

南 華 大 學

哲學系碩士論文

論周敦頤倫理思想中的聖人觀—
以品格教育為中心



研究生：黃淑惠 撰

指導教授：陳政揚 博士

中華民國九十九年五月十一日

南 華 大 學

哲學系

碩 士 學 位 論 文

論周敦頤倫理思想中的聖人觀

---以品格教育為中心

研究生：黃淑惠

經考試合格特此證明

口試委員：

陳德和

吳建明

陳政揚

指導教授：

陳政揚

系主任(所長)：

尤惠貞

口試日期：中華民國

99年5月2日

摘要

通觀中國的學問可說是從生活中展開的，一切的學問都離不開日常人倫之間。也就是將所學的知識消化於生命，轉化為生命所具有的德性。宋儒周敦頤承繼了孔孟的內聖之學的宗旨，認為人是可以主動實踐道德誠體的，而其中又以聖人為最。由於聖人在完成自身內在道德誠體之要求的同時（成己），也成就了萬物之所以存在宇宙中價值之依據（成物），實現了事事物物經由天道誠體賦予它之真實的價值意義。「周敦頤之聖人觀」中談到，聖人之「誠」純粹至善，他完全發揮「誠」本身所具內在之潛能，主動參贊天地之萬物，是人格修養的極高境界。周敦頤認為人性是可經由師道教化而改變，並肯定人的內在道德性的。在修養工夫過程中「先覺」的指點與啟發是不容忽視的。因此，師道不僅為傳道、授業、解惑，最重要的是幫助道德人格的建立與德行之培養。由於肯定「聖可學」，因此，期望士人能希聖希賢希天，培養士人建立一理想的人格。並以《志學》做為一個儒者在做道德實踐及自身修養的路途上一個重要的指標。在〈愛蓮說〉中，周敦頤將「蓮」之外觀形象賦與君子的人格特質，本文藉以「蓮」與「君子」特質相通之處，給予為學者一些品格教育上的啟示。道德價值的追求與實踐對於人自身之重要性，而道德品格的培養與教育也是同樣分不開的。因此，本文嘗試以周敦頤倫理思想中的聖人觀與現階段實施的品格教育議題相結合來進行反思，並賦予周敦頤道德倫理思想之現代意義。

關鍵字：周敦頤、聖人、誠、志學、愛蓮說

凡例

- 一、 本論文所引《通書》之原文，以董榕輯先生《周子全書》為藍本，更就近賢之校釋中，擇善而從之。
- 二、 本論文引文中之異體字、假借字，皆隨文附註，外加（）標誌。引文原有奪字、衍字，不予增刪，僅隨文註明。
- 三、 凡民國前之文獻若有徵引者，均說明篇名章次；民國後諸方家之大作則一律在文末留註，並詳載其出版時地。
- 四、 本論文稱引人物，均一律稱原名而不稱字號。民國以後學者則稱先生，以示尊重。
- 五、 本論文之引用與參考書目附於篇末，分古典文獻、當代專著及期刊與專書論文、外文參考文獻、學位論文五類，於篇中曾徵引者或參見者，凡民國前付梓者列入「古典文獻」，民國後屬之「當代專著」。

論周敦頤倫理思想中的聖人觀 - 以品格教育為中心

目次

| | |
|---------------------------------|------------|
| 第一章 緒論..... | 1 |
| 第一節 研究動機與目的..... | 1 |
| 第二節 研究方法與步驟..... | 3 |
| 第三節 當代周敦頤研究文獻回顧..... | 8 |
| 第二章 品格教育的意涵與困境..... | 24 |
| 第一節 品格教育之意義內涵..... | 25 |
| 第二節 品格教育實施的困境之外在因素..... | 36 |
| 第三節 品格教育實施的困境之內在因素..... | 44 |
| 第三章 周敦頤之聖人觀..... | 53 |
| 第一節 聖人之特質：「誠」..... | 54 |
| 第二節 如何達到聖人之境界..... | 66 |
| 第三節 聖的典型..... | 77 |
| 第四章 由周敦頤聖人觀反思品德教育議題..... | 88 |
| 第一節 由〈師〉論內在德性的啓發..... | 89 |
| 第二節 由〈志學〉論道德教育的反思..... | 100 |
| 第三節 由〈愛蓮說〉論品格教育的反思..... | 109 |
| 第五章 結論..... | 118 |
| 參考書目..... | 127 |

第一章 緒論

第一節 研究動機與目的

我國古代的教育，相當注重德性的培養、品格的陶冶及人格的範鑄。自古以來中國教育的主要目的即是為學與做人。儒家認為讀書或受教育的目的最重要的皆為實踐仁義等道德價值，而且唯有實踐了這些道德目標，才是生命價值與目標的圓滿實現。誠如陳德和先生所言：

儒學原本是成德之教而注重倫理的實踐，也了解夕惕若厲、終日乾乾對儒者身心修養的重要，更明白本諸「天行健，君子以自強不息」的創造性自覺，純亦不已地去材成輔相、富有日新，求其能夠完成參贊天地之化育的人文理想，才是儒家最終極的目的。¹

通觀中國的學問可說是從生活中展開的，一切的學問都離不開日常人倫之間。也就是將所學的知識消化於生命，轉化為生命所具有的德性。孔子主張「下學而上達」（《論語·憲問》）為修學成德的進路，認為必須努力踐仁，人便可遙契天道，即是使自己的生命與天的生命相契接。²宋儒周敦頤承繼了孔孟的內聖之學的宗旨，認為人是可以主動實踐道德誠體的，而其中又以聖人為最，因此周敦頤稱之為「人極」。由於聖人在完成自身內在道德誠體之要求的同時（成己），也成就了萬物之所以存在宇宙中價值之依據（成物），實現了事事物物經由天道誠體賦予它之真實的價值意義。是故能達到與天溝通互動，終使自我肯定，喚醒生命存在之價值，使德行內在化，達到與天合德的境界。因此，周敦頤的道德人

¹陳德和，《儒家思想的哲學詮釋》（台北：洪葉文化出版公司，2003年），頁1。

²牟宗三，《中國哲學的特質》（台北：台灣學生書局，1998年），頁46-47。

格之學可謂是「心性之學」亦可說是「內聖之學」，即由內成己，為作聖作賢的道德踐履。³由是可知，道德價值的追求與實踐對於人自身之重要性，而道德品格的培養與教育目標也是同樣分不開的。

然而在進入二十一世紀的今天，是否仍需要道德教育？我們應該都保持著肯定的態度。因為不管時代社會如何的進步，人類要繼續生存及延續，則有必要以道德和法律規範來維繫人心並維持社會秩序。但從現階段的教育改革看來，紛紛擾擾的爭議以及搖擺不定的政策，使得品格教育的實施造成了不少偏失。現今的九年一貫課程更取消了傳統的「道德」設科教學，而將「道德」融入於各個學習領域，在實施層面上遇到了不少問題，以致於未能達到品格教育所預期的成效。自孔子以來，儒家對於教育的重點都把「德行」列為第一，視「修身」為社會安定的基石，國家富強的命脈，民族永續的張本。周敦頤更是推出「聖人」為人極，並由此在教育上強調聖人是為學者學習的對象，人人皆要以聖人的德性去塑造自身。故曰：「聖希天，賢希聖，士希賢。」（《周子全書·通書·志學第十》）。培養士人樹立一理想人格，此為周敦頤道德教育思想的核心所在。據此，本文嘗試以周敦頤道德倫理思想與現階段實施的品格教育議題相結合來進行反思，並賦予周敦頤道德倫理思想之現代意義。根據上述的研究動機，本文研究之目的著重在下列三部分。一、品格教育之文獻回顧。主要探究「品格」的意涵及目前學校實施品格教育可能遭遇的困境及其因應策略。二、探討周敦頤之聖人觀。了解周敦頤之「聖人」所應具備的特質後，接著談成聖的工夫，並列舉先秦儒者理想聖人之典範。三、由周敦頤聖人觀反思品德教育議題。以周敦頤《周子全書·通書》為文本，來論述人本具有內在道德性，藉由內在道德性的啟發與養成，通過自身對道德的自覺來進行道德實踐完成自己的德性人格，並且具備〈愛蓮說〉中「蓮」之君子般的道德操守。

³唐君毅，《中國人文精神之發展》（台北：台灣學生書局，1988年），頁34。

第二節 研究的方法與步驟

一、 研究的方法

對於古典文獻的研究方法，當代學者大多從文獻學、思想史和詮釋學三方面入手。以三者之一或三者參雜為用，作為解讀文獻的主要進路。採文獻學研究方式者，主要是以語言學的觀點來處理思想史的問題，企圖藉以文字、訓詁、聲韻的紮實訓練，在辭章的考據之中，還原文句的本意以解決思想史上的疑難爭端，達到「就其字義，疏其理論」的效果。⁴採取思想史研究進路者，則主張將文獻與其所產生的時代背景相結合，將文獻置於歷史或文化史脈絡中加以考察，探討其思想史的地位與意義。⁵然而，二者對於文獻理解與探討皆容易偏執於一端，而產生弊端。⁶目前最常被使用的方法之一是詮釋學方法，此方法獲得哲學界普遍使用。⁷關於「詮釋」的意義，高柏園先生提出其見解：

所謂詮釋（interpretation），其基本的意義，就是吾人根據自我的生命歷史，透過客觀的方法操作，面對詮釋對象加以認識與瞭解，並進而對詮釋對象的意義加以抉發與建構。⁸

依照高先生看法，透過個人生命歷史的經驗，去揭示古典文獻的涵義，在詮釋上更能接近文本原意，而不只在於抉發歷史文化的意義，同時它也指示出吾

⁴傅斯年，《性命古訓辯證》（台北：新文豐出版公司，1985年），頁12。

⁵黃俊傑，《孟學思想史論》（卷二）（台北：東大圖書公司，1991年），頁39。

⁶採文獻學研究方式者，易過於重視字義，使得許多結論過於一廂情願而流於猜測，以致文獻本身的理論張力不足。而採思想史研究進路者，主要與文獻的產生與時代背景有密切相關，然而卻也容易因不同學者對於歷史的解讀的不同，而造成種種歧見，影響文獻分析的客觀性。

⁷所謂「詮釋學」（Hermeneutics）一詞源自希臘動詞「hermeneuein」，名詞「hermeneia」。一般都被譯作「詮釋」。參見Richard E. Palmer 著，嚴平譯，《詮釋學》（台北：桂冠圖書出版公司，1992年），頁13。

⁸高柏園先生進一步說：「原則上，詮釋的對象主要是以人文科學的內容為主，因此，詮釋與解釋（explanation）不同。解釋是指自然科學在處理對象時，乃是以因果關係來說明其現象之產生。因此，解釋重在對因果關係之掌握，而詮釋所處理的人文現象乃是重在對意義的理解、創造與傳達的問題。」參見高柏園，《中庸形上思想》（台北：東大圖書公司，1991年），頁50。

人超越的可能與必然。⁹要將文獻加以詮釋必須以客觀的角度和立場，而關於如何能成為客觀的詮釋者。袁保新先生認為在詮釋者「理解上的要求」，有六項形式條件須具備：

- 1、一項合理的詮釋，其詮釋本身必須在邏輯上是一致。
- 2、一項合理的詮釋必須能夠還原到原典中，取得文獻的印證與支持，而其詮釋觀點籠罩的文獻越廣，則詮釋就越成功。
- 3、一項合理的詮釋應該盡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。
- 4、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。
- 5、一項合理的詮釋，必須一方面將詮釋主體置於他們隸屬的特定時代的文化背景來了解，但另一方面也要能夠抽離出它不受時空拘限的思想觀念，而且盡可能用現代語言與哲學經驗傳遞給讀者。
- 6、一項合理的詮釋，對其詮釋方法與原則應有充份的意識，並願意透過與其他詮釋系統的對比，調整修正其方法與原則。¹⁰

根據袁保新先生上述六項合理的詮釋的條件，可知詮釋的方法要能合理性的符合文本所要表達的內容意涵，包括邏輯一致、須取得無疑義的文獻來加以佐證。對於詮釋者而言，須避免在分析所得的結論斷章取義，並力求在研究內容上能符合作者思想的承襲及時空背景。¹¹誠如方東美先生所言：「中國哲學在方法學上，不管建立在哪一套思想系統，態度總是要求其博大精深，換而言之，總是

⁹參見高柏園，《中庸形上思想》（台北：東大圖書公司，1991年），頁55。

¹⁰參見袁保新，《老子哲學之詮釋與重建》（台北：文津出版社，1991年），頁77。

¹¹袁保新先生說：「為了避免斷章取義，我們所有的分析不但要求還原到文獻的脈絡中來說明，而且也要求將整個孟子思想的理解置於孟子所繼承的傳統，以及他所面對的時代環境來掌握。」袁保新，《孟子三辨之學的歷史省察與現代詮釋》（台北：文津出版社，1992年），頁5。

要把多元對立的系統化成完整的一體。」¹²由此可知，詮釋應將思想視為一和諧之整體，而為求得整體性，則詮釋應跨越時空背景並且包含主客觀。本文所採用的研究方法為，傅偉勳先生所提出「創造性的詮釋學」方法。傅先生「創造性的詮釋學」包含下列五個層次：¹³

- 1、實謂層次：在這個層次是要解決「原作者實際上說了什麼？」
- 2、意謂層次：在這個層次是推敲「原作者想要表達什麼？」
- 3、蘊謂層次：在這個層次探問「原作者表達的話可能蘊含什麼？」
- 4、當謂層次：在這個層次討論「原作者本來應表達甚麼？」
- 5、創謂層次：在這個層次探究「原作者未完成的議題？」

在實謂的層次上，本文以廣學社印書館出版的清董榕輯之《周子全書》為主要文本參考，輔以朱熹撰之《朱子全書》以及宋朝的理學家如程頤、程顥之《二程集》，作為周敦頤倫理思想之原始資料的探討。在意謂的層次上，本文儘求如實客觀的「依文解義」。從周敦頤之文本中將其倫理思想、聖人觀及其工夫論做如實客觀的詮釋。在蘊謂的層次上，除了本文儘求如實客觀的「依文解義」外，本文以宋朱熹、程顥、程頤等與民國以後之牟宗三先生、蔡仁厚先生、勞思光先生等學者先生對周敦頤倫理思想的詮釋，去瞭解可能的義理蘊含及發展理路，並加以論述其理論精髓。在當謂層次上，詮釋者從得知周敦頤倫理思想體系的思想理路，進而判定周敦頤倫理思想的義理根基及義理的架構本質，進而為原思想家表達出原有的意思。在創謂的層次上，藉由原作者的文本來了解其思想蘊涵，除了推敲出原作者想表達的意蘊以外，對其思想及涵義能做更進一步的詮釋，以探求新的發現與議題，藉此發揮原作者思想之精神。因此，本文依照此五個層次的詮釋方法，來探究周敦頤道德人格教育的現代意義。探究周敦頤的聖人觀意涵，

¹²參見方東美，《原始儒家道家哲學》（台北：黎明文化出版公司，1988年），頁26-27。

¹³參見傅偉勳，《從創造性的詮釋學到大乘佛學》（台北：東大圖書公司，1990年），頁9-10。

並透過《周子全書·通書》中的〈師〉、〈志學〉等篇以及〈愛蓮說〉來發掘周敦頤所欲表達的道德倫理思想和觀念，進一步與現代品格教育議題進行對話。藉由創造性詮釋的方法與原則為依據，來探究由周敦頤的聖人觀來反思品格教育的議題，以期對周敦頤的道德倫理思想有更進一步的認識。

二、研究步驟

依照本文內容而言，乃以現存《周子全書》，為研究周敦頤道德教育思想的主要材料，並同時參考前賢之疏解、論述、以及評論，以求切近周敦頤原意。本文研究架構共計五章：

第一章「緒論」：除簡述本論文寫作之動機，研究方法與步驟外，並探討當代學者研究周敦頤文獻之回顧。從瞭解周敦頤道德思想的意義，並與現代品格教育相呼應進行反思。藉由當代學者研究之成果了解周敦頤道德思想精神矢向及學術意涵，明瞭其思想精華並延續以為日後術界周敦頤研究之方向。

第二章「品格教育的意涵與困境」：本章將針對品格教育之意義、內涵與相關理論加以探討。由於「品格」的意涵常常與「人格」、「道德」相比較，本節首先就先依此三種名詞界定分述之，接著了解品格教育的意涵、起源與目標，最後探討目前學校實施品格教育可能遭遇的困境及其因應策略為何？因此本章主要論述品格教育的意涵與困境，本文於第一節探討品格教育之意義、內涵。在第二節中探究品格教育實施的困境之外在因素。在第三節中探究品格教育實施的困境之內在因素。

第三章「周敦頤之聖人觀」：學「聖人」、作「聖人」，是先秦以來儒家學者的傳統，周敦頤則一脈相承著孔孟儒家傳統。因此在第三章中主要探討周敦頤

的「聖人觀」，第一節主要以周敦頤《周子全書·通書》為主，談「聖人」的特質。了解周敦頤之「聖人」所應具備的特質後，接著第二節談如何達到「聖人」之境界，也就是成聖的工夫。「聖人」既是儒家的思想典範，更是完美的理想人格。在儒家的典籍裡，「聖人」指的是堯、舜、禹、湯、文、武、周公、孔子。而在本文第三節中即談周敦頤所認為「聖人」的典型。本章藉以「聖人」的特質、如何達到「聖人」之境界、「聖人」的典型來表達周敦頤的「聖人觀」。

第四章「由周敦頤聖人觀反思品德教育議題」：本章首先由周敦頤《周子全書·通書》中之〈師〉篇來論述人本具有內在道德性，藉由內在道德性的啟發與養成，透過教育順其本性來加以引導，開發人的潛能，此即為道德教育的價值。其次論述〈志學〉篇中以成聖成賢為目的，但需要通過道德實踐來完成自己的德性人格。唯有啟發自身對道德的自覺，立定志向，不惑不移，才是真正的道德踐履。最後以〈愛蓮說〉中「蓮」之氣節—「兼善天下」，不僅潔身自愛更具社會關懷的氣度。此君子的道德操守值得為學者在道德教育上好好省思與學習。因此在第四章由周敦頤聖人觀反思品格教育議題中，第一節論由〈師〉論內在德性的啟發。第二節論由〈志學〉論道德教育的反思。第三節論由〈愛蓮說〉論品格教育的反思。

第五章「結論」：針對前文中所探討之品格教育的困境、周敦頤道德倫理思想以及藉由周敦頤的聖人觀去反思品格教育議題的結果，加以扼要的說明，以作為周敦頤道德倫理思想的現代意義探究之總結。

第三節 當代周敦頤研究文獻回顧：以「聖人觀」為中心

本節主要針對當代學者對周敦頤思想的研究來進行文獻回顧。本文中的當代學者有牟宗三先生、張岱年先生、羅光先生、勞思光先生、蔡仁厚先生、陳郁夫先生等六位學者專家。諸位當代學者有專書討論周敦頤之思想者，如羅光先生的《周敦頤的哲學思想》一書、陳郁夫先生的《周敦頤》一書。有在哲學史中論及周敦頤思想者，如張岱年先生的《中國哲學大綱》、勞思光先生的《中國哲學史》。有在宋明理學史中論及者，如蔡仁厚先生的《宋明理學》一書。更有在學界代表性的學者牟宗三先生的《心體與性體（一）》。冀望透過當代學者徵引的文獻資料來佐證支持本文的論點。

（一）、牟宗三對周敦頤思想中的「聖人觀」之詮釋

牟宗三先生認為所謂「聖人之境界」即為「圓教之境」。而此「圓教之境」之境，《中庸》、《易傳》盛發之，北宋諸儒即契接此境而立言，故能澈悟天道天命而有形上學的意義與宇宙論的意義，是「圓教義」。道德主體既如此，則就道德之開發言，此道德主體作為絕對之大王者，即為道德創造之真幾。內聖之學，心性之學，惟是開闢此道德創造之真幾以為吾人之大王。而理不空言，道不虛懸，必以道德人格以實之。¹⁴是故，聖人之所以為聖人，是由於具備了理想的道德人格，並能澈悟天道天命。即孔子所謂「踐仁以知天」，孟子「盡心知性以知天」，天道性命與「仁」、「性」打成一片，貫通而為一，此即「天道性命相貫通」。¹⁵

《通書·誠上第一》云：「誠者，聖人之本。大哉乾元，萬物資始，誠之源也。乾道變化，各正性命，誠斯立焉。純粹至善者也。」此是以《中庸》之「誠」合釋《易傳》之〈乾象〉。「誠」本真實無妄意，其所指之實體即「天道」。「天道」以「生物不測」為內容，即以「創生」為內容。此作為實體之天道，即以「誠」

¹⁴牟宗三，《心體與性體（一）》（台北：正中書局，2006年），頁323。

¹⁵參見牟宗三，《心體與性體（一）》（台北：正中書局，2006年），頁322。

代之亦無不可。故「誠」亦可轉為實體字，而曰「誠體」。「誠」即是「體」，為當然之天道。「誠體」為創造之真幾，為真實生命，人人本有，天地之道亦如此。惟人如不能直下體現此誠體，而須修養功夫以復之，則即屬於「人之道」。¹⁶換言之，天之道是以「誠」為體，而人之道則以「誠之」為工夫，以復天道下貫於人之誠體。牟先生表示，就吾人個體生命之說，即當下直指「內在道德之性」說，直指「誠體」說，普遍地就宇宙萬物說，則即是誠體流行之天道。而自天道之命于吾人言，曰「命」，自人之所受言，曰「性」。故「天道」、「性」、「命」實為一事也。周敦頤言：「誠者，聖人之本。」（《通書·誠上第一》）此言「誠」為聖人之本是就聖果說。言聖人之所以為聖亦無其他巧妙之辦法，不過一「誠」而已。此「誠」雖亦是工夫字作用字，然即在誠之工夫作用中，性之全體內容具于中，故「誠」亦是工夫，亦是本體，故曰「誠體」，而「誠體」亦等于「性體」也。¹⁷

《通書·誠幾德第三》云：「誠無為，幾善惡。德：愛曰仁，宜曰義，理曰禮，通曰智，守曰信。性焉安焉之謂聖。復焉執焉之謂賢。發微不可見，充周不可窮之謂神。」順「誠體」而動，則德行皆從此出，故「誠體」為道德的創造之真源。德分為五，即「仁、義、禮、智、信」是也。此皆順誠體而表現者，所謂應事而動，品節不差者是也。亦「誠，五常之本，百行之源」（《通書·誠下第二》）之義也。¹⁸《通書·誠幾德第三》云：「寂然不動者，誠也；感而遂通者，神也；動而未形、有無之間者，幾也。誠精故明，神應故妙，幾微故幽。誠、神、幾，曰聖人。」牟宗三先生認為「誠、神、幾，曰聖人」，此為對於聖人之最具體最內在的了解。天道、誠體、寂感之為實體是道德的實體。道德的實體只有通過道德意識與道德踐履而呈現而印證。聖人是道德意識道德踐履之最純然者，故其體現此實體（誠體）亦最充其極而圓滿。

¹⁶參見牟宗三，《心體與性體（一）》（台北：正中書局，2006年），頁324。

¹⁷參見牟宗三，《心體與性體（一）》（台北：正中書局，2006年），頁330。

¹⁸孔子之「仁」即相當于此處之「誠體」。此處言「仁」就「五常」言。推進一步言「誠體」是根據《中庸》、《易傳》說。而《中庸》、《易傳》之「天道誠體」即是根據孔子之「仁」、孟子之「心」而轉出者，亦可謂是擴大而至其圓極者。北宋諸儒直接順先秦儒家之發展其極者而立言。牟宗三，《心體與性體（一）》（台北：正中書局，2006年），頁332。

綜合前述，吾人可知，牟宗三先生認為詮釋周敦頤「聖人觀」及「工夫論」觀念要點為下：

- 1、「聖人之境界」即為「圓教之境」，此具能澈悟天道天命而有形上學的意義與宇宙論的意義。
- 2、天道性命與孔子所謂「踐仁以知天」之「仁」，孟子「盡心知性以知天」之「性」，周敦頤之「天道誠體」，打成一片，貫通而為一，此即「天道性命相貫通」。
- 3、「天道」、「性」、「命」實為一事也。而「誠體」亦等于「性體」也。
- 4、「誠體」為道德的創造之真源。道德的實體只有通過道德意識與道德踐履而呈現而印證。而聖人能體現此實體（誠體）亦最充其極而圓滿。

（二）張岱年對周敦頤思想中的「聖人觀」之詮釋

《中庸·二十章》云：「誠者，天之道也」，天有一根本性徵即「誠」，依朱熹《注》：「誠者，真實無妄之謂，真理之本然也。」故「誠」即真實無妄之天道。但人如何「致誠」？《中庸·第二十章》云：「誠者，天之道也；誠之者，人之道也。誠者不勉而中，不思而得，從容中道，聖人也。誠之者，擇善而固執之者也。」。對人而言，誠的境界即是與道合一，不待思勉而無不合道，此至誠的境界即是聖人的境界。人未能誠而求誠，即須透過實行「智、仁、勇」三德，「擇善」而實行無待，達到「誠」的境界，此則所謂人之道也。但求「誠」則須思勉，思以擇善，勉以固執，待無思勉時即自然合天道了。此思勉致誠若需外力介入即所謂的「教化」了。《中庸》云：「自誠明，謂之性；自明誠，謂之教。誠則明矣，明則誠矣。」（《第二十章》）本來即真實無妄，與道合一，而後才明其理，此是性之自然；先明其理，而後才能真實無妄，與道合一，此乃「教」之功力。¹⁹人之致誠，並非做到自身而已，誠之功妙萬千，物之始終皆由誠而出。故《中

¹⁹參見張岱年，《中國哲學大綱》（北京：中國社會科學出版社，1982年），頁331。

庸·第二十五章》云：「誠者物之終始，不誠無物。是故君子誠之為貴。誠者非自成己而已也，所以成物也。成己，仁也；成物，知也。性之德也，合外內之道也，故時措之宜也。」「誠」乃人之所以成，但非僅成己，且以成物。「仁」與「知」乃天命之性所固有之德。成己成物，即兼物我，亦即合內外。²⁰換言之，自我完善是「仁」，完善事物是「知」。「仁」和「知」是出於本性的德行，是融合自身與外物的準則，所以任何時候施行都是適宜的。當自身以致誠於成己成物之境界時，即達聖人之至德之實，故具盡性之全功。故《中庸·第二十二章》云：「唯天下至誠，為能盡其性；能盡其性，則能盡人之性；能盡人之性，則能盡物之性；能盡物之性，則可以贊天地之化育；可以贊天地之化育，則可以與天地參矣。」唯至極真實無妄者，能對人人物物之本性無所不悉，無所不盡，如此即能贊助自然之化育，而可與天地並而為三，進而至誠而化。居於次聖人一等的賢人對於事物雖只是偏於一面而無完整，但也都能真實無妄，實因致曲有誠，使其造極，而登於至誠能化之境界。故欲達到化民化物的地步，唯有「至誠」。至誠則不勉而中，不思而得，從容中道，即同聖人的境界。換言之，聖人之道高大，至誠無息，君子務須勇於人道，才能成就廣大且深微之至德，進而體現天道，達到天人合一的境界。

「誠」的理論至周敦頤而完成。²¹周敦頤認為「誠」是宇宙本根賦予人之純善的本性，此純善的本性乃作聖之基本。一切道德皆源於「誠」。《通書·誠上第一》云：「誠者，聖人之本。大哉乾元，萬物資始，誠之源也。乾道變化，各正性命，誠斯立焉。純粹至善者也。」「誠」是人之真實無妄之本性，惟此本性純粹至善，循此本性而行，即可通聖。《通書·誠下第二》云：「聖，誠而已矣。誠，五常之本，百行之原也。靜無而動有，至正而明達也。五常百行非誠，非也，邪

²⁰張岱年，《中國哲學大綱》（北京：中國社會科學出版社，1982年），頁332。

²¹「誠」的學說，成立於《中庸》，引申於《大學》，推衍於周敦頤。但周子之謂「誠」與《中庸》已然不同。《中庸》以誠為天道，為常以誠為人之性，以為至誠能盡性，而未以盡性為誠之意義。周敦頤則直指誠為人之本然之性。然本文以為，《中庸》實未明確以「誠」為人之性，故張岱年先生此說，或仍有值得探討之餘地。參照張岱年，《中國哲學大綱》（北京：中國社會科學出版社，1982年），頁336、337。

暗塞也。故誠則無事矣。至易而行難。果而確，無難焉。」聖人之所以成聖，在於「誠」而已。仁義禮智信五常及一切德性皆以「誠」為基礎。「誠」之體寂然而用無窮，至極中正而無所不通。「不誠」則一切德性皆屬虛偽而無其實，「誠」則眾德圓滿，更無余事。周子又說：「寂然不動者，誠也；感而遂通者，神也；動而未形、有無之間者，幾也。誠精故明，神應故妙，幾微故幽。誠、神、幾，曰聖人。」（〈聖第四〉）「誠」是寂然不動的，而神有感而遂通之妙用。由靜而動，發而未發之際為「幾」。聖人以「誠」為體，以「神」為用，而善察「幾」。周敦頤又言「求誠之道」，云：「君子乾乾不息於誠，然必懲忿窒欲，遷善改過而後至。」（〈乾損益動第三十一〉）君子未迨聖人，不能自然而誠；勉力求誠，必克欲以遷善。用力久之，然後能達到「誠」的境界。²²

綜合前述，吾人可知，張岱年先生對於「誠」的看法，可分為以下幾方面：

- 1、《中庸》以誠為天道，主張至誠能盡性，但並未言以盡性為誠。此為天道下貫於人之本性。
- 2、周敦頤之《通書》則直指「誠」為人之本然之性，強調人之主動性，當人實行道德至極即通往成聖之路，此謂上達天道。
- 3、《大學》所言「至善」與《中庸》之「至誠」皆視為成聖之道。

（三）、羅光對周敦頤思想中的「聖人觀」之詮釋

羅光先生認為周敦頤思想中的「人極」為人生之道，也稱「人道」。人生之道，以天地變易之道為模範。天地變易之道在易經的卦裏都表現了出來。透過卦爻之變表現出天地變化之道。〈太極圖說〉曰：「聖人定之以中正仁義而主靜，立人極焉。」和《通書·道第六》曰：「聖人之道，仁義中正而已矣。」由此可看出〈太極圖說〉與《通書》的思想，在人道方面都以「仁義中正」為「人極」。「中正」的意義從爻卦中看出，陽爻陰爻在自己該在的地位，而且居中，不高不低又

²²張岱年，《中國哲學大綱》（北京：中國社會科學出版社，1982年），頁336。

不偏不倚。是故周敦頤所立的「人極」，即要求人的行動合於時，合於理，能夠中正。²³「仁義」依《通書·道第六》曰：「天以陽生萬物，以陰成萬物。生，仁；成，義也。」看來，「仁義」用在道德上，「仁」為愛，「義」為理法，聖人以仁愛去養育萬物的生命，以義禮去教民於正道。是故，「仁義中正」為人生活的原則，按照這種原則去生活，乃有道德。²⁴

「聖」為孔子所標榜的理想人格。子曰：「若聖與仁，則吾豈敢？抑為之不厭，誨人不倦，則可謂云爾已矣。」（《論語·述而》）可看出「聖」是孔子仰望之點。《周易·乾卦·文言》載：「夫大人者，與天地合其德，與日月合其明，與四時合其序，與鬼神合其吉凶。」大人乃聖人中的特出者，為古代的聖王，在生活中實現天人合一。而《中庸·二十七章》亦曰：「大哉聖人之道，洋洋乎發育萬物，峻極於天。」至誠者能盡性而後能盡人性，進而盡物性，終至於「贊天地之化育與天地參矣」。如此看來，周敦頤承襲著儒家一脈相傳之聖人之道的思想，在《通書》及《太極圖說》中一覽無遺。在羅光先生看來《通書》中所指的聖人，常指「孔子」，有時也指作《易》的聖人。「無思而無不通，為聖人。」（《通書·思第九》）即孔子所言「生而知之」（《論語·季氏》）之聖人，為天生具有睿智之人。「或安而行之」（《中庸·二十章》）之聖人心中無私欲紛擾，天理昭明乃能仁民愛物，天下為公。聖人之「誠」，可以和天地相通，達「無思而無不通」之境界。天地萬物和人事的變化雖是神妙莫測，惟聖人可以前知。「聖」雖為天生的資質，但常人仍可學作聖人。《通書·聖學第二十》曰：「『聖可學乎』？曰：『可』。」孔子亦曰：「或生而知之，或學而知之，或困而知之，及其知之一也；或安而行之，或利而行之，或勉強而行之，及其成功一也。」（《中庸·二十章》）由是可知，周敦頤的修身論在於勉人為聖賢，並認為成聖成賢是可經學而成的。²⁵故曰：「聖希天，賢希聖，士希賢。」（《通書·志學第十》）

²³羅光，《周敦頤的哲學思想》（台北：台灣學生書局，1978年），頁101。

²⁴羅光，《周敦頤的哲學思想》（台北：台灣學生書局，1978年），頁102。

²⁵參見羅光，《周敦頤的哲學思想》（台北：台灣學生書局，1978年），頁125、126。

綜上所言，羅光先生認為周敦頤在思想上說，是繼承《易經》、《中庸》及《孟子》的思想，以「中正仁義」，以「誠」為人生之道。以「聖」為理想人格，以「孔子」為聖人，「顏子」為亞聖。其修身之道則繼承孟子的養心寡欲之說。

綜合前述，吾人可知，羅光先生認為詮釋周敦頤「聖人觀」的觀念要點為下：

- 1、「人極」為人生之道。唯有「聖人」才能體現此道。
- 2、「仁義中正」為聖人的理想特質，秉持此特質落實於生活中，才有「道德」之說。
- 3、「聖」為理想人格特質。至誠之聖人能盡其性，盡人之性，盡物之性，終至於贊天地之化育與天地參矣。
- 4、「聖人」是可透過修養之工夫而致的，並期為學者能以成聖成賢為目標、理想。

(四)、勞思光對周敦頤思想中的「聖人觀」之詮釋

勞思光先生認為，周氏通書中「誠」字的用法具雙重身分。《通書》首篇提到：「誠者，聖人之本。」此可兼工夫與本體兩義來說，蓋一方面聖人所表之最高工夫境界，即是「誠」；另一面，「誠」作為一形上之理，乃為聖人之本，此處較偏重形上一面，故下文就此發揮云：「大哉乾元，萬物資始，誠之源也。乾道變化，各正性命，誠斯立焉。純粹至善者也。」(《誠上第一》)此語，是肯定「誠」為形上之原理，而其內容即「萬物資始」與「各正性命」，換言之，即所謂「創生」觀念。「誠」即「本性之充足實現」之義。就「萬有之根源」說，由創生之理而生萬有，故在此有「本性實現」一意義出現，故謂「誠之源」。就「萬有已出現」說，則「各正性命」處，即「本性之實現」，故謂「誠斯立焉」。再論「誠」之工夫義一面。《通書·誠下第二》云：「聖，誠而已矣。誠，五常之本，百行之源也。」此謂一切德行皆以「誠」為基礎，又以「誠」之實現為最高境界。又云：

「五常百行，非誠，非也，邪暗塞也。」此以「邪暗」之「塞」而使「誠」不能達成，為「惡」之基本要義，但如何而有「邪暗」之「塞」？周氏接著提出「幾」觀念，與「慎動」之說。《通書·誠幾德第三》云：「誠無為，幾善惡。」此處的「誠」、「幾」皆落在「心」上說。所謂「誠無為」者，應屬「本然之理」之狀態，而所謂「幾善惡」，即謂「心」在「動」時，可能依理或不依理也。「心」之「動」，若依本然之理，則實現一切價值；若不依本然之理，故此處可以有「不善」或「惡」出現。《通書·聖第四》云：「寂然不動者，誠也；感而遂通者，神也；動而未形、有無之間者，幾也。」其中，「寂然不動者，誠也；感而遂通者，神也」，此就「心」依本然之理之狀態說；「動而未形、有無之間者，幾也。」則兼依理或不依理二種可能之說。就依「理」一面而論，能自然如此，即是聖人境界，若須用力為之，則是賢者境界。故言「誠」與「幾」後，即謂：「性焉安焉之謂聖。復焉執焉之謂賢。」（《誠幾德第三》）如此，則工夫全在「動」處。故周書有〈慎動〉一篇，有云：「動而正曰道，用而和曰德。」（《慎動第五》）此處以「用」配「動」，而又分別配與「道」與「德」兩個觀念上。「道」表「方向」之意，「動而正」是依「理」的方向；「用」則順「動」之功能而言，動正則用和。此為周書中基本道德價值理論。²⁶

勞思光先生對於周敦頤在〈太極圖說〉中所說的「性」，認為是「才性」，即「氣質之性」。並不具「主體性」與「自覺性」，也就是從各個別生命在具體存在時之特殊內容講，並非普遍意義之本性。《通書》論及「性」時，立場亦同。《通書·師第七》云：「性者，剛柔善惡，中而已矣。」；《通書·理性命第二十二》亦云：「剛善剛惡，柔亦如之，中焉止矣。」此處可見周氏之「才性」或「氣質之性」的劃分。²⁷

勞思光先生對於周氏之「才性」劃分提出以下觀點：

一、周氏以為「善」與「惡」皆有剛柔之分，故說「剛善」、「剛惡」及「柔善」、

²⁶勞思光，《中國哲學史》（台北：三民書局，1987年），頁111-114。

²⁷參見勞思光，《中國哲學史》（台北：三民書局，1987年），頁115-116。

「柔惡」。此四種觀念必須建立起一種交叉關係，如此說時，人之氣質之性也只能是前面所言之四種才性，勞思光先生認為周氏之言不可解矣。

二、除了前四性以外，周氏另標一「中」字，以為「聖人之事」。此點在理論上最為困難。「聖人之事」究竟指的是「聖人之境界」或「聖人之氣質」？若是指「聖人之境界」，在語句的排列上則不應與「剛柔善惡」並列；若是為「聖人之氣質」，則又何以說是「聖人之事」，又成困難。其次，順周氏之意來看，「中」應為「聖人之性」，「事」字應為誤用。但如此說時，「中」是相對於「剛柔」而言抑或「善惡」而言？倘若只對「剛柔」而言，其理易解，但若對「善惡」而言時，則會產生「不善不惡」謂之「中」之意，此又何以為「聖人之事」？此理難通。²⁸

綜觀上所述，勞思光先生認為，首先從濂溪之《通書》與《太極圖說》看來，明顯無「心性理論」。所論「性」，只談落在個別生命中之「才性」或「氣質之性」，而此觀念之根源又在於「五行各一其性」之想法。由此，可知，周氏之論「性」只是在其宇宙論架構中做演繹之語，此處毫無「主體性」觀念可說。其次，周氏所舉之「中」及「剛柔」、「善惡」等觀念，彼此關係混亂難明。²⁹

綜合前述，吾人可知，勞思光先生認為詮釋周敦頤「聖人觀」及「工夫論」觀念要點為下：

- 1、「誠」觀念在通書中有「本體義」與「工夫義」，是為雙重身分之詞語。
- 2、以「用」配「動」，又分別配與「道」與「德」兩個觀念上，為周書中基本道德價值理論。
- 3、先設立一本然之理，再設定一有某種「自主性」或「自由」的心，於是，「心」依「本然之理」而動，即得「正」、得「和」、得「成就道德」；心若不依「理」，則反道德而為邪惡。
- 4、從周敦頤之《通書》與《太極圖說》看來，所論「性」，只談落在個別

²⁸參見勞思光，《中國哲學史》（台北：三民書局，1987年），頁116-117。

²⁹參見勞思光，《中國哲學史》（台北：三民書局，1987年），頁119。

生命中之「才性」或「氣質之性」，無「主體性」觀念可說。

(五)、蔡仁厚對周敦頤思想中的「聖人觀」之詮釋

蔡仁厚先生認為，論聖道可由周敦頤《通書·誠下第二》來論述，《通書·誠下第二》云：「誠，五常之本，百行之源也。」，自本源而言，一「誠」而已。故曰：「誠者，聖人之本」，曰：「聖，誠而已矣」，又曰：「誠則無事矣」。由此可見聖人之道出於天道誠體，以天道誠體為本源。〈道第六〉云：「聖人之道，仁義中正而已矣。守之貴，行之利，廓之配天地。豈不易簡！豈為難知！不守不行不廓耳。」言就聖人之具體生活行事，則仁義中正而已。真能有仁義中正，則誠體自能明通而不邪暗，故曰：「守之貴，行之利，廓之配天地。」聖人以仁義中正之為道，可使天道誠體有內容而不虛脫，使誠體真為「五常之本，百行之源」。據此可知，誠體之內容即是仁義中正，而聖人以誠體之內容為道，而守之、行之、廓之。³⁰守之、行之、廓之，皆為道德踐履之事，須經由師友之道義相感召，而自覺地變化氣質以完成仁義中正之德行。如《通書·師第七》云：「性者，剛柔善惡中而已矣。」，剛、柔、善、惡、中是為氣質之性，由於剛性、柔性皆能表現為善、為惡，所以須自覺地作道德實踐，以變化其氣質之偏。於周敦頤之性分中，聖人具於中和之資，故能表現中正之道。就聖人而言，無論剛、柔皆為善，皆為中節而無往不通。而一般人無中和之資，故須自覺地作做工夫，變化其氣質之偏，以其合於中正之道。因此「聖人立教，俾人自易其惡，自至其中而止矣。」（《通書·師第七》）。而「師」則是擔任先覺覺後覺，導人變化氣質之責任者。故曰：「師道立，則善人多」。³¹

蔡仁厚先生認為凡內聖之學而言工夫，必落在「心」上說。主觀的通過心的

³⁰參見蔡仁厚，《宋明理學·北宋篇》（台北：台灣學生書局，2002年），頁46。

³¹參見蔡仁厚，《宋明理學·北宋篇》（台北：台灣學生書局，2002年），頁47。在此蔡仁厚先生表示，濂溪於〈誠第一〉中引用〈乾象〉「乾道變化，各正性命」、又云「大哉易也，性命之源乎」此二語中所謂之「性」，通於誠體之性，可理解為天地之性或義理之性；然〈師第七〉與〈理性命第二十二〉之性顯然為氣質之性，義理之性與氣質之性的分別，濂溪尚未有顯明之意識。蔡仁厚，《宋明理學·北宋篇》（台北：台灣學生書局，2002年），頁39。

自覺明用，以體現天道誠體，是謂工夫。³²而此作聖功夫可從《通書·思第九》透徹出來。〈思第九〉云：「洪範曰：『思曰睿，睿作聖。』無思，本也；思通，用也。」「思」乃心之一般性的作用，但周敦頤此處所言之「思」是具道德意義的，如同孟子之「心有官則思」之言、「思誠」之說。孟子言思誠，是朗現誠體，從正面說；濂溪言思，是在幾上用，用以化除幾之惡，此從負面來說。思之功落在幾上用，此「幾」即等同於「幾善惡」、「動而未形有無之間者，幾也」之「幾」，也同於《易·繫辭傳上》之「幾者動之微，吉凶之先見者也」。綜上所言，可知濂溪對「幾」之所「思」，乃是要徹底通化此「幾」，使之歸善，並使「幾」之「動」誠然順「誠體」而動，而無一夾雜。此「思」在「幾」上用，實能顯示出道德踐履工夫之切義。³³

〈思第九〉中「無思，本也」之意等同《易·繫辭傳上》之「易無思也，無為也，寂然不動，感而遂通天下之故。」此「無思」之「思」，寂然不動遂可感通於天下，實為「思」之最高境界。³⁴以「無思」為本，「思通」為用，思之通微而至極，便是無不通，此已然進入無思之思的最高境界，即聖人境界，故濂溪曰：「無思而無不通為聖人」，此無作無為，唯是一誠體流行之思，非經驗、感性層次，是一種超越性的睿思。故〈思第九〉曰：「思曰睿，睿作聖」。³⁵透過無思而無不通的睿思過程，誠體可重新建立而全體朗現，故曰：「幾動於彼，誠動於此。」（《通書·思第九》）。幾一動，誠體之思與知即照臨於幾之動而隨感隨應。故在動之微處，或吉或凶，或善或惡，皆由此出，故須知幾、審幾，慎於幾。《易·繫辭傳下》云：「顏氏之子，其殆庶幾乎！有不善未嘗不知，知之未嘗復行也。」顏子常保清明之體，故能知幾之微；知之未嘗復行，即表示知之即化之，即王龍溪所謂「纔動即覺，纔覺即化」。意謂當主觀之「思」與客觀地說「誠體」完全融合而為一時，誠體寂感之神即是思以通微之思用之神，故《易經》曰：「知幾

³²參見蔡仁厚，《宋明理學·北宋篇》（台北：台灣學生書局，2002年），頁48。

³³參見蔡仁厚，《宋明理學·北宋篇》（台北：台灣學生書局，2002年），頁49。

³⁴參見蔡仁厚，《宋明理學·北宋篇》（台北：台灣學生書局，2002年），頁49。

³⁵參見蔡仁厚，《宋明理學·北宋篇》（台北：台灣學生書局，2002年），頁50。

其神乎」。在此，濂溪之「知幾」如同《通書·思第九》中提到之「君子見幾而作，不俟終日。」具道德通化之義。知幾並不僅只於避禍，此淺而陋矣，自利私心，何以稱為誠體之神，故思既是「聖功之本」，亦是「作聖」之本質關鍵。³⁶

周敦頤《通書》之〈志學第十〉與孟子之「士尚志」同樣在講士之有志於學的重要。「志」乃是修學入德的始點，無志不足以言學，無志更不足以論德。周敦頤透過作聖功夫立人極以合太極，此便是希賢希聖以希天。唐君毅先生於《中國哲學原論原教篇》中指出，此為「上合」天道天德之學。³⁷士志於學，首須憤啓悱發，舉一反三，這是自覺地做道德實踐功夫的第一步，並以道德實踐為成聖為目標。故《通書·聖蘊第二十九》云：「不憤不啟，不悱不發，舉一隅不以三隅反，則不復也。」濂溪甚推崇顏子，以為顏子能發聖人之蘊以教萬世。且顏子默體聖人之蘊，不事表曝，所以終日「不違如愚」。孔子的無言之教，唯顏子默識躬行矣。³⁸故《通書·聖蘊第二十九》云：「然則聖人之蘊，微顏子殆不可見。發聖人之蘊，教萬世無窮者，顏子也。」；《通書·志學第十》亦云：「顏淵『不遷怒，不貳過』、『三月不違仁』。」濂溪藉由顏子之克己復禮，默識躬行無有分毫矜誇之言行，發以聖人之蘊。

既知士於學必先立志，且志於學必先憤啓悱發，自覺地實踐道德，並以成聖為終極目標。順著來說，那「聖可學」乎？方法為是？濂溪於〈聖學第二十〉云：「一為要。一者，無欲也，無欲則靜虛、動直，靜虛則明，明則通；動直則公，公則溥。明通公溥，庶矣乎！」「要」實為學聖的工夫，亦指人自己踐履以嚮往聖境之工夫。「無欲」是消極地說；若積極地說，可云「循理」，即體現誠體與誠體合一。此積極學聖以作聖的工夫與孟子之「萬物皆備於我矣，反身為誠」、「上下與天地同流」之義相同。³⁹

綜合前述，吾人可知，蔡仁厚先生對於周敦頤「道德人格」及「人性中的

³⁶參見蔡仁厚，《宋明理學·北宋篇》（台北：台灣學生書局，2002年），頁50、51。

³⁷蔡仁厚，《宋明理學·北宋篇》（台北：台灣學生書局，2002年），頁54。

³⁸參見蔡仁厚，《宋明理學·北宋篇》（台北：台灣學生書局，2002年），頁54、55。

³⁹參見蔡仁厚，《宋明理學·北宋篇》（台北：台灣學生書局，2002年），頁55。

道德本性及其實現」，可分為以下幾方面：

- 1、誠體之內容即是仁義中正，聖人以誠體之內容為道，常人以學聖為其道德實踐之目標。
- 2、凡內聖之學而言工夫，必落在「心」上說。人可主觀的通過心的自覺明用，以體現天道誠體。
- 3、對「幾」之所「思」，乃是要徹底通化此幾，使之歸善。思既是「聖功之本」，亦是「作聖」之本質關鍵。
- 4、士於學必先立志，且志於學必先憤啓排發，自覺地實踐道德，並以成聖為終極目標。「要」、「無欲」、「循理」皆是積極學聖以作聖的工夫。

(六)、陳郁夫對周敦頤思想中的「聖人觀」之詮釋

陳郁夫先生對於周敦頤之聖人觀是從「心」上來說，他認為周敦頤從心的本體、心的功能與心的發露上將「誠」、「神」、「幾」並舉，而說：「寂然不動者，誠也；感而遂通者，神也；動而未形有無之間，幾也。誠、神、幾曰聖人。」⁴⁰〈聖第四〉又說「聖，誠而已矣。誠，五常之本，百行之源也。」〈誠下第二〉人的性命得自天道的「純粹至善」，性中自有「五常」，即「仁、義、禮、智、性」。天性雖本有，不學而能，俱在心中，但未感物之前，它的功能未顯發出來，它只是「寂然不動」，只是「無為」，這是指聖人的境界。《通書·誠幾德第三》說：「性焉安焉之謂聖。復焉執焉之謂賢。」其中「性焉安焉」即指聖境的「寂然」、「無為」；「復焉執焉」是賢人的修道復性。⁴¹

但是一般人意欲紛擾，是不可能達到「寂然不動」及「無為」的。從《老子》中可得知：「為學日益，為道日損，損之又損，以至於無為。」（《老子道德經·第四十八章》）了解「為道」要日日減損其知見與情欲，損減再損減，才能到達「無為」的境界。所以，一般人雖具有天性之五常，但由於情慾、執著的限

⁴⁰陳郁夫，《周敦頤》（台北：東大圖書公司，1990年），頁54。

⁴¹參見陳郁夫，《周敦頤》（台北：東大圖書公司，1990年），頁55。

制，無法達到如同聖人「寂然不動」及「無爲」的境界，唯有做到「無欲」才能到達此境界。⁴²〈聖學第二十〉中曰：「一為要。一者，無欲也，無欲則靜虛、動直，靜虛則明，明則通；動直則公，公則溥。明通公溥，庶矣乎！」學聖的方法、要領是專一，是「敬」，而要如何才能達到專一？則要「無欲」，要無掉欲望，無掉欲望所帶來的紛擾，導正欲望使其生命回到道德本心。當達到聖人真實無妄之境界，心體之「寂然」、「無爲」大作大用時，即可「感而遂通」、「發微不可見，充周不可窮。」所以《通書·誠幾德第三》說：「發微不可見，充周不可窮之謂神。」〈聖第四〉也說「感而遂通者，神也」。「發微不可見」指的是《中庸·三十三章》所曰：「君子之所不可及者，其唯人之所不見乎」的內在德行。內在德行本於「上天之載」「無聲無臭」，雖「無聲無臭」但卻感人力量極大。所以《中庸·三十三章》說君子「不動而敬，不言而信」、「篤恭而天下平」；《孟子·盡心上》也說：「君子所存者神，所過者化，上下與天地同流，豈小補哉！」這種「神化」的境界，周敦頤稱它為「充周不可窮」，也就是說這種「神化」無所不在。此與儒家積極成就「內聖」人格的精神一致。

聖心之本體之謂「誠」，聖心之大用之謂「神」。這本體大用落實在實際的生活中，便是「幾」的存在。⁴³陳郁夫先生認為「誠、神、幾」是聖心由體致用的三階段。⁴⁴對於「幾」的見解，他舉晚明劉宗周的學主「慎獨」來概括它的意涵。劉戡山解釋「獨」字曰：「獨字是虛位，從性體看來，則曰莫見莫顯，是思慮未起、鬼神莫知也；從心體上看來，則曰十目十手，是思慮既起，吾心獨知時也，然性體即在心體中看出。」（《劉子全集·卷十二》）陳郁夫先生認為用「幾」來取而代之「獨」，應甚為貼切。周敦頤說「幾微故幽」正如同「是思慮未起、

⁴²參見陳郁夫，《周敦頤》（台北：東大圖書公司，1990年），頁55。

⁴³《通書·誠幾德第三》云：「誠無為，幾善惡。」本文以為，在此所謂：「誠」為真實無妄、生生不息之本體，本當全然無隱，無人為之遮蔽，自然而流露，在道德上即所謂的「良知、良能」。既然「良知、良能」是如此的貼近「誠」之本體，那為何又會有「惡」出現呢？就周敦頤思想而言，其關鍵在於「幾善惡」之「幾」。當「幾」的出現時，若意念開端趨向於私心私意，此時即有「惡」的出現。所以，該如何「揚善去惡」呢？唯有「誠其意，正其心」才能恢復那良知良能的本心，回復那真實無妄的誠體。

⁴⁴陳郁夫，《周敦頤》（台北：東大圖書公司，1990年），頁56。

鬼神莫知」時；「誠精故明」則是如心體上看的「十目十手」，「是思慮既起，吾心獨知」。順「幾微」與「誠精」自然而有神妙。⁴⁵ 《周易·繫辭傳下》說：「知幾其神乎！君子上交不諂，下交不瀆，其知幾乎？幾者動之微，吉（凶）之先見者也。見幾而作，不俟終日。」此「幾」是「動之微，吉之先見者也」，與濂溪說「幾」為「動而未形、有無之間」，兩者有同有異。同處在兩者都說「幾」是心「動」了；異處是〈繫辭〉之「幾」雖「微」但可見，而周敦頤的「幾」仍「未形」並處於「有無」之間，此只是邏輯之先後。《周易》本是卜筮之書，藉由爻卦變化來告知吉凶，但世事變化萬千，難以終吉。唯有本著天性，坦坦蕩蕩的履行真正的人道，才是「知幾」。所以，《周易》勉勵君子「見幾而作，不俟終日」。

綜合前述，吾人可知，陳郁夫先生認為詮釋周敦頤「聖人觀」的觀念要點為下：

- 1、陳郁夫先生認為「誠、神、幾」是聖心由體致用的三階段。⁴⁶
- 2、人的性命得自天道的「純粹至善」，一般人雖具有天性之五常，但由於情慾、執著的限制，無法達到如同聖人「寂然不動」及「無為」的境界，唯有做到「無欲」才能到達此境界。
- 3、認同《周易》勉勵君子「見幾而作，不俟終日」，「感而遂通」後，積極成就儒家「內聖」之工夫境界。。

綜上所述，當代學者先生對於周敦頤倫理思想的文獻探討主軸在於探討「聖人」的意涵、如何達到聖人境界的工夫以及成聖的可能等。本文試以周敦頤倫理思想為理論依據，期將周敦頤之「聖人觀」的義理蘊涵運用於現今國小品格教育

⁴⁵參見陳郁夫，《周敦頤》（台北：東大圖書公司，1990年），頁57。本文認為陳郁夫先生所認為的「幾」為本體大用落實在實際的生活中，此用語較屬於「動」之階段用詞，「幾」只是意念之發跡開端，是處於「動而未形有無之間」而非落實層面。若以「幾」實為本體感應的契機，也為善惡的轉淚點，來加以詮釋是否較為恰當。

⁴⁶綜觀勞思光先生及陳郁夫先生對於「幾善惡」之「惡」說，勞思光先生把「幾善惡」的「惡」，界定在道德層面的「不善」、「邪惡」。而陳郁夫先生對「惡」的解釋為：所謂「惡」並不是「人欲」，而是「過」與「不及」，所以當面對一切事物，都能知幾而表現「時中」時，便是恰到好處，便無不善。此周敦頤的原意並未對「惡」加以規範限定，他認為「惡」就是不夠美好，所以兩位學者之所見都在周敦頤之「惡」所涵蓋的範圍之內。

上。試觀現行的道德品格教育中著實出現了許多窒礙難行的問題，本文以為在現行政策上的搖擺不定及多元文化的衝擊等問題當然難辭其咎。然而，本文期從由周敦頤的倫理道德思想－「聖人觀」的哲學觀點切入，來論「聖人」的意涵、「成聖」的工夫，此並非要將學生個個塑造成理想的聖人典範，實期提供給品格教育者在實施時的思考理路依據。

第二章 品格教育的意涵與困境

「道德」(morality)一字是人類社會中所存在的行為標準，是文明社會維繫綱常的依據。從語源上來看，「道」指適用於所有人的行為規範或價值次序，「德」可指德行或德性，前者是「道」在人生活中的實際體現；後者則指實踐「道」的內在態度與情操。¹因此「道德」可以說是與做人有關的態度、品行或行為規範及其實踐。我國古代的教育，很注意德性的培養，品格的陶冶及人格的範鑄。在傳統的教育中，德育更可說是整個教育的核心，《中庸·第一章》開宗明義便宣稱：「天命之謂性，率性之謂道，修道之謂教。」，西哲亞里斯多德首倡智、德、體三分之說，並且主張以德育訓練意志，發展德性遂自古及今均為教育的主要目的之一。英國教育哲學家皮德思(R.S.Peters)曾說：「教育上倫理問題並不是偶然事實的論爭，它們日受重視；又以教育是由諸如「改進」、「改善」、「價值傳遞」等概念建構而成的，故教育內包括著若干倫理的價值，乃是邏輯上的一個必然事實。」²因此，可說不論古今中外，德性的培養與品格的完成，永遠是教育不可或缺的任務與功能。

本章將針對品格教育之意義、內涵與相關理論加以探討。由於「品格」的意涵常常與「人格」、「道德」相比較，本節首先就先依此三種名詞界定分述之，接著了解品格教育的意涵、起源與目標，最後探討目前學校實施品格教育可能遭遇的困境及其因應策略為何？因此本章主要論述品格教育之文獻回顧，本文第一節探討品格教育之意義、內涵。分二點論述：一、「品格」、「人格」與「道德」之意義。二、品格教育的意涵、起源與目標。在第二節中探究品格教育實施的困境之外在因素。分二點論述：一、多元社會文化衝擊。二、教育理論的衝突。在第三節中探究品格教育實施的困境之內在因素。分二點論述：一、忽視內在道德性。二、探究「知」與「行」的關係。

¹孫效智，〈生命智慧與道德教育〉，《教育資料集刊》，第25期，2000年11月，頁70。

²R.S.Peters, *Ethics and Education*(London:George Allan and Unwin, ETD, 1966), p91.

第一節 品格教育之意義內涵

就當前台灣教育現象而言，後現代主義對於道德教育的影響也十分深遠。後現代主義排斥任何形式的道德原則與規準，強調倫理規範與人類興趣、社會風俗、以及文化環境之間，密不可分，因而倡導倫理規範的多元性與異質性。由於採取「去中心」的立場，提倡多元性、不確定性、尊重差異性和他人的觀點，並認為社會是一個包容差異和多樣性的多元文化主體。是以，道德生活中，應該發展不同的指導原則與信念。³但由於後現代主義強調多元的聲音，不同文化的確會產生不同的標準，況且道德價值並不只是建立在個別文化的特殊觀點上，因此，對於道德教育中的價值問題就不容易找到它平衡點。於是，在推行道德品格教育中衍生出許多窒礙難行的問題。因此，我們應該讓學生接受什麼樣的道德教育？什麼樣的道德體系是為當今社會所需要的？以及在九年一貫課程之下國民小學教師施以道德教育與品格教育所將面臨的挑戰與衝擊？這些問題都需要一一的釐清。本節首先將「品格」、「人格」與「道德」等詞加以定義，接著論及品格教育的意涵、起源與目標。

一、「品格」、「人格」與「道德」之意義

品格（character）一詞，來自古希臘文「charassein」，其希臘字源的意義是雕刻、銘記、括擦、切割，延伸為行為的典型和道德的規範，指一個人所具有的好特質必須持續的去模塑，進而展現出其可欲的行為。另外也泛指一個人倫理與才智方面綜合的特性。⁴然而，對於何謂「品格」，仍有不同的觀點與界定。例如，余昭先生認為，「品格」一詞意謂人品標格，也就是指一個人的品行道德與風格，包括了人類心情與精神本性，即個人素質部分。⁵呂敏華先生則認為，「品格」是指個人在社會化過程中，為了能適應社會生活，先天的身心特質與後天生活環境交互作用所形成一套比較穩定的內在心理特質，這種內在心理特質表現於外在行為則具有相當的持久性。⁶而且社群不僅型塑了個人自我，也具有內在價值，與個人的關係不是分離

³高博銓〈後現代思潮衝擊下的道德教育〉，《教育資料與研究》，第30期，1999年9月，頁63。

⁴蔡孟錡，《國民小學品格教育的內涵與實施之研究》（台中：東海大學教育研究所碩士論文，2005年），頁7。

⁵參見余昭，《人格心理學》（台北：三民書局，1979年），頁188。

⁶呂敏華，《高雄市國民小學品格教育實施現況之調查研究》（嘉義：國立嘉義大學國民教育系碩士論

對立的，個人與社群之間應該發展出休戚與共的情感。因此簡成熙認為，品格教育中的「品格」，其實就是某一社群中被認可的共通價值。⁷

綜上所述，本文認為可將品格（character）定義分述如下：

- 1、品格泛指一個人的行為典型與道德規範。
- 2、個人與社群間交相互動下，發展出的身心特質。
- 3、品格為具價值化的一種個人自主行為。
- 4、個人的行為特質可依知、情、意、行四個向度來呈現。

「品格」為個人與社會團體互動下所發展出的身心特質，此行為特質構成了個人具價值化的行為表現。也可說是個人一種以符合道德規範的方式來回應外在情境的一種內在氣質，品格在個人的行為舉止間表露。它更是一個人有關社會規範、倫常道義方面的種種習性之統合名詞。誠如Lickona所指出，品格是由操作性的價值（operational values）組成的，並將這些價值付諸行動，尤當此價值內化為德行時，行動者便具有穩定的內在氣質，能在各種情境中表現出良好的道德。⁸諸如誠實、慷慨、仁慈、忠勇、勤奮等，視為公認的好品格；而虛偽、懶惰、無信、自私等，視為壞品格。因此，品格是具多面向的，它包含了知、情、意、行等向度，與個人的價值、認知、情感與行為有密切相關性。「品格」使一個人的生命中建立穩定的和特殊的品質，使他無論在什麼環境下都有同樣的反應與做法。而品格好的人，其待人處事能合乎社會的規範。高尚的品格，是人性的最高形式的體現，它能最大限度地展現出人的價值。

「人格」（personality）源於拉丁字的「persona」，原意是演員用的面具，意味著一個人要在一種場合之中，表現的恰如其分。⁹心理學在解釋「人格」時，通常不包括道德的評價，認為人格是一個人適應社會生活中對人與物所表現出的感受

文，2005年），頁8。

⁷簡成熙，〈品格教育與人權教育的衝突與和解〉，《當代教育研究》，第13卷第3期，2005年9月，頁97。

⁸Lickona, T. *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*(New York: Bantam, 1992), p51.

⁹賈馥茗，《教育哲學》（台北：三民書局，1983年），頁98。

或反應，此感受與反應乃因個體遺傳環境學習成長等因素交互作用而形成的。¹⁰因此，從心理學的角度來看，人格僅是個體個性的行為表現，不含價值判斷的；而品格較著重個體人格特質的價值評斷，故可說品格是人格結構的主要部份。它不像生理動機—愛、飢、渴、性、攻擊等屬於人類的天賦本能而且有強大的驅力，通常必須透過教育或學習的歷程來陶冶，促使個體能在與人交往時能表現出守時、守信、負責的健全品格，故品格有時也被解釋為道德。¹¹從教育哲學的角度來看，賈馥茗先生認為「人格」這個名詞是社會和文化的產物，其中含著大量的社會文化成分。並將「人格」解釋為是一個人由其先天的秉賦，加上後天的學習，而形成行為表現的形式系統。¹²

承上所述，本文認為可將「人格」(personality)定義為：

- 1、由於本論文討論道德問題，視人為社會的產物，因此不以心理學理論採人不具價值為導向，故將「人格」視為人與社會文化互動結果的產物。
- 2、指一個人外在行為或處事的整體傾向，或其獨特的性向、態度、習性的整體表現。
- 3、人格特質是指一個人在與環境互動過程當中，對環境所表現出之持久穩定的想法與行為，而這些特徵顯現在廣泛的不同的社會情境或人際互動中。
- 4、「人格」是別人對某個人概括性的概念，此概念是根據看到他的行為表現而來的。

綜言之，一個人的人格是他先天遺傳、後天環境、學習機會、成敗經驗等各種因素交相作用形成的一個綜合性的整體。個性表現在外者就是個人的人格特質。¹³換言之，人格的形成，是由兩大方面交相作用而成的身心特質與綜合表現，其一是從個人遺傳而來的先天稟賦，此屬「生物性」特質；其二是個人與社會環境交相活動適應或學習經驗而來的種種特性，此屬「社會文化」下之特質。從教育社會學角度看來，人是與社會文化互動下的產物，人格與社會環境有緊密相關性，而道德問題為社會活動的重要依據與規範，因此，人格特質與道德有相當密切的關係。

¹⁰參見余昭，《人格心理學》(台北：三民書局，1979年)，頁28。

¹¹參見張春興/等，《教育心理學》(台北：東華書局，1989年)，頁195-196。

¹²賈馥茗，《教育哲學》(台北：三民書局，1983年)，頁89。

¹³張春興/等，《教育心理學》(台北：東華書局，1989年)，頁195。

道德(morality)一字的拉丁文為「moralis」，它的字源是從「mores」一字而來，原意為「風俗習慣」的意思，後來才演變成具有「品格」的意思，因此，一提到「道德」就很容易使人想起它是在為人們的行為立下規準，甚至用來判斷行為的價值。¹⁴從字義上來看，「道」便是「理」，現在通稱叫作「道理」，道理存在於宇宙中萬事萬物之間，可大可小，遵循道理，明白道理，依理而行便是「德」。¹⁵道德本身的定義就是實踐的事務，基本上係探討什麼是應該做的，去做什麼才是對的。¹⁶從宏觀的角度而言，道德是使人類社會得以生存下去的條件，即是遵守同一套生活規範，並使社會活動圓滿卓越。從微觀來看，是在約束及規範個人在試圖滿足其各種需求和慾望過程當中的種種行動和判斷。¹⁷因此，可以說「道德」最初表現於風俗、習慣，但隨著個人批判性自覺之提昇，便從批判風俗、習慣及自我反省中，出現自習慣分化而來的精神規範或規準。¹⁸

由上所述，我們可知：

- 1、「道德」是一種社會意識形態與文化有密切關係，它是人們共同生活及其行為的準則和規範。不同的時代、不同的階級有不同的道德觀念，沒有任何一種道德是永恆不變的。
- 2、「道德」可說是使人與人之間互動圓滿，社會得以平和的一種規範。
- 3、「道德」是普遍的、是具價值批判的，因此須具公正性或客觀性。
- 4、可將「道德」視作人於生活體現上表現出合宜、適當的態度行為。

綜言之，討論「道德」此概念意義須考慮到文化傳統與世界民主時代潮流的二個面向，因應不同的時代潮流與文化背景，對於「道德」的界定有些許的差異與微調。但可以肯定的是，普遍存在於人與人互動的行為規範是有延續的必要性的，不致於因時間或文化的差異而變異性過大。因此，無論從客觀的社會取向來看，何謂

¹⁴詹棟樑，《兒童人類學－兒童發展》(台北：五南圖書出版公司，1994年)，頁580。

¹⁵賈馥茗，《教育哲學》(台北：三民書局，1983年)，頁95。

¹⁶Roger Straugnan 著，李奉儒譯，《兒童道德教育：我們可以教導兒童成為好孩子嗎？》(台北：揚智文化出版公司，1994年)，頁53。

¹⁷參見但昭偉，《道德教育：理論、實踐與限制》(台北：五南圖書出版公司，2002年)，頁18-30。

¹⁸村田昇(著)，林美瑛、賴昭香(合譯)，《道德教育》(台北：水牛圖書出版公司，1992年)，頁21、22。

道德標準？或從主觀之個人取向上來看，什麼是合乎道德的標準行為？都是將道德視為一種社會規範。學者張春興等便指出，由情、理、法三者所合成的社會規範是為道德標準；合情、合理、合法的行為是為道德行為。¹⁹「道德」源自於生活，人與人之間藉由生活體現出合宜、公平、適當的行為準則，即可發展出具普遍及價值性的道德規範。

綜上所述，我們將「品格」、「人格」與「道德」加以解釋說明後，可看出三者皆為身心特質的表現，也與社會文化息息相關。「人格」包含了身心組織與心社組織，為一統合的整體。²⁰「人格」是人類一切行為的外在表現，而行為合乎良善的視為道德，此為內在的人格表現，兩者間有著密切的關係。人格中包括了大量的價值成分，亦是別人對某一個體概括的概念，具多方的顯現，涵蓋的層面較為廣泛。以往傳統所謂的「道德」與現今所被廣泛使用的「品格」兩者間的關係，誠如學者張春興先生認為，道德行為是需經過學習的，為使學生能適存於社會時所需具備的民主、科學、倫理等現代品格，因此從積極層面來看，是要使學生能養成獨立自主有所為有所不為的健全品格；由消極面看來，是要使學生不做違反道德規範的事。由是可知，道德教育的目的在培養健全的人格，所以「道德教育」也稱為「品格教育」。²¹因此本文認為兩者關係可以視為：「道德」可說是「品格」的發展與培養，而「品格」乃是道德修養的程度，因此「品格」與「道德」可說是同義字，本論文將其視為同義之。

二、品格教育的意涵、起源與目標

什麼是「品格教育」？就品格教育的概念很難有明確的答案，品格教育是一個眾說紛云的概念，品格教育的意義更是隨著時代的更迭，各家學說立論不一。以下試著以各學著對道德、品格教育之界定，探究其意涵。

依據本文先前所言，既然「道德」是一種規範，並且與社會活動之間的關係密不可分，因此但昭偉先生表示，「道德教育」其實就是一個作為生物體的人去學習扮

¹⁹張春興/等，《教育心理學》（台北：東華書局，1989年），頁197。

²⁰參見余昭，《人格心理學》（台北：三民書局，1979年），頁35。

²¹張春興/等，《教育心理學》（台北：東華書局，1989年），頁197。

演各種社會角色的活動。在認知上能了解社會生活規範的基本內容或要求；在行動上能遵守社會生活規範；在情意上，能接受或不排斥社會生活規範的要求。²²村田昇先生認為道德教育就是要教導青少年瞭解良心的存在，並培養其對良心之聲敏銳的感受性。他指出良心的萌芽對道德性的發展是不可或缺的，其最終可內化為自發性判斷基準核心之心理功能。因此，日本之道德教育，迄今尚有謂之為「情操教育」（感情的陶冶者）。²³由是可知，外界與環境的引導品格特質的力量是不容忽視的。從行為心理學的觀點看來，「品格」就是「具備待人處事方面的各種行為能力」。良好的品格行為，必須能夠帶給自己和別人長遠的良好後果。換言之，「品格」就是在待人處事方面，能夠做出「利人利己」的行為能力，沒有人剛出生就會做出利他行為，需要靠後天學習而來。²⁴

承上述，「品格」的定義包含了認知、情意、行動等多元的面向。因此，「品格教育」必須兼具認知、情意和行動三大層面，使學生能夠理解核心價值、關心核心價值並將之付諸行動。²⁵因此，洪紫原先生將品格教育的任務，視為幫助學生「知善」、「樂善」、「行善」的活動歷程。²⁶呂敏華先生在此也採相同的觀點，認為品格教育是指在教育的歷程中，能兼顧認知、情意與行為實踐，也就是使個體能知善、愛善、行善。他進一步指出，要引導學生建構正確的價值觀，如此才能因時制宜的作出合乎道德要求的判斷，有了正確的認知後，還要試著了解和接納社會的道德規範，並透過反覆的參與實際活動，讓學生的體驗更加深刻，進而養成良好的品格。²⁷任何活動必須符合價值性、認知性和和自願性三側規準，才算是一種教育的活動。換言之，「人格教育」就是一種通過內在啟發、外在陶冶和自我創化的方式，以建立

²²但昭偉，《道德教育：理論、實踐與限制》（台北：五南圖書出版公司，2002年），頁33-34。

²³村田昇（著），林美瑛、賴昭香（合譯），《道德教育》，（台北：水牛圖書出版公司，1992年），頁35、36。

²⁴Skinner, B. F., *About behaviorism* (New York: Alhed A. Knopf, 1974), p192-193.

²⁵鄭春女先生在《臺中縣市國民中學實施品德教育之探討》論文中提到，學生的行為實踐是來自前面的品德認知、情意，最後才會發生於個人行為表現上，所以品德教育教學是必須有計畫的，而非隨心所欲。本文亦贊同此見。換言之，品格教育的實施是包含此三大面向認知、情意、技能，最終目的是使為學者能付諸實行於日常生活中。鄭春女，《臺中縣市國民中學實施品德教育之探討》（台中：逢甲大學公共政策系碩士論文，2008年），頁79。

²⁶參見洪紫原，〈美國新品格教育運動對台灣九年一貫課程的啟示〉，《學校行政雙月刊》，第48期，2004年3月，頁307。

²⁷呂敏華，《高雄市國民小學品格教育實施現況之調查研究》（嘉義：國立嘉義大學國民教育系碩士論文，2005年），頁5。

人類行為表現形式系統的活動。因此，「人格教育」可視作陶冶人文群體生活中的個人品格。²⁸李琪明先生對於「品格教育」則認為應具深度與廣度的意涵：深度方面，品格教育是要培養受教者成為知善（認知）、好善（情感）、行善（行動）等層面，有道德教養與成熟的人，並使其個人與社群均能擁有良善道德生活；在廣度方面，必須與價值教育、生命教育、人權教育、法治教育、民主教育、以及公民資質教育等有所重疊與相輔。²⁹梁福鎮先生也認同學校教育在陶冶人格的教育活動占有重要的地位，因此亦認為人格教育的內涵也應該將情緒教育、人權教育、生態環境教育、兩性教育、生命教育和多元文化教育的觀念融入，才能培養學生健全的人格。³⁰然而，對於「品格」之定義陳伊琳先生有不同之認定，認為「品格」的定義應分為廣義與狹義兩面來看，他提及Howard等人也有相同的疑慮與看法。³¹對「品格」的廣義層面而言，指的是「品格與道德教育」；而狹義的品格教育，指的是一種獨特的取徑，即強調認知發展取徑的首重「知善」，關懷取徑的強調「欲善」，而傳統的品格教育取徑則視「行善」為最根本。³²綜觀許多品格教育的文獻發現，不同學者對於「品格教育」有不同的認定，實因他們對「品格教育」所採取的廣義與狹義面向不同之故。

綜上所言，可以得知：

- 1、「品格教育」是一種教導人類發展向上、向善的教育，目的在幫助青少年理解、關懷和實踐核心的倫理價值。³³
- 2、「品格」通常必須透過教育或是學習的歷程來陶冶，促使個體在與人互動來往時能表現出健全的品格。
- 3、一個人需學習扮演各種社會角色的活動，使其知、行、意、行等方面皆能融入社會，符合適切的道德規準，此為一種長期的教育歷程，此教育歷程

²⁸賈馥茗，〈《人格教育學》〉（台北：五南圖書出版公司，1999年），頁379。

²⁹李琪明，〈品德教育面臨轉型的解構與重建〉，《研習資訊》，第24卷第1期，2007年2月，頁6。

³⁰梁福鎮，〈人格教育與教師專業發展〉，《教育科學期刊》，第4卷第2期，2004年12月，頁25。

³¹根據Howard等人指出，「術語是有問題的，因為品格教育可以指涉整個領域，或者三種主要取徑之一：關懷的、（傳統的）品格、發展的。」見Howard, R., Berkowitz, M. W. & Schaeffer, E. F. Politics of character education. *Educational Policy*, 18(1), 2004, p189-190.

³²陳伊琳，〈美國當代品格教育的反省－證成、定義與評鑑〉，《中等教育》，第59卷第1期，2008年15月，頁150。

³³黃德祥等，〈品德與道德教育的內涵與實施〉，《教育研究月著刊》，第120期，2004年，頁35-43。

即為「品格教育」。

- 4、「品格教育」或「道德教育」實施的內涵包括了三個不可或缺的面向，即認知、情意、技能三大部分。「認知」即「理解」，「情意」即「內化」，「技能」即「實踐」，完整的品格教育必須顧及這三大層面，使一個人理解認同道德品格規範的重要性，涵化個人心性，進而自動自發的去實踐而表現出來，應用到生活的各個層面上。³⁴
- 5、透過廣度面向的結合，使「品格教育」成為與情緒教育、人權教育、生態環境教育、兩性教育、生命教育、法治教育等多元議題相融合的「全人教育」。

綜觀當今教育思潮，美國十餘年來已積極推動「新品德教育」，強調當代核心價值，且以多元教學模式加以推廣；澳州教育當局特別要求學校，把公民教育放在跟英文、數學同等重要的地位；英國則於近年推動「價值教育」與「公民道德教育」課程；鄰近之日本的教育改革報告書也指出，加強學校的道德教育乃是當務之急；向來推行道德教育不遺餘力的新加坡，1990年就由國會通過「五大共同價值觀」，作為道德教育的準則。³⁵在國內方面，2003年9月教育部召開「全國教育發展會議」，主要針對德育提出檢討，以「建構新世紀品格及道德教育內涵，培養明白事理、有為有守的國民」作為未來施政的方向，11月間成立「品格及道德教育推動小組」，擬定「品德教育促進方案」。³⁶國內教育部甫修訂頒布的「品德教育促進方案」，則聚焦著重於品德之「道德核心價值」及其「行為準則」。所謂道德核心、價值，係指人們面對自我或他人言行，基於知善、好善與行善之道德原則，加以判斷、感受或行動之內在根源與重要依據，其不僅可彰顯個人道德品質，並可進一步形塑社群道德文化。至於行為準則，乃奠基於道德核心價值，加以具體落實於不同情境中

³⁴此看法為在認知主義下對品格教育的觀點。認為「認知」為理解道德教育下的第一階段，但在中國哲學中並不認為有知、意、行之三分，因此並不主張先有「理解」再有「情意」與「技能」這三階段時間與邏輯之區分。待未來本文進一步探究周敦頤思想與品格教育之關係時，此可發展成一重要之發展脈絡。目前礙於本文篇幅有限，所以暫不討論。另外，有關西方教育學中所談之「認知」的「知」與本文後面所探討的王陽明、周敦頤所講的「致良知」的「知」是不同層次的「知」，所以此處所說的「理解」、「情意」、「技能」並不背反本文後面所提到的「知行合一」的「知」。

³⁵參見何琦瑜/等，《品格決勝負—未來人才的秘密》（台北：天下雜誌，2004年），頁15。

³⁶參見洪紫原，〈美國新品格教育運動對台灣九年一貫課程的啓示〉，《學校行政雙月刊》，第48期，2004年3月，頁302。

各個群體之言行規範。³⁷由此觀之，品德之重要，舉世皆然，品德教育絕對不能褪色，更不能從學校教育中退位。品格教育在我國教育改革思潮中，已受到相當的重視。

不同的國家、教育團體，對於品格的內涵有不同的掌握。例如，國際品格教育聯盟提出「尊重、責任、公平、值得信賴、關懷、公民責任」等六大品格支柱。³⁸在我國，經常被強調的品格項目有「禮、義、廉、恥、忠孝、仁愛、正直、勤勞、樸實、負責、助人」等。陳啓明先生以行為心理學之概念來重新加以掌握，「品格」就是具備待人處事方面「行為能力的總和」。在待人方面，常被提起的品格項目有「誠實、尊重、關懷，接納、禮節、和平、愛心、寬恕、同理、感恩」等；在處事方面，有「勤勞、負責，守信、公平、正義、奉獻、勇氣、主動、樂觀、樸實」等。³⁹吳寶珍先生在其研究論文中，將品格教育的內涵分為三個層面：1、自我要求：要時時重視自我訓練，克己正念，修養品行與情操，正所謂正心、誠意、修身、齊家、治國、平天下。2、尊人愛物：敬人者人恆敬之，愛物者必有餘福，與天地一同悲喜，忍讓寬容胸懷大度，誠信負責大愛感恩。3、不斷學習：學而後知不足，不足而後勤充實，謙沖自持虛懷若谷，盡己之學貢獻社會，追求人類福祉。⁴⁰

「品格教育」主要的目的乃是培養均衡的品格，品格決定了一個人的態度、言語、行為，及一生成功與否。然公民教育的內涵包括倫理、道德、民主、社群主義、文化學、政治學、人文精神等，然公民教育的最根本，還是品格教育。因為公民的養成、民主的意識及素養，都以品格教育為內涵，它也是良好教育的最基本要素。

⁴¹學校的教育目標亦是要在個人與群體之間取得平衡，希望抑制個人主義的過度盛行，轉而強調群體生活的重要，學生應該從各種教學活動中學習如何與他人互動，

³⁷參見「教育部推動品德教育促進方案」，教育部台（九十三）訓（一）字第 0930168331 號函，中華民國九十三年十二月十六日。

³⁸參見何琦瑜/等，《品格決勝負—未來人才的秘密》（台北：天下雜誌，2004 年），頁 47-55。

³⁹陳啓明，〈行為心理學觀點的品格教育探討〉，《教育資料與研究雙月刊》，第 75 期，2004 年 4 月，頁 73。

⁴⁰吳寶珍，《國民中學品格與道德教育的內涵與實施之研究》（彰化：國立彰化師範大學教育系碩士論文，2003 年），頁 40。

⁴¹林作逸，〈未來的優質公民：從教師觀點出發談新世紀的品格教育〉，《國小特殊教育》，第 40 期，2005 年 12 月，頁 31。

以成爲富有知識及道德的公民。⁴²

因此，實施品格教育時，要引導學生從自身的修持中，擴及家人與社會群體的服務，由認知的建構、情意的涵養與行爲實踐，深化品格教育內涵。由此看來，在全球化、地球村的思潮下，不只要做一國家的好公民，更要共生與合作，做世界的好公民，成爲未來優質公民的輪廓：在多元整合、體驗與實踐當中，學生不只是知道何者爲善、美，更多了尊重、包容、批判、省思的實踐體驗，落實在生活當中，表現在進退、待人處事當中，將會成爲未來人才及優質公民的圖像。⁴³

當前之品格教育既非復古亦不是反古，而是針對傳統文化之創造性轉化，擷取與統整既有與外來文化精華，並賦予時代新意且重構價值體系，使之兼具理想與可行性。⁴⁴我國於推行品格教育之際，有必要對固有傳統文化價值加以審視並賦予新時代意義，使其更符合今日台灣面臨全球化及多元化的競爭環境下，應具備與展現的品格。從上述界定大致可了解，品格教育的內涵著重由「知」、「情」、「意」三層次共同建構，強調理性推理能力及品格情感之陶冶。換言之，品格教育「核心價值」的內涵，應從認知、情意及行動三方面來進行共同建構。

當前國內一些關心品格教育議題的學者，紛紛投身於引介美國的品格教育經驗。⁴⁵他們關心的面向主要聚焦於品格教育的推行原則、實施策略、教學方法等實務經驗層面。事實上，從教育部於2003年9月召開「全國教育發展會議」，主要針對德育提出檢討，以「建構新世紀品格及道德教育內涵，培養明白事理、有爲有守的國民」作爲未來施政的方向，11月間又成立「品格及道德教育推動小組」，擬定「品德教育促進方案」，實施期程自2004年1月1日起至2008年12月31日止，爲期五年。可看出執政者對於當前品格教育的重視。於是，學術界、坊間各種探討品格教育的雜誌、期刊與書籍紛紛出籠，甚至於多元化的品格教育方案更多到讓學校教

⁴²蔡孟錡，〈國民小學品格教育的內涵與實施之研究〉（台中：東海大學教育系碩士論文，2005年），頁20。

⁴³林作逸，〈未來的優質公民：從教師觀點出發談新世紀的品格教育〉，《國小特殊教育》，第40期，2005年12月，頁31。

⁴⁴李琪明，〈品德教育面臨轉型的解構與重建〉，《研習資訊》，第24卷第1期，2007年2月，頁8。

⁴⁵臺灣學界有關品格教育議題的期刊文獻，在「台灣期刊論文索引系統」中共計123筆。出處：「台灣期刊論文索引系統」網址：<http://readopac.ncl.edu.tw>。

師往往顯得手足無措，不知如何選擇。

然而，在高度重視此教育方針之下，投入了如此多的人力物力，我們不難看出品格教育在實施效用上是有所問題的。誠如簡成熙先生所指出的，若只是把西方學術最下游的原理原則、策略、作法加以引介，卻不探討其背後的理論設定、學理依據，盲目引薦的結果，很難不流於隔靴搔癢。⁴⁶更何況，西方致力於品格教育運動的學者們早已發出強烈呼籲，主張現在該是對品格教育做批判性檢視的時刻了。⁴⁷因此本文認為，若能將品格教育先驅們之經驗理論、發展脈絡等層面，加以審視、理解，去蕪存菁後，掌握住品格教育的獨特性及適切的實施方式，那麼這對臺灣未來品格教育的推展將是有所助益的。審視目前國內實施品格教育已有一段時日，卻無法收到預期之成效，在實施品格教育困境方面是值得加以探討的。以下，本文針對國內品格道德教育困境所受內、外因素影響而歸納為以下幾個面向並加以探討之。

⁴⁶簡成熙，〈品格教育與人權教育的衝突與和解〉，《當代教育研究》，第 13 卷第 3 期，2005 年 9 月，頁 94。

⁴⁷例如 Kristjánsson 與 A. L. Lockwood 學者有詳盡的說法。參閱 Kristjánsson, K. In defence of 'non-expansive' character education. *Journal of Philosophy of Education*, 2002. 與 Lockwood, A. L. What is character education? In A. Molnar. (Ed.), *The construction of children's character*. (Chicago: The University of Chicago Press, 1997)

第二節 品格教育實施的困境之外在因素

一、多元社會文化衝擊

近年來受多元社會文化衝擊，導致國人道德價值規準的變化和不穩定。晚近國人深受歐、美文化、思想、及觀念的衝激極大，道德價值的標準也逐漸蛻變。誠如周慧菁先生指出，1989年聯合國教科文組織召開「面向二十一世紀研討會」，特別指出：道德、倫理和價值觀會是二十一世紀人類面臨的首要挑戰。⁴⁸陳啓明先生認為從行為心理學的觀點看來，在快速變遷的環境裡，原有的增強系統(即價值體系)已經無法應付新的環境需要；而新的增強系統尚未被確立。缺乏有效穩固的行為增強系統，品格行為的塑造就出現問題。⁴⁹高廣孚先生認為造成道德價值規準的變化和不穩定主要原因在於社會結構的改變與各國文化的交互影響和融合。⁵⁰其中，學者但昭偉先生認為個人主義(individualism)的價值觀和多元文化主義(multiculturalism)為我國傳統價值觀的主要挑戰者。⁵¹但昭偉先生進一步提出他的立場，他認為儒家傳統價值或個人主義在實踐時難免有所流弊，他建議可以「多元文化主義的價值體系」作為道德教育實施的指導依據與方針。首先，他指出儒家的道德體系以道德高標來看所可能有的缺失。其一，是以一套高規格的道德體系要求自己 and 評量他人，會讓大部份的人成為道德失敗者。其次，由於不易達到道德高標，社會中菁英份子需花費更多精力於其上，容易阻礙了其他有價值活動的追求，造成社會缺乏活力與生命力。其三，道德成為吃人的禮教。當一套高道德規格被用來要求別人或自己時，激烈過分的事情就會發生，往往對當事人形成負面的結果。⁵²依但昭偉先生的主張而言，我們或許會問：當學校道德教育愈成功的同時，會不會讓

⁴⁸周慧菁，〈品格：新世紀的第一堂課〉，收入《品格決勝負—未來人才的秘密》(台北：天下雜誌，2004年)，頁14。

⁴⁹陳啓明，〈行為心理學觀點的品格教育探討〉，《教育資料與研究雙月刊》，第75期，2004年4月，頁76。

⁵⁰日前的社會形態，已脫離傳統的農業社會，而進入工商業社會，一方面人口的流動性異常頻繁，集中於都市，家庭倫理面臨嚴重考驗。另一方面農業社會與工商業社會的經濟道德出現相當大的差距。高廣孚，《教育哲學》(台北：五南圖書出版公司，1989年)，頁414。

⁵¹個人主義基本信條為：個人有最大的自由來追求自己認定的幸福生活。多元文化主義主張：凡是在社會中呈現的文化體系或價值觀都應受到和主流價值觀相同的尊重。但昭偉，〈多元文化主義下的道德教育與評量：一項初步的觀察〉，《教育資料集刊》，第25期，2000年11月，頁226。

⁵²參見但昭偉，〈最低限度的道德要求〉，《現代教育論壇》，第11期，2004年4月，頁237、238。

學生更難以適應社會？是否也認為像儒家那麼高遠的境界不應拿來做為日常生活的準據？

對於個人主義的衝擊與影響，但昭偉先生表示，若採取個人主義的價值觀為教育方針，從教育積極面來看，可協助個人取得基本的知識、態度和技能，以便能使個人規劃乃至追求自己選擇的幸福生活；就消極面而言，是讓個人對別人追求幸福生活的活動能有尊重而容忍的態度。但由於個人主義採取中立的態度，若依此來規劃道德教育，道德教育的內容則強調於「如何遵守社會中的各種規則？」、「如何尊重他人？」等等。至於傳統五倫中所強調的倫理規範、個人應該與社會或國家間的關係應該為何？乃至於成為什麼樣的理想人？如何修養才能成為理想的人及完成理想的人生？⁵³這些都不是個人主義所重視的。個人主義過度強調個人自由與自主，社會國家是由人所組合成的團體，其中涉及人與人之間種種的關係、結構與倫理規範，若依個人主義的價值觀而言未免過於狹隘，此與我們儒家式的教育目標與內涵大相逕庭。

我們的道德觀、世界觀和價值觀是讓我們用來安身立命和幫助生活的。假如主流社會所採取的道德體系已經不適用，是否更應該去思考要讓學生接受何種道德體系？何種道德體系才是今天多元價值社會所需要的？因此，但昭偉先生建議採取多元文化主義的價值體系並認為是較為可行的理論依據。多元文化主義基本上並不否定社會中可能會有或可以有一個文化體系或價值觀居於主流的地位。在當前多元價值觀的社會裡，政府與國家應採取秉持著中立的價值體系立場，學校中教導學生認知各種價值體系的梗概，教育工作者在行動上相對的宜保持中立。⁵⁴依此而說，我們或許會提出一質疑：既然多元文化社會容許不同文化體系之價值觀存在，那對於道德之要求該是為何？是否變成為無道德要求之依據？據此，但昭偉先生表示多元價值社會的形成本是一種道德的成就，其中孕育著強者對於自己的限制、對弱者的尊重、容忍和關懷，肯定不同價值體系的存在價值。能謹守讓多元價值社會維持下

⁵³參見但昭偉，〈多元文化主義下的道德教育與評量：一項初步的觀察〉，《教育資料集刊》，第 25 期，2000 年 11 月，頁 228。

⁵⁴參見但昭偉，〈最低限度的道德要求〉，《現代教育論壇》，第 11 期，2004 年 4 月，頁 239。

去的要求，即是最基本、最低限度的道德要求。⁵⁵

綜上所述，本文認為可就兩個面向來談受到多元社會文化的衝擊，其一，就內在道德價值內涵而言，我們可知儒家的道德體系在外觀上是以五倫為張本而向外開展，而以「忠恕之道」為道德的形上準據。自古以來，中國的教育即以「修身」出發，向內追求格物致知、誠意正心的自我淬煉，向外延伸是齊家以服眾、治國以安民、平天下以濟世的利他事業。形成一道進可取、退可守的生命網絡，產生「內聖外王」的處事原理。⁵⁶其中可見「修身」的重要性，不僅成為啓蒙教育的核心，更是專業教育的依據。由此看來，自身修養的工夫可看出一個人的德性，個人的價值理念操守則是修養的理念依據，因此，本文肯定傳統儒家之道德內涵價值理論，勿因受到西方各文化活動刺激的影響而動搖了我國固有的傳統道德根基。

其二，從外在道德規準來看，在二十一世紀之後，經濟、文化、社會、科學、科技等，都變化迅速，已然成為資訊化、全球化的社會，由於網路無國界，世界成為地球村，牽涉到的是多采多姿、異質多元之世界各地社會內涵，現實的全球化發展中很難有單一的世界觀和價值邏輯支撐整個不斷往前辯證的體系，這也是全球化可能多元內涵之處。在接受外來文化刺激的同時，也要對台灣價值文化的發展現況及主要面對問題加以了解研究。就道德教育方面而言，誠如李琪明先生所提，當前之品格教育既非復古亦不是反古，而是針對傳統文化之創造性轉化，擷取與統整既有與外來文化精華，並賦予時代新意且重構價值體系，使之兼具理想與可行性。⁵⁷因此，本文認為在外在道德規準可以將傳統固有道德規範與多元文化價值加以調和，或許可免除前面所言傳統道德唱高調的戲碼；亦可讓自身價值免於受到外來價值文化的影響而被同質化，進而其它價值文化能相依存。

二、品格教育的教育學基礎理論

在現今教育政策中，多種教育理論並行產生了理論衝突的問題。從本文前述品格教育「核心價值」的內涵及定義看來，「品格」是透過認知、情意及行為三層面的

⁵⁵參見但昭偉，〈最低限度的道德要求〉，《現代教育論壇》，第 11 期，2004 年 4 月，頁 240。

⁵⁶鄭世仁，〈福慧雙修：廣論當前品格教育的缺失與改進之道〉，《竹縣文教》，第 30 期，2004 年 12 月，頁 1。

⁵⁷李琪明，〈品德教育面臨轉型的解構與重建〉，《研習資訊》，第 24 卷第 1 期，2007 年 2 月，頁 8。

整體發展。「認知的發展」，可增加判斷，確立行為的方向與準則；「情意的涵養」，可增進行善的動力；而「行為的實踐」，可穩定行善的品質活動。此三層面的整體發展，缺一不可。因此，欲達到此三個層面的整體發展，有必要探討幾個品格相關發展的理論。

(一) 價值教育。「價值澄清法」(value clarifications)是美國於1960年代所特別重視的教學法，透過特定的遊戲和策略，目的在於讓每個學生接觸自己的價值，使它們呈現出來，再加以反省，也就是澄清他們「自己的」價值。⁵⁸此價值理論的特點在於，認為價值是個人經驗的產物，鑑於社會不斷變化，因此主張教師不能傳授固定的道德價值，避免道德化或評價，而是要教會學生呈現和分辨、澄清和反思自己的價值，以在複雜多變的社會中做出明智的抉擇。⁵⁹然而，我們不難發現，「價值澄清法」事實上存在著各種主張間的矛盾。如「價值澄清法」的基本立場強調特殊與情境脈絡的相對價值觀，主張價值是非常複雜且是個人經驗的產物，價值並不是真或假的問題，沒有所謂「正確」的價值。主張「價值澄清法」的學者Rath、Simon和Hamin卻又聲稱只有符合價值澄清的七大步驟，才可稱為「價值」，將他們自身的特定價值伸入了宣稱是客觀中立的方法論之中。並且在澄清與推論過程中強烈地暗示了道德與罪惡的兩極，這毋寧是對道德價值的灌輸、說教與操弄。⁶⁰另外，Roger Straughan指出價值澄清法最嚴重的理論缺失則是其隱含的「道德相對主義」。⁶¹相對主義者認為所有的價值都是相對的，因此。道德相對主義者等同間接承認了「道德是不可教的」。既然沒有一個普世的、核心的價值可以教，

⁵⁸價值澄清法可分為選擇、珍視及行動三大階段，每個階段又分為七個步驟，分別為：自由地選擇、從許多選項中來選擇、對每一個選項的結果都深思熟慮後選擇、珍愛、歡喜所做的選擇、具足夠的意願向他人肯定地表示所做的選擇、以自己的選擇採取行動及在某些生活型式中重複地行動。Raths,L., Liannin,M.,&Simon, SB, *Values and teaching*(Ohio: Charles E.Menill,1966), p85.

⁵⁹李奉儒，〈美國品格教育、價值教育與道德教育的轉向〉，《現代教育論壇》，第14期，2006年11月，頁181。

⁶⁰Stewart, John S, 'Clarifying values clarification: A critique', In Jr.Peter F.Carbone (ed.). *Value theory and education*(Florida:Robert E. Krieger, 1981), p219.

⁶¹Roger Straughan (著)，李奉儒(譯)，《兒童道德教育：我們可以教導兒童成為好孩子嗎？》(台北：揚智文化出版公司，1994年)，頁30-31。

那麼學校傳授道德的功能也就無法立足了。⁶²

綜上所述，可得知「價值澄清法」著重的是獲得價值的「歷程」而不是價值本身，其主張所有價值都是相等的，沒有那個比較好，只是不同而已；換言之，學生不論經過價值澄清歷程所獲得的是哪種價值，都無所謂，這種實施結果很容易流為「只要我喜歡，有什麼不可以」的個人中心主義。於是，個人有充分自由去選擇他自己的價值觀，於是個人的意識凌駕於團體利益之上，容易走向自私、自我中心，道德的規範性因此受到質疑，以致於產生「道德危機」。

(二) 強調認知層面的「認知發展論」。其代表人物為Jean Piaget 及 Lawrence Kohlberg。Piaget與Kohlberg一樣皆採取道德發展歷程的觀點，進行兒童道德認知發展的研究。⁶³ Kohlberg認為：「道德經驗的獲得，乃是對有問題的社會情境所作反應型態的主動改變，而非只是文化中已經為人接受的規則學習。」⁶⁴意指道德教育理應安排融合兒童學校生活與實際生活的社會情境，使兒童在問題充斥的社會情境中，改變其道德的思考結構。高博銓先生對此進一步說明，道德認知是道德序階發展的重心，其發展的良窳攸關道德序階之能否提升。企求更高的道德推理必須具備更精密、更複雜的邏輯推理。邏輯推理的發展是道德推理發展的必要條件，同時也限制了道德發展階段的最高限度。由此看來，道德認知的發展取決於邏輯推理，而道德序階的發展則是以道德認知為基礎。因此可藉由安排適於學生道德推理的環境，透過討論及角色認取的方式，造成學生的認知衝突或失衡，使其現有的思考方式或結構受到挑戰，並經由衝突、調適、自我統整的過程，進而產生新的思考模式。⁶⁵然而，我們可

⁶²洪紫原，〈美國新品格教育運動對台灣九年一貫課程的啟示〉，《學校行政雙月刊》，第48期，2004年3月，頁304。

⁶³Kohlberg 道德認知發展論分為三期六序階：一為道德成規前期，分為懲罰與服從導向、工具的相對導向二序階；其次為道德成規期，分為人際和諧導向、法律與秩序導向二序階；最後為道德成規後期，分為社會規約導向、道德普效原則導向二序階。參閱 L.Kohlberg (著)，單文經 (譯)，《道德發展的哲學》(台北：黎明文化事業公司，1986年)，頁22-24。

⁶⁴Kohlberg, L. *Essays on moral development* (Vol. 1). (New York: Harper & Row, 1981), p54.

⁶⁵高博銓，〈郭爾保理論在道德教育目的上的啟示〉，《人文及社會學科教學通訊》，15卷第1期，2004年6月，頁96。

以發現認知發展理論聚焦於道德推理問題，這一觀點是必要的，但是對於良好品格卻是不夠充足的。畢竟一個完整的品格並非只是著重於認知層面，人是社會化的產物，學校扮演的是道德社會化機構的角色，社會化是一個持續不斷的歷程，絕不是循著某個既定的規律在進行，學校只是社會化歷程的一部分，因此若只聚焦於認知判斷的層面去思考，是否易陷入「知行不一」困境中？學者簡成熙先生認為Kohlberg的理論雖然在1980年代之後成為台灣道德教學的主流，但並不是實踐的主流，他認為這種重視質疑、批判、論證的教學，是不容易真正落實的。⁶⁶李奉儒先生更進一步指出Kohlberg主張道德的理性觀，疏忽了道德行動背後的情感、熱情、情緒等有相當的關聯性。畢竟只是理性的運作並不一定激起道德的行動，社會上有些受過高等教育與擅長推理的人卻是作惡多端即是一個顯例。⁶⁷

綜上所述，本文認為，認知發展理論強調發展學生道德推理的能力，以致於使學生能夠判斷哪一種價值是最好的。但是若只著眼於理性認知層面，忽略了情意與實踐部分是無法真正落實道德品格教育的。再者，傾力於道德意志與理性的判斷，輕忽了實際的行動，容易造成有善意而無善行的結果。因此，具批判性的認知道德推理可以說是為達成道德教育目的的工具，並不能因此而獲得終極的道德理念及落實道德教育。

（三） 「行為主義論」。此研究理論認為道德發展著重在能實踐、養成良好習慣，其代表人物以B.F.Skinner最有名。⁶⁸行為主義論者一般認為道德是一種行為的表現，是習慣的養成也是學習的結果。道德發展著重在能實踐，養成良好的習慣。因此，道德行為即指求善與行善。這種理論是屬於「行德部分」，也就是說，「德行」是「力行」，

⁶⁶簡成熙，《教育哲學：理念、專題與實務》（台北：高等教育，2004年），頁169。

⁶⁷李奉儒，〈美國品格教育、價值教育與道德教育的轉向〉，《現代教育論壇》，第14期，2006年11月，頁185。

⁶⁸Skinner 的操作制約學習理論有三大要素，第一是環境刺激，其次是反應行為，最後是行為結果。環境裡存在著各種刺激，誘使人們做出各種行為，而行為後面的結果，決定了該行為未來是否繼續出現。參見 Skinner, B. F, *Cumulative record: Aselections of papers.* (New York: Apple- ton-Century-Crofts, 1972), p345-355.

可以實踐。⁶⁹換言之，「行為主義論」主張之道德教育強調的是訓練個體將其所具有的具體行為便成一種習慣、基本的性格。因此，道德教育就是要訂出一個中心德目來，使兒童能按照訂定的德目去實行，表現出好的行為來。⁷⁰根據Skinner的說法，透過操作制約的歷程所學到的「所有習得行為能力的總和」即構成了所謂「人格」、「自我」或「品格」的內涵。⁷¹因此，應採取「正向」的教育方式來進行教育。因為若採取「負面」的教育方式來管教孩子，容易造成孩子有反擊、囂張、恐懼、憤怒等負面行為與情緒出現。由此可見，良好品格的孩子需要藉由「正向」的教育方式培養出來，更重要的是任何行為必須經由親身操作，並在行為後得到良好後果的強化，才能養成一項行為能力。因此主動去實踐是學習品格行為絕對必要的條件。⁷²

然而，有些學者對於Skinner的行為主義理論提出了質疑，如M.E.Bell-Gredler指出將Skinner的操作制約原理應用在教育上發現，有些學生要在目標和步驟都很明確的結構性環境之下才能學好，但部分學生卻要在無外來之指導下，給予自我探索和陳述才能獲得增強。⁷³此意謂著當實施道德教育時，給予學生某一目標進行訓練時，並非所有學生都能達到我們所預期的具體行為目標。因此，我們可以發現操作制約原理原始的理論依據，是簡單的單一行為與對象，當應用於人類複雜行為及個體時，即無法完整解釋與套用。在我國傳統的道德教育方面，李奉儒先生認為，傳統的德育模式主要是行為訓練和德目傳授，忽略了發展學生的道德自律或是提升學生為自

⁶⁹詹棟樑，《兒童人類學—兒童發展》（台北：五南圖書出版公司，1994年），頁609。

⁷⁰參見陳英豪，〈從心理觀點談道德教育〉，收入《科技整合的觀點談道德教育》（台北：台灣學生書局，1987年），頁59。

⁷¹Skinner, B. F., *About behaviorism* (New York: Alfred A. Knopf, 1974), p149-150.

⁷²陳啓明，〈行為心理學觀點的品格教育探討〉，《教育資料與研究雙月刊》，第75期，2004年4月，頁75。

⁷³M.E.Bell-Gredler（著），盧雪梅（譯），《教學理論：學習心理學的取向》（台北：心理出版社，1991年），頁145。

已作道德判斷或決定的能力。⁷⁴由是可知，單獨著眼於某一道德實踐技能此與全人教育理念（著重知、情、意、行）是背道而馳的，其實施效果更是不彰，因此實施品格教育上浮現了種種問題與困境。

綜上所述，著重行為改變與表現的行為主義，關心外在環境對個體的影響，因此著眼於外在因素的刺激，雖以「正向」管教來教育孩子，但間接也影響孩子情意部分的表現。陳啓明先生表示，父母師長的身教、學校的環境、大眾傳播媒體所傳遞的觀念、甚至於公眾人物的形象或言行等，都成為影響兒童品格教育的要素。⁷⁵可見外在環境的刺激是影響行為改變的必要因素，因此，在道德教育實施時情境的規劃是不容小覷的。但我們可以發現在認知的層面是明顯的忽略了。誠如學者黃藿先生所說的，道德教育最終的目標是在於：「道德教育要使學生接受道德律和道德原理，並使這些律則和原理成為他自己內心的一部分。」⁷⁶，因此，只著重於行為與情意部分而忽略了認知層面，是無法真正落實道德品格教育的。

總觀上說，各家品格道德教育理論有各自的優點特色，然而，各執己見的說法容易顧此失彼。道德品格教育所關心的層面絕非著重於單一層面，其涉及的相關議題也非常複雜，可以說道德認知、道德情感和道德行為，此三者實為密不可分的統一個體。道德認知是產生道德情感和道德行為的依據，道德情感又影響道德認知的傾向和道德行為的堅持，而道德行為又是道德認知和道德情感的體現。通過道德行為可進一步促進道德認識和道德情感的鞏固和發展。⁷⁷換言之，「品格」是透過認知、情意及行為三層面的整體發展：認知的發展可確認其價值判斷，確定行為的方向與準則；情意的培養，可增進行善的動機；而行為的持續，可穩定行善的品質。完整的品格教育中此三個層面實則緊密相連，密不可分。

⁷⁴李奉儒，《教育哲學：分析的取向》（台北：揚智文化出版公司，2004年），頁290。

⁷⁵參見陳啓明，〈行為心理學觀點的品格教育探討〉，《教育資料與研究雙月刊》，第75期，2004年4月，頁77。

⁷⁶黃藿，〈倫理學與教育〉，收入《教育哲學》（高雄：麗文出版社，1999年），頁115。

⁷⁷詹棟樑，《兒童人類學—兒童發展》（台北：五南圖書出版公司，1994年），頁588-589。

第三節 品格教育實施的困境之內在因素

一、忽視內在道德性

現今青少年道德價值混淆與偏差行為日益惡化，問題層出不窮，而家庭、學校與社會教育日漸式微，引發了各國教育當局重視道德品格教育的相關問題。然而，我們不難發現種種有關品格道德教育相關研究理論皆由影響個體外在因素來加以探討，卻忽略了人與生俱來之「道德內在性」的問題。尤其當前若干學者所倡導之價值中立，忽略人的自由與尊嚴層面，對此問題時有釐清的必要。因此，「道德內在性」是否必須與品格道德教育做聯結來加以探討呢？學者村田昇即指出，當青少年做了不對的行為時，常常以他人為理由，欠缺責任在己的主體認識，欠缺了行為與自己的關係之認知。他並進一步指出，為使道德教育有具體成果，應擴大視野，有必要從有關道德性自我發展的研究中多方吸收。⁷⁸此種內在道德性的想法不論中西方都有類似的講法。

西方學者康德認為，人之所以有認知善惡的能力是靠人有先天的理性，靠所謂的「良知」。⁷⁹換言之，善惡的認知靠的是人與生俱來的「良知本能」，因此決定人的道德行為的基礎在於「內在之道德性」。此意味我們的行事實踐，如依據良心本性而行，就是「善」。反之，若違背良心而行，就是「惡」。當理欲衝突時，服從天理壓抑人欲，依道德義務心的驅迫而行。這種存理去欲，趨善避惡，就是實踐道德的義務。⁸⁰理想主義者，如柏拉圖、康德等大都主張以宇宙崇高至善的理想做為人類意志最高善良的標準，完成高善品格自然成為理想主義的鵠的。法國教育哲

⁷⁸村田昇（著），林美瑛、賴昭香（合譯），《道德教育》（台北：水牛圖書出版公司，1992年），頁52。

⁷⁹例如，Kant說：「在這世界裡，或者在它之外，除了善之意志之外，沒有任何東西可以毫無限制的被稱為是好的。智力、機智、制斷力以及其他心智之材料，不管它叫甚麼，或者是勇氣、果斷、堅忍等屬於氣質上之事物，無疑地從許多方面來看是好的，是人所喜歡有的；可是，假如運用這些氣質之意志，亦即品格不是好的，則這些天賦之能力將會變成極端惡劣害人的東西。」可見道德行為的判斷是基於是否具有善的意志，而且其善是絕對的，全賴於本身。（參見 Immanuel Kant, *Fundamental principles of the metaphysic of morals*, Translated by Thomas K. Abbott Indianapolis: The Babbs Meraiil Co., Inc., 1949, p11.）葉學志先生則認為，人有先天的理性即「良知」，對於善惡的觀點是自明的，不必外求，不絕對從經驗中而獲知。（葉學志，《教育哲學》（台北：三民書局，1986年），頁122。）本文亦贊同葉先生對Kant的詮釋。

⁸⁰高廣孚，《教育哲學》，（台北：五南圖書出版股份有限公司，1989年），頁450。

學家盧梭在其有名著作《愛彌兒》中開頭便說：「出自造物主之手的東西，都是好的，而一到了人的手裡，就全變壞了。」⁸¹書中的愛彌兒在十二、三歲以前離開社會，在自然中生長，成爲自然的、真正的、自由的人，驗證了在一個合乎自然法則的社會中生長的人是不會做出壞事的。他更進一步指出，人類行爲之所以合乎道德，在於我們本身具有判斷的能力。此能力可做爲我們在判斷自己及他人的行爲是好或是壞時的依據，此能力稱爲「良心」。「良心」使人本性善良和行爲合乎道德，並且成爲異於禽獸的地方。「它」更可指引我們走向至善至美的理想境界。⁸²換言之，「天生諸物，一切皆善」。人生而有先天爲善的本性及自我美善的傾向，順此性發展，才是王道。因此在品格道德教育的觀點而言，是以人性自然良善爲基礎，來發展本性，培養自然人，而不爲社會惡習所染。

儒家教人爲學的要道，首在如何成爲一個好人，做爲一個君子。並強調人在爲學的過程中，須透過不斷的自我反省、實踐做修養的功夫。此論點的前提是，人須爲一個道德實踐的主體，才能做「反省」的功夫。儒家確認人是一道德的自主體，能存理去欲，朝「內聖外王」的終極目標努力。孟子在此提出人性與道德人格內在聯繫的問題。《孟子·滕文公上》曰：「孟子道性善，言必稱堯舜」，旨在述說人性本善的道理，並不斷舉堯舜之言行來作證。言唯有盡己之性，以師聖賢，內在道德性存乎其中，不當復求其他。堯、舜無私欲，故能充其性而成聖賢。孟子力倡人性善論，人性之所以是善的，是因爲人生本來就具有天賦的「善端」，具有先天的道德萌芽，這是人異於禽獸的本質特徵。透過仁、義、禮、智四端的擴充、發展，人人皆可達到人生最高境界，成聖成賢。四端中，「仁」是最重要的一種道德心理感覺或特質。孟子認爲「仁」是一種良知良能，天生就有。孟子曰：「所以謂人皆有不忍人之心者，今人乍見孺子將入於井，皆有怵惕惻隱之心。」（〈公孫丑上〉）藉由「怵惕惻隱之心」來說明「仁」這種心理感動。而這種心理感動是純然道德的、

⁸¹盧梭認爲我們可以加以思索，當放棄個人利害關係時，看看我們的傾向爲何？是對人行善或是行惡時，較能使我們快樂，而且事後能給我們留下最美好的印象？如果人的心中沒有一點道德，那麼他怎會對英雄或偉大的人物那麼崇敬、景仰？依此來證明他對人性本善的看法。參見盧梭著，李平瀕譯，《愛彌兒》（台北：五南圖書出版公司，1989年），頁1、405。

⁸²參見盧梭（著），李平瀕（譯），《愛彌兒》（台北：五南圖書出版公司，1989年），頁404、407、413。

本能的、不是經過思慮後才有的感動。⁸³換言之，「仁」的這種道德觀，就是要本著「原始純真道德」的己，進行判斷與付諸行動，也就是人若能依據人之本有的良知良能及透過良知良能所做的道德判斷來行動，理想人格才有形成的可能。牟宗三先生曾表示，就儒家而言，孟子最能呼應孔子的意思而進一步「攝性於仁」、「攝仁於心」而自道德實踐以言之，人的真正主體性使真正挺立而朗現。⁸⁴

當代學者對於人的道德具內在本性的看法與中國儒家及西方相同。學者黃文三先生即認為，廿一世紀是個知識經濟的時代，需要有創意性的思考，以確保德育的合情、合理(法)、可行的規準。然而，這合理、合情、可行的規準則有賴每個個體內在的純真性。⁸⁵換言之，如果人無法克制自己的私心，誘發內心之良心本性的浮現，則維持社會秩序的道德規範或法律條文將會形同虛設，無法真正的落實於人們的心中。因此，設定社會道德規範雖有其必要，但找回人類原有的純真道德心才是根本之道。黃文三先生更進一步指出，喚醒人類本有的純真性後更應有自律性情操的自我要求。⁸⁶為道德而道德，為救人而救人，這種良心自律的情操，不摻雜有某種外在的目的或理由，完全出自於良知本性。而教育則扮演著使人有自我覺醒的角色，促使人性充分的發揮，經過教育的歷程，使人發生改變。改變是為要追求進步達到「完滿」，誠如詹棟樑先生所提，所謂「完滿」乃是人類超越其努力而產生期望，最後帶來最大的效力。而人總是在追求當中，所以人進步不已。不過就一般情形而言，被肯定為完滿，就是生活上的幸福。⁸⁷真正的幸福是一種活動，透過不斷的躬行實踐道德活動，從其中獲得滿足，就是一種完滿的幸福。因此，發展品格道德教育唯有激發人內在之道德性，朝著完滿幸福而努力，才能獲得真正的落實。

總觀上說，本文發現在教育的觀點上來看，良心的萌芽對道德性的發展是不可或缺的而良心的發展是需經歷漫長時間的，並且需要周圍環境來教導。然而，當前品格及道德相關研究中，無論從行為主義或深層心理學觀點，都未能掌握良心可作

⁸³參見但昭偉，《道德教育：理論、實踐與限制》（台北：五南圖書出版公司，2002年），頁89。

⁸⁴牟宗三，《心體與性體（一）》（台北：正中書局，1968年），頁26。

⁸⁵黃文三，〈從道德抉擇的困惑及依據談學校道德教育的發展方向〉，《現代教育論壇》，第14期，2006年11月，頁155。

⁸⁶黃文三，〈從道德抉擇的困惑及依據談學校道德教育的發展方向〉，《現代教育論壇》，第14期，2006年11月，頁156。

⁸⁷詹棟樑，《現代教育哲學》（台北：五南圖書出版公司，1993年），頁81。

為判斷之特殊性。事實上，良心的判斷無法以機械式的或心理學的內心衝突理論來說明。因其並非心理學的現象，而是道德的現象。⁸⁸既然人性是一種天生的稟賦，教育自然得順著此種自然稟賦來發展，才能得到適切的發展。誠如亞里斯多德所言：「石頭的本性就是會往下墜，無法改變它的習性往上，即使有人向上扔石子一千遍，企圖改變它的習性，也是枉然。」⁸⁹因此，唯有隨著人性之自然稟賦順性發展，才能養成良好的德性，進一步培養出良好的道德品格。而人也因為擁有此道德本性，使人能夠具備道德反省與判斷的能力，因此能形成道德意識而成為一個道德的行動者；進一步透過理性的反省，可以自制道德準則，根據這個準則來評斷自己或別人的行為是對是錯。⁹⁰喚起根植於兒童內心的道德感覺，並促進其發展，道德教育居中扮演指導與以身作則的角色。

二、「知」與「行」的關係。

本文認為造成品格教育實施困境的內在因素中，除了忽略道德內在性外，另一個重要切入點是去思考「知」與「行」關係的問題。探討知道了但卻沒去做抑或做了但卻不知其所以然，這樣的情形在教育上是否有意義？「知」與「行」在時間的先後上之關係如何？以下本文將列分三點分述之。

- (一) 「知先行後」。《中庸·二十章》曰：「天下之達道五，所以行之者三。曰君臣也、父子也、夫婦也、昆弟也、朋友之交也；五者天下之達道也。智、仁、勇三者，天下之達德也，所以行之者一也。」此意謂：父子有親、君臣有義、夫婦有別、長幼有序、朋友有信，是古今所共同遵循之道。要確實達到這些要求的前提是，需「知道」有這樣的道德要求。當然單是知道還不夠，還要能深切的體會達道與自己的關係，進而付諸以行動來遵循這天下的「五達道」。由此從《中庸》中可確立「知」在道德教育中的核心地位。因此，但昭偉學者主張只有在學生知道他要做什麼及怎麼做的

⁸⁸村田昇（著），林美瑛、賴昭香（合譯），《道德教育》（台北：水牛圖書出版公司，1992年），頁36。

⁸⁹Aristotle. *Nicomachean Ethics*, translated by David Ross (Oxford:Oxford University Press, 1991), p28.

⁹⁰林明輝先生在《九年一貫課程領域中道德教育實施的困境與因應策略之研究》論文中提到，道德教育的教學目的之一在於培養學生具有正確的價值判斷能力，能判斷事情的是非對錯。本文亦贊同此見，當學童能夠具備道德反省與判斷的能力時，亦能形成道德意識而成為一個道德的行動者。林明輝，《九年一貫課程領域中道德教育實施的困境與因應策略之研究》（台東：國立台東大學教育研究所碩士論文，2007年），頁85。

情況之下，我們才可以期待學生會持續性的表現出道德行爲。⁹¹他進一步強調在學生的「道德認知」學習上，使用「直接教學法」較理想道德教育的模式更容易落實。他認為最完美的理想教育模式是塑造一個良好的道德學習生活，讓孩子透過與道德之士直接接觸來學習成爲一個有道德的人。然而，我們在現實生活中會出現以下幾種狀況。第一、道德超群之士畢竟不多；其次，道德超群之士的言行舉止視法爲大眾所接受；最後，即便這些道德超群之士可爲社會所認同，但他們的行爲舉止容易模仿、學習嗎？因此，但昭偉先生提出在學生重要的道德認知上，他建議採用「直接教學法」較有落實的可能。⁹²此種道德認知先於道德實踐之說法，強調唯有先確立了道德認知，實踐才有具體依據的目標。此說法在西方也有其相同看法。強調認知層面的「認知發展論」的Kohlberg，他主張道德經驗的獲得，既是個體對有問題的社會情境所作反應型態的主動改變，則道德教育理應安排融合兒童學校生活與實際生活的社會情境，使兒童在問題充斥的社會情境中，改變其道德的思考結構，以收倍蓰之效。⁹³因此他強調設計「道德兩難」問題和課程除了必須與學生生活連結在一起外，更須設計各種兩難問題與課程讓學生身歷其境，感同身受，藉此主動思考，解決問題的策略，進而造成思考型態的改變，道德經驗的發展自然水到渠成，不待強求。⁹⁴從Kohlberg的道德經驗的發展來看，我們可以推論得知，透過道德兩難情境問題的價值澄清方式讓學生主動思考，藉此釐清價值觀念，建立正確適當的思考邏輯及價值觀，此隸屬於「知」的層次階段，當擁有深刻的價值理念後，在生活中遇到實際狀況時，才能發展成爲自己的道德行爲。

總觀上說，中西方對於道德認知獲得的途徑雖然不一致，但是道德教育的實施皆採「先知而後行」的先後脈絡。但昭偉先生認爲「知」的獲得是須透過「直接教

⁹¹參見但昭偉，《道德教育：理論、實踐與限制》（台北：五南圖書出版公司，2002年），頁82。

⁹²參見但昭偉，《道德教育：理論、實踐與限制》（台北：五南圖書出版公司，2002年），頁86。

⁹³參見 Kohlberg, L. *Essays on moral development* (Vol. 1) (New York: Harper & Row, 1981), p54.

⁹⁴高博銓，〈郭爾保理論在道德教育目的上的啓示〉，《人文及社會學科教學通訊》，15卷第1期，2004年6月，頁98-99。

學」的教育方式，來讓學生了解「自己應該做什麼」？扮演什麼樣的角色？與他人之間應有關係？面對情境問題時該採取什麼行動，才能因時制宜的表現出合乎道德要求的價值判斷。Kohlberg對於「知」的獲得與發展誠如高博銓先生所指，由於Kohlberg主張的道德序階的發展中以道德認知為重心，邏輯推理的發展則成為道德推理發展的必要條件。⁹⁵因此藉由「道德兩難」的情境，透過學生討論與角色認取的方式，造成道德認知的衝突與失衡，使原有的思考方式與結構受的衝擊，經過衝突、調適、自我統整的過程產生新的思考模式與邏輯。雖然中西方學者主張獲得道德認知的方式不盡相同，但皆認同的是在釐清確認道德認知內涵後，內化成道德行善的動源，才能進入道德實踐的行為階段。

(二) 「知後行先」。美國教育哲學家杜威十分重視學生的個人經驗。主張從經驗中學習或者說「從做中學」，意即從「行」中獲得「知」。他提出個人生活在一系列的情境中，藉由個人與各種事物以及個人和其他人們之間進行著交互作用。情境與交互作用這兩個概念是互不可分的，經驗往往是個人和當時形成他的環境之間發生作用的產物。⁹⁶因此主張透過生活經驗的方法來達到教育學生的目的，強調學習者個人的直接主觀經驗，經過學生的個人摸索後，形成新的觀念、想法。此理論主張「從做中學」即意謂著讓學童從「做」的當中去探索出「知」的意涵，進而發展內化為自己主觀的思想、價值，再將其實踐出來。杜威他主張從經驗中來達到教育的目的的說法，可從生物學觀點來加以解釋。用生物學的觀點來解釋習慣的話，那麼，經驗的連續性原則是以前的事實作為基礎。而習慣的原則包括態度的形成，感情的和理智的態度，它包括應付和反應我們生活當中遇到的全部狀況基本的感受能力和方法。根據這種觀點，經驗的連續性原則意味著，每種經驗既從過去經驗中採納了某些東西，同時又以某種方式改變未來經驗的性質。⁹⁷換言之，透過道德教育所營造出貼近生活經驗的情境，使學生從中感受、判斷、選擇成為自己的習慣後，經過經驗的持續累積而

⁹⁵高博銓，〈郭爾保理論在道德教育目的上的啟示〉，《人文及社會學科教學通訊》，15 卷第 1 期，2004 年 6 月，頁 96。

⁹⁶杜威（著），賈馥茗（主編），《經驗與教育》（台北：五南圖書出版公司，1992 年），頁 42。

⁹⁷杜威（著），賈馥茗（主編），《經驗與教育》（台北：五南圖書出版公司，1992 年），頁 30。

內化成爲個體「知」的概念，進而有機會在適當的情境中表現出來。因此，在此理論原則下，我們可以發現教育者的重要。教育者要能判斷哪些態度是真正引導個體繼續成長，而哪些態度具有阻礙繼續成長的作用？另外，對於個體心靈內在本身應該要有相當的理解，才知道他想要的是什麼？目前遇到怎樣的價值衝突的瓶頸？在適切時機運用情境策略，從現有的、社會的、自然的環境中，從中選擇有利於建立有價值經驗的教材或元素，不使用強迫性灌輸的手段，以適當的引導，來進行適性教育。

由上述觀之，我們可以發現由於人類的經驗是不斷增進發展的，從杜威的經驗論來看，個體的道德人性則在經驗的累積中逐漸形成。而什麼樣的經驗足以影響人的本性呢？杜威在「自由與文化」中指出：「不論構成人性的要素是什麼，某一時代、某一團體的文化，對人性各種因素具有決定的影響力量。」⁹⁸由此看來，杜威不僅將人視爲社會文化活動下的產物，也認爲人性是可受後天文化環境所改變的。既然人在本性上就是社會的產物，於是個人即可與社會文化交相作用下，構成習慣，陶鑄思想，養成品性和道德的觀念，易言之即人性是可透過文化陶冶而成。⁹⁹因此在道德教育實施中，讓學童直接處於教育者所營造的道德情境中，從而體會發展出道德認知的規範，當內化爲自身的道德觀後，進而能表現出實踐的行爲。若能著重此層面的道德教育，自能引導人類向善的方向發展。

（三） 「知行合一」。《孟子·盡心上》曰：「人之所不學而能者，其良能也；所不慮而知者，其良知也。」此言中的「良知」，主要指先天的道德意識。王陽明承繼孟子思想建立心學體系，以「良知」爲其核心觀念，「良知」屬於本體的層次；從本體至發用，陽明提出「致良知」以落實其觀念。他在《王陽明全集·與陸原靜》中提到：「孟子云：『是非之心，知也；是非之心，人皆有之，即所謂良知也。』」亦說：「良知之外，別無知矣。」（《王陽明全集·傳習錄·中》）由此可看出，以是非之知的形式表現出來的「知」，不同於經驗領域的具體知識，而是表現爲一般的道德意識，並展開爲一套內在的理性原則。王陽明又把「良知」稱之爲「天理」：「良

⁹⁸John Dewey, *Freedom and culture*. G. P. Putnam's Sons(New York: G. P. Putnam's Sons,1939), p18.

⁹⁹參見高廣孚，《教育哲學》（台北：五南圖書出版公司，1989年），頁447。

知是天理之昭明靈覺處，故良知即是天理。思是良知之發用，若是良知發用之思，則所思莫非天理矣。」（《王陽明全集·傳習錄·中》）這種天理在取得了良知的形式之後，已不同於外在的道德命令，而是具體表現為忠孝等內在的道德要求。而「聖人之所以成聖」與「良知體現」有必然之關係。一如王陽明在《王陽明全集·書魏師孟卷》所言：「心之良知是謂聖。聖人之學，惟是致此良知而已。自然而致之者，聖人也；勉然而致之者，賢人也；自蔽自昧而不肯致之者，愚不肖者也。愚不肖者，雖其蔽昧之極，良知又未嘗不存也。苟能致之，即與聖人無異矣。此良知所以為聖愚之同具，而人皆可以為堯舜者，以此也。是故致良知之外無學矣。」其中，所謂「人皆可以為堯舜者，以此也。」即意味著「良知」為理想人格之所以可能的先天依據。因此王陽明認為道德本原的良知，與德性有著切近的關係，「良知」即被視為德性發展的內在之源。¹⁰⁰而「行」與「知」之間的關係為何呢？從王陽明回覆門生徐愛之對話中可看出「知行本體」即是「良知本體」，亦即「心體」。¹⁰¹故可知，知行本體的自性原本是合一的。又說：「知是行之始，行是知之成。」（《王陽明全集·傳習錄·上》）意即當我心知善惡時，便以好此善、惡此惡，所以說「知是行之始」。反之，當我實好此善、實惡此惡時，則不僅表示我知善知惡之知為「真知」；而且也表示我這知善知惡的知，已具體落實而成為真實的行爲了，所以說「行是知之成」。此時的行，已由內而行諸外，而表現為視聽言動的外部行爲了。內外通而為一，亦即知行合而為一。¹⁰²因此，王陽明說：「知

¹⁰⁰參見楊國榮，《良知與心體：王陽明哲學研究》（台北：洪葉文化出版公司，1999年），頁182、183。

¹⁰¹《王陽明全集·傳習錄·上》載：「愛因未會先生『知行合一』之訓，與宗賢、惟賢往復辯論，未能決，以問于先生。先生曰：『試舉看。』愛曰：『如今人盡有知得父當孝、兄當弟者，卻不能孝、不能弟，便是知與行分明是兩件。』先生曰：『此已被私慾隔斷，不是知行的本體了。未有知而不行者。知而不行，只是未知。聖賢教人知行，正是安復那本體，不是著你只恁的便罷。故《大學》指個真知行與人看，說『如好好色，如惡惡臭』。見好色屬知，好好色屬行。只見那好色時已自好了，不是見了後又立個心去好。聞惡臭屬知，惡惡臭屬行。只聞那惡臭時已自惡了，不是聞了後別立個心去惡。……知行如何分得開？此便是知行的本體，不曾有私意隔斷的。聖人教人，必要是如此，方可謂之知，不然，只是不曾知。此卻是何等緊切著實的工夫！如今苦苦定要說知行做兩個，是甚麼意？某要說做一個是甚麼意？若不知立言宗旨，只管說一個兩個，亦有甚用？』由是可知，「知行本體」即是「良知本體」，亦即「心體」。

¹⁰²參見蔡仁厚，《王陽明哲學》（台北：三民書局，1974年），頁44、45。

是行的主意，行是知的功夫」（《王陽明全集·傳習錄·上》）。「知行」皆為自身的一個功夫，源自於自身本體，不可二分。「只知不行」就是空思冥想；而「只行不知」就是冥行忘作，因此「知行」不宜分為兩事看待。依此而說，知之真切篤實處即為行，行之明覺精察處即是知，一切道德價值皆可在「知行合一」中獲得成就。¹⁰³

綜上所述，王陽明所謂「良知」雖由天之所賦而內在於人心，但如果僅僅停留在這種自在的形態，則「雖日知而猶不知」（《王陽明全集·大學問》），惟有通過「致」，才能真正使之實有諸己。意即先天的本體惟有通過的互動才能由自在的形態轉換為明覺的型態相應，至善的根據只有在身體力行的實地工夫中，才能轉化為現實的德性。¹⁰⁴因此就成就德性的層面看來，知行合一同時意味著德性的培養與道德實踐的統一。¹⁰⁵陽明的知行合一學說，就實踐而言，有積極行善面與消極去惡面二個面向。只有善的動機，而未具體化為善行，仍不足以稱為道德。陽明認為教育即致良知。因而講學施教不在授人以知識技能，而是授人以成聖之道，意即教育的意義在造就完美的人格，以復人之本性。良知之學，發展到極致，即是人人皆可為堯舜。

¹⁰³蔡仁厚，《王陽明哲學》（台北：三民書局，1974年），頁52。

¹⁰⁴楊國榮，《良知與心體：王陽明哲學研究》（台北：洪葉文化出版公司，1999年），頁191、192。

¹⁰⁵學者孫效智先生即提出，他認為「知行合一」是可能的，但先決條件是道德教育不能只在價值理念的知識層次上打轉，彷彿只要告訴大家什麼是對的，什麼又是錯的，德育就大功告成了。任何德育理論若不能針對「知行不一」的問題進行正本清源的思考，並針對如何「知行合一」的挑戰來對症下藥，大概都不可能真正成功。孫效智，〈生命教育之推動困境與內涵建構策略〉，《教育資料集刊》，第27期，2002年12月，頁14。本文亦認為「知行合一」同時意味著德性的培養與道德實踐的統一。故若只單方面的重視是無法達成道德教育的目標。

第三章 周敦頤之「聖人觀」

學「聖人」、作「聖人」，是先秦以來儒家學者的傳統。而周敦頤一脈相承孔孟儒家傳統。因此在第三章中主要探討周敦頤的「聖人觀」，第一節論「聖人」的特質，主要以周敦頤《周子全書·通書》為主，分三點論述：一、誠者，聖人之本。二、「誠、神、幾」之謂聖。三、「誠」與「成己成物」。了解周敦頤之「聖人」所應具備的特質後，接著第二節論如何達到「聖人」之境界。也就是成聖的工夫。主要分三點論述：一仁義中正。二、無欲主靜。三、無思慎動。「聖人」既是儒家的思想典範，更是完美的理想人格。在儒家的典籍裡，「聖人」指的是堯、舜、禹、湯、文、武、周公、孔子。那麼在本文第三節中論周敦頤所認為「聖人」的典型。主要分三點論述：一、孔子。二、顏淵。三、孟子。本章藉以「聖人」的特質、如何達到「聖人」之境界、「聖人」的典型來表達周敦頤的「聖人觀」。

第一節 聖人的特質

周敦頤畢生為學的最高宗旨是教人如何成聖。歷來視孔子為「聖人」，是因為孔子能體現「仁」並且在實踐的過程中達到理想境界，故稱之曰：「聖」。因此學聖人、作聖人，是先秦以來儒家的學者的傳統。而周敦頤一脈相承孔孟儒家傳統，弘揚孟子「人皆可以為堯舜」的精神，提出了以「誠」為本的聖人觀，《通書·誠上第一》中開頭即說：「誠者，聖人之本。」（《周子全書·通書·誠上第一》），並倡導以孔子、顏回為榜樣，要學「顏子之所學」，肯定人經過不斷的心性修養，即可以成就聖人之理想人格。

《史記·太史公自序》：「子曰：『我欲載之空言，不如見之於行事之深切著明也。』」意謂「道」與「理」是不可以徒託空言的，必須透過人來實踐，來體現。而能夠盡其性而體現此天道者，即能「成之者性也」（《易經·繫辭上》）者，此便是周敦頤所稱與天合德之「聖人」。但究竟「聖人」是什麼樣的人？「聖人」具備什麼樣的條件？本節將「聖人」之特質試著以「誠者，聖人之本」、「誠、神、幾」之謂聖和「誠」與「成己成物」三個特質分述之。

一、誠者，聖人之本

《中庸·二十五章》云：「誠者物之終始，不誠無物。」指一切事物皆由「誠」成始而成終，在這成始成終的過程中，物得以成其為物，得以成其為一個具體而真實之存在。¹換言之，萬物得以具體的存在，是因天道生物之「誠」。何以說「誠」為構成萬物之內涵依據？從周敦頤之〈太極圖說〉中之天人觀中可以看出。

太極動而生陽，動極而靜，靜而生陰，靜極復動，一動一靜，互為其根，分陰分陽，兩儀立焉。陽變陰合而生水、火、木、金、土，五氣順布，四時行焉。五行，一陰陽也；陰陽，一太極也；太極，本無極也。

¹參見蔡仁厚，《宋明理學·北宋篇》（台北：台灣學生書局，2002年），頁24。

〈太極圖說〉之中心概念為「太極」，更是直接出自《易·繫辭上》中「是故易有太極，是生兩儀，兩儀生四象，四象生八卦」一句。在《易》的思想中，「太極」有宇宙萬物之終極原理或最終實在的涵義，周敦頤將「太極」視為最高的天道實體及創造原則。²而「誠」為周敦頤《通書》的中心思想，與「太極」之間有何關係？朱《註》云：「誠，無為，實理自然，何為之有！即『太極』也。」。牟宗三先生認為「太極」即是誠體之神外，不會是別的。³唐君毅先生亦認為《通書》之「誠」與《太極圖說》之「太極」之涵義，可以《通書》之「誠」與「神」來規定。⁴承上述可知，「太極」是對天道、道體的一種詮釋。⁵而「誠」即「太極」，因此從此處可看出「誠」之本體意涵。那麼「誠」之本體意涵與「聖」之間的關係又如何？本文認為可從〈太極圖說〉之後半部論及人性、修養等實踐哲學中，可看出聖人（人極）與背後所支撐的宇宙本體之間的關係。

惟人也得其秀而最靈，形既生矣，神發知矣，五性感動，而善惡分，萬事出矣。聖人定之以中正仁義而主靜（自註云無欲故靜）。立人極焉。故聖人與天地合其德，日月合其明，四時合其序，鬼神合其吉凶。君子修之吉，小人悖之凶。（〈太極圖說〉）

誠如錢穆先生所言：「正為濂溪認定有一無極之真為天地現象背後之本體，故而要把無欲來作人生的本體，即人極。如是始能與天地合德，始能直上達天德，

²周國良，〈誠體與太極—周濂溪思想的研究（一）〉，《鵝湖月刊》，第149期，1987年11月，頁24。

³牟宗三，《心體與性體（一）》（台北：正中書局，2006年），頁349。

⁴參見唐君毅，《中國哲學原論—導論篇》（台北：台灣學生書局，1980年），頁413-417。

⁵侯婉如先生認為，天地萬物之根源，是一形而上超形象、超經驗之實有，而宇宙生成之經過，則是由太陽化生陰陽五行，藉陰陽五行的妙合凝聚，千變萬化而轉化為萬物。參見侯婉如，〈周敦頤之修養論〉，《孔孟月刊》，第35卷第7期，1997年3月，頁24。由此可看出周敦頤之宇宙論在體用關係上是由本體作用到現象。也就是從無極（本體）變出動靜，產生現象之用，即在變動的現象之背面上添上一不變不動之本體。

使天地界與人生界，通貫一致。」⁶換言之，支持天地現象背後的本體，在萬物中皆有，其中以人獨得其秀最具靈性，當「五性」（仁、義、禮、智、信）活動時，因其具有「誠」之本體，因此能辨識分明善惡。而聖人擁有「中正仁義」、「無欲」之特質，因此周敦頤認為「人極」即「聖人」。能使「五性」發揮其所能成爲「五常」者，唯有「聖人」。⁷而「聖人」如何與「天」相呼應呢？先秦儒家早已有所領悟，孔子以「踐仁以知天」之「仁」與孟子「盡心知性以知天」之「性」爲內在主觀面，與超越客觀面之天道天命打成一片，貫通而爲一，達到「天道性命相貫通」之境界。⁸孔、孟所謂內在主觀面的「仁」與「性」即與周敦頤所謂之「誠」相通，透過內在主體的「仁」、「性」與「誠」與超越客觀面之天道天命相貫通，而達所謂「天人合一」之上達天德的境界。⁹蔡仁厚先生更指出，天道性命相貫通中的「道德主體」必然可涵蓋乾坤，妙萬物。《中庸》亦云：「誠則形，形則著，著則明，明則動，動則變，變則化：唯天地之至誠爲能化。」（〈二十三章〉），誠之形、著、明、動、變、化即是「誠於中，形於外」，而起創生、改變、轉化的作用。因此，此「道德主體」具形而上與宇宙論之雙重意義，並具聖人踐仁知天的圓教之境。¹⁰由是可知，周敦頤認為「聖人」之所以可與「天地合德，始能直上達天德，使天地界與人生界，通貫一致」是因其具備內在道德主體之

⁶錢 穆，《中國思想史》（台北：台灣學生書局，1996年），頁174。

⁷「五常」的概念作爲一種高度發展的思想，與「五性」的概念處在互涵的關係中。乍看之下，「五常」與「五性」同具五德，即仁、義、禮、智、信。不過使用這兩個概念的用意卻有區別：「五性」指向所稟受的「誠」之能，「五常」到指向對於此能的積極發揮。參見 Ralf Moritz 撰，于宏譯，〈人德與世道—周敦頤研究〉，《中國史哲研究通訊》，第8卷第3期，1998年9月，頁101。

⁸「天道性命相貫通」，乃牟宗三先生「心體與性體」（台北正中書局出版）書中，用以表徵儒家「內聖之學」最基本最中心的綜述語。參見蔡仁厚，《宋明理學·北宋篇》（台北：台灣學生書局，2002年），頁20。

⁹李翱《復性書》繼承並發展了《中庸》學說，提出了比較有系統的性情學說，爲理學的「天人合一」性命之學提供了直接的理論來源。《復性書》曰：「道也者至誠也，至誠者天道也。」把人性說成來源於天道，而天道就是誠。這樣就以誠爲中心，把天人溝通起來，建立了初步的天人合一之學。（參見蒙培元，《理學的演變》（台北：文津出版社，1990年），頁16。）此外，蔡穎亞先生於《周敦頤的道德形上學》一論文中指出，《中庸》之「誠者，天之道」乃是以「誠」來說明「天之道」，也就是天順著本性而化生萬物的原理原則，而此即天道至誠的德性，它不僅成爲人類道德行爲的準則，更是道德修養的最高境界。因此之後接著說「誠之者，人之道」。由此可知，「天人之道」藉著「誠」而貫通。蔡穎亞，《周敦頤的道德形上學》（台北：輔仁大學哲學系碩士論文，2007年），頁30。

¹⁰參見蔡仁厚，《宋明理學·北宋篇》（台北：台灣學生書局，2002年），頁20、23。

「誠」，故曰：「誠者，聖人之本。」《通書·誠上第一》，當「誠」發揮其所能時，必可達「天道性命相貫通」之境界。

周敦頤接著藉由《易經·乾卦·彖傳》之「大哉乾元，萬物資始，誠之源也。」來說明「誠」即乾道本源。就〈彖傳〉的解釋，「元」就是道德創造的真幾，是價值意義的根源。而「乾」即「元」，「乾元」為創生之意。¹¹「大哉乾元」，讚美「乾」德創生的偉大，「萬物資始」，說明萬物的產生都憑藉「乾」的創生之德。¹²「乾」是易經的首卦，在此為萬物之本，誠之本源，通於太極。¹³周敦頤把此生生不息的創始來源視為「誠體」之源頭，並接著說「乾道變化，各正性命」（《通書·誠上第一》），「乾道」就是指「天道」。在周敦頤思想中，此天道誠體又即是吾人之道德性體，通過吾人全然朗現此一道德本性，則當在吾人全幅生命中呈顯。這就是《中庸》所謂：「誠則形，形則著，著則明，明則動，動則變，變則化：唯天地之至誠為能化。」（〈二十三章〉），周敦頤於是說：「誠斯立焉」（《通書·誠上第一》），藉由生生不息之「乾道變化」使萬物各得其所、各正其命，這是由於「誠體」之發用，當吾人之本心明覺全然呈顯之時，「誠體」即於當下確立了。

而「誠」之內涵為何？《通書·誠上第一》云：「純粹至善者也。」周敦頤認為「誠」是宇宙本根賦予人之純善的本性，此純善的本性乃作聖之基本。¹⁴

《中庸》亦云：「天地之道可一言而盡也，其為物不貳，則其生物不貳。」（〈第二十六章章〉），天地之道精純不雜，專精純一，此與周敦頤所言「誠」之意相近。由於「誠體」純然無雜，至善無惡，勞思光先生認為「誠」可視為一切價值判斷的基礎。《通書》又云：「誠，五常之本，百行之源也。靜無而動有，至正而明達也。五常百行非誠，非也，邪暗塞也。故誠則無事矣。」（〈誠下第二〉），「誠」是仁、義、禮、智、信的基礎，也是各種事物和道德行為的根源。「誠」，靜時無

¹¹參見蔡惠芳，〈周敦頤《通書》的「誠」說〉，《國文天地》，第19卷第6期，2003年11月，頁41。

¹²陳郁夫，《周敦頤》（台北：東大圖書股份有限公司，1990年），頁113。

¹³侯婉如，〈周敦頤之修養論〉，《孔孟月刊》，第35卷第7期，1997年3月，頁25。

¹⁴張岱年，《中國哲學大綱》（北京：中國社會科學出版社，1982年），頁336。

形，動時則全然表現出來，並且能「至正而明達」。仁、義、禮、智、信以及各種行為如果悖離「誠」，人就會步入邪途，昏暗閉塞，唯有存「誠」才能無欲則剛。¹⁵由是可知，「誠」不只是實現一切道德價值的根本原理，也應是實現一切存在的根本原理。

綜上所述，周敦頤認為「誠」本身為真實無妄，全然無隱，在一切事物成就的過程中，它是持續運行的，是不曾間歇的，因此以「乾元」創生之根本。在生生不息的天道運行當中，「誠」體亦是持續活動著。因「乾道變化」就是誠體之流行，在創生過程中是「有始有終」不會中斷。如《中庸·二十五章》說：「誠者，物之終始。」¹⁶聖人之「誠」純粹至善，並擁有「仁、義、禮、智、信」之「五性」，他完全發揮「誠」本身所具內在之潛能，踐履涵養成爲「五常」¹⁷，主動參贊天地之萬物，是人格修養的極高境界，此成爲聖人之所以爲聖人之依據，此爲聖人之道。承繼儒家對主體的體認，周敦頤於《通書》中亦可看出具主體之道德實踐性。人理當承繼了天道不斷的去實踐落實，使道德實踐成爲人之本性，如聖人之能盡性，此即爲主體之主動道德實踐性。因此，周敦頤說「『元亨』，誠之通；『利、貞』，誠之復。」（〈誠上第一〉），以「元亨」來說天人交會，天道下貫人道；以「利貞」來說修道復性，統合了天道與人道，企求以純粹至善之誠體與天德相呼應，以達天人合一之境。本文認爲周敦頤之意應爲，人人本來就有成聖之可能，是因本來就具有此「誠體」，但卻未必人人皆可得聖果，因此，企望人人需透過「誠之」之工夫，方能體現天道，通達聖境。

¹⁵劉貴傑，〈周敦頤的人格教育思想〉，《國教世紀》，第204期，2003年1月，頁7。

¹⁶劉滌凡，〈周敦頤聖道思想發微〉，《孔孟月刊》，第31卷第4期，81年12月，頁41。

¹⁷陳郁夫先生認爲：本來具「五常」有「百行」即是聖人，但濂溪偏偏說「五常百行，非誠，非也」〈誠下第二〉，這是因爲德行的有無並非只看外在，的行爲是否守道德規範，而要看實踐道德的人是否「誠明」—是否具有道德心的自覺。參見陳郁夫，《周敦頤》（台北：東大圖書公司，1990年），頁52。本文亦贊同此觀點，若沒有道德心的自覺做引導，即使遵所有的「五常」，具所有的「百行」也不能成爲聖人。

二、「誠、神、幾」之謂聖

《通書·聖第四》云：「寂然不動者，誠也；感而遂通者，神也；動而未形、有無之間者，幾也。誠精故明，神應故妙，幾微故幽。誠、神、幾，曰聖人。」

「誠」是寂然不動的，而「神」有感而遂通之妙用。由靜而動，發而未發之際為「幾」。聖人以「誠」為體，以「神」為用，而善察「幾」。¹⁸蔡仁厚先生認為，從誠、神、幾說聖人，是對聖人最內在最具體的了解。至誠知幾，神感神應，由幽而明，通寂感體用而一之，非聖人孰能至此。¹⁹當達到聖人真實無妄之境界，心體之「寂然」、「無為」大作大用時，即可「感而遂通」、「發微不可見，充周不可窮。」所以《通書·誠幾德第三》說：「發微不可見，充周不可窮之謂神。」，〈聖第四〉也說「感而遂通者，神也」。「發微不可見」指的是《中庸·三十三章》所曰：「君子之所不可及者，其唯人之所不見乎」的內在德行。內在德行本於「上天之載」「無聲無臭」，雖「無聲無臭」但卻感人力量極大。所以《中庸·三十三章》說君子「不動而敬，不言而信」、「篤恭而天下平」；《孟子·盡心上》也說：「君子所存者神，所過者化，上下與天地同流，豈小補哉！」這種「神化」的境界，周敦頤稱它為「充周不可窮」，也就是說這種「神化」無所不在。此與儒家積極成就「內聖」人格的精神一致。

聖心之本體之謂「誠」，聖心之大用之謂「神」。這本體之大用落實在實際的生活中，便是「幾」的存在。陳郁夫先生認為「誠、神、幾」是聖心由體致用的三階段。²⁰對於「幾」的見解，他舉晚明劉宗周的學主「慎獨」來概括它的意涵。²¹陳郁夫先生認為用「幾」來取而代之「獨」，應甚為貼切。周敦頤說「幾微故幽」正如同「是思慮未起、鬼神莫知」（《明儒學案·卷六十二·蕺山學案》）時；「誠精故明」則是如心體上看的「十目十手」，「是思慮既起，吾心獨知」。順

¹⁸張岱年，《中國哲學大綱》（北京：中國社會科學出版社，1982年），頁336。

¹⁹參見蔡仁厚，《宋明理學·北宋篇》（台北：台灣學生書局，2002年），頁33。

²⁰陳郁夫，《周敦頤》（台北：東大圖書公司，1990年），頁56。

²¹劉蕺山解釋「獨」字曰：「獨字是虛位，從性體看來，則曰莫見莫顯，是思慮未起、鬼神莫知也；從心體上看來，則曰十目十手，是思慮既起，吾心獨知時也，然性體即在心體中看出。」（《明儒學案·卷六十二·蕺山學案》）

「幾微」與「誠精」自然而有神妙。²²

綜上述，誠如牟宗三先生所認為，「寂然不動者，誠也」，此就「誠體」之體說。「感而遂通者，神也」，此就「誠體」之用說。總之，「誠體」只是一個「寂感真幾」。天道、誠體、寂感真幾是道德的實體，此道德的實體只有通過道德意識與道德踐履而呈現而印證。而聖人是道德意識與道德踐履最純然者，故其體現此實體亦最充其極而圓滿。²³換言之，「寂感真幾」是透過不斷的道德實踐，精進德性，提升生命的價值，方可澈悟，而聖人擁有無思之睿智方能踐履此最高道德實體（即誠體）。聖人如何具備「無思」？擁有「無思」後如何與「誠體」相呼應？

周敦頤於《通書·思第九》中提到「無思，本也」，其義理等同於《易·繫辭傳上》之「易無思也，無為也，寂然不動，感而遂通天下之故。」此「無思」之「思」，寂然不動遂可感通於天下，實為「思」之最高境界。²⁴何謂「思」？牟宗三先生指出，這種無思無為的「思」並不是經驗界（感性界）的思，而是超越的思。²⁵亦可以說是一種「對內心之觀照」。如馮友蘭先生所云：「大約此等工夫，即常注意吾人心中之狀況，如孟子所謂『必有事焉』者。」²⁶通過「對內心之觀照」消除「欲」所帶來的阻礙，恢復心體的清靜。因此，以「無思」為本，「思通」為用，思之通微而至極，便是無不通，此已然進入無思之思的最高境界，即「聖人境界」，故濂溪曰：「無思而無不通為聖人」（《通書·思第九》），此無作無為，唯是一誠體流行之「思」，非經驗、感性層次，是一種超越性的睿思。故〈思第九〉曰：「思曰睿，睿作聖」。透過無思而無不通的睿思過程，「誠體」可重新建立而全體朗現，故曰：「幾動於彼，誠動於此。」（《通書·思第九》）。「幾」一「動」，「誠體」之「思」與「知」即照臨於幾之動而隨感隨應。故在「動」之

²²本文認為陳郁夫先生所認為的「幾」為本體大用落實在實際的生活中，此用語較屬於「動」之階段用詞，「幾」只是意念之發跡開端，是處於「動而未形有無之間」而非落實層面。若以「幾」實為本體感應的契機，也為善惡的轉捩點，來加以詮釋是否較為恰當。

²³牟宗三，《心體與性體（一）》（台北：正中書局，2006年），頁349。

²⁴參見蔡仁厚，《宋明理學·北宋篇》（台北：台灣學生書局，2002年），頁49。

²⁵牟宗三，《心體與性體（一）》（台北：正中書局，2006年），頁340。

²⁶馮友蘭，《中國哲學史（下）》（台北：台灣商務印書館，1993年），頁829。

微處，或吉或兇，或善或惡，皆由此出，故須知幾、審幾，慎於幾。²⁷因此《通書·誠幾德第三》曰：「誠無為，幾善惡。」，「誠」是寂然不動，純粹至善的，當念頭一興起才有善惡之分，亦即善惡皆起於「幾」。對於聖人而言，擁有睿智之思，已達聖境並且具備了寂然不動的誠體，對於動之微的幾，不必經過思即能「感而遂通」。故《通書·思第九》云：「幾動於彼，誠動於此，無思而無不通為聖人。」意謂當主觀之「思」與客觀地說「誠體」完全融合而為一時，誠體寂然之感即同思以通微之境，故《易經·繫辭傳下》曰：「知幾其神乎」。因此聖人之所以為聖人，在思的境界上，具備了「無思」並且「思而無不通」，此為最高境界。故「思」既是「聖功之本」，亦是「作聖」之本質關鍵。

既知「寂然不動」為「誠」之本體，「感而遂通」為誠體之發用，聖人具有「感而遂通」之境界，何謂「感而遂通」之境界呢？《通書·聖第四》云：「寂然不動者，誠也；感而遂通者，神也。」以「神」來形容「感而遂通」之境界。又何謂「神」？《通書·誠幾德第三》云：「發微不可見，充周不可窮之謂神。」，《通書·動靜第十六》云：「動而無動，靜而無靜，神也。」意即天道誠體是寂感真幾，具有創生之神用，它不是死體，無論呈動、呈靜，都是幾微不可見，故幽。能體現此妙道者，則為「聖人」。²⁸牟宗三先生表示周敦頤對於誠體之「神用」是以「動靜」形容之。認為「動而無動」是動無動相，而非一抽象死體，是一純然虛靈。「靜而無靜」實非無靜，若為不靜便只是動，此則落入現象界了。「動」與「靜」的意境可用《易·繫辭上》：「不疾而速，不行而至」來表示。「不疾」、「不行」是表示「靜」的狀態，「而速」、「而至」則顯出靜無靜相。²⁹由上可知，此誠體具此「神」用，即動即靜，為動靜一如之虛靈寂體。「誠體」本身雖無現象界所言之動靜，但仍在天地間留下了軌跡，是以「神妙萬物」而顯現其中，使萬物生化生生不窮，是以誠體之神也。

總觀上說，聖人之所以為聖人，除了「誠」的「神」應外，更需當「幾」

²⁷參見蔡仁厚，《宋明理學·北宋篇》（台北：台灣學生書局，2002年），頁50。

²⁸劉滌凡，〈周敦頤聖道思想發微〉，《孔孟月刊》，第31卷第4期，1992年12月，頁41-42。

²⁹牟宗三，《心體與性體（一）》（台北：正中書局，2006年），頁347、348。

發用，在意念一起之時，運用睿智之「無思」以達「無思而無不通」之最高境界，契合上天寂然不動之「誠體」，進入天人合德之境界。人人本有此誠體，須努力在「幾」動處，透過「思」的工夫，讓幽微之處的意念發動往向善的一端，所以周敦頤說「幾動於彼，誠動於此。」（《通書·思第九》），「幾」一動，「誠體」即隨應而上，對事物的判斷不因欲念所影響，誠和幾、思之間的關係，體用一如，聖人即是具備這本體、工夫如一的感通人格。

三、「誠」與「成己成物」

《中庸·二十六章》云：「《詩》云：『維天之命，於穆不已。』蓋曰：天之所以為天也。『於乎不顯，文王之德之純。』蓋曰文王之所以為文也，純亦不已。」《詩經》讚嘆天道如此的深遠無窮，文王的道德「純亦不已」就如同天道般純一不雜。《中庸·二十五章》云：「誠者，天之道也」；周敦頤於《通書·誠上第一》中亦云：「誠者，聖人之本。大哉乾元，萬物資始，誠之源也。乾道變化，各正性命，誠斯立焉。純粹至善者也。」承上可知，《中庸》中的天道天命乃是以「誠」為本體，並做為純粹至善的道德價值根源。因此，「天道」成為「道德天」，即為「價值天」。「誠」即天道之真實內容，此「誠」之本質具「於穆不已」的創生性。而此創生的歷程，周敦頤言「一陰一陽之謂道，繼之者善也，成之者性也。」（《通書·誠上第一》），順著一陰一陽之乾道變化而行，便是善，便能成就其本性、本分。在此價值意涵之下天道誠體具備著「超越而內在」的性格。「超越」是就它超越乎一切事象之上而為一絕對至善的本體言；「內在」是就它能運作，有作為，運行於萬象之中，影響以至創生萬象，而為一創生的原理言。³⁰是故張橫渠於《正蒙·乾稱》中言：「至誠，天性也。不息，天命也」，「至誠」可謂誠體之至純至善；「不息」即如同於穆不已般之天命運作。蒙培元先生所認為，天道誠體之寂感創生性而言，客觀的說，它是化生萬物的宇宙本體；主觀的說，它是人之所以

³⁰吳汝鈞，〈宋明儒學研究(2)－周濂溪的誠的形而上學與工夫論〉，《鵝湖月刊》，第20卷第5期，1994年11月，頁2。

爲人之性本體。做爲性本體，它是純粹至善者，及最高目的和價值原則，它不僅是真實的存在，而且是人生的意義。在這裡，存在和意義、真理和價值合而爲一了。³¹本文亦以爲，天道誠體視爲一切現象的本體、本源時，即存在現象；而當成就人生的一切價值活動時，即具道德價值意涵。綜上可知，天道之所以爲價值之實體就在於它「於穆不已」地創生萬物，使萬物能發育生化與它所創生的萬物皆具有宇宙的合目的性和價值性。³²而人存在之價值，不單只是具備先驗的內在道德誠體，人之可貴在於人能純亦不已的實踐性體，故曰：「誠之者，人之道也。」（《中庸·二十五章》），人能主動實踐價值的特質是與物最大之不同處，故周敦頤稱「惟人也得其秀而最靈」（《太極圖說》），而聖人更是人中之尊，能夠「君子乾乾，至誠不息」（《通書·乾損益動第三十一》）。

乾道作爲萬物之根源，在於不但能創生萬物，而且使萬物能發育生成，使宇宙的生化能持續而不斷滅。「於穆不已」的天道落在氣上，一動就陽氣伸，一靜就陰氣聚。³³因而宇宙生化不斷滅。³⁴是故周敦頤曰：「天以陽生萬物，以陰成萬物」（《通書·順化第十一》），此生化歷程即爲誠體透過陰陽二氣化生萬物來顯示它的能動性³⁵，換言之，它是透過推動陰陽二氣的氣化過程中以生成與成就萬物的。而「生，仁；成，義也。」（《通書·順化第十一》），「仁」爲「生德」，「義」爲「成德」，故以「仁」比陽生，以「義」比陰成。此就人格生命之體現誠體而表現爲德行。爲此牟宗三先生進一步指出，此誠體之能生能化之神用言，亦曰道德的創造之真幾，一切德皆從此出。³⁶然而，聖人如何能「以仁育萬物，以義正

³¹ 蒙培元，《中國心性論》（台北：台灣學生書局，1990年），頁313。

³² 黃甲淵先生認爲在此所謂於穆不已、純亦不已、至誠不息皆是指本體寂感創生性。天道創生萬物並非偶然，乃是必然，它以於穆不已之創生本性，不間斷的流行生化育成萬物。而此天道所創造的萬物，皆先驗的具備道德誠體。故誠體即萬物的存在價值性，並以創生爲本質本質目的，它存在於宇宙的本質目的，便與天道相同，皆以創生爲本質，所以說萬物具有存在於宇宙的合目的性。參見黃甲淵，〈儒家道德形上學體系中「實然」與「應然」問題—以周濂溪之「太極圖說」義理爲中心〉，《鵝湖月刊》，第19卷第3期，1993年9月，頁3、11。

³³ 此一動一靜爲形上之動靜，動無動相，而非現象中之動靜。

³⁴ 黃甲淵，〈儒家道德形上學體系中「實然」與「應然」問題—以周濂溪之「太極圖說」義理爲中心〉，《鵝湖月刊》，第19卷第3期，1993年9月，頁2。

³⁵ 參見吳汝鈞，〈宋明儒學研究(2)—周濂溪的誠的形而上學與工夫論〉，《鵝湖月刊》，第20卷第5期，1994年11月，頁4。

³⁶ 牟宗三先生認爲「仁義」可謂天道誠體之具體說，但周敦頤以天道誠體爲第一義，凡言德則就

萬民。」(《通書·順化第十一》)?乃是由於聖人具備仁義之德，天道在聖人的生命中呈現，意即仁義為天道之內容。故《通書·順化第十一》云：「天道行而萬物順，聖德修而萬民化。」此言萬物順天道行即可自然而成，而萬民由於聖德之感召而潛移默化。前為自然之生化過程，後者為天道誠體之道德實踐歷程。而聖人何以能感化萬民呢？《論語·子張第十九》云：「夫子之得邦家者，所謂『立之斯立，道之斯行，綏之斯來，動之斯和，其生也榮，其死也哀』。」此言為透過子貢讚孔子之德來呈現聖人感化之功，使萬民之順化是不見其跡的，而是自然而潛移默化的。因此周敦頤謂：「大順大化，不見其跡，莫知其然之謂神。」(《通書·順化第十一》)，此不見其跡可謂之「神」的境界。

聖人不僅能夠順化萬民，更可貴的是他能透過致誠成就自己也能成就萬物。聖人之致誠，並非做到自身而已，誠之功妙萬千，物之始終皆由誠而出。故《中庸·第二十五章》云：「誠者物之終始，不誠無物。是故君子誠之為貴。誠者非自成己而已也，所以成物也。成己，仁也；成物，知也。性之德也，合外內之道也，故時措之宜也」。張岱年先生表示，「誠」乃人之所以成，但非僅成己，且以成物。「仁」與「知」乃天命之性所固有之德。成己成物，即兼物我，亦即合內外。³⁷換言之，自我完善是「仁」，完善事物是「知」。「仁」和「知」是出於本性的德行，是融合自身與外物的準則，所以任何時候施行都是適宜的。當自身以致誠於成己成物之境界時，即達聖人之至德之實，故具盡性之全功。故《中庸·第二十二章》云：「唯天下至誠，為能盡其性；能盡其性，則能盡人之性；能盡人之性，則能盡物之性；能盡物之性，則可以贊天地之化育；可以贊天地之化育，則可以與天地參矣。」唯至極真實無妄者，能對人人物物之本性無所不悉，無所不盡，如此即能贊助自然之化育，而可與天地並而為三，進而至誠而化。《中庸》云：「其次致曲，曲能有誠，誠則形，形則著，著則明，明則動，動則變，

通常之五常而言，故云：「誠，五常之本，百行之原也。」其言「聖人之道仁義中正而已矣」及「以仁育萬物，以義正萬民」是由第二義通第一義。此點明道開始精識此義，濂溪尚未能至此。參見牟宗三，《心體與性體（一）》（台北：正中書局，2006年），頁345、346。

³⁷張岱年，《中國哲學大綱》（北京：中國社會科學出版社，1982年），頁332。

變則化。唯天下至誠為能化」(〈第二十三章〉)。張岱年先生表示，誠則形於外，益發彰顯，即明，發越而有光輝，則能使人動心，動心則漸變，漸變既久則遷化。唯有「至誠」方能使人、物同化。³⁸居於次聖人一等的賢人對於事物雖只是偏於一面而無完整，但也都能真實無妄，實因致曲有誠，使其造極，而登於至誠能化、物我互相感通之境界。³⁹故欲達到化民化物的地步，唯有「至誠」。「至誠」則不勉而中，不思而得，從容中道，即同「聖人」的境界。

綜上所述，天道誠體有創生與成就萬物的本質，而聖人為能完成此特質的主體。乾道或太極造就創生宇宙萬物時，除了造就自然實體外，亦賦予萬物存在之價值性，因此聖人的道德誠體透過向外實現自身的同時，使得宇宙萬物成為他實踐的對象，實現了誠體賦予萬物之價值而成為真實價值存在者，使得物物各得其所，以達物我合一之境界。⁴⁰換言之，倘若無聖人之致誠工夫，則萬物即失去本來之存在價值。吾人認為，聖人之功，可以仁義來教化萬民，成就萬物，使得人人物物各得其正所，以達「大順大化」之境界，藉以「成己」之功而就「成物」之效。⁴¹

³⁸張岱年，《中國哲學大綱》(北京：中國社會科學出版社，1982年)，頁333。

³⁹《通書·志學第十》：「聖希天，賢希聖，士希賢。」，由此可知周敦頤認為賢人為聖人之次一等。

⁴⁰牟宗三先生認為，合內外不是能所關係中的合一，乃是超越的道德本心之「遍體天下之物而不遺」而唯一體之所貫，一心之圓照，這是攝物歸心而為絕對的，立體的，無外的，創造的合，這是「萬物皆備於我」的合，這不是在關聯方式中的合，因而嚴格地講，亦無所謂合，而只是由超越形限而來之仁心感通之無隔。參見牟宗三，《智的直覺與中國哲學》(台北：台灣商務印書館，1987年)，頁187。

⁴¹在此，吳建明先生亦有同樣的看法：「儒家道德哲學除了強調主體之成就外，亦必然要普遍的成就他人與萬事萬物，如此方能透顯道德實踐的圓滿與周備。」故本文亦贊同吳建明先生之說法。吳建明，《先秦儒家「天人合德」思想之演進與發展》(台中：東海大學哲學系博士論文，2004年)，頁269。

第二節 如何達到聖人之境界

唐君毅先生言：「宋明儒之共同信仰，則劈頭一句，便是聖人人人可學。第二句是聖人能與天合德，天與天地並不高於聖人。」⁴²從周敦頤的思想中是可以相呼應的。《通書·志學第十》曰：「聖希天，賢希聖，士希賢。」此乃肯定了人人皆可成聖成賢，而與天同齊。同時，在太極之外另立一「人極」。〈太極圖說〉云：「聖人定之以中正仁義而主靜（自註云無欲故靜）。立人極焉。」即是要將人與天立於相等的地位，使天不再只是高高在上，遙不可及。期常人能修養心性涵養以達聖人之境，此即為內聖之學。

內聖之學的真實意義，在於使個人的有限生命獲得無限的歸趨。這是內聖之學的成德之教。這樣的成德之教，必定要通過人的生命體現本體（誠）來達成。蔡仁厚先生認為凡內聖之學而言工夫，必落在「心」上說。主觀的通過心的自覺明用，以體現天道誠體，是謂工夫。⁴³言工夫則不能不從「心」上說，因為心是體現誠體的關鍵。⁴⁴然而，什麼樣的心性工夫才能通達聖人之境界呢？本文分別從「仁義中正」、「無欲」與「主靜」、「慎動」三方面論述之。

一、 仁義中正

《易經·繫辭上傳》曰：「一陰一陽之謂道，繼之者善也，成之者性也。」意謂太極、誠體是善之本源，又《通書·道第六》曰：「聖人之道，仁義中正而已矣。」。因此，行「仁義中正」之道，即可邁向聖人之路。又此「仁義中正」之道亦是人性（善）的基礎。故聖人以「中正」律己，以「仁義」待人，符合仁義中正才是善，違者則惡。蔡仁厚先生也說：

以仁義中正說聖人之道，是落實於生活行事中之道而言。……以仁義中正為道，正是可使天道誠體有內容而不虛脫。但此生活行事上的仁義中正之

⁴²唐君毅，《中國人文精神之發展》（台北：台灣學生書局，1988年），頁34。

⁴³參見蔡仁厚，《宋明理學·北宋篇》（台北：台灣學生書局，2002年），頁48。

⁴⁴然周國良先生於〈誠體與太極－周濂溪思想的研究（四）〉一文中指出，濂溪之道德實踐思想，尚未察覺到主體的「心」，及「心」在道德實踐中的作用。此大概是基於濂溪從客觀的天道誠體悟入，對主體的「心體」體會不足之故。周國良，〈誠體與太極－周濂溪思想的研究（四）〉，《鵝湖月刊》，第154期，1988年4月，頁51。

道，實出於天道誠體，而以天道誠體為其本源。⁴⁵

由此，可看出「仁義中正」之義理實承誠體而來，不是虛脫中空的。所以「仁義中正」是一種本性（人性），非聖人獨有之特質，而「誠之」是使本性回到「仁義中正」的工夫。「誠」視為本體時為天，因為「誠者，天之道，誠之者，人之道也。」⁴⁶（《中庸·二十章》）聖人是在工夫的境界中成就了他與天一樣偉大的「誠體」。因此聖人可體現天道。人可效法天，用「誠」的工夫去迎向天。故周敦頤在〈誠下第二〉說：「五常百行，非誠，非也。」這是因為德行的有無並非只看外在的行為是否守道德規範，而要看實踐道德的人是否「誠明」，即是否具有道德心的自覺。換言之，若沒有道德心的自覺做引導，即使遵所有的「五常」，具所有的「百行」也不能成為聖人。⁴⁷承上述可知，人本具「誠」作為自身的性體，但往往不能順遂的實踐盡性的工夫，於是需要後天自覺實踐的修養工夫。使自身原具的德性充分呈現，以成就道德行為，此即為「誠之」之工夫。而此「誠之」工夫的內容涵義即為涵養「仁義中正」。

「中、正、仁、義」在周敦頤的道德思想中是如何循儒家思想脈絡來定位？「中」在《通書》中以「惟中也者，和也，中節也。」（〈師第七〉）定義之。此源自《中庸》首章曰：「喜怒哀樂之未發，謂之中；發而皆中節，謂之和。」但周敦頤以「和」釋「中」，與《中庸》以「未發」言「中」，「發而中節」仍言「中」實有不同。周敦頤所言之「中」的狀態，實指剛柔並濟，不偏不倚，當剛則剛，

⁴⁵蔡仁厚，《宋明理學·北宋篇》（台北：台灣學生書局，2002年），頁45。

⁴⁶在林玲俐先生的論文《周敦頤通書「誠」之思想研究》一文中指出《中庸·二十章》言：「誠者，天之道」僅以「誠」來言天道，是在形容天道的德性、能力，是人對天所賦予的價值肯定。（林玲俐，《周敦頤通書「誠」之思想研究》（台北：輔仁大學哲學研究所碩士論文，1984年），頁26。）又趙玲玲先生的《先秦儒道兩家形上思想的研究》論文中指出，依《中庸》原文之意，「天」才是宇宙的本根，而「誠」則屬於天的生生動能，是「天」在作用時所顯出的特性。（趙玲玲，《先秦儒道兩家形上思想的研究》（台北：輔仁大學哲學研究所碩士論文，1974年），頁251。）是故本文認為，《中庸》只講「誠者，天之道」並沒有講「誠」是人性的問題，它論「天命之謂性，率性之謂道，修道之謂教。」是用「天命」去講「性」。「誠之者，人之道也。」則是說人可透過「誠之」的活動去了解「誠」是什麼？但無明白的說「以誠為人之性」。相較於周敦頤之《通書》認為此兩種（指「至誠能盡性」與「以盡性為誠」）是同一種理論與功夫，《通書》中將《中庸》及《易傳》結合，論「各正性命」，表示是互通的。

⁴⁷參閱陳郁夫，《周敦頤》（台北：東大圖書公司，1990年），頁52。

當柔則柔，動靜皆能中節。而「正」之意與《大學》中之「正心」同出一轍。《大學·經一章》曰：「欲脩其身者，先正其心；欲正其心者，先誠其意。」而「正其心」之意為喜怒哀樂之用，得其宜也。《通書·誠下第二》曰：「靜無而動有，至正而明達也。」聖人依循天道誠體的法則行事，至公至明，公正無私。故〈慎動第五〉曰：「動而正曰道。」當行事準則至公至正時則與天道誠體相對應。承上所述，在道德實踐層面來看，人心因情欲物欲而動時，常居於正。公正無所偏私，並合於天理，才能為「天下之達道」〈師第七〉，至聖人的修養境界。

「仁義」按周敦頤的思想：「天以陽生萬物，以陰成萬物。生，仁；成，義也。故聖人在上，以仁育萬物，以義正萬民。」⁴⁸（《通書·順化第十一》）天既是生養萬物的自然之天，並在生成萬物時，同時賦予「仁」、「義」，故曰：「生，仁；成，義也。」此期常人能同聖人效法天之行爲德性，與天同一，以仁長養萬物，以義規範萬民。周敦頤在《通書·誠幾德第三》說：「愛曰仁，宜曰義」由此可看出他承繼孔子「仁者愛人」的思想，也以「愛」釋「仁」，並把愛的範圍由仁出發擴及於萬物，認為聖人不僅用仁愛之心對待他人，而且以仁愛之理化育萬物。孔子曰：「為仁由己」（《論語·顏淵第十二》）人是倫理關係中能動的主體，是道德的主人。自我的道德價值和道德人格能否實現，「仁」德是否獲得，不是來自於天神的命令，也不是依賴於外在規範的強制。是來自於人本身自反自修的「克己」來驗證、表現與獲得。⁴⁹《中庸·第二十章》曰：「義者，宜也」，「義」就是適宜、合宜，也就是合乎中庸之道，不偏不倚，一切所行恰到好處。〈順化第十一〉曰：「以義正萬民」，聖人以君師的身分，不僅以「義」來成就萬物，而且用義來端正萬民，更使萬民的言行合於規範。孟子也把「仁義」看作道德行爲的最高準則，故曰：「仁，人心也；義，人路也。」（《孟子·告子上》）以「仁」指人心，即人皆有之的「惻隱、仁愛之心」；以「義」指「人路」，朱子《注》：「義

⁴⁸《朱子語類·卷八十七》：「問：春作夏長，仁也；秋斂冬藏，義也。此亦所謂天道人道之立與？曰：此即二書二氣五行之說。」天地間四時的運行，春生萬物，秋收萬物。寒來暑往無非仁、義，而聖人生命體現誠體表現為德性，也是仁生、義成矣。故仁生由「育萬物」見；義成由「正萬民」見。

⁴⁹范玉秋，〈孔子的聖人觀初探〉，《鵝湖月刊》，第323期，2002年5月，頁45。

者，行事之宜」，即指人行事所依據的準則。

綜上所述，此「中正仁義」是儒家的中心思想，《中庸》重視「中」之德，而「正心」是《大學》八條目之一，「仁義」則為孔孟終生倡導道德實踐的宗旨。故周敦頤將「中正仁義」作為道德之標準，實踐的準則、依據。吳康先生說：

道德行為之最高準則為「中正仁義」，蓋五性仁義禮智信，以仁義為其綱領，所謂立人之道，曰仁與義。以人德之仁義，配天象之陰陽，地性之柔剛，本此三才之義，得其最高準則，則為中正，是曰人極，此為聖人所能之。⁵⁰

是故，周敦頤認為宇宙間的萬物與人類皆靠聖人調和諧，正名分，然後各正其位，各得其所，進而呈現出人事和、萬物順的「大和」景象。然而，「仁義中正」雖是人行事分際的最高道德標準，對聖人而言，只是他誠體的顯現。人既為萬物中最靈秀者，當然具有此良貴之德，其中又以聖人最能體現誠體，故當以「仁義中正」教化萬民，使各復其性，進而「守之」、「行之」、「廓之」，此也正是「誠之」的工夫。換言之，「仁義中正」不僅為人生行事準則的指標（守之），重要的是要實踐落實它（行之），即所謂「明通」、「明達」。進而與天道誠體相呼應（廓之），與天地合其德。此亦是聖人之人極境界也。

二、無欲主靜

致聖之要，在使生命純一無雜；而純一無雜則由淡化欲求，使心不妄作。以中正仁義來立定生命後，更需以「無欲」、「主靜」之工夫來澄淨心靈生命。周敦頤的主靜思想，可由〈太極圖說〉中看出。其言：

聖人定之以仁義中正而主靜（自註云無欲故靜）。立人極焉。故聖人與天地合其德，日月合其明，四時合其序，鬼神合其吉凶。君子修之吉，小人

⁵⁰吳康，《宋明理學》（台北：華國出版社，1955年），頁38、39。

悖之凶。

「人極」爲人道的最高極則，是人之所以爲人的最高原理。此最高原理周敦頤以「無欲」定，以「主靜」定。並自註「無欲故靜」，因此可看出「無欲」爲立人極之工夫。《通書·聖學第二十》中亦可看出「無欲」與「主靜」之關聯。曰：

「聖可學乎？」曰：「可。」曰：「有要乎？」曰：「有。」

「請問焉。」曰：「一為要。一者，無欲也，無欲則靜虛、動直，
靜虛則明，明則通；動直則公，公則溥。明通公溥，庶矣乎！」

「一」爲「純一」，即那寂然不動的「誠體」，純粹至善的本源。「要」，爲作聖之工夫。⁵¹常人欲學聖人，必須復其「誠體」，以期涵養靜虛、動直、明通、公溥之聖人人格。然而如何復其誠體？《通書·乾損益動·第三十一》中有云：「君子乾乾，不息於誠，然必懲忿窒欲，遷善改過而後至。」不斷的誠之又誠，以達至誠之靜虛的境界。其中的關鍵即是「懲忿窒欲」。又聖境是「安而行之的」，如《通書·誠幾德第三》中有云：「性焉安焉之謂聖。復焉執焉之謂賢。」因此，「誠之」的功夫在於努力的回復「誠」並持之以恆的貫徹其精神，以達安於本性，自然而爲的聖境。

然而，對於「無欲」的看法，各家學者有不同的說法。方東美先生認爲：「周敦頤所了解的『無』，是『有之以為利，無之以為用』的『空無所有』的消極的『無』。」⁵²此「無欲」的說法近於佛、老所主張的滅絕一切欲望之思想。⁵³而本文則認爲周敦頤的「無欲」說是順著孟子「節欲」之說而來。誠如羅光先生所說：

⁵¹劉滌凡，〈周敦頤聖道思想發微〉，《孔孟月刊》，第31卷第4期，81年12月，頁42。

⁵²方東美，《新儒家哲學十八講》（台北：黎明文化出版公司，2005年），頁192。

⁵³另有其他學者亦採相同看法。如張起鈞、吳怡先生認爲：「主靜是佛老的功夫。」（張起鈞等《中國哲學史話》（台北：新天地出版社，1979年），頁279。）鐘泰先生云：「而主靜以立人極，此非禪門定靜之功乎？」（鐘泰，《中國哲學史》（台北：台灣商務印書館，1969年），頁8。）以上諸位學者皆認爲周敦頤所言「無欲」的說法近於佛、老所主張的滅絕一切欲望之思想。

孟子主張「存心養性」以節制私欲。周敦頤所建立的人極為『無欲而靜』，即是孟子的節欲。節欲而後情動則能中和。儒家的無欲和佛家的無欲不是一樣，佛教主張絕欲，絕欲不合於人性的傾向，將使人變成枯木死灰，節欲則以心主宰情欲，使動而皆中節。⁵⁴

在《通書》中可看出「心」為吾人道德實踐的主宰。《通書·思十九》云：「君子見幾而作，不俟終日。」以心來主宰行爲、念頭，使外顯行爲合乎中節。當「幾」一動時，須以心來管控它，使它動而正，不爲邪動，故「思者，聖功之本，而吉凶之幾也。」（《通書·思十九》）。此思想理路與孟子不謀而合。但若說「『無欲而靜』，即是孟子的節欲」這又過於牽強。此可由（《周子全書·卷十七·養心亭記》）中看出，曰：

孟子曰：「養心莫善於寡欲。其為人也寡欲，雖有不存焉者，寡矣；其為人也多欲，雖有存焉者，寡矣。」予謂養心不止於寡焉而存耳，蓋寡焉以至於無。無則誠立、明通。誠立，賢也；明通，聖也。是聖賢非性生，必養心而至之。養心之善有大焉如此，存乎其人而已。

孟子認為修養心性的最好辦法是減少欲望。而周敦頤不僅認為養心可減少欲望，應該達到的是無欲以達到無私的境界。無私則有至誠之心和完美的德性。有至誠之心，是賢德的人；完美的德性，就是聖人。聖賢不是性格所生，是透過養心所達到的。因此，周敦頤認為人若能「無欲」就能達到「誠立明通」的層級。誠如楊柱才先生所云：「人經過寡欲以至於無欲的修養之後，所存於心為仁義中正之德，也即恢復了『純粹至善』之性，進而成為賢人。」⁵⁵是故周敦頤曰：「乾道變化，各正性命，誠斯立焉。」（《通書·誠上第一》）

主靜的修養方法是要體現「無欲故靜」一說，指無掉一切私欲所帶來的紛擾，使人心保持虛靈靜定的狀態以達「純粹至善」之「誠」的境界。然而，無掉一切私欲的狀態恐落入斷情滅欲之佛教思想。因此，「無欲而靜」所依循的是什

⁵⁴羅光，《中國哲學思想史》（台北：台灣學生書局，1978年），頁106。

⁵⁵楊柱才，《道學宗主》（北京：人民出版社，2004年），頁329。

麼？「靜」的狀態又為何？王陽明在〈答倫彥式書〉上說：「故循理之謂靜，從欲之謂動。欲也者，非必聲色貨利外誘也，有心之私，皆欲也。故循理焉，酬酢萬變、皆靜也，濂溪所謂主靜無欲之謂也。」。是故循理即無私欲，無私欲之謂靜。此為積極性的無欲想法。蔡仁厚先生亦認為，「無欲」是消極地說；若積極地說，可云「循理」，即體現誠體與誠體合一。⁵⁶所以說，「靜」不是死靜，是無妄動之靜。「無欲」不是滅一切欲，是無邪欲之無欲。循理，所以不妄動，不妄動，所以是靜。此「理」即為「誠」。人的行為之所以會失中，不合乎仁義中正的標準，皆是因為私欲。《通書·聖學第二十》云：「無欲則靜虛、動直，靜虛則明，明則通；動直則公，公則溥。明通公溥，庶幾乎！」。《朱子語類》中有云：「靜虛是此心如明鑑止水，無一毫私欲填於其中，故其動也，無非從天理流出，無一毫私欲撓之。」因此，順著「誠體」之真實無妄，應物時即為寂然不動且虛一而靜的心態，並呈現「動直」之感而遂通的狀態。當心中無欲，則「心如明鏡，無事則靜虛，有事則動直」⁵⁷，心處明鏡的狀態的狀態才能照，不明則無法如此。「明」即是「通」，「明通」就是「感而遂通」，是誠體之發用。也就是說，當應物時，只有源自於「誠體」而來的「動」才不會摻有私欲。不摻有私欲的「動」，就是「公」。天下至公，無所不覆，無所不載，即是「溥」。聖人體道，呈「明通公溥」的境界。

綜上所述，可知做聖的工夫在於「復誠」。而「懲忿窒欲」即是復誠之工夫。若能「靜虛動直」、「明通公溥」，呈顯感而遂通與天地合一之境界，即可通往成聖之路。此境界之聖人，周敦頤首推顏淵。「顏子不愛不求，而樂乎貧者」（《通書·顏子第二十三》），顏子不為外物所惑，安貧樂道，實因他能「心泰」。「心泰則無不足。無不足則富貴貧賤處之一也。處之一則能化而齊。故顏子亞聖。」人有良知良能，本質俱足，不假外求，天貴獨尊無上，顏回就是這樣的榜樣，內心在遇到任何事物時都能處之泰然，等同齊一。對於富貴能「不愛不求」，對於貧

⁵⁶參見蔡仁厚，《宋明理學·北宋篇》（台北：台灣學生書局，2002年），頁55。

⁵⁷馮友蘭，《中國哲學史（下）》（台北：台灣商務印書館，1993年），頁828。

賤能「不改其樂」。皆是因為顏子他內心已達「無欲」的境界。

三、無思慎動

人感於外物時，首動於「心」。因此周敦頤正面的論「無欲」、「主靜」外，亦從反面論「慎動」。既是在心上說，「思」的工夫就尤為重要。⁵⁸《通書·思第九》曰：「洪範曰：『思曰睿，睿作聖。』無思，本也；思通，用也。幾動於彼，誠動於此。無思而無不通，為聖人。」「無思」為誠之本體，「思通」則是誠的作用。「無思」為聖人的境界，是一種靜而無欲的境界。因此才說「幾動於彼，誠動於此」。在誠體來說，未應物時是寂然不動，以本體的狀態存在的。當感物時，聖人所表現出來的是自然感通，不必特別去思，去學，去克欲。是感而遂通，通達天下萬物而化生之、潤澤之，是動靜如一的狀態。但是一般人並未能達到「無思」的境界，必須透過「思」的工夫。故《通書·思第九》接著說：「不思，則不能通微；不睿，則不能無不通。是則無不通，生於通微，通微，生於思。故思者，聖功之本，而吉凶之幾也。」既然「思」是通往「通微」的途徑，那麼唯有「通微」才能明智，進而成為無所不通的聖人。因此「思」是常人成為聖人的工夫，也是吉凶禍福的樞紐，此樞紐在於「幾」動處。此「幾」為心受外物而生起的意念，是要形成具體的善惡之前的意念。要在這「幾」上下工夫，將此「幾」轉化成純，便要「思」。

那麼，「幾」是如何產生的呢？心若能順著誠體之發用而下，即可自然而為「誠—幾—德」，它的本質是「純粹至善」的。但是若工夫不夠深，誠自心出而落於分歧點，即「幾」動處之善惡分歧點，則有可能由「幾」處歧出而蔽於物，於是產生了「惡」。⁵⁹是故明儒羅洪先曰：「兢兢業業，喫緊在此」（《周子全書·

⁵⁸石黑毅先生於《周濂溪之研究—以「形上思想」、「聖人思想」為中心》論文中指出，由周濂溪《通書》中所提出的聖人修養工夫—「思」可看出，他透過「思」的工夫將「心」的「內」、「外」兩方面連接起來（即既知且行）。此說法與本文研究本論文中第二章第三節「知」與「行」的關係相同。本文期以莘莘學子能藉由周敦頤之聖人修養工夫達到「知」與「行」合一的修養境界。參閱石黑毅，《周濂溪之研究—以「形上思想」、「聖人思想」為中心》（台北：台灣大學哲學研究所碩士論文，1994年），頁56。

⁵⁹李正仁先生於《周濂溪學說中致聖之道的基礎與實踐理論之研究—以通書為中心》論文中指

卷十三·答雙江公》)，其中所指之「此」即為「幾動」處。因此，「幾」當所動合於「誠」時，即為「善」。「動」之不合於「誠」者，即為「惡」。陸象山也說：「有善必有惡，真如反覆手，然善卻自本然，惡卻是反了方有。」（《陸九淵集·卷三十四·語錄》）其中「反了方有」是後起、歧出之意。若是自誠出由「幾」上順著貫徹下來，「惡」是不會產生的。因此，《通書·誠幾德》說：「誠，無為，幾，善惡。」朱子《注》說：「幾者，動之微，善惡之所由分也。蓋動於人心之微，則天理固當發見，而人欲亦已萌乎其間矣。」由是可知，「幾」是善惡之所由分，所以實踐工夫就須嚴格的駕馭此「幾」。馭御此「幾」，也可說是「通」於「幾」。濂溪對「幾」之所「思」，乃是要徹底通化此「幾」，使之歸於善，並使「幾」之動誠然順誠體而動，而無一夾雜。質言之，對「幾」之所「思」，乃是要徹底通化此「幾」，使之歸「善」。是故「思」既是「聖功之本」，亦是「作聖」之本質關鍵。

「思」既是周敦頤所認為作聖的關鍵，那麼「思」的工夫又為何呢？《通書·思第九》曰：「不思，則不能通微；不睿，則不能無不通。是則無不通，生於通微，通微，生於思。」「通微」指的即是「知幾」，並嚴格的駕馭此「幾」即為「慎幾」。故《通書·慎動第五》曰：「邪動，辱也；甚焉，害也。故君子慎動。」而「慎幾」就是「慎動」。「知幾」是在「動」之微處神感神應。《易·繫辭傳下》云：「顏氏之子，其殆庶幾乎！有不善未嘗不知，知之未嘗復行也。」顏子常保清明之體，故能知幾之微；知之未嘗復行，即表示知之即化之。換言之，當主觀之「思」與客觀地說「誠體」完全融合而為一時，誠體寂感之神即是思以通微之思用之神。⁶⁰故《易·繫辭傳下》曰：「知幾其神乎」。因此，「知幾」並不僅只在消災避禍，此見淺而陋矣，自利私心，何以稱為誠體之神。然而，牟宗三先生

出，人的本性與天道（誠）相貫通，故無善無惡。然人之感於物後，由於意志作用必欲對此物有所作為，對此物的取捨決定之間便有意志、意念或心之動。感於物而動，其動之「幾」，即不能保意之動必純一，所以有或善或惡之可能性。本文亦有相同的看法。李正仁，《周濂溪學說中致聖之道的基礎與實踐理論之研究—以通書為中心》（台北：台灣大學哲學研究所碩士論文，1986年），頁58。

⁶⁰參見蔡仁厚，《宋明理學·北宋篇》（台北：台灣學生書局，2002年），頁51。

進一步認為，就體現誠體之功夫而注意於心，不能只注意心的思用，必須進一步而更內在地、注意心之道德的實體性之「體」義。⁶¹此道德的實體性之體義的心，即是孟子所言「性善的心」，即「本心」。由本心來開工夫，才能真切的踐履道德，更切近先秦儒家所表示的道德創造之陽剛之美。是故，誠如張德齡先生於其論文《周敦頤研究》中提到，這就是儒家內聖功夫最深刻的地方，即是將內心反理性的東西從根本上化掉，這只有通過道德意識才能如此鞭辟入裏，此種程度是道、佛二家所不及的。⁶²綜上所說，「思」是一種學聖的工夫。孫振青先生認為用現代語言來說也就是一種「反觀自省」的工夫。⁶³此屬於道德修養上的命題，是「學聖」的工夫，非研究其他學問的工夫。換言之，「思」是對自己心性的反省、檢討與體悟，也是對「道」之本體（誠）之通徹體悟，以求成為「無思而無不通之聖人」。並努力往「性焉安焉之謂聖。復焉執焉之謂賢。」〈誠幾德第三〉之成聖成賢目標邁進。

周敦頤所言人在感物時，依「誠無為」的脈絡走，「慎動」的工夫落在「動」處，若「動而正，則曰道，用而和，則曰德。」（〈慎動第五〉）。意即應順著「本然之理」，「心」依本然之理而動，即得正、得和、得成就道德；「心」若不依理，則反道德而為邪惡。在此勞思光先生提出了他的疑慮的。他說：「既然是所謂『誠無為』者，應順著『本然之理』，但為何『幾善惡』，即謂『心』在『動』時，則有可能依理或不依理這二種可能？」⁶⁴勞思光先生認為「存在之理」在自然界中即所謂的自然律，此是不可被超越的，而道德則是屬於「價值之理」的層面。值得注意的是，只要是不能被超越的東西就無道德可言，因為道德講求的是意志的自由性，是具選擇性的。所以，勞先生認為所謂「理的必然性」與「道德的選擇

⁶¹參見牟宗三，《心體與性體（一）》（台北：正中書局，2006年），頁343。

⁶²張德齡，《周濂溪研究》（台中：東海大學文學研究所碩士論文，1977年），頁59。

⁶³孫振青，《宋明道學》（台北：千華圖書出版公司，1986年），頁46。

⁶⁴勞思光先生認為周氏論道德問題，乃是先設立一本然之理，再設定一有某種「自主性」或「自由」的心，於是，「心」依本然之理而動，即得正、得和、得成就道德；心若不依理，則反道德而為邪惡。所謂「本然之理」是指當道德良知依循它時是對的，不依循它時就是錯的。根據勞思光先生的意思，如果依「本然之理」是對的話，那為何還要選擇不對的呢？是否這個本然之理不夠強，又或者根本沒有這個「理」的存在？至於「理」究竟是「存在之理」或是「價值之理」？（參見勞思光，《中國哲學史》（台北：三民書局，1987年），頁115。）

性」是相衝突的。當我們認為「存在之理」等同於「價值之理」時，理學家無法解釋既然道德屬於自然的定律，那人為何還會去選擇違背道德之事？又或「存在之理」其實不等同「價值之理」時，那是否意味著「理」並不是存在的根源，不能成為自然世界存在的保障。勞思光先生認為理學家面臨到的困境是，他們必須說明「存在之理」是等同於「價值之理」；又要說明既然如此的話，那人又怎麼可以做道德上的選擇呢？勞思光先生認為周敦頤並未提供解答，是周敦頤未深了此義之所在。本文以為，依據《通書》，周敦頤認為「理」是指天下萬物皆是有序，而人本當實踐它，並將「理」落實於生活中。假如我違背了「理」或是還沒落實它時，人應該如何修養自己，才能使之回過頭來與「理」相契合。

第三節 聖的典範

聖人是儒家的思想典範，更是完美的理想人格。在儒家的典籍裡，「聖人」指的是堯、舜、禹、湯、文、武、周公、孔子。那麼究竟何謂「聖」呢？牟宗三先生認為聖人的境界即是通過先秦儒家孔子「踐仁以知天」與孟子「盡心知性以知天」之內在主觀面，與超越客觀面之天道天命打成一片，貫通而為一，達到「天道性命相貫通」之境界。此德性人格發展之極致，即為「聖」。⁶⁵龔建平先生說：「『聖人』境界在儒者的修練中，無疑是精神被提昇或自我躍遷到極頂的表現。」⁶⁶依此而說，「聖人」究竟具備什麼樣的「德性人格」才能被尊稱為「聖人」？本節將分別就「孔子」、「顏淵」及「孟子」的聖人典範作論述。

一、孔子

孔子一向被後人尊為聖人，但是孔子卻不敢以聖人自居，他說：「若聖與仁，則吾豈敢」（《論語·述而第七》）可見孔子認為「仁」與「聖」是人生修養的最高境界。而「仁」亦是孔子所主張的道德人格發展的原則依據。然而，「仁」如何成為儒家道德學說的總綱領？其內涵如何？它是如何作為成聖的依據？具備了「仁」的特質的孔子，他的聖人境地又是如何？以下依序分述之。

- （一） 「仁」的意涵。劉錦賢先生言：「聖人之道，內外本末，無所不包，舉凡自我省察之方、待人接物之要，悉在其中。然必有一統攝眾理者為核心以通貫之，然後眾理有所歸宗焉。孔子以仁立教，故此一眾理之所歸宗者，當即是『仁』也。」⁶⁷「仁」的內涵在典籍中可由曾子對孔子所云「吾道一以貫之」一語以蔽之。
- 《論語·里仁》載：「子曰：『參乎！吾道一以貫之。』曾子曰：

⁶⁵參見牟宗三，《心體與性體（一）》（台北：正中書局，2006年），頁323。

⁶⁶龔建平，〈儒的悲願與「聖人」的視界〉，《鵝湖月刊》，第23卷第12期，1998年6月，頁47。

⁶⁷劉錦賢，《儒家保身觀與成德之教》（台北：樂學書局，2003年），頁243。

『唯。』子出。門人問曰：『何謂也？』曾子曰：『夫子之道，忠恕而已矣。』曾子平日著重反躬內省功夫，故一聞孔子之言，即能默契聖心之所要。門人之問，曾子以「忠恕」代替「仁」，實表示對仁之內涵有明確之理會。⁶⁸那麼「忠恕」之義又為何？可從《論語·顏淵》看出：「仲弓問『仁』。子曰：『出門如見大賓；使民如承大祭；己所不欲，勿施於人。』」其中「如見大賓」、「如承大祭」皆表示心中誠敬審慎之意，此為「忠」之表現。「己所不欲，勿施於人」即為「恕」的精神。現代學者牟宗三先生將「仁」分成兩大特質，一為「覺」，一為「健」。「覺」指的是「不安」、「悱惻」之感，是屬於道德心靈的。而「健」是健行不息。同《易經·乾卦·象辭》所言：「天行健，君子以自強不息」之意。⁶⁹

承上所述，「仁」實為道德之根、價值之源。人秉持著忠恕之道，在道德心靈昭不昧且自發之下，修己安人。故子曰：「仁遠乎哉？我欲仁，斯仁至矣。」（《論語·述而第七》），主張「為仁由己」（《論語·顏淵第十二》）。「仁」可說是自我道德意識的覺醒。道德實踐是不假外求的，當我心主動求「仁」時，「仁」即在不遠之處。⁷⁰由此可見，從內在的看，「仁」發於個體道德心靈的覺醒有無；從外在的看，「仁」心的運作是健行不息，如同「為天之命，如穆不已」的天道

⁶⁸陸象山曰：「孔門惟顏、曾傳道，他未有聞。蓋顏、曾從裏面出來，他人外面入去。」言顏、曾「從裏面出來」，是說經由反躬內省之工夫體驗仁；而他人「外面入去」，只是耳聞仁之說辭，猶未能切實由自身體會之。故本文採曾子之所言「忠恕」論孔子的「仁道」，實感曾子深得孔子之密意。

⁶⁹牟先生說：「『天行健』可說是『維天之命，於穆不已』的另一種表示方式。君子看到天地的健行不息，覺悟到自己亦要效法天道的健行不息。這表示我們的生命應通過『覺』以表現『健』。」由此可知，本文亦認同牟先生的看法，人的生命需透過自覺後，才能如天地之運行般，生生不息。牟宗三，《中國哲學的特質》（台北：正中書局，1994年），頁43。

⁷⁰楊秀宮先生於《先秦儒家禮法思想的演變與發展》論文中提到，「仁」的定位與詮釋與孟子指點「人人皆可為堯舜」的道理是一樣的。孔子的「欲仁而得仁」也可說成「人人皆可以欲仁而得仁」，若不可得，是「不為」也而不是「不能」。正如同孟子對於人人皆可為堯舜加以肯定，但卻非事實上人人皆能成為堯舜。然而，從人人本具的內在質性言，則人人皆可以，「欲仁斯仁至矣」。楊秀宮，《先秦儒家禮法思想的演變與發展》（台北：東海大學哲學系博士論文，1999年），頁12-13。本文亦認同楊秀宮先生的看法，本文肯定人人本具內在道德性，故當我心主動求「仁」時，「仁」即在不遠之處。也唯有天下至誠並具備「仁」心之聖人才能通達天德，與天道相感通。

的運作方式。《中庸》中提到：「肫肫其仁，淵淵其淵，浩浩其天」(〈三十二章〉)，唯有天下至誠並具備「仁」心之聖人才能通達天德，與天道相感通。儒家思想不僅以生為德，以生為道，人也同時以生為德，以生為道。而孔子所講的「仁」，正是生德、生道。⁷¹因此，不仁則不能生生，不仁亦不能成德。綜上述可知，以「仁」為德性生命為主體的人，具有內發自發的內在力量，可以自覺性的「由仁義行」(《孟子·離婁下》)以完成道德的實踐。進而與天道天德通而為一，即所謂「天人合一」。

(二) 「成己成物」。雖然孔子因謙遜不敢以「聖與仁」自居，但卻也明確的表示自己「為之不厭」的決心，子曰：「若聖與仁，則吾豈敢？抑為之不厭，誨人不倦，則可謂云爾已矣。」(《論語·述而第七》)。「為」與「誨」是道德實踐的方法。由此可看出「聖」與「仁」是可以透過實踐而達到的。又《論語·季氏第十六》曰：「生而知之者，上也；學而知之者，次也；困而學之，又其次也。困而不學，民斯為下矣！」是故孔子雖不否認聖人有「生而知之」者，但「學而知之」才是一般人應該重視的部分。因此，他畢生努力於「學而時習之」(《論語·學而第一》)，往修養成聖的理想人格境界前進，努力的「成聖」、「成仁」。究竟這是怎樣的境地，讓孔子將「仁以為己任」(《論語·泰伯第八》)任重而道遠？牟宗三先生說「仁」是「以感通為性，以潤物為用」。⁷²「感通」是指個體生命層層的擴大，直達宇宙天際，終與宇宙萬物合為一體。此境地就如同《周易·乾卦·文言傳》中所云：「與天地合其德，日月合其明，四時合其序，鬼神合其吉凶。」此為「聖人」與天道相呼應的表現。而「仁」也在是在感通的過程中，潤澤萬事萬物，引發他人的生命。如此說來，「仁」並非是一般道德教

⁷¹蔡仁厚，《儒家思想的現代意義》(台北：文津出版社，1987年)，頁338。

⁷²牟宗三，《中國哲學的特質》(台北：正中書局，1994年)，頁44。

條，它是潤化生命的源頭。⁷³我們可以將孔子「踐仁以成聖」轉進到「踐仁以知天」，透過「成聖」的過程與天地合德，與萬物無所隔閡，互相感通。因此，「仁」不但要求自我的實現，同時也使得所有存在者一同分享美善，此即所謂的「成己成物」。忠者必能盡其仁心的無限，是而必能推己及人而有恕的表現，所以「成己」與「成物」、「內聖」與「外王」其實是一體兩面的。⁷⁴誠如吳冠宏先生所言：「內聖外王只是方便說，因為於道德而言，德業是一體的。」⁷⁵是故《通書·孔子下第三十九》中贊孔子：「道德高厚，教化無窮，實與天地參而四時同，其惟孔子乎」。參贊天地之化育即為與萬物感通，成己成物的聖人境界。綜言之，孔子將「聖」提升起來，不僅是一般德目，更是人倫的最高境界，塑造成儒家德業兼備的理想人格。除了重視個人的德性修養，更要在內聖的基礎上推己及人，開創外王的濟眾事功。換言之，就是以「修己以敬」（《論語·憲問第十四》）開始，進而「修己以安人」，最後以「修己以安百姓」為終極目的。⁷⁶如此說來，「聖」可說是德業兼備，內聖外王的合一。

二、顏淵

孔子認為顏淵「擇乎中庸，得一善，則拳拳服膺而弗失之矣。」（《中庸·第七章》）所以認為顏淵為真知之人。在孔門弟子中，也只有他「三月不違仁」

⁷³吳建明先生提到：「孔子一生於自我之進德修業是努力不輟，好古敏以求，並且以『學而不厭、不恥下問』的態度去學習各項新知，成為感通人類、洞明世事、潤化萬物的一代大儒。……呈現真實生命之『純亦不已』，也是精純的德性生命之表現，便是聖人生命的本質。」對此，本文亦認為孔子之「仁」可感通內外，創造道德價值及人格典範。吳建明，《先秦儒家「天人合德」思想之演進與發展》（台中：東海大學哲學系博士論文，2004年），頁54。

⁷⁴王邦雄等，《中國哲學史（上冊）》（台北：里仁書局，2005年），頁61。

⁷⁵吳冠宏，《聖賢典型的儒道義蘊試詮》（台北：里仁書局，2000年），頁194。

⁷⁶《論語·雍也》載：「子貢曰：『如有博施於民而能濟眾，何如？可謂仁乎？』子曰：『何事於仁！必也聖乎！堯舜其猶病諸！夫仁者，己欲立而立人，己欲達而達人。能近取譬，可謂仁之方也已。』由引言可知，「仁」除了是自身修養的指標以外，若要成聖必得博施濟眾。因此「修己以敬」、「修己以安人」皆可說是仁者，但「修己以安百姓」才可說是聖人。故程顥曰：「聖為仁之成德。謂仁為聖，譬猶雕木為龍，木乃仁也，龍乃聖也，指木為龍可乎？故博濟施眾乃聖之事，舉仁而言之，則能近取譬是也。」是故「博施濟眾」者方稱聖人。

(《論語·雍也第六》)。周敦頤更在《通書》中贊顏淵為「亞聖」(《通書·顏子第二十三》)並說「聖人之蘊，微顏子殆不可見。」(《通書·聖蘊第二十九》)由此可知，顏淵在孔門眾多弟子中，可說是獲得孔子相當稱賞的。在周敦頤看來，顏淵更是僅次於孔子之聖人。然而顏淵是具備了何種人格特質？其生命向度為何？本文試從「孔顏樂處」、「好學力行」處一究其竟。

(一) 「孔顏樂處」。《論語·述而第七》中載：「子曰：『飯疏食飲水，曲肱而枕之，樂亦在其中矣。不義而富且貴，於我如浮雲。』」孔子對於疏食飲水，樂在其中。而顏回簞食瓢飲，不改其樂，因此孔子贊曰：「賢哉，回也！一簞食，一瓢飲，在陋巷，人不堪其憂，回也不改其樂。賢哉，回也！」⁷⁷《論語·雍也第六》可見外在物質的享受非聖者所追求的。身處貧困簡單的生活中，卻能自得其樂。究竟孔子、顏回「所樂何事」？「樂處」又在哪裡？《通書·顏子第二十三》云：「顏子『一簞食，一瓢飲，在陋巷，人不堪其憂，而不改其樂。』夫富貴，人所愛也。顏子不愛不求，而樂乎貧者，獨何心哉？天地間有至貴至愛可求，而異乎彼者，見其大、而忘其小焉爾。」富貴為常人所追求的對象，但以富貴為人生目的，是俗人對生活的態度。儒家思想一向認為，在人生中還有比富貴、生命更重要的價值，就是人應當具有道德價值的理念，此為超脫物質欲求的思想境界。顏回重視道德理想的價值高於物質利益的價值，能夠出利入義，不受物欲的誘惑，達到超越富貴的人生境界。因此對顏子而言，還有比富貴更可愛可求，並且樂在其中者，其究竟為何？《通書·顏子第二十三》云：「見其大則心泰，心泰則無不足。」其中的「見其大」即為「見道」或「體道」。又《通書·顏子第二十三》云：「君子以道充為貴，身安為富，故常泰無不足。而銖視軒冕，塵視金玉，其重無加焉爾。」由此可見，顏子之「樂」來

⁷⁷朱《註》引程子曰：「顏子之樂，非樂簞瓢陋巷也，不以貧窶累其心，而改其所樂也，故夫子稱其賢。」由是可知，「簞瓢陋巷」雖不改其樂，但也不是他所樂之事。「貧窶累其心」才會使他不樂。「不以貧窶累其心」，則是去除可樂之障礙，當阻礙已除，便能保有真樂。

自於「見其大」。顏子能體現天道於生活中，並樂於參道而心泰，忘卻如軒冕之貴、金玉之富如銖塵般之「小」。《二程集》載：「鮮於侁問伊川曰：『顏子何以能不改其樂？』正叔曰：『顏子所樂者何事？』侁對曰：『樂道而已。』伊川曰：『使顏子而樂道，不為顏子矣。』」可見「道」並不是「樂」的對象，「樂」是「人」達到與「道」為一的境界所自然享有的精神和樂。⁷⁸ 那麼，「人」與「道」合而為一的工夫又為何？

〈識仁篇〉首句云：「學者須先識仁」，末句云：「既能體之而樂，亦不患不能守也。」。「識仁」進而「體仁」，則能「得樂」。另云：「箪瓢陋巷非可樂，蓋自有其樂爾。『其』字當玩味，自有深意。」（《二程集·河南程氏遺書·第十二》）故明道認為「有深意」，要學者「當玩味」之「其」字，當指「體仁」也。⁷⁹ 孟子曰：「夫仁，天之尊貴也，人之安宅也。」（《孟子·公孫丑上》）是故「仁」為天地間最尊貴的道德價值，因此「體仁」為孔、顏之所以為樂也。「體仁」則與人無隔，與天地萬物相感通，此為人生之至樂。綜言之，孔、顏之樂在於「體仁」之聖境，所以孔子「飯疏食飲水，曲肱而枕之」能樂，顏回「一簞食，一瓢飲，在陋巷」亦能樂。顏子之「行仁」是發自於自身的良心本性，是故在陋巷仍不失其本心之至仁。致力於精神境界之提升，仁心之逐步開展，因為不曾背離於道，故不因自身之困頓而憂，且保持與仁人之道的和樂。

（二）「好學力行」。孔子自述生平各階段的造境云：「吾十有五而志於學，三十而立，四十而不惑，五十而知天命，六十而耳順，七十而從心所欲，不踰矩。」（《論語·述而第七》）由是可知，孔子之所以可以成為德慧圓足的聖人，主要在其一生中進德修業，乾乾不息，故德慧與時

⁷⁸陳來，《宋明理學》（台北：洪葉文化出版社，1993年），頁24。

⁷⁹劉錦賢，《儒家保身觀與成德之教》（台北：樂學書局，2003年），頁339。

俱進。顏回在孔門四科中，位居德性，並屢為孔子稱賞。⁸⁰《論語·述而第七》載：「子曰：『語之而不惰者，其回也與？』」又云：「惜乎！吾見其進也，吾未見其止也！」可見顏回對於進德修業亦是從不懈怠，積極進取。顏回之學由德入，生命境界不斷提升，故能樂道而不倦。朱《註》引范氏曰：「顏子聞聖人之言而心解力行，造次顛沛，未嘗違之，如萬物得時雨之潤，發榮滋長，何有於惰。」聽見孔子具啓示性的言語，即積極力行實踐，毫不懈怠。就如同草木得到時雨的滋潤，生長的煥發向榮。

顏回仰慕孔子學問道德之博大精深，務德日進，並以孔子為其榜樣，乾乾進德。⁸¹而孔子亦認為顏子真是深得我心，甚或猶有過之，對顏回推崇備至。⁸²周敦頤甚推崇顏子，以為顏子能發聖人之蘊以教萬世。且顏子默體聖人之蘊，不事表曝，所以終日「不違如愚」。孔子的無言之教，唯顏子默識躬行矣。⁸³故曰：「然則聖人之蘊，微顏子殆不可見。發聖人之蘊，教萬世無窮者，顏子也。」（《通書·聖蘊第二十九》）聖人德慧生命之至誠，無非是踐仁而得。顏淵的德心庶幾於聖，故能與孔子的生命相呼應。程伊川曾言：「聖人之門，其徒三千，獨稱顏子為好學。夫詩書六藝，三千子非不學而通。然則顏子所獨好者何學也，學以至聖人之道也。」是故，聖人之教，顏子之學，並不在博聞強記上看，而是德性之學。顏子由重「學」而開啓向「道」之仁心，使道德生命有無限開展的可能。

⁸⁰參見劉國平，〈孔門三英與聖人之淚〉，《研究與動態》，第15期，2007年1月，頁73。

⁸¹《論語·子罕第九》載：「顏淵喟然歎曰：『仰之彌高，鑽之彌堅，瞻之在前，忽焉在後！夫子循循然善誘人：搏我以文，約我以禮。欲罷不能，既竭吾才，如有所立，卓爾；雖欲從之，末由也已！』」可見顏淵對孔子景仰之情。

⁸²此處所云「好學」，不是指今日教育上的求知識，而是德業的日進，品性的日高。孔子讚賞顏回好學之語可從以下觀之。《論語·先進第十一》載：「季康子問：『弟子孰為好學？』孔子對曰：『有顏回者好學，不幸短命死矣！今也則亡。』」；《論語·雍也第六》載：「哀公問：『弟子孰為好學？』孔子對曰：『有顏回者好學，不遷怒，不貳過。不幸短命死矣，今也則亡，未聞好學者也。』」。

⁸³參見蔡仁厚，《宋明理學·北宋篇》（台北：台灣學生書局，2002年），頁54、55。

從顏回問「仁」，孔子告以「一日克己復禮，天下歸仁焉」（《論語·顏淵第十二》），即可知孔子期許有朝一日顏回能秉承文化重任，普現德業。⁸⁴誠如吳冠宏先生所言：「儒家精神本質為向內立本向外開建的取向，是一己與家國文化成一息息相關，正面開立充擴的有機體，並在此開建充擴中，實現自我存在的價值與建立人文化成的世界。」⁸⁵綜上所知，儒家重實行，不尚虛言，「仁」德的形成，非苦思冥想頓悟而來，而是在日常生活實踐中力行「仁道」、「克己復禮」，在躬行踐履中不斷提升自己的修養，昇華自己的德性境界而獲得。顏回最能契悟孔子仁道的精神，故已達一道德人格圓滿之境。

三、孟子

孟子私淑孔子，以孔子的繼承者自居。⁸⁶孟子繼承孔子之思想而發揚之，提出以義行仁道。孟子認為只有仁心，而無義行，尚不足以為善。徒將仁心之德蘊藏其心，而不表之於行為，則僅能修己，不足以發揮安人、感化之功。是故，以孟子的觀點而言，具備什麼樣的人格特質足以稱為聖人？以下就「明人倫」、「居仁行義」、「尚勇」論述之。

（一） 「明人倫」。孟子說：「聖人，人倫之至也。欲為君盡君道，欲為臣盡臣道，二者皆法堯、舜而已矣。不以舜之所以事堯事君，不敬其君者也；不以堯之所以治民治民，賊其民者也。」（《孟子·離婁上》）想當國君，就要竭盡當國君的道理；想做臣子，就要竭盡做臣子的道理。也就是說，孟子認為在儒家堯、舜是做聖人的榜樣，因為他們做到了「人倫之至」。也就是說，在實際生活中具體履行各種人倫角色及社會角色，如《孟子·滕文公上》中所云：「父子有親，君臣有義，

⁸⁴王夫之認為「克己復禮」的真義是：「必將天所授我耳目心思之則復將轉來，一些也不虧欠，在斯有一現成具足之天理昭然不昧於吾心，以統眾理而應萬事」。

⁸⁵吳冠宏，《聖賢典型的儒道義蘊試詮》（台北：里仁書局，2000年），頁184。

⁸⁶《孟子·離婁下》：「孟子曰：『君子之澤五世而斬，小人之澤五世而斬。予未得為孔子徒也，予私淑諸人也。』」

夫婦有別，長幼有序，朋友有信。」。又說：「孩提之童無不知愛其親者，及其長也，無不知敬其兄也。親親，仁也；敬長，義也；無他，達之天下也。」（《孟子·盡心上》）其中「愛其親」即「孝」，「敬其兄」即「悌」，「孝悌」是人的「良知良能」。由人心所同然的孝悌擴充推廣，自然有可能做到仁義，也才能成聖成賢。⁸⁷

（二）「居仁由義」。《孟子·告子上》中載：「仁，人心也；義，人路也。」。「仁」是人「心」的本體，「惻隱之心，仁也。」（《孟子·告子上》）。「義」是人行走的大路，韓愈云：「行而宜之之謂義」（《韓昌黎集·原道》）。故可知凡是合於天理，順乎本性，無私無僻的事就應該做，無邪無曲的路就應該去走。《易傳·說卦傳》云：「立人之道，曰仁與義。」正因為人的道德主體由仁義而顯，人的行為標準由仁義而立之故。⁸⁸所以孟子說：「仁，人之安宅也；義，人之正路也。」（《孟子·離婁上》）。又說：「居仁由義，大人之事備矣。」（《孟子·盡心上》）所謂「大人」，即是「不失其赤子之心者」（《孟子·離婁下》）。⁸⁹是故人理當以仁存心，由義而行，通貫於生活行事，成就如聖人之道德價值。⁹⁰故孟子曰：「舜明於庶物，察於人倫，由仁義行，非行仁義也。」（《孟子·離婁下》）由仁義行，非行仁義，則仁義已根於心，而所行皆從此出。不待勉強而至，此則聖人之事也。

（三）「尚勇」。《孟子·公孫丑上》載：「子好勇乎？吾嘗聞大勇於夫子矣：自反而不縮，雖褐寬博，吾不憚焉；自反而縮，雖千萬人，吾往矣。」

⁸⁷參見鍾彩鈞，《二程聖人之學研究》（台北：台灣大學中國文學研究所博士論文，1990年），頁9。

⁸⁸蔡仁厚，《孔孟荀哲學》（台北：台灣學生書局，1990年），頁212。

⁸⁹《朱熹集注》云：「大人之心，通達萬變；赤子之心，則純一無偽而已。然大人之所以為大人，正以其不為物誘，而有以全其純一無偽之本然。是以擴而充之，則無所不知，無所不能，而極其大也。」。

⁹⁰劉哲富先生認為，「仁」與「義」的意涵，總的來說，通過心的主宰斷制，擇善而固執之，無為其所不當為，吾欲其所不當欲，然後乃能「窮不失義，達不離道。」（《孟子·盡心上》）。劉哲富，《孟子教育思想的哲學省察》（嘉義：南華大學哲學系碩士論文，2006年），頁30。本文亦認同劉哲富先生的看法，由是可知行事之宜與不宜，端看心之主宰而後能定。人心若不順其內在仁義之本心而行，不思不用則容易迷失沈淪失去自我。

孟子尚勇，他認為真正的大勇是深明大義。即使對方地位卑賤，但若理屈，都該感到害怕。要是自覺理直，就算面對千萬軍馬也應勇往直前。能夠通過自反而作出進退選擇的理性之勇，是合于氣節、道義，敢於擔當的道德之勇。⁹¹在關乎生死之決時，更可表現出「勇」的氣節。孟子說：「生，亦我所欲也；義，亦我所欲也，二者不可得兼，舍生而取義者也。生亦我所欲，所欲有甚於生者，故不為苟得也；死亦我所惡，所惡有甚於死者，故患有所不辟也。」（《孟子·告子上》）「好生之德」雖人本故有，但面臨生與義抉擇時，孟子認為「所欲有甚於生者」、「所惡有甚於死者」，因此生死取決於義也。此同於孔子曰：「志士仁人，無求生以害仁，有殺身以成仁。」（《論語·衛靈公第十五》）之義。志士仁人不會盲目的犧牲自己的生命，只有在仁義之取捨下會犧牲生命來完成仁德。故孟子說：「可以死，可以無死，死，傷勇。」（《孟子·離婁下》）。此即「富貴不能淫，貧賤不能移，威武不能屈」（《孟子·滕文公下》）之大丈夫理想人格。

孟子認為聖人的最高境界是以孔子為代表的「聖之時」者。其「可以速而速，可以久而久，可以處而處，可以仕而仕」（《孟子·萬章下》），達則兼濟天下，窮則獨善其身，一切因時而動，聖智兼備，是真正具備至德中庸的聖人。《中庸·二十章》曰：「誠者，不勉而中，不思而得，從容中道，聖人也。」聖人得天道之誠，行人道之真，天理渾然，真實無妄，不刻意雕飾，自然能行於中道。不苦心竭慮，自然能體察天道，在本質上與天道同然，故能從容中道。聖人的「從容中道」，朱嵐先生說：「用孟子的話即是『大而化之』。」⁹²。《孟子·盡心下》曰：「可欲之謂善，有諸己之謂信，充實之謂美，充實而有光輝之謂大，大而化之之

⁹¹王翠英，〈浩然之氣與大丈夫之德－孟子「勇」思想探析〉，《燕山大學學報》，第10卷第1期，2009年3月，頁10。

⁹²朱嵐，〈君子、仁人、聖人－儒家理想人格簡論〉，《孔孟月刊》，第35卷第8期，1997年4月，頁23。

謂聖，聖而不可知之之謂神。」此「大而化之」之聖人人格充實而有光輝，不勉而中，不思而得。此與周敦頤說「無思而無不通」之聖人，擁有睿智之思，已達聖境並且具備了寂然不動的誠體，對於動之微的幾，不必經過思即能「感而遂通」的聖人境界是相通的。其聖人境界如孟子所說：「所過者化，所存者神，上下與天地同流」。（《孟子·盡心上》），神妙莫測，人與天合德。

雖然孔子言：「生而知之者，上也」（《論語·季氏篇》）而且也謙遜的不敢以「聖與仁」自居。但真正關切的是「學而知之」的成聖之學。孟子承襲孔子之思想，在〈盡心下〉說：「堯舜，性者也；湯武，反之也。」。《朱子集注》說：「性者，得全於天，無所污壞，不假修為，聖之至也。反之，修為以復其性，而至於聖人也。」此處將聖人分為「性者」、「反之」，明顯的肯定「生而知之」、「學而知之」皆為聖人。「堯舜」是「生而知之」的聖人，「湯武」為「學而知之」之聖人。孟子以湯武為「學而知之」的典範，確立了聖人可學而至之說。⁹³聖人是人倫之至，純然為善。但聖人同樣是人，與我同類。故曰：「堯舜與人同耳」（《孟子·離婁下》）又說：「聖賢與我同類」（《孟子·告子上》）。既然聖人與我同類，則人人皆有成聖的可能。而聖人之所以成為聖人，只是「先得我心之所同然」而已。所以只要能將「心之同然」加以擴充，則如顏淵所說：「舜何人也，予何人也，有為者亦若是。」（《孟子·滕文公上》）周敦頤在《通書》中所提到的「無思而無不通」之聖人，就是孔子所言「生而知之者」，孟子「性者也」之聖人。⁹⁴聖人心中無私欲紛擾，天理昭明，本著仁民愛物的仁德與「天地合其德」。故曰：「士希賢，賢希聖，聖希天。」《通書·志學第十》「聖」雖為有天生的睿智，但常人仍可學做聖人的。故《通書·聖學第二十》云：「『聖可學乎』？曰：『可。』」並勉人立志為聖賢。

⁹³夏長樸，〈堯舜其猶病諸—論孔孟的聖人論〉，《台大中文學報》，第6期，1994年6月，頁75。

⁹⁴參見羅光，《周敦頤的哲學思想》（台北：台灣學生書局，1978年），頁125。

第四章 由周敦頤聖人觀反思品格教育議題

周敦頤一脈相承孔孟儒家傳統，弘揚孟子「人皆可以為堯舜」的精神。主張倡導以孔子、顏回為榜樣，要學「顏子之所學」，肯定人經過不斷的心性修養，即可以成就聖人之理想人格。本章首先由周敦頤《通書》中之〈師〉篇來論述人本具有內在道德性，藉由內在道德性的啟發與養成，透過教育順其本性來加以引導，開發人的潛能，此即為道德教育的價值。其次論述〈志學〉篇中以成聖成賢為目的，但需要通過道德實踐來完成自己的德性人格。唯有啟發自身對道德的自覺，立定志向，不惑不移，才是真正的道德踐履。最後以〈愛蓮說〉中「蓮」之氣節—「兼善天下」，不僅為潔身自愛更具社會關懷的氣度。此君子的道德操守值得為學者在道德教育上好好省思與學習。

因此在第四章由周敦頤聖人觀反思品格教育議題中，第一節論由〈師〉論內在德性的啟發，分三點論述：一、〈師〉的意涵。二、周敦頤的人性論。三、論內在德性的啟發與養成。第二節論由〈志學〉對道德教育的反思，分二點論述：一、論「志」在儒家道德教育中的意涵。二、論「學」在儒家道德教育中的意涵。第三節論由〈愛蓮說〉對品格教育的反思，分二點論述：一、「蓮花」代表的意涵與品格教育的關聯。二、由〈愛蓮說〉論道德教育的實踐。

第一節 由〈師〉論內在德性的啓發

人性與教育有關，二者間必有極為密切的關係。近人梁啓超先生則言：「我國哲學史上發生最早而爭辯最烈的就是人性問題。這個問題是一切教育，一切法治之總出發點。因為有性善、性惡主張的歧義，教育方針當然不同，而一切社會組織、政治設施的根本觀念都隨之而移動。」¹由是可知，教育與政治的基礎，皆建立在人性的觀點上。人性的觀點不同，則一切教育實施的內容及原則也隨之不同。因此本節首先將針對「人性」的意涵以及教育是否能使「人性」改變來探討。進而述及周敦頤《通書》中〈師〉篇之人性觀。最後論及內在德性的啓發與養成。

一、〈師〉的意涵

對於人性的問題及在教育上的理論，中西方學者分別有其看法及論述。

（一）西方人性的問題及在教育上的理論：

西方哲學家亞里斯多德曾言：「道德德性的產生，既不是天生自然，也不違反我們的本性；可以說在我們心中早已預備了接受道德德性的基礎，但是道德德性的完美卻是由習慣而來的。」²。此表達出亞里斯多德的基本人性觀，他認為人性中有個自然的稟賦，順性發展可養成出良好的習慣，進而培養出道德德性。亞里斯多德認為德性雖非天生自然，但可由日後的教育培養而成；而其先決條件是人是有此可加以改造的本質的。在此並無突顯出人性善惡之分。

法國教育哲學家盧梭主張「性善」的人性觀。他認為人生來自由平等，秉性善良，殆受社會文明之浸染才失去其原本善良的本性。³意即人性之初本純善無惡，「善」即「天性」，「惡」屬「人爲」。他的教育思想誠如雷通羣先生所

¹梁啓超，《中國近三百年學術史》（台北：台灣中華書局，1978年），頁128。

²Aristotle, *Nicomachean Ethics*, translated by David Ross, revised by J. L. Ackrill and J.O. Urmson, (Oxford: Oxford University Press, 1991), p28.

³參見盧梭著，李平滙譯，《愛彌兒》，（台北：五南圖書出版公司，1989年），頁1、405。

言：「使個人天賦的性能自然的充實與發展。」⁴因此強調教育的任務在培植自然人，使其本性順其發展，免受文明社會之荼毒。

西方提出性惡論的說法則是受到宗教的影響。基督教義傾向於「人性本惡」的主張。因為他們相信人性本是惡的，單靠自己的努力改過向善是不夠的。唯有經過不斷的懺悔以向神祈求寬恕，如此人才能由神加以赦免。因此在教育方面強調管理、懲忿、窒慾、陶冶的教育方式。⁵由於這種觀念，使得教育者必須採取極為嚴厲的方式來防範學童犯罪墮落。

（二）中國人性的問題及在教育上的理論：

告子與孟子辯論人性說：「人性之無分於善不善也，由水之無分東西也。」（《孟子·告子上》）。又說：「性無善無不善也。」（《孟子·告子上》）。明顯主張人性為非善非惡。意即人非生而善或惡，但有趨向於善惡之可能。至於究竟趨於善或惡則端視人與外在人、事、環境相互作用的結果，也就是說外在環境的優劣會影響行為的善惡。既然環境能絕對性的影響行為的善惡，因此教育的可能性以及重要性由此顯現出來。告子的「以人性為仁義，猶如杞柳為柶棬」（《孟子·告子上》）的主張，即在說明人之初生，其性尚未成型，如一柔軟純淨的質料，若施以教育之力量，即可成就道德德行。因此施教者與外在環境則成為影響德行之重要因素。然而，由孟子與告子之論辯可看出，孟子反對告子「生之謂性」之說。⁶孟子認為若以人之自然之性，即生理本能、心理欲望等為人性，則人與犬牛有何不同？故孟子的「人禽之辯」即在顯明，人之所以為人之可貴價值，是由於人性中具備了道德內在性。

孟子曰：「惻隱之心，人也；羞惡之心，義也；恭敬之心，禮也；是非之心，

⁴雷通羣，《西洋教育通史》（台北：台灣商務印書館，1970年），頁193。

⁵參見徐宗林，《西洋教育史》（台北：五南圖書出版公司，1990年），頁187-188。

⁶《孟子·告子上》：「告子曰：『生之謂性』。孟子曰：『生之謂性也，猶白之謂白與？』曰：『然』。『白羽之白也，猶白雪之白，白雪之白，由白玉之白與？』曰：『然』。『然則犬之性，猶牛之性；牛之性，猶人之性與？』所謂「生之謂性」，應是「如其生之自然之資謂之性」之意。即從人之生命存在所具備之自然稟賦、性質以言性，此說以為言性，必須就人之現實生命所具有的種種徵象來說性。孟子反對告子「生之謂性」之說，明顯的表示孟子不滿意於以現實的生理自然之性為性。參見楊祖漢，《儒家的心學傳統》（台北：文津出版社，1992年），頁24。

智也。仁義禮智，非由外鑠也，我固有之，弗思耳已」(《孟子·告子上》)主張人有惻隱、羞惡、恭敬、是非之心，而此四者即為仁、義、禮、智四端。仁義禮智四端為人所本有，非由外鑠。由此建立「性善」的論據。他在《孟子·盡心上》中提到「君子所性，仁義禮智根於心」與「人之所不學而能者，其良能也；所不慮而知者，其良知也。」此「良知良能」為先天的道德根源，不必經過學習及思慮即存在於心，這是人異於禽獸的本質特徵，也提供了人具道德內在性的有力證據。在教育的觀點上來說，由於人性本善，因此只要順著本性去發展，則人人皆可為堯舜。故孟子曰：「乃若其情，則可以為善矣，乃所謂善也。」(《孟子·告子上》)。至於人之所以為惡，乃是放失了其本心，而欲回復本心，則有待於教育的作用與功能的發揮。

呈上述可知，無論中西方對於道德教育或教育本身，於人性都採取一基本的認知與假設，教育的涵意就是要改變人性、問題的癥結。首先必須假設人性具有某種普遍的可塑性，透過熱心的教導與薰陶，會對受教者後繼的行為產生某種深遠的影響。子曰：「性相近，習相遠」(《論語·陽貨第十七》)，荀子的「化性起偽」，《易經·繫辭上》的「一陰一陽之謂道，繼之者善也，成之者性也」皆與人性之可改變有關，並正面的給予肯定。在教育的觀點上看來，須體認的也是人性是可改變、可塑造的，否則教育的功能則無從發揮與實現。

周敦頤繼此觀點，認為人性是可經由師道教化而改變，並肯定人的內在道德性的。他在《通書·師第七》中說：「性者，剛柔善惡中而已矣。」在此處周敦頤所指為人有氣質之性，並將才性分剛、柔，剛性偏向善即為「剛善」；剛性偏向惡即為「剛惡」；柔性偏向善即為「柔善」；柔性偏向惡即為「柔惡」。唯有剛柔並濟，當剛則剛，當柔則柔，動靜皆為中節，才是天下之達道，此為聖人修養之境界。周敦頤所指的「氣質之性」是可以經由道德自覺後去實踐而改變達至聖人之境。故《通書·師第七》云：「惟中也者，和也，中節也，天下之達道也，聖人之事也。」意即剛性、柔性皆可有善惡之表現。剛善是剛性的正面發展，剛

善是剛性的正面發展，剛惡是剛性的負面發展，而柔與善惡的關係亦如此。⁷因此可將氣質之性加以調和，而得到無過與無不及之「中」的境界。而為達周敦頤所稱「中」的境界則須「聖人立教，俾人自易其惡，自至其中而止矣。」（《通書·師第七》）。由於兩漢以來的儒者都以聖人之資為氣質中的中和之資，觀周敦頤之性分中，亦認為聖人具於中和之資，故能表現中正之道。就聖人而言，無論剛、柔皆為善，皆為中節而無往不通。而一般人無中和之資，故須依靠「聖人立教」，但其中「自易」、「自至」可知境界欲達到仍須要求自己之工夫。因此須自覺地作做工夫，變化其氣質之偏，以其合於中正之道。⁸由此可看出，周敦頤首先肯定人性是可以經由後天努力而改變的，在修養工夫過程中「先覺」的指點與啟發是不容忽視的，故曰：「故先覺覺後覺，闇者求於明，而師道立矣。」（《通書·師第七》）。因此，師之所以為師，即是能肩負起「先覺覺後覺」之責任，導正變化氣質以完成道德實踐的義務。師道不僅為傳道、授業、解惑，最重要的是道德人格的建立與德行之培養。

二、周敦頤的人性論

（一）道德內在性：

儘管周敦頤在《通書》中並無明文說「誠」是人的道德內在性，但就全文而言，若說周敦頤對於人性認為有道德內在性的話，應當是從「誠」的進路去理解的。⁹因此如前文所述，道德心性是可藉由「師」來使人自覺地作做工夫以完成

⁷林惠美，〈周濂溪《通書·師篇》試探〉，《孔孟月刊》，第32卷第2期，1993年10月，頁23。

⁸本文說法與林晉士先生的看法相同。此處「自易其惡，自至其中」的結果，若能全然達到「中」的標準，則是「天下達道」、「聖人之所事」；若不能全然達到「中」的標準，只要肯努力往「中」的方向修養，則剛惡可改為剛善，柔惡可改為柔善。此種改變氣秉中之惡的說法，與張載「變化氣質」之說頗有相似之處。參見林晉士，〈周濂溪之人性試析〉，《鵝湖月刊》，第243期，1995年9月，頁50。

⁹依牟宗三先生之見，由《通書·理性命第二十二》中的「二氣五行，化生萬物。五殊二實，二本則一。是萬為一，一實萬分。萬一各正，小大有定。」可視為理性命相貫而為一。「二本則一」之「一」即「理」，指太極或天道誠體之神說。理之一妙萬物而為其體，而萬物稟受之，即為其自己的「性」。而「命」則兩面通：（一）天道命之之命。天道命之，萬物受之，此為性命之根源。（二）性體之命。性體決定各個體的方向，命令必須如此方是盡性。「理」與「性」是實體的說，「命」是作用的說，而作用即是「理」與「性」之作用。此即為「理性命相貫通」亦等同「天道性命相貫通」。本文亦贊同牟先生的看法。天道下貫於人之性即為「天道命之之性」。因此，此性

道德實踐。然而，人可「自覺」，此是否蘊含著道德性是內在而本有的？周敦頤肯定人是具內在道德性，然此內在道德從何而來？本文將從《通書》與〈太極圖說〉試論之。周敦頤在《通書·誠下第二》云：「誠，五常之本，百行之原也。」顯然此「五常」即「五性」，並為誠體之內容。又云：「聖，誠而已矣。」（《通書·誠下第二》）。由此可見，聖人之道出於天道誠體，以天道誠體為本源。欲「成聖」，則須「誠之」。《通書·道第六》又云：「聖人之道，仁義中正而已矣。」言就聖人之具體生活行事，則仁義中正而已。如能真有仁義中正，則誠體自能明通而不邪暗，故曰：「守之貴，行之利，廓之配天地。」（《通書·道第六》）聖人以仁義中正之為道，可使天道誠體有內容而不空虛，使誠體真為「五常之本，百行之源」。接著周敦頤在〈太極圖說〉中亦曰：「聖人定之以中正仁義而主靜（自註云無欲故靜）。立人極焉。」吳康先生認為道德行為之最高標準為「中正仁義」，蓋五性（仁、義、禮、智、信），以「仁義」為綱領，所謂立人之道。曰「仁」與「義」，以人德之仁義，配天象之陰陽，地性之柔剛，本此三才之義，得其最高準則，則為「中正」，是曰「人極」。此惟聖人能之。¹⁰是故，聖人之所以為聖人，實為能通透中正仁義之內在心性呈顯道德踐履之事的人。然而，「五性」與「道德」關係為何？《通書·慎動第五》云：「動而正曰道，用而和曰德。匪仁，匪義，匪禮，匪智，匪信，悉邪矣。」¹¹《通書·慎動第五》云：「德：愛曰仁，宜曰義，理曰禮，通曰智，守曰信。」因此，「道」可說是中正之軌範。「仁」即愛，「義」即宜，「禮」即理，「智」即通，「信」即守，「德」可謂功用之調和。¹²而「惟中也者，和也」（《通書·師第七》）之「中」可謂達至之表準。蔡仁厚先生認為「誠體」，是道德創造之真源，故順誠體而動，德行皆由此而出，可使常人之德行更

為「純粹至善」的。故《通書·誠上第一》云：「乾道變化，各正性命，誠斯立焉。純粹至善」。而此性體需通過孔子的「踐仁以知天」，孟子的「盡心知性以知天」，由「仁」與「性」與「於穆不已」的天命相通徹。牟宗三，《心體與性體（一）》（台北：正中書局，2006年），頁355。由此可知，本文認為周敦頤的「誠之」亦是相同的進路。此即「天道性命相貫通」。

¹⁰吳康，《宋明理學》（台北：華國出版社，1955年），頁38、39。

¹¹勞思光先生認為，此處以「用」配「動」，而又分別配與「道」與「德」兩個觀念上。「道」表「方向」之意，「動而正」是依理的方向；「用」則順「動」之功能而言，動正則用和。勞思光，《中國哲學史》（台北：三民書局，1987年），頁114。

¹²參見吳康，《宋明理學》（台北：華國出版社，1955年），頁48。

貼近聖人的境界。¹³承上可知，人之先天本性有仁、義、禮、智、信之德性稟賦，「中正仁義」亦即一種本性（人性），非聖人獨有之特質，而「誠」是使它回到「中正仁義」的工夫，所以「誠之」是一種工夫也是一種境界。「誠」視為本體時為天，因為「誠者，天之道，誠之者，人之道也。」（《中庸·二十章》）聖人是在功夫的境界中成就了他與天一樣偉大的「誠體」，因此聖人可體現天道。人可效法天，用「誠」的工夫去迎向天，達天人合一之境界。在生活體現上，人由於具備內在道德本性，因此當守之、行之、廓之道德踐履之事，與內在心性相呼應，順其本性而行，將能成就道德之事。而道德行為必是趨向去惡向善，以致「純粹至善」，此為「中」的境界。同時也是道德行為之終極理想，徹底體現中正仁義，此亦即是「誠」之完全實現。

關於內在道德性源自於「誠體」一說，並非作者孤鳴先發，前輩學者牟宗三先生曾在《心體與性體》一書提到，「性」就吾人個體生命而言，必就內在道德之性說而直指「誠體」。普遍地就宇宙萬物說，則即是誠體流行之天道。並進一步認為，「天道」、「性」、「命」為一事也。當於穆不已之天命起流行之作用時，其命于人即為人之性，此即「性命天道相貫通」。¹⁴換言之，吾人之行事所為是遵循此性之所定，而此性又是天道所賦予，因此此性必為「純粹至善」之善性。周敦頤曰：「成之者性也。」（《通書·誠上第一》），既然此性須順此善性而為，因此必起道德創造之幾，進而踐履道德創造之事，完成天道于吾人性命中。

（二）剛柔善惡，「中」

周敦頤所言剛柔善惡中的「中」是否為道德內在性？亦是才性？在此當代學者是有些疑慮的。因此有不同的爭論。

《通書·師第七》云：「惟中也者，和也，中節也，天下之達道也，聖人之事也。」周敦頤將「中」解釋為「和也，中節也」，實承《中庸》之「喜怒哀樂之未發，謂之中；發而皆中節，謂之和」（《第一章》）而來，但已有所不同。蔡

¹³參見蔡仁厚，《宋明理學·北宋篇》（台北：台灣學生書局，2002年），頁31。

¹⁴參見牟宗三，《心體與性體（一）》（台北：正中書局，2006年），頁329。

仁厚先生認為此「中」是就「中和之資」能表現「中和之道」而言。亦即聖人自能合于中正之道亦具中正之資。他進一步指出，一般人不具此中和之資，則須自覺地作工夫變化氣質之偏，以期合中正之道。¹⁵林晉士先生亦指出，濂溪之言「中」，實指剛柔相濟，無所偏私，當剛則剛，當柔則柔，動靜皆能中節，所以它是「天下之達道」，聖人的修養境界。¹⁶持相同看法的還有陳來先生。他認為人性中有剛有柔，剛柔中又帶有善與惡之分。由於人是由氣所構成，所以人性的這種偏雜以及人與人之間的差別是必然的。人當努力去除不善的剛柔，使達「中」境界。聖人之本性即是「中」，常人則偏剛柔善惡，人當改變這些秉性以實現「中」。因此，「剛柔」屬描述氣的性質之範疇。¹⁷

然而，勞思光先生則認為周敦頤所提「中」之意不得其解。他認為周敦頤在〈太極圖說〉中所說的「性」，認為是「才性」，即「氣質之性」。並不具「主體性」與「自覺性」，也就是從各個別生命在具體存在時之特殊內容講，並非普遍意義之本性。《通書》論及「性」時，立場亦同。《通書·師第七》云：「性者，剛柔善惡中而已矣。」；《通書·理性命第二十二》亦云：「剛善剛惡，柔亦如之，中焉止矣。」此處可見周氏之「才性」或「氣質之性」的劃分。¹⁸除了前四性以外，周氏另標一「中」字，以為「聖人之事」。此點在理論上最為困難。¹⁹孫振青先生則認為「中」有二種詮釋的可能。其一，人性是由「剛柔」構成的。「剛柔」含有善惡之性向，惡則為失「中」。修養的功夫即在使惡的性向合乎「中」。其二，人性可分為剛、柔、中三等。剛柔之性皆含有惡之傾向，而中性則不含有惡的傾向。得「中性」者為聖人。一般人則須努力，使自己的行為合乎「中」。

¹⁵參見蔡仁厚，《宋明理學·北宋篇》（台北：台灣學生書局，2002年），頁47。

¹⁶林晉士，〈周濂溪之人性試析〉，《鵝湖月刊》，第243期，1995年9月，頁50。

¹⁷參見陳來，《宋明理學》（台北：洪葉文化出版社，1993年），頁36。

¹⁸參見勞思光，《中國哲學史》（台北：三民書局，1987年），頁115-116。

¹⁹勞思光認為「聖人之事」究竟指的是「聖人之境界」或「聖人之氣質」？若是指「聖人之境界」，在語句的排列上則不應與「剛柔善惡」並列；若是為「聖人之氣質」，則又何以說是「聖人之事」，又成困難。其次，順周氏之意來看，「中」應為「聖人之性」，「事」字應為誤用。但如此說時，「中」是相對於「剛柔」而言抑或「善惡」而言？倘若只對「剛柔」而言，其理易解，但若對「善惡」而言時，則會產生「不善不惡」謂之「中」之意，此又何以為「聖人之事」？此理難通。參見勞思光，《中國哲學史》（台北：三民書局，1987年），頁116-117。

此兩種說法皆可通。²⁰

牟宗三先生據此進一步說明，此種氣性或才性雖須有超越之性而主宰之，亦須要有本超越之性自覺地作道德實踐以變化之，其本身之作用以及其限制性之大乃事實上不能抹殺的。²¹本文以為此限制有二，其一為「氣質之性」之隱蔽與限制，使人無法自覺地進行道德實踐。必須通過變化氣質，使有所偏差的氣性導正為中正之質，才有可能自覺地作道德踐履。其二為「氣質之性」中之「中和之資」為聖人之特質，亦即聖人之所以為聖人是因其具備了「中和之資」。換言之，「氣質之性」雖有其隱蔽與限制，但若非此氣性之資則無法通向天道誠體，體現仁義中正之道。在此蔡仁厚先生表示，濂溪於〈誠第一〉中引用〈乾象〉「乾道變化，各正性命」、又云「大哉易也，性命之源乎」此二語中所謂之「性」，通於誠體之性，可理解為天地之性或義理之性；然〈師第七〉與〈理性命第二十二〉之性顯然為「氣質之性」，「義理之性」與「氣質之性」的分別，濂溪尚未有顯明之意識。²²

本文綜合前述各點，可得以下幾個特色：

- 1、 剛柔善惡之爭議傾向於才性論。
- 2、 對於「中」的理解有以上諸位學者的爭議討論。而本文認為「中」之意有二：其一，可將「中」視為一種境界，非一固定、齊一之標準，但須要求恰到好處、不偏不倚。故曰：「自至其中而止矣。」其二，《中庸》之「喜怒哀樂之未發，謂中」與「發而皆中節，謂和」，「中」所指為天下之大本，「和」為天下之達道。然而，周敦頤之言「中」為與《中庸》相論可說「未發」時謂之「中」，「發而中節」亦謂「中」。從「性者，

²⁰孫振青，《宋明道學》（台北：千華圖書出版公司，1986年），頁40。

²¹牟先生認為，如孟子所言：「口之于味，耳之于聲，目之于色，四肢之于安佚，性也，有命焉，君子不謂性也。」（《孟子·盡心下》）此口之于味，耳之于聲等，雖與剛柔善惡中之氣質有間，但同為氣之事，同屬「生之謂性」之原則。因此于氣質，則說變化，乃是自覺地作道德踐履之進一步。張橫渠謂：「氣質之性，君子有弗性者焉」（《正蒙·誠明》）此重以「天地之性」為本，但不可忽視以「氣質之性」為本的作用之大。參見牟宗三，《心體與性體（一）》（台北：正中書局，2006年），頁337。由此可知，自覺地做道德踐履之工夫甚為重要。

²²蔡仁厚，《宋明理學·北宋篇》（台北：台灣學生書局，2002年），頁39。

剛柔善惡中而已矣。」亦看出「中」並列於剛柔善惡才性中，只是等級有所不同，實為一「氣質之性」。

- 3、周敦頤在此儘管有內在道德性的討論，但卻未有理論化的架接澄清。在本文看來，周敦頤認為人應具道德普遍性之誠體（性體），但在〈師第七〉與〈理性命第二十二〉二篇中卻將剛、柔、善、惡、中與內在道德性混為一論，實為周敦頤其理未明之處。

三、論內在德性的啓發與養成

本文認為，依前述人性問題是可以改變的，也肯定人性中蘊涵著內在道德性。因此，中國哲學論論道德的實踐，必然從實踐者本身的內在根源出發，要有內在實踐的動力，不是只靠外在的約束去履行道德事物。該如何具備此一自願主動去做的動力呢？孔子說：「導之以政，齊之以刑，民免而無恥；導之以德，齊之以禮，有恥且格。」（《論語·為政第二》）以政令來管理，以刑法來約束，百姓雖不敢犯罪，但不以犯罪為恥；以道德來引導，以禮法來約束，百姓不僅遵紀守法，而且引以為榮。孟子也說：「仁，人安宅也；義，人之正路也；曠安宅而不居，捨正路而不由，哀哉！」（《孟子·離婁下》）也是以仁義來規範人心。由此看來，從人的生命中找到願意去建立價值的根本，進而來論生命中實踐價值的部分是最為重要的。孟子說：「耳目之官，不思而蔽於物；物交物，則引之而已矣。心之官則思，思則得之，不思則不得也。此天之所與我者，先立乎其大者，則其小者不能奪也，此為大人而已矣。」（《孟子·告子上》）其中「先立乎其大」就是要我們先把「大體的心」樹立起來，那麼「小體的耳目」便不能把義理奪去了。綜上而說，儒家認為人做為人，應當善盡在天地間所被賦予的天命，因此孟子說「人之所以異於禽獸者幾希；庶民去之，君子存之，舜明於庶物，察於人倫，由仁義行，非行仁義也。」（《孟子·離婁下》）所謂君子和明君，就是那些把人倫，仁義這些人類善良本性充份流露出來的人。他們是完全順著天性去做，而不

是違背自己的真意因利益或虛名而勉強而行的。但是由於每個人的差異性不同，很難去建立一個「普遍道德性」，顯然的，人會去實踐道德是由於人具備了「內在普遍的道德性」來做為道德實踐的動力。承繼儒家對主體的體認，周敦頤於《通書》中亦可看出具主體之道德實踐性。《通書·誠上第一》即說：「大哉乾元，萬物資始，誠之源也。」偉大的乾元，萬物是憑藉它而創始的，「誠」的本源即是這「乾元」。又說：「一陰一陽之謂道，繼之者善也，成之者性也。」陰陽的相反相成成就了「道」，而人承繼了天道不斷的去實踐落實，使道德實踐成為人之本性，此即為主體之主動道德實踐性。《通書·師第七》云：「性者，剛柔善惡中而已矣。」人的性格除了具備剛、柔、善、惡此四種氣質之性外，「中」則是屬於氣質之調和而到達無過與無不及的境界。《通書·理性命第二十二》亦云：「剛善剛惡，柔亦如之，中焉止矣。」性剛有善、惡；性柔亦是如此，唯有「中」才是最好的。此「中」由《通書·道第六》中「聖人之道，仁義中正而已矣」及〈太極圖說〉之「聖人定之以中正仁義」可看出，是從人的道德性來說的，內在道德性之所以重要，是因為這是人做為道德實踐的內在根源及動力，進而在道德實踐上做到無過與無不及即「中」亦即「聖人」的境界。

因此，在我們肯定人性內含道德性並可經教育而改變的前提之下，我們應著力於「道德教育」。如《中庸》所言：「率性之謂道，修道之謂教」（《中庸·第一章》）透過教育順其本性來加以引導，開發人的潛能，此即為道德教育的價值。依現代生活實踐面著眼，如何將人的內在德性啟發並養成？本文有以下幾點的看法：第一，「道德認知的教導」。我們雖然肯定人是具備「惻隱之心」、「良知良能」的，然而，唯有在學生知道他要做什麼及怎麼做的情況之下，我們才能期待學生會持續性的表現出道德行為。知道道德的要求與規範，並能深刻的體認與切身的關係，是道德教育最基本的部分。第二、「同情心與同理心的培養」。所謂同情心的「情」，誠如但昭偉先生所說的：「這裡的『情』是指在一個正常的狀況下，在道德架構或倫理秩序之下，一個人所自然而然有的『情』，而不是濫情（如同情

犯人被手鐐腳銬的可憐情況)。」²³意即見孺子將入於井而起的「惻隱之心」，由心中自然而然、純道德本能所發起的感動。而「推己及人」中「己所不欲，勿施於人」、「己所欲，施於人」的仁心仁性，即是同理心最佳的寫照。第三，「養成良好的生活習慣」。具備了正確的道德認知後，須在道德規範之下，透過良好生活習慣的培養，來進行道德訓練。適度的道德生活規範可使我們去調整我們的行為，並使我們在培養行事作為上的一個準則依據。進而成為發展為自律的基礎。最後，「反省的功夫」。道德反省活動的意涵即是《大學》中所提「定、靜、安、慮、得」，此為達到「明明德，親民，止於至善。」(《大學·經一章》)的方法。唯有透過反省活動要求並修正自己的行為以符合道德的規範，認清並接受自己在社會中所扮演的角色與定位，才能使道德行為持續並內化。進而培養出批判思考的能力，在面臨「對」與「錯」時，能做出正確的評斷，並參與道德的實踐。

生命是連續不斷的歷程，道德德行的培養亦是如此。在道德教育的歷程中，發展自我的天性並建立主體的認知，透過內化的過程，使個體了解自我，在社會道德規範中表現自我。更真實的了解自我而不自欺，此即周敦頤所謂「誠」之真實無妄的意涵。透過道德教育，修己成人，使個體與社群皆能擁有良善的道德生活。

²³參見但昭偉，《道德教育：理論、實踐與限制》(台北：五南圖書出版公司，2002年)，頁93。

第二節 由〈志學〉對道德教育的反思

一、論「志」在儒家道德教育中的意涵

孔子曰：「吾十有五而志於學」（《論語·為政第二》）朱熹《注》曰：「心有所之為志。」認為心之所往者為「志」，為引導著心之方向的一種內在依據。²⁴而道德實踐的工夫，非從心說不可。依此陳拱先生說：「不講實踐工夫則已，要講實踐工夫，總不能離開這裡講的心、志。」²⁵故可知，要求吾人進行道德實踐時，有一重要元素不可忽視的即是：「心之所向」，也就是「志」。也就是使吾心所下的決心、方向。蔡仁厚先生認為，「志」可分為二義：一為「嚮往」義，即「志者，心之所之也。」，是志氣內充，外擴上達，希聖希賢，淑世濟民。一為存主義，心不放失，中有所主，以志帥氣，以理馭欲。²⁶承上所述，古今學者對於「志」的意涵說法如出一轍。本文認為「志」可從二個面向來看。其一為本質義，是主導「心之所向」之元素。其二實踐義，在道德實踐的層面來說，「志」扮演著極為重要的角色。它會使吾人產生自覺的意志，並進而履行道德事務。此為內發而非外鑠的。儒家先哲是如何論「志」？與周敦頤的觀點是否相同？下面就孔子、孟子之言論分述之。

（一） 孔子

子曰：「吾十有五而志於學，三十而立，四十而不惑，五十而知天命，六十而耳順，七十而從心所欲，不踰矩。」（《論語·為政第二》）孔子一生的道德進境是由「志」於學開始。此「學」亦即以通達於「道」為學者志向。孔子說「從

²⁴例如，林義正先生說：「心在人是居於主宰地位，一個人是否有德，關鍵還是在心的修養上。」由此可知，人是以「心」做為主宰者地位，而且是「心」的修養關乎者此人是否有「德」。因此可看出心之修養的重要。林義正，《孔子學說探微》（台北：東大圖書有限公司，1987年），頁160。

²⁵陳拱先生認為，人的修養工夫只需在能思的心、志上先立得定；人能在心、志上先立得定，則就不致為耳目之官的作用所奪。這是極明顯地表示工夫只在心、志上立的。參見陳拱，《人之本質與真理》（台北：台灣商務印書館，1968年），頁150。

²⁶蔡仁厚，《孔孟荀哲學》（台北：台灣學生書局，1990年），頁242、243。

心所欲」，即以「欲」作為「心」的作用。孔子所意欲的最大價值是「道」。²⁷故曰：「士志於道」²⁸（《論語·里仁第四》）並期待君子士人將「聞道」視為道德生命的依歸，因此說「朝聞道，夕死可矣！」。²⁹又說「三軍可奪師也，匹夫不可奪志也。」（《論語·子罕第九》）。孔子認為匹夫雖微，但苟守其志，不可得而奪之。並表示匹夫之志在己，因此孔子將「士志於道」視為成德功夫的第一步。因為「志」即「心志」，即「心」所確立之目標。³⁰於是當目標訂於「學道」時，即是道德實踐的第一步。蔡仁厚先生更指出，「立志」即所謂的「自覺」。「志」既是心之所向，人能自覺地企向乎仁，便是「志於仁」。³¹故子曰：「苟志於仁矣，無惡也。」³²（《論語·里仁第四》）在仁道實現之際，則皆是真實無妄的善念而無惡矣。

此「謀道不謀食」之路，必須做到不役於物。因此說「恥惡衣惡食者，未足與議也！」（《論語·里仁第四》）孔子一生的志向、目標，在於仁義道德，不在乎外欲美食，富貴榮華。孔子認為應謹慎其所志，而志可使人目光遠大，並能把握人生的大方向。在逆境中更能使之成長，而不隨便轉移其心志，朝成聖的境界努力。因此對於弟子們的志向也相當看重。《論語·公冶長第五》載：「顏淵、季路侍。子曰：『盍各言爾志？』子路曰：『願車馬、衣輕裘，與朋友共，敝之而無憾。』顏淵曰：『願無伐善，無施勞。』子路曰：『願聞子之志。』子曰：『老者安之，朋友信之，少者懷之。』」從孔子與弟子各言其志可看出，志向在求道之始是極重要的樞紐。因為志不立則事不成，所以勉人要先立志而後成其事。

²⁷林義正，《孔子學說探微》（台北：東大圖書公司，1987年），頁160。

²⁸依陳大齊先生之見，孔子所說的「仁」，自其核心意義言之，即是「愛」。自其構成分子言之，則為眾德的集合體。參見（陳大齊，《孔子學說》（台北：正中書局，1977年），頁124。）林義正先生說：「這樣意義的『仁』，正是人類追求的目的善，也就是『志於道』。」（林義正，《孔子學說探微》（台北：東大圖書股份有限公司，1987年），頁140。）

²⁹林永喜先生認為，此「道」即人生當然必行之理，亦是達成和諧人生必經的途徑。此「道」即人能親其所當親，愛其所當愛之道。故孔子主張，人生當行之道為「仁道」，「仁道」為和諧人生之主力。參見林永喜，《孔孟荀教育哲學思想比較分析研究》（台北：文景出版社，1986年），頁77。

³⁰方同義，《中國智慧的精神》（北京：人民出版社，2003年），頁98。

³¹蔡仁厚，《孔孟荀哲學》（台北：台灣學生書局，1990年），頁69。

³²韋政通先生表示，「『志於仁』與『志於道』應有所區別。『志於道』蓋指精神上有所嚮往，『志於仁』已在踐仁德工夫之中。」韋政通，《孔子》（台北：東大圖書公司，1996年），頁184。

(二) 孟子

在孟子思想中，已可見為「志」定了界說。³³他說：「夫志，氣之帥也；氣，體之充也。夫志至焉，氣次焉。故曰：『持其志，無暴其氣。』」³⁴（《孟子·公孫丑上》）此意為，思想意志是「氣」的統帥、主宰。誠如楊儒賓先生所說：「在『德之行』與『德之氣』之間，我們發現『志』扮演著重要的角色。只要志之所向，氣即可隨之流行。」³⁵換言之，思想意志可牽引著「氣」，當「志」動時「氣」就跟著表現出來。所以說，要堅定吾人之思想意志，勿亂了其氣。因此，孟子言「志」具統帥、主宰之意。它決定了人努力的方向，故要持志、守志而不移。

那麼孟子要人堅守何「志」呢？孟子曰：「君子所性，仁義禮智根於心。其生色也，睟然見於面，盎於背，施於四體，四體不言而喻。」（《孟子·盡心上》）「仁義禮智」皆根植於君子之心（為其本性），因此，自然而然表露出來在四體之上的色象，是不言而喻的。故可知固守四端，不變本性，即是堅守其「志」，而將四端形之於表的即為「氣」。所以說：「志至焉，氣次焉。」因此孟子首重「志」。又《孟子·盡心上》載：「王子墊問曰：『士何事？』孟子曰：『尚志。』曰：『何謂尚志？』曰：『仁義而已矣。』」孟子要士人「高尚志節」，此「高尚志節」即為存乎「仁義」之道。當「志」存乎其中時，即是道德的自覺。³⁶吾人自覺的做道德實踐的工夫，不勉而行，以理馭欲而行正道。

然而，在逆境中要如何堅守志節而不移？孟子舉「舜」、「傅說」、「膠鬲」、「管夷吾」、「百里奚」等人為例，認為「天將降大任於是人也，必先苦其心志，勞其筋骨，餓其體膚，空乏其身，行拂亂其所為，所以動心忍性，曾益其所不能。」（《孟子·告子上》）這些志士擁有高尚的志節，面對上天給予的逆境，堅毅不拔，

³³ 蔣年豐，《文本與實踐（一）：儒家思想的當代詮釋》（台北：桂冠圖書公司，2000年），頁161。蔣年豐先生解釋孟子之「志」，認為孟子將「志」當作意向活動，作為完成工夫次第、開展實在真象的主要途徑。

³⁴ 趙岐《注》：「志，心之所慮念。氣，所以充滿形體為喜怒也。」本文認為，「氣」，可以說是現代化的「表情」、「神情」。心中快樂，在形體上就呈現出喜樂的面貌神情。心中憤恨，在形體上就呈現出不樂不滿的神情。」

³⁵ 楊儒賓，〈德之行與德之氣—帛書《五行篇》、《德聖篇》論道德、心性與形體的關聯〉，「中國文哲研究的回顧與前瞻研討會」，1990年12月，頁30-31。

³⁶ 參見蔡仁厚，《孔孟荀哲學》（台北：台灣學生書局，1990年），頁243。

操守不二。藉由此困境來堅定他的心志，堅韌他的性情，增長他的才能。除了培養自身擁有高尚的情操以外，處逆境能潔身自愛，處順境能惠澤於民。故孟子曰：「得志，澤加於民；不得志，脩身見於世。窮則獨善其身，達則兼善天下。」（《孟子·盡心上》）又曰：「得志與民由之，不得志獨行其道。」（《孟子·滕文公下》）故可知，當「得志」時，則與人民共此道而行，終能兼善天下。當「不得志」時，則修身養性，安貧樂道，獨善其身。此為己「志」之擴展，期以淑世濟民。

《通書·聖蘊第二十九》曰：「『不憤不啟，不悱不發，舉一隅不以三隅反，則不復也。』子曰：『予欲無言。天何言哉！四時行焉，百物生焉。』然則聖人之蘊，微顏子殆不可見。發聖人之蘊，教萬世無窮者，顏子也。」其中孔子說「不憤不啟，不悱不發」（《論語·述而第七》）是指當人在想要學習而不得其門而入時，就去啟發他，引導他。周敦頤在《通書》中引用此語，即是贊同孔子之見。當人心想要學習，有一既定目標時，就是指「心之所向」，也就是「立志」。此與孔子所言之「志於道」、「志於仁」之「志」，孟子所主張的「尚志」是同義的。那麼，周敦頤要士人所立何「志」呢？《通書·志學第十》說：「聖希賢，賢希聖，士希賢。」由是可知，周敦頤希望士人能立志於道德實踐，由於肯定「聖可學」，因此，期望士人能希賢希聖希天，培養士人建立一理想的人格。然而，定了志向，確立了目標，就可達到最高理想人格—「聖人之境」嗎？《通書·聖學第二十》說：「『聖可學乎？』曰：『可。』曰：『有要乎？』曰：『有。』『請問焉。』曰：『一為要。一者，無欲也。』」其中的「一」即是「專一」，朱《注》：「『一』之字為聖賢之要，即太極之純一不雜。」由引文可知，周敦頤是肯定人可以透過學而專一的方式來達到聖人之境的。故可知「學聖」的關鍵在於「專一」、「純一」。若因私欲充塞心頭，則做事有始無終，連小事都無法完成了，更遑論成聖了。承上所知，儒家內聖之學，以成聖成賢為目的，要通過道德實踐來完成自己的德性人格。此道德實踐絕對是內發而非外鑠的，唯有啟發自身對道德的自覺，立定志

向，不惑不移，才是真正的道德踐履。³⁷

二、論「學」在儒家道德教育中的意涵

「學」的重要，可由《論語》的文獻得之。楊亮功先生說：「一部論語大半是孔子與門弟子討論為『學』的問題。當中說到「學」字有四十二處，共計有六十三個『學』字。」³⁸對於「學」字的意涵。³⁹段玉裁《說文解字注》曰：「學，覺悟也。从教、从冂。冂、尚矇也」。因此，探究《論語》中學的語義，當從孔子之「教」入手。〈述而〉載：「子以四教：文，行，忠，信。」，言「忠」、「信」乃至於「行」，當屬「德行」之事。而「文」字由「敏而好學，不恥下問，是以謂之『文』也。」（《論語·公冶長》）和「君子食無求飽，居無求安，敏於事而慎於言，就有道而正焉，可謂好學也已。」（《論語·學而》）中可得知，亦指「德行」而言。綜上可知，「學」涵蘊著「讀書」的意涵，雖然孔子也論「讀書」但這並不是為學的目的，讀書只是為了達成修德用世之目的。此同於《周易·大畜卦》所言：「君子多識前言往行以蓄其德」之意涵。然而，儒家先哲所言「學」究竟為何事呢？以下試述之。

（一） 孔子

- 1、好學自覺。論語中論「學」者甚多，但最足以代表孔子所持「學」的觀念者，莫過於孔子贊顏淵之語。《論語·雍也第六》載：「哀公問：『弟子孰為好學？』孔子對曰：『有顏回者好學，不遷怒，不貳過。不幸短命死矣，今也則亡，未聞好學者也。』」由引言可知，

³⁷道德動源的開發即道德的創造之真幾，此正是內聖之學、心性之學最根本的任務。但道不虛懸，理不空言，則須由吾人之「德性人格」來體現，即《周易·繫辭傳》之所云：「成之者性也」。而德性人格發展之極致，即為聖。參見牟宗三，《心體與性體（一）》（台北：正中書局，2006年），頁323。

³⁸陳大齊等，《孔子思想研究論集（二）》（台北：黎明文化事業公司，1983年），頁163。

³⁹胡適先生說：「孔子論知識，注重『一以貫之』、注重推理，本來很好。只可惜他把『學』字，看作讀書的學問；後來中國幾千年的教育，都受這種學說的影響。」（胡適，《中國哲學史大綱（卷上）》（上海：商務印書館，1919年），頁110。）但對於胡適先生所言，梁啟超先生則不以為然。他認為：「『一以貫之』，這分明說多讀書死記，不是做學問的好方法。至於論語裡頭的『學』，可以當讀書解的，原也不少；這是因問而答，專明一義，不能綴拾三兩句來抹煞別的。」依本文之見，亦認為《論語》中孔子所論到的「學」有「讀書」與「德行」二義。（詳見本節之探究）非似胡適先生之所言。（梁啟超，《孔子》（台北：台灣中華書局，1971年），頁9。）

孔子認為顏回之「好學」指的，「不遷怒，不貳過」，此為進德之事，非指知識也。從孔子自許「好學」中：「十室之邑，必有忠信如丘者焉，不如丘之好學也。」（《論語·公冶長第五》）亦可看出，雖然孔子自謙不敢以聖賢自居，但對於「好學」卻十分有自信。以「忠信」與「好學」同講，必指同一「德行之事」。誠如勞思光先生所言：「孔子心中之『學』，顯然指『進德努力』講。而『進德』不重在已達成之德，而重在不斷向上之意志力或自覺要求。故孔子說『學』時，又特別注意此『不斷向上發展』之意義。」⁴⁰由是可知，孔子所主張「學」的意涵，主要在「德行」方面講。但他更重視的是為學的態度，即為「學」的自覺性以及持續性。換言之，自動自發源於內在動力，因此個人的主動性學習很重要。啟發了學習的自覺性後，朝此方向持續進行，才可能有道德踐履之事。

2、為己之學。⁴¹子曰：「學而時習之，不亦說乎？有朋自遠方來，不亦樂乎？人不知而不愠，不亦君子乎？」⁴²（《論語·學而第一》）。是說，人生最大的喜悅在於能實踐自己所學，為其時所用。但若人之所學未能被用，於退隱中仍能與志同道合之友人相互關懷、鼓勵，不也是生命中的快樂？從這當中可看出孔子生命中的快樂來自於

⁴⁰勞思光先生更說：「孔子現取『進德』為學的本義，故其教人，不以建立某一客觀論證為重，而以能直接助受教者改變其意志狀態，而能進德為主。與門人對話中，皆以直接影響聽者為目的。此與後世所謂『當機立教』，頗為近似。」勞思光，《新編中國哲學史（一）》（台北：三民書局，1991年），頁153、154。

⁴¹由孔子「君子求諸己」、「為仁由己」等語來看，「為己之學」是以「反求諸己」為其精隨，這使得學與修養的關係更加密切。而賢與不肖之區別亦在於「學」。故《論語·季氏第十六》曰：「生而知之者，上也；學而知之者，次也；困而學之，又其次也。困而不學，民斯為下矣！」。韋政通，《孔子》（台北：東大圖書公司，1996年），頁180。

⁴²譚家哲先生認為，「時」字在《論語》中從沒有「時常」或「常常」的意思。「習」字是承學而致之實行。「學而時習之」因而是「學而於其時亦能實行之」之意思，即學而有所用，有所行習。而「時」是對比下一句「有朋自遠方來」之「遠」字。因此「時」是「當下之時」，而不能於當下或當時有所行有所為，而不得不遠，如此而見遠方來之友人……。實非人遠我，而是因時不見用，而不得不遠人世而已。較遠更甚者，即為「不知」或「人不知」。故全句是一層一層說的，而非各自獨立而別有所言。在《學而》最後一句中再次深刻地說：「不患人之不己知，患不知人也」。此如同說，一切儒學教人的道理，都必須建立在這樣的主體人格上」。譚家哲，《論語與中國思想研究》（台北：唐山出版社，2006年），頁74、75。

「學能有時用」，但若不被用時，也能堅持自己所學與志同道合之士同樂之。更由「人不知而不愠」看出孔子希望求學之人能肯定自己獨立的生命人格，不需依賴外界給予的支持才去肯定自我。須堅定自己求學的意志，並自覺地去努力，而不從自己的欲求而為，這才是孔子所認為真正擁有真實生命，獨立品格之君子。

(二) 孟子

- 1、求其放心。《孟子·告子上》載：「學問之道無他，求其放心而已矣。」故可知，孟子為學之道，首在「求放心」。何謂「求放心」？蔡仁厚先生說：「是教人就心之放溺而直下警覺；一念警覺，本心即時從放溺中躍起，及時從生命中呈現。而學問之事，雖然不止一端，但總要本心呈現作主，乃能志氣清明，義理明通。」⁴³能反身自求即有所得，而不需逐物在外，這便是孟子所謂的：「萬物皆備於我矣，反身而誠，樂莫大焉。」（《孟子·盡心上》）。然所求即可得乎？孟子曰：「求則得之，舍則失之，是求有益於得也，求在我者也。求之有道，得之有命，是求無益於得也，求在外者也。」（《孟子·盡心上》）。「求在我者」，為人心本有之仁義之心，即所謂「天爵」。因仁義內在，故當反求諸己時，即可有得。故可知，孟子所言「學」亦為修養之事，並主張「反求諸己」，此即孔子之「為仁由己」。強調為學的自覺心，向內自求，即可「有益於得也」。
- 2、恆心與專心。孟子曰：「有為者辟若掘井，掘井九仞而不及泉，猶為棄井也。」（《孟子·盡心上》）言掘井已達九仞之深時，未見泉水即停止了，最終仍未得到水，此掘如同未掘。孟子喻學習如同掘井般，未達為學標準或目標，就停止了，則此學如同未學一般。以此告誡為學者不得半途而廢，為學貴在有恆。又曰：「山徑之蹊間，介然用之而成路，為間不用，則茅塞之矣。今茅塞子之心矣。」（《孟

⁴³蔡仁厚，《孔孟荀哲學》（台北：台灣學生書局，1990年），頁243。

子·盡心下》)。⁴⁴依此林永喜先生說：「人之心窮思之，則通。久怠之，則塞。心塞，則思維必呆滯，人之思維呆滯，必為物慾所亂，則其心必為身奴……亦成為行屍走肉，飲食之徒。」⁴⁵是故君子最忌茅塞其心，當心受蒙蔽，渾沌不明時，則不知為何而學也不知為何而行，終使人生失去生命的意義。

綜上所知，誠如張德齡先生所言：「儒家不講學則已，講學就一定要歸到行為之學。……所關心的也就是『人格的完成』。」換言之，「學」無論有多少種面向與意涵，其意義始終只有一個：學成爲一個真正具道德生命意義的人而已。雖然「學」本身未必爲德行，然是一切德行之本。是人能致道唯一之基礎與途徑，爲人自覺努力之本。因此譚家哲先生說：「『學』為從人言，為一切德行之本，亦為人在存在中一生首要之事。」⁴⁶。周敦頤認爲「天地間，至尊者道，至貴者德而已矣」（《通書·師友上第二十四》），並進而指出「人而至難得者，道德有于身而已矣」（《通書·師友上第二十四》），因此強調人最難能可貴的是具備了天地間最崇高尊貴的道德修養。對於「德行」的修養周敦頤認爲是可行的。因此在《通書·愛敬第十五》說：「『有善不及？』，曰：『不及，則學焉。』」，由此可看出，他所主張的「學」，不僅爲善德而已，更進一步指出如有不及之處，強調由「學習」來完成。關於爲學者的學習的態度與方式，周敦頤曰：「君子進德修業，孳孳不息，務實勝也。」（《通書·務實第十四》），對於學習要「孳孳不息」，對於「德學」貴在於自身的修養，而非「名勝」。因此周敦頤以「實勝，善也；名勝，恥也」（《通書·務實第十四》）。

周敦頤承繼孔孟之學的道德思想，主張爲學貴在修養德行。其最終的爲學

⁴⁴爲學除了恆心不可一曝十寒以外，伍振鷺先生認爲更不應急就章的期其速效，就如孟子所謂的「揠苗助長」。其蔽與不耘苗同。參見伍振鷺，《中國教育思想史大綱》（台北：五南圖書出版公司，2006年），頁23。

⁴⁵林永喜，《孔孟荀教育哲學思想比較分析研究》（台北：文景出版社，1986年），頁137。

⁴⁶譚家哲，《論語與中國思想研究》（台北：唐山出版社，2006年），頁71。

宗旨為期許為學者皆能以成聖成賢為畢生的志向。是故在《通書·志學第十》曰：「志伊尹之所志，學顏子之所學。過則聖，及則賢，不及則亦不失於令名。」由引言可知，周敦頤認為的理想聖人典型為伊尹與顏淵。⁴⁷並且肯定透過篤志與向學則可朝聖賢之路邁進。由此也可看出「志」與「學」實為成聖成賢修養心性的工夫。然而，周敦頤是期待為學者一定都得成為聖人嗎？其實不然。本文認為，周敦頤希望為學者能透過「志」與「學」，以伊尹與顏淵為榜樣，立定為學的方向。當超過努力時可達到最理想的聖人境界，就算努力還沒有到，亦可成為良善的賢人。所以《志學》可做為訂定人生方向的重要依據。也因此周敦頤強調，我們應該以《志學》做為一個儒者在做道德實踐及自身修養的路途上一個重要的指標。

⁴⁷依朱《注》：「『伊尹之志』指尊君澤民，是公天下之心。士希賢而志伊尹之所志，則亦不致於私已。『顏子之學』為克己復禮，傳聖人之道。士希賢而學顏子之所學，則又豈自小之學哉。」

第三節 由〈愛蓮說〉對品格教育的反思

周敦頤在〈愛蓮說〉一文中，僅以 119 個字即將「蓮」特有的外在形象與深刻的內蘊描繪的淋漓盡致。⁴⁸《周子全書·卷十七·愛蓮說》曰：

水陸草木之花，可愛者甚蕃：晉陶淵明獨愛菊；自李唐來，世人盛愛牡丹。予獨愛蓮之出淤泥而不染，濯清漣而不妖；中通外直，不蔓不枝；香遠益清，亭亭淨植，可遠觀而不可褻玩焉。予謂：菊，花之隱逸者也；牡丹，花之富貴者也；蓮，花之君子者也。噫！菊之愛，陶後鮮有聞。蓮之愛，同予者何人？牡丹之愛，宜乎眾矣！

周敦頤將「蓮花」喻為「君子」，並可看出隱逸山林與世俗的富貴都不是他的人生理想。⁴⁹他所稱頌的「蓮」具「中正清直」君子品格，此寄託了他的儒家人格思想。⁵⁰周敦頤愛「蓮」，更愛「廉」。借以冰清玉潔的「蓮」，進一步來表達他的愛「廉」思想。並期待世人皆能培養志節高廉的君子特質。然而為何周敦頤獨愛「蓮」？又何以將「蓮」比喻成君子？「蓮」究竟具備了哪些德行上的特質？和道德品格教育有何關聯？以下分兩點試述之。

一、「蓮花」代表的意涵與品格教育的關聯

(一) 「出淤泥而不染」。此點可從二個面向來著眼探討。

1、心之所向。周敦頤強調內省反觀，主「無欲」之說。〈愛蓮說〉中

⁴⁸在此，梁紹輝先生經詳細考證後寫道：「我們說《愛蓮說》當為周敦頤所作，其發表的形式是碑刻。《愛蓮說》碑當建於今江西零都善山濂溪閣，時嘉祐八年(公元 1063 年)五月十五日。」梁紹輝，《周敦頤評傳》(南京：南京大學出版社，1994 年)，頁 94。

⁴⁹在文中，菊花是「花之隱逸者」，周子認為喜歡菊花的人「陶後鮮有聞」，劉小勤先生指出周敦頤在此流露出了對陶淵明「不為五斗米折腰」、遠離濁世、孤芳自賞心態的批判。劉小勤，〈周敦頤《愛蓮說》中的儒佛之辯〉，《安徽文學》，第 7 期，2007 年 7 月，頁 88。因此，本文認為「獨善其身」固然氣節可嘉，卻於世無補，「兼善天下」才是周子認同的經世治學之道。

⁵⁰參見陳來，《宋明理學》(台北：洪葉文化出版社，1993 年)，頁 22。

之「不染」即「無欲」。⁵¹《通書·聖學第二十章》曰：「聖可學乎？曰：可。曰：有要乎？曰：有。請聞焉！曰：一為要。一者無欲也。無欲則靜虛動直。」學聖的要領是純一，而純一則無欲，無欲之心才能靜虛動直。《養心亭記》中更進一步闡發：「予謂養心不止於寡而存耳，蓋寡焉以至於無，無則誠立明通。」從「寡」至「無」，呈現心之自覺能動性。誠如俞香順先生所認為，〈愛蓮說〉中「出淤泥而不染」其實已經蘊含了強化心性修養、建立抵禦外界誘惑的意志，主體與外界、心與物在對抗中獲得獨立、超拔的存在。⁵²本文認為這裡所說的「出淤泥而不染」就是周敦頤在通書中論到的「思」與「志」的結合。亦即為學者透過心之「思」，並立定為學的志向後，孳孳不息，不為任何因素的影響而改變。這在品格教育上的心性發展給了很大的啟發。

2、世俗環境。周敦頤認為君子應當具備高潔的情操，不受外在環境所左右，雖感嘆「牡丹之愛，宜乎眾矣！」，追求世俗名利的人那麼多，但仍要堅持自己的高潔的性情，雖曲高和寡，但堅持理想，潔身自愛，不同流合污。或許他想做而又未能做到像陶淵明那樣不為五斗米折腰而辭官歸隱，但仍要努力做到不受官場惡習所染，保持君子人格。⁵³儒家強調內聖外王的理想人格，但是在從政不可得時，

⁵¹胡可先先生認為周敦頤提出的「染」、「清」、「淨」等問題很明顯的是從佛教中來，用佛教教義中的「無常」，去體察人生，就構成了「無我」。從人性來說，沒有固定常住的自我主體，因此人性本來就是清淨的，這種清淨會受到外界事物的汙染，但人要「滅染成淨」，歸于「無欲」，以顯露人性的清淨。「出淤泥而不染」就是要顯露人性的清淨，「不染」就是淨，花之「不染」才能成為「君子」，人之「無欲」也才能稱得上「君子」，才能至善、清淨、香潔、不可染。參見胡可先，〈禪機與理性融合的人生境界：周敦頤《愛蓮說》發微〉，《遠程教育雜誌》，第4期，1998年4月，頁18。本文認為，周敦頤思想中的「無欲」非佛家所言之「滅絕一切欲望」，而是「無掉私欲」。對於基本的生理欲望需求，周敦頤是採認同的看法。對於其他因私欲帶來的需求，在心性修養上是一大阻礙。此有別於佛家的看法。

⁵²俞香順，〈愛蓮說主旨新探〉，《江海學刊》，第5期，2002年5月，頁179。

⁵³胡可先先生認為，周敦頤對陶淵明個人是採肯定態度的，在陶淵明後真正的隱士已很少聽過了。周敦頤之所以肯定陶淵明，是因為他的真誠無隱，是「誠」，他的生活純樸高雅，他的品質既誠實又高尚，他的性格既灑脫又執著，他的精神既單純又浪漫。與陶淵明相比，後世的隱逸就達不到誠信的誠度，甚至與誠信、無欲、修身養心等宗旨大相逕庭，因此，「菊之愛，陶後鮮有聞。」是事出有因的。但他認為陶淵明自保其身退而隱居深林的作為不夠高明，陶淵明僅僅是「花

也主張歸隱發展自己的志向，所以，周敦頤和陶淵明的歸隱思想無疑是遵循著儒教的。⁵⁴《通書·富貴第三十三章》云：「君子以道充為貴，身安為富，故常泰無不足。而銖視軒冕，塵視金玉，其重無加焉爾！」君子以道德充滿為貴，身心安定為富，所以處之泰然而自足。將世間的財富權勢視為塵土，君子把道德看得比什麼都重要。此言表達出君子貴道德而輕富貴。綜上所述，周敦頤和陶淵明都在其官位上積極努力為政，但事與願違，外在的說他們最終是消極的隱居於世；內在的說他們自始自終都為都堅持著儒家聖人的典範，保持理想的儒家君子人格特質。

(二) 「中通外直、不蔓不枝」。此點可從二個面向來著眼探討。

- 1、 「中通外直」。蓮花直立水中，蓮梗中虛而外直，〈愛蓮說〉中的「中通外直」，「中」指心性本體，「通」是對心性本體狀態的描述，即透脫通達、無窒無礙，這是周敦頤在《通書》中反復申述的一個概念。⁵⁵易思平先生亦認為，〈愛蓮說〉中主要的關鍵詞「中」、「直」、「不蔓」、「不枝」、「亭亭」、「植」，正是「中和」、「中正」、「適度」、「和諧」等涵義，蓮花不偏不倚、淨直挺拔的形象既是美的標誌更是善的化身，正符合周敦頤關於人性「中正仁義」的要求。⁵⁶《通書·誠下第二章》曰：「元、亨，誠之通。」「元亨」是「誠之流通」，萬物在受生之初無不生機暢達，而性情的發露無不和諧正直的。因

之隱逸者」，而周敦頤則要追求的是「花之君子」。參見胡可先，〈禪機與理性融合的人生境界：周敦頤《愛蓮說》發微〉，《遠程教育雜誌》，第4期，1998年4月，頁19。本文認為〈愛蓮說〉中陶淵明的人格特質表現出「誠」之真實無妄的特性，所以受到周敦頤的推崇景仰，雖然最後自保其身退而隱居深林，此作為仍然遵循著儒家的精神。

⁵⁴孔子說過：「天下有道則見，無道則隱」《論語·泰伯第八》，當天下有道，昇平之時，則出仕為官，獻身於國，以事君教民；天下無道之際，則隱居抱道以待時。孟子也說過：「古之人，得志，則加於民；不得志，修身見於世。窮則獨善其身，達則兼善天下。」《孟子·盡心上》君子得志的時候，恩澤加在人民身上，與人民共同實行大道；不得志的時候，退而修養自身品德，獨自行道。

⁵⁵俞香順，〈愛蓮說主旨新探〉，《江海學刊》，第5期，2002年5月，頁179。

⁵⁶易思平，〈獨愛蓮緣於獨特情懷—《愛蓮說》主題探微〉，《名作欣賞》，第4期，2003年4月，頁70。

此本文認為，〈愛蓮說〉中將君子的心性與人格以通達無礙來比擬，就如同「誠」之流通般暢達無阻。又《通書·思第九章》曰：「無思，本也；思通，用也。幾動與彼，誠動於此，無思而無不通也為聖人。」思為心的本體，思考而後通達是心的無思境界。是故〈愛蓮說〉中以蓮花之「中通外直」來形容君子運用的本體經思考後通達無礙。當保持心的本體而無不明白事理時，方可達聖人之境。

2、「不蔓不枝」。蓮花「守一莖一花之節」，〈愛蓮說〉中凸顯蓮花這一特性，將「不蔓不枝」、「亭亭淨植」從人際關係角度切入，宣揚主體獨立，正如《論語·為政第二》所云：「君子周而不比，小人比而不周。」⁵⁷言君子待人普遍親厚而不結黨營私，小人結黨營私而不能待人普遍親厚。亦即君子為人為事公平正直，小人自私自利，所以「亭亭淨植」、「不蔓不枝」是對君子之矯矯不群、不比不附的獨立人格做詮釋。以君子通達正直、品德高潔，不攀附權貴的特質，來凸顯理想的人格典型。《通書·誠下第二章》曰：「無欲則靜虛、動直，靜虛則明，明則通；動直則公，公則溥。明通公溥，庶矣乎！」是故君子無私欲之動，就是「公」。天地至公則無所不覆，無所不載，是謂「溥」。此即聖人之境。

綜上所述，本文認為周敦頤將「蓮」之外觀形象賦與君子的人格特質，藉以「蓮」與「君子」特質相通之處，給予為學者一些品格教育上的啟示。現今國中將〈愛蓮說〉編入國語文教材中，期許學生能體認儒家「君子」的道德情操，激發努力向學的志氣。蓮花只是引子，人格特質才是探討的重點。藉由文中君子之德：出淤泥而不染、濯清漣而不妖、中通外直、不蔓不枝、香遠益清、亭亭淨植、可遠觀而不可褻玩焉。來凸顯君子本身的道德品格與生命節操。並指示為學者能在「眾人皆愛牡丹」的世俗名利之下，仍須潔身自愛，堅守節操。「菊」之「獨

⁵⁷俞香順，〈愛蓮說主旨新探〉，《江海學刊》，第5期，2002年5月，頁179。

善其身」固然氣節可嘉，卻於世無補。而「蓮」之氣節—「兼善天下」不僅潔身自愛更具社會關懷的氣度，此才是周敦頤認同的經世治學之道。此君子的道德操守值得為學者在道德教育上好好省思與學習。

二、由〈愛蓮說〉論道德教育的實踐

前文已論論〈愛蓮說〉中之「蓮」與為學者「品格教育」的關聯，接下來本文將探討在周敦頤的〈愛蓮說〉裡，有哪些是為學者所應具備的德行特質？可從哪些層面來幫助道德教育的實踐？

（一）「立志」—潔身自愛

蓮花具備了周敦頤所推崇的君子特質，因此在文中可具體而微的轉移互注。儒家是主張積極入世的，不同於佛道的出世思想，這也是為什麼在菊花之外，周敦頤獨愛蓮的理由。故云：「蓮之愛，同予者何人？」。在周敦頤心目中，君子的典型是安於「簞食瓢飲」生活而不忘用世的顏子。顏回「一簞食，一瓢飲，在陋巷」亦能所樂，是由於顏子之行仁是發自於自身的良心本性，是故在陋巷仍不失其本心之至仁。致力於精神境界之提升，仁心之逐步開展，因為不曾背離於道，故不因自身之困頓而憂，且保持與仁人之道的和樂。

儒家思想要旨中論到，在人生當中有個比生命、外在物慾更為重要的東西，那就是人應當要有一種超越物質欲求的道德價值與理想信念。此信念與價值可要求吾人自身的道德節操，能夠潔身自愛，不會受外物或環境的影響而變節。故孔子認為應謹慎其所「志」。孔子認為「志」可使人目光遠大，並能把握人生的大方向。在逆境中更能使之成長，而不隨便轉移其心志，以致於達到成聖的境界。〈愛蓮說〉中的蓮花很重要的自然特徵是出於泥沼，不沾污垢，此與君子「潔身自愛」的品格十分相似。因此，文中「出淤泥而不染」、「濯清漣而不妖」道出了君子之美德。象徵有為的君子具有清高的品格，不媚世隨俗，不受世俗的眼光影響，不隨波逐流。並期許吾人勿同流合污，不逢迎諂媚，做一個志潔高尚的君子。

在當代品格教育上，在培養為學者的人格特質時，也認為應當使學生具備

良好的品格。伍振鷺先生說：「理想道德情操的具體實現就是『擇善固執』或『死守善道』。」⁵⁸由是可知，理想的道德情操即本文所論的君子之所志—潔身自愛。在如此多元的現代社會中，充斥著不少價值觀的衝突點。我們期待學生能擁有品格高尚的君子風範之外，還能有具備批判思考的能力。誠如林作逸先生所言：「培養學生批判思考和決策能力，讓學生在面臨『對』與『錯』時能做出正確的判斷，並參與道德的實踐。」⁵⁹是故，〈愛蓮說〉中的君子在具備了「出淤泥而不染」、「濯清漣而不妖」的品格特質時，亦相同擁有了「判斷思考」的能力，否則如何在混雜多元價值的社會環境中，獨具一格，成為志潔高尚的君子。

（二）「尚學」—心性修養

通觀〈愛蓮說〉整篇雖然找不出一個「靜」字，但本文認為文中的『不染』與『淨』即表達出其精神所在。這些都是「靜論」思想的反映。在〈太極圖說〉中，周敦頤提出「聖人定之以中正，而主靜」，並於「主靜」後自注云：「無欲故靜」，此為「無欲」的思想。⁶⁰此與孟子的「養心寡欲」是一脈相承的。⁶¹著眼點皆放在通過內省修心做聖賢人方面。要達到「主靜」的境界，則要無掉私欲，無掉私欲所帶來的紛擾，導正欲望使其生命回到道德本心。透過內省主靜的修養方法，進而「修身、齊家、治國、平天下」，以實現儒家的「內聖外王」的理想。《論語·述而第七》所記孔子的兩段話：「默而識之，學而不厭，誨人不倦，何有於我哉？」「若聖與仁，則吾豈敢？抑為之不厭，誨人不倦，則可謂云爾已矣！」

⁵⁸參見伍振鷺主編，《教育哲學》，（台北：五南圖書出版公司，1999年），頁298。

⁵⁹林作逸先生更說明，「批判思考」也可以說是一種會反省有理性的思維。林作逸，〈未來的優質公民：從教師觀點出發論新世紀的品格教育〉，《國小特殊教育》，第40期，2005年12月，頁32。

⁶⁰「中正仁義」是「人極」之內涵，指的是儒家用以修身立德和處事應世的倫理道德和原則，而此觀念和原則，不僅僅是外在的，而且是與人之生命息息相關的。「主靜」則是根本方法。「主靜」也是無欲，無欲故能「靜虛動直」，即由於無欲之故，就可有內在的清靜虛寂，導致清明開通；外在的行為正直，導致公平公正，遍體萬物。那麼聖人通過主靜，就能在外物面前不動心了。此可謂「誠立明通」的心性之學。參見劉小勤，〈周敦頤《愛蓮說》中的儒佛之辯〉，《安徽文學》，第7期，2007年7月，頁89。由是可見，此正是周子「出淤泥而不染」所表現的其身在世俗，心懷濟世，且志趣高遠、清心寡欲的依歸。

⁶¹孟子曰：「養心莫善於寡慾。其為人也寡慾，雖有不存焉者，寡矣；其為人也多欲，雖有存焉者，寡矣。」（《孟子·盡心篇》）孟子認為要養自己的良心，最好是能減少嗜欲，做人如果嗜欲少，則外物不能誘之，故心存而不放。嗜欲多，則心為外物所誘，放而不存。唯其寡欲，始能安貧樂道，持守本心而不失。此與周敦頤的主靜思想有異曲同工之妙。

這裡「學而不厭（爲之不厭）」和「誨人不倦」的內容，重點在於「聖與仁」的道德修養功夫，即「修身」。修身是君子終其一生不厭不倦的工作，不可片刻鬆懈或停止。如張豈之先生所言：「在周敦頤看來，追求人性的至善至美，必須去汙存淨，去欲存誠，使人性達到蓮花那樣潔淨無瑕的境地。」⁶²因此，本文認爲「修身養心」就是強調自身主體的重要，要回歸於真實的具體來看待生命、人生，藉由修身養心來達到無欲、清靜的境界。〈愛蓮說〉中隱喻君子能不爲外在利慾功勳的環境所影響，期許爲學者要無掉這些紛紛擾擾的俗物，而終「至正而明達」。

教育的重點在於使學生建立主體性的認知，透過內化的過程，使學生了解自己，更真實的了解自我而不自欺。⁶³對自己擁有主宰性，明確的知道自己想要的是什麼，自覺性的學習，才能達到修身養心真正的目的。黃文三先生說：「人必須要做一個有德行作為的人，而教育是一個自我覺醒的歷程。」⁶⁴。《禮記·學記》亦云：「教也者，長善而救其失者也。」人之本有良知良能之善根被物慾私利所蔽塞了，導致在行爲態度上有所偏私。因此，透過品格教育的實施，我們期待能喚醒爲學者內在的道德性，培養良善的德行。

（三） 「重行」—志潔行廉

子曰：「君子謀道不謀食。耕也，餒在其中矣，學也，祿在其中矣。君子憂道不憂貧。」（《論語·衛靈公第十五》）孔子說既爲君子，應當專心求道，不要顧慮自己的生活問題，求道的最終目的即在成爲聖人。⁶⁵在未成聖人之前，只要

⁶²張豈之（主編），《中國思想史》，西北大學出版社，1993年3月，頁317。

⁶³林作逸，〈未來的優質公民：從教師觀點出發論新世紀的品格教育〉，《國小特殊教育》，第40期，2005年12月，頁32。

⁶⁴黃文三，〈從道德抉擇的困惑及依據論學校道德教育的發展方向〉，《現代教育論壇》，第14期，2006年11月，頁157。

⁶⁵在君子謀道的部分，《大學》中亦有提及「德行至善」的觀點。《大學·經一章》云：「大學之道在明明德，在親民，在止於至善。」「明德」即是人心固有的善性，「止於至善」即定一最高理想爲實踐的標的。《大學》甚注重「知止」，故又云：「知止而後有定；定而後能靜；靜而後能安；安而後能慮；慮而後能得。」最高理想當先確立。「知止」即至善之最高境界，要達到「至善」之境界，在於定、靜、安、慮、得五個層次。《荀子·解蔽篇》云：「學也者，固學止之也。惡乎止之？曰止諸至足，曰：『止諸至足。曷謂至足？』曰：『聖王。』」由此可知，荀子將「知止」視爲「聖王之道」，與《大學》所言「至善」、《中庸》之「至誠」有異曲同工之妙。

求得一部分，就是有道之人，即能齊家治國平天下。道是齊家治國平天下的根本，無道則家不齊，國不治，天下大亂。《論語·里仁第四》也說：「君子喻於義，小人喻於利。」君子通曉仁義，小人只懂得利益，因此曉喻於君子只需用義理，曉喻於小人卻要用利害關係。周敦頤在《通書·富貴第三十三》云：「君子以道充為貴，身安為富，故常泰無不足。而銖視軒冕，塵視金玉，其重無加焉爾！」君子以道德充滿為貴，身心安定為富，所以處之泰然而自足。將世間的財富權勢視為塵土，君子把道德看得比什麼都重要。此言表達出君子貴道德而輕富貴。由上所述可見，周敦頤〈愛蓮說〉所要表達的不在於描寫蓮的外表，而在於突出蓮的內蘊。他給我們塑造的是一個潔身自好、內心通達、行為正直、品格高尚、卓然挺立的君子形象。通過這些表明，周敦頤要求自己也要求世人做一個像蓮般的君子。《通書·顏子第二十三》中更藉由讚揚顏回：「夫富貴，人之所愛，顏子不愛不求樂於貧者，獨何心哉！天地間有至貴至愛可求」來表達出他所追求的不是一般人的富貴，而是天地間的至貴至愛，所以他愛廉，貧而獨樂。對於周敦頤高尚志向及一生廉潔、公正無私的人品，黃宗羲對他有很高的評價，言：「濂溪先生胸懷灑落，如光風霽月。廉於取名而銳於求志，薄於徼福而厚於得民，菲於奉身而燕及瑩嫠，陋於希世而尚友千古。」。由是可知，周敦頤在〈愛蓮說〉中指出，〈愛蓮說〉中的菊花（象徵隱逸）、蓮花（象徵君子）、牡丹（象徵富貴）三種花代表三種不同的人生態度。以菊花作陪襯，牡丹作反襯，凸顯出周敦頤愛蓮的立場與觀點。他不避世隱逸，不追求富貴，而是立志要做志潔行廉的君子。由此可看出，周敦頤期許為學者能倚世獨立，持以絕不隨波逐流的態度，培養志潔高廉的君子理想人格。

賈馥茗先生說：「『修身』指的是由學而致知，由行以入德。也就是把『知』與『行』當成互為表裡，互相增益的唯一途徑。」⁶⁶因此，在道德教育實施的過程中，認知的教學應該有，但重要的是提供實作機會讓學生有機會養成重要的德

⁶⁶賈馥茗，《教育概論》（台北：五南圖書出版公司，1982年），頁175。

行。⁶⁷是故本文認為，透過品格教育的實施，引導學生建構正確的價值觀，如此才能因時制宜的作出合乎道德要求的判斷，有了正確的認知後，還要試著了解和接納社會的道德規範，並透過實際參與活動，讓學生的體驗更加深刻，進而養成良好的品格。因此，我們期待在品格教育歷程中，能培養為學者在生活中實踐的能力（行善），建立為學者正確的「知善」的理念外，更重要的是能擁有品格高尚的道德情操。本文藉由〈愛蓮說〉來論道德教育的實踐，主要是想彰顯能透過〈愛蓮說〉中的文字讓學生了解蓮花之美與君子之節。並透過思想的傳達來對儒家的了解。進而將儒家想傳達的君子之美德義蘊，落實在生活中。期許為學者能透過道德踐履，成為一品格高尚，志節高廉之君子。並朝成聖成賢之境界而努力。

⁶⁷但昭偉，〈國民學校應該有什麼樣的教育〉，收入《當代教育哲學論文集》（台北：中央研究院歐美研究所，1995年），頁113。

第五章 結論

我國古代的教育，極為注意德性的培養，品格的陶冶及人格的範鑄。在傳統的教育中，德育更可說是整個教育的核心，《中庸》開宗明義便宣稱：「天命之謂性，率性之謂道，修道之謂教。」是故德性的培養與品格的完成，永遠是教育不可或缺的任务與功能。然而，現今在推行道德品格教育中衍生出許多窒礙難行的問題。審視目前國內實施品格教育已有一段時日，卻無法收到預期之成效，在實施品格教育困境方面是值得加以探討的。筆者認為將品格教育先驅們之經驗理論、發展脈絡等層面，加以審視、理解，去蕪存菁後，掌握住品格教育的獨特性及適切的實施方式，對於品格教育的推展將是有所助益的。除此之外，學「聖人」、作「聖人」，是先秦以來儒家學者的傳統。而周敦頤一脈相承孔孟儒家傳統。主張以孔子、顏回為榜樣，要學「顏子之所學」，肯定人經過不斷的心性修養，即可以成就聖人之理想人格。本文主要探究周敦頤的聖人觀，並引用《周子全書·通書》中的〈師〉、〈志學〉等篇以及〈愛蓮說〉來發掘周敦頤所欲表達的道德思想和觀念，進而反思品格教育議題，以及在推行品格教育上有所裨益。以下根據全文討論周敦頤道德人格教育的現代意義為主軸，分述各章要旨如下：

一、

本文主要研究周敦頤倫理思想的應用，重點在於與現代品格教育相呼應。首章主要探究周敦頤倫理思想之動機與目的。期望透過《周子全書·通書》中的〈師〉、〈志學〉等篇以及〈愛蓮說〉來發掘周敦頤所欲表達的思想和理論精髓，進一步與現代品格教育議題進行對話。藉由創造性詮釋的方法與原則為依據，來探究由周敦頤的聖人觀來反思品格教育的議題。並引用多位專家學者對周敦頤道德思想的多方研究的文獻加以佐證，使本文能在合理與客觀的原則之下論述本課題。

二、

古今中外，德性的培養與品格的完成，永遠是教育不可或缺的任務與功能。在第二章中針對品格教育之意義、內涵與相關理論加以探討。並將「品格」與「人格」、「道德」的意涵相比較並界定分述之，接著論述品格教育的意涵、起源與目標，最後探討目前學校實施品格教育可能遭遇的困境及其因應策略。

在第一節：〈品格教育之意義、內涵〉中，本文指出「品格」、「人格」與「道德」三者皆為身心特質的表現，也與社會文化息息相關。「人格」涵蓋人類一切行為的外在表現的所有層面。道德教育的目的在培養健全的人格，所以「道德教育」也稱為「品格教育」。¹因此「道德」可說是「品格」的發展與培養，而「品格」乃是道德修養的程度，因此品格與道德可說是同義字，本論文將其視為同義之。

品格教育是一種教導人類向上發展並且使之向善的教育，目的在幫助青少年理解、關懷和實踐核心的倫理價值。它必須透過教育或是學習的歷程來陶冶，促使個體在與人互動來往時能表現出健全的品格。其實施內涵包括了三個不可或缺的面向，即認知、情意、技能三大部分。可透過廣度面向的結合，使品格教育成為與情緒教育、人權教育、生態環境教育、兩性教育、生命教育、法治教育等多元議題相融合的全人教育。實施品格教育時，要引導學生從自身的修持中，擴及家人與社會群體的服務，由認知的建構、情意的涵養與行為實踐，深化品格教育內涵。我國於推行品格教育之際，有必要對固有傳統文化價值加以審視並賦予新時代意義，使其更符合今日台灣面臨全球化及多元化的競爭環境下，應具備與展現的品格。

在第二節：〈品格教育實施的困境之外在因素〉中，本文指出可就「多元社會文化衝擊」與「品格教育的教育學基礎理論」二方面來探討。受到「多元社會文化的衝擊」，就內在道德價值內涵而言，中國的教育即以「修身」出發，向內追求格物致知、誠意正心的自我淬煉，向外延伸是齊家以服眾、治國以安民、平

¹張春興/等著，《教育心理學》（台北：東華書局，1989年），頁197。

天下以濟世的利他事業。因此強調自身修養的工夫的重要，個人的價值理念操守是修養的理念依據。勿因受到西方各文化活動刺激的影響而動搖了我國固有的傳統道德根基。從外在道德規準來看，筆者認為可將傳統固有道德規範與多元文化價值加以調和，或許可免除前文所言傳統道德唱高調的戲碼；亦可讓自身價值免於受到外來價值文化的影響而被同質化，進而其它價值文化能相依存。

在現今教育政策中，多種教育理論並行產生了理論衝突的問題。「價值澄清法」著重的是獲得價值的「歷程」而不是價值本身，其主張所有價值都是相等的。容易使個人的意識凌駕於團體利益之上，以致於產生「道德危機」。「認知發展理論」強調發展學生道德推理的能力，使學生能夠判斷哪一種價值是最好的。但是若只著眼於理性認知層面，忽略了情意與實踐部分是無法真正落實道德品格教育的。再者，傾力於道德意志與理性的判斷，輕忽了實際的行動，容易造成有善意而無善行的結果。著重行為改變與表現的「行為主義」，關心外在環境對個體的影響，因此只著眼於外在因素的刺激。各家品格道德教育理論有各自的優點特色，若各執己見則容易顧此失彼。

在第三節：〈品格教育實施的困境之內在因素〉中，本文指出無論中西方學者皆一致認同人具內在道德性，即所謂「良心」或「良知」，而在教育的觀點上來看，良心的萌芽對道德性的發展是不可或缺的而良心的發展是需經歷漫長時間的，並且需要周圍環境來教導。因此，唯有隨著人性之自然稟賦順性發展，才能養成良好的德性，進一步培養出良好的道德品格。而人也因為擁有此道德本性，使人能夠具備道德反省與判斷的能力，因此能形成道德意識而成為一個道德的行動者。藉此喚起根植於兒童內心的道德感覺，並促進其發展，道德教育居中扮演指導與以身作則的角色。另一個影響品格教育實施困境的內在因素是「知」與「行」關係的問題。藉由王陽明所謂「良知」由天之所賦而內在於人心，但須通過「致」，才能真正使之實有諸己。可知先天的本體惟有通過的互動才能由自在的形態轉換為明覺的型態相應，至善的根據只有在身體力行的實地工夫中，才能轉化為現實

的德性。²因此，就成就德性的層面看來，知行合一同時意味著德性的培養與道德實踐的統一。由是可知，講學施教不在授人以知識技能，而是授人以成聖之道，意即教育的意義在造就完美的人格，以復人之本性。良知之學，發展到極致，即是人人皆可為堯舜。

三、

在第三章：〈周敦頤之聖人觀〉中，本文首先探究「聖人之特質：『誠』」，以「誠者，聖人之本」、「『誠、神、幾』之謂聖」和「『誠』」與『成己成物』」三個特質分別述之。進而論述周敦頤思想中如何達到「聖人境界」之功夫。最後列舉儒家先哲之理想聖人典型，與周敦頤所言之「聖人」相呼應。

在第一節：〈聖人之特質〉中，本文指出「太極」是對天道、道體的一種詮釋，是終極的本體。³而「誠」即「太極」，因此從此處可看出「誠」之本體意涵。「誠」本身為真實無妄，全然無隱，在一切事物成就的過程中，它是持續運行的，是不曾間歇的。聖人之「誠」純粹至善，並擁有「仁、義、禮、智、信」之「五性」，他完全發揮「誠」本身所具內在之潛能，踐履涵養成爲「五常」，主動參贊天地之萬物，是人格修養的極高境界，此成爲聖人之所以爲聖人之依據，此爲聖人之道。

聖心之本體之謂「誠」，聖心之大用之謂「神」。對於聖人而言，擁有睿智之思，已達聖境並且具備了寂然不動的誠體，對於動之微的幾，不必經過思即能「感而遂通」。因此，聖人之爲聖人，除了「誠」的「神」應外，更需當「幾」發用，在意念一起之時，運用睿智之「無思」以達「無思而無不通」之最高境界，契合上天寂然不動之「誠體」，進入天人合德之境界。

聖人具備仁義之德，天道在聖人的生命中呈現，意即仁義爲天道之內容。故能「以仁育萬物，以義正萬民。」（《通書·順化第十一》）萬物順天道行即可

²楊國榮，《良知與心體：王陽明哲學研究》，（台北：洪葉文化出版公司，1999年），頁191、192。

³參見侯婉如，〈周敦頤之修養論〉，《孔孟月刊》，第35卷第7期，1997年3月，頁24。

自然而成，而萬民由於聖德之感召而潛移默化。前為自然之生化過程，後者為天道誠體之道德實踐歷程。天道誠體有創生與成就萬物的本質，而聖人為能完成此特質的主體。聖人的道德誠體透過向外實現自身的同時，使得宇宙萬物成為他實踐的對象，實現了誠體賦予萬物之價值而成為真實價值存在者，使得物物各得其所，以達物我合一之境界。

在第二節：〈如何達到聖人之境界〉中，本文指出人本具「誠」作為自身的性體，但往往不能順遂的實踐盡性的工夫，於是需要後天自覺實踐的修養工夫。使自身原本具備的德性充分呈現，以成就道德行為，此即為「誠之」之工夫。而此「誠之」工夫的內容涵義即為涵養「仁義中正」。「仁義中正」是人行事分際的最高道德標準。故當以「仁義中正」教化萬民，使各復其性。是故「仁義中正」不僅為人生行事準則的指標（守之），重要的是要實踐落實它（行之），即所謂「明通」、「明達」。進而與天道誠體相呼應（廓之），與天地合其德。此亦是聖人之入極境界也。

「人極」為人道的最高極則，是人之所以為人的最高原理。此最高原理周敦頤以「無欲」定，以「主靜」定。主靜的修養方法是要體現「無欲故靜」一說，指無掉一切私欲所帶來的紛擾，使人心保持虛靈靜定的狀態以達「純粹至善」之「誠」的境界。當心中無欲，則「心如明鏡，無事則靜虛，有事則動直」⁴。意即當應物時，只有源自於誠體而來的動才不會摻有私欲。不摻有私欲的動，就是「公」。天下至公，無所不覆，無所不載，即是「溥」。聖人體道，呈明通公溥的境界。

人感於外物時，首動於「心」。既是在心上說，故「思」的工夫就尤為重要。「思」是通往「通微」的途徑，那麼唯有「通微」才能明智，進而成為無所不通的聖人。因此「思」是常人成為聖人的工夫，也是吉凶禍福的樞紐，此樞紐在於「幾」動處。此「幾」為心受外物而生起的意念，是要形成具體的善惡之前的意念。要在這「幾」上下工夫，將此「幾」轉化成純，便要「思」。「思」是對自己

⁴馮友蘭，《中國哲學史下》（台北：台灣商務印書館，1993年），頁828。

心性的反省、檢討與體悟，也是對道之本體（誠）之通徹體悟。

在第三節：〈聖的典型〉中，本文分別就孔子、顏淵、孟子所具備的「德性人格」來論述「聖人」的特質。孔子終身推行「仁」道，並主張「為仁由己」（《論語·顏淵第十二》）。「仁」實為道德之根、價值之源。因此孔子主張不僅要「成仁」，即重視個人的德性修養以外，更要在內聖的基礎上推己及人，開創外王的濟眾事功。就是以「修己以敬」（《論語·憲問第十四》）開始，進而「修己以安人」，最後以「修己以安百姓」為終極目的。如此說來，「聖」可說是德業兼備，內聖外王的合一。

孔子視顏淵為真知之人，周敦頤更在《通書》中贊顏淵為「亞聖」（《通書·顏子第二十三》）。從「孔顏樂處」、「好學力行」可看出其生命向度。顏子之「樂」來自於「見其大」。顏子能體現天道於生活中，並樂於參道而心泰，忘卻如軒冕之貴、金玉之富如銖塵般之「小」。顏回重視道德理想的價值高於物質利益的價值，能夠出利入義，不受物欲的誘惑，達到超越富貴的人生境界。

在孟子看來，「仁義之心」本內在，由仁義行，而所行皆從此出。不待勉強而至，此則聖人之事也。具「明人倫」亦足以稱為聖人。孟子認為在儒家堯、舜是做聖人的榜樣，因為他們做到了「人倫之至」。也就是說，在實際生活中具體履行各種人倫角色及社會角色。再則，孟子尚勇，他認為真正的大勇是深明大義。能夠通過自覺反省而做出進退選擇的理性之勇，是合乎氣節、道義，並敢於擔當的道德之勇。

四、

在第四章：〈由周敦頤聖人觀反思品德教育議題〉中，本文分別從周敦頤《通書》中的〈師第七〉與〈志學第十〉以及《周子全書》中收錄的〈愛蓮說〉來加以探討，並對現行品格教育進行反思。由於現階段品格教育在實施上尚有不足之處，因此本文期以從周敦頤的作聖功夫為出發點，來省思其思想理路可否作為品格教育參考之用。

在第一節：〈由〈師〉論內在德性的啟發〉中，本文指出人性與教育有關並

且爲一不爭的事實，二者間必有極爲密切的關係。由於人性的觀點不同，因此一切教育實施的內容及原則也隨之而不同。本文以爲無論中西方對於道德教育或教育本身，於人性都採取一基本的認知與假設，教育的涵意就是要改變人性、問題的癥結。因此必須普遍認爲人性具有某種普遍的可塑性，透過熱心的教導與薰陶，會對受教者後繼的行爲產生某種深遠的影響。在教育的觀點上看來，須體認的也是人性是可改變、可塑造的，否則教育的功能則無從發揮與實現。而周敦頤繼此觀點，認爲人性是可經由師道教化而改變，並肯定人的內在道德性的。人之先天本性有仁義禮智信之德性稟賦，「中正仁義」亦即一種本性（人性），非聖人獨有之特質，而「誠」是使它回到「中正仁義」的工夫，所以「誠之」是一種工夫也是一種境界。

中國哲學談論道德的實踐，必然從實踐者本身的內在根源出發，要有內在實踐的動力，不是只靠外在的約束去履行道德事物。該如何具備此一自願主動去做的動力呢？周敦頤認爲在修養工夫過程中「先覺」的指點與啓發是不容忽視的，故曰：「故先覺覺後覺，闇者求於明，而師道立矣。」（《通書·師第七》）。師之所以爲師，即是能肩負起「先覺覺後覺」之責任，導正變化氣質以完成道德實踐的義務。師道不僅爲傳道、授業、解惑，最重要的是道德人格的建立與德行之培養。由此可看出周敦頤所主張的主體之道德實踐性。

在第二節：〈由〈志學〉對道德教育的反思〉中，本文指出孔子一生的道德進境是由「志」於「學」開始。此「立志」即所謂的「自覺」。孔子認爲應謹慎其所志，志向在求道之始是極重要的樞紐。孟子言「志」具統帥、主宰之意，故要持志、守志而不移。孟子所要人堅守的「志」，即爲「固守四端，不變本性」。因此當「志」存乎其中時，即是「道德的自覺」。⁵吾人自覺的做道德實踐的工夫，不勉而行，以理馭欲而行正道。周敦頤亦認爲當人心想要學習，有一既定目標時，就是指「心之所向」，也就是「立志」。此與孔子所言之「志於道」、「志於仁」之「志」，孟子所主張的「尚志」是同義的。並期士人能立志於道德實踐，由於肯

⁵參見蔡仁厚，《孔孟荀哲學》（台北：台灣學生書局，1990年），頁243。

定「聖可學」，因此，期望士人能希賢希聖希天，培養士人建立一理想的人格。儒家內聖之學，以成聖成賢為目的，要通過道德實踐來完成自己的德性人格。唯有啓發自身對道德的自覺，立定志向，不惑不移，才是真正的道德踐履。

孔子所主張「學」的意涵，主要在「德行」方面講。但他更重視的是為學的態度，即為「學」的自覺性以及持續性。並期許求學之人能肯定自己獨立的生命人格，須堅定自己求學的意志，並自覺地去努力。孟子所言「學」亦為修養之事，並主張「反求諸己」，此即孔子之「為仁由己」。強調為學的自覺心，向內自求，即可「有益於得也」。周敦頤承繼孔孟之學的道德思想，主張為學貴在修養德行。其最終的為學宗旨為期許為學者皆能以成聖成賢為畢生的志向。期望為學者能透過「志」與「學」，以伊尹與顏淵為榜樣，立定為學的方向。並以《志學》做為一個儒者在做道德實踐及自身修養的路途上一個重要的指標。

在第三節：〈由〈愛蓮說〉對品格教育的反思〉中，本文指出周敦頤將「蓮」之外觀形象賦與君子的人格特質，藉以「蓮」與「君子」特質相通之處，給予為學者一些品格教育上的啓示。藉由〈愛蓮說〉一文中君子之德，來凸顯君子本身的道德品格與生命節操。並指示為學者能在「眾人皆愛牡丹」的世俗名利之下，仍須潔身自愛，堅守節操。此君子的道德操守值得為學者在道德教育上好好省思與學習。本文亦指出可從三個層面來幫助道德教育的實踐。

一、培養理想的道德情操即本文所談的君子之所志—潔身自愛。〈愛蓮說〉中的君子在具備了「出淤泥而不染」、「濯清漣而不妖」的品格特質時，亦相同擁有了「判斷思考」的能力。才能在混雜多元價值的社會環境中，獨具一格，成為志潔高尚的君子。

二、〈愛蓮說〉中隱喻君子能不為外在利慾功勳的環境所影響，期許為學者要無掉這些紛紛擾擾的俗物。此重點即是重視「心性修養的工夫」。因此，透過品格教育的實施，我們期待能喚醒為學者內在的道德性，培養良善的德行。

三、周敦頤在〈愛蓮說〉中指出，〈愛蓮說〉中的菊花（象徵隱逸）、蓮花（象徵君子）、牡丹（象徵富貴）三種花代表三種不同的人生态度。周敦頤期許

爲學者能倚世獨立，持以絕不隨波逐流的態度，培養志潔行廉的君子理想人格。

本文藉由〈愛蓮說〉來論道德教育的實踐，主要是想彰顯能透過〈愛蓮說〉中的文字讓學生了解蓮花之美與君子之節。並透過思想的傳達來對儒家的了解。進而將儒家想傳達的君子之美德義蘊，落實在生活中。期許爲學者能透過道德踐履，成爲一品格高尚，志節高廉之君子。並朝成聖成賢之境界而努力。

總觀上說，筆者以「論周敦頤倫理思想中的聖人觀---以品格教育爲中心」爲題，探究周敦頤在倫理思想中的理論精髓：以「聖人觀」的意涵來認識「聖人」的特質，以如何達到聖人的境界來探究「成聖工夫」，以「聖的典型」來瞭解周敦頤眼中的「孔子」、「顏淵」與「孟子」具備了哪些聖人特質。進而從《通書》中的〈師〉、〈志學〉及〈愛蓮說〉來肯定人的內在道德性，透過啓發自身對道德的自覺，立定志向，有正向的爲學態度並且不惑不移，才是真正的道德踐履。而人唯有通過道德實踐才能完成自己的德性人格。希望能藉由針對周敦頤的倫理思想的研究，肯定人經過不斷的心性修養，即可以成就聖人之理想人格，並且企望在學的莘莘學子們皆能有成爲聖人的契機。

故僅以虛心請益之誠和對知識的渴盼之情求教大方之家，冀能不吝指正，俾來日更有能力全面處理「周敦頤倫理思想」的學術問題，也期待自己的研究能日新又新。

參考書目

壹、 古典文獻（略依作者年代順序排列）

《周易》

《論語》

《孟子》

【漢】司馬遷，《史記》，台北：鼎文書局，1987年。

【漢】鄭玄注、【唐】孔穎達疏、【清】阮元校勘，《十三經注疏》，台北：藝文印書館，1960年。

【漢】許慎，【清】段玉裁注，《新添古音說文解字注》，台北：洪葉文化出版公司，1998年。

【唐】韓愈，《韓昌黎集》，台北：台灣商務印書館，1930年。

【宋】周敦頤，【清】董榕輯，《周子全書》，台北：廣學社印書館，1975年。

【宋】張載，《張載集》，台北：漢京文化事業有限公司，2004年。

【宋】程顥、程頤，《二程集》，北京：中華書局，2004年。

【宋】朱熹注，《四書集注》，上海：上海古籍出版社，2002年。

【宋】朱熹，黎靖德編，《朱子語類》，台北：文津出版社，1986年。

【宋】陸象山，《陸象山集》，台北：里仁書局，1981年。

【明】王守仁，《王陽明全集》，上海：上海古籍出版社，1992年。

【清】黃宗羲，《黃宗羲全集》，北京：中華書局，1985年。

【清】王夫之，《讀四書大全說》，台北：河洛圖書出版社，1974年。

貳、 當代專著（依姓氏筆畫順序）

王邦雄/等，《中國哲學史(上冊)》（台北：里仁書局，2005年）。

方東美，《原始儒家道家哲學》（台北：黎明文化出版公司，1988年）。

方東美，《新儒家哲學十八講》（台北：黎明文化出版公司，2005年）。

方同義，《中國智慧的精神》（北京：人民出版社，2003年）。

伍振鷺，《中國教育思想史大綱》（台北：五南圖書出版公司，2006年）。

伍振鷺/等，《教育哲學》（台北：五南圖書出版公司，1999年）。

余昭，《人格心理學》（台北：三民書局，1979年）。

牟宗三，《心體與性體（一）》（台北：正中書局，2006年）。

牟宗三，《智的直覺與中國哲學》（台北：台灣商務印書館，1987年）。

牟宗三，《中國哲學的特質》（台北：台灣學生書局，1998年）。

但昭偉，《道德教育：理論、實踐與限制》（台北：五南圖書出版公司，2002年）。

吳康，《宋明理學》（台北：華國出版社，1955年）。

吳冠宏，《聖賢典型的儒道義蘊試詮》（台北：里仁書局，2000年）。

李奉儒，《教育哲學：分析的取向》（台北：揚智出版社公司，2004年）。

杜威（Dewey）（著），《經驗與教育》，賈馥茗（主編），（台北：五南圖書出版公司，1992年）。

村田昇（著），林美瑛、賴昭香（合譯），《道德教育》（台北：水牛圖書出版公司，1992年）。

何琦瑜/等，《品格決勝負—未來人才的秘密》（台北：天下雜誌，2004年）。

高廣孚，《教育哲學》，（台北：五南圖書出版公司，1989年）。

林義正，《孔子學說探微》（台北：東大圖書公司，1987年）。

林永喜，《孔孟荀教育哲學思想比較分析研究》（台北：文景出版社，1986年）。

胡適，《中國哲學史大綱（卷上）》（上海：商務印書館，1919年）。

韋政通，《孔子》（台北：東大圖書公司，1996年）。

高柏園，《中庸形上思想》（台北：東大圖書公司，1991年）。

唐君毅，《中國哲學原論—導論篇》（台北：台灣學生書局，1980年）。

唐君毅，《中國人文精神之發展》（台北：台灣學生書局，1988年）。

徐宗林，《西洋教育史》（台北：五南圖書出版公司，1990年）。

張春興/等，《教育心理學》（台北：東華書局，1989年）。

張岱年，《中國哲學大綱》（北京：中國社會科學出版社，1982年）。

張起鈞、吳怡《中國哲學史話》（台北：新天地出版社，1979年）。

張豈之（主編），《中國思想史》，（西安：西北大學出版社，1993年）。

梁啟超，《中國近三百年學術史》（台北：台灣中華書局，1978年）。

梁啟超，《孔子》（台北：台灣中華書局，1971年）。

梁紹輝，《周敦頤評傳》（南京：南京大學出版社，1994年）。

陳郁夫，《周敦頤》（台北：東大圖書公司，1990年）。

陳來，《宋明理學》（台北：洪葉文化出版社，1993年）。

陳大齊，《孔子學說》（台北：正中書局，1977年）。

陳拱，《人之本質與真理》（台北：台灣商務印書館，1968年）。

陳大齊/等，《孔子思想研究論集（二）》（台北：黎明文化事業公司，1983年）。

陳德和，《儒家思想的哲學詮釋》（台北：洪葉文化出版公司，2003年）。

黃俊傑，《孟學思想史論》（卷二）（台北：東大圖書公司，1991年）。

勞思光，《新編中國哲學史（一）》（台北：三民書局，1991年）。

傅偉勳，《從創造性的詮釋學到大乘佛學》（台北：東大圖書公司，1990年）。

傅斯年，《性命古訓辯證》（台北：新文豐出版公司，1985年）。

馮友蘭，《中國哲學史（下）》（台北：台灣商務印書館，1993年）。

賈馥茗，《教育概論》（台北：五南圖書出版公司，1982年）。

賈馥茗，《教育哲學》（台北：三民書局，1983年）。

楊祖漢，《儒家的心學傳統》（台北：文津出版社，1992年）。

- 楊柱才，《道學宗主》（北京：人民出版社，2004年）。
- 楊國榮，《良知與心體：王陽明哲學研究》（台北：洪葉文化出版公司，1999年）。
- 詹棟樑，《現代教育哲學》（台北：五南圖書出版公司，1993年）。
- 葉學志，《教育哲學》（台北：三民書局，1986年）。
- 雷通羣，《西洋教育通史》（台北：台灣商務印書館，1970年）。
- 詹棟樑，《兒童人類學－兒童發展》（台北：五南圖書出版公司，1994年）。
- 孫振青，《宋明道學》（台北：千華圖書出版公司，1986年）。
- 袁保新，《老子哲學之詮釋與重建》（台北：文津出版社，1991年）。
- 袁保新，《孟子三辨之學的歷史省察與現代詮釋》（台北：文津出版社，1992年）。
- 蒙培元，《理學的演變》（台北：文津出版社，1990年）。
- 蒙培元，《中國心性論》（台北：台灣學生書局，1990年）。
- 蔡仁厚，《王陽明哲學》（台北：三民書局，1974年）。
- 蔡仁厚，《宋明理學·北宋篇》（台北：台灣學生書局，2002年）。
- 蔡仁厚，《儒家思想的現代意義》（台北：文津出版社，1987年）。
- 蔡仁厚，《孔孟荀哲學》（台北：台灣學生書局，1990年）。
- 蔣年豐，《文本與實踐（一）：儒家思想的當代詮釋》（台北：桂冠圖書公司，2000年）。
- 劉錦賢，《儒家保身觀與成德之教》（台北：樂學書局，2003年）。
- 錢穆，《中國思想史》（台北：台灣學生書局，1996年）。
- 盧梭（著），李平瀕（譯），《愛彌兒》（台北：五南圖書出版公司，1989年）。
- 簡成熙，《教育哲學：理念、專題與實務》（台北：高等教育文化事業公司，2004年）。
- 羅光，《中國哲學思想史》（台北：台灣學生書局，1978年）。
- 羅光，《周敦頤的哲學思想》（台北：台灣學生書局，1978年）。
- 譚家哲，《論語與中國思想研究》（台北：唐山出版社，2006年）。
- 鐘泰，《中國哲學史》（台北：台灣商務印書館，1969年）。
- L.Kohlberg（著），單文經（譯），《道德發展的哲學》（台北：黎明文化事業出版公司，1986年）。
- M.E.Bell-Gredler（著），盧雪梅（譯），《教學理論：學習心理學的取向》（台北：心理出版社，1991年）。
- Richard E. Palmer（著），嚴平（譯），《詮釋學》（台北：桂冠圖書出版公司，1992年）。
- Roger Straugnan（著），李奉儒（譯），《兒童道德教育：我們可以教導兒童成爲好孩子嗎？》（台北：揚智文化出版公司，1994年）。

參、期刊與專書論文（依姓氏筆畫順序）

- 王翠英，〈浩然之氣與大丈夫之德－孟子「勇」思想探析〉，《燕山大學學報》，第 10 卷第 1 期，2009 年 3 月。
- 朱嵐，〈君子、仁人、聖人－儒家理想人格簡論〉，《孔孟月刊》，第 35 卷第 8 期，1997 年 4 月。
- 李琪明，〈品德教育面臨轉型的解構與重建〉，《研習資訊》，第 24 卷第 1 期，2007 年 2 月。
- 李琪明，〈新品格教育的興起與發展美國經驗在台灣的反思與轉化〉，《課程與教學季刊》，第 9 卷第 2 期，2006 年。
- 但昭偉，〈最低限度的道德要求〉，《現代教育論壇》，第 11 期，2004 年 4 月。
- 但昭偉，〈多元文化主義下的道德教育與評量：一項初步的觀察〉，《教育資料集刊》，第 25 期，2000 年 11 月。
- 李奉儒，〈美國品格教育、價值教育與道德教育的轉向〉，《現代教育論壇》，第 14 期，2006 年 11 月。
- 吳汝鈞，〈宋明儒學研究(2)--周濂溪的誠的形而上學與工夫論〉，《鵝湖月刊》，第 20 卷第 5 期，1994 年 11 月。
- 洪紫原，〈美國新品格教育運動對台灣九年一貫課程的啓示〉，《學校行政雙月刊》，第 48 期，2004 年 3 月。
- 林作逸，〈未來的優質公民：從教師觀點出發談新世紀的品格教育〉，《國小特殊教育》，第 40 期，2005 年 12 月。
- 周國良，〈誠體與太極－周濂溪思想的研究（一）〉，《鵝湖月刊》，第 149 期，1987 年 11 月。
- 周國良，〈誠體與太極－周濂溪思想的研究（四）〉，《鵝湖月刊》，第 154 期，1988 年 4 月，頁 51。
- 林惠美，〈周濂溪《通書·師篇》試探〉，《孔孟月刊》，第 32 卷第 2 期，1993 年 10 月。
- 林晉士，〈周濂溪之人性試析〉，《鵝湖月刊》，第 243 期，1995 年 9 月。
- 易思平，〈獨愛蓮緣於獨特情懷－《愛蓮說》主題探微〉，《名作欣賞》，第 4 期，2003 年 4 月。
- 范玉秋，〈孔子的聖人觀初探〉，《鵝湖月刊》，第 323 期，2002 年 5 月。
- 侯婉如，〈周敦頤之修養論〉，《孔孟月刊》，第 35 卷第 7 期，1997 年 3 月。
- 胡可先，〈禪機與理性融合的人生境界：周敦頤《愛蓮說》發微〉，《遠程教育雜誌》，第 4 期，1998 年 4 月。
- 俞香順，〈愛蓮說主旨新探〉，《江海學刊》，第 5 期，2002 年 5 月。
- 孫效智，〈生命智慧與道德教育〉，《教育資料集刊》，第 25 期，2000 年 11 月。
- 孫效智，〈生命教育之推動困境與內涵建構策略〉，《教育資料集刊》，第 27 期，2002 年 12 月。

- 高博銓〈後現代思潮衝擊下的道德教育〉，《教育資料與研究》，第 30 期，1999 年 9 月。
- 高博銓，〈郭爾保理論在道德教育目的上的啓示〉，《人文及社會學科教學通訊》，15 卷第 1 期，2004 年 6 月。
- 夏長樸，〈堯舜其猶病諸－論孔孟的聖人論〉，《台大中文學報》，第 6 期，1994 年 6 月。
- 梁福鎮，〈人格教育與教師專業發展〉，《教育科學期刊》，第 4 卷第 2 期，2004 年 12 月。
- 陳伊琳，〈美國當代品格教育的反省－證成、定義與評鑑〉，《中等教育》，第 59 卷第 1 期，2008 年 15 月。
- 陳啓明，〈行爲心理學觀點的品格教育探討〉，《教育資料與研究雙月刊》，第 75 期，2004 年 4 月。
- 黃德祥/等，〈品德與道德教育的內涵與實施〉，《教育研究月著刊》，第 120 期，2004 年，頁 35-43。
- 黃文三，〈從道德抉擇的困惑及依據談學校道德教育的發展方向〉，《現代教育論壇》，第 14 期，2006 年 11 月。
- 黃甲淵，〈儒家道德形上學體系中「實然」與「應然」問題--以周濂溪之「太極圖說」義理 爲中心〉，《鵝湖月刊》，第 19 卷第 3 期，1993 年 9 月。
- 楊儒賓，〈德之行與德之氣－帛書《五行篇》、《德聖篇》論道德、心性與形體的關聯〉，「中國文哲研究的回顧與前瞻研討會」，1990 年 12 月。
- 楊瑞英/等，〈愛蓮說主題新探〉，《益陽師專學報》，第 1 期，1996 年 1 月。
- 鄭世仁，〈福慧雙修：廣論當前品格教育的缺失與改進之道〉，《竹縣文教》，第 30 期，2004 年 12 月。
- 蔡惠芳，〈周敦頤《通書》的「誠」說〉，《國文天地》，第 19 卷第 6 期，2003 年 11 月。
- 劉貴傑，〈周敦頤的人格教育思想〉，《國教世紀》，第 204 期，2003 年 1 月。
- 劉滌凡，〈周敦頤聖道思想發微〉，《孔孟月刊》，第 31 卷第 4 期，1992 年 12 月。
- 劉國平，〈孔門三英與聖人之淚〉，《研究與動態》，第 15 期，2007 年 1 月。
- 劉小勤，〈周敦頤《愛蓮說》中的儒佛之辯〉，《安徽文學》，第 7 期，2007 年 7 月。
- 簡成熙，〈品格教育與人權教育的衝突與和解〉，《當代教育研究》，第 13 卷第 3 期，2005 年 9 月。
- 龔建平，〈儒的悲願與「聖人」的視界〉，《鵝湖月刊》，第 23 卷第 12 期，1998 年 6 月。
- 但昭偉，〈國民學校應該有什麼樣的教育〉，收入《當代教育哲學論文集》（台北：中央研究院歐美研究所，1995 年）。
- 周慧菁，〈品格：新世紀的第一堂課〉，收入《品格決勝負－未來人才的秘密》（台北：天下雜誌，2004 年）。

陳英豪，〈從心理觀點談道德教育〉，收入《科技整合的觀點談道德教育》（台北：台灣學生書局，1987年）。

黃藹，〈倫理學與教育〉，收入《教育哲學》（高雄：麗文出版社，1999年）。

Ralf Moritz（撰），于宏（譯），〈人德與世道－周敦頤研究〉，《中國史哲研究通訊》，第8卷第3期，1998年9月。

肆、外文參考文獻（依書籍期刊順序）

Aristotle. *Nicomachean Ethics*, translated by David Ross, (Oxford: Oxford University Press, 1991).

Immanuel Kant, *Fundamental principles of the metaphysics of morals*, Translated by Thomas K. Abbott (Indianapolis: The Bobbs Merrill Co., Inc., 1949).

John Dewey, *Freedom and culture*. G. P. Putnam's Sons (New York: G. P. Putnam's Sons, 1939).

Kohlberg, L. *Essays on moral development* (Vol. 1) (New York: Harper & Row, 1981).

Lickona, T. *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility* (New York: Bantam, 1992).

R.S. Peters, *Ethics and Education* (London: George Allan and Unwin, 1966).

Raths, L., Iannini, M., & Sirnon, S. B. *Values and teaching*. (Ohio: Charles E. Merrill, 1966).

Skinner, B. F. *About behaviorism* (New York: Allyn & A. Knopf, 1974).

Skinner, B. F. *Cumulative record: A selection of papers* (New York: Appleton-Century-Crofts, 1972).

Howard, R., Berkowitz, M. W. & Schaeffer, E. F. 'Politics of character education'. *Educational Policy*, 18(1), 2004.

Stewart, John S. 'Clarifying values clarification: A critique', In Jr. Peter F. Carbone (ed.). *Value theory and education* (Florida: Robert E. Krieger, 1981).

伍、學位論文（依姓氏筆畫順序）

1. 石黑毅，〈周濂溪之研究－以「形上思想」、「聖人思想」為中心〉，台北：台灣大學哲學研究所碩士論文，1994年。
2. 吳建明，〈先秦儒家「天人合德」思想之演進與發展〉，台中：東海大學哲學系博士論文，2004年。
3. 李正仁，〈周濂溪學說中致聖之道的基礎與實踐理論之研究－以通書為中心〉，台北：台灣大學哲學研究所碩士論文，1986年。

4. 吳寶珍,《國民中學品格與道德教育的內涵與實施之研究》,彰化:國立彰化師範大學教育研究所碩士論文,2003年。
5. 呂敏華,《高雄市國民小學品格教育實施現況之調查研究》,嘉義:國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文,2005年。
6. 林玲俐,《周敦頤通書「誠」之思想研究》,台北:輔仁大學哲學研究所碩士論文,1984年。
7. 林明輝,《九年一貫課程領域中道德教育實施的困境與因應策略之研究》,台東:國立台東大學教育研究所碩士論文,2007年。
8. 張德齡,《周濂溪研究》,台中:東海大學文學研究所碩士論文,1977年。
9. 楊秀宮,《先秦儒家禮法思想的演變與發展》,台北:東海大學哲學系博士論文,1999年。
10. 趙玲玲,《先秦儒道兩家形上思想的研究》,台北:輔仁大學哲學研究所碩士論文,1974年。
11. 劉哲富,《孟子教育思想的哲學省察》,嘉義:南華大學哲學系碩士論文,2006年。
12. 蔡穎亞,《周敦頤的道德形上學》,台北:輔仁大學哲學系碩士論文,2007年。
13. 蔡孟錡,《國民小學品格教育的內涵與實施之研究》,台中:東海大學教育研究所碩士論文,2005年。
14. 鄭春女,《臺中縣市國民中學實施品德教育之探討》,台中:逢甲大學公共政策研究所碩士論文,2008年。
15. 鍾彩鈞,《二程聖人之學研究》,台北:台灣大學中國文學研究所博士論文,1990年。