從中國德育傳統探討香港學校青少年的道德教育——青少年生命塑造之範式轉移

何志彬

關鍵字：中國德育傳統、德育觀、道德教育、青少年、生命塑造、範式轉移

一　引言：探討中國「德育傳統」的現代價值

進入二十一世紀，「傳統」一詞似乎對現代人來說是格格不入，甚至被視為阻礙人類文明發展的糟糠。然而綜觀中國數千年文化，卻有不少學者認為過去中國傳統文化中，仍保留　不少核心價值和信念是現代人所忽略，尤其是中國傳統道德的價值及對德育的重視，對於現今鼓吹多元及相對價值之後現代社會中更為重要。「傳統」的意思乃是「由單一概念轉變為聯結的概念，是取『傳』的相傳繼續和『統』的世代相承某種根本性的東西之意。」[1] 在現代意義上，則「泛指一切歷史流傳下來的思想、道德、風俗、心理、文學、制度等文化現象。」另外，「傳統」二字在漢語中有「繼承」的意思，因此「近代社會與傳統文化的關係，首先應當是

[1] 侯懷銀：《德育——傳統的當代價值》（武漢：湖北教育出版社，1996），頁1　2。

繼承關係」。[2] 從繼承的角度來看，吳宗文認為中國文化傳統中最值得保留及宏揚的有兩方面，首先是儒家的「道德倫理」；另一方面是道家的「美學藝術」。[3] 前者乃是本文要探討之內容之一，也就是中國「德育傳統」的現代價值。

事實上，「德育傳統」與「傳統德育」在概念上是截然不同的，[4] 談到中國的「傳統德育」，乃是指在中國歷史上，於特定時空中曾佔主導地位的德育理念及當時的推行方式和策略，如儒、墨、道、法四家及其代表人物在歷代中國提出德育的理論及實踐方案；而中國的「德育傳統」，乃是中國幾千年的歷史洪流中融合於中國文化本體之內，成為具中國文化特色的道德教育的核心價值和信念。

誠然，道德教育對青少年個人的生命成長及品格的建立有莫大的關連。本文主要目的乃是嘗試從探討中國德育觀的發展，期望能歸納出中國「德育傳統」的結構和核心價值，並以此為基礎，以檢視現今香港學校所推行的青少年道德教育，並嘗試汲取中國「德育傳統」的精粹，整合基督教的神學思想，提出現今青少年生命塑造應有的範式轉移。

---

[2] 黃鶴主編：《中國傳統文化釋要》（廣州：華南理工大學出版社，1999），頁259。

[3] 吳宗文：《傳統與信仰》（美國加州：中信出版社，1995），頁156　157。

[4] 侯懷銀指出「德育傳統比較抽象，一般指過去流傳下來並在現實的德育實踐中還有影響的某種根本性東西，諸如反映中華民族德育的基本特徵、德育價值觀念和德育旨趣與傾向等。而傳統德育比較具體，一般有明確的具體指向，具體指過去歷史上流傳過並在當時佔統治地位的德育思想、觀點和方法等。」詳見侯懷銀：《德育 —— 傳統的當代價值》，頁5　6。

二 中國德育觀的起源與發展

中國古代的德育思想起源很早，《尚書》曾記載舜指示契、伯夷主持有關人倫和禮樂的教育工作。[5] 事實上，在中國原始氏族社會，已出現了人類社會的道德，但這時期的「道德」只是一種自發的傳統習俗，人們對自身的道德生活並沒有自覺的意識。[6] 德育觀的真正形成，乃始於夏、商、周三代。古代的學校雖然有不同稱呼，然而目標乃在於闡明並教導民眾人與人之間各種必然的關係以及相關準則。[7] 因此，在這時期的教育宗旨乃在於德育，其核心為「德」。不過當時教育與政治混為一體，國家的大量政治活動帶有教育性，而學校活動又體現了政治性。而周公更把德育藉「制禮作樂」與政治緊密結合，亦從西周開始，禮樂典章制度得以確立起來。[8]

至春秋戰國時代，百家爭鳴，而基本治國方式有三種，包括「以德治國」的儒家、「以法治國」的法家及主張「無為而治」的道家。三者對治國的方式雖有不同觀點，但三者均對學校教育高度重視，而且視德育為學校教育的本體，並把德育作為治國的根本。孔子認為：「道之以政，齊之以刑，民免而無恥。道之以德，齊之以禮，有恥且格。」（《論語．為政》）而孟子亦說：「善政，民

---

[5] 吳來蘇、安雲鳳編：《中國傳統倫理思想評介》（北京：首都師範大學出版社，2002），頁278。

[6] 侯懷銀：《德育 —— 傳統的當代價值》，頁15。

[7] 孟子指出：「夏曰校，殷曰序，周曰庠，學則三代共之皆所以明人倫也。」（《孟子．滕文公上》）詳見吳來蘇、安雲鳳編：《中國傳統倫理思想評介》，頁279。

[8] 朱熹亦曾注解說：「父子有親，君臣有義，夫婦有別，長幼有序，朋友有信。此人之大倫也，庠序學校，皆所以明此而已。」詳見侯懷銀：《德育 —— 傳統的當代價值》，頁16。

畏之；善教，民愛之。善政得民財，善教得民心。」（《孟子．盡心上》）他所指的「善教」，也就是指「德育」。[9] 管子於《牧民》中更指出國家有禮、義、廉、恥四個支柱，以作為鞏固國家的基礎，道德乃是國家生死存亡的關鍵。[10]

自秦滅六國統一開始，經兩漢至隋唐，直到宋明時期，乃中國德育傳統蓬勃發展的時期。雖然中國曾出現儒、墨、道、法等德育傳統並存的局面，但是自秦統一後，尤其漢武帝採納董仲舒「罷黜百家，獨尊儒術」的文教政策，儒家的德育觀在整個中國社會中佔據了主導和核心地位。而往至宋明時期，理學家更不斷將儒家的德育觀與道、佛等德育觀兼容及整合。[11]

直至明清時期，資本主義萌芽，鴉片戰爭後，隨　西方資產階級思想傳入，中國封建倫理道德思想受到衝擊。以康有為、梁啟超及嚴復等人為代表的資產階級維新派對封建的「三綱五常」的傳統思想進行了尖銳的批判，進一步提出道德改革，因此「以儒家德育傳統為主幹的中國德育傳統，結束了在學校教育中的官方地位和壟斷地位」。[12] 然而，不論傳統德育曾以甚麼形式出現，正如《大學》中的「八條目」，在中國歷史上德育被視為治國之根本。[13]

---

[9] 孔子指出刑政不足以使社會安定，只有進行道德教化，才能使百姓自覺遵守社會秩序，達到社會的穩定與和諧。詳見吳來蘇、安雲鳳編：《中國傳統倫理思想評介》，頁280。

[10] 吳來蘇、安雲鳳編：《中國傳統倫理思想評介》，頁281。

[11] 侯懷銀：《德育 —— 傳統的當代價值》，頁22　23。

[12] 侯懷銀：《德育 —— 傳統的當代價值》，頁23　25。

[13]《大學》將德育過程以八個步驟逐一說明，由個人道德認知開始，為求達到治國平天下的局面：「古之欲明明德於天下者，先治其國；欲治其國者，先齊其家；欲齊其家者，先修其身；欲修其身者，先正其心；欲正其心者，先誠其意；欲誠其意者，先致其知，致知在格物。物格而後知至，知至而後意誠，意誠而後心正，心

三　中國德育傳統中的德育結構及核心價值

當代教育心理學認為，品德心理結構主要包含「道德認知」（知）、「道德情感」（情）、「道德意志」（意）及「道德行為」（行）四種成分，而中國的德育傳統亦蘊含上述四種要素。[14] 對現今青少年道德教育及生命塑造有重要的指標作用。

（一）追求道德理想人格 —— 「道德認知」與「道德實踐」的一致性

中國德育傳統對理想人格的追求甚為重視，尤以儒家為甚。首先，孔子的人格理論和實踐，是以倫理道德為中心，側重於調節人倫關係，以「聖人」或「君子」為目標。由於孔子對「聖人」的要求甚高，因此在他眼中即使是堯、舜也未能達到他的標準。[15] 反而孔子對「君子」的論述較多，《論語》中談及「君子」有107次，其中較有代表性的解釋，指到作「君子」必須先能「修己」，[16] 即

正而後身修，身修而後家齊，家齊而後國治，國治而後天下平。」《大學》當中所提出八個具體程序和要求，稱為「八條目」，包括：「格物」、「致知」、「誠意」、「正心」、「修身」、「齊家」、「治國」及「平天下」，將德育視為達到治國平天下的政治理想的基礎。

[14] 孔子主張道德品質的形成不能離開道德認識，強調「學以行」、「知而作」（《論語．述而》）；同時提倡詩樂化的情感教育，強調「興於詩，立於禮，成於樂」（《論語．泰伯》）；而道德意志方面，則提出「磨而不磷」、「涅而不淄」（《論語．陽貨》）；最後為道德實踐：「躬行君子」、「敏於行」（《論語．里仁》）。詳見孟萬金：〈中國傳統德育觀與當代西方德育觀的比較〉，《教育研究》（1992年第8期），頁71。

[15] 在孔子心目中，「聖人」為最高的理想人格，具有「博施於民而能濟眾」（《論語．雍也》）的德行的人，就可稱為「聖人」。詳見侯懷銀：《德育 —— 傳統的當代價值》，頁36。

[16]「子路問君子，子曰：『修己以敬。』曰：『如斯而已乎？』曰：『修己以安人。』曰：『如斯而已乎？』曰：『修己以安百姓。修己以安百姓，堯舜其猶病諸。』」（《論語．憲問》）原文意思是：孔子回應子路，若要合乎作君子的標準，

注重個人的道德修養，包括「仁者不憂，知者不惑，勇者不懼。」（《論語．憲問》）[17] 其次，就是要「安人」以至於「安百姓」，意即「德」與「才」兼備，並能達到由個體的修養到幫助社會安定，成為最終完善的人格。[18]「質勝文則野，文勝質則史。文質彬彬，然後君子。」（《論語．雍也》）正好說出上述的理想道德人格，必須關注個人內在的道德品格（質）與外在的才能（文）的統一性，缺一不可。[19] 因此，在儒家的理想人格中，道德內容與形式是結合和統一的，而這一方面正是中國德育傳統中強調「知行合一」，即「道德認知」與「道德實踐」相互緊扣和統一的理據。

此外，中國德育傳統雖然對「禮」高度重視，強調「禮」在道德行為規範和約束上的功能，然而「禮」（道德規範）卻不能與「仁」（道德本質）抽離。《禮記．典禮上》認為「行修言道，禮之質也」，又言「道德仁義，非禮不成」，意思是個人言行都應符合道德仁義，這正是「禮」的本質所在。「禮」的外在形式，必須與個人內在的「道德仁義」本質和內容所結合，否則不能形成。[20]

必先提高自己的修養，對人敬重；繼而提高自己的品德修養，安定人心。因此孔子認為，要以自己高尚的修行安撫百姓，並以自己高尚的品德影響和教化百姓，連堯、舜也不能完全做到。詳見劉強編：《論語》（北京：藍天出版社，2006），頁297　298。

[17] 孔子坦言自己未能達到作為君子的標準，包括作為仁德的人沒有憂患，智慧的人不受誘惑，勇敢的人無所畏懼等：「子曰：『君子道者三，我無能焉：仁者不憂，知者不惑，勇者不懼。』子貢曰：『夫子自道也。』」（《論語．憲問》）詳見劉強編：《論語》，頁286。

[18] 侯懷銀：《德育 —— 傳統的當代價值》，頁36　37。

[19]《論語．顏淵》亦曾記載：「文猶質也，質猶文也，虎豹之　猶犬羊之　。」原意是指虎豹的皮與犬羊的皮都是獸皮，但其區別在於本質，人們之所以看得出其區別，因為本質不同。

[20] 張豈之：《儒學．理學．實學．新學》（西安：陝西人民出版社，1991），頁24　25。

換言之，以上對理想人格的理解，說明了中國傳統的德育觀對「道德認知」與「道德實踐」兩者統一性的關注，認為「仁」與「禮」不能割裂。帶出個人私德與公德兩者統一的現代價值，視個人倫理與社會倫理有緊密的關係。[21] 而上述的觀點，可從「內聖外王」的德育模式中反映出來。

（二）強調「內聖外王」的德育模式

《大學》是先秦儒家的重要教育著作，概括了先秦儒家的道德教育思想，是中國最早自成體系的道德教育文獻。內容充分體現了儒家「修己安人」或「內聖外王」的理想。上文提及《大學》中的「八條目」，正是達到「內聖外王」的德育模式。[22]「修身」是八條目中的中心環節，「修身」前的四項「格物」、「致知」、「誠意」及「正心」是其基本內容和步驟，也是「內聖」的功夫；而「齊家」（強調家庭道德秩序）、治國（以仁政和德治治理好國家）、「平天下」（治國擴充到天下的範圍），乃是「修身」的目標，期望能達致「安人」，將「明德」擴充到「親民」上，此為「外王」。[23]

換言之，「內聖外王」是整個儒家思想體系的核心觀念，帶出自我實現與社會建構之關連，並確定個人道德修養與理想政治的邏

---

[21] 所謂個人私德與公德的關係的統一，是指個人不能單單滿足於遵守社會規範，而忽略個人對道德修養的重視。即使沒有觸犯社會法律，卻忽略個人道德操守，即使不是公開性的個人道德問題，在儒家的理想人格中仍是不能接納的。

[22] 八條目中「格物」（研究及獲取道德知識）、「致知」（對道德認知的充實與提高）、「誠意」（慎獨及動機純正）及「正心」（擺脫影響道德認知及實踐的情緒），正是修己，涵養德行，形成高尚人格的德育過程。詳見侯懷銀：《德育 —— 傳統的當代價值》，頁58。

[23] 侯懷銀：《德育 —— 傳統的當代價值》，頁57　58。

輯關係。[24] 然而，從儒家理想人格構建的觀念來看，一個具有道德修養的聖人執政，才是解決政治和社會問題的根本。賢君是聖人內在本體的外在表現，故此社會安定繁榮的基礎不在乎經濟效益或管理技巧，個人道德修養才是關鍵。[25] 這一論點與資本主義及功利主義的社會中，強調經濟成本效益與有效管理為主導的社會經濟發展模式及文教政策，有極大的差異。

（三）「仁愛」與「修身」 —— 強調「道德情感」及「道德意志」的培養和建立的德育傳統

上文曾探討過「道德認知」與「道德實踐」統一及整合的重要性，然而在中國德育傳統中怎樣才能夠使認知層面與實踐層面統一？中國傳統的德育觀認為必須培養及建立個人的「道德情感」及「道德意志」，也就是培養個體仁愛之心及建立道德自覺，使個人道德認知與實踐兩者得以統一：

甲　培養「仁愛之心」 —— 「道德情感」的培養

孔子對「仁」有較多論述，在《論語》提及「仁」有109處之多。[26]《論語．顏淵》所記：「樊蹟問仁。子曰：愛人」。在孔子眼中，「仁」就是愛人。《孔子家語．哀公問政》記載「仁者人

---

[24] 這一方面，與西方人文主義的人觀不同，人本心理學強調人的主觀性與複雜性，馬斯洛 (A.H.Maslow) 更主張人性需求理論，將自我實現為人性的最終需求，假設人活　是為了達到自給自足的圓滿地位，與社會和政治沒有直接關係。詳見蘇友瑞：〈人的扭曲與再造 —— 心理學的人論〉，林治平編：《生命教育集思：中原大學2001年海峽兩岸生命教育學術研討會論文集》（台北：宇宙光全人關懷，2001），頁40。

[25] 李焯然：〈儒道與治道 —— 唐太宗《帝範》與儒家的德治思想〉，李焯然編：《儒學傳統與思想變遷》（香港：香港教育圖書公司，2003），頁76。

[26] 魏英敏：《當代中國倫理與道德》（北京：崑崙出版社，2001），頁348 349。

也」，而只有愛人的人，才能算作真正的人；同時亦只有真正的人，才會真正地去愛人。孟子亦把愛人作為人獸之區別：「無惻隱之心，非人也。」《孟子．公孫上》又說：「人之所以異於禽獸者幾希。」《孟子．離婁下》，說明了「惻隱之心」乃是人脫離獸性，發展人性不可缺少的教育內容。[27] 因此，「仁」與「愛」在中國傳統倫理、道德文化中具有相同的意義。

然而儒家強調的「仁愛」有高低層次之分，「己所不欲，勿施於人」屬低層次，指出「愛人」至少有人我平等精神和公正性；宋儒更把忠恕之道概括為「推己及人」。《朱熹．論語集注》也就是所謂：「以人度人」（荀子）、「以己量人」（賈誼）、「以己之心度人之心」（朱熹），這屬於高層次的。[28]

其次，孔子講愛人也有遠近厚薄之分。愛人首先愛自己的父母與兄弟姊妹，即《論語．陽貨》中的「孝悌也者，其為仁之本與。」因為仁的根本在於孝親，即敬愛父母，其次為弟兄姊妹。《論語．學而》亦指出「泛愛眾，而親仁」，即先愛自己父母，才愛其他的人。[29]

總括而言，「愛人」乃是孔子「仁」學的核心。然而孔子又說：「夫仁者，己欲立而立人，己欲達而達人。能近取譬，可謂仁之方也已。」（《論語．雍也》）意即當人自己若要有所建樹，必先幫助別人成就事業；自己想要顯達，必先薦引幫助別人通達，推己及人，才真正明白到仁愛的真諦。[30] 在孔子心目中：「仁者自

---

[27] 吳來蘇、安雲鳳編：《中國傳統倫理思想評介》，頁282　283。

[28] 吳來蘇、安雲鳳編：《中國傳統倫理思想評介》，頁283　284。

[29] 魏英敏：《當代中國倫理與道德》，頁349。

[30] 劉強編：《論語》，頁122。

愛」《孔子家語．三恕》。表明在「道德情感」教育上，中國德育傳統注重「自重」和「愛人」的統一，曉得自愛才是真正的人性，並要先曉得自愛才懂得愛人。因此按上述的邏輯，「愛人」的終極目標乃是自尊自愛。[31] 而惟有先自愛，才曉得愛人，並且從給予愛與接受愛的實踐過程中，才能培養「道德情感」，從而進一步建立個人的「道德意志」。

此外，道德情感亦可藉　「禮樂」結合的德育方法觀培養。禮教其實就是德育，其本質功能是維護人際關係和社會結構和諧穩定；而樂教，相當於現今的美育，本質在於培養、陶冶人的感情，發揚自我精神。加之，道、佛亦強調個人與自然的融合與和諧，「最終與社會的穩定和諧也就有了相通之處，因而其所倡導的禮教也帶上了樂教化色彩，使禮教樂教化在中國傳統德育中具有了普遍性」。[32]

上述的觀點，正與「天人合一」的思想有關。「天人合一」即指人性與天理的關係，又指人與自然的關係，認為人性與天道同一：「誠者，天之道也，誠之者人之道也。誠者不勉而中，不思而得，從容中道，聖人也。誠之者擇善而固執之者也。」（《孟子．中庸》）亦即是說，人性與天道不僅同一，而且人「與天地參」。[33] 因此，在道德情感上的培養，可從個人與自然和諧相處中領悟、體驗和實踐而達至。由此可見，自然規律與人世道德規律關係密切。當人能夠體驗大自然的規律，並能順　這規律而活，也就能夠明白人倫之道，因為「天道」等同「人道」。人與大自然契合，正是培養「道德情感」的基本方式。

---

[31] 孟萬金：〈中國傳統德育觀與當代西方德育觀的比較〉，頁71。

[32] 孟萬金：〈中國傳統德育觀與當代西方德育觀的比較〉，頁74。

[33] 魏英敏：《當代中國倫理與道德》，頁344。

乙　建立道德自覺性 —— 「道德意志」的建立

在中國德育傳統中，對「道德意志」教育高度關注，其中最為人所共知的乃是「修身」的觀念。「修身」是「以社會倫理道德規範為標準而進行的自我改造、提高自身道德素質和道德境界的一種高級實踐活動……在道德、人格、習性等方面塑造自我，完善自我，使自己最大限度地符合社會的要求」。[34] 然而要達到以上目標，「自覺性」的建立尤為重要。自覺性是指道德行為的內在能動性或主動性。[35] 如孔子所言：「克己復禮為仁。一日克己復禮，天下歸仁焉。為仁由己，而由人乎哉？」（《論語．顏淵》）[36] 在中國的德育傳統上，「內省」、「自訟」、「正己」、「反求」等均是具體表現。除「自覺性」外，也重視「頑強性」，即指毅力和耐性，因此又提倡「天行健，君子以自強不息」（《周易大傳．彖傳》）和「敬以直內，義以方外」（《文言．坤卦》）；套用孟子的觀點就是「富貴不能淫，貧賤不能移，威武不能屈」（《孟子．滕文公下》），就是在任何環境，都注重道德自覺性，以個人的毅力和意志克服環境，重視行為的規範化，亦恪守既有的規範。[37] 朱熹認為自省、克己的工夫是很基本的道德教養，也是他採用《大學》作為重要教科書的根本原因。[38]

---

[34] 吳來蘇、安雲鳳編：《中國傳統倫理思想評介》，頁305。

[35] 孟萬金：〈中國傳統德育觀與當代西方德育觀的比較〉，頁72。

[36] 孔子的意思是指克制自己，使言語行為合乎禮儀法度，就是仁。每天都能夠做到以禮儀約束自己的言行，天下也就大同，風氣也就回歸到仁的正軌上。能不能做到仁，這就取決於自己，而不是決定於別人。詳見劉強編：《論語》，頁222。

[37] 孟萬金：〈中國傳統德育觀與當代西方德育觀的比較〉，頁72。

[38] 錢賓四解釋一個人的真正人格必須在於約束個人的慾望，並加之調節，使之不與公利衝突之下來發展完全，一個人必須以「公利」來衡量自己的慾望，判斷它是好是壞。這就好像一個人必須克服私己與他人間的衝突，這才能真正完成他自己。詳見狄百瑞：《錢賓四先生學術文化講座 —— 中國的自由傳統》（香港：中文大學出版社，1983），頁19　20。

上述的觀點發展出中國德育傳統中的「修身觀」，即透過恆常的自我檢查，自我監督，以達到修身養性的目的。而修身的目的，在於「善不積，不足以成名，惡不積，不足以滅身。」（《易傳．系辭》）[39] 帶出「修身」乃由小至大、由近至遠、由個人至社會循序漸進的道德意志建立的實踐方式。然而，「修身」可包括兩方面的要旨：第一是踐行，就是透過身體力行而達致；其二就是要達到「慎獨」這高度自覺內省的境界，使「道德修養能最大限度地，把社會道德要求轉化為個人的內心信念，並將這種內心信念轉化為實際的道德行為」。[40] 事實上，儒家的修養觀以孔子的「學」、「思」、「行」作為開端，後來修養觀發展為兩種傾向，一種是以孟子為代表的內向型修養，注重內心修養；另一種是以荀子為代表的外向型修養方法，注重身體力行的修養。[41]

總括來說，中國德育傳統中對「道德情感」及「道德意志」的培養和建立，不論是靠內省或外行，「克己復禮」都被視為開明的自我考驗和訓練（道德意志的建立），也是一種自我超脫的宗教體驗（道德情感的培養）。一個人若要控制己心，不應該用外在的約束來控制那壞的自我。相反，應把內心原有的善端發揚。[42] 上

---

[39] 意思是人是否向善，是一個不斷積累的過程，只有不棄小善，才能積成大善；只有能積眾善，才能有高尚的品德。詳見吳來蘇、安雲鳳編：《中國傳統倫理思想評介》，頁49　50。

[40] 吳來蘇、安雲鳳編：《中國傳統倫理思想評介》，頁50。

[41]「學」是指關於禮的知識：「不學禮，無以立。」（《論語．季氏》）而「思」則是人的內心思維活動，是一種內省工夫，屬於內心修養的範圍，藉「思」檢視自己的言行是否符合道德規範；「行」即道德實踐活動：「如吾於人也，聽其言而信其行；今吾於人也，聽其言而觀其行。」（《論語．公冶長》）重視言行合一。詳見吳來蘇、安雲鳳編：《中國傳統倫理思想評介》，頁307　310。

[42]「人之視最先。非禮而視，則所謂開目便錯了。次聽，次言，次動，有先後之序。人能克己，則心廣體胖，仰不愧，俯不怍，其樂可知。有息，則餒矣。」《近思錄集注．卷五》詳見狄百瑞：《錢賓四先生學術文化講座》，頁22。

述觀點帶出道德教育的方向，必須超越道德規範對人的外在約束性。[43] 再者，中國德育傳統對「道德認知」、「道德情感」、「道德意志」及「道德實踐」的連貫性及統一性有高度的關注，帶出「仁」、「義」、「禮」、「智」等「信」具普遍性及權威性的道德倫理原則，以及人性本質上的道德內涵。。

四　香港學校青少年道德教育推行的概況及評估

（一）香港學校道德教育的歷史發展概況

綜觀過去香港學校的道德教育發展歷史，大致可分為五個階段：

第一階段為殖民地教育時期（由英國實行殖民地統治初期至第二次世界大戰前）。此時期英國政府主要以傳播西方文化、培養華人精英為目標，學校道德教育淪為附庸。當中以宗教團體名義興辦的學校，主要透過其宗教教義，藉宗教科進行品德教育；而其他非宗教背景學校，則根據儒家思想或自訂校訓進行德育；其他私立牟利學校，卻較為忽視道德教育和公民教育。[44]

第二階段為非政治化教育時期（由二十世紀五十年代初至七十年代末）。此時期香港成為轉口港，經濟起飛，政府較積極參與及管理教育，期望培育出更多人才，卻以灌輸英國的殖民意識形態為

---

[43] 錢賓四指出，道德教育的方向，必須「返本開新，培養人們不麻木之心，並提升人的理性，求人的道德生命自身之生長發展，開拓道德的境界，以恆定其仁心。」詳見劉國強：《從人生之艱難、罪惡之根源說儒家返本開新的道德教育進路 —— 當代新儒家唐君毅的啟發》（香港：香港中文大學，2003），頁25。

[44] 吳奇程、袁元主編：《社會轉型與道德教育 —— 中國沿海地區與亞洲「四小龍」中小學道德教育比較研究》（肇慶：廣東人民出版社，2000），頁65　66。

主，並且通過立法，嚴禁學校進行政治活動，企圖淡化學生的國家、民族觀念和意識。在這時期的學校德育，一方面隨　教育的總體發展而有進展，卻又是被嚴重扭曲。[45]

第三階段是政府引導時期（二十世紀八十年代初期）。從七十年代中期開始，香港經濟穩定發展，然而社會上青少年犯罪問題日趨嚴重，因此公眾對學校德育問題的關注亦相應增加。香港教育署於1981年頒布了《學校德育指引》，明確地提出了中小學道德教育的目的、範疇和具體途徑，確立了德育在學校課程中的地位。然而，上述只是參考指引，在具體實踐上，德育在香港中小學相對智育仍是較為次要。[46]

第四階段為公民教育主導時期（由二十世紀八十年代中期至1997年回歸）。為確保香港「平穩過渡」，教育署於1985年8月頒布了《學校公民教育指引》，學校德育逐漸以公民教育為主導。至1986年更推出《中學性教育指引》及《中學生輔導工作 —— 給校長和教師參考的指引》，對中、小學的德育有明顯的推動作用。而在1993年9月所發表的《香港學校教育目標》政策文件，界定了學生個人發展目標，期望培育學生的理性思維，期望他們具政治覺醒，對祖國建立歸屬感，以致能對社會、國家及世界作出貢獻。[47]

第五階段為優質教育時期（回歸至今）。此時重點在於提高教育質素，香港行政長官於1997年的施政報告指出，推行優質教育為教育政策之一。1999年1月教統會提出了《二十一世紀藍圖 —— 教育制度檢討：教育目標》的咨詢文件，指出教育制度發展必須以學

---

[45] 吳奇程、袁元主編：《社會轉型與道德教育》，頁66。

[46] 吳奇程、袁元主編：《社會轉型與道德教育》，頁66　67。

[47] 吳奇程、袁元主編：《社會轉型與道德教育》，頁67　68。

生為本，期望學生在德、智、體、　、美各方面有全面發展，培養學生獨立思考及批判能力。[48] 而上述咨詢文件於香港課程發展議會於2001年出版之《學會學習：終身學習．全人發展》報告書得以肯定，[49] 重申二十一世紀教育的首要目標是培養學生「樂於學習、善於溝通、勇於承擔、敢於創新」。[50]

總括來說，德育隨　香港的政治及經濟發展而改變，而現時課程改革之目標和方向主要以個人為本位，在社會整體利益的大前提下，為所有學生提供終身學習、全人發展所需的基要學習經歷，並因應個別學生的潛能，使他們能在德、智、體、　、美五育均有全面的發展，期望學生成為積極主動、富責任感的公民。[51] 此外，

---

[48] 吳奇程、袁元主編：《社會轉型與道德教育》，頁68。

[49] 課程發展議會為提供優質學校課程，以提升學生的能力，使能面對知識為本、科技急遽發展、互動改變的社會，以及全球一體化、高度競爭的經濟發展，在1999至2000年進行了學校課程整體檢視，並在2000年11月公布《學會學習 —— 課程發展路向》咨詢文件。而議會根據公眾對咨詢文件的回應、教育統籌委員會在2000年9月發表的《終身學習，全人發展 —— 香港教育制度改革建議》中所提出的願景及整體教育目標、現時的教育政策，以及參考其他地方的經驗，編訂《學會學習 —— 課程發展路向》報告書。詳見香港特別行政區課程發展議會：《學會學習：終身學習．全人發展》（香港：政府印務局，2001年6月），頁 i 。

[50] 課程發展議會在課程改革建議書中指出其方向和目標，是要「讓每個人在德、智、體、　、美各方面都有全面而具個性的發展，能夠一生不斷自學、思考、探索、創新和應變、具充分的自信和合　的精神，願意為社會的繁榮、進步、自由和民主不斷努力，為國家和世界的前途作出貢獻。而首要達致的目標應該是培養學生『樂於學習、善於溝通、勇於承擔、敢於創新』。」詳見香港特別行政區課程發展議會：《學會學習：終身學習．全人發展》，頁2。

[51]《學校德育指引》期望可從學生個人自我認識開始，確定個人在家庭中的地位，接　再認識個人在學校、社會和世界的身分與角色，因此香港學校的道德教育是以「學生為本」為基礎，由個人引伸到　體。直至過渡期後，中小學德育逐步從淡化政治到以公民教育為主導，幫助學生了解和認識中國文化，培養對香港回歸中國的歸屬感和責任感，開始成為中小學道德教育的重要內容。詳見吳奇程、袁元主編：《社會轉型與道德教育》，頁83　84。

香港近年為配合「三、三、四」學制之需要和發展，力推「通識教育」課程，透過增強學生對事物的觸覺，擴闊學生的知識基礎，訓練學生批判及創意思考之能力，使學生能以學會學習，將知識轉化，應用於日常生活中。因此整體教育方向，包括德育的發展，均較強調強化學生認知層面及訓練學生獨立思考能力。[52]

（二）對香港學校推行道德教育之整體評估

甲　強調個人本位，忽略人性的限制

從基本信念來看，香港的課程改革是建基於人有無限潛能及人性本質善良的前設，期望能為學校、教師及學生創造空間，讓學生可享有全面而均衡的學習機會，奠定終身學習的根基及達致全人發展，發揮潛能的理想。因此，在價值取向上，強調配合資本主義制度，關心個體存在的價值，強調注重個人本位，關注學生個體的完善發展，包括認識自己、理解生活、珍愛生命、活出人的意義等放在首要位置。[53] 換言之，是以學生為本作為推行道德教育的基礎。

然而以上觀點忽略了人性的限制和軟弱，把道德教育建立在完美或過於理想的人觀之上。但昭偉指出一般人低估了人的慾望的驅動力，人雖然受到社會制約的限制，但遵守規範只是權宜性，人為

---

[52]「三、三、四」學制是指三年初中、三年高中及四年大學課程的新學制，而「通識教育」是新高中學制　的重點課程。「通識教育」無疑能夠在認知、分辨及批判方面為學生提供有系統的訓練和裝備，然而基於強調「沒有標準答案」，以致容易忽略絕對性及普世性的共同規範，難於建立模範，容易落入個人主義及道德相對主義的陷阱　，忽略了關注學生生命成長質素的問題。詳見何志彬：〈再談通識教育〉，《基督教週報》第2203期，2006年11月12日。

[53]〈香港的道德教育〉《康成書院專題新聞》，2001年6月22日；下載自<http://www.kc100.com>。

求滿足慾望，常會逾越規範的約束，說明了人性的有限。[54] 因此，道德教育如果忽視道德情感及道德意志的培養和建立，道德認知和實踐方面將出現失衡，學生往往知而不行，而這正是香港學校推行德育及普遍青少年面對的基本問題。

乙　強調個人及社會利益，忽略私德與公德之統一性

由於香港百多年來受英國的殖民地政府統治，年輕一輩對中國大陸缺乏歸屬感。因此在回歸後，道德教育的目標和內容，主要集中於公民的培養，建立和培育富競爭力及責任感的人才，藉此回應知識型社會的需要；在多元價值觀的前提下，以全人發展為本；並在尊重個人利益的先決條件下，以朝向社會整體共同利益，包括社會穩定、價值共融及經濟繁榮為依歸。可是，上述的重點只集中於「共同利益」這議題上，學校德育的目標旨在鼓勵學生作合乎社會制約及要求的理想公民，卻忽略了私德與公德的關連性，並個人修養與整體社會利益的關係。

中國德育傳統重視「仁」與「禮」兩者之統一性，說明了個人道德品格的培養與整體社會利益有莫大的關係。然而香港的教育政策主要強調人才培訓，視之為達至社會經濟穩定及增長的功利手段，德育只是智育的附庸，與中國傳統文化視學校教育等同德育，強調「六藝」皆以德育為中心，智育以德育為基礎的觀點不同，而且欠缺「以義制利」、「慎獨」、「內省」、「修身」及「內聖外王」等價值觀念。由於缺乏重義輕利的德育觀，這樣的教育雖然能幫助社會經濟繁榮，但同時也帶來社會公義的問題。

---

[54] 但昭偉：《道德教育 —— 理論、實踐與限制》（台北：五南圖書出版公司，2002），頁152。

丙 強調多元相對的價值觀，忽略普遍絕對道德規範

香港課程改革的目標強調尊重個人的自決權及獨立思考的能力，多於將傳統的道德觀強加在學生身上。然而問題在於可讓學生「發揮」到哪一個地步？是否有任何規範或範圍？事實上，香港現今的教育對發掘知識的能力尤為重視，傳統的教學方法上較為重視結果（知識本身），現今則更重視過程（發掘及分辨知識的能力）。現今香港推行德育課程所用的「價值澄清法」，雖然能夠以民主客觀分析，向學生澄清利弊，引導學生建立批判思考及分析利害的能力，並得出相應的價值觀。[55] 可是其背後的理念卻認為價值並非絕對，因此不主張教師企圖藉教授的方式將特定的「價值本身」灌輸給學生。[56] 可是，當學生面對道德判斷兩難的處境時，「價值澄清法」明顯欠缺訓練學生面對道德倫理價值衝突的能力。[57]

誠然，「道德教育」推行時必須認定有其絕對性及普世性的規範，以致學生在進行價值判斷時有所依據。弗蘭肯納（或譯弗

---

[55]「批判思考包括四方面：傾向、基本學術條件、策略及背景因素。批判思考不僅要求學習擁有一種思想取向和推理能力，更希望使學員可以明智地選取最有效解決問題的方法和對事物的產生背景作出識別的判斷。」詳見徐永德：〈批判思考的教育 —— 公民教育的方向〉，於香港教育工作者聯會、香港教育資料中心編：《香港教育剖析 —— 香港教育論文選》（香港：廣角鏡出版社有限公司，1991），頁173　176。

[56]「價值澄清法」主張教授學生探究價值的方法，包括以下三個步驟：珍視 (prizing)、選擇 (choosing) 及行動 (acting)。珍視 (prizing) 的過程包括：重視和珍惜自己的信念和行為，並在適當的時機，公開表示肯定（自己的選擇）；選擇 (choosing) 則包括從各種不同的途徑中選擇，並對各種不同途徑的後果經過三思後再作選擇及自由的選擇；而行動 (acting) 是指實行及重複而不斷的實行。詳見單文經、汪履維編：《道德發展與教學》（台北：五南圖書出版公司，1989），頁9　10。

[57] 單文經、汪履維編：《道德發展與教學》，頁10　11。

蘭基納）(William Klaas Frankena) 曾指出，道德涵意必須「具價值或規範系統，用以判斷或評價理性之人及其行為、意向、品格特質、動機」，並且「此判斷之形式，需普遍化，而成為個人判斷之基礎」。[58] 然而，現時香港不少德育課本中均強調「沒有絕對答案」，價值觀只是師生互動之下的產物。[59] 既沒有固定立場，也不鼓勵提供固定原則，因此將極有可能走向道德相對主義之路。[60]

綜觀香港現時學校的德育目標和內容，欠缺中國傳統儒家思想對「禮」的重視，忽略了絕對性及普遍性的道德倫理規範。雖然現代人十分抗拒中國傳統封建思想中的「三綱五常」，但是在人倫道德關係上，如沒有其他普遍及絕對性規範可作參照或約束，道德環境則難以建立，也難於建立道德典範。

丁　強調「道德認知」，忽略「道德實踐」

中國傳統德育觀中強調道德認知、道德情感、道德意志及道德實踐四方面之整合和統一。然而，香港現時學校的德育發展，明顯

---

[58] 陳照雄：《弗蘭基納之道德教育思想》（台北：五南圖書出版公司，1993），頁6　7。

[59] 此論點可從香港中學的公民教育教材《恩榮之道》的教師手冊指引中得到佐證，當中強調「答案僅做參考用。老師應鼓勵學生表達自己的見解，只要言之有理，皆可接納」。教師手冊內的指引表示，書中提供的多種答案只供參考之用，並沒有標準答案，期望幫助及促進學生積極主動學習及獨立思考的能力。詳見〈香港的道德教育〉。

[60] 羅秉祥曾對現今香港德育課程有以下評論，精要地道出香港道德教育的問題：「在德育課程中進行洗腦、灌輸，及盲從，固然是不要得的。可是，對自由社會誤解的人卻走極端，德育課是採用自助餐的形式，老師告訴同學各種道德立場都各有各好，各人可以按照自己的情形各取所需。由於堅信道德是人的內政，所以德育也要價值中立，以免妨礙學生的道德自主。這樣的上一代向下一代的德育，沒有立場，沒有具體方向，其實是反德育！」詳見羅秉祥：《自由社會的道德底線》（香港：基道出版社，1997），頁140　143。

側重於道德認知方面，包括高舉個人獨立思考判斷能力及道德認知的訓練，卻忽略道德實踐；[61] 缺乏中國德育傳統對理想人格的建立和追求（聖人與君子），包括「才德兼備」、「文質彬彬」及「內聖外王」等推行德育的重要目標，更忽視「仁」和「禮」兩者的統一及連貫；而道德情感及道德意志的建立亦較受忽略，包括如何培養學生仁愛之心，如何幫助學生建立道德自覺，如何學習「慎獨」及「修己」等，因此將導致在道德認知與實踐層面上的嚴重割裂。

戊　強調人性完美，卻欠缺典範仿效

香港現時德育模式和理論主要建立在西方教育及心理學理論之上，對人性抱樂觀態度，卻忽略了人的罪性，對於上文提及學生知而不行的問題，亦沒有提供一致的具體解決方案。事實上，道德教育的推行必須是可具體實踐的，同時亦必須能夠提供道德典範給學生仿效，配合理想的道德環境，方可有效地進行。但昭偉指出，教師在學校　應藉　身教來營造道德環境，隨時隨地實施道德教育。然而因為我們日常生活的道德架構對個人的道德期許非常高，因此教師言行不一幾乎是無法避免。[62] 唐道生在探討二十一世紀教育領導與倫理的關係時亦指出，許多現代組織的領導者並不能作為組織內的道德和品格典範，他們距基督的標準甚遠。[63] 因此，欠缺道德典範，成為現今香港中學推行道德教育一大障礙。

---

[61] 但昭偉：《道德教育——理論、實踐與限制》，頁169。

[62] 但昭偉：《道德教育——理論、實踐與限制》，頁138。

[63] 唐道生：《廿一世紀教育領導與倫理》（香港：香港教育行政學會，2003），頁23。

己　強調塑造「經濟環境」，忽略塑造「道德環境」

車煒堅曾分析香港的政治、教育及家庭三個範疇，指出香港的青少年正處於「道德真空」的境況：

在政治及經濟環境方面，回歸前英國及香港政府沒有把英國的本土文化及倫理觀念強加諸香港人身上。雖然中國大陸與香港關係密切，儒家思想的道德倫理觀一向是中國社會倫理道德觀念的主流，可是在「文革」之後，彼此的意識形態已有不同，香港漸漸形成本身特有的道德倫理觀念，包括：個人主義、物質主義和享樂主義等，對社會經濟環境的塑造尤為重視。[64]

家庭方面，香港家庭由傳統的「延伸家庭」轉型至「核心家庭」。這些家庭在資本主義及物資主義的張力下，尤其是中產及低下階層，承受　沉重的經濟壓力，以致雙職父母尤為普遍，父母與子女欠缺溝通，親子關係疏離，道德教育難於在家庭中發揮作用。[65]

教育方面，香港與其他國家不同，一直缺乏一套崇高的道德倫理觀念可讓青少年人仿傚。例如，台灣有傳統儒家道德倫理觀及近代的三民主義，中國大陸推行「雷鋒運動」，而基督教的道德倫理觀在歐美亦有一定的影響力，反觀香港卻被西方資本主義社會所影響，這甚至取代了傳統儒家的主流思想。道德教育的責任，往往從家庭轉向由學校承擔。可惜，目前一般學校只注重知識的傳授，對公民道德教育不大重視。另外，在社會教育方面，大眾傳媒也沒有　意於宣揚崇高的價值觀念，不能幫助青少年培養良好人格。[66]

---

[64] 車煒堅：《香港青少年犯罪問題》（香港：中華書局，2000），頁2　4。

[65] 車煒堅：《香港青少年犯罪問題》，頁3。

[66] 車煒堅：《香港青少年犯罪問題》，頁3。

以上問題的根本在於青少年難以在缺乏「道德環境」下確定恆久的價值，包括人生觀和價值觀，因而對自我產生懷疑、缺乏安全感、重朋友、輕家庭，以致對社會及政治問題欠缺關注。[67] 其關鍵在於香港學校的德育方向，漠視個人與自然的關係。誠然，中國德育傳統重視「天人合一」的觀念，指人性與天理的關係，又指人與自然的關係，認為人性與天道同一。而香港的青少年生活在以社會經濟為主導的環境中，欠缺道德情感上的培養，缺乏對個人生命的價值與大自然規律建立和諧關係的覺醒，亦欠缺認識和體會自然規律與人世道德律的關係，因此香港青少年的道德教育變得理性化、理論化及非人化。

其次，上文提到由於家庭結構轉型，道德教育的責任往往從家庭轉移至學校，學校老師除了一般的教學外，在青少年道德教育的問題上，往往要獨力承擔，忽略了家庭教育及父母在青少年的道德教育中所扮演的角色。[68] 青少年自小成長於離異或「缺席父母」的家庭，欠缺像中國德育傳統強調「孝悌」、「齊家」，並以家族為本位的宗法關係的家庭環境，家庭及道德教育實在難於有效地進行。在欠缺理想的道德環境下，新一代青少年的價值觀自然受傳媒和同輩的影響多於受家庭影響。

---

[67] 劉穎：《Teen 書：青少年事工完全攻略》（香港：突破出版社，2000），頁42　43。

[68] 何志彬：〈我們可以為教師作甚麼〉，《基督教週報》第2161期，2006年1月22日。

五　教會青少年生命塑造之範式轉移

在後現代的社會中，「青少年生命塑造」肯定是二十一世紀教會青少年牧養事工的一個重大議題，黃碩然指出當耶穌論到生命的塑造過程時，引用了申命記中神要求以色列人遵守律法和典章的應有態度，包括要盡心 (heart)、盡性 (soul)、盡意 (mind) 愛神（太二十二37）及加上盡力 (strength)（申六5），這正是現代教育學家所認定的四個學習階段——「知」、「情」、「意」、「行」。[69] 當學生得到了某方面的知識（知），無論是從傳授或經驗所得，都必須經過情感上（情）的體會、領受和深化，才能夠產生個人主動及發自內心的意願（意），轉化成為行動（行）來回應。正如黃碩然所言：「人接受了知識 (imformed)，須經過悟性的消化，才能真正成形 (formed) 在人生命　，再透過神的介入產生主動的意願，去改變生命 (transformed)；惟有人內　的生命被神改變，才能真正活出完完全全像主的樣式」。[70] 同樣，上文亦探討中國德育傳統中，對個人道德層面「知」、「情」、「意」、「行」的統一及建立的關注。由於篇幅有限，筆者嘗試集中從上述這四方面來探討當今青少年生命塑造應有的範式轉移。[71]

---

[69] 黃碩然：〈靈命成長的基督教教育模式探討〉，李耀全編著：《靈修與修靈——華人教會靈修神學二十一世紀議程》（香港：建道神學院，2003），頁355。

[70] 黃碩然：〈靈命成長的基督教教育模式探討〉，頁338　339。

[71] 基督教屬靈觀提供了一套整全的人性觀，除了關注個人生命成長的回應過程（「知」、「情」、「意」、「行」），亦包括了生命本質的層面（「體」、「魂」、「靈」）、生命關係的面向（「天」、「人」、「物」、「我」）及生命追求的階段（「屬血氣」、「屬肉體」、「屬靈」），補足了教育哲學、心理學及科學對人的本質、關係及面向方面對人性論理解之不足。但由於篇幅所限，加上上文已曾探討中國德育傳統對個人道德品格的建立過程，包括「知」、「情」、「意」、「行」四方面的獨有觀點，因此在教會青少年生命塑造的範式轉移上，筆者亦根據以上四方面作較深入的討論。

（一）認知層面（知）：從對「多元價值觀」到「絕對價值觀」的重視

現今香港整體教育方向，傾向以智育為中心。上文所談論香港教統局高度關注「通識教育」課程的推行例子，正反映香港的教育目標，是要培訓一　能夠有獨立思考判斷能力及學會學習的人才，以面對一個鼓吹多元價值的環境，貢獻社　。然而，在現今多元價值的社會觀下，要客觀地評論事物的價值也愈來愈難。過去傳統社會認為不道德的事，今天可能已被視為理所當然。

相反，中國德育傳統強調道德規範的絕對性及普遍性，而以「禮」作為外在規範的標準，透過個人內在「仁」的本質及個體主觀自覺能動性，將兩者統一，藉此建立理想完善人格。只是，往後因董仲舒採取以「天人感應」之說來解釋「三綱五常」之人倫關係，禮教自此更為政治化甚至逐漸凝固和僵化，導致封建社會的沒落和腐敗，「三綱五常」更被後人批評為封建思想，以致未能弄清中國德育傳統的核心，忽略了絕對及普世性共同道德規範的現代價值，尤其在現今多元價值觀的社會中，道德價值如被視為相對，道德教育只會流於理論化。

同樣，基督教倫理觀主張絕對及普遍性的道德規範，然而其始點並非建立在人的理性或經驗之上，而是以神學作為倫理的基礎和導向。[72] 因為神是唯一至善的終極根源，也是道德倫理的絕對標

---

[72] 蓋斯勒（或譯賈詩勒）(Norman L. Geisler) 認為，由於神的道德性格是不會改變的（瑪三6；雅一17），故源於祂本性的道德責任，也必然是絕對的。其次，他認為普遍啟示包括了神對全體人類的命令；而特殊啟示則表明祂對信徒的旨意。但不論是甚麼人，人類道德責任的基礎仍是建立在神的啟示上。詳見賈詩勒：《基督教倫理學》（香港：天道書樓，2003），頁10　11。

準。神本於祂本性而發出的命令，是道德責任的尺度。[73] 基督教倫理學的本質，建立在神永恆及至善本性的基礎上，藉　創造的秩序，包括自然啟示及特殊啟示，讓人認識個人與神和世界三者之間的關係，從而肯定有絕對性道德規範，與中國傳統德育觀對道德規範的絕對性及普遍性的觀點相近。

從以上觀點來看，教會　體在青少年生命塑造方面，扮演重要的角色，青少年在日常生活中透過傳媒常常接觸扭曲的價值觀和人生觀，教會　體應積極採用多元化的方式，切合青少年生命成長的需要和特性，讓青少年認識以聖經為基礎的絕對及普遍性道德規範的重要性，尤其於現今鼓吹性道德自由的社會，在性道德與婚姻觀的問題上，教會　體應幫助青少年自幼認識，確定教會在同性戀、婚前性行為、試婚及離婚的聖經立場，抗衡世俗主義及個人主義的性道德倫理。

（二）情感層面（情）：從「信仰認知」到「信仰體驗」

上文曾探討中國德育傳統重視道德情感的培養，包括主張培養個人仁愛之心，以超越道德規範對人的外在約束性，並肯定其仁心的重要性。同樣，基督教倫理觀亦贊同以愛突破道德規範的外在約束性，正如豪爾瓦斯 (Stanley Hauerwas) 所言：「倫理學不應只關注行為的對錯，更重要的是建立道德品格。」[74] 因此，基督教倫理觀主張普世性的道德規範，必須從神與人的關係中去理解：人必須與神建立個別的關係，在與神相遇的場景中，作出順服的行動。巴

---

[73] 關啟文：〈基督教倫理與世俗主義倫理：一個批判性的比較〉；下載自 <http://occr.christiantimes.org.hk/art_0053.htm>。

[74] 郭鴻標：〈從神學角度看教牧事奉倫理 —— 德行倫理的貢獻〉，《教牧期刊》第17期（2004年11月），頁44。

特亦認為，在人與神的具體會遇中，人聽到神的諭令。神的諭令是具指定性的，人不能把之約化為簡單律例、原則或理想來遵守。[75] 神對人的旨意之所以具有普世性的約束力，並非說無論身處任何處境，都要盲目地順服聖經上的律例，滿足了道德倫理的要求，而是在神與人互動的基礎上作回應。此乃服侍　體的一種反省。[76]

此外，羅光指出中國儒家論「大同」，以宇宙為一家，張載在《西銘》中曾說：「乾稱父，坤稱母……民吾同胞，物吾與也。」王陽明亦主張天地萬物為「一體之仁」；同樣，天主教亦關注天主與人之間的愛，以及人與人之間的愛。人應該以愛天主的心彼此相愛，而基督耶穌更作了人性的完美典範，讓人體會何為真愛。青少年有了愛，才會有正義感和責任感。[77] 由此可見，因　青少年具體經驗基督對他們的愛，才會甘願順服在神的律法約束之下，是由內而外對道德規範的回應。

在青少年生命塑造方面，教會　體不應單單在理性上灌輸或教導聖經的倫理觀，又或者只　重青少年對福音或聖經內容的認識。青少年若不能夠在生活上經歷信仰的真實，聖經的教導（信仰知識）只停留在他們的認知層面，福音對他們來說純粹是一般的宗教歷史，未能幫助他們的生命得　轉化。再者，後現代社會強調個

---

[75] 鄭順佳：《唐君毅與巴特：一個倫理學的比較》（香港：三聯書店有限公司，2002），頁144。

[76] 豪爾瓦斯以學習技藝的比喻作為對道德倫理的理解，指出學習技藝所要求的順從，不是權威主義，也非盲目的順從，而是基於師徒的動態和辯證關係，在神與人互動之下，「被造」成為一個有道德品格的人，而非單單作合乎道德的事。詳見鄭順佳：《天理人情：基督教倫理解碼》（香港：三聯書店有限公司，2005），頁300　301。

[77] 中國教育學會、師鐸教育有聲雜誌社主編：《從科際整合的觀點談道德教育》（台北：台灣書店，1994年），頁92　93。

人感受和經歷，教會　體若不能幫助青少年把「信仰知識」轉化為「信仰經歷」，欠缺生活體驗，聖經教導只成為他們頭腦上的知識，福音最後卻成為眾多宗教中其中一種可有可無的選擇。

換言之，教會牧者、導師、老師和家長都應從自身生命更新的見證開始，幫助及陪伴未信或初信主的青少年一同經歷真理和福音的真實性，給予愛心和接納，分享個人在屬靈生命成長上的軟弱、掙扎及成功經驗，引導青少年認識及接受耶穌基督 —— 神起初創世時完美及真正人性的生命典範，使他們藉教會　體的愛經歷神藉聖靈的赦罪、釋放和醫治，從「信仰知識」轉移關注「信仰體驗」。

（三）意志層面（意）：從「屬靈知識」到「屬靈操練」

Simon Chan從基督教靈修神學的角度指出，現代的基督徒並非缺乏相關的屬靈知識可作參照，而是缺乏一種操練或紀律的生活來抵抗試探，因而效法了這個世界（羅十二1　3）。他們需要更深入而整全的屬靈更新，不在於他們做了甚麼，而繫乎個人的抉擇，選擇順服神抑或效法世界。[78] 以上正好說明了「意」的層面對屬靈更新的重要性。「意」是發自內心的選擇，也需要個人的意志或意願來達成。而這一點，與中國德育傳統中重視個人「律己」、「修身」、「慎獨」一致。然而，中國德育傳統中的人性論與基督教的觀點有所不同，儒家更認為「為人由己」，強調個人的道德自覺能動性，可靠「自力」來操練個人的道德意志，藉「內省」加強道德自覺性，卻忽略了人罪性的限制及人性敗壞的事實，人陷溺於無助、不能自拔的處境中，並因缺乏完美典範可供仿效，連孔子也

---

[78] Simon Chan, *Spiritual Theology: A Systematic Study of Christian Life* (Illinois: InterVarsity Press, 1998), 69.

不敢自稱為聖人，因此「道德不能不逸出人本現世的範疇，進入宗教層面尋覓立足點」。[79] 腓立比書二章6至8節說明了耶穌「道成肉身」的行動，乃來自他個人虛己及順服神的「意志的抉擇」。耶穌基督樹立了人性的完美典範，可成為人仿傚的道德典範。

其次，Chan又指出罪性是靈修學的關鍵問題，是一種使人「軟弱的狀態」(debilitating condition)，必須靠建立在基督教教義中救贖論基礎上的宗教性資源來對付，並非純粹道德問題。他認為我們可透過一些有系統的屬靈操練，幫助確信神已為世界及有罪性的人成就了救贖。[80] 從「意志層面」來看，中國德育傳統重視「律己」、「修身」、「慎獨」的操練，正供給現今世代青少年生命塑造一些方向；而基督教靈修神學中的聖潔生活傳統正是上述有關對抗罪及試探問題的出路，提供了人面對自身的罪性及生命軟弱問題的面向，說明「意」的層面並非可單靠廣博的知識及一時情感的觸動而達致，而是必須靠持久恆常的操練，以致人學會在環境及世俗價值觀的衝擊下，仍能夠憑意志作順服的決定。這與中國德育傳統重視個人克己的操練性質相似。然而基督教靈修神學所強調的，卻由「我」為操練的目標，而轉向以「神」為目標。

因此，從基督教靈修神學的角度，聖潔生活傳統可成為建立青少年生命的「抗逆力」、「意志力」及「承擔力」的寶貴資源。雖然他們在生命成長的過程中可能會面對失敗，卻可以因　教師、家長及教會肢體的鼓勵，透過悔改和認罪再站起來，肯定了生命的價值，勇於面對挫敗。以學校為例，學校可透過教會　體及基督教

---

[79] 吳宗文：《傳統與信仰》，頁18。

[80] Simon Chan, *Spiritual Theology*, 76.

機構的協助，舉辦有關建立有紀律的屬靈生命成長或屬靈操練的營會和活動；此外，教師及家長可定期與學生進行有系統的禱告或靈修操練，更可向學生分享個人生命在轉化過程中的掙扎、經歷和得 ，使之成為有力和真實的見證，感染學生繼續朝向生命更新和轉化；藉 以神為中心的屬靈操練，建立個人的意志，以抗衡世俗化社會的道德倫理價值取向。

（四）實踐層面（行）：從「宗教教育」到「生命教育」

上文已道出中國德育傳統對理想人格中「知行合一」的道德品格非常關注，認為道德內容與形式是結合和統一的。而這一方面，與基督教「道成肉身事奉觀」一致，安德森 (Ray S. Anderson) 指出神在基督耶穌 藉 「道成肉身」而與世人復和這行動，透過聖靈持續祂大能的啟示及和好的作為，以致神能夠穿梭歷史時空，透過聖靈彰顯基督復活的大能及臨在（約十六13 14；羅九9 11）。[81] 而教會 體正是「由神聖的道成為拿撒勒人耶穌所形成，教會社 在本質上有其生命、個性及職事在內」。[82] 換言之，教會在本質上並非一般的機構、社團或組織，教會 體其實是

---

[81] Ray S. Anderson, "Christopraxis: Christ's Ministry for the World," in *Christ in Our Place: The Humanity of God in Christ for the Reconciliation of the World: Essays Presented to James B. Torrance*, eds., Trevor Hart and David Thimell (Exeter, U. K.: The Paternoster Press, 1989), 19.

[82] "...the nature of the church as an incarnational community and then the church as a ministering. There is only one incarnation, that of the divine Logos in the person of Jesus of Nazareth. The church is not a continuation of this incarnation, nor is the church another incarnation. To speak of the church as an "incarnational community" is to describe the church as formed by the incarnate One, Jesus Christ in its life, character and ministry." Ray S. Anderson, *The Shape of Practical Theology: Empowering Ministry with Theological Praxis* (Illinois: InterVarsity Press, 2001), 114.

復活的基督藉聖靈延續祂事奉的社　，[83] 而不應只是「傳福音」的機構。因此，教會　體或基督教學校在關注青少年生命塑造時，應避免慣性地舉行與宗教或福音有關的活動，以為舉行與屬靈或宗教有關的活動本身（宗教教育），就能達到關懷學生屬靈生命需要的目標。教會　體的生命見證，並教導與實踐的一致性，才是培養和建立青少年「知行合一」的態度的關鍵所在。

誠然，青少年必須能將所學習的在實際關心社　的行動中表達出來。教會　體對社　的承擔及社會、政治、民生的關注行動，並日常生活的見證，亦是提供道德實踐及確立道德典範的機會，幫助青少年建立知行合一的道德品格。因此，教會　體或機構應主動鼓勵教會肢體，尤其青少年信徒以本地宣教士的身分，進到校園，關心學生的全人需要，或在教會內提供青少年信徒服務社　的機會和訓練，例如：義工服務、探訪工作，使青少年能體會及經驗個人生命與關懷社　的關係。幫助學生「自愛」以致於「愛人」，達到從內而外，突破外在的限制而實踐真正的「推己及人」。

以上所討論的，正是「生命教育」的目標和內容，而教會　體彼此相愛及虛己之生活實踐，更是推動「生命教育」理想的氛圍和環境。青少年加入教會　體，有助他們體驗耶穌基督的同在和慈愛，並確定他們個人生命的價值和生命的意義，包括「我」（自我）、「人」（社會）、「物」（大自然）、「天」（終極關懷）四方面彼此之間的關係和統一性，建立中國德育傳統中重視的理想道德環境。[84]

---

[83] Ray S. Anderson, *The Shape of Practical Theology*, 205.

[84] 基督教的全人觀包含了個人的整全性，包括個人自身的存在（我）、與別人的關係及他的生活（人）、與物質世界的關係（物）及與神的關係（天）。「生命

（五）「知」、「情」、「意」、「行」的統一：從「學校主導」到「家庭主導」

上文已論說中國德育傳統中「禮」的本質及功能，並「三綱五常」的原有精神和價值，強調家庭在中國德育傳統中扮演 重要的角色。在舊約聖經中，我們也不難發現猶太人一向重視家庭教育，申命記第六章，更是聖經其中一處詳細地指出家庭在信徒靈命建立 的角色和功能，尤其是對神的誡命和律例的重視，不單強調以色列人要教導後代「認知」，更要「謹守」和「遵行」（申六1 9）。[85]

根據上文的分析，教會 體應積極推動家庭教育的事工，不應視學校教育為青少年生命塑造的唯一途徑。不論是在教會層面抑或學校層面，教會牧者及辦學團體，應積極裝備家長能以聖經真理為教導的基礎，建立以神為中心的家庭，培養青少年以聖經為基礎的價值觀和人生觀。因此，學校應積極舉行家長講座、家長團契及祈禱會，並定期作家訪，幫助家長認識聖經對教養孩童的觀點。而教會方面，應積極推動建立家庭祭壇，系統地教導及培訓。誠然，不少教會牧者在講壇上強調要建立家庭祭壇，鼓勵信徒進行家庭崇拜，而在具體實踐方面卻沒有有系統的教導和培訓課程，以致家長

教育」乃是關注我們在上述四種面向的關係的教育，即人與自己、人與他人、人與物質及人與超自然（神或上帝）的均衡發展。林治平嘗試從路加福音二章52節記載耶穌十二歲時在聖殿中所表現出來的生命作為引證：「耶穌的智慧和身量，並神和人喜愛他的心，都一齊增長。」上述經文表達出耶穌全人生命的面向和發展，包括：「我」（耶穌的智慧）、「物」（身量）、「天」（神）和「人」（人喜愛他的心）四方面都必須均衡發展和成長（一齊增長）的重要性。詳見林治平：《中原大學宗教學術研討會論文集（一）：全人理念與生命教育》（台北：宇宙光全人關懷，2001），頁81。

[85] Robert E. Clark, ed., *Christian Education-Foundations For the Future* (Chicago: Moody Press, 1991), 584-86.

不知如何進行。惟有家庭以神為中心，青少年才會承認和接受聖經作為道德規範的權威；正如中國人傳統文化中相信「天道」等於「人道」，以致承認「禮」的權威一樣。由此可見，家庭乃培育青少年生命成長過程中整合及統一「知」、「情」、「意」及「行」重要及理想的環境。

六　總結

總括而言，從上文檢視中國德育傳統的過程中得知，中國傳統除對教育有高度的關注外，更關心個人在道德認知、道德情感、道德意志及道德實踐四方面的均衡發展，並其統一的重要性，帶出「知行合一」、「內聖外王」、「仁者愛人」、「推己及人」、「律己修身」及「克己復禮」等德育內容和目標的現代價值。

此外，中國德育傳統中亦沒有視德育為一門獨立的專門科目，卻將德育融入於「六藝」中，因此學校教育的目標，應以德育為主要方向，德育並非為智育的附庸，相反智育應以德育為目標。從學校層面來看，我們不應看「基督教學校教育」等同於在學校　進行的「靈育」，仿效中國德育傳統對德育的定位，反之，應把「靈育」融入各科各組及一切校內正規及非正規之課程，甚至在教規及教訓之中，透過老師一言一行及整體的學校環境和氣氛而進行，不應只視之為獨立的專門學科，如聖經科、宗教科、公民教育科或倫理科。而各科各組，更應以培育學生建立生命的品格為首要目標，並引導他們能夠「知行合一」，而不是只幫助學生「學會學習」、發掘知識及建立他們獨立思考判斷的能力，以強行提升學生學術成績為學校教育的「唯一」使命。

教會方面，教會　體在「靈育」及青少年生命塑造的問題上，應扮演更為主動和積極的角色，加強與基督教辦學團體及家長的合

作，不應待學生決志及穩定參與教會聚會後，才開始所謂「基督教教育」（於教會內進行的基督化教育，例如：主日學、主日崇拜、門訓等……）。事實上，當青少年未有穩定的教會生活時，其道德教育或生命塑造的責任，並非純粹由聖經科老師來承擔。

基督教辦學團體應有遠大的眼光，開放校園，讓教會　體及家長參與學校德育，幫助青少年在未認識福音或未參與教會聚會以先，已開始認識聖經的人生觀和價值觀；透過師長、教會　體及家長有系統及生活化的見證、關愛和牧養，務求青少年在道德認知、道德情感、道德意志及道德實踐四方面獲致全面及均衡的培養和建立，有效地塑造二十一世紀青少年在身、心、靈三方面整全的生命，回應神的使命。