

第一章 緒論

本章包括三節，分別為第一節研究動機與目的，第二節研究方法，第三節研究範圍與限制。

第一節 研究動機與目的

壹、研究動機

國內對教育問題的思考，一般較少將「西方基督宗教」教育蘊義納入考慮。以宗教為西方思想的重要基礎，其與知識論、道德哲學、美學等領域互相影響，對西方政經文化各層面形成全面性的影響。西方近世的文明，對本土各層面的影響很深，國內一直開放地接納西方各種教育制度，卻很少有人分析西方制度中特有「基督宗教」的功能，是令人不解的。

當我們選用西方教育制度，學習其形貌，但制度中潛在的一些宗教性預設，例如，基督宗教經由「團契」、「領聖餐」概念產生的「世界公民的道德團體」理念(康德，1997：207)，卻是我們(其他宗教文明背景者)不易看到的。前述說法，知識社會學在某種程度上曾証實「人們只會看到他們想看到的東西」。

有人會認為，我們學習西方教育制度，就算沒有學到制度中的宗教「教育蘊義」，因為本土也有宗教，其會自動補正缺少的部分。對於這種臆測，我們挑出西方基督宗教其預設的一項功能，即「權利平等和共享道德上善」加以審視。經過推敲，前項功能中的「權利平等」、「共享道德上善」，其在本土場域中是否存在？值得探究。

先看基督宗教的「權利平等」預設。今天臺灣的社會，有志一同地將西方的民主制度(以投票數人頭的方式)應用於生活的一切領域中，人們已擁有「權利平等」(例如，一人一票)的概念。然而，同時結合「權利平等」與「共享道德上善」的經驗，卻是較缺乏的。今天的社會，以眾暴寡(民粹)置道德(善)立場不顧的現象，屢見不鮮。只談「權利平等」卻不論「共享道德上善」，我們要問孰令致之？

上面的問題，從宗教的觀點提問是：當我們追求西方民主制度之際，在西方有

基督宗教去處理關於「共享道德上善」的問題，而本土中的宗教，是否能發揮同樣的功能？

國內方永泉（1999：208-209）所做的研究發現，臺灣民間信仰的特色有：1.由於神像認同的改變，舊神格不斷地在改造中，而新神格則不斷地出現。2.商業化氣息濃厚。3.靈媒與神壇不斷增加。4.民間信仰中，道德復振教派的急速擴張。5.部分民間信仰的發展，近年日趨現代化，若具有濃厚的功利主義性格，往往使宗教信仰產生「速食化」、「許願化」問題。

在前述的特色中，第4點「民間信仰中，道德復振教派的急速擴張」，讓人稍稍安心。還好，尚有「道德復振教派」強調類似「共享道德上善」的觀點。否則，臺灣社會在面臨宗教信仰產生「速食化」、「許願化」問題之際，要如何「正人心」？要如何修正置道德(善)立場於不顧的功利主義性格？

前述「道德復振教派」是由臺灣本土的宗教立場出發，可能的解決之道。但是若由西方基督宗教觀點看同樣的問題，則要思考的是：西方文化傳入本土久矣，國人卻少有將「西方基督宗教」蘊義納入教育問題的思考，原因何在？

研究者推測，或因認為西方基督宗教為「一神論」，以其「不敬拜祖先」，遂遠之；亦有知識份子，因基督宗教強調「外在超越」與新儒家(牟宗三先生等)主張「內在超越」的預設不同¹，因而拒之。然而，隨著宗教教義詮釋與時俱進及文化間的和解共生趨勢，本土教育場域探討西方基督宗教教育蘊義，此亦其時。或以為，提供對西方基督宗教的理解，是一種文化入侵，可能產生「改宗」的問題。研究者認為，這是值得注意的問題。亦因此，對「西方基督宗教」教育蘊義做研究，是必要的。因為，在各類宗教文明亟需互相瞭解、對話的時代，與其築起排拒的高牆，不如徹底檢視彼方宗教的蘊義，是否有「非教育」、「反教育」現象？反能呈顯教育在宗教上的專業判斷。

分析國內學位論文，探討西方宗教(猶太教、天主教、基督教等)之教育意義者，從鄭瑪竇(1967)〈馬理坦教育哲學思想之研究〉到李妙靜(1980)〈皮爾的人生教育之研究〉，方永泉(1991)〈雅斯培超越概念及其教育蘊義〉，楊森源(1991)〈新約

¹牟宗三說：「仁與天為一，心性與天為一，性體與道體為一，最終由道體說性體，道體性體乃是一」

「愛」之理念及其教育涵義>，來安民(1992)〈馬丁布伯的對話哲學及其教育思想研究〉，李永真(1995)〈青少年宗教教育：蒙特梭利教育觀的探索與補充〉，方永泉(1997)〈西方當代宗教教育理論之評析—兼論對台灣教育之啓示〉，吳稟琦(2000)〈基督信仰對基督徒青少年生命意義之研究—以原住民青少年為例〉，34年間大約只有8篇²，數量上顯示的是研究量不足。

而上述8篇，其中5篇做特定個人(馬理且、皮爾、雅斯培、布伯、蒙特梭利)宗教思想的研究，及闡發其在教育上的意義。另有3篇，1篇採分析、歸納方法探討新約聖經中「愛」的概念，1篇對宗教於西方教育場域實施的理論與實踐做分析，1篇則以質性研究方法，詮釋受訪者感受的「基督信仰」對其生命的意義。

上述的分析顯示，對西方宗教(基督教等)的教育意義研究，在研究對象上，仍可選擇適當對象進行研究。在研究方法上，業有內容分析、文獻探討、質性研究等方法，缺乏的研究方式是：融合多種方法，對不同專業背景學者的宗教論述做整合性探討，以供本土教育場域的參考。

貳、研究目的

西方早期的傳統，一向將宗教列入教育問題的思考中，但啓蒙時代以後，科學與教育的關係越來越密切，宗教與教育間的關係反有疏遠情形。儘管如此，今日西方對教育問題，仍會將宗教因素納入考慮。而在我們的教育場域中，雖然常民生活天天接觸「敬天地禮神明」等事物，但公部門或大部分的私部門(有宗教背景的學校、機構算是少數例外)，對教育問題的公開討論，幾乎少有宗教觀點的論述。前述情況，

(牟宗三，1989：35)。

²鄭瑪寶論文，探討馬理且形上學的對象及其特殊的存在直觀法，最後歸結為「完整教育應是完整人之形成」。李妙靜論文指出，皮爾人生教育在教導人從生命中追尋到永恆的精神生命，從而達到與天地同參的真善美聖境地。方永泉碩士論文，探討雅斯培超越概念、溝通與愛在教育上的重要性。楊森源論文，探討新約聖經中關於「愛」(Agape)的理念，指出教育上應幫助人回歸生命本源，建立超越自我得失的價值觀，並積極參與 Agape 啓示之愛的行爲。來安民論文，探討布伯主張的「宗教即對話」及對話哲學中具有的教育意義。李永真論文，分析蒙特梭利教育觀在青少年宗教教育上的應用與發展。方永泉博士論文，評析西方當代宗教教育理論和本土特性，提出實施宗教教育的理論架構，強調「終極關懷(ultimate concern)」與「人性發展」。吳稟琦論文，以「深入訪談」和「焦點團體」方式探討原住民基督徒青少年，如何感受及體悟「基督信仰」對其生命意義，該研究發現，受訪者不易感受「基督信仰」對生命的終極意義，「基督信仰」對受訪者生命意義的影響多維持在「現在」的意義感受。

不免令人感到奇怪，研究者臆測也許是怕沾染上反科學、迷信的污名吧！但這種情況若一直持續下去，對我們的教育究竟是好還是壞呢？

馮朝霖先生認為，「教育若不願停留在未經反省的傳統、意識型態的操控，或是任何政治舉措的偏見中，則一種具有教育意圖的人類學研究是無論如何不可或缺的」(2001：202-203)。本土教育場域對宗教的曖昧態度，究竟是一種未經反省的傳統？抑或是一種意識型態的操控？還是政治舉措的偏見？還是一種深刻的「效應史」使然？實在值得研究。

研究者對上述問題有興趣，然受限於相關條件，尚無法對該問題展開全面性研究，目前只能先行從事對西方基督宗教教育蘊義的探討，希望建立一個理解架構。一旦此本土性的「理解架構」能夠建立，它日再就此類「理解架構」在本土場域中所到的迎拒，分析其原因。

根據上述的說明，具體而言，本研究的研究目的主要有：

- 一、分析三本「西方基督宗教」專書的宗教蘊義。
- 二、分析三本「西方基督宗教」專書的教育蘊義。
- 三、整合前項所獲得的教育蘊義，提出一「西方基督宗教教育蘊義」理解架構(內涵)。

第二節 研究方法

本研究的進行，首先選擇三本西方基督宗教專書，透過達奈爾「教育詮釋學」方法對文本的探討，梳理出其中的宗教蘊義。其次，以馮朝霖教育「人類圖像」理論，辨識其中含有的教育蘊義。最後，以方永泉「臺灣實施宗教教育之理論建構」諸觀點為基礎，將三本宗教專書的教育蘊義統整為一「西方基督宗教教育蘊義」理解架構(含內涵)。以下說明本研究的研究架構與相關方法之理論基礎：

壹、研究架構

為有效掌握本研究的整體研究構想，以圖示的方式表達研究架構，如下圖：

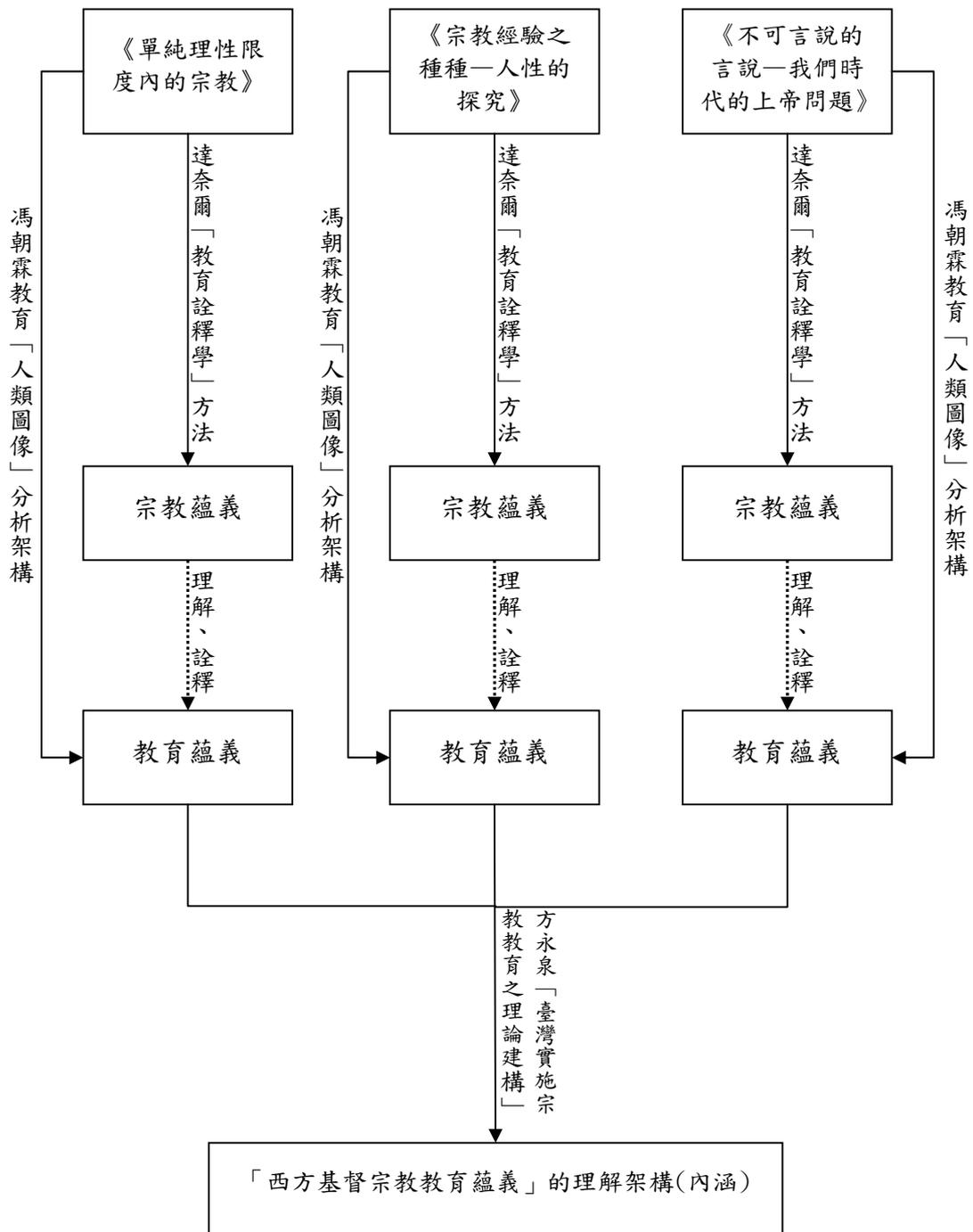


圖 1-1 研究架構圖

貳、達奈爾「教育詮釋學」方法與「宗教蘊義」

本研究以達奈爾(Danner, H.)「教育詮釋學」(Pädagogische Hermeneutik)方法進行對三本宗教類專書「宗教蘊義」的探討。針對前述方法中的二個步驟，即「【詮釋學的循環】方法，就文本整體和部份的意義進行來回詮釋」、「運用邏輯原則，將文本粗略劃分以闡明文本的意義」，為能系統性地處理該二步驟，本研究設計了一套「編碼系統」以分析、統整文本，並「編碼系統」所得結果界定「宗教蘊義」的定義。

一、達奈爾「教育詮釋學」方法：

(一)實施步驟：

本方法參考自梁福鎮〈宗教教育學的內涵探究〉(梁福鎮，2002：81)。梁氏根據達奈爾所著《精神科學教育學的方法(Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik)》(Danner,1994：96-97,94-95,100-101,104-105)，將該方法的運用大約分成幾個階段：

- 1.教育文本歷史的確定：(1)教育文本的歷史。(2)文本所處時代的相關脈絡。(3)教育問題的具體教育情境。(4)教育問題產生的來龍去脈。
- 2.教育文本意義的解釋：目的在於理解文本的內容，方法包括：(1)預先準備的詮釋：A.對文本和資料來源的批判以確定其信度。B.澄清、明確自己的「先前看法」、「先前理解」、「先前知識」、「待答問題」。C.採一般意義的詮釋，以確定文本的核心內容。(2)文本內的詮釋：A.文本語意的探究。B.文本語法的探究。C.「詮釋學的循環」方法，就文本整體和部份的意義進行來回詮釋。D.運用邏輯原則，將文本粗略劃分以闡明文本的意義。(3)交互合作的詮釋：A.經由對部份重要文本的理解而獲得對整體著作的詮釋。B.揭露作者的先前假定(政治、宗教...)，以對文本完全的理解。C.不混淆作者與詮釋者間具體情境的差異。D.做長期、密集地詮釋，以修正、證明關於意義關係之假設。
- 3.教育文本假設的長期建構：對教育文本中，無法以實證研究方法加以解釋之意義、規範、價值、目的等觀念，可據前面的各步驟，建構許多假設，形成接近教育真相的詮釋。

4.教育文本真相的理解：經由前述「教育文本歷史的確定」、「教育文本意義的解釋」、「教育文本假設的長期建構」，獲得的文本真相的理解，仍須通過詮釋者不斷的反省。

本研究將根據前述各步驟，分析文本以掌握與文本有關的整體脈絡。

(二)理論基礎與方法正當性

「教育詮釋學」方法，深受狄爾泰(Wilhelm Dilthey)「歷史詮釋學」的影響，強調教育文本的歷史問題；接受史萊爾馬赫(Friedrich E.D.Schleiermacher)「普遍詮釋學」的觀點，注重教育文本邏輯、語意和文法的詮釋；採用嘉達瑪(Hans-Georg Gadamer)「哲學詮釋學」觀念，主張語言具有普遍性，將教育文本置諸歷史的脈絡加以理解；受「法蘭克福學派」(Frankfurter Schule)阿培爾(Karl-Otto Apel)等人「批判詮釋學」的影響，強調教育文本內容詮釋的反省批判，通過「詮釋學循環」(Hermeneutischer Zirkel)不斷的開展，以掌握教育的真相(梁福鎮，2002：80-81)。

審視「教育詮釋學」方法的各步驟，達奈爾是企圖將「歷史詮釋學」、「普遍詮釋學」、「哲學詮釋學」、「批判詮釋學」諸方法的優點，融於一爐。王俊斌(2003)博士論文〈方法論的論辯與互補的可能性—論Karl-Otto Apel之先驗語用學與教育研究〉中，曾對狄爾泰「歷史詮釋學」、史萊爾馬赫「普遍詮釋學」、嘉達瑪「哲學詮釋學」、阿培爾等人「批判詮釋學」有詳細的討論，有助於本研究在應用「教育詮釋學」方法上，注意到一些較深刻的地方。本研究將透過對達奈爾「教育詮釋學」內涵更深刻的理解，以使在應用達奈爾「教育詮釋學」方法上，獲得更佳的正當性。

王俊斌為文指出：

對不同的學者而言，「理解」都被賦予一種特殊的界定：就Wilhelm Dilthey而言，理解是「對經典文獻與作者心靈再體驗的同質性」；對於Schleiermacher而言，所謂的理解是「經典的文法與文獻作者心理的重建」；就Gadamer而言，理解是詮釋者在「效應史原則」(Das Prinzip der Wirkungsgeschichte)的作用下，在與過去經典文獻或作者的視野交融之間，開展出一種新的視野；對於Jürgen Habermas 或Apel而言，理解則

是認知旨趣的主、客體溝通之間，形成一種無宰制的一致共識(王俊斌，2003：62)。

王俊斌整理出狄爾泰、史萊爾馬赫、嘉達瑪、阿培爾等人對「理解」的特殊界定。因之，本研究在應用達奈爾「教育詮釋學」方法時，對「歷史詮釋學」、「普遍詮釋學」、「哲學詮釋學」、「批判詮釋學」具有的特別意涵，可掌握的更好。

參考王俊斌對狄爾泰、史萊爾馬赫、嘉達瑪、阿培爾等人「理解」方法的分析，本研究將達奈爾「教育詮釋學」方法各步驟中的重點，整理如次：

Dilthey的精神科學方法，正如他反覆的說明：「人是歷史的存有」、「唯有在歷史中，人才能認識自己」、「唯有歷史告訴人，他是什麼」、「人性的整體僅存在於歷史中」。...Dilthey不僅說人有歷史，更指出歷史紀錄能夠幫助瞭解人類，因為人在本質上是演進和發展的存有。...Dilthey對於生命經驗之歷史性意涵的強調，是與先前唯科學主義的去情境化或非歷史性的脈絡，大相逕庭(王俊斌，2003：142)。

狄爾泰的精神科學方法，強調生命經驗之歷史性意涵，反對唯科學主義去情境化、非歷史性的脈絡。其帶給本研究的啓示，將呈現於前述達奈爾「教育詮釋學」方法中的步驟：

- 1.「對教育文本歷史的確定」：(1)教育文本的歷史。(2)教育文本所處時代的相關脈絡。
- 2.「教育文本意義的解釋」：(1)預先準備的詮釋：A.對文本和資料來源的批判以確定其信度。

王俊斌對史萊爾馬赫「理解」方法的分析：

Schleiermacher的詮釋學理論體系，包含兩個部分：文法與心理的解釋。對於前者而言，...最重要的是開頭的兩條：即「每一個(在一給定文本中)需要充分確定的東西，只有參照作者與他最初的公眾共有語言領域，才能確定」；「在一給定的文章中，每一個詞的意義，只有參照它與周圍的詞共存才能確定」。...心理的詮釋，主要是研究思想如何從

作者生活的整體中產生(王俊斌，2003：65)。

史萊爾馬赫的普遍詮釋學，強調心理與文法的理解，重視思想如何從作者生活的整體中產生，重視參照作者與他最初的公眾共有語言領域。對本研究的啓示，將呈現於前述達奈爾「教育詮釋學」方法中的步驟：

1. 「教育文本歷史的確定」：(3)教育問題的具體教育情境。(4)教育問題產生的來龍去脈。
2. 「教育文本意義的解釋」：(1)預先準備的詮釋：C.採一般意義的詮釋，以確定文本的核心內容。
2. 「教育文本意義的解釋」：(2)「文本內的詮釋」：A.文本語意的探究。B.文本語法的探究。

王俊斌對海德格與嘉德瑪在「理解」方法上的分析：

在《存有與時間》中，Heidegger認為：存有的歷史性之具體表現，應在三種前理解的基本概念上：(一)前有(Vorhabe)：社會傳統--即個人所擁有之歷史整體；意指人毫無選擇地被拋擲於人而存在之歷史文化之中，...歷史文化是先行佔有個人，而非個人先把握歷史文化。(二)前見(Vorsicht)：系統概念--即個人所擁有的系統概念；係指在考量當下的情況時，從歷史文化整體中採取某些特定觀點而加以使用。例如，個人在思考時所使用之語言及觀念系統，均已事先擁有。(三)前把握(Vorgriff)：假設觀點--即個人對理解對象預先擁有之假設；在理解與詮釋之前，個人必須具備某些已知之概念、前提或假設，以作為理解未來的參考點。Heidegger認為這三種理解的前結構，其先於任何認知活動之前而發生作用，故詮釋並非毫無預設地掌握直接陳顯之事物，而是藉由前結構所形成的預期，而向未來投射，以開展出存有的諸種可能性。沿著Heidegger對存有的分析，Gadamer則是在「理解循環」(On the Circle of Understanding)一文中，透過所謂「文本的開放性」(the Openness of the Text)，明確地指出詮釋學不同於自然科學之處(王俊斌，2003：70-71)。

當Heidegger把「理解」作為人類存有的一種方式時：在「理解」中，人類不斷地開展自己的可能性。據此，詮釋學不再是一種方法之學，反倒成為一種基礎存有論。Gadamer續接Heidegger「存有」之時間性與歷史性見解(即效應史原則)，特別強調，任何一種理解都受到前有、前見、前把握等前判斷的影響。Gadamer也提出所謂「視野交融」(Fusion of Horizon)與「詮釋的實際應用」等概念，為哲學詮釋學奠定了堅實的基礎。值得注意的是，Gadamer的哲學詮釋學立場與Heidegger的存有詮釋學之間存在著區別，...理解之前結構中的前把握(Vorgriff)做為詮釋的出發點，...二者之間可以簡約區分為「不同視野的開啟」與「真理的開顯」之不同(王俊斌，2003：72-73)。

Gadamer對於詮釋循環觀念：讓事理說出它自己，人通過對它的聆聽，據以修正其前見，直到前見與事理相互交融為止(當事物說出它自己，即說出它自己的真理或者可以視為真實說出它自己)。在詮釋循環之中，詮釋學不是始於詮釋者的前結構中的觀念，再回頭去證實它，而是始於事實的說出，並終於詮釋者對於事理的說出。質言之，詮釋學經驗不是重複一個早已得到的經驗，而是得到一個新的經驗(王俊斌，2003：73)。

綜合海德格、嘉達瑪等人闡釋的哲學詮釋學概念，包括：「社會傳統」、「個人擁有的系統概念」、「個人理解的前提、假設」等「前理解」，以及「視野交融」、「詮釋的實際應用」、「不同視野的開啓」。其對本研究的啓示，將呈現於前述達奈爾「教育詮釋學」方法中的下述步驟：

2. 「教育文本意義的解釋」：

- (1)預先準備的詮釋：B.澄清、明確自己的「先前看法」、「先前理解」、「先前知識」、「待答問題」。
- (2)文本內的詮釋：C.「詮釋學的循環」方法，就文本整體和部份的意義進行

來回詮釋。D.運用邏輯原則，將文本粗略劃分以闡明文本的意義。

(3)交互合作的詮釋：A.經由對部份重要文本的理解而獲得對整體著作的詮釋。

王俊斌對哈伯瑪斯與阿培爾在「理解」方法上的分析：

當Gadamer強調歷史與語言在詮釋活動中所發揮的影響作用時，效應史卻也意味著，詮釋所展開的視野仍然受到語言與歷史的桎梏。...所謂理解的前見(Vorurteil)就被批評為一種不受批判的意識型態。...這使得在70-80年代興起的批判詮釋學，直接挑戰了哲學詮釋學的正當性與合法性(王俊斌，2003：73)。

Habermas指出，認知旨趣的分析，其可以被稱為「後設詮釋學」(meta-hermeneutics)。...Habermas等人看出勞動、權力與語言之間的糾結與互動；原則上，Gadamer是過度地簡單化了勞動、權力與語言間的關聯。當他將批判反思消融於詮釋學循環之下時，無疑地，哲學詮釋學只能通過視域融合展開各種詮釋的可能，可是它根本不可能得到較好的詮釋。在這樣的反省下，Habermas認為真理是一種「正確的抉擇」(warranted assertability)，亦即對於獲致「合理的」(或理性的)共識之保障。...共識的本質係指它「既是主觀的，又是客觀的...而且其具有一種經由互為主體所建構起來的客觀性」。這樣的立場，顯然已與客觀詮釋學的重建或再體驗，哲學詮釋學式的視域融合等，有所不同(王俊斌，2003：79-80)。

Apel...認定，...必存在一種「先驗規制性概念」的預設，並且據以為「語用溝通」奠定其先驗的必然基礎，否則我們將無法迴避如Gadamer立場所遭遇之相對主義困境：如果我們不能設想一種「指向實現理想溝通共同體前進的實踐進步」，那麼，我們就必須同意Gadamer的看法，在詮釋理解中不可能有真正進步，而只有不同的理解(王俊斌，2003：112)。

Apel所謂的「主體—共同體」...應較近似於一種存有論的探究層次--即「個體透過內在反思與外在溝通皆足以發揮效用之理想共同體」等條件的配合；那麼，不同的探究者，終將符號學的概念轉化為符號使用的共同載體，或者融合為一個存有學化的共同主體(王俊斌，2003：112)。

阿佩爾等人的批判詮釋學，認為嘉達瑪的哲學詮釋學所展開的視野仍受到語言與歷史的桎梏，所謂的「視域融合」仍受限於意識型態。批判詮釋學強調要檢視勞動、權力與語言間的關聯，要求經由互為主體建構起客觀性(其預設了：個體透過內在反思與外在溝通皆足以發揮效用之理想共同體)。批判詮釋學對本研究的啟示，將呈現於達奈爾「教育詮釋學」方法中的下述步驟：

2. 「教育文本意義的解釋」：(3)交互合作的詮釋：

- B.揭露作者的先前假定(政治、宗教...)，以對文本完全的理解。
- C.不混淆作者與詮釋者間具體情境的差異。
- D.做長期、密集地詮釋，以修正、證明關於意義關係之假設。

二、配合教育詮釋學方法本研究設計的「編碼系統」：

此編碼系統，在系統性地處理達奈爾「教育詮釋學」方法中須執行的二個步驟，其一為：「【詮釋學的循環】方法，就文本整體和部份的意義進行來回詮釋」。其二為：「運用邏輯原則，將文本粗略劃分以闡明文本的意義」。透過此「編碼系統」，可以有效釐析、重組文本諸概念間的脈絡關係。

編碼的原理是以「歸類」(subsumption)方法，將文本內部資料加以分析、統整。首先，擷取文本內完整句子的句意「概念」，當發現某些概念都指涉同一現象，就將這些概念聚攏成爲同一組概念，而由一個層次較高(也較抽象)的概念統攝之，並將這層次較高的概念稱爲「因素」。其次，再運用前述歸類方法，將可聚攏在一起的「因素」，再由一層次更高(更抽象)的概念統攝之，並將這層次更高的概念稱爲「主成份」。

當由文本中分析出幾個「主成份」後，要將這幾個「主成份」的內容貫串

起來，以形成有條理的論述(statements)，並再由幾個有條理的論述中找出一個最能勾勒出全書整體概念的「要旨」。

關於幾個「主成份」間如何形成有條理的論述呢？由於本研究的三本宗教類專書，文本內容均屬宗教事務，研究者經由對三本書內容反覆的理解及徵詢專家意見，選擇從三方面(1.文本關於【實在】的討論。2.文本關於【人】的討論。3.文本關於【現象】的討論。)先行歸納各「主成份」。接下來，在形成有條理的論述上，使用的技巧是以提問的方式加以整合。例如，對《單純理性限度內的宗教》係提出「在宗教的討論在僅以【理性】為判準下，如何對待【超驗】問題？」、「人因【理性】的有限性，蒙恩如何可能？」、「康德對宗教的主張為何？」等三個問題，以對照於「文本關於【實在】的討論」、「文本關於【人】的討論」、「文本關於【現象】的討論」。透過前述提問的方式，將已歸納的各「主成份」整合為三個有條理的論述。

然後，在有條理的三個論述中，找出最能勾勒出全書整體概念的「要旨」。而如何找出最能勾勒出全書整體概念的「要旨」？此時，要在已貫串的「主成份」內反覆推敲，那一「主成份」最能化龍點睛地指出文本的核心意義？其有賴對文本的深度理解，以及與其他學者見解相互參照。例如，在《單純理性限度內的宗教》就是經過多次的詰難後，方選出以「反思的信仰」為其要旨。

最後，本研究還須根據已挑出之「要旨」，重組文本中所有的「概念」。方法為，將所有的「主成份」再依其屬性重新納入：「以【設定】為焦點」的論述」、「以【方法】為焦點的論述」、「以【重要概念】為焦點」的論述」等三種分類中。採取上述步驟的原因，在於研究者認為除可再次深化研究者對文本的理解，並且將文本中的「主成份」，再次條理地置入「預設」、「方法」、「重要概念」的分類中，可以綱舉目張地供爾後各種研究需要隨時提取。例如，要做「教育蘊義」的分析，就可以在「預設」、「方法」、「重要概念」的分類中，瀏覽挑選所需之「主成份」以供研究分析。

透過此編碼系統，研究者對文本的概念予以重建，獲得整體性的「理解」。此一「理解」的好壞，可與其他學者的研究結果相參照，而從嘉達瑪哲學詮釋學的觀點，此融有研究者本身前理解的「編碼系統」作法，特具視野交融之意義。

因之，本研究對三本宗教專書「宗教蘊義」之界定是以該「編碼系統」所得結果為主要依據。

三、宗教專書的「宗教蘊義」：

在以達奈爾「教育詮釋學」方法進行文本的探討，本研究設計了一「編碼系統」，用以系統地處理「【詮釋學的循環】方法，就文本整體和部份的意義進行來回詮釋」與「運用邏輯原則，將文本粗略劃分以闡明文本的意義」。並且，據以界定了本研究對「宗教蘊義」的定義。說明如次：

(一)「宗教蘊義」的定義：

本研究將三本宗教專書的「宗教蘊義」，定義為：「文本經達奈爾【教育詮釋學】方法與【編碼系統】，所得關於【預設】、【方法】、【重要概念】的論述」。

(二)根據「宗教蘊義」定義探討的內容主題：

根據「宗教蘊義」定義，本研究對三本宗教專書將探討 3 個主題：1.文本關於「實在」的討論。2.文本關於「人」的討論。3.文本關於「現象」的討論。

以下以表解的方式，呈現三本宗教專書其「宗教蘊義」與其探討的內容主題：

表 1-1 文本「宗教蘊義」與內容主題一覽表

文本及其內容主題 宗教蘊義	《單純理性限度內的宗教》	《宗教經驗之種種——人性的探究》	《不可言說的言說——我們時代的上帝問題》
文本關於「實在」的討論	宗教的討論在僅以「理性」為判準下，如何對待「超驗」問題？	什麼是「非【一元論】的密契經驗」？	什麼是「多重向度的【上帝概念】」？
文本關於「人」的討論	人因「理性」的有限性，蒙恩如何可能？	人的「意識」經驗	什麼是「【創造性空穴】的選擇」？
文本關於「現象」的討論	康德對宗教的主張為何？	詹姆士的宗教觀	什麼是「活的語言空間」？

參、馮朝霖教育「人類圖像」分析架構與「教育蘊義」

本研究以學者馮朝霖的教育「人類圖像(human- picture)」架構³，分析三本宗教類專書其寓有的教育蘊義。馮氏理論及本研究分析方法的正當性等說明如次：

一、馮氏教育「人類圖像」理論：

馮朝霖經由對日常語言的分析，指出人性中「實然」與「應然」的不可分性，他說：

人類學作為「人性的理論」(Die Theorie des humanen Lebens)，開始就隱含了兩個主題：即「人的本質」(Das Wesen des Menschen)與「要實現的人性」(Das erfüllte menschliche Sein)。這種人性「實然」與「應然」的不可分性，在日常語言中充分表現出來，當我們說「不人性」時，即暗示其相反詞「人性的」有其「規範性的意義」(馮朝霖，2001：203)。

馮朝霖認為教育人類學必須指明，人發現「超越」的意義如何可能？他說：教育人類學是一個意義科學，它必須指明，人如何發現意義？在意義照明下，人的整體性、完整性才能被掌握；人的主體性(Subjektivität)及超越性(Transzendenz)也才能被理解。因為，只有在人主動的意義追求中才必然地導致超越(馮朝霖，2001：205)。

馮朝霖認為，教育的現象學即「幫助人瞭解【人類圖像--條件與自由】，由之人對己之【實然】與【應然】有所決定」的歷程。他說：

教育的現象學掌握可以簡述為「幫助人成為其自己」的歷程。在這個歷程中的第一要件，無疑是人首先必須對人之「實然」與「應然」有所決定或設置，否則其餘一切教育的舉措與行為即為無的放矢。在「條件與自由」交錯互動下的教育世界，是教育學術足以永遠不斷探索與

³馮朝霖(1996)最先提出教育人類學的三个重要概念，即「人的未確定性(Unfestgelegtheit, undeterminateness)」、「人的自我完成性(Selbstverwicklichung, self-fulfillment)」、「人自我完成的依他起性(Kontingenz, contigence)」。相關內容可參考：(1)馮朝霖，《教育哲學專論—主體、情性與創化》，台北：元照出版公司，2000，頁47-64。(2)馮朝霖，〈未確定性與自我完成—從陳大齊論儒家教育人類學〉，《中國近代文化的解構與重建·陳百年》，臺北：國立政治大學文學院，2001，頁199-216。

辯難的舞台背景。不論人們談論或研究文化、科學、歷史、政治、藝術或宗教...諸問題，最後都不能避免要問它們究竟與人有何關係？對人有何意義？任何社會及人文科學領域的學說及學術理論建構，皆無法脫離其「人類圖像」(Menschenbild, human- picture)的預設。教育若不願停留在未經反省的傳統、意識型態的操控，或是任何政治舉措的偏見中，則一種具有教育意圖的人類學研究是無論如何不可或缺的(馮朝霖，2001：201-203)。

馮朝霖指出，學者研究人類圖像(人的條件與自由)所得者，有「無可窮盡性」、「個體自我實現」(或「人位格的生成」)、「依他起性」等。他說：如果說人只有在歷史的實踐和反省中才能逐步更清楚地認識自己，則教育人類學和哲學人類學都須包含「歷史人類學」。拉尚(Lassahn,R)等人就以歷史的研究凸顯各個時代中的童稚人類圖像之差異。相對於歷史人類學--將隱藏於過去的教育實踐或理論中的人類圖像明說出來，系統人類學--一開始就採取較為積極的方式，試圖以哲學的、系統的途徑要為教育建立一個完整的人類學基礎架構。所謂的系統，是指不同的部分或面相間在一個原則下互相關聯，而此「原則性」的決定又是見仁見智。譬如波爾諾(Bollnow,O.-F)認為人的本質有其「無可窮盡性」(Unergründlichkeit)，狄博拉夫(Derbolav,J.)他的詮釋性原則則是「個體自我實現」或是「人位格的生成」(personagenese)，而其他採取系統性嘗試的學者也都各有其獨特的原則性角度。這表示哲學取向的系統化教育人類學其實皆是角度性的，但角度性被認為正合乎人類學術工作的實情，另一方面也印證波爾諾所言的「人性的無可窮盡性」(馮朝霖，2001：206-207)。

人的自我完成實際上是一個複雜而充滿變項的過程，因此有其連續與不連續性，而這正是演化現象表徵。「依他起性」凸顯的是個體與其社會生存環境、文化生活世界之間的互動關聯；...人的自我完成畢竟不可能在真空裡面發生，此一問題在儒家即所謂「命」(客觀的條件與限

制)的思考(馮朝霖，2001：213)。

馮朝霖(1996)認為，任何一種成熟的教育理論，若欲自圓其說，其在教育人類學思維的基礎部分，必然要有涉及「人的未確定性(Unfestgelegtheit, undeterminateness)」、「人的自我完成性(Selbstverwirklichung, self-fulfillment)」、「人自我完成的依他起性(Kontingenz, contigence)」的論述(或信念)。馮氏並透過陳大齊先生對於先秦儒家人性論的另類詮釋，以人的未確定性、人的自我完成性、自我完成的依他起性三個概念，看孔孟荀之主要教育人類學思想預設。澄清傳統上一些僵化的誤解，並進一步發展成熟的教育人類學思想(馮朝霖，2001：216)。

二、研究方法的正當性：

馮氏的教育人類圖像理論，經其分析陳大齊先生對於先秦儒家人性論的另類詮釋中，獲得某種程度的驗證。說明如次：

馮氏分析教育人類圖像中關於「人的未確定性」於儒家文化背景下的例證，他說：

若依陳大齊先生的推斷，孔子的人性觀應是「無善無惡主義」，人性之最基本特質不僅是無善無惡，也是可善可惡。那麼，此一詮解即與歐洲教育人類學所謂的「人之未確定性」意義相當接近！未確定性，意指人成為人的無限可能、可塑性。無此性，則人之教育的可能性也就不存在(馮朝霖，2001：209)。

馮氏分析教育人類圖像中關於「人的自我完成性」，其於儒家文化背景下的例證，他說：

陳大齊先生剖析：善端固是孟子所認為先天而本然的，但「擴而充之」，不能不謂為後天的事功，不能不謂為人力的作為。善端之發展為現實的善，有待於人為的擴充，可見本然的善端不是靠自力所能發展，其所以能發展為現實的善，亦靠人力的幫忙。由此而言，善是先天因素與後天因素合力所創造出來的。善既為先天因素與後天因素合力所造

成，還能謂純粹出於先天的本能嗎(馮朝霖，2001：211)？

馮氏分析儒家文化中關於自我完成與「依他起性」的例證，他說：
從「命定義」之命而言--盡義以知命--義命分立。譬如，子曰：「富而可求也，雖執鞭之士，吾亦為之；如不可求，從吾所好。」(倫語述而篇)。

從「命令義」之命而言--盡性以至命--義命合一。譬如，子曰：「不知命，無以為君子。不知禮，無以立也。不知言，無以知人也。」(倫語堯曰篇)。

馮氏的教育人類圖像理論，為本研究探討教育蘊義的理論基礎。而馮氏由「人的未確定性」、「人的自我完成性」、「人自我完成的依他起性」，以分析儒家孔孟荀教育人類學思想中的預設，為本研究分析文本教育蘊義方法重要的參照依據。

三、宗教專書的教育蘊義：

以下首先界定本研究中「教育蘊義」的定義，接著說明為分析「教育蘊義」要探討的主題有那些：

(一)「教育蘊義」的定義：

本研究以馮氏教育人類圖像理論與其研究實例，用類比的方法界定出對三本宗教類專書的「教育蘊義」，將之定義為：「從文本的視域，對人之【條件與自由】交錯互動，做整體、完整性說明，以幫助人發現意義，在主動的意義追求中導致超越」。

(二)根據「教育蘊義」定義將探討的文本主題：

根據「教育蘊義」的定義，本研究對三本宗教專書的教育蘊義，將從「人性(人的實然、人生存的條件限制、人的未確定性)」、「人的終極關懷」、「宗教中的命定(「上帝」是否與人有干涉)」、「宗教施於人的可能性與產生信仰(宗教施於人的可能性、產生信仰)」、「宗教中人的自我完成(人的應然)」、「對信仰的

個殊觀點」等主題加以探討。有關各主題與「教育蘊義」定義間的關係，分析如下表：

表 1-2 文本「教育蘊義」與內容主題一覽表

宗教或教育的強調及 內容主題 文本的 教育蘊義	宗教	宗教	宗教&教育
對人的「條件與自由」交錯 互動做整體性、完整性說明	「人性(人的實然、人 生存的條件限制、人 的未確定性)」	「宗教中的命定 (「上帝」是否與人 有干涉)」	「宗教施於人的可能 性與產生信仰(宗教施 於人的可能性、產生信 仰)」
幫助人發現意義，在主動的 意義追求中導致超越	「人的終極關懷」	「對信仰的個殊 觀點」	宗教中人的自我完成 (人的應然)

肆、方永泉「臺灣實施宗教教育之理論建構」與「西方基督宗教教育蘊義」理解架構

本研究以方永泉「臺灣實施宗教教育之理論建構」為基礎，發展可納入三本西方基督宗教專書教育蘊義的「西方基督宗教教育蘊義」理解架構(內涵)。

首先，本研究將方永泉博士論文「西方當代宗教教育理論之評析—兼論對臺灣教育的啓示」的相關研究成果⁴，詮釋、理解為「臺灣的宗教圖像」、「西方的宗教教育圖像」、「臺灣宗教教育圖像的回顧」、「臺灣宗教發展藍圖的建議」、「臺灣宗教教育發展藍圖的構想」、「臺灣宗教教學發展模式的構想」等六個圖像。其次，根據該六個圖像，抽繹出八點「臺灣實施宗教教育理論建構之【啓示】」。然後，以八點「啓示」做為整合三本西方基督宗教專書教育蘊義的理解架構。說明如次：

⁴方氏博士論文「西方當代宗教教育理論之評析—兼論對臺灣教育的啓示」，首先分析宗教教育在人類歷史上的發展及各種類型(以了解歷史演變及各類宗教教育的特色)，其次分析宗教教育的基本概念(對宗教與教育的意義作剖析與擴大)，再次討論宗教與教育間的關係(提出對宗教教育的界定、包含的內容、在多元社會下的本質等論述)，最後據前述界定之基本概念及所建之評析基礎，進行對西方當代宗教教育理論的評析，並參考我國傳統及宗教特性，提出適合臺灣地區的宗教教育理論架構(方永泉，1998:196-197)。

一、臺灣的宗教圖像：

(一)方氏研究「臺灣社會實施宗教教育的可行性」(方永泉, 1998: 210-211), 獲得一些重點：

- 1.臺灣「宗教巫術化」的傾向中, 代表的是「終極關懷」觀念層面與「實際超自然崇拜」層面間的分離。
- 2.臺灣並無定於一尊、統合宗教與道德的特定宗教。
- 3.臺灣「宗教速成化」的傾向, 表現了一般人與知識份子對於宗教知識的貧乏, 以及對於宗教經驗或心靈重建的急迫需求。

(二)方氏研究「影響臺灣社會的文化傳統」(方永泉, 1998: 208-209), 獲得一些重點：

- 1.«大傳統»表面上使中國人(特別是知識份子)似乎只有倫理道德而無宗教信仰, 但其影響並不遜於一般宗教。
- 2.«小傳統»則是融合了儒、道、佛三教及民間宗教所形成的「民間信仰», 成爲一種「普化宗教」。其宗教儀式及各種地方性活動祭典, 與社會大眾的日常生活密不可分。
- 3.臺灣民間信仰的特色有：(1)由於神像認同的改變, 舊神格不斷地在改造中, 而新神格則不斷地出現。(2)商業化氣息濃厚。(3)靈媒與神壇不斷增加。(4)民間信仰中, 道德復振教派的急速擴張。(5)部分民間信仰的發展, 近年日趨現代化, 若具有濃厚的功利主義性格, 往往使宗教信仰產生「速食化」、「許願化」問題。

二、西方的宗教教育圖像：

(一)方氏「對於當代西方宗教教育理論評析」(方永泉, 1998: 207), 獲得一些重點：

- 1.西方宗教教育理論其實受到傳統基督教的影響甚深。宗教教育學者對宗教教育理論的反省與轉化過程, 有值得吾人深思之處。
- 2.傳統、正統的宗教教育, 有趨勢逐漸走向潛在的, 或是重視終極關懷與人性發展之宗教教育理論。
- 3.從原本一教獨大的局面, 朝向較不具特定宗教色彩的宗教現象與宗教情感的科學研究。

4.由原本灌輸、注入的教學方式，逐漸強調開放性的討論與批判。

(二)方氏研究「宗教教育的類型」(方永泉，1998：199)，獲得一些重點：

- 1.多元社會下，新的意義的宗教教育，是將宗教與教育放入更大的架構下，其包括了個人信念的根基與人類文化的整體。
- 2.應同時強調宗教知識與宗教經驗，認知與情意目標的重要性。
- 3.採「比較分析」的取向，以期各種宗教能開展對話。
- 4.更具人性化，以期對受教者的人格發展有所助益。

(三)方氏研究「宗教教育在人類歷史上的發展」(方永泉，1998：197)，獲得的重點：

當代社會的宗教教育目的，是肯定宗教在教育活動上的價值，以促進多元社會中不同宗教間的理解與對話。

三、臺灣宗教教育圖像的回顧：

方氏研究「臺灣目前實施之宗教教育特點」(方永泉，1998：209-210)，獲得一些重點：

- 1.公立學校教育中，與宗教有關的教材多限於宗教知識的傳授。但是，並不特別強調宗教教育在倫理道德方面的功能。
- 2.特別肯定宗教對於維持社會安定的作用，強調宗教信仰不得違抗國家政策。
- 3.強調宗教信仰可能步入迷信的結果，但並未教授學生判別宗教與迷信的規準。
- 4.對民間信仰似乎懷有某種程度的偏見。
- 5.私立學校教育中的宗教教育，透過社會科學或哲學的設計，強調宗教教育在倫理與道德教育方面的重要性。
- 6.現代的宗教學術研究，更重視各個宗教間的對話與會通。

四、臺灣宗教發展藍圖的建議

方氏研究「宗教的意義」(方永泉，1998：200)，獲得一些重點：

方氏將宗教定義為「基於終極關懷所產生之對超越者的信仰」。此一定義的出發點為個人普遍具有的「終極關懷」(人有精神層次的關懷面，其中最迫切、與人類存在有關的，即是終極關懷)，其包括了人類全體的意義領域。也以非人格化的「超越者」取代人格性的「神」，適合當代對於「宗教多元性」與「概念相對性」的看法。

五、臺灣宗教教育發展藍圖的構想

(一)方氏研究「宗教教育的意義」(方永泉, 1998: 202-203), 獲得一些重點:

- 1.將宗教作為「終極關懷」來理解, 將教育作為「生命學科」來理解, 二者的範圍有交集之處, 而此交集之處就是「宗教教育」。
- 2.宗教教育應不再僅限於以傳教為目的的宗教教導。
- 3.將「宗教教育」定義如下:「宗教教育是一種與個人生命意義或終極關懷有關的教育活動, 宗教教育亦應包括對人類偉大文化傳統的了解, 與對當代社會重要主題的探討, 方法及其施行的動機也應是【非灌輸】的」。

(二)方氏研究「宗教與教育的關係」(方永泉, 1998: 201), 獲得一些重點:

- 1.將教育的意義由知識方面的「一門傳授具有理性論據之知識學科」, 轉變為「傳授不同形式的理解」, 以跨越出知識的領域, 成為與人生命全體有關的「生命的學科」。
- 2.教育是「不同形式之理解的啟發」, 所以宗教作為一種歷史上重要的表達形式及文化特徵, 在教育中應也是不可少的學科。
- 3.教育活動雖不一定本於宗教的信仰根基, 但在人生終極目的與意義的追求上卻是不可少的。
- 4.某些與人類存有生命有關的信念, 可以提供教育人員更多的思考與動力。

(三)方氏研究「多元社會下的宗教教育」(方永泉, 1998: 204-205), 獲得一些重點:

- 1.由多元化、世俗化所帶來的危機, 未嘗不是宗教教育的轉機。
- 2.須擺脫傳統中「灌輸」、「改宗」等目的之宗派教育色彩, 必須掙脫在現代及後現代夾擊下, 宗教退化為「私人性事務」的威脅。
- 3.以「開放溝通」作為宗教教育的教學方法, 宗教教育者一方面是真理的講述者, 其與其他身為真理講述者的學生一樣, 在互信、互重的氣氛下, 進行開放坦誠的生命溝通。宗教教育者一方面也是宗教真理的引介者, 讓學生能在自由開放的教育情境下, 與某些重要的宗教及文化傳統邂逅。
- 4.使學生透過對於自己生命計畫的自由抉擇, 成為一個能為自己行動負責的主體。

六、臺灣宗教教學發展模式的構想

(一)方氏研究「宗教教育中的宗教知識」(方永泉, 1998: 203), 獲得一些重點:

1. 宗教知識是屬於「弱意義」下的知識, 為著實用的緣故, 「弱意義」的知識之存在是必要的。
2. 任何知識的形成過程中, 實則都含有一定的主觀性在內, 以主觀性或是「強意義」下的知識觀來斷定宗教知識, 是不公允的。

(二)方氏研究「宗教教育中的宗教經驗」(方永泉, 1998: 203-204), 獲得一些重點:

1. 教育關係中的互動, 是一種「互為主體的關係或實踐」, 是學生與重要他人間互動溝通的關係, 亦是「發展中學生」與「已發展之傳統」會遇邂逅的過程。
2. 在教學的目標上, 宗教教育不應也不能企圖使學生具有某種特定的宗教經驗。而是給予學生機會, 去覺察在他們的經驗中, 那些層面是經宗教信徒認定為宗教的根基者。宗教教育必須要能提供一些宗教的語彙, 以便適當時候, 讓學生的經驗能與其產生關聯。

(三)方氏研究「建構適合我國的宗教教育理論架構」(方永泉, 1998: 212), 獲得一些重點:

1. 宗教教育理論的架構, 是兼顧基於人類處境及人性發展觀點下, 所產生的宗教教育模式。
2. 重視人道的準則, 以與我國傳統的教育本質不相違。
3. 顧及宗教的終極關懷層面, 也包括對於超越者的信仰。
4. 須針對終極關懷的道德層面予以加強, 以對於宗教的超自然崇拜層面有所節制。
5. 在教學實際情況的考量下, 將宗教中的某些課題轉化為與人類經驗有關的主題。
6. 不僅是宗教研究或關於宗教知識傳授的教育, 也是一切關於終極意義的教育, 相關的學科 (如死亡教育、生死學等) 應考量在內。
7. 設計課程時, 除了必須考慮宗教本身的「自我理解」, 也應就社會的現況、兒童本身的需求及能力加以考慮。

最後, 本研究根據前述方永泉「臺灣實施宗教教育之理論建構」闡述的重點,

詮釋轉化為八點「臺灣實施宗教教育理論建構之啓示」，將之做為整合三本西方基督宗教專書教育蘊義的理解架構。八點啓示如次：

- 一、任何知識的形成過程中，實則都含有一定的主觀性在內。以主觀性或是「強意義」下的知識觀來斷定宗教知識，是不公允的。
- 二、當代對「宗教多元性」與「概念相對性」的看法，以非人格化的「超越者」取代理人格性的「神」。關注不具特定宗教色彩的宗教現象與宗教情感的科學研究，採「比較分析」的取向，期各種宗教能開展對話。
- 三、擺脫傳統「灌輸」、「改宗」等目的之宗派教育色彩。掙脫在現代及後現代夾擊下，宗教退化為「私人性事務」的威脅。
- 四、宗教作為一種歷史上重要的表達形式及文化特徵，在教育中應也是不可少的學科。
- 五、教育活動雖不一定本於宗教的信仰根基，但在人生終極目的與意義的追求上，卻是不可少的。某些與人類存有生命有關的信念(包括個人信念的根基與人類文化的整體)，可提供教育人員更多的思考與動力，期對受教者的人格發展有所助益。
- 六、將教育的意義由知識方面的「一門傳授具有理性論據之知識學科」，轉變為「傳授不同形式的理解」。跨越出知識的領域，成為與人生命全體有關的「生命的學科」，將宗教作為「終極關懷」來理解，強調宗教知識與宗教經驗。
- 七、以「開放溝通」作為宗教教育的教學方法。強調開放性的討論與批判，使學生透過對自己生命計畫的自由抉擇，成為能為自己行動負責的主體。給予學生機會，去覺察在他們的經驗中，那些層面是經宗教信徒認定為宗教的根基者。提供一些宗教的語彙，以便適當時候讓學生的經驗能與之產生關聯。
- 八、兼顧人類處境及人性發展。重視人道的準則，將宗教中的某些課題轉化為與人類經驗有關的主題，終極意義的教育及相關學科(如死亡教育、生死學等)均應考量在內。施教除考慮宗教本身的「自我理解」，也應就社會現況、兒童本身需求及能力加以考慮。

第三節 研究範圍與限制

壹、研究範圍與正當性

本研究在過去學者對康德(Immanuel Kant,1724-1804)、詹姆斯(William James,1842-1910)、奧特(Heinrich Ott,1929-)研究的基礎上，進一步從事有關宗教教育蘊義等的探討。⁵研究者以該三位作者思想成熟期的一本宗教專書為研究對象，探討不同專業背景(哲學、心理學、神學)的作者，其宗教著作--《單純理性限度內的宗教》(Religion innerhalb der Blossen Vernunft)(1793)、《宗教經驗之種種—人性的探究》(The Varieties of Religious Experience--A Study in Human Nature) (1902)、《不可言說的言說--我們時代的上帝問題》(Das Reden vom Unsagbaren – Die Frage nach Gott in unserer Zeit) (1978)，可能具有的宗教蘊義為何？教育蘊義為何？並嘗試提出一「西方基督宗教教育蘊義」理解架構(內涵)。

《單純理性限度內的宗教》原作以德文撰寫，《宗教經驗之種種--人性的探究》原作以英文撰寫，《不可言說的言說--我們時代的上帝問題》原作以德文撰寫，三本書皆有中文譯本可供參考。本研究於《單純理性限度內的宗教》，除使用李秋零(1997)中譯本，另參考英文譯本Kant,I. (1960) .Religion within the Limited of

⁵ 本研究蒐集有關康德、詹姆斯、奧特的相關研究：

(1) 康德部分：

A.國內碩、博士論文，計張宗曙等 22 篇。主題包括：「康德宗教哲學原理」、「康德自然形上學」、「康德倫理學【自律】問題」、「康德哲學中自由與最高善之關係」、「康德人性論」、「康德想像力理論」、「康德最高善之概念」、「康德【道德的信仰】及其爭議」、「康德《實用人類學》」、「牟宗三儒家圓教之德福一致」。相關的研究代表了國內從早期對康德「宗教哲學原理」基礎性地瞭解，到對康德宗教思想中各「預設」的剖析，及至「評析國人對康德【德福合一】概念的詮解與創發」，是一條經過理解與反芻的過程(郭騰淵，2004：356-358)。

B.國內專書與期刊，參見本研究第二章。

C.國外碩、博士論文及期刊專文，參見本研究第二章。

(2) 詹姆斯部分：

A.國內碩、博士論文，計陳春蓮等 2 篇，主題分別為「詹姆斯徹底經驗論」、「詹姆斯的自我理論」(郭騰淵，2004：358-361)。

B.國內專書與期刊部分，參見本研究第三章。

C.國外碩、博士論文及期刊專文，參見本研究第三章。

(3) 奧特部分：

A.國內碩、博士論文，並未有相關研究。

B.國內專書與期刊，參見本研究第四章。

C.國外碩、博士論文及期刊專文，參見本研究第四章。

Reason Alone. New York: Harper & Row. 《宗教經驗之種種——人性的探究》英文版本，選自哈佛大學1985年出版之詹姆士作品集，中文參考蔡怡佳等(2001)譯本。《不可言說的言說——我們時代的上帝問題》作者奧特曾於中國北京大學講學，該書經林克等(1998)譯出，奧特並為之序，本研究使用該譯本。

本研究探討三本西方基督宗教專書，選書範圍也許會受到質疑。因為，西方基督宗教的論述除哲學、心理學、神學的取向，事實上還有人類學、社會學、語言學、文化學等。例如，張治剛(2003)所著《宗教學是什麼》中，就羅列了宗教人類學、宗教社會學、宗教心理學、宗教語言學、宗教文化學等五種取向，以及「宗教與理智」、「宗教與情感」、「宗教與意志」、「宗教與終極」、「宗教與對話」等專題。⁶

本研究選擇的三本書，是不是漏掉了人類學、社會學、語言學、文化學等取向？針對前述詰問做答辯，本研究擬以方永泉氏「西方當代宗教教育理論之評析——兼論對臺灣教育的啓示」中的「宗教定義」，做為選取範圍正當性的說明。方氏指出：

作為人類重要社會文化活動的宗教，固然可以從社會、心理功能的角度來加以定義與探討。但是如此，無以顯示宗教在眾多社會制度和心理現象方面的獨特性。宗教的定義問題，仍應從宗教活動所獨有的領域及宗教信仰的對象著眼，才能找到較完滿的答案。...希克(J.Hick)及費尼斯(P.Phenix)所提「基於終極關懷所產生的對於超越者的信仰」或是「終極意義」，應該是屬於較為理想的定義。因為這個定義，是從個人普遍具有的宗教體驗與情感或「終極關懷」出發，其影響範圍包括了人類全體的意義領域，並且它也不沾染特定宗教的色彩，適合於當代對於「宗教多元性」(religious

⁶ 書中於宗教人類學中，選擇弗雷澤(Sir James G. Frazer,1854-1941)、馬林諾夫斯基(Bronislaw Kasper Malinowski,1884-1942)的觀點為代表。宗教社會學中，選擇涂爾幹(Émile Durkheim,1858-1917)、韋伯(Max Weber,1864-1920)的觀點為代表。宗教心理學中，選擇詹姆士(William James,1842-1910)、佛洛伊德(Sigmund Freud,1856-1939)、榮格(Carl Gustav Jung,1857-1961)的觀點為代表。宗教語言學，選擇艾耶爾(Alfred Jules Ayer,1910-1989)的觀點為代表。宗教文化學中，選擇道森(Christopher Dawson,1889-1970)、湯恩比(Arnold Joseph Toynbee,1889-1975)、卡西爾(Ernst Cassirer,1873-1945)的觀點為代表。在「宗教與理智」中，選擇羅素(Bertrand Russell,1872-1970)、斯溫伯恩(Richard Swinburn,1934-)的觀點為代表。在「宗教與情感」中，選擇施萊爾馬赫(Friedrich Schleiermacher,1768-1834)、奧托(Rudolf Otto,1869-1973)的觀點為代表。在「宗教與意志」中，選擇巴斯葛(Blaise Pascal,1623-1662)、詹姆士(William James,1842-1910)的觀點為代表。在「宗教與終極」中，選擇田立克(Paul Tillich,1886-1965)、斯馬特(Ninian Smart,1927)的觀點為代表。在「宗教與對話」中選擇漢斯·昆(Hans Kung,1928-)、希克(John Hick,1922-)的觀點為代表。

plurality)與「概念相對性」(conceptual relativity)的看法(1998:54-55)。

本研究的三本書，撰寫觀點雖著重於哲學、心理學、神學等，但於宗教蘊義的探討上，若涉有「基於終極關懷所產生的對於超越者的信仰」或「終極意義」等獨特性內涵，應就有正當性。當然，這種正當性是以方氏在「宗教定義」中強調的「顯示宗教在眾多社會制度和心理現象方面的【獨特性】」為基礎。

貳、研究限制與克服

一、研究的限制：

- 1.本研究以三本宗教專書為探討主題，要做出好的詮釋，除涉及對文本時、空背景的瞭解，研究者本身的哲學、心理學、神學等素養是否足夠，更是關鍵。所以，本研究在文本詮釋上的廣度、深度，均應接受質疑。
- 2.對文本(原典)的理解，本研究多有透過譯本的協助。然譯者的譯作是否做到信、達？以及原典中是否本來就具有「不可翻譯性問題」？均須接受審視。
- 3.研究選擇的「文本」，皆為西方基督宗教領域的著作。因此，就之獲得的教育蘊義，皆為從西方基督宗教觀點出發，不一定適合其他宗教文明場域。

二、對限制的克服：

1.對文本詮釋所能及的廣度、深度：

本研究透過達奈爾「教育詮釋學」方法，以掌握對文本討論的廣度與深度。另外，考慮到嘉德瑪「視域融合」的觀點，本研究發展出一套編碼系統以獲得對文本新的「理解」，可與其他學者觀點相互參照。

2.關於譯作信實及原典「不可翻譯性」問題：

由於《單純理性限度內的宗教》、《不可言說的言說--我們時代的上帝問題》原典皆為德文，為彌補研究者無法對文本從事語法、語意的分析，本研究選用的中譯版本，譯者皆為該領域的專家。

《單純理性限度內的宗教》譯者李秋零當時為北京中國人民大學哲學系副教授，與審譯者鄧曉芒，皆為長期從事康德研究的專業工作者。

《不可言說的言說--我們時代的上帝問題》作者奧特曾至中國講學，該書由林克等譯出，奧特為之撰有「中文版序」。該書主編劉小楓，為奧特選編有系列性的宗教專文，包括：《海德格爾與神學》中的〈從神學與哲學相遇的背景看海德格爾思想的基本特徵〉、〈什麼是系統神學〉等。

《宗教經驗之種種--人性的探究》以英文撰寫，研究者可直接閱讀原典。選用的中文參考版本，由臺灣立緒文化公司出版，譯者蔡怡佳當時為美國萊斯大學(Rice University)宗教學研究所博士候選人；另一譯者劉宏信當時為美國杜根大學(Duquesne University)心理學系碩士、臺灣大學心理學系博士班肄業，譯者群具有的宗教學、心理學背景，與原著相符合。

對於文本中「幽微」、不明顯的觀念，本研究透過分析原作者所撰的其他宗教著作，及與一般學者的研究成果相比較，從而把握文本中可能存在的「幽微」觀念。因之，亦能發現文本在作者思想發展上的重要性，及作者思想發展過程中是否有轉折等問題。

3. 獲得的教育蘊義不一定適合其它宗教文明場域：

由於研究者具有教育學背景，研究上除重視瞭解「文本講了什麼」，更希望能呈顯「文本怎麼講」。所以，雖只是研究三本分以哲學、心理學、神學為論述取向的基督宗教專書，但分析的內容已十分龐雜。目前階段，暫無法將與宗教有關的各論述取向，及基督宗教外的其他宗教文明，一併納入研究範圍。

由於前述的限制，為避免一隅之見。對文本教育蘊義的分析，本研究以馮朝霖先生教育「人類圖像」理論為分析基礎，並輔以方永泉先生「臺灣實施宗教教育的理論建構」做為整合三本西方基督宗教專書教育蘊義的理解架構，期使研究結果能對臺灣教育具有參考價值。