

教育研究集刊

第五十六輯第二期 2010年6月 頁71-103

兒童中心學說的傳入與展開——日 治時期臺灣公學校修身教育之研究 (1928-1941)

祝若穎

摘要

本文以兒童中心學說為主軸，首先說明該思想如何傳入日本及其對道德教育的影響。日本於大正期間，自由主義及兒童中心學說之思想盛行。約1928至1941年，該思想於臺灣教育界謂為風潮。本文以公學校修身書及教學法做為分析對象，探究該思想的實際展現情形，顯示修身書較能以兒童的立場來編纂，並出現較多社會倫理及近代市民的素材。教學法上也多有現代進步的元素，如重視個別差異與直觀教學等，上述意義為該學說引進當時臺灣的發展與落實。從該思想傳播途徑與轉變內涵來看，傳至日本是一重轉變，臺灣則是二重轉變。兒童中心學說在殖民地教育僅是取其方法表面上之改良，不能深化於教育本質，亦無法擺脫日本天皇的道德權威地位。然而在僵化體制下，教學法與教師角色如一股活泉般，展現出教育的韌性與能動性。

關鍵詞：兒童中心學說、日治時期、修身教育、公學校

祝若穎，國立臺灣師範大學教育學系博士班研究生

電子郵件為：joying22@yahoo.com.tw

投稿日期：2009年9月30日；修改日期：2010年3月23日；採用日期：2010年5月12日

Bulletin of Educational Research
June, 2010, Vol. 56 No. 2 pp. 71-103

The Introduction and Development of the Child-centeredness: A Study on Moral Education of Taiwanese Common Schools During the Japanese Colonial Period (1928-1941)

Jo-Ying Chu

Abstracts

Based on the idea of child-centeredness, this article illustrated how it was introduced into Japan and its impact on moral education. During the Tai-Shou (大正) era in Japan, liberalism and child-centeredness prevailed in Japan. They came into vogue in educational circles from 1928 to 1941 in Taiwan. This article investigated such phenomenon through analyzing the moral textbooks and pedagogy used by contemporary common schools. It showed that moral textbooks could be written from children's standpoint and include more social morality. There was a great deal of modern progress made in pedagogy, such as emphasizing individual differences among students. Child-centeredness seemed to develop and strengthen in Taiwan during that time. Throughout the introduction and transformation of this idea, the first transformation occurred in Japan, and the second in Taiwan. The adoption of child-centeredness only made superficial improvements in the colonial education system. However, even under such rigid systems, the pedagogy and the role of teachers were like a vital spring that demonstrated the toughness and adaptability of education.

期刊徵稿：<http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/BER/?f=oa>

高等教育出版：<http://www.edubook.com.tw/?f=oa>

高等教育知識庫：<http://www.ericdata.com/?f=oa>

Keywords: child-centeredness, Japanese colonial period, moral education, common schools

Jo-Ying Chu, Doctoral Student, Department of Education, National Taiwan Normal University

E-mail: joying22@yahoo.com.tw

Manuscript received: Sep. 30, 2009; Modified: Mar. 23, 2010; Accepted: May 12, 2010

二十世紀將是兒童的世紀 (Key, 1997)¹

壹、前言

日治時期在近代臺灣的歷史發展上占有重要地位，此時期長達半世紀，臺灣接受日本殖民教育與文化統治下，雖然其目的仍以日本帝國的殖民剝削為主，但在殖民教育的過程中，其所挾帶的現代化思潮使臺灣逐漸走向現代文明的進程。日治時期，臺灣在教育方面的統治方針與內容，雖抱持著同化主義的思想，但也透過日本為媒介，引進西方的近代化學校制度，並接收近代歐美教育思潮，落實於教科書或教學法等，此奠基了臺灣教育邁入文明思想進步的行列。

二十世紀初，兒童中心的教育思想廣泛受到歐美各國的歡迎，從歐美擴及各地，並傳至日本與臺灣，日本受其思想影響最明顯是大正時期（1912-1926），此時處於大正自由民主思潮，教育思想百花齊放，提倡兒童本位的自由教育最盛（尾形裕康，1986：270）。該思想對日本的道德教育帶來相當大的影響，此時期，修身教育批評皇國主義與國家主義，改以普通道德及實踐道德的立場，並且主張自然主義、生活經驗主義，以兒童為中心、自主學習的新教育運動中，生活修身與社會道德的實踐更是受到矚目（勝部真長、澀川久子，1985：113）。

臺灣公學校修身科的傳授也受到日本道德思想之影響，大正 11 年（1922）《臺灣公立學校規則》對修身科的規定即因應兒童心智年齡而來：

¹ 引自 Key, E. (1997). *The education of child*. Retrived February 18, 2009, from <http://www.gutenberg.org/etext/988>

E. Key 為瑞典作家、婦女運動與新教育運動的倡導者。早期從事教職，1889 年結束教師生涯，主要從事寫作與社會宣傳活動，關注婦女解放與兒童的權利及教育。主要著作有《兒童的世紀》（*The Century of the Child*, 1899），和《生命線》（*Lifelines*, 1903-1906）等，她的論點是以兒童與女性的立場來談教育及社會問題。《兒童的世紀》一書是迎向 1900 年新年鐘響的同時完成，這象徵著即將到來的二十世紀是「兒童的世紀」（佐藤哲也，2004：157）。

修身之初等科，以近易適切的事項，漸進地教導人倫道德的要旨，是為對國家社會之責任義務，遵守國法、崇尚公德，務必助長盡力於公益的風氣。（臺灣教育會，1939：363）

該條文是指低年級兒童的修身科教導，以兒童生活周遭之近易適切的事項開始教導，並傳授有關人倫道德的要旨，此符應了日本內地，從兒童自身主體生活中實施「生活修身」的運動；在老年級兒童方面，漸以教導社會國家道德範疇的責任義務。因此，關切兒童的年齡心智，並注意兒童的生活世界與社會責任，是受兒童本位思想影響。另外，大正 12 年（1923）的公學校國語讀本，亦受到大正自由主義教育思潮影響，重視兒童心理，採用與兒童日常生活關係密切的教材（許佩賢，1994：138）。由上述可知，兒童中心學說此時已落實於日治時期的教育之上，然爬梳臺灣教育史的文獻，卻鮮少探討關於兒童本位思想是如何導入於臺灣，進而實踐於教科書或教學方法上。本文試圖以該思想為主軸，探討日治時期的臺灣，特別是 1920 至 1940 年代，兒童中心學說在臺灣的導入與實踐。

兒童中心學說是指翻轉傳統教師中心的立場，反對只重視教學與訓練，強調兒童的人格及其獨特性，尊重兒童的自由、活動、興趣與自發性。該學說的形成歷經多位學者倡導與努力，該論點的源流由 J. J. Rousseau（1712-1778）發起，其著作《愛彌兒》（*Emile*）以「自然教育」為主軸，並倡導人性本善，教育應配合人的本性而自然發展（李平滙譯，1989）。隨後，J. H. Pestalozzi（1746-1827）深受 Rousseau 影響，具體將自然教育觀實踐於教育活動中，並抱有教育愛的精神，一生以貧苦兒童的教育為志業（Compayre, 1900）。另外，Pestalozzi 重視兒童的經驗，並主張自然環境中的「直觀教學」，教學活動以心理化之原則，由簡至繁，由易至難，由具體至抽象的概念做為教學過程（Green, 1969: 109）。此外，德國學者 F. W. A. Froebel（1724-1852）創立幼稚園，開啟幼兒教育之先河，對近代幼兒教育具有莫大貢獻，此並非是本文探討範圍，故暫不討論。至二十世紀後，進步主義或自由派的學者皆主張以兒童為本位的教育思想，將兒童視為教育的主人，在美國成立「進步教育學會」，並實際進行了許多新式學校的實驗工作（林玉体，2008：446-447）。由兒童中心主義來看，在日本以瑞典的女學者 E. Key，與美國學者 J. Dewey（1859-1952）為其代表（土屋忠雄、渡部晶、木下法也，

1967：108-111；中野光、花井信，1991：134-137；石川松太郎，1987：175；唐澤富太郎，1976b：155），本文僅以這兩位學者之思想做一簡要介紹。

Key 於 1899 年發表《兒童的世紀》，她屬於激進的兒童教育者，站在個人主義、自由主義的立場，認為兒童本來就擁有生的權利，相信兒童本善，教育應順從兒童的自然本性發展（石川松太郎，1987：175-176）。因此 Key 於《兒童的世紀》中指出，教育環境應設法避免對孩童直接干涉，使其表現自我特質而不受抑制。她強調兒童的自我發展與學習，學校不應專設教室固定教學，宜採取開放式設施（小野寺信、小野寺百合子譯，1982：70-73）。由上述可知，Key 強調兒童教育之重要性，以兒童為主的精神，儘量少干預孩子的行為，學校應賦予兒童更多的自由，鼓勵發揮其主動性與創造性。

美國實用主義哲學家 Dewey 雖拒絕了「進步主義」的標籤，但他所開創的教育方法，例如：主題探索、發現教學與實驗法，以及所抱持的兒童觀，均與兒童中心學說相當接近（蘇永明譯，2007：344）。Dewey 於 1896 年在芝加哥大學附屬學校創設「實驗室學校」（the laboratory school），主張「兒童就像太陽，一切應以兒童為中心來組成」（林寶山、康春枝譯，1990：25）。因此，Dewey 主張教育應以兒童為中心，學校教育由兒童的現實生活出發，考量兒童整體成長的經驗相關因素，教師應使教材心理化，來引發兒童之興趣（林寶山、康春枝譯，1990：120-122）。最後，Dewey 指出，教育應以民主為目標，民主是一種交融不同利益、相互協調溝通的共同生活模式，教師需培養學生自由和參與社會共處活動的能力（Dewey, 1916）。換言之，Dewey 主張透過兒童中心的教育方式，必須以民主為目標，來培養學生民主素養，以及相互尊重、包容與欣賞之態度。

職是之故，兒童中心的學說由不同的定義與理論所組成，皆強調人性善良與培養兒童自由的發展，並反對傳統學校的教條式灌輸教育，該思想改變了傳統兒童教育方式與內容。本文首先必須聚焦其學說，以便探究臺灣修身教育之內涵，因 Key 與 Dewey 為日本兒童中心主義之代表，故採取這兩位學者的兒童中心理論。此外，Pestalozzi 的直觀教學與教育愛之思想亦納入本文探討範圍。

本研究範圍方面，以日本與臺灣的修身教育為主。臺灣的修身教科書之沿

革分為三期，²一方面是符合主題兒童中心學說，另一方面是資料完整，故以第二期為分析對象。第二期修身書共六卷，使用於昭和3年（1928）至昭和16年（1941），此期是由第一期修身書修改增補而成的。接著，探討兒童中心教學論於修身教育之展開，此部分使用的史料為當時臺灣發行的教育雜誌，³以及師範學校附屬公學校所累積豐富的研究成果之出版書籍。因教學法的時間範圍不跳脫修身書的使用期間，故本文的研究時間範圍以第二期的修身書（1928-1941）為主。

職是之故，本文以兒童中心學說為主軸，首先說明兒童本位思想如何傳入日本，以及對日本道德教育的影響；其次，對臺灣的《公學校修身書》進行內容分析；接著，探討兒童中心教學論在臺灣修身教育中之展開；最後，分析該學說在修身教育上，傳入日本與臺灣之間的二重轉變。

貳、日本兒童本位思想的傳入及對道德教育的影響

日本於大正3年（1914）9月參加第一次世界大戰，戰爭期間為日本帶來豐厚的經濟資本，達到飛躍性的發展，貿易也急速膨脹，也因為資本主義的發達，

² 修身書的修訂分期是參照周婉窈（2001：10-11）的分法。

分期	使用時間	書名	卷數
第一期	1913-1927	《公學校修身書》（兒童用）	卷一至卷六
第二期	1928-1941	《公學校修身書》（兒童用）	卷一至卷六
第三期	1942-1945	《好兒童》（ヨイコドモ，1942） 《初等科修身》（1943）	上、下冊 卷一至卷四

³ 當時臺灣發行的教育雜誌，主要採取《臺灣教育》與《第一教育》雜誌，尤其是《臺灣教育》，其前身為《臺灣教育會雜誌》，內容非常豐富，包括教育政策、教育學說與理論、各科教授法、學校經營、教師論、文藝史傳、國外教育、地方教育與教育法令等，該雜誌做為教師們表達意見之場所，且所發表的學術成果與調查研究也成為當政者制訂政策與推動各項措施的參考，此促成該雜誌在當時教育界的重要地位。也因為有豐富的史料價值，該雜誌為研究日治時期教育非常重要的資料寶庫（祝若穎，2008）。

讓勞動者的數量激增，開始產生了社會問題、勞工問題與婦女問題等（石川松太郎，1987：169-170）。明治末期至大正時期出現了激烈的社會現象，引發了新的思想，包括明治末期以來的個人主義與社會主義思想，加上勞動者與農民解放的思想，受到俄國革命的影響，產生共產主義思想與無政府思想，上述刺激開出了教養主義、文化主義與人文主義的花朵，並以上述思潮為基礎，形成大正民主，故大正時期又稱為「大正民主時期」（內山克巳、熊谷忠泰、增田史郎亮，1991：268）。

此時恰好歐美近代思想，如民主主義、自由主義、個人主義等盛行，吉野作造的「民本主義」思想也引起許多人的迴響。受上述思想之影響，日本教育界紛紛介紹關於歐美的教育學說，例如：D. M. Montessori（1870-1952）的教育與新理想主義教育等，此時形成了「大正新教育運動」，動搖整個日本教育界（金子孫市，1957：149-150）。除了外來教育思想的傳入外，明治以來日本國內對於學校教育也內藏許多矛盾及批判，激起對新的國民教育之熱情。

有關日本傳入西方新式兒童教育觀，首見於伊澤修二於明治 4 年（1874）擔任愛知師範學校校長，當時，文部省御雇教師荷蘭人 G. F. Verbeck，⁴ 贈送一本書《是，兒童》（日文為《ゼ、チャイルド》，英文為 *The Child*）給伊澤，其書是以 Froebel 主義應用其幼稚園之書，該書使得伊澤深受 Froebel 的教育思想所影響（伊澤修二君還曆祝賀會，1912：21），並於師範學校的附屬機關設立類似於今日幼稚園的學校，教導幼童一起遊戲與唱歌，將學習唱歌的教育意義應用於幼童。同時，也與該校訓導荒野文雄（東京師範學校第一回畢業生）共同著作《教授真法》（1875），以 D. P. Page 之《教學的理論與實踐》（*Theory and Practice of Teaching*）（日本譯為《彼日氏教授論》）的翻譯為中心（唐澤富太郎，1976a：217）。《教授真法》一書主要探究教師者應有的氣質、責任，並以「實物課」為首講述各科教學法。因此，伊澤深受 Froebel 思想之影響，並能以兒童的角度看待教育。

⁴ G. F. Verbeck（1830-1898），荷蘭人，1859 年來日本，是日本明治開國最初來日者，明治 2 年（1869）於大學南校擔任教授，並奉職於元老院，介紹翻譯《拿破崙法典》（Napoleonic Code, 1804），並建議採用德國醫學，對於日本明治初期教育界而言，為代表性開拓者（加藤勝也，1957：125-128）。

明治末年，樋口勘次郎的《統合主義的教授法》與谷本富的《新教育講義》，開始批評當時風靡一時的 J. F. Herbart (1776-1841) 學說，不滿其學說所強調的教師中心，以及以教科書為中心的定型化教學法，例如，谷本富分別以「活動主義」與「自學輔導」取代 Herbart 教學法，並摸索出新的教育方法的原理，加上當時從歐美湧入的新教育學說，兒童中心思想浸透於日本教育界內（石川松太郎，1987：173-174）。

當時傳入日本的教育思想分為兩大流派，一是德國發起的合科教學，另一是美國的自學自習教育。前者為德國學者 R. Eucken 哲學為基礎的新理想主義（唐澤富太郎，1976b：155）；後者為 Key 的自由主義教育思想與 Dewey 的教育思想，其中，Key 的思想開啟日本新教育之思維，而 Dewey 則是真正對學校教育有實際的影響（石川松太郎，1987：175-176）。Key 的思想於明治 39 年（1906），首次由大村仁太郎以《二十世紀是兒童的世界》解說書引進日本，於大正 8 年（1919）由原田實翻譯《兒童的世紀》一書（唐澤富太郎，1984：409），並引起廣大迴響。此外，西山哲治稱為「日本的 Dewey」，1910 年發表《兒童中心主義研究的新教授法》，1912 年創設私立小學校，成為日本新教育之先鞭（中野光、花井信，1991：137）。另外，美國教育家 H. Parkhurst⁵ 於大正 13 年（1924）停留在日本 50 餘天，加速其新教育之普及，紛紛出現許多介紹「道爾頓制」的文獻（唐澤富太郎，1984：410），且由松濤泰巖介紹「全我活動的教育」，試圖引進 Dewey 的弟子 W. H. Kilpatrick (1871-1965) 提出的「設計教學法」(Project Method)（土屋忠雄等，1967：114-117）。

兒童中心思想於日本掀起狂風巨浪，大正 9 年（1920）教育改革之聲浪響遍日本，出現許多關於改革之論著。翌年 8 月 1 日至 8 日，由日本學術協會主辦，於東京高等師範學校講堂，舉辦八大教育主張講習會，其盛況空前，參加申請者高達 3,500 人，可見得當時人們對於新教育理論的渴望需求，該講習會影響全國

⁵ H. Parkhurst (1887-1973) 的「道爾頓制」(Dalton Plan)，是在麻州道爾頓 (Dalton, Massachusetts) 地方進行「契約教學」，由師生共同簽訂學業「契約」，在未完成已簽約的學業時，不得簽下一契約，因此學生可視自己能力高下決定簽新約的時間，使教室成為一實驗室，教師成為輔導諮詢者，教學活動以討論為主。其教學法是從兒童中心延伸出的教育方法。引自林玉体 (2008：449)。

教育界甚大，講習會的內容即是有名的「八大教育主張」⁶（金子孫市，1957：153-154）。該主張充分反映出以兒童中心思想為基礎理論，且大多皆具體落實於學校教育中，成為日本教育界中象徵大正教育運動之一新紀元。

大正自由教育的實際面展現於新設的私立小學校，例如：中村春二的「成蹊小學校」、沢柳政太郎的「成城小學校」、赤井米吉的「明星學園」、野口援太郎「兒童之村」、小原國芳的「玉川學園」，以及羽仁本子的「自由學園」，雖然這些學校設立者的個性及教育觀有微妙差異，但共通志向皆以尊重兒童自由做為學習的契機，由此展開個性創造的教育（川瀨八洲夫，1984：381）。

另外，該思想也影響到兒童文學與兒童期刊的開放，使近代兒童觀更加活潑，就明治時期小學生所寫的作文來看，「『吾攜一瓢』去賞花，賞楓葉」此話語絕不是一個正常的兒童文化，而是成人強迫兒童形塑成「小大人」之樣貌（唐澤富太郎，1976b：169）。因此，大正時期的兒童觀也稱為「兒童之發現」，亦即透過兒童中心主義之催化，誕生出真正為兒童「量身打造」的兒童文化。例如，鈴木三重吉主導的兒童文藝雜誌——《紅鳥》（赤い鳥），結合當代著名的作家，捨棄傳統儒教、佛教的故事，代之以直接打動兒童之感性且活靈活現的童話、童謠（石川松太郎，1987：222）。雜誌內容包括童話、童謠、兒童詩、兒童自由畫與話劇等多種類的「童心主義」，為富含尊重童心的兒童文學運動，對當時的教育界與兒童產生莫大影響（唐澤富太郎，1976b：171）。

誠如上述所說，日本於大正時期產生以自由主義的兒童中心主義為基礎的教育運動，此一情勢對於修身教育亦有劇烈影響。某些學者從生活中以兒童自發性與個性發現為目標之觀點出發，尖銳批判當時教育勅語體制下的劃一式輸入主義教育，由此展開所謂「大正自由教育的教育改造運動」（奧田真丈監修，1985：

⁶ 「八大教育主張」包括樋口長市的自學教育論、河野清丸的自動教育論（日本女子大附屬小）、手塚岸衛的自由教育論（千葉師附屬小）、千葉命吉的一切衝動悉皆滿足論（廣島師範附屬小）、稻毛詛風的創造教育論、及川平治的動的教育論（明石女子師範附屬小）、小原國芳的全人教育論（玉川學園）與片上伸的文藝教育論。這八種主張皆有各自差異的表現，但理論基礎皆非常接近。例如：樋口主張應尊重自主學習與河野主張個體親身產生自主學習的目的，兩人的基本論點皆很接近（唐澤富太郎，1976b：161）。

472)。

此改造運動影響修身教育有二：

一、為迫使國定修身書自身改訂之必要，並對國定修身書內容的嚴峻批判，進而朝向自主教材的編纂。大正7年(1918)改正後，稱為「第三期國定修身書」(1918-1932)，其改訂方向仍以國家與家庭的忠孝原理及臣民道德為基礎，但比起第二期修身書中復古保守的內涵，第三期明顯包含對近代社會倫理的重視，強調做為近代市民、公民倫理，以及國際協調性色彩濃厚的內容(唐澤富太郎，1968：330-341)。其次，對修身書的批判，如大島正德於《教育評論》(1923)發表〈促使小學校修身書的大改訂〉，指出國定修身書有多處不符潮流的教材，並指責有許多軍國主義與資本主義的要素(唐澤富太郎，1968：342)。上述均是為了反彈當時教育勅語所設計的德日制之劃一式輸入教學，所產生教學改造運動的結果。

二、對修身科教學法的改造，包括及川平治的「動的教育論」、木下竹次的生活修身，以及野村芳兵衛主張的「文化中心修身新教授法」、「生活訓練與道德教育」。例如，木下竹次於奈良的生活修身主張的「合科學習」，⁷木下的學習理論抱持所謂「生活即學習」的教育觀，認為「合科學習」不是將學習生活分成幾個類別，而是渾然一體的學習方法，因此，修身科的教學是透過合科學習的精神，融合於學習活動中，具有機能性的學習(奧田真丈監修，1985：472-474)。

職是之故，大正民主時期的日本道德教育，呈現出自由主義與兒童本位中心為基礎，產生大正自由教育的教育改造運動，不論是修身書的內容或對修身科教學法的改造，皆是以尊重兒童個性、發展兒童的自發性做為改革主軸。1919年頒布《臺灣教育令》後，由於文官執政使民風漸於開化，教育亦處於漸進開放改善的氣氛下，兒童中心學說的教育思想隨著時間從日本傳至臺灣，約至1930至1940年期間，該思想逐漸在臺灣教育界中蔚為風潮。

⁷ 生活修身是指重視兒童的生活，盛行於大正末期至昭和初期，在各地多處展開實踐。特別是奈良女高師附屬小學校的生活修身，不論理論或實踐皆有顯著成果。奈良的生活修身，即是以木下的教育理論為基礎(奧田真丈監修，1985：473)。

參、《公學校修身書》的內容分析 ——以第二期為例

教育思想的實際展現於教科書，本文採第二期修身書來分析，原因為該期內容受日本國內的大正民主時期的影響最深。本文首先說明該期的編纂背景與修正方針，其次以此為背景，對修身書的內容做一分析。

一、編纂背景與修正方針

大正 8 年（1919）1 月 4 日勅令第 1 號公布的《臺灣教育令》，是首次日本對臺灣正式頒布的教育基本法（臺灣教育會，1939：93）。但實施不到三年，此教育令的實施並未解決臺灣人與內地人之間的差別教育系統，在大正 11 年（1922）由文官總督田建治郎廢除原先的《臺灣教育令》，並發布《新臺灣教育令》，此令明白規定「普及教育」、「廢除差別待遇」與「開放日台共學」，並重新修訂《公學校修身書》，於昭和 3 年（1928）發行，使用至昭和 16 年（1941），共 14 年，此為臺灣總督府針對漢人學童所編纂的第二期修身書，總共六卷。

第二期《公學校修身書》之修正方針與要點，可由《公學校修身書卷一卷二修正趣意書》得知：

舊修身書編纂的根本精神為國民精神之涵養、順從、誠實、勤勞的四大綱領，雖然現今認為尚無加以變更之必要，但顧及時勢之推移及教學之實際，今次修正概以以下之方針為依據。

1. 認為照應現今社會實情之必要，教材例子需增加，如社會性教材、公民性教材等。
2. 教材盡量選擇考慮兒童實際生活，特別用意在於以助長本島人之長處並矯正其短處。
3. 例話盡量避免虛構故事，並採用真實故事，來加深兒童之感銘。
4. 插圖應描繪出例話之要點，並富含活潑之氣，適切地喚起兒童興趣。

5. 教師用書應更適切地教學，盡量以平易詳細地說明陳述。（臺灣總督府，1928a：2-3）⁸

第二期修身書的修正方針，受到時勢之影響而做變動，教材應增加社會性教材，或考慮兒童實際生活，採用實際例子與插畫生動活潑來喚起兒童的興趣。上述顯然是配合兒童學習的角度來編纂教科書，希冀喚起兒童學習之動機。

二、《公學校修身書》之德育原理分析

本文透過德育原理的角度，主要以第二期《公學校修身書》（兒童用）共六卷的內容，⁹ 進行量化統計與質性的內容分析，表 1 整理第一期與第二期修身書之卷數與課文，第三期因資料不完整，故不納入比較。本文並根據歐陽教（1985：260）之德育內容分為個人、家庭、社會、國家、世界五項倫理範疇。以下透過表 1 修身書之道德分類表及其內容分析，歸納第二期修身書之特色。

（一）重視近代市民之社會倫理

強調近代社會倫理是這一期修身書很重要的特色，由表 1 可看出，在社會倫理方面，第二期的比重較第一期大幅增加。社會倫理之範圍為規範個人與社會大眾之關聯，其概念為：「基於人是社會成員的認定，而產生個人對社會整體以及其他社會成員的義務」。社會倫理的觀念由西方國家所提出，社會倫理之公德是西方人較為重視的，中國則較重視私德。其社會倫理出現之原因為，日本在明治維新之後，開始進行模仿西方的「文明開化」運動，此亦影響日本國內的生活習慣與道德價值上的改變。因此，「公德」詞彙與概念是明治時期才從西方傳來的，對於「公德」的定義與實際作為是經過日本學界一番議論與宣揚才在社會中開展。如能勢榮在〈教育勅語宣說的德義順序〉（勅語に宣ひたる德義の順序）中定義社會公德之原理，用英文的 *benevolence*（仁）與 *justice*（義）來詮釋，並主張「仁」是積極的、嘉惠他人的義務；「義」是消極的、不侵犯他人的義務（引

⁸ 底線為作者強調之內容。

⁹ 本文主要以第二期《公學校修身書》（兒童用）為分析對象，亦會參考《公學校修身書》（教師用）共六卷為參考資料，其類似於現今之「教師用書」，內容包括教學目的、教學要項、教學內容、聯絡課文與準備，以供教師參考。

表 1 《公學校修身書》第一期與第二期之道德分類表

單位：課數／%

修身書分期 倫理範疇	第一期	第二期
個人倫理	57 (50%)	71 (47.7%)
家族倫理	10 (8.7%)	12 (8%)
社會倫理	23 (9.6%)	36 (24.1%)
國家倫理	24 (20.1%)	29 (19.5%)
國際倫理	0 (0%)	1 (0.6%)
總計	114	149

資料來源：第一期卷一至卷四由作者整理自臺灣總督府（1913）。第一期卷五整理自臺灣總督府（1919）。第一期卷六整理自臺北第三高等女學校附屬公學校（1927：262-265）。第二期卷一卷二整理自臺灣總督府（1928b）。第二期卷三卷四整理自臺灣總督府（1929）。第二期卷五卷六整理自臺灣總督府（1930a）。

自陳弱水，2000：78-79）。

因此，早在明治 37 年（1904）日本第一期國定修身書，就頗強調近代市民之社會倫理（唐澤富太郎，1968：228）。至大正民主時期，展開了兒童中心主義的新教育運動，與 Dewey 主張培養兒童參與社會共處能力，進而擁有民主素養精神相同，更加促進教育界近代市民之社會倫理思想盛行，該思想亦影響到臺灣第二期修身書。以第二期修身書為例，其修正方針強調教材應增加，如社會性教材、公民性教材等，其目的即是培養學生社會倫理的道德觀。

在修身書中，關於公民在社會倫理的道德規範有三，包括「公民責任」、「社會公德」與「社會公益」。其中，「公民責任」屬於近代性的公民義務，是屬於最低限度之道德，亦即為遵守法律、遵守社會之規範。如卷五第 23 課〈納稅的義務〉是首次於修身書出現，此課明確提及有關公民在社會中所應遵守納稅之義務。

「社會公德」是指個人對自己以及家族之外的社群所應遵守的行為規範（周婉窈，2001：22）。此涵義頗接近能勢榮所認為公德之「義」，亦即為消極的、不侵犯他人的義務。在修身書中，包括卷一第 21 課〈學校的東西〉、第 23 課〈不

要造成別人的困擾〉、卷二第 23 課〈要珍惜公共物品〉、卷三第 7 課〈不要造成別人的困擾〉，以及卷五第 9 課〈公德〉。卷一與卷三的〈不要造成別人的困擾〉是從虛擬故事來教導學生不可造成他人的困擾，卷五第 9 課〈公德〉亦用論說文之體裁來說明公德，此課內容不僅說明遵守公德而不要造成他人的困擾，最後也由「進而必須為他人做事」來說明以消極的社會公德為基礎，更要做到積極地為他人利益而做事的社會公益。

「社會公益」是指進一步對社會集體利益做出貢獻（周婉窈，2001：22），此涵義頗接近能勢榮所認為公德之「仁」，亦即積極的、嘉惠他人的義務。在修身書中，包括卷四第14課〈要為他人盡力〉、第20課〈公共心〉、第23課〈公益〉，卷五第4課〈公益〉與第5課〈慈善〉，以及卷六第18課〈公益〉。上述的課文皆是以真實故事來呈現，例如：以臺灣的吳鳳及曹謹為主角，可能是藉由歷史事蹟來說明公益此道德意涵，使得學生更能理解，且當作楷模來學習。觀看「社會公德」與「社會公益」可知，實行道德之程序原則時，應以社會公德為基礎，遵守自身的道德行為規範，進而往社會公益邁進，則為貢獻己力而對社會大眾有幫助。因此，在修身書內容的編排上，「社會公德」大多出現於低年級的課文，而「社會公益」則以高年級為教學對象，此亦符合兒童的道德認知發展。

綜上所述，以德育的角度來看，第二期修身書的社會倫理色彩濃厚，此受到近代國家之影響，用以培養兒童的近代市民道德觀念。且社會倫理與兒童中心思想有關，Dewey 認為，兒童中心的教育方法是一媒介，重要的是，需以民主為目標，使學生學習自由與充分地參與社會共處活動的能力。

（二）教材貼近兒童的生活世界

二十世紀後，進步主義或自由派學者，如 Key 與 Dewey 認為，教育應以兒童自然本性予以發展，且教材選擇應以兒童的經驗世界為主，不僅易於引起兒童學習興趣，亦能產生更大的教學功效，該理論在第二期的修身書顯而易見。

久住榮一與藤本元次郎（1936：13）針對修身科教材選擇之範圍：「修身的教材是以兒童的日常生活為基礎，漸進地擴及其選擇的範圍」，或是第二期修身書之修正方針規定：「教材盡量選擇考慮兒童實際生活」。因此，修身教材選擇範圍，必須先以兒童的日常生活為出發點，隨著兒童的年齡增長將教材範圍擴及到歷史故事與社會事實，由易入難、由簡入深，進而陶冶兒童國民道德。

第二期《公學校修身書》為挑起兒童心理的認同感，且讓兒童更為理解課文內容，在虛擬故事體裁的課文中，會使用臺灣常見的人名，如阿福、阿義、阿秀、阿仁等。然第三期《公學校修身書》的虛擬人物則全部改為日本式的人物名，完全沒有臺灣人名，如太郎、仁一、文吉、正子、善吉等。且如第一期卷五〈公益〉與第二期卷五〈公益〉之比較，相同的年級與課程，卻有不同的呈現方式。第一期是以日本江戶後期的地理學者、測量家——伊能忠敬，他實際應用學問為了公共之利益而做出日本最初的地圖。反觀第二期是以臺灣的曹謹做主角，且插圖亦充滿臺灣色彩，其課文與插圖如圖 1。



第二期卷五〈公益〉課文：

曹謹是清朝時代來臺的官員，他當鳳山知縣時，地方發生旱災，人民受難頗深。曹謹為解決問題，盡力於埤圳的開築，數年間建造兩條埤圳，臺灣知府命名為「曹公圳」。曹謹離去後，鳳山地方的人民為感念他的恩德，而立祠祭拜他。

圖 1 第二期卷五〈公益〉插圖與課文

資料來源：臺灣總督府（1930a）。《公學校修身書》卷五第 4 課。

然而，矢尾板猪十（1931：98-101）批評當時的修身書，其所呈現之道德教材內容卻與兒童當時的生活相去甚遠，他主張道德教育應以兒童生活為出發點，才能啟發其德行，由修身書體裁中例話（真實故事）、格言與訓辭（論述）等，貼近兒童的經驗，使教材具有現實化、現在化與生活化，或是常「凝視」¹⁰兒童的生活，包括兒童學習、作業與遊戲、家庭生活方面及社會生活環境。由上述可知，第二期修身書編排上，受到兒童中心主義的影響，教科書上所包含楷模人物、人名與插圖等較具有「臺灣味」，老師也要善用修身書的各類體裁，時常注目兒

¹⁰ 矢尾板猪十使用「凝視」一詞，凝視是目不轉睛地看著之意，且帶有情感意志注入於目光中，作者用於教師凝視著兒童的實際生活，充滿專注與情感，具有內心觸發及感情的成分。

童的實際生活，使修身教育更能引發兒童之共鳴。

（三）道德教材考量時勢之變動

Dewey 曾提出，教育即生活，教育應適應現實，讓學生熟悉變動的世界，其認為，「教育即生長，維持這種教育能力，使其繼續不斷，就是道德的本身」（Dewey, 1916: 370）。換言之，按照自然生長的途徑，道德經驗上認為善應是不斷地生長、改善與進步的過程，此即為「道德的變動性」。換言之，道德必須隨著社會與時代前進而改變。久住榮一與藤本元次郎（1936：16）主張修身科教材之選擇要件，「（修身書）實踐的要求，應朝向改善公學校兒童現在及未來的生活為特別之必要」。且如矢尾板猪十（1931：97）也主張教育與生活的密切關係，教育是為了將來做準備與考量，兒童能比較完整的發展，並能適應社會活動，即為教育之理想。換言之，為了考量時勢的要求，兒童的道德觀念與生活必須隨著社會的變動而產生，且更要積極地改善將來的社會，因教育離不開生活，應重視生活現實的問題與狀況。因此，在修身書中，增加如卷六第9課〈職業〉、第10課〈發明〉，以及第11課〈日新的工夫〉等，皆是第二期首次出現的課文。例如：〈職業〉之課文：

從事職業是盡到做人之本分，而不只是為了生活……大體上，從事職業必須重視責任、誠實與勤勞……職業是不分貴賤……因此，不論做什麼事都要很認真，努力於自己的職業是很重要的。祖傳的職業盡可能去守成，若選擇新的職業，需考量自己身體、財產、知識、興趣等面向，必要時與父兄長輩請益，而不要輕易地改變職業。（臺灣總督府，1930a）

上述顯示出，該課告誡學生無論未來從事任何職業所需抱持的態度，例如：努力認真、重責任、誠實與勤勞等。〈發明〉一課透過發明澱粉消化劑與止血劑的高山讓及，說明人做任何事情應抱持不斷苦心研究努力之精神，以及教師應注意兒童學習時，啟發他們的創造力（臺灣總督府，1930b）。由「職業」或「發明」等近代才出現的詞語，培養學生努力積極向學的態度，第二期的修身書隱含著，兒童的道德需要跟著社會與時代而改變，並能不斷地重新適應新的環境。在此必須釐清的是，兒童中心思想並非只是為兒童設想當下的處境，而是更加希望兒童

能適應未來的社會，使學生熟悉變動的世界，例如，Dewey 主張，善是不斷地生長與進步之過程。因此，若站在兒童的立場上考量，教師應培養兒童在道德層面上能更加隨著時勢所改變，而非食古不化。

職是之故，由第二期修身書之修正方針及其內容分析發現，該期開始重視兒童學習的歷程，考量兒童實際生活經驗，並能適應未來的社會，修身教材上考量到時勢之變化，且受到近代國家之影響，強調社會倫理之重要，進而培養近代市民道德觀念。

肆、兒童中心教學論於修身教育之展開

除了教科書外，教育思想的實踐更落實於教學法上，故本文爬梳並分析當時教育雜誌與書籍之史料，歸納五項關於兒童中心教學論於修身教育之特色。

一、教學原理——情意陶冶與道德生活指導

若教科書是死的，則教學是活的。E. P. Tsurumi (1977: 145) 分析日本國定教科書與臺灣公學校教科書，指出其內容代表公學校同化臺灣人，置於社會階層的底部，文本的目標是使臺灣人成為日本人的追隨者，而非領導者。周婉窈 (2001: 46) 亦分析整理出公學校修身教育的目標強調順從與謹守本分。的確，若是從教科書的編纂趣意書¹¹或其內容可以明顯察覺到統治者意圖，然教育不只有教科書層面，學生學習更重要的來源是教師與教學過程。因此，在閱讀與分析當時雜誌與書籍的史料時，所看到者並不同於統治者塑造的修身教育，而是一種老師秉持著具有「教育」風味的修身教育。

在修身教育的教學原理，首先為情意陶冶。臺中師範學校附屬公學校同光會 (1933: 17-18) 指出，「反省現在的修身教育，最大的缺陷之一是停留於概念教育，並未表現出實踐生活」，他們所重視的是道德實踐，並表示「道德實踐的

¹¹ 從編纂趣意書可以了解修身書中的德育目的，其編纂目的之背後價值為何。國民精神之涵養、順從、誠實與勤勞，此四項為修身書編纂之主要德育目的（臺灣總督府，1914：3）。

原動力來自於兒童純真的情意，情意確實是生命的根源、行為的根源，並成為實踐的動力」，因此，

由情意的體認至生活實踐的引導為修身教育的要諦，故修身指導內容為兒童關心的情意題材，老師的教學態度也具有情意性，緊密地與兒童生活生命觸及，並給予具有感激感銘的指導。

彰化女子公學校長砥上種樹（1932a：109-110）認為，

完整的人格靈魂是透過真善美聖健富的六個文化價值之調和，¹²並由此來詮釋教育工作，所謂的教育活動的本質是一種「靈與靈之間的交涉」、「生命與生命、魂與魂的交涉交流」，即為愛的教育。

砥上也批評這樣的靈魂交流於修身教育特別缺乏：

我曾到某校參觀修身科的實地教學，其教學者頗為熱心，非常地認真教學，但實際指導到頭來依然脫離不了舊套，或許他認為傳統模式的教學是一完整的指導，但我卻沒看到魂與魂的接觸，所散發火花一般熱情的學習，於是學生隨著時間漸漸地想睡覺，也非常努力與睡魔抗戰。（砥上種樹，1932a：112）

砥上認為，上述情形之所以發生是因為教學者完全忽略首要的教育本質——愛的教育，更提出修身教育即為生命靈魂的交涉，即使由 Herbart 學派的五段教學法（準備、提示、比較、總括、應用），革新至自由主義全人教育、勞作教

¹²真善美聖健富的六個文化價值之調和，其學說來自於文化教育學說的 E. Spranger（1882-1963），Spranger 認為，這六種文化價值可累積為「文化財」，且文化是精神生活的表現，需透過「了解」與「體驗」而來，由此可知，砥上種樹的主張深受 Spranger 的影響。Spranger 的學說引自林玉體（2008：458-460）。

育¹³等，雖教法琳瑯滿目，但教育本質仍舊不變（砥上種樹，1932a：112）。且今村義夫（1922：69）認為，「修身教學的目的是富有倫理價值的教材，其教育效果為道德智識的啟發，多由老師的體驗流露出人格的教法；換言之，是與兒童內在產生共鳴的教學」。今村提出之修身教學與學生內在起而共鳴的教師人格，與砥上認為生命靈魂的交涉有異曲同工之處。綜上所述，修身教育的老師並非教書匠，照本宣科地將德目硬塞給學生，而應該是師生情感的交流，且老師的人格能陶冶學生，並提供孩童人生指導的實踐。

修身教育的教學原理另一為道德生活指導，此為修身教學很重要的概念。北一師附小的橫山長治（1937a：5-8）對當時師範學校教授小西重直《現代教育學》與乙竹岩造《各科教授法》提出反彈與批駁，橫山認為，小西提出之教學階段是歸屬Herbart學派的W. Rein（1847-1929）倡導的五段教學法，其方法論偏向於機械性心理學，無視科目與教材之差異，不相容於現代教育思想。此外，其方法所強調之教師本位，跟現代教育法因兒童本位而尊重兒童的自發活動有所相違。修身教育絕不僅是倫理學，主要目標為情意的陶冶，不該用固有的教學法來思考，因此，橫山長治（1937a：10-11，1937b：5-6）提出修身科的指導原理，包含生活的原理、社會性原理、了解的原理與勞作原理等，並抱持人格觀的立場，提出「人格發展的辯證法」，透過G. W. F. Hegel（1770-1829）的正反合法則，使人格發展無限成長，故修身教學的過程為「生活——生活經驗→教學——研究（作業）→生活——實踐」；換言之，教材取之於生活，將所學落實於生活。橫山長治（1933：80-81）另補充修身科的使命首要必須指導兒童的道德生活，且教科書與兒童的現實生活有著極大的差距，唯有採取生活指導與實踐指導，才能拉近其距離。

另外，臺中第一小學校長田中米藏（1929：44-47）主張修身教育的真諦有

¹³勞作教育又稱為作業教育、勤勞教育與勞動教育。勞作教育的思想是由重視兒童自身活動的Rousseau、Pestalozzi與Froebel所展開，Pestalozzi與Froebel認為兒童透過手工製作活動，體驗到勞作的喜悅，達到兒童活動性與全人性發展之目標。至二十世紀受產業構造的變化與新教育運動思潮影響，Dewey提出問題解決的學習方法，G. Kerschensteiner（1854-1932）主張學校教育應與生產勞動結合，以此育成有才能的公民（小学館，1994）。

五項，分別為觸及兒童的生活、應以兒童的自由活動為根據、朝創造之路前進、開啟教師的道德生活，以及不要強賣道德之型（意指他律）。這五項是以兒童中心主義的立場出發，田中認為，修身教育是提高兒童自然的道德生活，最終能達到兒童自律的目標。因此，根據該原理，修身教育應結合兒童生活，例如，臺南師範學校訓導上原宗五郎（1929：71）認為：「修身教學應經常注目兒童的生活，加入實際結合的指導，並尊重兒童生活，其為提高最有效果的指導」。

職是之故，上述文章部分學者所運用的教育理論不同，但可以反映出當時教育思想在臺灣教育界百家爭鳴，倡導修身教育不應只是輸入性的機械方法，而是朝向兒童情意體認的生活，且以貼近兒童的生活指導為原則。

二、重視個別差異的教學

兒童中心教育重視兒童的學習過程，且尊重兒童獨特個性，在教學的起點，應先注意學童之間不同的個別心理需求，採取個別差異的教學。該論點也存在於日治時期修身教育中，如砥上種樹曾提出：

兒童本位，是以充分個性尊重為呼籲。然此呼籲不知何時才能讓老師有其概念。今日仍舊以學習為中心的老師，對於孩童的心情樣貌，不僅缺乏考慮，且注入強制不合理。因此我們為了建設應先做破壞，應揚棄舊制，從根本來破壞傳統教育。所謂破壞是指培育出兒童在內心，如發芽般密密麻麻地長出，兒童自體生氣勃勃的力量、自個教育的力量，以及愛的力量。
(砥上種樹，1932a：110-111)

由上述可知，此時學者開始反省以老師為中心的強硬制度化教學，主張破壞後進而重建，重視孩童的心性情態，培育兒童的自發性。此外，針對年齡尚幼的兒童，更需要注意個別差異的存在，以下有明顯具體的論述。

特別是在心智未成熟的兒童，其在道德實踐的機會與方法上，對於境遇上的反省極不成熟，老師就必須有大量綿密的實踐具體性指導，故徹底的修身教育理想上，必須要大量對個別施行指導部分。……盡量適合顧慮兒

童的個性並予以指導，為此，不用一直檢閱功課或修身帳，而是多以兒童的家庭訪問，與父母兄姐懇談，跟兒童有溫暖的個人接觸，並應該努力好好觀察兒童的個性予以指導。（臺中師範學校附屬公學校同光會，1933：23-24）

另外，港尾公學校的蔡帕¹⁴（1930b：38）提出：

修身教學應留意之處，包括使兒童習慣學校生活、知悉家庭事情、顧慮兒童的個性與注意兒童的身體狀況。

且

老師應對兒童經常觀察其個性、研究其心理，尊重天真爛漫兒童的純真與自由，以熱與愛來面對是為重要。

由上述可知，修身教學需要顧慮每一兒童的個別差異，時常觀察兒童之個性，並尊重兒童的天性。

三、直觀教學與機會教育

所謂直觀教學法，是在教學的過程中運用直接觀物的方式來做教學，將具體物品呈現於兒童眼前，增加感官印象與想像力，進而促進學習效果（林玉体，2008：309）。直觀教學早在明治 32 年（1899）國語學校教授橋本武，發表語言學習時，引進法國學者 F. Gouin 的「直接法」學說，如教導語言過程中利用掛圖實物，進行擬態擬聲的教學，其為直觀教學的一部分（暫時匿名生，1902：13-14）。直觀教學當時廣泛應用於各科目中，其價值如栗田確（1910：34）所說，「一切的教學，皆可以直觀為基礎。直觀，為一切認識的絕對性基礎」。而直觀

¹⁴ 蔡帕（1893-1945），字儔臣，西嶼鄉赤馬村人。自幼聰穎勤學，大正 3 年（1914）以優等成績畢業於臺灣總督府國語學校公學師範部。畢業後在馬公、池東、內垵、沙港、講美、七美等地擔任教師或校長，發揮其偉大人格與豐富之教學經驗，教育下一代國民，因此到處受地方父老之敬重，當局激賞不已，咸稱為模範教育家（國家圖書館，2004）。

教學實踐於修身教育，包括實物教學與偶發事件之機會教育。

實物教學方面，砥上種樹（1932b：50）指出，「準備直觀的方便物、修身讀物或調查物與新聞、美的鑑賞書等，在教學時間或休憩時間中，師生皆可充分地利用」。此外，除了物的直觀，人的直觀亦重要，久住榮一與藤本元次郎（1936：7-8）認為，「教師的儀範來實道德的直觀、啟發、誘導」。身教比言教更為重要，因此，老師應具有禮儀典範之楷模，這樣教導道德才能更具渲染力及誘導。

機會教育也屬於直觀教學的一種，多屬於發生在兒童能接觸現實生活之場合。老師如遇到學校內外所發生的偶發事件，認為對修身教學有效果，應立即把握機會來當作教材（久住榮一、藤本元次郎，1936：27）。此外，如蔡帕（1930a：46）指出，

日常生活中的偶發事件，尤以低年級為重要真切之實踐為出發點，教材的生活化即是真正的道德價值，故應重視日常生活的偶發事件。

文中並提及他如何利用偶發事件來教學，他認為老師應儘量發現與注意兒童的日常生活，定能湧現出許多適切的教材，這就是一種活生生的修身教學（蔡帕，1930b：42-43）。因此，直觀教學與機會教育亦是當時修身教學上重要的方法之一。

四、相互聯絡統合的教學

1904、1912、1919、1922年的公學校規則中，修身科之教學要旨皆有提及「在各教學科目中應經常留意教授與德育相關之事項」（臺灣教育會，1939：262，295，334，363），明確規定德育思想應融入於每科目的教學要項中。南師附屬公學校主事西卷南平（1929：65）指出，修身科應與其他科目相互聯絡，站在道德涵養上朝向系統化與統一性，進而喚起兒童道德自覺並成就其道德人生。換言之，道德信念需要隨時從各方面予以涵養，故修身教學上必須統合各科目之間的聯繫。且大嘉公學校的木谷淺吉（1936：18-19）指出，生活指導為聯絡統合各科之中心態度，其包括國民生活、道德生活、經濟生活及涉及知情意的全面生活，並列舉七項聯絡統合之教法，包含「附說」、「聯想」、「整理」、「預備」、

「相同教材」、「情操陶冶」與「作業」。如「附說」是指透過具體化教材來深入了解，修身書卷五第六課〈衛生〉可加入理科書卷二〈防腐消毒〉來附加說明，或「聯想」意指聯想其他教材有助於教學之理解，如修身書卷五第五課〈慈善〉，與國史上卷〈光明皇后〉做一想像奉拜。

由上可知，修身教學重視每一學童的個別差異，透過直觀方式與偶發事件之教學，充分貼近學童的生活世界，且教材處理也需要相互聯絡統合，如此才能具有多元化、生活化與社會化。

五、教師教育愛的態度

在教育上，Pestalozzi 秉持教育愛精神，他認為教育愛的重要特質，是把愛的對象指向「價值層次低」的學生，亦即貧苦無依、孤苦伶仃的兒童。日本的教師特質，自古以來，在社會上背負著崇高品德操守，理想的教師圖像應具有偉大的人格，並對學習者產生強烈人格影響，更加強調教育愛的力量，能賦予偉大的教育影響（唐澤富太郎，1980：272），至大正時期受兒童中心思想之影響，Pestalozzi 所抱持教育愛之精神，在推波助瀾之下，更加為日本教師所接受（唐澤富太郎，1976a：208），此精神亦流傳至臺灣。

道德教育涉及個性與德行之養成，包含認知與情意取向，教師的態度更為重要。蔡帕（1930b：43-44）主張，修身之要在於逆出人之本性，若要喚起兒童的心，需從老師本身的心性開始，因此，愛兒童的精神為所有老師皆應抱持的精神。且上原宗五郎（1929：71）指出，教師態度常會落於照本宣科的桎梏，忽視本身對學生的影響，老師應時常親近兒童，努力發現孩童之優點，並透過老師態度的引導，謀求道德人格之感化。矢尾板猪十（1931：101）強調，「愛」為教育之泉源，老師應以親切與同情之態度來啟蒙學生。由此可知，教師的態度對於兒童學習道德教育時影響很深，當時，老師已有教育愛的自覺與精神，期望以更高的道德操守與熱情來引導學生。

透過回憶錄也可端詳出日治時期教師的態度，像日治時代的作家楊逵，他的老師沼川先生不僅讓楊逵看大量的日文書籍，開啟其創作潛能，且常在下課後額外教他英文、數學等學科（葉石濤，1990：66-67）。為臺灣醫界貢獻良多的郭維租，回憶他的老師藤原先生親自指導他日本禮儀，帶他去看電影，把他當作是

自己的小孩（曹永洋，1997）。另外，如受到日治時期教育的葉石濤回憶公學校的日本老師，鼓勵他閱讀日本文學名著，啟發他的文學造詣，下課後也免費幫學生補習、找補充教材等（葉石濤，1991：36-37）。葉石濤曾分析該時期老師之特質如下：

生長於明治時代到大正時代的日本知識份子，異乎於日本軍國主義教育下長大的昭和時代日本人。老一輩的日本人，儘管擁有大和民族主義，可是比較具有濃厚的人道主義思想，而且通曉自由與民主的世界性潮流，該時期的老師屬於溫和且進步的人。很少有種族歧視的傾向，對殖民地的小孩也很疼愛。（葉石濤，1990：67）

葉石濤明確點出大正時期受到歐美自由主義與個人主義思潮之影響，所培育的老師具有濃厚的人道主義思想，且著重於教師的人格影響，不是僅有在課堂上書本的傳遞，而是出自於老師對學生的教育愛，其愛不僅能跨越族群的隔閡，並能以教育的角度來教育學生。

伍、兒童中心思想於修身教育之二重轉變

教育思想的影響層面廣闊且深遠，若想深入探討該教育思想史在當時教育的發展，¹⁵一方面在時間的縱軸上，該思想如何興盛與衰敗，其主流與分流間的拉鋸。另一方面在空間的橫軸上，日本在吸收歐美兒童中心思想後，再將這套教育學說傳至殖民地臺灣時，該教育思想之樣貌為何，亦即所呈現的教育意義與教育目的，實際運用的教育方法又是為何。亦即兒童中心學說傳至日本的內涵是一重轉變，再傳至臺灣則是二重轉變，雖是同一學說，但卻呈現不同面貌。

若由兒童中心學說的時間縱軸來看，在臺灣公學校修身教育中，確實在修身

¹⁵ 此一概念參考自黃光雄（1998：207），其認為教育思想史的考察，一方面是要追溯歷史的背景屬於時間的、縱的；另一方面考察當時時代背景屬於空間的、橫的，若能縱橫結合，必能對當時的教育思想體系有相當深刻的了解。

教育的內容、方法等方面有所改良與進步。第二期修身書之社會倫理的大幅提升，內容增加近代市民之社會倫理與貼近兒童的生活世界。到了戰時體制的第三期後（1942-1945），在內容上增添更多皇國思想與戰爭之觀念，如山住正己（1987：130）所言，這時期尊重兒童的自由表現和興趣，但改進教學方式的著眼點在於如何更有效地達到其政治目的，亦為鍊成皇國民之目的。因此，兒童中心學說到了戰時體制仍沒有消失，反而更加改進在教育方法與教科書內容上，然教育本質與目的被強烈的軍國主義教育所扭曲。

由空間的橫軸上來看，綜觀西方教育思想史中，二十世紀以前的教育以成人或教師居主宰地位，Rousseau 開始高唱兒童中心說，使教育的重點由成人轉為兒童，並稱為發起「教育界哥白尼式革命」（Copernican Revolution in Education）的大教育家（林玉体，2001：327）。繼 Rousseau 後，Pestalozzi 與 Froebel 繼承深化，對兒童有仔細的觀察、了解，並有實際教導兒童的經驗，這使得兒童地位日漸升高，終於使得二十世紀成為兒童的世紀。Key 的自由主義教育思想鼓吹日本新教育之開啟，Dewey 的兒童中心學說發揚光大並落實於學校，於日本國內產生以自由主義的兒童中心主義為基礎的教育思想，包括八大教育主張及許多教育活動，對日本影響甚大。不論是 Key 追求兒童自由的教育，Dewey 追求民主的教育，均是以培養具有批判反省能力，有信心、自信的兒童。不過，該學說並非「原汁原味」地被日本引進，而是有經「過濾」的，為日本的一重質變。如谷本富為首，開始批評該學說於日本的侷限，並指出：

八大教育主張大體上共通的地方，為兒童中心主義的契機極為稀薄，他們雖強調兒童的個性，只不過是為了成為大人的準備階段，此兒童觀根深蒂固，也指責兒童的獨立性，是不與既存社會價值觀有所對立才能成立。兒童中心主義或是「新教育」二者的真正意義，必須是「兒童的諸權利」的發現，這才是兒童中心主義的本質。如上述的指責，不論是大正自由教育與兒童中心主義的教育，皆與真正的民主教育有所隔閡。（川瀨八洲夫，1984：382-383）

亦有其他學者批評，認為，

像兒童中心主義者那樣，對兒童的興趣及自發性有寄以全面性的信賴嗎？他們認為學習由外在環境與兒童的接觸開始，但卻忽略了內發性的培養對兒童之必要性。（中野光、花井信，1991：145）

如上述的指摘，雖標榜大正自由教育或兒童中心主義的教育口號，事實上，卻仍是以成人本位來思考如何塑造兒童的自發性與個性，且從大正時期新教育運動整體來看，普遍低估兒童中心主義，僅模仿其結果，其錯誤在於沒有把握根本的意義，且沒有理解其思想之本質。

反觀日本的道德教育雖一度遇到自由主義與兒童本位中心的學者有所批判與改革，但仍無法突破以忠孝一體的家國觀為基底之教育勅語體系。例如，木下竹次主張的「合科學習」，昭和1年（1926）的《學習各論》，則以重視法令為優先；野村芳兵衛雖對修身書尖銳批判，然對天皇與教育勅語仍抱以崇敬之念，例如：〈教育勅語〉一課，其解釋「天皇為國民親密的父母，勅語則是父母溫暖的呼喚」（奧田真丈監修，1985：476）。因此，兒童中心對修身教育的改造運動，其道德權威仍掌握在日本天皇，改革僅限於兒童腦裡自發形成之方法上的改良，其道德性的核心，仍認定為天皇與國體為最終權威（奧田真丈監修，1985：476）。例如：土屋忠雄等人（1967：130）所說，日本處在天皇制的政治氛圍下，要求兒童的自由思考、活動、創造性、個性等充分的伸展，在其制約的存在下是不可能發生的。

觀看臺灣，該學說發展的自由度更低，其論述有三項：首先，該學說僅靠日本學者的引進，臺灣人被動的吸收，而非像日本學者主動不滿傳統教育而有所改變，因此，臺灣學者當時尚未有能力自身引入新思潮，且不如日本人對該學說的吸收與反應較為主動與強烈。

其次，自由主義與兒童本位中心在臺、日之間的發展，最大的詬病在於僅是取其方法上的改良，而在教育本質上卻完全忽略。林茂生¹⁶的博士論文明白指出

¹⁶ 林茂生（1887-1947），字維屏，號耕南。生於臺南市清水町，為日治時期的知識份子，從小深受漢學與西學薰陶，1916年畢業於東京帝大哲學科，為本島人最初的文學士。1927年又赴英美留學，隔年在美國哥倫比亞大學攻讀博士學位，是臺灣人首位在美國

其弊端，他運用近代民主主義教育理念來檢視臺灣的殖民教育，認為真正的近代教育強調啟發學生個人內在的創造力、尊重學習者的個性等，但因日本強制輸入同化教育，與真正的教育目的背道而馳（林詠梅譯，2000：218-219）。換言之，真正近代教育思想，背後所支撐的理論是賦予兒童的諸多權利與培養民主自由精神。兒童中心思想的目的不是只有發現兒童的自發性與個性，重要的是，透過上述過程，培養學生的獨立思考能力，進而朝向民主社會的素養能力。然而，臺灣的修身教育教導近代市民所應負的義務，卻未傳達民主社會的精神是全民參與，公民利益互享；教材以貼近兒童生活世界為要，目的卻是傳遞國家精神為首；重視學生的興趣與學習方法，卻忽略了學生意見與師生的溝通。因此，兒童中心學說受限於殖民主義與國家主義的管控下，在臺灣的自由度更低。

第三，兒童中心學說在日本還能將其思想普及至各學校，例如：私立新學校包括成城小學校、自由學園、兒童的村小學校與明星學園等，或是創立兒童文學，鈴木三重吉主導的《紅鳥》與北原白秋的童謠運動。反觀臺灣僅能透過教育雜誌與研究書籍來推廣，而沒有學者將該學說擴及至實際作為，實為可惜。

職是之故，如唐澤富太郎（1976a：196）所指稱：

原本的西歐社會，近代化的同時多少都帶有民主化的意味，但傳入日本後，雖有外在形式的近代化，骨子裡卻是存有封建的物質，形成日本二重結構中「近代化」的問題核心。

因此兒童中心思想轉化至日本的質變，骨子裡所具有的皇權思想、中央集權式的教育決策、國家主義等的結構，導致該學說產生質變。而臺灣所造成的另一種質變，源於殖民主義與同化政策的意識型態，使該思想之內部產生更劇烈的矛盾；換言之，兒童中心教育學說，在於意識型態方面並未全盤接收西方的兒童中心觀點，僅是在教材的內容與選擇，以及教學法的教導等有較顯著的改變。

榮獲哲學博士。歸國後於長老教中學、臺北高等學校任職，而後奉派轉到臺南高等工業學校，擔任英語德語科主任，並兼任圖書課長，一生為教育與文化所奉獻犧牲（興南新聞社，1943：464）。

陸、結論

本文探討兒童中心學說於日治時期臺灣公學校修身教育之發展，在臺灣教育史上，尤以日治時期的研究，容易認定公學校修身教育的目的即是灌輸日本國家意識型態，卻忽略了解讀殖民地教育多元面容的機會，其中產生「近代化」與「殖民地化」兩股力量之拉鋸。

近代化方面，本文透過修身書與教學法兩方面著手，從中發現該教育思想的實際展現情形，於整理分析後明顯看出修身教育增加對兒童的關注，不僅在教材上能以兒童的立場來編纂，並出現較多社會倫理及近代市民的素材，在教學法上也多出現現代進步的元素，例如：重視個別差異與直觀教學等。上述象徵的意義，顯示出兒童中心主義促使臺灣修身教育的內容、方法等方面有所改良與進步，在教育史的啟示是自傳統中國書房教育以來，開始由兒童的視角來考慮學習活動，注意兒童的興趣，貼近兒童的生活。

殖民地化方面，日治時期透過日本的傳播，逐步使臺灣教育走向世界近代歐美教育思潮的脈動中，但其近代化仍無法擺脫殖民地化的陰影。如前文所述，兒童中心的教育思想展開於修身書與教學法上，其教育目的仍舊是以涵養國民精神為公學校教育的根本要旨，且兒童中心學說傳至日本與臺灣呈現不同面貌，該學說發展至臺灣的自由度更低、複雜度更高，不僅受限於天皇教育體制的框架下，且必須考慮殖民地統治的高壓治理與思想開展之間的侷限性，如此看來，兒童中心學說在殖民地教育僅是在一旁敲鑼打鼓，絲毫撼動不了日本天皇的道德權威地位。

但若以兒童中心學說來觀看，當時臺灣發展的軌跡與脈絡，也可以說，臺灣雖處於僵化的體制下，然其教育方法如同一股活泉般，展現出教育的韌性與靈動性。教育的靈動性亦展現於教師的角色，雖然教師的態度要求效忠天皇，但在教學上或師生關係上，仍抱有「教育愛」的精神，透過道德情操與做為學生的人格模範，達到情意的道德陶冶，該態度對於兒童學習道德教育時影響很深，例如，葉石濤回憶日治時期教師的態度，擁有濃厚的人道主義思想，著重於教師的人格影響。有些受過戰前教育的耆老，到現在仍會緬懷當時的老師，甚至會結伴一起

去日本探訪，師生之間超越族群的隔閡，其所強調老師的人格影響，值得我們深思與討論。

從本文已知兒童中心學說已於日治時期傳入臺灣，並了解到重視兒童的觀念已從當時的臺灣發芽萌生，且教學原理亦引進 Spranger 與 Hegel 等不同學者提出之各種教育本質、靈魂交流、人格發展的辯證與兒童道德生活指導，可見得當時各種學說應運相繼傳入臺灣，一時百花撩亂，百家爭鳴。上述說法建構出日治時期教育思想是極為蓬勃，然本文希冀給未來研究戰後教育思想的學者重新思考，提供發展臺灣本土教育學理論的視野，進而勾勒出臺灣教育學的歷史脈絡與整體圖像，若是能將臺灣教育學史的發展脈絡做一釐清與探究，定有助於未來發展本土臺灣教育學。

致謝：本研究蒙指導教授林玉体老師的細心指點與斧正建議，以及審查委員提供許多寶貴意見，謹此一併致謝。

參考文獻

- 上原宗五郎（1929）。修身教授小見。第一教育，8（4），65-71。
- 久住榮一、藤本元次郎（1936）。改訂公學校各科教授法（全）。臺北市：新高堂書店。
- 土屋忠雄、渡部晶、木下法也（1967）。概說近代教育史：わが国教育の歩み。東京都：川島書店。
- 小野寺信、小野寺百合子（譯）（1982）。L. Thorbjorn 著。エレン・ケイ教育学の研究：「児童の世紀」を出発点として。東京都：玉川大学出版部。
- 小学館（編）（1994）。日本大百科全書。2008年9月1日，取自 <http://100.yahoo.co.jp/detail/%E5%8A%B4%E4%BD%9C%E6%95%99%E8%82%B2/>
- 山住正己（1987）。日本教育小史——近・現代——。東京都：岩波新書。
- 川瀨八洲夫（1984）。近代教育思想史：近代公教育思想の形成と教授理論の発展。東京都：垣内出版。
- 中野光、花井信（1991）。教育改革の思想。載於中野光、志村鏡一郎（編），教育思想史（頁 132-179）。東京都：有斐閣。
- 今村義夫（1922）。今村義夫遺稿。臺南市：今村義夫遺稿集刊行會。
- 內山克巳、熊谷忠泰、増田史郎亮（1991）。近世日本教育文化史：現実の分析に立った。

- 東京都：学芸図書。
- 木谷淺吉（1936）。聯絡統合について。臺中州教育，4（6），18-22。
- 加藤勝也（1957）。明治初期における人間觀と教育方法觀。載於安藤堯雄、石三次郎、石山脩平、梅根悟、山田榮（編），教育方法学——その人間觀的基礎（頁 113-132）。東京都：明治図書。
- 田中米藏（1929）。修身教育の革新を望む。第一教育，8（4），44-59。
- 矢尾板猪十（1931）。兒童生活に立脚せる道德教育。第一教育，10（11），96-101。
- 石川松太郎（1987）。日本教育史。東京都：玉川大学出版部。
- 伊澤修二君還曆祝賀會（編）（1912）。樂石自傳——教界周遊前記。東京都：編者。
- 西卷南平（1929）。修身科から他の教科への顧慮。第一教育，8（4），60-65。
- 佐藤哲也（2004）。ケイ，E. K. S.（Key, Ellen Karolina Sofia; 1849-1926）。載於山崎英則、片上宗二（編），教育用語辞典（頁 157）。京都市：ミネルウア書房。
- 尾形裕康（1986）。日本教育通史研究。東京都：早稲田大学出版部。
- 李平滙（譯）（1989）。J. J. Rousseau 著。愛彌兒（Emile）。臺北市：五南。
- 周婉竊（2001）。失落的道德世界——日本殖民的統治時期台灣公學校修身教育之研究。臺灣史研究，8（2），1-63。
- 林玉体（2001）。西洋教育思想史。臺北市：三民書局。
- 林玉体（2008）。西洋教育史（修訂版）。臺北市：文景。
- 林詠梅（譯）（2000）。林茂生著。日本統治下臺灣的學校教育：其發展及有關文化之歷史分析與探討（Public education in Formosa under the Japanese administration）。臺北市：新自然主義。
- 林寶山、康春枝（譯）（1990）。J. Dewey 著。學校與社會 兒童與課程（合訂本）（The school and the society and the child and the curriculum）。臺北市：五南。
- 金子孫市（1957）。大正期新教育運動の人間觀的背景。載於安藤堯雄、石三次郎、石山脩平、梅根悟、山田榮（編），教育方法学——その人間觀的基礎（頁 149-164）。東京都：明治図書。
- 唐澤富太郎（1968）。教科書の歴史——教科書と日本人の形成。東京都：創文社。
- 唐澤富太郎（1976a）。現代教育の課題。東京都：第一法規。
- 唐澤富太郎（1976b）。日本の近代化と教育。東京都：第一法規。
- 唐澤富太郎（1980）。教師の歴史——教師と生活の倫理——。東京都：創文社。
- 唐澤富太郎（1984）。図説教育人物事典——日本教育史のなかの教育者群像（上巻）。東京都：ぎょうせい株式会社。

- 栗田確（1910）。「直觀箱」に就いて。臺灣教育會雜誌，102，30-34。
- 砥上種樹（1932a）。人生指導に立脚したる修身學習の實際（一）。第一教育，11（1），107-115。
- 砥上種樹（1932b）。人生指導に立脚したる修身學習の實際（九）。第一教育，11（10），46-58。
- 祝若穎（2008，11月）。日治時期台灣初等教育政策之研究資料分析：《台灣教育會雜誌》為例（1902-1912）。論文發表於臺灣師範大學教育系舉辦之「教育發展與革新的沈思——哲學與歷史的觀察」國際研討會，臺北市。
- 國家圖書館（編）（2004）。走讀臺灣 澎湖縣。2009年2月18日，取自 <http://info.phhcc.gov.tw/rdtw/rdtw/1001604/personalprofile/personalprofile-10.htm>
- 曹永洋（1997）。都市的叢林醫生——郭維租的生涯心路。臺北市：前衛。
- 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。國立臺灣大學歷史所碩士論文，未出版，臺北市。
- 陳弱水（2000）。日本近代思潮與教育中的社會倫理問題——一個初步的考察。新史學，11（4），65-101。
- 勝部真長、澀川久子（1985）。道德教育の歴史：修身科から「道德」へ。東京都：玉川大学出版社。
- 黃光雄（1998）。西洋教育思想史研究。臺北市：師大書苑。
- 奧田真丈（監修）（1985）。教科教育百年史。東京都：建帛社。
- 葉石濤（1990）。台灣文學的悲情。高雄市：派色文化。
- 葉石濤（1991）。一個台灣老朽作家的五〇年代。臺北市：前衛。
- 臺中師範學校附屬公學校同光會（編）（1933）。最新教育思潮に基く各科教育の實際。臺北市：臺灣子供世界社。
- 臺北第三高等女學校附屬公學校（編）（1927）。修身科教育の革新。臺北市：編者。
- 臺灣教育會（1939）。台灣教育沿革誌。臺北市：作者。
- 臺灣總督府（1913）。公學校修身書，卷一至卷四。臺北市：作者。
- 臺灣總督府（1914）。公學校修身書自卷一至卷四編纂趣意書。臺北市：作者。
- 臺灣總督府（1919）。公學校修身書，卷五。臺北市：作者。
- 臺灣總督府（1928a）。公學校修身書卷一卷二修正趣意書。臺北市：作者。
- 臺灣總督府（1928b）。公學校修身書，卷一與卷二。臺北市：作者。
- 臺灣總督府（1929）。公學校修身書，卷三與卷四。臺北市：作者。
- 臺灣總督府（1930a）。公學校修身書，卷五與卷六。臺北市：作者。

- 臺灣總督府（1930b）。公學校修身書（教師用），卷二至卷六。臺北市：作者。
- 暫時匿名生（1902）。直觀教授に就きて。臺灣教育會雜誌，9，10-14。
- 歐陽教（1985）。德育原理。臺北市：文景。
- 蔡帕（1930a）。第一學年修身教授に関する鄙見（一）。台灣教育，334，41-46。
- 蔡帕（1930b）。第一學年修身教授に関する鄙見（二）。台灣教育，335，38-44。
- 橫山長治（1933）。修身科に於ける將來の生活に関する材料の指導。台灣教育，373，80-86。
- 橫山長治（1937a）。修身學習の指導過程（上）。台灣教育，415，4-13。
- 橫山長治（1937b）。修身學習の指導過程（下）。台灣教育，416，3-10。
- 興南新聞社（1943）。臺灣人士鑑。臺北市：作者。
- 蘇永明（譯）（2007）。D. Carr 著。自由、權威與紀律。載於黃藿、但昭偉（總校譯），教育意義的重建——教育哲學暨理論導論（Making sense of education-an introduction to the philosophy and theory of education and teaching）（頁 332-354）。臺北市：學富文化。
- Compayre, G. (1900). *The history of pedagogy* (W. H. Payne, Trans.). London: Swan Sonnenschein.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: The Macmillan.
- Green, J. A. (1969). *The educational ideas of Pestalozzi*. New York: Greenwood Press.
- Key, E. (1997). *The education of child*. Retrived February 18, 2009, from <http://www.gutenberg.org/etext/988>
- Tsurumi, E. P. (1977). *Japanese colonial education in Taiwan, 1895-1945*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

期刊徵稿：<http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/BER/?f=oa>

高等教育出版：<http://www.edubook.com.tw/?f=oa>

高等教育知識庫：<http://www.ericdata.com/?f=oa>