

從人文主義教育觀點看日治時期的 台灣公學校歷史教科書

張 妙 娟

一、前 言

日治時期在近代台灣的歷史發展上佔有重要地位，長達半世紀的殖民統治使台灣走向現代化，也在經濟、社會、政治各層面衍生出許多獨特風貌，堪稱「台灣社會體質激變的時期」¹。台灣現代化的教育制度也是奠基於日治時期，雖然充滿殖民教育色彩和差別待遇，但對台灣現代化人才培育影響深遠。初等教育是一切教育制度的基礎，心智未臻成熟的兒童也是施行同化政策最佳起點，因此日本殖民政府對初等教育極為重視。

1898 年台灣總督府將各地國語傳習所改為公學校，專收 8 歲以上 14 歲以下的台灣兒童就讀。同年公佈的「公學校規則」第一條明定公學校成立的宗旨：「對本島人子弟施德教，授實學，以養成國民性格，同時使精通國語。」² 這四項要點，「施德教」與「養成國民性格」的目的是相近的，在使台灣子弟成為忠貞順服的日本國民，而「授實學」，「精通國語」則是訓練台灣子弟具備生活必需的技術能力，以協助開發台灣資源。在這樣的教育宗旨下，所有公學校課程的規劃、教學內容都必須符合上述目標，歷史課程也不例外。

歷史教育肩負認識自己、國家、文化與涵養社會感的任務，近代世界各國都體認到歷史教育對國家認同，國民素養的重要性，大多從初等教育就開始教導學童認識本國歷史。對一心要同化台灣人民的日本殖民政府而言，歷史教育當然是不可忽視的一環，因此 1922 年公學校課程中特別加入「日本歷史」課，促使歷史科成為獨立的一門學科，在此之前有關日本歷史文化的介紹則是附屬於修身與日語課程中。1922 年之後公學校的歷史課程內容是什麼？日本殖民政府採用這

些教材的教育目的何在？這些內容對公學校的台灣兒童又有何意義？教材是教育目標的呈現，教科書的內容可以反映政府對國民教育的期望。因此，若能從分析公學校的歷史教科書著手，應可了解日本殖民政府對歷史教育直接而真實的意圖。

有關日治時期公學校的教育研究已有不少成果，如歐用生〈日據時期台灣公學校課程之研究〉（台南師專學報 12 期，1979），李園會《日據時期之台灣初等教育》（高雄復文書局，1983），詹茜如《日據時期台灣鄉土教育運動》（台灣師範大學歷史研究所碩士論文，1993），鄭梅淑《日據時期台灣公學校之研究》（東海大學歷史研究所碩士論文，1988），許佩賢《塑造殖民地少國民——台灣公學校教科書之分析》（台灣大學歷史研究所碩士論文，1994）等。這些研究對公學校的教育制度，行政組織，課程架構以及部分科目的教學內容多有探討。但有關公學校歷史教材內容之分析則較欠缺，本文擬在上述的研究基礎上，分析 1935 年出版的《公學校國史，第一種》上下卷的內容，藉以了解日治時期公學校歷史課程的內涵及其意義，並以人文主義教育觀點來檢視這樣的歷史教材內容與人文教育目標的契合程度。

二、人文主義教育思想的基本觀點

人文主義 (Humanism) 一字源出於拉丁文 Humanitas，意義是人的教育，指古希臘羅馬時代以文雅教育 (Liberal Education) 來教導人，培養各種能力均衡發展的公民，使他能過美善生活，參與並領導城邦公共事務。中世紀的歐洲由於神學興盛，教會權威高漲，一切人的作為都以完成神的旨意為目的，人的地位和價值被貶抑。直到十四世紀中葉義大利的學者們在鑽研古典文學中得到啟發，重新省視「以神為本」的思想，試圖在自然界和神之間尋找人的定位和現世生活的價值。這種「以人為中心」的思想後來傳佈歐洲各國，歷經 18 世紀啟蒙哲士的闡揚，人的理性被高舉，理性思維的培養成為教育的重點。德國且有新人文主義運動的興起，強調人的自我實現與圓滿。1788 康德 (Immanuel Kant) 在《實踐理性批判》中提出「人即目的，不是工具」的主張可為代表。由於進化論、實用主義和經濟發展的衝擊，二十世紀的人文主義教育有衰微趨勢。但層出不窮的社會

問題、人的精神危機也使人們無法漠視人文主義教育的必要性。美國在 1980 年代甚至推動了人文主義教育改革計劃³，足見人文主義教育仍有其不可忽視的地位。

要對一個歷史傳統超過千年的思想作一明確的定義是很困難的，特別是人文主義經過幾個世紀潮流的衝擊，添加了不同的思想內涵，更難以一個定義去涵蓋人文主義的全貌。本文採用《哲學百科全書》(The Encyclopedia of Philosophy)的定義：「任何承認人之價值或尊嚴的哲學，相信人爲萬物的尺度，或包含凡討論有關人性，人的限度及其利益的理論。」⁴ 這個定義說明人文主義強調人之所以爲人的獨特性和其價值，以及人在自然界中的自主性。如何幫助個人充分發展人性中最好的特質，對人生做明智的抉擇，並促成社會的進步，這是人文主義教育所努力的目標。爲落實這樣「以人爲中心，自我實現爲目的」的終極關懷，人文主義教育有幾項基本觀點：

1. 教育的目標是發展人性，培養完美人格，追求自我實現。人文主義教育者認爲人是萬物之靈，人性美好而永恆不變。但是人性可能受環境等因素而墮落，必需使理性發揮約束的功能，幫助個人做抉擇，才能享有美善人生，所以人的最高價值是理性。教育的目的就是培養理性，使理性充分而自由的發展，人就能獨立判斷，引導自己成長，實現自我圓滿的理想。美國人文主義教育學者赫欽斯 (R. M. Hutchins) 認爲理性的教育是獲得幸福最好的手段也是培養公民最好的方法，甚至是最好的職業教育⁵。因爲理性自由的人知道如何使自己在現實生活中過圓滿和諧的生活。換言之，教育的功能在培養個人的人格先於社會的服務，人文知識的薰陶勝過職業技術能力的培養，精神的滿足重於物質的滿足。人文主義教育的首要目的「不在製造基督徒、民主黨員、工人、公民、律師或商人，而在培養人類的智慧，由此而發揚人性，以成仁人，其目的是人格，不是人力。」⁶ 但這並不表示人文主義教育反對個人關心社會，只是強調教育的功能應該是個人價值高於社會價值，人格的成長是最高目標，個人不能被訓練成一個具體目的工具——無論是爲了國家或是職業上的目的。教育也不該順應社會的流行，或是被國家政府所控制。教育若能保有自主性，個人才可能

成為獨立思考的理性人⁷。

2. 教育的內容以傳統文化遺產為主體，並符合生活的需要與經驗的原則。人性既是永恆不變，前人先祖也必定遭遇同樣的處境，他們的歷史遺產中也必涵藏了人類理性智慧的精華，有助於我們人格、理性的成長。因此不論歷史、文學、哲學、科學一切知識的經典著作都值得閱讀鑽研，因為在有系統思考的閱讀中，正像「自己和偉大的經典作家們進行對話和討論，就會感到自己獲得文化遺產中共同的人性要素。」⁸此外，在豐富的文化遺產中汲取智慧，選擇教材必須考慮適切性。所謂適切性是「不僅應要與主要社會問題和個人知識相關連，且需能協助吾人了解、控制自己和社會，增進知識的方法以及評估知識的有效標準相關連。」⁹換言之，有助於人格和理性發展的教育材料必須是與生活相關且與學生經驗相契合的。
3. 教育的方法要講求知識與情意的發展並重。完美的人格是理性與感性平衡發展，知識與道德和諧發展的。徒有理性知識不能成為完整的個人，人性中的感性和情意也需要得到發抒。知識的薰陶還需要落實於道德行為的實踐，因此教育的過程中必需注重情意的教育，使學生心有所感動，而不是理智上認知，才能內化成為人格之一部分。

三、公學校歷史教科書的內容分析

日治時期台灣公學校的歷史課程經過三次的修訂。第一次世界大戰後受到民族自決、自由主義思潮的影響，日本改採「內地延長主義」政策，以安撫台灣人民，表示改善差別待遇的誠意。1919，1922年兩次公佈「台灣教育令」，並提出「日台共學」制，課程也儘可能與日本本土相近，「日本歷史」遂在1922年成為一門獨立科目。1933年課程改名為「國史」，更凸顯了以「皇國史觀」為中心的教育目標。1941年台灣總督府積極推行「皇民化政策」，將日本子弟就讀的小學校和台灣子弟就讀的公學校都改稱為「國民學校」，標榜日台教育均等，一視同仁，「國史」課程與修身、國語、地理科合併為「國民科」。由此看來，歷史課程每一次的變動都與殖民政策的修訂有關，而不是因為課程本身的理由而變動。

在歷史教材方面，1922年以前有關日本歷史的資料是併入修身科與國語科的教材中，從一年級開始逐年加重歷史資料的份量，例如第一學年只有介紹國旗和天皇兩項資料，第四學年卻有多達十五項的歷史人物事蹟。總計四學年的修身教科書中共有37項歷史資料，介紹日本傳統節日、習俗，天皇體制，歷代忠臣賢良等¹⁰。1922年以後台灣總督府編纂的歷史教科書共有兩版，第一次是1923年出版《公學校用日本歷史》，後來於1935年改書名為《公學校國史，第一種》，分上、下卷。第二次是1937年重新編寫發行的《公學校國史，第一種》，分一、二卷。註明第一種是為台灣公學校學生所閱讀的，另有第二種是為原住民學生所編寫的。

本文用以分析的歷史教科書是1935年出版的《公學校國史，第一種》上、下卷，其實是1923年出版的《公學校用日本歷史》第十三版的修訂本，只是改了書名。比起1923年初版的內容是大同小異，但《公學校國史，第一種》增補了初版之後發生的時事，如關東大地震、大正天皇駕崩、今上天皇即位，滿洲事變、脫離國際聯盟等史實。此外，《公學校用日本歷史》初版時大部份內容與日本本土《尋常小學國史》相同，每一課的標題大多是人名，插圖則全部引用，並增加一幅西鄉從道進攻石門的插圖¹¹。《公學校國史，第一種》也特別為公學校兒童增補四段有關台灣的敘述，即「台灣的歷史」、「征台之役」、「台灣的平定」，「台灣行啓」。1935年版的《公學校國史，第一種》共有45課，250頁，全書內容有以下幾項特色：

1. 內容以時代人物為中心：全書45課，以人物為標題的有41課(91%)，所選取的歷史人物大致有四類：皇室家族，武士，文化人士及少數婦女。其中介紹天皇家族事蹟的有16課，武士20課，文化賢哲人士5課。這樣的比例分配，很明顯看出這是一本偏重天皇家族和武士政治人物的教科書，也可說是一種「皇室中心」，或是「政治中心」的教材。
2. 敘述著重人物的精神特質和事功：在《公學校國史，第一種》精簡扼要的敘述中，對歷史人物的性格與精神思想都有詳盡的描述，短則幾句讚揚之詞，長則輔以小故事為例證，凸顯人物值得效法之處。歷代天皇備受讚揚的德行是聰明、賢能、武勇、仁慈、體恤民間疾苦。例如聖德太子極聰明

睿智，「據說可以一次同時聽審十個人的爭訟」¹²。仁德天皇觀察到民家炊煙稀少，聯想到收成不好，因而下令減免三年的賦稅¹³。至於武士方面最常被描述的特質是忠誠、勇敢、孝心。特別是國家有內亂、外患、天皇地位受到威脅時，能夠及時勤王護主，安定社會秩序的武士必備受獎賞，受後人紀念。例如豐臣秀吉以寡敵衆，爲織田信長報本能寺之仇，雖然權傾一時，仍尊天皇爲大，爲後陽成天皇建築「聚樂第」行宮。楠木正成兄弟明知無法戰勝足利尊氏仍然英勇出征，最後切腹自殺時還不忘立志，「即使轉世七次也要殲滅仇敵」¹⁴。文化賢哲人士所被看重的是聰明、勤學、謙讓，忠於皇室。德川光國學問淵博，著有《大日本歷史》，書中以朱熹之學爲正統，倡導大義名份的思想，「敬重皇室，每年正月初一必穿著禮服，恭敬地向京都遙拜。」¹⁵

在以男性爲中心的爭權奪霸歷史中，公學校歷史教科書中有難得的女性身影。雖然數量、篇幅很少，卻有正面意義，可惜只限皇室家族。神功皇后是唯一獨占一課敘述的女性，她平定熊襲氏，征服新羅，使百濟、高麗來歸順，武功治績不讓鬚眉¹⁶。其他被提及的婦女還有光明皇后，明治皇后，以及高僧和氣清麻呂的姊姊。有關她們的敘述不外樂善好施，慈悲爲懷，協助學校、公益事業。這些女性形象的敘述很顯然地與天皇、武士的英勇形象大爲不同。

3. 篇幅以戰爭史實居多。《公學校國史，第一種》從第15課開始談武士的興起，以後幾乎就是一部戰爭史。上卷提到二十三場戰役，下卷三十五場，共有五十八場大小戰役。先有各派武士的勢力消長的戰爭，勝者專權自恃，不免引來勤王討伐之戰。經歷了紛擾的戰國時代，直到尊王論起，全國統一，國勢強盛後又開始對外戰爭，打敗朝鮮、中國、和俄國，並參加第一次世界大戰。

戰爭固然是史實，但整本教科書中以極大篇幅敘述，難免給人頌揚戰爭和武力之感。此外，《公學校國史，第一種》書中論及戰爭勝利的原因大都是天皇的感召、將士效命和君主臣民上下一心的結果。例如戰勝中國的理由是「明治天皇親自坐鎮於廣島大本營，夙夜匪懈，前線軍士奮勇，爲國忘家，後方男女老幼一心支援的結果。」¹⁷日俄戰爭也是全國團結一

致，才能連戰連勝，使日本揚威國際。由此看來，當書中談及戰爭的事蹟時，所要表達的不僅是一場戰役的史實而已，更在藉戰爭強調武士的忠誠、英勇及國家的光榮。

4. 有關台灣事蹟的敘述很少。全書二百五十頁，只有「台灣的歷史」，「征台之役」，「台灣的平定」，「台灣行啓」四段。其中「台灣的歷史」是為介紹德川家光時代日本對海外的經營而附帶提到，並以小一號字體挿述於正文中。書中提到台灣時，多用被動式語氣，或以台灣為受詞，例如台灣「被統治」，「被知曉」，「被支配」¹⁸。「征台之役」敘述「明治四年，我國人被暴風吹襲，在台灣的恆春半島登陸，但其中五十四名被牡丹社蕃人殺害。……但清國不對我被害者負任何責任。」¹⁹顯然將當時的琉球視為日本領土，責怪清國不負責。「台灣的平定」重點是馬關條約後，北白川宮能親王率軍登陸澳底，不辭病苦，乘輦指揮軍隊，終於病死台南。這段表揚的是北白川宮能親王為平定台灣的犧牲。「台灣行啓」則是大正天皇到台灣，至今仍被懷念的敘述。這四段描述中的台灣都是與日本歷史的發展有關才能佔國史篇幅一隅，日本人自己也不諱言：

「因為從荷蘭時代的台灣歷史，可以了解我國歷史發展中和台灣相關的部分，即濱田彌兵衛事蹟，又如具有一半日人血統的鄭成功，其歷史敘述可以顯示他的忠誠，這可以凸顯國史的精神，因而在國史教材的選材上是要選取適切的主題，以便達到涵養國民精神的目的。」²⁰

5. 編排教材以兒童為中心。受到第一次世界大戰後歐美自由民主思潮的影響，日本教育界也開始注重教學方法和學童的自主性學習。從《公學校國史，第一種》的敘述文筆、史實材料的選擇可以看出來編寫方式是以兒童為出發點。(1)行文使用口語體，增加教材的可親近性，使並非以日語為母語的台灣兒童容易了解。(2)以人物為中心，而不是以事件為中心，加強兒童的認同感。(3)史實的呈現採用故事性的敘述，增加趣味性，挿圖的運用也使教科書更為活潑生動，全書共有五十五幅挿畫，包括人像和地圖。特別是有一些故事的敘述採用感性的文筆，讀來很能激發同感之情。以第二十三課平重盛為例，後白河法皇時代，平清盛驕奢專權，引起天皇與其他

武士的討伐，當平清盛整裝出兵迎戰時，他的長子平重盛卻沒有穿鎧甲，反而憂愁勸諫他父親說：「人若忘恩負義，就如鳥獸一般，所有恩惠中皇恩最重，……今若輕忘皇恩，必遭神罰。若兩軍交戰，我必站在天皇的一方。但這樣必陷於不孝，寧可請父親在出戰天皇大軍之前先殺我。」²¹楠木正成在櫻井對他兒子臨別訓誡：「不可忘記對天皇的忠義」的敘述亦是情詞感人。

綜合《公學校國史，第一種》全書的內容的確非常切合「公學校規則」中「養成國民性格」的教育目標，對日本國家發展之歷史概述了輪廓，對忠良賢哲詳盡生動的描述更傳達了大和魂精神。

四、公學校歷史教科書中的人文教育意涵

歷史是人文學科之一，有著涵養人文精神的功能，歷史教育在傳遞歷史知識的過程中，也需引導學生發展反省、分析判斷並與選擇的理性思惟。從教科書的內容來看，《公學校國史，第一種》毫無疑問地完全符合殖民政府的教育目標。但這樣的歷史教材在滿足了殖民政策的同時，是否也仍保存歷史教育中的人文內涵？是否也仍符合人文教育的教學目標？以下將從三方面來討論。

(一)教育目標

1922年「新台灣教育令」公佈的同時，總督府也發佈「台灣公立公學校規則」，其中第27條提到：「日本歷史」課程的目的在於「使知國體之大要，以資國民精神之培養」²²。這兩句簡短的目標說明了公學校的歷史教育目的是了解「國體」，培養「國民精神」，重點都是「國家」，而不是個人。所謂「知國體之大要」是了解「國家如何成立，經歷盛衰治亂，歷代天皇的豐功偉業，擁戴萬世一系的天皇，賢良祖先忠君愛國的精神，以及兒童身為國家的一員現在和未來的義務和責任。」而所謂的「資國民精神之培養」是指「忠孝大義，愛國心，和品行的陶冶」²³。細讀之下，教育的目的是要具備國家所需要的一切品行要求，例如忠君愛國等特性，而不是為了教導一個人成為有理性的人，有自己的抉擇和理性判斷。日治初期的教育家伊澤修二也曾指出：

「忠君愛國主義是學校教育的中心，學校課程都應以此為基礎，不可脫離這種精神。……（歷史科）在教導古來聖王之仁德，名將賢士之偉績，國威之振揚，國德之光輝，使油然而興起忠愛之情。」²⁴

若是對照公學校修身科的教育目標，更能看清楚這種以君國為念的思想。1896年「國語學校規則」提到：修身係基於教育敕語之旨趣，授以人道實踐的方法及禮儀作法，教學時先使其分辨忠君愛國之道，並熟習日常禮儀，知曉其對家族、社會和國家的責任²⁵。即使在專以培養道德品行的修身科課程中都無法擺脫天皇、國家的意識形態，更遑論其他課程了。

人文主義教育對教育目標的看法是個人價值高於社會價值，培養人格先於訓練職業能力，精神的滿足勝過物質的滿足。《公學校國史，第一種》既然以國民精神培養為前提，不論對天皇、武士、文化賢哲的描述大多力求表現們完美人格的典範，特別是不畏強權，不怕艱苦，尊天皇為大，為國家奉獻的精神。這種人物的描寫是希望使兒童見賢思齊，但所舉證的事蹟都在彰顯報效皇恩，為國奉獻，似乎個人的尊嚴和價值必需依附於天皇或國家才能顯現其完美。如此一來，個人在這樣的教育中是否能保有獨立思考，自由抉擇的充分理性是很值得懷疑的。《台灣週報》中的「台灣人之教育方針」一文說明了這樣的觀點：

「台灣人之教育方針不在教導高尚的理論，深遠的學理，細密的數學或優美的文學，最重要的是在注入平易簡單而且實際之農、工、商業有關知識。決不可製造法律、政治的論客，不必製造數學、文學博士，只要教導成順從的農民，勤勉的工人，機敏的商人即可。……教科書、教學法、教學設備都要依據這個方針。」²⁶

這樣的論點正可說明公學校的教育目標實在與人文主義教育背道而馳。人文主義教育注重的是完美人格的培養，而非職業謀生技能。公學校提供的是一種殖民政府既定的價值觀，學生受教不在培養發展理性，反而是被引導至一種殖民社會所認可、鼓勵的偏狹價值中，不但違背教育的原理，也違反了當時自由民主的時代思潮，難怪有學者視為具有濃厚的「社會控制」色彩²⁷。

（二）教育內容

人文主義教育崇尚傳統文化遺產，重視前人的智慧，歷史堪稱人類最豐富的

文化遺產。根據 1922 年「台灣公立公學校規則」，日本歷史課程教授的內容是：「建國之體制，皇統之無窮，歷代天皇之盛業，忠良賢哲之事績，文化之由來，與外國關係之大要，以使知從國初到現在之事例。」²⁸《公學校國史，第一種》的內容的確符合此一大綱，在每一個歷史人物身上繫以時代事蹟，而且難得的是有女性人物參與其中，不致於成為全男性的歷史。但書中所介紹的人物多以天皇家族、武士為主，且是對社會國家安定存亡有貢獻的忠良賢哲。人類本是歷史舞台中的主角，英雄豪傑常是聚光的焦點。但歷史原是不同的族群，階層的人共同努力的結果，發展的過程充滿了多樣性的變化，絕不能以單一的因素來解釋歷史的過程。公學校歷史教科書中充滿了效忠國家和天皇的英雄人物，但是他們並非日本歷史上唯一的貢獻者。

此外，《公學校國史，第一種》中佔有極多篇幅的戰爭史實也是教材選擇上的另一種偏頗。香山公學校出版的一本教科書研究著作中提到選用戰爭教材的價值有四：(1)戰爭在歷史上有重要影響，(2)戰爭中可以表明國體的特質，就是萬世一系，君臣相愛的事實，(3)戰爭是國民的忠勇精神表露無遺的絕佳機會，(4)戰場勇士的捨命事蹟能引發學童對歷史的興趣²⁹。事實上，如此推崇戰爭並非公正的史觀。戰爭是一種社會、文化的衝突，並非人類歷史上的常態。攸關成敗存亡的戰爭場合中所呈現的人性有其真實性，也有特殊性，未必適合作為人格成長的典範。正如以英雄偉人為中心的歷史觀點一樣有其侷限性：

「以偉人為中心的歷史敘述是典型的單一觀點歷史敘述，神聖化、潔淨化使偉人成為一個抽象的、道德的或是精神的代表；進而將歷史中實際發生事件的過程完全與此象徵性的人物相結合。這種單一觀點的歷史敘述造成學習者得到歷史是命定是發展的錯誤印象。學習者在現實環境中得到的自我認識長與淨化了的象徵性人物差距太大，沒有銜接之處，而又在現實生活中隨時察覺到自己是私見、有立場限制的，（這才是人性的表現）偉人的純淨角色將只會增加學習者對歷史發展的疏離與冷漠感。」³⁰

相對於長篇敘述的戰爭史實，與台灣兒童切身相關的台灣歷史卻顯得篇幅太少。正如第三節所分析的，台灣歷史的介紹是為了連結日本歷史上對外關係的開拓，是以日本為主體的敘述。對漢人早期的開發，台灣民主國的抗日都未曾提

到，並且在近代歷史中使清朝的出現成為與日本敵對的國家。這些以日本為中心而有所遺漏的歷史敘述使「公學校兒童完全脫離中國意識」，國史課程也成為鄉土化程度最低的學科³¹。就人文主義教育觀點而言，《公學校國史，第一種》有助於認識日本歷史文化傳統，但台灣兒童對自己所處鄉土文化傳統卻毫無機會了解而顯得疏離。

(三)教育方法

日本在明治維新後對教育的改革極為重視，二十世紀初受民主思潮的衝擊有「新教育運動」興起，重視兒童自發性的發展與有效的教學方法。因此，《公學校國史，第一種》的編纂處處可見為兒童學習立場設想的用心，例如使用口語體詞句，人物故事為主的敘述，插圖的運用以及課文中綱要的提示。特別是一些奮勇為國，犧牲奉獻，忠孝兩全的故事都以較長的篇幅來鋪陳，期能將這些人、事、精神深植於學童們的心中。

另一方面，日治時期留下的公學校教學資料中可看出教師們對教學方法上的講究。許多公學校都提供課程的參考教案，詳細記載每一課課文要點提示，教師須準備的補充教具（地圖，人物肖像，板書）。教材分為「知的教材」，「情的教材」兩部份，各有不同的提要。教學的過程則按學習事項的概觀、說話、感想與批判、質疑應答四步驟進行³²。從上述的分析看來，不論編排的內容或是教學方法《公學校國史，第一種》都注意到知識與情意兩部份。這也正是人文主義教育的教育方法的要求--知識與情意並重的訓練。但值得注意的是，教學方法雖然重要，也大致符合人文精神，真正重要的卻是教學的內容是否以人文精神為目的，否則最後的教學成果仍然堪慮。整體而言，日治時期的公學校歷史教科書內容呈現了以國家、國體、國民精神為重心的內涵，忽視了培養台灣學生獨立自主的人文精神，也顯明了日本殖民政府培養忠順國民的教育意圖。

五、結 論

近代歐美課程研究的學者大多同意，課程的設計具有「社會控制」的功能，特別是社會科，公民科就常被視為「意識型態的學科」³³。教育原是價值引導

的過程，施教者選擇教材內容，便是傳遞一種他們所認定的價值、態度和信念，以達成預設的教育目標。由國家政府所編訂的教材，普遍應用在學校場合中，更有傳遞利於維持既存社會秩序的功能。日治時期台灣的教育制度不可否認的也具有這樣的性質，殖民教育因而常擺盪於兩種不同的評價中。有人美化其為對殖民地的德政，促成殖民地的現代化，也有人批判殖民教育是同化為目的的「愚民教育」。

日治時期公學校的歷史教育在殖民教育的主體之外，其實存有一部份人文教育的內涵。在教育目標上，公學校所要培養「國民精神」也是人文教育中培養人格和社會感的一部份，只是日本殖民政府更注重的是對國家的責任和順良國民的人格特質——忠君愛國，犧牲順服。換言之，公學校的歷史教育並非以台灣兒童為出發點，乃是以殖民政策的達成為出發點。《公學校國史，第一種》的編纂方式和內容也有人文精神的流露，例如能從兒童的立場出發，採用口語、人物故事、感性的文筆來呈現日本的歷史文化與國家精神，使教材深具可親近性，在教學與閱讀的過程中發揮潛移默化的效果。但是主題內容卻偏重天皇、武士、戰爭，完全以日本歷史為主體，忽視台灣兒童對自己鄉土文化的認識卻是與人文教育背道而馳的。至於教學過程中，教師們注重輔助教材的預備，強調知識和情意的教育並重也是人文教育的重點，只是因為教育目標的偏狹，這些教學上的努力也將導引出偏差的成果。

真正的人文教育是以學生本身的成長為目的，培養反省、分析的理性能力，對所接觸的知識有判斷，並做選擇性的接受或認同，絕不是強迫灌輸。台灣公學校的歷史教育有人文教育之名，卻無完整的人文教育內涵，只是一種附屬於殖民教育下偏狹的人文教育。1923年台灣民報的一段話或許可為這種偏狹的歷史教育做註腳：

「向來日本的國定教科書皆屬舊時代的思想，如軍國主義，侵略的領土擴張，資本主義，功名心，偏狹的愛國主義等皆視為重要。所以有表明位階勳等，或職業之貴賤，蒐集種種的材料編入作教科書，獎勵兒童，模仿而已。沒有教他作完全的人，使他表現自己的個性，發揮人類愛，奉事社會，勿作名利之奴隸，專以人格為重，矯正人類過去的惡習，以促進全人

類的幸福為根本。」³⁴

(本文作者為高雄工商專科學校講師)

註 釋

- 1 吳文星，〈日據時期台灣社會領導階層之研究〉，（台北：正中書局，1992），自序，頁1。
- 2 台灣教育會，〈台灣教育沿革誌〉，（台北：台灣教育會，昭和14年），頁229。
- 3 陳照雄，〈當代美國人文主義教育思想〉，（台北：五南圖書公司，1986），頁34-65。
- 4 Paul Edwards ed. *The Encyclopedia of Philosophy*, (New York: The Macmillan Company & The Free Press, 1967), Vol. 4, p.p. 69-70.
- 5 扈中平、劉朝暉，〈挑戰與應答——二十世紀的教育目的觀〉，（山東：山東教育出版社，1995），頁5。
- 6 陳照雄，前引書，頁261。
- 7 扈中平、劉朝暉，前引書，頁5。
- 8 扈中平、劉朝暉，前引書，頁13。
- 9 陳照雄，前引書，頁269。
- 10 佐藤啓一，〈公學校地理歷史科基礎指導研究的實際〉，（台北：七星堂出版社，昭和8年），頁80-90。
- 11 許佩賢，〈塑造殖民地少國民——日據時期台灣公學校教科書之分析〉，台灣大學歷史研究所碩士論文，1994，頁98。
- 12 台灣總督府編，〈公學校國史，第一種〉，上卷，（台北：昭和10年，第13版），頁20。
- 13 〈公學校國史，第一種〉，上卷，頁18。
- 14 〈公學校國史，第一種〉，上卷，頁86。
- 15 〈公學校國史，第一種〉，下卷，頁38。
- 16 〈公學校國史，第一種〉，上卷，頁16。
- 17 〈公學校國史，第一種〉，下卷，頁101。
- 18 許佩賢，前引書，頁100。
- 19 〈公學校國史，第一種〉，下卷，頁85。
- 20 轉引自鄭梅淑，〈日據時期台灣歷史教育述論〉，〈歷史教學問題〉，第三期，1993，頁30-31。
- 21 〈公學校國史，第一種〉，上卷，頁16。
- 22 台灣教育會，前引書，頁365。

- 23 台南師範學校附屬公學校研究部編，《最新公學校教育指針》，（台北：台灣子供世界社，昭和5年），頁232-233。
- 24 國府種武，《台灣における國語教育の展開》，（台北：第一教育社，大正11年），頁36。
- 25 台灣教育會，前引書，頁553。
- 26 《台灣週報》，第48號，1901.9.30，轉引自歐用生，〈日據時代台灣公學校課程之研究〉，台南師專學報十二期，1979，頁103。
- 27 歐用生，同註26，頁102。
- 28 台灣教育會，前引書，頁365。
- 29 左左木四郎，《公學校國史教科書取及の研究》，（香山公學校國史研究部發行，昭和15年），頁62-63。
- 30 胡昌智，《歷史知識與社會變遷》，（台北：聯經出版事業公司，1988），頁81。
- 31 詹茜如，〈日據時期台灣的鄉土教育運動〉，台灣師範大學歷史研究所碩士論文，1993，頁70。
- 32 台南師範學校附屬公學校研究部，同前書，頁236-240。
- 33 歐用生，同註26，頁102。
- 34 《台灣民報》，第二號，1923年5月1日，頁8，〈國定教科書將改爲人格本位〉。