有任何操縱、主宰。莊子說：「夫吹萬不同，而使其自己也」（《齊物論》），「使其自己」意指自己如此，道以無心生養萬物，萬物則於此開放之境下自生、自濟、自長、自足，一切生成變化皆自己而然，完全無拘無束，牟宗三先生說：「任何一個東西都是自己如此，『自己如此』是一個意義。你能這樣了解，把一切東西都平看了，一切東西都放平了，這就是『道』。」<sup>44</sup>易言之，「道者萬物之奧，善人之寶，不善人之所寶」（《道德經·第六十二章》），吾人體認「道」無私無偏亦無限定，乃為萬物存在之根源，是萬物生命得到成就，獲得安頓的庇護所。無執、無偏、無私的心能突破偏見所帶來的局限性，讓心不被生活經驗所定著，此即老子所說的「滌除玄覽，能無疵乎。」（《道德經·第十章》）虛靈之心，如鏡子般如實的反映世界，而不加扭曲、隱藏，此外也不著任何一物，外物來者則如實映照，必不隱藏、去也不強留，以其自然回應而不停滯留止外物，故心靈自由開朗、不為物所累。此即莊子於《應帝王》中所說：「至人用心若鏡，不將不迎，應而不藏，故能勝物而不傷。」徐復觀先生說：「讓萬物純客觀地進來，純客觀地出去，而不加一點主觀上地心知的判斷。」<sup>45</sup>無執心靈的關鍵在生命主體體現「無」的實踐工夫，徐先生此言，實為無執心靈的極佳寫照。教師當取法道之無為無恃沖虛涵容之德，提供多元無礙、無執著無分別、不責求不貶抑、自由自在、無限寬廣的成長空間，讓所有學生在不受威脅操控的環境下，都能得到自由發揮伸展、發展自我潛能的機會，得到開放的心靈與生命的釋放，此即「放下的智慧」、「解套的哲學」。再者，老子說：「天地不仁，以萬物為芻狗；聖人不仁，以百姓為芻狗。」（《道德經·第五章》）王弼注曰：「天地不為獸生芻，而獸食芻；不為人生狗，而人食狗。無為於萬物而萬物各適其所用，則莫不贍矣。若慧由己樹，惟足任也。」<sup>46</sup>此言天地萬物從表面現象看來有長短高低之別、是非美醜之異，然從本質上而言，萬物皆由道而生，彼此間並無差等，萬物皆有其存

<sup>44</sup> 牟宗三，〈莊子〈齊物論〉講演錄（一）〉，《鵝湖月刊》第319期，2002年1月，頁1-10。

<sup>45</sup> 徐復觀，《中國人性論史·先秦篇》，臺北，商務印書館，1969年，頁381。

<sup>46</sup> 樓宇烈（校釋），《王弼集校釋》，臺北，華正書局，2006年，頁13。

在的理由及不可取代的本然價值地位，道之生化天地萬物無偏無私、不仁無心，萬物得以自生自長，人居其中僅是萬物之一而非萬物之靈。<sup>47</sup>換言之，以道觀天地萬物，萬物之區別皆弭平而復歸於道。<sup>48</sup>

陳德和先生說：「相較儒家之人文化成於天下的創造性理想，道家是素樸的、是解構的、是回歸的，所以它更特具有一種後設（meta）的性格，而以無限敞開與包容為最終的訴求。」<sup>49</sup>解構背後蘊含著從束縛中掙脫而出釋放出去。老子說：「是以聖人常善救人，故無棄人；常善救物，故無棄物，是謂襲明。故善人者，不善人之師；不善人者，善人之資。不貴其師，不愛其資，雖智大迷，是謂要妙。」（《道德經·第二十七章》）教師應以無限寬廣包容心看待每一位學生，無不可學不可教不可化之人，以其有教無類故無棄人，此即教師專業守則第二條所言：「教師應維護學生學習權益，以公正、公平的態度對待學生，盡自己的專業之能教導每一個學生」之理。老子教育主張教師不執著身為「師」之高貴地位，不應自視為教室王國中的國王，認為自己擁有支配主宰學生的權力，所作何事皆能恣意而為，當不設賢智愚劣以為分別，不造立不施設而棄其不肖之人。順任自我自然虛靜如鏡之心而行，觀照每一個人天真本德之善，讓人人皆得救、各遂其性和實現自我，如此則無一人被遺忘。換句話說，教師應時時檢視反思本位主義的化除，不以個別的喜好偏執心理看待學生，唯有開啟無執之心，平等承認人人皆有其存在的意義和價值地位，並尊重個別差異的存在，順應學生本性任其自然本心發展，除了強調整體教育目標的學習外，同時也能顧及個別化差異的關懷照顧。隨順每個人的多元與自主，並保證所有的學生都能無障無礙，適性地成長，完成自我學習。老子說：「聖人無常心，以百姓心為心。善者，吾善之；不善者，吾亦

---

<sup>47</sup>蕭裕民先生認為：「人身為萬物之一的思想，或許也是中國主流傳統對於人與大自然之間的關係，採取學習態度、和諧態度，而非採取征服態度的原因之一。而人之特殊性之發掘，則落到往內的道德面向上、往上的體悟天道上。既不失人身為人之特殊意義，亦與天地萬物平等和諧互補共存，不會傾向於對大自然的宰制、破壞。」蕭裕民，《遊心於「道」和「世」之間——以「樂」為起點之《莊子》思想研究》，新竹，國立清華大學中國文學系博士論文，2004年，頁87。

<sup>48</sup>張岱年先生說：「萬物本為一體，不過或由無知或為私心所蔽，不自覺其為一體，我今不過解私心之蔽而自覺本來之狀態。」張岱年，《張岱年全集·第一卷》，河北，河北人民出版社，1996年，頁82。

<sup>49</sup>陳德和，〈老莊的教育思想及其實踐〉，《鵝湖月刊》第314期，2001年8月，頁24-29。

善之，德善。信者，吾信之；不信者，吾亦信之，德信。聖人在天下歛歛，為天下渾其心。聖人皆孩之。」（《道德經·第四十九章》）聖人消解自我的執著分別標準，以百姓心為己心。依老子之意，善與不善，信與不信的截然分別由心知的執著與主觀的偏見而來，在清境無為虛靜心下，超越善、信的執著，給出包容和尊重，人人皆得回歸本有之善、本有之信，都得以活出生命的天真自然美好。教師對學生亦是如此，「我是為你好」背後隱藏著自我執著的價值標準，以此主觀標準做為評斷學生一切準則，師生間衝突嫌隙難以免除。老子教育思想反對人為造作、反對一元主義，反對教條主義，強調「無」以化解知識觀念和意識型態的堅持與執著，懂得謙卑、尊重、欣賞，消解不必要的干擾，以學生為教育主體中心，敞開無執之心接受所有來自行政、家長和學生的立場，給出每一個學生生命都能得到充分發展、自由成長的保證。

### 三、教學倫理在教學活動中的實現

教學活動是一連串師生之間不斷詮釋與理解的教育和學習過程，不只是知識的傳遞，更是與生活世界的體驗與對話，<sup>50</sup>藉由生活經驗啟發個人獨特性，<sup>51</sup>培育學生道德意識及品格。<sup>52</sup>因此教學的範疇應擴展推及超越知識之外，提昇學生心靈道德品格為教育目標。教學過程中，教師所扮演的是主動指引者的角色，善於觀察教學情境中各項紛爭、問題與需求而進行轉化。同時具備專業權威及專業倫理的觀念和做法，以民主方式引領學生參與學習討論，釐清學生錯誤偏執的概

---

<sup>50</sup>教育活動也應該是一種不斷彰顯的詮釋過程，在此過程中，師生有對話，也對文本重新詮釋，即讓文本產生新意義的對話和自由。因此，文本只是教學的媒介，不是教學的全部，教學的主體是師生的對話，是對真實存在的不斷詮釋，更是新視域的不斷創新和融合。溫明麗，《教育哲學：本土教育哲學的建構》，臺北，三民書局，2008年，頁295。

<sup>51</sup>溫明麗先生指出，新取向的教育哲學重視師生個體的獨立性，故其教材與教法也需要讓每個人發揮其獨特的原創性；教材內容更應該具備引導學生強化自我建構價值觀的功能，而不是藉著國家、教師或文本等任何官方知識為學生設定學習目標。所以我們可以說，好的教育應該重視個別差異，珍視每個人發展出來的獨特性，鼓勵創意，卻不鼓勵統一性。溫明麗，《教育哲學：本土教育哲學的建構》，臺北，三民書局，2008年，頁317。

<sup>52</sup>在德國教育家李茲（Hermann Lietz, 1868-1919）的觀念裡，教師所扮演的角色是：具有完美的人格，在生活中能用愛來教導青少年，使青少年具有道德的品格。因此，他的教育理想是使每一個學生的身體、精神、宗教、道德、知識、情感方面，都能均衡的發展。轉引自詹棟樑，《教育倫理學》，臺北，明文書局，1996年，頁524。

念，建立正確的知見，讓學生能養成道德意識以提高教育成效。歐用生先生即表示，若從課程與教學的觀點來看專業倫理，主要是指教師要「教學」(teching)，而不要「灌輸」(indoctrination)，要教「真理」，不教「教條」(doctrine)或「意識型態」(ideology)。<sup>53</sup>目前以知性、升學主義掛帥的教學場域中，仍側重唯認知主義導向的知識學習意識型態，然教學不能只是「老師教，學生學」；師生的「討論」或「對話」也必須是任何教學活動中「內在」的主軸之一。<sup>54</sup>在師生溝通中，教師不應是主導者，而是參與者或促成者。教師與學生本易形成不平衡的關係，所以在師生溝通上，教師更須以可理解、真實、適當與真誠等判準來檢視自己的觀點，避免流於專斷或放任，共同與學生決定教育活動的內容與進行方式。<sup>55</sup>陳德和先生以為一個成功教學最重要的特徵和目的在人與人之間相知相與的「感動原則」(或稱「共鳴原則」)，以此對「知性決定論」的教學立場批判和反省。他說：

立足在文化的本位，我們認為教育的本質意義就是「以心傳心，心心相印」，而教學就是在示範、實踐這種歷程。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，展現人際人倫的交光遍映。<sup>56</sup>

---

<sup>53</sup>歐用生，〈從「潛在課程」談教師的專業倫理(上)〉，《研習資訊》第9卷第2期，1992年4月，頁11-14。

<sup>54</sup>林逢祺，〈現代教師的教育哲學座標〉，本文收入但昭偉主編，《教師的教育哲學》，臺北，高等教育文化公司，2006年，頁128。

<sup>55</sup>張鎧焜，〈批判理論與教師哲學〉，本文收入但昭偉主編，《教師的教育哲學》，臺北，高等教育文化公司，2006年，頁102。張鎧焜先生認為教師與學生的關係不應當是上對下的支配關係，而是平等與相互尊重的關係。當代批判教學者弗雷勒也強調師生關係不應落入支配型態的窠臼，而應發展出平等對話的夥伴關係，讓教室教學成為師生共同討論問題、衡估價值、研商行動的場所，而不是教師以強制方式迫使學生學習許多固定的知識。弗雷勒認為，唯有在這種平等關係下，才能釋放學生與教師的思考能力。張鎧焜，〈現代教師的教育哲學〉，本文收入但昭偉主編，《教師的教育哲學》，臺北，高等教育文化公司，2006年，頁138-139。

<sup>56</sup>陳德和，《臺灣教育哲學論》，臺北，文史哲出版社，2002年，頁5。

無論是改變自己或是改變他人都是教育本身，身為教育者將所見所知所聞透由身體力行從身語間散發出來，令受教者生起欣羨、嚮往之心進而欣然接受歡喜共行即是教育的內涵，亦是教育的傳承。易言之，對於一個想真心學習向上向善者而言，一定來自於他被引導者所深深感動、震撼，而帶給他願意改變的力量，師生在教育過程中兩者目標一致，受教者認同教育者所給予的教育方向，願意學習，此即心與心的對話。

教學是一門藝術，更是一種專業，<sup>57</sup>教師除了傳遞學科知識，更需在教學場域中掌握每個人的學習，面對異質性的學生觀察其生活經驗，聆聽其心聲，欣賞其獨特性，善於運用多元教學策略，以激發學生內在的學習動力，使每位學生能依自己的個性建構出屬於自己的學科知識，讓教學活起來。老子「不言之教」、「無為之事」的教育思想對當前教學倫理的重建有重要的啟示作用。老子說：「聖人處無為之事，行不言之教。」（《道德經·第二章》）又說：「道常無為而無不為。」（《道德經·第三十七章》）「無為」可解為「無心而為」之意，乃遮撥人為造作所帶來的扭曲變形，無為才不會誤導扭曲，無心則無情緒糾葛、沒有意見作祟、消解成心固執而不成為情緒的俘虜，故能敞開寬大包容的心胸而遨遊於天地人我之間。「無不為」則是化解人為造作之際生命的超越與翻升緊接而來的自由自適，以及當下所呈顯的生命本真和自在。換句話說，「無為」乃老莊思想中的「自然」境界。陳德和先生指出，「自然」一方面是對比於「他然」，一方面又對比於「造作」。「他然」是「依他而然」，也就是被他者所限制，因此自己不能決定自己、貞定自己；「造作」是「營造構作」，亦即致力於結構性的規矩模套，此則常使自己不能放下自己、釋放自己。<sup>58</sup>值得注意的是，老莊思想常為一般人所誤解的以為是完全的放任與無所作為，相反的，它是一種高度精神修養所達致的虛靈智慧境界，能保存肯認一切存在的意義與價值，深具文化治療和人性治療。當教師不

<sup>57</sup>許淑玫先生曾說：「教學要像四季學習，春夏秋冬各有不同的面貌。」教師的教學應如同四季一般，富有變化與色彩，甚至要更彈性、更創新，以學生為師，願意隨著學生的差異與特質，來做調整與變化。許淑玫，《你可以成為最優秀的老師·教師教學倫理》，臺北，冠學文化出版公司，2010年，頁165。

<sup>58</sup>王邦雄、陳德和，《老莊與人生》，臺北，國立空中大學，2009年，頁199。

迷執於二元對立的價值立場，不將自我好惡標準做為限制規定學生發展之迷途上，而能以無為、無執的道心，公平地觀照一切學生的天真自我本性而不起任何的計較得失。每位學生都是獨一無二，自有其不同的特色，教師應化解對偶性的思考，不以自我主觀的態度強制要求學生依其標準規定而存在，如此，便不致落於「勞神明為一而不知其同也，謂之朝三。」（《莊子·齊物論》）反之，教師能棄除自以為是的專斷偏執，以超越的自由開放心靈，尊重學生彼此間的殊異、獨特性，不在弭平差異而求其一致性，當欣賞學生存在的特質、優點和價值，找出最合宜之道，給與不同的施教考量，令每一個主體的存在皆能如其所是的各安其位，而不是排斥、排擠。

「不言之教」並非意謂著教師不須言說、不用教導的教學方式，不言才會化解執著，言本身是相對性的概念，不是絕對的價值標準。教師當反思傳統以「老師講述，學生聆聽」的「填鴨式」教學方式，如此的教學往往流於零碎知識的積累，教師常迷執於「灌輸」、「威逼」與「強迫」的反覆抄寫練習與無意義的背誦記憶，忽視以「人」為主體意識下學習的主動性、積極性，更忽略每個人生命發展的階段性、特殊性與價值。<sup>59</sup>「善言無瑕謫」（《道德經·第二十七章》）無心、純任自然之言為善，教師當以無執著分別心，不以自我本位主義心態作祟下所訂定的標準規定要求學生，側重在引導啟發學生以生活體驗為基礎的獨立思考，以解決面臨問題時之自我學習能力，鼓勵創造力及想像力的思維模式。<sup>60</sup>然這絕非否定既有的價值標準，<sup>61</sup>而是在既有的標準規則下給出包容、寬待、同情、欣賞

---

<sup>59</sup>歐用生先生指出，人性化教育首先要肯定教育的對象是「人」，人有人性，而且人性本善，能自我實現；其次強調教育對象是「個人」，個人有個別差異，教師要尊重他（她）的個別差異；第三強調教育對象是一個「生長中的個人」，相信他有生長的潛能，並依據他的發展階段來施教。歐用生，〈從「潛在課程」談教師的專業倫理（下）〉，《研習資訊》第9卷第3期，1992年6月，頁13-16。

<sup>60</sup>誠如許淑玫先生所說，教學絕非只是傳遞，更應是播種。教學要能對學生產生意義，使他們成長。許淑玫，《你可以成為最優秀的老師·教師教學倫理》，臺北，冠學文化出版公司，2010年，頁177。

<sup>61</sup>陳德和先生指出，老莊思想中自然的真正意思是一無所執、一無所待的全解放與自由，所以自然不同與本能的放縱，反當要收束自己、使自己不成為外在欲求的俘虜。王邦雄、陳德和，《老莊與人生》，臺北，國立空中大學，2009年，頁114。吳汝鈞先生則以為老子教人在生活上自處之道，是採取消極的、陰柔的做法，事事退讓，不爭先自炫，這樣便能以退為進，避開不必要的恆禍，而得到最大的利益。吳汝鈞，《老莊哲學的現代析論》，臺北，文津出版社，1998年，頁



的心。在「無而能有」的教育觀中，教師的謙退遜讓並不代表他居於劣勢，因學生的得其所哉，即是教學者的最高成就，當學生能免於種種支配、左右，享受在無受拘束的受教環境中時，他們便樂於主動積極接受引導和學習，故究其實教師也是贏家之一，教師修養的「無」成就了學生的「有」。老子說：「是以聖人後其身而身先，外其身而身存，非以其無私邪？故能成其私。」（《道德經·第七章》）又說：「聖人不積，既以為人，己愈有；既以與人，己愈多。」（《道德經·第八十一章》）再說：「夫唯道善貸且成。」（《道德經·第四十一章》）即為此意。老子認為就在這種雙贏的情況下，實現了天地人我一體、共生共榮的和諧，亦即完全實現了道。教師以「無」的智慧消解自我的操縱、安排和心知定執，徹底敞開自我無限心靈，無限融入學生生命之中，不主動給予什麼，進而尊重每一個生命主體之獨一性，欣賞所有的學生。如此，反而讓學生在不受干擾、制約、無拘無束的學習環境下恢復其生命自有的活潑美好，使人人能安其分、適其性，自由自在地成長，充分擁有真實的自我、活出真正的自我，以成就其自己。此為「悠兮其貴言。功成事遂，百姓皆謂我自然。」（《道德經·第十七章》）的最佳詮釋。

### 第三節 從老子思想反思校園倫理的議題

「倫理」意指為人之理，依此，「校園倫理」可視為學校成員相處所遵循的一定規範；此規範正是學校系統順利運作的重要關鍵所在，若偏離此規範則學校秩序將為之紊亂，學校功能將無從發揮。<sup>62</sup>由此可見，校園倫理是維繫學校倫常的基石，是建立倫理道德規範的動力，更是維持學校綱紀的準繩。<sup>63</sup>當前，教育逐漸走向自由、民主和多元之際，校園文化受到現代化社會變遷的影響，校園倫

---

15。

<sup>62</sup>吳清山，《教育發展與教育改革》，臺北，心理出版社，1996年，頁286。就「校園倫理」一詞而言，狹義的解釋，往往視為師生之間的互動規範，就廣義而言，尚包括校長與教師之間的倫理規範，教師與教師之間的倫理關係，以及教師與家長之間的互動規範等。

<sup>63</sup>吳鐵雄、李坤崇，〈塑立和諧民主的校園倫理〉，本文收入中華民國師範教育學會主編，《教師權力與責任》，臺北，師大書苑公司，1995年，頁33。

理遭致前所未有之挑戰，因此，校園倫理之重新定位，是急待解決的問題。就教育工作者而言，目前教育文化極為迫切的課題之一就是如何建立一個和諧整體、深具前瞻性和文化薪傳的教育觀，以重新恢復親師、師生和教師之間的親和關係，及如何轉化現代社會因交錯對立、劇烈鬥爭的各項意識型態及價值觀念下，所產生人與人之間的疏離感、失落感，使我們在目前困頓的生活世界中走出寬闊的路與生命來，讓每一個個體生命復歸其本然的純真美好，則老子的哲學的確是發人深省之論。

### 一、教師與行政之間的倫理關係

中國人對於人與人之間的關係以「人倫」稱之，包含個人與個人、個人與群體，以及不同層次的群體間彼此的關係與秩序。《孟子·滕文公上》說：「人之有道也，飽食暖衣，逸居而無教，則近於禽獸。聖人有憂之，使契為司徒，教以人倫，父子有親，君臣有義，夫婦有別，長幼有序，朋友有信。」《禮記·禮運篇》說：「父慈，子孝，兄良，弟弟，夫義，婦聽，長惠，幼順，君仁，臣忠，十者謂之人義」。生命價值之源內在於人心，繼而向外擴展，由近及遠，此為人倫秩序的基本根據。在教育領域方面，人倫秩序以教師為中心點，故任何教育的改善皆須由此中心點的價值自覺開始，進而向校長、行政人員、同事、學生和家長擴而及之。現行教育體制強調以行政管理為導向，就校園文化而言，行政人員、教師、學生三者之間存在著不平等的角色地位，彼此之間構成逐次管轄的尊卑關係，陳德和先生稱此為「隸屬關係」。陳先生認為，當此尊卑隸屬的行為進一步偏極化，往往會成為把持壟斷、驅策擺佈的「宰制型倫理關係」。所謂「宰制型倫理關係」無異是權威化的現象，它使得行政主管在校園中儼然如父如君，所以也衍生了相當令人詬病的現象，其中最嚴重的矛盾，莫過於教師專業自主權的旁落；具體地說，即是原該具有的全方位教學取向，往往會因為行政主管的特殊考量或要求而被迫放棄，由上貫下的一條鞭式主導乃成為教師之教學活動的重要參

考軸線，直接弱化了教師本身的創造衝動，使得教學容易流於因循怠惰。<sup>64</sup>因此，瓦解宰制型倫理架構，重塑平等尊重為基礎之開放性的對等型倫理，乃是當務之急。

道家無執的形上智慧，能消解由人際關係與人生責任裏所牽引的複雜糾結，使教師更能無累的擔負實現生命的崇高價值和意義。老子的「絕聖棄智」、「絕仁棄義」之說，告誡天下君主解消中心主義的權力傲慢。仁義有心，以主觀的成見專制地將價值建立在自我準繩上；聖智有為，責求天下人符合我的價值標準，此隱含人為的傲慢和獨斷。換言之，人須絕棄聖智仁義的執著，而不是否定聖智仁義的存在，當從本位主義的牢籠之中掙脫而出，無掉本位主義的封閉性。方東美先生表示，人一旦以自我中心做為人類和萬物的最高權衡，則難免自覺如一葉孤舟，在歷史的紛繁事象中，飽受風暴摧殘。<sup>65</sup>尤有進者，老子說：「以正治國，以奇用兵，以無事取天下。吾何以知其然哉？以此。天下多忌諱，而民彌貧；民多利器，國家滋昏；人多伎巧，奇物滋起；法令滋彰，盜賊多有。故聖人云，我無為而民自化，我好靜而民自正，我無事而民自富，我無欲而民自樸。」（《道德經·第五十七章》）在老子的觀念中，政治威權統治下所操作的忌諱、利器、伎巧、法令，非但未能達成統治的目的，反而是國家日趨敗亂的原因。王邦雄先生說：「內在少了天真之德的內涵，而僅在外在行為的形式上去責求，不僅不相應，更會引發反感抗拒，所以說是『亂之首』。」<sup>66</sup>換言之，政治的最高成就在於為政者能否做到無為無事，以百姓的自發自主、天真本德來保障人民生活的政治秩序。

陳政揚先生以為《老子》在法道以明人事的推論中，首先是取法於「道」的自然無為，主張侯王對於人民的治理應該法道之不為、不恃，而棄絕任何有為造作、宰制人民的治理方式。也就是說，理想聖王的真正事功是能「輔萬物之自然，而不敢為」（《六十四章》），在天清地寧中，使萬物和諧共生而渾然不覺有所謂治

<sup>64</sup> 參見陳德和，〈建構對等型的校園新倫理〉，《鵝湖月刊》第 288 期，1999 年 6 月，頁 36-39。

<sup>65</sup> 方東美，《生生之德》，臺北，黎明文化公司，1980 年，頁 221-222。

<sup>66</sup> 王邦雄，〈從傳統走向現代的自我轉化之道〉，《鵝湖月刊》第 430 期，2011 年 4 月，頁 13-18。

理者的存在，所以說：「百姓皆謂：我自然」。<sup>67</sup>此與陳德和先生所提出之「對等型校園倫理」主張有異曲同工之妙，陳先生說：

「對等尊重」和西方自由平等主義的精神可以相通，因為他們都是服膺「對列原則」(principle of co-ordination)。惟自由平等主義並不包含道德的自覺，在形式上也較為側重權利和義務的對當，與從人文理想、價值理序衡定教育主體性之見解尚隔一間。富人文理想與價值認同之「對等尊重原則」除了必須釐定權利義務之分際並以此為形式框架外，在本質上更要有利他的廣袤關懷和自我的深度反省。是故，所謂對等型倫理，亦即是在將心比心、以心帶心的前提下，基於分工原則而實踐或實現之權利義務的互動關係。<sup>68</sup>

老子說：「聖人無常心，以百姓心為心」(《道德經·第四十九章》)，莊子亦言：「功蓋天下而似不自己，化貸萬物而民弗恃。」(《莊子·應帝王》)「無常心」與「不自己」是自我解消的修養工夫；進而「以天下觀天下」(《道德經·第五十四章》)，與「藏天下於天下」(《莊子·天下》)，再將天下歸之於百姓，所有施設作為皆以民意為依歸，此與現代民主政治的精神不謀而合。

道家認為人心之病痛、世界之亂源在「病」、「患」，《道德經·第十二章》說：「吾所以有大患者，為吾有身，及吾無身，吾有何患？」無身即無我，要無掉我執之意，道家觀察到一切病痛之因來自我執，因此要對症下藥排除、消解我執，簡而言之就是「無」，「無」可以「虛」、「空」表其意。有執、我執背後隱含專斷獨裁，所謂「強者」，所患之病最重，老子勸誡我們當柔弱之人，柔者異於強者，其內斂、含蓄能在一旁靜靜的聆聽、仔細的觀察，卻少干涉、支配他人，故柔弱勝剛強。尤有進者，老子說：「為無為，事無事，味無味。大小多少，報怨以德。」

<sup>67</sup>陳政揚，〈《黃帝四經》與《老子》治道之異同〉，《鵝湖月刊》第 324 期，2002 年 6 月，頁 35-44。

<sup>68</sup>參見陳德和，〈校園倫理的反省與再生〉，《鵝湖月刊》第 243 期，1995 年 9 月，頁 31-33。

(《道德經·第六十三章》) 為無為之事，行不言之教，心知不起執著分別比較則怨無由生。「天下大事必作於細」(《道德經·第六十三章》)、「其安易持，其未兆易謀，其脆易泮，其微易散。」(《道德經·第六十四章》) 行政人員當「見小曰明」(《道德經·第五十二章》) 以虛靜觀照、無執無為之心，不分別、不比較對待教師，善用不同學科專才知識和智慧的教師，調和異質之間的見解，將教師和行政人員形成一體觀，以促進專業和諧、多元開放的校園文化發展。以廣闊的觀察角度，去除心中刻板化、捐棄成見，從細微處、易操持中關懷教師各種教學需求及困難，注重對教學環境整體的理解及掌握加以明辯解析，來面對與處理校園中所有成員間所發生的任何事件，能於端兆尚未發生時見微知著將問題化解於無形無由產生，以免坐大惡化成重大的難解之題，而造成傷害和無可彌補的遺憾。教師則應不斷提升自我專業素養，如教師專業守則第三條所言：「教師對其授課課程內容及教材應充分準備妥當，並依教育原理及專業原則指導學生。」第五條指明：「教師應時常研討新的教學方法及知能，充實教學內涵。」第七條亦言：「教師應為學習者，時時探索新知，圓滿自己的人格，並以關愛他人及社會。」此外，對於校務推動執行發展亦能熱誠投入，積極配合以得到充分的專業自主權。如此則教師與行政人員、教師與教師和教師與家長關係必能和諧圓融。

## 二、教師與教師之間的倫理關係

數千年來古人所給我們講的和諧調護生命之學，因而所給我們的「和諧的生命」。<sup>69</sup>梁漱溟先生指出中國文化是以意欲自為調和、持中為其根本精神的。<sup>70</sup>此與牟宗三先生所說的「健康的理性」不謀而合，牟先生說：

中國文化系統幾千年來以理性——也就是所謂「健康的理性」——為其最高原則，以此決定生活方式，決定個人的、國家的活動之方向原則。理性

<sup>69</sup> 牟宗三主講；蔡仁厚輯錄，《人文講習錄》，臺北，臺灣學生書局，1996年，頁28。

<sup>70</sup> 梁漱溟，《東西文化及其哲學》，北京，商務印書館，2006年，頁63。

就是肯定每個部門，每一件事情，每個概念都有自己的特性，各歸其自己，各當其位。承認旁人的地位予以客觀的尊重，就是理性；反之，把旁人、甚至天地間的一切都一把抓來利屬於我，使一切都沒有客觀的地位就是非理性。非理性違背了中國的文化傳統，也違背了中國聖賢的教訓。<sup>71</sup>

據此可知，教師與教師之間雖有角色職務之分，然其以崇高的價值引導學生以成全其完美人格的塑造為理想，共同為學生成長努力的教育目標則是一致的，因此教師當以和諧、客觀的理性、尊重肯認每個人的價值做為彼此間的相處之道，以研究砥礪提升自我專業成長為主要目的。歐用生先生指出：

教師要與同事或其他人發展夥伴關係 (partnership)。所謂「同事」應該是合夥的夥伴，而非「牆的另一端的陌生人」。他們要形成合作的、團隊的關係，共同計畫教學，相互觀察、討論，並彼此回饋，彼此開放，願意被質疑，並檢討或改變自己的教學決定。<sup>72</sup>

林逢祺先生亦有相似的看法，他說：

教師應當走出自己的教室，做好隨時和其餘教師共同學習、研究的心理準備，用雷德(L.A.Reid)的話說，就是要有「交會的預備」(readiness to meet)。如果以樂曲來做比喻，獨奏曲由一種樂器來演奏自然不成問題，但是由單一樂器來表演協奏曲就無法詮釋作品的蘊涵；大多數的教學問題皆糾結著極其複雜的因素，需要教師們以「協奏」的方式來研究、處理，方能達到最佳效果。<sup>73</sup>

<sup>71</sup>參見牟宗三，《中國文化的省察——牟宗三演講錄》，臺北，聯經出版公司，1983年，頁12。

<sup>72</sup>歐用生，《教師專業成長》，臺北，師大書苑公司，1996年，頁90。

<sup>73</sup>林逢祺，〈現代教師的教育哲學座標〉，本文收入但昭偉主編，《教師的教育哲學》，臺北，高等教育文化公司，2006年，頁129。

教師法第十七條第六款明言：「嚴守職分，本於良知，發揚師道及專業精神。」教師應嚴守為師者之本分，勿勾心鬥角、玩弄權謀手段以追求個人私利。於此，王邦雄先生有一深刻的見解，他說：「儒學的人文理想，在仁心價值的肯定與生命自覺的擔當之下，可能因執著負累，而有滯陷僵化的危機，老子哲學的虛靜自然，正可以化解此一理想價值變質沉落的可能性。」<sup>74</sup>江日新先生亦曾說：「老莊思想的一個基本主導動機是要回返於一種自然秩序，亦即一種逕直的本然和諧，或可說是一種在作為之前的和諧。」<sup>75</sup>故老子虛靈的智慧正可提供教師守分不爭的消解作用。首先，尉遲淦先生指出：

人性上的不爭，從無為身體觀的角度來看，就是一方面在虛靜心的實踐修為下，化解心知與情識的對立，使心知與情識沒有隔閡，恢復心知與情識的自然和諧狀態……一方面在虛靜心的實踐修為下，化解心知的自我定執與分別，使心知不再自我分裂與衝突，恢復心知與道的自然和諧狀態。<sup>76</sup>

再者，老莊思想針對生命存在的困頓痛苦發聲，任何一個生命的來到，總要面對兩大問題，王邦雄先生曾說：

「『吾生有涯』是『年命在身有盡』；人生百年，這是一種命限；『知也無涯』是『心思逐物無邊』。心裡面想要的太多，也就是你心裡面執著太多；所以這是人生的兩大問題。」<sup>77</sup>

<sup>74</sup>王邦雄，〈道家思想的時代意義〉，《鵝湖月刊》第 110 期，1984 年 8 月，頁 13-17。

<sup>75</sup>江日新，〈老莊思想與現代人的迷戀〉，《鵝湖月刊》第 212 期，1993 年 2 月，頁 18-25。

<sup>76</sup>尉遲淦，〈從身體觀看老子政治哲學的當代意義〉，《鵝湖月刊》第 9 期，1998 年 3 月，頁 35-43。

<sup>77</sup>王邦雄，《走在莊子逍遙的路上》，臺北，臺灣商務印書館，2004 年，頁 2-3。

各種欲望奔馳競相追求計較，使心知固著於欲望糾葛的成心執著中，<sup>78</sup>原本自由自在、無限寬廣的生命由此陷落於心知偏執的泥淖中而不可自拔，生命的困苦於是而生。這個世界難免有病痛，老子是以醫護者的療癒性思維來關懷這個世界，所以他說：「名與身孰親？身與貨孰多？得與亡孰病？是故甚愛必大費，多藏必厚亡。知足不辱，知止不殆，可以長久」（《道德經·第四十四章》）、「使我介然有知，行於大道，唯施是畏」（《道德經·第五十三章》）、「治人事天莫若嗇」（《道德經·第五十九章》）而強調「知足不辱，知止不殆，可以長久」（《道德經·第四十四章》）、「禍莫大於不知足，咎莫大於欲得，故知足之足，常足矣」（《道德經·第四十六章》），無非是觀察到世人沉溺於競逐、執著於造作，過分迷戀執著名聞利養，每每役使於名利之間並貪得無厭，故忘身以殉名利，戕害生命造成生命傷痛。殊不知名利乃身外之物是虛而無實，如陽燄、如泡沫，已為原有的和諧造成對立的裂痕，若一再執迷不悟，終將招致人際、人倫的禍患，所以希望吾人當反躬自省常念知足，少私寡欲，知節制欲望。他勸誡世人說：「不知常，妄作，凶」（《道德經·第十六章》），並以逆向的思維提出：「夫唯不爭，故無尤」（《道德經·第八章》）、「是以聖人無為，故無敗；無執，故無失」（《道德經·第六十四章》）的人生智慧。老子認為人與人間的相處當無爭無執無私無為，消解威權獨斷的人為造作，不彰顯自我、不自以為是、不炫耀誇大己功，更不應驕慢矜持，他說：「不自見故明，不自是故彰，不自伐故有功，不自矜故長。夫唯不爭，故天下莫能與之爭。」（《道德經·第二十二章》）又說：「持而盈之，不如其已。揣而棖之，不可長保。金玉滿堂，莫之能守。富貴而驕，自遺其咎。功遂身退，天之道。」（《道德經·第九章》）由此反得成全一切事功。王邦雄先生說：「人人止於天真本德，心中無名利權勢，不在街頭紛擾的此消彼長間擺盪，生命本身也就不會挫折毀壞，不就可以長久的保有人生的自在美好嗎？」<sup>79</sup>當教師能「去甚，去奢，去泰」（《道德經·第二十九章》）、「復歸於樸」（《道德經·第二十八

<sup>78</sup>王邦雄先生對心知有一深刻的詮釋，他說：「你的心通過你的形來認識世界叫做『心知』。」參見王邦雄，《莊子道》，臺北，漢藝色研文化公司，1993年，頁70。

<sup>79</sup>王邦雄，《老子道德經的現代解讀》，臺北，遠流出版公司，2010年，頁203。



章》)<sup>80</sup>，亦即無心、無知、無為、不爭，回歸人性之自然素樸、朗現生命真實自在美好之德，才是每一位教師安頓其生命所應追求的最高價值意義，亦是教師之間和諧共處、同為教育目標努力之道。

### 三、教師與家長之間的倫理關係

教育是一種公共事業，現代社會急劇變化，價值多元化，在多元參與環境的時代，教育問題往往是社會或政治所關注的議題，目前社會大眾和家長都積極參與教育過程。首先，在我國教育基本法〈第二條〉開宗明義即規定：「人民為教育權之主體。教育之目的以培養人民健全人格、民主素養、法治觀念、人文涵養、愛國教育、鄉土關懷、資訊知能、強健體魄及思考、判斷與創造能力，並促進其對基本人權之尊重、生態環境之保護及對不同國家、族群、性別、宗教、文化之瞭解與關懷，使其成為具有國家意識與國際視野之現代化國民。為實現前項教育目的，國家、教育機構、教師、父母應負協助之責任。」其次，基於學生受教權的直接關懷，教育基本法〈第八條〉明確指出：「國民教育階段內，家長負有輔導子女之責任；並得為其子女之最佳福祉，依法律選擇受教育之方式、場所、內容及參與學校教育事務之權利。」再者，中國教育學會於 1977 年全國教育學術團體聯合年會通過「教育人員倫理信條」，供全體會員一致遵行共同信守。其中對學生家庭與社會應（一）加強學校與家庭之聯繫，隨時訪問學生家庭，相互交換有關學生在校及在家的各種情況，協調配合，以謀兒童的健全發展；（二）提供家長有關親職教育方面的知識，以協助家長適當教導其子女；（三）協助家長處理有關學生各種困難問題；（四）鼓勵家長參加親師活動，並啟示其善盡對社會所應擔負之責任；（五）率先參加社會服務，推廣社會教育，發揮教育領導功能，轉移社會風氣。<sup>81</sup>最後，教師法第三章「聘任」第 11 條高級中等以下學校

---

<sup>80</sup>王邦雄先生說：「『復歸』不是走回頭倒退的路，而是前進中的超越……這是修養工夫的向上回歸，化絢爛為平淡的境界朗現。」王邦雄，《老子道德經的現代解讀》，臺北，遠流出版公司，2010年，頁 133。

<sup>81</sup>葉于釧、崔德新，〈國小教師的專業形象〉，本文收入中華民國師範教育學會主編，《教師權力

教師之聘任，除依師資培育法第 13 條第 2 項或第 20 條規定分發者外，應經教師評審委員會審查通過後由校長聘任之。教師評審委員會之組成，應包含教師代表、學校行政人員代表及家長代表一人。由上述引文可知，學生為教育權的主體，國家、教育機構、教師、父母所扮演的角色則是教育主體完成教育目的的協助與輔導者，雙親與教師對兒童均有教學的義務（知識與道德的教學）。教育基本法乃是家長參與學校事務之權利的法源依據，開啟家長整個學習活動的大門。此後家長開始主動進入校園，積極參與教師教學的得失與校務的運作。<sup>82</sup>家長會為學校行政運作的一環，家長的教育權漸受重視，參與學校行政儼然成為一種時代新趨勢。

在主張校園民主思想聲浪中，由於教師與家長間所持的價值觀、教養觀、利害關係、立場等的差異，導致親師生彼此互不信任，衝突事件頻傳。賈馥茗先生曾就現代家長對教師所持的觀點有一深刻的描述，他說：

時移事異，家長對教師的看法大為改變。教師不再是值得尊崇的行業（因為收入微薄，顯得寒酸），也不再是因為教育自己的子女而值得感激的人（因為教師是政府「顧傭」來的，教學生是他們的義務）。如是，家長認為教師是在學校裡替自己愛自己的子女，噓寒問暖，及時供應飲食，又能教他們識字讀書的。尤其是，自己因為忙工作或應酬，不能在孩子放學回家時，教師應該留在學校代自己看孩子。另外，孩子不能打罵，要保護安全，更不能讓孩子太累，但要把書讀好。<sup>83</sup>

家長與教師或學校之間解決問題並非依據權力或權威為基調，而是以一致的

---

與責任》，臺北，師大書苑公司，1995 年，頁 324。

<sup>82</sup>陳德和先生即曾表示，校園環境中學生、老師和行政人員的良好互動是大家的期待，然而家長會、志工團等組織已然不像從前那種顧問或客卿的角色，而可以積極介入校務的運作，至於每位家長基於愛護子女的立場向學校或班級所提供的意見，對教育行政人員和老師來說，也不再只是可大可小的參考，仍是有法有據的要求。陳德和，〈論教育基本法的啟示〉，《鵝湖月刊》第 294 期，1999 年 12 月，頁 32-35。

<sup>83</sup>賈馥茗，《教育認識論》，臺北，五南圖書出版公司，2003 年，頁 173。

目地和教育合夥人的相互關懷關係始能開放、真誠的達成共同的理解，教師專業守則第四條即明白表示「教師應主動關心學生，並與學生及家長溝通聯繫」。面對形形色色的家長，周麗玉先生曾表示，「個性化」是這多元發展社會的重要現象、也是現代「人性化」的主要特徵，因尊重人類生命個體的特殊性，才能使人性的束縛得到真正的解脫。即便群性的發展也應建立在個性被理解、包容與欣賞的多元環境中才能有效且有意義的完成。<sup>84</sup>老子的和諧思想告誡世人當謙沖守柔而不傲倪於萬物，以包容、尊重、善解之心為處世之道，實為當今親師間之緊張關係提供了錦囊妙方。

中國儒釋道三家無不重視肯定和諧的永恆價值意義，<sup>85</sup>道家尤重和諧思想。老子於《道德經·第十六章》曾說：「歸根曰靜，是曰復命。復命曰常，知常曰明」，《道德經·第五十五章》則說：「知和曰常，知常曰明」，據此而論，老子不僅將「和諧」視為真常大道，同時亦是生命的真實意義與德行的最高表現。<sup>86</sup>和諧來自彼此間相互尊重，道家老莊的尊重與包容強調吾人當通過人性的自覺，以「蕩相遣執，融通淘汰」的修養工夫，敞開自我，接納一切。老莊思想最重要的訴求莫過於肯定多元，含容異類，肯定尊重一切生命自我本色。陳鼓應先生說：「由於同情和諧的心境，所以自我生命以破藩決籬之勢投射出去時，雖籠罩萬物其他生命，然而此一自我生命的精神，並不為天下宰，而予天下萬物以充分不羈的精神自由。」<sup>87</sup>欲達自他之間和諧的廣大胸襟，首先須擯棄自我偏私執著的我見、破除個人立場的偏狹，進而以同理心接納他人的態度成全他人與他物。

如張岱年先生所言：「東方與西方的哲學史中，都有不少的哲學家，認為萬

---

<sup>84</sup>周麗玉，〈友善校園〉，《研習資訊》，2008年2月，頁25-32。

<sup>85</sup>陳德和先生說：「中國的學問如儒家如道家原本就是以實現天地人我應然的和諧關係為主要的訴求。」陳德和，〈從道家思想談動物權的觀念〉，《鵝湖月刊》，第299期，2000年5月，頁32-35。

<sup>86</sup>葛榮晉先生曾經指出，「崇尚和諧」是老子哲學的精華，也是中國傳統文化的靈魂。葛榮晉（主編），《道家文化與現代文明》，臺北，新文豐出版公司，1993年，頁222。王澤應先生亦認為老子崇尚和諧的思想主張，他說：「『道』之本即是和。自然本身是和諧的，道法自然也就是『道』以和諧為自己的根本存在形式。知道和諧也就是理解和把握了『道』，因此崇尚自然也就是崇尚和諧。」王澤應，《自然與道德——道家倫理道德精粹》，長沙，湖南大學出版社，2003年，頁262。

<sup>87</sup>陳鼓應，《莊子哲學》，臺北，臺灣商務印書館，2007年，頁136。

物一體的神祕經驗為人生最高境界。」<sup>88</sup>值得說明的是，萬物一體觀並非刻意忽視萬物間差異性的具體存在，將彼此拉至齊頭式的平等、一致，而是一種無執、開放、涵容的心靈境界。傅瑩鈞先生指出，中國先哲先秦諸子從「和」與「同」的區別來界定和諧。認為「和」就是多種因素的並存與互補，「同」則指單一純粹因素。和諧的本質在於調和多種因素的差異至最恰當的狀態。世界是差異而多樣的，和諧就是在差異中共同求發展進步。<sup>89</sup>因此，為師者不應以單一片面的觀點看待他人，用自己的立場規定一切事物，唯有放下自我執著、敞開自由心胸、不計較利害得失的無限開放心靈下，拋棄以我為中心的本位主義，去除自我的放縱與傲慢，始能平等尊重每一位主體而證成天地人我之共生共榮的和諧，否則一切終是對他人的侵犯、干預和介入，終將帶來傷害和蠻橫。換句話說，身為教育工作者，能充其極朗現無執無我的生命圓滿境界時，當不會從自己主觀的標準態度看待一切家長，相反的，對於個人的遭遇，在情感上能與之發生共鳴，或是對他人的行為表示理解有容忍的雅量，即依每一個人獨特的、各自的標準一一面對他們。

老莊的共同本懷，當是希望人人都能消融生命中的芒昧，亦即從執取和妄作中甦醒，回復到原有的素樸天真，然後以其虛靜澄明、寬大包容的心胸，尊重對方，肯定別人，讓彼此都能夠在不受干擾、制約的自由環境下，安其分、適其性，活出真正的自我，也實現萬有一體的和諧。<sup>90</sup>身為教育人員當體認眾人的意見是相對而多元的，教師不應以自我所規定的標準看待家長，當涵容種種差異，以家長的需求為需求，從家長的角度平等看待來自不同背景的家庭，心中不帶任何先入為主的成見，甚至是刻板印象。莊子曰：「順物自然而無容私焉」(〈應帝王〉)，順物之自然本性、無為以成全天地萬物的存在，也就是說當尊重人我之間的差

<sup>88</sup>張岱年，《張岱年全集·第一卷》，天津，河北人民出版社，1996年，頁81。

<sup>89</sup>傅瑩鈞，《從莊子哲學論生命教育》，嘉義，南華大學哲學系碩士論文，2006年，頁76。

<sup>90</sup>陳德和，〈人間道家的生命倫理學向度——以生命複製和基因工程的反省為例〉，《鵝湖月刊》，第285期，1999年3月，頁9-19。

異，<sup>91</sup>老子說：「天下皆知美之為美，斯惡已；皆知善之為善，斯不善已。」（《道德經·第二章》）天下美善來自世人以主觀的心知執著妄立標準，而形成種種的好惡取捨、得失計較，人間世界的紛擾不安與人際間的對決衝突，皆由彼此以鞏固自我標準、堅持自我立場責求他人的傲慢驕縱所造成的，為師者若欲保有天地人我間的和諧美好理當消融我執以解構二元對立的緊張。換句話說，教師不能因個人主觀的好惡偏見而妄生分別心，不應妄加干預或強行逼迫他人服從自己，以寬容的態度免除固執己見所造成的偏差錯誤。亦即所有的衝突、對立皆由自我的偏執而生，為師者不可不慎。

---

<sup>91</sup>陳德和先生就莊子尊重差異的思想有詳盡的說明，他說：「尊重差異即表示承認萬物皆有其『內在價值』以致不容我們的糟蹋和歧視。」陳德和，〈老莊思想的環境倫理學論述〉，《鵝湖月刊》第389期，2007年11月，頁20-31。

## 第四章 結論

本論文旨於探究老子哲學對當代教師專業倫理議題之啟示。當前教育思維多以西方觀點為主流，關於教師教育專業倫理亦復如是，是以筆者藉由通過與中國哲學對話，彰顯《道德經》此部聖賢經典之當代意義和價值，賦予教師專業倫理嶄新的思考方向。基於此故，本文透由前述各章節的詮釋析解，闡明道家老子教師專業倫理思想之哲學智慧及其價值關懷、實踐取向。今於文末再次對本文之推演論述做一扼要之闡述，以明其理。

近年來，隨著科技發展，物慾侵蝕著人性的善根和靈性，人與人之間的疏離感急遽拉大。臺灣教育充分反應西方側重理性知識之導向，在工商業物質文明及民主開放思潮的強烈衝擊下，傳統的教育觀念和整體性思維乏人問津，師嚴然後道尊的格律，遭遇前所未有的挑戰。當前社會對教育充滿期待，家長積極爭取參與學校教育權；學生化被動為主動，追求師生平等互動關係；教學歷程由單向灌輸教導而呈現多元嶄新面貌。自「師資培育法」及「教師法」公佈施行，教師在資本主義自由競爭與相對權利責任的大環境下，如何掌握時代趨勢傳遞固有文化命脈，開創專業自主，備受世人所關切矚目。

筆者認為，唯有提出具有理想意義的哲學理論以為教師專業倫理的必然性基礎，才是正本清源之計。老子說：「執古之道，以御今之有，能知古始，是謂道紀。」（《道德經·第十四章》）中國古老智慧與現代新教育課題兩者之間的良性對話能促成教育思維的全面性開展。老莊思想偉大心靈對話的紀錄，在臺灣充滿強烈的功利主義精神下，對教師專業倫理可以提供歷史視域的不同詮釋視野，為新時代新教育思維提供更全面思考的共同基礎，值得珍視。

以老子哲學探討倫理、教育是研究《老子》新的詮釋方向，近幾年來陸續有幾篇相關學位論文發表，顯示學術界對老子思想蘊含豐富的教育、倫理義涵深入發掘和關注的逐步開展。這些研究雖有可觀之處，但仍存在著諸多不敷，這些不

足主要表現在：側重於老子思想對教育的啟示意義，而未能揭示老子哲學對於以教師為主體的探討。根據以上的觀察和分析，本文的研究動機與目的，即在以老子的哲學思想做為教師專業倫理的理論基礎，在論文的发展脈絡中，一方面指出老子哲學的時代意義，優先從學理上討論教育專業倫理的哲學基礎，以發皇其意義並貞定它的合理地位和方向，讓它調適上遂；另一方面扣緊教育部所頒佈的教育法規及教育場域的現實事實而根據所印證的哲學基礎做適切的省察；最後提供一個專業倫理教學的恰當方案和願景，使親、師、生可以找回自己的角色與定位，還給孩子快樂自主學習的場域、教師發揮專業精神的空間，理出一套不造作的倫理規範，以創造和諧的教學與學習環境。

第二章〈老子思想詮釋教師專業倫理的基本理論〉文中，從三個角度闡述老子的教師專業倫理思想。首先，老子身世如謎，是懸而未決的千古疑案。從《道德經》的思想內涵，及其反儒、非儒的特色，輔之以文字使用與義理關懷等特徵，配合相關文獻佐證，合理的推斷《道德經》的作者為周太史儋。老子思想最早應該自戰國初期起就已經普遍流行，至於《道德經》的開始成書也大約是在這個時候。目前坊間所見《道德經》版本流通可分為三種，《老子道德經》舊本，流傳最廣者，不外乎是漢朝河上公注本與曹魏時代王弼依河上公《道德經》注本校讎勘誤而完成並廣為流傳的通行本兩種，此外另有帛書本及竹簡本。筆者認為，郭店本《道德經》由於出土分量太少，僅能視為影響性材料而難以在義理上有決定性的地位；帛書本先論德再論道的表述方式，學者已判定它是黃老一系所常用的版本，亦非善本。而王弼注《老》獨步千古，為學者所推崇，故至今王弼的注仍為學界所樂於採用者。老子哲學思想源於憂患意識之時代，其時代背景特徵最引人注目的有：禮的僵化與刑的肆虐；大規模的戰爭，各國競相吞併，生命呈現無比的卑弱；工商業的興起，慾望普遍增長，民心為之浮動及士集團的擴大，形成名利爭競的熱潮。老子哲學思想的根本意趣乃本於文化和人道關懷，由現實人生的深切關懷開始，企圖從現實人生困頓的反省和價值根源的開拓來挽救周文疲弊所帶來的價值失序及人心無所繫屬的危機。藉由價值根源的澄清，重新安立和諧

的人間秩序和一切存在事物的關係，為黎民百姓指引通往幸福之道。

其次，論述老子形上智慧的核心義旨。老子形上思想，是通過「無」、「有」、「玄」而開顯出來。老子以「無」與「有」彰顯道的雙重性。「無」是就「道」的超越性而言，是體；「有」則就「道」不離天地萬物來說，是「用」。此有無渾化而為一之「玄」性本即是道之具體性與真實性，惟因此始能有生物之妙用。天地萬物通過作用上所顯的「有」、「無」、「玄」得以保住其存在，「有」從「無」來，此即「有生於無」的形上智慧。道家通過抒義瞭解的「道」不能特殊化，是通過「有」、「無」、「玄」來了解，第一步是「無」，第二步是通過「自然」來了解。道家思想追尋的自然是通過心靈境界修養所開顯的自然化境，其以無待、自己如此的心靈境界定義自然，則此自然可通於無為。「無為」是生命的智慧和生活之實踐，不但具有「化掉人為造作」的工夫實踐義，更含攝「無心無執的為其所為」之主體境界義，它是崇尚自然、消解人為造作以開啟無限的心靈世界，讓物我復歸生命的天真美好與真常價值。尤有進者，道家從無私無我、順物自然來完成它和諧的統一性，其實現原理，是虛靜的觀照。道家思想主張，通過生命主體之自我修養，徹底地將心靈從有為造作中解放，以重返「道德」之懷抱的不二法門，則莫過於在心上做致虛守靜和見素抱樸的工夫，如此得以開展生命的無限性，達致絕對的精神自由與心靈自在。天地人我亦唯有在開放性主體之觀照下，方能得到存在的充分保證。如此，形上之道，對於我們的生命才有真實性與必然性。

最後，闡明老子思想對教師專業倫理的啟示。當前社會環境急遽變遷，深具批判、治療意義的老子哲學之道在精神修養上讓人文教化免於僵化和執著滯陷，得以淨化生命朗現生命的真實自在。其所開顯的虛靈智慧乃通過「無」來化解教師由承擔教育使命而來的厭倦、挫折及逃離的念頭，免除成為自己的負累而傷害他人，以開展源源不絕的教育愛活水。老子以為上善之人，生命的自我實現在於無心自然、無執著、無負累、放下自己，能虛己容物而與物無爭，唯有不強作主張、不與人爭，在「不自生」中，長久生萬物，這樣的道行，才能實現人際間的



太平和諧，在人間體現「道」。所以，最好的生命、人格要像水一般有靈動的智慧。道家認為生命本是素樸自如，通過人心的規定、干涉，即滯陷於種種標準要求之下，於是失落自我。老子警示世人若執著於仁，以仁為準則，即背離道的開放性與平等性，而呈顯不真之相狀，倘若人不真，即是「不仁」。「不仁」並非否定仁，老子透由「仁」的提升、超越作用，心自「仁」的道德自覺中解放而出，生命即可映現虛靜明照、還歸自然美好。聖人不仁即是無心，無心乃是放開，化掉有為、不自然、干預，亦即愛的解放、淨化、昇華，才能讓人人有自己的路，回歸美好的平等境界中。道以其亦「有」亦「無」的「玄」成為天地萬物的實現原理，「生而不有，為而不恃，長而不宰」的「玄德」使萬物各具本性，各自得到存在和發展。道家講「道生之，德畜之」，萬物依道生德畜，「生」是不生之生，非積極的創生，是「生而不有」。老子不從實有層的實體說「生」的創造，而自作用層的妙用講生的原理，是以作用層的無做為天地萬物的實現原理。換言之，通過讓開一步的不有、不主、不宰、不居功，讓出萬物生長的空間，使萬物得以自由生長，保存其價值的實現。

第三章〈老子思想論述教師專業倫理的具體實踐〉中以老子哲學思想為基礎，分別探討教師專業倫理的緣起與現況及從老子思想反思教學倫理和校園倫理三個重要議題。首先，教職是一種需要有教師嚴謹地與不斷地研究，以獲得專門知識與特別技能，而提供的公共服務，並要求教師對於其所教導之學生的教育與福祉負起個人與協同的責任感，基於此故，教職必須被視為專業。值得注意的是，任何專業的理論知識和技術都會關係著擁有者的欲求與利益，而這些欲求與利益當受到道德上的約束和限制。因此，一位優異的專業者除了具備良好的道德修養外，更應有一般倫理及專業倫理的理論認知與實踐工夫以處理所面對的種種問題。就教師專業倫理而言，教師專業倫理信條提供了教師專業文化的行為準則，不但是教師進行專業判斷的依據基礎，亦呈現教師專業文化的意象。「專業倫理準則」的規範議題乃至於相關的知識系統雖然是從西方移植而來，不是中國傳統固有的價值體系，但它卻不是一個新的概念，其內涵早已存在本有文化傳統當

中，亦即每一位專業人員所應遵循的「道」。全教會所通過的「全國教師自律公約」是目前最具代表性的教師專業倫理守則，此自律公約的訂定期能朝維護教師專業尊嚴及專業自主方向，以重新形塑教師之形象努力。由公約內容與國內學者研究指出，教師專業倫理乃是屬於自我道德責任所給出學生、家長、學校行政同仁及社區社會大眾對專業信任的永恆性承諾，不但是提供教師團體成員面臨價值衝突時抉擇的準則，也是提高教師專業素養、專業地位不可或缺的元素。筆者認為，惟有教師本身對教育專業工作有正向的認同感，能反璞歸真朗現天真本我的美好，才能自利利他發揚師道與專業精神，不再使自他陷於人生的痛苦困頓中。

其次，教學蘊藏深厚的倫理意涵，教學倫理存在於教師和學生互動之間，教師的教學牽動價值歸趨，左右學生學習方向，故教師在教學過程中應講求教學倫理，以利於教學工作的進行與教育理想的達成。教師應有自我成就的心性修養工夫，以謙虛的態度面對教學環境，用尊重的心靈看待每一位學生，以發揮成就「文化人」的素養與能力。據此而論，教學倫理乃是教師教育學生時所當遵守的道德規範。教師若僅有教學專業能力，而無道德動機，則教學倫理將難以落實在教學場域之中。老子的教育思想反對人為造作、反對一元主義，強調「無」以化解知識觀念和意識型態的堅持與執著，消解不必要的干擾。唯有開啟無執之心，尊重個別差異的存在，平等承認人人皆有其存在的意義和價值地位，順應學生多元與自主的本性，始能給出每一個生命得到充分發展、自由成長的保證。教學過程中，教師所扮演的是主動指引者的角色，除了傳遞學科知識，更需在教學場域中掌握所有人的學習，善於運用多元教學策略，以激發學生內在的學習動力，讓每個人皆能依自我的個性建構出屬於自己的學科知識，讓教學活起來。一個成功教學最重要的特徵和目的在人與人之間相知相與的「感動原則」，老子「不言之教」、「無為之教」的教育思想對當前教學倫理的重建有重要的啟示作用。在「無而能有」的教育觀中，學生能免於種種支配、左右，享受在無受拘束的受教環境中之時，他們便樂於主動積極接受引導和學習，此為教師修養的「無」成就了學生的「有」。

最後，校園倫理是維繫學校倫常的基石。當前，教育逐漸走向自由、民主和

多元之際，校園倫理遭致前所未有之挑戰。在教育領域方面，人倫秩序乃以教師為中心點，任何教育的改善皆須由此中心點的價值自覺開始，進而向校長、行政人員、同事、學生和家長擴而及之。行政人員當以虛境觀照、無執無為之心，不分別、不比較觀待教師，善用不同學科專才知識和智慧的教師，調和異質之間的見解，將教師和行政人員形成一體觀，以促進專業和諧、多元開放的校園文化發展。教師則應不斷提升自我專業素養，此外，對於校務推動執行發展亦能熱誠投入，積極配合以得到充分的專業自主權。如此則教師與行政人員必能和諧圓融。至於教師與教師之間和諧共處之道，老子虛靈的智慧正可提供教師守分不爭的消解作用。老子認為人與人間的相處當無爭、無執、無私、無為，消解威權獨斷的人為造作，不彰顯自我、不自以為是、不炫耀誇大己功，更不應驕慢矜持。教師之間雖有角色職務之分，然其以崇高的價值引導學生以成全其完美人格的塑造為理想，共同為學生成長努力的教育目標則是一致的，因此教師當以和諧、客觀的理性、尊重肯認每個人的價值做為彼此間的相處之道，以研究砥礪提升自我專業成長為主要目的。至於教師與家長間，由於彼此所持的價值觀、教養觀、立場等的殊異，導致親師生間互不信任，衝突事件頻傳。老子的和諧思想告誡世人當謙沖守柔而不傲倪於萬物，以包容、尊重、善解之心為處世之道，實為當今親師間之緊張關係提供了錦囊妙方。教師不應以自我所規定的標準看待家長，當涵容種種差異，從家長的角度平等看待來自不同背景的家庭，心中不帶任何先人為主的成見，所有的衝突、對立皆由自我的偏執而生，為師者不可不慎。

## 參考書目

### 一、古典文獻（原典、集解、注釋）（略依年代先後排序）

- 周·佚 名，《尚書》，臺北，藝文印書館十三經注疏景本，1985 年。
- 周·佚 名，《周易》，臺北，藝文印書館十三經注疏景本，1985 年。
- 周·孔 子，《論語》，臺北，藝文印書館十三經注疏景本，1985 年。
- 周·孟 子，《孟子》，臺北，藝文印書館十三經注疏景本，1985 年。
- 周·佚 名，《禮記》，臺北，藝文印書館十三經注疏景本，1985 年。
- 漢·司馬遷，《史記》，收錄於《二十五史》，上海，上海古籍出版社，1988 年。
- 魏·王 弼，《道德真經註》，收錄於嚴靈峰（輯），《無求備齋老子集成初編》，臺北，藝文印書館，1965 年。
- 魏·酈道元，《水經注》，上海，商務印書館，1934 年。
- 宋·朱 熹，《四書章句集註》，臺北，鵝湖月刊社，1984 年。
- 宋·林希逸，《老子膚齋口義》，收錄於《續修四庫全書 954 子部道家類》，上海，上海古籍出版社，2002 年。
- 宋·蘇 轍，《老子解》，收錄於嚴靈峰（輯），《無求備齋老子集成初編》，臺北，藝文印書館，1965 年。
- 宋·范應元，《老子道德經古集註》，收錄於《續修四庫全書 954 子部道家類》，上海，上海古籍出版社，2002 年。
- 元·吳 澄，《道德真經註》，收錄於《叢書集成新編·第 19 冊》，臺北，新文豐出版公司，1965 年。
- 明·薛 蕙，《老子集解》，收錄於《續修四庫全書 954 子部道家類》，上海，上海古籍出版社，2002 年。
- 明·焦 竑，《老子翼》，收錄於《叢書集成新編·第 19 冊》，臺北，新文豐出版公司，1965 年。
- 明·憨山大師，《老子道德經憨山註莊子內篇憨山註》，臺北，新文豐出版公司，1973 年。
- 清·王夫之，《老子衍》，收錄於嚴靈峰（輯），《無求備齋老子集成續編》，臺北，藝文印書館，1972 年。
- 清·嚴 復，《老子道德經評點》，收錄於嚴靈峰（輯），《無求備齋老子集成續編》，臺北，藝文印書館，1972 年。
- 清·魏 源，《老子本義》，收錄於《續修四庫全書 954 子部道家類》，上海，上海古籍出版社，2002 年。
- 清·俞 樾，《老子評議》，收錄於嚴靈峰（輯），《無求備齋老子集成續編》，臺北，藝文印書館，1972 年。
- 清·郭慶藩，《莊子集釋》，臺北，華正書局，1994 年。

## 二、當代專著（依姓氏筆劃順序排列）

- David Carr (著), 黃藹、但昭偉 (譯), 《教育意義的重建：教育哲學暨理論導論》, 臺北, 學富文化, 2007 年。
- David Carr 著, 張慧芝、陳延興譯, 《教學倫理》, 臺北, 韋伯文化出版公司, 2003 年。
- Howard A. Ozmon、Samuel M. Craver (著), 劉育忠 (譯), 《教育哲學》, 臺北, 五南圖書出版公司, 2011 年。
- Kenneth Strike (著), 林延慧、張振華 (譯), 《教學倫理》, 臺北, 桂冠圖書公司, 1999 年。
- Rene Saran、Barbara Neisser (著), 吳瑞珠 (譯), 《心靈探索——在教育中的蘇格拉底對話》, 臺北, 五南圖書出版公司, 2008 年。
- 丁原植, 《郭店竹簡老子釋析與研究》, 臺北, 萬卷樓圖書公司, 1999 年。
- 中華民國全國教師會, 《全國教師自律公約》, 臺北, 中華民國全國教師會, 2000 年。
- 方東美, 《方東美演講集》, 臺北, 黎明文化公司, 1984 年。
- 方東美, 《生生之德》, 臺北, 黎明文化公司, 1980 年。
- 方東美, 《原始儒家道家哲學》, 臺北, 黎明文化公司, 1983 年。
- 王邦雄, 《21 世紀的儒道——儒道兩家思想的現代出路》, 臺北, 立緒文化公司, 1999 年。
- 王邦雄, 《人間道》, 臺北, 漢藝色研文化公司, 2005 年。
- 王邦雄, 《中國哲學論集》, 臺北, 臺灣學生書局, 2004 年。
- 王邦雄, 《生死道》, 臺北, 漢藝色研文化公司, 2005 年。
- 王邦雄, 《老子的哲學》, 臺北, 東大圖書公司, 2004 年。
- 王邦雄, 《老子道德經的現代解讀》, 臺北, 遠流出版公司, 2010 年。
- 王邦雄, 《走在莊子逍遙的路上》, 臺北, 臺灣商務印書館, 2004 年。
- 王邦雄, 《莊子道》, 臺北, 漢藝色研文化公司, 1993 年。
- 王邦雄, 《儒道之間》, 臺北, 漢光文化事業公司, 1986 年。
- 王邦雄、陳德和, 《老莊與人生》, 臺北, 國立空中大學, 2009 年。
- 王邦雄／等, 《中國哲學史 (上冊)》, 臺北, 里仁書局, 2009 年。
- 王 淮, 《老子探義》, 臺北, 臺灣商務印書館, 1990 年。
- 王連生, 《教育哲學研究》, 臺北, 五南圖書出版公司, 1988 年。
- 王澤應, 《自然與道德——道家倫理道德精粹》, 長沙, 湖南大學出版社, 2003 年。
- 任繼愈, 《老子今譯》, 香港, 中華書局, 1987 年。
- 伍振鷺, 《中國教育思想史大綱》, 臺北, 五南圖書出版公司, 2006 年。
- 伍振鷺／等, 《教育哲學》, 臺北, 五南圖書出版公司, 2010 年。
- 朱謙之, 《老子校釋》, 臺北, 華正書局, 1986 年。

- 牟宗三，《才性與玄理》，臺北，臺灣學生書局，1993年。
- 牟宗三，《中國文化的省察——牟宗三演講錄》，臺北，聯經出版公司，1983年。
- 牟宗三，《中國哲學十九講》，臺北，臺灣學生書局，1991年。
- 牟宗三，《中國哲學的特質》，臺北，臺灣學生書局，1998年。
- 牟宗三，《生命的學問》，臺北，三民書局，1991年。
- 牟宗三，《牟宗三先生全集（第27冊）》，臺北，聯經出版公司，2003年。
- 牟宗三，《政道與治道》，臺北，臺灣學生書局，1996年。
- 牟宗三，《現象與物自身》，臺北，臺灣學生書局，1990年。
- 牟宗三，《圓善論》，臺北，臺灣學生書局，1985年。
- 牟宗三主講；蔡仁厚輯錄，《人文講習錄》，臺北，臺灣學生書局，1996年。
- 余英時，《中國思想傳統的現代詮釋》，南京，江蘇人民出版社，2003年。
- 余英時，《史學與傳統》，臺北，時報文化出版公司，1982年。
- 余培林，《新譯老子讀本》，臺北，三民書局，2007年。
- 吳怡，《新譯老子解義》，臺北，三民書局，2010年。
- 吳汝鈞，《老莊哲學的現代析論》，臺北，文津出版社，1998年。
- 吳明隆，《教學倫理：如何成為一位成功教師？》臺北，五南圖書出版公司，2009年。
- 吳清山，《教育發展與教育改革》，臺北，心理出版社，1996年。
- 吳清山、張世平、黃旭鈞等著，《教師專業倫理內涵之建構》（行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告編號：NSC87-2413-H-133-006），臺北，臺北市立師範學院，1998年。
- 吳經熊，《哲學與文化》，臺北，三民書局，1973年。
- 呂宗麟，《當代教育思潮專題研究》，臺北，稻香出版社，2001年。
- 沈清松，《現代哲學論衡》，臺北，黎明文化公司，1994年。
- 周文欽／等，《研究方法概論》，臺北，國立空中大學，1996年。
- 林建福主編，《教育專業倫理（2）》，臺北，五南圖書出版公司，2004年。
- 林進材、林香河，《教學高手》，臺北，五南圖書出版公司，2011年。
- 胡適，《中國古代哲學史》，臺北，臺灣商務印書館，1982年。
- 胡適，《中國哲學史大綱》（卷上），臺北，臺灣商務印書館，1947年。
- 胡美琦，《中國教育史》，臺北，三民書局，1990年。
- 唐君毅，《中國人文精神之發展》，臺北，臺灣學生書局，1974年。
- 唐君毅，《中國哲學原論·導論篇》，臺北，臺灣學生書局，1986年。
- 唐君毅，《中華人文與當今世界（上）》，臺北，臺灣學生書局，1988年。
- 徐復觀，《中國人性論史·先秦篇》，臺北，臺灣商務印書館，1969年。
- 袁保新，《老子哲學之詮釋與重建》，臺北，文津出版社，1997年。
- 馬敘倫，《老子校詁》，北京，中華書局，1974年。
- 高明，《帛書老子校注》，北京，中華書局，2004年。
- 高亨，《老子正詁》，臺北，新文豐出版公司，1981年。

- 高柏園，《中庸形上思想》，臺北，東大圖書公司，1991年。
- 高柏園，《莊子內七篇思想研究》，臺北，文津出版社，1992年。
- 高齡芬，《王弼老學之研究》，臺北，文津出版社，1992年。
- 張岱年，《中國哲學大綱》，臺北，藍燈文化公司，1992年。
- 張岱年，《張岱年全集（第一卷）》，天津，河北人民出版社，1996年。
- 張松如，《老子說解》，高雄，麗文文化事業公司，1993年。
- 梁啟超，《中國學術思想變遷之大勢》，臺北，中華書局，1971年。
- 梁漱溟，《東西文化及其哲學》，北京，商務印書館，2006年。
- 淺野裕一（著），佐藤將之（譯），《戰國楚簡研究》，臺北，萬卷樓圖書公司，2004年。
- 許淑玫，《你可以成為最優秀的老師·教師教學倫理》，臺北，冠學文化出版公司，2010年。
- 陳鼓應，《老子今註今譯及評介》，臺北，臺灣商務印書館，2010年。
- 陳鼓應，《莊子哲學》，臺北，臺灣商務印書館，2007年。
- 陳德和，《生活世界的哲思》，臺北，樂學書局，2001年。
- 陳德和，《從老莊思想詮詁莊書外雜篇的生命哲學》，臺北，文史哲出版社，1993年。
- 陳德和，《道家思想的哲學詮釋》，臺北，里仁書局，2005年。
- 陳德和，《臺灣教育哲學論》，臺北，文史哲出版社，2002年。
- 陳德和，《儒家思想的哲學詮釋》，臺北，洪葉文化公司，2003年。
- 陳錫勇，《老子校正》，臺北，里仁書局，1999年。
- 陳錫勇，《郭店楚簡老子論證》，臺北，里仁書局，2005年。
- 傅偉勳，《從創造的詮釋學到大乘佛學》，臺北，三民書局，1990年。
- 傅偉勳，《學問的生命與生命的學問》，臺北，正中書局，1998年。
- 勞思光，《新編中國哲學史》第一卷，臺北，三民書局，1987年。
- 喻本伐、熊賢君，《中國教育發展史》，臺北，師大書苑公司，1995年。
- 項退結，《中國哲學之路》，臺北，東大圖書公司，1991年。
- 馮友蘭（著），涂又光（譯），《中國哲學簡史》，北京，北京大學出版社，1985年。
- 黃大受，《中國通史（上）》，臺北，五南圖書出版公司，1989年。
- 黃公偉，《中國哲學史》，臺北，帕米爾書店，1971年。
- 溫明麗，《教育哲學：本土教育哲學的建構》，臺北，三民書局，2008年。
- 葛榮晉（主編），《道家文化與現代文明》，臺北，新文豐出版公司，1993年。
- 詹棟樑，《教育倫理學》，臺北，明文書局，1996年。
- 賈馥茗，《教育倫理學》，臺北，五南圖書出版公司，2004年。
- 賈馥茗，《教育認識論》，臺北，五南圖書出版公司，2003年。
- 鄔昆如，《文化哲學講錄（五）》，臺北，東大圖書公司，1990年。
- 鄔昆如，《莊子與古希臘哲學中的道》，臺北，國立編譯館，1982年。
- 雷通群，《西洋教育通史》，臺北，臺灣商務印書館，1980年。

- 蒙培元，《心靈超越與境界》，北京，人民出版社，1998年。
- 劉笑敢，《老子古今——五種對勘與析評引論（附五種對照逐字通檢）》，北京，中國社會科學出版社，2006年。
- 劉笑敢，《莊子哲學及其演變》，北京，中國社會科學出版社，1993年。
- 樓宇烈（校釋），《王弼集校釋》，臺北，華正書局，2006年。
- 歐用生，《教師專業成長》，臺北，師大書苑公司，1996年。
- 歐陽教，《教育哲學導論》，臺北，文景出版社，1983年。
- 蔡仁厚，《牟宗三先生學思年譜》，收錄於《牟宗三先生全集（第32冊）》，臺北，聯經出版公司，2003年。
- 蔡忠道，《魏晉處世思想之研究》，臺北，文津出版社，2007年。
- 蔣維喬，《中國哲學史綱要》（上冊），臺北，中華書局，1957年。
- 蔣錫昌，《老子校詁》，臺北，明倫書局，1971年。
- 錢穆，《中國思想史》，臺北，中華文化出版事業社，1963年。
- 魏元珪，《老子思想體系探索》（上冊），臺北，新文豐出版公司，1997年。
- 羅根澤編著，《古史辨》第四冊、第六冊，上海，上海古籍出版社，1982年。
- 嚴靈峰，《老子研讀須知》，臺北，正中書局，1996年。
- 嚴靈峰，《老子達解》，臺北，華正書局，1982年。
- 嚴靈峰，《老莊研究》，臺北，中華書局，1966年。

### 三、期刊與專書論文（依姓氏筆劃順序排列）

- 王邦雄，〈一命二運三緣份〉，《鵝湖月刊》第11期，2007年5月。
- 王邦雄，〈人生總在牽引中失落——道德經十六章的現代詮釋〉，《鵝湖月刊》第108期，1984年6月。
- 王邦雄，〈中庸在中國思想史上的地位〉，《鵝湖月刊》第105期，1984年3月。
- 王邦雄，〈老子「以天下觀天下」的無為治道〉，《鵝湖月刊》第326期，2002年8月。
- 王邦雄，〈老子的形上智慧〉，《鵝湖月刊》第97期，1983年7月。
- 王邦雄，〈老子道德經第一章的現代詮釋〉，《鵝湖月刊》第158期，1988年8月。
- 王邦雄，〈老子道德經第二章的現代詮釋〉，《鵝湖月刊》第159期，1988年9月。
- 王邦雄，〈從傳統走向現代的自我轉化之道〉，《鵝湖月刊》第430期，2011年4月。
- 王邦雄，〈從道家思想看當代人生〉，《鵝湖月刊》第10期，1982年4月。
- 王邦雄，〈道家思想的時代意義〉，《鵝湖月刊》第110期，1984年8月。
- 王采淇，〈老莊之學中的〈性〉與〈心〉概念試解〉，《鵝湖月刊》第428期，2011年2月。
- 王采淇，〈從儒、道理論比較研究探尋建立道家工夫論之途徑〉，《鵝湖月刊》第433期，2011年7月。



- 朱建民，〈專業倫理教育的理論與實踐〉，《通識教育季刊》第3卷第2期，1996年6月。
- 江日新，〈老莊思想與現代人的迷戀〉，《鵝湖月刊》第212期，1993年2月。
- 牟宗三，〈老子《道德經》演講錄（一）〉，《鵝湖月刊》第334期，2003年04月。
- 牟宗三，〈老子《道德經》演講錄（二）〉，《鵝湖月刊》第335期，2003年05月。
- 牟宗三，〈老子《道德經》演講錄（三）〉，《鵝湖月刊》第336期，2003年06月。
- 牟宗三，〈老子《道德經》演講錄（四）〉，《鵝湖月刊》第337期，2003年07月。
- 牟宗三，〈老子《道德經》演講錄（五）〉，《鵝湖月刊》第338期，2003年08月。
- 牟宗三，〈老子《道德經》演講錄（六）〉，《鵝湖月刊》第339期，2003年09月。
- 牟宗三，〈老子《道德經》演講錄（七）〉，《鵝湖月刊》第340期，2003年10月。
- 牟宗三，〈老子《道德經》演講錄（八）〉，《鵝湖月刊》第341期，2003年11月。
- 牟宗三，〈老子《道德經》演講錄（九）〉，《鵝湖月刊》第342期，2003年12月。
- 牟宗三，〈老子《道德經》演講錄（十）〉，《鵝湖月刊》第343期，2004年01月。
- 牟宗三，〈研究中國哲學之文獻途徑〉，收入《牟宗三先生全集（第27冊）》，臺北，聯經出版公司，2003年。
- 牟宗三，〈莊子〈齊物論〉講演錄（一）〉，《鵝湖月刊》第319期，2002年1月。
- 吳汝鈞，〈牟宗三先生對老子之道的理解——主觀的境界實現〉，收入《牟宗三先生與中國哲學之重建》，臺北，文津出版社，1996年。
- 吳明隆，〈教育專業倫理〉，《國教天地》第149期，2002年7月。
- 吳清山，〈建立教師專業權威之探索——談專業知能、專業自主與專業倫理〉，《教育資料與研究》第19期，1997年11月。
- 吳清山、黃旭鈞，〈教師專業倫理準則的內涵與實踐〉，《教育研究月刊》第132期，2005年4月。
- 吳鐵雄、李坤崇，〈塑立和諧民主的校園倫理〉，本文收入中華民國師範教育學會主編，《教師權力與責任》，臺北，師大書苑公司，1995年。
- 李賢中，〈中國哲學研究方法之省思〉，《哲學與文化》第34卷第4期，2007年4月。
- 杜保瑞，〈周濂溪境界哲學進路的儒學體系建構〉，《揭諦》第5期，2003年6月。
- 沈清松，〈倫理學理論與專業倫理教育〉，《通識教育季刊》第3卷第2期，1996年6月。
- 沈清松，〈從「方法」到「路」——一項退結與中國哲學的方法論問題〉，《哲學與文化》第32卷第9期，2005年9月。
- 周麗玉，〈友善校園〉，《研習資訊》，2008年2月。
- 林逢祺，〈現代教師的教育哲學座標〉，本文收入但昭偉主編，《教師的教育哲學》，臺北，高等教育文化公司，2006年。
- 柯俊青，〈老子的教育思想在現代教育的意義〉，《哲學與文化》第23卷第11期，1996年11月。
- 涂又光，〈《老子》為中國哲學主根說〉，收入陳鼓應（主編），《道家文化研究》

- 第 10 輯，上海，上海古籍出版，1996 年。
- 袁保新，〈老子思想在現代文化中的意義——以唐君毅先生有關存在主義之省察為線索〉，《鵝湖月刊》第 164 期，1989 年 2 月。
- 袁保新，〈老子語言哲學試探〉，《鵝湖月刊》第 148 期，1987 年 10 月。
- 袁保新，〈存有與道——亞里斯多德與老子形上學之比較〉，《鵝湖學誌》第 4 期，1990 年 6 月。
- 尉遲淦，〈從身體觀看老子政治哲學的當代意義〉，《鵝湖月刊》第 9 期，1998 年 3 月。
- 張岱年，〈論老子在哲學史上的地位〉，收入陳鼓應（主編），《道家文化研究》第 1 輯，上海，上海古籍出版社，1992 年。
- 張錚焜，〈批判理論與教師哲學〉，本文收入但昭偉主編，《教師的教育哲學》，臺北，高等教育文化公司，2006 年。
- 張錚焜，〈現代教師的教育哲學〉，本文收入但昭偉主編，《教師的教育哲學》，臺北，高等教育文化公司，2006 年。
- 梁福鎮，〈教育倫理學起源、內涵與問題〉，《彰化師大教育學報》第 4 輯，2003 年 5 月。
- 梁福鎮，〈教師專業倫理內涵與養成途徑之探究〉，《教育科學期刊》，第 5 卷第 2 期，2005 年 12 月。
- 郭玉霞，〈教育專業倫理準則初探——美國的例子〉，《國立臺中師範學院國民教育研究所 國民教育研究集刊》第 6 期，1998 年。
- 陳政揚，〈《黃帝四經》與《老子》治道之異同〉，《鵝湖月刊》第 324 期，2002 年 6 月。
- 陳德和，〈人間道家的生命倫理學向度——以生命複製和基因工程的反省為例〉，《鵝湖月刊》，第 285 期，1999 年 3 月。
- 陳德和，〈大人以繼明照於四方——論教師永續成長的儒學基礎〉，《鵝湖月刊》第 287 期，1999 年 5 月。
- 陳德和，〈生命教育的老學基礎〉，載於《2010 比較哲學學術研討會：生命學問與生命教育會議論文集》，嘉義，南華大學哲學系，2010 年 5 月。
- 陳德和，〈老子與桃麗——從「道德經」反思生命複製的可能衝擊〉，《鵝湖月刊》第 276 期，1998 年 6 月。
- 陳德和，〈老莊的教育思想及其實踐〉，《鵝湖月刊》第 314 期，2001 年 8 月。
- 陳德和，〈老莊思想的環境倫理學論述〉，《鵝湖月刊》第 389 期，2007 年 11 月。
- 陳德和，〈老莊思想與實踐哲學〉，《鵝湖月刊》第 406 期，2009 年 4 月。
- 陳德和，〈校園倫理的反省與再生〉，《鵝湖月刊》第 243 期，1995 年 9 月。
- 陳德和，〈從道家思想談動物權的觀念〉，《鵝湖月刊》，第 299 期，2000 年 5 月。
- 陳德和，〈略論老子年代與思想——對劉笑敢《老子》的幾點質疑〉，《鵝湖學誌》第 22 期，1999 年 6 月。
- 陳德和，〈莊子寓言中的逍遙思想〉，《國立歷史博物館館刊》第 11 卷第 9 期，2001

- 年 9 月。
- 陳德和，〈創構對等型的校園新倫理〉，《鵝湖月刊》第 288 期，1999 年 6 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，〈試論道的雙重性——《道德經》中的「無」與「有」初探〉，《鵝湖月刊》第 189 期，1991 年 3 月。
- 陳德和，〈論牟宗三對人間道家的哲學建構——以老子思想的詮釋為例〉，《揭諦》第 3 期，2001 年 5 月。
- 陳德和，〈論唐君毅的老子學〉，《揭諦》第 5 期，2003 年 6 月。
- 陳德和，〈論教育基本法的啟示〉，《鵝湖月刊》第 294 期，1999 年 12 月。
- 游惠瑜，〈教育的專業倫理與教學倫理〉，「專業倫理與公民社會」研討會，臺北，華梵大學，2005 年。
- 游惠瑜，〈關懷取向的專業倫理教育〉，《哲學與文化》第 36 卷第 6 期，2009 年 6 月。
- 黃 蘊，〈教育專業倫理與道德教育〉，載於黃蘊主編，《教育專業倫理（1）》，臺北，五南圖書出版公司，2004 年。
- 黃光國，〈專業倫理教育的基本理念〉，《通識教育季刊》第 3 卷第 2 期，1996 年 6 月。
- 黃俊傑，〈專業倫理與道德教育的共同基礎：心靈的覺醒〉，《通識教育季刊》第 6 卷第 3 期，1999 年 9 月。
- 黃嘉莉，〈教師專業倫理之實踐功能及其限制〉，本文收入中華民國師範教育學會主編，《教師形象與專業倫理》，臺北，心理出版公司，2008 年。
- 楊國賜，〈教育專業〉，載於黃光雄主編，《教育概論》，臺北，師大書苑公司，1991 年。
- 葉于釧、崔德新，〈國小教師的專業形象〉，本文收入中華民國師範教育學會主編，《教師權力與責任》，臺北，師大書苑公司，1995 年。
- 葉匡時，〈論專業倫理〉，《人文及社會科學集刊》第 12 卷第 3 期，2000 年 9 月。
- 詹棟樑，〈教師的專業倫理與專業精神〉，《教育研究月刊》第 132 期，2005 年 4 月。
- 蒙培元，〈中國哲學的方法論問題〉，《哲學動態》第 10 期，2003 年。
- 劉笑敢，〈經典詮釋中的兩種內在定向及其外化——以王弼《老子注》與郭象《莊子注》為例〉，《中國文哲研究集刊》第 26 期，2005 年 3 月。
- 歐用生，〈做一個有反省能力的教師〉，《研習資訊》第 11 卷第 5 期，1994 年 10 月。
- 歐用生，〈從「潛在課程」談教師的專業倫理（上）〉，《研習資訊》第 9 卷第 2 期，1992 年 4 月。
- 歐用生，〈從「潛在課程」談教師的專業倫理（下）〉，《研習資訊》第 9 卷第 3 期，1992 年 6 月。

賴賢宗，〈本體詮釋與中國哲學研究方法的省思：以老子為例〉，《哲學與文化》第 34 卷第 4 期，2007 年 4 月。

簡成熙，〈教育專業倫理信條能提昇教育專業地位嗎？〉，本文收入黃藹主編，《教育專業倫理（1）》，臺北，五南圖書出版公司，2004 年。

蘇永明，〈教師工作的道德動機與專業倫理信條〉，本文收入黃藹主編，《教育專業倫理（1）》，臺北，五南圖書出版公司，2004 年。

#### 四、碩博士論文（依姓氏筆劃順序排列）

王清松，《論老子哲學對環境倫理的啟示—以臺灣公路建設的環境保護措施為例》，嘉義，南華大學哲學系碩士論文，2010 年。

古漢威，《高級職業學校專業科目教師專業倫理指標之建構》，花蓮，國立東華大學教育研究所碩士論文，2008 年。

何聰明，《生命教育的哲學基礎—以老子思想詮釋為例》，嘉義，南華大學哲學系碩士論文，2005 年。

呂宜庭，《老子虛靜觀復哲學之德育衍釋》，臺北，國立臺灣師範大學教育學系碩士論文，2008 年。

李宜玫，《國小教師專業倫理決定之研究——構念發展與歷程模式驗證》，臺北，國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系博士論文，2006 年。

李信昌，《我國與英美國家教師專業倫理守則內涵差異之研究——以高職教師觀點》，臺北，國立臺北科技大學技術及職業教育研究所碩士論文，2010 年。

李真文，《懲罰與責任：教師專業倫理之辯證》，臺北，國立政治大學教育研究所博士論文，2007 年。

沈春木，《老子環境倫理思想》，嘉義，南華大學哲學系碩士論文，2006 年。

周至良，《老子生態倫理思想探究》，高雄，師範大學中文碩士論文，2012 年。

林汝黛，《老子哲學的現代詮釋—以生命教育為探討核心》，嘉義，南華大學哲學系碩士論文，2011 年。

林秋蘭，《老子教育思想研究》，嘉義，南華大學哲學系碩士論文，2005 年。

林雪莉，《老子自然思想及其在生命教育上的啟示》，高雄，國立高雄師範大學教育學系碩士論文，2011 年。

林翠屏，《國民小學教師專業倫理信條之研究》，屏東，屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，2001 年。

邱玉霞，《老子知識論的教育義涵》，花蓮，慈濟大學教育研究所碩士論文，2006 年。

邱競平，《臺北縣國小輔導教師專業倫理研究》，臺北，臺北市立教育大學心理與諮商教學系碩士論文，2010 年。

姚邁涵，《臺北縣高級職業學校教師專業倫理知覺與學校組織氣氛關係之研究》，

- 臺北，淡江大學教育政策與領導研究所碩士論文，2009年。
- 徐俊民，《老子無為教育思想之研究》，高雄，國立高雄師範大學教育學系碩士論文，2003年。
- 徐春濱，《《老子》中的科學與教育》，臺中，臺中師範學院自然科學教育學系碩士論文，2003年。
- 張峻源，《老子《道德經》與《論語》教育思想之比較》，臺中，東海大學哲學系碩士論文，2008年。
- 梁正宇，《老子哲學對生命教育之啟發之研究》，嘉義，南華大學哲學系碩士論文，2008年。
- 許聞勛，《國民小學教師專業倫理指標建構之研究》，臺中，中臺科技大學文教事業經營研究所碩士論文，2011年。
- 陳世穎，《國民小學組織倫理氣氛、教師專業倫理知覺與教師專業倫理實踐行之研究》，嘉義，國立嘉義大學國民教育研究所博士論文，2009年。
- 陳志信，《輔導教師專業倫理行為及其倫理判斷傾向之調查研究》，彰化，國立彰化師範大學輔導研究所碩士論文，1993年。
- 陳易賞，《國小教師專業倫理的問題及其新方向——融入諾丁斯關懷倫理的嘗試》臺北，華梵大學哲學系碩士論文，2009年。
- 傅瑩鈞，《從莊子哲學論生命教育》，嘉義，南華大學哲學系碩士論文，2006年。
- 楊曉菁，《特殊教育教師專業倫理認知與實踐狀況之研究》，花蓮，國立東華大學國民教育研究所碩士論文，2010年。
- 葉修齊，《老子思想對教師形塑自身教師哲學的啟示》，臺北，國立臺灣師範大學教育學系碩士論文，2009年。
- 廖文瑜，《老子哲學之人生觀與美學觀及其在藝術教育意涵之研究》，嘉義，嘉義大學視覺藝術研究所碩士論文，2007年。
- 劉慧貞，《論老子思想中「行不言之教」之意涵及其對現代教育之啟示》，新北市，華梵大學哲學系碩士論文，2011年。
- 蔡淑婷，《我國高級職業學校教師專業倫理踐行之研究》，臺北，國立臺北科技大學技術及職業教育研究所碩士論文，2004年。
- 蕭裕民，《遊心於「道」和「世」之間——以「樂」為起點之《莊子》思想研究》，新竹，國立清華大學中國文學系博士論文，2004年。
- 賴文婷，《老子「無常有」哲學之教育蘊義》，臺北，國立臺灣師範大學教育學系碩士論文，2010年。
- 謝宜君，《國中導師之教師專業倫理與班級經營效能關係之研究》，彰化，國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，2006年。
- 謝惠敏，《試論老子哲學的基本理論及其應用——以幼兒教育為例》，嘉義，南華大學哲學系碩士論文，2008年。
- 羅國光，《高中職教師專業倫理信念與專業發展之探討》，屏東，屏東科技大學技術及職業教育研究所碩士論文，2011年。

蘇孟君，《國小學特殊教育教師專業倫理準則》，臺北，臺北市立教育大學特殊教育學系身心障礙教育教學碩士論文，2009年。

鐘秀雪，《校長道德領導與教師專業倫理之相關研究——以台中縣國小為例》，臺中，東海大學教育研究所碩士論文，2008年。