

# 广义视域中的“学”\*

——为学与成人

杨国荣

**摘要：**“为学”在宽泛意义上既涉及外部对象，又与人相关，“成人”则指成就人自身。狭义之“为学”主要与知识的掌握和积累相联系，以“成人”为指向的广义之“为学”则以知与行的统一为其内容，这一视域中的“为学”与“成人”相应地意味着在知与行的展开过程中成就人自身，其中既涉及本然、当然、实然的关系，也关乎本体与工夫、性与习的互动。

**关键词：**为学；成人；本体；工夫

**中图分类号：**B21 **文献标识码：**A **文章编号：**1003-854X(2015)01-0032-08

本文内含两个基本概念，即“为学”与“成人”。“为学”与“成人”关系的讨论，既涉及如何理解“学”（何为学）的问题，也关乎如何“成人”（如何成就人自身）的问题。以中西哲学的相关看法为背景，可以注意到以上论域中的不同思维趋向。由此作进一步考察，则不仅将深化对“为学”与“成人”关系的理解，而且将在更广泛意义上推进对如何成就人自身的思考。

—

“为学”之“学”在宽泛意义上既涉及外部对象，又与人相关，“成人”则指成就人自身。从“学”与人的相互关联看，其进路又有所不同。首先可以关注的是以认知或认识为侧重之点的“学”，在这一向度，“学”主要表现为知人或认识人，其传统可追溯到古希腊。如所周知，在古希腊的德尔菲神庙之上镌刻着如下箴言，即：“认识你自己”（Know yourself）。这里的“你”，可以理解为广义上的人。认识人自身，则旨在把握人之为人的特点。在当时的历史背景之下，对人自身特点的把握，一方面意味着把人和动物区别开来，确认人非动物；另一方面也关乎人和神之别：人既不是动物，也不是神。在此意义上，认识人自己，意味着恰当地定位人自身。

32 | 江汉论坛

差不多同时，古希腊的哲学家苏格拉底提出了其著名的观点，即“美德就是知识”。这里的美德主要是指人之为人的基本规定，正是这种规定，使人区别于其他对象。把人之为人的这种规定（美德）和知识联系起来，体现的是认识论的视域。作为与知识相关的存在，人主要被理解为认识的对象。以“美德即知识”为视域，与人相关的“学”，也主要展现了狭义的认识论传统和进路。

在近代西方，对“学”的以上看法，依然得到了某种延续。这里可以简单一提康德的相关问题。康德在哲学上曾提出了四个问题，即：我可以知道什么？我应该做什么？我能够期望什么？人是什么？最后一个问题（“人是什么”）具有综合性，涉及对人的总体理解和把握。当然，作为近代哲学家，康德对“人”的理解涵盖多重方面，包括从人类学的角度考察人的规定，以及从价值论的层面把握人的价值内涵，在康德关于人是目的的看法中即体现了后一视域。然而，从实质的层面看，何为人

\* 本文系作者2014年4月在华东师范大学的讲演记录。相关研究同时纳入国家社会科学基金重大项目“中国文化的认知基础与结构研究”（项目编号：10&ZD064）以及教育部人文社会科学重点研究基地重大项目“实践智慧：历史与理论”（项目编号：11JJD720004）的阶段性成果。

（人是什么）这种提问的方式，仍然主要以认识人为指向：这里的问题并没有超出对人的理解和认识。就此而言，康德对人的理解基本上承继了古希腊以来“认识你自己”、“美德即知识”的传统。

当然，在康德那里，情况又有其复杂性。如前所述，他同时也提出了“我应该做什么”这一问题。“应该做什么”的提问，意味着把“做”、行动引入进来。但是，从逻辑上看，“我应该做什么”，是以人（我）已经成为人作为其前提，在这里，“如何成为人”这样的问题似乎并没有进入其视域。从这方面看，康德所关注的似乎主要还是人的既成形态，而不是“人如何成就”的问题。

除以上传统外，对与人相关之“学”的理解，还存在另一进路。这里，可以基于中国哲学（特别是儒学）的背景，对其作一简略考察。如果回溯儒家的发展脉络，便可注意到其中一种引人瞩目的现象，即对“为学”的自觉关注。先秦儒家的奠基人是孔子，体现其思想的经典是《论语》，《论语》中第一篇则是《学而》，其中所讨论的首先便是“学”。先秦时代儒家最后一位总结性的人物是荀子，荀子的著作（《荀子》）同样首先涉及“学”：其全书第一篇即为《劝学》。从这种著作的系列中，便不难注意到儒家对“学”的注重。就“学”的内涵而言，儒家的理解较之单纯的认知进路，展现了更广阔的视野，具体表现为对“知人”（对人的认识）与“成人”（成就人）的沟通：在儒家的论域中，“学”既涉及“知人”，也关乎“成人”，从而表现为知人和成人的统一。这种理解，同时也体现了中国哲学关于“学”的主流看法。

理解人的以上视域，在中国哲学中首先与人禽之辨相联系。人禽之辨发端于先秦，其内在旨趣在于把握人区别于动物的根本所在，事实上，“人禽之辨”所指向的即是“人禽之别”。就其以人之为人的根本规定为关切点而言，“人禽之辨”所要解决的，也就是“人是什么”的问题。历史地看，中国古代的哲学家，也主要是从这一角度展开人禽之辨。孔子曾指出：“鸟兽不可以同群，吾非斯人之徒与而谁与？”<sup>①</sup>在这里，他首先把人和鸟兽区别开来：鸟兽作为动物，是人之外的另一类存在，人无法与不同类的鸟兽共同生活，而只能与人类同伴（斯人之徒）交往。“人禽之辨”在此便侧重于人和动物（鸟兽）之间的分别。

对人的以上把握，在中国哲学中往往更概要地被理解为“知人”。孔子的学生曾一再地追问何为“仁”、何为“知”。关于何为“知”，孔子的回答便

十分直截了当，即“知人”<sup>②</sup>。在孔子看来，“知”的内涵首先就体现在“知人”上。这里的“知人”既涉及人禽之辨，同时又在引申的意义上关乎人伦关系的把握。人伦（人与人之间的关系）展开于不同的层面，从家庭之中的亲子（父母和子女）、兄弟，到社会领域的君臣、朋友，等等，都体现为广义的人伦，“知人”一方面需要理解人不同于禽兽的根本之所在，另一方面则应把握基本的人伦关系。

作为人禽之辨引申的“知人”，在中国哲学中常常又与“为己之学”联系在一起。这里又涉及“学”的问题。孔子曾区分了“为己之学”与“为人之学”：“古之学者为己，今之学者为人。”<sup>③</sup>这里的“古”“今”不仅仅是时间概念，在更内在的层面，二者展现的是理想形态和现实形态之别：“古”在此便指理想或完美的社会形态，其特点在于注重并践行“为己之学”。此所谓“为己”，并不是在利益的关系上追逐个人私利，而是以人格上的自我完成、自我充实、自我提升为指向。质言之，这一意义上的“学”，旨在提升自我、完成自我，可以视为成己之学或成就人自身之学。与此相对的“为人”，则是为获得他人的赞誉而“学”，也就是说，其言与行都形之于外，主要做给别人看。不难看到，在区分“为人之学”与“为己之学”的背后，是对成就人自身的关注。

以“为己”、“成己”为目标的“学”，在中国哲学中同时被赋予过程的性质。在《劝学》中，荀子开宗明义便指出：“学不可以已。”“不可以已”，意味着“学”是不断延续、没有无止境的过程。作为过程，“学”又展开为不同阶段，与之相应的是人成就自身的不同目标。荀子对此也作了具体的考察。他曾自设问答：“学恶乎始？恶乎终？”“其义则始乎为士，终乎为圣人。”<sup>④</sup>这里，荀子区分了通过“为学”而“成人”的两种形态，其一为士，其二为圣人，学的过程则具体表现为从成就“士”出发，走向成就圣人。作为“学”之初始目标的“士”，关乎一定的社会身份、文化修养：所谓“士”，也就是具有相当文化修养和知识积累的社会阶层。从人的发展看，具有知识积累、文化修养，意味着已经超越了蒙昧或自然的状态，达到了自觉或文明化的存在形态。如所周知，中国传统文化中有所谓“文野之别”。这里的“野”即前文明的状态，“文”则指文明化的形态。中国哲学，特别是儒家，所追求的就是由“野”而“文”。荀子所谓“始乎为士”中的“士”，首先便可以理解为

由“野”而“文”的存在形态：对荀子而言，通过“为学”而“成人”的第一步，便是从前文明（“野”）走向文明化（“文”）。“士”在此具有某种象征的意义：作为受过教育、具有文化修养和知识积累的社会成员，他同时体现了人由“野”而“文”的转换。

与“始乎为士”相联系的是“终乎为圣”，后者构成了学以成人更根本的目标。相对于“士”，“圣”的特点在于不仅仅具有一定的文化修养和知识结构，而且已达到道德上的完美性。正是道德上的完美性，使圣人成为“学”最后所指向的目标。在这一意义上，在中国哲学中的“人禽之辨”同时涉及“圣凡之别”。“人禽之辨”主要在于人和其他动物的区分，“圣凡之别”则关乎常人（包括“士”）与道德上的完美人格（圣人）之间的分别。从内在的理论旨趣看，以“圣人”为“学”的终极目标，意味着通过“为学”以“成人”不仅仅在于获得知识经验或达到文化方面的修养，而且同时应达到道德上的完美性。当然，与肯定“学不可以已”相联系，所谓“终乎为圣人”，并不是说人可以一蹴而就地成为圣人。事实上，从孔子开始，儒家便强调成圣过程的无止境性，在这一过程中，圣人始终作为范导性的目标，不断地引导人们趋向于圣人之境，而“圣人必可学而至”<sup>⑤</sup>，则构成了儒家的内在信念。

从另一方面看，无论“士”，抑或“圣”，其共同特点都在于已超越了自然或前文明（“野”）的状态，取得了文明化的存在形态。无独有偶，在西方思想史上，黑格尔也曾提出过类似的观点。黑格尔在谈到教育时曾指出，“教育的绝对规定就是解放”，这种解放“反对情欲的直接性”<sup>⑥</sup>。“绝对规定”是其特有的思辨用语，“情欲”则表现为一种自然的趋向，与之相对的“解放”，意味着使人从自然的形态或趋向中解脱出来。在这里，黑格尔似乎也把教育看作是人发展过程中超越自然的环节。

“教”与“学”不可分，谈教育，同时也从一个侧面涉及“学”。不难看到，黑格尔的以上观念在逻辑上包含着肯定广义之“学”与超越自然的关联。

在中国思想传统中，由“野”而“文”、超越自然状态的成人的过程，同时离不开“礼”的制约。自殷周开始，中国文化便非常注重礼。“礼”涉及多重维度，从基本的方面看，它主要表现为一套文明的规范系统，其作用体现于实质和形式两个层面。在实质的层面，“礼”的作用又具体展开于两个方面：就肯定或积极的方面而言，礼告诉人们

应该做什么、应该如何做。作为规范，“礼”总是具有引导的作用，后者体现于对应该做什么与应该如何做的规定。从否定的方面来说，“礼”的作用则表现为限制，即规定人不能做什么或不能以某种方式去做。在形式的层面，礼的作用之一在于对行为的文饰。中国早期的经典《礼记》在谈到礼的作用时曾指出：“礼者，因人之情而为之节文，以为民坊者也。”<sup>⑦</sup>这里的“节”主要表现为节制，亦即实质层面的调节和规范，“文”则是形式层面的文饰。通过依礼而行，人的言行举止、交往的方式便逐渐地取得文明化的形态，这种文明的行为方式、交往形式，体现了礼的文饰作用。从“学”与“礼”的联系看，通过“为学”以“成人”即意味着基于礼之“节文”，使人逐渐地超越前文明的状态、走向文明的形态。

荀子对“学”与“礼”的以上关联给予了特别的关注。在前面提到的《劝学》中，荀子强调：学只有臻于“礼”，才可以说是达到了最高的境界，所谓“学至乎礼而止矣”。这样，一方面，如前所述，荀子认为学“终乎为圣人”，另一方面，他又在此处肯定“学至乎礼而止”。在荀子那里，上述两个方面事实上难以分离：从为学目标上说，圣人构成了“学”的终极指向；从为学过程或为学方式看，这一过程又离不开礼的引导。学“终乎为圣人”和“学至乎礼而止”相互关联，从不同方面制约着为学过程。

与礼相联系的“学”，在中国哲学的传统中又与“做”、行动紧密联系在一起。在礼的引导之下展开的成人过程，同时也表现为按照礼的要求去具体的践行。《论语》开宗明义便指出：“学而时习之，不亦说乎？”<sup>⑧</sup>这里，“学”和“习”即联系在一起，而“习”的涵义之一，则是习行，亦即人的践履。从“习行”的角度看，所谓“学而时习之”，也就是在通过“学”而掌握了一定的道理、知识之后，进一步付诸实行，使之在行动中得到确认和深化，由此提升“学”的境界。

“学”的以上含义，在中国哲学中一再得到肯定。孔子的学生子夏在谈到何为“学”时，曾指出：“贤贤易色；事父母，能竭其力。事君，能致其身。与朋友交，言而有信。虽曰未学，吾必谓之学矣。”<sup>⑨</sup>这里所涉及的，是如何理解“学”的问题。“事父母”即孝敬父母，属道德领域的践行，“事君”，属当时历史条件下政治领域的践行，“与朋友交”，则涉及社会领域的日常交往行动。在此，“学”包括道德实践、政治实践，以及日常的社会

交往。按照子夏的看法，如果个体实际地进行了以上活动，那么，即便他自己没有说在从事于“学”，也应当认为他事实上已经在“学”了。根据这一理解，则“学”即体现于“做”或践行的过程之中。孔子也曾经表达了类似的想法：“君子食无求饱，居无求安，敏于事而慎于言，就有道而正焉，可谓好学矣。”<sup>⑩</sup>这里涉及如何确认“好学”的问题。何为“好学”？孔子提出的判断标准便是：从消极的方面看，避免在日常生活中过度追求安逸；从积极的方面着眼，则是勤于做事、慎于言说（敏于事而慎于言），在积极践行的基础上，进一步向有道之士请教。在这里，“好学”主要不是抽象地了解知识、道理，而是首先体现于日用常行、勤于做事的过程。

荀子对学的以上意义作了更简要的概述。在《劝学》中，荀子指出：“为之，人也；舍之，禽兽也。”“为之”，即实际的践行，“舍之”，则是放弃践行。这里的“为”，也就是以“终乎为圣人”为指向、以礼为引导的践行。在荀子看来，如果依礼而行（为之），便可以成为真正意义上的人；反之，不按照礼的要求去做（舍之），那就落入禽兽之域、走向人的反面。这里再一次提到了人禽之辨，而此所谓“人禽之辨”，已经不仅仅限于从观念的形态去区分人不同于禽兽的特征，而是以是否依礼而行作为判断的准则：唯有切实地按照礼的要求去做，才可视为真正的人，悖离于此，则只能归入禽兽之列。在此，实际的践行（为之）构成了区分人与禽兽的重要之点。

广而言之，在中国文化中，为学和为人、做人和做事往往难以相分。为学一方面以成人为指向，另一方面又具体地体现于为人过程。前面提到的道德实践、政治实践、社会交往，都同时表现为具体的为人过程，人的文明修养也总是体现于为人处事的多样活动。同样，做人也非仅仅停留于观念、言说的层面，而是与实际地做事联系在一起。在以上方面，“学”与“做”都无法分离。

## 二

前文一再提及，在中国哲学尤其是儒学中，对“学”的理解首先与人禽之辨联系在一起。从狭义上说，“人禽之辨”主要涉及人与动物之别，在引申的意义上，“人禽之辨”则同时关乎对人自身的理解，后者具体表现为区分本然意义上的人和真正意义上的人。本然意义上的人，也就是人刚刚来到

这一世界时的存在形态，在这一存在形态中，人更多地呈现为生物学意义上的对象，而尚未展现出与其他动物的根本不同。这种生物学意义上的存在，还不能被视为真正意义上的人。要而言之，这里可以看到两重意义的区分：其一，人与动物之别，亦即狭义上的人禽之辨；其二，人自身的分别，即本然形态的人与真正意义上的人之分。

从历史上看，中国哲学上不同的人物、学派不仅关注人禽之别，而且对后一意义的区分也有比较自觉的意识。以先秦而言，孟子和荀子是孔子之后儒家的两个重要代表人物，两者在思想观点上固然存在重要差异，有些方面甚至彼此相左，然而，在区分本然意义上的人和真正意义上的人这一点上，却有相通之处。孟子的核心理论之一是性善说，他肯定人一开始即具有善端，这种“善端”为人成就圣人提供了前提或可能。但同时，孟子又提出“扩而充之”之说，认为“善端”作为萌芽，不同于已经完成了的形态，只有经过扩而充之的过程，人才能够真正成为他所理解的完美存在。所谓“扩而充之”，也就是扩展、充实，它具体展开为一个人自身努力的过程。从逻辑上看，这里包含对人自身存在形态的如下区分：扩而充之以前的存在形态与扩而充之以后的存在形态。扩而充之以前的人，还只是本然意义上的人，只有经过扩而充之的过程，人才能成为真正意义上的人。在荀子那里，也有类似的区分，当然，两者的出发点又有所不同。在荀子看来，人的本然之性具有恶的趋向，只有经过“化性”而“起伪”的过程，才能够成为合乎礼义的存在。所谓“化性”，也就是改变恶的人性趋向，“伪”则是人的作用或人的努力过程。总起来，“化性起伪”也就是经过人自身的努力以改变人的本然趋向，使之走向真正意义上的人——合乎礼义之人。在此，化性起伪之前的人和化性起伪之后的人，同样表现为自身不同存在形态。上述观念在先秦之后依然得到延续。明代的王阳明提出了良知和致良知之说，一方面，他肯定凡人都先天地具有良知，另一方面，又强调这种良知最初还处于本然状态，在这种本然状态之下，人还没有达到对其内在良知的自觉把握，从而“虽有若无”。只有经过致良知的过程，才可能对这种本然具有的良知获得自觉意识，由此进而成为合乎儒家道德规范的、真正意义上的人。这里，致良知之前的人与致良知之后的人，也相应于本然的存在形态与真正意义上的人的存在形态。

类似观念，也存在于西方的一些重要哲学家

的思想之中，黑格尔便曾指出：“人间（Menson）最高贵的事就是成为人（person）。”<sup>⑩</sup>所谓“成为人”，意味着个体一开始还未真正达到“人”的形态，只有经过“成”的过程，个体才成其为人。从逻辑上看，这里也隐含着“成为人”之前的个体与“成为人”之后的个体之分别。由此可见，中国哲学与西方哲学在对人的理解上，有理论上的相通之处。

本然意义上的人一方面尚不能归入真正意义上的人，但另一方面又包含着成为真正意义上的人的可能。儒家肯定“人皆可以为尧舜”，所谓“人皆可以为尧舜”，便是指每一个人都具有成为圣人（尧舜）的可能性，这种可能性即隐含在人的本然形态中，正是这一可能，构成了人成为真正意义上的人的内在的根据。进而言之，可能既为成人提供了内在根据，也使之区别于现实的形态，并使后天的作用成为必要：唯有通过这种后天作用，本然所蕴含的可能才会向现实转化。

真正意义上的人，也就是应当成为的人。作为“应当”达到的目标，真正意义上的人同时具有理想的形态。理想的特点在于“当然”而未然，从而不同于实际的存在形态。这样，一方面，本然不同于当然，本然形态的人也不同于理想形态的人，但这种本然形态之中又隐含着当然：本然之人具有走向当然（理想）的可能性。另一方面，当然又不同于实然（实际的存在）：作为理想形态，当然只有经过人的努力过程，才能化为实际的存在。这里可以看到本然、当然、实然之间的关联，通过“为学”以“成人”的过程，具体便展开于本然、当然、实然之间的互动：本然隐含当然，当然通过人自身的努力过程进而化为实然。本然隐含当然，具有本体论或形而上的意义：每一个人都包含着可以成为圣人的根据，这是从存在形态（本体论意义）上说的。化当然为实然，则侧重于理想形态向实际存在形态的转换，这一转换包含价值的内容。与以上内涵相应，本然、当然、实然之间的互动，同时体现了本体论与价值论的统一。通过“为学”以“成人”（成为真正意义上的人），具体表现为以上不同方面的相互作用，在这一互动过程中，价值论的内涵和本体论的内涵彼此关联，赋予成人过程以多方面的意义。

从中国哲学的角度看，成人的以上过程同时又与本体和工夫的互动联系在一起。作为中国哲学的重要范畴，“工夫”和“本体”的具体内涵可以从不同角度去理解。前面提到，本然蕴含当然，这里

的本然，也就是最原初的存在，其中包含达到当然（理想形态）的可能性。在中国哲学中，“本体”往往与以上视域中的本然存在相联系，其直接的涵义即本然之体（original substance）。这一意义上的“本体”没有任何神秘之处，它的具体所指，就是内在于本然之中的最初可能。对中国哲学而言，正是这种可能，为人的进一步成长提供了内在的根据。以本体（内在于本然之中的可能）为根据，意味着成就人的过程既不表现为外在强加，也非依赖于外在灌输，而是基于个体自身可能而展开的过程。

在中国哲学中，“本体”同时被用以指称人的内在的精神结构、观念世界或意识系统。人的知行活动的展开过程，往往与人的内在精神结构以及意识、观念系统相联系。这种精神结构大致包含两方面的内容，其一，价值层面的观念取向，其二，认知意义上的知识系统。成人的过程既关乎“成就什么”，也涉及“如何成就”，前者与发展方向、目标选择相联系，后者则关乎达到目标的方式、途径。比较而言，精神世界中的价值之维，更多地从发展方向、目标选择（成就什么）等方面制约着成人的过程；精神世界中的认知之维，则主要从方式、途径（如何成就）等方面，为成人过程提供了内在的引导。

与“成人”相关之“学”既涉及认识活动，也关乎德性涵养，作为精神结构的本体相应地从不同方面制约着以上活动。从“知”（认识）这一角度看，认识过程并不是从无开始，将心灵视为白板是经验主义者（如洛克）的抽象预设。就现实的形态而言，在认识活动展开之时，认识主体固然对将要认识的对象缺乏充分的认识，但总是已经积累、拥有了某些其他方面的知识，后者构成了认识活动展开的观念背景。这种以知识系统为内容的观念背景，构成了精神本体的认知之维，而现实的认识活动，即以此为具体的出发点。同样，德性的涵养也离不开内在的根据。在走向完美人格的过程中，已有的道德意识构成了德性进一步发展的出发点和根据。作为道德意识发展的根据，这种业已形成的道德意识，具体呈现为精神本体的价值之维。

以知识、德性等观念系统为具体内容，以上本体既非先天形成，也非凝固不变，而是在人的成长过程中，逐渐地生成、发展和丰富。关于这一点，明清之际的重要思想家黄宗羲曾作了言简意赅的概述：“心无本体，工夫所至，即其本体。”<sup>⑪</sup>精神形态意义上的本体并非人心固有，而是形成于知、行

工夫的展开过程。在知行工夫的展开过程中所形成、发展和丰富的本体，反过来又影响、制约着知行活动的进一步展开。在这一意义上，精神本体具有动态的性质。

与本体相联系的是工夫。从学以成人的视角看，工夫展开于人从可能走向现实、化当然（理想）为实然（实际的存在形态）的过程之中，其具体形态也包含多重方面。大致而言，上述视域中的工夫可以概括为两个方面。其一为观念形态的工夫，亦即中国哲学所理解的广义之“知”，其二，实践形态的工夫，亦即中国哲学所理解的“行”，“知”和“行”构成了工夫的两个相关方面。事实上，如前所述，广义之“学”便不仅体现于“知”，而且也包含“行”（“做”），对于后一意义上的工夫（“行”），中国传统哲学同样给予了相当的关注。以明代哲学家王阳明而言，作为心学的重要代表，他首先以心立说，然而，在关注心性的同时，王阳明对实际践行意义上的行，也给予了高度重视。他特别强调要“事上磨练”，“事上磨练”即践行的过程，后者同时被理解为工夫的重要内容。

与“事上磨练”相联系的工夫，具体展开为两个方面。首先是天人关系上人与自然的互动。在这一层面，人从一定的价值目的和理想出发，不断地运用自身的知识、能力作用于自然，使本然意义上的自然对象，逐渐地合乎人的需要和理想。在这一过程中，一方面，自然对象发生了改变：本来与人没有关联的自然之物逐渐被打上人的印记，成为合乎人的理想、需要的存在；另一方面，在人与自然的互动中，人自身的德性和能力也得到了提升。从以上方面看，以天人互动为内容的“行”或工夫，同样也与成人的过程密切相关：通过作用于自然，人不仅改变对象，而且也改变自己、成就自己。

工夫（行）的另一重形式，体现于人与人之间的互动过程，后者具体展开为政治、经济、伦理、法律等社会领域中多样的践行活动。在社会领域中，个体总是要与他人打交道，并参与多样的社会活动。这种活动，也可以视为“做”的过程，它对人的成长并非无关紧要，而是具有密切的关联。事实上，“是什么”（成为什么样的人）与“做什么”（从事何种实践活动），往往无法相分。具体而言，人正是在参与政治实践的具体过程中，逐渐地成为亚里士多德所说的“政治的动物”（政治领域中的主体）；在从事法律的实践活动中，成为法律意义上的主体（包括成为守法的公民）；在伦理、道德的实践（包括儒学所说的“事亲”、“敬长”

等等）过程中，成为伦理领域中的道德主体，如此等等。在这里，“是什么”和“做什么”紧密相关。广而言之，正是在社会领域展开的多样活动中，人逐渐成为多样化的社会存在。

要而言之，“学”既涉及本体，又和工夫相联系。一方面，如中国传统哲学所强调的，“学”应有所“本”，这里的“本”既指本然存在中所蕴含的成人可能，也指内在的精神世界、观念系统。“学”有所“本”则相应地既意味着以人具有的内在可能为学以成人的根据，也指“本”于内在的精神世界展开“为学”的过程。在通过“为学”以“成人”的过程中，一方面，“学”有所“本”，人的自我成就离不开内在的根据和背景，另一方面，“本”又不断在工夫展开过程中，得到丰富，并且以新的形态进一步引导工夫的展开。本体和工夫的以上互动，构成了通过“为学”以“成人”的具体内容。

当然，从哲学史上看，对本体和工夫的关系，往往存在理解上的偏差。以禅宗而言，其理论上趋向之一是“以作用为性”，理学家曾一再对此提出批评。“性”这一概念在中国哲学中蕴含本质之意，引申为本体（性体），所谓“作用”，则指人的偶然意念和举动，如行住坐卧、担水砍柴，等等。在禅宗看来，人的偶然意念、日常之举，都构成了“性”，由此，本质层面的“性”亦被等同于偶然意念和活动。这种观点的要害在于消解了作为精神世界、观念系统的本体（性体）。理学家批评禅宗以作用为性，显然已注意到这种观点将导致性体的虚无化。从当代哲学看，实用主义也表现出类似的倾向。实用主义的重要特点在于重视具体问题和情境，它在某种意义上将“学”的过程理解为在特定情境中解题的过程，对于概念、理论这种涉及普遍本体或内在精神结构的方面，实用主义往往也持消解的态度。就此而言，实用主义也表现出将本体虚无化的倾向。

此外，在工夫的理解方面，也存在不同偏向。王门后学中，有所谓“现成良知”说。前面曾提到，在王阳明那里，良知和致良知相互关联：本然的良知还不是真正意义上的良知，唯有经过“致”的工夫，良知才能达到自觉的形态。然而，他的一些后学，如王畿、泰州学派，往往仅仅强调良知的先天性，略去“致”良知的过程，将先天良知等同于现成良知。所谓“现成良知”，意味着先天具有的良知，同时已达到自觉的形态，从而，不需要通过工夫过程以走向自觉，这一看法最终将引向否定

工夫的意义。从学以成人的现实过程看，工夫和本体这两者都不可以偏废，人的自我成就，乃是在工夫和本体的互动中逐渐实现的。

### 三

作为本体和工夫的统一，“为学”所要成就的是什么样的人？从现实的方面看，人当然具有多样的形态、不同的个性。然而，在多样的存在形态中，又有人之为人的共通之处。概括而言，这些共通之处可以从两个方面去理解，其一是德性，其二为能力。中国古代哲学曾一再提到贤能，所谓“选贤与能”，亦即将贤和能放在非常重要的地位。这里的“贤”主要与德性相联系，“能”则和能力相关。不难看到，在中国古代哲学中，内在德性和能力已被理解为人两个重要规定。从“为学”与“成人”的关系看，德性和能力更多地从目标上制约着人的自我成就。

上述意义上的德性，首先表现为人在价值取向层面上所具有的内在品格，它关乎成人过程的价值导向和价值目标，并从总的价值方向上，展现了人之为人的内在规定。与德性相关的能力，则主要表现为人在价值创造意义上的内在的力量。人不同于动物的重要之点，在于能够改变世界、改变人自身，这同时表现为价值创造的过程，作为人的内在规定之能力，也就是人在价值创造层面所具有的现实力量。在中国哲学所理解的圣人这一理想人格中，也可以看到德性和能力的统一。孔子对圣人有一简要的界说，认为其根本特点在于：“博施于民而能济众。”<sup>⑬</sup>一方面，这里蕴含着对民众的价值关切，所体现的是圣人的内在德性；另一方面，博施于民、济众，又意味着实际地施惠于民众，这种实际的作用即基于价值创造的内在能力。根据以上看法，则在圣人那里，价值关切意义上的德性和价值创造意义上的能力，也具有相互关联性。圣人一般被视为理想的人格形态，对圣人的这种理解，从理想的人格目标上，肯定了德性和能力的统一。

德性与能力的相互关联所指向的是健全的人格。人的能力如果离开了内在的德性，便往往缺乏价值层面的引导，从而容易趋向于工具化和手段化，与之相关的人格则将由失去价值方向。另一方面，人的德性一旦离开了人的能力及其实际的作用过程，则常常导向抽象化与玄虚化，由此形成的人格也将缺乏现实的创造力量。唯有达到德性与能力的统一，“学”所成之人才能避免片面化。

从“为学”与“成人”的关系看，这里同时涉及德性是否可教的问题。早在古希腊，哲学家们已经开始自觉地关注并讨论这一问题。在柏拉图的《普罗泰戈拉》和《美诺》篇中，德性是否可教便已成为一个论题。在这方面，柏拉图的观点似乎有含混之处，就某种意义而言，甚至存在不一致。一方面，他不赞同当时智者的看法，智者认为德性是可教的，柏拉图则借苏格拉底之口对此提出质疑：“我不相信美德可以教。”<sup>⑭</sup>另一方面，按照前面提到的所谓“美德即知识”这一观点，则美德又是可教的：知识具有可教性，美德既然是一种知识，也应归入可教之列。事实上，柏拉图也认为，假定美德作为一个整体是知识，那么，“如果它不可教，那就是最令人惊异的”<sup>⑮</sup>。以上两种看法，显然存在内在的不一致。从总的趋向看，柏拉图主要试图由此引出德性的神授说：美德既不是天生的，也不是靠教育获得，只能通过神的施赐而来<sup>⑯</sup>。从逻辑上看，“教”与“学”相关，“不可教”，至少意味着与“教”相对应意义上的“学”无法实现。这里的“教”包括传授、给予，与之相对应的“学”则关乎获得、接受。德性既不可通过“教”而传授、给予，也就难以借助“学”而获得和接受。

以上观点与柏拉图的认识论立场具有一致性。如所周知，在认识论上，柏拉图的基本观点是将认识的过程理解为回忆的过程。对柏拉图而言，认识既不是完全发端于无知，也不能完全从有知开始：如果人一开始就已有知识，那么任何新的认识就成为多余的。反之，如果人一开始就完全处于无知状态，那么，他甚至无法确认认识的对象。由此，他提出了回忆说，即人的灵魂在来到这一世界之前已经有知识了，认识无非是在后天的各种触发之下，回忆灵魂中已有的知识。柏拉图关于德性不可教而来自神赐的观点，与认识论上的回忆说无疑具有相应性。

较之柏拉图，中国哲学对上述问题具有不同看法。按中国哲学的理解，不管德性抑或能力，都既存在不可教或不可学的一面，也具有可教、可学性。中国哲学对这一问题的理解，以“性”和“习”之说为其前提。中国哲学从孔子开始便讨论“性”和“习”的关系，孔子对此的基本看法是：“性相近也，习相远也。”<sup>⑰</sup>这里所说的“性”，主要是指人的本性（nature）以及这种本性所隐含的各种可能。所谓“性相近”，也就是肯定凡人都具有相近的普遍本性，这种本性同时包含着人成为人的可能性。作为人在本体论意义上的存在形态，

性”是不可教的，它非形成于“教”或“学”的过程，而是表现为人这种存在所具有的内在规定。人来到这一世界就已有这种存在规定。所谓人禽之辩，从最初的形态看，就在于二者具有相异的存在规定（本然之性）以及与之相应的不同发展可能和根据。与“性”相对的是“习”，从个体的层面看，“习”的具体内涵在广义上包括知和行，这一意义上的“习”与前面提到的工夫相联系，既可“教”，也可“学”：无论是“知”，抑或“行”，都具有可以教、可以学的一面。

可以看到，中国哲学对“性”和“习”的以上理解，展现了更广阔的理论视野。一方面，中国哲学注意到人在本体论意义上的规定，包括其中蕴含的发展可能、根据，具有不可教、不可学的性质；另一方面，中国哲学又肯定与人的后天努力相关的“习”既可以教，也可以学。这种看法在确认学以成人需要基于内在存在规定的同时，又肯定这一过程离不开人的知与行。以先天根据和后天努力的统一为视域，中国哲学对“为学”与“成人”关系的理解，无疑展现了更合乎现实过程的进路。

通过“为学”以“成人”不仅关乎价值取向意义上的德性，而且涉及价值创造层面的内在能力。从能力这一角度看，同样涉及可教、可学与不可教、不可学的问题。与德性一样，人的能力既有其形成的内在根据，又离不开后天的工夫过程，两者对能力的发展都不可或缺。王夫之曾以感知和思维能力的形成为例，对此作了简要的阐述：“夫天与之目力，必竭而后明焉；天与之耳力，必竭而后聪焉；天与之心思，必竭而后睿焉；天与之正气，必竭而后强以贞焉。可竭者天也，竭之者人焉。”<sup>⑩</sup>目可视（不可听）、耳可听（不可视），心能思（不可感知），这一类机能属“性”，它们构成了感知、思维能力形成的根据，作为存在的规定，这种根据不可教、不可学，所谓“天与之”，突出的便是这一方面。“竭”则表现为人的努力过程（习行过程），这一过程具有可教、可学的性质。从视觉、听觉、思维的层面看，“目力”、“耳力”、“心思”，还只是人所具有的听、看、思等机能，作为“天与之”的先天禀赋，它们无法教、无法学，“明”、“聪”、“睿”则是真正意义上的感知和思维能力，这种能力唯有通过“竭”的努力过程才能形成。这里区分了两个层面，首先是“目力”、“耳力”、“心思”等先天的禀赋，这种禀赋属于“性相近”

意义上“性”，它构成了能力形成和发展的根据，这种根据非通过教与学而存在。其次是“竭”的工夫，这种工夫构成了“习”的具体内容，其展开过程伴随着教和学的过程。中国哲学对能力形成过程的以上理解，同样注意到了内在根据与后天工夫的统一。

以德性和能力的形成为视域，通过“为学”以“成人”具体便表现为“性”和“习”的互动，这种互动过程，与前面提到的本体和工夫的互动，具有一致性，二者从不同方面构成了学以成人的相关内容。当然，如前所述，人的现实形态具有多样性，人的个性、社会身份、角色等等也存在差异。然而，从核心的层面看，真实的人格总是包含德性和能力的统一，后者构成了人之为人的内在规定，并在一定意义上成为自由人格的表现形式。要而言之，一方面，通过“为学”以“成人”，以德性和能力的形成和发展为指向，另一方面，作为德性与能力统一的真实人格又体现于人的多样化的存在形态之中。

注释：

- ① 《论语·微子》。
  - ② 《论语·颜渊》。
  - ③ 《论语·宪问》。
  - ④ 《荀子·劝学》。
  - ⑤ 王阳明《年谱》所录娄谅语，此观念深为王阳明所认同，参见《王阳明全集》，上海古籍出版社1992年版，第1223页。
  - ⑥⑩ 黑格尔：《法哲学原理》，商务印书馆1982年版，第202、46页。
  - ⑦ 《礼记·坊记》。
  - ⑧ 《论语·学而》。
  - ⑨ 《论语·学而》。
  - ⑩ 《论语·学而》。
  - ⑫ 《朝儒学案·序》，中华书局1985年版，第7页。
  - ⑬ 《论语·雍也》。
  - ⑭⑮⑯ Plato, The Collected Dialogues of Plato, Princeton University Press, 1961, p.320, p.351, p.384.
  - ⑰ 《论语·阳货》。
  - ⑱ 《续春秋左氏传博议》卷下，《船山全书》第5册，岳麓书社1996年版，第617页。
- 作者简介：杨国荣，男，1957年生，浙江诸暨人，华东师范大学中国现代思想文化研究所暨哲学系教授、博士生导师，钱江特聘专家，上海，200241。  
(责任编辑 胡静)