

※ 臺灣高等院校經學課程專輯 ※

主題・脈絡・經典轉譯 ——近十年(2006-2016)臺大、政大、 臺師大四書課程考察

陳逢源^{*}

一、前言

四書作為經典教育，起源久遠，一方面遠承於科舉制度，一方面因應現代學科分化之後，所形成之專業科目，於不同時代、不同階段有不同的需求；從文化傳承、社會教育、國族信念，乃至於人文素養，皆可直究於經典當中，獲得濡潤於身的智慧。其價值遠在於世俗功利之上。因此也唯有高瞻之智慧，深刻的體會，才能洞悉意義，了解聖人宏謨懿訓對於人生提升之作用。清聖祖玄燁以帝王之尊，氣魄宏大，而於〈御製朱子全書序〉云：

朕一生所學者，為治天下，非書生坐觀立論之易。今集朱子之書，恐後世以借朱子之書自為名者，所以朕敬述而不作，未敢自有議論。往往見元明至於我朝，註作講解，總不出朱子，而各出己見，每有駁雜，反為有玷宋儒之本意。……凡讀是書者，諒吾志不在虛詞，而在至理；不在責人，而在責己。求之天道而盡人事，存，吾之順；未，吾之寧。¹

所謂「敬述而不作，未敢自有議論」，敬畏聖人也敬畏道理，乃是謙遜又具有智慧之言。民國初年，出版名人粹芬閣主人沈知方，先後參與商務印書館、中華書局出

^{*} 陳逢源，國立政治大學中國文學系教授。

¹ 〔清〕玄燁：〈御製朱子全書序〉，〔宋〕朱熹：《古香齋朱子全書》（臺北：廣學社印書館，1977年），頁5-7。

版工作，又創辦了世界書局²，然而念茲在茲的是，希望以四書來傳承民族精神。因此商請王緇塵講解，作《廣解四書讀本》，又敦請蔣伯潛重加譯述，作《語譯廣解四書讀本》。沈知方於〈刊行序〉言其緣起云：

當一二八滬戰發生時，炮火連天，鳥無靜枝，魚無恬波，老弱填於溝壑，妻子散而至四方，景象之慘，亘古罕見。思彼孔、孟二聖當春秋戰國之世，暴亂日作，欲救以仁義，而時君皆迂視之，不得行其道，乃退而授徒著書，以遺後人，時至今日，《四書》非救人之藥石乎？……蓋余自經營書業，出版書籍數十萬冊，從無若此書之慎重者，以深知聖人之言，皆吾人日用之珍，身由之而修，業由之而建，政由之而成，教由之而興。譯得其當，理隨事解，語或乖迂，差以千里，不可不慎也。³

身處烽火連天，道德淪喪的黑暗時代，外侮日甚，國家殘破，更能深切感受到文化薪傳的危機，「譯得其當，理隨事解，語或乖迂，差以千里」，對於經典傳譯之重視，所以珍之重之，不敢輕忽。孤懸海外的臺灣，並不自外於這個傳統，自明鄭以來，上承朱子閩學系統，淵遠流長，甚至在日本的殖民統治之下，漢文化遭受壓迫歧視，殖民地的特殊情境反而使得臺灣人對於傳統文化更加珍視，更具有危機意識⁴。「臺灣文化協會」於一九二五年在臺北舉行文化講座，蔣渭水為反抗日本的監視，請王敏川講《論語》一個多月，引起諸多迴響，也就充分表現出臺灣知識分子深厚的學養，以及認同傳統文化的強烈民族情感⁵。回顧過往，不論是盛世之君，抑或亂世之人，甚至在異族殖民氛圍中，不同的時代、不同的環境，只要有淑世之念，思考文化傳承之內涵，延續種性之精神，都能體會四書所具之意義。

臺灣的發展是在傳統與現代化交融之下進行，加上海峽兩岸分治，在不同意識形態下，為對應馬列思想，反制文革之反傳統訴求，政府以加強倫理道德教育，落

² 沈知方，浙江紹興人。早年失學，於家鄉書店學徒，1899年至上海，任職於會文堂書局；翌年入商務印書館任營業幹事，1921年任改組後的世界書局總經理，1939年病逝於上海，編有《粹芬閣珍藏善本書目》。傳略參見陳玉堂：《中國近現代人物名號大辭典》（杭州：浙江古籍出版社，2005年），頁412-413。

³ 沈知方：〈語譯廣解四書讀本刊行序〉，蔣伯潛解：《語譯廣解四書讀本》（臺北：啟明書局，1952年），頁1-2。

⁴ 陳昭瑛：《臺灣儒學的當代課題：本土性與現代性》（北京：中國社會科學出版社，2001年），頁2。

⁵ 葉榮鐘：《日據下臺灣政治社會運動史》（臺北：晨星出版社，2000年），下冊，頁349。

實文化薪傳為主軸，表彰四書也就成為臺灣學術教育上強調的重點。檢討近五十年臺灣四書的研究成果，內容豐富多樣，尤其對比中國大陸、香港，臺灣學界不僅有更多的前輩投身其中，甚至也常見政府機關的提倡表彰；中學教育更列入「中國文化基本教材」，藉以落實儒家思想的傳承。所以學術論著數量驚人，成果斐然，即可為證。然而褪去威權時代，走向多元民主社會，四書教育反而產生諸多懷疑。林月惠就直指戒嚴時期的四書教學，成效是「扭曲化」；解嚴以後的四書教學，課程是「邊緣化」，呼籲發展通識教育也要護持文化本源⁶。民國一百年臺灣哲學學會舉辦「二〇一一年度會員大會暨學術研討會」，設立哲學論壇議題：「四書納入高中必選教材是否合宜？」邀集各方參與討論，直抒己見，展現多元的聲音。雖然希望不同意見激盪之後，形成可能的共識，但以設定之論題，四書成為相對於現代民主自由的「他者」，是黨國威權的象徵；是帝權、霸權、父權的子遺；是荼毒人心、制約自由的材料；是過往壓迫思想的劊子手。批判之餘，具有強烈宣洩情緒的作用⁷。其中的質疑，難以一一致辯，錯亂的時空，更無法一一澄清；雖可駭怪，但並不陌生。民國初年對於傳統的批評，大抵也有相同的說辭，只是如今更聚焦於四書而已。相對於過往，學科分化之後，原就有不同的信仰，多元價值之下，無法接受有所謂「必須」的道理；另一方面，其中也涉及政治形態、不同學術立場的衝突，已無所謂共識可言。然而四書可以作為情緒的出口，發洩不安與憤懣，恐怕也是現代化經典詮釋另類的發展。人心「異化」產生經典的「異化」，研讀四書並不是用以修身養德，而是用來攻擊四書的不切實用。

筆者曾參與「國科會人文學研究中心設置及運作計畫第三期」林慶彰教授所負責的「臺灣地區近五十年經學研究成果報告」中有關四書部分的撰寫，檢視臺灣近五十年來的論述成果，撰成〈臺灣近五十年(1949-1998)四書學之研究〉一文⁸。前輩學者泯除漢、宋學差異，進而與西方哲學對話，建構出孔、孟思想的恆久價值，繼承前代學術，又有深入發展，無數學人奉獻智慧；臺灣四書學研究具有成就，乃

⁶ 林月惠：〈在解構中走向重建——師院《四書》教學的省思、建構與分享〉，《通識教育季刊》第6卷第1期（1999年3月），頁55-70。

⁷ 張忠宏：〈《四書》應該必讀嗎？——又一次爭議〉，《思想》第21期（2012年5月），頁235-330。

⁸ 陳逢源：〈臺灣近五十年(1949-1998)四書學之研究〉，《朱熹與四書章句集注》（臺北：里仁書局，2006年），頁498。

是無庸置疑之事。展望未來，應有長足的發展。然而時勢變化，明顯背道而馳。而相對於過往研究成果的觀察集中於學術論文專著，四書教育恐怕必須回歸於大學當中，了解目前課程操作與進行方式。尤其面對時代鉅變，意識型態對立，想法紛雜的情況，大學課程如何因勢而改，生發新義，林安梧撰〈論《四書》中的大學理念——兼及對當前臺灣教育的一些反省〉⁹、洪櫻芬撰〈通識課程中的經典教育——以「《大學》、《中庸》之研讀」課程為例〉¹⁰、林月惠撰〈在解構中走向重建——師院《四書》教學的省思、建構與分享〉¹¹、蘇子敬撰〈文化變遷中的現代大學四書教學研議〉¹²、杜忠誥撰〈《四書》的當代閱讀價值〉¹³等文，檢討四書教學的現狀，提供諸多觀察。而事實上，四書教育主要來自於中文相關科系，臺大、政大、臺師大具有學術指標作用，三校中文系、國文系有相同的設計，也有不同的脈絡，藉由近十年課綱內容檢視，嘗試了解目前大學四書教學的樣態，分析目前經典教育的發展與困境，作為延續臺灣四書學研究成果觀察的參考。只是，既無法親至課堂聆聽，又難以進行教學成效訪查，單純的紙上作業，無疑是閉門造車的工作，既惶恐又無自信。而為求回應目前教育困境，作為經學推展的觀察，又蒙車行健教授力邀的結果，不得不勉力而為之，粗陋管見，尚祈前輩學人有以諒焉。

二、實施情況

臺灣師範大學於創校之初，大一共同必修課程，除「國文」、「國音及語音運用」外，還有「四書」課程。師範生養成教育中特別重視語文能力以及品德陶冶，四書課程也就肩負此一教學目標，成為師範學生師資養成之一大特色¹⁴。相同情形，

⁹ 林安梧：〈論《四書》中的大學理念——兼及對當前臺灣教育的一些反省〉，《大學通識報》第4期（2008年6月）頁13-42。

¹⁰ 洪櫻芬：〈通識課程中的經典教育——以「《大學》、《中庸》之研讀」課程為例〉，《通識學刊：理念與實務》第1卷第3期（2008年1月），頁153-170。

¹¹ 林月惠：〈在解構中走向重建——師院《四書》教學的省思、建構與分享〉，頁49-75。

¹² 蘇子敬：〈文化變遷中的現代大學四書教學研議〉，《鵝湖月刊》第276期（1998年6月），頁39-43。

¹³ 杜忠誥：〈《四書》的當代閱讀價值〉，《國文天地》第27卷第7期（2011年12月），頁48-55。

¹⁴ 邱燮友：〈序〉，臺灣師範大學國文系四書教學研討會編：《儒學與人生——《四書》解讀及教學設計》（臺北：三民書局，1993年），頁3。

臺灣大學過去也曾經在大一國文講授《孟子》，藉以培養學生氣度，至今仍讓許多學人記憶深刻¹⁵。四書作為教材，原是大學可以安排的共同科目，不管是培養品德、長養氣度，抑或作為一種經典教育，使人倫日用之間有行事的準則；或是了解儒學要義所在，體認傳統文化價值，甚至可以熟悉典故語彙，進行古文閱讀訓練。不同層面皆有作用，一如劉勰《文心雕龍》所言：「義既極乎性情，辭亦匠於文理，故能開學養正，昭明有融。」¹⁶作為課程，提供全校學生學習經典，有其延伸文化的用意。不過就教學而言，共同必修代表學科的重要性，以及各大學對此之重視；但就教育養成而言，恐怕仍是屬於第二序的課程。四書課程主要還是在中文系傳授，學生的學習將成為未來各大學通識課或各中學講授文化基本教材的師資。中文系有關四書的課程，提供經典第一手轉譯的材料，才是後續不同年段、不同學校、不同科目講授的內容。以此而論，中文系四書課程才是經典講授第一序工作；師生之間建立經典詮釋成果，提供學習者最初也最重要的認識。

以臺大中文系課程安排而言，自九十學年度起，四書改列為選修，歸屬於經學課群之中，並無疑義。但就群組必修課程架構，四書則是與老子、莊子、荀子、《史記》並列，五門必選一門，四書原本具備學科之重要性，已經下降；從必修變選修，在學術位列之中，也從經學領域中移轉於諸子與《史記》之列，這是縮減必修學分風潮下的結果。但學生學術養成中，經典教育重要性的退卻，其實於中文系已然如此。至於政治大學中文系大學部課程的安排，則是採取另一種策略，從分解的方式，建構四書講授的樣態；四書並非必修，但就思想類群修課程中，大一課程中有《論語》、《孟子》，大二則有《學》、《庸》，將四書進行專書化講授，提供學生經典義理進程的了解。一方面銜接高中《文化基本教材》，進行專書的深化學習；另外一方面，則將較具義理思辨的課程，作為後續二年級的延伸課程。四書課程的拆解，固然解消四書原本體系的結構性¹⁷，也有違朱熹建立《大學》、《論語》、《孟子》、《中庸》的學習進程¹⁸，甚至以需修足至少六學分而言，二十門課中，僅修

¹⁵ 吳冠宏：〈大學國文何去何從：語文生命化與專業通識化的分流與交合〉，《通識在線》第75期（2018年3月），頁26。

¹⁶ 〔南朝梁〕劉勰：《宗經》，《文心雕龍》（臺北：學海出版社，1988年），卷1，頁21。

¹⁷ 陳逢源：〈「詳味」與「潛玩」——朱熹叮嚀語之梳理與檢討〉，《「融鑄」與「進程」：朱熹《四書章句集注》之歷史思維》（臺北：政治大學出版社，2013年），頁237。

¹⁸ 陳逢源：〈道統的建構——重論朱熹四書編次〉，《東華漢學》第3期（2005年5月），頁223-254。

《論語》、《孟子》兩科目，即可以滿足最低學分數，也不利於建立完整義理的了解。但以降低必修學分數的前提下，藉由群修的概念，提供經典學習的基礎，也提供可以繼續深入的管道，開設具有課程體系化的思考，由此可見。甚至為求化解經典分化之後的歧出，研究所開設四書專題研究課程，進行義理脈絡的講授與研習，提供學術統整工作，形構經典傳授更具體系的設計。相較之下，臺灣師範大學國文系發展四書課程，具有建立師資培育的作用，也最具社會與教育影響力。在晚近打破課程架構，建立課程地圖的訴求中，從原本的科目安排，進而形成不同課群結構。於是在經史組、哲學組、文學組、語言文字組、教學應用組等五大課程學術分組中，四書列於經史組基本選修科目，屬於師培生的必選科目。至於非師培生則為基本選修，保有以往以四書作為教師品德陶冶課程的思考。但在學術分組之中，以及龐大科目當中，四書顯得單薄，也是不爭的事實，原因所在，乃是作為能力習得思考的結果。

臺大中文系四書課程，上下學期各二學分；政大中文系《論語》、《孟子》及《學》、《庸》，各三學分；臺師大國文學系上下學期各二學分。三校中文系目前課程情況，乃是歷經近十年高教諸多變革之後的結果。減輕必修學分數的趨勢，如何保有中文系專業樣態，三校各有不同的考量，也有不同的思考脈絡。一方面牽涉師資結構，另一方面則是文學、義理、語言課程架構之間的均衡，乃至於經學內涵的掌握，於是就有不同的安排。四書課程也就從重點科目退居二線，甚至成為選修課程。而建構專業能力的訴求，形塑課程地圖過程中，則又將原本可以進行多層次、多面向素質培養的經典課程，窄化為經史科目，成為一種文獻傳授材料。就一門課程而言，提供一種能力的培養，或許合理，但對於可以培養多元能力，具有提昇品德作用的經典，乃至於可以作為文化基礎的課程，恐怕就難以簡化處理。只是許多變革往往是全國性、全校性結構調整的結果，甚至是一種教育理論風潮之下的嘗試，未必可以充分辨證與思考；另一方面，對於傳統經典學習的理解缺乏信心，各種學科多元價值發展各具立場，時勢變動、心思衝突混亂的結果，經典不再具有核心地位，才是四書教育必須克服的問題。

三、課程內容

其實課程問題回到最根本，乃是課堂當中教師、學生、經典之間的相互對話過

程，在不同脈絡當中，逐步形構出不同層次的體會，朱熹曾言：

讀書須是虛心，方得。他聖人說一字是一字，自家只平著心去秤停他，都不使得一毫杜撰，只順他去。某向時也杜撰說得，終不濟事。如今方見得分明，方見得聖人一言一字不吾欺。只今六十一歲，方理會得恁地。若或去年死，也則枉了。自今夏來，覺見得纔是聖人說話，也不少一箇字，也不多一箇字，恰恰地好，都不用一些穿鑿。¹⁹

朱熹以六十之齡，正式序定《大學章句》、《中庸章句》，託付一生學術心得²⁰。隔年刊刻四經、四子於臨漳，撰〈刊四經成告先聖文〉以昭告先聖先賢²¹。六十一歲正是形構道統論述，四書體證有得之時，對於經典的信心，乃是反覆窮究的結果，也就無怪有「若或去年死，也則枉了」的感慨，朱熹也舉實例來說明：

聖人之言，雖是平說，自然周徧，亭亭當當，都有許多四方八面，不少了些子意思。若門人弟子之言，便有不能無偏處。如夫子言「文質彬彬」，自然停當恰好。子貢「文猶質也，質猶文也」，便說得偏。夫子言「行有餘力，則以學文」，自然有先後輕重。而子夏「雖曰未學，吾必謂之學」，便有廢學之弊。²²

話語一偏，過高過低，終有流弊，唯有聖人義理飽滿，言語自然周徧，無罅漏、無偏斜、無虛語，智慧充盈；要有多大歷練，要有多少的深究，才有如此的體驗。課堂當中恐怕難以短時間就有如此的共識，必須善於引導，啟發思想，甚至必須調伏過高、過激的心思，虛心平靜，回歸於常道，揣摩聖人智慧，成為教師最大挑戰。

近十年臺大中文系四書課程，分別由林永勝教授、蔡振豐教授、徐聖心教授三位擔任。以所列專長，林永勝教授是宋明理學、道教思想、中世三教交涉史、中國古代的身體觀與工夫論；蔡振豐教授是魏晉玄學、魏晉佛學、中國哲學史；徐聖心教授是莊子思想、先秦儒學、晚明佛教史。三人各有不同專長，也有不同講授重點，因此也有不同的課程設計。然而共同之處，則是從學術史眼光中，建構四書講

¹⁹ [宋] 黎靖德編：《朱子語類》（臺北：文津出版社，1986年），卷104，頁2621-2622。

²⁰ 陳逢源：〈「治統」與「道統」——朱熹道統觀之淵源考察〉，《「融鑄」與「進程」：朱熹《四書章句集注》之歷史思維》，頁64。

²¹ 朱熹撰，陳俊民校編：〈刊四經成告先聖文〉，《朱子文集》（臺北：德富文教基金會，2000年），卷86，頁4261。

²² 黎靖德編：《朱子語類》，卷19，頁435。

授內容。

以一〇五學年課綱內容為例，設定學士班二年級以上修習，課程目標是：1. 使學生對四書的意涵及歷代詮釋有所認識。2. 使學生對儒家思想的核心內涵有所掌握。3. 使學生能理解中國古代與近世思想的轉折。4. 使學生對中國文化的深層結構有進一步思考空間。從四書所具有之歷史意義，對於形塑現代思想之作用，乃至於對於自身文化體認的價值，進行課程安排，檢視課程概述，將晚近東亞儒學的研究成果，作為四書經典價值的證明。上學期以《論語》為主，下學期則是以《大學》、《中庸》、《孟子》為主。對於《論語》著力較深，反映以孔子作為四書義理核心的思考。就各週的主題安排，包括：「兩個孔子：從《論語》到四書」、「先秦的聖人觀與玄聖孔子（上）、（下）」、「孔子及其政治實踐」、「聖人之死與《論語》的編纂」、「周文之弊與孔子的政治思想（上）、（下）」、「正名論與孔子的我觀（上）、（下）」、「相偶論與孔子的人觀（上）、（下）」、「人與仁」、「先秦儒家有關人之本質的幾種思考（上）、（下）」；下學期則有「從人論到仁論（一）、（二）」、「先秦儒家有關人之本質的幾種思考（一）、（二）、（三）」、「孟子對聖人觀的重構（一）、（二）」、「儒家美學與孔子的修身之道（一）、（二）」、「情感的對治之道與中庸已發未發之論（一）、（二）」、「孟子的知言養氣說（一）、（二）」、「大學內聖外王之道與朱子的詮釋（一）、（二）」、「宋明儒者對孔子形象的重構」等，嘗試脫離宋明理學框架，還原先秦儒學思想樣態，進行四書義理的重構。孔子不同形象的概念，可以溯自民初顧頡剛的問題²³，因此特別留意聖人出於後人建構的形象，以及孔子主要觀點包括正名、政治、仁等概念的澄清，進而梳理儒家修養工夫的內涵，提供具有學術視野的四書內容，以及切己可用的思考方向。課程不僅融進個人學術專長，更將晚近學術關注議題安排於主題當中；相較以往章句研讀方式，發展議題，歸納主題，將四書義理轉化為儒學思想，建構出課程內容；藉由當代學術視野，形構經典對話，四書重新脈絡化的結果，不僅新穎，也是趨勢所在。

至於政大中文系則於大一安排《論語》、《孟子》，大二安排《學》、《庸》，研究所則有四書專題研究。近十年教授《論語》課程的有車行健教授、林啟屏教授；教授《孟子》有黃偉倫教授、董金裕教授；教授《學》、《庸》有劉又銘教授。研

²³ 顧頡剛：〈春秋時的孔子和漢代的孔子〉，《古史辨（二）》（臺北：藍燈文化事業公司，1987年），頁139。

究所四書專題研究，則為陳逢源教授。各經分授，於不同年段提供不同經典內容，對於四書之重視，提供深入的學習，並且於研究所階段進行整合。就課程當中，五經與四書平衡展現，確保經學範疇的完整，乃是構思之重點。四書當中，《論語》、《孟子》、《大學》、《中庸》原就各具精彩，也各有不同作用。《論語》、《孟子》在前，《大學》、《中庸》在後，一方面延伸高中生文化基本教材，另一方面則是在義理層次當中，有效建立學生四書完整的脈絡。安排之學分數，乃是三校中文系中最大的學系，用意所在，正是將《論語》、《孟子》視為經學的第一科，主要在於鋪排經學課程的基礎架構。以一〇六之一《論語》課綱為例，課程目標是「希望透過經典文獻的閱讀，以及思想縱深的視野，並參考當代知識的相互印證與對話，培養學生以分析的角度，進行古典文獻的現代理解。深化學生人文精神之建立，提升自主判斷的能力」。學習成效是：1. 提升文獻詮釋能力、2. 培養人文反思能力。已是能力導向的課程設計。而各週安排主題有：「先秦思想與現代」、「何謂人文精神？儒家思想的特質？」、「如何讀《論語》？」、「《論語》文本研讀：孔子」、「《論語》文本研讀：孝親生命的展開與仁道」、「《論語》文本研讀：政治實踐」、「《論語》文本研讀：生命的學問」、「《論語》文本研讀：天人之際」、「《論語》文本研讀：人格境界」等，並搭配電影欣賞及分組報告。課程乃是建立在思想史架構下，融入晚近儒學相關議題，以了解儒家思想為目標的《論語》文本導讀；而關注的是儒學生命、天人之際與境界掌握。一〇六之一《孟子》課程，課程目標是：「孔孟哲學特重『主體性』與『內在道德性』，它是以生命為中心，並由此開展先哲們的智慧、學問，以及人生價值的實踐。換言之，儒家哲學並非以學問來支撐生命，而是由生命實存的經驗中，開顯出屬於『生活世界』當中『生命的學問』。本課程之教授，即希望透過對於孟子之學的解說，讓同學掌握孟學知識意涵，以及相關觀念形成的歷史背景脈絡，藉此理解孟子思想的核心價值及相關觀念群組之意義。此外，透過孟子思想的詮釋，希冀能涵養同學之情性，啟迪生命智慧，由此提供解決問題的思辨途徑，進一步確立自我生命價值之意義，及人倫日用之處世態度。」至於學習成效則為：「本課程於課堂藉助經典之數位人文相關教材，一方面開發同學深度閱讀的可能；二方面也讓同學們在探索、熟悉新型態的數位學習模式之餘，培養經典與文化創意結合之相關核心能力。」同樣也是將課程導向能力的培養，用意更在於數位人文的發想與經典文創的推動。至於各週安排主題有：「孟子其人及其書」、「歷代孟學思想發展」、「孟子的天道性命觀念」、

「孟子對於經典的思維型態及解經方法」、「孟子的『以意逆志』與『知人論世』」、「孟子的『人學』」、「孟子的論辯思維及辭令」、「孟子思想中的氣論與身體觀」、「孟子的政治思想」、「孟子與當代思潮的對話」等，其他則為課程說明與報告。對於《孟子》義理之探討外，更留意歷代《孟子》學，以及當代《孟子》氣論身體觀等研究成果。一〇六之二《學》、《庸》課綱則是標榜翻轉以往孟學本位的思維，課程目標與成效是：1. 經由對原文的縝密閱讀，理解〈大學〉、〈中庸〉的原義。2. 經由《大學章句》、《中庸章句》的閱讀，理解朱子思想及其對〈大學〉、〈中庸〉的創造的詮釋。3. 經由〈大學〉、〈中庸〉的原義與宋明以來的新義，感受經典詮釋中所蘊含的思想張力與學派交鋒。4. 經由上述不同詮釋理路的對比，具體體會傳偉勳「創造的詮釋學」與哈伯瑪斯「批判詮釋學」的意義與效用。5. 揭示宋明時期孟學一系經典詮釋之「創造的詮釋」的性格，同時表彰荀學原義在當代社會裏該有的正當性。這種批判性、創造性的詮釋，具有重新脈絡化《學》、《庸》的作用，期待產生新的經典價值。在主題部分有：「從荀學進路研讀《禮記·大學》的原文原義」、「從朱子思想研讀《大學章句》」、「從荀學進路理解《禮記·中庸》的原文原義」、「從朱子思想理解《中庸章句》」等，其他則為課程導論與考試。課程主軸乃是建立在原本與朱本的比對；所謂的原本是以荀學作為進路，與朱熹建立的孟學系統進行檢討，因此更具有義理脈絡的辯證性與顛覆性。

分析近十年政大中文系課程，《論語》、《孟子》與《學》、《庸》三門課並非年年開設。改為三學分之後，輪開機率為多，課程設計也逐漸從傳統章句習得方式，轉變為能力的培養。因此規畫主題，開展脈絡，課程為講授者經典體會之心得的分享；在學術史、思想史的架構中，反映多元的視野以及不同學術立場。至於臺師大國文系四書課程安排，學生量體最大，以一〇六之一「四書（一）」課為例，授課老師有許華峰教授、沈維華教授、黃瑩暖教授。一〇六之二「四書（二）」任課教授有金培懿教授、沈維華教授、黃瑩暖教授。至於近十年曾講授四書課程者除上列之外，尚有鄭燦山教授、王基西教授、江淑君教授、李幸玲教授等。九十六學年度更有大四「四書（三）」之《學》、《庸》課程。九十三學年則有四書（特別班），教授人數之眾，投入人力之多，為三校之冠。反映師範系統尊師重道，標舉四書引領作用的課程安排，因此課程更為多元呈現。以一〇六之二「四書（二）」其中一門課綱為例，課程簡介為：「南宋大儒朱熹將《大學》、《論語》、《孟子》、《中庸》合編為四書，並以之作為為學入門之首要典籍；其後四書成為中國文化中

影響深遠之經典。四書呈現了儒家立身處世之道、修養成德之方，與利己達人的人生理想，可說是儒家思想的精義所在。本課程之實施，即在透過四書各篇章義理之闡發，使學生了解儒家內聖外王之道，掌握儒家人文精神；進一步能與實際生活、現代文明有所對話，以為立身處世之參考。」揭示朱熹與四書關係，申明四書的價值，並且引領回歸於自身體證的訴求。課程目標為：1. 能理解四書的名義、來源、作者與核心思維。2. 能理解四書的內容義理。3. 能將四書義理付諸生活實踐。4. 能將四書義理與現代生活對話，培養人文精神與人文關懷。相較臺大、政大而言，在強調四書乃是一部完整經典，從文獻知識層次、義理內涵層次、實踐運用層次，乃至於人文情懷的培養，展現四書多層面的意義。至於課程部分，則是在四書當中，建構諸多問題。《論語》部分的議題，如：「修身、齊家、治國、平天下——玩味名之為『我』的這一奇蹟」、「人能弘道，非道能弘人——開拓人生大道」、「為己、好之、學思——學問的各種陷阱」、「父母之年、三年之喪——君子三樂與 sabbatical」、「君子有三戒——生老病死與秉燭之明」、「不知、不孤——我們又如何理解他者」、「任重道遠、人生如夢——現實與幻覺如何區別」、「予欲無言、溫故知新——語言是否足以表達宇宙整體」、「子不語怪、力、亂、神——魅力與恐怖的秘密」、「未知生，焉知死——是否有死後的世界」、「興詩、立禮、成樂——大自然之成規」、「逝者如斯，不捨晝夜——推移之感與天地曾不能以一瞬」、「死生有命，富貴在天——亂世英雄與隔代知音」、「苛政猛於虎、為政以德——政治這頭怪物」、「仁者無敵——文明的光與暗到中國的戰爭論」等。《孟子》部分有：「開場白：正統？異端？自我的觀點？」、「孟子其人（姓名、字號、籍貫、生卒年、先世與家屬、師承）」、「由《史記·六國表》與《竹書紀年》談孟子的諸國遊歷」、「由《史記·孟子荀卿列傳》、《七略》、《漢書·藝文志》、〈孟子題辭〉談《孟子》其書（編纂者、篇章、篇次、經典化、註釋書、參考書）」、「趙岐的解經與企圖——《孟子》經書化的初步嘗試」、「由《孟子》的問答形式再談其編纂者與〈梁惠王〉、〈告子〉、〈公孫丑〉、〈萬章〉諸篇」、「《孟子》中所見諸『子』之尊稱（萬章、陳臻、徐辟、樂正克、屋廬子、公都子、高子）」、「孔子的後繼者（予豈好辯哉、捨我其誰）」、「孟子的心性論」、「論敵告子之性論、仁義論」、「孟子的修養論」、「孟子的政治論」。《中庸》部分有：「《中庸》解說（由來、名義、篇章、內容、作者、成書、傳承）」、「性、道、教」、「中、和」、「誠」、「慎獨」等。可能因為學期的因素，未見《大學》部分。而事實上《論語》部分的第一個議

題，已經將《大學》核心精神，進行銜接與梳理。至於所列之議題，觸發感動，提醒思考，乃是將原本的學術主題，進一步進行知識、學理、生命的探詢；所列之詳細，遠超過課綱要求，提問之細膩，更是將個人經典體驗進行分享。用意在於藉由經典文字的討論，喚起生命中真實的感動，再循序進行文獻知識、義理辨證的說明，極富教學之創意。至於其他課程課綱，則是各有關注，從章句分析到歸納主題皆有。各校四書課程從主題分析到議題思考，多元講授內容來自於經典不同的觸發經驗，黃俊傑教授認為東亞儒學文化交流活動，存在「去脈絡化」(de-contextualization) 與「再脈絡化」(re-contextualization) 的現象²⁴，其實也反映在課程設計當中。當代的視域，乃是在於傳統與西方之間、思想與哲學之間及漢、宋學視野之中融合調整，最終回歸於個人體會的結果。相較於過往，講授經典歧見更多，挑戰更大，也就成為規畫四書課程最大的困難所在。

四、構思與反思

事實上，四書義理歧見之多，不僅是歷來說法不同，觀點有異²⁵，回歸朱熹本

²⁴ 黃俊傑：〈導論〉，《東亞儒家仁學史論》（臺北：臺灣大學出版中心，2017年），頁45。另外，黃俊傑在《東亞文化交流中的儒家經典與理念：互動、轉化與融合》（臺北：臺灣大學出版中心，2016年）中，則是將其置於區域史當中，其中還有共同趨向，所以有「脈絡性轉向」問題（頁19）。

²⁵ 〈大學〉以「格物」為「致知」、「誠意」、「正心」的核心，為「修、齊、治、平」的起點，原本就具有詮釋的關鍵地位，鄭玄注：「格，來也；物猶事也。」僅做文義訓詁而已。唐李翱《李文公文集》（臺北：臺灣商務印書館，1986年影印文淵閣《四庫全書》第1078冊）卷二〈復性書中〉承此發揮，云：「物者萬物也，格者來也，至也。物至之時，其心昭昭然明辨焉，而不應於物者，是致知也，是知之至也。」（頁109）分別主客，對於宋儒有莫大啟發。此後，宋司馬光《傳家集》（收入影印文淵閣《四庫全書》第1094冊）卷六十五〈致知在格物論〉云：「格猶扞也，禦也，能扞禦外物，然後能知至道矣。」（頁603）「物」成為必須克制抵禦的存在。至於二程則對「格物」有更大的發揮，既揭櫫「格物窮理」之說，又強調「積習」、「貫通」，最終可達「物我一理，才明彼，即曉此，合內外之道也」。見〔宋〕程顥、程頤：《二程遺書》（收入影印文淵閣《四庫全書》第698冊），卷18，頁154。「物」由內而及外，成為人生於世，必須窮究的對象。朱熹則融會北宋諸儒意見，作為訓詁內容，云：「格，至也，物，猶事也。窮極事物之理，欲其極處無不到也。」（《大學章句》，頁4）於是「格物」作為儒學核心，更具有窮究極致的意涵。然而王陽明認為理在心中，不在於物，所以「格物」乃是「正其不正以歸於正」。見〔明〕王守仁：〈大學問〉，《陽明全集》（上海：上海古籍出版社，1997年），卷26，頁972。「格物」

身，也是如此。例如「格物」說法，乃是儒學核心工夫所在，朱熹〈答江德功二〉自述其歷程「不曉格物之義，往來於心，餘三十年」²⁶。前後之間，思索頗久，存在許多歧異說法；然而朱熹《大學章句》說解「致知在格物」卻相當簡單，云：

致，推極也。知，猶識也。推極吾之知識，欲其所知無不盡也。格，至也。

物，猶事也。窮至事物之理，欲其極處無不到也。²⁷

「格」訓為「至」，「物」訓為「猶事也」，是將人所接觸之事物納入心知範疇之內。所謂「至」則兼有推至與極致兩層意涵，只是其中工夫說明並不明顯，如何可以「窮至事物之理」，不免讓人有所疑惑。為求訓解文字的簡潔，朱熹似乎過於簡化觀點，也就無怪乎王陽明會以「庭前格竹」，來突顯其中的徒勞，從而確立從外在之「理」回歸於心中之「理」的進路²⁸。甚或牟宗三先生將朱熹歸之於伊川屬於「橫攝系統」，混淆知識與成德進路，判定朱熹別子之為宗²⁹。但不論是否出於陽明刻意的誤解，或是對於朱熹學術的不能相應，朱熹「格物」之說，確有必須釐清之

成為致良知的工作。而陽明弟子王艮則又回歸於經文訓詁，「格」有量度之意，明王艮《王心齋全集》（臺北：廣文書局，1987年）卷之三〈語錄下〉云：「格物之物即物有本末之物；『其本亂而未治者否矣，其所厚者薄，而其所薄者厚，未之有也。』此格物也。故即繼之曰：『此謂知本，此謂知之至也。』不用增一字解釋，本義自足。」（頁1）此說既出，影響頗廣，即為「淮南格物說」。日後王夫之推究於經世致用、方以智強調推究物理，更已突破理學樊籬。參見蒙培元《理學範疇系統》（北京：人民出版社，1989年）第十七章〈格物致知〉（頁342-369）。然而無論是申之以義理，或是回歸於經文詮釋，《大學》「格物」之解，其實已非文字訓詁問題，而是儒學工夫的釐清，歷代學者推陳出新，究析精微，其間爭議，更關乎不同時代的學術風尚，已非簡單之是非問題。不過，朱熹思考之儒學工夫，思想啟發之意義，始終引領歷代儒者思索其中，回應於世局不同的需求。

²⁶ 朱熹撰，陳俊民校編：〈答江德功二〉，《朱子文集》，卷44，頁1968。陳來《朱子書信編年考證》（北京：三聯書店，2007年），繫於孝宗淳熙元年（1174），朱熹四十五歲（頁128）。可以了解朱熹釐清格物之旨，也正是朱熹釐清經傳章次，編訂《大學》、《中庸》新本之時。參見陳逢源：〈從「理一分殊」到「格物窮理」：朱熹《四書章句集注》之義理思想〉，《朱熹與四書章句集注》，頁267-368。

²⁷ 朱熹：《大學章句》，收入《四書章句集注》（臺北：長安出版社，1991年），頁4。

²⁸ 劉原道：《陽明先生年譜》（北京：北京圖書館出版社，1997年），頁3：「（弘治）二年（西元一四八九年），己酉，先生十八歲。十二月，以夫人諸氏歸餘姚，舟過廣信，謁婁一齋諒，語格物之學。先生甚喜，以謂聖人必可學而至也。後遍讀考亭遺書，思諸儒謂眾物有表裏精麤，一草一木皆具至理，因見竹，取而格之，沈思不得，遂被疾。」

²⁹ 牟宗三：《心體與性體》（臺北：正中書局，1999年），第2冊，頁5-8。

處，細節之間，才能明朗。陳來先生考究朱熹書信，遂能了解其中學術進程。朱熹「格物」其實包括「即物」、「窮理」、「至極」三個訴求。所以就朱熹言論中，不論是「窮理」、「即物窮理」、「窮極物理」，其實皆是「格物」之意，而「格物」也兼具這三層意義³⁰。朱熹以「即物」代表人生於世，對於事事物物，無可閃躲之責任；至於「窮理」則是體現人心具有推究精微，體現大化流行線索的需求；而「至極」既補充「窮」之意，也彰顯儒者必須推究極至，不能鬆懈怠惰；三者既相關，又具進程，深具任重道遠，死而後已的氣魄。有趣的是，朱熹以一「至」字，就兼而有之，融鑄淬鍊，化為真醇。金春峰先生即以為朱熹「格物致知」其實是經歷三個不同發展階段：第一階段是「丙戌之悟」以前，既守「中和舊說」，心性之論尚未明朗；格物乃是日用事物之間，明是非，審可否，求取道理所在而已。第二階段由丙戌至己丑，乃是「中和新說」之後，強調「涵養須是敬，進學則在致知」；所以窮理致知，固然包括讀書明理，審度是非，但更應留意存養、擴充的工夫，以推究義理之知。所以《大學》「格物致知」之前，特意安排小學階段的涵養工夫，強化灑掃應對進退之間有其形上之價值。第三階段則是完成《大學章句》時期，以「明明德」為中心講「格物致知」，所以是去人欲、存天理、存心養性的過程；內容固然包括之前各段的體會，然而堅持「心德」之「明」，更可見「理」之純粹³¹。檢覈朱熹義理思考之進程，金氏觀察頗為敏銳，了解朱熹觀點歷經三個不同階段，重點有所不同，說法也有差異；但其實並非今是昨非的揚棄過程，而是兼融並進的發展，思考之複雜，歷經諸多轉折，匯整於《四書章句集注》之中。朝鮮韓元震得見朱熹晚年說法也都還有不同，云：

〈答黃商伯〉曰：經文物格猶可以一事言，知至則指吾心所可知處，不容更有未盡矣。〈答汪長孺〉曰：一物之理格，即一事之知至，無在彼、在此。按二書所論知至不同，而《章句》釋物格知至曰：物理之極處無不到，吾心之所知無不盡。又曰：眾物之表裏精粗無不到，吾心之全體大用無不明。據此則當以前說為正，然後說亦通，自當備一義也。前說以格致之盡其分而言，後說以格致之為一事而言，言各有攸當耳。³²

³⁰ 陳來：《朱熹哲學研究》（臺北：文津出版社，1990年），頁242-243。

³¹ 金春峰：《朱熹哲學思想》（臺北：東大圖書公司，1998年），頁157-159。

³² 韓元震：《朱子言論同異考》（首爾：奎章閣藏朝鮮木刻本，不著刻年，據朝鮮英祖十七年[1741]序刊本影印），卷2，頁22-23。

朱熹撰〈答黃商伯四〉為寧宗慶元四年(1198)，朱熹六十九歲³³，而〈答汪長孺別紙四〉則為光宗紹熙元年(1190)，朱熹六十一歲³⁴。前說強調盡心知之全，乃是言其結果；後者強調以格物致其知，用意在於澄清內外分歧。兩說皆是朱熹晚年成熟之說，角度不同，義各有當，也就有不同說法。此外，也有兼舉其意的情形，云：

〈答曹元可〉曰：所謂格物致知，亦曰窮盡物理，使吾之知識，無不精切而至到耳。按：先生解知至，始謂知之盡，中謂知之切，後更從盡字說，而其〈答李堯卿書〉言盡字兼得切意，只作盡字，須兼看得此意。此書又以精切至到為言，而上加無不字，無不即盡之謂也。蓋以盡字包切字而解之也。書中言頃年嘗刻古經於臨漳，臨漳到任在庚戌，而解任在辛亥，則此書蓋在辛亥以後，《章句》定論雖只用盡字，而兼看切字意，亦先生晚年說，則恐亦不可廢耳！³⁵

朱熹〈答曹元可〉云：「是以頃年嘗刻四古經於臨漳，而復刻此四書，以先後其說，又略述鄙意，以附書後，區區於此所望於當世之友朋者，蓋已切矣。」³⁶朱熹於光宗紹熙元年(1190)刊四經、四書於臨漳³⁷，此書撰於紹熙二年(1191)³⁸，可見也是晚年說法。朱熹《大學章句》云：「推極吾之知識，欲其所知無不盡也。」³⁹從知之盡、知之切，到知無不盡，融鑄而進，歷經前中後三期轉折。「盡」之一字，兼有「切」之意，心知周全圓滿，又深入精到，心體之要，於此顯豁。每一階段，思考皆具意義，朱熹說解綿密複雜由此可見。清儒呂留良言：「朱子《集註》字字秤停而下，無毫髮之憾，故雖虛字語助，念去似不著緊要者，思之奇妙無窮。憑人改換一二字，便弊病百出，乃知其已至聖處也。」⁴⁰義理來自反覆錘鍊的結果，由此可

³³ 朱熹撰，陳俊民校編：〈答黃商伯四〉，《朱子文集》，卷46，頁2074；陳來：《朱子書信編年考證》，頁468。

³⁴ 朱熹撰，陳俊民校編：〈答汪長孺別紙四〉，《朱子文集》，卷52，頁2462；陳來：《朱子書信編年考證》，頁317。

³⁵ 韓元震：《朱子言論同異考》，卷2，頁23。

³⁶ 朱熹撰，陳俊民校編：〈答曹元可〉，《朱子文集》，卷59，頁2862。

³⁷ 參見束景南：《朱熹年譜長編》（上海：華東師範大學出版社，2001年），頁994、1008。

³⁸ 陳來：《朱子書信編年考證》，頁346。

³⁹ 朱熹：《大學章句》，頁4。

⁴⁰ 〔清〕呂留良：〈呂晚村先生論文彙鈔〉，《呂留良詩文集》（杭州：浙江古籍出版社，2011年），頁460。

見。清程逢儀於〈四書朱子大全序〉云：

朱子之書，廣大悉備，其學無所不通，而一生精力尤在四書。……余嘗博考朱子之書，見近世所詆朱子者，朱子早已解之；疑朱子者，朱子早已定之；辨駁朱子，自以為獨得之解者，朱子早已窮其弊而唾棄之。未嘗見朱子之全書，而肆其胸臆，攘臂叫囂，以狎侮程、朱。如是而曰吾以明聖人之道，吾不信也。⁴¹

朱子用心斟酌，蓄積既深，以《四書章句集注》提示一條「廣大悉備」的道路，建構一條由四書而及六經，讓人可以掌握儒學精神的要徑。舉此一端，已可見朱熹思考之複雜，轉折之細密，而四書當中牽涉之義理多矣，尤其概念之間，環環相扣，又有細微之不同，難以一一致辯。唯有深究朱熹「融鑄」前賢意見之用心，才能了解建構四書所具之歷史意義；唯有了解朱熹學術之「進程」，才能得見注解當中思想之反省與超越⁴²。然而於此，卻是必須深究朱熹撰作情形，融通自漢及宋學術發展的樣態，才能了解朱熹建構四書之苦心與用心。

為避免後人「再脈絡化」時可能的支離與偏頗，筆者以為唯有透過朱熹了解四書，並經由四書了解朱熹，朱熹與四書相互證成，才能真正掌握四書要義⁴³。筆者曾撰〈閱讀四書：以朱熹論孔門弟子為思考的起點〉一文，嘗試進行四書不同的閱讀方式⁴⁴；也曾撰成〈瑚璉之器的子貢〉，深化四書中的人物形象⁴⁵，皆是在朱熹脈絡下進行的思考。日後於研究所開設四書專題研究，乃是希望結合大學部《論語》、《孟子》、《大學》、《中庸》各經分開的架構，完成義理體系的整合，並且提供研究生可以深究的議題。以一〇五之二課綱為例，課程簡介為：「朱熹標舉孔子、曾子、子思、孟子道統體系，確立《大學》、《論語》、《孟子》、《中庸》四部經典，撰成《四書章句集注》，成為明清以來重要的儒學典籍，聖人之傳遂有具體的經典

⁴¹〔清〕程逢儀：〈四書朱子大全序〉，朱傑人等主編：《朱子全書》（上海：上海古籍出版社；合肥：安徽教育出版社，2002年），第27冊，頁687-688。

⁴²陳逢源：〈序論——經學與理學交融下的觀察〉，《「融鑄」與「進程」：朱熹《四書章句集注》之歷史思維》，頁19。

⁴³陳逢源：〈從五經到四書：儒學「典範」的轉移與改易〉，《朱熹與四書章句集注》，頁58。

⁴⁴陳逢源：〈閱讀四書：以朱熹論孔門弟子為思考的起點〉，《中文創意教學示例（續）》（高雄：麗文文化事業公司，2010年），頁51-80。

⁴⁵陳逢源：〈瑚璉之器的子貢〉，《孔子弟子言行傳（下）》（臺北：萬卷樓圖書公司，2010年），頁1-25。

內容，儒家思想傳承也從原本研習五經，轉而成為推究孔子所傳家法的四書，影響深遠，為求深入傳統思想核心，考察朱熹撰作緣起，檢覈歷代發展，建立儒學核心思想的了解。」乃是申明四書緣於朱熹綜合《大學》、《論語》、《中庸》、《孟子》，標舉孔子、曾子、子思、孟子道統體系的結果；由經典以見道統，由道統以明聖人，切斷聖人與經典關係，是否可以言經，恐怕也就要有更多的討論。課程目標與學習成效則為：1. 介紹朱子建構四書的過程，了解《四書章句集注》的價值。2. 介紹朱子建構四書的過程，了解《四書章句集注》的價值。3. 介紹歷代四書學的發展與影響，培養文化思想的整體概念。4. 考察學術史，檢討前人研究成果，了解歷來學者論爭焦點。5. 訓練經典詮釋分析方法、治學方向，以及解答問題的能力。6. 了解朱子四書的義理體系，建立從理學到經學的歷史史觀。希望從以往章句分析、主題的了解及議題的思考方式，進入朱熹建構四書的過程，從而確立其中義理之所在；又從朱熹四書學之思考，檢視歷代四書詮釋發展情形，回歸於朱熹本身，再由朱熹思想了解聖人精神。此一途徑一如《論語·雍也篇》「齊一變，至於魯；魯一變，至於道」⁴⁶，振葉尋根，觀瀾索源，得見四書學史之脈絡，掌握經典之意涵。以此方向，安排之主題有：「從五經到四書」、「朱熹與四書學」、「四書次序及其意義」、「四書中人性與理想人格——性、習、君子、聖人……」、「四書中的政治經濟觀點——為政、養民、王道……」、「四書中的學習工夫理論——教、學、格物……」、「四書中的人倫關係——師生、父子、君臣……」、「四書中的德目檢討——仁、禮、義、孝……」、「四書中的形上境界——聖、道、誠、中庸……」、「出土文獻與四書的檢討」、「漢唐論語學」、「宋代四書學」、「元代四書學」、「明代四書學」、「清代四書學」、「民國四書學」、「新儒家四書學」等。透過講授與同學分組報告形式，建立完整四書學圖譜，以往最後一週安排單元有「新儒家與四書現代詮釋」、「民國四書學檢討」以及「四書與中學教育」等三種不同選項。然而多數同學關心新儒家四書詮釋成果。至於其他兩項主題，則是少有留意，原因乃是缺乏論述的引導以及可供分析的材料。民國經學多元發展，未必無可檢討，四書教育牽動社會風氣，也應有學理與脈絡的觀察，凡此應是課程當中可以再努力的方向。

⁴⁶ 朱熹：《論語集注》，收入《四書章句集注》，頁 90。

五、結 論

筆者整理民國五十年來四書學研究成果，無數學人投身其中，諸多議題引發討論；民國四書學之成果，置於歷代學術當中，成果豐碩，絲毫不遜色。然而如何形成論述，建構經典有益於世、有益於身的作用，乃是學者使命所在，落實於學術傳播，更是大學教育課程應該具備的功能。相對於過往學者從事語譯、讀本、教科書的編輯工作；如何落實文化教育，有效傳播經典價值，晚近重點恐怕更在於課程當中，文本的翻譯變成道理的轉譯，在師生講授之間，建立經典、教師、學生、社會的對話，推動四書重新脈絡化的檢討。而檢視近十年臺大、政大、臺師大三校中文系四書相關課程，配合晚近高等教育課程變革的要求，課程設計更為多元活潑，課綱內容更為豐富詳密；評量尺規、課前課後的閱讀，投入時數、教學方式、能力指標等，皆是以往未見之內容。課綱審視觸發課程的反省與調整，經典章句講解轉而成為學生能力的提昇；課堂主體已經從教師轉換為師生共同經營。十年之中，變化已然產生，諸多發展來自於外在環境的改變，以及高教競爭所產生的結果。再者，翻轉教育以及創新教學風潮，同樣也牽動傳統四書教學樣態。諸多課程已經嘗試運用多元教學方式，用意在於吸引學生的注意，啟發學習的興趣。只是學生對於四書是否更有興趣，還是興趣缺缺；是否更具成效，還是所知更淺；是教材問題還是教法問題；是教師問題還是學生問題；是社會問題還是學校問題，恐怕已經糾纏一起，難以深究。然而相對於過往，四書講授更為複雜而具挑戰性，則是不爭的事實，也是教師實際而且也必須面對的問題。

事實上，需求產生態度，良好學習態度，才能確保學習成效；更重要是喚起情懷，以及對於經典真正的認識。去脈絡化與再脈絡化乃是希望在經典與現代、經典與個人之間建立「視域融合」，進而產生相應的了解，甚至產生新的理解⁴⁷。當然如果能夠更深入朱熹學術進程，自然更能契合四書要義所在。朱熹強調氣質之性的存在，也有理一分殊的思考，由「分殊」以見「理一」的進程，正是揭示必須從眾多

⁴⁷ 高達美 (H.-G. Gadamer) 著，洪漢鼎、夏鎮平譯：《真理與方法：補充和索引》（臺北：時報文化出版公司，1995 年），頁 376：「當解釋者克服了一件文本中的疏異性並由此幫助讀者理解了文本，那他本身的退隱並不意味著消極意義上的消失，而是進入到交往之中，從而使文本的視域和讀者的視域之間的對峙得到解決——這就是我所稱的視域融合。」

紛雜之中、各具脈絡之中，得見「理一」的存在，而獲致心之全體大用無不明的結果，一如《大學》〈格致補傳〉所云：

是以《大學》始教，必使學者即凡天下之物，莫不因其已知之理而益窮之，以求至乎其極也。至於用力之久，而一旦豁然貫通焉，則眾物之表裏精粗無不到，而吾心之全體大用無不明矣。⁴⁸

有些體會要有歷練，感動來自於事理的領悟，學生未必有相應的了解，乃是自然且正常之事。課程當中吸引關注之餘，乃是深埋道理的種子，等待日後發芽茁壯。因此要「靜」，虛心接受不同的觀念與態度，反思內在的道理；再者要「敬」，留意處世之間，誠懇謹慎，秉理而行。融「靜」於「敬」的工夫，正是朱熹融攝道南指訣與湖湘學術所獲致的結果⁴⁹，似乎也提供經典研讀應有的態度。檢視近十年臺大、政大、臺師大中文系所推動四書課程，得見許多學人歸納主題、建構脈絡，完成經典轉譯工作，薪傳文化，奉獻心力，列舉引介，讓人深致崇敬。分析其中，有如下心得：

1. 臺灣標舉復興中華文化，學術有根柢，四書學研究成果豐碩，乃是無庸置疑之事。而相對於過往學者學術集中於論文專著，四書教育恐怕必須回歸於大學當中；了解目前課程操作與進行方式，檢討四書教學成效，才能確保經學薪火的延續。

2. 以臺灣大學中文系課程安排而言，自九十學年度起，四書改列為選修，四書歸屬於經學課群之中。就群組必修課程架構，四書則是與老子、莊子、荀子、《史記》並列，五門必選一門，從必修變選修，反映課程結構的調整，在學術位列之中，從經學領域移於諸子與《史記》之列；經典教育重要性的退卻，由此可見。

3. 政治大學中文系課程安排部分，四書並非必修，而是列為思想類群修課程。大一課程中有《論語》、《孟子》，大二則有《學》、《庸》，將四書進行專書化講授，提供學生經典義理的了解；至於研究所階段，則有四書專題研究課程，建立整合的內容。

4. 臺灣師範大學國文系發展四書課程，具有建立師資培育的作用。在課程地

⁴⁸ 朱熹：《大學章句》，頁7。

⁴⁹ 陳逢源：〈「道南」與「湖湘」——朱熹義理進程之檢討〉，《「融鑄」與「進程」：朱熹《四書章句集注》之歷史思維》，頁207。

圖當中，有經史組、哲學組、文學組、語言文字組、教學應用組等五大課程學術分組，四書列於經史組基本選修科目，屬於師培生的必選科目，保有以往以四書作為教師品德陶冶課程的思考。

5. 配合晚近高等教育課程變革的要求，課綱內容更為豐富詳密，經典章句的講解轉變為學生能力的提昇，課堂主體已經從教師轉換為師生共同經營。課程則以歸納主題、建構脈絡，以及完成經典轉譯的工作，四書講授更為複雜也更具挑戰性。

明代胡廣等撰《中庸章句大全》「人物各循其性之自然」一節引饒魯云：

蓋世之言道者，高則入於荒唐，卑則滯於形氣。入於荒唐，則以為無端倪之可測識，老、莊之論是也。滯於形氣，則以為是人力之所安排，告、荀之見是也。是以子思於此，首指其名義以示人，言道者非他，乃循性之謂也。⁵⁰ 儒學以「性」自「天命」，由天而及人，融通虛／實、體／用、內／外、天／人，廣大精微，義理貫通天人，饒魯觀察十分正確。然而稍有偏差的結果，過高則入於荒唐，過滯則入於形氣，皆有失於中道。如今於紛擾之中，面對多元的聲音，激昂的情緒如何持中，朱熹似乎也提醒一條思考的方向：以「不偏不倚，無過不及」⁵¹行其中道，乃是吾輩使命所在。筆者簡陋，列舉管見，尚祈博雅君子有以教之。

附記：本文為執行科技部計畫所獲致之部分成果（計畫編號：106-2410-H-004 -153 -MY3），宣讀於政大中文系舉辦之「傳經授業——戰後臺灣高等院校中的經學課程與經學教育」學術研討會，承與會學者以及與談人金培懿教授指正，並分享教學經驗，本文於修改後發表，在此一併致謝。

⁵⁰ [明] 胡廣等：《四書大全·中庸章句大全》（濟南：山東友誼書社，1989年），頁332。

⁵¹ 朱熹：《中庸章句》，頁17。