

通識教育中的經典閱讀： 以「《韓非子》與法哲學」課程為例

臺北醫學大學通識教育中心兼任助理教授
黃裕宜

中文摘要

本文論述「《韓非子》與法哲學」這門經典閱讀課程在通識教育中應有的定位，藉以透過《韓非子》文本的閱讀，以中西比較哲學的方式區別中西思維模式的不同，突顯中國哲學的特殊性，即實踐的原則與理論的原理有一種同構性的關係。再者，強調閱讀經典必須加入經典的歷史背景知識，或國內外局勢，藉以豐富各種經典詮釋的方式。接著，論述韓非好利自為的自然人性論觀點，基於對自然人性的理解，我們更能掌握韓非對於道德與法律的看法，進一步便能區分道德與法律觀點的差異。末了，對照西方法理學概念之界定探索《韓非子》的法哲學論述，嘗試找出《韓非子》法哲學理論的深度與不足。

關鍵詞：通識教育、經典閱讀、反思寫作、理論與實踐

一、前言

為了響應臺北醫學大學《經典教育十年教學行動研究成果論文集》的出版，本文謹遵通識教育中心所示，以教學行動研究的方式闡述筆者於臺北醫學大學開設的「《韓非子》與法哲學」課程所遭遇的問題，以及企圖以中西比較哲學的方法呈顯作為經典閱讀課程的《韓非子》其內含的法哲學脈絡與意義。本課程原初規劃的五大目標為：一、闡述通識教育與經典閱讀的關係以及經典閱讀應有的態度。二、從韓非所處的時代概況對比我國相似的國內民情與國際現實。三、從法的形上基礎認識中國古代道術合一的思維特色。四、清楚理解韓非的人性觀點以及區分道德與法律的差異。五、對照西方法理學概念之界定探索《韓非子》的法哲學論述。上述五大課程目標的教學原則，依照通識教育中心的行動教學準則，即力圖能近取譬，以實務上的概念操作，解說《韓非子》理論如何應用於當今的生活世界，甚至最終能導引學生認識哲學中最令人迷惘的形而上學理論。換言之，「《韓非子》與法哲學」作為一門規範學科的法哲學概念，其規範化的法哲學與倫理學思想往往隱含了豐富理論內涵，指涉在哲學中理性推理的形而上學理論。¹因此，本文藉由上述五大教學目標的論述與執行，同時參考美國芝加哥、哥倫比亞以及哈佛三所大學的通識教育理念，提出行動教學研究的後設性反思，自我反思並批判經典閱讀

1 現象學宗師胡賽爾先生解釋說：「顯而易見，任何一門規範學科，尤其是任何一門實踐學科的前提都是由一門或幾門作為基礎的理論學科來構成的，就是說，任何一門規範學科都必定擁有某種可以從所有規範化做法中分離出來的理論內涵，這種理論內涵本身的自然產地是在一門理論學科之中，無論這是一門已形成了的理論學科，還是一門尚待建立的理論學科。」（Husserl 1975；倪梁康譯 1999：40）

課程在通識教育中的理論定位，以及筆者如何藉由哲學概念的操演，引導學生學習《韓非子》的理論思維過程，最終達成中國哲學務為治者也的實用目的。

二、本論

(一) 闡述通識教育與經典閱讀的關係以及經典閱讀應有的態度

課程一開始先就課程綱要與進度闡述「《韓非子》與法哲學」隸屬於經典閱讀課程的一部份所代表的規範意義。本課程將引導學生藉由文本的導讀，充分理解《韓非子》法哲學思想根源於其形上學的基礎，並且能夠區分道德與法律的主要差異，更深層地反省到不論統治之術或處世之道都直指法理學或法哲學的「規範」概念，而規範概念主要涉及人類的行為或活動的規準，是一種價值概念。因此，本課程希望從有關的文本導讀中，讓學生清楚理解《韓非子》的價值體系，其中涉及形上學、倫理學、與法哲學（法理學）三方面的哲學領域。簡言之，《韓非子》的價值體系同樣也構成通識教育中「理智德性」(intellectual virtues)的養成與訓練。我們在日常生活中無可避免地習慣於以這些理智德性作為處事的準則。²芝加哥大學的賀欽斯 (Robert Maynard Hutchins) 先生所推動的經典閱讀計畫 (Great Books Program) 即為了恢復西方文明從亞里斯多德 (Aristotle) 以來到阿奎那 (Thomas Aquinas) 所系統化的理智德性。賀欽斯強調通識教育 (general education) 涉及理智德性的理念，並大力推動經典閱讀的計畫，這一點正好是現行各大學經典閱讀的核心預設。

2 「理智德性」的訓練與養成被視為通識教育的核心概念，可參閱 Howard (1992: 57)。

闡述《韓非子》價值體系的大要後，提供給學生關於通識教育的四種哲學進路，將有助於理解經典閱讀成立的理論背景。一般而言，關於通識教育在歐美的發展，共有四種哲學理論，如紐曼樞機主教 (John Henry Cardinal Newman) 的觀念論 (Idealism)、杜威 (John Dewey) 的進步論 (Progressivism)、賀欽斯的本質論 (Essentialism) 以及卡爾 (Clark Kerr) 的實用論 (Pragmatism) (Howard 1992: 4-6)。這四種哲學理論揭露四種理解通識教育的進路，其實來自於博雅教育 (liberal education) 在希臘雅典市出現奴隸與自由民因為身份的差異所代表的職能不同。因為「奴隸負責專門化的卑賤職務，自由民主要關注公民的權利與義務。奴隸只接受職業教育；而自由民既是統治者，也是有閒階級，他們主要接受人文科學教育，無功利主義的氣息。……其教育的目的是為了培養全方位的人，……」(Conant 1945；謝明珊譯 2010: 56-57)，通識教育中強調以人文領域的公民教育取代專門化的職業教育，正是來自於這種自由民與奴隸被賦予的職能差異。於是觀念論者與本質論者皆重視人類理智力量的發展，將通識教育視為培養人之所以為人所應具備的能力與素養，他們的通識概念預設與實務上的職業、生計無關的人文理念，反對落入以功利主義、工具主義為指導原則且分科細緻的專門化教育。而進步論與實用論的通識教育觀點則強調大學教育不可以脫離日常的生活經驗，他們並不像本質論者，堅持有一種本質上的知識核心可以被傳授，而且不論時空環境如何改變，都始終存在這樣不朽的知識。觀念論與本質論對應到進步論與實用論這兩組哲學理論，似乎又可以區分為絕對論與相對論兩種真理觀。就實用論與進步論而言，真理對應說 (correspondence) 與融貫說 (coherence) 並不適用，因為真理只來自於與行為結果有關的興趣 (interest) 或與生活環境互動後的種種實際上的經驗。換言之，真理概念的產生並非恆久不變，而是為了

適應於現實需求而滿足人類期望的實用論觀點。綜合上述通識教育的四種哲學理論、兩大類真理觀點，我們可以讓學生深刻反省，儘管經典閱讀中的傳統意識 (the sense of heritage) 可以作為我們處世的操作性準則。但是訴諸傳統價值意識，雖然可以為我們提供典範概念，如同西方世界的宗教傳統訴諸聖經發揮穩定社會的力量，我們應該時時提醒學生，真理的觀點也不只有一種，經典中的傳統意識應該可以被不斷批判與檢視，未經反思的過程不值得一味盲從。

從上述不同真理觀的闡述，學生至少可以理解「真理」一詞並非如其表面的意義，只有唯一的道理，所謂的「絕對真理」也僅止於理念界而非現象界。在現象界的一切真理，不過是依照人主觀的理解，而賦予真理的意義。現象界若有所謂的「真理」，不過是來自於多數人交互主觀而來的結論。所以，一切的真理莫非來自於人的理解與解釋，基於此，「相對真理」的觀念因應而生。經典閱讀課程時常遭遇的難題，便在於文本的理解與解讀可能依照讀者既有的視域 (horizon) 不同而會有不同的相對真理觀點，不只不同人的解讀或詮釋的觀點不同，甚至同一個人因其文本斷句的不同，而會有不同的意涵。筆者從心理學上的知覺組型實驗，提出不同視域的背景知識，對於文本竟會產生不同的論斷。從三張有趣的簡報，同學們已經可以體會真相會隨著視域的不同而改變，也能從中反思真理的侷限性，與感慨人為萬物尺度的渺小。再者，從〈初見秦〉與〈存韓〉兩篇章在亡韓與存韓的衝突，我們可以得到經典閱讀應心存懷疑的開放態度，也應該考量文本的

3 杜威的進步論真理觀點，可參閱 Howard (1992: 51)。

詮釋，可以容許產生意義衝突甚至矛盾的可能性。隨著各種不同視域與篇章的閱讀，文本的意涵會越加豐富，提醒學生應以相對真理的詮釋觀點取代所謂「文本的真義」這種絕對真理的觀點。自古以來，歷代的思想家在《韓非子》文本的詮釋方面，普遍追求一種「絕對真理」的理想，因而對於經典本身一直存有疑古之風，本課程對於此疑古之風採取相對真理的觀點，允許詮釋觀點的衝突，甚至矛盾的存在。

（二）從韓非所處的時代概況對比我國相似的國內民情與國際現實

雖然說當我們一剛開始直接面對文本時，因為背景知識不足或文言文辭彙的意涵不清，總有一種不知所措，甚至望文生義的窘態出現。其實這是培養問題意識 (problematique) 的最佳時機，也是學生能夠與經典積極對話、激起漣漪的契機。因為哲學討論的過程首重「問題意識」的產生，所謂的「問題意識」是指人們在認識的活動中，經常意識到一些令人疑惑或難以解決的問題，並產生懷疑、困惑、焦慮、探索的心理狀態，這種心理狀態會驅使個體主動思考，並且不斷提出問題、解決問題。我們將這種思維的「主動性」稱為「問題意識」。本校通識教育中心大力提倡「撰寫反思寫作」，學生之所以能夠反思並且將反思的經驗、問題、解決的方式清楚記錄下來，無非就是依賴這種思維的主動性發問。因為傳統填鴨式的教學方式，學生只是被動地強迫記憶或熟記理性運作的過程，藉以獲取高分，可稱為知識的糟粕，未能深刻地藉由一連串的問題意識，洞見文本的精義所在。但是問題意識的產生，會受限於學科的特性而有差異，例如哲學發問的方式與關注的面向，的確與社會學、經濟學等各學科、領域的問題意識不同。為了避免哲學或其他學科的問題意識脫離《韓非子》論述本事，有必要補充韓非所處的時代概況，藉以豐富文本的背景知識

或視域。在此，筆者提醒學生並鼓勵他們「必須清楚一部作品的各種詮釋方式。而不只是他對作品的『天真』反應。簡言之，我們還有另一種合理的教學方式，能夠描述作品生成的歷史背景、說明作品與知識的關係，以及探討思想與道德趨勢變遷之間的關係。」（Bell 1966；楊雅婷、謝明珊譯 2010：228）我們可以借鏡哥倫比亞大學上述強調閱讀經典必須加入經典的歷史背景知識，藉以豐富各種經典詮釋的方式。因為哲學式的詮釋，常常落入形上學本體論的提問，往往容易忽略戰國末年百家爭鳴，各國諸君極欲尋求經世治國之道，根本無心關注在純粹抽象命題的思索。基於此時代的亂象，和氏璧的典故可突顯當時政治局勢對法術之士者（如韓非之流）難以為人主所用的理由，再加上社會上充斥五蠹、六反之徒所呈顯的道德評價與法律賞罰不一致的問題，最終將導致「海內雖有破亡之國，削滅之朝，亦勿怪矣！」（〈五蠹〉）另外，從文本的引導閱讀可以清楚得知當時法治思想需求大增的原因，實乃因為「毀譽、賞罰之所加者相與悖繆也，故法禁壞，而民愈亂。」（〈五蠹〉）再加上韓國位處於列強之間的小國，皆可對比於我國目前社會的現況與國際的現實處境。關於當時的歷史背景，學生建議可以多多從各種方面補充，如國內政治局勢、國際形勢、民生經濟、民俗風情、學術組織等等。

外延問題經過一番闡述後，在進入《韓非子》文本的內在在世界前，為了促進學生將未來可能產生的問題意識深刻地記錄下來，配合己身掌握的經驗與知識，並嘗試提出解答，以期達成有效學習的目的，於是有必要清楚教導學生如何撰寫反思寫作。整個反思寫作的過程，其實就是經驗學習的過程，教師的提問，無非就是引發學生將授課教師的問題轉化為自己的問題意識，並尋求問題的解決。整個反思的過程，必須聯結到自己的經驗，包含感覺、情緒反應、理解力、甚至理性論證，最終將反思的內容概念化或

範疇化，如此才能深化反思。而整個經驗學習的反思過程，主要涉及「事件描述」(reporting)、「內在反應」(responding)、「經驗聯結」(relating)、「概念化解釋」(reasoning)、以及「重構解決方案」(reconstruction)五種層次。⁴一般而言，學生每週的反思寫作內容雖然理當依照上述這五種層次撰寫。但是受限於學生於文本內容的理解並不清楚，再加上哲學概念的生疏，其寫作的內容大多觸及、停留在事件的描述經過、提出個人對於上課內容的感受，以及與自身的內在經驗作聯結並予以評價，針對概念化的解釋與重構解決方案這兩個層次實在涉獵不多，甚至呈現這五種層次跳躍不清的情形。

(三) 從法的形上基礎認識中國古代道術合一的思維特色

《韓非子》的法哲學作為一門規範學科，其根源於道、理的形上學理論。換言之，依照韓非的定義：「法者，事最適者也。」（〈問辯〉）法的訂立必須通透事理的樣態，規定的法令必須指涉或符應這些事態的內容。而法的形上基礎便指這些事理的形上依據，即根源於道、理的形上學理論。韓非行文「論道不離理事」的特色同樣表現在道術合一的認識論觀點，亦即理論意義的「道」不能脫離實踐意義的「術」。《韓非子》也依循黃老道家「道生法」的思路，我們可以清楚教導學生道、理、法、術這些抽象的哲學概念彼此間有一種同構性的關係。此處教學的內容涉及中西形而上學的比較，尤其是實體 (substance) 概念的比較，主要可分為道的存在屬性與對於道的認識兩方面的哲學問題討論。有趣之處在於，如下的「具生說」也涉及兩種截然不同文本詮釋的問題，即針對「唯夫與天地之剖判也具生，至天地之消散也不死不衰者，

4 關於反思的五個層次的介紹，可參閱林文琪（2013：12）。

謂常。」以及「唯夫與天地之剖判也具生至天地之消散，也不死不衰者，謂常。」這兩種超越 (trecendent) 與內在 (immanent) 的認識論觀點之比較。在此應格外注意，關於道論的經典教育完全不同於西方宗教教育的思維，即中西內在與超越思路的南轅北轍。嚴格說來，道是一種人文實踐的內在概念，而明顯不是理論實體的超越概念。另外，在道的認識方面，觸及形而上學區分本體與現象的觀點。韓非巧妙地以現象推度本體說道：「人希見生象也，而得死象之骨，案其圖以想其生也，故諸人之所以意想者皆謂之象也。今道雖不可得聞見，聖人執其見功以處見其形，故曰：『無狀之狀，無物之象。』」（〈解老〉）我們也一併反思《莊子·知北遊》的道「在瓦甓」、「在屎溺」、「無所不在」之說。關於「聖人執其見功以處見其形」由現象推度本體的認識方法，以及道無所不在必須藉由各種存在現象呈顯其本質的存在特性，我們對於中國古代思維的模式，可以確認中國人的形上思維實在無意脫離內在的現象而空論絕對的本體，其本體的概念並無意涉及西方的超越實體概念。也正因為這種內在的思維模式，中國的形上思維十分不易於走向宗教的超越觀點，所以任何企圖將中國的道論屬辭比附於西方哲學中泛神論 (pantheism) 與超神論 (deism) 的「神聖理性」，這樣的作法將罔顧中國經典教育旨趣在於揭櫫成人之學，解決人事繁雜的諸多問題並安頓人生。而經典閱讀的本質無非培養人之所以為人所應具備的品格與能力，而非另立一超越的神聖實體埋沒理性，被動教導學生依照神學他律的獨斷論教條生活。換言之，中國經典教育的人文精神必然不同於西方宗教教育「超絕」的傳統，特別是以深化反思作為通識教育概念下的經典閱讀行動準則，更不適合在中西概念界定不清的情形下，任意引進西方宗教的神學辭彙，甚至混淆中國經典的哲學範疇。我們也贊同本質論者肯定經典必然有一些知識的核心可以被傳授、

甚至批判，但是批判經典這樣的想法很遺憾地無法與西方宗教的經典教育相容，這一點顯然與紐曼樞機主教的通識教育理念並不相同。原因在於他認為如同「大學」(university)依照它的字面意涵，應該教授各種普遍的知識，神學同樣被視為人類知識領域的分支，也應該理所當然如同其他學科一樣，可以在大學開設(Howard 1992: 18)。問題是一旦大學開設神學這方面經典閱讀的課程，校方或授課者能否接受人類的理性對於神聖的概念提出批判？另一方面，持有信仰的學生也同樣能否接受授課教師基於哲學的觀點批評神學？在筆者的課堂上，關於法的形上基礎這一部份的課程介紹涉及中西比較哲學的觀點，特別是批判神學的觀點，有些信仰宗教的學生在反思寫作中竟透露出不安與不悅！

(四) 清楚理解韓非的人性觀點以及區分道德與法律的差異

《韓非子》關於道德認識的省思，直接將道德意識的形成條件歸因於物質生活的經驗條件。這點從〈五蠹〉提到禪讓政治起因於「薄厚之實異也」，家庭與社會的禮俗則可歸結為「多少之實異也」，可以清楚得知。政治上「故聖人議多少、論薄厚為之政」、「稱俗而行也」、「故事因於世，而備適於事」直接總結一個良善的政治措施必然依據當時社會、經濟條件(薄厚、稱俗)為規範標準而有所調整，並非訴諸儒家「為政以德」這種訴諸君王內在修養的道德規範。所以韓非很直接了當揭發當時儒家道德典範的假象而曰：「是以古之易財，非仁也，財多也；今之爭奪，非鄙也，財寡也；輕辭天子，非高也，勢薄也；爭土橐，非下也，權重也。」(〈五蠹〉)簡言之，人的道德抉擇往往與當時所處的物質生活條件息息相關，關於道德起源的問題，對比於西方的哲學傳統，明顯不是西方理性主義者斷言的先天觀念(innate idea)，而是偏向經驗主義將道德判斷視為適應現實的經驗需求而生。

韓非也以「自利算計的手段」(a device of egoistic prudence)來解釋一些人倫的道德行為，如：「且父母之於子也，產男則相賀，產女則殺之。此俱出父母之懷衽，然男子受賀，女子殺之者，慮其後便，計之長利也。故父母之於子也，猶用計算之心以相待也，而況無父子之澤乎？」（〈六反〉）或：「君以計畜臣，臣以計事君，君臣之交，計也。」（〈飾邪〉）或：「匠人成棺，則欲人之夭死也。」（〈備內〉）這些例子只是指出人倫關係背後隱含的物質利益考量，其中在課堂上對學生的道德觀念衝擊最大的就屬「父母之於子」這層關係。學生於反思寫作的過程，開始懷疑父母與他自己之間的親子關係，真的只是純粹建立在這種自利算計的關係上？難道沒有一絲基於天生的親情與人性的關愛？人性的品級真的這麼惡劣？這些問題對他們而言，可能未曾思考過，顯然造成他們些許的困擾與掙扎。這裡顯然已觸及學界目前對於韓非將其「好利自為」的人性觀點歸為性惡論的普遍看法。他們相信就如君臣上下或者職場上長官與部屬的上下層關係，或許與韓非的解釋吻合，但親子間從小到大迄今濃厚的親情難道這麼不堪檢驗，他們寧可相信真摯的親情，絕非韓非這樣戰國末年的失意貴族三言兩語所能撼動！此種尖銳的人性觀點，筆者援用哲學上描述性(descriptive)的判斷與規約性(prescriptive)的判斷之區分，予以論證韓非的人性論並非坊間所謂性惡論的觀點。論證的理由主要在於區分「自然人性的傾向」與「道德的善惡評價」兩者間的差異，前者屬「實然」的呈現性問題，而後者屬「應然」的價值判定，即事實與價值、描述性判斷與規約性判斷不可混淆。

若能理解韓非人性的「實然」情況，如：「夫安利者就之，危害者去之，此人之常情。」（〈姦劫弑臣〉）我們將更能理解為何韓非堅決以實效性與公平性嚴格區分道德與法律的作用。韓

非從歷史事實的經驗考察，得出法律比起道德更有實效性，故曰：「夫聖人之治國，不恃人之為吾善也，而用其不得為非也。」（〈顯學〉）說明在古代的歷史條件下，德治也許可行，並非全盤否定德治的作用，只是否定其適用於今的實效性。道德作為一種內在感覺的規範原則，在文本中並非如坊間所言棄而不論，相反地，《韓非子》中蘊含君、臣、民各階層應謹守的德性原則，尤其以君德與君術的規範最為豐富。由此可見，《韓非子》歷來就被史家視為君王南面之術，作為經典閱讀的範本，確實完全符合北醫通識教育中心一直希望開課內容能充分將理論思維與實務操作緊密連結的理想。君術中包含陽謀的「使法擇人」（〈有度〉）、「審合刑名」（〈二柄〉），以及陰謀的「術不欲見」（〈難三〉）、「務在周密」（〈八經〉）、「主之所用也七術，所察也六微」（〈內儲說上〉）。這些帝王心術都一再展現令人讚嘆且深邃的政治智慧，相信可為北醫將來成為專業的醫事管理人才提供具體可操作的管理理論與技術。此段課程另外指出持有「非道德主義」可能產生的謬誤，以及配合西方法理學對於道德與法律的區分突顯文本相應的區辨。「非道德主義」在字意上根本是個歧義的概念。因為「非」字包含常識中的「否定」與倫理學上的「排斥」意涵。「否定道德主義」可以轉譯成「不道德主義」，而「排斥道德主義」可以轉譯為「非道德主義」。根本的問題在於我們如何區分倫理學上所謂的「有道德的」或「道德的」(moral) 與「不道德的」(immoral) 以及「屬於道德的」與「非道德的」(nonmoral) 這兩組不同的概念？而人性觀點的部分，將以哲學思想中事實與價值的區分指出時下性惡論觀點的誤解，正因為韓非正確理解到自然人性的傾向，才促使「為治者用眾而舍寡，故不務德而務法」（〈顯學〉）的實效思想大盛。這一段課程的內容，將引導學生清楚區辨口語上對於道德詞彙常常不經意地誤用，造成對經典閱讀的理

解積非成是。不過學生的反饋意見卻也豐碩，他們普遍認為哲學研究不會因為哲學名相或術語繁雜，導致將概念複雜化，而是可以肯定經過將歧異的概念更清楚地分析，往往能將概念更加明確地界定。研讀哲學不是一個概念混淆不清的過程，相反地，透過不斷地賦予概念不同的意義，對於人類複雜的心靈世界，反而更能逐漸形成既清楚且明晰的思維範疇。

（五）對照西方法理學概念之界定探索《韓非子》的法哲學論述

此一階段的課程重點將採用比較哲學的方式，帶領同學開發文本的眾多內涵，我們可以發現《韓非子》法哲學與西方法理學相似或不足之處。此段教學的重點在於反思法的定義與性質並兼顧反省實用性質的立法原則，未了則提出法律後果的一些刑罰理論，以期學生養成日後成為一位決策者所應擁有的理論素質。首先在「法的定義」論題，從文本中的探索似乎可以理解其界定的法律本質，例如：

法者，編著之圖籍，設之於官府，而布之於百姓者也。

（〈難三〉）

法者，憲令著於官府，刑罰必於民心，賞存乎慎法，而罰加乎姦令者也，此臣之所師也。（〈定法〉）

明主之國，令者，言最貴者也，法者，事最適者也。言無二貴，法不兩適，故言行而不軌於法令者必禁。（〈問辯〉）

故法者，王之本也；刑者，愛之自也。（〈心度〉）

以上〈難三〉與〈定法〉關於法的界說，皆為已經完成立法程序、公佈實施的成文法法律內涵。〈問辯〉將法界定為「事最適者也」，這段話是指法直接規定的內容必須完全合乎現實的某種事態，不容許任何法的規定與現實事態的不一致或脫離實際的情況。此為罪刑法定主義的主張，而且涉及《韓非子》對於名實相應的問題之主張。「令者，言最貴者也」則可對比於奧斯丁（John Austin）的法律命令說以及埃利希（Eugen Ehrlich）的社會學法學之法律概念。「法者，王之本也」的說法則涉及純粹法學派凱爾森（Hans Kelsen）區分法的定義為「政治定義」和「科學定義」。在教學的過程中，學生表示比較有趣的一段法學實例分析，關於現行因為刑法規範不詳盡，導致名實不相符的問題。例如，兩年前發生國立大學教授拿不實發票核銷研究補助款，是否構成貪污治罪條例第5條第1項第2款的「利用職務上之機會詐取財物者」？究竟國立大學教授算不算是刑法界定的「授權公務員」？此案涉案人員超過七百人，引起當年的教育部長、中研院院長的關切，可以提供課堂上說明法令與實際的事態無法明確對應的問題。此案的判決結果出爐，以最高法院刑九庭認定，依《政府採購法》辦理招標案者，才屬「授權公務員」，被告是依《科學技術基本法》採購，所以非屬「授權公務員」，將全案發回更審。最高檢察署則馬上批評，之前已有三個判決與刑九庭的判決歧異，最高法院也認為刑九庭的判決不能代表最高法院的統一見解，造成最高法院內部竟然產生不一致的判決。⁵而罪刑法定主義的實質精神，應該避免這種因為名實不相應而造成需要更多法律解釋的問題。透

5 <http://www.appledaily.com.tw/appledaily/article/headline/20130413/34949750/>。

〈最高院：教授非公僕不算貪污〉，《蘋果日報》，2013，4月13日。

過這個真實案例的演練，學生可以掌握到為了避免日後的紛爭，立法之初雖然無法一一詳實規定，但應極力避免像刑法第 10 條第 1 項所規定的公務員之內容僅為：「其他依法令從事於公共事務，而具有法定職務權限者。」因為從事學術研究是否屬於「公共事務」的範圍？大學教師的「法定職務權限」為何？我們對於這些議題的認知仍然十分模糊！修法的原則還是應依照「法者，事最適者也」的原則制訂符合現實事態的法律。

再者，論及立法應考量的原則時，法令必須適應人的性情，切合時勢，容易了解，便於實行。韓非揭露立法應有的客觀基礎，即「因人情」與「因自然」原則。「因人情」與「因自然」原則，已觸及法理學中的自然法、法實證主義與正義概念之間複雜的關係。這段課程將《韓非子》中包含自然法與法實證主義意涵的相關文本摘錄，嘗試論證韓非的法學竟然包含法實證主義與自然法這兩種在西方法理學傳統上視為互斥的理論。因為這種統合與協調的關係來自於韓非道術合一的認識觀點，不可不謂為在法理學思想上的一大進步。而學生反思的回饋中，自然法與法實證主義的區辨並不清楚，自然法是西方從古希臘時代即開始發展的正義觀點，雖然年代久遠，往往預設了許多形而上學與道德的範疇在內，而形而上學與道德正是法實證主義所極力排除的概念。學生一直習慣於以事實歸納為前提的科學思維，對於古希臘時期自然法的原初意義，預設神、自然、邏各斯這些形而上學的存有概念，以及浩瀚的正義概念，顯然興趣缺缺且不知所措，甚至有人抱怨好像在上法律系的專業課程。關於這一點抱怨，我應該適時修正，不應該時常把哲學系那一套體系哲學的企圖帶到通識教育的殿堂。不過，學生之中，也不乏喜歡思索這些抽象的法哲學概念者。有一位學生就以電影「為愛朗讀」（The Reader）作為期末報告的研究內容，其中他分析女主角作為一個德國納粹的集中營守衛，因

不識字生活在社會底層，為了生存並選擇這樣必須盡忠職守的工作，而無力發揮道德良知救出即將被殺害的猶太人。而法實證主義的觀點正是身為文盲的女主角所極力主張的論點，只不過她無法更精確區辦法實證主義與自然法的學理差異，所以無法據此在法庭上與檢察官激烈辯論何謂正義。第二次世界大戰著名的紐倫堡大審，法官判決有罪的理由正是基於這個古老的自然法理念。⁶ 這位學生能清楚理解法實證主義與自然法的學理差異，將理論對比於看電影的生活經驗，以反思寫作的層次而言，已經具備「概念化解釋」(reasoning)、「重構解決方案」(reconstruction) 這兩種深化反思的層次，相信他的期末報告應是目前坊間關於這部電影的所有評論中最具深度的評論。

三、結論與建議

以上規劃的五大本課程的教學目標，除了第一項以外，其餘四項皆依照通識教育中心強調的反思寫作方法深化經驗學習的內容。對照哈佛大學確立通識教育最應該培養學生的四種能力可分為：有效思考的能力、溝通能力、從事相關判斷的能力、辨別價值的能力。⁷ 本課程的主要內容便是論述《韓非子》的價值體系，從文本諸多規範概念，我們可以清楚找出其核心的價值預設，因為所有規範的概念皆隱含應然的價值預設。因此，對照上述四種

6 瓦克斯 (Raymond Wacks) 認為：「對納粹高官的紐倫堡審判重申了自然法理念。審判中適用了這一原則，即某些行為即使沒有違反制定法的規定也同樣可構成『反人類罪』。」(Wacks 2006；譚宇生譯 2013：10)

7 哈佛大學確立的這四種能力，可參閱Conant(1945；謝明珊譯2010：68)。

通識教育應培養的能力，本課程的反思寫作成果最希望能培養學生「從事相關判斷的能力」以及「辨別價值的能力」。⁸而學生撰寫的反思寫作中，最難能可貴培養的能力，即為「從事相關判斷的能力」，這個能力對應於反思的五個層次，即為第三層次的「經驗聯結」(relating)，以及第四層次的「概念化解釋」(reasoning)。一般學生皆能達到第三層次將所學的內容經過與經驗的連結產生個人化的解釋，但是探討理論與實踐的關係，將所學的思想應用於實際現況，卻並非輕而易舉可以達成。筆者一直在反省為何學生總是難以完成概念化的解釋，養成從事相關判斷的能力？可能的原因為：一、學生因歷史視域的知識不足，或文本的文句解釋生疏，造成解讀上的歧異、甚至知識上的空洞化。二、筆者本身耗費時力專注在講述構成理論的抽象概念，忽略將理論的內容盡可能連結到學生經驗的實例，而非教師本人經驗的實例。換言之，理論的解釋無非是一種臆測，特別是基於教師自身經驗背景或視域下產生的臆測。至於理論的解釋是否得當，就教師的解說對於學生而言，便是需要培養閱讀經典最需要的想像力與理解能力。⁹對於一名教授經典閱讀課程的教師而言，培養學生在閱讀文本時所應具備的想像力是最為困難之處，因為通常理論與實踐的聯結所需的睿智就是指這種如哲學家或藝術家特有的想像力而言。套用笛卡兒惡魔論證的例子，若你無法想像「 $2+2=5$ 」此一算式的

8 「從事相關判斷的能力」是指：「牽涉到學生是否能夠結合思想領域與經驗領域。這時，問題不再是理解思想之間的關係，而是將這些思想應用於實際情況。……理論要轉換成實踐不僅是一門藝術，也需要我們所謂的睿智或判斷力。」(Conant 1945；謝明珊譯 2010：73)

9 貝爾 (Daniel Bell)認為：「對范多倫 (Mark Van Doren)來說，學生必須獨立閱讀經典，而教師的講解是為了培養學生的想像力與理解能力。」(Bell 1966；楊雅婷、謝明珊譯 2010：227)

可能性，你就無法相信會有一個邪惡的惡魔施法術欺騙你，導致你的信念真的相信「 $2+2=4$ 」。哲學理論的理解，往往就是需要這種莫名其妙的想像力來打破人類既有的信念與常識。再者，經典教育最困難之處在於思想、語言與行動三者之間成功地轉化，或可謂將文本的思想透過教師的語言論述促使學生也可以掌握經典的思想，然後盡可能以學生能夠理解的視域或個人經驗加上其想像力，將其理解的理論思維轉化為具體的行動。作為一名傳授經典閱讀知識核心的教師，授課的普遍形式與職志便是不斷地成功轉化思想、語言與行動的過程。而學生若能完成以上的五大課程目標，我們可以預期「《韓非子》與法哲學」這門中國哲學經典閱讀課程，其實關於文本的解釋，可以帶領學生理解中國經典的理智德性與思維模式，達到經世致用的行動要求。

參考文獻

(一) 中文書籍

胡賽爾(Edmund Husserl)著(1975)。倪梁康譯(1999.3)。《邏輯研究》第一卷(初版2刷)。上海：上海譯文出版社。

Harvard Committee, with an Introduction by James Bryant Conant(1945)。謝明珊譯(2010)。《自由社會的通識教育》(初版一刷)。台北：韋伯文化國際出版有限公司。

Daniel Bell 著(1966)。楊雅婷、謝明珊譯(2010.12)。《革新中的通識教育：哥倫比亞學院的經驗》(初版一刷)。台北：韋伯文化國際出版有限公司。

林文琪著(2013)。〈如何利用反思寫作進行學習〉。台北醫學大學通識教育中心簡報。

瓦克斯 (Wacks, Raymond) 著 (2006)。譚宇生譯 (2013.5)。《法哲學：價值與事實》(第一版)。南京：鳳凰出版傳媒股份有限公司。

(二) 英文書籍

Howard, Craig C.(1992). *Theories of General Education : a Critical Approach*. (1st ed.). New York: St. Martin's Press. Printed in Hong Kong.

Benezet, Louis T.(1943). *General Education in the Progressive College*. (1st ed.). New York: Kingsport Press.

Members of the faculty of the College of the University of Chicago(1992). *The Idea and Practice of General Education: an Account of the College of the University of Chicago*. (1st ed.). Chicago: the University of Chicago Press.

(三) 電子文獻

<http://www.appledaily.com.tw/appledaily/article/headline/20130413/34949750/>。

〈最高法院：教授非公僕不算貪污〉。《蘋果日報》。2013年4月13日。

附錄

(一) 課程簡介

學界素以法、術、勢三者為《韓非子》思想的主軸，其中關於法哲學的思想，則鮮有深入且有系統的著作出現。與西方時下的法理學相較之下，有趣之處在於《韓非子》的法哲學以其形上學為基礎，並且批判時下的道德概念，因而欲對其思想體系有一概括性的瞭解，實在無法完全捨棄其形上學、倫理學思想而僅涉及法哲學的內容而論《韓非子》。因此本課程採取韓非「論道不離理事」的行文特色，引導學生藉由文本的導讀，充分理解其法哲學根源於形上學的基礎，並且能夠區分道德與法律的主要差異，更深層地反省到不論統治之術或處世之道都直指法理學或法哲學的「規範」概念，而規範概念主要涉及人類的行為或活動的規準，是一種價值概念。因此，本課程希望從有關的文本導讀中，讓學生清楚理解《韓非子》的價值體系，其中涉及形上學、倫理學、與法哲學（法理學）三方面的哲學領域。再者，也會介紹《韓非子》規範思想背後預設的自然人性論，藉以與性善論、性惡論作一區辨，進而豐富我們對於人性本質的理解。課程的結構與進行的順序大要如下：

一、外延問題：主要內容包含通識教育與經典閱讀的關係、經典閱讀應有的態度、韓非所處的時代概況三部分。

二、法的形上基礎：此階段的課程重點，在於讓學生習得韓非承襲黃老道家獨特的「道生法」意涵。

三、法治必然形成的背景：主要區分道德與法律的差異，韓非從批判道德的有效性概念得出法治的實效性概念。再者，探索韓非對自然人性傾向的觀察，基於人性的自為心傾向，遂可形成法治可用的結論。

四、法哲學的具體思想：此階段可充分讓學生參照西方的法理學思想，反思《韓非子》文本中法律構成的本質意義。

五、餘論：論述遊說君王的辯說規範以及法律與變古的歷史觀點之關係。

教學的過程將以討論為主、講述為輔，鼓勵學生充分參與哲學對話的過程。討論的過程中，透過文本的導讀與重點的提示，誘發學生的問題意識（problem awareness），培養發掘問題、形構問題、解決問題的能力。從瞭解文本、批判文本，甚至最終希望能達到超越文本的效果，形成屬於自我可操作的價值體系。本課程的教學方式主要採取哲學提問、對話的方式，從哲學對話的過程中讓學生逐步形成問題意識、提出問題、發掘《韓非子》的價值體系、進而理解文本解決問題的方式，最終則希望能夠批判文本甚至超越文本，理性選取屬於自我衡量後的價值觀。藉以做為日後不論身為組織的一員或管理階層，皆可依照本課程不斷地反思與激盪的思維，從而在職場或生活上訂定一套實用的規範或準則。

（二）課程進度與內容

週次	授課主題	習作／ 考試進度	指定閱讀教材
1	課程說明： 通識教育與經典閱讀的關係、經典閱讀應有的態度	無	〈初見秦〉、〈存韓〉
2	韓非所處的時代概況、 如何撰寫反思日誌	無	〈和氏〉、〈孤憤〉、〈五蠹〉、〈六反〉
3	法的形上基礎	撰寫反思日誌 及自我提問	〈主道〉、〈揚權〉、〈解老〉、〈八經〉

週次	授課主題	習作／ 考試進度	指定閱讀教材
4	法的形上基礎	撰寫反思日誌 及自我提問	〈飾邪〉、〈解老〉、〈安危〉、〈大體〉、〈喻老〉
5	道德的起源	撰寫反思日誌 及自我提問	〈五蠹〉、〈顯學〉、〈解老〉
6	「非道德主義」的 省思、道德與法律 的區分	撰寫反思日誌 及自我提問	〈五蠹〉、〈顯學〉、〈說疑〉、〈八說〉、〈姦劫弑臣〉
7	力與利的倫理價值	撰寫反思日誌 及自我提問	〈心度〉、〈飭令〉、〈南面〉、〈外儲說左上〉
8	君德	撰寫反思日誌 及自我提問	〈揚權〉、〈解老〉、〈姦劫弑臣〉、〈說林〉、〈觀行〉、〈功名〉
9	君術：陽謀與陰謀	撰寫反思日誌 及自我提問	〈定法〉、〈二柄〉、〈難三〉、〈備內〉、〈八經〉、〈主道〉
10	法的定義	撰寫反思日誌 及自我提問	〈難三〉、〈定法〉、〈問辯〉、〈有度〉
11	法的性質	撰寫反思日誌 及自我提問	〈主道〉、〈亡微〉、〈飾邪〉、〈解老〉、〈心度〉、〈外儲說右上〉
12	立法原則	撰寫反思日誌 及自我提問	〈八說〉、〈制分〉、〈安危〉、〈大體〉、〈八姦〉、〈三守〉、〈難言〉
13	法律後果	撰寫反思日誌 及自我提問	〈難一〉、〈難二〉、〈主道〉、〈內儲說上〉、〈守道〉、〈六反〉
14	辯說規範	撰寫反思日誌 及自我提問	〈問辯〉、〈說難〉、〈難言〉、〈孤憤〉、〈難一〉、〈難勢〉、〈人主〉
15	變古的歷史觀點： 法的變動性	撰寫反思日誌 及自我提問	〈問辯〉、〈說難〉、〈難言〉、〈孤憤〉、〈難一〉、〈難勢〉、〈人主〉

週次	授課主題	習作／ 考試進度	指定閱讀教材
16	經典故事	撰寫反思日誌 及自我提問	〈說林上〉、〈說林下〉、 〈內儲說上〉、〈內儲說下〉
17	經典故事	撰寫反思日誌 及自我提問	〈外儲說左上〉、〈外儲說 左下〉、〈外儲說右上〉、 〈外儲說右下〉
18	期末考		

(三) 課程參考文獻

1. 陳奇猷校注，《韓非子新校注》，上海：上海古籍出版社，2000。
2. 陳啓天著，《增訂韓非子校釋》，臺北：臺灣商務印書館，1969。
3. 賴炎元、傅武光注譯，《新譯韓非子》，台北：三民書局，民89。
4. 姚蒸民著，《韓非子通論》，臺北：東大圖書股份有限公司，民88。
5. 博登海默 (Edgar Bodenheimer) 著、鄧正來譯，《法理學：法律哲學與法律方法》，北京：中國政法大學出版社，1998。
6. 沈宗靈著，《法理學》，臺北：五南，2007。
7. 科殷 (Helmut Coing) 著、林榮遠譯，《法哲學》，北京：華夏出版社，2002.12。
8. 拉德布魯赫 (Gustav Radbruch) 著、徐蘇中譯，《法律哲學概論》，北京：中國政法大學出版社，2007.1。
9. 耿雲卿著，《先秦法律思想與自然法》，臺北：台灣商務印書館，2003。
10. 張覺著，《《韓非子》選評》，上海：上海古籍出版社，2004。
11. 陳奇猷、張覺著，《韓非子導讀》，成都：巴蜀書社，1990。

12. 戴東雄著，《從法實證主義之觀點論中國法家思想》，台北：三
文印書館有限公司，1989。
13. 美濃部達吉著、林紀東譯，《法之本質》，臺北：臺灣商務，
1992。
14. 波斯納（Richard A. Posner）著、蘇力譯，《道德和法律理論的疑
問》，台北：元照，2002。
15. A. P. d' Entreves 著、李日章譯，《自然法：法律哲學導論》，臺北：
聯經，1984。
16. 哈特（H. L. A. Hart）著，許家馨、李冠宜譯，《法律的概念》，
臺北：商周出版，2000。
17. 波斯納（Richard A. Posner）著、蘇力譯，《法理學問題》，台北：
元照，2002。
18. 舒國滢主編，《法理學導論》，北京：北京大學出版社，2006.6。
19. 楊日然著，《法理學》，臺北：三民，2005。
20. 何懷宏著，《倫理學是什麼》，台北：揚智文化，2002。
21. 西季威克（Henry Sidgwick）著、廖申白譯，《倫理學方法》，北京：
中國社會出版社，1997。
22. 龐德（Roscoe Pound）著、余履雪譯，《法理學（第一卷）》，北
京：法律出版社，2007.3。
23. 麥克勞德（Ian Mcleod）、楊智傑譯，《法理論的基礎》，台北：韋
伯文化國際，2005。