

華嚴思想對教育哲學的啟示

臺中市立烏日國中學務處 體育組長
國立雲林科技大學通識中心 兼任助理教授
紀俊吉

摘 要

本文旨在從教育學的角度探究華嚴思想中「法界緣起」的觀點與概念。主要問題意識在於：華嚴思想對於教育領域的啟示為何？將以哲學詮釋學作為基礎再引進「創造的詮釋學」概念進行研究。為避免討論失焦，將以根源性的「法界緣起」概念作為本文討論主軸，探勘華嚴思想的「法界緣起」觀點及其在教育層面上深層意涵。研究結果：一、本文以為佛教思想的應用及現代化過程，必須與當代思想進行對話，需經過二層至三層的詮釋歷程，才能在教育領域中有所適切的發揮。二、本文試圖解讀「法界緣起」的深層意義，從教育哲學的角度架構其「整全的多層遠近觀」內涵。三、呈現「法界緣起」和教育領域的對話及啟示，主要方向包括：(一)彰顯個體的「德性」與「覺性」特徵；(二)華嚴思想為教育領域樹立東方意涵的價值論形上基礎；(三)「四法界」標示出教育的可能性與漸進原則；(四)「事事無礙法界」提醒著教育系統的結構應顧及全面性和多元性；(五)華嚴思想可提供不同面向的啟示及延伸，如環境教育、生命教育、解構主義等命題，豐富教育哲學之內涵，且指引教育實務的安排。文末，針對「法界緣起」觀點在教育應用上可能的限制與注意事項進行評論，並陳述本研究未盡之處，及指出後續可延伸的研究方向。

關鍵詞：漢傳佛教、教育哲學、當代思潮、人間佛教、創造的詮釋學

壹、前言

佛教思想的現代化開展是當代佛教界與學術界所重視的核心議題，1995年《哲學雜誌》即以「佛學的現代向度」出刊專輯以論之。¹面對佛學演進的議題，釋聖嚴（1931-2009）揭櫫：

在知識多元的時代，要弘揚佛法、普及佛法，就得和世間各領域中的專業人士結合，經由相互的接觸、對話、交流、瞭解之後，才能幫助普遍的社會大眾……²

聖嚴之說為佛教思想之所以要現代化提出了具體的說明。郭朝順從文化哲學角度開立佛教文化哲學，主張透過這一轉換可作為解讀、評價與引導「世間」文化活動的基礎。³周慶華則認為，佛教及佛學研究現代化，最終要回歸到「有益世道」的路途上。⁴顯示出佛學現代化的旨趣是要能夠裨益並適應現代社會。然而，依照林鎮國的觀察，佛教哲學和現代性之間的連結相遇十分重要卻又長期被忽略，相形之下，儒家和道家的現代化進展似乎更為顯著，其間緣故應當予以探究。⁵在此一思考面向上，對於「佛教」如何與「當代社會」或「世間」領域做結合的闡述，傅偉勳〈關於緣起思想形成與發展的詮釋學考察〉與李治華〈華嚴思想與現代思潮〉都曾試圖和當代哲學思潮或議題進行連結並給出具體思考方向。

借助李治華的整理可知，佛教學界的學者中有幾位華嚴研究者認為，在漢傳佛教系統裡，華嚴思想是最接近當代哲學思維的一宗，可與當前哲學思潮進行對話與呼應，並提供當代各項人類及社會議題作為參考依據。⁶然，從上述提及的學者說法及文獻觀之，雖肯認在與當代哲學思潮或社會議題的對話上，華嚴思想可提供一個佛教哲學的觀點參與作為，但，僅提供了大方向的、大範圍式的思考，對於次級領域的討論未能有更進一步的發揮。⁷

¹ 詳見《哲學雜誌》第14期主題論述。

² 釋聖嚴，《不一樣的佛法應用》，頁1。

³ 郭朝順，《佛教文化哲學》，頁322。

⁴ 周慶華，《後佛學》，序。

⁵ 吾人揣測，這或許與該哲學傳播的區域範圍有關。詳見林鎮國《空性與現代性》，頁1。

⁶ 李治華列舉釋太虛、釋海雲、釋心道、方東美、鎌田茂雄、方天立、陳琪瑛等僧俗學者的主張為例。另外，傅偉勳則明確標示華嚴思想路徑與當代思想會通的效益，或用以針對當代議題進行討論當有所啟事，包含鎌田茂雄在內，還列舉出其他學者如宇井伯壽、水野弘元等人的觀點，都有此等洞見。詳見李治華，〈華嚴思想與現代思潮〉，頁177；傅偉勳，《佛教思想的現代探索》，頁108-111。

⁷ 當然，這並不意味沒有人關注到這一點。李治華的研究裡曾試圖與價值論、空間美學、存有論等

其中，教育領域是人類共通且十分關注的領域，站在教育學的角度上，華嚴思想具備鮮明的思辨理路，同時蘊含著高度德育意涵及實踐價值，對於教育哲學及教育實踐的啟示上深具參考價值。但，相關研究極罕見，而能否在教育領域裡有更具體的發揮？如何發揮？則為一個關鍵思考的命題。因此，本文主要問題意識在於：華嚴思想對於教育領域的啟示為何？延續這一問題意識之後，要思考的是：既然是要作為教育哲學的討論對象，則，吾人就必須站立在教育哲學上的視野進行檢視，分析在華嚴思想的概念中有哪些觀點可為教育領域所引用？又有哪些議題需要予以討論？本文為避免討論失焦，將以根源性的「法界緣起」概念作為本文討論主軸，探勘華嚴思想的「法界緣起」觀點及其在教育層面上深層意涵。

本文採用哲學詮釋學為主軸，搭配創造的詮釋學進行分析，⁸但步驟上略作調整。⁹以本研究問題意識為核心，首先從「意謂」角度出發，透過閱讀相關文獻，作為初步理解的基礎；接著瀏覽相關著作，選取與問題意識相契合的文章仔細閱讀，釐清重要概念與脈絡。再反覆閱讀重要段落與文章，交叉比對、確定概念，由此建構研究命題進行理解，闡明其深層意涵，試著在「蘊謂」上作發明，達成深層義理的發掘。最後，組織研究結果與內涵，對照本文之目的開展內容意義，嘗試在教育哲學上引申華嚴哲學與「法界緣起」的啟示與意義，從中歸結明確論點以及可能進一步發展的研究方向。從本文主要問題意識出發，吾人以為，在進行討論前當就對教育哲學領域現況進行初步描述，以建立後續文脈路徑。

貳、領域現況與「意謂」層面的討論

傅偉勳曾以其建構的「創造的詮釋學」來分析及解讀近現代佛教發展的困境並提出建言，所關心處莫過於佛教現代化的議題，期許在後續發展上，能將傳統

當代思潮或領域進行對話。循線追蹤可發現，這類成果數量有限，一如周慶華所解說的：「佛學研究成為一門顯學，不過是晚近的事」。反映出這一命題雖然開始受到學界的關注，但是因為時間因素與歷史淵源，還存有相當大的探究空間，亦需考慮該學門的發展狀況。周慶華，《後佛學》頁 1

⁸ 本文以傅偉勳所創「創造的詮釋學」進行討論，在篇幅考量下，斟酌劉昌元及劉又銘整合意見，調整「實謂」、「意謂」、「蘊謂」、「當謂」、「創謂」五個階段為「意謂」與「蘊謂」兩個層次詮釋，前者指研究對象本身實際傳達的意思，後者指研究對象可能蘊含的深層義理。具體說明可見於紀俊吉〈中華禪法鼓宗的方便法門-釋聖嚴「四它」內涵探釐〉，頁 3。

⁹ 傅偉勳本人曾提過，「創造的詮釋學」本身即具備辯證特性，在層次上原本就有可做增減調整的彈性。此外，或有學者提問，何以應用「創造的詮釋學」作為本文的研究方法？此處可以引用林柏宏之說回應。林氏以為，「創造的詮釋學」具有連結讀者與作者（文本）；過去與現在；理論與實踐等特質。尤其「連結理論與實踐」這一點頗符合本研究的需求，將有助於佛教義理與當代各項實務進行連結和闡述。這一點見解與本文所論甚為契合，再就詮釋力度與飽滿度而言，「創造的詮釋學」所注重的是理論思想裡深層結構的探勘，由此將有助於生發出佛教義理的時代性及實踐性意義。詳見王讚源，〈創造性的詮釋學家--傅偉勳教授訪談錄〉，頁 1204；林柏宏，〈談港、臺學者中國哲學方法論〉，頁 46。

佛教思想的勝義諦層次融貫到世俗諦層次，而轉移到日常社會的實踐面向上。¹⁰傅偉勳之見乃出自於對佛教思想的高度肯認，同時憂慮近世積弱難振的佛門義理在面臨時代更迭的洪流中可能持續低迷，因此開出的拓展方向。前文曾提及周慶華的觀點，認為佛學思想最終仍有以「有益世道」為核心宗旨以「世道」的方式提供見解。但周氏後續文脈裡則指出，面對西方與當代科技理性的衝擊，佛教的「現代化」甚至是「後現代化」演變是受到時代潮流擠壓下，不得不應機從變的狀態，這一說法與傅偉勳洞見頗相呼應。釋聖嚴之說揭櫫一個實況：

佛教這麼好，佛法這麼好，知道的人卻那麼少，誤解它的人是那麼多，究竟什麼原因呢？因為佛教徒沒有真正瞭解佛法，也沒有人深入研究佛法以用之於日常生活。¹¹

不僅佛教徒難以真正了解佛法，而不易從佛法義理中萃取資糧作為生活的基礎。因為宗教本位的色彩，非佛教徒也不會想從佛教哲學中汲取視野看待日常生活。而在吾人的解讀上，或許是因為二諦之間缺乏光譜式的調節，而顯得兩極化。釋聖嚴依據著自己研究成果與國際交流經驗後認為，必須要先讓佛教具有學術化的根底，一方面精深化佛教義理自身的內涵，另一方面也是為了要能與當代社會接軌。因此曾明白指稱：

我們需要人間化、現代化、學術化、實踐化的佛教。否則，人間若沒有正確的佛教信仰……人的心地還是一片黑暗；如若不考慮現代社會的需求而來配合現代生活的脈動，佛教便會被現代人類揚棄；若不做高深的研究，佛教就會被民間信仰同化；如果沒有行解並重的修行體驗，佛教就會讓人僅當作知識學問看待。¹²

顯示，就釋聖嚴的角度而言，佛教思想要能夠「有益世道」就不能僅被當作「學問知識」看待，而是要能夠作為日常引導行為的指導原則與信念，但是，若固守宗教本位，因為難和當代社會文化進行對話，所能產生的效益有限。這一段

¹⁰ 傅偉勳曾提及：「隨著時代、社會、歷史的變遷，我們便會產生新的問題，而這種問題意識促使我們重新反省傳統所帶來的問題是什麼，也讓我們了解到要對這些問題提出新的設定」。依據此說，當可推論，面對跨領域議題的討論時，其中的一個方向須考量領域的實際狀況，由此廓清這些領域中新問題的處境，以建構討論的根基，既有的思想基礎也就有必要放置到新脈絡中做審視。傅偉勳《從創造的詮釋學到大乘佛學》，頁 162；459

¹¹ 關於本文中對於聖嚴法師著作的引述，乃依據法鼓山主編《法鼓全集》電子版為主，在本文裡的呈現格式乃參考紀俊吉(2017)引用編號方式，詳見紀俊吉〈中華禪法鼓宗的方便法門-釋聖嚴「四它」內涵探釐〉，頁 4；釋聖嚴，《法鼓全集》，08-06-0059。

¹² 釋聖嚴，《法鼓全集》，06-08-0049。

引文揭櫫當代佛教可能推進的具體方針：其一，佛教義理的旌旗要能再度弘揚，進行現代化的詮釋、形塑當代義理的貫通將是首要關鍵；其二，當代詮釋後的佛教學術需要進一步的透過學術平臺與當代思想進行對話；其三，藉由一系列現代化及學術化的詮釋融會後，則要能再進階的會通到實際的生活面向當中。依此一觀點，吾人認為，經過這兩層學術轉換後，除了以實際佛教意義上的「修行體驗」作為發展路徑外，與次級領域或學門的基礎理論交涉也是一大關鍵。簡言之，依據聖嚴的建議，若要安立佛教當代發展的路徑，首先要進行佛教義理的當代化詮釋，使佛教由「宗教層面」轉出「哲學層面」；其次，藉由佛教哲學與當代思想進行對話，使「哲學層面」成為對話的平臺與設準；接著，透過與當代思想對話後的成果，再轉進到各個學門，與各學門的基礎理論進行對話，由此產生啟發或依歸。¹³

歸結前文之說，則能夠體察到，佛教思想陳義高絕，一方面其有益世道眾生的核心亙古恆常，對於每一個時代的眾生均有參考價值與意義。然，一方面又必須要面對時代的變遷與衝擊，其關鍵處顯然在於：佛教義理與當代社會理論的交融與體用關係。依據本文所旨，則，若要援用佛教義理為教育哲學挹注新泉活水，其首要步驟應該先促進佛教哲學與當代思想進行第二層的轉化，以奠定對話的平台與基準，例如：建立佛教的知識論、形上論、價值論等基礎，方能進一步與教育領域（或其他學科領域）進行對話互動。¹⁴

¹³ 可舉傅偉動的作法為例，傅偉動在〈〈禪〉佛教、心理分析與實存分析〉一文中即是將傳統佛教要義裡的「四聖諦」、「因緣論」等概念，與禪宗大要、古典精神分析論、實存主義精神分析論、意義治療等五條進路並陳，以擷取跨領域的超越成果。此處需要補充之處有二：第一，傅偉動在此雖然將五個領域並陳，再於課堂中進行解說探索，但，綜觀傅偉動生平可知，先生至少在後半生傾盡心力進行佛教義理現代化詮釋與開創的工作，因此，在這一組命題中的「佛教義理」乃是已經過詮釋或現代化後的理論概念；第二，傅偉動這一組跨領域的共構形態所展示的，即是前文提及的第二步驟「現代化後佛教思想與當代哲學會通」。但，傅氏並沒有進一步的和其他學門中的基礎理論進行辯證或參照。例如：「精神分析論」、「意義治療」等學說，在教育學領域中常會被引用為理論基礎，依據本文主張，則在將佛教思想與「精神分析論」、「意義治療」綜合討論後，再將這一成果導引至教育領域中發揮，將可讓這一研究成果獲得更實際的應用。就這一角度而言，本文論點可視為承續傅偉動之論後，進一步發揮的成果。另外，關於佛教思想與當代思想結合的議題，郭朝順的著作裡也有相似的發展意圖，亦可為參考。詳見傅偉動，《從西方哲學到禪佛教》，頁 367-397；郭朝順，《佛教文化哲學》。

¹⁴ 此一觀點乃參考比較教育哲學的步驟，周愚文和方永泉認為，教育哲學研究裡可以採取比較哲學觀點進行討論，借用比較教育學方法論的角度，首先要建立「比較基準點」(tertium comparationis)也就是要找出或建立一個共同的參照點，兩者間才有比較的可能。在這一點上，吾人以為教育領域學者也正試圖在方法論上尋找突破，以便於援引更多哲學資源以為之用。而這一方法論上的突破，揭示了一個關鍵點：倘若以位階概念檢核，宗教概念應當列為偏向形上層次的領域，而教育領域（或其他領域）偏向世俗界的實踐領域，假設不通過「哲學」作為「比較基準點」，則將形成理論面與實踐面的隔閡。假設強加引進，則容易出現底層概念強加附和的現象，或上位概念難以產生適切而有效的實踐引導。詳見周愚文、方永泉，〈思想比較法在教育研究中的應用〉，《教育哲學：方法篇》，頁 273-295。

既然佛教思想這麼好，為何在教育領域的發揮上卻甚為罕見？除了在方法論上尚未完善之外，「歷史因素」也是一層原因，這又包括佛教史與教育史兩個面向，議題甚大，此處僅就教育領域進行說明。「教育學」獨立成科為時頗晚，屬於近代成形的學科，對於這一學科的「哲學」思維也屬晚期概念，且多為近現代西方思想主導。吳美瑤揭露在近代東、西方思想的會通上，東方社會對於「西學」的接納及消化漫長而曲折，在文化界、思想界及哲學界爭論規模甚為激烈，這當中也蔓延到教育界。¹⁵而教育哲學領域對於西學的接受與消化似乎又比其他領域更為全面而且深層，吾人以為這與時代背景與政策因素有著極大關連。¹⁶

這一背景因素延續到當前的學術發展傾向上，劉蔚之曾統計及分析五十年來在《教育研究集刊》上所發表的論文屬性，¹⁷其結論之一是發現，在教育哲學上「傳統學術發揚及轉型」集中在極少數學者的研究上，而且是「單打獨鬥」又「缺乏共鳴」，對於跨領域的研究更屬罕見且困難。¹⁸再予以細究，可發現總計 179 篇以教育哲學為命題的論文裡，近半數集中在早期（1958-1980，共 88 篇），討論中國哲學相關議題的論文僅 34 篇（約 18%）¹⁹，劉氏的分類裡，這些論文分屬「通論」（8 篇）、「儒家」（17 篇）、「法家」（1 篇）、「墨家」（1 篇）、「其他」（3 篇），「道家」則為 0，「佛家」則未被列入。²⁰

佛教思想在中國哲學乃至於世界哲學領域裡佔有關鍵地位，然，從以上數據可以發現，在臺灣教育哲學的發展脈絡裡，佛教思想顯然未受到青睞。吾人以為，若對照前文所提及的步驟，劉氏所言的「困難」除了須考量整個時代背景因素之

¹⁵ 吳美瑤，〈待完成的教育哲學體系——重建 1934 到 1937 年中國教育哲學發展史上的一段論爭〉，頁 29。

¹⁶ 王汎森的研究直陳在近代思想史的流變上，自清末開始，大量西方及日本思想湧進，影響力既深且廣，就整個中國思想演變而言，是一大轉捩點。在教育領域上，依據簡成熙的回顧，自 1911 年以來，中國各領域的教育學者幾乎全面承襲西方教育理論與思想。目前在教育哲學裡主要探究的脈絡仍以歐美哲學學派或思想為主流。單文經考據推斷，西學在教育哲學中的發揮，很可能與 1920 年代，胡適、蔣夢麟等倡導「新教育」思想的留美歸國學者有關，及至 Dewey 於 1919-1921 年期間訪華講學，聲勢陡振。簡氏的分析乃站立於教育哲學的角度進行解讀，若套入中國近代哲學發展及近代佛教史的發展歷程做比對，整體趨勢將更為明確，也可獲致更完整的解讀，值得後續研究者予以關注。王汎森，《中國近代思想與學術系譜》，頁 181；簡成熙，《新世紀教育哲學的回顧與前瞻》，頁 41；單文經，〈19、20 世紀之交美國中學歷史單獨設科與社會合科演變的歷史分析〉，頁 36。

¹⁷ 《教育研究集刊》為教育領域中極具指標意義的學術刊物，2000 年起即被列為 TSSCI 資料庫中，其在教育學術上的意義及重要性可詳見劉蔚之的說明。劉蔚之，〈傳統學術轉型或是西方學術延伸？一五十年來《教育研究集刊》哲史類論文在我國近代教育學史上的意義〉，頁 10。

¹⁸ 劉氏之文即指出幾位早期教育哲學的前輩，在傳統哲學的研究開發上傾向個人研究，但缺乏與其他領域學界（如「當代新儒家」）的互動，其成果固然豐碩，然有部分觀點在解讀上有待商榷。

¹⁹ 此數字為吾人另行從劉氏提供的數據中換算所得。

²⁰ 「其他」的向度可能是難以辨別歸類的主題，對照該表的時間軸推斷，這 3 篇文章兩篇歸類為秦漢時期，一篇為魏晉南北朝時期，前者幾乎是可排除佛教論文的可能性，而後者即使是佛教主題，也是佛教初進華夏的階段。

外，這層困難可能來自於前兩個步驟未能有明確成果，而教育哲學研究者本身，對於佛教思想的認知和瞭解是否完成「將佛教思想現代化詮釋」以及將「現代化後佛教思想與當代哲學會通」的過程當為關鍵環節。²¹對實況有所掌握後，反映出目前在這一命題中還有相當多的議題需要進一步探究及開發。²²

參、華嚴哲學與教育哲學的會通

承前文所論，「教育」的一詞是近三百多年內提出的概念，因此，佛教本身並未有「教育」的用詞與明確界定「教育」的說法，但，佛教在本質上具有「教育」的意涵是可以肯定的。只是，兩者之間如何會通則是在應用哲學上的一個關鍵，而依循本文主旨，乃試圖論證華嚴思想的教育意義，是以先論述華嚴哲學與教育哲學間會通之路徑，接著再逐步建構其論述基礎。²³

本文所論述的「漢傳佛教」，指的是中國化的佛教，依據勞思光的劃定，中國

²¹ 可資說明的是，第一，劉氏的研究僅以《教育研究集刊》作為分析對象，但在其他學報或教育類研究期刊中，不乏刊登佛教思想相關的教育哲學研究，然整體數目也屬稀疏，由於需要進一步的蒐集更多資訊以論，本文未擬深究。第二，顯示當前也逐漸有教育學者注意到佛教思想對於教育哲學的意義，開始發展相關研究，例如在教育領域裡陳迺臣、黃文樹、鄭石岩等教育學者都有著各自著墨的議題，但多以禪宗的內涵或是基本佛教原則出發，且對於詮釋的程度較為不足，而略有生硬之感。而哲學領域，如許鶴齡、黃連忠、釋慧開等也都站立於哲學或思想的立場切入教育議題，並提出見解，但這些學者對於教育哲學及實務的涉略較少，導致研究成果不易有具體實務上的建議。整體而言，這些篇章仍屬於少數成果，仍有更深廣的議題須予以探究。

²² 就個人見解而言，我們或許可以從研究者的學術背景作為一個考察線索，將研究背景分為「教育學」、「中國哲學」、「西方哲學」、「佛教哲學」。目前教育學界研究者多數的背景是「教育學」+「西方哲學」，這一背景的學者主要是留學歐美國家的教育學者，即使是國內培養的研究者，也多以研究西哲為主。引述簡成熙的解讀，臺灣在第一代教哲學家（簡氏界定以「賈馥茗」為分野）之後，因為解讀中哲的能力降低，而西哲論點新穎等因素，在中國教育哲學上的鑽研隨之停滯。相對的「教育學」+「中國哲學」研究取向的研究者大幅減少，僅有部分教育學者以個人學術興趣為皈依，試圖將觸角跨足至中國哲學領域。如果以哲學學者及其著作而言無論是「中國哲學」+「教育學」或「西方哲學」+「教育學」，數量也是罕見（關於哲學界與教育界的交流簡成熙曾予以解讀及建議，在此不再贅述）。鈕則誠、林安梧均有《教育哲學》的專書發表，所採用的是「中國哲學」的解釋路徑，但明顯的以「儒家思想」作為本位。「教育學」+「佛教哲學」的組合，在吾人所能獲得的資訊中，臺灣尚未有這樣的學術人力。吾人在此提出這一說明主旨並非在以「領域」作為門派區辨，而是這背後所象徵的學術訓練以及由之建構的學術視野，將左右教育哲學論文的解釋、完整性甚至是合理性。這一點在近期的幾位教育哲學研究者中已經開始注意到這個差異性，例如簡成熙、郭實淪、彭孟堯等人均有這類觀點。詳見鈕則誠，《教育哲學-華人應用哲學取向》；林安梧，《教育哲學講論》；簡成熙，《新世紀教育哲學的回顧與前瞻》；郭實淪，《教育哲學論文的重要條件-概念分析與邏輯推論》；彭孟堯，《教育研究的思辯法》。

²³ 如果以名詞分析的話，「Education」在西文的語原討論上帶有「引出」、「發展」的概念。而在中文的論述裡，「教育」概念則有著濃厚的規範意味。但無論哪一解說，其走向均是以「善」、「正向」為依歸。倘若以「佛性」的角度對照，則發人以「覺」，近似西哲對教育的解釋，肯定佛性本有。假設以「修證」的觀點比附，則律人以「戒」，亦合中文對教育的論述。詳見歐陽教，《教育的概念分析》，頁7。

佛教主要指的是「天臺」、「華嚴」與「禪宗」三家。三家各有所擅，卻也有著共通特徵，即強調「德性」的開發與覺醒。²⁴勞思光指出漢傳佛教的共通特徵包括「主體性」與「德性觀」兩點意涵，點明：

就人在德性方面有最高自由說，德性之成就永無限制……此三宗之說既為「中國」之思想成果，亦確實吸收中國某種觀念。²⁵

上述引文中顯示，漢傳佛教三宗和中國哲學所注重的「德性」命題關係密切，若進一步推論這一則引文則可發現，勞氏之說應是站立於儒家面向的發言，²⁶而勞氏之說披露一個關鍵點，也就是佛教哲學在漢化後，因儒家思想的融入，更凸顯佛教裡本有的，對「德性」價值的實踐性要求。王汎森曾直指「儒家基本上是一種實踐之學」，合而觀之，可以解讀華嚴思想和中國哲學相互交融後的脈絡走向，同時也揭櫫佛教義理所成就的德性觀，有其實踐意義，並融入生活文化當中。因此可以推論的是，「教育」領域必然受其影響，因此，吾人以為在詮釋佛教教育立場進路上，採用「德性」路徑的詮釋理路，當符合「具份量」及「適切性」兩項原則。而華嚴的德性內涵及實踐性格，亦提供佛教思想與教育哲學對話的適切平台。

延展前文之意，按李治華的說法，華嚴哲學是從因果進路開顯法界緣起的圓滿莊嚴的過程，從行動中實現、創造價值，透過種種歷程示現在生活中，體驗真理的路徑。李氏之說的前提是肯認「佛性」本有，而價值內存，²⁷換言之，也就是透過生活裡種種經歷與過程，逐步的完善個人本有的價值。就這一角度論之，與前文對「教育」的解說相仿。而相較於天臺的「止、觀」與禪宗「頓悟」，在「教育」實踐性的步驟上，華嚴哲學顯然更具結構性與生活性，在佛教哲學與教育哲學接軌的過程裡，華嚴哲學的相容性似乎較為合宜。宋灝描述當前哲學趨勢之一，乃在於促使華嚴思想與當代哲學進行對話及交融，並指稱在當今歐陸哲學系統與華嚴哲學之間有著鮮明的呼應。²⁸值得注意的是，宋灝在文中提到華嚴思想在與當

²⁴ 此外，程石泉討論道德教育時表明，華人的道德教育思維，迥異於西方哲學觀點，肯定儒、釋、道三家對於德性議題的拓展，強調華人哲學裡，憑藉個人努力均可使人格德性和精神生活獲得提升。陳迺臣則論述教育歷程的重要性在於去染還淨，朗現佛法所倡的「圓滿善端」作為，視「佛性」為「德性」，站立於佛教立場揭櫫道德教育的可行性。前者立足於哲學學者立場，後者盤據於教育學家視野，建構佛學與教育的討論基礎。但必須指出的是，兩位學者僅就「佛學與教育」的共通性做討論，並沒有對具體方向進行深入解析，因此，只能做為線索參考之。程石泉，《教育哲學十論》，頁 49；陳迺臣，《教育哲學導論—人文、民主與教育》，頁 83-85。

²⁵ 勞思光，《新編中國哲學史（二）》，頁 299-300。

²⁶ 這一說法將涉及到千載論辯的「佛儒辯證」議題，非本文探究主軸，而關於勞思光的「佛儒立場」可參見沈享民，〈勞思光論儒佛之異：以肯定世界與否定世界的主體性理論為核心〉，頁 71-95。

²⁷ 此說關係到「如來藏」的內涵，牽涉議題甚大，有限篇幅下本文暫且存而不論。

²⁸ 關於這一點，吾人認為進一步解讀宋灝之意，則暗示著：經過漢化之後的佛教思維，有著和當前時代的哲學體系相對應的脈絡。與原始佛教間顯然是有別異的，當然，當代哲學是否能與原始佛

代哲學的論述裡，「主體性」是一大關鍵，其次，華嚴「超驗主體」的形上學命題，亦是當代哲學所關注的層面。²⁹站在本文的立場上，主體存有的命題當進一步的發展為：如何透過「教育」引導主體獲得更完善的發展？這過程中，華嚴哲學能提供那些參照規準？而，華嚴的「超驗主體」如何置入「教育」的視野上發揮？

其次，繆方明表露華嚴哲學對於當下主體性存在給予相當的重視與關注，並闡述兩個關鍵：一是凸顯人的靈性與智慧；二是肯定：「人的存在具有其特殊的目的性，即人應該知道自身該往何處去……存在的終極意義何在」。³⁰繆氏的歸納用意提拔出人具有受教育的可能性，以及人具有正向發展的潛在趨向。合二氏之見對照歐陽教「人可能是唯一需要教育的動物」的說法，對於「人受教育」的必要性和可能性，顯示在哲學與教育兩領域觀點一致³¹，因為一般動物只需要訓練，也只能訓練。就華嚴宗的立場看待，人的靈性與智慧對襯出人有別於動物之處。換言之，華嚴哲學對於「人」與「動物」間的判別上，乃站立在「靈性與智慧」的立場做解讀，因此，人需要教育的原因是為了發展並昇華人所特有的「靈性與智慧」。但，站在教育的立場論之，華嚴思維雖然觀察到「人」對於自身該往何處去並擁有探究存在的終極意義之傾向，卻只是「應然」而不是「必然」，而此為教育活動存在的價值、意義及作用。³²著眼這一環節上，吾人以為華嚴哲學與教育哲學間的共通性與方向性具高度連結意義，可為教育哲學供應一個借鏡的參考磐石。而雙方交流辯證的成果同樣可以回饋到佛教領域應用，豐富佛教教育的層次性及內涵。

教義理進行會通？尚需要探討，然，也非本文討論範圍。吾人所要指出的是，若從特徵上來掌握，與中國傳統儒、道兩家思想共冶後，凸顯了漢傳佛教的入世性及人間性，吾人以為這是華嚴思想乃至漢傳佛教體系之所以能與當代脈動相對應的關鍵。宋灝，〈意義、時間與自我 從哲學詮釋學的角度看唐代華嚴宗思想〉，頁 2。

²⁹ 宋灝所討論的「主體性」是一個範圍較大，含括「自我主體」的討論，本文僅引用關於「自我主體」的說法，詳細內容可參考〈意義、時間與自我 從哲學詮釋學的角度看唐代華嚴宗思想〉全文。

³⁰ 繆方明，在這篇文章中還揭櫫華嚴思想之所以會有這樣的演變，乃是為了應對佛教歷史上曾出現的「為了修成正果，而泯跡人間，不問世事，甚至厭生求死的消極現象與流弊」。立足於教育哲學的立場看待，吾人以為這一論點可做為佛教義理與教育哲學間稍有隔閡的解釋。雖然「教育」是每個領域都會存在的人類活動，除了僧侶教育之外，絕大多數的教育活動必然是人間的、世俗層面的活動，因此，在教育哲學概念上，禪宗與天臺存在的隔閡顯然較華嚴明顯而不易消化。但是必須補充的是，在人間佛教概念興起之後，佛教哲學在這一裡路上也整逐漸發明，倘若吾人將「人間佛教」視為一個「派典」(paradigm) 做理解，則在此派典下，「人間佛教」的僧、俗研究者將有更容易闡述的空間，回歸到佛教的人間性，在教育哲學的基礎上也就更多發揮空間。繆方明，〈華嚴宗人間佛教思想探微〉，頁 98-99。

³¹ 歐陽教，〈教育的概念分析〉，頁 1。

³² 這一論證關係很清楚，如果人對於自身的「方向」與「存有的關懷」是「必然」，則理論上「人人成佛」就是「必定」也是「必然」，但是，這僅能以「各各為人悉檀」的角度成立，現實狀況並非如此，因此需要「教育」活動介入及引導，使之具有「可行性」及「步驟性」。而若就「可行性」及「步驟性」論之，吾人以為華嚴哲學提供了一個相當強力的理論結構作為討論基礎。

對於繆氏之論另有一沿伸議題，雖然教育學當中對於「人的靈性與智慧」也有相近的說法，但，這顯然是基於西方哲學所產生的設定，也關係到形上學的論述基礎。對應本文所旨，則需去檢視華嚴哲學的形上觀點，窺探這「人的靈性與智慧」從何建立？由此，吾人認為華嚴「法界緣起」的世界觀，當可為教育哲學提供一個截然不同的視野。

肆、「法界緣起」在教育哲學上的「當謂」與「創謂」

一、「法界緣起」在教育哲學視野的「當謂」與「多層遠近觀」

「法界緣起」是華嚴宗特有的「緣起觀」，其獨特性在於「法界緣起」設立的根源著眼於價值性、理想性的立場上。³³而對於教育領域來講，這一立場十分具有參考價值。依據本文的詮釋理路吾人對「法界緣起」的理論根源未擬做理論性的考證，承前文所論乃以勞思光之說作為後續討論的基礎。「法界緣起」由四層法界所組成，以下先從於勞思光的界定為依據：³⁴

- 一、事法界：專以現象本身來看，特點是「差別」。
- 二、理法界：就現象所依之理來看，特點是「無差別」。
- 三、理事無礙法界：觀照「現象」與「實相」之關係，而兩者不一不異，圓通無礙。
- 四、事事無礙法界：了解「現象」與「實相」之關係乃由同一根源「真如」而起，故，象異而質同，且彼此融攝，一法通而萬法通。

勞思光在《中國哲學史（二）》裡關於中國佛教的論述有兩個特點可資注意，其一，勞思光在此處採取的立場是以「發生過程」為主而「本質意義」為輔的角度。也就是說，對於華嚴思想的討論是以討論思想史的角度做論述，其旨在於盡可能客觀的描繪出華嚴思想的基本理論，標示如何「承先」、「啟後」的過程，而非對華嚴思想做深度的解讀或論證。³⁵其次，若能掌握勞思光全書主軸，則可意識

³³ 吳汝鈞比較「業感緣起」、「真如緣起」、「阿賴緣起」與「法界緣起」間的差異，主張前三者是從現象界現實層面的角度來訴說緣起之意，本身不代表任何理想價值或主觀意味。但是「法界緣起」之說是建立在一個價值性及理想的角度來論述緣起意涵，這一點明顯的與前三者不同。吳汝鈞，《中國佛學的現代詮釋》，頁 102。

³⁴ 勞思光，《中國哲學史（二）》，頁 322-323。

³⁵ 勞思光在《中國哲學史（一）》第二章開宗明義地表示了自己在「哲學史」論著的立場，在本質上是採取「史」的態度發展該書脈絡，而在軸心上「本書乃哲學史而非宗教史」（頁 242），且表示「除具體修持功夫，因非明確理論，故不詳論……」（頁 203），顯然並沒有企圖對整個佛教理論進行發展，而這僅是就基本理論面上所做的論述，不代表勞氏對佛教思想的全盤理解。例如，該書裡

到勞思光的哲學史意識乃著眼於「德性」脈絡上，同時，必須考慮前文勞思光表明的，中國佛教義理德性化立場的特點。³⁶因此若採用「當謂」的立場解讀，則吾人認為可以「德性」立場解讀「法界緣起」觀點，再將之置入教育哲學脈絡上拓展。³⁷如果將「德性」視為「真如」的一個面向，則四層法界的組成將開顯一幅教育哲學的系統概念，「事」與「理」的方向將獲得另一個詮釋徑路。倚仗這條詮釋徑路上，放眼德性論的角度，於「當謂」層次：華嚴思想可以為教育哲學領域提供具有結構意義的佛教哲學視野，作為教育活動的思辨基礎。站立在「德性」立場解讀，再置入教育哲學脈絡解讀，則吾人以為在「當謂」層次上會通的詮釋進路是：

一、「事法界」：在教育哲學裡，教育情境中所展現的一切現象，是多元並存而獨一無二的「差別」狀態，存在著各自的殊性。³⁸

二、「理法界」：就德性立場看待，每一個個體都具備德性的內在特質，這種共通特質是「無差別」的本質共性。

三、「理事無礙法界」：基於前兩者的描述吾人的解讀是，雖然教育中的多元性質難以一致，對於德性，所展現的顯/隱、高/低有所差異性，但並不影響對於德性的共同認識，因此得以相容互通。

四、「事事無礙法界」：教育哲學立場上，對各項價值論之關係乃由同一根源且方向一致，因此，象異而質同並能彼此融攝互通，相互啟發提升。³⁹

轉進教育領域情境中可對照，每一個個體都有其主體性與多元性，其「殊性」的特質是先存的狀態。尤其在進入後現代社會後，當前的教育潮流益加重視個體的獨特性與多元性的相對位置。⁴⁰在現今的教育環境中，多元文化是個重大議題及命題，存在著許多討論空間及隨之而來的問題。張亞齡、王俊斌演繹 Maxine Green (1917-2014) 的主張後表示，在多元文化的社會裡，經由文化激盪將產生多樣化

曾引用釋印順對佛教的判教規準做討論（頁 203），顯示勞氏對於佛教的當代化（甚至是「人間佛教」的命題）不太可能全然置若罔聞，顯然的，勞思光對於佛教在當代「持續演進」是有意識到的。因此，《中國哲學史（二）》內僅是就理論面上在哲學史歷程中的面貌做描述，若劃定這些論點即是勞思光對佛教的解讀恐有以偏概全之虞。勞思光，《中國哲學史（二）》，頁 73-74。

³⁶ 此一哲學史意識，蕭振聲也曾揭櫫「勞思光的方法論是：……中國『重德』文化的『德性我』為本位論述中國哲學的發展」。蕭振聲，〈論馮友蘭、張岱年、勞思光三家的哲學史觀〉，頁 186。

³⁷ 雖然勞思光在論述「中國佛教思想」這一章節的前導說明裡已有揭示，但在針對各宗的思想討論時，這一特徵並未浮現，因此在表面上看似純然的理論說明，而容易讓讀者忽略掉這一立場。

³⁸ 此處主要是指，教育活動中參與者所外顯的人格特質與情意層面。

³⁹ 李治華以為「《華嚴經》的特色是以『圓滿』的眼光看世界，萬物皆有其莊嚴的一面，顯示『偉大的欣賞之道』，透過事物的表象，深入顯露其中的真、善、美、聖的價值，以廣大和諧的視野，彰顯圓融無礙的境界」。李治華，〈華嚴思維與現代思潮〉，頁 187。

⁴⁰ 倘若加入新住民文化及各種他國文化的傳入，這一多元命題將更顯繁複。

的新觀點，教師必須要能越過既有觀點以及清楚認知到現象本質，從中去引導學生思辨自我價值與存在意義，促進自我與外在世界交流。⁴¹

依據這段討論，則可發現，後現代社會的重要特徵之一是多元文化並存的架構，對於此一世代的教育情境，應當對多面向文化，予以不同層次的安排和理解。但，需要注意的是，在多元文化結構中，雖然可以相互「理解」接受多元存在的價值觀，卻不一定能「對話」，要能有效的進行「對話」，必須有一個共通的立足點，就這一觀點討論，則華嚴的法界觀提供了這樣一條徑路。

首先，從「事法界」的角度看待，應當對文化歧異狀態予以尊重並作為參照對象，對比出自身文化的不足之處，客觀的對待現象界中的文化差異，依於「事法界」的精神，並沒有強求去異求同或消弭差異之處的說法。這一點對於教育哲學而言有極良好的借鑑意義，用以檢視文化霸權以及教育意識在教育議題中的狀態，而這些不易察覺的意識流動，容易反映在課程內涵與教材形式之上，換言之，對於課程及教材的開放及批判而言，華嚴法界的主張提供給教育界一項顯而易見的切入點。⁴²其次，就「理法界」的論點出發，傅偉勳曾道：

……個體與個體，部分與部分或事與事在整體或有機體中構成「一即一切、一切即一」、「相即相入」的融通關係……發現華嚴思想很有助於促進改善個人與社會，個人與個人間關係的現代意義。⁴³

傅偉勳之說可謂開華嚴思想現代化之先河，雖然傅偉勳的出發點是根植於「佛法」的觀點，但從這一基礎發揮，吾人以為要達到「『一即一切、一切即一』、『相即相入』的融通關係」，其著眼點當安置在德性的共通性之上，在教育層面上，這更應該是優先命題。就表層理解而言，倘若否定這一點，則在世俗活動上有再多的「共相」⁴⁴也都將失去其價值意義。在深層理解而論，傅偉勳所說的「一」也必定是源於「佛法」的「理」，而前文曾提及，漢化後的華嚴佛教義理與「德性」命題是一體的，因此傅偉勳所提出的說法，和本段所論述的趨向當

⁴¹ 張亞齡、王俊斌，〈什麼才算是多元文化教育以 Maxine Greene 的教育觀點檢視〉，頁 29-49。

⁴² 傅偉勳於此一思路的開啟甚早，對於「法界緣起」的應用曾給出一個方向，認為這一路徑可資討論性別平權或世界和平等議題之用，實際上這些爭議也必然與文化對立的命題相關，而在《佛教思想的現代探索》，傅偉勳很明確的指出：「個體存在……的獨立性、尊嚴性」（頁 111）。而這一命題幾乎如實的反映到教育領域裡，其中在教育學上，最明顯的就是課程意識的探究。詳見傅偉勳，《佛教思想的現代探索》，頁 110-111。而關於文化霸權之說可參考教育部所彙整的說明網址 <http://pedia.cloud.edu.tw/Entry/Detail/?title=文化霸權>

⁴³ 傅偉勳，《佛教思想的現代探索》，頁 110-111。

⁴⁴ 例如不同文化間都有對「知（真）」、「美」等價值追求的「共同」特性，但是若不將「善」放在第一優先，則這些價值將失去正向意義。

為一致。契入教育情境中，「德性」命題可視之為佛教思想中，具體而入世的途徑。

吾人以為立足於「理法界」的角度解釋，針對多元文化的根本意義應當予以掌握，也就是在價值命題上不會因多元文化或種族而有所區別，兩者間價值傾向也具有一致性。因此在多元文化的前提下，教育領域能掌握的實踐方向有二：對內，多元文化的浮現，於教育層面上，要去引導自我價值與存在意義的思辨，其崇「善」的本質當無二異。對外，由多元文化的立場去衡量人我關係，讓個體自我能與外在世界流通。若順延張亞齡、王俊斌的發表，依靠在「理事無礙法界」的方向再議，則吾人以為，透過對內——自我價值的建構與澄清，對外——應對外在世界的交流，「人、我」雙方將逐漸獲得共識並相互提升，此亦契合華嚴「帝網天珠」之喻。換言之，將使個體逐步澄清其自我定位及價值理境，觸及最終的「本質」意義，由此展現出「四法界」的動態理路。⁴⁵

「帝網天珠」之喻巧妙的形容主體與客體在界域內互動相成的對應，⁴⁶然，此處吾人應當要提問的是：這是「主動」的過程嗎？以「珠」擬人無疑是推升主體的存有價值，但，倘若「天珠」蒙塵，智光遭掩，又當如何？從這一喻言反推，若「天珠」晦暗，可推論這將無從與其他帝珠（外在人事物）相映，而其他帝珠是自放毫光，無視某一個體的黯淡？或是能有所舉措？回應到前文課程與教學的範疇上，可發現，「事」、「理」關係的體現必然存在，但不是「必然」能察覺，若立足於「當謂」的意圖上，華嚴哲學「應當說出什麼？」，則吾人以為，華嚴哲學研究者應當發現，「事」、「理」關係理論的提出必須要有實踐的具體面向和目標。

如果從華嚴祖師乃至已達「果分」境地的角度來看，諸法莫不一體，此時，「天珠」映光是主動且自然的。若從實踐意涵理解，站在「因分」境地或世俗的角度來看，則並非能主動實踐的狀態。對於「法界緣起」的「事」、「理」之說，吾人以為應該強調是「常備」、「刻意」的自覺意識，而以這種自覺態度檢視諸法現象。此一態度和自覺意識在教育哲學中尤為需要，特別是在多元文化的教育情境中，「事、理之辨」的視野提供了教育學在德性開展上一把銳器，用以檢視可能偏頗的意識形態。更關鍵的殊勝之處是，華嚴哲學所倡議的不是批判，而是調和。對於「意識形態」的描寫，吳靖國歸納相關論述後揭櫫：

⁴⁵ 此處「本質」依據本文主旨，可以「平常心」名之，然而在不同文化體系與思想觀點裡，對於這一層「本質」的界定未必是一致的，吾人以為傳偉動的「終極關懷」用語較為合適。

⁴⁶ 「隱喻」在教育哲學當中是一個重要概念，對於整個教育活動具有界定和引導的作用。佛教哲學當中有相當多的比喻或舉例，若以教育哲學的角度解釋，將對教育活動產生關鍵的引導意向。因此，吾人認為，倘若佛學研究者認同佛陀思想本身就是一個教育思想，則對於「隱喻」是不能忽視的。然而，教育研究者所若要援引佛教哲學相融，則必須透過教育哲學的檢查及詮釋後，方得以適切合宜的應用。詳見歐陽教，〈教育的概念分析〉，頁 18-21。

「意識形態」一詞常常被認為含有負面的、虛假的評價，尤其當它被運用在有關政治或社會活動時更是讓人覺得有濃厚的貶抑色彩。⁴⁷

原因在於，往往意識形態所涉及的領域，充斥著知識與權力的結構關係，此結構關係在教育領域中即容易被忽視且盲從，同時也容易受到關注與批判。關鍵差異在於受教者與研究者的「自覺」狀態，「自覺」狀態低或是不明確時，受教者與研究者均有可能處於習焉不察的狀態而接受該意識形態。相對的，若個體的自覺意識較為敏銳，則將格外的對意識形態予以關注與批判。要留心的是，意識形態的流動與批判，除了彰顯某一意識形態的偏頗與不足之外，更是引發後續反動的契機或切口，換言之，在意識形態的理論中，批判的目的是要彰顯其他意識的存在感及主體性。對比下，華嚴立場上的「事、理之辨」雖然也具有這樣的功能意涵，但在辯證意識輪廓之後，給予「事法界」的是承認與包容，由此衍生出「尊重」，到了「理法界」的階段，則尋求共通與對話，據以開展出「平等」的用心。放置到教育的領域中，對於知識與權力結構的整合及調解產生相當有力的穩定意義。

至此，逐漸廓清教育立場上，「法界緣起」的「整全的多層遠近觀」，首先，吾人必須肯認華嚴「四層法界」本身的結構性即為一個嚴密的理論形式，因此，本文主旨是將這一結構放置在當代的、教育的領域中進行解析，以開展符合當代意義的，華嚴立場的應用哲學意涵。其次、吾人以為就表面結構而言，由於「事法界」本身具備兼容萬物的意義，但這只是一個大框架的勾勒，因此，在教育立場上應該再予以規定，更具體地將「課程」及「教材」界定為最表層的「事法界」內容，接著將具備教育意義的事物如「境教」及「身教」等，在教育上可歸納為「潛在課程」的議題納入第二面向。⁴⁸接著，於「理法界」階段，則應該掌握這一「理」的傾向，同樣可拆解為兩個狀態，就教育立場而言，這一個「理」的認定，只要合乎「教育規準」的正向價值體系，均可以為教育上的「理」。據本文以「德性」為主軸的宗旨，則古、今、中、外，儒、釋、道、耶的思想，經由教育哲學的檢視與轉換後，合乎正向價值及教育意義的理念，均可引以為設準開展教育理念。依此賦予教育領域在設立教育活動時的依據和彈性。而依據本文主旨，則著眼華嚴立場以論，是以，另一個「理」的層面當劃定在佛教思想上鋪陳，並置華嚴的「緣起觀」為最高指導原則，而朗現義理價值。

⁴⁷ 吳靖國，《教育理論》，頁 197。

⁴⁸ 對於「境教」及「身教」所展現出的內容是否具備教育意義，則可依據分析學派的說法判斷，分析學派主張「教育」的意涵可分為三種意義層面，「教育」、「非教育」及「反教育」，這涉及到命題「真」與「假」的判斷，據以決定是否有納入教育系統的價值。細節可參閱歐陽教，〈教育的概念分析〉，頁 11-13。

要注意的是，於「事法界」及「理法界」的實踐上採用多元並存的解釋，而「理法界」實踐上劃分兩個層面的原因，乃在於「德性」主軸的開展，認同各家各派的詮釋觀點，以善巧方便落實於教育活動當中，突破學門疆界達到教育實踐的活化。在這一部份上，將開啟教育領域的彈性，廣泛的應用於各層級、各領域的教育情境之中。而設立以華嚴哲學為依歸的面向，在理論意義上，用以綜觀並消弭不同學理間的殊性，彰顯彼此間的共性。在實務上的意義，則可將實踐範圍設定在宗教教育以及佛教教育上。⁴⁹確立前兩個層次的定位後，再通過「理事無礙法界」的辯證過程，上接「事事無礙法界」的理境，在這一層次上，依靠於教育學的視野及本文所採用的詮釋進路，吾人認為在這個層次上可分為兩項啟示。其一，在這個層面上，採取的是「世俗諦」的發揮，站在思想史的脈絡上，接受儒家德性義理，強調德性自覺義的發揮，借重佛儒相濡的成果，使得「教育」活動能與「佛教義理」進行銜接。⁵⁰其二，透過華嚴哲學的特有哲學概念，在這一層次上凸顯「事事無礙，重重無盡」特點，由於每一個「事」都包含著其他的「事」，一切的「事」，因此可以從每一項「事」的本身去窺見背後的本質意涵，連結到其他的「事」，超越學門領域的疆界。因此在「教育」的立場上，當去探悉每一件「事」當中的「教育」意義，去消除矛盾並辨識出教育上可資會通的層面，建構出「教育」的最終價值。

套用傅偉勳的論述語法，吾人認為，倘若華嚴祖師們生活於當前的多元文化情境中，而要為教育領域提出建言，則應該可以接受上述的分析，一方面發揮華嚴思維的精妙轉折，另一方面切合實際社會文化，提供合乎正向哲理的教育說法，充分的開展華嚴思想的彈性與適應性。⁵¹依據這一「整全的多層遠近觀」架構，進一步開啟華嚴現代化的意涵，而為教育領域所借鏡，在有限的篇幅中，吾人將試圖從中開展出與教育相關的意義並從中解釋本文所獲的的啟示。

⁴⁹ 這包括正式的佛教教育，如佛教學系或佛教團體所設置學校機構，和非正式的佛教教育，如僧團裡的僧伽教育或在家居士的學佛歷程。

⁵⁰ 對照前文所分析的實況，儒家思想體系在教育哲學的研究上是主要脈絡，就文化層面觀察，也對應著當前教育單位的基本信念，特別在師資培育這一部分。這一解讀也略為參照當代新儒家代表人物牟宗三「道德的形上學」角度，但，並不是要比較當代新儒家思想與華嚴哲學的高低，本文乃企圖站立在教育哲學的立場，秉持「事事無礙」的理念予以銷融，共構一條可具體理解再轉而實踐的教育理路。就佛學與當代新儒家的關係，傅偉勳在〈佛學、西學與當代新儒家〉一文裡有著精闢的分析，可為借鏡，但是傅氏應該同樣肯認當代新儒家的思想對於多元社會的意義，同時承認當代新儒家的內聖之學對於道德教育、人格修養等議題上有著良好的影響作用。詳見傅偉勳，〈佛學、西學與當代新儒家〉，頁 79。

⁵¹ 實際上，就吾人所理解的，圭峰宗密(784-841)就因其時代背景與個人認知，而略有向儒道互相詮釋的意味。

二、「法界緣起」觀在教育哲學上的「創調」

透過「整全的多層遠近觀」解讀，將引領出華嚴哲學在教育上的實踐意涵及映襯出華嚴的漸進式歷程。這種漸進的性格可以「善財五十三參」做說明。許鶴齡以「善財五十三參」為華嚴哲學在教育中的具體歷程，並且指出：

在面對終極真實時能夠知善，並且企求終極目標之欲善，同時進行道德反思與內化認同，最終實現終極承諾，從而外顯為真誠的行善，呈現良善的品格，在知行合一中，邁向生命圓滿之道。⁵²

在可為資糧的取徑中，「漸進」原則是教育領域裡的重要概念之一，⁵³許氏之解，顯示「德性」的根源可透過內省過程獲致及內化，並能夠外顯於行為之上，達到「知行合一」。接續此論，倘若吾人將「道德反思與內化認同」視為一條線索，則「道德反思」與「內化認同」應當解構為兩個命題，「道德反思」的前提是「道德」先存於內在，且個體是可以「反思」的存有，如此才有「道德反思」的可能。⁵⁴這一理解若能成立，則，吾人認為這表現了華嚴哲學對於人的存有價值及所能提升的潛力予以相當的肯定。另一方面，「內化認同」所凸顯的則帶出這層潛力在本質上先存，卻有不足或需要開顯之處，由此對襯出一個更高層次的外在存在，而在這外在存有的引導下，個體能充分「認同」，並接受且實踐，才有「內化」的產生。由此分析可知，華嚴哲學不僅僅是「知行合一」，也是「內外合一」。

再依據本文所旨，站在教育哲學的視野上解讀，則無疑的，「善財童子」所代表的身分是「受教者」，經典中，五十三位「善知識」的角色則可界定為「教學者」。⁵⁵從這一角度發微，這則案例中，照映出「受教者」在「德性」上可謂「先天有餘，後天不足」，因此需要「教育者」的引導、輔助及解答。對應前說，則可解釋，以華嚴哲學的角度觀之，乃預設受教者的「德性」是先存的，具有「帝珠」的本質，但「善財童子」為何不是佛陀菩薩這等「覺者」？因為，「帝珠蒙塵」，是以需要經歷尋師訪道，淺進修行的歷程，逐漸拭去塵埃。

⁵² 許鶴齡，〈試闡佛教的品格教育-以善財五十三參之人文關懷與哲學向度為主軸〉，頁 111。

⁵³ 尤其是當教育界定為「成長」、「進展」的意義時。

⁵⁴ 在華嚴哲學中強調「一心」的作用，「三界所有，唯是一心。如來於此分別演說十二有支，皆依一心，如是而立」，因此「心」必然是先存有的狀態，而倘若此「心」不具備「德性」意涵，則此「心」當不具「覺」的價值。若再參照華嚴思想與儒、道兩家交涉過程，則吾人以為此處「道德先存於內在」的說法予以成立當無疑義。而接下來要考慮乃至辯證的，是對「德性」的認定及其內化價值的定義，這一點將涉及到不同宗派與哲學立場，此處不予深究。《中華電子佛典協會電子大藏經》(CBETA, T10, NO.279, P.0334a15)

⁵⁵ 從對象來看，大多數的參訪對象可視為「教學者」，有部分應該視為「同儕」，但從「教學」意義上來界定，同儕亦可以有「教學」的作用。

從教育的立場觀望，此處彰顯了「教育」的需要與必要。這一歷程隱含著幾個討論方向，其一，「善財童子」所參對象甚為廣泛，程度高低不一，所獲得的啟示，有直接的指引，有間接的啟示。⁵⁶從「事法界」的界定來看，每個參訪對象都是獨有的個體，各具有不同的文化背景。站在「理法界」的角度，則所參大德都具備有指引「善財童子」深入佛法的作用。同樣的，這些大德當中，大多數並不具備佛菩薩的位階，換言之，祂們自身修為或是德性尚有未具足處，「善財童子」在透過反思歷程後，應當引以為鑑，達到「見賢思齊焉，見不賢而內自省也。」的教育效果。其次、假設將「童子」、「童女」視為「同儕」，則可將之視為同儕的作用與影響，因此，若是反向思考，以《禮記·學記》「教學相長」的說法為參照，則與「善財」交流的「童子」、「童女」們也受益於「善財」的發問。若純然以教育學的角度解讀，則，「善財」的就教歷程可視為教育情境中的人際作用，甚至可以從「潛在課程」(hidden curriculum)的角度予以解讀，從「潛在課程」角度對照「理事無礙法界」的思想，可合理推論，從「理事無礙法界」的觀點上看待教育理論中的「境教」層面當朗現出更豐富的境教意義。⁵⁷

接著，此處還設立了一個關鍵前提：「自願性」。⁵⁸「善財童子」於經中就教的發語詞是「作如是言：『聖者！我已先發阿耨多羅三藐三菩提心』……」⁵⁹，顯示受教者本身求學的心態，而在此處吾人以為「善財童子」的「自願性」並非「好奇心」所引起，而是對「價值」的渴求，更明確的講，是源於內在「價值意向」所發起。引領個體朝向「生命圓滿之道」的路徑進行探求，依據本文主要命題，在此處的「生命圓滿之道」可等同「德性圓滿之道」，在佛教理論的設定上，「究竟圓滿者」的終極型態即是——「佛」的型態。此處乃將「佛」設定為「德性圓滿」的終極典範。⁶⁰對個體而言，「佛」的型態即是「終極價值」的理型，是一個有著明確概念與形象的具體目標，由此產生追求的動機。

⁵⁶ 例如依清涼澄觀(約737-839)的分類「遍有童子」在這過程中所給的是「啟示」，吾人以為「啟示」帶有旁通之意，在這一部分應當加入個人思辨才会有引導的作用，這也就顯示了「善財童子」是一個能進行獨立思考的個體。而「善財」的五十三參對象細目，可參見許鶴齡，〈試闡佛教的品格教育-以善財五十三參之人文關懷與哲學向度為主軸〉，註腳19-20的統整，頁115。

⁵⁷ 「潛在課程」為教育學中的專有名詞，就《華嚴經》記載而言，本身未提到環境因素，然，從教育學的過程理解，這是一個值得關注的切入點。具體內容可參閱吳清山、林天祐，《教育新辭書》，160-161。

⁵⁸ 教育學中，有三條規準衡量「教育」行為的實施，一個教育活動的實行必須合乎：「認知性」、「價值性」、「自願性」。三者兼具才能界定為該行為合乎「教育」意義，也據此釐清「教育」、「非教育」和「反教育」的界線。教育規準的內容可參閱歐陽教，〈教育的概念分析〉，頁13-18。

⁵⁹ 《中華電子佛典協會電子大藏經》，(CBETA, T10, NO.279, P.0334a15)。

⁶⁰ 此處乃是將「德性圓滿」視為「究竟圓滿者」的下位概念，這種類包含的論述是站立在教育立場上的發言，在佛教的宗教立場上，「究竟圓滿者」的達成尚需要更詳盡的必要條件與滿足條件，例如「證悟」、「業」乃至於「願心」等概念，在此暫且不予討論。

若將之置於教育情境中做解讀，可獲得的啟示是，在教育情境裡和施教過程中，必須為受教者樹立明確的價值方向與學習楷模，並激勵學習者效法、追尋的動機。當然，此處仍然要強調的是，這個「楷模」必須是符合正向價值和教育意義的對象，並且能以教育角度進行檢核。⁶¹此處則帶出更進階的討論面向——「完善典範」的命題，亦即教育哲學中討論的「身教」命題，此處則可從兩個方向進行對話，一是從「善財童子」的角度切入，一是以「佛」的典範發論。「身教」命題，在教育學中可以「楷模學習」⁶²作為對照，從於許氏描述，「善財童子」作為一個「學習者」的楷模形象當無疑義，若將之視為一個「隱喻」，則象徵著這一學習個體具有發展及進步的可能，⁶³同時也反映出其自願性的動機意義，因此在外顯行為上表現出「禮敬」與「受教」的過程，可視之為「學習者」的典範。與「善財童子」對面而立的即是「佛」的典範，若將「善財童子」視為未盡圓滿、有待進展的個體，則，「佛」境界當為圓滿、完善的代表。除了一般對於「佛」的解釋和理解之外，華嚴哲學獨特之處在於對「毗盧遮那大佛」的描述。依據吳汝鈞之說，「毗盧遮那大佛」在華嚴宗的論述裡，帶有些神話的特質，⁶⁴「毗盧遮那大佛」象徵著一個至高價值的存有，而這一價值是建立在佛教最高理型「佛」的形態上。⁶⁵於佛教意涵而言，以「佛」為師，是絕對無庸置疑的核心。然，就教育學的立場討論，⁶⁶將「佛」作為「典範」對象在予以詮釋後，可獲得以下幾項啟示。

首先，參照釋聖嚴之說，「學佛」的意義即是：「學習佛的行為……語言行為、身體的行為，經常學習佛的這三種行為……」⁶⁷，因此在佛教原有意涵裡，「佛」

⁶¹ 此處可補充的是，倘若只有動機進行模仿，而未論斷價值意義，則可能出現盲目追從的「偶像」迷思，尤其在當前講求速成的世代，這個部分在教育上必須要予以關注。

⁶² 「楷模學習」源於「社會學習論」(social Learning theory)，其大要主張之一是：在學習過程裡，人類會傾向找尋一個模仿對象，最終個體不僅經由觀察模仿從楷模身上學到行為，而且將表現在外顯行為上。該理論影響頗大且理論架構甚宏，在此不予贅述，參考教育部所彙整的說明網址 <http://pedia.cloud.edu.tw/Entry/Detail/?title=社會學習論&search=楷模>

⁶³ 就「隱喻」的立場而言，以「善財童子」為隱喻在深度上優於一般教育上的隱喻，而富有動態。尤其，教育隱喻實際上有著雙重意涵，例如自然主義者隱喻以「接生」為喻，則教師即為「產婆」；行為主義者以「塑造」為喻，則教師即為「陶匠」；理性主義者眼中，學生是「雕刻」因此教師即為「雕刻師」；在實用主義者（如 Dewey）則學生如「樹木」，教師就是「園丁」。但，若吾人之論可以接受，則當學生如「善財童子」，則教師雖然不是「佛」、「菩薩」，也該是個具備善知識的「初發心菩薩」，以此樹立身為教師願心及鵠的。

⁶⁴ 吳汝鈞，《中國佛教的現代詮釋》，頁 103。

⁶⁵ 依照吳汝鈞的描述，佛將自己體證的真相投射到這個世界中，成就法界緣起的境界。這一部分涉及到佛教的存有論、宇宙論的問題，其細節在本文裡不予細究。詳見吳汝鈞，《當代佛教判釋》，頁 423。

⁶⁶ 這一模式的討論的取向，在教育領域研究中，也曾有學者發表過類似的研究成果，吳靖國曾以 Vico (1668-1744)《新科學》中的「玄學女神」反射天啟之光的神話進行分析，詮釋宗教、哲學與教育的關係。這樣的前例可作為佐證。證實對於教育領域及哲學而言，佛教思想與哲學能提供極為豐富的理論基礎。詳見吳靖國，〈G. Vico「詩性智慧」的哲學構造與教育蘊義〉，頁 40。

⁶⁷ 釋聖嚴，《法鼓全集》，04-10-0160。

的概念原先就帶有「效法」、「模仿」對象的意涵。而，在「法界」當中，「佛」所象徵的乃是完滿德行的極致，因此其「言、行」均有效法的價值及意義。其次，相較於西方哲學主導的教育哲學及其發展路徑而言，佛教經典所記載「佛」的形象、言行、價值信念更為具體明確，可做為直接效法的對象。而在具體的歷程上，華嚴思想已發展出一系列獨立的修行法門和思想概念，這些法門思想均有助於效法者，能建構更具體可行的要領以為效法。⁶⁸再次、依據吳汝鈞的解說，「法界」的形成乃「毗盧遮那大佛」的禪定投射，換言之，從「事法界」出發，經層層領悟與體察後，最終將接軌到「毗盧遮那大佛」的視野。俞懿嫻透過華嚴哲學的辨析，就「佛有三身」說出發，牽引出佛的世間性，認為這開顯著高度的哲學和人道主義，⁶⁹激勵眾生本著內存本性的精進，朝向最高精神境界努力，則人人都可以企及。

將「佛」作為「楷模」對象，標立出教育的理想境地，朗現教育實踐的步驟與過程，藉由華嚴哲學的層次化，所賦予的不僅僅是高度的哲學和人道主義，更是具備層次性與教育性的思想根基。除了鼓勵受教者以「佛」(終極形象)作為「典範」對象外，這一典範意義對教師更具有指引的作用。其一，教師在教育情境中要期許自己能以「事事無礙」的態度面對受教者，直透教育的本質，超越外顯的多元表象，以平等的態度對待多元背景的受教者，教人成人。其二，依據前一項說明，教師雖然是「教學者」，然而要擁有「事事無礙」的視野並非一蹴可就思維。透過「四法界」的提示，應當隨時回歸到「學」的立場，逐漸累積教育工作上的經驗，逐漸提升，此時，「善財求法」的歷程也是教師用以檢視自我學習的線索。換言之，對教育者而言，施教者在「四法界」的運用上必須帶著隨時要有自我轉換的意識及態度，在「教」與「學」的轉換過程中，逐步的精進自身涵養。⁷⁰

此一理解蘊涵著華嚴思想的功夫論及實踐論，若置於本文主旨上，則在教育領域裡，同樣可由層層「事」、「理」的辯證，最終達致「終極關懷」的理境，再從「終極關懷」的層次指引對現實世界的解讀和關懷，展現並促使哲學(或佛教)層次的神聖性與世俗相結合，提升對現實世界的理解。藉由層次化及漸進性的過程，實踐宗教對於德性贊化的教育歷程。一如方永泉在〈宗教哲學與教育〉裡對宗教教育價值的討論與肯認。⁷¹但，更重要的是，華嚴思想提供了一條東方取向且

⁶⁸ 劉貴傑在《佛教哲學》裡將佛教的「修行觀」改以「實踐論」名之，這一步驟將更有助於轉引到教育領域中作為指導之用，但這過程也是需要進行教育哲學的詮釋。詳見劉貴傑，《佛教哲學》，頁403-442。

⁶⁹ 俞懿嫻，〈神聖相對性：論佛的世間性〉，頁119-135。

⁷⁰ 就吾人觀點而言，也唯有教師主動持續的厚實自身的人格境界，才能引領受教者跟隨，而這一觀點亦可回應前文註腳「63」「初發心菩薩」的隱喻。

⁷¹ 方永泉在站在教育哲學的立場，解釋了宗教與教育的關係，當中處理了幾個世界性大宗教對教育所具備的基本意涵，然而都只講了一些印象性概念，對於佛教的討論也僅止於傳統的印象觀點做

合乎華夏文化脈絡的徑路，一方面顯現出其次第性，另一方面則展現了這一終極價值的人間性。確立這一特點後，由華嚴思想所推展的教育哲學將可進一步與教育領域裡各學科或議題進行討論，例如生命教育、環境教育、解構主義等命題，提供來自佛教哲學基礎的哲學視野。

伍、結論

無論是基於歷史脈絡或者文化系統的角度觀察，華嚴思想對於華人社會的影響深層且細微，本研究基於教育學觀點上，援引華嚴思想入題，經過上述論證後，發現中國哲學裡，要從佛教思想接軌到教育理論上似乎有所隔閡，隔閡的來源在於當前教育哲學與教育系統的現代性及西學傾向。因此，本文主張，佛教思想在當代哲學的應用上，必須經過二層至三層的詮釋歷程：

- (一) 佛教義理本身的當代詮釋。
- (二) 佛教義理與當代思想的對話與詮釋。
- (三) 佛教義理與教育哲學的對話與詮釋。

總之，本文乃借助當代學者對於華嚴思想的詮釋成果，本於「法界緣起」觀點中四層法界的基本內涵及核心。在教育學的視野上歸納「法界緣起」的深層意義後試圖架構「法界緣起」的「整全的多層遠近觀」內涵。由之開展「法界緣起」和教育領域的對話及啟示，主要方向包括：

- (一) 華嚴思想的引進彰顯個體的「德性」與「覺性」特徵。
- (二) 華嚴思想為教育領域樹立東方意涵的價值論形上基礎。
- (三) 「四法界」標示出教育的可能性與漸進原則。
- (四) 「事事無礙法界」提醒著教育系統的結構應顧及全面性和多元。
- (五) 透過華嚴思想與當代思潮對話後，可提供不同面向的啟示及延伸，如環境教育、生命教育、解構主義等命題，豐富教育哲學之內涵，指引教育實務的安排。

最後，針對本文觀點在教育應用上可能需要注意兩個方向：其一，著眼於自願性命題上，援引宗教思想到教育哲學當中，應當注意其宗教意識，此處分為兩個面向，一方面針對佛教教育或佛教徒而言，引進佛教思想發展，其接受意願自

說明，依方氏之說，對於佛教義理的教育價值論述不甚清楚，這實際上也顯示教育學與宗教間的隔閡，因此不易轉借應用。方永泉，〈宗教哲學與教育〉，頁 191-217。

是無疑，但仍需考慮個別差異及宗派義理的彙整。另一面向上，若要在其他教育階層實踐，則必須要考慮到受教者的個人背景，特別是宗教信仰因素。其二，就廣義的中國哲學角度切入，整體而言對知識論的發展較為不足，⁷²然而在目前的教育領域中，知識論的構成是一大關鍵，這一部分的討論也是本文未能處理的命題。此外，在本研究的撰寫過程中發現，若進一步分析，則華嚴哲學似乎可與教育哲學中兩大主流學派-經驗主義以及自然主義進行對話，歸納兩者的共同設準後，其相互激盪的成果頗值得研究者期待。最後，吾人以為本研究雖然初步的引用「法界緣起」概念作為論述框架，但更為細節內容以及與之相關的「因門六義」、「六相圓融」、「十玄緣起」等概念，乃至於華嚴祖師們的思想，皆為本文未涉及到的部分，盼後續研究者可資延伸出去成為進階的研究議題，可作為供後續研究的參考方向。

⁷² 這點可以王汎森與吳汝鈞的說法為例，詳見王汎森，《思想是一種生活方式》，頁 6-7；吳汝鈞，《當代中國哲學的知識論》，序。

參考文獻

- 中華電子佛典協會。〈入法界品第三十九〉。《中華電子佛典協會電子大藏經》。
<http://www.cbeta.org/>，檢索 2018 年 1 月 2 日
- 方永泉（1999）。〈宗教哲學與教育〉。收於歐陽教主編《教育哲學》。高雄：麗文。
頁 191-217。
- 王汎森（2003）。《中國近代思想與學術系譜》。臺北：聯經。
- 王汎森（2017）。《思想是一種生活方式》。臺北：聯經。
- 王讚源（1997）。〈創造性的詮釋學家——傅偉勳教授訪問錄〉。《哲學與文化》24
(12)。頁 1194-1204。
- 吳汝鈞（1995）。《中國佛學的現代詮釋》。臺北：文津
- 吳汝鈞（2013）。《當代中國哲學的知識論》。臺北：臺大。
- 吳汝鈞（2014）。《當代佛教判釋》。臺北：學生書局。
- 吳美瑤（2005）。〈待完成的教育哲學體系--重建 1934 到 1937 年中國教育哲學發展
史上的一段論爭〉。《教育研究集刊》51（3）。頁 27-51。
- 吳清山、林天祐（2005）。《教育新辭書》。臺北：高等教育。
- 吳靖國（2003）。《教育理論》。臺北：師大書苑。
- 吳靖國（2004）。〈G. Vico「詩性智慧」的哲學構造與教育蘊義〉。《教育研究集刊》
50（3）。頁 31-59。
- 宋灝（2009）。〈意義、時間與自我 從哲學詮釋學的角度看唐代華嚴宗思想〉。《東
吳哲學學報》19。頁 1-27。
- 李治華（2013）。〈華嚴思想與現代思潮〉。《華嚴學報》。頁 173-193。
- 沈享民（2013）。〈勞思光論儒佛之異：以肯定世界與否定世界的主體性理論為核
心〉。《哲學與文化》40（8）。頁 71-95。
- 周恩文、方永泉（2014）。〈思想比較法在教育研究中的應用〉。《教育哲學：方法篇》。
臺北：學富。頁 273-295。
- 周慶華（2004）。《後佛學》。臺北：里仁。
- 林安梧（2000）。《教育哲學講論》。臺北：讀冊文化。
- 林柏宏（2017）。〈談港、臺學者中國哲學方法論〉。《奇萊論衡》3。頁 41-65。
- 林鎮國（1999）。《空性與現代性》。臺北：立緒。
- 俞懿嫻（2015）。〈神聖相對性：論佛的世間性〉。《華嚴學報》9。頁 119-135。
- 紀俊吉（2017）。〈中華禪法鼓宗的方便法門-釋聖嚴「四它」內涵探釐〉。第十二屆
佛教青年學者學術研討會。香港：香港中文大學。
- 紀俊吉（2017）。〈釋聖嚴藝術觀點之探討〉。《夏荊山藝術論衡》4。頁 57-83。
- 張亞齡、王俊斌（2010）。〈什麼才算是多元文化教育以 Maxine Greene 的教育觀

- 點檢視》。《教育科學期刊》9(1)。頁 29-49。
- 教育部，〈文化霸權〉，<http://pedia.cloud.edu.tw/Entry/Detail/?title=文化霸權>，2017年12月2日檢索
- 教育部，〈楷模〉，<http://pedia.cloud.edu.tw/Entry/Detail/?title=社會學習論&search=楷模>，2017年12月21日檢索
- 許鶴齡(2010)。〈試闡佛教的品格教育-以善財五十三參之人文關懷與哲學向度為主軸〉。《哲學與文化》37(2)。頁 111-143。
- 郭朝順(2012)。《佛教文化哲學》。臺北：里仁。
- 郭實渝(2014)。〈教育哲學論文的重要條件-概念分析與邏輯推論〉。收於林逢祺、洪仁進主編《教育哲學：方法篇》。臺北：學富。頁 343-358。
- 陳迺臣(2001)。《教育哲學導論-人文、民主與教育》。臺北：心理。
- 傅偉勳(1995)。《佛教思想的現代探索》。臺北：東大。
- 傅偉勳(1999)。《從創造的詮釋學到大乘佛學》。臺北：東大。
- 傅偉勳(2001)。《從西方哲學到禪佛教》。臺北：東大。
- 傅偉勳(1996)。〈佛學、西學與當代新儒家〉。《二十一世紀》38。頁 68-79。
- 勞思光(2004)。《新編中國哲學史(一)》。臺北：三民。
- 勞思光(2010)。《新編中國哲學史(二)》。臺北：三民。
- 單文經(2017)。〈19、20世紀之交美國中學歷史單獨設科與社會合科演變的歷史分析〉。《教科書研究》10(2)。頁 33-66。
- 彭孟堯(2014)。〈教育研究的思辯法〉。收於林逢祺、洪仁進主編《教育哲學：方法篇》。臺北：學富。頁 389-411。
- 程石泉(1994)。《教育哲學十論》。臺北：文景。
- 鈕則誠(2004)。《教育哲學-華人應用哲學取向》。臺北：揚智。
- 繆方明(2009)。〈華嚴宗人間佛教思想探微〉。《宗教哲學》48。頁 97-110。
- 劉蔚之(2010)。〈傳統學術轉型或是西方學術延伸？一五十年來《教育研究集刊》哲史類論文在我國近代教育學史上的意義〉。《教育研究集刊》56(2)。頁 1-40。
- 劉貴傑(2006)。《佛教哲學》。臺北：五南。
- 歐陽教(1998)。〈教育的概念分析〉。收於黃光雄主編《教育概論》。臺北：師大書苑。頁 3-29。
- 蕭振聲(2011)。〈論馮友蘭、張岱年、勞思光三家的哲學史觀〉。《當代儒學研究》11。頁 149-187。
- 簡成熙(2015)。《新世紀教育哲學的回顧與前瞻》。臺北：三民。
- 釋聖嚴(2007)。〈為二十一世紀開新思路〉。《不一樣的佛法應用》。臺北：法鼓。
- 釋聖嚴(2015)。《法鼓全集》。臺北：法鼓。

