

書評

《文化研究》第十期（2010年春季）：282-292

作為開眼的講義：評子安宣邦《思想史家重讀的 論語：「學」的復權》

A Serial of Lectures that Brings Enlightenment: A Review of
KOYASU Nobukuni's *Rereading the Analects by an Intellectual Historian: Recrowning the Concept of "Learning"*

子安宣邦。2010。《思想史家が読む論語：「学び」の復権》。東京：岩波書店。ISBN-10：4000234765, ISBN-13：978-4000234764, 355頁。

戶倉恆信

TOKURA Tsunenobu

懷德堂其名之由來應該訴諸於何處？仁齋
以思念道德的自主性成為君子（市民），
我認為這樣理解才適合懷德堂的意涵。

——第十講〈懷德〉，頁164

—

根據新聞報導指出，近幾年中國和日本流行閱讀《論語》。對於這樣的訊息，要從筆者居住的台灣來發出評語的話，即是難以想像《論語》竟能成為一個「流行」的對象。對於筆者這樣的反應，相信居住於此地的人們應該也是相去不遠，不太會有異議。因為《論語》至今為止，在台灣的制度裡仍然扮演著「重要」的角色，它在古今之間一直為「教育史」之內的存在物。但是，這一項因素的相對性，便足以讓它在各地的《論語》閱讀上產生了不同解釋法。所以若

欲從各地不同歷史的脈絡來觀看類似的這種「時代」現象，或許可以從接近這些地方之間共有的知識痕跡來著手。換言之，不應該只是將《論語》作為教育制度的工具，光從這一點來看，對於《論語》而言是一件很不幸的事情。衆所皆知，《論語》是直到20世紀初期，在鄰國之間跨越過好幾個世紀的時間，一再地被接納為科舉制度的「教科書」，而且貫通於被稱為「教育」的任何場合之間並成為典範。這就如同曾被日本統治的台灣，執政當局為了教化人民，實施達到上行下效的「教育勅語」一般，人們只要聽到《論語》一詞，自然而然就會聯想到「教育」所背負的沉重的感覺。但是《論語》中所記載的決不同於「教育勅語」那樣，光是背誦其語句就會令人感到厭煩的，語意不清的「典範」，而是在鄰國之間能夠共有其意涵的古典。所以就《論語》在不同地方上的經歷而言，重讀它的價值是相對存在的。這主要是由於科舉並未進入到日本，因此這個被日本的歷史社會重讀的《論語》已「脫離」考試制度史的脈絡。

然而，《論語》在近代日本社會上不但是代表儒家文本，也曾是教育制度之下的存在物。不，它應該不僅止於如此而已，至少在「專攻」的意識之下也是具有「典範」的作用。由於它成為了所謂的教科書，所以老早就已經被「教育者」預設好了什麼是正確的問題、正確的語意，以及正確的答案，而這所有的一切都由站在講台上的一個「教育者」來操控與掌握的。於是講台下上課的人們在這種情形之下的表現，往往是今日上課便開始猜想明日老師的出題方向，甚至向學長姐們請益，希望得知這位「教育者」的提問模式，進而先準備對策。然而，如果上述《論語》的「流行」此一事實之中，能夠預設了抵抗先行於提問而準備答案的他律教育的話，那麼這種現象的時代意義，應該是值得我們積極去面對的。即使沒有這樣的預設，但若是《論語》的「流行」，並不是抵抗於戰後教育，也不是因為懷古趣味而復興戰前教育，只不過是漠然地閱讀已經沒有禁錮的《論語》，那麼或許可以期待，在這樣的「時代」它所具有的可能性。無論如何，《論語》並未被收斂於科舉此一官吏考試制度的歷史側面中，一定程度反映了多樣化重讀《論語》的契機。由此觀之，在這樣的意識

之下被認識的所謂「東亞」概念，這並不是政治、經濟以及教育界所主導的那種競爭的框架。事實上，我們並沒有理由拒絕接受附有括弧的「東亞」以及理解閱讀《論語》的其他可能。在這種前提下的《論語》，它與如同一個指揮者能夠掌握擺在他眼前的樂譜，並以此作為控制樂團的文本不同。現今，當我們面對趨於僵化的全體教育上，同時可以意識到被解放的《論語》的存在。

子安宣邦先生所著的《思想史家が読む論語：「学び」の復権》（2010年4月27日初版，岩波書店，以下簡稱《論語講義》）一書中，作者在具有多樣可能的「東亞」之中意識到：「在如此漫長的時間和廣泛的範圍上，會被一再重讀的經典，除了《論語》之外都不存在」（〈序〉：4¹）。在書中作者運用了所謂「古義學」²的方法，並且同時溯及這段被重讀的歷史，是令人充滿期望的一本書。當然，這本書並非是趁著「流行」的趨勢而發行，而是作者將多年以來的自學心得與研究紀錄整理彙編成冊。雖然子安先生在大學機構退休之後仍不停歇，撰寫了許多思想史相關的著作，但是具有完結性的「精神史」傑作，應該是非這一本《論語講義》莫屬。關於這一點，我們只要稍微認識到作者的日常實踐就能輕易地理解的。以下筆者將經由個人閱讀體驗與這些愛書、樂意開卷閱讀的讀者分享，藉此便能了解書中的一些意涵。

二

如果只是觀看「思想史家重讀的論語」此一標題和該書末頁所錄的作者履歷，或許有人會認為這本書是收錄大學的「思想史」課程的講義。然而，實際情形並非如此。這一本書的構成，主要是子安先生

1 編註：本文所標註之頁碼均為所評論之原書出處。

2 子安先生有意經由伊藤仁齋的《論語古義》來解讀《論語》，其意義不僅是回歸古代儒學的樸素平凡的倫理觀來批判經典化的教義，其實也是試圖援用這個「古義學」來洩露出近代主義對於《論語》的誤解。

敞開大門，在任誰都可以參與的「市民講座」中的課程講義，這也是先生與人們一起重讀《論語》的痕跡。難能可貴的是，子安先生在面對具有不同背景的聽眾面前，並沒有象牙塔式的演說方式，而是親切地重讀《論語》與其「原結構」。我們可以從這些言行之中，見其一再地預設希望達成不讓官方控制「學」的理念。除此之外，這份心志的真實性也可從先生象徵性地使用「懷德堂」——18世紀由在大阪的「町人」（居住於都市的工商人士）們手中創建的——作為該講座的名稱可看出。雖然講座的「門」是對外開放，而且任何人都可以自由參與，但是其背負歷史意義的「招牌」，卻不是任何人都可以隨意掛上的。從另一個角度來看，所謂現今的懷德堂，可以說是對於均一化教育體制的「抵抗」表徵。

我們翻開《論語講義》目錄後的〈序〉，可以發現雖然稱為「序」文，但是無論在其存在性或方向性，都與一般我們所想像的「《論語》序」的面貌不太相同。即是，這本書中所描寫的〈論語講義·序〉，並不同於「《論語》序」的意義。這個「序」中隱藏了希望由「市民」（君子）創建的，有志於「學」、甚至好「學」的意涵在裡面。我們通常只要一聽到「《論語》序」的內容，腦中所出現的是，例如歷代文獻的集大成，程樹德《論語集釋》的序文一般，具有歷史文化使命感的論調。但是，作者的「序」則不然。其既不談所謂文化上的使命，也不是在方法上不帶有所謂「限制」的長篇大序，也不是說明《論語》的解釋史，或認為《論語》只是片段語句的彙編，因此便不負責地讓讀者選擇自己想要閱讀的片段。就此意義而言，〈論語講義·序〉是異於以往的文章。它讓筆者放棄了與「《論語》序」之間呆板的比較作業，而取得了開光點眼的契機，進而作為入魂的意義。即是，其內容上點出原初性的問題，進而展開思想史方法論，這也是使得「序」在這本書中具有畫龍點睛效果的緣故。其實我們早已得知，所謂「論語」一詞是，如同《葉隱》在過去曾被稱為「鍋島論語」一般，該符號已經遠越過單指《論語》文本的意思，因為它亦是指涉在某一時空上被人們認定為應該被重讀的典籍。由此觀之，假設在解釋《論語》的序文中，無法讓讀者獲得開光點眼的契

機，那便失去其「序」的意義。近幾年中國和日本閱讀《論語》的風潮興盛，究竟能夠維持多久，雖然我們無法推估，但是這疑問終究還是與人們閱讀的是帶有何種「序」的《論語》有密切相關。

我們從〈論語講義·序〉進入到本文的「第一部」，作者便提出所有讀者在教育史之中都要面臨到的切實問題。尤其不可忽略的是在第一講〈學，此事〉中的提問：「作為近代制度的學校教育，雖然在這階梯式的教育課程中青年學子們得到知識的教授與學習，但是否在求學的過程中也不斷地被剝奪了學習的動機？」(40)這命題是作者從「原初性」的觀點，暗示了「教育」是以加強國家競爭力為前提，而成為制度化的。因為，近代教育制度已經廣泛地施行了上百年，所以人們也將它直接視為國民應盡的「義務」，從不質疑它的妥當性，進而將「義務教育」直接吸納成為理所當然的「普遍理念」。結果，不得不接受該制度的青年們從幼年時期開始，便不可逆行地在沒有任何餘裕的、被規格化的體制下狂熱地參與激烈的競賽。導致對於周遭身邊的人、事、物上喪失了提出「原初性」的提問能力，也漸漸失去了對於「畢業」二字的批判性讀解能力，因而通過機構審核的學子們，就理所當然地成為了具有「證書」的組織人。這就如同作者在書中所引述的：「世間的儒者所追求的，僅落實於訓詁文字之間」（〈學，此事〉：37-38）的結構問題是相同的。雖然懂文字的意味，但是不太懂在求「學」上的意義何在。關於這一點，我們可以從現在的「高等教育」之中得到驗證。即是，始終無法明白「問題」究竟何在，僅是一味盲從地恪守遵循「格式」的學位論文便可得知。這也是為何作者會在〈論語講義·序〉中語重心長的說：「這樣的結果讓人忘卻了『學』本身的意義和重要性。那是由於學校推行普遍意義的『教育』理念，讓青少年喪失『學』的心志是有關係的。」(11)或許有人會對此言心存質疑，但這卻是處處可以印證的。只要隨便翻閱任何一所學校的「學制」規章，見其繁複瑣碎的內容便不難察覺。這些制度的訂定，根本不是為了我們的「學」而存在的。它只不過是為了「教育制度」而設的實定法而已。

狀。可見，《論語講義》一開始向讀者們提問的是，當我們欲重讀《論語》時，要如何培養「原初性」的提問能力。

三

剛才，既然談到格式，那麼筆者就刻意透過書中的「格式」來介紹本書的結構。《論語講義》共以四部所構成的。在開卷第一部是作者提醒讀者，當我們在解讀《論語》時要如何思考那些最為結構性的問題，即是類似導讀內容。「第一部」是由六次講義的內容所組成。具體而言，解讀《論語》時不可或缺的仁與道，以及信、天、德的五次講義，則是透過第一講〈學，此事〉內容來積極地被涵攝，並且用第一講來解開各概念的意味。因此，作者不採用那些「格式」偏重型的《論語》解釋，即按照第一章「子曰」和第二章「有子曰」的編輯手法來排列。筆者相信眼尖的讀者在《論語講義》中不難察覺，雖然其未按照《論語》文本「格式」帶有順序的排列，但卻少了事先可被預設的那種平板性所造成的無趣。換言之，作者是按「古義學」的視點來彰顯出講述模式，他並未採用宋儒等人的哲學性解讀法。即是，作者不是事先將孔子和弟子的言行概念「定義化」之後，再以此「一義性」的字義去重讀《論語》。關於這點，近年作者曾以三木清為例，批判性地指摘了「哲學性讀書論」的問題。（參閱《昭和とは何であったか：反哲學的讀書論》〔何謂昭和：反哲學的讀書論〕，2008年7月30日初版，藤原書店）正因作者能夠自覺「思想史」本身的問題，所以才能夠這麼銳利地點出「學」一詞的可逆性。所以他指摘了孔子的弟子對於孔子所提出的「仁」概念作出定義，爾後「便根據這次被定義的概念來再度解釋《論語》中的仁」觀念（〈對於仁〉：41）。

然而，從「學」的原初性來掌握《論語》中的諸多概念，這或許會因為看似並不帶有「理論」而引起被認為「平凡」的批判。但只要問起，哪一本《論語》解釋書中能夠指摘出以下這點——把孔子所提出的「問題」，傳到弟子那裡被重讀之後，即成為「後孔子論述」——即可明白了。即是，從作者將《論語》第二章「有子曰」的

構成中已經看出「儒家教義的形成模式」(43)。³其實，我們可以發現接受機構組織教育的「學者」，雖然懂得運用被量化的知識，但是其原理性思維卻始終薄弱。所謂「指摘」需要事先釐清價值意義上的順序，因此若無法顧慮事物的輕重緩急，那麼就起不了論述上需要的視點，而不過是為批判而批判，為問題而提問題而已。我們都能理解，《論語》中並沒有記錄這樣的「批判哲學」。而且，如果在《論語》中所展開的問答，是事先預設了由上而下的固定方向，又一義性地掌握概念的「教學」態度的話，那麼孔子向弟子提問應該如何，以及弟子自問對於事物應該為何，這種因問而問的意涵，則會消失於其中。但我們必須留意，這種師生與弟子之間的「問答」的延續過程，時常是被用來作為讀解儒家「文本」的形成方式。這樣的觀點在《論語講義》的「第一部」中亦可見到。但是不僅如此，作者在第四部〈弟子們的《論語》〉中也使它成為演繹「第一部」的作用，所以才會提到「第四部」的設計「並不是附加的最後一章，而是希望能夠成為導引重新解讀《論語》的第一章」(280)。關於這一點，可以從作者對於「仁」的重讀，即是「博學而篤志，切問而近思」，就能理解的。無論學生或家長，將全部的精神投入於這個被過熱化的教育競賽之中，結果「帶來的是淵博的知識，還是能夠從中習得己身的生命與思想的充實與厚度呢？」這無須筆者多言，想必讀者也應該十分明白的。「篤志也有切實地提問的意思，經由學而獲得了些什麼，這原來是與學者自身是否能切實地提問有關。沒有問題的學是空洞的。」（〈弟子們的《論語》〉：285-286）聽其言說卻不禁讓人想起，的確被現代社會所重視的是「階梯」(degree)，而不是「學」歷。這種令人匪夷所思的現象，反而是我們應該原初地加以檢視與反省才對。在他律地爬上「階梯」的過關過程，與作者所言「從中習得己身的生命與思想的充實與厚度」是背道而馳的。

3 哲學是指個人的思索過程，思想則是使它成為社會上的一種型態；而「哲學史」是將個人的學說按時間的前後順序來排列而形成的。如同孔子的出現以至個人學說成為社會的型態是需要經由其弟子們(disciples)的發明一般，「思想史」是著重於其學說的傳承過程。

那麼，至於本書的「第二部」是如何進展呢？在「第二部」中作者省思《論語》中師生之間所作出的提問，並指出這些「問題」的形成結構本身，即是多樣性的。衆所皆知，《論語》是記錄了孔子和弟子們所提出來的諸命題。作者在「第二部」以顏淵向孔子問「仁」爲事例，藉此說明師生之間的問一答的涵義。所謂「克己復禮爲仁」這一句，在台灣社會生活中也已成爲要求人們斷絕事物的意象。作者之所以將此句安排在該單元首章的理由是，企圖透過「古義學」的重讀作業，將以往對於《論語》中這句壓抑欲求的警語所產生的厭惡感，進行相對化。即是，〈論語講義·序〉中言及「這重讀是順著仁齋而自覺化的」(20)，並宣稱這項接近法是依循著伊藤仁齋的古義學方法而來的(6)。於是，作者嘗試將朱熹的訓誡性言說，改以仁齋的觀點來重新閱讀《仁齋古義》，並將污名化的意象相對化。從這樣的介入過程中，我們見到《論語講義》在這世間上所存在的核心價值。在此引述，作者給予《仁齋古義》的譯文：「一日，立定志向，捨去自身，以人們所共通的立場來反覆思禮，這世間一定會充滿慈愛的德，天下歸於仁。仁是由己而來，而非經由他人所致的。」（〈問仁〉：123）那些給人有訓誡意象的《論語》，在此處見不到那樣的痕跡，作者這般平易且不填鴨、不強迫的敘述方式，令人深表贊同。就此例子而言，我們不會拘泥在「克」這個字面上，這是由於「仁是由己而來」的，因此自然不會帶來教化意味。讀者若閱讀至此處，便能體驗作者所謂依循「仁齋的古義學」指的是，並非經由他人教化，而是從自身的意志而出發，願意與人們推進共有的言行。透過本書的「第二部」，似乎讓我們能更加「知道」貫通於《論語講義》中作者的學歷。

四

論及此處，那麼所謂的「知道」究竟爲何意？倘若連這個概念都無法釐清的話，我們又怎能解讀《論語》？因此，在「第三部」中作者提到，詩、樂、禮等，在經過漫長的歲月之後，現今已不太能掌握這些概念是如何被論述的。當然，「知」這樣認識上最爲基本

的概念也並不例外的，經過時代的歷程，連使用者自身也模糊了它的意味。所以作者在書中運用多層的語意積極地展開論述。坦白說來，筆者尚未翻閱《論語講義》之前，並不知道溯及「古」（故）概念本身的「時代」挪用。閱讀此書過後，確實讓筆者重新思考「知」這個字義。最具象徵性的例子是「溫故知新」這一句成語，雖然「衆所皆知」它是出自於孔子的言說，但是筆者以前也不曾去思索過這句衆人周知的「成語」，尤其是當它被約定俗成之後，更加不再有人溯及其「故」的歷史弔詭之處。即是，所謂「成語」原來是在比喻事物的現實效果上追求其意義，所以在此出現的悖論是，被人們廣泛知道後而轉化為「成語」的《論語》章節，其實它在整個「意義」上都是被「時代」牽著鼻子走的。關於這一點，作者以澀澤榮一的解說為例子，對於「溫故而知新」這個被「時代」牽引的現象展開批判。作者指出，所謂「『溫故知新』，一般人常將它理解為『溫故』與『知新』之間的對置關係，而成為近代的世俗性的理解方式。將『溫故』置換為東洋的傳統之學，將『知新』置換為西洋的新知識，構成為文明開化的時代性言說。」（〈溫故知新〉：232-233）的確，這種思維模式除了日本的情形外，在五四運動時期也曾經成為許多中國知識分子之間的論題。至於這種命題的構成方法，就如同上述作者的批判一般，是從古、新之間理所當然地將它置換成東、西的知識而來。雖然作者在這一節中並未明確的論述，但是其實早已明白地諷刺了文明開化期之後的所謂「東亞認識」的問題。現今，無論是研究者、評論家所言及「東亞」二字，都不過是被政治、經濟牽引的共同體構想的延續物而已。正因為如此，我們更應該主體性地思考，並且對比新／舊、東／西這些範疇本身究竟是如何將其轉換成為另一個範疇，而不是積極地跟隨著「流行」而將自主性盲目地投入這歷史狀況之中。

行文至此，讓筆者不禁回想起這幾年來，子安先生不厭其煩地來到台灣的苦心。他來台灣，其中的一個用意是試圖「治療」台灣學界中以中國作為「東亞」的優位性論述；因為那些研究者與過去日本言論界的歷史、哲學研究者的思路是同樣的。所謂「溫故」置換為東洋的傳統之學，將「知新」也置換為西洋的新知識，構成了文明開化的

時代性思維，它並不只是一般社會上展開的時代現象，這樣的思維模式早已深入到教育體系下的「學術」殿堂中，甚至被自我實體化的論述合理化。筆者在此補充說明一句：當這些言論活動被「歷史學」研究者所牽引，那麼可想而知，這個言論活動的企劃本身是多麼地令人感到諷刺。作者提到「溫故而知新」的「而」這個虛字，是指為人者嚮往古典與先人學習之態度而被「導引」而求知的意味。可是，我們反觀這些專攻於「故」的人們，在言辭犀利的批評與否認過去日本在「東亞」的表現之同時，卻又以中國為「東亞」的中心而加以推行，這實在令人費解。但其實這原理很單純的。即是，在被專門化的「教育」當中，喪失了《論語》中「溫故而知新」的意思，而脫胎換骨成為「成語」的溫故知新。結果，「學而」的「而」字的作用在這活動之中消失不見。透過這個事例的對照，便不難理解到，子安先生在書中末了的部分所提到的，在現今「學術」界裡不斷被追究的「《論語》的專門性解讀，難道就能知道《論語》嗎？」（〈後序〉：353）至於我們在閱讀了《論語講義》之後，反而更加「知道」現代教育的缺失，尤其收編於官方的教育系統後，早已喪失以「可以為師」導引出「學」的實質內容。筆者認為，副標題的「復權」一詞，足以能夠反映出作者的「抵抗」意識，以及其欲重構「東亞」的方法問題。筆者希望這一本《論語講義》能夠成為不受時代風向左右，可以在鄰國之間成為無論何者皆能重讀的書籍。