

遺忘、安適與容受：《莊子》「忘」的教育意義

林明照

摘要

「忘」是《莊子》中重要的哲學概念，其意義基本上包含不在意、安適與容受等相互關聯的面向。若延伸到教育層面，《莊子》的「忘」實具重要的教育意涵，本文即嘗試就《莊子》的「忘」所可能含蘊的教育意義進行討論。第一部分探討《莊子》「忘」的相關哲學意義；第二部分則就「忘」的哲學內涵在教育面向上可能具有的意義進行討論。討論後發現，《莊子》「忘」具有的教育意涵至少包含幾個面向：首先，「忘」聯繫到如何避免只是停留在模仿性的學習上；其次，「忘」展現出打破特定學習場域限制的意義；再者，「忘」延伸出一種容受與接納的教學與學習氛圍。

關鍵詞：同理、安適、忘、容受、教育、莊子、



DOI : 10.6869/THJER.202106_38(1).0004

投稿日期：2021年1月15日，2021年8月23日修改完畢，2021年8月23日通過採用

* 林明照，國立臺灣大學哲學系教授，E-mail: mingchao@ntu.edu.tw

壹、前言

「忘」是《莊子》中重要的哲學概念，其意義基本上包含不在意、安適與容受等相互關聯的面向。「忘」的相關意義，既涉及個人的心靈與行動層面，也關涉人我互動以及人與社會的關係等面向。而無論哪一個面向，「忘」都具有價值上正面而理想的意義。

若延伸到教育面向，《莊子》的「忘」實具重要的教育意涵。以「忘」的容受性為例，忘的容受性具有讓事物得以自行復原與發展的意義。對於《莊子》而言，無論是就統治關係還是人我關係而言，事物在容受性中的自行復原與發展，比起透過指導與規範來推動，都更具完善性及延續性。若連結到教育面向來看，《莊子》忘的意涵提點出，教師或教育者與其扮演指引者的角色，不如成為一個容受與接納者，讓學生或學習者在以被接納為優先的容受性中，自行復原、調適與成長。

本文在討論上將分成兩部分，第一部分將探討《莊子》中「忘」的相關哲學意涵，第二部分則就「忘」的哲學意涵中所具有的教育意義作出分析。

貳、《莊子》「忘」的意涵

一、忘與不在意

《莊子》中的忘，首先即是去意向性¹之義，也就是不在意或未意識到，²或者延伸為不受某種約束或指引的意思。例如〈大宗師〉提及「與其譽堯而非桀，不如兩忘而化其道」，這裡的「兩忘」即是意向上不再在意於堯與桀所代表的特定價值內涵或標準。不在意於特定的價值

¹ 本文所謂的意向性，是指意識到或覺知到特定的對象、狀態或事物等。例如當我們在行動前，意識到特定的價值規範，並要求自身依規範而行動，而此對於價值規範的意識或自覺，則是本文所謂的意向性。此和胡賽爾從「意識的獨特性質在必然地是某對象的意識」（蔡美麗，1990）來談意向性（intentionality），是不一樣的意義脈絡。

² 牟宗三在詮釋道家「忘」的意義時，認為「忘」具有「把造作去掉」的智慧。牟宗三所謂的「造作」具有刻意而為或有特定意向的作為之意（牟宗三，1983）。另外，涂光社則認為《莊子》的「忘」有「不執滯」的意思，並且是一種從有意識到無意識，從自覺到不自覺（涂光社，2003）。

內涵或標準，也意謂行動不再是依據特定規則或標準的要求，而是更多地出於對時空情境變化的靈活因應。在〈大宗師〉另也提及「忘仁義」、「忘禮樂」，也是指不再在意仁義、禮樂等價值規則。這裡具有意向性的「在意」同時意指受約束與指引，因此「忘」了特定價值規範如仁義、禮樂，也就意指不再受其指引及主導。而當行為不再受特定價值規範引導，對《莊子》而言，人才可能有能力真實地回應他人與情境。《莊子》從不受特定價值規則指引及主導的意涵來論及「忘」，其中有兩層意義：

1. 不再以一些特定價值標準來區別事物或眾人，也就是不再「自其異者觀之」，³ 而是轉由「自其同者觀之」。如〈德充符〉中一則寓言論及，王骀是一位失去一隻腳的人，他從「自其同者觀之，萬物皆一也」來看待自身失去一足的意義。這裡的「一」是相對於異與別而言，是指萬物變化而多樣的整體。當王骀以「一」視萬物，也就是將萬物視為變化不已的整體，則無論是他自身的雙足，還是天地間的一塊泥土，都同樣是隸屬在萬物整體中。從這個角度來看，喪失了自身的一隻腳，和掉落了沾染在身上的一塊泥土，二者實無兩樣，亦即「視喪其足猶遺土」。這是從萬物整體的角度來平等化自身的一足與身上的泥土。一足與泥土自其異者觀之，差異極大，但從「同者」觀之，則同樣平等，無不可接受。在這裏，莊子不是要去其異，而是要指出，除了自其異者觀之下，我們還可引入「同」的視角，來更容受性地看待事物。而我們也不需因此而無視於事物之間的差別，反而可藉之檢視與調適我們如何看待事物的不同。這個「自其同者觀之」的意涵，便是與忘的容受性意涵相關。

2. 另一則是凸顯人與人之間當下直接、面對面的互動，而非透過特定價值標準的第三者中介與指引。當下直接而面對面的人我之際，又與莊子所謂「達人心」、「達人氣」的同理移情相聯繫，也就是以對等同感取代價值、信念的中介引導。這個面向，也正與忘的容受性意義相連結。

³ 〈齊物論〉言及「八德」，這是從「為是」及「有眡」的區別性來說明。換言之，「德」透過「名」的語言介入，作為分別事物的價值標準。

二、忘與安適

《莊子》中，忘的不在意同時聯繫到身體及心靈上的安適感，而二者具有互為因果的關係。例如〈達生〉言：

忘足，履之適也；忘要，帶之適也；知忘是非，心之適也；不內變，不外從，事會之適也。始乎適而未嘗不適者，忘適之適也。

當我們未意識到腳的存在，腳就越能安適於鞋子；當我們能不覺知或不在意腰的感覺，則腰就愈能安適於腰帶的存在；當認知上不再認知、意識到是、非的對立與存在，則心念即能靈活調整而感安適。而當人內無專主之信念外不執守特定之價值規範，便能順物而變，安適於所遇之物。當然，這之間也會是互為因果的關係，也就是說隨著腳越安適於鞋子，就越不意識到腳的存在；當腰越安適於腰帶，腰就越不被覺知到；當心念越能靈活調整而感安適，就越不致處在是、非對立的認知中；而能順物而變，安適於所遇之物，便不需一意遵守社會的價值主導。

不過，莊子認為最根本的安適，又不同於特定脈絡中的安適，亦即不是安適於特定的事物、情境或認知狀態；而是無所不安適的安適，也就是「未嘗不適」。而能如此安適，正在於「忘適之適」。如上所論，「適」總連結著二者，如腳與鞋子、腰與腰帶、認知與心靈等。但既是特定二者的連結，便有侷限或特殊性。而「忘適之適」則已非展現在二者的連結，而是安適者能與多者、各種可能者相聯繫。這即是「忘適」一超出特定連結的安適，也就是遺忘了特定連結的無所不安適。遺忘、超越了連結於特定事物的安適，則意謂多樣的事物都得以在忘適之適中被接受與接納。對這樣的安適者而言，沒有特定事物會使其覺得格格不入、芥蒂難受而難以適應。換言之，沒有特定事物需在其安適感中被排除，而這樣的安適感正是一種極為寬廣而深厚的接納與容受。從另一方面看，對於處境、事物的無所不安適與容納，意謂著「忘」不是抽離與否定人與人、人與處境、人與群體的關係；而是讓關係以安適與容納的意義來體現。在安適與容納中所體現的關係一方面不被認知及意識到；另方面則不是透過特定的約束模式來展現。

就忘所體現的關係是不被覺知或意識到一點而言，《老子》中提

及的政治關係即論及此：「太上，下知有之；其次，親而譽之；其次，畏之；其次，侮之」（《老子·17章》）最理想的政治關係，是人民只隱約地知道有上位者存在，但上位者對於人民的養育與照護，人民並未意識到，這也即是《莊子》所說的「忘」。相對地，當人民意識到上位者的恩澤、權勢甚或弊病，進而生起愛戴、畏懼甚或輕侮的情緒、情感時，這樣的政治關係已非完善而理想。《列子·黃帝》中一則海上人家的寓言，也深刻地體現此「忘」的關係意義：

海上之人有好漚鳥者，每旦之海上，從漚鳥游，漚鳥之至者百住而不止。其父曰：「吾聞漚鳥皆從汝游，汝取來，吾玩之」明日之海上，漚鳥舞而不下也。

寓言中的海上之人，原本之所以能與漚鳥相遊，是因為彼此之間安適而不在意；但是當這樣的互動關係被覺知、意識到，則原本相互安適的關係也就被破壞了。《莊子·達生》中也在寓言中呈現此意義：

善游者數能，忘水也。若乃夫沒人之未嘗見舟而便操之也，彼視淵若陵，視舟之覆猶其車卻也。覆卻萬方陳乎前而不得入其舍，惡往而不暇！以瓦注者巧，以鈎注者憚，以黃金注者殢。其巧一也，而有所矜，則重外也。凡外重者內拙。

擅長游泳者，因為其能「忘水」，亦即全然未覺知到水的存在；或者說，水不在其覺察的意向性中成為一「對象」。同樣地，若是一個已習於潛水之人，則不但未曾覺知到水為一對象物，甚且也未意識到湍水急流之深淵為一危險境域，其臨深淵就如同履平地一樣自在安適。由於其於水上、深淵皆無所不安適，則水上操舟與陸上行車對其而言皆能自在無礙。

另一方面，就忘的關係不是透過特定的約束模式來維持而言，《莊子·德充符》言：

聖人有所遊，而知為孽，約為膠，德為接，工為商。聖人不謀，惡用知？不斲，惡用膠？無喪，惡用德？不貨，惡用商？四者，天鬻

也。天鬻者，天食也。

這裡提及的「知」「約」「德」與「工」都是一種約束關係的特定模式或技巧。「知」是謀慮構劃，「約」是指誓約，「德」是施予恩惠，「工」是利益交換。這些維持關係的方式，都具有亡羊補牢的特質，是就關係已破壞或出現問題，如斲、喪、貨等情況時才來施展。而聖人與他人處於安適的關係性中，便不需上述技巧來維繫。對於此，《老子·27章》也提及：「善閉無關鍵而不可開，善結無繩約而不可解。」「閉」與「結」都蘊含關係的緊密義，而這樣的關係並不需門鎖、繩結等工具來維持。

三、忘與接納、容受

忘的安適意涵間接聯繫到容受與接納的意義，除此之外，《莊子》也直接論及了「忘」的容受意義。如〈大宗師〉言及「坐忘」時曰：「墮肢體，黜聰明，離形去知，同於大通，此謂坐忘。」「墮肢體」呼應「離形」，「肢體」與「形」是以身體行為的儀節規矩來體現禮樂對個人的規制，而「墮肢體」與「離形」即是從禮節儀制中支離出的身體自由，亦即「忘禮樂」。「黜聰明」呼應「去知」，「聰明」與「知」指向仁義等價值認知與信念，而「黜聰明」與「去知」即是從棄除仁義等價值信念的指引後復原而得的感受能力，也就是〈德充符〉所言「無形而心成」的「心」。而身體的重展自由與感受力的還以復得，皆意謂背後自足獨立的自我認同漸趨弱化與消解，隨之展現的則是設定於事物身上的特定區別與對立被打通，無任何一物需被排除而不能被接納。

《莊子》的忘所展現的容受性，不僅是接納義，更具有同理移情、感受他人的意義。也就是說，藉由「忘」使內心從特定價值認知的主導中開放而出時，其中的容受性更是一種能進入他人脈絡，同理感受他人的能力。而這樣的能力最是展現出觸動人心的力量，這可在〈人間世〉一則論及「心齋」的寓言中看出。寓言中顏回欲前往衛國說服剛愎自用的衛君善待人民，然而卻是以師者自居的心態，懷著特定的價值信念來要求衛君接受。孔子知曉顏回心態，認為如此「師心」以自用，不但不能說服衛君，反倒將因觸怒之而受其害。孔子認為其中的關鍵在於顏回

師者自居的心態，缺乏真正能接納他人，感受他人的能力。一旦缺乏此能力，任何良善的意志與巧言善辯，皆難以說服他人，尤其獨斷剛愎的衛君。

因此，孔子提點顏回需「心齋」：

若一志，无聽之以耳而聽之以心，无聽之以心而聽之以氣。聽止於耳，心止於符。氣也者，虛而待物者也。唯道集虛。虛者，心齋也。

「齋」即具有「忘」之意。心齋就是將「心」的「心止於符」的狀態齋去、忘掉。也就是在感知外物、他人而與之互動時，不再受到心既有的認知框架、價值信念與情感好惡所主導。一旦能忘掉「心」的主導，便能「聽之以氣」，也就是以「氣」來與事物及他人互動。何謂「聽之以氣」？其意即為「虛而待物」。也就是以「虛」的容受開放性來等待與感受外物與他人的生命脈絡及其內心召喚。在此，「心齋」的「虛而待物」正是具有感受他人能力的一種容受性，也就是「忘」的意義。當顏回能心齋而忘掉原先執持的價值信念，從中展現容受、感受他人的能力，則方有可能進入衛君的生命脈絡來同理、移情地感受衛君，並從中體悟如何與衛君互動。⁴

關於忘的容受性，〈刻意〉也有所提及。其言：

若夫不刻意而高，無仁義而修，無功名而治，無江海而閒，不道引而壽，無不忘也，無不有也，澹然無極而眾美從之，此天地之道，聖人之德也。

聖人之德展現在能忘，而其意正是去意向性：不求高尚離俗、不求侔合仁義，不希冀功名昭彰，無需江海隱逸，也無意以導引求長生。正是弱化意向，無意以求後，從身體的機能到心靈的閒適，以至德行事功卻都

⁴ 陳政揚也注意到，《莊子》的忘，特別是「兩忘」具有理想關係的意義。其言：「『兩忘』當是放眼在人與天地萬有的理想關係上，指出人如何由『忘』解消彼此的緊張衝突，達至道通為一的整體和諧」、「與己共處之他者亦不驚覺彼此之不同（忘形），由此在他我兩忘中達至雖共處同一場域卻能各享自得之境的美好」（陳政揚，2013：42）。

能有所保全與完整。同時，忘掉仁義等價值之主導後，也更能如《老子》所言「江海所以能為百谷王者，以其善下之」（《老子·66章》）地容受各種事物。這種「無不忘也，無不有也」的消解卻又保全、否定卻又肯定、讓出卻又擁有的悖反張力，正可視為忘而無所不容，也即「以無全有」。

另外，〈徐無鬼〉中也有一則寓言論及了忘所具有的容受與接納意義。其言：

管仲有病，桓公問之曰：「仲父之病病矣，可不謂云，至於大病，則寡人惡乎屬國而可？」管仲曰：「公誰欲與？」公曰：「鮑叔牙。」曰：「不可。其為人，絜廉善士也，其於不己若者不比之；又一聞人之過，終身不忘。使之治國，上且鉤乎君，下且逆乎民。其得罪於君也，將弗久矣。」公曰：「然則孰可？」對曰：「勿己，則隰朋可。其為人也，上忘而下畔，愧不若黃帝而哀不己若者。以德分人謂之聖，以財分人謂之賢。」

此則寓言提及管仲病重，桓公向其詢問以後國事可以託付給誰？當桓公提及鮑叔牙時，管子認為鮑叔牙雖是清廉之士，但是對於能力不如己者恥於接納，同時對於他人所犯下的過錯，終身難以忘懷。管仲所描述的鮑叔牙，特別是「一聞人之過，終身不忘」中的「不忘」，正體現其對於他人之缺乏容受性，而這也是管仲之所以認為不當將國政委以鮑叔牙的關鍵原因。相對於鮑叔牙的「不忘」而無法容受，管仲言隰朋之人則為「上忘而下畔，愧不若黃帝而哀不己若者」所謂「上忘而下畔」意指遺忘自身以上主導下的尊勢，進而容納下位者、人民的各自選擇與發展。⁵而「哀不己若者」則同時意指不以自身信念、好惡與能力為標準，而能接納他人的能力特質。⁶

⁵ 關於「上忘而下畔」，呂慧卿：「若隰朋之德，可謂容乃公者乎」（湯君，2009：460）；王船山：「不以善為可矜，各自為畔類，不強令其從己」（王船山，1988：378）。

⁶ 關於「哀不己若者」，郭象注曰：「故無棄人」（郭慶藩，1988：846）；陶崇道：「用相無他，用其不自用；不自用無他，用其能容人而已」（引自方勇，2012：204）。

參、忘的教育意義

上述《莊子》忘的相關意涵，實具有教育面向上的意義。首先，忘不在意的非意向性，和教育中如何避免建構「模式」或「典範」，並造成學習者亦步亦趨地模仿有關。典範式的教學雖有其必要，但是學生若唯典範是依，則很容易缺乏自身得以應變情境與遭遇的能力。在此先稍加說明有關目前教育理論中常見的社會學習理論（Social Learning Theory, SLT），主要源自於班杜拉所強調的楷模學習（modeling）或觀察學習（observational learning），提出人們多在社群中藉由觀察他人的行為舉止來學習，以避免重蹈覆轍或遭致危險（Bandura, 2006）。而且觀察的對象不限於行為，也包括認知方面的學習，例如同儕之間對科學內容、科學過程，以及科學態度的學習（Rumjaun & Narod, 2020）。班杜拉強調楷模過程並非單純受到增強的行為模仿（imitation），而是在心中重建欲模仿內容的表徵，因此有注意、保留、重複、以及動機等的認知過程，而且學習者可以決定要不要模仿（Bandura, 2006）。但是整體而言，社會學習理論主要強調的是楷模學習對學童整體學習中所扮演的重要角色，所以討論的議題主要是在楷模學習中，容易跟誰學習（如：較有能力與地位者）、學習的內涵可能有哪些（如：行為、認知、態度等）、學習的步驟有哪些（注意、保留、重複、動機等）、以及增強的程度（如：觀察的頻率、後續責罰或稱讚的出現次數等）（Bandura, 2006; Rumjaun & Narod, 2020），所以比較接近本文所稱的典範學習。而本文接下來要強調的關於《莊子》的「忘」，涉及在學習楷模的過程中，如何忘掉所學，脫離楷模，而重新產生出自己的領會與見解，則尚未在楷模學習的討論範疇中。

其次，「忘」所具有的安適性，正與如何培養學習者調整自身、回應情境而更能安適各種未知的環境有關。這需要學習者避免因學習而強化自我主觀性或信念的封閉性，而要弱化自我信念與意志的堅持，以能接受各種環境的引導而行動。再者，忘的容受意義放在教育面向上，則提醒了教育者，如果教育的意義在於開啟成長的動力，則這樣的開啟不能只是指引式的介入，不應是以師者自居的領頭式主導，也不是以醫者自居的治疾心態。而是必須先以容受接納為優先。這樣的容受與接納不能是有條件的，而是敞開地接受學習者自身。然而容受與接納不是放任

與順從，而是令學習者在被接納中，自身有了復原、遺忘傷痕或自行啟動力量的空間與自發條件。在教育中，容受性或許不是充分的條件，但也應當是必要甚或優先的條件。

一、忘的無意向性、不在意與教育意涵

如前所述，忘的基本意義即是不在意或未意識到。這在教育上，「忘」體現出避免模仿性、亦步亦趨式的學習。《莊子·田子方》中有一則寓言正涉及了對於模仿式學習的反思。首先，寓言提及顏回對於孔子模仿式的學習

顏淵問於仲尼曰：「夫子步亦步，夫子趨亦趨，夫子馳亦馳，夫子奔逸絕塵，而回瞠若乎後矣。」夫子曰：「回，何謂邪？」曰：「夫子步亦步也，夫子言亦言也，夫子趨亦趨也，夫子辯亦辯也，夫子馳亦馳也，夫子言道，回亦言道也。及奔逸絕塵，而回瞠若乎後者，夫子不言而信，不比而周，無器而民滔乎前，而不知所以然而已矣。」

所謂「夫子步亦步也，夫子言亦言也，夫子趨亦趨也，夫子辯亦辯也，夫子馳亦馳也，夫子言道，回亦言道也」說明顏回無論在動作舉止、言談論說以及價值立論上，都仿效著孔子。但是顏回雖有意仿效，最終仍覺得難以企及，因為在孔子身上始終有顏回預期不到的嶄新作為與表現。更讓顏回困惑的是，孔子的諸般表現，例如不需言說就能得到人們的信賴，不須親近就能與他人緊密互動，不依賴權勢就能使人們聚集於前，跟隨於後，這些似乎都來自一個顏回無法理解「不知所以然而然」的根源。面對顏回的困惑，寓言中的孔子回覆道：

吾一受其成形，而不化以待盡，效物而動，日夜無隙，而不知其所終，薰然其成形，知命不能規乎其前，丘以是日徂。吾終身與汝交一臂而失之，可不哀與！女殆著乎吾所以著也。彼已盡矣，而女求之以為有，是求馬於唐肆也。吾服女也甚忘，女服吾也亦甚忘。雖然，女奚患焉！雖忘乎故吾，吾有不忘者存。

這一段論及了《莊子》對於變化的重視：人、事、物都在時間與變化中，一刻不息。寓言中，孔子首先言及自身從有形軀生命開始即已在變化之流中。而對於變化，不但人力無能左右，變化的趨向及軌跡，人們又難以窺知。孔子在這裡談變化的意義有三：其一，無一物止留，人物情境瞬變不已，包括孔子與顏回的相遇相處，也是轉瞬即逝而「交一臂而失之」。其二，作為顏回所欲仿效的孔子，只是顏回捕捉的「殘跡」或「形跡」，而非當下瞬即遷逝的孔子，此即孔子所言「女殆著乎吾所以著也，彼已盡矣，而女求之以為有」之義。孔子將顏回欲模仿其自身，但自身實已隨變而往的情況，譬喻為欲前往空蕩的市場買馬，然而馬已不在，即「求馬於唐肆」。其三，萬物在變化中的每一刻，都是嶄新而不重複，此即孔子言自身：「雖忘乎故吾，吾有不忘者存」。在變化中，自我瞬間已成過去，而當下則是嶄新的自我。孔子從這裡要闡明的是，其行動或作為，都是當下自我在情境中的展現，這樣的行為展現只在當下有意義，一旦成為過去，原本行動的意義脈絡也就消失。顏回要學習的，不是孔子在特定時空下的行動，因為那行動的意義瞬間即逝，而是如何在當下中以嶄新的自我回應此刻情境的要求。

這則寓言涉及到孔子與顏回的師生互動，尤其是顏回的學習態度，因此格外具有教育上的意義。顏回對於孔子的學習，原本是「亦步亦趨」的模仿，也就是將孔子的言行視為典範而仿效之。對於學習者而言，模仿似乎是一個學習的路徑，但是模仿應當是一種「方法」或「媒介」，藉由模仿學習對象，逐漸在知識與技藝上純熟，並最終習得學習對象的內在能力或意義。如果忽略了模仿的方法與媒介意義，則僅會停留在表面的學習上。關於這一點，《莊子》亦有所提及：「荃者所以在魚，得魚而忘荃；蹄者所以在兔，得兔而忘蹄；言者所以在意，得意而忘言。吾安得忘言之人而與之言哉？」（〈外物〉）荃是捕魚的竹簍，蹄是捕兔夾，這兩樣是用來捕獲魚與兔的工具。而一旦順利捕獲，則此兩樣工具皆可擱置。換言之，使用荃與蹄，目的是在捕獲魚與兔。《莊子》將其間的關係類比到語言與意義的傳遞或理解上：語言是在於傳達或從中理解意義，一旦意義獲得理解與傳達，就不需再執著於語言的形式。無論是荃與蹄作為捕獲魚與兔的工具，還是語言作為傳達與理解意義的媒介，都像是學習過程中作為模仿的言行對象，重點不在這些對象，而是蘊含於其中的意義及能力。關於這一點，我們可以在數學家保

羅·拉克哈特（Paul Lockhart）對於數學教學不應只是教導解題規則這一點上，看出在教育面向上與上述《莊子》「忘」的意義的呼應。其言：

如果教學降格到只是在做資料的轉換，如果沒有興奮與驚喜之情的分享，如果老師自己就只是資訊的被動接收者，而非新理念的創造者，那麼學生還有什麼希望呢？如果對老師來說，分數的加法是一套既定的規則，而不是創造性過程的產物及美學的抉擇與追求的結果，那麼學生當然也會覺得教學就是一套規則而已。（高翠霜譯，2013：60）

如果學生只是在學習規則，那麼他們就不會培養出自身思考的能力。對此，保羅·拉克哈特進一步提及：

在創造的行動裏學生變成了被動的參與者，學生做出符合現成模式的證明，而不是因為他們的確這樣子想。他們被訓練去模仿論證，而不是去想出論證。因此，他們不只不知道老師在說些什麼，他們也不知道自己在說些什麼。（高翠霜譯，2013：91）

就像《莊子》的忘要學生在模仿與學習規則的同時，更應了解背後的意義及價值。保羅·拉克哈特以觸動人心的筆觸告訴讀者，數學的教學重點在於其中含蘊的創造力及美感，而不只是教導數學解題的規則及學習數學而已。

回到此則寓言，顏回對於孔子亦步亦趨的仿效，雖可能具有學習上的方法意義，但是寓言中孔子對於學習中的仿效提出了不同的反思：教育的內涵包含了時間與變化的特質，有些知識或行為指引，都是因應特定情境而生，當情境變遷，相應的知識或指引就不見得合理。前文提及的荃、蹄與言的例子若加上時間及情境因素就呈現如下的意義：當需要捕獲魚及兔時，荃與蹄如同語言工具有其必要性及意義性，一旦已捕獲魚與兔，或意義已然傳達，便不再需要這些工具當媒介了。仿效的學習容易將時間與變化中的情境因素抽離，忽略了特定的知識或言行指引的特殊情境要求。如果忽略了情境性而一味仿效之，這就如同已捕獲了

魚與兔，卻仍然重視及關注荃與蹄。顏回所欲模仿的孔子言行，皆是回應特定情境的展現，因此隨著情境變遷，言行自然隨之變化與調整。而孔子所指出的「雖忘乎故吾，吾有不忘者存」在學習的意義正是：學習的重點不是在表現出的言行模式，因為那是隨情境而生，因情境而逝。學習的重點應當是在那個能夠敏銳回應當下情境，而作出言行因應的能力，也就是「不忘者」。要學習到這點，顏回不當只是模仿，而是要培養認識及感受當下情境遭遇的能力，並隨著情境的要求而適切回應。

上例所述，亦可與現今的學科學習相通。教學中，應注意避免學習者只是模仿教育者的言行模式，而是應當引導學習者有能力在面對當下的問題時，能就問題本身來思考與回應，這背後蘊含著教育上啟發重於教導的方向。同樣以數學教育為例，波利亞（G. Polya）認為，在數學教學中，教師對於學生的提問方式不能一成不變，而是要進入學生的思考脈絡，並且留出空間讓學生自己思考解答的各種可能方式。同時，教師需要透過反覆提問引導學生，學生才能逐漸領會反覆提問中所包含的原理原則，進而培養靈活而良好的思考方式（蔡坤憲譯，2006）。這樣獲得的思考方式，能夠維持長久，亦與目前十二年國民教育中所強調的素養不謀而合（教育部，2014）。

對《莊子》而言，上述所論也涉及從模仿到超越模仿之間的關係，以及其間如何循序漸進？對於此，上述「得意忘言」一段或許即蘊含此向度。所謂「言者所以在意，得意而忘言」（〈外物〉），在教育的脈絡中，「言」即蘊含模仿的面向，學生在聆聽教師的言說，在知識及技能等方面進行了模仿的活動；然而對於莊子而言，「言者所以在意」，透過教師言說中的知識或技藝模仿，學習的重點在於逐漸領會知識及技能背後蘊含的意義及價值。而當學生在模仿中逐漸領會知識及技藝的意義後，便逐漸擺脫模仿的階段，不再只是亦步亦趨地跟從知識及特定技藝模式，而是自身逐漸有了在意義的領會中進一步創造的能力。

從數學教學與學習來看，學生從模仿、學習老師如何解題，到透過自身不斷地思考解題，逐漸能超越模仿而提升主動思考及解題的能力，也涉及從模仿到逐漸超越模仿之進程。波利亞以游泳為例，生動地解釋了此中的進程。其言：

解題活動是一項很實際的技能，就像游泳一樣。任何實際的技能，都是靠著模仿與學習學會的。以學游泳為例，通常是先靠模仿別人手腳的動作，然後透過不斷的練習，才有辦法學會。想學會解題，也是一樣。你得先觀察與模仿別人在解題時，都做了些什麼事，然後，你還是得實際動手練習解題，最後才學得會解題。（蔡坤憲譯，2006：35）

二、忘的安適性中的教育意涵

正如前文所論，《莊子》中「忘」具有不在意的意涵，而以此展現的人我、物我關係，則是一種安適與自如，此亦「忘」的意義之一。在教育與學習場域上，師生之間、學生之間都涉及關係與互動。然而師生之間的角色具有教與學的差異，彼此之間具有授與受的關係；學生之間則可能既是互助也可能是競爭關係。這些關係互動，既可能是學習上的正面力量，也能是學習上的阻礙與負擔。

對於《莊子》而言，障礙人我、物我之間關係互動的原由，正與人自身是否「有心」，亦即是否有特定的價值認知有關。《莊子》中較為人熟悉的「相忘江湖」之說，正內含此中的意義。《莊子·大宗師》言：

泉涸，魚相與處於陸，相呴以溼，相濡以沫，不如相忘於江湖。與其譽堯而非桀，不如兩忘而化其道。

當魚群在江湖中漫游，既未覺察到水，亦未意識到他者與自身之間特定的關係連結，彼此之間互不覺察，互不在意，形成相忘的安適關係。然而一旦湖水乾涸，魚群處於乾涸的大地，便意識到水的重要及需求，也由於必須仰賴水分以存活，魚群彼此之間也就從相互不覺察的相忘安適，轉而成為「相呴以濕」的互相依賴。在這「魚相忘江湖」的隱喻中，對於「水」的渴望隱喻了後文「與其譽堯而非桀，不如兩忘而化其道」中「堯」與「桀」所象徵的善、惡道德或價值標準。當魚意識到水的價值，一方面意謂魚群已離開了水（「江湖」）；同時也意謂水成為渴望、可欲的，而魚群為了獲得對方口中殘存的水沫，彼此也從原來

江湖中的相忘安適，轉而成為相互依賴。這正隱喻著，當人們意識到特定道德或價值標準的重要，一方面意謂人們之間已失去了安適關係，同時也意謂彼此需要相互從對方的支持與肯定，來獲得道德或價值上的讚許。從另一個面向來說，人與人之間之所以失去了安適關係，以及彼此需要相互從對方的支持與肯定來獲得道德或價值上的讚許，其原因正與人們意識到特定道德或價值標準的重要有關。

《莊子》從價值認知來談人我關係互動的異化，在學習場域的關係互動上就具有如下的意義：如同在江湖中，無處不在的水乘載著、滋養著魚群的游動與生存，教育與學習的場域，也應該無處不是學習與教學的資源與養料。校園中，操場是學生從身體的釋放與伸展中認識自我的學習場域；勞動清掃的環境，是學生透過勞作專注與平息身心的學習場合；藝術、音樂的情境中，是學生體驗美感、敏銳情思的滋養，而教室中的課業學習，則是學生心智提升的涵詠；甚至校園小徑中的漫步以至校外生活的延伸，無處不是學習的汪洋「江湖」。在這樣的學習中，學生於無處不在，俯拾即是開放資源中，學習的場域及內容不須受限於特定的空間及知識項目，學生不須認知及意識到所謂有價值、有用或重要的學習內容，如此也就不會因渴望受到這些特定知識內容與價值項目的「肯定」，而依賴教師的讚許，以及在同儕的競爭中脫穎而出。同時，學生之間也不會只是在同一學習內容及同一種學習成就的價值標準及衡量中，流於競爭與對抗的關係。保羅·拉克哈特在談到數學教育時，他就肯定一種不拘任何形式的數學教學之旅，也就是以學生在生活中遇到的具體情況，作為數學教學及學習的場域。換言之，只要學生具有學習的動力，數學的學習幾乎無處不在，其藉由對話體例而言：

正是如此（學生遇到什麼就學什麼）。問題會引導出其他的問題，在有需要時，就會發展出技巧，新的主題就會自然地產生。（高翠霜譯，2013：93）

當學生由生活的各類情境中所遭遇的數學問題出發時，他們自然會在契合生活的好奇心下，更易於展現出其創造力以及解決問題的能力。

另外，對於《莊子》而言，人與事物或人與人之間的安適關係，還與人的生命特質有關。一旦人與物或人與人之間的連結與互動相應於人

的生命特質，那麼其間的關係就容易是安適而相忘的，因為不需透過特定價值意識來維繫其間的關係。《莊子·至樂》有一則寓言提及生命特質與安適的關係，並且蘊含教育的意義：

顏淵東之齊，孔子有憂色。子貢下席而問曰：「小子敢問：回東之齊，夫子有憂色，何邪？」孔子曰：「善哉汝問！昔者管子有言，丘甚善之，曰：『褚小者不可以懷大，綆短者不可以汲深。』夫若是者，以為命有所成而形有所適也，夫不可損益。吾恐回與齊侯言堯、舜、黃帝之道，而重以燧人、神農之言。彼將內求於己而不得，不得則惑，人惑則死。且女獨不聞邪？昔者海鳥止於魯郊，魯侯御而觴之於廟，奏九韶以為樂，具太牢以為善。鳥乃眩視憂悲，不敢食一臠，不敢飲一杯，三日而死。此以己養養鳥也，非以鳥養養鳥也。……魚處水而生，人處水而死，故必相與異，其好惡故異也。故先聖不一其能，不同其事。名止於實，義設於適，是之謂條達而福持。」

這段寓言提及孔子對於顏回欲前往齊國遊說齊侯深感憂慮，原因在於孔子認為人各有其獨特的生命特質，包含性情習氣等。而顏回若未能顧及齊侯個人的生命特質，逕自以堯、舜、黃帝以及燧人、神農之言論，也就是仁義道德典範來遊說齊侯使其能依循，則由於此道不見得符合齊侯的情性特質，他便極有可能因自身生命特質不合此道而困惑，進而可能拒斥顏回而刑害之。

寓言中的孔子繼而舉魯侯養鳥的故事以發明之：昔日曾有海鳥停留於魯國郊外，魯侯深喜之，於是將之畜養於宗廟，欲以美酒飲之，並奏之以宮廷之樂，輔以牛羊豬三牲食之。然而海鳥不但不欣悅，反而迷惑憂懼不敢食飲，最終三日而亡。魯侯之舉之所以導致海鳥憂懼而亡，是因為他依自身好惡來對待海鳥，不是依據海鳥自身的生命特質以對待之。美食美酒與宮廷之樂雖為魯侯所喜，但並不合於海鳥生命特質，因此，海鳥無法安適其中而徒生憂懼。孔子以魯侯養鳥之例指出，儘管顏回欲使齊侯為善，但若是其與齊侯的言談互動僅是出自自身的好惡與信念，而未能符應齊侯的情性好惡，則將如魯侯之「以己養養鳥也，非以鳥養養鳥也」並未能使齊侯安適於所言之道，最終反使齊侯深感受傷，

進而反傷顏回。寓言最後，孔子強調古代聖王如何在政治上顧及生命特質的多樣性：

魚處水而生，人處水而死，故必相與異，其好惡故異也。故先聖不一其能，不同其事。名止於實，義設於適，是之謂條達而福持。

猶如魚與人因生命特質相異故生存環境亦異，面對人們不同的生命特質，聖人也應該顧及其異，在政治上使人們「不一其事，不同其能」，各自從事符合其能力與情性的事務以安適之；價值要求上，則「名止於實，義設於適」，任何名分及價值要求，都應符合人生命特質的差異，而使人能於其中安適之。

這則寓言以肯定生命特質的多樣性為前提，一方面論及政治上的作為應顧及如何使不同生命特質的人都能安適於政治與價值生活；另方面則提及，在遊說及教說上，顧及人的生命特質，如情性好惡等則是必要且核心的前提。後者，具有重要的教育意義。亦即，教育如何使得不同生命特質的人，都能於其中以不同的方式被引導，以使學習者安適其中，這是《莊子》「忘」的安適觀延伸的教育意義。

進一步而言，在學習上是否能夠安適於各自獨特的生命特質，實與教育者個人的引導特質與能力密切相關，而這對於《莊子》而言，與教育者的教學修養是分不開的，其中的關鍵也是「忘」的修養工夫。《莊子·達生》有一則寓言論及此：

梓慶削木為鐻，鐻成，見者驚猶鬼神。魯侯見而問焉，曰：「子何術以為焉？」對曰：「臣工人，何術之有！雖然，有一焉。臣將為鐻，未嘗敢以耗氣也，必齊以靜心。齊三日，而不敢懷慶賞爵祿；齊五日，不敢懷非譽巧拙；齊七日，輒然忘吾有四肢形體也。當是時也，無公朝，其巧專而外骨消；然後入山林，觀天性；形軀至矣，然後成見鐻，然後加手焉；不然則已。則以天合天，器之所以疑神者，其是與？」

這則寓言提及工匠梓慶，其所製作出的鐘架精美如同出自鬼神之手。魯侯對此深感驚訝，進而向梓慶詢問製作鐘架的方法，梓慶回答並無特定

方法，然而其中一關鍵在於其進入製作程序之前的修養轉化：他逐漸讓心靈平靜與淨化、遺忘（「齋」）：首先，遺忘了外在的利益榮祿，接著遺忘了外在的評價，最終將自身的身軀肢體，也就是身手操作的慣性也遺忘了。在將外在榮祿、評價甚至自身的身體慣性遺忘後，梓慶方進入山林，觀覽樹木的材質特性。一旦材質適合製作鐘架者，再順其相應於鐘架的材質條理而砍伐，否則則絲毫不勉強。梓慶將自身以平靜淨化的身心，尋覓適合製造鐘架的樹木的活動，稱為「以天合天」。

在這「以天合天」的創作活動中，我們可以看到如下的教育意義：教育者當然需要有知識專業及能力背景，但是雖然所欲教導的知識與真理有其普遍性，但是學習者卻是人人各具不同的生命特質。教育者必須能理解及順應學習者各自的學習能力及特質，依其特質而使其獲得及發揮最佳的學習效果，此中，教育者自身必須先有著自身的遺忘與淨化，包括遺忘對於教學場域的榮辱得失、教學效果的外在評價等的在意，以及自身情感好惡的干擾等。從教育者自身的修養要求來看，《莊子》顯然認為，教育者本身，也是在學習修養的脈絡中。

學者張銀樹（1998）便曾注意到《莊子·達生》此則寓言中「以天合天」具有的教學意義—教師在教學上需順應學生特質，以及教師應具有忘卻自我的修養要求。他論及此則寓言中所蘊含的教師修養時提到：

靜心的工夫是本於自身的領悟與反省，是一種以內心為主體的修養工夫。這樣的修養工夫，首先是對外在的物質或精神報酬能夠澹然處之，不起任何心思意向的反應與作用，再進一步則不受任何生理情慾的干擾，以現在的心理學來說，亦即是先淡忘社會性的動機欲求，再次則淡忘生理性的動機欲求。（張銀樹，1998：175）

這樣的解釋大抵符合此則寓言中的修養意義，但是其中認為修養要求中連生理性的欲求都要淡忘，則恐怕非《莊子》之意。

三、忘的容受性中的教育意涵

在〈德充符〉一則寓言中，莊子透過申徒嘉、子產與二者的老師伯昏無人三者，展現了容受與接納的教育力量。寓言中，申徒嘉因犯了罪

遭砍斷一隻腳，自此，外在的訕笑不斷，而他也對無處不在的鄙夷始終耿耿於懷，甚至憤恨怨懟。他的同學鄭國宰相子產，同樣展現輕鄙的態度，既不願與其同席而坐，也不願與之並肩而行。子產的執政身分隱喻了社會規制與價值標準，而「人」的世界圖像也從中建構。他對於申徒嘉的鄙視正體現出：申徒嘉已失去作為「人」的資格，他在人的世界中被驅除，毫無容身之所。⁷相對於子產，伯昏無人則悖論式地展現「人」的意義。首先「伯昏」之名呼應〈齊物論〉中的「滑湑」，其義為混亂與模糊，與明確與秩序相對；「無人」則是對於由社會規制與價值標準所建構的人的世界之遺忘。而「伯昏無人」之名的悖論處在：混亂與模糊方是有序與明白；遺忘人的圖像方顯人之真實。前者即是「滑疑之耀」，意指既含混又明晰；後者則是「一以己為馬，一以己為牛」但卻是「未始入於非人」，即在與牛馬難辨、人的圖像模糊中展現真正人之樣貌。

「伯昏無人」的悖論性具體在寓言中體現：他與申徒嘉相處十九年，卻始終未曾知道申徒嘉為「兀者」。這不是意指伯昏無人未曾察覺申徒嘉僅有一足，而是指他從未以「刑人非人也」來看待申徒嘉。亦即，伯昏無人未曾以前述人的圖像來審視申徒嘉。至於伯昏無人如何看待申徒嘉呢？在申徒嘉回應子產對他的鄙視中論及：

自狀其過以不當亡者眾，不狀其過以不當存者寡。知不可奈何而安之若命，惟有德者能之。遊於羿之彀中，中央者，中地也，然而不中者，命也。

這段話雖出自申徒嘉，但由於其中的觀點促使申徒嘉有了關鍵的改變：不再在意他人對他僅有一足的訕笑，因此，此段觀點應為伯昏無人的提點。

社會中無所不在的規制與懲罰如同后羿射出的箭，人們行於世如同遊走於射程中，被射中不意外，不被射中也只是出於非人能左右的命。

⁷ 古代禮制觀點中，即有將刑人視為非人或非同類的觀點，如《公羊傳·襄公二十九年》言：「刑人非其人也。君子不近刑人，近刑人則輕死之道也。」而《鹽鐵論·周秦》也記述古代禮制觀曰：「古者，君子不近刑人，刑人非人也，身放殛而辱後世，故無賢不肖，莫不恥也。」

換言之，是否被射中，已與自身的作為與能力無關，都只是不可知而無能左右的命使然。在這裏，命不是消極而命定，而是延伸出一種理解與接納。在命的視角下，每個人都是平等的，不涉及能力之別、地位之分。換言之，從命的角度來看，社會價值規範的區別得以取消，也失去其意義，人從被分門別類中回到真正的平等。伯昏無人以此平等性看待申徒嘉與子產二者，以及包括自己在內所有生存在命的力量下的人。這種平等性不排除任何人，任何人都在其中被承認與接納。

在這樣的容受性中，申徒嘉的改變呈現容受性中的教育力量：申徒嘉正是在伯昏無人向其展開的接納性中，放下社會規範給他的罪人包袱，不再自以為畸異而能接受無可奈何的力量，在傷痕中重拾自身與他人的平等，回到平靜與安閒。從這裡我們可以看到，伯昏無人遺忘了中介性的價值規範，以命的真實平等接納申徒嘉，這樣的容受與接納讓申徒嘉自我轉化、復原傷痕，此中的力量，或者說作為一種教育的力量，無形卻巨大（Lin, 2019）。

進一步而言，如同前文所述，《莊子》的忘所展現的容受性，不僅具有接納的意涵，其中更含蘊同理移情、感受他人的意義。這意謂，當我們不再優先地以自身特定信念及好惡對待他人，而是在忘的容受性向他人開放時，也意謂我們具有進入他人脈絡、同理感受他人的能力。當代倫理學家在關於移情或同理的觀點上，與前述《莊子》忘的意義有相呼應之處。斯洛特提出容受性（receptivity）概念，這是指弱化自身的主觀信念及意志主導，而向他人開放（openness），進而能夠同理、移情（empathy）地進入他人脈絡，感受他人的感受（Slote, 2013）。在容受性中展現的向他人開放以及進入他人感受脈絡的同理移情，如同莊子的「忘」在接納與容受中具有同理感受他人的能力。⁸

這同理移情、感受他人的能力，若在教育現場上，會是如何具體的展開？換言之，無論是《莊子》「忘」的接納與同理，還是斯洛特的容受與移情，當在教育現場面對具體的輔導案例時，實際展開的面向為何？對此，我們可以從一位中學學務主任阿盛老師（化名）具體的輔導例子中，看到同理、感受學生在教育現場展開的一個側面。在一次訪談中，阿盛老師提及輔導一位具有情緒障礙同學的過程。這位同學在輔導

⁸ 斯洛特「容受性」中的移情觀點，與《莊子》情感論的呼應處，可參見林明照（2018）。

室諮商的時候，忽然情緒激動，打破櫃子玻璃，並拿起破碎玻璃作勢劃傷自己的手。阿盛老師在預先通報校長並報警後，隨即前往輔導室。他如此說明當時與這位同學的互動過程：

裡面只有他一個人。那我就敲門進去。當然，我心裡，到進去的時候，我的敏感度告訴我說，這個孩子，在老師跟他談論的這些話題，其實我不知道，但是我明顯感受到，他現在這個情緒，不是老師帶給他的。是他這幾天，甚至是早上，有什麼樣的議題，跟家人有什麼爭執，而累積到了學校。他要的是，我們聽他說，我們有沒有辦法解決這一塊，情緒面的這一塊。甚至事情沒有辦法去短時間處理，但是要讓那情緒有辦法做一些緩和。那他今天早上會來，也有一個訊號給你，會來找你輔導處，也就是說，他確實需要協助。⁹

從阿盛老師的說明可以看出兩點：其一，阿盛老師一開始即意識到這位同學當天的行為應該有其背後特殊的情緒脈絡，可能源自一早和家人的互動。在輔導之前，先自覺到這點是極為重要的。在這樣的自覺下，已然具有向他者，也就是這位同學開放的態度。其次，在這樣的開放性下，阿盛老師不是以自身優先，主動出發的輔導向度展開，而是結合其經驗與能力，以這位同學的情緒脈絡為優先，同理其情緒的狀態，因而感受到其情緒需要一個逐漸緩和的過程與空間，而不是積極的介入或引導。從上述兩點，可以看出開放、同理在教學或輔導現場是一個重要的前提也是一個關鍵的機制。

莊子「忘」的容受性所展現的同理、進入他人脈絡的能力，除了呼應前述的輔導案例，在學科的教學中，也是重要的環節。波利亞在論及數學教學時即將同理教學視為其中的關鍵。其言：

老師應該把自己放在學生的立場，試著了解學生的困難，去體會學生心裡的想法，然後提示問題或建議，就像是學生自己想出來的一樣。（蔡坤憲譯，2006：32）

⁹ 此份訪談由徐式寬教授所進行，訪談內容見於2020年5月30日舉辦之座談會中報告的論文初稿：〈管教的嚴格與溫柔〉（徐式寬，2020），感謝徐教授提供此份訪談記錄以為本文討論的具體事例。

老師若能從學生的角度來想，試著體會學生可能遭遇的困難，這樣老師就更能針對學生的實際狀況來引導其思考。

不過，由於「忘」是悖論的，因為一旦進入實踐面向，「忘」既作為行為者的意向，又意謂行為者需去除意向，因此，忘就含蘊了意向自我消解的面向。對於行為者來說，意向如何自我消解？對此，《莊子》至少論及兩個層面：第一個層面是意向的回返自身，亦即在反思性中檢視與弱化自身的意向（林明照，2012），以及以一種更高的道的態度（Dao-attitude）或後設的道德態度（meta-moral attitude）的向度來對特定道德信念進行反思（Cua, 1977）。第二個層面，則是以「感受—回應」、「互動—交談」的參與性或身體性機制，逐漸弱化與取代「信念—指引」的意向性機制，而從中展開容受性。賴錫三（2011）亦曾從氣化交換的身體性，來深化《莊子》中身體性參與的意義。就教育面向而言，這意謂接納對等與感受參與取代了觀念指引與意向介入，正是前者讓學生或受教者在被接納中得以自行復原與成長。

肆、結論

本文討論了《莊子》中「忘」的意義以及所具有的相關教育意涵，其中包含以下幾層意義：首先，關於「忘」未意識到或不在意的意義，延伸到教育上，「忘」體現出避免模仿性的、亦步亦趨式的學習。也就是說，學習的重點不單只是知識與言行模式的仿效，而是學習者夠擁有敏銳回應當下情境，而作出言行因應的能力。這需要引導學習者不當只是模仿，而是要培養認識及感受當下情境遭遇的能力，並隨著情境的要求而適切回應。其次，關於「忘」的安適意義，涉及教育上學習者與學習場域的關係互動，其中具有如下的意義：教育與學習的場域無處不在，應該擴大學習的空間，引導學生一方面如何安適於環境，一方面如何受到不同場域及環境的啟迪，讓學習活動無處不在。這一點正是要打破特定中心化及領域化的學習限制，讓學習者既延伸其學習空間，也讓學習者對生活的環境及場域有著更敏銳的覺察與體會。最後，在「忘」的容受性意義中，延伸出一種容受與接納的教學與學習氛圍，學習者在無條件地被接納中，得以反思自身並自行轉化、復原傷痕。接納雖是柔和而無形的，但是其讓學習者自身所重新啟動的學習力量卻是巨大的。

謝誌

本文初稿曾於臺灣大學師資培育中心主辦的「教育的古典與現代之對話」座談會（2020年5月30日）上宣讀，感謝現場講評人賴錫三教授、翁福元教授提出寶貴的建議。同時也感謝三位匿名審查人的珍貴意見。在論文修改過程，特別感謝徐式寬教授提供教育方面的相關實例，例如教育現場的訪談實例，以及相關教育理論，以補充本文與教育層面的具體聯繫。

參考文獻

方 勇（2012）。**莊子纂要**。北京市：學苑出版社。

【Fang, Y. (2012). *Zhuangzi zuanyao*. Beijing, China: Xueyuan.】

王船山（1988）。莊子解。載於楊堅（主編），**船山全書**（第13冊）。長沙市：嶽麓。

【Wang, C.-S. (1988). *Zhuangzi jie*. In J. Yang (Ed.), *Chuangshan quanshu* (Vol. 13). Changsha, China: Yuelu.】

牟宗三（1983）。**中國哲學十九講**。臺北市：臺灣學生。

【Mou, Z.-S. (1983). *Nineteen lectures on Chinese philosophy*. Taipei, Taiwan: Student Book.】

林明照（2012）。觀看、反思與專凝——《莊子》哲學中的觀視性。**漢學研究**，30(3)，1-33。

【Lin, M.-C. (2012). Watching, reflection and concentration: Visuality in the philosophy of the “Zhuangzi”. *Chinese Studies*, 30(4), 1-33.】

林明照（2018）。《莊子》他者倫理中的情感性。**哲學論集**，49，61-79。

【Lin, M.-C. (2018). The emotions in the other ethics in Zhuangzi. *Fu Jen Philosophical Studies*, 49, 61-79.】

涂光社（2003）。**莊子範疇心解**。北京市：中國社會科學。

【Tu, G.-S. (2003). *Zhuangzi fanchou xin jie*. Beijing, China: China Social Sciences Press.】

徐式寬（2020年5月）。管教的嚴格與溫柔。「教育的古典與現代之對

- 話」座談會發表之論文，臺北市：國立臺灣大學師資培育中心。
- 【Xu, S.-K. (May, 2020). The strictness and gentleness of discipline. *Symposium conducted at the meeting of Education as Cultivation: Discussing the Current from the Classics*, Taipei, Taiwan: Center for Teacher Education, National Taiwan University.】
- 高翠霜（譯）（2013）。一個數學家的嘆息（原作者：P. Lockhart）。臺北市：經濟新潮社。（原著出版年：2009）
- 【Lockhart, P. (2013). *A mathematician's lament: How school cheats us out of our fascinating and imaginative art form* (C.-S. Gao, Trans.). Taipei, Taiwan: EcoTrend Publications. (Original work published 2009)】
- 張銀樹（1998）。「莊子·達生」幾則寓言故事所提示的教育訊息。人文及社會學科教學通訊，9(4)，167-178。
- 【Zhang, Y.-S. (1998). Educational messages prompted by several fables of “Zhungzi dasheng”. *Humanities and Social Sciences Teaching Newsletter*, 9(4), 167-178.】
- 教育部（2014）。十二年國民教育基本課程綱要總綱。取自<https://www.naer.edu.tw/PageSyllabus?fid=52>
- 【Ministry of Education. (2014). *Curriculum Guidelines of 12-year Basic Education*. Retrieved from <https://www.naer.edu.tw/PageSyllabus?fid=52>】
- 郭慶藩（1988）。莊子集釋。臺北市：木鐸。
- 【Guo, Q.-F. (1988). *Zhuangzi's collected interpretation*. Taipei, Taiwan: Wooden-Clapper Bell.】
- 陳政揚（2013）。以「知」與「真知」的分析為核心：論莊子由「忘」達「道」的境界工夫。人文與社會研究學報，47(1)，33-51。
- 【Chen, C.-Y. (2018). Employing the analysis of “Knowledge” and “True Knowledge”: Zhuangzi's efforts for achieving “Tao” from “Forgetting”. *Journal of Humanities and Social Sciences Studies*, 47(1), 33-51.】
- 湯君（集校）（2009）。莊子義集校（原作者：呂惠卿）。北京市：中華書局。
- 【Tang, J. (Ed.). (2009). *Zhuangzi yi jijiao based on Lü, H.-Q.* Beijing, China: Zhonghua.】

- 蔡坤憲（譯）（2006）。**怎樣解題**（原作者：G. Polya）。臺北市：天下遠見。（原著出版年：1957）
- 【Polya, G. (2006). *How to solve it* (K.-X. Cai, Trans.). Taipei, Taiwan: Commonwealth Publishing. (Original work published 1957)】
- 蔡美麗（1990）。**胡塞爾**。臺北市：東大。
- 【Choe, M.-L. (1990). *Husserl*. Taipei, Taiwan: The Grand East Book.】
- 賴錫三（2011）。**當代新道家——多音複調與視域融合**。臺北市：臺大。
- 【Lai, S.-S. (2011). *Modern new Taoism: Polyphony and fusion of horizons*. Taipei, Taiwan: National Taiwan University Press.】
- Bandura, A. (2006). Analysis of modeling processes. In A. Bandura (Ed.), *Psychological modeling: Conflicting theories* (pp. 1-62). New Brunswick, NJ: Transaction.
- Cua, A. S. (1977). Forgetting morality: Reflections on a theme in Chuang Tzu. *Journal of Chinese Philosophy*, 4(4), 315-319.
- Lin, M. C. (2019, March). *The ethical implications of “Forgetting each other” in the Zhuangzi*. Paper presented at the meeting of Selfhood, Otherness, and Cultivation: Phenomenology and Chinese Philosophy, Taipei, Taiwan: National Changchi University.
- Rumjaun, A., & Narod, F. (2020). Social learning theory — Albert Bandura. In B. Akpan & T. K. Kennedy (Eds.), *Science education in theory and practice: An introductory guide to learning theory* (pp. 85-99). Cham, Switzerland: Springer.
- Slote, M. (2013). *From enlightenment to receptivity: Rethinking our values*. New York, NY: Oxford University Press.

Forgetting, Fitness, and Receptivity: The Educational Implication of “Forgetting” in the Zhuangzi

Ming-Chao Lin*

Abstract

“Forgetting” is an important philosophical concept in the Zhuangzi, and its meaning is basically related to several dimensions including unconsciousness, fitness, and receptivity. No matter which facet we focus on, the idea of forgetting is full of positive and ideal significance of great value, including the educational dimension we try to analyze in the paper. It could be discussed from many dimensions, including as a guide in learning, a learner’s relationship with their place of learning, and the receptivity in education. The paper first focuses on the philosophical implication of “forgetting” in the Zhuangzi and then its significance in education; hence, there are two parts in the discussion.

After discussion, it is found that the educational connotation of “forgetting” in “Zhuangzi” contains several aspects: First, “forgetting” reflects the avoidance of staying in imitative learning. Secondly, it shows the meaning of breaking the limitations of a specific learning field. Furthermore, “forgetting” extends a teaching and learning atmosphere of tolerance and acceptance.

Keywords: empathy, fitness, forgetting, receptivity, education, Zhuangzi



DOI : 10.6869/THJER.202106_38(1).0004

Received: January 15, 2021; Modified: August 23, 2021; Accepted: August 23, 2021

* Ming-Chao Lin, Professor, Department of Philosophy, National Taiwan University, E-mail: mingchao@ntu.edu.tw