第二章 宗教史課程設計的理念與教學目標

高中宗教史課程並非單獨行使的一門學科，而是內化於整體歷史課程架構之中，因此要討論宗教史教學必須先了解現行高中歷史課程設計的理念與教科書編纂的準則，才能把握教學目標，進行成功的教學。本章概分三部分，第一節從課程的定義、課程模式的分類談起，再根據高中歷史課程標準的教學目標，來討論課程設計應注意的事項；第二節分析現行課程標準中所蘊含的特色——人文主義教育思想，從歷史學科的性質和教學目標切入，兼論人文主義教育思想的內涵，討論如何將兩者相互結合；第三節談落實人文主義思想的宗教史教學，主要以佛教、道教、基督教和伊斯蘭教各大宗教所蘊含的人文思想為主軸，分析如何藉由宗教史課程設計，達成人文教育的目標。

第一節 課程、課程標準與課程設計

在現代教育學上，「課程」一詞的定義，紛歧而龐雜，顯現了課程觀的多樣性。¹如回歸中國古代文獻來看，課與程原本各有其涵義：「課」，許慎《說文解字》解釋為「試」，即考查、考核、標準，凡是「制定的程式而又有實驗稽查的都叫『課』」²；「程」，《說文解字》解為「程品」。段玉裁說：「品

¹ 華中師範大學郭元祥曾於 1989 年與施良方一同就「關於課程問題的四十年學術爭鳴」主題做研究，收集了關於課程的五十多種定義。見郭元祥，〈課程觀的轉向〉，《課程·教材·教法》，2001 年第 6 期。該研究文章刊在瞿葆奎，《四十年學術爭鳴大系·教育學（C）》（上海：上海人民出版社，1990 年）一書。

² 張傳燧，《中國教學論史綱》（湖南：湖南教育出版社，1999 年 10 月第 1 次印刷），第五章中國教學論基本範疇發展史，二、課與程。頁 81。

者，眾庶也。因眾庶而立之法則，斯謂之程品。」³所以「程」也可說是一種準則。另外，《詩經·小雅·巧言》中有「奕奕寢廟，君子作之。」註疏中說：「教護課程，必君子監之，乃得依法制也。」根據字義，課者計也，程者式也，為定氏授事稱之為課程，引申為：「凡依照一定的程式，傳授事物及經驗，而可以試驗稽核的活動，都可稱之為課程。」⁴

南宋朱熹論學，談到個人如何就自身學問下工夫時，曾主張要「小立課程，大作工夫」⁵，其中所言「課程」一詞便含有教學範圍、科目及其教學順序和進程的意思，同時也具有教學的標準、計劃的意思，已頗為接近現今課程的概念。⁶然而，直到鴉片戰爭前後，外國傳教士在中國興辦教會學校，才將西方近代學校課程帶入中國，連帶影響傳統教育制度產生一些改革變化。至民國年間，逐漸形成中國現代學校課程模式。⁷

西方課程（Curriculum）一詞源自拉丁文 Currere，意指「跑馬道」或「馬車跑道」⁸，含有行進所遵循的路線之意。賽馬須依循一定的跑道和路線，才可能順利抵達目標，同樣的，教學的實施也必須依循課程，讓學生在課程安排下作有次第的學習，方能循序漸進，達成預期的教育目標。因此早期教育學者將課程界定為各種「有計劃的學習經驗」（planned

³ 段玉裁注，《說文解字注附索引》，（台北：藝文印書館，民國 78 年 2 月六版），頁 330。

⁴ 呂達、李雪華，《課程教材及教學法通論》（台南：國教之友社，民國 54 年 10 月初版），頁 1。

⁵ 宋·黎靖德編，《朱子語類》（台北：華世出版社，1987 年元月台一版），卷第八，學二：總論為學之方，頁 136。

⁶ 參見田慧生、李如密著，《教學論》（石家莊：河北教育出版社，1996 年 12 月第 1 版，1999 年 1 月第 2 次印刷），「第六章 課程與教材」，頁 166~167。

⁷ 詳見張傳燧，《中國教學論史綱》（湖南：湖南教育出版社，1999 年 10 月第 1 次印刷），第五章中國教學論基本範疇發展史，二、課與程。頁 83。

⁸ 引自陳峰津主編，《教育概論》（台北：三民，民國 83 年 9 月初版），「第八章 教育的內容——課程與教材」，頁 264。

learning experience)⁹，包含學生在校內、外所從事的各項有計畫、有目的的學習活動。

課程包含學生在學校的指導下所獲得的全部經驗，這當中涉及到教師怎麼教，和學生學什麼的問題，是一種「為實現各級各類學校培養目標而規定的教學內容及其進程」¹⁰。課程實施過程，負責計劃的是教師，學習經驗的是學生，教師的「教學計劃」不單只是針對課文內容準備補充教材、歸納重點，或設計教學法而已，還應該包括教室環境空間的規劃、作息時間的安排、藉身教培育學生自學的動機和能力等等。而學生的「學習經驗」也不僅限於文字的、概念的認知，或數理公式的記憶、推演和運算，更包含了聽講、思考、發表、討論、實驗等實際運作的經驗，如此學習的成果才可能真正內化為自己的知識和能力，有助於人格與智慧成長。¹¹課程既然是實際運作的，所以也就不能單以教科書或教材為限，更要考量教育需求、教學目標、課程綱要、學生認知心理，以及為達成教學成效，所能採用的教學輔助媒體、教具，乃至作業活動設計的靈活運用等等。¹²

黃政傑曾依據相關研究文獻，歸納整理出四個方向，來

⁹ 歐用生，《課程發展的基本原理》（高雄：復文圖書出版社，民國 79 年 2 月修訂初版），「第一章 課程的意義」，頁 1。另見歐用生，〈課程的結構〉，《國教世紀》，第 16 卷第 7、8 期，民國 70 年 2 月 28 日，頁 7。

¹⁰ 見田慧生、李如密著，《教學論》（石家莊：河北教育出版社，1996 年 12 月第 1 版，1999 年 1 月第 2 次印刷），「第六章 課程與教材」，頁 166。

¹¹ 課程不只是書面的、空談的、預想的，還得是運作的、實際的，即使教育理論，也必須是經過實證檢驗，方能用於教學。因此，學生實際的學習經驗也應納入課程的一部分。參見黃政傑，〈潛在課程概念評析〉，《師大教研所集刊》，第廿八輯，民國 75 年 6 月，頁 163~181，以及歐用生，《課程發展的基本原理》（高雄：復文圖書出版社，民國 79 年 2 月修訂初版），「第一章 第三節 『潛在課程』」，頁 29~55。

¹² 詳見陳梅生，〈如何改進課程及教材〉，《臺灣教育》，第 290 期，民國 64 年 2 月 15 日，頁 19。又課程必須根據各級學校教育目標、學科性質、年級乃至地域、時令詳細規劃教材要目，並加以編列，以作施教的根據。參見葉楚生，〈課程標準與教材編輯〉，《臺灣教育》，第 290 期，民國 64 年 2 月 15 日，頁 7。

解釋課程的要義。他指出，課程的研究可以分從學科、經驗、目標和計畫四個角度加以探討。¹³以課程為「學科」者，主張課程是一門學科知識性的內容，課程發展工作偏重在教科書和教材的研究和編撰。以課程為「經驗」者，認為課程是學生在學校的指導下所獲得的所有經驗，因此注重學生與學習環境中人事物之交互作用。以課程為「目標」者，著重依據社會發展需要來作課程目標的選定、組織和敘寫，並以此來指導教材設計和教學活動。以課程為「計畫」者，強調學校與教師的責任，特別重視依目標設計一套完整的教學過程和內容，並進行多方面的評鑑。依課程設計模式來分，以課程為「學科」和「目標」者，其發展出來的課程和教材較傾向於所謂「目標模式」；而以課程為「經驗」和「計畫」者，所設計出的教學活動較偏向「過程模式」。¹⁴

所謂「模式」是指某種事物的標準形式，或使人可以照著做的標準樣式。而「課程模式」(curriculum models)是「用以表明課程之元素、彼此間之關係、組織原則，以及實施課程之必要條件」¹⁵，簡單說就是一種「典型的、以簡約的方式表達的課程範式」¹⁶。它具有特定的課程結構和功能，可以作形式性的分析，其本身即是一種具體模式，可供學者設計、編寫教材。¹⁷

課程模式和課程結構不同，課程模式代表的是課程設計

¹³ 詳見黃政傑，〈課程概念剖析〉，《師大教研所集刊》，第廿五輯，民國 72 年 6 月，頁 149~176。

¹⁴ 有關「目標模式」和「過程模式」的課程和教材設計，詳見下文。歐用生在《課程發展的模式探討》一書中，曾針對過程模式的課程設計做過詳細討論，請參閱歐用生，《課程發展的模式探討》(高雄：復文圖書出版社，1994 年 5 月再版)，頁 51~79。

¹⁵ 此乃美國課程專家塔巴(H.Taba)的定義。轉引自呂愛珍，〈論目標模式在課程設計中之可行性〉，收入國立台灣師範大學教育學系：瞿立鶴、鄭世興主編，《教育原理》(台北：偉文圖書出版有限公司，民國 67 年 12 月初版)，頁 789。

¹⁶ 郭曉明，〈關於課程模式的理論探討〉，《課程·教材·教法》2001 年第 2 期(北京：人民教育出版社課程教材研究所)，頁 27。

¹⁷ 郭曉明，〈關於課程模式的理論探討〉，《課程·教材·教法》2001 年第 2 期(北京：人民教育出版社課程教材研究所)，頁 28。

的標準範式，而課程結構代表課程內部各組成部份及其相互關係。不同的課程理念主導著每一種課程模式的方向，這些特殊理念或主張最終必定要落實在課程以及教材的設計之中，才能產生教學上的效果。¹⁸換言之，課程模式的不同，將影響教材的設計編輯，和教學活動的實施。

歷來教育學者關於課程設計之研究成果頗豐，楊龍立曾歸納有目標模式、過程模式、情境與文化分析模式、自然與實際模式等幾類。¹⁹其中較具代表性，且可與人文主義教育思想相互發明的，則有「目標模式」(Objectives Model)、「過程模式」(Process Model)²⁰和「情境模式」(Situational Model)²¹三者，課程與教材的設計均可依據這幾種模式進行。呂愛珍在〈論目標模式在課程設計中之可行性〉一文中指出，目標模式之論點最早由巴比特(F.Bobbitt)提出，後經泰勒(R.W.Tyler)確立明確而具體的目標形態，²²其所主張之「目標

¹⁸ 參見郭曉明，〈關於課程模式的理論探討〉，《課程·教材·教法》2001年第2期（北京：人民教育出版社課程教材研究所），頁28~29。

¹⁹ 詳見楊龍立，《課程目標的理論研究——課程目標應否存在的探討》（台北：文景書局有限公司，民國86年4月初版），頁172~182。

²⁰ 有關過程模式的思想背景、特徵、課程發展歷程和評價，請參閱歐用生，《課程發展模式探討》（高雄：復文圖書出版社，1994年5月再版），頁51~79。

²¹ 情境模式又稱「情境分析模式」，是由史克北(M.Skilbeck)所提出，並經羅通(D.Lawton)加以推廣，成為所謂「文化分析模式」。情境模式的課程設計觀主張，應以較廣泛的角度分析校內與校外各種情境，使教育目標的擬定、教學方案設計實施，與評估、回饋的工作更具彈性。因為視教育為傳遞人類生活規範、價值、信念的一種手段，所以課程是在學校研究社會文化內涵之後所進行的一種選擇。如此說來，情境模式的課程觀適合發揮人文主義教育信念，先針對當前學校教育、社會文化面臨的問題和改革的需要，研究提出新的因應目標，落實在課程設計與教材教法當中，完成陶鑄學生，激發潛能，以適應現代社會的教育目標。以上有關情境模式的說明，請參閱楊龍立，《課程目標的理論研究——課程目標應否存在的探討》（台北：文景書局有限公司，民國86年4月初版），頁175~178。

²² 泰勒強調，良好的目標應力求明確化、具體化，且能涵蓋學習者生活領域，並實現於行為。他主張編製課程的第一步是，以行為主義的觀點來確立明確而不含糊的行為目標，依據這些目標來選擇教材，組織內容，發展教學程序，並實施教學評鑑。泰勒歸納出四項思考法則，即所謂「泰勒法則」(Tyler Rationale)：(1)學校教育所尋求的教育目的是什

模式」係「以學習者之預期學習成果作為課程設計依據」²³之謂，此乃受到行為學派教育理論的影響，欲將學生可觀察、可測量的具體行為作為課程設計之目標依據。落實到教材教法上，則是指根據預設目標來選擇教材，加以組織，進行教學活動，以期將學生塑造成符合目標的人格特質。目標模式的課程設計會列出具體的教學目標，以評量學生在學習之後，能知道什麼？能感覺什麼？能表現什麼？²⁴日後再經塔巴(H.Taba)予以發展應用，最後由布魯姆(B.S.Bloom)、克拉斯霍爾(D.R.Krathwohl)²⁵訂出智育、德育、技能三大領域（一般稱之為認知、情意和技能三領域）的具體目標模式，而廣為各國採用，成為課程設計上不可缺少的依據標準。現行高中歷史課程標準所擬定的教學目標，可以說是一種目標模式的設計。

課程設計採目標模式的優點是，標列出詳細的目標，使教學活動明確化，方便教材的選擇、組織與排列，有助於教師教學；而其目標就教學評量來說，具有可觀察、可檢驗的特性。以歷史課程設計為例，目標模式的設計在教學上首先標示出一特定目標，如著重「民族精神教育」或「人文主義教育思想」，乃至「培養歷史思維能力」等。再根據課程綱要和主題設計單元目標和教學活動，達成改變學生觀念和行為的目的。例如，課程目標訂有「(使學生)明瞭中華民族之演進及各宗族間之融合與相互依存之關係」，在認知方面，單元

麼？(2)為了達到這些目的，學校應提供哪些教育經驗？(3)如何有效地組織這些教育經驗？(4)如何評鑑？參見歐用生，《課程發展的基本原理》（高雄：復文圖書出版社，民國 79 年 2 月修訂初版），頁 58~59。

²³ 呂愛珍，〈論目標模式在課程設計中之可行性〉，收入國立台灣師範大學教育學系：瞿立鶴、鄭世興主編，《教育原理》（台北：偉文圖書出版有限公司，民國 67 年 12 月初版），頁 789。

²⁴ 見《新史學》第十一卷第四期（89 年 12 月），〈歷史教科書與歷史教學座談會（記錄稿摘要）〉（新史學雜誌社主辦，中研院史語所協辦，民國 89 年 9 月 9 日），第一場（中國史），國立台灣師範大學歷史系陳豐祥教授報告發言：「高中歷史課程設計的理念與實際」，頁 143。

²⁵ 呂愛珍，〈論目標模式在課程設計中之可行性〉，收入國立台灣師範大學教育學系：瞿立鶴、鄭世興主編，《教育原理》（台北：偉文圖書出版有限公司，民國 67 年 12 月初版），頁 796。

目標設計就有：「明瞭中華民族的涵義」，具體目標為「能說出中華民族在體質上、語系上、文化上的構成與內涵」；單元目標是「明瞭民族融合的階段與過程」，具體目標則為「能說出各個時期民族融合的範圍、歷程、特色和影響」等。情意方面，單元目標有「從民族融合與文化傳播的歷程，培養學生對民族的溫情和敬意」，具體目標為「能說出漢代西域文化與中國文化交流的盛況」、「能闡述隋唐時代兼容並蓄、華夷一家的盛況」、「能解釋日本唐化運動的動機，明瞭中國文化的豐富內涵」等。技能方面的單元目標有「能將課文敘述列表排比做說明」，具體目標為「能將四個民族融合時期畫表格作整理，內容包含時代起訖、融合的民族和文化、成果和影響」。以上透過實例說明：目標模式在歷史課程與單元教學活動中如何作設計。

但目標模式的課程設計有其缺點，例如：有些目標難以用具體行為表現來陳述；而預先擬定的目標較為僵化，不一定能與現場教學情境相吻合；事先計劃的程序與課堂上偶發的機會教育能否協調，也是必須考量的。為彌補目標模式之不足，還是必須回歸課程的規劃和設計理論作思考，嘗試研擬出更為有效的教學模式，以達成整體教育目標。

有關課程設計和編製理論的理念，大致可區分為四類：²⁶（一）將課程視為學科，以傳遞各學科知識為教學中心，又稱為「學科中心論」或「知識中心論」。此派主張，課程即某一學科的教材和內容，所注重的是如何將人類過去累積的成就和文化精華傳授給學生，因此特別強調學科知識的系統性，可稱為一種學術理性主義的課程觀。以高中歷史課程來說，傳統歷史教學和歷史教科書較偏向知識中心，而所謂歷

²⁶ 以下四類課程設計理論係參考下列著述作綜合敘述：黃政傑，〈課程設計的理論取向〉，《師大教研所集刊》，第卅一輯，民國78年6月，頁25~47；郭元祥，〈課程觀的轉向〉，《課程·教材·教法》，2001年第6期，頁11~16；田慧生、李如密著，《教學論》（石家莊：河北教育出版社，1996年12月第1版，1999年1月第2次印刷），「第六章第二節課程編製的理論與流派」，頁175~178。

史教育主要是「歷史知識的傳授與接納的過程」²⁷。(二)主張以學生的需要、興趣為中心來設計課程，重視學生的經驗，認為課程應以學生學習活動為主體，從過程和經驗中逐步體驗，成長學習，而不加給成人預設的價值觀和知識。有人稱之為「兒童中心論」或「自我實現」的課程觀。以歷史教育為例，此類課程設計著重學生的活動參與，包括蒐集資料做報告、戲劇演出、史蹟或博物館參觀教學、辯論方式等。此種方式利於活用教學情境，實施機會教育，可於歷程中完成多元的教育目標。(三)主張以社會需要和利益為中心設計課程，稱為「社會中心論」。此派重視當今社會、國家的需要，認為教育應適應時代社會變遷，培育實用人才，以達成適應社會、參與社會建設的目標。過去將歷史教育視為民族精神教育的一環，欲藉著歷史教學，培養學生成為愛國家、愛民族的好國民，就是這一類觀念。(四)主張將科技研究模式應用於課程設計，依行為科學原理設計教學順序，包括課程設計表的規格化、編序教材的使用、電腦輔助教學媒體的運用²⁸等等，企圖依照既定的模式設計一套可重複操作的教學流程。此派特重教學計畫的擬定和按部就班的實施程序，具有統一、精確、系統、複製的特性，有利於教學成效的評鑑。²⁹

²⁷ 胡昌智，〈歷史教育的任務——「中學歷史教育研討會」的迴響〉，收入《史學與社會科學論集》(台北：明文書局，民國 72 年 8 月初版)，頁 277。

²⁸ 近幾年來，有為數不少的論文就網路教學資源與相關課程的結合做研究，亦可歸類為電腦輔助教學媒體的設計運用。參見黃綉媛，〈網際網路在歷史教學上的運用〉，收於《高中歷史教學與研究第四輯》(台中：台灣省政府教育廳，民國 87 年 6 月 30 日出版)，頁 242~255；葉寶玉撰，〈網路教學資源在高中歷史科教學之利用——以 88 學年度新課程之臺灣史教材為例〉，國立臺灣師範大學歷史學系碩士論文，民國 91 年 7 月。

²⁹ 詳見黃政傑，〈課程設計的理論取向〉，《師大教研所集刊》，第卅一輯，民國 78 年 6 月，頁 41~45。筆者曾於民國 91 年 4 月至 5 月間參加「英特爾 e 教師計劃——資訊融入教學研習」課程，研習活動主旨有：培育教師能在課堂上有效運用科技資源，例如運用電腦軟體工具（如：Microsoft Word, Microsoft PowerPoint, Microsoft Publisher, Microsoft Internet Explorer 等）編製符合課程標準之「教學單元」及「評量工具」，並能與學生作交流，指導學生藉著「實作」完成預定作業。其課程設計

現今教育部重視各級學校電腦資訊設備的充實，加強教師電腦使用能力，便是希望能將資訊教育融入各科教學，歷史教學也應多利用多媒體視訊資源，使教學內容更加活潑化、生動有趣。

綜合來說，不論哪一類理論所主張的課程，都應該規劃出「教」與「學」兩方面的進程，編列能達成教育目標的施教步驟，以利推行教學活動。而編定教學步驟之前，必須先明瞭課程教學目標是什麼，依之設計出的教材，師生才能有所依循。不能掌握課程教育目標，所擬出的教材設計大綱就可能失去重心，讓編輯教材者難以下手；同樣的，在教學上除掌握教學目標外，也必須重視教學過程中情境的設計和安排、學生的活動和發言，藉頻繁的師生互動，靈活發揮課程標準和教材設計的精神，達成理想的教學成效。

「課程標準」與課程並不相等，它如同一把尺，主要的功能是規定與課程相關的重要項目，包括「教學目標」、「時間分配」、「教材綱要」、「實施方法」、「教學評量」等，它是課程編製的最高原則，也可以說是課程規劃的骨幹。³⁰同時，課程標準的內容要項是教材編輯的依據，故課程標準對教科書具有一定的規範作用，唯有緊扣著課程標準所訂之目標來編輯教科書，設計教材、教法，或進行教學評量，才能達成教學成效。³¹

課程標準有總體課程標準和分科課程標準，各科課程標

理念接近科技取向的課程觀，教師藉由設計好的教學單元計畫單從事教學活動流程設計，製作「多媒體簡報」、「多媒體評鑑工具」，並指導學生依序完成各階段作品，包括「學生出版品」、「學生多媒體簡報」、「網頁製作」等，再依各種「評鑑工具」加以評量。教學過程不再只是教師單向的講解和灌輸知識，反而要學生多動腦、動手，實地操作、設計，完成計劃和作品，再由大家一同觀摩，並接受教師的評鑑。

³⁰ 參見葉楚生，〈課程標準與教材編輯〉，《臺灣教育》，第 290 期，台灣省教育會，民國 64 年 2 月 15 日出版，頁 7。

³¹ 陳梅生在〈如何改進課程及教材〉一文中也強調，因為課程標準規範了學科課程的範圍和內容，是教科書編寫的依據，所以需定期修訂此教學的根本大法，以適應時代變遷和社會需要。該文載於《臺灣教育》第 290 期，台灣省教育會，民國 64 年 2 月 15 日出版，頁 18。

準均明確規定該科教學目標、時間分配、教材綱要、實施方法（包含教材編選要領、教學過程、方法與要點、教具與教學設備的使用、各單元間的聯繫和配合、教學評量等）。其中，教學目標可說是課程的核心和指標，它是整個教學活動的出發點和歸宿，任何教學活動都應該依循、圍繞著教學目標而展開。³²教學目標不僅用以形成課程，引導教學，並提供評量的指示方向。³³是以教師首先應明瞭該學科之教學目標，根據認知、情意、技能三項領域設計教案、擬定教學方向和教學法，進行教學活動，才能提昇教學品質。³⁴

由上述討論可知，若要編製出一套成功的教材、進行有效的教學，就必須先針對學科課程、課程標準、課程設計和教材規劃等問題詳加研究。³⁵以高中歷史課程為例，在編製課程時，須先認清歷史這門學科的性質、範圍及特色，以及歷史教育的目標。歷史不同於一般知識或技能的科目，它更屬於一文化陶冶的學科，其內容綜合了人類古今中外各項學門的成績，極為豐富而多樣，值得詳加規劃，藉教學活動幫助學生作理性認知、情感陶冶和文化素養的培育。要達成這樣的目的，首先就必須依照高中教育目標總綱，擬訂出歷史教育的課程標準和學科目標，便於規劃課程、教材和教法，

³² 參見田慧生、李如密著，《教學論》（石家莊：河北教育出版社，1996年12月第1版，1999年1月第2次印刷），「第三章 教學目的」，頁72。

³³ 詳見黃光雄等譯，《教育目標的分類方法》（高雄：復文圖書出版社，民國72年6月初版），頁21，「第二章 教育目標與課程發展」。

³⁴ 美國的布魯姆(B.S.Bloom)於1956年提出認知、技能和情意三大領域的教學目標，受到教育學者的普遍重視。其中，認知教學目標和情意教學目標在歷史教學上的應用值得做為本文探討的方向。有關此一主題，詳見陳豐祥〈布魯姆認知教學目標在歷史教學上的應用〉，《人文及社會學科教學通訊》，第5卷第2期，民國83年8月，頁75~79。該文收入陳豐祥著《歷史教學評量的理論與實際》（台北：學生，民國83年2月初版）一書。

³⁵ 有關這方面的問題，請參閱呂達、李雪華，《課程教材及教學法通論》（台南：國教之友社，民國54年10月初版），第一章緒論；孫邦正，《課程教材教法通論》（台北：正中書局，民國69年8月臺十八版），第二章課程編制與課程標準；陳梅生，〈如何改進課程及教材〉，《臺灣教育》第290期，台灣省教育會，民國64年2月15日出版，頁17~22。

以達成教學目標。以下先從《高級中學課程標準》來談高中歷史課程設計之理念與教學目標。

第二節 人文主義教育思想與歷史課程設計理念

(一) 歷史教育的學科性質與教學目標

對「歷史」一辭的定義和解說，中外史家都有專著論述。若從字源學上分析，許慎《說文解字》說：「歷，過也，傳也，從止麻聲。」³⁶金文作秝，不從止；甲骨文從止從秝，或從止從木，止象行跡，與秝林相合，象人行經田禾或林木間，表「過歷」³⁷之意，代表過去所經歷的一切。至於「史」字的意義，《說文解字》解釋說：「史，記事者也，從又持中，中正也。」³⁸可知「史」字古義本為官職，日後由史官引申為歷史之稱。³⁹但也有學者認為，「中」並不是中正之中，而是代表「簿書」或「簡冊」⁴⁰；王國維則認為中是乘筭之器，即承簡冊之器。⁴¹綜合上述解釋可知，「歷」本有經歷、過程之意；「史」則指記事的人或掌理文書的人，歷史可說是「經歷之記錄」。在西方，歷史一辭英文為 History，語源出自希臘語 Historia，有「研究調查」之義，拉丁文、法文、德文皆來源於此字。⁴²建立希臘史學的西方歷史之父希羅多德（Herodotus，484~425 B.C.）實際探究、調查波希戰爭事跡，撰寫而成的著作便稱為《歷史》（Historia），因此在西方，歷

³⁶ 段玉裁注，《說文解字注附索引》，（台北：藝文印書館，民國 78 年 2 月六版），頁 68。

³⁷ 余鶴清，《史學方法》，（台北：洪氏出版社，民國 64 年 2 月 1 日再版），頁 13。

³⁸ 段玉裁注，《說文解字注附索引》，（台北：藝文印書館，民國 78 年 2 月六版），頁 117。

³⁹ 中國古代稱記事之著作為書，不稱作史，「史」自為官名非書名。又如記載希伯來人之歷史稱為 Bible，原意即是書。詳見陸懋德，《史學方法大綱》，（台北：新文豐出版公司，民國 68 年 5 月初版），頁 1~2。

⁴⁰ 前者如清代學者江永，後者如章太炎和吳大澂。轉引自朱雲影，《史學方法》（師大講義，未出版），頁 7~8。另見王國維，《觀堂集林》卷第六藝林六「釋史」，（台北：河洛圖書出版社，民國 64 年 3 月臺景印初版），頁 263。

⁴¹ 參見王國維，《觀堂集林》卷第六藝林六「釋史」，（台北：河洛圖書出版社，民國 64 年 3 月臺景印初版），頁 263~274。

⁴² 參見杜維運，《史學方法論》，（台北：三民書局，民國 80 年 4 月十一版（增訂版）），「第二章 歷史與史學家」註 1，見該書頁 32~33。

史也有「記錄」的意義。

王爾敏曾說：「研究歷史，當即以人羣活動為主要對象。」⁴³將此定義稍加擴大，可說「歷史是在過去時間內，人類社會中，事象羣的延續。」⁴⁴它涵蓋了古今人類一切的經歷和發展，以及智者賢人對宇宙、自然和人性探索、建構起來的各種知識學門。歷史的範圍極為遼闊，⁴⁵它能提供並交代任何一門學科發展的歷史背景，使人獲得一清楚的認識和了解。⁴⁶歷史更可以豐富人生，呂士朋在〈歷史與人生〉一文中說：

歷史豐富人生的具體成效，在於能起迪思想，增加智慧。思想的出現，有其時間、空間的條件，由於歷史是人類經驗的記錄，故能將時間，空間擴大，上下數千年，縱橫數萬里，學者神遊其中，思潮如風起雲湧，創意油然而興，歷史啟迪了思想，提供了思想出現的條件，古今中外，大思想家都精於歷史，關鍵在此，…歷史讓人明瞭過去，也可讓人對當前的困惑找答案，甚至對未來

⁴³ 王爾敏，〈中國歷史家的使命感〉，收於王爾敏著，《禱乘小品》（臺北：臺灣商務印書館股份有限公司，民國 73 年 1 月初版），頁 8。

⁴⁴ 陸寶千，〈歷史學的理论架構〉，《思與言》，第一卷第五、六期，民國 52 年 12 月 15 日，頁一。

⁴⁵ 歷史的範圍到底有多廣？黎東方在〈我對歷史的看法〉一文中說：「所謂歷史，普通只是單指人類歷史而言。若就廣義的字義來說，則凡是宇宙間一切曾經有過的現象，都可以稱作歷史。」依此，歷史所涵蓋的範圍的確極為遼闊，要如何選擇編寫，以人類有限的經驗和能力來說，相當不容易。參見黎東方，《我對歷史的看法》，（台北：傳記文學出版社，民國 68 年 6 月 1 日再版），頁 2。

⁴⁶ 杜維運在討論歷史的功用時一針見血地指出：「任何一門學科，都需要一個清清楚楚的歷史背景，這也是歷史的重大功用之一。哲學家可以誹謗歷史瑣碎，文學家可以攻擊歷史枯燥，社會科學家可以指斥歷史無關現實人羣，但是哲學、文學、社會科學能否離開歷史背景而談呢？欣賞古代留下來的建築物，如知其歷史背景，就另是一種欣賞了；閒步於山畔水濱，如曉其與歷史上的大事件相關，情懷就迥然不同了！」引自杜維運，《史學方法論》，（台北：三民書局，民國 80 年 4 月十一版（增訂版）），「第二十章 歷史的功用與弊害」註 42，見該書頁 259

的發展指出概略的方向。…⁴⁷

再從學科性質來說，所謂歷史學，乃在「研究人類社會之沿革，而認識其變遷進化之因果關係者也。」⁴⁸史家蒐集史料，將過去發生的事實予以紀錄、撰述，並賦予意義，成為傳世的史著，讓人認識過去人類作為的因果得失，藉以明瞭今日社會之所由來，思考改善增上之道，以共同創造新歷史。吾人從歷史的學習當中，可以習得更多個人經驗以外的知識，⁴⁹擴大眼界，培養思考習慣和能力，明辨是非善惡與成敗得失，藉此啟發自覺，開創智慧。如此歷史將不會是死的知識，反而能產生相當積極而正面的功能。

歷史學的最大特色之一在它歸屬於人文學科，是一門以「人」為主體的學問。⁵⁰因為是人在創造歷史，也是人在寫歷史。沒有人，就沒有歷史存在；而一切有關歷史的事件、材料和記錄都必須透過人們加以揀擇、整理，才能顯出其意義。所以梁啟超曾說：「歷史的目的在將過去的真事實予以新意義或新價值，以供現代人活動之資鑑。」⁵¹這是歷史學本身的價值，它必須從人類的所思所言和所行作探索，賦予意義，並加以解釋陳述，提供後人教訓和省思，幫助個人和群

⁴⁷ 呂士朋，〈歷史與人生〉，收入，《歷史學科教育之趨勢》（台北：教育部人文及社會學科教育指導委員會編印，民國 87 年 4 月），頁 62。

⁴⁸ 呂思勉，《歷史研究法》（台北：五南圖書出版有限公司，民國 84 年 3 月初版一刷），頁 003。

⁴⁹ 張玉法在〈歷史教育與人生〉一文中說：「學歷史的人與不學歷史的人由於歷史空間不同，對人生的體驗也不相同。一個不學歷史的人，他的經驗來自自己的經歷、見聞，一個學歷史的人，他的經驗除來自自己的經歷、見聞外，也從人類幾千年的歷史中吸取經驗。」參見教育部人文及社會學科教育指導委員會編，《歷史科教學研究》（台北：幼獅文化事業公司，民國 82 年 4 月初版），頁 18。

⁵⁰ 黃俊傑在〈近十年來國內史學方法論的研究及其新動向（下）〉（民國六十年至民國七十年）一文中說：「不論中西，史學研究概以「人」為主題，傳統中國史學特重人物賢奸，西方史學家自修昔的底斯（Thucydides, ?460—400B.C.）以迄蘭克，亦莫不以「人」為其探討之中心課題。」詳見《漢學研究通訊》，第二卷第三期，民國 72 年 7 月出版，頁 140。

⁵¹ 梁啟超，《中國歷史研究法（補編）》，（台北：臺灣中華書局，民國 74 年 4 月台十五版），頁 5。該書與《中國歷史研究法》一書合訂出版。

體作提昇。以上是從歷史的意義談到歷史學的價值。

在二十一世紀的今天，對於新世代、新社會而言，歷史教育還有什麼意義和啓示作用？事實上現代民主社會，多將培養健全優良的公民列為教育重要目標之一，如現行高級中學課程標準，教育目標開宗明義便是：「以繼續實施普通教育、培養健全公民、促進生涯發展，奠定研究學術及學習專門知能之基礎為目的。」⁵²美國歷史課程標準的精神亦強調這一點：

歷史知識是政治智慧的先決條件。沒有歷史，一個社會就無法分享它曾經有過的共同記憶，其核心價值觀，或過去的決定對現在環境之解釋。沒有歷史，我們就不能從事對社會裏政治、社會或道德問題的任何明智之研究。而沒有歷史知識和研究，我們就不能造成對有效參與統治的民主過程，及實現我們所有公民的國家民主理想很重要的有知識、有辨識力的公民。⁵³

由此可知，歷史知識是現代世界公民所必備的基本學問。

歷史學本身既具有相當學術價值，然而史學研究的各項成果和鑑識卻必須透過教育，方能將前人經驗完整而有系統地傳遞後世，以促成人類整體的覺醒和進步，這便是歷史教育的作用了。

教育是人類特有的一種活動，也就是一種「人文現象」⁵⁴，「教育」一詞希臘文為 Paideia，羅馬時代譯成拉丁文 humanitas⁵⁵，則有 educatio（教育）和 humanitas（人性）二義，

⁵² 教育部編印，《高級中學歷史課程標準》，中華民國八十四年十月修正發布，八十五年六月出版，頁 1，高級中學歷史課程標準總綱，第一目標。

⁵³ 美國加州大學洛杉磯分校，全國學校歷史科中心編，劉德美譯，《美國歷史科——世界史國家課程標準——探索通往現在之路》（台北：教育部，民國 85 年 12 月），頁 1。

⁵⁴ 楊亮功，〈人文主義與教育〉，收入臺灣省教師精神修養專輯第十六輯《人文教育》（臺灣省政府教育廳編印，民國 76 年 4 月出版），頁 30。

⁵⁵ Paideia 一詞由 pais, paidos 演變而來；humanitas 即 humanity 一詞的字源。參見林寶山編譯，《人文主義的教育改革計畫》（高雄：復文圖書出版社，民國 73 年 9 月初版），「譯者自序」，頁 1。

意謂人性能「教」會「學」。⁵⁶人類能將過去千百年的知識和智慧傳遞給下一代，靠的就是教育。德國思想家列幸(Lessing)曾說：「歷史是全人類的教育」⁵⁷，教育不僅在傳承人類的歷史經驗，更重要的，是能啓發學生自覺的心，改造生活和生命。教育的根本係立足於人心、人性和人情，以培育出具有人文素養，能關懷現世，自利利他的新世代，將人類豐富文化資產作永續的發展。這其中，歷史教育尤負有重要的責任。

近代中國的新式歷史教育，始於清末庚子後推行的新政改革。光緒二十七年（西元 1901 年）五月，張之洞、劉坤一曾奏請在小學校和中學校課程中規劃「史事」一科。⁵⁸到了光緒二十八年（西元 1902 年），清廷頒布《欽定學堂章程》，是為「壬寅學制」⁵⁹，其中規定，中學堂年限四年，設「中外史學」，但未及實施。光緒二十九年（西元 1903 年）又公布《奏定學堂章程》，即「癸卯學制」，規定初等小學堂完全科五年畢業，必修學科設有「歷史」科；簡易科年限亦五年，設有「史地格致」科；高等小學堂四年畢業，設有「中國歷史」科；中學堂年限五年，設有「歷史」科。高等學堂第一類學科設有「歷史」，此類學生將來預備入經學、政法、文學、商科等大學進修。⁶⁰宣統元年（西元 1909 年）模仿德國學制，採文、實分科，文科中的主科包含「歷史科」，每週授課三小時。民國以來，學制幾經變更，十一年實行的新學制，模仿

⁵⁶ 見鄔昆如，〈基督宗教與生命教育〉，《教育資料集刊》26 輯，生命教育專輯，國立教育資料館，民國 90 年 11 月出版，頁 98。

⁵⁷ 轉引自孫寧瑜，〈歷史教育理想境界之探索與實踐〉，《台北市立師範專科學校學報》第十八期，民國 76 年 4 月，頁 315。

⁵⁸ 李端棻等撰，《近代中國教育史料》第一冊（影印本），四、維新教育〈會奏變法自強第一疏〉（張之洞、劉坤一），頁 80。

⁵⁹ 「壬寅學制」是中國新教育雛型時期一種形式上的新學制，當時雖未能實施，然而從意義上來說，它反映了清朝官方對新教育的認識水準。見程方平、畢誠，《中國教育史》（台北：文津出版社，民國 85 年 10 月初版一刷），頁 359~361。

⁶⁰ 參見毛禮銳、沈灌群主編，《中國教育通史》第四卷（山東：山東教育出版社，1988 年 3 月第一版第一次印刷），頁 231~233；陳青之，《中國教育史》（台北：臺灣商務印書館股份有限公司，民國 62 年 8 月臺五版），頁 589~594。

美國教育制度，中學分為初中和高中，採學分制，均設有歷史科。民國十八年頒布中學課程暫行標準，明訂以三民主義為教育指導原則，其中，初中和高中歷史均增加為十二學分，即一、二、三年級歷史教學時數每週均為兩小時。自民國二十一年正式頒布中學課程標準後，一直到民國四十一年間，課程標準又有多次小幅修改，但歷史課授課時數大致維持在每週兩小時。五十年代、六十年代到七十年代，初中（國中）和高中歷史課程標準也都曾做過修訂，其中影響最深遠的，除了授課時數縮減之外，就是教學目標的改變了。⁶¹

一般來說，國家教育目標和各級學校教育目標擬定的是整個教育活動的宗旨和預期目標，至於學科教育目標便須標舉出較為明確的原則和方向，發揮指引的功能，幫助教師設計各個單元教學目標，以具體落實教育目標。

茲以民國七十二年 and 八十四年教育部公佈之《高級中學歷史課程標準》為例，從課程標準的精神、教學目標和具體條文作比較分析，以闡明歷史教育的特質。

民國七十二年教育部公佈之《高級中學歷史課程標準》明列四項目標：

- 壹、明瞭中華民族之演進及各宗族間之融合與相互依存之關係。
- 貳、明瞭我國歷代政治、經濟、社會、文化等變遷的傾向，特別注重光榮偉大的史實與文化的成就，以啟示復興民族之途徑及其應有之努力。
- 參、明瞭世界各主要民族演進之歷史及其相互之間的關係與影響。
- 肆、明瞭世界文化之演進及現代國際大勢，確立我國

⁶¹ 有關中學歷史課教學時數遭刪減的過程，請參閱王仲孚，〈從教學時數的刪減——談中學歷史教育的危機〉一文，該文收入王氏著，《歷史教育論集（修訂二版）》，（台中：大同資訊圖書出版社，民國 90 年 7 月出版），頁 12~16。另有關歷史教育的研究，請參閱戴寶村，〈我國歷史教育研究的回顧與展望〉，《史學評論》第 11 期，民國 75 年 1 月，頁 113~134。張明雄，〈四十年來臺灣地區高中歷史教育的回顧〉，《史學評論》第 11 期，民國 75 年 1 月，頁 135~158。

對國際應有之態度與責任。⁶²

由上述可知，當年訂立的歷史教學目標實含有民族精神教育的色彩，希望藉著歷史教育讓下一代認識並肯定中華民族的歷史和成就，以培養對國家民族應有的責任與態度。這樣的歷史教學目標誠然有其時代因素，然而也因此限制了歷史教育課程的發展。另一方面，這樣的目標並未能充分呼應《高級中學課程標準》「總綱」之精神和教育目標。因為高中課程標準總綱中強調，高中教育宗旨之一為「發展青年身心」，教育目標包括「養成修己善羣、勤勞服務的習性」、「訓練思考的能力」、「鍛鍊健全身心」、「培養審美能力，陶融高尚情操」⁶³等，而此次課程標準修訂的特點也包括：「五育並重，均衡發展，以培養健全之國民」⁶⁴以當年歷史課程標準中規定的目標而論，似乎未能考量到培育學生健全人格、發展羣己關係，以及培養審美情操的教育目標。

民國七十五年胡昌智發表〈歷史教育目標的理論與實際——從實踐理性（Praktische Vernunft）的觀點論歷史教育〉一文，其中就過去歷史課程教育目標的缺陷提出批判，⁶⁵他以民國七十二年教育部頒布的《國民中學歷史課程標準》以及《高級中學歷史課程標準》為例，指出兩者所陳述的歷史教育目標具有共同的特色，即重視建立民族傳統精神，和國家組織的正當性，而將中國歷史視為一客觀存在，且是固定發展的過程，如此教學目標便局限於讓學生瞭解並接受既定

⁶² 教育部中等教育司民國 72 年 7 月公布，《高級中學課程標準》，（台北：正中書局，民國 73 年 1 月初版第二次印刷），頁 89。

⁶³ 參見教育部中等教育司民國 72 年 7 月公布，《高級中學課程標準》，（台北：正中書局，民國 73 年 1 月初版第二次印刷），頁 11。

⁶⁴ 在〈附錄：高級中學課程標準修訂經過〉中提到：「（故）本次新訂標準之目標，所揭櫫之五點，即為德、智、體、群、美五育之具體說明，…」，見前引書，頁 835。

⁶⁵ 參見胡昌智，〈歷史教育目標的理論與實際——從實踐理性（Praktische Vernunft）的觀點論歷史教育〉，收入國立台灣師範大學歷史系·所主編，《國際歷史教育研討會論文集》，會議時間：民國 74 年 8 月 9 日~10 日，（國立台灣師範大學歷史系·所，民國 75 年 6 月出版），頁 61~78。

歷史解釋的過程，而未能培育學生思考、反省和實踐的能力。他並指出：

顯然，我們現有的歷史教育目標沒有將個人人格（有具體內容的道德體系與認知體系的結合以及形式道德）培育的問題視為一個與社會團結有相等地位的問題。它沒有以個人的反省與分析能力為教育目標：反省是指自己對事物認識評價觀點的認識——認識包括它的局限性、合理性，以及與自己其它觀點的一致性；而分析則指對他人的事物敘述中的思考方式與價值觀點的掌握。只有藉著反省與分析，個人才具有討論、溝通的能力。這種人格中形式道德的培養，很明顯地，也是目前我們歷史教育目標下所犧牲掉的部份。⁶⁶

胡昌智主張，歷史教育目標的擬定，必須將學生人格成長納入其中，因為學生才是學習認知的主體，其所學得的知識最後要能回歸和連繫到求知者本身才有意義。⁶⁷

教育部也於民國七十五年成立了「人文及社會學科教育指導委員會」，聘請學者就國內小學至中學人文與社會學科教育狀況作研究，以供改進參考，表示政府有意調整對人文社會學科的教育政策。該委員會於七十六編印《中小學人文學科教育目標研究報告》一書，在「前言」中指出：「歷史教育是國民人文教育的一部分」⁶⁸，並主張因時制宜，重新修訂中學歷史教育目標。⁶⁹其中，除了強調歷史學科所具之人文教育功能外，也主張將「道德意識」、「時代意識」加進歷史

⁶⁶ 同上註，頁 63。

⁶⁷ 胡昌智引用七十一年舉辦的「中學歷史教育」研討會中與會者發言內容，探討歷史知識的理論觀點。詳見上註，頁 67~68。

⁶⁸ 教育部人文及社會學科教育指導委員會主編，〈歷史學科組教育目標研究報告〉，《中小學人文學科教育目標研究報告》（台北：三民，民國 76 年 10 月初版），頁 169。

⁶⁹ 史基貝克（M. Skilbeck）在「課程改革」（Curriculum Reform）一書中，分析世界各國課程發展的趨勢，認為目前中等教育均走向一種文雅性、人文性、通識性的課程設計，以取代過去偏重職業性、技術性、專門性的課程設計。詳見裘學賢，《國民中學人文教育課程之研究》，國立臺灣師範大學教育研究所博士學位論文，民國 83 年 6 月，頁 3。

教育目標之內。⁷⁰張致遠早年發表過一篇文章，題目便是：〈歷史的教育價值：歷史與人文教育〉，他提出，歷史的價值與目的，最主要的就是教育大眾，是人文教育的基礎。⁷¹可以說，歷史教育並不單單只是傳授歷史知識而已，更重要的目標是透過史實的講解、分析，在潛移默化中培養學生的人文關懷和文化素養。⁷²

教育部於民國八十四年修訂並公布的《高級中學課程總綱》，訂定的目標是：「高級中學教育，以繼續實施普通教育、培養健全公民、促進生涯發展，奠定研究學術及學習專門知能之基礎為目的。」⁷³而所應達到的具體目標包括：「增進身心健康」、「增進溝通、表達能力，發展良好人際關係」、「增進民主法治的素養，培養負責、守法、寬容、正義的行為」、「培養服務社會、熱愛國家及關懷世界的情操」、「充實人文素養，提昇審美與創作能力，培養恢弘氣度」、「增進對自我潛能與工作環境的瞭解，確立適切的人生走向」、「增進創造性、批判性思考，及適應社會變遷與終生學習的能力。」⁷⁴等。至於歷史科課程標準方面，高一「歷史」課程目標的修訂重點，是在強調培養學生對歷史的學習興趣，並提高人文素養。⁷⁵其內容包括：

⁷⁰ 教育部人文及社會學科教育指導委員會主編，〈歷史學科組教育目標研究報告〉，《中小學人文學科教育目標研究報告》（台北：三民，民國76年10月初版），頁170。

⁷¹ 張致遠，〈歷史的教育價值：歷史與人文教育〉，《自由中國》第七卷第五期，民國41年9月出版，頁6。轉引自教育部人文及社會學科教育指導委員會主編，〈歷史學科組教育目標研究報告〉，《中小學人文學科教育目標研究報告》（台北：三民，民國76年10月初版），「國民中學歷史學科」二、教育目標的檢討，頁174。

⁷² 一個真正理解人文精神的老師，知道如何以生動的實例、豐富的知識、以及深刻的問題意識，鼓勵學生思考、反省和判斷，並學習表達意見、尊重他人，並學習與人和平相處。參見江宜樺，〈人文社會教育不容再打折〉，《中國時報》，民國92年2月18日，十五版（時論廣場）。

⁷³ 教育部編印，《高級中學歷史課程標準》，中華民國八十四年十月修正發布，八十五年六月出版，頁1，高級中學歷史課程標準總綱，第一、目標。

⁷⁴ 同上註。

⁷⁵ 教育部編印，《高級中學歷史課程標準》，中華民國八十四年十月修

- 壹、 啟發學生對歷史的興趣，俾能主動學習歷史，吸取歷史經驗，增進人文素養。
- 貳、 引導學生了解歷史知識的特質，使其認清歷史變遷對時代的重要性，⁷⁶以強化其思考與分析能力。
- 參、 引導學生思索人我、群我的關係，以培養學生對社會、民族、國家的認同感與責任心。
- 肆、 培養學生具有開闊的胸襟及世界觀，使能以更寬廣的角度思索中國歷史文化在世界歷史文化中地位。⁷⁷

高二「世界文化（歷史篇）」課程標準所訂之目標包括：

- 壹、 明瞭近代人文思想、政治思潮及大眾文化，以增進對世界文化的認識。
- 貳、 明瞭近代社會中的種族、階級和兩性關係，以建立多元文化的世界觀。

正發布，八十五年六月出版，頁 897，「丁、本次修訂標準與七十二年公布之標準的比較：陸、歷史課程標準修訂重點與特色」之一、目標：「本次修訂之課程標準較原課程標準更加增進學生對歷史的興趣與人文素養，培養學生的思考與分析能力，與對社會、民族、國家的認同感及責任心，而少作具體指引或規範，以為將來課本編撰者、教師與學生，有較多自我思考與發揮的空間。」此次修訂的重點之一是取消標準本，改由民間出版商依課程標準編寫教科書，即採所謂「一綱多本」政策。⁷⁶ 教育部人文及社會學科教育指導委員會主編，〈歷史學科組教育目標研究報告〉，《中小學人文學科教育目標研究報告》（台北：三民，民國 76 年 10 月初版），「高級中學歷史學科」引言裡開宗明義便說道：「歷史教育負有培育學生人文素養及加強國民民族精神等重要使命，世界各國政府均重視其價值與功能，故於中、小學皆有歷史科之設置。歷史教育亦如史學，與時代之間有其互動關係，必須反映時代精神，其目標與教材亦須與時俱進，以符合國家社會發展及學科本身功能的要求。」，見該書頁 187。

⁷⁷ 另外，在《高級中學選修科目歷史課程標準》目標中，「中國文化史」的教學目標有「瞭解歷代重要典章制度的演變，以及學術思想、宗教信仰、文學藝術及科學技術等方面的成就，啟發學生的文化意識。」；「世界文化史」則有：「一、掌握人類思維方式的發展，以瞭解世界文化的整體演變。二、重視各區域的文化特質，以培養文化交流中的正確態度。三、認識文化思潮的變遷，以增進思考理解的能力。」，由此可知，文化史課程亦強調人文素養的培育。見教育部編印，《高級中學歷史課程標準》，中華民國八十四年十月修正發布，八十五年六月出版，頁 461~462。

參、明瞭文化的變遷及影響，以培養歷史的思維能力。⁷⁸

其中主張透過「人文思想」等課題，分析近代世界文化發展的趨向，以培養「多元文化的世界觀」和「歷史思維」⁷⁹，並強調每章的「問題與討論」也著重這方面的設計。⁸⁰

另外，在高三選修科目歷史課程標準中，「中國文化史」之課程目標為：

- 一、明瞭中國文化的起源與發展，以及在世界文化史上的地位，促進學生對中國文化的了解與關懷。
- 二、瞭解歷代重要典章制度的演變，以及學術思想、宗教信仰、文學藝術及科學技術等方面的成就，啟發學生的文化意識。
- 三、瞭解傳統中國文化兼容並蓄的精神，以及近代中國文化的變遷與新文化的發展，激發學生能思考中國文化的價值與現代意義。

其目標修訂的重點在「啟發學生的文化意識」、傾向於若干「現實實用層次」，有助於發揮創新的精神。⁸¹

「世界文化史」的課程目標有：

- 一、掌握人類思維方式的發展，以了解世界文化的整體演變。
- 二、重視各區域的文化特質，以培養文化交流中的正確態度。
- 三、認識文化思潮的變遷，以增進思考理解的能力。

其特色在「以人類的思維取向為主軸，兼顧各時代的文

⁷⁸ 教育部編印，《高級中學歷史課程標準》，中華民國八十四年十月修正發布，八十五年六月出版，頁 119。

⁷⁹ 教育部編印，前引書，頁 900。

⁸⁰ 同上註。

⁸¹ 認為如此才可使撰寫教材者、教師與學生減少約束，易於自行沉思明辨，做深入而廣泛的體會，以培養發展創新的精神。參見教育部編印，《高級中學歷史課程標準》，中華民國八十四年十月修正發布，八十五年六月出版，頁 917。

化交流」，重視「思考理解的能力」。⁸²

誠然，「增進人文素養」、「啓發文化意識」、「培養歷史思維能力」、「提昇人我、群我和諧共進的關係」均為現今高中歷史課程的重要目標，但實際教學上應如何落實？對從事歷史教學工作的教師而言，這是一個非常嚴肅而迫切的課題。須知歷史不只是單純將史實作排比和陳述而已，教師應該透過歷史教學讓學生認識過去，明瞭史實發生的因緣和意義，從中學得教訓和智慧，並能與自己當下的生命、生活和環境作結合或印證，幫助自己修養處世，以及促成人群向上、向善的提昇。

歷史本身有變有常，變是因為歷史問題具有時代性，每一事件發展、人物的作為都受到許多因素影響，甚為複雜。沈剛伯在〈從百餘年來史學風氣的轉變談到臺灣大學史學系的教學方針〉一文中說：

…歷史上既無重演之事，則每一事件自必各有其因。這些原因大都是很複雜的——有近的，也有遠在數十年、數百年以前，或是數千里、數萬里之外的；有政、法性的，有經濟性的，也有宗教性的；有發自個人的，也有出自大眾的；有謀定始發的，也有偶而衝動的；有鱗爪一現而即隱的，也有為人所忽而不見記載的。⁸³

沈剛伯將影響人類歷史發展的複雜因素類比為印度哲學中的「緣」⁸⁴（應指因緣），在不同時代，由諸多人事因緣創造出多樣貌的歷史；相對的，不同的歷史和環境變化，也會反過來影響每一時代和生活其中的人們，這其中的因果關係便需要透過歷史教育引導學生思考辨明。⁸⁵例如，佛教自西

⁸² 教育部編印，前引書，頁 918。

⁸³ 沈剛伯，〈從百餘年來史學風氣的轉變談到臺灣大學史學系的教學方針〉，收入《沈剛伯先生文集（上集）》（台北：中央日報出版部，民國七十一年十月初版），頁 77~78。

⁸⁴ 沈剛伯，〈從百餘年來史學風氣的轉變談到臺灣大學史學系的教學方針〉，收入《沈剛伯先生文集（上集）》（台北：中央日報出版部，民國七十一年十月初版），頁 78。

⁸⁵ 歷史的研讀使學者了解今日世界何以存在，才能比較幾世紀以來人

元前六世紀印度釋迦牟尼創立之後，在印度各地經過傳布、分化，衍生出部派佛教，日後更發展出大乘佛教和密教，其修行方法與學佛目標都迥異於原始佛教和部派佛教。之後佛教向印度以外的地區傳布，進入中亞西域一帶，又結合當地文化信仰風俗，展現出新的佛教面貌。待傳入中國之後，更經歷了所謂「佛教中國化」過程。這一切佛教史上的流變，適足以說明「佛法所主張的無常、無我的因緣變化法則」⁸⁶。因此，我們進行歷史教學時，應依據歷史脈絡敘述史實，分析其發展的因果關係，強化學生思考能力，以求得妥當合理的解釋，幫助學生從史事中求得「史理」⁸⁷，此處由歷史認知學習過程中習得的理可分為三個層次：第一是知理，第二是明理，第三是能親身實踐，應用於日常生活和學習當中，猶如宗教修行過程中強調的聞、思、修三階段一樣。因為知識的學習不只是文字符號或概念的記憶而已，還要詳加思惟，回應於自身經驗，活用在日常生活當中，這才是實證的知識，也才有可能透過學問增長生命的智慧。如此將幫助學生的實踐力和人格同時成長，真正落實教育的目標。

整體而言，歷史教育的本質脫離不了發展人性、培養人格、改善人生的終極理想；歷史教育不同於其他科目之處，就在於它實在是一門「人生指導的教育」⁸⁸。所以，在歷史

類社會變化的複雜因素為何。見朱際鎰，〈歷史、歷史教育、歷史教學〉，《中國歷史與歷史教學》，（台北：台灣學生書局，民國 82 年 3 月初版），頁 268，引用甘特與施奇德合著《如何學歷史》一書之論述。

⁸⁶ 以上觀念得自台南縣永康市妙心寺「妙心人間佛教研修院」開設之「佛教的本質及其發展」課程（藍吉富主講，八十八學年度第一學期）與「大乘佛法的發展」課程（莊春江主講，九十學年度第一學期）講授內容。

⁸⁷ 黃俊傑主張，在從事中學歷史教育時應多從史事中求史理。他所謂的「史理」是指「歷史教師在教學時把史事置於歷史脈絡中加以分析，對史實的來龍去脈，因果關係，及其歷史意義求得一個比較妥當的安排與解釋」而言。其所謂的「理」，不是「玄理」、「空理」，而是「實理」。詳見氏著，〈歷史教育與歷史意識的境界〉，收在思與言雜誌社編輯，《史學與社會科學論集》（台北：明文書局，民國 72 年 8 月初版），「現階段中學歷史教育問題」專欄，頁 215~216。

⁸⁸ 王壽南在〈歷史教育的目的〉一文中分析，歷史教育的目的在使學

課程設計與教學活動的安排上，應該以人為主體，扣緊人文主義教育思想作發揮，才能真正達成歷史教育的目標。

(二) 人文思想、人文主義與人文主義教育

人文思想在古今中西歷史上均有悠久傳統，唐君毅在《中國人文精神之發展》一書中，曾有專文詳加論證。⁸⁹希臘哲人畢達哥拉斯(Protagoras,481~411B.C.)曾說：「個人是衡量萬物的尺度」，此語代表了一種人本觀念。⁹⁰又如蘇格拉底教導人們要「認識你自己」，所重亦在人自身生命。⁹¹柏拉圖、亞里斯多德均重視人類理性的發展，追求真、善、美的境界。希臘時代的教育理想、宗教生活均充滿人文精神，他們欲藉由莊嚴的宗教儀式和理性思維，培養公民良好品格；⁹²當時的教育可說是一種以「人」為中心的、現世的、廣博的教育。

者從歷史的學習中發掘人生指標，藉著「向後看」的經驗指導人們如何正確地「向前看」，換言之，歷史教育也具有現實價值，因為成功的歷史教育能讓受教者學得智慧，有助於應付當前或未來人生問題。他甚至說：「如果歷史教育不能使受教育者了解到人生的意義，便是未能達到歷史教育的目的。」見王壽南，〈歷史教育的目的〉，收入教育部人文及社會學科教育指導委員會編，《歷史科教學研究》(台北：幼獅文化事業公司，民國 82 年 4 月初版)，頁 11。

⁸⁹ 參見唐君毅，《中國人文精神之發展》(台北：臺灣學生書局，民國 67 年 3 月四版(臺三版))，「壹、中國人文精神之發展」；「貳、西方人文主義之歷史發展(上)」，「參、西方人文主義之歷史發展(下)」，頁 17~93。

⁹⁰ 見許智香，《文藝復興時期人文教育思想與教育實踐》，頁 69，國立台灣師範大學教育學系博士論文，民國 88 年 6 月，第三章「人文運動及人文主義特色」註二七。

⁹¹ 樂棟提出，西方人談論人文問題時，思路基本上是圍繞著人字展開。古希臘的哲學家們儘管學派林立，但是在探討人的本質、人的定義、人的地位等問題上表現出共同的旨趣。從中世紀經文藝復興到現代社會，不論人與神、人與宇宙的關係有多大的變化，總體上呈現了人性戰勝神性和征服自然的人文指向。參見樂棟，〈人文精神與學科建設〉，《華中師範大學學報(哲社版)》1996 年第六期，頁 24。

⁹² 裘學賢在《人文主義哲學及其在教育上的意義》(高雄：復文圖書出版社，1998 年 4 月)一書緒論中說：「古希臘時代派代亞人文主義教育，強調人文陶冶、調和身心平衡發展，其教育旨在藉人文學科培養文雅的自由公民，陶冶人類天賦中的高級力量，和追求理性的生活。」見該書頁 20。

⁹³中國則早在先秦時代即已展現出高度的人文精神，尤其以儒家最具代表性，其在為學與為人的態度中，蘊涵著強烈的「平等主義立場」⁹⁴，儒家認為，每個人都可以自作主宰，自己抉擇生命方向，同時也必須為自己的行為絕對負責。⁹⁵此種人文主義內涵經歷代賢哲們不斷地闡揚，留下了豐富的經典與文獻，至今仍可供現代人細細思索，從中汲取人文智慧，洗滌心靈，幫助我們成就自己，甚至協助解決現代文明的弊病。

近幾百年來人類歷史產生相當大的變動，科技的突飛猛進與戰爭的威脅，時時刻刻威脅著人類的生命安全和精神安寧。正如索洛金指出的，二十世紀的人類正處在一「危機階段」⁹⁶。尤其現代科技的發展有逐漸取得自律性，形成獨立體系，並脫離人的掌握之勢。因應之道，更須發揚人文精神，實施人文教育，以人來主宰科技的發展，以避免流弊。⁹⁷有鑑於此，故八十四年修訂之《高級中學課程標準》，有關「目標」內容便明列：「增進溝通、表達能力，發展良好人際關係」、「培養服務社會、熱愛國家及關懷世界的情操」、「充實人文素養，提昇審美與創作能力，培養恢弘氣度」、「增進對自我潛能與工作環境的瞭解，確立適切的人生走向」，其目的便在

⁹³ 楊亮功，〈人文主義與教育〉，收入臺灣省教師精神修養專輯第十六輯《人文教育》（臺灣省政府教育廳編印，民國 76 年 4 月出版），頁 33。

⁹⁴ 黃俊傑，《戰後臺灣的教育與思想》（台北：東大圖書股份有限公司，民國 82 年 1 月初版），九、儒家思想與戰後臺灣：回顧與展望，「二、先秦儒家人文主義的內涵」，頁 387。

⁹⁵ 黃俊傑以《論語·述而》中孔子說：「仁遠乎哉？我欲仁，斯仁至矣。」和《史記》有關伯夷、叔齊事蹟談儒家生命抉擇和實踐問題，他認為，此種價值觀和人生觀，很能夠與近代個人主義與自由主義的精神相呼應。詳見黃俊傑，《戰後臺灣的教育與思想》（台北：東大圖書股份有限公司，民國 82 年 1 月初版），頁 387~388。

⁹⁶ 徐道鄰在〈索洛金著：危機時代的社會哲學——現代歷史哲學評論——〉一文中談到，近四百年來的西方文化主要是感覺型，此時期的歷史哲學和社會進化論多主張直線式進步，然而進到二十世紀卻呈現出危機，以致有循環論、復活論、末日論、天啓論以及救世論等的出現。見《新思潮》三十期，頁 2，中央文物供應社，民國 42 年 10 月出版。

⁹⁷ 詳見沈清松，〈中西科技發展與人文主義〉，《中國論壇 191》，第 16 卷第 11 期，民國 72 年 9 月 10 日，頁 12。

表彰人文教育的重要，注重全人教育，以因應科技時代的教育問題。

從中西方歷史發展與教育學的研究成果作歸納，人文思想的教育信念包括：以人為本的思想、強調人的自由與自主、重視現世生活、重視人的尊嚴等方面。⁹⁸人文教育的目的在「促使全人的開展、陶鑄人文精神、與培養人文素養。」其範圍包括人與自己、人與人（含社會）、人與物（含自然與環境）、以及人與精神這四大層面。⁹⁹它不單單只是人文學科的教學，更是一種蘊含「人文主義理念」的教育。¹⁰⁰所謂「人文主義」的觀念，裘學賢曾指出：

「人文主義」是以「人」和「人類文化」為中心的世界觀，此正以與神為中心，或是以物為中心的世界觀相對立。¹⁰¹

「人文主義」的字源意義涵攝著「人性」、「人文」、「人的價值性」、「人的主體性」等的概念，實際上可說是一種「與生活、生命、與工作相關的主義」¹⁰²。羅光也說：「人文主義的重心，在於人生的意義。」¹⁰³人文主義哲學的精神，在教育上即是以「人」為中心的教育，代表以人的醒覺、價值、自我提升為宗旨，教育的內容與過程，皆當以培養一個健全成熟的「人」為依歸。

有關人文知識的價值與人文主義思想的特質，過去有多位學者從不同的角度做過分析。首先，對於個人來說，人文素養有助於實現自我生命價值。徐宗林在〈人文與人文主義教育〉一文中說：

人文或人文知識，為知識的一部分；其功能在乎使個

⁹⁸ 詳見陳奎熹、溫明麗主編，《人文的孕育與教育》（台北：師大書苑有限公司，民國 87 年 6 月初版），下篇「人文教育思潮」，頁 88~89。

⁹⁹ 參見裘學賢，《人文主義哲學及其在教育上的意義》（高雄：復文圖書出版社，1998 年 4 月），頁 26。

¹⁰⁰ 裘學賢著，前引書，頁 4。

¹⁰¹ 同上註。

¹⁰² 裘學賢著，前引書，頁 12。

¹⁰³ 羅光，〈孔子的人文主義〉，《中國哲學的展望》（台北：臺灣學生書局，民國 66 年 12 月初版），頁 282。

人的理智與道德能力為之成熟，並能激發個人的感性(sensibilities)。

人文知識涉及到人的道德問題、價值問題、文化問題。人文知識與人的生活理想，生存意義，自我之追尋及實現有關。¹⁰⁴

對群體來說，人文精神和人文思想有助於建立社會整體倫理觀念、處世原則，以及和諧的生命共同體。郭為藩曾提出：

人文精神…包括人對自然的態度、人對他人的態度和人對自身、對生命、對超自然的態度。…人文精神代表一套對人性的基本看法，一套處事與生活態度。¹⁰⁵

具體地說，人文精神的作用包括三個方面：1.確立某種價值法則——人類自覺提出的、規範自己共同生活秩序的基本法則——為核心的意識形態。2.確立社會大眾在實際生活中所信仰、所奉行的價值信念，以及以此為核心的人生準則。3.將自然的人塑造為文明的、社會的人。¹⁰⁶

回顧歷史，歐洲文藝復興乃是西方人一種透過研究古代學術，對基督宗教的反省和求變運動。因此，文藝復興運動可視為歐洲人理性的復甦運動，為近代西方科學、藝術、哲學、文學開啓新領域，並「產生新的世界觀、人生觀和宇宙

¹⁰⁴ 徐宗林，〈人文與人文主義教育〉，收入《教育文集》，臺灣省立新竹師範專科學校附設新竹區國民教育輔導中心編印，民國 68 年 5 月出版，頁 129。

¹⁰⁵ 郭為藩，〈人文主義教育素描〉，《中華文化復興月刊》，第 9 卷第 9 期，頁 12，民國 65 年 9 月 1 日。此外，沈清松提出人文價值有三項特性：1.親切性——來自每個人心靈內在的要求，好像媽媽的聲音。2.歷史性——是經由歷史傳承下來的人生智慧與價值理想。3.時代性——必須合乎時代需要。詳見氏著《追尋人生的意義——自我、社會與價值觀》(台北：臺灣書店，民國 85 年 10 月初版)，頁 175~183，「拾玖、人文價值的特性」。

¹⁰⁶ 呂嘉，〈關於人文精神的哲學思考〉，《人文雜誌》2000 年第 5 期(總第 127 期)，西安，陝西省社會科學院，頁 16~17。所謂自然人是指純然依照本能或欲求過生活，而文化人則從心靈的自覺出發，藉著人類的發明創造，提昇物質和精神生活者。

觀」¹⁰⁷。此時期的人文學科不僅重視古典語文的學習，包含所謂自由七藝(文法、辯證、修辭、幾何、算術、天文和音樂)，同時亦肯定「歷史」這一學門。¹⁰⁸至十七、十八世紀啓蒙運動時期，特別強調科學和理性，認為人類運用理智，可以不斷創造進步的歷史。¹⁰⁹日後到十九世紀德國人文學者所倡導的思想稱為新人文主義(New humanism)。¹¹⁰二十世紀美國興起所謂人文主義教育新思潮，受到教育學者的重視，而到了當代二十一世紀更有提倡的價值和必要性。

人文主義教育並非陳舊的歷史遺物，也不僅僅是一種學理，相反的，它可以落實在教育體制內，尤其是今日大家所重視的開放教育、教育改革上面。¹¹¹它讓學生經由理性的探討，產生心靈的創造，提昇個人整體的價值，因而使理性與情感交融、身心均衡發展、理論與實際相結合。釋昭慧在〈論人文教育與生命哲學——兼論其所潛藏之意識形態問題〉一文中說：「人文教育，是一種啓發人生智慧的人文思想教育。」

¹⁰⁷ 徐宗林，〈人文教育的實施〉，《北縣教育》雙月刊第三期，民國 83 年 7 月 31 日出版，頁 6

¹⁰⁸ 當時是透過希臘、羅馬時代大文豪的作品來認識過去歷史，肯定人類有創造文化，提昇生命的能力。詳見裘學賢，《人文主義哲學及其在教育上的意義》(高雄：復文圖書出版社，1998 年 4 月)，頁 38。

¹⁰⁹ 參見陳照雄，《當代美國人文主義教育思想》(台北：五南，民國 75 年 9 月初版)，頁 20~29，第二章「西方人文主義教育思想之演進」第二、三節。另外，王文俊，《人文主義與教育》(台北：五南，民國 82 年 6 月初版三刷)，頁 7~15，第一章第二節中亦有敘述西洋人文主義的演變。

¹¹⁰ 有關人文思想從古希臘、羅馬直到近代的演變，詳見徐宗林，《現代教育思潮》(台北：五南，民國 82 年 10 月二版二刷)，頁 33，第二章「人文主義教育思想」。從現代新人文主義的觀點來說，未來人類在宗教信仰、倫理文化，與人生價值這幾方面要如何取捨、求得平衡，是一值得探索的問題。本研究並非主張人人都要接受宗教信仰，但認為以人本的立場、透過理性、思維、實踐，能幫助我們用更積極的態度來認清宗教，幫助個人生命成長。

¹¹¹ 中西方古代人文主義教育原屬於一種社會精英教育，其對象是有選擇性的。例如為培養社會領導階層，其教育內容和設施便有特殊考量。但今日的教育為全民教育，因此必須重新思考人文主義教育的內涵。參見陳伯璋主講，蔡玉貴紀錄整理，〈人文主義的課程發展〉，《北縣教育》雙月刊第二期，民國 83 年 5 月 30 日，頁 26~27。

¹¹²它不同於一般偏重知識或技能的學習，而是著重人性、人倫、人格與人的文化的一種教育理念。施教的目標在使學者能培養出「人之所以為人」的歷史感、宗教感與道德感，以及欣賞自然與人生的美感。¹¹³

所謂「人文主義教育」主要是「一種生活態度、人生觀及人格修養的教育」¹¹⁴。其教育目標在促使個人心智、道德及精神三方面能自我成長，即「教人如何去思考、去感受、去體驗，從中發現人生的真理和價值。」¹¹⁵馬斯洛(Abraham H. Maslow, 1908~1970)也指出，人文主義教育幫助學生認識自己為何人，思考人生所為何來，以及怎樣過有意義的人生。人文主義者的社會理想是「個人發展與社會需求的協調」；人文主義思想的要義在「維持個人與外界的和諧關係」¹¹⁶。

若從杜威實用主義教育哲學的知識論來看，他認為「教育即生長」、「教育即生活」、「教育即經驗的改造」，因此，教育是在培養改造經驗的能力，和解決生活實際問題的能力，

¹¹² 釋昭慧，〈論人文教育與生命哲學——兼論其所潛藏之意識形態問題〉，收於《人文教育：恭祝上了下中長老七秩華誕》（高雄：麗文文化事業股份有限公司，2001年11月一版），頁85。

¹¹³ 參見釋昭慧，〈論人文教育與生命哲學——兼論其所潛藏之意識形態問題〉，收於《人文教育：恭祝上了下中長老七秩華誕》（高雄：麗文文化事業股份有限公司，2001年11月一版），頁86。

¹¹⁴ 郭為藩在〈當代人文教育的理念〉一文中談到人文教育的目標時指出，人文主義教育教導學生學習面對物的世界(大自然)、人的世界以及觀念的世界，並培養其社會關懷，肯定生命的價值。該文收入郭為藩著《人文主義的教育信念》(台北：五南，民國83年10月三版四刷)，頁1~17。有關人文主義的教育理念，請另參閱裘學賢，《人文主義哲學及其在教育上的意義》(高雄：高雄復文圖書出版社，1998年4月初版)，第五章人文主義哲學的教育意涵，頁189~241。

¹¹⁵ 郭為藩，〈人文主義教育素描〉，《中華文化復興月刊》，第9卷第9期，民國65年9月1日，頁13。

¹¹⁶ 郭為藩，〈人文主義教育素描〉，《中華文化復興月刊》，第9卷第9期，民國65年9月1日，頁13。陳伯璋也曾歸納提出人文主義的精神，包括：(1)尊重個體，尊重自我(2)營造人與人之間的和諧(3)創造能力的開展(4)整體的關照(5)情意的培養等。參見陳伯璋主講，蔡玉貴紀錄整理，〈人文主義的課程發展〉，《北縣教育》雙月刊第二期，民國83年5月30日，頁27。

¹¹⁷此觀念正好可以和人文主義教育思想的目標相結合，融入課程和教學設計之中。

史振鼎在〈人文主義教育的省思——試談人文主義教育的困境及其對應〉一文中說：

人文主義教育就是以人文主義為本的教育，而人文主義乃是以人性、人格、人生為其主要關懷對象的思想潮流。在人性方面，它主張人性本善，具有發展道德理性和發揮精神價值的潛能；在人格方面，它強調人要愛自己、愛國家天下、愛自然，而以履盡生命的責任，實踐道德的義務來完成人格；在人生方面，它重視個人的存在價值，肯定現世生活的意義，歌讚樂觀奮鬥的人生態度，倡導關心社會的胸懷意識。總之，人文主義是以人性的圓融、人格的完美、人生的幸福為其終極的關懷；而人文主義教育就是以發展人性、培養人格、改善人生為其理想的人本教育。¹¹⁸

人文主義的意義和內涵隨著時代發展和研究者的闡發而逐漸擴大，日後蘊含逐漸累進的人類文明成就之意。¹¹⁹此時其涵意擴充為：一、可視為人道主義的同義詞；二、人文主義重視人和宇宙關係上的人的尊嚴、人的利益；三、人文主義主張一切存有及真理皆與人相關。¹²⁰現代所提倡的人文主義教育思想，是指「關心人類幸福與了解之一種宗教、哲學或教育之思想」¹²¹，其教育思想重視感情教育，包含情感的陶冶及人際關係的增進，旨在針對當前教育弊病提出改進建

¹¹⁷ 參見吳宗立，〈杜威知識論及其教育涵義探析〉，《人文及社會學科教學通訊》第八卷第二期，民國 86 年 6 月，頁 121~123。

¹¹⁸ 史振鼎，〈人文主義教育的省思——試談人文主義教育的困境及其對應〉，《臺灣教育》第 435 期，民國 76 年 3 月，頁 12。

¹¹⁹ 程志敏，〈論人文主義的歷史向度〉，《人文雜誌》，1999 年第五期（總第 121 期），頁 7。

¹²⁰ 參見徐宗林，《現代教育思潮》（台北：五南，民國 82 年 10 月二版二刷），頁 31，第二章「人文主義教育思想」。徐氏在本文對人文主義下了具體定義。

¹²¹ 陳照雄，〈人文主義教育之教學論〉，《師友》146 期，民國 68 年 8 月，頁 7~10。

議。吳清基早年曾在〈科學教育發展與人文主義教育〉一文中指陳，由於受到科技至上與知識萬能觀念的主導，過去學校教育多以知識的傳授為主，情感教育向來不受重視，如今人文主義教育學者才要主張「全人格的教育，強調創造力和自發性(Spontaneity)發展的重要性。」¹²²

審視台灣的教育，長期以來出現許多畸形現象，雖然近十年來教育部和民間團體大力推動教改，然而仍舊有許多問題待解決。今日教師的教學依然必須遷就授課時數、考試題型和施測方式，以致發揮的空間有限；而學生課業範圍和目標變得紛亂而龐雜，難得體會學習的喜悅和成就感，人格和心性也不易受到洗滌和澄清。¹²³筆者個人以為，在推行多元入學方案、廣設高中大學與教科書開放編輯等改革之外，實有必要重新省思教育的本質和目標，以免教改走偏了方向，讓社會付出極大成本，耽誤下一代寶貴的青春。

不同於一般重視理智訓練的學科教育，人文主義教育將學生視為活潑的生命，因為每個個人都是有知覺、能感受、能體驗的人，若能透過教育歷程讓學生認識自己，了解自己，同時也認識他人和環境，明白如何處世，將有助於日後參與社會活動。進一層說，人文主義教育的目的在使人認識人性的價值，人生的真理，以完滿人的一生。主要在發展人性而非物性，亦即「人性的教育」¹²⁴，並促進其自我實現，同時

¹²² 詳見吳清基，〈科學教育發展與人文主義教育〉，《科學教育雙月刊》第 34 期，民國 69 年 4 月 30 日，頁 21~22。平心來說，人的生活中，感性的時間實占多數，如何處理感性問題，是教育經常忽略的。一般教育的科目偏重知識和理性，而人文主義的教育更重視情意和感性的培養。詳見陳伯璋主講，蔡玉貴紀錄整理，〈人文主義的課程發展〉，《北縣教育》雙月刊第二期，民國 83 年 5 月 30 日，頁 27。

¹²³ 裘學賢指出：當前道德教育的危機突顯出下述現象：學校教育過於強調學術性課程，所以一味地加重科學、數學等學術導向的科目；造成「工具理性」成為教育思想的主流意識，使得教育實踐上偏重急效性，以及解決外在目的之工具性，如大力倡導電腦輔助教學、設計教學，迷信工技可以解決學生學習問題，反而忽略教學上其他層面的問題。詳見裘學賢，〈人文教育的哲學基礎〉，《臺南師院學報》第 30 期，民國 86 年 6 月 30 日，頁 81。

¹²⁴ 參見陳照雄，《人文主義教育思想》，（高雄：復文圖書出版社，民國

也完成社會的實現。

裘學賢研究歸納出人文主義教育的目的有¹²⁵：

1. 在完成人的價值，促進人的自我實現（以自我實現為教育目的，可以指導學生充實人生、發揮生命的價值，建立正確的生活態度、人生觀、以及人格修養。）
2. 開展人的本質（教育之本質在於價值之引導或創造之過程與活動）
3. 提供生活教育（教學生將所學落實於日常生活當中）
4. 培養人文能力（包括：有效的思考能力、具備溝通的能力、價值判斷能力等）
5. 培養獲得生活在多元文化社會中的智慧（符合現今多元化社會的教育目標）
6. 重視人格成熟（使學生在受教育之後明理，通曉做人處世的道理）

另外，他認為人文主義課程的特徵有下列幾項¹²⁶：

1. 以學生為中心
2. 強調「自我指導學習」
3. 統合的課程（人文主義課程本質上即是知情並重，以所謂「統合教育」(confluent education) 型態，統合知識教學與情意教學為一體的課程。促使人在心智、道德和情感上同時成長。）
4. 全人課程的設計

由上述討論可知，人文主義教育學者肯定人類的特殊潛能，說明人具有「智性(Intellect)，德性(Virtue)及精神性(Spiritual)」¹²⁷，能作自我超越。此處所說的智性、德性和精神性，恰如佛教認為人擁有三種特性，超越其他眾生，這三

72年元月初版)，頁62。

¹²⁵ 以下摘錄自裘學賢，《人文主義哲學及其在教育上的意義》（高雄：復文圖書出版社，1998年4月），頁210~216。

¹²⁶ 裘學賢，前引書，頁225~228。

¹²⁷ 見徐宗林，〈人文與人文主義教育〉，收入《教育文集》，臺灣省立新竹師範專科學校附設新竹區國民教育輔導中心編印，民國68年5月出版，頁122~123。

者是：「憶念勝」、「梵行勝」和「勤勇勝」¹²⁸，所謂「佛出人間」，佛陀就是在現實人世間修行、覺悟，以達到解脫的。佛教認為，人乃六道之中最為殊勝者，由於人間有苦有樂，而人比其他各道眾生更具備修行的條件和能力，懂得學習、精進，以獲得解脫自在。站在提升人性的立場，學校教育除透過認知教學，激發學生學習慾望，增益其智能外，更要啟發自覺能力，藉情意教學，培育良好品德，學習感觸和表達，並懂得關懷他人。¹²⁹佛教有所謂「有情眾生」、「有情世間」的說法，主張人類有情在身體增長之外，還需要藉由教育來擴充人的自覺心，以達成人間的淨化和進化。¹³⁰平心而論，歷史無論發展到什麼階段，教育始終是人類上升或下墮的關鍵，只有透過教育，人才能由受制於本能、欲望的自然人提升為富有自覺能力的文化人。

人文主義教育既有上述的內涵與優越的本質，那麼，從現代人文主義教育思想來談歷史教學，應該從哪些方向著手，才能有效結合二者，達成理想的教學目標，此為下一段討論主題。

（三）落實人文主義教育的歷史教學

歷史教育不能只有知識的傳遞和記誦，從歷史學科的知識結構來看，歷史教育實為培養人文精神的最佳利器¹³¹，因為：

歷史學科所涉及的内容，從一定的意義上說也是人(包

¹²⁸ 參見印順，〈人性〉、〈從人到成佛之路〉，收於印順著，《佛在人間》（台北：正聞出版社，民國 78 年 5 月十版），頁 86~97；頁 132~133。

¹²⁹ 參見徐宗林，〈人文與人文主義教育〉，收入《教育文集》，臺灣省立新竹師範專科學校附設新竹區國民教育輔導中心編印，民國 68 年 5 月出版，頁 131~135。

¹³⁰ 詳見太虛大師，《人生佛教》（大乘精舍印經會，民國 69 年 12 月 9 日印），頁 153。

¹³¹ 黃俊傑曾為文指出：歷史教學應以人文精神為其依歸。他認為，人的主體性和創造性才是歷史教育應彰顯的重點。詳見黃俊傑，〈歷史教育與歷史意識的境界〉，收於思與言雜誌社編輯，《史學與社會科學論集》（台北：明文書局，民國 72 年 8 月初版），頁 216~218。

括個人)與社會關係的歷史,展現了個人在歷史上所處的地位和作用。歷史教育的現實意義,包括使學生通過歷史的學習,能夠正確地理解個人與他人、個人與民族、個人與國家、個人與社會的關係,使學生具有符合社會需要的、合格的公民意識和公民素養。¹³²

從民國八十四年教育部修正頒布之《高級中學課程標準》來看,當時修訂的方向包括「重視民主素養的培養」、「兼顧認知、情意和技能的目標」、「兼顧個人自我實現和社會責任」¹³³等,正好符合人文主義教育理念。歷史科教學是整個高中教育課程的一環,理當符合教育總目標,並且在課程規劃、教材設計和教學活動中,致力落實人文主義教育理想。歷史教育若能與人文主義教育結合在一起,將更能實現理想的高中教育目標。¹³⁴

人文主義教育的歷史教學,重視歷史變遷中人的自主性與主動性,認為「人」才是帶動歷史變動的主要根源性的力量。¹³⁵黃俊傑以為,中國傳統史家便是以人的「自由意志」為著眼點來解釋歷史:「從《左傳》以下,中國的傳統史學家大致都傾向於從『人的內在自主性』,而不是從『外在結構的

¹³² 于友西等著,《歷史學科教育學》〔北京:首都師範大學出版社,2000.1〕「1 歷史教育的任務:1.4 歷史教學與學生思想品德的培養」,頁91。

¹³³ 教育部編印,《高級中學課程標準》(中華民國八十四年十月修正發布,八十五年六月出版),頁944,「結語」。

¹³⁴ 歷史學者米塞斯(Ludwig von Mises)在其《理論與歷史》一書中說:「…歷史之研究…(它)不僅提供為準備政治決策所不可少的知識。他開拓心胸,向人性及命運之瞭解開放。它增進智慧。它是那常被誤解的概念——自由教育——之本質。它是最前進的而最接近人文主義,那特別關涉於人的學問,有以區別人與其他生物的。」見米塞斯(Ludwig von Mises)著,淦克超譯,《理論與歷史》,(台北:幼獅文化事業公司,民國六十年元月初版)第十三章 歷史研究之意義與用途(五)歷史與人文主義,頁223。

¹³⁵ 黃俊傑認為,如果只從「結構」的立場來分析人類歷史發展的因果關係,往往會貶低了人的自主性和創造性,而不能真正顯示歷史的意義。詳見黃俊傑,〈歷史教育與歷史意識的境界〉,收於思與言雜誌社編輯,《史學與社會科學論集》(台北:明文書局,民國72年8月初版),頁217~218。

制約性』這個立場看反省人類的歷史經驗。」¹³⁶他更進一步說：

我們今日從事歷史教育的目的乃在於喚醒受教育者的歷史意識的覺醒，而這種覺醒如果不以人文精神為依歸則歷史教育的目的仍無法落實。尤其在工業化步驟日進一日，人在工業社會之中愈來愈為大組織所制約的社會背景中，如何以人文精神來提昇歷史教育的境界，實為一項重大的課題。¹³⁷

如何將人文主義思想與教學活動結合在一起，實現歷史教育目標，落實人文教育理想？有關此一問題，陳豐祥曾指出：

從教育學的觀點來看，學校中的任何教學活動，事實上都是有計畫的企圖使學生的身心產生改變，歷史教學當然也不例外。因此，從教學目標的擬訂，教學活動的設計以及學習結果的評量等，都是歷史教育學研究的重要課題；其中，教學目標尤為所有問題的中心所在。¹³⁸

根據布魯姆（Bloom）對教學目標的分類，包含認知、技能、情意三大範疇，歷史科的教學目標同樣也是多元的，除了在認知方面增加對歷史的了解，培養歷史思維能力之外，更應注重情感陶冶、德行培育等情意領域層面；同時，教學目標必須依據教育部頒布的課程標準擬訂，以現行高中歷史課程標準之教學目標來說，主要涵蓋了認知和情意兩大領域，其中認知領域相當於智育；情意領域性質上近似德育、群育、美育。¹³⁹因此以人文主義教育思想為中心來談歷史教學目標，就要特別重視情意教學目標的達成。

所謂情意教學，就是「教師發揮其情意感染作用、藉以

¹³⁶ 黃俊傑，〈歷史教育與歷史意識的境界〉，收於思與言雜誌社編輯，《史學與社會科學論集》（台北：明文書局，民國 72 年 8 月初版），頁 219。

¹³⁷ 同上註。

¹³⁸ 陳豐祥，〈情意教學目標在歷史教學上的應用〉，收入《高中歷史教學與研究第三輯》（台中：台灣省政府教育廳，民國 86 年 6 月 30 日出版），頁 2。

¹³⁹ 詳見陳豐祥，前引書，頁 2。

陶冶涵養學生高尚情操的教學過程。」¹⁴⁰從教育學的理論來說，經由認知學習，可以達成情感的成熟發展；相對的，透過情感行為的啓導，也同樣可以達成思考以及認知發展的目的。¹⁴¹情意領域層面的人文教育課程目標重視透過教學活動與學習過程，讓學生從接受知識、觀念，到反應、行動，逐漸形成價值判斷，並能進一步再組織、重新創造，甚至內化成爲本身獨特的能力與性格，健全身心，實現自我。而歷史教學處處可體現情意教學目標的內涵，包括從歷史人物的奸賢善惡思索大是大非，學習人生價值和典範，培養處世的態度和智慧，建立歷史意識，懂得把握生命，積極學習，開創自己的歷史等。將學習所得與自己的生活、生命相結合，正是歷史學科富含人文主義教育思想的特色，值得善加發揮，讓歷史教育的目標更加彰顯。

從歷史教育的特性來說，歷史知識是進行情意教學的主要根據，¹⁴²劉德美也在〈我國高中歷史科際整合的現況與展望——以教科書爲中心——〉一文中說：「高中是培養國家菁英份子，造就社會中堅的重要階段，歷史教育尤其負有奠定學生人文教育基礎知識及陶冶情操的使命。」¹⁴³因此，符合人文主義教育課程設計理念的歷史教學，應以人文、倫理、情操與道德的情意目標爲基礎，積極從豐富的歷史知識中發掘可以用來進行情意教學的素材，鼓勵學生思維、應用，作自我指導學習。所謂「自我指導學習」是認知與情意兩大學習領域的統合教育，據羅吉斯（Rogers）、波士納（Posner）的分析指出，自我指導學習包括了情感、認知、意志、行動各方面的學習經驗，從自發性的計畫開始，親身參與學習過

¹⁴⁰ 陳豐祥，前引書，頁 3。

¹⁴¹ 陳英豪、吳鐵雄、簡真真編著，《創造思考與情意的教學》（高雄：復文圖書出版社，民國 79 年 7 月三版），頁 2。

¹⁴² 陳豐祥，前引書，頁 6。

¹⁴³ 劉德美，〈我國高中歷史科際整合的現況與展望——以教科書爲中心——〉，收於《我國人文社會教育科際整合的現況與展望會前論文集——I》（台北：國立台灣師範大學中華民國科技整合研究會，民國 76 年 8 月 20 日-21 日），頁 164。

程，然後自評結果。如此可以改變行為、態度、及人格，且學習結果會納入自身整個經驗系統內，成為有意義的經驗。¹⁴⁴從歷史教育立場談情意教學的應用，必須配合情意領域的五個層次，先讓學生能「接受」歷史知識，進一步對其內涵作出「反應」，再加以「價值判斷」(評價)，進行「價值組織」，最後達到「價值性格化」，涵養、內化為自己獨特的性格。這樣的教學歷程，事實上就是「將歷史知識『升華』或『內化』成堅定的信念或情操的心理過程」¹⁴⁵。

如何透過歷史教學落實人文主義教育理想？關鍵在提昇學生認知能力，同時引導其情意的發展。教育目標的達成，必須兼顧認知、情意和技能三方面的連合和統整，也就是「理性感性的協調統整」¹⁴⁶，事實上，「認知是情意學習的起始，情意是認知學習的動力」¹⁴⁷，而技能與行為實踐則伴隨二者進行。因此，情意教學在整個學習活動中扮演相當重要的角色，教師在課堂教學活動中，可以設計問題，讓學生置身於歷史的情境中，結合現實生活和認知經驗，去體會、思考和感受，在好奇心驅使下，進一步主動探索，作認知學習，更進而將認知昇華為情意，使兩者的目標相結合。¹⁴⁸

分析人文主義教育內涵，可從幾個面向來談，包括人與

¹⁴⁴ 裘學賢，〈人文教育的哲學基礎〉，《臺南師院學報》第30期，民國86年6月30日，頁85。情感的培養不能欠缺認知與理解，例如要培育兒童熱愛鄉土、關心生態環境的情操，首先必須透過教育讓學童了解地方風土民情，建立對自然生態的正確觀念，並實地去走訪、考察，有了具體經驗，明白土地、動植物、生態環境與人們的相互依存關係，如此才可能培養學生對鄉土的情感，進而願意投入保護、發揚的工作。因為認知和情意領域的學習是密不可分，相輔相成的。

¹⁴⁵ 陳豐祥，〈情意教學目標在歷史教學上的應用〉，收入《高中歷史教學與研究第三輯》(台中：台灣省政府教育廳，民國86年6月30日出版)，頁6。另請參閱鄧毓浩，〈公民教育與情意教學〉，《菁莪季刊》，第14卷第2期，民國91年7月出版，頁27。

¹⁴⁶ 鄧毓浩，〈公民教育與情意教學〉，《菁莪季刊》，第14卷第2期，民國91年7月出版，頁27。

¹⁴⁷ 同上註。

¹⁴⁸ 參見陳豐祥，前引書，頁15，有關如何應用適當教學法進行情意教學的分析。

自己，人與他人，人與環境等層面。「人與自己」的教育，包括個人本身應培養的行為習慣和學習態度、價值觀；「人與人」的教育，包含個人和他人相處時的行為與態度；「人與環境」的教育，指個人面對物質和人文環境的態度和行為。這三個面向的教育目標，都離不開情意領域教學內涵。

英國「普通中等教育證書考試」(GCSE)的「歷史科國家規準」中規定，歷史教育的宗旨包含「引發學生研究過去的興趣和熱忱」、「提升對人類過去事務的知識和理解，並適當地與現在相連結」、「幫助學生對社會和文化價值在時間長流中之發展的理解，尤其是英國史的課程」、「提升對於『原因和結果』、『變遷和延續』、『相似與相異』之性質的理解」、「為想進一步研究和建立個人的喜好提供良好的基礎」¹⁴⁹這樣的教育宗旨正好道出歷史教育富含人文思考的一面。

而法國在人文教育目標裡，關於「人與自己」領域的部分，強調說：

歷史與地理科教學目標在於提供人類過去各時代的生活事跡，…藉由不同時、空因素產生的變化之差異，使學生對自我的過去到現在能充分了解，以展望未來。¹⁵⁰

對照日本中等教育人文教育課程目標，在歷史領域人文課程目標包含有：

使學生關心和理解過去歷史中各時代的特色與變遷，及其對當今社會生活的影響。

引導學生能以過去的時空背景環境，來了解其時的歷史人物與文化遺產，進而培養學生具有尊重歷史的態度。¹⁵¹

¹⁴⁹ 引自陳冠華編著，《追尋更有意義的歷史課——英國中學歷史教育改革》(台北：龍騰文化事業股份有限公司，民國90年4月第一版第一刷)，頁72。

¹⁵⁰ 裘學賢，〈國民小學人文教學目標之研究〉，國立臺南師範學院國民教育研究所編印，《國民教育研究集刊》第二期，民國85年6月，頁76~77。

¹⁵¹ 裘學賢，《國民中學人文教育課程之研究》，國立臺灣師範大學教育

實際上，歷史提供學生認識不同社會傳統和文化價值觀的機會，使他們培養對世界上不同民族和他們共具的人性的一種尊重，學習從別人的眼光看待世界，看待人類所遭遇的問題。如此藉由認識他人，更了解自己。¹⁵²藉由這樣富含人文精神的歷史教學過程，從認知、情意、技能各方面陶冶學生，樹立學習目標與人生的典範，培育修己善群，敏於學習，關懷社會的現代國民，當是人文教育的理想成果。

平心而論，人的生活之中，感性的時間實占大多數，如何處理感性問題，是教育經常忽略的。教育的科目多半注重知識的學習和理性思辨，而人文主義的教育還重視情意和感性的培養。¹⁵³由上述各國人文教育目標可知，「人文知識與人文教學，皆是價值領域的重要內涵。」¹⁵⁴，歷史教育，正好符合人文教育的目標，同時是進行情意領域教學的最佳學科，關係到學生品格修養和素質的提昇，同時也符合今日「全人教育」、「終身學習」的教育願景。

當代的教育學者也普遍體認出現今教育目的與觀念的發展，已從注重知識技能轉向注重素質教育；從人的片面發展走向人的全面發展。誠如睦依凡等學者指出的：

（人的全面發展思想）是指人的心智的全面發展。教育可以通過智育、德育和美育等渠道來促使個體心靈素質的和諧全面發展，塑造出真、善、美統一的理想個性。¹⁵⁵

值此，要落實人文主義教育精神於歷史教學當中，必須著重

研究所博士學位論文，民國 83 年 6 月，頁 59~60。

¹⁵² 參見美國加州大學洛杉磯分校，全國學校歷史科中心編，劉德美譯，《美國歷史科——世界史國家課程標準——探索通往現在之路》（台北：教育部，民國 85 年 12 月），頁 2。

¹⁵³ 陳伯璋主講，蔡玉貴紀錄整理，〈人文主義的課程發展〉，《北縣教育》雙月刊第二期，民國 83 年 5 月 30 日，頁 27。

¹⁵⁴ 裘學賢，《人文主義哲學及其在教育上的意義》（高雄：復文圖書出版社，1998 年 4 月），頁 143。

¹⁵⁵ 睦依凡、鍾志賢、何齊宗 著《大教育：21 世紀教育新走向》（南昌：江西教育出版社，1995 年 9 月第 1 版第 1 次印刷），「第四章第二節從傳統教育思想到現代教育思想」，頁 141。

情意領域教學的發揮，藉以涵養學生高尚的素質和情操。

從另一層面來說，歷史教育在於能建立學生的歷史意識，培養對歷史思考的興趣和能力，因此歷史教科書應具有統整的主題意識，避免瑣碎的知識堆砌。黃俊傑認為，歷史教育之所以重要，在於它能發揮兩項作用¹⁵⁶：第一，歷史教育為受教者拓展了時間的深度感，使他們明瞭「過去」、「現在」與「未來」是貫通相關的，不可切割。第二，歷史教育也開啓了受教育者的社會感，使他們透過認知自己承繼過去社會文化的資產，產生民胞物與的情感，這樣的結果塑造了充滿人文素養的下一代，對未來個人和社會整體的發展都有良性的影響。他並強調，教師應特別注重「歷史的變遷之中『過去』與『現在』的互動」¹⁵⁷，在教學過程中解說史實的歷史意義，並與今日處境作交互討論，應拓展學生的歷史意識，增加歷史感。

高中生正逢理智和邏輯思惟發展的重要階段，學習欲望相當強，對自身生命、情感，人際關係，以及社會的關注也相當敏銳，此時更需要透過教育給予適當啓發，幫助開闊視野，導引學生建立正確人生方向。在中學各項學科當中，歷史科正好是最適合擔負這項工作的。孫寧瑜在〈歷史教育理想境界之探索與實踐〉一文中提出，高中歷史科教學應以「條理求真之知」為重心，¹⁵⁸她並歸納四項教學重點：一、知事辨證；二、探索源委；三、連貫縱橫；四、比較得失。教師在教學過程中，可儘量提供客觀的歷史事實，鋪陳歷史情境，點明學生的眼光，將學生的情感一步步、有層次地引導進入歷史的領域。¹⁵⁹再加啓發思考，鼓勵學生探索因果脈絡，培

¹⁵⁶ 參見黃俊傑，〈歷史教育與歷史意識的境界〉，收於思與言雜誌社編輯，《史學與社會科學論集》（台北：明文書局，民國72年8月初版），頁209~210。

¹⁵⁷ 黃俊傑，前引書，頁216。

¹⁵⁸ 孫寧瑜，〈歷史教育理想境界之探索與實踐〉，《台北市立師範專科學校學報》第十八期，民國76年4月，頁359。

¹⁵⁹ 參見伍少俠，〈情境與情感式教學在歷史教學上的應用〉，《高級中學歷史教學法研討會資料彙編》（教育部人文及社會學科指導委員會，民

育歷史意識，增長智慧。

裘學賢在《人文主義哲學及其在教育上的意義》一書第五章「人文主義哲學的教育意涵」中說：

學生在歷史的學習過程中，不僅可蘊育出一種歷史意識與社會關懷、陶冶出一種視野與胸襟；並且能建立人文意識，對於人類歷史上的重要事件，能具有敏銳的判斷與批判能力；…。因此，歷史教學對於人生觀、人格會產生影響，它擴大了人生的時間和空間的領域；能分辨生命中暫時的價值和永恆的價值；以及了解不同個體、不同人群對人類歷史文化的貢獻，從而使個人無論處於何種地位，知所珍惜，…¹⁶⁰

人文主義的歷史教學在透過陳述歷史人物、事件、現象，分析因果關係，幫助學生體認自己所承襲的文化傳統，以及目前所處的時空環境之所由來，以幫助學生探索過去對現在的意義，並形成自己的理解與建立人生觀，培養成熟而智慧的人格。另外，歷史事實表現出「無常」的真理，不論個人境遇或國家民族發展，受挫折、打擊、衰敗，在所難免，然而就因為是無常的，所以是可改變的，關鍵在人本身是否能從歷史的教訓中學得智慧，改正觀念和行為，開創新生命。如此，讀了歷史，讓人變得更成熟、更有智慧，生命更為積極、有活力，且能把握正確方向，努力向上，步步提昇。

教師透過歷史教學，揭示以人為主體的人類奮鬥歷程，將成敗緣由、因革損益的關鍵詳加分析，擷取前人智慧與歷史教訓，以啟發學生思考，涵養其人文關懷，並鼓勵身體力行，隨分隨力，回饋人群。如此，當能落實人文主義教育思想於歷史教學之中。

國 82 年 5 月編印)，頁 55。另外，蕭權利在〈漫談歷史教學〉一文中從歷史教學與群育、德育、智育等方面作分析，擴大了歷史教學的內涵，文見《中等教育》，第 22 卷第 3 期，民國 60 年 6 月，頁 22~23。

¹⁶⁰ 裘學賢，《人文主義哲學及其在教育上的意義》（高雄：復文圖書出版社，1998 年 4 月），頁 234~235。

第三節 人文主義教育思想與宗教史教學

從人文主義和實用主義教育思想來說，教育的內容應包含人生的全部經驗，凡是能增長個人能力、社會生活和生命價值的知識，都值得作為學校教育的課程和教材，傳遞給學生。在人類歷史和文明的發展過程，自新石器時代以來，人們的生活便與宗教¹⁶¹發生密不可分的關係。現行高中歷史課程的教材當中，與宗教相關的內容就佔了頗為重要的地位。以高一中國史來說，雖各章節具有其專題敘述的主軸，但是中國歷史自魏晉南北朝以降，佛教、道教，均有多樣而影響深遠的發展變化，加上唐代、元代外族傳入中國的各種宗教，如景教、祆教、摩尼教、回教等，都對中國產生一定程度的影響。教材綱要第六章魏晉南北朝「門閥政治與士族社會」一章中，便安排專節敘述士族的思想、信仰與生活，由於當時正值佛教、道教發展時期，兩者對政治、經濟、社會，士人的思想、生活、創作，乃至生命情調，都有深刻的影響；此時佛教、道教發展出的特色，影響及於唐、宋、元、明、清，可謂相當重要的宗教史階段。第八章「從中古到近世的變革」第三節中特別以「佛、道和理學」為題，探討三者相互激盪、融合的歷史過程，從思想史層面看宗教發展對學術思想的影響。高一下冊涉及台灣史部分，在「臺灣的開發與經營」一章裡，有關移墾開發和社會生活方面，教材當中舉出不少台灣民間宗教盛行的現象作分析，幫助學生了解宗教信仰在台灣移民社會所扮演的角色和重要性。

高二世界文化（歷史篇）課程，教材綱要中雖未明列與宗教史相關主題，然而課程設計理念重在談世界史觀、歷史

¹⁶¹ 此處的宗教指廣義的宗教，包含原始人類的洞穴壁畫、自然崇拜、圖騰崇拜，以及神靈祭祀等。H.G.Wells 在其所著《世界史綱》一書中也說：「古代開化世界，蓋皆有神廟者，遠古文明所至之地，如非歐或西亞諸地皆有廟宇。…歷史上文明與神廟同時發生，二物相屬。城市之開始為歷史上之神廟時代。」詳見 H.G.Wells 著，《世界史綱》（台北：水牛圖書出版事業有限公司，民國 82 年 8 月 25 日一版一刷），頁 147~149。

思維、人文思想興起、近代多元文化的開展等，因此不可避免的，必須討論長期以來主導歐洲人的「基督教世界史觀」(神意史觀)，分析宗教觀念和信仰對人類歷史的影響。另外，也要針對宗教改革對歐洲宗教、政治、經濟、社會、文化各方面所造成的影響，作綜合探討，以明瞭歐洲中世紀宗教一統格局分裂後，如何形成今日多元的世界觀。由此可見宗教對近現代西方歷史發展的影響性，以及宗教史教材在高二世界史課程中所占的地位。

高三選修科目中國文化史，在課程標準之「目標」中道出課程內涵：「瞭解歷代重要典章制度的演變，以及學術思想、宗教信仰、文學藝術及科學技術等方面的成就，啓發學生的文化意識。」由此可見，「宗教信仰」確為中國文化史課程中一重要專題。課程綱要所訂之章節包括：(一)多神的宗教信仰；(二)佛教；(三)道教；(四)回教與基督教。各節可用一貫的敘述，完整交代該宗教的創立、發展、演化、流布，以及變異的歷史過程，更可以和現今宗教實況作一對比，讓學生明瞭各宗教之精神和特色。從文化史角度來認識世界各大宗教，對開闊學生視界，培養國際觀和尊重多元文化的心胸，具有相當的助益。

高三世界文化史教材中，與宗教史的關係更為密切，幾乎每一章節都少不了宗教歷史的敘述。從第一章「神話思維的時代」起，自石器時代的文化，有關自然崇拜、原始宗教信仰、圖騰崇拜，都必須分析討論。至於古文明的介紹，如埃及、兩河流域、古印度、希臘、希臘化、羅馬文化，也都與宗教脫離不了關係。另外，「十一至十五世紀的社會與文化」一章，不論談歐亞草原民族，或是東南亞地區、美洲、歐洲等地社會文化的變遷，都涉及宗教歷史。而「近代西方文化的興起」單元，文藝復興、宗教改革、近代科學興起，以及啓蒙運動，內容均在探討基督教遭受的挑戰與本身變化歷程，由此看出近代歐洲歷史演化大勢，宗教史教材在近代歐洲史更具有舉足輕重的地位。

由上述可知，現行高中歷史課程的教材中，宗教部分是

頗為重要的內容，對於學生瞭解中、外歷史有很大的幫助。因此，在課程設計和教學目標上，可嘗試將宗教史教材與人文主義教育理念相結合，引導學生思索宗教對人類歷史的意義，以及宗教對社會、經濟、文化和個人生命的意義，以完成歷史教育和人文主義教育的理想。

（一）宗教、宗教史與宗教史教學

依《說文解字》，「宗，尊祖廟也」；「教，上所施，下所效也」。¹⁶²中國古代將「宗」和「教」分開來講，「宗」指祭祖，「教」則是上施下效，指的是教化人民，如此宗教具有神道設教的意義。日本人翻譯西方 religion 為「宗教」一詞，其拉丁原文為 religio¹⁶³，語源一說是來自拉丁文 religare(聯結)，指人與神的聯繫；一說是由拉丁文動詞 legare(整理)而來，即嚴肅有禮之意。¹⁶⁴因此在西方，宗教具有從世俗人間向超自然且神聖的上帝作溝通聯結的意涵。

印順法師曾採用《楞伽經》的內容為宗教下定義：「宗，指一種非常識的特殊經驗；由於這種經驗是非一般的，所以有的稱之為神秘經驗。教，是把自己所有的特殊經驗，用語言文字表達出來，使他人了解、信受、奉行。」¹⁶⁵這是從體證和流佈的觀點來看，「宗」解為行證之意，即修行過程中的

¹⁶² 轉引自張傳有，《幸福就要珍惜生命——奧古斯丁論宗教與人生》(武漢：湖北人民出版社，2001年4月第1版第1次印刷)，頁3。

¹⁶³ religio 一語，最原始的意義是指面對超自然事物時，所產生之畏怖、不安等感情，其後則成為含有感情對象的超自然事物及感情外在表現的儀禮之意，進而更指團體性、組織性的信仰、教義、儀禮的體系。參見《中華佛教百科全書(五)》，頁2721。

¹⁶⁴ 詳見陳郁夫，《人類的終極關懷——宗教世界概說》(台北：幼獅，民國83年8月初版)，頁3，第一章「甚麼是宗教」。關於神與人的再連結，林安梧分析說，人屬於塵俗的存在，但他卻有著神聖的渴求；以有限的軀體存在，卻同時有著無限的渴求。因此想藉由宗教的教團、教義和教儀達成與神聖、無限的重新連結。參見林安梧，《教育哲學講論》(台北：讀冊文化事業有限公司，2000年9月初版)，頁193~194。

¹⁶⁵ 轉引自〈宗教之意義——自證、化他(上)〉(昭慧法師主講 果中、宗誨法師記錄 妙心寫作讀書會整理)，收入《妙心雜誌》56期，民國89年8月1日出刊，頁31。

特殊體驗；「教」則是透過語言文字，將自己的經驗或領悟傳達給他人，使其亦能信受奉行，獲得受用。

若要探討宗教起源，各家學者的解釋不一。人們面臨死亡，恐懼死亡，乃至生老病等痛苦，渴望找到生死奧秘的答案，進而尋求解脫，遂有宗教信仰的產生。從時間延續來說，個人現世的學識、財富、名位、品德，僅僅及於今生今世，至於前生前世對今生的影響，以及死後境界，來生來世如何，都不是單純理性所能把握。西洋有句俗語：「恐懼開始創造了這個世界上的神(Primus in arbe deos fecit timor.)」¹⁶⁶。就宗教史上初民的原始信仰來說，其主要根源之一的確是出於恐懼心理，希望藉由神奇的力量幫助他們解決生存難關，這可從原始人類的庶物崇拜、精靈崇拜和鬼神崇拜看出來。¹⁶⁷

從人的內心和成長歷程來說，有時心不想為惡，但偏偏有一股力量拖著自己走下去；有時很想精進奮發，卻拿不出行動力。自己成了自己最大的敵人，如何是好？怎樣認清真正的自己？如何改正自己的缺點和劣根性？要怎樣累積福德智慧，讓自己活得有意義、有價值？世俗的知識和學問到底究不究竟？如何找到圓滿的方法和步驟讓人有所依循，能依循著次第，一步步踏實的走完人生道路？爲了追尋這些問題的答案，就有人走向宗教信仰或修行的途徑。

後世隨著人類歷史演化和社會組織的發展，宗教的性質和內涵亦產生變化，所謂「宗教」遂具有了一些基本條件，包括：信仰一超自然的神和一種精神境界，有共同推戴的領袖(按：指教主)，有傳世的經典，最後還有宗教組織與制度。

¹⁶⁸

¹⁶⁶ 見傳統先，《哲學與人生》(台北：天文出版社，民國 69 年 5 月出版)，頁 226，第十二章「宗教之本質——宗教是社會的鴉片嗎？」

¹⁶⁷ 詳見釋聖嚴，《比較宗教學》(台北：台灣中華書局，民國 78 年 6 月七版)，頁 6~17，文中舉例說明原始人類崇拜自然物、鬼魂、圖騰等的緣由。

¹⁶⁸ 此處對宗教基本條件的說明是參照前註引傳統先文，頁 228~229。但有些宗教並不完全符合這樣的界定標準，例如佛教最初的創立並沒有崇拜一超自然或永恆的神，而是一種重視自覺覺人的覺化教育。

如今人類雖已大致免除了自然力的威脅，科學知識亦飛躍進步，然而宗教對現代人來說，仍有意義和價值。科學可以滿足人們對物質和理性的需求，但無法滿足人的情感和幽遠內心的嚮往，此時往往就必須借重宗教。¹⁶⁹社會經過所謂現代化之後，表面上似乎繁榮進步，生活豐足，實際上現代人多呈現嚴重的價值失落感。整個社會有一問題，即「工具理性」膨脹，而「價值理性」萎縮。連帶使當前教育偏重在有效專業知識與技能的學習，而欠缺價值理想的培養，社會上往往出現為達目的不擇手段的做法。¹⁷⁰此時若能有宗教信仰，或有助於個人面對許多問題，謀求身心安頓之道。¹⁷¹

宗教不僅僅具有社會價值，它另外也有超越價值和倫理的一面，也就是說宗教其實也和其他有關人的學問（如生理學、醫學）一樣，有其知識性和真理的一面。它的作用不只是「以神道設教」而已。¹⁷²若當作一種學問來看，宗教教理也值得吾人詳加研究。

宗教對個人生命的價值是，有了信仰之後可以使人生變

¹⁶⁹ 有關宗教與科學對人類的意義，請參閱陳郁夫，《人類的終極關懷——宗教世界概說》（台北：幼獅，民國 83 年 8 月初版），頁 31，第五章「宗教與其他人文世界的關係」。另外，作者在該書自序中對於宗教產生的原因作分析，文中提到，對死亡的恐懼，受到痛苦及不平的待遇，渴望獲知世間真相和意義，想從慾望、憂慮中解脫，回歸自然，乃至於人類想繼續成長，都是宗教存在的原因。所以，作者才認為宗教信仰乃是人類的終極關懷。

¹⁷⁰ 社會學家韋伯(Max Weber)說：所謂現代化就是理性化，行事所依據的是理性，而非權威或傳統。但此處所重視的是工具理性，而價值理性反受到忽視。關於這兩者的關係，可參閱沈清松，《追尋人生的意義——自我、社會與價值觀》（台北：臺灣書店，民國 85 年 10 月初版），頁 159~162，「捨棄、生命的價值及其現代危機」。

¹⁷¹ 前文談到當前教育部相當重視的生命教育，曾有人將它視為「自殺防制」的死亡教育或生死教育。雖然生死學研究近年來已進入大學學術殿堂，而教導學生認識生命，了解死亡，也有正面意義，然而生命教育除了死亡議題外，更應該關懷安身立命的問題，包括人生價值觀的建立。參見孫效智，〈生命教育的內涵與實施〉，《哲學雜誌叢書》第 35 期（台北：業強，2001 年 5 月初版），頁 010~011；吳瓊洳，〈生命教育課程的設計〉，《臺灣教育月刊》第 580 期（1999），頁 12。

¹⁷² 詳見楊惠南，《佛教思想新論》（台北：東大，民國 79 年 10 月三版），頁 1~2，「代序 我們需要什麼樣的佛法？」。

得有意義，同時也有了人生的方向。¹⁷³遵守宗教的規律，可以避免生活行為墮落。宗教團體可以給人歸屬感和愛，同時也帶給人安全感。甚至有人因為投入宗教服務活動而獲得相當大的成就感，重新肯定自己，生命因而昇華。¹⁷⁴

對社會群體來說，宗教亦不可或缺。法律、道德與宗教，三者相輔相成。¹⁷⁵法律純屬外在力量，較為固定死板；道德力量較主觀，對生活影響較空泛；宗教則既有內心的主動力，又有外在組織及制度幫助加強內心的力量。因此它比法律的功能廣泛而主動些，同時又比道德的功能確切而具體些。¹⁷⁶宗教要能發揮正面功能，除了宗教本身的發展和自律外，很重要的一點是，社會大眾有沒有正確的宗教觀和宗教知識，此時就得討論到「宗教教育」的必要性了。¹⁷⁷歐陽教曾說：「宗教教學或宗教教育的講理，目的不在『佈道』與廣收信徒，而在使學生徹底理解宗教教義。」¹⁷⁸將宗教修己善群的精神落實在生活上，培育身心健全、思想清明的人格，達成教育

¹⁷³ 沈清松曾對信仰下了簡明的定義：所謂信仰，就是一種心靈朝向使生命有意義之價值理想加以投注的行動。並因著此一心靈投注，促動吾人之追求生命意義之過程。參見氏著《追尋人生的意義——自我、社會與價值觀》（台北：臺灣書店，民國 85 年 10 月初版），頁 167，「捨捌、價值與信仰」

¹⁷⁴ 參見陳郁夫，《人類的終極關懷——宗教世界概說》（台北：幼獅，民國 83 年 8 月初版），頁 37~39，第七章「宗教對個人利益的正負面」

¹⁷⁵ 有關法律與宗教的關係，可參閱（美）哈羅德·J·伯爾曼著，梁治平譯，《法律與宗教》（北京：三聯書店，1991 年 8 月第 1 版第 1 次印刷）一書「法律中的宗教」、「宗教中的法律」等章。

¹⁷⁶ 詳見傅統先，《哲學與人生》（台北：天文出版社，民國 69 年 5 月出版），頁 226，第十二章「宗教之本質——宗教是社會的鴉片嗎？」

¹⁷⁷ 羅光曾經指出，自清末以來，中國禁止宗教教育的動機有二：最初是政治的動機，後來則是思想的動機。國民政府遷台後，大學內部設立宗教課程一事亦遭遇不少波折。詳見羅光，〈宗教教育〉，《哲學與生活》，（台北：時報，民國 72 年 8 月 20 日初版），頁 309~310，另楊翠華曾有專著論文討論民初非宗教教育運動，參見楊翠華，〈非宗教教育與收回教育權之背景〉，《思與言》17:2，民國 68 年 7 月 15 日，頁 1~24；楊翠華，〈非宗教教育與收回教育權運動（1922~1930）〉，《思與言》，17:3，民國 68 年 9 月 15 日，頁 1~40。

¹⁷⁸ 歐陽教，〈宗教與教育的關係〉，《教育研究所集刊》第三十四輯，頁 37，國立台灣師範大學教育研究所，民國 81 年 6 月 5 日出版。

目標和理想。

宗教對人群社會有時候不一定具正面價值，如果欠缺歷史背景知識的瞭解，將不易分辨其差異和流變，甚至可能對宗教信仰產生誤解和迷惑。例如，今日我們在台灣所見到的佛教面貌，迥異於明清、隋唐，以及魏晉南北朝時代，當然也不同于佛陀時代，這當中包括了戒律、道場、講經、法會、生活型態，以及與社會的互動關係等等，種種現象和問題都必須透過佛教史的知識才能釐清，明瞭佛法本意和佛陀初衷，懂得抉擇正確的信仰，循正道修行。因此，宗教史知識對於信徒或一般人都有需要，就信徒而言，具備宗教歷史的認知，當能明辨宗教源流和演變，提升抉擇能力，增加對信仰的理解與信心；就沒有宗教信仰的人而言，能分辨各宗教要義和精神，了解宗教發展演化的歷史，明白宗教對社會的意義，即能開闊視野，充實自身內涵，如此，將來的人生將有更寬廣的道路，一旦有因緣，也知道如何進入正信的宗教領域，獲得信仰的正面助益。

在歷史科的課程標準中，訂定了「教材綱要」，列舉應編寫的教材內容，教材編輯主題以增進學生對歷史的了解為目的，其中應包含人類奮鬥活動以及創造成就的紀錄，宗教亦屬其中一項目。鍾魯齋在《中學各科教學法》一書中，談到有關歷史教材的選擇與組織問題，曾歸納五項主題，包含政治、經濟、社會、教育和宗教的歷史。¹⁷⁹他說：「歷史上各種宗教，都曾佔過一部分，或一時代的勢力。尤其基督教佛教回教對於世界文化有密切關係。吾國的道教，祖先崇拜等等，於吾國風俗文化上，極有影響。各教派的教旨及其傳佈地，均應注意說明。」¹⁸⁰另外，美國世界史課程標準所涵蓋內容也有五個方面：（一）社會的，（二）科學、技術的，（三）經濟的，（四）政治的，（五）哲學、宗教、美學的，認為以上

¹⁷⁹ 另外，也可分成七類：生物的、經濟的、文育的、社會的、政治的、道德的、美感的。詳見鍾魯齋，《中學各科教學法》（台北：臺灣商務印書館股份有限公司，民國60年8月臺三版），頁291。

¹⁸⁰ 鍾魯齋，前引書，頁292。

這些主題能提供學生分析今日公民面對現代問題時所必要的歷史知識和觀點。¹⁸¹

若從歷史學研究的內涵而論，何炳松在《歷史研究法》一書中說：

歷史所研究者蓋已往人羣之活動也。人羣活動之方面大體有五即經濟，政治，教育，美術，宗教是也。然歷史所述者，非人羣各種活動之靜止狀態也，乃其變化之情形也。史家所致意者，即此種空前絕後之變化也，非重複之事實也。¹⁸²

再由文化史角度來說，錢穆在《文化學大義》一書中指出，從人類生活創造的文化有七大要素，包括(一)經濟，(二)政治(三)科學(四)宗教(五)道德(六)文學(七)藝術，¹⁸³這七項要素相互搭配變化，又可以形成諸種不同的文化樣態。可見宗教在人類文化發展史上具有重要地位。

另從宗教文化學的立場看，著名的英國歷史學家洛德·阿克頓(Lord Acton)有一句名言：「宗教是歷史的鑰匙」(Religion is the key of history)。¹⁸⁴宗教與文化有著複雜的關係，它可作為人們社會生活最高指導原則，而這種關係必須從實在的歷史當中做研究。道森(Christopher Dawson, 1899~1970)也指出，宗教信仰可以為社會生活注入自由的精神因素，引導著人類走向一種更高級、更寬廣的實在境界。他特別著力於研究宗教信仰和西方文化之間的歷史關聯，嘗試建立一套宗教文化史研究，道森認為，西方文明的興起與成就，宗教信仰起著相當重要的作用。¹⁸⁵

¹⁸¹ 參見美國加州大學洛杉磯分校，全國學校歷史科中心編，劉德美譯，《美國歷史科——世界史國家課程標準——探索通往現在之路》(台北：教育部，民國85年12月)，頁2。

¹⁸² 何炳松，《歷史研究法》(民國16年問世，此書標明出版時、地)，頁2。

¹⁸³ 詳見錢穆，〈文化七要素〉一文，收於錢穆著，《文化學大義》(台北：正中書局，民國75年5月臺九版)，頁31~53。

¹⁸⁴ 張志剛，《宗教文化學導論》，「第四章 道森的文化史學」，(北京：東方出版社，1996年3月第2版第2次印刷)，頁107

¹⁸⁵ 張志剛，《宗教文化學導論》，「第四章 道森的文化史學」，(北京：

宗教既在人類歷史發展過程中扮演著重要角色，那麼高中歷史課程中的宗教史應遵循怎樣的原則設計，以利於教學，應該是一項重要課題。

高中宗教史並非獨立講授的一門學科，它只是歷史課程和教材內容的部分，既非以宗教專史形式作敘述，也非一般神學院或佛學院所教授的宗教課程，因此不能專從宗教專史、宗教信仰和宗教教育的立場來討論和評判。¹⁸⁶教材內容應從整個歷史發展進程談各宗教創立、演化的因緣，幫助學生明瞭宗教對人類歷史產生的影響。宗教史的內涵包括談宗教的起源、介紹代表人物、主要教義、重要歷史發展與分化、演變的情形等等，另外再從宗教與政治、經濟、社會、思想、文化、藝術各方面的關係做一番介紹，同時就各宗派的歧異和特色，引導學生辨明其要旨。此外，對歷史上出現過的重要經典也應介紹，同時舉出各宗教重要人物的歷史貢獻，供作學生的典範。¹⁸⁷

吾人主張應重視宗教史教學，是希望透過歷史的討論和探究，讓學生思索信仰與價值觀如何影響人們的作為，明瞭原始時代宗教曾是歷史主導力量，而從各大古文明留下的神話和宗教遺跡，可以幫助我們認識當時人類的變遷歷程。這樣的教學內涵，正好符合認知與情意領域教學需求，包括各宗教的教義、主張，以及在歷史上曾發生的影響，還有日後隨時間、空間傳布所產生的內涵變異等等，都值得在宗教史

東方出版社，1996年3月第2版第2次印刷），頁102~103

¹⁸⁶ 甘懷真、簡杏如編著，《高級中學中國文化史（全）》（臺北：三民書局股份有限公司，民國92年8月修正初版三刷）第七章宗教信仰的導言中說：「宗教史不談神跡是否是真的，而是記述人類探索生命意義的動人歷程。」，見頁139。直言之，宗教史課程仍要回歸人本的歷史教學理念和目標，才能透顯教育對人的意義，將學問與現實生命相結合。

¹⁸⁷ 以上的建議構想是綜合高中三年歷史課程作探討，至於如何落實於教材之中，則必須配合課程綱要仔細規劃設計。較容易做到的應屬中國文化史和世界文化史部分，至於高一、高二課程，因為各有其主題架構和討論範疇，因此要將宗教歷史內涵與發展歷程作完整交代，在實際上有困難，此處僅是個人的意見和構想，提出討論，以供將來設計課程時參考。

教學過程中向學生介紹，¹⁸⁸透過認知學習培育情意內涵。唯教學內容應盡量減少專有名詞和術語，用最淺顯易懂的敘述和比喻，潛移默化，啓迪學生思考，增益人文素養，建立合情合理的宗教觀和歷史的認識。

（二）人文主義的宗教史教學

人文教育教導學生尊重文化傳統與了解文化變遷，這兩者為現代化的必要條件。¹⁸⁹而人文主義思想本身也具有傳統和現代意義，換言之，在走向現代化的過程，要避免變遷帶來社會弊病，必須在教學當中落實人文的歷史教育，依循人文主義教育思想設計課程與教材，宗教史教學也不例外。

從整體教育立場來看，「倫理教育」是人文主義教育的一環，包含各個不同層次，從家庭倫理、社區倫理、校園倫理、國家倫理、國際社會倫理，乃至環境倫理、宗教倫理，都是當前學術研究與教育改革的新課題。¹⁹⁰以高中宗教史教學來說，不僅僅傳達正確的宗教歷史知識，更應將教學與倫理教育結合，分析不同宗教的倫理觀，從個人到群體，從過去到現在，讓學生明瞭宗教正面的倫理意義，並觀察宗教對現實社會人群產生的影響力。

教育部人文及社會學科教育指導委員會曾於民國八十六年二月舉辦一場「宗教與教育」研討會，討論將宗教教育納入各級學校教育的問題，表示教育部正視宗教教育課題。¹⁹¹

¹⁸⁸ 呂思勉說：「宗教所給與人的，既是當下感情上和知識上的滿足，其教義，自然要隨時隨地而異。」見呂思勉，《中國通史》（出版者不詳，民國二十八年九月問世），上冊第十八章宗教，頁332。所以，佛教傳入中國，產生所謂「中國化佛教」，傳到日本，又出現獨特風格的「日本佛教」，另外還有「藏傳佛教」；另外，基督教從耶穌創教以來，同樣在不同時代，不同地域歷經許許多多變化革新，遂產生今天多元化的信仰組織和發展。

¹⁸⁹ 見裘學賢，《國民中學人文教育課程之研究》，國立臺灣師範大學教育研究所博士學位論文，民國83年6月，頁4~5。

¹⁹⁰ 參見林海清，〈高中課程與倫理教育之探討〉，收於《高級中學倫理教育》（台南：台灣省立台南第一高級中學，民國85年4月出版），頁3。

¹⁹¹ 林昭賢參事說：「（本次會議）以宗教與教育為主題是因國人對宗教

會議上達成共識，認為當前宗教教育有其必要性和可行性，提出「透過教育的觀點賦予年輕一代對宗教的認知。」¹⁹²因為強調從教育的立場出發，所以不同於一般宗教信仰教育，黎建球教授提出：「宗教課程不應只安排於生活與倫理、公民等課程中，而應在相關課程中都有所安排。」其中相關課程內容則包括「宗教概說」、「宗教歷史」、「各宗教之異同」及「宗教對社會的貢獻」等。¹⁹³各種宗教的創立和發展有其歷史過程，欲了解今日各種宗教之所由來，就必須透過歷史背景和史實加以解說，令學者真正明瞭各種宗教之面貌和精神，才不至人云亦云，或陷入是非真假的疑惑之中。在高中課程部分，「現代社會」列有文化與宗教專題，探討現代宗教及其功能、臺灣宗教變遷、宗教問題等。然而，若要真正認識宗教的正確意義、宗教與社會、政治、思想、文化或各方面的關係，則必須進一步透過宗教史課程，對宗教之起源、意義加以說明，釐清宗教派別與流變產生之因緣，並對各教派的教義作理性客觀的分析，方能達成宗教教育的目的。

史學家呂思勉認為：「學問之所研究，只是一部分的問題，而宗教之所欲解決，則為整個的人生問題。」¹⁹⁴宗教旨在對於人類知識和感情方面的問題提供解答。教育家高廣孚則主張，精神文化為人類倡造成果之結晶，包含宗教、道德、藝術、文學等領域的活動，所以說，宗教為人類重要精神文化，也是展現「人性」本質之所在。¹⁹⁵宗教既具有此種人文特質，因此在規劃高中宗教史課程，以及編撰宗教史教材時，

認知有再教育之必要，宗教除關係國民生活外，對學校教育而言，亦是一重要課題；教育部考慮將宗教教育納入新的課程中。」見〈教育部「宗教與教育」研討會會議紀錄〉，《人文及社會學科教學通訊》雙月刊，第八卷第二期，民 86 年 8 月，頁 194。

¹⁹² 《人文及社會學科教學通訊》雙月刊，第八卷第二期，民 86 年 8 月〈教育部「宗教與教育」研討會會議紀錄〉，頁 204。

¹⁹³ 同上註，頁 199。

¹⁹⁴ 呂思勉，《中國通史》（出版者不詳，民國二十八年九月問世），上冊第十八章宗教，頁 332。

¹⁹⁵ 詳見裘學賢，《人文主義哲學及其在教育上的意義》（高雄：復文圖書出版社，1998 年 4 月），頁 136~137。

需把握怎樣的原則，才能達成正面影響，不致產生負面效果？因為施教對象是十五到十七歲的高中生，這個年齡層的青少年對信仰和宗教的概念大都認識有限，課程若單單從宗教信仰立場出發，實難以精確地對學生傳達宗教全面的內涵，甚至可能造成誤解。¹⁹⁶因此有關宗教史的敘述不宜偏重在信仰面，而應該重視史實和宗教演變的介紹，另適當補充基本教理，分析其教義的精神，和對歷史的影響等等，藉由宗教史教學幫助學生認識歷史，慎思明辨、增長智慧，乃至能親身實踐，促進人我、群我整體的淨化和提昇。換言之，從人文立場來看宗教和宗教史，目的是培育具有自覺能力、肯思考、勤實踐的現代青年，達成人文主義教育目標。

或許有人會發出這樣的疑問：西方人文主義的發展，是由中世紀神本思想轉向近代人本思想，那為何提倡人文主義教育卻還要談宗教？的確，中世紀基督教勢力後來衍生出反人性、反理性，甚至反智的傾向，相信一切唯有以上帝和教會為權威作主宰，才能依循正道，反而忽略人的現實生命；日後才有文藝復興人文主義學者起而主張用理性重新研究古典文化，加以創新，致力追求現世幸福，相較之下是一股帶領人們生命意志，主動追求、創新、向上提昇的力量。然而當時人文主義學者並不反對信仰，甚至許多仍為虔誠的教徒；且當時學術思想的發展與教會並非毫無關係。以西歐中古史為例，中世紀後期大學的興起，是從主教座堂學校或教會學校逐漸蛻變而來，因此西方的教育發展基本上與宗教教育密不可分。¹⁹⁷另外，自西元 1450 年以後，阿爾卑斯山以

¹⁹⁶ 龔鵬程談到佛教與佛學研究問題時曾說：「宗教是一種私人的體驗，對宗教體驗的描述更是一種私人的語言，如何運用公眾的語言來表達佛陀親證的真理，這是根本問題。」個人對宗教的修證和體悟都不同，因此純信仰式的闡述宗教不宜用在高中宗教課程中。引文見蔡瑞霖主編，《國際佛學研究年刊》，創刊號(1991)，〈靈鷲山般若文教基金會國際佛學研究中心，1991年12月初版〉，頁v，「序」。

¹⁹⁷ 詳見王任光編著，《西洋中古史》(台北：國立編譯館，民國76年8月初版四印)，頁572~587；龔蕙瑛，〈近代的宗教實況與宗教教育〉，《台灣教育》567期，民國87年3月，頁51。

北地區興起所謂「北區人文運動」¹⁹⁸，便帶有濃厚的宗教色彩，並以「基督教人文主義」(Christian Humanism)思想結合學術與宗教，提出宗教革新和社會改革的方案，企圖恢復早期基督教精神，過儉樸的宗教生活。¹⁹⁹可見人文主義思想並不與宗教信仰相對立，就現代來說，甚至可以融合人文信仰與宗教理想，陶冶樂觀、積極、富進取心的青年。

從人類歷史演化過程來看，原始人類受大自然限制，神權思想較濃厚，尚未體會人自身的能力和生命尊嚴。隨著物質文明和精神文化逐步進展，人類才漸漸擺脫神權控制，開創以人爲主的歷史。今日談宗教史和宗教信仰，應站在如何透過宗教促進人類社會和平晉升的立場，不再爲了媚神、求功利而盲目崇拜鬼神。換言之，懷著人文主義的思想認識宗教史或宗教信仰，是現代社會重建的一項重要課題。以下依宗教史教學的立場，簡單介紹世界三大宗教以及中國道教的人文宗教意涵，提供一些教學思考的新方向。

基督教

張子江在〈淺談基督教教育〉一文中說明基督教教育的定義：

基督教教育是用基督教的真理，去種植、培養、塑造學生有基督化的人生觀，在日後的工作崗位及日常生活上實踐。最理想的結果是學生能夠真正接受福音，改變生命。²⁰⁰

雖然基督教教育的立場是在信仰上帝的基礎之上進行，然而其教育目標包括：幫助人們能夠藉信仰作「自我彰顯」，並且

¹⁹⁸ 見王任光，《文藝復興時代》(台北：稻鄉出版社，民國 85 年 9 月初版)，第八章人文運動第四節北區人文運動，頁 511~524。

¹⁹⁹ 王任光舉伊拉斯莫士(Erasmus)爲例，他既是一位人文學者，也是一位宗教改革家，他想用教育方法來改變一般人的想法，因此著書立說，主張進行教會改革。參見王任光，《文藝復興時代》(台北：稻鄉出版社，民國 85 年 9 月初版)，第八章人文運動第四節北區人文運動，頁 523~524。

²⁰⁰ 張子江，〈淺談基督教教育〉，《基礎教育學報》第 8 卷第 1 期，1998 年冬，香港中文大學香港教育研究所，頁 149。

在信仰與愛中明瞭人類處境和生命的意義。²⁰¹如此一樣能與人文主義教育思想作結合，注重啓發學生的反省力和善性，提升道德情操。

英國史家巴特費爾德（Herbert Butterfield, 1900-1979）主張「基督教是一很有歷史意識的宗教」²⁰²，並認為近代西方人的歷史意識即是源自於基督教的。因為在基督教聖典的記載當中，耶穌是一位活生生、和藹可親、歷經現實磨難的人。耶穌一生的歷史，以及死後使徒們熱衷傳道的精神，可以從探討當時代的歷史背景、地理環境、宗教氛圍、風俗文化等等找到緣由和解釋。事實上，基督教的創立、受迫害，到日後發展成國教，這一連串的過程都要從歷史的理解之中才能說得清楚，也才明白何以基督教的時間觀和歷史觀到今天仍舊影響西方人的思想與信念。

近現代西方史學家逐漸不將文藝復興與中世紀思想作對立，因為實際上基督教思想內部亦蘊含部分人文思想精髓，兩者並非截然相異或衝突。²⁰³基督教教義中提到，人是上帝按照其肖像所造，因此人也具有上帝的真善美本質。在基督教的學術領域，不少學者預言，未來二十一世紀將會是個「心靈的、精神的、或宗教的世紀」²⁰⁴，他們認為，人類在現代

²⁰¹ 轉引自方永泉，《西方當代宗教教育理論之評析——兼論對台灣教育的啓示》，台師大教研所博士論文，民國 87 年 2 月 22 日，頁 41。

²⁰² 周樑楷，《書評論文——史學與宗教——評介巴特費爾德的兩本遺作》，史學評論，第七期，民國 73 年 4 月，頁 252。文中提到，從上古時代到早期基督教時代，西方人的歷史意識有增無減。因為基督教將信仰奠定在基督(Christ)的降臨，所以在福音中刻意詳盡記錄基督在世間種種活動細節，其內容呈現出一股強烈的動態宗教目的(a strong dynamic religious purpose)。因此早期基督教徒重視「事實」和「時間」的觀念。

²⁰³ C.Delmas 在其所著《歐洲文明》一書中說：「近代的人文主義迎合了基督教，而基督教也適應了人文主義。…可以說，所有基督教思想幾乎皆汲取一些人文思想的精髓；反之，人文思想裡也毫無例外地包含部份基督教的內容。」詳見 C.Delmas 著，吳錫德譯，《歐洲文明》（台北：遠流出版事業股份有限公司，1989 年 2 月 16 日初版），頁 97~98。

²⁰⁴ 宗教本質的人文主義，其主要代表人物有亞斯培（K.Jaspers）、馬歇爾（G.Marcel）、馬里坦（J.Maritain）等學者。參見裘學賢，《人文主義哲學及其在教育上的意義》（高雄：復文圖書出版社，1998 年 4 月），

高科技社會生活當中，內在心靈與精神必須獲得安頓，才能享有身心平衡與和諧的人生。因此，在一九三三年，由三十四位人文主義者共同簽署的「人文主義宣言」中，亦肯定宗教的人文主義之存在地位。²⁰⁵ 宗教的人文主義認為，人類生活之最高目的在於個人完成其人格，使人性在現世，所謂此時此地，即能獲致完滿的發展。

狄特瑞·潘霍華（Dietrich Bonhoeffer）認為，基督教傳統觀念所認為的聖、俗對立其實可以會通交融，他倡導非宗教的基督教（religiousless Christianity），即在抨擊傳統教會藉著聖、俗的界線，把上帝矮化為隙縫之神，而與現實人生脫節。潘霍華主張基督教應該要俗世化，亦即世俗各項領域都包含在上帝關懷的範圍。²⁰⁶

因此，歷史教學在談到基督教的發展時，應強調耶穌、使徒和基督教會對當時代社會人心產生的影響，從他們對歷史的正面作為進行人文主義教育啟發，讓學生明瞭基督宗教對歷史發展的重要意義，進而能回歸現實，思考基督教對當今世界的價值。在宗教史教學過程中，若能強調基督教信仰中所蘊含的人文思想，啟發學生善性和覺醒的心，相信有助於結合認知與情意領域教學目標，完成人文主義教育理想。

伊斯蘭教

伊斯蘭（Islam）本為阿拉伯文，是「謙遜、降服、順從」²⁰⁷的意思。伊斯蘭教有其一神教信仰的特殊背景，其信仰的最高標準和依歸在真神阿拉，因此其宗教教育仍具有傳統宗教信仰教育的特質。儘管如此，在宗教教化的功能上，伊斯

頁 17。

²⁰⁵ 同上註。

²⁰⁶ 見「差異與對話：宗教文化座談工作坊」研討會資料，（主辦單位：國立成功大學中國文學系宗教文化研究室；台南神學院；教育部宗教文獻學學程計畫；台南市社區大學，日期：2002年6月22日（星期六），地點：成功大學新文學院中文系系館視聽教室 21302），第三場座談「聖俗、性別、內外與級階：宗教之平等觀」，黃伯和發言。

²⁰⁷ 艾布里阿爾-茂都迪先生原著，《瞭解伊斯蘭》（I.I.F.S.O. 1989A.D.）（中國回教協會台南清真寺藏書），第一章 伊斯蘭的意義，頁 1。

蘭教的確為阿拉伯社會提供一套明確的行為道德標準，讓人們生活有所依循。同時也在教育尚不普及，國家制度未現代化的階段，藉宗教信仰維繫著社會秩序和倫理道德。蔡源林認為，由於伊斯蘭教強調真主阿拉的遍在性與內在性，故淡化了神創造人的歷史敘述之戲劇性，也不重猶太教或基督宗教那種神聖與世俗之間二元對立所形成的張力，反而將神聖與世俗做了交融，這種聖俗一元論使伊斯蘭教較不同於猶太教或基督宗教，而更接近東方宗教傳統。²⁰⁸

1977年在麥加（Mecca）舉行的「第一屆世界伊斯蘭教會會議」上，學者明白揭示伊斯蘭教的宗教教育目標：

教育應該著重於人的總體人格的均衡成長，透過對於人的精神、智力與理性自我、情感及身體意識的訓練，來達成各方面的均衡發展。…『回教教育』的最終目標即在於實現個人對阿拉、社區與人類全體的完全服從。²⁰⁹

伊斯蘭教重視對身體和自我內心的約束，同時強調倫理改革，將生命觀從今世延續到來生，藉以教人行善、服從道德規範，自我約束行為舉止，並提醒信徒，不論大小善行、惡行，日後終將現其果報，每個人都要為自己的行為負責。²¹⁰如此，產生一股力量，提住人心，在今生奉行教義，清淨地過生活。此種富有人文精神的宗教內涵，適合加入課程和教學活動之中，補充說明伊斯蘭教的特色。

²⁰⁸ 蔡源林，〈從《古蘭經》看伊斯蘭教的時間觀與歷史觀〉，「差異與對話：宗教文化座談工作坊」研討會資料，（主辦單位：國立成功大學中國文學系宗教文化研究室；台南神學院；教育部宗教文獻學學程計畫；台南市社區大學，日期：2002年6月22日（星期六），地點：成功大學新文學院中文系系館視聽教室 21302），第三場座談「聖俗、性別、內外與級階：宗教之平等觀」，頁3。

²⁰⁹ 轉引自方永泉，《西方當代宗教教育理論之評析——兼論對台灣教育的啓示》，台師大教研所博士論文，民國87年2月22日，頁41。

²¹⁰ 伊斯蘭教提出「兩世說」與「末日審判」，延長善惡業報的實現，以形成一股壓力和動力。

佛教

依佛教觀念，「佛教」即是依佛陀所證、所開示之真理作自我教育和自他教育，所重的是一種「覺的教育」²¹¹，能自覺覺他、自度度人。佛教史上，從釋迦牟尼開始，到受教的弟子、國王、富商、甚至外道，以及日後諸多中外佛教史上重要人物的事蹟和貢獻，皆蘊含豐富的人文意義和教育價值，值得透過教學傳達給學生，供作典範，促使反躬自醒，起見賢思齊之心。佛法主張，不分種族、階級、身分、年齡、男女，任何人只要依佛陀的教法，清淨身心，止惡行善，實踐佛法，終有修證解脫的機會。佛陀在人間修行解脫成佛，證明人的潛能無限，甚至能勝過天神；佛教史上許多高僧大德、善男信女的事蹟，也都充分說明了人的殊勝地位，若能藉著佛教史教學讓學生體會充滿人文意義的佛法精神，相信有助於建立對佛教的正確認識，明瞭佛陀思想的真意，領略宗教對人的意義。從歷史上看，佛教教育具有幾項特質：(一)重啓發式教育；(二)身教重於言教；(三)重視雙向溝通；(四)蘊含三世因果的觀念。²¹²正好與現代教育理念不謀而合，若能運用於宗教史教學之中，例如，舉中國禪宗祖師的故事和啓發式教學法，提供學生討論、問答，相信有助於培育人文素養，訓練反應，同時磨練思考能力。

道教

有關道教的定義、起源、流派和要旨，學術界說法頗有歧異，加上台灣民間宗教盛行，許多信仰也被納入道教寺廟當中，因此今人對道教的認識呈現多元價值觀點。儘管如此，在高中宗教史教學裡，教科書編者和教師應站在什麼立場，以怎樣的態度，向學生介紹中國自創、且歷史悠久、與國人

²¹¹ 傳道法師主講，依觀法師整理，〈佛教看二十一世紀的兒童教育（下）〉，《妙心雜誌》第 28 期，民國 87 年 4 月 1 日出刊，頁 3。

²¹² 前引書，頁 5~9。所謂「三世因果」的觀念，強調過去的行爲影響現在，而當下的一念一行，皆會造就自己的未來，所以在教育過程中提醒學生這個觀念，最重要是喚醒受教者積極把握現在，好好學習，充實自我，不虛度光陰。

生活關係密切的宗教？道教就只是神仙思想、符咒煉丹和長生不死而已嗎？如果道教也富有人文思想，那麼是些什麼？又在編輯教材時該如何做選擇？怎樣像高中生說明道教的理想？這些都是設計課程時所應納入考慮的。

道教主旨，在於「貴生」，其一切教義均由此而發。²¹³龔鵬程認為，古代道教與今日的面貌有極大的不同，道教與道士所重，其實是在於「精神內養」²¹⁴，祭祀反而是次要的事，頂多只是做輔助性手段，不能捨內而求外。道士齋祭，其目的是為他人或自己消罪孽致福祥，屬於一種「道德性的動作」²¹⁵，而非功利報酬式的祈求趨吉避凶。以此看來，現在人們對道教信仰的看法與做法和歷史上的道教頗有一段距離。

道教的人文性和道德性可以從經典和戒律之中作考察。因為「貴生」，尊重生命，所以道教諸戒之首為「不殺生」²¹⁶，不殺生的涵義包括不得自殺。²¹⁷道教祭法稱之為「齋祭」，其本意是以不飲酒、不茹葷為主，所以道教以齋戒為大禮，是不以血食之物為犧牲上供的。道教這種生命觀擴及於自然界各種生物，包含山林花木，可說與現代環境保育觀念不謀而合。莊宏誼在〈道教的生態環保觀念與實踐〉一文中曾說：

從道教形成以來，諸派皆講求個人心性與身體的鍛鍊。逐漸整理出一套性命雙修的體系。在心性的修養上，首先減少欲望，使自我心靈常保持清靜；再者，即發揮慈愛之心。以萬物與我一體，使愛的對象擴展延伸到所有的生命。²¹⁸

²¹³ 見龔鵬程，〈道教的性質〉，收於龔鵬程著，《年報：1996年龔鵬程年度學思報告》（嘉義：南華管理學院，1997年12月出版），頁366。

²¹⁴ 龔鵬程，前引書，頁364。

²¹⁵ 同上註。龔鵬程文中引〈老君說一百八十戒〉第118條：「不得祠祀鬼神以求僥倖」。

²¹⁶ 在〈老君說一百八十戒〉中，明確談到不殺生的戒條就有十一條之多。詳見龔鵬程，前引書，頁366。

²¹⁷ 台灣社會近年來屢屢發生自殺事件，從國小、國中、高中生自殺，到母親攜子自殺、殺情人後自殺…等，不一而足，這些都違背了宗教護生戒殺的基本信條。

²¹⁸ 莊宏誼，〈道教的生態環保觀念與實踐〉，《輔仁宗教研究》第二期，

道教戒文有許多與現代的環保意識相符合，提供了保育自然的實際行動要旨。在戒律中，道教依據「天人合一」的思想，從「道法自然」的角度出發，對保護生態環境作了多方面的規定，²¹⁹例如：禁止濫殺動物²²⁰；維護自然環境²²¹等。

葛洪在《抱朴子·內篇·微旨》中具體地提到：「慈心於物，恕己及人，仁逮昆蟲」、「手不傷生，口不勸禍」²²²，認為不殺生才能積福德，逐漸修到善而無邪的境界。

將宗教與教育連繫在一起，其實代表了深刻和特殊的含意。宗教學者田立克（Tillich Paul Johannes）曾提出說：「信仰是終極關懷」²²³。教育學者費尼克斯也主張透過「終極關懷」²²⁴提昇教育內涵，使教育對人類的意義和功用更高、更廣。若在介紹道教的歷史發展時，能參酌其人文宗教內涵，啟發學生思索生命的可貴，培養尊重生命、愛護生命的情操，

2000年12月，頁35。

²¹⁹ 見莊宏誼，前引書，頁36。

²²⁰ 道教最重視生命，道的真義為好生而惡殺。即使是一隻活的老鼠都勝過已死的國王。在天人合一，萬物同體的理念下，殺生是罪惡的。然而人為了生命的延續，不得不吃食其他生命。因此，在殺與不殺如何保持平衡，成了戒律的重要條文。晉代葛洪（283-343）以為殺生有罪，犯罪將減少人的壽命，用彈弓射殺飛鳥，破壞動物的胎、卵，春夏打獵都是有罪的。見莊宏誼，前引書，頁36。

²²¹ 在《老君說一百八十戒》中即有具體的規定不得破壞自然環境。如第十四戒：「不得燒野田山林。」第十八戒：「不得妄伐樹木。」第十九戒：「不得妄摘草花。」第三十六戒：「不得以毒藥投淵池。」第四十七戒：「不得妄鑿地毀山川。」第五十三戒：「不得竭水澤。」第一百戒：「不得以污穢之物投井中。」第一百零一戒：「不得妄輕入江海中浴。」第一百三十四戒：「不得妄開決陂湖。」見莊宏誼，前引書，頁38。

²²² 轉引自李大華，《道教思想》（廣州：廣東人民出版社，1996年12月第1次印刷），頁75。

²²³ 轉引自陳郁夫，《人類的終極關懷——宗教世界概說》（台北：幼獅，民國83年8月初版），「自序」。

²²⁴ 教育是與個人整體及終極意義有關的生命學科，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。費尼克斯借用田立克的「終極關懷」，利用其中所蘊含的「終極性」，將宗教與教育連上了關係。他主張透過終極關懷，提供教育活動一個更大的架構，讓教育過程在終極性的脈絡下受到與「終極關懷」有關信念的引導。見方永泉，《西方當代宗教教育理論之評析——兼論對台灣教育的啟示》，台師大教研所博士論文，民國87年2月22日，頁201。

從自己做起，並影響家人、朋友，推廣護生、保育自然環境的觀念和行爲，大家一起參與，相信能發揮教育的正面效益。

對於人文思想與宗教信仰的關係，沈清松曾提出「互補」的概念加以說明，他認為，人一般是先有人文信仰，即對人自身的肯定，而後視人生體驗和機緣，或許有一天會走入宗教信仰，但這是不可強求的，當然也不是絕對的。因為價值理想的實現，應從人性做起，如果只有宗教信仰，而無人文信仰，會導致宗教狂熱，帶來後患。換言之，「宗教信仰不可以取代人文信仰，不可以取消立基於人文信仰，且出自人之所以為人的、人性的基本特質。」他最後做一總結：「人文信仰是宗教信仰的起點，而宗教信仰則是人文信仰的完成。」²²⁵由此可見，重視宗教信仰的教育不但與人文思想沒有衝突，更可以幫助人文精神的建構完成。信仰宗教除了改變自我的認知和觀念外，更可以帶來整體的轉變，包括情感、意志與行動力方面的改變，這就是宗教信仰的人文意義。²²⁶

另外，有學者從「宗教與人學」的面向論述宗教的人文意義。張傳有指出，遠古氏族社會的宗教信仰從圖騰崇拜到祖先崇拜，再到天神崇拜，也就是從自然崇拜逐漸演變為屬於人的一種自我崇拜，是一種趨向人格化或人性化的過程。²²⁷換言之，宗教本質即是人的本質，是社會化了的人的本質，這就是宗教所代表的人文意義。依此而論，所謂宗教信仰，歸根到底就是處於社會關係中的人的一種自我信仰；所謂宗教觀念便是處於社會關係中的人的一種自我認識；所謂宗教情感，其實就是處於社會關係中的人的一種社會情感，一種

²²⁵ 以上詳見沈清松，《追尋人生的意義——自我、社會與價值觀》（台北：臺灣書店，民國 85 年 10 月初版），頁 172~174，「捨捌、價值與信仰」

²²⁶ 參考布林克（T.L.Brink）的論述。見方永泉，《西方當代宗教教育理論之評析——兼論對台灣教育的啓示》，台師大教研所博士論文，民國 87 年 2 月 22 日，頁 44。

²²⁷ 張傳有，《幸福就要珍惜生命——奧古斯丁論宗教與人生》（武漢：湖北人民出版社，2001 年 4 月第 1 版第 1 次印刷），頁 6

生命感受以及人生態度；所謂宗教體驗，就是處於社會關係中的人的一種自我體驗，人的現存自我對理想自我的體驗；所謂宗教活動，就是處於社會關係中的人透過宗教禮儀等形式所體現的社會活動；所謂宗教組織也歸根到底是人的社會關係的一種表現。²²⁸教師若能在進行宗教史教學活動中，點明宗教的本質，及其表露的人心、人性和人情需要，將有助於增進學生人文關懷，落實人文主義的宗教史教學。

從宗教與文化發展、社會進步的角度來說，人文主義思想的宗教史教學如何與現實生活相結合？實際上人每天都要料理生活瑣事、面對人際關係、學習與成長，人格的成熟需要知識和體驗，宗教方面的正知正見可應用於日常生活，如孝順父母、佈施助人、體諒寬恕等等，²²⁹若懷著宗教情操生活，待人處世，必能廣結善緣，成就自己，同時也化育週遭的人，如此則充分發揮了人文宗教教育的積極作用。

綜而言之，我們雖肯定宗教的教育價值，然而在現行教育體制下，公立高中並未設有正式宗教課程，實際上要實施也有困難。今僅就高中歷史課程中有關宗教史內容作討論，找尋適當的教學方向。注重人文思想的宗教史教學，在講述各大宗教歷史時，主要依循著歷史發展，以人文主義教育思想為主軸，不談信仰的神聖性問題；課程是「宗教史」教學，不是「宗教」教育；本質上是「歷史教育」，而非「宗教教育」。宗教史教學的目標並不在培養宗教師或神職人員，也不是針對教徒作宗教教義和信仰的闡述，而是透過歷史時空演變的歷程介紹，讓學生明瞭各宗教產生的因緣，以及在觀念和思想上有什麼吸引人的內涵，值得大眾信受奉行，甚至綿延擴展，從古到今不斷。其根本教義和精神是什麼？在歷史上的不同時代、不同地區，因著領導人的作為和人心需要，其教義和思想又曾產生哪些改革變化？其中延續傳統精髓的是什

²²⁸ 詳見張傳有，《幸福就要珍惜生命——奧古斯丁論宗教與人生》（武漢：湖北人民出版社，2001年4月第1版第1次印刷），頁3~5

²²⁹ 例如在宗教全心信奉上帝和耶穌的教徒，懷著信、望、愛，自願且無所求的行善，心靈充滿喜悅，而非迫於義務、名份才去做。

麼？適應不同文化環境、地方風俗的又是什麼？以致產生今天的面貌。事實上，唯有先從宗教知見上建立正確觀念，再輔之以歷史的了解，才能看清當前社會上許多宗教現象和宗教問題的癥結所在，也才能對個人生命成長有所助益。

在教學實踐層面，高中生正逢學習生涯的黃金時代，邏輯思維漸趨成熟，甚至開始思考人生的問題，追問生命的意義、人生方向，乃至生死問題。因此教師在宗教史的教學過程中，可嘗試解說各大宗教主要精神和教義，讓同學們加以思索、探討，培育對各種宗教尊重與寬容的態度，並進一步回歸當下自身生命作反省，加以實踐應用。當然，若要落實人文主義的宗教史教學，就必須有適當的教材，以便教師能將教學內容與現實生活相印證，讓學生能從實際問題或經驗中獲得體悟，明瞭宗教的真義。因此，將於下一章針對現行高中歷史課程進行宗教史教材的分析研究，提出設計理念，以實踐理想的教育目標。