

臺灣高中生眼中的抗日戰爭：  
高中生問卷調查結果之分析

管美蓉\*

東吳大學兼任助理教授

## 中文摘要

為了解臺灣高中生對於抗日戰爭<sup>1</sup>（以下簡稱「抗戰」）的認知情形，本文透過問卷調查的方式，蒐集並分析598位中上程度的高二、高三學生對抗戰的看法，相關議題的設計包含：（一）與抗戰相關的歷史知識；（二）與抗戰相關的歷史意識；（三）與抗戰相關的歷史思維能力等三個面向。期能藉以了解「中國現代史」教學在臺灣高中歷史教育中的現況，並作為改進高中有關抗戰史教學之參考。

本文分為四部分，一、前言：說明研究動機、方法與目的；二、臺灣高中歷史教科書中的抗日戰爭：分析高中課程綱要及各版教科書的相關內容；三、臺灣高中生眼中的抗日戰爭：說明問卷問題的設計及分析問卷結果；四、結論。

初步獲致以下幾項結論：（一）抗戰的議題深具歷史教育的功能；（二）歷史人物的評價指標趨於多元；（三）教科書應強調抗日戰爭是人類反侵略戰爭的重要指標；（四）兩岸教科書中的抗戰史內容不宜採用口號或教條式的論述。

關鍵字：抗戰、歷史教育、高中歷史課程綱要、高中歷史教科書

\* 本文曾發表於由澳門理工學院成人教育及特別計劃中心主辦之「天人古今：華人社會歷史教育的使命與挑戰國際學術研討會」，2013年9月9-12日。

1 根據教育部於95學年度實施之「普通高級中學課程暫行綱要」（簡稱「95暫綱」），第2冊第5章「中華民國的建立與發展」第三節「從中原到臺灣」的重點之一為「中日戰爭」，相關文字說明如下：「民國以來，中日關係成為中國國際關係中最重要的一環，日本侵華也成為攸關中國內部發展最為主要的外部因素。本節應探討民國以來日本對於中國的影響，以及侵華在其整體國家戰略中的地位；關於中國在此一時期確立了有別於傳統華夏概念的中華民族主義，可以提出來思考討論。有關八年抗戰，九年一貫教材已有述及，因此不必著墨太多，但其歷史意義與影響則應詳細分析探究。」本文依據「95暫綱」，以「抗日戰爭」作為問卷使用之語彙，以符合高中學生的學習經驗。

## 壹、前言

臺灣自1987年解嚴以來，民主化、自由化和本土化的訴求成為臺灣社會的主流思維，在這股風潮的引領下，近二十年來，臺灣社會經歷相當急劇的政治社會變遷，「臺灣本土認同」與「中國認同」也形成兩股在政治、社會與文化上的拉鋸勢力。由於這兩股勢力相互頡抗，展開全面性的攻防戰，使得高中國文、歷史課綱，成了雙方交鋒的舞臺。以原定99年實施的課綱為例，這兩科高中課綱也因受到牽連遲遲無法定案，最後只得比其他科課綱晚兩年實施。<sup>2</sup> 高中歷史課綱之所以受到「青睞」，主要與歷史教科書的功能有關。歷史教科書是「社會歷史記憶」的製造者之一，透過史事的選擇、組織與重述「過去」，有可能創造一個傳統，來詮釋該群體的本質及維繫群體的凝聚。<sup>3</sup>

有關高中生「社會歷史記憶」的探察，筆者曾於2011年首次以辛亥革命為主題進行調查，初步獲致以下四項結論：（一）辛亥革命的議題深具歷史教育的功能；（二）歷史人物的評價指標趨於多元；（三）大眾媒體已成為學生歷史知識的來源之一；（四）臺灣高中生的國家認同紛歧。<sup>4</sup> 為了進一步論證前述看法，本文選擇高中生所熟知的重要歷史事件——「抗日戰爭」作為調查的主題。

對臺灣而言，不同族群在第二次世界大戰中的經驗並不相同，甚至是處於對立的陣營之中。二戰期間，臺灣作為日本的殖民地，自然無法置身戰爭之外。不論是「志願兵制度」或被徵調遠赴海外從軍，充當皇軍的砲

2 高中英文、數學、地理、公民與社會、物理、化學、生物、地球科學等科，均自99學年度實施新課綱，此一「普通高級中學課程綱要」於97年1月24日發布，係由95學年度實施之「普通高級中學課程暫行綱要」（簡稱「95暫綱」）修訂而成。而國文、歷史課綱則遲至100年5月27日及7月14日分別由教育部公布修正「普通高級中學課程綱要」之歷史課程綱要與國文課程綱要部分，自101學年度由高中一年級逐年實施。

3 王明珂，〈過去的結構——關於族群本質與認同變遷的探討〉，《新史學》，第5卷第3期（1994年9月），頁122。

4 管美蓉，〈臺灣高中生眼中的辛亥革命〉，「辛亥革命暨南京臨時政府成立」國際學術研討會，南京：南京大學，2011年10月15-19日。

灰；以及臺灣各大小城鎮頻遭盟軍空襲和海上封鎖，造成極大的破壞和損失；乃至戰後臺籍日本兵無人照顧，顛沛流離，受盡歧視。這些戰時的種種經驗，在在成為臺灣人歷史記憶的一部分。<sup>5</sup> 另一方面，近年來臺灣社會對「七七事變紀念日」的冷淡，可以說是一種集體失憶。當許多人逐漸不認為自己是中國人時，對於「七七」給予中國人的災難，便失去如同身受的情懷，於是「七七」逐漸被遺忘。<sup>6</sup>

回歸到高中歷史教育的立場來看，對於這類深具立場的議題——如抗日戰爭，我們應如何教學？如何讓學生認識到不同立場的可能性？又如何形成共同歷史記憶？終戰與勝利的意涵何者更符合不同世代的思維？我們是要教導學生如何判定正確的立場？還是哪種說法都是合理可接受的呢？不同族群的戰爭經驗並不相同，如何賦予自我新的生存價值與意義？凡此種種，皆是本文所欲討論的重點。

不同於前人的研究，<sup>7</sup> 本文主要是請受訪學生針對問題論述自己的觀點，而非僅讓學生寫出人名或事件名稱，因此，考量學生的回答能力，在抽樣時主要是取樣指定科目考試歷史考科成績在全國前1/3的高分組群學生，而未採取嚴格的分層抽樣。這是初步的嘗試，旨在拋磚引玉，希望能形成蒐集和分析高中生社會歷史記憶的有效方式，藉以呈現臺灣高中生眼中的抗日戰爭，以期為高中歷史教育政策的制定提供參考。

本文採用調查研究法，即透過問卷調查的方式，蒐集臺灣高中生對於抗日戰爭相關議題的認知情形。問卷調查時間是2013年5月，研究調查樣本主要是高中二、三年級的學生，不論是高二或高三的學生，均是使用「95

5 許俊雅，〈記憶與認同——臺灣小說的二戰經驗書寫〉，《臺灣文學館研究學報》，第2期（2006年），頁4-5。

6 王明珂，〈臺灣與中國的歷史記憶與失憶〉，《歷史月刊》，第105期（1996年10月），頁38。

7 盧建榮、王明珂分別在1994-95年針對中學生的文化認同或社會歷史記憶進行調查分析，前者取樣國一、二及高一、二共2700多名學生進行問卷調查；後者則蒐集2416位國一、高二學生的意見進行分析，他們的問題多是簡答式，例如：你心目中的民族英雄有哪些（請依排名順序寫出）？或是，請寫出10個本國歷史上的重要人物等，多屬專有名詞式的回答。參見盧建榮，〈臺灣青少年認同文化的形塑——對五所中學學生問卷調查結果之分析〉，《思與言》，第34卷第3期（1996年9月），頁128；王明珂，〈臺灣青少年的社會歷史記憶〉，《國立臺灣師大學歷史學報》，第25期（1997年6月），頁154。

暫綱」，而非使用「101課綱」。<sup>8</sup> 調查樣本所抽選之高級中學係依北、中、南、東四區分別取樣，每校1至2班，共有11校，598位學生。抽樣學校如下：<sup>9</sup>

表1 抽樣學校數及其地區分布

地 區	學 校 名 稱	校 數
北 區	北一女中、建國中學、中山女中、壽山高中	4校
中 區	新竹高中、臺中一中、臺中女中	3校
南 區	高雄中學、高雄女中、瑞祥高中	3校
東 區	花蓮女中	1校

筆者透過高中歷史專任教師的協助，利用歷史課堂上課的時間，請學生回答抗日戰爭相關議題的問卷。參與問卷的學校，分布在北、中、南、東四區，根據2013年度大考中心指定科目歷史考科考試結果，本次取樣學校的歷史成績有7校屬於全國前5%的明星高中；有2校是介於全國前8%-10%之間；有2校介於前25%-35%之間。本調查取樣偏向中、高程度學生，主要是因為回答這份問卷需用文字敘述，考量低成就群學生作答意願較低，為避免無法取得足夠有效問卷，乃採取了此一抽樣方式。就研究限制而言，它不是全國性樣本，筆者分析樣本時，也並非以量化結果作為標準，而是以質的分析作為論述的主要參考。若要進一步了解全體高中生對八年抗戰的認知，可在本研究的基礎上設計問卷，進行符合全國樣本的問卷調查。

8 95暫綱及101課綱均有「抗戰」這一議題，相較之下，101課綱所述及的內容更多，同樣是第五章「中華民國的建立與發展」，主題之一為「統一建國與抗戰」，有關抗戰的重點有二：一是「抗日戰爭與外交成就」，一是「戰亂下的社會與民生」。近來課綱變動，未來或可再進行相類似的問卷調查，以了解不同課綱下的學生學習樣貌。

9 本次問卷調查工作，承蒙北一女中陳惠珠老師、建國中學戴志清老師、中山女中彭裕峰老師、壽山高中王偲宇老師、新竹高中趙淑慧老師、臺中一中許全義老師、臺中女中林秋志老師、高雄中學顏銘賢老師、瑞祥高中倪心正老師、高雄女中蘇美月老師以及花蓮女中吳一晉老師大力協助，謹此申謝。

為了解臺灣高中生對抗日戰爭歷史的認知，問卷設計包含三個面向，共計8道題目，略述如下：一與抗日戰爭相關的歷史知識；二與抗日戰爭相關的歷史意識；三與抗日戰爭相關的歷史思維能力。

## 貳、臺灣歷史教科書中的抗日戰爭

### 一、歷史科課程標準的變遷

檢視中華民國政府遷臺以後所訂的高中歷史科課程標準（參見下表），可以發現，從民國41年擬定施行至84年（88年實施）新課程標準修訂前，歷40餘年，經3次修訂，皆隻字未改，這意謂著此一課程目標未能與時俱進。41至72年版所揭櫫的四項原則，主要是在民族主義架構下，強調國家組織正當性與社會集體感，重視歷史知識的傳授、情意的陶冶以及史實的灌輸，缺乏培養學習者自主性與分析反省的能力。其四項目標皆以「明瞭」二字開頭加以陳述，學生在歷史教學中被列為傳授的對象，學習過程就是接受由教科書編輯者所提出的歷史知識。

84年公布的課程綱要（88年實施），其目標則是以「啟發學生」、「引導學生」與「培養學生」作為陳述，呈現出以學生為課程主體的新思維。84年版的四項原則分別從不同角度闡釋歷史學科作為必修課程的合理性及其核心價值。此一課程目標與以往最大不同是回歸歷史學科的本質，以往的歷史教學是將歷史知識以一種客觀存在的、固定的發展過程方式呈現在學生面前；84年版則將思考視為這門學科應有的功用及應培養的能力，其中「強化能力」這一目標，最能彰顯與昔日課程目標的差異所在。95年版（95年實施）與101年版（101年實施）的目標將必修與選修分開，整體來說，仍延續84年以學生為主體的教學模式，重視培養學生歷史思維能力以及激發學生對歷史學習的興趣。

表2 41-101年課程目標<sup>10</sup>

版本年代	目 標	
41年	一、明瞭中華民族之演進及各宗族間之融洽與相互依存關係。 二、明瞭我國歷代政治、經濟、社會、文化等變遷的趨向，特別注重光榮偉大的史實，以啟示復興民族之途徑及其應有之努力。 三、明瞭世界各主要民族演進之歷史及其相互影響。 四、明瞭世界文化之演進及現代國際大勢，確立我國對國際應有之態度與責任。	
51年	同上	
62年	同上	
72年	同上	
84年	一、啟發學生對歷史的興趣，俾能主動學習歷史，吸收歷史經驗，增加人文素養。 二、引導學生了解歷史知識的特質，使其認清歷史變遷對時代的重要性，以強化其思考與分析能力。 三、引導學生思索人我、群我的關係，以培養學生對社會、民族、國家的認同感與責任心。 四、培養學生具有開闊的胸襟及世界觀，使能以更寬廣的角度思索中國歷史文化在世界歷史文化中之地位。	
95年	必修	一、培養歷史學科的方法，藉由歷史問題的探討提升學生的思維。 二、幫助學生理解自己文化的根源，建立自我認同感。 三、建立學生對於世界上各種文化的基本認識和理解，養成包容並欣賞多元文化的開闊胸襟。 四、激發學生對歷史的興趣，以充實其生活的內涵。
	選修	一、加強培養學生在閱讀、思考、辨析、論證等方面的能力。 二、學習史學方法，反思三年來學習歷史之心得。 三、強調從今日之臺灣觀看東亞（含中國大陸）、亞太及世界史上的重要問題。
101年	必修	一、引導學生認識重要的歷史知識。 二、培養學生具備蒐集資料，探討歷史問題，進而提升其歷史思維的能力。 三、幫助學生理解自己文化的根源，建立自我認同感。 四、認識世界重要的歷史發展，培養學生尊重各種文化的開闊胸襟。 五、激發學生對歷史知識的興趣，養成終身學習的習慣，以充實其生活內涵。
	選修	一、引導學生認識世界各重要文化的內涵，進而養成思考、分析、比較、論證、評價等方面的能力。 二、引導學生瞭解世界重要文化演變的重大問題及現象，進而養成重視本土、尊重多元、關懷弱勢文化的胸襟。 三、引導學生從文化省思與傳承的角度，關懷世界重要文化的發展，以形成寬闊的世界文化視野。

10 參見41、51、62、72、84、95、101學年度教育部公布或實施之《普通高級中學課程標準（綱要）》。

## 二、各版本歷史教科書對抗日戰爭的觀點

### （一）88年以前統編本有關抗日戰爭之敘述<sup>11</sup>

與抗日戰爭直接相關的章節為28章「八年抗戰」，共有3節，第1節為「抗戰的爆發及初期情勢」，分為以下6段：1. 盧溝橋事變抗戰開始；2. 抗戰初期的會戰；3. 中國實施持久戰略；4. 外交方針與國際形勢；5. 日本以華制華；6. 堅定意志度過艱險。第2節「中國與同盟國家並肩作戰」，分為以下6段：1. 中國成為同盟國家之一；2. 日軍在中國戰場慘敗；3. 平等新約與開羅會議；4. 黎明前的黑暗；5. 中美聯合反攻；6. 日本投降，抗戰結束。第3節「中國抗戰的精神和成就」，分為以下5段：1. 全民奮起共赴國難；2. 生活艱苦意志堅定；3. 戰時精神與後方建設；4. 臺灣的光復；5. 亞洲各國民族同獲獨立。

上述相關內容共有6,835字（扣除中間插入有關臺灣史的敘述約700字左右），3節課文若以人、事、時、地等內容來分類，可歸納如下：1. 提及的人名有20位，包括吉星文、蔣委員長（中正）、佟麟閣、趙登禹、謝晉元、韓復榘、汪兆銘、陳公博、周佛海、陳納德、羅斯福、邱吉爾、徐永昌、岡村寧次、何應欽、蔣夫人（宋美齡）等；圖片說明有野田毅、閻錫山、甘地、尼赫魯；2. 提及的地點：多達70處以上。3. 重要的時間和事件（依章節順序）共有52件事件，包括：1937年七七事變，1937年7月17日廬山聲明、1937年8月13日淞滬會戰、1937年11月9日八百壯士堅守四行倉庫、1937年12月南京大屠殺、1937年12月處死韓復榘、1938年3至4月臺兒莊大捷、1938年10月武漢撤軍、1938年4月通過抗戰建國綱領、1937年8月中蘇互不侵犯條約、1938年12月汪兆銘逃往河內、1940年3月汪政權成立、1944年汪兆銘病死、抗戰初期中共共赴國難宣言、1941年1月新四軍事件、1939年9月俄、德瓜分波蘭、1940年6月封閉滇緬、滇越路、1940年7月日本開始對重慶等地疲勞轟炸、1940年10月美增援及滇緬公路、滇越鐵路重

11 呂實強、蔣永敬編，《歷史》第三冊（臺北：國立編譯館，1996年，12版），頁60-73。

開、1941年日蘇中立協定、1941年8月美國空軍志願隊來華、1941年12月珍珠港事件、1941年12月9日美國正式對日、德、義宣戰、1942年1月蔣中正成為同盟國中國戰區最高統帥、太平洋戰爭初期英美敗退、1942年1月長沙會戰、1943年1月平等新約成立、1943年8月蔣中正繼林森之後成為國民政府主席、1943年11月開羅會議、1944年10月宣布聯合國組織案、1945年10月聯合國成立、1944日軍反攻（一號作戰）、1944年6月衡陽會戰、1942年2月美對華貸款、1943年3月美國第14航空隊在華成立、1944年中美自印反攻、1945年打通中印公路、1943年9月義大利投降、1945年5月德國投降、1945年7月波茨坦宣言、1945年8月6日及8月9日投擲原子彈、1945年8月14日日皇宣布投降、蔣中正發表文告、1945年9月2日盟軍受降、1945年9月9日日遞降書、1944年號召十萬青年從軍、1944年通膨嚴重、1938年國民參政會成立、1945年10月25日臺灣光復、1947年二二八事件、1942年2月蔣中正訪問印度等。

上述所呈現的抗日戰爭內容，正是部編本歷史教科書的典型樣貌，即在有限的篇幅中充滿了大量的年代、人名、地名、事件等名詞，有關歷史發展的脈絡與面貌反而不清晰。「這樣的教學目標只能要求學生記憶，而記憶課本中記載的史實就是學生的歷史知識。」<sup>12</sup> 傳統的歷史教育觀主要是以培養「集體感」與「認同感」為宗旨，單向給予學生一套固定「正確的」歷史詮釋。

## （二）95暫綱有關中日戰爭之說明<sup>13</sup>

表3是95暫綱的文字說明，表4則是依據此一說明編寫及審查而成的各版教科書有關中日戰爭議題的比較表。由於表3對於「中日戰爭」這一重點的編寫說明頗為具體，因此，7家教科書出版社在相關議題的內容上差異並不大（參見表4）。

12 杜正勝，《新史學之路》（臺北：三民書局，2004年），頁86。

13 此處以「中日戰爭」為標題，主要是因為「95暫綱」明列的重點之一即為「中日戰爭」，其涵蓋面包括民國以來的日本侵華事件，「對日抗戰」屬於其中之一。

表3 95 暫綱第五單元「中華民國的建立與發展」主題三「從中原到臺灣」重點及說明<sup>14</sup>

單元	主題	重點	說明
五、中華民國的建立與發展	3.從中原到臺灣	◆中日戰爭	3-2民國以來，中日關係成為中國國際關係中最重要的一環，日本侵華也成為攸關中國內部發展最為主要的外部因素。本節應探討民國以來日本對於中國的影響，以及侵華在其整體國家戰略中的地位；關於中國在此一時期確立了有別於傳統華夏概念的中華民族主義，可以提出來思考討論。有關八年抗戰，九年一貫教材已有述及，因此不必著墨太多，但其歷史意義與影響則應詳細分析探究。

(三) 95暫綱各版本教科書有關中日戰爭內容之比較

表4 各版本教科書有關中日戰爭內容之比較<sup>15</sup>

重要概念	三民	全華	南一	泰宇	康熙	翰林	龍騰
1. 抗戰前的中日關係							
1-1日本侵華策略：大陸政策（北進與南進）	V	V	V	V	V簡略	V	V簡略
1-2民國以來的對華侵逼（二十一條、佔領山東、九一八、滿洲國）	V	V	V	V	V	V	V
2. 剿共與西安事變							
2-1安內攘外政策、剿共戰爭（①瑞金、②逃竄路線、延安）	V無①	V無②	V	V	V	V	V無①
2-2西安事變及其影響（國共聯合抗日）	V	V	V	V	V	V	V
3. 對日抗戰							
3-1前期（七七事變、①南京大屠殺、②汪兆銘政權）	V無②	V	V	V	V	V無①	V
3-2後期（太平洋戰爭、①廢除不平等條約、②開羅會議） 【②開羅會議與第一冊第三單元相參照】	V無①	V無②	V	V	V	V	V無②
3-3雙方戰略的調整（日：速戰速決、以華制華；中：持久戰、與盟國並肩作戰）	V簡略	V簡略	V	V	V簡略	V	V簡略
3-4抗戰的歷史意義與影響（或成就）	V	V	V	V	V	V	V

14 95學年度實施之「普通高級中學課程暫行綱要」於93年8月31日發布，並於94年1月20日修正發布。

15 金仕起等編，《歷史》，第2冊（臺北：三民書局，2007年）；邱炫煜主編，《歷史》，第2冊（臺北：全華圖書公司，2007年）；林能土主編，《歷史》，第2冊（臺南：南一書局，2007年）；陳豐祥主編，《歷史》，第2冊（臺北：泰宇出版公司，2007年）；王仲孚主編，《歷史》，第2冊（臺北：康熹文化，2007年）；王健文等編，《歷史》，第2冊（臺南：翰林出版公司，2007年）；黃春木主編，《歷史》，第2冊（臺北：龍騰文化，2007年）

### 參、臺灣高中生眼中的抗日戰爭——問卷結果分析

臺灣高中歷史教育自88年實施新課綱，開放教科書編寫，開啟了高中歷史教育的新局，在這波歷史教學新趨勢的引導下，高中生的歷史意識和歷史思維能力是否與以往不同？臺灣史單獨成冊之後，對高中生有怎樣的影響？凡此種種，均是筆者欲透過問卷加以了解的議題。一般而言，歷史意識是指過去的事件，一方面因人們對現況有所認識以及對未來有所期望而被揀選出來，加以解釋，它們由此獲得意義；另一方面，因為現況被安排在與過去事件的關聯中，獲得了它的位置及方向，也使得人們對當前狀況有更進一步的了解。而抗日戰爭這個主題，恰好是高中教科書一個具有代表性的議題，不論在統編本或95暫綱的各版教科書中，它都占有相當篇幅；同時，抗日戰爭對中學生而言，也是中國歷史上最為學生所熟悉的重要歷史事件之一；<sup>16</sup> 更重要的是，它對臺灣的歷史發展影響深遠。因此，筆者便以抗日戰爭為主題，設計了8道問題，以下就問卷各題的回答情形進行質與量的初步分析說明。<sup>17</sup>

1. 你（妳）曾從哪些書籍、媒體等接觸到「八年抗戰」的相關資訊？（可多選）

- (A) 國小課本    (B) 國中課本    (C) 高中歷史課本     
 (D) 電影    (E) 電視節目    (F) 小說    (G) 漫畫    (H)  
 線上遊戲    (I) 網路    (J) 其他

16 根據盧建榮、王明珂1994-95年的調查可知，當時受訪中學生認為七七事變是本國歷史上前3大的重要事件，參見盧建榮，〈臺灣青少年認同文化的形塑——對五所中學學生問卷調查結果之分析〉，頁128；王明珂，〈臺灣青少年的社會歷史記憶〉，頁154。

17 以下引文中的標楷字體部分，均是筆者直接引用自受訪學生的回答文字，基於保護當事人的隱私，筆者未標示出處，特此說明。

從598位受訪學生的回答可以看出，學生獲取「八年抗戰」相關資訊最主要來源是國中社會課本及高中歷史課本，有高達9成以上的受訪學生選擇此項；其次是電影和電視，有超過5成的受訪學生選擇此項；再來是網路，約有4成左右的受訪者選答。此外，國小課本和小說也有2成以上的受訪者選答；有7%的受訪者選了其他，不少學生提及是從家中長輩口中得到相關訊息。

從這個結果可知，受訪學生對八年抗戰的認識與理解，主要是來自課堂所學的教科書內容，不容忽略的是教師所扮演的詮釋者角色。在版本開放的情形下，教師可以依授課的需要，自行編寫或補充教材，現行教科書遠不及以往的部編本對教學內容具有相當大的約束力。因此，教師對八年抗戰的講授內容，對學生會有一定程度的影響力。此外，能讓人印象深刻的歷史記憶，未必是透過教科書的傳遞，有可能是其他「歷史再現（historical representation）的管道，例如歷史電影、博物館等。<sup>18</sup> 在這次調查中，電影和電視也成為學生接觸八年抗戰訊息的來源之一，主要原因是以八年抗戰為題材的電影或電視節目，不少賣座與口碑均佳，加上有線頻道的反覆播映，使學生可以很容易接觸到這些與八年抗戰有關電影。<sup>19</sup>

在高中學習階段，學生通常會暴露在兩種社會歷史記憶之中，一種來自學校歷史教育課堂的傳授；另一種則是學校之外的社會所傳布。前者受國家力量的制約，試圖在學生心中建立典範的認同與文化價值；後者則經常不受現實政治權力的規範與影響，它所建立的是多元的、衝突的、爭辯中的認同與文化價值。<sup>20</sup> 在一綱多本的架構下，以往透過部編本對形塑意識形態所發揮的主導作用，已難有依附；另一方面，在影視媒體強勢傳播下，勢必會影響學生對於某些歷史事件的觀點。因此可知，值此資訊爆炸

18 潘光哲，《華盛頓在中國——製作國父》（臺北：三民書局，2006年），頁178-179。

19 早期由臺灣中影出品發行的抗戰電影，如1974年丁善璽導演的「英烈千秋」；1975年丁善璽導演的「八百壯士」；1976年劉家昌導演的「梅花」等作品，這些影片不時會出現在有線電視的頻道，提供大眾觀賞。近年中國大陸則有2010年沈東導演的「喋血孤城」；2011年張藝謀導演的「金陵十三釵」等。

20 王明珂，〈臺灣青少年的社會歷史記憶〉，頁173-174。

的時代，更重要的課題應是讓學生不再成為被形塑的對象，並能進一步培養其主動思考與判斷的能力。

2. 以下是與八年抗戰有關的事件或語彙，請選出一個你（妳）最想進一步了解的事件或語彙，並說明選擇此一事件或語彙的理由。（單選）

- (A) 盧溝橋事件  (B) 淞滬會戰  (C) 南京大屠殺   
 (D) 珍珠港事件  (E) 投擲原子彈  (F) 重慶精神  (G) 以德報怨  
 (H) 廢除不平等條約  (I) 臺灣地位未定論  (J)  
八百壯士  (K) 七三一部隊  (L) 其他

受訪學生選擇「南京大屠殺」的比例最高，有30%的受訪學生表示最想進一步了解這個事件；其次是「臺灣地位未定論」，有13%；再者是「珍珠港事件」及「七三一部隊」，均有10%的學生選為最想了解的事件。相對而言，高中課本一定會敘述的盧溝橋事件、淞滬會戰以及廢除不平等條約，對學生的吸引力反而不及像「重慶精神」（5%）、「以德報怨」（5%）和「八百壯士」（7%）這些曾見於部編本，但現行課本已不再使用的語彙。

選擇「南京大屠殺」的人數最多，並不令人意外，因為學生從國中到高中教科書乃至大眾媒體，都不難接觸到相關訊息。根據學者研究，凝聚人群最重要的方式，除了共同起源記憶之外，便是「集體受難記憶」，「七七事變」與「南京大屠殺」等日本侵華事件，便是凝聚當代中國人的重要集體受難記憶。<sup>21</sup> 各版高中歷史教科書對南京大屠殺多有文字說明且附有照片，同時，教師上課時也常會播放相關紀錄片，加以大眾媒體對日本政府欲掩飾此一暴行的作法也多所報導，甚至電影也提及此一悲劇。<sup>22</sup> 因此，這就成了學生在學習八年抗戰時最鮮活的印象之一。

21 王明珂，〈臺灣與中國的歷史記憶與失憶〉，頁38。

22 例如，2011年由張藝謀執導的「金陵十三釵」，即是以1937年「南京大屠殺」作為故事的時代背景。

從問卷可知，學生選擇「南京大屠殺」的理由，大致可分為以下幾類：（一）了解事件本身的背景、經過和影響，意即歷史事件本身的真相，例如：「我們只知道日本做了很殘忍的事，但是究竟做了什麼，課本裡一直沒有明講，頂多從電影金陵十三釵，看出一二」。（二）作為控訴日本侵華的證據，例如：「南京大屠殺是日本侵略中國的最直接證據，藉由深入了解此事件，知曉更多的真實，有助於強化『日本侵略說』的立場」。（三）理解當時日本人的心態，例如：「雖然很血腥，但我想知道當時日本士兵以何種心態面對，躲過的中國人的心理、戰後日本士兵有何後遺症（心理狀況之類的）、日本政府何出此舉及如何讓士兵執行（有用藥之類的）。（四）想知道不同立場的人如何看待此一事件，例如：「因為一直以來這個事件都無法很客觀的描述吧！畢竟很殘忍，不過一直用中國角度看，應該會少些什麼」。

想了解「臺灣地位未定論」<sup>23</sup>這一語彙的學生表示，「從以前到現在，臺灣的地位一直是個爭議，感覺是與我們最相關也是最貼近的議題。」有關臺灣地位的爭議「在統獨雙方立場上，有全然相反的想法。」對於解決統獨雙方的爭議，學生認為「若能從歷史角度為出發點，可以當作省思的一部分」、「唯有鑑往才能穩健地走歷史的下一步。我希望了解此論點來了解臺灣古今之況，再帶她走最理想的下一步。」

選擇「珍珠港事件」的學生，有些是覺得電影珍珠港很好看而想進一步了解，如：「電影中的『珍珠港』將當時場景演得栩栩如生，令人想再進一步了解。」有的學生是想了解日軍的動機和美軍參戰的原因，如：「日軍為何在當時貿然襲擊珍珠港，而美國參戰僅是為此原因嗎？」還有學生想揭開謎團，「很想知道珍珠港事件前夕，美國是否真有接獲情報。此事蒙上了層神秘面紗，真教人無法不去窺探。」

選擇「七三一部隊」的學生表示，「我想了解日本成立七三一部隊背

23 「臺灣地位未定論」的起源有其政治和歷史背景，而臺灣在經歷總統直選、政黨輪替等民主化進程後，可以確定的是，臺灣的主權屬於臺灣全體人民，現今「臺灣地位未定論」的說法恐難再成立。

後『真正』的理由，以及是何因素造成他們有這般變態行為。」也有學生指出，「相關傳說與謠言不斷，令人好奇。」還有學生想了解「七三一部隊」對戰局的影響，如：「七三一部隊是日本在華進行秘密實驗的部隊，在東北所做的實驗可能造成比其它戰役更嚴重的結果，卻仍不為人知。」

選擇「八百壯士」的學生也有受到電影影響的，但不是「八百壯士」而是「三百壯士」。有學生表示，打破日本三月亡華論，「就是多虧這『八百壯士』，有關這八百壯士的相關內容卻很少，故讓人更生興趣。」同樣也有學生是從人性的角度出發，「想更深入了解為何能夠有如此偉大的人，可以犧牲自己來換取國家的勝利。」想知道為何壯士能無所畏懼，「他們之間那些勇敢艱辛的故事，以及他們是抱持著什麼樣的心情在面對強大的敵軍，什麼樣的時代認知，能夠產生這些毫不畏懼的壯士。」想了解士兵在戰爭中的心境，「如果能了解那些在最低層、最前線作戰的士兵當時的情境與內心，就更可以使我們接近所謂的八年抗戰，更能對國家情操產生共鳴。」也有學生在贊佩之餘，表露出對此一情操的無由想像，或者對時人奉獻精神的不解，因此，也想了解「這背後是單純的愛國情操，還是屈於不得不的政策所驅使。」

分析這些高分群學生的選擇及理由，可以找出學生最想學習的主題及其動機，教師在課堂教學時，可以深化這些學生最想進一步認識的主題，並且可以讓學生依興趣報告，以啟發深入探究問題的能力。歸納可以引起學生興趣的正是「從人性的角度出發」，在學生這樣青春茂盛的歲月，實在無法想像與自己自身經驗相去如此遙遠的戰亂與殘酷，不能理解人性竟有如此不理性的一面。因此，總想了解「真正」的動機與理由，想了解做出這些犯行之人，如何面對自己，又如何掩飾。由此可知「好奇」、「解謎」都是可以引起學生的興趣。

3. 你（妳）對八年抗戰印象最深的是什麼？（例如：印象最深的

是中國人的不屈精神，因為儘管雙方實力懸殊，中國人為了保家衛國，「地無分南北，年無分老幼」，決心抗戰到底。）

抗戰八年，歷時既久，規模又大，影響深遠，因此，受訪學生的回答稱得上是五花八門，大致可以分出以下幾類：其中令最多學生印象深刻是中國人的意志與團結以及為國犧牲，像是：「中國人為國的自我犧牲：因為愛國，所以甘願，也因為不願見到家園被滅，所以犧牲，不管男女老少，這豈不是個偉大的情操。」也有學生寫到軍人不怕死的精神，例如「中國人敢死的精神：裝備的懸殊，但卻不因此向日本鬼子屈服，打不過就玉石俱焚、令人動容。」更有學生體會到戰場上無名英雄的生死瞬間，「默默犧牲奉獻的軍人們：很多生死瞬間，與日軍互擊，很多很多，都是身為後輩的我們難以想像的，而這些無名英雄們，可能默默的在深山中的某處永遠沉睡，或許只是一顆子彈的瞬間……生命瓦解。」還有感慨今昔的差異，即昔日中華民族的團結，與今日臺灣的分裂「八百壯士死守的故事（愛國精神）：為什麼當時能夠如此認同一個國家、一個民族，並願意與之同生死，共進退，現在的臺灣社會卻是這樣分裂？」

在戰爭中流離失所的無辜百姓，戰火下的無奈命運，也讓學生感同身受，「在八年抗戰中幾十、幾百萬人無辜受戰火牽連：許多華人因八年抗戰而離鄉背井，在戰後因政治丕變而無法歸鄉，在異地終老一生，又有許多人受日軍的侵犯及摧殘。」有學生關注於戰火下的農民，「河南大饑荒：逃荒期間，往陝西移動的河南人民卻處處遇到困境，先是在路上遭到日機轟炸，之後在陝西邊境，被國民黨員拒絕入境避難，因為有人提議將難民甩給日本人。只能說，當時人命不值錢。」

生活在臺灣的學生，對臺灣人民在戰爭時期的矛盾和掙扎更是感觸良多，「日本統治下臺灣人的迷茫：許多臺灣人原是從中國過來，八年抗戰後期日本人徵召臺灣人攻打自己祖國的人民，顯得非常心酸、弔詭。」更

有學生關注到慰安婦的創痛，「她們在戰爭中受到了身體和心靈的嚴重創傷，但和軍人不同的是，戰後她們反而受到了同胞的鄙視，至今日本也不承認和公開道歉。」

學生不僅不忍於被侵略的中國人民，也同樣震驚於原子彈帶給日本的屍橫遍野，「當時老師有放投影片給我們看，戰爭和核武使用的後果（有畸形兒的照片和爆炸情況）令人恐懼！」學生也質疑投擲原子彈是正確的選擇嗎？「那兩顆原子彈太令人震驚了，它徹底地改變整個時局，但到底是對或錯，它到底毀滅了什麼，是停止了戰爭，卻讓無數無辜的日本居民陷入死亡和毀滅的深淵。」學生質疑發動戰爭的日本政府，難道忍心讓自己的士兵走上殺戮戰場嗎？「日本自己的士兵也有死掉許多，日本政府怎捨得？大和魂到底是指民族團結，還是集體自殺啊？！」一位學生寫到戰爭對人性的扭曲：「從這場殺戮，我同時看到人性光明和黑暗的一面（救人的團體／日本皇軍），以及戰爭是如何的扭曲、撕裂了人們的良知，造成雙方的無奈。除此情感上的衝擊，另有一事即日本歷史教科書看待這一事件的迴避態度，也讓我覺得感慨。」

還有一些學生對國民政府在戰爭下的作為感到印象深刻，例如「以空間換取時間」的戰略，「我覺得把政府從南京撤到重慶實在太不可思議了！而且是全中國人民無所不用其極地齊同抗日，這讓我烙下深刻印象！」也對中國人的戰爭生活印象深，「中國人的求學精神：中學、大學生邊上課、邊逃難，逃到西南繼續上課。」還有一些學生提到中共在戰爭發展實力，「由中共在八年抗戰的口號『七分發展、二分應付、一分抗日』及後續的新四軍事件，在在看見中共之狡詐，也因此在中八年中壯大聲勢，致日後國軍敗退臺灣，這八年可說是關鍵。」

固然有些學生回答了教科書中所標示的提振民族精神、廢除不平等條約等歷史意義；但更多學生卻能寫出抗日戰爭中激動人心之歷史情懷，這有可能與筆者在問卷上的舉例有關，或許應該避免引導。不過，換個角度來看，卻也因此刺激了學生反思自己在學習這一歷史知識所獲得的啟發。

歷史具有滋潤、美化、開拓人生的功能；歷史也具有鑑誡的作用，可以啟迪思想、增加智慧。當學生寫下這些對抗日戰爭最深刻的印象時，這些不教條、不政治的回答，似乎可以讓我們從學生身上找到歷史所發揮的力量。

4. 抗戰期間，國民政府領導對日作戰；汪兆銘（精衛）則在淪陷區成立南京「國民政府」，與日合作。你（妳）認為汪兆銘是漢奸嗎？為什麼？請用 20 字左右說明你（妳）的看法？（單選）

(A) 是    (B) 不是    (C) 不知道    (D) 沒意見

全體受訪學生認為汪兆銘是漢奸的比例有26%，認為不是的有30%，還有27%表示不知道，16%表示沒意見，1%未答。若進一步分析，在286位女生當中，有28%認為汪是漢奸；304位男生中，有25%認為汪是漢奸，兩者的比例接近。但在認為汪不是漢奸的比例上，男生比女生多出9個百分比，相對的，女生沒意見的比例就比男生多出8個百分比左右；而男、女生選不知道的比例頗相近，分別是28%和26%。由於本文並未採用嚴格的分層抽樣，受訪對象是以高分組群的學生為主而非普查的結果，因此，數據不宜擴大解釋，在此僅能表示，對於高分組群的男、女生對於這個議題有一定程度的差異，儘管大家學習的歷程相近，高分組群的男生似乎較不會以忠、奸來評判人物。

學生針對汪兆銘是否是漢奸所提出的理由十分精彩與深刻，對照於教科書內容枯燥與制式的介紹，學生在評判此一爭議人物時，呈現出多元的觀照角度，令人驚艷。首先，認為汪是漢奸的理由，最主要是基於「他與敵人合作」、「協助日本」、「成立傀儡政權」、「背棄祖國」的事實，認為這樣的行為，便足以判定他是漢奸。有些學生進一步分析汪與敵人合

作的動機，認為他是為了自身利益；有些學生從汪的行為來說明他對國家造成的傷害，因而主張他是漢奸，如：「在敵方陣營另設政府，企圖掩蓋日本侵略南京之實」、「對抗外患應該團結一致，怎能分散軍力、動搖民心呢」；也有學生反映，從小課本就是這麼說，<sup>24</sup>自己也就習慣這種論調，「也許因為從小到大課本裡的汪兆銘，就是一個『奸』，所以不會特別去想他到底為什麼會做那些選擇，只會覺得他是一個叛徒。」基本上，上述認為汪是漢奸的理由，是以其行為、動機或影響作為判斷的指標。

另一方面，認為汪不是漢奸的理由，學生則已跳脫「民族大義」的角度，重新以不同的眼光來反省與思考汪兆銘的選擇。學生的論述大致可以歸納為以下幾類：一、有些學生認為這是亂世之中的無可奈何；人要活下去，不一定要赴死，「世界上不是所有人都有赴死的精神，不用浪費平民老百姓的生命。」二、有的從他的動機來看，「他保護了當時偽政權境內的中國人民。後人可以輕而易舉的指責他們『苟活』、『沒有氣節』，但若換成當時情景，誰又有資格要求大家都要『拋頭顱、灑熱血』呢？」三、有的從結果來分析，「汪政府並沒有表示將中國主權交付日本，追求和平不應被視為漢奸。」四、有些尊重他的選擇——追求和平，「想要與日本達成和平的協議，避免戰爭，而非存心出賣或背叛中國。」五、有的認為他只是與蔣的理念不同，「只是歷史總是主觀，蔣政權得勢下，人們對汪『漢奸』的印象無法輕易移除。」六、有的甚至認為他是放棄自己的名聲，「汪兆銘其實也知道可能背上漢奸之名且日非真心，然為人民仍犧牲了小我以全大我」；有的則贊揚他是浪漫的和平主義者；「他打從青年時期就是個背負著民族使命的熱血志士，只是方法和立場不同罷了。」七、有的認為汪有其策略，「汪精衛成立南京『國民政府』是想採取『對日和平』的方式，如果蔣的方式成功了，日對中的侵略便是失敗，反之則仍還有汪對日的條約約束，其實也是為中國人著想吧！」八、有的認為成

24 統編版高中第三冊（第144頁）有4/5頁左右的篇幅敘述汪政權，並予以總結：「汪政權沒有絲毫自主的權力，只是日本以華制華的工具，受到國人的唾棄。除少數漢奸外，附和者很少，作用不大。」

王敗寇，不足為奇，「歷史都有角度，成者為王，敗者為寇，『漢奸』亦是由這種不理性的歷史傷痕衍生出的詞彙。」九、有的認為各有立場，認為「國共對汪向來有嚴重的偏見，但汪在淪陷區建立政權，對保護當地中國人應有一定功效，至少免於日軍的直接屠戮。」十、有些認為「漢奸」是用詞不當，並分析這個語詞的語境、立場與背景，「中國歷史上不乏有漢人為外族政權效命者，汪精衛之所以被認作『漢奸』或許是後代之民族主義思潮所造成。」又如，「『漢奸』一詞也有爭議，滿洲國皇帝溥儀，算漢奸嗎？」十一、有的則入戲太深，認為汪是間諜，為中國政府辦事，「汪精衛應該是雙面間諜，藉由與日的合作透露機密予我國，後被日慢性下毒。」

至於學生選不知道的理由，大致可以分為以下幾類，一是不知道汪的心態、動機和背後的原因；二是不知道真相，例如他是不是間諜；三是與原先的認識有出入，「在高一時，我認為汪兆銘是漢奸，出賣祖國，但在高三時重新接觸這段歷史時，覺得事情並不是我想像的那麼容易」；四南京「國民政府」的成立，不論是迫於形勢還是向日示好，都是時局下的產物，「對於愛不愛國，我是不太同意的，不見現在許多企業或官員，對臺灣這地方也無所謂的熱忱。」五是漢奸的說法應是「當權者的立場，但我不覺得是歷史全貌。」六是學生自覺「民族情感定位模糊，就算他是漢奸，他所背叛的也不是我的國，中國歷史和臺灣歷史是分開教學的，也把學生的民族意識劃分了。」七是二分法太粗糙，「一個人的行為受許多背景影響不該由個人承擔。」因而認為正反兩極的看法都屬偏激，「汪精衛的偽政權，或許是向日本人屈服的一種較弱的表現，但對於安定及保護佔領區的中國人，汪的努力不可忽視。」

最後，選擇沒意見的理由，主要有：一、認為每個人都有他自己的想法、考量和選擇，可以選擇對自己最有利的條件；二、「漢奸只是洗腦用的名詞」；三、「汪曾受過國民政府的打壓，憤而與敵人合作乃人之常情」，但他替敵國做事的事實，並不會改變。四、亂世之中，「可能會有

人依附更大的勢力」；五、漢奸與否純屬觀點問題；六、動盪時局下，每個人都在尋找自己的定位、立場，我們不該以國民黨的本位看待一切。

從上述的理由來看，學生已不再只以民族大義來評判人物，而是更開闊地從人性角度予以同情的理解，從調查中可以發現高中生已能體會亂世之中芸芸眾生的無奈與無畏。同時，學生也能對於歷史解釋中的觀點和立場，提出質疑、批判與分析。從學生的回答中，可以看出他（她）們不再只是重述以往教科書常見的說法，似乎是反映了某些學者的研究觀點，學生的看法究竟從何而來，未來可再進一步分析。<sup>25</sup> 從這個角度來看，與1996年調查結果相比，在88年啟用新課綱及實施一綱多本架構之後，這些成績優異的受訪學生可說呈現了與以往不同的歷史認知，可以用更客觀、多元的標準評價歷史人物。<sup>26</sup>

5. 你（妳）認為對身在臺灣的我們而言，八年抗戰有怎麼樣的歷史意義？（可以從八年抗戰的結果、對歷史發展的影響、對戰爭的反省、對世人的啟示等方面來說明。）

有些學生從影響和結果來說明抗戰的歷史意義，包括，「它間接促成中共的再起，也使日本人、列強開始重視中國，使中國得以脫離不平等條約的束縛，也讓中國的民族意識更盛。」指出它是現況的歷史淵源，「共產黨的發展，臺灣的定位，造成現在兩岸的情勢迥異，而國內爭吵兩岸的問題，都是從抗戰後延伸的問題。」有的學生肯定它使中國文化得以保存，「八年抗戰代表著中國阻絕外敵的里程碑，透過這場艱辛的戰役，讓中國文化得以保存，並繼續傳承。」有的學生則對臺灣的回歸中華民國提

25 如王克文在《汪精衛、國民黨、南京政權》（臺北：國史館，2001年）所提出的看法，強調汪的烈士情結與浪漫情懷，此觀點在學生的回答中依稀可見。

26 根據筆者2011年的調查結果，學生對袁世凱的評價已與1996年所作的結果大異其趣，基本是已呈現出多元的觀點，不會以道德情操這類主流價值觀作為唯一標準。參見管美蓉，〈臺灣高中生眼中的辛亥革命〉（論文集審查中）；盧建榮，〈臺灣青少年認同文化的形塑——對五所中學學生問卷調查結果之分析〉，頁129。

出不同看法，「臺灣得以光復，歸還中華民國，但我不認為這是好事，畢竟在日本51年的統治下，臺灣變得進步許多，如果臺灣繼續由日本統治，今日說不定已是亞洲數一數二的強國了。」

更多的是對戰爭的警惕，「戰爭是殘忍的，不僅造成許多無辜人民死傷，或許還會造成日後的民族仇恨，所以我們應以此為警惕，放下仇恨，以更好的方式解決衝突。」戰爭的代價太高，不能輕啟戰端，「見證強權入侵，權力鬥爭等等，擦槍走火說的容易，『開戰』、『慷慨赴義』、『誓死成仁』，這些代價可不是每個人都承擔得起。」同時，強調民族大義不要再有了，「民族大義很重要，但不要再有了，雖然損失很多，但對那些命只有一條，最基層人民而言根本是損失不起的！」在超越民族大義之外，是對人生的啟示：「讓我知道，在當時努力對抗日本而團結的中國人，也是有小蝦米對抗大鯨魚的時候。」

學生也感嘆身為臺灣人的無奈，「我覺得八年抗戰讓我有臺灣時常受到無辜波及和牽連的感覺，我們似乎常常不能有自己的主見，自己做任何決定。」在身分認同上產生巨大的困惑，「八年抗戰時臺灣為日本殖民地，究竟要忠孝國家，為日本賣力？還是要認同祖先的祖國與同種族的漢人？這樣的選擇深具意義，也間接導致之後的二二八事件。」有學生深刻的反省，「從甲午戰爭後割臺到二戰後還臺，臺灣像是一顆皮球一樣尋不到根，因此從歷史中重建臺灣人共同的根。」從歷史找到意義，「八年抗戰重創臺灣，使臺灣於日治的工業基礎嚴重受損，亦造成人權被漠視，如軍伕、慰安婦等，還有隨之而來的通膨。八年抗戰後也為臺灣在國際間的定位留下問題。而戰爭時也喚醒臺灣人的民族意識，戰後也導致本、外省情結，但也使臺灣文化更多元。」

的確，歷史的發展，形成臺灣社會中有外省人，有本省人；有原住民，有新住民，從學生們相互矛盾又彼此包容的論述中，可以發現，共識是多元價值與人道關懷，不要再有戰爭，不要再有核武，從抗戰精神的啟發，臺灣社會需要團結，不必再有族群對立，「要學習身為臺灣人的認同

感，和相信自己，團結的精神，而戰爭是因為野心，和仇恨及沒同理心所造成的，我們要避免並深思。」

儘管教科書對抗日戰爭的歷史意義多有著墨，但筆者期望學生能從自身現實的角度來思索抗日戰爭的意義。也許是因筆者在問題中強調了「身在臺灣的我們而言」，因此，學生所表達的抗日戰爭歷史意義顯然超出了教科書所寫的範圍，增添了些許現世的關懷。誠如西方學者卡耳（Edward H. Carr）在《歷史論集》所言：「歷史是『過去的事件』和『逐漸出現的未來目的』間的對話。」<sup>27</sup> 臺灣高中生眼中抗日戰爭的意義正是與現在對話的結果——「間接造成了蔣中正未來政權的不穩，以致日後失去大陸退守臺灣，和共產黨蓬勃（大家窮怕了），也演變成今天臺灣國際地位尷尬的局面，以及些許的民族認同問題。臺灣人是很無奈的，被迫要因蔣的遷臺，而背上這樣至今令我們走不上世界舞臺（只能以個人身分，沒有國家）的重荷。中共的崛起成了意識型態對抗，對世界也造成了很大的影響。」強調要發揮「抗戰的精神，臺灣人需要更團結、更有共識的對抗現階段國際舞臺中共的打壓。」

從受訪學生的回答中，可以再次印證學習歷史對學生而言，的確具有了解現狀淵源、傳遞智慧以及鑑往知來的功用，特別是歷史思維能力的培養，唯有讓學生透過歷史學習培養獨立思考的能力，才能擺脫國家或政黨意識形態的干擾與操弄。

6. 中國大陸教科書寫到抗日戰爭勝利的原因之一是「中國共產黨在全民族抗戰中起到了中流砥柱的作用」。<sup>28</sup> 你（妳）同意這種說法嗎？為什麼？（單選）

27 Edward H. Carr著，王任光譯，《歷史論集（What is History？）》（臺北：幼獅文化事業公司，1995年），頁114。

28 在此引用《中國近現代史綱要》（適用於大學生，非高中生）第六章〈中華民族的抗日戰爭〉之「教學目的與要求」：「懂得中國共產黨及其領導的人民抗日力量是中華民族抗戰的中流砥柱。」參見沙健孫等主編，《中國近現代史綱要教師參考書（修訂版）》（北京：高等教育出版社，2008年），頁212。

(A) 同意  (B) 不同意  (C) 無法判斷  (D) 沒意見

受訪學生有61%對於「中國共產黨在全民族抗戰中起到了中流砥柱的作用」的說法不表認同；有20%表示無法判斷；有12%沒意見；只有8%同意上述的說法。其中，女生不認同上述說法的比例有58%，比男生的64%略低6個百分點；而女生認同上述說法及無法判斷這兩項，均比男生多了3個百分點，二者的差異不大。學生不認同上述說法所持的理由有以下幾類：一是以中共是「一分抗日，二分應付國民政府，七分發展實力」作為反駁的證據，<sup>29</sup> 寫道：「中共當時兵力顯然沒有到了可作為中流砥柱的數量，而『七分發展』的口號也是證據之一。」或者，「是（中共）為自己打廣告吧！？記得臺灣課本都寫中共當時趁機擴大實力。」二、指出課本代表官方立場的特質：「自己的課本都把自己寫得很偉大。」強調教科書中寓含官方的意識形態，如：「中國以黨領政舉世聞名，其作為具有權力的書寫者意圖於教科書中，暗渡意識形態亦很明顯；臺灣的教育則仍以國民黨政府為抗日主流有其道理，畢竟國民政府應為當時軍隊、領導階層的掌控者。」更有學生直接批判此種論述「不過是為政治服務、粉飾掩蓋、出賣歷史良知的『偽歷史』。」他認為「論述本身相當空泛，『中流砥柱』這種含糊、空洞的形容詞無法明確表達『貢獻在哪？』我認為共黨在戰時實力微薄，是戰後接受東北日本人留下的軍備才壯大，因此何來的影響力呢？」三是承認中共在敵後戰場的貢獻，但正面戰場仍是國軍為主，「雖然中國共產黨的確在鄉村等地區的抗戰貢獻良多，但主要在前線作戰，以及籌畫軍事策略的仍是國軍，故應該也要提及國軍的貢獻。」四是就算承認中共有貢獻，但往往是誇大的結果，「我曾到過中國盧溝橋的抗日紀念館，館中所記多是將小戰小役誇大，並說和國軍合作，發揮極大作用云云。但在書中（不只是中、臺人所記，更有外國所記）多記國軍在前與日

29 這種說法並未見於各版高中歷史課本，亦未見於呂實強、蔣永敬所編之《歷史》第3冊。但類似的說法常被引用，如：「我們確定的政策應當是百分之七十作擴張，百分之二十對付國民黨，百分之十抗日。」參見徐中約著，計秋楓等譯，《中國近代史》，下冊（香港：中文大學出版社，2003年），頁595。

抗戰，中共隨之在後接收。或許可說為兩方合作，但我不同意所謂的『中流砥柱』作用。」

有20%的學生選「無法判斷」，所持的理由主要是不知誰說的才是真的？因為「『黨』的思想與生活是臺灣人民從不讀到，從不體會到的，臺灣人不可一逕批評黨的專政洗腦與控制，中國人也需要跳脫出黨的思維去反省。」也有學生認為「基本上臺灣歷史教育上，對共產黨必有所抹黑，反之亦然。知道對岸教科書的正確性，以普通高中生來說並無判斷能力。」或者，「臺灣教科書的觀點往往認為中共總是扯國軍後腿，可能帶有某些歷史偏見，但中共對抗日到底出了幾分力，高中生可能還無法判斷。」

至於有12%表示沒意見，或是抱持尊重的態度，如「反正歷史的事實本來就會有各自的歷史解釋，中國的教科書怎麼描述我們就給予尊重。」或是認為兩方都有貢獻，如「也許中共在抗戰中團結了底層人民的心，也是部分的中流砥柱。但說是完全靠他們嗎？那也不適切，畢竟總指揮整場抗爭的，是國民黨。我想，兩方都是抗戰的中流砥柱吧！」或是指出歷史教科書是國族建構的工具，如「各國各政權對於歷史事件的看法，及意義本有分歧與主觀解釋，直書之外，包含著對當局的曲筆幾乎是必然的手法，再者，每件事的背後皆有各種原因，也不無可能。」

8%的受訪者認同中流砥柱的說法，主要理由是考量中共對農村的影響力，「農村人民大多是支持共產黨的，若非共產黨表明與國民黨合作抗日的態度，或許人民便不會如此團結。」又如，「因為中共懂得觀察民心，加上國民政府不斷壓制人民貧富差距大，人民困苦，中共利用政府缺失才爭取民心。」

儘管臺灣歷史教科書強調領導中國抗戰的是國民政府，中國共產黨則是利用抗日戰爭的時機大力擴充軍隊，發展農村基層組織，對國民政府造成嚴峻的挑戰，根據調查，有60%左右的高分組群學生大致是接受類似的觀點，而不認同中共在抗戰中起了中流砥柱的作用，其中有許多學生都能言

之有物的舉出例證，一如上文所列。而出人意表的是，有高達三成的受訪學生對此一論述表示無法判斷或沒意見，顯示他（她）們並未接受臺灣教科書所傳達的主流觀點，而是反思教科書作為形塑國家意識的工具，所述是否為真？或者，以更開闊的態度來面對中國共產黨在抗戰中的角色——在農村或敵後戰場的經略。

7. 你（妳）認為「終戰紀念」和「抗戰勝利紀念」二者的意涵是否相同？為什麼？（單選）

(A) 相同  (B) 不相同  (C) 不知道  (D) 沒意見

針對本題，受訪學生有74%選「不相同」；有5%選「相同」；有14%選「不知道」；有7%選「沒意見」。其中女生有84%選「不相同」，比男生的66%高出18個百分點，比例差距頗大；反之，有20%的男生選「不知道」，比女生的7%高出13個百分點，二者相差頗多。由日本天皇在戰敗後所宣讀的「終戰詔書」並非是多數學生熟悉的語彙，它僅出現於少數版本之中，為何女生對這個語彙的掌握比男生來得好，頗值得深究。

對於認為二者意涵不同的受訪學生，大致有以下幾類看法：一、認為抗戰勝利，強調勝利，有炫耀的意謂，終戰則強調和平，例如：「抗戰勝利紀念應只有戰勝國可設立，有點炫耀意味；終戰紀念則代表，無論戰勝、戰敗以及中立國對於終戰和平的渴望。」「『終戰』更有和平的意味，emphasize『結束』，『抗戰勝利』則emphasize勝利。」衍伸而來，就是前者精神意義不及後者，「一個是指戰爭的結束，一個是慶祝勝利。後者的精神意義遠大於前者。」有的甚至批評抗戰勝利的說法是很膚淺，「抗戰勝利給人的感覺很膚淺，好像重點是勝利而非戰爭。」還有的認為終戰紀念有更多的內省，如「終戰紀念像在紀念戰爭這整件事，包含檢討及內省；但抗戰勝利像種炫耀政府豐功偉業，感覺就非常不同。」二、

有的學生是從不同觀點或立場來解讀，如「終戰感覺比較中立，抗戰勝利比較有立場，『抗』和『勝利』，感覺只是某一種角度。」或者「終戰是指二次大戰結束，是以世界觀點來看，而抗戰勝利，則添加了更多中國民族觀點。」又如，「前者是日本政府宣告戰爭結束的用詞，後者則是國民政府對抗戰勝利的紀念。兩者為對八年戰爭的不同詮釋。」有的學生指出使用終戰一詞是史實的描述，後者則是歷史解釋，如「前者為戰役結束一歷史事實；後者則為戰役成功一歷史解釋。」三、也有學生從侵略的角度來看，「終戰有種雙方是因不和才開戰，是雙方主動挑起戰爭。抗戰代表日本入侵中國，而我們是被動應戰。」四、有些學生了解「終戰」一詞的由來，因此指出「終戰」一詞是日本為自己解套的語彙，如「前者表示終止戰爭的紀念日，較不去表明戰敗或勝利，『終戰』這詞主要是日本對於WWII戰敗解套之詞。後者表示在抗戰抵擋外敵後勝利的紀念日。」又如，「終戰紀念是為日本保留顏面，而抗戰勝利紀念，則是表達中國於抗戰得到勝利。」

筆者以「終戰紀念」與「抗戰勝利紀念」做一對比，主要是源於臺灣社會對於這類抗戰相關語彙使用的爭議，<sup>30</sup> 最近的爭議是在政府要求公文上統一使用「日據」，而非歷史課程綱要上已行之多年的「日治」。事實上，在現行教科書和社會媒體不再說明「終戰」的意涵，學生在沒有「民族大義」的包袱所做的「望文生義」，倒是對抗日戰爭提出不同的見解與反省。

8. 若是臺灣想紀念抗日戰爭，你（妳）認為應採用「終戰紀念」或「抗戰勝利紀念」哪一語彙？為什麼？（單選）

(A) 終戰紀念    (B) 抗戰勝利紀念    (C) 都可以    (D) 沒意見

30 1995年10月25日，在陳水扁擔任臺北市長任內，曾將「五十週年光復節」改為「終戰五十年」，並舉辦了一系列的紀念活動，引發了有關「光復」或「終戰」的討論。

有38%的受訪學生選（A）終戰紀念；有33%選（B）抗戰勝利紀念；有13%選（C）都可以；有16%選（D）沒意見。其中女生有40%選（A），比男生的37%多3個百分點；選（B）的女生有36%，比男生的30%多6個百分點；有9%的女生選都可以，男生有16%，比女生高出7個百分點；至於選（D）沒意見的女生有15%，與男生的16%相近。大致來看，選（A）、（B）以及都可以、沒意見的比例，大致是各1/3左右。

選擇終戰紀念的受訪學生，所提出的理由可分為以下幾類：一、對日抗戰的結果是慘勝，付出的代價太高，滿目瘡痍，只有損失，沒有所謂的誰勝誰敗。例如，學生寫道：「抗戰的終結付出中國太多的代價，伴隨而來的國共內戰，使人民更加痛苦。這樣的結果僅僅只能算是『對手認輸了，抗戰終結』，對整體中國而言，並非勝利。」另一位學生亦表示：「『勝利』二字在平民聽來反而會覺得格外諷刺，尤其中國在抗戰勝利後，國內之慘狀更是淒慘，因此我認為『終戰』會更有警惕，與提醒之作用。」二、從抗日戰爭時期臺灣是日本領土，日本戰敗了，臺灣何來勝利之說？如：「打仗時我們是替日本人打，日本戰敗後國民政府接收臺灣，兩者在戰爭中是對立的，用終戰紀念沒有輸贏比較適合。」另一位考生認為，「臺灣在當時基本上是屬於日本國，且許多臺人也加入皇軍和日本一起作戰，所以在臺灣，我認為用終戰紀念較妥，用抗戰勝利紀念感覺就是在說：臺灣是中國的一部分。」三、認為這種說法，太像早年的國民黨立場，臺灣沒必要以特定民族的角度來紀念戰爭，「抗戰勝利紀念這種說法，太像早年國民黨的立場了，現代應用較中立的終戰紀念就好。」另一位學生則表示，「抗戰勝利紀念像是站在中國大陸人的立場。」有位學生更指出，「臺灣畢竟已脫離了中國，在實質上更接近世界主流的觀點，因此應該以較廣的角度來看待『八年抗戰』。」四、認為抗戰之所以取得勝利是因為美國投下原子彈，日本才投降，不是國民政府的戰力所致，「抗日能夠勝利，有大部分的原因是因為美國的協助，並非臺灣真正的實力，因此不適用勝利，而且也比較不客觀。」五、採用終戰紀念予人美好

的前景，「終戰紀念給予人們不再有戰爭的美好前景，抗戰勝利紀念似乎並未給予此類保證。」又如，「畢竟還是希望能夠以和平理性態度解決國際事務，雖然是一個象徵性的紀念，仍希望是『終止戰爭』。」有學生則將終戰概念與普世價值連結，「以普世人權價值的『和平』而言，終戰所傳達的意涵較為妥適。」

選擇抗戰勝利紀念的學生有如下的理由：一、認同中華民國及其在抗戰中的奮戰與努力，如「『抗戰勝利』較能充分表達我方不屈不饒，堅持奮戰，而最後得以勝利的堅強意志。」另一位學生亦表示，「『抗戰勝利』是國民政府用血淚換來的，不因統治的地方不同，而有所更改。」更有學生指出，「當初力抗日軍的便是日後撤退來臺的國民黨，嚴格來說，真正能紀念『抗戰』的大概也只有臺灣。」二、強調日軍侵略中國的史實，「在我的認知裡，究竟是日本侵略我國，為使後人易曉而不待深探，宜用此語。」而抗戰勝利紀念正是「對抗入侵贏得勝利的紀念。」另一位學生更強調，「無論臺灣民族認同或是否認為抗戰為『自己的歷史』，但倘若欲發起紀念，則應以『抗戰勝利』之名，以示反對侵略之精神。」三、認為抗戰結束後，戰爭狀態並未隨之遠去，「終戰的定義太廣，因為此八年結束後，內戰又緊接著來，那如何能說是『終』戰呢？」

至於選擇「都可以」和「沒意見」的學生，主要的看法有，一、尊重多元價值，「臺灣人民那麼多元，我覺得不能從單一方面去考量，對不同的人都會是種傷害。」二、尊重不同族群的歷史經驗，「整體來看，臺灣好像不是（也沒本錢是）立場很鮮明的抗日，用終戰紀念這個比較中性的詞，似乎較合宜。可是所謂『臺灣』指的是國民政府，還是這個地理區域呢？從政權還有民族上的牽絆來看，我們好像也是『抗戰勝利』的一員。」三、臺灣定位不清，不知要用何種立場紀念，如「目前為止臺灣的地位還處於尷尬，故對於這一詞彙，我沒有特定的看法。」

從問卷結果來看，也許未來教科書對於抗戰的歷史意義，乃至中國戰場在反侵略戰爭中的貢獻，可以有更多的討論與分析。畢竟，「終戰」不

該是發動戰爭者在投降後的藉口；「和平」，也不會是透過妥協姑息就能得到。若沒有中國軍隊拖住日本，讓日本與德國無法在印度大會師，否則結果如何實未可知。這場反侵略戰爭的勝利，是中國人擺脫了一百多年來「強凌弱，眾暴寡」的命運，揆諸歷史，唯有公理正義的彰顯，侵略者受到失敗的教訓，人類才有可能得到最後的和平。

#### 肆、歷史的反思——代結論

由本次問卷調查結果，可以獲致如下幾點啟示。

##### 一、抗戰的議題深具歷史教育的功能

抗戰是意涵豐富、層次多元的學習主題，給予高中生的啟發，不只在反侵略戰爭這一層意義上，更可擴展至價值觀的建立。從學生的回答可以發現，受訪學生展現了尊重個人的不同選擇；學生的價值觀也不只是贏得勝利，追求和平更是重要的選項。儘管教科書中並無太多生動的細節來展現戰爭中的生活圖像，但學生對於戰爭狀態下人的精神價值、人的生存處境仍然十分關注。戰爭固然可畏，但戰爭裡仍有珍貴的人性，偉大的情操，反而可以和人生的議題連結。高中歷史也許可以採用主題式的深入討論，以滿足學生想要探究歷史事件種種面貌的動機。

##### 二、歷史人物的評價指標趨於多元

從受訪學生對汪兆銘之評價可知，高中生對歷史人物的評價已不再以善惡對立或道德批判的角度，而是趨向多元價值。的確，汪政權對淪陷區人民的日常生活有其功能，對於其動機、目的，既無需過多道德批判，但也無需過度美化或合理化其行為。教學時可以讓學生了解這些抉擇的來龍去脈，讓學生自己評價、論辯；可以使用「通敵者」代替「漢奸」的稱呼，通敵是確實可見的行為，至於他的動機、目的或功與過，則不必先予

定論。學生觀點的多樣化，可說是教科書版本開放的產物，在掙脫了部编版單一觀點的束縛後，高中教師取得了更多的歷史解釋權，不必亦步亦趨地追隨教科書的說法，可以更多元地提出自己或學者的最新研究。另一方面，包括大眾媒體、網路和課外讀物等媒介，都可提供學生更具影響力和話題性的觀點，教科書或歷史課堂已不再是學習歷史的唯一管道。

### 三、應強調抗日戰爭是人類反侵略戰爭的重要指標

從學生問卷可知，以民族主義的角度所塑造的歷史記憶，已不再成為大多數學生會欣然接受的共同記憶。在標舉多元價值的時代，抗日勝利固然是事實，但它也有複雜的因與果，勝利所帶來的巨大代價讓人重新思考勝利的意義。若只強調對日抗戰獲勝，並不足以涵括這場戰爭對人類歷史的意義，抗戰勝利，應是人類反侵略的戰爭終獲勝利。第二次世界大戰是侵略與反侵略之戰，最後由反侵略的陣營獲勝。我們不應該將中國戰場孤立於世界大戰之外，中國戰場的勝利，也正是世界反侵略戰爭中東亞戰場的勝利。這場戰爭與臺灣亦是緊密相連，不因臺灣當時為日本殖民統治而能置身事外。相反的，臺灣亦是這場戰爭中重要的環節，臺灣受殖民統治無法自主，臺灣是日本人的軍伕、慰安婦、志願兵的來源，戰爭後期更因為是日本殖民地而受盟軍轟炸，臺灣人在日本的殖民下是無法決定脫離戰爭的命運。臺灣在這場戰爭中是日本的戰爭工具，直至反侵略戰爭勝利後，臺灣才能脫離日本殖民的命運。事實上，臺灣與這場反侵略戰爭的關連，除了被日本強行捲入戰爭外，還有李友邦所領導的臺灣義勇隊到中國大陸投身於戰爭與日本作戰。臺灣學生對於這場改變臺灣命運的戰爭，應該學習以「反侵略」的普世價值來反思。

### 四、兩岸教科書中的抗戰史內容不宜採用口號或教條式的論述

從學生的回答可知，描述中共抗戰時期作為的「一分抗日，二分應付國民政府，七分發展實力」，的確是深入數個世代的學生心中；另一方

面，中國大陸也同樣在教科書中標榜中共在抗戰的角色與貢獻，甚至抨擊國民政府消極抗日。對於兩岸在歷史論述的落差，應該要回歸史實，而不是以總結式的口號來作為推論的證據。有關抗日戰爭的經過，中華民國藏有豐富的檔案及資料可資說明，例如：國民政府陣亡將官人數（師長以上）高達205人，共軍則有2人；動員10萬以上兵力的大會戰共有22次，中共只參與2次；以及國軍參與大型戰鬥1,100餘次，以及小型戰鬥28,900餘次等，皆可作為論述的依據。

近年來臺灣本土意識高漲，去中國化的呼聲時有所聞，加以外省第一代凋零，以及影視中也少見以抗戰作為題材，使抗日戰爭與臺灣社會失去連結，以致抗戰歷史也逐漸為我們所淡化。戰爭固然不值得歌詠，但在戰爭中為保家衛國、延續中華文化而犧牲奉獻的高貴生命，還是應該予以感念，至少應還它一個本來的面目。如果兩岸一味否認對方在抗戰中的角色與貢獻，而不提出論證，學生在無可釐清的情況下，自然會接受中國是靠美國兩顆原子彈結束戰局的說法，而忽略中國軍隊把日本一百餘萬大軍釘在中國戰場上所發揮的牽制力量。<sup>31</sup>

最後，我們可以思考我們需要什麼樣的歷史教育來傳遞恰當的、共同的歷史知識，藉此在高中學生間建立一種典範的社會認同與價值觀。近20年來，臺灣社會處於高度的認同焦慮狀態，如何透過共同的社會歷史記憶的重塑，建立和諧、平等的社會，已是刻不容緩。其中，主導歷史教育走向的高中歷史課綱的制定者和教科書的編者，可說是具有關鍵的影響力。檢視臺灣高中生對於抗日戰爭議題的看法之後，筆者認為相關教育文化政策的制定者，應體認到不同世代間的巨大差異，並容許多元的、甚或相互矛盾的歷史記憶存在，期許能在國族認同與普世價值之中取得平衡。

31 張玉法，《中國現代史》（臺北：東華書局，1987年），頁667。

## 參考書目

- Edward H. Carr著，王任光譯，《歷史論集（What is History？）》。臺北：幼獅文化事業公司，1995年。
- 王仲孚主編，《歷史》，第2冊。臺北：康熹文化，2007年。
- 王克文，《汪精衛、國民黨、南京政權》。臺北：國史館，2001年。
- 王明珂，〈過去的結構——關於族群本質與認同變遷的探討〉，《新史學》，第5卷第3期（1994年9月）。
- 王明珂，〈臺灣青少年的社會歷史記憶〉，《國立臺灣師大學歷史學報》，第25期（1997年6月）。
- 王明珂，〈臺灣與中國的歷史記憶與失憶〉，《歷史月刊》，第105期（1996年10月）。
- 王健文等編，《歷史》，第2冊。臺南：翰林出版公司，2007年。
- 呂實強、蔣永敬編，《歷史》第3冊。臺北：國立編譯館，1996年，12版。
- 杜正勝，《新史學之路》。臺北：三民書局，2004年。
- 沙健孫等主編，《中國近現代史綱要教師參考書（修訂版）》。北京：高等教育出版社，2008年。
- 林能士主編，《歷史》，第2冊。臺南：南一書局，2007年。
- 邱炫煜主編，《歷史》，第2冊。臺北：全華圖書公司，2007年。
- 金仕起等編，《歷史》，第2冊。臺北：三民書局，2007年。
- 徐中約著，計秋楓等譯，《中國近代史》，下冊。香港：中文大學出版社，2003年。
- 張玉法，《中國現代史》。臺北：東華書局，1987年。
- 教育部，《普通高級中學課程標準（綱要）》（41、51、62、72、84、95、101學年度）。
- 許俊雅，〈記憶與認同——臺灣小說的二戰經驗書寫〉，《臺灣文學館研

究學報》，第2期（2006年）。

陳豐祥主編，《歷史》，第2冊。臺北：泰宇出版公司，2007年。

黃春木主編，《歷史》，第2冊。臺北：龍騰文化，2007年。

管美蓉，〈臺灣高中生眼中的辛亥革命〉，「辛亥革命暨南京臨時政府成立」國際學術研討會，南京：南京大學，2011年10月15-19日。

潘光哲，《華盛頓在中國——製作國父》。臺北：三民書局，2006年。

盧建榮，〈臺灣青少年認同文化的形塑——對五所中學學生問卷調查結果之分析〉，《思與言》，第34卷第3期（1996年9月）。

## Taiwanese High School Students' Point of View on the Second Sino-Japanese War: Analysis of Student Questionnaires

Mei-jung, Kuan

In order to understand how Taiwanese high school students' attitudes/cognitive situation toward the Sino-Japanese War, this paper will focus on analyzing questionnaire responses/data collected from hundreds of 11<sup>th</sup> and 12<sup>th</sup> graders. It is hoped to understand how Modern History of China has reflected in high school history teaching and the results can also be served as a means of improving the teaching of war history in high school.

This paper will contain four parts. The first part presents the motivations, methodology and purpose of the study. The next part introduces anti-Japan wars in high school history textbooks, mainly focused on the correlation between high school history curriculum and contents in textbooks used by high school students. The third part shows the results of students' questionnaire, followed by brief conclusions and recommendations of the study.

Some preliminary results obtained from analyzing students' questionnaire responses : (1) war issues have important functions on history education; (2) evaluation towards historical figures tend to be diverse; (3) history textbooks should emphasize Sino-Japanese War is an important indicator of anti-aggression; (4) contents of history textbooks should not use slogans or dogmatic discourse both in Taiwan and Mainland China.

Keywords: Sino-Japanese War, history education, curriculum guidelines for senior high school history, textbooks for senior high school history courses

---

\* Adjunct Assistant Professor, Soochow University.

