



<i>Presentation Title</i>	創價教育學之內容闡釋及對香港小學公民教育的啟示
<i>Format</i>	Paper Session [7.01]
<i>Sub-theme</i>	Citizenship and Character Education

創價教育學之內容闡釋及對香港公民教育的啟示

尹卓彥

中學教育（榮譽）學士，香港教育學院

摘要

本論文是教育（榮譽）學士課程畢業研究之延續本。論文先闡析二十世紀初日本教育家牧口常三郎的「創價教育學」。該學說之兩個核心思想首先是確立教育目的與人生目的之一致性，即是追求幸福這概念；然後說明達成人生目的之方法，即是創造價值的原理，來提倡其獨特的創造價值的教育。

論文接著比較創價教育學與現今香港公民教育之異同，從涉及教育哲學的深入分析裡尋求未來課程發展的啟示。論文並發展出一個價值為本的創價教育模型，從人本主義的角度來優化現行的公民教育取向，以更紮實的方法培育良好公民。

關鍵詞：創價教育學、教育目的、公民教育

「價值教育」在香港略有所聞，但至今仍未於學校教育普及。事實上，學者和教育界對價值教育之概念認識仍然散亂，亦未有建立一套系統去實施。若再深入探討當中之方法，如「價值灌輸」、「價值澄清」、甚至一般所說的「價值判斷」，亦是爭論不休。

在 1930 年，日本一位小學校長，牧口常三郎，總結畢生之教育實踐經驗，從教育之目的、教育之價值等哲學範疇中，出版了一套名為《創價教育學體系》的教育理念。此學說和草創期研究創價教育的團體，時至今日，對日本和世界有著舉足輕重的影響。

本文嘗試在第一部份，闡述牧口的創價教育學理念，包括說明以「追求人的幸福」為教育目的之論調、說明達成教育目的之原理就是「創造價值」及背後極具前瞻性的價值哲學論據等。而第二部份，則以教育哲學剖析香港現行公民教育，並重創價教育的基調中建議推行一個立足於人本主義教育基礎下的、以價值為本的教與學，深化現存公民教育之內涵和發展。

創價教育學

《創價教育學體系》雖是 1930 年代的產物，但套用於現今教育學各個範疇，上從教育哲學，下至課程設計、教學法、教材論也有詳細探討。牧口常三郎這套畢生巨著最為後世所啟發的，分別是第二和第三章：「教育目的論」和「價值論」。以下亦只集中歸納和重構當中之核心思想，即考究如蘇東天 (2006) 一語道破的“從人、人生和社會的互相關係出發，把「創造價值」和「教育目的」密切地聯繫起來”之教育理念，去尋求香港公民教育之未來發展方向。

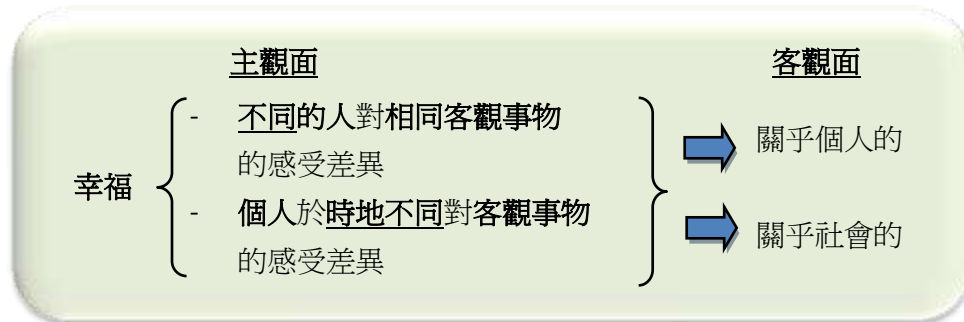
教育目的

談及教育目的便首先遇到「教育目的由誰確立」的問題。牧口明白學童是教育的主角，理應是由他們決定，但是受教者的心智尚未成熟，未有整全意識到自身有何需要，現實上根本不懂自行決定自己學些什麼。基於這點，牧口不否定教育目的是來自「社會」的訴求，如家長、國家...，但強調教育目的應從受教者出發，並認為“社會要求的目的，必須同時與個人成長的目的之一致” (牧口常三郎，2004)。這是牧口確立教育目的之原則。

“教育目的觀應從人生目的觀導出，人生的目的應該從人類生活的方向推論認識得來” (牧口常三郎，2004)，牧口在此突出了教育是為「人」服務，促進人的生活就是教育之目的。牧口進而說明人類生活的方向是追求「幸福」，除了「幸福」二字外，找不到比它更適當的字眼。所以“教育是要使受教者獲得幸福的生活”、“教育之目的就是要增進兒童的幸福” (牧口常三郎，2004)。

然而，「幸福」一詞十分抽象，理解亦容易留於主觀。牧口常三郎 (2004) 意識到

這個問題，並指出“幸福在同樣的環境，即同樣的客觀外界的條件之下，因為人的不同，感受也會不同；甚至同一個人也會因為時間不同而心情有所變化，可以感到快樂，也可以感到痛苦”。但當牧口引入當時才新興的「社會學」元素，說明幸福的客觀概念可分為個人和社會兩部份來看時，追求幸福過程不單只局限說明個人快樂的產出了，而還包含著對社會整體的進步。如圖一所示：



圖一：幸福概念之整合

牧口認為哲學家康德 (Kant) 等反對以幸福為教育之目的，是因為出道於孔德 (Comte) 發表社會學之前，未能理解「幸福」包含個人及社會兩個層面。牧口常三郎 (2004) 所以也說明“只顧自己而不管他人，此種自私自利的幸福並不足取”、“如果去除社會因素，反對以幸福為目的是理所當然的”。所以，其教育目的不是引導追求個人自私自利的幸福，而是同時追求社會整體幸福，並以社會的幸福為先決考慮。

牧口花了不少篇幅說明「社會」的概念。他認為“社會是有機組合團體”(牧口常三郎，2004)，正如由細胞構成的生命有機體的人一樣。社會上人們互相依存、互相作用。“總而言之，「社會」可定義為具有共同目的和恆久的精神關係，集合在一定土地上，生活在一起的眾人的團體”(牧口常三郎，2004)。牧口所說的社會，不只局限於社區、地域，也可代表為家庭、國家、甚至超越行政區域的分界，即全球、世界。

至於教育目的具體地引導學生融入社會、貢獻社會的說明，牧口指出“教育之目的是要讓那些本來就是社會成員之一，仰賴各方面的恩惠生存，卻毫無意識的人，去意識到社會生活”(牧口常三郎，2004)。牧口明確指出個人與社會的關聯性，學生的無意識生活，得過且過的因循生活，當然不能獲得幸福；但只為私利而努力，甚至做出剝削社會的行為，也是不可取。唯有個人在對社會有意識、有目標地生活，個人和社會才能進步相長。

牧口運用當時社會學來豐富其教育目的論，這與現今公民教育理論不謀而合，學者嚴惠珍 (1998) 定義公民教育時，區分「公民」與「私民」是轆出一轍：“私民是以其個人的利益及因自然人的身份而衍生的人際關係，作為行事方針”，相反地，公民是“以社會和國家的一個成員的身份而存在的，他的行事方針要依賴他與社會的契約而定”。

可見牧口提倡追求社會的進步，就相等於「公民」的其中一個表現。

再者，牧口常三郎 (2004) 認為教育“不僅要喚起受教者的社會意識，並且要促使他們去研究如何才能使自己和他人，都能過著幸福的生活，使其領悟到唯有尊重與共存共榮的社會生存法則，並即社會道德之外，別無選擇”。以上的論述，再次顯示出與公民教育理念一致。

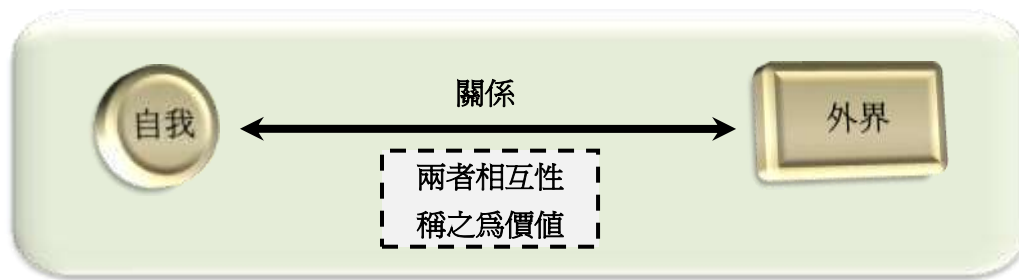
對於教育與社會之間的側面關係，牧口大致認同日本社會學家田邊壽利之“教育是社會持續更新其存在所需條件的手段” (牧口常三郎，2004)。教育即是從以自我主張和出發的學生，塑造成與社會融合、或與社會期望一致的人。然而，牧口補充，若社會只靠成員充分的同質性去存續，或成員之間沒有異質性的存在，教育則變成了「倒模」工具。所以，其教育目的觀最後說明“教育本身是因多元化與特殊化，來確保其 [社會] 多元的持續...但最終都不外是要正確導正未成年人的社會化” (牧口常三郎，2004)。

創造價值

教育目的得到清晰確立，才能討論原理和方法。蘇東天 (2006) 總結出，“幸福的基礎就是價值”。學者冉毅 (2006) 從牧口的價值論中，亦說明“人活著就是為了追求價值，所謂幸福就是獲得創造價值的能力”。創價教育學的核心思想，就是對「價值」的考究，並以創造價值來貫穿其教育目的。所以，牧口常三郎 (2004) 在探討價值的開首，便表明“價值的觀察不只限於教育的目的觀，也是達成教育目的的方法和原理”。

基於牧口畢生於教育前線工作，處理價值問題，亦主張以經驗出發，非單純地以形上學解決。牧口常三郎 (2004) 首先清晰地釐清何謂「價值」，他定義“**價值即人的生命與對象的關聯性**”。人不會去注意毫無關係的存在。例如：野獸與家畜的差異，在於是否與人有所關聯。當人發現某動物的特性並加以利用，為農民的生活帶來用處、滿足感，這與人所結下的正面關係，最後人承認家畜的關聯性，即承認其正面的價值。

即是說，牧口定義價值是意味著客體與主體 (人) 的相互關係中所引起的作用、功能 (如圖二所示)。學者王玉樑 (2001) 歸納牧口對價值的定義之三層意思，“第一是價值是主客體之間的相互關係範疇；二是主客體相互作用是產生價值的基礎；三是價值是主客體相互作用時產生的功能”。由此可見，價值是指人與外界事物的相關性，觀察相關性時則涉及到外界事物對人的作用等。

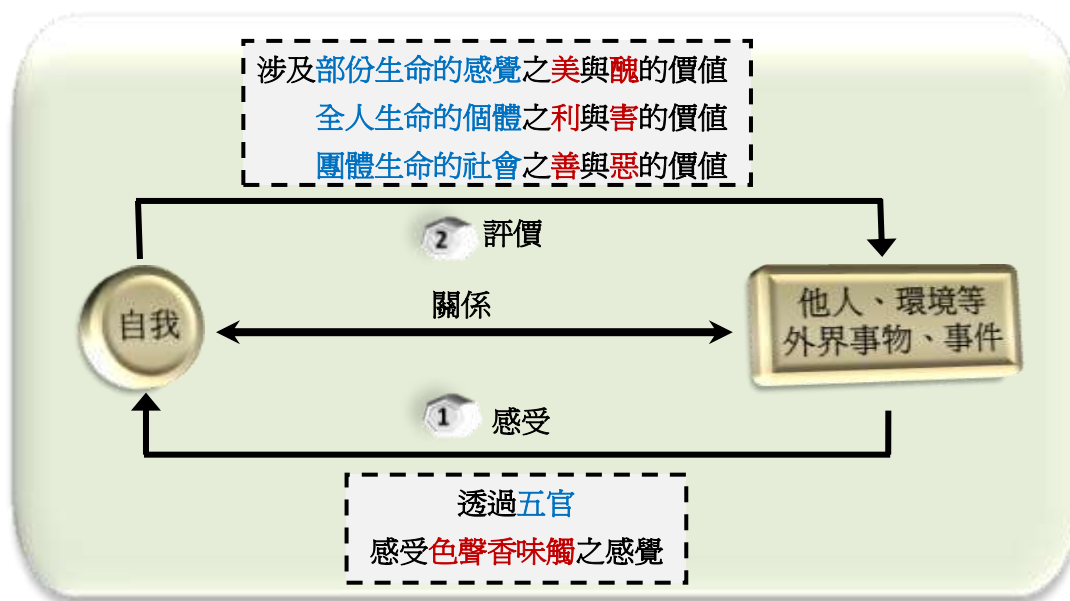


圖二：價值之概念

牧口除對價值有上述嚴格的定義外，還引伸了一個根本性問題，就是「價值與真理的關係」，並針對兩者，“做了認識和評價的心理考察”（牧口常三郎，2004）。《創價教育學體系》中文譯者劉焜輝（2004）補充，這與康德的哲學體系，把自然法則和實踐法則分開的意思相近。牧口第一步除了上述澄清價值的定義外，第二步則是探討人對處理價值的法則——評價。

牧口對觀察人與事物的關聯性，稱之為「評價」的心理活動。他透過闡述「真理」之本質和人對「真理」的認知活動，對比出價值的特性。牧口常三郎（2004）定義，“真理是以對象存在的客觀及不變的因素為本質，如實表達出來；至於價值則是由對象和評價主體的關係，如果其中一方有變化，價值也就會在所變化”。概括來說，“真理是意味著對象的質的同等性；價值是意味著對象與評價主體間，所產生的量之適當性”（牧口常三郎，2004）。王玉樑（2001）總結出，“真理可以是實體概念，也可以是關係概念；而價值則是關係概念而不是實體概念”。以下舉一例：太陽從東方升起。以上是真理的表述。太陽照耀得令人討厭，渾身是汗。以上是某人對太陽的價值評價。因為，不論在何時何地，「太陽從東方升起」是不變的事實，是恆常的真理，但是，若某人身在阿拉斯加，太陽如何照耀也未能令他發汗，反而渴望能有多一點陽光促進和暖，這就是價值根據主體的評價而變化了。所以，牧口常三郎（2004）說明，“真理只有是與非，真與假二者之一...反之，與主觀有關的價值，只有適當與否，沒有質的相同性”、“真理與人、時代、環境 [變化] 無關，是永恆不變的；價值則因人而異”。

至於人如何對待價值，則可會「評價」，對待真理，則只可局限於「認識」。王玉樑（2001）指出，“認識是客觀的，評價是主觀的”。真理是從客觀的認知而所得的概念，是認知的結果，當中是沒有感情判斷的元素。故此，真理只能單純的從自然狀態下發現，只局限於知性的認識。認識即是“注意客體，感知它的性質，在精神中獲得對它的概念”（牧口常三郎，2004）。而價值則能透過知性的認識和感性的評價。所謂評價，即“以質或量，來體驗對象和評價主體的關係，自省此體驗的心理狀態，帶到注意的圈內，加以把握，...編入以利害、美醜、善惡等語彙所表現的質的範疇，判斷哪一種關係有多少程度，如此形成的概念就是價值”（牧口常三郎，2004）。評價或價值判斷即如圖三所示：



圖三：評價 / 價值判斷之概念

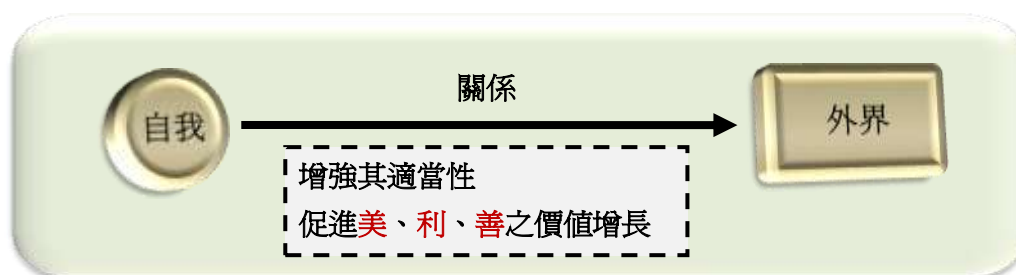
再者，“尋找真理者，會從森羅萬象的千差萬別之對象中，去把握一律平等的共同性和普遍性”（牧口常三郎，2004），如科學家從實驗結果中歸納出物理學定律；“而企圖發現價值者，則著重闡明潛在於對象內部，與其他可以區分的本身之個別性、特殊性，與社會及我們生命有何關係”（牧口常三郎，2004），如中醫師發現某種藥材對不同年齡體質人士之藥用效果差別，從而判斷藥材的藥性等。

牧口常三郎（2004）基於把真理與價值的嚴格區分，及釐清認識與評價的心理活動，建構出以下獨創性的兩點。第一，指出人擁有創造價值的能力。“真理不能創造出來，只能單純的從自然狀態下發現。價值則是可以創造，也可以發現”。進而說明：

所謂創造，就是從自然的存在中去發現與人的關聯性，並予以評價，再加上人力，增加其關聯性。完全以人工去改變自然的序列，使其成為特殊的序列，增加對於人生的效益性，我們稱之為創造。嚴格來說，創造只適用於價值，不適用於真理。

（牧口常三郎，2004）

而創造價值，即圖四所示：



圖四：創價之概念

獨創性的第二點，就是把德國傳統哲學「真、善、美」的價值體系推翻，把人不能創造的「真」排除，而加入「利」的價值元素。何勁松 (2006) 指出，“牧口的價值論以「利」代替「真」，其主要目的是要強調價值的創造性，即通過人爲的努力改善對象與主體的關係，從而擴大和密切對象和主體的關係，達到價值創造的目的”。牧口亦說明，“真、偽只是指出對象的存在與表現之間的關係是否正確，並未觸及對象和我們生活之間的關係”。至於引入「利」的價值，是強調對象與人之間的吸引性或排斥性，以及價值能由人創造的特點。牧口引用先賢管子的名句：「倉廩實，則知禮節；衣食足，則知榮辱」，說明超然物外的理想必須先有物質的基礎支持。這亦和 Maslow (1943) 的需求層次理論一致，重視個人的實際生活需要。

牧口常三郎 (1972) 把價值體系重組爲「美、利、善」並賦予新的意義：

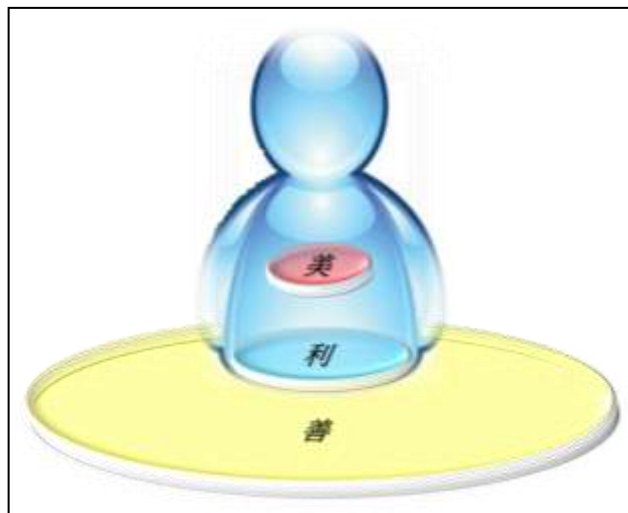
美的價值 = 關於部分生命的感覺價值

利的價值 = 關於全人生命的個體價值

善的價值 = 關於團體生命的社會價值

從上述的價值系統，可見是根據美醜、利害、善惡等各種標準所判斷的對象之主觀關係力。牧口常三郎 (2004) 繼續說明，“善的價值亦即道德價值的概念，是表示根據在善惡兩端之間裝設的標準秤測量的性質的關係；經濟價值亦即利的價值，是指根據在利害兩端之間裝設的標準秤測量的性質的關係；又，根據美醜兩端之間裝設的標準秤測量的性質之關係，稱爲美的價值或審美價值”。

美、利、善的價值是由小至大，從個人到社會的價值層次。如圖五所示，「美」的價值是從個人「眼、耳、鼻、舌、身」的部份感官去感受外間事物，並從感官所獲得的「色、聲、香、味、觸」之喜惡感受，予以對事物的美醜評價。而「利」的價值則超越了個人部份與事物的關聯，是以整體的個人對事物作利害的考慮和評價。對個人整體有益之事則加以聯繫和運用，從而滿足個人整體的需要。至於「善」的價值則超越了個人的立場，是以社會的立場去評價事物對團體社會的善惡影響。



圖五：牧口之價值系統

個人與社會，即利與善的聯繫，牧口常三郎 (2004) 定義「善」即是公益。“萬人共通的個人利益是善，與任何人都不共通的個人利益是不善”。若個人只追求極端獨善

的私利，對社會來說則是惡。但是，若教育只是鼓吹社會上各人只朝向公共利益和公共目標生活，等同忽略了個性和獨立的人生目標，亦有機會被利用淪為團體機器、國家機器。牧口常三郎亦意識到這個「太理想化」的問題，並巧妙解釋，“此萬人共通的利益，客觀上只能做到消極的規定。因為人有獨特的個性，即使在欲望的質上相同，在量的方面是有無數的差異的。換言之，積極的需求有無數的種類，但是消極不希望的卻是萬人共通的。於是產生規定道德的消極界限之最高批判原則”。這裡除承認個人追求和創造「美、利」的價值是有機會與社會期望的「善」之價值有衝突外，更重要是以其獨特的價值哲學，具體化解釋出社會道德規範被建立之原理。

牧口常三郎 (2004) 繼續指出，以人類共通的生存欲望之本能 (即善之追求) 稱為絕對價值，成為判斷其他相對價值 (即美和利) 的基礎，一切價值都是基於人類或生物共通的生存本能而產生的。上述即明確指出，社會規範 (social norm) 的建立原理和個人受社會道德規範制約的原因，即說明「善」的價值是凌駕於「美、利」的價值之上。或更準確地說，追求和維護「公利」與擴大「私利」遇到兩難局面時，則捨後者而取前者。如現實的公民社會般，若出現難以自行處理的紛爭時，便由法院，從對社會是「善」是「惡」的角度去審視之。

再走近以公民教育的理論再去深入理解「美、利」與「善」的連繫性，則可從 Fraenkel (1980) 提出的「價值分析模式 (Value analysis)」著手探討。公民教育除了促進學生對「個人」的行為和成長有自覺性的負責外，在探討和處理「社會」上兩難的事件時，亦培養學生建立對事物的觀點。價值分析模式強調考慮處理方法的後果和證據，同時加入學生的「價值標準」去分析。所謂標準，即是社會常態，即是牧口價值系統中，認為能產生「善」之價值之**所需條件**。創價教育學中引導學生創造「美、利、善」的價值，就是讓學生當面對社會上的各個議題時，從認識事物的存在和關係下，能夠同時以個人和社會的角度評價，以共存共榮的原則避免作出所謂「反社會」的結論，這亦是公民教育中期望學生含有的素質。

《創價教育學體系》第三章後段指出，人類生活，或人與外界接觸，可分為三個心理活動步驟。這大概提供了讓個人實踐創價活動的方法。牧口認為個人首先是要認知對象與己的關聯，即**認識價值**；接著就是作出價值判斷或**評價**；最後則是**創價**。而創價教育即是要讓學生覺知得到這三步生活過程，指導他們在日常生活了解自己與外界的關係 (圖二之認識價值)；有清晰的系統去觀察自己的感受、省思，繼而對外界事物有意識地作價值判斷 (圖三之評價)；最後就是掌握外界事物對自己和社會產生美、利、善的一面，自發性地去加以創造 (圖四之創價)，謀求生活上的幸福。

上文雖闡述了牧口常三郎對教育目的、價值哲學之中心思想，然而，創價教育學之內涵其實不止於此。我們窺探出內裡涉及不少個人與社會、自我與外界的課題，正合乎公民教育的旨趣，同時不難發現牧口的思想核心總是離不開以「人」為主體，承認「個

人」之獨特性存在，並強調從「人的生活經驗」尋找達成人自身幸福之創價的原理。「人本主義」思想下的教育，正是創價教育的底蘊。事實上，創價教育學包含了以人為本、甚至人本主義背後的佛教生命哲理，誠如國際創價學會會長池田大作（2005）指出，「創價人本主義」的立足點是建基於「佛法中道思想」當中。若要徹底理解創價教育之思想全貌，則需再向日蓮系佛法探求。

雖然周洪宇和蔡幸福（2006）認為，“創價教育思想是以牧口的哲學思想、政治思想和宗教思想為三大支撐，試圖脫離任何一方面都無法準確把握其思想實質”，若純粹研究創價理念之形成和支持理據，確有同時考究佛法的必要，但若只抽取創價教育之核心來尋求香港公民教育的啓示，有關交待佛法對牧口思想之影響，基於篇幅所限暫時略而不談。

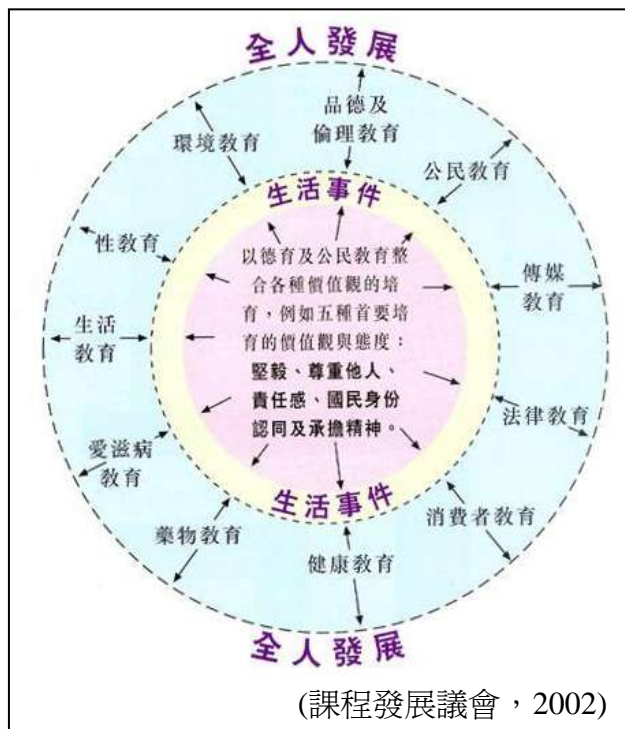
香港公民教育之啓示

在香港，創價教育於學術領域中仍屬新鮮事，但在教育的最前線，早在 1992 年便由創價學會開辦的「香港創價幼稚園」實踐牧口的創價人本教育。雖然創價教育學說至今仍未被香港教育界廣泛認知和研究，但前線教育的持份者對廣義的價值教育的認識亦止於皮毛。基於現存有關「價值教育」的定義繁多，前線教師難以確定其內涵，至於當中的教學模式（pedagogy）更無從稽考。事實上，自課程發展議會（2002）於教育改革中，重新統整「德育及公民教育」，成為了「五個學習基要」和「四個關鍵項目」之一，建議從過去學校雜亂無章、側重點不同的「公民教育」、「生活教育」、「道德教育」...，重新統整成一個以官方預設的核心價值觀為中心來推行。或許「價值教育」亦被看似和上述紛雜的課程大同小異，故香港政府和中小學校普遍對價值教育的研發興趣不大。

既然如此，創價教育在現存功能最相近的公民教育下，又有什麼具調整性的啓示？

品格與價值

自 2002 年《基礎教育課程指引》公布後，公民教育指引中則加入了德育的元素，合併成現在的「德育及公民教育」。課程發展議會（2000）說明這原因是“德育著重我們中國人的品德培養，而公民教育的課程內容，因為香港這個環境，亦包括了中國傳統道德價值觀。因此，制訂新課程架構時，可採用更全面的方式編訂德育及公民教育的課程”。教育當局基於上述理念，推行策略上亦進行了大翻新。政府建議學校應先著重培育五種首要的價值觀和態度，包括：**堅毅、尊重他人、責任感、國民身份認同和承擔精神**（及 2008 年新增的：**關愛和誠信**，現共七項（課程發展議會，2008））。改革策略便按這七個元素為課程核心，運用**生活事件**作為學習情景，“目的是讓學生認識在學期間及將來生活中可能會遇到的事件及課題，並通過處理這些事件和課題，培養他們正面的價值觀和積極的態度”（課程發展議會，2002）。如《基礎教育課程指引》所示：



運用生活事件來培養學生「堅毅」等正面態度，看似與創價教育學提倡的「從生活體驗價值」相乎，然而，這就錯誤理解了牧口常三郎有關「價值」的含意。無可置疑，教育當局預設的態度是能促進「利」和「善」的價值增長，但這只是說明個人抱持的**品格**，不是說明與個人有關聯的**價值**。教育硬性讓學生建立上述品格，只能說是鞏固社會上的**道德規範**而已。

牧口常三郎 (2004) 亦有指出，“道德規律的界線是一條「不欲線」，實施「己所不欲，勿施於人」的公民教育，只能避免成為不道德者，免於被社會指責為惡人，而不是說明倫理道德判斷的原理”。

若把德育綑綁於公民教育，甚至把德育凌駕於公民教育之上，則成為了如 Leung and Ng. (2004) 所指的返回「道德化」和「非政治化」的教育。意即在進行公民教育的議題討論時，首先便以道德的高地指令學生作為一個公民應該做些什麼什麼，而非退後一步，給予開放、多角度和批判性思維，讓學生評價事情與社會之善惡關係、事情與個人之利害關係，然後創造促進社會和個人利益之方法等。

官方預設這七項價值觀和態度，其實只屬於道德品格上的培養。「品格」其實是一種內涵，最終會在價值判斷時轉化成一種取向，即品格是左右著受教者自身去評價外界事物。創價教育沒有強調灌輸 (indoctrinate) 各樣品格予學生，以此為手段來達成至善的社會，而是保留獨特個性，促請教育者讓學生在體驗個人與社會互相依存的關係下，來創造善的價值。

理性主義與實驗主義

教育是以灌輸既定了的品格來確保學生在社會規範下生活，還是讓受教者從生活經驗中來摸索適當於社會的行為，兩者之勝劣亦未有明確定論。但這證明了百年來「**理性主義 (Rationalism)**」和「**實驗主義 (Pragmatism)**」的兩大教育思潮至今仍影響著教育的發展。現今的課程較類似康德的主張“有客觀的道德法則則存在” (Walker, 1998)。即若教育開啓人先天的 (先驗的) 理性，以理性的意志從現象界靠近觀念世界去掌握真理和法則，就能實現理想的自我和社會 (高義展, 2004)。故此，「堅毅」等品格是一種客觀的、邁向至善道德的概念，是一種不能否認的「律令」 (imperative)。當培養學生擁有相

當的品格，產生理性的意志時，便會以此來行使義務的行動 (Walker, 1998)。若按此蘊含的教育哲學來分析現存的課程，從這些客觀普遍性的道德品格入手去培養學生，則能達至學生個人成長及社會進步。

然而，不少學者 (尤其無神論者)，認為這種以教育來引導進入客觀先驗的理想世界，是很困難在切身處地的現象界驗證，及忽略了「人」自身的主體性，對於道德的灌輸則進行了廣泛的批判。二十世紀最早反對灌輸的杜威 (Dewey, J.) 認為學習是從生活中獲得，如「教育即生活」、等名言。他認為，真理、道德不是外在於人，不是在人的經驗之外。至於「品格」，則是一連串行動的習慣，道德觀念、標準也是人與環境互動 (行動) 中培養出來的產物 (陳特, 1994、Dewey, 1922)。杜威亦認為，“灌輸的本質是強制性的、封閉人的思想的；是限制了兒童的智慧和道德發展的” (王麗榮、鍾明華、李萍, 2006)。及後皮亞傑 (Piaget J.) 的認知發展理論、羅傑斯 (Carl Roger) 的人本主義心理學提供了科學理論基礎反對理性主義的灌輸式教育。

上文曾引述香港公民教育最新的課程設計，亦強調要以「生活事件」來培養學生品格。但是，這並無杜威那種實踐式的本質和內涵。以「既定的客觀品格為核心」來推行公民教育，只是理性主義下的封閉性結果。過往官方雖呼籲前線教師避免用「價值灌輸」的方法推行教學，但在課程設計這源頭便以預設既定的內容，指示前線教師跟隨那七個品格為核心，這其實已墮入了灌輸的陷阱，而非開放性讓學生從生活中逐步建立起適當他們在社會生存同時合乎公益的價值觀。

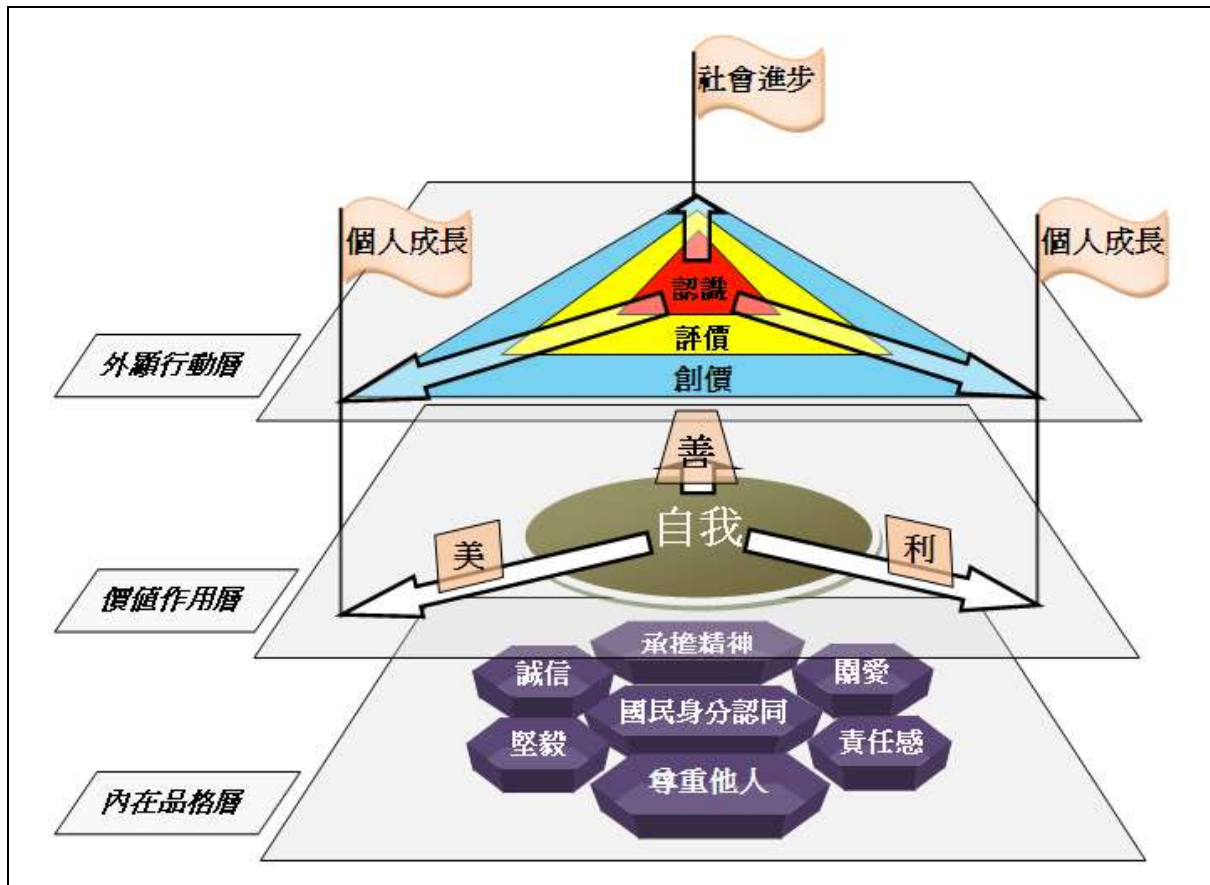
香港現行的德育及公民教育擁有具客觀而鮮明的內容，但課程的前設卻不是從「體驗式、生活為本」出發，而是留於「說教式、品格為本」的教育。然而，生活為本的教育如沒有一個系統和媒介整合，教學亦留於空泛及無從入手。若返回人與外界的生活媒介——「價值」，以創價教育的角度推行「價值為本」的教學，或許能優化現行的課程。

站在創價原理的視角上，培養學生那七種品格與達至「個人成長」、「社會進步」的可見成果並無直接關係。在這揭示過往的一種錯覺：教育的持份者普遍認為「個人成長」、「社會進步」是因為抱持「堅毅」、「尊重他人」...等品格。然而這些品格只是學生去**處理價值** (即處理個人與外界關係) **時之所需條件**而已，而非創造價值之**本身原因**。「社會進步」這個「善」的**價值成果之具體展現**，不是有「堅毅」就自然得來，而是自我經歷了對社會的「認識、評價、創價」的生活過程和經驗，從這原理法則中實踐得來，這才是**原因**。而「堅毅」則只是達成該生活經驗之**促進條件**而已。





以上的論述不是去否定或提倡摒棄現有的課程，而是建議把現存「品格為本」的課程設計，調整至「價值為本」的公民教育。即是以教導實踐良好公民的法則為中心，直接引導及提供機會給學生從校園生活、家庭生活中有意識地實踐「認識、評價、創價」的生活過程。過程中當然亦需讓學生從體驗中認知現存「堅毅」等品格的重要性，因為

這是一種能力來源、意志來源，去促進創造價值的生活。當有系統地實踐創價法則，則會從過程中帶來「美、利、善」價值的結果。而具體展示出這些價值的成果，就是「個人成長、社會進步」等可見的表現。

如此，以下在保留現存香港德育及公民教育的課程設計，融合了創價教育學的元素，發展出一套調整性的「香港公民教育創價法」模型：



圖六：香港公民教育創價法模型

圖示				
性質	實踐法則	品格	價值	顯現的結果
關係	原因	助緣 (輔助條件)	結果	現報

表一：香港公民教育創價法模型圖解

從模型中，可見「堅毅」等品格與「個人成長」等顯現的結果並無直接關係。但品格亦有完備「自我」的作用，是一個「助緣（輔助條件）」，提供內在動力和意志，讓自我更能行使意識的生活，實踐創價法則。至於實踐「認識、評價、創價」的法則，是促進「美、利、善」結果之原因。唯有透過自我在生活中行動實踐，才會與外界產生「價值的作用」。所以，「實踐行動」與「價值增長」，是因果同步的。日常生活不斷實踐行動，同時自我與外界產生價值。至於具體的成果顯現，如「個人成長」等，就是經過時間後所呈現出來的「現報」，亦即是可見的、可運用較客觀標準來量度之創價成果。

傳承與創進

以上從審視現有的香港公民教育，到分析其內涵，再從創價教育學中尋求啓示，終建議了一個調整性的模式。過往側重於品格培養的德育，無疑是有效傳承傳統社會的道德規範。若毫無傳承，教育也無從說起。然而，加強道德方面的比重卻容易形式封閉性的教育，培養因循和缺乏創造力的學生。這正如勞思光（2006）所言“如果一種封閉性的傳承作為教育原則，則結果受教者基本上只是被某種教條所限定，談不到自由發展”。故此，由傳承文化、教育的內容上，推動勞思光（2006）提出的創進，即解除預設性的教條式內容，是現今創價教育學所提供的具體啓示。以「價值為本」的創價教育，也許是傳承與創進之間的可行發展道路。

本文論述有關分析和應用創價教育學之地方，當中的模型事實上仍有待日後反覆研究去確立。唯本文能帶給教育界的各個持份者，一個嶄新的思維，為未來創造一個更以人為本的教育。

參考文獻

1. Dewey, J. (1922) *Human nature and conduct*. US. Henry Holt and Co.
2. Maslow, A. H. (1943) **A theory of human motivation**. *Psychological review*. 50 (4): pp. 370-396.
3. Fraenkel, J.R. (1980) *Helping students think and value: strategies for teaching the social studies*. New Jersey, USA. Prentice-hall.
4. Walker, R. (1999) *Kant*. London. Routledge.
5. Leung, Y.W. and Ng, S.W. (2004) **Back to square one: The re-depoliticization of civic education in Hong Kong**. *Asia Pacific Journal of Education*, 24 (1), pp. 43-60.
6. 牧口常三郎 (1972)：《創價教育學體系 1》，日本，聖教新聞社。
7. 陳特 (1994)：《倫理學釋論》，台灣，東大圖書公司。
8. 嚴惠珍 (1998)：公民教育的發展，輯於香港學校公民教育統籌教師協會篇《公民教育教師手冊》，(頁 116-119)，香港，香港學校公民教育統籌教師協會。
9. 課程發展議會 (2000)：《學會學習：課程發展路向 – 諮詢文件》，香港，課程發展議會。
10. 王玉樑 (2001)：牧口常三郎對價值哲學的重要貢獻，《哲學與文化》32，頁 171-181。
11. 課程發展議會 (2002)：《基礎教育課程指引：各盡所能·發揮所長》，香港，課程發展議會。
12. 牧口常三郎 (2004)：《創價教育學體系 (1)》，台灣，正因文化。
13. 牧口常三郎 (2004)：《創價教育學體系 (2)》，台灣，正因文化。
14. 高義展 (2004)：《比較教育概論》，台灣，鼎茂出版社。
15. 池田大作 (2005)：《第 30 屆「SGI 日」紀念倡言：面向新世紀——人本主義的對話》，日本，創價學會。
16. 周洪宇、蔡幸福 (2006)：教育的目的是增進人格的價值——日本創價教育思想的先驅牧口常三郎，輯於日本創價大學等編《中外學者論池田大作：和諧社會與和諧世界》，(頁 268-300)，武漢，華中師範大學出版社。
17. 冉毅 (2006)：創價教育之源：牧口常三郎，輯於冉毅、曾建平編《關愛人性·善待生命：池田大作思想研究》，(頁 134-180)，香港，香港公開大學出版社。
18. 蘇東天 (2006)：《和平與人道思想的實踐者：池田大作》，香港，天地圖書。
19. 何勁松 (2006)：《池田大作的佛學思想》，北京，宗教文化出版社。
20. 勞思光 (2006)：哲學思想與教育，輯於杜祖貽、劉述先編《哲學、文化與教育》，香港，中文大學出版社。

- 21.王麗榮、鍾明華、李萍 (2006)：和諧人本德育的走向思考，輯於日本創價大學等編《中外學者論池田大作：和諧社會與和諧世界》，(頁 268-300)，武漢，華中師範大學出版社。
- 22.課程發展議會 (2008)：《新修訂德育及公民教育課程架構》，香港，教育局課程發展處。

作者

尹卓彥

中學教育 (榮譽) 學士 2009 年度畢業生

香港教育學院

聯絡電話：9235 8047

聯絡電郵：c_y_wan1029@hotmail.com