

## 評介松田吉郎《台灣原住民と日本語教育》

謝明如\*

書名：*Taiwan Aborigines and Japanese Education*  
編著者：松田吉郎  
出版社：京都，晃洋書房  
出版時間：2004 年 12 月 20 日  
頁數：224 頁

### 一

松田吉郎，1950 年出生於大阪，現為兵庫教育大學教育學部教授。研究領域廣及近代中國華南地域社會史及日治時期台灣產業、教育史。1980 年擔任大阪經濟法科大學教養部兼任講師，1983 年以《明清時代華南地域史研究》取得大阪市立大學文學研究科東洋史學博士學位。1990 年轉至兵庫教育大學教育學部任教，因指導論文而接觸日治時期台灣及朝鮮教育史。1996 年獲日本交流協會日台交流中心研究補助，來台從事五個月的訪問研究，致力於蒐集日治時期台灣原住民教育之相關史料。自 1998 年迄今陸續發表一系列該主題之論文，本書即是其中 11 篇作品依時間脈絡編排而成的論文集，亦可說是作者近 8 年關於台灣原住民教育史研究之成果發表。

### 二

日治時期台灣原住民教育分屬兩大系統：一為學務部、文教局管轄之平地

---

\* 本文作者為國立臺灣師範大學歷史研究所碩士班研究生。

原住民教育；一為警務局管轄的山地原住民教育，作者據此將本書劃分為兩部：第一部（一～三章）探討 1918 年以前國語傳習所及蕃人公學校之平地原住民教育；第二部（四～十一章）析論 1937 年以前於蕃童教育所實施的山地原住民教育。

向來探討原住民教育皆以 1896 年 9 月設立「恆春國語傳習所豬勝東分教場」為起點，本書亦然。惟作者透過《台灣總督府公文類纂》中的人事資料指出，1874 年日軍征台期間，豬勝東社頭目之子潘文杰統率恆春「下蕃」各社之頭目向日軍輸誠，乃是該分教場設立之契機。1895 年日軍領台後，潘氏致力於誘導蕃民歸附，益使該地成為施政重點。在潘氏與恆春支廳長兼國語傳習所所長相良長綱共同努力下，取得總督府及社人的支持，豬勝東分教場遂為原住民教育之模範，其經驗為翌年成立之台東國語傳習所各分教場所承襲。潘文杰、相良長綱兩人的合作實為恆春、台東兩地原住民教育得以開展之要因，相良之履歷亦顯示沖繩經驗與台灣統治之連動性。

1898 年國語傳習所改制為公學校後，傳習所脫離初創時「培養通譯」之宗旨，轉為「蕃童」教育的特殊機關。1905 年，進一步廢除台東及豬勝東國語傳習所，改置「蕃人公學校」，其後 10 年間，校數及學生數皆顯著增加。此時分教場設立之旨趣乃是欲透過教習日語使原住民歸順；各社教學情形相異，強調由廳長依實際經驗靈活調整。1914 年，以擁有原住民教育經驗的台東廳所提出之修正令為藍本，發佈府令「蕃人公學校規則」，始在法令上正式獨立於一般公學校，惟作法仍保留因地制宜之彈性，教育內容重視日語及實科。作者分析 1915 年總督府出版之《蕃人讀本》一、二卷，指出其內容採用敬體表現之口語體，顯示教學目標在於會話，漢字則以最低限度之必要者為限。另根據《編纂趣意書》分析材料及插圖，顯示總督府避用蕃語及台語，圖文皆呈現日本事物，強調原住民與日本人之相似性及與漢人之差異性，具有「分離教育」之旨趣。1918 年，廢除「蕃人」之名，在名稱上與一般公學校無異，1922 年新「台灣教育令」公布後，教育內容更與一般公學校相同，因此，作者並未探討 1918 年後平地原住民之教育情形。

至於山地原住民教育，作者依管轄機構及基礎綱要之沿革，大別為撫墾署・辨務署時代（1896~1901）、「蕃童教育標準」期（1901~27）、新「蕃童教育標準」

期（1928~31），以及「理蕃大綱」等四期（1931~45）。再以 1901 年警察本署統轄山地教育為起點，進一步細分為「蕃童教育標準」制訂期（1901~08）、「理蕃五年計畫」時期（1910~14）、「台灣教育令」制訂期（1919~23）、新「蕃童教育標準」制訂期（1928~31）、「理蕃大綱」時期（1931~37）及「皇民化政策」下的戰爭時期（1937~45）等六期。除「台灣教育令」制訂期及戰爭時期作者未探討外，其餘則依時間先後構成第二部之章節，呈現 1896~1937 年間山地原住民教育之沿革及樣貌。

日治之初，為順利統轄山地原住民，總督府參酌清代的撫墾局設置撫墾署，採恩威並行之法，意圖透過教育製造原住民和日本人間的「兄弟意識」，故以署員充任教員，一面學習蕃語，進行醫療施藥；一面依「德育第一，智育第二」之原則，教原住民簡單的日語和算術，使原住民對撫墾署產生親近感，不重教育之成效。1898 年教育事業轉由辦務署接手，在前述基礎上，選拔優秀之蕃童前往日本國內觀光，企圖以實地教育促使學童對日本產生憧憬，自發地改善固有之「惡習」，成為總督府推進統治之潤滑劑。質言之，此一階段的教育實為山地原住民教育之嘗試，亦為日後山地原住民教育的「雛型」（prototype），在改造原住民意識之目的上已達成一定成果。

1901 年廢辦務署，山地原住民教育事務改由新設的警察本署「蕃務課」管轄。迄 1908 年「蕃童教育標準」公布前，未有任何施行之依據，僅利用警察執行勤務之空檔召集蕃童，教授日語，兼行醫療，稱為「蕃童教育所」。因此，各地的教學理念、實際情形與設備差異極大。有鑑於此，1908 年公布「蕃童教育標準」、「蕃童教習綱要」及「蕃童教育費」等三項法令，作為 1928 年新「蕃童教育標準」公佈前的教育基準。由規程內容顯示此一階段的教育理念與前期並無差異，仍以「熟習」日本風俗習慣為首務，惟明訂實科的教授應佔總教學時數 1/2 以上，將重視實科之原則具體化。然而，在一貫重視實業教育下，與蕃童教育所同時發展之「蕃婦機業傳習所」則因不受原住民重視而未能開展，僅在教育所之實科教學中延續。

在向來討論日治時期理蕃政策之論著中，1914 年蕃務本署署長大津麟平提出之〈理蕃策原議〉及台灣總督府囑託丸井圭治郎之〈蕃童教育意見書〉常為論者分析之對象，作者亦以此為本，析論五年理蕃政策期間（1910~14）蕃童教育之議論與實踐，指出此期仍以日語、實科教育為重心，重德育甚於智育，以培育善良

的農民。惟與先前不同者在於大津強調利用佛教傳教師進行社會教化事業，丸井則主張將蕃人公學校、蕃童教育所分別改為社學校、簡易社學校，以確立獨立於本島人及日本人教育之外的教育系統。兩者之構想皆未能實現，至於箇中原因作者在本書中並未論及。<sup>1</sup>

儘管在理蕃政策的推移中，教育所及學童數持續增加，然而，根據台灣總督府囑託鈴木質於 1925~29 年至各地視察之結果，指出「蕃童教育標準」已與實際需求脫節，主張另訂新標準，並廢除甲、乙種之差別，使教育所內容均等化；在各地召開講習會；編定蕃童用讀本；配置實習助手等。另一方面，在 1922 年新「台灣教育令」頒布後，教育所為初等教育的一環，自當為改革之對象，總督府乃參考鈴木之提案，於 1928 年頒訂新「蕃童教育標準」。配合內台融合之政策，將教育對象界定為「教育不常用國語或台灣語的子弟」。換言之，意圖以日語作為雙方的共同語言，建立「國民」意識。其次，明訂教育所以「涵養國民性」為目的，雖廢除甲、乙種之區別，但仍延續偏重實科教育之基本方針，強調訓育與實習，可說是再度強調教育所異於公、小學校之特性。自本年起，教育所學童數已超越平地原住民就讀之公學校，成為蕃童教育之重點。

山地原住民的教育至此已實施 32 年，兩度改訂規程，惟不變的是重德育甚於智育，強調消除原住民「馘首」之弊，防其反抗於未然。因此作者另以「修身教育」作為焦點，探討新「蕃童教育標準」頒訂前德育教學之情形，指出兩階段變革：撫墾署、辨務署時代重視形式上容易入手之禮儀、倫理教育，大正末期以降則轉為較全面而深入的「修身教育」，並在新「蕃童教育標準」中獲得確立。作者進一步將鈴木質在〈蕃童教育改善案〉中有關修身教育之意見做一初步的歸納，指出其內容雖與一般修身教育大致相同，但仍有其特殊之處。例如在自身之修養上強調「勿陷於迷信」、「愛憐生物」等；關於五倫之要項中，特別灌輸原住民與日本人之間的「同祖意識」；有關服從天皇制國家秩序之德目，則以天皇親自下田之事例，鼓勵原住民進行定地水田耕作，以配合總督府之「授產政策」。

---

<sup>1</sup> 有關佛教傳教師所進行的原住民教化事業，作者另撰〈仏教布教師による原住民教化事業〉一文，發表於《現代台灣研究》第 19 號（大阪：台灣史研究會，2000 年 3 月），未收錄於本書之中。

在理蕃政策之發展脈絡中，霧社事件無疑是很大的轉折。作者分析此一事件前後理蕃關係者對教育所及教師之議論，指出事件前，論者僅在精神上要求教師抱持熱情，教師待遇及制度本身則極不完備，此乃造成霧社事件之一要因。事件後，田子大民、鐘江龍文、鈴木質等教育關係者皆提出設置監督指導機關、設置任教補助者、教育專任化、採用複式學級以減輕教師負擔等具體的制度改善方案，顯然事件前後之議論有從「精神論」轉向「制度論」之趨向，亦顯示該事件是迫使總督府思考改善原住民待遇之契機。

翌年（1931年）頒佈的「理蕃大綱」即為此一方針之產物。惟其實踐情形究竟如何？作者透過1932年刊行的《理蕃之友》，針對「原住民之現狀調查」、「原住民教育內容」、「教師論」等三項議題，觀察當時的教育情形。結果，顯示總督府對山地原住民之教育政策已從粗陋未定走向具體詳密，而理蕃大綱之具體化始終是殖民政策的一環，維繫著總督府支配構造之延續與發展。

綜觀上述，在山地原住民教育的四個時期中，歷經嘗試階段、漢蕃分離、漢蕃融合之國民教育，以及改善原住民待遇之轉折。然自始至終其內涵皆是「以日語、實科為中心的近代化教育、同化教育」。

### 三

本書之作者松田吉郎長期致力於殖民者及統治政策之探討，<sup>2</sup>其論著為學界相關研究者所重，原因無他，即為紮實的史料運用，此亦為本書之最大特色。誠如作者在序言中所述：「（在台灣）五個月間，每天至國立中央圖書館台灣分館蒐集日治時期台灣原住民教育史關係史料……」本書的每一專題，作者皆能適切地使用《台灣總督府公文類纂》、《台灣總督府民政事務成績提要》、《台灣日日新報》、《理蕃誌稿》、《理蕃の友》、《台灣警察協會雜誌》、《台灣警察時報》等一手史料作為論述之素材，無怪乎，其文章被研究者稱為「必備的史料研讀索引」。<sup>3</sup>作者所建構的統治者面貌，實為探討日治時期原住民教育者重要的參考。

<sup>2</sup> 作者雖亦從事口述訪談兼及被殖民者之立場，惟整體而言仍以統治政策之探討為主。

<sup>3</sup> 李佳玲，〈日治時期蕃童教育所之研究（1904~1937）〉（中壢：中央大學歷史研究所碩士論文，2002年），頁5。

其次，作者憑藉著紮實的史料基礎，在分期的建構上亦展現其獨到之處。擺脫日治教育史慣用之分期，不再套用台灣教育令之頒布作為分期的依據，而是配合漢人、原住民、日本人三軌制之設計，以原住民教育自身之轉折訂出符合實際之階段區分。儘管本書以論文集之形式呈現，然因視角集中、斷限分明，在章節架構上益能呈現各階段教育政策之演變和特色。

其三，作者善用關係者之議論掌握該時代的教育脈動與精神。例如作者以台灣總督府囑託鈴木質之意見書呈現舊「蕃童教育標準」實施之問題及其理想在新標準中的落差；另外，比較霧社事件前後之「教師論」，指出蕃童教育在制度面的缺失乃為霧社事件勃發之要因，此皆為向來研究者所未揭示的新觀點。換言之，透過相關人物的言論，探討殖民者政策制訂背後的思維、現實與理想的差距，在一定程度上補充了以往單就政策內容論斷統治成效之缺失。

然而，就本書外部架構而言，仍難以避免「論文集」出版形式之缺陷：

- (一) 題目與章節未能緊密結合：本書以「台灣原住民與日本語教育」為題，內容未觸及學校以外的教育情形，卻又超過「日語」教育之範疇，論及修身教育。
- (二) 章節之間未能連貫：本書雖已按教育系統、時間先後為軸線安排章節順序，但在時間上未能囊括全體。例如在「理蕃五年計畫」時期（1910~14）與新「蕃童教育標準」制訂期（1928~31）之間，作者別立一段新「台灣教育令」制訂期（1919~23），文中卻完全未論及此一階段之發展。
- (三) 重複之處過多，對其所探討之問題卻無法深入：例如作者第四章〈「蕃童教育所」之教育〉乃是對山地原住民教育體系做系統的縱向發展簡介，以單篇論文而言，尤其對入門者來說，極具導引價值；惟置於本書之一章，在論點與內容上皆不免與其後之第五、六、八、十一章重複而顯得多餘。再者，受限於單篇論文的篇幅不可過長，儘管是專題研究卻時有未盡之處。例如本書第一、二章討論豬勝東及台東國語傳習所之設立，強調潘文杰和相良長綱的合作為該地教育開展之主因，然而，對潘文杰為何在牡丹社事件時即選擇與日方配合？其如何說服恆春及台東各社原住民歸順日本，進而鼓勵其向學？各社如何決定自身之立場？對於傳習所之設立又有何反應？作者皆未深論之。

(四) 章節間的獨立性太強：平心而論，本書之章節實較一般論文集更具連貫性，稱之為日治時期原住民教育研究之專書亦不為過，惜作者未發揮此一特性，甚至在「結論」中亦是將各篇之結語再做一次整理，未強化「專書」之性質寫出貫串全書之結論，作為本書之總結實未免顯得薄弱和累贅。

就本書內容來說，筆者以為有幾點尚待補強之處：

(一) 有必要與漢人公學校教育及各族群、各地區之原住民教育進行比較：將原住民教育視為獨立的體系或能釐清其教育之發展脈絡，卻未能突顯其特色。例如作者在文末總結原住民教育之內涵為「以日語、實科為中心的近代化教育、同化教育」，但日語、實科亦為漢人教育中所具備之課程。若進一步比較兩者課程設計之差異，則可知「蕃童教育所」中的實科時數是「蕃人公學校」的兩倍，更是一般公學校的六倍，<sup>4</sup>且漢人的實科課程兼及商業、手工、農業；原住民教育則僅有手工及農業，顯示「以農業、手工為主之實科教育」確為原住民教育之特色。又如作者指出總督府的教育政策經過分化到融合漢蕃之轉折，那麼漢人公學校在不同時期讀本中原住民形象的演變是否亦符合此一論述？若能進行雙向的檢視，其論點將更為有力。要言之，進行原住民教育研究的同時，若能將漢人教育作為比較之對象，更能突顯總督府對原住民教育的方策和期待。

本書指出總督府面對多族群、多文化的台灣原住民教育，因地制宜、保持彈性乃是一貫不變的原則。而各州聽、各族別、甚至各教育所間，勢必會呈現不同的教育模式和成果。若能建構其面貌，並比較各地之差異，將更能貼近原住民教育之實況。

在橫向的比較之外，探討縱向的發展亦能延伸政策形成過程之歷史深度。近藤正己曾指出總督府理蕃體制的構想乃承繼日本帝國開拓北海

---

<sup>4</sup> 根據明治 40 年（1907 年）2 月 26 日「公學校規則中改正」，將實科列為必修科目，規定每週授課 2 小時以下。而 1914 年「蕃人公學校規則」規定實科每週授課時數 6 小時。1908 年「蕃童教育標準」則規定「耕作、種藝、手工」應佔每日五小時授業時間中的二分之一以上，換言之，即每週至少 12 小時以上。台灣教育會編，《台灣教育沿革志》（台北：該會，1939 年，1973 年古亭書屋復刻），頁 283、478、487。

道時對愛奴族實行之「勸農定住政策」，<sup>5</sup>在教育政策上是否亦有類似之經驗傳承？作者曾以相良長綱的履歷點出琉球的語言教育經驗與台灣原住民教育之關連，惜未能深入，今後若能加強此一面向，超越台灣之範疇，以日本帝國整體的殖民經驗為視角，其內涵必定更加豐富。

(二) 政策執行面之探討仍有所不足：政策固然重要，若未經落實，對社會亦無影響。如前所述，本書視角集中在政策之制訂及沿革，較少探討執行面的情況。舉例而言，對於實際執行「蕃童教育」的警察，總督府如何培訓？同樣地，「蕃人公學校」雖與一般公學校的師資來源相同，皆為師範學校畢業者，但其確實的師資情形如何？比較課程安排、教學內容、台、日人教師之比例、教師流動情形及薪資，不僅能檢視總督府對原住民教育之態度，亦能反映原住民與漢人教育之差異所在。目前探討「蕃人公學校」者皆以 1922 年為限，但事實上 1941 年台灣小、公學校一律改稱「國民學校」時，其中，第三號表即為原來的「蕃人公學校」之課程。因此，筆者認為 1922 年後平地原住民教育表面上雖不見於體制，但實質上始終存在。必須觀察「蕃人公學校」長期的發展情形，才能對平地原住民教育有完整的瞭解。除教師之外，教科書作為傳授學童系統知識的工具，亦為分析教育內涵及精神的主要素材。本書雖已分析「蕃人公學校」所用的《蕃人讀本》一、二卷，但對於「蕃童教育所」所用的教材，包括總督府警務局出版之《教育所用國語讀本(卷一～卷八)》、《教育所用唱歌教材集》及《唱歌遊戲競爭遊戲教材集》等並未探討，因此，所建構之「蕃童教育所」的教學情形，尚嫌不夠具體。

(三) 太著重殖民者之意向，而忽略原住民自身之反應及其社會變遷：每天上下課的鐘聲、一年一度的學校運動會、朝會唱國歌、上體育課等，現代人早已習以為常，視之為「學校」本應具備之特色。然而，當日治初期總督府引進此一「近代國家學校」(national school) 時，對於漢人、原住民來說，都是全新的體驗。此一機制在原住民社會中如何定著？誠如許

<sup>5</sup> 參考近藤正己著，張旭宜譯，〈台灣總督府的「理蕃」體制和霧社事件〉，《台北文獻》直字第 111 期（台北：台北市文獻會，1995 年 3 月），頁 169-170。

佩賢所言：「學校要存立，必須有相應的社會條件，如果沒有，就必須創造出這樣的條件，否則即使制度創設出來也無法被社會接受。」<sup>6</sup>國語傳習所得以在恆春、台東的原住民部落展開，尤其台東在短短六年之間成立了 10 所分教場，<sup>7</sup>其原因絕不只是潘文杰與相良長綱兩人的合作，亦與原住民社會自身對「學校」之態度有關。如宋龍生描述卑南社分教場之成立時指出：「他們（卑南社人）過去深受不識字、不會計數的痛苦。當他們知道要在部落中建學校了，即主動去配合，一經頭目和長老的召集，便放下了手頭的工作，來參與建校。」就卑南社的立場觀之，「此一『分教場』的設立，自始至終部落中人都是在自主的情況下，自己捐地、自己砍伐木料竹材、自己採集藤條茅草、自己整地建校舍、自己打造課桌椅板凳，……所以當學校設置後，卑南社的人就把它當作是卑南社自己的學校，是他們部落原有會所制度結構之延長。」<sup>8</sup>原住民的社會結構在學校建立後必定會經歷衝突與調適的過程。以卑南族而言，其部落原由南北兩半組成，各有其領導氏族及會所組織，當屬於整個卑南社的「學校」在部落的中央成立，「統一」的觀念才首次介入卑南社之結構中。學校逐漸取代會所的功能，成為族人生活各層面的中心，也衝擊原本牢不可破的年齡階級組織，挑戰既有的性別角色認定，甚至形塑「卑南」在部落間的共同認同。<sup>9</sup>教育的力量在社會變遷中展露無遺，其結果則未必符合殖民政策之初衷。

(四) 輔以舊慣調查及方志文獻，掌握原住民社會結構及生活樣態：欲探討教育對原住民之影響，需先掌握其受教前的社會情狀。有關於此，總督府舊慣調查所獲的豐富資料可利用來探討。另，胡傳《台東州采訪冊》、屠

---

<sup>6</sup> 許佩賢，〈台灣近代學校的誕生——日本時代初等教育體系的成立（1896~1911）〉（台北：國立台灣大學歷史研究所博士論文，2001年），頁7。

<sup>7</sup> 分別為馬蘭社、卑南社、奇萊、璞石閣、大巴壟、薄薄、公埔、太麻里、知本、太魯閣等分教場。

<sup>8</sup> 宋龍生，〈卑南公學校與卑南族的發展〉，（南投：國史館台灣文獻館，2002年），頁39。

<sup>9</sup> 參宋龍生，〈卑南公學校與卑南族的發展〉，頁41-50。

繼善《恆春縣志》等方志文獻皆述及原住民社屬、生活及社會組織，亦可用以建構日治之前該族的樣貌，在此一基礎上觀察總督府如何透過教育改革原住民之慣習（如出草、黥面、室內埋葬等），理解總督府設計教育內容之考量，較能掌握教育在原住民社會變遷之意涵。

整體而言，本書的貢獻主要在於釐清日治時期原住民教育方針之沿革，以及總督府、理蕃關係者對教育政策的看法，可謂採取「由上而下」的視角探討原住民教育之發展歷程。其大量利用報章雜誌、公文類纂等一手史料，呈現總督府創設學校過程中的策略、發展及頓挫，在原住民教育史研究中，實無人能出其右。惟其視點過於單一，未能兼顧原住民不同族群之特色、自身選擇之主動性，以及教育對原住民生活的影響，誠為本書最大缺憾。書末作者表示「（本書未探討之）中日戰爭（1937~45）、太平洋戰爭（1941~45）時期的原住民教育及同時期原住民的社會教化事業，期於別冊單行本檢討之。」期待未來本書的續集亦能觸及社會變遷之議題，一則使原住民教育研究「活潑化」，一則以紮實的史料對相關研究進行對話和檢證。