

教育研究集刊  
第六十八輯第三期 2022年9月 頁79-111

# 以「子貢問答」重探孔子的教學理念

徐聖心

摘要



本文從《論語》的表達形式選擇主題，並以次數最多的子貢問答為主要考察對象，呈現孔子教學的特殊性。本研究包含兩部分：一是問答的形式與主題；二是據此管窺孔子的教學理念。第一部分，問答形式的精簡，除了是記載的簡約要求外，乃因「實踐為主」的教學，宜以指點語的方式表出。指點語又可細分且開展為迂迴性提示和懸疑性問法。問答主題有三：君子「以行為先」的「生命一致性」、自知與成器；以「整體觀人法」為評議著眼，並包含兩個子向度，即德性的鑑真與德行的辨偽；最後則是如何以懸疑式提問引導學生進入內在體驗，而達於人的極致。第二部分，身為教師的孔子，既是先行者，又是對人與人物的精鑑察識者，也是等候者，又是適時撥轉者，更是示現為一以貫之的「不二者」。而這些現身說法的理念與教法，即使在今日，依舊有其啟示作用。

關鍵詞：子貢、孔子、問答形式、教學理念、論語

---

徐聖心，國立臺灣大學中國文學系教授

電子郵件：shhsu01@ntu.edu.tw

投稿日期：2022年05月03日；修改日期：2022年08月09日；採用日期：2022年08月22日

# Exploring Confucius' Teaching Philosophy Through Questions and Answers With Zigong

Sheng-Hsin Hsu

## Abstract

This study analyzed themes from the Analects to present the particularities of Confucius' teaching. The main discussion is about Zigong, who appears the most frequently in the Analects. This paper contains two parts: the form and theme of the questions and answers; a glimpse of Confucius' teaching philosophy. The question-answer format in the Analects is simple. This is not only due to difficulty of recording Confucius' words but also because Confucius' "practice-oriented" teaching was expressed in the form of simple words, expressed as roundabout prompts and suspenseful questions. The three themes in the questions and answers of the Analects include: 1) gentlemen "putting actions first", 2) the "holistic view of man", and 3) suspenseful questions which lead students into their inner experience and achieve the ultimacy in man. The analysis shows that, Confucius, as a teacher, is both a forerunner, a discerner of people and characters, a waiter, a timely redirector, and a consistent "non-dualist". These concepts and teachings are still inspiring even today.

**Keywords: Zigong, Confucius, question-answer format, teaching philosophy, Analects**

## 壹、引言

本研究希望能以大學教育工作者的身分，由《論語》的表達形式選擇主題，以多面向的考察，呈現孔子教學的特殊性。因此不著重在提取一般性教學原則，也略去「有教無類」這種明顯的陳述，而另從問答形式、文化觀察、師生情誼及交互印象、教育理念……等著手，深探隱藏在字裡行間的意涵。簡言之，即透過問答形式與內容的綜合考察，探究孔子的教學理念。

為何關注問答？不論從大學的設立目標而言，或就目前知識的養成來說，「知識的傳導輸入」的現象雖依舊普遍，但已經不可能是大學教育的重心了。在2013年，曾有來自復旦大學交換學生告知：

我們在學校都不大上課了。因為不少老師的講解比網路提供的知識還不完整，甚至講解也未必更有條理。這樣我們自己檢索與閱讀就可以了。

但如果改換成問答的形式，能夠改變這樣的情形嗎？當然不是。問答法教學，如果仍集中在教學者的提問如何組織與引導，包含著循序漸進的設計，並由問題逐步導引，使學生對授課主題有一完整的瞭解，雖然學生非單向接收而要試著應答，深一層看，受教者依舊處於被動學習的模式。因此，離開單純的知識輸入輸出，與僅將前者變形為問答之外，高等教育還可以有何理想？對話與問答法還可以有何模式與指標？人文學的教師可以呈現為怎樣的風範？中國古典又曾體現何種樣式的典範？正是本文所欲探究的。<sup>1</sup>

若把問答法提高至K. Jaspers所言的「蘇格拉底式教育」，是否會是最理想的模式？<sup>2</sup>以下先概述相關論點（Jaspers, 1977/1983, pp. 4-5）：

---

<sup>1</sup> 這也是近年教育學界關注的問題，即在東西文化的交流中反省中國傳統教育的得失，當然，孔子創建的儒學是其中一大項目（簡成熙等，2021，頁115-137）。

<sup>2</sup> Jaspers列出的三種教育方式與理想，分別是經院式教育、宗師式教育和蘇格拉底式教育。經院式主於傳授，固定的經典教材與既定的方式，教師則不重要；宗師式主於以教

老師和學生處於相等的地位。兩者均可以自由地思考。

沒有固定的教材，只有無止境的發問，且對事物抱著無知的態度。

可名為催生式教育，幫助學生產生內在的力量，而非由外附加能力。

不僅學生要將注意力回轉於自身，同時教育也是尋回自我的無盡歷程。

教師也是人。學生當分清楚人與神的差異。也應懷敬畏，唯其所敬，是精神力量的無限性；個人要在超越事物之前負起對自己的責任。

上引五則，皆極簡潔有力而飽含深義。<sup>3</sup>其中「產生內在力量」、「回轉自身且尋回自我的終生歷程」、「每一個體以獨立之姿而共同朝向致敬於超越精神」，若與《論語》相參照，雙方教學旨趣頗相近。唯《論語》中師生的問答，固然有時涉及歷史人物與邦國事務，也每每與「人的志行」有關。此「志」多半指向「自知和對自身的期許與完善」。但問與答之間，多數非常簡潔。不僅和課程設計的問題組織有別；以單章的紀錄來看，既與今日逐譯西方對話錄的反覆辯證有別，也與上述「無止境的發問」有別。因此不論從當今的教學現場說，或從可做對比的對話錄來看，《論語》在一般共通的教學原則外，也呈現了不同的樣貌。本研究要探討這等樣貌有何特殊意義？是否能從《論語》推導出第四種「教育的典型」？以下從三方面著手：一是問答的形式特徵；二是師生問答集中在什麼主題；三是孔子在問答過程中的角色。

這裡當然要先談兩個理解的基礎，都與《論語》的編輯形式有關。其一，亦即筆者同意古來的說法，即《論語》篇次章次有其理序，如鄭玄、皇侃、邢昺

---

師為權威中心；蘇格拉底式見正文所引諸則。經院式和宗師式，在Freire被綜合為「講述型、囤積式、壓迫者」型態的教育（Freire, 2000/2020）。

<sup>3</sup> 當代或有反省蘇格拉底式催生式教育法之不足。然而我們若深思其要義，這五點不僅不悖於當代新說，而且精神實一脈相承。以Freire《受壓迫者的教育學》（*Pedagogy of the Oppressed*）為例，第一則相當於解放者與囤積者的區別，以及師生矛盾的和解：同時為學生的教師，同時為教師的學生。第二則乃在於對比於停滯不前的世界觀，更看重探索的精神；第三、第四可綜合於教育乃以「人性化」為目的。第五則，語意指向意見和真理層次的區分，這也是Freire承襲自Socrates的。若要說新意，那麼Freire關於第一則補述了「和解」概念，以及更精密的意向性論述等。

等；而以此詮釋法成書，古有皆川淇園（1735-1807）的《論語釋解》，<sup>4</sup>最新研究成果有譚家哲（1954-）《論語平解》。<sup>5</sup>所以本文有時會就引文所在之篇或在全篇所在之位，而試定其旨歸。其二，我們應該理解其記載的簡約。這簡約有兩種可能，一是原本說話或對話的簡潔實錄；其二則是記錄者或編者的改寫，將複雜的課堂討論或平日對話以濃縮的方式呈現。前者固然因教學內容的特性，可能與實際情況相去不遠；然而，後者的比率及其實質也應受到關注。因為人絕對不會老像背誦格言一般簡短地說話，更何況孔子已說「吾與回言，終日不違，如愚。退而省其私，亦足以發。回也不愚」（〈為政〉，第九章）（頁45）。<sup>6</sup>然而這樣的談話，《論語》卻全無紀錄。<sup>7</sup>因此，簡約形式確是出於記載者與編撰者自覺的選擇。

因此，若要比較有效地考察前面所提的三個問題，舉出一個最具代表性的個案供作例證，會是更好的做法。這就是為何選擇子貢的理由。子貢在儒門與孔子弟子的代表性，除四科十哲之說外，當代研究也可為證；<sup>8</sup>藉由索引整理也可以發現，子貢的身影更是遍布在《論語》各篇之中。<sup>9</sup>更且，陸象山早就說過一段耐人尋味的話：

<sup>4</sup> 此書由國立臺灣大學歷史學系閻鴻中教授告知並相贈，謹申謝忱！

<sup>5</sup> 譚家哲運用的「結構化閱讀」是以體系性方式詮解《論語》最完備的研究成果。雖然「結構化」尚不足以盡其底蘊。對此精詳討論見簡良如（2017）〈文本閱讀之客觀性——再探譚家哲經典釋義方法〉。

<sup>6</sup> 本文《論語》原文皆引自錢穆（1988），但標篇名章次和頁碼，不另出註。惟斷句若有異時，會補充說明。

<sup>7</sup> 在《論語》的孔顏對話，若扣除多人在場的各言其志，只餘兩章。篇幅也不長。

<sup>8</sup> 如林啟屏（2005）〈古代儒學史中的子貢〉是一篇論子貢學術和儒學本質的極好文章。然其出發點乃在出土文獻所引發的問題，對《論語》中的子貢與夫子問答所代表的意義，雖有論述但著墨有限。

<sup>9</sup> 全書共36章。20篇中，子貢未現身僅六篇。〈里仁〉第四論仁與君子，全篇除最後一章用子游之說外，全是孔子語；其餘〈泰伯〉第八論至德，除古聖王外，另以曾子為代表；〈鄉黨〉第十述孔子日常生活的矩度、〈季氏〉十六論為仕待入之道、〈微子〉十八論隱士、〈堯曰〉二十論帝王，多半與子貢較無關係。除此之外，各篇都有子貢現身，不論篇數或章數，皆為諸弟子之冠。

子貢在夫子之門其才最高，夫子所以屬望磨礱之者甚至。如「予一以貫之」獨以語子貢與曾子二人。夫子既沒，三年門人歸，子貢反築室於場，獨居三年然後歸。蓋夫子所以磨礱子貢者極其力，故子貢獨留三年報夫子深恩也。當時若磨礱得子貢就，則其材豈曾子之比！顏子既亡，而曾子以魯得之。蓋子貢反為聰明所累，卒不能知德也。（陸九淵，1979，卷34，葉二上）

《論語》中和孔子有最豐富對話紀錄者確數子貢，子路其次。<sup>10</sup>而且子貢在陸象山的觀察裡，反而是最受孔子屬望因而「磨礱最力」的學生，也就是比顏回還更主動且刻意栽培的學生。這就和我們一般的印象大異其趣的「詮釋」了。這當然不一定符合實情。但其說既非無據，更見子貢出場數的重要性，也更可以由此統整孔子教學的特殊性。從孔子和子貢的彼此問答，既可以看到子貢關切問題的多樣化，也可見師生間互動的頻繁和深度。材料的完整性和師徒關係的代表性都十足充分。那麼子貢問答究竟如何展開？究竟孔子在問答形式有何特殊的教法？能否表現為不同的型態？本研究與此前關於《論語》教育哲學論著的差異，主要是「結構化閱讀」的引入，使得《論語》各章意旨的詮釋既有更穩妥的基礎，也更能跳出習用概念的窠臼；再者，就是在「教學互動」中子貢代表性角色的發現，也與此前以子貢為題的諸論著皆截然異趣；綜合前兩者，本研究確實達到對孔子教師角色與教學理念的新理解，並將此理解置於當代的文化交流中，透過概略的比較而益見其獨特性。依本文研考所得，孔子與子貢的問答，充滿多樣化曲折隱微的教法，以引領逐步深進於「自知知人」的智慧。我們就從《論語》一書問答形式的通模開始。

## 貳、《論語》所呈現的表達方式

本節試圖先從兩個最粗淺的方面談概觀《論語》對答體時的意義，一即問答往返的次數，一即孔子發言時的語氣。前者可對比於《柏拉圖對話錄》（*Great*

<sup>10</sup> 子路第13篇以其字名篇，現身有12篇，32章。

*Dialogues of Plato*)，後者乃對比於逕用教學理念所選定的明確主題。如此或許更能直接呈現孔子的人格或氣象。

## 一、問答的往返次數的意義：「對話體而乏辯證」的正面意涵

這部分是受益於早年與祝平次先生的對談，及後來他撰寫的文章（祝平次，2008）。<sup>11</sup>眾所周知，《論語》的記錄形式通常極簡短，少數長篇僅如「子路、曾皙、冉有、公西華侍坐」、「季氏將伐顓臾」和宰我問三年之喪等。這些問答模式在古代從無人質疑，近世以來，因有Plato極富辯證及曲折的對話錄的譯介，遂使人藐視《論語》極常見以「一問一答」而終章的模式。但是這種「以量取勝」而不論其實質如何的觀點與評斷，不會太輕易了嗎？如果我們不這麼輕易論斷，那麼就得考察這種簡約表達方式背後的種種可能性。

樊遲問仁。子曰：「愛人。」問知。子曰：「知人。」樊遲未達，子曰「舉直錯諸枉，能使枉者直。」樊遲退，見子夏，……。 (〈顏淵〉，第22章) (頁444)

我們可以看到孔子對問仁的回答，就只「愛人」，而樊遲也未就此續問，反而另問了「知」，而孔子也只在樊遲「未達」時多說了兩句，樊遲依舊未能接此續問。單從這章，似乎不僅我們不知道「愛人」的確切意涵，同時也不知道何以樊遲明明不能瞭解孔子所授，卻不向孔子求確解，而轉問子夏。但反過來說，我們若要樊遲不斷地與孔子提問或論辯，試問要論辯什麼呢？愛是什麼？怎樣辨別「愛人」心意與行動的真偽？愛人與愛動物有何差別？愛家人與愛鄰人的「愛」會是一樣的嗎？這樣的愛是否需要平等以行？我們如何確定自己能平等以

<sup>11</sup> 參看祝平次 (2008, 頁23-56)。其中可注意的是，他引王曉朝的導言說，「蘇格拉底很少直接表示他的意見」，並綜合表述其觀察，「《柏拉圖對話錄》關心的是如何建立起普遍的知識，而《論語》中的孔子、及其弟子則是找到合宜的行為指引。而問答之中關心的議題不同，似乎也 and 問答的形式有密切的關係」。這兩點都和筆者的觀察有別，詳見正文。

行？……等。<sup>12</sup>這些當然可以不斷提問。但無論如何追問，都不會改變樊遲在實際行動時都還要自己親身實驗與體會，也要在行動後自我反省，或藉由他人校正。這就是實踐性格教學的特殊性。而孔子簡短回答，重點不在「解明意義」而在「指引方向」，因此在問答形式上看重的是指點語，而非論辯語。當我們這麼說，彷彿只要是實踐傾向的問答，就必然以此「指點語」的簡潔方式來表達嗎？當然不一定。然而，《柏拉圖對話錄》的綿長展開，難道就是好的論辯體嗎？但我們若稍加細讀，雖看似蘇格拉底「不會直接表示意見」，但在實質面，絕大多數的情形，論辯通常是蘇格拉底一個人主導整個過程與結論，而對話者往往只是應聲蟲，若非可以省略，就是俗說謬見的代表而已。若以此做法為《論語》的對比項，企圖讓《論語》相形見絀，恐怕不是好的選擇。

## 二、孔子教學時的意態<sup>13</sup>

有了以上的認識，就不宜輕率地再說出：孔子所授都只是常識道德，<sup>14</sup>或甚至只是教條。<sup>15</sup>那麼我們可以進而由孔子的語氣來揣摩，他是如何導出教學的主題？尤其是導出時的某些特別的意態？

子曰：「學而時習之，不亦說乎？有朋自遠方來，不亦樂乎？人不知而不愠，不亦君子乎？」（〈學而〉，第1章）（頁1）

<sup>12</sup> 這是我們直對本文的發問。若尅就此章所在的〈顏淵〉篇來說，因位於下論，實是就從政者而問的仁與知，從下文的「舉直錯諸枉」一句來看甚明顯。故亦非泛然而問。

<sup>13</sup> 意態是心意與姿態的合稱，並不是簡單的「心態」，而是人存在的整體樣態，也是全文的關鍵，後文亦用「生命狀態」來表示。一如風骨、風度、風神……等非對象性的用語，只是比風度等更隱微。孔子之所以成為一個非常獨特的教師，嚴格來說，並不盡在教學策略，更在那獨特的意態上。意態不是對象，難以指實，只能以「全文」來烘托。本文的第五節尤其可見。

<sup>14</sup> 如Hegel（1928/1997, p. 119）所言：「我們看到孔子和他的弟子們的談話，裡面所講的是一種常識道德，這種常識道德我們在哪裡都找得到，在哪一個民族都找得到，可能還要好些，這是毫無出色之點的東西」。

<sup>15</sup> 雅化可名為格言學，但實際上並未脫離「教條直接輸入」的意思。持此見者如方東美（1985，頁24-26）。

我們在此不需分析這則極重要、極深刻、極複雜的章句，<sup>16</sup>只需體會這位創立儒學的宗師在表述儒學根本主題時，是如何以謙遜委婉的方式。「不亦～」的句法，本來就是指陳或提醒別行一路的方案或可能性。<sup>17</sup>在此，則是孔子指出那更新穎、更深刻的洞察。用探問的方式，提醒那些夸夸其談的弟子是不是忽略了核心？而「學而」、「有朋」、「不愠」三事的提點，更進而引導：你們所忽略的這三事，不也是「說、樂、君子」的情境或心境？甚至是「說、樂、君子」最重要的類型？而且「不亦君子乎」更有對一般對君子的認定或認識重啟定位的革新見解，也不過以此反問語氣為啟導而已，而非自誇此新認識的革命性。同樣考察「形式」，固然可以將這種「自說自話」為始終的模式，視為一種權威。但在語氣中更多的是一種由提醒而導向聽者返聽自己內在聲音的語態。這種把深刻而全新的見解，藉由極平淡而不自是的方式，導引聽聞者返觀自己立說或察事的立場，甚至本有的內在體驗，並由此進入全新的領會，洗亮我們觀看世界的眸子，這種教法很可以看出孔子在教學現場的風度，以及其人立身的姿態。

《論語》的表達形式特性，自不止此，但我們從兩個平常不被注意的側面開始，也應足夠了。若不只由問答的大略形式或孔子之直說來看其意態，還可以從師生具體問答進一步看孔子的教學。以下皆就此基礎，進一步探討《論語》中的子貢問答。

## 參、與子貢自身相關的問題

以下兩節先從兩個最根本的主題考察子貢與孔子的問答。在這之前，我們先談Jaspers書中一段非常值得深思的話：

<sup>16</sup> 實只要稍具理解力，便會明白人不會如此說話，教學現場更不可能只宣講格言。因此記載的簡短，很明顯乃來自表達簡約的需求而已，並非全章章旨的淺薄狹隘所致。解說可參看錢穆（1988，頁1-5）、譚家哲（2012，頁72-76）、徐聖心（2021）。透過這些詮釋，足證《論語》各章一樣源自非常複雜的意義探勘，同時考驗著讀者的生命體認和思辨能力。

<sup>17</sup> 有時當然也可以是妥協，比如「（何必再爭了！）你就讓給他，不也很好嗎？」。

受到Socrates影響的人透過思考會變成另外一個人。這種思考使人在與原道合一的過程中保持獨立的地位。在思考之中，我們可以達到人類思考的最大可能性，不過藉著思考，我們也可能進入虛無。因此一個真正的思考包含了藉著思考能實現的東西，而這東西要超過思考本身。

(Jaspers, 1977/1983, pp. 3-4)

文中先說明思考的重要性，這是從Socrates開始並流傳的方法，由此可使人徹底改變。然而，思考的方法或能力卻是兩面刃，既能使人達至人類最大可能，同時也可以導向虛無。虛無是指結果僅屬思考構設的可能性，而無法實現或不具實現的價值。因此，為不廢思考的用意，那麼提出「真正的思考」就有其必要了。那就是思考同時考慮其實踐面與價值面，以此為思考之主導方針，思考就能藉此良好地運作。那麼問題來了，此實踐面與價值究竟從何產生呢？若由思考產生，那麼就不是Jaspers所說「超過思考本身」了；但不由思考而來，而別有來源，那又會是什麼？我們以孔子、子貢師徒問答中極著名的段落來回答這個看似兩難的困局。

子貢曰：「貧而無諂，富而無驕，何如？」子曰：「可也。未若貧而樂，富而好禮者也。」子貢曰：「《詩》云：『如切如磋，如琢如磨』，其斯之謂與？」子曰：「賜也！始可與言《詩》已矣。告諸往而知來者。」（〈學而〉，第15章）（頁24-25）

這章，我們考察兩個側面，一是子貢在什麼情境下發問，二是往返問答所代表的教學意義。

首先，這個「貧富」主題可能頗切合子貢生平的前後變化，而「無諂、無驕」的修養則是子貢在孔門教學下的自我要求。簡言之，這是子貢的切身問題，卻不是孔子主動教導「如何回應貧富條件」的主題，但也不是孔門不關心的議題。基於這三點，才会有子貢的提問。此提問恐怕也不僅是純思考後的產物，而是他長期自我錘鍊的生活心得，佐以思考後得意的結案報告。惟此心得若相較於孔子所體驗或體現的境界，顯然仍有落差，但依舊是可行的方案。這是「可也」。

未若～～」所表達的情況。這對子貢應是當頭棒喝吧！相較於提問之初可能有的自信，應是一大挫敗吧！但我們既考察「問答」，也應考慮孔子答了什麼？並且更重要的是：到底孔子在何處優於子貢的實踐心得報告？簡單來說，子貢本意在於「超越貧富對人存在價值的決定性力量」，但是他以「無諂、無驕」來回應貧富問題時，卻仍落入了「肯定貧富為具決定性力量」的自悖之中。而孔子看似平凡的回答，才是既真正離開貧富的決定階與力量，又能全然無涉於子貢模式中隱含的「對超越情境的肯定」的窘境。<sup>18</sup>而這章前半段問答，讓我們回到Jaspers的洞見中。很顯然，子貢有其實踐也有其思考，而其所得正代表著知行合一後思考的結晶。然而，此結晶仍無法達至孔子的高度，也正見思考的侷限。由「無諂、無驕」對負面心理的克服，並不能使人達至更美善的存在狀態。「貧」每使人自憐與哀苦，「諂」正為離此困境而生；將「苦與樂」並置而相對相抗，二元對揚正是思考的強項。然而，孔子說「貧而樂」時，並非不知有此哀苦，但不陷溺於此哀苦之中，只說即使生存條件再苦，其中自有樂地，絕非「去此苦方得其樂」。這便是「那超過思考本身」的了。

藉由「無諂、無驕」的修養或境界，並不能達至真正理想的人格姿態，固然是子貢心得一大挫敗，但子貢並不沉溺在這種打擊的低潮。他雖原自以為有得，在從老師那兒知道別有勝境之後，卻即能別有領略，是以繼續問話。子貢引《詩》來問其所領略與老師所言是否一致，本身就是極佳的聯想，也是教學現場中應有的啟發。此啟發與聯想，既是從孔子而來，又不為孔子之言說所限。既繫聯又不全繫聯，如此反而無意間得到孔子高度的讚揚：「可與言《詩》」、「告諸往而知來者」。這是後半問答往返極重要的意義。換言之，前半，孔子雖「微否定」了子貢的心得（「可」），卻十足看重子貢後半被啟發的內容，同時也不禁讚歎：子貢那被啟發的自發性。這自發性顯見子貢藉由孔子的啟發而自行進入一全新的視野。這視野蘊含全新的體悟和體悟後轉成子貢體驗生活的新模式。

我們可以明顯看到孔子對學生真誠而如實的評價，並不擔心學生挫敗後的氣餒；同時也可以看到教師如何將更高的境界展陳在學生面前，讓學生體會自身處

<sup>18</sup> 下村湖人（1950/1978）有極生動深刻的小說式演繹，詳細討論請參看徐聖心（2021）第二章。

境和不同境界間的差異，由此引領學生的反思。我們也可以看到，學生如何不受較低評價的影響，而能夠藉由不同情境的並陳而反思；並藉由聯想，自身發展出意義的擴張。雙方共同致力於多次問答，藉意義不斷開拓而推進至更高、更完善的視野。那麼孔子對子貢其他的教導如何？對他的瞭解如何呢？孔子對子貢又如何評價呢？我們以下逐步考察。先由兩章綜合討論開始。

子貢問君子，子曰：「先行。其言而後從之。」（〈為政〉，第13章）  
（頁50）<sup>19</sup>

子貢問曰：「賜也何如？」子曰：「女，器也。」曰：「何器也？」  
曰：「瑚璉也。」（〈公冶長〉，第3章）（頁148）

前文已不斷說明《論語》一書的結構性，以上兩章不論在其所在之篇或前後章組，確實別有更大脈絡需一併考量。

第一則出現在該篇的第四主題「人自身之真實性」（譚家哲，2012，頁158），其前一章即「君子不器」，後一章為「君子周而不比，小人比而不周」。<sup>20</sup>第一則彷彿說了所有人都知道的事，而子貢還需要這樣的教導與辨析嗎？此章所問，從其人的真實性而言的君子，將與何義相區辨？吾人若著重在「普遍知識」或「正確認識」為人真實性所寄，那麼其知其言之能否恰當地符應於對象，便成首要之務；但吾人若著重在「人的狀態一致」為人的真實性所在，則必是言行之相顧相依。<sup>21</sup>而要達到言行相顧相依，卻又非專力在「言／行」間的左顧右盼、牽補彌縫，而是全意全力在行為的誠篤。如此，本章所謂「君子」是從數個面向表示的，一是「生命狀態」的根本性，而非「生命表演」的優先

<sup>19</sup> 由河北省文物研究所（1997，頁12）作「先行其言從之」，可知應重新斷句。而且程樹德（1990，頁97）亦本來就如此斷句。更且，從道理來說，解釋為「先做到自己所說」，則言說仍在先，而非行在先！正與文意應有之旨相悖。

<sup>20</sup> 〈為政〉從其全篇看，很明顯不是談今日所言的「政治」，所以譚家哲（2012）指出主題為「人的真實性」，又可細分為「人類存在向度之真實」「從孝論為人之真實」「對人真實之明白」……等。此處所引為第四主題中的第二子題。

<sup>21</sup> 因此〈憲問〉第29章也有「子曰：『君子恥其言而過其行。』」（頁520）。

性；二是生命表現的一致性，而其要件在「言／行」相符應；<sup>22</sup>三是言說之退位明白可見；同時言說之所及，也應該是行為已屆的那一點體驗。反之，言說之輕率、言說可能地偽飾、或言說與行為相違相背，或因看重言說而單純地看重思考……等，在人對自身真實性的自期自律時，都必警惕而不為不重。而這些基本原則，都可能為列在「言語科」的高弟子貢所知而所略。<sup>23</sup>故此答既切合於子貢，卻又同時形成通則。

第二則位於該篇第二組「社會對人之評價」（譚家哲，2012，頁335），主軸自是皆與時流相違。一般都與「君子不器」章合讀，重點轉在以子貢僅得成器，不及孔子的君子理想。然「君子不器」主要談君子之自成成人，皆不以實用性為其標的；卻非說君子於現實必不起用，亦非君子必全德多才。<sup>24</sup>因此，當孔子說「女器也」並非對子貢的貶斥，而是對他的肯定。於諸器中何以專選「瑚璉」？這又是對子貢特質的總持。雖是宗廟祭器，然非限於宗廟。既是禮儀用器，也用在外交場合。器用方面，「瑚璉」盛穀物，非如鼎之盛肉。故此器最切民生，反映一年收成與米糧無缺的寬心。「瑚璉」，正見子貢雖是珍貴之才，同時又切於日用；雖切於日用，卻又有其適時之用，也可以是宗廟中足以感神格祖之物的盛器。子貢才高而多能，足見評議為「瑚璉」，本身就是一種選擇了。以一「瑚璉」而給子貢極高的評價，不只見子貢人才之珍貴，亦見孔子識人之深且明，亦見孔門所貴與世俗相左。<sup>25</sup>在這兩章，我們可以看到孔子教學的某種「迂

<sup>22</sup> 「一致性」看來似乎是再平常不過的「概念」而已。然實踐上卻非常困難。例如政客說出「政治是高明的騙術」的這種宣稱時，已表明「政治領域是可以脫離一致性的自我要求與傳達責任」。更何況，這種宣稱也正符合政治現實，且為多數人所認可。

<sup>23</sup> 雖然古語之「言語」遠較今日同辭意義要廣泛得多。

<sup>24</sup> 此章舊說雖大體一致，但既有爭，又有深淺不同。今取李光地之說：「君子之學，德成而上，藝成而下，行成而先，事成而後。顏子視聽言動之間，曾子容貌辭氣顏色之際，而皋夔稷契伊博周召之功勳德業在焉，此之謂不器。若以無所不知無所不能為不器，是猶未離乎器者矣。」（程樹德，1990，頁97）譚家哲之說相近：「『器』非單純指物，而先是一種實用性，……有關物之價值，只在其使用性，非在其實用性上，……實用性更從物功能優劣之比較言，……」（譚家哲，2012，頁160）。

<sup>25</sup> 若謂盛黍稷之器周時已改用簠簋，又何以用夏、殷的舊器名來形容？此等說未必可靠，非歷史真實，乃各國皆用。非用當時常器，或只是行文問題。如《左傳》「俎豆

迴性」。「先行」表面上是一種「指向實踐行動」的「指點語」，只標示出「行動的重要性」等淺層意義。然細審旨趣，可知其深層意義實際上要導向的是「生命的一致性」，唯將這一致性約定在「言行之際」而已。「女器也」的斷語，若衡以本章最後的結論，是率先表達了確然的肯定，但其中又含有不確定的模稜。生活之器千般萬般，究竟哪一種「器」是更適合眼前的學生？或學生自思最符應於何器？因此更重要的，是進一步指出「瑚璉」之器，既代表著孔子對子貢精準的理解，也肯定子貢已達到某種理想了。「器」與「瑚璉」的回答，迂迴地表現了孔子的欣賞與理解。

接下來，我們從孔子主動提問的形式來看兩人對話。以下這則頗有意思：

子謂子貢曰：「女與回也孰愈？」對曰：「賜也，何敢望回！回也聞一以知十，賜也聞一以知二。」子曰：「弗如也。吾與女弗如也。」

（〈公冶長〉，第8章）（頁156）

這是一則不容易瞭解語境或脈絡的問答。因為依我們目前的瞭解，本來顏回就遠勝於子貢，那麼孔子究竟企圖問什麼？而且顏回之愈於端木賜者何啻千萬，何以子貢僅以「知」為答？是子貢自己將問題看得狹隘？抑或此「孰愈」之問很可能是在限定範圍內的問題，惟在記錄上簡化而已？筆者傾向於後者。因此我們可以有兩個合理的猜想。<sup>26</sup>一是子貢在某方面的名聲遠比顏回優越、響亮而遠播。<sup>27</sup>因此孔子想知道，在子貢心中，他自己如何定位？此章所在章組共四章（第9章至第12章），主題為「論強之真偽」（譚家哲，2012，頁342-349），若然，則「愈」或專指穎悟之強，是以我們可以進而考慮朱注：「一，數之始。十，數之終。二者，一之對也。顏子明睿所照，即始而見終；子貢推測而知，因此而

---

之事，則學之矣」，見其可代用。若有特別意涵，或因春秋晚期禮器形製誇張，如破觚為圓等，故用早期禮器為代表。關於此章解釋，皆請教閻鴻中教授。惟文責由筆者自負。

<sup>26</sup> 還有另一種解釋，見許從聖（2017，頁36-50）。

<sup>27</sup> 一如孔子逝後，子貢的名聲也比孔子優越、響亮而遠播。如〈子張〉篇最後四章。

識彼」（朱熹，1967，頁27）。<sup>28</sup>而朱注引而未發之意，譚家哲的解釋可代為申論：

（知一、知二）非只是多與少之差異而已。「十」所言者應為全部整體，……真正之明白通達，非只是……有所推斷，而是……切近於對象客觀之整體。……除非人心確然有欲徹底明白其對象，否則，無論推斷能力多強，都無以能聞一知十。（譚家哲，2012，頁344）<sup>29</sup>

一般都將孔子最後的答語「吾與汝（俱）弗如也」視為對子貢的安慰。<sup>30</sup>但也未必定做此解。孔子初問固有對比於某種通行見解的高下而試圖翻轉，然所有解義者卻都必須奠基在子貢那被夫子深許的答語中。因此，此章實有兩主意，一是顏回的特殊性，那求深入事理而必達通透的心懷，以及無與倫比的聰慧洞達；二是子貢自知、識人的穿透力。對子貢回答，孔子唯深致讚歎而不需別贊一辭，正見吾人雖未必有顏回之心志與能力，卻仍可有子貢的自知與識人之能。<sup>31</sup>是以，在此解中，顏回的心懷與穎悟資質都遠在孔子與子貢之上；然人常不能瞭解遠過於己之人，即能瞭解也未必能謙懷相賞。因此與「瑚璉」一章頗有相通之處。一方有弟子的德美與才高，一方有能識人達於淵微之人。另一個合理的猜想，則與前解迥異，是來自象山的啟發：

……此又是白著了夫子氣力，故夫子復語之曰：「弗如也。」時有吳姓者在坐，遽曰：「為是尚嫌少在。」先生因語坐間有志者曰：「此說與天下士人語，未必能通曉。而吳君通敏如此。雖諸君有志，然於此不能

<sup>28</sup> 此雖承皇疏所引張封溪之說，亦有宋人的新見。

<sup>29</sup> 譚氏結論實比原文、舊解多一步，並不正停在「十」所代表的窮盡或徹底的意義。

<sup>30</sup> 「俱」字在舊注中可見。這個解釋自包咸以降多如此。

<sup>31</sup> 朱子：「無所不悅、告往知來，是其驗矣」（朱熹，1967，頁27）。不只對應到知十知二，同時也暗寓其喜悅，已開先河；龜井魯亦言，「夫子深喜子貢自知之明，故然其不如；又曰『吾與女俱不如』，以稱讚顏子之賢，而勉勵子貢在其中也」（竹添光鴻，1934/1999，頁292）。

及也。……」（陸九淵，1979，卷34，葉二上）

與前引的「磨礪」之意互相映發。象山原意中乃在子貢若自信得及，則雖有表面領悟遲速深淺之異，實無礙仁體之一。惟人總愛在「量」中較量，或以為唯有量可以較量且值得較量。而子貢尚未信得及者，既是夫子之學：「我欲仁，斯仁至矣」；也是自己家珍：「必有忠信如丘者焉」。自信不及，於師旨未深領，加上俗見做崇，有此三盲點，故出此貌謙遜實偏誤的衰殺語。象山所解未必即此章章旨，但有了象山談席之轉折，我們回看孔子問話時，更見得這問話不是泛問。確實有很深的點撥意味。不論透過哪一種猜想，孔子那帶有測試意味問話的真正用意，都並不是那麼簡單，只是讓子貢在自己和顏回間較量一般意義的高下。最後討論與本章同組而稍後者：

子貢曰：「我不欲人之加諸我也，吾亦欲無加諸人。」子曰：「賜也，非爾所及也。」（〈公冶長〉，第11章）（頁161）

子貢先表達對某事的態度，接著，孔子對此說下了評論。此章與「聞一知十」分屬「論強之真偽」主題下的子題，論「人的獨立性」（譚家哲，2012，頁346-348）。<sup>32</sup>「加」作為人與人之際有意無意間施加的壓力與傷害，通常會以能雙消雙泯為理想。但即使能自覺自律以至「吾無加諸人」，亦無法決定他人如何行動，最終難以逃於「外物不可必」的無奈。然而，如此理想的獨立性，如此難能的獨立性，孔子所評議的卻不再是理想之不可達至（如〈雍也〉第28章對「如有博施於民，而能濟眾」評以「堯舜其猶病諸」之屬）（頁223），而是「子貢」其人之不可能實現。正因孔子此評，讓我們可以回顧子貢問君子一章孔子答語的精確與重要。實踐上如此困難，而子貢卻試圖「先言。其行而後從之」，如此反序而率意表出，則理想再高明，最終亦將失墜。如果不是光舉出理想，並且不標出這種獨立性之強，那麼孔子有什麼更好的方案？恰好這也在師生對話主題之

<sup>32</sup> 其中辨析一般的獨立性，多在現實上或求駕馭之權力，或求擺脫權力。而子貢所求的獨立性，非經濟的、非相對於權勢的，而是在人與人之際、或德行上的獨立。

中：

子貢問曰：「有一言而可以終身行之者乎？」子曰：「其恕乎？己所不欲，勿施於人。」（〈衛靈公〉，第23章）（頁570）

從末句來看，正是問「人／己」關係的「一言」。「恕」的獨特性，在其並非標舉出這個「交互關係」難能的理想，如「以德報怨」；亦非從「施比受更有福」的原則而建議純然地付出，如「有德司契」；而惟在行動者如何能「以己諧人」。唯此以己諧人之實踐，亦將有「己所欲，施於人」的誠懇與迫切，則恐與「加」無別，是以，末句特別教以從「不欲」處入手。因此，這由「不欲勿施」入手的教導，是來自深刻的人情體會，以及兩方面的考量，一是衡量並中止「所欲則施」的強迫性，一是符應心行一致的可行性。此教導，此由「不欲勿施」入手，一非退縮，二非犧牲，毋寧就是彼此人格的等視與體諒。既與積極、消極之分別絲毫無關，又看似平常而易行，卻是任何關係中極難達成的準則。

以上六章，透過師生的問答，可概分兩組加以綜括。前三章涉及了：弟子如何在教學大方向確定的情況下，獨自在生活中發現主題，同時自行探尋最好的生命狀態；孔子的答問，其指示如何既切合於對象的特性，同時又能提升為通則；如何能精確地洞見弟子的特質，又能不從世俗價值處著眼。後三章，一藉子貢之自審自知來說明「穎悟之強」確有世俗所不能見的境界，唯顏回足以當之；一藉子貢之言，來說明理想的人與人關係，恐不是「理想的理論」可以驟幾，並誠子貢之輕言；一藉子貢之問，回答了在孔門少有的充量之言，而開啟了人性推度心的儒學傳統（譚家哲，2010，頁43-44，73-74）。<sup>33</sup>這些都環繞著子貢其人而有的教導，下一節轉至如何觀察人與評議人物。

<sup>33</sup> 此傳統再往後即〈大學〉的「絮矩之道」。

## 肆、關於「人」與「人物」的評議<sup>34</sup>

馬太福音第七章這段名言應是眾所周知的吧：

- 1 你們不要論斷人，免得你們被論斷。
- 2 因為你們怎樣論斷人，也必怎樣被論斷；你們用什麼量器量給人，也必用什麼量器量給你們。
- 3 為什麼看見你弟兄眼中有刺，卻不想自己眼中有梁木呢？
- 4 你自己眼中有梁木，怎能對你弟兄說『容我去掉你眼中的刺』呢？
- 5 你這假冒為善的人！先去掉自己眼中的梁木，然後才能看得清楚，去掉你弟兄眼中的刺。（和合本）

此中的「論斷」並非一般用語，而是to judge或judgment，指對他人「審判」的「定罪」。<sup>35</sup>之所以如此勸誡，有四個非常重要的理由：一、人不是神，我們事實上不可能擁有絕對的智慧，因此對人的論斷必有疏失；二、承前，況且論斷又是一過度嚴苛的行為。是以，若我們進行論斷，那麼那個「論斷者」依憑什麼而論斷他人？「論斷者」本身又如何被論斷呢？三、承前，因此，若「論斷者」能自省其論斷之舉，宜見他人之失極小（刺），自己的偏見極大（梁木）。可笑之至。四、甚至，無義而將論斷輕率施諸人，人必反蓄之，而禍實自招。四個理由分指四個向度，依序為：人的有限性以至不可能公正論斷，論斷的基準如何安立及其一致性問題，論斷中不自見尤可議，論斷本身非單向的回力性質。我們可以看出耶穌教誡中帶有人存在狀態的深刻省思，以及對「論斷」隱藏著傲慢與荒謬的深刻洞察。同時另一方面，耶穌最常批判的是文士與法利賽人

<sup>34</sup> 人與人物的區別，筆者暫定前者為對「人」的通論，後者為對具體個人的評論。再者之所以不用「評價」，是別採《莊子·齊物論》的用法：「春秋經世先王之志，聖人議而不辯。」可見「議」特別用在經、史與人事方面（錢穆，1993，頁18）。

<sup>35</sup> 類似的段落，同見於〈路加福音〉第六章：37~42，益見其為耶穌的重要教導。相關詮釋可以參看Morgan（1984/1996, pp. 113-118）。

(Pharisees)。或者，因為他是神之子，故所施無所不可；或者，對於人的論議有兩個截然不同的層次，在「論斷」之外，我們不能失去對人言行和品格的瞭解及評議。故一方面有「論斷」的嚴格意義而為耶穌所教誡，另一方面也有對「如何在真切理解之後，做出正確評斷」待人與處事的謹慎。

《論語》當然不會有耶教意義的「論斷」，「對人的評議」卻是《論語》極常見的主題。這是源自孔子對歷史的愛好（好古），對歷史人物的敬慕（周公、老彭），並展現為對他人行由、性格與心懷的真切理解（患不知人）。那麼孔子到底如何面對這類主題？在與子貢的問答中，這類問題又有何新意？此題第一次完整地呈現是在排序第五的〈公冶長〉篇！此篇大旨，朱子於篇首即冠以總論「此篇皆論古今人物賢否得失」（朱熹，1967，頁25），錢穆（1988，頁146）承其說而引申：「孔門之教，重於所以為人，知人物之賢否，行事之得失，即所學之實證」，而譚家哲（2012，頁37，53，328）釋本篇主題為真實德行與社會世俗價值之辨。合此三說，恰成對人與人物衡論評議的歷時共時綜觀。這個主題在《論語》不僅有專篇討論，同時也散見其他各篇，而子貢與這主題的關係又異常密切。我們正好也可藉著師生問答來探討這個主題。

子貢問曰：「孔文子，何以謂之文也？」子曰：「敏而好學，不恥下問，是以謂之文也。」（〈公冶長〉，第14章）（頁165）

孔文子名圉，「文」則其諡號。<sup>36</sup>據《左傳》哀公11年所載，孔文子「私德有穢」（楊伯峻，1982，頁1665-1666），此略見諡號與其人言行有表面上的距離以至相違，故子貢懷疑不應得此美諡。孔子則以孔文子善學善問，合於諡為「文」的標準。惟僅如此說，便似只是孔子提供了諡法規章的知識，整章便淪於全無意味。薛瑄《讀書錄》以為「取其微善，而不及其顯惡」（程樹德，1990，頁326），已導入另一主題：「蓋棺論定時節，我們究竟如何『觀人』？」，只是若單純解釋為「隱顯惡而揚微善」，固可見孔子的宏量，但不免表示了孔子或賜諡者的主觀選擇而已。從一般的過失到私德有虧、有穢，世上本絕無不犯錯的

<sup>36</sup> 此人為衛靈公時要臣，又見〈憲問〉第20章善治賓客（頁511-512）。

人。那麼我們只要凝視此等過失並予以定格，美諡就無以成立了。孔子未必在粉飾孔文子之惡，而在說明：在人的有限性所造成各種私德的虧失之外，對人是可以有「總體觀法」的。此總體觀法即「不以一眚掩大德」，<sup>37</sup>而非單純隱、揚的選擇。「敏」者多自恃其才，而孔文子卻能既好學，又能不恥下問，其生命因而動進不已。如此，「敏而好學，不恥下問」才會有真正的意義。否則，這個看似只提供諡法知識的回答，孔子就只是一個古代不需經由網路連結的谷歌而已。因此，孔文子的「私德有虧」，固可以是窺私癖與鞭屍癖者狩獵的絕佳對象與題材。但是，一如耶穌既有「你不當論斷人」的諸誡，又有對人對事的批判，則人若不欲自限此類自悖的「論斷」謬行之中，不欲自陷於肆無忌憚的陰鷲之中，那麼在如何在觀人之際達至對人或他人的真切理解，就會是評議者的心懷。這章藉由子貢的困惑與懷疑，而引出總評人物的困難，以及孔子體現的特別觀人之法。

孔文子是與孔子同時並曾交接的人物，那麼孔子又如何評議歷史人物呢？這既是孔子的畢生的關注（如〈述而〉第19章「好古，敏以求之」）（頁249），同時也是孔門論學的大宗，我們正好舉《論語》非常重要的主題，即齊桓、晉文行事風格與霸業之事。子貢恰好也參與相關討論，那就是如何評議管仲：

子貢曰：「管仲非仁者與？桓公殺公子糾，不能死，又相之。」子曰：「管仲相桓公，霸諸侯，一匡天下，民到於今受其賜。微管仲，吾其被髮左衽矣。豈若匹夫匹婦之為諒也，自經於溝瀆而莫之知也！」（〈憲問〉，第18章）（頁508）

此章座落在〈憲問〉，篇中多有針對人易生困惑各式議題的辨析。前章乃子路就管仲不殉其主疑其非仁，孔子則以不由戰爭而能合會諸侯為管仲之仁；<sup>38</sup>此章則

<sup>37</sup> 見《左傳》僖公33年，秦穆公語（楊伯峻，1982，頁501）。藉其語見此亦先秦公論。若用《論語》自己的說法，則如〈子張〉第11章，子夏曰：「大德不踰閑，小德出入可也」（頁679）。

<sup>38</sup> 原文〈憲問〉第17章，子路曰：「桓公殺公子糾，召忽死之，管仲不死。曰：未仁乎？」子曰：「桓公九合諸侯，不以兵車，管仲之力也。如其仁。如其仁。」（頁506）

子貢由不死且易主輔相而疑其非仁，孔子則以能安定宇內及保存中原文化為管仲之仁。既有分別的答語，論匹夫匹婦處可視為兩章的通答。由其別答、通答合觀，再次證明孔子許人以仁或不許，皆由其人存心行事之大體著眼。而非重其微善而忽其顯惡，或是顯其微惡而昧其巨善。別此任意選取的兩端，孔子之觀人評人自有別行一路的取徑。然而，孔子既不許子貢「如有博施於民而能濟眾」之為仁（〈雍也〉，第28章）（頁223），又何以將「民到於今受其賜」等功業視為管仲之仁？子貢在〈雍也〉所問，雖以人民為對象，然實質卻指向功業之廣被與炫目；孔子之許管仲以仁，則在其偉峻功業之外別有著眼：即國際和平、民命與文化三者，都能得到完整地維護與保全。心懷既異而功業亦似同實異。孔子之識人，也正在總能洞達於難識的心懷上。

前兩則所取案例，我們都可以看到評議人物的共通模式：對人物行為必有所取捨，而依我們的取捨給予最終的評價。子貢以學生身分顯示異於一般評價的批判力，這種批判力在現實上更易博得他人之讚歎；而孔子的回答，則示範了更高明的取捨方式，及在取捨之外的根本。即我們可採總體觀法，或持其存心行事之大體；而取捨之外的根本，即觀人與評議的意義應匯歸於「對理想人物的理解方式」。基於「根本」與「高明取捨方式」這兩者，我們才能免除取捨的任意性，同時才能達至評議的公允。畢竟，窺私癖者遍布各處，而且無法宏觀者也所在多有。那麼緊接著的問題將會是：評議人物是否有公論？如何才能公允地評議？

子貢問曰：「鄉人皆好之，何如？」子曰：「未可也。」「鄉人皆惡之，何如？」子曰：「未可也。不如鄉人之善者好之，其不善者惡之。」（〈子路〉，第24章）（頁479-480）<sup>39</sup>

陶淵明那很深的感慨〈飲酒二十首〉之六「行止千萬端，誰知非與是？是非苟相形，雷同共譽毀」（陶潛，1987，頁147），可能更接近多數人的心聲。子貢用「鄉人皆～」為準，原雖以「善惡自有公論」為標的，但同時再一次表示以數量

<sup>39</sup> 〈衛靈公〉第27章另有「子曰：『眾惡之，必察焉；眾好之，必察焉。』」（頁574）與此章略近，皆不逕以一般好惡為好惡之意甚明。但兩章重點不同。

取勝的意思。一如此前所論，孔子答問恆有不同於世人的切入點。孔子也同意「善惡自有公論」，惟這公論的普遍性，不是由數量決定。然而，孔子都感嘆：

「聖人，吾不得而見之矣！得見君子者斯可矣。」子曰：「善人，吾不得而見之矣！得見有恆者斯可矣！亡而為有，虛而為盈，約而為泰，難乎有恆矣。」（〈述而〉，第25章）（頁255）

那麼善人自是極少數，何以此極少數人所好所惡會是「公論」？然而，也正是孔子教學的特殊，由此兩種不同判準與取捨，讓我們可以反思當代的通行見解。這章非常深刻觸及當代社會流行「一般性評價」的虛假性，以及「一般性民主」的不可靠。<sup>40</sup>固然可以批評孔子語詞中「善者」究竟由誰來決定，但問題實別有在。當數量群集於同好與同惡時，我們所看到不是被觀者的善惡實情，而只是龐大人數產生的「表面交集」；孔子說不若善人之好之、不善人之惡之為判準時，才是對被觀者人品的「深度透視」。尤其「其不善者惡之」，孔子說的是一個人遭惡評時還需細察評論之所從出；而那不逢迎、不作偽、不屈從媚俗者，將為好朋黨營私者播揚其「非惡之惡」，甚而為其所忌刻、詆毀、忤害。倘因此而「為人所惡」者，反而是其人正直之表徵。因此，「公論」的重點在「公允地評論」，而不在「公眾的膚論或臆論」。

談過諡號所呈現的「對人的整體性瞭解而後有適當評議」，並由見其大體而評議歷史人物，及由善人所好所惡展現公允的評議三者，接著可以談君子的好惡。

子貢曰：「君子亦有惡乎？」子曰：「有惡。惡稱人之惡者。惡居下

<sup>40</sup> 目前某些國家的民主更只剩「人民在選舉日一人一票為主」而已。張東蓀所理解的民主，乃是「整個文化精神之代表或總綱」，而不僅是制度或是選舉方式。若具體落實，也先是社會結合的應有素質與共識：「民主式的社會結合是人格者之集團，……必須有自由討論的習慣，有肯與他人調和的性格，有在真理前自甘讓步的氣量，有據理力爭而不傷和氣的胸襟。雖是社會制度，卻包有的人生觀及作人態度等等在內，故謂之為一種文明」（張東蓀，1974，頁3，6）。

流而訕上者。惡勇而無禮者。惡果敢而窒者。」曰：「賜也，亦有惡乎？」「惡徼以為知者。惡不孫以為勇者。惡訐以為直者。」（〈陽貨〉，第24章）（頁644）

這章共兩番問答，而師生迭為賓主。因此，重點有三：一是子貢所關注的是什麼問題？二若已述「君子之所惡」，那孔子為何還反問子貢之所惡？最後，這章關於人的評價，這對師生所惡的異同又如何。

子貢問句中的「亦」字暗示了特別的語態。因為「苟志於仁矣，無惡（人、）也」（〈里仁〉，第4章）（頁115）的緣故，那本不應有之「惡」尚為君子所感所行否？<sup>41</sup>這個問題之難答，在於離卻好惡的「一般主觀性」，如何使好惡確有其善惡分辨的意義。在孔子所言的觀人與評議中，一直有通貫的主軸，就是人的自知。他對子貢的稱許、對子貢的評價非常一致，皆源自子貢的自知。<sup>42</sup>其所惡的「惡居下流而訕上者」，正好反是。層次、品格之低劣，卻以斥鴳譏嘲大鵬，不僅不知己亦不知彼，且正在此完全無知的情況下不僅評議人，甚至論斷人。自將為耶穌所不許，亦為孔子所不許。至若「勇而無禮」、「果敢而窒」二者，皆持一善而妨眾善，以至其所持之善亦不立，形成一極矛盾的困局：因行善而毀善。此亦僵固於德目論者之所常陷，益難以語於正道，故日悖於善且自以為善，遂為教勸之所不能施，不僅終自絕於善，亦將毀他人之為善。

不論子貢所問意圖如何，已預設或由仁者不惡，或由己無所惡而問。因此孔子反問：「難道你已假定君子無惡，或你自己原無所惡嗎？」子貢方才實言亦有所惡。子貢所惡，分言為三，但有共通的特質。孔子所惡後兩者皆因「美德之過度」而有失，子貢所惡三者乍看亦皆指向美德的過度：「徼」乃以察察為智，以能見人所不能見地專注在細節、推勘至隱，卻與「智」在大是大非上的不受人惑無關；<sup>43</sup>「不遜」乃肆無忌憚地凌駕於人，或視一切規矩、分寸如無物，卻與

<sup>41</sup> 此意承自朱注引楊氏語：「仁者無不愛，則君子疑若無惡矣。」並參考譚家哲（2012，頁636）。

<sup>42</sup> 儘管子貢的自知並不全面。故孔子仍有「賜也賢乎哉！夫我則不暇」（〈憲問〉，第31章）（頁522）等評議。

<sup>43</sup> 「徼以為知者」舊說多解為「抄襲人言而以為己之智」，譚氏《平解》亦主此說。

「勇」的堅忍無畏無關；「訐」是直揭他人陰私，以為可不顧情由地表曝一切過惡，卻與「直」既稱心而行又能顧全人倫無關。是以，三者或識力不足知美德卻一意孤行，或明知故犯以混淆真偽，卻又由冥行與混淆而意圖襲取善的品格與名譽。<sup>44</sup>綜論其特質，已非「美德之過度」，而均屬似德而淆德的偏行，原本即不是美德。

那麼在子貢與孔子間又有何差異？物茂卿說：「孔子所惡，惡害政敗俗者；子貢所惡，惡亂德者。此所以殊已」（竹添光鴻，1934/1999，頁1125）。述子貢處極是，<sup>45</sup>但以此別二人之異，則恐怕輕看了。孔子所惡難道不及心術之魑魅嗎？子貢所惡，三者一律，已解析如上。孔子所惡，尚可細分為兩類，前兩者卑伏人下，而以陷人共沉淪為樂事，是謬污他人同時自絕於向上之機；後兩者，自居於美德而毫無節制地自恃，心且傲慢行亦漫溢，不僅同樣使德而非德，亦將使「德」為人所厭。也許不易以一語別此二人之異，但差別猶可略言如上。

綜合上述方向與層次多端的問答，在對人與人物行合理精準的評議方面，孔子對子貢的教導恰好可分別出兩個向度，即德性的鑑真與德行的辨偽。「敏而好學，不恥下問」、「如其仁」即鑑真；孔子、子貢之所惡皆辨偽。無論鑑真與辨偽，實亦同體的兩面。不能鑑真，便無以辨偽；若不能辨偽，也難以鑑真。然而，「君子所惡」的辨偽集成，之所以在論虛假性的第十七篇〈陽貨〉才集中出現，也因為鑑真絕對優先於辨偽之故。

---

「抄襲」之強不知以為知，或陰取他人之說以為己說，固是一惡，但與下兩者在性質上不同。故筆者以為可以別解，亦應別解。「徼」若依《老子》首章的用法，可依王弼釋，解為「行終」「歸終」之義，引申為名詞可有「邊界」之義。但《老子》用之為正面的專業術語；《論語》用之卻成一敗德，故也不可等同看，但可充作比一般注解更好的借鑑。

<sup>44</sup> 是以，竹添光鴻（1934/1999，頁1125）說：「此以惡行而假託名義，三以為字，見其立心尤可惡。」

<sup>45</sup> 物茂卿同條已先說：「子貢所惡，亦與孔子惡鄉原鄭聲利口同焉。」此即亂德（竹添光鴻，1934/1999，頁1125）。

## 伍、人的極致

最後，我們用《論語》中兩章非常獨特的主題，結束關於「子貢問答」的探討。一是〈衛靈公〉的類重出段落，一是全書倒數第二次這對師生的對話。

子曰：「賜也！女以予為多學而識之者與？」對曰：「然。非與？」  
曰：「非也。予一以貫之。」（〈衛靈公〉，第2章）（頁549）<sup>46</sup>

子曰：「予欲無言。」子貢曰：「子如不言，則小子何述焉？」子曰：「天何言哉？四時行焉，百物生焉，天何言哉？」（〈陽貨〉，第19章）（頁636）

這兩章由其釋義詞的「一以貫之」和類比項的「天」，都指向某種極致。前者是學問工夫的根本，後者則是存在終極的體道境界。亦正因為是最深的根與最終的造詣，教學要點都涉及教師的境界或狀態如何為弟子所瞭解；以及附帶出教師在這類問題究竟如何教導弟子等問題。但這兩章孔子要表達的卻極不同。〈衛靈公〉章重點在孔子自行點出子貢心中可能的困惑；本章則是孔子無意（或有意？）間表露自己的心境，這心境顯示孔子既有了某種發現，也隱含某種感慨。也就是孔子暗示了某種終極的深刻體驗，也深知這種體驗非語言所能傳。以下依序解釋孔子的造詣、理念與教法。

「賜也！女以予為多學而識之者與？」、「然。非與？」這最初的簡單提問與回答，已蘊藏了許多教學相關問題：是否將「教育」看成「囤積式」的活動？是否將教師看成「做好囤積工作的人」？如果教育的教與學，不是囤積工作的廣

<sup>46</sup> 所謂「類重出」是類似的話語第一次出現在〈里仁〉第15章。子曰：「參乎！吾道一以貫之。」曾子曰：「唯。」子出。門人問曰：「何謂也？」曾子曰：「夫子之道，忠恕而已矣！」此外，「然」已表一明確的肯斷，所以之後標點筆者改為句點。與錢穆所標不同。

續和技巧傳承，那麼教育還會是什麼？<sup>47</sup>以及，在其他關於教育的可能性中，更好的教育理念會是什麼？的確，在一般情形「長於記憶與善於運用」極易取得成就和博得注目與讚賞。然而，不論教師或學生，以記憶為學習主軸時，一方面已先假定世界與事物的靜止性質，所以一切對應都已有先例可循；另一方面則把自身或人類心智的功能，僅理解為廣度量的容器而已。而這竟是子貢所以為、所理解的孔子。若換個角度說，依於他對教師的信賴與敬意，那麼這種「廣度量的容器」就是子貢以為的教師理想，甚至是人的存在理想了。但孔子的提問不僅穿透了子貢的心思，同時預先理解了子貢的誤解。「然。非與？」既肯定了教師的推想，同時又震撼於自己的理解竟有誤解的可能。這些都顯示「懸疑式提問」的教學功能。而「非也，予一以貫之」的回答，深刻地體現了：教學現場的無所不知，恰好不是來自「無窮地記憶」，而在於掌握了根本的原則。其間正有「一與多」的辯證。「多」反而有其不能涵蓋而疏漏處；「一」反而能無所不知而妙應無方。孔子的高明，不來自於大量記憶的多，反而來自洞察核心簡易持守的一。這才是學問的極致。也是十足的現身說法。

「予欲無言」這最初的簡單提示，除了本身就具有非常深刻的懸疑性，<sup>48</sup>同時也已蘊含更多教學相關問題：<sup>49</sup>可不可能有某種終極體驗？因為這種體驗超出常情，所以不再能以言語表達？教師如何呈現自己的終極體驗？當終極體驗不是語言所述的狀態時，還仍可以是教學的內容嗎？若是，又不能用言語傳達，如何傳授？最後，學生聽聞這種終極體驗時，又應如何理解與回應？一切封閉團體的權威也都曾顯示常人所不及的境界，聽者可以輕信嗎？既不可言傳，又難以輕

<sup>47</sup> 在Freire，講述型、囤積式、壓迫者教育三者是同一種教育模式的不同描述角度。其延伸的對世界的靜止看待，也都可以包含進「多學而識之」對「記憶」的側重之中。

<sup>48</sup> 一方面只是個感慨，並不涉及具體的表義；另一方面，作為歷史上的第一位教師，突然發言表示自己不想再發言，而造成某種關於「教學」想像的錯愕感、甚或「教學」現場的驚愕感。但也正在此感慨與驚愕，所以反襯出以下所蘊含的種種問題。

<sup>49</sup> 因為孔子多次說「學不厭、教不倦」及類似的話語，所以「予欲無言」並不指向「對教學工作的倦怠感、甚或打算放棄」。因此，在「恆久保持教與學熱忱的教師」和「我不想再多用言語」兩句間構成懸疑與驚愕的張力，就構成以下正文開啟的種種設問。

信，那麼聽聞者應具備的合理心態是什麼？以這個「懸疑性發言」開端，比前述「迂迴性回答」更進一步。若再考量子貢為列於言語科的高徒，故必有看重言說與講述的傾向；當孔子發言亦針對子貢性格之所近，那麼這章確實切合於對話對象子貢，暗示了跟從教師的學習不應停在言說的層次；而此「欲無言」的自述和「不應停在言說層次」的提醒，既符應此造詣難以言說的特性，同時也從子貢的關注點，而引領學生進升至更高的境界。

這小小的懸疑性發言果然引發了子貢大大的焦慮與困惑。此前我們已討論過「行／言」的先後，此章則更明確看到「言」的再退位以至於無位。「言」退位之後，或退位之前，「天」以其四時序行、能生萬物，成為人的行為與之類比和效法的典範。若天亦有其生命，則生命的顯現與真實樣態，初不以「言」的方式顯現，亦不以「言」立教。而所謂顯現，如明確的節奏、可信的變化、蓬勃地生發、廣被地孕育。〈述而〉第23章孔子同樣說過類似的話：「吾無隱乎爾！吾無行不與二三子者，是丘也」（頁253）。正是完全體合於生活的生命。「言」反而是在健動不息的天運與眾行中被特定化所限而指實的，同時又易為見聞者所擷取似為己所已得；未若個人或弟子從那不被限定的生機與百行中識取，潛心體驗而澹洽自得。

問題在於「什麼是更高」？更高之上是否存在著「極致的造詣」？本文的第一個案例「貧而樂，富而好禮」，顯然一方面是比「貧而無諂，富而無驕」更高，一方面也是極致的造詣。然而，孔子是單方面地炫耀著自己的成就，並隔絕子貢於其外嗎？當然不是。「天何言哉？四時行焉，百物生焉」是一個良好的教師無私教導學生，如何透過直接體察，而共同意會於那無言的極致。換言之，雖是極致的內在體驗，但剛好不是用以與學生相隔絕；同時也不是用以自炫自高。在聽聞者這方，若純由講者表述崇偉的境界，那麼是無法驗證其真偽的。孔子以「四時行、百物生」的顯象，作為子貢領略悟入的提示，於是師生即使境界懸隔，也就有了共同驗證的基礎。像這樣，孔子暗示以實境，並提供共同參學驗證的基礎，就讓我們再次體會「那超越思考本身」境界的可能。

這兩章，都從孔子主動的發言開始，不論是問法或提辭，其懸疑性也都觸發了子貢的困惑、驚愕和疑情。這類問答的發端，並未見於第參、肆兩節引用的諸案例。因為這兩章涉及了極特殊的問題：人的極致。所以不僅呈現孔子教學主

題的特殊性，同時也呈現教師孔子如何選擇符應於主題、切合於受教者的教學方式。

## 陸、結論

名為「重探」，是因為此前已有多篇相關文章。惟中文學界所論，或主從問答形式切入，如祝平次；或專從子貢與出土文獻，以談儒學本質問題，並重繪子貢形象，如林啟屏（2005）；或專論子貢學行，如劉錦賢（2011）。本文試圖綜合問答形式與內容，另從教育學的角度重新考察子貢問答，並嘗試與西方文化的教育學對話，以闡發孔子教學的特殊性。

正文第參、肆、伍三節，便是分別對應於三個孔子教學主題：關涉子貢自身，人如何觀人與人物而公允地評議，與人的極致。這三者都可歸納出孔子的教育理念：「人成為人」。參、肆兩節，分別指向「人之自知自成」與「人之知人成人」。自知自成，故有「學」，「先行」、「樂與好禮」與成「器」；知人成人，故有「教」，能「恕」與總體地觀人。第伍節既是達成理念的關鍵，也是理念的歸宿：學習者應能掌握學問之根本，並達到人的極致。

即使是最簡單一次問答的往返，也已經是提問式的教學了。<sup>50</sup>孔子在提問式教學中更展現了許多引導手法的變化；而引導手法的不同，又源於所談議題的差異。粗看問答形式的簡約，我們很容易、又很輕易將孔子教學看成是「直問直答」。但在指點語之外，我們還舉陳了「迂迴」和「懸疑」兩種教法，這些在《論語》中都有跡可循。所謂迂迴，是指回答雖看似極明確，但其實導向更深層的整體見解。因為見解既在此回答中，又不盡在此回答中；學生藉由答案的引導，曲折地達至完整的理解，故名為「迂迴」。所謂懸疑，是提問衝擊著我們平常的習慣與認知，而導致問題的方向和意旨的整體極不明確。不似前者尚有一明

<sup>50</sup> 相較於《老子》獨白式的表達，以及《莊子》以單一作者表現為故事性或戲劇式的對白，這些絕大多數的「對話」，背後真正存在的對話者可能只有惠施一人。「提問式」教育，乃借用Freire（2000/2020）的用語。關於Freire關切的教育議題、提問法的重要性、和其說足為本地教育改革的借鏡處，可參看李奉儒（2003）〈P. Freire 的批判教學論對於教師實踐教育改革的啟示〉。

確的答案可循，可藉以有所發現。懸疑性只衝擊著常識，而學生必得能越過常識認定，才能達至更高的境界。

綜上所述，試答孔子在這些問答中扮演什麼角色？且這些角色如何偶爾顯現他的教學策略？而這些又與Jaspers的蘇式教育理想有何不同？能否形成另一種典範？先回到問答形式，至少在與子貢的問答裡，沒有雄辯，沒有說服。也許，正因那不是雄辯可以抵達之地。遂只有短語的反駁、批判和一語中的極簡的指點，以及衷心喜悅的稱許。身為教師，孔子既是先行者，既在貧富問題上高屋建瓴地開闢了極高明而道中庸的應對與思維方式，也開拓了像對孔文子、管仲等人評議論述的觀點；又是精鑑者，不論是對弟子或對人物，孔子皆能由「觀其人整體」而達至精核的察識；正因為精鑑者，故也是等候者，在弟子身體力行的生活實踐中熬煉出一點心得之際，再以先行者的角色給予來問者最精要的切身指導；既是等候者，也是適時撥轉者，以各式言說與探問，導出弟子的困惑或初步構想，再順次以先行者身分引弟子進入新視界；更是示現為一以貫之的「不二者」，純由思考偶現的理論或體系自相矛盾，在孔子「以行為先」的生命與生活中，我們並未發現悖離於一致性的狀態。若與Jaspers所分三類型相較，雖絕大部分符合Socrates式的理想，但又不全然重疊，的確應是新的類型。孔子作為先行者，確有宗師的意味，但非壓迫性，非權威中心；有固定的教材，卻非重複既有內容，教師有其全新的創造性，此又異於經院式；教學方式又帶有極高的開放性，學生可以自由探索，意在催生弟子自成獨立人格，卻又非師生平等式。這些相異，卻又是層峯轉上，而非僅以俗流自污或與之相抗。都可見孔子教學之獨樹一幟。<sup>51</sup>

既有此不同型態，則孔子其人雖古猶新的教學理念，對今日高等教育有何啟發？首先就是全人教育。「全人」已證明不是「多學而識之」朝向知識廣博的教與學，而是教與學都會歸於自成、知人以達於人的極致。以目前分科教育的情勢來說，既朝向於「多學而識之」，那麼這種「古代理想」似乎是不可逆了。然而，主文的四個小節，我們的確看到孔子的確透過種種特殊方式，向子貢展陳了

<sup>51</sup> 有研究根據Dewey的教育信念，衍繹Dewey的「教師哲學」，除詳列13種教師形象，並勾勒出三種教師角色：藝術家、民主服務者與具有關愛的師者（陳閔翔、洪仁進，2007，頁87-118）。此中自有精義，也與孔子教師角色有相通處。但這三種是以社會身為隱喻，不若直從師生互動加以綜括；也不及孔子全面。

自成其人的不同步驟與最終理想。即使在今日，依舊可以依「倫理本位，職業分途」模式，成為既切於當前又引領著未來的教育理想。其中，最難能的應該是藉由孔子意態的現身說法，顯見「全人」絕非思考構設的虛無。其次是師生關係。師生是既平等又不盡平等。在探求真理的道路，任人皆平等，是以，師生也是平等的；但在聞道的先後來說，必有先行者，這未必恆為人人平等的；甚至在體道的深淺，更難曲說為人人平等。再進言之，即使體道之深淺同，而其施教也未必同，受學之有得與否與升進與否亦勢必不同，是則即使從先行者一面言，也仍未盡是平等的。近人總欲在此一律平看，媚世的成分居多，而淑世的成分蓋寡。這麼多的案例分析，孔子與子貢的實質關係，並非我們表面看的權威與屈從者。教師不是囤積式教學的發動者和施與者，而學生也不刻意挑戰教師。離卻這兩端，更像是相互信賴的關係。因是相互信賴，所以彼此激發是來自相互協力，而不來自矛盾與和解。復次是問答法的重視與施用。正因有此可能的平等與不平等諸端，是以問答法正所以使雙方可以盡其往返之量，而達至理性開啟的可能。我們也指出問法或教法的變化，除卻一般提問與宣講，孔子還運用指點法、迂迴法和懸疑法。指點法乃切合實踐而指引行動方向，其實質必由學生在行動中、行動後自我省思與他方校正。迂迴法乃基於指點法再進一層，讓答案顯現之後，保留並引導學生能進一步探尋開拓的意義空間。懸疑法則在特定議題上，能造成學生對常識衝擊的震撼感和懷疑動機。所以問答法，又宜有其開闢：開者盡其往返；闢者剪其枝蔓。以《論語》的表達形式看，長篇固是縷述的結果，短語則有剪其枝蔓的用心，也有大開又精鍊後的結語。或剪其枝蔓，或大開而後精鍊，都可容聞者之再問再開；而已開者又宜使精鍊。何開何闢，則任教師之隨人隨宜取用。至若《論語》一切教學方式背後隱藏對「人的自身完善」的關注，自亦宜為高等教育的至善標的。

致謝：本文是在「ECC讀書會」（Education as Cultivation in Chinese Culture）中完成，非常感謝讀書會成員的彼此切磋。也感謝兩位審查人的肯定和鞭策。

DOI: 10.53106/102887082022096803003

## 參考文獻

- 下村湖人（1978）。*論語故事*（林耀南，譯）。協志工業叢書。（原著出版於1950）  
[Shimomura, K. (1978). *The story in the Analects* (Y.-N. Lin, Trans.). Hsieh-Chih Industrial Library. (Original work published 1950)]
- 方東美（1985）。*新儒家哲學十八講*。黎明文化。  
[Fang, T.-H. (1985). *Eighteen lectures on Neo-Confucian philosophy*. Li Ming Cultural.]
- 朱熹（1967）。*四書集注*。世界書局。  
[Zhu, H. (1967). *Exegesis of the collections of texts from the four books*. World Book.]
- 竹添光鴻（1999）。*論語會箋*（上）。廣文。（原著出版於1934）  
[Takezoe, K. (1999). *Collected Commentaries on the Analects*. Kwangwen. (Original work published 1934)]
- 李奉儒（2003）。P. Freire的批判教學論對於教師實踐教育改革的啟示。*教育研究集刊*，**49**（3），1-30。  
[Lee, F.-J. (2003). P. Freire's critical pedagogy and its implications for teachers implementing educational reforms in Taiwan. *Bulletin of Educational Research*, 49(3), 1-30.]
- 林啟屏（2005）。古代儒學史中的子貢。*文與哲*，**7**，97-124。  
[Lin, C.-P. (2005). On Zigong in ancient Confucian history. *Literature & Philosophy*, 7, 97-124.]
- 河北省文物研究所（1997）。*定州漢墓竹簡論語*。文物。  
[Hebei Provincial Institute of Cultural Relics. (1997). *The handwritten copy of bamboo-slip Analects discovered in a Han dynasty tomb in Dingzhou City*. Wenwu.]
- 徐聖心（2021）。*心之無對性——先秦儒學體現的文化性格*。臺大出版中心。  
[Hsu, S.-H. (2001). *Non-oppositeness of hsin: The character of culture that Confucian performs in pre-Chin*. National Taiwan University Press.]
- 祝平次（2008）。權威、言行關係與仁：論《論語》中的問答形式。*東吳哲學學報*，**18**，23-56。  
[Chu, P.-T. (2008). Authority, the relationship between words and deeds, and humanity: Question-answer Format in the Analects. *Soochow Journal of Philosophical Studies*, 18, 23-56.]
- 張東蓀（1974）。*理性與民主*。廬山。

- [Chang, T.-S. (1974). *Rationality and democracy*. Lushan.]
- 許從聖 (2017)。孔子教學觀的一個側面——以《論語·公冶長》「聞一知十」章為探討基點。《鵝湖月刊》，43 (4)，36-50。
- [Hsu, T.-S. (2017). An examination of the educational philosophy of Confucius, with a focus on the viewpoint of “Knowing everything from learning and understanding one thing.” *Legein Monthly*, 43(4), 36-50.]
- 陳閔翔、洪仁進 (2007)。追尋教學的藝術——從J. Dewey思想衍繹教師角色與教學的美感特質。《教育研究集刊》，53 (1)，87-118。
- [Chen, M.-S., & Horng, R.-J. (2007). In search of the art of teaching: The implications of J. Dewey’s thought for aesthetic qualities of the practice of teaching. *Bulletin of Educational Research*, 53(1), 87-118.]
- 陶潛 (著)，楊勇 (校箋) (1987)。《陶淵明集校箋》。正文書局。
- [Tao, Q., Young, Y. (Remarks). (1987). *Emendation and annotation of Tao Yuan Ming’s Anthology*. Cheng Wen Book.]
- 陸九淵 (1979)。《象山全集 (四部備要)》。中華書局。
- [Lu, X.-S. (1979). *The Complete Works of Xiang-shan [Ssu Pu Pei Yao]*. Chung Hwa Book.]
- 程樹德 (撰)，程俊英、蔣見元 (點校) (1990)。《論語集釋 (四部備要)》。中華書局。
- [Cheng, S.-D., Cheng, J.-Y., & Jiang, J.-Y. (Remarks). (1990). *The complete works of Xiang-shan [Ssu Pu Pei Yao]*. Chung Hwa Book.]
- 楊伯峻 (1982)。《春秋左傳注》。源流。
- [Yang, B.-J. (1979). *Commentary on the annals of the Spring and Autumn Periods with Zuoqiu Ming’s Exegesis*. Yuanliu.]
- 劉錦賢 (2011)。子貢之學行述論。《興大中文學報》，29，41-75。
- [Liu, C.-H. (2011). Exposition of Zi-gong’s scholastic and moral performance. *Journal of the Chinese Department, National Chung Hsing University*, 29, 41-75.]
- 錢穆 (1988)。《論語新解》。東大圖書。
- [Chien, M. (1988). *The new interpretation of Analects of Confucius*. The Great East Book.]
- 錢穆 (1993)。《莊子纂箋》。東大圖書。
- [Chien, M. (1993). *Collected commentaries on the Zhuangzi*. The Great East Book.]
- 簡成熙、洪如玉、何佳瑞、李彥儀 (2021)。東西方教育理論與實務之對話。《教育研究集刊》，67 (2)，115-137。https://doi.org/10.3966/102887082021066702004

- [Chien, C.-H., Hung, R.-Y., Katia Lenehan, & Lee, Y.-Y. (2021). A dialogue between East-West educational theories and practices. *Bulletin of Educational Research*, 67(2), 115-137. <https://doi.org/10.3966/102887082021066702004>]
- 簡良如（2017）。文本閱讀之客觀性——再探譚家哲經典釋義方法。《文與哲》，31，417-468。
- [Chien, L.-J. (2017). On the objectivity of the reading of text: A further examination of the method of interpretation of the classics of Tan Jia-zhe. *Literature & Philosophy*, 31, 417-468.]
- 譚家哲（2010）。《孟子平解》。唐山書店。
- [Tang, J.-Z. (2010). *Interpretation of the Mencius*. Tonsan Books.]
- 譚家哲（2012）。《論語平解》。漫遊者文化。
- [Tang, J.-Z. (2012). *Interpretation of the Analects of Confucius*. Azoth Books.]
- Freire, P. (2020). 受壓迫者的教育學（方永泉、張珍瑋，譯）。巨流。（原著出版於2000）
- [Freire, P. (2020). *Pedagogy of the oppressed* (Y.-C. Fang & C.-W. Chang, Trans.). Chuliu Book. (Original work published 2000)]
- Hegel, G. W. F. (1997). 哲學史講演錄（賀麟、王太慶，譯）。商務印書館。（原著出版於1928）
- [Hegel, G. W. F. (1997). *Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie* (L. He & T. Wang, Trans.). The Commercial Press. (Original work published 1928)]
- Jaspers, K. (1983). 雅斯培論教育（杜意風，譯）。聯經。（原著出版於1977）
- [Jaspers, K. (1983). *Was ist Erziehung?* (Y.-F. Du, Trans.). Linking Book. (Original work published 1977)]
- Morgan, G. C. (1996). 摩根解經叢卷·馬太福音（張竹君，譯）。美國活泉。（原著出版於1984）
- [Morgan, G. C. (1996). *Morgan's Expository Series—The Gospel According to Matthew* (C.-C. Chang, Trans.). Living Spring. (Original work published 1984)]

