

正向教育與反面意識 ——王陽明教育哲學探微

陳志強*

摘要

傳統的儒家哲學如何能為教育議題提供現代的貢獻？本文嘗試通過比較與跨領域視野，促成正向教育與王陽明哲學之間的對話。主要論證有二：其一、東西傳統同樣重視道德教育，並對知識與理性之於道德的關係有著深刻的思考。對照於認知道德發展理論，陽明更為強調道德與知識之間存在一種既分且合的辯證關係。其二、正向教育與王陽明哲學，不約而同肯定快樂在學習過程中的關鍵角色。陽明甚至正視困苦與過犯，闡明其對於美滿人生的意義。期望透過東西對話，能夠突顯傳統中國哲學的當代價值。王陽明提供了一套具有統攝性的教育理論，為人們邁向自我實現的目標提供了重要參考。

關鍵詞：正向教育、正向心理學、快樂、教育哲學、王陽明

* 陳志強，國立臺灣大學哲學系副教授。

投稿：111年10月6日；修訂：112年5月5日；接受刊登：113年1月12日。

Positive Education and Negative Consciousness: An Exploration for Wang Yangming's Philosophy of Education

Chi-keung Chan*

Abstract

How can Confucian studies contribute to contemporary issues in education? seeks to facilitate a comparative and interdisciplinary dialogue between positive education and Wang Yangming's philosophy. The paper is organized around two key ideas: 1) Both Eastern and Western cultures have placed significant emphasis on moral education and have developed comprehensive understandings of the relationship between morality and knowledge/reasoning. However, in contrast to Kohlberg's cognitive developmental theory, which exerts substantial influence on the development of education theories, Wang underscores a more nuanced, dialectical relationship between morality and knowledge. This involves a consideration of the intricate processes through which they are manifested. 2) At their core, positive education and Wang's philosophy share the common goal of promoting happiness as a crucial element in human learning. However, Wang moves beyond the confines set by the positivity of happiness in human

* Associate Professor, Philosophy Department of National Taiwan University.

learning by incorporating suffering and wrongdoing as integral aspects in the attainment of human perfection. By engaging in a cross-cultural dialogue between positive education and Wang Yangming's philosophy, this paper aims to contribute to the continuous dialogue that highlights the contemporary relevance of traditional Chinese Philosophy. Wang's inclusive educational theory offers a fitting and timeless reference for guiding individuals toward self-fulfillment even in the 21st century.

Keyword: Positive Education, Positive Psychology, Happiness/Well-being, Philosophy of Education, Wang Yangming

正向教育與反面意識 ——王陽明教育哲學探微

陳志強

壹、前言

儒家哲學對教育議題能夠帶來怎樣的啟示？從群體的角度來說，儒學提倡種種促使人們修道的教導，如師生之間的言教、規範社會的禮教等，因而涉及「教」(teaching)的一面。從個體的角度來說，儒學又主張每個個人從事為己的學習，從修養、處事、詩文以至鳥獸草木之名，都涉及「學」(learning)的一面。此所以儒家哲學，本質上可說即是一套關注「教」與「學」的教育理論；作為萬世師表的孔子，亦往往被視為垂範「師」德的教育家。但亦由於儒家與教育如此息息相關，討論兩者的關係很容易成為泛泛之談；將儒家各種「仁」與「禮」等哲學概念陳述一遍，幾乎就可以說是一套關於道德教育、品格教育、博雅教育、生命教育、終身教育等的教育理論。為了論述聚焦之故，本文將從兩個方面收窄討論範圍：對於教育一面，將會對照教育心理學中關於正向教育(positive education)的相關研究；對於儒學一面，則集中以明儒王陽明致良知教的理論資源為中心。期望在比較與跨領域的視野中，能夠闡發儒家哲學對教育議題的貢獻。

由於本文涉及了一種比較與跨領域研究的新嘗試，在行文之先，筆者必須對本文的方法論，作出一點後設的反省與說明：

先從一般的角度來說：本文論述的焦點是王陽明哲學，論述當然得建基於對陽明文獻的恰當解讀。然則本文更為根本的目的，在於通過比較與跨領域對話，將王陽明哲學連接更廣大的群體，進而活化傳統並展現其當代價值。在此意義上來說，本文寫作的重點更在於「哲學建構」(philosophical construction)——旨在萃取儒家傳統對於今人理解倫理經驗富有吸引力而又可辯護的洞見，「*最大化地*著眼當下」；而多於文本分析(textual analysis)——雖然仍然必須避免曲解文本，卻容許更多自由應用原文的空間，「與文本的連結*最小化*」(Shun, 2009: 460)。信廣來表明，從事比較研究的方法，值得更聚焦於「哲學實質」(philosophical substance)本身，而非「術語問題」(terminological issue)，他說：「(哲學術語的)內容應該可以用更普通和易懂的語言來表達，這種研究的實質也應該可以在不必要依賴這些術語的情況下表達出來……一旦問題的實質被闡明，相關的哲學術語是否適用就成為一個純粹的術語問題，而不會增加討論的實質。」(2009: 474)不同的學術傳統與領域，必然採用不盡相同的概念框架與理論預設，「自其異者視之，肝膽楚越也」，人們總可以在兩造傳統之間找出諸般的概念與理論差異。但建於本文促進越界交流以致更好地理解普世問題的論旨，筆者更為重視不同傳統針對共同議題所能提出的普世貢獻。筆者認為，哲學、心理學、教育等多元領域並非互不相干，而實在可以就著「共同」的議題，提供「不同」角度的思考，以致促進人們對於特定普世問題的理解。

再從具體的角度來說：熟悉宋明理學者，當知道牟宗三以「道德的形上學」的哲學詮釋，描繪了宋明理學植根於形上學與本體論的理論性格(2003a: 178-196)。表面上看來，與著眼經驗層面的道德心理學與自

然科學看似是風馬牛不相及。牟宗三即有不少文字，指出儒家的本心概念與心理學的心靈論述不能混為一談，如：「孟子所言之心實即『道德的心』（moral mind）也。此既非血肉之心，亦非經驗的心理學的心，亦非『認識的心』（cognitive mind），乃是內在而固有的、超越的、自發、自律、自定方向的道德本心」（2003a：44）、「儒家的 reality，卻是通過『寂感』而了解的。寂感是內通，是無限制的，當然絕異於心理學的刺激（stimulus）與反應（response），因為後者的刺激是來自外界的，無內通可言」（2003f：106）、「此普遍而無限的智心乃是一存有論的原理，或亦日本體宇宙論的原理，乃使一切存在為真實而有價值意義的存在並能引起宇宙生化而至生生不息之境者……是價值地說，非經驗地說。」（2003d：298-299）對於兩套傳統的可能差異，黃勇也提出過類似的陳述：「王陽明先天良知的理論，並非一個經驗的理論（empirical theory）。其理論乃形上的理論（metaphysical theory），因為其關係到心靈的本體狀態。此外，它也不是一個試圖告訴我們人類心靈客觀地何所是的理論……更多是關於心靈本然應該如何的建議。換句話說，王陽明的理論主要是規範性——而不是描述性的——形而上學。」（2006：402）鄭宗義同樣指出，一般而言，相較孟子（以及相應的理學）傳統來說，儒學當中荀子以降的「氣性」一路才是更為靠近自然主義倫理學的理論解釋（2010：212）。在這意義上來說，經驗進路的研究與對話似乎只能收窄到荀學傳統。本文涉及的王陽明哲學承自孟學傳統，看起來不在適用的範圍。

對於這些強調別異的觀點，筆者有幾點回應：一是確定交流適用的範圍。即使在孟學與理學的脈絡下，儒家亦素有談論氣質人性的傳統。心理學乃至自然科學，至少可以在局部的範圍內，幫助我們豐富有關於人性現實面或有限性的討論，而不必採用「非全有即全無」（all or

nothing) 的立場。如鄭宗義自己便說：「用宋明儒的話說，道德心性是義理之性而非氣質之性。不過值得注意的是，此人性的二分架構大概不會排斥新自然主義哲學，相反，某些自然主義倫理學的觀點（如進化論生物學和心理學所說者），都可安頓於氣質之性的範圍內。……借用新自然主義哲學以更深入地剖析氣質之性，相信也有助於更深入地了解義理之性及其如何內在於氣質中發用。」（2010：213）二是澄清不同之中仍可相容。如鄭宗義表明：「自然主義者也承認超越的（transcendent）面向如天道或上帝，在理論上與自然主義的信念並無不一致（inconsistency）的地方。」（2010：212）又：「自然主義的基本信念是現實世界的一切都屬自然的，但超越的上帝絕不是現實世界的一部分。因此，相信一個自然的世界，與相信上帝存在並無不一致處。……至於儒學的天道，雖謂是既超越又內在的，然其實義不過為誠信世界涵具創生的價值（生生之德），而相信一個的自然的世界，與相信世界體現價值亦無不一致處。」（2010：212-213）¹三是關注具有理論親和性的共通詮釋。若果拆穿儒學術語背後所承載的理論精神，兩造學說之間也許不必如想像中那麼涇渭分明。從一面說，心理學研究可以近乎儒家對先天本心的描畫，同樣主張一種「道德先天論」（moral nativism）。正如 John Mikhail 指出，文化因素固然左右道德發展，但即使欠缺環境與經驗的影響（心理學所謂「刺激的貧乏」（poverty of the stimulus），多方面的實驗證據仍然顯示，「人類稟賦一種先天的（innate）道德感或道德機能（也就是普世道德規律）。」（2020：364-387）甚至可以如儒家的人禽之辨，肯認道理能力作為人之所以異於禽獸的幾希之性：「在達爾文看來，他從自然史的角度考究固有道德知識的基礎，解釋他何以完全同意康德和其他啟蒙思想家所認為『在人類和低等動物之間的所有差異中，道德感或良心是最重要

¹ 參註 5。

的』。」(2020: 379) 反過來說, Donald Munro 與 James Behuniak 等學者, 嘗以演化科學與自然主義的進路詮釋儒家孟學一脈, 為孟子哲學當中的人性論乃至天論提供經驗基礎(2002: 305-315; 2011: 492-515)。這些詮釋的恰當性與理論之間更細緻的異同分合, 固然可作更進一步的爭辯與探討; 然則鬆動相關概念在各自脈絡中的內涵之後, 儒學與心理學當可拉近理論上的距離。四則是以他者拓寬自身的理論想像。孟子所謂:「志至焉, 氣次焉」(《孟子·公孫丑上》), 儒家行動哲學素來主張心智的先導地位——先有道德理性對善惡的判斷, 繼而出現被引導的行為。但晚近心理學的實證研究發現, 行動更多時候乃「無意識」(unconscious) 進行; 道德活動更像是行動過後, 人們合理化行為的理性解釋。如 Joshua Greene 指出:「人們往往基於自己不知道的原因做出選擇, 並為此編造聽來合理的理由, 其間一直持續對其真實的動機和隨後的合理化不知不覺……大多數情況下, 道德推論都是事後 (post hoc) 進行的: 我們基於情感驅動的直覺來決定對錯, 繼而必要的話, 編造出理由來解釋和證成自己的判斷。」(2008: 35-36) 如是, 心理學的發現, 可以衝擊儒學傳統對道德行為本質的圖像, 以至提醒過去研究未被充分注意的面向。²

誠如黃勇指出, 當代倫理學研究 (尤其英美傳統) 正在經歷一種「自然、經驗、甚至實驗的轉向」(naturalist, empirical, and even experimental turn), 並更為強調倫理學與其他經驗科學的合作。任何道德哲學若持形上立場、包含了先驗原則, 卻完全抽離於經驗材料, 則都難免被視為天真 (naive) 的質疑 (2014: 22-23)。若果擁抱儒家乃至宋明理學形上、本體、超越的理論特色, 避諱其與經驗學說的可能連繫, 則儒家的當代研究將會割裂於一大部分的西方倫理學, 乃至西方學界的中國哲學研究

² 例如筆者嘗撰文闡發無意識心理在儒家道德哲學中的理論意義。見陳志強 (2002: 87-135)

成果。推到極端，不僅可以嚴分儒學與心理學、生物學、認知科學等其他領域，甚至總可以「自其異者視之」，進而嚴分儒學與宗教的界線。³如是限縮儒學研究的討論範圍，忌諱他者混雜自身的理論，將會殊為可惜地自斷其他資源對於自身理論的可能啟發，長遠來說不利中國哲學的當代發展。對於跨界對話可做的工作固然還有很多，但筆者相信本文的研究正是走在健康的方向之上。

貳、基本的概念

在正文的開始，筆者尚須闡明本文涉及的若干基本概念及其個中的關係。首先是本文主題提到的「正向」跟「反面」，這兩個概念怎麼來？

先說「正向」一義，正向教育的概念起源於正向心理學（positive psychology）。學界對正向心理學的定義不盡相同，但基本上都關於人類快樂（happiness）與福祉（well-being）的訴求。例如 Seligman 與 Csikszentmihalyi 說：「正向心理學的範圍從主體層面關於寶貴的主體經驗：幸福、滿足、滿意（對過去）；希望與樂觀（對未來）；忘形與快樂（對現在）」（2000：5）、Gable 與 Haidt 則說：「正向心理學的研究關注有助於人類、群體、機構繁盛發展與最佳運作的條件與過程。」（2005：104）一方面，正向心理學標示出「快樂」作為人們自我實現終極的與理想目標；另一方面，則強調人們邁向這個目標的發展過程與奮進努力。正向教育（positive education）的提出，跟正向心理學息息相關。誠如 Seligman 等學者指出，正向教育同時關注傳統技能與快樂（2009：293）；

³ 例如一往放大牟宗三對於道德與宗教的劃分，其說：「（人之本體）是形而上的、體現價值的、真實無妄的主體。孔子所說的『仁』，孟子所說的『性善』，都由此真實主體而導出。……在宗教則無真實主體之可言，這是道德與宗教大異其趣之所在。」（2003e：18）。

不僅止傳統教育中的書本知識與實務技巧，如何獲得快樂同樣是學校理應教授的技能。尤其現今各地年青學子於學習生涯中時遇憂鬱（depression），如何促進學生的心理健康更是當前教育一個迫切的課題。固然教育的一大目標，在於促進快樂；但弔詭的是，快樂的感受，剛好也能反過來促進一些方面的教學效果。晚近即有若干實證研究，說明負面心情收窄專注力，能夠促成批判思考、分析思維；正向心情則助人增廣專注力，促成創意思考，而導致更整全的思考。⁴Seligman 等人呼籲，現在是社會重塑對「繁榮」（prosperity）想像的時候（2009：308）：通俗意義下的繁榮，說穿了其實等同於財富；宛如是愈高的國內生產總值，代表著愈美好的社會。然則財富的目的不在盲目地增進更多財富，而更在促進更多的幸福。現在新的繁榮觀，將幸福與繁榮結合起來。對於一個美好的社會，幸福觀念以及相關的教育委實不可缺少。

本文題目涉及正反兩面，需要進而說明「反面」一義。在心理學悠久的傳統之中，研究關注的更多是人性的反面（negative side）。如 Maslow 所說：「過去心理學的學問，對於反面的探討遠比正面來得成功。人的缺點、毛病、罪惡都得以揭露；但其潛力、德性、可達抱負、完全的心理高度卻所說甚少。心理學好像自行將其合法的管轄範圍收窄，限制於那更黑暗、卑劣的一半。」（1954：354）如一般人眼中，處理心理疾病、變態心理往往正是心理醫生與心理學家的勝場。然則如 Linley 等人所說，當前心理學的一個發展方向，乃結合人類經驗的正反面向，以致成就更統一與綜合的心理學（2006：11-12）。同時了解人性的正反兩面，才能更全面、更好地對理解人類的經驗。有趣的是，儒家傳統的發展與

⁴ 相關的一些研究成果，可以參閱 Fredrickson (1998：300-319)、Bolte et al. (2003：416-421)、Fredrickson & Branigan (2005：313-332)、Rowe et al. (2007：383-388)、Isen et al. (1987：1122-1131)、Estrada et al. (1994：285-299)、Kuhl (1983：228-253) Kuhl (2000：111-169)。

心理學這樣的重點剛好適成對比。誠如張灝所說，對於「幽暗意識」的關注，「儒家的主流，除了晚明一段時期外，大致而言是間接的映襯與側面的影射。」（2006：40）基督教從「原罪」觀念作為基礎，對人性幽暗一面有著非常豐富與仔細的討論。但儒家主流從孟子「性善」的觀念開始，似乎更為強調人性光明與美好的一面。對於君子、聖人等理想的方向，人總可以通過工夫努力步步邁進。但是人的黑暗面，包括罪惡、不足、缺陷，傳統以來的討論似乎都比較間接。事實上，正如正反兩面對於整全的心理學而言，兩者缺一不可；儒家哲學的真諦，其實亦必然包含對人性正反兩面的全面了解。唐君毅即指出，人生之真實化的過程，包含：「心靈對於一切人生之錯誤罪惡，他人與眾生之苦痛，及一切反價值、不合理想、不真實，而涵虛妄虛幻的成份之存在，能開朗的加以認識、體驗、與承擔。人生之真實化，固然重在嚮往正面之價值理想如真美善等。但人心如不兼對反面的東西開朗，則其對正面的價值理想之嚮往中，同時亦有一種無明。」（1961：118）張灝同樣指出：「儒家思想是以成德的需要為其基點，而對人性作正面的肯定。不可忽略的是，儒家這種人性論也有其兩面性。從正面看去，它肯定人性成德之可能，從反面看去，它肯定生命有成德的需要就蘊含著現實生命缺乏德性的意思，意味著現實生命是昏暗的、是陷溺的，需要淨化、需要提升。沒有反面這層意思，儒家思想強調成德和修身之努力將完全失去意義。因此，在儒家傳統中，幽暗意識可以說是與成德意識同時存在，相為表裡的。」（2006：34）儒學強調正面、光明以外，對人性反面、黑暗之處同樣應該加以充分的了解。儒家與心理學傳統所關注的側重點適成對比，卻剛好使得兩套學問存在思想衝擊、對話，乃至互補的空間。

至於本文以王陽明作為中心入手討論，源於陽明的心學思想，與心理學對廣義「心靈」議題同樣有著眾多共同的關注，以致兩者能夠相提並論展開饒富意義的對話。陽明心學最為有趣的特點，在於其「心」是一個極具統攝性的概念，其曰：「夫在物為理，處物為義，在性為善，因所指而異其名，實皆吾之心也。心外無物，心外無事，心外無理，心外無義，心外無善。」（1992：156）無論事物、原理、美善，所有的議題都可收在「心」的概念中理解。從「心」的概念作為起點，可以談及道德的「理」，涉及道德教育；甚至可以擴展到對天地萬物的理解，進而涉及一般其他的知識教育。知識與道德關係的討論在儒家哲學史中固然是源遠流長，而非王陽明所獨創。唐君毅即嘗宏觀地整理出自先秦、兩漢、魏晉、宋明、到清代之間，各階段儒者的一般觀點（2016：270-274）。復根據熊十力與牟宗三的觀點，以「陽明之教立本」對一般知識「與一相對獨立之範圍」，「乃能攝納西方之科學，開創人中國未來之科學，以為通中西文化學術之郵。」（唐君毅，2016：278）是則儒學方面以王陽明哲學入手，當可成為與教育心理學對話的理想對象，澄清倫理與科學的關係之後，成為會通中西文化學術的可能樞紐。陽明談論理想的兒童教育，更與正向教育強調「快樂」作為教學核心的主張如出一轍，其曰：「大抵童子之情，樂嬉遊而憚拘檢，如草木之始萌芽，舒暢之則條達，摧撓之則衰痿。今教童子，必使其趨向鼓舞，中心喜悅，則其進自不能已」、「若近世之訓蒙穉者，日惟督以句讀課仿，責其檢束，而不知導之以禮；求其聰明，而不知養之以善；鞭撻繩縛，若待拘囚。彼視學舍如囹圄而不肯入，視師長如寇仇而不欲見，窺避掩覆以遂其嬉遊，設詐飾詭以肆其頑鄙，偷薄庸劣，日趨下流。是蓋驅之於惡而求其為善也，何可得乎？」（1992：87-88）陽明敏銳地洞察到，孩童的本性喜歡遊樂多於拘束。教育孩童之道，在於營造一個快樂、鼓勵為主的學習環境，並

盡量避免嚴肅的懲罰措施，進而令得學生對學習產生出中心的喜悅。悅樂成為最大的驅動力，學習過程不苦其難，才能不能已、不斷持續地進步，並自然而然地達到理想的情況。而此也正是《論語·學而》開宗明義指出「學而時習之，不亦說乎」的智慧。反過來，王陽明對比其時的教育情況（現今教育其實亦不相上下），多強調責其檢束，設置眾多的懲罰手段與外在規條，讓學生看到學校如見監牢，見師長如見寇仇，學生想方設法迴避學習。這種目標在「求其為善」，現實卻「驅之於惡」的教育方式，注定徒勞無功。是則以下將通過教育心理學的語言，進一步闡發王陽明對於教育議題的洞見。

參、道德教育與博學知識

對王陽明甚至儒家來說，教學的重點固然是道德教育；牟宗三即將宋明理學形容為「成德之教」，並說：「此『成德之教』，就其為學說，以今語言之，亦可說即是一『道德哲學』（moral philosophy）。」（2003a：8、10）然則教育除卻道德的範圍以外，尚有其他知識與技能的方面。道德教育跟其他的博學知識之間，存在一種怎樣的關係？

落在教育心理學的脈絡，若將 Lawrence Kohlberg 對人類道德發展（moral development）的主張，與儒學並肩而談，可見兩者的理解方式適成對比。Kohlberg 將道德發展分為六大階段：從前習俗層次著重（1）避罰服從（punishment-and-obedience）、（2）工具相對（instrumental-relativist），到習俗層次著重（3）人際和諧（interpersonal concordance）、（4）法律秩序（law and order），最後發展為後習俗層次而著重（5）社會契約（social-contract）、（6）普世倫理原則（universal-ethical-principle）（1977：54-55）。而值得注意的是，姑勿論個中的具體內容，Kohlberg 指出六大

階段中，其實已經蘊涵若干形式與趨勢：其一、道德進展永遠是向前進，不會後退（always forward, never backward）（1977：54）；六大階段總是循序漸進，從第一階段步步邁進第六階段。這種理解符合人們日常的經驗。年幼小孩大概只能從避免父母的責罰，慢慢學懂遵守社會既成的道德規範。愈加成年之後，愈能成為獨立的個體，加深對道德的了解與思考之餘，甚至能夠根據普世倫理原則重新反省既定的規範。是則道德發展往往是累積的，步步往前去發展。其二、道德學習愈往更高的階段發展，愈能刺激學生的思考，學生掌握更多複雜的理性方式（more complex ways of reasoning），以致能夠應對不同的道德問題（1977：55-56）。Kohlberg 形容為一種認知道德發展理論（the theory of cognitive moral development）（1977：58），表明道德發展緊密伴隨著認知發展；當理性運用的能力增加，道德的思考才會提升。然則當前道德心理學的發展，也有迥異的立場。Jonathan Haidt 提出一種「社會直覺模型」（social intuitionist model），作為以「理性模型」（rationalist models）理解道德判斷以外的另一可能；並且表明：「道德判斷一般是快速自動評價（直覺）的結果」、「道德判斷是一種認知，但不是一種推理（reasoning）」（2001：814）。

相對而言，中國哲人對於人性的理解更貼近後者。老子曰：「為學日益，為道日損」（《道德經·第四十八章》），世俗的知識講求累積與增加，「道」的追求則強調無為與減損。不僅道家推崇小孩純真無邪作為人性理想的狀態（「含德之厚，比於赤子」《道德經·第五十五章》），儒門孟子同樣以「赤子之心」作為道德心靈的本質（「大人者，不失其赤子之心者也」《孟子·離婁下》）。孩童心靈的本然狀態，本來就是道德心靈的展現。孟子又說：「人之所不學而能者，其良能也；所不慮而知者，其良知也。孩提之童，無不知愛其親者；及其長也，無不知敬其兄也。」（《孟

子·盡心上》)在在表明孩提之童，便先天本有完善的道德能力；「良能」乃不待學習而成的機能，「良知」亦是不由思慮而得的認知。而作為孟子學的王學(牟宗三，2003b：177)，同樣繼承了先賢對道德心靈的理解。其曰：「眾人自孩提之童，莫不完具此知，只是障蔽多，然本體之知自難泯息，雖問學克治也只憑他。」(王守仁，1992：95)同視良知為自孩提之童已經完具的道德機能，一切後天的工夫修為都以此先天的機能為依據。陽明又說：「都只在此心，心即理也。此心無私欲之蔽，即是天理，不須外面添一分」(1992：2)、「聖人之所以為聖，只是其心純乎天理，而無人欲之雜。」(1992：27)人們對於道德的理解與掌握，從根本而言其實不待通過後天的學習、累積不同的知識；亦不待研讀眾多道德哲學的理論，甚或進行高階的哲學思考。反之，所有道德法則其實都已內在於心靈當中，道德是心靈本有的機能。只要心靈沒有私欲的遮蔽，心靈活動即是天理的展現；「不須外面添一分」。關於道德判斷，由始至終問的只是一個根本問題：自己的意念與行為是否有私欲夾雜，抑或是純粹無邪？「純潔」(purity)對於陽明的道德理論來說，是個最為核心的概念。以孝親一事為例，當人孝順父母的時候，要自問的是孝親是否為了私欲？孝順父母是為了換取父母給予的零錢，抑或純粹只是出於對父母的關愛？對王陽明來說，他更關注的是孝子出於怎樣的動機去孝順父母；孝順父母的行為之所以有道德價值，在乎孝親動機的純粹性。所謂：「故有孝親之心，即有孝之理，無孝親之心，即無孝之理矣。」(1992：42)反過來說，一個行為的道德價值與知識的多寡並無本質上的直接關係；並非多讀一點書，更多理性的知識與思考，人就能夠更無私、更純粹地關愛自己的父母。此所以陽明說：「後世不知作聖之本是純乎天理，卻專去知識才能上求聖人。以為聖人無所不知，無所不能，我須是將聖人許多知識才能逐一理會始得。故不務去天理上著工夫，徒弊精竭力，

從冊子上鑽研，名物上考索，形迹上比擬，知識愈廣而人欲愈滋，才力愈多，而天理愈蔽。」(1992：28)

因此，相應於這種道德理論而來的教育實踐，更著重的是對心靈本質的重新「發現」(discovery)。如陽明說：「至善者性也，性元無一毫之惡，故曰至善。止之，是復其本然而已。」(1992：25) 道德進步以臻於至善，剛好無非只是回復如赤子的原初狀態。道德學習的關鍵，在於對內心的反省與培養，故曰：

只在此心去人欲、存天理上用功便是。(1992：2)

若曰效先覺之所為，則只說得學中一件事，亦似專求諸外了。「時習」者，坐如屍，非專習坐也，坐時習此心也；立如齋，非專習立也，立時習此心也。(1992：32)

所謂「學而時習之」，所學所習者何？時刻的學習，歸根究底無非為了保任與培養人本來完具的赤子之心。反過來說，道德學習的本質並不在於向外累積與增添知識；但凡向外崇拜聖人、模仿師長、盲從經典，皆會導致專求諸外的流弊。陽明相信，只要回恢心靈的本然狀態，心靈即有「虛靈明覺」的能力，⁵能夠如明鏡般，恰當回應世界變化無常的道德挑戰（「心之虛靈明覺，即所謂本然之良知也」(1992：47)、「聖人之心如明鏡，只是一個明，則隨感而應，無物不照」(1992：12)）。王陽明對於心靈本然與理想狀態的理解，近乎心理學上的直覺(intuition)概念。David Rand 等學者，在〈自發的施予與計算的貪婪〉一文中，便開宗明義指出：「直覺在社會困境中更支持合作行為，反思則削弱這些合作衝動。」(2012：427) 在《自然》這份頂尖科學期刊發表的文章，更提供

⁵ 關於「虛」、「靈」、「明」、「覺」各自的概念分析，請參閱拙作：陳志強(2021：29-37)。

了大量實證研究作為支持的證據。而這與王陽明對道德修養的觀察，更可謂互為貫通古今東西的知音。陽明說：「良知聞見益多，覆蔽益重。反不曾讀書的人，更容易與他說得。」（1992：1172）良知聞見益多固然使人累積的知識增多，從正面來說增加對世界的了解；但從反面來看，知識愈多亦愈容易使人變得機巧，種種狡猾與計算的思考日增。⁶反而不曾讀書的人，與孩童純真無邪的心靈距離反近。王門後學王龍溪，同樣以「初念」與「轉念」區分本然無邪的心靈及其後來歧出的狀態：「今人乍見孺子入井，皆有怵惕惻隱之心，乃其最初無欲一念，所謂元也。轉念則為納交要譽、惡其聲而然，流於欲矣。」（2007：112）相應而來的修養方式，因而極具佛老的意味。如老子說：「為學日益，為道日損。損之又損，以至於無為。無為而無不為。」（《道德經·第四十八章》），為「道」的方式在乎日益減損，而非增加；減損至極，反倒能夠產生無窮的作用。故陽明說：「吾輩用功只求日減，不求日增。減得一分人欲，便是復得一分天理；何等輕快脫灑！何等簡易！」（王守仁，1992：27-28）道德教育的關鍵，在於把心靈夾雜的私欲不斷減損；減損至極，心靈即能重現如赤子般本具而又理想的道德直覺與機能。

如 Justin Tiwald 指出，心靈如上述般本性的自我實現（「立誠」）以至防範私意與私欲，乃道德進步的關鍵；對於外界事物的考察甚或獲取倫理知識與理解，反倒並不相干。這種可說是「強義的倫理排外主義」（strong ethical nativism），使得王陽明哲學看起來飽受爭議（controversial）並且難以置信（implausible）（2023：67-68）。陳來同樣指出，陽明「心即理」、「心外無理」等主張只能限定在倫理學內來討論，若果不加限制地進入客觀事物的範圍而斷言「物理不外於吾心」，則有落入「主觀的獨斷主義」的危險（1991：41-46）。然則必須強調的是，陽

⁶ 關於知識助長罪惡的機制，請參閱拙作：陳志強（2018：132-133）。

明以良知概念強調心靈的重要，從來沒有重視內心卻否定外界的想法（「夫理無內外，性無內外，故學無內外……反觀內省，未嘗遺外也」）（1992：76）。反之，在陽明思想當中，外在事物與客觀知識仍具某種獨立的理論地位，如陳來指出：「一般來說，對於日月星辰山川人物，陽明是承認其獨立的實在性的」（1991：57）。只是陽明強調必須以內心及其天理為先、為本，進而回應外在的世界。良知的存在人人皆有，判分聖凡的標準唯在個人是否付出拓展良知的努力（「這良知人人皆有，聖人只是保全」）（1992：95）；人斷不能自足於內具的道德機能（「良知」），而必須踐行將其推致到一切外物之上的工夫（「致良知」）。此所謂即本體即工夫，本體的存在不離於工夫的實踐。是故陽明說：「吾心之良知，即所謂天理也。致吾心良知之天理於事事物物，則事事物物皆得其理矣。致吾心之良知者，致知也。事事物物皆得其理者，格物也。是合心與理而為一者也。」（1992：45）所謂致良知，無非是一個同時涉及了先後、本末、內外、心物兩端，既點明自己，而又照明世界的工夫過程——致力擦亮心靈照明道理的能力，照亮更廣泛的世界並使世事漸能從黑暗中轉向光明。是則致良知固然強調心靈的自覺，但也斷不可能忽視對於事物的了解。

王陽明致良知教強調良知的培養，宛如只是一套道德教育、倫理學、道德哲學，看似與其他一般關於博學與實務知識的教育無關；如上文推崇赤子之心而警惕讀書認知的主張，又有看起來輕視甚至否定經驗知識的嫌疑。這裡亟待澄清的是，道德與知識有著怎樣的理論關係？陽明說：

良知不由見聞而有，而見聞莫非良知之用，故良知不滯於見聞，而亦不離於見聞……大抵學問功夫只要主意頭腦是當，若主意頭腦專以致良知為事，則凡多聞多見，莫非致良知之功。蓋日用之

間，見聞酬酢，雖千頭萬緒，莫非良知之發用流行，除卻見聞酬酢，亦無良知可致矣。故只是一事。(1992：71)

夫學、問、思、辨、篤行之功，雖其困勉至於人一己百，而擴充之極，至於盡性知天，亦不過致吾心之良知而已。(1992：46)

此心若無人欲，純是天理，是個誠於孝親的心，冬時自然思量父母的寒，便自要去求個溫的道理；夏時自然思量父母的熱，便自要去求個清的道理。這都是那誠孝的心發出來的條件。卻是須有這誠孝的心，然後有這條件發出來。譬之樹木，這誠孝的心便是根，許多條件便是枝葉，須先有根然後有枝葉，不是先尋了枝葉然後去種根。《禮記》言：『孝子之有深愛者，必有和氣；有和氣者，必有愉色；有愉色者，必有婉容。』須是有個深愛做根，便自然如此。(1992：3)

人只要成就自家心體，則用在其中。如養得心體，果有未發之中。自然有發而中節之和。自然無施不可。苟無是心，雖預先講得世上許多名物度數，與己原不相干，只是裝綴，臨時自行不去，亦不是將名物度數全然不理，只要知所先後，則近道。(1992：21)

勞思光對於道德與知識關係的理解，很可以幫助說明此中奧妙。他說：「淺喻之，一道德行為即一如理之行為。就根源義講，無論作此行為之人具有之知識是否正確，此行為之道德性視其意志狀態而定；換言之即『發心動念』處之公私決定道德性。但就此行為能否如理完成講，因離開知識則行為即無內容，知識愈缺乏，行為之完成亦愈不可能。故在『完成義』下，知識亦提供道德行為之內容。」(2001：87) 落在陽明哲學的語

言，良知固然是不假見聞而有，良知的存在及性質與見聞無關。如上所說，孝親的動機出於人欲還是出於天理，與個人知識的多寡並不相干。此所以從「根源義」來說，「良知不由見聞而有」、「良知不滯於見聞」。與孟子所說良知與良能乃「不慮而知」、「不學而能」，亦可謂一脈相承。然則反過來從「完成義」來說，陽明又強調「見聞莫非良知之用」、「良知亦不離於見聞」、「除卻見聞酬酢，亦無良知可致」。學問工夫只要能以良知為根據（「主意頭腦是當」），則凡多聞多見，學、問、思、辨無不可以成為致良知過程之中不可或缺的配套，成為「致吾心之良知」的實現內容。在道德心靈充分發展的過程中，見聞知識委實不可缺少。勞思光對「根源義」與「完成義」的理論區分，以陽明哲學內部的話語來說則涉及「良知」與「致良知」、本體與工夫之間的緊密關係。誠如陳來所說：「良知本身是不依賴見聞經驗的先驗知識，但致良知必須通過種種經驗活動來『致』……良知的體現和作用須要通過見聞，致良知必須在具體的實際活動中來實現。」（1991：185）例如親人抱恙的時候，關心的作為是否具有道德性，固然取決於動機的公私善惡——關顧病者是為了個人私欲，抑或是無條件關愛對方？雖然如此，要充拓關愛病者的道德要求，亦不能只管善意的動機，卻輕忽知識的重要；斷不能自以為出於善意，卻違反常理與知識，讓生病的小孩喝「符水」治病。違反知識的作為不僅無濟於事，甚至構成致良知工夫的障礙。是則在致良知的完成過程中，良知亦決不能離乎見聞；要求見聞知識的配合，恰好是基於道德動機的要求。良知是道德實踐與自我完成的根基，認知與思考等理智活動則構成了良知落實在經驗世界的必備條件。一如原文所示，一棵大樹沒有根便沒有枝葉，「須先有根然後有枝葉，不是先尋了枝葉然後去種根」；但有根之後，仍有待發出來的枝葉大樹才得以完成，「卻是須有這誠孝的心，然後有這條件發出來。」是以陽明表明：「不是將名物度數全

然不理，只要知所先後，則近道」。⁷陽明在「完成義」、「致良知」等作用層面肯定人對經驗知識的訴求，可說是學界通行的理解。例如唐君毅說：「由此而吾人如順王陽明之良知之教以立言，即不當只有致道德上之良知之一套，且當包括由此良知所決定轉化出之了別心之一套。此了別心之一套，乃一方了別所對之其他之客觀之物，一方亦可了別良知之行為活動，以形成對於客觀之物，及良知行為活動之自身之種種知識者。」

（2016：277）鄭澤綿說：「一方面，陽明堅持：我們不能單獨憑藉學習關於道德的理論知識而得到德性之知；另一方面，陽明認為良知既統帥實踐，又通過實踐而豐富了自身。只要德性修養的整體目標不迷失，則在實踐中『問路』、學習那些間接的道德知識，也是應有之義。」（2020：207-208）成中英說：「在更複雜的情況中，人們可能需要確保對此情況的正確認知，需要什麼、應做什麼、如何去做。在進行這些努力時需要知識，並且必須啟動獲取知識的努力。……這裡表明陽明並不反對或貶斥尋求某種知識和信息，但據其所說，任何這樣的尋求，都必須植根或引發於一種在自發行爲中帶來特定價值的欲求或意願。」（1973：60）黃勇也說：「與認為王陽明忽略或輕視非道德知識的觀點相反，王陽明承認非道德知識對於道德知識的重要性……我們認為應該追求的所有非道德知識，包括科學、醫學、藝術、歷史和文學，對於道德知識的發揮來說均是必要。」（2006：395）Tiwald 同樣認為，陽明哲學「容許考察工作（investigative work）可以和應該發生，但他堅持考察工作應該充滿真誠的道德動機，以至於影響到所遇事物的『情調』或呈現。」（2023：77-78）

對於見聞知識的訴求，陽明提出了甚多包括專業與日常知識、更為具體的論述，如：

⁷ 值得注意的是，新儒家指出在良知的根基上，可以肯定人對經驗知識的訴求，但肯定知識的獨立地位，則涉及了良知坎陷自己而轉化功能的曲折過程（唐君毅，2016：276-277）。

然謂舉業與聖人之學相戾者，非也。程子云：「心苟不忘，則雖應接俗事，莫非實學，無非道也。」而況於舉業乎？謂舉業與聖人之學不相戾者，亦非也，程子云：「心苟忘之，則雖終身由之，只是俗事。」而況於舉業乎？（1992：169）

我何嘗教爾離了簿書訟獄，懸空去講學？爾既有官司之事，便從官司的事上為學，纔是真格物。……簿書訟獄之間，無非實學；若離了事物為學，卻是著空。（1992：95）

灑掃應對就是一件物，童子良知只到此，便教去灑掃應對，就是致他這一點良知了。……我這裏言格物，自童子以至聖人，皆是此等工夫。但聖人格物，便更熟得些子，不消費力。如此格物，雖賣柴人亦是做得，雖公卿大夫以至天子，皆是如此做。（1992：120）

使在我果無功利之心，雖錢穀兵甲，搬柴運水，何往而非實學？何事而非天理？況子、史、詩、文之類乎？使在我尚存功利之心，則雖日談道德仁義，亦只是功利之事，況子、史、詩、文之類乎？（1992：166）

或以為考取功名的舉業只為名利權勢，與旨在人格完養的聖人之學截然相反。然則若以道德心靈作為學習的指引（「心苟不忘」），則一切世俗知識的學習亦莫非實學。不僅理論知識是學，其他的實務工作亦可以是聖人之學。如法官要克盡職守去辦案，不僅需要依據良知大公無私地判決，也要對案件的發生與相關案例具備足夠的了解；經驗知識在良知發揮的過程中，端的是不可或缺。也許一般人更重視「大學」的學習，以為聖賢經典或學院知識才是學習的真諦。然則陽明強調「小學」的學習其實亦是學習的場域，灑掃應對等事務自童子以至聖人亦不可輕忽。是則若

無功利之心、心苟不忘，則雖錢谷兵甲，搬柴運水，一切經驗知識的把握，無不構成了聖人之學的重要部分。陽明心學作為一套成德之教，固然強調道德的學習，並以良知的培養作為學習的關鍵；然而陽明從來沒有忽略對於經驗世界的了解，博學與實務知識對於致良知的完成過程具有不可或缺的理论意義。陽明提供了一套統攝而又貫融的教育理論，說明了道德教育與博學知識既分且合的辯證關係。

肆、快樂學習與失敗教育

《論語·學而》開宗明義一句「學而時習之，不亦說乎？」，便點出學習與悅樂存在緊密的關係。⁸孔子又曰：「君子坦蕩蕩，小人長戚戚」（《論語·述而》），說明君子在道德修養的過程當中，關注的是自我進步，自己跟自己比較；而且「為仁由己」，人格的進步全權掌控在個人手中，因而處世行事常能坦蕩蕩。反之，小人關注的是自己的利害，像是一己財富的多寡、一己成績的高低；而利害得失有超出個人控制的命運成分，易於使人感到患得患失，故而困於長戚戚。陽明思考讀書的意義，亦有相通的觀察：

只要良知真切，雖做舉業，不為心累；總有累亦易覺，克之而已。且如讀書時，良知知得強記之心不是，即克去之；有欲速之心不是，即克去之；有誇多鬥靡之心不是，即克去之：如此，亦只是終日與聖賢印對，是個純乎天理之心。任他讀書，亦只是調攝此心而已，何累之有？……志立得時，良知千事萬為只是一事。讀

⁸ 值得注意的是，「樂」的探討並非陽明哲學獨有。自孔孟開始，到二程尋孔顏樂處，乃至王良的《樂學歌》等，儒學一直都有關揚快樂概念的傳統。

書作文安能累人？人自累於得失耳。(1992：100)

在致良知道德培養的過程中，人總能免除讀書與學業等事情帶來的負累；縱然心靈偶有拖累、負累等負面感受，亦總能在道德實踐的過程中隨時克服。常人讀書，時有強記、欲速、誇多鬥靡之心。例如讀書時囫圇吞棗強記知識，學而不思。讀書之際，過份想像終點的成果。亦易有居高自恃的心態，誇耀自己的知識。此等讀書的流弊學生易犯，即使學者亦難避免。若能以自我修養為主（「主意頭腦專以致良知為事」），則種種流弊都成為工夫的克治對象。陽明指出，學習最重要的目標應該是與聖賢印對、乃至通過道理的追求提升自己；而決不是在意一己，為了個人的成敗得失。而孔孟早已點明，自我修養之事，總是「為仁由己」、「求則得之，舍則失之，是求有益於得也，求在我者也」（《孟子·盡心上》），是故常能保持心靈坦蕩蕩。在道德培養的過程中時見長進，自然而然就會產出學習的悅樂。能將讀書收攝、視為培養良知（「調攝此心」）修養過程的一部分，則「讀書作文安能累人」？反之，凡與人比較、著眼成果都落入成敗得失的思考，皆是「求之有道，得之有命，是求無益於得也，求在外者也」的範圍。如是自累於得失，容易出現患得患失、憂慮抑鬱的心理問題，淪於「小人長戚戚」。Seligman 等學者所見略同，而作出相應的呼籲：「一百多年以來的兒童教育都關於成就，為了成人工作世界而鋪路。極力支持成就、成功、知識、紀律；然試想像學校可以同時教授快樂與成就的技能，而不必妥協其一。想像正向教育。」（2009：293-294）正向教育沒有否定成就的重要，卻強調快樂同為學習不可或缺的面向。

對陽明來說，理想的學習同樣應該伴隨著一種「樂」。《論語·學而》曰：「學而時習之，不亦說乎？」為什麼學習之事會存在悅樂？陽明解

釋：「說是『理義之說我心』之『說』，人心本自說理義，如目本說色，耳本說聲，惟為人欲所蔽所累，始有不說。今人欲日去，則理義日浹浹，安得不說？」(1992：32) 心靈的本質，本來就對道理感到愉悅；人對於違反常理荒謬的事情，都會生起一種豈有此理的不快感受。上文提及，「都只在此心，心即理也」，心靈本身既然即是天理，心悅理義，心靈對於自身的實現感到愉悅，因而亦是快樂的泉源。也在這意義上，陽明肯定「『樂』是心之本體」(1992：70)，「樂」是心靈本來具備的本質。上文又提到，學習無非心靈「復其本然」之事，則學習過程固然伴隨快樂的流露。此中之樂，亦構成了推動學習源源不絕的動力：

「弘毅」之說極是。但云「既不可以棄去，又不可以減輕；既不可以住歇，又不可以不至」，則是猶有不得已之意也。不得已之意與自有不能已者，尚隔一層。程子云：「知之而至，則循理為樂，不循理為不樂。」自有不能已者，循理為樂者也。非真能知性者未易及此。(1992：148)

陽明區分「不得已」與「不能已」，指出學習之道終乎進入「不能已」的心靈狀態。「不得已」是不想做卻不得不做的事情，像常人對校園學習與遵守規範的印象。然則「不得已」的學習即使達到極致，仍與理想尚隔一層。學習達到理想的階段，應該進乎「不能已」的境地，自然而然具有一種內發的驅動力，支持自己不斷繼續下去。何故如此？因為所謂循理並非要求人們勉強遵守外在的規條，規條壓抑著人性而令人不適。反之，遵循理義是人性內在的一種自發要求。「心即理也」，循「理」無非是保任「心」靈的自我實現；「樂是心之本體」，心靈的步步展現同時即是快樂呈現的過程。修養與學習絕非對於人性的矯正與違反，反倒是有助於人性的成全，所謂「非真能知性者未易及此」。學習的終極意義，理

應是悅樂多於艱苦。有趣的是，正向心理學的觀察亦所見略同。Seligman 等即指出，快樂的境界是一種心流（flow）狀態，「『心流』——充實人生的重要部分——包含一種自我意識的喪失、時間為你停止、宛如『與音樂同體』。」（2009：296）一切的學習，舉凡讀書、研究、運動、音樂、成德等，在起步的階段，總得經歷艱苦的鍛練；耗神研讀、埋首創作、練基本功、重複練習、勉力克治等，都使人在邁向終點的路途中時感艱辛。但當學習開始進入收成期的理想階段、心流的情況，人便會「不能已」地浸淫在所做的事情當中。相信卓有所成的學生、學者、運動員、音樂家、君子，在各自擅長的領域中都會感到樂此不疲。Jackson 和 Csikszentmihalyi 即指出，悅樂（enjoyment）與最佳（optimal）是心流經驗的兩大特質（1999：11）。而反過來，此中之樂又同時構成了驅使人持續學習的動力，推動自己精益求精。是以 Seligman 等又指出，「心流能夠促進學習」（flow facilitates learning）（2009：296）。甚至不同的實證研究，都支持著快樂與正向思維更能夠促進經濟與收益的現實成果。⁹正向心理學與王陽明的觀察雷同，對於道德與其他知識的學習提出了相通的洞見：理想的學習，總是伴隨著快樂。

本文開首業已指出，正向心理學其實統合了人性的正反兩面，是則在強調快樂之外，如何面對苦困亦當是題中應有之義。Linley 的研究，即旨於「致力展示正向心理進路，可以如何同時論及創傷與痛苦（trauma and suffering）乃至實存的議題（existential issues）。」（2006：12）陽明討論了眾多快樂對於學習的意義，對如何面對逆境其實也有非常豐富的洞見。他說：

⁹ Gottman & Levenson (1999：143-158)、Fredrickson & Losada (2005：678-686)、Diener et al. (2002：229-259)。

上智絕少，學者無超入聖人之理。一起一伏，一進一退，自是功夫節次。不可以我前日用得功夫了，今卻不濟，便要矯強，做出一個沒破綻的模樣……。人若著實用功，隨人毀謗，隨人欺慢，處處得益，處處是進德之資。若不用功，只是魔也，終被累倒。（1992：101）

居常無所見，惟當利害，經變故，遭屈辱，平時憤怒者到此能不憤怒，憂惶失措者到此能不憂惶失措，始是能有得力處，亦便是用力處。（1992：154）

在道德奮進的過程當中，固然有道德心靈正面呈現的時候。例如在事親的時候所自然顯現孝心，即是可以直接據之以發展的修養基礎。陽明言致良知，即有正面逆覺肯認直下呈現的良知，繼而步步推致與擴充於事事物物之上的一面。然則陽明提醒我們，道德奮進絕非一蹴可幾，緣於人類有限性的拉扯，必然經歷「一起一伏，一進一退」的曲折過程。陽明即指出，人心之中總潛藏種種幽暗的嗜欲與習氣，如「平日好色、好利、好名之心，原未嘗無」（1992：23）、「無事時將好色好貨好名等私逐一追究，搜尋出來，定要拔去病根，永不復起，方始為快。常如貓之捕鼠，一眼看著，一耳聽著，纔有一念萌動，即與克去，斬釘截鐵，不可姑容與他方便，不可窩藏，不可放他出路，方是真實用功，方能掃除廓清。」（1992：16）是見致良知工夫，亦必然包括針對種種弊病而從反面用功的一面。在這意義上，舉凡隨人毀謗，隨人欺慢，一切道德生活中面對的打擊與困難，無不成為人們成德的資本。又在恆常生活中，人的修養未為凸顯；但於人生出現問題的時節，種種變故反而成為重要的契機，在用功面對困境的同時，令得自我成長。《傳習錄》裡紀錄了大量活生生的例子，說明陽明如何引導學生從困境中解脫出來。曾經有學生面

對臥病在床的困境，陽明勉勵曰：「常快活便是功夫。」（1992：94）致良知教不僅涉及倫常的指引，更關切教人如何從逆境之中重拾本心的平靜。又有學生聞兒病危，陽明即教他安頓憂患負面情感的道理：父親關切兒子，固然是親情偉大的表現；但天倫之情的表現亦有適度的界線，超過即成為流弊（「天理亦自有個中和處，過即是私意」）；若過度悲傷導致抑鬱甚或輕生，則更是有違天理（「就如父母之喪，人子豈不欲一哭便死，方快於心。然卻曰『毀不滅性』，非聖人強制之也，天理本體自有分限，不可過也。」）。因此，逆境於人尤其是用功與磨練自己的學習時刻，陽明即說：「此時正宜用功。若此時放過，閑時講學何用？人正要在此等時磨煉」（1992：17）。同樣地，所謂：「道不可須臾而間，故學不須臾而間，居喪亦學也」，孝子面對親人的離世，亦正好是學習處理情感的時候。陽明曰：「喜怒哀樂，發皆中節之謂和。哀亦有和焉，發於至誠，而無所乖戾之謂也。夫過情，非和也；動氣，非和也；有意必於其間，非和也。孺子終日啼而不啞，和之至也。」包括喜怒哀樂的一切情感，都有符合節度的規矩；能夠發乎真誠，即能和諧表現。但當人為的私意夾雜在情感當中，情感便易泛濫而失卻秩序。呼應前文，這裡陽明同樣以孩童作為人們修養的模範。嬰孩出於本性時會號哭，卻又從來不致於身心受創，以其沒有主觀固執的心態（「意必於其間」），故而總能夠保持和諧（1992：1012）。老子說：「飄風不終朝，驟雨不終日。」（《道德經·第二十三章》）天晴並非永恆，暴雨也不可能持續不斷；人生偶有高峰，也不可能沒有低潮。雖則命運總會對人興風作浪，但人亦永遠內具掌舵自控的可能。陽明的洞見發人深省：「所幸良知在我，操得其要，譬猶舟之得舵，雖驚風巨浪顛沛不無，尚猶得免於傾覆者也。」（1992：206）良知為人提供了掌控自己的鑰匙。伴隨著工夫與學習，逆境總可以轉化成為人們追求快樂的資本。

又不僅逆境是學習，過犯於人亦是學習的機會。落在道德心理學的範疇，Matthew Cashman 就指出道德敗壞（moral failure）在學習過程中有著不可或缺的重要性。Cashman 以軍事訓練為例，說明軍事訓練往往涉及一些不可能指令，要求學員在高壓與限時的情況下，準時完備地完成若干任務。雖然大多學員都會經歷失敗，然而正是在失敗當中，啟發學員產生內疚、羞愧、奮慨等感受，進而成為最有效的一種方法驅動進步。道德敗壞所產生的驅動力，往往是領導人們進步的一個重要起點。這道理適用於人類普遍的學習活動，包括兒童學習亦然。在日常生活中，孩童都總是在失敗當中成長。小孩總是不斷地挑戰大人的底線（testing limits）、不斷做一些大人不允許的事情，在與師長互動之際，從中學習社會的規範。在這個意義上，Cashman 說：「人類不僅被設計成得從失敗中學習，甚至有好的理由相信人類實際上被設計成失敗（designed to fail）」（2020：187）、「人類被設計成得從測試底線中經歷道德敗壞，最終促成一種有適應性的道德品格」（2020：190）。其實儒家從來也非常重視過失對人格成長的意義，如孔子說：「丘也幸，苟有過，人必知之。」（《論語·述而》）孔子對於別人指正自己的過失，竟然心感慶幸，無非因為個人真正意識到自己的不足，才會奮發改進。陽明同樣認為：「本心之明，皎如白日，無有有過而不自知者，但患不能改耳。一念改過，當時即得本心。人孰無過？改之為貴」（1992：172）、「此心真切，見善即遷，有過即改，方是真切工夫。如此則人欲日消，天理日明。」（1992：27）由於人的有限性，任何人都不免偶爾犯錯。但對於陽明來說，心靈就像一個內部的法庭，良知總能夠明察秋毫自覺行動或隱微意念的過失（牟宗三，2003c：513）。真切落實良知頒布的指引，「見善即遷，有過即改」，隨著「人欲日消，天理日明」，心靈亦能復歸其理想的本然狀態。「改之為貴」——意識到自己的過犯並敢於改正，乃人生得以進步的寶貴資產。

由此可見，陽明哲學涉及的一整個教育觀，都與快樂的概念息息相關。學習的本質，總是伴隨著快樂；快樂概念，成為了理想的教學過程當中不可或缺的元素。而挫敗能引發內疚、羞愧、憤慨等情感，使得看似反面的逆境與過失，反也構成了逆境學習的驅動力，並成為正面促進身心健康、天理昭明的契機。一套理想的教育方式，總能夠從方方面面使人學習到快樂之道。成就真正繁榮的社會，也成就真正完善的個人。從共通一面來說，無論對於一般知識教育抑或道德教育，挫敗所揭示的不足，都可以引發出人們的憂患意識，與快樂概念一致，構成了促進人們轉化與改進自己的內在動力。在此意義上，挫敗與快樂是人們追尋理想化（idealization）過程中統一的重要力量。至於從差異一面來說，挫敗與快樂之於一般教育的意義，限於引發學習動力，促進人們知識與技藝的養成，進而成就各別學有專精的專家（expert）。雖然一般教育中的快樂感，可以正向地推動學習，然則殊別知識與技藝的專精，卻不保證人們整全與恆常的幸福。可以想像，一個浸淫在數學世界並樂在其中的數學家，在象牙塔以外卻過著一個一團糟的人生。反之，挫敗與快樂之於道德教育而言，則更具應然的規範性與約束力，成就不拘於一——孔子所謂「君子不器」（《論語·為政》）——、能夠本乎天理而泛應不同道德處境的聖人（sage）。在牟宗三看來，生命是禍是福的存在狀態，緊隨著本乎道德心的自覺實踐而轉動；致使在道德實踐的範圍內，通過自覺努力則終能達致道德（德）與快樂（福）統一的「圓善」（highest good）境界。¹⁰如是，對於儒家道德哲學來說，「樂」貫穿了人們邁向圓滿的奮進過程當中，心靈「本體」（「樂是心之本體」）、工夫「過程」（「常快活

¹⁰ 「吾人之依心意知之自律天理而行即是德，而明覺之感應為物，物隨心轉，亦在天理中呈現，故物違順心即是福。此亦可說德與福渾是一事。……『吾人之依心意知之自律天理而行即是德』之德相即於心意知所創生的存在之隨心轉，而『存在隨心轉即是福』之福亦相即於『吾人之依心意知之自律天理而行即是德』之德。」（牟宗三，2003d：316）。

便是功夫」)，甚至終極「境界」（「循理為樂」）等的不同階段，構成了一套以快樂概念為中心的道德理論。

伍、餘論

正向心理學的使命，在於根據科學研究對人類經驗提供全面的了解，「從失敗、受苦、疾病、悲愁通到連結、實現、健康、幸福。」(Linley et al., 2006: 6) 而終極的目標，即指向人性的充分性能 (fully functioning) 與自我實現 (self-actualization) (Linley et al., 2006: 5; Rogers, 1961; Maslow, 1968)。而從孔子提出了：「古之學者為己」（《論語·憲問》）以降，儒者凡言學習基本上都是一種「為己之學」(learning for oneself)。學習的終極目的，同樣為了自我的實現。王陽明也非常關注這一點，其曰：

人須有為己之心，方能克己；能克己，方能成己。……『美色令人目盲，美聲令人耳聾，美味令人口爽，馳騁田獵令人發狂』，這都是害汝耳目口鼻四肢的，豈得是為汝耳目口鼻四肢？若為著耳目口鼻四肢時，便須思量耳如何聽，目如何視，口如何言，四肢如何動；必須非禮勿視聽言動，方才成得個耳目口鼻四肢，這個才是為著耳目口鼻四肢。……這心之本體，原只是個天理，原無非禮，這個便是汝之真己。這個真己是軀殼的主宰。若無真己，便無軀殼，真是有之即生，無之即死。汝若真為那個軀殼的己，必須用著這個真己，便須常常保守著這個真己的本體，戒慎不睹，恐懼不聞，惟恐虧損了他一些；才有一毫非禮萌動，便如刀割，如針刺，忍耐不過，必須去了刀，拔了針，這才是有為己之心，方能克己。(1992: 35-36)

人要有「為己」的意願，方有「克己」的工夫；而只有通過「克己」的工夫，才能通達「成己」的理想。情感與欲望，固然亦是普遍人性的表現，但其失控泛濫，卻有害身心。人之所以尊貴，在於其擁有主宰與掌控自己的能力，能夠本乎道理與規範，調控並進而安頓身心情欲。通過心靈的作用，人可以思考「耳如何聽，目如何視，口如何言，四肢如何動」，從而使得視聽言動等等的行為，都符合節度。而陽明的洞見是，真己必須通過心靈的概念來理解（「這心之本體，原只是個天理，原無非禮，這個便是汝之真己」）。如在人酗酒的時候，情欲泛濫淹沒心靈當中的理智，失去理智放縱自己，同時即告背離人性的充分性能；如同失控的車輛，失控的人生亦步步趨向自我毀滅。反之，心靈發揮作用的同時，即展現人性的充分性能；思考道理進而掌控情欲，自我得以統一與實現。人真正有「為己」的意願，斷不會放縱「軀殼的己」損害心靈的「真己」。反之，「為己」的人總會根據心靈的「真己」主宰自我，切實執行「克己」的工夫以控制「軀殼的己」。當「真己」主宰乎「軀殼的己」，而使兩者得以同時實現，自我得到真正的統一，自能達致終極理想的「成己」。

陽明嘗說：「在凡人為學，終身只為這一事，自少至老，自朝至暮，不論有事無事，只是做得這一件。」（1992：59）陽明的致良知教，提出了一套涉及生命全程的終身學習（lifelong learning）觀；統合了道德與知識、快樂與困苦、理智與情欲，構成了統攝而全面的教育理論。作為學界中草創的嘗試，筆者對鄭宗義所說深表認同：「超越的或超驗的哲學是否也絲毫不能吸收新自然主義哲學的方法與洞見？如果答案是否定的，則這是否可以為中國哲學研究吸納新自然主義哲學打開另一條路徑？」（2010：213）本文以王陽明哲學為代表，與當前教育心理學放在一起同場對話。固然兩造之間必定存在若干差異，但在對照別異的他者

中，恰好可以看清與善化自身的傳統。期待通過教育心理學的脈絡，能夠把王陽明的教育洞見說明清楚；通過一個比較與跨領域的研究視野，展現中國文化與哲學的當代價值。

參考文獻

- Bolte, A., Goschke, T. & Kuhl, J. (2003). "Emotion and intuition: effects of positive and negative mood on implicit judgments of semantic coherence." *Psychological Science*, 14: 416-421.
- Cashman, M and Cushman, F. (2020). "Learning from Moral Failure." Lambert, E., and Schwenker, J.(eds) *Becoming Someone New: Essays on Transformative Experience, Choice, and Change* (182-195). Oxford: Oxford University Press.
- Cheng, Chung-ying (1973). "Unity and creativity in Wang yang-ming's philosophy of mind." *Philosophy East and West*, Vol. 23 No. 1/2: 49-72.
- David G. Rand, Joshua D. Greene & Martin A. Nowak (2012). "Spontaneous giving and calculated greed." *Nature*, 489: 427-430.
- Diener, E., Nickerson, C., Lucas, R.E. & Sandvik, E. (2002). "Dispositional affect and job outcomes." *Social Indicators Research*, 59: 229-259.
- Estrada, C. A., Isen, A.M. & Young, M. J. (1994). "Positive affect improves creative problem solving and influences reported source of practice satisfaction in physicians." *Motivation and Emotion*, 18: 285-299.
- Fredrickson, B.L. (1998). "What good are positive emotions?" *Review of General Psychiatry*, 2: 300-319.
- Fredrickson, B. L. & Branigan, C. (2005). "Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires." *Cognition & Emotion*, 19: 313-332.
- Fredrickson, B. L. & Losada, M.F. (2005). "Positive affect and the complex

- dynamics of human flourishing.” *American Psychologist*, 60: 678-686.
- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). “What (and why) is positive psychology?” *Review of General Psychology*, 9(2): 103-110.
- Gottman, J. M. & Levenson, R. W. (1999). “What predicts change in marital interaction over time? A study of alternative medicine.” *Family Process*, 38: 143-158.
- Greene, J. D. (2008). “The secret joke of Kant's soul.” W. Sinnott-Armstrong (Ed.), *Moral psychology, Vol. 3. The neuroscience of morality: Emotion, brain disorders, and development* (35-79). Cambridge: MIT Press.
- Haidt, J. (2001). “The Emotional Dog and Its Rational Tail: A Social Intuitionist Approach to Moral Judgment.” *Psychological Review*, 108: 814-834.
- Huang, Yong (2006). “A Neo-Confucian Conception of Wisdom: Wang Yangming on the Innate Moral Knowledge (liangzhi).” *Journal of Chinese Philosophy*, 33 (3):393-408.
- (2014). *Why Be Moral? Learning from the Neo-Confucian Cheng Brothers*. Albany: State University of New York Press.
- Isen, A. M., Daubman, K. A. & Nowicki, G. P. (1987). “Positive affect facilitates creative problem solving.” *Journal of Personality and Social Psychology*, 52: 1122-1131.
- Jackson, Susan A. & Csikszentmihalyi, Mihaly (1999). *Flow in Sports*. Champaign: Human Kinetics.
- Tiwald, Justin (2023). “Coming to Terms with Wang Yangming’s Strong Ethical Nativism: On Wang’s Claim That “Establishing Sincerity” (*Licheng* 立誠) Can Help Us Fully Grasp Everything that Matters Ethically.” *Journal of Confucian Philosophy and Culture*, 39: 65-90.

- Kohlberg, L. & Hersh, R. H. (1977). "Moral Development: A Review of the Theory." *Theory into Practice*, 16(2): 53-59.
- Kuhl, J. (1983). "Emotion, cognition, and motivation: II. The functional significance of emotions in perception, memory, problem-solving, and overt action." *Sprache & Kognition*, 2: 228-253.
- (2000). "A functional-design approach to motivation and self-regulation: the dynamics of personality systems interactions." M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (eds). *Handbook of self-regulation* (111-169). San Diego, Academic Press.
- Linley, P. A., Joseph, S., Harrington, S. & Wood, A. M. (2006). "Positive psychology: Past, present, and (possible) future." *The Journal of Positive Psychology*, 1(1):3-16.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.
- (1968). *Toward a psychology of being*. New York: Van Nostrand.
- Mikhail, J. (2020). "Moral intuitions and moral nativism," M. Vargas and J. Doris (eds). *The Oxford Handbook of Moral Psychology* (364-387). Oxford: Oxford University Press.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rowe, G., Hirsh, J. B., Anderson, A. K. & Smith, E. E. (2007). "Positive affect increases the breadth of attentional selection." *PNAS Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 104: 383-388.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). "Positive psychology: An introduction." *American Psychologist*, 55(1): 5-14.

- Seligman, M. E. P., Ernst, R.M., Gillham, J., Reivich, K. and Linkins, M. (2009). "Positive Education: Positive Psychology and Classroom Interventions." *Oxford Review of Education*, 35(3): 293-311.
- Shun, Kwong-loi (2009). "Studying Confucian and Comparative Ethics: Methodological Reflections." *Journal of Chinese Philosophy*, 36: 455-478.
- 王守仁(明)撰，吳光、錢明、董平、姚延福編校。《王陽明全集》(上海：上海古籍出版社，1992)。
- 王龍溪(明)撰，吳震編校。《王畿集》(南京：鳳凰出版社，2007)，卷五。
- 牟宗三(2003a)。《心體與性體(一)》，《牟宗三先生全集》第五冊。臺北：聯經出版公司。
- (2003b)。《從陸象山到劉蕺山》，《牟宗三先生全集》第八冊。臺北：聯經出版公司。
- (2003c)。《康德的道德哲學》，《牟宗三先生全集》第十五冊。臺北：聯經出版公司。
- (2003d)。《圓善論》，《牟宗三先生全集》第二十二冊。臺北：聯經出版公司。
- (2003e)。《中國哲學的特質》，《牟宗三先生全集》第二十八冊。臺北：聯經出版公司。
- (2003f)。《宋明儒學的問題與發展》，臺北：聯經出版事業股份有限公司。
- 唐君毅(1961)。《人生之體驗續篇》。香港：人生出版社。
- (2016)。《中國哲學原論·導論篇》，《唐君毅全集》，北京：九州出版社。第十七卷。
- 張灝(2006)。《幽暗意識與民主傳統》。北京：新星出版社。
- 陳志強(2002)。〈「心臥則夢，偷則自行」——朱子論「惡」的道德心理學〉，《中國文哲研究集刊》60：87-135。

--- (2018)。《晚明王學原惡論》。臺北市：臺大出版中心。

--- (2021)。〈明清惡論探析：王陽明「習」的概念起源與發展〉，鄭宗義（編）《中國哲學與文化》第十九輯，29-37。上海：上海古籍出版社。

陳來（1991）。《有無之境：王陽明哲學的精神》。北京：人民出版社。

勞思光（2001）。《哲學問題源流論》。香港：中文大學出版社。

鄭宗義（2010）。〈新自然主義哲學與中國哲學研究〉，劉國英、伍至學、林碧玲（編），《萬戶千門任卷舒：勞思光先生八十華誕祝壽論文集》，195-215。香港：中文大學出版社。

鄭澤綿（2020）。〈王陽明良知學中的「先天」與「經驗」〉，《新亞學報》，37：191-238。