

通識裏的價值教育： 以「中國文化要義」和「自由與命運」為例

吳啟超*

香港中文大學

本文之作，緣於2013年10月31日筆者應香港中文大學鄭承峰通識教育研究中心之邀，為其定期舉辦之「通識午餐聚會」主講，題為「價值多元時代的價值教育：『中國文化要義』及『自由與命運』的教學經驗分享」。¹該次聚會，筆者得以從「價值教育」的角度，回顧數年來在大學通識教育上之實踐，與會眾交流，受益匪淺。如今時隔兩年多，所思所想經過沉澱，筆者願以文字方式再加整理和深化，向《大學通識》讀者報告其理念與經驗。

本文主要分為兩部分（另有「結語」部分）。首先討論大學價值教育為何會成為現時代之一難題。此中關鍵，或在於我們正身處一個價值多元的時代，使我們不能亦不應再以「獨尊某家」的方式去開展價值教育。其次，在價值多元的既定處境下，大學裏的價值教育又可如何開展？筆者將以其在「中國文化要義」與「自由與命運」兩門大

* 香港中文大學哲學系助理教授，教授大學通識科目包括UGEA 2100「中國文化要義」、UGED 2852「自由與命運」等，2012年獲頒香港中文大學通識教育模範教學獎及校長模範教學獎。

1 詳見香港中文大學鄭承峰通識教育研究中心網頁：<https://www5.cuhk.edu.hk/oge/index.php/tc/zh-activities/zh-lunch-seminar/zh-2013-14>

學通識課裏的教學經驗，提出一些建議。

一、價值教育何以成為難題？

這固然是個大問題，非本文篇幅所能處理。但恰好，中文大學哲學系榮休的石元康教授有一篇文章，適合這裏參考。該文題為〈現代社會中價值教育為甚麼會式微？〉（石元康，1998），其中第三節即談到大學教育：

在傳統的社會中，無論是中國或西方，經濟活動都被視為是一種附屬性的活動，它是達到人生的目的所必須從事的工作。……在現代社會中，這種情況幾乎完全被逆轉過來。經濟活動由手段變成了目的。……社會的這種價值觀當然會反應 [映] 到大學教育的形式及內容上去。由於人們主要的活動是經濟活動，大學教育的主要著重點當然也就會集中在與經濟活動有直接或間接關係的科目上。（頁155）

引文區別開「傳統社會」與「現代社會」，扼要道出古今之變。由於這種變化「會反應 [映] 到大學教育的形式及內容上去」，因此可進而說一種古今教育體制——「在價值教育佔主導地位的體制」及「現代社會中的大學教育體制」——的基本差異：

在價值教育佔主導地位的體制下，人們受教育的目的是為了學習怎樣做一個人。……中國傳統的教育就是一個典型的價值教育。在那個體制下，接受教育者主要的動機及目的是希望能學

到怎麼樣做一個人，怎麼樣培養自己的品格，以及怎麼樣建立起一個人生觀，從而能夠有一個美好的人生。但是在現代社會中的大學教育體制下，接受教育者的動機及目的最主要是學一套謀生的技能。這是與經濟活動有關的，[、] 而與怎麼樣建立一個有系統的人生觀完全不同的教育。如果問一個大學生他為甚麼要唸大學，我們很難想像他的答案會是「追求人生的道理」。他最多只會說，為了追求知識，但是如果你再問他你所追求的知識是作甚麼用的時，他只能告訴你是為了將來謀生用的了。這是典型的技術教育。（石元康，1998，頁157）

當然，這還只是現象的描述。作者接着想要探討的，便是這種現象的成因：

我所要探討的問題是：為甚麼技術教育會在現代社會中佔了這樣主導及壟斷的地位？為甚麼價值教育幾乎完全從大學中被排除出去？我想從兩個觀點來對這些問題提出答案。第一個是現代人由於具有了一種特別的知識觀，因而價值體系及觀念被視為不是知識，所以也就不應該被編排入課程中。第二是由於現代人對於價值的基礎有一種特別的看法，這個看法就是主觀主義。由於知識應該具備客觀性，因此，學校教育中也就不應該把價值的教育編排進課程中。（石元康，1998，頁157-158）

至此即可回到本節的問題上：價值教育何以成為難題？作者提出兩點因由，第一是現代人對知識本身的特殊看法，第二是價值的主觀

主義。篇幅所限，筆者以下想着眼於第二點。²

所謂「價值的主觀主義」，石先生這樣解釋：

價值的主觀主義這種理論認為，價值不是由理性所引發出來的東西，它只是人們任意決定的結果。個人有自己的喜好，有的人喜歡古典音樂，有的人則喜歡搖滾樂，這完全只是個人的喜好而已，沒有任何客觀的標準可以評定兩者的高下。理性在這裡不能提供任何標準給我們作為具有客觀性的判斷根據。（石元康，1998，頁164）

「價值的主觀主義」作為現代生活的普遍前設，認為價值是一種訴諸個人好惡的取態，不必有理由可言。試想，基於這種預認，我們還能如何談論一個美好的人生？例如我們能否說婚姻生活比獨身生活為好？一個有着固定職業的安定生活，就一定比一個揹着背包遊歷四方的人生為好？又試將目光放在大學教育上，我們還能否像古代一樣，奉「四書五經」為人類智慧的最高經典，是人類價值的終極依託，

2 但為方便有興趣的讀者跟進，這裏試略為交代石先生所提出的第一點因由——現代人對「怎樣才能算作知識」採取了一種異於「前現代人」的特殊看法。所謂「現代人對知識本身的特殊看法」，其特殊之處（即其與前現代的知識觀不同之處），用石先生的話來說，即「現代人的知識觀就是只把技術性的知識視為知識而不承認有實踐性的知識這種東西。」（石元康，1998，頁161）而正因價值教育並非以傳授技術性知識為本務，因此自然被排除在現代大學課程之外。至於說現代人這種特殊的知識觀是如何形成，石先生則說：「現代人之所以會有這樣的知識觀，主要的原因是由於他們對於確定性（certainty）的追求。……他們認為，只有能提供確定性的東西才構成知識。同時他們有一個信念，認為任何學科都可能提供同等的確定性。如果有些學科尚未達到確定性的話，它所表示的只是它沒有採用正確的方法。只要採用正確的方法，它也同樣可以達到別的學科所具有的確定性。這種想法最具代表性的思想家當然是培根（F. Bacon）及笛卡爾（R. Descartes）。」（石元康，1998，頁161-162）

從而要求學生着力經營人倫生活，做一個儒家式的君子；如果他想離群索居、出家求道，則我們必得反對？

在上述那種對價值的現代認識之下，「價值多元」早已成為我們所不能拒絕的、既予的處境。甚至，我們根本不是無奈地接受價值多元，反而是正面地、積極地要求、爭取和捍衛一種價值多元的群體生活。價值是否主觀姑置不論，但價值多元則已然成為一個普遍接受的境況——如果今天有人想再搞一次「罷黜百家」，相信大部分人包括筆者都會反對。這樣，當前的大學又怎能再以一種權威的方式，向學生灌輸、頒令一些價值？

假定價值教育仍有必要，則在當前的時代裏，我們既不能以權威方式頒布某種「定為一尊」的價值，那麼價值教育又可以甚麼方式展開？以下是筆者在兩門大學通識課中的嘗試。

二、通識裏的價值教育：兩個例子

筆者自2009年起，在香港中文大學任教過的大學通識課計有六種。這裏特別以「中國文化要義」和「自由與命運」兩門課為例，除因為任教次數最多、經驗較為豐富之外，亦由於這兩門課恰為兩種典型：「中國文化要義」主要介紹單一文化傳統及其價值觀，「自由與命運」則講述多種人生觀、價值觀（原則上，古今中外關於自由與命運的思考都可涵蓋其中）。在這兩類典型之下，價值教育有不同的設計。

先說「中國文化要義」。任教這門課時，筆者都會於第一堂提醒同學：我們毋須認為中國文化一定比其他文化優越。中國文化課在我們大學之所以為必修，並不由於中國文化特別高級。原則上，任何文化傳統都值得我們去認識，只是由於中國文化跟我們比較接近——中

國文化在一般香港人的價值意識組成裏佔有相當比重，故出於自我了解之故，次序上我們首先認識中國文化，僅此而已。³

上述理念非筆者發明，乃根據已故勞思光先生「在世界中的中國」（China in the World）一主張而來。⁴就筆者理解，「在世界中的中國」之要義當為：

專就人類文化的遠景看，多元主義的文化觀仍是有助於文化發展及豐富化的。一個文化傳統只要有其正面的特色，在長遠的發展觀點下，便都值得保存——雖然不必是原封不動地保存。人類歷史變幻無定，所遭遇的問題也往往不能預見；而人類應以應付客觀問題的資本，只是文化成績而已。因此，在長期觀點下，各種文化成績的保存，即是我們克服歷史難題的能力的源泉所在，有遠見的思想者，必定明白毀棄文化成績，基本上對人類來說是一種損失。我們縱使離開中國人的民族感情來說話，我們仍有理由相信，我們應該保存中國文化的成果，以供人類採用。（勞思光，2000，頁55）

任何一個文化傳統，都是全人類的共同寶藏，是人類藉以應付和解決

3 為說明這一點，筆者通常會問同學：「中秋節象徵甚麼？」同學都回答：「團圓。」筆者再問：「為甚麼中秋節象徵團圓？」同學答：「因為月圓。」筆者繼而指出：「我們會從『月圓』想到『團圓』，但不會聯想到『人狼』——如果月圓之夜有人狼出沒，中秋節就不應出外賞月，以免遇上生命危險。我們慣常地聯想到『團圓』而非『人狼』，這是由於傳統中國文化在我們意識裏的沉澱，可見中國文化對我們影響之深。這並不表示一定好或一定壞，但既然我們意識裏有着為數不少的中國文化因子，則認識中國文化，顯然有助認識你自己。」

4 勞思光：「就我自己的思想演進來說，自一九五零年前後，我已漸漸明白，中國文化危機的出路，與世界文化的新取向息息相關。世界文化秩序如無重建的希望，則中國決不能獨自建立文化秩序，與世界絕緣。這一點認識使我後來提出『在世界中的中國』（“China in the world”）的口號，作為研究中國文化問題的基本觀念。」（勞思光，2007，頁221）。

隨着歷史演變而層出不窮的問題的共同資本。因此今天我們講中國文化，為的並非爭強競勝，證明這套文化比其他文化優越（這恰是一種 *against the world* 的態度），而是擺在世界的背景來看，着眼於全人類的共同問題，這才是 *in the world* 的態度。文化成績是供人類採用以解決客觀問題的資本，資本多一分，人類得以解決種種未知的問題的把握就多一分，故此任何一個文化傳統都值得保存（中國文化自不例外），以增益人類解決問題的籌碼。這是一種實事求是、着眼於如何應付世界文化問題的態度，是一種立根於全人類的觀點，並不要求我們持有一種特別的民族感情。簡言之，「在世界中的中國」就是在「多元主義的文化觀」下，視中國文化為「平等的眾多之一」：她不一定最為優越，但依然值得珍視；反過來說，值得珍視，卻毋須強說為最好。

由此可見，在「中國文化要義」這類介紹單一文化傳統的課程裏，我們的教學也可本着一種「多元主義的文化觀」。但具體來說，這種「多元」的理念，又可如何落實於一門中國文化課的課程設計上？

這裏，筆者最主要的參考對象是余英時先生。他在〈從價值系統看中國文化的現代意義〉一文中提出一種主張，即「通過一組具有普遍性、客觀性的問題來掌握中國文化的價值系統」（余英時，2007，頁15）。此一主張所透露的想法是：任何一套文化，深層裏都蘊藏着對一組普遍而客觀的問題的回答，這些答案環環相扣、互相支持，從而融貫成一套「價值系統」。通過此一「價值系統」，則能較為可靠地（非武斷地）理解一套文化之特性（所謂「中國文化要義」之「要義」，就在這裏）。再者，既然這組問題是普遍的，即適用於任何文化，則它們自可作為不同文化之間比較和對話的平台。例如說，「如何看待生死」一問題，不同文化都會關心：死亡是否值得懼怕？人既必有一死，則數十年的生存是為了甚麼？不同文化對此一普遍的問題

各自提出特殊的答案。至於這組問題之具體構成，余先生文中則提出四種：（1）人和天地萬物的關係，（2）人和人的關係，（3）人對於自我的態度，（4）對生死的看法。此一設定已然相當週到，但筆者於實際教學時仍會有自己的調整，例如增加「如何面對外在境遇」一問題等。總之，具體問題大可繼續羅列（只要是「普遍而客觀」），重要的是這套「問題框架」的方法本身。

運用這種方法，我們除可深入地向同學介紹中國文化之特性外，更可開闢或拓闊他們的多元文化視野：中國文化無論有多精彩，都只不過是一套特定的答案，而答案尚有很多種。對於「自我」、「生死」等問題，如果你想建立一套屬於自己的、足夠成熟的價值觀，則你應該多參考不同文化的特定答案。儘管一門中國文化課，無可避免地要將課堂時間最大量地用在中國文化上，對其他文化之涉及必然極為有限。但至少，這樣設計的中國文化課，可以在同學心裏播下種子，在他們日後到外地交流、旅遊、工作，甚至生活時，帶着這套問題框架，去扣問、探索當地文化，力圖在多元視野下，組建一套最適合自己的價值觀。

總的來說，這樣設計的「中國文化要義」，由於主要探討「中國文化如何思考人生意義、死亡、人在天地中的地位」等價值問題，自然會涉及價值教育——協助同學建立其價值觀並提供中國文化的思考角度。但在「普遍的問題，特定的答案」之認定下，這種價值教育又能相應於價值多元的時代，並不把中國文化視作權威。

現在再來看「自由與命運」——一門必然涉及多種人生觀、價值觀的課程，與上述「中國文化要義」不同。限於篇幅，且撇開「自由」這個課題不論，專談「命運」。這門課至少有一半課時談及各種應對命運的取態，例如尼采（Nietzsche）、存在主義者卡繆（Camus）、道家的莊子、儒家的孔子與孟子、佛教、基督宗教等，可見這門課先

天地已經足夠多元。在如此便利下，教師所要做的相對簡單，就是盡力鼓勵同學就不同取態之間進行比較切磋。筆者通常會將總成績百分之十撥做「課堂討論」分數作為誘因。經驗所得，同學的討論往往非常熱烈（這門通識課的討論，有時甚至比筆者任教的哲學系主修課更精彩），一個主要原因，是課程所介紹的那些命運之思本來就引人入勝：莊子「知其不可奈何而安之若命」的灑脫與孟子「莫非命也，順受其正」的剛健之間，以至尼采在「上帝已死」之後不再依靠任何外在權威，純粹以超人的意志力和激情去「愛命運」，與《舊約聖經·約伯記》所提倡的謙卑之間，本身就足夠吸引我們去作比對和反思。於是，喜歡莊子的與贊成孟子的、支持尼采的與認同基督宗教的，互相切磋，好不熱鬧。這種先天的便利，保證了同學能在課程裏認識和檢視不同的人生觀、價值觀，在價值多元的基礎上進行價值探索。

然而，筆者認為更重要的，是讓同學在這種「多元切磋」之上進行「自我詰問」：你可以喜歡莊子，但你怎知莊子一定是對？面對眾多命運之思——孟子的、尼采的、基督宗教的，你能否替莊子回應他們，並說服你自己，莊子的思考較為高明？在價值多元的時代，我們傾向不相信有最正確的價值觀。但通過面對質詢、給予回應，我們可以有更穩妥的價值信念。我們不必屈己從人（但當然，倘若你認識孟子之後，理性地決定放棄莊子，那也無妨，重要的是說服自己），假設一個基督徒，在面對尼采的挑戰之後，依然決定堅持自己的信仰，也無不可，重要的是通過這種「他者的質詢和自我的反思」之後，你對自己所相信的會有更豐富的認識、更透徹的了解。比關起門來彼此各行其是，境界不可同日而語。

筆者曾發表一篇文章：〈「我們贊成謙卑嗎？」——儒家面對基督宗教時的應有反思〉（吳啟超，2010），現把該文的「內容摘要」引錄於下，作為上述「自我詰問」一原則之展示：

本文是一位以儒家價值作自我期許的人，在面對基督宗教跟儒家的差異時，所作的自我質詢和檢討。健康的宗教對話，應從「正視對方信仰背後的合理用心和關懷」開始，進而自我反問：建基在此合理關懷上的信念，在我們的價值系統中能否融貫地被承認？在此意義下，本文可視為這種「宗教對話觀」的一次實踐。

自孔子提出「我欲仁，斯仁至矣」以來，儒家即秉持著一種自信的基調：吾人具備完成自我的充足力量，不假外求。對照之下，基督宗教則強調人生得以圓滿的關鍵在上帝的恩典，故人應向上帝表示謙卑。從儒家的角度出發，本文首先要問：基督宗教強調謙卑，背後有何關切？其次，倘若對方的關切實屬有理，則儒家的教義又能否贊成謙卑？謙卑與自信又能否兼容？若然，則「自信與謙卑兼容」的儒家教義又能否回應對方的憂慮和警惕？

這些問題所透露的，是一種重新認識自己的意圖。通過這種自我反思，儒家將更能了解並欣賞自身和對方的教義。本文希望，憑著見賢思齊的氣量，我們能探索出宗教相處的通情達理之道。（吳啟超，2010，頁41）

總結本節，筆者以「中國文化要義」和「自由與命運」兩門通識課為例，說明在價值多元的時代，我們可如何開展價值教育。在「中國文化要義」這類主要介紹單一文化傳統及其價值觀的課程裏，我們本乎「在世界中的中國」的理念（或一般化地說：「在世界中」的理念），以「問題框架」為課程骨幹，通過一組普遍的問題，觀察中國文化所給出的特定答案，以此引導同學了解：中國文化是多元中的一元，為着建立更成熟和完備的價值觀，我們當在此課程之上，繼續認

識其他文化的特定答案。在「自由與命運」這類講述多種人生觀、價值觀的課程裏，我們以「多元切磋，自我詰問」為原則，要求同學在認識不同價值觀之後，促使彼此互相質詢，更要讓自己所相信的、認同的價值觀接受挑戰，務求為自己確立一套更穩妥、更能說服自己的信念。

三、結語：價值教育，所為何事？

筆者在本文第一節末段曾說：「假定價值教育仍有必要，則在當前的時代裏，我們既不能以權威方式頒布某種『定為一尊』的價值，那麼價值教育又可以甚麼方式展開？」換言之，緊接着的整個第二節的討論，其實只本乎一項假定：假定價值教育仍有必要。在此結語部分，我們不妨簡單討論一下，價值教育，至少在大學裏，是否真有必要？

既然價值多元，眾多價值觀之間難以評判優劣，那麼最自然的結果就是：鼓勵尊重和包容，別問誰優誰劣。如果大學還要開展價值教育的話，則我們似乎只需倡導一種價值：尊重與包容。

無疑，尊重和包容的確是我們今天所應重視的態度和品格。不過，僅僅鼓勵尊重包容，是否就能滿足價值教育的要求？須知道，包容必涉及標準：應該包容甚麼、不應該包容甚麼。世上有些事情，我們明顯認為不可容許，例如種族屠殺、活人獻祭、童工、雛妓等。但另有好一些事情，究竟應否包容，卻沒有眾口一致的答案。倘若這些事情僅僅關乎私人生活，則情況尚不複雜。但若然關乎到公共生活，則我們便不能不一同認真思考，包括反思我們包容事情的標準，以及劃定包容的合理範圍。簡言之，應該包容甚麼、不應該包容甚麼，其實就是一套是非標準。

今天，是非標準固然是多元的。但若然我們因為價值多元、因為「是非」不能定於一尊，為了省事（避開漫長而難以達至共識的爭論）就乾脆不去思考公共生活中的是非問題，又會造成甚麼樣的後果呢？這裏，美國哈佛大學教授桑德爾（Michael J. Sandel）新近的 *What money can't buy* 一書，可謂發人深省（Sandel, 2013）。書中提出一種觀察，就是我們在還沒有審慎考慮之前，便已然從「擁有一個市場經濟制度」（having a market economy）轉移到「成為一個市場社會」（being a market society）（Sandel, 2013, p. 10），表示我們現時的生活裏，有很多事情（包括原先不由市場所決定者）都已交給市場來決定而被冠以「價格」（price）。書中舉出非常多而有趣的真實例子，促使讀者了解一種情況：對生活中的美好事物冠以價格，可能會使它們敗壞（corrupt）。「價格」固然是是一種實用的手段，例如說兒童托管中心為了迫使家長準時接回兒童，於是對遲到家長徵收罰款。然而結果卻是：家長們將罰款看作費用，付費之後，他們就有權遲到，托管中心亦有責任多看顧其子女一段時間。這樣，我們還會否關心托管中心員工準時下班的權利？我們對托管中心老師們的尊重又會否敗壞了？通過一連串的事例，桑德爾想帶出一個訊息：我們別因為價值問題很麻煩，就把它擱置起來，然後將公共生活的規範交給「看似價值中立」的市場（價格）來決定；事實上，市場不是中立的，它們會留下其印記（markets leave their mark）（Sandel, 2013, pp. 9, 201）。就是說，如果我們害怕將是非價值問題帶入公共領域去討論，並不會使這些問題懸而未決，因為市場會在不知不覺間為我們做出決定。⁵

本文並非要討論「市場化」對公共生活所帶來的問題，但桑德爾的警惕至少部分地仍對我們適用：是非問題縱然麻煩，卻不應把它們

5 “For fear of disagreement, we hesitate to bring our moral and spiritual convictions into the public square. But shrinking from these questions does not leave them undecided. It simply means that markets will decide them for us.” (Sandel, 2013, p. 202)

置之不理，否則總有某些力量（或許是市場，或許是某種威權）為我們做決定。尤其對大學而言，如果大學以培養具有是非意識而能獨立思考的社會成員為己任，則斷然不可在價值教育上缺席，或僅僅以倡導一種「空洞的包容」（把是非問題擱置起來）來充數。因此筆者主張，與其從價值教育中退場，或退守到「空洞的包容」裏，我們倒不如認真構思一種適用於價值多元時代的價值教育模式。誠然，今天我們似乎已找不到最正確的價值觀，但透過對話、切磋、反思，我們可以得到更穩妥、更能說服自己的價值信念。價值探索雖然永無止境，但我們永可進步。

參考書目

- 石元康（1998）。〈現代社會中價值教育為甚麼會式微？〉。載於石元康，《從中國文化到現代性：典範轉移？》（頁151-169）。台北：東大圖書公司。
- 余英時（2007）。〈從價值系統看中國文化的現代意義〉。載於余英時，《知識人與中國文化的價值》（頁9-68）。台北：時報文化。
- 吳啟超（2010）。〈「我們贊成謙卑嗎？」——儒家面對基督宗教時的應有反思〉。《哲學與文化》，卷37第5期，頁41-64。
- 勞思光（2000）。《中國之路向新編》，香港：中文大學出版社。
- 勞思光（2007）。〈旨趣與希望〉。載於勞思光（著），劉國英（編），《危機世界與新希望世紀——再論當代哲學與文化》。香港：中文大學出版社。
- Sandel, M. J. (2013). *What money can't buy: The moral limits of markets*. London: Penguin Books Ltd.

