

日治時期蕃童教育所的教師角色分析

張耀宗
中華醫事科技大學

日治時期爲了管理原住民，瞭解原住民語言成爲「理蕃」官員的主要任務，以成爲所謂的「蕃通」。在日本殖民當局檢討霧社事件發生的原因之後，理解到深入瞭解原住民事務的重要性，除了原住民語言的嫻熟外，在昭和六年的《理蕃大綱》中，確立了「人物中心主義」。由於日本人在原住民事務的管理上，採行「警察一體」的策略，警察必須擔任教師角色以從事原住民教育工作。因此，「蕃通」與「人物中心主義」除了是「理蕃」的原則外，也成了警察在教師角色上的兩大支柱。

關鍵字：蕃通、人物中心主義、教師角色



壹、前言

回顧從荷西時期開始的台灣教育史，從事殖民教育的教師使用何種語言教學，是值得關注的焦點之一。以荷蘭改革教派傳教士在台灣所施行的宗教教育，初期的傳教士均以原住民的語言作為傳教的工具，包括宗教教義也是以原住民語言（使用羅馬拼音）來書寫。但到了中後期之後，隨著通曉原住民語言的傳教士減少，加上行政當局不滿先前的傳教成效，於是開始推動「荷蘭化」的措施，教授荷蘭語，甚至鼓勵原住民使用荷蘭姓名和穿荷蘭式的衣服（張耀宗，2005）。到了清領時期，居住西部平原的平埔族原住民，基本上漢化已深，當他們開始接受儒化教育時，其所使用的教學語言當然是漢人所使用的閩南語與客家語。¹

殖民教育的教學語言使用，通常是透過通譯與翻譯的方式行之，例如日治時期第一所招收原住民子弟就讀的教育機構——恆春國語傳習所豬勝東分教場（明治29年（1896）9月2日設立），教學時教師先用殖民者的語言講述一遍課程內容，隨後再使用原住民語言翻譯（蔡光慧、陳彥仲，2001：85-86）。而這樣的教學可能有兩種方式，一種是有一位專職的通譯，負責將教師的話翻譯成原住民語言；另一種則是教師嫻熟原住民語言，可以直接將課本的內容翻譯給學生知道。一般而言，前種方式較常發生在政令宣達的場合，而後種則是教學中較可行的方式。因此，自成立恆春國語傳習所豬勝東分教場開始，開啓日本對台灣原住民實施殖民教育的序幕，教師在教學時使用語言的方式成了重點之一，因為這會影響到日本殖民教育的成效。

自從明治29年4月1日敕令93號〈臺灣總督府撫墾署官制〉通過後，在統治區域的劃分上，是分成普通與特別兩種行政區域，居住在前者的係以漢人為主，而在後者的則是日本人眼中尚未順服的高山原住民，因此這個區域也被稱為「蕃地」（藤井志津枝，2001：21）。而為了配合統治上的需要，特別行政區域是採行「警察一體」的管轄方式，也就是警察管理所有原住民事務，這當中包括警察必須擔任原住民教育的教師。²正因為「蕃地」的特殊性，此時一位警察如果無法掌握被殖民者的語言，他可能無法迅速掌握「蕃情」，導致出現殖民者不願

1 荷蘭傳教士秉持改革教派的傳教傳統，透過羅馬拼音將教義轉譯成原住民語言。雖然，清帝國雖未頒布禁例禁止羅馬拼音的使用，但儒化教育推動的結果，導致原住民失去拼寫自己的語言工具（溫吉譯，1957：507-508），加上漢人移民數目的增加，於是「漢化」學習漢人的語言，成了平埔族繼續生存下去的手段。

2 明治31年（1898）6月因修改官制而廢止撫墾署，業務移至新設的辨務署第三課。在撫墾署與辨務署時期，雖然有署長的設置，但只是對來署的原住民，教授一些生活應對及國語，屬於短暫的、片段的性質，未達教育機關之設立。明治34年（1901）11月再度修正官制，廢止辨務署，雖然全島的20廳之下都設有總務課處理蕃務，但在處理蕃人事務，以及拓展蕃務之外的事情則移轉至新設立的警察本署蕃務掛。到了明治36年（1903）4月，更將蕃務改由警察本署管轄（臺灣總督府警務局，1935：7-8）。自此，在特別行政區域內（蕃地）的原住民事務，就由警察全權掌管。而「警察一體」一詞，即在描述警察掌管所有原住民部落事務，包括教育、衛生、授產……等的現象。



見到的動亂現象。據此，對於原住民語言的了解與嫻熟，甚至成爲一位熟悉原住民事務的「蕃通」³，一直是部落內日本警察的任務，而在擔任教學工作時也是如此。

昭和5年（1930）10月27日發生轟動臺外的「霧社事件」，爲了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，總督府於隔年（1931）12月28日制定新的〈理蕃大綱〉。其中的第六條規定：理蕃之有關人員，特別是當地的警察官，應聘用沈穩之精神人物，給與優渥待遇，勿變更其管轄地區，以人物中心主義，確保理蕃效果的永久性（台灣總督府及所屬機構公文類纂，7393冊第14件第18張）。「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，使其成爲原住民部落之中心人物。由於警察需要扮演教師的角色，擔任教師的工作；⁴因此「蕃通」、「人物中心主義」與教師角色扮演之間的關係值得深入探討，也就是通曉原住民語言，能夠與原住民之間無障礙的溝通理解，讓警察教師能獲得信任，成爲部落裡的中心人物，促成「蕃地」的穩定，似乎成爲日本殖民者治理原住民的一項策略。

綜合上述，本文主要以「蕃地」內教育所的教師角色作爲探討的焦點，以「蕃通」與「人物中心主義」作爲論述的切入點。以下將針對「蕃通」的由來，人物中心主義的形成，以及跟教師角色之間的關係等分別論述。

貳、蕃通

進入台灣後的日本殖民者，雖然在佔領前曾從事台灣狀況的調查（如任臺灣總督的樺山資紀與民政局長的水野遵等人）（藤井志津枝，2001：2），但對於山地的狀況卻全然無法掌握。延續清帝國時代的做法，設置漢人通事作爲與原住民溝通的窗口，成了初期權宜的措施，但爲了避免通事謀取不法利益，特別要求其須受到原住民敬重與信任。

然而，這種需要透過漢人通事的方式畢竟不是長久之計，親自了解與直接掌控原住民事務才是良方。持地六三郎（1998：356）提及荷蘭宣教師的原住民化育成果顯著，在於宣教師先熟習原住民語言，並將基督教教義以原住民語言來呈現。明治29年（1896），臺灣總督府延續清帝國撫墾局制度設立撫墾署，開啓治理原住民的扉頁。同年殖產部長對各撫墾署發出的通知中，有一項是「選拔署員研究蕃語，代替漢人通事爲目前之急務，請列舉所選拔之署員姓名呈報殖產部長」，希望「理蕃」官員應該學習原住民語言，以便瞭解原住民風俗習慣，進而獲得信賴以利工作之推行（伊能嘉矩編，1918：23）。林圯埔撫墾署長齋藤音作在其蕃情講話及施

3 吉林源吉（1933：8）指出，所謂的蕃通是指能夠精通蕃語的人，如果沒有蕃通則蕃地的經營難以長久，而真正的蕃通是指對於蕃人與蕃地有相當的了解，並且能夠溝通無誤。

4 當時在蕃童教育所從事教學工作的職稱爲「教育擔任者」和「教育補助者」。



設方針中，認為蕃地需要派出所，其理由在於避免居住於蕃社內的土人（台灣漢人）通事，藉機狂惑煽動蕃人，造成蕃人化育上的障礙。為此，鼓勵派出所所員從事蕃語的研究，從事蕃人和蕃社風俗習慣弊害等精細調查，供作撫育工作上的參考（台灣總督府及所屬機構公文類纂，180冊第3件第17-19張）。除了知曉原住民語言外，此時，總督府也開始調查山地與原住民的狀況，同時也鼓勵民間從事原住民研究，以便徹底掌握原住民，進行台灣山地的開發。

明治30年（1897）5月，爲了不讓通事利用理蕃官員對蕃人的言語不通，從中謀取私利，而傷害到兩者間的感情，特訂定蕃語編纂方針，讓原住民語言的學習有固定的標準與程序（伊能嘉矩編，1918：45-46）。而在明治31年（1898）撫墾署的業績上，有「爲取得蕃人的信任應該研究蕃語」、「研究蕃語的方法」與「研究蕃語的成果」等項，顯現研究原住民語言的成果（伊能嘉矩編，1918：99-102）。

既然學習原住民語所展現的成果理想，對於兼辦土語翻譯的人員給予特別津貼，而土語翻譯也包括原住民語在內。在撫墾署事務歸於辨務署之際，明治31年9月9日，嘉義辨務署依據林圯埔撫墾署有關蕃人撫育之施設方針，制定〈蕃人撫育方針之細目〉，其中關於蕃語研究的事項，在辨務署職員精通蕃語方面，特別是跟撫蕃及山林樟腦開發有直接關係的職員，需要儘速地研究蕃語（台灣總督府及所屬機構公文類纂，9808冊第24件第14張）。至於，逐步研究的方針如後（台灣總督府及所屬機構公文類纂，9808冊第24件第14-15張）：

- 一、時常派署員至各部落調查民情及其他要務，並研究蕃語。
- 二、編纂日語、土語（漢語）及蕃語對照表，以便署員背誦練習。
- 三、蕃人前來撫墾署或派出所時，署員應儘量使用蕃語與他們會話。
- 四、儘量招致有名望之蕃人前來撫墾署予以教化，並向此人研習蕃語。

對於原住民語言的研究，也開始出現成果，明治38年（1905）警察本署蕃務股（蕃務掛）出版《黥蕃語集》（北蕃語集），這本書係由台中廳警部飯島幹太郎所編輯，大島久滿次警視總長爲此語集寫序，序中提及「切望從事蕃務者熟讀此書，以期達到精博之域，巧於理蕃之術數，同時不可狃於成見而生悔，亦應謹慎自持操行，不可因通曉蕃語重蹈誤身之前輒」（伊能嘉矩，1918：432）。明治42年（1909）4月，警察本署蕃務課刊行排灣（パイワン）及阿美（アミ）蕃語集（伊能嘉矩編，1918：676）。大正3年（1914）刊行《太魯閣蕃語集抄本》（猪口安喜編，1921：481）、《臺東廳蕃語集》（猪口安喜編，1921：543）。

明治39年（1906）2月22日，大島警察本署長在巡視歐美各國前，召集各廳警務課長訓示，其中提及注意蕃語研究的必要性（台灣總督府編，1999a：100-101）。掌管原住民事務的蕃務本署，在明治45年（1912）6月27日至7月3日所召開的教化事務囑託會議上，「通曉蕃語之程度」成了諮問事項之一（猪口安喜編，1921：295）。大正元年（1912）9月16日至22日召開北部各廳蕃務會議，「蕃務警察官吏講習蕃語、土語及支給講習津貼之狀況」，是其中一項



諮問事項（猪口安喜編，1921：308）。大正2年（1913）公佈〈蕃語講習所規程〉，挑選各廳從事隘勇勤務的警察官，且品行方正者進行蕃語講習，講習所設於桃園廳角板山和南投廳土魯閣（トロック）蕃社內（東洋協會臺灣支部，1913：46）。宜蘭廳於大正7年（1918）6月25日，發布訓令第九號〈蕃語講習規程〉，在寒死人溪駐在所設立蕃語講習所，提供警備員蕃語講習之用（原田倭編，1932：444）。大正10年（1921）11月賀來佐賀太郎總務長官在地方首長會議上之訓示中，曾提及：

其次為蕃語之翻譯問題。語言相通，始能溝通心意。蕃人文化水準低，通譯若係平素受到尊敬與信賴之人物，則極具感化力，自不待言。此點在治理蕃人工作上甚為重要，務請各位慎選翻譯，最好將其訓練成為具備指導與監督蕃人事務能力之警察官吏。不僅在翻譯語言，同時應為具備感化實力之人物，相信對於理蕃政策的推展有更好的成效（桂長平編，1938：12-13）。

大正11年（1922）警務局理蕃課長宇野英種（1922：33）在警察官講習所的特科講習會修業式中提到，蕃人的通性極端熱狂短慮，即使知道如此個性也難以教育他們，因此蕃語的研究非常重要。宇野英種（1922：34）進一步地表示：

我想各位平時一定是致力於蕃語的研究，雖然其中仍有人身為蕃童教育的主任卻完全不懂蕃語，不了解蕃語的人在面對蕃人時是非常困難的。因此，從事撫育事業的人一定要學會蕃語，才有辦法利用自己的知識去指導蕃人。

同樣的話在大正12年（1923）11月1日起召開的地方首長會議中，賀來總務長官也提及原住民事務的主要課題，為工作人員素質及是否熟練原住民語言。原住民事務人員應通曉原住民語言並且人品端正，獲其信賴為最重要條件（桂長平編，1938：455-456）。翠巒生（1930：2）認為分發到各地教育所的擔任者，應該學習當地的蕃語，因為不懂蕃語效果將會大打折扣。

從上述中可看出日本政府對於從事原住民事務的官員，相當積極地要求具備原住民語言的能力，也就是「理蕃」官員應該成為所謂的「蕃通」，以便充分掌握「蕃情」，避免動盪的發生。由於「理蕃」政策採行「警察一體」的策略，駐在山地的日本警察同時需要負擔教育的工作，如果能夠通曉原住民語言，將能更加地了解學生與家長，這對教育作為將有莫大的助益。此外，加上教師本身品格端正，對於學生的教導更有幫助。

大正2年（1913）3月30日，在濁水溪蕃童教育所舉行第一屆修業證書授與典禮（授與



式)，典禮中教育主任花岡布教使⁵的學事報告中，指出：

由於教師不熟悉蕃語，思想上也有差異，又缺乏教學的輔助器材。因此，在說明上相當困難，尤其在修身科方面，無法徹底地解釋其意義，甚感遺憾（臺北州警務部，1924：287）。

教師不懂蕃語，當然就無法使用學生理解的方式來教導，學習效果便大打折扣。城東野人在昭和4年間，參觀完多所教育所後，認為懂得蕃語的教師們，在指導國語的發音時，比較容易知道問題的癥結所在，有利於國語發音的學習（城東野人，1929：36）。也就是透過蕃語，教師可以瞭解孩童在國語發音上的困難在哪裡，進而加以改正。然而，在「學習蕃語」與「普及國語」之間存在衝突，到底何者為重？鈴木質（1926a：66）指出國語的普及，並非在於消滅蕃語或是驅逐蕃語。他也認為指出教育所的主要在於推行國語，但職員卻必須研究蕃語，學習蕃語與國語普及是不對等的工作，但學習蕃語是普及國語的一種手段（鈴木質，1933：59）。也就是普及國語才是目的，而蕃語的學習只是其手段之一，兩者並行才能成效卓著。

參、人物中心主義

經歷明治、大正年間兩次「五年理蕃計畫」（1906-1915），在武力掃蕩以及各種軟性手段的配合下，日本人深感困擾的「蕃害」逐年減少。當日本人沉緬於如此的成果時，「霧社事件」的發生起了當頭棒喝的效果，日本殖民者開始檢討「理蕃」的策略。這當中的原因之一，在於「理蕃」官員對於原住民部落的傳統文化與風俗習慣，全然無法掌握；再加上不懂原住民語言以洞察人心，導致蕃地人民積怨在心（林素珍，2003：100）。於是，昭和6年所制定的〈理蕃大綱〉，便出現了「人物中心主義」的措施。

由於在蕃地值勤的警察官，其晉升之途較為侷限，雖然努力於工作，但理蕃的根本精神卻有弛緩的現象。於是選擇「質實重厚」（質樸沉著）之人物，不任意變更其駐地，以期收到理蕃之效果。另外，蕃地警察官應該熟習蕃語，對於蕃人及蕃地深入理解，為職務上不可或缺之事項（台灣總督府及所屬機構公文類纂，7393冊第14件第18-19張）。而在昭和6年12月28日發布的〈理蕃警察改善要綱〉，有關勤務事項的規定中，認為蕃地勤務警察官熟習蕃語，為理蕃警察的根本要件，並致力於獎勵適當的研究方法（台灣總督府及所屬機構公文類纂，7393冊第14件第25張）。

其實，日本人並不是沒有見到「理蕃」官員頻繁調動，所產生的不良影響，如大正14年

5 宗教與教育一樣，為「理蕃」措施中的一環，而「布教使」是日本人在原住民部落中傳播日本佛教的職位名稱。



(1925) 4月27、28日所舉行的地方首長會議中，後藤文夫總務長官便提及：

……治理蕃人固以威力為後盾，但應不忘撫育措施。為達成績效，首應注重適才適所。原則上負責蕃地的警察官吏應儘可能使其長期在同一地點服務，設法溝通彼此想法，俾在相互信任基礎下充分發揮才能。並注意蕃語的熟練、各種作業、教育、醫療工作等知識與技能方面之訓練、培養（桂長平編，1938：826）。

擔任總督府囑託的鈴木質（1927：55）認為，教育所的教師常抱著輪調的心，隨意敷衍，工作效率低落，總覺得自己最行，導致成效不彰。花蓮港廳的大石茂雄（1940：10）也提出類似的看法，認為與警察相同，教師頻頻調動是教育不振的主因，無法安定是教育最為忌諱之事；教育是要熟悉環境、瞭解學生個性及家庭狀況方能因材施教，尚未瞭解就要調動根本無法適材而教，教師就無法像親人般產生光和熱。

而在丸井圭治郎的《蕃童教育意見書》中，除了提出蕃童教育由警察機關管理的好處外，但也提出警察官吏實施原住民兒童教育的缺點，在於警察人員缺乏教育經驗，無法溫和對待原住民兒童，以及沒有充當品性指導的資格（丸井圭治郎，1914a：45-46）。因此，他在蕃童教育所教師的資格上，首先要求從事撫蕃事業的人必須是誠實博愛。「誠實是所有工作的必備條件，特別是撫育愚昧的蕃人時，更有其必要」（丸井圭治郎，1914a：48）。巴蘭（バーラン）社的土歧生在其蕃人教化的意見中，提及如果把他們當成蕃人而加以輕視，不僅會傷害其純潔的心，容易使他們造反。如果被蕃人所輕視，一定是警察人員本身缺少道德修養，一個有道德修養的人會得到尊敬與景仰，身為蕃人指導者的人必須注重本身的人格修養（土歧生，1934：11）。

以人物為中心的「理蕃」策略，除了要求通曉原住民語言外，更重要還在於品行上的要求，如同教師在教室內成為學生的模範，「理蕃」官員也應成為原住民部落中的榜樣，以收風行草偃之效。丸井圭治郎在其《撫蕃意見書》中，也提出原住民事務官吏的角色扮演，應具備「警備人員」與「撫育人員」的特質，前者有如嚴父，後者則如慈母。原住民事務官吏應該威嚴之中充滿仁慈，懷柔政策是在撫育的背後以正義為基礎，如果原住民能夠理解此一狀況，治理上將更加容易（丸井圭治郎，1914b：1-2）。也就是說嚴格管理中，應注入仁慈的關懷，更重要的在於公平的對待，以贏得原住民的尊敬。

只是日本人沒有記住如此的提醒，而釀成霧社事件的大禍。昭和7年（1932）11月10日理蕃視學事務座談會（打合會）中，友部泉藏警務局長認為視學肩負督學的重責大任，平常應當勤於修養自己的人格，鑽研學藝；從事實際的指導時，務必本著誠實和有分寸的精神，以獲得彼等的信賴（台灣總督府編，1999b：618）。〈理蕃大綱〉頒布後，其運用就如石垣倉治警務局長所言：



理蕃的指導精神如〈理蕃大綱〉所明定，大綱在實際的運用層面上，就像人的大腦一般，是決定所有行為的樞紐。例如信賞必罰這一件事，必須追究事情的真相，探討其原因，深入其環境，反省其所作所為，尋求一個最恰當的處置。在蕃地的警察官在面對高砂族時，掌握實權，是一警備功用；朝夕相處、指導教化的是行政長官，也是裁判官。在面對部下及高砂族時，一定要先陶冶自己的品行，以身作則（理蕃の友發行所，1936：1）。

在此，可以看出「人物中心主義」下的「理蕃」官吏需要扮演相當多的角色，當然教師也是其中的一項。要避免重蹈霧社事件的覆轍，以及具備感化能力，成為能服眾的人物，首先就得從品行陶冶做起。自〈理蕃大綱〉公布之後，整個原住民政策便循此而行，就如同石垣警務局長所言，「理蕃的指導精神如理蕃大綱所明定」，「人物中心主義」的原則自此影響教師的角色扮演。

肆、蕃通、人物中心主義與教師角色

自〈理蕃大綱〉頒布後，「蕃通」與「人物中心主義」成了原住民治理的方針，而這也影響到教育的作為，特別是教師角色的扮演與任務的要求。擔任警務局視學官的橫尾廣輔認為共同社會學校的本質，在於長期與學生在一起工作的教師，能夠與學生打開胸襟而團結一致的學校，以生命共同體的精神相互合作的學校（橫尾廣輔，1932：2）。而要完成如此的理想，要引導原住民的人格發展，就如同橫尾所言，如果教育是立足於引導人格的發展，那麼擔任原住民教育的工作者，當然要了解蕃地及蕃人的實際狀況（橫尾廣輔，1933：5）。

想瞭解「蕃地」與「蕃人」，那教師就得先懂得「蕃語」，橫尾廣輔（1933：5）指出：

……而蕃人教育的工作者當然要以了解蕃地的實際狀況，精通蕃語為任用的必要條件。……而耶穌會的傳教士必須先學會傳教地的語言，所以在本島及朝鮮任教的學校教員則多加一項任用資格——當地的語言，這都是同樣的道理。希望蕃人教育者是個了解地方事情的蕃通，會說蕃語，而且教學生動有趣、富有涵養。如此，在兒童教育上，就不會只注重文字與知識的傳授，也會重視他們的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。……⁶

6 接在這段話後面，橫尾廣輔（1933：5）指出「在社會教育上，就會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、善良的公民為目標」。整段話看起來，便可發現教師精通蕃語的目的，只是在於普及國（日）語，進而成為嶄新的日本人。而到了皇民化時期，就如同警務局內田清志（1942：3）所言，熟練國語是皇民鍊成的必要手段，理解國語才能成為真正的日本人，經過一段時間之後就不再使用蕃語。



教育者通曉「蕃語」，即是瞭解原住民的起步，進一步可以強化「人物中心主義」的效果。昭和10年（1935）的視學事務打合會（視學事務座談會），石垣倉治警務局長對於教育者的角色有進一步的詮釋，教育最重要的層面是要了解接受教育的人。教育是育人，必須充分了解被教育者及其環境。因此，研究原住民並深入了解是教育的根本工作。了解學生，對學生有愛，教師有實力，此三者乃教育的必要條件（理蕃の友發行所，1935a：1-2）。石垣進一步在同年7月教師講習會開會式的訓示中，認為理想的教育，是施教者充分了解學生，再針對其個性施以適合他們的教育；要求教育者應該發揮身為教師的人格特質，以擴大影響的層面（理蕃の友發行所，1935b：1-2）。⁷

「人物中心主義」所體現的精神，在於以「理蕃」官吏為策略執行的中心；因此，他必須被原住民所信任，而這種信任則源自他以德服人，以愛來觀照人。當然，要臻至如此的理想，則有賴長時間於同一原住民部落的服務，以熟悉環境、瞭解學生個性及家庭狀況，才能因材施教。丸井圭治郎（1914a：36）也曾提及由於台灣有十二種原住民語言，同一種語言可通用的區域狹小，如果任意調動，例如把一位使用卑南語的知本公學校服務十餘年的教師，調至使用排灣語的太麻里公學校，造成教學上不少的困難。丸井認為如果不得已非要調動的話，應該限制在同一種族區域的調職（丸井圭治郎，1914a：36）。

長久於同一部落服務，將其當成自己的家在經營，熱與愛才能展現其普照的效果，其目的則是引領原住民成長，曾任警視的竹澤誠一郎（1936：4-5）指出：

在指導蕃人時所該持有的心，並非所謂的盲目的愛，而是一種積極要讓他按部就班而成長的父母心。以青年會為例，巡查並非事必躬親，而是在適當的時候讓他們可以獨當一面。平時多觀察，在失敗時給予指導，在不足時給予加強，讓青年團能夠在精神上有所自覺而趨於自主。

這種「人物中心主義」的作法，是在改變理蕃官吏與原住民之間的隔閡，讓教育工作者進入原住民的生活領域，從信任關係之中進而從事生活上的指導，以達到改造原住民的目的。大正13年（1924），福島生在〈我對蕃童教育所教授實況的感想〉中，提及福祿貝爾與裴斯塔洛齊致力於幼兒教育研究的主要原因，在於他們是充滿愛心與熱心的研究者；因此，在對待異民族時，更要持之以愛（福島生，1924：160）。昭和4年（1929），鈴木質（1929：44）便提及教育所的教育是精神上的感化重於知識的傳授；他也認為對待蕃人應該用一種無止盡的愛去對待，相信他們一定能夠感受到你的愛，進而增加他們對你的敬仰與信賴（鈴木質，1927：

7 此時的「理蕃」官員為何重視教師的角色，除了〈理蕃大綱〉所揭示之「人物中心主義」的原則外；可能起因於昭和3年（1928）所制定的〈教育所之教育標準〉，其中第六條規定教育所中的各學年，設置教育擔任者（教師）一人，教育所從此開始有專任的教師（鈴木質，1932：75）。



56)。昭和9年(1934)夏天,在東勢郡莎拉冒(サラムオ)教育所所舉辦的佳陽監視區教育研究會中,安達警部補就提及教育是一「人與人」、「心與心」、「靈與靈」的接觸,首重於指導者熱切的愛。教育愛不是只對學業好、品行優的學生,它意味著對於劣等或不好的學生要施以更多的慈悲心。從內心去關懷弱者、劣者,並予以指導,才是教育愛。即便教育的方法不甚高明,但只要有教育愛,必定能找尋到適當的方法(理蕃の友發行所,1934:10)。⁸只要教師發揮教育愛,甚至教育方法不高明,也能對學生產生莫大影響。⁹

至於,如此構想的實際運作,可從台東廳視學宮坂清正的〈蕃地教化片言〉中看出端倪。照料原住民兒童,從起居飲食,清洗身體的方法,到上廁所的指導,細如牛毛的細微事情都要盡心盡力。並非只是徒具形式,也不是將所有的責任都只交給教育工作者,應該是全體總動員,以教育工作者為指導中心,共同完成合理的計畫(宮坂清正,1933:8)。

日本政府對於特別行政區域(蕃地)原住民事務的管理,是採取警察一體的制度,也就是警察需要擔負所有工作,需要扮演多重的角色。由於警察眷屬一起居住於原住民部落,警察的太太也需要承擔教學的工作,教導一些如縫紉織布的家政課;因此,雖說是多重的角色任務,其共通點則在於警察本人就是「父親」,警察太太則是「母親」,以帶領他們的孩子---原住民,成為善良溫馴的「日本人」。

任職新竹州竹東郡斯卡羅(シイガオ)教育所的兩宮為直(1942:4)認為身為警察教師(警察の先生),對於離鄉背井到學校寄宿的學生,應該給予真誠的關懷與呵護,以父母的心

8 同樣的說法在一年前能高郡埔亞崙(ボアルン)教育所的吉林源吉便有提及,他認為人的基礎是建構在幼兒教育之上,教育者擔負教育的一切成敗。教育者當中有許多人只注重教學技巧而流於表面化,無法讓孩子發光發熱。他主張教育是人與人之間的交流,是一種心靈的接觸與人格的感化,就算設備不夠,只要用心教育也能成就偉大的教育(吉林源吉,1933:8)。

9 這種講法有一點在掩飾警務人員素質不高的缺失,不像一般在平地小、公學校的教師,這些在原住民部落從事教育的警務人員,大多非師範學校的畢業生。教育所各年級的教育擔任者,大致以巡查、囑託與雇員為主,這些人必須擁有教育經驗,並對教育有興趣,並藉由教育講習的實施,使這些人的素質得以提升(臺灣總督府警務局理蕃課,1939:79)。這段話當中並沒有提及教育所的教師,必須具備師範學校畢業的資格,所以需要透過教育講習才能提升其素質。大正15年(1926),總督府囑託鈴木質(1926b:110)提及甲乙種教育所共177所,擔任者與補助者共216名,其中有資格的12名,有經驗的15名。橫尾生(1932:3)在一場座談會的感想記中,提及昭和6年(1931)末,擔任蕃地教育的教育擔任者(教師)男性有189人,女性有4人,合計193人,擔任教育補助者(助理教師)的男性有39人,女性19人,合計58人,兩者總計251人。而其中接受中等以上教育的男性有59人,女性2人,合計61人;因此,橫尾生贊成提升教師素質的提議(橫尾生,1932:3)。花蓮港廳的大石茂雄(1940:10)的講法,同樣地證實上述的說法,如他提出「教育在透過人與人的接觸而培養頂天立地的人,教育的出發點是熱與愛,教育技巧是末位……」的說法,認為「教育技巧」不重要,重要的在於「熱與愛」。此外,他也提出「普通教育教育中缺乏教育經驗的教育工作者,每年都在舉辦新進人員講習會,每年都在舉辦初步教育概念普及會,如此做法,不論經過幾年都無法完成教職員的改造」,可證實師資的素質不高(大石茂雄,1940:10)。丸井圭治郎(1914a:49-50)對於教育所教師的養成,提議應從巡查中挑選或勸募有意願擔任原住民教育工作者,學歷限制在中學三年畢業或同等學歷,授予他們撫蕃史、蕃人狀況、蕃社風俗習慣、教學法、教育學、管理法、音韻學、發音矯正、板書、樂器的彈奏課程等,並到公學校實習。這已經有對想成為原住民教育者,必須先瞭解原住民的構想,只可惜如此構想未見落實。



情來教導他們，如果失去父母的關懷之心，是沒有資格來擔任教師。由於警察在原住民部落扮演多重角色，在教師職位上更把原住民小孩視為處於未成熟狀態，需要父母殷切照料與諄諄教誨。小孩子在如此關懷慈愛的照拂下，離開學校留在部落的原住民，容易接受警察老師的感召與管理。¹⁰

對上述說法的總結，可以橫尾生（1933：6）在視察新竹的印象中看出其實際運作：

新竹州的一貫做法是將教化設施與其他的設施並行，以熱心的蕃通擔任監視區監督，以有教學經驗的人擔任教育擔任者（教師），而且不隨意將優秀人才做職務的變動，以熱心教育為處事的基準，職員與家族都共同為教育而努力，普及國語的成效優良。

伍、教育影響

當教師應該具備「蕃通」的資格，熟悉原住民語言，並且在「人物中心主義」的指導下，日治時期的原住民教育具有可觀的成果。以就學率而言，昭和17年（1942）的教育所兒童就學率已達到87.71%（臺灣總督府警務局，1944：32）。¹¹原住民從一開始的排斥就學，到後期的樂意上學，教師應該有其功勞在。¹²此外，倡導「人物中心主義」的結果，也讓整個原住民部落的政令配合度提升，尤其是進入戰時動員體制時期，青年團在日本警察的帶領下，逐步地推動社會教化與部落建設。而原住民被迫參與「高砂挺身報國隊」、「高砂義勇隊」、「陸海軍志願兵」，前往南洋與南太平洋協助日軍作戰，也可看出所謂「理蕃」的成效何在。¹³

「人物中心主義」也體現「從蕃人的眼中來看，警察官就是日本的代表」（蔭山赴，1935：8）。「日本的代表」除了是權力的象徵外，也代表日本人比原住民「進步」，而要展現權力的效果，則需要教師長期於山地服務的精神。昭和7年（1932）設立「視學制度」，於

10 日本人對於原住民治理，說好聽點是「保護」，實際上是將原住民圈在部落裡，與漢人所居住的區域隔離。因此，大部分的原住民自學校畢業後，仍留在自己土生土長的部落裡，如果日本人確實執行「人物中心主義」的策略，使得原住民從小就跟日本警察相處，確實在管理上會變得愈有效益。

11 這不包括居住在普通行政區域內的阿美族和排灣族（應是卑南族）。

12 丸井圭治郎（1914a：26-27）提出一個原住民拒絕小孩子上學的例子，是發生在花蓮港廳璞石閣支廳卓溪社的蕃童教育所，該社的原住民有學習文字會導致死亡的想法，因此不肯讓孩童上學。花蓮廳的做法是先讓頭目的小孩送到學校就讀，採用勸慰、威嚇的做法，慫恿其讓小孩上學。隔日，頭目將他的小孩送到學校，他的妻子拿槍準備射殺頭目，揚言頭目如果不死，孩子就去上學。頭目見其妻面色凝重且意志堅定，只好作罷打消讓小孩上學的想法。從上述這個例子中，可看出要讓原住民去接受異族的教育，並不是一件易事。

13 原住民出征的帶隊者，往往是這些與他們朝夕相處在一起的警務人員，如第一次高砂義勇隊（原稱「高砂挺身報國隊」），大隊、中隊與小隊的領導者，全由日本人的警部、警部補、巡查來擔任（中村文治，1942：42）。



警務局置「視學官」，各州廳置「視學」。由於教師長期從事原住民教育，瞭解原住民的風俗習慣與語言；除了教育之外，還從事授產、衛生……等「理蕃」工作，因而被拔擢擔任「視學」的工作（蔭山赴，1935）。自「五年理蕃計畫」結束後，以「撫育」為主要策略，而教育便是其中主要的一項，教師也順勢成為「理蕃」的主力。

日治時期從事原住民教育的日本教師，並不是如同前述般個個皆是發揮熱與愛，有不少不盡責的教師仍盛行打罵教育。但從接受日本教育的原住民口述中，仍可聽到其懷念具備良善品格的日本教師：

我最難忘的老師是平野泰人先生，在教育所當中，他對全體學生一視同仁，非常溫和。有耐心、不吸煙、不喝酒，一個沒有惡習的日本人。他教我們日文、歌唱、跳舞遊戲都非常熱心。因此每年舉行的台北州文山郡、羅東郡、蘇澳郡，高砂吾族國語演習所研究發表大會，都得到優良的成績歸村。所以很多部落的民眾，對他的印象都非常好，是一個了不起的恩師（宜蘭縣立文化中心，1996：208）。

大家都知道從前有一位具有崇高精神，名叫定榮的老師。他非常有責任感，為了使山地人早日成為有用的人，很有愛心的努力辦教育，使我們到現在都感恩不能忘記（宜蘭縣立文化中心，1996：257）。

達利 卡給（柯正信）在其《高砂王國》一書中，提到他的老師關口延男，是一位任職天狗警察官吏駐在所的警察。

他兼任教育工作，部落裡人人遂敬稱他叫：「關口先生」。「關口先生」這樣的敬稱，一直到今天，仍然還是人人景仰恭維的崇高象徵。語云：「強健如鷹，仍隱其爪。」相對關口先生一向待人之溫文儒雅，確實是若合符節的。他常說：我愛你們這群野蠻的部落民族，就像愛我自己的家人一般無二；我教育學校裡的學童，就跟教育我自己的孩子一般無二。他就是用這樣的教育方式來勉勵人的。他從不曾胡亂責備體罰學生，甚至也沒見過他憤怒的容顏。迄至今日，大家仍傳為美談，立為典型（游霸王 撓給赫譯，2002：131-132）。¹⁴

如果說原住民部落的日本教育有其效果的話，正是有一批擁有品德、責任感與散發愛心的老師，所起的帶頭作用；以致四十年後今天，這些原住民仍舊懷念昔日的日本教師。

14 這位關口先生會講泰雅爾語，在天狗警察官吏駐在所服務十三年之久（游霸王 撓給赫譯，2002：151，156）。



陸、結語

自從「五年理蕃計畫」實施後，武力的恫嚇確實讓「蕃害」大為減少；但「霧社事件」的發生，讓日本人重新檢討整個「理蕃」政策，進而形成昭和6年新的〈理蕃大綱〉。然而，這樣的政策並不是重新施展武力，反而是在「蕃通」的基礎上，落實「人物中心主義」的策略，讓警察統籌所有的原住民事務，進而形成以警察為中心的部落改造工作。由於教育也是山地警察所需擔負的工作之一，通曉原住民語言成為理解原住民的敲門磚，「人物中心主義」讓我們可以見到教師角色扮演的實質內涵，造成對日治時期的原住民教育有一定的影響。但無可諱言的是「蕃通」與「人物中心主義」二者，只是日人「理蕃」的手段，目的在於維持穩定的統治。

在此，我們可以見到語言運用的精妙之處，會講學生的語言，便可進一步拉近師生之間的關係，當然也可監控學生的一舉一動。然而如此的目的，只是在於強化國（日）語教育的效果，也就是教師會講原住民語，在於讓國（日）語更加地普及。而不可否認的是會講原住民語的警察教師，比較容易獲得原住民的信任，進而在原住民的治理上日趨穩定。

由於「蕃務」統歸警察負責的結果，在「人物中心主義」制定之前，職權便賦予警察相當大的權威，但由於不肖警務人員濫權的結果，而導致「霧社事件」的發生。但一味地強調警察職權的結果，所得到的只是外表的「臣服」，無法得到原住民內心真正的肯定。¹⁵因此，「人物中心主義」所形成的教師角色扮演，著重在發揮教育愛；透過「父母」與「孩子」的對峙，孩子的天真無邪，正可讓教師經由熟悉其語言，而達到任意操弄的效果。由於「霧社事件」後，所揭示的長期服務的原則，讓在部落統管一切事務的警察教師，更能夠發揮其影響力。「人物中心主義」下的教師，如能具備高尚的品德，發揮熱與愛，其影響的層面深遠，這對現行的教育有莫大的啟示。

15 在田野採訪的過程中，原住民耆老曾指出日本警察，常會要求他們遇到警察必須敬禮問好，必須講日本話，如有不從便是一頓體罰。對這些只強調權威的警察，原住民常使用「陽奉陰違」的方式，例如在日本警察不在的場合，繼續使用族語對談。



參考書目

- 丸井圭治郎（1914a）。蕃童教育意見書。台北：臺灣總督府民政部蕃務本署。
- 丸井圭治郎（1914b）。撫蕃意見書。台北：臺灣總督府民政部蕃務本署。
- 大石茂雄（1940）。山地高砂族教育教化に就て。理蕃の友，昭和十五年四月號，9-10。
- 土岐生（1934）。蕃人教化私見。理蕃の友，第三年六月號，11。
- 中村文治（1942）。南方に戦ふ高砂族。臺灣警察時報，319，40-47。
- 內田清志（1942）。高砂族の皇民鍊成と志願兵制。理蕃の友，昭和十七年六月號，2-3。
- 臺灣總督府編（1999a）。詔敕・令旨・諭告・訓達（一）。台北市：成文。
- 臺灣總督府編（1999b）。詔敕・令旨・諭告・訓達（二）。台北市：成文。
- 伊能嘉矩編（1918a）。理蕃誌稿第一篇。台北：臺灣總督府警察本署。
- 宇野英種（1922）。蕃童教育に就て。臺灣警察協會雜誌，61，33-36。
- 竹澤誠一郎（1936）。理蕃の將來如何？切に同志の健闘を望む。理蕃の友，第五年八月號，4-5。
- 吉林源吉（1933）。蕃人教育改善に對する私見。理蕃の友，第二年八月號，8。
- 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，未出版，台南市。
- 雨宮爲直（1942）。警察の先生。理蕃の友，昭和十七年十月號，4-5。
- 宜蘭縣立文化中心（1996）。宜蘭耆老談日治下的軍事與教育。宜蘭縣：宜蘭縣立文化中心。
- 東洋協會臺灣支部（1913）。蕃語講習規程。臺灣時報，42，46。
- 持地六三郎（1998）。台灣殖民政策（原版發行於1912年）。台北市：南天。
- 城東野人（1929）。教育所見聞記（四）。臺灣警察協會雜誌，144，35-42。
- 宮坂清正（1933）。蕃地教化片言。理蕃の友，第二年十月號，7-9。
- 原田倭編（1932）。理蕃誌稿第四篇。台北：臺灣總督府警務局。
- 桂長平編（1938）。理蕃誌稿第五篇。台北：臺灣總督府警務局。
- 猪口安喜編（1921）。理蕃誌稿第三篇。台北：臺灣總督府警務局。



- 張耀宗（2005）。本土化vs.荷蘭化----荷蘭時期臺灣教會的語言使用。教育研究集刊，51（3），83-99。
- 理蕃の友發行所（1934）。教育所教育に對する所感。理蕃の友，第三年十一月號，10。
- 理蕃の友發行所（1935a）。視學事務打合會に於ける石垣警務局長の訓示要旨。理蕃の友，第四年六月號，1-3。
- 理蕃の友發行所（1935b）。教育擔任者講習會開會式に於ける石垣警務局長訓示。理蕃の友，第四年八月號，1-2。
- 理蕃の友發行所（1936）。理蕃幹部講習會開會式に於ける石垣警務局長の訓示要旨。理蕃の友，第五年三月號，1-2。
- 游霸王・撓給赫（田敏忠）（譯）（2002）。高砂王國（原作者達利・卡給（柯正信））。台中市，晨星。
- 濫吉譯（1957）。台灣番政志（一）（二）。台北市：台灣省文獻委員會。
- 鈴木質（1926a）。蕃人教育私見（三）。臺灣警察協會雜誌，110，64-66
- 鈴木質（1926b）。蕃人教育私見（四）。臺灣警察協會雜誌，110，110-121。
- 鈴木質（1927）。教育所教育改善具案（二）。臺灣警察協會雜誌，117，55-56。
- 鈴木質（1929）。教育所教育改善具案（十四）。臺灣警察協會雜誌，140，44。
- 鈴木質（1932）。蕃人教育史（四）。臺灣警察時報，53，73-78。
- 鈴木質（1933）。教育所獨立問題への一の序論。臺灣警察時報，55，57-59。
- 福島生（1924）。蕃童教育所教授の實際に就きて私の所感。臺灣警察協會雜誌，88，160。
- 翠巒生（1930）。原人教育論。臺灣警察時報，8，2。
- 嘉義辨務署（1898）。蕃人撫育方針之細目。台灣總督府及所屬機構公文類纂，9808冊第24件第1-36張。2008年3月24日，取自台灣總督府公文類纂與專賣局數位化檔案資料庫。
- 臺北州警務部（1924）。臺北州理蕃誌（下）。台北：臺北州警務部。
- 臺灣總督府（1931）。理蕃政策大綱二關スル件。台灣總督府及所屬機構公文類纂，7393冊第14件第1-26張。2008年3月24日，取自台灣總督府公文類纂與專賣局數位化檔案資料庫。



臺灣總督府警務局（1935）。蕃人教育概況。台北市：臺灣總督府警務局。

臺灣總督府警務局理蕃課（1939）。理蕃概況。台北市：臺灣總督府警務局理蕃課。

臺灣總督府警務局（1944）。高砂族の教育---昭和十九年。台北：臺灣總督府警務局。

蔡光慧、陳彥仲（2001）。潘文杰。載於莊永明（編），台灣放輕鬆5----台灣原住民（頁82-87）。台北市：遠流。

陸山赴（1935）。教育擔任者と他の職員に望む。理蕃の友，第四年五月號，7-8。

齋藤音作（1897）。林杞埔撫墾署長（齊藤音作）講話蕃情及施設方針。臺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，取自臺灣總督府公文類纂與專賣局數位化檔案資料庫。

橫尾廣輔（1932）。學校の本質と教師の使命。理蕃の友，第一年九月號，1-2。

橫尾廣輔（1933）。蕃人教化に對する一考察（二）。理蕃の友，第二年五月號，4-5。

橫尾生（1932）。座談會感想記（上）。理蕃の友，第一年十月號，3。

橫尾生（1933）。新竹、臺南視察印象記。理蕃の友，第二年四月號，6。

藤井志津枝（2001）。日治時期臺灣總督府理蕃政策。台北市：文英堂。



The teachers' role of indigenous education in Japanese colonial period

Yao-chung Chang

Chung Hwa University of Medical Technology

For governing Taiwan indigenous people, mastering the indigenous language was the main task of an official of indigenous affair and become “an understanding official of the indigenous affair“. After Japanese colonial authority had examined the causes of “Boo-Sia incidents”, they recognized that the officials of indigenous affair had to understand indigenous people deeply. Including improving their abilities to use the indigenous language, the governing authority ascertained the person-centered governing strategy in ruling indigenous people, issued in 1931. Due to Taiwan- indigenous -affair-unification policy, the police system had to play the two roles: to govern them and teach them. Therefore, the policies of “the understanding officials of the indigenous affair” and “person-centered” were structured as the two main principles to govern indigenous people, also formed as two poles which were played by a teacher.

Keywords: the understanding officials of the indigenous affair, person-centered, the teachers' role

