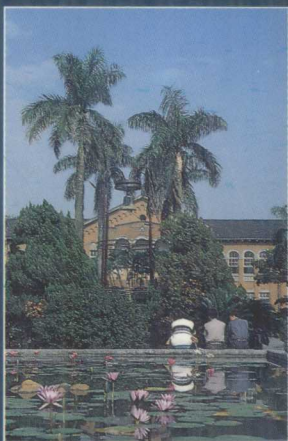


戰後臺灣的教育與思想



黃俊傑 著

 東大圖書公司

G40-02
21

戰後臺灣的教育與思想

黃俊傑 著



東土圖書公司

國立中央圖書館出版品預行編目資料

戰後臺灣的教育與思想/黃俊傑著.--
初版.--台北市：東大出版：三民總
經銷，民82
面；公分--（滄海叢刊）
含參考書目及索引
ISBN 957-19-1500-9（精裝）
ISBN 957-19-1501-7（平裝）

1.教育-哲學，原理-中國
520.192 G40-02 81006435

◎ 戰後臺灣的教育與思想

著者 黃俊傑
發行人 劉仲文
著作財產權人 東大圖書股份有限公司
總經理 三民書局股份有限公司
印刷所 東大圖書股份有限公司
地址／臺北市重慶南路一段
六十一號二樓
郵撥／〇一〇七一七五——〇號
初版 中華民國八十二年一月
編號 E 52062
基本定價 捌元捌角玖分
行政院新聞局登記證局版臺業字第〇一九七號

有著作權，不准侵害



ISBN 957-19-1501-7（平裝）

自序

這部書所收集的是我在近六年來所撰寫的論文的一部分。這九篇文字均以臺灣的教育及思想作為主題，所以訂名為：《戰後臺灣的教育與思想》。現在趁著結集付梓的機會，我想說明全書各篇文章撰寫的用心及著眼點，以增益讀者對全書宗旨的瞭解。

從歷史的角度來看，所謂「戰後臺灣經驗」實在是一段具有深刻意義的發展歷程。在四十年左右的時間裏，臺灣從一個農業社會轉化為以工商業為導向的社會。在這段結構轉化的過程中，臺灣也累積了龐大的經濟力，對內則創造了可能是中國人數千年歷史所僅見的豐裕的物質生活；對外則從四十年前接受美援的國家，一變而對中南美洲及其他第三世界國家展開經援。這一段經濟的成就，有些人稱之為「臺灣奇蹟」(Taiwan miracle)。

造成這一段劃時代的「臺灣奇蹟」的因素非常繁多而複雜，而且其間因果相逐，構成萬花筒般的交互作用。這一段當代史之令人砰然心動者在此，然其所以眾說紛紜，莫衷一是者亦在於此。晚近人文社會科學界關於「臺灣經驗」的解釋理論不一而足，言人人殊。語其著眼點，有所謂「國家中心論」與「社會中心論」之殊，前者以各項成就歸之於政府政策的領導有方；後者則歸之於民間社會的活力與人民的勤勉。言其研究之立場，則有所謂「自由主義的」(liberal)、「激進的」(radical)與「保守的」(conservative)各派學術立場之分野(參考：Edwin A. Winckler et. al. eds., *Contending Approaches to the Political Economy of Taiwan*, New York: M. E. Sharp, Inc., 1988, pp.

3~19)，企圖對「臺灣經驗」提出解釋，然各派學說，如千巖競秀，萬壑爭流，短期之內似不易定其歸趨。

作為戰後第一代生長於臺灣的史學工作者，我與這一段「臺灣經驗」共同成長，深深浸潤在這一段歷史洪流之中。巨變目擊，自不免別有會心，遂興起心志，加以探索。我認為，在創造「臺灣經驗」的諸般歷史因素之中，至少有兩項是不能加以忽略的：一是 1950 年代開始的農業與農村的復興，二是 1970 年代以後知識階層的壯大。前者為 60 年代以後工業的「起飛」奠定了重要的基礎，而後者則與近年來政治的民主化有密切關係。再進一步來看，前者實奠基於「公地放領」、「三七五減租」以及「耕者有其田」一系列的土地改革政策；後者則與戰後臺灣教育在數量上的急速發展，尤其是 1968~1969 學年度開始推動的「九年國民教育」政策有關。關於土地改革以後臺灣農業史的發展，我已在其他論著中有所討論。現在收集在這部書裏的，是我近年來對於戰後臺灣教育的發展，以及隨著教育發展而來的思想問題，所進行的一點初步的探討的文字。

從量的角度來看，戰後臺灣教育的發展誠然是「臺灣奇蹟」的一部分。在臺灣六歲及六歲以上的總人口中，文盲所佔的比例在 1952 年是 42.1%，到 1965 年已降為 7.1%。接受中等教育的人口所佔的比例，從 1952 年的 8.8%，到 1989 年增加為 44.9%；接受高等教育的人口所佔的比例，也從 1952 年的 1.4%，到 1989 年增加為 44.9%（見：*Taiwan Statistical Data Book*, 1990, p. 7, Table 2~46）。戰後臺灣教育的快速普及與學校數目的擴張，都是人人有目共睹的成就，任何人無法加以否認。

但是，如果我們從質的角度來看，臺灣的教育問題叢生，錯綜複雜，也是另一個人人所共見，而且感同身受的現象。聯考領導教學，學生心態日趨功利……等只是諸般問題中之較為彰明易見者而已。這些病

態的形成，並非一朝一夕，乃是由於長期歷史發展的積澱，而其中最具關鍵性的兩個病源則是「教育政治化」與「教育商品化」。前者將教育部門當作完成各種政治目標的工具，後者將教育過程視為求取職業的訓練工具。兩者方向雖有不同，但是都將教育加以工具化，使教育之培養健全人格的最根本的目的為之澈底淪喪。

回顧過去四十多年來的發展歷程，我們要正確面對教育部門所存在的各種複雜的問題，最有效的策略之一，就是澈底實施「教育自由化」政策。所謂「教育自由化」，是指重建教育部門的主體性與自主性，使教育部門不再受到非教育力量（如政治利益或經濟發展）的滲透與干擾。也就是說，教育必須以造就「完整的人」為終極目標，不再像過去四十年來一樣，只是成為達成政治目的或經建目標的工具而已。「教育自由化」的新政策取向，不僅與國外（如日本的「臨時教育審議會」所進行的改革方向）的教育思潮互相呼應，而且也與當前及未來我國民民主化發展趨勢，同步邁進。

在教育政策的調整中，1984年教育部所推動的大學通識教育課程選修制度，有一定的意義。本書《教育篇》第四篇論文：〈大學通識教育的挑戰與對策〉寫於1986年8月，代表那個時候我對大學通識教育問題所抱持的一點淺見。當時我提出「多元的教育觀」與「人文主義的教育觀」作為大學通識教育的基本理念。其實我們要落實這兩種教育觀，其前提就是在於「教育自由化」政策的實施。在這篇論文的附錄中，我也節譯日本報刊所載日本臨時教育審議會進行教育改革的經過與簡要內容，借他山之石，冀能發揮攻玉之效。

戰後臺灣教育的另一項值得思考的問題，大概是歷史教育之不受重視與歷史意識的薄弱化與被扭曲。所謂「冰凍三尺，非一日之寒」，這個現象的形成，當然有其錯綜複雜的因素，而與上文所說的「教育的政治化」與「教育的商品化」均有相當的關係。最近幾年來，隨著長遠數

十年的戒嚴法的廢除，長期累積的社會力全面釋放，並要求將它自身在政治領域中加以「客體化」(objectification)。在這種新時代的風潮之下，歷史研究與歷史教學也深受衝擊。本書《教育篇》各篇論文，均環繞著歷史教育的各種問題，提出我個人的看法。在第一篇〈論歷史研究與歷史教學之關係〉中，我認為，歷史研究與歷史教學兩者之間，存有一種有機的互動關係與問題意識的循環關係，兩者如車之二輪，鳥之兩翼，不可分亦不能分。我也強調「教育自由化」的新政策，是因應當前歷史教育困境的基本策略。第二篇及第三篇論文，檢討國內大學歷史學系的基本必修課程「史學方法論」的研究成果與教學工作；第五篇論文檢討現階段國中歷史教育的相關問題。第六篇論文，則是站在「戰後臺灣經驗」的基礎上，對大學院校的中國史教育提出一些新的展望。

在關於戰後「臺灣經驗」的研究中，較少觸及的是思想的領域。1949年桑海巨變，大陸的儒家學者桴海來臺，潛心著述，弘揚儒學，到底他們的儒學研究有哪些共同特徵？他們之間分為哪些主要的流派？展望未來的儒學研究，可能有哪些新問題可以探討？我在本書第七篇論文提出了一些粗糙的看法，以就教於關心儒家前途的朋友。

但是，當我們將「儒家思想」與「戰後臺灣」連繫起來，而想提出某種展望的時候，我們立刻遭遇到兩種不同立場的挑戰與質疑：

(一) 從「現代主體論」者的立場來看，儒家乃傳統社會與文化的產物，無法與現代多元社會相調和。

(二) 從「臺灣主體論」者的立場來看，儒家乃專制中國的思想體系，與走向民主自由法治的二十一世紀新臺灣，是絕不相容的。

這兩種立場都持之有故，言之成理，在某種程度內具有說服性，但是，也都有思考的盲點，值得商榷。本書最後一篇論文〈儒家思想與戰後臺灣：回顧與展望〉，就是企圖扣緊這兩種質疑而加以論述。基本上，

我認為以孔孟荀為代表的古典儒學（而不是被歷代專制帝王所扭曲的御用儒學）中，對於資本主義文化與工業文明的惡質化發展，如金權政治（plutocracy）、環境污染、人與自然的疏離、人與人的疏離……等問題，都具有某種程度的新啟示。古典儒學已是人類文明的共同遺產，我們如果要使臺灣健康地邁向二十一世紀，作為華人共同遺產的儒家思想，畢竟仍是一項值得珍惜的精神資源。我在本書第一篇文字中，主張將中華文化中的經典作品，列入大學通識教育課程規劃的可能範圍，也是基於同樣的認識。

在當代儒家學者中，對我個人啟迪最大的是徐復觀（1902~1982）先生。徐先生大約是當代儒家學者之中，歷史學取向最為強烈的一位，所以他的學問世界中充滿了對人民的苦難的關懷。1966年元月我經過一位長輩的介紹，獲緣向徐先生問學，他那種強韌的生命力與對中國文化的愛心，對我震撼極大，至今想起那次請示的情景，仍歷歷在目，恍如昨日。本書第八篇論文，就是為了紀念徐先生逝世十週年而撰寫，希望能表達我對徐先生的崇敬之情於萬一。

最後，讓我引用柯靈吾（R. G. Collingwood, 1889~1943）的話來結束我這一篇序言。柯靈吾說：「每個人都帶著他自己和他的時代的觀點來研究歷史」（R. G. Collingwood, "The Philosophy of History", 收入: *Essays in the Philosophy of History*, ed., by William Debbins, London: University of Texas Press, 1965, 1976, p. 16）。我們都站在戰後臺灣這四十多年來 的歷史之流裏，創造歷史也閱讀歷史。這部書所收集的這九篇文字，就是我閱讀「臺灣經驗」這部大書，從教育和思想這兩個角度，所提出來的一點讀書心得。我誠懇地期待讀者的指教。

黃俊傑

1992年初秋序於臺北市

戰後臺灣的教育與思想

目 錄

自 序

《教育篇》

一、論歷史研究與歷史教學之關係

- 一、前 言…………… 1
- 二、歷史研究與教學的關係：有機的互動性與詮釋的循環性…… 2
- 三、歷史研究與歷史教學關係的建立與展開…………… 5
- 四、當前歷史研究與歷史教學的困境……………11
- 五、解決問題的策略……………18
- 六、結 論……………24
- 參考書目……………25

二、戰後臺灣關於史學方法論的研究（1950~1980）

- 一、前 言……………29
- 二、第一階段的史學方法論著作及其特徵（1950~1970）……31
- 三、第二階段的史學方法論研究及其新動向（1971~1980）……48
- 四、結 語……………77

參考書目	82
(一)專書部分	83
(二)論文部分	90
三、關於「史學方法論」教學工作的幾點思考	
一、前 言	101
二、課程設計與教材內容	102
三、教學方法與問題檢討	107
四、結 語	111
附錄(一): 史學方法論教學參考資料	113
附錄(二): 中國歷史研究導引	153
四、大學通識教育的挑戰與對策	
一、前 言	179
二、大學通識教育的理論基礎	181
三、當前大學通識教育的問題	193
四、對策的提出	201
五、結語——試擬若干具體改革措施	206
附錄: 日本臨時教育審議會審議概要(譯)	211
五、國中教師對歷史教育的看法	
一、前 言	231
二、國中歷史教育的結構性問題	
——歷史教師的歷史教育觀(一)	234
三、國中歷史教育的非結構性問題	
——歷史教師的歷史教育觀(二)	244

四、歷史教師的自我評價	248
五、結 論	251
六、中國史教育的新展望	
——以戰後臺灣經驗為參考架構	
一、前 言	253
二、戰後臺灣經驗：變遷原因及其內容	256
三、戰後臺灣經驗的社會文化涵義	261
四、中國史教育的新展望(一)：多元觀	262
五、中國史教育的新展望(二)：國際觀	270
六、結 論	273
參考書目	274

《思想篇》

七、戰後臺灣關於儒家思想的研究	
一、前言：戰後臺灣人文研究的歷史背景	277
二、戰後臺灣儒學研究的共同特徵	280
三、戰後臺灣儒學研究的幾個主流及其問題意識	286
四、未來研究的新展望	311
引用書目	322
附錄：戰後臺灣中國思想史研究年表（1945~1991）	329
八、徐復觀的思想史方法論及其實踐	
一、前 言	345
二、徐復觀的精神風貌及其學術	347

三、整體論的研究方法及其實踐	354
四、比較觀點下的中國思想史研究	369
五、結 論	375
參考書目	376

九、儒家思想與戰後臺灣：回顧與展望

一、問題的提出	383
二、先秦儒家人文主義的內涵	385
三、儒家與傳統中國的政治與社會：共生與矛盾	390
四、戰後臺灣經驗及其歷史意義	396
五、儒家價值與二十一世紀的臺灣	400
六、結論：挑戰與展望	405
參考書目	412

索 引

一、論歷史研究與歷史教學之關係

目 次

- 一、前 言
- 二、歷史研究與教學的關係：有機的互動性與詮釋的循環性
- 三、歷史研究與歷史教學關係的建立與展開
- 四、當前歷史研究與歷史教學的困境
- 五、解決問題的策略
- 六、結 論

一、前 言

這篇論文的主題在於探討歷史研究與歷史教學之間的複雜關係。爲了有效地進行這項工作，我們的分析環繞著以下四個問題而展開：

1. 歷史研究與歷史教學之間，存有何種性質的關係？
2. 這種性質的關係如何展開？
3. 在今日臺灣高等教育體系中，這種關係的建立面臨何種問題？
4. 解決問題的具體策略何在？

這篇論文共分六節，除了第一節前言說明全文宗旨之外，第二節針對第一個問題提出基本看法。第三節分析歷史研究與歷史教學之互動關

係與循環關係，有賴於研究者與教學者的「現實關懷」與「價值意識」而建立。本文第四節則分析在歷史研究與歷史教學之間，建立這種理想的關係，可能遭遇到三個現實問題：（一）由於教育部門自主性長期失落，而導致的歷史教學完全受國家意志支配的問題；（二）由於現代高等學術分工細密而來的通史精神淪喪的問題；（三）第二次世界大戰以後，「全球意識」興起，但關於世界史的研究文獻尚不足以充分支援歷史教學的問題。本文第五節則企圖就以上三大困境，提出解決問題的可能策略。

二、歷史研究與教學的關係：有機的 互動性與詮釋的循環性

歷史研究與歷史教學之間的關係千絲萬縷，複雜萬端，稍加歸納，兩者間的關係屬於以下兩種性質：

（1）就存有狀態而言，歷史研究與歷史教學之間具有一種有機的互動性。兩者間不論在問題意識或在研究取向上，都是互相滲透而交相影響的。

（2）就發生程序來看，歷史研究與歷史教學之間具有一種詮釋的循環性（Hermeneutical circularity）。兩者間在歷史意識的詮釋上相互刺激，形成一種永無終止的循環。

在我進一步分析歷史研究與歷史教學之間的這兩種性質的關係之前，我想先針對時下流行的兩種類型的看法，加以批判，分析它們之所以不能成立的原因：

第一種意見認為：歷史研究與歷史教學是兩種不同的範疇的人文知識活動，不能混為一談。這種意見可再細分為兩類：

（1）歷史研究作為人文學術研究的一部門，應以求真為其目的；歷

歷史教學作為教育領域的一個部門，應以求善為其目標。歷史研究屬於知識的領域，歷史教學則屬於道德的領域，兩者因其目的不同而不應混而為一。誠如班固《漢書·藝文志》所說：「書以廣聽，知之術也；春秋以斷事，信之符也」，所謂「知之術」屬於求真之知識範疇，所謂「信之符」屬於求善之道德範疇。

(2) 歷史研究屬於個人的興趣，研究對象可以完全由個人所決定；歷史教學是國家教育的一部分，必須由超乎個人之上的國家機構所決定。前者屬於「私人領域」，後者屬於「公共領域」，應嚴加區分。

這兩個次類的意見，雖然著眼點及立論點均有不同，但是基本立場是一致的，兩者都認為歷史研究與歷史教學是一種機械的對立關係。基於此，我們的分析可以集中在這個問題上：歷史研究與歷史教學是不是機械的對立關係？

這個問題的答案顯然是否定的，因為歷史研究固然是以求真為其目的，但歷史教學也必須以「真實」為其基礎，只有真實的歷史知識才能感動讀史者，使讀史者挺立心志奮起做人。我們可以說，「真實」是歷史研究和歷史教學共同的基礎。再看第二種次類的意見，認為歷史研究是屬於「私人領域」，而歷史教學是屬於「公共領域」，兩者不可混淆。這種說法完全忽略了個人本來就是生活在社會之中，也浸潤在羣體之中，中國儒家典籍對於羣己之間的不可分割性及互相滲透性，論述至夥，我們不必在此重覆^①。我們可以明顯地發現，以上第一種意見中，不論是(1)型或(2)型的論述，都是無法成立的。

第二種類型認為歷史研究和歷史教學應加以峻別的意見，認為歷史

^① 關於古代儒家思想中的羣己關係，參考：黃俊傑，《孟子思想史論》（臺北：東大圖書公司，1991），卷一，第五章。

研究是歷史知識的生產場所，而歷史教學是歷史知識的傳播管道，兩者之間是一種單方向的輸送關係，類似於今日石化工業體系的上游工廠與下游工廠的關係。所以，這種意見認為歷史研究與歷史教學因性質不同而不能混淆。

這種看法表面上看似似乎持之有故，言之成理，但是再往深一層看，我們會發現：儘管歷史研究和歷史教學有「歷史知識的生產者」與「歷史知識的傳播者」的差別，但這種差別是次要的而非本質性的差別。就其本質而言，歷史研究與歷史教學都是以拓深人類的歷史意識，加強人類的時間深度為其目標，這才是兩者間根本的本質。因此，歷史研究與歷史教學基本上是「同質性的」(homogeneous) 人文知識活動。

在批判了以上兩種不能成立的流行意見之後，我們再進一步提出對歷史研究與歷史教學關係的看法。我認為，歷史研究與歷史教學之間的關係有以下兩種性質：

第一，歷史研究與歷史教學之間是一種「有機的互動關係」：作為一種人文學術活動，歷史研究者所面臨的是林林總總的歷史事實，「上窮王道，下揆人倫，總括萬殊，包吞千有」(《史通·自序》)，歷史研究者如何「原始察終，見盛觀衰」(《史記·太史公自序》)? 如何在諸多歷史事實中抉擇其意義，並且「有與奪焉，有褒貶焉，有鑒誠焉，有諷刺焉；其為貫穿者深矣，其為網羅者密矣，其所商略者遠矣，其所發明者多矣」(《史通·自序》)? 歷史學家必須有明確的問題意識，帶著他所關懷的課題進入歷史的資料之海，才能建構一個有意義的歷史圖像。

歷史研究者的問題意識之來源固然不一而足，但是同時代的聽眾無疑地是一個極其重要的泉源。聽眾的回應可以重塑歷史研究者的研究取向，為歷史研究者提出新的問題意識。同樣道理，從歷史研究中所產生的歷史知識，直接主導歷史教學的形式、方向與內容。因此，就兩者的

存有狀態而言，歷史研究與歷史教學之間構成有機的、辯證的互動關係。

第二，歷史研究與歷史教學構成一種詮釋的循環關係：作為人文學科的一個部門，歷史學以價值的辯證及意義的開發為其目的。因此，歷史學領域內的任何層次的知識活動，都必與「解釋」有直接或間接的關係。當代史學家中，將這一點解釋得最為透徹的首推錢穆（賓四，1895～1991）先生。錢先生說^②：

近人治學，都知注重材料與方法。但做學問，應知先應有一番意義。意義不同，則所應採取之材料與其運用材料之方法，亦將隨而不同。即如歷史，材料無窮，若使治史者沒有先決定一番意義，專一注重在方法上，專用一套方法來駕馭此無窮之材料，將使歷史研究漫無止境，而亦更無意義可言。黃茅白葦，一望皆是，雖是材料不同，而實使人不免有陳陳相因之感。

錢先生在這裏所說的「意義」，實在是史學研究的中心課題。但是，「意義」的提煉與彰顯，卻是一個循環的過程。教育者在施教過程中，意識到某種隱藏在歷史事實中的「意義」，對讀史者具有啟示，他就可以特別加以闡釋。而歷史教學中所產生的施教者心目中歷史之「意義」，也可以反過來刺激他的研究工作的新取向。就是在這種一往一返之中，歷史研究與歷史教學構成了一個「詮釋的循環性」。

三、歷史研究與歷史教學關係的建立與展開

在上文的論述中，我們已經指出：歷史研究與歷史教學之間應該具

^② 錢穆，《中國歷史研究法》（臺北：三民書局，1969），序，頁1。