

学以成人：人格提升的渐进阶次

杜维明 精神人文主义 Spiritual Humanism 阅读：638

导读：本期继续推送杜维明先生的主题演讲：《儒家对于学的理解》。孟子对人格提升作出六个层次的描述，这构成了儒家“学以成人”论域中两个互相关联的领域。一个是纵向的：我们必须加深自我理解，从而充分认识我们的身、心、灵、神的价值。这并不意味着舍身而求神，或是舍神而求身，而是一个渐进的融合过程。第二个领域是横向的：我们必须学会理解和正确认识作为各种关系的中心的我们本身。我们的自我意识将逐渐地扩充，以至能包含一个更大的人际关系的范围——家庭、国家和世界。

《学以成人：人格提升的渐进层次》

（接上期推送）

孟子曾经指出，人性化过程中有不同的提高阶段。让我先引一段孟子的话，然后我们可以扼要讨论一下这个学做人的过程中所涉及的一些具体的方法。我们在看孟子这一段议论的时候，一定要记住：在道德和精神方面的发展中，我们可以有各种各样不同的途径去遵循。这些道路在不同的水平上汇合到一起，为我们提供了我们可以景仰得到的美德标准。这些标准不是让我们去机械地重复固定的模式，而是让我们得以了解自我修养的不同程度的一种方式。孟子是这么说的：“可欲之谓善，有诸己之谓信，充实之谓美，充实而有光辉之谓大。大而化之之谓圣，圣而不可知之之谓神。”（《孟子·尽心下》）所以学做完人的进程，是自我修养的一个无休无止的过程。

在孟子的心目中，人格的完美至少有六个不同的尺度或者标准。有些人能被人喜欢，便是善。然而，仅仅是在社会上能被人接受，还不能算是善。因此，只做一个善人还是不够的。我们称之为信人者，不仅善，而且真。这样的人像音乐一样，不仅使我们快乐，而且是实质性的，是需要我们认真对待的。信人对自己诚实，认真对待自我，并且使别人感觉到真诚和正直。这种人不能是好好先生（“乡愿”）——《论语》中所谓的“道之贼也”。好好先生的所作所为，在行为方面遵守既定的原则，但是他的用心却不在于此。他的态度不一定是正确的。在另一个水准上，是美的人。一个美的人对自己是真诚的。这一种真诚的品质能够导致一种深化了的自我意识，并且能够给予他人一种充实和真切的感觉。一个在充实性和现实感方面光芒四射的人，被认作是“大”。这样的人不仅是真实(信)，不仅能够充分掌握其内在的才华，而且还具有能够化人的品质。这种人所代表的是一个扩大了的自我。因此，我们称之为大。大而能化的人被称做圣，因为他能令我们肃然起敬。圣是具有转化作用的。即使在没有自觉的意图的时候，圣人通过身传言教，自然而然地传播他的智慧。比起那种单元的、把僵化的教条强加诸人的教育形式来，这一种化人的影响，尽管不容易捉摸，却被看做是一种重要得多的形式。圣是到了顶点，没有什么更高的境界。不过，我们把那些超越了我们理解力的圣人称之为神。

我们可以把个人发展的这一面想象成一个开放的同心圆系列，它指向一个不断地扩展着的地平线。在那里，一个不断在扩展的现实渐次涌现。可是，我们不能把人的发展看做孤立的奋斗，它实际上是对人际关系的大网络的介入。我们通过教育，可以掌握这个高度理想化的学做人的规划。乍一看来，它似乎只不过仅仅是世俗的、实事求是的追求。首先第一步便是修身，培养“身”的概念。儒家自我修身的方法，往往被看做是一种社会学的方法：儿童要学会服从父母，尊重权威，遵守社会的法则。但是，这种标签却不能说明：为什么儒家传统里有大量著作，反复强调关心身体的必要性，把它看做是学习做人的一个条件。孔夫子的弟子之一曾子，在临死之前曾给他亲密的弟子作出了象征性的手势，把他的手和脚抬起来给他们看。他这样做是要表示他对父母所给与他的躯体的尊重。他说的那一番，大意上是：“我能够到达一生中的这一阶段，经历了一个漫长的过程。看看我的手，再看看我的脚。我极为尊重我的身体，因为它不仅仅是我自己的，它也是父母给我的东西。它是一种神圣的器皿(vessel) [1]。”

在这种意义上，儒家的六艺——礼、乐、射、御、书、数——都可以被理解为修身的形式。以礼为例，我们往往认为礼是强加于人的一种社会的或者宗教的行为准则，它是空洞的，形式主义的。在儒家传统中却不是这么一回事。礼是训练身体的一种形式。它的用意所在，是要把身体转化成普通的日常生活中的自我的适当表现。在旧中国，礼的实践包括诸如洒扫、应答、行姿、坐相等简单的行为。通过训练，一个人就可以作为充分参与社会活动的一员，履行常规的任务。礼既是语言性的交流，又是非语言性的交流。孩子们从小学会如何举手投足，从而使其行为能得到认可和表扬。一个人学习礼，依礼行事，其理想并不是受到社会的赞许(尽管往往有人持这种看法)，而且是对于某些标准的一种响应。这些标准引导我们成为一个群体中不可分割的部分。因此，坐立、饮食都合乎规矩这样一些简单的行为，是参与人类交流的象征性的形式。

要把这些实践教给孩子们，最重要的教育形式不是言传，而是身教。汉语的“身教”一词，英语往往译作 **exemplary teaching**，实际上直译是 **bobyteaching**——就是通过身体作榜样进行教育。正是教师的姿态本身引导学生去仿效那种准则。《论语》里有各种各样有趣的例子。现代读者也许会感到很难欣赏对孔夫子怎么赠送礼物、怎么说话、吃些什么、如何参观太庙或者如何履行简单的世俗事物的描述。许多人把这些看做行为的规范和标准。然而，我们对《论语》的了解越深，就越是明白它的历史性，越是明白孔子的行为所反映的背景环境。

实际情况比这更复杂。在旧中国，人们对于模仿的价值有所怀疑。人们不知道是不是应该教孩子们去模仿孔夫子，凡事都按照孔夫子生前的礼仪形式。回答往往是否定的。没有一个十六七世纪的人，能够模仿两千年前的孔夫子。不仅仅是整个的社会环境有了变化，就连风俗习惯都起了变化。所以，人们指望学生们去模仿的，是行为模式底下潜在的意图和精神。

不过，即使在这个时候，也有一个明确的界线。用现代的心理学术语来讲，一个人的实际情形，不同于他的自我理想，应当成为或是能够成为的情形。我们可以以父子关系为例。人们要求儿子去服从的，不仅仅是实际上的父亲，而且是理想的父亲。

那就是说，人们要求他去作出反应的，是父亲的自我理想(父亲也许实际上做不到这一点)，而且，若是父亲做事确实符合为父之道，儿子自然会学会孝顺。这样一种相互关系，所依据的正是这种交换。这种相互作用既是语言性的，又是非语言性的。

学会遵循身体行为得到普遍接受的形式，只不过是修身的一个部分而已。对于六艺，都应该从这个角度去理解。我刚才提到过，礼是训练身体的一种方法。其他的方法还有音乐和舞蹈。在当代的中国，不大使用乐和舞来使人的身体礼仪化，但是在朝鲜和日本，这种传统却被很好地保存下来。书法也是训练身体的重要方法之一。它训练我们对于手的运用，并且培养一种对于比例匀称的意识。甚至连算术也不仅仅是智力的训练。它包括实际的参与，比方对手指的运用。这些身体训练的形式，都包含着体力的训练，更不用说骑、射了。所以，自我修身，作为人体礼仪化的形式，不仅帮助孩子们正确得体地表现自己，而且使他们得以从艺术、审美的方面去表现自己。实际上，学做人的过程，是把作为自然物体的人体转化成了感觉和情绪的美学表现。

对于“学”的这种探讨的另一个方面，在对思想(或者，用某些汉学家更喜欢的说法，心)的训练里得到了体现。它不仅仅是智识的训练，而且是整个学习进程不可分割的一部分。人体占据一定的空间。心是人体的一部分，但是心从来都不是被禁闭在人体中的。人心的显著特征之一是非凡的神游的能力。在孟子看来，人心在人体中的进进出出，既没有明确的时间，也没有人能够知道它的活动方向。所以，人心的训练涉及一个交叉的过程，即勿忘和勿助。勿忘的意思是训练人的警觉。我们必须学会努力不忘记。孟子在向我们提出勿忘的告诫的时候，用词是非常精确的。他的意思，就是让我们不要把人心本身给忘了。如果我们忘记了我们的心，它便会在我们有所需要的时候抛下我们远走高飞。那样一来，我们就有可能体验不到它的运动，也不知道我们正在培养的究竟是什么东西了。孟子甚至主张：学问之道，不过是寻求我们业已失去的人心而已。（“学问之道无他，求其放心而已矣。”）

另外有一种概念，把儒家对于“学”的探讨，同其他形式的精神训练——或者，不过是心理学上的技巧而已——区别开来，这便是所谓“心”的概念。“心”这个词，在英语中有时译作 heart，有时译作 mind。它把良心(conscience)和意识(consciousness)两个层次结合到一起。在英文当中，作为内在制约形式的良心(conscience)与作为认识形式的意识(consciousness)之间有明显的区别。法语的“conscience”一词却与之不同，它既包含了认识这个层次，又包含了感觉的道德、情感层次。它更接近于儒家的“心”。事实上，哥伦比亚大学的狄百瑞教授[2]最近把“心”这个词译成了 mind-and-heart。他一部近著的标题的一部分就叫“思想与心的学习”(The learning of the Mind-and-Heart)。尽管把“心”译成“思想与心”很别扭，但这一点很重要，因为中文的心既是感觉和感受性的中心，又是意志力和认识的中心。在讨论中国文化的时候用起 mind(思想)这个词来，总是涉及到 heart(心)的层次。意志、认识和感情，作为它不可分割的各个部分，汇合到一起履行它们的功能。

而且，我们要培养儿童的感受性。这就超越了认识的意见。儿童应当学会在情感上有能力和他人取得联系，并且能够以合适的方式引导自己的意志。我们今天也有些

有趣的类似的例子。例如，最近在哈佛大学的一场辩论，有关对道德进步作出评价的不同方法。实际上，劳伦斯·科尔伯格 [3] 设想出了一套评价的尺度。根据科尔伯格的尺度，对于涉及道德困境的故事的某些回答，显示道德发展的一个高水平。可是，有一些女权主义者——尤其是卡罗尔·吉利根 [4] ——提出，科尔伯格运用的标准往往有性别特殊性。对女孩子的评价总是比男孩子低一些，因为那种研究模式，把道德进展和对环境作出估计、然后仅仅作出道德评价的认识能力扯到了一起。我们发现，男孩子运用这种认识能力，比女孩子来得更频繁。女孩子通常不愿意仅仅依据认识因素而作出道德判断，所以得到的分数低一些。不过，正像吉利根指出的那样，女孩子在这方面看起来好像是无能，但实际上所显示的，并不是认识方面的局限，而是对人类经验的其他复杂的领域进行思考的能力。女孩子也许显示出了更大的力量，因为她们之所以愿意也能够接受某种含混的歧义，是由于她们想要满足各方面需要的愿望。比起男孩子来，她们不大愿意作出黑白分明的选择。比如我们假定有人不得不偷窃药品给他的妻子服用，要不然她就会丧命。一个女孩子很可能找到一个不损害任何人的解决办法。吉利根认为，一般来讲，女性的道德判断大多不是依据抽象的正义的原则，而是依据她们对于他人的关切和照顾。这当然并不意味着她们的道德发展没有男性的来得成熟。它意味的是：她们既考虑到了认识领域，也考虑到了情感领域。因此，具有局限性的，不是个人的实际能力，而是认识模式本身。这一点表明：我们在探讨我们是怎样理解何谓道德、何谓不道德的时候所运用的某些标准本身就有问题。根据这一点，我们对于选作评价标准的因素，必须具有批判的意识。

对于心和思想的培养，部分地需要发展孟子所谓的担当别人的痛苦。看见别人受罪而无动于衷就是麻木。无动于衷就等于没有人性。培养对他人的苦难的敏感性，教育我们与他人建立更有意义的联系。在此，不能与不为有显著的区别。假设一个人被委派去做他绝对力不能及的事情。孟子说，“挟太山以超北海，语人曰：‘我不能。’是诚不能也，为长者折枝语人曰：‘我不能。’是不为也，非不能也。”（《孟子·梁惠王上》）我们应当把这两种直觉区别开来。有时候，在高度复杂的道德环境下，我们也许做不到这一点。由于这个原因，我们要培养一种内在的羞恶之心，从而迫使我们超越自己的无所作为。

除了对心的培养之外，还有另外一个层次。这个层次可以被认为是精神性的。在这里，我们学会让自己的心灵向着远大的现实的地平线开放，从而在理解人的世界的同时，也理解自然和天。儒家思想这个精神性的或宗教的领域，又涉及到培养敏感性的观念。敏感性并不仅仅是受到外部的刺激而有所反应，它还包含了我们与不同的存在结构相互开展交流的能力。

从这个意义上讲，我要强调的是：儒家不是一种人类中心主义，尽管它极为重视学做人这个项目。事实上，我还要进一步强调的是：根据儒家的观点，要做到一个完人，我们不仅应当学会超越自我中心、任人唯亲或者种族中心主义，而且也应当学会超越人类中心主义。我们必须学会去超越仅仅是人的世界，从而和其他的存在结构建立有意义的联系。这涉及对于动物、植物、大自然以及大自然以外的一切事物的关怀和为它们承担的责任。根据孟子的观点，人类对一个比他们本身大得多的世界的参与，

涉及到我们心中固有的基本道德品格的培养：恻隐之心，羞恶之心，辞让之心和是非之心。

孟子的高度理想化的——有人认为是高度主观的——世界观，个中的意味，正在于斯：“万物皆备于我矣。反身而诚，乐莫大焉。强恕而行，求仁莫近焉。”（《孟子·尽心上》）所以，学做人的项目涉及人体的礼仪化、人心的扩充和培养，以及我们个人的心灵向人类存在的更高层次、向精神观念的开放。

我们现在可以明白，学做人这件事实在是包罗万象，每一个阶段都有其特殊的教诲，其中包含着深远的教育意义。因此，学做人这件事的根本依据，就是我们对于实现自己天性中潜在的美德的信念。这个观念实际上被陆象山(1139~1193)所体现。这位宋代的儒学大师，虔诚地遵循孟子对于真正自我的教诲。他把这个概念称之为“识其大者”。根据他的教义，所谓识其大者，包括两个互相关联的领域。一个是纵向的。我们必须加深自我理解，从而充分认识我们的身、心、灵、神的价值。这并不意味着舍身而求神，或是舍神而求身，而是一个渐进的融合过程。第二个领域是横向的。我们必须学会理解和正确认识作为各种关系的中心的我们本身。我们的自我意识将逐渐地扩充，以至能包含一个更大的人际关系的范围——家庭、国家和世界。这样，从集体的参与的角度来看，这表现了横向的扩充。这当然还是一个理想化的想象，然而它又是实践性的，因为它自始至终都关心到学习和自我培养的具体的日常问题。谢谢各位。

【观众提问精选】

问：我想请教一下教师的作用。您提到文艺复兴时期人的观念时，我回想起了某一些历史著作。您所形容的过程究竟涉及到群体的学习呢，还是个人的学习呢？教育者的职责是什么？

杜维明：从根本上来讲，它是一个在群体的范围内进行的高度个人化的过程。我们在《论语》中就能见到这一点。这本书是有关孔夫子和他几位弟子之间的议论对话的很有价值的文献。可以假定，老师对每一个学生都非常了解，其中包括他们的个人特点，他们的向往、局限性，当然也包括他们的长处。从教学的意义上来讲，这种相互交流是高度个人化了的。在关于仁的问题上，孔夫子给他的弟子颜回的回答，就和他给曾子、子路和其他弟子的回答不一样。这样，老师的回答是因势利导，考虑到提出问题的学生的不同特点。从孔夫子的高度上看来，显而易见，每个学生所关切的问题是不同。这样，对每一个学生的教诲就要量体裁衣。同时，这种教导又是群体的，因为这些交流不是在两人之间私下进行的，而是当众进行的。群体参与的意识是十分明显的，因为教师是这种象征性交流整体的一部分。

当然，教师并不是独立于学习过程之外的。一个模范的教师也是一个学生。一般说来，在传统中国，师徒关系是高度仪式化的，有时甚至是政治化的。它就像是一种生死与共的关系的形成。一个人若是成为一个特定的老师的弟子，就永远成为他这个圈子里的一部分。另一方面，一个学生必须选择他自己的老师。我们所知晓的一些儒家大师，如朱熹、王阳明和其他一些人，都选择了自己的老师。老师往往在被接受之前受两三次考察。

朱熹是这当中最好的例子。他父亲临终时嘱咐他去跟三位老师学习。在跟他们学习了一段时间之后，他被一位叫做李侗的老师所吸引了。朱熹徒步走了很远的路去见这个人。那时，他已受到禅宗佛教思想的深刻影响。他一见到这位老师，就想发大议论。可是，这位老师只是对他说：“不，你现在仅仅是要学习和读书。”朱熹对他的印象不甚了了。他当时是个十七八岁的年轻人。他回想起这一番交谈，认为这位老师不怎么高明。他对自己说：“这位老师没有能力回答我的问题。也许他根本不知道如今是怎么一回事。”

五六年后，他当上了同安县的县令，想起了他的老师告诉过他的几件事情，决定再去看看他。这一次，他们的交流很有收获，朱熹受到很大的启发。然而，又一次告辞了。两三年之后，他终于决定拜李侗为师。他带了一小块玉到李侗那里，这按照传统习惯称做“贽”。首先是去拜见老师，经过几番讨论之后(往往是在相当长的一段时期之内进行好几次学术交流之后)，再赠送一件象征性的礼品，比方说一块玉。老师就把那给自己送礼的人作为一名学生。接受礼物表示老师愿意教诲这位学生。

科举考试制度确立之后，人们极为关切获取功名。唐宋年间(7世纪至14世纪)，人们为此而寻求与有政治影响的教师建立关系。在我看来，这表现了一个高度政治化的儒家思想形式。这和古典的儒家教导没有什么关系。但是我刚才所概括的教学传统，在整个皇权专制时代都是师生关系的典范。

问：您刚才提到儒家关于服从权威的教导，您在其中有没有发现什么矛盾？学生在挑选他自己的老师时，怎么可以有绝对的选择权呢？这和您谈到的儒家等级观念怎么能够统一呢？

杜维明：在儒家传统中，等级是绝对关键的。但是，所谓“等级”，总是指自然的等级。首先，没有人能够选择自己的父母。我们是不可避免地被卷入这个特殊的等级里，它代表一种我们永远不能逾越的代沟。诸如师生、保护人和被保护人、雇主和雇员、教士和俗人之间的关系，都有着类似的，但是比较灵活的等级秩序。在这些情形下，人们是不能变换其位置的。

对社会职责的强调，涉及在一个指定的范围内理解一个人在社会中的地位。同时，随着一个人的成长，其社会职责变得更加复杂，而且起着变化。请记住，我们所讨论的人，是作为在自我发展的能动过程中各种关系的中心的人。儿子最终要成为父亲；学生要成为老师。等级是重要的，因为我们必须认识到，我们当学生的时候就是学生。我们还没有成为教师，还没有得到教师的智慧、经验或是权威。

我应该再讲一下，“权威”(authority)这个词意义非常含混，但又是极为重要的。在英文里它有两个不同的意义。在日常用语中，我们可以说“His father is authoritarian”。通常，那就是说那位父亲从某种程度上说来是个暴君，说出来的每一句话都要人照办。但是我们也说：“If I don't understand this passage in a Shakespeare play, I will have to appeal to an authority on Shakespeare.”权威这个词用在这里便总是引起一种赞同的意识，因为它所修饰的是一位有学问的人。如果我去请教这样一位人士，或者去查阅一本权威性的字典，我不会有压迫感。事实

上，英语中“权威”在语源学上是与“作者”(author)一词相关联的。这样，我们在说起某某人在某件事上有权威能力时，里面还包含了一层创造性的意识。

在中文里，权威的观念和价值的观念有紧密的联系。我有时想，权威可以被理解为仪式化的力量。在一个有法律约束的体系之下，我们可能对法律的各种具体条款一无所知。(尽管这种无知并不能保障我们不承担我们自己的行动的实际后果。法律体系履行其职责，实施其力量，不管我们是不是愿意。)权力的运动，在这种情况下，很可以被理解为一种强制的力量。我们在儒家思想的范围内所谈到的权威，却和强制无关。一个人的权威的增长，总是伴随着通过自我修身而实现的个性的相应的加深和扩充。一个人的权威，作为一种影响的形式，通常是通过非语言性的、仪式化的交流模式得到表达的。这就确保了防止人滥用这样的权力，也就是在这些仪式化的模式的范围之内，权力得以施行，并且在这个范围内得到承认。只有在一个群体的背景里，权威才能得到有意义的确定。

问：儒家思想与个人权利的观念有没有冲突？

杜维明：比方说，唐君毅教授有过一个很有趣的看法，就是儒家所强调的义务意识与西方的权力意识大不相同。双方都各有其长处和短处。我想再增加一点，就是儒家传统里的义务意识并不仅仅是个人对团体的服从。个人的尊严、自主和独立，是作为积极的信念的个人主义的重要特征，它们不一定要与特殊的社会政治和经济形态相联系。让我再解释一下我这番话的意思。个人权利在西方的出现不仅仅是作为哲学信念的个人主义的反映。作为一种信念的个人主义，与个人财产的实际权利和隐私的观念有紧密的联系。约翰·斯图尔特·穆勒(John Stuart Mill) [4] 特别强调这种隐私的意义：我个人的天地是无须公众过问的。公众没有权力干涉它，调查它。社会名流由于披露真相的规则条例而没有隐私。这一观念所提出疑问的，仅仅是对隐私的解释，而不是隐私的内容本身。

对于儒家传统说来，权利概念的发展提出了严肃的挑战：怎样才能发展隐私意识而又不涉及私有财产和个人利益？怎样采取探讨权利的不同途径？怎样为个人的基本权利建立一个宪法的基础？诸如私有财产、个人利益和隐私等权利，在原则上是否应该得到承认？私有财产的意识应当得到很好的发展。没有私有财产的意识，怎么能发展权利的意识？没有对作为一个整体的社会的力量和重要性的默契，人们怎么能发展人权的普遍意识？在大多数亚洲国度里，国家政权比作为公民团体的社会权力更大。相反，在欧洲，尤其是在美国，社会有时候比国家政权更有力量。社会包括许多压力集团和利益集团。在国家政权比社会更有力量的地方，人权是潜伏着的。当社会变得更有权力时，权利得到了维护，但是往往舆论的一致难以达到。社会很难趋于团结一致，因为它被看做一系列互相冲突的利益。这样就造成了另外一些问题。

因此，这是个需要进一步探讨的重要问题。从理论上讲，从儒家的个人尊严、自主和独立的思想出发，发展权利的意识是不成问题的。实际上的社会政治进程——怎样建立这种结构——不仅仅是个学术问题。它牵涉到一场真正的斗争，压力集体的出现，以及一种隐私意识的发展，对于一个信用的团体造成了威胁。

[1] 这里原文用了 vessel(器皿)一词,在宗教著作中,常用此词表示被看做能够接受某种精神或影响的容器的人,如 avesselofwrath(遭受天谴的人), achoosevessel(被上帝选中的人), theweakervessel(女性)等。

[2] 狄百瑞(WilliamTheodoreBary), 1919年生。美国哥伦比亚大学霍勒斯·卡彭蒂尔讲座东方研究教授,曾任副校长、大学院长。专长 16 至 19 世纪中国思想史和日本思想史。

[3] 科尔伯格(LawrenceKohlberg), 现任哈佛大学教育与社会心理学教授。

[4] 吉利根(CarolFriedmanGilligan), 现任哈佛大学教育副教授。

[5] 穆勒(JohnStuartMill), 1806—1873。英国哲学家、经济学家,主要著作有《逻辑体系》(严复译本作《穆勒名学》)、《论自由》(严译作《群己权界论》)、《功利主义》、《政治经济学原理》等。

本文节选自郭齐勇、郑文龙主编:《杜维明文集》第二卷,武汉出版社,2002年,页 52-73。

腾讯 <https://mp.weixin.qq.com/s/2nmaJZw2kq9tCivTzTOJZQ>