

宗教教育的價值哲學思考： 宗教教育課程內涵的教化論述

溫明麗

本文有鑑於宗教教育在臺灣仍欠缺系統性的研究，國外學者也多從社會學和哲學角度進行研究，較少直接從教育學的觀點探討，故本文乃從教育哲學觀點，尤其是從價值哲學觀點，論述宗教教育若能發揮教化功能，則宗教教育的本質既與教育本質相呼應，更可補教育在工具理性化制度下之不足。本文主要針對社會或學界對宗教教育的質疑處著手，指出批判性思考是化解宗教教育被挑戰與質疑的良方之一；其次，本文再從人與宗教的共通性本質，分析宗教與教育的本質，並理出意識與感性乃宗教教育發揮教化功能的源頭；繼之，再從中西學者對宗教教育的探討中，再度確認宗教教育的確具有教化功能；最後，依據上述論述，提出臺灣在實施宗教教育之課程與教學的原則，及課程規劃與教學時不僅需要融入批判性思考，更需要提升學習者心性陶冶和靈性的面向，這與通識教育的旨趣相通，如此，方能彰顯宗教教育最高的境界，即在提升人的生命價值。

關鍵字：宗教教育、教化、批判性思考

作者現職：臺灣首府大學講座教授兼人文教育學院院長

通訊作者：溫明麗，e-mail: sophia.t04008@gmail.com

壹、前言：宗教教育對社會的教化應融入批判性思考

一、學校實施宗教教育的疑慮

宗教教育若以培養神職人員為目的，則不宜在普及性的義務教育階段實施；若宗教教育乃品格教化的功能，則其是否具有無可取代性，便決定其是否對社會教化具有必要性的貢獻，這也是宗教教育是否應納為學校教育內容的要件。

宗教教育納入學校教育內容是否會宰制學習者的心靈或思想？宗教相當多元而複雜，是否有其價值的高低之別？學校又該如何選擇宗教教育的內容？學生與家長是否有權介入學校宗教教育的選擇？學校對於不同宗教的選擇標準何在？宗教教育的教學是否允許師生批判宗教的信仰或教義？這一系列的問題均與學校宗教教育的定位、課程的規劃、教學的目的和其教學方法有關，然而對於上述的爭議，最基本的議題為對宗教教育本質的認定，此亦是本文的旨趣。不僅西方學者對宗教有上述的質疑，國內鄭志明（1997）和周志宏（1997）亦均為文探討宗教爭議的議題，惟他們偏重從社會學或法學面，並非直接從教育學的觀點進行探討。

本文不在釐清宗教教育的定義，因為宗教團體各有其自身的定義，惟此等定義尚難受到其他宗教的完全認同或理解，此乃基於宗教被視為自我異化的「信仰」（戴暉，2006，頁 100）卻非可以思辨的「神學」所致。質言之，各宗派都在尋找一個普遍的定義，也認定自己的宗教具普遍性，但因為各宗派的封閉性和不可對話性，導致迄今宗教仍是門戶各立。西方世界的基督教亦因此存在各種不同的支派。這正是宗教教育的實施應加入批判性思考教學之一。

二、宗教教育在學校的定位涉及價值哲學的議題

宗教教育在學校教育中如何定位？宗教教育在學校教育體系同樣會面臨信仰與神學的爭議，此外，因為宗教教育並不具普遍性，故宗教教育的實施亦可能面臨下列爭議：（一）宗教教育能否與語文、數學等一般性學科的教學等同視之？（二）宗教教育的目的是否與一般教育的目的殊途同歸？（三）宗教教育的內容是否與學校正式課程或潛在課程之內容抵觸？（四）宗教教育是否應存在其獨特的教學方法，尤其是宗教儀式等？（五）宗教教育教學成效的評量依據與一般教學成效如何融合或互補？（六）宗教教育該從哪個年級開始實施才適切（即宗教教育的內容和方法在不同教育階段是否不同）？（七）宗教教育的師資是否不同於一般的師資，而需要認識各種不同的宗教教義、儀式、歷史、發展和義務等？另外，家長的宗教信仰是否影響學校宗教教育的實施？此等問

題均涉及宗教教育價值哲學的思考。

目前學校實施宗教教育，迫切需要的是明確的價值判斷與價值指引，此價值指引將有助於對宗教教育及其教學成效進行研究，而價值判斷更脫離不了批判性思考的質疑、反省、解放與重建的過程²。本文即從價值哲學的角度，釐清

¹ 本文所稱「價值哲學」指判斷價值的本質、選擇價值高低等的探討等，特別指對於人自我和人與他人相關事務的判斷依據和決定而言。George F. McLean 教授是本文作者 1991 年在華盛頓特區天主教大學（The Catholic University of America）以訪問教授身份進行研究時認識的神父學者，其在文化與價值哲學、基督宗教哲學等領域的卓越成就非凡，也在該校創辦文化與價值研究中心（Center for the Study of Culture and Values），擔任首任主任，更是「價值與哲學探究協會」（Council for Research in Values and Philosophy）的創辦人。個人對價值哲學的關注，除了受到在英國撰寫博士論文時指導教授 G. Haydon 的薰陶外，McLean 教授的影響也甚大。「價值理論或哲學」（value theory/philosophy），是哲學的分支，探討價值的本質和哪些事物具有價值，英國教育哲學家 R.S. Peters 提出教育應該符合價值性的論述，可以說是價值哲學在教育學上最明確的應用；至於美國則有以品格教育探討著名的 T. Lickona (1991; 2004) 分別提出文化與宗教中價值包括正義、誠實、文明、民主、尊重真理、正直、勇氣、愛、自制力、積極與正向態度等德行也是研究道德或品格教育學者經常提及者。北京師範大學教育學部的石中英部長自 1990 年代起即開始關注，其對民主教育的探討就是其從事價值教育研究重要的里程碑，其研究帶動大陸教育學領域學者對價值哲學和價值教育的研究，促使價值教育的研究在大陸蔚為風氣，此可從多年來多次和石中英的對話，以及參與其博士生的開題或口試，乃至於其著作和研究，即可見一斑（於此不贅述其著作）；臺灣則有楊深坑教授、林建福教授等人（廣義的說，楊深坑教授指導的研究生等人也大多可以說研究價值教育者），臺大哲學系除陳文團教授外，近年更成立「當代歐陸價值哲學研究室」，均是對價值哲學的鑽研。當然這些學者和研究也涉及生命、倫理、美學、教育、政治和宗教等議題或內容，其研究仍方興未艾，其研究成果值得期待。

² 批判性思考之所以有助於判斷宗教教育的本質，擇定宗教教育的良善價值，乃因為批判性思考之質疑、反省、解放與重建的辯證方法或歷程，有助於釐清人在自主性自律和社會和諧面向之間的價值判準，也是對自我意識型態、真理和情感適切性之準則的探討。綜括言之，價值哲學所思考的準則一般針對難以科學量化的對象或事務/與件（event），此亦是何以價值哲學的研究大抵會觸及生命教育、道德/倫理教育、情意教育、宗教教育等議題，而這些議

主題文章

宗教教育的教育本質與目的，進而論述其本質與目的若融入批判性思考的精神，則可發揮教化的意義與功能。至少本文的論述有助於教育政策或學校納入宗教教育之價值抉擇的思考。

馬克思（Karl Marx, 1818-1883）、涂爾幹（Émile Durkheim, 1858-1917）和韋伯（Max Karl Weber, 1864-1920）等社會學家對於宗教的功能與意義均有深入的研究，且彼此的論點也各有所執，惟渠等關注的社會不是東方或中國的社會，也非從教育的觀點切入，而是從社會學的觀點研究西方或歐洲社會的宗教。渠等對宗教與社會研究的成果，奠定了宗教與人、宗教與社會的關係，本文即立於上述學者的肩膀上，從教育的價值論著眼，非依循渠等社會學的觀點，而是從教育工作者的視野進行論述，研究的對象是臺灣或華人社會的宗教教育與社會關係，期能對臺灣推動宗教教育有所助益，俾作為實施宗教教育之依據。一言以蔽之，本文不是實徵性研究，而屬哲學的論述。

三、宗教、宗教學與宗教教育的思辨

基於上述的動機，本文不採取分析哲學方法對各種不同宗教的語詞和定義進行耙梳，而是在論述前，先大膽地提出本文對宗教教育的定義³，進而立於該定義上，論述宗教教育本質與目的的應然面。如此，一則可以避免於論述「宗教教育應為一種教化活動」時，因為宗教教育定義的十人十義，導致對宗教教育論述時，由於語詞定義不同，而阻礙本文對宗教教育課程內容應具教化本質的論述；另一方面，亦可開展宗教教育課程的價值哲學省思，釐清宗教教育課程之本質與內涵，為宗教教育之實施提出可資引導的方針。

宗教學是否如同教育學一般，可被視為一門科學？此議題迄今仍存在爭議，但無論其是否為一門科學，若宗教教育並非為不可被質疑與批判的絕對知識或精神，則應可被視為一門教學的學科，亦可依其設定的教學目的進行教學、學習和研究，甚至從西方的神學發展出概括性的宗教學。奧斯汀等人（Austin,

題卻因為非屬自然科學量化的議題，具有主觀和互為主觀的本質和內涵，因此，是非對錯與倫理和價值的判斷難有客觀準據，需要以批判性思考的四大辯證思考的歷程，一步步細心、謹慎地先省思主觀的意識型態，然後才能清楚交代自己所持的價值觀，並以此和他人的觀點進行理性溝通或詮釋。

³ 若讀者對本文之宗教教育定義有質疑或反對者，亦歡迎另闢議題進行探究。畢竟本文對宗教的定義只是個人的觀點，而非真理，如郭維夏（1992，頁178）認為「狹義的宗教旨在學校內以宗教為課程之教學活動」的定義即與本文之定義有出入；但本文提出自己的定義，也是對本文論述之價值觀的交代，如此亦便於和讀者對本文的論述進行理性溝通。

Austin & Lindholm, 2011) 即是此方面研究的代表。

本文瀏覽相關文獻，並基於對宗教的認識，歸納宗教教育的廣狹定義：廣義的宗教教育，指一切與宗教內容或活動相關的教育制度、教材內容與教學活動，包括由宗教組織或非宗教組織所承辦、規劃或開設的課程與教學；相對的，狹義的宗教教育則指直接由宗教組織或人士所承辦的機構、內容與活動，以培養宗教或神職人員為目的，並以宗教教義和典章儀式為唯一的教學內容、學習活動和行儀規訓。可見狹義的宗教教育雖然部分涵蓋在廣義的宗教教育內，但仍存在其獨特的任務和教學目的。狹義的宗教教育基於不同的教派，進行其宗派的「經典」學習和「修行」之方；至於廣義的宗教教育則容許研讀不同宗派的經典，甚至允許提出個人對修行之方的不同體驗。

學者 (Fetzer Institute, 2003; Austin, Austin, & Lindholm, 2011) 稱廣義的宗教教育為「心性陶冶」(spirituality cultivation)。此心性陶冶正是教育最難，但也最需要協助學生需要具備的人文與公民素養，此素養更有助於使學生在知識與技能的學習歷程中不至於淪為以工具理性為獨大的迷思中。相對的，狹義的宗教教育只容許研讀該宗派的教義，並需依規定進行該教派的修行；廣義的宗教教育則相對開放，容許接觸各種不同教派的教義和修行之方，更重要的，狹義的宗教教育一般不容許學習者的質疑和批判；反之，廣義的宗教教育開放學習或研究者對其教義內容、修行之方等之目的、精神與內涵進行論辯、省思與批判。就此言之，學校內該實施何種宗教教育已經不證自明。綜上所述，本文所討論之宗教教育泛指廣義的宗教教育，不特別討論各不同宗派之狹義的宗教教育。

貳、宗教與教育的本質分析----意識與感性是人與宗教的共通本質

一、宗教教育的哲學省思----知識、德性與信念

宗教與教育均存在知識論、價值論與形上學的範疇。教育的知識論也因為不同學派，有理性論、經驗論、存在論、實證論等；價值論則同樣有不同學派之道德判準，如德行論、義務論、效益論（功利主義）等；至於形上學則與人性論和生命的緣起有關，更是人願望的投射，這也是宗教教育的內涵都難免涉及生命教育的議題。同理，宗教亦存在知識論、價值論與形上學的基礎：知識論旨在探討如何認識的問題，價值論則鑽研修持之方及教義的適切性，形上學則觸及宗教存在的本源，以確保並維繫其至高無上之人神統合權的合理性（陳麟書、陳霞，2003）。

主題文章

考西方宗教「religion」一字的字根，即從拉丁文「re」（再）和「legere」（聚集）演變而來，意指一群人為了一個共同的目的，聚集在一起，此共同目的背後即為共同的信念，乃至於在行為、行動和價值觀上的殊途同歸。此亦是西方宗教情懷的後設依據。由此可見，宗教乃從科學之知，邁向藝術情懷和生命意義的歷程與融合。再者，奧秘感是宗教特有的情感泉源，舉例言之，宗教信仰的奧秘，緣自人類對大自然規律的「無法捉摸」，同時也對此無法捉摸的浩瀚和神奇感到驚奇，進而產生敬畏（awe）和謙卑（humility）之情；敬畏，導因於仍有太多的迷霧；謙卑，則是感受到無知的危機。對這方面認知的差異，也導致人對宗教信仰的需求。宗教教育的旨趣即人對宇宙的認知、對傳播訊息的理解，對德行與修持的遵循。由此可推，宗教教育的內涵可分為理性可知的感官與物質面，以及理性不可知的形而上或精神層面，至於夾雜於可知與不可知之間者，乃宗教行動/行為的準據，包括有形的儀式、教規，以及無形的修持與虔敬的信念等。

二、宗教的形上學與意識的呼應

十七世紀猶太裔哲學家史賓諾莎（B. Spinoza, 1632-1677）的哲學思想中亦宣揚，宗教在精神與藝術層面之真善美的神聖性（Spinoza, 1994）。「自然神論」也被稱為「自然神學」，其與「啟示神學」對比，是基督教神學的一支。自然神學主張，基督教教義皆來自上帝的啟示，其中雖然包含一般性道理，人們可以藉著對「上帝所創造」的「大自然」和「自然現象」的觀察，並通過理智做邏輯推理而認識（Spinoza, 1997），但更深的「奧秘」，卻無法言說，只能依靠「啟示」而得知⁴。此等奧秘而天啟的知識，就教育學的觀點言之，乃奉獻的志業精神和博愛的行為榜樣和情操，雖然奉獻和情操可以從一個人的行為舉止看出來，但卻看不到其指引此等行為和情操背後的價值觀，尤其是意識和感性的源頭。由此可推，最高超而終極的教化理想，在於淨化一個人的價值觀，此也是宗教教育的教化目標和教育學精神兩者間異曲同工之處。至於習慣的養成、行為的制約，甚至是情感的流露等，均只是形塑價值觀的因素，而宗教教育卻可以彌補教育之不足，即從內在心靈和情感的陶冶兩方面，深根人價值觀之意識與下意識，甚至是潛意識。

⁴ 史賓諾莎將知識分為三類：第一類屬於沒有理性順序的單一經驗之知，第二類屬於理性之知，乃聽聞之知加上理性和想像的統合後而形成者，此類知識不全是理性，因為經驗接受的訊息會因著個人的情感因素而有不同的選擇，但確實有理性的支撐。第三類乃直覺的知識（intuitive knowledge），此乃透過天啟的理性能力，是人與神特質的結合，故能掌握完整的概念，此等理解非理性即可完成，但此等能力無法言說，只能意會（Dutton, 1995）。

三、宗教情操隱含教化的本質

范姜群健（無日期）從愛因斯坦的《愛因斯坦擴充引言》（The expanded quotable Einstein）、《愛因斯坦與宗教：物理學與神學》（Einstein and religion: Physics and theology）及《聖經》觀點，論述愛因斯坦既非無神論者，也非唯物論者，而是將深奧的真理所含蘊的美感、敬畏和仰慕，歸諸於宗教情操。范姜群健的想法與本文上述論點相類。科學家如愛因斯坦（Einstein, 2000）者也認定，人應具有神的人格性，並以神的完美情操作為人追隨的目標。可見，宗教教育的終極關懷不在對宗教的認同與忠誠，不在強調宗教儀式，而旨在將宗教內涵的美感、仰慕、敬畏、及純淨和超越等人文與公民素養，納入超越人之物質性，進而邁向神性的指標。其實此等對美感、仰慕、純淨與敬畏之情操，即為教化的本質與內涵。綜言之，教育雖然也兼顧理情的目標，但是宗教的情懷相較於理性的情感陶冶更具魅力與力量，也更有方向，其境界亦更超脫物質界與形式界。故就此宗教教育可以發揮的情感和胸懷而言，教育的確需要融入宗教教育獨具的教化力量。

愛因斯坦（Einstein, 2000）將宇宙分成可知的形而下層面和不可知的形而上層面：前者是宇宙的外在表相，是感官所及的物質世界，也是知識探索的領域；後者則是宇宙的內在精神面，超乎人的理解力，屬於藝術和宗教的領域（Jammer, 1999）。呼應此觀點，宗教教育所關注的是全人面向的發展，即在知識和技能之外，無論從個人到社群，抑或從自我認知到社會奉獻等都需兼顧，此正是「教化」的真正精神。奧斯丁等人（Austin, Austin, & Lindholm, 2011）即認為，靈性的層面與知識或技能雖屬不同面向，卻息息相關，因為任何個人的靈性要求，都會影響其行為和選擇，因為靈性要求的背後就是價值體系，而價值觀與個人自我理解、自我實現、同理心、關懷、社會責任等之人與自我，人與他人，以及人與外在自然的關係緊緊相繫，故 Austin 等人指出，靈性的教育涵蓋下列關於人與世界關係的探討：

我是誰？我最深邃/底層的價值觀為何？我對自己的一生是否有使命感或有目標？我何以上大學？我想要變成什麼樣的人？我想要幫助這個世界創造出什麼樣貌？（Austin, Austin, & Lindholm, 2011, p.1）

四、宗教教育的理情分析

由上可知，若教育過程中無法讓學生真正理解自己為何人，不確定自己的

主題文章

價值觀為何，則便難以確保學生能成為對社會負責的公民。無論杜威(J. Dewey, 1859-1952)或當代澳洲年輕學者皮特生(A. Peterson, 1976-)，於探討公民教育與公民社會時均認為，若公民社會只論個人自由，卻拋棄公共的價值，那人民就會從信念上喪失參與公民活動的機會(引自 Rockefeller, 1991)。杜威⁵解讀黑格爾(G. W. F. Hegel, 1771-182-31)的絕對精神時，並非直接將之歸於靈性(Spirit)或神(God)，而認為，那是人內在力量的無限彰顯(引自 Shook & Good, 2010, p.56)；至於當代學者皮特生則從道德教育與道德哲學的觀點，將其中最重要的因素——自由，巧妙地與內在公民素養結合起來，藉此化解自由與共和國或民主社會間的矛盾(Peterson, 2011)。簡言之，若民主與公民素養綁在一起，則民主的自由也必須立於公民社會的自由之的內在價值。

然而要做到這樣，端賴公民教育、道德教育或生命教育如何可能？此即清楚地點出，無論公民教育、道德教育或生命教育均不能止於行為舉止，也不能端賴理性的自我約束，更重要的，須加入宗教教育的自我深層理解與超越純淨的宗教情操，這種奉獻與自我規範的宗教情操在韋伯探討基督宗教倫理與資本主義社會時即可以看清楚。畢竟，喀爾文教派的節慾是一種從目的理性到價值理性，從感受性的形塑、認同，而逐漸形成傳統性的歷程和結果(Weber, 1992)。因為每位教徒都希望證明自己屬於上帝選定的人，而透過努力或勞力所積累的資本，也順理成章地合理化資本主義社會的交易活動。韋伯分析基督宗教與資本主義社會的過程，讓我們看到宗教的力量。此力量不但足以改變一個人的行為，乃至於可以定型一個人或一個社群的「價值觀」。這也是何以宗教教育總是遊走在知識、法律與信念和價值觀的邊緣，但是宗教和宗教教育不同，宗教教育的內涵存在教育無法掌控的內在心靈因素，故宗教教育的工作者扮演教育的角色，而非宗教師或神學家，因此，必須謹守宗教乃一教化活動的最高倫理守則，並鼓勵學生以批判性思考的角度，審視宗教的教義，如此方可避免宗教教育與宗教分糾結一起，而導致宗教教育之教化功能引而不顯，反而穿著「教育的外衣」，卻轉化為宰制心靈的毒藥。批判性思考所以有此作用，乃因為批判性思考的根本在促進自我理解、自我反省與自我實現，並在此過程中掌握自我與社群的關係，最終讓自己的生活更具合理性。總之，批判性思考可以發揮反制不合理宰制的理性啟蒙之功。

⁵ 杜威此觀點與其從社會和政治層面探討共同信念的理念具一致性，均屬於人價值觀與其行動之關係的探討，但卻非針對宗教的信仰而論。

叁、再論宗教教育的教化功能

一、從知汝無知到同體大悲

自蘇格拉底以降，「自我認識」已成為博雅或人文教育的主要精神，只是此人文精神常被科學知識與職業技能所掩沒，而宗教教育正在此方面拯救教育被工具理性化的缺失。宗教教育從內在激發學生本有的生命力，幫助學生重新省思自己的價值觀，重新認識自己、理解自己，進而自我實現，此即教化過程中心性陶冶的作用。再者，教化不止於知能，更是整個人格、生命的重塑。

教育未必看得到內在生命的脈動，教化則旨在心性的陶冶和內在價值觀的形塑，故宗教教育的旨趣應與教化異曲同工，且宗教教育的本質就應該是教化，因此，宗教教育的課程重點，亦應置於「同體大悲」的體悟和心靈的淨化與提升，而不是外在的儀式或教義的認識。若宗教教育一定得講授教義和教導宗教儀式，則此也應該被視為宗教教育教化心靈的手段，而非其終極目的。誠如韋伯（Weber, 1992）所言，目的理性只是為了達成某種目的的手段，而真正的目的則是對價值觀的終極關懷。林本炫（2011）也呼籲，宗教教育不應禁止，卻需要端正其目的。這正顯露學者對社會和教育的真切關懷。

二、宗教教育彰顯生命價值與化育成仁的博雅旨趣

心性與物性在時間和空間的軸線上會顯現出不同的樣貌和變化，物性的知能可以從外在行為舉止的改變被看到，但內在心性的終極關懷則需要宗教的牽引，更非目測或行為目標即可評量其成效。更真確地說，宗教教育也需要以教化為依歸，方能彰顯宗教教育的意旨，而不會成為宗教、品格或生命教育的中介。衡量宗教教育的教學成效和教學品質，即考驗宗教教育是否適切發揮教化功能的指標。

國內學者（劉真，1985；陳迺臣，1988；歐陽教，1992）於上世紀就已經意識到宗教與教育的關係，並為文呼籲，教育應包含宗教，旨在透過宗教教育，提升生命的價值和生存的意義，也將為行善和愛人的情操視為宗教的精神，期望教育工作者應有宗教家敬畏天地、泛愛萬物的精神。這是多麼神聖的情懷啊！可惜師培教育學分中也鮮有宗教教育的課程，學校的社團或社會服務雖略有宗教教育色彩的活動，但卻不夠系統化，復以今日的師培教育總被工作、證照、評鑑等世俗需求所淹沒，導致用意良善的服務課程或生命教育，也易流於取得學分的工具性課程。宗教教育課程作用於態度和價值觀改變的成效上，不易在短時間內被量化或被評量出來，因此，宗教教育工作者必須更有耐心，也要設法讓學習者更具體的體會心靈淨化的舒適感和必要性。

主題文章

今日高等教育強調人文、博雅或通識教育，在本質和意義上均可稱為回歸宗教教育的旨趣，故大學教育的專業知能和學術研究固然重要，但人文與公民素養更不可偏廢，尤其通識教育不能止於倫理道德的層面，更需深入心性的陶冶，生活美感的體悟，對社會的關懷和奉獻，甚至是對人類和平的共同追求。其實，生命之美和生命的崇高處，不在於追逐名和利，而在於超越物性，以及融合美感與善性所形構的尊嚴和真實的價值，此亦是教育所以具有化育成仁之理想性。

三、宗教教育的價值理性及其省思

考今日臺灣教育自 1994 年之後，教育改革頻仍，但是仍未見教育改革中涉及深層的心性陶冶，倒是大多在制度面，如測驗、比序、考不考作文等細節處著手，少有從教育本質和教育理想的大處著眼，此猶如陳麟書、陳霞（2003，p. 129）的陳述，教育與社會服務應立於博愛、慈悲與仁慈等價值觀，此價值觀即屬於宗教教育的層面，臺灣各級教育強調特色學校認證、學校本位課程、乃至於品格教育典範學校等的政策或措施，本來均是用意良善，但是一旦與行為目標的評量方式掛勾，這一切就易被扭曲成物化與形式主義。如此一來，宗教教育將無法發揮教化的功能，反會成為為工具理性服務的奴隸。此乃落實宗教教育不可輕忽的面向。

個人在英國留學期間，正值英國教育改革法案修改之際，目睹英國義務教育在 1988 教育法案公布前，宗教教育屬於學校課程的一環，只是大多被視為品格教育的目的，也是每位學生必須參與的活動。但自 1988 年教育改革法案公布實施後，隨著世界追逐「學力」與「民主」的浪潮，宗教不再是學校內的必修課程，而是家長和學生可以自行決定是否修習的選修「科目」。基本上，英國的宗教課程雖有其宗教色彩和意涵，但主要目的仍如臺灣的公民或道德教育，旨在陶冶人文心性和公民素養，並期望學生在學校教育中，就習得尊重不同文化，也包容並欣賞他人和不同的宗教，故其宗教教育的實施只進行教義的教學，而排除宗教儀式。此作法值得臺灣作為借鏡。

綜上所述，宗教教育的目的與教化的內涵可以說是一體的兩面，且兩者均屬於內化的心靈層面，也是影響個人價值體系形成的關鍵。然而，中國與西方社會的文化畢竟不同，對於宗教的認定也有歷史和文化的落差，故在臺灣實施宗教教育，不能完全取經西方宗教的方法，必須更深入的對文化與慣習 (*habitus*) 進行比較，再權衡其適切性後，方抉擇取經的準據。

相對於中國或東方，西方社會的宗教教育比較具系統性。西方社會自中世紀以降，宗教就已經宰制了整個西方社會，甚至涉入其政治的權力角逐中，因此，西方宗教在中世紀即創辦教會學校，培植教會人員或教友，但強調宗教的

教義和儀式（孫亦平，2003）。此所稱西方的宗教主要指基督教，尤其是啟蒙思想以降，對宗教的批判大都針對基督教（Weber, 1993）。

林月琴（1994）在討論宗教與教育的關係時，極力呼籲宗教教育應該豎立正向的、開放的典範，並建立倫理秩序，尤其教師更需要在校園內扮演學生「人生導師」的角色，而非傳道者。宗教教育要扮演的人生導師不同於知識或技能的經師，宗教教育的人生導師強調精神與文化面的情懷，此亦是學校教育所以需要融入宗教教育之重要原因，也是宗教教育在學校必須發揮的正向功能，故教育工作者必須自我期許兼具經師與人生導師的育人高度和純度。為了培養兼具經師和人生導師的教育工作者，師培機構的教育學程或學分中，應加入宗教教師的培訓課程，尤其需要培養具備宗教情操的教師素質，若能如此，則全人教育將更可能落實，且也不必因為在課綱或科目名稱中是否有德育課程一事，而爭擾不休。畢竟，宗教教育更重要的是其潛在的影響力。

涂爾幹看到歐洲當時對理性的盲目崇拜，以及對理性功能過度樂觀的人類思維危機，乃從社會學和心理學觀點，分析人類的宗教生活是一種對社群的依附，也是人類與自然環境連結的情感，是人的情感和超自然能量的結合，其中宗教的圖騰就是神聖性的物件，其《宗教生活的基本形式》（*The elementary forms of religious life*）一書，即涂爾幹闡述人神連結的現象。他（渠東汲譯，2011）以膜拜的儀式，區分神聖和世俗的力量（*religious & physical forces*），並提出意識才是人和神連結的關鍵。

宗教乃人創造出來的產物，人乃透過宗教與世界連接起來。就涂爾幹（1912）的觀點，人與宗教的連接，有賴聖物、信仰、儀式和道德，可見，宗教不但不會和人的理性對立，而且宗教更建立在人的理性功能之上，此說法已經把宗教和人的社會互動關係建立到一個可以被理性認可的高度；再者，一旦人與宗教結合，宗教更可以發揮牽引人的物性、理性，向神性的方向超越。涂爾幹即藉此建立人與社會雖具有共生的臍帶關係卻不受臍帶的牽制，甚至可以拋棄臍帶，不斷向上超越的道德理論（*Durkheim, 1961*）。涂爾幹道德理論中的自主超越和自我覺知，正是連接宗教與道德的臍帶，但此臍帶卻不會阻礙自我的超越。就教育言之，意識，意味著人的主體性和自由，因此，無論是否為宗教教育，舉凡教育，均應尊重人的意識和思想的自由。此乃學校實施宗教教育需要謹守的基本規準。

韋伯（Weber, 1992）在《新教倫理與資本主義精神》（*The protestant ethic and the spirit of capitalism*）一書中主張，宗教對人類的影響不容小覷，並且是促使今日資本主義社會誕生的要角。他認為，自然科學或社會科學沒有絕對的真理，而且是通則性與獨特性兩者的相輔為用，韋伯將此觀點用之於宗教教育，並建

主題文章

構出人的科學世界與宗教的神聖世界間的合理性行動（Weber, 1993）。韋伯此觀點與涂爾幹區分世俗與神聖力量的觀點有異曲同工之妙，兩者均強調人有自由選擇的意識，且肯定人在價值判斷上存在自由選擇的權利。

此觀點亦可從韋伯（Weber, 1992）將社會理型設定為目的理性、價值理性、情感性（affective）、及傳統性四大理想類型的行動可以推知。⁶此四大理想類型的行動相對應於不同的權力，包括法理的權威、人格感召的權威、以及傳統的權威。權威就是最穩定、也是讓組織成員有十足信賴感的社會關係，宗教教育的正當性關係即立於此誠信的基礎之上，社會之間的互動，只有建立起彼此的誠信關係，社會制度與其隱含的權力才能具有正當性。當前臺灣社會人際間的誠信甚為薄弱，若宗教教育可以在此方面重新點燃人類內在的自信力，並搭建社會互信關係，則宗教教育也算是今日社會迷失自信與誠信的救星。

綜上所述，韋伯論述資本主義社會與基督宗教倫理時，不但闡述人、宗教與資本主義社會的連帶關係，也強化宗教在資本主義社會對人的影響。人與宗教之間是互動的關係，故基督宗教雖然引發資本主義，且讓資本主義的交易現象成為合法性與合理性的社會行動。然而資本主義的發展是否都是正向的，則仍有待進一步探討。涂爾幹認定宗教是人創造出來的產物，韋伯則偏向於指稱人與宗教的互動關係，而非主客關係。總之，無論涂爾幹或韋伯，均認同人與宗教間的密切關係，甚至人與宗教是一體的兩面。若此，則宗教教育更不能在一般教育活動中缺席。易言之，因為宗教教育納入教育課程或教學中，將有助於教育內容和目的更為完足，使全人的發展更涵蓋外在的知能和內在的心靈面，故宗教教育納入一般教育有其合理性。

但是，當涂爾幹重視人的存在，並認為宗教乃人的產物時，在馬克思（K. Marx, 1818-1883）眼中，宗教與人既非主客關係，也不具有互動的合理性，反淪為社會上層階級麻醉和安撫下層階級的工具，此即視宗教為政治權力的操弄，上層階級即界操弄政治權力而宰制人民的思想與行動。此亦是馬克思所以稱宗教為人民鴉片的意涵。有鑑於宗教可能淪為政治權力的操弄，故學校實施宗教教育時，應謹防宗教宰制與呈現工具理性的陷阱。

⁶ 本文姑且不論世人對韋伯將基督宗教倫理與資本主義僅僅掛勾是否有西方文化霸權的心態，抑或太簡化了資本主義的成因，或者只是為了反對馬克思的唯物論，但是，宗教的確具有搭建人與人之間互信的功能亦是不爭的事實。至於因為宗教引起的戰爭，則又是另一個複雜議題，本文無力於此探討，暫且存而不論。若讀者有欲更深入理解此方面，東吳大學社會系裴元領教授（2015）的「誰救誰？----韋伯論宗教社會學的政治意義」一文可供參考。（該文未有網址，但留有作者的 email:yuanlingpei@yahoo.com.tw）

費爾巴哈（Ludwig Andreas Feuerbach, 1804-1872）也視宗教為人自我異化的信仰，其所謂的信仰，純粹基於現實利益的考量，而非理想的化身，故在費爾巴哈心目中的宗教已經幻化為人，不再是不可捉摸或超越人的神（引自戴暉，2006），此意味著宗教信仰的神聖性已經受到質疑。對宗教的質疑和批判即展現了人類的啟蒙精神，更甚者，啟蒙思想後的宗教，早已不是中世紀的道成肉身，充其量只是人類社會的人道世界。

質言之，費爾巴哈眼中的宗教與一般人無異，也混雜著一般人的感性，只是這個具感性的人相較於一般人而言，相對是抽象的（Feuerbach, 1881; 王太慶譯，2010）⁷。費爾巴哈（Feuerbach, 1972）自稱其任務乃在將宗教的上帝回歸為一般人，也將宗教的神學分解為「人類學」，故在費爾巴哈眼中，跟著感覺走亦屬知能的理性分析（Feuerbach, 2012）。然而此觀點無異於將人的本質下降到物質與利益，但他（Feuerbach, 2012）仍以自由作為人最高的指標，可見，在費爾巴哈眼中，人與神已混一體，而且指向多變的未來。此觀點沾染著存在主義的色彩。

若將費爾巴哈此觀點用於宗教教育上，則宗教教育與一般學科並無兩樣，唯一的不同在於：人的理性/哲學處理人當下的現實性，而宗教則不具自我意識，並不「瞻前顧後」地關照歷史，反而關切物質的利益交換。若宗教精神與內涵真如費爾巴哈的分析，則宗教的反省將不可能逃脫工具理性的牢籠，此等宗教教育也容易走入教義和宗教儀式的形式主義之途。

涂爾幹與韋伯對宗教相對抱持較為正向的觀點，渠等拉攏宗教育人為善之理性關係，但是馬克思則對宗教批判有加，建構與解釋的層面相對較低。至於宗教的儀式和修行都是人與人之間連結的媒介，此論點在東方世界比較不易證成，但宗教和宗教教育在歐洲世界較為鮮明，宗教的確是人類社會生活的一部份⁸。當然，西方的宗教史或政治史上的宗教戰爭，可視為對涂爾幹結構功能論宗教觀的駁斥，但是，若勉強為涂爾幹開脫，那麼宗教既是人與社會連接的臍帶，然而也因為有此連接的臍帶關係，隨著時空和行動的變化，此臍帶關係也將跟著拉扯，甚至導致因為「牽絆」，而發生衝突。此可以親子關係為喻，即親子雖有臍帶的社會連帶關係，但也存在衝突，甚至反目的可能。

⁷ 人民大學歷史系教授王太慶所譯者乃直接從德文版譯為中文；另 Feuerbach（1881）則為該書的英文版，目前該書已有完整的免費線上內容可供參閱。

⁸ 作者 1989 年於十一世紀英國僅次於倫敦的第二大城市 Norwich 時，治安良好，當地人宣稱該是有 52 所教堂，乃因為每人每週都要上教堂，宗教的教化功能不言可喻。

四、臺灣實施宗教教育的文化流變

臺大哲學系教授釋恆清（2015）在「宗教教育辨義——兼論宗教研修機構體制化的問題」一文中，討論我國宗教的多元，並引入西方宗教，故促使臺灣的宗教教育具有傳教性、專業性（宗教專業）、學術性、和通識性四大類型。惟因臺灣社會文化中對宗教似是而非的氛圍，導致宗教教育的上述四大類型經常走了樣變了型。對上述宗教教育類型變形所產生的質疑不少，如：學校實施宗教教育是否會剝奪學生宗教信仰的自由權？宗教教育一旦納入學校課程，可能引發宗派間的爭議，也將引發宗教教育的選擇權該握在何人手中的論戰。

此外，宗教教育在臺灣學校教育還會產生如下的變型：（一）傳教型的課程明顯的屬狹義的宗教教育，以培植神職人員為目的，即所謂的「教會學校」⁹，但臺灣傳教型的教會學校一般為私立學校，難以設置為公立學校；（二）專業型的宗教教育旨在培養宗教師，但宗教教師在臺灣的社會地位普遍低於教師、醫師或律師，其專業本質如何與教師、醫師和律師被社會平等視之；（三）學術性宗教教育本是人類維繫文化不可或缺的一環，但是臺灣宗教教育相關系所培育的人才，尚不足以客觀地、廣袤地對宗教教育進行研究，國家更缺乏相對應的高等學術研究機構，提供此方面的研究資源和環境；（四）至於通識性的宗教教育，則師培機構的師資培育課程中並未納入宗教教育，如此，宗教教育浩瀚的人文意涵，又如何能紮根於國民教育或終身教育。

五、臺灣宗教教育隱含的道德規訓

瞿海源在「宗教教育之國際比較研究」一文中，從文化、社會與思想層面，深入地比較英美法三國近代宗教教育的演變，對各國宗教教育入教育法的政治與社會影響進行分析，他（瞿海源，1997a，頁 278）對英國的宗教教育分析後，提出下列中肯的結論。

人文主義和多元文化主義對宗教教育有極為重大的影響，宗教教育所強調的，就是兒童本身的發展、批判性開放的空間、以及「積極的價值」。

此外，他分析美國宗教教育發展史後發現，「在多元的民主社會裡要在公立

⁹ 此所稱「教會學校」並不限於西方的教會，也包括道家、佛家宗派辦理的學校。

學校施行宗教教育問題很多。」(瞿海源, 1997a, p. 280) 臺灣文化受美國影響甚鉅, 美國發生的問題也在臺灣社會同樣盪起漣漪: 如宗教和道德淪喪是否有關? 宗教教育能否取代世俗的道德教育?

涂爾幹在《道德教育》一書, 努力想為道德教育建立科學體系, 當然, 其理念勢必挑戰宗教教育的道德促進功能 (Durkheim, 1961; 陳光金、沈杰、朱諧漢譯, 2006)。析言之, 涂爾幹 (Durkheim, 1961) 認為, 人類的行為必須加以規範, 此規範即為自律的基礎; 但瞿海源以托爾斯泰 (L. N. Tolstoy, 1828-1910) 主張真正的規範應根植於人性, 即根植於自由意識中的論述, 指稱宗教教育本身卻無法將自由意識深入人性中, 宗教教育必須再藉助神的功能, 即將自由意識寄託於上帝, 方得以為之。

易言之, 宗教教育的功能並非直接的, 而需要藉助所謂的「神」或「上帝」方能發揮作用, 這也說明宗教教育必須和一個無法驗證, 但卻可以想像的崇高「偶像」結合方能發揮作用, 此亦視宗教教育不同於一般教育之處, 此即宗教教育的不可言說處。但是當我們更仔細思考時, 我們發覺教育也需倚賴教材或學科, 如道德教育的教條或規訓, 方能發揮作用, 此與宗教教育需要倚賴他的處境相似, 只是宗教所倚藉的更為抽象而不可言說, 道德教育或學科則大多屬可以言說之內容¹⁰。這也是涂爾幹認為, 教育過程需要納入規訓, 以作為自律的基礎之說。

瞿海源在分析法國的宗教教育發展史後歸納, 法國涂爾幹的世俗道德教育體系的正義和理性終於戰勝了神職的宗教 (瞿海源, 1997b; Durkheim, 1961, p. 283)。從瞿海源的比較分析可以看出, 宗教教育的現代化、世俗化與神聖性之間存在價值體系的拉鋸戰, 也挑動著人類理性和靈性的敏感神經, 此敏感神經迄今無解的關鍵在於形上學的「不可知」, 甚至是「不可言說」。但是, 宗教教育不能、也不必停留於形上學, 更應從價值哲學的觀點去思考, 並思考舒緩宗教與世俗對峙的可能性, 找出學校教育實施宗教教育的雙贏方向。因為宗教教育至少可以在價值哲學上提供人類一種對意義的解讀和依附, 此等論點與涂爾幹提出需要透過聖物、儀式、信仰和道德之說相類, 旨在協助個人形成其超出人類物慾之價值體系。宗教教育若能發揮教化功能, 則藉助的媒介不但可以被批判, 也可以被取代。此屬於宗教教育教材和教法可以研究的議題。

肆、結語-----宗教教育課程規劃與教學原則

¹⁰其實, 數學或自然科學中也存在若干不受懷疑, 卻被視為定律的準則或公理, 只是為如宗教般的不可言說。

一、宗教教育應以學生增值學習為課程規劃的依歸

若論證了宗教教育的教化功能，則對於宗教教育是否應於學校實施的議題就有了判準。質言之，若學校的宗教教育課程是為了學生增值學習（value-added learning）的人文和公民素養，則宗教教育不但需要在學校實施，而且也是每位學生在學校內必須學習的內容，故訂為共同科目或必修課程均是適切的作法。然而，若考量教師對宗教教育的教養，與其對宗教教育意旨的共識尚未建立，則學校內實施宗教教育時，課綱的審查和師資在職培訓或教師專業社群討論等均需要建立課程品質的管控機制，以免讓宗教教育不僅僅未能發揮教化的功能，反而淪為某些「虔誠教徒」傳教的工具。

然而，無論課綱的審查或教師專業社群的論述和共識的建立，只能做初步的把關，卻無法完全掌控宗教教育是否以教化為要旨，故最根本之道在於提升修課學生的批判性思考能力，讓學生對於教師授課內容或方法可以自由順暢地提出質疑，並對各宗教的教義進行反省，如此將可大大地降低宗教教育宰制學生思想或扭曲學生價值觀的可能性。

二、宗教教育應注重潛在課程的作用力

再者，宗教教育既是教化的過程，則潛在課程的功能甚至會大於正式課程，因此，學校可以透過各種服務性、志願性、諮商輔導活動等省思性和體驗性活動，讓學生對自我更加理解，也更明確化自己的價值觀，進而體會生命的無常和意義，此猶如法國哲學家又是數學家巴斯卡（Blaise Pascal, 1623-1662），他在研究數學科學後，所以走入宗教，也是因為其遭遇父親因摔跤而後死亡，體驗家族對遺產的爭鬥歷程，加上他一直仰賴的妹妹，也在不久後離他而出家修行，更讓巴斯卡頓失依怙（Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2014）；在他身處孤寂體弱的日子，加上妹妹的誘導，巴斯卡終於體悟了倫理與政治學的關係，也透過宗教的參悟，體悟人存在的意義，並陶醉於宗教的神秘體驗中（Miel, 1969），故他強調，人不應僅僅探究自然科學的知識，而比自然科學更重要的知識是神的知識，此即指宗教（Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2014）。

雖然巴斯卡的案例是他個人的經驗和家族遭逢變故所致，但是此也凸顯了宗教的教化功能大多會在人感受到無助或無力感時想要抓住的心靈寄託。與其等到需要時再去尋求，何不在迫切需要前，就讓學生接觸，更能比較理性地認識宗教的本質、功能，及其與人生和宇宙的關係，此對促進社會和諧和健全個人人格應有一定的助益。德國亦將宗教教育納為正規的教學課程，而且是義務教育階段的必修課程（陳亮君，2013）。

綜上所述，宗教教育的課程可以是描述性、探索性的課程知識，更可以是

文化性和規約性的內涵，但更重要的是潛在課程發揮的作用。潛在課程可以從以下層面展現其功能：(一) 學校的學習氛圍；(二) 教師的言行舉止與其價值信念所展現於師生互動關係和以身作則的「role model」角色；(三) 學校和教師對待學生的態度，包括理解、關愛和支持；(四) 對文化的尊重與對意識型態容許批判的多元文化理性對話觀；(五) 對學生人生價值觀的定位和建構歷程的重視，包括對協助學生解決現實生活與困境問題、對社會奉獻和服務活動、培養學生的時代使命感及樂觀達觀的人生觀等。

宗教教育的潛在課程與儒家以德教化人民，使之通達天地之道異曲同工。此道指心性的修行，亦屬廣義的宗教教育。儒學的經典包括「聖言題綱」，如孔孟之學，即將歷代學術思想彙整成有系統的文化經典，可謂為集中國文化大成者。子曰：志於道（形上學），據於德（體），依於仁（相），遊於藝（用）（論語述而篇）是也。故讀經是否納為宗教教育的內涵端視其是否發揮上述潛在課程的功能而定。一言以蔽之，是否為宗教教育不是看教材、視活動，而是教學的旨趣。

三、宗教教育必須透顯教化功能

文化的共識本身就非易事，宗教的共識更難達成，因此，宗教教育必須本著尊重多元宗教的態度，價值中立地看待每個宗教的內涵，並從中激發人性中的善知識和善心性，完備化全人的教化內涵。教育部自 2000 年起，即允許宗教教育納入大學通識教育課程，甚至高中的公民與歷史教材中，其內容涵蓋甚廣，甚至儒家和老莊哲學也可視為宗教教育教化心性的課程。

宗教的教化功能一方面教人謙卑虛己，另一方面又加深與凸顯人性的價值，更賦予德行與社會正向文化穩固的根基。人之不同於動物者，創新也。而創新的基本要件是主體具有自由意志的本質。郭騰淵（2006）的論文中探討三本宗教性著作，最後得出宗教有助於人的自我完成之論，頗為中肯。然而主體性和自由不同於科學的物質性，因為主體性和自由意識無法複製、無可模仿，也無法透過邏輯加以解說，只能如人飲水，冷暖自知，故經歷、體驗和感受是較佳的教學方法。宗教對於人具有開展可能性和自我完成的促進功能，亦非必然的關係，而是教化的功能使然，需要時機，更需要時間。

四、宗教教育的教學必須融入批判性思考以護持個人的自由意志

再者，宗教教育的另一教學守則，就是必須確保個人的自由意志，讓個人的自由意志彰顯選擇、決定與實踐的能力，此就是何以宗教教育的教學必須加入批判性思考的關鍵因素，如此，宗教教育也方能因為個人自由意志的加入，而更能不斷創造嶄新的人生價值和生命意義。人生價值的形成與定位，以及生

主題文章

命意義的實踐，不是理性可以獨力完成的，尚須仰仗意志和情感。理性與情感在宗教教育中如前所述，並非彼此對立，而是相輔相成：理性、情感與意志猶如人身上的器官，當頭腦思考時，情感就不發生作用，一旦理性停止運作時，情性就會像精靈一般，默默地給理性下指令，這就是法國數學家、物理學家、作家和神學家巴斯卡（Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2014）親自體悟出的道理。

易言之，宗教和神是經由心理的情感和靈性的交會方能感受得到，故宗教一旦對人產生意義，則宗教與人之間搭架起的堅實信仰，極可能屹立不搖，而且此等關係經常在不知不覺中潛在的形成，故此也是宗教教育教學歷程中需要謹慎為之者。

陳麟書、陳霞（2003，頁 79）在鑽研宗教學原理時也提及，雖然宗教信仰在價值觀上由經驗、情感中慢慢兒形成，即可以操作，這就是何以不正派的宗教容易蠱惑人心。但是，任何操作既是人為，則決定權握在手中，故人也可以不被操弄；而人要能不被操弄的關鍵，就是人發揮批判的理性和意志力。但是弔詭的問題是，若人的批判理性和意志力過強，將衝破宗教信仰的「帷幕」，也勢必打破宗教的神秘性，屆此，宗教再也不是宗教了。此亦是宗教教育若在理性和意志力方面掌握不當時，可能引發的爭議和危機。

五、理想的宗教教育應兼顧消極性與積極性價值

韋伯（Max Weber, 1864-1920）（1993）於其《宗教社會學》（The sociology of religion）一書中將懷有宗教情懷的合理性稱為「價值理性」，相對的，世俗的理性則為達成目的的手段，故稱為目的理性，並將倫理分為「巫術倫理」、「精靈信仰」、「宗教倫理」、「神明信仰」四類。可見韋伯已經將宗教理性的層次提升在世俗理性之上，並為人類心理與精神層面高於物質和工具層面的理性，建立起理論的基礎，即將善的倫理統一於神之下，此論點雖不能完全化解上述宗教教育與批判理性的弔詭，卻可導正宗教教育朝倫理的方向進行，至少可減少宗教教育誤入歧途，或被有心人操弄。此無論對宗教教育或宗教的推廣都具有正向而積極的價值。

宗教教育的消極內涵在於尊重人的理性和意志力，而其積極意義則在強化人的理性和意志力，宗教教育的價值也彰顯於此。惟宗教教育的價值並非必然，而是偶然：必然，隱含宰制；偶然，則凸顯人自由意志的選擇。必然和宰制、偶然和自由，兩者是一體的兩面，更是宗教教育與反宗教教育的重要判準。宰制，乃違背倫理教育意涵，若宗教教育不但不宰制人心，又能滋養人的意志力和情操，則宗教教育的價值昭然若揭，也無庸置疑。

綜括言之，若蘇格拉底把知識論的是非悄悄地轉化為價值論的好壞，那麼我們也可以說，他也為形而上的宗教學開啟一扇立足與發展之窗----指出宗教教育的終極關懷是倫理。此觀點也呼應費爾巴哈在《宗教的本質》一書中開章明義提出的意識（consciousness）觀點，他指出，意識乃人與其他動物區別之所在，並以種與個人為例，說明科學與宗教之別（Feuerbach, 1881, pp.1-5）。析言之，科學乃研究共通性議題，而宗教則針對個別的人，尤其是人的情感和意識。費爾巴哈更指出，理性亦會犯錯，因此理性是不完整的，完整的人/全人（perfect man）必須要有意識和情感，意識和情感是人之所以有恥感的根基，更重要的，愛才是人往神之道邁進最大的目標，此亦是宗教教育高於人或其他動物之所在（Feuerbach, 1881, p.18）。

人性之可貴，就在此不斷向神的境界超越的毅力與情操。費爾巴哈的意識和情感觀點，不但論述宗教教育的教化價值，也為人具有自主性（autonomy）界定了實質的內涵。因此，姑且不論宗教教育是否為救贖人類之需，但宗教教育不僅是現代化之社會進步的歷程，也是世俗化發展的歷程，而非現代化與世俗化的矛盾（David, 2013）；反之，因為宗教教育形成的價值體系，讓人的自由意志可以關照到個人以外的他者和宇宙，這也是理性和情性的交融結果，更是理性和想像的結合。一言以蔽之，若自由意志無限，則理性或情性就無限，而超脫追求世俗的自由，使人獲得更大的自在與自由。

宗教如水，既能載舟，亦能覆舟，其力量相較於科學而言，雖然是隱形的、潛在的，但卻不容小覷。善用之，善導之，則可震攝人心，祥和社會，提升情操；反之，則亦會鼓動人心，甚至成為社會亂源。因此，批判性思考中自我反省、檢視意識型態、理性論述和價值觀解放與重建等的能力和素養，應可在宗教教育載舟與覆舟之間扮演關鍵角色。課程是教育的內涵，也決定教育成敗和教育品質的要件，宗教教育之師者，更應謹守宗教教育以全球倫理與大愛情操為宗的守則，鼓勵學生在學習歷程中善用批判性思考，逐步確立與形構自己的價值體系，建構幸福人生，也關懷人類、服務社群，如此方符合宗教教育具教化功能與提升生命情操的旨趣。

參考文獻

王太慶譯（2010）。**宗教的本質**（L. Feuerbach 原著，1841 年出版）。北京：商務印書館。

周志宏（1997）。高等教育階段中的宗教教育問題----教育基本法第六條與私立學校法第九條之檢討。**法學論著**，51（10），687-718。

主題文章

- 林月琴（1994）。從宗教與教育的關係論宗教的教育價值。《**社會科學學報**》，2，1-14。
- 林本炫（2011）。大學通識課程中的宗教課程。《**通識在線**》，35。取自 http://www.chinesege.org.tw/geonline/html/page4/publish_pub.php?Pub_Sn=34&Sn=1144
- 范姜群健(無日期)。愛因斯坦的宗教觀。取自 http://www.oc.org/big5_txt/oc0062/einsteinonreligion-qunjianfanjiang.htm
- 孫亦平主編（2003）。**西方宗教學名著提要**（上下）。臺北：昭明。
- 郭維夏（1992）。**中國大專學生的信仰探討**。臺北：輔仁大學出版社。
- 郭騰淵（2006）。《**單純理性限度內的宗教**》、《**宗教經驗的種種—人性的探究**》、《**不可言說的言說—我們時代的上帝問題**》三書教育蘊義之研究。（未出版之博士論文）。國立政治大學教育研究所，臺北。
- 陳光金、沈杰、朱諧漢譯（2006）。**道德教育**（E. Durkheim 原著，1925 年出版）。上海：人民出版社。
- 陳亮君（2013）。**臺灣與德國宗教教育政策的比較研究**。取自 <http://www.ced.ncnu.edu.tw/proposal/%E9%99%B3%E4%BA%AE%E5%90%9B.pdf>
- 陳迺臣（1988）。**宗教的教育價值**。臺北：文景。
- 陳麟書、陳霞主編（2003）。**宗教學原理**。北京：宗教文化出版社。
- 渠東汲譯（2011）。**宗教生活的基本形式**（E. Durkheim 原著，1912 年出版）。北京：商務印書館。
- 裴元領（2015）。**誰救誰？——韋伯論宗教社會學的政治意義**。取自 <https://2011tsa.files.wordpress.com/2011/11/e8a3b4e58583e9a098.pdf>
- 劉真（1985）。**宗教與教育**。臺北：商務印書館。
- 歐陽教（1992）。宗教與教育的關係。《**教育研究所集刊**》，34，33-42。
- 鄭志明（1997）。臺灣「宗教教育」的問題商議。《**宗教哲學**》，3（2），193-173。
- 戴暉（2006）。費爾巴哈、馬克思和尼采的宗教批判——現代世界和歷史的分水

嶺。世界宗教學刊，7，99-113。

瞿海源（1997a）。宗教教育之國際比較研究。取自 <http://www.ios.sinica.edu.tw/hyc/essay/9ROS/0210%E5%AE%97%E6%95%99%E6%95%99%E8%82%B2%E4%B9%8B%E5%9C%8B%E9%9A%9B%E6%AF%94%E8%BC%83%E7%A0%94%E7%A9%B6.pdf>

瞿海源（1997b）。宗教教育國際比較分析。臺灣社會學研究，1，43-75。

釋恆清（2015）。宗教教育辨義----間論宗教研修機構體制化的問題。取自 <http://buddhism.lib.ntu.edu.tw/FULLTEXT/JR-AN/103828.htm>

Austin, A. W., Austin, H. S., & Lindholm, J. A. (2011). *Cultivating the spirit: How college can enhance students' inner lives*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

David, G. (2013). *The sociology of religion: A critical agenda*. Exeter, UK: Sage.

de Spinoza, B. (1994). *A Spinoza reader: The ethics and other works* (E. Curley Ed. & Trans.). Princeton, NJ: Princeton University Press.

de Spinoza, B. (1997). *Ethics: Demonstrated in geometric order* (R. H. M. Elwes Trans.). Retrieved from <http://www.iep.utm.edu/spinoza/> (Original work published 1883)

Durkheim, E. (1961). *Moral education: A study in the theory and application of the sociology of education* (E. K. Wilson & H. Schnurer Trans.). New York, NY: The Free Press of Glencoe. (Original work published 1925).

Durkheim, E. (2012). *The elementary forms of the religious life* (J. W. Swain Trans.). New Orleans, LA: Quid Pro Books. (Original work published 1912)

Dutton, B. D. (1995). Benedict de Spinoza. In James Fieser & Bradley Dowden (Eds.), *Internet Encyclopedia of Philosophy*. Retrieved from <http://www.iep.utm.edu/spinoza/>

Einstein, A. (2000). *The expanded quotable Einstein*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Fetzer Institute. (2003). *Multidimensional measurement of religiousness/spirituality for use in health research*. Kalamazo, MI: Author.

主題文章

- Feuerbach, L. (1881). *The essence of Christianity*. London, UK: Ludgate Hill.
Retrieved also from <https://libcom.org/files/The%20Essence%20of%20Christianity.pdf>
- Feuerbach, L. (1972). *Towards a critique of Hegel's philosophy*. Retrieved from <http://www.marxists.org/reference/archive/feuerbach/works/critique/index.htm>
- Feuerbach, L. (2012). *The Fiery Brook: Selected writings of Ludwig Feuerbach*. Brooklyn, NY: Verso.
- Jammer, M. (1999). *Einstein and religion: Physics and theology*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York, NY: Harper & Row.
- Lickona, T. (2004). *Character matters: How to help our children develop good judgment, integrity, and other essential values*. New York, NY: Touchstone Books.
- Miel, J. (1969). *Pascal and theology*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Peterson, A. (2011). *Civic republicanism and civic education: The education of citizens*. London: Palgrave.
- Rockefeller, S. (1991). *John Dewey: Religious faith and democratic humanism*. New York, NY: Columbia University Press.
- Shook, J., & Good, J. (2010). *John Dewey's philosophy of spirit, with the 1897 lecture on Hegel*. New York, NY: Fordham University Press.
- Stanford Encyclopedia of Philosophy (2014). *Blaise Pascal*. Retrieved from <http://plato.stanford.edu/entries/pascal/#FreWil>
- Weber, M. (1992). *The protestant ethic and the spirit capitalism*. London, UK: Routledge. (The original work published 1930)
- Weber, M. (1993). *The sociology of religion*. Boston, MA: Beacon Press. (The original work published in 1920)

A Discourse of Religious Pedagogy in Axiology: Bildung of Religious Pedagogy

Sophia Ming Lee Wen

This article is about the discourse of the religious pedagogy from the perspective of axiology. In other words, it deals with the nature and implications for the development of religious pedagogy. The primary reason for undertaking this argument is lack of pedagogical argument despite the large amount of research on religion, in terms of sociology and philosophy. The author has essentially made efforts to seek answers to the religious nature and value as the part of pedagogy. Seeking the religious answer to the pedagogy is also relevant to the development of pedagogy, in particular, when pedagogy has been moved into instrumental rationality by which critical thinking is needed indispensably to *bildung*, viz. the cultivation of spirituality. In this case, human reason/rationality with feelings constitutes the commonality for both religion and pedagogy in Taiwan. Indeed, the last concern and value go to a liberal education grounded in the maxim, starting from “knowing thyself” to a meaningful life with sacredness, in terms of spiritual cultivation and development.

Keywords: religious pedagogy, *bildung*, critical thinking

Sophia Ming Lee Wen, Chair Professor & Dean, College of Humanities and Education, Taiwan Shoufu University

Corresponding Author: Sophia Ming Lee Wen, e-mail: Sophia.t04008@gmail.com

主題文章