

一個建基於哲學與文化的反省

摘要

本文是要指出，香港的教育改革必須建基於對價值教育的重視與重建上。香港教育的種種問題的一個深層原因，是整個社會的價值單元化——只追求功用價值。由此產生了教育的不平衡現象，道德教育、藝術教育、宗教教育等人文價值教育均被忽視以至喪失。而這種教育弊病是全球性的，是這時代的哲學文化偏向發展所致。哲學上的實證主義、情感主義、功用主義、實用主義，以及科學上的物理主義、機械宇宙論，皆使道德、藝術、宗教等價值喪失了其實的意義，使得當前時代的文化成了唯物的、感性的、外在化的、經濟化的、工具理性化的。但這種文化偏向在時代危機、教育危機的加深中，正面對轉向的要求。香港的教育改革應高瞻遠矚，把握這種文化開始轉向的契機。

前言 問題出在哪裏？

在我們這個科學時代裏，科學精神中的客觀、冷靜、理智，以及只相信事實證驗的態度已隱然成為絕大部分知識分子和學術界推崇之準則。社會學的研究強調價值中立（value-free），正正是為了追求一種不

受研究者感情與價值觀牽絆以達致客觀事實的發現。社會學是否真能達致完全價值中立仍然是可爭論的。然而對教育而言，卻是無法擺脫價值的，因為一切教育活動必包涵希冀為學生或社會帶來較佳情況的轉變。此「較佳情況」，即赫斯及皮德斯(Hirst & Peters, 1970) 在《教育的邏輯》(*Logic of Education*) 一書中分析「教育」概念時，所強調「教育」必包涵「可欲的變遷」(“a development of desirable qualities”) 的意義。「可欲的變遷」就是人們所意願的，是有價值的。或像奈伯(Nyberg, 1990) 所說，「教育從某方面說是先天地道德的，就如水是先天地濕的一樣」。道德的，也就是價值的。所以教育是一種價值事業，必然連繫於價值，是無法完全價值中立，或不談價值的。教育學生就是要教好學生，不論我們對「好」作如何解釋，也已經有價值取向了。因此任何對教育之反省或教育改革，也必須關係於價值的探究或價值的反省。

教育固然無法做到價值中立或遠離價值。良好的教育，必須包括價值教育。除了客觀的知識傳授或智育外，必須包括德育與美育，當然還有體育與群育。德育是價值教育的中心部分，美育固然亦是價值教育的重要部分。教育必須包括德育、美育等價值教育，才能使學生得到均衡的和全人的發展。這個道理，上至教育當政者，下至家長，大家都知道，大家都承認「德、智、體、群、美」五育並舉是教育的理想。心裏知道、口頭強調是一回事，但並不等於能夠實踐；

事實上，香港的教育一直以來只偏重於知識教育一環，究竟問題出在哪裏？現在香港教育的主政者準備為教育動大手術，作大改革，教育目標諮詢文件又一次強調德、智、體、群、美的五育作為教育的總體目標，但是五育為甚麼不能落實，價值教育為甚麼不能良好地實施，問題出在哪裏？

本論文之目的正是要對「問題出在哪裏？」作出探究，嘗試從宏觀的角度找出一些線索。

價值的意義與分類

在直接探討「問題在哪裏」前，我們有必要對價值的意義與分類作簡要說明，好使以下對問題的討論更加清晰。

「價值」的意義

甚麼是價值？「價值」一詞，無論在中國或西方，都是一新近的名詞。在中國傳統，與「價值」大體相近之詞有「好」或「善」。「好」字從女從子，由男女好合之義引申而來。「善」從「羊」，是兼由羊之馴良之意義引申而來（唐君毅，1990）。西方「價值」一詞，由經濟上所謂價值（price）引申出來。西方哲學傳統中的“virtue”及“good”，大抵包涵「價值」的意義。“virtue”與“good”皆為人所意欲的，從心理學的角度看，一切有價值的對象皆是人所感興趣（interested）或意欲的（desirable）。孟子也曾說過「可

欲之謂善」（孟子 盡心下），所以在中國傳統裏也承認，善的價值都是人所可欲的。

價值的分類

在每個人一生中，時刻都是與價值相關連的。比如說，在日常生活中，我們說，「蘋果很有益」，「很有益」就是有價值；也就是說「蘋果」這一對象有價值。又如我們說，「某人幫助人，很好」。這裏「很好」，便是指有價值；就是說某人的行為這一對象很有價值。又如說，「很值得跟某老師學習，他教曉學生很多真的知識」，「很值得」，便是指有價值；「真的知識」就是有價值的對象。又如我們說，「這一幅畫很美，我很喜愛」，這裏「很喜愛」便是指有價值，這幅畫便是有價值的對象。或又如孔子說，「朝聞道夕死可矣」（《論語 里仁》），意即早上能聽聞人生根本大道，晚上死去也無憾，也即是說「道」有更高價值或最高價值，換言之，「道」或「聞道」就是一有最高價值之對象。

從以上簡單的舉例說明，便可以看到有各種不同的價值，價值涵涉的範圍十分廣闊，因此當我們談論價值或價值教育時會很容易產生歧義。¹ 就像我們日常生活中說「好」或「很好」時可以產生歧義一樣。價值可指不同的意思，不同的對象，也因此有不同的種類，就上述所舉的例子而言，已包括了「用」、「善」、「真」、「美」及「終極價值」。蘋果對身體有益，有功用價值，即「用」；幫助人有道德價值，即「善」；

真知識有真理價值，即「真」；畫有藝術或美感價值，即「美」；「道」有最根本的價值，即「終極價值」或稱之為「神」。因此，我們可以分不同價值之種類為「真」、「善」、「美」、「神」、「用」。²

除對價值作基本種類的劃分外，亦可從另外的角度把價值分為「目的價值」(teleological value)與「工具價值」(instrumental value)兩大類。目的價值也可稱為「內在價值」(intrinsic value)或「本身價值」，「工具價值」也可稱為「外在價值」(extrinsic value)。價值也有「相對價值」(relative value)與「絕對價值」(absolute value)的區分，及「精神價值」(spiritual value)與「物質價值」(material value)的區分。「真」、「善」、「美」、「神」皆為目的價值，均有內在價值；「用」則為工具價值，而只有外在價值。固然，真、善、美、神的對象也可以被外在化、被利用成為工具而變成工具價值。真、善、美、神是精神價值；用則基本上是物質價值，但如果是為了達到真、善、美、神之價值而有用，則此時的用便同時具有精神價值。

從價值角度看香港教育的現實

由上述對價值的意義與種類的簡要分疏後，我們再來看香港教育的現實。香港教育的失敗以至千瘡百孔，固然是由於過往殖民地填鴨式教育的傳統，以及教育的各種制度，如教育政策決策的過程與機制、學校行政制度、考試制度等存在著的各種流弊所致。但

我們若從價值教育的角度看，我們也可以說，香港教育的一個核心弊病，正正是香港的教育沒有恰當的價值教育，價值教育受到長期忽視。

德育美育之受忽視

香港社會時常聽到對教育的詬病，是香港過於偏重知識的灌輸，其他德、體、群、美四種教育則不受重視，只是點綴式的存在。事實確是如此，比如德育，大部分學校都沒有德育課，但並不表示正在推行把德育課經過精心設計的「隱蔽式課程」（hidden curriculum），而是一般學校只在十數分鐘的學校早會或班主任的自修課堂中推行。教育署自 1981 年推出《道德教育指引》以來，十多二十年未見有第二份德育指引的出現。教師也不見得接受過教授道德教育的培訓課程，不少教師在每周或每循環一次的班主任課中，只用來處理如收費之類的事務，或讓學生自修。又比如美育，在中學裏，通常每周或每循環只有兩節的課堂，對學生所教授的也限於美術繪畫製作的技巧，既沒有藝術欣賞、藝術批評與藝術理論或藝術史的教授。以十分有限的節數，往往只做到一點美勞的教學而非美育。

只有「用」的價值

若就人們所提倡的德、智、體、群、美五育而言，事實上每一項皆牽涉到價值教育。德育求善，是「善」的價值教育；智育求知識求真理，是「真」的價值教

育；體育求身體強健、機能運用良好，是「用」的價值教育；體育也使身體健美或與節拍舞蹈結合而成體藝，也同時表現了「美」的價值教育；群育使學生與人相處而善，即能群，能群包涵了人際間人倫間的和諧共處的道德價值，也是「善」的價值教育。美育求美，明顯是「美」的價值教育。

然而香港的教育，在五育中，把德、體、群、美四育都忽視了。在善、美的價值教育中可以說是幾乎沒有了。香港教育偏重知識教授的智育，卻不是一種求真的價值教育，而只不過以知識成為達到其他功用的「用」的價值。最近在「跨世紀教育目標」的諮詢討論中，工商界中不少人就是純粹從工商業利益、經濟效益來看教育目標，毫不諱言地以教育就是為了滿足商家或者老闆的要求而培養少數合用的精英。³ 我們的社會，是功用價值掛帥的社會，用日常的語言說，就是一個十分功利的社會。所以整個社會上下，就算在強調知識的重要的時候，自覺或不自覺地，也是從工具價值意識出發，而非純粹從求真的價值意識出發來追求真理

困於工具價值之鐵籠

學校中不少教師催谷學生學習，只求多教，為的是要完成課程的規定，中一教中二的課程，中二教中三的課程，把課程越級而教，是相當普遍的現象。這正正是犯了《學記》中所批評的毛病：

今之教者，申其占葦，多其訊，言及于數進而不顧其安，使人不由其誠，教人不盡其材；其施之也悖，其求之也佛〔按：即弗〕。夫然，故隱其學而疾其業，其去之必速。教之不刑，其此之由乎！

《學記》作者對當時教育的批評，也可以用來對今日香港教育的批評。也就是說：「教人的人，口裏唸著書本，其實自己就不通，故意找些難題來問學生，又多講些名物制度，使人不懂，但求多教，不管學生明不明白，教人時沒有一點誠意，又不考慮學生的材性高低，學習能力的高低，對學生的教導違反情理，要求亦乖戾不通。這樣，使得學生昧於學習而憎惡師長，但覺學習困難，而不知究竟得到甚麼好處。雖然勉強讀完了書本，但亦很快的忘記得一乾二淨。教育之所以不能成功，就是這個原因。」⁴

當然，也不是說香港所有的教師都是如此，事實上，很多年輕教師初入行時都滿懷理想與熱誠，奈何在教署課程的範圍要求下，日常教學、教務工作的重壓下，以及在要成為名校的學校政策籠罩下，就逐漸地助紂為虐，不斷催谷學生，只求多教，學生多做。一旦成為名校，校長有成功感，辦學團體也就自感服務社會，成績彪炳，一些教師也會以教於名校而與有榮焉，感到高人一等。家長也渴求子女入讀名校，一則使子女能考取好成績以繼續升大學，二則名校學生

家庭背景普遍較優裕，壞風氣的感染也確實較少。在競爭激烈的香港社會，為了使子女將來在社會成功，家長們也只好「陪太子讀書」，不少要幫助子女做功課，以應付學校的「催谷」與「躡等」的要求。低下層的子弟沒有父母家庭支援，對艱深課程不了解、追不上，便在「無用」、失敗者的自我意識中自暴自棄。部分更淪為童黨，在黨群中得到自我之肯定，卻成為社會問題的一群。

教育核心部分的價值教育，不論教學團體、校長、教師到家長都沒有真正重視過，也無法在課堂上擠出足夠的時間去重視。教育只是社會上競爭篩選分流的工具，也就是說人們通過教育以達到競爭的勝利，以得到物質的回報與自然心理的滿足，像韋伯（Max Weber, 1976）分析現代社會的弊病，在於工具理性支配，目的理性消失。而在我們的教育世界，正正被困於韋伯所謂的「工具理性的鐵籠（iron cage）」裏而無法走出來（p. 181）。教育實際變得只有工具價值意義，沒有了教育之為教育的目的意義。

從了解這種工具理性或「用」的價值主宰的社會意識，我們便更可以了解一些咄咄稱奇的事實。像為甚麼不少中學被評為 114 所英文中學之一時，會因不會變成母語中學而舉校欣喜若狂；相反的，被排除出 114 所英文中學之外，而須用母語教學時，便舉校若喪妣孝。這反映的不是母語教育的更自然親切，更合

於教育效能的一種真理意識，而是英語授課帶來的名校效應，一種成功、高人一等的意識，是受英語有用的實利意識、功用意識所主宰影響所致。

香港教育改革須重視價值教育之重建 多元社會的真諦

不錯，香港是一個自由的社會，人人都慣於強調多元價值的可貴，反對獨斷與一元的價值。但真正的多元社會是甚麼呢？多元必須是肯定及容許不同種類的價值的存在與追求。真正的多元社會必須是價值教育成功的社會，真、善、美、用、神的各種價值得到人們的追求與體認，使各各充分彰顯，才是一個真正多采多姿的多元社會。一個社會只受到單一類價值的主宰，不能是一個真正多元的社會。只看到功利，只看到用之價值的社會就像只看到道德教條的泛道德主義社會一樣，同樣是一個單元或單一化的社會，只是這單一化不一定來自政治權力的壓逼而成，而是由教育偏向、時代偏向使人心偏向而產生。因此，香港的教育改革必須配合價值教育的重建才能達致一個真正多元的社會。

道德教育、價值教育對教育改革之重要性

香港要推行教育改革，固然可以從不同的層面看，比如說，教師的質素是否須提高，教師教育、師資培訓方面是否須改革；各級課程與學制是否須改革；學校行政與決策過程的機制是否須改革；學生成

績評核與考試制度是否須改革。然而這一切改革的成效，不能沒有充分的價值教育並行其中。

比如說，現在城中對我們的中學生以至大學畢業生的語文水平低落的現象，時常詬病不已，改革語文教育，固然可以增撥資源，如設立語文基金，加強語文師資培訓，在學校中設立語文實驗室，提高入大學之語文成績要求，增加課程規劃中語文課的節數等等措施。然而，學生語文水準的低落，也是因為現代社會的資訊太多，娛樂種類太多，青少年人因外間的吸引太多，學習與讀書難於專心，以及現在的青少年沒有人生理想，整個人生態度不夠認真所致。心意專一，心靈凝聚，是精神上的內在蘊蓄，是一種精神修養、道德修養，我們的教育不重視道德修養、道德價值的教育，以致青年人沒有甚麼人生目標及高尚價值之追求；這種情況可令語文教育或其他科目的教育之效果大打折扣，也使我們的青少年人產生一種通病，即精神外馳，不能凝聚，變得心浮氣淺，自我中心，好壞不分，目空一切，缺乏耐性，缺乏毅力。

我們的教育改革，固然希望培養學生具備兩文三語的能力，培育能善於與中外人士溝通的人才。但要知道，具備兩文三語的能力與技巧，不就是等於善於溝通。真能善於溝通，必須具備語文知識技巧能力外的更多素質，包括對語文背後的文化思想系統的更多與更深入的了解，包括對人之心理之了解與人情練達

的培養，還必須包括同情體諒與包容的廣闊胸襟的德性修養，因為善於溝通並不等於善於辯論的「名嘴」，也必須包括尊重他人的誠意、願意聆聽的耐性，以及願意表達的坦蕩，此皆與人之道德修養有關。因此若純粹以功用心態來學習語文，將無法達到真正善於溝通的能力。

在現時的教育改革中，有不少議論強調我們不要只教授青年人知識，更重要的是教他們能自學，使能終身學習。這種想法固然是對的，但所強調的方法就只是提高青少年的學習興趣。要知道要建立青年人的自學以至終身學習，與道德教育、人生目標、價值取向的教育關係十分密切，所以要重視培養青年人立志。中國傳統教育由孔孟開始，皆十分重視學者先要立志。孔子自言「十五志於學」（《論語 為政》），孟子言「士尚志」（《孟子 盡心上》），王陽明自幼即立志作第一等人——聖人。⁵ 現在社會的觀念是教人立志便往往成為一種取笑對象，被視為迂腐不切實際、不了解社會現實。殊不知立志是人的精神的內在蘊蓄，使人的精神空間先自我擴闊；人真能立定志向才會有一種內在動力，一生不斷的學習探索思考以求進步。若只因功利、興趣或好奇心而學習，當利益、興趣改變了，好奇心沒有了，人便會改變學習方向，或不再求學求進步了。培養青年人立志，便是道德教育與價值教育。

貝爾（Daniel Bell）於六十年代末已預言二十世紀末至遲二十一世紀，人類已進入後工業社會的資訊時代。⁶ 貝爾的預言十分準確，在二十世紀最後的二十年裏，電腦與資訊傳送的科技，發展是驚人的。教育在新的資訊技術下，肯定會產生巨大的變化。在二十一世紀，資訊技術（I.T.）將會像聖經在西方中古的教育，或儒家的五經在中國傳統社會中的教育一樣，成為必須修習之範圍。在香港，特首已在第二份施政報告中，強調發展資訊科技教育之重要。無可置疑的，資訊科技教育對步入二十一世紀的青少年人來說是非常重要的，但只看到資訊科技教育的重要，而沒有意識到價值教育同時變得更重要，則是一種「時代盲目」。

資訊技術的發展，一方面是增加了人的生活面，使人在生活與工作上擴大了知識及與他人接觸交往的範圍，使人不止打破了時間的限制，⁷ 也打破了空間的限制。人的自由度增加了，但用柏林（Isaiah Berlin）的說法，人這時擁有的自由，仍然是消極的自由（negative freedom），而未能說具備積極的自由（positive freedom）⁸。人們必須接受充分的道德教育與價值教育，才可以對價值產生深度和廣度的體驗，並作出判斷。這樣才能使他們面對排山倒海而來的資訊時知所鑑別與選擇，化資訊為知識，並在適當時候選擇運用恰當之知識以實現價值。故對於青少年的教育，必須重視價值教育，培養青少年人從感性價值

提升，而不致為互聯網上的感性資訊與刺激所牽引，以至沉溺其間，喪失了精神的主動性——也即喪失了人存在之最重要的主體性。

面對四方八面資訊的湧入，人忙於接收，但卻大大減少了消化、思考、選擇及孕育價值觀念的時間；網絡上的意見，往往是即食麵式的。人也習慣於即食麵式的反應，缺乏深思。資訊技術本身是中性的，如果人普遍缺乏價值教育，價值意識不強，於是人性中醜惡的力量也可以利用資訊科技，如網上色情資訊，以至核彈製造公式資訊皆可上網。網上有不同的世界同時存在，我們要進入哪一個世界，就有點像佛教天台宗所說的三千世界就在一念之間，你可以在一念間走進一種世界而陷溺其中，這使道德教育以至整個教育更見困難。

資訊在資訊時代是一種權力，人可以在權力意識下運用資訊，若社會中主導資訊的技術與資源為獨裁政府或大財團所操控，仍然可以妨礙真理與公義等價值的實現。如本港銷售量最大的三份報紙及兩間電視台的惡性競爭，多少造成了資訊的歪曲。於是，培養學生如何批判地選擇資訊，顯然不單單是資訊技術上訓練的問題，而是價值意識之培養、慎思、明辨等價值教育的問題。

學生在運用資訊科技時，也增長了自身的權力意識或操控意識——對電腦的操控、對選擇網址的操

控、對選擇電腦遊戲的操控。但這些操控，可以是接駁於一虛擬的世界，久而久之，學生在面對現實世界時，當發覺現實世界並非他可完全操控，便產生失落，或是分不清虛擬世界與真實世界之別，於是真實的價值與虛擬的價值也混淆不清。

資訊科技教育應受到重視，應該推行，但資訊科技教育並不能代替全部的教育，而且資訊科技教育必須同時面對其帶來的流弊，這使道德教育與價值教育在這個時代反而變得更重要。

從事教育的決策者，如果在二十一世紀的資訊時代，只看到資訊科技教學之重要，而看不到道德教育與價值教育比過去任何時代都變得更重要，這是一種「時代的盲目」。

全面的教育改革須建基於哲學與文化的深度反省

正如 Hedley Beare 與 Richard Slaughter(1993)在《二十一世紀的教育》一書中所說的：「我們不可能正視我們時代的全球性的或教育的大問題，而不同時思考先使這些問題出現的意義與價值的結構。」(p. 9)

的確，我們對香港的教育問題，若只看到一些制度的、課程的、教學的、教師及學生質素的弊漏，以至看到只重知育的教育失衡、教育失敗，也許仍然是

流於表面的。相信大部分的家長、教育界及社會人士都會看到香港教育的失衡，說要加強道德教育、重建價值教育，大概也不會有多少人反對，且更多會表示贊成，但要實行起來，恐怕還是形式居多，虛應故事居多。因為大家對教育失衡、教育失敗的更深層原因反省與了解不足，整個社會大部分人的心態或價值取向仍是知識技能至上，實用功利至上，則價值教育亦甚難成功推行。而這種知識的、實用的、功利的價值取向，卻是在整個時代的意義與價值結構有其基礎，亦即是說是整個時代的哲學與文化的病痛偏蔽所致。

實證主義使道德、美感價值變得不真實

主宰這個時代的意義與價值的結構，可以說是建基於經驗主義（empiricism），實證主義（positivism）、科學物質主義（scientific materialism）、功用主義（utilitarianism）與實用主義（pragmatism）各種思潮及其匯流。這些思潮，使得道德、宗教、美感等價值變得無關「真實」，變得只有主觀意義與相對的意義。

現代社會學的奠基者，也是實證主義哲學之鼻祖孔德（Auguste Comte, 1798–1857），在十九世紀上半葉即提出了人類思想發展三階段的法則，即由最初神學的思維（theological）到形上學的思維（metaphysical）到最後階段的實證思維（positivist）。孔德指出步入十九世紀，人類的各種學科領域皆邁向實證主義的階段。孔德以後，實證主義在歐洲開始流行。到二十世

紀的二十年代，以奧地利的首府維也納為中心的維也納學派崛起，他們形成一種邏輯實證主義（logical positivism）的哲學，追溯到英國經驗主義哲學家休謨（David Hume）為鼻祖。邏輯實證主義初期的核心人物石里克（Moritz Schlick）在1930年寫了一篇《哲學的轉捩點》（*The Turning Point of Philosophy*）的重要文章，申述了邏輯實證論的基本立場，認為哲學上一切真正的問題必可通過語言分析及實證得到解答，否則便是假問題（pseudo-problems）與無意義（meaningless）的語言結集。跟著的這派後起之秀艾爾（A. J. Ayer, 1952）發表他的影響巨大的著作《語言、真理與邏輯》（*Language, Truth and Logic*）：書中第一章明白宣稱形上學的取消（the elimination of metaphysics），主張一切形上學及宗教的命題因皆不能被驗證（verified）而成為無意義的語言。驗證或檢證原則（verification principle）成為這一派決定語言概念與判斷是否有意義的標準。而這檢證原則基本上是與科學研究中的驗證方法一致，即必須歸約到可以直接或間接感覺經驗的「事實」的證據。也因此，在這派看來，道德與美的判斷被分析到最後，只有判斷者情緒上或取向上喜惡的事實，而並無客觀的所謂「道德」或「不道德」、「美」或「醜」的「事實」。因此道德與美等價值並非客觀事實，而只有人們主觀的情緒意義（emotional significance）（Ch 6）。

這一派思潮持續數十年，對西方的當代哲學尤其是英美哲學有廣泛而深遠的影響。直至七十年代，英

美大學中的哲學系，十居其九是講邏輯實證主義下來的分析哲學所盤據。⁹

無論孔德的實證主義或是英美邏輯實證主義分析哲學，其基本取向是以科學方法本於科學態度的。當然，就是今天，當我們對任何知識冠以「科學方法」或「科學的」，都會使人肅然起敬，使人感到客觀真實，而易取信於人。若提出的是道德或價值判斷，人們的態度會傾向於「你有你的看法，我有我的看法」的相對主義。

機械宇宙論科學觀使價值萎縮

近三百年可以說是科學的世紀。西方在啟蒙運動後，理性的解放帶來科學的飛躍發展，也使得世界在這三百年成了西方當令的時代。十八、十九世紀科學技術發展帶來了生產力的發展，各種各樣的發明改善了人的日常生活，增加人對抗自然災害如抵抗疾病的能力，使普遍的人對科學充滿了信心，對人類前景充滿了樂觀的憧憬。牛頓（Newton）物理學的普遍應用成為了一種機械的宇宙觀。法國數學家、天文學家 Laplace 在十八世紀末十九世紀初對牛頓物理學的進一步論證，更加強確立了機械的宇宙觀。Laplace 強調，如果有超人的智能，只要知道宇宙原初所投入的物質數量，以及當前一刻所有事物（物質）的空間分佈，則可以計算出整個宇宙任何時間、任何空間活動之變化情況（Edward, 1967）。Laplace 的看法，一方面

代表人類（理論上）可以充分理解整個宇宙的樂觀心態，另一方面也說明了機械宇宙觀同時是一種決定論，使得人的道德、宗教價值空間與美感空間萎縮。

科學技術發展帶來的工業文明的弊端，在十九世紀越晚越見暴露，經濟的剝削，資源的掠奪，帝國的擴張，工廠與城市生活的異化（alienation），社會競爭之加劇如物競天擇，都在在加強了對工具的價值與感覺性的價值的追求。以追求快樂和避免痛苦為善惡或道德與不道德的標準的功用主義（utilitarianism），由邊沁（J. Bentham）倡言的「最大多數人的最大快樂」（the greatest happiness for the greatest number），到穆爾（J. S. Mill）的社會感，都似乎是抹去任何神聖高不可攀、獨立的道德品質與道德本質，但卻似乎更符合社會世俗的實際，產生更普遍的影響。但在嚴格的哲學或邏輯考察下，功用主義實際是把人追求快樂避免痛苦的實然取代了應然。換言之，實質上是取消了道德價值與應然價值。

步入二十世紀，相對論與量子物理學的建立，雖然使古典的牛頓物理學失色過時，科學技術的發展更是一日千里。但無論科學如何發展，科學與人文價值間的基本矛盾仍然存在，「意識」（consciousness）、「意志自由」（freedom of will）以及「價值體驗」（experience of value）仍是科學上的「三大芒刺」，亦即科學至今無法說明此三者的獨立意義之存在。雖然近十年的心靈科學研究發展迅速，已可以在人的大腦

中找到相應之部位，以說明各種心理現象的出現之物理原因。當我們有著價值的體驗如宗教信仰或高尚情操時，腦神經科學家會告訴我們，這是因腦中有著某種物理化學的變化，使某部分的神經細胞產生了脈衝的撞擊。如果採取科學的化約觀點，則所謂價值體驗之心理現象，也不過是電子、質子等粒子的放射活動的物理變化而已。這種科學主義的觀點使「價值體驗」本身的真實存在變得虛幻，因此價值教育與人文教育看來是及不上科學教育更有實在意義，更有價值了。

在西方的傳統中，理性與信仰不斷產生衝突，整個西方中古時代是理性作為信仰的奴隸，理性為宗教信仰服務。近世科學的發展，卻帶來了宗教的沒落。尼采（Nietzsche）在十九世紀末宣佈「上帝已死」。尼采倒不一定是一般所說的反宗教，而是尼采看到科技與工業的文明使上帝在人的心中退隱。現代美國人的主日崇拜的意義變得更多是社交聯誼，而少有宗教價值與宗教靈性的尋求。

美國實用主義精神之影響

作為一個新興國家，美國朝氣蓬勃，真正是地大物博，資源豐富。在二十世紀的兩次世界大戰中，美國本土未受到戰火摧殘，當歐陸、亞洲各國在戰火災劫的瓦礫中重建時，美國卻大踏步向前發展。而且兩次大戰後，歐陸以至亞洲的人才都往美國跑，加以美國立國的民主制度令個人的聰明與才幹更能發揮，使

美國國力在整個二十世紀中無所匹敵，美國的影響力無遠弗屆。冷戰結束、蘇聯瓦解，美國更成為唯一的「超強」。而美國的精神除了是自由、民主外，實用主義（pragmatism）哲學便是典型美國的（“typically American”）。

實用主義興起於美國，是不折不扣的美國哲學，皮爾士（S. Peirce）、詹姆士（W. James）以及杜威（J. Dewey），三位被視為實用主義的哲學家都是美國人。雖然三位哲學家仍有其相異之處，皮爾士首創“pragmatism”一詞，卻不同意詹姆士對其哲學發展的解釋，而最終不大願意被稱為實用主義者（pragmatist），但他們的共同觀念是認為一切真理，必須在實際上產生效用或結果——這也是實用主義的基本觀點。這一基本觀點使他們與實證主義（positivism）更為接近，他們反對一切形上學的絕對真理觀，以及主張真理必須經過檢證——實效的檢證。當然實用主義較實證主義更關涉於人的實踐。實用主義的哲學從一義上說，更凸顯了真理的工具價值意義，為真理而真理，為道德而道德，或為藝術而藝術在實用主義哲學觀點下變得無大意義。

索羅金對時代病痛的洞見

對於我們這個時代的文化，社會學家索羅金（P. A. Sorokin, 1941）在四十年代初已經深刻地批判當代的文化是感性的文化（sensate culture），他說：

在十九世紀此一趨向於經驗主義、唯物主義以及感覺真理（truth of senses），成為把我們帶到當前日子的主要思潮。當蘊涵著信仰真理（truth of faith）的系統差不多完全在哲學中消失，而經驗主義、實用主義、工具主義、邏輯實證論、新實在論、運作主義等等支配著潮流。（p. 282）

當文化進入這一軌道，便會繼續沿著發展，趨向更多的感覺世界的真實與價值。此道路無可避免地產生唯物主義，因為沒有比物質更加是感覺性的；也無可避免地更極端的機械主義，因為沒有活動比機械的活動更簡單；也無可避免地發展快樂主義、功用主義以及價值世界的感覺化，因為在這角度看，只有感覺上的快樂與痛苦，感覺上的有功用與無功用是真實的。因此，機械的唯物論，直截的經驗論，淺薄的實證論，以及俗世的功用主義充塞著現代文化的發展。（p. 313）

索羅金甚具洞見地指出我們這個時代的各種危機，是這個感性文化的本質所引生。他認為我們若要是為時代的危機或病痛把脈，必須從根源上了解感性文化的本質（pp. 308-315）。他說：

感性文化是握殺創造力和趨向自我毀滅的。

（p. 272）

隨著現代的感覺文化所生起的一個主要信念是真正真實與真正價值皆盡是感覺性的。（p. 311）〔因此一切離開感覺經驗的〕都是不真實不存在、沒有價值的。（p. 312）

人自己以及他自己的價值也只有變成是感官性時才足以被稱為實在的。這樣人被化約為主要是人體的和生理的。（p. 312）

人的真實性和價值被化約到生物機體的存在。如果他仍然有用，便會受到照顧，像牛馬也會受到照顧一樣。但如果不再能服務，便可以被去除，像蛇、蟻、寄生蟲或風燭殘年的動物一樣被去除。（p. 313）

索羅金在半個世紀多前說的話，今天仍然十分真確，我們時代的病痛正在變本加厲，同時顯現在我們的教育流弊上。麥金泰爾（Alasdair MacIntyre, 1984）在他那本引起廣泛注意的重要著作《德性之後》（*After Virtue*）中，指出道德的無序與道德的相對主義是當今世界的普遍現象，也是當前的道德危機。因無法建立起使其有意義的背後系統，道德語言變得零散，已喪失了原有的意義。道德受情感主義所主宰，而情感主義的主宰加劇了當代的價值教育危機，因情感主義把道德壓縮成個人偏好，使在教育上，對任何年齡的學生進行價值或道德教育都變得戰戰兢兢，因為大家都力求避免個人價值偏好的灌輸的指責。Allan Bloom（1987）在他那本批評美國教育並引起巨大迴響的著作《美國心靈的蔽塞》（*The Closing of the American*

Mind) 中，開首也語帶無奈的，指出美國校園裏的大學生，共同認可而信為天經地義的，除了生而平等外，就是相對主義(relativism) (p. 25)。David E. Purpel (1989) 在他充滿慧見的著作《教育中的道德與精神危機》(*The Moral and Spiritual Crisis in Education*) 中，開首即指出他相信我們正處於文化、政治以及道德的危機，也實際上是處於教育的危機中(p. 1)。他在書中第一章分析教育的危機，指出危機在於教育的討論變成瑣碎化、技術化，只強調實用與應用，而忽略了抽象理論的思辯以及全面的豐富的教育，使教育變成零散及孤離於文化之外，學生關心成績多於意義。

這些學者對當前教育的批評雖直接就英美西方社會而言，但香港的教育何嘗不是受到西方潮流的影響以至亦步亦趨，或有過之而無不及。我們的教育是偏向於知識的、感覺經驗的、量化的、功利主義的、立見實效的、競爭淘汰的、外在的(包括追求名牌，爭相為表現而表現)、運作性的、實用主義的。這個時代的毛病，都可以在香港的教育中找到病癥。

因此，如果香港要推行全面的教育改革，多少便必須要從宏觀的角度反省整個哲學文化的意義和價值結構，多少要考慮到現時一些世界性的教育弊病，這些也同時是時代的病痛。要醫治時代的病痛，不能只依賴於制度上、技術上零散的修補。如果政府中主理教育政策的，以至所有大學董事、校長都只是工商

巨賈或來自科學界、理工界，這些人固然可以是精英中之精英，有最頂尖的頭腦，但若對人文價值關懷不足，宗教道德之體驗淺薄，往往便只能從經濟、投資、效率、競爭、管理、回報，以及監察、操控、安排、量化、潮流等角度來處理教育。縱然政府多撥資源，活動宣傳也辦得哄哄鬧鬧的，但仍然逃不掉工具理性的鐵牢，仍然在外在化、感性化、物理化與經濟化的思維模式的漩渦中混轉。

須高瞻我們時代文化的轉化

我們時代的文化，雖然是感性的文化，但高瞻遠矚的學者，均不約而同的指出這個文化將會被轉化。索羅金明言進入二十世紀，感性文化已發展到它的極限，正在深重的悲劇危機中向理念文化（ideational culture）轉化（Sorokin, 1941, p. 274）。索羅金診斷當代的感性文化已步入黃昏，進入衰落與解體（pp. 297-298）。當然，索羅金認為人可以加速這種轉化並盡量減少轉化帶來的痛苦（p. 315）。

英美大哲學家懷海德（N. Whitehead）在差不多時候（四十年代）指出相對論與量子物理學的出現，已使得建基於牛頓物理學的唯物機械宇宙觀漸漸崩潰（Whitehead, 1961），牛頓物理學所發現的宇宙或自然，是一個死的自然，沒有生命與價值的自然（Whitehead, 1955）。懷海德建立的機體論哲學（Organicism），正是為二十世紀科學的新發展，帶來

一種新的宇宙論，使價值在宇宙中有其真實的存在地位。¹⁰

Beare 與 Slaughter (1993) 在他們的《二十一世紀的教育》一書中，雖然甚少提到懷海德，卻與懷氏有差不多的洞悉。他們指出工業社會背後的世界觀已無法支持一些特定的核心信念與價值，這使得意義與目的的失落，令教育處於不可能的位置 (pp. 13–15)。所以 Beare 與 Slaughter 甚為關心世界觀的重建以期重新找到意義 (p. 15)，學校將在文化重建中擔當更積極的份事 (role)，學校教育的工作需要超越純個人的、經濟的以及短期的考慮，而採取一些更廣闊的社會目的 (p. 16)。他們特別以兩章的篇幅，說明必須考慮全球一體化的意識以及超越科學唯物主義，以重建更廣闊的意義結構。

教育是具引導性和前瞻性的，教育改革更是具引導性和前瞻性。因此在推行教育改革時，我們須對時代的哲學與文化有深度的反省，了解時代的病痛，以及解決時代病痛的方向，才使教育的改革建基於更穩固的基礎。

1. 關於價值之歧義亦可參考 Z. Najder, *Values and Evaluations*, Oxford University Press, 1975, pp. 42–49
2. 通常論價值哲學的概論性著作中，大分價值為真、善、美、用四種。也有作者把「神」獨立為一項。
3. 香港教育統籌委員會的一位委員田北辰，作為商人代表，即曾公開說教育是要培養精英以符合老闆的需求。
4. 此處根據王夢鷗，《禮記今註今譯》〔學記〕篇的譯文，台灣商務，1981。
5. 「登第恐未為第一等事，或讀書學聖賢耳。」轉引自蔡仁厚《王陽明哲學》，台北：三民，1974，頁2。
6. Daniel Bell於1973年出版了《後工業社會的來臨——對社會預測的一項探索》（*The Coming of Post-Industrial Society — A Venture in Social Forecasting*, New York: Basic Books, 1973），作出這一預測，事實上，他於六十年代末已寫了多篇有關這方面的文章。
7. 文字與印刷技術使人打破了時間的限制。
8. 柏林之「消極自由」與「積極自由」之觀念，可參考其重要的論文 自由之二概念（‘Two

Concepts of Liberty', in Isaiah Berlin, *Four Essays — On Liberty*, Oxford University Press, 1969, reprinted 1975, pp. 118–172)。

9. 香港大學亦不例外，六十年代香港中文大學成立，其哲學系因新儒家座鎮而以中國哲學為主，可說是一異數。
10. 另一拙文《從儒家哲學說二十一世紀中國人安身立命之道》有更多的說明。該文正在編印中。

參考文獻

唐君毅（1990）《哲學概論》（下）。載《唐君毅全集》，卷廿二。台北：學生書局，頁 390。

Ayer, J. (1952). *Language, truth and logic*. New York: Dover.

Beare, H., & Slaughter, R. (1933). *Education for the twenty-first century*. London; New York: Routledge.

Bloom, A. (1987). *The closing of the American mind*. New York: Simon and Schuster.

Edward, P. (Ed.) (1967). *The encyclopedia of philosophy* (Vol. 4, p. 392). London: Collier-Macmillan.

Hirst, P. H., & Peters, R. S. (1970). *The logic of education*. London; New York: Routledge.

Kolakowski, L. (1969). *The alienation of reason —A history of positivist thought* (Norbert Guterman, Trans.). New York: Anchor Books, p. 150.

- MacIntyre, A. (1984). *After virtue: A study in moral theory* (2nd ed.). Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- Nyberg, D. (1990). Teaching value in school: The mirror and the lamp. *Teacher College Record*, 91(4), 595.
- Purpel, D. E. (1989). *The moral and spiritual crisis in education*. New York; London. Bergin & Garvey.
- Schlick, M. (1959). The turning point of philosophy. In A. J. Ayer (Ed.), *Logical positivism*. New York: Free Press.
- Sorokin, P. A. (1941). *The crisis of our age: The social and cultural outlook*. New York: E. P. Dutton
- Weber, M. (1976). *Christian ethics and the spirit of capitalism*. London: George Allen & Unwin.
- Whitehead. (1955). *Modes of thought*. New York: Capricorn, p. 183.
- Whitehead. (1961). *Adventure of idea*. New York: Free Press, p. 200.

**On Value Education and
Hong Kong Educational Reform
— A Philosophical and Cultural Reflection**

LAU Kwok-keung

(Abstract)

This paper maintains that educational reform in Hong Kong should include the re-establishment of value education. The many problems of Hong Kong education have their root in the monistic value orientation of the people of the whole society — people only treasure utilitarian value. This leads to the unbalance in education in which value and humanistic education such as moral education, art education, and religious education are being neglected. Educational unbalance is a universal phenomenon which is caused by the biased development of philosophy and culture of our age. Moral, aesthetic, and religious values have been driven to the realm of unreality by Positivism, Emotivism, Utilitarianism, Pragmatism in philosophy and the cosmology of Physicalism and Mechanicism in science. The culture of our age thus becomes materialistic, sensate, external, economical, and rationally instrumental. However, the cumulating crises of our times foretells the decay and death of the sensate culture and the advent of a new culture which means that any adequate educational reform should not oversee the coming new turn.