

教育研究集刊
第六十七輯第一期 2021年3月 頁1-28

「師法自然」的教師之道：由老子 無與有之「玄」論教學的生成作用

郭展有



摘要

傳統儒師以傳道、授業、解惑為己任，然教師在從事教學工作時，若過度執求於自身既有的價值分判與情意理想，試圖以自身所掌握到的一切美好作為教學推展之絕對準據，如此的「有心有為」便可能無法給予學生足夠的空間，使學生開展所自具之天真本然，更甚而可能對其加諸錯誤的對待或限制。本文旨在透過老子《道德經》的智慧，敘明道家思想對於上述可能流弊的化解之道，並藉由對感知、行為及關係三個面向的回應，申釋一種「師法自然」的教師之道。筆者試圖論明，透過教師「師法自然」之「無心無為」，方能圓熟自身教學之生成作用，進而成己成人。期藉由本文的討論，能協助教師在成為師者的道路上，思考自身「師」之所以為「師」的善心美意，如何可能與使學生成為獨立學習者之目標並行，使學生於教學關係中自信說出：「我自然」。

關鍵詞：師道、無心無為、道家、道德經

郭展有，國立臺灣師範大學教育學系博士生

電子郵件：philoedu66@gmail.com

投稿日期：2020年03月21日；修改日期：2020年05月12日；採用日期：2020年11月25日

Dao of Being a Teacher that Models Itself After Nature: On the Generative Effect of Teaching by Laozi’s “Mystery” of Having and Non-having

Chan-Yu Kuo

Abstract

Despite the fact that Confucianist teachers regard propagating reason, imparting knowledge, and resolving doubts as their duty, teachers may excessively fix upon their own value criteria and ideals and take their own opinion of what is good as the absolute rule in their teaching practice. This “You Xin You Wei” (having rigid intents and self-opinionated actions) narrows down the possibilities for students to develop their authentic nature or even imposes improper treatments or restrictions. Through the wisdom of Laozi’s Dao De Jing, the study interpreted Daoists’ unriddling of previous probable problems and stated a “Dao of being a teacher that models itself after Nature (self-so, that which is so by itself)” in sensible, behavioral, and relational aspects. Specifically, only the teachers who practice a self-cultivation of “Wu Xin Wu Wei” can complete their generative effect of teaching and accomplish their mission as teachers giving students assistance. This study attempts to help educators reflect on how to make

their kindness compatible with the aim of nurturing an independent learner and how to help students confidently say “I have ‘uninstructedly’ done it myself.”

Keywords: the Dao of teachers, Wu Xin Wu Wei, Daoist school, Dao De Jing

壹、前言：儒道並行的教師生成理想

教師，之所以在中國傳統思想中地位崇高，能與「天地君親」並列，便是因為其能夠「生成」，有「生」之德，所謂天地生成萬物，君王生成百姓，親長生成子女，教師生成學生，「天地君親師」憑藉其能成就對方之美好，來作為本身之價值依歸。¹惟更進一步言，人雖然同萬物為天地所「生」，但是卻不全由天命所注定，不似動物僅能依其本性而活。《中庸》開篇便言：「天命之謂性，率性之謂道，脩道之謂教」，人在秉承天命而生後，能夠「率性」以發展人之所以為「人」的性質，並進而充實自身。而所謂教育的工作，則是協助他人「修道」，使其學習並開展人道（賈馥茗，1987）。天地對人之「生」，提供人之所以為人的可能性，卻並非是予以固定、全然不可改變之人性。是以，人方能進一步開展此一可能性。而教育的歷程，則可說是在此基礎之上的「成人」歷程。且便是在這樣的歷程中，教師試圖實現「生成」他人的師道。

中國傳統教育的首要目的實在於使個人在互為主體之關係中得到開展，以協助主體在生活世界中邁向欣然自得的境界。²而基於個人在知情意之各個向度的價值開展中，並非所有人均「生而知之」，從而方衍生對「學而知之」以及「困

¹ 《周易·繫辭下》：「天地之大德曰生」，指出天地之「生」德；又《荀子·禮論》：「天地者，生之本也；先祖者，類之本也；君師者，治之本也。無天地，惡生？無先祖，惡出？無君師，惡治？三者偏亡，焉無安人。故禮，上事天，下事地，尊先祖，而隆君師」，則係為「『天地君親師』五字牌之所由立」（吳虞，2008，頁44）。另有關本文徵引之古籍，因均未知原始出版年份，故於內文引註時僅標註書名或篇名，再統一於附錄說明現用版本。

² 若教育的目的在於促成學習之發生，我們或可由《論語·憲問》：「古之學者為己，今之學者為人」，或《荀子·勸學》：「古之學者為己，今之學者為人。君子之學也，以美其身」得到啟發。根據李弘祺（2018）之詮釋，此顯示了學習之精義應在於使主體實現自我價值的滿足（為己），而外在的社會效用或聲名（為人）則是相對次要的。然而，若參考沈清松（2017）之見解，我們或可超越於傳統褒古貶今之詮釋，而認識到「古」與「今」之學者可能均各有所偏。相對的，我們可從互為主體的角度，平衡「為己」與「為人」之學，並使兩者有機聯繫。

而學之」者的協助（《論語·季氏》），且又基於個人在學習路途上所可能遭遇到的困難以及障礙，方有「傳道」、「受業」、³「解惑」（韓愈，〈師說〉）之師者。是以，誠如賈馥茗（2013，頁120）所言：

從表面上看，似乎有了師，才有人來從之學習，形成表面上「教在前」，「學在後」的印象。這樣的印象遮沒了事實。事實是因為有人「需要學」，師才會「出現」並「存在」。

教師基於學生學習的需要而存在，從而協助學生學習的進行，使其實現自身的可能性與價值，而得與其他有知之人相平齊：「或生而知之，或學而知之，或困而知之，及其知之，一也」（《中庸》）。傳統儒師秉持這樣的理想，進行教育志業的實踐，透過教導學生對開展自身生命精彩有所助益之學習內容，並針對學生在學習過程中遭遇之不解之處提供指引，期許學生能夠將人之所以為人之人道予以薪火相傳，甚而開創嶄新的人性價值。

然而，此一儒家之價值實理，卻可能使教師產生對於「教師」之「名」過分定執的副作用，而視學生必然地異於自身並需要自身，並進一步將這樣的區分絕對化。在此一將彼此區分絕對化的教學過程中，我們便有可能基於自身的教師之位，而預設學生的無能或是其所思所想的貧弱與缺陷。以這樣的前提出發，就可能使我們認為自身既然作為對方之教師，因而「僅能」以對方之不足來對教學關係之可能性加以設想，讓我們的教學實踐始終是一種對於「教師之所以為教師，學生之所以為學生」界分的持續複製。在認為學生必須依賴自己闡釋與扶持的過程中，又一再促使學生持續地依賴，從而推遲了自身生成作用的圓滿實現；另一方面，又總是在此過程中因為等不到學生「及其知之」並臻至獨立，而感到焦躁與煩憂。

惟上述論說實非意味教師必須認為學生毫無所缺，而僅是強調我們必須重視學生對自身能力的使用，及其依憑自身能力所生產之成果。《禮記·學記》⁴中

³ 講授學業。受，通「授」（唐·韓愈著、閻琦校注，2004）。

⁴ 依韋政通（1985，頁407，409）所言：「中庸……表現了調和並綜合孟、荀的思想傾向」，而「學記是古代儒家教育思想的代表作，簡直就是把中庸『博學之，審問之，

曾言：「君子之教喻也，道而弗牽，強而弗抑，開而弗達。道而弗牽則和，強而弗抑則易，開而弗達則思；和易以思，可謂善喻矣」，即是在向吾等展示理想之教學，在於教師能在教學過程中「引導而不強迫，鼓勵而不壓迫，開導而不告訴，使學習者自己能夠明白」（賈馥茗，2013，頁222）。教師在進行教學時，並非一味地以己身之「對」、以己身之合理來要求學生，或逕將其視作被動之容器而予以灌注，而應該是要促使學生憑藉自身的能力，發現或建構「對」與合理之所在。

從上開《禮記·學記》對理想教育之描述，我們也可以發現教師之教學實踐除了應「為所當為」（道、強、開）之外，其「不為」或「無為」（弗牽、弗抑、弗達）亦可謂同等重要，甚至可以說，正是因為這樣的「無為」方可成就儒師生成學生之情意理想。

基於此，我們似可由《禮記·學記》中，看到儒家在思考教育實理之推展時，與道家思想某種程度的呼應。道家思想無為虛用之智慧，似亦某種程度地被儒家所意識，期能以更不帶負面效應的方式展開教學之實踐。而依據王邦雄（2016）的詮釋，道家的「無」並非是消極的不作為，甚或是流於價值相對的虛無主義。相對的，道家的思想實可能對於儒家價值的成全有著相當積極的意義。是以，我們可以說：

儒家哲學是從正面的實有層次，開出人文理序與實現生命價值的尊嚴之路；道家是通過作用層次的超越智慧，來化解心知執著與情識纏結的困頓，讓價值理想的實踐成為可能。（林秀珍，2008，頁30）

慎思之，明辨之，篤行之』為題所做的專論。中庸和學記論學的共同淵源是在荀子」。依據梁啟超（1930，頁189）於《要籍解題及其讀法》之見，我們可將禮記之價值，定位於「供給以研究戰國秦漢間儒家者流——尤其是荀子一派——學術思想史之極豐富的資料」。而於此，如又依徐復觀（1982，頁283）：「荀子一書，受了老子相當的影響」，且併同王邦雄（2001）對「老莊上接孔孟，下開荀韓」之見解，似可推論出著述《禮記·學記》之儒者可能一定程度地受到老子思想的影響。當然，這樣的推論可能尚未獲得周備之論據支持與學界共識，而或有爭論。然而，戰國時期百家爭鳴，其間思想或有相互滲透，筆者於此僅是提出存在這樣的詮釋可能性，以備參證。

道家的「無」或可謂一種「如何可能」達致儒家實質理想的回應。換言之，道家的無為虛用應置於實踐功夫的「作用層」而非「實有層」來理解（牟宗三，2003a，頁125-154）。老子《道德經40章》⁵「有生於無」，其理解的關鍵便在於道家思想「即用為體」，是以「無」的化解作用來成全「有」、保存「有」，使儒家實有之創生義理，得因道之沖虛玄理而朗現，並避免其在價值追求與實現的過程中所可能衍生的流弊（王邦雄，2013b）。進而，「有、無」得以於此玄同為一，臻於有而不有、無而不無之境。

於《道德經1章》「道可道，非常道；名可名，非常名」中，老子即區分了「可道」、「可名」與「常道」、「常名」兩組層次。而其對張之處則在於：前者使「道」與「名」之實質內涵，被僵化地認可於既定的價值規範或框架，而拒斥彈性與流變之可能；而後者則相對的，意指「道」與「名」原初自然常具之美好，保有靈動權變之空間。⁶當我們的行動或關係被圍限與標準化，便可能偏離「常道」、「常名」本真之美好，而落入「可道」、「可名」的境地。

在教育關係之中，教師對於師道或教師名分窄化的認可，可能導致其定執於

⁵ 老子《道德經》古今版本與注疏眾多。而有關本文對《道德經》章句之援引，主要係依據學界相當通行之王弼做注所據的版本（魏·王弼等，2016）。而對《道德經》不同版本對勘與相關評析及討論有興趣之讀者，或可參考劉笑敢（2006）之研究成果，當可有相當之收穫。又本文之核心關懷聚焦於自《道德經》義理的詮釋，以獲得對於教學實踐之啟示，因此主要將以王邦雄（2016）於《老子道德經的現代解讀》關注生命實踐，強調消解心知之修養功夫的詮釋系統為參照基礎，再輔以其他相關注解與詮釋，以擴大與深化對特定章句的理解。當然，其他學者對於《道德經》之義理亦可能有不同之詮釋，惟為避免討論失焦，於本文暫不進行相關之比較與討論。另，因老子《道德經》更多是論及天道與萬物或君王與百姓之間，故筆者於本文乃是轉化性地將其中「無」與「有」之玄理遷移至教育之討論，以從中汲取對教育的啟示，祈請讀者留意。

⁶ 依據本文的脈絡，此處的「道」除可理解為形上意義的「天道」，或秉承天命而開展之「人道」，亦可理解為生成學生之「師道」；而「可道」指被言說或引導之「道」，往往被加以限定性的認可。「名」則係指基於「道」之踐履所朗現之份位或聲譽；「可名」則指被命稱與規定的「名」，往往亦被僵固、窄化於特定價值與視角（王邦雄，2016，頁15-16）。另一方面，「常」於此雖具真常、永恆之意，卻不當以「不變」理解。換言之，此處之「常」並非不可變、不可易，而應是與時遷移、應物變化，方可謂「常」（陳鼓應，2000，頁47-48）。

師生間的既有框架，從而偏離教育成己成人的理想，失去教師之「常道」與「常名」。教師在教學的過程中，既然以「師」為名，本於其職分，當然應致力於「傳道」、「受業」、「解惑」之教；然而，此卻可能使我們對於學生的看法、對教學的行動本身，以及與學生的關係產生滯陷和僵化。是以，本文期能邀請讀者將老子之思想放置於更廣闊的視野——特別是與儒家的關係當中，勾勒儒家與道家可能彼此和諧並行的教師理想，並進而以道家之虛用智慧，避免在追求「生成」學生的過程中產生可能的流弊，使此一「生成」理想得以圓滿實現。進而，筆者將聚焦於從《道德經》中「無」與「有」雙向圓成義理之一種可能的詮釋，⁷汲取對教育開展之啟示，揭示教師如何在教學過程中，透過「無」去有心有為的心知執著，給予學生自由開展之空間，使教育價值之「有」得以實現；以及在學生學「有」所獲之後，能功成弗居，甚而是能欣然肯定學生不再需要依靠自己，「無」去自身扶助者的位置，從而達成如天道「又有又無」之玄妙理境。

準此，筆者試圖於本文就教師以下的三個面向來探討教師如何能透過道家思想超越之沖虛作用，消解教師因對於特定理想或價值固著之心知執著所可能產生的副作用，以「無」之作用實現教師在教學過程中實質之「有」，而於教育價值之「有」得到開展時，亦能再次辯證性地透過「無」之作用進一步存全與提升：

一、感知面向：教師如何在教學過程中看到與聽到學生本真的能力與美好，並讓學生亦能肯定自身所見所聞的價值？

二、行為面向：教師的教學如何可能不是一味地要求學生被動接受與服從，

⁷ 詮釋，可謂是從文本中獲得意義的過程，而此一過程既非純然主觀，而僅將意義繫於主體之一端；卻也非純然客觀，僅僅將意義繫於客體（文本）。相對的，詮釋發生於主體與客體之間動態聯繫的過程（Palmer, 1969）。作為一教育學的研究者，筆者將對《道德經》的閱讀置於教育學的視界範圍內，將《道德經》的義理繫於筆者所處之境況與問題意識，並將其作為領會的棲所；然而，在此義理探發的過程中，筆者的理解也同時繫於《道德經》的文本本身，而必須依循文本證據做出融貫（消除不可能）的解釋。這樣的詮釋歷程，固然可能與不同詮釋者獲得不同的解釋，卻也可能有相近或得以產生共鳴的解讀，透過不同注疏與相關章句的互文性閱讀，筆者亦從中獲益並得以擴大先前之視域，而一再重新躍入《道德經》之文本掘取新意（同時再次確保意義間之融貫）。是以，本文所指出的詮釋可能性，便是此種積極而嚴格、期能深刻聯繫自身所思、再思與《道德經》文本的可能性。

而是能開創一促使學生主動運用自身思考與探究能力的自由空間？

三、關係面向：教師如何可能在師生關係中，使學生擁有「好是從自己來的」的自信，而非在持續的依賴中自餒並畏於獨立，以進一步開創多樣而嶄新的價值可能？

透過對於道家「無而有」、「有而無」玄理之申釋，本文期敘明一化解心知而得以如同天道般生成之教師「常道」與「常名」。

貳、教師對於學生的感知

凡人心中必定會有所成見，進而使我們無法觀照到對象的自在本然。就教師而言，基於對學生社經背景、年齡、族群、性別、性傾向、形貌、性格，乃至學業成就高低等各式各樣標記而來的思維定勢或誤認，甚且是基於對自身「正確良善」價值的堅持，均可能因而遮蔽或歪曲其對於學生的認識與理解，以致無法看到與聽到學生的天真本然，進而可能使學生因為這樣的誤視與誤聞而自我懷疑或自我貶低。

老子提醒我們，除了留心於不良之信念對於他人之負面影響，即便是所謂美善之信念亦可能因為「自以為是」而產生問題。《道德經2章》：「天下皆知美之為美，斯惡已；皆知善之為善，斯不善已」⁸便指出，我們對於特定價值標準的執著，往往會帶來二分比較的後遺症，使不符自身價值標準的對象被非黑即白地貶低與賤斥。教師若「心止於符」（《莊子·人間世》），「要求別人符合自己心中執定的標準」，便會使原先靈動的心刻板定著，而產生以愛為名的自我專斷與陷落（王邦雄，2006，頁90）。正所謂「前識者，道之華而愚之始」（《道德經38章》），當我們自以為知、自以為是，我們便往往形成一種預先斷定的認知固著，而使我們不僅在一方面無法認識他人及其經驗的合理性，逕斥為「不對」與「不合理」；同時也在另一方面使自身無法修正原有的偏見，而陷入一雙

⁸ 吳澄《道德真經注》：「美惡之名，相因而有」。惡，與「美」相對，作「醜」解（釋德清注）。王邦雄（2016，頁21）則指出：「『知』的主體是『心』，『心』有『知』的作用；而『知』的本質是『執』」，對「美」、「善」的執著二分與價值判斷，往往將跟自身不同的美、不同的善，判定為不美、不善。

重的自我愚化。換言之，這樣的預斷先知，往往可能只是一種虛華表面的合理性，卻實則使自身陷入因缺乏反省導致的愚蠢中。

子曰：「有德者必有言，……；仁者必有勇」（《論語·憲問》），儒家有淑世之心，以「生」為德、以「愛人」為仁，不免據以將自身之情意理想轉為充溢自身價值的話語，以及勇於獻身的行動。然而，正可謂「自見者不明」（《道德經24章》），當教師過度定執於自身的合理性，總是凸顯與表現自己的「對」，便很難放下心中的成見來認識學生、與學生溝通，而逕自以成見或刻板印象進行表淺的評判；在這樣的過程中，教師原先的合理性也將隨著對對方的化約而流失。是以，為了避免前述之流弊，教師實應當「行不言之教」（《道德經2章》），為學生「渾其心」（《道德經49章》），努力消解自身心中定執之成見而「不我知」（《道德經70章》）。正所謂「言為心聲」，言語實為「心知」的表露。當我們自居為「德」，便可能陷入一種「有心有為」而傷人的境地。唯有透過「行不言之教」，渾化與消解自身的「心知」，而不「自以為是」，方能使自己的內心擁有傾聽與接納對方話語與合理性的空間。而透過歛歛而心無偏執的常善，才可能憑藉無心自然的均平道心，實踐對所有學生「有教無類」（《論語·衛靈公》）、一體無別的奧藏包容。惟值得注意的是，此處我們並非要指出教師可以從而得出一個普遍的超越視角，來「客觀正確」地認識學生，而更多是要強調教師如何得以省察與放下既有的成見，從而開啟對學生的重新認識與價值重估，展開開放的溝通、對話及相互理解歷程。

然而，除了基於社會偏見和刻板印象，或者是教師自身各式各樣價值規準而來的階層化區分，教師亦可能受到「教師與學生」之框架本身所蔽。當我們定執於教師與學生之分異，視教師與學生必然有所不同，便可能使我們受到這樣的僵化框架所侷限，而無法真正認識一「作為與我們相同之認知者」的學生。若我們定執於自身教師之所以為教師的分位，我們便可能總是將學生視為必然的無知者，而無法觀照到學生早已具備的能力，甚或是學生憑其能力所進行嘗試與創發的價值與合理性。

在既有的師生結構中，學生係作為相對於有知教師的無知者，而若教師由這樣的預設出發，便可能開展一傳遞式的教學模式，將學生視作被動的容器而有待填充。相對的，唯有自相信學生亦有同等於教師的認識能力之信念出發，方有可

能使師生由此既有結構限制中解放，並使學生在運用自身知性能力求知與學習的過程中，相信自己的能力。

當教師對於學生的認識為「學生之所以為學生，便必然無知與無能」的成見而局於一隅，便可能闕於教師之職責實在「使學生能夠獨立而不依賴地運用自身能力」。準此，透過道家「守中」⁹之功夫，消解掉自身心知執著的成見預設，教師方能看到與聽到學生本身的價值與能力；透過心知執著的滌除，教師方得「虛靜觀復」¹⁰地觀照學生，保持好奇地嘗試去感知學生的真實。並且，透過肯定與回應學生的思考或價值表達，我們更可能將學生的聲音與經驗成為課堂知識內容的一部分，珍視學生的貢獻而轉化自身的教學。

進一步，教師效仿天道、¹¹化解心知執著，而超越既存區別的「玄覽」¹²眼光，便有著因透過反身性的自我覺察，而能照見對方本然的鏡照之妙。除一方面以超拔的視野觀照到學生的天真本然，也能透過將自身作為一面明鏡，而使學生看到其價值與能力（《道德經10章》）。「至人之用心若鏡，不將不迎，應而不藏，故能勝物而不傷」¹³（《莊子·應帝王》），教師當透過沖虛自身滯著之成心的修養實踐，以空明之心鏡照現每一位學生之「自然」；進而，在此一照現

⁹ 出自《道德經5章》，「『中』，即守其空虛無為之意」（魏·王弼著、樓宇烈校釋，1990，頁16），並依王邦雄（2016，頁37）、高亨（2010，頁23）之注解，「中」作「沖虛」解。因而，「守中」則係指守持內心之沖虛，消解自身之「自以為是」。

¹⁰ 出自《道德經16章》：「致虛極，守靜篤，萬物並作，吾以觀復」，指透過保持內心之沖虛、消解心知執著以定靜自持，來使自身能透過清明的觀照，讓所照現的對象歸返其真實樣態。

¹¹ 天道的概念是理解道家思想的關鍵。我們知道中國傳統哲學中有「天人合德」之思想，認為天地自然與人之間具有相當之相應性。而道家對於無為虛靜之理解，則可視為是其在觀察天地自然運行之理後，所得出對人們在社會實踐上之建議，以使得人們（特別是擁有權力者）能夠如同天一般包容與撐持萬物，並實現與天地自然相應之價值。是以，我們可一方面將天道視為人在實踐時所依循的價值根源，也可在另一方面視其為實現此一價值的實踐道路。

¹² 「覽」作「鑒」解，指形而上之心鏡（高亨，2010，頁27）。

¹³ 成玄英《南華真經註疏》疏云：「將，送也。夫物有來去而鏡無迎送，來者即照，必不隱藏」。鏡子對於面前的對象並無歡迎或送別之不同，而是一體無別地照現萬物，因而一方面不傷人，也在另一方面使己不傷。

中，也才可能使每一位學生均能透過教師之虛靜心反觀自身。而不是相對的，使學生因為在教師的分別心中被呈現，而把教師的感知框架拿來對自身之可能性予以化約或偏廢，掩蓋或傷害自身本然整全之真。

然而，在另一方面，筆者認為值得強調的是，心知消解的功夫實是一種持續不斷的歷程。儘管《道德經48章》云：「為道日損。損之又損，以至於無為。無為而無不為」，但是，「無為」不是一個定止的境界，而是一種在教學生涯中的每一當下，躬身行走的實踐旅途。透過在教學行動中致力於消解對學生各式各樣的標籤，乃至於對學生職分本身的既定認識與價值認可，使我們在此一道路中感知到學生當下之本然及其躍出現下所然之無限可能。進而，基於此一「心知減損」與「無為」的修養實踐，使我們能夠更專注於與學生相處的當下，並使我們教學行動的價值可能因而擴大與提升。

參、教師的教學行動

許多教師帶著相當高尚的情意理想，希望透過己身的教育事業，開展成效卓越的教學。然而，在這樣的過程中，若沒有道家無心自然的消解智慧，除了容易陷入自以為是的盲目外，亦很容易表現出一種「見可欲」¹⁴（《道德經3章》）的責求，而以家父長的威權姿態將自身的期待生硬而強勢地施加在學生身上，或是自我優越地制定苛刻的制度規範來干預與形塑學生的行為。準此，於本小節，筆者將聚焦於討論教師如何可能在教學行動的過程中，「無」去「有心有為」的副作用，使教師能因化解自身特定的執著與期待，而避免僅以自身的價值作為單一的指導判準，或不容學生置疑地展現自身的價值冀求。

「為善無近名，為惡無近刑」¹⁵（《莊子·養生主》），善惡的二分既是「名」也是「刑」，若我們將自身善惡分別的標準定於一尊，便往往拖帶出壓力與傷害。而若我們能消解這樣對善惡二分的心知執著，如此二分而來的壓力與

¹⁴ 指展現心中執著與認可的欲求。「見」，表現或宣揚，通「現」（王邦雄，2016，頁27；高亨，2010，頁27）。

¹⁵ 依王邦雄（2013a，頁53-154）之見解，此句可理解為「無為近名之善，無為近刑之惡」。

傷害亦可隨之消融（王邦雄，2006，頁186-187）。正所謂「智慧出，有大偽」¹⁶（《道德經18章》），在教師自以為是的政令施展下，不僅無法促成學生的真實學習，而只是自我說服式地合理化自身權威的施展，更可能讓原本的善意成為使學生習得虛假迎合的起因，進而有裡外不一的造作奇變；而另一方面，亦可能使學生視在學校與教師一同學習為痛苦（畏之），甚或是以學習無用而說服自己放棄就學（侮之）（《道德經17章》）。「其政悶悶，其民淳淳；其政察察，其民缺缺」¹⁷（《道德經58章》），當教師以嚴厲的舉措與苛刻的班級常規推展自覺的良善，往往可能造成「傷人」的副作用，不只使學生遠離了樸實天真，更可能激出學生的狡詐機巧。「以其上之有為，是以難治」（《道德經75章》），教師立意良善的有心有為，除可能變相地使學生只是虛應故事，亦可能使學生對學習感到焦慮與恐懼，使得教師對於學生學習的協助愈發艱難。

「上德不德，是以有德」（《道德經38章》），當教師不以自身的德為德，不獨貴自身的合理性，不以自身的價值準則作為判分他人優劣高下的圭臬，方可能開展不壓迫、不斷傷他人的上德。是以，「德充於內而自符應於外」（郭象，《莊子注》；《莊子·德充符》），當教師有涵斂內藏自身美意的功夫，由「不德」而使「德充於內」，方可「虛而待物」，無心、超離於心知二分地與對方相待，使學生擁有朗現本德天真之餘地，亦讓自身之「德」可自然「符應於外」。

《道德經57章》則言：「我無為而民自化，我好靜而民自正」；¹⁸又，參郭象注《莊子·逍遙遊》言：「萬物必以自然為正，自然者，不為而自然者也。……。不為而自能，所以為正也」。是以，當教師能「無為好靜」，能夠消解自身之有心所帶給學生的躁擾，學生方能擁有「自化」、順性發展之空間，而得以「自然」之「自正自能」；不會總是以教師之所欲為欲，只試圖達成教師的

¹⁶ 王弼注曰：「行術用明，以察姦偽，趣睹形見，物知避之。故智慧出則大偽生也」。原指當政者之精明智巧，往往使人民回應以投機矯作，此處轉借以詮解師生之互動。

¹⁷ 原老子係指政府之施政對人民的影響，此處則轉指教師之班級經營與輔導對學生的影響。悶悶，寬大；淳淳，親睦樸實而無所爭競；察察，精明、嚴苛；缺缺，多憂不足、心懷爭競而狡獪多詐（王弼注；河上公注；吳澄注；釋德清注）（高亨，2010，頁93）。

¹⁸ 原就當政者與人民而言。

目標，卻使自身之「自然」難以開展；同時，也不會失去或輕視「自能」、憑藉自身之「自然」而自己學習、為學的機會。

而除了過度苛刻之班級常規所造成的「法令滋彰」外（《道德經57章》），教師也可能因急於見效或太想要給出自覺重要的東西，而強塞過多的課程內容或作業，忽略了學生的學習需求與情況。不僅違反了學生自然適切的學習節奏，更可能揠苗助長。雖然「教」了很多，卻使學生堆積了許多「無活力的概念」（inert idea）（Whitehead, 1929/1967），沒有機會，也沒有興致在實際生活中運用，也缺乏時間沉澱與消化，只能在壓力中囫圇吞棗地強記背誦。

若以老子之「三寶」：「一曰慈，二曰儉，三曰不敢為天下先」（《道德經67章》）反省之，我們可以說，教師對於學生的愛，首先應是一種慈愛、一種無心自然之愛，使自身的愛不會成為沉重的壓迫與負擔；其次，則是要能謹守不過度、有而不盡用的「儉約節制」，給出對方自然生長的空間。唯有當教師能「不欲盈」（《道德經15章》），不用自身的情意理想填滿對方，不是在向學生提問的過程中要求一個相符於自己既有觀點的答案，才有可能使對方有創造自身價值的餘地；最後，則是消解掉急著想要站在學生前方拖拉學生向前的心知，而成為學生學習路途上「其可左右」、同在同行的陪伴，不宰制地協助其展開多元的人生旅程（《道德經34章》）。要言之，透過教師自身之「不欲以靜」，消解對於特定情意理想的執著欲求而保持內心之虛靜，方得以使學生「自化」與「自定」，使其擁有自在自然的學習與成長天地（《道德經37章》）。

在傳統的教學中，我們往往採取一種教師單方闡述而學生被動接受的傳遞模式。在這樣的教學過程中，學生往往不被視為主動的認知主體，而缺乏自主探究、嘗試錯誤的機會。然值得注意的是，很多時候教育的問題不在教學的內容，而是在教學的方法。教師對於特定價值的二分與執求，可能使其自身的教學「道而牽，強而抑，開而達」，淪為一種灌輸與傳遞的教學模式，而非去開顯與啟發學生本然之能力。況且，「梓匠輪輿能與人規矩，不能使人巧」（《孟子·盡心下》），教師自身即便有著相當高的修為，但若使學生僅是依靠自身，而不是去使學生在躬身試驗中構建所學，自行嘗試，並將所學加以應用與體會，也不可能使之得以巧妙變通。準此，教師之教學當「無形而心成」（《莊子·德充符》），不係透過形於外的傳遞，而是以提問或活動等積極回應學生差異的方

式，引導與促進學生的思考，使學生能由自身的能力對學習材料進行領會與構建理解，沿著自己的路徑進行探尋與考察。唯有當我們不是代替學生思考，不僅僅只是將思考結果給予學生，才有可能使學生因為「思索以通之」（《荀子·勸學》）而使所思所想日趨成熟通達。

對於各式學習材料的認識與理解，往往是以認知主體之先備知識與過往經驗為基礎，因此，一方面，學生理解知識的思路可能與我們不同，但仍可得出與我們相似的結果；另一方面，學生的認識成果儘管可能與我們不同，甚或是錯誤的，但學生之所以如此思考卻總是有其緣由。是以，教師對於學生的主動認識過程，應是「以輔萬物之自然，而不敢為」（《道德經64章》），以協助而不主宰的方式，幫助學生完成其探究，而非以自身的「有」來取消學生對於其自身知性能力的運用。此處的「不敢為」，便是對於一種「直接給予標準答案」、「要求學生按照自身理解進路思考」之教師「敢為」的化解，使我們不是以自身的「有」來框限學生的主動認知、自由表達，以及經驗的不斷重組與改造歷程。

教師當「勇於不敢」（《道德經73章》）並「不自見」¹⁹（《道德經72章》），消解自身亟欲表現和給予的執著，才能給出使學生能運用自身能力的空間，並據以保持隨「時」而轉的靈動。《道德經41章》「善貸且成」，²⁰便係指教師透過「無」之消解作用，成就對於學生無心自然的施予，使其得以自恃自立，從而開展「無為」，卻能夠促成學生學習與持續學習（「無不為」）（《道德經37章》）的學習協助之道。

肆、師生關係的開展

當教師過度重視與學生的關係，除可能招徠「是非之彰」的心知執著，亦

¹⁹ 吳澄注「自見」曰：「自顯著所知以示人」。「見」，通「現」，表現（高亨，2010，頁113）。

²⁰ 釋德清注曰：「萬物皆往資焉而不匱，曲成萬物而不遺」，原指天道無心自然地施予並成就萬物，而《莊子·應帝王》中指明王聖君「化貸萬物而民弗恃」亦呼應之。此處轉以詮解教師對於學生的生成。貸，「施也」，作「給予」解（高亨，2010，頁73）。

可能產生「愛之所以成」的情識陷溺（《莊子·齊物論》）（王邦雄，2013a，頁102）。有的時候，教師會哀怨或愠怒自己為學生犧牲奉獻了許多，但學生卻「不領情」，也不知感恩。然而，這樣的現象在《道德經》的脈絡中，可有兩個層面的理解。

首先，消極來說，教師的這種情緒波動，可能是一種因與學生位於同一水平而相互牽引的「寵辱若驚」²¹（《道德經13章》），一種過度將自身教學價值聯繫於學生表面或即刻反映的執著，而產生對於教學投入之福報善果的患得患失。進而更有甚者，可能有的教師會以這樣的外在回饋，來衡判自身後續教學的投入程度，或決定是否繼續對學生施予協助、關心及體貼。如此，便使自身的教學不僅成為如同邀功的「手段」，更讓自身偏離了不放棄或偏私任何學生的「常善」（《道德經27章》）。

另一方面，依據《道德經17章》：「太上，下知有之；其次，親而譽之」，²²在自身教育之功的衡量上，若讓學生將所有的功勞歸於教師而頌揚稱譽教師，可能實非老子心目中最好的境界。因為人們在仰慕他人的同時，很可能潛在地實是擔憂自己的無能，希望自己不要被丟下。相對的，最好的教學應該是一種「下知有之」的狀態，即是使學生只是感到教師的存在，讓學生在教師「無為」的教學中，「覺得自己的好是從自己來的」、「然」從自己來，而達致學生皆謂：「我自然」、²³感到「自己本來即是如此」的理境。而這樣的感受，不僅消除了傳統教育過程中，使學生感到「不如」、「應該如他人」的消極自餒，更可積極地使學生擁有「自己如此」的自信，而能勇於依靠自身、邁向獨立。²⁴

²¹ 河上公注曰：「身寵亦驚，身辱亦驚」，指不論受寵或受辱都煩憂不安的狀態。

²² 高亨（2010，頁37）：「上，君也。下，民也，百姓」。此處轉指教師與學生。

²³ 參吳澄注：「我自己如此，不知其為君上之賜也」，惟此處我們或可於本文的脈絡稍加轉化，不將「不知」理解為單純的「不知道」，而是「不因知而執」，從而視己為必然在下、矮對方一截之被賜予者，或者是使學生不將自身作為一與「有知教師」對立的無知者，從而從這樣的階層結構中超脫，而在思考或與教師對話時，將彼此作為互不相欠的對等主體。即便這樣的可能性，是奠基於教師給予的實然。

²⁴ 此處，或許存在著對立於自餒的另一項可能性，亦即因過度自信而致的自滿。依據本文的討論，筆者並未能基於道家義理針對此點有所展開，而否認其可能使學生產生這

進言之，我們可以說，若教師缺乏「功遂身退」（《道德經9章》）、「功成事遂」（《道德經17章》）之「玄德」，²⁵便難以完滿「生而不有，為而不恃，長而不宰」²⁶（《道德經10、51章》）的生成價值：

不佔有、不居功、不宰制才能真正完成「生」、「為」、「長」的價值，如果落在「生而有」、「為而恃」、「長而宰」的執迷中，占有、居功與宰制等同抹煞對方的獨立自主性，結果功虧一簣，讓「生成」扭曲變質為「傷害」。（林秀珍，2015，頁163）

此處「不有」、「不恃」、「不宰」的「不」，不僅僅是修養的功夫，毋寧說更是一秉承天道之生成智慧。教育歷程不應導向學生對教師的持續依賴與仰仗。然而，教師對於自身名分的定執、對於師生關係的僵固認識，反而可能使我們某種程度上潛藏地希望學生能夠持續地依賴。當教師以「名」來導引「實」，以自身心中所執求的教師美名來企圖使相應之事功得以發生，便成為了《莊子·人間世》中的「求名實者」，不只框限與約制了對方，更失去了自身心靈的自由；若教師缺乏「功成而弗居」（《道德經2章》）、「功成而不處」（《道德

樣的狀態（若教師應仿效天道，但人實卻亦可能在為天地所生後驕矜自功）。然而，無論學生是否真的可能會在教師仿效天道之師道中，變得如同人亦可能遺忘天地對己之生一般，而變得過分抬高自身。但可以確定的是，教師之教學實是一在實踐中謀求中庸的歷程，旨在使學生從中獲得不卑不亢的自信，而體現天道生成價值的教師或亦實得在學生心中「又有又無」。本文將《道德經》之義理置於對儒家價值實理的成全中來理解，期能避免儒家在強調對天道與教師之敬重（教師之所以值得敬重，是因為其使得天道之生成價值得以於其身上朗現）時，所可能產生的副作用——讓學生輕視自身的價值與可能性。而我們對於學生產生「我自然」、「自己本來即是如此」理境的追尋，則某種程度上又或許才真正方使得學生能在教師身上看到天道的生成價值，而對教師產生真正的敬意與謙恭。

²⁵ 王弼注「玄德」曰：「不塞其原，則物自生，何功之有。不禁其性，則物自濟，何為之恃。物自長足，不吾宰成，有德無主，非玄而何。凡言玄德，皆有德而不知其主，出乎幽冥」，或可為參照。

²⁶ 恃，作「持」解，指掌握、管控（高亨，2010，頁28，85）。

經77章》)的逍遙而涉求於「名」，便容易將學生視作自身教師之所以為教師的資藉，而不是更多地視學生之學習為教學關係中的目的本身：

「不善人者，善人之資」，「不善人」是「善人」立足的資藉，如果沒有不善人的存在，善人的賢能無從凸顯，如同學生是教師存在的憑藉，教學對象闕如，教師也無由產生。所以教師的潛意識會緊抓住學生不放，因為這是成就感的來源，學生的獨立自主不再依賴，也會讓教師悵然若有所失，在這種情況下，學生已經變成教師建立存在價值的工具。
(林秀珍，2015，頁197)

人當效法天道。然而，若教師希望如同「天地之道：博也，厚也，高也，明也，悠也，久也」(《中庸》)，那麼一個可能的問題是，如果學生已然臻至成熟而不再需要自身，師道何以能如天道悠久？若教師不將自身的價值寄託於學生對己身的需要，教師之價值如何可能持續？教師如何能在學生獨立成人後定義自身的價值？

於此，筆者認為或許真正「成人」之教育工作應如《禮記·學記》所云：「雖離師輔而不反」，使學生能擁有足夠的力量自我依靠、自我協助，而不是總返回到教師身邊尋求指引和援助。透過道家之智慧所開展之師道，實是在協助教師於成就教學生成之功的同時，使這樣的教學之功因為「似不自己」，從而使學生「弗恃」、不依賴於己，而能夠擁有足夠之自信與勇氣，憑藉本真之「自然」，踏上人生旅途，活出自身的內涵(《莊子·應帝王》)。²⁷要言之，教師唯有透過修養「不生」之德，方得以存全「生」德，唯有在放下對於學生可能性的掌治之後，學生才有可能從依附者與被控制者蛻變為自身可能性的承擔者；也唯有當教師不是將學生的可能性搶過來替其發展，才有可能透過使學生因發展自身的可能性而自律與自由。

然而，教師或許亦有可能因執於師生關係之「名」，而擔憂於課堂結束、學

²⁷ 《莊子·應帝王》原文為：「明王之治，功蓋天下而似不自己，化貸萬物而民弗恃」，此處轉借指教師之教學。

生畢業後，自己便無法繼續協助學生，所以盡可能地想要在課堂存續期間多多給予，希望學生能盡可能地從自己的教學中學到東西。當然，由《道德經81章》：「聖人不積，既以為人，己愈有；既以與人，己愈多」²⁸觀之，我們固然可以肯定教師之付出與奉獻，不過，老子卻也同時提醒我們「天之道，利而不害。聖人之道，為而不爭」，在奉獻的同時，教師仍必須反省這樣的急切與愛是否可能造成一「利而害」、「為而爭」副作用的衍生，使學生有過多的壓力或負擔，使自己的給予與幫助執滯於特定價值欲求，而讓原本的善心美意反成為積藏教師自身之名實的過程，失去當有之沖虛。

透過道家無心之修養踐履，教師方得在教學作為中，因為忘卻自身，不爭求教育之功，而接納教育中學生未必總能合於自身期待的風險，甚或是安於可能無果的況味。在這樣的反省中，我們不會將學生的學習封限於自身的教育之愛，而能給出對於學生自我學習、自我生成的信心，給出「信者吾信之，不信者吾亦信之」的「德信」（《道德經49章》）——不因自身價值分判而偏執於特定一部分學生，而是信任所有學生的可能性。透過放下自己對於信者與不信者的分判，讓學生持續擁有機會，從我們身上反觀到自身天生本有的自然之信。

在教師超越了自身思慮分別、師生主客對立所開啟之「兩忘」之境——忘卻彼此之身分與位置，而自由地共同徜徉在探究與求知的過程——教學所可能蘊藏之無限可能性，方可能發生於此一師生關係之中。²⁹當教師能踐行生成學生「自然」之師道，方得圓滿自身教師之所以為教師之「常道」、「常名」，而開展出能使所有學生均能在其中自由翱翔的師生關係，體現如同天道之生成價值。

²⁸ 既，作「盡」解，指僅可能；為，作「施」解，指給予（高亨，2010，頁124）。而參考吳怡（1993，頁553-554）之見：「『積』是『藏』的意思，也就是『藏於己』。把貨物藏於己，就是貪貨；把名望藏於己，就是愛名。貪貨愛名，就是多欲。……『聖人不積』就是『虛』。……所以『不積』是前文到此的一個總結。歸結到聖人『虛』的工夫」。

²⁹ 值得注意的是，本文對「兩忘」之詮釋並不同於「兩方毫無距離而一體之感」，反而是強調兩方作為忘卻彼此身分界線之平等個體而致力於尋求相互理解。亦即，筆者並不主張教學之理想境界在於師生雙方擁有完全相同之認識因而達成同一「共識」，而是主張彼此作為相互獨立但平等之主體，在既有所不同卻又有所同的學習過程中交流與互動，邁向持續的對話。

伍、結語：「生成」之師道

就教育而言，「生成」的真諦是讓學生獨立自主做自己，存在價值和美好從自己來，以建立真正的自尊和自信。（林秀珍，2015，頁201）

道家思想對於師道之啟示，並非指向一種消極的放任縱容，相對的是一種如何「在他人的引導下培養自由」的積極省思，使教師滿懷教育熱忱的作為能夠不拖帶副作用。透過觀照學生本真之「自然」，肯定學生自身本然之價值，學生便可能因而透過教師之鏡照產生自身高貴之思覺。是以，教師實非透過試圖「高貴」學生的有心有為，以增益學生的價值，而是使學生發現自身內在的能力與價值。進而，在此一價值提升的過程中，教師得以透過此一對「高貴」學生心知的消解，使自身之價值引導擁有自由的空間，讓學生在價值形成的路途中既能受益於教師之引導，但也避免了價值灌輸與強加的負面效果。正是因為這樣的開放性，方使學生得由被動的依賴者轉化為在互為主體之關係中憑藉自身能力的能動者，以自身能力開創嶄新的價值可能，躍出既成的價值疆域，開展不斷「生成」（becoming）之路。

透過「無」之超越智慧，教師得以消解掉自身有心有為可能帶給學生自由的限制與束縛。惟「無」的超越性作用，並不意味教師可由之得出一對學生「絕對真確」的認識，更多是使教師免於受到既有框架圈限的持續修養與反思歷程。「天下萬物生於有，有生於無」（《道德經40章》），教師效仿天道而行生成之路，在於通過「無」之作用，超越於心知之價值投射與外物的牽引，反思性地化解教師心中價值標準的定限，進而使學生成長之「有」得以生成。於此，教師透過「修行無有」之「心齋」，³⁰實踐一解消自身心知的修養功夫，方能「虛而待物」（《莊子·大宗師》；《莊子·人間世》），將自身提升到天道的位置，「由人我對待，翻越上來轉成天人照現」（王邦雄，2006，頁193），來陪伴所有學生開展其自身之自然。

³⁰ 《莊子·人間世》：「虛者，心齋也」，指保持心靈虛靜之修養功夫。

準此，讓我們依據前文的討論，對本文所指學生之「自然」、自身本真的樣貌加以歸結。首先，關於學生作為一學習者，教師唯有透過虛靜觀照的功夫，方能穿透附加在學生身上諸如成績優劣、素質高低的表徵，照現學生之獨特性，而非總是與被所謂「好學生」、「壞學生」等標籤標記者相處。並且，我們也可進一步省思，學生實可能作為一「與我們具有相同之感知能力者」，我們是否能不總是以其「學生」的身分僵固地視其有缺與不足，而是觀照其本然之能，促使學生發揮其本然的能力；其次，關於學生之學習，教師往往可能對於學生「該學什麼」、「如何學」、「何時該學」等有相當之期待。然值得思考的是，學習者總是攜帶著自身不同的背景來與我們學習，對於想學什麼，可能有自己的選擇，對於如何進行探究與學習，可能有自己的方式，乃至對於不同的學習，有自己的節奏。而透過對不同學生學習樣態均平地肯認，無成心地看待與理解學生之當下，教師或許便得以讓學生能夠不矯作地掩藏不合於教師期待的想法與需求，而讓相應於此的學習可能性有所流失或貶損。是故，教師若能有家之智慧，當能使學生「因其自然地如其自然」——一方面，不強加教師自身之「有」，而使學生得以順任其所以本然地成長與發展；另一方面，使學生憑藉自身之「有」，而開展其之所能然。

而當教師透過無心無為的教學智慧，使學生學「有」所成時，則或許亦能夠透過將學生的學習成就歸功於其自身之「自然」，來修養與化解對於所謂功勞的執著。是以，我們可以說，透過對於學生「自然」之肯認，教師一方面開展了如天道般「無而有」的生成作用，另一方面也使得「有而無」的修養成為可能，使教師能不恃己功地圓滿生成學生的教學實踐。進而，在此「無而有」、「有而無」的雙向歷程中，學生得以擁有自恃而獨立的自信，而不總是「只能」被教師所教（「他然」），而是相信自身能憑藉其「自然」而如此。

教師當致力於踐行如同天道一般之師道，仿效天道又無又有、渾然圓通之玄妙。如同牟宗三（2003b，頁158-159）所指出：

道有雙重性，一曰無，二曰有。無非死無，故由其妙用而顯向性之有。有非定有，故向而無向，而復渾化于無。其向性之有只是由「關聯著萬物而欲使之然」而凸顯也。……若落于物上言，則即成定有、定用

（利）矣。道之向性之有只顯道之妙用也。道之「無」性之妙即在成向性之有，而亦即由此向性之有以反顯其妙用也。

此處可見道一方面具有「無」和「有」的雙重面向，但另一方面，此天道的「二」卻非純然分立，而是同時在「無而有」、「有而無」的雙向性中渾然為「一」。而老子將天道此「一而二」又「二而一」之妙以「玄」稱之（《道德經1章》）（王邦雄，2016，頁18-19）。申言之，道之「無而有」的生成原理，便是透過「無」去心知執著，使價值的創造能於此一給出對象得以自由開展的空間中發生，實現一充滿無限可能性之「有」；而藉「有而無」的修養功夫，則使師生雙方能從教育關係中得到自由而非相互牽絆，復返於無限之開放性中，從而開展師道之雙向圓成。

儘管對於道家思想之研討，往往致力於對「無」之消解作用的強調，但我們仍不應忘記對價值之「有」、生成學生的持續努力與追求。也就是說，對價值之「有」所可能產生之副作用的反省，並不意味著我們必須摒棄之，而相對的是透過自身的積極修養來予以化解。唯有藉由這樣又有又無、辯證兼容兩者的過程，方可能開展相應於天地自然玄妙之師道，開展更高、甚或是持續更高，不斷循環辯證「玄之又玄」³¹（《道德經1章》）的價值理境。

教師透過修養自身，使自身的教學成為一邊界得以持續開放的「生成空間」，以自身超越的「無」，使各式不同的「有」得以內存於其中，既涵納各種

³¹ 王弼注曰：「而言謂之玄者，取於不可得而謂之然也。謂之然，則不可以定乎一玄而已」；釋德清則注曰：「老子又恐學人工夫到此，不能滌除玄覽，故又遣之曰：『玄之又玄』。意謂雖是有無同觀，若不忘心忘跡，雖妙不妙。殊不知大道體中，不但絕有無之名，抑且離玄妙之跡，故曰：『玄之又玄』」。吳怡（1993，頁11-12）認為憨山大師意為：「第一個『玄』指『有』『無』同根，而第二個『玄』字又掃去了這個同根的『玄』……表面上是強調第一個『玄』字，事實上是超越了第一個『玄』字」。而王邦雄（2016，頁19）則視「玄之又玄」為「無而有」與「有而無」之雙向圓成的生成妙用。於此，就教師之實踐而言，我們或許不只是在由「無」和「有」渾然為「一」的玄理，得出一套「定乎一玄」的價值指南，以及據之而來的策略與技術，而是相對的，著重於持續不斷的「無而有」與「有而無」不同循環的修養、反思與境界提升歷程。

可能性，而又作為使之得以可能發生的基礎，進而導向積極的創造性。於此仿效天道的過程中，教師從「我是而彼非」要求對方改變的上下階層關係，轉化為透過修養自身的省思與實踐功夫，化解由既有心知所構成之封界與定常，使原先縱向關係可能產生的副作用得以消解；並讓學生能夠透過教師仿效天道玄理之協助，開展自具之天真本然，並非指學生既成之所然，而是指其能如其本然地躍出現下所然——開展使其不斷生成、經驗不斷重組與改造、不斷逾越既存之侷限的可能性，亦即人之所以為「人」的可能性。

教育是成人的工作，要成人，先要成己（賈馥茗，2018，頁486）。教師在教學的路途上，必須自己先「修道」，透過持續的修養與實踐，來提升自身以符合天道，從而開展作育他人之業。透過道家智慧的反省，使心知執著的二分得以化解而回到虛靜之常心，方得開展如同天道般之生成；憑藉著對自身心性境界的修養與提升，進而使自身試圖「點亮」與啟蒙他人的教學得以「光而不耀」³²（《道德經58章》）。若教育是一促使學生得以持續更好的歷程，那麼教師於此一歷程也同樣是一不斷自我提升、自我充實的過程。因而，教育的工作對於教師而言，也同樣是一自身「師」之所以為「師」可能性之開展歷程，而藉由效仿天道來實現自我獨特之師道。³³於此，教師「成人」之志與教師「成己」之業實亦可謂是一不斷相互動態辯證的過程。在此一教師不斷消融掉自身有心有為的鋒銳干預與介入，而持續提升自我之境界的過程中，學生方可能從此一教師「成己成人」的教學中自我挺立，譜奏出「使其自己」而「咸其自取」的學習樂章（《莊子·齊物論》）（王邦雄，2013a，頁67-68），³⁴成為能在此互為主體之關係

³² 高亨（2010，頁94）：「耀，耀，光炫目也」。

³³ 教師對於天道的仿效，於此並非是僅具次級之複本價值者，而使師道好似只是一種對天道的消極模仿。天道之於教師，如同教師之於學生，其價值之引導並非導向一種已被決定的單一「實現」；相對的，教師為了教學、生成他人而參照天道玄理的過程，更是一種對自身可能性的積極開展與創造歷程，而能於教學生涯中與不同學生、於不同脈絡，開創不同的師道風貌，成就自己的獨特師道。

³⁴ 南郭子綦謂天籟：「吹萬不同，而使其自己也，咸其自取，怒者其誰邪！」天籟是萬物因其各自之本然狀態而發出或停止自己的聲音，我們一方面可將這樣各式各樣的「有聲」視為是萬物的自取而然，但在另一方面，卻也可將之視為是由天地之無聲之聲所吹奏而成之樂章。

中，自信說出「我自然」的獨立學習者。而教師則也在此一如天道般生成的過程中，開創與踐成自身之教師「常道」與「常名」。

本文所主張教師「師法自然」³⁵之實踐，可謂一方面是對運化天地萬物之天道的效仿與踐履（「成己」），另一方面則係對於學生得以產生「我自然」感受之理境追尋（「成人」）的成己成人歷程。而師法自然的教師之道所實現之生成作用，即在於透過對天道「無」與「有」雙向圓成玄理之體證：透過時刻進行之教學修養功夫，給出使學生「自然」生長、「然從自己來」的空間，以自身境界的提升，實現生成對方之價值歸趨；並在此一生成對方的過程中，使學生擁有「自己如此」的自信與自由。

致謝：本文獲國立臺灣師範大學教育學系林秀珍教授、兩位匿名審查人以及編輯委員提供諸多寶貴建議與修正意見，謹此銘謝。

DOI: 10.3966/102887082021036701001

參考文獻

- 王邦雄（2001）。由老莊道家析論荀子的思想性格。《鵝湖學誌》，27，1-31。doi:10.29653/LS.200112.0001
- [Wang, B.-H. (2001). On the characteristic of Xunzi's thought from the point of view of Laozi and Zhuangzi. *Legein Semi-Annual Journal*, 27, 1-31. doi:10.29653/LS.200112.0001]
- 王邦雄（2006）。《走在莊子逍遙的路上》。臺北市：臺灣商務。
- [Wang, B.-H. (2006). *Walking on the Zhuangzi's road of being free and unfettered*. Taipei, Taiwan: Commercial.]
- 王邦雄（2013a）。《莊子內七篇·外秋水·雜天下的現代解讀》。臺北市：遠流。

³⁵ 「師法自然」一文源自筆者對《道德經25章》「道法自然」章句之挪用。王弼注：「道不違自然，乃得其性，法自然也。法自然者，在方而法方，在圓而法圓，於自然無所違也」；吳澄注：「道之所以大，以其自然，故曰法自然。非道之外，別有自然也」。「道法自然」意味道之本身即是自然，自本自根，以己為法，且另一方面，又以其不違反、宰制萬物之本性而任其自然。

- [Wang, B.-H. (2013a). *Modern interpretation of Zhuangzi's seven inner chapters, outer chapters' Qiushui and Miscellaneous chapters' Tianxia*. Taipei, Taiwan: Yuan Liou.]
- 王邦雄 (2013b)。道家思想經典文論：當代新道家生命進路。新北市：立緒。
- [Wang, B.-H. (2013b). *Classical essays of Daoist thought: Life approach of contemporary new Daoism*. New Taipei, Taiwan: New Century.]
- 王邦雄 (2016)。老子道德經的現代解讀。臺北市：遠流。
- [Wang, B.-H. (2016). *Modern interpretation of Laozi's Dao De Jing*. Taipei, Taiwan: Yuan Liou.]
- 牟宗三 (2003a)。牟宗三先生全集29：中國哲學十九講。臺北市：聯經。
- [Mou, Z.-S. (2003a). *The complete works of Mou Zongsan, 29: Nineteen lectures on Chinese philosophy*. Taipei, Taiwan: Linking.]
- 牟宗三 (2003b)。牟宗三先生全集2：才性與玄理。臺北市：聯經。
- [Mou, Z.-S. (2003a). *The complete works of Mou Zongsan, 2: Physical nature and speculative reason*. Taipei, Taiwan: Linking.]
- 吳怡 (1993)。新譯老子解義。臺北市：三民。
- [Wu, Y. (1993). *New translation and interpretation of Laozi*. Taipei, Taiwan: San Min.]
- 吳虞 (2008)。讀《荀子》書後。載於吳虞文錄 (頁43-46)。安徽省：黃山書社。
- [Wu, Y. (2008). After reading *Xunzi*. In *Wu Yu's collected works* (pp. 43-46). Anhui, China: Huangshan Publishing House.]
- 李弘祺 (2018)。學以為己：傳統中國的教育。上海市：華東師範大學。
- [Lee, H.-C. (2018). *Learning for one's self: Traditional education in China*. Shanghai, China: East China Normal University.]
- 李滌生 (1979)。荀子集釋。臺北市：臺灣學生書局。
- [Li, D.-S. (1979). *Xunzi with collected annotations*. Taipei, Taiwan: Student Book.]
- 沈清松 (2017)。為己之學與為人之學：從後現代重新審視。二十一世紀，106，67-79。
- [Shen, Q.-S. (2017). Learning for one's self or learning for others: Reexamination from the postmodern view. *Twenty-first Century Bimonthly*, 106, 67-79.]
- 林秀珍 (2008)。師道——道家哲學的啟示。載於中華民國師範教育學會 (主編)，教師形象與專業倫理 (頁29-45)。臺北市：心理。
- [Lin, S.-J. (2008). The Dao of teachers: The inspiration of Daoist philosophy. In Chinese Society for Normal Education (Ed.), *Teacher's image and professional ethics* (pp. 29-45). Taipei, Taiwan: Psychological.]

- 林秀珍（2015）。老子哲學與教育。臺北市：師大書苑。
- [Lin, S.-J. (2015). *Laozi's philosophy and education*. Taipei, Taiwan: Lucky Bookstore.]
- 韋政通（1985）。中國思想史。臺北市：大林。
- [Wei, Z.-T. (1985). *A history of Chinese thought*. Taipei, Taiwan: Da Lin.]
- 徐復觀（1982）。中國思想史論集續編。臺北市：時報文化。
- [Xu, F.-G. (1982). *Sequel to essays of history of Chinese thought*. Taipei, Taiwan: China Times.]
- 高亨（2010）。老子注釋。北京市：清華大學。
- [Gao, H. (2010). *Laozi with annotations*. Beijing, China: Tsinghua University.]
- 梁啟超（1930）。要籍解題及其讀法。北京市：清華周刊叢書社。
- [Liang, Q.-C. (1930). *Explaining the titles of ancient texts and a method for reading them*. Beijing, China: The Cover of Tsing Hua Weekly.]
- 陳鼓應（2000）。老子今註今譯及評介。臺北市：臺灣商務。
- [Chen, G.-Y. (2000). *Laozi with modern annotations, translation and commentaries*. Taipei, Taiwan: Commercial.]
- 賈馥茗（1987）。教育概論。臺北市：五南。
- [Jai, F.-M. (1987). *Introduction to education*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan Book.]
- 賈馥茗（2013）。教育認識論。臺北市：五南。
- [Jai, F.-M. (2013). *Educational epistemology*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan Book.]
- 賈馥茗（2018）。人的本質與教育。臺北市：五南。
- [Jai, F.-M. (2018). *Human nature and education*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan Book.]
- 劉笑敢（2006）。老子古今：五種對勘與析評引論。北京市：中國社會科學出版社。
- [Liu, X.-G. (2006). *Laozi's ancient and modern: Five collated versions with analysis and introduction*. Beijing, China: China Social Sciences.]
- 魏·王弼（著）、樓宇烈（校釋）（1990）。老子周易王弼集校釋。臺北市：華正。
- [Wang, B. (Author), Lou, Y.-L. (Proofreader & Annotator) (1990). *Collation and annotations of Wangbi's Laozi and Zhouyi*. Taipei, Taiwan: Hua Zheng.]
- 魏·王弼等（2016）。老子四種。臺北市：國立臺灣大學出版中心。
- [Wang, B. et al. (2016). *Four kinds of Laozi*. Taipei, Taiwan: National Taiwan University Press.]
- Palmer, R. E. (1969). *Hermeneutics: Interpretation theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, and Gadamer*. Illinois, IL: Northwestern University Press.
- Whitehead, A. N. (1967). The aims of education. In *The aims of education and other essays* (pp. 1-14). New York, NY: Simon & Schuster. (Original work published 1929)

附錄

除老子《道德經》之章句外，注釋部分之曹魏《王弼注》及漢代《河上公注》均亦引自魏·王弼等（2016）之《老子四種》；明·釋德清（憨山大師）《道德經解》及元·吳澄《道德真經注》則依據黃曙輝分別於2009年及2010年點校之版本。

《周易》經傳依據魏·王弼、晉·韓康伯、宋·朱熹（2016）之《周易二種》中的王韓注本；《禮記》之〈學記〉原文引自王夢鷗（2006）之《禮記今註今譯》；《中庸》、《論語》、《孟子》相關章句則引自宋·朱熹（2016）之《四書章句集注》。

《荀子》章句引自李滌生（1979）之《荀子集釋》；《莊子》原文本於王叔岷（1988）之《莊子校註》，注釋部分之西晉·郭象《莊子注》以及唐·成玄英《南華真經註疏》則依據清·郭慶藩（1974）之《莊子集釋》。

唐·韓愈〈師說〉引自閻琦（2004）校注之《韓昌黎文集注釋》。

以下茲列出未於參考文獻內的古籍徵引出處，以供讀者參看檢閱。

元·吳澄（著），黃曙輝（點校）（2010）。*道德真經吳澄註*。上海市：華東師範大學。

[Wu, C. (Author), Huang, S.-H. (Proofreader) (2010). *Dao De Zhen Jing with Wu Cheng's annotations*. Shanghai, China: East China Normal University Press.]

王叔岷（1988）。*莊子校註*。臺北市：中央研究院歷史語言研究所。

[Wang, S.-M. (1988). *Zhuangzi with collected annotations*. Taipei, Taiwan: Institute of History and Philology, Academia Sinica Press.]

王夢鷗（2009）。*禮記今註今譯*。臺北市：臺灣商務。

[Wang, M.-O. (2006). *Liji with modern annotations and translation*. Taipei, Taiwan: Commercial.]

宋·朱熹（2016）。*四書章句集注*。臺北市：國立臺灣大學出版中心。

[Zhu, X. (2016). *The four books with collected annotations*. Taipei, Taiwan: National Taiwan University Press.]

- 明·釋德清（著），黃曙輝（點校）（2009）。*道德經解*。上海市：華東師範大學。
[Shi, D.-Q. (Author), Huang, S.-H. (Proofreader) (2009). *Dao De Jing with annotations*. Shanghai, China: East China Normal University Press.]
- 唐·韓愈（著）、閻琦（校注）（2004）。*韓昌黎文集注釋*。陝西省：三秦。
[Hao, Y. (Author), Yan, Q. (Annotator) (2004). *Han Chang Li's collected works with annotations*. Shaanxi, China: Three Qins.]
- 清·郭慶藩（1974）。*莊子集釋*。臺北市：河洛圖書。
[Guo, Q.-F. (1974). *Zhuangzi with collected annotations*. Taipei, Taiwan: He Luo Publishing.]
- 魏·王弼、晉·韓康伯、宋·朱熹（2016）。*周易二種*。臺北市：國立臺灣大學出版中心。
[Wang, B., Han, K.-B., & Zhu, X. (2016). *Two kinds of Zhouyi*. Taipei, Taiwan: National Taiwan University Press.]