

「殖民現代性」作為論述日治時期 臺灣教育的一個研究面向

張耀宗
中華醫事科技大學

本文嘗試以「殖民現代性」作為一個研究面向，先由目前可見的日治時期臺灣教育研究著手，分析當時殖民教育現象，探討這種雙元性對於受過日本殖民教育臺灣人，特別是臺灣原住民族的影響。基於「殖民現代性」之雙元矛盾性格，應回歸至學習者主體詮釋的位置，參照當時的社會脈絡，較能看出日本殖民教育對於這群臺灣受教者的真正影響。

關鍵詞：殖民現代性、日治時期、臺灣教育史、研究面向。



壹、前言

1840年，中國發生鴉片戰爭，英帝國兵臨城下，滿清王朝失敗的結果，簽訂中國史上的第一個不平等條約——南京條約。之後，積弱的國勢不敵西方列強的船堅炮利，使得中國落入半殖民地的狀態。面對積疲不振的局面，清帝國也不是措手無策，1860年展開洋務運動，掀起「師夷之長技以制夷」，算是中國步向現代化的肇端，只可惜此運動在清日甲午戰爭，因北洋艦隊的潰敗而告終。同樣是遭受西方帝國主義蹂躪的日本，1853年美國海軍准將馬休·培里（Matthew Calbraith Perry）率領艦隊進入江戶灣，開啓日本之鎖國大門。明治天皇即位之初，維新志士推翻德川幕府的統治，宣布王政歸於天皇，開啓「明治維新」之一連串現代化改革過程，而當時的口號則為「脫亞入歐」，肇致日本快速地於遠東地區崛起。隨著國力的日益強盛，日本也學起老牌殖民帝國，遂行其對外擴張之野心。臺灣當然是其延伸版圖的目標之一，1874年的南臺灣的牡丹社事件，是明治維新以來，日本的第一次對外出兵。隨著清日甲午戰爭簽訂馬關條約後，臺灣成爲日本現代化後第一個海外殖民地。對於如何治理第一個海外殖民地，要如何與老牌的歐洲殖民帝國，競爭殖民治理技術，成了日本殖民臺灣的重要思量。

殖民者的意圖與被殖民者的知覺間，當然會有落差存在。在那段臺灣被日本統治的年代，「殖民現代性」（colonial modernity）的中的「殖民」帶給臺灣人痛苦的被統治經歷，而夾雜殖民而來的「現代性」，卻給予臺灣人全新的摩登感受。對於臺灣原住民族而言，在歷經武力鎮壓後，也不得不屈服地接受殖民者引進的教育措施，至於其教育材料顯然地有一部分是經過「日本化」的「近代文明」，這對原住民族來說是全新的感受。夾雜在「殖民」與「現代化」之間，讓日本殖民臺灣的治理政策呈現雙元性，同樣地在殖民教育作爲的實施上也是如此。因此，本文將以「殖民現代性」作爲一個探討面向，先由目前可見的日治時期臺灣教育研究著手，探討這種雙元性對於受過日本殖民教育的臺灣人，特別是原住民族的影響。使用「面向」（dimension）這個詞，在於面對歷史事實與現象不能只有「單面向思維」（one-dimension thinking），不能由單一史觀所掌控，而應是多面向（multi-dimensions）、多層次地來呈現史實；對於日治時期的臺灣教育，不能只停留在殖民與抗日史觀，而應從多元觀點來讓這段歷史充滿意義與活力。

貳、現行研究

清廷於光緒 11 年(1885)宣佈臺灣建省，首任巡撫爲劉銘傳。劉氏就任之初有心於勵精圖治，丈量土地，開發煤礦、樟腦……等產業，並構築基隆至新竹鐵路。在教育上則試行新式教育，光緒 13 年(1887)3 月，於臺北城創辦西學堂，聘請丹麥人轄治臣(Hating)與英人布茂林(Pumllin)教授英、法文字，另聘助教二人，均爲留學生，課以地理、歷史、測繪、算術、理化之學，又以漢人教習四名，分課漢文(臺灣省文獻委員



會編，1993：316)。光緒 16 年(1890)，於大稻埕(位於今臺北市)創設電報學堂，專習電信技術(臺灣省文獻委員會編，1993：316-317)。同時，為了強化對於「開山撫番」的效果，劉銘傳於臺北城內設立「番學堂」，招募大嵙崁、屈尺與馬武督方面番社原住民子弟 20 名前來就讀；然這所學堂的教授內容，是以傳統儒家之四書五經為主，跟前述兩所新式教育不同(溫吉譯，559-561)。兩所新式學堂與番學堂均因光緒 17 年(1891)劉銘傳去職，邵友濂繼任，緊縮臺政，遂被裁撤，清領時期的臺灣新式教育呈現曇花一現之姿。此外，同治年間英國與加拿大基督長老教會陸續有傳教士進入臺灣，光緒年間，馬偕(George Lealie Mackay)於淡水設立理學堂大書院與淡水女學院，臺南長老教會則設立男子長老中學堂與女子中學堂，此為基督教會於臺灣創立新式教育之始(臺灣省文獻委員會編，1993：316)。

隨著帝國主義的逐漸進逼，清帝國只好被迫實施「新政」，在教育上陸續公佈《欽定學堂章程》(壬寅學制)(1902 年)與《奏定學堂章程》(癸卯學制)(1904 年)，以進行教育上的改革。同時間的臺灣則已因馬關條約的簽定，成為日本帝國的第一個海外殖民地，無緣實行清廷制定之新學制。至於，日本在臺灣所施行的教育，其目的當然是以「同化」為目的，具體的作為則是從國(日)語教育開始著眼。後藤新平民政長官在明治 36 年(1901)11 月 10 日的學事諮問會上，提及臺灣教育始終一貫的目的，在於國(日)語的普及，國(日)語嫻熟之後才能夠進行其他教育，如技術(art)的熟練(持地六三郎，1998：290-291)。後藤新平所謂的國(日)語教授並不是「科學」(science)，而是以「技術」為主的「實學」，他認定臺灣人只能先接受語言為主的初等教育，接著是與產業有關的實業教育，而非著重推理思考與抽象理論的科學教育。

這種對於臺灣土人(漢人)的教育方針，當然也適用於原住民族，特別是在日本人眼中原住民的能力比起漢人低(大津麟平，1914)。曾任臺灣總督府蕃務本署長的大津麟平(1914：30)認為對於能力低的原住民族，由於不明瞭其性格，先以低程度之教育授之，以成為順良之農民，提升生活為主，因而生活上直接必要之智識灌輸為急務。因此，在教育上以「國語」與「實科」為主要的教學科目。¹

縱使殖民初期的教育策略係以國(日)語為主，其目的在於同化臺灣人，但同化的內裡為何？臺灣人感受為何？卻值得吾人深究。吳文星(2008：312)曾言：

在中國長期的歷史經驗中，臺灣淪為異族統治固然不乏前例可鑑，但實有其特異之處。其中，迥異於過去者乃是日本係以一新興的西化中國家統治臺灣，其非但不是本著東亞文化圈之一員來與「上國」子民共處，反而是以「先進」的文明國家心態鄙視「落後」的臺人；因此，其不以歷史上的邊疆民族入主中國後漸接受中國文化而被同化，相反的，則是企圖藉著「新文明」及日本國民精神的灌輸，同化臺人成為新日本人。易言之，日治時期日本乃是以「現代化」取向的同化政策企圖改變臺灣社會；

¹ 以特別行政區域(蕃地)內接受「教育所」(受業年限為四年)教育的原住民族兒童為例，依照昭和 3 年(1928)《教育所教育標準》之規定，以國語加上實科的時數為分子，總時數為分母，第一學年為 14/22，第二學年為 14/22，第三學年為男生 16/24、女生 18/26，第四學年為男生 16/24、女生 18/26(臺灣總督府警務局，1935：91)。如果再加上為了實科教學實習之需要，可以另外加上 8 小時的實習課，那國語與實科的教學時數，已達授課時數一半以上。



相對的，臺人則長期迎拒和抉擇於「同化」和「現代化」之間，此誠然是一不可不察的特殊現象。

吳氏所著《日治時期臺灣的社會領導階層》一書，係以其博士論文為本進而擴充而成，主要探討臺灣受過日本殖民教育的菁英，在追求具現代化意義的社會變遷與抗拒日本同化間，如何迎拒與抉擇。吳氏大致是日治時期臺灣教育史研究上，首先針對「現代化」與「同化」如何雜揉於日本殖民教育之中，做出深入且透徹研究的第一人。當時的日本殖民教育政策，以建立初等教育為優先，不同於英國於印度所實施的止於菁英為主的高等教育，而這個初等教育系統一開始便控制在國家的體制之下。當清帝國簽下馬關條約割讓臺灣後，日本係將臺灣視為其領土的一部份，是其統治力延伸的一部份。於是乎「明治維新」、經過歐美現代化²的日本，在同化教育上當以經由「日本化」的西方「現代文明」作為其內裡。

「同化」一詞源自 19 世紀歐美殖民政策中的“assimilation”，其基本精神是把殖民地統治當作本國施政的延長(王興安、鳳氣至純平譯，2006：17)。藉由像教育如此的軟性手段，將殖民母國的社會價值，灌輸進被殖民者腦海裡，進而形成虛幻意識成為殖民者的一分子。在人種的改變上，經由鼓勵殖民者與被殖民者通婚，進而達成民族融合的目的。然而，這種歐美帝國主義定義下的“assimilation”措施，似乎跟日本帝國主義的「同化」(douka)有異，因為前者雖有鼓勵通婚，卻無後者透過學校教育試圖「將臺灣兒童變造成日本兒童」，或「變成日本人種」的精神傾向(王興安、鳳氣至純平譯，2006：18)。

陳培豐針對日治時期的臺灣的語言政策，特別是這時期的國(日)語教育，以「同化於文明」與「同化於民族」做為分析之概念(王興安、鳳氣至純平譯，2006：42-47)。這當中國(日)語成為同化教育的主要手段，然而明治維新後的日語，經由學習歐美近代文明已經產生質變：

經過長期討論之後，日本人大量減少漢字，增加假名而成為日後的國語。在這個過程中，日本的國語除有「言文一致」及統一溝通國內各地方言的功能外，還被賦予了強烈的意識型態，那就是國語具有攝取西洋文明的功能，是「同化於文明」的手段和利器(王興安、鳳氣至純平譯，2006：47-48)。

當時受過日本式教育的臺灣菁英，是經由日文來接觸西洋文明，受到啓蒙進而回饋至臺灣的發展道路。至於，講日語本身是成為「和民族」的條件，殖民者無不希望透過臺灣人講日語，除了溝通無礙外，進而同化臺灣人成為帝國臣民。無可否認，語言承載文化的符碼，講日語是有可能「成為日本人」(becoming Japanese)³；然而，當時

² 在日文的脈絡中，「現代化」(modernization)係指「近代化」，「現代文明」乃指「近代文明」。

³ 身為臺灣的殖民者，日本人對於臺灣人進行一場「國民意識」的型塑工程。在日文的脈絡中，「國民」具有「民族」(nation)與「國民」兩種意涵，前者係指一個建立民族國家(nation-state)的族群，後者係指現代化國家體制統治下的人們。雖然，民族的觀念不同於「種族」(race)，但其仍具有一部分血緣與生物遺傳的涵義，大部份具有漢人血統的臺灣人，是否認同是「大和民族」值得存疑，因為這兩者在血緣與生物遺傳上存有差異。其次，在當時的殖民教育的環境下，統治者為日本帝國，臺灣為日本領土的一部分，如果有臺灣人認同是「日本國民」，倒是有可能性。



日本歷經現代化所形成的知識資產，臺灣人卻可利用日文而加以獲得。

對於殖民地臺灣的近代學校，許佩賢(2005：20-21)對於「現代化」(近代化)議題有如下的看法：

以往，我們很容易會有一種誤解，認為殖民地時代各種統治制度或設施，都是在殖民政府強大的行政、警察力量的強制下推動實施的。也因此，殖民地遺產中「近代化(modernization)」的部分、特別是教育、醫療、公共衛生等範疇，經常就會因為那是殖民政府主動的建設而成爲「殖民地統治肯定論」的材料。……，我們可以看到如果我們承認此時教育的「近代化」，那麼，這種「近代化」之所以可以達成，與其說是殖民政府的「統治成果」，更應該說是臺灣社會主動的欲求選擇、積極的參與，以及機靈對應的結果。

在許佩賢所著《殖民地臺灣的近代學校》一書中，除了對於近代學校在臺灣的建置，以及學校教育成爲國家統治機器之一部分有所著墨外，對於當時的公學校教育的規律化功能，也運用傅科(Michel Foucault)的規訓(discipline)做爲分析取徑，探討「近代國家如何將『民衆的身體』改造成『國民的身體』，包括規律、清潔、衛生、動作儀態一致的身體，不僅是殖民者的要求，也是被殖民者的要求」(許佩賢，2005：23)。殖民者與被殖民者「雙方同樣期待近代的身體，所以從外表上看，臺灣似乎很平順的就接受了日本所帶來的『近代』」(許佩賢，2005：23)。

殖民者當然希望被殖民者再現其「溫順的身體」(docile bodies)，透過身體的「模範化」(modality)作用，持續在學校教育過程中，提供規訓化的身體與知識的展演活動，不斷地監視與矯正，以成爲殖民者眼中有用的身體。傅科縝密地戳破近代國家的治理企圖，其目的在於獲致穩定的統治，這種規訓的權力作用當然爲殖民者所樂用。日本統治臺灣期間所建立的近代學校教育，由於係從初等教育階段開始，其特性之一在於文字識讀教育，其目的在於掃除文盲；雖然，這種教育是一種日文教育，但不排除臺灣人接受掃盲教育後，會有起而「造反」的可能。然而，透過學校教育的規訓功能，讓「造反」的可能性降至最低，教育反而有助於穩定的殖民統治。

日治時期臺灣總督府爲了有效統治原住民族，除進行武力鎮壓，也利用殖產、醫療、教育、觀光等方式，以懷柔方式收攬人心。這其中觀光被認定最具教化效果，因而總督府每年編列預算舉辦此類活動，並由相關單位督導監護，顯見總督府之用心(鄭政誠，2005：12)。至於這些參加觀光旅行的原住民感受爲何？就如同鄭政誠指出：

另就觀光旅行所引發的情感認知而言，由於各社原住民多爲首度離開自己的熟悉生活場域而至異地觀光，面對不同族群、另種空間與新奇事物，在在「衝擊」既有之族群與文化價值觀。而在日人刻意規劃與安排展示品中，彼等在目睹新事物，尤其是工業化，軍事設施與城市、農村建設，在短暫觀光行旅中，對彼等感情結構產生驚奇、震撼；而對彼等心理符號機制，亦由於文明差異而對近代文明產生認知轉換(鄭政誠，2005：290)。

在鄭政誠所著《認識他者的天空：日治時期臺灣原住民的觀光行旅》一書中，主要描述日本殖民者爲了讓臺灣原住民族感受「近代文明」之偉大，進而沐浴在文明氣氛中，進而能夠脫離愚昧無知的未開化狀態，心悅誠服地接受殖民者的統治。這其中



以原住民族學童的修學旅行，跟學校教育有緊密的關係，能夠讓吾人瞭解當時學校教育的實態面。如此觀光行旅是否如日本人所願，獲得原住民全面的歸順，如同鄭氏所言：畢竟如近藤正己所言，原住民部族社會所具有的對外來文化的淨化力，是甚為強固（鄭政誠，2005：290）。所謂「對外來文化的淨化力」，係指原住民對於這些近代文明的新奇事物，並不是全然接受，部落傳統對於外來文化仍有其抵抗力，在兩者的相互激盪下進而找到部落變革的方略。

涉及現代化(近代化)之日治時期臺灣教育研究不知凡幾，以上只是挑出其中的四位牢其大端。提出以「現代化」作為日治臺灣教育之研究面向，在於擺脫殖民史觀的篇白；在殖民史觀的主導下，殖民教育具有強烈的「同化作用」，教育的過程只是灌輸與洗腦，教育的結果只是形塑被殖民者的虛幻意識，幻想成為跟殖民者同樣的「人」。這樣的殖民教育過程，學習者只是被操弄的客體，其世界觀完全受到殖民者的侷限。當然，日本的殖民教育是出於同化的意圖，眾人皆知；但如果深入殖民教育的內裡一瞧，似乎不全然是殖民口號的叫囂，這其中仍然蘊涵不少「近代文明」的內容。如果再考慮學習者的主體能動性，這種具有「現代性」(近代性)蘊義的課程與教材，似乎可促動啓蒙的效果。如果日本人在臺灣所建立的是一種具有現代性意義的教育系統，這當中學習者不能只被視為被操弄的客體，而應該肯定其具有主體性，這種教育具有某些成分的進步力量，讓學習者感受到臺灣應該接受現代化的洗禮。

叁、現代化、現代性與殖民現代性

如果要對「現代化」(modernization)跟「現代性」(modernity)做一區分，只能說前者是源自於後者的一種社會過程，而後者則是前者的起因與結果；也就是現代化帶來技術、政治、社會與經濟的變革與發展，而現代性則是對這些現代化成果做一哲學上的反思。簡言之，這兩者其實是互為表裡，彼此相互影響。紀登斯(Anthony Giddens)認為現代性是現代社會或工業文明的簡稱，它涉及對世界的一系列態度，複雜的經濟制度與一系列的政治制度(尹弘毅譯，2002：69)。隨著科技的發展與民族國家的興起，在紀登斯的看法裡，現代化是一種反身性的過程(reflexive process)，社會環境是我們行動的結果，面對如此這樣的結果，人們開始反思自己造成的風險，例如制定法律來規範商業貿易，確保交易的公平性。用比較簡單的說法來看，在紀登斯的眼中，現代化是合理化的過程。

就如同鮑曼(Zygmunt Bauman)所言(周憲、許鈞譯，2003：12)：

我們可以說，只要存在是通過設計、操縱、管理、建造而成並因此而持續，它便具有了現代性。只要存在是由資源充裕的(即占有知識、技能和技術)、主權的機構所監管，它便具有現代性。.....

然而，從二次大戰希特勒對於猶太人所實施的種族滅絕現象中，鮑曼看出「現代性」背後所隱藏的「矛盾性」(ambivalence)，在不承載任何道德價值的科技與工具理性引領下，讓納粹德國犯下不可思議的清洗屠殺行動，弔詭的是類似的種族屠殺(genocide)依舊在現代化世界不斷出現。當然，鮑曼沉痛與細緻的觀察和質疑，不



是本文的重點，但是卻可見到強調合理性的現代化，其背後隱藏的悖理現象。

對於「現代性」的看法，多如過江之鯽，不過可確定的是現代化是被科技的發展所推動，加上資本與工業主義的推波助瀾，隨著殖民帝國四處征伐，成爲一種全球性現象。以中國而言，西風東漸除了是船堅炮利外，更帶來許許多多的科技建設，如鐵路建設、造船廠、新式軍隊……等。除了可見的實體設施外，現代化也展現在政府組織、法律機制、科層體制……等，一些屬於軟體的思維與建構。而在現代化的過程中，明顯地夾帶殖民帝國的侵略，更精準的說法是殖民帝國將其本國的現代化發展成果帶至殖民地，其背後是出自於掠取資本利益，以帶動自身的經濟活力。當然，西風吹拂東方大地，有的選擇接受，有的則是繼續「天朝自大」，但有些則是無奈地接受。

隨著臺灣成爲日本的第一個海外殖民地之後，對於如何治理臺灣，殖民者當然認爲必須要將明治維新後的現代化日本，在其眼中屬於「落後」的臺灣島上複製。面對充滿瘟疫與瘴癘之氣的臺灣，眼見士兵病死比戰死還多的事實，入臺的第一大事即是興建廁所與下水道，以現代國家的衛生原理，趕走「原始落後」的污穢之氣。其次，爲了「監管」與「監控」之便利性，與開發利源之需要，就得大興土木與交通建設，包括全島的鐵路網與公路網。出於攫取殖民利益之需要，日本人當然著墨於臺灣的現代化建設，但也不能忽略其背後的意圖。如果將殖民視爲相互影響的歷程，在觸及殖民壓迫之餘，面對種種的現代化建設，被殖民者的臺灣人視角，值得我們深入探討。

面對這種殖民夾帶現代化、現代性的雙元性，巴蘿(Tani E. Barlow)明確提出「殖民現代性」(colonial modernity)來指涉如此的殖民現象。她首先提出「**殖民主義與現代性是工業資本主義歷史中不可分割的特徵**」，「**非歐洲殖民地的現代性成爲歐洲現代性的殖民核心殆無爭議**」(Barlow, 1997: 1)。藉由如此的雙元性，巴蘿將其用來指涉與描述東亞的殖民現象，特別是中國大陸、日本、韓國與臺灣。這當中韓國與臺灣成爲日本的殖民地，受到日本咀嚼過的歐洲現代化的洗禮。爲何歐洲帝國主義統轄下的非歐洲殖民地，其現代性形塑的過程成爲殖民核心，正好可驗證前述現代性所肇引的理性治理技術，如現代(近代)國家的衛生原理，確實有助於穩定的殖民統治。現代性不只跟理性主義、啓蒙思想有關，其跟民族主義(nationalism)、資本主義也是相關，當在追求市場擴張以追求利益極大化時，現代性可以提供一個理性的科層體制，讓工廠可以更有效率地產出。而科層體制本身，其目的在於穩定的管理。

除了現代化的實體外，更多的是現代性思維，當然也包括殖民教化，順著學校教育順流而下。最明顯的就屬課程設計與內容，昭和3年(1928)出版的「教育所用國語讀本」，第四卷的第三、四課分別爲(時鐘)(トケイ)與(時鐘之歌)(時計ノ歌)，分別介紹時鐘的使用和功用。時間與現代性有何關聯呢？由於資本主義與工業主義的興起，特別是標準化製程的工廠，爲著製造大量的產品，對於工人必須施以時間的控管。對於統治者的治理權行使而言，更需要嚴格地從事時間上的規劃，特別是以時間來控制人民的行動。⁴對於臺灣的原住民族而言，時間是隨著作物的生長，與傳統祭儀的進

⁴ 就如同紀登斯所言(胡宗澤、趙力濤譯，2005: 265-266)：



行，在殖民者眼中是「鬆散不嚴謹」，甚至是「散漫」。精確的二十四時制的要求，讓原住民分分秒秒進入殖民者的時間規劃。現代化的時間觀對於原住民有何影響，筆者曾在一次的訪談中，聽到長者口述日治時期部落是如何遵守時間，任何集會皆不敢遲到，不像現在連開個村民大會，要拖延許久才能召開。長者言談間自傲於擁有嚴謹的時間觀念，不像時下年輕人視「時間」為無物。

面對「殖民現代性」的「殖民」與「現代化」雙重性，對於日治時期的教育史，或是特定的原住民族教育史，戰後初期大多採取殖民史觀的論述；因為，論及殖民者所引進的現代性內涵，即有美化殖民者之嫌。如果將當時現代化與現代性思維當成一種世界潮流，臺灣在此趨勢中當然不可能置身事外，一些台灣受過中等與高等教育的漢人知識份子，已普遍認為臺灣需要現代化的洗禮（陳芳明，2004）。如果殖民史觀預設被殖民者只是被操弄的客體，顯然它是不應該接受殖民者所引進包含現代性的知識內容。或者，就如同 Jung（2000：43）指出西方與日本的歷史學者所操持的「個殊主義」（particularism），認定韓國是屬於落後遲滯之地，沒有殖民干涉就無法領受現代化。這種觀點認定原居在殖民地，不同族群的人們，在心智上處在蒙昧狀態，是需要殖民者來救贖，此種觀點實甚不合理。德里克（Arif Dirlik）（2002：17）認為經由「歷史的回溯」（the resurgence of history），最重要的議題不再是一種內在於歐洲或是歐美的對話，而是一種全球論述，是地方的社會環境面對現代化時，如何參與與生產不同的現代面向。在此，如前述將現代化視為世界的普遍現象，不管願不願意皆得面對，特別是臺灣四面環海，無法自絕於此趨勢之外，就連原住民族也得面對現代化，並尋求自處之道。

肆、殖民現代性在教育場域的微觀考察

面對殖民現代性這個概念所蘊含的矛盾特徵，將其運用於分析日治時期的臺灣教育現象，可能剪不斷之餘還得理還亂。就以當時的日本殖民地而言，對於殖民者挾帶現代性的學校教育，每個地方的反應殊異。因此，殖民現代性的效果，應就其在地性與脈絡性，而非一與貫之。學校教育的範圍龐大，無法就殖民現代性作一鉅觀之考察，在此僅就一篇「北斗公學校衛生觀」（載於「臺灣教育會雜誌」第4號，出版於1902年）報導，試著以殖民現代性的角度分析之。

這篇報導開宗明義即點出北斗公學校位於市街中央的媽祖宮，光線明亮與空氣流通的狀況差，作為學習場所對於教育有不好的影響，特別是對身體健康有礙。如前所

時間表是最重要的現代組織手段之一，它要求並且刺激著以數量化的時間來調節社會生活，這種方式是以前的社會所沒有的。時間表並不只是一種為確認和使受控的事件具體化（如馬車、火車、汽車和飛機的到來離去）而進行時間分割的手段。一個時間表就是一種時空秩序設置，而時空秩序設置則是現代組織的核心。……

傳統的時間關可能是鬆散的，是隨著生活需要而來運轉；然而透過現代的時空秩序設置，時間表才變得更精確，每個人均得「按表操課」。



述這種近代國家的衛生原理，本來就是國家治理手段之一。學校建築窗明几淨空氣流通，是促進學生健康的基本條件，從此也見到國家對於國民身體的控制與管理。此外，受到傳統儒家文化影響的臺灣，清領時期的教育措施就如同中國大陸各地，是一種私塾與書院教育，並且利用在地的宮廟作為學習場所。這種殖民地傳統的教育與集會場所，當然是殖民者極力想要抑制之處，其管理的方法即是改變集會與教育地點，將其「移置」所謂「正式的學校」，這種學校當然是現代化意義下的學校教育設施。同化教育不只是狹隘的課程的教授，其所展現的是一種整體的社會工程，將莘莘學子拘束在殖民者所設下的教化位置，將使同化更具效率。

其次，便對 76 名學生進行身體檢查，檢查項目有皮膚病、牙齒、甲狀腺……等十項，並且描述檢查的結果。身體檢查項目可以見到依據理性原則而來的分門別類，其知識論的基礎全然來自西方的醫學觀，唯有符合這樣西方醫學所建構下的身體健康標準，才是「真正」的身體健康。而分類檢查更讓人見識到西方醫學隱含的現代性思維——效率，碎裂成「部分」的檢查項目，讓受檢者能夠快速且確實地接受完「全部」的檢查。最終，體格上 42 名列為上等，18 名中等，16 名孱弱；42 名健全無病痛出現，但這當中 12 名算是完全健康，其餘或多或少皆有疾病在身，其中以皮膚與牙齒的病痛對於健康有相當的影響(臺灣教育會，1902：42)。

最後，撰寫這篇報導的北斗公學校校醫某君，針對皮膚病與眼病的成因提出解釋，並提出解決的方法。首先是臺灣人不知「衛生」為何物，不懂「整潔」的觀念，身體有污垢附著，很少使用手巾擦拭，是為皮膚與眼睛發生疾病的原因。對此，這位校醫認為應該在學校設置浴室，學生下課前順便沐浴，藉由清潔來引起爽快的感受，以了悟其中的道理，進而形成對於家屋內外髒亂的厭惡，達成根絕皮膚病的目標(臺灣教育會，1902：42-43)。追求因果解釋是現代性思維的一項特徵，在科學精神的影響下，發揮追根究底的客觀態度，一切要有確切的證據作依據，並對此提出藥方。臺灣人並非沒有屬於自身的醫學觀點，當然這是源自傳統漢醫觀點，只是這種觀點跟源自顯微鏡觀察的「細菌觀」完全不同。因此，在效率與實用的比較上，西方醫學在疾病預防與治療更勝於傳統漢醫一籌，讓臺灣人逐漸接受日本人所引進的衛生原理。

對於原住民族兒童也有類似的看法，在《教育所教育要項》中，有所謂學級檢閱（類似晨間檢查），檢查學童是否帶擦手巾、衛生紙（鼻紙）、指甲是否過長與有否污垢、身體各部是否保持清潔……等（臺灣警察協會，1929：221）。這種個人的衛生檢查，同樣認為身體藏污納垢是導致疾病的原因；但原住民族本身對於疾病跟漢人一樣也有屬於自身的看法，如泰雅人「相信觸犯某些 gaga 就會 shagup 或 tsgabin（二者均是『不淨』之意），而且會被 lyutux 懲罰生病（shagup lyutux，被 luutux 牽連』之意）」（王梅霞，2006：109）。原住民族對於日本殖民者的疾病觀並非全然接受，如大正 9 年（1920）1 月 31 日在臺中廳東勢角支廳馬必魯罕（マビルハ）社發生所謂「蕃害」，起因於大正 7 年（1918）該社發生流行性感冒，導致多人死亡，以致該社族人認為疾病來自外部傳染，於是有蕃丁趁著日本巡查投藥時予以槍擊（臺灣總督府警務局，1932：574）。面對殖民者所來的近代衛生原理，被殖民者勢必以在地病理加以應對，就理性化層面而論，凸顯出殖民理性與在地理性相互交雜、滲透的動態肆應關係（李



敏忠，2004)。對於居住於高山的原住民族來說，流行性感冒是外來者所引致，在其原本生活中並沒有這樣的疾病存在，於是驅離外來者變成必要的措施。而這也可引申至原住民族對於傳統領域的堅持，歷經長久的生活經驗證明，如此的領域才能確保部落生活的穩定，領域被侵犯會肇致部落的瓦解。

原住民族在佐久間左馬太五年理蕃計畫的武力鎮壓下，被迫選擇「順服」殖民政權，必須放棄傳統醫療觀，接受殖民者引進的衛生原理與工程。傳統的屋內葬改為屋外公共墓地的設置，設立療養所並配置公醫、公共浴場與廁所的興建，每天沐浴的要求，接種疫苗……等，在在將殖民者的衛生觀強加於原住民族身上。衛生醫療設施的建置，加上學校教育的配合，日本殖民者也培養原住民醫療人才，在大正5年（1916）保送兩名泰雅族人渡井三郎（後改姓名為日野三郎，族名 Losin Wadan，漢名林瑞昌）與宇都木一郎（族名哈勇·吳松，漢名高啓順），就讀台灣總督府醫學專門學校（桂長平編，1938：165-166）。大正10年（1921）角板山社的宇都木スミ，與詩朗社的關野ユキ，自桃園尋常小學校畢業後，進入日本紅十字社臺灣支部的救護看護婦養成所就讀（桂長平編，1938：166）。Losin Wadan 自醫學專門學校畢業後，即在部落療養所擔任公醫，1937年泰雅族北勢群受到流行性感冒之苦，總頭目 Beisu·Voher 謀起抗日以慰祖靈，然在 Losin Wadan 的醫治與勸說下，消弭一場戰事（瓦歷斯·諾幹，2005：43-46；張耀宗，2009）。可見接受日本醫學教育的 Losin Wadan，理解流行性感冒之病因與治療方式，因而勸說族人放棄傳統的解決方式。

在臺灣殖民現代性的形構過程中，「移植」與「翻譯」扮演相當重要的角色（朱惠足，2009：275）。朱惠足（2009：275）指出「移植」是日本殖民者為了殖民統治的需要，將西方的物質、制度、思想與文化，搬到異民族的臺灣社會，並在殖民地落地植根，進而成為當地社會的一部份。⁵而「翻譯」的過程則包含字義上的「語言學上的翻譯」，以及廣義的文化人類學意涵的「文化翻譯」（將不同種族的文化邏輯與實踐，轉換成自我種族可以理解的文化系統）（朱惠足，2009：275）。回到主體詮釋的位置，原住民族並沒有脫離自身的文化脈絡，接受日本式殖民教育，當然是處在「翻譯」的過程。原住民族透過如此的過程，從自身的文化社會脈絡出發以從事反思行動，進而將西方的現代文明「接枝」至部落社會的發展。如同保持清潔習慣如能促進身體的健康，當然就會自然地養成每天沐浴的習慣，反之亦然。被殖民者不是盲目地接受灌輸同化，不可能任意接受殖民者形塑虛假意識，如果這是一種現代化的學校教育措施，必然含有「啓蒙」的成分⁶，而帶來生活型態的轉變。

學校教育具有多重面貌，衛生檢查只是極渺小的一部分，使用「殖民現代性」來詮釋這樣一個小活動，實在是以管窺天。不過，從像身體檢查如此的衛生教育活動，

⁵ 如果要準確地稱呼，應該是指經過「日本化」之後的西方近代文明。

⁶ 「啓蒙」不是意指原住民族處在「幼稚」的狀態，而需要自認「高度進化」的殖民者帶領。「啓蒙」對於原住民族而言，是站在主體位置來詮釋外來者所引進的所謂「文明成果」，而從傳統的拘束中解放出來。傳統上遇到傳染病時，原住民族選擇將病人留在部落，健康的人則離開另覓居住地，或者將病人集中於遠離部落之外的地方；當接觸到近代西方醫學後，使用疫苗與投藥治療，如能展現效果，將使得原住民族願意西方的醫療方式。



卻可見到殖民者斧鑿斑斑的企圖，無怪乎傅科(Foucault, 1995)以「規訓」(discipline)作為現代化過程所設下種種「裝置」(apparatus)之基本功能。學校是規訓裝置之一，殖民者透過披著現代性外衣的學校教育，來對學生進行各式各樣的檢查與控制，顯然是有助於殖民統治的穩定。既然學校教育對於統治有所助益，殖民者當然樂於為之。傅科在詮釋其「權力」(power)觀念時，不在於外在的強制力控制，而是內在的自然順從；學校教育當然是在展現柔性的知識順從，人們願意樂於接受來自殖民者的知識移植工程，當然是外來者的知識有其「實用性」，能夠解決生活的週遭問題。顯然，槍口下的順從只是外在虛與為蛇，反而透過柔性手段會帶來從屬關係。

張隆志(2004: 158)認為殖民現代性分析「是以殖民主義與現代性作為主要問題意識和分析概念，從歷史整體性及區域特殊性的雙重觀點，來解明殖民主義與現代性在母國和殖民地的共構關係與歷史實態」。泰勒(Charles Taylor)提出「多重現代性」的概念，不再將現代性視為以歐洲為典範的單一過程，轉而將歐洲視為現代性的第一個模型，進而引起充滿創意的模仿行動(李尚遠譯, 2008: 292-293)。後發展中國家在推進現代化的過程中，通常把發達國家的現代性作為模仿與學習的對象，又常常在選擇過程中被動地(受特定文化背景制約)或者主動地(處於特定的價值選擇)對學習與模仿的對象加以修正，從而形成現代性的豐富內涵和差異性(衣俊卿, 2011: 98)。日本的明治維新是如此，同樣臺灣社會也是如此，漢人與原住民族同樣需要接受現代化洗鍊。臺灣原住民族自有文字記載以來，部落社會就不是處在封閉狀態，例如透過貿易的方式取得鐵器，經由通事獲得鹽等生活必需品，特別的是當原住民族取得槍枝後，發展出比漢人更精良的用槍技術。⁷總之，人不可能只是被操弄的客體，但面對殖民者以強大的武力鎮壓作為後盾，被殖民者似乎無任何選擇之餘地，此時發展出策略性的因應之道似乎有所必要。同樣地，原住民族在接受日本式殖民教育的過程中會有所因應，因而會見到當時的原住民族，閱讀到來自西方「現代文明」知識的同時，策略性地在部落社會引發種種的改變。但在觀念吸取的同時，也要觀察實際的行動層面，也就是所謂現代化與現代性在部落社會實際運作的結果。⁸

⁷ 光緒 15 年(1889)9 月 24 日〈副將開山戰沒摺〉記載：九月初一日，劉朝帶督弁勇五百人入山開路，距蘇澳五十餘里之光立嶺地方，將隊伍紮該嶺東西兩面，其地去老狗社尚二十餘里，蔓草荒山四無人，劉朝帶分隊跋山，另遣差員黃德昌攜帶化番二十人餘人前往探路，營官曾友成率勇一百五十人正在嶺西開路，不虞黃德昌甫過山嶺，忽有伏番無數，槍如雨發，黃德昌與隨從二十餘人均被戕害。該兇番乘勢圍殺曾勇成開路勇夫。劉朝帶督帥弁勇，開槍接戰。番圍過眾，竟與營官曾友成等弁勇二百數十人一併陣亡(劉銘傳, 1987: 234-235)。由上述之記載，原住民族部落有能力與清廷的軍隊對戰，甚至造成二百餘人的陣亡，似乎可代表原住民使用槍械的技術精良。日治時期，日本人利用飛機想要轟炸北勢八社，在低空轟炸時，被部落戰士一齊對空射擊擊中飛機，飛到雪山坑深山墜毀(游霸王·挽給赫譯, 2001: 310-311)。如果這段口述歷史屬實，也可驗證原住民族用槍技術並不差。

⁸ 面對日本殖民者，臺灣各個族群的因應策略當然不同，就連不同的階級也有不同肆應之道。同樣地，不同族群的原住民族對於日本式教育當有不同的行動方略，就連同族群的原住民隨著居住區域的不同，吸收現代化的腳步也跟著不同。本文主要是以殖民現代性作為考察日治時期臺灣教育的一個取向，至於各個族群面對現代化的態度與應對，則有待將來更細緻之探究。此外，殖民者在對原住民族部落的治理上，是以「同化」(日本化)程度作為標準，刻意地選擇所謂較為「進化」、「開化」的族群作為



伍、結語

日本人殖民臺灣的初期，在教育作為上即確立以國語(日語)為主體的同化教育措施，藉由統一語言做為殖民地溝通的工具，以換取穩定的統治。由於，殖民者視殖民地為落後、蠻荒與原始之處，乃為普遍的自大想像，在教育的實際運作上，就以殖民者自身認為的「上等」知識，成為其宰制灌輸的工具，因而讓臺灣人得以接觸到「現代文明」。然而，隨著殖民者腳步同時進入臺灣的現代文明與現代性知識，也透顯出「殖民現代性」的雙元矛盾性格，此時回到學習者的主體位置，較能看出日本殖民教育的真正影響。

日本統治時代的臺灣教育史研究，無論是從殖民教育角度，抑是現代化與現代性，皆有流於偏頗之虞，前者只見被殖民者淪為被操弄的客體，後者則有美化殖民者之嫌。運用「殖民現代性」做為分析概念與架構，可見到整個蘊藏現代性特徵殖民教育的多重面貌；但如此概念具有矛盾性格，導致在殖民教育現象的分析上也顯得困難重重。本文嘗試從學習者的主體詮釋角度出發⁹，較能看出日本殖民教育的發酵程度。如從當時的社會氛圍觀察，五十年的殖民統治，除了初期的武力鎮壓外，大致上還維持穩定的狀況，達成殖民者治理上的意圖。另一方面，隨著殖民帝國而來的現代化現象，讓臺灣成為世界體系的一環，現代化工程在臺灣成為不可逆的腳步，持續發展至當下。

現代性雖然隨著殖民而來，但兩者畢竟是不一樣的觀念，就如同「現代化」不等於「西化」，同樣地，「現代化」也不等於「日本化」。對於原住民族而言，從主體詮釋的角度來看，或許可以緩解殖民的悲情，而彰顯現代性與現代化的學習。但即使有了現代化建設，並不代表美麗烏托邦的來臨，現代性並不是幸福的保證，現代性所隱含來自歐洲的「理性」(rationality)，無法全面取代部落的理性運作。這涉及觀念吸收與行動實踐兩個層次，當學習現代化之知識後，在實踐上便會受到傳統的挑戰。畢竟現代化與現代性不是部落發展的全部，傳統理性不可能全然被揚棄，而是兩者相互對話與妥協，而找到一條可行且合理的發展道路，由此可見原住民族社會的現代化工程，依舊是現代進行式。

「模範」，進而在形諸文字的報導上給予較多的篇幅，這形成在針對日治時期的原住民族相關議題的探討上，會比較偏重特定的族群，而這種探討也容易受到「殖民者文件」的影響。

⁹ 學習者的主體詮釋角度在於以學生作為學習的主體，具有殖民現代性性格之教育如何發酵，應由學習者來表達。此外，以學習者為主體也展現現代性中所隱含之「個體性」(individuality)，現代教育針對的是學習者個人，而非其背後的家庭與社會，殖民者希望透過如此的教育方式直接影響學習者。相對地，殖民者的教育也會在眾多學習者身上產生不同的反應，例如在郭亮吟(2007)所執導的紀錄片【綠的地平線：臺灣少年工的故事】中，八千多名二戰末期到日本參與軍用飛機生產的臺灣少年，戰後有的回臺灣，有的留在日本，有的則前往中國，從此即可看出同樣是接受殖民教育，其在學習者身上的反應卻是不同。



參考文獻

- 大津麟平(1914)。**理蕃策原議**。巖手縣：著者。
- 尹弘毅(譯)(2002)。A. Giddens & C. Pierson 著。**現代性：紀登斯訪談錄(Making sense of modernity: Conversation with Anthony Giddens)**。臺北市：聯經。
- 王興安、鳳氣至純平(譯)(2006)。陳培豐著。「同化」的同床異夢：日治時期臺灣的語言政策、近代化與認同。臺北市：麥田。
- 王梅霞(2006)。**泰雅族**。臺北市：三民書局。
- 瓦歷斯 諾幹(2005)。殖民、族人與個人：樂信 瓦旦。載於楊和穎(主編)，**桃園縣老照片故事.2.泰雅先知：樂信 瓦旦故事集**(頁 25-98)。桃園縣：桃園縣政府文化局。
- 朱惠足(2009)。「現代」的移植與翻譯：日治時期臺灣小說的後殖民思考。臺北市：麥田。
- 衣俊卿(2011)。**現代性的維度**。哈爾濱：黑龍江大學出版社。
- 吳文星(2008)。**日治時期臺灣的社會領導階層**。臺北市：五南。
- 李尚遠(譯)(2008)。C. Taylor 著。**現代性中的社會想像(Modern social imaginaries)**。臺北市：城邦文化。
- 李敏忠(2004)。**日治時期殖民現代性研究—以《臺灣日日新報》漢文版衛生論述(1898-1906)為主**。國立成功大學臺灣文學研究所碩士論文，未出版，臺南市。
- 周憲、許鈞(譯)(2003)。Z. Bauman 著。**現代性與矛盾性(Modernity and ambivalence)**。北京：商務。
- 林瑞昌(2005)。本省山地行政的檢討。載於楊和穎(主編)，**桃園縣老照片故事.2.泰雅先知：樂信 瓦旦故事集**(頁 109-113)。桃園縣：桃園縣政府文化局。
- 持地六三郎(1998)。**臺灣殖民政策**。臺北市：南天。
- 許佩賢(2005)。**殖民地臺灣的近代學校**。臺北市：遠流。
- 桂長平編(1938)。**理蕃誌稿第五篇**。台北：臺灣總督府警務局。
- 陳芳明(2004)。**殖民地摩登：現代性與臺灣史觀**。臺北市：麥田。
- 張隆志(2004)。**殖民現代性分析與臺灣近代史研究本土史學史與方法論芻議**。載於若林正文、吳密察(主編)，**跨界的臺灣史研究——與東亞史的交錯論文集**(頁 133-160)。臺北：播種者文化。
- 張耀宗(2009)。「蕃秀才」與部落發展。**教育研究集刊**，55(4)，1-28。
- 溫吉譯(1957)。**臺灣番政志**。臺北市：臺灣文獻委員會。
- 臺灣教育會(1902)。**北斗公學校衛生觀**。**臺灣教育會雜誌**，4，42-45。
- 臺灣省文獻委員會編(1993)。**臺灣史**。臺北市：眾文。
- 臺灣總督府警務局(1935)。**蕃人教育概況**。臺北市：臺灣總督府警務局。
- 臺灣警察協會(1929)。**教育所教育要項**。**台灣警察協會雜誌**，148，213-223。
- 游霸王·撓給赫(譯)(2001)。**達利·卡給著。高砂王國**。臺中市：晨星。



- 劉銘傳（1987）。**劉壯肅公奏議**。臺北市：大通書局。
- 鄭政誠（2005）。**認識他者的天空：日治時期臺灣原住民的觀光行旅**。臺北縣：博揚文化。
- 藤田修平、蔡晏珊（製片）、郭亮吟（導演）（2007）。**綠的地平線：臺灣少年工的故事【影片】**。（取自智慧藏學習科技股份有限公司，臺北市南昌路二段 81 號 8 樓）
- Barlow, T. E.(1997). Introduction: on “colonial modernity”. In T. E. Barlow(Ed.),*Formation of colonial modernity in East Asia*(pp. 1-21). Durham: Duke University Press.
- Dirlik, A. (2002) . Modernity as history : post-revolution China, globalization and the question of modernity. *Social History*, 27 (1) , 16-39.
- Foucault, M (1995) . *Discipline & punish: the birth of the prison*. NY: Vintage Books.
- Jung, Tae-hern (2000) . Economic features of colonial modernity in modern Korea. *International Journal of Korean History*, 1, 39-60.



“Colonial modernity” as a Research Dimension of Taiwan Education on Japanese Colonial Period

Yao-Chung Chang
Chung Hwa University of Medical Technology

It attempts to take “colonial modernity” as a research dimension of history of Taiwan indigenous education on Japanese colonial period. Firstly, it is trying to analysis educational phenomenon of Japanese colonial period, and to inquire and observe how to impact Taiwanese, especially indigenous peoples who accept Japanese colonial education from the dual nature of “colonial modernity”. Based on the duality and contradictory of “colonial modernity”, it is more reasonable to return the position of learners’ subjective interpretation and to refer Taiwan social context at that time, and can more better to see Japanese colonial education how to impact the different Taiwan peoples really.

Keywords: colonial modernity, a research dimension, Taiwan education, Japanese colonial period.

