

影響香港道德教育發展的思潮

游德生

香港中文大學東華三院社區學院

賀國強

嶺南大學

摘要

背景：各種個人和社會問題主要來自個人各自的抉擇、社會慣例、和道德三方面的張力。

討論焦點：本文探索有關影響哲學、宗教、和現代化衰落的四個主義：絕對道德相對主義、簡化自然主義、自主的個人主義、及自戀的享樂主義，跟道德教育有什麼關係，並檢視這四個主義對現今道德教育的推行和成效的阻礙。

總結：道德教育需要引導學生持守道德界限，適當排列各種道德價值的優先次序，識別目的和手段，重視個人和群體需要的合法性，清楚界定喜歡事物和好事物的分別，厭惡邪惡，喜愛良善，克制自己私慾。

關鍵詞：道德教育、道德主義、道德價值

Trend of Thoughts That Affects the Development of Moral Education in Hong Kong

Tak Sang YAU

CUHK-TWGH Community College

Kwok Keung HO

Lingnan University

Abstract

Background: Different personal and social problems originate from the tensions of individual choice, social practices, and morality.

Focus of discussion: This article explores the 4 philosophical thoughts (absolute moral relativism, reductive naturalism, autonomous individualism, narcissistic hedonism) that influence philosophy, religion, and the decline of modernity. How are they related with moral education? What are their hindrances to the effective implementation of moral education.

Conclusion: Moral education needs to guide students to hold on the moral boundaries, to align properly the various moral values and priorities, to identify the ends and means, to emphasize the legitimacy of the needs of individual and the group, to distinguish between what is good and what they like, aversion to evil, like goodness, and to restrain self desires.

Keywords: moral education, moral thoughts, moral values

引言

近年很多報導有關青少年負面行為和嚴重缺失的新聞，例如青少年人欠缺自我管理能力和廢寢忘餐地打機、自我形象低落、瘦身減肥、宅男和宅女、婚前性行為、緩交、墮胎、自殺、童黨、校園驗毒、吸毒及濫藥等問題（李永年，2002；Chan, 2012；保安局禁毒處，2005）；社會問題如父母與子女兩代間的衝突、港孩、港女、港男、流行文化、消費主義、破產、性取向、同性戀等問題（黃天賜，2009；羅惠珍，2009；許漢榮，2010）。不少機構和學校重視青少年道德教育的發展，關注青少年的品格成長的需要（突破機構，2011；石丹理，1998-2012）。

以上青少年的負面行為若視作社會表象問題（surface problem），可以從社會組織和安排來解釋其緣由：學校和家長過度重視智育，疏忽德育（何志彬，2007；突破機構，2011），很多家長變成怪獸家長（袁柏恩，2010）；傳媒和廣告負面報導的影響等。可是我們尚未觸及問題根源：各種個人和社會問題主要來自個人各自的抉擇、社會慣例、和道德三方面的張力。

本文探索有關影響哲學、宗教、和現代化衰落的四個主義〔絕對道德相對主義（Absolute moral relativism）、簡化自然主義（Reductive naturalism）、自主的個人主義（Autonomous individualism）、及自戀的享樂主義（Narcissistic Hedonism）〕跟道德教育有什麼關係，並檢視這四個主義對現今道德教育的推行和成效的阻礙，及提出有效落實解決的方法。

道德教育與哲學

在探討道德的問題如我應該做什麼？應該如何生活？用什麼準則來評定對錯或好壞之先，要先問為何我們要做個道德的人？這問題反映了一個看法：就是提倡道德人生的人士認為，有道德的人的存在（existence）是一種優越的存在；亦即沒有道德的人的存在是一種低等的存在。道德教育工作者希望提升或優化學生的存在，但如何提升？就是要我們弄清楚什麼是對錯、真假、優劣、和好壞等。

哲學和宗教跟道德教育有密切的關係。哲學可分為六個範疇：形而上學（metaphysics）、知識論（epistemology）、價值觀（value theory）、道德價值（moral value）、美學（aesthetics）、和邏輯（logic），雖然各範疇有其各自探索方向，但是也有

密切的關連。在哲學概念中，人的行為與終極現實有密切的關係，任何道德倫理都植根於形而上學（Radhakrishnan, 2002）；一個人的形而上學和知識論對他的價值觀、道德價值和美學有很大的影響（Miller, 1998）。通常我們將道德和倫理放在一起，究竟道德和倫理有何關係？莫爾蘭德與蓋司勒（Moreland & Geisler, 1990）認為倫理是以哲學的方法研究道德；倫理關心何謂善（即什麼價值和美德是我們應培養）和正確（什麼是我們的道德責任）（Holmes, 1984）。邏輯學是一件工具，用來檢視各倫理理論是否有效和可靠。

古今中外的各種文化、宗教和不同的主義對哲學這六大範疇有不同的見解；儒家、佛教、基督教、世俗主義、物質主義等都有不同的形而上學、知識論、價值觀、道德和美學。古代東西方的哲人如柏拉圖、亞里士多德、孔子和孟子等都探討道德問題的本質。孔孟提出君子小人、人禽的分別學說，孔子認為：「不仁者，不可以久處約，不可以長處樂。仁者安仁，知者利仁。」（論語里仁第四），提倡及鼓勵人們過一個有道德的人生；孟子提出人禽是有分別的。可見儒家思想中，仁義是道德的原則。

常聽見老一輩說一代不如一代。你同意嗎？你認為以前世代的人較現代人更有道德嗎（除了羅馬外）。若你認為以前的人較有道德，再想想古今的道德教材。古時中國採用三字經作課本來教導道德，帶出君子和小人有明顯的分別。希臘哲學家認為人不曉得分對錯是因無知，無知是罪惡的根源，他們的德育課著重知識傳遞。所以現代西方的道德教育主流分為品德教育（character education）和道德推理（moral reasoning）兩方面。

現在德育課雖有資訊的提供，但同學們仍可能不曉得分對錯，即使他們知道什麼是對，他們仍會選擇做錯的事，例如婚前性行為、閱讀色情刊物等，這不單是知識不夠深化和穩固，而是缺乏了一些容器／綱要（containers / schema）。即使老師在上課時有教授，但因同學沒有適當容器／綱要的緣故，便無法接收和處理這些資料，更遑論約束行為和管理人生，成為有知識和智慧的人。若有這類比的容器，能有效盛載經驗，便形成解釋和評估架構，這類比的容器是什麼？就是信念。反思過的信念能更有效處理資訊和經驗，有了信念，便可明白價值、態度、情感和實踐，這可能與單向傳遞有關。這些哲理會影響我們的社會規則

和關係。

在啟蒙時代後的現代化思潮影響下，世俗主義和物質主義對我們下一代影響深遠，我們要思考物質主義的形而上學和知識論怎樣塑造現代人的價值觀、道德和美感。奧頓（Oden, 1992）指出現代化的衰落有四個主題或原因：第一個是絕對的道德相對主義、第二是簡化自然主義、第三是自主的個人主義、及最後是自戀的享樂主義，這四個原因融合成為一股社會思潮，防礙學生建構健康類比的容器去組織他們的知識和經驗。

這四個原因所匯合成的社會思潮是否已在香港形成？車焯堅（1990）分析香港的政治、教育及家庭三個範疇，指出在政治及經濟環境方面，回歸前的英國及香港政府，沒有把英國的本土文化及倫理觀念強加於香港人身上，而儒家思想的道德倫理觀，一向是中國人社會倫理道德觀念的主流。雖然中國大陸與香港關係密切，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，香港的青少年正處於「道德真空」的境況。劉國強（1996）分析當今道德所面對的一個最大的困難，是知識的發展，也帶來了道德標準有各種不同的理論與觀點，相互衝擊，使相對主義流行。

絕對的道德相對主義對道德教育的影響

相對道德主義的挑戰不是在近年才發生，柏拉圖（Plato）在「理想國」（*The Republic*）中藉著尤西弗羅（Euthypro）與蘇格拉底的對話，觸及上帝與道德（moral goodness）的兩種關係，柏拉圖問了兩條問題來澄清這兩者的關係：

第一條問題：一件事物的好壞，是否因為上帝命令說是好就是好？換言之，神的命令決定好壞。

第二條問題：神下這命令，是否因為這命令符合好的準則？

這兩種關係有它的問題，第一種關係的問題是：若神是善變或隨意命定，例如若上帝聲稱殺人、偷竊、和強姦是好的，那便是好，那怎麼辦？第二條問題含有「在上帝以外有更高的道德標準」的意思，即道德凌駕在上帝之上。

奧古思丁（St. Augustine）認為應有第三種關係——因前兩種關係和基督教義不相符，他解釋上

帝的道德命令既不是善變的、也不是任意的，且沒有更高的標準在上帝以外。原因是上帝的命令，不能和祂的本質有衝突，上帝的命令反映祂的本質，並且與祂永恆的本質一致，上帝的本質就是良善（moral goodness）、是不變的和必須是良善的（Nash, 1999），這看法演變成上帝的命令理論（Divine command theory）。

另一例子是柏拉圖在的蓋吉氏戒指（Ring of the Gypes）中，藉葛勞康（Glaucou）指出人們對道德普遍的看法：道德是由社會建構出來的，即約定俗成，所以道德與習俗是因社會文化而定；但蘇格拉底反駁葛勞康的看法，他指道德不是約定俗成的，而是與生命有密切的關係。葛勞康和我們今天的相對主義者有一共同的地方，就是他們都認為道德其實是人建構的。

香港是一個開放的社會、資訊發達、國際大都會、多元及東西文化的交匯處；社會不斷地轉變，社會上討論的每一個議題，都有不同的持份者關注；他們基於不同的觀點和信念，把焦點放在不同的層面，並歸納出不同的成因，提出不同的解決方法。這多元文化環境使相對主義易於植根和發展。

容忍是公民的一個重要的價值觀，但在不同的情況下容忍有不同的意思。以往，在基督教或儒家的絕對主義下，容忍指正確的一方克制自己，聽取不正確的一方，並願意微調自己的立場，希望最終用理性游說對方改變初衷；但在相對主義下，大家認為世上沒有絕對的真理、沒有普世價值，對錯的評定要視乎當時社會條件和人的需要。所以容忍在香港這多元文化的情況下，不再是以往的意義，而多元文化環境，容易使人對普遍絕對道德規範存疑，這是因為人們混淆了相對主義的意思。

事實上，后斯培（Hospers, 1989）認為相對主義有兩個意思：一是文化或社會的相對主義（cultural or sociological relativism），另外是倫理相對主義（ethical relativism）。社會的相對主義是指不同的團體——不同的部落、文化、文明——有不同道德的實踐和信念、標準來評估行為的對錯。社會相對主義的道德信念和實踐，不單在不同的文化是不同的，而且在不同的歷史時刻也是不同的，這些道德的信念和實踐不是普世性的——即不是處處有相同的道德的實踐和信念。

社會相對主義在描述上是正確的，旨在描述不同的團體有不同的道德信念和實踐，但它只涉及事實

(is)，卻不涉及應該(ought)。莫與蓋(Moreland & Geisler, 1990)用一個例子說明兩者的分別：有A和B兩個文化，在A文化中，當一個人老了，人認為殺了這老人家是他們的道德責任，他們相信這做法對這老人家有益；但在B文化中，這樣的行為是被禁止的。從社會相對主義來看，A文化持有的道德信念和實踐明顯地是B文化沒有的，所以社會相對主義是如實地報告事情。

可是，倫理相對主義建基於這個事實及其延伸上：在某文化可以接納殺害老人家，但在另外一個文化卻不接納殺害老人家。他們認為殺害老人家可以是對亦可以是錯，全視乎當地的文化，他們的結論是：因為A文化和B文化有不同的道德信念和實踐，所以A文化和B文化擁抱不同價值，認為「不可殺人」並不是普世性的和絕對的。

這就是問題所在，你若用另一問題問A文化的人，例如：殺無辜的人可以嗎？他們會說：不可。若不可，為何他們卻可殺無辜的老人家，並且不覺得有問題？我們有必要區別事實信念(factual belief)和價值信念(value belief)，才可解釋A文化的觀點。

事實信念涉及描述世界運作、實證經驗的形而上學或宗教。原來生活在A文化的人持有一個信念：就是人在死後的福樂和安全要視乎他／她在臨終時的身體狀況，若老人家在臨終時很強健，他／她死後就會安全和快樂，就是因為這個事實信念，他們取去強壯的老人家生命時，並不認為他們所作的行為是謀殺。生活在B文化的人沒有這事實信念，他們對相同的事情解釋亦不同。

價值信念涉及附著、固守一些命題，這些命題規定什麼是道德的應該，例如：殺無辜的人可以嗎？不論A文化和B文化的人都同意不可殺人。倫理相對主義的結論：這樣做是從事實延伸至應該。

透過以上的個案，雖然我們可以觀察到行為，在A文化殺死老人家是可以接納，在B文化卻不被接納。可是，我們觀察不到人們有不同的事實信念和價值信念。因有不同的事實信念，A文化的人解釋這事不是謀殺，但B文化的人卻解釋為謀殺。雖然事實信念有差異，但他們的價值信念卻一致：兩個文化的人所作的都是為了老人家的好處。所以倫理相對主義的論據不能成立；其實倫理相對主義也解釋不了改革者進退兩難局面(Reformer dilemma)等問題。

除了后斯培(Hospers, 1989)的說法外，賀姆斯

(Holmes, 1984)認為相對主義有兩個論題：一是道德多元的論題(diversity thesis)，這和社會相對主義相符；另一個是依靠論題(dependency thesis)，和倫理相對主義相符。

對於道德多元的論題，賀姆斯問：「文化與文化之間，所有道德的實踐是否如相對主義者所聲稱這麼多，若道德多元有例外，是由於意外相似，抑或這是人類社會的普世特質？」事實上，相似的實踐確實存在，每一個文化都有亂倫和胡亂殺害同部落的人的禁忌，人類學者克羅孔(Kluckhohn, 1985)亦提出這些普世規則證明。

對於依靠的論題，賀姆斯說：「倫理相對主義認為所有知識——尤其是倫理判斷——科學知識、宗教知識都不是絕對的，所有知識真偽都視乎文化或改變一個理論觀點或看法。道德的實踐和信念變化要視乎人類的需要和某文化的社會條件，所以世上無一套道德信念是普世正確的，故此亦沒有所謂的普世應該」(Holmes, 1984)。這種說法混淆了事實和應該，縱使不同文化有不同的事實信念，倫理相對主義者都不可以此作為理由將事實說成應該或道德判斷。

倫理相對主義在香港價值教育或德育中普遍嗎？陳照雄(1999)認為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？是否有任何規範或限制？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。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過程，將特定的「價值本身」灌輸給學生。當學生面對道德判斷兩難的處境時，明顯欠缺幫助學生面對道德倫理價值衝突的能力。

道德教育推行時，必須認定有其絕對性及普世性的規範，以致能夠幫助學生進行價值判斷時有所依據。弗蘭基納(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」(陳照雄，1999)。然而，由於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。由於沒有固定立場，也不鼓勵提供固定原則，因此將極有何能走向道德相對主義之路。

綜觀香港現時學校的德育目標和內容，發現因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，雖然現代人對中國傳統封建思想中「三綱五常」有很大的抗拒，然而在人倫道德關係上，有必要根據普遍及絕對性規範所參照或約束，否則道德環境難以建立，也難於建立道德典範（馬超鴻，2011；郭靜林、洪明，2005）。

教學上，要處理絕對相對主義，老師除了可以使用柏拉圖的理想國中尤西弗羅（Euthyphro）和蓋吉氏戒指（Ring of the Gypes）的對話、或讓同學比較不同文化，並指出社會相對主義和倫理相對主義的分別，引導他們認識倫理相對主義的謬誤。用這些平台來引起學生的討論，使他們認識和明白道德與上帝的命令關係及道德與約定俗成的分別。在使用以上平台的時候，我們提議教師可用維谷斯基的近側發展區間〔Vygotskian's Zone of Proximate Development (ZPD)〕教學法來執行這平台：即教師作為一位促進者（facilitator）幫助同學們建構鷹架（scaffold），提供同學們學習的基礎路徑。在探討絕對相對主義問題上，鷹架是引導學生分析及明白各持份者的觀點：即尤西弗羅、蘇格拉底、葛勞康、社會相對主義者和文化相對主義者的觀點，鼓勵學生建構概念並評估各觀點利弊，最後加以綜合。

若教師們在倫理學上沒有足夠的裝備，不能區別文化相對主義和倫理相對主義，便很難適當地回應同學們在相對主義方面的謬誤，清楚闡明社會相對主義和倫理相對主義的分別。莫與蓋（Moreland & Geisler, 1990）闡釋相對主義有助於教導絕對主義和道德命題（moral proposition）的特質：即是權威的、規範化的、普遍性、和豐盛的，老師一方面應當認識社會相對主義是事實，但亦要察覺從這個基礎上，倫理相對主義延伸的錯誤，令道德命題變成相對。

簡化自然主義對道德教育的影響

香港現時學校的德育除了面對相對主義的挑戰外，另一個挑戰是簡化自然主義。簡化自然主義有縮少，降低和貶謫有價值的人、事物或概念的意思。縮小暗示原來大的物件變小的意思；降低和貶謫暗示原來的人、物件或概念有被貶和輕看的意思。

在沒有討論簡化自然主義之先，讓我們重溫一則依索寓言：狗和骨頭。有一頭狗咬著一條骨頭，經過一條小橋，看見橋下河裡有「另一頭狗也咬著一條骨頭」，這頭狗想嚇走「河裡的狗」，並奪去牠口中的骨頭；但這頭狗的口一開，口中的骨頭便應聲掉進河中。老師總結時告訴同學們：狗因貪心，所以失去骨頭，故事的教訓是做人不可貪心。長大後，想深一層，狗不單貪心，亦因牠不能區別真假，牠為了追尋河裡「幻像的骨頭」，而失去真實的骨頭；所以難分真假也是失去真實骨頭其中一個原因。

真假難分是各大宗教和哲學的重要課題：猶太教徒、基督徒和回教徒首要的任務是認識和敬拜真神，拒絕拜假神或偶像。哲學方面，柏拉圖的洞穴隱喻（allegory of cave）、中國哲學家莊子的夢蝶、印度教和佛教對幻象的深入研究，都是教人區分真假。

釋迦牟尼，世人尊為「佛陀」，這個辭的字根的意思是「覺醒」，「佛」是指「覺悟的人」。釋迦牟尼最基本的教訓「四諦」是四個真理，「四諦」中的「集諦」，「集」是聚集。由煩惱因，聚集的種種苦果，招來「貪、嗔、癡、慢、疑、不正見」等業感，致使「六根」不能清淨、而導致「六塵」污染，障蔽真心，造業受苦（孫再生，2002，p. 30-31）。這些都是宗教和哲學探討幻象的例子，勸人要認識真實。

真假難分與簡化自然主義之間究竟有什麼關係？簡化自然主義是人將真實的一部份，或次要部份來取代全部的真實，意圖製造虛擬真實，誤導人相信只要得到次要的部份，等同於得到全部，所以簡化自然主義使人難以分別真實和幻象。道德教育的一個目標是撥亂反正，教師若認識簡化自然主義，便明白人如何製造虛擬真實，以偏蓋全。換言之，所謂分清真實與幻象：即是將被貶低的內在價值的人、物或價值提升至原來的地位，或將被提升次要的或外在價值的物、概念，降回至應有的地位。

在多元文化社會眾多的競爭價值中，那些價值較為重要？換言之，眾多的價值有沒有分階級？不同的文化、宗教和倫理架構，都有將價值分高低。例如：人格方面，儒家把仁義提升為準則來衡量人的好壞；希臘的美德論者提升美德（virtue）來衡量人的好壞；基督教用愛和公義衡量人的好壞。至於行為方面，後果主義者（consequentialism）把後果這價值提升為原則，來評估行為的對錯；功利主義者把功利（utility）或快樂提升至原則，來評估行為的對錯；義務論者將

義務或人的尊嚴提升至原則來評估行為的對錯。所以，我們發現絕對主義下，價值是有階級之分：即有階級的絕對主義 (graded absolutism)。那麼，在一個物質主義下的社會，什麼價值會被提升為原則，來評定行為的對錯和人格的好壞？

在一個倫理系統內，一個價值可以有不同的解釋。例如快樂這概念，在邊沁 (Jeremy Bentham) 享樂度計算中 (Hedonic calculus)，著重快樂的數量；但在穆勒 (John Steward Mill) 系統中，快樂概念著重質，所以他認為快樂應有低高的區分；例如，他認為思維和道德的快樂較肉身的快樂高。他曾說：作一個不滿足的人，勝過一隻滿足的豬；作一個不幸的蘇格拉底，勝過作一個滿足的癡人，所以「不滿足的蘇格拉底勝過一隻滿足的豬。」 (Skirbekk, 2001)

除了以上所論，我們還有內在價值 (intrinsic value)、外在價值 (extrinsic value) 和工具價值 (instrumental value) 及目的和手段思維 (end-mean reasoning) 等，這種分類助人們將價值分高低。內在價值或目的是最重要的價值，外在價值或工具價值／手段等是次要價值。當內在價值 (目的) 和外在價值 (手段) 有衝突時，要選取其一，倫理的原則要求我們應當選擇內在價值／目的，放棄外在價值 (手段)。人若不能區分有內在價值、外在價值或工具價值的人和事時，他便不能做到這原則。

內在價值也區分為：內在道德價值和非道德價值。倫理學家認為公義和愛有內在道德價值，美麗和知識有內在非道德價值，有些東西跨越幾種價值觀，這是人的態度所致。

莫與蓋 (Moreland & Geisler, 1990) 指出人有規範理性和描述理性 (Prescriptive rationality and descriptive rationality) 之分別，規範理性是指人有一種能力可以「看到」或一種智慧的眼光，知道什麼事物是有內在價值。

簡化自然主義使人失去規範理性，將原本有內在價值的事物簡化或貶謫，至只有外在價值或工具價值的事物。「簡化」含有貶謫至較低地位、縮少範圍 (scope)、降低價值 (value)、及減低力量 (force) 的意思，是將事物貶謫至較低地位、使之狹窄及貧乏，例如將知識、愛、家、美麗、貶謫至較低地位。

一個貶謫至較低地位和縮少範圍的典型例子，是在香港殖民地時代，雖然很多香港人有病時去看中醫，但當時的港英政府卻遲遲未給予中醫師等同西醫

的地位，認為中國醫術不科學，非正規的中醫知識被縮少或降低。很多人不自覺地認為只有由大學得出的成果，才是知識，或在實驗室內所作的研究，得出的結論才是知識。換言之，大學或實驗室壟斷了知識，將知識縮少成可觀察和量化的分析，這樣的知識十分貧乏。

縮少範圍方面，簡化自然主義也收窄了倫理道德準則，將道德或美德 (virtue theory) 貶謫至以個人的情感 (Emotivism)、愛、結果 (Consequence)、功利 (Utilitarianism 功利主義)、或義務 (Deontology 義務論) 作評定對錯和好壞的準則。

教與學的範圍也被縮減，例如教學被簡化成單向式授課，學生被動和少參與，老師雖然勤力教學，但學生卻學得很少。這種教學對使用抽象思維的學生較有利，但對用行動學習的學生很不利。

至於智能方面，學校以往只著重語文 (literacy) 及數學 (numeracy) 這兩項智能，忽略其他智能。直至霍華德·嘉納 (Howard Gardner) 提議多元智能，並努力證明其效用，學府才漸漸地接受，但以往很多人的才華卻因此被忽視和淹沒了 (張國祥, 2003)。

降低價值方面，一個簡化自然主義例子是將「愛」貶謫至「性」。性解放的思潮充滿整個社會，在街上的報攤隨處可見各式各樣色情刊物，很多電影都有色情成份；除此以外，還有色情行業如嫖妓、援交、性商品等。性工作者某程度是將自己的尊嚴／身體，貶謫至較低地位——即商品。從基督教或天主教信仰看，這些性工作者是被簡化自然主義所蒙蔽，將上帝賜給人的尊嚴和愛，貶謫成商品或性慾的工具或性奴；然後將身體商品化，貶低人、愛和性活動，這都是按神形像造的人和愛被貶為身體和性的惡果，讓人不承認創造主。

按尊貴的人、愛和性，上面提及的知識和倫理，都有內在價值，但經簡化自然主義貶謫和資本主義商業社會商品化後，成為較狹窄的資料和較狹窄的智能、身體、及性。本來有內在價值的人和事物被剝奪了最重要的本質，透過傳媒將某些次要的特質誇大，為的是使大眾相信，被量化成為商品或工具在市場上作交易。消費者和供應者各取所需，即使交易是互利，卻不一定是互相尊重。所以道德教育在這方面，應將學生的焦點從內在非道德價值如美麗和外在價值如知識，放回內在道德價值如愛、公義和智慧上。應注意的是內在價值和外在價值並非互相排擠的，雙方

可以並存。

在教學上，我們如何克服簡化自然主義？正如處理絕對道德相對主義時，首先，我們需要建立一個平台，這平台的目的是：將被簡化的人、事物或概念還原，讓同學們反思他們所追尋的東西是否有內在價值；例如，愛、家、美麗、財富、學問等，並且讓他們檢視所追尋的究竟是幻象還是真實的。我們可以藉著依索寓言「狗和骨頭」這故事去建構這平台，突出狗是沒有區別真假的能力，所以在追尋河裡幻象的骨頭，而失去真實的骨頭。用一句話可總結整個故事：狗在追尋「骨頭」時失去「骨頭」，前面的骨頭是幻象，後面的骨頭才是真實的。我們可以將這句話的狗和骨頭改成人和X，即是人去追求X時失去X。前面的X是幻象，後面的X才是真實；X可以是美麗、家、財富、生命等。用美麗作一個平台：人在追求美麗時會失去美麗。

雖然我們仍沿用維谷斯基的近側發展區間教學法來執行這平台，但在這個平台上，教師要引導學生建構人、物或概念的原貌，而不是像絕對相對主義，只明白各持份者的觀點。這個教學過程的成效受兩個基本因素影響：一是教師重視和利用學生對這概念的過往的經驗（prior experience）及教師對這概念原貌的認識。

讓我用之前建構的平台說明：人在追求美麗時會失去美麗，你同意嗎？同學們可以選擇同意或不同意。首先，教師可將同學的注意放在「人在追求美麗」這片語上。然後，問他們城市人在現今的社會，如何尋找美麗或做什麼可以變得美麗？邀請同學參與，同學們可能說：瘦身減肥、運動、節食、買名牌衣服、化妝品、吃不同的藥丸、注射肉毒桿菌素（Botox）、針灸美容、做手術將單眼皮變雙眼皮、隆胸手術、整容等。當同學集體研討時，教師可以把他們提出的意見寫在黑板上，若同學們的想法只局限於外在美，老師可邀請同學排列以上的活動，由最普遍至最極端的，讓所有同學們可以看到這些看法。然後問：你若想追求美麗，你會追求或做到什麼程度？

另一問題：這種美麗是那一種美麗？另一問題可以是：即人在追求這些美麗後，你認為他／她真的會變成美麗嗎？除了這些美麗，有別的美麗嗎？試舉例說明。（讓同學分享後，教師可在此講解：這些美麗是外在的，是美麗工業（beauty industry）和廣告界吹噓出來的，將美麗簡化成瘦身、皮光肉滑等外在的特

質或沒有內涵的外在美。即使提到內在美，也只是用來點綴，相比外在美，更是微不足道。）

若有些同學們提出內在美，便要求同學們先分類，後排列「外在美」一類及「內在美」一類。目的是提升同學們的眼光：將焦點從外在美轉移至內在美，老師可以問同學：什麼是內在美？有內在美的人有何表現？例如利他（altruistic or other-centered），問同學們花多少時間追求這種美麗。此時，教師可以將同學的注意轉移到：第一個美麗和第二個美麗是相同的抑或是不同的。

要提升同學們的眼界，可介紹另外一種美麗是由知天命或自信所發出的美，中國人常說：天生我才必有用。認識自己的天賦並努力發展，肯定自己的才華，並在自己身份和角色上為人服務。

最後，我想這三種美麗概念：外在美、內在美、及自信的美都是美麗的一部份。雖然各人對不同的美有不同的比重，只追求外在美的人，忽略其他的美，在中國文化中，不算得是美。三種美不用互相排斥，但可互補。一個人能平衡這三種美麗，按自己的天賦、出身背景和場合權衡輕重來表達這三種美麗，便是智慧和個性（individuality）。德蘭修女美麗嗎？用外在美的標準，德蘭修女肯定不是美女；但用第二及第三個標準，我想很多人會同意她很美麗。若有同學認為德蘭修女美麗，便請這位同學說出她美麗的原因？

絕對道德相對主義否定道德的權威性、普世性、規範化，和豐盛功能。簡化自然主義不單是貶謫或擠出有內在道德價值的人和事物，資本主義藉此機會擴大內在非道德價值和外在價值的人和事物，謀取利益。絕對道德相對主義和簡化自然主義對社會環境產生很大的影響，助長自主個人主義的發展。

自主個人主義對道德教育的影響

首先，自主（autonomy）在哲學和宗教上有很不同的解釋。當康德在道德的形而上學基礎談意志和自由時，他區分了兩種自由：他律（heteronomy）和自主；除此以外，基督教神學家補上神律（theonomy）；三者都涉及自由。康德認為他律是自由的相反，他律不是自由，是受人以外的定律所支配的，指人像動物按著衝動的自由；康德認為自主才是真正自由，是人選擇自己的終極的目標或定律，人用理性（Reason）發現這目標或客觀道德定律，然後加在自己身上；而

人的自由會受這終極的目標或客觀的道德約束。這種講法很接近使徒保羅的講法，若人自願地選擇上帝的律法成為自己的終極的目標時，這便是神律（亨利希，2003）。康德的自主和神律都將自由和道德連在一起，但存在主義者沙特（Sartre）對自由、自主的理解，認為自由不是按理性或客觀的道德，而是按人自己的主觀所定的，為要達至真正（authenticity）。從正面看，沙特提出的自由是一種積極自由（positive freedom），運用自由去發揮人的潛能；但從消極看，若這規則是從自己的主觀出發，容易成為個人主義者（egoist）。自主概念分成兩個看法：一是自主與客觀道德有關、另一看法是自主與主觀有關。

自主個人主義者採取自主與主觀看法，他們是抽離的（detached）、自足的、和具有主權的；他們將自己放到很大：經常將個人利益、主觀喜好、享樂或舒適成為內在或核心價值，並將個人利益凌駕群體利益上。道德倫理經常涉及個人和群體利益之間的關係，以致個人與群體之間容易出現張力，甚至衝突。若個人主義者在爭取權利時，認為道德並不能達至他們認為的社會公義，只不過是約定俗成的規條，壓制他們的自由，便會不服，使社會難以恢復和諧。

香港是一個包容多元價值觀的城市，東西文化交流、社會急速的轉變、和現代化，使香港人生活在一個儒家和民主社會並存的環境下。自主的個人主義膨脹，可以歸因於由從前的講求主權和順服（dominion and submission），著重義務的社會，轉至生活在一個講求平等（equality），著重權利的社會（right-based society）。

人類學者瑪麗·道格拉斯（Mary Douglas）的柵欄和群體模式（Grid and group model），讓我們認識到年

青人從一個從高柵和高群體的環境（High grid and high group），轉移到一個低柵和低群體的（low grid and low group）環境（Douglas, 1996），這些轉變使法律、道德、習俗或禮儀過時，不再像往昔限制人的行為，也沒有以前對錯的肯定。

柵欄的向度是指規則或規範（norm），規範的功能是限制成員的行為，有多寡程度的分別。社會規範包括道德、法律、傳統和禮儀來約束人的行為，一個社會若有很多規範限制人們的行為，便是一個高柵的環境，例如傳統的儒家社會或一個律法主義的希伯來的社會；反之，一個低柵的環境就只有少數的規則來規管成員的行為。

群體代表遵行這些規則的人，這向度是指群體對成員壓力的的大小，群體可指父母、祖父母、叔伯兄弟、同鄉，或長輩等。一個高群體社會有很多群體來向成員施壓；一個低群體社會只有少數群體來向成施壓。

現今香港社會家庭和學校限制成員的力度越來越少，例如延伸家庭是一個高群體，較核心家庭的低群體多限制，若核心家庭中父母都要為口奔馳，缺少對孩童的照顧，便無力來限制成員的行為。我們的社會由從前儒家講求義務和順服，至今天講求人權和平等。

車煒堅（2000）分析香港的家庭由傳統的「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，承受著沉重的經濟壓力，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。

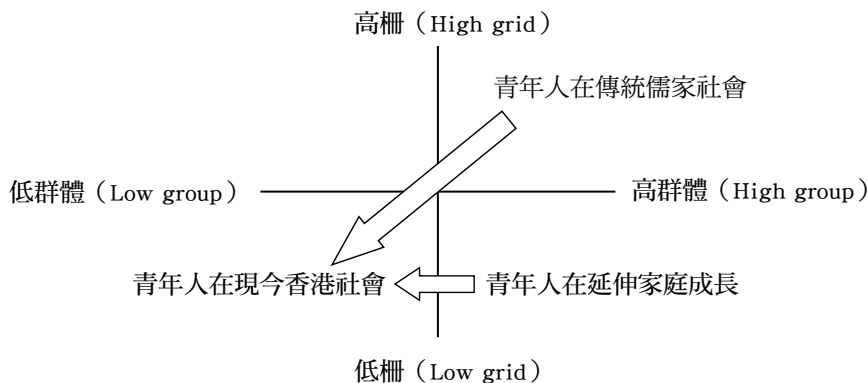


圖1：柵欄和群體模式圖解

傳統的社會運用社會化將價值內化於成員中，即柵欄和群體的運作，這樣做可使一個地方的文化延伸下去（cultural reproduction），使一個成員可成為一個團體的一份子，但是現代人卻認為這樣會窒礙獨立思考。

若年青人對倫理相對主義深信不疑，抗拒傳統的規則，那麼群體也較難執行社會的規範，柵欄和群體均不能有效約束人的行為。並且現今社會重視智育，相對地輕視德育，所以相對主義削弱了規範，以致道德、法律、習俗、和禮儀失去其認受性。

突破機構（2011）在「香港青少年道德價值觀與道德教育研究」中，發現近七成學校視智育比德育重要，而且道德教育亦不著重教授應用部份。研究又顯示，六成半青少年視師長為最影響其品格形成的人之一，而師長愈能在教授德育時言行一致，並討論道德價值如何在生活應用，青少年愈能建立好品德。

在處理簡化自然主義時，我們建立了一個平台——人在追求X時失去X。在處理自主個人主義時，我們需另一個平台來處理自主個人主義——領域理論（Domain theory），這平台主要處理多面的議題（multi-faceted issues），這些多面的議題涉及個人、社會和道德。

根據領域理論，兒童與成人、同輩、和兄弟姊妹的社交經驗是不同的，所以在質量上兒童有不同的社交互動，這些不同的社交互動，引致他們建構不同種類的社會知識系統，或社會知識的領域。所以兒童在社交中的思想和行動有不同的社會取向、動機、和目標等並存（Smetana, 1999）。路池（Nucci, 2001）認為人將這些社會知識的領域分類並建構三個架構去處理複習的人際社交的互動。這三個領域或架構是：個人領域、社會傳統領域、和道德領域，如下圖所示。

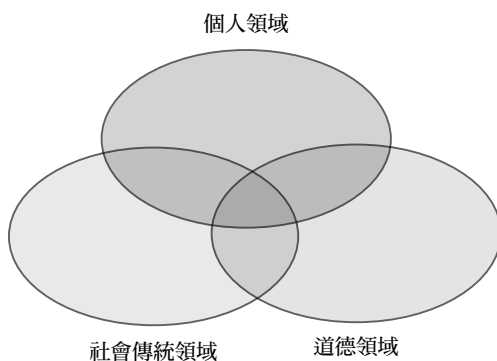


圖2：領域理論中的三個領域模式圖解

路池認為個人領域包括人的喜好、私隱、和選擇，例如，我喜愛的髮型、選擇的朋友、日記等。這領域的行為不含對錯，社會規範和道德規範不應禁止，個人領域會受到不同地域的文化的影響。個人議題（personal issues）是將一些行為限制在一範圍內，即界定了什麼活動是個人的權利，為自己事情作出選擇，容許我們創造社會的個人或唯一的我。總括來說，個人領域代表一組社會行動，容許個人建構自我和獨特的社會個體（being）。因篇幅所限，我們只用一個婚前性行為的訪談，短簡說明如何操作領域理論（Yau & Yau, 2009）：

教師：對於跟16歲以下的少年人發生婚前性行為，你認為是對還是錯？

學生：唔……，不是對也不是錯，視乎別人的想法。若雙方認為OK，又不太影響其他人。我不認為這是錯。（個人領域）。

教師：你所指的別人是誰？

學生：假如他們有信仰，其他人會反對他們這樣做，若這宗教沒有這規則，那便可以發生性行為。（社會規範）

教師：跟從其他人的期望有何重要？（社會規範）

教師：香港有法律禁止與16歲以下的年青人發生性行為，違犯此法律可以嗎？

學生：當然不可以，尤其是當一方在不自願的情況下進行，另一方會被控強姦。（社會規範）

這個領域理論建構出來的平台，可讓學生透過個人、社會傳統規範和道德三個領域的互動來分析議題。當教師引導同學們考慮一個議題時，教師仍可使用維谷斯基的近側發展區間教學法來執行這平台，但在此不再是引導學生建構概念的原貌，而是鼓勵學生提供足夠理由去支持他／她的看法。教師要確認（identify）學生所給予的理由是屬於那一個領域，即上述的例子中句末的（個人領域）或（社會規範）；教師要留意學生所給予的理由究竟是集中在一個領域、兩個領域、抑或平均分佈在三個領域。教師發覺學生所能給的理由很少時，或只集中在個人領域時，即欠缺社會規範和道德規範領域，教師便可利用學生的回答，引導學生探索和提出更多與其他兩個領域有關的理由。換言之，教師將學生所提出的理由分類，各持份者的理由屬於那個領域，寫在白板上讓同學看

見和整理。最後當學生無法再提出更多的理由時，要學生權衡輕重，作出最終的決定。

自戀的享樂主義對道德教育的影響

個人主義和自戀享樂主義就是將自己放大，放大自己重要性和享受或舒適的權利，這主義是最顯而易見的，亦是本文開始時老師們常提到青少年的負面行為，直接或間接都涉及這主義。自戀是一種對讚美成癮的症狀，是一種非理性的力量，本人無法自由地控制它，所以不可能獲得內心的寧靜。有些自戀者會透過整容和消費獲得讚美，有些更不惜一切代價去獲得讚美。自戀者也會下意識地明白，總是從別人那裡獲得讚美是不可能的，所以他會不自覺地限定自己的活動範圍，以迴避外界任何可能傷及自戀的因素。

享樂方面不能不提及即時滿足（instant gratification），他們個人在道德上、理財上、……等方面的發展是沒有自我克制力的一群，但這種即時滿足，只能維持短時間，並且可能會付上沉重的代價。

在道德方面，生活在物質豐富和高度競爭的香港，年青人常覺生活沉悶，經常找尋刺激活動去分散注意和紓緩心靈空虛，所以易受不良朋輩的影響。青少年有性經驗和濫藥情況有年輕化的跡象，性開放和濫藥反映人在道德上沒有克制。上面提及倫理相對主義聲稱，沒有絕對道德，以致青年人抗拒傳統儒家道德和基督教的家庭觀；看見成人世界有雙重標準，成年人不約束自己，有婚外情，以致年青人沒有可模仿對象；並且受縮少的自然主義所欺騙，輕看自己身體，混淆性即是愛；每逢聖誕節，香港地下鐵路扶手電梯兩旁的牆壁都滿佈避孕套廣告，提醒人在這些舞會不用克制自己，但要做足預防措施，及時行樂。

現今社會濫藥的問題氾濫，以往吸食大麻、白粉、或可卡因的吸毒者，家人很快便會發現，無所遁形。但現今青少年濫用軟性毒品，家人較難發現，有些個案，年青人濫藥三年後才被父母發現。現時年青人很容易接觸毒品，舉一個例，若年青人同時電召麥當勞快餐和軟性毒品，也許軟性毒品會較麥當勞的外賣還要快到。電視經常播出毒品遺害的訊息，鼓勵年青人對毒品說不，要企硬；街上也可隨處看見這些標語，可想而知毒品的禍害和擴散到了什麼程度。

除了性和毒品所帶來的即時滿足外，沒有克制力也可從破產的數字反映出來，破產的數字年年高企不下，這反映了什麼？什麼因素使人破產？這顯示人在

理財上沒有克制。破產可以分為兩大要素，第一是過度消費、其次是非理性投機。

過度消費有外在和內在誘因。外在誘因可歸因於資本主義社會架構，即大眾傳媒、銀行、和購物渠道。大眾傳媒每天以不同的視聽渠道，不停地鼓勵人想做就去做，這些訊息和廣告，促使現代人愈來愈不滿意自己和所擁有的，因而抵抗不了傳媒所推介的產品及服務，例如瘦身和年年換手提電話等。資本主義社會倚賴人們的消費才可生存，不斷地加強破產的內在誘因，而現代城市人靠感覺來主導自身的決定、漠視理性分析、沒有耐性，故此消費主義容易成為人核心的信念：相信購物是件好事或樂事。消費主義將快樂與個人有能力購物連在一起，人們購買奢侈品，因為在購買過程中享受那種優越的感覺；消費主義是一個傾向：人們將他們的社會地位與他們購買的商品或服務聯想在一起，提升其身份。

法國社會學家布希亞指出在資本主義社會，消費者購買名牌商品，因這些商品的符號價值，為消費者賺得特別的地位和身份，成為重要人物。例如現今女性購買名牌手袋時，有別以往的人們在購物時只會著眼於物品的使用價值——即物品購回來是有它的實際用途（Baudrillard, 1998）。

隨著消費主義的蔓延，「搵快錢」和不勞而獲的心態也加增。股票市場牛市時，人人賺錢，可用魚翅撈飯。金融海瀾前，很多人為了快速累積財富，縱情炒樓及股票，當時美國聯儲局主席格林斯潘，稱這現象為人的非理性亢奮（irrational exuberance）。一場金融海瀾、雷曼事件、歐洲債務問題等等，使很多人資不抵債及生意逆轉，以致債務纏身。人在投資上沒有克制，變成投機和賭博。

在個人發展上，時下很多年青人沒有人生目標和心靈空虛，將目標放在財富物質上。他們努力讀書，希望考入名牌大學後，選擇最賺錢的主修科，成為專業人仕，名成利就，像富豪一般過富貴榮華生活，這是一般人的夢想。這種心態不利道德教育的推行，覺得上通識和德育課浪費時間，並且人會因為向上爬的理由，鋌而走險，作出犯法的行為，最終可能毀滅自己的前途。

我們要把學生注意力從成功或財富轉移到卓越和才華上，讓他們認識成功或財富和快樂沒有必然的關係，快樂應從自己的品德、才華、卓越或夢想出發。中國諺語「天生我才必有用」，尋找可發揮自己才華

的主修科，即使沒有豐厚收入，只要能提升自己的思維和品德卓越，盡力達至完美，不是為累積自己財富，而是無私服務大眾、貢獻社會，賺得別人的尊敬。

此外，我們的學生在道德、經濟、個人發展上是沒有克制力的一群，要教學生分別慾望和需要：慾望永遠無法滿足，富有的人活在自己的慾望下，也可成為貧窮人；但認識自己的基本需要，常感到不缺乏的，便是富足快樂的人；故此克制目前的消費，以投資未來會更有意義。

若要年青人減低即時享樂和節制消費，為未來儲蓄及投資，對未來有「明天會更好」的憧憬，便要讓學生明白，資本主義社會本質和結構的危機四服，年青人，甚至成年人也容易陷入試探，不曉得節制，從性、毒品、消費、搵快錢、和不勞而獲所得到的所謂「快樂」，是糖衣毒藥，會泥足深陷，要敬而遠之。若不好好反思和節制，結果就像溫水煮蛙的青蛙一樣，不知不覺地被傷害和毀滅。

最後，德國小說家穆斯在其小說「無特質的人」中，對現代人的描寫，可用來總結自戀享樂主義者：我們看到的人，先失去理性、繼失去意志、失去內在性，剩下來的只是對外刺激的條件反射，或溶解在文化溶液中的分解物（Musil, 1996）。

自戀的享樂主義者最大的問題是不能節制。使徒彼得勸初期教會的基督徒：「有了知識，又要加上節制，有了節制，又要加上忍耐。」（彼得後書1：7），這節提醒我們：縱使人努力學習，知道很多，若他們不實踐所學的知識來限制自己的行為，便容易陷入困境。

資本主義在社會上設置很多外在誘因，無形地誘惑我們，鼓勵我們想做就去做，或不要抑制我們的慾望，如俗語說「衰衝動」。至於自戀享樂主義的平台，俯拾皆是，例如電影、流行歌、或連環漫畫，教師仍可使用維谷斯基的近側發展區間教學法來處理這平台，在此是要使同學們能分辨自己的內在動機或外在誘因，焦點是同學們自己的感覺和情緒。

自戀享樂主義者常分不清喜歡事物（like）和好的事物（good），總是喜歡損友或無益的事物，不喜歡那些有益朋友或事物；他們不能克制不單因為資本主義客觀的條件，更重要的是他們的感情，依附或沉溺在有損的人或物件上，不自覺或不能自拔地困在低等的存在或人生。所以要幫助他們厭惡損友和無益之

事，喜愛益友和正直的事，幫同學剖析並放大自戀享樂主義者的心態：刺激、想威、任性、自視過高、想即時擁有、和貪婪等態度和情緒，讓同學檢視自己是否有這些心態，如賭博帶來很大刺激、逛街購物是十分愉快的事情；其次是要幫助他們遠離有損的人、物和場所。

結論

倫理學是用哲學的方法研究道德（Moreland and Geisler, 1990），倫理關心美善（什麼價值和美德我們應培養）和正確（什麼是我們的道德責任）。絕對道德相對主義、簡化自然主義、自主的個人主義、及自戀的享樂主義的挑戰不是新事，只是新瓶舊酒，古時的啟示宗教和東西方哲學家就以上的主義都有抗辯。

簡化自然主義在啟蒙時代興起，非規範性的倫理或社會科學的發展，如人類學、社會學、經濟學、心理學的加入，帶來道德標準有不同的理論和觀點，互相衝擊，以致道德教育的成效，受到四股主義形成的社會思潮阻礙。

首先，絕對道德相對主義者宣稱：道德命題是沒有權威性、普世性、規範化、和有豐盛功能。他們相信所謂道德，其實是約定俗成的，由社會虛構或建構出來、按不同的文化而定；在古時已有宗教和哲學回應這相對主義的挑戰，雙方辯論其中的一個焦點在於有沒有絕對道德。但是，非規範性的倫理，如現代人類學的文化比較研究，使相對主義死灰復燃。絕對道德相對主義者的論據是：

「前提」：不同的文化有不同的道德，

「結論」：所以世上是沒有客觀道德真理。

在不同的文化有不同的意見，對與錯只是意見問題而已。雖然「前提」是對的，問題在於「結論」不一定是邏輯地從「前提」引伸出來，不可能因不同文化對某事有不同的看法，便宣稱世上沒有客觀道德。例如，有一些社會，人們相信地球是平的；另外有一些社會，人們相信地球是橢圓的；不同社會的人仕雖然對地球形狀有不同的意見，卻不可下定論說：世上沒有客觀的地理真理。此外，相對主義也解釋不了改革者的兩難問題（Rachels & Rachels, p.18）。老師可用以柏拉圖和／或后斯培（Hospers, 1989）的例子作平台鷹架教學過程，讓同學們明白各人的觀點，最終目標是讓學生們能區分社會相對主義和倫理相對主義，並指出相對倫理主義的謬誤，用例子讓學生明白道德

判斷或命題是權威性、普世性、規範化、和有豐盛功能，讓同學們認同有道德的人的生命是優越的，否則學生會覺得上道德倫理課是浪費時間。

其次，簡化自然主義者宣稱工具價值、或非道德內在價值東西等是最高的價值，他們將整全概念變成零碎，將次要的提升為重要的，製造虛擬現實，使人不能分辨真假。簡化的自然主義宣稱得著X便是得著幸福（X可作財富、美麗、知識等），這些都是謊話；相信這謊言的人，最終會失望，後悔自己在追尋虛幻。簡化自然主義利用人夢想的動力或慾望，誤導人只追尋較次要的或低價值的事物，忘記這些次要的事物背後更崇高的目標，人為了生存或優質生活，忘記生命，這就是資本主義社會給我們的教導。要從這個惡夢或謊言喚醒學生，我們需要建構了一個平台——人去追尋X會失去X，你同意嗎？除了平台以外，老師要利用學生過往的經驗，透過日常生活例子，讓學生明白所追尋的東西是有高低階級之分，識別和選擇內在價值和工具價值，並且幫助同學們將概念如美麗，化零碎為整全。

第三，自主個人主義者認為，自主可指人有權力透過自由選擇引導自己的生命，但這裡「自主」指的是自由不需要道德的管制，個人主義也不需要群體的管制。他們宣稱個人利益範圍應擴展，並凌駕在群體利益或道德之上，將個人的利益變成極為重要，而不是平等地對待（equal treatment）個人和群體（Landau, 2012），這任意的（arbitrary）看法是不能接受的。我們肯定自主的重要性，但要防範這種自主個人主義只強調個人利益，變成自損和損人的藉口，損害群體長遠利益。若前兩項因素處理得當，可限制學生自主個人主義不健康的發展，其中一個處理自主個人主義方法的平台是用領域理論，路池（Nucci, 2001）認為人有三個架構，去分別處理在質量上三類不同的人際互動經驗，這三個架構是：個人領域、社會傳統領域、和道德領域。自主個人主義使個人領域內的活動，不再受社會規範和道德規範所限制，令個人領域膨脹，不再受社會習俗和道德規範，而這些卻是維持社會秩序和安定的元素。

在資本主義社會中，自戀享樂主義者堅持享樂（pleasure）或快樂（happiness）是世上唯一值得追尋的事情，享樂至上是他們的教義。但他們忽略了享樂論證的吊詭（Paradox of Hedonism argument）：

前提1：若享樂是唯一事物能直接使我們活得更好，一心一意地追尋享樂是合乎理性的；

前提2：一心一意追尋享樂是不合理性的。

結論：所以，快樂並不是唯一事物能直接使我們活得更好，越想得到快樂，越難獲得快樂。

致力想得到快樂並不是一個最有效的途徑獲取快樂（Landau, 2012）。並且他們常分不清喜歡事物（likeable）和好的事物（good），所以他們的感情依附或沉溺在有損的人或物件上。要處理自戀的享樂主義平台俯拾皆是，但教師要將教學的焦點從利害的分析，轉移至情感和行為上沉溺，讓同學們反思他們的內心是否有自戀享樂主義者的衝動，並且幫助他們克制。

持守道德界限，適當排列內在道德價值、內在非道德價值、和外在價值的優先次序，識別目的和手段；重視個人和群體需要的合法性，達至彼此得益和互相尊重；最後，分清喜歡事物和好的事物；厭惡損友和邪惡，喜愛良善，克制自己私慾，便能通往優越的人生，這樣道德教育才会有希望。

參考文獻

- 石丹理編（1998-2012）。《青年研究學報》，1-15。香港：青年協會。
- 亨利希（2003/2006）。《康德與黑格爾之間》（彭文本譯）。台北：城邦出版社。
- 李永年編（2002）。《香港青少年問題——廿一世紀初的現象、剖析與對策》。香港：香港大學出版社。
- 何志彬（2007）。香港學校道德教育的歷史發展概況及評估。《基督日報》（香港），9月6日及10月9日。
- 車煒堅（2000）。《香港青少年犯罪問題》（增訂二版）。香港：中華書局。
- 保安局禁毒處（2005）。青年濫用藥物的狀況及對策。《青年研究學報》，8（2）。香港：青年協會。
- 突破機構（2011）。《香港青少年道德價值觀與道德教育研究》。香港：突破。
- 馬超鴻（2011）。香港學校德育的現狀分析及對策思考。《小學德育》，第4期。
- 袁柏恩（2010）。家長變怪獸，教得樂。《明報》，4月6日。
- 黃天賜（2009）。是誰製造了港孩？傳媒賜針。《都市日報》，11月27日。
- 陳照雄（1999）。《弗蘭基納之道德教育思想》（2版）。台北市：五南。
- 郭靜林、洪明（2005）。香港學校道德教育變革探析。《現代教育科學：高教研究》，第3期。
- 彭文本（2011）。阿利森對康德「自由理論」的詮釋。《國立臺灣大學哲學論評》，第三十九期，149-208。
- 孫再生（2002）。《釋家佛學與基督真理》。香港：聯合宣道會宣教書——基督真理系列之六。

- 張國祥 (2003)。諸子競秀、桃李生輝：後現代多元智能教育特色釋要。《教育曙光》，47, 18-25。
- 許漢榮 (2010)。別以消費心態看教育，《明報》，9月23日。
- 劉國強 (1996)。道德教育及其人性論基礎。在劉國強、李瑞全 (編)《道德與公民教育：東亞經驗與前瞻》。香港：香港教育研究所。
- 羅惠珍 (2009)。香港青少年怎麼了？眾議園，《香港商報》，6月8日。
- Baudrillard, J. (1998). *The consumer society: Myths and structures*, London: Sage.
- Chan, A.S.C. (2012). *As it is!* Hong Kong: Christian Zheng Sheng.
- Douglas, M. (1996). *Natural symbol*, New York: Routledge.
- Holmes A. F. (1984). *Ethics: approaching moral decisions*, III: Inter Varsity, p.10.
- Hospers J. (1989). The problem with relativism. In Christina Sommers & Fred Sommers (eds.). *Vice & virtue in everyday life: introductory readings in ethics* (2nd ed.), FL: Harcourt Brace Jovanovich.
- Kluckhohn, C. (1985). *Mirror for man: The relation of anthropology to modern life*. Tucson, Ariz.: University of Arizona Press.
- Landau, R.S. (2012). *The Fundamentals of ethics* (2nd ed.). NY: Oxford University, pp.30-31.
- Miller Ed. L. (1998). *Questions that matter: an invitation to philosophy* (2nd shorter Ed.). NY: McGraw-Hill.
- Moreland, J.P. & Geisler, N. L. (1990). *The life and death debate: Moral issues of our time*. NY: Praeger.
- Musil, R. (1996). *The man without qualities: Vol. 1: A sort of introduction and pseudo reality prevails*. London: Vintage.
- Nash, R.H. (1999). *Life's ultimate questions: An introduction to philosophy*. MI: Grand Rapids, Zondervan.
- Nucci, L. P. (2001). *Education in the moral domain*. NY: Cambridge.
- Oden, T. C. (1992). *Two worlds: notes on the death of modernity in America and Russia*. IL: Inter-Varsity Christian Fellowship.
- Plato (1974). *The Republic*. Translated by G.M.A. Grube. IN: Indianapolis, Hackett.
- Rachels J. & Rachels S. (2010). *The Elements of Moral Philosophy* (6th ed.). NY: McGraw-Hill.
- Radhakrishnan, S. (2002). Religion and morality. B. Gupta (Ed.), *Ethical Questions: East and West*. Maryland: Rowman & Littlefield.
- Skirbekk, G. (2001). *A history of Western thought: from ancient Greece to the twentieth century*. New York: Routledge.
- Smetana, J.G. (1999). The Role of Parents in Moral Development: A social domain analysis. *Journal of Moral Education*, 28(3), 311-321.
- Yau, J. & Yau, T. S. (2009). Application of the domain theory to the design of curriculum and instructional activities for liberal studies in Hong Kong. Presentation at the Hong Kong Institute of Education.

Authors

Dr. YAU Tak Sang
Lecturer of CUHK-TWGH Community College
[yautaksang@gmail.com]

Dr. HO Kwok Keung
Honorary Research Fellow, Lingnan University
[kkeungho@yahoo.com]

Funding source of article: Self-financed

註：本文的部份內容曾在第十六屆海峽兩岸暨港澳地區教育學術研討會（27-28/10/2012）中發表。

Received: 17.7.12, accepted 14.8.12, revised 21.8.12