

一個佛學教育願景的勾勒與實現

--以華梵大學東方人文思想研究所為例--

The Prospect and Actualization of Teaching Buddhology in a Graduate Studies Program

蔡耀明

華梵大學東方人文思想研究所

目次

- | |
|-------------------------|
| 一、前言 |
| 二、佛學教育引論 |
| (一) 佛教和教育的關聯 |
| (二) 何以需要環繞佛學教育這個主題來認真思考 |
| (三) 以四個環節來初步思考佛學教育 |
| 1. 學習者 |
| 2. 教師 |
| 3. 教學機構 |
| 4. 教學內容 |
| 三、佛學僅處於邊陲位置的佛學教育 |
| 四、由邊陲化跨向重點領域 |
| 五、設定佛學為重點領域的佛學教育 |
| (一) 高瞻遠矚的教育理念 |
| (二) 學門的主體內涵：課程架構和課程名目 |
| 1. 課程架構 |
| 2. 課程架構的四個面向及其相關的課程名目 |
| (1) 佛學的基礎學術訓練 |
| (2) 佛學的學術資訊涉獵 |
| (3) 佛學的主幹文獻解讀與宗教義理建構 |
| (4) 佛學的世間應用與跨學門伸展 |
| 六、結語 |

一、前言

本文準備對佛學教育及其構成環節、實施的體制形態、以及教學內容等方面，站在以學習者為考量重心的立場，經由關鍵概念的釐清、架構的把握、國內外佛學教育的實施情形的觀察與檢視，來勾勒出以佛學為重點領域的佛學教育的願景。至於願景是否能充分實現，除了有賴佛學教育的構成環節皆願或皆能調整到朝著教育的大方向共同努力之外，還特別需要二個著力的重點：第一是清楚凝聚與標示高瞻遠矚的教育理念，第二則是就佛學的課程架構和課程名目妥為規劃與實施，在教學上，既能開出一系列主幹文獻的課程，又能一一觸及深刻的宗教內涵，進而一層一層帶出佛法的義理或修學理路。行文處處以華梵大學東方人文思想研究所為參考的背景，同時寄予深切的期望，此即本文副標題的由來。

二、佛學教育引論

引論指的是初入門的討論，將有助於釐清本文的主題到底落在什麼樣的座標位置上。由於所要面對的主題難免和周遭若干的事項或概念密切相關，或甚至不容易一下子就區隔開來，因此座標位置的安放，即成開步走之前首要的工作之一；也只有這樣，方能較準確談到事情的核心，而且較不至於寫成文章之後徒增讀者不必要的誤會。

本文探討與思考的主題，重心在佛學教育。所謂「佛學教育」，並不等於佛教教育，而佛教教育也不等於一般的佛教傳播。這之間造成區別的關鍵有二：一者，教育，二者，佛學。一般的佛教傳播可能把重點只放在傳教。但是，當重點不是為了傳教而傳教，也不是為了延攬信徒、壯大自己的教團、或宣揚自己的信仰，而是為了教育，則佛教傳播即可轉變為佛教教育，或帶有佛教教育的風貌。所謂「教育」，真正關切的重心在學習者，終究是為了學習者才有教育的存在，再透過師生的互動與配合的歷程，以施教的內容使學習者在認知、技能、心智、品格、美感、宗教情操、或宗教涵養等方面得到啟發、引導、陶冶、或發展。依於這樣的理解，「佛教教育」即以佛教為施教的內容所展開的以學習者為重的教學歷程。相對地，「佛學教育」的內容是佛學，而佛學並不等於佛教。所謂「佛學」，可當做「佛教學」或「佛教研究」的簡稱，寬鬆地說，指的是有關佛教的認知或知識；緊縮地說，指的是針對佛教所從事的既講究方法且富於條理的認知、探討、或研究的歷程，以及從而建立的知識體系。至於本文準備討論的佛學，則為緊縮義的佛學，特別是以學院式的學術研究方式所建構的學問。依於這樣的理解，「佛學教育」在教學歷程當中，做為施教或學習的內容，主要的就是以認知或知識見長的佛學。值得注意的是，佛學雖以認知或知識見長，一旦落實在教學的歷程當中，卻不必然將宗教情操或宗教涵養完全排除在外，而是可以向宗教情操或宗教涵養開放的，因為佛學的工作所施加的佛教即富於宗教的或靈性的內涵，只不過佛學教育在帶出宗教或靈性

的內涵，應該屬於延伸功能的表現。相對地，假若佛學教育直接去或當做首要重點去激發宗教或靈性的內涵，這樣的佛學教育與佛教教育也就很難加以分辨。在一般的佛教傳播、佛教教育、和佛學教育這三者之間施加區隔之後，就比較容易從一整幅的座標圖中看出各自所在的位置。這當中，若以從事佛學教育的工作者而論，有二方面的事情，值得稍加留意。一方面，既然身為佛學教育的工作者，本份的事情就是全心全意把佛學教育做好，而這也恰好是本文探討的重心所在；另一方面，則瞭解到佛學教育雖可做得極其專門、深入、或甚至意境高超，其實在一整幅座標圖中，所佔據的也只不過是相當有限的範圍，因此不宜傲慢到否定一般的佛教傳播或佛教教育各有其立足的領域與資格，也不宜過分自我膨脹到宣稱佛學教育完全取代掉一般的佛教傳播或佛教教育。例如，僅以佛教教育而論，其在解脫道上所強調的戒定慧三增上學，或在菩提道上所著重的六種波羅蜜多，皆帶有各自在宗教上獨特的操作與講究，以及因而形成的獨特領域，而這些操作、講究、和領域雖在某種意味可成為佛學式的學術研究的題材，卻無法單單以學術研究來予以範限或祛除。換個方式來說，片面以佛學的學術規模來限制佛法，無異於拿著學術的傲慢就要廢掉宗教的武功。至於從事佛教教育的工作者，若只會拿學術規模來規定佛法，毋乃妄自菲薄太甚，簡直就像用自廢武功的辦法來傷殘佛法。再者，若認為佛學教育即已全套包辦培育僧才的事情，或已完全等同一般學佛者的宗教涵養的事情，也都極不恰當。事實上，尤其是談到培育僧才，當今一般的高等學院式的佛學教育充其量只不過是並非絕對必要的選項之一罷了，因為在當今的學術環境內，通常給不出培育僧才最為核心的三增上學或六種波羅蜜多的實修條件。

將佛學教育從一些周遭的事項區隔開來，進而大略認識佛學教育在範圍和功能都相當的有限，接下來，準備分成三個小節，僅提供一些背景的或相關的知見，以做為更專門探討研究主題所需要的理解條件：(1) 佛教和教育的關聯；(2) 何以有必要環繞佛學教育這個主題來認真思考；(3) 以學習者、教師、教學機構、和教學內容這四個環節來初步思考佛學教育。

(一) 佛教和教育的關聯

在一篇談論佛學教育的文章內，大略述說佛教和教育的可能關聯，應該有助於更清楚認識談論的主題。佛教和教育之間的關聯，可從三個側面來把握：(1) 佛教即教育。這是把佛法之得以成立的宗教上的實修情境，看成無異於當今的教育活動，而且適合拿當今的教育學用以解析的概念、眼光、架構、和方法來加以研究。以這個側面所把握到的佛教，即凸顯成佛教教育，而佛教教育可加以研究的環節頗多，包括教學之得以成立的因緣，以及教學的理念、原則、目標、特色、成員、環境、方法、次第、成效、改革。(2) 把佛教傳統的一些理念或做法用到當今世俗的教育機構，例如華梵大學大力提倡的「覺之教育」。不僅佛教有這樣的現象，其它宗教，以及像儒家這樣的人文傳統，也都體認到有必要將優良的文化傳統以各種創新的手法和機制延續到當今世俗的教學情境。(3) 在當代的學術機構，以教育為手段，來養成學習者研究佛教傳統的能力與眼光，目的在讓和佛教直接或間接有關的傳統，藉由學術的工具、方法、以及論述方式、表達方式，而可在嚴格且有條理的探討之下得到瞭解。沿著這個側面所從事的即佛學教育，也恰好是本文關切的重心所在。

（二）何以需要環繞佛學教育這個主題來認真思考

佛學教育並不是靠一股熱情或正好置身其中就自動能辦好。這當中包含許多關鍵點，在在值得吾人予以認真思考，舉其要者有三：（1）教育。佛學教育是教育的一環；教育雖是人世間的一種活動，卻和只是買一份報紙兩把青菜之類的事情極不相同，因為教育牽涉的層面相當深遠，包括師生長期的互動關係、知識或技能的傳授與學習、學術人格的塑造、心胸器識的養成、社會資源的使用、以及人類文化的傳續。基於教育可能帶有的這些特性，要求對教育形成一份起碼的認識，以及把教育當做極其嚴肅的一回事，應該不算過分。（2）佛學。佛學教育相當程度決定著佛學的內涵如何啟動、推進、開展、和建造，而佛學又相當程度決定著佛教的內涵如何得到探討與瞭解。在這樣的意味下，佛學教育及其依附的體制，由於位居探討佛教的學術重器，到底要把佛教探討成什麼樣子，以及要把佛學弄成什麼樣子，可資審慎思考之處尤多。（3）參與者教導的或學習的生涯。如同一般的教育，佛學教育的核心表現就在於參與在內的師生的教學活動，而師生雙方皆同樣是十足寶貴的生命；假若需要長時間參與在內的佛學教育竟然以沒什麼理念或沒什麼章法的情形在辦，簡直是莫名其妙在消耗參與者的生命--光憑這一點，即可構成十足的理由來好好檢視佛學教育。

（三）以四個環節來初步思考佛學教育

確定需要好好檢視佛學教育之後，值得注意的細節當然可以多到不勝枚舉的地步，但是也不妨簡化成僅存基本的骨架。本文準備從靜態的構成部分為著眼點，把佛學教育的基本骨架拆成四個環節：（1）學習者、（2）教師、（3）教學機構、（4）教學內容。接著即針對這四個環節分別來檢視和思考。

1. 學習者

學習者的存在是教育之所以需要存在的最重要的理由。基於學習者懷抱著追求知識或鍛鍊技能等方面的渴望，以及教師或教學機構為了落實崇高的教育理念，各式各樣既有內涵且富意義的教育工作才得以施展開來。換個方式來說，教育恰好是爲了像這樣簡單的事情而存在，而從事教育工作，真正的重心應該擺在學習者身上。談佛學教育，不能不談學習者，也不該對學習者這個環節掉以輕心。站在學習者的立場來看佛學教育，依於學習進程的順序，大致可分成三個段落：（1）準備接納什麼樣的學習者進來就讀；（2）學習者可以怎樣預期在學習期間將以哪些方式和哪些課程去接觸什麼樣的佛學；（3）學習者完成現前階段的課業之後，將能在佛學及相關的學問學會什麼東西，練出什麼專業的本事，以及把握住所學的能力與資格，又將能邁進各自下一階段什麼樣的專業旅程。

不僅教育工作者在勾勒一個佛學教育的願景，而且旁觀者或學習者在衡量既有的佛學教育的實施，皆有必要以類似上述站在學習者的立場的三個段落來予以檢視和思考。首先，越是清楚知道準

備接納什麼樣的學習者進來高高興興且充實地學習，就越能吸引已有適當準備且真正有心向學者，而非只是爲了一張文憑或消磨時光，反而造成教育各方面的傷害。其次，一個以學習者爲重的佛學教育，應該以各種可能的方式，讓學習者清楚知道方向在哪裡，重點在哪裡，個別的課程怎樣循序漸進，以及總體的課程的確是爲了讓學習者得到完整且紮實的訓練，而不是處處遷就既有教師的專長或偏好，反倒把課程開得散漫到看不出方向或重點的地步。第三，想要把佛學教育辦好，還必須常常檢討學習者在完成現前階段的課業之後，到底都練出了什麼專業的本事。佛學教育的希望寄託在學習者，而佛學教育的成效，則由學習者練就的專業本事來檢驗：一個對學習者終究能練出什麼專業的本事毫無概念或不在乎的佛學教育機構，根本不值得在裡面耗費生命。

站在學習者的立場，接觸佛學教育，不僅可替自己打開幾扇通往佛教的以研究能力型塑的門窗，而且也可開啓和自己的靈性深刻對話的契機。佛學教育若是越加充分照顧學習者的學習需求，置身於其中，大致就越能學到想學的以及值得學的東西。學習的歷程本來就允許多方嚐試、模擬、錯誤、改進，而這也正是學習的寶貴處；但在學習告一段落之後，直接去面對的，將是真實不過的專業、人生、和社會。其中特別是人生，需要的是能給自己一個交代：這之前的學習期間並沒有白費，而且這之後在提昇專業的素質以及開拓生命的涵養，都將益趨高明。至於所要面對的社會，講究的不外乎在整個大環境錯綜複雜的局勢當中，有什麼拿得出來的實力、資歷、和資格。在學院的日子，學習者甚至教師都儘可以有意或無意使自己孤立於整個大環境之外，封閉在極其狹隘的學院格局以自我陶醉；但在學院的生涯告一段落之後，真要去面對學術社群或走上專業的道路，又將何以拿出自己專家段數的學術實力！有思及此，且劍及履及，相信佛學教育將更能造就出足以卓然自立的人才，而準備接觸佛學教育的有心人士，也較不至於跑到沒辦法讓自己得到完整且紮實訓練的地方窮待下去。

2. 教師

佛學教育的實施以學習者爲著力的重心；但是就師生之間的互動和配合來看，當然也少不了教師這個環節，而且有必要放到檯面上予以審度衡量。有關從事佛學教育工作的教師，可予以檢視的層面或角度仍然頗多；爲了讓事情盡量簡單明瞭起見，本文在這個環節的檢視，擬從二方面來進行：一方面，教師怎麼看自己；另一方面，吾人怎麼看教師。

(1) 佛學教育工作者勇於自我檢視，以及養成自我檢視的習慣和能力，這對於佛學教育來說，其重要性再怎麼強調亦不爲過。教師這份工作的擔任，並不是天生的。一位教師如果以爲取得教師這份工作就自動能把該教的教好，可能是太天真的想法。撇開教學上很多講究的方法以及要求的老練和靈活暫且不談，佛學教育工作者特別需要自我檢視的一道問題，也就是自己到底憑什麼讓人家稱一聲「教師」。檢視的頭緒可分成二個重點：其一，自己在佛學的專家段數的學術實力；其二，自己所專精的佛學和佛教之間的落差。

其一，教師心中的痛，第一個就是欠缺教得出去的專業實力，以至於沒辦法把課教好，連帶著使學習者老是學得不怎麼樣。需知學習者完成現前階段的課業之後，是預備用到未來三、五十年的

專業生涯的。如果教師能教的都是補補貼貼或根本落後學術社群一般的水平好幾十年，如何可能期望教出去的東西能再用到未來多久的時光。因此，為求不虧待學習者的學習熱望，不耽誤學習者的學術生命，以及真正做個稱職的教師，佛學教育工作者責無旁貸的首要事情，就是緊緊盯住自己的專業實力，而以此自我檢覈的標竿，可以有初步的和進階的二個水準：一者，專業領域的基礎訓練夠紮實，而且充分掌握學術社群的脈動，至少不和學術社群一般的水平差太遠；二者，在自己特別專精的分支領域，力求獨到的貢獻，或甚至越乎一般的水平。自我檢覈的結果，如果發現哪些地方不太理想或落差太大，就是連夜用功，也要一直堅持到把水準給弄出來。

其二，除了勇於評量自己的專業實力，基於佛學做為一門學問的特殊性，佛學教育工作者還需用心發覺自己所專精的佛學和佛教之間可能的落差。佛學做為一門學問，基本上仰賴將佛教的探討予以知識化，而知識化若越來越仰賴專門的學術工具和方法，就會變得越加學術化。所謂專業實力，若不加思索，往往變成掌握知識化和學術化的能力的同義詞。然而，一旦稍加思索，即不難意識到，佛教尤其是其經典的內在理路，並不純然靠知識化就走得來，因為像經典記載的戒定慧三增上學或六種波羅蜜多，皆遠遠超出概念之知的格局。因此，以知識化和學術化為能事的佛學教育工作者，和以佛法的修學所撐起的佛教之間，即不免存在著或大或小的落差。此種落差的存在，並不是說佛學教育工作者的所作所為自然就是錯的，也完全不意味佛學教育工作者必須放棄知識化或學術化的努力。究實言之，此種落差的存在，反倒提供絕佳的契機，讓佛學教育工作者得以不斷省思和改進自己仰賴的學術工具和方法，不把既有的學術工具和方法視為理所當然，進而思索與尋求更能適切把握佛法的修學理路的學術憑藉，以更加貼近內在於佛法修學理路的研究進路，來建構佛教的實修與義理的世界。

總之，佛學教育工作者為求如實承受得起讓人家稱一聲「教師」，即有必要經常自我檢視和「教師」之名號可能的雙重落差：首先是和佛學的學術社群的落差，其次是和佛法的修學理路的落差。透過這雙重落差的自我檢視所看到的自己身為教師的樣子，一言以蔽之，即佛學的專業實力高度自我期許，以及佛法的探討以深入實修與義理的世界為重大的--雖不必然是唯一的--鵠的。

(2) 基於教師在教學的情境及教學成效皆可發揮相當顯著的影響力，吾人亦有必要留意教師的表現。問題是怎麼看。要怎麼看佛學教育工作者的表現，其實和吾人怎麼期望或勾勒佛學教育息息相關。換個方式來說，一位學習者若不清楚該怎麼看一位教師的專業角色，大概還不太清楚自己到底為何而學；一位教學機構的主事者若不知該怎麼看一位教師的專業角色，大概還不知到底要辦什麼樣的教育，以及要給學習者什麼樣的授課。在這兒似可不必講得太細膩或複雜。如果僅止於列出一些首要的衡量項目，以下四項尤其值得注意：(a) 佛學的基礎訓練、專業實力，以及和佛學的學術社群互動的質與量；(b) 教學熱忱；(c) 在實際的教學工作所顯露的敬業精神；(d) 教學的方式是否獲致預期的或該有的教學成效。

3. 教學機構

佛學教育的環節當中，除了像學習者和教師這樣有關「人的因素」外，接著還需考量的是「場

所的因素」，通稱教學機構。如果就學位高低來看，佛學教學機構大致可分成入門的、相當於大學的、以及相當於研究所層級的。限於篇幅，本文徹頭徹尾只討論相當於研究所層級的佛學教學機構，以碩士班為主，亦可及於博士班。著手考量研究所層級的佛學教學機構，首先需加確定的是佛學在某一特定教學機構所佔的份量。基於佛教的內容牽涉的學問領域不在少數，以及佛教的歷史、傳播區域、遺留下來的文物、文獻皆相當可觀，可從事佛教研究或佛學教學的學門，也就跟著特別廣泛與多樣。如果以佛學在某一特定研究所所佔的份量來看，教學機構這個環節大致可分成如下幾種情形：(1) 佛學僅佔可有可無或微不足道的份量，例如社會學、政治學、人類學、心理學、教育學、語言學、圖書資訊學、民族研究所；(2) 佛學雖有一定的能見度，卻處於邊陲的位置，例如中文、哲學、歷史、藝術史、宗教研究所，這類研究所要不是僅開設佛學入門的課程，就是遷就既有教師的專長，隨機或零散地開些略顯專門的課程；(3) 佛學為重點領域 (major fields) 之一，例如華梵大學東方人文思想研究所，包含二個重點領域，而佛學即為其一；(4) 佛學為唯一的領域，例如佛學研究所。以上第一種情形，比較會予以在意的，大概就是身在其中的學習者。這完全不是一句「自求多福」之類的話就能擺平的。學習者在這樣的學習環境內，除了努力滿足各自學門一般課程的要求外，多多少少可能感受到進一步充實佛學素養的需要，也比較會試圖從其它相關的研究所或學術團體尋求學習、切磋、或充電的機會。有鑑於此，擁有較完整學術資源的佛學教學機構，以及像「現代佛教學會」等佛教研究者組成的學術團體，即可考慮以友善、開放、積極的方針，透過跨校選修、選讀、旁聽、推廣教育課程、經論講座、經論讀書會、學術研討會等方式或活動，盡可能敞開雙手接納有心在佛學進修者。

以上第二種情形，由於教學機構本身並非以佛學為重，因此暫時沒辦法去多要求什麼。然而，之所以在這兒列為第二種情形，主要是因為其中或有一位或有二位講授佛學的教師。在這種情況下，教師其實可在至少二個要點擔負更積極的角色：其一，縱使身邊的佛學資源相對匱乏，教師除了自己的佛學專長以及配合工作系所的開課要求外，還是可以更富彈性去調整與開闢更多的佛學課程名目，以及多用心思加強學習者的佛學基礎訓練；其二，教師可廣泛介紹國內外的佛教研究的趨勢、動態、與行情，培養學習者在佛教研究開闊的視野，並且鼓勵與介紹學習者多加利用各種必要的、真材實料的、真能受益的佛學資源。

從事佛教研究，可在以佛學為重點領域的地方進行，也不妨跨學門來做。換個方式來說，完全沒必要隨著哪個地方有人要做佛教研究即處處廣設佛學研究所，而如果認為不在以佛學為重點領域的地方就做不出佛教研究，也是沒什麼根據的想法。來得更為切要的，或許還是在於適當調整、充實、開放、與流通各種佛學資源，而不論這些佛學資源所在的場所到底是把佛學放在核心或邊陲的位置。

以上第三種和第四種情形，其實有個共通點，也就是佛學都設定為重點領域，課程開設的架構也都可得到完整的規劃與實施；這二種情形的差別，主要在於佛學是否和另一重點領域並存、交涉、共榮，還是把佛學設定成唯一的領域。無論如何，既然佛學成為重點領域，至少準備構築百年基業的教學機構的重責大任之一，就是妥為規劃與實施完整的佛學學程，這也正是本文稍後將要處理的重點課題。此外，尚有二件要事，足堪特為重視。其一，教學機構還需盡力營造出所有可能最適宜

的教學和研究環境：消極上，避免在內部的人員糾葛耗掉大家寶貴的時間、力量、意志、和資源；積極上，凝聚人力和物資，奠定體制，遵照體制而行，在落實與改進教學成效、充實圖書和設備等關鍵事項上共同努力。其二，教學機構當盡一切合理的努力，培養誠實的、榮譽的學術行為，以真誠地從事佛教研究為榮，並且嚴格要求教師對學習者的評分確實反映學習者的專業表現。

4. 教學內容

教學內容做為佛學教育的一個環節，表明的是有什麼樣的東西可成為師生教學互動的內涵。基於佛學做為一門可施教的學問以相當獨特的方式牽動了佛教、宗教、人存在的意義、自我認知、生命的出路、社會、文化等方面的觸鬚，由此動發的叩問、探討、鑽研、深思，從而聚成引人入勝的瑰寶。為了一探如許殊勝的瑰寶，即深深吸引著有心在佛學進修者，而教師的職責，即在於透過教學的互動與配合的歷程，將如許殊勝的瑰寶化為動人心弦的教學內容。站在教學機構的立場，教學內容相當於教育事業的靈魂軟體，並且表現為整體的課程架構和課程名目的規劃與實施。這個環節牽連甚廣，有待稍後再特別處理。以上分別從學習者、教師、教學機構、和教學內容這四個環節來聚集出檢視佛學教育的基本骨架。透過像這樣的基本骨架所展開初步的解析、檢視、和思索，即不外乎對佛學教育的一整幅相貌，力求獲致起碼的知見。接下來，即以此為基礎，發而為較專門的探討，並且把探討的焦點就聚攏在教學內容。由於教學內容和教學機構賦予佛學怎樣的份量息息相關，因此分二節來進行：首先是佛學僅處於邊陲的位置，其次是設定佛學為重點領域。

三. 佛學僅處於邊陲位置的佛學教育

國內一般的中文、哲學、歷史、藝術史、或宗教研究所，若牽連到佛學的話，大部分欠缺從佛學整體的課程架構和課程名目來慎重規劃與實施，往往僅止於相當隨機地或多或少開些佛學方面的課程。在這種情況下，佛學顯然還夠不到重點領域的地位，可以說僅處於各個相關系所的邊陲位置。然而，正如毫無必要廣設佛學研究所，也沒有必要把佛學弄到在各個相關系所都佔據重點領域的地步。站在教學機構的立場，很重要的一件事情，就是認清機構本身的能耐與限度，在人員和體制規模等條件所許可的範圍內，妥善地專精辦學，如此即較能避免散漫而無當的窘境。相反地，如果整個研究所流於散漫地開些看不出架構或重心的課程，或許教師還可以不在意，因為照樣有課可以開，但是最大的受害者卻是身在其中的學習者，因為即使弄到畢業，可能連自己專攻領域的基礎訓練都不堪推敲，更遑論其它。這不該算是學習者的過錯，而應當是今天吾人在檢討佛學教育不可再逃避的問題。

在佛學僅處於相關系所的邊陲位置的情況，通常將佛學課程當做相關學門的旁枝、延伸、或另類。旁枝乃相對於主幹而言統屬關係；延伸意指應用或往鄰近領域伸展；至於另類，既非由主幹分出，亦非伸展到鄰近領域的應用，雖然和規劃的重點領域在內涵上極不相同，而且也足以自成一片

天地，卻沒有得到重點領域的對待。這些安排其實都無可厚非。然而，在這種情況下，卻可能出現二方面的問題：一方面，教學機構的主事者以為自己在辦專門的佛學教育，也招收了準備做專業的佛教研究的學習者，但在事實上，給出來的佛學課程，整個來看，僅處於相關系所的邊陲位置，或者充其量也只達到「缺掉一大塊角的重點領域」的程度；另一方面，有心在佛學從事專業探討的進修者，卻來到佛學僅處於邊陲位置的研究所。這二方面可能出現的問題，若在以往佛學教育的資源普遍較不充足的時代，大概也只能睜一隻眼、閉一隻眼。但是，今天若要使佛學教育的檢討更有意義，而非僅流於形式或敷衍一番，則放著像這樣的問題不看，要看什麼呢！當把眼光放到剛才提到的二方面的問題時，適當予以處理的契機亦隨之浮現出來。就第一方面而論，教學機構對佛學在各自系所的位置應當給予盡可能明確的釐清，不論標示成旁枝、延伸、或另類皆可，至少要讓正在修讀或準備修讀佛學課程的學習者知道佛學得到什麼樣的定位。就第二方面而論，學習者大致可以有二種選擇：其一，幾乎只接觸就讀系所的課程，則不宜貿然以佛學為專攻領域，因為在佛學的訓練將很難跳脫不完整、偏狹、或封閉的格局，但是仍然不妨將佛學當做自己目前的旁枝或延伸的興趣所在；其二，充分利用校內外、國內外佛學教學上和學術上所有可能的資源，投注更充裕的時間汲取各種必要的佛學素養，則仍然有極大的機會突破就讀系所的限制，實實在在在以佛學為專攻領域。

四、由邊陲化跨向重點領域

在這一節，僅以宗教研究所為例，說明在佛學僅處於相關系所的邊陲位置卻想辦專門的佛學教育可能面對的窘境。國內到九十學年度為止，已有九個經教育部核准成立的宗教研究所碩士班。然而，這些宗教研究所至少在外表上都不太容許只偏於任何單一宗教傳統，因此開出的課程可能什麼都有，包括印度教、佛教、道教、猶太教、基督宗教、伊斯蘭教等世界各大宗教，以及中國原初宗教與崇拜、民間宗教、原住民宗教、新興宗教。不僅橫向且駁雜的課程散開來開，而且招收的研究生也幾乎不怎麼限定所要專攻的宗教傳統。如此一來，整個研究所幾乎沒有任何單一宗教傳統可以獲得重點領域的份量，專門就某一重點領域本身完整地規劃課程架構和一系列相關的課程名目。結果，整個研究所的教學，便有走上平庸、散漫之嫌，相對地，就很難建立具有專業品質的完整訓練，而即使有心辦好在某一宗教傳統研究的教學，例如在佛教研究的教學，也往往捉襟見肘。

問題是，若以美國為例，幾乎找不到像剛才描述的那種樣子在辦宗教系所的。美國一般的宗教系所幾乎都以基督宗教為重點領域，以此建立宗教論述的主體內涵，即有神學、宗教哲學、和宗教學基本課題專題，至於在研究上，進而有選擇地汲取現象學、倫理學、心理學、社會學、和人類學等學門發展出來的進路和方法，並且就社會文化大環境的諸多課題，發而為宗教本位的觀點、解釋、和解決之道。美國一般的宗教系所縱使開設基督宗教之外的其它宗教傳統的課程，也都只是零星的另類，或僅佔微不足道的份量。如果要兼顧各個宗教傳統，那完全不是一個宗教研究所（graduate institute / graduate studies program）能夠承擔的事，而是需要相當於宗教學院（school）的規模才足以如實成辦。在國內，以宗教研究所的規模卻要辦宗教學院的事，在辦學的方針上，首先就不怎麼切

實際。

如果想把宗教研究所辦得不僅切合實際，而且辦出專業的水準，即有必要認清一點差異與雙重邊陲化。(1)所謂一點差異，指的是國內的宗教環境可以說各個宗教傳統並陳，略呈百花齊放之勢，也都各自蘊蓄著研究與教學上非常豐厚的材料；與此不同的是，像美國的宗教環境，還是以基督宗教掛帥，在單一宗教獨大的環境內，較不會形成強大的外在壓力，要宗教系所在教學上賦予各個宗教傳統同等的比重。(2)接著是體制上和內涵上雙重的邊陲化。(a)首先，體制的邊陲化，指的是美國一般的宗教系所幾乎都已延續不算短的一段歲月，而且向來由基督宗教研究在強固地主導，佛教研究即使存在，大都難免既弱勢且邊陲的境遇。伊斯蘭教研究或伊斯蘭學也一直頗興盛，但做為重點領域，大都不在宗教系所內，而是另成一個學門。這兒所謂體制的邊陲化，特別針對佛教研究而言，也適用於道教研究。美國的佛教研究零星的課程，除了散見於宗教或比較宗教系所外，大致只能附掛在如下的系所：哲學、心理學、藝術史、東亞語文、文學、或文化研究，以及南亞、東亞、或東南亞等區域研究。若以在宗教系所取得重點領域的地位為衡量的基準，這些佛學課程的開設，還是脫離不了體制邊陲化的現象，也就是處於宗教系所的邊陲位置，或是附掛在非專門從事宗教研究的系所內。(b)其次，體制的邊陲化進一步造就內涵邊陲化的現象。所謂內涵的邊陲化，有表裡二部分。「裡」的這一部分，乃就宗教論述而言。「裡」的這一部分的內涵的邊陲化，意指宗教論述相當欠缺佛教的主體內涵，更遑論基於雄厚的佛教的主體內涵發而為強勢的宗教論述，證據之一即「佛學概論」之類的書的確不少，但是既富於佛教的主體內涵又具一流水準的「宗教哲學」或「宗教學」的書則極為罕見。在有關佛教的宗教論述上，佔據核心地位的，竟然一大半都襲取自現成的宗教哲學或宗教學的概念、觀點、或內涵。至於「表」的這一部分，乃相對於諸如禪定、解脫、聖化、覺悟等宗教的基本課題或核心課題而言，表現或帶出延伸的或周邊的課題，可稱為宗教的邊陲論述。不論在研究或教學，由於體制上多數附掛在哲學、心理學、藝術史、語文、文學、文化、或區域研究的系所，很難不傾向於側重各自系所學門的論述格調。結果，佛教研究或佛學教學絕大部分就由宗教的邊陲論述當道，這種情形不妨叫做「表」的這一部分的內涵的邊陲化，亦即內涵上，宗教的邊陲論述蓋過宗教的核心論述。值得注意的是，光看邊陲論述本身，不僅無可厚非，甚至還可讓一個學門顯發若干耀眼的光彩；問題在於：若邊陲論述蓋過核心論述，或誤把邊陲論述當做核心論述，例如在佛學教育幾乎只能觸及語文、文獻、歷史、文化、哲學等側面，則佛教做為以佛法的修學所撐起的宗教上的主體內涵，恐怕也將在這樣的邊陲化現象當中失落掉了。

若能清楚看出剛才指出的一點差異與雙重邊陲化，對於在國內辦宗教研究所，以及在宗教研究所從事佛學教育，將能在關鍵的入手處，提供一些更加切合實際且有助於打造專業水準的思考方針。由前述差異的一點可以看出，國內的宗教研究所固然承受更大的壓力去納進眾多的宗教傳統，但是，像這樣的事情，不該完全由一個宗教研究所去承擔，也不該要求所有的宗教研究所在教學上不分青紅皂白同樣去承擔眾多的宗教傳統。做那種不切實際的要求，只會把所有的宗教研究所都弄得同樣地平庸且散漫。對照來看，美國一般的宗教系所長久以來幾乎都以單一宗教做為重點領域，至少在基督宗教的研究或教學，毫無體制邊陲化的問題，更由於宗教論述的主體內涵夠雄厚，也無所謂內涵邊陲化的問題。處在這樣的環境，縱使從事跨宗教、比較宗教、或宗教對話的研究或教學，

不僅不會造成邊陲化的問題，反而有助於宗教論述的擴延。現在把眼光再拉回國內。站在宗教研究所的立場，既然是在辦研究所，而不是大學的通識教育，首要的考量重點，就不在於兼顧各個宗教傳統，而在於打造教學與學術的專業水準，這完全需要由設定重點領域著手。換言之，重點領域的設定，應該優先於或優位於泛宗教的要求。重點領域設定之後，至少所設定的重點領域較能免於體制邊陲化或內涵邊陲化的問題，每個宗教研究所也才足以心無旁騖地樹立自己的方向、特色、和專業品牌。至於設定什麼宗教傳統為重點領域，主要還是由教學機構依於自身的辦學理念，再盱衡各種情勢而定，而不必趕流行，或打腫臉充胖子。每個宗教研究所基於各自的重點領域把特色辦出來，遠比所有的宗教研究所像是同一個模子捏出來的鬆垮垮的樣子，畢竟要來得有意義多了。

樹立方向和設定重點領域，肯定居於宗教研究所是否打造得出專業品牌的入手關鍵。然而，要設定多少重點領域呢？拿國內一般研究所的規模來看，以一至二個重點領域為宜。除非規模特大，又充分動員、調節、整合所有可能的師資，而且還有夠多前來選課的研究生，倘若擺出三個重點領域，就相當於一個研究所在挑三個研究所的教學擔子，其結果恐怕難逃品質低落、顧此失彼的下場，或造成相互之間排擠、拉扯的效應，而首當其衝的受害者，恰好是就讀的研究生，因為情況已相當明顯，無法在就讀的研究所內得到自己專攻領域該有的完整訓練。以大學研究所的形態，將佛學教育跨向重點領域，且以重點領域的實質來規劃與實施，在此僅以華梵大學東方人文思想研究所，做為這當中的一個表率。首先在命名上，刻意避開國內一般的宗教研究所為了在教學上必須涉及眾多的宗教傳統可能掉進的雜而不精的困境，東方人文思想研究所很清楚知道以自身的規模和人力，到底能做什麼，以及要做什麼。(1) 能做的，不多也不少，就是二個重點領域；多出的，則不宜，也確實沒有能力去做。二個重點領域，就相當於二個精緻型的研究所，不僅可藉以形成巨大的張力，將研究所各方面的潛能激發出來，而且可設計一系列的課程與研究計畫，在這二個重點領域之間進行比較、對觀、對話、相互參照、或會通的工作，據以建立特色，並且凝聚成一個由雙領域的會遇所締造的整全的研究所。(2) 要做的，就是把佛教思想和儒家思想這二個重點領域的教學和研究辦好。為求在教學和研究做所應做，當然由樹立方向和設定重點領域著手，並且著手規劃做為重點領域所必備的課程架構和課程名目，接著在課程的實施上，要求確實將研究所水準的專業內容帶到課堂，乃至學期報告、學位論文計畫的審核與口試、學位論文口試，皆以學術專業實力的養成和展現為依歸。

東方人文思想研究所這一系列的規劃與實施，居於靈魂的環節即方向和重點領域。(1) 首先，方向指的是教學所朝向的標的，由概括的總方向到精細的個別方向，一個套住一個。(a) 最為概括的總方向即「東方人文思想」，所要探討的區域傳統為東方，所要凸顯的層面為人文思想。(b) 總方向之下，進一步確定下來的大方向，取決於二大重點領域，亦即以佛教思想和儒家思想為二大方向。既然總方向擺明以思想為重，因此不論是佛學教學或佛教研究，都不會只停留在語文、文獻、歷史等側面，而以顯發佛教做為以佛法的修學所撐起的宗教上的主體內涵為要務，以啓迪和提昇人文思想的境界為殫精竭慮之所企向。(c) 大方向之下，進一步確定下來的次方向，則在二大重點領域之內，就一些特別值得研究和發揚的環節或項目，給予重點式的和集體式的強調，這也是研究所建立特色的重要憑藉之一。佛學教育這個大方向之下的次方向，可以包括《阿含經》、大乘佛典、

天台宗、佛教教育、佛教倫理等環節或項目；儒學教育這個大方向之下的次方向，則維持開放，只要有助於啓迪和提昇人文思想的境界，或者以開放式的人文修爲通往宗教或神聖的境界，都值得一起來給予學術專業的探討。(d) 最爲精細的個別方向，即落實在每位教師或研究生扣緊「東方人文思想」各自最爲專精的或所要專攻的東西。

(2) 其次，重點領域包括佛教思想和儒家思想，本文僅處理佛教的部分。

五、設定佛學為重點領域的佛學教育

設定佛學為重點領域的佛學教育，可以有二種情形：或者和另一重點領域並存共榮，或者以唯一的領域自行開拓一片天地。問題是，怎樣才夠資格叫做重點領域？檢視的第一道判準，在於是否清楚凝聚與標示高瞻遠矚的教育理念；第二道判準，在於是否就一個學門的課程架構和課程名目妥爲規劃與實施，據以建立學門的主體內涵。

(一) 高瞻遠矚的教育理念

高瞻遠矚的教育理念在於說明爲什麼要辦這樣的教育，以及要把教育帶到什麼樣的境界。欠缺教育理念，即不知爲何而教育，也不知要把教育辦成什麼樣子。教育理念之所以冠上「高瞻遠矚」，在於這是理想的精神指標，並且就是要透過教育的實施和不斷調適，來漸次朝向理想且實現理想。高瞻遠矚的教育理念可收攝成一個，也可由少數幾個，來分別照顧教育在不同層面的使命。就佛學教育而言，一些值得參考的教育理念，可整理如下：(1) 直探佛陀施教之本懷；(2) 覺之教育，亦即以啓發自他之覺悟爲教育的重心與依歸；(3) 培養解行皆具的師資與弘法人才；(4) 造就佛學專門人才；(5) 放眼世界、追求卓越，打造世界級的且具全球觀點的佛教研究；(6) 透過佛教，增進對人類宗教的瞭解，以及使宗教課題的探討更爲豐富、多元。

高瞻遠矚的教育理念並不是擺在一邊、僅用來裝飾的門面話，也不是像一些空洞的政治語言用來自我迷醉、或弄得沸沸揚揚以打擊異己的工具，而主要在樹立理想的精神指標，並且貴在透過課程架構和課程名目的規劃，在實際的教學當中，逐步予以落實和充分實現。

(二) 學門的主體內涵：課程架構和課程名目

若要一個學門真正享有重點領域之實，學門的主體內涵的建立即爲不可或缺的一個條件。假如欠缺主體內涵，也就是出現內涵邊陲化或內涵空洞化的現象，縱使掛出「佛學研究所」的招牌，仍然難掩身爲重點領域有所失落的事實。

佛學做爲一個學門，其主體內涵的聚集，至少包括如下三個重要的環節：(1) 特有的研究對象，即佛教的傳統；(2) 特有的研究進路 (approaches) 和研究方法 (methods)，即用以研究佛教的內在

建構之道；(3) 植基於佛教的傳統所顯發的特有的宗教論述，包括佛教的觀點、佛教的解釋、佛教的修學、和佛教的解決要道。這三個環節代表研究歷程的三大段落。僅就教學或學術而論，假如這三大段落無法一一顯發佛教特有的內涵，或甚至不必一一用到佛教特有的東西，則似可不必大張旗鼓到設立佛學為一個重點領域的地步，而只消給予邊陲的身分，附掛在諸如歷史或哲學系所，照樣可教得有聲有色，也照樣可研究得有模有樣、成績斐然。然而，正因為在研究歷程的每個重要的段落，皆需使用佛教特有的東西，亦皆值得一顯發佛教特有的內涵，這通常很難只靠邊陲的身分就辦得到手，因此將佛學設立成一個重點領域，才變得真那麼有必要。既然要設立成一個重點領域，不可因為只是在辦碩士班階段的佛學教育，學門的主體內涵就給忽略或擱置在一旁。碩士班和博士班之間，主要是學術研究的專業實力等級的差異，而完全無關乎學門的主體內涵有無的問題。若以佛學為重點領域，不論碩士班或博士班，都少不了佛教的主體內涵，只是在碩士班階段，佛教的主體內涵一般而言可能不那麼雄厚罷了。準此可知，若以只是升往博士班的過渡階段為藉口，或者當做藉口的是只做為轉往國內外研究所進修的先修班或墊腳石，就把碩士班階段的佛學教育侷限在語文、文獻、歷史等側面去強調，又把佛教的主體內涵幾乎整個擱置在一旁，或甚至解消在語文、文獻、歷史等側面所製造的煙霧中，則不僅因此造成內涵空洞化的危機，而且從其它任何學門來看，也幾乎是難以置信的藉口。假如碩士班階段還不好好培養學門的主體內涵，以後在新的階段的學習、研究、或甚至教書，又能有什麼樣的條件去接觸學門的主體內涵！

如果從西方近一、二百年以來的佛學學術史來看，以語文、文獻、歷史等側面為主導的內涵邊陲化或內涵空洞化的現象，一大半導源於佛學教育和佛教研究體制邊陲化的問題，確實有其不得不然的時代和環境因素使然。但是，在國內，一方面擁有二千年左右的佛教和佛學極其豐富的資產，另一方面在把佛學設立成一個重點領域的同時，都已經不怎麼存在體制邊陲化的問題了，假如還把西方邊陲的東西拿來當做自己核心的東西，這當中的時空錯置，大概只能以「情何以堪」來說了。無論如何，針對佛學設定為重點領域，予以檢視的底線之一，即佛教的主體內涵是否在教學歷程當中得到盡可能充分的重視、培養、和建立。

1. 課程架構

佛學做為一個學門的主體內涵怎麼建立，在教學上，絕大部分有賴從課程架構來漸次落實。所謂課程架構，意指為了實現教育理念、達成教育目標，就在課程上設定應予滿足的一些面向；由於這些面向共同組成課程設計上的一個骨架，故稱為課程架構。課程架構的各個面向，表明的是一個教學上的重點領域到底有哪些重大的環節，而欠缺其中任何一個重大的環節，就如同缺掉一大塊角，連帶著給出的和得到的訓練，都會變得殘缺不全。一個重點領域若欠缺課程架構，縱使開再多的課程，弄得琳琅滿目，仍然難免雜亂之譏。相反地，一開始就把課程架構很清楚設定出來，在課程架構的各個面向開出適當數目的課程，而且幾乎定期更換課程名目、更新課程內容，總體而言，即可預期以最合宜的開課數，達到最佳的訓練效果。

本文在討論課程架構時，唯一考量的學門或重點領域為「佛學」，因此若有研究所只願鎖定在

某個特定地區的佛教（史）或某個特定宗派，則不在討論之列。以佛學為教學上的重點領域，設定課程架構時，至少應照顧到四個面向：（1）佛學的基礎學術訓練；（2）佛學的學術資訊涉獵；（3）佛學的主幹文獻解讀與宗教義理建構；（4）佛學的世間應用與跨學門伸展。

2. 課程架構的四個面向及其相關的課程名目

（1）「佛學的基礎學術訓練」

在於提供從事佛教研究種種必備的學術工具，一則以廣，一則以精，據以養成基礎的學術能力。廣度上，欠缺必備的學術工具，面對佛教的材料，往往只能嘆氣，難以著手帶出學術的論述，若勉強做下去，大都變成臃腫不堪的原始取材的堆積。再者，學術工具的掌握情形，若不怎麼精良或不甚妥當，則帶出的學術論述難免四處留下破綻。透過精心設計的課程內容、學有專精的師資、以及用心教學等優良條件的配合，在學術工具的使用，要練到一定程度的精良或準確，其實並非難事。至於從事佛教研究的學術工具，廣度上，應盡可能包含如下四類的課程或課程組：

◎（a）「學術語文類」--大致以英文、日文、德文、法文為主，以文法解析、作文、和閱讀學術文章為重心。每種學術語文做為一類，可設定多數課程名目，於不同學期更替開設。例如，英文類，可設定「英文作文」、「佛學英文」；日文類，可設定「日文文法入門」、「日文文法進階」、「佛學日文」。

◎（b）「經典語文類」--大致以梵文、巴利語、藏文為主（亦可及於「佛典漢文」），分成二個層次，一為文法介紹，另一為經論選讀。文法介紹絕對不宜超過一學年，至於納進經典語文類的經論選讀課程，應把大部分的重心放在語文的訓練。每種經典語文做為一類，可設定多數課程名目，於不同學期更替開設。例如，梵文類，可設定「梵文文法入門」、「梵文文法進階」、「梵文善勇猛般若經」、「梵文法華經」、「梵文俱舍論」、「梵文明句論」。每個名目的學術語文或經典語文的課程，盡量以一學期為單位，不得超過一學年；若屬於連貫性強而必須多於一學年，則應將第二學年的課程以不同於第一學年的且帶有特定指謂的名稱定之。

◎（c）「研究方法」--可更替開設的課程名目包括「佛學研究法」、「思惟方法與理論建構」、「宗教教學研究法」（包括「宗教社會學研究法」、「宗教人類學研究法」、「宗教心理學研究法」、「宗教現象學研究法」、「宗教倫理學研究法」）。這一類課程的重心不該擺在各種學說的介紹，應以觀點的取向和方法上的訓練為主；若學不到研究進路或方法，只是抓住別人一大堆的學說、主張、或結論，對於增益自己的能力走上學術的道路，可以說並沒有多大的用處。

◎（d）「佛學基本課題」--可輔之以「宗教學基本課題」、「哲學基本課題」，重點在於佛學做為一個學門在基本課題的成立、認識、切入、與掌握。「佛學基本課題」並非入門介紹性質的「佛學概論」，重心擺在從佛教做為一個宗教所興起的問題意識著手，逐漸及於宗教的目標、著眼的觀

點、訴求的方法、依循的準則、建立的理則、衍生的論議，由此連貫成宗教內涵的大筋大絡，再以此為背景，將佛教所面對、探討、處理、解決、開發的事情或境界，盡可能深刻地予以鋪陳開來，藉以打造佛學在宗教意味上不共的課題，奠定佛學的宗教論述的基礎。

(2)「佛學的學術資訊涉獵」

在於提供從事佛教研究種種必備的學術資訊。若在學術資訊的某個範圍或在某個程度有所欠缺，不僅孤陋寡聞，而且在學術問題的掌握、鑽研、與處理上，容易和佛教的傳統或當代的學術界脫節，極可能使得花了很大力氣的研究成果的學術價值，因此遭受嚴重的斷傷。去涉獵佛學的學術資訊，首重恢弘的格局與眼光：並不是為了寫一篇報告，才臨時去找一些可參考的文章，其餘的就都沒什麼興趣，而是為了跳進佛學這個重點領域，即要求對於傳統至今的佛教和佛學的資料，至少在一般的行情，都能有個起碼的見識。這些在見識上相當必要的資料，可分成二部分，一為佛教傳統的文獻或史料，另一為當代佛學學術文獻：

◎(a)「佛教傳統的文獻或史料」--若只當做學術資訊來看待，而不是要個別深入去處理，則應盡可能包括四個面向：第一，諸如經、論、註疏、碑銘、題記、寺誌、變文等語文資料，以及造像、繪畫、建築等文物；第二，涵括佛教建立和傳播的廣大區域及其歷史發展，例如，大印度圈、中亞、漢地、西藏、蒙古、東亞、東南亞；第三，佛典目錄、佛教大藏經、佛教史傳；第四，「佛教文獻學」或「佛教史料學」，目標不在於只是介紹佛教傳統的文獻或史料，而在於有條理處理這些資料的成立、編纂（結集）、口誦、書寫、印刷、流傳、演變、翻譯、版本、真偽的判定、宗教價值高低的判定、不同語文或不同譯文之間的判定、以及不同的資料使用在佛教研究所應遵循的準則。

◎(b)「當代佛學學術文獻」--在學術流變及學術行情的掌握上，特別值得注意的要點有四個：第一，盡可能涵括多種學術語文，不以英文或日文為限，更不會僅限於中文；第二，蒐羅多樣的學術文獻，包括期刊、專書、研討會論文集、學位論文、雜誌、工具書、網路圖書資源與資料庫；第三，留意這些文獻的學術價值的差異、論述課題在佛學的位置或份量、以及論述內涵在宗教修學或宗教義理切近的程度；第四，「當代佛學學術史」，培養對這些文獻的學術史的眼光，看出學術社群的動力機制、學術發展的階段轉折的關鍵、學術議題的形成背景與爭議的癥結。

(3)「佛學的主幹文獻解讀與宗教義理建構」

在於提供從事佛教研究極其重要的文獻解讀的訓練，以及據以建構佛教的宗教義理。課程架構的這個面向紮紮實實地居於佛學的中流砥柱的位置。假如欠缺主幹文獻解讀的課程，縱使掛上佛學研究所的招牌，也難名副其實，而且容易把佛學弄成只是一些人云亦云或花拳繡腿的東西。居於中流砥柱的這個面向的課程，至少必須滿足二個條件：(a) 第一序或第二序的主幹文獻；(b) 課程訓練的重點不在於語文、文獻對照、宗派演變、或歷史發展，而在於扣緊文獻本身層層深入的解讀，

來開闡宗教的內涵、建構宗教的理路與境界。

◎ (a) 就佛教文獻的傳統而言，大致上，第一序的主幹文獻即經典，第二序的主幹文獻為大印度圈的論典。相對地，在漢地、西藏、或東亞等區域所撰寫的論著或註疏，似可看成枝葉或花果的開展。一個以佛學為重點領域的研究所當然可依於自身的需要或教育理念，特別強調或顯揚諸如天台教學或華嚴教學，當做佛教在漢地盛開的一個高級典範，但在總體課程的設計上，假如欠缺主幹文獻，則不僅難以祛除在基礎經論學養不足的疑慮，而且學習者所立足的學問土壤，是否足以提供必要的材料與養分，藉以伸展到意圖去強調或顯揚的高級典範，恐怕也是問號重重。在這樣的情況下，較為妥當的辦法，應該還是先回去滿足最起碼質量的主幹文獻的課程，即可較無掛慮開出枝葉或花果的課程。

做為第一序的主幹文獻的經典群當中，首推漢譯的四部《阿含經》或巴利語相當的譯本《尼柯耶經》(*Nikāya*)，這是探討「佛教解脫道」或「聲聞佛教」的根本材料，接著即可轉進在「佛教菩提道」或「大乘佛教」居於台柱地位的《般若經》。以《阿含經》和《般若經》的工夫為基礎，可望進一步悠遊於一系列的經典當中，視種種情況來漸次調配課程的開設，例如：《維摩詰所說經》、《大乘理趣六波羅蜜多經》、《大寶積經》、《大集經》、《解深密經》、《楞伽經》、《如來藏經》、《密嚴經》、《妙法蓮華經》、《華嚴經》、《涅槃經》、《大日經》、《金剛頂經》，以及諸如《首楞嚴三昧經》、《月燈三昧經》等為數可觀的講究禪修的經典，再及於眾多有關「嚴淨佛土」的經典。

做為第二序的主幹文獻的論典群亦頗龐大，包括《發智論》、《俱舍論》、《成實論》、《論事》(*kathāvatthu*)、《清淨道論》(*Visuddhi-magga*)、《中論》、《般若燈論》、《明句論》、《大智度論》、《現觀莊嚴論》、《瑜伽師地論》、《大乘莊嚴經論》、《攝大乘論》、《釋量論》、《佛地經論》、《寶性論》、《佛性論》。這些論典雖列為主幹文獻，卻屬第二序，也就是至少很大部分曾經依託特定的第一序的主幹文獻所做出的整理、分類、論議、或發展；因此在總體課程的設計上，即有必要先通過《阿含經》這一關，接著盡力去汲取所要探討的論典在發展的依託上特別相關的經典，然後才好將論典銜接上佛法經典的世界。舉例言之，假如毫無配套的經典課程，一上來就要教《俱舍論》、《中論》、或《寶性論》，除了在語文、文獻、或相當封閉的法目體系之類的東西來回琢磨外，如何可能期望學習者這樣就看出論典本身的宗教內涵，以及進而掌握由《阿含經》、相關的經典、一直到所要探討的論典之間，在宗教內涵上的銜接與變遷。這並不是看一般的「佛學概論」或「佛教史」之類的書就能補足的事；相反地，一般這一類入門的書，若能免於再三複製人云亦云的成見，或能不輕易造成誤導讀者的效果，已屬難能可貴。簡言之，如果準備以佛學為專攻領域，縱使鑽研的焦點只是擺在特定的論典，那麼在《阿含經》和相關經典奠定紮實的解讀工夫，不僅不可或缺，而且無可取代。

◎ (b) 光是開出主幹文獻的課程，不見得就能在教學上觸及佛教的主體內涵。佛教經典以及大印度圈的論典，初步來說，僅提供佛教研究上的主幹材料。如果意圖由主幹材料觸及佛教的主體內涵，關鍵的地方在於怎樣設定課程訓練的重點。換言之，在學術探討上，所謂佛教的主體內涵絕非現成可取用的東西，亦非固定不變的東西，主要有賴是不是要加以探討，以及怎樣去探討。假如

不準備加以探討，則所謂佛教的主體內涵，即形同繼續封閉在文獻的陳年紙堆裡面；反之，若準備就此予以專門的探討，課程訓練的重點即不在於語文、文獻對照、宗派演變、或歷史發展，而應該在於扣緊文獻本身層層深入的解讀，來開闡宗教的內涵、建構宗教的理路與境界。

以語文、文獻對照、宗派演變、或歷史發展為著眼點，當然可探討佛教文獻，而且也各自做得出一定價值的研究成果。這完全不是懂或不懂佛教的問題，而是以什麼研究進路來切入佛教文獻的問題。具體言之，假如還不清楚可依循什麼樣的研究進路，則根本無所謂懂或不懂的問題。再者，依循的研究進路不同，所要去看的側面或層面即彼此有異，也無所謂站在某一研究進路的立場，批評其它研究進路為「不懂佛教」。然而，如果在課堂上對佛教只求做些語文、文獻對照、宗派演變、或歷史發展之類的介紹，則只要以邊陲的身分，附掛在諸如中文、哲學、或歷史系所，即綽綽有餘。之所以有必要將佛學設定為一個重點領域，或甚至大張旗鼓成立佛學研究所，積極的理由之一，應該是為了有計畫開設一系列第一序的和第二序的主幹文獻的課程，以及就這些課程，竭盡所有可能的努力，看進去主幹文獻本身的宗教內涵，並且據以建構佛教順著實修的道路如何以獨特的方式設立與切入宗教上的論述課題、進而一層一層帶出佛法修學的理路。

(4)「佛學的世間應用與跨學門伸展」

(a) 佛教從來就和世間密切相關。一方面，經由深刻省思世間的苦痛或不如意，佛教解脫道即以解脫世間的生死流轉為之所以走上修行的路子極其重大的訴求之一。另一方面，在解脫的能力達到相當程度之後，修行者還可回過頭來做出種種利益世間的事情，並且把佛教的影響力連同其宗教內涵延伸到世間的諸多領域，例如文藝、器物、建築、環境、生活世界、民俗、慈善事業，而「佛教的人文向度」、「佛教藝術」、「佛教與生態」，即准此可開設的一些課程實例。(b) 再者，當代的佛學並非孤立在一片學術沙漠，而是和鄰近的許多學門之間，不僅可以而且有必要互動在一起。假如認為佛學就只能封閉在一大堆佛學術語或哲學術語之內，大概也只能帶來窒息的效果。然而，一旦以佛學為重點領域，且以開闡佛教在宗教上的主體內涵為基本的教育理念，則所謂學門的互動，即不該淪為毫無主見在追逐世俗的課題或學術界趕熱鬧用的課題，也不該只是拿一些空洞的概念或架構弄出學門整合或宗教對話的樣子，而應以拿得出佛教的主體內涵為前提，或甚至在各個相關學門皆達真材實料的學養，然後盡可能清晰且有條理呈現佛學在跨學門或跨宗教的伸展，到底有何獨特性、洞見、照明、貢獻，以及對問題的澄清與解決又有什麼高明的方針與辦法。「佛教生死學」、「佛教禪修的心理學」、「佛教倫理學」、「佛教的語言哲學」等課程，皆富於迎向跨學門伸展所可能遭逢的學術挑戰。

六、結語

基於已有多到不勝枚舉的人士在佛學教育點點滴滴的耕耘以及發而為寶貴的想法，本文的觀

察、檢視、思惟、和寫作才開張得成。去勾勒佛學教育的願景，將有助於站開來反觀現實的佛學教育，讓我們更加自覺到底正在從事什麼樣的佛學教育、以及想要或敢不敢要什麼樣的佛學教育。然而，佛學教育的願景不應以獨斷或封閉的方式來勾勒或甚至定型下來，也不會有最後的定本，而應以開闊的視野、開放的格局、高遠的理想、經驗的分享、和開誠布公的對話，來不斷繼踵增華。本文充為這條長河的「一個」暫時的結晶；如果從這個結晶當中，找到至少還有一點或一滴算得上是好的東西，那也都是眾多甚深因緣的匯聚有以致之，也藉此回報給往後奔流不斷的佛學教育。