

評介鶴見著「日據下的台灣殖民教育」

黃秀政

書名：Japanese Colonial Education in Taiwan, 1895 ~ 1945

作者：E. Patricia Tsurumi

頁數：正文二二八頁，包括Appendixes, Notes, Bibliography, Glossary, Index共三三四頁。

出版時地：Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, U. S. A. and London, England, 1977。

「日據下的台灣殖民教育」是鶴見(E. Patricia Tsurumi)在美國哈佛大學的博士論文，一九七七年由哈佛大學出版部出版，列入哈佛東亞研究專刊第八十八種。鶴見生於一九三八年，為旅居加拿大的日裔學者，現任加拿大英屬哥倫比亞省維多利亞大學(University of Victoria, Victoria, British Columbia)歷史系教授。

關於本書的撰寫動機，鶴見在自序中曾有詳細的說明。首先，她談及以「日據下的台灣」為研究範圍的動機，謂明治維新以後的日本，雖是亞洲唯一的殖民帝國，但它所受到學界的重視，却遠不如西方殖民帝國，因此有關日本在台灣、韓國和滿洲殖民統治的研究，目前還停留在起步的階段，有待學界進一步地加以研究。日本的殖民統治和西方其他殖民帝國在類型上有何不同？日本在台灣殖民統治和英、法、荷、美等西方帝國在亞洲的殖民統治實際情形有何不同？這些都是她想探求的答案。同時，在台灣學者對於日據時期的研究，多屬零星而乏系統的單篇論文，不如韓國學者對於同一時期的韓國研究之深入，而有豐碩之成果。其次，她談及以「教育」為研究對象的原因，謂教育是明治維新的重要內容，是十九世紀日本推動現代化的重要憑藉，因此日本在殖民地如何推動教育？與日本國內教育有何不同？尤其是日本在台灣的教育，它在殖民地統治的過程中扮演什麼角色？凡此都是鶴見所希望解答的問題。

評介鶴見著「日據下的台灣殖民教育」

本書共分為九章，附有十三個表；另有附錄四則，包括附表九個。全書的內容，依其性質可歸納為四部份。

第一部份為第一章「歷史背景」(The Setting)。本章從十九世紀後期明治維新(一八六七)敍起，當時日本在西方列強不平等條約壓迫之下，從事各項改革運動，極力模仿西方，其短程目標固為廢除不平等條約，取得與列強平等之地位，而其長程目標則為工業和軍事的現代化，甚至於成為一殖民帝國。鶴見引用當時的外相井上馨的話，說明此一轉變：「我們要改變我們的帝國和人民，使我們的帝國像歐洲國家，人民像歐洲國家的人民。為了消除彼此的差距，必須在亞洲的東緣建立一個新的、歐式的帝國。」(註一)甲午戰後，日本取得第一個殖民地——台灣，正式躋身殖民帝國之林。日本之佔據台灣，很自然地引起世界各國之注視，因此日本據台初期的統治目標是把台灣治理成殖民地的模範——一個有秩序的、經濟的生產地區，以及一個和平的、工業人口眾多的地區。在經過數年台灣人民的抵抗之後，日本統治當局隨即意識到軍事鎮壓不是統治的最佳辦法，欲有效地治理台灣，開發台灣的資源，並爭取台灣人民的合作，唯有從內政入手，而教育即為此內政措施的重要部份。鶴見認為，教育除了可達到上述的短程目標外，其終極目標則為同化台灣人民。教育具有軍事勝利所無法企及的功能，是政治、經濟、社會和文化根本改變的工具，是將中國傳統文化地區的台灣改變成為近代日本一部份的最佳之策，這是當時日本的野心和計劃。因此，自第四任台灣總督兒玉源太郎和民政長官後藤新平起(一八九八)，遂一改其前三任總督時代的高壓政策，採取較為溫和的手段，以教育配合內部的統治，教育計劃即為新內政措施的重要部份。而當時興辦教育的理念和經驗，很自然地係以明治時代的教育革新為藍本。其中不同的是，明治時代日本的教育，尤其是中等教育，是日本獲得治國所需的西方科技和管理技術之途徑，至於初等教育則被認為係接受新社會的生活方式和職業的手段，並以之作為訓練忠貞的國民和團結地方的工具。然在台灣並無培養中高級幹部之需要，中等教育因之未受到應有之重視，統治當局僅重視初等教育之實施，希望透過初等教育的普及以全面取代中國傳統的「後向」(backward)教育，使台灣人不但成為現代世界的一員，並且成為日本的忠順臣民，因此課程的安排特別著重於日語、修身和算術之教學：以日語和修身教學替代儒家的教條，轉移台灣人效忠的對象，強調台灣人對日本和天皇的效忠；算術則為現代生活所必需，係殖民地產業技術人員所必須具備的基本能力。

在本章中，鶴見除了對日據下台灣殖民教育的背景，作了上述的敍述和討論外，並對日據前台灣歷史的發展，分就「台

灣的早期歷史」、「荷據下的台灣」、「明鄭時期的台灣」和「清代的台灣」等幾個小節，作了扼要的介紹，藉以說明台灣的歷史背景。

第二部份共有四章，包括第二章「教育政策的基礎：漸進主義與隔離主義」(The Groundwork: Gradualism and Separatism)、第三章「教育計劃的開展：合適的殖民地教育」(Expansion: Suitable Education for a Colony)、第四章「教育制度與共學教育」(Systematization and Integration)和第五章「共學教育令公佈之後」(After the Integration Rescript)。此部份著重於縱的論述，將日據下台灣殖民教育的發展，依時間先後分爲四期，即依序爲上述四章，然後就各期的重點和特色，分別加以討論。

第一期(第二章)：自日本據台之年(一八九五)五月成立學務部(隸民政局)起，至一九〇六年四月止。鶴見指出，學務部的首任部長爲伊澤修二，伊澤曾留學美國橋水師範學院(Bridgewater Normal School)，並曾主持日本文部省教科書編輯局，他隨第一任台灣總督樺山資紀來台，出任新職後，即開始作「臨時」(emergency activities)和「永久」(permanent activities)教育措施的規劃，於同年七月在台北市近郊的士林成立「芝山巖學務部學堂」，招收台灣子弟爲日本語練習生，此即爲台灣國民教育的發軔。翌年(一八九六)五月，又在台灣各重要城市設立「國語傳習所」，分科教學。鶴見強調，伊澤修二爲一教育家，他擔任學務部長的三年期間，雖因規模草創，台灣人民未給予充分支持，以及受到教育預算削減之影響，而未能有顯著之成果，但他奔走策劃，力謀完成其「臨時」與「永久」教育計劃的努力，確已爲台灣的殖民教育奠下基礎。惟其教育理想——透過教育的手段，以同化台灣人，使每一個台灣人說日語，接受日本文化與生活方式，則有待於其後任來加以實現。伊澤之後的八年(一八九八—一九〇六)，是爲兒玉、後藤治台時期。兒玉、後藤對於妥協台灣地方制度和尊重中國文化的重要性，皆與伊澤持同一觀點，惟對於教育制度及其實施步驟，則看法稍有不同，此即以教育配合內政的措施，並藉以作爲統治的手段。根據此一看法，他們制訂了「漸進主義」和「隔離主義」兩原則，作爲其教育政策的基礎。在本章中，鶴見分從「公學校」、「公學校之外的各類職業學校」、「女子教育」、「書房」、「日籍子弟的教育」和「對私立學校的牽制政策」六個小節，以討論兒玉、後藤任內八年的教育政策及實施情形。她認爲當時的教育實施，係採齊頭並進之辦法，一面利用「揚文會」宣導，以爭取士紳階級的支持，遣送其子弟入學；一面利用報紙、雜誌

批評傳統士紳教育之不合時代需要，要求士紳階級停止贊助；同時，更設法給予接受日本教育者以服公職之機會，藉以籠絡示惠，故在漸進主義之原則下，台灣兒童進入公學校就讀者漸多，入學率雖不算高，但顯然地係呈持續增加之趨勢。惟因採隔離主義的雙軌制度，台日兒童並未共學，台灣兒童在「公學校」畢業後，升入專為台灣子弟所設立的各類職業學校，日本兒童則於「小學校」畢業後升入專為日本子弟所辦的中學，或返回日本繼續升學。而以保存中國傳統文化為使命，有礙日本統治的「書房」，在日本有計劃的「誘引」和取締之下，漸未受到應有的重視而趨於沒落。此外，基督教會所辦的「私立學校」，雖未與台灣總督府有任何衝突，但亦被迫增加日語課程，並逐漸感受到日本新教育政策的壓力。

第二期（第三章）：自一九〇六年四月起，至一九一八年六月止，即第五任總督佐久間佐馬太和第六任總督安東貞美任職期間。鶴見認為本期之教育，係在兒玉、後藤所建立的基礎之上，尋找一合適的殖民地教育模式。在本章中，鶴見分從「公學校及其競爭者」、「公學校畢業生」、「台灣人籌設中學運動」、「女子中等教育」、「日本人的學校教育」和「寄宿學校的實驗」六個小節，以探討日本尋求一合適的殖民地教育之過程。鶴見認為，本期的台灣教育政策係在擴充和加強公學校的制度，並且避免提供台灣子弟以進一步的教育、較高的社會地位和較重要的工作。其後，隨著時間的推移，公學校課程日漸與「小學校」接近，而漸與書房有別。至於公學校的畢業生，或返回原來的農商崗位，或成為新產業的勞工。在各行各業之中，教師、尤其是醫師，被視為收入較豐，社會地位較高的行業；惟台灣人之中，從事此二種行業者，為數不多。她特別指出，因教育在傳統中國社會扮演至為重要的角色，是社會地位升降的重要憑藉，故不少台灣人在經過幾年的排拒後，乃逐漸與殖民地當局妥協，紛紛遣送其子弟入學。但因日據時期實施差別教育，台籍子弟入學機會遠遜於日籍子弟，故台灣人至為不滿，此可由「台灣同化會」首倡者日人板垣退助來台時，受到台灣人民熱烈歡迎的情形，窺其一斑。另一方面，台灣士紳及富豪子弟赴日留學者與日俱增，由於民族自覺，乃就近尋求同情和支持台灣人爭取平等待遇的運動。而大部份留在台灣接受日本殖民教育的台籍子弟，則開始接受總督府當局的「寄宿學校的實驗」，飲食起居日本化，閱讀日語的教科書，過著殖民教育下的住宿生之生活。

第三期（第四章）：自一九一八年六月起，至一九二二年二月止，即第七任總督明石元二郎和第八任總督田健治郎（大部份）任職期間。作者認為本期適值第一次世界大戰之後，民族自決思潮高漲之等，亦即台灣實施後藤的「漸進主義」和

「隔離主義」滿二十年之際，爲配合國際和台灣的新情勢，因而日本不得不改變統治台灣的方針，以強化其對殖民地之控制，因而漸次改採以同化主義爲基礎的教育方針。在本章中，鶴見分爲「明石元二郎的教育制度」和「田健治郎及其共學教育令」二個小節加以論述。鶴見引用鶴見祐輔的看法，認爲第四任總督兒玉源太郎時代的民政長官後藤新平身爲醫師，深受生物進化史觀的影響，故有「漸進主義」和「隔離主義」的想法與做法，因爲此二原則正符合生物進化的原則。人類社會和自然界一樣，任何突然的改變都是不可能的，殖民統治當局亦無法突然地改變台灣人民的生活和社會。然時勢改變，後藤的主張已漸不適合需要，故先有第七任總督明石元二郎於一九一九年一月公佈「台灣教育令」，確立台灣教育的根本方針，統一台灣的學制；繼有第八任總督田健治郎公佈「共學教育令」，標榜「內台共學」（案即「日台共學」）的教育政策。然作者強調，明石元二郎制定的「台灣教育令」，雖旨在修正「漸進主義」與「隔離主義」二原則，然並非意味著台灣人從此可和日本人享同等教育權利，實際上仍然維持著差別待遇，台灣人接受教育的機會仍遠不如日本人，惟實業教育與女子教育二者較受重視罷了。職是之故，經濟較爲富裕的台灣人被迫繼續將其子女送到日本的各級學校，以獲得較佳的教育機會。明石元二郎去世後，首任文官總督田健治郎到任，標榜「內地延長主義」，強調總督府將以普及教育，提高台灣文化爲首務，給關心台灣教育的人士以莫大之鼓舞，但終因總督府缺乏廢除台日差別待遇，真正實施共學教育的誠意，其結果遂如鶴見所謂「紙上作業多於實際措施」（the new educational system more impressive on paper than in action），效果不大。

第四期（第五章）：自一九二二年二月「共學教育令」公佈起，至一九四五年十月台灣光復止。「共學教育令」即第二次「台灣教育令」，由第八任總督田健治郎於一九二二年二月頒布，該令之重點係在「撤消內台人間之差別教育，全達均等地步。」（註二）開始實施「內台共學」制度。在本章中，鶴見分爲「小學校」、「職業學校」、「師範學校」、「中學和高等女學校」、「專門學校和大學預科」、「台北帝國大學」、「私立學校」、「台灣的留日學生」和「戰時的總動員」九個小節加以論述，並就田健治郎於一九二三年九月離職後，至一九三六年五月期間的八位文官總督，以及最後的三位武官總督期間的戰時體制等不同情形，以對「共學教育令」的實施結果，提出若干解釋。鶴見再三強調，雖然田健治郎認爲「共學教育令」是全面同化教育制度的開始，但是台日差別並未消除；而田健治郎希望隨著文化的進展和教育的普及，以完全廢

除台日的差別待遇，却始終未曾做到。同時，田健治郎希望做到強迫（義務）教育，亦直到一九四三年才付諸實施。而田健治郎以後的歷任文官總督，亦因「內台共學」的真正付諸實施，勢將有損在台日人的利益，剝奪他們既享之特權，因此始終共學教育其名，而差別教育其實，只是執行上寬嚴尺度不同而已。至於最後的三任武官總督，因當時台灣一切都納入戰時之體制，國防和軍事力量的整備是總督府最關切的焦點，國防預算年年增加，其他方面如教育預算等因之被犧牲。在戰時經濟體制之下，經費和人力都不足以因應原有的教育需要，遑論全面實施共學政策了。加之，因戰爭之關係，在台灣的日本人大量增加，增幅幾達百分之五十，更剝奪了原有的台灣人之教育機會。最後，鶴見對「共學教育令」的歷史意義提出評價說，「共學教育令」並非意味著教育制度的根本改變，而是政治意義大於教育意義，社會教育重於學校教育。就此一觀點來看，總督府當局仍然達到了部份之目的。

第三部份共有三章，包括第六章「公學校的日本化」（*Japanization in the Common Schools*）、第七章「日本教育與台灣人民的生活」（*Japanese Education and Taiwanese Life*）、第八章「日本教育、台灣知識份子和政治運動」（*Japanese Education, Taiwanese Intellectuals, and Political Activism*）。本部份偏重橫的探討，就公學校的日本化經過與程度，日本教育對台灣人民生活所帶來的改變，以及日本教育、台灣知識份子和政治運動之關係等問題，分別加以討論，藉以明瞭日據下台灣殖民教育的實施、意義及其影響。

作者鶴見在第六章中指出，公學校在日據下的台灣殖民教育環節中，實扮演一至為重要的角色。蓋依總督府當局的想法，公學校是涵養日本國民性，培養日本「皇民」的場所，透過公學校的教育，可逐漸消除台灣人與日本人的界限，達到「內台一體」的同意識。彼時，總督府當局為貫徹此一旨趣，因此一九一九年決定自「國語學校」師範部獨立設置師範學校，並名實相符地提高其程度，以大量培育公學校的師資。（註三）在本章中，鶴見分從「日本小學校的日語讀本和修身教本」和「台灣人公學校的日語和修身教本」兩個小節，以比較小學校和公學校日語和修身教材內容、施教情形及教學效果。根據鶴見的研究結果，公學校的「日本化」，並非在使台灣人成為日本人，而只是在使台灣兒童成為服從、勤勉的日本臣民；（註四）並非在使台灣社會徹底的日本化，而只是以公學校教育作為同化政策的手段而已。因此，在公學校的課程中，作為同化政策最主要工具的日語，遂佔有最重要之地位；而且為了塑造台灣兒童成為忠順的日本臣民，「修身」課程的傳授，遂

亦成爲重要的手段，強調「修身」教育的重要，而所謂「修身」，不過是接受日本的道德規條、忠於職責，作一個善良的臣民罷了。就課程說，日本兒童就讀的「小學校」課程與日本國內相同，而台灣兒童的「公學校」課程則是經過殖民地當局刻意改編的，不僅二者在程度上有很大的差別，即在內容上亦截然不同。例如在「小學校」課程中，對於日本名人故事的敘述，多半著重其力爭上游，最後出人頭地，成爲社會各階層領導人物的奮鬥過程；而在「公學校」中，對於同一名人故事的敘述，則偏重於其人誠實、忠順，與家人和睦相處，終於被上級賞識提拔；或強調其人在實業方面的貢獻，絕不提及成爲政治上的領導者。此外，在「小學校」課程中，日本兒童被教育成爲一個會積極地爭取權利和機會，創造自己命運的主宰者；而在「公學校」中，其教育內容旨在教育台灣兒童繼承父兄之職業，賺錢養活家人，對家庭盡責，如此而已。總之，鶴見認爲就「公學校」的課程來說，其目的在配合同化政策的實行，使台灣人成爲忠貞的日本服從者，絕不是在造就有能力的台灣領導者，其教育宗旨與日本兒童的「小學校」是迥然不同的。

在第七章中，作者旨在探討日本殖民教育對受教者和未受教者的生活有何改變？社會教育在殖民地教育的環節中究竟扮演何種角色？以及日本教育對台灣人民生活 and 社會有何影響？她引用第八任台灣總督田健治郎對於教育（education）和教化（acculturation）的不同詮釋說，教育主要是學校的功能，而教化則含義較廣，啟蒙、開化和佈道都是其中的一部份。另就二者之實施先後來說，教育自日本據台之年即已開始，隨即全面展開；而教化則直到「共學教育令」公佈之後，才隨著同化政策而受到重視，直到一九三〇年以後才全面展開。在本章中，鶴見分就「鄉村地區的社會教育、日語普及情形和識字率」、「日本教育對城鎮地區的影響」、「台灣人對日本教育反應的回顧」和「韓國的經驗」四個小節加以探討，並比較台灣人和韓國人對日本教育的不同反應。鶴見引用戴蒙（Norma J. Diamond）的看法，強調鄉村地區由於道路設施、自來水廠和醫院等殖民統治政府最誇耀的成就都遠不及城市，且學校分佈與設備亦不如城市之普及和完善，因此日本教育對鄉村地區的影響顯然不大，會講日語者不多，識字率亦不高。至於在城鎮地區，因係日本人和「國語家庭」居住的地方，居民的經濟能力較鄉村地區爲佳，也是中等以上學校設置的地區，日文書籍、雜誌及其他讀物隨處可以買到，文化氣息較濃厚，接受教育的環境較佳，因此入學者遠比鄉村地區爲多，所受到的日本教育之影響，亦隨之加深。關於台灣人與韓國人對日本教育的不同反應，鶴見在本章中指出：在教育政策、制度和內容方面，二者並無顯著之不同，但顯然地日本教育在台灣被

接受的程度，遠比在韓國爲高，此可由傳統的書房教育和私立（教會）學校教育沒落的不同速度和公學校入學率的高低看出，亦可由接受日本教育者對日式生活、風俗習慣等不同程度的認同看出。爲什麼相同的殖民教育政策，却有如此不同的反應？她認爲單從民族性來說是不夠的，必須進一步地從殖民地的獲得方式（台灣係經由簽約割讓而獲得，而韓國則經由併吞取得）、統治初期的政策（台灣人被容許在佔據之初二年內返回大陸，漸進的；而韓國整個被併吞，無處可退，激烈的）、不同的教育背景（台灣原爲傳統教育，日本的新教育較易引起注意；而韓國則原已開始實施新教育，不認爲日本的新教育爲稀奇）、不同的戰略位置（台灣距離日本較遠，控制較鬆；而韓國介於日、俄二國之間，日本加緊控制）、懸殊的生活水準（台灣農工商較爲發展，出路較多；而韓國則遠不及台灣，出路亦較窄）、不同的文化背景（台灣文化爲中國文化之一支，文化上較受日本尊重，日本且自承爲中國文化圈之一員；而韓國原來的文化並未受到日本應有之重視）等問題加以比較，才能明瞭日本教育對台灣人生活影響的全貌，以及何以日本教育較易被台灣人所接受的原因。

第八章討論日本教育、台灣的知識份子和政治運動的展開，是涉及範圍較爲廣泛的一章，惟其時間斷限則在一九二〇年代以後，亦即日據後期。本章所討論的問題有三：日本教育對台灣知識份子民族覺醒的影響，身受日本教育的台灣知識份子對中國文化的認同，以及台灣知識份子對日本教育內容接受的程度。在本章中，作者分爲「台灣留日學生參與政治運動」、「溫和派的政治運動」、「溫和派的文化認同」和「激進派的政治運動者」四個小節，分別加以討論。鶴見指出，一九二〇年代的東京及日本其他主要都市，到處瀰漫著民主主義、自由主義和社會主義等思想，因此台灣的留日學生或透過閱讀書報，或因與日本同學接觸，或經由演講討論會，而接觸到新思想。同時，在日本的台灣留學生亦因常與來自中國或韓國的愛國學生有所接觸，而受到影響，特別是在「五四運動」之後。當時台灣的留日學生大多集中在東京，彼此過從甚便，因定期的聚會討論，話題不免轉到台灣人被壓迫的事實，於是政治意味漸濃，而發展成爲其後的政治運動。又因爲彼此步調不一，手段不同，而有溫和派和激進派之分。溫和派係由林獻堂所領導，主張在殖民統治當局法律的允許之下，反對殖民統治當局的高壓統治，從事撤廢「六三法」運動，要求日本當局准許台灣人設置議會，以監督總督府，保障民權；同時，積極地展開文教宣傳工作，辦雜誌、報紙，以批評時政，開啟民智，並試圖興辦私立學校，以教育台灣子弟；興辦各種演講、討論會，

以激發台灣人奮發向上之意志。在文化認同方面，溫和派雖仍懷有根深蒂固的中國文化意識，但在殖民統治當局同化政策之下，無法公開地認同中國文化，只能曖昧地表示：台灣人將擔任中日兩國的橋樑，消極地否認其為日本文化之一部份。至於激進派的運動者，他們的思想左傾，信奉馬列社會主義，主張階級鬥爭，具有強烈的無產階級之思想意識，不願意在殖民統治政府所允許的法律範圍之下活動，因此他們的活動每逾越總督府所許可之尺度而遭到取締，連帶地使溫和派的活動也受到了相當的約束。在論述兩派的政治運動之後，鶴見提出她的看法，她認為無論是溫和派或激進派的反殖民統治運動，都可以說是日本教育的產物，也都可視為是知識份子的運動。因為日本教育使兩派運動者接觸到世界思潮，吸取新知，並有機會爭取日本各界人士支援，讓他們不再認為日本是神秘的外國，而有信心致力於改善台灣人政治地位；同時，因為兩派的領導者及其追隨者，基本上都是以教師、醫師和律師等知識份子為主的組合，所以認為兩派皆為知識份子的反殖民運動，亦無不可。

第四部份為第九章「結論」(Conclusion)。鶴見在本章中，試就以上各章所討論的重點，加以歸納而提出以下四點結論：

一、日據下的台灣殖民教育，正如明治時代的日本一樣，以教育作為國家主義目標的有效工具。惟台灣因係一殖民地，故教育的終極目標並不在發揮個人的最大潛能，而係以促進最高限度的效忠日本為鵠的。同時，前期所實施的漸進主義與隔離主義，其與後期的同化教育之目標與手段，亦有顯著的不同，此乃因應不同的時代需要而然。惟當時所謂的「同化教育」——「內台共學」制度的實施，其結果台灣人並未因而獲得較佳的教育機會，故政治意義大於教育意義。

二、日據下的台灣殖民教育，係以初等教育與專門職業教育為主。前者以公學校為主要的教育場所，課程以日語和修身兩科為主，算術、體育、音樂等科次之，其目的雖在「日本化」台灣兒童，但是「日本化」並非要使台灣人成為日本人，而是在使台灣兒童成為服從的、勤勉的日本臣民而已。後者以師範學校、醫學校和農工商實業學校為施教場所，其目的在養成教師、醫師和專門技術人才，一則為台灣的才智青年尋找出路（教師與醫師），以鞏固殖民統治的基礎；一則配合殖民地產業經濟發展的需要，使台灣成為日本經濟的一個環節。作者認為，無論初等教育或專門職業教育，日本都可算是成功的例子。而日本在台灣的教育所以能獲得成功，主要原因有二：其一為日本人和台灣人具有相同的文化傳統，此即以儒家為主的東

方文化；其二爲台灣人秉承中國文化的傳統，對於透過教育以改變身分階級素具認識，此與法國在越南、英國在緬甸和荷蘭在印尼等情形有別，故其結果亦不同。

三、日據下的台灣殖民教育，因中等以上學校都設在都市，故其影響地區與層面，自以都市居民爲主，一般都市居民的生活方式相當地「日本化」，甚至觀念與作法也都受到日本模式的深刻影響。惟鄉村地區則影響不大，鄉村人民大體上仍然過著傳統中國農村家庭生活。另外，由於女子教育的實施，都市中的婦女因接受教育而使得地位大爲提高，職業婦女加入各行各業之中，諸如教師、醫師、專門技術人員，甚至參與政治運動或充任模特兒等，這是傳統中國社會所少見的。至於思想意識方面，因公學校的普及，故無論都市或鄉村，都有很大的改變。

四、日據下的台灣殖民教育，台灣人接受中等以上教育之機會不多，且修讀類科亦受到相當之局限，因此未能滿足台灣中上家庭的教育需求，而紛紛到日本留學，其中不少人改習文、法、政、哲等學門。這些留日學生因在日本身受自由主義的薰陶，目睹日本國內的民主法治政治，故他們學成返台後，遂無法忍受台灣總督府的種種限制，企圖改變台灣殖民政治的情況，爲台灣人民爭取福祉和保障，而展開抗日運動。至於因經濟原因無力遠渡日本留學，而留在台灣升學者，亦因飽受「內台」差別教育的歧視，對殖民地當局有所不滿，而紛紛加入此一抗日運動之中。作者鶴見因此提出她的看法，認爲日本在台灣殖民教育，固然有達到其教育目標的一面，但也因此而帶來不少政治上的困擾，這是總督府當局始料不及的。

綜觀本書，至少有下列四點值得稱道之處：

一、具有開創性：過去有關日據下的台灣之研究，因被視爲中國近代史或日本近代史研究的「支流」或「傍系」（註五），向未受到應有之重視；而且在既有的研究中，多偏重於殖民地產業建設和民族社會運動方面，對於教育的研究亦較爲忽略，因此有系統的、有計畫的日據時期台灣教育史之研究，似以本書爲創始。鶴見從明治時代日本的改革論起，深入探討其動因，既明源流又有見解，實爲一具有創見的專著。

二、立場頗稱客觀：任何歷史研究都難免受到作者主觀立場的影響，惟程度不同而已。完全客觀的歷史研究，似乎只是一個理想，而永遠無法達到。因此，主觀立場較不明顯，力求客觀的著作，即屬難得一見者。本書作者鶴見爲旅居加拿大的日裔學者，自亦難免會受到其民族或教育背景之影響，而有礙其立場的客觀性。然細讀本書，吾人發現作者的立場相當客觀

，對許多問題的討論和評價，皆甚持平公允，故其解釋或結論的可信度甚高，這是非常難得的。例如作者討論「共學教育令」的歷史意義，即根據同化教育政策實施前後台灣人教育機會之實際情形，而提出她的看法：「共學教育令」並非意味著教育制度的根本改變——真正的「內台共學」制度，而是政治意義大於教育意義，社會教育重於學校教育。又如作者討論「小學校」和「公學校」的教育時，亦根據總督府當局的教育政策及課程內容加以分析，然後指出：二者不僅在程度上有很大的差別，即在內容上亦截然不同。前者的內容與日本國內相同，其教育目的旨在發揮兒童的最大潛能，造就有能力的領導者；後者的內容係經總督府刻意改編而成，其教育目的旨在配合同化同策的實施，使台灣人成為忠貞的日本服從者，絕不是在造就有能力的台灣領導者。以上二個例子的結論，皆係持平之論，值得吾人重視。其他類似的結論甚多，茲不贅述。

三、比較研究方法頗為可取：比較研究是歷史研究的重要方法之一，任何歷史事件或現象，必須經由比較研究，「異中求同，同中求異」，才能顯出其歷史意義。本書即為充分利用比較研究方法的專著之一，其方法有三：其一係將日據下的台灣殖民教育依時間先後分為四期，探討各期不同的殖民教育政策的形成背景，在各期不同的殖民教育政策之下，台灣人對殖民教育的接受程度與方式，以及各期不同的教育結果與影響。其二為以日據下的台灣殖民教育與朝鮮殖民教育作比較，探討在相同的殖民帝國和殖民政策之下，而不同的殖民地人民對殖民教育的不同反應，各有什麼不同的教育結果與影響，以及台灣與朝鮮二地對日本形成殖民教育政策的相互關係。其三為以日據下的台灣殖民教育與歐美列強在亞洲和非洲的殖民教育作比較，探討不同的殖民帝國和殖民教育政策之下，各個不同的殖民地人民對殖民教育的不同反應、不同的教育結果和影響，以及各殖民地之間對各殖民帝國形成殖民教育政策的關係。鶴見上述的比較研究方法，甚有助於對日據下台灣殖民教育全貌的認識，亦為殖民地專題研究的可行之道，頗為可取。

四、史料搜集豐富：史料是歷史研究的基礎，史料是否豐富與歷史論著的價值，關係至為密切，這是人人皆知之事實。本書在史料搜集方面，可以稱得上相當完備，其所引用的中、日、英文之專著、史料或論文，根據書末參考書目所列，至少當在三百四十種以上，其中不少係散佚已久，極難一睹者，均經作者鶴見奔走美、加、中、日各國圖書館或書坊，辛苦地搜集，並分別在日本和台灣訪問日據時期的台灣殖民教育工作者與受教者，以補充文獻記載的不足，這是非常值得稱道的。

本書值得稱道之處，已如上述。惟本書也有四點值得商榷或遺漏的地方，茲分述於後：

一、範圍太大，不夠深入：研究範圍的大小，係屬仁智之見，很難有一致的看法。惟研究範圍太大，則對研究範圍的每一問題，即無法分別作深入的探討，則為必然的現象。本書以日據下的台灣殖民教育為專題，時間包括日據時期五十年，內容涵蓋各級各類教育，範圍顯然是大了些，因此全書除了對公學校會作較深入的討論外，他如中等教育、職業教育或高等教育等，都只能作初步的探討，而未能作深入的研究，所以本書雖可視為一部指引作日據時期台灣教育史研究的專著，惟視之為一深入探討的專著則有所不可。

二、章節（附錄）安排的商榷：章節的安排是否適當，關係一部論著結構之是否嚴謹，是每一位作者所不容忽略的。本書正文共有九章，章節的安排亦稱妥當。惟個人認為，本書既以教育為研究專題，則日據時期負責推動教育的教育行政機構之演變，似宜配合第二部份各期教育政策的改變一併予以說明，當更能給予讀者以完整的認識，並有助於讀者對各期教育政策改變真相的了解。此外，本書四個附錄：「山胞教育」（Aborigine Education）、「教育經費」（Finance）、「書房的沒落」（Decline of the Shobo）和「台日學生入學中等以上學校情形一覽表」（Taiwanese and Japanese Students Enrolled in Postprimary Educational Institutions），似均宜分別納入正文中：「山胞教育」以初等教育為主，似宜納入第二章第一節「公學校」、第三章第一、二節「公學校及其競爭者」、「公學校畢業生」和第六章「公學校的日本化」之中；「教育經費」關係各期教育之發展，似宜分別納入第二、三、四、五各章之中；「書房的沒落」宜納入第二章第四節「書房」之中；「台日學生入學中等以上學校情形一覽表」涉及各期之教育，亦宜分別納入第二、三、四、五各章之中，如此當可使正文更為充實，全書結構益加嚴謹。

三、統計資料的可靠性之商榷：統計資料是歷史學者從事量化分析的主要依據，它對歷史研究有很大的助益，這是大家公認的事實。然統計資料的可靠性必須先加以評估，信而後用，才不致於被不實之資料所誤。本書研究教育問題，正文引用十三個表、附錄引用九個表的統計資料以為說明、解釋，方法雖佳，惟部份資料的可靠性似有待商榷。例如正文表十三（頁一四八）的「台灣學齡兒童入學國民學校百分比，一九〇七—四四」（Percentage of Taiwanese school-aged children enrolled in elementary school, 1907-44），係作者根據「台灣總督府府報」等有關資料編製而成，原係頗為難得，但仔細加以探究，其所列數字在一九三二年以後的學齡男孩之入學率已超過百分之五十，至一九四四年更高達百

分之八十以上，女孩亦高達百分之六十以上。上述統計資料證之台灣光復初期的識字率，似與事實有相當之出入，而有待進一步地考證。

四、字彙 (Glossary) 部份缺漏甚多：本書正文之後附有字彙部份，以供讀者查閱參考。惟所列字彙缺漏尚多，例如頁一三三的 Izawa shuji (伊澤修一)、頁八一的 Akashi Motojiro (明石元一郎)、頁九一的 Den Kenjiro (田健治郎) 等重要人名均未列入，實有待於再版時加以補充。另外，頁三二六的字彙 Ku Hsien-jung 宰顯榮當係辜顯榮之誤，頁三二五的 Inoue Kaoru 井上薰亦為井上馨之誤，亦有待改正。

以上雖就個人淺見提出一些改進建議，但並無損於本書的價值。大體言之，本書無論在研究態度與方法，對史實的解釋，以及史料搜集等方面，都有足資借鏡參考之處。特別是作者獨具慧眼，見人之所未見，用力開拓目前仍甚荒蕪的日據時期台灣教育史之研究，為後來的研究者提供了很大的助益，更值得一提。

註釋

- 註 一：見 Marius B. Jansen, "The meiji State: 1868 - 1912," in James B. Crowley ed., *modern East Asia: Essays in Interpretation* (New York, 1970) P 114. 轉引自鶴見原著第一章「歷史背景」註一。
- 註 二：見「台灣總督府府報」號外，大正十一年四月一日，諭告第一號。轉引自吳文星，「日據時期台灣師範教育之研究」，頁四一，國立台灣師範大學歷史研究所專刊(8)，民國七十二年一月。
- 註 三：見「台灣教育沿革誌」，頁九一—一九三，台灣教育會編，一九三九年，台北。
- 註 四：參閱歐用生，「日據時代台灣公學校課程之研究」，台灣省立台南師專學報第十二期，頁九〇，民國六十八年十二月二十五日出版。
- 註 五：見許世楷，「日本統治下的台灣」，東大出版會，一九七二；春山明哲，「台灣政治史における霧社事件」，台灣近現代史研究創刊號，一九七八。轉引自歐用生文，頁八七。