

# 「台灣通識教育」及「英國宗教教育」： 理念的落實之互動與融合\*\*

郭青青\*

國立台南大學

## 引言

近三四百年發展神速的科技文明以無孔不入的姿態進入了人類文明的每一個角落。彭文逸在其文章〈後現代狀況〉中提出對現代社會極富挑戰的兩個議題：本世紀初，大約一百年前（1900年），最大的問題是，在科技掛帥的紀元裏，宗教與傳統文化能否存活？過了一百年後，如今2006年，面對二十一世紀新紀元，更緊迫及更大的問題是，沒有了宗教及傳統文化，我們能否在科技時代繼續存活？<sup>1</sup>這意涵著，我們活在地球上，必須重視宗教及傳統文化之精神，亦即恢復人之為人的原本面貌，與周遭、自然及他人建立正確關係，體認「民胞物與」的重要性，意識到自己跟所有的人、事、物原是生命的一體，善待自己、他人及宇宙大地乃同一件事。要建立這樣的理

---

\* 國立台南大學文化與自然資源學系教授。

\*\* 本論文乃由筆者在「科際整合之生命教育學術研討會」（2006年5月19日至21日，輔仁大學）上發表之論文〈從文化角度探討「台灣通識教育」及「英國宗教教育」理念的落實之互動與融合〉精簡並修正而成。

1 彭文逸：〈後現代狀況〉，《九十年代月刊》，1991年8月號，頁78。

念或價值觀，必須從教育著手，特別須由通識教育或宗教教育的落實做起。

然而，用艾略特（Eliot）的一首詩來描述，現在學術界呈現的是：

若不涵知識的資訊，算甚麼資訊？  
若不涵智慧的知識，又算甚麼知識？  
而若不涵生命的智慧，又算甚麼智慧？

學術受到科技一面倒運用科學方法及過分重視自然科學、資訊或量化研究風潮影響，大半不涵生命力及智慧洞識，而只是不同排列組合而成的資訊知識而已，愈來愈少學術研究會重視艾略特所表述的「包涵生命力之洞識」。可是，當社會發生問題時，人們又常會求教於學術界之專家學者，若此，惡性循環互為影響不已。

筆者在拙著《通識教育：理論與落實——兼論詹姆斯宗教理論》<sup>2</sup>中，指出了當今台灣社會的十大惡質文化，針對這些惡質文化，建議台灣教育迫切地需要重視對通識或宗教教育之落實，此乃教改之本及對台灣教育之真誠關懷。此外，筆者特別將通識教育與宗教教育劃上等號，旨在提出如何發揮學生心性或靈性潛能，不談甚麼宗教信仰或宗教知識的灌輸，焦點放在對宗教真理的追求及學生宗教情懷的培育；繼而期望助益學生的人格統整與發展，從而帶來其生活行為之改變，使其能為社會投入正面及積極的貢獻及影響力，以達到「傳道、授業、解惑」的教育之真正目的。

2005年，筆者藉休假前往英國，探訪了Canterbury、倫敦、伯明罕及蘇格蘭的愛丁堡等地，除了與當地一些從事宗教教育的大、中、

2 郭青青：《通識教育：理論與落實——兼論詹姆斯宗教理論》（台北：五南圖書出版股份有限公司，2001年）。

小學老師分享、交談外，更特別拜訪了當今英國宗教教育泰斗——侯約翰（John Hull，以下簡稱侯氏），以及經他介紹的其他幾位宗教教育學者，<sup>3</sup>與他們交換了不少意見。因此，本論文選擇了英國的宗教教育與台灣的通識教育經驗來作比較與探討。

自1988年英國政府頒佈教改法令後，英國各學校全面實踐宗教教育，促進學生在靈性、倫理、文化、智育與體育等方面的發展，加上英國雖然是多數基督宗教信徒所形成之社會，但也受到「後現代文化」影響並形成了多元混雜宗教與文化的社會特性，故筆者有興趣探討其宗教教育理念落實的情況。在探討過程中，筆者發現一些宗教教育學者，以侯氏宗教理論為主，建議在宗教教育上採用象徵性教材與教法，例如，選用一些較不具爭議性、不帶濃厚個別色彩及不帶偏見的宗教圖像或法器做教材，以減低各宗教、文化間之爭議點，儘量在教學上能「異中求同」、「同中存異」，尊重不同的信仰，並在彼此相容的交談中，走向對宗教真理性更深、更大的追尋，探討人類、人性共「通」之論點；對「絕對」、「弔詭」、「人的盲點」或「人的自我欺騙」等有關人性的問題提出討論，並更深入地推敲「人生的意義與價值」、「人是甚麼？」、「我是誰？」、「宗教是甚麼？」及「人格統整」等問題。這些宗教教育課程，能引起年輕人對永恆生命、人的靈性及對周遭人，特別是對社會邊緣人之關懷等議題的注意和興趣，培養年輕人悲天憫人的宗教情懷，最後達到宗教教育的真正目的。

這樣的宗教教育課程的發展方向，正好與筆者期望在台灣推展的通識教育課程發展方向相雷同，因此筆者嘗試探討兩地在通識或宗教教育理念落實方面之異同，希望藉彼此之互動與借鏡，展現一些融合觀點或理念，能對宗教／通識教育理論（其實也是全人教育、生命教

3 經侯教授介紹，筆者也拜訪了另外幾位伯明罕大學宗教教育學者：Edmond Tang, Marius C. Felderhof, Jill Maybury 等。

育)獲得整體性更大之真相瞭解,同時也期望能促進通識或宗教教育課程設計上的更趨多元化、生活化與實用化。

根據以上所述之本論文的緣起與預期目標,筆者將依如下綱要進行探討:

- 一、台灣通識教育理念的落實之描述
- 二、英國宗教教育理念的落實之探討
- 三、台灣與英國宗教/通識教育理念的落實之互動與融合
- 四、結語

## 一、台灣通識教育理念的落實之描述

### (一) 台灣通識教育概覽

十年前,筆者探討了台灣四十多所學校的通識教育,但卻申明未包括九所師範院校,因當其時這些院校都尚未設立通識教育中心,當然不可能對通識課程作任何規劃。如今九所師範院校均紛紛轉型成大學或與他校合併成大學,並依教育部規定必設通識中心。但師範院校設立通識中心,是否即可配合通識精神規劃課程,或至少能呈現一點趨向通識願景之雛形?實在令人質疑!

曾任清華大學校長的沈君山,以身作則,在任時以校長身份開通識課程。後據報章報導,他被其他教授批評:「通識課程何須那麼認真,讓那麼多位同學未過!」沈氏感慨地提出推展通識教育的三大困境:沒有人願管、沒有老師願教及沒有學生肯花精神去聽課。先不說此景象繼續存在,現在即便有人願管,也不見得讓你管,咎於學術文化的政治性與複雜性,有老師即使有心要教,也會很難。如何在如炒雜燴課程架構中教出通識意義的課程,老師難免有心無力。若此,又如何能期望學生肯花心力上通識課?

朱建民在其〈大學通識教育的回顧與前瞻〉一文中指出，共同科與通識課程合併規劃，大致有下述三種類型：

- (一) 依循舊制
- (二) 舊有領域內學分數的調整
- (三) 領域的重組——陽明大學的校定必修科目為：本國語文領域4學分、外國語文與文化領域4學分、心理學領域4學分、人文學科領域6學分、社會學科領域6學分、綜合通識課程領域4學分、體育0學分。如此，不但各領域學分數有增減，領域亦有增減，將憲法與立國精神領域刪減而併入社會學科領域。又如交通大學校定必修科目僅分二大領域：外語和通識，在通識領域中再分人文藝術類、社會科學類、自然科學類。如此，將國文領域減去而併入人文藝術類。又如中正大學的通識課程必修3學分，包含基本語文能力（國文及外文）、數理能力、人文素養、社會科學和自然科學五大領域。

在上述三種類型中，第一種的校定必修因襲過去的部定必修而未做任何實質改變，第二種雖有改變，但僅屬學分數的調整。相對而言，第三種的校定必修有較大的改變幅度，也較能反應各校的特色。<sup>4</sup>

以上所舉台灣通識課程現況的第三種類型，依朱建民之說，認為「有較大的改變幅度，也較能反應學校的特色……」，看來似較樂觀。事實上，許多學校面臨通識課程較大改變時，共同科及通識課走

4 朱建民：〈大學通識教育的回顧與前瞻〉，《通識教育季刊》，2002年6月號，頁143-151。

向重新洗牌的趨勢，如此將影響老師開課空間、基本時數夠否的生存問題，因此依朱建民的觀點，有人持通識課在某些學校可能會銷聲匿迹之看法。另一個過於擴大、樂觀的走向為，通識教育變成肩負起整個大學教育理念實踐之使命，以致於走上永遠的桃花源或永恆的鄉愁之途。我們當然不願讓台灣的通識走上上述兩條道路，於是試著提出在台灣教育環境許可的情況下，一些落實通識教育理念的可能性。

## （二）通識教育理念的落實之描述

金耀基在〈通識教育與大學教育之定性與定位〉中提出：

大學要推動通識教育，並且要做得好，做得有效，就不能沒有一個專責單位，一個對通識教育有全面性視野與整合能力的組織。<sup>5</sup>

要使通識教育中心（專責單位）成為一個具有全面性視野及整合能力的組織，必須使其先具有正確的通識理念或對通識涵意有正確的瞭解。而在此之前，該具備的先決條件之一是：走出台灣大學院校對「追求卓越、夢想躋身國際一流大學」的迷思！

周成功教授（陽明大學）在其所撰〈世界一流大學迷思〉一文中，由三位交通大學教授因過勞相繼過世的事件談到台灣的大學發展無以為繼的窘境：

與其空言「一流」，我們不妨回來檢討台灣的大學究竟需要甚麼樣的「一流」。其實如果仔細分析「大佬們」所倡言的「一流」，大多指研究。……強調研究的重要自然無可厚非，但

5 金耀基：〈通識教育與大學教育之定性與定位〉，發表於「大學院校通識課程與教學改進學術研討會」（1996年4月25-26日，台灣大學思亮館）。

是在大學中一面倒地強調研究，它所引導的價值觀和資源配置，往往會扭曲甚而蕩喪大學另一個更基礎、更重要的任務——大學部的教學！……大學設置的目的就是年輕學子需要受教，……扎實的知識傳授與訓練，是大學通識教育中無可取代的要件。……誠實地面對大學的困境，一切回到基本面，從小處下手，一點一滴地去累積經驗，充實教學的內容。瞭解客觀環境的限制，不做好高騫遠的期許，多給大學教師一些教學上的資源，也許才是解決今日問題的唯一藥方，建立世界一流大學，沒有特效藥，也沒有捷徑……<sup>6</sup>

台灣的大學若由「扎實的知識傳授與訓練，……從小處下手，一點一滴地去累積經驗，充實教學的內容」，並從提升教學效能開始做起，不要一味地全力爭取進入全球五百大大學排行榜的前列，逼迫教師們快速發表論文，愈多論文被SCI及SSCI等錄用愈好，目的純粹為躋身世界一流大學更高的名次。例如，儘管台灣大學已列入排行榜第162名，但台灣大學校長李嗣涇仍憂心地指出，南韓、中國過去幾年集中資源扶植重點大學的計劃，均已陸續奏效，台灣卻到現在還未起步，如再不好好投資高教研究，只怕國家競爭力將會愈來愈邊緣化。<sup>7</sup>

台灣大學是台灣的大學龍頭，如此嚮往打進「世界一流大學」排行榜的更高位置，其他大學更難免不趨炎附勢，一面倒地強調高教研究，例如爭取教育部五年500億經費，如此的價值觀絕不可能重視落實大學部的教學，回到根本的「扎實知識傳授與訓練的通識教育」，如此，又從何談起通識理念之落實？

6 周成功：〈世界一流大學迷思〉，《中國時報》，2002年3月1日。

7 黃以敬、陳鈺婷報導：〈拼高教 中韓集中資源 台灣還在吵〉，《自由時報》，2005年8月16日。

此外，另一個必須具備的先決條件是：

必須請一位對通識教育有信念與承諾，在專業上有成就，並且有行政才能的教授來領導。這樣的人不多，但不是沒有，……這樣的人物攸關大學通識教育的成敗，能不能請得到，是對大學校長的一項挑戰。<sup>8</sup>

換言之，若要落實大學的通識教育理念或要真正有效推展通識教育，校內至少要有一人具備豐富的通識學識與領導能力，當然也應得到校方行政上的全力支持。

綜言，台灣的大學教育須先走出「世界一流大學迷思」，然後依金耀基建議，設立通識教育的專責單位，而此專責單位內至少有一位具通識的學養與領導能力之教授，再配合校方行政部的全力支持，才有可能落實通識教育理念。

### 1. 通識教育理念的落實描述之一——科際整合教育

牟宗三認為，通識教育絕不是「大雜燴」，不是要求每個學生對各學科都要有一概括性知識，例如社會人文學院的學生必須選修一些理工學院自然科學的課程，抑或反之；通識教育乃是期望培養出一些識大體的知識分子：

只有當他對人類本身的生命問題、時代特性有真正的瞭解時，如羅素、愛因斯坦，不但在其專門領域是個專家，同時也對世道、人心、道德、宗教、時代的問題提出他們的看法。愛因斯

<sup>8</sup> 金耀基：〈通識教育與大學教育之定性與定位〉。

坦便曾說：「這個時代不應太過科技化，應該加強人們道德教育和宗教意識，否則這個時代遲早會出問題。」<sup>9</sup>

因此，為達到通識教育培養識大體的知識分子之目標，通識課程的策劃絕不是各科一點的大雜燴混合，而應是各科融合的「科際整合」課程，如此才不會淪於各學院、各科系獨立供給幾門「專業」與「生活」相關系的通識課，結果是既不專業，與生活又沒有真正關聯，通識課最終只能淪為湊足要求的營養學分而已，無法培養出識大體、對社會負責任、對人的生命問題和時代特性有所瞭解的公民。曾有台灣大學法律系學生為想擁有一部「大哥大」而偷竊；又有清華研究所碩士生為爭取與一男生同居兩星期而殺害女友，事後竟然想運用自己所學的「專業」知識，以最厲害的化學藥品來毀屍滅迹。《中國時報》在2006年3月刊登的〈博士是指人才不是學位〉一文中提到：

清大張姓博士生昨疑因妄想症發作，持刀砍殺同校同學！……研究生本人亦應為認清國內外環境及發展趨勢，認清自我的長處與缺點，確立自己的人生目標與價值，才能釐清自己未來之定位與生涯發展。國家未來需要的，不是「躲」在實驗室，專心一致、不食人間煙火的科學家。國家未來更需要在各級政府機關與公民營事業機構內認真工作，從工作中磨練及終身學習的具有執行力之人才。博士學位，難道是年輕人終身追求的目標嗎？<sup>10</sup>

我們可以看出通識教育的關鍵重大性，否則高教培養出會寫SCI、SSCI論文，但不食人間煙火、不會與生活接軌，又不會對自己、對別

9 《聯合報》，1985年12月13日。

10 〈博士是指人才不是學位〉，《中國時報》，2006年3月11日。

人生命尊重的博士，反而會成為危害社會、帶來負面影響的社會害群之馬。這實在值得台灣從事教育者省思：我們可以忽視通識教育嗎？

## 2. 通識教育理念的落實描述之二——人格教育

由以上所描述的科際整合通識教育理念之落實中，我們明白到，要培養具備科際整合的通識能力的人才，通識教育同時需要落實「人格教育」的理念。1981年，台灣大學校長虞兆中開始推動通才教育，即指出「人格教育」是他心目中首先要包含的部分，與「專業教育」同等重要，他說：

尤其人格教育十分重要，有了使命感、責任感，瞭解人生真諦，就會將社會、國家、人類的利益放在個人利益之前，而有所作為，有所貢獻。<sup>11</sup>

黃俊傑談及通識教育的涵意時，將其詮釋為：

建立人的主體性教育，……就是一種建立人的主體性並與客觀情境建立互為主體性的關係教育，也就是完成「人之覺醒的教育」。<sup>12</sup>

這裏所指的建立「互為主體性的關係教育」的意思是，要教育同學知道「自己是誰」，也能活出「自己是誰」的獨特／統整人格；若能建立這種人與客觀情境互為關係的教育，則無論策劃甚麼通識課，怎麼教

11 黃俊傑：《大學通識教育的理念與實踐》（台北：中華民國通識教育學會，1999年），頁348。

12 同上注，頁32。

通識課，也不必擔心通識理念是否會落實。相反，授予教師一套教學法，也灌輸給他足夠的通識理念與方法，甚至教他如法炮製某某人教過的教材及教法，教師的教學也不見得必定合乎通識教育的精神！

P. J. Palmer在其書中提出，「一個好的教學絕非歸因於教學技術，乃源自於教師的自我認同及統整人格」。<sup>13</sup>他認為教師在課堂上傳授其專業或與學生建立良好關係，並不是藉由對任何教學理論或方法之熟練，主要是由於教師認同自己所肩負的使命，並負責而認真地努力於自己所選擇的教育工作。他認為「自我認同」（identity）和「統整人格」（integrity）是作為教師最必須具備的人格特質。自我認同涉及到「我是誰」及「我擁有甚麼獨特潛能」；統整人格涉及如何辨認與運用自由的議題，抉擇自己的生活態度及生命要走的方向，從而活出「真我」的生命。教師具備了這兩種特質，真理或「道」便在他心中，則他在任何專業科目上所採用的教學方法及內容，都能以學生為主，也能有效幫助學生充分吸收、內化知識，成為學生自我認識的一部分學習經驗，學生進而逐漸發展其潛能，並走向統整人格的目標。如今台灣社會，不論教育界或政治界人物最缺乏的就是這種統整人格，這也是造成如今台灣社會紛亂的因素之一。

另一類似涉及「人格教育」的通識理念，便是筆者於2001年出版的《通識教育的理論與落實》一書中提到的「通識教育涉入如何發揮學生靈性潛能」的議題，以及如何讓課程設計合乎「與生活不脫節、與生命不分家」之原則。也就是說，將靈性涵養與潛能之發揮納入課程設計乃是發展通識或宗教教育的一項重要基礎。讓學生找到自己的獨特潛能及全面（全人性）認識自我、社會與環境，逐漸走向塑造自己的統整人格，便能根本解決台灣眾多青少年及成年人的困惑或問題。

13 P. J. Palmer, *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life* (San Francisco: Jossey-Bass, A Wiley Company, 1998), 10。筆者節譯。

### 3. 通識教育理念的落實描述之三——靈性／心性宗教教育

黃俊傑在為拙著寫的序中，指出筆者：

將通識教育與宗教教育融為一爐冶之，……論述中所展現的是一種包容所有宗教的態度，也就是在這樣的一種承認多元宗教價值的立場上提倡將威廉·詹姆斯（William James）的宗教理論落實在台灣的通識教育上。<sup>14</sup>

威廉·詹姆斯宗教理論的可貴之處在於，他完全由宗教的心理經驗或對生命體驗的觀點出發，來瞭解宗教的真理，尊重並包容所有宗教，承認多元宗教價值的立場，發展出以其心理學的「意識流理論」跳出二元論對人的看法為基礎，配合其延伸出的宗教哲學五大主義，節錄其涵意如下：

- (1) 自由主義——走出傳統的宿命論；
- (2) 多元主義——跳出一元論或二元論的界限或固守傳統；
- (3) 實踐主義——真理需具有實際的行動與效果；
- (4) 徹底的經驗主義——個人經驗是不斷成長與改變的基礎；  
真理常是假設，隨著時代、境遇不同，而不斷修正而成；
- (5) 個人主義——容忍每個人的獨特經驗。<sup>15</sup>

依據以上詹氏五大宗教哲學主義為課程訂定原則，筆者列出在台灣可實踐的五種通識或宗教教育模式，分別為：（1）蘊於正式課程（專業通識化的課程）中之模式；（2）蘊於非正式及潛在通識或宗教教育的模

14 黃俊傑：〈代序〉，收入郭青青：《通識教育：理論與落實——兼論詹姆斯宗教理論》，頁2。

15 郭青青：《通識教育：理論與落實——兼論詹姆斯宗教理論》，頁106。

式；(3) 科際整合的通識或宗教教育之模式——以高雄技術學院為例；(4) 整合性通識或宗教教育之模式——以長榮管理學院為例；(5) 延伸至中學之校園通識教育或宗教教育之模式——以曉明中學為例。<sup>16</sup>

## 二、英國宗教教育理念的落實之探討

### (一) 由英國大學沒有安排宗教教育課程看英國宗教教育

英國的教育體制，除了神學院、宗教系、神學系外，大學教育並未安排宗教教育課程，據董俊蘭〈他山之石：國外（英國）經驗的借鏡〉的報導，英國把宗教教育的責任交給中小學。<sup>17</sup>這樣對理念之實踐是正確的。就如台灣落實通識課程的經驗，要培養識大體的知識分子，到了大學才培養，似乎太晚了，事實上不少通識教育學者都贊成應由中小學開始。英國的宗教教育既在中小學安排了足夠的課程，因而在大學教育中便不必重複。

對於英國的宗教教育，慧開法師有以下的看法：

由其成果來看，……教育官員及老師、家長都認為滿成功的，英國實施宗教教育有一些值得注意的地方：第一，他們很審慎地監督宗教教育的執行狀況，預防任何負面的情形發生；第二，在教育的內容上，只教宗教教義理論，而不教授修行方法，……學生對各個宗教有基本的認識後，如果想進一步研究或信仰某個宗教，就自己去深入瞭解。<sup>18</sup>

16 同上注，頁166-180。

17 董俊蘭：〈他山之石：國外經驗的借鏡〉，《宗教文獻學學程：宗教經典與通識教育工作坊》，2001年，參見網址：〈<http://www.ncku.edu.tw/~chinese/Zongjiao/20011013/inducement/induce02.htm>〉。

18 慧開法師與記者訪談錄，經記者明光採訪整理：〈世紀末與佛教專輯〉，《慕西學刊：世紀末與佛教專輯》（洛杉磯淨宗學會，2000年），參見網址：〈[http://www.amtb-la.org/muxijinghua/ShiJiMoYuFoJiaoZhuanJi/shijimoyufujiao\\_02.htm](http://www.amtb-la.org/muxijinghua/ShiJiMoYuFoJiaoZhuanJi/shijimoyufujiao_02.htm)〉。

至於課程內容方面，則有如下規定：

五歲至七歲：

一般以基督教為必修課程，再加上任一其他宗教為選修。介紹主要人物與歷史事件，瞭解宗教儀式、慶典與法器的意義。講述宗教故事，並以學生的人生經驗，來增加他們對故事的瞭解。教導學生是非對錯的觀念。

七歲至十一歲：

一般以基督教為必修課程，再加上兩種其他宗教為選修。加強道德與人格情操的發展。以宗教的歷史背景來吸收知識，著重於古聖先賢安身立命的典範。思考宗教對家庭社會的影響，以宗教的角度探討人生的意義與奧秘。建立積極進取的人生觀，以及個人有不同宗教信仰的自由與權利。

十一歲至十四歲：

一般以基督教為必修課程，再加上其他宗教為選修。以某一特定期間為研究對象，指出不同宗教的共同特質，比較不同宗教在世界各地所造成的影響。加強精神與道德的發展，將所學的宗教教育應用到其他所修的學科上。

十四歲至十六歲：

一般以基督教為必修課程，再加上一種其他宗教為選修。以比較不同宗教和教派，或是比較同一宗教或教派中的不同傳統，作為加深宗教教育的方法。研究宗教對人們面對、處理時代現象的影響。帶領學生體會抽象的、超乎日常生活領域的宗教觀念。發展學生辯護某一哲學或宗教立場的能力，進一步探討宗教理念。

學生在受完義務教育前，應對基督教、佛教、印度教、伊斯蘭教、猶太教、錫克教有基本的認識與瞭解。<sup>19</sup>

綜觀英國中小學的宗教教育，政府用法令領導、審慎監督，同時也有適當的配套措施，其中又有些對某些宗教的彈性政策，例如猶太教家庭的學生可以豁免修讀宗教教育課程，天主教徒可以上自己的宗教教育課程等。大學中沒有設正式的宗教教育課程，但也容許設立中小學的宗教教育師資培育課程，<sup>20</sup>補足有些地區對中小學宗教教育師資的需求。

由歷史與文化的整體角度來看，

基督教在英國傳播已經有數百年的歷史，基督教的精神早已融入英國文化，深深影響他們的價值觀和思考模式，所以，英國人思考問題或做學問時，會很自然地引用基督宗教的教義，……在維護人權和推行環保時，基督徒會認為他們是在遵守聖經的教導，而非基督徒會說，人權和環保是我們的文化，推動乃理所當然的，不必有宗教的理由。<sup>21</sup>

由此可見，英國宗教教育已有成果，然而，根據慧開法師之論點，假如在宗教教育的內容上，只教宗教教義理論，而不教授修行方法，也就是只有理解，而沒有行動。這樣的宗教教育因為不會損及學生家中原有的信仰，可以避免不同宗教背景的家長反對。<sup>22</sup>

19 明慧譯：〈佛教教學大綱與指南〉，《慕西學刊：英國新宗教教育政策與佛陀教育專輯》（洛杉磯淨宗學會），原文載於英國《泰晤士報》，1994年7月6日，參見網址：<http://www.mpjzxh.cn/FoJiaoJiaoXueDaGang.htm>。

20 筆者約見了Jill Maybury講師，得知在伯明罕大學內，擔任小學宗教教育的師資培育課程，是每次2小時共5次的培訓。

21 董俊蘭：〈他山之石：國外經驗的借鏡〉。

22 慧開法師與記者訪談錄，經記者明光採訪整理：〈世紀末與佛教專輯〉。

此外，賽德女士（Ms. Dominique Side）接受明慧記者訪問時，談到英國的宗教教育政策實施以來在提升道德水準方面的影響：

現在的宗教課程，主要在溝通不同宗教之間的道德觀，例如用不同宗教人物的生平故事，來討論各宗教對同一事物的價值觀。以提升道德水準來說，效果並不大，因為這些課程不要求學生實踐教義（修行的功課），只是把宗教當作一種學科，目的是吸收知識，而非實踐信仰。<sup>23</sup>

針對以上的描述，英國的宗教教育「在內容上，只教宗教教義理論，不教修行方法，避免不同宗教背景的家長反對」及因而在提升道德水準上，效果並不大，因在宗教教育課程中不可涉入信仰的實踐層面。以下對於英國宗教教育理念之落實的探討，即願在這瓶頸上試著尋求更大的「宗教真理」或在宗教理念之落實上找出更多元、更有創意之宗教教育課程設計，為宗教教育在提升道德水準和文化水平上帶來更大的效果！

## （二）英國宗教教育理念的落實探討之一<sup>24</sup>

### ——〈宗教教育涉及之根本議題〉

#### 〈靈性教育乃是心性的培養——對Blaket Carr的一個回應〉

侯氏（J. M. Hull）在他的〈宗教教育涉及之根本議題〉論文中，

23 多明妮克·賽德女士與記者明慧的電話訪談錄：〈教師與民眾篇〉，《慕西學刊：英國新宗教教育政策與佛陀教育專輯》，參見網址：〈[http://www.amtb-la.org/muxijinghua/EnglandBuddhismEducation/BuddhismEducation\\_02.htm](http://www.amtb-la.org/muxijinghua/EnglandBuddhismEducation/BuddhismEducation_02.htm)〉。

24 本節內容由筆者節譯自以下兩篇論文：J. M. Hull, "The Nature of Religious Education," in *Distinctive Aspects of Bahai Education: Proceedings of the Third Symposium on Bahai Education*, eds. Hooshang Nikjoo & S. Vickers (The Bahai Publishing Trust, 1993), 13–19; J. Lewis, "Spiritual Education as the Cultivation of Qualities of the Heart and Mind. A Reply to Blake & Carr," *Oxford Review of Education* 26.2 (June 2000): 263–283.

以他自己是英國人來評論英國的宗教教育與社會的互動關係。他首先提出宗教教育在英國至少有三項目標指向：

1. 對沒有宗教信仰的人，傳遞有關的基礎知識，使其對各宗教有基本瞭解；
2. 對有宗教信仰的人，傳遞有關的基礎知識，使其瞭解自己及自己的宗教；
3. 對所有的人，傳遞給學生，也傳遞給社會上的成年人，宗教教育的助益或宗教是給人的一種恩賜。

有關以上第一項目標的達成，因宗教教育課程是義務教育中的必修中小學課程，供給學生各宗教的基礎知識，並沒有問題。

至於第二項目標的達成，以前宗教教育對有宗教信仰的人（可能只是指基督教信仰）分成兩部分：宗教的客觀本質（Nature）及宗教信仰的培育（Nurture）。這樣的分野可能太尖銳，雖然並非完全沒有用，但卻難於融合到其他傳統宗教上，不易使宗教教育教學走向更成熟的發展。

有關第三項目標的達成，宗教教育既然被看成是一種助益或恩賜，則試著跳出由「唯一宗教」教育，走向由「不同宗教」教育尋找教材，例如：一段經文、一個聖人故事、一則回教的祈禱詞、一個雕像、一串《玫瑰經》念珠等等。每一項宗教象徵物用為教材時，都可以激發學生的創意及想像力，也能觸動其內在的情意。在我們的教學中，IQ觀念用得還是比EQ想像力多。其實宗教教育應用象徵物或形象教學，可以看成是給學生的一項禮物（恩賜），完全與宗教無關的教學，例如，引發學生的好奇心，刺激學生的思考及發問，藉深入瞭解彼此的家庭背景而瞭解到與自己不同的生活方式與文化，帶來更多的「自我認識」及對他人的認識。如此無分宗教或非宗教信徒學生的宗教教育教學，自然為所有學生帶來好處。

這種宗教教育「恩賜」式教學，侯氏引進現象學描述徑路的教學法，較為重視信仰者本身的個人存在性，亦即較少批判性及較大接納性，反而令人感覺到對宗教較客觀的瞭解與認識，而廣為年輕人所欣賞、接受，也容易推動他們之間的互動學習，使他們樂意探討與自己不同宗教的觀點，真正認識與尊重別人的宗教。為了免於現象學描述徑路的限制，侯氏陸續提出個人存在性及曖昧與批判性等徑路在宗教教育教學上的應用，事實上，這些也是所有社會科學追求真理所採取的徑路，例如，在宗教教育的教學上，對宗教真理的正確定位，亦即澄清對宗教的錯誤或內在曖昧不明的認識；更明確地說，就是現象學不容許對宗教的假相認知或宗教的「自我欺騙」現象。

在宗教教育上，對於人或宗教真相的探討如此徹底，因此無法避免觸及人生的意義及目的之真相問題，然後進一步探究人的價值、人可以活出一種怎樣的投誠、歸屬的生活方式，以及人生的基本抉擇等相關問題。

此外，針對宗教或由宗教引起與社會、經濟、政治等相關的議題而進行深入探討時，我們永遠不可能逃避一個問題：人之根本屬性之一的弔詭性問題。因為人生不單止有意義面，也有人生無奈或痛苦面（看不出意義）；人是動物，人不是動物；人若不是動物，人有時甚至還不如動物，可真是動物等等弔詭特性。舉例說，我們周遭有一些活於窮困、痛苦生活當中的社會邊緣群體會問宗教信徒：「上天竟然容許這樣或那樣的情況發生，何謂正義、公理？沒有正義、公理，又憑甚麼喊宗教口號：生命共同體的和諧、共融、和平？」今天西方社會的宗教中，有太多弔詭無解。例如，在信徒中有非常富有的資本家、財團董事長，但也有生活極困難、三餐難飽團體。為此，教會分別為不同貧富區域舉行朝拜儀式，形成宗教上的兩極性。又如，宗教可以同時是快樂、幸福及痛苦、困頓之來源；可成為人的鴉片或枊

杖；可以是不成熟的信徒完全依賴的「物神」信仰；但也可以成為一個成熟、負責任的信徒的勇氣、力量及創意來源。

綜合而言，從探討人及宗教「真相」的過程中所帶出人本質的「弔詭性」、「社會及宗教的兩極性」等等的問題，由於不是清晰、易有標準解答之議題，故此宗教教育課程須給予學生詢問、沉思、探究、討論、澄清這些議題的空間，最後須涉入的題目是：人生是一連串不同抉擇的累積，「人如何做抉擇？」可能是最棘手，也是最關鍵的問題。人如何做出正確的抉擇？抉擇所根據的基礎是甚麼？所根據的基礎，也是宗教教育的最後目標，即在於讓學生有機會體驗到對宗教真相的追尋及接受宗教靈性情懷的培養，從而塑造學生成為一個具備「統整人格」的人或「識大體的知識分子」，使學生在人生的道路上能夠獨立做出正確抉擇。因此宗教教育重要，但宗教教育中的「統整人格」教育同等重要，應成為基礎性的宗教教育課程。

### （三）英國宗教教育理念的落實探討之二<sup>25</sup>

#### ——〈基督宗教教育：足夠或必須議題？〉

##### 〈一個多元歐洲文化中的實用神學與宗教教育〉

歐洲文化，當然也涵蓋英國文化在內，不斷走向愈來愈多元文化的時代。基督宗教教育設定的基本目標是：促進不論個人或團體活在一個優美的自然環境中，大家互益成長，活出更豐富、更有創意成果的生活，讓人性不斷更新並彰顯活力。現在要問：為何不這樣做？或甚麼因素窒礙了這個目標？答案是：現代社會及成人世界中充滿貧

25 本節內容由筆者節譯自以下論文：J. M. Hull, "Christian Education: Sufficient or Necessary?" *Epworth Review* 24.2 (1997): 38-46; J.M. Hull, "Practical Theology and Religious Education in a Pluralist Europe," *British Journal of Religious Education* 26.1 (March 2004): 7-19.

困、民族或種族間的張力與敵對情緒，缺乏歸屬及安全感，最嚴重的是對錢財瘋狂迷念，甚而形成對其不可抗拒的風潮。

試想想，在這股張力、敵對情緒、對錢財瘋狂迷念的社會環境下，拿出《聖經》或聖書的章節來討論道德水準的提升、世界地球村的和諧相處、人類生命是一共同體等問題，是如何不搭調？難免不引起年輕人對宗教教育的反彈和反感。

侯氏在論文〈基督宗教教育：足夠或必須議題？〉中指出，基督宗教忠於其本質的使命，需肯定其信仰足以達成被救贖目的，但卻不是唯一的途徑。亦即不要唯我獨尊，以為全世界只有基督宗教是唯一的得救管道（有些基督徒仍如此相信）。抱持較大空間的立場及更寬容的態度與其他宗教溝通，集思廣益，集合世界所有可能的宗教力量，同心協力去抗拒現代、後現代社會呈現的張力和敵對情緒，尤其是瘋狂迷戀金錢的文化等不一致、不和諧之現象。如此才可能讓年輕人在上宗教教育課時不會反對「極不搭調」的宗教性口號的教材。

侯氏提出他的結論，我們可用為對英國宗教教育理念之落實的兩項富啟示性的建議：

首先，由前已描述的基督宗教信仰忠於其原始的宗旨與使命，足以達到救贖人的目的，但面對歐洲或英國趨向多元文化與信仰的挑戰，加上科技、錢財文化引起的危機，上述提及的基督宗教教育完成救贖使命的足夠條件備受威脅，也就是必須與社會、經濟、政治、人類、哲學、心理學等其他學科聯合起來、彼此互依，走上科際整合的學術徑路去探討宗教教育落實之阻力與困境所在，才能促進及確保發揮宗教教育對社會文化的正面影響力，以便落實基督宗教宗旨及完成其原始使命。

其次，各宗教藉助本身擁有的豐富條件之外，更要虛懷若谷以備其他宗教接受自己宗教真理的豐富性，放棄隱涵自己宗教內之傳統堅

持，也就是需放棄以為自己所擁有者乃為必要條件及絕對優越於其他宗教的架勢。基督宗教教育可以先扮演一個積極的角色，將基督信仰移向其本有的大公（屬於每一民族、國家）及原型（基督本性是愛與生命）精神，另外大方地將自己所培育滋養的靈修遺產與其他宗教或社會科學團體分享，讓彼此成為探討與研究宗教教育真理之夥伴，從似是而非、被錢所困、自我欺騙等錯誤社會意識中跳出來。將英國、全歐洲，以至全世界有利於宗教教育的因素聯合起來，為宗教教育提供良好的哲學及神學基礎，使其在宗教教育教學課程之內容及方法上呈現對社會的貢獻，並達到改善社會的效果。

### 三、台灣的通識教育與英國的宗教教育理念的落實之互動與融合

#### （一）由英國宗教教育走向台灣通識教育，可學習的是甚麼？

由探討英國宗教教育「探討之一」的歷程，咎於宗教及文化多元之社會特性，在宗教教育的內容上，只教宗教之教義理論，而不教授「修行方法」，因此權宜之計轉變成用象徵描述的現象學徑路，以後延伸出相當多與宗教相連，也與人及社會有關之種種根本性議題，特別最後在探索及追尋個人存在性和生命所屬方向，選擇自己所願「活出一種如何投誠、歸屬的生活方式」時，提出「甚麼是做此選擇的基礎」的疑問，而答案就是：回歸全人潛能或現代教育所缺的心性／靈性潛能統整人格的陶冶。這一切相當深奧、重要及複雜的議題，適宜安排在大一、大二通識課程內，而不宜於中小學宗教教育課程內討論，加上其不涉及個別文化與宗教而屬共「通」性人類的議題，較不會在宗教教育課程上構成鮮明對立與敏感，另外，當學生在瞭解世界性的文化與宗教後，將會更虛懷若谷，更能包容別人及其他國家，發揮大公及宗教交談等的「通識」精神。

由英國宗教教育「探討之二」的歷程，最後二項富啟示性建議，除大公及宗教交談的精神及態度外，也看見在解決社會壓倒性因素（尤其錢財文化）對宗教教育的影響時，不得不與其他學科聯合起來協商有效的宗教教育理念與落實方法，這些與社會結合的科際整合課程，也適宜在中學宗教教育課程後，繼續在大學通識課程中，培養年輕人用非宗教性語言來接觸非宗教學科時，學習通識真理，成為英國社會中對生命本身及時代特性有更正確瞭解及更識大體的中堅分子。

## （二）由台灣通識教育走向英國宗教教育，可學習的是甚麼？

台灣最近在高中開始設「生命教育」選修課，但還未推展到國中及小學，而英國政府立法並以經費資助，「且很審慎地監督宗教教育的執行狀況，避免任何的負面情形發生」。以下節錄一篇有關理想之英國宗教教育的論文〈烏托邦耳語：探討學校中道德、宗教與靈性價值之美夢成真藍圖〉，<sup>26</sup>作為台灣通識教育的借鏡及努力的願景。

為英國所有的孩子形成一個不分教派（應用於台灣，就是不分族群、藍綠黨派、院或縣市轄區等），政府經費資助宗教教育的實施，可謂是英國教育最「優美／精緻」的一項成就。其實英國已由政府頒布法令，宗教教育上不分教派，這是實踐上的一大特點，也極助益宗教教育落實的一大特性。各宗教派別均在政府的法規及支持下，走向倫理、靈性及宗教理想層面的統整，彙編出統一的宗教教育教材。這是第一點的成就。

第二點成就乃將宗教教育下放到地方團體。各種不同社會階層的代表來參與宗教教育之教學，或在教材與教法上提供意見，在宗教教育課程中，各種宗教沒有分野地走向整合統整性課程的呈現。

26 J. M. Hull, *Utopian Whispers: Moral, Religious & Spiritual Values in Schools* (London: REMP, 1998).

第三個可以預期的成就是，將宗教教育課程變成完全與其他課程同等待遇的一門課，這會形成一股獨特的影響力，由於不分階級、黨派、種族或宗教，在教育小孩人格成長及靈性發展上會是一項正面貢獻，若此，基督宗教或其他任何宗教，會成為提供在教育上，每一個人的一項禮物。

第四點也是最後的一個成就是，在英國宗教教育上應具批判性功能，同時也具靈性的功能。非常具批判性功能的挑戰是：設法在教學中，不斷排除無知與迷信的部分，讓宗教歸還於一個可理性討論的空間。同時在宗教教育上，靈性發展的意義不只是一些事實的描述、資訊的累積，而需將倫理或靈性發展的知識，成為觸動孩子內心世界、活化生命的知識，期望如此可帶給英國及整個歐洲一個「啟明時代」的成果。宗教教育無可厚非將是可以造成這樣成果的一門主力課程。

在英國是宗教教育，在台灣可以由通識教育、生命教育或全人教育代替，雖是有些理想化，但卻不是完全遙不可及的理念，而是可以有望落實的理念。只要台灣政府能夠像英國政府一般具備教育者良心，有系統且負責任地監督中小學是否在確實執行這麼美好與精緻的一項教育。台灣政府及台灣人民，特別是從事教育者，願意的話，可以向英國學習，為教育而努力。英國可以，為何台灣不能？

### （三）台灣與英國教育經驗融合，共同可以學的是甚麼？

探討過台灣通識教育及英國宗教教育理念之落實，針對困境的突破及落實效果的增進，可以將焦點放於兩種方向課程的融合，共同落實在英國宗教教育及台灣通識教育中。一種方向是人格教育——塑造統整人格的課程，另一種方向是科際整合——提升專業倫理的課程，以這兩個方向的通識教育或宗教教育課程訂為核心課程，其實也不止於台灣及英國，甚至世界其他各地也可一起採納，藉這兩個方向的焦點課程來增進宗教教育或通識教育之落實性效能。

進而，我們深入思考一下人格教育對人格的培養、塑造統整人格的問題，到底要培養甚麼關鍵性的素質，才能成為一個具有統整人格的人？前文提及，P. J. Palmer指出自我認同（self-identity）及統整人格（integrity）是好的教學最需具備的素質。若問人的自我認同是甚麼？人是甚麼？答案會是：人本是身心整合性的動物，特別可能與動物很不同的是，人本是靈性動物，或說人是超性、朝拜性及宗教性的動物。哲學大師詹姆斯（William James）認為宗教在人類文化生活中扮演著一個舉足輕重的角色，以及滿足人生活的基本需要。人本心理學鼻祖馬斯洛（A. Maslow）指出人在五個漸進層次的需求：生理、安全、歸屬、自尊及自我實現，除此之外，又繼續提出人有求知、求真、求善、求美及追求形而上、靈性、超性的需求，並申稱人對形而上的追求與對生理的追求同等重要。若不尋求人本來的屬性——在超性或靈性上的滿足，人終究會出問題！

R. H. Cram在〈在人的超性（靈性）式微之現世紀，基督宗教教育之未來走向〉<sup>27</sup>一文中，為突顯現時代靈性／超性缺乏之嚴重性，指出極現實存在於現世紀的20/80世界的問題——世界上20%的人口享受資本主義所賺的財富，其他80%人口均陷於生活無著落的境地，而且世界各地富者愈富，窮者愈窮之現象有每況愈下的趨勢。這是人存在意義的危機，更是人超性需求上的危機！他舉自身的一個實例來說明：

我們所處的神學院，財務上可謂滿充裕的，我們每位任職的教授也受到各方面的優厚待遇，校園看來美觀，圖書館及教室均

27 R. H. Cram, "The Future of Christian Religious Education in an Era of Shrinking Transcendence," *Religious Education* 96.2 (Spring 2000).

可列為藝術品級建築。然，跨街對面即是一間中途之家，收容無家孩童，主任乃是一位曾在瓜地馬拉參加Peace Corp擔任義工工作的女士。在僅二分鐘路程的距離，卻有20%及80%天壤之別遙距的二個團體。我與另一老師會帶神學院的學生去中途之家上一門課，而中途之家孩童也會來用我們很棒的圖書館，我們只有二分鐘咫尺之距，雙方需極努力聆聽彼此，將二個世界交流，營造出一點可以一起工作及交流的可能性！<sup>28</sup>

R. H. Cram所舉的例子發生於美國，但20/80乃世界性問題，人的不統整、不一致現象不勝枚舉，在本論文目標上，也就是在觀念上尋求更大的真理上，我們是否應該省思在宗教教育／通識教育中，如何發揮學生心性／靈性／超性潛能之情意／心靈教育或人格教育的重要及必要性？此外，在宗教教育／通識教育課程多元走向上，針對人的20/80問題及人的不一致性，在科際整合課程的安排時，根據Cram的個人經驗，我們需多用心、努力地與社會現況中存在的邊緣受苦民眾交流，互相聆聽彼此，創造可以一起工作之可能性，將此帶入課程，使得宗教／通識／生命教育更豐富、更有意義及更生活化。

台灣政府於2006年3月9日正式開放私立學校及宗教法人設置「宗教研修學院」<sup>29</sup>，教育部也開始重視生命教育，今年讓高中正式設立「生命教育」為選修課程。這一切希望均是促進台灣通識教育／生命教育真正落實，帶來學生靈性潛能發揮的契機，形成台灣教育界一股持續努力的力量。我們一起樂觀其成地祝福台灣的通識教育或生命教育！

28 同上注，頁172。

29 《自由時報》，2006年3月9日。

## 四、結語

通識／宗教教育理念的落實具有「道可道，非常道」的特性，無法以任何「統一」或「固定」之模式／理論涵蓋。換言之，任何宗教或哲學理論，若與威廉·詹姆斯抱持同一宗教理論立場，能以開放、包容及多元立場或觀點對待異己理論，不排斥異己理論，均可成為通識／宗教理念落實之依據的最大原則。由此基礎性原則所策劃出來的通識教育課程，將會帶來人與人、人與物、人與自然、人與天等等之間更大的和平、和諧，藉由彼此的交談、溝通獲得更多的瞭解與接納，製造社會與社會、國家與國家、文化與文化之間更多的「同中存異」及「異中求同」。人類 (human kind) 因此愈能活出同「類」性 (same kindness)，彼此愈能坦誠 (kind) 相待，因此，醞釀和創造人類的最大正面「能量」的發揮，應是通識／宗教教育最後之期望與目標。

筆者在台南大學所開的課程分為「人格教育」與「科際整合」兩類課程，有關「人格教育」的系列課程包括：「夢與自我認識」、「自我認識與成長」及「人格與人際關係」，後二門課採用「團體動力」方式上課，為的是能更直接觸碰學生內在個人性的獨特潛能。當一個學生的真實獨特性被發現且肯定（因為我們每一個人都是真、善、美、聖的延伸），其實就是他／她內在的靈性（超性）之真善美被觸碰著，這也是接觸內在「超性」、「神聖」的經驗，如此不用關懷是否涉及信教或教授任何宗教教義及修行方法，確定讓通識／宗教教育課程之效能，即學生靈性／心性潛能能夠落實呈現乃是最大要點！

有關「科際整合」的系列課程，筆者所開設的是「社會科學概論」（或「人與社會」）、「人類行為與社會環境」及「社會科教育理論與實際」等課程，這些課程所訂的最大原則性目標是：與生活不脫

節，與生命不分家。由哲學、人類學及心理學等觀點詢問「人是甚麼？」「我是誰？」由社會學、經濟學、文化學等觀點詢問「社會是甚麼？」「文化是甚麼？」「壓倒性影響社會的科技文化及錢財文化是甚麼？」由心理學、生態學等觀點詢問「人文與自然是甚麼？人與自然的關係——人定勝天帶來人與自然的衝突或人與自然可以和平互益相處？」「人類行為是甚麼？」「人類行為與社會環境的關係？」由各個可能與社會相關的科目或採取社會科學幾個科目共同探討各課程所設定的教學目標，簡而言之，採「科際整合」徑路之教學。

以上所提過的20/80世界性問題，也是非常合適的課程教材，可轉移到台灣社會現況中值得反省的種種問題上來，與學生一起聆聽在理念的落實上之種種可能及可行性。例如：族群、種族、宗教等的衝突、中輟生、中途之家、外勞、性別歧視、毒品、愛滋、家庭暴力、失業、卡奴、憂鬱、自殺、戰爭、軍備競賽、人口販賣、天災、環境生態破壞及廢除死刑等等議題，均可適當分配進入任何一門科際整合課程上。

如此在課程設計上會帶來「與生活不脫節，與生命不分家」目標的達成，也讓課程更趨豐富、多元，並落實在生活上，更重要的會帶來學生靈性潛能的發揮，在重視自己專業學習之餘，也會關心社會、世道、人心、道德、宗教等時代問題，走向一個全人之統整人格、識大體的知識分子的培育目標。如果筆者在台南大學可以做到，相信匯聚台灣社會所有願意投誠通識教育者，一起來關懷、來做，過程看來雖帶有一些永恆的鄉愁／永遠的桃花園一面，終究也會帶有積極正面與落實效能的另一面。關鍵乃基於：沙特說過，人之為人，最大的特點貴乎於「人的自由抉擇」，因此台灣的通識教育可否真正落實，乃取決於台灣從事教育的學者們是否願意選擇對台灣通識／生命教育的投誠與努力。

## 參考書目

### 中文參考書目

1. 朱建民，〈大學通識教育的回顧與前瞻〉，《通識教育季刊》，2002年6月號，頁143-151。
2. 周成功，〈世界一流大學的迷思〉，《中國時報》，2002年3月1日。
3. 明慧譯，〈佛教教學大綱與指南〉，收入《英國新宗教教育政策與佛陀教育文輯》，由《英國泰晤士報》（1994年7月6日）轉譯，網址：[http://www.amtb-la.org/muxijinghua/EnglandBuddhismEducation/BuddismEducation\\_06.htm](http://www.amtb-la.org/muxijinghua/EnglandBuddhismEducation/BuddismEducation_06.htm)。
4. 林安悟、石齊平，〈廿一世紀「通識教育」與「知識經濟」的探索〉，《通識教育季刊》，2000年第6卷第4期，頁113-125。
5. 金耀基，〈通識教育與大學教育之定性與定位〉，發表於「大學院校通識課程與教學改進學術研討會」，1996年4月25-26日，台灣大學思亮館。
6. 金耀基，《中國現代化與知識分子》，台北：時報文化，1991年。
7. 郭青青，《通識教育：理論與落實——兼論詹姆斯宗教理論》，台北：五南圖書出版股份有限公司，2001年。
8. 郭青青，〈專業倫理與通識教育的交談——以長榮管理學院經驗為例〉，《通識教育季刊》，1999年第6卷第3期，頁11-34。
9. 〈博士是指人才不是學位〉，《中國時報》，2006年3月11日。
10. 彭文逸，〈後現代狀況〉，《九十年代月刊》，1991年8月，頁78-80。
11. 黃以敬、陳鈺婷，〈拼高教 中韓集中資源 台灣還在吵〉，《自由時報》，2005年8月16日。
12. 黃俊傑，〈廿一世紀全球化時代的大學理念與大學教育：問題與對策〉，《通識教育季刊》，2002年第9卷第2期，頁167-180。

13. 黃俊傑，《大學通識教育探索：台灣經驗與啟示》，中壢：中華民國通識教育學會，2002年。
14. 黃俊傑，《大學通識教育的理念與實踐》，台北：中華民國通識教育學會，1999年。
15. 威廉姆·詹姆斯著，蔡怡佳、劉宏信譯，《宗教經驗之種種：人性的探究》，新店：立緒文化事業有限公司，2001年。
16. 董俊蘭，〈他山之石：國外經驗的借鏡〉，《宗教文獻學學程：宗教經典與通識教育工作坊》，2001年，網址：〈<http://www.ncku.edu.tw/~chinese/Zongjiao/20011013/inducement/induce02.htm>〉。
17. 慧開法師與記者訪談錄，記者明光採訪整理，〈世紀末與佛教專輯〉，《慕西學刊：世紀末與佛教文輯》，洛杉磯淨宗學會，2000年，網址：〈[http://www.amtb-la.org/muxijinghua/ShiJiMoYuFoJiaoZhuanJi/shijimoyufojiao\\_02.htm](http://www.amtb-la.org/muxijinghua/ShiJiMoYuFoJiaoZhuanJi/shijimoyufojiao_02.htm)〉。
18. 多明妮克·賽德，〈教師與民眾篇〉，《慕西學刊：英國新宗教教育政策與佛陀教育文輯》，記者明慧訪問賽德女士報導，網址：〈[http://www.amtb-la.org/muxijinghua/EnglandBuddhismEducation/BuddhismEducation\\_02.htm](http://www.amtb-la.org/muxijinghua/EnglandBuddhismEducation/BuddhismEducation_02.htm)〉。
19. 蘇煒琇譯，〈英格蘭與威爾斯實施佛教義務教育的相關資料〉，《英國新宗教教育政策與佛陀教育文輯》，1994年，網址：〈<http://www.mpjzxh.cn/FoJiaoJiaoXueDaGang.htm>〉。

## 外文參考書目

1. Charaniya, N. K., and Walsh, J. W. "Interpreting the Experiences of Christians, Muslims and Jews England in Interreligious Dialogue: A Collaborative Research Study." *Religious Education* 96.3 (July 2001): 351–368(18).

2. Cram, R. H. "The Future of Christian Education in an Era of Shrinking Transcendence." *Religious Education* 96.2 (Spring 2001): 164–174.
3. Edie, F. P. "Considering the Ordo as Pedagogical Context for Religious Education with Christian High School." *Religious Education* 100.3 (Summer 2005): 266–279.
4. Hull, J. M. "Practical Theology and Religious Education in a Pluralist Europe." *British Journal of Religious Education* 26.1 (March 2004): 7–19.
5. Hull, J. M. *Utopian Whispers: Moral, Religious and Spiritual Values in Schools*. London: REMP, 1998.
6. Hull, J. M. "Christian Education: Sufficient or Necessary?" *Epworth Review* 24.2 (1997): 38–46.
7. Hull, J. M. "A Critique of Christian Religionism in Recent British Education," in *Christian Theology and Religious Education: Connections and Contradictions*, eds. J. Asley and L. J. Francis (London: SPCK, 1996), 140–164.
8. Hull, J. M. "Collective Worship: The Search for Spirituality." in *Future Progress in Religious Education: The Templeton London Lectures at the RSA* (London: RSA), 27–40.
9. Hull, J. M. "The Nature of Religious Education," in *Distinctive Aspects of Bahai Education: Proceedings of the Third Symposium on Bahai Education*, eds. Hooshang Nikjoo and S. Vickers (The Bahai Publishing Trust, 1993), 13–19.
10. Jackson, R. "International Education and Recent European Pedagogies of Religious Education." *Intercultural Education* 15.1 (March 2004): 3–14.

11. Lewis, J. “Spiritual Education as the Cultivation of Qualities of the Heart and Mind. A Reply to Blake & Carr.” *Oxford Review of Education* 26.2 (June 2000): 263–283.
12. Nesbitt, E, and Arweck, E. “Researching a New Interface Between Religious and Publicly Funded Schools in the UK.” *International Journal of Children’s Spirituality* 8.3 (June 2003): 239–254.
13. Palmer, P. J. *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher’s Life*. San Francisco: Jossey-Bass, A Wiley Company, 1998.

