

日治時期台灣官方文學教育初探 ——以公學校課程為考察對象

許倍榕

成功大學台灣文學系博士

中文摘要

本文以日本殖民統治時期台灣的官方文學為考察對象，探討殖民者主導的近代文學教育，何時、為什麼出現，且具有什麼特徵。此涉及日本近代國家體制的整備、對台統治策略的演變，以及文學近代化的歷程。論文以台灣人學童就讀的公學校為討論重心，分析文學教育形成的歷史因素與過程。從討論中可見，此與統治者的德育構想息息相關。儘管時間稍晚，日本本土基於培育「忠君愛國的臣民＋文明國的自主之民」而規劃的文學教育，隨著殖民統治型態的轉換，逐漸被導入台灣人的課程。然而此統治策略具雙面刃特性，一方面或能達到深層思想控制，培育對國家「無害」的「自由個體」；但另一方面，表現工具與方法從壟斷到鬆綁，亦可能讓超出國家期待範圍的思想與價值得以萌生發展。

關鍵詞：官方文學、文學教育、藝術教育、審美、公學校課程

Exploratory Research on Sanctioned Literary Education during the Japanese Colonial Period in Taiwan: Using the Public Elementary School Curriculum as an Example

Hsu, Pei-jung

Ph.D., Taiwanese Literature,
National Cheng Kung University

Abstract

This study investigated the characteristics of modern literature education in Taiwan under the Japanese colonization. The emergence and timing of literary education in Taiwan was related to the reorganization of the Japanese government system, the evolution of the colonial ruling strategies in Taiwan, and the process of literature modernization. We examined these historical factors through the scope of the changing literary education in Taiwanese public elementary schools. We observed that Taiwanese literary education was closely related to the Japanese ruler's moral conception. Despite the late effort, the colonial government-sanctioned literary education aimed to develop "loyal, patriotic, and self-regulated people of a civilized empire" was gradually introduced into the Taiwanese public elementary school

curriculum. However, the introduction of literary education was a double-edged sword. On the one hand, the ruling strategy achieved deep ideological control and nurtured free individuals that were harmless to the state; however, the methods of expression might have given birth to ideologies and values that went beyond the Japanese government's expectations during the transition from cultural monopoly to a more relaxed rule.

Key words: sanctioned literary education, literary education, art education, aesthetic appreciation, public elementary school curriculum

日治時期台灣官方文學教育初探 ——以公學校課程為考察對象

一、前言

關於日治時期台灣文學的討論，與體制結合較為密切、官方色彩濃厚的文學，一直是個無以迴避的對照面。其重要性在於能幫助我們，更脈絡地理解某一類的思想與表現，在殖民體制內的意義，或者說政治作用，大抵是什麼。當然，這個對照面有其自身複雜的歷史，而透過現有的前行研究，我們對所謂官方文學的認識，主要是由親官方立場的媒體、文化組織、作家、作品，和幾個特定時期的文藝政策所構成。除此之外，尚有一個重要環節，目前較少主題式與系統性的研究——官方文學教育。

日治時期在台灣最易獲得傳播資源與接收對象，並且對各種知識範圍與概念型塑最具影響力的，莫過於體制教育。許佩賢探討日本殖民政府導入的新式學校體系時，分析其特徵乃「國家權力的介入、講求教育機會均等、編纂合適教材，有組織、有系統地傳遞一套國家所認可的價值與知識體系，以及因應機會均等後大量的受教者，而選擇按照年齡分組及一對多的集眾教學方式等等」¹。這套新式學校體系，經過初期的過渡與適應期後，逐漸取代傳統書房教育。由於學校教育由政府主導，且在知識的散播與詮釋上具有一定程度的壟斷性，因此當我們希望對日治時期台灣社會的文學發展情形進行多層面的比較，特別是留意向來被作為對照面的官方文學，與此相關的體制文學教育，也就成了首要探討對象。

¹ 許佩賢，《殖民地台灣的近代學校》（台北：遠流出版社，2005年），頁26-27。

不過，這項作業必須考慮一點，即「文學教育」的成形，涉及 19 世紀末 20 世紀初「文學」本身的演變史。國語教育裡的文學教育，包含由「文學＝學問、學術」漸移到「文學＝語言藝術」的概念轉變過程。在談論「日治時期文學教育」之前也須釐清，在日治時期，「文學」並非一開始就是穩定的概念，而我們今天所認知、已然習慣的「文學教育」，當時在「國語教育」裡實歷經一些演變才慢慢浮現。本論文也嘗試考察此浮現過程，並探討以「語言藝術」、「美」為重點的「文學教育」何以出現？

透過官方文學教育的成形過程，本文希望進一步思考「文學」成為一個公認的獨立領域，且朝向審美性質定著，其內含的兩面意義。誠如伊格爾頓所言，審美從一開始就是矛盾且意義雙關的概念，它扮演著真正的解放力量角色，同時也是把社會統治更深層地置於被征服者的體內，作為一種最有效的政治領導權模式而發揮作用²。本文將由此面向出發，思考並探討現代意涵「文學」在殖民地體制內的確立與發展，以及統治階層對文學的認知、運用與規範。

限於篇幅，本文將把重點放在統治者如何規劃被殖民者的教育，即教育構想、策略的轉變，而此間「文學教育」何時、何以浮現？其歷史因素為何？考察的時間範圍，以文學教育出現並大抵成形的二〇年代為止。此外，本文首先以台灣人學童就讀的公學校為討論重心。這是因為考慮當時台日隔離教育存在的落差，公學校文學教育成形較晚，而我們也可以藉由這種延遲，觀察總督府的施政底線，即作為統治型態轉換的一環，文學教育終於不得不起，乃至放入台灣人教育的規劃內，其背後的成因為何？以下將依序探討。在此之前，首先回顧文學教育在日本的生成背景。

二、作為文明認證的「自主之民」

何以文學教育成為必需？我們知道，日本的近代國家體制設計，是以「尊皇」與「近代化」為原則³，一方面強調「國體」觀念，確立以天皇為中心的政

² 特里·伊格爾頓 (Terry Eagleton) 著，王杰、傅德根、麥永雄譯，《美學意識型態》(廣西：廣西師範大學出版社，1997 年)，頁 16-17。

³ 陳瑋芬，《近代日本漢學的「關鍵詞」研究：儒學及相關概念的嬗變》(台北：台大出版

治秩序；一方面在十九世紀末逐漸整備出立憲君主共和國體制，透過帝國憲法確立天皇主權，明文保障國民的言論、結社、秘密通信自由等基本權利，並設置帝國議會，開啟民意通向國政的體制內管道。同時，官方也透過〈教育敕語〉提供國民道德準則，明示「臣民」義務。因此在其「國民國家」構想中，「國民」必須同時是對天皇效忠的「臣民」，也是文明國的「自主之民」。

儘管明治維新後的日本實質上仍是專制國家，但朝向「文明國」的欲力，使領導階層與知識階層接受「自主之民」觀念，並體認其必要性，這讓近代日本的國家體制蘊含人本、自由的機會和空間。誠如活躍於二〇年末至三〇年代後半的日本哲學家戶坂潤所言：

在日本的民主主義，絕無具備完全的布爾喬亞民主之型態與實質。由於封建性官僚、軍閥勢力的混淆與妥協，顯然只不過是相當被扭曲的民主主義。但重點是，這還是個以民主主義為基調才能夠被扭曲的民主主義。在日本，自由主義的意識儘管是相當不澈底的型態，但已成為我們社會常識的基調，直到今日。⁴（筆者譯）

對國家而言，國民教育須培養國民「忠君愛國」之心，也須使其具備一定的知識基礎、熟習表達工具與方法，並在思想、行動上展現一定的獨立性，而這種涉及思想、個性、情感的「表現」課題，自然落在語言、藝術等教育領域。

1906年日本出版的一套中等國語教科書教學手冊上提到：「國的文野在於有無國民教育，無教育即未開之民，重教育貴學術，智識上的優者，是文明國民首要之事。增進智識同時，亦必須增進文藝美術嗜好。文藝美術是國家之錦，國民之花。」⁵這是作為「總結」的最後一課，其中有許多我們不陌生的「前進」動向，也是十九世紀末以來擴散的世界性趨勢——成為「文明國」。該文提示「文明國」的條件：國力（經濟、軍備）、文明國民（智識、文藝美術、公德）。若由此總結回頭考察這套國語教材，可以看到它是一套透過語言教學整合各科知識的

中心，2005年），頁12。

⁴ 戶坂潤，《日本イデオロギ一論》（東京：岩波書店，1977年），頁18。

⁵ 芳賀矢一，《中等教科明治讀本參考書·卷十》（東京：富山房，1906年），頁115-117。

綜合讀本。所謂「綜合讀本」，是指除了國語教學之外，也將其他科目如修身、歷史、地理、理科、實業，以及與日本皇室、軍事、制度等相關知識，以平易文字加以編寫。因此這套國語讀本也經常藉由現代政治、法律制度的介紹，告知學生西方「文明國」型態，說明國家政體類分為「君主獨裁國」及「立憲君主共和國」，而「當今世界文明國都是後者」（《中等教科明治讀本參考書·卷十》，頁30-32）。由於近代日本採行立憲制度，因此課程中也提示讀者作為「立憲國國民」應有的覺悟。強調作為「自主之民」，須成為「自己支配自己，有自覺心的人」，應重視人格、尊重學問藝術、振興商工業等（《中等教科明治讀本參考書·卷十》，頁115-117）。

由於「自主之民」必備教養包含「文藝美術」，因此這套國教材反覆強調「文學是國民之花，文明國必有偉大的文學」（《中等教科明治讀本參考書·卷十》，頁81-84），且「常能代表國民的性格」（《中等教科明治讀本參考書·卷十》，頁3-12）。此時期中國的「文學＝學問、文章」觀念在這些編寫教材者的學養與記憶中尚未消退，因此出現這樣的教學建議：

支邦的書分為經史子集，賤視小說戲曲之類。我國也將和歌俳句等作為賞玩風流之物，至於小說戲曲，直到最近還作為戲作而輕之，如馬琴也說，自己是寫無用之書供兒童賞玩，而買入有用之書。西洋重視美文學，分為敘事詩、敘情詩、戲曲，精神上第一流的人物沒有人不寫。東西文學有如此的社會懸隔，這種差異要說明。⁶（筆者譯）

在對此「懸隔」有所認識同時，編者提醒教學者從「美文學」的意義說明，並解釋「美文學是人生所必要」（《中等教科明治讀本參考書·卷十》，頁81）。可見在此時間點，日本國語教學中對於「文學」、「文學史」的介紹已偏向審美意涵。不過先行研究也提醒，無論是從「學術」或從「語言藝術」的「文學」概念出發，「日本文學史」通常從《古事記》、《日本書紀》（兩者皆為歷史書籍）等開始敘述。這表示其收錄的範圍，包含在美學、思想，或歷史意

⁶ 同註5，頁83。「支邦」指中國。另，原文「經文子集」，其中「文」應為「史」的訛字。馬琴即曲亭馬琴，也就是龍澤馬琴（1767-1848）。

義上被認為值得評價的寫作，是一種廣義文學概念⁷。由於被認為是國民須知的「本國文明」，因此許多古今「優秀寫作」被納入文學史教育，其中不乏後來被歸類歷史、哲學、宗教、政治等其他學科的文章。另一方面，因語言藝術的「美文學」也是國民須知的「世界文明國趨勢」，因此在語言教育中逐漸成為重要的一環。這套國語教材即由此立場出發，介紹日本及他國文學，說明文類特色、寫作技巧、賞析重點。值得注意的是，在這種偏向審美教育的內容裡，交織著許多關於「國民精神」、「國民性」的敘述與引導。可以看到「文學史」與「國民性」的支援關係，也顯示學校文學教育在一開始就身負國民道德教育的任務。

此教材出於日本國文學奠基者芳賀矢一之手，他撰寫的《國文學史十講》，於 1899 年出版，該書已具「和文」、「美文學」本位的思想特徵⁸，是「文學」朝「語言藝術」意涵轉換的重要指標之一。芳賀於 1901 年自德國留學後返日，翌年成為東京帝國大學國語國文學教授，此前便曾和上田萬年等人共同編纂國語教育用的《國文學讀本》（1890）。1903 年日本教科書改採「國定制」，由國家掌握教科書籍的編訂與發行。此後他亦參與國定教科書編纂，在日本國語教育規劃及國語意識型態建立上是位關鍵人物。前述在國語教育中將道德教育文學化的作法，在不久後芳賀的《國民性十論》（1907）裡達到極致。

不同於芳賀在日本文學史著作裡，描述具美好性格（國民性）的日本人，以遠古以來使用至今、優雅柔和的語言（國語），創作優美富含情感的文學作品，一面展示日本文明史，一面凸顯日本民族特殊性。《國民性十論》的做法，則是逆向提煉，以日本人性格為焦點，透過大量文獻考證，歸結出日本人的十個特性：忠君愛國、崇拜祖先注重家名、現世的實際的、愛草木喜自然、樂天灑落、淡泊瀟灑、纖麗纖巧、清靜潔白、禮儀作法、溫和寬恕。將過去分散文學史中的「國民性」，重新整理為清晰標語，它們既是日本人可引以自豪的民族特性，也是便於國民遵循的德目。

⁷ 鈴木貞美著，王成譯，《文學的概念》（北京：中央編譯出版社，2011年），頁 223。

⁸ 同註 7，頁 214-215。

該書通過文獻學的實證性，從文學資料佐證，把一種對國民共同性的想像加以學術化、歷史化，並將傳統倫理道德重新描述為感性而優美的特性。這項研究的作用，是將生硬的道德「教訓」，轉化為柔和、具美感、懷舊氛圍的「共有傳統」與「記憶」。實際上也是對天皇中心意識型態與儒學的倫理道德觀進行重塑，通過近代學術、藝術的轉化，改由新的途徑召喚民眾自發性的維護與遵守。該書結論提到，期待由此反思隨西方制度、文明而來的民風改變，在新時代裡重新審視「我民族的美德」，正確判斷什麼需要改變，什麼需要守護⁹。桂島弘宣曾分析芳賀這些經過德國文獻學洗禮的近代日本國文學者，其實是通過文獻學的「科學性」，重新復甦已被視為「非合理性」的國學思想¹⁰。

這裡我們看到語言藝術獲得制度性支持的理由。首先，在國家教育提供學生對「文明國民」的想像裡，文藝素養是人民必備教養之一。儘管「文學史」通常包含廣義文學的各種「優秀寫作」，但所謂「文藝素養」，有相當比重指向前述教科書所言，即西方「精神第一流的人物沒有人不寫」的、作為「藝術」而非「學問」的「文學」。此外，這個審美性質的「文學」，在國民教育與「日本人論」裡發揮相當程度的緩衝作用，特別對「道德」的美感化。這些「美德」被有意識地區別於中國或西方的道德，被描述為既是良善的國民性格，也是深具傳統及雅趣的生活藝術。

不過這些仍屬灌輸性質的知識。由於近代日本統治階層對於「日本國民」的構想，首先是「忠君愛國的臣民」，進而是「自由的個體」。因此如何培養獨立思考、自由表達情感思想，且「無害的」的「自主之民」，也就成為涵蓋語言工具及表現方式等訓練的「國語教育」之重要任務。

日本國語教育這類啟發性質的「鑑賞」、「表現」、審美性質的「語言技巧」等環節，約莫在大正時期（1912-1926年）才有較活躍的發展，不過明治後期已見變化跡象。不少研究報告指出，明治後期的國語教材裡，直接「教訓」內容已大幅減少，取而代之的是透過故事性內容，讓學生體會文中「寓意」¹¹。

⁹ 芳賀矢一，《國民性十論》（東京：富山房，1908年），頁258。

¹⁰ 桂島弘宣，〈對日本國學的關注與傳統的「創造」〉，《深圳大學學報：人文社會科學版》第2期（2013年3月），頁6-15。

¹¹ 府川源一郎，〈教育文化史としての「國語教科書研究」—イソップ寓話「ウサギとカメ」の

隨著自由主義潮流，教導學生運用語言的方式與價值觀也產生變化。例如國語教材裡關於「語言態度」的教學重點，明治時期大抵崇尚「寡默、不說謊、正直」，到了大正時期，則開始鼓勵「該說的時候就說」¹²，傾向一種較為重視個人權利、平等互動以及自由表現的觀念。

此外，在文學、藝術教育方面，「自由發表」趨勢也日益增長，1913 年教育工作者蘆田惠之助倡議在「綴方科」（即作文課）裡採用「隨意選題」，主張「自己的思想用自己的話表達」，相較傳統課題寫作，更著重兒童創造性的培育。雖然其後遭到一些非難，但蘆田的理念在日本國語教育裡受到廣泛認同與迴響，甚至開啟往後日本的生活綴方教育運動。與此理念呼應的鈴木三重吉，也在 1918 年創辦兒童雜誌《赤鳥》（赤い鳥），同樣延續自由表現的觀念。該雜誌後來集結並培養許多兒童文學、美術、音樂的創作者，帶起一股文化運動潮流。不久後還有山本鼎的自由畫教育運動，他在 1919 年於日本長野縣農村首度舉辦自由畫展，有別傳統「臨摹教育」，主張兒童自由選擇題材，依自己的觀察、感覺、想像去繪圖。這種審美變革影響所及，後來《赤鳥》也開始募集自由畫，甚至新聞報紙、商店櫥窗也頻繁展示自由畫作品¹³。

竹村民郎將此自由表達、兒童對「美」的天然表現，視為大正民主風潮下「民眾主體文化的萌芽」。但他也從山本鼎對皇室的尊崇，提醒我們其自由主義思想與皇室中心主義並無矛盾。事實上日本文部省早在二〇年代初期就對自由畫運動表現出積極靠近的態度，對國家而言，其不得不關注並設法吸收這場運動的「大眾性」。在山本長年推動下，自由畫運動成為全國性活動。1932 年文部省於小學圖畫教育中採用自由畫，這場運動最終被納入體制¹⁴。川村湊亦曾對蘆田、鈴木等人指導的兒童自由書寫提出分析，認為其思想行動，造成的實

場合—》，收於吉田裕久等編著，《國語教科書研究の方法—國語教材の変遷を考える—》（東京：全国大学国語教育学会，2012 年），頁 19-30。

¹² 吉田裕久，〈國語教科書に於ける言語教材の史的変遷〉，收於藤村和男等編著，《初等中等教育の国語科の教科書及び補助教材の内容構成に関する総合的、比較教育的研究—学力の基礎をなす言語能力の形成を中心として—》（東京：財団法人教科書研究センター，2008 年），頁 25-44。

¹³ 竹村民郎著，林邦由譯，《大正文化：帝國日本的烏托邦時代》（台北：玉山社，2010 年），頁 184-186。

¹⁴ 同註 13，頁 190-191。

質結果，是以教育為名，將兒童的精神面、內心、思考方式、感覺方式等置於「帝國」管理與監視下¹⁵。可以想見，一個以「自由」為表面原則的統治模式，即培育「自由個人」，使其「主動」參與並維護現行體制，是近代日本國家體制整備過程的重要課題。至於官方如何因應時潮，設計出一種對統治階層而言無害的「自由」，從而影響、規範「文學」內涵？而這些構想，又是如何運用於殖民地台灣？接下來將以台灣的文學教育做為實際考察對象。

三、公學校文學教育的發端

（一）語言教育與審美教育

日治初期台灣的言論界與公開出版品裡，「文學」大抵指向文教、學術、言論界、善文者、博學之人、涉及較廣範圍的寫作等。雖然隨著語言藝術文學觀在日本本土的發展，台灣媒體也慢慢出現狹義「文學」用法，但尚未穩定。因此教育界的「文學」用例仍有多義，且經常被用於指稱中國傳統的「文章」，有時還帶有一種「前近代文化」暗示。相較於「日本語」及「近代文明」的需求及必要性，早期殖民地教育的規劃者，並不需要特別考慮審美教育，當然我們也就很難在日治初期的初等教育裡看到所謂「文學」（語言藝術）訓練。因此接下來的文學教育的考察，須同時關注幾個面向：1、語言教育的特徵；2、審美教育的出現；3、「文學＝語言藝術」的轉變。以下將從當時官方訂定的教則、教科書、教學指導的參考文章及書籍等，觀察其基本方向與內容。

日治時期官方教育的起步，始於 1895 年 7 月設於台北八芝林的「芝山巖學務部學堂」，當時招募一批台灣鄉紳子弟，以日語為教學重心，此後各地陸續開設日語教育機構，因應初期通譯人力需求。1896 年總督府於全台設立「國語傳習所」，作為台灣人的國語教育機構，教學對象包含成人及孩童¹⁶。根據 1896 年 6 月公布的「台灣總督府直轄國語傳習所規則」，其本旨乃「教授本島人國語

¹⁵ 川村湊，《作文のなかの大日本帝国》（東京：岩波書店，2000 年），頁 62。

¹⁶ 台灣教育會編，《台灣教育沿革誌》（台北：台灣教育會，1939 年），頁 168。

以資其日常生活並養成本國的精神」(《台灣教育沿革誌》，頁 168)。語言教育重點是日用實學及日本精神養成。由國語教授要旨可以看到，在日語教學上，著重語言知識(文字、文句)及語言技能(讀法、寫法)，目標是以日語**正確表達**自己的思想、**理解**他人的表述(《台灣教育沿革誌》，頁 171)。教學側重語言應用，尚無審美訓練的提示。因應傳習所教學，同年總督府民政局學務部出版《台灣適用國語讀本初步》(上卷)。先行研究指出該教材雖名「國語讀本」，但為了銜接未來的實學，採取廣泛教授博物(自然)、地理、歷史、理科、天文等綜合知識的編輯方向¹⁷。此後台灣初等普通教育的國語教材都可看到這類「綜合讀本」的特徵。

前述以**道德教訓、語言應用及銜接實學的綜合知識**為主的教學走向，在往後以台灣人學童為對象的公學校教育裡延續下來。1898年7月28日「台灣公學校令」公布，同年10月16日台灣總督府頒布「公學校規則」。第一條揭示公學校本旨「乃對本島人子弟施德教，授實學，以養成國民性格，同時精通國語」(《台灣教育沿革誌》，頁 229)。即承接上述綜合知識的教學重點。此外規定修業年限六年，教授科目有修身、國語、作文、讀書、習字、算術、唱歌、體操等。在細分後的國語、作文、讀書、習字等教科裡，可見內容及程度的設定仍偏重日常生活應用。例如同樣著重培養正確使用及理解他人語言，作文、習字則規定讓學生練習「適應公私之日常必須文章」(《台灣教育沿革誌》，頁 231)。這與早一年台灣總督府為在台日人子弟所設計的小學課程很不同。

1897年當局發佈「台灣總督府國語學校第四附屬學校規程」，在國語學校設置小學科，是日人兒童初等教育機構，修業年限為六年。教授科目有修身、讀書、作文、習字、算術、日本地理、日本歷史、理科、圖畫、唱歌、體操、裁縫等。科目安排有不少差異，但語言課程(讀書、作文、習字)重視「日常實用性」的方針大抵相同。值得注意的是「圖畫」、「唱歌」兩教科，在教授要旨上，規定「圖畫」課程，除了培養觀取一般形體並正確描繪的能力之外，也應使學童能夠「辨知形體之美」。類似規定亦出現於「唱歌」課程，指示應讓學

¹⁷ 蔡錦堂，〈日本據台初期公學校「國語」教科書之分析〉，收於鄭樑生編，《中國與亞洲國家關係史學術研討會論文集》(台北：淡江大學歷史學系，1993年)，頁 245-299。

生「辨知音樂之美」以涵養德行，且教材應選用國內古今名家之作，重視音樂雅正，使兒童「心情快活純美」¹⁸。這是較早出現關於審美教學的規定，在隔年為台人兒童設計的公學校課程裡並無這類安排。除了「圖畫」課未在課程規劃內，「唱歌」課程也有差異。國語傳習所時期的相關文獻裡，記載當時教授日語時，為使台人兒童更易學習，時會搭配唱歌（《台灣教育沿革誌》，頁 208）。至公學校時期，雖設置「唱歌」課，但時數遠不及日人小學的規定¹⁹，且學習內容僅是「節日慶典及諸儀式中所用及普通之歌曲」（《台灣教育沿革誌》，頁 232）。

幾年後這種教學走向才有些微調整。1904 年 3 月「公學校規則」改正，「唱歌」改為「隨意科」（非必修課程），校方可自由選擇增設與否，並向上級單位請求認可。而唱歌科要旨規定，應使學生「歌唱平易歌曲，並養成美感資其德行之涵養」，同時指示歌詞曲譜須「平易雅正」，使兒童「心情快活純美」（《台灣教育沿革誌》，頁 265）。雖然唱歌改為選修科目，但這種明文規定「養成美感」的審美訓練，以及重視教學趣味性的觀念，往後在台人學童課程教則裡慢慢出現。同規則中，國語科也強調「雅馴」、「雅正」、「美感」，除日常實用，審美訓練的重要性開始被提起。

1907 年 2 月「公學校規則」再度改正，修業年限仍為六年，但可依各地需要變更為八年或四年。其中一個明顯變化，是唱歌科再度改為必修，且六學年都有，每週時數一小時。而在八年制公學校裡，出現了「圖畫」課程，教則指示應讓兒童學習觀取一般形體並正確描繪，同時「培養美感」（《台灣教育沿革誌》，頁 280）。

可以看到「美」的教養開始受關注的時代風向。1908 年 8 月，《台灣教育會雜誌》裡出現三屋靜談論「藝術教育」的文章，這篇題為〈關於藝術教育〉（藝術教育について）的論說，可供我們了解當時台灣教育界人士，大抵在什麼面向上思索與關心審美教育。

¹⁸ 第十五條、第十六條。同註 16，頁 415-416。

¹⁹ 日人兒童六學年每週時數分別為：3、3、2、2、1、1 小時；台人兒童僅第一學年時每週 1 小時。同註 16，頁 233、416。

（二）藝術教育的提起

三屋靜在文章裡，首先談到十九世紀後科學對人類生活與精神帶來的巨大影響。在科學至上的時代，過往支撐人類精神的傳說、理想被揚棄，人們改以自然主義重整人生觀。在文藝上，否定往昔重視的理想與技巧，轉而傾力描寫赤裸人生，追求物質快樂及放縱感官慾望。教育方面，過去講求純然理想、發展健全身心的教育，今日被認定過時且與實踐背馳。能夠承受社會劇烈競爭的「實踐力」成為新的重心，而這種時代浪潮亦波及日本。三屋認為，剛在日俄戰爭中獲勝的日本，為防受侵略，大家普遍意識到須充實國力，因此整個社會都在談實踐、實業，教育領域也是，這種偏向勢必成為新的弊端。

他在文章後半憂心指出，凡事講求利害將導致道義墮落，生存競爭過於激烈時，人會認為社會生活是痛苦的，從而抱持厭世觀念。因而現代人經常尋求物質快樂，但這終究不能真正安慰身心。他認為解決之道，「是養成對藝術有高尚的品味，而品味的養成，必須透過藝術教育」。藝術教育的必要性在於：一、匡濟國民道德。因「接觸高尚藝術、熱愛趣味高的事物，能養成熱愛純潔事物的感情，在道德上的影響，則是促成純潔的行為」；二、有助國家經濟發展。從社會經濟上來看，國民藝術教育興盛，該國工藝製作品自然是趣味高尚之物，與他國物品相較，能處優勢地位且帶來經濟利益。文末他列舉藝術教育學科：圖畫、手工、音樂、文學，指出它們在「國民品味養成」上的重要性，呼籲當局不應僅將其作為技能訓練²⁰。

此文有幾點需留意：其一，「藝術」領域的「文學」概念，在台灣的教育規劃裡開始浮現。先前教育界談論「文學」時，並非無狹義文學用例，但未將「文學」放在審美教育脈絡下討論。值得觀察的是，同一時期，久保天隨《支那文學史》在台灣報紙上連載（1907-1908），其著作較之日本前一時期的撰史者，更趨向脫離經學傳統，強調「語言藝術」觀念²¹。而將久保著作譯成漢文的謝

²⁰ 三屋靜，〈藝術教育について〉，《台灣教育會雜誌》第77號（1908年8月），頁1-4。

²¹ 久保天隨，謝雪漁譯，《支那文學史》，於《漢文台灣日日新報》上連載，自1907年7月18日至1908年3月19日為止，共150回。

雪漁，也在此時發表〈文學辨義〉（1907）一文，探討「文學」新舊內涵²²。這顯示台灣學界及言論界對「文學」這個特殊領域的關注正在升高，亦可見「文學」朝語言藝術意涵轉換的趨勢。

其二，「藝術教育」之所以被提起，仍是基於一種顯性的國家本位思考，目的是養成國民「高尚品味、情操」，約束其行為，同時透過藝術提高國家地位與經濟。換言之，著重點是讓兒童學會「高尚品味」，與製造這種品味的產物，關注的還不是兒童個體性表現的課題，仍屬單向灌輸。此時期教育界對「藝術」教育的思考與看法，與後來含蓄隱藏起國家本位，宣稱將「個人自由」作為社會根基的藝術教育論相較，表現出較赤裸、朝向國家利益的工具論傾向，且帶有菁英主義色彩。

其三，不能忽略國家教育體系由上而下，將「道德教訓」朝向「透過藝術予以感化」的轉變過程。這是日俄戰爭結束後不久，戰爭勝利雖為日本帶來躍身世界強國的自信，但日本社會也正面臨新的危機。隨著資本主義經濟成形，工業發展帶來的破壞，迫使喪失土地或遭生存威脅的農民流向都市，失去生產資料而出賣勞力的無產者急速增加。而都市勞動生活同樣艱難，重化學工業的發展，讓大量勞動者在惡劣環境下損耗健康，卻無法獲得足以維生的酬勞。深刻的現實問題促使勞工運動興起，社會問題研究、各種行動組織亦隨之蓬勃興盛。1908年，也是明治後半期的社會主義運動正值活躍、激化且受政府打壓的時期，兩年後就發生「大逆事件」，儘管備受爭議，當局還是以強勢手段壓制社會主義運動。再者，都市物質文明對人類身心的磨損，引發人們對近代文明的懷疑與抗拒，產生各種批判的思想及行動。1908年三屋靜剛從東京畢業返台，這些日本社會狀態，他可能多少曾親身感受。而他返回的台灣社會，儘管情況不同，但也是初期民間武裝起事暫歇幾年後，又陸續出現反抗行動——學者稱之為「抵抗日人殖民地基礎工事的『陰謀與暴動』」的時期²³。

若從思想對應來說，在日本，這既是一個尊重個人自由的思潮日益高漲，且朝向政黨政治轉變的時期，也是一個社會浮動不安，於是期待「回復秩序」

²² 謝雪漁，〈文學辨義〉，《漢文台灣日日新報》，1907年10月28日，第3版。

²³ 翁佳音，《台灣漢人武裝抗日史研究》（台北：國立台灣大學出版委員會，1986年）。

的思想，以各種方式湧現而來的時代²⁴。人們懷念往昔自然秩序與德性世界，試圖重尋「美好的傳統」。不同甲午戰爭時將戰勝歸因吸收西方近代文明，由於俄國一般被視為歐洲國家，因此日俄戰爭實具擊敗「西方大國」的意義，此次獲勝讓日本「傳統精神」（特別是武士道）受到注目與禮讚²⁵。基於類似思維，不久後「國民性」論述開始盛行，如前述芳賀矢一《國民性十論》（1907），類似著作還有藤岡作太郎《國文學史講話》（1908）等。先前分析過，這種論述是通過近代學術，從過去的文化資料中，將舊社會裡維繫政治秩序的道德，重新描述為國民的共同性，並加以感性化、優美化，把傳統道德與懷舊情緒、美感體驗融合起來。此類論述的出現，一方面與當時日本民眾自主意識提高，過去的道德教訓漸趨疲乏、無效化，所謂「家族國家論」已有過時氣味的時代特徵不無關係²⁶。於是無論是人的世界觀重整，還是統治階層需要尋求新的意識型態，文學或藝術作為可行方案來到前景。

三屋靜的文章亦帶有此時代精神特徵，他不排斥自然科學或實業發展，但渴望找到精神穩定力量。而在舊世界觀瓦解的時代，訴諸情感與體驗的「藝術」，顯然是個不錯的選擇。它既有久遠傳統可溯，又有現代理論可循，且不像既有道德已逐漸失去感人力量。審美活動能引導人們提升情思，專注「純潔事物」上，而非諸如生存競爭、物質誘惑、不公平待遇等世俗煩惱。每個人都能通過美感經驗體悟天地萬物普遍真理，學習心平氣和²⁷，約束自身行為，而非以實際行動改變現狀。在接下來實業教育成為發展重點的時代，不能說這種審美教育的觀念獲得極大重視，但發展趨勢已然形成，特別在德育細緻化的考量上。

²⁴ 鈴木貞美，《日本の文化ナショナリズム》（東京：平凡社，2005年），頁163-164。

²⁵ 同註24，頁161。

²⁶ 同註24，頁164。

²⁷ 我們可以在幾年後1914年4月公布的「蕃人公學校規則」裡，看到「唱歌」科教則強調應透過音樂使其「心情平和」（原文「心情ヲ和クル」），與小學校或公學校教則中的「心情快活純美」相較，有微妙的差別視線與態度，也可見統治者對其實際反抗行動的恐懼，從「心情平和」這種教學考量來看，顯示藝術教育確實被當局賦予鎮靜心緒的功能。同註16，頁475。

(三)「精神教化」的統治策略

1912年公學校規則改正裡增設「實業科」之外，「圖畫科」改為必修²⁸，教則裡同樣強調「培養美感」。此次公學校規則改定還有一個重要變化，即國語科地位大幅提升。過去公學校教育雖重視國語課程，每週上課時數壓倒性多於其他科目，但成績計算和他科同樣僅占10點。然而此次規則改正，將國語的說話（話方）、讀書（讀方）、作文（綴方）、寫字（書方）等成績獨立計算，各占10點（《台灣教育沿革誌》，頁301），總評分增為40點。此教學政策，與總督府重新思考「同化」政策重心，開始重視「精神方面的教化」有著密切關係²⁹。

1911年對岸中國爆發辛亥革命後，當局對台人一舉一動表現出極高警戒，甚至認為台灣社會有「民心變調」傾向³⁰。陳培豐分析，此後台灣政壇曾要求制訂「台灣版教育敕語」，雖然該行動無疾而終，但從敕語草案文獻來看，其似乎有意修正過去以近代文明作為教化手段的統治策略，將「同化」教育的重點，由「文明」調整為「民族」，增重「精神方面的教化」。

對多數台灣人而言，「同化」的意義是取消差等待遇；對當局而言，「同化」的實際目標，則是維持差等，讓台人接受體制運作規則，對現代國家產生憧憬，以成為「日本國民」為目標。因此對雙方而言，「同化」大抵是在國家意義上而非民族意義上「成為日本人」。統治初期當局透過台日共有的「儒學」作為「同化」手段，維繫君臣倫理的道德約束，繼而逐漸調整為以「文明」為手段，將「文明程度」作為取消差別待遇的條件，迫使台人須以追求「文明」、符合「國民」資格為目標。雖然當局將台人整隊到追求「文明」的跑道，目的只是培養基層實務人力，且實際政策對教育普及仍傾向抑制。但在台人轉趨積極適應殖民地近代化後，統治者便面臨民間要求教育資源、被殖民者「以接受『同化』

²⁸ 但與「手工」科合開，至1918年始改為獨立科目。

²⁹ 陳培豐，《「同化」の同床異夢：日治時期台灣的語言政策、近代化與認同》（台北：麥田出版社，2006年），頁241-244。

³⁰ 若林正丈著，台灣史日文史料典籍研讀會譯，《台灣抗日運動史研究》（台北：播種者出版社，2007年），頁372-373。

作為抵抗」的壓力（《「同化」の同床異夢》，頁 241-244），於是台灣教育的規劃者不得不開始思考過去被忽視的精神教化，特別是「民族」面的「同化」。

所謂被忽視，是指公學校教育向來偏重實用性，德育雖也強調涵養日本國民精神，但為政者的目標與策略實不包含「同化於民族」（《「同化」の同床異夢》，頁 137）。一方面普遍認知的異族事實，讓官方不易以「民族」作為「同化」手段，另一方面當局有意維持差等，未積極考慮這個選項。然而面對當時「民心變調」，且「文明」漸難作為有效門檻及「同化」手段，官方統治策略遂不得不往「強化日本國民精神」的方向轉換（《「同化」の同床異夢》，頁 235-241）。這應是所謂「日本人精神血液」的「國語」³¹，在公學校教育中比重大幅調整的原因。

此構想後來多少反映在 1913 年的第二期府定公學校教科書《公學校用國民讀本》（1913-1923 年）。與第一期教科書相較³²，日本皇室及國家相關教材，在第二期裡增加 9 課。這顯示日俄戰爭後國家主義的趨勢³³，也印證「強化日本國民精神」的政策調整（《「同化」の同床異夢》，頁 244-249）。此外，「實業」內容一口氣增加 10 課，而童謠、詩歌、寓言等偏向語言藝術的內容，也增加了 7 課。可以看到「發展實業」的偏向仍明顯，但從國語科地位上升、培養「國民精神」教材及語言藝術教材增加，及先前談到三屋靜呼籲藝術教育等，顯示當局確實正在思索及試圖重整有效的德育路徑。

此次公學校規則改定與教科書重編後不久，1913 年 1 月，由總督府學務課長隈本繁吉策劃，芳賀矢一受邀來台演講。隈本對此次活動的期待，是希望芳賀提供小學校、公學校教師關於「國民性格養成」的教學建議。當時大稻埕公學校教諭中內英夫將感想寫成長文刊載於《台灣教育》，當中記錄芳賀的發言：

知識方面的教育固然重要，但也不能忘記透過感情誘導，讓學生圓滿發展情操，像這樣培養的高尚感情，因為對物有珍惜情感，便會產生文雅性格。因此對待兒童，也要在溫和氛圍中進行教授、使其理解。換言

³¹ 「日本人精神血液」是日本語言學家上田萬年的說法。細節請參考同註 29，頁 47-50。

³² 即《台灣教科用書國民讀本》，發行於 1901-1903 年，使用於 1901-1913 年。

³³ 同註 17，頁 275-277。

之，添增文學方面的運用，此做法一般都是被肯定的，且特別符合日本人性格，因此在澈底發揮其性格上是很方便的。³⁴（筆者譯）

芳賀的教育觀，較之實用性更重精神性。他提醒教員透過「感情」引導兒童情操，同時延續其一貫思想，將「國語」、「文學」視為體現與涵養日本國民性的主要憑藉。雖然芳賀思考的對象，可能以「日本人」學童為主，但因聽眾亦含公學校教員，如撰寫此記錄的中內英夫。可以推測，這些主張的影響，很有機會擴散到公學校，即便未必立即運用於台人學童教育，仍可能帶來一些風向改變。根據隈本公務日誌，他相當認同芳賀的國語觀，也對總督府強化精神教化方針更增幾分信心，肯定芳賀此次訪台在教育界引發的迴響（《「同化」の同床異夢》，頁 252-253）。雖然我們無法確切得知芳賀來台，對台灣初等教育的「文學」教育帶來何種程度影響，但可以看到，在統治階層對精神教化的重視與需求下，審美教育確實出現明顯的進展。

四、公學校文學教育的成形與特徵

（一）公學校與小學校的差異

當然，我們不能忽略台灣初等教育裡公學校與小學校的落差。上述第二期府定公學校教科書出版時，總督府也印行《台灣公學校教科書編纂趣意書》，當中談及「語言及文章」的章節裡指出：

國定讀本著重口語自然的形體與文學雅趣，有時會使用複雜微妙的遣詞、長而連續的文句，這在小學校可行，然對公學校兒童而言，是完全無法期待的理想，因此本書採以此方針：先使其熟悉單純語句的形式，接著再進入複雜文句的結構。因此有些地方或許會將原本使用接續詞敘述的連續長文分為兩部分，或因為不得不使用普通語句而犧牲雅趣。³⁵（筆者譯）

³⁴ 中內英夫，〈芳賀文學博士の渡臺所感を聞いて（二）〉，《台灣教育》第 138 號（1913 年 10 月），頁 56。

³⁵ 台灣總督府，《台灣公學校教科書編纂趣意書（第二篇）》（台北：台灣總督府，1914 年），

「國定讀本」是指日本人兒童使用的教科讀本³⁶，在此官方教育的文書中出現「文學雅趣」用例，且成為教學設計重要環節，或可說明此時期語言藝術意涵「文學」已有定著化、常識化趨勢。但這裡也明白指出，公學校的語言教學由於日語程度有別，許多時候仍會捨棄審美訓練。

1917年，由台北廳刊印的一分教育參考資料顯示，即便所謂文學雅趣、品味被作為一種軟性教化同步推廣於公學校與小學校，但內容懸殊。公學校的國語教育雖包含鑑賞訓練，但偏重的仍是學生能否正確使用、理解日語。例如其提供的教學參考，建議教師訓練兒童掌握語句、內容，重新吟味語句，主要目的是幫助兒童適切理解與運用。而談及修辭方法訓練時，則明顯把目標放在「實用」。甚至與審美關係最密切的「韻文」教授，在指出教學目的是讓兒童「養成文學的美的雅趣」，主眼點放在鑑賞與理解的同時，仍不忘在次要目的上強調「陶冶道德情操」、「幫助暗記人生有用的知識」³⁷。

相對於此，小學校的文章教學則豐富許多。例如文章朗讀，在普通文朗讀上，提醒教師應配合文章的內容形式，分辨「壯觀美、纖巧美、滑稽美、悲哀美」，區分「內容具知情意的文章」、「在形式上操弄修辭技巧的文章」，或「偏重說明的文章」等，說明相應不同內容有不同形式，而隨著不同內容形式會有不同朗讀法³⁸。至於韻文，則將其分為知（理性的）、情（美的）、意（道德的），認為具吟詠價值的，是「情」的韻文，也就是敘述「情的內容及美的雅趣」者，並指出人們接觸這類韻文能引發「感興」，由衷湧現渴望歌詠的情感，而韻文的真價值是要透過吟詠才得以發揮。此外，教授方法也相當活潑而有彈性，建議不要強制學生吟詠，而是順應其意願與個性³⁹。至於修辭法，有別於公學校的實用趨向，小學校的教學建議則提醒應讓兒童了解修辭基本要素：明晰（清楚表達的思想）、雄健（激勵讀者的氣勢）、優麗（刺激

頁 17-18。此趣意書是以 1913 年已出版的趣意書加以修訂後的版本，此處引文部分先後兩部趣意書的記載相同。

³⁶ 這裡應指第二期國定讀本《尋常小學讀本》（使用期間：1910-1917 年）。

³⁷ 台灣勸業共進會，《台灣勸業共進會出品紀念：教育參考資料》（台北廳：台北勸業共進會，1917 年），頁 888-912。

³⁸ 同註 37。頁 276。

³⁹ 同註 37。頁 278-279。

讀者美感，感受到優雅高尚的趣味)，由此加強兒童對文章的理解、賞析，及其表現手法等⁴⁰。

可以看到當時台灣小學校的語言藝術教育已然成形，而公學校國語教育似乎也有些動靜，但整體而言仍顯貧弱。大抵延續一貫的「實用」重心，在鑑賞與表現上，偏向灌輸式的鑑賞觀點，以及有限的表現技巧。相對於此，小學校教育強調文學對國民道德養成的重要性之外，提供了較多學習「表現」的資源。例如教授鑑賞觀點時也提供區辨能力的訓練，而這些細緻的辨別及鑑賞能力，日後也可能轉化為學生模仿及發揮的技巧。進一步來說，我們可以將官方的文學教育分成幾個層面來思考。一是作為德育的一環，透過感性、審美，轉化道德教訓的內容與形式；二是伴隨審美教育，學生有機會獲得各種訓練，包括觀察、區辨、抽象思考、表現技巧、對個性的尊重、對生命及生活的關注與體會等。當然，這過程也可能讓學生自然而然繼承一些文化觀點或成見。換言之，這些訓練一方面可說是官方德育的進化，即經由「文學」的「情」、「美」承載與灌輸，以及培養特定審美觀（其可能內含種族、階級、性別歧視）；但另一方面，也可能協助「個體」獲得表現個性、思想、情感的工具與方法。而這些能力的發展，既可能沿循統治階層展示的「範本」及允許範圍，也可能超出或背離統治者的期待，這是國家培育「自由個體」必須面對的風險，或許也是文學教育在台灣人教育裡較晚才被提起的原因之一。無論如何，到此時期為止，公學校文學教育內容仍偏簡單，且關於審美訓練的規定，基本上還是著重單向灌輸，以及學童對這些教授內容的正確把握與運用。

在所謂「大正民主時期」的經濟成長與開放的時代氛圍下，殖民地台灣也慢慢吹起自由風。接下來我們會看到，「自由」將成為一個新的關鍵詞，此風潮與影響不久後便波及台灣人的教育。

⁴⁰ 同註 37。頁 284-285。

(二) 自由風潮下的文學教育

1、被指導的「自由」

時代迫使台灣總督府的統治政策與教育制度必須尋求新的可能與調整，第一次世界大戰後日本國內民主政治運動風起，對台治理上亦改採文官統治。此時期世界各地的民族運動、殖民地獨立運動觸動了台灣社會，促使台灣人的政治運動與民族運動轉趨積極。同時這也是一個「總督府內部、內地統治當局和台灣人鄉紳三者的『默契』幾乎已經脆弱到搖搖欲墜的地步」（《「同化」の同床異夢》，頁 271）的時代。為解決長久以來台人不滿的教育問題，同時為因應大戰後台灣資本主義大幅進展而產生的人力需求——特別是具備普通教育及技術教育的勞動者⁴¹，總督府先後於 1919 年、1922 年頒布「台灣教育令」，整備出較為完整的學制。依據 1919 年 8 月當局發佈的第一次「台灣教育令」，教育機構經過重整，設立師範學校、將公立台中中學重新定位為高等普通學校、辦理女子高等普通學校、設置獨立的實業學校及專門教育機構等。較之以往更為完備、有系統，但在學制上仍無法與日本本土學校銜接或流通。1922 年發佈第二次「台灣教育令」，形式上廢除台、日教育系統差別，初等教育採取有條件共學（以家庭背景、是否常用日語等作為審查標準），中等以上學校原則上實施共學制。但因從初等教育開始就非公平的受教條件，因此對大部分台灣人而言，升學門檻依舊太高，導致教育令公布後，台灣高等教育資源幾乎由日本人所獨占⁴²。這也顯示為政者只是在法令上以空虛的「一視同仁」應付輿論而已。

因應新教育令重新修訂的各項規定，1923 年總督府推出第三期教科書《公學校用國語讀本（第一種）》（使用至 1936 年）⁴³。由於法令上已取消台日學制差別，因此這次教科書編纂，在內容形式上也調整為接近日人學童使用的第三

⁴¹ 矢內原忠雄著，林明德譯，《日本帝國主義下之台灣》（台北：吳三連台灣史料基金會，2004 年），頁 193。

⁴² 同註 41，頁 291-292。

⁴³ 1930 年出版為原住民兒童編纂的《公學校用國語讀本（第二種）》。

期國定讀本⁴⁴。長期從事教科書調查及編修工作的加藤春城，後來回顧台灣第三期教科書時表示，這套讀本是從「兒童本位」立場出發，為使兒童更容易親近與理解，大量採用日常生活相關教材⁴⁵。該讀本「編纂趣意書」也說明，文章表現盡可能富變化、趣味，需說明的內容，避免正面說述，而改用其他方式呈現，如設計成兒童與長輩之間的對話等，讓兒童在閱讀時能自然而然了解該課所欲傳達的知識或道理⁴⁶。通卷內容明列為：修身、歷史、地理、理科、家事、實業、國民、文學等八類⁴⁷，其中「文學」類的教材，包含應用文與美文。周婉窈分析這套國語讀本相較前期教科書，內容有大幅調整，不僅課文數量增加 62 課，在程度上亦有提升，添增不少詩歌，以及大量有關台灣的教材，課文內容大多平易可讀⁴⁸。

不僅以兒童本位出發，亦重視教材是否易解、符合兒童興趣，這時期公學校國語教育，在兒童語言技能教學上，除了如以往強調「正確」理解、表達之外，也開始重視鑑賞訓練，並鼓勵兒童「自由表現」。1926 年，在一本關於公學校說話訓練課程的書籍裡出現這段話：

吾人抱持這樣的說話觀：

真正的說話能力，是可從時間、場所的拘束中脫卻的（將自己的心情融進對方心情裡），真實、自然、自由使用自己所知的形式而說話行動。因此我這樣要求兒童：你們就朝著目標，盡情表現自己的思想感情吧！還有，你們不要受發表形式束縛，就自由、真實、放膽表現吧！在那裡會產生你們自己的發表形式。你們應清楚表現各自的色彩。你們應讓自己的主觀世界更加更加寬闊才行。⁴⁹（筆者譯）

⁴⁴ 此教材使用期間為 1918-1932 年。

⁴⁵ 加藤春城，〈公學校用國語讀本卷一、卷二編纂要旨（上）〉，《台灣教育》第 419 號（1937 年 6 月），頁 7。

⁴⁶ 台灣總督府，《公學校用國語讀本第一種（自卷五至卷八）編纂趣意書》，出版年不詳。頁 3。

⁴⁷ 此處根據資料同註 46，頁 4-5。另參考周婉窈的考證整理，周婉窈，《海行兮的年代：日本殖民統治末期台灣史論集》（台北：允晨文化出版社，2003 年），頁 224。

⁴⁸ 同註 47，頁 215-294。

⁴⁹ 台灣師範學校附屬公學校研究部，《話し方教授に関する研究》（台北：台灣子供世界社，

這時期台灣教育界也受「大正自由教育運動」潮流影響，在公學校國語教育上開始重視兒童的「表現」，鼓勵其擁有「各自的色彩」，能「精確、自由而富生命地發表自己的思想感情」（《話し方教授に関する研究》，頁13）。我們看到這時代兩個重要的關鍵字：「自由」、「生命」。在追求「個人」確立的時期，國家教育呈現相當程度的開明作風，但同時也緊跟在後拉起邊線，並隨之生產相應論述。例如該書接近結尾的章節，開始分析「自由」與「放任」的差異，並認為「被告知『做什麼都可以』，反而什麼也做不了，這就是人」（《話し方教授に関する研究》，頁422-425）。對應於可能流於毫無設限的自由，該書提出「『被指導的自由』才是真正的自由」（《話し方教授に関する研究》，頁425），強調「指導」的發達是必要的。

至於「指導」的方向大抵為何？該書歸結為二點：（1）擁有能自由使用語言、文字的技能；（2）智德的啟發，即國民精神的涵養。對此該書提出：

藉由前者，我相信透過徹底的一、語言的教授；二、文字的教授；三、語句的教授；四、文章的教授，加深 1、解釋法；2、鑑賞法；3、批評法，讓學生了解、體會、練習、感悟、表現，且通過糾正，能使其內在的生命覺醒，產生充滿生命的創造力，由此豐富後者，也就是內在的精神生活的內容，養成圓滿完全的人格，特別是豐潤國民精神。關於國民精神的涵養，國語教育負有極為重大的使命。（《話し方教授に関する研究》，頁7。筆者譯。）

也就是說，透過語言與藝術教育，促使個體「內在的生命覺醒，產生充滿生命的創造力」，而這種內在的豐富與創造性，並非寬無邊界。因此該書認為除了教授「具有國民精神的正確國語」，並通過國語「根植、啟發培養各種思想情感」之外，也應藉由讓兒童自由表達，「提升具有國民性背景的思想感情」（《話し方教授に関する研究》，頁380）。這裡我們看到了「自由」的邊線，究其實，「自由而富生命地表現」的思想感情，被期待接近於「擁有國民性背景」的思想感情。所謂「自由」、「富生命」、「創造力」，基本上是透過「日本國民性」修整其邊幅的。

「國民性」這個為日本近代國民所召喚的柔性歷史記憶，對當時公學校的台灣人學生而言，其連結感或許無法來自民族歷史、生活記憶，以時代來看，也漸難以傳統學術，特別是儒學來銜接，然而通過「美感經驗」卻可以解決這個問題。如前所述，這種透過審美的方式，同樣被運用於日人身上，在文學教育中，將倫理規範化為生活藝術與雅趣，讓學生在「美」的情緒及體驗裡，對日本「傳統」、昔日的德性世界產生憧憬與親近感。在道德教訓已窮途末路，而當局又深感必須加強精神教化的時期，可以看到，殖民者即使並未打算將台灣人打造成「具備國民性的日本人」，也不得不開始思考如何讓台灣人靠近「日本式」價值，並願意自發地認同、維護它。所謂「民族」面的「同化」策略，在此繼續延展。於是作為國語教育究極目標的「國民精神」、「國民性」，繼過去的「文明」而起，被設定為一個（永遠無法到達的）終點。而國語教育的任務，就是讓台灣人學生通過「情」、「美」的體會與探求，產生對「高雅的語言、情操、生活情調」（＝日本國民性）的嚮往，「自由」選擇站上跑道，追求它，並且「自由而富生命地」體現它。

本文尚無法細緻討論這樣的教育，實際上經過哪些過程、且如何呈現於台灣人的思想、藝術表現上，但我們可以從往後台灣人也琅琅上口的「在優美的大自然中孕育成形的日本人的生活或精神」⁵⁰，不難想像這套以「美」構成的日本民族性論述，即便並未促成民族認同，但在將日本式道德作為一種「美」來認識與體驗這點上，應該取得相當程度的成效，甚而影響不少台灣人的審美傾向與習慣。

2、注視生命、生活

此外，上述引文也讓我們看到國語教育存在的另一導向，即「注視生命、生活」。我們可以從稍早一篇針對小學校讀方教育的文章裡觀察這種傾向。1923年，八尋喜善（時任台灣師範學校附屬小學校訓導）撰寫一篇題為〈文學的生命、訓練、閱讀態度〉的文章，發表於《台灣教育》。雖然這篇文章談的是小學

⁵⁰ 張文環著，陳明台譯，〈知識階級的使命〉，收於陳萬益主編，《張文環全集·卷6》（台中：台中縣立文化中心，2002年），頁126。

校教育，但透過雜誌平台，對當時或往後的公學校教育，可能也有一定程度的指導作用。稍後我們會探討，後來八尋其實也撰寫了一本與公學校讀方教育有關的專著。

在 1923 年發表的這篇文章裡，八尋認為「文學即自我表現」，因此文章是作者生命的流露。但過去學校的閱讀訓練，大抵只能從文字語句的解釋出發，未到達應探究的深度就結束了。他認為現今的閱讀課，應做到深入文章生命才行，教師應引導學生發現每一語句的活力，進而了解作者的精神、內在生活，以及文章被創作出來的根源基礎。而這種探究分析的學習態度，也會讓學生思考、自覺文章表現的作用，因此在閱讀能力提升的同時，也能通過作者與讀者之間人格、生命的交流，以及在閱讀過程裡活絡運作自我教育的精神、追求真實的心，讓自己達到自我創造的成長與提升⁵¹。

「生命」是大正時期言論界、思想界乃至教育界裡的一個熱門詞彙，學者將此動向稱為「大正生命主義」⁵²。其內涵多樣，但共通性是對十九世紀以來的理性主義、物質文明、自然征服等的懷疑批判，於是反身將「生命」概念作為世界觀的根本原理，重視直觀、超驗、神秘力量、生命的創造力。作為一個時代關鍵詞，此後「生命」也成為台灣國語教育參考書中一個常見主題。就像八尋關注個人內在精神的教育論，文中無論對於作者的探究，或讀者與作者之間透過閱讀產生的交涉，重點都在深入「生命」。這種主題，某方面來說，確實跳脫向來的「國家」旨趣，將關注移向「個人生命」、「生活經驗」，這對兒童而言既有親近性、新鮮感，同時也能學習觀察生活細節，關心身邊人事物，以及開展自我探索、確立個體性空間。但另一方面也可能產生這樣的作用：將學生的注意力，從現實的、物質的煩惱（包含殖民地常見的民族、階級問題）轉移，專注心靈世界或更普遍的生命課題。甚至有可能透過這種探索，超越外在條件限制與不合理現實，體驗到一種內在自由⁵³。

⁵¹ 八尋喜善，〈文學の生命、訓練、読む態度〉，《台灣教育》第 253 號（1923 年 7 月），頁 21-31。

⁵² 鈴木貞美編，《大正生命主義と現代》（東京：河出書房新社，1995 年）。

⁵³ 事實上 1914 年台灣的報紙上就已出現這樣的說法：「文學，以其印象力給予人類內在的自由，提升其生活的水平。」無署名，〈文學と教育〉（「時論一斑」欄），《台灣日日新報》，

1928年以後，八尋轉任公學校訓導，1930年他撰寫的《讀方教育の研究》出版，書中探討及研究範圍亦涵蓋公學校教育，此書可以看到他在文學教育裡對人類普遍性課題的開展，書中談到：

構成文學內容的，是自然與人類融合的人生，也就是人類生活。且不是模寫人生生活，而是表現有意義的生活，親子之情、夫婦之愛、朋友之間的友情等，人生具有重要價值的生活、有意義的事物，那些具有溝通每個人的普遍性，且充滿某種永恆不變的東西。因此文學是將人生的意義，經由文章使其具象化、單純化、直觀的東西。文學的特質，是以作者的想像感情為主的東西，即可說是透過文藝作品，最徹底發揮其精華的東西，此外讓讀者以感情為中心活動，獲得美的滿足，在形式方面不是專門性的，而是一般性的。

……文學讓我們發現人性的深層意義，對自然產生神秘之感，並湧現愛，讓人脫離功利、實踐的立場，找到人生豐富情趣，發現光明，引入直觀的世界，開啟愛的世界，成長為充滿人情味的人。⁵⁴（筆者譯）

深入人生、生活、人性，追求永恆不變真理，原本就是文學經常關心與涉及的主題，但愈是深入生活的內部真實，愈有可能發現人性、人際，乃至社會的矛盾。但學校的文學教育不強調這些面向，而是鼓勵一種超越世俗的視野，專注探尋豐富心靈的情趣、光明、愛。我們可以在當時的國語課本內容裡看到這種消除矛盾的「生活」，周婉窈分析府定第三期公學校國語讀本時便指出，該讀本雖然出現大量與台灣兒童生活相關的事物，細膩而寫實地呈現台灣的景觀、物產、動植物、鄉間生活等，但也僅限「眼前」的台灣，此空間、土地，彷彿沒有過去，沒有歷史⁵⁵。課文是兒童學習觀察世界與學習語言表達的「範本」，而當中展示或教導兒童關注的「人類生活」、「台灣鄉土」，經常是沒有塵囂的「寫

1914年7月1日，第1版。

⁵⁴ 八尋喜善，《讀方教育の研究》（台北：第一教育社，1930年），頁248-252。

⁵⁵ 同註47，頁262。此外，川村湊亦曾提出類似的批評，分析此「自由表現」風潮下「無批判精神的寫實主義」，同註15，頁52-62。

實」風景，是人人守本分、互相協助就能平和有序的世界。所以也毋須意外，學校教育所培養的文學觀，經常是重視「真實」生活，卻不傾向具體探討衝突與政治。

八尋這類論述在當時並不少見，在公學校國語教育參考書裡，不時可以看到這種鼓勵「超越世俗」的文學態度，例如 1931 年在一篇「鑑賞指導」的文章裡談到：

一旦我們被所有巧利所束縛，就無法純粹浸潤在物象內面，一旦我們被現實牽絆住，就無法滲透到它的內部。然而脫離功利，與現實世界全然隔絕時，無論功利、現實如何從旁干擾，我們也能沈潛在物象之內，在那裡聆聽見生命流動的聲音。⁵⁶（筆者譯）

這種鑑賞訓練所欲培養的「自由個體」，是獨立而超脫的，通過閱讀，個體自我可以沉潛在生命細節裡，思索與體會恆久不變的「真理」與「美」，並由此豐富生命內質。這種沉思活動孤立且自足，對於現實中苦鬥的個人，它提供替代性的滿足，緩和不滿情緒。對於國家而言，這是最細緻而深層的控制，讓個體主動追求提升、內省（＝行為的自我約束），而降低集體政治行動發生的可能。

五、結語

以上僅就公學校文學教育的成形過程進行初步梳理。可以看到，當時官方文學教育的出現，一方面因於日本近代國家體制的構想，促使語言藝術的養成與訓練獲得制度支持。另一方面，隨著時代推進，既有道德教育疲弊，迫使統治階層必須尋求新的意識型態，於是文學、藝術作為可行方案，在教育界獲得發展。

在此趨勢下，透過國語教育提供的「文學」範本與訓練，學生被期待能培養出「美感」與「高尚情操」，進而被鼓勵作為「自由」個人。通過感悟及雅趣，體驗、認識、自發維護或學習「偉大而優美的傳統」，並在思想情感的「自由表

⁵⁶ 台北州教育會，《國語教育の諸問題》（台北：台北州教育會，1931年），頁85。

現」裡體現國民性格，甚至主動維持國家運作的協調，就像課本裡那些安居樂業的風景。此外，文學教育也鼓勵將審美興趣放在人類的普遍課題，諸如生命、生活、人性、親情、愛情、友情、心靈世界、不朽的真理等。且對大部分的問題採取內省、超越世俗、多元包容的態度，尋求心靈的豐富內質及社會協調。這種「寬容」與超脫的高度，讓官方教育的「文學」具有調節性，足以包容各種藝術表現，只要它們能帶來國家社會穩定，以及人類生活與心靈的「提升」，而不是攪擾既有社會秩序，統治者通常會「寬容」以待，甚至設法吸收。可以說官方文學教育的政治性，正是來自這種「多元兼容」。由此來看，官方文學所扮演的角色，與過去的宗教或儒學頗有相似之處。它們都足以包含所有人類外在、內在課題，提供人面對自己，以及與自然、社會和諧共處之道，並可能直接或間接維繫現行體制與秩序。

在殖民地的台灣人教育裡，這種因統治策略而被需求的文學教育，要到二〇年代才有較清晰的樣貌。雖然就實質而言，台灣社會落實的基本權利相當零落，光是表現工具（語言）就有諸多限制，漢文與日文的訓練都不充分。但公學校教育出現這套關於自由個人與自由表現的原則，除了顯示殖民者開始運作審美，試圖讓意識型態控制細緻化之外，也意味著殖民者必須釋出一些權利與空間。例如保持一定程度言論自由，提供更多表現工具與方法的訓練，承認自由表現的正當性等。這是一個具雙面刃特性的統治策略，受時代所趨，統治者不得不施行。而即便是微小的放寬，在此不健全又嚴苛的空間裡，仍可能讓一些超出國家期待範圍的思想與價值得以萌生發展，醞釀往後校園內或校園外的文化運動。本文僅梳理日治時期文學教育初步成形的過程，以及殖民者統治策略轉變的經過，至於其後的發展與演變、具體的教科書內容分析，以及教育現場的考察、初等教育之外的發展情形、總督府支持的社會教育組織、民間的反應與行動等，諸多與此相涉的研究課題，將有待持續研究，並於日後另文討論。

參考資料

一、專書：

- 八尋喜善，《讀方教育の研究》（台北：第一教育社，1930年）。
- 川村湊，《作文のなかの大日本帝国》（東京：岩波書店，2000年）。
- 戶坂潤，《日本イデオロギー論》（東京：岩波書店，1977年）。
- 台北州教育會，《國語教育の諸問題》（台北：台北州教育會，1931年）。
- 台灣教育會編，《台灣教育沿革誌》（台北：台灣教育會，1939年）。
- 台灣總督府，《台灣公學校教科書編纂趣意書（第二篇）》（台北：台灣總督府，1914年）。
- 台灣總督府，《公學校用國語讀本第一種（自卷五至卷八）編纂趣意書》，出版年不詳。
- 台灣勸業共進會，《台灣勸業共進會出品紀念：教育參考資料》（台北廳：台灣勸業共進會，1917年）。
- 台灣師範學校附屬公學校研究部，《話し方教授に關する研究》（台北：台灣子供世界社，1926年）。
- 矢內原忠雄著，林明德譯，《日本帝國主義下之台灣》（台北：吳三連台灣史料基金會，2004年）。
- 竹村民郎著，林邦由譯，《大正文化：帝國日本的烏托邦時代》（台北：玉山社，2010年）。
- 吉田裕久等，《国語教科書研究の方法—国語教材の変遷を考える—》（東京：日本全国大学国語教育学会，2012年）。
- 周婉窈，《海行兮的年代：日本殖民統治末期台灣史論集》（台北：允晨文化出版社，2003年）。
- 芳賀矢一，《中等教科明治讀本參考書・卷十》（東京：富山房，1906年）。
- 芳賀矢一，《國民性十論》（東京：富山房，1908年）。

- 若林正丈著，台灣史日文史料典籍研讀會譯，《台灣抗日運動史研究》（台北：播種者出版社，2007年）。
- 翁佳音，《台灣漢人武裝抗日史研究》（台北：國立台灣大學出版委員會，1986年）。
- 許佩賢，《殖民地台灣的近代學校》（台北：遠流出版社，2005年）。
- 陳瑋芬，《近代日本漢學的「關鍵詞」研究：儒學及相關概念的嬗變》（台北：台大出版中心，2005年）。
- 陳培豐，《「同化」の同床異夢：日治時期台灣的語言政策、近代化與認同》，（台北：麥田出版社，2006年）。
- 陳萬益主編，《張文環全集·卷6》（台中：台中縣立文化中心，2002年）。
- 鈴木貞美，《日本の文化ナショナリズム》（東京：平凡社，2005年）。
- 鈴木貞美著，王成譯，《文學的概念》（北京：中央編譯出版社，2011年）。
- 鈴木貞美編，《大正生命主義と現代》（東京：河出書房新社，1995年）。
- 鄭樑生編，《中國與亞洲國家關係史學術研討會論文集》（台北：淡江大學歷史學系，1993年）。
- 藤村和男等，《初等中等教育の国語科の教科書及び補助教材の内容構成に関する総合的、比較教育的研究—学力の基礎をなす言語能力の形成を中心として—》（東京：財団法人教科書研究センター，2008年）。
- 特里·伊格爾頓（Terry Eagleton）著，王杰、傅德根、麥永雄譯，《美學意識型態》（*The Ideology of the Aesthetic*）（廣西：廣西師範大學出版社，1997年）。

二、論文：

（一）期刊論文：

- 桂島宣弘，〈對日本國學的關注與傳統的「創造」〉，《深圳大學學報：人文社會科學版》第2期（2013年3月），頁6-15。

三、雜誌文章：

八尋喜善，〈文学の生命、訓練、読む態度〉，《台灣教育》第 253 號（1923 年 7 月），頁 21-31。

三屋靜，〈藝術教育について〉，《台灣教育會雜誌》第 77 號（1908 年 8 月），頁 1-4。

中内英夫，〈芳賀文學博士の渡臺所感を聞きて（二）〉，《台灣教育》第 138 號（1913 年 10 月），頁 54-56。

加藤春城，〈公學校用國語讀本卷一、卷二編纂要旨（上）〉，《台灣教育》第 419 號（1937 年 6 月），頁 3-13。

四、報紙文章：

久保天隨著，謝雪漁譯，《支那文學史》，於《漢文台灣日日新報》上連載，自 1907 年 7 月 18 日至 1908 年 3 月 19 日為止，共 150 回。

無署名，〈文學と教育〉（「時論一斑」欄），《台灣日日新報》，1914 年 7 月 1 日，第 1 版。

謝雪漁，〈文學辨義〉，《漢文台灣日日新報》，1907 年 10 月 28 日，第 3 版。