

於各種經典的精華及境界中而自得其樂，相信莫特曼會繼續追尋智慧，作其神學思考的終點。筆者認為莫特曼已經示範了如何在大學處境發展公共神學，他對神學界的貢獻重大。筆者深信，若教會神學與公共神學在華人神學院中結合，可將莫特曼的神學推進另一水平面，將其理想發揮得更加淋漓盡致，並能彌補他在神學發展上的不足。總的來說，筆者認為華人神學院的神學教育需要針對多元宗教處境，發展基督教宗教神學，作為回應時代的公共神學。

撮 要

莫特曼神學思想在神學與處境辯證及對話的過程中形成，其反省神學的四個重要處境是個人經驗、堂會、國家層面的教會，及大學。莫特曼無意建立封閉神學系統，卻傾向開放對話的整合。他的神學要點是三一神觀下的十字架神學。三一上帝與人類世界的互動確立三一上帝歷史的內容，這是他所謂以辯證方法做神學的意思。在縱向辯證過程以外，還有橫向朝跨科際及跨宗教對話發展。

莫特曼的神學展示適應不同處境的彈性。他由人民神學、全德國教會神學、到公共神學發展的歷程，根源於由堂會、神學院，到大學處境的轉變。我們欣賞其神學系統開放，卻認為他缺少整合的概念及架構。同時，他提出將安瑟倫及亞奎那神學方法結合，對神學詮釋方面的討論有所貢獻；可惜他只有提及個人路線而沒有進一步交代。

ABSTRACT

The development of Moltmann's theological thought is in a dialectical and dialogical process between theology and context. The four important contexts for theological reflection are personal life experience, congregation, church in national level and university. Moltmann has no intention to build up a closed theological system, but prefers an open dialogical integration. His theological locus is the theology of the cross in Trinitarian perspective. The interaction of the Trinitarian God with human world defines the content of the Trinitarian history of God. It is in his term a dialectical way of doing theology. Besides this vertical dialogical process, there is a horizontal dialogical dimension that aims at inter-disciplinary and inter-religious dialogue.

Moltmann's theology shows a flexibility of adapting different contexts. He develops from folk's theology to (whole German) church theology and then to public theology in the changing of contexts from congregation to seminary and then to university. We appreciate his open theological system but what is lacking is an integrated concept and structure. Moreover, the combination of the theological method of Anselm and Aquinas is a contribution for theological hermeneutical discussion, however, Moltmann has just mentioned his personal way without further elaboration.

世俗社會的道德 / 素質教育—— 基督教倫理可以有貢獻嗎？

關啟文

香港浸會大學宗教及哲學系
Hong Kong Baptist University
224 Waterloo Road
Hong Kong

一、前言

社會在現代化的過程裡多趨向世俗化。世俗化有多重意義，在本文「世俗化」主要是指宗教或其他神聖傳統不能再主宰社會，宗教的影響力衰退，而社會漸趨多元化的過程。基督教在這處境還能擔當甚麼角色嗎？首先，有必要澄清世俗化進程的本質和特性，世俗主義 (secularism) 的意識形態強調兩點：第一，宗教最終會消滅；第二，就算宗教仍然殘留於世俗社會，也是個人私事，不會也不應影響公共社會。例如在政治和公共教育的領域，應排除宗教的影響。

筆者認為這兩個主張都是錯的。第一，宗教會完全消失的可能性微乎其微，很多世俗化理論家，如伯格 (Peter Berger) 都已改轍易轍 (Berger 1999)。這不是說世俗化的發展會完全逆轉，而是說世俗社會是包括各種宗教的多元社會，而不是宗教全不在場的社會。不同宗教、不同傳統和各種主義會繼續在世俗社會裡複雜地互動，各自的力量和互動的結

果，在不同時間和地方可以大大不同，不能一概而論。總而言之，宗教（如基督教）能在某些地方興盛並對社會發生影響力，是不能抹殺的。第二，排斥宗教對公共領域的影響的立場，不單是霸權，也不一定有利於世俗社會，筆者會以道德教育為例論證這點。

社會的世俗化也意味著德育的世俗化。西方德育向以基督宗教為基礎，今天，這種德育只在教會、基督徒家庭、私立的教會大學有其生存空間，在公立學校和公共空間則無立錐之地。很多人不單深信道德不需要以宗教為基礎，更強調以宗教為基礎的德育是洗腦多於教育。這樣看來，基督宗教根本不能對世俗社會的德育有貢獻。然而，問題並非如此簡單，世俗主義者一直認為宗教是道德的包袱和毒藥，世俗社會只要拋開這包袱，倚賴人類理性，道德的建設和德育理應水到渠成。可是，二十世紀的世俗化實驗告訴我們，事與願違，世俗化過程產生的，往往是社會的解體和道德的敗壞。

筆者雖然不同意世俗化是現代化的必然結果（關啟文 1998），但也承認世俗化與現代化進程往往是並肩而進的，這就為世俗社會的德育帶來難題：現代化世俗社會的發展，猛烈地衝擊傳統道德，在大都市瀰漫的是消費主義和個人主義，人人重視物質和個人利益，傳統社群的紐帶又遭破壞，要人崇尚道德並不容易（李榮安 1994）。再者，價值的多元化漸趨激烈和明顯，文化再無任何宗教或世界觀的共識，人重視科學和技術，這種種發展不但叫人懷疑道德是否真的具客觀性，也令相對主義愈來愈風行。這樣，道德更無立足之地。

以香港為例，陳特就有以下觀察：「香港年輕人的道德教育，實在貧乏得可憐……年輕人耳濡目染的生活……是急功近利，不擇手段，以滿足自己物質欲望的習慣……一些道德名詞……在人生中有甚麼意義或價值，大家都說不出個所以然。」（陳特 1988，頁 92）由於道德常與利益衝突，香港人常常質疑：「我何以要道德？我何以必須犧牲自己的利益來成全道德？」香港有一句流行俗語：「道德良心幾錢斤？」香港在這幾十年迅速發展成現代化都市，但道德水平卻似乎下降了：「三十年前，香港青年人做了一些損人利己的事，給人發現了後，大概會感到羞愧、恐懼、緊張，但現在許多年輕人做了類似的事給人發覺後，常常面不改容，若無其事。有些人大概只會覺得自己運氣不好，而不會認為自

己做錯了事。」（陳特 1988，頁 95～96）陳特以為流行的相對主義，就是現代人道德觀念淡薄的原因之一，因為「如果我們每一個人都相信，道德只是某一個社會中約定俗成的規範，換了另一個社會，這些規範就不適用，我們自然不會認為道德本身有甚麼莊嚴之處，值得人尊敬或甚至為它犧牲。」（陳特 1988，頁 96）

在中國大陸，三信危機、價值真空等說法是相當普遍的，而且很多新聞事件的確顯示人民欠缺公德心和互助精神，¹ 所以道德/素質教育更顯重要。2002 年 11 月 5 日的《人民日報》也說：「提高綜合國力尤其要提高國民素質。……只要我們堅持以有理想有道德有文化有紀律為目標，注重全面提高公民素質，就一定能夠為國家現代化建設提供巨大的精神動力和智力支持。」我們實在需要反思：究竟世俗主義有沒有足夠的資源去面對這些問題？對宗教的完全排斥又是否有點草率呢？基督教倫理能否在德育方面有所貢獻？在正面回答這些問題前，先要澄清道德教育的意義。

二、道德教育的意義

德育的目的究竟是甚麼？陳特的了解較為傳統：「道德教育除了培養良好的生活習慣外，還必須使青年人自覺到道德的意義或價值。……只有當一個年輕人自覺到道德的意義或價值，而他又培養了良好的或道德的習慣，當道德與欲望衝突時，他才能自覺地選擇道德，堅持道德原則。這樣的人才是真正的道德人。」（陳特 1988，頁 91～92）這說法假設了中國人喜歡提到的義利之辨，如董仲舒說：「正其誼不謀其利，明其道不計其功」，真正的道德不是建基於利益考慮的，我們有時要為道德犧牲利益，甚至要「殺身成仁」「捨生取義」。人為何要這樣做？因為惻隱之心或仁心是真正的人性或真我，而且「人有一種普遍的傾向，不只認同自己的身體，同時也認同其他的人和物，不只認同一個個

¹ 例如在公眾泳池，很多人可看著他人溺斃而無動於衷，並不加以援手。最近在廣州有一名女孩失足懸掛在高處，情況危急，隨時會掉下來。有人嘗試問左鄰右里借繩被權充救生網，但竟沒有一人願意幫忙。最後，女孩掉下來，一命嗚呼。

的具體的存在，也能認同一個團體、社會、國家或歷史文化……這是一種自我的提昇」，人可以「為了他所認同的對象不計較個人的得失，忘記個人的生與死。」（陳特 1988，頁 112）也就是說，有道德精神的人能藉認同大我而超越小我，這是自我超越 (self-transcendence) 的表現。

在西方，康德對道德的詮釋有異曲同工之妙，他認為道德的要求是絕對性的無上律令 (categorical imperative)，而不是假設性律令 (hypothetical imperative)：「如果你感到道德原則令你較開心、較安全或較能保障個體的長遠利益等等，那你就需要道德了。」若我們只把道德要求視為假設性律令，那一旦前提不成立（如道德原則不能令我們開心和不能保障我們的長遠利益），就沒有理由遵循道德的要求了。例如英國十七世紀的霍布斯 (Thomas Hobbes) 強調，人不能事事以個人當下的欲望為行為標準，因為這樣會產生人與人之間的長期抗爭，最後每個人都會受害。因此，為了個人長遠地獲得欲望的滿足，人與人之間就必須有互不侵犯的默契，這就是道德的基礎。從這角度看，道德並沒有要求人為之犧牲，道德本身只是人謀求長期利益的工具。

以上解釋並非全無道理，指出了道德要求有些時候和對某些人是合理和自然的，但骨子裡其實已放棄了道德是無上律令的概念，而乾脆接受道德是假設性律令。這不能解釋道德責任的絕對性和凌駕性，因為道德這工具有多管用，視乎很多偶然因素。對一個冷酷無情、聰明絕頂、有權有勢和不倚賴他人的人，道德這工具是多餘的。換言之，道德只是弱者（心理上和權力上）互相攙扶並壓制強者的工具（這正是尼采所主張的），這不是有點奇怪嗎？

簡而言之，中西方傳統都強調道德的客觀性和普遍性，以及道德責任 (moral obligation) 的絕對性和凌駕性：道德責任應凌駕自身利益、習俗和欲望的訴求。以上的澄清對道德教育的討論是重要的，因為按以上對道德的理解，假若德育到最後只能培養出「把道德當作工具」的態度，甚或直接衝擊道德的客觀性，那是否稱得上是真正的道德教育，實在是大有疑問。接下來筆者會指出世俗社會的德育新趨勢，往往有把道德工具化的毛病。

三、德育的世俗化

要了解現代德育的發展，要先了解傳統以宗教為基礎的德育（參 Hunter 2000, ch.3），因為前者很大程度是對後者的反動。無可否認，傳統的宗教性德育側重道德真理的傳授，最終目的是要學生接受老師所傳授的知識，並相信它就是道德問題的唯一正確答案。這種方法著重單向的講授，老師講，學生就要聽，因為老師就是權威，他的意見就是學生必須接受、不可質疑的教條。當學生偏離正軌時，老師甚至可用體罰等方法把他的「真理」強加於學生上。而在西方，這套絕對的道德真理基本上以基督宗教的思想為藍本。

在道德層面的世俗化，比政治層面的世俗化來得慢，進入十八、十九世紀，基督宗教已不能對西方的政治和經濟發揮主宰性的影響，但社會普遍接納的和學校教授的道德，基本上仍是基督教倫理，直到二十世紀，這局面才有變。

對大多數當代德育理論而言，傳統德育是不能接受的灌輸 (indoctrination) 或洗腦，因為它不尊重社會的多元價值，並壓抑孩子的自由和個體性。因此，他們著意提倡與以前的宗教教育完全不同的德育。如郭士 (Edwin Cox) 指出，世俗的道德教育只關心孩子作的道德抉擇是否自主和合乎理性，至於抉擇的內容是甚麼則不大理會。而且「現在的思想懷疑我們的社會是否有公眾都接受和同意的標準，所以認為德育的目的是去幫助學生作出誠懇、知情和自主的抉擇，而不是去告訴他們在作抉擇時應採納甚麼價值（除了民主的仁慈外）。〔道德〕教導應幫助學生明白生活免不了抉擇，而且這些抉擇會影響自己和他人的生活素質 (McPhail)；……也應鼓勵他們成長為自主、有道德責任感和自決的個體 (Kohlberg, Wilson 等)；卻斷乎不應限制他們的選擇，或提倡某種特別的道德觀。」(Cox 1983, 92)²

最能體現以上世俗德育精神的，肯定是價值澄清論 (value clarification theory) 了，其代表人物有拉斯思 (L. Rath) 和西蒙 (S.

² 郭士還有一句評語：「或許以上那種德育，是我們在這道德不確定的年代所能作的事中最好的選擇，但它卻不符合一般人對學校應提倡的德育的理解。」

Simon)、哈明 (M. Harmin) 和凱欽鮑姆 (H. Kirschenbaum)(參 Simon, Howe and Kirshenbaum 1972)。價值澄清的教學法反對灌輸，主要是透過對話與討論，幫助學生澄清自己持怎樣的價值觀，和持守這些價值的理由。在整個過程裡，教師強調學生大可以自由選擇不同價值觀念（例如自殺或墮胎對不對），只要他們考慮過各種有關因素，權衡利害之後就可作出自主的決定。教師要嚴守中立，只負責提問和帶領討論，不可引導學生接納特定的道德立場。價值澄清論也重趣味性，所以設計了不少在課堂上玩的「遊戲」和模擬練習，幫助學生深入了解不同價值觀所涉及的因素。

另外重要的德育理論還有韋爾遜 (John Wilson) 的「理性為本論」和柯爾伯格 (Lawrence Kohlberg) 的「認知發展論」，這些理論不盡相同，但亦有共通之處，特別是或多或少受到世俗主義的影響。本文因篇幅所限，不能每個理論逐一探討，加上本文焦點在於世俗化德育與宗教德育的分別，所以筆者在下面會較籠統地闡釋世俗德育的一般特色，再加以評論。

四、世俗道德教育的特色

1. 反權威主義，重批判精神

吳梓明區分靜態的教育和動態的教育時指出，前者較適用於單元化的社會，而後者「卻較適用於一個多元化的社會中……教育的責任便是要裝備學生，培養一個開放的態度，學習與不同見解立場的人坦誠溝通」(吳梓明 1996，頁 49)。³ 其教學目的並非灌輸對事物單一的看法和對權威的服從，而是培養學生以理性反省、獨立思考和批判的能力。

斯特羅根傾向理性為本的德育觀，他稱傳統的進路為「道德主義」，認為它的根本錯誤在於「肯定對於所有道德的問題，世人早有了一套公認的答案，教師有責任去『教』小孩子認識這些答案，牢記於心，付諸行動」(斯特羅根 1987，頁 15)。但事實上，日常生活許多最

³ 吳梓明的立場比較平衡和溫和，他雖然較重視動態的教育，卻不完全排斥靜態的教育。

重大的道德事宜，箇中是是非非迄今未有定論，將來恐怕也不會有。他更直斥「『道德主義觀』對德育有害無利，因為天下間的事情，不是某某人說『對』就會是對的；我們叫某人這樣做，服從某某權威，道德問題斷不會就此解決……『教小孩子聽話』(做乖孩子)並不等於德育(『教小孩子做好孩子』)，服從權威跟道德判斷風馬牛不相及！」(斯特羅根 1987，頁 16)

較傳統的德育工作者有時會「指摘目前教育界不講授傳統的道德觀(例如禮義廉恥)，造成年青一代道德真空」，但斯特羅根對這種看法嗤之以鼻，因為「如果我們教育下一代品行操守準則，動不動拿聖人之言來支持自己的理論……我們只不過是要求小孩子遵從權威……這種做法不是道德教育，反而與德育的原則目標內容背道而馳。因此，加強灌輸道德原則、宗教教育，告訴學生說應該做甚麼不應該做甚麼，不可能提高下一代的道德水平……凡是早已訂好『正確』答案的『德育』工作，都是註定失敗的……不管權威如何可靠。」(斯特羅根 1987，頁 18)

2. 反對盲從，重理性根據

價值澄清論也同樣反對權威，他們認為直接告訴孩童說謊、作弊和偷竊是不對的，就是灌輸，是「專制主義」的德育，但為何灌輸這麼「罪大惡極」呢？因為這會「窒礙了孩子理性判斷力的發展」(Gow 1980, 14)，⁴ 這反映世俗德育對道德的基礎看法源自啟蒙運動的人本主義：道德只能建基於人的理性，而不是外在的傳統、權威或啟示。因此，德育工作最重要的目的，是讓學生明白到為何值得相信某些事、為何應該做某些事，而不是強迫學生相信甚麼、做甚麼事。(斯特羅根 1987，頁 20～21)

斯特羅根明白地說：「正當的德育工作……應該拿出理性的理由來支持每一個價值判斷……公開讓各人討論批評，示範下決定的步驟經過。」(斯特羅根 1987，頁 134)換言之，我們要為所相信的價值提供理據和論證，假若我們提不出，就應該放棄那種價值。用這種德育概念

⁴ 高爾 (Kathleen M. Gow) 在這裡只是介紹價值澄清論，她本身並不完全認同這種立場。

衡量，「因父母……時常要求子女馴服聽命，家庭教育還是反德育的居多！」（斯特羅根 1987，頁 136）

3. 不重道德的內容，重道德的形式

這點與前兩點是連貫的，一直以來詮釋道德都有兩派：一派按內容來界定道德，例如認為不講「仁義禮智」的思想根本談不上道德；另一派卻按照形式來界定道德，例如說道德判斷就是基於普遍原則的指令（prescription），至於作出甚麼指令則不相干。這種分歧也存在於德育理論：「『內容派』道德教育集中傳授連串具體的課題（實際的待人行為規矩），『形式派』則強調培養某些思想與推理方法，認為小孩子必須掌握了這些方法，才算好好受過道德教育。」（斯特羅根 1987，頁 39）

以當代德育理論家龔斯（J.R. Coombs）為例，他提出道德教育的十大標準：

- (1) 明白道德判斷的兩大原則——「易地而處」與「普遍後果」；
- (2) 對於事情的道德向度有敏銳的觸覺；
- (3) 懂得找出作道德判斷所需的有關資料與事實；
- (4) 進行任何可能涉及道德問題的行為，懂得考慮其普遍後果；
- (5) 懂得易地而處，設想他人的處境，明白某些道德行為對他人帶來可能的影響；
- (6) 懂得就道德抉擇尋求他人意見；
- (7) 懂得批判道德論證，指出謬誤；
- (8) 懂得要求他人就其道德行為提出支持的理據；
- (9) 對於是非觀念能堅持以行動實踐之；
- (10) 重視自我的價值及尊嚴。（吳梓明 1996，頁 89～90）

除了第十個標準關乎道德的內容，其他九個都主要與如何作道德判斷有關。我們也觀察到，縱使某人完全符合那九個標準，也不能保證他不是個自私自利的人。⁵總而言之，按這些標準，學生的品格完全與道德教育的成敗無關！

⁵ 就算符合第十個標準，也要看怎樣詮釋「自我」，和如何衡量一己的自我和其他自我孰輕孰重。

認知發展論的德育也同樣重形式，柯爾伯格主要關心的是學生用甚麼方法解答道德兩難題，以證明自己的抉擇合理。他當然認為用普遍的正義原則去思考是最高階段的道德發展，但「正義」的內容也是相對空泛的，像個空格，學生可自己決定填甚麼進去。在西方也有很多教育課程與德育有關，但他們通常採用的方法，是在課堂上提出很多有爭議性的道德問題，例如墮胎、兩性關係等，讓學生自由辯論，老師提供事實資料和解釋不同派別的論據，但卻嚴守中立，而且通常在結論時會告訴學生：你怎樣抉擇是你的自由，你持甚麼立場不重要，最重要是你學到怎樣去作道德思考。

4. 不獨尊某種價值的一言堂，而是尊重多元價值，並對這些價值保持中立

價值澄清論強調，德育老師要假設所有意見都有均等價值，不能堅持只有一個正確的答案。拉斯思（L. Raths）、哈敏（M. Harmin）和西門（S. Simon）甚至說：「成人要做的就是為孩子創造一些條件，幫助他們尋找價值——假若他們選擇這樣做的話。當我們實行這價值理論時，孩子選擇不去發展任何價值，也是完全可能的，老師亦有責任支持這選擇。」（Raths, Marmin and Simon 1978, 48）

5. 德育的目的不是培養某些固定的德性，而是培養自主人格

傳統德育很清楚指出人應該有一些德性，如誠實、勇敢、自律、勤勞和愛心（參 Samuel Smiles）。但當代德育多「以培育『自主的人』（autonomous person）作為教育的理想……培養個人掌握原則的能力，懂得獨立思考，釐定判斷的準則及作出個人的判斷……若個人能作出理性的決定，就是一切快樂和良善生活的基礎……懂得『自我管治』……能夠完全發揮個人的潛能，並且懂得作自我的評估。」（吳梓明 1996，頁 86）自主雖然不是完全不考慮他人意見，然而，自主的人應該明白，在達至某些結論的整個推論過程，要有獨立的判斷，不受外界擺布。

6. 德育不是馴服孩子內心潛藏的「野獸」（性惡論），而是誘發孩子內心的善良本性（性善論）

說到底，德育理論與世界觀和人觀是難分難解的，以基督宗教為基礎的德育當然對人的罪性萬分提防，因而提倡清晰的訓誨和嚴格的紀

律；然而世俗德育的人觀的基調是樂觀的，其源頭可追溯到盧梭(Rousseau)，他提出應以「兒童自然本性」為根據的理論，對德育影響深遠。他正是以性善論為基礎，「他說過：『我們要承認這個無庸置疑的原則：人最先出現的衝勁永遠是對的』。英國政府指派小學教育研究團，一九六七年呈交研究報告，開宗明義就說：『教育過程的中心是兒童。不管政策怎樣改，不管購置多少新儀器，若不是跟兒童的本性調協、若基本上不能為兒童所接受，都不會收到預期的效果。』」(斯特羅根 1987，頁 86～7)

我們只應培養孩子懂得對自己的決定與行動負責，明白到要「自己發明律法」，決定在甚麼情境下該怎樣做。有名的教育家內耳(Neil)創立的夏山學校(Summerhill)很富啟發性，也引起很大爭議，他的基本信念就是，有了自由，兒童才可以自自然然成長，而自自然然成長是唯一好的成長方法。成人把自己的看法與價值強加於兒童身上，是壓制孩子的罪過。無可置疑，性善論的假設也滲透於價值澄清論裡，只有這樣，我們才可理解，為何他們深信只要把所有價值的可能性鋪陳在孩子面前，讓他們在沒有壓力的情況下選擇，他們自然會選擇「良好」的價值，而不是低俗或反社會的價值。(參 Gow 1980, 95)

五、世俗道德教育的不足與限制

首先要申明，筆者並不否定世俗德育有很多洞見，對傳統德育也有糾偏的作用。筆者最初接觸價值澄清論時，其實甚為興奮，也很欣賞它，並曾採用它的習作帶領小組。然而篇幅所限，筆者下面只集中談世俗德育的不足之處。

1. 完全中立是不可能的

要了解一個人的價值觀，單聽他說話是不夠的，還要看他的行為。世俗德育愛強調中立論，但事實上是偏向自由主義的價值觀。如希頓(Graham Haydon)指出：不少教德育的人一方面強調不可灌輸特定的價值觀給孩子，但又會說不應容忍種族主義的言論。「這種張力還未被解

決。」(Haydon 1997, 6)⁶ 拉斯思等亦說過，孩子選擇不去發展任何價值時，老師也有「責任」支持。這裡說的老師責任又是否客觀價值呢？當我們認為完全不用關心孩子是否發展價值觀，是否已反映了一種價值觀——自主人格的至高價值和道德懷疑論？由此可見，標榜中立的德育在理論上和實踐上都是不可能的。

就連傾向以理性為本的斯特羅根也承認：「雖然在分析研究時，把描述和評價分開來討論是有用的，在現實生活裡，教育者下道德判斷、決定應該做甚麼事不做甚麼時，這兩種道德的觀念其實是二而一的……以純描述方式做德育工作，是不切實際的。德育課程在編排時，總要由大堆內容之中選出配合小孩子道德發展的部份放進去，教育者在選擇之時早已讓自己的道德觀念介入。而且，教師若只是『中立』地介紹各式各樣的想法，而絕口不談自己的想法，實在是不像話的，小孩子也不能從中學到做有道德原則的人是怎麼一回事。」(斯特羅根 1987，頁 133)

其實在價值澄清的過程裡，已顯示了這種進路是不一致的，因為老師要學生做習作，表達自己的價值，然後大家一起討論。這已要求學生堅持「誠實」的價值，不然學生亂填一通或大話連篇，整個習作的目的就不可能達到。價值澄清論的老師是這樣解釋為何要作誠實的習作：「我個人持守誠實的價值。雖然你可選擇說謊，但我堅持作這些測試時我們都要誠實。在其他人生領域中，你或許有多些自由選擇不誠實，但我們不能在一個時刻甚麼東西都做。在這課堂裡，我預期進行測試時你們都要誠實。」(Gow 1980, 22) 這種說法甚為彆扭，老師不能直接說誠實是客觀價值，但為了這種「德育」的順利進行，只能在沒有理據的情況下限制他們的自由。這種做法有說服力嗎？

⁶ 這種矛盾也反映在自由主義對寬容(toleration)的論述：為了寬容的更高價值，就是持守「保守」價值的人，也不應堅持和提倡自己的價值，但這實際上偏袒了自由主義者本身的立場，如著名哲學家納格爾(Thomas Nagel)指出：「自由主義者要求每個人都有自制，不會使用國家的權力去倡導某些爭議性的道德或宗教概念——但這種自制的結果往往是有利於自由主義者通常擁有、同樣有爭議性的道德概念，這不得不令人思疑。」(Haydon 1997, 57)「熱切維護寬容的人高度評價個人自由，和價值中立的態度；建基於價值中立，他們認為要限制國家的干預，這便促進了他們偏愛的個人自由。這引起一種懷疑，就是那種高層次的價值中立態度，其實是騙局，而所有寬容和自制的呼籲，只是用來掩護這種運動：把國家置於世俗化、個人主義和自由開放的道德之下，反對宗教，和倡導性(自由)(大概而言)。」(Haydon 1997, 58)。這種評論用在德育上也合適。

再以價值澄清論的習作為例：

〈習作一：婚外情〉

你的丈夫或妻子非常有吸引力，你最好的朋友深深被他／她吸引，你想他們應怎樣做呢？請寫下你的優先次序：

- ☐ 維持祕密的關係，不讓你知道。
- ☐ 坦白向你交待，讓你接納這關係。
- ☐ 叫你的配偶與你離婚。(Gow 1980, 31)

看看這些選擇，奇怪的是：「你的配偶臨危勒馬，重新決定對你忠誠」這個選擇根本不存在！這反映所謂價值中立其實是虛假的，因為習作已假定了你的配偶和朋友只要有那種欲望，就一定要滿足，自制和委身等價值連一個選擇的空位都沒有。

〈習作二：換妻〉

有幾對互相認識的夫婦正在構想進行換妻遊戲，他們住在附近，彼此相當熟識，大概三十多四十歲，希望有嶄新的性經驗，因為結婚已久，每次都和同一個人做愛，感到性愛甚沈悶。

- (1) 若所有夫婦都同意，他們進行換妻對嗎？為何對或不對？
- (2) 最近報章報道了幾個換妻的案例，公眾的一般都非常反感，你認為公眾為甚麼有這種反應？你是否同意他們？請提出你的理由。
- (3) 若那些夫妻有孩子，會有分別嗎？你認為換妻對孩子會有甚麼影響？
- (4) 可能有甚麼正面影響呢？
- (5) 可能有甚麼負面影響呢？(Gow 1980, 53)

這些問題沒有明顯規限答案，但這種表達方法是否已表達了「換妻」是很有爭議性的道德課題，甚或根本沒有正確答案？筆者不反對倫理學專著討論這課題，但這是否適宜作孩子的德育教材呢？你試把主題換成「虐妻」、「吃人肉／喝人血」想想，例如「有一班人經常吃的都是那幾種肉，感到甚為沈悶，希望有一些嶄新的吃喝經驗，所以構想去吃人肉和喝人血……」

2. 某程度的灌輸是難以避免的

灌輸往往被視為教育工作的大忌，但以上討論顯示，在德育過程中，灌輸是難以避免的，分別只是明顯程度和強度而已。斯特羅根也承認：「反對評價式德育的人所持的理由之一，是恐怕教育工作者熱心向學生灌輸自己那一套道德觀，妨礙學生獨立自主下決定。這種擔心固然不無根據……但是如果因此而完全拒絕做判斷式的德育工作……也是因噎廢食。」(斯特羅根 1987, 頁 134)

柯爾伯格早年強調德育的形式主要是有啟發性的討論，但晚年也接受一定程度的灌輸：「我〔現在〕相信指導德育的概念必然有部份是『灌輸性』的。在這世界裡，有些孩子會偷竊、作弊和有侵略性行為，我們不能等他們到達〔道德發展〕第五階段才直接處理道德行為的問題。」(Kohlberg 1978, 15) 價值澄清論認為告訴孩子偷竊是不可容許的，就等於灌輸，會侵害孩子的道德自主性，所以「若孩子選擇偷竊為他的價值，我們要尊重他有這樣選擇的權利。」然而這樣做其實是忘記了老師的責任，試想想：我們告訴孩子有權認為偷竊是可容許的，但當他真的犯了偷竊罪時，我們卻把他拘捕。這不是挺荒謬嗎？(Gow 1980, 94)

3. 單靠理性難以為道德與德育提供堅實基礎

筆者在上面已提過，單單訓練學生的道德思考法和道德推理形式，不足以保證他會推論出「我們要有愛心、誠實」的結論，因為所有推理都有起點，若不能肯定某些基本道德價值，道德推論根本無從開始。斯特羅根認為「正當的德育工作……應該拿出理性的理由來支持每一個價值判斷……公開讓各人討論批評」，這真的可能嗎？是否有點天真和理想化？若我們把理性批判思考應用到這些基本價值上，最理性的結論會否反而是道德懷疑論或不可知論？當代德育強調不可盲目，但道德抉擇真的可以完全「清醒」嗎？

理性學派的彼得斯 (R.S. Peters) 認為道德判斷一定要建基於理性，且相信合乎理性的價值必然包括公正、考慮別人利益、誠實和自由。但如郭士指出：「世界很多地方的標準都建基於其他考慮，若我們接受彼得斯教授的論證，我們就一定要斷定那些地方都是不道德，且對基於事物本質的道德原則懵然不知。然而有這個可能性：文化會影響我們對高

層次原則的知覺，以上列舉的原則在西方文化以外並不是看起來就必然是合理論述的一部份。」(Cox 1983, 95) 在西方自由主義和民主的文化裡，以人的幸福作道德的基礎被視為理所當然，所以人的發展、舒適、快樂和自我實現被重視，而很少人提出，宇宙可能要求我們犧牲、受苦或堅忍。這難免令我們懷疑，其實這些原則不是自明的，而是建基於「人是萬物的尺度」的信念，這亦即是說已假設了世俗人文主義或人本主義。郭士的結論是：嘗試用「理性」建構道德系統，「其實與建基於宗教的道德系統一樣免不了需要信心。」(Cox 1983, 95)

歸根究柢，道德的絕對要求就難以用狹義的理性證明，你不去論證，大家反覺得很多道德都是合理的，你愈用理性證明則愈糊塗，愈不明白為何要道德，或為何要教孩子作道德的人。上面已提過很多人以社會契約論為道德提供基礎，因為遵守道德律的社會，最終是對每個人都是有利的，所以個體若真的明智，他們應該會同意成立有道德規範的社會。這種論證有五大類問題（參關啟文 2003）：

(1) 為何在不道德的社會裡堅持道德？在現實的情況下，不少人不守道德，堅持道德會付出大代價，例如在貪污普遍的社會作廉潔的警察。

(2) 道德「霸王車」⁷的問題 (the problem of the free-rider)。最有利的策略可能是這樣：「自己在外表看來是完全道德的，大部分時間都依循道德律，而且鼓勵所有其他人絕對依循道德律，但有時損人利己也無妨（特別不為人知或沒有壞後果時）。」道德實踐好像一輛已在行駛的巴士，在大多數人都會付款的情況下，為何不乘霸王車？

(3) 強者需要守道德律嗎？超級強者只在很小程度上倚賴他人。若道德只有社會功能，那些能不受社會制裁和不關心社會存亡的人（如毛澤東、史太林），便不在道德律之下！

⁷ 一個人吃飯不付款，我們廣東人說他吃「霸王餐」；乘「霸王車」就是坐巴士不付款的意思。

(4) 為何對不能回報的人道德？在社會契約裡，道德基本上只是一種工具，那為何要幫助遠方有需要的人、陌生人和後代呢？又有何理由幫助不能回報的動物？

(5) 捨生取義是明智的嗎？在生命受到嚴重威嚇的情況下，道德要求說得通嗎？比如說，在前線的士兵，和與暴君抗爭的人民，可以選擇求生而放棄道德嗎？可作逃兵時則作逃兵；縱使自己是船長，遇有意外時即逃生而去。這樣做不是最明智嗎？

總括而言，一些基本的道德標準的確在不少情況下是明智的，但在不少情況顯得「非理性」，道德若單靠理性，恐怕我們不單不能建立自己的道德信念，在進行德育時更會懷疑：對孩子的德育若太成功，會否令他在這罔顧道德的社會裡吃虧呢？

4. 對道德判斷持批判精神，未必有助建立道德信念、品格和激情

理性派強調不能教小孩子盲目地做甚麼，斯特羅根甚至說：「加強灌輸道德原則、宗教教育，告訴學生說應該做甚麼不應該做甚麼，不可能提高下一代的道德水平。」(斯特羅根，頁 18) 然而，單單教懂學生思考道德問題，卻不能培養其道德品格、道德勇氣或情操，就是成功的道德教育嗎？其實斯特羅根後來也承認：「如果他們長大了能夠分辨是非，又明白行動的後果，又懂得推理判斷，卻偏不趨善避惡，道德教育豈不是功虧一簣？這是德育工作最大的問題。……人做出不道德的事，通常並非由於資料不足、不明白行為的後果、不懂得判別是非，而是由於不肯按照道德原則去做。」(斯特羅根 1987，頁 117 ~ 118) 道德教育的最終指標始終是實踐性的，若要令孩子重視道德理想，道德想象力和遠象 (moral imagination and vision) 的培養至為重要，而這方面的培育不能單靠理性，也牽涉感性和情緒的層面。

理性派始終對這方面的德育有保留，如斯特羅根其實也知道要令孩子想要做好孩子，首先要使他感到「做好事」是可喜的、可愛的和令人滿足的。這種做法訴諸感受，把德育工作變成培養情緒（熱衷道德）的事情。但他堅持「德育不能動手直接影響小孩子的感受、情緒（吸毒、催眠、動腦手術正是直接影響感受情緒的辦法），而是誘導他們採取某些立場觀點，去理解判斷事情。……道德判斷往往是冷靜的，先要控制

了個人感受才做得好。我們也不能單是鼓勵小孩子『關心別人』，以為這樣就可以培養道德意識，因為強烈地愛某人（父母、教師、朋友），往往令人偏袒、感情用事。」（斯特羅根 1987，頁 120）過分感情用事的德育固然不全面，但完全逃避情感的德育是蒼白無力的。筆者不同意「德育不能動手直接影響小孩子的感受」，例如我們透過播放關於飢民慘況的錄影片，可激發孩子的同情心，又或讓青少年具體明白性病或墮胎的可怕，使他們謹慎看待性行為。這些過程都會影響孩子的感受，卻不一定有問題。

又以柯爾伯格為例，他不單談道德的形式，也著意培養有普遍價值觀的人。然而就算孩子發展到這第六階段，也不等於會有道德信念，會在現實世界委身於實現這些普遍價值；他還欠道德激情，和承托這種激情的世界觀。價值澄清論就更不消提了；將所有可能性鋪陳在孩子面前，讓他們批判思考，自由選擇，他們是否就必然會選擇德性？高爾認為「這種哲學很美麗，但也是神經病。」（Gow 1980, 96）

5. 道德被工具化，不能支持崇高的道德理想

從以上各點看，不難理解一些價值澄清論的健將直截了當地提倡一種妥協的人生哲學，如貝克（Clive Beck）⁸ 在他的 *Reflective Approach* 裡說：「我們應努力在合理的程度上道德，但卻不可過分道德。……沒有事物在本質上是好或壞的。」（Beek 1972, 109）到最後，在貝克的世界觀裡，道德只是人類生存的工具，太高道德理想會使青少年有罪咎感，所以德育也應重實然多於應然，不要給青少年太大的包袱。

「不可以太過道德！」這勸告很有代表性，這表明在世俗主義的框架內，道德實在難以保存它的絕對性。若道德只是工具，我們實在難以禁止青少年選擇以他的快樂為終極關懷，以致他的道德信念最後與相對主義相差不大。在世俗社會中當然有人這樣想，筆者只是奇怪他們竟以德育的名義，將這個推銷給學生。高爾問：道德真的只是包袱嗎？「難

⁸ 貝克自 1969 就是多倫多 Ontario Institute for Studies in Education (OISE) 的「德育計劃」主任，這計劃是加拿大安大略省的教育部 (Ontario Ministry of Education) 資助的。

道我們在追尋勇敢、仁慈、誠實和悲憫等價值時，那種挑戰不也令我們感到興奮和自由嗎（雖然也有點痛楚）？青少年是否天性就傾向妥協和權衡利害呢？我們是否真的相信，強調妥協和權衡利害並塑造學生有這些心態，就會使他們活出更真實和豐盛的人性呢？」（Gow 1980, 66）

6. 相對主義的危機

很少德育工作者會開宗明義說自己在提倡相對主義，但不少當代德育的方法都有可能把學生引向相對主義。整個價值澄清論的進路強調中立論，學生收到的訊息是：怎樣選擇都沒分別，這一定是因為價值根本就如口味一樣沒有對錯。不然，他們會奇怪，為何數學和生物學試卷的答案就不可以自由選擇？甚至雖然柯爾伯格明言反對相對主義，但他喜愛的道德兩難教學法只會給學生一個印象：道德的本質就是有爭議性、不確定的，所以你喜歡怎樣看就怎樣看。

再者，經常強調學生要批判（甚或反叛）道德傳統，又如何建立他們對道德的信心？至於以個人自主性為德育的最終目標，則更易導向自我主義（egoism）：為甚麼學生不能或不選擇以自己的快樂和利益為最後標準？我們不能一隻手給他們自主，但另一隻手卻不斷禁制他們的選擇吧？如高爾所言：「今天每個個體就是他的宇宙的中心，重點在於對他來說甚麼是對或錯……新一代德育老師充滿焦慮，擔心會把傳統價值『灌輸』給學生，但這樣做令他們陷入另一種可能更糟糕的灌輸。舊權威的包袱丟掉了，取而代之的是自我主義的威權專制！」（Gow 1980, 80）

六、道德教育與宗教 / 靈性教育——冤家對頭還是合作夥伴？

宗教教育與現代德育水火不容的印象，很多學者始終揮之不去，如袁桂林說：「極權主義道德在西方主要是指以上帝的旨意為準則，以《聖經》中的是非為是非……不容許對權威有任何懷疑……用灌輸、死記硬背的方式……輔之以懲罰……極權主義道德教育在當代西方各國遭到了公開的反對。然而，極權主義改頭換面的形式仍然存在。某些教會學校用宗教教育代替道德教育就是一例。……我們介紹和評論的這些主要道德教育派別都以反對極權主義作為思想認識的根源，在道德教育中

反對灌輸任何權威者的個人信條或上帝的旨意，而以公平、正義、平等、自由、人權等基本思想作為道德教育的核心價值觀念。」（袁桂林 1995，頁 291）

在美國，宗教教育與公共學校的德育的確是分開的（私立的教會學校則仍會把宗教教育和德育混一起），但不是每個西方國家都是如此的。如英國 1988 年的教育改革法令 (Education Reform Act) 便明文規定學校課程需要包括靈性教育 (spiritual education)，這不等於宗教教育，但包含它在內。(Haydon 1997, 87) 希頓認為靈性與道德不盡相同，但也關係密切，而靈性教育與德育也不可分。他也明白單從世俗主義的視野有時很難解答「為何道德？」的難題，當人醒覺要合乎道德有時候要犧牲利益時，他自然會問：「為何要這樣做？」若不能平息他的疑問，很難要求他把道德的要求內化。迷失靈性的人只沈醉於即時的世俗追尋，自然對其他價值漠不關心，若能培育對靈性的關注，可幫助我們從非功利的角度看道德。而宗教信仰則能把道德要求放進更大、更有意義的框架裡，讓我們感到自我與一更大的整體有聯繫，並明白道德要求不是孤立的，它與人生的其他方面（如人性的完成、神人關係或來生）都息息相關。

希頓的討論也反映世俗主義倫理和德育的困境。他雖然同意宗教對德育是重要的，但基於其世俗主義的立場，始終很難對宗教有充分信心，所以他嘗試把上帝當作一種代表深度價值的符號，甚至認為接受道德反實在論 (moral anti-realism) 也沒問題，因為縱使道德理想只是偶然的人類創造，或源自主觀的投射，但人們仍可受它感動的。(Haydon 1997, 90ff.) 筆者認為這進路大有問題，也不大可行。假若不相信道德在現實有基礎，卻仍要求別人遵守道德，不是有點自欺欺人嗎？我們又有何理據用自己偶然受感動的信念去塑造其他人？我們有權這樣做嗎？希頓的立場正正表明，道德教育需要更超越的根基，是純粹世俗主義難以提供的。若大家都相信道德只是間接和隱蔽的社會控制手段，則對那些「醒覺」的人來說，道德要求是難有權威的。

郭士則更正面論到宗教與德育的關係，他指出「在道德抉擇和系統背後存在一種信仰的深層結構……就算是非信徒也要作出信仰的抉擇……雖然這種信仰不一定是神論……一種德育若不能看出信仰與

（道德）抉擇之間的關係，實在是表面的。」(Cox 1983, 99) 就是理性掛帥的斯特羅根也承認：「每種信仰對人的看法都不同，因而影響信眾對人對事的觀感，間接左右人的行為。譬如甲認為全人類都是天父的兒女，人人都是兄弟姐妹，乙認為人不過是宇宙間生物盲進化結果，丙以為人不過是四桶水加一包鹽加一些蛋白質鐵質，這三個人對待別人，自然很不同了。」（斯特羅根 1987，頁 129）

這樣看來，道德教育需要一種不能完全用理性證明的信念或信仰，所以提倡要把德育與宗教教育必然分家的看法是站不住腳的。郭士相信「這兩個科目能互相供應和支援……把宗教教育與德育看成孿生子的看法，是更有智慧的。」(Cox 1983, 100) 縱使不是孿生子，至少也可做合作夥伴吧！

七、基督教倫理的貢獻

世俗主義德育在理論和實踐上的重重問題，無可避免地影響世俗化的現代社會。世俗主義者因為對人性過分樂觀，所以通常提倡自由主義，單方面鼓吹解放，而忽略了社會的自由度愈大，人行惡的機會也愈大、濫用自由的情況也愈多。(Kekes 1997) 然而他們的倫理卻沒有交代如何在個人和社會層面克制邪惡。例如他們認為所有性問題源於性壓抑，所以性解放便是萬應靈丹。然而在西方性解放的結果只是無數的未婚媽媽、性病蔓延和家庭解體。就以美國的學校紀律為例，最嚴重的六種問題，在四十年代與九十年代就有天淵之別：

1940：不按次序發言；吃口香糖；嘈吵；在禮堂奔跑；不排隊；不穿正確衣服。

1990：濫用藥物；酗酒；未婚懷孕；自殺；強姦；搶劫。(Kilpatrick 1993, ch.5)

近年社群主義 (communitarianism) 對自由主義就有精闢的批評，自由主義把傷害原則 (harm principle) 奉為天經地義：只要不傷害他人，作甚麼都不打緊（至少社會不應管制或批評）。但這原則的精神是消極和個人主義的，說到底是個人不受侵犯的自由最重要，但完全不違反傷害原則的人，可以是自私自利、沒公德心，甚或見死不救的人。要避免

這情況發生，社會須鼓勵一些正面和實質的價值（如捨己為人）；但在世俗主義倫理當道的社會裡，自由的大氣候令這等價值觀顯得蒼白無力，何況要培育這些價值，不是說說就成，而是需要有效的社會化（socialization）機制，但自由主義的思想又同時在瓦解能擔此重任的機制（如學校、家庭和社會風氣）。（Jennings 1996）

基督教倫理有不少資源，可以糾正或平衡世俗主義倫理的偏頗之處，它的倫理精神更正面，超越單單以不傷害人為底線的道德。它不會縱容人無止境的欲望，而會提出批判，使人自省，促進更新。它正視人的陰暗面，不陷入浪漫主義的社會設計裡；就是無神論者奧希亞也承認：「我們每個人內心除了同情心外，也有侵略性的傾向，有些人是難以為道德或人道的理由所動。在這裡宗教道德家似乎有點優勢。」（O'Hear 1984, 87）

不要輕視思想對社會和歷史的影響，一世紀前的抽象哲學思維可能在下一個世紀成為普通人的常識。有西方學者指出，「今天很多人（特別在年青人當中）相信道德信念是沒有真假之分的，他們認為道德信念和事實信念是甚為不同的。」（Hebblethwaite 1997, 23）可見這種思想已漸漸成為重要的文化潮流，它反映建基於自然主義的道德懷疑論，提倡者有麥基（John Mackie）或哈曼（Gilbert Harman）等。無論最終麥基或哈曼等論證是否百分百成功，它們都有初步的合理性和說服力，縱使一些自然主義者（如馬田 [Michjael Martin]、尼爾信 [Kai Nielsen] 和摩爾 [Michael Moore]）廢盡唇舌和心機，嘗試論證客觀的道德在無神的世界仍然可能，對年青人來說，他們的思想仍是難以理解，也難有說服力。（關啟文 2002）所以，從實踐角度看，自然主義對道德信念是有腐蝕性的，建基於此的道德教育也很難成功。假若用契約論的方式說服青少年道德的重要性，也未必沒有效果，但當他們最終明白，道德說到底只是控制社會的方法時，他們又為甚麼不棄道德「霸王車」呢？

為道德教育提供更穩固的基礎是迫切的，宗教倫理在這方面應有貢獻。（劉小楓 1999）諾錫克（Robert Nozick）也同意道德實在論的「主要建制性的基礎和支持，就是宗教。」（Nozick 1981, 557）亨特（J.D. Hunter）曾調查五千多名美國青少年的道德信念，發覺有五大類道德文化：表達論（行為準則就是表達自己的喜好和情緒）、功利主義（主要

考慮自己的長遠利益）、人文主義（重視社會公益）、習俗主義（跟從社會接受的標準）和有神論，從他們對很多問題的答案來看，有神論者有最強道德信念，而表達論者的道德信念最弱，這是一致的調查結果。參下表：

	表達論	功利主義	人文主義	習俗主義	有神論	總數
表示會作弊的青人	18%	16%	10%	9%	6%	12%
表示會偷竊的青人	9%	5%	4%	3%	2%	6%
表示會說謊的青人	50%	49%	42%	28%	20%	34%
表示會在未成年時喝酒的青人	38%	34%	28%	15%	6%	25%
接受婚前性行為的青人	54%	43%	38%	29%	19%	39%
認為自殺是可以的，因為這是個人選擇的青人	10%	12%	9%	5%	3%	8%

當被問及會否不顧一切地幫助受傷的同學時，答「會的」有：表達論32%、功利主義22%、人文主義34%、習俗主義40%和有神論49%。而且亨特發現，道德文化的影響最有決定性，比種族、階級和性別等的影響更大。（Hunter 2000, 158ff.）這研究為我們提供經驗數據，最少印證兩點：一、相信有客觀道德標準（特別是超越的標準）是很重要的；二、表達論和功利主義是道德毒藥，不應鼓勵。而在世俗主義世界觀中，表達論和功利主義是最易形成的。（上面的例子中，人文主義者的反應與表達論者和功利主義者差不多，但一般而言人文主義者對明顯是不道德的行為的抗拒比後兩者大。然而我們也看到重視公益的人，當面對要付代價的道德要求時，與其他人未必有很大分別。）

八、結論

德育經世俗化後，人的精神好像被封閉在自然主義世界的世俗主義裡，但世俗主義卻難以為道德的內容、基礎和實踐提供充足的資源。因此，世俗德育理論都盡量以其他方法作替代，如價值澄清論的習作、道

德兩難的分析等等。這些進路都有別出心裁之處，卻偏離了提供有充實內容和堅實基礎的德育課程的大目標。

筆者並非提倡把某宗教當作教條灌輸，回復中世紀的局面，這根本是癡人說夢。筆者也不反對世俗社會（即沒有宗教霸權的社會），只是建議一個包容宗教的世俗社會，例如好像英國那樣把靈性教育放在學校課程裡，或好像香港那樣容許宗教學校的存在。很多人認為這違反世俗社會的原則，但這種看法建基於排斥性的世俗主義。以香港為例，就是沒宗教信仰的家長，也大多喜歡子女進入教會學校，正因為他們相信子女在那環境裡沒那麼容易學壞。又如在九十年代重新興起的「完善人格論」（參袁桂林 1995，第十章；Lickona 1992）或新古典學派（neo-classical school）（Hunter 2000, ch.6），雖沒有打著宗教教育的旗號，但眾所周知，它們的靈感主要來自基督宗教（也結合了很多現代元素）。不是宗教霸權就是世俗主義霸權，這種非此則彼的思路是沒必要的。所以教會學校不應以其信仰背景為恥，在推行學校的德育時，固然要結合現代的開明精神，卻不宜對世俗主義的德育理論照單全收，因為結合了宗教教育的德育，正是世俗社會需要的養分之一。

我們應容讓基督教倫理提供其豐富而獨特的資源，以支持世俗社會的道德實踐。例如：不傷害人的底線倫理較易維持，但互助愛人的倫理則困難得多了，倫理系統是有不同的高度和難度的。筆者相信大部分世俗主義者並非對道德漠不關心、自私和不擇手段的人；他們大多會遵守最低限度的道德——不犯法和嚴重傷害別人，更有的會努力實踐崇高道德理想。然而也有很多人在沒有後果時傷害不喜歡的人卻毫不在乎，如講壞話中傷別人；就是較重視友誼、家庭和社會公益的，也不一定認為要以追求至善或完美人格為目標，他們欣賞別人捨己為人，但自己卻不會這樣做。究竟世俗主義有甚麼資源，能提升人的道德水平，並鼓勵他們以崇高道德理想為人生方向呢？

正因為世俗社會放棄了有社會共識的宗教或傳統，在公共領域的道德教育更形迫切。然而，純粹世俗主義的倫理（secularist ethics）和世俗主義的德育，把「排斥宗教」當作教條，最後很難為道德的基礎和關注提供堅實的支持和豐富的資源。對比起來，基督教倫理為人的尊嚴、平等、人類大家庭的概念提供穩固基礎，也能給道德實踐和道德教育提

供獨特的資源。這顯示縱使在世俗社會裡，基督教倫理，作為多元精神傳統的一元，仍能對道德教育有所貢獻。本文的主要目的在於指出世俗主義德育的不足，除了基督教倫理，其他宗教倫理（如儒家或佛教倫理）也可有貢獻，我們並不需要排斥它們。當然，筆者也相信基督教倫理有其獨特的貢獻，尤其在現代社會中，但這要另文處理了。

參考書目

- Beck, Clive. 1972. *Ethics: An Introduction*. Toronto: McGraw-Hill Ryerson Ltd.
- Berger, Peter L., ed. 1999. *The Desecularization of the World: Resurgent Religion and World Politics*. Grand Rapids, Mich.: Eerdmans.
- Cox, Edwin. 1983. *Problems and Possibilities for Religious Education*. London: Hodder and Stoughton.
- Gow, Kathleen M. 1980. *Yes Virginia, There is Right and Wrong! Value Education Survival Kit*. Toronto: John Wiley and Sons Canada Limited.
- Haydon, Graham. 1997. *Teaching about Values: A New Approach*. London: Cassell.
- Hebblethwaite, Brian. 1997. *Ethics and Religion in a Pluralistic Age*. Edinburgh: T and T Clark.
- Hunter, James Davison. 2000. *The Death of Character: Moral Education in an Age without Good or Evil*. New York: Basic Books.
- Jennings, Bruce. 1996. "Beyond the Harm Principle: From Autonomy to Civic Responsibility." In *Moral Values: The Challenge of the Twenty-First Century*, ed. W. Lawson Taitte. Dallas: The University of Texas, 1996. 191-253.
- Kekes, John. 1997. *Against Liberalism*. Ithaca: Cornell University Press.
- Kilpatrick, William. 1993. *Why Johnny Can't Tell Right from Wrong*. New York: Simon and Schuster.
- Kohlberg, L. 1978. "Moral Education Reappraised." *The Humanist*, vol. XXXVIII, no. 6 (November/December 1978).
- Lickona, Thomas. 1992. *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. New York: Bantam.

- Nozick, Robert. 1981. *Philosophical Explanations*. Oxford: Clarendon Press.
- O'Hear, Anthony. 1984. *Experience, Explanation and Faith: An Introduction to the Philosophy of Religion*. London: Routledge and K. Paul.
- Raths, L., M. Harmin, and S. Simon. 1978. *Values and Teaching: Working with Values in the Classroom*. 2d ed. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Co.
- Simon, S., L. Howe, and H. Kirschenbaum. 1972. *Values Clarification: A Handbook of Practical Strategies for Teachers and Students*. New York: Hart Publishing Co.
- Wilson, John, Norman Williams, and Barry Sugarman. 1967. *Introduction to Moral Education*. Harmondsworth: Penguin.
- 吳梓明。《學校宗教教育的新路向》。香港：基督教文藝，1996。
- 陳特。〈道德哲學與道德教育〉。載杜祖貽、劉述先編。《哲學、文化與教育》。香港：中文大學，1988，頁91～117。
- 羅傑·斯特羅根著。周兆祥譯。《學校德育探究——可以教小孩子做好孩子嗎？》。香港：田園書屋，1987。
- 袁桂林。《當代西方道德教育理論》。福州：福建教育出版社，1995。
- 江萬秀、李春秋。《中國德育思想史》。湖南教育出版社，1992。
- 羅伯特·科爾斯特羅根。《道德智商——成為靈魂健全的人》。北京：北京出版社，1999。
- Samuel Smiles 著。《品格的力量》。台北：立緒文化，2001。
- 柯爾伯格。《道德教育的哲學》。杭州：浙江教育出版社，2000。
- 李榮安。〈現代化對東方傳統倫理教育的影響〉。載羅國傑、張凱之編。《東方倫理道德與青少年教育》。上海：上海教育出版社，1994，頁476～492。
- 關啟文。〈宗教在現代社會必然衰退嗎？——世俗化理論的再思〉。《道風漢語神學學刊》第九期（1998年7月），頁235～268。
- 關啟文。〈善與上帝：道德論證的建構〉。載《建道學刊》第17期（2002年1月），頁145～171。

- 關啟文。〈現代道德的巴別塔——世俗主義能為道德提供基礎嗎？〉。載羅秉祥、萬俊人編。《宗教與道德之關係》。北京：清華大學出版社，2003年4月，頁1～39。
- 劉小楓。〈當代中國倫理秩序中的宗教負擔〉。載劉智峰編。《道德中國——當代中國道德倫理的深重憂思》。北京：中國社會科學出版社，1999，頁66～78。

撮 要

社會在現代化的過程裡多趨向世俗化，宗教或其他神聖傳統不能再主宰社會，宗教的影響力衰退，社會漸趨多元化，基督教在這處境還能擔當甚麼角色嗎？在本文，筆者先指出澄清這種世俗化進程的本質和特性之必要，世俗主義 (secularism) 的意識形態強調兩點：第一，宗教最終會消滅；第二，就算宗教仍然殘留於世俗社會，也是個人私事，不會也不應影響公共社會，例如在政治和公共教育的領域，應排除宗教的影響。

筆者認為這兩個主張都是錯謬的。第一，宗教會完全消失的可能性微乎其微，很多世俗化理論家，如伯格 (Peter Berger) 都已改轍易轍。這不是說世俗化的發展會完全逆轉，而是說世俗社會是包括各種宗教的多元社會，而不是宗教全不在場的社會。不同宗教、不同傳統和各種主義會繼續在世俗社會中複雜地互動，各自的力量和互動的結果，在不同時間和地方可以大大不同，不能一概而論。總而言之，宗教（如基督教）能在某些地方興盛並對社會發生影響力，是不能抹殺的。

第二，排斥宗教對公共領域的影響的立場，不單是霸權，也不一定有利於世俗社會，筆者以道德教育為例論證這點。正因為世俗社會放棄了有社會共識的宗教或傳統，在公共領域的道德教育更形逼切。然而，純粹世俗主義的倫理 (secularist ethics)，把「排斥宗教」當作教條，最後很難為道德的基礎和關注提供堅實的支持和豐富的資源。對比起來，基督教倫理為人的尊嚴和平等、人類大家庭的概念提供穩固基礎，對道德實踐和道德教育也提供獨特的資源。因此，縱使在世俗社會中，基督教倫理這多元精神傳統的一元，仍能對道德教育有所貢獻。

ABSTRACT

During the modernization of societies, there will often be trends of secularization: religion or other sacred traditions can no longer dominate the society; the influence of religion tends to decline; the society becomes more and more pluralistic, and so on. In such a situation, what social roles can Christianity still assume? In this paper, I will first point out the need to clarify the nature and characteristics of the secularization process. The ideology of secularism emphasizes two points. First, religion in the long run will disappear. Second, even if vestiges of religion still linger on in the secular society, religion is only a private matter. It cannot and should not influence the public realm. So, for example, we should exclude the influence of religion in the realms of politics and public education.

I think these two claims are erroneous. First, that religion will completely disappear is very unlikely. Many secularization theorists, e.g., Peter Berger, have changed the mind. Although the process of secularization may not be completely reversed, a secular society does not mean a society without religion. Instead it is a pluralistic society which includes religions of many kinds. Different religions, different traditions and various kinds of secularism will continue to interact in a complicated manner in a secular society. Their respective strengths and the consequence of interaction will vary with time and space. It is difficult to generalize. It is a real possibility that a religion like Christianity will flourish in a society and exerts influence on it.

Second, the proposal to banish religion from the public realm not only exhibits a kind of hegemony, but may also prove detrimental to the society. I will use moral education as an example to argue this point. Exactly because the secular society abandons a religion or tradition which can command consensus, moral education in the public realm becomes an even more urgent issue. Secularism's basic tenet excludes religion or transcendence. It is difficult to provide a solid foundation and rich resources for morality. In contrast, Christian ethics provide a solid foundation for human dignity, equality and the solidarity of humankind. It also provides unique resources for moral practice and moral education. This shows that even in a secular society, Christian ethics can still contribute to moral education.

基督教在二十一世紀的東亞的角色*

梁家麟

建道神學院

Alliance Bible Seminary

22 Peak Road, Cheung Chau, Hong Kong

一、前言

謝謝大會給我機會，就這個重要而具前瞻性的課題，發表一些個人粗淺的看法。必須聲明，我對東亞各國的了解既不夠多，亦不全面；我只能假設我們都處身在相同時代的大環境裡，面對著大致一樣的時代挑戰，而我的論述亦只能集中在我假設的這些類同之處上；至於各地情況相異的部分，只好付之闕如了。

我們業已踏進二十一世紀，一個稱為「後現代」的時代。在世紀過渡前後，東亞地區面對嚴峻的考驗，政治與金融高度不穩定，如菲律賓政經情勢動盪、日本泡沫經濟爆破、印尼政治動盪、東南亞金融危機、

* 2002年10月23至25日，韓國長老會神學大學校舉辦「二十一世紀東亞的變化和基督教的作用」學術研討會，筆者獲邀在會上就上述課題發表文章，會議文集將以韓文出版，本文為中文稿。