

## 國家 vs. 部落： 日治時期官方原住民教育策略的變革

張耀宗

中華醫事科技大學幼兒保育系助理教授

本文的主要目的，在於探討日治時期官方原住民教育策略的變革。進入台灣之後的日本殖民者，為了攫取山地豐富的資源，勢必威撫並施，使統治者輕易地操弄原住民，此時教育策略的運用，成為整個殖民事業的必要組成。初期的教育策略在於改變生活習慣，成為順良農民的消極策略。到了「五年理蕃計畫」結束後，教育逐漸往國民養成的目標前進，看得出原住民有成為日本人之可能。到了皇民化運動開展之後，為了應付戰爭所需之人力與物力，教育轉而為培育「皇國民」的積極策略。而在原住民的治理上，從初期的消極防堵到威力鎮壓，直到統治後期，教育則成為原住民治理的主要工作。

關鍵詞：日治時期、原住民、教育策略

原住民雖身為台灣這塊島嶼最早的主人，但自有文字以來的 400 年來，原住民卻沒有片刻享受到主人的喜悅。假如擁有文字即具備歷史書寫的權力，那沒有文字的原住民，在台灣歷史上永遠只是被書寫的對象。隨著外來殖民者紛紛進入台灣，除了挾帶外在的槍砲武器，內在的觀念統治也透過殖民教育遂行於原住民身上，以確保殖民統治的穩定。雖然原住民在這段歷史上，所呈現的是「在場的缺席」，但透過殖民統治者的文字記載，仍可聽見原住民抵抗的嗡嗡聲，特別是對殖民教育的反抗。教育是殖民統治的手段之一，藉由教育過程使得被殖民者逐漸同化成跟殖民者同樣的人，而隨著每個階段的發展，也可看出殖民教育策略的不同，而此則涉及到變革的進程。

在台灣歷史的發展中，日治時期顯然是一段重要時期，相同的是，原住民依舊接受外來殖民者的教育。但日本殖民政府比較特殊之處在於，相較於清帝國，它是一個經過近代西方文明洗禮的國家，擁有健全的國家體制，具備嚴密完整的

統治力。當這樣的政府對原住民實施教育，將是一場國家行為與部落倫理之間的對峙，其過程當然和十七世紀荷蘭與十七至十九世紀清廷統治台灣，所推動的教化措施全然不同。

回顧台灣原住民接受外來者殖民教化的歷史，可以很清楚地見到教育是殖民統治必備的工具之一。外在的武力威嚇比起內在的觀念統治，優劣立見，藉由殖民教化的輸入，移植錯誤與虛幻的主體與意識，讓原住民在不知不覺之中，成為與殖民者持同樣價值觀的「人」（殖民者常自稱是「人」，而接受統治的原住民為「非人」）。由於原住民在往「人」進化的時程較慢，比起真正的「人」稍低一等，必須永遠接受「真人」的統治。藉由殖民者的不斷教育，原住民學習殖民者的語文後，對於自己的文化茫然無知，讓殖民者的價值經由語文的傳導，進入原住民的腦中，自然形成一種觀念上的統治，從清代居住於平地的平埔族的漢化過程，即可看出端倪。語言是承載文化的符碼，當原住民學習殖民者的語言之後，更能接受殖民者所下達的統治命令，進而促成殖民統治的穩定。就原住民而言，起初對於外來殖民者所提供的教育，有的選擇接受，有的則採取排斥的態度；但一樣的是，學會殖民者語言與文字所帶來之好處的同時，卻也在悄然之中加速被同化的腳步。

官方教育策略需要配合殖民事業的進程，在荷蘭與清廷統治時期，對於原住民的統治手段是先採取武力鎮壓的方式，當呈現外在的臣服時，也就是殖民教育介入的時刻。殖民教育實施一段時間之後，殖民者也會安排一條向上流動的道路，例如荷蘭時期具備一定宗教教義知識的原住民，可以擔任教師的工作，清代接受儒家教育的原住民可以參加儒學考試，甚至也出現為數不少的「番秀才」（張耀宗，2004）。至於在日治時期是否也有類似的教育策略，則值得深入探究。

而在荷蘭與清廷統治時期所推動的原住民教育中，其教育對象以部落領導者的子女為優先對象（張耀宗，2004）。這些有力人士的子女接受殖民教育後，如能回到部落繼續擔任領導者的角色，對於穩定殖民統治將有無比的助益。而部落領導者願意送子女接受殖民教育，對殖民者而言，是一種願意服從統治的象徵；另外，基於統治策略的運用，這些部落領導者的子女被限制在殖民學校內，其實是作為人質而接受看管。在此可看出殖民教育的多種功能與效果，至於日治時期的殖民教育操作是否有類似的現象，也值得探究。

## 壹、日治時期官方原住民教育策略發展分期

在討論日治時期官方原住民教育策略發展前，由於不同的階段有不同的特徵，故須先處理發展分期的問題。首先，藤井志津枝（2001）在其《日治時期台灣總督府理蕃政策》一書中，對於理蕃策略的發展，是從據台初期直到佐久間左馬太總督的第二次「理蕃五年計畫」結束，時間的涵蓋點大致是從日治初期到中期。藤井志津枝係以理蕃政策的特徵作為分期的依據，依序是據台初期的「綏撫」政策（1895-1897）、鎮壓漢人抗日時期的「緩和」政策（1898-1902）、日俄戰爭時期的「圍堵」政策（1903-1905），以及佐久間時期的「教化」政策（1906-1915）。在理蕃策略發展的過程裡，藤井志津枝（2001：4-6）指出「理蕃」的最終目的在於「殖產」，也就是開發台灣的山地資源。撇開前兩個較無明顯「理蕃」作為的階段，後兩個階段殖民者開始有明顯的作為，證據在於有持地六三郎、大津麟平與丸井圭治郎等負責「蕃政」，或者是蕃務調查的人，提出「蕃政」策略供殖民當局作為參考。而這些「蕃政」策略中，教育也是其中組成的一部份。

其次，相對於藤井志津枝偏重日治前期的理蕃政策，從林素珍（2003）的博士論文題目《日治後期的理蕃——傀儡與愚民的教化政策（1930-1945）》便知，著重在日治後期的理蕃政策。在該書中，作者除了對前期的理蕃政策再做一番探討外，對於後期的理蕃政策，則大致在霧社事件發生後的昭和6年（1931）所制定的《理蕃大綱》中即已確立（林素珍，2003：82）。此時期理蕃政策的特徵，其實仍是延續佐久間總督第二次理蕃五年計畫後的「教化」政策，也就是說，經過鎮壓之後的「理蕃」政策就如同林氏所言之傀儡與愚民的教化政策。

以上兩篇論文係以理蕃政策的分期為主，至於日治時期的原住民教育策略發展的分期，在日治時期有警務局理蕃課長鈴木質所撰寫之《蕃人教育史》。當中，鈴木質對於日本據台的原住民教育發展，只是粗略地分成明治、大正與昭和等三個時期。其中，明治時期分成初期的蕃人教育、公學校教育與教育所教育；大正時期分成五年理蕃事業計畫中以及五年理蕃事業計畫完成後；昭和時期則分成教育標準改正前以及教育標準的改正（修正）（鈴木質，1932b，1932c，1932d）。隨著鈴木質從理蕃課長離職，並沒有將原住民教育的發展，描述至二次世界大戰時期。

至於今人有方文振（1999）所撰之碩士論文《日據時期教育政策演變下的蕃

童教育之研究》，將蕃童教育政策的發展分成教育體制成形時期（《台灣教育令》頒布前1895-1919）、教育同化期（《台灣教育令》頒布與第一次修正1919-1941）、皇民化運動高峰期（《台灣教育令》第二次修正後1941-1945）等三期。雖然方文振明顯知曉漢人與蕃人教育的不同，甚至蕃童教育又可分蕃人公學校與蕃童教育所的教育，但其分期以《台灣教育令》的頒布與修正作為依據，忽略了蕃童教育的特殊性。其實，《台灣教育令》所規範的對象，是以「內地人」（日本人）、「本島人」（台灣漢人）與「蕃人」（居住於普通行政區域的原住民）為主，對於居住於「特別行政區域」（蕃地）的原住民，則不在規範之內。

松田吉郎（2004）在《台灣原住民和日本語教育——日本統治時代台灣原住民教育史研究》一書中，明顯地將「蕃人」公學校和「蕃童教育所」的教育政策發展分別敘述，由此可見松田吉郎對於兩者間差異之理解。蕃人公學校的前身即是國語傳習所，隨著《台灣教育令》的頒布，去除「蕃人」二字成為「公學校」，與本島人的公學校發展無異。在蕃童教育所的發展上，松田吉郎將其分成撫墾署辦務署時期的原住民教育（1896-1901）、「蕃童教育標準」制定前後的原住民教育（1901-1927）、「新蕃童教育標準」時期的原住民教育（1928-1931）、「理蕃大綱」時期（1931-1945）。如此的分期方式恰當，主要係以教育標準的制定作為分期的依據，而《理蕃大綱》的制定更是點出霧社事件後，日本殖民者的「理蕃」係以此大綱為依據。

綜合上述，本文在日治時期官方原住民教育策略的發展分期上，將以松田吉郎的分期方式為主，但為了更細緻的分析，本文將《理蕃大綱》時期之後，再分出太平洋戰爭時期<sup>1</sup>，以補松田吉郎對於戰爭動員時期原住民教育敘述的不足。既然採取松田吉郎的分期，敘述蕃童教育所的發展，故亦兼及同時期蕃人公學校的演變。

## 貳、撫墾署、辦務署時期（1896 至 1901）

### 一、恆春國語傳習所豬勝束（テロソ）分教場

日清甲午戰役後，隨著馬關條約的簽定，日本政府正式殖民台灣。進入台灣之後，必須面對多元族群組成的事實；當然，新的殖民者無法細分種族的組成，

<sup>1</sup> 「太平洋戰爭時期」係本文在投稿的過程中，一位審查委員的啟發，在此特致謝忱。

只好粗略分成「土人」（閩南人、廣東客家人）與「蕃人」（熟蕃、生蕃）<sup>2</sup>。1895年5月發布《台灣總督府暫行條例》，總督府下設立學務部掌理教育事項，制定暫行國語教授方案作為教育實施的準則，但僅以普通行政區域內的漢人為主（伊能嘉矩編，1918a：265）。此時，對於原住民所使用的教育策略，首先是以行政區域的所在地為考量，也就是在普通行政區域的原住民，是接受由文教系統所管轄之「國語傳習所」以及隨後更改為「蕃人公學校」與「公學校」的教育，例如1896年9月在豬勝束社成立恆春國語傳習所分教場（溫吉譯，1957：820-821）。而位在「蕃地」、「蕃界」（特別行政區域）內的原住民，則接受警務系統所管轄之「蕃童教育所」教育<sup>3</sup>。

原本設在漢人區域的教育機構，為何延伸至原住民居住的區域？假如接受教育，尤其是殖民者的教育是一種歸順象徵的話，相對地，被殖民者也應有溫順的表現，如以第一所原住民「國語傳習所」豬勝束分教場為例，係由恆春國語傳習所所長相良長綱向民政局呈請設立，1896年9月2日奉准設立，當時學務部伊澤修二部長對相良長綱所長發出如下的通知，內容如下：

……教育蕃人若不預先調查實際情況，則無法採取適宜方法，恐日後生憾。依據支廳長之報告等，已知轄內之民較為溫順，與官吏之感情亦因交通等日趨密切之故，奉准設立分教場。然而蕃人反覆無常，除非教育措施得宜，並以威信待之，否則教育難以成功，所以不僅監督教員、學童之年齡、種族、管理方法，學級、學科及授課時間等不必拘泥規定，可採取適當方法處理。總之，此舉之目的在試驗教育蕃人是否適宜，將來教導他們之難易亦可分明，因此不可視同一般之學校，利用所撥經費妥善運營，以期萬全。……（《台灣總督府及所屬機構公文類纂》，100冊第10件第7-8張）

由此通知可看出，豬勝束社的原住民因為較「溫順」，與官吏的感情因交通而日趨密切，因而得以設置學校<sup>4</sup>。此外，鑑於原住民「反覆無常」的特性，這間

<sup>2</sup> 本文中所使用之「蕃」字，只是為了還原歷史和行文脈絡的方便，對於原住民沒有任何不敬之意。其次，由於翻譯者的不同，會出現「蕃」、「番」、「蕃人」與「原住民」等名詞，其意義實則相同。

<sup>3</sup> 自從1896年4月1日敕令93號《台灣總督府撫墾署官制》通過後，區域統治便分成普通行政區域與特別行政區域，前者以漢人居多數，後者則為日本殖民者眼中「野蠻蒙昧」「未開化」的原住民。

<sup>4</sup> 日本人願意在豬勝束社設立學校，在於頭目潘文杰在日本領台之初，即表達善意和歸順。此外，他也協助日本人，說服台東當地的原住民組成義勇兵圍剿劉德杓的軍隊（蔡光慧、陳彥中，2001：84），如此的表現在日本人眼中，當然是「溫順」的象徵。

學校較屬實驗教育，屬於嘗試性質，不可視同一般學校。觀此，日本政府一開始便把漢人與原住民區分，前者較後者「溫順」，學校也跟著在漢人區域內設立。此外，由此通知也可看出日本政府對於原住民的狀況無法掌握，需要透過調查實際情況，方能採取適當的教育策略。

1900年2月15日，台東廳長相良長綱在往花蓮出差的報告中，提及在廳下的卑南與馬蘭兩社設立國語傳習所分教場，教導人倫道德、言語文字和生產技術，成績良好，有必要在其轄區內廣設學校，以普及教化，增進原住民之幸福（王學新譯，1998：371）。

1900年3月舉辦全島殖產主務省協議會（生產事務主管部門協調會），兒玉喜八學務課長認為在蕃地設置學校不能視為普通的建設，應讓蕃人本身負起建設學校的責任，才能自然而然地產生愛惜之心。蕃人教育就是蕃社教育，以蕃社全體人民為施教對象，學校設備應該是官民各半負責。訂定學科授課的大概狀況，課程內容應該簡單，不必太劃分修業的學年，以個別教育為主（台灣教育會，1995：467）。之後，並未特別成立蕃人的教育設施，只在蕃地設立國語傳習所及分教場，作為蕃童的教育機構。

清廷在光緒年間開啟對原住民的「勸撫」行動，其中教育即是策略之一，而南部與東部的原住民正是在這段時間，開始接受儒化教育（張耀宗，2004）。進入日本領台階段，這些地方正是容易推動教育的地方，如在所謂的「進化的狀態」（進化の情態）上，「居住於平地且早就溫順的阿美族最為進化」（台灣總督府警務局，1935：4），台東於是成為在原住民區域較早設立「國語傳習所」的地方。既然「不可視同一般之學校」，就得設立特別的教育機構；跟漢人比較起來，1898年10月實施公學校制度，但恆春與台東兩地區仍維持「國語傳習所」的設施（伊能嘉矩編，1918a：269；溫吉譯，1957：821）。「國語傳習所」似乎成了教育原住民的專門機構，以維持漢人與原住民之間的差別，但同樣由學務部管轄。

## 二、撫墾署與辨務署

1896年4月延續清廷統治時期的「撫墾局」措施，設立「撫墾署」。成立撫墾署的目的，在於開發台灣珍貴的山地資源（如樟腦），而原住民正好盤據整個山地區域。此時，日本政府正忙於對付漢人蜂擁而起的抗日運動，無暇顧及原住民，只好讓撫墾署實施消極的「撫育」手段。設立撫墾署之目的在掌管撫育蕃人、開墾原野、經營林業及製造樟腦等事務，其中撫育蕃人及增產最為重要，忽

視此兩項事務時企業不能成功（伊能嘉矩編，1918a：67-68）。

1897年，乃木希典總督命令所屬組織「生蕃取締」（生蕃管理）方法調查委員會，於9月22日與9月27日舉行兩次會議，會中殖產部長提出的撫墾署擴張案中，認為設撫墾署之目的在掌理撫育原住民及開發山地事務。台灣原住民比起世界各國之野蠻人容易教化，但必須制定適當的政策方能奏效。若片面施予好處，恐助其欲望增長，若片面施予威壓，恐遭敵對立場。因此，統治原住民的訣竅在於恩威並施（伊能嘉矩編，1918a：76-77）。

1896年11月，民政局殖產部要求各撫墾署調查山地及原住民實況，其中有一項「對原住民教授日本語之意見」，且在撫墾署實施臨時性教育（伊能嘉矩編，1918a：267）。1897年4月召集各撫墾署長至總督府召開諮問會（諮詢會），「甚多撫墾署長亦贊成實施簡易教育，於是在原住民前來撫墾署時教授簡單之禮節（例如向署員行禮，及洗面、洗身方法等）、五十音、簡單的日常會話、唱歌等」（伊能嘉矩編，1918a：271）。

1897年12月的《五指山撫墾署報告》中，提及馬裡叭社（位今新竹縣尖石鄉）原住民可以用筆寫出一至一百的數字，並能用土語（漢語）發音，經查詢係在清廷統治時期的大嵙崁撫墾局學的，因此，該署認為今後應對原住民兒童實施教育。此外，宗教也是必要的手段，可以利用原住民根深柢固的迷信心理，而達到信仰的目的。只是「撫番」尚未見到成效，該署無法確定教育之順序以及使用何種宗教之教派（王學新譯，2003：708-709）。

民政局學務部為了調查舊政府時代原住民的教育沿革，以及制定教育原住民策略的需要，派遣栗野傳之丞與伊能嘉矩對原住民區域進行調查，於1898年12月提出《蕃人事情復命書》（《蕃人事務報告書》）。其中一節提及台灣原住民分為幾種<sup>5</sup>，這當中除了「熟番」之外，其餘的種族皆為「混沌未鑿之民」，應該以開化程度作為教育方案之參考。至於開化程度的高低，則以埔里為界，南部原住民較北部原住民開化，因此在南部設立學校教育原住民容易成功（伊能嘉矩編，1918a：268）<sup>6</sup>。

<sup>5</sup> 也就是從這時候開始，才對原住民進行種族上的分類。

<sup>6</sup> 這裡的「開化」程度，其實指的是「漢化」的高低。所謂「熟番」，大致係指居住於平地的平埔族，在清廷統治時期早就「漢化」已深。至於南部原住民較北部原住民開化，可能肇因於沈葆楨與劉銘傳對於原住民的「進剿」，南部的原住民較早「臣服」，而北部原住民則持續抵抗，直到日本佔領台灣。此外，也有可能是南部原住民較常與漢人接觸，具有相互通婚的情形，因而有某種程度的「漢化」。

1900年2月召集縣及廳之殖產主事者於總督府舉行協調會，討論有關「關於教育原住民之方法」時，大多數與會者認為無須實施高等教育，僅設立類似生產輔導所之學校實施以實業為主之教育，以改善原住民生活即可（伊能嘉矩編，1918a：268）。其中，兒玉學務課長認為原住民教育與撫育之間關係密切，對於原住民應採狹義解釋，也就是應實施適合原住民之性情、風俗、習慣、語言及開化程度之簡易教育。同時，他也以埔里為中心，將原住民分成南北兩部，北部的原住民因尚存獵人頭陋習，實施教育必須慎重考慮；南部原住民則「開化」程度高，比較有可能實施教育（伊能嘉矩編，1918a：268-269）。

如果對付原住民的策略，是一手棍棒，那教育就是屬於另一手的胡蘿蔔。在《林圯埔撫墾署長（齋藤音作）講話蕃情及施設方針》中，齋藤提出在主要蕃地設置派出所，而派出所其中一項業務，就是集合蕃童及附近蕃人，教導日本語、五十音、日本數字、和數的計算法（《台灣總督府及所屬機構公文類纂》，180冊第3件第3張）。在派出所的所員注意事項中，提及蕃人的智慧低淺感情衝動，因此蕃人教育應以德育及意育為第一、智育為第二，蕃人教化的最大目的為養成實德，倫理學教育並無助益（《台灣總督府及所屬機構公文類纂》，180冊第3件第20-21張）。

在撫墾署（1896年4月至1898年6月）與辨務署（1897年5月至1901年11月）時期，其主要目的在於山地資源的開發，對於蕃地的原住民仍處於瞭解調查的階段，只是提出嘗試性的作法。延續清廷統治時期的方式，對於來撫墾署的原住民實施簡易教育。林圯埔撫墾署長齋藤音作提出將這些「開化」程度低原住民，集中在理蕃官吏派出所實施教育，並沒有像南部與東部有特定的原住民學校。

## 參、「蕃童教育標準」制定前後（1901 至 1927）

### 一、佐久間總督第二次理蕃五年計畫前（1901 至 1910）<sup>7</sup>

1903 年 3 月 19 日，由參事官持地六三郎，警部賀來倉太、石井友文，技士小笠原富次郎，囑託小西成章、伊能嘉矩、山田健之等人組成蕃務調查團，並由持地六三郎提出《蕃政問題調查書》。這本調查書所提出的理蕃政策，焦點集中於山地資源的開發，其中所謂蕃地問題就是經濟問題，理蕃政策是基於國家利益的增進，以蕃地事業的發展保護為目的（持地六三郎，1930：40-42）。

理蕃除了隘勇線的封鎖，對「兇蕃」的討伐等威壓的手段，在軟性的「撫育」措施上，則是：

撫育之途在於透過宗教改除其惡習，透過教育使其理解人道並學習耕食方法。由荷蘭人之治績可以證明宗教及教育對撫育蕃人有顯著之效果，宗教必須得其人，且要永續，教育蕃人之效果依豬勝東國語傳習所及嘉義石田氏之功績亦可明白。又威服與撫育方法不同，其目的卻相同，及威服之目的在撫育，撫育之目的在威服，若失去此根本觀念則威服與撫育都不能奏效。（持地六三郎，1930：46）

持地六三郎（1930：52-53）認為，原住民教育不必設立規模甚大的學校來教授文明式學科課程，僅教授修身之道，教導國語、讀書（土語）<sup>8</sup>、算術，並學習耕耘稼穡方法，以改除獵人頭之惡習，能夠分辨人類之生活即可，所以每天上課的學科時間，可分配為修身、國語、讀書及算術二至三小時，以及耕耘、稼穡等實科教學時間約三小時。又，學童在蕃人反抗時可作為人質，結業後可使其教化社人；學校不必單獨設立，亦可附設於蕃界支廳或總務課派出所。持地六三郎的

<sup>7</sup> 佐久間總督的理蕃五年計畫，前後有兩次。第一次「理蕃」五年計畫是從 1907 年起，以「甘諾」政策為其手段，遭到蕃人抗拒，也引起漢人的共憤，掀起了漢蕃聯合的抗日運動，以致中途遭遇挫折，日方於是重新策劃另一個以軍警圍剿的理蕃五年計畫。因為自 1910 年開始的理蕃五年計畫「成功」，所以一般稱此為「佐久間總督的理蕃事業」，而不提第一次計畫（藤井志津枝，2001：228）。

<sup>8</sup> 土語係指台灣漢人所使用的語言（閩南語、客家語），至於持地六三郎為何主張原住民需要學習土語，其因仍需進一步的探究。

意見仍是對原住民實施簡單的教育，特別是農業教育，且學習劉銘傳於台北城設立「番學堂」，將各社頭目集中一處接受教育並為人質的作法（張耀宗，2004：114-115）。持地六三郎同樣也將學校當成人質的集中處，以使威撫的作為順遂。

1902年，在南蕃各要地設置警察派出所，所員招攬蕃童教授國語及生活禮儀並施以醫療，逐漸順服蕃人。而這種由警察官吏所實施之特殊教育，其地點便稱之為蕃童教育所（台灣教育會，1995：483）。

1903年4月4日將蕃務由警察本署長與廳警務課掌理（伊能嘉矩編，1918b：294），正式進入警察統管蕃務的時期。1907年召開第六次山地事務會議，森主事另在蕃務課主管會議提示關於教育原住民兒童事項<sup>9</sup>，其中提及美國國會對印地安人教育問題之協議（協調）事項頗為理想，可作為原住民教育的參考。協議事項要旨中，認為文明教育以教育自己為主，不適合應用於知識較低之異族，而且學校教育與家庭教育不同，所以採取教育同族之方法來教育異族實在難以達成目的，無法在短期之內成功，必須採取適合其風俗習慣之方法實施教育，始能奏效（伊能嘉矩編，1918b：541）。

以適合原住民風俗習慣的方式來教育他們，似乎是蠻合理的作法，但也掩藏了將原住民視為「低等」民族，以及不可能接受殖民者本身教育的偏見，由此可以看出原住民持續接受「差別」的教育。在1908年召開第七次山地事務會議時，大島警察本署長指示有關教育原住民事項中，主張原住民教育不必設立像學校這樣的組織，於駐在所或監督所集中原住民實施幼稚園式之簡單教育，同時教授農耕方法，並於駐在所或監督所前之空地，為原住民兒童設立運動場，使他們樂於至此處（伊能嘉矩編，1918b：577）。

教導農耕旨在使原住民不再採取傳統的游耕方式，使之居住於警察官吏駐在所與隘勇監督所附近，以便就近看管。利用原住民愛好運動之天性，設置運動場確實可以吸引原住民前往；另外，亦借助所謂的「運動競技」，避免原住民相互之間的「仇殺」。1908年3月13日，民政長官訂定《蕃童教育標準》、《蕃童教習綱要》及《蕃童教育費額標準》（伊能嘉矩編，1918b：589）。這個統一措施的目的，在於讓警察官吏駐在所之職員與原住民親和溝通感情，否則無法推行山地事務。為達成此目的，必須使原住民兒童時常到駐在所灌輸日本之風俗習慣，逐漸及於其父兄。實行此措施未必充實器具，也未必教授學術，僅教授簡單之起

<sup>9</sup> 「主事」係指於機關、學校中在首長下主持事務者，類似總管、幹事、主任等職務。

居動作、禮儀及基本急救方法，在獲得稍有可觀之成績後，才開始依蕃童教育標準實施（伊能嘉矩編，1918b：843）。要適用蕃童教育標準，仍然需要經由「教授簡單之起居動作、禮儀及基本急救方法之後」，才能接受更高一級的教育。曾任警務局囑託與理蕃課長的鈴木質（1933：50）也指出，此時期的蕃童教育標準，其教育目的在逐漸習慣日本的風俗習慣，而暫緩學術的學習。

綜觀此時期，由於漢人的反抗仍然頻繁，對於原住民主要處在消極防堵的階段，教育是「理蕃」事業中的「懷柔政策」，是一種「撫育」的手段。教育的內容處在簡易的階段，主要以國（日）語與農耕為主，以改變原住民傳統的生活習慣，進而成為順從的農民。在教育的形式上，位在普通行政區域的原住民接受「公學校」的教育，而位於特別行政區域的原住民則接受「教育所」的教育。前者係由文教系統所管轄，後者則因在「蕃地」實施「警察一體」的措施，由警察系統掌管，由在原住民部落中警察駐在所實施教育，並由警察擔任教師的角色。

對於原住民的不同「分類」，也象徵著殖民者所欲實施的「差別待遇」，而這顯現在教育策略上的是原住民教育分別由「文教」與「警務」兩系統管轄，兩者的差別全在於「進化」與「歸順」程度的高低。尤其，警務系統所管轄的「教育所」，常設置於「生蕃」區域（蕃地、蕃界）；而「公學校」則設立在「進化」與「歸順」程度高的區域。對「歸順生蕃」的教育所教育，是整體「撫蕃」政策的一部份，警察駐在所成為監視原住民部落的中心，警察官吏擔任教育所教師，也是在執行監視策略。這種包括實施定耕、固定居所、教育等一體化「撫蕃」策略，確實維持了「蕃地」的穩定。

## 二、佐久間總督第二次理蕃五年計畫後（1911 至 1927）

1909 年，由於漢人的反抗勢力逐漸消弭，「理蕃事業五年計畫」（1910 年至 1914 年）於是展開，對於原住民的政策由防堵（設置隘勇線）、威撫等手段改為掃蕩原住民、開設道路與擴張隘勇線之擴張措施（豬口安喜編，1921：6）。此時，原住民主管機關由「警察本署」改為「蕃務本署」，成為專管山地事務的獨立機關。至於此一時期的原住民教育成果，可由 1913 年 4 月 22 日，大津麟平蕃務本署長應台灣俱樂部之邀，於東京築地精良軒演講治理原住民事業之真相，提及現今已在各地集合原住民子弟，送入學校或警察駐在所實施簡易教育，亦設公學校教育阿美族及南部排灣族之兒童得以窺見。此類公學校的教學科目比小學校簡單，係因有人認為對於原住民實施高等教育是有害的，應該依據目前的原住民生活狀況，實施足以提升其生活水準的教育（豬口安喜編，1921：411）。

大津麟平在其《理蕃策原議》中，將教育在其時列為「懷柔政策」之一。相較於其他的台灣漢人，原住民的程度較低，因此先接受低度之教育，以培養順良的農民、改善其生活、學習生活上直接需要之知識為急務（大津麟平，1914：30）<sup>10</sup>。在此前提下，先重視德育，次之為智育；先成為順良之農民，進而為具備高尚知識的人（大津麟平，1914：31）。當時的智育只是教授五十音、日常用語及日本數字的算法。在日本人眼中，原住民容易動怒與動物無異，容易失去理智以致殺人，需靠意育（情操教育）與德育來節制情感（伊能嘉矩編，1918a：111）。而學校設置地點則選在社內，由派出所職員擔任教師，影響了日後這些學校的型態。

在這個時間點上，仍維持對原住民實施簡易教育，且是有差別之教育。丸井圭治郎（1914a：1-2）所提出之《撫蕃意見書》，也認為原住民教育應以「簡易」為原則，同時，原住民教育應由警察本署統一主辦，也就是原住民事務是採取警察一體的原則<sup>11</sup>。隨著五年計畫的結束，於1915年裁撤蕃務本署，理蕃事務改由改由警察本署主管（原田倭編，1932：89）。實施山地「掃蕩」的結果，設置「蕃童教育所」的區域也隨著增加。「就學」如同服從國家的統治，例如1917年1月5日花蓮港廳警務課長沒收七腳川原住民槍械後，宣布五項訓示，其中一項是「如同普通平地蕃一般，盡可能讓兒童就學，學習內地人之風俗習慣」（原田倭編，1932：297-298）。

日本殖民政府對於原住民的教育，是採取「漢蕃分離」的策略，面對人數眾多的漢人，日本人對於原住民的治理是採取「保護」的策略。除了保護隔離外，丸井圭治郎（1914a：72）認為，漢蕃接觸的結果導致原住民善良風俗的敗壞，況且讓原住民接觸漢人後而日漸漢人化，將來又得花費功夫使其變為「日本人」，如此作法豈不貽笑天下。據此，雖然原住民在日本人眼中，「開化」程度低，但為避免受到漢人之習染以及重蹈土地被奪、衣食困頓的窘境，有必要實施「漢蕃分離」的策略。

隨著教育的成效逐漸浮現，當局於1921年在公學校及教育所畢業之原住民兒童中，由學業成績優秀、有意升學、體格健壯、操行良好、意見堅強之可造就人才中，選拔公費生進入上級學校就讀（桂長平編，1938：160）。此外，也實施原

<sup>10</sup> 所謂「教育實質問題」，指的是教導原住民農耕，以改變其舊有的生活習慣。

<sup>11</sup> 這裡的原則適用於特別行政區域內的原住民部落，至於普通行政區域內的原住民教育仍歸文教系統（學務部、文教局）管轄。

住民兒童與日本兒童共學的混合教學制（桂長平編，1938：162-163）。但如同警務局理蕃課長宇野英種（1922：36）所言，教育蕃童時必須注意不可脫離日常生活，教育的目標在於依據實際的狀況培養善良的農民，而非造就少數人的菁英教育。

在「蕃地」主要設立由警務機關管轄的「蕃童教育所」，在大正時期的「五年理蕃計畫」結束後，獲得大幅度的成長。為強化控制力，以及維持學生畢業後的學習成果，成立了各種社會教化機關，例如家長會、頭目勢力者會、同窗會、國語講習會、國語研究會、主婦會、婦女會、青年會等（鈴木質，1926a：77-79）。

教育成效的展現，也在於原住民教育目的的「提升」，如「各位亦同屬日本國民，希望遵從知事、郡守、警察等之指導，努力家業，教育子女，成為堂堂正正日本人」（桂長平編，1938：19），以及「治理蕃人工作應百尺竿頭，更進一步，自不待言。更須加以指導，啟發教化，使其成為忠貞有用之日本國民」（桂長平編，1938：653）。隨著「綏撫」的成功，教育的效果讓原住民離「日本人」的距離不遠，1925年6月22、23日總督府原住民事務協調會坂本森一警務局長在訓示中，提及「蕃人目前雖仍野蠻，但日有進步，有朝一日亦將進入吾人行列」；「對教育所學童亦希望以禮相待，盡速將其教導至與日本人同一水準」（桂長平編，1938：830）。此外，時任總督府囑託的鈴木質（1926b：104）提出「蕃人教化是一崇高理想、國家理想的實踐，因此必須實踐國家的人格的理想」，這種理想在於達成物質和形式生活模式的最終目的，在實施上是一個較為容易達成的方法；再者，他也提出「我們是由七個種族合併而成的大和民族，所以全體人民都是以養成大和民族樂天知足的精神為目的，愉快地生活著」（鈴木質，1926b：104，106）。在此可以見到，從早期的原住民屬於「低等人類」，教化著重於生活習慣改變，學習農耕以成為「良民」，到目前則日見希望，原住民有成為「日本人」的可能。

佐久間總督第二次理蕃五年計畫後，蕃地的形勢較為平穩，蕃童教育所在原住民區域普遍設立，可說是已進入所謂的「教化」時期。原本的蕃童教育從授予簡易教育，只求改變傳統的生活習慣，到有成為日本人的可能，甚至跟日本人同一水準，可見在殖民者眼中，原住民已逐漸「進化」、「開化」，能夠符合殖民者所架構下的標準。既然如此，教育策略也跟著追求「進化」的腳步而做改變。

### 三、蕃人公學校

存在於不能實施公學校令之原住民地區的國語傳習所<sup>12</sup>，直到 1905 年 2 月 2 日才廢止，同時公布《蕃人子弟就讀公學校相關規定》（敕令第 27 號），條文有「**台灣總督得視地方狀況設立教育蕃童之公學校**」（第 1 條）（《台灣總督府及所屬機構公文類纂，1092 冊 2-1 件第 3 張》）。1905 年以訓令 32 號公布《蕃人子弟就讀公學校教育規程》。而制定此規程的理由如下：

蕃童教育基於人道要義，指導他們在社會上之生活方式成為良民。由於蕃人不僅種族不同，語言、習慣及開化程度亦有差異，因此須要制定概括之教育法，讓直接管理者可以依實情自由運用。本規程係作為未確立教育蕃童之方針以前之試驗，因此在公學校之教學規程及編制設特別規定，檢討得失作為將來制定統一教學規則之參考。（《台灣總督府及所屬機構公文類纂》，1092 冊第 2-1 件第 5 張）

從制定規程的理由中，可看出初期的原住民教育係由各廳自行辦理，導致實行的方式各異，遂需要制定統一的教育方針。對於原住民兒童的教育目的，在於指導他們摒棄過去之「惡習」，改變生活方式，進而成為順良的臣民。此外，由於蕃童教育仍處於試驗階段，因此在教學規程與編制有另外的規定，以致其校名特別冠上「蕃人」二字，以與漢人就讀的公學校有所區別。

在 1919 年新修正《教育令》以前，學校分為「小學校」、「公學校」與「蕃人公學校」等三種，分別讓日本人、漢人（本島人）與原住民子弟就讀。由於蕃人子弟所就讀的公學校經費，係由地方經費所支應，依照《台灣教育令》的規定，在 1921 年 3 月 31 日廢止《蕃人子弟就讀公學校相關規定》（《台灣總督府及所屬機構公文類纂》，3172 冊第 21 件第 3 張）。此後，「公學校」的名稱上不再冠上「蕃人」二字，也符合 1922 年二月《教育令》修正後，取消內台人教育差別，所實施的內台共學制。

### 肆、「新蕃童教育標準」時期（1928 至 1931）

歷經理蕃五年計畫後，蕃地區域的局勢趨於和緩。經過 20 年的演變，蕃人

<sup>12</sup> 國語傳習所設立的目的是在培養通譯的人才，其經費由國庫負擔。公學校令實施之後，國語傳習所存在的必要性減低，且所需經費係由地方稅收支應，因而公學校令施行後，僅存於台東、恆春兩廳的國語傳習所，隨之改為公學校（《台灣總督府及所屬機構公文類纂》，1092 冊第 2-1 件第 4 張）。

「進化」跟往日比較起來，無論在生活狀況上，或是「進化」的程度，1908年所制定的蕃童教育標準，已經不再適合現實的狀況（鈴木質，1928：63）。就如同鈴木質（1927：106）所言：

蕃童是可愛而純潔無瑕的，你用什麼樣的方式去指導他，他就成為什麼樣的人，其未來是充滿光明希望的。只要努力，他們必定可以成為國家的力量，體會國民精神，成為一個通曉大局、強壯而善良的國民。到了那個時候，也就是他們得到真正幸福的時刻。

鈴木質這篇文章的篇名是〈黎明期的蕃童教育〉，代表大正年間的大力討伐，讓原住民部落日趨安定，教育開始有躍進的契機。大正後期對於原住民兒童的教育目標，逐漸從改變生活舊慣轉而為培育成為「國民」、「日本人」，如此的想法具體地落實在昭和3年（1928）的《教育所教育標準》。

1928年1月，總警第174號總務長官通知的《教育所教育標準》，除了統一教育所的教育措施外，對於教育兒童有下列之目的：「教育所應注意兒童之身體發展並施予德育以養成國民必要之性格，以學會國語，養成善良風俗習慣，兼而學會生活必需之知識技能為目的」（台灣總督府警務局，1935：85），也就是透過「國語」，進而使原住民成為「國民」。自理蕃五年計畫完成後，逐年增設教育所，增加原住民兒童的就學率，教學陣容逐漸完備，因此，蕃童教育的終極目標在於體會國體精神，以成為一位真正的日本人（鈴木質，1933：51）。如同鈴木質（1933：51）所指出，此時期的教育仍是以實科為中心的教育（實科課程主要是男生學習農耕，女生學習裁縫），並在此一中心點上指導修身、國語與算術的學習。

1928年的《教育所教育標準》，將接受教育所的修業年限提升至4年，教學科目已趨完備，與公學校的標準相當，象徵對於原住民兒童的教育日趨有成<sup>13</sup>。然而，教育所的教育仍然強調實科教學，以及改變原住民山林狩獵游耕輪種的生活方式。此外，「國語」（日語）也是一項重點，從事「蕃務」的日本警察需要嫻熟「蕃語」，成為瞭解原住民事務的「蕃通」，這是為了統治上的需要；相對

<sup>13</sup> 大正元年（1912）8月1日，台東廳發布的《蕃童教育辦理手續》中，教育所的名稱冠上蕃務官吏駐在所的所名而為「○○蕃童教育所」（原田倭編，1932：305）。自昭和3年《教育所之教育標準》頒布後，名稱則改為「○○教育所」，不再冠上「蕃童」二字，似乎與「蕃人公學校」取消「蕃人」二字有所關聯。

地，讓原住民懂得聽說「國語」，也是為了讓殖民者的命令得以順暢地「下達」。熟練「國語」的結果，讓殖民者更容易施行改造工程，例如「皇民化」的推行，使原住民改成日本化的名字，過日本式的生活。

這時期的教育所標準制定，除了將之前蕃童教育所作法不一的現象加以統一之外，也象徵理蕃五年計畫後，原住民教育發展的成果。從先前簡易教育的原則，自此之後有比較完整的教育措施；同樣地，「開化」或「進化」的成果也展現在將原住民視為國民，以培育國民必要的性格為目的。

## 伍、〈理蕃大綱〉時期（1931 至 1945）

1931 年 12 月 28 日所制定的《理蕃大綱》對原住民教育的相關規定如下（《台灣總督府及所屬機構公文類纂》，7393 冊第 14 件第 5 張-第 16 張）：

一、理蕃以教化蕃人、安定其生活，使其享受一視同仁聖德為目的。

……

四、蕃人教化在矯正弊習，養成善良之習慣，致力於涵養國民思想，重視實科之教授，著力於教授日常生活中簡單的知識。

《理蕃大綱》的制定，在於反映 1930 年「霧社事件」後原住民治理上的檢討，至於原住民的教育目的則依此大綱而行：

蕃人教育的目的如《理蕃大綱》所示，與我國之國民教育目的沒有差別，即明白教育敕語的內涵，啟發蕃人的迷妄，涵養常識，始自覺為人，努力增加生產，獎勵常用國語，特別是瞭解國民精神及身為國家的一份子，成為善良有為、自律且有生產力的日本國民。（台灣總督府警務局，1935：2）。

由於發生「霧社事件」，日本人以實科之教授，想辦法改變原住民原本的輪耕方式，變成獎勵集約定地耕作，或是實施集團移住，以利掌握控制。為了貫徹《理蕃大綱》所揭櫫的「人物中心主義」<sup>14</sup>，於 1932 年設立「視學制度」，於警務局設立「視學

<sup>14</sup> 日本政府對於原住民的治理，是採取警察統治的措施，也就是整個原住民的部落事務，全由駐在所的警察負責。「人物中心主義」在於選擇品格良善的警務人員，不任意調動其管轄地區，使其成為原住民部落之中心人物。這個時候所制定的《理蕃大綱》，是在因應霧社事件發生後所做的檢討，避免「理蕃」官員因循苟且散漫怠惰，任意欺瞞原住民；尤其是因不懂原住民語言而無法溝通，進而造成原住民部落的動亂。

官」，各州廳配置「視學」，掌管教育與授產的指導（台灣總督府警務局編，1935：2）。

而為了延續教育所實科教學的效果、配合山地農耕化的需要，以及培養蕃社中農業指導的人才，警務局更選拔素質良好、17 歲以上教育所畢業的男子進入農業講習所，使其成為將來部落中的中堅人物。昭和6年（1931）在花蓮港廳富世岡〈ブセガン〉設立農業講習所，台北州南澳、新竹州尖石、台中州霧社、高雄州捕羌溪也隨後設置，昭和10年（1935）再於台南州拉拉烏依（ララウヤ）、台東廳哈伊豆豆灣（ハイトトワン）設置農業講習所，其收容人員為20名，授業期間為1年，主要以農業教育與國民訓練為主（台灣總督府警務局理蕃課，1939：114-115）。昭和11年（1936）7月成立高砂族國語講習所，招收12歲以上的原住民，主要教學目標在於國語的學習以及國民資質的培養（台灣總督府警務局，1944：96-97）。

自《理蕃大綱》揭櫫「涵養國民思想」的原則後，整個日治後期的原住民教育一直遵照此原則而行，例如如擔任警務局視學官的橫尾廣輔，就對於國民教育做了一番詮釋，他認為在原住民兒童教育上，除了注重文字與知識的傳授，也應重視他們性情陶冶及生活禮儀的指導，改善他們的生活方式，養成愛國的情操；在社會教育上，以普遍說國語為努力的目標，透過國語成立各種教化設施，喚起自我的意識，成為嶄新的日本人，以成為健全的國民、善良的公民（橫尾廣輔，1933a：5）。

如同橫尾廣輔所言，「理蕃的終極目標在於讓蕃人生活在一視同仁的聖德之下，此乃堅定不搖的根本政策」（橫尾廣輔，1933b：1）。確立教育原住民的目的，在於使之成為日本國民，然而依橫尾廣輔的看法，並不是將原住民培育成跟日本人一模一樣的人，而是「新日本人」：

所謂新日本人是指常用國語，體會我國的精神文化，擁有我國的國民意識，生活型態並非絕對的條件。蕃人身為本島的先住民族，對於本島的氣候風土最為習慣，是已被環境鍛鍊的人種。對於這樣的人種賦予新日本人的真意涵，讓新領土台灣成為我國南方的國土，不是最能夠發揮意義與價值嗎？（橫尾廣輔，1933b：2）

橫尾廣輔「新日本人」的概念，除了蘊含其理想性格外，亦指出當日本人有志繼續南進時，台灣原住民原本的生活型態將比日本人更能適應南方的風土與氣候。據此，橫尾廣輔的看法在無意間透露出將台灣視為南方新國土外，原住民如能具備日本國民意識，將可成為進軍南方的預備部隊。

日本人在台灣所推動的學校教育，自始即採行「一視同仁」的原則，以遂行其同化教育的目的。《理蕃大綱》會強調「一視同仁」的原則，可能在於霧社事件所引致的衝擊，希望在理蕃策略上能不讓原住民感受到差別待遇。而在原住民教育策略上，1928 年的教育所標準早已揭示國民涵養的原則，但「一視同仁」更能強化同化主義的作為，讓原住民存有能夠與日本人平起平坐的假象。

## 陸、太平洋戰爭時期（1941 至 1945）

1941 年總警字第 90 號總務長官通知的《教育所教育標準》，配合小公學校的修訂，教育所的修業年限提高為 6 年，但可設置修業年限 4 年的教育所。由於此時期已進入戰爭白熱化的階段，皇民化運動如火如荼地推行，戰爭動員體制業已展開，此時期的教育所課程也配合戰爭的需要，分成「國民科」、「理數科」、「體鍊科」、「藝能科」與「實業科」。其中，國民科的目的是在於學習日本的道德、語言、歷史、國土國勢等相關知識，特別是以體察國體之精華、涵養國民之精神及自覺皇國之使命為主要任務（昭和 16 年《教育所教育標準》第 11 條）（台灣總督府警務局，1944：83）。至於其他課程的目的，也如同國民科，主要是在為戰爭動員體制服務<sup>15</sup>。

隨著戰爭的日趨激烈，所需的戰爭人力乃急遽增加，原住民逐漸成為戰爭的預備軍。成為日本國民後，除了享受權利外，更重要的是盡義務。日治後期進入戰時動員的體制，除了希望原住民納稅、奉公外，隨著志願兵制度的實施，也希望原住民應盡國民服兵役的義務，以提供軍事人力供日本政府運用。因此，反映在教育策略上，則是規定：「教育所應依循皇國之道施以初等普通教育，以作為國民的基礎訓練為目的」（昭和 16 年《教育所教育標準》第 2 條）（台灣總督府警務局，1944：81）。就如同警務局內田清志（1942：2）所言：「我等在訓練日本魂的同時，更應重視高砂族的培訓，引領他們成為真正的日本人，這是重要的皇民練成，也是理蕃的基本精神。」

為了實施義務教育，1941 年 3 月 1 日施行《國民學校令》，將原小學校與公學

<sup>15</sup> 例如理數科的目的包括：「瞭解科學的進步有助於國家的興盛，明白身負皇國使命之文化創造的任務」、「培養對於數理、自然之自發性、持久性的研究態度」，以及「國防是科學進步的一大主因，因此必須培養與國防有關的常識」（台灣總督府警務局，1944：96）。

校一律改稱「國民學校」，取消內台人的區別，但實施三種課表，分別是課程第一號表（日本人）、課程第二號表（本島人）及課程第三號表（原住民）（台灣省文獻委員會編，1993：591-593）。1941年在高雄州「蕃地」設立由文教局管轄的「國民學校」四所<sup>16</sup>。1943年，原4年制的教育所改成6年制，並再設立2年制補習科以利原住民兒童升學或就業。1944年設立「青年學校」，讓國民學校畢業者繼續就讀，設立「皇民練成所」供未上學者就讀（藤井志津枝，2002：147-148）。這時期的一切教育作為，係以戰爭動員為最高基準，在原住民教育則以培養「皇國民」為優先。教育所標準的修正，除了配合《國民學校令》的制定，以維持外在的齊頭式平等外，其實質目的仍在於彌補教育所教育的不足。例如原本教育所的教育並不重視「理數科」，但自從日本殖民者徵調原住民上戰場之後，深覺有必要提升原住民的程度，以應付現代化戰爭所需要的知識需求，於是在1941年教育所教育標準的修訂中，將教育所教育提升至與小公學校同一水準。

## 柒、國家行為對部落傳統的衝擊

台灣不同的原住民族群皆有其傳統的教育方式，但當日本殖民者進入台灣之後，教育成為其統治的手段之一。而殖民教育進入部落之後，則開啟了國家與部落間的對抗。統治初期的原住民與日本人有激烈的對抗，對於殖民教育具有強烈排斥之心；但日本殖民帝國挾其「近代國家法律」制度，藉由武力而讓「傳統部落倫理」的原住民聚落紛然解體。當原住民坐擁台灣五分之三的山地時，對具有掠奪本質的殖民者而言，這簡直是令人礙眼的存在，於是在把「蕃地」變成「官有地」以利於殖產開發的過程中，對於原住民是採取威撫並進的手段。而教育往往是武力掃蕩後，必然實施的手段之一，1907年6月膺懲恆春廳枋寮支廳轄內草埔後社之一小社水坑社人，歸順條件之一為「應使兒童五人住於高士佛公學校就學為條件准於歸順」（伊能嘉矩編，1918b：555）。於是，接受教育與否成了歸順的重要指標之一<sup>17</sup>。

<sup>16</sup> 這四所分別是屏東郡德文、潮州郡內獅頭與萃芒，以及恆春郡的高士佛（台灣總督府警務局，1944：80），它們原本就是位於蕃地（特別行政區域）內，供原住民兒童就讀的公學校。

<sup>17</sup> 如果不靠武力，教育將無法顯現「歸順」的效果。日本殖民統治初期，台東廳（包括台東、花蓮）依據廳長相良長綱的20年計畫施政，係屬於總督府直轄的特殊行政區域。相良廳長對於原住民採取「綏撫」、軟性的「撫育」手段，並於1901年7月在「太魯閣蕃」古魯社開辦「國語傳習所分教場」，但這仍然阻止不了1906年8月的「太魯閣蕃害事件」（藤井志津枝，2002：68-71）。

原本原住民的傳統教育與其文化息息相關，但看在殖民者眼中，卻是「蒙昧無知」。武力掃蕩讓殖民國家的統治體制，進入了原住民部落，原住民為了求得溫飽，也只得言聽計從。殖民初期，是否「開化」全繫於「漢化」程度的深淺，但台灣總督府囑託，曾擔任負責規劃「蕃人」撫育的教化事務主任的丸井圭治郎，於 1914 年 9 月向佐久間總督提出《撫蕃意見書》、《蕃童教育意見書》，其所設計「撫蕃」的手段，是為了促使野蠻「蕃人」不經過漢化的「本島人」過程，直接接受日本同化政策洗禮，早日成為「日本國臣民的一部份」（藤井志津枝，2002：111-112）。

原本教化的程度高低是以「漢化」為標準，直到教育的普遍實施，才發現原住民愈來愈有成為「日本人」的可能<sup>18</sup>。對於原住民的分類，從初期的「生蕃」、「化蕃」與「熟蕃」，到開化程度如同漢人的「熟蕃」、「化蕃」與「生蕃」，直到殖民後期（1935 年）始政 40 週年博覽會後，官方已經賦予原住民「高砂族」的名稱（理蕃の友發行所，1935：2）。給予原住民一個民族的名稱，似乎也代表日本殖民者已認定原住民日漸「開化」具有成為「人」的資格，這也應歸功於推行教育的效果<sup>19</sup>。

在日治時期原住民教育的策略中，初等教育階段係採取隔離的方式，原住民在部落裡有屬於自己的學校，與漢人隔開。在此，原住民似乎可以不用脫離部落，而他們如果與漢人一起接受教育，則有可能受到雙重殖民之虞。此外，殖民者認為，漢人與原住民一起接受教育，可能會互相連絡，增加動盪的機會。因此為了統治上的需要，有必要採取隔離式的教育，但這種教育掩飾不了日本人整體監控的企圖。而另外一個監控策略，就是在特別行政區域內實施「警察一體」的措施，於是，教育成為警察事務的一部份，「教育所」成為警察的附屬機構。從初等教育階

<sup>18</sup> 相較於漢人，在日本殖民者眼中，原住民的形象除了「野蠻愚昧」外，也有「性情單純」的形容。與漢人背後有沉重的文化負荷相比，日本人從「撫育」的經驗中，得知原住民比起漢人更容易成為「日本人」。

<sup>19</sup> 竹澤在其〈廢止「蕃人」的稱呼——由理蕃職員開始〉一文中，提及「現今的蕃人們已接受教育而且自認自己是日本人，對於有如此夢想的蕃童，或是有相當程度開化的成年蕃人們而言，是不應該將他們混為一談的，應該將兩者做一適當的區別」（竹澤，1932：10）。也就是說，將「蕃人」與「高砂族」做一區別，後者因接受教育而比前者「開化」。原住民因自認為「日本人」而被稱作「高砂族」，此與同為日本殖民地下的「漢族」、「朝鮮族」稱呼，其內涵組成有否差異值得深思。或許，後兩種民族可能並不具備日本人意涵就被如此稱呼，而原住民先要自承是「日本人」，才能獲得「高砂族」的稱呼。

段便接受日本教育，離開學校，也受到警察駐在所的繼續管控，畢業後也有各種的社會教化機構，繼續等著教化原住民，可見這是一種全時且全面的監控<sup>20</sup>。

在教育目標的演變上，從初期的改變生活習慣，成為順良農民的消極策略，到「五年理蕃計畫」結束後，官方教育逐漸往國民之養成的目標前進，可見日本殖民者認為原住民有成為日本人之可能，所以此時的教育策略逐漸積極。到了皇民化運動開展之後，為了應付戰爭所需之人力與物力，日本殖民者讓原住民擔負起國民義務（服兵役、納稅等），教育轉而成為培育「皇國民」的積極策略。而在原住民的治理上，亦從初期的消極防堵到威力鎮壓。直到統治後期，教育則成為原住民治理的主要工作。

至於「國民」的意涵為何，「說國語」與「成為農民」成為兩大主要內涵。前者讓原住民得以承受來自殖民者的統治命令，後者則是改變傳統生活習慣，使其棲息於固定地點，不再任意飄忽移動。教育是殖民的手段之一，日本殖民者的目的在於「蕃地」的開發，教育成為有效的工具，甚至在後期成為戰爭人力動員的主要利器。藉由殖民教育的推動，原住民逐漸成為殖民者遂行國家意志的一部份，如日治末期，為遂行日本軍國主義，應付戰爭所需，煽動原住民組成「高砂挺身報國隊」、「高砂義勇隊」。

為因應「霧社事件」後的檢討，制定《理蕃大綱》，自此成了原住民治理的原則。而在教育上，則在養成善良之習慣，致力於涵養國民思想，重視實科之教授。此外，也揭櫫「人物中心主義」的原則運用於教育上，著眼於「蕃通」的培養，從事原住民教育的日本警察教師必須具備熟悉原住民語言的能力，讓教育效果得以長期而有效。歷經對原住民區域的大力彈壓後，此時的教育已成為原住民治理的主軸。

<sup>20</sup> 隨著普通與特別行政區域的劃分，而讓原住民兒童分別接受「公學校」與「教育所」的教育，其主管分別是文教與警務系統。對於「蕃地」採取「警察一體」的統治措施，警察掌控包括教育在內的一切教育事務，因而不會發生文教與警務兩部門間的衝突。而位於普通行政區域內的原住民「公學校」教育，就會發生如丸井圭治郎（1914b：28-36）所稱之警察官吏與公學校教師的衝突，因為在這個區域內，兩者間互不隸屬。丸井認為，蕃童教育只是蕃人撫育事業的一部份，是蕃人撫育的一個機構，為了達成理蕃的目的，有必要將蕃童教育納入警察本署管轄（丸井圭治郎，1914b：42-43）。同樣的講法也獲得鈴木質的支持，基於蕃人教育是理蕃行政的一環，是理蕃政策之一，與授產、醫療等理蕃事業不可分割。教育的一部份分屬於其他系統，在實施上容易發生衝突而不睦，鈴木主張將收容蕃人的公學校全部移轉到理蕃系統之下（鈴木質，1932a：18-20）。

然而，不論日本殖民政府是基於戰爭的需要，還是「皇民化」的考量，原住民至少在殖民統治的後期，接受到的教育是與漢人處在形式上平等的地位，甚至於原住民初等教育的就學率還高過於漢人<sup>21</sup>。而同化與「皇民化」教育中，最主要的是「國語」（日語）的推動，國語的普及成為原住民教育所重視的項目之一，在學習當「日本人」的過程中，殖民者的語言似乎成為戕害自身文化的利器。

而部落傳統的教育功能，逐漸被殖民國家的教育所取代，初期有部份部落拒絕就學，但直到中後期，原住民的國語普及率與就學率逐漸增長，甚至高過漢人的統計數字，這似乎可證明原住民在某種程度上接受日本教育。部落的教育功能消退，也顯現在原住民對於教育全無置喙之餘地<sup>22</sup>，但部落的傳統教育儀式是否全部消失，則有待更進一步的研究，例如日本人可能希望原住民成為「農民」，但不會禁止「狩獵」行為，這部份的傳統習慣就會被保存下來<sup>23</sup>。

日治時期所推動的「國語」教育，讓接受教育的原住民普遍能運用日語。學習新語言具有雙面刃的效果，一面可能是接受同化，導致文化的喪失；另一面則是藉由新語言可以接觸到不同世界觀，也就是經由日語，原住民可以獲得豐富的知識來源，進而促進文化的創生。「高砂族」與「原住民」象徵的是一種少數民族間共同的宿命符號，而這種「同一性」是需要一種共同的語言來串聯的。

## 捌、被殖民者的角度

以上所述大致從官方殖民教化的角度，來看國家教育對於部落的衝擊。就原

<sup>21</sup> 國民學校學齡兒童就學率年度比較（百分比）（杜武志，1997：274-275）：

族別／年度別	1940	1941	1942	1943	1944
本島人	57.44	61.54	61.52	65.76	71.17
高砂族（指普通行政區域內居住者）	68.30	67.26	67.24	71.29	83.38

原住民兒童就讀的「教育所」，在 1941 年的就學率達到 86.35%（台灣總督府警務局，1944：33）。

<sup>22</sup> 相對於漢人，會要求在公學校設立「漢文科」。

<sup>23</sup> 大正元年（1912 年），台東廳發布的《蕃童教育辦理手續》第 8 條規定日曜（星期日）祭日，以及依據蕃社舊慣的祭日為休息日（原田倭編，1932：305-306）。如果日本人有心摧毀原住民的傳統祭儀，只要規定祭儀當日必須出席讀書即可，何必規定傳統祭儀日學生可以休息。由此看來，日本人對於原住民的傳統祭儀仍是相當尊重，不像後人所想像的是對原住民的傳統習慣趕盡殺絕。

張耀宗

國家 vs. 部落：日治時期官方原住民教育策略的變革 ▶

住民的觀點來看這段教育，筆者以一位阿里山鄒族的報導人為例（毛敬智，2005：123）：

一開始一、二年級，我們都在學最基本的日語，像是從五十音開始等等，上課的地方不會只在教室裡，老師有時會帶我們到戶外去認識植物，除了藉此學說日語之外，我們還瞭解植物各自的特性為何、有什麼功用等等的知識；到了三、四年級，老師就會發給我們小小本的故事書，讓我們從故事裡瞭解日本的民俗文化，並且學習更深的日文。這樣的學習環境，感覺起來還蠻不錯的。（17年次，石耀昌）

而日本人也有其嚴厲的一面，如：

問：講一些日本學校的事？

I：規定說日本話，講山地話罰揩牌子（忘記寫什麼），罰站，舉凳子，一個小時或半個小時，看犯什麼錯。……（陳茂泰編，2001：74）

那日本人是否全面禁絕族語，筆者在田野訪談中，一位布農族長者表示：「在學校一定要講日語，回到家是不會管的」（訪問稿，20070616）。因此，在日本警察不在的場合，族語被普遍地使用。陳瑛（1998：85）在研究過日治時期魯凱族大南社高砂青年團的教育性格後，認為日本人對於青年團的操作只體現在事務性的層次，對大南社傳統的敬老價值沒有產生巨大影響。在實際走訪大南部落，跟隨老人家回憶起青年時的點滴，言談中發現魯凱文化仍舊影響著他們對於日本教育與青年團的認知（陳瑛，1998：85），甚至日本的青年團制度與大南社的男子會社，在某種程度結合在一起，導致青年團可以順利地在部落推行。

無可否認的是，日本式教育進入部落後，當然對於傳統舊習起了改變，例如從游耕進入定耕的農業方式。就如同浦忠成（2006：37-38）所言，當時的原住民族知識份子，震懾於日本顯現的現代化規模與秩序，相對於部落的「渺小」與「落後」，在無法迴避與選擇的環境下，這群知識份子選擇他們體認的「時代正確」的方向。在日本殖民教育的本質下，其內含的西方近代文明知識與生活在和部落傳統對峙之後，似乎給予原住民選擇的餘地，進而促成部落傳統的創生轉化。

## 玖、結 語

從上述五個時期的原住民教育策略分析中可看出，初期的撫墾署與辨務署時期大致採取撫育的軟性方式，教育只是推動撫育的手段之一，初期的原住民教育大致擺放在居住於普通行政區域內，表示「歸順」的原住民「願意」接受日本式教育。至於特別行政區域內的原住民教育，在「五年理蕃計畫」後，教育所即開始普設，並採取警察一體的措施，也就是由警察擔任教師的工作。到了霧社事件後，頒布《理蕃大綱》，整個原住民事務其實已經進入以教化或教育為主軸的時期。

日治初期，原住民的教育目的大致擺放在生活型態的改變上，使之放棄燒墾游獵的舊慣，進而採取「定耕」的方式，因為居住的區域固定有助於掌控。於是，農耕技術的指導，加上簡易的文字與計算技巧，成了初期的教育內涵。然而，在大正年間的武力彈壓政策之後，進入全面撫育的時機（田端幸三郎，1924：9），教育和農耕生活日漸普及，「蕃害」隨之減少，「國語」能力也日益提升，簡易教育已不再符合原住民的需求，而日本殖民者也看到原住民成為日本國民的可能性。進入皇民化時期的昭和年間，除了持續涵養國民性之外，瞭解皇國之道更成了教育所之教育目的，用以修練皇國之道，加強對於國體的信念。由於這段時間正處於戰爭熾熱時期，此時的教育策略在於為戰爭提供支援。

而在部落與國家的對峙下，殖民國家逐漸取代部落的傳統教育角色。初期的殖民教育推動，部落會採取抗拒的手段，拒絕接受日本式教育。但隨著武力的征伐，教育浸潤的時間愈長，加以由狩獵向農耕的生活改變，導致殖民教育的效果愈加顯著，原住民也失去對於教育置喙的餘地。由於日本政府所施行的原住民教育，係以「基礎」、「普通」與「初等」教育為特徵，是所有原住民皆可接受的教育，是一種「無差別」的教育，讓原住民得以獲得讀寫算的基本能力。至於原住民在接受如此的教育之後，部落的傳統是否全然改觀，則需針對個別部落的狀況做進一步探究。

如果就教育的成效來看，日治時期的原住民教育的效果，即是講國（日）語的能力。學習殖民者的語言，或許是被同化的起點，但讓原住民使用共同一種新語言，或許也會讓彼此被殖民的經驗透過共通的語言而彼此「心繫相連」。無可

張耀宗

國家 vs. 部落：日治時期官方原住民教育策略的變革 ▶

否認的是，明治維新後的日本是一種近代化發展的象徵，透過日語其實是可以跟近代的西方做連接。透過新語言所蘊含的新世界觀，可以開拓原住民的視野，不再閉關自守，進而思考部落的發展方向。

## 參考文獻

### 一、中文部份

- 丸井圭治郎（1914a）。撫蕃意見書。台北：台灣總督府民政部蕃務本署。
- 丸井圭治郎（1914b）。蕃童教育意見書。台北：台灣總督府民政部蕃務本署。
- 大津麟平（1914）。理蕃策原議。日本巖手縣：作者。
- 內田清志（1942）。高砂族の皇民鍊成と志願兵制。理蕃の友，昭和 17 年 6 月號，2-3。
- 方文振（1999）。日據時期教育政策演變下的蕃童教育之研究。國立政治大學民族學系碩士論文。
- 毛敬智（2005）。教育作為原住民部落「社區總體營造」的可能與侷限性——以達邦國小為例。世新大學社會發展研究所碩士論文。
- 王學新（譯）（1998）。日據時期東台灣地區原住民史料彙編與研究。南投：台灣省文獻委員會。
- 王學新（譯）（2003）。日據時期竹苗地區原住民史料彙編與研究（中）。南投市：台灣省文獻委員會。
- 台灣教育會（1995）。台灣教育沿革誌。台北：南天。（原版出版於 1939）
- 台灣總督府警務局（1935）。蕃人教育概況。台北：作者。
- 台灣總督府警務局（1944）。高砂族の教育——昭和 19 年。台北：作者。
- 台灣總督府警務局理蕃課（1939）。理蕃概況。台北：作者。
- 台灣省文獻委員會（主編）（1993）。台灣史。台北：眾文圖書。
- 田端幸三郎（1924）。理蕃事業に當面して。台灣警察協會雜誌，80，7-17。
- 竹澤（1932）。「番人」と云ぶ呼稱の廢止——先づ理蕃職員から……。理蕃の友，第一年九月號，10。
- 伊能嘉矩（主編）（1918a）。理蕃誌稿第一篇。台北：台灣總督府警察本署。
- 伊能嘉矩（主編）（1918b）。理蕃誌稿第二篇。台北：台灣總督府警察本署。
- 伊澤修二（1896）。恆春國語傳習所分教場ヲ蕃地ニ設置方認可。台灣總督府及所屬機構公文類纂，100 冊第 10 件第 7-8 張。2008 年 2 月 1 日，取自台灣總督府公文類纂與專賣局數位化檔案資料庫。

張耀宗

國家 vs. 部落：日治時期官方原住民教育策略的變革 ▶

- 宇野英種（1922）。蕃童教育に就て。台灣警察協會雜誌，61，31-37。
- 杜武志（1997）。日治時期的殖民教育。板橋市：台北縣立文化中心。
- 林素珍（2003）。日治後期的理蕃——傀儡與愚民的教化政策（1930-1945）。  
國立成功大學歷史研究所博士論文。
- 松田吉郎（2004）。台灣原住民と日本語教育——日本統治時代台灣原住民教育史研究。京都市：晃洋書房。
- 持地六三郎（1930）。蕃政問題ニ關スル取調書。台北：台灣總督府警務局理蕃課。
- 原田倭（主編）（1932）。理蕃誌稿第四篇。台北：台灣總督府警務局。
- 桂長平（主編）（1938）。理蕃誌稿第五篇。台北：台灣總督府警務局。
- 浦忠成（巴蘇亞·博伊哲努）（2006）。日治時期對於原住民的教化及其影響。  
載於孫大川（主編），舞動原住民教育精靈——台灣原住民族教育論叢第一輯：民族教育（頁22-41）。台北：行政院原住民族委員會。
- 張耀宗（2004）。台灣原住民教育史研究（1624-1895）——從外來者的殖民教化談起。國立台灣師範大學教育學系博士論文。
- 敕令第27號蕃人ノ子弟ヲ入學セシムヘキ公學校ニ關スル件（1905，2月2日）。台灣總督府及所屬機構公文類纂，1092冊第2-1件第1-18張。2008年2月22日，取自台灣總督府公文類纂與專賣局數位化檔案資料庫。
- 理蕃の友發行所（1935）。高砂族青年團幹部懇談會。理蕃の友，昭和4年11月號，2-9。
- 陳茂泰（主編）（2001）。台北縣烏來鄉泰雅族耆老口述歷史。台北縣：台北縣政府文化局。
- 陳瑛（1998）。從「部落民」到「國民」：日據時期高砂青年團的教育性格。國立清華大學社會人類學研究所碩士論文。
- 溫吉（譯）（1957）。台灣番政志（二）。台北：台灣省文獻委員會。
- 鈴木質（1926a）。蕃人教育私見（六）。台灣警察協會雜誌，113，77-85。
- 鈴木質（1926b）。蕃人教育私見（七）。台灣警察協會雜誌，114，102-109。
- 鈴木質（1927）。黎明期の蕃童教育。台灣警察協會雜誌，115，105-109。
- 鈴木質（1928）。教育所に於ける教育標準改正を其の實施に就いて。台灣警察協會雜誌，129，63-72。
- 鈴木質（1932a）。蕃人の教育は教育所にてなすべし。台灣警察時報，48，18-20。
- 鈴木質（1932b）。蕃人教育史（二）。台灣警察時報，51，43-45。

- 鈴木質（1932c）。蕃人教育史（三）。台灣警察時報，52，50-53。
- 鈴木質（1932d）。蕃人教育史（四）。台灣警察時報，53，73-78。
- 鈴木質（1933）。蕃人教育學。台灣警察時報，55，49-54。
- 蔡光慧、陳彥仲（2001）。潘文杰。載於莊永明（主編），台灣放輕鬆 5——台灣原住民（頁 82-87）。台北：遠流。
- 橫尾廣輔（1933a）。蕃人教化に對する一考察（二）。理蕃の友，昭和 2 年 5 月號，4-5。
- 橫尾廣輔（1933b）。蕃人教化に對する一考察（三）。理蕃の友，昭和 2 年 6 月號，1-2。
- 蕃人ノ子弟ヲ入學セシムヘキ公學校制（1921，1 月 1 日）。台灣總督府及所屬機構公文類纂，3172 冊第 21 件第 1-4 張。2008 年 2 月 28 日，取自台灣總督府公文類纂與專賣局數位化檔案資料庫。
- 齋藤音作（1897）。林杞埔撫墾署長（齋藤音作）講話蕃情及施設方針。台灣總督府及所屬機構公文類纂，180 冊第 3 件第 1-58 張。2008 年 1 月 29 日，取自台灣總督府公文類纂與專賣局數位化檔案資料庫。
- 藤井志津枝（2001）。日治時期台灣總督府理蕃政策。台北：文英堂。
- 藤井志津枝（2002）。台灣原住民史——政策篇（三）。南投：台灣省文獻委員會。
- 豬口安喜（主編）（1921）。理蕃誌稿第三篇。台北：台灣總督府警務局。

#### 作者簡介

張耀宗，中華醫事科技大學幼兒保育系助理教授  
k56626@xuite.net

Yao-Chung Chang, Assistant Professor, Department of Early  
Childhood Caring and Education, Chung Hwa University of  
Medical Technology

責任編輯：張如慧

投稿日：2008 年 2 月 29 日

第一次修改：2008 年 4 月 28 日

確定刊登日期：2008 年 9 月 1 日

**致謝：**本文原篇名〈國家 vs. 部落——日治時期原住民教育策略的演進〉，獲國科會專題研究補助（NSC 94-2413-H-273-002），並發表於 2005 華人教育學術研討會「華人世界近年教育改革的檢討」，台北市，2005 年 11 月 25 日—27 日。在投稿過程中，獲得審查委員們不少珍貴意見，在此一併至上謝忱。

# **Nation vs. Tribe: The Change of Japanese Educational Strategies on Taiwan Indigenous People During 1895-1945**

Yao-Chung Chang

Assistant Professor

Department of Early Childhood Caring and Education  
Chung Hwa University of Medical Technology

## **Abstract**

The main purpose of this study is to inquire the change of Japanese educational strategies on the indigenous people in Taiwan during 1895-1945. The educational strategy plays the key role in the extension of the Japanese colonial enterprise. To exploit the resources in the mountain area in Taiwan, Japanese colonial governor had to apply a carrot-and-stick approach to control the indigenous people. It was a necessary combination of politics and education in developing the colonial enterprise. The indigenous governmental strategy was focused on containment policy at the initial stage, and the curriculum of primary educational institution was required just on an easy level with a goal of changing the indigenous traditional living habits to adopt new ones. During the middle colonial period when the strategy of suppressing indigenous people was rather successful, adopting Japanese language and agriculture then became the main subject matters. The instruction of the language was for the indigenous people to understand and follow the authoritative orders, while the one of agriculture was to train them to become farmers so that they would not move to other places. Finally, at the nationalization stage, initiating-war-mobilization-strategies were applied to nationalize the indigenous people as Japanese subjects so that they would voluntarily sacrifice for the war initiated by Japan.

Keywords: nation, tribe, Taiwan indigenous people, educational strategies

