

# 全人教育概念在歷史教學中的實踐——以史前史教學為例

陳能治\*

本文介紹全人教育的基本概念，並以史前史教學為例，討論於歷史教學實踐的可能性，尤其著重全人教育對歷史教育性靈面的啟發，期對文化史教學，尤其史前史教學，提供一個新的切入點。由於史前史關注的是人類歷史發展的原初問題，故透過考古與神話的教學設計、課間討論及多元評量等，以祭儀參與、圖像、音樂及神入等作為媒介，可以幫助學生進入個人與個體經驗、個人與族群，以及個人與宇宙萬物的連結與轉化，實踐全人教育的理想，尤其在性靈面的啟發上。

**關鍵詞：**全人教育教學法、歷史教學法、史前史教學、神話主題教學

---

\* 南台科技大學通識教育中心專任講師、國立成功大學歷史研究所博士候選人。

## 一、前言

今日被稱為“holistic education”的全人教育，源於歐洲，1980年代在北美發展。<sup>1</sup> 1997年，美國著名全人教育學者隆米勒（Ron Miller），在其修訂三版的《學校為何存在》（*What are Schools For? Holistic Education in American Culture*）一書中，對全人教育思維在上一世紀末未能成為美國主流教育思潮，態度顯得消極而失望；<sup>2</sup>但他仍堅信全人教育切中時弊的教育理想，終將在 21 世紀得到人們的認同，因為「20 世紀末正處於世界觀紛亂的深淵，下一代終將作出選擇」，「轉化是可能的」（Transformation is possible）。<sup>3</sup>本文為對此一論點的回應。

本文作者多年來關切全人教育，曾為文介紹其概念，並討論此一概念對國內大學通識教育的啟發，唯尚不及於其教學法，尤其在單一科目教學中實踐其概念的可能性，本文為對此問題之進一步衍繹。<sup>4</sup>全人教育不講求教學法，也反對將人類整體經驗割裂

---

<sup>1</sup> 吳清山、林天祐，〈教育名詞—全人教育、通識教育〉，《教育資料與研究》，33（台北，2000.3），頁 76-78。

<sup>2</sup> Ron Miller, “Education for Human Potential,” *What are Schools For? Holistic Education in American Culture* (Brandon, VT: Holistic Education Press, 1997), pp.195-219.

<sup>3</sup> Ron Miller, *What are Schools For?*, p.225.

<sup>4</sup> 陳能治，〈技職體系通識教育歷史學科實施的理想與現實—南台科技大學個案探討〉，《通識教育季刊》，8：3（新竹，2001.9），頁 99-129。陳能治，〈以「整全與通觀的教育」作為發展通識教育的理念〉，《通識教育季刊》，10：3、4（新竹，2003.12），頁 111-142。陳能治，〈歷史學科與技職體系全人教育—其理念、功能與實施概況〉，全人教育學術研討會（高雄：文藻外語學院，2001.11），頁 246-288。陳能治〈以全人教育理念作為通識教育的核心價值〉，人文價值與生命關懷通識課程之理論基礎研討會（高雄：樹德科技大

為學科來進行教學，但是在當前國內教育，無論體制內教育或分科教學均無可避免之時，在單一學科中進行教學規劃，或許是實踐全人教育的一種可行方式。

本文簡單介紹全人教育的概念，分析歷史教學可以借用的部份，並以史前史為例，討論單一學科實踐全人教育的可能性，期對歷史教學，開創一個新的視角及新的切入點，也對全人教育的具體實踐方式，作出一些嘗試。

全人教育特別強調性靈層面的啟發，也特別強調全地球，甚至全宇宙的觀點，亦即強調人與地球，人與宇宙的連結與轉化。要落實此一理念，在歷史教學主題中，史前史顯然比其他本國史、斷代史或國別史教學，更易達致。以下幾個現象，顯示以全人教育思維進行史前史教學之必要性；其一，因為當前人們對地球實體的思考，是以「被各種人為疆界（包括國界及景觀）所割裂的地球」來思考；其二，因為對宇宙穹蒼及各種自然現象的理解，是從「科學化及具像化的角度」來理解；其三，因為對人與人的關係、人與地的關係及人與天的關係，是從「全球化或網際網路化的狹義範疇」來探索。亦即，現代人越來越不容易從性靈面去理解人、地球及宇宙，也越來越忽略從個別區域/國家歷史的共相來了解人、地及宇宙之間的連結，人類在史前時代的生活現實面及信仰面，或許可以提供學習者一個新的思考點。

本文所論之全人教育概念，係以北美全人教育學者論述為主，尤重美國《全人教育期刊》（*Holistic Education Review*）刊載之論文與全人教育出版社（Holistic Education Press）發行之書籍。涉及課程設計的部份，如宇宙的起源、神話、巫術、祭儀及

原民族誌調查等主題，將不涉入學術範疇的論辯，僅嘗試將專業化、科學化的學術研究成果化為可感知的教學內容，期引起學習者之學習興趣，以創造學習社群，並激發思考。

## 二、全人教育的主要概念

### （一）整全觀（holism）

整全觀是全人教育的核心哲學，意指任何事物都以關係網絡互相連結，任何一個變動都會導致連鎖反應，各組成部份的整合大於整體。個體亦復如是，所以應該從整體，而非片面、零碎的去追求個體的感性與平和。<sup>5</sup>

### （二）轉化：個體・社群・地球・宇宙之連結、互動與轉化

全人教育基本學習理論為連結（connection）、互動（interaction）、轉化（transformation）和超越（transcendence），即個體與自我（self）、社群（community）、地球（earth）與宇宙（cosmos）進行連結，就能產生互動、轉化與超越，並完成個體的整全發展，最後獲得終極存在的生命意義，茲將其轉化之基本概念圖示如下（圖 1）：

---

<sup>5</sup> Ron Miller, “Philosophical Foundations: Introduction to New Directions in Education: Selections from Holistic Education Review,” Ron Miller (Ed.), *New Directions in Education: Selections from Holistic Education Review* (Brandon, VT: Holistic Education press, 1991), pp.1-3.

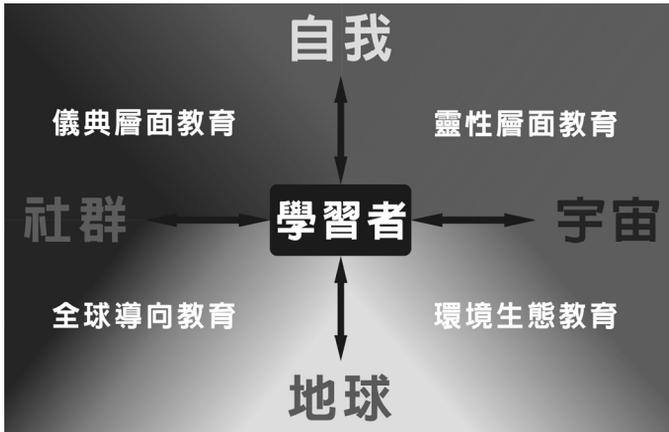


圖 1 全人教育的轉化概念

全人教育強調個體・社群（self-community）之連結，此社群（community）之定義，係採廣義的定義，從家庭、教室、學校、社區，到地球村、宇宙。因此其教育概念，從小社群的範疇來說，強調教養學習者成為一位既能夠參與民主社會的公民，同時又能認同其他族群文化的多元價值；從大社群的範疇來說，強調個體與地球萬事萬物相連結，包括星體與人類整體，以涵養性靈。簡而言之，全人教育以地球整體觀點來看待教育，非從單一族群/國家作為其教育的出發點。

全人教育最終關注點在個體的轉化與超越。透過教育，教育者與學習者要完成「人的真實存在」—從客體的存在，到社群的存在，到超時空的存在，到終極存在，到全宇的存在，始為整全的人。<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Ramon Gallegos Nava, *Holistic Education: Pedagogy of Universal Love* (Brandon, VT: Foundation for Educational Renewal, 2001), pp.109-127, pp.127-147.

### （三）全人教育十大原則

全人教育理論初源於歐洲，1980 年代以後其概念能在北美發展，全人教育論者多歸因於 1960、70 年代美國教育偏峰發展所造成青少年問題的反思。20 末世紀末，由於以全球為觀點的新科學論點出現，讓人類對宇宙、對人類自身有了新的理解；而太空科學革命性的發展，讓人類第一次「看到」自己的星球，更進一步深化了全人教育學者「整全觀」的學術理論基礎，論者曾引述太空人伊加·米契爾（Edgar Mitchell）從太空船看見地球時，從理性的探究轉化為感性的讚歎，來說明這一點：<sup>7</sup>

對地球，突然之間不再是理性的探究，而是發自內心極其深邃的情感，這樣的感覺很不一樣。當我凝視著地球，看到這顆又藍又白的行星飄浮在那兒，知道它正遠觀著太陽，繞著太陽旋轉，看到它懸掛在那黑絨絨的宇宙背域中，我看見宇宙中的流動、能量、時間和空間都有其目的性；人的理性能力在那頓時之間有了另一種非理性的領悟，超越我過去的經驗。在回家的旅途中，穿越 24 萬哩的太空，我凝視著我來自的星球，突然體認到宇宙是理智、慈愛且和諧的。

墨西哥裔全人教育學者拉蒙·那瓦（Ramon Gallegos Nava）特別強調這一點，認為新科學帶來新的典範移轉，教育亦應如是。<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> Ron P. Miller, "Toward a Spiritual Curriculum," Carol L. Flake (Ed.), *Holistic Education: Principles: Perspectives and Practice* (Brandon, VT: Holistic Education Press, 1993), pp.334 -339.

<sup>8</sup> Ramon Gallegos Nava, *Holistic Education: Pedagogy of Universal Love*, p.7.這些新的科學領域，包括量子力學、全腦（holographic model of the brain）、混沌理論、腦啡共鳴論（morphic resonance）、蓋婭假設（Gaia Hypothesis）、「內

1990年6月，北美80餘位教育工作者在芝加哥簽署〈教育2000—以全人教育觀點〉（“Education 2000: A Holistic Education Perspective”），文中揭櫫全人教育十大原則，提供新的教育範式，其原則分別為：<sup>9</sup>

原則一 為人類的發展而教

原則二 將學習者視為獨立的個體

原則三 承認經驗在學習過程中的關鍵角色

原則四 以整全觀作為切入點的教育

原則五 教學者的新角色

原則六 學習者有選擇的自由

原則七 教養學生成為一個能夠參與民主社會的公民

原則八 為文化及倫理的多元性、全球公民權（global citizenship）而教

原則九 為地球的人文關懷（earth literacy）而教

原則十 性靈和教育的不可變性

此一文件充分傳達了全人教育的總體精神、概念與教育理論，任何單一課程均可以以此為教育願景（vision），俾使教學者對教育的神聖本質有所理解，進而產出更寬廣的教育視野和更深沉的人性關懷。

#### （四）全人教育關懷面向

---

蘊秩序論」（notion of the implicate order），以及生態經濟、全醫學（holistic medicine）等。

<sup>9</sup> 文件由 Global Alliance for Transforming Education（GATE）出版，全文首見於 *Holistic Education Review*, 3:4(winter, 1990), p.65. Ron Miller, “Education 2000: A Holistic Perspective, Introduction,” Ron Miller, (Ed.), *The Renewal of Meaning in Education* (Brandon, VT: Holistic Education Press, 1993), pp.361-371.

## 1. 強調人類永續發展

全人教育學者拉蒙·那瓦提出全人教育四大面向，即：（1）發展出新的科學意識（強調混沌、不確定性、事件的非地域性等）、（2）生態或環境面向（強調永續發展）、（3）社會面向（強調平和、社會參與、世界公民參與等）、（4）性靈面向（主張以此作為所有學科真正的教學核心）；四者互相連結成一個機動的教育網絡（dynamic educational network）。整體而言，全人教育強調永續發展與多元化，著重生態保育與環境倫理等論題。<sup>10</sup>

## 2. 以性靈教育為依歸

全人教育以性靈（spirituality）教育作為最後依歸，性靈教育是全人教育轉化論極為重要的部份；<sup>11</sup>論者甚至認為「性靈必須是所有學科，整體學習過程中，最終的關照點」。<sup>12</sup>

值得注意的是，全人教育的性靈教育與宗教（religion）無涉，與教會或信仰無關。在這方面，拉蒙·那瓦所論最為深切。他認為性靈不是信仰、儀式、教條、象徵意義或教會參與，而是宇宙之愛（universal love）、同情與無垠的心靈自由（unconditioned freedom）。如果教學者堅信有組織的宗教（institutional religion）是最好的教育模式，將阻礙學習者對真理、對內在秩序、對性靈經驗永續不斷的追求，最終流於俗世儀式（rituals）、經書、象徵

---

<sup>10</sup> Ramon Gallegos Nava, *Holistic Education: Pedagogy of Universal Love*, pp.45-46.

<sup>11</sup> Ron Miller, *Caring New Life: Essays on Holistic Education* (Brandon, VT: Foundations of Holistic Education, 2000). Yoshiharu Nakagawa, *Education for Awakening: An Eastern Approach to Holistic Education* (Brandon, VT: Foundations of Holistic Education, 2000). John P. Miller, Yoshiharu Nakagawa, *Nurturing our Spiritually in Education* (Brandon, VT: Foundation for Educational Renewal press, 2002).

<sup>12</sup> Ramon Gallegos Nava, *Holistic Education: Pedagogy of Universal Love*, p.138.

物、已逝之物 (something dead) 的崇拜等形式主義。<sup>13</sup>性靈指的是個體對神聖事物，產生個別、自發與直接的經驗，是傳承來的，具有永恆的基質，存在於所有事物的本體；性靈的涵養是超越文化、時間與空間的。<sup>14</sup>

### 3.以「整全」發展作為教育之標的

全人教育論者費爾江 (Phil Gang) 在《全人教育期刊》 (*Holistic Education Review*) 創刊號中，認為 21 世紀的教育，必須將人類帶向整全 (wholeness) 發展，未來教育要點應為：<sup>15</sup>

- (1) 給年青人一個宇宙觀 (A VISION OF THE UNIVERSE)，了解無論有生命或無生命體，其間都是相互連結且聯動的。
- (2) 讓學生能綜合所有學習成果，然後發現其中各個學科之間相關連的部份 (INTERRELATEDNESS OF ALL DISCIPLINES)。
- (3) 強調全球化概念 (A GLOBAL PERSPECTIVE)，並以人類共同利益為念，讓學生在面對未來世界時有所整備。
- (4) 讓年青人發展出和諧和靈性的自覺 (a sense of harmony and SPIRITUALITY)，因為對人類未來世界的和平而言，這是必要的。

## (五) 全人教育課程概念與設計

### 1.強調整體脈絡

---

<sup>13</sup> Ramon Gallegos Nava, *Holistic Education: Pedagogy of Universal Love*, pp.32-34.

<sup>14</sup> Ramon Gallegos Nava, *Holistic Education: Pedagogy of Universal Love*, pp.122-129.

<sup>15</sup> Phil Gang, "Holistic Education," Carol L. Flake (Ed.), *Holistic Education: Principles, Perspectives and Practice* (Brandon, VT: Holistic Education Press, 1993/1998), pp.132-144.引用英文部份，原文即為大寫。

全人教育的整全觀與轉化理論，目前尚未發展出定型的教育制度、學習內容、學習方法、學習評量或課程設計等教學理論或方法，但論者嘗試設計某種非定型的課程與學習內容。<sup>16</sup>

在課程設計與學習內容上，全人教育論者以為應優先考量整體脈絡、問題、觀念、學習過程，更甚於內容、答案、事實（fact）與學習結果。學習之最終目的在教導學生知曉「學習如何去學習」（learning how to learn），故著重培養學習者之洞察力、知識基點及技藝等，主張各學科應該找出放寬基底的概念（broad-based concepts）和基礎性原則（fundamental principles），俾能在目前已被割裂的各學門之間搭起一座「以概念搭建」的溝通橋樑，形成概念架構（conceptual framework）。<sup>17</sup>

全人教育認為教育不存在任何一個唯一的正確答案，當學生對相同問題有各種不同的答案時，應該鼓勵學習者互享他人的經驗和看法；最要者在創造一個認同多元觀點的學習氛圍，學生從中可以找出屬於其個人的基本問題及其答案，而這些答案絕對不是「適合於每一個人」的「唯一答案」。

全人教育有其心理學與學習理論之學理基礎，如潛能開發論、人本教育論、轉化理論、發展論、多元智慧論和個別學習模式等，但論者也採用靈性科學、生命儀式轉化（Rites of passage）等具爭議性的論述，也引進或借用古老性靈傳統的靈修方式（如靜坐、冥想、禪修等）。目前不同國家/文化的全人教育論者，都嘗試在其所處的文化脈絡中，研析實踐全人教育的不同教學理

---

<sup>16</sup> 由於全人教育教學植基於個體經驗，甚至有論者反對任何體制內、科層化、固定化與模式化的教育制度、教學理論或方法。

<sup>17</sup> Edward T. Clark, "Guidelines for Designing a Holistic School," Carol L. Flake (Ed.), *Holistic Education: Principles, Perspectives and Practice*, pp.121-131.

論。<sup>18</sup>

## 2. 強調學科間的連結與轉化

在課程設計上，全人教育論者主張跨科整合轉化（trans-disciplinary transformation），也就是課程與課程間作聯合→整全→轉化，即作跨科轉化學習（trans-disciplinary learning）。全人教育論者主張之跨科轉化學習，和一般教育學之跨學科學習（interdisciplinary learning）是不同的，前者科際間之思維在結合後完成轉化，因之以學習者為中心；後者為機械性整合，將更突顯科際差異，且知識建構仍掌握在教學者手中。<sup>19</sup>

## 3. 建立學習社群

全人教育論者主張教學者必須重新審視自我的角色，以創造一個協同學習的環境，只有如此才能養成具有參與公共事務能力的公民；所以在學習過程中，建立學習社群（learning community）以進行對話很重要，透過對話，不僅讓學生進行社會化，也促進學習成效，此為重塑人類文化重要途徑。<sup>20</sup>其要點如下：

（1）提出值得提出的問題，以發展對話機制

在學習社群的建構中，全人教育論者主張要讓學習者「提出值得提出的問題」。傳統線性學習思維認為萬事萬物具因果邏輯，所以在學校教育中，認定有問題就一定有答案（而且是唯一正確的答案）；但是全人教育論者認為，值得提出的問題是開放

---

<sup>18</sup> Ron Miller, "Philosophical Foundations: Introduction to New Directions in Education," Ron Miller (Ed.), *New Directions in Education: Selections from Holistic Education Review*, pp.354-359.

<sup>19</sup> Ramon Gallegos Nava, *Holistic Education: Pedagogy of Universal Love*, p.33.

<sup>20</sup> Ramon Gallegos Nava, *Holistic Education: Pedagogy of Universal Love*, pp.117-120.

性的 (open-ended)，沒有絕對答案的。<sup>21</sup>

## (2) 反對標準化

全人教育認為學習者之個別經驗有其個別差異性與相對性，所以教育內容、教育方法或制度、接受評量的方式應隨個體經驗而變。全人教育論者在多元智慧論的影響下，認為所謂標準化測驗所產出的「客觀」成績，不能作為評量學生學習和發展的標準，主張多元測驗與評量方式，俾使學生的學習更內化，以培養自動自發、自我訓練以及真正具有學習熱忱的學習者。<sup>22</sup>

## 4. 強調概念學習

著名統整課程學者小克拉克 (Edward T. Clark, Jr.) 主張，全人教育教學應優先考量整體脈絡而非內容，優先考量問題而非答案，著重觀念而非事實，著重學習過程更勝於學習結果，著重想像更勝於知識傳達。<sup>23</sup>

## 5. 強調脈絡式教學

小克拉克認為有意義的知識是脈絡化的知識，要從一個大的範疇來思考。學習者若能一開始先了解各學科之概念架構，那麼就更容易了解其細節部份；此不僅提供學習者學科間轉換學習的橋樑，也提供終生學習的知識架構基礎。<sup>24</sup>他認為若學習者熟知每一學門的基本概念與原則，自然知道自己日後在什麼時候該學些什麼，以及如何去習得。<sup>25</sup>

---

<sup>21</sup> Edward T. Clark, *Designing & Implementing Integrated Curriculum: A Student-Centered Approach* (Brandon VT: Holistic Education Press, 1997), pp.77-79.

<sup>22</sup> Ron Miller, (Ed.), *The Renewal of Meaning in Education*, pp.361-371.

<sup>23</sup> Edward T. Clark, "Guidelines for Designing a Holistic School," Carol L. Flake (Ed.), *Holistic Education: Principles, Perspectives and Practice*, pp.121-131.

<sup>24</sup> Edward T. Clark, *Designing & Implementing Integrated Curriculum*, p.31, p.94.

<sup>25</sup> Edward T. Clark, *Designing & Implementing Integrated Curriculum*, p.53.

## 6. 強調系統式思考

小克拉克引用希達·塔巴 (Hilda Taba) 將知識分為四層的概念，即思維系統 (thought systems) — 概念 (concepts) — 基本觀點 (basic ideas) — 事實 (facts) 的論點，認為過去知識建構論者將知識由下而上建構，即事實 → 基本觀點 → 概念 → 思維系統；整全理論則由上往下建構，即思維系統 → 概念 → 基本觀點 → 事實，這樣才能經由脈絡，到統整，到系統化來學習。因為在當前「資訊充斥，但知識饑渴」的時代，更需要大圖像 (the big picture) 來學習。<sup>26</sup>

## 7. 強調教師自我角色的調整

全人教育論者認為教育 (education) 一詞必須回歸到其拉丁文「往前拉」 (draw forth) 的本意，<sup>27</sup>教學的目的「在煽動火苗」 (fanning the flames)。<sup>28</sup>全人教育論者認為要實踐全人教育的理念，最要者在教師必須重新定位自我的角色，就如傑克·米勒 (Jack Miller) 所謂「假如我們 (教師) 能進入與宇宙的連結，學生也可以隨時進入」；<sup>29</sup>也如波佩爾 (David Purpel) 所稱「當教師不僅關懷社會、政治問題，也擴及個體 (self) 的內在世界，及宇宙 (universe) 時，即已進入全人教育的整全境界了」。<sup>30</sup>

<sup>26</sup> Edward T. Clark, *Designing & Implementing Integrated Curriculum*, pp.31-32.

<sup>27</sup> Ron Miller, "Education 2000: A Holistic Perspective, Introduction," Ron Miller, (Ed.), *The Renewal of Meaning in Education*, pp.361-371.

<sup>28</sup> Nava, Ramon Gallegos, *Holistic Education: Pedagogy of Universal Love*, p.130.

<sup>29</sup> Jack Miller, "Worldviews, Educational Orientation, and Holistic Education," Ron Miller (Ed.), *The Renewal of Meaning in Education*, p.68.

<sup>30</sup> David Purpel, "Holistic Education in a Prophetic Voice," Ron Miller (Ed.), *The Renewal of Meaning in Education*, p.70.

### 三、全人教育概念對歷史教學的啟發

全人教育論者強調學習的整全理論，係由上往下建構，即先建立思維系統，再產生概念，再提出基本觀點，最後才進入事實，這樣才能讓學習者從大圖像來學習，也強調學習統整及系統化、多元評量，並以性靈啟蒙為最後依歸，這些概念給予歷史教學的啟發，簡述如下：

#### （一）史學導論/單元概論的必要性

歷史教學中，史學導論與單元概論不可少。雖然史學相關話語（discourse）因時而變，多所爭議，但透過歷史學諸議題，如史學特質、史學內涵、史學研究或教學目的等的討論，對概念學習、脈絡式教學、系統式思考、課程統整化，確屬必要。對歷史哲學中未有定論的部份作辯詰式教學，尤為重要，如歷史詮釋之客觀主觀，史實陳述之想像或實證，史學批判的價值澄清，歷史的偶然與必然等論題。全人教育反權威、反意識形態、去除文化迷障等論題，與史學傳遞「民族情感」、「資治功能」等論題進行辯證，確可創造一個學習社群。此外，各單元總論的部份，亦應該於最初階段與予闡明，讓學習者從整體概念下進行課程的學習。

#### （二）統整論述的必要性

當前網際網路發達，不缺乏知識性的資訊，但套句小克拉克所稱「資訊充斥，但知識饑渴」的時代，更需要大圖像來進行學習與思考。就歷史教學而言，此一概念可以獲得如下的啟發：

1. 單一主題超時空教授優於斷代，而統整每一斷代各子題，如政治、經濟、社會層面的統整處理，又優於單一子題分開講授。

2. 概念優先於故事，辯證性主題優先於歷史事實。
3. 以時間為序，結合其他學科領域，作廣泛、統整、網絡式的設計與教學，其取徑可為巨觀歷史與微觀歷史兼具，直線哲學觀與循環哲學觀兼具，史實與想像兼具。
4. 非實證部份，如地質時代、神話等人類共通的性靈傳統、傳說、歷史人物內心世界等，可藉由其他輔助學科，如地質學、古生物學、考古人類學、文化人類學、神話學、榮格心理學等學門來討論，從中讓學生了解多元論點。
5. 嘗試進行統整式歷史教學，可參考年鑑史學「歷史時間」的定義，以及「人」的定義，展現更寬廣、多變的歷史視野。<sup>31</sup>

### （三）多元評量方式的必要性

目前學科教育之評量方式，雖無法達到全人教育論者所論的多元評量，但作業、試題以開放式（open-ended）形式設計，比封閉性問題為佳；學期報告除文字報告外，若以圖像、影像、動畫、劇本、繪本、展演或文藝形式傳達，亦可獲致部份成效。

### （四）性靈啟蒙的必要性

透過社區/跨地域儀式參與、生態區與聚落探訪、耆老訪談與家族溯源等方式，讓學習者進行個體與各種社群的連結，從中理解自我與他我，以達致個體的轉化。在性靈教學活動設計上，若教學者時時以啟迪學習者性靈為念，則處處可見玄機。

---

<sup>31</sup> 陳能治，〈年鑑學派概念運用於歷史教學的一種嘗試——以台灣史總論為例〉，《南台科技大學通識教育電子報》，2：15（台南，2010.4）。

#### 四、全人教育概念導入歷史教學的可能性——以史前史教學為例

在歷史教學中，要落實全人教育的理念，史前史教學可能比其他本國史、斷代史或國別史教學，更易達致，因為兩者之關注點，具有很大的相似性，尤其全人教育十大原則之原則八及原則九；或者這也是所有學科共同的關注點。

前述全人教育宣言〈教育 2000：全人教育十大原則〉之原則八：「為人類文化及倫理的多元性、全球公民權（global citizenship）而教」，主張以全球的角度來看待地球上各種不同的文化、宗教和倫理體系，要有「建立一個沒有倫理和文化藩籬世界」的願景，對地球各倫理和文化體系中闡揚人性豐富多元之珍貴遺產，要有相當的自覺、欣賞和了解，並將之等量齊觀。原則九：「為地球的人文關懷（earth literacy）而教」，主張人類為生態環境之一環，教導下一代地球生態保育與地球人文關懷，可以激發年輕一代對生命互賴本質的景仰，也可以讓個體產出對此一星球全宇性的關涉，此對人類永續的生存是必要的。<sup>32</sup>

以上全人教育的關注點，與史前史研究者的關注點，兩者之間的相似性，如英國著名考古學者。倫弗瑞（Colin Renfrew）在其名著《史前：文明記憶拼圖》（*Prehistory: Making of the Human Mind*）指出，史前考古學不僅要重建人類的過往，了解人類面對不同環境所發展出來的多樣性、不同經歷及不同的發展軌跡，還在解答「我們是誰？更確切地說，人類是什麼？身為人類的意義

---

<sup>32</sup> Ron Miller, "Education 2000: A Holistic Perspective, Introduction," Ron Miller, (Ed.), *The Renewal of Meaning in Education*, pp.361-371.

是什麼？」<sup>33</sup>又如世界史前史名著《地球上的人們—世界史前史導論》（*People of the Earth: An Introduction to World Prehistory*）作者費根（Brian M. Fagan），在該書扉頁「致讀者」中指出，世界史前史給予人們最偉大的訊息，並不是人類彼此不同的部份，而是「我們的行為是如此驚人相似的部份」；因此渠主張，研習史前史者，最關注的應該是「人類作為全球生態共同體之一員的漸進過程」。<sup>34</sup>

史前史研究導入人性或人類終極關懷的例子，不勝枚舉，除前述兩本名著外，如伊安泰特薩（Ian Tattersall）之《終極演化：人類的起源與結局》（*Becoming Human: Evolution and Human Uniqueness*），渠從人類演化的過程，警示人類當前面臨之環境困局，將使人類自我毀滅，斷絕未來進化的路徑。<sup>35</sup>又如弗利（Robert Foley）《簡述人類演化》（*Human Before Humanity*），認為要觀察人類的未來，要從化石和已滅絕的原始人類（也就是人性之前的人類）來看，警示人類「不應該讓我們的獨特性愚弄我們」，因為從已滅絕的原始人類來看，人類未來可能重蹈覆轍，最後圖得「根本什麼事也沒發生」的境遇。<sup>36</sup>

<sup>33</sup> Colin Renfrew 原著，張明玲譯，《史前：文明記憶拼圖》（台北：貓頭鷹，2010.6），頁 16-17。

<sup>34</sup> Brian M. Fagan 原著，雲南民族學院歷史系民族學教研室譯，《地球上的人們——世界史前史導論》（北京：文物出版社，1991.9），頁 5-6。本書係根據 Brian M. Fagan 之 *People of the Earth: An Introduction to World Prehistory* 第五版翻譯而成。

<sup>35</sup> Ian Tattersall 原著，孟祥森譯，《終極演化：人類的起源與結局》（台北：先覺，1999.5），頁 248251。

<sup>36</sup> Robert Foley 原著，歐陽敏譯，《簡述人類演化》（台北：韋伯，2002.1），頁 261。

史前考古學促使學習者回到沒有種族藩籬，沒有國家界限的「地球」，迫使學生用全人類、全球的角度來對待歷史，找尋並解答那些不斷衝撞著人類的永恆課題，從中探索屬於人類文明共相的部份，讓學習者對「人類」自身更深沉的了解，正視文化相對價值的多元觀點，是革命性的。在歷史教學中，沒有一個課題，可以像史前史一樣，帶領學生進入無盡時空的想像，探索人類最原始的心靈。

若要在史前史教學中落實全人教育的理念，則除史前考古學之考古遺址外，從考古詮釋學推而及之的民族誌學類比，即原住民族的神話、祭儀、人地關係、傳統智慧與所衍生的環境倫理、博物館等亦應包含在內。茲參照全人教育的教學概念，嘗試作出以下教學設計：

## （一）史前史教學要點設計

### 1. 考古

- （1）時間的起源
- （2）人類的起源

### 2. 神話

- （1）原住民族的神話
- （2）人地關係：心態史
- （3）原始性靈與智慧傳統

### 3. 討論

- （1）人與人性
- （2）人與環境
- （3）「人」的重新定義
- （4）原始「人性」的了解

- (5) 人類「理想國」之追尋與重新定義
- (6) 原始祭儀音樂所顯現的「空靈」與現代意義
- (7) 時空的有限性與無限性

#### 4. 作業指派

##### (1) 多元評量

###### A. 改寫與再詮釋

光碟制作含企劃案、資料蒐集、劇本製作、圖樣繪製、美工處理、音樂配製、技術難題克服，不僅要讓史事情境再現，也要加上對史事了解與評價，從中亦可體會史學本質與目的，以及內心的感悟等。

###### B. 實際儀典參與

##### (2) 問題提問

雖然標準化、量化、競爭、科層制的權威、課程與教科書，在教學範疇內，都是全人教育最大的敵人，但是在現時台灣的教育環境中，卻難避免。其設計要注意問題之辯證特質，儘量與學生生活相關，並與所身處環境連結，始能讓學生思索，並發展自我認知，及自我與社群的連結。

#### 5. 博物館參訪與儀典參與

安排學習者參訪博物館或考古遺址，或實際參與社區儀典等。

### (二) 史前史教學要點說明

史前史教學就如費根《地球上的人們》一書扉頁「致教師」所論，要把一個既能吸引人卻又紛繁複雜的課程介紹給學生，「誇張」更有可能在他們的心中留下印象，也更能讓學習者在一個更高的層次上，得到驗證，而「眾說紛紜的學術論爭，就留到

更專門化的綜合與更高級的課程中去討論」。<sup>37</sup>渠呼籲學習者必須留意「活的考古學」(living archaeology)，認為從鮮為人知的部落作觀察以闡明我們身邊的問題，即借用民族誌學類推法，將考古學和民族誌學合併為一個「單一的整合研究方法」，將比單一學門更具透視力。<sup>38</sup>

從全人教育轉化論的角度來看，史前史教學必須特別著意於此一活的考古學框架，課程內容若能涵蓋學習者可觸及的現代原民部落及其文化，將更有可能讓學習者「碰觸」史前文明，思索個體與外在環境的互動，參與儀典，進行生命儀典的轉化。誠如保羅·巴恩 (Paul G. Bahn) 在《劍橋插圖史前藝術史》(*The Cambridge Illustrated History of Prehistoric Art*) 所稱，以原民神話、儀式進行史前藝術的解讀，為可行之路徑，雖然「必須非常小心謹慎」，不斷意識到自己的假設基礎是脆弱的。<sup>39</sup>

在考古學上，倫弗瑞以心智推理人類史前史的發展，認為人科在直立之後開始複雜的語言技巧以及敘事思維，進入神話階段；<sup>40</sup>其後與物質世界的「交會」運作之後，產生社會結構與宗教思維，其中宗教思維涉及世界觀、超自然概念，也涉及儀典習

---

<sup>37</sup> Brian M. Fagan 原著，雲南民族學院歷史系民族學教研室譯，《地球上的人們——世界史前史導論》，頁 6。

<sup>38</sup> Brian M. Fagan 原著，賈士衡譯，《古人類古文化》(台北：五南，1991.1)，本書根據 *People of the Earth: An Introduction to World Prehistory* 之第四版譯成，頁 51-52。

<sup>39</sup> Paul G. Bahn 原著，郭小凌、葉梅斌譯，《劍橋插圖史前藝術史》(濟南：山東書畫出版社，2004)，頁 11、225。書中第八章《幻覺問題：史前藝術的象徵性解釋》，作者根據薩滿教 (shamanism) 和恍惚現象 (trance) 解釋史前壁畫，但警示讀者必須小心謹慎。

<sup>40</sup> Colin Renfrew 原著，張明玲譯，《史前：文明記憶拼圖》，頁 134。

俗、特殊意義的建築物（神殿/寺廟）裡舉行的祭儀、特定的象徵器物（如酒器與燈具）、宴會及祭酒用的特殊物質，以及對聖像的敬畏等。<sup>41</sup>當人類進入群居的階段，伴隨新生環境生態的改變，開始進行集體儀式或新的葬俗，在重要集體活動之處，建築如巨石遺址般的「紀念碑」。<sup>42</sup>這些「紀念碑」將可能成為更多儀式的所在地，此一「紀念碑」催生更大的社群，然後進行更浩大的工程。<sup>43</sup>隨後，人類進一步透過與世界物質交會的過程，通往另外一個神秘領域的認知—宇宙觀。這種神秘的思想，透過儀式與聯想，建構出的權力與神性，被加進神殿等「紀念碑」中，使社群領導者利用宇宙力量強化其統治的正當性，此時人類距離歷史時代已經不遠。<sup>44</sup>

以上倫弗瑞以心智推理人類史前史的發展，此一理論架構假設，對全人教育理論靈性及儀典層面教學，具極大價值。<sup>45</sup>茲參考此一理論架構，並將全人教育概念貫注其中，簡述史前史教學要點如下：

### 1. 考古

史前考古學拓展了史學研究的時間與空間，史塔雷諾斯（L. Starrianos）甚至將史前考古學所造成的「人類對自己過去認識」的革命，與現代物理學和天文學所取得的革命相比擬；他說考古學「像光學儀器一樣，已經將我們的勢力範圍往回延伸了五十

<sup>41</sup> Colin Renfrew 原著，張明玲譯，《史前：文明記憶拼圖》，頁 142-143。

<sup>42</sup> Colin Renfrew 原著，張明玲譯，《史前：文明記憶拼圖》，頁 172-173。

<sup>43</sup> Colin Renfrew 原著，張明玲譯，《史前：文明記憶拼圖》，頁 175-176。

<sup>44</sup> Colin Renfrew 原著，張明玲譯，《史前：文明記憶拼圖》，頁 202-224，第九章〈古人的宇宙觀〉有精彩論述。

<sup>45</sup> Colin Renfrew 原著，張明玲譯，《史前：文明記憶拼圖》，頁 134、142-143、172-173、175-176。202-224，第九章〈古人的宇宙觀〉有精彩論述。

倍，而且每年都在擴大著，擴大到我們必須不斷的用新的立場和觀點來加以敘述的領域」。<sup>46</sup>

費根在《地球上的人們》闡明學習考古學的理由，因為「我們周圍有許多令人肅然起敬、歷盡滄桑的文明廢墟」，這些廢墟仍然啟迪著我們，「讓我們大多數人設法在一生中，至少遊覽一個大考古遺址，驚嘆先民在地球上的成果，感受它們是全人類共同的文化遺產」。<sup>47</sup>考古遺物可以帶來無盡的想像，《考古》一書編者尼可拉斯·魏德（Nicholas Wade）說：<sup>48</sup>

那些考古挖掘出來工藝品的製造者……，他們是晃來晃去、形影模糊的幽靈，只不過被考古者施法從地下世界中召喚上來，逗留片刻，讓那些久已消逝的古文明在我們的眼前閃爍一剎那……。雖然考古發現幾乎能使往昔死而復生—至少在想像中，考古學卻不是什麼妖術，它是歷史學的一個獨特分支，是靠不斷進步的技術手段和智慧學識作為基礎的一門學科。

在學習過程中，學習者可以根據想像，穿越時空，獲得心靈的感動，如想像一個死去的年輕丈夫被放入石棺中，軀體朝向都蘭山，傷心的年輕妻子帶着子女將唯有的陶罐置入石棺中，期望死者在另一個世界有東西可用，旁邊的族人唱者悲傷的送亡曲，巫師揮動法器作法，讓死者回到祖靈的地方去（卑南考古遺址）。<sup>49</sup>

<sup>46</sup> Geoffrey Barraclough 原著，楊豫譯，《當代史學新趨勢》（台北：雲龍，1999），頁 187。

<sup>47</sup> 賈士衡，《古人類古文化》，頁 8。

<sup>48</sup> Nicholas Wade 原著，趙沛林譯，《考古》（台北：知書房，2002），頁 i-ii。

<sup>49</sup> 呂理政，《遠古台灣的故事：認識台灣史前文化》（台北：南天，1997.5），頁 51。何傳坤，〈由台灣原住民喪葬習俗探討台灣史前埋葬模式〉，《台灣史前文化三論》（台北：稻香，1996.10），頁 67-164。依據這些考古發現，

進而實地訪察考古遺址，如國立台灣史前文化博物館，或台南科學園區、台北芝山岩等考古遺址，學習者可以透過石器、陶片的觸摸，神遊於 3500 年前的時空，進行個體的轉化。

或者想像在一個 8000 年前小小的村落中，如桃花源一樣的景象，一個傷心欲絕的母親，將她不幸早夭的女兒放進陶甕中，再將畫著人面魚紋的陶鉢蓋在甕上，中間特別留下一個小孔，期待早夭女孩的靈魂可以早日獲得重生；8000 年前的人已經有了靈魂的觀念，因為自己所愛的人離開了，但是在夢中他卻向我走來（陝西西安半坡村氏族社會）。<sup>50</sup>

可以想像，「圓山眾人，湖中求貝、山上獲捕，片刻不可或缺的是手鎬類石器，特別的是為求日常生活中的貝，必須經常研磨手鎬，恰好見巨大水中落石，眾人歡喜，石器位近水處，面對風光明媚的渺茫大湖，於是老老少少在花紅之日，月明之夜，不分男女老幼，或是唱歌，談話之間，大家頗為和諧的研磨著」（圓山遺址砥石）。<sup>51</sup>

如何讓學習者超越區域/國家，來進行人、地及天之間的連結，人類史前時代生活的現實面與信仰面，或許可以提供一個新的參考點。在史前史教學中，藉由「神入」（imagination），學習者與考古物件對話，就如迦達瑪（Hans-Georg Gadamer）所言，意味著我們與歷史存在著某種聯繫，意味著我們已把自身置於歷史世界之中，但這種自我置入，並不是個體對另一個個體的移情共

---

從埋葬遺物所作的想像。

<sup>50</sup> 趙文藝、宋澎，〈半坡氏族的墓葬習俗及信仰和婚姻形態〉，《半坡母系社會》（西安：陝西人民美術出版社，1994.10），頁 41-44。

<sup>51</sup> 薛化元、劉燕儷，《台灣先民的遺跡》（台北：稻香，1997.1），頁 26。台北帝大醫學專門部宮原敦博士對圓山砥石的描述。

感，也不是把我們自己的標準應用於另一個人，而是「包含著一種更高的普遍性獲得，這種普遍性不僅克服了我們自己的特殊性，而且也克服了那個他人的特殊性」，所以歷史的理解，「就是這樣一個過程，它在不斷的揚棄中，實現自身」。<sup>52</sup>

要達到全人教育理念個體與自我內在的連結，博物館參訪也是一個非常好的途徑，就如迦達瑪所言，一尊古代神像立在我們面前時，仍然包含著該神像由之而來的宗教經驗的世界，這古代神像過去矗立於神廟中，並不是「作為藝術作品，而給人以某種審美的冥思享受」，而是「今天它又陳列在現代博物館中，這樣的神像同時就具有了富有意義的效果，即它的世界也屬於我們的世界，這就形成了包括兩個世界的詮釋學的天地」。<sup>53</sup>

史前考古學也讓學習者從全體人類、全球的角度來對待歷史，考古學證據揭示了人們如何生活？生產什麼？商業交換的方式？如何生活？水準多高？使用哪些技術？因此，學習者超越了「歷史時期」空間與時間的有限性，回到沒有種族藩籬，沒有國家界限的「地球」，用全體人類、全球的角度來對待歷史，此時的學習，已距全人教育的理想不遠。

但是，史前史教學中與全人教育理念最為衝突，也特別需要留意的，是將史前史視為「國族建構」的工具，如班納迪克·安德森（Benedict Anderson）所稱「上溯到北京人、爪哇人、亞瑟王等，上溯到考古學之燈所照射到的任何地方」，以「為民族立傳」；<sup>54</sup>或如倫弗瑞（Colin Renfrew）所談及的民族考古學者，其

---

<sup>52</sup> 潘德榮，《詮釋學導論》（台北：五南，1999），頁 135-136，轉引。

<sup>53</sup> 潘德榮，《詮釋學導論》，頁 135，轉引。

<sup>54</sup> Benedict Anderson 原著，吳叡人譯，《想像的共同體：民族主義的起源與散布》（台北：時報，1999.4），頁 xvi。

為特定國家/種族的文化提出先後一貫的解釋並著書立說，這些解釋「很容易受到政黨和政治領袖的影響」，反映出來的是「地域性的關懷」，以及「偏狹的觀點」。<sup>55</sup>若此，則史前史教學不僅不能實踐全人教育的理想，其為國族主義所建立的偽科學論證，反而成為全人教育最大的敵人。

## 2.神話及其他

為實踐全人教育的理念，促使學習者能完成個體與自我、與他者的對話，神話及民族誌學研究成果可以在史前史教學中，可一併列入討論。就如費根《地球上的人們》扉頁「致教師」所言，借用民族誌學類推法，將考古學和民族誌學合併為一個「單一的整合研究方法」，將比單一學門更具透視力。<sup>56</sup>

遠古人類面對外在環境，試圖說明天地開創、人類起源、洪水、天象、氣候、文化產生、生死、冥界及戰爭等大事，並以口耳相傳的方式延續著，此為神話的本源。<sup>57</sup>在課程進行中，討論時間的起源，除討論各民族創世紀神話之外，基於跨科整何學習的目的，也要討論史蒂芬霍金（Stephen W. Hawking）的量子力學著作《時間簡史》（*A Brief History of Time: from the Big Bang to Black Holes*），及其所論「上帝的精神」。討論生命的起源，除討論各族群的造人神話之外，也應討論伊恩他特奇（Ian Tattersall）的考古學著作《終極演化—人類的起源與結局》、戴思蒙·莫里

<sup>55</sup> Colin Renfrew 原著，張明玲譯，《史前：文明記憶拼圖》，頁 97-98。

<sup>56</sup> Brian M. Fagan 原著，賈士衡譯，《古人類古文化》（台北：五南，1991.1），本書根據 *People of the Earth: An Introduction to World Prehistory* 之第四版譯成，頁 51-52。

<sup>57</sup> 巴蘇亞·博伊哲努（浦忠成），〈追溯被遺忘的聖域：考古、神話、博物館〉（演講稿），<http://www.ntc.edu.tw/gen/story/>

斯生物學著作 (Desmond Morris) 《人這種動物》 (*The Human Animal*)、<sup>58</sup>或弗利 (Robert Foley) 《簡述人類演化》。<sup>59</sup>以上這些兼具科學觀點與人文批判的書籍，讓學習者以跨科整合學習方式，以全宇觀點看待宇宙、神靈與人性，都是非常適合的參考讀物。

討論遠古人類對外在環境的適應、生死、冥界等論題，除史前考古學詮釋之外，自要進入史前人類的巫者，自然進入神話人物的專題，也將進入坎伯的神話世界，討論「儀式」的現代意義與「千面英雄」對年輕學生的啟示，<sup>60</sup>也可討論榮格集體潛意識之意義，及人的神秘性與不理性。<sup>61</sup>

在討論神話起源的各種說法，以王孝廉〈夢與真實〉之論述為例，讓學生想像人類演化過程中，有一段很長的時間，生活受制於大自然。各種大自然現象，如雷電造成森林大火，或者洪水氾濫、土石流、乾旱等，使所有的食物都被毀去，族群因之滅絕，這是遠古人類所面對的「真實情境」。如何趨吉避凶？必有「絕地通天」能力的人（「薩滿」或「巫師」），將大自然擬人化—山有山神，海有海神，河有河神，土地有土地之神（即所謂「泛靈論」、「自然神論」），然後「薩滿」以「人」的各種生活體驗，將之故事化，「神話」就此誕生。薩滿巫師作為神人溝通的橋樑，將帶領族人進行各種原始儀式，藉由各種獻祭，討好

<sup>58</sup> Desmond Morris 原著，楊麗瓊譯，《人這種動物》（台北：商務，2002.1）。

<sup>59</sup> Robert Foley 原著，歐陽敏譯，《簡述人類演化》。

<sup>60</sup> Joseph Campbell 原著，李子寧譯，《神話的智慧》（上）（下）（台北市：立緒，1996）。朱侃如，《神話：內在的旅程，英雄的冒險，愛情的故事》（台北：立緒，1994.5）。朱侃如，《千面英雄》（台北：立緒，199.5）。

<sup>61</sup> 龔卓君，余德慧編，《人及其象徵》（台北：立緒，1999.5）。

神，以使神其降福於族人。薩滿巫師作法中，透過單調的樂音，律動性的肢體擺動，加上「酒」，以及「微毒」或「迷幻性植物」，進入神靈與幽冥的世界，然後「真的」看到各種怪物，將它畫在儀式進行中的洞穴（如法國 Lascaux 洞）、岩壁、地面（如秘魯 Nazca 線）及器皿（如中國半坡人面魚紋陶、台灣十三行人面陶甕）等。<sup>62</sup>越原始的部落，其神話越豐富，其祭儀越原始，其巫師的地位越崇高，其工藝品越迷幻、詭異，也越超現實；當然，也越迷人，越接近人類最原始的心靈。<sup>63</sup>

要讓學習者體驗史前人類對現實情境的感受，原民音樂是可以採用的媒介，如討論澳洲岩畫的解讀，澳洲岩畫專家根據薩滿教（shamanism）和恍惚現象（trance）對史前壁畫加以解釋，以當地土著的神話故事來推斷岩畫圖像的意義。<sup>64</sup>此時若搭配 Anangu 民族 Yigi Yigi 樂音，將有助於理解所謂恍惚現象（trance）所塑造的集體意識，進行經驗的連結。在討論卑南文化遺址時，可搭配布農族祭儀樂音，讓學習者體會所謂律動性強、節奏單調樂音之特色，若讓學生嘗試隨著樂音起舞，也有助於其與個體經驗與外在世界的連結與轉化。

此外，鼓勵學習者參與社區儀典，或原民部落祭儀，或對生

---

<sup>62</sup> 王孝廉，〈夢與真實〉，杜正勝主編，《中國文化新論》（台北：聯經，1983）。

<sup>63</sup> K. C. Chang（張光直）原著，郭淨、陳星譯，《美術·神話與祭祀》（台北：稻香，1993.2），頁 39-52。李澤厚，《美的歷程》（台北：風雲時代，1994.7）。

<sup>64</sup> 郭小凌、葉梅斌譯，《劍橋插圖史前藝術史》第八章〈幻覺問題：史前藝術的象徵性解釋〉，頁 225。但作者仍然認為走進史前人們的思想，可能是考古學家或史前藝術所面對最畏首畏尾的任務，需要小心謹慎，不斷意識到自己的假設的基礎是脆弱的，特別是巫師施法、薩滿教及恍惚狀態所作的詮釋。

日及節日的生命儀式提出新的體認與詮釋，都是提供學習者進行轉化的途徑。

## 五、歷史教學導入全人教育概念的新視角——以史前史教學為例

自古以來人類對未知世界所提出的永恆提問，困擾著歷史上的哲學家、思想家、天文觀測者、考古學家及詩人等。在史前史教學中，若要將學習者帶向這個境界，或許藉由史前史的神入與想像，並參與儀典，啟發學習者進入那神秘幽闇的異想世界，嘗試去思索這些問題的答案，以接近遠古人類的心智。全人教育強調個體與自身所處的社群、地球及宇宙星體進行對話與連結，以重新審視個體與自我、地球及宇宙的關係。兩者有其相通處。將全人教育概念應用到史前史教學中，可以開創以下幾個新視角：

### （一）對宇宙與穹蒼的無盡想像

藉由原始部落節奏單調、強弱分明之樂音，再展示各種可怖的面具圖片（含考古發現），以及各種源自神話之畫作或電影，讓學生想像那巫師出神入化後所見的幽冥世界，了解「人」的恐懼，以及對大自然的敬畏，想像各種自然之神的面貌，透視人與大自然的相應關係等等。

面對人類永恆提問，除考古學及神話解讀之外，課間可介紹並討論那些追尋真理/夢想的現代人——再為人類找尋答案的現代「巫師」，如嘗試解答宇宙奧秘的愛因斯坦及史帝芬霍金等，又如嘗試找尋「人從哪裡來」答案的達爾文、李奇家族、華生和克立克等人，以及「人的原始心靈是什麼」的康德、佛洛伊德、榮格及珍古德等，還有那些不斷將神話或神話主題再製、再現與再

詮釋的宮崎駿、史帝芬史匹伯及盧卡斯等動漫家、導演及製片家等，他們為現代人創造各種「現代神話」，期待學習者能從中進行統整思考，從中得到啟發，並獲得創作的泉源。

## （二）重新審視人與大自然的關係

在性靈教育方面，以考古學探索史前人類與環境的互動，由此衍生人地關係的思考。此外，世界原住民文學的導引與閱讀，也可以幫助學習者作出省思與反饋。以達悟族作家夏曼·藍波安〈冷海情深〉，或排灣族盲詩人莫那能「祖父的樹」為例，夏曼·藍波安得到一條魚的感動，那樣的欣喜與滿足與背著大野豬走向歸途的布農獵人的心情是一樣的。學生閱讀〈西雅圖酋長談話〉後，在對話中獲得轉化，有謂「我們從來聽不見那涓涓細流的低吟，從來沒注意過頭頂那片蒼穹的無限寬廣，我們遺忘的，不是酋長的話，而是忘了心中那道原始的喚一對土地的熱愛」，有謂那印證「物競天擇」的鐵律。

## （三）達致個體與自我的連結與轉化：思考個體生命的本質與意義

對於看不見、摸不著的遠古人類心中的宇宙觀，透過中國神話盤古開天、布農族射日神話以及希臘神話普羅米修斯盜火神話等故事講述，並觀賞《奧德賽》影片，以介紹榮格的英雄原型理論，再透過神話學家喬瑟夫·坎伯的《千面英雄》及《英雄的歷程》，了解成為「英雄」的歷程—必經神啟（聖盃的追尋）、啟程、歷險、磨難、歸返（獲得族群的「解藥」）、消亡—小宇宙（肉身）死亡，然後才能出凡入聖，與大宇宙連結，獲得精神的永生。藉之讓學生了解喬瑟夫·坎伯《神話：內在的追尋、英雄

的冒險、愛情的故事》的內在意涵，即每個人都可以設定人生的聖盃，傾聽自己內在的聲音，勇敢追尋，了解磨難是成就英雄必經之路，人人都會碰到智者或女神，「人人都可以成為英雄」。

#### （四）完成個體與社群的連結與轉化：儀典層面教育

在性靈教學上，前述全人教育學者那瓦認為性靈教育不可以被當成「學科」或以正規教育方式來教導，只有從教師自己的行為和與學習者對談而得<sup>65</sup>，他說：「性靈的教育不是裝滿瓶子（filling the cup），而是煽動火苗（fanning the flames）」。<sup>66</sup>

若必須藉由學校教導性靈，拉蒙·那瓦建議可以參與建基在人性價值的文化活動，觀賞具有和諧統一特質的藝術品，討論與性靈有關的論題，閱讀東西方神秘的詩歌，參加露營或靜坐冥想活動等；而教學設計可作視覺化、創造性寫作、神話學習等。<sup>67</sup>在史前史課程設計上，以民族誌類比的方式，加入台灣原住民神話、傳說、音樂、舞蹈、工藝與文學內容，使學習者進行儀典教育，或許可以嘗試為之，當然必須向學習者澄清此舉的適切性。

原住民文化被視為「文明世界的金絲鵲」。<sup>68</sup>研究鄒族口傳文學，本身也是原住民的學者巴蘇亞·博伊哲努（浦忠成）說：<sup>69</sup>

看看曾被視為野蠻的族群，他們由鳥唱能得出行動的準則，尊重野獸蟲蛇的威力；草木滋長，浮雲與風雨和日月星辰的來去，都被賦予確認的意義；萬物的興滅不是偶

<sup>65</sup> Ramon Gallegos Nava, *Holistic Education: Pedagogy of Universal Love*, p.137.

<sup>66</sup> Ramon Gallegos Nava, *Holistic Education: Pedagogy of Universal Love*, p.130.

<sup>67</sup> Ramon Gallegos Nava, *Holistic Education: Pedagogy of Universal Love*, p133.

<sup>68</sup> 巴蘇亞·博伊哲努（浦忠成），《思考原住民》（台北：前衛，2002），頁310。

<sup>69</sup> 巴蘇亞·博伊哲努（浦忠成），《思考原住民》，頁49。

然，自有其機緣與使命，於是大地之上充溢活潑的靈命，亦有虔誠與感懷流注其間。

他主張若能「超越語言文字及其書面意義介紹的侷限，走入神話傳說萌生的地方，參與習俗儀式的操作，甚或進入部落內實際生活與學習」，這樣的實踐必能獲得更深的體會。<sup>70</sup>

### （五）達致個體與地球的連結與轉化：環境生態與倫理教育

史前人類人與地、人與天的互動，將大自然化為諸神，長期與大自然共處後所獲致的「神諭」，過去的「神諭」是為今日的經驗法則或生態智慧，如排灣族古訓「河流是天神走的路」，<sup>71</sup>排灣族認為「山是神住的地方或天神下降時的落腳處，河流則是天神巡視大地的路，神會順著河流從山頭到平原，所以不能阻擋天神的路」，因此，不可以靠近溪流建立家園，不可以選在曾經被溪流氾濫過的河床或是舊河道蓋房子，也不可以破壞或改變溪流的河道，因為「那是『天神』走的路，不可侵犯」。又如排灣族盲詩人莫那能回憶幼時隨祖父到獵寮，晚上升火，祖父要他把樹的枯枝砍下來當柴燒，莫那能問：「整棵樹砍倒，不是比較方便嗎？」祖父回答：<sup>72</sup>

除了我們要取用那幾枝乾枯的樹枝外，螞蟻要用其他的樹枝築巢，疲倦的野鳩要在其中的一枝休息，上面那一個樹洞可能是一隻白面鼯鼠住的，所以這一棵樹，有的是分給

<sup>70</sup> 巴蘇亞·博伊哲努（浦忠成），《思考原住民》，頁100。

<sup>71</sup> 國立台灣史前文化博物館長童春發語，引自〈河流是天神走的路 原民古訓不容侵犯〉，《中國時報》（台北），2009年10月13日。

<sup>72</sup> 巴蘇亞·博伊哲努（浦忠成），《思考原住民》，頁270。

鷹，有的是分給狐狸，連樹蔭都會有尋找落果的山豬，因此我們不能全部都要，我們只要取用那屬於我們的就可以了。

此一思考，將有助於學生重新審視人與大自然的互利共生的關係，在當前氣候災難議題中，此一省思特具意義。

## 六、結論

在學科特質中，歷史學科特質和全人教育概念有其共通點，如歷史「究天人之際、通古今之變、成一家之言」，就蘊藏了全人教育個體與自我、社群、宇宙連結、互動與轉化的意涵。全人教育植基於現代哲學、心理學的教學理論，以及建築在現代地球科學、太空科學、生態理論的環境倫理，植基於轉化理論、靈性科學的性靈教育，可開展並深化歷史教學的廣度與深度，讓歷史教學在體制內利用現有資源連結成一個機動的教育網絡—學生內在各種經驗間，學科內不同單元間、學科與學科間、校內與校外間、師與生之間的連結，或可完成個體與課程、教師的轉化，實現全人教育的理想。

教學設計上，從史學導論探究學科基礎概念和原則，可作為學科間連結轉化和終身學習的基礎。主題論述脈絡、統整、辯證與多元化，評量方式多元化；教學活動設計以性靈教育、社區參與、生態關懷、人性價值為重點等，都是可以借用的全人教育概念，任何單元都可以嘗試為之。

人類史前史的發展，在考古層面或神話層面，在在都顯示人類在地球是沒有疆界的，其所蘊涵的人類原始性靈，表現出人類對宇宙穹蒼的敬意，因此史前史教學可以讓學生超越現時對割裂

的地球，以及分殊化的國家歷史，對地球實體與宇宙有更整全觀的思考。此外，史前史建構在非文字史料，透過圖像、音樂及神入等作為媒介，更易達致對使學生在內在各種經驗間、學科內不同單元間、學科與學科間、校內與校外間、師與生之間的連結，或可完成個體與課程、教師的轉化，實現全人教育的理想。相信全人教育概念可以為人類文化史，尤其史前文化的教學，提供一個新的視角。

在史前史單元教學中，無論是中國史前史或台灣史前史，可達成全人教育的性靈感動，讓學習者了解天人關係與人地關係，也可了解時空的「無限」性，以及所謂「真理」的弔詭，科學的無限與有限、用與無用等。史前考古學回到沒有種族藩籬，沒有國家界限的「地球」，迫使學生用全體人類、全球的角度來對待歷史，找尋不斷衝撞著人類的那些永恆的問題，從中探索其歷史意義。而原住民族的傳統智慧與所衍生的環境倫理，也可讓學生接近神聖事物，藉由個別、自發、直接的經驗，體驗超越文化、超越時間與空間的傳統性靈智慧。

台灣通識課程各單一學科之目標與教學，皆可參照全人教育之理論，以涵育「整全的人」，本文僅為一種嘗試。

（責任編輯：林益德 校對：劉世珣）

