

# 科技部補助專題研究計畫成果報告 期末報告

## 英國中學宗教議題國定課程的教科書研究

計畫類別：個別型計畫  
計畫編號：MOST 106-2410-H-003-082-  
執行期間：106年08月01日至108年01月31日  
執行單位：國立臺灣師範大學教育學系（所）

計畫主持人：黃純敏

計畫參與人員：碩士班研究生-兼任助理：廖昱維  
碩士班研究生-兼任助理：謝佳恩  
碩士班研究生-兼任助理：陳韻如  
碩士班研究生-兼任助理：黃冠閔  
碩士班研究生-兼任助理：蘇雅婷

中華民國 108 年 04 月 30 日

中文摘要：本研究旨在探討英國多元的社會脈絡裡，國定課程中學階段(階段三與階段四)的教科書反映出何種宗教多樣性、包容性與特色，以及中學教師與學者專家對教科書宗教議題內容和多元宗教教學的看法與解讀。為了達成研究目的，本研究採取質化的內容分析法、檔案文件分析、以及訪談調查法進行探究。

本研究主要研究結果包括：(一)、英國宗教教育教科書兼容並蓄歷史傳統、社會脈絡的文化多樣性與價值思辨；(二)、英國主題式的教科書設計兼而回應考試局認可的要求與課室教學的需求；以及(三)、英國宗教教育教科書呈現出更多的多元宗教知識、多元宗教核心價值、與多元宗教教育素養。

最後，並據以提出對台灣宗教教育有關課程教材與多元宗教議題的重要參考啟示。

中文關鍵詞：多元文化教育、宗教教育、英國中學、國定課程、教科書

英文摘要：The major purpose of this study was going to investigate what kinds and in what degree of religious diversity, religious tolerance, and religious features embedded in national curriculum textbooks for England high school (stage 3&4), and how teachers' and experts' responses to them. The research adopted qualitative approach to collect data. Data derived from content analysis, documentary analysis, and individual interview provided significant information to answer the related research questions. The major research findings include the following: (1) British religious education textbooks are compatible with historical traditions, cultural diversity of social context, and value speculation; (2) British thematic textbook design respond to the requirements of the examination bureau and the needs for classroom teaching; and (3), the British Religious Education textbooks present more multi-religious knowledge, multi-religious core values, and multi-religious education literacy, if compared with British History textbooks and Taiwan's textbooks. Finally, the research provided some enlightenment for Taiwan's religious education related to curriculum materials and religious issues based on the major findings.

英文關鍵詞：multicultural education, religious education, England high school, national curriculum, textbook

## 壹、研究計畫背景

英國倫敦在 2016 年五月初，選出首位穆斯林市長薩迪克·汗 (Sadiq Khan)。這不僅是英國首次，也是西方國家第一個穆斯林的首都市長。雖說多數倫敦人並不介意穆斯林當市長，且相比歐洲一些其他城市，不同種族、宗教之間的對立情緒在倫敦並不高(「倫敦迎來首位穆斯林市長」, 2016)，然而，倫敦人口約 860 萬人，其中就有超過 100 萬人是穆斯林<sup>1</sup>，多元文化與多元宗教的議題尤其引人注意。更令人好奇與深思的是，到底是怎麼樣的歷史背景與社會文化造就了如此這般的政治選舉結果，而這樣的結果又反應出何種多元文化的社會現象以及教育的施為與努力。

英國是由英格蘭、威爾斯、蘇格蘭與北愛爾蘭組成，正式國名稱為「大不列顛與北愛爾蘭聯合王國」(the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland, UK)，但若只稱「大不列顛」(the Great Britain, GB)時，則不包括北愛爾蘭(楊瑩, 2012)。國土面積為 244820 平方公里，約為台灣的 6.6 倍；人口數將近 6000 萬人；政治體制屬君主立憲、責任內閣制，國王/女皇僅擁有形式上之行政權，實際權力為內閣擁有(沈姍姍, 2000)。在宗教信仰方面，基督教 71.1%、穆斯林 4.4%、印度教 1.3%、佛教 0.4%、民間信仰 0.3%、猶太教 0.5%、其他宗教 0.8%、無信仰者 21.3% (Pew Research Center, 2012)。

英國向以白人為主要的人口組成，但是隨著歷史上殖民主義的向外擴張，海外大英國協人民不斷移入的結果，以及近年來全球化人口移動與移工，造就了現今英國多元的社會。目前，英國擁有黑人和少數族裔人口約 800 萬左右，占總人口的 14%，主要是由五大族群構成，包括印度裔、巴基斯坦裔、孟加拉裔、非洲黑人和加勒比黑人。其中印度裔人口超過 141 萬，占英國總人口的 2.5%。巴基斯坦裔人口超過 112 萬，孟加拉裔、非洲黑人與加勒比黑人人口分別約為 45 萬、99 萬與 59 萬。甚至到了 2050 年英國黑人與少數族裔人口有可能達到目前的兩倍，最多將占到全國人口的三分之一。(「少數族裔 2050 年或占英國總人口三分之一」, 2016)。另外，尚有約 40 萬的華裔人口，占英國居民總數的 0.7% (「英國人口普查：華裔人口約 40 萬占居民總數 0.7%」, 2016)。這樣多元複雜的人口組成與社會群體，在英國社會扮演越來越重要的角色，並考驗著英國政府落實民族平等、免於歧視，以及實施多元文化教育的智慧。

雖說台灣、歐美國家，因各自獨特的文化脈絡、歷史背景、社會形貌、以及政治經濟等因素，在面對多元人口社會以及多元文化的議題與程度上未必一樣，並且在決策的考量與處理的手段、方式與面向等也不盡相同，但是，台灣、英國分別都是一個多元的社會卻無庸置疑。所謂多元的社會並非單就族群此一面向而言，也包括社會上其他諸如宗教、語言、性別、階級、地域、特殊例外性等面向。Nieto 與 Bode 就 (2008) 認為，就廣泛含容的(broadly inclusive)特性而言，多元文化教育是一個人的(for everyone)，而非僅限於某一類單一的群體。是以，在一個多元、差異、民主的社會體系

---

<sup>1</sup> 目前在英國的穆斯林人口將近 280 萬人，較 10 年前增長近一倍 (「英國穆斯林人口大幅上升」, 2016)。

裡，人與人、群體與群體之間如何得以和睦相處、減少衝突緊張、避免偏見歧視，實有賴於彼此的瞭解、尊重、與包容，甚至是相互學習，而多元文化教育的落實就是一個非常重且必要的切面。

英國於1988年，由當時柴契爾夫人領導的保守黨政府通過了教育改革法案(Education Reform Act 1988)。此一法案引進了「國家課程」的主張，並且適用於英格蘭與威爾斯境內所有的公立中小學。時至今日，除了1997年工黨執政後重新界定各學科課程綱要的關鍵期年齡與課程內容，以及2010年保守黨與自由民主黨聯合執政後承諾賦予學校與教師更多課程自主性外(姜添輝、康萃婷，2014)，其「國定課程」的精神與架構大致維持。英格蘭實施的國定課程劃分為四個關鍵階段(key stage)，第一階段(5-7歲)、第二階段(8-11歲)、第三階段(11-14歲)、第四階段(14-16歲)。

依據2015年最新國定課程的規定(DfE, 2015)，宗教教育是三大基本學校課程(basic school curriculum)的其中一類：國定課程(5-16歲)、宗教教育(5-18歲)、以及性別教育(11-18歲)；各級學校都必須提供並教導宗教教育，但是父母可以要求其子女從所有或部分的課業退出；宗教教育的教學大綱由地方委員會(local councils)負責決定，但是信仰學校(faith schools)與公辦民營學校(academies)則可以自行決定。

一直以來，英國大部分的民眾都信仰基督教，但是，中小學宗教教育的施行卻一直到1944年通過的教育法案，才有正式的規範。在此之前，宗教教育在中小學是可有可無的。綜合瞿海源(1997, 2006)的文章，可以將英國1944年到1988年施行宗教教育的制度演變劃分為三個階段。第一，1944年教育法案規定的單一基督教教育；第二，1960年代中期到1970年代末期正視外來移民的宗教多元化現象；第三，1988年教育改革法案在提升「學生心靈、道德、文化、心理與生理的發展」上，明確規定英國宗教教育以基督教為主的事實，但也強調一定要考慮英國境內其他各種主要宗教的存在。

英國中小學宗教教育的發展，值得注意的特點有四：其一，政府法令明確規定宗教教育為中小學的必修科目(compulsory subject)；其二，從單一基督教教育的排他性到多元宗教的納入與包容；其三，尊重父母子女對學校宗教課業的參與選擇權；其四，地方委員會由英國國教、地方政府當局、教師協會和其他宗教團體組成，強調範圍廣泛、內容平衡的宗教知識教學。從這四項發展的特點可知，其中涉及國家與地方層級有關宗教教育課程的內容決策，宗教知識內容實施的監督查核機制，以及學校、教師對於宗教課程政策的詮釋、轉化與實踐等，而這些最後實涉及宗教教育相關的教材內容(或教科書)。

雖說教科書在英國的學校教育扮演著邊陲化的配角，只是老師課程設計的來源之一，鮮少出現在課室裡(吳麗君，2007)。這突顯出英國教師在課程設計上較為主動專業的角色，以及學習者是教學過程中的主體，比教科書更受注目的文化現象。但是，這並不意味著教科書在整體英國教育體制裡是不重要的。

在英國，沒有類似台灣國立編譯館的組織機構，也沒有教科書審查制度，私人出版社在教科書的設計、撰寫、生產、銷售上扮演舉足輕重的角色(吳麗君，2007)。出版商根據各家考試委員會制定的各種考試大綱編寫教科書，而各家考試委員會(最主要的三家是Edexcel、OCR、AQA)則是依據國家課程綱要制定考試大綱並設計考卷。如此「一課綱、多考綱、多版本」情況下，教科書市場可說五

花八門，種類繁多（蕭憶梅，2012）。而英國教科書市場競爭之激烈，較之台灣則有過之而無不及。如上所述，教科書在英國「一課綱、多考綱、多版本」的縝密相扣下，可見其在整體教育體制裡扮演者不可或缺的角色。誠如英格蘭學校改革部長（Ministry of State for School Reform）Nick Gibb 在 2015 年年底的一場公開演說所指出的，重新看重教科書在中小學教育的價置與必要性刻不容緩，教科書在英格蘭中小學教育的復興運動即將展開（駐英國代表處教育組，2016）。

台灣是一個多民族/多族群組成的國家，境內各族群有著各自的語言、文化、與宗教信仰。而語言、文化、宗教、種族、血源、以及共同的歷史經驗，則是族群/民族構成的客觀要素（施正鋒，1998）。宗教不僅是族群/民族構成的客觀要素之一，它本身就是一種文化現象（Milot, 2007），甚至也有人指出它是一種深刻的文化認同（林榮光，2009）。因此，在多元、民主的社會裡，具備宗教多樣性所需的知識、態度與技能是不可或缺的公民素養，更是多元文化教育亟待努力的課題。

然而，綜觀台灣社會的現象，或是保有兼容並蓄的民族性，或是記取東、西方宗教衝突的歷史教訓，或是居於表面虛浮的人情義理等，人們普遍對宗教議題的談論、對話、與溝通交流，常常跟政治議題一般，流於消極的迴避主義與消極的包容態度，甚至表現得比政治議題的討論更消極、更迴避。不是避而不談、冷漠忽視，就是避重就輕、顧左右而言他，不然就是虛浮的客套與表面上的尊重，根本就不具備互信的基礎、實質的瞭解或積極的尊重包容。就另一方面而言，具有特定宗教信仰者，有些也容易流於封閉的孤立主義或排他主義，或是否認宗教的多樣性，或是很難跟不同宗教信仰者互動，甚或是對其他不同宗教及其信仰者產生敵視與偏見。有些則反其道而行、落入另一種極端，亦即不顧他人的意願，一味地傳教灌輸，不然就惡言相向、恐嚇之。至於宣稱無宗教信仰者，不是對宗教嗤之以鼻，就是一旦聽聞宗教的字眼、人物與事件就覺反感厭惡。凡此種種，都不是民主社會裡該有的公民素養，或是多元文化教育所強調的知識、態度與技能。

甚至近年來層出不窮的宗教事件，或被詐財騙色，且受害者從一般民眾到高級知識份子皆而有之（林文綺，2003）。或台灣雇主強逼信仰伊斯蘭教的三名印尼籍家務工吃豬肉（朱芳瑤，2010）。或是 2013 年 12 月「日月明功」軟禁凌虐一位高中生致死，該生的母親與就讀學校的三位老師也涉案，相關涉案者都遭求處不等的刑期（何炯榮，2014）。這些事件、現象，或多或少揭露出台灣社會關於宗教議題的一些問題：消極的迴避主義、消極的包容態度、以及封閉的孤立主義或排他主義。並且就問題的本質而言，更凸顯出台灣學校教育有關宗教認知教育的嚴重缺漏，相關政策與人員素養之不足，以及多元宗教知識教育的迫切需要。我們真正關心的是，國家社會所提供的知識體系裡，缺少了什麼、逃避了什麼、輕忽了什麼，因而助長了什麼？以及我們的社會需要什麼公民素養，以便類似的事件與悲劇不再發生？學校的課程/教科書與老師在多元宗教知識、多元宗教的教育上反映出何種多樣性、包容性或可能偏見？學生瞭解到何種多元宗教知識的教育，經驗到何種宗教多樣性、包容性或偏見？以及如何減低這些偏見、歧視，進而促進不同宗教信仰人們之間彼此的理解、包容、尊重（黃純敏，2014）。

英國與台灣的歷史發展、社會結構、文化脈絡、政治體制雖不相同，但是，英國國定課程的架構跟台灣偏向中央集權式的課程政策制訂與管理（高新建，2000），在國家控管的本質上雷同。更重要的是，兩國都是多元、民主的社會，具有複雜多樣的宗教人口組成。是以，借鏡英國教科書，特別是關於宗教教育相關科目的內容編寫（直接相關者為宗教教育，間接相關者為歷史與英文科），可以在

經驗與重要課題上作為台灣多元宗教知識與探究上的參考，力求知彼知己，進而知彼知己。尤其，英國在各級教育階段都需開設宗教教育此一課程，各主要出版社也都編有相關教科用書，因此相關研究對深化多元文化教育的探究以及教科書的學科價值都別具意義。

英國由英格蘭、威爾斯、蘇格蘭與北愛爾蘭組成，但是蘇格蘭、威爾斯與北愛爾蘭在教育政策與議題的處理上，具有相當大的自主權，不能跟英格蘭的教育體制一概而論。是以，為了讓研究更能聚焦之故，以及考量從國家中央到學校教室更具系統化之由，關於英國宗教教育教科書分析，本研究指的是英格蘭地區所屬中學所採用的教科書版本。至於，所指稱的中學，則聚焦於四個關鍵階段(key stage)裡的第三階段(11-14 歲)與第四階段(14-16 歲)，亦即準備 16 歲 GCSE 考試之前的中學階段。

## 貳、研究目的與問題

本研究旨在探討英國多元的社會脈絡裡，國定課程中學階段(第三階段/11-14 歲、第四階段/14-16 歲)的教科書反映出何種宗教多樣性、包容性與特色，以及中學教師與學者專家對教科書宗教議題教學的看法與詮釋解讀。亦即，透過檢視英國中學不同科目、版本教科書的質化內容分析，以及訪談教師與宗教教育專家的結果，提出對台灣多元宗教教材與多元宗教議題的啟示。本研究具體探討的問題有如下三項。

(一)、英國中學宗教教育教科書在 Oxford 版教科書中關於宗教多樣性、包容性與特色為何？跟英國歷史背景、社會結構、文化脈絡的連結意義為何？

(二)、英國中學歷史科在 Pearson 版教科書中關於宗教議題所扮演的角色為何？跟英國歷史背景、社會結構、文化脈絡的連結意義為何？

(三)、英國中學教師與學者專家對教科書所反映的宗教多樣性、包容性與特色，以及對多元宗教素養、多元宗教知識教育等有何看法與詮釋解讀？

## 參、相關研究文獻

### 一、宗教、文化與社會制度

在人類文明發展的長流裡，不同時間、空間的人們幾乎都存有對某種超自然力量的信仰，而這樣的信仰提供給人們一套對宇宙、人生的完整解釋(黃智慧, 1992)。亦即，信仰或宗教是人類文化內涵裡的重要組成要素。例如，英國人類學之父 Edward Tylor 認為：文化是一個複合的整體，包括知識、信仰、藝術、道德、法律、風俗，以及成為社會一員所習得的能力與習慣(Kroeber & Kluckhohn, 1952)。李亦園(1978)也指出，宗教是人類社會不可或缺的制度之一，自從有人類之後，恐怕就有宗教信仰的存在。宗教信仰之所以如此古老又普遍地存在於人類社會之中，是因為它對人類社會的存在具有重要的功能意義：

宗教不但給於人們在憂慮挫折中得到慰藉與寄託，同時也給予人群作為整合團結的手段，而更重要的是宗教崇拜的對象是人類對自己、對社會、對宇宙存在的一種理想目標。宗教的存在

在 deepest 的層次，是維持了人類觀念體系的和諧，也就等於對人性、對文化的 維護。(李亦園，1978，頁 2)

宗教信仰如此古老又普遍地存在於人類社會中，其意義到底所指為何。一般而言，界定宗教的定義有二種，其一強調其內涵領域，如人類學家 Wallace (1966) 認為，宗教是跟超自然存在、力量與作用力有關的信仰與儀式。超自然是外在於感官世界、超乎經驗、難以言說解釋、非物質世界的領域，必須以人們的信仰為基礎 (Kottak, 2008)。其二，則是將焦點置於經常聚集舉行儀式崇拜的人們所組成的群體，這些信眾或擁護者贊同一組共同的意義體系，並加以內化 (Reese, 1999)。他們透過崇拜產生強度的集體情緒高漲，緊密的社會凝聚力，以及平等、同舟共濟的感覺，對此涂爾幹 (Emile Durkheim) 使用的字眼是宗教的歡騰 (effervescence)，而特納 (Victor Turner) 採用的詞彙則是集體中介性 (communitas) (Kottak, 2008)。瞿海源 (1999) 指出，涂爾幹所定義的宗教強調其社會性質，依其定義，則宗教必需包含四個基本要素：神聖事物、信仰 (教義)、儀式、和宗教組織/團體。然而，此四要素在制度性宗教<sup>2</sup> (institutional religion) 較為明顯可見，在擴散性宗教 (diffused religion) 如台灣民間信仰就未必齊備。

可見，宗教是文化要素之一，也是社會制度之一，不僅滿足人們本體論的安全性需求 (張宏輝，2005)，對社群凝聚以及對人天宇宙觀念體系的解釋，也彌補了科學知識的不足。幾乎所有人文社會科學的知識，都或多或少跟宗教產生連結 (張宏輝，2005)。宗教作為社會精神的縮影、文化載體之一，如同人類社會拼圖之一塊，缺少了它，人類社會的歷史將不完整，邏輯也無法一致 (許育典、高嵐書，2011)。宗教對個體、對社群、以及對人天宇宙觀念體系的解釋等三層面，提供給個人、社會和文化莫大的意義與功能，也無怪乎以上兩種定義所界定的宗教，幾乎存在於所有的人類社會之中，是一種文化普同現象 (Kottak, 2008; Milot, 2007)。

## 二、多元宗教知識的教育

宗教教育的內涵可以分為「宗教知識教育」、「宗教情操教育」、與「宗派教育」三種 (許育典、高嵐書 2011)。其中「宗教知識教育」對各宗教做廣義的介紹，是多元的宗教教育，一般學校機構開設的課程提供學生瞭解宗教知識，就屬於「關於宗教的教導」，這跟美國最高法院支持公立學校的教導內涵相同。至於「宗教情操教育」與「宗派教育」著重於單一宗教信仰的養成，是一元的宗教教育，屬於「宗教教導」(許育典、高嵐書，2011)。

Kollar (2009) 認為，一般人少能區辨出教導神學 (theology) 與教導宗教研究 (religious studies) 的不同。前者指的是教者的所思、所教是居於某一特定的宗教傳統，後者則是尋求以一種客觀的方式去理解宗教 (複數) 並進行關於宗教的教學 (teaching about religion)，很像歷史、心理學、人類學和社會學尋求對人或社群的理解一般。歐陽教 (1992) 也指出宗教灌輸與宗教教學的不同，宗教教學或宗教教育的講理，不在獨斷的全盤肯定某一特定宗教，進行「佈道」或廣收信徒，而是在使學生

<sup>2</sup> 依楊慶堃教授所作的制度性宗教 (institutional religion) 和擴散性宗教 (diffused religion) 分類，台灣民間信仰就是一種擴散性宗教 (瞿海源，1999)。

理解不同宗教的義理，故不能將某些玄之又玄的宗教信仰或信念當作知識真理而教授，否則就是宗教灌輸，而非有關宗教的教學。本研究對於教科書分析研究所指稱的宗教多樣性、宗教議題研究，即是採取多元的宗教教育的觀點，亦即是奠基在「宗教知識教育」、「關於宗教的教學」、以及「宗教教學」的界定上，這些概念可以綜合稱之為多元宗教知識的教育。

### 三、多元文化教育與宗教多樣性、包容性

宗教議題如同種族/族群、性別、階級、語言、特殊例外性一般，是多元文化教育裡亟需面對處理的重要議題。旨在促進教育的社會正義，讓各教育階段的學生得以免除各類的偏見、歧視，既增能弱勢群體，也解構優勢群體的霸權宰制。特別是在全球化的趨勢下，世界各地的移民、移工，更加深了宗教此一面向在各個國家社會裡的多樣性與複雜性。而廣大社會裡的宗教多樣性，同樣也反映在學校的教室裡。就如同我們必需面對來自不同種族/族群、性別、階級、語言等背景的孩子一般，孩子在進入學校的同時，其實也帶來了他們先前在家庭、社區所接觸到的宗教。

世界主要宗教按人數統計，則依序為基督教、伊斯蘭教、印度教、華人傳統宗教(華人民間宗教)、佛教、原住民宗教(Kottak, 2008)。包括了楊慶堃教授所分類的制度性宗教(institutional religion)和擴散性宗教(diffused religion) (瞿海源, 1999)。是以，誠如 Milot (2007)指出的，宗教多樣性在學校是顯明易見的，如穿戴明顯的宗教符號或是某些宗教群體的儀式要求與飲食規定，以及那些超越視覺符號用以界定個體與群體認同的核心信念與價值。是以，如何面對學校教室裡學生的宗教多樣性，如何發展學生適當的態度與技能以面對不同的宗教與信仰者，就顯示出多元文化教育的重要性。跨文化/多元文化教育必需確保對信念、非信念現象的理解，以及在多元社會裡反映不同世界觀的能力，亦即必需發展個人的自主性、批判的精神、包容、對多樣性抱持開放的心胸、以及社區的隸屬感(Milot, 2007)。亦即，在跨文化/多元文化教育裡，關於宗教面相所要達成的主要目標有三：包容(tolerance)、互惠(reciprocity)、以及公民的心胸(civic-mindedness) Milot (2007)。

包容首先要能覺察人們不同生活的選項以及不同的道德與宗教信念，而後要發展尊重他人的態度，避免個體因差異而感受到威脅。然而，不管是覺察多樣性、尊重差異而形成的包容，都跟學生接觸到的學校課程教材以及教師的教學方式與態度有密切關係。互惠指的是社會技巧的準備度，亦即認可他人的事物一如自己希望被認可者，以及不冒犯他人事物一如自己不希望被冒犯者。互惠很難由法律與規定來界定，它仰賴於教育的歷程來導向於社會關係的倫理。公民的心胸則是指，一種在公共領域公開表達自己的信念時，具有反省與中庸節制(moderation)的能力。中庸節制不是壓抑或隱藏自己的宗教認同，而是以一種不妨礙相互尊重、相互分享的方式進行表達，以便跟他人建立尊重、合作的關係。綜合言之，學校在多元文化教育裡宗教面向所扮演的角色，就在於協助學生認識不同的宗教(多樣、差異)，學會對待不同宗教學生的態度(包容、尊重)，以及互動技巧(互惠、反省、中庸節制)。

### 四、英國國定課程與宗教多元化的發展

依據英國教育部資料(DfE, 2014)，國定課程強調學生在學校中的所有學習機會，以及未來社會生活的責任與發展。因此在學校課程方面強調個人在所處社會脈絡下的精神、道德、文化、心理與身



體發展。在設計安排上，具有不同的關鍵學習階段(key stage)，依序為階段一(5-7歲)、階段二(8-11歲)、階段三(11-14歲)、至階段四(14-16歲)，各階段的安排為漸進式，目的是為了承接階段四的學習內容。

從整體的目標與架構來看，國定課程相當強調一些基本能力的培養，如數學與計算、語言與識讀等方面的能力(competence in numeracy and mathematics, language and literacy)，同時，亦重視個體的全人發展。國定課程僅提供了核心的知識概念與架構，學校與教師在此部分仍保有相當大的教學自主與課程決定、發展的空間，以促進學生知識理解和技能的發展，作為更廣泛的學校課程的一部分(DfE, 2014)。

在認定上，國定課程被分為三類：核心科目、基礎科目以及法定教學科目(Statutory teaching)。核心科目有英語、數學及科學三個科目，這些科目出現於各個教育階段，且與高中升學考試緊密連結。基礎科目則包括藝術與設計、公民、電腦資訊(computing)、設計與科技、外語、地理、歷史、音樂、體育九個科目。其中，藝術(包括藝術與設計、音樂)、設計與科技、人文學科(包括地理和歷史)和外國語言並非14歲以後強制修習的科目，所有學生能夠在這四個領域選擇一門科目進行學習即可。另外，學校必須提供，且老師必須教的法定教學科目有「宗教教育」(Religious education)、「性與關係教育」(Sex and relationship education)兩個科目。

相較於性與關係教育僅置於中等教育階段(11-16歲)，宗教教育則含括階段一到階段四的所有學習階段(5-16歲)，以及其後的A-level階段(5-18歲)，顯見其重要性，以及在各年齡層課程與教學實踐的可能性。雖說父母因宗教信仰因素，可以要求其子女從所有或部分的課業退出，但各級學校都必須提供並教導宗教教育。可見，宗教教育在學校教育不容忽視的位置。當然，這跟英國宗教發展的歷史傳統、社會氛圍、文化背景以及教育的思維有關。是以，有必要瞭解英國宗教多元化發展的情形。

近代英國宗教信仰歷史的發展，歷經了一個從信仰不自由到信仰自由的漫長歷程，而宗教多元化則是此一發展過程的結果。在此一過程中，可以將英國信仰歷史劃分為三個階段(葉建軍，2010)。第一，信仰劃一階段，始於1529宗教改革，終於光榮革命(1688-1689)，一個國家一個教會，國家、教會與社會結成一體是當時流行的思想。第二，有限寬容階段，始於光榮革命，終於1828-1832，在政教關係上行政教聯合的國教霸權統治，在宗教信仰上則採有限寬容。第三，宗教多元化加速實現階段，始於1828-1832，終於19世紀末期，從政教聯合逐步過渡到事實上的政教分離，不同宗教信仰者實現法律上的地位平等。20世紀以後，英國宗教多元局面的形成，即是奠基在前面三個階段逐步完善的基礎上。

前述葉建軍整理的英國宗教信仰歷史的三階段發展，僅止於19世紀末。所幸20世紀以後，可以從Currie、Horsley與Gilbert研究報告關於英國教會組織第三與第四階段的時間發展，窺其樣貌。特別是1960年以後，外來移民帶來的非基督教信仰，更加大了英國境內宗教的多樣性。Currie、Horsley與Gilbert的研究報告將英國教會組織的發展，自1700年以來按不同時間分為四個階段。第一，增長階段(progressive phase)約在18世紀福音派運動恢復後產生的顯著成長。第二，邊緣階段(marginal phase)約始於維多利亞時代(1819-1901)初期至第一次世界大戰。第三，退化階段(recessive phase)從第一次世

界大戰之後至 1960 年左右。第四，殘餘階段(residual phase) 自 1960 年以後 (董小川, 2005)。

Currie、Horsley 與 Gilbert 針對英國基督新教，從歷年來信徒人數的逐步減少流失，而指出其宗教組織有嚴重的損失倒退的局面。這從英國境內宗教歷史演變、宗教世俗化的表現、或是社會政治經濟的變遷觀之，是不難理解，也是不爭的事實。但是，若從現代世界人口遷移趨勢的另一角度觀之，則大量外來移民和勞工進入英國，反倒讓天主教以及非基督教信仰的教徒人數，如伊斯蘭教的穆斯林，在不斷增加中。是以，從不同宗教教派數而言，1960 年之後英國基督新教的衰退，另一方面卻反倒凸顯出英國宗教多元化已成定局的態勢。而這種態勢，不僅是政治經濟社會的反映議題，也是文化族群涵化的一種現象，更是教育與課程教材急需面對的另類挑戰。

## 五、教科書有關宗教議題分析的相關研究

誠如大陸學者董小川 (2005) 所指出的，在中國大陸關於英國宗教問題的研究成果很少，專門研究英國宗教多元化問題的論著也未見。葉建軍 (2010) 其後在關於現代英國宗教多元化形成一文中，論述了 16 世紀至 19 世紀末期英國宗教多元化局面之逐步形成及其特點。但是，這兩者涉及英國整體宗教歷史的發展，並無關乎宗教教育以及宗教課程、或宗教議題教科書分析等。

台灣相關研究的情形，也沒有直接針對英國宗教教育以及宗教課程、或宗教議題教科書分析的研究。蘇家惠 (2011) 關於英國、臺灣中學歷史課程與教科書比較研究，其中部分涉及英國教科書編選用的制度，提及出版社的編輯、發行與銷售管道，教科書評議，以及學校選用等情形。無關乎教科書內容，也無涉於宗教教育議題，但是，可以作為本研究選擇教科書出版商及其相關教科書的參考。蕭憶梅 (2012) 赴英國進行國科會補助專題計畫的出國報告，亦是類似的情形。

其他跟宗教議題教科書分析有關的台灣研究，也都集中於小學階段。張立貞 (2009) 分析國小社會學習領域教科書中有關宗教知識的內容，分別以宗教的「觀念和思想」、「情感和體驗」、「行為和活動」與「組織和制度」等四項主類目呈現宗教的知識內涵。其結果指出：(一) 國小社會學習領域的課程內容蘊含了豐富而多元的宗教知識但多散見於各教材，缺乏組織；(二) 宗教知識內涵出現較多跟鄉土課程以及原住民議題有關者；(三) 宗教知識內涵多以儀式的形式呈現，「宗教事件」出現比例最低，且多避開爭議性高的議題；以及(四) 宗教知識活動呈現樣態的豐富性應再增加。廖玉婷(2015) 分析國小藝文領域三個版本教科書 (康軒版、翰林版、南一版)，在視覺藝術、音樂、表演藝術的形式中，呈現出哪些宗教題材的內容—宗教思想觀念、宗教情感體驗、宗教行為與活動、宗教組織與制度。研究發現發：(一) 國小藝文科教科書中宗教題材數量豐富而多元，但或集中或過於零散，明顯缺乏系統組織；(二) 整體內容傾向本土文化祭典活動以及神聖對象與故事的呈現，形式也偏向祭典活動及傳統美術，無論就內容或形式都有明顯偏廢的狀況；(三) 不夠重視情意方面的內容，且宗教節慶內容偏向聖誕節及聖誕節音樂的形式 (四) 多樣化的宗教節慶與國際化內容，以及欣賞性的表演藝術與、多元宗教題材的音樂形式等宜再補充加強。以上二者分別從國小社會領域與藝文領域教科書分析，關於宗教議題內容所發現的優缺點幾乎大同小異，殊途同歸。

黃純敏 (2014) 分析台灣國中 103 學年度國文科與歷史科南一版、翰林版與康軒版教科書，在「宗教派別分布」、「宗教要素」、「多元宗教核心價值」、「多元宗教教育素養」向度上，反映出何種宗教多

樣性、包容性、以及有偏見或缺失。研究結果指出：(一) 國文科各版本選文在宗教派別分布明顯有失衡，或集中於基督教，或偏向於佛道教，伊斯蘭教僅曾出現於康軒版；在宗教要素方面，較多涉及神聖人事物與教儀兩種；在多元宗教核心價值（如宗教自由、宗教中立、宗教寬容）、多元宗教教育素養方面（如尊重、包容不同宗教信仰的情意態度，批判省思宗教偏見、歧視並付諸轉化行動），則都付諸闕如。(二) 歷史科各版本在宗教派別分布幾乎包括世界主要宗教派別都在其中；在宗教要素方面，多從從負向案例、負面方向切入，並簡略帶過，教師需有足夠的宗教教學素養方能引導學生思考宗教自由與宗教寬容的重要性；多元宗教教育素養方面，較多著重在宗教多樣性、差異的認知，在尊重、包容的情意態度，以及批判反省思考宗教偏見、歧視並付諸轉化行動的培養上仍多所欠缺，有賴教師引導。

上述不管是關於英國宗教教科書出版制度、教科書選用，或是台灣中小學教科書宗教議題的內容分析其優缺點與可再改善之處，都沒有直接聚焦於英國宗教議題教科書分析的研究。而這也正凸顯此一領域的相關研究急需開拓與努力之處。然而，即便如此，各取其兩端研究可以借用之處並再加以綜整，仍然有助益於本研究關於英國教科書的分析研究，而英國教科書的分析研究也可以回過頭來，提供對台灣宗教教育教材與多元宗教議題的啟示。

## 肆、研究方法與實施

為了真確瞭解在多元社會脈絡裡，英國中學宗教教育、歷史等科目不同版本的教科書所反映的宗教多樣性、包容性與可能偏見的情形，以及相關人士（中學教師與宗教教育學者專家）對教科書和多元宗教教學/多元宗教知識教育所持的態度、看法與解讀。本研究採用質化的內容分析法、文件分析、以及訪談調查法進行探討，茲分述如下。

### 一、質化的內容分析法

傳統的內容分析法側重於量的研究，重視次數的計量，如此雖能呈現數量上的分佈情形，卻無法深入探討課文中背後隱含的意義。近年來，內容分析法已加入「質的分析」，如此較能深入地探討課程文本中的核心部份。本研究為了聚焦於教科書中關於宗教多樣性、包容與偏見以及宗教核心價值等議題，因此採取質化（質的敘述）的內容分析法進行研究。王文科、王智弘（2007）指出，評鑑教科書所導入的偏見或宣傳成分正是內容分析運用於教育研究時的目標之一。在教科書「質化」內容分析的步驟上，將選用的教科書中的全部文本，以選定的分析單位，按研究設計所編擬的議題，引述課文中的文章或段落，對教科書內容的意涵進行歸類、整理與詮釋。

以下分別就分析對象（教科書）的選取、分析單位與分析議題、以及資料處理等進行說明。必須謹記在心的是，英國宗教議題教科書的脈絡跟台灣並不相同，不能純以台灣既有的思維模式視之，需置於英國脈絡裡加以理解。

### (一) 分析對象(教科書)的選取

本研究選取的分析對象，為適用於英國中學(第三階段/11-14歲、第四階段/14-16歲)有關宗教教育的教科書。就科目而言，「宗教教育」為英國三大基本學校課程之一，5-18歲學生皆需修習，因此「宗教教育」的教科書即為首先選取的分析對象。另外，在課程內容裡較常涉及宗教議題者，在台灣脈絡為「國語文科」和「歷史科」，在英國的課程架構下，除了「宗教教育」此一科目外，也將「歷史科」納入分析。

就出版設版本而言，英國教科書市場版本眾多，主要出版商包括培生教育集團(Pearson Education)、牛津大學出版社(Oxford University Press)、劍橋大學出版社(Cambridge University Press)、Heinemann出版社(已併入Pearson)等。其中，牛津大學出版社與培生教育集團出版社均有出版前述兩類科的教科書且較為完備，因此乃選取這兩家出版社的教科書進行分析。

若進一步考量考試局所認可的教科書，那麼依據不同學科，就有不同的考量。宗教教育科的部分，從內容上來看，僅有AQA認可的牛津出版社系列有對個別宗教進行介紹與探討，因此將牛津的AQA系列列入選樣中。歷史科的部分，曾經考慮與宗教教育同一出版社之版本—Oxford，以便進行同一版本不同科別之差異對照。然而Oxford在GSCE階段的歷史科教科書出版上，其種類與議題多樣性較少，全系列只出版5冊；而Pearson在GSCE階段的歷史教科書，議題種類多樣、涉及的年代與空間廣泛，全系列共有16冊，更能完整含括英國歷史教育的內容與概念，再加上Pearson出版社所具備之資源、市場均較英國其他出版社豐富、完整，並且Pearson公司本身亦為英國四大考試局之一Edexcel的主要支援系統(AQA、Edexcel之外還有OCR、WJEC)，具有完善的教學與評量系統設計，故而列為歷史科教科書分析的選樣。

是以，宗教教育科AQA認可的牛津出版社有6冊，加上歷史科Edexcel認可的培生教育集團出版社有6冊(Edexcel GCSE 9-1 History系列共有16冊，依議題內容以及英國當地歷史教師之建議挑選其中6本涉及到宗教議題者。)如此，牛津與培生二個版本合計共12冊，各冊冊名詳如表1所示。

表 1 教科書選取一覽表

教育階段	科目	出版社/ 數量	冊名	編號
英國中學階段 三/ 11-14 歲、 階段四/ 14-16 歲	宗教 教育	Oxford 牛津大學 出版社 (6)	GCSE Religious Studies for AQA A: Christianity	C
			GCSE Religious Studies for AQA A: Buddhism	B
			GCSE Religious Studies for AQA A: Islam	I
			GCSE Religious Studies for AQA A: Judaism	J
			GCSE Religious Studies for AQA A: Sikhism	S
			GCSE Religious Studies for AQA A: Hinduism	H
	歷史	Pearson 培生教育 集團出版 社 (6)	Edexcel GCSE (9-1) History The reigns of King Richard I and King John, 1189 - 1216 Student Book	B2
			Edexcel GCSE (9-1) History Henry VIII and his ministers, 1509 - 1540 Student Book	B3
			Edexcel GCSE (9-1) History Early Elizabethan England, 1558 - 1588 Student Book	B4
			Edexcel GCSE (9-1) History Crime and punishment through time, c1000 - present Student Book	T2
			Edexcel GCSE (9-1) History Warfare through time, c1250 - present	T3
			Edexcel GCSE (9-1) History Conflict in the Middle East, c1945 - 1995 Student Book	P4
合計	2 科	總計 2 個版本 12 冊		

## (二) 分析單位

內容分析法的分析單位是內容量化依循的標準，最常使用的單位包括：字 (word)、主題 (themes)、人物 (characters)、項目、時間與空間 (space and time)、課、章、段、詞、句、頁等 (歐用生, 2003)。王石番 (1996) 則指出，單字或符號 (single word or symbol)、語幹 (theme)、人物 (character)、句子或段落 (sentence or paragraph)、件數 (item) 以及時空單位等，為常用的測量單位。王文科、王智弘 (2007) 則列舉五種主要記錄單位：單字 (詞) 或符號、主題、人物特性、句子或段、項目。至於教科書的內容分析，語文科和社會科的分析單位多以「課」或「章節」為主，以保有學科的完整性與知識原有的特性 (顏慶祥, 1995)。無論選用何種分析單位，最重要的是要能符合研究的題旨與需要。

英國宗教教育與歷史科教科書主要是以主題區分，並於課綱中明定主題應該包含的內容方向，各出版社依據主題進行編寫設計，主題下另有章節進行探討。英國歷史科教科書，在大主題之下以「章節」為單位，輔以「小主題」、「人物」、「事件」等進行判別。宗教教育此一科目跟歷史的編排類似，亦是在大主題之下以「章節」為單位，提及各主題宗教之內容。是以，歷史與宗教教育均以「章節」為分析單位。至於圖片的方面則以「幅」為分析單位，每一獨立的圖片畫面視為一個單位。

## (三) 分析議題

除了根據相關理論與相關文獻，以及台灣教科書相關研究外，研究者也依據英國教科書編寫的文化脈絡與實際情形，並參卓學者專家的諮詢意見，再加以發展適合英國教科書的分析議題。是以，本研究提出的分析類目有三：「各類宗教分布」、「多元宗教核心價值」、「多元宗教教育素養」。第一類目，「宗教派別分布」旨在瞭解英國各類宗教相關內容分布出現的情形。第二類目，「多元宗教核心價值」

指的是宗教多元、宗教自由、宗教寬容、宗教中立。第三類目，「多元宗教教育素養」包括「宗教多樣性」、「宗教包容性」（含宗教偏見）、「宗教互動技巧」，分別處理有關宗教知識、宗教態度、與宗教互動行為的議題。

而第三類目項下的「宗教多樣性」則旨在檢視並認識包括世界與在地、主流與非主流、形上與形下功能、正/邪宗教的區辨、重要事件與時間等層面的多樣廣度；「宗教包容性」則聚焦於尊重差異、包容差異與欣賞差異，以及相對而言，是否涉及宗教偏見，如語文偏見、刻板印象、隱藏不見、偏差失衡、違反事實等；至於「宗教互動技巧」包括互惠、反省、中庸節制、公民心胸等。另外，為了深入探討教科書描繪各議題的敘述方式，也運用「正面、中性、負面」以及「客觀、中立、主觀」來檢視內容是否隱含特定的宗教偏見、目的或意識型態，以便連結英國的社會結構與文化脈絡。

#### （四）資料處理與編號

本研究主要在分析英國中學宗教教育與歷史教科書中關於宗教的內文與圖片的，在內文的資料處理上，主要依據課本的內容作實際條列呈現。由於英國教科書以英文書寫，在分析之前，必須先將英文轉譯成中文，而後再進行質的內容分析、說明與解讀，以發掘較深層的潛在意義與價值，並進一步連結社會的結構與文化脈絡。在圖片方面，則就主題、人物、時間與空間等殊異處進行說明與解讀，同樣要跟社會結構與文化脈絡進行連結。

在資料編號方面，選樣各冊的編號如表一所示。至於宗教教育與歷史科在內文描述中的完整編號則依各大主題項下的（章節）進行編號。例如宗教教育科 C1（1-3）表示「基督教」第一部份第 1 章第 3 節，歷史科 B2（1-3）表示「英國深度探討」第 2 冊「The reigns of King Richard I and King John, 1189-1216」第 1 章第 3 節，其他依此類推。

## 二、檔案文件分析

主要是跟宗教教育教科書政策與實務相關的文件，包括官方文件，如英國教育部(DfE)在國定課程裡有關宗教教育此一基礎課程的政策規範，考試局（如 AQA、Edexcel）與 RE 考題，以及私人出版社（如 Oxford、Pearson）等關於教科書與試題的文件。

## 三、訪談調查法

除了宗教教育與歷史科教科書的內容分析，以及相關檔案文件分析之外，本研究也透過訪談調查法蒐集相關資料，以便進一步了瞭解英國中學教師與宗教教育的學者專家，對教科書、宗教教育課程內容，以及對多元宗教教學/多元宗教知識教育所持的態度、看法與解讀。

在宗教教育相關的學者專家方面，主要是訪談布里斯托大學（University of Bristol）教育學院師資培育系統裡宗教教育學程的兩位教授(J, T)，一位負責宗教哲學相關學理，另一位負責中學宗教教育現場實務。至於中學教師方面，則透過布里斯托大學教育學院教授的推薦，進入四所學校參訪(2018 年 6 月 20 日到 7 月 11 日)，並在入班觀課之後訪談宗教教育、歷史等三位教師(M, F, H)。這四所學校包括 Gordano School, St. Mary Radcliffe and Temple School, Bristol Free School, The John of Gount School Trobridge。

## 伍、研究結果

### 一、英國宗教教育科國定課程綱要重點

英國宗教教育教科書之編寫，主要依據英國教育部(DfE) 2015 年頒布的宗教教育課程綱要，因此有必要先針對此課綱進行瞭解，以便進一步掌握英國宗教教育教科書編寫的脈絡。綱要中尤其有一個很重要的概念，亦即讓學生得以從縱向與橫向的觀點去認識宗教內涵與意義。以下說明英國宗教教育科縱向與橫向內容的建構。

英國宗教教育課綱所強調宗教教育的目的包括：(一) 培養學生對宗教和非宗教理念的認識和理解，(二) 培養學生對宗教的教義、信念與權威來源能有所認知與理解，(三) 使學生能對宗教議題有深度和廣度理解，並能建構自己的論述，(四) 提供學生認識、參與不同宗教的機會，以及(五) 使學生反思並建構自己的價值信念，並進一步達到社會實踐。為了達成如上目的，課綱要求宗教教育必需涵括兩大部分，其一為各種宗教教派的認識，其二為宗教議題的深入探討。

在認識各宗教的部分，將佛教、基督教、天主教、印度教、伊斯蘭教、錫克教、猶太教列入國定課程宗教教育的範圍裡，規定學生在 GCSE 階段必須從這七種教派中（一般稱為 Big-7），選取兩種宗教進行深入的學習與探究。課綱並且明訂，在不同教派的教材中，都應包含以下四個主題：(一) 信仰內容與教義、(二) 宗教行為與活動、(三) 宗教的智慧與權威由來、以及(四) 如何實踐信仰。同時課綱也羅列各教派在各主題中，應該呈現的內容與專有名詞解釋，例如：在佛教的信仰內容，便要求教材內容應提及「佛陀」、「苦難」、「無常」等概念。藉由這些教派與主題內容的呈現，讓學生得以橫向認識不同的宗教類別之外，也得以縱向深入探討各種宗教的內涵。

在宗教議題深入探討的部分，則要求透過文本研究或議題探討的方式，連結現代社會現象、哲學與倫理的角度進行探討；學生也可以從第一部分學到的教派觀點出發進行討論。探討的內容須包含以下十個主題：(一) 該宗教起源的關鍵事件，其意義與影響，(二) 宗教文本對於該教派在宗教法規訂定與對於現今 21 世紀的規範，其意義、重要性與影響(若進行文本研究時應有此探討)，(三) 宗教的隱喻、傳說故事的意涵與重要性，(四) 該教派對現今社會，在家庭的關係、性別角色扮演上有何影響，(五) 該宗教的世界觀、宇宙觀與科學觀為何，(六) 對於神跡的解釋與其所代表的意義，(七) 宗教和解與宗教衝突的相關議題，(八) 善與惡的界定，寬容與懲罰的實踐，(九) 宗教與非宗教信仰者之間的對話，以及(十) 宗教、人權與社會正義。藉由這十個主題，讓學生得以加深加廣地探究宗教議題，連結自身經驗與社會脈絡，進而建構自我的宗教價值觀念，最終達到社會實踐的目的。

從英國宗教教育課綱中，我們認為有三個面向可以作為台灣推動、進行宗教教育的借鏡，包括多元宗教的深度認識、教給學生可實踐的宗教內涵、以及自我價值觀的省思與建立。

第一，多元宗教的深度認識：從課綱中可以發現到，其宗教教育不侷限於單一宗教的認識，而是要求學生至少對兩種宗教進行深度探究，建構學生更為多元的宗教價值觀，相較於台灣，雖在社會科目中，會介紹到不同宗教，但其內容多流於基本的宗教起源與教義的介紹，而無深入探討，容易造成學生只停留在知識理解層面，未能展現更高層次的社會行動力。

第二，教給學生可實踐的宗教內涵：課綱中強調教材內容應與社會現況、生活經驗結合，透過議

題的探究與思辯，宗教對話、宗教衝突與和解、宗教寬容等核心價值更能具體的呈現，並進一步實踐。

第三，自我價值觀的省思與建立：在英國宗教教育的課綱中，強調教材內容的設計應讓學生有機會不斷反思，透過反思，進而釐清自己對於多元宗教的態度與觀念，藉由教材讓學生得以省思並建構自己的宗教價值觀，這點是目前台灣在有關宗教議題的教育上未能達成的，宗教議題多被附加在不同的學科中，未能有系統、有組織的提供學生反思討論的時間與機會，也因此我們常可以看到台灣的學生雖對不同宗教有基本概念，但卻提不出自己對於宗教的觀點與論述，這樣的情況，容易造成其日後在宗教信仰選擇上流於盲從，無怪乎台灣因宗教所造成的社會事件層出不窮。

## 二、宗教教育科的教科書分析

Oxford 宗教教育教科書依各類宗教主題出版有 6 冊，包含：基督教（含天主教）、佛教、伊斯蘭教、猶太教、錫克教、印度教。各冊主題名分別為《GCSE Religious Studies for AQA A: Christianity》、《GCSE Religious Studies for AQA A: Buddhism》、《GCSE Religious Studies for AQA A: Islam》、《GCSE Religious Studies for AQA A: Judaism》、《GCSE Religious Studies for AQA A: Sikhism》與《GCSE Religious Studies for AQA A: Hinduism》。

依據英國宗教教育國定課綱中所要求之宗教類別均獨立成冊，每冊包含兩大部分，第一部分為「宗教探討」(Study of Religion)，第二部分為「主題探討」(Thematic Studies)，每一冊均有 8 章，選樣之 6 冊共有 48 章。茲將 Oxford 宗教教育教科書在每一冊所包含的兩大部分與八大章臚列如下。

### 第一部分：宗教探討

#### 第 1 章 信仰與教義

#### 第 2 章 實踐

### 第二部分：主題探討

#### 第 3 章 親屬關係與家庭

#### 第 4 章 宗教與生命

#### 第 5 章 神的存在與啟示

#### 第 6 章 宗教、和平與衝突

#### 第 7 章 宗教、犯罪與懲罰

#### 第 8 章 宗教、人權與社會正義

英國宗教教育教科書係依各類宗教主題區分，因此在後面的分析討論中，將以「C」代表基督教主題《GCSE Religious Studies for AQA A: Christianity》、「B」代表佛教主題《GCSE Religious Studies for AQA A: Buddhism》、「I」代表伊斯蘭教主題《GCSE Religious Studies for AQA A: Islam》、「J」代表猶太教主題《GCSE Religious Studies for AQA A: Judaism》、「S」代表錫克教主題《GCSE Religious Studies for AQA A: Sikhism》與「H」代表印度教主題《GCSE Religious Studies for AQA A: Hinduism》。其後文中分別以宗教主題/部分（章-節）編號表示之，如 C1（1-3）表示「基督教」第一部份第 1 章第 3 節。由於相關內容多且紛雜，以下分就各類宗教（派別）相關議題的分布、多元宗教核心價值、以及多元宗教教育素養等部分，提出整體的分析說明。



## (一) 宗教教科各類宗教(派別)的分布

牛津版宗教教育教科書依照宗教主題，將各類宗教自成一冊出版，以單一教派進行深入探究，並不同於歷史科或台灣教科書，將宗教議題融入於課文之中，在不同單元中出現不同教派的情況。因此並無所謂各類宗教(派別)在一冊書裡的分布問題。

不過，值得注意的是，縱使一冊書為單一宗教的介紹，但在內容中依然呈現因教義解釋不同而產生的分支教派，其中基督教、佛教、猶太教與伊斯蘭教主題均如是。例如，在基督教主題 C1(1-4)中提到基督宗教中產生不同教派；佛教主題 B1(1-5)中介紹大乘與小乘佛教；猶太教主題 J1(2-3)中介紹正統派與改革派的教儀差異；伊斯蘭教主題 I1(1-2)中遜尼派與什葉派的信仰差異等。由此可知，縱使為同一宗教，其間仍存在一些差異，具多元樣貌。

## (二) 多元宗教核心價值的呈現

舉凡有關宗教多元、宗教自由、宗教中立、宗教寬容等多元宗教價值，在宗教教育的每一冊教科書多有出現，其中出現比例較高者為宗教中立與宗教寬容。

關於宗教多元/多樣的客觀呈現是有的，但並非提倡宗教多元的精神，多為認知性的介紹，主要聚焦在單一宗教中，因教義解釋不同而出現的不同教派，如 C1(1-4)、B1(1-5)、J1(2-3)、I1(1-2)等 4 個章節(已於上述宗教派別分布中敘述)，呈現同一宗教中多元教派存在的客觀事實。

在宗教自由的部分，在每一冊中第二部分「主題研究」第八單元「宗教、人權與社會正義」第三節「宗教自由」中，均有獨立的章節進行宗教自由內涵的討論。此外，在 C1(2-3)則透過反面的例證——基督徒的迫害，去討論宗教不自由的現象，而 H1(1-11)則從印度教的信仰去探討信仰的自由意志。

關於宗教中立的部分，較多是從多元議題，如正義、種族、性別、階級、政治等，去探討宗教在這些議題上是否具備中立的態度。例如，對於正義平等的討論有 C2(3-8)、C2(8-2)、B2(8-1)、J1(1-8)、J2(8-1)、J2(8-2)、I2(6-1)、I2(6-2)、I2(6-7)、I2(8-1)、I2(8-2)、H2(6-1)、H2(8-1)、H2(8-2)、S1(1-7)、S1(1-10)、S2(8-1)、S1(8-2)等 18 個章節中多有進行討論；而涉及種族議題的討論，則有 C2(8-4)、J2(8-4)、I2(8-4)、H2(8-4)等 4 個章節；探討宗教對於性別議題(含同志議題)者，則有 C2(3-1)、C2(3-8)、B2(3-1)、B2(3-6)、B2(8-4)、J2(3-4)、J2(3-8)、J2(8-4)、J2(8-5)、I2(3-1)、I2(3-4)、I2(3-8)、I2(8-4)、I2(8-5)、H2(3-3)、H2(3-4)、H2(3-8)、H2(8-4)、S2(3-1)、S2(3-8)、S2(8-4)等 21 個章節，並且對於性別地位、以及該宗教對同性戀議題的立場觀點均有介紹；在階級地位的討論上，則有 B2(8-7)、H1(3-2)等 2 個章節提及；另外，其他從政治、權力上討論的，則有伊斯蘭主題中對於恐怖主義與和平主義的討論，包括 I2(6-2)與 I2(6-7)等 2 個章節。上述這些章節中，分別從不同角度去探討宗教對該議題的立場。

最後則是宗教寬容，此部分每一冊均有從正、反面的觀點去進行描述。從正面宗教寬容的角度進行切入者，包括 C1(1-2)、C1(2-12)、C2(6-1)、C2(6-7)、C2(6-8)、C2(7-7)、B1(2-10)、B1(2-11)、B1(2-13)、B2(6-1)、B2(6-6)、B2(6-7)、B2(7-6)、J2(6-7)、J2(6-8)、J2(7-7)、I2(6-8)、I2(7-7)、H1(1-12)、H1(2-12)、H2(6-4)、H2(6-7)、H2(6-8)、H2(7-6)、H2(7-8)、S2(6-1)、S2(6-7)、S2(6-8)、S2(7-7)等 29 個章節，呈現該宗教對於「和平」與「寬恕」的理念與作為。另外，有些章節則從反面的角度——宗教戰爭、衝突與暴力，呈現宗教不寬容的現象，包括 C2(6-1)、B2(6-4)、J2(6-3)、I2(6-3)、H2(6-5)、S2(6-1)、S2(6-3)等，共 7 個章節，藉由宗教衝突進行寬容或不寬容的探究。

### (三) 多元宗教教育素養

多元宗教教育素養有四項，包括其一：認識宗教的多樣性、差異（認知），其二：尊重、包容不同宗教信仰者（情意態度），其三：批判省思宗教偏見、歧視（轉化），以及其四：付諸行動（動作技能）。

就認知上，英國宗教教育的教科書設計，在每一章中，均先針對該章節的議題進行知識性的建構，包括理論的說明，如基督教對於親屬的定義、猶太教教義的解釋等，因此 6 冊中的第 1 到 8 章，均有認知層面的呈現。

在情意態度上，就內容而言，多出現於第一部分的第 1 章「信仰與教義」、第 2 章「實踐」，以及第二部分的第 6 章「宗教、和平與衝突」、第 8 單元「宗教、人權與社會正義」中，試著從教義與實踐的介紹與分享，並從不同教派在面對衝突時，對於人權、正義、寬恕的觀點討論，去建構學生尊重、包容的情意態度。

關於批判思考與轉化的素養，則多分布在第一部分的第 2 章「實踐」，以及第二部分的第 4 章「宗教與生命」、第 5 章「神的存在與啟示」、第 6 章「宗教、和平與衝突」、第 7 章「宗教、犯罪與懲罰」、第 8 章「宗教、人權與社會正義」中，藉以批判思考，有關環保、保育、墮胎、死亡、宗教與科學、人權、社會爭議、戰爭等具有爭議性議題的討論。如此，不僅可以了解不同宗教對於這些議題的立場，也可以進一步釐清自己的價值信念。

最後在付諸行動的素養上，多出現在第一部份的第 2 章「實踐」，以及第二部分的第 4 章「宗教與生命」、第 8 章「宗教、人權與社會正義」中，藉由提及宗教對於生命歷程、人權與社會正義等議題的實踐方式，鼓勵學生實踐自己的信念。

### 三、英國歷史科國定課程綱要要點

英國歷史教科書之編寫，主要依據 2014 年教育部(DfE)所頒布的 GCSE 階段歷史科課程綱要，因此有必要先針對此課綱進行瞭解，以便進一步掌握英國歷史教科書編寫的脈絡。從綱要中可以看出英國的歷史教育，在能力培養上重視學生批判思考能力，在內容上則以主題為主，並從英國為中心，逐步往歐洲乃至全世界進行探索。以下分別說明英國歷史科的教育目的與內涵。

英國歷史課綱中，強調歷史教育應該使學生更了解英國和世界的歷史，激發學生更深入地對所研究的人、時期和事件的理解，培養學生具備批判思考、謹慎驗證、做出明智決策的歷史思維能力。其中 GCSE 階段的歷史教育明定應達到以下五大目標：(一)發展並擴展學生對地方、英國和世界歷史中，對於特定關鍵事件、時期和社會的知識與理解，並認識多元而廣泛的人類經驗；(二)參與歷史調查，培養可獨立學習和批判性思考的學生；(三)培養學生可提出歷史問題，進一步進行調查，並提出自己的論述；(四)使學生能夠了解歷史事件、人物、發展等被賦予的歷史意義，與歷史解釋的原由；以及(五)培養學生能以不同方式組織和傳達他們的歷史知識與理解，並能自行提出有根據的結論。可見，英國歷史教育不僅僅是要求學生要能具備理解歷史知識的能力，更重視學生獨立研究、批判思考的能力，歷史課不再只是過去經驗的呈現，而是培養未來可運用的能力與判斷基礎。

在教材內容的範圍上，歷史課綱要求 GCSE 階段的歷史科應包含：(一)時代：中世紀(500-1500)、近代(1450-1750)和現代(1700-現在)的時間年段；(二)研究期程：短期(深度研究)、中期(期間研究)和長期(專題研究)，以進行不同程度的探究；以及(三)空間：地方(歷史環境)、英國、以及歐洲和更廣泛的世界；教科書的內容設計應以此三大項交錯建構。同時，課綱亦要求教科書內容之設計，應包括：文化，經濟，政治，宗教，科學，技術和戰爭等議題的討論，並且教學內容中的每個要素(時間、空間與多元議題等)必須具備歷史的連貫和實質性的研究，以建構學生有脈絡性、批判性、符合邏輯的思維能力。

從英國歷史科課綱中，我們認為有二個面向可以作為台灣進行歷史教育的借鏡，包括擺脫政治史的思維枷鎖、以及重視多元議題的呈現。

第一，擺脫政治史的思維枷鎖：英國歷史教科書的設計依據課綱的三大類項，交錯建構出不同的主題，供學生思考、學習，這樣的設計除了可以深入探究某一議題外，也將使歷史學習更具整合性與全面性。相較於台灣目前國中的歷史教育，以政治史為發展主軸、年代貫穿政治發展的設計，使得台灣歷史教科書的內容容易走向僵化而片面的知識敘述，較難引導學生進行深入議題的探究。

第二，重視多元議題的呈現：英國課室的教學並不依賴單一教科書進行教與學，各大出版社設計編寫的教科書以主題為主，故較能於不同冊、單元中呈現並進行多元議題的探究。反觀台灣課室只依賴一本教科書進行教與學，加上的教科書編撰設計以年代史呈現，多元議題往往只占單元中的一小段落，經常淪為課程內容中的配菜，較難以做更高層次的學習、探討，更遑論批判性的思辨能力。

#### 四、歷史科教科書有關宗教議題的分析

Edexcel GCSE (9-1) History 系列叢書主要分為四大主題軸出版，包括：英國深度探討(British depth studies)、主題探討(Thematic studies)、特定期間探討(Period studies)、現代深入探討(Modern depth studies)等四大主題，全套書籍共 16 冊，每冊有 4 章，共 64 章。

在這 16 冊中，依主題與英國教師推薦，選取 6 冊。經過初步分析後，有 5 冊實質內容涉及宗教議題，這些宗教議題分別融入在政治史、社會史的內容之中。其中「英國深度探討」有 3 冊(第 2, 3, 4 冊)、「議題探討」1 冊(第 2 冊)、以及「特定期間探討」1 冊(第 4 冊)。「現代深入探討」的四冊內容則均未涉及。

進一步以個別冊數裡的章節而論，則包括「英國深度探討」第 2 冊《The reigns of King Richard I and King John, 1189 - 1216》的第 1、2、3 章，第 3 冊《Henry VIII and his ministers, 1509 - 1540》的第 1、2、3 章，以及第 4 冊《Early Elizabethan England, 1558 - 1588》的第 1、2 章。還有「議題探究」第 2 冊《Crime and punishment through time, c1000 - present》的第 1、2、3 章。以及「特定期間研究」第 4 冊《Conflict in the Middle East, c1945 - 1995》的第 1、2、3 章，共 14 個章內容涉及宗教議題。

由於英國歷史教科書以主題區分，因此在後面的分析討論中，將以「B」代表「英國深度探討」(British depth studies)叢書、「T」代表「主題探討」(Thematic studies)叢書、「P」代表「特定期間探討」(Period studies)叢書、「M」代表「現代深入探討」(Modern depth studies)叢書。其後文中分別以主題冊(章節)編號表示之，如 B2(1-3)表示「英國深度探討」第 2 冊第 1 章第 3 節。

由於相關內容多且紛雜，以下分就各類宗教（派別）相關議題的分布、多元宗教核心價值等部分，提出整體的分析說明。

### （一）歷史科各類宗教（派別）的分布

Edexcel GCSE (9-1) History 系列的歷史教科書，在宗教類別上，《The reigns of King Richard I and King John, 1189 - 1216》在 6 節裡出現有天主教(4.5)與伊斯蘭教(1.5)兩種派別；《Henry VIII and his ministers, 1509 - 1540》在 7 節裡出現有天主教(4.5)、基督新教(2)、異端/巫術(0.5)；《Early Elizabethan England, 1558 - 1588》在 6 節裡出現有天主教(3)、基督新教(3)；《Crime and punishment through time, c1000 - present》在 4 節裡出現有天主教(1.33)、基督新教(0.33)與異端/巫術(2.33)；《Conflict in the Middle East, c1945 - 1995》在 5 節裡出現有天主教(0.2)、基督新教(0.2)、猶太教(1.7)、伊斯蘭教(2.2)、其他教派如錫安主義(0.5)、德魯茲教派(0.2)。

就各類宗教分布的比例，在 14 章中有 28 節曾出現不同教派別，其中天主教(13.5 單元節)、基督新教(5.5)、猶太教(1.7)、伊斯蘭教(3.7)、異端/巫術(2.8)、錫安主義(0.5)、德魯茲教派(0.2)。就出現數量而言，天主教派被提及的機率最高，其後依序為基督新教、伊斯蘭教、異端(巫術)、猶太教、錫安主義、德魯茲教派。若以七大宗教而言，則不見佛教、印度教、錫克教出現在政治史、社會史的內容之中。但是，出現其他如異端/巫術、錫安主義、德魯茲教派。

### （二）歷史科多元宗教核心價值的呈現

舉凡有關宗教多元、宗教自由、宗教中立、宗教寬容等多元宗教價值，多有出現。關於宗教多元部分，多是在同一時代或地區，出現不同教派的互動與存在，例如：B3(3-1)天主教與基督新教的差異，P4(1-1)中東地區各教派勢力，與 P4(3-2)巴勒斯坦地區的教派勢力等。

宗教自由的部分，則是多呈現反面——不自由、迫害的案例，包括 B3(2-2)亨利八世婚姻受制於宗教、B4(2-1)伊莉莎白時期的宗教迫害、T2(2-1)16 到 18 世紀因宗教因素而被定罪的迫害等，均呈現出宗教不自由的現象。

而在宗教中立的部分，亦是以反面——不中立來呈現，如 B3(3-1)亨利八世與羅馬的決裂、P4(3-3)嘗試解決中東問題，均呈現出政治、經濟與宗教教派所產生的不中立現象。

最後則是宗教寬容的部分，此部分是 5 冊中涉略最多的概念，但仍是多以不寬容的案例呈現，如宗教衝突、戰爭等型態，包括 B2(1-2)因宗教所造成的王權繼承衝突、B2(2-1)與 B2(2-2)、B2(2-3)因宗教因素所引起的十字軍戰爭、還有因王權與教會間的衝突，如：B2(3-1)、B3(3-1)、B3(3-2)、B3(3-4)、B4(1-2)、B4(1-3)、B4(1-4)、B4(2-1)、B4(2-3)、B4(2-4)等均是政治與宗教間的衝突，另外還有區域間不同宗教所引起的衝突，包括：P4(1-1)、P4(2-3)、P4(3-2)、P4(3-3)等，主要圍繞在中東地區的宗教衝突現象，最後則是因不同教派而造成的不寬容與迫害，如 T2(2-1)、T2(2-4)與 T2(3-1)等，均因被視為是「異端」而遭受不寬容的待遇。這些反向例證，都需要透過教師引導學生進行批判思考，方能建構學生的多元宗教核心價值，而這也考驗著教師是否具備足夠的知能去進行更深層的舉例說明。

### （三）歷史科多元宗教教育素養

多元宗教教育素養有四項，包括其一：認識宗教的多樣性、差異（認知），其二：尊重、包容不

同宗教信仰者（情意態度），其三：批判省思宗教偏見、歧視（轉化），以及其四：付諸行動（動作技能）。

就認知上，英國歷史科的教科書設計，在認識宗教的多樣性、差異(認知)上，較多是以同一時間、空間分別出現不同的宗教派別呈現，如 B3(3-1)、B4(1-2)、P4(1-1)、P4(3-2)。即便如此，學生所了解的是課本呈現的不同宗教的客觀史實，並非在教導宗教的多樣性，教師必須進一步引導學生進行探討，方才可能讓學生對宗教多樣性與差異的意涵有更深的了解。

在情意態度上，正面與負面的部分則多有呈現，而負面案例—宗教衝突、宗教迫害等出現的比例較高，包括：B2(1-2)、B2(2-1)、B2(2-2)、B2(2-3)、B2(3-1)、B3(2-2)、B3(3-1)、B3(3-2)、B3(3-3)、B3(3-4)、B4(1-2)、B4(1-4)、B4(2-1)、B4(2-4)、T2(2-1)、T2(2-4)、T2(3-1)、P4(1-1)、P4(2-2)、P4(2-3)、P4(3-2)、P4(3-3)等 22 個章節中，均是從宗教所造成的衝突、迫害、戰爭等負面角度切入。從正面角度切入的章節，包括：B4(1-3)、B4(2-3)、P4(3-3)，僅 3 個章節提及宗教和解、寬容、中立的事例。是以，教師仍須具備引導的能力，方能帶領學生從衝突、不平等、不寬容的現象中進行討論思考，進而建構尊重、包容的情意態度。

批判反思並付諸行動方面，則頗為欠缺，僅在《Crime and punishment through time, c1000 – present》的 T2(1-4)、T2(2-1)、T2(2-4)與 T2(3-1)反思不同時期懲罰的形式與犯罪的定義，另外，則是在《Conflict in the Middle East, c1945 – 1995》的 P4(3-2)與 P4(3-3)中，去探討中東的議題，並思考解決的方式，在批判思考與付諸行動上，仍有賴教師的帶領與教學上的設計。可能是，關於宗教議題的批判反思與付諸行動是宗教教育一科強調的重點之一，歷史科則較多傾向於宗教客觀史實的呈現。

## 五、來自教師與學者專家的聲音

綜合訪談中學教師、學者專家後，提出各要點展現出他們對宗教教育課程與教學的聲音，亦即透過來自教學現場的聲音以及社會現實的觀察，回應教科書分析的結果，如此動與靜的對話，更有助於多面向瞭解英國宗教教育較為整全的樣貌。

### （一）學校課室裡不依賴教科書的主題式教學

不管是 RE 的學者、專家教師或是中學的老師，他們都表示，在教學現場，教師的教以及學生的學並非依據教科書的編排順序依序進行的。不僅不依照某一本教科書教學，真確地說，是不依賴任何出版社出版的教科書在課室進行教學。亦即，教師必須參考許多其他相關書籍文章，例如大學教授的著作以及專業社群學會提供的各類資源，並參考教科書內容，跟校內同領域教師共同設計課堂所需的主題內容。例如，M 老師就指出，在一學期(term)當中，他翻閱參考教科書的平均次數只有七、八次。換句話說，課堂裡的教學採取主題式教學，教師就必須事先做好整體的課程設計與教學規畫，包含呈現的資料與學習單、作業與活動形式等。

宗教教育這種主題式的教學，教師無法按教科書「照本宣科」，教科書當然也不可能處於「聖經」般的地位。如此一來，也能激發教師專業發展以及專業自主能力的提升，成為課程創制者(curriculum maker)而非教科書的人質或奴隸。

## (二) 考試局具思辨性題型引導教科書設計與課室教學

雖說教科書在主題式教學的課堂所扮演的角色並非主流、唯一，甚至有點「邊陲」，但是各家出版社還是使盡力道，依照中等教育普通證書(General Certificate of Secondary Education, GCSE) 的評量規準進行設計編寫，以便獲得不同考試局的認可。

負責英國升學考試評核的考試局主要有七家，分別為 Edexcel、AQA、OCR、WJEC、ICAAE、CCEA、SQA，前四家是最主要的。其中 Edexcel、AQA、OCR 在評量系統與教科書出版資源上較為完整，且教師與學生選用為升學評量的市占率也較高。例如，牛津出版的宗教教育教科書獲得 AQA 考試局的認可，培生出版的歷史教科書則獲得 Edexcel 考試局的認可。而不同出版社也有固定合作的大學，例如，牛津出版社(Oxford)為附屬於牛津大學的出版社，培生教育集團(Pearson)則是跟倫敦大學合作。這些合作大學可以做為出版社教科書編寫的支持與支援系統，反過來，各出版社也得以成為各大學知識創發的宣傳管道。

整體而言，宗教教育與歷史這兩科教科書編寫的內容均相當具有知識的思辨性。重點在於考試局的考題甚具思辨性、切近學習者的生活與生命經驗，多以申論題為主，題目並無固定的標準解答，且在計分方式上，若學生能以專有名詞進行論述，則另有加分，故可從中訓練學生思辨能力，並藉此鼓勵學生以學術專有名詞進行論述，促使學生建構有系統的思考模式。

如此，得以引導出版社編製的教科書往思辨性的主題探究設計，而教師課室裡的教與學也就傾向採取主題式教學了。M 師也提供 2017 到 2018 這一學年三個學期裡，RE 學生的學習檔案夾，從中也可以看出 M 師全學年 RE 主題式的課程設計，以及學生所展現的學習成果，特別是思辨力的提升。

另外，從教書編排亦可見其主題式與思辨傾向的端倪。例如，培生版的歷史教科書依四大主題軸：英國深度探討(British depth studies)、主題探討(Thematic studies)、特定期間探討(Period studies)、現代深入探討(Modern depth studies)，編列有 16 冊書，每一主題有四冊，每一冊有四大主題章，每一章除客觀歷史知識，也強調歷史思考(thinking historically)與歷史寫作(writing historically)。又如，牛津版的宗教教育教科書包括六大宗教，每一宗教獨立成冊，每冊均含「宗教探討」與「主題探討」兩部分，前者 2 章（各宗教教義與實踐）、後者 6 章（六個主題），亦可見其對橫向主題統整的比例更甚過個別宗教的內涵，比例為 3：1。

## 陸、結論與建議

### 一、英國宗教教育教科書兼容並蓄歷史傳統、社會脈絡的文化多樣性與價值思辨

歷史上，英國境內一直以來主要都是信奉基督教（英國國教），但是，中小學宗教教育的施行一直到1944年通過的教育法案，才有正式的規範。到了1988年教育改革法案所提倡的「國定課程」，對宗教教育則有更明確多元的規定。依據2015年最新國定課程關於宗教教育的規定，確立其為三大基本學校課程之一，教授年段為5-18歲，更甚於其他國定課程的5-16歲，以及性別教育的11-18歲。可見其歷史傳統影響。歷史之外，社會脈絡裡人口組成、宗教、文化的多樣性同樣不得忽視。是以，英國宗教教育雖以基督教為主的事實，但也一定必須考慮國境之內其他各種主要宗教的存在，反映多元文

化社會的事實。除基督教外，還需納入伊斯蘭教、猶太教、佛教、印度教、錫克教，號稱「Big Six」或「Big Seven」（加上天主教，一般或將之含入基督教中）。更重要的，必須尊重父母子女對學校宗教教育的課業參與選擇權或退出權，如此也得以進一步落實多元文化主義的精神。

英國宗教教育教科書的編制設計，在兼容並蓄歷史傳統與社會脈絡的文化多樣性之外，更看重學習者帶得走的宗教價值。亦即透過多元宗教知識、議題討論、反思的過程，形成個體的思辨力以及自我的價值體系，並非為特定宗教教義與實踐背書。這從教科書內容的主題探討包含親屬關係與家庭，宗教與生命，神的存在與啟示，宗教、和平與衝突，宗教、犯罪與懲罰，以及宗教、人權與社會正義等也可見其對議題廣度與思辨綜整能力的期待。

台英歷史傳統、社會脈絡殊異，但反觀台灣在消極性的宗教中立原則下，放任或漠視宗教教育，相關社會事件卻層出不窮。不管信或不信某一特定宗教，宗教為文化要素之一，具備相關知識以便真確認識並辨識之，不僅反映多元社會的客觀事實，也得以防止人民上當受騙。如此，英國積極性的宗教中立原則，多元宗教知識的路徑，對父母子女的宗教尊重，以及主題思辨力的側重等，值得我們深思反省。

## 二、英國主題式的教科書設計兼而回應考試局認可的要求與課室教學的需求

英國課室的主題式教學不依特定教科書進行教與學，教科書無法成為師生教與學的「聖經」，老師也不會被教科書綁架，淪為教科書的人質或奴隸。如此也讓教師得以透過專業實踐轉化，獲得較高的教學自主性、主體性與能動性，成為課程的創製者(curriculum maker)，進而成為轉化型的知識份子。

學校這般主題式的教學型態，教科書不為「聖經」地位的處境，對出版社而言實屬不利。但各家出版社如牛津、培生等還是使盡力道，依照中等教育普通證書(GCSE)的評量規準進行編寫設計，以便獲得不同考試局的認可。轉化一種思維設想，如此反倒讓出版社必須悉心編製教科書，使之成為兼而回應考試局試題題型要求與課室教學需求的參考用書之一。亦即主題式、思辨性的設計考量，反覆貫穿在出版社的教科書設計、考試局題型、以及課室教學中。

適值台灣十二年國民基本教育新課綱即將上路之際，三面九項核心素養的強調，在改革方向上是正確的。但是，整體的配套可以更周全些。亦即，在暫時尚不能廢除課室以一本教書教學的氛圍下，英國主題式的教科書設計、考試題型的搭配、課室主題式的教學、以及教師創課的能動性，還是值得台灣借鏡，以為核心素養的落實搭橋鋪路。

## 三、英國宗教教育教科書呈現出更多的多元宗教知識、多元宗教核心價值、與多元宗教教育素養

在多元宗教知識方面，英國教科書依國定課程綱要規定納入「Big Six」——基督教/天主教、伊斯蘭教、猶太教、佛教、印度教、錫克教。不管是「Big Six」或「Big Seven」，同時反映英國境內多元族群人口的多元宗教，以及世界主要五大宗教在內的國際色彩，兼具在地性與全球性。

有關多元宗教核心價值方面，舉凡宗教多元、宗教自由、宗教中立、宗教寬容等，在宗教教育的每一冊教科書多有出現，其中宗教中立與宗教寬容出現比例較高。特別值得注意的是，宗教中立部分多從多元議題，如正義、種族、性別、階級、政治等，探討宗教在這些議題上所具備的中立態度。至於多元宗教教育素養方面，不管是認知上認識宗教的多樣性、差異，情意態度上尊重、包容不同宗教信仰者，批判省思宗教偏見、歧視的轉化，以及付諸行動等，在不同章節均多所呈現與倡導，助益於學生形成帶得走的宗教價值觀。

所謂英國宗教教育教科書對多元宗教知識、多元宗教核心價值、與多元宗教教育素養有更多的呈現與倡導，除了相對於英國歷史科教科書而言，更對照出台灣「國語文」、「歷史」教科書在此的零落與不足。就英國歷史科，在設有宗教教育科的前提下，不管是多元宗教知識，還是多元宗教核心價值與多元宗教教育素養當然是宗教教育的首要重點，宗教具有主角的地位，廣泛地從宗教的角度談及知情意各個層面。歷史科出現宗教議題，較多傾向於宗教客觀史實的呈現。亦即，在探討歷史演變的過程中，提及影響歷史發展的宗教因素。因此宗教在英國歷史教科書中扮演的是配角的角色，交織於歷史上的社會與政治事件之中。

反觀台灣在沒有宗教教育科的事實狀態下，僅在國語文或歷史科的學科知識屬性下，零散地觸及，且多為認知層次，更遑論情意態度、轉化反思、批判思辨等高階能力的開展。如此不僅不能反映台灣在地多元文化、多元宗教的社會現象，也無法迎向全球趨勢。英國設科有其歷史傳統與文化背景，台灣不同於英國。即便如此，我們也可以編撰類似的參考用書——世界多元宗教知識，做為師生相關教學的補充參考材料。甚至在多元文化教育或多元文化課程與教學等課程，多著墨敏覺、理解、尊重、包容、批判思辨、轉化省思、社會正義等多元文化素養，這也是我們必需多加努力的。

## 參考文獻

- 少數族裔 2050 年或占英國總人口三分之一 (2016 年 06 月 13 日)。世界人口網。2016/12/25 取自 <http://www.renkou.org.cn/countries/yinguo/2016/5805.html>。
- 朱芳瑤 (2010 年 5 月 17 日)。站出來 捍衛宗教自由 印勞：別再叫我們吃豬肉。中時電子報。取自 <http://news.chinatimes.com/society/0,5247,110503x112010051700092,00.html>
- 何炯榮 (2014 年 12 月 09 日)。虐死高中生案「日月明功」陳巧明被判 13 年。聯合晚報。取自 <http://news.ltn.com.tw/news/society/breakingnews/1177192>
- 吳麗君 (2007)。教科書在英國學校脈絡下的使用情形及其對台灣的啟示。國民教育，47 (6)，5-17。
- 李亦園 (1978)。信仰與文化。台北：巨流。
- 林文綺 (2003)。從公民教育觀點初探宗教信仰課題。國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系在職進修碩士班，未出版，臺北市。
- 林榮光 (2007)。國民教育階段中的宗教自由——多元文化主義的觀點。國立政治大學法律學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 施正鋒 (1998)。族群與民族主義：集體認同的政治分析。台北：前衛。
- 洪麗卿、黃純敏 (2012)。美國麻州中小學教師評鑑制度研究及其對台灣的啟示。教育資料集刊，54，175-205。(有外審制度)
- 英國人口普查：華裔人口約 40 萬占居民總數 0.7% (2016 年 06 月 13 日)。世界人口網。2016/12/25 取自 <http://www.renkou.org.cn/countries/yinguo/2016/5803.html>。



- 英國穆斯林人口大幅上升十年增長近倍(2016年06月13日)。世界人口網。2016/12/25 取自 <http://www.renkou.org.cn/countries/yinguo/2016/5799.html>。
- 張立貞(2009)。**國小社會學習領域教科書宗教題材分析—宗教知識的探究**。國立臺北教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 張宏輝審訂(2005)。**社會學**。台北：學富。
- 許育典、高嵐書(2011)。宗教教育在義務教育階段實施的憲法基礎探尋。**宗教哲學**，55，1-33。
- 黃純敏(2014)。**國民中學多元宗教教學與課程之研究(I)**。國科會專題研究計畫成果報告(編號 NSC 103-2410-H-003-055)。
- 黃純敏(2014)。**轉化的力量：多元文化課程與教學研究**。臺北市：學富文化。
- 黃智慧(1992)。宗教與儀式。載於莊英章、許木柱、潘英海等人(編著)，**文化人類學**(下冊)，頁65-89。台北：國立空中大學。
- 葉建軍(2010)。現代英國宗教多元化的形成。**學海**，5，169-175。
- 董小川(2005)。現代英國宗教多元化的歷史成因、表現及其特點。**世界歷史**，6，45-55。
- 維基百科。**Edexcel**。網路資料取自：<https://en.wikipedia.org/wiki/Edexcel>(檢索日期：2018.07.13)
- 維基百科。**Oxford, Cambridge and RSA examinations (OCR)**。網路資料取自：  
<https://en.wikipedia.org/wiki/Oxford, Cambridge and RSA Examinations>(檢索日期：2018.07.13)
- 維基百科。**AQA**。網路資料取自：<https://en.wikipedia.org/wiki/AQA>(檢索日期：2018.07.13)
- 廖玉婷(2015)。**國小藝術與人文教科書融入宗教題材之內容分析研究**。玄奘大學碩士論文，未出版，新竹市。
- 歐陽教(1992)。宗教與教育的關係。**教育研究所集刊**，34，33-42。
- 駐英國代表處教育組(2016)。英國中小學課程改革教科書列重點對象。**教育部電子報**，719期。
- 蕭憶梅(2012)。**歷史核心能力的教與學—以「神入歷史」為例(I)**。行政院國家科學委員會補助專題研究計畫報告期末報告(NSC 101-2410-H-656-004)。
- 瞿海源(1999)。宗教。載於王振寰、瞿海源(主編)，**社會學與台灣社會**(頁355-389)。台北：巨流。
- 蘇家惠(2011)。**英國、臺灣中學歷史課程與教科書比較研究**。國立臺灣師範大學歷史學系碩士論文，未出版，台北市。
- AQA. *About AQA*. Retrieved from <https://www.aqa.org.uk/about-us> (July, 13, 2018)
- Department for Education (2014). National curriculum in England: framework for key stages 1 to 4. Retrieve December 27, 2016, from: <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-framework-for-key-stages-1-to-4>.
- Department for Education (2015). *The national curriculum-GOV.UK*. Retrieved July 21, 2015, from <https://www.gov.uk/national-curriculum/print>.
- DfE (2014). *History GCSE subject content*. Retrieved from <https://www.gov.uk/government/publications/gcse-history>
- DfE (2015). *GCSE subject content for religious studies*. Retrieved from <https://www.gov.uk/government/publications/gcse-religious-studies>
- Kollar, N. R. (2009). Teaching about religion: Learning about sacred grounds. In N. R. Kollar, *Defending religious diversity in public schools: A practical guide for building our democracy and deepening our*

- education* (pp. 141-161). Santa Barbara, CA: ABC-CLIO.
- Kottak, C. P. (2008). *Cultural anthropology*. New York: McGraw-Hill.
- Kroeber, A. L., & Kluckhohn, C. (1952). *Culture : A critical review of concepts and definitions*. Cambridge, Mass.: The Museum.
- Milot, M. (2007). The religious dimension in intercultural education. In J. Keast (Ed.), *Religious diversity and intercultural education: A reference book for schools* (pp. 19-30). Strasbourg Cedex, France: Council of Europe Publishing. OCR. *About OCR*. Retrieved from <https://www.ocr.org.uk/about/> (July, 13, 2018)
- Ofqual (2015). *GCSE subject level guidance for history*. Retrieved from <https://www.gov.uk/government/collections/gcse-as-and-a-level-reforms#documents>
- Pearson. *About Pearson Edexcel*. Retrieved from <https://qualifications.pearson.com/en/about-us/qualification-brands/edexcel/about-edexcel.html> (July, 13, 2018)
- Reese, W. L. (1999). *Dictionary of philosophy and religion: Eastern and western thought*. Amherst, NY: Humanities Books.
- Wallace, A. F. C. (1966). *Religion: An anthropological view*. New York: McGraw-Hill.

106年度專題研究計畫成果彙整表

計畫主持人：黃純敏		計畫編號：106-2410-H-003-082-					
計畫名稱：英國中學宗教議題國定課程的教科書研究							
成果項目		量化	單位	質化 (說明：各成果項目請附佐證資料或細項說明，如期刊名稱、年份、卷期、起訖頁數、證號...等)			
國內	學術性論文	期刊論文		0	篇		
		研討會論文		0			
		專書		0	本		
		專書論文		0	章		
		技術報告		0	篇		
		其他		0	篇		
	智慧財產權及成果	專利權	發明專利	申請中	0	件	
				已獲得	0		
			新型/設計專利		0		
		商標權		0			
		營業秘密		0			
		積體電路電路布局權		0			
		著作權		0			
		品種權		0			
		其他		0			
	技術移轉	件數		0	件		
		收入		0	千元		
	國外	學術性論文	期刊論文		0	篇	
			研討會論文		0		
			專書		0	本	
專書論文			0	章			
技術報告			0	篇			
其他			0	篇			
智慧財產權及成果		專利權	發明專利	申請中	0	件	
				已獲得	0		
			新型/設計專利		0		
		商標權		0			
		營業秘密		0			
		積體電路電路布局權		0			
		著作權		0			
		品種權		0			
其他		0					

	技術移轉	件數	0	件	
		收入	0	千元	
參與計畫人力	本國籍	大專生	0	人次	助益於研究生相關宗教教科書研究之執行方法以及議題掌握之敏感度。
		碩士生	5		
		博士生	0		
		博士後研究員	0		
		專任助理	0		
	非本國籍	大專生	0		
		碩士生	0		
		博士生	0		
		博士後研究員	0		
		專任助理	0		
其他成果 (無法以量化表達之成果如辦理學術活動、獲得獎項、重要國際合作、研究成果國際影響力及其他協助產業技術發展之具體效益事項等，請以文字敘述填列。)		將於2019年五月18-22日邀請英國多元文化與宗教社會學教授Tariq Modood到台灣師大進行演說與相關諮詢。			

## 科技部補助專題研究計畫成果自評表

請就研究內容與原計畫相符程度、達成預期目標情況、研究成果之學術或應用價值（簡要敘述成果所代表之意義、價值、影響或進一步發展之可能性）、是否適合在學術期刊發表或申請專利、主要發現（簡要敘述成果是否具有政策應用參考價值及具影響公共利益之重大發現）或其他有關價值等，作一綜合評估。

1. 請就研究內容與原計畫相符程度、達成預期目標情況作一綜合評估

達成目標

未達成目標（請說明，以100字為限）

實驗失敗

因故實驗中斷

其他原因

說明：

2. 研究成果在學術期刊發表或申請專利等情形（請於其他欄註明專利及技轉之證號、合約、申請及洽談等詳細資訊）

論文： 已發表  未發表之文稿  撰寫中  無

專利： 已獲得  申請中  無

技轉： 已技轉  洽談中  無

其他：（以200字為限）

3. 請依學術成就、技術創新、社會影響等方面，評估研究成果之學術或應用價值（簡要敘述成果所代表之意義、價值、影響或進一步發展之可能性，以500字為限）

增進台灣對英國中學有關宗教議題教科書之學術探究，瞭解其跟英國歷史背景、社會結構、與文化脈絡的連結意義，從而助益於台灣社會思考如何透過更完善的多元宗教教科書之編製與多元宗教知識教學，進而提升全體社會有關多元宗教的公民素養。

4. 主要發現

本研究具有政策應用參考價值： 否  是，建議提供機關教育部, 文化部,（勾選「是」者，請列舉建議可提供施政參考之業務主管機關）

本研究具影響公共利益之重大發現： 否  是

說明：（以150字為限）