

壹、引言

當王陽明提出「致良知」時，其實同時回答了兩個基本而又相互關聯的問題：一是依他的哲學觀點來考察，道德和倫理的起點是什麼？二是什麼在左右人的生命（life）和生活（living），以致人並不盡能駕馭和調撥自身，在「修身」一事上，總需有所警戒？故此，這兩個問題遂成為核心的人文課題。本文的焦點在於嘗試：一、依王陽明「四句教」的脈絡體系，對「致良知」的理論扼要整理、清楚介紹；二、指出時下流行的「人觀」在教育實踐中的作用和影響；三、指出可以如何把王陽明「致良知」說及其相應的「人觀」向青年學生加以講解；四、指出把王陽明的「人觀」納入生命和價值教育的課程（黃培鈺，2002，頁35-66），¹對莘莘學子而言，到底有何裨益？

貳、「四句教」是「致良知」的理論框架

「四句教」，即是「無善無惡心之體，有善有惡意之動，知善知惡是良知，為善去惡是格物」（王陽明，1992，頁117-118）。「四句教」是王陽明於晚年提出作為教學綱領的格言，見於《傳習錄·下》、《年譜·三》及《王龍溪全集·卷一·天泉證道記》（蒙培元，2006，頁229）。王陽明說，有了這四句，他教學授業時提綱挈領得多了。至於「致良知」，則見於「四句教」中的第三句。

仔細觀察，「四句教」在短短四句之中，已包含歷代中國讀書人從《大學》提煉出來，藉以建構人生哲理的關鍵詞，即「正心、誠意、致知、格物」。若想今日的大學生都能從「致良知」之說中得益，這「心、意、知、物」的思考框架，自然也必須講授明白。例如，他們尤須留意，第一句「無善無惡心之體」，已明說「心」乃是終極之「體」；這學理源頭對時下青年而言是必須加以說明的，亦即此體是有別於「身體」的「心體」，並且和「身體」相比，也更為深厚，是「精神性質之我」。換言

¹ 黃培鈺（2002）指「生命教育」有五大課題。惜未明言，每一課題，自然均不可能不涉及「人觀」。

之，這就牽涉到「人觀」（鈕則誠，2004，頁89-92）。

參、時下流行的「人觀」帶給青年的困惑

可惜，這「精神性質」內在的「我」竟是許多大學生不曾深入思考、觀察或探究的現象。因為這精神「心體」按王陽明所承的學理傳統而論，和當代社會或文化建構的角色有別：「心體」所回答的是「我是什麼？」，而「社會角色」所對應的問題則是另一層次的問題，亦即「我是誰？」。「我是誰？」的答案可以引伸專業精神和專業操守的討論，這概念所關涉的是經濟和社會生活（doings）的安排，不是「人」作為「存在者」（being）之「生命」的安頓。

一般而言，當代的年輕學生對「心體」之說和「內觀」之法感到陌生，是其來有自的，工具理性的發展已將人們的專注力都轉移到外在的物利和外在的制度上。這是近、現代文化的趨勢，背後潛藏著深遠的歷史成因（霍韜晦，2014，頁134-135）。故此，無論在中、小學教育或社會的商業化媒體中流行的「人觀」，都早已被向外尋索型單向度的「平面人」壟斷（Marcuse, 1991）。以中國為例，從1905年廢除科舉考試起，中國傳統的心性之知早已從中、小學教育系統中退場，不占課時。與此同時，實證科學（包括中學與大學的生物科學）所引進和建構的「人觀」，對人的觀察和理解，一般也都止於外觀。因此，一般學生根本沒有機會藉由學校的教育過程，對人內在的厚度和層次有所認識。尤有甚者，部分人因著以上偏頗的學習經驗，未經思索便將「心體」之說和「內觀」的提法視為荒誕無稽之談。

上述是從正規課程做的觀察。若從教師給予學生輔導的角度而言，平面人觀其實也同樣當道。其中，讓教師和學生都無從迴避的，當推奧地利精神病學家阿德勒（Alfred Adler, 1870-1937）所倡議的「創造性自我」（Adler, 1956, p. 180）。阿德勒的學說是針對弗洛伊德（Sigmund Freud, 1856-1939）學說而發的一種逆向倡議。弗洛伊德的「人觀」，基本上還是深具向內審視之向度的。他的「人觀」是有層次、也有陰暗面的；由「本我」、「我」、「超我」組成；又分意識面和潛意識面（Sandler, Dare, Holder, & Dreyer, 1997, pp. 11-29）。阿德勒的學說則不然，他的學說把人內