

中央研究院臺灣史研究第四卷第二期
 第 7-55 頁 民國八十六年十二月（八十八年六月）
 中央研究院臺灣史研究所籌備處

實學教育、鄉土愛與國家認同

——日治時期臺灣公學校第三期 「國語」教科書的分析*

周婉窈**

摘要

本論文分析日本統治時代臺灣公學校第三期「國語」（日語）教科書《公學校用國語讀本（第一種）》的內容，並探討相關的問題。「國語」是日治時代公學校教學時數最多的課程，第三期讀本使用於一九二三至一九三七年，是五期「國語」教科書中使用時間最長久者，內容較前兩期充實，份量亦大為增加。各種情況顯示，此期的影響可能最為深遠。根據本文的統計，此期的「國語」讀本以實學知識與鄉土教材所佔比例最高，超過與日本相關的課文與愛國教育的教材。本文從日本明治教育發展的角度探討臺灣實學教育的「內地」淵源、日本國定教科書中的鄉土教材，以及鄉土教育運動等課題。本文並對第三期「國語」讀本中的實學課文與鄉土教材作詳細的分類與分析。綜而言之，臺灣公學校「國語」教科書的實學教材重視科學與日用知識，與生活密切相關；鄉土教材則親切而具體，富有濃厚的地方色彩，然僅呈現鄉土而無歷史。

本文最後從近代式普遍教育與近代式國家認同之互為依存的角度，探討日治時代公學校教育與臺灣意識之形成的關連。

關鍵字：日治時期教育、國語教育、實學教育、鄉土教育、臺灣意識

* 作者獲得交流協會日臺交流中心的獎助，於一九九七年十月至一九九八年三月赴日本東京大學從事研究。此文得以完成，實有賴此一進修機會，謹此向日臺交流中心致上深謝之意。此文在發表前曾分別在兩個場所報告過，與會人士提出許多寶貴的建議與質疑，令我受益良多，王世慶先生的教正，尤多啓發，這都是我要特別感謝的。

** 中央研究院臺灣史研究所籌備處副研究員。

一、前言

教育是近代國家的重要制度之一，關係到國民品質、經濟發展、國家意識與道德教育等重大課題。在二十世紀，幾乎所有稱得上近代國家的國家都十分重視全民教育，無不以國家的力量與資源大力推行小學階段（及其上）的教育。日本統治臺灣五十年，引進諸種近代化設施，近代式教育即是其中一個項目。過去幾年，由於研究上的機緣，我與接受日本式教育的老一輩臺灣人頗有些接觸，在他們身上我看到殖民地教育的影響，雖然經過半個世紀的洗刷，痕跡宛然。我於是開始對日本式教育發生興趣。我認為，想了解老一輩臺灣人年輕時代的想法，就必須了解他們所接受的教育。學校到底教了他們些什麼？這是我感到好奇的地方。

關於日本統治時代臺灣教育的研究，吳文星首啓其端，研究日治時期的師範教育，⁽¹⁾ 以及舊式的書房教育。⁽²⁾ 近年來，公學校教育的教學內容，受到重視，例如歐用生、何義麟、蔡錦堂曾分析過公學校教科書，⁽³⁾ 大學研究所也開始有學生以公學校教材作為學位論文的研究題目。⁽⁴⁾ 值得注意的是，音樂教育漸受重視。⁽⁵⁾ 英文的研究，早期有加拿大學者 E. Patricia Tsurumi 的通論性論著，⁽⁶⁾ 此書到目前為止還常被徵引。日本學者對臺灣教育史的研究，通常是放在日本帝國的殖民統治史的大脈絡中予以探討，這方面的代表作有磯田一雄的論文，與駒込

⁽¹⁾ 吳文星，《日據時期臺灣師範教育之研究》（臺北：國立臺灣師範大學歷史研究所專刊 8，1983）。

⁽²⁾ 吳文星，〈日據時代臺灣書房之研究〉，《思與言》16：3（1978年9月），頁264-291。

⁽³⁾ 歐用生，〈日本における統治下臺灣公學校教科書の研究——修身科教科書を中心として——〉，《アジア文化》第6號（1981），頁9-18；何義麟，〈皇民化期間之學校教育〉，《臺灣風物》36：4（1986年12月），頁47-88；蔡錦堂，〈日本據臺初期公學校「國語」教科書之分析〉，《中國與亞洲國家關係史學術研討會論文集》（臺北：私立淡江大學歷史學系，1993），頁238-289。

⁽⁴⁾ 如詹茜如，〈日據時期臺灣的鄉土教育運動〉（國立臺灣師範大學歷史研究所碩士論文，1993）；許佩賢，〈塑造殖民地少國民——日據時期臺灣公學校教科書之分析〉（國立臺灣大學歷史學研究所碩士論文，1994）。

⁽⁵⁾ 如李穗嘉，〈日據時期臺灣音樂教育及教科書剖析〉（中國文化大學藝術研究所音樂組碩士論文，1990）。留學日本的臺灣學生劉麟玉亦從事音樂教育的研究，撰有《日本植民地下の唱歌教育——臺灣における西洋音楽の受容の一側面——》（東京：富士ゼロックス小林節太郎記念基金，1995）。

⁽⁶⁾ E. Patricia Tsurumi, *Japanese Colonial Education in Taiwan, 1895-1945* (Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press, 1977).

武的綜合性近著。⁽⁷⁾ 此外，日本方面關於語言教授法的研究頗有一些，⁽⁸⁾ 然與本文題旨關係較遠。

由於對公學校教育的內容感到興趣，我曾就手邊收集到的「國語」、「修身」、「歷史」與「地理」教科書，作過初步的分析，寫了一篇概論性的文章。⁽⁹⁾ 可惜限於時間，未能對教科書的內容作深入的分析。我認為，分析教科書的內容雖然費時，卻是研究臺灣公學校教育的必要途徑，也是比較踏實的作法。以此，我開始進行第三期「國語」教科書的閱讀與分析。我發現「國語」讀本的內容豐富而多樣，而課文中大量的實學知識與鄉土教材，也令我深感意外。這個「意外發現」引導我去思考許多問題。本文即是以此二大類課文為分析重點。我所試圖解答的問題，約可歸納如下：一、實學教育與鄉土教育對臺灣學童可能產生的影響，二、公學校鄉土教材的特色與「缺陷」以及這些特色的可能意涵，三、鄉土愛與國家愛之間的關係與糾葛。最後，我提出一些我對近代教育、國家認同與戰後臺灣意識之間的一些觀察。

二、「國語」教科書的起源及其概況

日本在臺灣實施的殖民地教育，可說與它在臺灣的統治共相始終。一八九五年五月八日，中日馬關條約完成換約，同月十日日本海軍中將樺山資紀受命為臺灣總督，五月二十一日制定「臺灣總督府假條例」（即「臨時條例」之意）。總督府下設有總督官房、民政局、陸軍局，與海軍局。民政局下設有學務部，「掌有關教育之事物」。當時的代理民政局長是水野遵，他與樺山總督一行於五月二十四日由橫濱搭船來臺，六月十四日進入臺北城，同月十七日舉行「始政」慶典。伊澤修二是當時的代理學務部長，他在六月十七日抵達臺北，十八日在大稻

⁽⁷⁾ 磯田一雄，〈皇民化教育と植民地の國史教科書〉，收於《近代日本と植民地（4）》（東京：岩波書店，1993），頁 113-135；駒懸武，〈植民地帝國日本の文化統合〉（東京：岩波書店，1996）。

⁽⁸⁾ 如近藤純子，〈「構成式話し方教授法」について——臺灣日本語教育史の一研究〉，〔近畿大學教育研究所〕《教育研究紀要》14（1988），頁 17-35。

⁽⁹⁾ 見周婉窈，〈鄉土臺灣在日治時代公學校教科書中的地位（初探一）〉，收於《鄉土史教育學術研討會（論文集）》（臺北：國立中央圖書館臺灣分館，1997），頁 125-152。

埕的一間民屋開始辦理學務部事務。⁽¹⁰⁾ 換言之，民政局學務部隨著日軍進入臺北城，在兵馬倥傯之際，即著手進行殖民地的教育工作。

當時陸軍有一百數十名的翻譯（通譯），由於只通曉清朝官話，與地方人民無法溝通，文武官員深感不便。學務部有鑑於此，由伊澤修二向樺山總督提出關於新領地臺灣的教育方針，大體分成：一、當前緊要之教育事項，二、永遠之教育事業。關於第一項，伊澤認為：甲、對新領地人民而言，應儘快設法使之學習日本語，乙、對本土移住者而言，應設法使之學習日常需要之彼方方言（按當指閩南語）。為達成此目的，他認為有必要編輯淺近適切的會話書，並開創學習日本語與對方方言的途徑。關於永遠之教育事業，他建議設立師範學校與小學校等教育機構。基於此，學務部最初的工作就是編輯會話書與開設學堂。六月二十六日學務部遷至芝山巖，設立學堂，致力於方言的研究、編輯會話書，與教育當地人。⁽¹¹⁾

在此必須一提的是，伊澤修二在最早期的建議文書裡，雖然稱日語為「日本語」，但在學務部遷移芝山巖後，他向民政局提出「學務部施設事業意見書」，建議設立「國語傳習所」，在此文書中，我們看到他開始以「國語」指稱「日本語」。⁽¹²⁾ 此文書應是在一八九五年六月下旬至八月底之間提出的，我們雖然無法確知「國語」之稱是否為伊澤首肇其端，但在臺灣「國語」之成為日語的正式名稱，大約在此前後。「國語」是近代民族國家出現後才有的概念，是一個國家官定的正式語言；⁽¹³⁾ 雖然大多數的國家只選定一個語言作為國語，少數國家擁有一種以上的國語，如加拿大、新加坡、瑞士等國。今天在臺灣一般人的觀念裡，「國語」只狹隘地指稱戰後臺灣的官定語言——即中國的標準語。本文的標題與文章開頭使用「國語」一詞時，特加引號，以示其意涵有異於國人之習慣用法。然而為了保留「國語」一詞的近代意味，並與當時的文獻資料取得一致，除非必要，在正文中不改稱「國語」為日語。

一八九六年三月三十一日，「臺灣總督府直轄諸學校官制」公佈，根據此一

⁽¹⁰⁾ 臺灣教育會編，《臺灣教育沿革誌》（臺北：臺灣教育會，1939；臺北：南天書局，1995 景印），頁 5-6。

⁽¹¹⁾ 臺灣教育會編，《臺灣教育沿革誌》，頁 6-10。

⁽¹²⁾ 同上註，頁 13-15。

⁽¹³⁾ 關於「國語」的概念，可參考周婉窈，〈臺灣人第一次的「國語」經驗——析論日治末期的日語運動及其問題〉，《新史學》6：2（1995 年 6 月），頁 116-117。

敕令，殖民政府於臺北設立「國語學校」，並於該年年底前在全島設立了十四所「國語傳習所」。根據四月二十四日制定的「臺灣總督府民政局各部分課規程」，學務部分設有教務課與編纂課。⁽¹⁴⁾ 編纂課編輯的圖書有《小學校讀本教授書の土語對譯》、《教育敕語の解釋漢譯》、《日本語法及文法教授書》等。另外，由學務部長帶到東京印刷，預計當年十二月完成的，有《國語教科參考書》（三卷）、《臺灣適用國語讀本初步》（上）、《臺灣適用作法教授書》、《臺灣適用會話入門》……等七種。其中《臺灣適用國語讀本初步》（上卷），就是第一本由臺灣總督府編纂的國語教科書，使用於國語傳習所。⁽¹⁵⁾

《臺灣適用國語讀本初步》（上卷），於明治二十九年（1896）十一月出版，內文分上下兩欄，上為日文，下為「臺灣語」翻譯。此讀本之下卷未見出版。從這本最早期的國語讀本到一九四五年日本結束在臺灣的殖民統治，臺灣總督府總共發行過六次的國語教科書。研究者或將總督府發行之國語教科書分為六期，或分為五期。⁽¹⁶⁾ 分期的歧異在於是否列入最初的《臺灣適用國語讀本初步》。本文採五期的分法，原因有二。其一，當時人，如總督府文教局編修課長加藤春城，並不把此一讀本與後來的教科書相提並論。⁽¹⁷⁾ 其二，最早的這一讀本是在一八九八年「臺灣公學校令」發布前發行的，本文以公學校讀本為分析對象，在分期上理當不包括此一早期讀本。以是，在本文，公學校第一期國語教科書是《臺灣教科用書國民讀本》。此套教科書於明治三十四至三十六年（1901-1903）間陸續出版，使用到大正二年（1913）。共十二卷，每學年二卷。⁽¹⁸⁾ 第二期教科書《公學校用國民讀本》於大正二至三年（1913-1914）出版，使用至大正十二年（1923）。關於這三套最早期的國語讀本的內容，蔡錦堂作過詳細的分

⁽¹⁴⁾ 臺灣教育會編，《臺灣教育沿革誌》，頁31-32、166。

⁽¹⁵⁾ 同上註，頁37-38、206。

⁽¹⁶⁾ 蔡錦堂與何義麟在討論國語教科書時，皆將《臺灣適用國語讀本初步》列入討論對象，蔡錦堂未明白標出期數，何義麟則分為六期。許佩賢略過此期，分為五期。見蔡錦堂，〈日本據臺初期公學校「國語」教科書之分析〉，頁240；何義麟，〈皇民化期間之學校教育〉，頁61；許佩賢，〈塑造殖民地少國民——日據時期臺灣公學校教科書之分析〉，頁134-135。

⁽¹⁷⁾ 加藤春城，〈公學校用國語讀本卷一、卷二編纂要旨（上）〉，《臺灣教育》419號（1937年4月），頁3-4。加藤春城於昭和十三年任臺灣總督府編修官文教局編修課長。

⁽¹⁸⁾ 日治時期一學年分成三學期，第一學期從四月一日到八月二十日，第二學期從八月二十一日至十二月三十一日，第三學期從翌年一月一日到三月三十一日為止。（《臺灣教育沿革誌》，頁341）因此，兩卷的國語教科書實際上是分三個學期教完。

析，可供參考。⁽¹⁹⁾

第三期教科書《公學校用國語讀本（第一種）》於大正十二年（1923）出版，一直使用到昭和十一年（1936）；同期為原住民學童編輯的《公學校用國語讀本（第二種）》，於昭和五年（1930）出版。第四期讀本，是昭和十二（1937）至昭和十七年（1942）發行的《公學校用國語讀本》。何義麟曾對這套教科書的課文，以表列的方式作過分析。⁽²⁰⁾ 第五期國語讀本，是在日本大東亞戰爭正打得十分激烈的情況下編纂的，分成給一、二年級用的《コクゴ》/《こくご》與給三年級以上用的《初等科國語》兩種。⁽²¹⁾ 茲將總督府前後六次發行的國語教科書之刊行資料與本文之分期表列於下：

期數	卷——出版年份	讀本名稱	卷數
...	明治 29 年（1896）	臺灣適用國語讀本初步	上冊
第一期	明治 34 年（1900）	臺灣教科用書國民讀本	卷 1-12
第二期	大正 2 年（1913）	公學校用國民讀本	卷 1-12
第三期	大正 12 年（1923）	公學校用國語讀本（第一種）	卷 1-12
	昭和 5 年（1930）	公學校用國語讀本（第二種）	卷 1-12
第四期	昭和 12 年（1937）	公學校用國語讀本（第一種）	卷 1-12
第五期	昭和 17 年（1942）	コクゴ / こくご	1-4
		初等科國語	1-8

就我個人觀察所得，這六套教科書以第三期的讀本影響最為深遠。首先可從使用時間來看，此期讀本在眾讀本中，使用時間最久，前後達十五年之久。其次可從公學校教育的普及狀況加以衡量。在此一時期（1923-1937），臺灣兒童的入學率大幅度提高，一九二三年臺灣及齡孩童入學率為 28.60%，至一九三七年達到 46.69%，⁽²²⁾ 也就是有近乎半數的臺灣兒童接受日本式小學教育。而此時，傳統書

⁽¹⁹⁾ 見蔡錦堂，〈日本據臺初期公學校「國語」教科書之分析〉。

⁽²⁰⁾ 見何義麟，〈皇民化期間之學校教育〉。

⁽²¹⁾ 參見許佩賢，〈塑造殖民地少國民——日據時期臺灣公學校教科書之分析〉，頁 135、169-170。

⁽²²⁾ E. Patricia Tsurumi, *Japanese Colonial Education in Taiwan, 1895-1945*, p. 148. 附帶說明：一九二三年入學

塾教育已日薄西山，⁽²³⁾ 就讀公學校的臺灣孩童多半未具有漢文教育的背景。（他們的漢文是在公學校的課程裡學來的。）換言之，日本式教育已無傳統書房教育來相競爭，成為唯一的小學教育機構與知識權威。讀者或會提出疑問：若就此兩點而言，一九三七年後的日本式教育不是影響更大嗎？

此一質問，誠屬合理，必須鄭重面對。在戰爭期，小學入學率大為提高，一九四四年高達 71.31%，⁽²⁴⁾ 後二期讀本內容並且最具「皇國思想」與「軍國主義」色彩。⁽²⁵⁾ 然而，此一時期的日本式教育，由於下列情況，影響大為減低。首先，在戰爭期，由於各種戰爭動員與戰爭末期躲空襲的關係，學校教學大受影響。其次，在此期進公學校（或小學校）唸書的大多數學童，在日本投降時尚未畢業，光復後繼續接受新的中國式教育，日本式教育的影響因而大為減低。反觀使用第三期教科書的世代，大約出生於一九一六年與一九三〇年之間，他們在二次大戰結束時，年紀介於十五至三十歲之間，⁽²⁶⁾ 一九四五年後，大都已失去再受教育的機會，因此他們所受的日本式教育，可說最完整、最徹底。以此，如果我們要了解這一代人的思想與集體心靈，第三期國語教科書的內容，就是關鍵之一了。

三、第三期公學校國語教科書的內容分析

國語課是日治時代小學教育中份量最重，教學時間最長的課程，每週上課時間從十至十四小時不等。⁽²⁷⁾ 新的第三期公學校國語讀本，根據大正二年開始使用

率僅指漢人學童，一九三七年的入學率則包括原住民學童。

⁽²³⁾ 參見吳文星，〈日據時代臺灣書房之研究〉，頁 274、280-281、284-285。

⁽²⁴⁾ E. Patricia Tsurumi, *op. cit.*, p. 148.

⁽²⁵⁾ 參見何義麟，〈皇民化期間之學校教育〉，頁 61-83。何文分析的第五期即本文所指的第四期教科書。第五期國語讀本，較諸第四期，「皇國思想」與「軍國主義」的色彩又更加濃烈。

⁽²⁶⁾ 此一世代包括了在皇民化運動時期度過青少年期的臺灣人——即所謂的「皇民化世代」或「戰爭期世代」。更確實地說，「戰爭期世代」指在一九四五年日本戰敗時年紀在十五到二十五歲之間的一代人。由於「皇民化」具有負面之意涵，為避免無謂的價值評斷，筆者傾向於稱此一世代為「戰爭期世代」。

⁽²⁷⁾ 此期國語教學時間，從第一學年至第六學年，每週上課時數分別為：十二、十四、十四、十四、十、十小時。見久住榮一、藤本元次郎，〈公學校各科教授法（全）〉（臺北：新高堂書店，1924），頁 52。

的第二期讀本作了不少修改，份量增加頗多。茲將第二期《公學校用國民讀本》與第三期《公學校用國語讀本（第一種）》十二卷（即前四學年）的份量表列於下：⁽²⁸⁾

卷數	課數		頁數	
	第二期讀本	第三期讀本 (第一種)	第二期讀本	第三期讀本
一	尙無課文	尙無課文	33	51
二	18	28	30	71
三	20	30	38	76
四	20	30	47	89
五	21	27	57	102
六	21	27	57	101
七	22	28	57	106
八	22	26	58	107
九	23	26	60	120
十	23	26	61	120
十一	24	26	69	133
十二	24	26	64	136
共計	238	300	631	1,212

根據上表，我們很清楚地看出，第三期讀本比起第二期讀本，在份量上有大幅度的調整，課文增加六十二課，頁數增加五百八十一頁，近乎第二期讀本的兩倍。第三期讀本在程度上，也提高不少。根據《公學校國語讀本第一種編纂趣意

⁽²⁸⁾ 臺灣總督府，《公學校國語讀本第一種編纂趣意書／公學校國語書方手本第一種編纂趣意書》（臺北：臺灣總督府，1927），頁 2；臺灣總督府，《公學校國語讀本第一種自卷五至卷八編纂趣意書／公學校國語書方手本第一種自第三學年用上自第四學年用下編纂趣意書》（臺北：臺灣總督府，出版年份不明），頁 2。臺灣第三期國語讀本基本上是參照日本第三期國定國語讀本而編纂的，日本第三期國語讀本比第二期讀本在份量上大大增加，這是受到所謂的「多讀主義」的影響。關於日本第二與第三期讀本份量的比較，可參看秋田喜三郎，《初等教育國語教科書發達史》（廣島：文化評論出版，1977），頁 408-409。

書》的「緒言」，由於舊讀本已不合時代，有修正之必要，而各方之修正意見已徵求在案，另外根據「臺灣教育令」，公學校之就學年齡、教科課程、畢業生資格等須與小學校同等，修正之必要更加急切，同時新讀本「修正的程度也在根本上非大加斧鉞不可」。⁽²⁹⁾

第三期國語讀本，除了最初的單語與句子外，以文章形式出現的課文共三百課，各式各樣的文章都有，很難簡單地加以分類。根據臺灣總督府刊行的「編纂趣意書」，前四卷的課文分為「修身教材」、「歷史教材」、「地理教材」、「理科教材」，與「文學教材」五類。卷五至卷八，則加上「家事教材」、「國民教材」，與「實業教材」，共八類。⁽³⁰⁾ 後四卷的「編纂趣意書」，尚未得見，然分類大抵不出此一範圍。⁽³¹⁾

「編纂趣意書」的分類，有它的原始的標準與實用性。然而，根據此一分類，每一課只能繫屬於一類，而實際上，我們知道在語言教科書裡，往往一篇課文包含多重的教學目的。舉例來說，列在「文學教材」項目下的課文〈公園〉（卷六第一課），並非純語言教學。在描述公園的各種活動後，主人翁「太郎牽著弟弟的手，在花田間散步。在兩人前面，有老太太帶著小孩走著。小孩央求著說：『阿婆，給我摘那朵紅花。』老太太告訴他：『不可以。因為這裡的花是大家要看的。』……。」⁽³²⁾ 這是寓公德教育於語言教學中。列在「理科教材」的〈水牛〉（卷四第十二課），⁽³³⁾ 其實就是很典型的「本島特有的教材」。⁽³⁴⁾ 又如列在「歷史教材」的〈幼年時代的伊藤公〉（卷八第十六課〈伊藤公の幼時〉），也含有濃厚的道德教誨。⁽³⁵⁾ 以此，「編纂趣意書」原有的分法，無法充分顯示課文的內容。

⁽²⁹⁾ 臺灣總督府，《公學校國語讀本第一種編纂趣意書／公學校國語書斗方手本第一種編纂趣意書》，頁 1。

⁽³⁰⁾ 同上註，頁 12-13。臺灣總督府，《公學校國語讀本第一種自卷五至卷八編纂趣意書／公學校國語書斗方手本第一種自第三學年用上自第四學年用下編纂趣意書》，頁 4-5。

⁽³¹⁾ 根據加藤春城的說法，通卷教材主要分為七類：修身、歷史、地理、理科、實業、國民、文學。見氏著，〈公學校用國語讀本卷一、卷二編纂要旨（上）〉，頁 7。

⁽³²⁾ 《公學校用國語讀本（第一種）》，卷六第一課，頁 2-3。

⁽³³⁾ 同上註，卷四第十二課，頁 33-35。

⁽³⁴⁾ 臺灣總督府，《公學校國語讀本第一種編纂趣意書／公學校國語書斗方手本第一種編纂趣意書》，頁 11。

⁽³⁵⁾ 《公學校用國語讀本（第一種）》，卷八第十六課，頁 59-65。

爲了對這一期教科書的內容有更深入的了解，並配合本文的議題，我重新作了分類，分成七類，即：一、日本歷史、文化、地理；二、天皇關係／愛國教育；三、實學知識／近代化；四、臺灣事物；五、道德教育；六、勞動者／盡忠職務；七、中國事物。在此一分類裡，不包括純語言教學的課文，以及少數難以歸類的課文。根據課文內容，一篇課文可以屬於一項以上的類別，如「樟腦」一課，⁽³⁶⁾ 既是講臺灣的特產，又詳細說明樟腦的製造過程，因此同時繫於「實學知識／近代化」與「臺灣事物」兩個項目。根據我的重新分類，得到如下的結果：

類別	課數
① 日本歷史、文化、地理	40
② 天皇關係／愛國教育	19
③ 實學知識／近代化	68
④ 臺灣事物	67
⑤ 道德教育	46
⑥ 勞動者	6
⑦ 中國事物	5

其中「日本歷史、文化、地理」與「天皇關係／愛國教育」，合起來可以算作「日本事物」，如果扣除重複的兩課，⁽³⁷⁾ 總共五十七課。也就是說，臺灣事物六十七課，日本事物五十七課，中國事物五課。中國事物的課文居於少數，很可以理解。在這裡，引起我們注意的是，國語讀本中「實學知識」的份量相當重，共六十八課，而臺灣事物的課數也多於日本事物的課數。這兩個現象很值得探討。

對在戰後臺灣接受教育的人而言，閱讀此期國語讀本最感到新鮮而特別的，是課文包含大量的實學知識——與日常生活息息相關的系統知識或科學知識。就我個人親身經驗與聞見所及，這類知識不爲戰後臺灣的教育所強調，甚且可能是教材中最欠缺的。⁽³⁸⁾ 實學教育與明治維新以來的日本教育思想息息相關，也可以說是自第一期教科書以來的傳統，須要進一步分析。

在分析實學知識的課文之前，值得一提的是，國語讀本中的詩歌與文語教育的問題。國語讀本中，詩歌（韻文）佔有相當的份量，就文體而言，可分成「白話詩」與「文語詩」。文語指的是日文的文言文，在公學校教科書中教導的是近

⁽³⁶⁾ 《公學校用國語讀本（第一種）》，卷九第十課，頁 33-36。

⁽³⁷⁾ 即卷七第一課〈菅原道真〉與卷十一第八課〈楠公父子〉。

⁽³⁸⁾ 1949 年以後的臺灣教育，在內容上偏重政治與道德教育，很少教導日常生活的確實知識。

代文語，包括侯文。以下是詩歌與文語文章所佔的比重：

詩歌	{	白話詩	18*
		文語詩	11

*其中兩課只有部份是詩歌。

文語文章	{	一般文語	19
		侯文	4

詩歌共二十九課，約佔百分之九點七，比起舊讀本，增加不少。文語始於第八卷第十課的〈いもほり〉（〈挖蕃薯〉），包括詩歌與文章，總共有三十四課，佔三百課中的百分之十一點三，不能說不重，而且文語教學循序而進，到第六學年結束時，基本的文語文法大約都包含在內。因此，如果說臺灣公學校的畢業生具有相當的文語基礎，或不為過。不過，這是語言教學的課題，不是我所能處理的。在這裡提出來，只是想提醒讀者：公學校的國語教學還包括文語教育，如果我們想比較臺灣公學校國語讀本與日本國定讀本的程度，尚須比較文語教學。⁽³⁹⁾

四、實學教育的「內地」淵源

實學教育不是臺灣公學教育的特色，是日本明治以來教育的重要主導思想。因此，在探討日治時期臺灣的實學教育之前，有必要了解日本近世思想與明治以來新式教育的發展歷程。

⁽³⁹⁾ E. Patricia Tsurumi 認為臺灣公學校教育，雖然一開始程度較低，但到了六年級結束前，臺灣學童的日語讀本與內地無軒輊之分。見 E. Patricia Tsurumi, *op. cit.*, pp. 140-141。這個說法，我認為不甚正確。雖然公學校國語讀本在設計上儘量符合國定國語讀本的標準，例如漢字的字數接近等，但兩種讀本的語文程度還是有差別的。我們只要比較第三期公學校國語讀本與第三期國定國語讀本，就會了解公學校教科書的程度還是遠遠落後國定讀本。當然，這種落差是否能直接解釋為教育歧視，則須慎重。我個人認為，日本殖民地的教育歧視顯現於多種地方，但國語讀本的程度差異，恐怕主要是基於非母語語言教學上的實際考量。例如，在學習上與語言較無關係的「算術」科，則同樣使用國定教科書。關於臺灣教科用書何以大多不採用日本本土讀本的原因，可參見加藤春城，〈臺灣の教科書編纂に就て〉，大塚清賢編，〔躍進臺灣大觀續編〕《非常時下の臺灣全貌》（東京：中外每日新聞社，1939），頁 75。

首先，說明日本實學思想的來源。「實學」一詞及其概念，是從中國傳入的。此一名詞的出現可遠溯至宋儒程頤（伊川），而由朱熹發揚光大。朱熹稱己學為「實學」，他之所以舉出「實學」，是要與佛教、老莊思想以及章句訓詁之學對比，認為那些都是「虛學」，與人生的真理及道德的實踐無關。⁽⁴⁰⁾從朱熹開始，中國儼然有一實學的傳統。然而，實學的概念在中國的涵蓋面十分廣泛，凡是自認己學比他學實在、能作道德之實踐，或可經世致用、利於民生經濟者，都可稱為實學而標榜之。簡而言之，與「虛學」相對的，即是實學。因此，我們在中國的實學觀念史中，可看到內涵十分不同、甚且在思想脈絡上處於對立狀況的主張。例如，批判朱子學的王陽明的學說、明末清初黃宗羲、顧炎武的經世致用的學問、顏元之學、乾嘉考證學、清中葉魏源、曾國藩之學，與清末民初康梁之學，都屬於實學的系譜。⁽⁴¹⁾以如此寬廣的實學概念來統括這些學問，似乎過於鬆散，而失去分析上的意義。但這正表示實學不是一個具有固定內容的概念，而是思想家對自己的思想作價值定位的一種方式。⁽⁴²⁾

日本的實學，無庸說是受到中國（以及韓國）的影響，不過，在發展上有非常不同的取徑與變折。日本的實學從最初的提倡者藤原惺窩（1561-1615）到明治初期奠定實學新概念的福澤諭吉（1835-1901）為止，前後約三百年，其間的演變頗為紛雜，然未嘗沒有脈絡可尋。茲根據日本實學研究的學者源了圓的分法，簡單敘述如下。源了圓將日本的實學發展分為四期。第一期，自藤原惺窩到荻生徂徠出現為止，是為江戶前期。第二期，從荻生徂徠到會澤正志齋的思想活動開始的一八二〇年代為止，是為江戶後期。第三期，從一八二〇年代到明治維新為止。第四期，明治以後的時期。

⁽⁴⁰⁾ 源了圓，《近世初期實學思想の研究》（東京：創文社，1980），「中國・朝鮮・日本の實學の概略的對照」（表），頁 72-73。

⁽⁴¹⁾ 參看細谷俊夫等編，《新教育學大事典》（東京：第一法規出版株式會社，1990），第三冊，頁 447；源了圓，《近世初期實學思想の研究》，「中國・朝鮮・日本の實學の概略的對照」（表），頁 68-70。

⁽⁴²⁾ 在中國的思想史研究上，實學不是重要的分析概念。不過，實學在韓國與日本都曾產生重大的影響，頗有些研究可供參考。關於日本的實學研究狀況，可參考源了圓，〈日本における實學研究の現狀〉，在前引《近世初期實學思想の研究》「附論」，頁 541-590。中國的實學，可參考源了圓、末中哲夫編，《日中實學史研究》（東京：思文閣出版，1991）中的論文。韓國的實學，可參考源了圓，前引《近世初期實學思想の研究》中有關韓國的部份，其中對韓國實學研究狀況有所介紹；關於韓國重要實學家洪大容的研究，可參考小川晴久，〈實學概念について〉，《日本中國學會報》第三十三集（1981 年 10 月），頁 131-138。

第一期實學的特色在於追求人生內在的真實與道德的實踐。又可細分為前後兩期，前期心學的傾向較強，追求先驗的理（形而上的、道德的理），不過，林羅山的思想也奠下了追求經驗之理的思考方式。就思想的承襲而言，日本實學受到朱子學、陽明學，與朝鮮的影響。此期接受陽明學的思想家，如中江藤樹與熊澤藩山等人，形成了立足於日本現況的具有主體性的思想，與中國有所不同。後期的特色是，心學的傾向漸弱，經驗主義的合理主義的傾向成為主流。不惟古學者的山鹿素行、伊藤仁齋、東涯等人如此，朱子學的貝原益軒、新井白石、西川如見等人亦若是。他們的實學，雖然追求人生之真實與道德的實踐，但也具有經驗主義的合理主義的傾向。⁽⁴³⁾

第二期的特色是，實學者的關心由內心轉向外物，形成與心無涉的、以外物為外物而加以掌握的實學。對此一轉折貢獻最大的是荻生徂徠，他提倡不摻入價值判斷的實証主義的實學觀。不過，在這同時還是有以追求道德之理為第一義的學者，如室鳩巢那樣的朱子學者，與熊本實學派學者、石門心學派學者等。此期的實學思想有三個特色，一、在學問上，形成雖取自中國而因地制宜的自主態度；二、地方之學隆興；三、學問滲透到庶民階級。⁽⁴⁴⁾

第三期的實學，由於德川幕府末年，國家危機深刻、社會變動劇烈，因而具有強烈的實踐性格。此一實踐的實學又可分成三種型態：一、洋儒兼學的實學，以佐久間象山為代表，講求融合朱子學的窮理方法與西洋的科學方法。二、儒教改革的實學，以橫井小楠為代表，注重西洋的政治制度、社會制度，以及民生產業，倡導改革儒教，重新評價中國的堯舜之治。三、政治變革的實學，以吉田松蔭為代表，認為不打倒幕府，日本國家的獨立不得實現。注意西歐之政治、法律、經濟、哲學等問題的福澤諭吉、西周、津田真道、加藤弘之等人的思想的基本性格皆形成於幕末維新之際。⁽⁴⁵⁾

第四期是明治以後，近代實學盛行的時期。此期的實學，指立足於實証的、合理的方法而對吾人之生活有用的學問，功利性格強烈。此一實學，不是統治者為被統治者設想的經世濟民的實學，而是以人民對大眾社會生活有用為目標的實學。此一實學，將近世的朱子學、陽明學，與其它的儒學看成「虛學」而加以否定；作為啟蒙思想，它扮演了對江戶時代封建主義的批判角色。不過，明治以後

⁽⁴³⁾ 源了圓，《近世初期實學思想の研究》，頁 91-93。

⁽⁴⁴⁾ 同上註，頁 93-96。

⁽⁴⁵⁾ 同上註，頁 97-99。

的實學，也有與近世實學相連貫的一支，如中江兆民的思想。⁽⁴⁶⁾

在這看似紛雜的日本實學思想發展過程中，隱然有一脈絡可尋，也就是由作為窮「理」（倫理道德）之手段逐漸改變為追求客觀知識的實學。在此一轉變過程中，福澤諭吉的實學思想起了革命性的作用。要了解明治時代的實學思想與實學教育的確立，不能不了解明治啓蒙大師福澤諭吉的主張。福澤諭吉在明治維新前後寫了幾本深具影響的書，包括著名的《學問のすすめ》（《勸學篇》）。⁽⁴⁷⁾在《勸學篇》中，福澤諭吉批判傳統的國學與儒學的封建教學思想，提倡重視與日常生活關係密切的學問，以育成自由自主之人。福澤諭吉的實學觀影響甚巨，據他本人估算《勸學篇·初篇》在九年內原版與盜版大約印了二十二萬冊，也就是在日本每一百六十名中即有一人閱讀此文。⁽⁴⁸⁾明治初期教育採實學主義，咸認為受到福澤諭吉的影響甚大。

實學既是日本近世以來重要的治學態度，那麼，福澤諭吉的實學思想有何特別之處？日本戰後研究日本政治思想的知名學者丸山真男，在一九四七年曾撰一文，題為〈福澤に於ける「實學」の轉回——福澤諭吉の哲學研究序說——〉，探討福澤諭吉之實學思想的革命性意義。⁽⁴⁹⁾根據丸山真男的分析，福澤諭吉認為東洋社會停滯的原因在於缺乏數理的認識與獨立精神這兩者。他的實學觀念的革命性改變在於將學問由倫理學導向物理學，而他所謂的獨立精神是指產生近代自然科學的精神，與產生東洋「道學」的精神處於對立狀態。傳統實學並非不追求自然知識，如「窮盡一草一木之理」即是，然而窮盡一草一木之理是為了探究先驗的道德原理，福澤諭吉的突破在於將自然從人的主觀價值中解放出來，成為純粹客觀的知識對象，而學問的核心方法在於實驗的精神。由於程朱之學把君臣之倫等道德視為超驗的、絕對的，對日本封建社會的身份階層秩序有合理化的作用，福澤諭吉則強調獨立自由的精神，反對封建舊秩序，他主張實驗的精神不惟適用於自然科學的領域，也適用於政治、社會等人文領域。⁽⁵⁰⁾總而言之，福澤諭吉的

⁽⁴⁶⁾ 源了圓，《近世初期實學思想の研究》，頁99。

⁽⁴⁷⁾ 福澤諭吉，《學問のすすめ》，共分十七篇，初篇發表於明治五年二月，同年十一月發表最後的第十七篇，此文收於慶應義塾編纂，《福澤諭吉全集》（東京：岩波書店，1979），第三卷，頁21-144。

⁽⁴⁸⁾ 福澤諭吉，〈合本學問之勸序〉，《福澤諭吉全集》，頁23。

⁽⁴⁹⁾ 丸山真男，〈福澤に於ける「實學」の轉回——福澤諭吉の哲學研究序說——〉，原刊於《東洋文化研究》第三號（1947年3月，日光書院），收於《丸山真男集》（東京：岩波書店，1995）第三卷，頁107-131。

⁽⁵⁰⁾ 丸山真男，〈福澤於「實學」轉回——福澤諭吉哲學研究序說——〉，頁110-123。

實學將物理實然之理與倫理應然之理徹底分開，以前者為學問之對象，而與生活緊密相連。他並且主張以追求實然之理的獨立自主精神為人之內在精神。

物理之實學與獨立自由之精神，是丸山真男從思想史的角度所分析的福澤諭吉在實學思想上的重大突破。然而，從日後的發展看來，他的兩大主張中，第一項確實產生了相當深遠的影響，尤其是他所提倡的「接近人類之普通日用之實學」。⁽⁵¹⁾ 明治五年（1872）日本確立的近代教育制度——「學制」，即是奠基在他所主張的實學觀上的。⁽⁵²⁾ 然而，福澤諭吉關於獨立精神的主張，則大抵被後來不同脈絡的思想抵銷殆盡。明治時代是思潮風起雲湧的時代，大起大落，影響所及，教育思想屢有遞擅，同一時期內相異甚且相牴牾的思想亦常紛踏雜陳，譬如明治初期主要的教育思想即有尊皇思想、民主思想、開國思想，與實學思想等。⁽⁵³⁾ 明治二十三年（1890）教育敕語頒發後，確立了以天皇為中心的儒教道德為國家教育的根本方針，全國上下奉為圭臬，直到一九四五年日本戰敗為止。然而從明治初期到日本戰敗，不管教育思想有多少變化，實學教育一直佔據著不可撼動的地位。

明治時期實學思想如何落實於教育呢？明治五年八月公佈的「關於學事獎勵之宣告書」（「學事獎勵に關する被仰出書」）中，政府當局聲明：新時代教育有異於舊時代，是為了個人的立身，凡國民皆需受教育；教育與學問不是「空理虛談」與「詞章記誦」，而是對日常生活、現實事務有用，且有助於職業者。此文書中雖未使用「實學」一詞，內容反映了福澤諭吉的實學思想，則毫無疑問。此文書衍生出來的某些文件，明白使用「日用實學」一詞。⁽⁵⁴⁾

明治新小學校在實際教學上帶有濃厚的「實學」色彩，重視實物教育。所謂實物教育，在當時稱為「庶物指教」或「庶物示教」。此一教學方法的特色是，以身邊之物為中心，示以實物或類似物（圖畫、模型等），而以教師與學生之間

⁽⁵¹⁾ 「人間普遍日用に近き實學なり」，福澤諭吉，《學問のすすめ》，《福澤諭吉全集》，第三卷，頁30。

⁽⁵²⁾ 細谷俊夫等編，《新教育學大事典》第三冊，頁447。松浦伯夫認為在明治初年，實學心態是當時人的集體傾向，也是明治五年學制中及早採實學主義教育的原因之一，見松浦伯夫，〈實學主義の生成について〉，《甲南女子大學研究紀要》第22號（1985年；實際發刊1986年3月），頁165。

⁽⁵³⁾ 參看藤原喜代藏，《明治教育思想史》（東京：富山房，1909；東京：國書刊行會景印，1981），頁1-30。

⁽⁵⁴⁾ 石附實，〈實學としての教育〉，收於源了圓、末中哲夫編，《日中實學史研究》，頁175。

的「問答」來刺激學生的思考。⁽⁵⁵⁾ 明治時代是日本向西洋學習、大量引進西洋思想的時代，在教育上亦不例外，早期的教科書甚至還都是翻譯來的。日本的實學教學，事實上也援引了西洋教育史上的實學主義（realism）。教育的實學主義，基本上有三派：一、人文主義的實學主義，以 John Milton 為代表，重視教授對社會生活有用的人文知識。二、社會的實學主義，以 Michel Eyquem de Montaigne 為代表，重視透過實際的社會經驗（如人與人的接觸、旅行等）的教育，甚於讀物本身。三、感覺的實學主義，以 John Amos Comenius 為代表，重視透過自然（科學）之事實或知識之感覺（直觀）的教育。⁽⁵⁶⁾ 至於這三派理論在日本的消長，以及實學主義教育理論與教授方法，與本文題旨無關，姑略去不論。總而言之，臺灣公學校的實學教育是在這樣一個背景下產生的。

五、國語讀本中的實學知識

一八九〇年代末期，日本因中日甲午戰爭之勝利透過談判與和約取得臺灣之時，實學教育已是日本本土確定不移的教育方針，而此時教育敕語也已頒佈有五年之久，日清戰爭的勝利激起日本國內昂揚的愛國情緒，皇國觀念更加鞏固。以此為背景，日本在臺灣的殖民地教育之具有實學主義與皇國色彩，不能不說乃是自然的事。

臺灣總督府最早編的語言教科書《臺灣適用國語讀本初步》，在〈緒言〉開宗明義即說：「此書係教導本島學生國語，同時廣泛教授博物、地理、歷史，以及涉及物理、化學、天文等各種現象的知識，作為學者進入實學的階梯。」⁽⁵⁷⁾ 也就是說，日本在臺灣實施的教育首先標舉的就是實學。一八九八年總督府發佈「臺灣公學校令」，開始實施公學校教育，「公學校規則」第一章第一條即云：「公學校以對本島人子弟施予德教、授予實學，以養成國民之性格，並使其精通國語為主旨。」⁽⁵⁸⁾ 在此，道德教育與實學教育並舉，彷彿車之雙輪，是日本在臺

⁽⁵⁵⁾ 石附實，〈實學としての教育〉，頁 177-179。

⁽⁵⁶⁾ 牧昌見、池澤正夫編，《學校用語辭典》（東京：株式會社ぎょうせい，1985），頁 479。

⁽⁵⁷⁾ 「此書ハ、本島ノ生徒ニ、國語ヲ傳習スルト同時ニ、廣ク博物、地理、歴史ヨリ、理、化、天文等ノ、諸現象ニ涉レル知識ヲ授ケ、以テ學者ノ、進テ實學ニ入ルノ階梯トス。」臺灣總督府民政局學務部，《臺灣適用國語讀本初步》（臺北，1896），〈緒言〉第一頁（未標頁碼）。

⁽⁵⁸⁾ 臺灣教育會編，《臺灣教育沿革誌》，頁 229。

灣的殖民地教育的兩大目標。殖民地的道德教育是一至為重要的問題，牽涉甚廣，亦十分複雜，容待日後分析修身教科書時再討論。在此，先探討臺灣的實學教育。

日本在臺灣實施殖民地教育，實學一直是教育的重要內涵。根據蔡錦堂的分析，最早的《臺灣適用國語讀本初步》，課文大都與實學知識有關，以此，他認為，與其稱為國語讀本，不如稱作「博物（自然）讀本」更為恰當。第一期教科書《臺灣教科用書國民讀本》中實學性教材（科學與實業知識）佔了全套教材的37.2%，比例最高，有關皇室、國家方面的教材則不多。第二期的《公學校用國民讀本》也是以實學性教材的37.3%，高居首位。⁽⁵⁹⁾ 由此可見，實學知識的確是日治時期臺灣小學國語教育的重要內容。⁽⁶⁰⁾ 至於第三期《公學校用國語讀本》的實學教材內容如何呢？在此先舉一、二例子以為範例。

《公學校用國語讀本》第三卷第十八課〈小金蟲〉一課，起頭一段講院裡的相思樹上棲居著許多小金蟲，以第一人稱的口吻說弟弟昨天捉來玩，今天也與朋友一起捉小金蟲。（於此附帶一提，此期的課文大都以第一人稱寫作，意在使兒童能融入課文，對教材產生親切的感覺。）課文第二段開始即說明小金蟲的相關知識。茲逐譯如下：

小金蟲有許多種。弟弟捉的有我的拇指頭大小。翅膀是琉璃色，閃閃發光。在這底下，另有一層薄翅膀橫直摺疊著。飛的時候，這個薄翅膀，噙然張開。

此蟲白天大抵靜靜地停著，但一到晚上，到處飛繞著，啃著草或樹葉。此際，鄰居的叔叔走來，說道：「今年因為被小金蟲啃枯了，葡萄著實不好。」⁽⁶¹⁾

這篇課文，不只教了有關小金蟲本身的知識，也提到它對農作物可能造成的傷害。如果我們考慮到這是第二學年第一卷課文，讀者是七、八歲的孩童，不能不驚訝小學教科書如何巧妙地寓生物知識於語文教學中。

再如第十卷第十七課〈煤礦坑的故事〉，文長近七頁，以主人翁搭乘煤礦車訪問煤礦坑為主軸，介紹煤礦坑裡的情況，從礦道、運煤機關車、礦工採礦情

⁽⁵⁹⁾ 蔡錦堂，〈日本據臺初期公學校「國語」教科書之分析〉，頁242、247-250、268-269。

⁽⁶⁰⁾ 蔡錦堂的分類是一課隸屬一類，與本文重複歸類不同。不過，我相信因分類方式而導致的統計上的出入，當不至於影響此一基本結論。

⁽⁶¹⁾ 《公學校用國語讀本（第一種）》，卷三第十八課，〈コガネ虫〉，頁40-42。

況，到礦工雜役等人的薪資，無不加以描寫。最後，課文提到礦車運煤礦到火車站附近的「選礦場」，接受篩選，隨即送往市場。⁽⁶²⁾ 讀完此文，學童對礦坑與採煤過程，應會有基本而實在的認識。

讀者或會懷疑：像採礦這種描述下層勞動者的課文，或許主要出現在殖民地用的教科書，因為在經濟結構上，殖民地人民通常擔任下層的勞動力。然而，實際上恐怕不然。因為使用於日本本土的第三期國定國語讀本卷十也有題為〈煤礦坑〉的課文，內容雖然不盡相同，其用意在教導學生認識礦坑，則無不同。⁽⁶³⁾

茲將第三期國語讀本中與實學知識有關的六十八篇課文題目按卷數先後列於下：

- 卷三 1. ハナ（花） 5. コガネ虫（小金蟲）
- 卷四 19. クワツドウシャシン（電影） 21. コダマ（回音）
- 卷五 3. かぢ屋さん（鐵匠） 6. なすときうり（茄子與胡瓜） 10. はへ（蒼蠅） 11. 西瓜 24. 水ト火（水與火）
- 卷六 3. 蚊とマラリヤ（蚊子與瘧疾） 6. バセウトミカン（香蕉與蜜柑） 16. イウビン（郵遞） 23. 水のたび（水之旅行） 26. 爪と齒（指甲與牙齒）
- 卷七 3. やくわんと鐵びん（水壺與鐵瓶） 7. 白あり（白蟻） 13. 茶 21. 商業問答 22. 鳥 24. 石炭ト石油（煤炭與石油） 25. 地引網（拖曳網） 27. 電報
- 卷八 3. 動物の保護色（動物的保護色） 5. 燈臺（燈塔） 8. 竹（竹子） 14. 鹽ト砂糖（鹽與砂糖） 20. 臺灣の果物（臺灣的水果） 22. 空氣
- 卷九 2. とびの魚（飛魚） 3. 世界 4. 昔の旅（昔日之旅） 6. 魚塢 7. 埤圳の話（埤圳的故事） 10. 樟腦 15. 啞の學校（啞人學校） 16. 溫泉 17. 家の普請（蓋房子） 19. 星の話（星星的故事） 20. 汽船・汽車の發明（汽船、火車的發明） 22. 南洋の名果（南洋著名的水果）
- 卷十 2. 基隆から神戸へ（一）（從基隆到神戸） 3. 基隆から神戸へ（二）（從基隆到神戸） 8. 森林 10. 分業 11. 貨幣 14. 傳書鴿（信鴿） 16. 鯨とり（補鯨） 17. 炭坑の話（煤礦坑的故事） 19. 象がり（獵象） 20.

⁽⁶²⁾ 《公學校用國語讀本（第一種）》，卷十第十七課，〈炭坑の話〉，頁 75-81。

⁽⁶³⁾ 尋常小學國語讀本卷十第十四課〈炭坑〉，海後宗臣、仲新編纂，《日本教科書大系》第七卷國語（四）（東京：講談社，1963），頁 471-473。

物の價（物價） 23. くもの物語（蜘蛛的故事） 25. 母の教（母親的教誨）

卷十一 1. 國旗 4. 手紙（信） 5. ゴム（橡膠） 19. 天氣豫報と暴風警報（天氣預報與暴風警報） 24. 南米より（南美來函） 25. 臺灣の農業（臺灣的農業）

卷十二 2. 北海道 4. 印刷 6. ノーベル賞金（諾貝爾獎金） 7. 銀行 9. 臺灣の木材（臺灣的木材） 13. 臺灣の衛生（臺灣的衛生） 14. 産業組合（産業合作社） 16. 電氣の世界（電的世界） 25. 製糖工場を見る（參觀糖廠） 26. 太平洋

根據課文的題目，讀者可以大致猜想某些課的內容，如〈電報〉、〈産業合作社〉、〈天氣預報與暴風警報〉、〈電的世界〉等課，但有些課文只看題目很難知道內容，如〈茄子與胡瓜〉、〈母親的教誨〉等。〈母親的教誨〉一文，起頭講廚房的電燈壞了，母親要兒子打電話請人來換燈泡，然後藉著母子的問答說明有關燈泡的基本知識與節約用電的重要，後半寫幾天後因下大雨，家裡停電停水，水剛來時，母親如何教導主人翁節約用水。⁽⁶⁴⁾ 這樣的內容，真不愧為福澤諭吉所強調的「普通日用」知識，學問與生活緊密結合在一起。

〈茄子與胡瓜〉寫母女二人到園裡採茄子與胡瓜，女兒（主人翁）問母親何以胡瓜開的花與結的果實不成比例，母親於是說明胡瓜的花有不結果的與結果的，教導女兒如何分辨兩種不同的花，並要她拿來與茄子的花比較，文章以母親告訴女兒茄子的花全都結果作結。⁽⁶⁵⁾ 如果我們回頭看《臺灣適用國語讀本初歩》，可以發現這類關於花粉的知識，早已出現在總督府最初編寫的國語讀本，如第八課〈碗花〉（あさがほ）即詳細說明碗花（牽牛花）的花雌雄共體；⁽⁶⁶⁾ 第十一課〈金瓜〉（とうなす）則說明金瓜（南瓜）有雌雄兩種花。⁽⁶⁷⁾ 〈蜜蜂〉（みつばち）與〈蝴蝶〉（てふてふ）等課接著說明蜜蜂與蝴蝶如何傳播花粉。⁽⁶⁸⁾ 於此可見國語讀本在傳授實學知識上的連貫性。在內容上，《臺灣適用國語讀本初歩》裡所教導的實學知識，就同一主題而言，如花粉的傳播，較諸第三期國語

⁽⁶⁴⁾ 《公學校用國語讀本（第一種）》，卷十第二十五課，〈母の教〉，頁 108-113。

⁽⁶⁵⁾ 同上註，卷五第六課〈なすときうり〉，頁 17-21。

⁽⁶⁶⁾ 《臺灣適用國語讀本初歩》，上卷，頁 18b-22a。

⁽⁶⁷⁾ 同上註，上卷，頁 31a-34b。

⁽⁶⁸⁾ 同上註，上卷，頁 22a-31a；35a-42a。

讀本，可說更加詳細。這與早期的國語讀本兼有教授其它教科的功能有關。

在此，我們有必要討論「理科」與實學教育的關係。在日本本土，根據明治五年的學制，理科原稱為「理學」，下等小學校第三級開始教授。明治十九年改稱「理科」，於高等小學校教授。明治四十年改成在尋常科五、六學年教授。大正八年（1919）改為尋常科第四學年開始教授。⁽⁶⁹⁾ 以此為背景，臺灣小學的理科，根據一九二二年「新臺灣教育令」，也由第五、六學年改為自第四學年開始教授。新理科教科書於一九二三年年底完稿，每學年一卷，共三卷。教學時數，第四學年三十六小時，第五、六學年各七十四小時。⁽⁷⁰⁾ 第四學年每週不過一小時，第五、六學年各二小時。⁽⁷¹⁾ 而我們知道，此時的公學校雖然以六年為原則，事實上，修業年限也有四年（甚或三年）的，在四年制學校的教科裡並未包括理科。⁽⁷²⁾ 換句話說，六年制公學校才有理科課。

六年制公學校的理科教些什麼東西呢？臺灣總督府編《公學校理科書編纂趣意書》云：「凡天地間之森羅萬象悉為理科之材料。本書僅於此等多種多樣之材料中採用極為少數者，就其選擇而言，則細心注意下列各條件：

- 一、能代表各方面之事物現象
- 二、普通卑近之物
- 三、與人生關係深者
- 四、容易觀察實驗者
- 五、適於喚起兒童之興趣、養成推理力者。」⁽⁷³⁾

這些條件，未始不能用來描述國語讀本中的實學知識。換句話說，國語與理科都教了實學知識，只是理科的內容更專門、更有系統，如第六學年的課本包括〈海的下等動物〉、〈地球、太陽、月亮〉、〈電與避雷針〉、〈光的反射與平

⁽⁶⁹⁾ 山吉長，〈國民學校に於ける科學教育〉，收於教育思潮研究會編，《教育思潮研究 科學教育》（東京：東京帝國大學教育學研究室，1942；東京：雄松堂書店，1979 景印），頁 64-65。在此附帶說明：明治時期學制屢有變化，茲舉與正文有關的兩個變化。明治五年小學階段教育稱為尋常小學，共八年，其間分成下等小學與上等小學兩種，各四年。明治二十三年後分成尋常小學校與高等小學校兩種，前者四年，後者二年。參看牧昌見、池澤正夫編，《學校用語辭典》，頁 1034-1035。

⁽⁷⁰⁾ 臺灣總督府，《公學校理科書編纂趣意書》（臺北：年代不詳），頁 1-3。

⁽⁷¹⁾ 臺灣教育會編，《臺灣教育沿革誌》，頁 379-380。

⁽⁷²⁾ 同上註，頁 361-362。

⁽⁷³⁾ 臺灣總督府，《公學校理科書編纂趣意書》，頁 2。

面鏡〉、〈食物的消化〉，與〈血液的循環〉、〈腦、脊髓、神經〉等課文。⁽⁷⁴⁾既然理科教學在教授實學知識上較國語讀本專門、有系統，那麼在國語科教實學知識，意義何在？在這裡，我們面對實學教育的一個極為根本的問題。理科教授自然界的知識，原不足為奇。然而，如要培養兒童對日用知識產生興趣，習慣於「學問」與「生活」緊密相連的思考方式，一個自高年級才教授的獨立的理科科目，很可能是不夠的。戰爭期間一位日本學者指出：「爲了期待真正的理科教育的效果，不是從尋常科第四年級突然開始的，而非從兒童入學當初，貫通全學期持續地加以指導不行。」⁽⁷⁵⁾以此，融入在語言教學中的實學教育恐怕在養成實學心態上，更具效果。試想：如果低年級教學中最重要、時數最多的國語課本，偏重文學、政治與道德訓誨的教材，學生上到理科時，很可能將理科知識看成與實際生活截然分開的學問。

在六年制的公學校裡，除了理科外，另有「實科」一科，分爲農業、商業與手工，因地制宜，男生教以其中之一種或二種，女生則教以裁縫與家事。農業教授栽培、植樹、養畜、養蠶、水產等，特重實習。商業則教以交易、記帳、計算等，且令之實習。手工則利用當地易得之材料（如植物纖維、竹子、金屬等），教授製作適合產業之物。裁縫教授衣服的縫製、剪裁，以及修補、洗滌與刺繡等方法；家事則是教授衣食住、看護、飼養等事項。⁽⁷⁶⁾我們知道，日本在臺灣的殖民地教育相當注重小學階段的教育，目標是使全部學童都能入學，但並不鼓勵中學以上的教育。因此，絕大多數的臺灣學童在公學校畢業後，即面臨就業問題。實科教育可以說是爲公學校學生畢業後的出路與生活作準備。這一課程，是公學校教育中直接與生活相關的課程，也是實學知識在最現實層次的「學以致用」。

第三期國語讀本中六十八課的實學相關課文，依內容又可細分爲：科學知識、衛生、日用知識、世界知識、近代事物與建設、經濟制度與觀念等六大類。後二類關係到殖民地統治與臺灣經濟的發展，於此略加分析。近代事物與建設的課文，有〈電影〉、〈郵遞〉、〈電報〉、〈昔日的旅行〉、〈埤圳的故事〉等課。由於近代化設施的確是「普通日用」之知識，兒童必須學習、了解，因此而有這類的課文，但若說其中寓有「政治宣傳」，也不足為奇。例如，〈昔日的旅行〉一文，對臺灣的海陸交通狀況作了今昔之比。陸路方面，現在從臺北到臺南

⁽⁷⁴⁾ 臺灣總督府，《公學校理科書編纂趣意書》，頁 6-9。

⁽⁷⁵⁾ 山吉長，〈國民學校に於ける科學教育〉，頁 66。

⁽⁷⁶⁾ 臺灣教育會編，《臺灣教育沿革誌》，頁 333、337-338。

只需九個小時，過去則須十日以上，道路情況不良，又有盜匪。海路方面，現在靠汽船，過去乘小船，若遭暴風雨，或海賊，則安危難卜。總之，海陸皆較前省時而安全。⁽⁷⁷⁾「埤圳的故事」先以主人翁自家的水田為例，說明埤圳灌溉的好處，其次寫祖父時常提到他小時候埤圳興建時的事，最後以記錄老師的話為方式，提供有關臺灣兩大埤圳工程——桃園大圳與嘉南大圳——的基本訊息。⁽⁷⁸⁾這類的課文，在傳授新知的同時，也教導學童日本統治臺灣所帶來的進步。

有關經濟制度與觀念的教材有〈香蕉與蜜柑〉、〈商業問答〉、〈分業〉、〈貨幣〉、〈物價〉、〈銀行〉、〈產業合作社〉等，教導學生關於進出口、買賣、金融，與合作社等事情。如非以實學作為教育的理念，我們很難想像在國語讀本裡會出現這篇文章。茲逐譯一課，以見「經濟制度實學」之一斑。

商業問答⁽⁷⁹⁾

「買賣上所謂現金或簽帳，是指什麼？」

「換取物品時當場收錢，是現金〔買賣〕；物品交給後才收錢的，是簽帳。」

「簽帳與減價，相同嗎？」⁽⁸⁰⁾

「這完全不同。如果被講價，就打算減價，因此而提高的價格，是減價。」

「啊，是這回事嗎？今天早上到我家來的菜販，起初說真菇一斤十錢，但是媽媽說：『太高了，請減點吧！』馬上減為七錢。那就是減價吧。」

「是的。減價是不好的習慣。減價的話，做生意不止花時間，客人也無法安心買東西。因此，誠實的商人不減價。」

「那麼，小賣與大賣，如何不同呢？」

「小賣是商人一次一點點，把物品賣給需要的人。大賣則是持有大量的物品、以大數量賣給小賣店。」

「在大板子等上面，寫字或畫畫，放在店前的是什麼？」

「那是叫作看板的東西，是把自己的生意告訴人們的東西。」

「廣告是什麼呢？」

⁽⁷⁷⁾ 《公學校用國語讀本（第一種）》，卷九第四課，〈昔の旅〉，頁 8-12。

⁽⁷⁸⁾ 同上註，卷九第七課，〈埤圳の話〉，頁 17-20。

⁽⁷⁹⁾ 同上註，卷七第二十一課〈商業問答〉，頁 73-77。

⁽⁸⁰⁾ 原文作「掛トカケネハ同ジデスカ。」因為「掛」讀成「かけ」，與「かけね」（掛値）音接近，容易產生混淆，才有此問。譯成中文後，看不出問題的所在。

「廣告也是把自己的生意推廣給世上的人知道的東西。它的方式有各式各樣。有在每天的報紙出現的，也有在街口或車站等處出現的。對生意而言，看板或廣告等，雖然也重要，但比起這更重要的事是，賣東西不喊價。」

在這一課裡，教導了有關買賣的基本知識，如付現、簽帳、零售、批發、廣告等，此外也教導了商業倫理的一端——買賣誠信，不喊價。在國語讀本裡，有關商業倫理的課文，並不限於實學知識一類，有時屬於道德教誨，最明顯的例子是卷八第十九課〈親切與誠實〉。⁽⁸¹⁾這一課以故事的方式書寫，講一位在街角開洋貨店的青年，原先店小貨少，不怎麼起眼，但久而久之，大家都說那家店既親切、又誠實。該店生意開始繁昌是因為受到學生的愛顧。之所以如此，是因為有一天早上，下大雨，有位學生來買綁腿的鈕釦，他的綁腿滿是污泥，鈕釦有三顆快脫落了。青年看了，很不忍心，就把學生叫回來，不顧污泥，親自替他縫鈕釦。此事一傳開，學生都來買東西。之後，店面擴張了，青年雇用三、四位店員。有天晚上，有位老人來買帽子，無意中把定價五圓五十錢當成七圓賣了。發覺時，要店員去追，老人已不見蹤跡。青年做了不對的事，非常不安，在報紙上登了三天的廣告。由於廣告費得花十圓以上，店員一致反對，青年說：「比起不誠實，十圓是便宜的。」廣告登出後第三天，接到一封明信片，發信者是一位有名的陸軍將官。青年馬上派店員前去致歉，並送回多拿的錢。將官深為感動，說要與青年會面。從此，得到陸軍部的信用，顧客愈來愈多。做生意必須親切與誠實，是這篇文章的主旨。當然，這其中不能不說含有因果論的功利思想在內。然而，對大人而言，以因果說道德乃是世上普遍可見的現象，何況對象是兒童。

最後，我們不能不問：公學校的實學教育有何影響？這個問題有兩個層次。首先須討論公學校教育是否有效的問題。教學的效果很難測量，但基於以下的三點情況，我們可以推定公學校教育有相當的效果。其一，如前所述，公學校教育到了一九三〇年代已相當普遍，學童入學率居亞洲第二。其二，公學校教育是當時社會上極少數的權威之一，尤其就知識權威而言，幾乎是唯一的。其三，教育者教學認真、實在，使得教育之內容與設計能產生預期的效果。因此，公學校教育對受教育的臺灣學童必然具有不小的影響。以此為前提，實學教育在臺灣之近代化與經濟發展上，應該扮演了一定的角色。

追求西方式的文明與進步，是明治維新以來日本國家的基本走向，在分析的

⁽⁸¹⁾《公學校用國語讀本（第一種）》，卷八第十九課〈親切と正直〉，頁73-77。

概念裡，此即一般所謂的「近代化」。在日本近代化的過程中，教育是重要的媒介；透過教育，有關近代化的知識與觀念得以深入孩童的心中。近代化除了指硬體的建設與制度措施，如工業、郵電、鐵路、電燈、銀行等，更重要的是指一種以理性（reason）與合理性（rationality）為做事原則的思考方式與生活態度。換句話說，雖然不可能每個人都具有發明電燈、或建造蒸汽火車的頭腦與能力，但使這些發明得以實現的精神，卻是人人應該具有的，也是利用這些近代事物應具有的態度。「理性」與「合理性」並非近代化的專利，在傳統社會也看得到，其間的不同在於近代化社會以之為普遍性原則。實學教育之有助於近代化，就在於教導孩童精確的知識與培養理性的心態。以此，臺灣學童在學校裡學習科學的、實學性的知識，對日後臺灣的近代化，應有所助益。

實學教育中有關經濟生活的課文，有系統地教導臺灣學童認識經濟的基本制度與活動，如貨幣、物價、銀行、分工等。這類教材為臺灣的經濟發展，創造了有利的文化條件。何以言然？課文傳授了在生活中不見得常接觸到的現代工商業知識，為臺灣培養一批近代工商社會的成員。我們必須了解，當時許多鄉下的兒童生活在傳統的農村社會，尚無機會接觸到近代經濟的機構與設施。這些知識，配合課本所教導的合乎理性的做事方法與態度，正是近代經濟發展所亟需的人口素質。關於日本式教育對臺灣戰後經濟發展的可能影響，尚有待學者從各方面進一步研究。本文對公學校讀本的內容分析，可算是最基礎的工作了。

六、國語讀本中的臺灣鄉土教材

第三期公學校國語讀本中，共有六十七課屬於「臺灣事物」之項目，份量僅以一課之差，次於「實學知識」。這些教材的內容有何特色？茲將各卷的臺灣相關教材表列於下。加星號者為第二期國語讀本沒有，而為第三期國語讀本新創作的課文。由於卷九至卷十二，缺乏直接可參考之資料，無法標誌：⁽⁸²⁾

卷二 14.*イチバ（市場）19.*カアレン（鳥名）23.*モククワ（木瓜）24.*オ
オチウ（鳥秋）

⁸² 卷二至卷八之資料，見《公學校國語讀本第一種編纂趣意書》，頁13-15；《公學校國語讀本第一種自卷五至卷八編纂趣意書》，頁6-8。

- 卷三 5.*コホロギ（蟋蟀）16.*センタク（洗濯）21.*リエウガントパイナップル（龍眼與鳳梨）
- 卷四 8.*私ドモノ庄（我們的村莊）9.ブた（豬）11.*あひる（家鴨）12.水牛
13.*おつかひ（跑腿）24.*母ノ手ツダヒ（幫母親的忙）26.田ウエ（種田）27.*せんだん（柵欄）
- 卷五 2.*私どもの畠（我們的早田）4.*すすめのおやど（麻雀的住屋）7.*牛車
11.*西瓜 14.夏の夕方（夏天的傍晚）15.*おまつり（廟會）16.*雷（打雷）20.*私ドモノ街（我們的街庄）
- 卷六 5.*稻刈（割稻）6.パセウトミカン（香蕉與蜜柑）11.汽車のたび（火車之旅）
12.*年のくれ（歲暮）14.*市場 27.*榕樹の物がたり（榕樹的故事）
- 卷七 2.*福の神（福神）4.*ジヤンク（戎克船）5.臺灣 6.*石屋さん（石工）
11.米 13.茶 23.*臺東だより（臺東來郵）28.臺北
- 卷八 5.*燈臺（燈塔）7.*農家の秋（農家之秋）8.*竹（竹子）10.*いもほり（挖番薯）
11.*昨日の日曜（昨日的星期天）20.*臺灣の果物（臺灣的水果）25.吳鳳
- 卷九 1.神木 4.昔の旅（昔日之旅）6.魚塭 7.埤圳の話（埤圳的故事）10.樟腦
13.臺北から屏東まで（從臺北到屏東）16.溫泉 23.鄭成功
- 卷十 4.新高山（玉山）6.手紙（信）7.雨と風（雨與風）8.森林 12.阿里山鐵道
21.平和な庄（和平之庄）
- 卷十一 3.鵝鑾鼻 4.手紙（信）18.次高登山（登次高山）25.臺灣の農業（臺灣的農業）
- 卷十二 8.郊外の秋（郊外的秋天）9.臺灣の木材（臺灣的木材）13.臺灣の衛生（臺灣的衛生）
15.兒玉大將 25.製糖工場を見る（參觀製糖工廠）

卷二至卷八之臺灣教材的課文中，新創作課數與總數之比依序為：3/3、3/3、5/8、7/8、4/6、4/8、6/7。也就是說，前八卷中 43 篇臺灣相關課文中，32 篇是編纂第三期國語讀本時新寫的，佔百分之七十四點四。雖然卷九至卷十二缺乏準確的資料可資徵引，直接比對兩套教科書，後四卷中新創作的課文仍佔大多數。換句話說，從第二期《公學校用國民讀本》到第三期《公學校用國語讀本（第一種）》，大量增加了有關臺灣的教材。

第三期讀本中的「臺灣事物」相關課文，根據內容又可細分為：臺灣動植物（含家畜）、鄉村景觀、鄉間生活、產業與物產、地理景觀與名勝、今昔之比、

臺灣相關人物、其它等八類。⁽⁸³⁾ 課文歸類工作甚不容易，然而爲了便於討論，不得不分爲上述的八類，分類的標準以內容的主題爲主。例如，卷四第十一課〈家鴨〉（あひる）雖然是鄉土常見的動物，但由於該文主要是寫景，因此不放在「臺灣動植物」類，而放在「鄉村景觀」類。至於一些難以歸類的課文，則置於「其它」；這類課文大抵與臺灣人特有的生活樣式有關，但不一定只見於鄉村。譬如，卷五第五課〈廟會〉（おまつり），描寫大爺矮仔爺與神輿遊行的熱鬧景況，場景在「町」（街上），很可能是鎮上或甚至是都市的廟會，因此不列在「鄉間生活」類——雖然這也是鄉間常見的節慶景象。又如卷六第十四課〈市場〉，是臺灣人的傳統市場，沒有城鄉之別。總而言之，上列的六十七課，除了屬於「臺灣相關人物」的〈吳鳳〉、〈鄭成功〉與〈兒玉大將〉外，都是以臺灣本土特有的景物爲中心，富有濃厚的鄉土色彩，若稱之爲「鄉土教材」，可說當之無愧。此外，這些課文大都附有插圖，圖片中所勾畫的臺灣農村景物，相當全面而生動。

爲了使讀者能對這些課文有比較直接的認識，茲根據上述的分類，依序大略說明之。首先，屬於「臺灣動植物」的課文，共六課，主題分別爲：「カアレン」、木瓜、烏秋、龍眼與鳳梨、豬，與水牛。於此遙譯卷四第十二課〈烏秋〉一文，以見其一斑。該課文曰：「烏秋停在電線上。搖著長尾巴，往下看著。喔呀，才飛走了，一下子就停到水牛的背上。水牛平靜地慢吞吞地走出來。烏秋傾著頸子，好像在想什麼的。或許是在等著蟲兒飛出來吧。」⁽⁸⁴⁾ 烏秋與水牛，是農村常見到的動物，經常成對出現，牠們在卷十二第八課〈郊外的秋天〉又一起出現：「農夫一鋤起割後的痕跡，烏秋就跟著水牛一起走，時而在前，時而在

⁽⁸³⁾ 茲將各類所屬課文羅列於下（卷數與課文以阿拉伯數字列出，中以「：」相連）：

- 一、臺灣動植物 2:19、2:23、2:24、3:21、4:9、4:12
- 二、鄉村景觀 4:8、4:11、4:26、4:27、5:4、5:7、5:14、6:27、12:8
- 三、鄉間生活 2:14、3:5、3:16、4:13、4:24、5:16、6:5、6:12、7:11、8:7、8:10、8:11、11:4
- 四、產業與物產 6:6、7:13、8:8、8:20、9:6、9:10、11:25、12:9、12:25
- 五、地理景觀與名勝 6:11、7:5、7:23、7:28、8:5、9:1、9:13、9:16、10:4、10:6、10:7、10:8、10:12、11:3、11:18
- 六、今昔之比 9:4、9:7、12:13
- 七、臺灣相關人物 8:25、9:23、12:15
- 八、其它 5:2、5:11、5:15、5:20、6:14、7:2、7:4、7:6、10:21

⁽⁸⁴⁾ 《公學校用國語讀本（第一種）》，卷二第二十四課，頁 56-58。

後。」⁽⁸⁵⁾ 其實國語讀本中提到的本土動植物不限於這六課，他們分散地出現在其它課文中，除了烏秋與水牛外，富有鄉土色彩的動物，還有白鷺鷥、山鴿、水鴨等。植物方面則有香蕉、蜜柑、鳳仙花、雞冠花、榕樹、相思樹、林投樹等。

「鄉村景觀」是鄉土教材中重要的題材。在這類的課文裡，我們看到養鴨人家、插秧景象、梅檀林蔭道、廟旁的大榕樹、雨過天晴的傍晚、秋天的景色等。而牛車可以說是臺灣鄉村景色中不可或缺的元素，以下是卷五第七課所描寫的牛車：

牛車⁽⁸⁶⁾

甘蔗園正中央有一條筆直大路。長得約三、四尺高的甘蔗的葉子波浪般地搖動。由於連著有好天氣，路乾得泛白。

大路上有四、五臺牛車通過。往那邊去的是街上，因此載著許多米袋。打這邊來的是從街上回來的，因此載著各式各樣的東西，看得到石油箱，也看得到啤酒瓶、或木屐等。

牛車「叩囉、叩囉、叩囉、叩透、叩囉、叩囉」地邊響邊行。從水牛的腳下，撲吡撲吡地揚起了白色的塵埃。駕牛車的人時時以長柄的杓，用路邊的水澆到水牛的背上。

秋天到時，甘蔗像望天一樣地變高了。這個時候，因為運載收割的甘蔗，好幾臺好幾臺的牛車接連而過。

這篇課文不能不說是一篇文筆細膩，描寫生動的散文，充滿鄉土的味道。

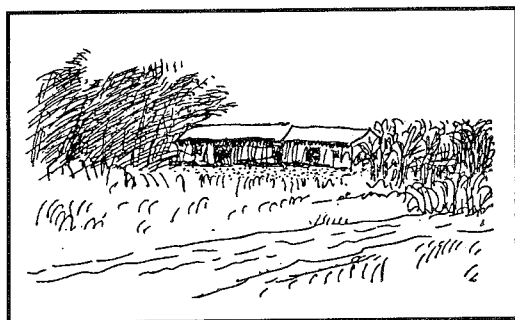
屬於「鄉間生活」的課文為數不少，描寫鄉村生活中普遍常見的經驗，例如灌蟋蟀、挖蕃薯、餵雞、割稻、曬穀子、過年辦年貨、河邊洗衣、下雷雨時搶收衣服等。其中〈農家之秋〉一文，⁽⁸⁷⁾ 是篇詩歌，特別具有文學的抒情意味。這篇詩歌佔了四頁，每頁配有半面大的插畫，共四幅。（見圖一）插畫筆觸流暢，頗能烘托詩歌的抒情氣氛。圖文配合著看，甚有趣味。詩歌首先點出場景所在：是個由竹籬、香蕉與甘蔗田環繞著的農家，院子裡曬著穀子。向陽的舒適的屋簷下，貓兒伸著手足睡覺。這時，就像第二幅圖所示，詩云：「小豬四、五隻 / 哪兒來的？ / 奔著跑出來的 / 母親之後， / 飛也似地 / 緊緊追著。」接下來描寫留

⁽⁸⁵⁾ 《公學校用國語讀本（第一種）》，卷十二第八課，頁 31。

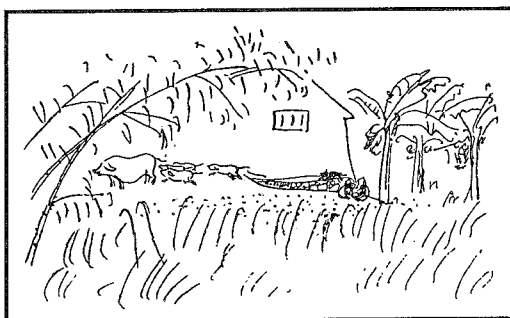
⁽⁸⁶⁾ 同上註，卷五第七課，頁 22-24。

⁽⁸⁷⁾ 同上註，卷八第七課，頁 23-27。

守在家的阿媽哄著孫女入睡，第三幅畫畫了綁小腳的祖母抱著似乎已酣然入睡的女孩，畫面左前景是棵大樹。之後，婦人把早上相偕出門割稻者的衣服放到水桶裡，準備出門洗衣去。一到院子來，驚飛起數十隻的麻雀。家雞也隨著振翅聲，從曬穀子的院子逃走了。第四幅插畫對這個情境的描繪，可說頗為傳神。



一之一



一之二



一之三



一之四

圖一

以臺灣之產業與物產為主題的課文，共有九課。產業方面有茶、糖、樟腦、木材、農業，與養殖漁業；物產則有香蕉、蜜柑類（椪柑、文旦、斗柚、雪柑、桶柑）、龍眼、鳳梨、木瓜、芒果、西瓜、各類竹產等。如果對照第四節的「實學知識」課文表，將會發現兩者頗有重複者。在屬於鄉土教材的「產業與物產」

的九篇課文中，就有七課同時屬於「實學知識」，它們依序為：〈香蕉與蜜柑〉、〈茶〉、〈竹子〉、〈臺灣的水果〉、〈魚塢〉、〈樟腦〉、〈臺灣的農業〉、〈臺灣的木材〉。也就是說，一些有關臺灣的教材本身就是相當扎實的知識教育。例如〈竹子〉一課，介紹臺灣的桂竹、刺竹、長枝竹、麻竹、綠竹，與孟宗竹。學童讀了這一課文，對各種竹子的特性與用途，當有基本的認識。例如，知道如何分辨刺竹與長枝竹；也知道麻竹可以用來作竹筏、蓋房子，其筍主要作筍乾，綠竹則可用來做工藝品，其筍味道甜美。⁽⁸⁸⁾〈臺灣的木材〉一課以文語寫成，介紹臺灣的扁柏、紅檜、臺灣杉、高根五葉、栂、肖楠木、廣葉杉、母樟等十幾種的木材。⁽⁸⁹⁾這類課文兼具鄉土教育與實學教育的雙重目的，落實了實學的基本精神——「學問」與「生活」結合在一起。

另外，更明顯地寓實學教育於鄉土教材的是屬於「今昔之比」的課文。這個類別的課文有三課：〈昔日之旅〉、〈埤圳的故事〉，與〈臺灣的衛生〉。這三課也都屬於「實學知識」中的「近代事物與建設」類。如前所述，這些課文以臺灣的過去與「現在」作成強烈的對比，在效果上或可達到宣傳日本殖民統治的政績。茲選譯〈臺灣的衛生〉一課中的段落，以供參考。這是以祖父的口吻講的：「……臺灣今昔大為不同。……僅就衛生而言，過去的臺灣，衛生設備貧弱到現在的年輕人所無法想像的程度。不只沒有上水道，下水道也沒有；雖然有醫生，但是像現在這樣的公立醫院當然是沒有的。而且，由於沒有所謂春秋清潔法，家裡內外非常不乾淨。（另段）往來所見，魚腸、果皮等丟得到處都是，蒼蠅成群菌集著。人們一走過，成千成百數不清的蒼蠅群『嗡嗡』然一聲飛起來。有飛回原來的地方的，也有垂涎店門口的糖果或砂糖而聚集而來的。這裡那裡都有骯髒的水坑，令人討厭的臭味衝鼻而來。……」⁽⁹⁰⁾其後，祖父接著講經過三十年的努力，臺灣的衛生大大改善，成為「好生活的樂土」（暮しよい樂土）。雖然如此，有待努力的地方還是很多，祖父提醒大家必得盡其「最善」。

「地理景觀與名勝」共十五課，與「鄉村景觀」或「鄉間生活」不同的是，這些課文傾向於提供有關臺灣的自然或人文地理知識。〈臺灣〉、〈臺北〉兩課，若放到地理課本，也相當適合。〈從臺北到屏東〉一課，可以說是西海岸的「火車巡禮」，沿途所見，是臺灣的美麗剪影。不過，東臺灣並沒受到忽略，

⁽⁸⁸⁾ 《公學校用國語讀本（第一種）》，卷八第八課，頁 27-32。

⁽⁸⁹⁾ 同上註，卷十二第九課，頁 33-37。

⁽⁹⁰⁾ 《公學校用國語讀本（第一種）》，卷十二第十三課，頁 54-55。

〈臺東來郵〉介紹了臺東「番地」的民情風光，有名的「蟹轎」（かにかご）一再出現，並附有一幅插畫。（見圖二）大約由於臺南是古都，卷十第六課〈信〉的第二封以修學旅行為背景介紹臺南。另外，學童也在〈新高山〉、〈登次高山〉、〈鵝鸞鼻〉、〈神木〉、〈阿里山鐵道〉等文章或詩歌中，認識到臺灣的名勝。〈燈塔〉、〈溫泉〉、〈雨與風〉，與〈森林〉等課，則以一般知識為主，臺灣之例為輔。



圖二

這些課文，大都以能讓學童產生親切的認識的方式，教授有關本土特有的動植物、農村景觀、鄉間生活、產業與物產、地理景觀與名勝等知識。教科書所呈現的臺灣農村，頗為寫實，烏秋、雞鴨、水牛、白鷺鷥、廟、榕樹、稻田、魚塢、埤圳等，一一出現。廟旁的榕樹，尤其被當成村莊的象徵，一再出現。例如課文〈我們的村莊〉寫道：「這鄰近就是我們村庄的正中央，大榕樹一直是地標。」⁽⁹¹⁾〈麻雀的住屋〉一課中，所謂〈麻雀的住屋〉，就是一棵榕樹。⁽⁹²⁾另外，題為〈榕樹的故事〉的課文，是藉著一棵與旁邊的廟同齡的百年老榕樹來敘

⁽⁹¹⁾ 「コノ アタリ ガ チヤウド 私 ドモ ノ 庄 ノ マン 中 デ、大 ヨウジュ ガ イツモ 目ジルシ ニナツテキマス。」《公學校用國語讀本（第一種）》，卷四第八課，頁22。

⁽⁹²⁾ 《公學校用國語讀本（第一種）》，卷五第四課，頁10-13。

述山下聚落的變化，亦即日本殖民統治帶來的進步，如埤圳的開築、公學校的設立、火車的通車等等。最後，榕樹說：「人們說我年紀大了，雖然如此，我肯定不是老公公。我還打算活個百年或兩百年呢。」⁽⁹³⁾可惜，這樣的榕樹恐怕已被砍掉不少。在臺灣急遽工業化，農村景觀與山林地貌激烈改變的今天，我們重讀這類課文，文中所描繪的景物，恐怕還能引發讀者的「鄉愁」。

在這些鄉土教材裡，與「歷史」有關的只有〈吳鳳〉、〈鄭成功〉、〈兒玉大將〉三課。吳鳳雖有其人，「吳鳳物語」則是神話性質。⁽⁹⁴⁾〈兒玉大將〉敘述臺灣第四任總督兒玉源太郎的生平與故事，而以平定臺灣「匪亂」與治績為描寫重點。⁽⁹⁵⁾〈鄭成功〉一課，可以說與臺灣歷史最有直接的關連。這篇課文強調鄭成功對明朝的忠心，也描寫鄭成功驅逐荷蘭人的經過。該文提及鄭成功據有臺灣後，鼓勵移民，因此許多福建移民來臺，開發臺灣。文末曰：「成功死後，臺灣為其子孫所治理，然而到了孫子時代成為清朝的領土。雖然如此，臺灣人民永遠忘不了成功之恩，立廟祀之。今天在臺南的縣社開山神社即是。」⁽⁹⁶⁾這是臺灣學童在國語讀本中僅能讀到的有關臺灣歷史的敘述。如果我們記得這篇課文的第一段提到鄭成功的母親是日人田川氏，那麼，被納入日本神道信仰系統的鄭成功，到底剩下多少足以算是臺灣的歷史呢？尤有進者，影響臺灣漢人社會最為深遠的清朝統治時代，並不見於國語讀本，原住民的歷史更不用說，是渺不可尋了。

綜而言之，第三期國語讀本裡有關臺灣的課文，不論寫景寫物，或情景交織，大多親切可讀。這些關於臺灣鄉土的描寫，生動而寫實。然而，仔細閱讀分析這些鄉土教材後，我們得到一個重要的發現——國語讀本中所呈現的臺灣，是缺乏歷史的臺灣，也就是只描寫「眼前」的臺灣，至於把臺灣帶到「眼前」這個時點的「過去」，卻避而不談。換句話說，我們只看到臺灣的「空間」樣式，而看不到它的「時間」縱深，彷彿這是個沒有過去的社會——雖然課文中有「今昔之比」，但那樣的過去是為襯托「現在」，在敘述上，帶給讀者的歷史感是很薄弱的。附帶一提的是，除了臺灣相關課文附有具有鄉土風味的插畫外，實則不少內容與臺灣無涉的課文亦附有「臺灣樣式」的插畫，⁽⁹⁷⁾因此，如加上插畫，這

⁽⁹³⁾ 《公學校用國語讀本（第一種）》，卷六第二十七課，頁97-101。

⁽⁹⁴⁾ 關於國語讀本中的吳鳳故事及其意義，可參看駒込武，《植民地帝國日本の文化統合》，頁166-185。

⁽⁹⁵⁾ 《公學校用國語讀本（第一種）》，卷十二第十五課，頁63-68。

⁽⁹⁶⁾ 同上註，卷九第二十三課，頁105。

⁽⁹⁷⁾ 以卷六而言，就有〈人形のびやうき〉（娃娃生病）上下、〈阿金のみせばん〉（阿金看店）、〈くすりとり〉（拿藥）四課的插畫是臺灣式的。

一期國語讀本的鄉土色彩可說相當濃厚。雖然如此，此一讀本所呈現的臺灣，充其量不過是「去除歷史的臺灣」，是「沒有過去的鄉土」。

七、鄉土愛與國家愛

根據上一節的分析，第三期公學校國語教科書含有相當豐富的鄉土教材，其份量甚且超過日本事物與愛國教育的教材。作為日本殖民地的臺灣，在公學校教育中如此重視鄉土教育，誠有令人困惑之處。我們如何理解此一現象？而臺灣鄉土教材中缺乏鄉土史又具有怎樣的意涵呢？

臺灣公學校第三期國語教科書，是在日本第三期國定國語教科書《尋常小學讀本》印行之後編纂的；《尋常小學讀本》卷一於大正七年（1918）發行。臺灣教科書重新編纂的目的之一，就是要儘量符合日本本土國定讀本的形式與內容。因此，臺灣公學校第三期國語讀本是以國定第三期國語讀本為範本。在此，我們有必要了解日本教育史上關於鄉土教材的處理與第三期國語教科書的編纂背景。

日本的教育，在明治前期主要是受到由美國傳入的歐美教育思想與學說的影響，後期則直接由德國輸入，德國的影響相當深遠，⁽⁹⁸⁾ 尤其是鄉土教育的思想。日本的鄉土教育，在二次大戰以前，大抵可以一九二三年的關東大地震為分界點，分為前後兩階段。⁽⁹⁹⁾ 明治二十四年（1891），日本確立了小學校須教授鄉土地理與鄉土史談。不過，在明治三十六年（1903），由於實施國定教科書制度，統一全國教育內容，因而欠缺鄉土化教材。⁽¹⁰⁰⁾ 保科孝一在一九一五年出版的《最近國語教授上の諸問題》一書中，曾闢專章討論此一問題。⁽¹⁰¹⁾

⁽⁹⁸⁾ 海後宗臣監修，《日本近代教育史事典》（東京：平凡社，1971），頁595。此書將明治時期分為前後兩期，大約以明治二十二年為分界點。

⁽⁹⁹⁾ 詹茜如分為兩大階段，一、明治時期至大正初期，二、大正末年至二次大戰前。見詹茜如，〈日據時期臺灣的鄉土教育運動〉，頁10。日本學者竹內誠則分為：一、明治末期至大正初期，二、大正期關東大地震前後至昭和戰前。見詹茜如，同論文，頁20，註一。本文暫時以一九二三年為界，妥切的分期待定。

⁽¹⁰⁰⁾ 詹茜如，〈日據時期臺灣的鄉土教育運動〉，頁10-11。

⁽¹⁰¹⁾ 保科孝一，〈鄉土教材の取扱について〉，《最近國語教授上の諸問題》（東京：教育新潮研究會，1915），頁292-300。

保科孝一（1872-1955）是日本著名的國語學者，於一九一一年至一九一三年間至德國與法國留學。該書係保科孝一返國後不久出版的，當時他是東京帝國大學文科大學助教授。他在書中指出：小學國語讀本由於是國定讀本的關係，普遍缺乏地方固有的教材——也就是鄉土教材。日本國土狹長，北邊是寒帶，南邊是熱帶，風俗習慣差別顯著，因此從四季的角度來看，不可能大量採用太特殊的地方教材。比如關於雪的教材，北方的小學兒童一般是歡迎的，但九州的兒童因為缺乏這類經驗而生不出興趣來。以此，帶有濃厚地方色彩的教材自然會被摒除。然而，在小學，鄉土觀念的養成不用說是必要的。他指出，由於德國的國語讀本採用自由制度，由各都市各州編纂，鄉土教材頗為豐富。他接著介紹歐美各國的小學鄉土教育與鄉土觀念養成的方式，並拿日本的情況作對比。在他看來，「鄉土教育在養成愛鄉愛國的精神上，具有重大的價值，果然，在我邦亦應大大獎勵之，而如今日這般予以輕視，甚為可憂。」⁽¹⁰²⁾ 他認為日本不止國語讀本缺乏鄉土教材，也不具備其它的培養鄉土觀念的方法。由於在目前的國定教科書制度底下，要在教科書中插入鄉土教材，有其困難，因此保科孝一建議由各府縣以地方教材來編纂補充讀本，以補救國語教育上的重大缺陷。⁽¹⁰³⁾

保科孝一筆下的國語讀本是第二期國定國語教科書《尋常小學讀本》，於明治四十三年（1910）開始使用。此期讀本編纂的要旨強調以忠君愛國的精神，養成「國民堅實的氣風」，因此選取「養成海國思想、涵養田園趣味與確固立憲自治之思想」等造就「大國民之品格」的材料。簡言之，也就是養成國民精神的教材居多。⁽¹⁰⁴⁾ 雖然「涵養田園趣味」也在取材範圍，但在保科孝一看來，仍然欠缺鄉土教材。取代此期教科書的是，大正七年（1918）開始使用的第三期國定國語讀本——《尋常小學讀本》與《尋常小學國語讀本》。⁽¹⁰⁵⁾ 這一期的教科書反映了第一次大戰後傳入日本的新的教育思想，尤其是兒童中心主義的思想。所謂兒童中心主義，就是從兒童的心理出發，注重兒童的理解與興趣，教材的內容與呈現方式平易化。⁽¹⁰⁶⁾ 在日本教科書歷史上，此一讀本屬於「大正民主主義期的教

⁽¹⁰²⁾ 保科孝一，《最近國語教授上の諸問題》，頁299。

⁽¹⁰³⁾ 同上註，頁292-300。

⁽¹⁰⁴⁾ 海後宗臣編纂，《日本教科書大系·近代編》第九卷「國語（六）」，頁598。

⁽¹⁰⁵⁾ 關於這兩套讀本內容上的異同，可參看秋田喜三郎，《初等教育國語教科書發達史》，頁407-480。由於《尋常小學讀本》是根據舊讀本加以修定，而《尋常小學國語讀本》則具有試驗與嘗試的性質，除非特別說明，本文所謂第三期國定國語讀本蓋指《尋常小學讀本》。

⁽¹⁰⁶⁾ 海後宗臣編纂，《日本教科書大系·近代編》第九卷「國語（六）」，頁602-603。

科書」，受到大正民主主義所提倡的理念的影響。⁽¹⁰⁷⁾

日本文部省第三期國定國語讀本的教材在編纂上以下列五項為綱領：⁽¹⁰⁸⁾

- 一、兒童之日常生活相關者
- 二、可養成田園趣味者
- 三、理科與實業相關者
- 四、經濟及公民之心得相關者
- 五、可使通達國事之現狀、世界之事情者

根據日本學者對國定教科書的研究，第三期讀本的內容確實符合此一編纂綱領。《尋常小學讀本》共 353 課，「兒童日常生活相關事物」以及「培養田園趣味」的教材，頗為可觀。若論課數，前者有 37 課，後者共 29 課，⁽¹⁰⁹⁾ 其中含有不少可視為鄉土教材的課文。

臺灣第三期公學校國語讀本，基本上也是遵循日本第三期國定讀本的編纂綱領，唯次序與文字略有不同。根據《公學校各科教授法》，該讀本的教材內容為：一、理科、實業、經濟相關者，二、可通達國勢現狀與世界事情者，三、公民心得相關者，四、觸及本島兒童之日常生活者，五、可養成本島特有之趣味者。⁽¹¹⁰⁾ 又，擔任總督府編修官的加藤春城也說：「此一讀本從兒童本位之立場出發，採用與兒童日常生活關係密切的教材，文章也重描寫勝於說明……。此一讀本於大正十一年〔1922〕臺灣教育令公佈之後著手編纂，為順應此〔一情況〕之故，致力於使內容形式儘量接近國定讀本。」⁽¹¹¹⁾ 這一套讀本裡的鄉土教材，確實是與臺灣兒童之日常生活相關，並能養成對本島特有之趣味者。然而，教授臺灣鄉土事物，是否會造成殖民地學童對自己的鄉土產生認同，而反過來防礙他們對殖民母國的國家認同呢？在回答此一問題前，我們有必要了解日本教育家對鄉土與國家之關係的基本看法。保科孝一很清楚地指出：鄉土教育對養成愛鄉愛國的精神十分重要。⁽¹¹²⁾ 在概念上，也就是認為鄉土愛可以導致國家愛，約言之，「愛鄉即能愛國」。這是鄉土教育的根本假設。

⁽¹⁰⁷⁾ 關於大正民主主義對教科書編纂的影響，可參考唐澤富太郎，《教科書の歴史——教科書と日本人の形成》（東京：創文社，1956），第八章，頁 330-430。

⁽¹⁰⁸⁾ 唐澤富太郎，《教科書の歴史——教科書と日本人の形成》，頁 370。

⁽¹⁰⁹⁾ 秋田喜三郎，《初等教育國語教科書發達史》，頁 412-414。

⁽¹¹⁰⁾ 久住榮一、藤本元次郎，《公學校各科教授法（全）》，頁 80。

⁽¹¹¹⁾ 加藤春城，《公學校用國語讀本卷一、卷二編纂要旨（上）》，頁 7。

⁽¹¹²⁾ 保科孝一，《最近國語教授上の諸問題》，頁 293、299。

如前所述，日本鄉土教育的發展以一九二三年為界，分為兩個階段。在第二階段最值得注意的是，一九二〇年代後期展開的重視地域的教育運動，即一般所謂的「鄉土教育運動」。日本鄉土教育運動的興盛，文部省扮演了催生的角色。文部省自一九二七年起展開鄉土教授實態的調查，對象是高等師範、各師範的附屬小學校，以及實施鄉土教授的全國各地小學校；一九三〇年又且開始補助各師範學校的鄉土研究設施。文部省的作法使得當時的教育雜誌中關於鄉土教育的論文大量增加。一九三〇年十一月，帝國教育會主辦的全國聯合小學校教員總會也討論鄉土教育的議題。影響所及，一九三〇年尾高豐作與小田內通敏等學者共同創立「鄉土教育聯盟」，⁽¹¹³⁾ 發行機關刊物《鄉土》、《鄉土科學》，與《鄉土教育》。⁽¹¹⁴⁾ 這份三易其名的期刊前後延續三年七個月，標榜「科學的鄉土研究」，⁽¹¹⁵⁾ 是日本民間鄉土教育運動重鎮，刊登不少討論鄉土與國家之關係的文章。

日本本土的鄉土教育運動風潮，不久也影響到臺灣，引起不少在臺灣的日本教師或教育家的熱烈響應。⁽¹¹⁶⁾ 鄉土教育運動興起以後的鄉土教育，主要的活動包括編纂以地方為中心的「鄉土讀本」，並以之為教學之參考。例如豐原公學校每位教師手邊都有一本該校編纂的《豐原鄉土誌》，作為各科「鄉土化教學」取材之用。鄉土教育並非學制內的課程，因此教材無統一之格式。⁽¹¹⁷⁾ 換句話說，鄉土教育運動，在小學階段，是要使各科的教學落實到鄉土的層面，增強學童對鄉土的認識，以涵養國民精神。例如臺中州教育課編纂的《郷土に即せる新修身書の補充例話》（鄉土新修身書補充教材），適合三年級使用，在人物範例方面，除了日本人外，也採用本地人作為模範，如第四課〈忠孝〉，以本地人何水昌為例，第五課〈兄弟〉，以林德音家族為例。⁽¹¹⁸⁾

⁽¹¹³⁾ 鈴木博雄編著，《原典・解説 日本教育史》（東京：日本圖書文化協會 1985），頁 288。

⁽¹¹⁴⁾ 此三份雜誌皆由「鄉土教育聯盟」所發行，在不同年代使用不同的名稱。《鄉土》於一九三〇年十一月創刊，一九三一年五月改題為《鄉土科學》，一九三二年四月改題為《鄉土教育》，一九三四年五月停刊。此套雜誌由株式會社名著編纂會，於一九八九年景印。

⁽¹¹⁵⁾ 見鄉土教育聯盟的〈宣言〉，在《鄉土》創刊號（1930年11月），頁1。在〈宣言〉中，用的是「科學的認識」、「鄉土科學」兩詞彙，意為「科學的鄉土研究」。

⁽¹¹⁶⁾ 關於臺灣的鄉土教育運動，可參看吳文星，〈日治時期臺灣鄉土教育之議論〉，收在《鄉土史教育學術研討會論文集》（臺北：國立中央圖書館臺灣分館，1997），頁153-164。

⁽¹¹⁷⁾ 關於臺灣鄉土教育運動之大概，可參考詹蒞如，〈日據時期臺灣的鄉土教育運動〉，頁25-60。

⁽¹¹⁸⁾ 同上註，頁65。

日本的鄉土教育運動，基本上仍然依循著前一階段「愛鄉即能愛國」的假設。例如前面提及的於一九三〇年召開的全國聯合小學校教員總會，會中明確規定鄉土教育的目的包括：根據鄉土的自然與文化來指導兒童的生活，並使與鄉土愛合流而發展國家愛，以遂行國民教育之目的。⁽¹¹⁹⁾ 另外，日本文部省官僚篠原英太郎也主張：「……今日，最重要之地方教育的方法是認識生長之鄉土的自然與生活之特質，必須培養從鄉土愛到國家愛的思想。鄉土教育的重要性即在此。」⁽¹²⁰⁾ 也就是，透過鄉土教育培養學童的愛國心。雖然大多數民間鄉土教育運動者持著「鄉土愛擴而為國家愛」的看法，但關於鄉土愛如何提昇為國家愛、是否能主動提昇、或甚且有害國家愛（如所謂的「封建」的鄉土愛）等問題，在《鄉土》系列雜誌裡，頗有論列。⁽¹²¹⁾ 可惜該期刊並未觸及本文所關心的殖民地鄉土教育與國家認同之間的問題。

如保科孝一所提示的，劃一的教科書很難照顧到風俗各異的各個鄉土。第三期國定國語讀本大大增加了鄉土教材的篇幅，然而一本適用於北海道與九州的國定教科書，當然無法滿足各地的鄉土教育的需求。就這點而言，殖民地的教科書由於只使用於該殖民地，只要是屬於兒童生活的或富於田園趣味的教材，都將帶有濃厚的殖民地特有的色彩，也就是殖民地的「鄉土教材」。就這點而言，臺灣第三期國語讀本的鄉土教材，可說比日本本土的教科書還豐富。譬如，在第三節討論過的屬於「實學知識」的〈煤礦坑的故事〉，場景是猴硐煤礦坑，猴硐在今天瑞芳鎮候硐里，因此是臺灣的礦坑。由於此課內容旨在教授有關礦坑的常識，在本文的分析上未將之列為臺灣的鄉土教材。反觀日本本土的教科書，內容近似的〈煤礦坑〉一課的場景是九州三池的某煤礦坑。⁽¹²²⁾ 也就是說，對九州以外的

⁽¹¹⁹⁾ 「郷土ノ自然ト文化ニヨリ兒童生活ヲ指導シ、郷土愛ノ合流ヲ以テシ國家愛ニ發展セシメ國民教育ノ目的ヲ遂行スベキコト。」轉引自新庄輝夫，〈本島教育と郷土教育〉，《臺灣教育》381號（1934年4月），頁37。

⁽¹²⁰⁾ 「……今日としては、最も重要なる地方教育の方法は育まれた郷土の自然と生活の特質を認識し、郷土愛から國家愛への思想を培ふことでなければならない。」轉引自鈴木博雄編著，《原典・解説 日本教育史》，頁288-291。

⁽¹²¹⁾ 關於這方面的討論，讀者可看鄉土教育聯盟編輯部，〈郷土・郷土科學・郷土教育〉，《郷土教育》第十九號（1932年5月），頁1-13；赤井米吉，〈郷土愛は國家愛になるか〉，《郷土教育》第二十五號（1932年11月），頁73-78；尾高朝雄，〈郷土と國土〉，《郷土教育》第三十五號（1933年9月），頁2-9。

⁽¹²²⁾ 海後宗臣、仲新編纂，《日本教科書大系・近代編》第七卷「國語」（四），頁471。

學童而言，這是「其他鄉土」的事。保科孝一認為劃一教材的國定教科書容易欠缺鄉土教材，道理即在此。一九三一年發行的臺灣《公學校地理書》將日本帝國分為十一個地方：關東、奧羽、中部、近畿、中國（以上為本州）、四國、九州、北海道、樺太、臺灣、朝鮮。⁽¹²³⁾ 如果我們以「地方」為各大「鄉土」的邊界，那麼比起日本國定教科書之於本土各個地方，殖民地臺灣的國語讀本，更富於鄉土色彩。⁽¹²⁴⁾ 這毋寧是值得注意的奇特現象。

究實而言，臺灣國語讀本中的鄉土教材也是「愛鄉即能愛國」之邏輯下的產物。然而，這樣的邏輯是否適用於殖民地的鄉土教育呢？誠是一大問題。因為這裡存在著一個矛盾，也就是作為殖民地的鄉土，原先並非殖民母國的一部份，有它自己的歷史與文化，如果強調殖民地的鄉土教育，自然能培養殖民地人民對自己的鄉土的感情，但是如果他們的鄉土愛無法按照鄉土教育的邏輯，轉化為對新國家的認同，那麼這樣的鄉土愛說不定還會反過來增強被殖民者的「舊民族情感」，而大大妨礙對新國家的愛。這豈不從根本上違反鄉土教育的用意嗎？如何避免這樣的危險呢？

在上一節中，我們分析國語讀本中的鄉土教材得到一個重要發現，亦即書中的臺灣是沒有歷史的鄉土，是去除過去的土地。此點甚關緊要，也是我們了解臺灣國語讀本鄉土教材之意涵的關鍵所在。歷史是民族／國家認同的重要根據，也是激發民族／國家感情的神聖源泉。在近代民族國家主義的諸種形態的運動中，我們甚至可以很清楚地看到「歷史」如何在民族國家主義的迫切呼喚中誕生。⁽¹²⁵⁾ 總而言之，歷史意識在民族／國家認同中扮演十分重要的角色，是民族／國家認同的不可或缺的條件。以此，殖民地的歷史對被殖民者的自我意識（或民族意識）的形成與培養，極為重要。換句話說，殖民地人民的自我歷史意識，對殖民母國的國家認同構成反命題。如果要確保殖民地人民的鄉土愛能轉化為國家愛，就得去除殖民地人民的自我歷史認識，代之以殖民母國的歷史。我們無法確知日本的教育者對此是否有一套明確的政策在，不過，無論如何，迴避臺灣歷史似乎是他們共同的意識與焦慮。其結果是，在臺灣，不惟國語讀本的鄉土教材中欠缺

⁽¹²³⁾ 臺灣總督府編纂，《公學校地理書》（臺北：1931年初版；1933年第三版），卷一第一課，〈大日本帝國〉，頁5-6。

⁽¹²⁴⁾ 使用於朝鮮的教科書是否也有這個特色，尚待比對。

⁽¹²⁵⁾ 關於歷史／傳統的創造與想像，可參考 Eric Hobsbawm and Terence Ranger, eds., *The Invention of Tradition* (Cambridge: Cambridge University Press, 1983) 中的論文。

臺灣歷史，各地編輯的「鄉土讀本」也有意識地迴避「鄉土史」。⁽¹²⁶⁾

關於臺灣歷史在鄉土教育中的位置的問題，旅臺的日本教育者屢有論述。從他們的討論中，我們可以進一步了解「臺灣歷史」（臺灣鄉土史）的尷尬地位。例如，鈴木喜藏在題為〈臺灣鄉土教育的價值〉一文中，⁽¹²⁷⁾指出：吾人之所以愛護鄉土的土地與自然，乃是通過祖先的精神——亦即歷史，而予以愛護的。然而臺灣的歷史與內地不同，如果一味地擁抱之，盲目禮讚鄉土，而不問是非善惡地去保存鄉土之物，那是錯誤的想法。在這裡，作者提出一個「真的鄉土」（真の郷土）的觀念，也就是斷然改善鄉土精神、風俗、習慣中不良的成分而往好的發展。鈴木認為：關於臺灣鄉土史的處理，分為領臺前與領臺後，學習領臺前的無所屬暗黑時代與不統一的惡政時代，反而更能使臺灣人感受到領臺後幸福光輝的「御代」（指日本統治時代），而感謝悅服。⁽¹²⁸⁾也就是說，教授領臺前的「不良」歷史，是爲了襯托其後的「光輝」歷史。

鈴木喜藏所討論的是鄉土教育裡的臺灣歷史的問題；至於「國史」（日本歷史）科裡，如何處理臺灣歷史，則是另一至關緊要的問題。北畠現映有相當激烈的主張。在題為〈論初等國史教育之本質及其使命——特別就公學校國史教育而言〉一文中，⁽¹²⁹⁾北畠主張在「國史」教育裡鄉土教育沒有存在的餘地。由於國史教育旨在「涵養完全的國民精神」，「從而與國史沒有任何直接關係的歷史、與國史內容全然無涉的史實，例如本島清朝時代的歷史，即使作為鄉土教育有其意義在，就國史教育的本義而言，〔我〕相信必得斷然拒斥。」⁽¹³⁰⁾他甚至說：終究沒有以臺灣鄉土為主體的；「我國家」（日本）恆為主體，臺灣這個土地不是主體，非得恆常作為客體而存在不行。⁽¹³¹⁾作為客體的殖民地必須從屬於做為主體的殖民母國，因此臺灣歷史是沒有存在的必要的——北畠現映毫不掩飾地指出臺灣歷史「應有」的位置。

⁽¹²⁶⁾ 詹茵如，〈日據時期臺灣的鄉土教育運動〉，頁 50、59。

⁽¹²⁷⁾ 鈴木喜藏，〈臺灣に於ける郷土教育の價值〉，《臺灣教育》417 號（1937 年 4 月），頁 2-10。該文注明作者服務單位為：花蓮港高女，推斷大抵為該校教師。

⁽¹²⁸⁾ 鈴木喜藏，〈臺灣に於ける郷土教育の價值〉，頁 6。

⁽¹²⁹⁾ 北畠現映，〈初等國史教育の本質とその使命に就いて——特に公學校の國史教育に就いて——（四）〉，《臺灣教育》386 號（1934 年 9 月），頁 26-32。

⁽¹³⁰⁾ 同上註，頁 27。

⁽¹³¹⁾ 原文作：「しかしそれはあくまでも臺灣といふ郷土を主體とするものであつてはならない。主體は常に我が國家になければならぬ。臺灣といふ土地は主體としてではなく、常に客體として存在するものでなくてはならないのである。」同上註，頁 30。

北畠現映所討論的是「國史」教育裡，臺灣歷史的位置。雖然與國語讀本無直接關係，但他的主張使我們更能了解國語讀本的鄉土教材缺乏臺灣歷史的意涵所在。國語讀本主要目的在語文教學，我們自然不能期待它負擔歷史教學的責任，因此，在臺灣相關教材裡幾無臺灣歷史的情況，並不足為怪。然而問題在於，公學校國語課本不乏對日本歷史（神話）或人物的描寫。例如卷五第一課〈天之岩屋〉、卷五第十九課〈除蟒蛇〉（素箋鳴尊除八岐大蛇的故事）、卷六第八課〈征伐熊襲〉、卷六第十三課〈仁德天皇〉、卷八第十六課〈幼年時代的伊藤公〉、卷十第十三課〈公慶與奈良大佛〉、卷十一第十一課〈日本海海戰〉等，皆寓日本歷史、神話於語文教學裡。換句話說，當教科書中的臺灣被刪卻歷史的同時，日本的歷史填補了這個空白——鄉土的歷史被殖民母國的歷史所取代。這種情況在歷史教科書中更為明顯而徹底。在公學校最後兩年才有的「歷史」教科中，恰恰符合北畠現映所主張的，臺灣學童所學習到的歷史是天皇史觀下的日本歷史，臺灣只是日本歷史脈絡中微不足道的一小環節。⁽¹³²⁾

歷史意識緊密關係到國家認同。以是，在臺灣的國語讀本中，雖然「臺灣事物」的課數多於「日本事物」，但就國家認同與歷史意識的培養而言，不能不說殖民母國還是處於絕對的優勢。我們或可推論：受公學校教育的臺灣學童，對作為鄉土（故里）的臺灣應有相當程度的認識與感情，但是缺乏歷史的臺灣無法成為他們的國家認同的對象；如果日本式教育有預期的效果的話，那麼，他們的國家認同大約是以日本為對象的。由於臺灣不是他們的歷史意識中的主體，而只是其中的一小部份，因此，他們的鄉土認同不但不會構成國家認同的障礙，反而有助於強化國家認同。換言之，他們對臺灣的鄉土愛在相當的程度上擴大為對日本這個國家的認同。

結語：關於近代教育、國家認同與臺灣意識的一些觀察

本論論述所可能引起的一個疑問是：何以日治時代的教科書與臺灣人的國家認同有關？似乎這兩件事很難連結在一起。在這裡，我有必要把這個問題的層次加以說明、釐清，並提出一些看法。

⁽¹³²⁾ 關於歷史科中有關臺灣歷史的處理，可參見周婉窈，〈鄉土臺灣在日治時代公學校教科書中的地位（初探一）〉，頁136-140。

首先，是教科書的效果問題。在文字充斥、媒體空前發達的今天，大多數人對學校教科書的影響，採取相當低的評價。然而，我們不能以現在「資訊爆炸」的情況去想像過去；即使在一九六〇年代的臺灣，鄉下的學童，除了教科書外，在生活中其實很少接觸到文字，就成體系的知識而言，學校幾乎是唯一的來源。一九三〇年代的臺灣，更是如此。除了少數的城市外，學童在上學之外，幾乎看不到任何文字。而我們的研究對象——公學校學生，則絕大多數來自鄉村。在當時，即使在臺北這樣的首府，如果有級任老師掏腰包訂一份刊物給全班學生閱讀，還是件令學生畢生難忘的事情。⁽¹³³⁾

此外，學校提供的知識，至少具有三項特性：系統性、普及性，以及權威性。系統性指其自成一套連貫的知識體系——不管是否代表一套意識型態，內容是否良好，其之自成系統則無可懷疑。普及性，乃就同年齡層的學童都必須學習而言。權威性則來自於國家的認可以及教師的傳授。這三個特性是很少有其匹的。在近代社會，只有透過學校這樣的國家層次的機制，才可能使全國兒童一天八個鐘頭（或以上），全力學習一套自成系統的知識。也因此，這樣的系統性知識具有無與倫比的影響。如果我們回想一九九七年國中新教科書《認識臺灣》所引起的震撼與爭議，或可了解我所強調的學校「系統知識」的力量。今天的臺灣，資訊十分發達，各式各樣「認識臺灣」的資訊，可以說垂手可及，何以相關人士如此在乎只有國一才上的《認識臺灣》？若論比重，《認識臺灣》其實在整個國中教學中是很輕的。問題在於這是透過學校機制教導的關於臺灣歷史的系統知識。即使在教學成效不被看好的當前社會，歡迎《認識臺灣》的，或抵拒《認識臺灣》的兩方，何嘗不都是假定了它作為國家教育體制下的系統知識的威力？

反過來看日本統治時代的臺灣，公學校教育的成效普遍受到肯定，加上具有近乎唯一的知識權威性，教科書的影響實不可輕估。以此，臺灣鄉土加上日本歷史的教育對臺灣學童會有怎樣的影響呢？我們不是說，日治時代應該教臺灣歷史——那是「時代倒錯」的想法。然而，事實上，在那樣的學校教育下，臺灣學童對自身民族的歷史認識與意識，是相當薄弱的。一位在戰爭期間當過護士的女士說，他們記住的是日本二千六百年的皇國歷史，對「祖國」五千年的歷史毫無所

⁽¹³³⁾ 謝清峰，〈太平人回憶太平事〉（未刊稿）。謝清峰於一九三三年（昭和八年）入臺北大平公學校唸書，五年級的級任老師是來自九州大分縣的矢頭老師，二十出頭，每月自掏腰包買月刊雜誌《少年俱樂部》，放在班上給學生看。這位老師又且課外免費為有意升學的學生補習。此文原為太平國小一百週年校慶而寫，惜未收入紀念集。承蒙謝先生惠賜原稿影本，謹申謝忱。

知。⁽¹³⁴⁾這是自然的事，問題在於，一九四五年以後，戰爭期世代不可能再像公學校時代一樣學習中國歷史，但卻必須成爲這個國家的新國民。我們不能說他們對「祖國」歷史毫無所知——戲曲、宗教、傳說、民間故事都是認知的根源，但是他們的知識是零散的，不成系統。

本文限於題旨，在分析上，並不包括歷史教科書。不過，如上所述，歷史讀本中的臺灣歷史，不過佔著微乎其微的位置，與國語讀本相呼應。事實上，國語讀本的影響可能是最爲深遠的。因爲國語科是日治時代小學教育中最重要科目，所佔用的時數最多，甚且有「公學校教育即國語教育」的說法。⁽¹³⁵⁾因此，國語教科書的內容，對學童的思想觀念、行爲模式、歷史意識，乃至於國家認同，具有極大的塑造作用，應是可以確定的。這是爲什麼我們必須分析國語讀本的內容，了解到底教了些什麼。

近代式教育對國家意識或認同的養成，是不可或缺的。在這裡，有必要澄清本文所謂的「國家」的意涵。本文的「國家」等於當時教育中所謂的「御國」(mikuni)、「我が國」(wagakuni；我國)或「皇國」，指日本國家，或日本帝國。在這裡，「國家」不等同於「民族」。除了在日本統治最後八年的皇民化運動外，日本統治當局並未強調臺灣人也是日本人。在日本統治時代，國家基本上是人民效忠的最高對象，但不一定是民族認同的對象。根據我們對臺籍日本兵的研究，不少人的確以日本爲效忠對象，認爲自己「當時」是日本人，屬於日本這個國家，⁽¹³⁶⁾但他們大都知道自己是漢民族(唐山來的)的後裔(儘管意識可能很薄弱)，在民族上不是日本人。也就是一個人，同時可以是日本人(國家意義上)，又不是日本人(民族意義上)。以此，本文所謂的「國家認同」並不等同於英文的「national identity」，因爲「nation」基本上指「民族」。我認爲，在處理日治末期臺灣人的國家認同時，我們必須了解到他們的國家認同與民族意識之間可能存在的不相一致(不一定矛盾)，才能看清問題。⁽¹³⁷⁾在這裡，我用「民

⁽¹³⁴⁾ 周婉窈編，《臺籍日本兵座談會記錄并相關資料》(臺北：中央研究院臺灣史研究所，1997)，頁9-10。

⁽¹³⁵⁾ 久住榮一、藤本元次郎，《公學校各科教授法(全)》，頁47、73。

⁽¹³⁶⁾ 「私は二十五年間日本人でした……生まれてから戦争が終る迄です。」(二十五年間我是日本人……從出生到戰爭結束為止。)一位臺籍日本兵如是說。這個說法很清楚地表達戰爭期世代在國家認同上的基本心態。見うすい一光，《「傷痕」——臺灣の元日本兵と遺族達はいま……一向吞氣防亭 ああ「愛郷」のぶらり旅》(大阪市：工房U，出版年份不詳，約在1987)，頁22。

⁽¹³⁷⁾ 這種國家認同與民族意識不相一致的情況，或可解釋在日本投降後，除了極少數的例子，臺灣人儘管

族意識」而不用「民族認同」，是考慮到當時的臺灣人知道自己是漢族，大約僅止於消極的意識層面，還談不上積極的認同。

近代式的國家認同，教育常是主要的培養管道。因此，分析公學校教科書的內容，目的在於了解教育教了些什麼，或沒教些什麼，以及可能的影響。如上所述，戰爭期世代所使用的第三期國語讀本，皇國思想與軍國主義的教材不佔顯著地位，反而以實學知識與鄉土教材份量最多。這樣的教材會產生怎樣的文化後果呢？實學知識的教導，已如第四節所分析的，可說是臺灣近代化發展的一部分。另外，我們知道近代式的國家認同，雖然大都以民族、宗教或文化為認同核心，但也有少數國家是以價值體系作為認同的基礎，例如多數美國人（西歐族裔與各地移民）對美國的國家認同往往建立在對自由、民主、平等之機會的認同上。⁽¹³⁸⁾日本在臺灣的實學教育造就出一群以文明進步為核心價值的臺灣人。他們對文明進步的肯定，是否影響到他們對日本統治的態度，進而促進以日本為對象的近代式國家認同呢？這或許也是值得深入探討的問題。

就教科書的鄉土教材而言，我們或可推斷，戰爭期世代的臺灣人對作為他們的鄉土的臺灣，應會有親切而具體的認識，進而產生濃厚的感情。然而臺灣不是他們的歷史意識中的主角，他們那刪除了歷史的鄉土被納入日本的大歷史脈絡中，鄉土認同最終導向更大的認同，也就是以日本為對象的國家認同——鄉土愛造就了國家愛。然而，如上所述，受日本式教育的臺灣人即使以日本為國家認同的對象，多數人還是很清楚知道自己不是日本人，是漢民族的後裔。他們的漢民族意識，在以日本為對象的國家認同中，到底起了怎樣的作用？耐人尋味。

怎樣不滿新的中國政府，儘管對日本懷有怎樣的親近感，卻不見有人主張「回歸日本」。若不是「國家」與「民族」認同之間有「隙縫」，我們很難了解在戰爭期間效忠日本，奉獻生命在所不惜的臺灣青年，怎麼一股腦兒把這個國家丟得一乾二淨？在二二八事件，一些臺灣青年穿日本軍服，唱日本軍歌，但已非以日本為盡忠對象。

⁽¹³⁸⁾ 美國的國家認同性質，在世界民族國家主義（nationalism）的類型中，是相當特別的。美國學者 Liah Greenfeld 曾將 nationalism 分成三個類型，如下圖所示：

	Civic (市民的)	Ethnic (族群的)
Individualistic-libertarian (個人主義/自由主義式)	Type I	Void
Collectivistic-authoritarian (集體主義/威權主義式)	Type II	Type III

美國屬於第一類，趨近於理想型態。見 Liah Greenfeld, *Nationalism: Five Roads to Modernity* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1992), pp. 9-12。又，關於美國國家認同的形成與性質，可參看該書 Chapter 5, pp. 399-484。

以國家為最終歸宿的鄉土愛（或鄉土認同），在日本戰敗後，頓然失去了提昇與轉化的對象。一個新的國家——國民黨統治下的中國，頗有機會成為新的國家愛的對象，況且這又與他們的民族意識（或認同）正相一致，然而這個可能性，對多數受日本教育的臺灣人而言，於一九四七年的二二八事件及其後的發展中化為電光泡影。喪失了一個可以認同的更高對象——國家，戰爭期世代的臺灣人如何處置他們的鄉土愛？無所歸屬的鄉土感情是否有助於日後民族性的「臺灣意識」的成長？

目前似乎不少人把今天顯露無礙的「臺灣意識」視成「理所當然」，不須加以解釋。重視歷史淵源的人，也大多認為是二二八事件的結果。然而，二二八事件真的能充分解釋臺灣意識的起源嗎？一個事件會產生如此鉅大的影響力，是否有更長遠、更深層的來源呢？這是研究日治時代臺灣公學校教科書所揭示的一個重要課題。

引用書目

丸山眞男

- 1947 〈福澤に於ける「實學」の轉回——福澤諭吉の哲學研究序説——〉，《東洋文化研究》3。收於《丸山眞男集》第三卷，頁107-131。東京：岩波書店，1995。

久住榮一、藤本元次郎

- 1924 《公學校各科教授法（全）》。臺北：新高堂書店。

小川晴久

- 1981 〈實學概念について〉，《日本中國學會報》33：131-138。

山吉長

- 1942 〈國民學校に於ける科學教育〉，收於教育思潮研究會編，《教育思潮研究 科學教育》，頁58-70。東京：東京帝國大學教育學研究室。東京：雄松堂書店，1979 景印。

加藤春城

- 1937 〈公學校用國語讀本卷一、卷二編纂要旨(上)〉，《臺灣教育》419：3-13。
1939 〈臺灣の教科書編纂に就て〉，收於大塚清賢編，〔躍進臺灣大觀續編〕《非常時下の臺灣全貌》，頁75-76。東京：中外每日新聞社。

北島現映

- 1934 〈初等國史教育の本質とその使命に就いて——特に公學校の國史教育に就いて——(四)〉，《臺灣教育》386：26-32。

石附實

- 1991 〈實學としての教育〉，收於源了圓、末中哲夫編，《日中實學史研究》，頁163-184。東京：思文閣出版。

何義麟

- 1986 〈皇民化期間之學校教育〉，《臺灣風物》36(4)：47-88。

吳文星

- 1978 〈日據時代臺灣書房之研究〉，《思與言》16(3)：264-291。
1983 〈日據時期臺灣師範教育之研究〉，國立臺灣師範大學歷史研究所專刊 8。臺北：國立師範大學。
1997 〈日治時期臺灣郷土教育之議論〉，收於《郷土史教育學術研討會論文集》，頁153-164。臺北：國立中央圖書館臺灣分館。

尾高朝雄

- 1933 〈郷土と國土〉，《郷土教育》35：2-9。

李穗嘉

- 1990 〈日據時期臺灣音樂教育及教科書剖析〉。臺北：中國文化大學藝術研究所音樂組碩士論文。

赤井米吉

- 1932 〈郷土愛は國家愛になるか〉，《郷土教育》25：73-78。

周婉窈

- 1995 〈臺灣人第一次的「國語」經驗——析論日治末期的日語運動及其問題〉，《新史學》6 (2)：113-161。
- 1997 〈鄉土臺灣在日治時代公學校教科書中的地位（初探一）〉，收於《鄉土史教育學術研討會論文集》，頁125-152。臺北：國立中央圖書館臺灣分館。

周婉窈編

- 1997 《臺籍日本兵座談會記錄并相關資料》。臺北：中央研究院臺灣史研究所籌備處。

松浦伯夫

- 1985 〈實學主義の生成について〉，《甲南女子大學研究紀要》22：147-168。（實際發刊1986年3月）

牧昌見、池澤正夫編

- 1985 《學校用語辭典》。東京：株式會社ぎょうせい。

近藤純子

- 1988 〈「構成式話し方教授法」について——臺灣日本語教育史の一研究〉。〔近畿大學教育研究所〕《教育研究紀要》14：17-35。

保科孝一

- 1915 〈鄉土教材の取 について〉，收於《最近國語教授上の諸問題》。東京：教育新潮研究會。

秋田喜三郎

- 1977 《初等教育國語教科書發達史》。廣島：文化評論出版。

唐澤富太郎

- 1956 《教科書の歴史——教科書と日本人の形成》。東京：創文社。

海後宗臣、仲新編纂

- 1963 《日本教科書大系・近代編》。東京：講談社。

海後宗臣監修

- 1971 《日本近代教育史事典》。東京：平凡社。

細谷俊夫等編

- 1990 《新教育學大事典》。東京：第一法規出版株式會社。

許佩賢

- 1994 〈塑造殖民地少國民——日據時期臺灣公學校教科書之分析〉。臺北：國立臺灣大學歷史學研究所碩士論文。

鄉土教育聯盟所發行

- 1930-1932 《鄉土》
- 1931-1932 《鄉土科學》
- 1932-1934 《鄉土教育》。東京：株式會社名著編纂會，1989景印。

鄉土教育聯盟編輯部

- 1932 〈鄉土・鄉土科學・鄉土教育〉，《鄉土教育》19：1-13。

新庄輝夫

- 1934 〈本島教育と鄉土教育〉，《臺灣教育》381：24-39。

源了圓

1980 《近世初期實學思想の研究》。東京：創文社。

源了圓、末中哲夫編

1991 《日中實學史研究》。東京：思文閣出版。

詹茜如

1993 〈日據時期臺灣的郷土教育運動〉。臺北：國立臺灣師範大學歷史研究所碩士論文。

鈴木博雄編著

1985 《原典・解説 日本教育史》。東京：日本圖書文化協會。

鈴木喜藏

1937 〈臺灣に於ける郷土教育の價值〉，《臺灣教育》417：2-10。

福澤諭吉

1979 《學問のすすめ》，收於慶應義塾編纂，《福澤諭吉全集》第三卷，頁 21-144。東京：岩波書店。

臺灣教育會編

1939 《臺灣教育沿革誌》。臺北：臺灣教育會；臺北：南天書局，1995 景印。

臺灣總督府編

1923-26 《公學校用國語讀本（第一種）》十二卷。臺北：臺灣總督府。

1927 《公學校國語讀本第一種編纂趣意書／公學校國語書キ方手本第一種編纂趣意書》。臺北：臺灣總督府。

1931 《公學校地理書》。臺北：臺灣總督府。

年份不明 《公學校理科書編纂趣意書》。臺北：臺灣總督府

年份不明 《公學校國語讀本第一種自卷五至卷八編纂趣意書／公學校國語書キ方手本第一種自第三學年用上自第四學年用下編纂趣意書》。臺北：臺灣總督府。

臺灣總督府民政局學務部編

1896 《臺灣適用國語讀本初步》。臺北：臺灣總督府。

劉麟玉

1995 《日本植民地下の唱歌教育——臺灣における西洋音樂の受容の一側面——》。東京：富士ゼロックス小林節太郎記念基金。

歐用生

1981 〈日本における統治下臺灣公學校教科書の研究——修身科教科書を中心として——〉，《アジア文化》6：9-18。

蔡錦堂

1993 〈日本據臺初期公學校「國語」教科書之分析〉，收於《中國與亞洲國家關係史學術研討會論文集》，頁 238-289。臺北：私立淡江大學歷史學系。

駒込武

1996 《植民地帝國日本の文化統合》。東京：岩波書店。

磯田一雄

1993 〈皇民化教育と植民地の國史教科書〉，收於《近代日本と植民地（4）》，頁 113-135。東京：岩波書店。

藤原喜代藏

1909 《明治教育思想史》。東京：富山房；東京：國書刊行會景印，1981。

うすい一光

約 1987 《「傷痕」——臺灣の元日本兵と遺族達はいま——一向吞氣防亭あゝ「愛郷」のぶらり旅》。大阪市：工房 U。

Greenfeld, Liah

1992 *Nationalism: Five Roads to Modernity*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Hobsbawm, Eric and Terence Ranger, eds.

1983 *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tsurumi, E. Patricia

1977 *Japanese Colonial Education in Taiwan, 1895-1945*. Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press.

Taiwan Historical Research
Vol. 4, No. 2, pp. 7-55, Dec. 1997 (June 1999)
Preparatory Office, Institute of Taiwan History
Academia Sinica

Education and National Identity in Colonial Taiwan: The Case of “National Language” Textbooks, 1923-1937

*Wan-yao Chou**

Abstract

The present article examines the third edition of “national language” (Japanese) textbooks used in the elementary schools of colonial Taiwan. “National language” was the core course of the primary education during the colonial period, and this set of textbooks, used from 1923 to 1937, enjoyed the longest duration among all editions. They were richer than the previous two sets in quality and greater in quantity. Evidence indicates that it had a far-reaching influence on the Taiwanese. In my analysis, a great portion of the readers is devoted to “practical/scientific knowledge” and “homeland themes”; lessons listed under these two categories surpass in number those of “matters related to Japan” and “patriotic messages.”

I discuss the emphasis on practical/scientific knowledge in Taiwan’s colonial education against the background of educational developments in Meiji Japan. Local flavor (homeland knowledge) is looked at from perspectives such as educational policies and the homeland education movement in Japan proper. This article offers detailed analyses of the contents of lessons concerning “practical/scientific knowledge” and “homeland theme.” In sum, “practical/scientific knowledge” pays great attention to everyday life, while lessons of “homeland theme” offer intimate and concrete knowledge

* Associate Research Fellow, Institute of Taiwan History, Preparatory Office, Academia Sinica.

about one's home place. However, the history of Taiwan is conspicuously missing in the readers.

Given the close and mutual-reinforcing relationship between modern education and national identity, I offer a thesis concerning the origins of the so-called "Taiwanese consciousness" in colonial Taiwan in light of my research results.

Keywords: education under Japanese rule, "national language" education, practical/scientific knowledge education, homeland education, Taiwanese consciousness