

教育研究集刊

第五十五輯第一期 2009年3月 頁1-23

荷治時期（1624-1662） 課程相關政策分析

高新建、邱緝伶

摘要

課程事務的決策者不論是否具備現代課程管理的理念，在正式課程或非正式課程的制定與推動，皆會訂頒各種課程相關政策，並且運用一種或數種管理策略加以實施。17世紀荷蘭人在臺實施宗教教育時，爲了遂行其教化目的，即制定了與課程事務相關的各項政策。本文採用歷史分析法，以課程管理分析架構中的「課程相關政策」面向加以分析。

全文在緒論及結論之間，區分爲荷治時期學校的設立與課程相關政策兩部分。前者簡要說明荷蘭人在臺設辦學校的情形及其學校教育實施的成效；後者爲本文的主體，將課程相關政策分爲課程內涵、實施方式、師資素養及資源管理等四類加以分析。荷治時期在各項課程相關政策的內涵及其實施上，已有相當完整的發展，而且也具有相當高的一致性。至於其課程管理策略，則有待以本文爲基礎進行深入分析。

關鍵詞：荷治時期、課程相關政策、課程管理

高新建，國立臺灣師範大學教育學系；國立臺中教育大學課程與教學研究所教授

邱緝伶，高雄市立中山高級中學教師

電子郵件為：jimgau@ntnu.edu.tw

投稿日期：2008年11月3日；修正日期：2009年2月16日；採用日期：2009年2月16日

An Analysis of Curriculum-Related Policies in Dutch Colonial Taiwan (1624-1662)

Shin-Jiann Gau, Hsiang-Ling Chiu

Abstract

Curriculum-related policies could be manipulated and stipulated by those in power during different epochs of a country, regardless whether they were equipped with the contemporary knowledge of curriculum governance or not. In Dutch colonial Taiwan, there were many curriculum-related policies for religious education in Taiwan. Using historical analysis, this study examined these curriculum-related policies in the framework of curriculum governance.

This paper discussed the establishment of schools in the Dutch colonial era as the background for the subsequent analysis. The curriculum-related policies were divided into four categories: contents of curriculum, ways of implementation, capacities of teachers, and management of resources. In Dutch colonial Taiwan, the curriculum-related policies were well established and implemented with high consistency. On the other hand, strategies of curriculum governance merit further study.

Keywords: Dutch colonial period, curriculum governance, curriculum-related policies

Shin-Jiann Gau, Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University

Graduate Institute of Curriculum and Instruction, National Taichung University

Hsiang-Ling Chiu, Teacher, Kaohsiung Municipal Chung-Shan Senior High School

E-mail: jimgau@ntnu.edu.tw

Manuscript received: Nov. 3, 2008; Modified: Feb. 14, 2009; Accepted: Feb. 14, 2009

壹、緒論

一、研究背景

課程一方面是社會各個次系統所爭相涉入，以發揮其影響力的場域，而另一方面，課程更擔負著促進政治、經濟、文化等各方面發展的根本使命。各國各個歷史時期主導課程事務的決策者，不論是否具備現代課程管理的理念，在其正式或非正式課程的制定與推動過程中，皆不可避免地會訂頒各種課程相關政策，並且運用一種或數種管理策略加以實施。雖然少有長期而深入的分析，但三百多年來臺灣歷經了各個歷史時期多次的課程改革，其中的課程管理作為實是課程學界所不能忽視的現象。

臺灣從 17 世紀被納入世界經濟體系之後，相繼移入了近代及現代西方文明發展的文化體制，也開啓了臺灣的「信史時代」。其間，不論是教育制度或課程內涵，皆隨著不同政權的建立而嬗變。亦即，每一個階段的政權統治者，均施以不同的教育手段，以遂行其「教化」統治的目的。

在荷蘭及西班牙治理臺灣期間（稱為荷西時期，二者治理臺灣的期間分別為 1624 至 1662 年、1626 至 1642 年），其宗教教育的實施，可說是啓導了臺灣原住民的「文明化」。荷蘭及西班牙挾其自歐洲文藝復興後的文化改造運動優勢，不只在軍事及政治上成為臺灣的主人，也在教育及文化，尤其是在宗教上，成為臺灣人民的宗主國（林玉体，2003）。不論是信奉天主教的西班牙，或是歸附喀爾文新教改革的荷蘭，在以福音傳播散布基督教主義的同時，皆在臺灣實施了具殖民色彩的宗教教育，是以，荷西據臺時間雖不長，卻是臺灣系統化教育措施的嚆矢（黃嘉雄，2002）。因之，欲研究臺灣課程史，實不容漠視荷西時期「宗教教育課程」的重要性，其中，荷蘭人所實施的宗教教育已具有相當完整的學校教育規模，從相關論著中，我們可以約略了解當時的課程概況，但若欲進一步掌握更詳實課程內涵的樣貌，實仍有未逮之憾。是以，本研究以課程管理分析架構中的「課程相關政策」為基本架構（高新建，2000，2007），探討十七世紀荷蘭人在臺實施宗教教育時期，其所制定各項課程相關政策的內涵，並將做為未來剖析課程管

理的重要基礎。

二、研究方法與分析架構

本研究主要採用歷史分析法。歷史研究應以第一手資料為主，但因研究者的語文能力所限與史料蒐集不易，在近代學者的論述之外，本文主要使用目前已出版的荷蘭史料翻譯專著。當時重要的官方文獻史料，如《巴達維亞城日記》、《熱蘭遮城日誌》與《東印度事務報告》等文件均已有中譯本，而這些文件、書信，除了是研究荷蘭時期有關臺灣貿易、內部統治及國際關係和教會工作、宗教教育等方面的珍貴資料之外，亦是提供吾人更進一步了解荷治時期在臺傳教士所推行的教育政策、學校教育實施情形等的重要資料。

本文主要著重於現象的分析與說明，在緒論之後，區分為荷治時期學校的設立與課程相關政策兩部分。前者簡要說明荷蘭人在臺設辦學校的情形，以及其學校教育實施的成效，做為分析課程相關政策的背景知識；後者則是本研究的主體。荷治時期所實施的宗教教育，雖然並未具備現代的課程管理理念，但是為了遂行其教化目的，即已制定了與課程事務相關的各項政策，其乃是本研究所要探討的重點。

本文分析課程相關政策時所使用的分析架構，區分為課程內涵、實施方式、師資素養及資源管理等四類（高新建，2007）。各類的具體內涵，則參考並適切修改高新建所提議的項目，以切合荷治時期的情境。詳細言之，課程內涵的相關政策包括課程願景與目標、特定主題的強調、修業或學科規定、教材的編審選用，實施方式的相關政策包括教學時間的分配、學生的編組方式、教學方法的強調、學習評量的方式、教學語言的規定，師資素養的相關政策包括師資培育與檢定、教師視導與考核，至於資源管理的相關政策則包括教學環境與設備、學校的評鑑、資訊的管理系統等。然而，本文為了進一步突顯當時課程相關政策的特色，第三節「荷治時期的課程相關政策」所使用的小標題，乃根據上述各項的內涵，再採用能夠反映當時特徵之說明者。

貳、荷治時期學校的設立

荷蘭人治臺期間，將當時歐洲的新教教育精神移入臺灣。屬於喀爾文支派的「荷蘭改革宗教會」，自 1627 年起，先後派遣 Rev. Georgius Candidius（中譯為干治士、甘迪留斯、康德）、Robertus Junius（中譯為尤羅伯、尤紐斯或戴雍）等 29 位（有論著指出至少 38 位）傳教士來臺宣教。由於當時臺灣行政組織的建置相當簡單，並未創設專責的教育行政機構，教化工作實際上是由教會推動，因此，教會可視為執行教化實務的教育行政機構（李騰嶽、林熊祥監修，1957）。

荷治時期首啓教化事功和設立學校者，是前述的 Candidius 牧師和 Junius 牧師。Candidius 牧師被推崇為「臺灣文明化的開山祖」（翁佳音譯，2001b：455），他期待透過學校教育的落實，奠定臺灣基督教傳教事業的基礎，因而獨排眾議，將西方近代的宗教教育帶入臺灣，提供臺灣原住民接受基本的識字教育（史明，1998）。繼之的 Junius 牧師，則可稱為臺灣學校教育的奠基和開拓者，1636 年他在新港開辦了第一所學校，透過正式的學校課程對原住民實施宗教教育。

隨著荷蘭人征服區域的擴大，學校漸次設立，當時被征服且願意歸順的原住民部落，常會要求派遣傳教士到村社裡傳教，以代表歸順的誠意（張耀宗，2003）。例如《熱蘭遮城日誌》1638 年 2 月 25 日記載，Junius 說：「最近有大武壠的使者來到新港，請求派一兩個荷蘭人去他們的村莊，去教導他們真道，並去建造學校，他請求長官為此允許派遣謙虛又有能力的人去」（江樹生譯，1999）。就荷蘭勢力範圍擴張的西南核心地帶而言，幾乎所有村莊都設立了學校，包括大目降（臺南縣新化鎮）、目加溜灣（臺南縣善化鎮）、蕭壠（臺南縣佳里鎮）、麻豆（臺南縣麻豆鎮）等地。繼之，南部的放索社（屏東縣林邊鄉）與大目連（屏東縣萬丹鄉）等附近各社，亦仿設學校、建教堂。

傳教事業重心在 1643 年漸往北向發展。繼任的 Simon van Breen（中譯布林）率傳教師 2 人、荷蘭兵 6 名，至華武壠（Favorlangh，雲林縣虎尾地區）、二林（彰化二林）、大波羅（Dovale，雲林、彰化、臺中之部分地區）等社傳教。他創辦了六所學校，並學習當地的華武壠語，並以華武壠語編成基督教小問答書，傳教事

業因而進展迅速（賀安娟，1998）。1650年代因中國戰亂，導致大員（Tayouan，明鄭時代係指今臺南安平地區，清中葉以後，才漸發展成全島的稱呼）的貿易利益不斷地減少，而且荷人臺政也日益衰頹。此一現象，使得傳教工作漸為宗教議會（consistory）所輕視，在臺的宣教事功也逐漸江河日下。

參、荷治時期的課程相關政策

課程相關政策是政府的領導者或教育權責機關，為管理學校的課程實務，達成政府對學校課程實務的意圖與抱負，所加以操弄、組織和統合的一連串彼此相互關聯且與政府所訂頒之正式課程有著密切關聯的教育政策（高新建，2000，2007）。如前所述，本文將之區分為課程內涵、課程實施、師資素養及資源管理等四類分別加以探討。

一、課程內涵

本小節主要探討正式課程各項實質內容的規範，諸如整體的課程架構以及因應時局的特定主題等，其相關政策區分為課程願景與目標、特定主題的強調、修業或學科規定、教材的編審選用等四項主要內涵。為了反映當時的特徵，本小節論述各內涵的主題分別為：隱微的課程目標——基督教化；強調單一的主題——基督教化；以宗教為核心的相關課程——刻意造成空無課程；荷蘭母國宗教教材著重在地化——由自由制到認可制。

（一）隱微的課程目標——基督教化

荷蘭治臺初期，東印度公司巴達維亞方面所考慮的是：經濟第一，傳教第二。以重商主義為標榜的治臺策略，企圖以最簡便的方法增加其利益，這種企圖也反映在教化政策上（廖漢臣，1953），為達教化目的，其在臺所推行的宗教教育，或可視為具有殖民目的之課程目標。雖然現有文獻述及荷蘭當局對臺灣實施宗教教育的目標並不多見，不過，從有限的資料中仍可窺探些微，例如，1636年臺灣行政長官曾言及：

我們堅信如果這些人每天都接受我們學校的教導或參加宗教集會，以我們淨化的生活為榜樣，他們將會文明化，也許會成為真正的教徒。（李雄揮譯，2003：218）

臺灣行政長官強調學校教育的實施，是爲了讓臺灣原住民接受學校教導，學習荷蘭式的淨化生活，並使其文明化而成爲真正的教徒。在此理念下，教學是服務於基督教化的目標，教育是爲了洗禮而做準備（賀安娟，1998）。簡而言之，荷蘭相關行政當局並未擬定具體的學校課程願景與目標，當時課程目標所重視的，僅僅是基督教化的成效。

（二）強調單一的主題——基督教化

荷治時期學校的教育目標著重在基督教化，只是，在灌輸基督教價值時，原住民的傳統信仰和風俗習慣，往往成爲最大的阻撓力量，因而，爲了讓原住民信仰基督教，需先使其捨棄其傳統信仰和風俗習慣，例如：1633 年臺灣長官 Hans Putmans 致總督：「基督教在新港很成功，現在全村人都已丟棄其偶像並崇拜相同的唯一真神」（李雄揮譯，2003：149）。

再如，1637 年商務員 Comelis Fedder 給長官的報告：

……講道後，他們自己的頭目在我們面前宣布：此後我們不宜再猥褻或通姦；婦女懷孕後不可墮胎；一夫多妻或一妻多夫是最可恥的，應予廢除；不宜裸體，要像基督徒，不要像野獸。所有的人都以尊敬和謙卑的方式傾聽這些話。（李雄揮譯，2003：233）

不論是傳教士或行政當局長官，皆特別強調改變原住民傳統信仰風俗的重要性，也非常重視宗教教育對於破除原住民傳統信仰和風俗習慣的基督教化成果。是以，課程的特定議題或主題及其教化的重點是，在信仰上把崇拜偶像改爲崇敬耶穌基督；在行爲上須文明化、要衣蔽體、不淫亂、實行一夫一妻制、不墮胎、脫離獸性、邁向人性（林玉体，2003），而這些理念大致上皆被 Candidius 和 Junius 牧師納入教材中（林偉盛譯，2001b）。此種用基督教的信仰和救贖理論以消滅偶像崇拜和異端錯誤，是荷治時期所特別重視者。

（三）以宗教為核心的相關課程——刻意造成空無課程

學科課程是最古老且最廣為被接受的課程組織型態。荷人在臺灣實施的宗教教育和讀寫課程中是否已包含不同科目，從教會工作相關報告資料所描繪學校的學習情形約可略知，例如，1637年《大員日誌》：

我們去看新港的學校，有45位男學生，每天被教導並學唱歌，他們學習神的教條、早晚禱、讀書、配合詩篇100的旋律，以新港話唱主禱文及使徒信條。他們需要書以學習更廣泛的主題。每天的教學是將教義問答教給50、60位女孩和少女。（李雄揮譯，2003：231）

歸納當時各地學校所教導的科目以及學生需要修習的學習領域，涵蓋語文、宗教及音樂等科目及活動。各科的學習內容分述如下：

1. 語文：必須學習讀寫和背誦，通常先學習閱讀，進而學習書寫。
2. 宗教：大致包括學習神的教條（律法）、主禱文、早晚禱、使徒信條、十誡和餐前後的感恩禱等。
3. 音樂：學習唱歌，配合詩篇100的旋律，以新港話唱主禱文及使徒信條。
4. 宗教活動：做信仰告解，能背誦祈禱文，正確回答教義的問題，這是他們受洗前必須具備的能力。

從現有荷治時期的課程資料中，吾人無法判斷其所實施的宗教教育是否已具備「統整課程」的性質。不過，可推測當時學校課程類型至少近似於「相關課程」，因為除了宗教科目是主要的學習內涵外，不論是語文、音樂或宗教活動等，也都環繞著「宗教」此一課題。

再者，若將荷人在臺實施的課程內涵與荷蘭母國相對照，更可以發現當時在臺灣僅教導宗教和讀寫課程，母國所重視的文法、修辭與邏輯、算術課和簿記課等學科皆闕如（徐宗林，2002）。即使是上述的音樂課程，也是為了宣揚宗教，並非音樂的學習，因其沒有樂理或音樂賞析等學習內容。此種刻意造成空無課程（null curriculum）的現象，明顯地反映出荷人將教育做為殖民教化工具的意圖，而基本能力及生活素養的培養，以及母國教育的基本學科知識等都相對地匱乏。此種具有濃厚殖民教化意味的課程，顯示在臺灣殖民歷史記憶裡的課程，被賦予

特別的功能性目的。

（四）荷蘭母國宗教教材著重在地化——由自由制到認可制

荷人認為對原住民施以宗教教育，是使其文明化的必要手段，因此，主要是由傳教士將荷蘭母國的宗教教材，以西拉雅語編纂成教學材料，並依教化原住民的需要而做調整。除了西拉雅語系，隨著宣教區域的擴大，傳教士也曾編寫華武壠語系的教義書或字彙等教材。

當時最早出現的教材是由 *Candidius* 牧師所編纂，其內容一是將祈禱文集和救贖真理譯成新港文，另一則是收錄一些新港社的常用語為《新港語字典》，以做為繼任者的參考（李雄揮譯，2003；翁佳音譯，2000）。1636 年普設學校後，各地大多使用 *Junius* 編纂的教科書，包括祈禱文集、教義問答、講道文、儀式文和字彙等。*Junius* 牧師在編譯教義書時，會盡量迎合原住民的想像範圍和生活習慣，甚至將十誡的內容加以簡化或變更（賴永祥，1965），例如，第六誡〈出埃及記〉二十章十三節云：「不可殺人」。然 *Junius* 改為：「勿打死人，勿犯墮胎（墮胎為當時盛行的習俗）」。第七誡〈出埃及記〉二十章十四節云：「不可姦淫」，而 *Junius* 做：「勿犯姦淫，並勿秘密訪問女人」。

Junius 的教義書曾流行一時，但是，從 1646 年《大員日誌》的記載可發現，教義書已開始受到批評並加以修改。宗教議會認為，教義問答書內容有獨斷及錯誤，常使人民產生誤解，因此，宗教議會主張為促進福島教會的福利，教義問答的第三討論感激部分需重新修訂，經臺灣評議會同意後，供各學校使用。此外，宗教議會又認為，*Junius* 所編關於基督教信仰的儀式書不適合使用（李雄揮譯，2003）。1648 年後，傳教士以更尖銳的措辭批評 *Junius* 所編纂教學教材的缺失，他們認為其短篇教義問答太短，且以很潦草的方式編輯，對於教義問答做了過多的更動，不符合荷蘭改革宗教會在 1618 年多特會議（Synod of Dort）中，所確立使用的海德堡教理問答和「比利時信條」（林昌華，1995）。由於諸多的批評聲浪，宗教議會決定由 *Breen* 與 *Joannes Hapartius*（中譯哈伯特）牧師一起編輯另一本教義問答，以供本島人使用。全文都由短的、清楚的、簡明的問題所組成（李雄揮譯，2003）。

面對教材的混亂，為了符應標準化的傳教程序，臺灣的宗教議會就教義問答、

教材、學習內容等做了下列三項的規定（林偉盛譯，2001b）：

1.在學校受教育的成人或青年，必須背誦兩種教義問答，一是包含 39 問的小問答，另一是包含 69 問的大問答，主禱詞、使徒信條、十誡、飯前飯後的禱告應同時加以注意。

2.除了第 1 項的內容，學生不需要背誦其他的教材。上課以外的時間，學生不需要解釋上述的內容。

3.藉由教義問答，儘可能提升學生對真正拯救的知識。

綜上所述可以發現，荷治初期之教材是「由下而上」的發展。由於採行母語教學，不論是西拉雅語系或華武壠語系地區，均由傳教士自行著手編譯相關的宗教教材。自 1646 年起，臺灣評議會開始干涉神職人員的專業判斷，宗教議會除主張宗教教材必須經由評議會的批准之外，由傳教士所編輯的儀式書也需經過評議會的核定。臺灣評議會介入了宗教議會和傳教士的教材編纂權，反映了行政干涉教育的情形；換句話說，荷治時期對教科書雖無資料顯示組成類似現今的審定組織，但已有類似的運作情形，或可說荷治時期的教材從「自由制」改變為「認可制」或「審定制」。

二、課程實施

課程實施的相關政策係指落實課程內涵所採行的方式，荷治時期的課程實施相關政策包括：教學時間的分配、學生的編組方式、教學方法的強調、學習評量的方式、教學語言的規定等五項主要內涵。為了反映當時的特徵，本小節論述各內涵的主題分別為教學時間漸趨統一——以宗教教學為焦點；男女學生分組學習——重男輕女下的因材施教；強調背誦記憶——配合施以獎懲；問答遠多於書寫——單面向的學習評量；原住民語及荷蘭語併行——各有影響。

（一）教學時間漸趨統一——以宗教教學為焦點

自 1636 年正式設立學校後，學生的來源主要為原住民的男女青少年，也有部分成年男子和婦女到校學習，學校的各項作息時間及學習時間在不同階段有不同的規定。

Junius 牧師對學校作息時間的安排如下：成年男子在雞鳴破曉時分上學，上 1

小時（2 沙漏鐘時）的課，學習祈禱文及教義問答；婦女於下午 4 點正到校上 1 小時，科目相同；孩童則於下午 1 點開始上課，共上 4 沙漏鐘時（2 小時）的課（李雄揮譯，2003；翁佳音譯，2000）。目加溜灣的居民每六個星期需出席學校一個星期，接受祈禱文與較長教義問答的教導（張耀宗，2003）。

1647 年的教會仍然遵照 Junius 所建立的教育方式，只不過把兒童與成人的上課時間稍微延長。1648 年的大員宗教議會報告書中提到：

去年，兒童上學時間已全島一致化，父母被命令每天從早上到中午，下午 2 點至 4 點送他們的孩子上學，與荷蘭本國一致。老年人每 4 週上學 1 週，每星期一也要集合複習所學的。此時，男人雞叫前上學 4 沙漏（2 小時），婦女晚上上學 4 沙漏，學祈禱文和教義問答。（李雄揮譯，2003：355）

同年，Jacobus Vertrecht（中譯維爾崔希）牧師在華武壠與其他村落，以荷蘭語教導年輕人，其時間安排則為小孩子每天的上午和下午都要到學校，男人在早上 4 至 6 點的工作前到學校上課，女人則是下午 4 點至 6 點工作後到學校，兩者一個月只到學校一個禮拜（林偉盛譯，1994）。

1647 年起，教學時間漸趨於「統一化」，甚至是「荷蘭化」。此種強調荷式的時間規制與紀律訓練，或許可以解釋為殖民當局將海外領土視同於國家財產的帝國主義心態（賀安娟，1998）。只是，如前所述，刻意造成的空無課程應該會使臺灣地區的教學時間與荷蘭內地有所不同；再者，由於課程的內涵均為宗教教化，因此教學時間並未分配給其他的學習內涵。

（二）男女學生分組學習——重男輕女下的因材施教

荷治初期是由 Candidius 牧師一人在新港社試辦教學活動，當時在原住民部落進行宗教教育，需要考量行政當局以經濟利益所加諸的多種阻難，因此，他必須配合原住民的工作及作息時間；再者，由於僅由他一個人擔任教學工作，因而在教學時間的分配和學生編組的方式上，也是另一難題。

1628 年，Candidius 牧師指出，教學必須要有某些固定的規則，他認為可將新港劃分為 14 個學區，兩個區域內的所有婦女輪流於下午來上課，全部的小孩在上午 9 點至 12 點上課，如此，全村的人每星期都能上過課（李雄揮譯，2003；林偉

盛譯，1997a)。此種安排的好處是，可以讓教會最冀望的小孩天天上課，成年男子則因為每星期才上課 2 小時，不會影響他們太多的工作。因此，當時的行政長官對這種占去田裡工作時間的上課分配辦法，並無異議之聲。

此種區分數個學區、各學區成年男女輪流上課的分組方法，大致為後繼者所沿用，例如：1647 年，臺灣教會也將新港、目加溜灣、大武壠，以及大目降分成 5 區，蕭壠分成 10 區，麻豆 7 區，每組在自己的時間到學校（林偉盛譯，2001a；翁佳音譯，2000）。此種因教學所需將原住民每一社群劃分成數個學區，依地緣關係做為編組的方式，究其原因，主要是當時學校並未普遍設立；而採行各學區輪流上課的方式，主要是因師資嚴重不足，而且也能配合原住民的工作及作息時間。

各學區通常認為年紀大的人傳統信仰已根深蒂固，因而把教化的目標放在青少年身上，期待他們能真正歸信基督，且青少年採男女分班，例如：

1636 年大約有 70 位 0 至 13 歲或更年長的青少年學生來上課，兩個月後，有 60 位左右的 12 至 14 歲，或更年幼的少女，在家長託付給牧師管教下，前來上學。新港：……有 45 個男孩，都在學習神的道理，練習他們的晚禱和早禱，閱讀他們的書，用新港語言吟誦主的祈禱文和詩篇 100 篇所寫的信經，他們還需要更多其他的教材；同樣也有 50 至 60 個女孩和少女日常在學習基督教義問答書……。（江樹生，1999，2000：35-36）

到 1647 年時，學校已發展得相當完整，依當年年底的視學報告，在新港、目加溜灣、大目降三村，各有三種日間學校：一是男孩學校，學生是男孩、青少年和少數男人，教導拼字、讀、寫、祈禱文和新編的教義問答；二是男子學校，學生是 20 至 30 歲的成年男子；三是女子學校。後兩類學校只教祈禱文及教義問答（程大學譯，1990；臺灣省文獻委員會，1993），而这三類學校的分類標準不只是性別和年齡，還有學習能力。男孩學校和男子學校的差別在於教材，而不在年齡。年紀輕可塑性強，可教多一些；年紀雖大而資質好或意願強，也可進入男孩學校就學。前者算是正規學校，後者則接近補校性質，教學目的純為宗教信仰。至於女子學校則不分大小，皆教以較少的教材，因為女性即使可塑性強，資質佳，也不必學太多（臺灣省文獻委員會，1993）。

（三）強調背誦記憶——配合施以獎懲

荷治時期在臺灣教導原住民的教會人士，大都著重於閱讀和背誦的教導。通常先學習閱讀，再學習書寫（賀安娟，1998）。二者合於當局所需，而且當時以迄 18 世紀晚期的宗教教育，咸認為能夠背誦便是擁有知識。

以 Junius 牧師的教學法為例，他對從未有文字的原住民教導「字母」時，將子音和母音的字母分成兩列寫在紙上，並要求學生背誦。在課本還未出版之前，學生用背誦方法來學習文字（翁佳音譯，2000）。只是，背誦教學的成效一再受到質疑，例如：年青人雖然已受洗，但很多都以鸚鵡的記憶方式來背誦教義，而沒有真正的理解，至 1650 年底，傳教士就發現，有些他們認為可以畢業的學生，進入社會後不久，就忘了讀與寫（李雄揮譯，2003）。

荷治時期對學生的就學情形，曾經採行獎勵和懲罰的方式。當時曾制定，凡上學者，每生每 3 個月可得米半擔（picul），合 0.625 里耳（real）（約 50 斤）。荷人認為，如果不給予實質的酬賞，家長寧願自己的孩子到田裡工作，也不願他們上學校，因而有必要給予聰明努力的學童一些米或布（林偉盛譯，1997b）。不過，傳教士和行政當局對不上學者的懲罰辦法，則有不同的意見。擔任 4 年長官的 Nicolas Verburg 於卸任後在給巴達維亞當局的建議書中提到，當時的處罰法是罰交鹿皮一張；反對懲罰者則認為：目前對於不上學者，罰以鹿皮一張，但居民生活貧困，糧食不足，很難得到鹿皮，所以這種懲罰太過嚴厲（李雄揮譯，2003：296）。

針對學生的學習情形，Junius 運用狩獵稅 1 年 3 次來獎勵勤奮出席及接受真正基督教教導的原住民青年，給每人一匹康甘布，他也會送布給熱心的父母。就體罰而論，1657 年蕭壠神學院的相關規定是主張適度的懲罰。不過，一般傳教士認為不應實施體罰的理由則是：「如果我們打他們，即使那是他們罪有應得，我們的學校也將很快就沒有學生了」（李雄揮譯，2003：145）。由此可知，不實施體罰，並不是基於學理或尊重學生的理念。

然而，並非全體教師都使用以上的方法，因此，卸任的臺灣長官 Verburg 才會建議，教師應一起討論出共同的教學方法或教學過程（李雄揮譯，2003）。至於如何讓基督徒生活的知識，能夠實際落實於原住民的生活中，他曾提出兩個方法：

一是身教，教師應將教義問答加上短註以教導學生，傳教士則實踐之，以引導學生；二是舉辦演示會，將教義問答中的感恩部分演示出來，以使知識和德行結合，使基督教的「聖靈」進入原住民的心中（李雄揮譯，2003）。只是，他的建議並沒有受到重視，且後期的教師也出現了許多不良的態度。

（四）問答遠多於書寫——單面向的學習評量

基於現有文獻資料的侷限，無法清楚得知荷治時期詳細的學習評量情形。不過，從教育巡視報告及有關學習成果的記載內容加以分析，也可佐以說明教師對學生進行評量的方式，以及其較著重學生應具備的學習成就，例如：1637年，長官給總督及其評議會的報告中，便提及 Junius 牧師對學生進行教學評量。「……不久之前我訪視目加溜，聽到 Junius 要求小孩解釋其信仰，聽到他們即席的回答，真令人滿意」（李雄揮譯，2003：228）。

1643年，Cornelis Caesar（中譯凱撒）和 Nicasius de Hooghe（中譯胡荷）荷代表的訪視報告指出：

9月29日在大目降，……他們能很快地複誦早晚禱、主禱文、信條、十誡、餐前後禱、回答聖餐的意義。他們能正確地回答我們設計的教義問答。有7位學習寫字，很有進步。10月2日……我們還測驗2位學寫字的人，看他們能否將自己的想法寫下來，並將我們所唸的字正確地拼出來，他們都做得很好。（李雄揮譯，2003：283）

1647年，北部視察書面報告提及：

目加溜：……教義問答較佳，最好的已達15或16題，有1位甚至能答到第75題。……男子中最好的學生已學到13、14題，婦女最好的到20、25題。（李雄揮譯，2003：332）

從上述可以得知，Junius 牧師曾經採用問答式的評量，訪視的報告大都述及學生能背誦禱告文、信條、十誡，正確回答教義問答，並且依其能回答教義問答到第幾題，以做為學習成果的評量，惟只有極少數提到測驗學生的書寫能力。由此可以推斷，問答式的評量是最主要的方式，教師較偏重於評量學生的背誦能力，

至於書寫能力則較不受重視。

（五）原住民語及荷蘭語併行——各有影響

臺灣各個政權時期的執政者，爲了遂行其政治目的，均制定語言的相關政策，也因而影響學校所採用的教學語言。荷人在宣教初期採行原住民的母語進行教學，1640年代開始有人主張採行荷蘭母語教學，並行在部分地區加以試辦，然而至1650年代，究竟使用原住民母語或荷蘭語來進行教學，仍是爭議性的問題。巴城總督、臺灣長官、臺灣評議會和傳教士之間，對施教的語言各有不同立場和意見，因而產生持續不斷的摩擦（張耀宗，2005）。

宣教初期採行原住民母語教學，乃係受到喀爾文教派的影響。新教派特別重視國語學校的設置，主張透過學校教育，一方面傳授本國語文之知識，一方面教導喀爾文教派之教義以及詩歌（徐宗林，2002）。首位由宗教會派任來臺的Candidius牧師的「宣教觀」，即落實了此種新教精神（翁佳音譯，2001a）。綜觀荷蘭時期的原住民母語教學情形，Candidius、Junius、Daniel Gravius（中譯哈伯特）、Breen、Vertrecht及他們的同僚們將五種以上的方言文字化（李雄揮譯，2003）。Willy Abraham Ginsel將之歸納爲三種宣教語言：一是新港話，通行於新港、蕭壠、麻豆、大目降等番社；二是華武壠話，通行於華武壠、二林等番社；三是南路話，在南部屏東放索等番社，共有三種方言，總稱南路話（翁佳音譯，2000）。

1643年，Anthonio van Diemen總督提出，應該讓所有的福爾摩莎人學習荷蘭語，他認爲，一種在臺灣通用的語言有其存在的價值。對總督所主動提到荷語教學的建議，臺灣各任行政長官有著不同的回應和作法，其中或肯定支持使用荷蘭語教導年輕小孩，或認爲原住民不易學荷蘭文，而主張最好選定兩、三種土著語言推行全島，較容易實施。

主張使用原住民語言教導福音的「本土化」教育形式和主張原住民直接學習荷蘭語的「荷蘭化」教育策略，對於臺灣原住民皆產生了一定的影響力（吳密察、翁佳音、許賢瑤，2001）。採行「本土化」語言者，將各地原住民的語言羅馬字化，啓發原住民本來並不具備之書寫本身語言的能力，學生學到使用羅馬字母讀寫他們口語的能力（賀安娟，1998）。至於採取「荷蘭化」語言者，說寫語言由輸出者

（荷蘭人）到接受者（原住民）的傳遞過程是工具性的。以近代觀念論之，把臺灣「荷蘭化」便是同化政策。

三、師資素養

師資素養旨在分析對教導正式課程所需師資的培養、遴用及視導與獎懲。荷治時期師資素養的相關政策，包括師資培育與檢定、教師視導與考核等二項主要內涵。為了反映當時的特徵，本小節論述各內涵的主題分別為：荷蘭神職人員為主的分級師資——宗教信仰為必備條件、行政長官視導教師表現——物質為主的獎懲。

（一）荷蘭神職人員為主的分級師資——宗教信仰為必備條件

1. 師資培育制度

荷治時期為了培養師資，曾經短暫出現類似師範校院的專責教育人員養成學校，一是 1623 年在荷蘭成立的萊頓神學院（*Collegium Indicum*），另一則是 1657 年在臺灣成立的蕭壠神學校。前者在其成立的 10 年間，訓練了許多優秀的海外宣教師，對早期臺灣教化工作的推動有很大的助益，只是，能派任來臺者相當有限。畢業於該學院的 *Candidius*、*Junius* 和 *Vertrecht* 等三位牧師先後被派任來臺（林昌華，1995）。至於後者，雖然曾經擬定較完善的原住民師資培育制度，但是由於其實施時間相當短，而且在治臺末期對教化工作日益輕忽，因此，實際上對師資培育並無重大的助益。至於其師資培養課程，尚無法充分的資料可供分析。

2. 師資來源與檢定

荷治時期的師資，大都是由巴達維亞當局所派遣來臺的宣教師擔任。當時，荷蘭改革宗教會名下與教化工作有關的神職人員計有牧師（*predykant*）、候補牧師或教師（*proponent*，甘為霖譯為 *licentiate* 或 *clerk in holy order*）、疾病慰問使或傳道師（*krankbezoeker* or *sieckentrooster*，甘為霖譯為 *catechist*），以及在荷蘭人所設立學校擔任教職者——教師（*schoolmeester*，英譯之 *schoolmas*）（林昌華，1995；賴永祥，1966）。此四類宣教師主要是以荷蘭人為主，而四種不同身分者的教學職務略有不同，但或多或少都擔任了教學工作，其中，只有牧師是受過完整神學教育者，由巴達維亞宗務院正式任命來臺領導傳教者；候補牧師是尚未完

成神學課程者，或由公司派任，或由牧師對在臺有良好表現的傳道師中提拔升任；傳道師則絕大部分未經正規神學教育，只因懂得宗教知識，經阿姆斯特丹教會議會檢定合格後擔任傳道者。公司為了節省經費，往往僱用低薪傳道師，而教師則大多選自士兵並加以訓練，使其能協助傳教（翁佳音譯，2001a；賴永祥，1966）。

荷治時期來臺的師資人員，在 1647 年左右達鼎盛階段。當時奉派到臺灣的宣教師數目已占荷蘭東印度宣教師總額的四分之一，在山地傳布的區域多達 293 社，只是荷人面對臺灣氣候環境或生活條件惡劣，屢屢有牧師、傳道師因水土不服，導致掛冠求去或死亡（楊彥杰，2000），這是當時推展宣教事工最嚴苛的考驗，尤其是在南部語言區。

荷治時期教師資格的檢定約有以下方式：荷蘭籍教師的產生，一是由資深傳教士在考核擔任教師的能力和表現之後，向總督、長官或評議會建議擢升為正式教師，例如：由牧師們將表現良好的試用教師（大部分原來為軍人）提升為正式教師，1643 年熱蘭遮城評議會記錄摘要：

鹿特丹的 D. Hendricksz……兩年時間他當教師工作，獲得 Junius 完全肯定，又因對公司服務也很好，於是議長及其評議會決定提升他為教師以鼓勵他熱心服務。（李雄揮譯，2003：277）

二是經由宗教議會及評議會代表的檢驗，授予傳道師為準教師（李雄揮譯，2003），例如：

傳道士 Hans Olhoff 獲得 Junius 的指導，在神學方面進步很多，所以在宗教議會及評議會代表的檢驗下，被接受為準牧師。（李雄揮譯，2003：280）

至於表現不佳者，則不予升級，例如：1640 年 Junius 致總督：阿利可樂在大員佈道，將不被升級，直到他能用土語講道。因為他的工作主要對象是使用土語者。（李雄揮譯，2003：265）

至於原住民教師則是在師資不足的窘境下，1642 年由牧師甄選精通基督教義且讀寫能力甚佳的原住民 50 人，派到各社擔任學校教師。1643 年，6 所學校中蕭壠有 12 位、麻豆 10 位、新港 7 位、目加溜灣 12 位、大目降 5 位、大武壠 4 位（林

偉盛，1994；翁佳音譯，2000）。

雖然教師的檢定有上述兩種方式，但是也有未經教師資格檢定者。當時由於師資嚴重不足，以及公司對於經費支出的考量，乃從巴達維亞的駐軍中直接選擇具有寫字能力與基督信仰的士兵，送到臺灣擔任學校教師（吳密察、翁佳音、許賢瑤，2001）。因此，荷治時期尚無體制完備的師資培育機構，教師資格的檢定方式或許可以歸為較偏向認可制。

（二）行政長官視導教師表現——物質為主的獎懲

教師的視導工作是由荷蘭行政長官不定期訪視各村落的辦學和教學情形，再者，當時也經常對教師進行考核。現有資料尚未發現是否有訂定考核或評鑑的指標及其程序，考核的人員大都是由行政長官或資深傳教士擔任，他們透過觀察、測驗、晤談、調查等方式，進行考核相關資料的蒐集，對教師的表現，如教學任務的執行、教學工作態度、品德操守等給予價值判斷，並且建議賞罰方式（李雄揮譯，2003；林偉盛譯，1999）。

就獎勵而言，通常是經由宗教議會或牧師的提議，對於傳道師、原住民教師的工作成效予以獎勵，獎勵方式包括提高薪資、暫時性的膳宿補助費、地方教育稅等，而其中，提升薪資是最主要的方式，當時擔任牧師的薪水每月約 100 盾（guilders），探訪傳道約 30 至 40 盾，學校教師約 10 至 20 盾（賴永祥、王瑞徵譯，1970）。對荷蘭人教師和原住民教師的獎勵也有所不同，例如：Candidius 和 Junius 牧師都曾向巴達維亞當局要求加薪，做為繼續留任臺灣推行教化工作的條件，並以工作繁重為由，要求簡化司法工作；傳教師則是經由宗教議會向上級爭取提升職位或增加零用金；原住民教師則是以縮編人員提高薪資的方式，1647 年左右甚至規定各村社繳交定量的米給教師（林偉盛譯，1999）。由獎勵的決定和方式可以發現，東印度公司傾向採用金錢及物質。

就懲罰而言，教師如果不夠熱心、愛喝酒或有魯莽行為等，就會被留職停薪，尤其是由退役士兵選任的傳道師，因其水準良莠不齊，常因道德上的犯過而遭受處罰（林偉盛譯，1999），例如：1637 年大目降社的宣教師 Agricola，因不勝其煩而被免職；新港社宣教師 Lindeborn，因嗜酒且不習新港語，因而被罷黜；1639 年 Schotanus，因生活放縱而被停職（廖漢臣，1953）。

四、資源管理

資源管理係分析支持正式課程落實所需要的相關資源，以及對學校訊息的管理方式。荷治時期資源管理的相關政策包括教學環境與設備、學校的評鑑、資訊的管理系統等三項主要內涵，為了反映當時的特徵，本小節論述各內涵的主題分別為草創學校及設立圖書館——宗教為主、多面向評鑑辦學績效——採用考核獎懲，以文件及報告傳遞訊息——運用正式溝通管道。

（一）草創學校及設立圖書館——宗教為主

荷治時期是否提供相關教學設備或各項資源供教師使用，現有資料尚未發現有關記載，因此無法了解當時的教學設備與其他課程相關政策之間的關聯。以下僅就學校及圖書館的設立加以說明。

荷治初期 *Candidius* 在其牧師公館內或旁邊傳教，沒有可稱做「學校」的特定場所。1636 年 5 月，*Junius* 在新港社建學校，同年 9 月，*Junius* 致東印公司商館董事：「我們已建了一間學校給新港的孩子。……還有一間學校給 12、14 歲或更年輕的女孩就讀……」（李雄揮譯，2003：198-199）。此可謂臺灣的第一所正式學校，在固定場所從事基本讀寫教育的開端（翁佳音，2000）。

隨著荷蘭勢力範圍的擴張，1637 年設置學校的區域逐漸擴展至日加溜灣、麻豆及蕭壠等地，西南核心地帶的所有村莊均設立了學校（張耀宗，2003）。1638 年視察新港等地教會工作的報告指出：

麻豆這裡的人造了一座 185 呎長，35 呎寬的教堂，一所學校和一間給探訪傳道 *Jan Simonse* 和 *Jan Pieterse* 使用的住宅。這裡也有許多信徒聚集在一起，為他們講道，在這裡也教導孩子。（江樹生譯，1999）

1643 年圖書館的成立，是因為 *Junius* 離開時，牧師們為了促進傳教的成果，熱心要求公司補助購買他的藏書以為圖書館（李雄揮譯，2003）。依據藏書清單，計有 76 種書籍，大部分屬於宗教類，只有少數醫學與文法結構的書籍。這些書籍並沒有傳授給原住民，原住民也未嘗前來借閱（張耀宗，2003）。然而，由書籍的屬性亦可以得知，其為反映前述刻意造成空無課程現象的必然作法之一。

（二）多面向評鑑辦學績效——採用考核獎懲

荷治時期已相當重視學校視導或評鑑，以了解其教育表現及績效。當時的視導或評鑑情形，詳載於各視察報告書中，本小節將其歸納為評鑑程序、評鑑項目及評鑑結果的應用等項。

就評鑑程序而言，評鑑大都由行政長官組成訪視團，或是由宗教會議挑選視察地區和視察者，當時並未事先知會學校訪視的日期及項目。特別的是，訪視皆有士兵隨行，可能是基於荷蘭行政長官人身安全的考量。

就評鑑項目而言，當時評鑑項目包括相當多的層面，包括檢視辦學績效、了解教師的授課情形、檢測學生的學習成果、觀察學生的學習秩序和各項活動等；檢視辦學績效時所觀察的要項包括辦學績效、學校學生人數、學習內涵、學習科目及學習活動等；了解教師的授課情形包括教師的授課方式及工作熱忱等，並特別關心原住民教師的表現；檢測學生學習成果係由視察人員對學生實施數項測驗，包括學生背誦能力、書寫能力或是理解能力等，據以判斷學生的學習成果；觀察學生的學習秩序和各項活動，則用以了解聽講者的規矩和態度，也注重學生對各項學習活動的參與情形。

就評鑑結果的應用而言，不論是傳教士視訪學校或訪視團的出訪，都會針對各項相關情形提出說明或建議，甚至針對辦學績效加以考核，或對頭目及教師予以獎勵，或要求辦學不佳的學校改善學生的就學率等。

（三）以文件及報告傳遞訊息——運用正式溝通管道

臺灣、巴達維亞及荷蘭等行政暨宗教組織之間，其各項資訊的公布、傳遞及回報方式，係建置在《東印度事務報告》的系統上。《報告》完稿後，提交評議會審查並由其成員簽字，約在年底或次年初委由返航荷蘭的船隊帶回，還有一部分巴達維亞當局收自各地的文件，也隨著《報告》運回荷蘭，這些文件與《報告》統稱為《巴城書信文件》。《報告》中有關福爾摩莎的部分，是根據福爾摩莎發往巴城的資料寫成，這些資料大致包括駐福爾摩莎長官寫給總督的信件、大員熱蘭遮城的日記，以及其他文件如指令、決議、船貨單及各種往來信件。大員準備好各種資料委由駛往巴城的船隻轉呈總督。駐福爾摩莎長官或其他高級官員返回巴城時，通常須先向巴城高級政府官員口頭報告福爾摩莎的事務（程紹剛譯，2000）。

臺灣收發的書信可分為四類：其一，臺灣長官呈給總督的信件，這些報告的書信可謂是年度報告，間有若干臺灣長官直接寄給荷蘭總公司 17 名董事會的信件；其二，臺灣與東印度公司各地其他商館間互相來往信件；其三，臺灣長官與亞洲各地王侯、官員、商賈等人的來往信件；其四，臺灣長官管轄區內的信件，如臺灣長官與牧師間的通信。大員和島內各地間也有以指令（*instructie*）或命令（*ordre*）給予部屬，而以報告（*rapport*）呈給上級人員（曹永和，1996），而行政長官與牧師之間的通信，係由專人傳送，例如：1641 年 Junius 牧師自蕭壠寄信給長官。

由此可知，荷治時期的學校資訊管理系統，大多是透過正式的文件及報告做為各項資訊的公布、傳遞及回報的管道。上級長官以指令或命令給予部屬，而下級部屬則以報告方式呈給上級人員。

肆、結論

被連橫先生形容為「教民以隸」的荷治時期基督宗教教育（汪知亭，1978），其教學目標確是為基督教化而服務，也含有濃厚的殖民統治色彩，不過，可以確定的是，荷治時期各行政暨宗教組織之間，雖然並未具備現代的課程管理理念，但是，為了遂行其教化目的，即已制定了與課程事務相關的各項政策。在課程內涵、實施方式、師資素養及資源管理等類的各項內涵及其實施上，已有相當完整的發展，而且也具有相當高的一致性。

荷蘭人在臺灣實施宗教教育時，其課程相關政策的制定，乃至於管理策略的決定，實際上是經由荷蘭、巴達維亞及福爾摩莎島等三個組織層級之間的互動與運作。簡而言之，荷治時期宗教課程的實施，課程管理已是具體存在的事實，各行政領導者或教育權責機關為了管理學校的課程實務，達成其對學校課程實務的意圖與抱負，在臺灣所施行的課程相關政策係經由荷蘭 17 人董事會、巴達維亞長官及評議會、臺灣長官及評議會、宗教議會到傳教士等各權責單位加以操弄、組織和統合的結果。不過，其具體的課程管理策略，則仍然有待以本文的內涵為基礎，繼續加以深入分析。

參考文獻

- 史明(1998)。臺灣人四百年史。臺北市：草根文化。
- 江樹生(譯)(1999)。熱蘭遮城日誌第一冊。臺南市：臺南市政府。
- 吳密察、翁佳音、許賢瑤(編譯)(2001)。荷蘭時代臺灣史研究，下卷：社會、文化。臺北市：稻鄉。
- 李雄揮(譯)(2003)。William Campbell 著。荷據下的福爾摩莎(Formosa under the Dutch: Description from confemporary records)。臺北市：前衛。
- 李騰嶽、林熊祥(監修)(1957)。臺灣省通志稿 卷五 教育志教育行政篇。臺北市：臺灣省文獻委員會。
- 汪知亭(1978)。臺灣教育史料新編。臺北市：臺灣商務。
- 林玉体(2003)。臺灣教育史。臺北市：文景。
- 林昌華(1995)。殖民背景下的宣教。載於潘英海、詹素娟(主編)，平埔研究論文集(頁333-363)。臺北市：中央研究院臺灣史研究籌備處。
- 林偉盛(譯)(1994)。W. A. Ginsel 著。荷蘭人在福爾摩莎的基督教教育(上)。臺灣風物，44(4)，226-246。
- 林偉盛(譯)(1997a)。W. Campbell 著。荷據時期教會工作史料選譯。臺灣文獻，48(1)，221-241。
- 林偉盛(譯)(1997b)。W. Campbell 著。荷據時期教會工作史料選譯(二)。臺灣文獻，48(4)，9-36。
- 林偉盛(譯)(1999)。W. Campbell 著。荷據時期教會工作史料選譯(三)。臺灣文獻，50(3)，43-73。
- 林偉盛(譯)(2001a)。W. Campbell 著。荷據時期教會工作史料選譯(四)。臺灣文獻，52(3)，301-340。
- 林偉盛(譯)(2001b)。W. Campbell 著。荷據時期教會工作史料選譯(五)。臺灣文獻，52(4)，177-218。
- 徐宗林(2002)。西洋教育史。臺北市：五南。
- 翁佳音(譯)(2000)。W. A. Ginsel 著。荷蘭改革宗教會在臺灣的教育事工。臺灣文獻，51(4)，33-57。
- 翁佳音(譯)(2001a)。W. A. Ginsel 著。荷蘭時代臺灣教會史(一)臺灣基督教奠基者康德(Candidius, Georgius)牧師。臺灣文獻，52(2)，271-292。

- 翁佳音（譯）（2001b）。W. A. Ginsel 著。荷蘭時代臺灣教會史（二）戴雍（Robertus Junius）牧師承先啓後。《臺灣文獻》，52（1），451-472。
- 高新建（2000）。《課程管理》。臺北市：師大書苑。
- 高新建（2007）。《課程改革：理念、轉化與省思》。臺北市：國立臺灣師範大學。
- 張耀宗（2003）。《臺灣原住民教育史研究〈1624-1895〉——從外來者的殖民教化談起》。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 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。
- 曹永和（1996）。簡介臺灣開發史資料荷蘭東印度公司檔案。載於國學文獻館（主編），《臺灣地區開闢史料學術論文集》（頁 173-195）。臺北市：聯經。
- 程紹剛（譯）（1990）。村上真次郎日本譯注。巴達維亞日記（*バタウィア城日誌*）。臺中市：臺灣省文獻委員會。
- 程紹剛（2000）。《荷蘭人在福爾摩莎（De VOC en Formosa 1624-1662）》。臺北市：聯經。
- 賀安娟（1998）。荷蘭統治之下的臺灣教會語言學。《臺北文獻》，125，81-119。
- 黃嘉雄（2002）。台灣教育行政之演進。載於徐南號（主編），《臺灣教育史》（頁 5-32）。臺北市：師大書苑。
- 楊彥杰（2000）。《荷據時代臺灣史》。臺北市：聯經。
- 廖漢臣（1953）。臺南縣下的教化事業荷蘭的佈教及教育。《南瀛文獻》，1（2），9-18。
- 臺灣省文獻委員會（編）（1993）。《重修臺灣省通志卷六文教志學校教育篇》。南投縣：臺灣省文獻委員會。
- 賴永祥（1965）。明末荷蘭宣教士編纂之蕃語文獻。《臺灣風物》，15（3），61-76。
- 賴永祥（1966）。明末荷蘭駐臺傳教人員之陣容。《臺灣風物》，16（3），3-22。
- 賴永祥、王瑞徵（譯）（1956）。中村孝志著。荷蘭人對臺灣原住民的教化——以一六五九年中南部視察報告為中心而述。《南瀛文獻》，3（3-4），687-706。

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>