政大帶到「政治作戰」的路子上去，只要看復校第一年設立的四個研究所，其中三個在第二年都改了所名，就不難發覺政大要走的路子是「學術」而非「政治作戰」。這對日後政大發展的方向和校風有很大影響，百年先生沒有為政大留下宏偉壯觀的校舍建築，但百年先生對政大的文化精神卻奠定了深厚的基礎，後來政大能成為台灣乃至國際上有學術地位的學府，不能不感謝百年先生為政大定下的大方向指導。

未確定性與自我完成

——從陳大齊論儒家教育人類學

馮朝霖

政治大學教育學系教授

「『性相近也』適用到善惡上，不能由以推定人性之為善抑為惡，只能由以推定一部份人的性是善與另一部份人的性是惡之必非事實。因為人性皆善，可稱為性相近，人性皆惡，亦可稱為性相近。相近之為名，其範圍相當廣闊，人性皆善與人性皆惡同為其所包括，並不收納其一而拒絕其他。『習相遠也』卻可由以推定人性之必為可善可惡。因為人性若非可善，則習勢且不能使其為善，若非可惡，則習勢且不能使其為惡。更進一步，由人性之可善可惡，可以推定其無善無惡。正如素絲，因其原屬無色，可用紅的染料染之使紅，亦可用綠的染料染之使綠。若原屬有色，紅者勢難染成綠，綠者勢難染成紅。故孔子的人性觀，依合理的推論，應是無善無惡主義，告子所說，可謂得其真傳。」（陳大齊，人性之無善無惡及善惡知來自習染，頁3）

一、前言

陳大齊先生的儒學研究論述中對儒家的人性論詮釋有相當的創見，迥異於一般的看法，其中之一主張：孔子的人性觀（依合理的推論）應是無善無惡主義；其二為：孟子與荀子思想在人性論方面實不衝突，「似相反而實不相反」，這兩點彼此又有其關聯性，對於教育（哲）學而言頗具有研究的啓示價值。人性論上極端的性善或性惡主張、極端的先天或後天決定論，對於教育實踐都會造成難於自圓其說的困境。因此，教育的現代發展需要一種超越傳統的人性論理論，作為其實踐的依據，在歐洲學術歷史上，「教育人類學」論述因隨哲學及其他學術領域之發展，產生了豐富的論述成果。運用教育人類學理論觀點來看陳大齊先生的儒家人性論詮釋時，可以認為那是近代中國文化重建的一種表現。而當作者進一步以教育人類學的基本概念討論陳大齊儒家人性論的教育學意義時，則應可說為另一層次的重建！

簡言之，作者在陳大齊先生的儒家人性論詮釋中，發現教育人類學重要概念——即「人的未確定性」（Unfestgelegtheit, undeterminateness）、「人的自我完成性」（Selbstverwicklichung, self-fulfillment）與「自我完成的依他起性」（Kontingenz, contingency）¹——的一些線索，作者一向認為，任何一種成熟的教育理論，若欲自圓其說，在其教育人類學思維的基礎部分，必然要有涉及上述三個概念內涵的論述（或信念）。本文宗旨即在於賦於此三個概念的儒家論述內涵，但是是由陳大齊先生的思想所得到的靈感與啓發。進入探討此三個概念之儒家意含之前，擬先大致說明教育人類學的意義（尤其是以德國教育學為背景對象），及其與上述三個概念之間的可能關聯。

1 此三概念首次見於拙作〈主體性困境對教育的挑戰〉，載於：郭實渝編《當代教育哲學（二）》，中研院歐美所出版，1996

二、教育人類學的意義

亞斯培(K. Jaspers)在其《哲學導論》一書中指出，兩千五百多年來，各種偉大的哲學系統，雖則門類多端，各家聚訟紛紜而又各自以為獨見真理，但是在所有的哲學努力中皆可見一個「一」(ein Eines)橫貫一切。沒有人擁有這個「一」，但一切認真的努力從始以來都被其吸引一以之為指歸而指向一個「永恆哲學」(philosophia perennis)²。哲學的非功利(zweckfrei)的追求立基於人性中共同的一種不能自己、無法避免的動力，因為祇要人活著，他就必須繼續不斷地體現「成為人的人」所應有的努力。直言之，哲學活動的本質是人尋求「成為人」(Menschwerdung)的過程。³哲學的此一深層意義實與教育學研究之本質密不可分，朗格威(Langeveld)認為教育科學的研究即為人類存在意義的分析，整個教育史的發展實為人類存在意義的演變史。⁴教育的現象學掌握可以簡述為「幫助人成為其自己」(Hilfe zur Menschwerdung des Individuums)的歷程。⁵在這個歷程中的第一要件無疑是人首先必須對於人之「實然」與「應然」(Sein und Sollsein)有所決定或設置，否則其餘一切教育的舉措與行為即為無的放矢(richtunglos)。然而人之「實然」與「應然」實是互相含涉而密不可分，人的「應然」之有可能乃蘊含於其「實然」的開放性(Offenheit)之中，亦即是其「未確定性」(Unfestgelegtheit)；復因此開放並非絕對的自由或無限可能，而是有其複雜之交錯互動條件，因此「人成為人」的教育歷程乃有難以窮盡處理的問題。在「條件與自由」(Bedingtheit und Freiheit)交錯互動下的教育世界(Bildungswelt)⁶是教育學術足以永遠不斷探索與辯難的舞台背景。

自康德(Immanuel Kant)提出其哲學三大批判最終所要解答的一個基本問題——「人是什麼？」——以來，哲學人類學的根本意趣即逐漸成為

2 Jaspers, k. Einführung in die Philosophie. Muenchen, 1953, 28. Aufl. S.15.

3 Jaspers, ebenda. S.57

4 Langeveld, M. J. Kind und Jugendlicher in anthropologischer Sicht, Eine Skizze. Heidelberg, 1959, S.17

5 Benning, A. Ethik der Erziehung. Freiburg, 1980, S.15

6 Derbolav, J. Grundriss einer Gesamtpaedagogik. Frankfurt a. M., 1987, S.17

哲學與其他人文科學的核心論題。「人是所有學術的中心」(Der Mensch begegnet uns als Zentrum aller Wissenschaften)⁷。不論人們談論或研究文化、科學、歷史、政治、藝術或宗教..諸問題，最後都不能避免要問它們究竟與人有何關係？對人有什麼意義？⁸任何社會及人文科學領域的學說及學術理論建構皆無法脫離其「人類圖像」(Menschenbild, human-picture)的預設，其預設基本上可能是明示的(explizit)，也隱能是隱藏的(implizit)⁹。每個人都知道什麼是「人性的」，但又無人能確實知道，因為無人能對此提出一個不遭受反駁的定義。¹⁰啓蒙時代以來，人不僅根據內有的理性勇於向宇宙大自然間一切提出問題，而其自身也吊詭地成爲問題(Das in Frage und in die Frage gestellte Wesen)。¹¹「人是什麼？」已不再單純能由「神之子」或神依其形像(Imago Dei)所創造的存有獲得解答，康德因此認爲啓蒙前人的問題是「超驗的」(transzendent)，而啓蒙後則已成爲「先驗的」(transzendental)¹²。人的問題成爲哲學人類學對於人的研究也同時進入各門學科，而有各種「部門人類學」(Regionalanthropologie)的發展，如文化人類學、社會人類學、生物人類學、哲學人類學、心理人類學，以及醫學人類學和神學人類學等等。

教育學作爲一門實踐取向的學科—牽涉到人的形成—不能避免地必須以人類圖像爲出發點。「沒有人類學指引的教育就如沒有羅盤的一條船」¹³。而絕大部份的教育學說與教育理論，其人類圖像是隱藏而非明示的；是未經反省而非經批判設置的。¹⁴教育若不願停留在未經反省的傳統、意

7 Dahncke, H. *Bewahrung des Menschen*. Bad Heilbrunn/Obb., 1984, S.14

8 Lassahn, R. *Paedagogische Anthropologie*. Heidelberg, 1983a

9 Lassahn, R. *Grundriss einer Allgemeinen Paedagogik*, Heidelberg, 1983b

10 Dahncke, a.a.O.

11 Derbolav, J. ebenda, S.35

12 Braun, W. *Paedagogische Anthropologie im Widerstreit*. Bad Heilbrunn/Obb., 1989, S.9

13 Gruntz-stoll, J. (Hrsg.) *Pestalozzi Erbe – Verteidigung gegen seine Verehrer*. Bad Heilbrunn/Obb. 1987, S.69

14 Lassahn, 1983a； Meinberg, E. *Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft*. Darmstadt, 1988

識型態的操控或是任何政治舉措的偏見中，則一種具有教育意圖的人類學研究 (Anthropologie in pädagogische Absicht) 是無論如何不可或缺的。¹⁵

但是正由於其問題的複雜性，乃至「兩難」等等處境，而顯示了教育人類學豐富與深刻的可能，也暗示其在教育學研究上的任重道遠。個人認爲這是出自於教育人類學本身問題所有的多重辯證性使然，這些辯證性使其無法成爲「封閉的科學」，而必須長期處於動態的發展中。以下即根據其辯證性而對照其不同出發點及意趣所產生的問題與論述，從而以理解教育人類學的任務、意義和主要發展方向。

人的實然與應然(Sein und Soll-sein)的辯證

人對於本身的追問是永難脫身的，每個個人、每個世代、每個文化都會在其發展的條件中用不同的方式尋求對這個問題提出解答，但是在問人生命實然的追問中卻也同時追問什麼是應該實現的（或被實現）生命(Das erfüllte Leben)¹⁶。人類學作爲「人性的理論」(Die Theorie des humanen Lebens)開始就隱含了兩個主題：即「人的本質」(Das Wesen des Menschen)與「要實現的人性」(Das erfüllte menschliche Sein)。這種人性「實然」與「應然」的不可分性在日常語言習慣中充分表現出來，當我們說「不人性」時即暗示其相反詞「人性的」有其「規範性的意義」，「人性的」意謂有意義的、被實現的，成功的符合人之適當的生活。簡言之，人性的隱含「可欲的」。¹⁷

種種有關「人的確定」(Bestimmung des Menschen)的陳述中都會指涉到好的、幸福的人生活¹⁸，而拉丁文「人性」(Humane)並不以描述的意義被使用，而是規範地確指值得追求的人的存在。以此意義而言朗威格(Langeveld)指出：「人是唯一需要賦予人性化的存在」(Der Mensch ist das einzige Wesen, das humanisiert wird.)¹⁹。曼伯格(Meinberg)在對本世紀的重

15 Zdarzil, H. *Paedagogische Anthropologie*. Wien, 1972, S.216

16 Kerstiens, L. *Erziehungsziel: Humanes Leben*. Bad Heilbrunn/Obb. 1991, S.5

17 ebenda

18 Roth, H. *Paedagogische Anthropologie*, Bd. II. Hannover, 1971; Strunk, 1989, 150

19 Langeveld, 1956, S.166

要教育理論作了系統研究之後發現：所有的教育理論中的人類圖像都具規範性意義²⁰，因此可以說歷史的人類學都幾乎是「規範性人類學」(normative Anthropologie)。此一發現符合拉尙對於教育與教養結構因素分析的看法：所有教育與教養都以一特定之「人的根本認識」(Verfassung des Menschen)為出發點，此對人的理解復決定了教育意義與目的及其實現之道的設置²¹。人類學上「實然」與「應然」的辯證關係或乃源自於人之「開放變數」(Weltoffenheit)，因此存在哲學才主張對人而言「存在先於本質」，而其存在乃取決於人之主觀的「決斷」(Entscheidung)²²。

「經驗人類學」與「意義人類學」的辯證

在教育人類學討論的熱潮中，羅特首先提出他系統性經驗取向的研究鉅著²³，造成整個教育學界所謂「唯實主義的轉向」(realistische Wende)。在其「以教育問題為出發而消化其他材料建立統整的科學」的標舉下，羅特賦予教育人類學相當高遠的任務，他的意圖是：藉助其它部門人類學的研究成果，在教育問題的相關中，尋求這些成果之有益於教育者，經過消化統整，以試圖擴展完整的「教育人」(homo educandus)的理論。²⁴他的主要問題是：人的成長與成熟(Reif und Mündigkeit)在那些教育的條件之下才有可能？教育人類學對他而言因此是經驗性的科學，因為他要利用所有經驗性的各種人文學科研究成果理論(尤其是生物學、心理學、社會學、文化人類學與行為研究)來幫助教育，促進教育的理論與實踐的圓熟。以此意義而言，他也不排斥參考哲學與神學有關人的陳述。²⁵

不過，「部分的總和並不等於整體」，將各部門人類學的研究觀點加起來試圖拼湊為一張人類圖像的「拼圖」遭到學者的質疑²⁶，他們質問整

20 Meinberg, 1988, S.X II

21 Lassahn, 1983a, S.11

22 Bollnow O.-F. Existenzphilosophie und Paedagogik. Stuttgart, 1959

23 Roth, H., Paedagogische Anthropologie, Bd. I. 1966, Und Bd. II. 1971.

24 Roth, H. 1966, S.133

25 Hamann, B. Paedagogische Anthropologie. Bad Heilbrunn/Obb. 1982, S.11

26 Braun, W. 1989, S.31

合的出發點或是支點在那裡？布勞恩等認為對於人性的本質的認識必須以人存在的「限制性背景」——亦即「在世存有」(In-der-Welt-Sein)——為著力點，方不致於「去神存骸」；部門人類學對人的詮釋若疏忽了人的「在世存有」之根本考慮，即不能真正掌握人之存在的核心，「教育人類學必須同時顧及人是教育的動物(animal educandum)及人的在世限制(Verschränktheit in der Welt)」²⁷，這也就是說人的「實然」問題根本就離不開他的「應然」，因此「教育人類學是一個意義科學，它必須指明，人如何發現意義？」²⁸，在意義的照明下，人的整體性、完整性才能被掌握；人的主體性(Subjektivität)及超越性(Transzendenz)也才可能被理解，因為意義和超越性是相近的；因為只有在人主動的意義追求中才必然地導致超越。重視「意義人類學」的尚有朗格威、哈模等人。²⁹

簡言之，經驗人類學著重的是人類圖像的「實然性」，欲窮究人的「未確定性」；而意義人類學著重的是人類圖像的「應然性」，所凸顯的則是人的「自我完成性」。兩種不同的研究旨趣與取向之並存，則恰好說明了人之「未確定性」與「自我完成性」的辯證性！

「基礎科學」或「目的科學」的辯證

教育人類學作為教育學中的一個部門，到底是其根本基礎或是教育學的目標？這也是在其發展過程當中，不同的研究出發點與偏重所產生的爭議。波爾諾及狄內爾特(L. Dienelt)就站在第二種立場，認為教育人類學是貫透「整個教育學」自始自終應有的「思維方式」(eine die gesamte Pädagogik durchziehende Betrachtungsweise)³⁰。科宏在其「教育學基礎」一書中亦將

27 ebenda, S.36

28 ebenda, S.98

29 Langeveld M.J./Danner, H. Methodologie und Sinn-Orientierung in der Paedagogik. Muenchen, 1981; Hammer, G. Die Begrueedung der Erziehungsziel. Freiburg, 1979

30 Dienelt, K. Von der Metatheorie der Erziehung zur "Sinn"-Orientierten Paedagogik. Frankfurt a. M., 1984

採同樣的立場，認為人類學問題是一個普遍而澈始澈終的問題。³¹另一方面，視教育人類學為教育學根本基礎倒是相當普遍的看法。³²

如果以人的「開放性」和「不確定性」為著眼點，並且是教育實踐及理論的共同出發點來看，則教育人類學無疑同時是教育學的基礎和目標科學，兩者之間為動態的、辯證的關係，而非對立的、矛盾的。³³作為教育學的基礎因為：人類學對於人的種種了解和認知是教育行為與理論建構合法性不可或缺的因素；作為教育學的目標科學因為：對人的認知與了解永遠都不可能是完整和窮盡的(Jaspers, a.a.O.)，在教育的實踐和理論的不斷互動之中永遠會有可能對人性(Menschenheit)有新的發現，換言之，教育的實踐和理論互動的結果本身能帶給哲學建立更為周全的「人類圖像」，而此一人類學復能作為其後教育實踐與理論更為堅實的基礎。因此兩者乃永遠處於歷史的辯證過程之中，只因人永遠是開放的存有，只有在歷史中，人才能更趨近於更清楚的「自我認識」。

「歷史人類學」與「系統人類學」的辯證

如果說人只有在歷史的實踐和反省中才能逐步更清楚地認識自己，則教育人類學和哲學人類學都須包含「歷史人類學」。因此在教育人類學上，對於各階段教育歷史中的人類圖像的研究就成為理所當然的工作方向。人的一生分為若干發展階段，各階都有其不同的發展特徵、任務和問題，其中童稚階段(Kindheit)與青少年時期與教育關係最為密切。如果人類的圖像為教育的必要前提，則童稚或兒童的圖像更應該是歷史人類學注意的焦點，拉尙等人就以歷史的研究凸顯各個時代中的童稚人類圖像之差異。³⁴各人生階段人類圖像的歷史研究也可在教育史課程中看到其影響(請參考第三節)。

31 Kron W. Paedagogik Grundwissen. Heidelberg, 1988, S.11

32 Koenig, E./Ramsenthaler, H. Diskussion Paedagogische Anthropologie. Muenchen, 1980 ; Hamann, B. 1982

33 Braun, W. 1989.

34 Lassahn, R. 1983b

相對於歷史人類學——將隱藏於過去的教育實踐或理論中的人類圖像明說出來，系統人類學一開始就採取較為積極的方式，試圖以哲學的、系統的途徑要為教育建立一個完整的人類學基礎架構，他們認為教育人類學一直都是與哲學「共舞的」³⁵。所謂的系統是指不同的部分或面相間在一個原則下互相關聯，而此「原則性」的決定則又是見仁見智，譬如波爾諾(Bollnow)與狄博拉夫(Derbolav)所提示的「原則性」認知就不同，波爾諾認為人的本質有其「無可窮盡性」(Unergründlichkeit)，因此完整的「人之本質確定」(Wesensbestimmung des Menschen)是不可能的，但作為哲學取向的教育人類學，仍須以生命整體(Humanum)為參考點，對各別的生命現象(指教育視野中呈現的)進行詮釋、理解，以探察其與生命之整體的關聯和意義，而這些他認為對於人之認識與教育實踐不可或缺的取徑(Zugang)。³⁶

狄博拉夫則視教育人類學為「個體自我實現的理論」(Theorie der individuellen Selbstverwirklichung)，教育人類學作為教育學的基礎，其研究對象和內容是「在教育影響下成長的人」(der unter Erziehungseinwirkungen aufgewachsene Mensch)，其任務在確立作為人之基本特徵的教育需要性和可能性之基本結構，面對各部門人類學的研究成果，教育人類學必須有其詮釋的原則，才能保證建立人性科學陳述的完整性，而他的詮釋性原則是：個體的自我實現或是「人位格的生成」(Personagenese)³⁷。此外，其他採取系統性嘗試的學者也都各有其獨特的原則性角度³⁸，這表示哲學取向的系統化教育人類學其實皆是角度性，但角度性被認為正合乎人類學術工作的實情，另一方面也印證波爾諾所言的「人性的無可窮盡性」。

35 Löwisch, D. J. Einfuehrung in die Erziehungsphilosophie. Darmstadt, 1982, S.27

36 Bollnow, O.-F. 1983

37 Derbolav, J. 1987, S.355

38 Zdarzil, H. Paedagogische Anthropologie, 1978 ; Dienelt, K. 1984 ; Braun, W. 1989.

三、「未確定性」(Unfestgelegtheit, undeterminateness)

其實中國古書中很早就有關於人性之「未確定性」的意識，如「書經」上的名言「人心爲危，道心惟微」。以孔子的學問與才智，相信他對於上古中國的哲學智慧必定體會甚深，因此他對與人性本質之究竟相關問題不可能沒有見地，子貢說「夫子之言性與天道，不可得而聞也」，可以解釋爲他基於「謙卑謹慎」的哲學精神，不妄下論斷；然而由於任何教育實踐都不能不隱含特定「人類圖像」的預設 (presupposition)，因此從其相關陳述中必也可顯露出孔子的「性與天道」信念。傳統上，許多詮釋者喜歡就「性相近也，習相遠也」一段話，推斷孔子主張「人性本善」。

但陳大齊認爲，「性相近也」，可以解作：就善惡而言，各人的性，原屬相近，非有賢不肖的大分別。社會的風氣則相去頗遠，有美俗、有惡俗，個人踏入社會，近朱者赤，近墨者黑，隨著所接受的影響，遂趨附不同的方向，逐漸養成異質的品格，積習愈深，相距愈遠，以致有至聖及巨惡之分。故「性相近也」的如實解釋，乃意指人格的善惡來自習，非出於性。陳大齊批評，後世的儒者都服膺性善主義，今日的思想家依然是性善主義的天下，他們爲欲令人信從，不惜強解爲孔子所首倡，藉以提高其地位，加重其壓力。曲解之甚者，釋「性相近也」爲近於善，釋「習相遠也」爲遠於善。然原文並未用善惡二字，硬拉其充當近與遠的對象，即此已難逃無所依據的缺失。且「性相近也」的所近，縱使是善，亦不過與善鄰近而已，還是相去有間，而未能即謂之爲善。釋「習相遠也」爲習遠於善，則更非儒者所許。依論語學而篇所載，「學而時習之」，孔子引以爲悅；而「傳不習乎」，曾子引以自警，所以，習之不遠於善，顯然可見。³⁹陳大齊先生對於孔子人性論的最重要詮解，就在以下的一段：

『性相近也』適用到善惡上，不能由以推定人性之爲善抑爲惡，只能由以推定一部份人的性是善與另一部份人的性是惡之必非事

³⁹陳大齊，〈人性之無善無惡及善惡知來自習染〉，載於：陳百年著《孔子言論貫通》(台北，1982)，頁2。

實。因為人性皆善，可稱爲性相近，人性皆惡，亦可稱爲性相近。相近之爲名，其範圍相當廣闊，人性皆善與人性皆惡同爲其所包括，並不收納其一而拒絕其他。『習相遠也』卻可由以推定人性之必爲可善可惡。因為人性若非可善，則習勢且不能使其爲善，若非可惡，則習勢且不能使其爲惡。更進一步，由人性之可善可惡，可以推定其無善無惡。正如素絲，因其原屬無色，可用紅的染料染之使紅，亦可用綠的染料染之使綠。若原屬有色，紅者勢難染成綠，綠者勢難染成紅。故孔子的人性觀，依合理的推論，應是無善無惡主義，告子所說，可謂得其真傳。⁴⁰

若依陳大齊先生的推斷，孔子的人性觀應是「無善無惡主義」，人性之最基本特質不僅是無善無惡，也是可善可惡，那麼此一詮解即與歐洲教育人類學所謂的「人之未確定性」意義相當接近！未確定性意指人成爲人的無限可能性、可塑性，無此性，則人之教育的可能性也就不存在。陳大齊在此一論斷基礎上，進一步超越傳統上將孟荀人性論對立的表面詮釋，甚至認爲兩者「似相反而實不相反」，他指出：「近來重加探索，覺得兩家的人性學說不但不相反對，且竟不妨認爲大體上兩相符順，縱有不同之點，其不同亦甚微細。」⁴¹他以荀子所言「性也者，吾所不能爲也，然而可化也」(荀子儒效篇)爲依據，作了「人之未確定性」的詮釋：

所云『不能爲』，亦即生來所故具，不是人力所能左右，不是後天所能養成。例如有所好與有所惡，是天生成的，是人力所無可奈何的，是人力所不能令其消失的。但何所好與何所惡，則是人力所能

⁴⁰陳大齊，〈人性之無善無惡及善惡知來自習染〉，頁3。

⁴¹陳大齊，〈孟子性善說與荀子性惡說的不相抵觸〉，載於：《陳大齊先生文集》第一輯(台北，1987)，頁396。

轉移，亦即好惡的趨向，是人力所能變更的。所云『可化也』，即指好惡趨向的可以轉移而言。⁴²

為何我們認為孟荀的人性論究竟而言也符合「人之未確定性」的概念？我們可反問：人之本質若是「確定不變」，那何來荀子「可化也」的可能？又何來孟子「操則存，舍則亡」所言實踐的可能？因此作者認為，可善可惡的「未確定性」，實是對孟荀教育人類學比較圓融的詮釋與補充。陳大齊先生的譬喻也接近如此的主張：

綜上所陳，孟荀二子同以善為成自先天因素與後天因素的結合，不是單純地出於先天或出於後天。……孟子所說的人性，原是善的，經不起「旦旦而伐之」，早已喪失無餘，要設法重新恢復，好像一片園地，本來花木茂盛，甚為美麗，現在則久經荒廢，雜草叢生，亂石成堆，必待整理亂石，種植花木，始可逐漸美化。荀子所說的人性，原是惡的，有待於改造，好像一片園地，本來是荒廢的，雜草叢生，亂石成堆，役畢待整理與種植後，始有逐漸美化的可能。這兩片園地，期限狀的荒蕪，是相同的，其有待於整理與種植，亦是相同的。⁴³

四、自我完成 (Selbstverwicklichung, self-fulfillment)

在教育人類學的三大根本問題中，儒家對於其中的「自我完成性」著墨最多，這可從原始儒家強調「立志」，宋明儒強調「辨志」的傳統上得到見證。不論立志或辨志，都以個人生命的自發性、自主性與人生意義的「抉擇」為前提。自我完成在儒家具有存有論與倫理學的雙重意義，立志在基本的意義上乃是所有人所必須面對的「自我認同」(self-identity)問題；但是當孔子強調「成德」為三不朽之首，並聲稱自我教育的一貫原則

⁴²陳大齊，〈孟子性善說與荀子性惡說的不相抵觸〉，頁410。

⁴³陳大齊，〈孟子性善說與荀子性惡說的不相抵觸〉，頁410。

為「志於道、據於德、依於仁、游於藝」時，實也視君子之立志同時為倫理學的問題。「君子患志之不立，不患業之不成」，孔子不遺餘力強調個人在成為人過程中之自發性、自主性或主動性，對於儒家後代的影響甚大，孟子在此方面即是顯例！譬如說：

仁義禮智，非由外鑠我也，我固有之也，弗思而矣。故曰：求則得之，舍則失之。或相倍蓰而無算者，不能盡其才者也。（孟子告子篇）

孔子曰……操則存，舍則亡，出入無時，莫知其鄉，惟心之謂與！（孟子告子篇）

而陳大齊認為：「孟子以善為屬於先天所固有，荀子以善為出於後天所養成。但細察兩家所說存善與致善之道，則又大體相同，未可謂為相反」⁴⁴。他認為「存善」與「致善」都事後天人自身的努力，「其善者，偽也」（荀子性惡篇）！「存善」與「致善」皆揭顯人之「自我完成性」的意義！「……凡有四端於我者，知皆擴而充之矣……苟能充之，足以保四海，苟不充之，不足以事父母。」（孟子公孫丑上）陳大齊先生對於此點也有特別的剖析：

善端故是孟子所認為先天而本然的，但「擴而充之」，不能不謂為後天的事功，不能不謂為人力的作為。善端之發展為現實的善，有待於人為的擴充，可見本然的善端不是專靠自力所能發展，其所以能發展為現實的善，亦靠人力的幫助。由此言之，善是先天因素與後天因素合力所創造的。善既為先天因素與後天因素合力所造成，還能謂純粹出於先天的本然嗎？⁴⁵

⁴⁴陳大齊，〈孟子性善說與荀子性惡說的不相抵觸〉，頁396。

⁴⁵陳大齊，〈孟子性善說與荀子性惡說的不相抵觸〉，頁407。

儒家對於人生之「自我完成性」的強調實與其「天道性命相貫通」的機體主義哲學有密切關聯。英國漢學加李約瑟所發現的中國科學典範—「機體論」，實際上在易經中表現的最為清楚而有系統，他認為中國古代機體論的代表是道家思想，但是他顯然地忽略了易經宇宙觀及自然觀對於道家的重要性，一部易學史牽涉到整個中國思想的發展。⁴⁶方東美論〈原始儒家思想〉時指出，中國古代把宇宙當作一個整體，人在宇宙中有適當的配合，可以和諧，把自然現象與人類本身貫串起來成為連續的整體；中國思想不是抽象的，不把統一的、豐富的思想內容化成抽象的、分析的部分，而是從一開始就是「機體的統一」。⁴⁷

易經的宇宙觀所展現的機體論與整體論取向（holistic approach）自然不是明說的，而是啓示性的（heuristic），並且需要加以詮釋。方東美認為「易經的基本道理，就在於持續的創造性。乾元為萬物所自出，一切變化的過程，一切生命的發展，一切價值理想的完成和實現，創造前進都無已時。」⁴⁸持續的創造性即是「創化論」的主旨，此可見徵於易傳所言「生生之謂易」，易經所表達的是對於宇宙自然現象「生成變化」歷程的一種理解；這個生生不息、持續創化的宇宙並無外在的支配法則，它的動力是內在的（immanent），這就是「乾元」，篆文說「大哉乾元，萬物資始，乃統天」，乾元並不是外在於宇宙的支配的神，而是指內在於一切自然及生命的積極的、尋求發展與超越的動力本身，可以說「乾元」就是自我創化（Autopoiesis）的本身。因此在人世上，人類精神應該也可以根據同樣的原則去生活、實踐，所以象曰「天行健，君子以自強不息」，此實與組織典範創化論所含的生命哲學相應。

宇宙的生成變化與持續創造在易經上也類似「耗散結構」模式的理念表達，易傳說「一陰一陽之謂道」，二種不同狀態及力量之間的關係消張構成宇宙萬象的發展；在卦與卦之間的變化，也充分顯示自然現象完全在「平衡與不平衡」兩種狀態之間流動更迭，所以在易的世界裡，也沒有一

⁴⁶方東美，《原始儒家到家哲學》，台北，1983，。

⁴⁷方東美，同上註。

⁴⁸方東美，《生生之德》，台北，1979，頁269。

個系統可以是恆定的，自然及人事都有「否極泰來」、「剝復相繼」等等循環。宇宙整體視為一個鉅大的「擾動」演化過程，其實是個「恆動」，永恆的變遷，誠哉「生生之謂易」。易經所展現的生成流動，剛健創發的宇宙演化論，牟宗三認為可以用「健」與「覺」二個概念來表達。⁴⁹自然與人事系統之間的互相穿透感通，構築成一個關係緊密的動態網路，在人類學與倫理學上的衍伸即是中庸上的中心思想：「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。」（中庸章句）這也是孟子「盡性以知天」的「天道人性相貫通」原理；所彰顯的皆是易學「剛健創發」的自我創化思想。⁵⁰儒家關於自我完成性的論述特別豐富，實與其創化論的生命哲學緊密關聯。

五、自我完成與「依他起性」（Kontingenz, contingency）

人的自我完成實際上是一個複雜而充滿變項的過程，因此有其連續與不連續性，而這正是演化現象的表徵。「依他起性」凸顯的是個體與其社會生存環境、文化生活世界之間的互動關聯；批判理論教育學強調指出主體的完成不能忽視其「社會的形式」（Gesellschaftliche Form），實有其社會學與人類學上的學理依據。「主體微渺」，後現代論的異議其實正是發現主體在現代會結構中的沈陷與「無力」，而欲以「美學的轉向」已面對此一情境。⁵¹人的自我完成畢竟不可能在真空裡面發生，此一問題在儒家即是所謂「命」（客觀的條件與限制）的思考。孔孟荀雖然對於人的未確定性、人的自我完成性有其共同的關注與強調，對於自我完成之「依他起性」方面則顯然比較缺乏吸引人的見解，但有學者歸納孔子在此方面言論為兩重意義：

⁴⁹牟宗三，《中國哲學的特質》，台北，1975。

⁵⁰以上有關易經與人性論部分參考拙作，〈自我創化與教育—自我組織理論的教育學意涵〉，刊於：國立政治大學「教育與心理研究」第十七期，1993年9月。

⁵¹以上有關依他起性問題，參考拙作，〈主體性的困境對教育的挑戰〉。

■ 從「命定義」之命而言——盡義以知命——義命分立

譬如，子曰：「富而可求也，雖執鞭之士，吾亦為之；如不可求，從吾所好。」（論語述而篇）

■ 從「命令義」之命而言——盡性以至命——義命合一⁵²

譬如，子曰：「不知命，無以為君子。不知禮，無以立也。不知言，無以知人也。」（論語堯曰篇）

從當今教育人類學的研究來看，人之「自我完成」與「自我形成」（self-becoming, Selbstwerden）並非一個「絕對主體性」的作用，而是如本文第二節所言，乃是自由與條件之間無可窮盡的互動遊戲結果。自我完成的核心「自我認同」其實並非有什麼純粹（pure）、必然（necessary）與本質性（essential）的實體，尼采（Friedrich Nietzsche）就明說：The subject as multiplicity! No subject “atoms”! ⁵³美國當代哲學家羅迪（Richard Rorty）指出「自我」（self）如同語言及其他眾多事物都無非是社會與歷史脈絡下建構的「偶然」（contingency）。人之「自我完成」與「自我形成」至少受到以下三個範疇事物的影響：人的生物性基礎條件、社會結構（政治與經濟等情境條件）、文化世界，這即是作者所謂的自我完成的「依他起性」。荀子在此一相關議題上倒有有趣的論述：

性者、本使材朴也，偽者、紋理隆盛也。無性則偽之無所加，無偽則性不能自美。性偽合，然後聖人之名一，天下之功於是就也。故曰：天地合而萬物生，陰陽接而變化起，性偽合而天下治。（荀子禮論篇）

⁵² 此觀點請參考蔡仁厚，《孔孟荀哲學》，台北，1984，頁130。

⁵³ Nietzsche, F. The Will To Power, Edited by Kaufmann, Walter, 1967, New York, P.270.

依荀子此說，性是原始的質料，偽是後加的文飾，簡言之，性是原料，偽是加工。有原料而不加工，故不能製成精美的器皿，但若無原料，則工亦無從加起，其結果與有原料而不加工之不能製成精美的器皿者，將無二致。所以有性而無偽，固不能成善，有偽而無性，亦同樣不能成善，必待性與偽兩相結合，方能成善。……性是先天而本然的，偽是後天而人為的。必待先天因素與後天兩相結合，善才能成立，還能說善事純粹出於後天的人為嗎？還能說荀子的學說是後天說嗎？⁵⁴

陳大齊先生在此特別指出，對荀子而言，善的成立乃是先天因素與後天人為兩者共同的事功，推論其思考，人的自我形成（成其為人），不是單憑一方面之因素可成就的，此已經隱含「自我完成」之依他起性的道理。除了人自身生物性遺傳稟賦對人之成為自我有重大作用外，社會結構與文化世界各種條件的重要性更自不在話下！所以教育社會學與教育政治學的研究與關懷在現代的教育實踐也才日顯其意義！

德國教育哲學家芬克說得在好不過：「人天生同時是必然與自由；是受自然限制的自由與受自由困擾的自然；在人的生命存在中始終重複著宇宙的張力，人接近地球，而同時向著光明的天空開放。」「Der Mensch ist Notwendigkeit und Freiheit, ist eine durch Natur beschraenkte Freiheit und durch Freiheit gestoerte Natur: er wiederholt in seinem Sein in die Bogenspannung der Welt, er ist erdnah und dem lichten Himmel offen.」⁵⁵

⁵⁴ 陳大齊，〈孟子性善說與荀子性惡說的不相抵觸〉，頁409

⁵⁵ Fink, E. Natur, Freiheit, Welt -- philosophie der Erziehung, 1992, Koenighausen & Neumann, S.101。

六、 結論

經由陳大齊先生的對於先秦儒家人性論之另類詮釋，啟發作者對於重新理解儒家教育人類學論述的興趣，以人的未確定性、人的自我完成性、自我完成之依他起性三個概念來看孔孟荀之主要教育人類學思想預設，有助於澄清傳統上一些僵化的誤解；另一方面也許也能激勵吾人更進一步發展成熟的教育人類學思想，在詮釋的對話中，作者也獲得以下的省思：

「人的未確定性」原則：對於受教者「可能性、發展性」的關注與尊重；應探索教育的生物學、存有學領域。以求教育實踐一般作為之「正確性」的合理依據。

「人的自我完成性」原則：對於受教者「自發性、自願性」的關注與尊重；應探索教育的價值論、倫理學領域。以求教育實踐消極作為(negative praxis)之「正當性」的合理依據。

「自我完成之依他起性」原則：對於受教者「需求性、依賴性」的關注與尊重；應探索教育的政治學、社會學領域。以求教育實踐積極作為(positive praxis)之「正義性」的合理依據。

「第四屆中國近代文化解構與重建」學術研討會議程表				
08:00	報 到			
08:40	開 幕 式			
時 間	主持人	主講人	論 文 題 目	評 論 人
08:40 10:20	簡宗梧	郭建榮	陳百年先生在北京大學	陳鼓應
		王邦雄	由老莊道家析論荀子的思想性格	黃湘陽
		馮朝霖	未確定性與自我完成——從陳大齊論儒家教育人類學	何信全
10:20	茶 敘			
10:40 12:20	李威熊	沈清松	儒學研究中的概念分析之路——陳大齊先生的古典儒學研究評析	楊祖漢
		陳 鵬	是是非非——評陳大齊的是非論	林安梧
		陳逢源	辨析異解，形構體系——陳大齊先生研治《論語》的方法與成就	林慶彰
12:20	午 餐			
13:40 15:20	秦夢群	徐漢昌	韓非對孟子仁政學說之訾議	傅武光
		曾春海	述評陳大齊對義利之辨的研究	葉海煙
		程 煉	中國文化的綜合創新——對張岱年提案的考察	董金裕
15:20	茶 敘			
15:40 17:20	張哲郎	邢滔滔	邏輯學的「原汁原味」和理則學的「中西雜糅」	林正弘
		林從一	言不順則名不正——論荀子正名思想	王金凌
		王壽南	陳大齊先生與政治大學	閻沁恆
17:20	閉 幕			