

第三章 宗教史的教材設計

教育目標是根據國家教育宗旨和方針而釐定，課程則是指依據教育目標，由學校安排，給予學生有計畫的學習歷程，其中包含學習目標的訂定、學習內容的設計以及學習活動的進行等。教育目標指引課程的規劃設計，而課程的實施，要能真正達成預定教學目標，則有賴於優良的教材，並採用生動活潑的教法，應用於課堂教學活動之中。¹

教材是課程的一部分，課程設計不論採何種模式，若沒有內容充實的教材，則課程架構只是空殼，因此教材的選擇編撰與課程的實施成效關係密切。教材的設計與編寫係依照課程標準以及課程設計模式，教學活動的進行與教育目標的達成皆有賴於良好的課程設計和教材編輯。以宗教史教材設計而言，同樣要依照課程模式詳加撿擇，予以適當組織和安排，且必須符合一般教材設計規準與原則，以利教師教學和學生學習；尤其應該契合人文主義教育思想和教學目標，讓學生透過宗教歷史的學習，培育正確宗教觀和人生觀，養成慎思明辨、獨立思考的能力，並能將課堂所學應用於現實生活當中，在認知、情意或技能各方面學習領域均有所獲，成為富涵人文素養的現代公民。

本章首先討論教材設計與評估模式，包含教材選擇與組織的問題，分析教材選擇的規準、原則，以及教材的設計理念、特性和優缺點，接著分析現行教科書中，有關宗教史教材是否符合人文主義教學目標，最後再提出理想性的宗教史教材設計，以達成五育均衡教育目標。

¹ 教育目標可分為學校目標，學科目標，及單元目標等，教師要實現學科目標和學校目標，必須運用適當的教材，設計單元目標，進行教學。沒有教材，教育就沒有內容，目標也就不能實現。參見唐守謙，〈教材的時代意義〉，《臺灣教育》第 290 期，民國 64 年 2 月 15 日出版，頁 5。

第一節 教材設計的一般規準

各學科教材的選擇、組織、編輯和設計有各種不同的立場和角度，但先決條件，必須符合教材選擇的規準，才具有教育意義²：

（一）符合「認知的嚴肅性」(Cognitive seriousness)³，教材須具備「真實性」，是經過證實的知識，以增進學生對知識的認知學習，概念的類化，還有知識的組織力。例如，談基督教的耶穌，就不能單以虔誠信仰的態度或立場宣揚其異能神蹟，而是從歷史或經典的記載介紹耶穌行跡，以及對當時代和後世的影響，或者從其教理和言論主張來認識歷史上的耶穌。⁴介紹佛教和佛教史時，應先分辨「宗教人物」和「歷史人物」之不同，比如阿彌陀佛、藥師佛、觀世音菩薩歸屬於宗教人物，而釋迦牟尼佛卻是一位歷史人物。佛教史的課程，應讓學生認識歷史上的佛陀，而不只是寺廟中人們膜拜、讚頌的佛。以耶穌和釋迦牟尼來說，其生存年代距今超過兩千年，而基督教、佛教經過長時期的傳播、進到不同區域和文化，為眾多信徒所接受，卻也加進了不同地區的宗教傳統和文化習俗，而呈現出與當年迥然不同的面貌。甚而耶穌與佛陀的生平事蹟，經信徒和後人加上諸多想像渲染，綜合寓言、傳奇、神話，乃至文學描述，將理想與事實混而為一，使得其教主不再被視為普通人，而化成一超人或神的姿態，變為無所不能，神通廣大。⁵這樣的宗教成分，在選擇宗教史

² 以下有關教材選擇的規準，係參照高廣孚，《教學原理》（台北：五南圖書出版有限公司，民國 80 年 11 月初版三刷），頁 182~183；187~188。

³ 高廣孚，《教學原理》（台北：五南圖書出版有限公司，民國 80 年 11 月初版三刷），頁 182。

⁴ 可參閱羅克典著，《論耶穌的神學與人性》（台北：國家出版社，民國 80 年 2 月出版），書中從文獻學、地理知識、新約聖經、福音書的啓示、耶穌的人性與神工等不同層面，討論耶穌的人性和神性問題，同時也根據耶穌神學體系和內容，闡明其人文內涵。

⁵ 有關佛陀的凡聖問題，請參閱巴宙，〈喬達摩佛陀之凡聖問題〉一文，收於巴宙，《巴宙文存》（台北：新文豐出版股份有限公司，民國 74 年 6 月初版），頁 3~18。作者依據巴利文經典的記載，由佛陀早年的神異

教材時都必須審視抉擇，從正確史實的立場作考量，才符合教材認知嚴肅性和真實性的規準。

（二）符合「道德價值的規準」(The criteria of moral values)⁶，即須注重教材對道德的陶冶，幫助學生敦品勵行，培養興趣、態度、理想和情操，達成情意領域教學目標。例如，介紹中國道教史，不能專談煉丹術、房中術等法術之玄妙神奇，也不該把道教的歷史地位侷限於傳統起事反亂、與政權相衝突的「邪教」⁷，而應該揀選道教有關生命態度和生活實踐的智慧，從宗教的道德教化來談道教對中國社會和歷史的影響。比如有學者曾就道教的「生態環保觀念」⁸作研究，指出歷來道教經典與政府保護道教政策中，均主張少砍伐樹木、不興建高堂大殿，禁止濫殺動物、焚燒山林，要用儉樸與慈愛的美德維護自然環境等，此皆能讓現代人認識過去道教尊重自然和生命的智慧。此類宗教史相關知識，可以嘗試融入教材，涵養學生情意，培育生命情操。

（三）顧及學生身心發展程度，重視教材本身邏輯的聯繫性，有助於增進學生學習興趣和思考能力。⁹例如，在說明佛教興起與發展的歷史過程，須了解學生於國中階段所學習的基礎知識，教材設計先分析印度婆羅門教信仰的弊病，引導學生思考當時形成宗教改革環境的因緣，以及佛教教義的特點，再進一步分析佛陀滅度後，佛教分裂的原因，探討為何同為佛教徒，卻對佛陀教誨產生那麼多種不同解釋，乃至

事蹟來探討佛陀超凡的特性，他認為這是後人想像、杜撰的，目的是讚美佛陀為偉大的天人師。其實，經典中記載更多的是佛陀如凡人的一面，例如記述佛陀仁人愛物的慈悲、佛陀的生病、老死之相，在在證明佛陀是生活於人間，在人間覺悟、證解脫、涅槃，並不是天神。

⁶ 同上註。

⁷ 龔鵬程認為，過去的歷史研究往往從國家權力的角度看各種民間宗教的興衰變亂，這種「正統論」對宗教、政治和思想均造成很深的影響。詳見龔鵬程，《道教新論》（台北：臺灣學生書局，民國 80 年 8 月初版），序，頁 1~9。

⁸ 參見莊宏誼，〈道教的生態環保觀念與實踐〉，《輔仁宗教研究》第二期，2000 年 12 月，頁 23~41。

⁹ 此項規準可與皮德思「合自願性」的教育規準相結合。

向各地傳布之後，逐漸發展出部派佛教、大乘佛教、密教、西藏佛教等，並透過宗教史的解說，讓學生辨明佛教不同派別的特性，以及今日在世界各地，包括在台灣發展的情況。

（四）具有實用性，考慮符合學生需要，提昇其技能和應用所學的能力，並同時兼顧社會需要。例如，談十六世紀歐洲宗教改革之後的基督教發展時，提到許多新教教派，這些教派在台灣的發展如何？我們在街上經常見到基督教會的名稱，如：浸信會、信義會、聖公會、長老教會、天主堂等，它們之間有何不同？是否有聯繫？其與歐洲教會的關係又是如何？這樣的宗教知識，也應考慮放入宗教史教材當中，結合現實與鄉土教學，幫助學生認識基督教在台灣本地發展狀況，以及與人們生活的關係。

另外，教材中所蘊含的思想、文化內涵、道德觀和價值觀，也會對學生產生潛移默化的影響，因此對教材的選擇、取捨和應用，須作全方位、多角度的思考。高凌飊在〈教材分析評估的模型和層次〉¹⁰一文中從三個層面討論教材設計規準，在此借用其評估模式來談宗教史教材編輯的原則：

一、考量教材內容（以宗教史知識的角度）：

1. 教材選擇宗教史知識的原則或中心思想是什麼？如何在教材中體現這樣的思想？（如：人文主義教育思想）
2. 教材所選擇的宗教史內容是否具關鍵性和代表性？能否反映該宗教相關知識內涵，並指引讀者在未來自行研究探索？
3. 教材組織和表達是否符合相關學科研究成果？（如：比較宗教學、宗教社會學、宗教文化學、宗教心理學等。）
4. 教材所選擇的知識內容是否有利於學生作進一步的學習？（如：探索佛教、道教生命觀和修行方法）
5. 教材所選擇的宗教知識與編輯方式是否有助於發展學

¹⁰ 高凌飊，〈教材分析評估的模型和層次〉，《課程·教材·教法》2001年第3期，頁1~5。

生思維能力？

6. 教材是否考慮到不同學科之間的關係？（如：與公民、國文、地理、美術、音樂等學科的聯繫）

二、考量教材的德育價值（以德行涵養的角度）：

1. 教材內容體現了怎樣的價值觀、道德觀或人生觀？
2. 教材內容是否有利於學生形成良好的品格和行爲？

三、考量教材能否符合學生認知和心理（從心理發展的角度）

1. 是否能針對學生已學過的基礎知識來設計宗教史教材？（注意與國中教材的銜接）
2. 能否引導學生思維，透過已知的相關宗教常識，對未知作進一步的探索學習？（應用螺旋形課程設計理念）
3. 教材是否有留給學生獨立思考和探究的空間？
4. 教材對各宗教重要史實的發展歷程是否有清楚的交代？（須注意史實、人物、事件的條理敘述和分析）
5. 教材的抽象程度和認知難度是否適合學生身心成熟度？（如：要怎樣向高中生說明佛教的因緣觀、無常觀或輪迴思想？或道教長生不死、羽化登仙的理想？還有基督教「三位一體」的觀念？）
6. 教材在編寫和組織上體現了哪種教材設計模式和教學觀念？這種設計模式和教學觀念是否有利於引導學生學習？（考量目標模式、過程模式與情境模式的應用）

此外，也要考慮教材的編製技巧，比如文字敘述流暢生動、章節標題清晰簡明、各章節之間能相互呼應、協調。而課文敘述之外，插圖及說明、註釋、邊欄的提示和參考史料、問題與討論、活動設計、多媒體輔助教材、網路資源的運用等等，也是教材設計不可忽視的部分。

以現行高中歷史課程標準的精神來看，目標體現的中心思想是人文主義教育精神。那麼，應怎樣才能落實在教科書編撰和教材設計上？以下先就高中宗教史教材的內容作分析，並用圖表規納整理出宗教史教材在各冊教科書中所佔的比重和分布情形，再進一步探討如何設計教材，補充宗教史知識，以幫助學生培育人文素養，建立對宗教的正知正見。

第二節 歷史課程中的宗教史教材

（一）歷史教科書中的宗教史教材

高中歷史課程中有關宗教史教材，無論其目的、範疇、闡釋主題、敘述內容以及撰寫形式，都和一般宗教史、教會或佛學院等的宗教教育書籍不同。宗教史教材不能單單只從教理或信仰層面做發揮，應依循歷史事實發展作陳述。¹¹其內容與其他歷史課程一樣，應包含人、事、時、地等幾項歷史陳述要素，且必須依照課程大綱的主題編寫，因此須考量宗教議題與其他歷史內容的涵攝關係。除了敘述各宗教的歷史演化進程外，可簡要介紹教義與重要宗教精神，給學生一整體的宗教史概念。

教科書編寫有篇幅和字數的限制；課堂教學又有授課時數的限制，因此教材份量多寡、內容深度等問題就必須仔細斟酌。內容的取材、敘述型式和教材教法等，也都必須配合高中生身心成熟度、生活經驗和興趣來設計，才可能達到教學效果。至於各宗教所蘊含的信仰層面，諸如修行的特殊法門、對神蹟的信仰膜拜、個人禪定的特殊體驗、神通的顯現等並不適宜放入高中宗教史教材當中。因為宗教史雖以宗教為題材，但主體是在學習歷史，且施教對象是高中生，教學目標是藉宗教史教學蘊育學生人文素養和社會關懷，明瞭正信的宗教對人生、社會群體以及人類歷史發展的重要性，所以應以人文主義教育思想為指標，選擇適合發展人文精神的宗教史內容作教材，以達成正面啟發意義。

從內涵來說，宗教史包括原始宗教、巫術信仰、祖先崇

¹¹ 以佛教史為例，黃公偉在《中國佛教思想傳統史》一書「自序」中說：「（我認為）一部完整的中國佛教史，至少應包括僧伽傳記、叢林塔寺、佛門法規、佛法修練規範、法會儀式、歷代古蹟、石窟、經錄、譯經、居士與高僧之文學詞章書畫在內。」其所指的「中國佛教史」不限於佛教思想史，而更包括佛教在中國傳播歷程，以及與中國文化的交融。參見氏著，《中國佛教思想傳統史》（台北：獅子吼雜誌社，民國61年5月18日初版），頁2。而高中歷史課程有其一定的組織架構，所以不能以單純的佛教史撰寫方式來編輯。

拜、國家宗教、世界性宗教和秘密宗教等不同的主題範疇，其敘述必須置入高中課程標準之教材大綱章節或條目之內。以目前高一、高二課程來看，教材須依中國史或近代世界史發展架構撰寫，而不能將宗教史單獨敘述；只有高三中國文化史和世界文化史有專章談原始神話思維時代的宗教，以及世界各大文明的宗教信仰，可說是較具備宗教史專題的論述形式。

表 3-1 是目前高中歷史課程標準的教材綱要中，有關宗教史教材在一、二、三年級各冊教科書分布的情形。

表 3-1 宗教史教材在歷史教科書各冊的分布：¹²

冊別	教材綱要	宗教主題
高一歷史上冊	壹、中國歷史的起源	新石器時代 墓藏與祭祀之玉器、禮器
高一歷史上冊	陸、門閥政治與士族社會 三、士族的思想、信仰與生活	佛教、道教與士族思想、生活的關係
高一歷史上冊	捌、從中古到近世的變革 三、佛、道與理學	佛教、道教在中古到近代的發展
高一歷史上冊	拾、明清之際中國與西方的直接交通	明末西教與西學傳入中國
高一歷史下冊	拾貳、台灣的開發與經營 三、社會生活	民間宗教盛行（鄉土神、海神、醫神、瘟神、土地公、神明會…）
高二 世界文化 （歷史篇）上冊	壹、世界史觀與歷史的思維 一、世界史觀與世界秩序的關係	中古歐洲基督教神意史觀
高二 世界文化 （歷史篇）上冊	貳、工業革命與法國大革命以來 的世界 一、十八世紀以前的歷史發展	基督教文明 宗教改革運動 回教的擴張

¹² 此處的分析僅以教材綱要為主，作概要式的列舉，宗教史教材實際佔的比例，請詳閱表 3-2。

高二 世界文化 (歷史篇)下冊	捌、世界文化的交流 二、世界文化的交流	西方文化、東亞文化、伊斯蘭文化、印度教文化、東正教文化…等
高三 中國文化史	七、宗教信仰	(一) 多神的宗教信仰 (二) 佛教 (三) 道教 (四) 回教與基督教
高三 世界文化史	一、「神話思維」的時代	原始社會人類對宇宙、自然力、生死等問題的思維認知，產生了原始宗教。
高三 世界文化史	四、世界三大宗教的興起及影響	(一) 早期基督教的發展 (二) 拜占庭帝國的文化 (三) 中古時代前期的歐洲 (四) 回教的興起與阿拉伯世界的文化 (五) 佛教的傳播
高三 世界文化史	六、近代西方文化的興起	(二) 文藝復興與宗教改革

依現行高中歷史課程標準之教材綱要來看，其課程設計模式較接近「目標模式」，各章節具有一定主題，且彼此有關聯性。表 3-1 所列舉的標準是以教材大綱中，將宗教主題列入章節標題；或在專題架構敘述下，有涉及宗教或宗教史內容者。以教材綱要來說，不論中國史、台灣史，乃至世界各古文明發展，都與宗教歷史脫不了關係；而歐洲中古時代與近代西方政治、社會、經濟和文化的變遷，也受到基督教發展的影響；至於世界各主要文化的交流，以及現代文明的衝突，宗教也是不容忽視的力量之一。從歷史發展的階段和重要性來說，宗教史教材在中國上古史、中古史、近代史，皆有敘述的價值；而要介紹台灣史，談原住民文化、早年漢人移民開發歷史，都必須分析宗教信仰與社群發展的關係；世界史方面，上古神話思維時代、中古基督教世界、近代宗教

改革，乃至多元文化交流對話的現代，都涉及宗教史或宗教觀，由此可知，宗教史教材在高中歷史課程裡佔有一席之地。

事實上，單從教材綱要並不能完整看出宗教史教材在教科書中真正的份量，還必須進一步對實際教科書內容作分析，以數據和所佔比例來呈現宗教史教材的重要性。本研究限於篇幅，難以針對所有審定本教科書，列舉出宗教史教材內容作分析，今僅就筆者目前任教學校所採用的教科書作例子，計算宗教史教材在各冊所佔比重，藉此了解宗教史在歷史課程中所佔的份量和地位。此處統計的原則是將各章節中與宗教相關主題、解說、事件等列入計算，例如高一《歷史》上冊，除了以佛教、道教、西教等為主題的章節之外，有關新石器時代的神權統治，三代「上帝」、「天」的宗教概念等，也納入統計；高一《歷史》下冊則以台灣移墾社會的宗教信仰為主，另外，中國近代史部分，白蓮教、天理教、太平天國等民亂，還有不平等條約下，西方傳教士帶入基督教所產生的影響，均為涉及宗教史的教材。高二《世界文化（歷史篇）》有關宗教史的內容不多，但在談西方近代歷史發展時，必然會論及文藝復興與宗教改革，討論宗教觀與宗教信仰的轉變對世界歷史產生的影響；另外，教材綱要中亦列有「世界史觀」主題，其中會觸及所謂「基督教史觀」，也可視為一教學重點，藉以認識西方人不同於東方人的思維模式。另外，在現代世界觀單元裡，會討論西方在基督教信仰式微的時代所面臨的困境。至於多元文化與全球化思維主題中，更不能忽略宗教寬容與宗教對話的重要性，因為這關係到世界和平與人類福祉，當屬宗教史教材的重要價值之一。《中國文化史》除第七章之外，另有多處涉及宗教內容，從古代原始宗教到日後君王以神道設教；從宗教內涵擴及學術、科技、建築、藝術、社會生活，影響層面可說既深且廣。《世界文化史》談到石器時代神話思維、原始宗教、自然崇拜；西亞文明的神廟、祭司；埃及太陽神、法老王、金字塔；希臘宗教、神話主題；中古時代歐洲基督教世界；歐亞草原民族、東南亞地區宗教文化；宗教改革，以及科學革命對基督教信仰產生的

衝擊等，均屬宗教史重要教材內容，故納入計算討論。統計方式是計算單冊課文中與宗教史相關的文字總行數，除以全冊課文文字總行數（不含問題與討論），以百分比方式呈現，列舉出宗教史教材在各冊教科書所佔比例。另外，課文中與宗教有關的圖片說明也採此種統計方式，用百分比呈現。茲將統計所得數據整理成表格形式，供作參考。

表 3-2 宗教史教材在歷史教科書各冊所佔比例¹³

宗教史所占 比例 冊別	宗教史教材 (文字內容)			宗教史教材 (圖片說明)		
	宗教史教材總行數	全冊總行數	宗教史所佔比例	宗教史相關圖片數	全冊圖片總數	宗教相關圖片所佔比例
歷史（上）	285	3152	9.04%	26	197	13.19%
歷史（下）	132	2963	4.45%	11	196	5.61%
世界文化 （歷史篇）上	143	2235	6.39%	12	150	8%
世界文化 （歷史篇）下	144	1653	8.71%	6	92	6.52%
中國文化史	617	3625	17.02%	63	180	35%
世界文化史	1207	3723	32.42%	65	197	32.99%

¹³ 分析的版本包括李東華、蔡瑄瑾編著，《高級中學歷史（上）》（臺北：三民書局股份有限公司，民國 91 年 8 月修正革新三版二刷）；陳豐祥編著，《高級中學歷史（下）》（台北：建宏出版社，民國 91 年 12 月四版）；古偉瀛、吳展良、王世宗、王遠義編著，《高級中學世界文化（歷史篇）上》（臺北：三民書局股份有限公司，民國 91 年 8 月修正初版二刷）；古偉瀛、吳展良、王世宗、王遠義編著，《高級中學世界文化（歷史篇）下》（臺北：三民書局股份有限公司，民國 92 年 2 月修正初版二刷）；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）；劉景輝、李聖光主編，《高中世界文化史教科書（全一冊）》（臺中：康熙圖書網路股份有限公司，民國 91 年 11 月初版）。

從表 3-2 的數據可知，宗教史教材份量以「中國文化史」和「世界文化史」課程中的比例較高，其他次之。儘管如此，與宗教相關教材仍是了解中、外歷史不可或缺的內容。爲了探討宗教史教材在整體歷史教科書中的地位，本研究試將筆者目前任教學校所採用的教科書內容作歸納，整理成表格，供分析檢閱（請參閱附錄一至附錄六）。表格內容包含章節名稱、目（小標題）、主題內容摘要、解說與舉證、關鍵名詞、圖片說明或補充資料、問題與討論、頁次、教材分析等項目，藉此探討各冊宗教史教材的選擇與組織是否符合教材設計規準和原則，思考如何設計出利於發揮人文主義教育思想的宗教史教材，進行教學，以完成教育目標。

（二）宗教史教材的組織與內容

教材不限於知識的內容，有關學習態度、興趣的建立；技能和理想的培育，都應納入教材的選擇和編輯考量。前面已討論過，教材的編輯須考量學生身心發展狀況，若要在歷史課程教學的同時，融入生命教育、德性教育內涵，比如向高中生介紹宗教，談宗教教理、生命觀、生死觀，的確要費一番心思，詳加設計。

教材組織原則不外乎由易而難、由淺入深、由近至遠、由具體而抽象、由特殊（個別事物）而普遍（原理原則）¹⁴，宗教史教材的編輯尤須留意這一點。在依循課程大綱，顧及教材整體性之餘，若還能將宗教發展歷史作深入淺出的介紹，讓學生建立清晰的概念，相信有助於培養學生分別與鑑視的能力，明瞭正信的宗教之價值。

在宗教史教材的編輯方面，可從兩個角度作思考：

（一）教材組織的縱向、橫向聯繫關係：教材的選擇和編輯須注意與國中歷史教學的銜接問題，因為國中歷史知識是高中課業學習的基礎。除了與國中課程作配合外，教材內容應前後一貫、上下聯繫、系統分明；並留意不同知識領域

¹⁴ 詳見高廣孚，《教學原理》（台北：五南圖書出版有限公司，民國 80 年 11 月初版三刷），頁 188~189。

和範疇之間的橫向聯繫，還有課內教學與課外活動，以及科際整合的問題。¹⁵例如：介紹道教史，從最初起源、發展、教派的出現；到重要歷史事件、代表人物及其作為的述說；後代改革出現的因緣、目的和成果，以及新教派創立後對道教本身、對佛教或中國社會、學術思想的影響等等，都屬於縱向聯繫應交代的部分。甚至橫向的科際整合，可將道教與中國科學、醫藥、養生學、命理觀念等，融攝到補充教材當中，甚至可以結合時事和鄉土教學，引導學生思索當前台灣道教的特色和發展前途，藉多樣且豐富的教材內容達成「奠定研究學術及學習專門知能之基礎」的教育目標。

（二）內容統整原則：宗教史知識是涵攝於歷史教材的敘述之中，自然與其他教材內容相關聯，可做進一步的統整論述。而學習內容統整的層面，除知識、技能之外，更要注意培養學生的道德品格、情操和理想，學習待人處世的道理。換言之，教材的編輯組織應兼顧認知、技能和情意三學習領域的整合。¹⁶以佛教史為例，透過宗教人物生平事蹟的介紹，例如釋迦牟尼、道安法師、玄奘大師、鑒真和尚等，引述其人格情操、思想與作為、求法、傳法的堅忍毅力，作為情意教學的最佳素材。同時藉著生動的故事，增進學生對歷史人物的敬意，興起見賢思齊之心，達成「培養健全公民」、「充實人文素養」、「培養恢弘氣度」的教育目標。

根據現行課程標準，高一、二、三年級課程設計架構各有特色，因此宗教史教材內容和重要程度在各冊也有差別。以下根據附錄所整理的教材內容和分析要點，討論現行歷史教科書中宗教史教材的組織與內容。

高一《歷史》上冊第一章「中國歷史的起源」中，首先

¹⁵ 高廣孚，《教學原理》（台北：五南圖書出版有限公司，民國 80 年 11 月初版三刷），頁 189~190。從科際整合的角度看教材編輯，既有關宗教史內涵，所以不妨考慮參酌宗教人類學、宗教文化學、宗教社會學，乃至宗教哲學、宗教心理學的研究論著，將觀念融入歷史的講述分析之中，或有助於釐清一些宗教史上的發展現象。

¹⁶ 高廣孚，《教學原理》（台北：五南圖書出版有限公司，民國 80 年 11 月初版三刷），頁 190。

談到神話、傳說所代表的歷史意義。接著，介紹新石器時代文化時，會談到原始宗教信仰、圖騰信仰；而在城市出現與國家主權的建立過程，埋葬的玉器、禮器等，正說明了宗教祭祀、神權政治在當時的重要意義。第二章「古代的封建社會」，分析商代至周代宗教精神的轉化，以及人文精神的興起，談到三代人們的上帝觀和天命觀，這是宗教史上一有趣的問題。第六章「門閥政治與士族社會」第三節「士族的思想、信仰與生活」當中，雖談到當時佛教與道教的傳布發展情形，但此處並非以中國佛教史和道教史為章節主體，佛、道教內容僅為「門閥政治與士族社會」架構下的附屬部分，整體的重點在彰顯魏晉南北朝佛教、道教與當時政治、社會、文化，乃至士人生活的關係。將佛教與道教的傳布放在當時社會生活的主軸下作介紹，亦有利於人文思想的發揮，因為能具體說明宗教對個人、對群體，乃至於時代所產生的引導作用，顯示宗教與人生、宗教與社會的關係。過去部定本教科書，有關宗教史題材的份量並不多，¹⁷例如談道教的由來，多將之限定在神仙思想、符咒方術層次，兼及黃巾之亂的民變；敘述佛教的輸入與發展過程，則著重在帝王的態度和佛教與中國文化的衝突、調和關係。實際上，要明瞭中國歷史上道教和佛教的歷史，不能不就其基本教理和思想內涵稍加解說，以幫助學生明瞭宗教對人的意義。唯有正確而清楚地掌握宗教精神，才能進一步討論其對歷史和人群的影響。在敘述教理時，應把握人文立場，談佛、道教對當時社會、人心的吸引力是從何而來，為何受帝王提倡或打擊，為何有那麼多僧人、道士、文人獻身，致力於傳譯經典、整頓教團、

¹⁷ 中國人向來被視為宗教氣味極淡的民族，然而儘管人文精神在中國思想史上占著主導地位，但徵諸歷史，兩千多年來，中國民眾階層裡，仍陸陸續續出現許多宗教，包括本土與外來諸多宗教。在這些宗教裡，論傳播地區之廣、歷史之悠久、影響之深遠，當以佛教和道教居各宗教之首，而教科書當中的敘述篇幅也以此二者為多，其他宗教所佔比例，相形之下，重要性不如佛、道兩教。參見藍吉富、劉增貴，〈導言〉，《中國文化新論（宗教禮俗篇）：敬天與親人》（台北：聯經出版事業公司，民國 76 年 2 月第五次印行），頁 1。

宏揚教義、創新教派，這種種歷史變化的因緣，都可以透過教材編輯，善巧方便地啟發學生的人文思考和生命關懷，達成人文主義教育目標。

同冊第八章「從中古到近世的變革」第三節「佛、道與理學」，專講佛教、道教和理學發展、衝突乃至融合的關係。因為教材綱要並不是以宗教史發展為核心，所以較難對某一宗教作完整介紹和深入分析；況且講述重點在宗教、學術與歷史的關係，故不能專以宗教史專題或宗教教育內涵為主軸撰述。在第十章第二節「西教與西學」當中談天主教耶穌會的傳入和對中國的影響，較偏重在中西文化交會的問題上。徵諸史實，宗教與文化傳播的關係，往往非常密切，包括藝術、雕塑、繪畫、建築，乃至書法、詩詞創作等。自隋唐以降，中國文人幾乎多與佛、道結下不解之緣，其生命情調和創作靈感，也有相當部分出於宗教涵養；而明末清初以來，中國透過傳教士吸收西方文化，基督教遂在東西方接觸過程中產生激盪，並參與了中國近代歷史的變局。綜合上述分析可知，不論從中國歷史發展歷程，或是中西文化交流的立場來看，宗教史都具有相當重要的地位。

高一《歷史》下冊第十二章「台灣的開發與經營」第三節「社會生活」當中，述及原住民社會組織及宗教信仰；另有漢人移民宗教信仰部分，如媽祖、王爺、開漳聖王、保生大帝、三山國王等神祇，敘述重點為台灣移墾社會背景下民間信仰的特色、宗教盛行的原因，以及宗教的社會功能。由於篇幅不多，故不易詳細補充台灣民間宗教信仰的內涵。在台灣開發史的教材中，為探索民間信仰和宗教團體的歷史演變，可配合鄉土教學，設計參觀考察活動，藉由先民們的宗教組織與宗族祭祀，了解人群追求發展、生存奮鬥的精神，並學習分辨宗教的種類、層次，了解民間信仰與普世宗教的差異，可以幫助學生培育宗教知識和素養，達成人文教育情意目標。¹⁸

¹⁸ 鄉土史的知識是情意教學的主要根據，教師在進行鄉土史教學時，可以審慎規劃，擷取有助於達成情意教學目標的認知教材，涵養學生的

世界史方面，高二《世界文化（歷史篇）》上冊開頭第一章的主題是「世界史觀與歷史思維」，若以上古文明為例，包括西亞文明、古埃及文明、古印度文明，其世界觀都具有濃厚的宗教色彩，而中古歐洲「基督教世界」，人們更受到基督教「神意史觀」的影響，相信上帝創造世界、主宰世界的進程。這樣的史觀直到近代文藝復興、科學革命到啓蒙運動時代才逐漸轉變。自第二章起，主要以歐洲近現代歷史發展為主軸，側重在近代西方興起的契機，故先安排一節介紹「十八世紀以前的歷史發展」，敘述斷限基本上是從十四世紀文藝復興開始，一路談到近代國家形成、地理大發現、宗教改革、資本主義社會興起，以下接「工業革命」、「法國大革命」兩主題，進而討論現代世界文化和社會的變遷。十六、十七世紀宗教改革掀起風潮，基督新教向世界各地擴展，對近現代世界歷史產生極大的影響。其中要分析宗教改革的時代意義，必須探本溯源，回到上古、中古歐洲歷史來認識基督教，透過對其宗教精神的掌握，才能明瞭它和世界史發展的關係。在介紹「宗教改革」對歐洲和世界史的影響時，馬丁路德無疑是一位關鍵性歷史人物，若能深入分析馬丁路德掀起宗教改革波瀾的歷史因緣，強調路德教派新主張，與中古基督教會的弊端兩相對比，更能突顯馬丁路德宗教改革運動的人文主義精神，這是在談西方宗教史發展時非常重要的一點。¹⁹

《世界文化（歷史篇）》下冊第七章主題為「人文思想與文化價值」，內容涵蓋「人文思想」的歷史發展歷程，從古希臘羅馬談起，至中世紀受壓抑，直到文藝復興時期「人文主義思想」再起。然而，本章依課程敘述主軸將重心單單放在人文思想和理性主義對啓蒙運動時代的歷史意義，強調的

愛鄉情懷，培育其人文素養。相關應用原則，請參閱陳豐祥，〈情意目標在鄉土史教學上的應用〉，收於《鄉土史教育學術研討會論文集》（台北：國立中央圖書館臺灣分館，民國 86 年 6 月初版），頁 51~78。

¹⁹ 馬丁路德崇尚使徒時代儉樸的生活，主張宗教的個人主義，提出因信稱義、萬民祭司等觀念，在當時歷史背景下，實具有相當重大的意義。

是與政治、經濟、思想和文學、藝術、乃至學術發展的關係，似乎全然將宗教成分完全排除在外。實際上近代西方人絕大多數仍是教徒，基督宗教在社會生活和教育學術各方面仍具影響力，若將宗教完全忽略，將難以瞭解許多西方歷史發展的關鍵和因緣。教材當中，曾有引用人道關懷和人權運動的歷史解說人文思想在現世的實踐，舉出像美國林肯、德國史懷哲、印度甘地等，其中史懷哲更是富有濃厚的宗教情操，他認為「除非你能擁抱並接納所有的生物，而不是將愛心局限於人類自己，不然，你不能擁有憐憫之心」²⁰，其宗教關懷更擴及其他生命型態。以基督教的博愛思想作解說，基督教的基本信條之一是「要愛一切人」，耶穌曾說：「過去他們主張對仇敵以眼還眼、以牙還牙，而今我且宣布，要順從和忍耐；過去他們主張嫉惡如仇，而今我且對他們講，要愛一切人，要愛人如己，行善施恩。我主上帝是不分種族貴賤和不施誡律的‘博愛’與‘和平’之神」²¹。基督教信仰和倫理觀透過教育、社會生活、傳播媒體，長期以來影響著歐美人士，其人道精神與「宗教人道主義」²²是其來有自的。是以，教材在論及人文思想的歷史發展時，也可以就人文宗教內涵多做闡述，讓學生領會基督教對歐美社會人心的價值。

第八章談「世界文化的交流」，主要用意在建建立學生多元化的世界觀，並能尊重其他國家文化，明瞭全球化的世界趨勢。其中有對西方強勢文化的批判和醒思，以及世人對東方文化和宗教價值的探索和學習，教材當中分別介紹「西方文化圈」、「東亞文化圈」、「伊斯蘭文化圈」²³、「印度教文化

²⁰ 《高級中學世界文化歷史篇（下）》（修訂版），（台北：建宏出版社，民國 91 年 2 月二版），頁 76~77。

²¹ 陳鶴鳴，《西方文化精神——文學的闡釋》（廣州：廣州高等教育出版社，1999 年 8 月第 1 次印刷），頁 38。

²² 見陳鶴鳴，《西方文化精神——文學的闡釋》（廣州：廣州高等教育出版社，1999 年 8 月第 1 次印刷），頁 38。

²³ 中古時代，由西亞向東、西方擴張發展而成的「伊斯蘭世界」，與歐洲「基督教世界」產生歷史上的衝突，但同時也帶動了東西文化交流，這樣的歷史因緣，可以引導學生思考，回歸現實世界全球化潮流，思考不同宗教、文化的國家、地區如何超脫歷史的宿命，改變自己和對方，

圈」、「東正教文化圈」²⁴等，正是嘗試透過對不同宗教、文化內涵的理解，教導人們尊重多元文化與信仰，減少彼此的誤解、仇恨，增進全球化的合作，以促進世界和平。相信，透過富含人文主義教育思想的宗教史教學，更能清楚地說明這個道理，同時也達成宗教教化人心的淑世功能。

高三《中國文化史》與《世界文化史》課程，則安排有專章講述宗教的興起和發展。例如：《中國文化史》第七章「宗教信仰」包含「多神的宗教信仰」、「佛教」、「道教」、「回教與基督教」四小節。介紹多神的宗教信仰可幫助學生了解宗教起源，探討中國人特殊的宗教觀，並回歸現實台灣社會，針對民間宗教信仰的泛神崇拜風氣做思考，提醒學生反省此種信仰模式是否符合人文宗教的價值。也就是說，將歷史與現實做對比反思，謹守教材設計規準，包括「合認知性」、「合道德性」、「合自願性」，選擇適於啟發學生人文思考的教材，指導學生在學校的認知學習與現實生活見聞或實踐之間取得協調，加以慎思明辨，培育智慧。

至於佛教、道教、回教和基督教，基本上是以文化史的角度設計編寫，敘述其在中國歷史上的變遷發展。佛教是以漢傳佛教發展過程及其內涵為主，包括佛教早期在中國的流傳、佛教中國化和民間佛教等主題，主要從文化和思想層面著眼，討論佛教傳入中國之後，帶出的社會、經濟、政治、思想、民族和文化等問題。這樣的敘述代表各時代中國佛教的主流發展，本質上是漢傳佛教史，而並未包含中國地理區域下所有的佛教文化，如新疆佛教、西藏佛教、雲南大理的白族佛教、西雙版納的傣族小乘佛教等。因為大理、西雙版納等地，是在元代以後，才陸續地成為中國版圖，新疆也是在清代才成為中國的幅員，而西藏則更有其特殊歷史背景和

相互尊重，達成宗教和平對話的理想。

²⁴ 見《高級中學世界文化（歷史篇）下》（台北：三民書局股份有限公司，民國 92 年 2 月修訂初版二刷），第七章「近代多元文化圈的形成」，頁 78~92。

宗教信仰。²⁵道教分創始階段、中古、近世時期作介紹，並旁及白蓮教、羅教等秘密宗教。伊斯蘭教（回教）與基督教偏向歷史敘述，有關教義、思想部分著墨較少，其中特別提到伊斯蘭教對中國文化層面的影響。²⁶

《世界文化史》第一章「神話思維的時代」指出，原始時代人類對宇宙、自然力、生死等問題的思維與認知，促成了原始宗教的產生。第一章至第三章涵蓋了上古時代世界各大古文明，不論是兩河流域、古埃及、古印度、希臘，乃至羅馬帝國文化等主題，均涉及宗教信仰或古老神話傳說，這些內容對於了解古代文明和歷史發展有相當大的幫助。教材內容若能概要解說各宗教信仰的內涵和特點，分析宗教與政治、社會、經濟、文化的互動關係，當能加深學生對宗教史的體認，進行高層次的歷史思維，從中獲得智慧。

第四章「世界三大宗教的興起及影響」中包含「早期基督教的發展」、「拜占庭帝國的文化」、「中古時代前期的歐洲」、「回教的興起與阿拉伯世界的文化」、「佛教的傳播」等五小節，各以專題單元形式論述世界三大宗教歷史。第五章介紹歐亞草原民族，談到中亞國家、帖木兒帝國、土耳其帝國、東南亞諸國文化、中南美洲早期文明時，都觸及該地宗教信仰與歷史文化發展的問題。尤其談到十字軍東征對歐洲社會文化變遷產生的影響時，更能顯現宗教史在歷史發展的重要地位。

第六章「近代西方文化的興起」²⁷第二節「文藝復興與

²⁵ 參見《中華佛教百科全書(三)》，頁 931，「中國佛教」條，文末建議，未來研究中國佛教史，應當考慮將上述地區的佛教納入討論。當然，高中中國文化史課程並非一般宗教史，故不可能以宗教史專題的敘述形式和架構呈現，僅能從文化史角度探討宗教對歷史、文化的影響，無法鉅細靡遺地交代所有內容。有關某一宗教的內涵，或可考慮由教師在教學過程做簡要補充，幫助學生建立基本概念即可。

²⁶ 參見甘懷真、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，第三節「基督教與其他外來宗教」，頁 155~161。

²⁷ 課程標準教材綱要部分誤植為「近代西方文化的興趣」，應為排版印

宗教改革」也針對宗教改革作完整的敘述，本節主題正好同時涵蓋文藝復興背景、義大利人文運動的興起、基督教人文主義，以及宗教改革運動等歷史進程。像這樣的敘述架構，將重要主題環環相扣，正好可以說明宗教改革在近代歐洲歷史變化的整個來龍去脈，幫助學生理解基督教歷史的重要意義。

然而，因為課程標準中的教材綱要只規定了章節主題，並未詳列各節內容細目，因此不同編者所撰寫的宗教史內容組織就有了極大的出入。包括重要史實、過程、人物、宗派、或影響等，闡述重點與分析深淺亦各各不同。如何讓學生透過宗教史的學習，領會宗教在歷史上的作用和影響，除了敘述史實與解釋名詞外，各種宗教創立的緣由、與時代、環境、思想之間的張力關係、以及現今天的樣貌，對現代世界的意義等問題，都應加以分析闡明。並藉教材和教學的引導，鼓勵學生從現實做觀察實踐，認識宗教與社會生活的互動關係，釐清宗教對個人和群體的時代意義，庶幾能達成人文主義教育思想的宗教史教學目標。

茲以教科書中有關基督教發展史的介紹為例，探討宗教史教材組織與內容呈現的方式，如何呼應人文主義教育思想。

強調人文主義思想的宗教史教材，如何向學生介紹基督教史上的耶穌？《新約聖經》裡頭的記載，有沒有蘊含人文思考，可以解說耶穌革新的宗教理念？一般談基督教徒的神觀有所謂「三位一體」，認為上帝乃「為父之上帝」、「為子之上帝」、「為聖靈之上帝」，其中「為子之上帝」代表信徒心目中的耶穌是上帝所遣的「上帝的獨生子」，從而相信耶穌為歷史上的人物，而且也相信耶穌具有神性。然而，談基督教宗教史，除了用宗教神學角度之外，能否就有限的文獻資料還原耶穌當年所見、所聞，以及所想、所思，還有他所要改革的重要觀念？

刷錯誤。見《高級中學選修科目歷史課程標準》，收入教育部編印，《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 466。

過去部定本教科書在《世界文化史》上冊第三章第三節「基督教的早期發展」中，關於耶穌的敘述是：

我們對歷史上的耶穌所知有限。他自己沒留下任何作品，記載他事蹟的文獻，最早也在他死後二十年才出現。根據新約聖經上的記載，猶太人耶穌為童貞女瑪麗亞所生，在三十歲的時候接受了一個猶太聖者施洗約翰的洗禮，開始宣揚自己修改猶太教所得的新教義。他的教義可以用馬太福音中的登山寶訓為代表：耶和華是全世界唯一的神，祂祝福的是虛心、哀慟、溫柔、清心、正義的人，因為真正的虔誠是發乎內心，而不是外在的行為。只要信祂的，必得永生。猶太人不是耶和華唯一的選民。他自己是神之子，且行神蹟治好了癲瘋病人和盲者，以示他的神性。²⁸

這段敘述首先聲明，因為史料有限，因此後人對於耶穌生平事蹟的認識多半來自聖經。其敘述為一般性的觀點，並說明基督教教義和上帝繼承自猶太教，而由耶穌加以改革。較特別的是最後一句，即耶穌本身具有「神性」這一說法。如果從人文主義教育的立場思考，教材應如何向學生介紹耶穌其人？是否直接以聖經中的記載作轉述，抑或是從歷史和人性化的一面呈現耶穌的人格與思想。

對照新版教科書，關於耶穌的敘述是：

耶穌的訓示平易近人，他教世人孝順父母、愛其仇敵、不要貪財、不可姦淫、不宜爭訟、不論斷他人、各守身分。他勸人愛人如己，奉「己所欲施於人」為金科玉律。在新約聖經的「山上寶訓」中，耶穌指出上帝祝福虛心、哀慟、溫柔、清心、正義的人。他主要是以崇高的人格感動他的信徒。²⁹

這段敘述顯然較具有人文思想，從耶穌教導信徒實踐教

²⁸ 《高級中學世界文化史教科書（上冊）》（台北：國立編譯館，民國88年8月十四版），頁93。

²⁹ 林能士主編，《高級中學世界文化史全冊》（台南：南一書局企業股份有限公司，民國91年2月初版），頁86。

義於日常生活之中，強調耶穌的偉大是在於他崇高的人格，而並不單單因為他能顯現神蹟、或本身帶有神性。至於耶穌的主張，實不離世間人倫道德，包括孝順、仁愛、寬恕、戒貪、斷淫、息訟、止謗、守分、謙虛、淨心、正義等等，均可以結合人文教育思想作發揮。「愛人如己」、「己所欲施於人」更表現出宗教家慈悲奉獻的情操。這樣的教材內容和敘述主軸，有助於教師回歸人文教育目標作教學設計，引導學生以人爲本位思考基督教對人類文明的啓示。

安修·Lee 在《宗教的故事》一書中曾談到，虔誠信徒心目中的耶穌地位崇高，甚至賦予他神性的特質，但相對的，造成人們對於人間的耶穌、歷史上的耶穌認知模糊，同時不能顯現耶穌真正了不起、值得後人效法的地方。根據經典，耶穌從小就是猶太教的虔誠信徒，十二歲跟著父母從拿撒勒來到南方耶路撒冷城過逾越節，第一次進入聖殿的經驗使他對猶太教信仰及教士產生懷疑和失望。他自覺地意識到猶太教需要革新，日後也曾在會堂當中向人講解摩西教律，贏得眾人傾慕，尊稱他爲「先師」³⁰。在接受約翰施洗禮之後，耶穌思想上受到新的啓發，他重新省視當時世間的不公與不義，決心走入群眾，宣傳新思想，攻擊猶太教。他再度進到耶路撒冷聖殿，訶斥在場的商人，此即所謂「耶穌潔淨聖殿」³¹，之後開始了他的傳教生涯，名聲遍佈巴勒斯坦地區。

耶穌新創的教義在當時來說，有其殊勝之處，故能獲得信徒支持。猶太教強調「法制」，而耶穌的新教基本信條是「博愛」，這同時也是一種新的人生觀，與猶太教保守法利賽派的狹隘觀點有著極大的不同。³²王任光在《西洋中古史史料選譯》第三輯中曾指出：

（基督教）吸引人心的是那崇高的倫理思想和來世的

³⁰ 安修·Lee 編著，《宗教的故事》（呼和浩特：內蒙古人民出版社，2002年5月第1次印刷），頁150。

³¹ 同上註，頁153。

³² 詳見安修·Lee 編著，《宗教的故事》（呼和浩特：內蒙古人民出版社，2002年5月第1次印刷），頁154。

希望。在一個貧富懸殊，階級極其不平的羅馬社會裡——中古亦復如此——基督教宣稱天主是人的父親（Fatherhood of God），人無分貴賤貧富都是天主的子女，四海之內皆兄弟（Brotherhood of men），這種以人類為一大家庭的觀念是十分動人的。同時，來生幸福——天國——的觀念更給一些受壓迫的人帶來希望，使他們感到生命畢竟是有意義的。³³

由此證明，基督教的普世性展現在其平等、博愛的精神，若宗教信徒能真正落實這樣的價值信念，當能成就富有人文意義的基督教信仰。其次，歷史上的基督教確是一重視來世勝過現世的宗教信仰，但在宗教史教學過程中，教師可以藉講述中古歐洲基督教會對人們社會生活的影響，以說明基督教對現世人生的價值。

基督教會在中古歐洲歷史所扮演的角色至為重要，影響層面相當廣泛。基督教的宗教功能並不只限於性靈的提升，大多數的信徒追求的是現實生活的平安富足，以及永無苦痛的來世，基督教會能夠滿足人們這種需求。入世的教士給予人們心靈的慰藉，提示道德與行為規範；而修道院³⁴中的修士更以身作則，讓人們看見受聖靈感動的人可以過著一種聖潔的生活，起一種示範作用。「在戰亂不斷，大多數人都生活悲苦的時代中，教會所提供的具體行為規範和理想的天國，的確是影響一般人對生命的了解與所持態度的最重要因素。」

³⁵有關中古教會的貢獻，現行教科書教材分析說：

羅馬帝國瓦解後，基督教會巍然獨存，有助於維持社會的穩定。在空前的混亂中，教會是一股有力的教化力量，能發揮撫慰作用，使不幸者不致感到絕望。在

³³ 王任光編譯，《西洋中古史史料選譯》第三輯（台北：輔仁大學出版社，民國 76 年 5 月初版），第一篇中古教會 一、概述，頁 1。

³⁴ 修院制度最初緣起埃及，後來普及於歐洲各地。修院和教堂奠定了歐洲中古宗教生活和知識活動的基礎。詳見《高級中學世界文化史教科書（上冊）》（台北：國立編譯館，民國 88 年 8 月十四版），頁 133。

³⁵ 《高級中學世界文化史教科書（上冊）》（台北：國立編譯館，民國 88 年 8 月十四版），頁 133。

各地城市，當官員離去後，主教就成為地方的最高權威，而其座堂則變成都市生活的中心。³⁶

教師可以進一步提供補充教材，說明中古基督教會對當時社會習俗、教育、婚姻等各方面起了哪些引導作用，讓學生明瞭宗教團體所能發揮的社會影響力。依據教材設計的規準：「合認知性」與「合道德性」，若能針對中古歐洲人生活的實際改變，分析教會的努力和影響，相信有助於明瞭教會的歷史貢獻，同時也思考它的侷限和問題。³⁷如此，超脫出宗教神學立場，從歷史史實做說明，才能呈現基督宗教在西方歷史所扮演的角色。

今日從事宗教史教材設計編輯時，應注意如何將宗教蘊含的人文內涵融入歷史教材設計架構中，藉宗教史教材輔助學生對歷史作深入探究，建立宗教的正確概念和認知，掌握宗教對人文世界的意義，幫助學生奠立人生觀，將所學所知應用於日常生活當中，達成人文主義教育目標的理想。

綜而言之，要提升宗教史教學成效，首先應確立以人文主義教育思想為指標，來討論宗教史的發展，目的是讓學生認識宗教對人類的意義，了解宗教本質、演繹與異化的過程，解析宗教與歷史發展的關係，讓學生明瞭其因緣和得失，進而學習如何區別宗教的層次，或抉擇正信的宗教，將課程所學知識與能力應用於現實生活當中。要達到這樣的目的，課程設計就須透過「情境模式」和「過程模式」，於教學情境和活動歷程中，啟發學生思考宗教史相關問題，呼應人文主義教育思想，揭揚以人為本的立場，教導學生從自我身心的修養、止惡行善做起，把握宗教真精神，以無我的心態奉獻週遭人群，相互警策、互相慰勉，在日常工作和生活之中實踐宗教教誨，淨化自他，體會宗教慈悲、智慧的精義。

³⁶ 林能士主編，《高級中學世界文化史全冊》（台南：南一書局企業股份有限公司，民國 91 年 2 月初版），頁 98。

³⁷ 關於這方面的問題，學者已有專著研究成果可供參考，詳見楊昌棟著，《基督教在中古歐洲的貢獻》（北京：社會科學文獻出版社，2000 年 10 月第 1 版第 1 次印刷）書中分別討論到基督教對中古歐洲社會生活、經濟生活和政治生活的貢獻。

第三節 宗教史教材與五育教學目標

台灣的教育，長期以來過於偏向一種「社會性的教育觀」³⁸，認為人才的培育必須配合國家社會和經濟發展的需要，並依此規劃整個教育課程和資源分配，如此，教育只成為國家發展、社會需要下的次級系統，而忽略了教育的本質和意義。事實上，教育應以人為主，並且要促使人主動追求有意義的人生，發揮潛能，不斷創造新的價值。³⁹換言之，如同人文主義教育思想所強調，人有無限發展的可能，就因為人具可塑性，所以教育才有意義，而教育意義的規準之一在於「合價值性」，也就是讓學生反省其生活和學習，提醒自己所言所行必須是有意義、有價值的，莫虛度光陰，將生命浪費在無益的事物上。以宗教史的教育意涵來說，宗教史知識多包含價值性問題，正好符合教育的規準，有助於提高學生思維力，建立正確價值觀。⁴⁰

依兩節論述可知，不管何種版本，在現行課程標準的設計架構下，宗教史教材皆為歷史課程的重要內容，因此不論教科書編者或學校教師，都應該落實宗教史教學目標，並結合人文主義教育思想，實踐富含價值性與認知性的宗教史教學。歷史知識不僅重在認知學習，更是情意教學的主要根據，因此在進行宗教史教學時，也應就宗教史知識的內容特點，擷取其中可與情意領域教學相融攝的內涵，發揮人文教育的

³⁸ 龔鵬程，〈教育與意義世界的開啓〉，《通識教育季刊》第五卷第三期，1998年9月，頁8。此種現象，尤以高等教育最為明顯。

³⁹ 丹尼爾（Karl Dienelt）認為教育工作無論是照顧、喚醒、練習、改正、示範或引導，都離不開價值的範疇，因此教育也就是「使人產生價值化的過程」，可促使年輕人「生活意義漸趨完整」。參見龔鵬程，〈教育與意義世界的開啓〉，《通識教育季刊》第五卷第三期，1998年9月，頁9。

⁴⁰ 許萊斯海默說：「人的生活必須充滿意義，這是教育的目的。教育的課題就是在引導與幫助人生活中發現意義與充實意義，教育被看成是有意義的行為。」參見詹棟樑，《教育人類學》（台北：五南圖書公司，1992版）現今台灣的教育出現嚴重病症，學生在接受教育的過程中，往往不知為何而學習，只一味追求升學、就業，造成諸多學科的教育意義失落，無法發揮其教育價值，更遑論培養五育兼備的學生了。

薰陶作用，⁴¹培養德、智、體、群、美五育兼備的青年。

中國近代新式教育肇始於同治光緒年間，但初期僅是局部的、偏狹的，從重視「西言」、「西藝」、「西兵」教育，⁴²到作為升學、就業之預備。直到民國建立，設置教育部，召集臨時教育會議，首頒教育宗旨，定為「注重道德教育，以實利教育軍國民教育輔之；更以美感教育完成其道德。」⁴³民國二年頒布的學制，中學教育目標是以「完足普通教育，造成健全國民」為宗旨。⁴⁴民國七年，教育部曾召集中等學校校長會議，討論中學課程訓練及其與小學大學銜接問題，當年中華教育改進社曾開會建議改定教育宗旨為「養成健全人格，發揮共和精神。」⁴⁵民國二十一年，立法院通過《中學法》，其中第一條規定：「中學應遵照中華民國教育宗旨及其實施方針，繼續小學之基礎訓練，以發展青年身心，培養健全國民，並為研究高深學術及從事各種職業之預備。」⁴⁶民國二十二年，教育部根據《中學法》訂頒「中學規程」，日後並經兩次修訂，其中第二條專論中學教育目標，亦談到「培養健全國民」、「鍛鍊強健體格；陶融公民道德；培育民族文化；充實生活知能；培植科學基礎；養成勞動習慣；啟發藝術興趣。」⁴⁷此後直到民國五十一年七月，教育部公佈《修

⁴¹ 認知教學重點的選擇，必須配合預期的情意教學目標，凡適宜用來涵養情意目標的認知教材，均應優先採擇作為教學重點。見陳豐祥，〈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 25。

⁴² 見林本編著，《現代的理想中學生——我國中學教育目標與功能之研究》（台北：臺灣開明書店，民國 65 年 9 月五版發行），頁 3。

⁴³ 原春輝，《中國近代教育方略》，頁 11。轉引自林本編著，《現代的理想中學生——我國中學教育目標與功能之研究》（台北：臺灣開明書店，民國 65 年 9 月五版發行），頁 5。

⁴⁴ 舒新城，《中國新教育概況》，頁 79。轉引自林本編著，《現代的理想中學生——我國中學教育目標與功能之研究》（台北：臺灣開明書店，民國 65 年 9 月五版發行），頁 5。

⁴⁵ 王鳳喈，《中國教育史》（台北：正中書局，民國 61 年 9 月臺十版），頁 303。

⁴⁶ 林本編著，《現代的理想中學生——我國中學教育目標與功能之研究》（台北：臺灣開明書店，民國 65 年 9 月五版發行），頁 7。

⁴⁷ 教育部編，《教育法令》，頁 141。轉引自林本編著，《現代的理想中

正中學課程標準》才第一次對初中及高中的教育目標作明確劃分，初中偏重生活教育，高中為人才教育。民國七十二年，教育部配合《高級中學法》重新修訂《高級中學課程標準》，強調「五育並重，均衡發展」⁴⁸。由上述可知，自民國初年以來，中學教育目標都包含「培養健全國民」一項，日後並正式提出德、智、體、群、美五育並重的具體標準，將之規定在中學課程標準總綱裡。⁴⁹到民國八十四年十月教育部重新修正發布之《高級中學課程標準》裡，在「總綱」部分亦包含「德、智、體、群、美」五育教育目標。⁵⁰由此可知，五育實為中學教育目標之重要方向和依據，從過去，現在，乃至將來，都是教育改革不可忽視的目標。

學生——我國中學教育目標與功能之研究》（台北：臺灣開明書店，民國 65 年 9 月五版發行），頁 7~8。

⁴⁸ 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 856，「高級中學課程標準修訂經過」，「乙、歷次修訂中學課程標準的特點：拾壹、民國七十二年為配合高級中學法修訂高級中學課程標準」提到，此次修訂，目標方面重視：「一、五育並重，均衡發展：我國的教育宗旨即為五育並重，均衡發展，以培養健全之國民。而高級中學法第一條『以發展青年身心並為研究高深學問及學習專門知能之預備』之涵義，也與上開宗旨相吻合，故本次修訂之目標，所揭櫫之五點，即為德、智、體、群、美五育之具體說明，而六類六十四科之選科，仍為德智體群美五育之追求。」另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，「高級中學歷史課程標準總綱」，第一、目標。

⁴⁹ 教育部國民教育司，《國民中學課程標準》（台北：正中書局，民國 72 年），頁 11，總綱——第一 目標：「國民中學教育繼續國民小學教育，以培養德、智、體、羣、美五育均衡發展的健全國民為目的。」以下並列出九條具體目標，例如：貳、養成修己善羣、守法負責、明理尚義的優良品德；叁、鍛鍊強健體魄，增進身心健康；陸、增進認識自我、瞭解自然環境與適應社會生活的能力；玖、培養審美能力，陶冶生活情趣，養成樂觀進取的精神。

⁵⁰ 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 888，「高級中學課程標準修訂經過」，「丁、本次修訂標準與七十二年公布之標準的比較：壹、總綱部分。結尾提到：「綜上所述，新擬之高中目標既兼有『內容目標』（包括德、智、體、羣、美）與『過程目標』，且與高中教育之三大功能——延續功能、預備功能以及本身特有之功能——緊緊相扣，比現行之高中目標更為周延與適切。」

五育均衡發展的教育目標，契合人文主義教育之義蘊，值得肯定並予以落實。⁵¹人文教育的目的之一是追求「自我實現」，其內涵為個人整體生命的實踐，包括德行、認知、美感、以及情意等領域的涵養。因此，「人文教育的目標是屬於動態的個人成長過程」⁵²，能發揮人文主義教育思想，將有助於個人身體、心理和精神各方面的統整與發展。各學科教材設計與教學活動皆必須符合教育總目標，選擇能達成五育均衡發展的教材內容，以培養具有高尚品德、豐富智能、健康的身心、合群的精神以及美感情操之健全國民。準此而論，高中歷史課程中之宗教史教材設計與教學活動，也必須依人文主義教育思想的指導原則，致力落實德、智、體、群、美五育的培育目標。以下分別就宗教史達成五育目標的實踐內容作探討。

（一）德育 規範自我言行，止惡行善，清淨身心

「德育」就是「道德教育」的簡稱⁵³，有時又被視為「德性教育」或「品德養成教育」，主要在發展個人「責任」、「利他」、「理性」和「自律」的道德態度。⁵⁴教育的價值貴在涵養學生德行，傳承人類文化成就和智慧結晶。《禮記》〈學記〉主張發展學生的善德，補救氣質的偏失，強調以學生為本位的教學，可說符合現代人文主義教育的精神。⁵⁵因為以學生

⁵¹ 陳照雄認為，當代美國人文主義教育思想著重在培育知、情、意和諧發展的「人」，對我國國民教育與高中教育深具啟示，並能藉以導正過去教育偏失。見陳照雄，《當代美國人文主義教育思想》（台北：五南圖書出版公司，民國 79 年 10 月再版），頁 542。

⁵² 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 81。談到美國小學人文教學目標的內涵中，有關「人與自己」領域部分。

⁵³ 歐陽教，《德育原理》（台北：文景書局，民國 87 年 3 月六版），頁 35。

⁵⁴ 參見李錫津，《教育理念與教育問題》（台北：三民書局股份有限公司，民國 82 年 8 月再版），第三章「道德教育的方向」，引述涂爾幹的說法。

⁵⁵ 《禮記》〈學記〉：「教也者，長善而救其失者也。」見中國文化大學中文系、大學國文選編輯委員會主編，《大學國文選》（台北：中國文化

為本位，以人性為依據，以啟發為方法，以幫助學生人格成長、德行增上為主要目標，所以教學活動不只是知識的傳授和記憶，其實是一份師生共享的「德慧術知的聖餐」⁵⁶。如果單方面強調以學生為本位，純粹依學生喜好和需要作活動和教學，卻忽略道德涵養和團體紀律，沒有適時施予啟發或指引，學生雖能活潑快樂地學習，然而長期以往卻可能養成只知自己，沒有別人的自我中心態度。人文教育建立人之所以為人之道，著重陶冶人性，使一個人更接近社會期許的人格。如何在教學過程之中啟發學者善性和自覺的心，懂得自我約束、自我要求，並尊重他人、重視群體，共同提升，都是德育融入各科教學重要的課題。⁵⁷

人文學者賀欽斯（R.M.Hutchins）認為，人文教育是一種高層級的教育內涵。⁵⁸此種教育關乎人行為的實踐，教導學生明辨是非善惡，實踐自身意志，以達到知行合一。在德育教育上，人文教學應使學生的自律是基於其行為自由的意願，從而成為一個具有實踐自律智慧的人，體會出自由的真諦。高中學生對道德認知的發展，正是由「他律」邁向「自律」的階段，因此高中教育目標不僅只是「以發展青年身心並為研究高深學術及學習專門知能之預備」⁵⁹為主，更須兼顧道德教育和健全人格的養成。

事實上，人有對道德的嚮往，希望自己成為一個好人、受人歡迎的人，⁶⁰人文主義教育非常重視價值的教育，視人

大學出版部，民國 75 年 9 月初版），頁 2。

⁵⁶ 陳郁夫在〈師者所以傳道、授業、解惑嗎？〉一文中，討論到教師如何發揮教育愛，透過教學喚起學生自覺，並從中涵養其德行，教學相長。見《國文天地》，第 3 卷第 8 期，1988 年 1 月 1 日，頁 95~97。

⁵⁷ 教育學者皮德思（Peters）對教育一詞的剖析，便充滿了人文的道德性。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 80。

⁵⁸ 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 82。

⁵⁹ 「高級中學法」第一條，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。

⁶⁰ 人文主義的價值觀念是：精神與物質平衡、盡義務比享權利重要、

格陶冶比知識的傳授更重要。⁶¹因此道德教育、德行教育在今天仍必須重視，且要思考如何能真正落實於日常生活當中。陳英豪於民國八十一年接任台灣省政府教育廳廳長時，即提出「重視人文主義及道德教育之推展，以建立祥和社會」⁶²的工作重點。德育教育除了公民教育之外，還包含倫理教育、情感教育、兩性教育、個人人生觀、價值觀和金錢觀的建立等等。德育目標可以透過學校各科教學活動設計來達成，以歷史科教學而言，可以藉由歷史人物的作為、歷史演變的關鍵，從歷史的時代縱深來探討道德對人的價值和意義。

在教育過程中，如何經由複雜而多樣態的教學歷程以達成德育目標呢？茲引英國倫敦大學教育哲學教授皮德思（R.S.Peters, 1919- ）的教育規準作說明，皮德思認為，任何教育活動都要兼顧三大規準，才能達到教育正面作用⁶³：

- （一）合價值性 「教育是一種價值傳遞與創造的活動」⁶⁴，因此必須符合道德性，才富有教育價值。
- （二）合認知性 教育還包括事實分析的領域，在藉著認知的教學活動，指導學生辨認事實，求得真相，以獲得有系統、有組織的真知。
- （三）合自願性 教材和教法必須切合學生能力和學習興趣，使學生產生強烈的學習動機，自動地求學。

奉獻比享受更幸福、小我的價值在大我中完成。如果在生活上或人際相處當中能實踐這種價值觀，與人為善，就能成為處處受歡迎的人。見史振鼎，〈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 14。

⁶¹ 以現代日本新課程改革的精神來說，在目標層面傾向人文的生活道德主義，更加重視個人的社會意識與個人幸福觀的具體實現。參見裘學賢，〈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 82。

⁶² 陳英豪廳長於民國八十一年十月八日接任履新之前，應邀列席省議會教育委員會報告時，提出未來教育工作重點第三項之要點。詳見黃炎祥等，〈臺灣省高級中學道德教育之研究〉，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 184。

⁶³ 引自歐陽教，《德育原理》（台北：文景書局，民國 87 年 3 月六版），第二章德育的規準，頁 20~23。

⁶⁴ 歐陽教，前引書，頁 21。

皮德思將合價值性列為第一優先，代表教育的道德和價值意義最為重要，其他各方面的目標和教學活動都應在此前提下進行。

至於歷史教育的價值判斷問題，早有學者主張：以價值為重心的歷史教學能夠與學生的需求和歷史教學目標相吻合。⁶⁵「歷史充滿了價值的問題，它能刺激學生的思考，也能令人將此問題聯想到自己生存的環境，而因此使得它更加相關而有趣。」⁶⁶宗教史的教學內容亦不乏與價值相關的問題，人文主義的歷史課程設計，除了提供正確而通貫的歷史知識之外，同時亦須注意與社會現實、生活經驗相配合，以擔負道德教育的使命。

歷史以人為主體，而「歷史人物的範型是倫理道德最好的教材」⁶⁷，教師在教學過程中，應留意可以發揮情意教學目標的教材，例如三國人物的善惡賢奸；玄奘大師追求真理，為法忘軀的精神；政治家奉獻生命、開創歷史新局；科學家創造發明，流傳給後世無窮的生命智慧與便利舒適的生活…等，皆可作為理想的價值典範，教育學子，涵養情意，提昇品格。平心而論，在諸多人類所追求的價值中，「倫理」與「道德」是相當重要而久為現代人所忽略的。凌林煌在〈論倫理價值與歷史研究及歷史教育〉一文中說：

（儘管如此，）古今中外人類歷史，雖發生在不同的時空，由不同的人、事、物所組成小是小非，或因人、因時、因地、因事、因物而異，有昨是今非的，也有此是而彼非的，但仍有其共通點——人性，大是大非，總是人同此心，心同此理，千古不易，放諸四海而皆準！只

⁶⁵ 參見盧濟芳譯，〈以價值為重心的歷史教學〉，《中等教育》第 22 卷第 3 期，民國 60 年 6 月，頁 24~26。作者提出，可將每個單元課程分為三階段：事實階段、觀念階段、價值階段。教師應藉由對歷史事實的陳述介紹，幫助學生建立觀念，並將各個單獨的事件經由因果關係聯繫，歸納綜合而連貫起來，以產生自己的價值判斷和論斷。

⁶⁶ 盧濟芳譯，〈以價值為重心的歷史教學〉，《中等教育》第 22 卷第 3 期，民國 60 年 6 月，頁 25。

⁶⁷ 陳喜雄，〈從歷史教學談倫理教育〉，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 110。

要我們站在全體人類整個歷史長流的基礎上，就能找到全人類所共同承認、接受的基本道德標準或倫理價值，再根據這些共同的基本道德標準或倫理價值作為判斷是非曲直的尺度，從事歷史研究和歷史教育，自然可接近歷史事實本身，進而發揮歷史教育功能。⁶⁸

歐陽教在其專著《德育原理》一書中說：德育原理是「知與行整合的一種學科」⁶⁹，必須通過對事實的認知、評斷，形成自身認定的價值，再付諸實踐。⁷⁰而歷史知識正好是價值認知的最佳素材。人類過去的造作行為，史跡斑斑，透過歷史教育，可引為殷鑑，發揮歷史的積極啟示作用，合於教育學理論的價值性規準。由此可知，歷史作為一項學門，它能提供前人留下的殷鑑，但必須透過歷史教育方能達成普遍的影響，因此，以人文主義教育目標為重心的歷史教學，當然是落實德育教育的有效方法。

以下，先就道德的定義，以及道德在人類歷史的發展和意義作討論，再進一步談宗教與道德的關係，以及如何在宗教史教材的設計中落實德育教育。

道，从首从行，指人人通行的大道。道者「理也，謂一定之理，猶道路為人所共由也。」因為符合真理和人性，所以道是每個人必須走的路。德，从直从心，「非外得於人，內得於己」為德。《管子》：「德者，得也。」韓愈：「足於己無待於外之為德。」也就是說，直心行道有德于心就是德。⁷¹由此可知，道德並不神秘，也非高超莫名，它跟人的關係相當密切，是人必須要走，也是人人都可能做到的。

從人類歷史演化作考察，道德意識的產生也是有歷史因

⁶⁸ 凌林煌，〈論倫理價值與歷史研究及歷史教育〉，《中等教育》第 42 卷第 3 期，民國 80 年 6 月，頁 24

⁶⁹ 參見歐陽教，《德育原理》（台北：文景書局，民國 87 年 3 月六版），第二章德育的規準，頁 35~36。

⁷⁰ 歐陽教，《德育原理》（台北：文景書局，民國 87 年 3 月六版），第二章德育的規準，頁 35~36。

⁷¹ 以上轉引自朱際鎰，〈從歷史之流看道德〉，《師大史學會刊》28 期，民國 73 年 5 月，頁 3

緣的。原始蒙昧的神權時代信奉多神，信仰對象包含自然界的日月星辰、山河大地，乃至動物、植物，此時的信仰尚未具有道德意義；⁷²之後又有一神信仰或宇宙創造神的創立，但猶如君權時代一般，人們成為被統治和支配的臣民，接受造物主的主宰和支配，個人沒有地位和尊嚴。⁷³當時道德是非的標準在至高神，人因恐懼神的懲罰而不敢造惡，但並非出自內心真正的道德。要等到人們懂得自我覺醒，認識了人的能力、尊嚴和價值之後，才逐漸走出神權的支配，自己成了歷史的主人，進一步建立人群倫理和秩序，一步步產生道德。這樣的發展，象徵人類歷史的進化，也表示倫理道德的重要意義：人在實踐真理之後心有所悟、有所得，便能不斷充實自身道德內涵，向善向上、向光明向解脫，乃至影響週遭的人群，既可自利又能利他，讓整體社會提昇。

雖然說歷史研究貴在「求真」，並不專在進行「道德裁判」⁷⁴，也不一定只能顯揚好的、善的，然而，若要進行對下一代的歷史教育，則必須闡發人類歷史正面的內涵，引導學生見賢思齊的情懷。若要引用反面教材，也當令學生從中思考，分辨人物善惡與歷史成敗得失，獲得警惕與教訓，以

⁷² 威爾杜蘭（Will Durant）在《文明的建立》（世界文明史第一冊），（台北：幼獅文化事業公司，民國 62 年 12 月三版）第四章第四節「四、宗教的倫理作用」，頁 91 中提到：「在一些早期與近代的社會裏，倫理常與宗教毫無關連而完全各立門戶；此時的宗教並未摻雜了倫理的行為，而是運用了魔術、祭禮與犧牲，而將人的善與惡，全憑是否按期從事與完成各項禮拜儀式聚會，與是否虔誠的捐獻出他的財富來從事以上的這些活動來下他的判斷。」可知，原始社會宗教與道德的關連性不強，而比較接近神權的迷信色彩。

⁷³ 傳道法師曾就人類生產方式、政治型態和宗教信仰的關係做整理說明。提出史上宗教信仰從多神信仰、一神信仰到正覺的信仰，其過程恰似人類政體從神權政治邁向君權政治，最後發展出民權政治一般。以上引述台南永康小東山妙心寺住持傳道法師在「八十七年人間佛教教師研習營」——『從信仰本質看台灣宗教信仰』課程中之講述（民國 87 年 8 月 18 日）。

⁷⁴ 王樹槐，〈研究歷史應否運用道德的裁判〉，《思與言》第 4 卷第 5 期，民國 56 年 1 月 15 日，頁二。作者在文章開頭提到，主張應給予歷史道德裁判者所持的理由有三點：（一）歷史有教育的價值；（二）歷史是道德的發展；（三）人類是歷史的主體。這是一般持肯定態度者的觀點。

涵養其道德意識，利於自我德行的正面提昇。王樹槐在〈研究歷史應否運用道德的裁判〉一文中說：

我不否認歷史的教育價值，但教育的方法是多方面的，並不一定在於褒貶。將事實的經過，平鋪直叙，不隱惡，不虛美，各從其實，道德的判斷，讓讀者自己去領會，是達到教育警惕最好的方法。用事實去教訓後人，既不致引起反感，更能使人誠心悅服。⁷⁵

依此，則歷史事實的講授便不只是說說故事那樣輕鬆隨便，而是具有相當程度的嚴肅意義了。在教育學上，德育原理亦從「合認知性」（求真）以及「合價值性」（求善）的規準來談道德教育。透過課程與教材的設計，選擇具有道德啟發意義的史實、人物，藉著事實真相的理解，透析歷史的因果關係，引導學生個人智慧與道德意識的增長，⁷⁶長期實施之後，方能達到「合自願性」（美德）的自律道德層次，這可說是體現了人文主義教育思想的歷史教學。

至於宗教與道德的關係，分析起來頗為複雜。因為對於「宗教」一詞的定義，宗教的類別，「宗教信仰」的涵義，宗教信仰與人類理性發展的關係，「宗教道德」的意義，宗教道德與德育教育的關係等等問題，可以有不同立場、不同層面的多元思考。⁷⁷歐陽教在《德育原理》一書第五章「德育的神學分析」中曾就以上這些問題詳加探討。⁷⁸從歷史上各宗

⁷⁵ 王樹槐，〈研究歷史應否運用道德的裁判〉，《思與言》第4卷第5期，民國56年1月15日，頁二。

⁷⁶ 王樹槐認為，「平敘事實」勝過刻意的褒貶，實際上是最好的教育方法。他認為，歷史與其他社會科學一樣，是一種事實的研究，不是一種價值的判斷。歷史研究，如欲求其通律，則已進入歷史哲學的範圍。他說，有些歷史家甚至反對對歷史事實加以解釋。

⁷⁷ 英國的公立學校都有實施宗教教學的情況，甚至將宗教教育類同道德教育，遂有「道德與宗教教育」的複合名詞出現。日本在明治維新以前，佛教的僧侶便扮演教師的角色，在寺院中教育庶民的子弟，即所謂「寺子屋」制度。因此，以日本的歷史而言，教育也和歐美一樣，是從宗教中產生的。參見龔蕙瑛，〈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52。

⁷⁸ 參閱歐陽教，《德育原理》（台北：文景出版社，民國87年3月六版），第五章「德育的神學分析」，頁68~106。

教的發展作歸納，多數宗教具有敬拜神祇和追求靈魂不朽的形而上特質，而宗教信仰與道德之間也並不必然有正向關係，甚至有人信奉宗教是為了求健康無病、大富大貴，有人狂熱迷信，是為了修練神通、預知未來，這些都和道德修養無關。但教師在進行宗教史教學時，必須著重提昇宗教道德內涵，將宗教精神落實於現實人生，把宗教史知識與群我道德融合在一起，形成一種宗教倫理，藉宗教史知識培育學生正當合理的宗教觀，有助於淨化身心，見賢思齊，幫助個人成長。⁷⁹

關於宗教與人類教育的關係，鄔昆如曾說：

西洋歷史文化流變的二千多年中，基督宗教佔去大半時段，因而其影響也舉足輕重；其對「教育」的承傳和創新，對西洋文化的發展，也算手（首）屈一指，其對「生命教育」的內涵，也主導了西洋教育史大半時段。⁸⁰

以西方文藝復興時期歷史來看，人文主義最初屬於宗教的性質仍較科學的為多，著重從情感層面推演其道德力量。⁸¹此時道德與宗教仍有密切關係。例如《世界文化史》教材談到所謂「北方文藝復興」時，會提到伊拉斯莫斯（Desiderius Erasmus，1466~1536年），他便認為宗教對政治、社會和教育有密切的影響，並主張以基督教信仰來涵養青年的品德和智慧。⁸²以伊拉斯莫斯為領袖的「基督教人文學者」將「學問」與「宗教」合而為一，他們研究古典文藝，不僅僅為了

⁷⁹ 宗教與道德間之所以有連貫，是因為兩者皆為人類生命中重要的知識形式，它們都是每個人在生活中可能遭遇的課題。透過宗教教育，可以輔助道德教育的實施或是補道德教育之不足，這是宗教對現今社會的積極意義。參見方永泉，《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 168。

⁸⁰ 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 110。

⁸¹ 劉伯驥，《西洋自由七藝綱要》（台北：臺灣中華書局股份有限公司，民國 51 年 6 月初版）第十四章 自由七藝的變革，「人文主義」，頁 213

⁸² 同上註引書，第十四章 自由七藝的變革，第一節人文主義，頁 220~221。

文藝本身，更希望從古典學術思想找到基督教在理性方面的根據，以推進基督教信仰的革新，王任光甚至認為：「基督教人文學運動是一個革命運動，實為後來的宗教革命鋪下了一條道路。」⁸³另外，沙度里托（**Jacopo Sadoletto**，1477~1547年）主張教育在培養對天主的曉悟和敬畏，及家庭儀式的感化。⁸⁴英格蘭人文主義學者亞斯堪（**Roger Ascham**，1515~1568年）也提到培育青年的教育有三特點：宗教的真理、生活的誠實、學習的適當。⁸⁵由此可見，基督教人文主義學者早已揭示宗教教育與道德、智慧涵養的關係。

相同地，宗教改革時期的教育家亦採納人文主義課程，其目的雖與早期人文主義教育家的不同，但依舊重視理性，可說是道德的與智識的教育，故仍屬文藝復興的延續，只是應用於宗教的信仰和實踐而已。這些人文主義學者，對新學術具有改革的傾向，於是走向教會的改革，並從事社會教育。例如日耳曼教育家梅蘭克吞（**Philip Melanchthon**，1497~1560年），將宗教改革理想付諸實現，依循人文主義與宗教改革方向引導威丁堡（**Wettemberg**）大學發展，使之成為日耳曼新大學模範。⁸⁶由此可知，宗教改革家在教育思想與方法上，往往不脫人文主義學者本色。

宗教史教材談到啓蒙運動時期，當時啓蒙哲人主張以理性取代宗教，作為道德衡量的指標。影響所及，今日一般人的觀念總認為宗教係屬純信仰問題，難以透過理智分析，而德行教育只有在公民或法律課程之中教授。然而，宗教並不單單只能從信仰層面發揮淑世功能，以佛教、基督教、伊斯蘭教為例，戒律的精神和止惡行善的教誨便是個人生命提升淨化的契機，以此為基礎，進一步作孝親、佈施、度眾、回饋社會、保育環境等工作，其實就是德育涵養的教育。雖然

⁸³ 詳見王任光，《文藝復興時代的人文運動》（台北：臺灣商務印書館，民國 57 年），頁 141~142

⁸⁴ 同上註引書，第十四章 自由七藝的變革，第一節人文主義，頁 223。

⁸⁵ 同上註引書，第十四章 自由七藝的變革，第一節人文主義，頁 227。

⁸⁶ 同上註引書，第十四章 自由七藝的變革，第二節宗教改革，頁 230~231。

不是每個人都有宗教信仰，或信仰相同宗教，但若能在人生的中學階段，透過正規教育，明瞭各大宗教的人性觀、道德觀，或有助於建立個人生命價值，明瞭德行修養的重要，學會對個人言行徹底負責，善加利用年輕生命，好好充實人生。

茲以人文主義教育思想為主軸，配合基督教、佛教、道教、伊斯蘭教之教義主張、代表人物貢獻，和宗教實踐層面，闡述宗教史教材的人文思想和實踐方法，並舉例說明如何設計宗教史教材以落實德育教育。

基督教⁸⁷

基督教源自希伯來信仰，其中舊約聖經為希伯來人生命、生活的指導，以上帝為師，教導人們敬天、愛人，行善止惡，以「十誡」⁸⁸規範民眾的思想、言語和行為。甚至規定的一套禮儀，以陶冶百姓的心性，宗教信仰在當時就是道德行為的依據。⁸⁹在新約聖經中，使徒保羅（Paul）的傳教使得基督教散播範圍和教義內容都產生重大變化，他強調信徒除了信仰耶穌，傳播福音（Gospel），藉著信仰和恩寵護衛生命之外，還必須加上「善行」，才能證明自己的信仰，戰勝苦難、罪惡和死亡，可見基督教信仰實包含了宗教性進路和倫理道德實踐兩個主體。⁹⁰

基督教教育的目標之一在透過認知宗教對生命超凡的

⁸⁷ 此處基督教應稱為「基督宗教」，泛指天主教、東正教、基督教（新教）、英國聖公會…等所有崇拜耶穌基督的宗教。見沈清松，〈中國文化的未來展望〉，該文為《人文社會科技的展望》一書第二章，（台北：臺灣書店，民國 88 年 12 月初版），頁 145，注 26。

⁸⁸ 見《舊約全書》〈出埃及記〉第二十章，（香港：香港聖經公會印發）頁 92~93。

⁸⁹ 鄔昆如在〈基督宗教與生命教育〉一文中指出，對於教義的信守，教規的恪守，教儀的奉行，成為希伯來民眾的生命基礎，也是他們生活的典範，使其行為有所依循。該文收入《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。

⁹⁰ 參見鄔昆如，〈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 100。

重要性，建立個人的道德性。⁹¹台灣基督教或天主教主辦的各級私立學校，長期以來試圖藉宗教教育課程端正學生品德，收潛移默化之成效。⁹²正說明了該兩種宗教在教育體系內追求的人文主義精神。宗教史教學不同於宗教教育，因為是附屬於歷史課程的組織架構下的歷史教學，而非宗教或神學教育，但是在相關教材內容必觸及宗教精神或教義的部分，因此仍可融入宗教道德信念，行潛移默化之德育薰陶。

在宗教史教材設計中，有關基督教部分可以強調其「戒律的精神」，例如：「十誡」中的「孝敬父母」乃倫理道德根誠本；「毋殺人」是基於對生命的尊重，明瞭生命的尊嚴；又如「毋偷盜」、「毋貪他人財物」，強調規範自身的行為和思想（念頭）；此外，「禁邪淫」、「禁止婚外情」，代表基督教觀念認為，男女兩性和合為人生大事，同時亦關係到種族繁衍，假若發生不正常男女關係或婚外情，必然破壞家庭和樂，也將貽害下一代，使社會失去穩定的根基，出於對個人以及群體幸福考量，所以基督教嚴格規定一夫一妻制，其意義值得現代人用心思量。鄔昆如在〈基督宗教與生命教育〉一文中說：

基督宗教的一世夫妻，一生一世，永結同心，相知相惜，白首偕老，以及早生貴子，亦同時展現了「兩性平權」的觀念。⁹³

⁹¹ 參見方永泉，《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 41，歸納米勒（Miller）的研究要點。

⁹² 過去如基督長老教會所屬四間中學：淡江中學、馬偕護校、台南長榮中學、長榮女中，曾陸續實施「人生哲學」課程，並編有專用教材，裡面包含認識自己、生命教育、兩性教育等課題，實蘊含德育教育目標和理想。另外，以台中天主教曉明女中為例，曾開設有傳揚福音精神的生活指導及倫理課，並藉著各項民俗慶典節日，進行宗教潛在課程，將天主教價值觀融入生活，欲達成「信仰與生活整合」、「信仰與文化整合」的目標。參見朱南子，〈台灣省中等學校宗教教育初探——以曉明女中為例〉，收入輔大宗教系主編，《宗教教育——理論、現況與前瞻》（台北：五南圖書出版股份有限公司，2001 年 11 月初版一刷），頁 173-185。

⁹³ 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 103。

宗教並不一定是保守落伍的，基督教對家庭的重視，對夫妻關係的約定，有助於世俗生活的穩定和平，對社會人群具有正面作用，此處宗教教理可以發揮德育、群育教育的理想。由於重靈輕肉的人生觀，基督教強調精神生命的提升，尤其是修士安貧修道、獻身慈善事業的義行足為世人模範。世俗凡人雖非持戒修行的宗教師，但一樣可以深明教義，約束自己，持守道德戒律，提昇人格和生命境界。基督教內涵的豐富，足供教師汲取作為補充教材，發揮人文宗教思想，但吾人必須思索的是，這些教義和理念如何透過歷史教科書呈現？教師應採用怎樣的方式、多少份量，設計補充教材？其基本原則應以不違背教材設計規準為主，換言之，首先須考量當前 E 世代高中生的認知能力和興趣，先做到教材的學習能合認知性和自願性，並進一步選擇合價值性的內容，如前所舉實例，有助於培育學生正確宗教認識，以落實人文主義教育理想者，當加以適當編排，融入宗教史教材之中。

佛教

佛教修行次第為戒、定、慧三學，其中戒為其他二者之根本，也是修行的基礎。戒有「清涼」的意義，⁹⁴持戒的根本義在保護自己，尊重別人，從克制自己的私欲，達成利益世間，和樂善生，因此持戒有它積極的意義，實為個人自我保護、德育涵養的最佳途徑，且具有利他的布施功德。從教育的立場出發談宗教戒律，可以結合生命教育、人權教育，以及兩性平權教育，當然也可以融入宗教史教學之中。佛教最基本的戒律是「五戒」：不殺生、不偷盜、不邪淫、不妄語、不飲酒。為什麼主張持戒？其實這乃是以自己的心情，推度一切眾生的心情而來的。每個人都愛惜自己的身體，唯恐受到一點點損傷，推而想之，他人乃至其他生靈亦然，不願遭

⁹⁴ 見林世敏，《學佛百問》（高雄：恆河沙文化事業有限公司，民國 80 年 6 月初版），頁 60 引《大乘義章》的解釋。因眾生無明，常遭煩惱困擾，如同赤火燒烤一般，而持戒正好可以防止不正當的心念和言行，如同以甘露澆熄火焰，而使眾生得到清涼。

別人殺害，因此佛教主張不殺生。對青少年的教化則主要提醒莫傷害他人，應愛惜自己和其他一切生命；不偷盜應解為「不予不取」，亦即非經物主同意，不可擅自取走他人物品、錢財等，理由亦然，所謂不義之財，或公家物品，不應納為私人所有；邪淫、妄語都會惱害眾生，沒有人願意自己的感情或家庭遭破壞，更不愛聽惡語，受人欺騙、侮辱；飲酒醉會造成心智不清，容易發生意外，傷害自己或他人，要引以為戒。依層次來說，持戒修養德行含有三個不同精神：止惡、行善、清淨心。持戒的第一層次是不殺眾生命、不惱害眾生、不引起他人困擾、或造成別人的不便，而第二層次是轉消極為積極，不但不殺生，還要積極護生、作環境保育；不但不偷盜，不侵占他人和公家財物，還要積極佈施，參與社會福利事業；不邪淫以外，更能積極經營家庭和樂生活，愛護伴侶和子女；不妄語、不兩舌、不綺語、不惡口，更能多說柔和語、鼓勵別人的話。佛教勸人莫飲酒，是因為酒精使人的理性降低，會蒙蔽、障礙人對法的思惟，甚至導致道德喪失。⁹⁵以現代社會來說，包括毒品、安非他命、搖頭丸等，皆為持戒範圍。第三層次是出於清淨心去止惡行善，無所求，不欲人知。從德育意識產生的過程來說，是出於個人深刻的內省，明瞭群我相互依存、彼此影響的密切關係，發乎慈悲心，自願持戒，藉以圓滿和眾生的關係，共同提升，淨化自他，達成人間和樂的生活境界。以「無我」的心態持戒，只是盡本分、義務，尊重群體，遵守法律，如此最為符合道德自律的本義。一但犯戒，必須自我懺悔，洗心革面，懺悔的真正

⁹⁵ 印順法師更說：「飲酒能亂性，每是不能自制的。醉了，不但誤事，而且平時不能說不能做的惡行，都會做出來。律記載有：一位佛弟子，本來持律謹嚴，為了飲酒醉了，同日犯了殺盜淫妄四重罪。所以說：「敗眾德」。其實，不但佛法中功德，就是世間的家庭幸福，朋友友誼，事業資財，也每因飲酒而破壞了。一切罪惡的根源，就是顛倒無知。而飲酒使人陷於迷亂顛倒狀態；飲酒成習，對於正念正知，是大障礙。」參見《成佛之道》（台北：正聞出版社，民國 83 年 6 月初版），頁 106。所謂「飲酒敗眾德」，以今天社會情況來說，酒後駕車易造成交通安全出問題，危害眾人和自己的性命，其他因喝醉酒而造成遺憾的社會新聞更是屢見不鮮。

意義是要能「改往修來」，已犯之惡令斷，未犯之惡令不生；未修之善即行，已興起之善心令增長。

持戒雖是佛教徒德行修養的基礎，然而真正佛化的道德卻須更進一步與「佛法」和「智慧」相應，才是清淨的道德。傳道法師曾說：

佛教，是理智的德行的宗教；而理智要透過對正法的聞、思、修，由悟解事理的真相而來。德行，雖然是各宗教、各民族、各時代都有，而為佛法共世間的；但佛化的道德，卻是依正見（慧）作為基礎，發為實踐的願欲（正志），而見之言行。可以說，世出世間的一切道德善法，皆由聞法而來。⁹⁶

所謂「依法不依人」⁹⁷，佛教精神須從佛法中探求，而不是盲從權威、追求偶像。佛陀教人要「自皈依」，發覺自身的覺性、善性，唯有親身實踐，體證佛法，才明瞭何謂真正的道德。佛化道德的特色在於它是「一般人生道德的深化而又廣化」，是「通達無我的般若空慧」。⁹⁸此處「無我」點出佛化的道德不同於神化的道德，並非因為害怕天譴、神罰或下地獄才要止惡行善，另一方面，修養品德也不是出於為了表彰自己，或爭取清譽、流芳百世，而是體認到這是個人成長於社會群體，受教於父母師長之後所應盡的本分和義務，此時個人的名聲和遭遇反而不是重點。「般若空慧」代表一種智慧，體認到道德行為是無可執取，也無須執著炫耀的，更不必藉著持戒行善企求個人的人天福報，只為求得功利或善終。因為如果行善而有所求，一旦所求不得，很可能轉而生疑惑、甚至憤悶不平。若能以清淨心，無所求、無染污的心

⁹⁶ 傳道法師主講，〈法句經講記（八）〉，《妙心雜誌》73期，民國92年1月1日出刊，頁1。另參見昭慧法師主講，法印講堂整理，妙心寫作讀書會，〈學佛旨趣〉（妙雲集導讀（十八）79年11月19日下午2:00~3:50、8:10~9:00），《妙心雜誌》73期，民國92年1月1日出刊，頁27~38。

⁹⁷ 佛教並不排斥、否定世間的道德，只要合乎正見、正思維，即使是外道、外教思想，佛陀也都能接受。

⁹⁸ 同上註出處，頁1。

持守道德，從無私、無我的立場促進自己和他人的增上和樂，才是真正解脫自在的道德。

以上所述乃根據佛教正信思想扼要說明，若要融入教科書成為宗教史教材的一部分，則必須考量章節主題、篇幅和字數、學生認知程度和理解能力，以深入淺出的方式舉例解說，避免過多專有名詞。為了以近取譬，可以引用佛經故事，如《法句經》中的譬喻故事，列於課文邊欄作為補充資料，讓教師在課堂上講述給學生聽，或作心得分享和團體討論，以增進對佛教特色和內含的了解。⁹⁹編選的原則是以課文所提及的名詞、觀念為主，選擇適合闡明佛教概念的小故事或經文，配合圖片說明，激發學生學習興趣；透過故事情節，潛移默化，讓學生對抽象的佛法名相建立一些具體概念。

譬如，《南傳法句經》第五偈談止息怨恨，滅除瞋恨心的道理：

於此世界中，從非怨止怨，唯以忍止怨；此古（聖常）法。¹⁰⁰

另一種現代翻譯版本為：

在這世界上，絕不能以怨恨止息怨恨，唯獨慈悲才可以止息，這是永恆不變的真理。¹⁰¹

此偈頌法句是佛陀在舍衛城給孤獨園，為一位不孕症婦女所說，其背後有一則因緣故事，來自一男人的大、小老婆之間，因小老婆懷孕，大老婆擔心失去財產繼承，因此屢次下墮胎藥，終於致人於死，小老婆與大老婆日後輾轉投胎，歷經好幾輩子，始終懷著仇恨，冤冤相報，誓不甘休。終於

⁹⁹ 有關《法句經》的譯本和故事集，請參閱《南北傳法句經》（合訂本）（台南：妙心寺慈恩婦女會，民國 80 年 5 月）；那羅陀英譯、淨海中譯，《真理的語言——法句經》（台北：正聞出版社，民國 78 年 1 月三版）；達摩難陀上座編著、周金言譯，《法句經／故事集》（嘉義：新雨雜誌社，民國 85 年 4 月出版）；甘比羅比丘（Gambhiro Bhikkhu）編輯，法園編譯群翻譯，《法句經故事》（南投：法耘出版社，1999 年 7 月初版）

¹⁰⁰ 《南北傳法句經》（合訂本）（台南：妙心寺慈恩婦女會，民國 80 年 5 月），「南傳法句（釋了參譯，內明出版社印行）」頁 1。

¹⁰¹ 甘比羅比丘（Gambhiro Bhikkhu）編輯，法園編譯群翻譯，《法句經故事》（南投：法耘出版社，1999 年 7 月初版），頁 10。

有一世遭遇佛陀，佛陀向她們開示此偈，使其放下仇恨言和，聽聞者皆獲得莫大的啓示。¹⁰²

故事可由教師用口頭講述方式配合法句經偈頌說故事，目的是藉著通俗易懂的故事闡明經文意義，並解說佛法慈悲、熄滅貪瞋癡的要義，啓發學生回歸自己當下的身心行為，隨時修正念頭，保持警覺心，莫讓情緒或無明的衝動牽引著自己的生命，白白浪費能量和時間，而多將精神用在做有意義的學習。如此正好可以呼應教材設計規準的「合認知性」、「合道德性」和「合自願性」，一方面鼓勵學生聽講的興趣，同時可啓發思考，做討論或辯論，更要鼓勵學生進一步在日常生活當中實踐，明辨是非善惡，改正自身缺點或習氣，建立正確、積極的人生觀。

道教

道教修練的終極目標在於成仙，然而羽化登仙的理想並非一蹴可成，因此，道教修行的另一層境界就是「抱一獨善」，做個具有德行，自我完善的人。這便是道教「勸善」學說的根源。¹⁰³東漢《太平經》從天意、神意，和善惡報應的觀念談道德修養問題：

天地格法，善者當理惡，正者當理邪，清者當理濁。

不可以惡理善，邪理正，濁理清。¹⁰⁴

善惡表現於人的行為舉止，會產生報應，甚至延及子孫。《太平經》提出「承負」的觀念，即人們行為的善惡表現不僅要當事者自己承擔後果，而且也要其子孫為其行為負責，此所

¹⁰² 故事細節請參閱甘比羅比丘（Gambhiro Bhikkhu）編輯，法園編譯群翻譯，《法句經故事》（南投：法耘出版社，1999年7月初版），頁12~13，「貴族女與羅刹女」（The Lady and the Ogress）；護法法師主講，邱秀華整理，〈虎姑婆的故事〉，《妙心雜誌》6期，民國85年6月1日出刊，頁9~10。

¹⁰³ 李大華，《道教思想》（廣東人民出版社，1996年12月第1次印刷），頁73。

¹⁰⁴ 王明，《太平經合教》等，697頁，中華書局1960年版。轉引自李大華，《道教思想》（廣東人民出版社，1996年12月第1次印刷），頁74。

謂「餘殃」，禍及子孫。¹⁰⁵因此，需隨時自責，檢點自身言行。

日後葛洪還將德行修養與長生成仙聯繫起來考慮，強調「欲求仙者，要當以忠孝和順仁信爲本。若道德不修而但務方術，皆不得長生也」¹⁰⁶。葛洪在《抱朴子·內篇·微旨》中提出許多積功積德的方式，包括樂人之吉，愍人之苦，賙人之急，救人之窮，手不傷生，口不勸禍，見人之得如己之得，見人之失如己之失，不自貴，不自譽，不嫉妒勝己，不佞陷陰賊等等，必須如此，「乃爲有德，受福於天，所作必成，求仙可冀也。」¹⁰⁷在葛洪眼中，積善功善德不但是成仙的途徑，也是自我完善的手段。道、神是至善無邪的，欲修道者，欲成神仙者，也必須是善而無邪的。

另外，像南朝陸修靜，總括道教經書，加以分類，並規範道教科儀，爲後代所沿襲，其貢獻實具代表性。更可貴的是，他將道教齋戒和道德修養融合成一體，強調齋戒爲修道的根本，重視宗教道德在宗教生活中的地位，並藉齋戒儀式輔助政治教化，補助儒家治術。¹⁰⁸此處顯現出道教欲將宗教與道德作一挽合，影響所及，造成中國人的宗教道德觀偏向行善積功，人們信仰所重多出於希求個人的人天福報，希望未來比現在更好，甚至能庇祐子孫與宗族整體的繁衍與發展，這樣的心態，實際上有助於社會人心的安定和樂。進一步說，若是能懷著清淨心從事宗教行，發大願捨己奉獻，相信更能將中國傳統重現世、重人生的特性做正面發揮，成就宗教淑世的功能，並提升自我生命境界。教師在講解道教歷史和教義時，仍需依照教育規準：「合認知性」，選擇具有真理價值意義的題材，配合人文主義教育思想，從個人到群體，從現實到理想，提升學生認知水準，明瞭宗教淑世意涵與慈

¹⁰⁵ 李大華，前引書，頁 74。

¹⁰⁶ 陳豐祥、潘光哲，《高級中學歷史上教師手冊（修訂版）》（台北：建宏出版社，民國 92 年 8 月修訂版三刷），頁 319。

¹⁰⁷ 轉引自大華，《道教思想》（廣東人民出版社，1996 年 12 月第 1 次印刷），頁 75。

¹⁰⁸ 參見盧國龍，《道教知識百問》（台北：佛光出版社，1996 年 6 月二版），頁 33~36。

悲濟世精神，讓學生心靈有所澄清，確立人生價值和方向。

伊斯蘭教

伊斯蘭教義要求每一位穆斯林必須履行「五功」，包括念功、禮拜、齋戒、天課和朝覲。所謂「功」，代表基礎、柱石之意，這五功是「堅定信仰、完善信仰、磨煉意志的具體實踐要求」¹⁰⁹，當伊斯蘭教徒們整日時時懷著虔誠敬懼的心，止惡行善，清淨身心，自然會去改善環境的清潔和衛生，促進社會和諧的生活。此乃持戒的意義和功用。歷經千百年，至今虔誠的伊斯蘭教徒仍奉行這樣清淨規律的生活，不得不令人讚嘆宗教信仰力量之大。

古代阿拉伯人在部落游牧生活底下，基於生存競爭和部落主義，掠奪、仇殺是司空見慣，不認為是不道德的。加上原先他們的生死觀是，人有生必有死，人既死必消逝，因此普遍懷有及時行樂、崇尚武力、追求財富的意識。¹¹⁰然而，在商業興起、城市出現，以及社會變遷之下，倫理習俗觀念必須做適當調整。

有關道德實踐，伊斯蘭教勸人以善的動機來行布施，《古蘭經》¹¹¹說：「為主道而施捨財產，施後不示惠受施的人，也不損害他，這等人，在他們的主那裡，要享受他們的報酬，他們將來沒有恐懼，也不憂愁。」¹¹²雖然行善的前提是「信主、順服主、為主道」，以求「獲得真主賜予」，然而以當時歷史背景和條件來說，產生這樣的教義是可理解的。最重要的是，《古蘭經》中強調行善的那份「善心」，且布施行善的

¹⁰⁹ 楊捷生，《伊斯蘭倫理研究》（北京：宗教文化出版社，2002年3月第1次印刷），頁187。

¹¹⁰ 見楊捷生，《伊斯蘭倫理研究》（北京：宗教文化出版社，2002年3月第1次印刷），頁81。

¹¹¹ 古蘭（QURON）一詞的含意有三：一是「常常」，二是「連接」，三是「念」的意思，合起來說就是「常常連著念」的意思。參見高浩然哈智教長譯註，《古蘭經每日一句》（伊斯蘭國際古蘭經研究中心，1987年5月1日初版），「譯者的話」。

¹¹² 《古蘭經中文譯解》（台北：中國回教協會，民國86年9月初版），第二章黃牛，頁28。

範圍不只限於財物布施，五功當中的「天課」，除了狹義的指施散財產之外，廣義來說更包括「傳授知識、技能，用自己的特長幫助別人」¹¹³。此種意義的布施，人人能做得到，而且在每一天，隨時隨地的當下都能實踐，獲得內心的喜悅，這是持戒行善的積極意義。教師在補充說明伊斯蘭教義時，可以把握其道德意涵，結合人文主義教育思想，建立學生對伊斯蘭教的正確認識，培養尊重、寬容的態度，客觀、平等地看待其他不同宗教，在今日講求國際化、全球化的時代，教育的格局和視界也必須提升，有朝一日，才能實現和諧的地球村理想。

（二）智育 分別是非善惡，體解因果，培養正見、正思維
過去台灣的教育常被批評為過度偏重智育，甚至在升學主義下，演變為填鴨式教學，專重書本知識的灌輸和背誦。學生只靠反覆練習與考試提昇應考作答能力，並未能養成主動學習，多思考、勤發問的習慣。所以，受過正規學校教育的學生，不一定對知識具熱誠、對學術懷有敬意。畢業之後，還願意主動拿起書本，充實精神食糧；或參加學習進修、汲取新知、以求智慧增長者，在比例上相當有限。可以說，當前台灣教育的重要缺陷之一是，學生讀了好幾年書，學習了許多不同學門的知識和技能，然而，對於為何要受教育？求知是為了什麼？人的生命和成長有何意義等問題可能是一片茫然，換言之，學校教育中智育的目標並未真正落實。當學生離開校園之後，所面對的多是社會上各種聲光影像的刺激、五花八門的誘惑，以及似是而非的價值觀。偏重知識和考試的學習，違背了重視德智體群美五育均衡發展的教育精神，不利於全人教育的實施。¹¹⁴

¹¹³ 楊捷生，《伊斯蘭倫理研究》（北京：宗教文化出版社，2002年3月第1次印刷），頁193。

¹¹⁴ 參見陳豐祥，〈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17~18。

龔鵬程在〈教室危機〉一文中引述羅素的話說：「成年人的智慧大概等於一個十歲幼童。」¹¹⁵此語雖略為誇張，但從另一角度說，人們對知識的學習和理解，與生命智慧的培育原就不見得有直接正比關係，即使受過高等教育的成人不一定具有真正的智慧。因為從根本上說，知識的學習係透過語言、文字、符號等名言概念系統去認知外在世界，屬於一種主體對於客體的把握。若過度強調此種工具化傾向的學習，而忽略了與德、體、群、美育的統合教學，往往會造成人與知識的疏離與異化。¹¹⁶實則教育是在一個活生生的場域中開啓的，教育並不是一個可以抽離出來的文字符號概念系統，反覆加以複製搬移。¹¹⁷因為教育的對象是人，因著重在使個人透過教育獲得成長，有助於整體生命向上提升。事實上，許多人求知、升學是基於現實且短視近利的目的論，求得學問、知識、文憑不是為了服務社會、利濟人群，而或許只是為了獲取財富、名望、甚至權位。認為必達到這樣的結果，其付出才沒有白費。¹¹⁸從教育學的立場來說，「知識是行

¹¹⁵ 龔鵬程，〈教室危機〉，《俠骨柔情》（台北：財團法人社會大學文教基金會、社會大學出版社，民國 79 年 6 月 30 日初版），頁 137。文中直指，現代教育往往充滿了各種知識，但對人生的探討卻非常幼稚。

¹¹⁶ 林安梧，《教育哲學講論》（台北：讀冊文化事業股份有限公司，公元 2000 年 9 月初版），第三章，當前中小學教育目標的哲學思考：以「德、智、體、群、美」為核心的展開，頁 63~65。有人在考完試之後立刻將書本束諸高閣，不願再碰；有人只是將唸書求學當成找工作、求名利的手段，諸多現象，似乎人們都習以為常了。

¹¹⁷ 林安梧，《教育哲學講論》（台北：讀冊文化事業股份有限公司，公元 2000 年 9 月初版），第三章當前中小學教育目標的哲學思考：以「德、智、體、群、美」為核心的展開，頁 87。現代化的教育與先秦孔子時代的教育極為不同，因為絕大多數學校教育是：學生從最生活化的家庭裡，經過空間的移動，進入到一個封閉的教室，靜態地接受老師傳遞凝固的知識，這中間缺少師生互相的講談，或一同出遊的機會，學生不容易感受老師的人格，與老師的生命相感通，只淪為知識生硬的傳授而已。現今強調資訊教育和電腦化教學，所重的仍在知識、技能的傳遞，仔細思量，仍有不足之處。參見龔鵬程，〈教室危機〉，《俠骨柔情》（台北：財團法人社會大學文教基金會、社會大學出版社，民國 79 年 6 月 30 日初版），頁 135；陳郁夫〈師者所以傳道、授業、解惑嗎？〉，《國文天地》，第 3 卷第 8 期，1988 年 1 月 1 日，頁 95~97。

¹¹⁸ 詳見釋傳道，〈人間佛教——此時、此地、此人的關懷與淨化〉，（90

為的先導」¹¹⁹，例如：一個人若沒有正確的倫理觀念和知識，就很難有適當而合乎倫理的行為和習慣。因此，教育工作者應嚴肅思考如何在各科教學中融入智育教育，教導學生明辨是非，從世智辯聰提升為懷有人生睿智和宏願，能自我充實，也影響身邊的人一同學習成長，向上、向善、向光明提昇。在歷史的講述和宗教史教學過程中，可以善巧方便，引用實例誘導學生思考，提昇思維力，建立其人生觀，達成「知、情、意、行並重的教育」¹²⁰。

教學重在培養學生的思維能力，但是不能捨棄學科基礎知識而空談思考，而且思維能力的培育，不只為了達成認知教學目標，更應兼顧情意領域的教學目標，如此才是完整的教育。根據前文的討論，高中歷史教育的目標包括：「強化其（學生）思考與分析能力」、「引導學生思索人我、群我的關係」、「培養學生具有開闊的胸襟及世界觀」等，就同時列舉出認知、情意並重的教學目標，因此在教學上必須藉著認知的過程，才能達成情意教學的目標。

陳豐祥在〈情意教學目標在歷史教學上的應用〉一文中指出：

有關興趣、鑑賞、態度、價值、信念等情意行為，都必須附麗於認知重點才有意義，捨認知內容則情意目標頓成空談，而且，當知識在內化成情意時，不可避免的須要進行分析、比較、評鑑等心智活動，因而多少會涉及認知作用。¹²¹

根據布魯姆（Benjamin S. Bloom）的教育理論，認知與情意

年 3 月 31 日第二屆「人間佛教・薪火相傳」學術研討會專題演講），《妙心雜誌》64 期，民國 90 年 7 月 1 日出刊，頁 4~5

¹¹⁹ 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 5。

¹²⁰ 同上註。

¹²¹ 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 25。

的起點行為是影響教學品質的兩大變項，¹²²這裡所謂「認知的起點行為」是指學生在學習之前所具備的基礎知識和技能；而「情意的起點行為」是指學生對學習課程的興趣、態度和自我觀念等。欲陶冶學生人格，變化其氣質，須從智育的認知教學著手，兼顧理性與經驗的發展，以理智的思維培育情意領域的成長，相輔相成，以收教學實效。

以宗教史教學來說，不論是訓練思維能力，或是融入情意教學，都必須借重教材內涵與教學活動，從歷史上各宗教演變的過程作學習，鍛鍊思考，涵養情意。教師在宗教史教學過程裡，應該讓學生思索：人類為何產生宗教信仰，以及宗教的本質。其次教導學生認識宗教的方法，以及培養尊重、寬容的態度。接著談什麼是正信的宗教，如何分辨、判斷，選擇信仰。最後談宗教信仰的實踐層面，也就是談宗教與人生的關係，偏重在如何讓宗教產生對社會人群正面提升的作用。

智育的培育，重點在把握人文主義教育思想，從人的立場作探討，以佛教史為例，吾人當思考：釋迦牟尼是在怎樣的時代環境和歷史背景下創立了佛教？他的革新教法對當時印度人的種姓觀念和生命觀產生怎樣的影響？佛陀覺悟的真理與一般世間學問有什麼差異？為何當時許多外道宗師轉而追隨佛陀？佛教與其他印度宗教的最大不同為何？佛教超越其他外道信仰的特質是什麼？此種特質對現代二十一世紀人們是否仍具啓示作用？為何佛教從追求個人解脫涅槃，後來發展出慈悲救度眾生的菩薩觀？宗教教義及其內涵，除了作德育涵養之外，有沒有可作為理性思維發展的成分？又佛教、基督教是一種單單祈求俗世幸福功利的宗教嗎？他們與原始宗教和現今一般民間信仰的差別何在？如何分辨正信的宗教和宗教師？正信的佛教徒、基督教徒或回教徒所過的是怎樣一種生活？如何做清淨且有智慧的布施？有宗教信仰的人和無宗教信仰者在生活習慣、人生態度和面對順、逆境的

¹²² 林寶山，《教學論——理論與方法》（台北：五南圖書出版有限公司，民國 81 年 3 月初版三刷）頁 148。

反應上有沒有什麼不同？…以上種種問題都值得在宗教史教材和教學當中加以討論，培育學生理智思維，因為我們生活的當下，週遭社會、親戚朋友、新聞事件、乃至個人本身，時時都接觸到與宗教相關的人、事、地、物。在高中教育階段，透過歷史縱深的了解，對各種主要宗教教義、教史、教制能有相當程度的認識與了解，即使面對宗教相關事務，或者個人人生關卡，挫折打擊，乃至在選擇宗教信仰上，也才能知所抉擇，不致茫然無所適從。以上是從宗教史教學與學生智育培育的角度作說明。

（三）體育 尊敬身體，過規律、清淨的生活，使身心與精神和諧輕安

「體育」¹²³一詞本由英文 Physical Education 翻譯而來，直譯成中文為「以身體活動為方式的教育」¹²⁴，過去一般人對「體育」的認識總侷限於身體的運動，或是體能的鍛鍊、技巧的發揮等，根據鄭振坤的研究指出，清末引進「體育」一詞時，意指「衛生之事也」¹²⁵，其後衍申為「尚武」，與「強國」、「軍國民教育」相關聯。然而體育的真正涵義並不只限於身體或生理的強健而已。因為實際上，人的活動包含身體、心理，和精神層面，彼此是一種有機的內在聯繫，時時相互影響著。身體的活動與鍛鍊的教育，需配合環境、知識、情感和意志等條件，達成身心協調一致，培育出健全國民。所

¹²³ 關於體育一詞的由來與歷史沿革，請參閱董安生，〈體育一詞的由來與我國用語的狀況〉，《山西大學學報》第2期，1987年，頁83~84；張天白，〈「體育」一詞的歷史沿革〉，《體育文史》第5期，1987年，頁11~14。

¹²⁴ 江良規，《新體育原理》（台北：商務印書館發行，出版年月不祥），頁113。又如張傳燧說：體育是指「訓練身體，強健體魄」。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），頁116。

¹²⁵ 鄭振坤，《中國古代體育思想史綱要》（人民體育出版社，1989年），頁15。轉引自許義雄，〈社會變遷與學校體育〉，收於許義雄等著，《運動教育與人文關懷（上）——政策與思想篇》（台北：師大書苑有限公司，民國87年11月初版），頁3。

以「體育」應當是指整個「有機體的教育」¹²⁶。人類本有適應生活環境的能力，而教育的目的之一，就在「使受教育者改進其行為的方式，增加適應複雜生活的能力。」¹²⁷由此來談體育和教育的關係，可以說「凡足以影響我們身心各種活動的都可以稱為教育（體育）」¹²⁸。

擴大來說，「體育」是有關身體與人的生長、成長有關的教育。體育與德、智、群、美四育關係密切，且可說是其他四育的基礎，為其他教育方式所不能取代的。¹²⁹教育部頒布的《高級中學課程標準》「總綱」所訂的教育目標第一條便是：「增進身心健康，培養術德兼修、文武合一的人才」¹³⁰可見體育在學校教育目標中的重要性。林安梧認為，人這個軀體（body）很重要，因為它是人類所有活動的載體，因此要保持健康。所謂軀體的健康，包含「身、心、靈」健康，講體育不能只講求競賽，更不能忽略體育與群育、美育和德育的關係。¹³¹

所謂「體育即生活」¹³²，高中宗教史課程中，有關道教、佛教、基督教和伊斯蘭教的介紹，均會涉及教義、戒律、生活飲食方式，乃至對身體、生命的看法，這些內容在施教過程當中都可以作為教育素材，將宗教的體育觀、生活觀結合

¹²⁶ 吳文忠編著，《體育概論》（台北：正光書局有限公司，民國 64 年 10 月再版），頁 1。吳文忠又說：體育不僅是在鍛鍊身體，充分發育，獲得健康，同時是在進行一種整個機體的教育，注重身體和精神兩方面的協調發展。見該書頁 3。

¹²⁷ 同上註。

¹²⁸ 同上註。

¹²⁹ 吳文忠說：「體育是教育中的一個重要環節，並且是一種最有效的教育方式」。見吳文忠編著，《體育概論》（台北：正光書局有限公司，民國 64 年 10 月再版），頁 2。

¹³⁰ 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。

¹³¹ 林安梧，《教育哲學講論》（台北：讀冊文化事業股份有限公司，公元 2000 年 9 月初版），頁 66~67。

¹³² 王建臺，〈自然主義與身體教育〉，收於許義雄等著，《運動教育與人文關懷（上）——政策與思想篇》（台北：師大書苑有限公司，民國 87 年 11 月初版），頁 156。

生命教育、生活教育，培養學生正確的觀念和生活習慣，促進身心和諧、健康的發展。

黃國義在〈論體適能〉一文中，引述外國學者論點，談體育和體適能的內涵。其中，邱立敦（Cureton T.K.）認為身體的適應能力是人類綜合適應能力中最重要的一種適應能力。¹³³拉森則認為：「體適能應包括有關生存、前進、成功時所應具有的能力在內。」¹³⁴歸納來說，他們的觀念都認為體育或體適能應包含「情緒的、智能的和社會的適應」¹³⁵，也就是人的身心是一體的、互動的、不可分割的。可見體育和德育、美育、智育、群育之間具備了一種有機的聯繫性。

基督教站在《聖經》立場，認為人係由肉、心、靈三部分構成。肉是身體，屬於動物性存在，然而若沒有身體即人無法存活，因此身體亦為人的重要構成要素。基督教珍視身體，因為它以身體為聖靈之寓而尊重，並強調應保持其清潔。¹³⁶由此可知基督教的體育（身體）觀。

佛教將身體視為修行的根本和依據，佛教修行方法有所謂「四念處」¹³⁷，其中，「身念處」即在觀察自我身體和感官狀況，思維平常我們怎麼看，怎麼聽，怎麼摸（觸），進而明瞭感官對理性和感性的積極意義。¹³⁸方法是放鬆身體，注意

¹³³ 另外還有情緒的、知識的、社會的適應能力。詳見黃國義，〈論體適能〉，收於黃昆輝主編，《美育與文化》（台北：三民書局股份有限公司，民國 82 年 12 月初版），頁 204。

¹³⁴ 黃國義，前引書，頁 205。

¹³⁵ 同上註。

¹³⁶ 詳見矢內原忠雄著，張漢裕譯，《基督教入門》（台北：協志工業叢書出版股份有限公司，民國 58 年 12 月再版），頁 48。

¹³⁷ 四念處為原始佛教基本修行法之三十七道品中之一，又稱四念住、四意止、四止念，或單稱四念。即身念處、受念處、心念處、法念處，亦即觀身不淨、觀受是苦、觀心無常、觀法無我，而對治常、樂、我、淨等四顛倒的觀法。「念」指與觀慧相應之念心所；「處」即身、受、心、法四境。於此四境起不淨、苦、無常、無我等觀慧時，能令念止住於其境。因此稱為念處或念住。參見《中華佛教百科全書(四)》，頁 1583。

¹³⁸ 盧梭在《愛彌兒》一書中指出，人身上最早成熟的就是感官，但也是最容易被人忽略的，因此，首先應注重感官的訓練。詳見王建臺，〈自然主義與身體教育〉，收於許義雄等著，《運動教育與人文關懷(上)——政策與思想篇》（台北：師大書苑有限公司，民國 87 年 11 月初版），頁

呼吸。因為呼吸是身心活動的基礎，若保持經常性的覺察，清清楚楚地注意呼吸，甚至透過閉目靜坐，調攝身體、呼吸來調整心念，則會逐漸讓心專注於呼吸上頭，不昏沉、不散亂，也能減少妄想。在過程中覺察呼吸的順暢與否，注意呼吸的速度和溫度，感受身體的平靜與舒適，藉此讓自己澄淨下來，讓身心處於寧靜和諧的狀態，如此長久地練習，將能使身體健康而且輕安。這是從宗教修維方式來談體育教育的觀念與做法。一旦能達到「心一境性」（定），身心憂愁痛苦的感受會逐漸消除。

道教不講永生、來生，而是要在今世修練獲得「長生」，所謂「攝生養神」，積善行德，為求得心靈的平靜。《太平經》中也強調「存思法」¹³⁹，即思身中五臟神，主要目的是藉著存思，凝聚精神，讓人處在一種安靜無紛擾的狀態，運用自己的思維力量，調整身體狀況，達到安靜和諧的境界。¹⁴⁰雖然道教後來發展出煉丹術，但其根本精神仍是重視身體的存續和健康的。李豐楙在〈不死的探求——道教信仰的介紹與分析〉一文中指出，道教各種修練方式，融合了宗教信念、科學技術和傳統思想，發展出一套獨特的養生之術，並在中國歷史當中產生相當的社會功能。¹⁴¹教師在進行道教史教學時，應強調道教原初「貴生」、尊重生命、愛護生命的思想，結合教育學理論，培養學生保健身體的觀念，並能身體力行，落實於日常生活之中。

伊斯蘭教徒則以實踐「五功」作為完善信仰的方法，其中「禮拜」是每天主要的功課。除每日五次定時禮拜之外，還有主麻聚禮、節日會禮、齋月間歇拜等。在每一次禮拜前都必須「潔淨」，包括身淨、衣淨、拜處淨。所謂身淨又有「大

153。

¹³⁹ 詳見龔鵬程，《漢代思潮》（嘉義：南華大學，1999年8月初版），頁349。

¹⁴⁰ 同上註。

¹⁴¹ 參見李豐楙，〈不死的探求——道教信仰的介紹與分析〉，《中國文化新論（宗教禮俗篇）：敬天與親人》（台北：聯經出版事業公司，民國76年2月第五次印行），頁183~241。

淨」和「小淨」，伊斯蘭教徒認為：「沒有淨身的人不能接近真主」¹⁴²。淨身既屬於宗教活動的修持行為，也是衛生習慣的養成與一種身體保健，當初設立緣由是為了改革阿拉伯地區衛生風俗習慣，但在今天現代社會來說並不過時，若加以適當調整，便是體育教育的良好素材。

伊斯蘭教徒在誦經、禮拜、參加宗教活動以前都需實施「小淨」，包含洗手、洗下身、再洗雙手、漱口、擤鼻、洗臉和雙肘，摩頭、耳，洗雙腳，均各三遍。¹⁴³信徒要求自己先清淨身體，端正身心，懷著虔敬肅穆的心進入禮拜堂、親近真主。他們將身體的清潔保健與人格修養、心靈淨化結合為一，「淨身」背後的觀念是認為：

手淨是為禁戒獲取不義之財、靠雙手勤儉致富；臉淨是為戒絕一切丟臉之事，體面做人；口淨是為禁戒胡言亂語、造謠中傷、言語傷人，要說公道話、說實話、說有益的話；頭淨耳淨是為戒除雜念和非分之想，不偏聽偏信，要想正事，聽善言；腳淨是為禁戒走歪門邪道，要走光明正道。¹⁴⁴

至於「大淨」也有相同的意義，在參加隆重的宗教活動或出遠門、參加婚禮、葬禮之前須行大淨，讓全身潔淨，是為「戒絕一切邪惡不善之事，一塵不染，表裡一致。乾乾淨淨生活，正正派派做人」¹⁴⁵。此處伊斯蘭教徒將體育和德育、智育、群育做了有機的結合，並融入日常生活當中，藉著每天的淨身，時時提醒自己親身實踐，修養身心，一旦終生都能依此奉行，同時也就是開創一種美育的人生了。

以上所談各宗教的教理和教法，雖然立本於宗教信仰或

¹⁴² 何克儉、楊萬寶編著，《回族穆斯林常用語手冊》（銀川：寧夏人民出版社，2003年1月第1次印刷），頁23。

¹⁴³ 舉意與摩頭只要一遍，最後吻水一滴以示沾吉告終。

¹⁴⁴ 何克儉、楊萬寶編著，《回族穆斯林常用語手冊》（銀川：寧夏人民出版社，2003年1月第1次印刷），頁147。

¹⁴⁵ 何克儉、楊萬寶編著，《回族穆斯林常用語手冊》（銀川：寧夏人民出版社，2003年1月第1次印刷），頁23。

宗教教義，但是一樣可以善巧地融入教材，輔助解說宗教歷史內容，並結合人文主義教育思想，啟發學生，使之能應用於自身實際生活和言行思考，以達成五育教育目標。

（四）群育 放下自我中心，尊重群體，保育環境，隨分隨力回饋社會

在課程設計方面，人文主義教育重視民主、平等與教育的關係。¹⁴⁶換言之，人群相與之道，人和人之間合作、尊重的品德，均是教育培育的重要目標。所謂群育，一般是指「培養群性的教育」¹⁴⁷，歐陽教認為群育是「發展與陶冶合宜群性及人際關係之有形無形的文教活動」¹⁴⁸所謂群性的定義是「作為一個群體中的成員所必須具備的足以促進群體公益的性格特徵」¹⁴⁹。中國自清末開始推行新式教育，當時提倡群育目的在救亡圖存。民國以後，群育多半列入德育範疇，直到六十年代才正式列入課程標準，成為中學教育一項具體目標。¹⁵⁰瞿立鶴曾整理歸納出「群育」的培育目標包括：「啟發群體意識、建立人際關係，陶融團體觀念、尊重他人人格、培養社會道德，以促進個人生長和社會進步。」¹⁵¹民國八十四年教育部修訂《高級中學課程標準》的新方向包括：「兼顧認知、情意和技能的目標」，除了認知目標和技能目標外，同

¹⁴⁶ 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218。

¹⁴⁷ 呂俊甫，〈群育與群性及其評量〉，收於《群育教學與輔導學術研討會紀錄》（高雄：國立高雄師範大學教育學系，1993年4月29~30日），頁168。

¹⁴⁸ 歐陽教，〈群育的哲學分析〉，收於《群育教學與輔導學術研討會紀錄》（高雄：國立高雄師範大學教育學系，1993年4月29~30日），頁28。

¹⁴⁹ 呂俊甫，〈群育與群性及其評量〉，前引書，頁168。

¹⁵⁰ 參見陳國川，《地理教材設計的理論與實踐》（台北：師大書苑有限公司，民國84年4月），第三章，頁92~96

¹⁵¹ 瞿立鶴，〈制定中等教育政策的經濟基礎〉，收入瞿立鶴、鄭世興主編，《教育原理》（台北：教育文物出版社，1978年），頁149。轉引自陳國川，《地理教材設計的理論與實踐》（台北：師大書苑有限公司，民國84年4月），第三章，頁97

時更強調情意目標的達成；「兼顧個人自我實現和社會責任」，一方面輔導個人發展，另一方面培養學生有效的社會互動，善待他人，擔負社會責任。¹⁵²由此可知，教育當局在政策上將群育列入教育基本目標之中，希望藉此培育均衡發展的健全國民。

其實群育實包含個性和群性的發展，而且群育的實施並不能脫離其他四育單獨實施。事實上，德、智、體、美四育的涵養，也是群育的重要內容，因為學生如果欠缺對倫理道德、知識真理、身心健康和美感情趣的修涵，不論群性和個性都不能獲得正向發展。¹⁵³歐陽教甚至說：「良好的群性一定要在合乎體智德經驗的雙向互動溝通，與自由發展中完成才有價值」¹⁵⁴中國古人所謂「德」，指行道而後有所得於心，林安梧也說，「道德」其實是一種「生長」¹⁵⁵，德的重點在生長，故隱含了人自身，還有人跟人之間的互動關連，這裡頭也隱含了群育和美育，廣義來說，也不該違背智育和體育。

人文主義教育談到人與人的關係時，強調修己善群，培養「自為反省」¹⁵⁶的自律精神，在人文教學中關於知識的學習、人的權利和義務、對於環境及倫理上的道德，乃至人際關係、民主素養，以及參與公民事務等，都必須能與群育教育目標相結合，才能顯現廣闊包容的人文精神，促進社會整體的提昇。

能落實群育的教學是最符合現代教育改革趨勢的，誠如林生傳在〈群育取向的創新教學〉一文中所說：

在現代追求民主、自由、真理、與講求效益的社會，

¹⁵² 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 861~862，「高級中學課程標準修訂經過」，「丙、本次修訂高級中學課程標準之說明：叁、修訂原則及方向」

¹⁵³ 詳見歐陽教，〈群育的哲學分析〉，前引書，頁 28。

¹⁵⁴ 歐陽教，前引書，頁 29。

¹⁵⁵ 林安梧，《教育哲學講論》（台北：讀冊文化事業股份有限公司，公元 2000 年 9 月初版），頁 61。

¹⁵⁶ 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 30。

群性取向的教學不論對知識的學習，情性的陶冶，資源的充分利用，與乎對民主社會理想的實踐皆深具意義。¹⁵⁷

教學過程若能兼顧情意領域和群育的涵養，教導學生明瞭競爭與合作的意義和關係，從歷史發展思考人類進步的大原則，讓學生不只能自己上進、努力求學，同時也會從事團體合作、競爭，從中發揮個性，同時也培養群性。

群育的規準，同樣可以皮德思（R.S.Peters）的三大教育規準作衡量準則。群育的實施，必須合乎認知性，符合知識真理；合乎價值性，不違反倫理道德；合自願性，是出於學生自願的學習參與，而非盲目聽從，或順服多數。歐陽教說：「良好的群育一定要在合乎體智德經驗的雙向互動溝通，與自由發展中完成才有價值。」¹⁵⁸

愛因斯坦曾說：「只教導人一種專門知識或技術是不夠的，專門知識與技術或許能使人成為有用的機器，但不能給他一個協和發展的人格。最重要的，是要透過教育，給予人們對於事物及人生價值的瞭解，才能與別人和社會有合適的關係。」¹⁵⁹現今教改方向著重在入學方式的調整改變、教科書編寫開放、九年一貫新課程的規劃實施等。然而，有關教育的目標為何？我們希望教育下一代成為怎樣的人？對於個人人格的成長、學習知識的心態、對待自己、他人、物質環境以及大自然的態度等，是否有善加啟發引導？如何能真正展現教育對人的價值，以及對社會的正面功能？人文主義教育在人格教育方面主張，健全的人格需與自然、社會保持和諧的關係，不僅要「自我接納」、「自我尊重」，還要接納別人、

¹⁵⁷ 林生傳，〈群育取向的創新教學〉，收於《群育教學與輔導學術研討會紀錄》（高雄：國立高雄師範大學教育學系，1993年4月29~30日），頁149。

¹⁵⁸ 歐陽教，〈群育的哲學分析〉，收於《群育教學與輔導學術研討會紀錄》（高雄：國立高雄師範大學教育學系，1993年4月29~30日），頁29。

¹⁵⁹ 轉引自史振鼎，〈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14。

尊重別人。對於大自然應愛護珍惜，不要巧取豪奪。¹⁶⁰這種觀念，若能融入各科教學，當有助於培育群性，引導人格健全發展。

以歷史教育而言，歷史以人為主體，記錄了人類群體生存和文明進步的歷程，吾人雖肯定人的主動能力，然而任何時代的史實、成就，制度的演變，都是在不同文化、不同民族，和諸多因緣條件聚合之下才產生，或消滅，絕非單一個人，或單一條件下所能產生，許多人類史上偉大的創造和事業，都是集眾人智慧和努力，甚至歷經千百年方能成就，其間複雜的歷史因素正是歷史教育所應闡明的，以便讓學生明瞭，人類相助相依存的關係，培養群育倫理觀。

在宗教史教學的傳達中，「普世宗教」不同於狹隘的「部族式宗教」。例如佛教主張「眾生平等」，反對婆羅門教強烈的階級色彩，主張去除階級偏見，佛陀所領導的僧團也就是以「無階級差別」為理想而成立的，因此強調：四姓階級到僧團來，都是同一（釋迦）種姓。¹⁶¹佛教這種平等觀，與現代社會自由、民主、平等的思想不謀而合，正可作為教育學生學習成長的目標。

所謂「佛」，指的是人格圓滿、完整、清淨的覺悟者，他具有三種特質：1.清淨、無我的智慧，不以自我為中心；2.無私的慈悲，不分族群、國家、階級，平等對待；3.悲、智雙運，能圓滿跟眾生的關係，平等協助一切眾生離苦得樂，趨向解脫。¹⁶²這種觀念和行為，都是群育教育的良好素材。佛法強調「無緣大慈，同體大悲」的群體觀，就佛陀傳法四十五年所度化的眾生來看，涵蓋了婆羅門、刹帝利、吠

¹⁶⁰ 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16。

¹⁶¹ 昭慧法師主講，地弘法師記錄，法印講堂、呂姝貞整理，〈宗教之本質——人類意欲的表現〉（妙雲集導讀（九）79年10月16日上午9:50~10:40講於福嚴佛學院），《妙心雜誌》58期，民國89年10月1日出刊，頁34~35

¹⁶² 引自林孟穎主講，「成佛之道」佛學讀書會課程，法鼓山台南分院主辦，民國84年9月19日

舍、首陀羅四種階級，絲毫沒有你尊我卑、我貴你賤的階級差別觀念，在宗教上所有人都獲得平等的尊重，也都有受教化、修道證得解脫的機會。¹⁶³田培林認為，佛法的特殊精神之一在於「積極精神」¹⁶⁴，由於大乘佛法那種肯定人皆有佛性，人人能成佛的觀念，以致肯發心為眾生、度眾生，致力改造現世的苦難，犧牲在所不辭，這正是現今教育所欠缺的化育精神。

佛教在傳布過程中必須靠僧團，僧團建立的目的是在佛陀當年因為出家比丘日多，素質不一，遂依據律法制度和契合人生正道的規制攝受出家人，搏聚集結成僧伽。目的是為了「使正法久住」¹⁶⁵。而理想的僧團是指依共同理想自然聚合，為一和合的群體，能令自他安樂清淨。因為僧團眾人和合而成的，為了避免個人主觀自我意識過度擴張，佛陀提出「六和敬」作為僧團和合的綱領：在思想上要「見和同解」，僧團的思想和見解能相同，才有一致的理想和目標；「戒和同遵」，對於戒律，眾人皆須遵守，沒有例外。¹⁶⁶在經濟上要

¹⁶³ 見傳道法師主講，〈法句經講記（四）〉，《妙心雜誌》68期，民國91年3月1日出刊，頁7。

¹⁶⁴ 田培林，〈佛法精神與教育〉，收於田培林著，賈馥茗編，《教育與文化上冊》（台北：五南圖書出版有限公司，民國84年1月初版八刷），頁193。田培林還說，佛教的三世輪迴，其實是要轉悲觀為樂觀，把消極變為積極，因為將來的去處，一切由人自己而為，如此給予人類一種永恆的信心，使人升起不屈不撓的決心，以迄於成功。

¹⁶⁵ 傳道法師編述，《佛法十講（上）》（鳳山市，法喜出版社，民國80年元月初版），頁25。佛陀涅槃後，世人無緣親近佛陀，接受教誨，只能透過出家僧伽明瞭佛陀所教授和實踐的佛法，因此僧寶列為三寶之一，為佛教徒所應皈依恭敬者。

¹⁶⁶ 為時時提醒僧伽持守戒律，僧團之內有所謂「布薩」的集會。布薩，就比丘、比丘尼而言，指說戒、懺悔的聚會；就在家信眾而言，指各齋日的聚會。佛陀時代，印度一般宗教都有於每月八日、十四日、十五日，舉行布薩集會的習慣。佛陀也因應此一宗教活動而成立布薩制。因僧伽布薩在會中讀誦戒本，故其布薩也稱為說戒。最初為信眾定期集會，由比丘為信眾說法。後來並成為說戒、懺悔的僧伽布薩。大眾如法集合，在誦波羅提木叉（戒本）以前，如僧伽有事，先要處理解決。如比丘在半月間有所違犯，須在大眾前告白懺悔，依法處分。參見《中華佛教百科全書（四）》（台南：中華佛教百科文獻基金會，1994年元月出版），頁1688。

「利和同均」，僧團之內每個人的經濟待遇應均衡，不該有特權，就連佛陀或住持也一樣。以上三者乃著眼於團體。若由群體中的個人作要求，則有「身和同住」，僧伽需尊重其他人的生活與作息，並能隨順大眾居住，不要求特別待遇或一定要個人獨居；「語和無諍」，在言語上能柔軟、和諧，與人無諍；最後達到「意和同悅」，精神和意志能道同志合。¹⁶⁷理想的「六和合」僧團，相互尊重、勉勵，安樂、精進修行，成為清淨的弘法團體，足以受人們尊重及效法，因為社會上正需要這樣的模範與組織，帶動人群正面的提升。佛教團體內涵和特色，正可以作為人文主義教育的素材，引導學生思索人我、己群和諧相待的關係。

基督教普世精神表現在：耶穌主張全世界的人不限地域、種族、文化和階級，都能用自己內在真誠的心靈朝拜天父上帝，¹⁶⁸所以基督徒能接受他人，一律稱為兄弟姊妹。米勒(Miller)曾提出基督教教育的目標包括：「發展出尊重與關懷他人的態度」、「創造出一種親密的關係——『我一汝關係』」、和「發展社會的倫理學」，使個人不僅獨善其身，亦能顧及公益。¹⁶⁹這也是宗教群育倫理觀的最好示範。

基督教也認為每個人都是上帝的兒女，應該互相愛精誠。人一生的成長有賴父母的照顧、師長的教導、國家社會提供生活設施，還要有同學、朋友、同事的陪伴扶持，才可能立足於社會，因此個人應珍惜生命，善加利用，充實自我，從淨化自身做起，隨緣隨份回饋父母、師長和社會，這應是群育所要達到的基本目標。現實生活當中，觀察親友、同學或同事，絕大多數基督徒皆滿懷熱忱，致力實現耶穌博愛奉

¹⁶⁷ 以上參見印順，《成佛之道（增注本）》（台北：正聞出版社，民國 83 年 6 月初版），頁 23~24。傳道法師編述，《佛法十講（上）》（鳳山市，法喜出版社，民國 80 年元月初版），頁 25~28。

¹⁶⁸ 耶穌曾說：「（而時候要到，且現在就是，）那些真正朝拜的人，將以心神以真理朝拜父，因為父就是尋找這樣朝拜他的人。天主是神，朝拜他的人，應當以心神以真理去朝拜他。」參見《新約全書》〈路加福音〉第四章 23、24 節。

¹⁶⁹ 轉引自方永泉，《西方當代宗教教育理論之評析——兼論對台灣教育的啟示》，台師大教研所博士論文，民國 87 年 2 月 22 日，頁 41。

獻的精神，改造社會環境。一旦人們能達成自身和環境的新生淨化，才是宗教的真實義，能促成社會的真正進步。在身心淨化方面精進努力，由個人身心做起，達到社會的進步，這是一種社會性的改造工程。¹⁷⁰

從基督教教義和發展歷史來思考群育教育的實施，可以從三個層面申述：人與自己、人與人、人與萬物。《舊約全書》記載，上帝按照自己的肖像創造了人，在創造人的過程中，是上帝那口氣給予人生命，人的生命係來自上帝的靈。¹⁷¹這正是人性尊嚴和價值的肯定，代表了人對自己生命來源的認知，¹⁷²因為相信人為萬物之靈，人能體現上帝的生命，因此基督徒慣以感恩的心情活著，認為「活著真好」¹⁷³。基督教《新約全書》記載耶穌言行和事蹟，他教人「彼此相愛」¹⁷⁴、「化敵為友」，促進群體和諧。至於耶穌本人的「道成肉身」與「復活」，更代表著耶穌對苦難人間不能捨離之意味，這可說是基督「新生」的終極意義。¹⁷⁵以上皆可說明基督教所蘊含的群育觀。

在人與自然的關係上，創世紀中記述，上帝交付人類管理世間，其實並不是給人全力去役使、去宰制萬物，應詮釋為要人類「保護」、「衛護」自然，愛物惜物，「愛護生命」。

¹⁷⁰ 昭慧法師主講，禪逸法師記錄，法印講堂、妙心寫作讀書會整理，〈宗教理想之實現——永生、無生、新生〉，《妙心雜誌》62期，民國90年3月1日出刊，頁37引述印順法師語：「惟有人類自身的新生淨化，才是宗教的真實意義；才能促成社會的真正進步，實現宇宙的莊嚴清淨！」其中「實現宇宙的莊嚴」更是達到了自然環境的淨化。

¹⁷¹ 舊約創世紀第二章第七節：「神用地上的塵土造人，將生氣吹在他鼻孔裏，他就成了有靈的活人，名叫亞當。」引自《聖經》（香港：香港聖經公會印發），頁2。

¹⁷² 參見鄔昆如，〈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100~101。

¹⁷³ 參見前注，頁101。

¹⁷⁴ 《新約全書》〈約翰福音〉第十四章第三十四節

¹⁷⁵ 昭慧法師主講，禪逸法師記錄，法印講堂、妙心寫作讀書會整理，〈宗教理想之實現——永生、無生、新生〉，《妙心雜誌》62期，民國90年3月1日出刊，頁36

這樣的理念實蘊含著近代環境保育思想，¹⁷⁶從宗教信仰立場出發，更具備長久的實踐力量。以上內容皆能作為群己教育的解說實例，讓學生領會基督教作為一普世宗教，在群我關係上對吾人有怎樣的啟發。

伊斯蘭教創立的意義在改革阿拉伯游牧部族落後的生活習俗，並將狹隘的部族式信仰和多神的偶像崇拜提升為統一的宗教信仰。對當時廣大地域的阿拉伯民族來說，伊斯蘭教主張人類是一個整體，人與人之間無高低貴賤之分，它制定出規範和戒律，引導人們向善、行善功。從個人的飲食到衛生習慣，從家庭倫理到社會群體的生活，伊斯蘭教建立起一套新的社會秩序，改善了群體和樂的生活，吾人可以其教義和歷史做探究，分析伊斯蘭教對凝聚信徒力量的宗教內涵，以明瞭宗教對群育的作用。

伊斯蘭教具有平等觀，認為「天下的穆斯林彼此都是兄弟」¹⁷⁷，即是先知穆罕默德也說：「我跟你們一樣，只是一個凡人」¹⁷⁸，他不過是將所領悟的啟示宣揚給世人，讓人共同遵循，重建新的生命觀。

有關個人和群體，伊斯蘭教主張藉著履行天課，圓滿跟人群的關係。穆罕默德說：

每一件事情都有天課，凡有所能者皆以其施捨益濟不能者。故有財富者，以周濟貧乏者；有學問者，以其所學，教導愚魯之人；善言詞者，排解糾紛，息事寧人；有臂力者，扶助危弱；以及廣修屋舍，以迎賓客，多備器用，以應借貸；凡此皆天課之義也。¹⁷⁹

此乃「廣義的天課」，它給所有人提供奉獻愛心，貢獻社會，

¹⁷⁶ 參見鄔昆如，〈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102、104。

¹⁷⁷ 參見穆罕默德·胡澤里，《穆罕默德傳》（寧夏人民出版社，1983年版），頁265~267。轉引自楊捷生，《伊斯蘭倫理研究》（北京：宗教文化出版社，2002年3月第1次印刷），頁79。

¹⁷⁸ 《古蘭經中文譯解》（台北：中國回教協會，民國86年9月初版），第四章奉綏來特，頁312。

¹⁷⁹ 楊捷生，《伊斯蘭倫理研究》（北京：宗教文化出版社，2002年3月第1次印刷），頁193。

履行功課的機會。伊斯蘭教徒在歸順阿拉、接近真主的信仰和動機下，致力於促進個人和群體相互依存的關係。

明末清初中國一批學者，如王岱輿、劉智、馬注等人將伊斯蘭教義與中國傳統思想相融合，創出新的中國化伊斯蘭教義體系，當時被稱為「以儒詮回」或「外回內儒」¹⁸⁰。他們認為，伊斯蘭教義與家庭、社會人倫並不違背，甚至有所助益。民國馬鄰翼在其所著《伊斯蘭教概論》一書中安排有專章介紹所謂「五典」，即伊斯蘭教對夫婦、父子、兄弟、君臣、朋友五倫關係的主張。¹⁸¹談到教徒對父母的態度，《古蘭經》中將事親與報主相提並論，且說「拜中聞母呼必應，入寺聞親疾則歸」¹⁸²原本伊斯蘭教徒認為，禮拜是最重要的宗教儀式，清真寺是最尊貴的禮拜場所，一旦走進寺內，非到禮拜儀式完畢不得離去，也不可隨意交談，此乃規定的禮制，但竟然在聽聞雙親呼喚或急難時則須馬上歸家，可見伊斯蘭教亦能考量家庭倫理親情，予以正確合理的規範，此乃真正達到宗教結合人間倫理觀的目標。諸如此類的典故或實例，皆可加進宗教史教材之中，豐富教學內容，增進學生群育觀念的培育。

綜合上述可知，不論佛教、基督教、伊斯蘭教，其教義內涵均有群育教育成分，一旦與教材結合，落實在教學活動當中，相信有助於完成群育教育目標。

¹⁸⁰ 見秦惠彬，《中國伊斯蘭教與傳統文化》（北京：中國社會科學出版社，1995年8月第1次印刷），頁91。

¹⁸¹ 詳馬鄰翼，《伊斯蘭教概論》（台北：商務印書館，民國36年3月三版），第三章五典，頁27~42。當年劉智認為，宗教上的念、禮、齋、課、朝五功，又稱「外五功」，反映在現實生活就是仁、義、禮、智、信五典，屬於「內五功」。

¹⁸² 馬鄰翼，《伊斯蘭教概論》（台北：商務印書館，民國36年3月三版），第三章五典，頁33。

（五）美育 欣賞宗教藝術，培養審美能力，提高個人生命情調

教育部民國七十二年教育部公佈之《高級中學課程標準》「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」、「鍛鍊健全身心」、「培養審美能力，陶融高尚情操」¹⁸³等，而當年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」¹⁸⁴，由此可知，培育學生健全人格、發展羣己關係，以及培養審美情操，是高中教育的重要目標。

教育部於民國八十四年修訂並公布的《高級中學課程總綱》，訂定的目標如下：「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。」¹⁸⁵而明定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」、「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」¹⁸⁶，同樣延續過去高中教育精神，重視美育。只是，如何將美育落實在各科教學當中，是值得深思的課題。

在西方，美育的觀念最早來自「美感教育」一辭，始於1793~1794年間，為席勒（Fr. Schiller, 1759~1805）在《美育書簡集》一書中首先提出。¹⁸⁷席勒有鑒於十八世紀末葉專業技術的發展，憂心人格教育的培育受割離，因而提倡美感教

¹⁸³ 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。

¹⁸⁴ 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。

¹⁸⁵ 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。

¹⁸⁶ 同上註。

¹⁸⁷ 楊深坑，〈美育與實踐智慧〉，《通識教育季刊》第五卷第一期，1998年3月，頁126。席勒的書簡集有中譯本，請參閱（德）弗里德里希·席勒著，馮至、范大燦譯，《審美教育書簡》（台北：淑馨出版社，1989年7月）

育，主張以富含價值性的道德之美，彌補理性與感性之間的鴻溝。¹⁸⁸至於美育在現代教育學上的地位，可從下面的敘述看出：

一般教育學者都承認：缺乏情感的學習，不是真正的學習，幾乎所有的認知行為，都含有情感的成份，兩者相輔相成，不可分割。這是為什麼我們最近在德、智、體、群四育的教育目標之外，特別加上「美」育的原因。¹⁸⁹

關於「美育」的意義，蔡元培在〈美育與人生〉一文中說：

人人都有情感，而並非都有偉大而高尚的行為，這由於感情推動力的薄弱。要轉弱而為強，轉薄而為厚，有待於陶養。陶養的工具，為美的對象；陶養的作用，叫做美育。¹⁹⁰

清末民初，王國維、蔡元培等人曾提倡將美感教育列入教育宗旨。蔡元培在擔任教育總長期間頒佈的教育宗旨為「注重道德教育以實利教育、軍國民教育輔之，更以美感教育完成其道德。」¹⁹¹所說的美感教育就是「應用美學之理論於教育，以陶養感情為目的。」¹⁹²包含音樂、美術、工藝等教育課程，並主張「以美感教育完成道德教育」¹⁹³。「美育者，含美麗與尊嚴而言之，介乎現象世界與實體世界之間，而為之

¹⁸⁸ 同上註。

¹⁸⁹ 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。

¹⁹⁰ 蔡元培，〈美育與人生〉，收於：蔡元培，《蔡元培全集》（台南：王家出版社，民國 57 年 2 月 25 日初版），頁 57。

¹⁹¹ 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 344。

¹⁹² 蔡元培說：「純粹之美育，所以陶養吾人之感情，使有高尙純潔之習慣，而使人我這見，利己損人之思念，以漸消沮者也。」（陳學恂主編，《中國近代教育文選》，人民教育出版社，1983 年版，頁 339）轉引自張傳燧，《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），頁 116~117。

¹⁹³ 李雄揮，《蔡元培美感教育思想評述》（自印本，省立台東師範專科學校，民國 69 年 4 月出版），頁 171~173。

津梁。」¹⁹⁴李石岑並對美育的性質、功能和價值作了詳盡的闡釋。¹⁹⁵直到民國六十八年公佈的國民教育法中，美育方正式被納為教育宗旨¹⁹⁶，並列入民國七十二年修訂公佈的《國民中學課程標準》之中。¹⁹⁷

綜合來說，美育的目標在配合課程標準，「培養學生審美情操，高尚氣質，以涵泳性情，美化人生」；其範疇包括「各科涉及美感的活動與經驗」；重點應包括「情意、知性及感性」三方面；其功能在「促進德、智、體、群四育的均衡發展」，而能應用於日常生活之中。¹⁹⁸從人文主義教育思想來看，美育的內含實包括「知、情、意、行的陶冶和社會文化的批判與認識」¹⁹⁹，因為美育不僅僅是情緒的陶冶而已，更是人類面對他人、社會以及世界時一種實踐智慧的培育。²⁰⁰其重視生活的意義，主張引導學生熱愛人生，關懷社會；肯定現實世界，並以積極樂觀的行動去改造社會，很值得今日從事教育工作者參考。人文主義教育重視情意的教育，認為文學、藝術、歷史、哲學、宗教等課程均可作為陶冶性靈心智，開

¹⁹⁴ 蔡元培曾發表〈對於教育方針之意見〉一文，說明民國教育宗旨。其中首對美育的定義提出說明。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 168。

¹⁹⁵ 參見陳國川，《地理教材設計的理論與實踐》（台北：師大書苑有限公司，民國 84 年 4 月），第三章地理教材的設計和學校教育目標，頁 103~106

¹⁹⁶ 民國 68 年 5 月 8 日立法院通過「國民教育法」，其第一條規定：「國民教育依中華民國憲法第一五八條之規定，以養成德、智、體、群、美五育均衡發展之健全國民為宗旨。」見邱兆偉，〈美感教育的哲理與實踐〉，收於邱兆偉等合著，《西方教育哲學論叢：第一輯》（高雄：國立高雄師範大學教育研究所，民國 81 年 8 月出版），頁 2。

¹⁹⁷ 見陳國川，《地理教材設計的理論與實踐》（台北：師大書苑有限公司，民國 84 年 4 月），第三章地理教材的設計和學校教育目標，頁 108

¹⁹⁸ 以上幾點係根據邱兆偉，〈美感教育的哲理與實踐〉，收於邱兆偉等合著，《西方教育哲學論叢：第一輯》（高雄：國立高雄師範大學教育研究所，民國 81 年 8 月出版），頁 2~3，引述民國六十九年四月十七日教育部訂定之「國民中小學加強美育教學實施要點」之內容。

¹⁹⁹ 楊深坑，〈美育與實踐智慧〉，《通識教育季刊》第五卷第一期，1998 年 3 月，頁 127。

²⁰⁰ 同上註。

闊視野的教育歷程，使學生對周遭人、事、物懷有敏銳的感受，並能關心別人，使生活更充實，更有意義。²⁰¹

樂棟在〈人文精神與學科建設〉一文中指出：

人文學科原初性的同時也是根本性的載體是文史哲三大科目。倫理學、宗教學和美學是傳統的大文科（文史哲）之中分化出的學科。倫理學更接近社會科學，美學與宗教學則是人文研究與精神追求（理想和信仰）的重要科目。教育學是介於人文學科與社會科學之間的一個科目，它和倫理學一樣，是人文學科與社會學科的契合點。有些學者把教育學列入社會科學，還有人則把它列入人文學科，實際上它與藝術和數學都屬於最古老的綜合性科目。²⁰²

如何透過高中宗教史教學落實美育教育？筆者認為可分兩個層次來談：一是宗教的藝術美賞析，一是宗教的生命美層次。宗教雖然屬一種思想和信仰，但在人類歷史的發展過程，不免留下許多具相的素材，如建築、雕塑、繪畫、音樂、乃至融入詩歌、小說、戲曲、書法²⁰³之中，比如從歷代中國佛教雕塑、壁畫、寺塔建築等討論當時代人們對佛教的信仰和理解，以及藝術作品中表露出的人文意義。²⁰⁴同時，

²⁰¹ 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 17。

²⁰² 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 27~28

²⁰³ 龔鵬程寫過一篇文章，談道教與書法藝術的關係，他認為，太平道以文字信仰為核心，因此特別注重章奏書符的書寫，須以虔敬慎重之心，敬慎將事，才能讓筆墨發揮其神秘力量，道教主要關心的是生命安頓的問題，本不為提倡書法而發，但日後卻間接促成書法藝術的發展。詳見龔鵬程，〈道教與書法藝術的關係〉，《中華書道研究》第二期，民國 83 年 11 月，頁 151~162。

²⁰⁴ 筆者曾聆聽故宮博物院李玉珉研究員以「中國佛教雕塑——自漢迄宋」為題，配合幻燈片作講演，依據歷史發展背景，深入淺出地分析每個時代不同的佛教藝術面貌，以及佛教藝術和時代的關連性。教師可模仿此種教學方式，帶領學生欣賞不同時代的藝術風格和美感經驗，進行美育的薰陶。該演講為民國 86 年 6 月 21 日台南永康小東山妙心寺所舉辦之「成長教育講座」。

也可以透過佛教藝術或文物探討佛教的修行觀念。²⁰⁵歷史教科書在談到魏晉南北朝至隋唐的佛教發展盛況時，多會介紹中國著名的佛教藝術寶庫：敦煌莫高窟（千佛洞）、大同雲崗石窟、洛陽龍門石窟等²⁰⁶，這些題材若經過設計規劃，可以實際運用多媒體教學，讓學生見識佛教雕塑與繪畫之美，藉以領略佛教精神和信徒虔誠奉獻的情操。當然教師首先須對佛教藝術知識有概括性的了解和掌握，才能分析其蘊含的意義，藉宗教史教材和教學進行美育的薰陶。

又如天主教與基督教在歐洲史上留下豐富的藝術成就，包含各國著名的大教堂，其空間結構設計、宗教繪畫、雕刻作品等等，皆可說是一種宗教藝術，或說宗教美學，²⁰⁷其中並蘊含有歐洲人深邃的人生觀、歷史觀和宗教觀。基督宗教信徒認為，上帝用自己的肖像創造了人，人也用自己的理性創造出人文世界中的藝術品，透過藝術品的美呈現出宗教情操，展現上帝的榮耀。羅光甚至說：「（因此，）若一個人對於天主教沒有一點認識，就不能了解歐洲的藝術作品」²⁰⁸。可見宗教史知識對於理解歷史全貌的重要性。

²⁰⁵ 參見釋宏印，《宏印法師講演集》（台北：慈濟文化志業中心，民國80(1991)年10月31日初版一刷），頁101，「從文物研究佛教歷史」一段。

²⁰⁶ 除課文所述著名的佛教史蹟之外，教師也可另外補充其他著名石窟，如甘肅天水麥積山石窟、四川大足石窟群等。其中麥積山石窟享譽中外，日本人盛讚當地佛像的優美和恬靜。即使平日未受佛法薰陶的人，一旦親臨其境，欣賞石窟佛像時，亦能感受到佛教文化藝術的超美氣息。曾有日本人三番兩次不遠千里而來，為的就是再看看有「東方微笑」美譽之稱的小沙彌微笑石像。相關介紹係參考陳玉女，〈大陸西北行雜記〉一文，頁2。（未發表）

²⁰⁷ 王海林在其專著《佛教美學》一書序文中說：「人在造神，也就創造了神的藝術，同時在神的藝術中表現了人的審美情趣。」參見王海林，《佛教美學》（安徽：安徽文藝出版社，1992年9月第1版），頁3。作者在第十章「佛教美育」裡提出佛教美育的理論基礎：「佛教作為整態宗教的學說，具有徹頭徹尾、徹裏徹外的目的論，而佛教美學的目的論總是以美育為主要內容，以美育為重要契機。」見該書，頁317。此處雖是以佛教為例談美學與美育，但基督教同樣也有它獨特的美學觀。

²⁰⁸ 羅光，〈中西宗教精神的異同〉，收入羅氏著《哲學與生活》（台北：時報文化出版事業有限公司，民國72年8月20日初版），頁252~253

伊斯蘭教清真寺更具有特色，展現一種極度樸實無華，莊重肅穆的氣氛，讓人在面臨那樣的場所和情境時，內心不自覺莊重謹慎起來，這也可算是另外一種藝術美了。

中國的道教所追求的長生不死、得道成仙，以及真人境界，細細想來，也的確富有一番美感，雖然不是人人都能修練成功，但從道教詩文、藝術繪畫的描繪中，可以體會其充滿藝術美感的嚮往。教師可以參酌中國美學史資料，適當補充道教美學思想，輔助宗教史教學與美育目標的達成。

至於宗教在生命美層次的部分，王海林曾說：

佛教美學理論也是揉合在佛學對人的總體和整體的完善性的研究中的。所謂對人的總體、整體完善性的研究，即是研究人的根本性和根本性與其他屬性的關係的完善性，即研究人如何達到全真、全善、全智、全能、全美和這五全如何既體現在根本性上又體現在各方面。佛教美學理論是完全從屬於佛教對人生探討的理論總取向的。²⁰⁹

美育的陶冶可說是情意領域教學的目標之一，教師為實現情意目標，應營造適當情境，引導學生「從“境”中體會“形”，從“形”中感到“美”，進而從“美”中產生

“情”」²¹⁰，嘗試把宗教史中關於藝術美與生命美兩個層次的教材內容相結合，融入課堂教學之中。並更進一步，結合情意與認知教學目標，讓學生在欣賞宗教藝術之餘，進行認知與理智思考，澄清觀念，建立對宗教的正知正見。例如，在展現佛教雕像與石窟千佛像，或談印度阿育王對佛教貢獻時，先建立學生對佛教塑像的正確觀念，說明最初佛教徒是反對雕塑有形佛像的，認為不造像才是對佛陀最大的尊敬，當時阿育王也只以石柱雕刻，加上浮雕，鐫刻法文，以紀念

²⁰⁹ 王海林，《佛教美學》（安徽：安徽文藝出版社，1992年9月第1版）第十章「佛教美育」，頁320。作者將進行佛教美育的方式分為四類：儀式、藝教、景觀和僧育（學習）。並認為，僧育學習過程統整了德育、智育、體育、美育。

²¹⁰ 彭順生，〈淺談歷史教學中的情意教學〉，《中學歷史、地理教學》雙月刊，1999年第4期，中國人民大學書報資料中心，頁11。

佛陀教法。而當時佛塔上的雕刻也多以菩提樹、法輪、佛足、象等樸拙簡單的象徵物來啓示信徒，追念佛陀功德，並不雕造佛身塑像。²¹¹但後人基於對佛陀的懷念和崇敬，逐漸將佛陀的地位和形象抬高，終於轉化成塑造佛像供人崇拜，出現所謂大乘佛教的佛陀觀²¹²，這時佛的形象變為福德智慧圓滿、功德無量，具足三十二相的殊勝型態。²¹³日後佛教傳向印度西北，當地在亞歷山大東征之後，成為希臘人後裔的統治領域，佛教藝術也因而吸收了希臘雕塑手法，呈現出所謂「犍陀羅佛教藝術風格」²¹⁴。佛教輾轉由中亞地區傳入中國，在西域留下不少石窟，當地石窟中的佛像便帶有阿利安人的形象特徵。乃至敦煌佛窟中的雕塑亦包含有古希臘、羅馬，以及古印度藝術風格。²¹⁵當時石窟的作用之一就是供信徒聚集拜佛，或作為修行禪坐的處所，教師在講解這一段佛教史內容時，可提示學生設身處地，想想當年度信的佛教徒在千佛環繞的洞窟中安祥的靜修，抬頭隨處可見慈眉善目的佛菩薩像，在此閉關禪修，凝斂身心，是一種怎樣的體驗，此時，

²¹¹ 詳見馬利懷著，葉朗審定，《中國的佛教雕塑與繪畫》（鄭州：大象出版社，2000年3月第1版第1次印刷），頁10~12。

²¹² 印順法師指出，佛法大眾部系理想的佛陀觀，是超越而不可知的，也是無所不在，無所不能，無所不知的。他以為，這是從「佛涅槃後對佛陀的永恆懷念」而產生出來的。日後適應佛像的流行，觀佛身相，三昧成就而見佛，達到見一切佛，如夜晚的明眼人，見滿天的繁星一樣。由於隨心所見，引發了「唯心所現」的思想，此種觀念，影響後人對佛像、拜佛、念佛意義的理解。見印順，《初期大乘佛教之起源與開展》，頁1036。轉引自印順法師佛學著作集——光碟版 Ver.3.1(2002.4.24)（新竹：財團法人印順文教基金會，2002年4月24日發行）

²¹³ 佛教真正進入偶像崇拜的時間大約在貴霜王朝迦膩色伽王時代（129~152A.D.，一說120~153、144~170在位），此時距離佛陀涅槃已近六個世紀。見阮榮春，《佛教南傳之路》（長沙：湖南美術出版社，2000年12月第1版第1次印刷），頁1。

²¹⁴ 有關犍陀羅佛教藝術的起源、發展和成熟的過程，請參閱（英）約翰·馬歇爾著，許建英譯，《犍陀羅佛教藝術》（烏魯木齊：新疆美術攝影出版社，1999年8月第1版第1次印刷）；吳為山、王月清主編，《中國佛教文化藝術》（北京：宗教文化出版社，2002年4月第1版第1次印刷），頁160~163。

²¹⁵ 觀念得自陳玉女「中國佛教史」課程，民國91年10月23日，台南永康小東山妙心寺，「妙心人間佛教研修院」91學年度第一學期課程。

可說是藉由宗教藝術美以完成宗教生命美的境界。另一方面，佛教進入中國之後，隨著歷史發展，逐漸融入中國本土民族文化，因此在佛像雕塑的形象上也出現變化，較具代表性的是漢魏六朝時期「秀骨清相」的樣貌；隋唐的形象渾厚圓融、「高貴典雅」，而又充滿力度；宋代則表現「清新自然」的藝術型式。²¹⁶佛像呈現出現實性和世俗化的一面，從中可以看出人性的表徵。例如：佛像有一大部分是靜坐的姿勢，雙目低垂，臉部表情是放鬆，略帶沉思的微笑，雙手空虛且輕鬆地置於腹部以下，雙腳盤腿禪坐，佛像造形呈現這樣的姿態勢在告訴人們什麼道理？靜靜觀察體會，能不能看出佛像莊嚴或者美感的一面？教師在作佛教藝術史教學的過程，不妨透過欣賞佛像、石窟圖片，引導學生思索宗教藝術所展現的人性要求和人文思考，結合人文主義教育思想，進行情意領域教學，引領學生藉欣賞宗教藝術美，獲得美育薰陶。

教師還可以藉著講述佛陀、耶穌、穆罕默德創教濟世的本懷；佛教高僧求經、譯經的崇高精神；或基督教使徒傳道犧牲奉獻的熱誠，使學生領會從凡人到聖人生命境界提昇的次第。回過頭來說，教師當進一步引導學生思考，如何將學問內化為我們的生命，活用於日常生活，見賢思齊，藉自我覺察、自我提醒，在生活實踐中努力提昇自己，止惡行善，自利利他，培養清淨心，完成個人生命的真善美，²¹⁷同時也提昇週遭環境和人群，達到生命美的層次。²¹⁸更進一層，宗

²¹⁶ 參見馬利懷著，葉朗審定，《中國的佛教雕塑與繪畫》（鄭州：大象出版社，2000年3月第1版第1次印刷），頁155。

²¹⁷ 林安梧提出：美是在教導我們如何回到事物本身，回到生命本身。美育與智育不同，不在強調對存在事物的控制和操作，反而是在美育的培養過程中教人消解掉對外在知識、權力、欲求的執著。參見林安梧，《教育哲學講論》（台北：讀冊文化事業股份有限公司，公元2000年9月初版）第三章「當前中小學教育目標的哲學思考：以「德、智、體、群、美」為核心的展開」一文，p70。

²¹⁸ 有關此問題，思考角度和做法相當多元化，有人以佛教《善生經》來談人間佛教精神；有人從《阿彌陀經》的淨土世界來談現代都市建築美學。或者可從《藥師佛經》的東方淨土精神談美化社會，清淨生存的環境空間，達成人群現世的利益安樂。傳道法師於民國87年11月15日「藥師佛聖誕法會」開示談藥師佛經之精神及十二大願，從現代觀點

教教導人們如何面對死亡，體解生死的意義。如果在生命即將結束的當下，內心能平靜無畏，安然處之，也可以算是一種美。²¹⁹《聖經》上說：「憑著神的慈力，讓我走過死蔭的幽谷。」淨土宗臨終念佛等，也都有助於讓人平靜面對死亡。²²⁰

綜合上述，藉著宗教上的音樂、繪畫、雕塑、建築，乃至空間設計、環境整體營造所傳達的藝術美，還有宗教禮儀之美，²²¹皆能應用於美育教育的實施，因為美感經驗對人的思慮、決定與行動，都具有相當重要的影響力，有人因為聆聽宗教聖樂、梵唄，而產生神聖的嚮往，投身宗教領域；有人目睹米開朗基羅的教堂壁畫而感動不已，升起探索基督教聖殿的動機；有人赴日本旅遊，在參觀過清水寺、法隆寺，體會宗教建築之美，想像古代寺廟藝術美的境界，…等，都有助於培育學生欣賞藝術美，尊重人類文化資產的胸懷。擴大而論，宗教信仰和教義的薰陶，亦能改變氣質，提昇個人

重新詮釋藥師佛精神。另外，宗教超越現實的價值在於，現實環境中往往有諸多限制，逼人妥協，然而只有宗教有它絕對或無限超越的承諾，這種承諾往往帶給人無窮的希望，所以給人自由馳騁的空間，讓人得以用行動來追求無限寬廣的生命意義。參見昭慧法師主講，地弘法師記錄，法印講堂、呂姝貞整理，〈宗教之本質——人類意欲的表現〉（妙雲集導讀（九）79年10月16日上午9:50~10:40講於福嚴佛學院），《妙心雜誌》58期，民國89年10月1日出刊，頁34。

²¹⁹ 岸本英夫提出，人對生的執著、對必將面臨死亡的事實，以及死後命運的不可知，這三個問題圍繞著人一輩子，遂由此湧現了種種的生死觀。為了找尋這些問題的答案，宗教在長久的歷史裡一直扮演著重要功能。參見岸本英夫，《凝視死亡之心》（台北：東大圖書股份有限公司，民國86年6月初版），Ⅲ 現代人的生死觀，〈生死觀四態〉頁83~102；〈人與宗教——找尋問題的所在〉，頁133~169。

²²⁰ 除臨命終自己護持正念之外，也可藉由臨終助念，在眾人的願力幫助下，使亡者提起正念，減少惶恐，能得心安。依佛教心理學，他力宗教確實是對信仰者有其心理治療功效的。參見昭慧法師主講，維融法師記錄，法印講堂、呂姝貞整理，〈宗教之特性——順從、超脫〉（妙雲集導讀（十）79年10月22日下午2:00講於福嚴佛學院），《妙心雜誌》59期，民國89年11月1日出刊，頁32。

²²¹ 沈清松說，宗教禮儀是透過身體的功能和動作，去接近神聖性和超越性，譬如以嗅覺聞檀香，經由聽覺投注心唸於大眾莊嚴的梵唱，透過合什、跪拜、去體驗虔誠肅穆的神聖情意，這些宗教上進行的禮儀，都能應用在情意和美育的培養與發展。詳見沈清松，〈情意發展與實踐智慧〉，《通識教育季刊》第五卷第一期，1998年3月，頁80~82。

人格美，若教師本身也有正信的宗教薰陶，在平日生活和教學過程中，透過言教、身教，乃至境教，可令學生如沐春風，領略宗教修養與情操之美感，相信教師只要用心，將富含人文精神的宗教理念融入宗教史教學活動和生活之中，都足以培育、涵養學生生命的美感情調，完成美育教育理想。