

國立臺灣師範大學教育學系博士論文

指導教授：歐用生博士

日治時期商業學校臺籍學生學習經驗之探究
——以臺北第二商業學校為例——



研究生：吳承和撰

中 華 民 國 一 ○ 八 年 二 月

誌謝詞

就讀博士班近 7 年的時間，我歷經公職考試、工作與失戀的低潮，從原本到處兼課教日文的遊牧民族變成坐辦公室的行政人員，更曾經想過放棄學位，因為不知為何努力、為何忙。為了找尋合適的受訪者與相關文獻史料，用盡各種可行的辦法，請人代為從日本購入戰前日本文部省出版的相關書籍史料、像電訪員一般請託僅存的校友接受訪談，甚至獨自飛到中國上海拜訪受訪者。或許內容不盡完美，仍有不足之處，但以日治時期第一所夜間商業學校為研究對象的學位論文，本研究亦可稱為開路先鋒。

能完成這本論文，首先要先感謝指導教授歐用生老師對我完全的支持與信任，甚至強忍病痛出席我的學位口試審查，心中滿是不捨與感念。此外，亦須感謝吳文星老師、卯靜儒老師、周愚文老師及楊智穎老師所給予的具體建議，以及指引我明確與關鍵性的努力方向。沒有各位老師們寶貴的建議與熱心的協助，今天也不會有此份論文的誕生。我亦非常感謝願意接受訪談的北 2 商校友們，沒有校友們以及其親屬的鼎力協助與信任，在文獻史料相當有限的情況下，恐怕也只能望洋興嘆，徒留遺憾。

最後也要感謝一直支持著我的家人與許多的朋友，沒家人的包容與鼓勵，以及同學朋友們的適時加油打氣，今天也無法走到這一步。要感謝的人太多，那就謝天吧。

承和 謹誌

2019 年 2 月

日治時期商業學校臺籍學生學習經驗之探究 —以臺北第二商業學校為例—

摘要

臺北第二商業學校創立於 1936 年，臺日籍學生兼收，為臺灣第一所中等夜間商業學校。本文旨在探討教師全為日籍，同學半數為日人的學習環境中，該校臺籍學生所形構之學習經驗內涵。本研究採歷史研究法，先透過臺灣總督府與臺北州廳出版之官方文獻、統計資料與《臺灣日日新報》的相關報導，勾勒出該校沿革歷史與學習環境，再針對 7 位曾於日治時期就讀臺北第二商業學校的臺籍校友進行訪談。綜合分析文獻資料與訪談內容後，可歸納出臺籍生的學習經驗為：一、臺日籍同儕間感情尚屬融洽，同窗情誼延續至戰後。二、臺籍生課業表現較日籍生優異。三、面對欺侮或霸凌，臺籍生有其因應之道。四、日籍教師嚴柔並濟，且一視同仁。五、實用性的商業科目，以及增廣見聞與提高氣質涵養的課程最受青睞。六、懂得運用自身優勢與提升實力才有機會改變現狀。另分析臺籍生學習經驗對於身份認同的影響，可歸納出以下結果：一、和諧與衝突並存的學習經驗：自我與他者的一體兩面。二、漢民族意識與皇國民認同的混雜與分裂：跨界、遊離的身份認同

關鍵字：日治時期、商業學校、學習經驗、身份認同、後殖民

A Study on the Learning Experiences of Commerical School Taiwanese Students during the Japanese Colonial Period -A Case Study of Tapei Second Commerical School-

Abstract

Taipei Second Commerical School, established in 1936, was the first secondary education night institution of commerce in Taiwan. The article aims to enquire into the understanding of learning experiences of Taiwanese students who submerged in an environment full of Japanese instructors and half of classmates were Japanese. By collecting and analyzing historical documents from Taiwan *Sotokufu* (the central government), Taipei County Government, *Taiwan Nichinichi Shimpo* (*Taiwan Daily News*) to reconstruct its historical evolution. In addition, I also conducted oral interviews seven Taiwanese who had attended this school during the time. Comparing to those historical documents, the article arrives at the following conclusions. First, the friendship between Taiwanese and Japanese students can be regarded as getting along well. Second, Taiwanese students do well in study better than Japanese students. Third, facing the problem of bullying, Taiwanese students know how to handle smoothly. Fourth, Japanese instructors are both strict and kind, and treat students equally. Fifth, business-related subjects and disciplines which contribute to broaden horizons and improve inner character and temperament are most popular. Sixth, the only chance to change the status quo is that making full use of own advantages and strengthening competencies. In addition, analyzing how learning experience influence on sense of identity, the following conclusions can be drawn. First, there are two sides to Taiwanese students' learning experiences, even the relationship between self and the other is the same. Second, the floating, and cross-border identity which is between Japanese and Han Chinese can be discovered.

Key Words: Japanese Colonial Period, Commerical School, Learning Experience, Identity, Postcolonialism



目次

誌謝詞.....	i
中文摘要.....	ii
英文摘要.....	iii
目次.....	v
表次.....	vii
圖次.....	viii
第一章 緒論.....	1
第一節 研究緣起.....	1
第二節 研究目的、方法與對象.....	6
第三節 研究範圍與限制.....	9
第二章 研究方法與受訪者背景介紹.....	11
第一節 歷史研究法與史料蒐集.....	11
第二節 受訪者背景介紹.....	13
第三章 相關文獻與 Homi K. Bhabha 後殖民理論.....	19
第一節 學生學習經驗相關文獻.....	19
第二節 學習經驗內涵.....	26
第三節 日治時期實業教育相關文獻.....	35
第四節 Bhabha 的後殖民論述.....	43
第四章 日治時期日臺商業教育發展歷程分析.....	55
第一節 日治時期日臺商業教育發展歷程.....	55
第二節 日臺商業教育發展歷程對照與分析.....	74
第五章 臺北第二商業學校沿革與發展.....	79
第一節 臺北第二商業學校沿革歷史.....	79
第二節 北 2 商入學考試錄取比率與畢業生進路.....	84
第六章 北 2 商臺籍學生學習經驗探究.....	89
第一節 臺籍學生學習經驗形構要素探討.....	89
第二節 臺籍學生學習經驗分析與彙整.....	107
第三節 學習經驗與身份認同.....	116
第七章 結論與建議.....	121

第一節 總結.....	121
第二節 今後研究建議.....	125
參考文獻.....	126
一、中文部份.....	126
二、西文部份.....	130
三、日文部份.....	132
附錄.....	136
附錄一：日治時期臺日商業教育發展歷程彙整表.....	136



表次

表 1-1 受訪者基本資料表	9
表 4-1 商業學校通則內容彙整表	57
表 4-2 商業學校規程彙整表	58
表 4-3 新商業學校規程內容整理	60
表 4-4 商業學校規程改正內容彙整表	62
表 4-5 東京商業學校課程內容	64
表 4-6 東京實業學校第二商業部與日本大學第三商業學校課程內容	64
表 4-7 戰時體制下商業學校課程各學科彙整表	65
表 4-8 臺灣公立商業學校規則內容彙整表	70
表 4-9 臺灣公立商業學校規則改正內容彙整表	71
表 4-10 臺灣公立實業學校規則商業科課程內容整理	73
表 5-1 臺北第二商業學校課程內容彙整表	81
表 5-2 北 2 商與臺北商業學校對照彙整表	83
表 5-3 臺北第二商業學校畢業生進路情況彙整表（1940 年至 1941 年）	84
表 5-4 臺日籍學生報考及錄取人數一覽表（1936 年至 1941 年）	85

圖次

圖 3- 1 Bhabha 後殖民理論架構.....	53
圖 4- 1 商業學校上課情景 I.....	59
圖 4- 2 商業學校上課情景 II.....	61
圖 4- 3 臺北商業學校師生合照	67
圖 4- 4 臺北商業學校學生	68
圖 5- 1 臺北第二商業學校校旗	80
圖 5- 2 小出梅吉校長（擔任期間：1926-1941）	81
圖 5- 3 北 2 商第二屆畢業生合照	84
圖 5- 4 臺北第二商業學校臺日籍學生入學考試錄取率	86
圖 6- 1 柔道大會	96
圖 6- 2 光復初期北商校門	106

第一章 緒論

第一節 研究緣起

壹、日治時期中等教育階段商業學校研究缺乏

臺灣目前有關日治時期學校教育制度的研究，從「幼兒教育」、「公學校」、「中學校（含高等女學校）」、「師範學校」、「實業教育」、「臺北高等商業學校」、「臺北帝國大學」，乃至扮演菁英養成所特殊地位之「臺北高等學校」等各個教育階段均有相關之期刊、碩博士論文及專書進行探究與探討。上述研究中以公學校相關研究為最多，探究範圍涵蓋公學校之國語、修身、歷史及地理，以及體操（即現今之體育課）等學科之課程。最常見之分析模式為從國語及修身等正式學科課程或教科書內容著手，探究殖民時期國定課程或教科書中隱含之文化霸權及服從天皇、忠君愛國等意識形態之灌輸手法。整體來看，大多數日治時期相關的專書或研究論文為針對當時臺灣整體教育制度的建立與實施情況，以及公學校或中學校等教育機構，進行相關論述與探討。主要的論述方式為針對保障日人在臺權益為優先、同化政策，以及學校課程或教科書中隱含之不當國家霸權及忠君愛國意識形態之灌輸與思想改造等等有關殖民政策的不適切性，或臺灣民眾在於升學制度上所受到之不公平待遇進行批判與分析。與公學校相關的研究比較起來，對於等同於今日之技職教育的「實業教育」為探究對象的研究就少了許多。

日本從日治時期起將農業、工業、商業、水產、商船及實業補習教育等相關教育稱為「實業教育」（文部省，1966：1）。依據臺灣總督府於 1943 年以府令第 52 號所發佈之「臺灣公立實業學校規則」，其中第 4 條所規定的實業學校種類主要有：農業、工業、商業、水產及拓殖學校等 5 種類型的學校（臺灣總督府，1943：110）。目前中等教育階段實業教育相關的先行研究，除了針對臺北工業學校（即現今國立臺北科技大學）與嘉義農林學校（現今國立嘉義大學）之沿革、

入學制度、課程內容及日治時期校友訪談之論文與專書之外。其餘大都為針對日治時期臺灣實業教育從最初採取臨時、應急的草創時期乃至後來較具規模的整理發展情況進行研究，例如李文期（2005）的《日本領台時期的實業教育》，以及金柏全（2008）《日治時期臺灣實業教育之變遷》等兩篇碩士論文。

而商業學校的相關研究目前除蘇曉倩（2004）於其碩士論文中，曾針對日治時期商業學校的課程內容進行探討，不過該篇論文並非只針對商業學校，而是以各類型之農工商實業學校為研究對象加以探究論述。依據臺灣總督府於 1940 年公佈之官報來看，當時所設立之商業學校，除私立的開南商業學校外，共計有臺北商業學校、臺北第二商業學校、新竹商業學校、臺中商業學校、彰化商業學校、嘉義商業學校及高雄商業學校等 7 所（臺灣總督府，1940：3-4）。惟目前以日治時期所創立的單一所商業學校為研究對象的論文或專書並不多，例如於 1917 年建校的私立臺灣商工學校（現今私立開南商工職業學校的前身），除了該校於 2004 年出版之《開南校史》一書外，亦僅有刊載於日本學術期刊上的 3 篇論文¹。同樣於 1917 年創校的臺北商業學校（即現今之國立臺北商業大學）的相關研究與出版刊物，時至 2017 及 2018 年才分別有校友訪談《臺灣商業人才的搖籃：臺北商大口述史》一書出版，以及由陳東昇與林祥昌所著，於《臺北文獻》季刊中所發表之〈日治時期臺北商業學校初探（1917-1945）〉論文。依此來看，有關日治時期中等教育階段中商業學校的研究或論文可說鳳毛麟角，付之厥如。

貳、日治時期商業學校臺籍學生學習經驗探究之必要性

日本明治維新之後，參照歐美國家教育制度，創立近代教育制度，始於 1872 年頒佈的「學制」（文部省，1972：6、148）。學制第 36 章明訂：所謂的商業學校，係指設置於買賣興盛之地，教導商業相關事務之所。隔年 1873 年追加頒佈的

¹該 3 篇論文分別為刊於日本拓殖大學出版之期刊中的〈台湾商工学校の学生生活：台湾人学生の場合〉及〈ある台湾商工学校の生徒必携：学生手帳〉等 2 篇，以及日本環太平洋大学研究紀要中の〈日本統治時代における台湾の職業教育に関する研究－私立台湾商工学校の設立経緯と展開を中心として〉1 篇。

學制 2 編中，將商業學校分為預科 3 年、本科 2 年，以及分別修習的科目。但實際上這只是法令上的規定，當時並沒有依據此一規定設立任何一所商業學校。而後於 1875 年起陸續於神戶、大阪等地設置商業講習所，不過這些講習所都由私人經營，缺乏合適師資，政府方面亦無明確的獎勵措施或政策。直到 1884 年文部省制定「商業學校通則」，商業教育正式制度化，於名古屋等地開始陸續成立商業學校（文部省，1966：69、70、71；文部省，1972：392-393）。根據 1877 年日本文部省年報的記載，學制頒佈後東京府為了白天無法上學，但仍有求學欲望的民眾，借用公立小學的場地與教室，開設教授商學科目的夜間商業學校。在之後陸續成立的商業學校之中，不少學校開始設置夜間部，不過這些只能算是附設於日間學校下的夜間部性質，第一所獨立創校，於夜間上課的商業校為 1889 年設立的東京商業學校，該校亦為日本第一所甲種夜間商業學校（文部省實業學校局，1936：169-171）。

相對於殖民母國日本，日治時期臺灣的商業教育的發展則晚了许多。1917 年臺灣總督府發佈勅令第 53 號臺灣總督府商業學校官制，於臺北設置「臺灣總督府商業學校」。勅令中載明，因應臺灣島內產業快速發展，對日本人子弟實施商業教育的迫切性，故成立該所甲種程度的商業學校。該校為臺灣第一所正式中等教育階段的商業學校，而後於 1922 年更名為「臺北州立臺北商業學校」（臺灣總督府，1917：95；佚名，1940：2）。本文探究對象的「臺北州立臺北第二商業學校」，則是 1936 年依據臺灣總督府告示第 76 號，於臺北商業學校內成立，為臺灣第一所夜間商業學校，並由臺北商業學校校長小出梅吉兼任第二商業學校校長（佚名，1938：2）。臺北第二商業學校（以下簡稱第二商業學校或北 2 商）雖設置於臺北商業學校校內，不過根據 1938 年及 1940 年出版的《臺北州立臺北第二商業學校一覽》與《臺北州立臺北商業學校一覽》當中有關任教科目教師的資料來看，兩校師資雖均為日籍，除少數幾位教師在兩校均有授課外，其餘師資師並不相同。

而由國立臺北商業大學所出版的校友口述專書中，第二商業學校日治時期校友亦提到了兩校教師不同之事（陳東昇，2017：157），兩校無相互隸屬之關係。

第二商業學校臺日籍學生兼收，依據相關數據資料來看，雖每年錄取之臺日籍學生人數在比率上不盡相同，平均來看臺籍學生約佔近5成左右。1938年的臺灣日日新報曾報導，中學校或中等女學校等中等教育學校的人學考試形成了一種升學的窄門、考試的地獄，第二商業學校的人學考試亦是如此（臺灣日日新報夕刊，1938年3月24日）。第二商業學校的學生們白天一般在役所²、銀行、公司或商店裏擔任員工、雜工或是店員等職務，晚上再到學校上課（臺灣日日新報，1939年4月8日）。第二商業學校的學生或許非如同就讀於著名的中學校的學生一樣，畢業後成為精英或領導階層的一份子，但日後進入職場仍稱得上是各行各業的中堅人物。在此教師全為日籍、同學半數為日本人的學習環境之中，第二商業學校臺籍學生之學習經驗應與選擇普通中等教育學校（例如：中學校或高等女學校），甚是屬於菁英份子就讀之臺北高等學校的學生有所不同。亦即是，進入第二商業學校後形構何種學習經驗？而就讀於商業學校的學習經驗，是否成為其獲得向上流動的契機？以及對於往後職涯的選擇與發展帶來何種影響？上述種種皆為值得探討的議題。

目前日治時期教育的相關研究，大多從文化霸權、不當意識形態灌輸，或臺灣人民所受到的壓迫與宰制等視被殖民者為絕對弱勢的角度出發，批判殖民教育的不當之處。依此種類型的研究立場與假設，在當時殖民社會情境下，臺灣人民只是被欺壓的沈默他者，需依附殖民者，獲得其認同才有存在之價值。不過亦有相關研究提到不同以往的關點，例如周婉窈（2002：276、278）在一篇探討公學校國語課本內容與國家認同之間關係的論文中提到，這些曾經歷過日本皇民化運動時期的臺灣人們，即使以日本為其國家認同，但多數還是知道自己不是日本人，而是漢民族的後裔，也就是國家認同與民族意識不一致的現象。此外，蔡錦堂（2009：

²類似現今的區公所。

28-29) 於研究日治時期公學校修身教育所帶來之影響的論文中指出，受過日本教育的受訪者們對於修身課程內容的關注焦點不在於忠君愛國或是效忠天皇，而是更在意教育勅語³中的儒家五倫與其他的德行。修身教科書中的「正直」「誠實」「禮儀」「勤勉」「順從」等德行，已在他們的腦中留下深刻印象，甚至影響他們往後的待人處世之道。

學校除教導學生各種的知識與技能之外，亦為個體社會化的重要機構。課程學者Michael W. Apple認為學校所扮演的角色離不開政治與經濟層面，與社會控制有關，學校所傳遞的知識型式，代表了權力、經濟資源，以及控制的概念。學校知識的選擇、環境的設計，雖可能不是有意識的作為，但往往基於意識形態與經濟的預設（王麗雲譯，2002：68、72）。臺灣當時在日本殖民政府的統治之下，除提供殖民母國經濟發展上的種種需求，後期更有皇民化運動的推行。以期改造臺灣人民思想，成為效忠天皇的皇國民，學校教育自然成為合理化政治干預與意識形態傳遞的重要場域。當時學校所扮演的角色為貫徹國家政策的機構，課程內容充滿了各種身心靈的規訓與將臺灣人同化為日本人的不當意識形態。在這樣的教育環境下，學習者的價值觀或思維模式不可能不受影響，但個體亦不可能毫無主動性，有如容器一般，完全接受所有意識形態的灌輸。

出身於日本殖民政府統治下多年的臺灣，畢業於臺灣人子弟就讀的公學校後，進入臺日籍學生兼收、教師全為日人的第二商業學校就讀，部份的人甚至白天仍就職於公司行號，其就業環境亦會與日人接觸。臺籍學生的生活與學習經驗是跨界流動的，不停的穿梭在原生家庭、學校及職場等不同場域。這樣的學習經驗，對於臺籍學生的思維模式、價值觀，甚至如何看待自身的處境與文化與身份的歸屬感等產生何種影響，亦為值得深究之議題。

³「教育勅語」全名為「教育に關する勅語」，意即「有關教育的勅語（天皇的聖訓）」，它是由日本明治初期的兩大儒學者——井上毅（1843~95）與元田永孚（1818~91）秉持明治政府最高實力者伊藤博文之意所起草，以儒教的家族主義為基礎，強調教育的基本為「忠君愛國」、「忠孝一致」，於1890年（明治23年）10月30日由明治天皇頒布，成為明治新政府國家主義式的最高教育理念（蔡錦堂，2009：9）。

第二節 研究目的、方法與對象

壹、研究目的與研究問題

本論文之研究目的及研究問題分列如下：

一、研究目的：

- (一) 探討日治時期就讀臺北第二商業學校臺籍學生學習經驗內涵。
- (二) 探究臺北第二商業學校學習經驗對臺籍學生產生何種影響。

二、依據上述研究目的，將研究問題分別條列如下：

- (一) 日治時期就讀臺北第二商業學校臺籍學生學習經驗之意涵
 - 1、學校課程設計與學科內容為何？
 - 2、臺籍學生與臺日籍同儕平日相處與互動情況為何？。
 - 3、臺籍學生與日籍教師間的師生關係如何？
 - 4、在出身家庭背景、學校正式課程、師生同儕互動關係及工作經驗等因素的交互作用下，形塑出何種學習經驗？
 - 5、臺北商業學校的學習經歷對其往後職涯的選擇與發展之影響為何？
- (二) 臺北第二商業學校臺籍學生學習經驗之影響。
 - 1、商業學校的學習經驗是否促成臺籍生社會階層流動？
 - 2、商業學校的學習經驗對臺籍學生的文化或身份認同產生何種影響？

貳、研究方法

本研究為達到上述研究目的，採歷史研究法，而資料蒐集的方式，則分別為文獻史料蒐集與分析、口述訪談及理論分析三種。

一、文獻史料蒐集與分析

為了能更清楚地瞭解臺灣與日本殖民母國商業教育的沿革、發展之間的關聯性，文獻檔案資料的蒐集除日治時期臺灣商業教育相關的資料外，亦包含日本自

明治維新，正式實施近代新式教育之後至戰爭結束前，商業教育發展的文獻資料。除日治時期由臺灣總督府公佈之官制、規則、學事年報、統計書，與由臺北州廳出版之《臺北州報》與統計書，以及《臺北州立臺北商業學校一覽》與《臺北州立臺北第二商業學校一覽》等正式官方文獻之外，亦包含臺北第二商業學校校友會出版之校友會刊《青雲》及臺灣日日新報相關報導。日本商業教育發展相關文獻部份，則是採用戰前日本文部省出版之《實業教育五十年史》、《實業教育五十年史・續篇》、戰後出版之《學制百年史》及《產業教育八十年史》等日本官方發行之史料書籍。

二、口述訪談

除上述之書面檔案資料外，本論文亦針對臺籍校友進行深度半結構式訪談，詢問進入北2商就讀的動機、學校生活，畢業就職以及終戰後生活等開放性問題，以求對於其個人之家庭背景、求學與就職生涯發展做整體性的瞭解。進行訪談之前會先依據研究目的將所欲探究的主題及問題列出，作為訪談進行時的依據。不過在訪談過程中，問題呈現的順序，以及用以引發進一步討論的問題呈現仍保有相當的彈性，視訪談的實際情況而作出調整。訪談內容主要分為「家庭背景」、「北商學校生活」及「畢業後就職與人生經歷」等三大部份，各部份的問題如下：

（一）家庭背景

- 1、民國（西元）幾年出生？在那出生長大？
- 2、當時家裏是做什麼的？有改成國語家庭或日本姓氏嗎？有改或沒有改的原因為何？
- 3、就讀那間公學校（或小學校）？學校的教師為臺籍或日籍？同學相處情況及教師授課方式及態度如何？老師會很嚴格嗎？對老師的印象如何？

（二）北商學校生活

- 1、那一年進入北商？那一年畢業？進入北商就讀之動機？如何準備入學考試？臺籍及日籍學生各錄取多少人？班上有多少臺灣人和日本人？

- 2、幾點到校上課、幾點下課？平時怎麼到校上課？下課後怎麼回去？白天是在家中幫忙或在外從事工作？
 - 3、上課科目及內容為何？是否有對那一科目的老師印象特別深刻或特別喜歡那一個科目？是否有實習課程？實習內容為何？
 - 4、班上臺日籍同學相處情況如何？日本同學或老師是否會看不起或輕視臺灣學生？如果有，心裏感受如何？怎麼化解？
 - 5、學校生活中會覺得臺灣人受到不平等待遇嗎？
 - 6、教師授課方式為何？對學生的管教及態度為何？是否有差別待遇？如果有，心裏感受如何？
 - 7、曾被叫去「勞働奉仕（勞動服務）」嗎？有的話當時心裏的感受？會覺得戰爭很可怕嗎？曾被徵調為軍屬、軍人或志願兵嗎？
 - 8、聽到日本戰敗的消息時，心中感受如何？
- (三) 畢業後就職與人生經歷
- 1、畢業後的就業情況？去什麼公司就職？
 - 2、怎麼進入該間公司？上班的情況？曾經遇過什麼困難嗎？
 - 3、從日本殖民時代一路走來的想法或感受是什麼？
 - 4、光復前會覺得自己是日本人？還是台灣人？
 - 5、在北商所學的東西是否對日後就業或平時興趣的養成有所影響？

三、理論分析

以Bhabha的後殖民論述作為分析與探討商業學校臺籍學生身份認同議題之基礎，透過學校生活及殖民情境下、教師及同儕的互動及工作經驗等因素，探究臺北第二商業學校的學習經驗對於臺籍學生的文化與身份認同產生何種影響。

參、研究對象

本論文採口述訪談方式，蒐集於日治時期曾就讀臺北第二商業學校臺籍學生的學習經驗。受訪者的選擇方式為立意取樣，受訪之北2商臺籍校友共計7位，北2

商當時只收男生，故受訪者均為男性。基於受訪者隱私權與個人意願考量，不刊載受訪者姓名、或居住地區等足以判斷其身份之個人資料，僅以代號表示。7位受訪者基本資料整理如下表：

表 1- 1
受訪者基本資料表

受訪者代號 相關資料	A	B	C	D	E	F	G
出生年份	1929年	1925年	1927年	1926年	1924年	1923年	1923年
就學期間	1944年至1945年，光復後再回北商就讀，1948年畢業。	1939年至1943年	1941年至1945年，光復後再回北商就讀，1946年畢業。	1941年至1945年，光復後再回北商就讀，1946年畢業。	1939年至1943年	1937年至1941年	1937年至1941年
畢業後經歷	金融業	日治時期與光復後均任職於金融業。	教職	於製造業公司擔任會計主任退休。	日治時期曾任職日本企業，後來成為經濟領域學者。	日治時期與光復後均任職於金融業。	日治時期曾任職於金融業及一般公司行號，後來自行創業。

第三節 研究範圍與限制

目前所能蒐集到有關日治時期臺北第二商業學校的文獻資料極為有限，而本論文旨在探究北 2 商臺籍學生的學習經驗，故日治時期北 2 商校友的口述資料不僅有其必要性，亦可以彌補文獻資料的不足。受訪者的年事已高，對於久遠的求學記憶與印象難免會產生錯誤或遺忘的情況，雖可將口述內容與文獻資料加以比對，避免錯誤推論等情況的產生。惟時至今日仍在世的北 2 商校友最年輕也已近 90 歲。不僅因年歲已高，逐漸凋零，而原有之臺灣與日本兩地之日治時期校友會

目前已形同解散，以致受訪者尋訪相當不易。加上校友間早已不再彼此聯繫，故無法採滾雪球方式，請受訪者推薦下一位受訪人選。就算能聯繫上，也須考量本人受訪意願與身體健康因素，能聯絡上之校友中，半數以上皆因身體情況不佳而婉拒受訪。因此，受訪者的找尋確實有相當困難度，而目前也僅能找到 7 位受訪者。為了彌補受訪者人數有限的缺憾，本研究亦部份引用由國立臺北商業大學出版之校友口述史的專書中，有關日治時期校友在校學習及師生相處情況等的口述資料，以補充受訪者人數的不足。

對於受訪校友而言，於北 2 商的求學經驗已是半世紀前之事，屬其漫長人生經歷中，一段年輕歲月的記憶。因為年代久遠，有些事情可能已不復記憶，關於上課或各學科所教授的內容等較為細微的部份，受訪校友們大都只能記得部份的片斷，無法詳細敘述。校友們的人生經歷較長且豐富，或因為年歲已高，思緒及反應上無法與年輕時相比。以致在進行訪談時，會出現答非所問，或偏離筆者所詢問之主題，轉而開始講述自己人生記憶中，印象較為深刻，但與本論文主題無關之事等情況。以致筆者必須在不影響受訪者的思緒與心情之下，試著再將話題導回原本的主題之上，讓訪談能順利進行。除被臺籍學生外，理應加入日籍學生的敘述與聲音，才能兩相對照，更清楚檢視臺日籍學生間的互動情況與關係。但很可惜，臺日兩地的校友會已形同解散，臺籍校友們也已多年不再和日籍同學有所聯繫，臺日雙方校友會的召集人亦已去世多年。筆者曾寫信予唯一能取得聯繫地址的日籍校友，但結果仍為石沈大海。在遍尋不得日籍校友的情況之下，本論文僅能單方面針對臺籍校友的學習經驗進行探究。另因僅以 7 位臺北第二商業學校的臺籍學生為探究對象，故研究結果無法做普遍性的推論。

第二章 研究方法與受訪者背景介紹

第一節 歷史研究法與史料蒐集

壹、歷史研究法之意涵

所謂的歷史研究法係指有系統的蒐集及客觀的評鑑與過去發生之事件有關的資料，以考驗事件的因果或趨勢，俾提出準確的描述與解釋，進而有助於解釋現況以及預測未來的一種歷程（王文科、王智弘，2009：222）。歷史研究是針對過去所發生的事件，蒐集相關之歷史資料，並將這些史料做有系統的探討，並以嚴謹的方法分析事情的前因後果，對史料做客觀批判、鑑定和解釋（葉重新，2001：178）。而歷史研究的步驟主要可分為：界定研究主題與範圍、蒐集史料、彙整蒐集之史料及分析、解釋與形成結論（王文科、王智弘，2009：227-231；紐文英，2017：527-530）。總而言之，歷史研究即為針對某過去之事件，收集之各種相關史料，並進行有系統的分析及探究，進而瞭解其前因後果，以及提出可能的解釋與描述的一種研究方法。

如依史料的形態來區分，史料可分為：檔案資料、口頭證詞及遺物或遺跡；若依來源來區分，可以分為主要史料及次要史料。所謂的主要史料係指事件的親身參與者或目擊者所提供之報告或記錄，亦即是第一手資料。次要資料顧名思義，為由非直接參與或觀察者，對於某事件所做的記錄或報導，也就是第二手資料。史料的收集當然以第一手資料為主，但如第一手資料無法完整收集，亦可採用第二手資料做為輔助與補充。而歷史研究亦無法避免其研究上之限制，包含有：所保留之史料不完整，且保存不易，導致研究者不易蒐集；蒐集相關資料耗時，且史料真實性不易檢驗；研究結果恐無法建立普遍性原則，以及研究者缺須具備史學相關知能等（王文科、王智弘，2009：225、235-239；邱詩涵、高麗娟，2012：4-5；紐文英，2017：526；葉重新，2001：108-182、189-191）。

貳、本論文的史料蒐集與運用

我們習以為常的學校風貌，是由日本統治臺灣時所引進的「近代學校體系」（張耀宗，2013：85），而本論文所欲探討的中等教育階段商業學校制度，亦由日本殖民政府所建立。據此，在探討臺北第二商業學校的沿革歷史之前，有必要將日臺兩地中等教育階段商業教育的發展歷程逐一對照與探討，以便能更進一步瞭解日臺兩地商業教育發展的關連性與差異。文獻史料的蒐集當以第一手資料為最佳，惟日本本地政府所公佈，有關日本國內教育政策相關之官報或資料檔案等第一手史料，在取得上有所困難，遂改採由日本文部省於戰前及戰後所出版及編輯，彙整與敘說自學制頒佈後迄今，日本近代教育及實業教育發展歷程的專書。所蒐集到與日本當地商業教育發展相關之史料包含有：日本文部省於戰前 1934 年及 1936 年出版之《實業教育五十年史》及《實業教育五十年史・續篇》，戰後 1966 年及 1972 年的《產業教育八十年史》與《學制百年史》。此外，亦使用由日本全國商業高等學校協會的公益法人團體，於 1965 年所出版之《商業教育八十周年記念誌》，以期能相互參照、對照，綜合分析與描繪出自 1872 年頒佈「學制」後至戰爭結束間，日本當地商業教育的發展過程。上述史料雖非完全的第一手資料，但亦為由官方機構及法人團體所出版發行之相關專書，具有一定的參考價值。

至於臺灣商業教育發展及臺北第二商業學校的相關文獻史料，官方的正式資料文件包含有臺灣總督府公佈之官制、規則、學事年報、統計書，以及《臺北州報》與臺北州廳公佈之相關統計數據，以及《臺北州立臺北商業學校一覽》與《臺北州立臺北第二商業學校一覽》。另外，亦蒐集由臺北第二商業學校校友會出版之校友會刊《青雲》與臺灣日日新報中相關報導內容。上述史料均為第一手的檔案資料，具有相當的參考價值。惟能夠找到有關臺北第二商業學校的文獻資料並不多，例如國立臺灣圖書館網站中的日治時期圖書影像系統，或是國史館臺灣文獻館的資料查詢系統等的線上資料庫，能查詢到的資料相當有限。筆者亦曾試著找尋北 2 商學生的學籍資料、學生手冊、畢業紀念冊或成績單等史料，以期能更

加瞭解北 2 商學校生活與學生學習面貌的檔案資料，但不論是詢問現今的國立臺北商業大學或受訪校友，結果仍遍尋不著。

歷史本身具有多重面向，不同的立場或觀點就會有不同的詮釋與評價。除了官方的文獻資料外，亦應多方面、廣泛地蒐集各種相關史料，以便能從各種不同的面向與角度，更客觀地評價歷史上發生的種種事件。但如同上一段所敘述，保存下來有關北2商的文獻史料或遺物相當稀少，此時就必須依賴曾於日治時期就讀北2商校友的口頭證詞，來補充與重現當時學校生活的種種樣貌。藉由訪談的方式讓日治時期曾就讀北2商的校友，對於過去生活在殖民社會下的求學與工作經驗進行描述與詮釋。惟時至今日北2商校友年歲已高，加上身體健康因素的考量，能接受筆者訪談的校友僅有7人。而人的記憶往往隨著時間的流逝而逐漸模糊，受訪者在敘述過往種種事件的同時，亦可能加入自身主觀的印象或觀點。因此在採用口頭證詞作為史料的同時，亦需要官方或非官方的組織團體所出公佈或出版的書面資料，來進行比對與參照，以期能更正確、更客觀地描繪出殖民地社會下求學與工作的真實樣貌。

第二節 受訪者背景介紹

在苦無任何校友聯繫方式的情況下，筆者首先拜訪國立臺北商業大學的秘書室校友組，在獲得 2 校友聯絡資料後，筆者再自行設法聯繫。之後再從其中一位受訪者取得校友會成員的通訊錄，才開始逐一打電話至校友家中，說明因為撰寫論文之故，需要校友們的協助。惟該通訊錄為近 40 年前的資料，部份校友早已失聯，有人多前年已去世，亦有人因為身體情況等因素而拒絕。為了找尋能接受訪談的北 2 商校友，以及事後將訪談內容文本化，筆者前後花了近一年的時間，甚至曾遠渡中國上海市探訪校友。每當聽著校友談及在北 2 商求學時的種種事情，以及面對戰後百廢待興，經濟蕭條的臺灣社會，一步一腳印地努力於自身的工作崗位上，不曾鬆懈。自己亦彷彿進入時光隧道，一同見證在臺灣這片土地上，半

世紀前所發生的許多事情。以下便依訪談時間的前後順序逐一說明 7 位受訪校友的出身背景與其人生經歷。

壹、受訪者 A

1929 年出生於臺北萬華，為受訪者中年紀最輕的一位，父親從事金銀紙業製造。老松高等科畢業後，雖有升學之打算，但考慮到家中經濟情況，無法供自己再唸 5 年的中學，剛好家中兄長當時已在北 2 商就讀（該兄長畢業後就職於三和銀行），加上住家附近年紀相仿的朋友亦在北 2 商唸書，遂決定參加考試，合格錄取進入北 2 商。班上的日籍同學白天都有正式工作，不少人在鐵路局上班，比臺籍學生長約 2 至 3 歲。臺籍同學大都居住於臺北地區，少數來自基隆、桃園及中壢等地區。升上 2 年級之後，空襲愈來愈多，沒多久學校全面停課，停課之後學生被調去從事勞動服務。曾被調去宜蘭協助建設飛機場跑道，後來再至烏來協助農作物種植及畜牧。光復後再回北商上課，取得正式中等學校學歷，1948 年畢業後在學校推薦下進入彰化銀行服務，26 年後以襄理職等退休。退休後為協助親戚事業上的發展，再至報關行工作，在報關行一待就是 18 年。

貳、受訪者 B

1925 年出生於臺北萬華，為家中老大，共有 8 位兄弟姐妹，家中從事米的配給，也就是米的配銷處。老松高等科畢業之後，考慮家中經濟因素，白天需在家中幫忙米的配給工作，晚上才有時間唸書，因此報考北 2 商。校友 B 唸公學校時是相撲選手，進入北 2 商後因緣際會下開始學習柔道，後來成為學校的柔道選手，亦曾代表北 2 商參加全臺灣中等學校的大型比賽。柔道為北 2 商正式課程之一，老師會另外撥時間針體格較好的學生加強訓練，要求學生提早一個小時到校，進行更嚴格的訓練。正因為在北 2 商就學時所打下的良好柔道基礎與素養，校友 B 才能在光復後在銀行工作之餘，至警官學校擔任柔道教練。

北 2 商畢業後進入臺灣銀行總行營業部，一待就是 47 年。剛入臺灣銀行時仍屬日治時期，銀行高層很鼓勵各種體育活動，在銀行服務時還參加柔道社團，亦曾代表公司參加柔道比賽。進入銀行工作後不久，隨即被徵召入伍。在桃園受訓結束後原本要被派至南洋地區，不過入伍後不到 1 年的時間，日本政府即宣佈戰敗投降，才免去上戰場的命運。校友 B 當時已改成日本姓氏，戰爭結束後要被遣送回臺北時，一同入伍、受訓的弟兄才知道他也是臺灣人。

參、受訪者 C

1927 年出生於現今新北市的新莊地區，家裏附近有一大片日本人居住的宿舍，家中經營買賣雜貨的商店，常會有日本人來店裏買東西，從小便常與在臺日人有所接觸。高等科畢業後原本想考臺北工業學校，但因視力不佳，無法報考。考量家中兄弟姐妹眾多，白天需幫忙家中生意，所以報考晚上上課的北 2 商。升上北 2 商 3 年級後，隨著戰爭的情勢日漸緊張，學校課業的學習亦受到影響，出現老師上課只講重點，把課上完即可的趕課情況。升上 4 年級後學校全面停課，學生被調至宜蘭當學徒兵，一直至同年 8 月戰爭結束才回到臺北。光復後雖有回北商繼續上課，取得正式學歷，但卻面臨找不到工作的困境。

光復後找工作需要懂中文，但礙於中文講的不流利，更遑論用中文寫文章或公文，因此面臨雖有學歷，但卻找不到工作的窘境。後來在親戚的推薦下至臺北市龍安國小擔任代課教師，任職一年後辭職回家自行經商作生意，但經營情況不佳，沒多久即結束營業。後來某日當時新莊國小的校長來家裏，看他在家裏無所事事，便叫他隔日開始去學校教師，就這樣在教育界一待 40 多年，以校長身份退休。從事教職期間，他開始推廣「弟子規」的學習，希望培養學生良好的倫理道德觀念與行為舉止，聯合報還曾來校採訪報導。

肆、受訪者 D

1926 年出身於現今新北市坪林區的闊瀨，父親曾任當地公學校教師，後來全家搬到新店。新店公學校高等科畢業後，原本父親希望他唸師範學校，但因父親得罪學校校長，校長不願幫他寫推薦信，以致無法進入師範學校就讀。考量家中兄弟姐妹眾多，經濟情況並不寬裕，只得先至位於現今新店地區的煤礦公司工作，擔任類似現今工友的工作。在煤礦公司工作時，某日無意間看到報紙報導北 2 商招考學生的消息，剛好他擁有高等科畢業的學歷，便這樣考入北 2 商就讀。因戰爭的影響，就讀北 2 商時，連暑假都必須去參與勞動服務。升上 4 年級後，學校全面停課，學生亦被調至宜蘭蘇澳當學徒兵，協助建造飛機跑道，同年 8 月戰爭結束後才回到臺北。

戰爭期間因為物資缺乏，當時的襪子是補了再補，衣服是破破爛爛，糧食只能靠配給。光復後再回北商上課，取得正式學歷，最初雖找到一份在學校擔任會計的工作，但卻有積欠薪水，無法領到薪資的問題。後來經由父親友人的介紹，進入位於現今安坑的長豐煤礦場工作。數年後北 2 商的同學自行創業，開設一間洋傘工廠，邀他至該公司擔任會計的工作。考量煤礦場工作將來發展性受限，便轉職至同學開設的洋傘公司上班，而後於該公司服務 38 年後以總務主任身份退休。

伍、受訪者 E

1924 年出生於現今新北市板橋區的溪洲，父親最初在碼頭擔任挑夫的苦力工作。後來因為大漢溪上遊水利工程建設緣故，碼頭不再有大船停靠，以致工作機會大減，父親不得不另尋他途謀生。雖後來改至樹林街上擺攤賣魚維生，但家中經濟況仍不佳，加上為蓋新房子而與銀行貸款，每到還款時父母親總是愁眉苦臉。沙崙公學校畢業後，原本沒有升學的打算，但因為成績表現優異，學校老師說服雙親，這樣放棄學業實為可惜，才得以再進入樹林公學校的高等科就讀。高等科畢業後，白天至日本通運株式會社擔任雜工，晚上再至私立成淵中學校上課。後

來有一天晚上下課後在回家路上碰到多年不見的表叔，名叫白永傳⁴。該位親戚表示，自己目前就讀北 2 商，也建議他來報考，校友 E 遂於隔年考入北 2 商就讀。

於北 2 商就讀期間，他必須早起趕火車至公司上班，在徵得主管同意情況下提早下班，趕赴北 2 商上課。下課後趕搭火車回家，到家時已近晚上 12 點鐘。畢業後進入安宅產業服務，薪水及福利相當不錯，但沒多久隨及被徵召至海軍，於高雄服役至戰爭結束。光復後曾與同學開設買賣生活物資的公司、任職於水產公司，以及擔任基隆的水產實驗所的科長。當時他的夢想是唸大學，取得更高學歷。後來透過一位從事貿易工作的親戚，認識一位共產黨的幹部，得知一些有關中國大陸的消息。之後隨親戚至香港發展，但當時的香港很亂，他亦沒有錢可繳大學學費，於是便決定再往中國大陸。到北京後進入華北軍事政治大學就讀，1956 年再進入上海復旦大學經濟系學習，1961 年畢業後留任於該校經濟系任職。並於 1980 年起多次至日本進修並進行學術交流，結識不少日本著名經濟領域的學者。校友 E 曾任復旦大學世界經濟研究所所長、日本研究中心主任，以及上海市政協副主席，並於 2004 年和 2015 年榮獲「日本外務大臣表彰獎」及「日本國政府旭日中綬章」的殊榮。

陸、受訪者 F

1923 年出生於現今桃園市平鎮區的南勢，家中另有 5 位兄弟姐妹，上有 4 位兄長，下有 1 個妹妹，父親從事農業工作。年紀與他最相近的兄長曾就讀臺中商業學校，為學校網球選手。中壢公學校高等科畢業後，因為本身有色盲無法報考臺北工業學校，加上家裏務農，父母親希望他完成學業後能順利找到一份工作，覺得唸商會有不錯的發展。但當時臺北商業學校臺灣人幾乎進不去，加上北 2 商要高等科才能報考，所以決定參加北 2 商入學考試。考上北 2 商後，起初和人一起在臺北合租房子，後來兄長進公賣局上班，才搬到兄長的宿舍一起住。升上 3

⁴日治時期就讀臺北第二商業學校，1941 年畢業後至日本山口高等商業學校就讀，戰後曾任中國砂輪公司總經理及董事長等職位（鄭端容、林秀地譯，2006：285-287）。

年級後，白天開始在交通局遞信部⁵工作，一個月可以領到 30 元，生活過的還不錯。北 2 商畢業後，透過老師的引薦，進入三和銀行工作，光復後被調至臺灣銀行，一直待到退休。於三和銀行擔任職員期間，曾負責至三和銀行的主要據點，回收由臺灣各地繳納入公庫稅金的工作。校友 F 於日治時期不曾遇過徵兵入伍的問題，亦不曾想過參加自願兵的招募。

柒、受訪者 G

1923 年出生於現今臺北市萬華區大稻埕一帶，家中有 3 男 6 女，共 9 位兄弟姐妹，其中一位弟弟後來成為醫生，父親則在現今迪化街一帶從事茶葉的批發買賣。公學校畢業打算繼續升學，因此再唸了二年的高等科，也因為對學商做生意比較有興趣，所以選擇商業學校，而非一般的普通中學。但臺北商業學校實在太難考，一般臺灣人幾乎進不去，所以報考北 2 商。北 2 商畢業後原本計畫至日本留學，但不巧此時父親去世，便打消至日本留學的念頭。畢業後亦曾碰上軍隊徵召，惟家中大姐因肺病過世，加上父親也剛去世，又是家中老大，遂免去被徵召從軍之事。

1941 年北 2 商畢業後先至大東信託就職，再到大阪商船工作，但實在不習慣工作死板的上班族生活，遂職去工作自行創業。曾做過出口鰻魚養殖、於 SOGO 百貨公司開設毛巾、桌椅等生活用品的大賣場、經營咖啡廳與餐廳、開設傢俱店以及代理驗車機械設備進口等各種行業，一直至 88 歲才退休。所涉獵的產業範圍相當廣，凡事更是親力親為，工作上遇不到不懂的事，總是想辦法請教專門人士或自行查閱相關資料。甚至親自到日本製造驗車機械的工廠，向技術人員請教機械維修的方法。雖然已年過 90，仍保持隨時學習新知的習慣，不僅能輕鬆操作 WORD 等電腦文書軟體，還能彈奏吉他及烏克麗麗等樂器。並曾於 2015 年參加日本語能力檢定，獲得最高階 N1 的合格證書，成為日本語能力檢定於全世界各國實施以來，年紀長的合格者。

⁵交通局遞信部為日治時期，台灣總督府轄下負責全台郵政及電信的部門。

第三章 相關文獻與 Homi K. Bhabha 後殖民理論

第一節 學生學習經驗相關文獻

壹、國外專書

課程決定理論中的「經驗課程」，是由美國課程學者 John I. Goodlad 在其所著之《課程探究》(Curriculum Inquiry)一書中，依照不同的決定層級所產生的結果，將課程分為理想課程(ideal curriculum)、正式課程(formal curriculum)、知覺課程(perceived curriculum)、運作課程(operational curriculum)和經驗課程(experiential curriculum)。「理想課程」指學者專家或相關機構，依課程設計理念與原則所規劃、制定的課程；「正式課程」係指教育行政當局規劃、認可或採用的課程，通常以書面文件的方式呈現；「知覺課程」則為教師、家長或其他人對於正式課程加以解釋後所認定的課程；「運作課程」係指教師在班級實際教學時所教導的課程內容；而「經驗課程」則指學生在運作課程中實際學習、經驗到的課程內容，和預期學生應學到的課程內容未必相符。這樣的經驗是內在的，難以觀察，即使由學生口中說出，也無法確認全為真，而且有其個殊與差異性(John I. Goodlad, 1979: 58-64)。從最初的理想課程層級，至最後學生的經驗課程層級，這中間經過層層的詮釋與轉化，最後由學習者所形塑之學習經驗與最初的理想課程在內容上的落差可想而知。

Frederick Erickson 及 Jeffrey Shultz 於 1992 年時曾針對當時與學生課程經驗相關的研究與現狀進行探討，指出以學生學習經驗為探究主題的研究相當少，而將學習經驗視為由認知、情意及社會脈絡等三種層面的觀點，顯得太過狹隘，無法從全面性、統整性的視野來瞭解學生學習經驗的真實樣貌。除了教材內容、教學方式及學習活動等認知性因素，師生關係與同儕之間相處情況的社會性因素外，教室的學習環境亦會對學習經驗產生影響。教室可為學生展現其興趣、能力、一個彼此競爭、互動與表現各種行為的場域(arenas)。總而言之，在教室此場域中，

同儕與師生間的互動與關係，以及學習者過往的教育經驗、其能力、人格、氣質，教室中社會性參與結構（social participation structure），與課程或學科結構都會影響學習者的學習經驗。所謂的學習經驗是當下即時的現象，直接觀察無法完整揭露出學習者與課程互動中產生的經驗形貌。對學生的訪談，雖可以補其不足之處，但事後的陳述可能是過度合理化的答案，而且學習者概略性的回答，亦限制了瞭解學生與各種學習活動之間的即時互動與交互作用的真實情況（Frederick Erickson、Jeffrey Shultz，1992：465-471）。

而後 Frederick Erickson 及 Jeffrey Shultz（2008：198-200）等人於 2008 年時，則從「教師教學」及「教材內容」等認知層面，及「教師對學生評價與觀察」、「學習互動關係中的信任、威脅與合作」等社會政治文化層面來探討學生經驗、身份認同歷程與學習之間的關連，試圖從更寬廣政治經濟（political economy）層面來探究學生學習經驗。作者亦指出，對於學生學習經驗的種種不同樣貌、課程內容、學習環境與教師所教授的知識及各種類型的學習經驗的關連為何等等情況，我們所知有限。今後有必要從更精準的描述、更廣泛的領域來探究。此外，在同篇由 Erickson（2008：201-207）等人所撰寫的論文中，亦提到學生的課程經驗或學校學習經驗呈現多歧性與主觀性質，因為學習者在參與學習活動的方式、所處的環境等情況都不同，並指出學習經驗相關研究有以下不足之處。首先，不論是用質性或量化的方式來進行的研究，都只能看到學生學習經驗的某一個面相，而非全面。此外，當學習者事後回溯過往的學習經驗時，往往只能記得當時情境中較鮮明、突顯（salient）的部份，無法呈現出當下即時的經驗（real-time experience）。再者，所謂的學習經驗往往是主觀且內在的，研究者做為第三人在旁觀察時，不易覺察。而身為成年人的研究者或觀察者，其生活經驗與學習者不同，在詮釋學生的學習經驗時，因自身過往經驗的影響，可能錯誤解讀現今學生學習經驗中較為細微的部份。

貳、碩士論文部份

宋健誌（2014）的《國中生公民科學學習經驗之探究—學為公民？》，其研究場域為臺中市一所公立國中，研究對象為一班九年級學生，研究目的在瞭解國中生公民科的學習經驗，並探討影響學生公民科學學習經驗的因素。該研究發現，學生感受的公民科教學歷程受教師的教學主導，其學習經驗主要為教科書「知識」的重點獲取。「老師講，我聽」、「使用自編講義和黑板筆記來輔助教學」是其主要課堂經驗。簡言之，學生的學習歷程受評量考試的目的性影響，「考前才複習的讀書習慣」、「看課本、看講義、做題目」為其主要學習經驗。

柯佩妤（2017）所撰寫之《國中生國際教育學習經驗探究》，以臺北市一所公立國中二年級和三年級共 21 名學生為研究對象，透過訪談、觀察、問卷調查與文件分析的方式來蒐集資料。最後發現「學生個人特質」、「家庭背景」、「教師教學」、「學校環境」、「社會文化脈絡」等因素，可能影響學生的國際教育學習經驗。而學生對於該課程的觀感為教材內容較生活化，且學習方法翻轉了以往被動接受的學習型態，而多元評量方式讓學生在評量過程中學習成長，亦增加了主動參與和與同儕互動的機會。另外，今妙福（2016）的《從學生觀點探究國高中歷史學習經驗之銜接與落差》碩士論文則採深度訪談的方式，以 5 位社會組與五位自然組結束高二歷史課程之學生作為訪談對象，藉以瞭解其從國一至高二修習學校歷史課程的學習經驗。研究結果發現，學生高中歷史學習經歷雖較國中多元，但仍限於知識傳遞與接收的經驗。認知層面是國高中學習經驗銜接的基礎，但學習內容如無法與所處之社會文化與情感層面配合，會產生其國高中歷史學習經驗無法銜接之情況。

陳宜真（2015）所著之《學習經驗對學生情意發展影響之研究—以手製畢業紀念冊為例》論文，顧名思義即探討製作畢業紀念冊的歷程中，學生所能獲得的學習經驗、所遭遇的問題情境及解決方法，與學習經驗對學生情意發展之影響。該研究採用深度訪談法，以作者曾任教過的三屆國小畢業班 12 位學生為對象，歸納分析後發現，手製畢業紀念冊的學習經驗對學生情意發展的影響正面且持續，

強化自我了解肯定，學會控制情緒，且能提升自信心；深化人我同理尊重，能表現出尊重寬容的態度；熱情主動勇於嘗試，能持續保持學習興趣，且有信心學習新事物；合作互助向心力強，進而營造溫馨、團結的班級氣氛。

江妤欣（2017）所著之《國小學童英語情境課程學習經驗之探究》採個案研究法，以臺北市一所設有英語情境中心的國小為研究場域，並以四年級學生為研究對象，探討在課堂中對教學活動、教材內容、評量方式與情境設施的學習經驗，以及分析小學生的英語情境課學習經驗是受到哪些因素影響。研究結果發現，國小學生英語情境課學習經驗是人與整個學習情境的相互交織逐漸形塑而成。「日常生活經驗」、「英語能力水平」、「校外英語補習經驗」、「家長重視與支持」、「同儕力量拉扯」、「學校課程設置規劃」六項因素影響著學生在學習歷程中的觀點、態度和行為。

劉后晨（2017）的《新北市鹿角溪濕地小小水環境巡守隊：學生學習動機與學習經驗之研究》，旨在探討動機、學習經驗與從事友善環境行為的關聯。該研究發現動機在引發、維持與預測未來行動種扮演重要關鍵。動機能夠觸發負責任的態度，從訪談資料中發現，大多數的巡守隊員，不是一開始即具備內在動機，而是經由多樣化的學習經驗，以及支持網絡的建立，產生對團隊與鹿角溪濕地的歸屬感，這樣共同深刻的重要生命經驗能讓學生們而從缺乏動機或外在動機，轉化成自願持續參與的內在動機。

另有一篇由王秀槐、李宗楷（2012）所著之〈繁星計畫學生學習經驗與成效研究：以一所頂尖大學大一學生為例〉的期刊論文。該論文以藉由繁星計畫進入大學的學生為研究對象，探討其高中與進入大學後的學習經驗為何。這群參加繁星計畫的高中生大多為語文或數理資優班學生，重心多以課業為主，且皆為全校前五名，自我要求高，整體高中學習經驗如魚得水，十分順利。歸納後發現其共同經驗為：注重課業、深受師長器重、成績優異及樂在學習。而進入大學後，這

群繁星計畫學生共同的求學經驗為：珍惜上大學的機會、擔心功課趕不上、注重課業及目標明確。研究結果發現，該群學生能自主學習，學校課業勝任愉快，以及備受師長肯定的正向學習經驗，讓他們能具有強烈的內在動機，不易受到外在學校環境與輔導支援系統的影響。

綜合上述與學習經驗相關之碩士與期刊論文的研究結果來看，目前臺灣國高中學生在課業學習上的學習經驗仍偏向被動的知識接收，因升學考試的影響，使其學習經驗內涵具有相當的目的導向性質。學習經驗的形塑除受到學習者過往的經驗與程度能力等自身因素影響外，同儕師生、原生家庭及學校學習與社會環境等外在因素，亦存在著一定程度的影響力。此外，學習經驗對於學習者的學習動機亦具有相當的影響力，正向與多樣化的學習經驗會增強其內在學習動機，降低學校環境等外在因素的干預，有助學習動機的提升。

參、博士論文部份

共有陳玉珍(2008)的《臺灣女童的「國民學校學習經驗」研究(1941-1949)》，以及吳建華(2014)的《珠三角臺商子女跨界流動的學習經驗及其身分認同意象》等兩篇。前者由陳玉珍所著之博士論文針對南投埔里、基隆仙洞兩地等 11 名女性受訪者，進行口述歷史之訪談，另藉由受訪者曾就讀之小學校史與相關文獻資料，重構 1941 年至 1949 年間臺灣女童在國民學校的學習經驗。該研究發現：國民學校制度的建立使女童入學所佔性別比率明顯提高，而國民學校女童學習的課程內容仍難脫傳統性別刻板印象的要求。雖女童就學機會受限於「性別刻板印象」、「父權觀念」、「家長對受教育價值的認同」等因素的影響，但仍有女童表達自身強烈的求學意願，爭取教育機會。

《臺灣女童的「國民學校學習經驗」研究(1941-1949)》該篇論文除了對於當時社會背景、情況及學校教育內容進行探討外，並從「服儀要求」、「學童打架」、「協助家務」、「打工賺錢與補習」、「師生互動」與運動會等「課外活

動」，等校外層面，以及升旗等「晨間活動」、教學方式等「課堂活動」，與課堂間的下課時間的「課間活動」等校內活動層面，來深入討論其學習經驗內容。對於學習經驗可能之影響要素的探究非常詳細，亦可以從訪談內容中看出，受訪者在於重男輕女的社會價值觀下，試圖衝破結構限制，展現其主體性之努力。惟該篇論文缺少對於學習經驗相關文獻的探討，只將學習經驗定義為校內及校外的學習經驗。此外，雖然捨棄相關理論為探究基礎，單純從文獻資料與訪談內容來進行探討，可避免先入為主或研究結果淪為理論直接套用的情況。但實際上，在進行原因的進論時，亦不可能完全免除研究者主觀定見的影響，且少了相關理論做為分析與探討的基礎，較無法更進一步深入探究眼前所見事物背後的原委與成因。

《珠三角臺商子女跨界流動的學習經驗及其身分認同意象》該篇博士論文訪談21位曾就讀臺商學校、大陸學校及國際學校的學生（臺灣籍17位，菲律賓籍2位，香港籍1位，多重國籍1位），以及6位臺校校長與教師，與1位臺校家長，藉此瞭解臺商子女跨界移居生活與學習經驗交織下的身分認同意象。亦即是在家庭、學校及兩岸社會環境交互影響下，臺商子女形構出何種身分認同意象。其主要研究結果為：（1）不同類型的臺商學校教育，對臺商子女的身分認同具有不一樣的劃界與跨界促進作用。（2）在移居過程中，臺商子女無形中傳承父輩跨界移動的性格。（3）臺商子女移居珠三角寄鄉懷著過客的暫居心態，跨界生活與學習經驗對臺商子女的身分認同具有深化與混雜的促進作用，對自己身分的歸屬主要來自情感認同，對他人展演身分時則有較多工具利益上的考量。（4）跨兩岸的家庭、學校與社會環境對臺商子女的身分認同各有不同程度與層面的影響。家庭影響力呈現在核心價值觀念的形塑，學校影響力則在凸顯族群視野意識的拓展，社會影響力則深化既有的臺灣人身分歸屬。

該篇以臺商子女為研究對象之論文，雖旨在探討其學習經驗與身份認同問題，但內容亦缺乏對於學生學習經驗相關文獻的彙整與討論，只將「學習經驗」定義

為臺商子女在跨界流動的學校、家庭及兩岸社會環境交互影響下，所呈現出來的生活適應、學習適應與族群接觸之情況（吳建華，2014：12）。因為研究對象須移動於臺灣與大陸兩地，其所關注之學習經驗層面範圍較大，除了學校與家庭外，還涵蓋海峽兩岸的社會文化層面，其所探究之學習經驗偏向以身份認同問題為主軸。此外，學習經驗的探討缺少學校課程內容或教材的部份。不過，從該論文的研究結果仍可看出臺商子女跨界遊移、混雜的身份認同現象，與為了適應不同社會文化所發展出的種種生存策略。

經由上述先行研究的彙整與探討，瞭解到學生學習經驗所涵蓋的範圍廣泛，不僅受到課程或教材內容、教師教學方法、師生關係同儕互動等在學校內發生各種大小事情的影響，此外學習者的家庭背景、個人特質，以及所處之社會文化脈絡等非學校生活層面都是構成學習者學習經驗的影響要素。正因為所包含的層面很廣，而學習經驗的形構為內在且主觀，加上學習者亦不見得能正確且完整描述其當下的經驗與感受，使得學習經驗相關研究有其限制與侷限性。儘管如此，不論從何種層面來探究學習經驗，均有助於我們更進一步瞭解學習經驗的種種樣貌與未來進行相關研究時的各種可能性。

此外，亦有探討學校教育對於在大陸就學之臺商子女身份認同影響的期刊與碩士論文。陳鏗任、吳建華（2006）的〈是故鄉，還是異鄉？從東莞台商校學生的學習經驗看台商子女的身分認同意象〉則指出台商子弟的認同意象，雖受到過去成長歷程與所處環境的過去經驗所影響，仍以在學校正式教育所獲之學習經驗為核心。學校教育是政治力量型塑認同的重要機構，學生的身份認同來自於學習經驗的逐步建構。如果過去曾就讀過臺灣的學校，之後再轉化臺商學校的學生，其身份認同則偏向臺灣，反之如從小便在大陸就學，之後才轉入臺商學校者，則受大陸教育的影響較深，由此可見學校教育對於學習者身份認同的影響力。除上述的兩項因素外，亦發現情感依歸與理性讚許確為認同抉擇的重要理由，但基於當下現實（如安全、生存等考慮）而做出的「彈性」抉擇也值得注意（陳鏗任、吳

建華，2006：180-182）。該篇論文所欲表達與探討之重點在於，雖身份認同的形構會受到過去生活經驗或所處社會環境等因素的影響，但其中的學校教育仍是學生學習經驗為最主要的影響因素。

另一篇由曹敏娟（2007）所著之碩士論文《影響東莞台校學生身分認同的因素分析》，其重點亦擺在探究學校教育環境的塑造或是社會環境影響何者，對於東莞臺校學生身分認同之影響較大。作者在進行觀察及訪談後發現，東莞臺校雖不強調學生身分認同等意識型態的議題，不過該校的教育環境卻營造了一個有效隔離於大陸環境的學習環境。間接在學校內創造了一個屬於臺灣人的新社群，無形中延續了東莞臺校學生對臺灣的身分認同。此研究結果與前一篇臺商子女身份認同相關的論文相似，指出學校教育或學習環境對於身份認同形塑的影響力，仍是大於社會環境等其他因素。綜合上述兩篇探究學習經驗與身份認同之間關連性論文的結論，不難看出雖許多因素會影響個體身份認同的形塑，但仍以在校求學期間的學習經驗為主要影響要素。

第二節 學習經驗內涵

壹、John Dewey 對於經驗的看法

對於經驗的看法與定義，最具代表性的著作莫過於由 John Dewey 所著的《經驗與教育》（Experience and Education）。該書探討的重點在於經驗與教育之間的密切關係，而經驗此一概念也是正是杜威哲學的中心思想。Dewey 指出教育是在「在經驗中」、「由於經驗」及「為了經驗」的一種發展過程（Dewey，1997：28）。亦即是，教育來自於經驗，而經驗是教育的基礎。個體生存在這世上，和周遭環境並非相互獨立或互不干涉，而是主動地和環境產生互動，此互動是連續性的，而經驗也正是人和環境相互作用下產生之結果。正因這樣的交互作用是連續不斷的，所以人的經驗也就一直在改變。經驗的規準（criteria）為「連續性（continuity）」和「交互作用（interaction）」，而教育就是經驗連續不斷的重組及改變的歷程。

所謂的知識不是存在於個體之外，等待人們的發掘；亦不是隱含於個體的心靈之中，有一天能夠覺知，而是從經驗不斷的重組和改造中產生、發展及完成的。

一、經驗的類型

Dewey 把經驗分為初級經驗（primary experience）與次級經驗（secondary experience）兩種類型，初級經驗指個體在日常生活中直接的感受或經歷，像是喜怒哀樂等情緒反應都是，相對於次級經驗是比較粗糙原始的。而次級經驗則是從原初經驗加以系統性地反省及歸納分類，所形成之比較抽象概念或理論，是屬於間接性的。看似直接、原始的初級經驗其實是形成次級經驗的基礎，其重要程度並不亞於次級經驗。更進一步來說，不論是初級經驗或次級經驗都是個體和環境互動所產生之認知的重要來源。

二、經驗的性質

Dewey（2004：133-134）認為經驗包含主動（active）與被動（passive）兩種要素，主動部份的經驗是一種「嘗試（trying）」，也是一種「試驗（Experience）」；而被動的部份則是「被動經歷（undergoing）」。亦即是我們對某個事物有所動作時，會承受該行為所帶來的後果，而經驗品質的好壞，則是由動作與後果這兩項因素的關連性來決定。以主動性的嘗試來看，經驗包含著「轉變」的成份，但這樣的轉變必須有意識和行動的後果產生連結，才會形成正向的變遷。個體必須思考為何該行為會造成這樣的結果，有了這樣的反思才能從經驗中學到東西。

所謂的「從經驗中學習（learning from experience）」，是指將行為與行動後帶來的好壞後果作前後連貫。主動的行為是一種與週遭世界進行試驗的嘗試，藉此發現其究竟；而被動經歷則是一種「教誨（instruction）」，讓我們發現事物的因果關係（Dewey，2004：134）。從經驗是主動與被動的結合此一觀點來看，可引申出另外兩個層面的意義：第一層是所謂的學習不只是單純心智上的活動，而是要用到身體，也就是感官及肌肉。經驗強調的是親身參與，才能真正了解事物

運作的方法及內容，而不是消極、機械式的活動。其次則是真正的學習並非只是將知識像零碎的磚頭堆疊起來，完整的知識體系就此建立。而是要能讓學習者運用判斷力找出看似毫無關係事物之間的關連，把各項的知識組合起來，這樣形成的觀念更全面，才是真正能活用的經驗。

三、經驗的規準

Dewey 相信一切真正的教育（genuine education）來自於經驗，但並非所有的經驗都有教育價值或是等同於教育，因為有些經驗具有錯誤的教育作用（mis-educative），會對經驗的成長具有阻礙及歪曲等不良影響（Dewey，1997：25）。基於此原因，他提出兩項經驗的規準（criteria），來作為判斷經驗是否具教育價值的標準。分別是「經驗的連續性原則（the principle of continuity of experience）」，以及「經驗的交互作用原則（the principle of interaction of experience）」。

所謂的經驗連續性原則意味著，每種經驗既從過去的經驗中吸取了某些東西，同時也藉由某種方式來改變未來經驗的性質（Dewey，1997：35）。經驗是經常變化、流動，且不斷自我更新的，是一種柔性的東西。因為過去的經驗構成了現在經驗的一部份，而現在的經驗也會修正將來的經驗，這就是經驗之間的連續作用。如果經驗可以引發好奇心、增加創造力，並能使人克服困難險阻朝著目標前向，那就是有價值的經驗。簡言之，好的經驗是一種正向的推動力，且能加深加廣後續的經驗。另外，經驗之發展並非是屬於「過去—現在—未來」之直線運動，而是以過去為動力，不但現在要做回轉運動，更是朝著未來之回轉運動。且該回轉運動之特徵為，與過去關連性愈深則動力愈強，更能促使往未來前進之可能（陳峰津，2011：179）。經驗之發展活動是一種橫跨「現在之過去」、「現在」以及「現在之未來」之間的連續性循環歷程。

經驗的交互作用指的是，經驗為個體與構成環境的各種要素之交互作用下所產生的結果（Dewey，1997：43）。更進一步來說，經驗的形成是在個人心理內部的狀態，以及個體主動和外在環境互動下同時進行的。個體的心理情況是一種內在狀態，即是一種主觀條件；而外在環境的變化則是客觀條件，任何經驗都是由主、客觀條件交互作用下產生的。此外，個體並非只是被動地受到外在環境的影響，其主動互動的那一面也會改變外在的客觀條件。主、客觀條件的同時兼顧才能符合交互作用的真正精神，太過於偏重或輕視某一方，都是陷入另一種非此即彼的極端。簡單來說，所謂的主觀條件指的是學生需求和能力；而客觀條件一詞所涉及的範圍很廣，可以包含教育者所做的事和做事的方法，以及說過的話和講話的語調，也包括各種設備、圖書，以及學習教材等等，其中最重要的是個人所參與的各種情境下的整個社會結構（Dewey，1997：45）。交互作用這樣的觀念用在教育上，指的就是學生與學習環境之間的互動。

四、經驗的反思與探究

所謂的反思（reflection）或思考（thought），是指洞察我們嘗試的行為與後果之間的關聯，沒有了反思或思考的經驗，是不可能有意義的（Dewey，2004：139）。思考為何該行為會招致此種後果，也就是去釐清前後的因果關係，不但可以免除盲目遵從或是胡亂嘗試而徒勞無功，更可使累積的經驗能更具有前瞻性與遠見。另外 Dewey（2004：142）也指出思考是針對正在進行、尚未結束的事情而產生，因為思考是在情況尚未確定，或是有所疑惑、有所困難時發生的，所以思考也是一種探究的過程（process of inquiry）。而這探究的過程包含有：問題意識的浮現、描述及確認問題、再針對問題提出解決方法之假設、並且評估各種假設的可行性，最後則針對假設進行實際的檢證（Dewey，1951：105-112）。

人類是一種習慣性的動物，雖然習慣性的行為對我們生活的持續有其必要性，但光憑這點是不夠的（Johnson，1995：99）。因為人生存在這世上，會不斷地與環境產生互動，成長、學習的過程中往往會遇到困難，這時就必須以先前的經驗

為基礎來進行思考以找出解決的辦法。透過反思的探究過程可以超越先前的經驗，進而得到新的教育經驗，也就是知識。對杜威而言，知識不是存在於個體之外的世界中，等待人們去取得；也不是存在於個人內在的先天理性之中，而是要透過探究行動來獲得。行動前思考，以便能適切地回應問題情境，這絕非只憑不經思考的直覺性反應就能達成。

綜上所述，學習者學習到的知識，即是其與所處學習或生活環境中的各種要素互動、交互作用下，所累積的各種經驗。而這樣的經驗不斷地生成改變，舊經驗為新經驗之基礎，而新的經驗會修正過往舊經驗。亦即是，新舊經驗之間彼此互有關連性，甚至相互影響，且過去經驗之基礎會擴大現有經驗範圍，現有經驗亦會加深未來經驗範疇。經驗的形成是在個體內部心理，以及個體主動與所處環境互動下同時進行。簡言之，經驗是由個體主觀的心理情況，與客觀的在環境變化的交互作用下產生。而個體亦並非只是被動地接受外在環境的影響，其主動與所處環境互動的過程亦會改變外在客觀條件。惟主動與環境互動下產生的經驗，仍需經過個體的反思與親身參與，才能形成真正能實際運用的知識，並非所有的經驗都可以成為個體能活用的知識。

貳、學生學習經驗意涵

傳統課程學派採取技術、解決問題的立場來看待相關人事物，課程即為生產線（assembly line），按照科學化的程序來規劃與設計課程內容，重點在於能否透過課程來生產在經濟及社會層面的有用公民，重視教育結果的描述、解釋、預測與控制，屬於一種課程發展取向，強調的是效率與效能（陳伯璋，1983：181；Pinar，1995：95-96），而後於1960年末期課程研究從原本的技術理性模式轉變為再概念化的探究取向。再概念化理論者認為，課程領或的研究不應將課程與教學的問題視為一種技術性問題（technical problems），直接告知怎麼做（how to），而是要去理解為什麼（why）。理論的功用不是為了建立永恆不變的真理，而在於引發我們的思維，去思考為什麼。課程研究不應只強調技術工具性的課程發展取向，而

是應重視課程理解，將課程視為各種的「論述（discourse）」或「文本（text）」，不同的論述或文本即代表一種不同的想法與觀點，課程領域的研究是有關學校裏所發生的事情，而對學校裡實際發生之課程經驗進行「理解」之時，則必須要先瞭解什麼樣的語言（language）構成在學校所發生的此種情況（Pinar，1995：6-8）。學校裏發生的各種事情遠比我們想像要複雜，用直線性的科學管理控制思維來設計課程內容，以期能規範學習者的學習經驗是不切實際的。學生的學習經驗難以詳加規範，因為除正式課程的學習經驗之外，學生亦同時習得許多潛在性的課程。亦即是，課程探究的重點由學科轉向學習個體，強調課程中的生活經驗與生活意涵，從學習者的立場，探討與深入理解其學習經驗。

從上一節所探討Dewey對於經驗的相關論述與見解，可以瞭解到學習者過往的經驗是學習新知識或技能的基礎，而新舊經驗之間的連續性與個體與環境的交互作用正是從經驗中學習的重要基礎。簡言之，Dewey經驗主義理論取向便為「課程即經驗」之隱喻，所謂的課程不存於教科書中，亦不存在於學科或教學計畫中，課程只存在學生中的學習經驗之中。學習經驗不會等同於教師的教學計畫或課程規劃內容，甚至可能與官方標準課程的正式規範與預期理想不一致。此種課程理論取向兼重學習的歷程與結果，重視預定目標之外的非正式課程與潛在課程的學習（黃光雄、蔡清田，2015：97-98）。黃光雄、楊龍立（2004：52）亦指出：學習經驗不同於學科內容，也不同於教師所實行的種種活動，它通常指學習者與其外在環境條件之間的互動與交互作用。一般在討論課程模式時，會將其界定在學校所設計及指導的經驗，包括：學校安排的社會機會、學校社區的特質、師生關係、個別差異引起的種種變化，及呈現內容的方式等等。強調的學習原則是學生親自參與及體驗。進一步來說，學生學習經驗為分析學生對於教師所提供之課程內容，所可能產生的正面或負面的學習結果與反應。簡言之，學習經驗不是知識、內容、教材、科目等計畫好的事物，它是學生和這些事物及學習環境的交互作用下產生的結果。

Boud. Cohen.&Walker(1993: 8-16)曾針對從經驗中學習,提出五個重要主張,分別為:(1)經驗為學習的基礎,其可以刺激學習:真正的學習只發生在學習者的經驗能被外在環境中種種學習要素觸發時。(2)學習者主動建構其經驗:學生主動詮釋外在環境發生的種種情況,並以過去經驗為基礎詮釋新經驗,經驗不是給予,而是學習者主觀詮釋下的結果。(3)學習是一個全面性(holistic)的歷程:亦即是學習牽連認知、情意及實際操作等因素,不會受限於時間或地點。而過去、現在與未來經驗的累積與形成是具有連續性與關連性。(4)學習是由文化與社會建構出來的:學習者主動詮釋經驗,但無法擺脫社會文化與情境的影響,學習不會單獨發生於社會與文化規範及價值觀之外。(5)學習受到當下社會情緒脈絡(socio-emotional context)的影響:情緒與感受會對學習產生正面或負面影響,學習亦會受到過去經驗與周遭他人支持與信任的影響,這同時也是學習者能否建立自信心與自尊心的重要關鍵。

學生課程經驗係指在教師傳授教學內容的過程中學生實際學習到的課程,學生在課堂中與教材、師生互動、與環境交互過程中所經驗到課程,一種在學習過程中綜合性的課程經驗(experience of curriculum)。易言之,學生會對課程有不同的詮釋與經歷,也由此形塑自己的課程經驗(卯靜儒,2015:94-95)。學生對課程的詮釋,是在其社會文化的背景脈絡下,從日常生活中體驗的結果,是從實踐的過程中得來的,這是他們觀看課程的視窗,也是做出相對反應及行動的基礎(黃鴻文、湯仁燕,2005:126)。個體所生長的家庭或社會文化環境會影響其看待事物的觀點,因此不同學生對於課程的詮釋往往顯現出具有差異的觀點,亦可能形塑出不同的生存與適應策略,形構其獨特的學習經驗。日治時期商業學校學生當時所處之殖民社會環境雖與現今時空截然不同,雖無法擺脫當時殖民社會文化與生活周遭中種種他人的影響,但從自我詮釋角度,形塑自身獨有的學習經驗此點,應是古今皆然,不會有所不同。

從日本殖民政府的立場來看，學校課程可視為一種國家意識形態的載體，主要功能在於符應種種的殖民政策，培養所需人力，以及控制人民思想。相對的，從後殖民取向的觀點來看，被殖民者子弟在學校學習時所經歷的感受與累積之課程經驗，也就是個體的主觀感知經驗，因為經歷了不同文化群體的接觸與碰撞，所以呈現的樣貌是混雜、跨界且具流動性的，隨時會被重新解讀、轉譯，不會具有固定的形態。更進一步來說，從殖民者與被殖民者的角度來看課程之意涵與假設，分別代表了「課程即計畫」及「課程即經驗」兩種意義。若依以往傳統課程理論的觀點來看，這兩種課程意涵是互相抵觸、格格不入的。但實際上，上述兩種課程意涵並非是二元對立。擺脫既有對於日治時期學校課程的二元對立分析模式，依據Bhabha的後殖民理論觀點來看，事先計畫好的課程內容與學生生活經驗彼此之間會形成一種互為辯證主體的交互作用。這樣的交互作用沒有固定的發展方向，藉由雙方的接觸與交流形成一種多面衍生擴散、無規則秩序及多樣化的中介、暫時性空間。從整體學校學習經驗來看，課程不單只是課表中各種學習之科目、學科，亦或是一連串的學習計畫而已，而是包含了與同儕及教師之間接觸與互動，以及學校課程與學校生活中所隱含的各種意識形態。

在學校的正式課程之外，經由師生及同儕間的相處與互動，學習者內在意識與外在生活世界的交互作用之下，形成其學習經驗的改造、擴大與意義的建構，這種非預期學習結果即是一種潛在課程（陳伯璋，1975：90-93）。此種觀點一方面主張個體具有主動與外在環境互動及自我思考與詮釋能力，同時也認為人是社會性的存在，必須在社會性環境之下，與外在環境中的各種人事物進行交互作用，才可能產生有意義的學習經驗。也就是說，學習者雖具有自我反省思考與意義詮釋的主動性能力，但同時也無法避免受到所處之社會文化環境所影響。臺北第二商業學校屬於中等教育階段的實業學校，所招收的學生正處於身心轉變最劇烈，走向相對成熟的青少年時期。在這樣一個生理與心理皆急遽變化的階段，師生關係及同儕相處勢必對學習者人格發展成、情感及課業學習等層面產生影響（朱金

鳳，2013：19）。依Erikson所提出之心理社會期發展論，個體在青少年時期所面臨的是「自我統合危機」，在此一時期同儕對個人來說為「重要的他人」，同儕之所以具有重要的影響是因為彼此同樣處於此發展階段上不可避免的價值衝突狀態中，所以同儕的互動，能幫助彼此撫平在此階段中所經驗到的不舒服情緒（張春興，1994：128-132；陳薪安，2012：9）。臺北第二商業學校臺籍學生在以日人教師及日籍子弟為主體的學習環境中，藉由不斷與學校教師及臺日籍同儕互動，互相表達想法、情感及價值觀之傳遞，形構其學習經驗，對自我的認同亦不會清楚認知自己身份定位為何，應是遊移不定、帶有模糊茫然感、混雜矛盾的。

另外，臺灣人子弟在學校接受教育的同時，勢必同時受到學校學習經驗與家庭環境影響，一方面接受學校課程中隱含之成為日本皇民的意識形態、價值觀，同時亦保有原生家庭教導的漢民族傳統文化與習俗，最終的結果不是完全的複製或同化，而是「模擬」。模擬並不是完全的仿製，而是讓被殖民者成為一個自我與他者共存的差異體，不但無法壓抑差異，反而讓差異更加突顯出來。如此一來，同時也讓臺籍學生獲得了展現其主體性的機會。經由臺籍學生、日籍教師、日臺籍的同儕，及學校正式課程內容彼此之間不斷的互動與交流，進而形成一個多元混雜、不斷變化及意義重寫的學習經驗。在此充滿混雜、交混及不斷轉譯的中介領域之中，學生的學習經驗並不是透過一成不變的方式累積，而是以其獨特、獨一無二的詮釋與理解方式來形成新的想法、觀念與意涵，且隨時在變動。

此外，站在學習者具能動性的觀點來看，學生不僅主動參與各種學習活動，亦會主動地詮釋課程內容與建構其特有的學習經驗。而且「課程是會移動的」，課程跟著學生，在家庭、學校、教室、同儕團體、圖書館、補習班等社會文化場域，「到處旅行」、「持續運作」。亦即是，學生會將學校課程帶離學校，進入其他社會場域進行課程運作，學生的課程思維與運作遠大於教室與學校（黃鴻文、鄭英傑、王俐蘋，2016：130、132）。對於日治時期臺北第二商業學校的臺籍校友而言，因為就讀的是夜校，其學習經驗的形成與累積不僅發生在學校，同時也

會受到白天工作經驗的影響。此外，就讀商業學校時的學習、工作與生活經驗亦會一直延續至就業、甚至往後的職涯發展，屬於縱向與橫向的聯結。

綜上所述，本論文中所述之學習經驗，係指個體與外在學習環境中各種人事物的互動過程中，所產生的知覺或感受，而這樣的體驗或感受應是主觀而非完全客觀，有其個體殊異性與共通性。從認知心理學的角度來看，個體有其主動性，會主動地與環境互動，形構其學習經驗，而這樣的學習經驗亦可能對其行為與思考模式產生影響。亦即是，個體的學習不可能獨立於情境之外，會受到所處環境影響，並以過去的經驗為基礎來進行學習；但同時個體會藉由與環境互動過程之中，所獲得與累積的經驗，來解決所面臨的問題，改善自身的處境。本研究的研究對象為日治時期北2商的臺籍學生，以過去在公學校及原生家庭的舊有經驗為基礎，白天工作，晚上再到學校上課，透過與學校及工作場域中的人事物產生交互作用歷程，形構其具主觀性且特殊的學習經驗。這些學習經驗的內涵包含：人際互動（師生及同儕）、課程內容、意識形態、學習動機以及問題解決的因應對策等要素。

第三節 日治時期實業教育相關文獻

壹、實業學校制度與各別實業學校之探究

碩博士論文的部份，有蔡明達（1999）《日據時期台灣的實業學校與社會流動》、蘇曉倩（2004）《身體與教育--以日治時期台灣實業學校的身體規訓為例（1919-1945）》、李文期（2005）《日本領台時期的實業教育》及金柏全（2008）《日治時期臺灣實業教育之變遷》等四篇主要為針對臺灣實業教育之發展歷程進行探究。從《日據時期台灣的實業學校與社會流動》此篇論文中可以看出當時實業學校不僅培養地方性各種的人才，亦是部分台灣人改變社會地位的一個重要的跳板，尤其是農林學校的畢業生，變化較工業和商業學校為大。《日本領台時期的實業教育》該篇論文指出，不論是臺灣教育令或臺灣教育令改正的實施，日籍

及台籍學生的實業教育之間一直存有差別待遇的問題。

於《日治時期臺灣實業教育之變遷》該篇論文中，作者另將日本內地實業教育發展與臺灣實業教育發展整理在同一條的時間軸下檢視，相互對照其樣貌。從整個發展歷程來看，臺灣實業教育之發展主要目的乃為服務日本殖民母國之政治經濟發展上人力資源的需要，亦即是日本人子弟為高級技術人員，臺灣人民為較低階之操作型技術人員，而後期進入戰時體制，則改為滿足軍備上各種人力需求的手段。另外，《身體與教育--以日治時期台灣實業學校的身體規訓為例（1919-1945）》則以日治時期臺灣實業學校的學生為對象，藉由分析教育制度、實業學校學生的敘事內容與詮釋，檢視日本殖民政府透過實業學校這一權力機制，進行技術身體、柔順身體、軍事身體的規訓化過程。作者指出實業學校作為殖民現代性的政治體制中其中一個環節，兼具有現代化與殖民性的雙重意義。一方面，它形塑學生的現代性特質，使他們有能力成為現代公民；然而另一方面，卻有著無法擺脫的殖民附屬性，一切以服務宗主國日本政府的各項需求為主要目的。

黃阿有（2007）《日治時期嘉義農林學校之發展》旨在探討日人在臺所設立之第一所農業學校—嘉義農林學校的學校課程、師資來源、學生在校之訓練及就業情形。該校從原本受臺人輕視，到後來因為出路有保障，報考學子漸增，逐漸受到青睞。近八成的畢業生至臺灣地區的農會、官衙、公司、學校等擔任基層技術人員，但畢業後能夠繼續升學者僅鳳毛麟角，除了家中經濟因素考量外，也因為殖民政府政策性的差別待遇，專門或高等學校的入學門檻不在成績的高低，而在於以日籍學生為優先。

另一篇由鄭麗玲（2009）於期刊上所發表之〈近代化、平等化與差別化之間：臺北工業學校學生之就學與就業（1923-1945）〉，則以臺北工業學校學生的就學與就業為中心，探討臺灣近代工業教育在共學制度實施後的變化。共學制度實施後，臺人無法與日人平等競爭，以致臺籍學生的錄取率下降。雖然如此，入學後

平等化的制度與教育內容，讓畢業於五年制工業學校的臺灣人，擁有與日人平等競爭的立足點，並有高度企圖心與自我期許，期待專業能力受公平的肯定（鄭麗玲，2009：109-110）。

貳、實業學校臺日籍學生衝突問題

1922 年臺灣總督府發佈「改正臺灣教育令」，強調內地延長主義，將臺灣名義上視為日本內地領土的延伸，臺灣地區所有中等以上學校，必須同時招收臺日籍學生，實施共學制度。表面上看起來共學制度能夠消除臺灣人和日本人子弟受教程度上的落差，讓臺灣人子弟也能和日本學生接受相同的教育。但實際上日本人子弟在升學考試上仍佔有優勢，反而剝奪臺灣人民接受更高一等教育的機會。在某些仍以招收日籍學生為主的中等教育機構或更高等的專門學校中就讀的臺籍子弟成了校園中的少數族群，即便臺籍學生非少數族群，殖民者與被殖民者在同一個校園場域中相遇，摩擦與衝突自然無法避免。以臺北商業學校為例，1933 年由學校教官帶領四、五年級學生至金山野外演習時，曾發生日籍學生霸凌臺籍學生的暴力事件，涉案人數達 40 餘人⁶。

謝濟全在其所著之碩士論文《日治時期嘉義農林學校之發展》中提及嘉義農林學校學生入學後，首先面對的是「學長制」管教制度。平常除了師長的教誨外，即使是早一期入學的學長都具備學校所賦予的管教權威，可以糾正新生的服裝儀容到禮儀態度，且範圍不僅限於校園內。嘉農包含原住民學生之臺籍生占學生數約七成，一般而言臺日籍學生相處融洽，不過仍曾經發生過兩次臺日籍學生的衝突事件。第一次為臺籍學生於火車站集體圍毆日籍學生事件，涉案學生遭記過與留級等處份；第二次衝突為因推派參加閱兵大典的代表學生為臺籍，引發日籍學生抗爭，最後在各方的壓力之下讓校方改由日籍學生代表全體學生參加，此舉引起臺籍學生不滿並發動罷課（謝濟全，2007：117-120）。

⁶林盈均（2017）。淬鍊與展翅：北商大一百年回顧。臺北：臺北商業大學圖書館，頁 22。

〈日治時期臺南高等工業學校之入學問題與族群關係〉該期刊論文則以臺南高等工業學校為探究對象，指出在日臺共學制的美名下，導致語言劣勢的臺人無法公平享有教育資源，而臺南高等工業學校歷屆錄取臺日人數亦不成比例，1942年時甚至可以差到3倍之多。臺日籍學生之間的相處，恰如殖民社會之縮影，仍存在著彼此緊張與對立的情況。而師生關係的互動，學校教師對待所有臺日學生一視同仁，讓臺籍學生感受不到日籍教師的歧視或差別待遇。在族群不對等教育結構的宰制下，讓臺灣人子弟對於偏頗不公的差別待遇感受深切，但通過升學窄門之後的學校生活，種族歧視在師生之間反而淡薄，甚至感念師恩情誼（王耀德，2009：37、55-56）。

藉由上述中等教育或高等教育階段的臺日籍學生與日籍教師間相處情況的相關論文，讓我們瞭解臺日籍學生之間的相處雖算融洽，但仍會發生衝突與對立情況，甚至是因為某些因素引發激烈的抗爭行動。然而面對來自日籍生的霸凌或欺侮的行為，臺籍生除了使用更強烈的手段反擊外，是否有其他的應對方法？得以進入商業學校等中等教育機構，能與日籍學生平起平坐、學習更多知識與技能的同時，臺籍生如何把握機會學習，以提升自身專業能力？以上的問題值得我們進一步思考與探究。

參、殖民地生活下臺灣人民模糊、跨界遊移的身份認同

蔡素貞（2008：6）的博士論文《日據時期臺灣人對日本文化之迎拒：殖民性、現代化與文化認同》，透過醫療、衛生與宗教三個文本，嘗試從文化認同與抵抗文化兩個議題，重新挖掘殖民者現代化外衣下的殖民操作方式與手段。作者認為面對殖民者的同化政策，殖民地人民並非單純以「親日、仇日」之二分法來面對殖民統治，而是和日本人、日本文化保持不同遠近、親疏的關係，做為其生存法則與因應之道。對作為殖民地的臺灣來說，人們容易誤認凡是日本文化就等同於科學與進步，從而接受了日本文化是優越文化的說法，也讓臺灣人終向日本文化傾斜。不過在認同的過程，臺灣人並非全盤接受，也並非全然反抗的二元對立。

在殖民者的壓迫與被殖民的反抗當中，包含了廣大的模糊空間，許多不反抗也不反對殖民統治的人，他們未必就是認同日本民族，他們可能是為吸收殖民者所傳遞進來的現代元素，而對殖民者採取較溫和的態度，而那些激烈反抗殖民統治者，在某種程度上，其實也利用了現代性的許多資源，做為對抗統治者的工具。亦即是，許多臺灣人是「同化於現代化」並非「同化於日本」。臺灣人因殖民統治的差別待遇與壓迫性，因而產生抵抗，愈是激烈抵抗，企求文明的志向也愈明顯。殖民者的語言同化，對被殖民者而言，語言只是工具，藉以追求現代化的入門鑰，無關同化或認同與否（蔡素貞，2008：7-8、266-271）。

《離散邊緣的身分建構：以日治時期嘉農棒球隊為例》該篇論文以1931年至1937年參加甲子園的嘉義農林學校棒球隊的8位球員為研究對象，從球員遭遇殖民政權轉換的際遇出發，探究這批球員光復後一生個人內心與社會行動，以及離散經驗對嘉農球員生命歸屬的情感影響。有人選擇投身日本職棒，著眼下一代在日本未來發展，最後選擇歸化日本。有部份的人雖擁有流利的日語，但光復後無法順應時勢，學會漢人社會使用的國語，造成文化接觸過程屢屢遭遇挫折，最終無法逃避漢人社會施加否定與忽視的痛苦，而選擇遺世獨立的生活方式。最後一位球員其離散經驗並不明顯，原因在於他日常生活的精神意識始終以臺灣這塊原生土地為重要依歸。雖然其性格受到日本文化影響，成功在臺灣棒球史寫下高峰。而沿襲日本生活模式的性格，在面對日臺不同身分的採訪者時，所產生的言說行動分歧，其實是本人保護自己身分認同選擇的彈性策略，也是榮耀嘉農棒球隊傳統價值的方式（黃旭鴻，2013：I、76-78）。

林慧玲（2014）所著之論文《母國與祖國：日據時期台籍日本兵的國家認同》，係透過相關文獻資料，再輔以一位十四歲到十六歲間，曾在日本海軍高座廠（又稱空C廠）擔任少年工的臺籍日本兵的生命史，探究在二次大戰期間，臺籍日本兵的國家認同意識。作者指出，在戰爭時期的高壓下，臺灣人民有各自應付局勢的方法與生存之道。時代變局下的人們，為了生存所做的種種妥協，其實很難用「民

族大義」來釐清，這種複雜的因應之道與抉擇，應該要放在時代脈絡中來理解。戰爭時期的臺灣人民國族認同並非是固著不動的，而是隨著時局，呈現出一種游移、流動的現象，並且有徘徊在中國、日本與台灣之間的猶豫與掙扎，是一種很複雜的心理狀態。光復初期的臺灣因為受過日本統治，文化變得非常複雜，不是純粹的漢族文化，也不是純粹的日本式文化，非漢亦非和（林慧玲，2014：1、110-114、118）。

關於同化教育的成功與否的探討，日本國立東北大學教育學研究科的一篇博士論文《日本統治時代の台湾初等教育における同化教育の研究》提出不同以往的觀點。作者申育誠（2015：9、12）認為同化教育除語言教育的實施外，也透過學校的設施、種種生活規範、儀式典禮及修身等課程來加以實踐。但實際上「同化」並非如此容易，而是有其界限的。所謂的同化政策，最重要目的在於不要讓被統治者群起抵抗，影響殖民者的統治。如此一來，臺灣總督府無法一口氣完全否定臺灣的文化與傳統，因為殖民當局瞭解這樣恐引來更大反彈。因此，雖然當時整個學校及社會動員起來，培養臺灣學生及人民做為日本國民應有的行為與驕傲，但卻缺少情意的具體表現。亦即是，同化教育或許成功地讓臺灣人民習得忠君愛國等日本精神，但卻無法完全抹去臺灣人子弟做為漢民族的身份認同。

另一篇由合津美穗（2001）所著之〈日本統治時代の台湾における日本語意識—漢族系台湾人を対象と—〉，則依 1930 年代臺灣軍司令部的調查報告，以及針對 11 位日治時期出生於中產階級，接受過日本教育的耆老們所進行之訪談，透過比對分析來進一步探討當時人們學習與使用日語的感受與想法。臺灣軍司令部的調查報告書的對象均為中下階層的勞動者及農民，這些人對於學習日語的態度較為消極，比起學習日語，反而更擔心自身生計問題，而中產階級的受訪者表現出不同的看法與態度。11 位中產階級的受訪中只有一位不曾上學學過日語，其餘的人都有中學或高等女學校學歷。對於學習日語的態度與想法，他們認為身為統治國日本的一員，學習日語有其必要性，而且能把日語說好也是出人頭地的重要

條件。此外，日語講的好才能與日本人相提併論，也可以避免不必要的差別待遇。而唯一沒有接受過日本教育的受訪者也表示，其實很想上學去學日語，並非是家中無法負擔學費，只是家人認為沒有必要。

從該篇論文的訪談的結果可以看出，不同階層出身的人對於學習與使用日語的想法不相同，勞動、農民階層的人們對於日語的學習與使用帶有抗拒與不信任感，認為會講日語可能帶來不必要的問題或困擾。相對的，出生於中產階層的人則對日語的學習採取較正向的態度。不過如果仔細思考上述中產階層的人們學習日語的理由與動機，可以發現除因為認知到自己身為日本國的一員，當然要學日語等看似身份認同已偏向日本的理由之外，大都是工具利益性的原因，例如：出人頭地必要的手段之一、獲得利益好處的手段，避免差別待遇，可以和日本人交流等等。從上述的動機與原委，不難推測中產階層的臺灣民眾學習日語並非真正認為自己是日本人，或完全承服在日本的統治管理之下，大多數的原因是認知到自己身為被殖民者的立場，所採取折衷、妥協後的選擇。

整體來看，從上述日治時期臺灣人民受教經驗相關的訪談論文中，不僅可看出學校教育及課程內容為影響臺灣人民價值觀形塑、人格的養成及待人處世方法的主要因素，亦可看到在當時以在臺日人利益為優先的教育制度下，面對不公平的待遇與處境，臺灣人民如何與日臺籍同儕及教師互動，並找尋機會努力脫穎而出的主體性展現行為。探討身份認同問題的論文雖不多，但可看到不同以往只從文化霸權或壓迫與宰制等批判理論的鉅觀立場的研究結果，另從微觀的立場來看被殖者在面對充斥著同化與皇民化政策等意識形態的課程內容與學校生活時，個體如何認知其處境及建構自我認同。藉由這些先行研究可以看出，雖然無法完全避免同化或皇民化政策等意識形態的影響，但個體並未完全拋棄漢民族的身份認同。

美國杜克大學亞非語文學系副教授的荊子馨，於2001年出版《成為「日本人」：殖民地台灣與認同政治》一書，作者檢視自1920年代初期到1945年日本帝國殖民統治臺灣的這段期間，在「同化」與「皇民化」這兩種日本殖民論述的主導下，臺灣的政治與文化認同經歷了怎樣的建構與轉變。並分析臺灣如何在中國民族主義、日本帝國主義，以及殖民地台灣這三角地帶中，尋找臺灣人民族自我認同的出路。該書之中譯本於2006年出版，中文版問世的同年，作者接受雜誌社訪談時表示，所謂的臺灣意識不是許多學者所欲證明的臺灣國族主義，也不是中國民族主義，更不是殖民主義所建構的虛假選擇，而是一種不具本質的殖民認同的偶然性（contingency）。這種居間性（in-between）、曖昧的連結關係與意識是基進的，是一種不確定感，亦是反結構的宣言。所謂的認同是一種文化性的建構，認同的範疇是不斷的在成形，而非定型，認同是不連貫、流動、不均質，有時甚至是相互矛盾的（柯裕棻，2006：257、262）。

所謂的臺灣意識或臺灣認同的探究，不可能一味地只強調在地、獨一或特殊性，將中國意識和日本意識完全排除在外。當時臺灣社會對將中國視為祖國，對於中國的認同並不是基於臺灣曾是中國的一部份，或是大部份的臺灣人都是漢人這樣簡單的歷史事實或文化認同，而是一種政治投射、一種幻想（imaginary）的共同體。臺灣與中國雖然具有歷史及文化的親近性，但它做為日本正式殖民空間的特殊情況，既無法化約為普遍的中國意識，也無法縮減為特殊的臺灣意識。所謂的臺灣認同是歷史決定的位置，建立在民族主義中國、殖民地臺灣以及帝國日本之間的複雜關係網絡之上（鄭力軒譯，2006：110-115）。也就是說，所謂的臺灣意識或臺灣認同本來就不存在其最初的本質，或是具有不可化約的完整獨特性，而是介於中國祖國、殖民宗主國及殖民地臺灣之間，所形成充滿混雜、糊模含混與不確定性的中介性空間。

這些與臺灣人民身份認同問題相關的先行研究雖非完全與學校教育或課程有直接關聯，但在於日治時期臺灣人民面對日本殖民政府種種統治措施，所採取的

應對策略，以及如何看待自身的國族與文化認同等議題上，提供不少值得深思與參考之處。日治時期的臺灣人民生活於日本殖民政府的統治與管理下，面對生活上的現實問題，在殖民母國所建立的教育制度之下求學，想辦法藉由獲得更高的學歷，改善自身的社會經濟地位，亦有知識份子心中仍遙想著對岸的祖國，成為自己心靈上的一種寄託。但不管臺灣人民怎麼努力學習日語，試著改變原有的文化習俗，都不可能毫無差別地融入日本人群體之中，最終只是漢人身份與日人文化的擠壓與碰撞下所形成的產物，既不完全是日本人，也不會是完整的漢人身份。因此，也不會有完整、最初的本質，所謂的文化或身份認同是所處之社會歷史文化下建構的結果，不但看似矛盾，隨時可能會改變，亦無固定的態樣或形狀。

第四節 Bhabha的後殖民論述

後殖民理論的代表性學者有Edward Wadie Said、Frantz Omar Fanon，以及Homi K.Bhabha等人。Bhabha與Said及Fanon的理論思想不同之處在於，Said幾乎完全專注於殖民者對於他者意識的形構，Fanon則是將焦點放在被殖民者身上，Bhabha則強調殖民者與被殖民者之間共同性與兩者之間的折衝，Bhabha的學術思考可以說是從質疑Said，和解構Fanon開始的（彭淮棟譯，2004：206；平林美都子，2010：51；翟晶，2013：8）。Said最著名的思想理論「東方主義」基本體系結構是二元對立，將殖民者與被殖民者視為背道而馳的兩端，是一種殖民者與被殖民者對立的對抗關係。另一位後殖民理論代表人物Fanon在其著作《黑皮膚，白面具》（*Black Skin, White Masks*）一書中，敘述了法國殖民主義在阿爾及利亞人心靈中烙印的殖民傷痕，使他們宛如戴上白人面真的黑人，在殖民文化與教育的同化政策實施下，以白人觀點看待自己，異化了自己，並將白人根深蒂固的種族歧視，予以內化，因而導致自卑與依賴的情結（王婉容，2004：71）。Fanon的獨特之處在於，他試圖從對於他者的關係中確定黑人的身份，由此擴展至殖民者和被殖民者的關係，顯示出歷史及語言符號構建身份和主體的過程。而Bhabha的後殖民研究，則將重點擺在殖民雙方文化互動與交織，以及文化匯雜，透過分析殖民主義意圖與

其實效果之間的錯位，呈現殖民論述中的複雜性與矛盾性，顛覆殖民霸權，並在殖民和被殖的歷史交錯中開闢新的文化空間，重構被殖民者的主體性（章輝，2010：62）。以下便針對Bhabha後殖民理論重點進行分析與說明。

壹、自我與他者：殖民者與被殖民者之間矛盾、複雜關係

自我與他者，簡單來說，即所謂的主體與客體的二元關係，黑格爾將其演繹為主人與奴隸的二元關係辯證。黑格爾認為，真正的自我意識，只能自我（即主體）與他者（即客體）之間，相互承認關係下的產物。他認為在此種相互關係中，存在著二種意識，一是獨立的意識，其本質是自為存在，另一為依賴的意識，其本質是為對方而生活或為對方存在，他將前者稱為「主人」，後者稱為「奴隸」，主人不但需要得到自己的承認，亦需得到奴隸的承認。而Fanon則認為在真實殖民世界中，殖民領主與奴隸之間的關係是屬於「單純的片面性」，主人非但不需要奴隸的承認，還嘲笑奴隸的意識，奴隸只有得到主人的認可，才能生存（許光武，2006：29-30、41）。亦即是，黑人只有在能進入白人的價值體系時，才能真正成為一個人。因此，被殖民者是沒有主體性可言的。

從Bhabha的理論思想角度來看，白人代表的是文明與進步，黑人只能一心一意地想擺脫加諸在其身上的歧視與貶抑，同化為白人；相對的白人看待黑人的態度也是矛盾的，一方面黑人是落後、原始的象徵，排斥的對象，但同時也是性能力旺盛的代表，為白人男子既嫉妒又憎恨的對象，渴望自己也能擁有那樣的性能力。簡言之，這樣的焦慮是雙向的，揭露出殖民關係中精神與心靈上的不確定性。基於此，Bhabha認為，主奴關係中的二個主角是需要彼此承認，並在過程中合而為一。惟這之間彼此矛盾的心理情感模式（例如對他者的欲望與恐懼）是流動循環的，因而殖民關係的結構，形成一種複雜、多重而又矛盾的辯證過程（彭淮棟譯，2004：207；許光武，2006：44）。Bhabha認為「他者」是主體構成的必要條件，認為在殖民主體的凝視中（即殖民者的認同建構之中），永遠需要有一個被殖民、帶有潛在敵意的他者的存在（彭淮棟譯，2004：233）。也就是說在殖民時

期，西方列強或是亞洲的日本，透過將這些東方的殖民地建構為一個他者的方式，來建立殖民母國自我的認同，由此衍生出「文明與野蠻」、「現代與原始」及「進步與落後」等等殖民關係中的二元對立論。

自我與他者，亦即是殖民者與被殖民者之間不可能有直接清楚的劃分或分割，雙方互為他者。如此一來，被殖民者身份認同就不可能有最初、最原始或最純淨的本質，亦無法永久固定佔據某一個位置，是雙重的卻又是分裂的，是在所處的社會文化中被建構的結果，呈現出曖昧、模稜良可，居間性的特質，永遠處在一種缺失和矛盾之中。所謂的他者，並不是一個異己的存在，而是和自我統整為一。被殖民者接受了殖民者建立的教育體系，透過宗主國所傳達的知識與文化建立自我認同，因為殖民者這個他者的在場，被殖民者的身份認同就不可能是單一且穩定，既分裂又會是雙重的。相對的，對於殖民者而言，因為長久與被殖民者接觸的結果，其自我認同也必須透過將被殖民者視為他者來進行，不管認同或不認同被殖民者，都無法排除其在場。所以對殖民者而言，被殖民者的他者角色，是非常重要的存在，亦構成殖民者身份認同的一部份。

此外，殖民論述中建構意識形態的他者形象時，其中一個重要的特徵在於依賴一種「固定性（fixity）」概念。而這樣固性的概念，通常被用來形容文化、歷史及種族上不變的特徵或穩定的秩序，這種固定性的概念就是在殖民策略中的「刻板印象（stereotype）」。刻板印象是一種知識和身份認同的形式，用來確認某些固定不變的形象，而且為了掩飾殖民者的不安，這樣確認的行為會一直持續重覆。例如說：表裏不一的亞洲人、非洲人那有如野獸般的性能力等等的刻板印象（Bhabha，1994：66）。所謂的「刻板印象」原意是指印刷中的鉛板，在形象學中用來指一個民族長期反覆使用，用來描述外國人某些固定不變的形象（李應志、羅鋼，2015：137）。殖民者透過殖民的霸權論述製造出他者與自己形象的對立面，讓殖民論述將他者形象定位、固定化，甚至規訓化，最終目前在於使他者形象成為他者本質。在此Bhabha所要強調的是，既然所謂刻板印象係指某種人事物的

最基本特徵，帶有僵化且固定不變的意味，那殖民者為何又要在各種論述或話語中，不斷地重覆強調與確認彼此之間在文化、歷史及種族之間的差異，但如此一來，反而顯示出其矛盾之處。

實際上，殖民者與被殖民者之間勢必會存在著文化與種族上的差異，但殖民者為了建構殖民統治的正當性，以及建立殖民者的知識與權力地位，會透過殖民論述中的差異性作為一種權力的佈署（apparatus of power），在認知到種族、文化與歷史上差異的同時又將其完全否定（disavowal）。透過刻板印象這樣的殖民論述，將被殖民者視為一個社會實體存在的他者，而這樣的他者是完全透明且一目瞭然的（Bhabha，1994：70-71）。據此，西方殖民論述不僅是再現一個具有可見性的他者，也同時否定了彼此之間的差異，一種依據戀物癖（fetishism）⁷無法相容的邏輯所建構出的矛盾結構，殖民者的統治是明確的，但總是常常滑落，不停地被取代，從來沒有完成（Robert Young，1990：143）。殖民論述的目的在於將被殖民者視為落後、不文明的種族，以便將其侵略與統治合理化，建立組統與行政體系。殖民者的殖民論述中，將被殖民者視為他者，表示承認了兩者間文化與種族的差異，但卻又透過刻板印象將其放置於已知、熟悉的事物之中，成為一個可見和可以預測的他者，以便加以控制與管理。這樣一來同時間又拒絕了彼此之間的差異，刻意忽視了彼此間不同與不熟悉之處，形成了一種愛恨交織的矛盾心理。透過戀物癖或刻板印象的作用，讓殖民統治關係取得其合法性，刻板印象被殖民者當作其統治的基礎，雖然刻板印象所再現的並非全是虛構的事實，而是殖民者矛盾心理的投射、隱喻與換喻作用下的再現結果，但也正因為殖民論述總是不斷地重覆此種刻板印象的機制，來維持其殖民統治的正當性，確認自我與他者的位置固定不變，這同時也讓殖民論述出現了斷裂與縫隙。

⁷透過隱喻或換喻的方式，讓事物看起來客觀化，來取代事物原有的樣貌，掩飾其真實的本質。Bhabha 透過這個觀念來形容殖民認同的複雜形成過程，Bhabha 認為殖民者對於被殖民者存在著一種內心的焦慮與恐懼，因此透過戀物癖的方式，以種族的刻板印象，將被殖民者的意象透過某種制式的想像加以取代與內在化（廖炳惠，2003，45-46）。

貳、模擬與混雜：被殖民者的隱性抵抗

拉岡（Jacques Lacan）將「模擬」視為一種變色龍機制，昆蟲為了因應大自然空間環境的生存所需，透過轉化自己身體，藉以達到偽裝欺騙手法來攻擊敵人或獵食動物，這是生物在嚴酷競爭生物界中所發展出來的生存的策略（廖炳惠，2003：165-166）。而Bhabha則將「模擬（mimicry）」此一概念，運用在消解、反抗及顛覆殖民者論述的方法之上。所謂的模擬，在此有兩個層面，一個是指殖民地行政制度對宗主國的模擬；另一個則是被殖民者對宗主國文化的模擬（翟晶，2013：50）。當被殖民者被鼓勵去學習殖民母國的文化習俗、價值觀，或採用行政制度時，其結果往往不是簡單的再生產或再現。殖民的模擬所產生的是一個能夠辨視的他者（recognizable other），一個幾乎很像，但又不完全的差異主體（a subject of difference that is almost the same, but not quite）。為了維持殖民論述的權威，以及殖民者在殖民地的權力支配地位，所模擬出的他者帶有雙重的意涵，其一為代表著規訓、控管權力得以讓視覺化的他者之複合性策略；但為了鞏固殖民者在殖民地地位與權力的同時，又讓模擬成為代表著否認過程的差異性再現。而這樣的雙層意涵，亦代表著模擬其實建立在「含混矛盾（ambivalence）」的本質之上。正因為這樣矛盾的本質，讓被殖民者最後成為一個「部份的再現（partial presence）」，呈現出一個很像但又不完全像的形態，而這樣的模擬對於殖民論述的權威，有著深遠的擾亂效果（Bhabha，1994：86）

殖民者為了維持其在殖民地上的權力地位與利益，殖民者從沒有真正要將被殖民者教化成與自己一模一樣的複製品，畢竟那太具威脅性，因此，殖民者必須確立自身主體與被殖民者始終有差別與差異性。如此一來，雖然能夠維持住帝國的霸權，但卻也讓統治者永遠無法宰制成功，殖民者與被殖民者卻仍必須共存在這種同時吸引卻又拒絕的矛盾關係中，形成一個互為依賴但卻不穩定的關係。簡單來說，模擬帶有雙重且矛盾的結構，一方面殖民者藉由自身的優越文明與霸權，對被殖民之進行所謂的現代化及文明化之改造，希望能將其提升到與殖民者相同

的水準；另一方面卻又想辦法維持殖民主體與被殖民客體之間存在的差異與不同，嚴密地區隔及劃分雙方的界線。而最終的結果就是產生出與殖民者很類似，但又不完全相像的個體，這也是Bhabah所指稱的「部份再現」。上述模擬的雙重矛盾結構，也揭露出殖民論述中隱含的含混矛盾（ambivalence）性質，同時亦擾亂了殖民者的權威性（Bhabha，1994：88）。

殖民者與被殖民者之間的關係是相互排斥又互相吸引性的，共謀與反抗原本就是共存於殖民主體內一種搖擺不定的關係之中，不論壓迫者與被壓迫者在政治和倫理上的地位與權力是多麼不平等，在權威結構中，總是存在某種策略上的模糊性與矛盾狀態。而這樣含混矛盾的性質，打破了殖民者與被殖民者之間二元對立的簡單關係。對殖民者而言，模擬的結果是創造出一個像自己又不完全是自己的不完整主體，矛盾與模糊在殖民論述中是不受歡迎的，但卻又不得不為之。一方面被殖民者對殖民文化所帶來的現代化及其權威有一種本能的嚮往與崇拜，對自身的文化產生自卑感甚至厭惡，但被殖民者也在學習殖民者文化的同時，把握對於殖民者某種程度的了解。而殖民者對於被殖民者的瞭解與掌握程度亦非完全，在許多判斷上仍會產生誤差及失誤，被殖民者並不完全處於劣勢。

Bhabah認為模擬的基本要素是「部份的再現」，透過部份再現的反覆，不但威脅到殖民者的自戀式權威，更加突顯殖民者與被殖民者在文化、種族及歷史上的差異，反映出殖民者的慾望想像與現實情況的矛盾之處。如同戀物癖的概念一般，以所看到的部份取代整體形象，讓殖民者能便於掌控與管理，藉此方法維持殖民者的權威與優勢，但卻反而突顯出雙方現實之中的差異與矛盾，威脅了殖民者所欲維持的秩序。模擬其實是一種「偽裝（camouflage）」，它不會壓抑與調和差異，而是藉由部份的形像來取代整體的實際情況，形成一種相似的形態（form of resemblance）。也就是說，模擬實際上並不帶有任何的本質或原有的樣貌，而是一種包含著衝突、幻想及差別的策略性產出（Bhabha，1994：90-92）。模擬所帶來的作用是分裂與雙重，所製造出來的是一個幾乎相同，也又有所不同的差異主

體，讓一切規範與知識都變得不確定，不斷地質疑殖民關係、殖民主體雙方的身份及其位置，成為一種內在的顛覆性力量（翟晶，2013：52-53）。也就是說，模擬如同戰爭中的偽裝，看上去與敵人具有相同的色彩與裝扮，但實際上卻是隱藏了自身的本質，其目的是對抗（章輝，2010：63、64）。

殖民論述的矛盾性不僅是由其內部的運作而發生，也會經由與被殖民者的接觸過程中產生。Bhabha（1994：102-104）以一件在早期基督教和印度德里（Dehli）城外人們對話的故事為例，從印度裔牧師與當地人的對話來看，印度本地人已經接受了《聖經》，喜愛它，自發性地開始學習，並且身穿白衣，以表示聖潔和贖罪。表面上這代表著殖民者與西方文化的勝利，但實際上印度本地人並非無條件地接受殖民者所有的文化或習俗。他們接受《聖經》，卻不願承認這是來自歐洲的人所贈予他們的禮物，對於去找西方牧師的建議，他們以穀物收成為由輕易拒絕。雖然有意願受洗，但對於違反印度風俗，吃牛肉的聖餐他們亦堅定拒絕。由此來看，印度人們所接受的基督教其實和其原本由歐洲傳入的基督教並不相同，對於基督教的教義並非全盤接受，而是加以轉化為符合當地民情，成為當地人能接夠接受的印度基督教。也就是說，雖然代表著神的語言的聖經被傳入了未開化的殖民地，表面上代表著殖民主義、西方文明權威的勝利，但實際上所傳入的內容與論述卻也必須經歷置換、扭曲、排除及反覆的過程，最終成為一種含混矛盾形態的殖民文本。

宗主國的一切文化形式，包含法律、行政制度及語言等等，在被引入殖民地的過程中，都會發生類似上述的扭曲情況。存在於宗主國和被殖民國之間的文化差異，在其霸權的文本中加入了不可決定性，正因為這樣的不可決定性，讓宗主國的文化不可能是完整的、最初的樣貌，而是會與當地文化混種，調整成適合當地的態樣（翟晶，2013：55-56）。而這也正是Bhabha所說的「混雜性（hybridity）」所帶來的效果與力量，「混雜性」亦為消解自我與他者之間二元對立的有效策略，也是被殖民者的抵抗形式。抵抗其實並不需要一種政治意圖的對立行為，也不是

對於另一種文化的一種簡單的否定或排除在外，其實往往只是對於文化差異的疑問或修改，使其變得表裏不一（*Entstellung*）（Bhabha，1994：110-111）。「混雜性」此一詞彙原是十七世紀時，用以指稱植物與動物交配之後所產生的新品種，其後才擴及人種、文化及語言的交混。後殖民理論學家Bhabha將此一概念運用在殖民者與被殖民者彼此交織難分，並會形成一個矛盾且模稜兩可的過渡性空間，在此空間之中不但足以產生新興的創意和力道，還能粉碎階級等地的權威性（廖炳惠，2003：133-134；苗穎，2013：202）。

Bhabha（1994：113-114）指出，由於殖民者與被殖民者接觸後所產生的混雜性，翻轉了殖民論述中對他者的否認，他者能夠拒絕殖民者宰制論述中的不當的知識霸權，進而遠離（*estrangle*）其權威，甚至對於殖民權威產生部份的限制。混雜性的作用讓殖民論述與霸權變得分裂與交混，被殖民者進而能對其統治權威提出質疑。殖民意識形態布滿裂痕，被殖民者不能完全抹去原先的歷史記憶，但又會受到新的宗主國的意識形態和新文化的衝擊影響，如此殖民者的知識和本土知識就有交混的可能，而「交混」替代了「模擬」，得以主動產生抵抗的形式；因為殖民權力如果混雜化了，也就喪失其權威性，而且有一種顛覆和干預主宰話語的力量（黃美娥，2006：84-85）。由此可見，Bhabha認為雙方文化的接觸交流所產生的混雜性，具有顛覆殖民論述霸權的力量與主體能動性。而這裏所謂對於殖民霸權的抵抗，並非是直接或外顯的，而是非顯性、非暴力的反抗模式。

參、文化轉譯：文化的跨界遊離的隱喻

如同先前所述，Bhabha後殖民理論著眼點在於殖民者與被殖民者之間複雜且矛盾的相互性混雜關係，雙方的身份認同是不安定，且具流動性的，當然也不會有固定不變或絕對性的情況發生。殖民者透過刻板印象的作用，看似把被殖民者視為一個佔據穩定與固定形象的他者，以便加以支配與驅使，但實際上只是突顯出殖民者的不安與矛盾心理。殖民者與被殖民者的接觸，所產生的交雜情況之中，也包含了文化的混雜性。文化的混雜性係指任何一種文化都無法完全排除其他文

化的影響而單獨存在，因為所謂文化的原創性或最初本質本來就不存在（朴美貞、梁明心，2015：57）。Bhabha（1994：35-36）提到，所謂的文化絕不具統一性（unitary），也絕不是自我與他者單純的二元對立關係，因此不應強調人類文化的普遍性或是自我與他者之間的文化相對主義，因為沒有先驗的、固定不變的身份認同，當然也不存在任何一種原初、原始，且本質不變的文化。文化與身份相同，是一種功能性結構，在特定的關係中以特定的方式呈現，並不具有本質性，只有臨時的合法性。如同身份沒有中心認同，文化也沒有（翟晶，2013：61）。

文化本身就是充滿著混雜、矛盾性質的，沒有所謂完整或永恆不變的原生文化。Bhabha的文化混雜偏重文化身分的混雜多元性，而文化混雜的多元性又指涉文化差異的存在（鄭芳和，2011：200）。文化差異首先要求打破根深蒂固的文化本質主義的觀念，即不認為文化具有固有的本源。它要求認清文化混雜的現實，並把社會文化差異看作一個複雜的、持續的協商過程。Bhabha指出，人類群體是由文化差異（Culture Difference）和混雜性（Hybridity）所建構出的（吳肇祈，2013：62）。簡言之，現今世界或社會中各種文化都不可能是完整、純淨無暇的，而是彼此之間相互交錯，互相影響，並且在這相互影響的關係之中找出自己的定位。不同文化之間的理解，不能站在自身的視野或角度上進行，而是必須站在彼此之間的交會點上，以此為基礎進行轉譯（translation）才能達成。

這裏所謂的轉譯，並不是指單純從一種語言翻譯至另一個語言，單純的語言學行為，而是一種模仿行為，亦可以是一種調皮胡鬧、取代性的意義。模仿原文，其意義不在加強原文的優先性，而在於原文可以被虛擬、複製、轉移及轉化，進而成為一個模仿物（simulacrum）。原文本身從未完整或被完成，原文總是開放給予翻譯的，因此原文不應被認為具有整體性的優先時刻（totalised prior moment）、存有意義或本質。亦即是，文化是經由與他者性的關係所建構的，這種他者性是指內在的象徵形塑行為，可以產生出去中心化的結構，並透過取代性及跨界游離（liminality）來打開一種不同，甚至是無法比較性的文化實踐（Rutherford，1990：

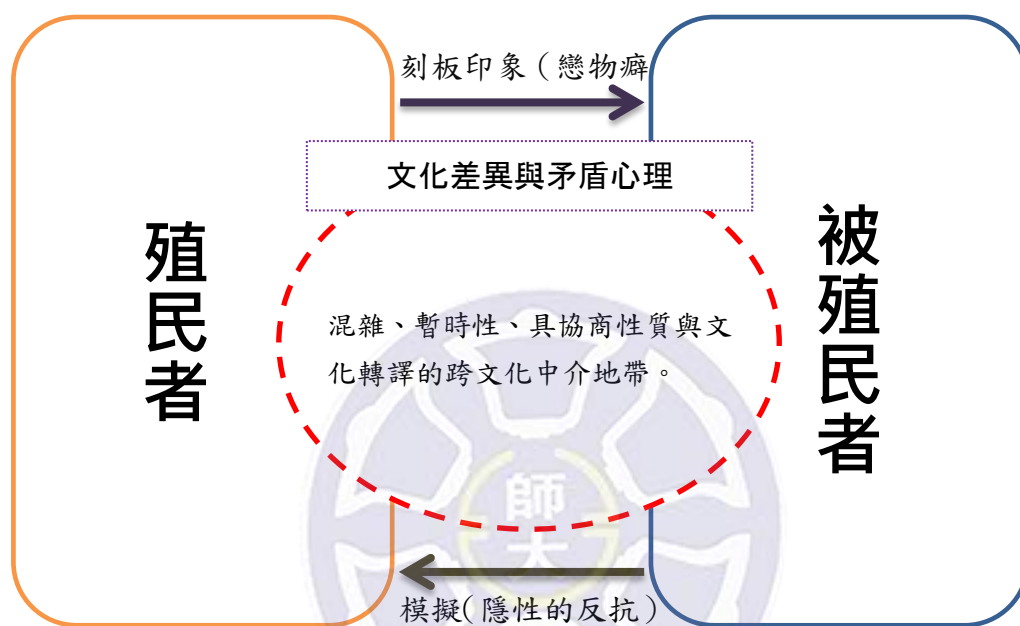
211)。簡言之，文化轉譯拒絕本質主義的論點，因為所有的文化彼此之間都一直持續著混種的過程，從未完結。

以往對於翻譯的想法，仍停留在譯文只是原文的再現，是一種單純、透明的語言轉換行為。相對的，Bhabha所提出的轉譯是一種跨語言、跨文化的實踐，一種跨界的隱喻。譯文不再只是原文的附屬產品，而是原文內容的延伸，原文與譯文之間雖存在著無法被完全再現的差異，但實際上雙方為互補關係。換言之，譯文成為原文生命的展延，讓原文的內容足以生長以及延續，甚至於有可能創造出原文中不曾提及的新內容與意涵。更進一步來說，在進行兩種文化或語言之間的轉譯時，不單只是不同語言間字彙的互換與轉移，而是必須對原文所代表之文化中的意義物件進行拆解、消融、解構、混雜、轉造與重組。轉譯行為非僅一場單純的文化移植，同時也是文化的創生，是曾經發生過並持續發生的文化生成過程，它解構並重建原文、譯文的文化整體概念間之差異，因此轉譯必須不斷跨越既定疆界。據此，文化轉譯是創造與轉化的過程，在此過程中既定的語言視界會產生轉變（吳肇祈，2013：58-62）。

同理，文化轉譯此種概念亦可運用在形容殖民者與被殖民者的關係之上。殖民關係上的文化轉譯指涉了兩種層面，其一是文化轉譯強化了霸權視角，幫助殖民者（西方）再現、進而掌握他者（東方）；另一個則是對上述強化殖民論述文化轉譯的質疑與鬆動，而進行的轉譯實踐，此種後殖民轉譯實踐便是試圖質疑並解構上述的殖民話語的殖民轉譯，並將其再轉譯（改寫）為一種具有反抗潛能的譯本（曾巧雲，2011：139-140）。Bhabha所提出的文化轉譯便是以解構殖民者論述及霸權為主要目的，或許雙方權力關係並不對等，但殖民者與被殖民之間存在著無法完全轉譯的文化差異性與矛盾心理，讓被殖民者有了主體能動性的表現機會。文化轉譯便是殖民者以自身的文化差異與殖民者的霸權文化進行妥協、協商、交涉、抵抗甚至改變現況的動態過程。至此，我們可以說Bhabha理論的中心思想係指殖民者在計畫「同化」被殖民他者的同時，因為彼此之間的文化差異與隱含

於殖民論述中的矛盾性質，讓雙方彼此接觸的文化轉譯過程出現無法預期的落差、間隙與失誤，以致在兩難與混雜的情境中，發展出分歧與有別於殖民文化的歧義效果。

綜上所述，Bhabah的後殖民論述可彙整如下圖所示：



資料來源：作者自行整理

圖 3-1 Bhabha 後殖民理論架構



第四章 日治時期日臺商業教育發展歷程分析

第一節 日治時期日臺商業教育發展歷程

日治時期臺灣為日本的海外殖民地，商業教育的發展除了反映臺灣當時產業發展情況外，必然受到殖民母國相關教育政策的影響。故需將臺日兩地的商業教育發展加以對照，以便對於當時商業教育發展歷程能有更全面、整體性的瞭解。日本的部份，從日本政府於 1871 年設置文部省、1872 年頒佈「學制」，建立近代教育制度開始，實業教育中有關商業教育至 1945 年戰爭結束為止的發展歷程；臺灣則是從 1917 年第一所正規教育機構的臺灣總督府商業學校創校至 1945 年終戰為止，近 30 年的發展過程進行探討。私立實業學校、實業補習教育，以及專門學校或高等學校等部份因與本論文所探究之臺北第二商業學校性質並不相同，故不納入探討範圍。

壹、日本商業教育發展歷程

一、明治時期

日本政府於 1872 年頒佈「學制」的第 29 章明訂：工業學校、商業學校及農業學校屬於中等教育機構，第 36 章則記載：所謂的商業學校，係指設置於買賣興盛之地，教導商業相關事務之所，不過當時並沒有依此規定設立商業學校。隔年 1873 年依文部省布達第五十七號公佈的「學制二編追加」中，將法學校、醫學校、理學校、諸藝學校、鑛山學校、工業學校、農業學校、商業學校及獸醫學校列為專門學校。並規定修業期間分為 3 年的預科及 2 年的本科，以及預科及本科的修習課程內容。其規定相當詳細，但實際上僅在一所名為開成學校的專門學校之中，設置了工業、諸藝、鑛山學校等學科（文部省，1966：6；文部省實業學校局，1934：21、37）。

1874 年大藏省銀行課中設置了銀行學局，主要目的在培育銀行行員，教導簿記學、經濟學等相關知識。而後 1875 年森有禮⁸於東京創辦商法講習所，聘請美國商業學校的教師授課，開啟了西式商業教育。到了 1878 年，於神戶及東京先後成立神戶市商業講習所及三菱商業學校等兩所學校。前者的神戶市商業講習所除正科外，所還加設夜學科，每天上課 3 小時，主要教授記簿法及帳合等科目。在此一時期，除了上述的神戶講習所外，1882 年創立的橫濱商法學校及 1883 年成立的新瀉商業學校均另設置夜學科。此外，東京府為了有意願學習商業相關知識，但白天無法上學的民眾有接受商業教育的機會，於 1877 年設置了商業夜學校。不過此類型的夜間學校並非獨立設校，而是借用公立小學校的教室開班授課，當時一共設置了 6 所此種類型的商業夜學校，而後於 1879 年廢除，改為府立庶民夜學校。上述的夜間學校僅為日間學校下另設之夜間學部，屬於實業補習學校性質，非為中等教育程度的夜間商業學校（文部省實業學校局，1934：113-119；文部省實業學校局，1936，170，文部省，1972：391-393）。

之後為了改善「學制」無法因地制宜，導致滯礙難的問題，遂於 1879 年廢止學制，並依太政官布告第四十號頒佈「教育令」，隔年 1880 年及 1885 年分別有第一次與第二次的改正。1880 年的教育令第一次改正之中，重新揭示農業學校、商業學校及職工學校的名稱，並將商業學校定義為「教授商業買賣學問之所」。1884 年文部省參考過去的經驗與考量當時社會發展情況，依據文部省達第一號，公佈「商業學校通則」，為日本最初中等實業教相關的商業教育規則（商業教育八十周年記念誌編集委員會，1965：116）。此通則將商業學校定義為「教授商業學問之所」，並將商業學校分為第一種及第二種商業學校，前者的教育目標為培育商業的自營者，修業期間為 2 年；後者則為培養處理商業事務的人才，修業期間為 3 年。其入學資格及修習的學科整理如下表：

⁸後來於 1885 年成為日本首任文部省文部大臣。

表 4-1

商業學校通則內容彙整表

類別	入學資格	修業年限	學科
第一種商業學校	小學中等科畢，年齡 13 歲以上。	2 年，得延長 1 年	修身、讀書、習字、算術、簿記、商業書信、商業地理、商品、商業經濟及商業實習
第二種商業學校	初等中學科畢，年齡 16 歲以上。	3 年，得延長 1 年	修身、和漢文、習字、算術、簿記、商業書信、商業地理、圖畫 ⁹ 、商品、商業經濟、商業史、商業法規、商業實習及英語

資料來源：文部省（1966：771）。

「商業學校通則」公佈後的隔年 1885 年，除了東京的商法講習所之外，原先成立的神戶講習所及大阪商業講習所等機構均根據此通則，改制為第一種商業學校，之後亦依據此通則在名古屋及京都等地成立中等教育程度的商業學校。「商業學校通則」亦是最初將中等教育程度商業學校制度化的相關法律規定（文部省，1972：394）。當時的日本政府為了加強與外國政府良好的外交與貿易關係，針對中產階級以下的學童施以商業教育，以培養更多的商業人才，遂於 1889 年成立第一間專為夜間上課的「東京商業學校」。課程安排為預科 1 年、本科 2 年，一共 3 年的修業期間，預科專為教授普通學科；本科則為講授專門學科。而後於 1893 年廢除預科，改為 3 年本科的課程（文部省實業學校局，1936：196-197）。

1894 年中日甲午戰爭爆發，後因日本戰勝之故，日本國內開始出現許多近代產業型態的企業，促進產業界快速發展，使得實業教育的重要性更加地突顯出來（文部省，1972：395）。惟 1894 年之後有關實業教育法令或準則的發佈只限於實業補習學校、徒弟學校和簡易農業學校，不但缺少實業教育整體的統一規定，

⁹類似現今的美術課。

中等教育階段的商業學校相關規定「商業學校通則」自 1884 年實施後亦不曾修改，已跟不上時代趨勢與變化。遂於 1899 年依勅令二十九號頒佈「實業學校令」，此「實業學校令」主要是為中等教育階段的實業學校為實施對象。本實業學校令第一條即開宗明義指出，所謂的實業學校，係指針對工業、農業及商業等實業，施予必要教育之所。此外，第二條亦明訂：實業教育係指工業學校、農業學校、商業學校、商船學校及實業補習學校。蠶業學校、山林學校、獸醫學校及水產學校視為農業學校；徒弟學校則視為工業學校。此外，同年 1899 年依此實業學校令制定「商業學校規程」，廢除 1884 年的商業學校通則。

依據此新的規程，商業學校分為甲乙兩種，其入學資格及修業年限等相關資料整理如下表：

表 4-2

商業學校規程彙整表

	甲種商業學校	乙種商業學校
入學資格	年齡 14 歲以上，修業年限 4 年的高等小學校畢業，或同等學歷。得加設外語考科。	年齡 10 歲以上，修業年限 4 年的尋常小學校畢業，或同等學歷。
修業年限	3 年，得延長 1 年。另得設 2 年預科。	3 年以內。
修習學科	修身、讀書、習字、作文、數學、地理、歷史、外國語、經濟、法規、簿記、商品、商事要項、商業實踐、體操 ※得視情況加設其他科目	修身、讀書、習字、作文、算術、地理、歷史、簿記、商品、商事要項、體操 ※得視情況加設其他科目
上課時數	每週 30 小時以內	每週 30 小時以內

資料來源：文部省（1966：74）。

文部省實業學校局（1934：395）。

此外，該「商業學校規程」第 13 條及第 14 條規定，預科的修習科目為：修身、讀書、習字、作文、算術、地理、歷史、外國語、理科、圖畫及體操。不過如果本科中已有開設理科及圖畫時，預科可以不開上述兩科。進入預科就讀的資

格原先為年齡 12 歲以上，高等小學校第二學年修畢。不過預科入學資格於 1907 年時改為 12 歲以上，尋常小學校畢業（文部省，1972：395）。

相對於日間商業學校的發展，夜間商業學校的部份，雖有 1895 年橫濱商業學校的夜間部獨立改設為市立商業專修學校，以及 1906 年創立的校東京市商業補習學校，而後於 1909 年改制為乙種商業學校，並更名為東京市立商業學校。而後大正時期亦有大阪的成器商業學校等另設夜間部，不過這些學校都屬於實業補習學校性質或乙種程度，非甲種商業學校。夜間商業學校最初主要是為了中產階級以下家庭出身的學童，或是無法於白天接受教育的青少年所設置的。不過上述的東京商業學校成立之初，招收到的學生均為全職學生，沒有半工半讀的學生入學。而是等到了 1897 年之後，因為產業界快速發展，需要學習新知，以求上進，才陸續有銀行行員或於公司行號、商家就職的民眾進入就讀，且報考人數年年增加（文部省實業學校局，1936：171-172）。

二、大正時期：實業學校令改正

進入大正時期後，第一次世界大戰爆發，面對世界情勢的演變及國內產業發展的需求，遂於 1920 年依勅令第五百六十四號公佈實業學校令的改正。此次改正的重要內容為：（一）以往實業教育的目的為針對為從事工業、農業及商業等實業的人，施以必要的教育，改為：「教授

從事工、農、商業等實業之人需要的知識與技能為目的，並兼具德性的涵養。」

（二）將原本隸屬農業學校的水產學校獨立出來，成為實業學校其中一種類型。因規定實業學校相關法規的實業教育令改正，遂於隔年 1921 年依文部省令第七十號公佈「商業學校規程」。

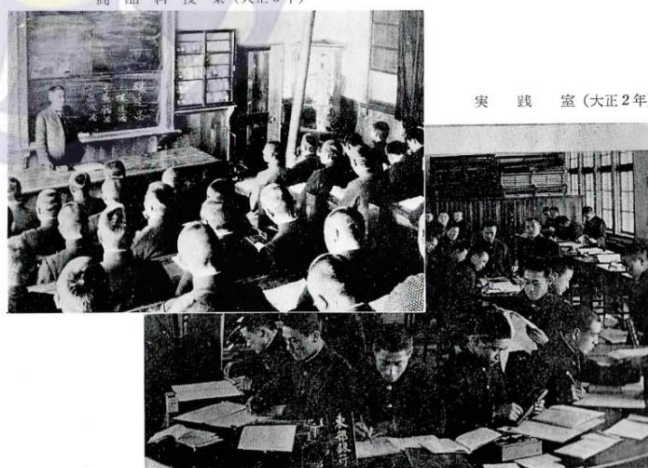


圖 4-1 商業學校上課情景 I

資料來源：《商業教育八十周年記念誌》

此新的商業學校規程修訂的重點如下：（一）廢止了原本甲乙兩種商業學校的區別，改以其入學前之教育程度來訂定修業年限及修習科目。（二）進入商業學校就讀的最低資格為 12 歲以上，且具有尋常小學校學歷者。（三）為了加強學生人格的陶養，加入了比以往較多的普通科目。（四）加入女子商業學校的相關規定及規範。（五）承認商業學校的夜間授課，但不得超過晚上 9 時（文部省實業學校局，1936：31）。新商業學校規程中規定之入學資格及修業年限等相關資料整理如下表：

表 4-3

新商業學校規程內容整理

修業期限	尋常小學校畢業者，修業期限為 3 至 5 年，必要時得延長 1 年。	
	高等小學校畢業者，修業期限為 3 年，必要時得延長 1 年。	
修習學科	男 子	修身、國語、數學、地理、歷史、理科、外國語、經濟、法制、體操及商業相關科目。得加設圖畫、工業大意 ¹⁰ 等其他科目。
	女 子	修身、國語、數學、地理、歷史、理科、外國語、家事及裁縫、體操與商業相關科目。得加設圖畫、音樂、法制及經濟等選修科目。
	專 業 科 目	簿記、商品、商事要項、商業文、商業算術、商業實踐、商業地理、商業史、商業法規、商業英語、打字及速記。得加設其他必要的選修科目。 ※簿記、商品、商事要項、商業文、商業算術、商業實踐等為必須開設科目。但如修業年限為 3 年的學校、女子商業學校或特殊情況，獲得總督府認可後，商品及商業實踐得不開課。
每週授課時數	33 小時以內	

資料來源：文部省實業學校局（1934：497-498）。

¹⁰主要教學內容包含工業發展、種類、相關組織與發展、產品的生產、銷售等，主要目的在培養學生對於社會上與工業相關的基本常識（阿部七五三吉，1936：119）。

強調自由平等的解放運動、男女共學及教育機會均等的呼聲在此時已達到最高潮，民眾渴求更高等一等的教育，報名中等教育階段學校的入學考試人數年年激增。為了讓這些白天無法上學，其實力並不比日間學校學生遜色的夜校學生，能夠擁有與日校學校同等的學歷。除於 1921 年公佈的新商業學校規程第 11 條規定：得依各地情況與需求，獲得文部大臣的認可後，設立夜間商業學校外（但時間不得超過晚上 9

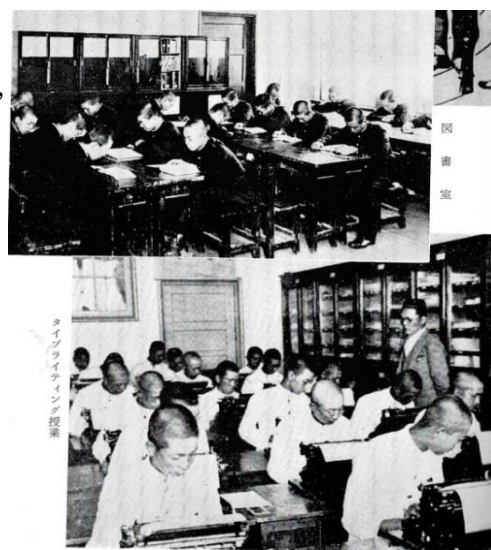


圖 4-2 商業學校上課情景 II

資料來源：《商業教育八十周年記念誌》

時）。亦承認夜校之學歷資格與日校相同，一同適用於報考更高一層教育程度的學校及符合文官任用資格，強調其就業機會與待遇的均等。至此夜間商業學校制度正式確立，夜間學校的學歷逐漸獲得社會的認可，學校及學生人數亦逐年增加（文部省實業學校局，1936：187；文部省，1966：76）。此外，1924 年文部省告示正式宣佈實業學校與中學校畢業者擁有相同的學歷與資格，能報考高等學校及各種專門學校（文部省，1972：508）。

而前述的第一所專為夜間上課而成立的東京商業學校，曾在 1918 年將原本另外加設的速成科再改為預科，改回原本預科 1 年，本科 2 年的課程。不過在 1921 年商業學校規程改正後，改制為以高等小學校畢業為入學資格，本科 4 年制的甲種商業學校（文部省實業學校局，1936：198）。

三、昭和時期

因為第一次世界大戰爆發，讓日本的產業發展過度的發展與膨漲，戰爭的結束對經濟發展帶來反效果與混亂。加上之後 1923 年關東大地震，以及世界經濟大蕭條等情況，讓實業學校的發展與規劃必須與當前產業社會變化更加緊密連結的呼聲愈來愈高，遂於 1929 至 1930 年間進行了各種類型實業學校規程的修訂（文

部省實業學校局，1936：104-106）。商業學校規程的改正為 1930 年依據省令第七號公佈，其主要修訂內容整理如下表：

表 4-4

商業學校規程改正內容彙整表

修業期限	尋常小學校畢業者，修業期限改為 2 至 5 年。	
	高等小學校畢業者，修業期限改為 2 至 3 年。	
修習學科	男 子	修身、公民、國語、數學、地理、歷史、理科、外國語、體操（含武道）及商業相關與實踐科目。得加設圖畫、工業、農業等其他科目。
	女 子	修身、公民、國語、數學、地理、歷史、理科、外國語、家事及裁縫、體操及商業相關與實踐科目。得加設圖畫、音樂等其他選修科目。
	專 業 科 目	簿記、商品、商事要項、商業文、商業算術、商業實踐、商業地理、商業史、商業法規、商業英語、打字及速記。得加設其他必要的選修科目。 ※除了修身、公民科及商業相關與實踐科目之外，其餘科目如有特別需求，在獲得文部大臣的認可的情況之下可以免除。商業實踐及一部份的商業相關學科得設為選修科目。
每週上課時數	從原本的 33 小時以內改為 30 小時以內。	

資料來源：文部省實業學校局（1936：128-129）。

此外，同年依文部省調令第十號公佈之「實業學校諸規程中改正ノ要旨並施行上ノ注意事項」中，說明此次的修訂內容的重點為：（一）將最低修業年限從原本的 3 年降為 2 年，目的在於乙種實業學校的普及與發展。（二）廢除法制與經濟兩科目，新設公民科，提升德性涵養與公民素養。（三）包含劍道與柔道的武道教育，其目的在於鍛鍊身心，以涵養國民精神。（四）鑒於目前經濟現象的錯綜複雜，除了自身修習的專業外，亦有瞭解其他關連產業相關知識之必要，因此商業學校課程加入工業；工業學校課程加入商業大意等科目。（五）設置選修科目是鑒於各地情況不同、學生素質及個人將來志向選擇的差異，以便讓課程規劃更具彈性。（六）減少每週授課時數，以減輕學生負擔，避免對身心發展產生不良影響。實地練習與體育課程安排至下午，增加自主學習機會。（七）認可

商業學校等實業學校使用原有設備，開設夜間學校，讓白天需工作之人能獲得求學之機會（文部省實業學校局，1936：134-138）。

而夜間學校的部份，自 1921 年商業學校規程改正公佈後，夜間學校的入學資格為高等小學校畢業，修業年限為 4 年。後來於 1932 年時除了原本高等小學校畢業，4 年修業年限的規定之外，亦承認尋常小學校畢業，5 年修業年限的制度。根據從 1923 年至 1934 年間針對夜間實業學校所做的統計調查，入學者大多數為出身中產階級以下家庭，以白天在銀行、一般公司就職者佔大多數，其次為商店店員及在自家或親戚店面幫忙，依賴微薄收入生活的子弟，而商店店員及在自家店裏幫忙的學生有逐年增加的傾向。入學者的年齡層分佈相當廣，從 13 歲至 23 歲都有，其中以 15 至 18 歲的學生佔大多數。而畢業後的進路，以進入銀行或公司行號工作為多數，而隨著 1921 年實業學校規程改正，認可夜間學校等同於日間學校學歷後，亦有不少畢業生考入高等商業學校或商科大學預科（文部省實業學校局，1936：187-194）。

日本經濟從大正時期起快速發展，許多中產階級以下家庭背景出身的學童完成初等教育後，因為家庭經濟等因素無法進入日間學校就讀，這些學生並非沒有實力接受更高一層的教育，只是現實因素讓他們不得不放棄學業。夜間學校即是基於教育機會均等理念及培養國家經濟發展所需人才等動機之下所成立的，如同上段所述，到了昭和時期夜間學校學歷等同於日間學校，其職涯發展不再受到限制，畢業後考入高等學校、帝國大學等學校就讀，或是擔任銀行重要職位、成為眾議會議員、或是至海外經商的大有人在。

至於商業夜間學校的課程內容，以第一所專為夜間上課成立的東京商業學校為例，其 4 年課程安排如下：

表 4-5

東京商業學校課程內容

第一學年	國語、漢文、作文、習字、地理、物理、化學、算術、珠算、簿記、英語
第二學年	修身、漢文、作文、習字、英語、算術、珠算、商業地理、商業簿記、商業學、法學通論、經濟原論
第三學年	修身、漢文、珠算、代數、英語、商業地理、商品、民法、銀行簿記、商業學
第四學年	修身、商業算術、珠算、英語、英文簿記、工業簿記、會計學、英文取引實踐 ¹¹ 、商法、財政學、金融論、統計學、商業學、工業通論

資料來源：文部省實業學校局（1936：198）。

此外，再以同屬甲種夜間商業學校的「東京實業學校第二商業部」及「日本大學第二商業學校」為例，前者 1926 年創立；後者為 1929 年成立。兩校的課程內容整理如下：

表 4-6

東京實業學校第二商業部與日本大學第三商業學校課程內容

東京實業學校第二商業部	修身、公民科、國語、作文、習字、算術、珠算、代數、商業算術、幾何、內外商業地理、博物、物理、化學、英語、商業簿記、銀行簿記、工業簿記、英文簿記、會計學、商事要項、商業法規、民法大意、商法大意、商業經濟、商品、實踐、體操
日本大學第三商業學校	修身、公民科、國語、作文、漢文、習字、珠算、代數、商業算術、幾何、地理、歷史、英語、理科、商事要項、簿記、商品、廣告實踐、工業大意、商業經濟、商業法規、體操

資料來源：文部省實業學校局（1936：208、211）。

日本商業教育的發展從明治至昭和時期，不論是日間或夜間學校數量或人數逐年增加，進入昭和年代後更是到達頂盛時期。惟 1931 年九一八事變以及後來 1937 年中日戰爭的爆發，讓教育政策走向開始偏向為戰爭做準備，而接下來 1941 年的太平洋戰爭，整體教育制度進入戰時體制。中等學校教育目標為皇國民的養成，

¹¹「取引引き」為商業交易之意，「實踐」則為現今實習課程。

除武道教育外，亦開始強化軍事訓練與各種勞務活動，加強學習者身心上的磨鍊。後來更以臨時措施的方式，每年公佈修業年限縮短的規定，讓原本預定 1942 年 3 月畢業的實業學校學生，提早至前一年 1941 年 12 月畢業（文部省，1972：603）。

1943 年依勅令第三十六號公佈的「中等學校令」第二條明訂，將實業學校、中學校及高等女學校統一納入中等學校制度，農產學校、工業學校、商業學校、商船學校、水產學校、拓殖學校及其他實施實業教育的學校統稱為實業教育學校。同年 3 月再依文部省令第四號頒佈「實業學校規程」，並廢止 1930 年公佈的商業及工業等學校規程。該學校規程的第一章總則第 1 條明訂之主要學生教育目標為：磨鍊堅忍不拔的體力與氣力，培養其成為皇國民所需的德性操守與知識技能，藉由教育將國民生活提升至符合現今產業實際情況，以實踐體驗學習為基礎，養成自發研究的態度。自覺自身在皇國產業發展上所扮演之角色，克盡心力、奉獻於皇國的信念與實踐力，並具備至忠至誠的精神，鍛鍊成為皇國民。

依據此實業學校規程，商業學校設置商業科，其課程則分為「國民科」、「實業科」、「理教科」、「體鍊科」及「藝能科」等教科及「修練」，女子學校則另外修習「家政科」。所謂的「修練」係指與教科共同實施，重視實踐綜合性發展，主要目的在於盡忠報國的精神、發揚獻身奉公實踐力的涵養（文部省，1972：143、197）。上述各教科內所包含之學科整理如下表：

表 4-7

戰時體制下商業學校課程各學科彙整表

教科	內含科目
國民科	修身、國語、地理、歷史
實業科	商業經濟、簿記會計、工業及資材、經濟法規、外國語、實習
理教科	數學、物象、生物
體鍊科	教練 ¹² 、體操、武道
藝能科	音樂、書道、圖畫
家政科	家政、育兒、保健及被服 ¹³

¹²類似現今的軍訓課。

¹³係指「服裝」之意。

資料來源：商業教育八十周年記念誌編集委員會（1965：50）。

從上述的彙整資料可以看出，商業相關的專業科目納入所謂的「實業科」，與之前比較起來，學科簡化不少，冠上商業名稱的課程只剩 2 科。此外，教練及武道課的上課時數一星期日間學校為 3 小時；夜間學校為 4 小時，時數算是相當多（商業教育八十周年記念誌編集委員會，1965：51）。修業年限則是國民學校¹⁴初等科畢業為 4 年；如為高等科畢業，男子修業年限為 3 年；女子則為 2 年。夜間學校以高等科畢業為入學資格，男子修業為 4 年；女子為 3 年，夜間學校課程設計也已事先預想學生畢業後會再進入專門學校等更高教育程度的學校（文部省，1972：602）。另外，此實業學校規程第 23 條規定夜間授課時間不得超過晚上 9 時 30 分。

同年 1943 年 10 月通過「教育相關戰時非常措施方案」，自 1944 年開始進行將男子商業學校轉換為工業、農業及女子商業學校，減少男子商業學校數量。全國 450 所商業學校之中，只有 48 所保留不變之外，有 274 校轉換為工業學校，39 校轉為農業學校，轉換為女子商業學校的有 53 校，36 所遭到廢校。同年 1944 年依敕令五一八號頒佈「學徒勤勞令」，動員除國民學校初等科以外各教育階段的學生及教職員參與各種國家或生產相關的勞動勤務。

貳、日治時期臺灣商業教育發展歷程

一、大正時期

日治時期臺灣第一所商業學校為 1917 年臺灣總督府依據勅令第五十三號臺灣總督府商業學校官制，所設置之「臺灣總督府商業學校」。其學校成立之理由為有鑒於臺灣本島產業的發達，有對予日人子弟實予商業教育之需要，因此開設此甲種程度的商業學校（臺灣總督府，1917：93-95）。同年再依府令第二十二號發佈「臺灣總督府商業學校規則」，該學校規則第一條明白指出：商業學校之目的

¹⁴1941 年「國民學校令」公佈，將原本初等教育機構的小學校，更名為國民學校（文部省，1972：572-573）。

為於臺灣本島之內外，對從事商業的內地人男子¹⁵施以所需之教育。該商業學校修業年限為5年，分為預科2年和本科3年，每週授課時數為33小時。尋常小學校畢業或具同等學力者，均可進入預科就讀，惟超過入學許可人數時，須舉行入學考試。如欲進入預科第二學年或本科第一學年就讀者，除了年齡須相當外，亦須先修畢之前各學年的學科，具有同等學歷者為限（臺灣總督府民政部學務部，1917：500-504）。預科的課程內容有：修身、國語、漢文、英語、數學、歷史、地理、理科、畫圖、音樂、體操、實科。本科的課程則有：修身、讀書（閱讀）、聽寫、作文、習字、英語、第二外國語、數學、理科、歷史及地理、簿記、商事要項及商業實踐、商品、經濟、法規、體操。第二外國語分為支那語（中國語）及馬來語兩種，擇一開課。本科中的「歷史及地理」該學科的教授內容，除世界歷史之外，亦講授東亞及南洋的商業地理與歷史。

臺灣總督府於1919年1月依敕令第一號公佈「臺灣教育令」，其第一章總則第1條即開宗明義述明：臺灣人民教育依據本令，同法第四條將臺灣教育分為普通教育、實業教育、專門教育及師範教育。同年1919年4月臺灣總督府依勅令第六十九號制定、公布「臺灣公立實業學校官制」，並於臺中設立修年限為3年的公立臺中商業學校。1919年5月再以府令第六十六號頒佈「臺灣公立實業學校規則」，該規則中訂定了農林學校、工業學校及商業學校的設立、開設科系、教學科目及授課時數等規定。公立商業學校每週上課時數為34小時，入學資格為修業期間6年的公學校畢業，如超過規定入學人數，則須舉行入學考試。3年的修習學科包含有：修身、國語及漢文、英



圖 4-3 臺北商業學校師生合照

資料來源：國立臺北商業大學校史館特藏

¹⁵係指日人子弟。

語、數學、理科、歷史、地理、商品、商事要項及商業實踐、簿記、經濟、法規、圖畫及手工、唱歌、體操等項目。同時有第二外國語的規劃（但為選修科目），可選修支那語（中國語）或馬來語。地理與歷史該科目之中除了本國與外國相關的內容之外，還教授東亞南洋的商業地理與歷史，另外，體操課中還包含教練課程（類似現今的軍訓課）（臺灣總督府，1919：52）。與日人就讀的臺灣總督府商業學校比較起來，修業年限僅3年，也沒有預科的設置。

1920 年地方制度改正，公立實業學校等中等學校改由各州管轄。屬於中等教育的臺灣總督府商業學校改由臺北州接管，於 1921 年更名為臺北州立商業學校。臺人就讀之臺中商業學校亦於 1921 年更名為臺中州立臺中商業學校。因為實業學校改為各州管轄，同年 1921 年勅令第一三六號的「臺灣公立實業學校官制中改正」及勅令第一三七號的「臺灣實業學校官制」同時頒佈，廢止原本的臺灣總督府商業學校官制（臺灣總督府，1921：27；臺灣總督府，1921：105）。



圖 4-4 臺北商業學校學生

資料來源：國立臺北商業大學校史館特藏

臺灣總督府依據此臺灣實業學校官制，於同年 5 月制定府令第八十九號「臺灣商業學校規則」，並廢止之前的「臺灣總督府商業學校規則」。該規則總則第一章第一條仍規定臺北州立商業學校以在本島內外從事商業之內地男子，實施所

需之教育為目的。分為預科 2 年和本科 3 年，每週授課時數仍為 33 小時。進入

預科就讀之資格為 12 歲以上，尋常小學校畢業或具同等學歷者；如欲進入預科第二學年或本科第一學年就讀者，除了年齡須相當外，亦須先修習過之前各學年的學科，具有同等學歷者為限。其中有關課程內容的規定為預科須修習：修身、國語、漢文、英語、數學、歷史、地理、理科、畫圖、音樂、體操（含練教課）、

實科；本科則為：修身、讀書（閱讀）、聽寫、作文、習字、英語、第二外國語、數學、理科、歷史及地理、簿記、商事要項及商業實踐、商品、經濟、法規、體操（含練教課）。第二外國語分為兩種（包含支那語及馬來語），擇一開課。亦得於每週授課時數 2 小時的規定內，加設臺灣語為彈性科目；體操課得於增加 2 小時的限制之內，附加擊劍及柔術（臺灣總督府，1921：309-311、317-321）。

此外，同年 3 月臺灣總督府亦依府令第二十六號公佈「臺灣公立實業學校規則中改正」，公立商業學校修業仍為 3 年，每週上課時數增為 35 小時。修習學科包含有：修身、國語及漢文、英語、數學、理科、歷史、地理及商品、商事要項及商業實踐、簿記、經濟、法規、圖畫、體操（含教練）及第二外國語的規劃（但仍為選修科目），可選修支那語（中國語）或馬來語。和之前的課程比較起來，除刪除「唱歌」和「手工」外，大致上沒有多大的變動（臺灣總督府，1921：15-16）。

1922 年「改正臺灣教育令」公佈，中等學校以上實施臺籍與日籍學生共學制度，同年再依勒令第五十八號公佈「臺灣公立學校官制」，廢止了先前的「臺灣實業學校官制」、「臺灣公立實業學校官制」及「臺灣公立簡易實業學校官制」，此一官制的實施對象包含了小公學校、中學校、高等女學校及實業學校。原本的臺北州立商業學校，校名加上所在地名，再改名為「臺北州立臺北商業學校」，並依據新的臺灣教育令實施共學，日籍與臺籍學生兼收。原本只招收臺灣人子弟的臺中商業學校亦開始招收日籍學生，並於 1923 年將修業年限延長至 5 年（鈴木質，1940：135）。

同年 1922 年臺灣總督府依府令第七十八號頒佈「臺灣公立商業學校規則」，並廢止 1921 年公佈的「臺灣商業學校規則」，亦即是臺籍與日籍學生今後適用此新的商業學校規則，不再有所區分。「臺灣公立商業學校規則」第一章總則第一條將商業學校定義為：教授從事商業之人需要的知識與技能為目的，並兼具德性

的涵養。第 4 條則明訂：商業學校為州立，總督府得視各地需要，命州政府設置商業學校。此商業學校規則中有關入學資格及修業年限等相關規定整理如下表：

表 4-8

臺灣公立商業學校規則內容彙整表

入學資格	高等小學校畢業		尋常小學校畢業
修業年限	3 年，特殊情況得延長 1 年。		3 至 5 年，特殊情況得延長 1 年。
修習學科	男子	修身、國語、數學、地理、歷史、理科、外國語、法制、經濟、體操與商業相關科目。得加設圖畫、工業大意及臺灣語等選修科目。	
	女子	修身、國語、數學、地理、歷史、理科、外國語、家事及裁縫、體操與商業相關科目。得加設圖畫、音樂、法制及經濟及臺灣語等選修科目。	
	專業科目	商事要項、簿記、商品、商業文、商業算術、商業實踐、商業地理、商業史、商業法規、商業英語、打字、速記術及其他必要之選修科目。 （上述之簿記、商品、商業文、商業算術、商業實踐為必開科目，但如修業年限為 3 年的學校、女子商業學校或特殊情況，獲得總督府認可後，商品及商業實踐得不開課。）	
每週授課時數	35 小時以內		

資料來源：臺灣教育會（1929：682-683）。

二、昭和時期

而後「臺灣公立商業學校規則」於 1925 年及 1928 年曾針對學期與暑假的開始日期等事項有過小幅度的修訂，較大幅度的改正則是在進入昭和時期之後，1935 年 3 月依據府令第七號頒佈的「臺灣公立商業學校規則改正ノ件」。此次的改正之中，第 1 條針對商業學校之定義與之前相同，仍為「商業學校以教授從事商業之人需要的知識與技能，並兼具德性的涵養為目的」。此外，第 7 條明訂商業學校必須以教育敕語為基礎，從學校教育整體環境，來實施道德教育，讓學生在日常生活中加以實踐，以培養其自律、誠實等應有的國民道德。亦須重視學生經濟觀念的養成，以期能對當地產業的改進有所貢獻，與培養強健的體魄及其身心上的鍛鍊。最後則是讓學生能正確並自在地使用國語（日語），以涵養其國民精神。

另外提得一提的是第 17 條規定，依各地情況與需求，獲得總督府的認可後，得於夜間授課，惟不得超過晚上 9 時。

此次商業學校規則改正中有關入學資格及修業年限等相關規定整理如下表：

表 4-9

臺灣公立商業學校規則改正內容彙整表

入學資格	高等小學校畢業		尋常小學校畢業
修業年限	2 至 3 年，特殊情況得延長 1 年。		3 至 5 年，特殊情況得延長 1 年。
修習學科	男子	修身、公民科、國語、數學、地理、歷史、理科、外國語、體操（含武道）、商業相關科目與實踐。得加設圖畫、工業等選修科目。 ※修身、公民、國語及商業相關學科與實踐等科目除外，在獲得總督府認可後，可不開設。	
	女子	修身、公民科、國語、地理、歷史、理科、外國語、家事及裁縫、體操、商業相關科目與實踐。得加設圖畫、音樂等選修科目。 ※修身、公民、國語及商業相關學科與實踐等科目除外，在獲得總督府認可後，可不開設。	
	專業科目	商事要項、簿記、商品、商業文、商業算術、商業地理、商業史、商業法規、商業英語、打字、速記術及其他必要之選修科目。 ※商業實踐及一部份的商業相關學科得設為選修科目。	
每週授課時數	30 小時以內		

資料來源：臺灣教育會（1935：79-96）。

頒佈的規則改正文件中亦說明此次的修訂內容主要的重點為：（一）原本高等小學校畢業入學者，將其最低修業年限從原本的 3 年降為 2 年，目的在於乙種實業學校的普及與發展。（二）臺灣商業教育的實施，亦應重視學生自律、勤勞等國民精神的涵養與日常生活的實踐能力，並貫徹國語教育，以期其剛健身心的養成。（三）廢除法制與經濟，加設公民科。原因在於學生畢業後在從事實務工作時，其公民道德觀念為政治經濟社會與社會生活的重要基礎。（四）男子學校實施武道教育的目的在於鍛鍊其身心，涵養國民精神。（五）商業實踐獨立設為

學科，與其他商業相關學科共同列為必修科目。（六）設置選修科目是鑒於各地情況、學生素質及個人將來志向選擇的差異，以便讓課程規劃更具彈性。（七）原本每週 35 小時的課程安排，過於偏重智育的發展，因此減少每週授課時數，以減輕學生負擔，避免對身心發展產生不良影響。實地練習與體育課程安排至下午，增加自主學習機會。（八）認可商業學校使用原有設備，於夜間進行授課，讓白天需工作之人能獲得學習之機會，使教育機會更加均等（臺灣總督府，1935：185-190）。

1936 年臺灣總督府依告示第七十六號，於臺北商業學校校址設置「臺北第二商業學校」，並任命臺北商業學校小出梅吉校長兼任臺北第二商業學校校長。臺北第二商業學校與其他同為中等教育程度的商業學校不同，為夜間上課的商業學校，修業年限 4 年。之後陸續於 1937 年成立高雄商業學校、1938 年設置嘉義商業學校、1939 年成立彰化商業學校，以及 1940 年新成立的新竹商業學校（¹臺灣總督府，1940：3-4）。而如同前一節所述，1931 年九一八事變、1937 年中日戰爭的爆發，以及後來 1941 年的太平洋戰爭，臺灣的教育制度亦進入戰時體制。

1943 年依勅令第三十六號所頒佈的「中等學校令」第 1 條及第 2 條即指出：中等學校包含中學校、高等女學校及實業學校。中等學校遵循皇國之道，施以高等普通及實業教育，並以鍛鍊國民為其教育目的。實業學校分為農業學校、工業學校、商業學校、商船學校、水產學校、拓殖學校及其他實施實業教育的學校。國民學校¹⁶初等科畢業入學者，修業年限為 4 年；如為國民學校高等科畢業者，男子修業年限為 3 年；女子則為 2 年。中等學校如有必要，得於夜間授課，其入學資格為國民學校高等科畢業，男子修業年限為 4 年；女子則為 3 年（臺灣教育會，1943：527-528）。

¹⁶1941 年頒佈的「臺灣教育令中改正」規定初等普通教育改依「國民學校令」，將初等教育機統一改稱為國民學校，分為初等科及高等科 2 個學級。初等科修業年限為 6 年，高等科為提供初等科畢業後學生升學所需之 2 年課程（臺灣總督府，1944：85-86）。

1943 年同年 3 月另依府令第五十二號頒佈「臺灣公立實業學校規則」，同時廢止之前 1935 年公佈的公立工業、商業及農業學校規則。實業學校仍維持州立，而第二章第 7 條各項目所明訂之主要學生教育目標為：培養堅忍不拔的體魄，以及德性操守與知識技能的涵養，經由教育將國民生活提升至符合現今產業實際情況，再以實踐體驗學習為基礎，養成其自主研究之能力。此外，亦須瞭解自身在皇國產業發展上所扮演之角色，具備至忠至誠的精神，磨練其能使用正確國語（日語）的能力，鍛鍊其成為皇國民。依據此實業學校規程，商業學校設置商業科，課程則分為「國民科」、「實業科」、「理教科」、「體鍊科」及「藝能科」等教科及「修練」，女子學校另外教授「家政科」，而夜間授課時間不得超過晚上 9 時 30 分。此外，依據本規則第 63 條所示，上述以國民學校初等科畢業入學者，修業年限由 5 年改為 4 年。而夜間授課，以高等科畢業資格入學者，修業年限維持 4 年不變（臺灣總督府，1943：110）。上述各教科內所包含之學科整理如下表：

表 4-10

臺灣公立實業學校規則商業科課程內容整理

教科	內含科目
國民科	修身、國語、地理、歷史
實業科	商業經濟、簿記會計、工業及資材、經濟法規、外國語、實習
理教科	數學、物象、生物
體鍊科	教練、體操、武道
藝能科	音樂、書道、圖畫
家政科	家政、育兒、保健及被服

資料來源：臺灣教育會（1943：549-560）。

1941 年日本文部省以戰時臨時措施的方式，讓各級學校的學生提早畢業，以早日投入國防工事與生產作業，隔年 1942 年宣佈來年度亦實施縮短修業年措施，讓實業學校的學生提早 3 個月，至前一年的 12 月畢業（臺灣日日新報，1942 年 11 月 25 日）。1943 年 10 月 12 日日本政府通過「教育相關戰時非常措施方案」，同月 10 月 25 日再發佈「國民教育戰時非常措施」，臺灣亦自 1944 年起開始全面將男子商業學校轉換為工業學校，其次為轉成農業學校，再不行者則轉換為女子

商業學校，以減少男子商業學校數量，並將工業學校進行最大限度的擴充（臺灣日日新報，1943 年 10 月 26 日）。此外，根據當時臺灣日日新報的報導，因戰爭之故，1938 年起便陸續有要求學生利用暑期等休假期間協助農作物糧食生產、興建機場跑道等情況。1944 年時甚至發佈「學徒¹⁷動員實施要綱」，要求中等以上學校學生於往後 1 年內的平日亦必須動員參與工場等各種生產活動（臺灣日日新報，1944 年 3 月 8 日；臺灣日日新報，1944 年 3 月 17 日）。

第二節 日臺商業教育發展歷程對照與分析

壹、日臺兩地商業教育發展

日本本地中等教育程度商業學校的正式制度化，始於 1884 年「商業學校通則」的公佈實施。明治時代結束時，日間商業學校的發展已具有一定的規模，而夜間商業學校起初屬實業補習學校或乙種學校性質，一直到明治末期夜間商業學校學生人數才逐漸增加。相對的，臺灣則要等到進入大正時期的 1917 年才有第一所專收日籍子弟的正規中等商業學校，臺籍學生就讀的臺中商業學校則要等到 1919 年才成立。

如同上述，1917 年成立的臺北商業學校最初只收日籍學生，1919 年設置的臺中商業學校僅收臺籍學生，亦即是 1922 年臺日籍共學制度實施前，臺灣的商業教育仍維持雙軌分流制度。1922 年臺灣教育令改正實施前，臺北商業學校與臺中商業學校的課程安排，基本上差異並不大，都有第二外語課程的設置，及教授東亞及南洋地區的商業地理與歷史相關知識。惟臺中商業學校的修業年限只有 3 年，也無預科的設置，學歷程度上不及日人子弟就讀的臺北商業學校。如再與日本 1899 年公佈實施的「商業學校規程」中有關甲乙兩種商業學校的課程設計、規劃與入學資格（預科入學資格於 1907 年時改為 12 歲以上，尋常小學校畢業）等做比較，則可發現臺北商業學校與日本本地甲種性質商業學校幾乎相同，同樣為 12 歲以上，

¹⁷「學徒」係指學生之意。

尋常小學校畢業，亦有預科與本科的設置。臺北商業學校原本即為 5 年制的甲種商業學校，其課程設計與日本殖民母國甲種商業學校的課程相符，自是理所當然。此外，專收臺籍子弟的臺中修業年限雖僅 3 年，課程設計與安排與甲種商業學校差異不大，與日本本地不同的是，臺北及臺中商業學校均加設第二外國語課程。

進入大正時期後，1921 年日本政府公佈「商業學校規程改正」，廢止原本甲乙兩種商業學校的區別，該規程改正已無設置預科或本科的規定。此外，該法中明訂商業學校得於夜間授課，第一所專為夜間上課而設置的東京商業學校也改制為 4 年制的甲種商業學校。同年 1921 年臺灣總督府頒佈適用於臺北商業學校的「臺灣商業學校規則」，以及適用於臺中商業學校的「臺灣公立實業學校規則中改正」。依據「臺灣商業學校規則」的內容，臺北商業學校仍使用預科與本科兩種不同學級名稱，而臺中商業學校的修業期限原本就為 3 年，無預科與本科等不同學級區別，而此時的臺灣仍沒有類似日本本地，夜間商業學校或日間商業學校加設夜間課程的情況。

1922 年「改正臺灣教育令」公佈，中等教育階段起實施臺日籍共學制，不論是臺北商業學校或臺中商業學校均日臺籍學生兼收，一體適用於同年 1922 年新頒佈之「臺灣公立商業學校規則」。該商業學校規則中，已看不到甲乙兩種不同商業學校類型的區別，而是與 1921 年日本本地公佈實施「商業學校規程」相同，依其初等教育階段的學歷來區分其修業年限，亦沒有預科與本科的設置，並將學習科目分為一般學科與商業相關學科，另外還加入女子商業學校的相關規範。此外，「臺灣公立商業學校規則」與 1921 年日本本地公佈之「商業學校規程」中有關一般與商業相關學科完全相同，不同的地方在於一般學科中得加設的選修科目多了一項臺灣語，以及必須開設的科目中少了「商事要項」一科。

如再將 1930 年日本本地所頒佈「商業學校規程改正」與臺灣 1935 年的「臺灣公立商業學校規則改正」兩相比較，不難發現許多共同之處，例如：強調乙種

實業學校的普及與發展、廢除法制及經濟，加設公民科、武道教育的重視、每週授課時數的縮短、設置選修科目、將實地練習與體育課程安排至下午，以及認可商業學校使用原有設備，於夜間進行授課等的修訂與新增。惟臺灣係屬殖民地，故更重視國語（日語）教育的實施成效。而 1943 年的「中等學校令」與「實業規程」的公佈與實施臺日兩地則是幾乎完全同步，將實業學校與中學校及高等女學校納入中等學校，有關實業學校類型、以及日夜間部入學資格與修業年限的規定臺日兩地完全相同。以往是依各實業學校類型的規程來規範有關課程、入學方式等事項，此次日本本地統一成「實業學校規程」，臺灣則為「臺灣公立實業學校規則」。雖名稱不同，但其中課程內容的安排與規劃完全相同，教育目標的部份，除臺灣這強調磨練能使用正確日語的能力外，其餘幾乎一致。

據此，不難發現日治時期臺灣商業教育發展歷程，完全依循日本殖民母國實業教育的發展模式。不同之處在於針對臺灣的產業發展現況與臺灣在殖民政策中所扮演的分工角色，而做出一些調整。例如：馬來語等第二外語的開設、將臺灣語設為選修科目，以及教授東亞南洋的商業地理與歷史等。惟臺灣商業教育相關的法令頒佈與修訂會比日本本地緩慢，但殖民後期進入戰時體制後，1943 年相關法令的修訂與課程的改革就完全是同步，應與戰爭進入白熱化、各地戰事告急有所關連。

而夜間商業學校的部份，臺灣的發展就比日本本地緩慢起多。日本自明治時期起即有夜間學校的設置，之後更有專為夜間上課的東京商業學校成立。設置夜間學校最主要原因，在於當時隨著初等教育的普及，渴望求得更高一教育機會的民眾逐漸增加，中等教育以上學校的報考人數激增，而中下階層家庭出身的子女，雖想求得更高的學歷來改善自身環境，但礙於家中經濟因素，白天沒有閒暇時間到校上課。加上後來強調教育機會均等風潮興起、一般民眾升學上的需求，以及產業相關人才培育等因素，才讓夜間商業學校快速發展起來。

夜間商業學校最初屬於乙種或實業補習學校性質，而後於 1921 年商業學校規程改正公佈實施，正式承認商業學校的夜間授課，以及學歷與日間學校相同後，原本的夜間學校陸續改制為 4 年制的甲種商業學校，或是成立之時即為夜間甲種商業學校。相對的，至終戰為止臺灣這夜間商業學校僅有於 1936 年成立的臺北第二商業學校一所，其前身為當時臺北州為了小公學校畢業後無法接受更高一層教育的民眾，於臺北商業學校校內所開設的夜間商業講習所。講習所時期的人學資格為公學校或尋常小學校畢業，之後於 1936 年擴大改制為夜間甲種商業學校，入學資格改為公學校高等科或高等小學校畢業，畢業後與日間甲種商業學校具相同學歷。擴大改制的原因為提供民眾更多的升學管道，以緩和激烈的考試競爭壓力等因素（臺灣日日新報，1931 年 3 月 25 日；臺灣日日新報夕刊，1936 年 3 月 22 日）。兩相比較之下，仍不難發現臺北第二商業學校在入學制度等的規劃與性質與日本本地甲種夜間商業學校相同，惟至昭和期間臺灣才有夜間商業學校的成立。

貳、日治時期商業人才教育圖像

此外，有關商業學校所欲培養出的商業人才理想圖像，明治時期商業學校設置的最初目的在培育銀行等金融體系建立所需，以及能從事各種商業活動的相關人才。而後因為產業快速發展，需要能與與世界各國進行進出口買賣等貿易活動的商業人才，才開始重視外語教育。進入大正時期後，商業學校教育目標除了原本教授商業相關知識與技能外，亦開始重視學生人格與德行的涵養。而臺灣本地最初設置商業學校的目的，與日本本地相同，亦為培養能從事各種商業活動的人才。不過與日本殖民母國最大的不同，在於臺灣的商業學校，在課程設計上更重視第二外語能力的養成。1922 年臺灣教育令改正後，臺灣地區的商業學校教育目標，亦與日本本地相同，改為「教授從事商業之人需要的知識與技能為目的，並兼具德性涵養」。

進入昭和時期後，除了原有的德性涵養外，開始強調道德與公民教育，培養其成為良好國民的素質，並藉由包含柔道與劍道的武道教育來鍊鍛強健體魄與心靈。此外，減少每週上課時數，給予學生自主學習機會，培養其自律學習之能力。惟臺灣當時屬日本殖民地，故臺灣這另強調貫徹國語（日語）教育。之後 1937 年中日戰爭以及 1941 年太平洋戰爭爆發，進入戰時體制後，商業教育目標除原本的德性操守與知識技能的涵養外，更加強調磨鍊堅忍不拔的意志與體魄，以及自主研究之能力之養成。此外，因戰爭情勢日漸緊張，期待學生能具有具備至忠至誠、為國家犧牲奉獻的精神，瞭解自身在帝國產業發展中，所扮演之角色，成為理想中的皇國民。

綜上所述，暫且不論日治時期實業學校課程中，過度強調為殖民母國奉獻犧牲、大無畏精神的意識形態部份，可歸納出臺日兩地商業教育所欲培養之商業人才教育圖像為：具備能從事各種商業活動的知識與技能，兼具德性與道德涵養，並有解決問題之自主研究能力。唯一不同之處，在於臺灣這的課程規劃更加重視英文之外，第二外語能力的培養。這點應與配合當時日本殖民政府的南支南洋¹⁸政策，培育南方貿易人才，為南進事業作準備有關。

¹⁸所謂南支南洋，係指中國華南各省及東南亞一帶（田澤諭，2011：02）。「南支南洋」政策是臺灣總督府對外關係發展的主軸，簡單來講就是所謂的南進政策，臺灣則是日本殖民政府南進的基地。1936年臺灣總督府還成立了「臺灣拓殖株式會社」，做為南進政策的實際執行機關（曾令毅，2011：10）。

第五章 臺北第二商業學校沿革與發展

第一節 臺北第二商業學校沿革歷史

壹、商業夜間講習所時期

1929年起臺北商業學校內開始設置正規的夜間商業講習會，招收人數為50名。講習期間分為前後兩期，前期為5月至7月；後期則為9月至11月，每次上課時間為2個半小時，每週上課3日。其課程主要分為常識科目、唱歌、體操、商業要項、簿記及珠算，報考資格為14歲以上，小學校或公學校畢業者，考試科目為作文。根據當時臺灣日日新報的報導，報名的考生最小從16歲至37歲都有，平均年齡為21歲，報考者學歷以小學校及公學校最多，其次為小公學校高等科畢業，其中亦不乏已從中學校或商工學校畢業的人前來報考（臺灣日日新報，1929年5月4日）。

至1931年，新一屆招收的商業講習會上課時間為晚上6時至9時，每週上課3日（星期一、星期三及星期五），共約1年的修業時間。課程與之前略有不同，包含有：公民、體操、商業簿記、珠算、交通地理、商品及商業實踐等科目。當年度招收的學生為日籍生17名，臺籍生33名，共計50名，其中半數以上的人因為工作需要而前來報考，進修相關知識，以提升在工作上的能力（臺灣日日新報，1931年4月3日；臺灣日日新報，1931年4月14日）。

貳、改制為臺北第二商業學校

1935年臺灣日日新報等報紙報導新年度將於臺北新設夜間商業學校等相關消息。夜間商業學校主要設置目的為讓於白天從事工作的人，利用晚上的時間進修，培養其商業實務能力。不僅畢業後具中等學校同等學歷，也讓高等小學校及公學校高等科畢業的學生，除了原本的中等學校外，有另外的升學選擇（まこと，1935年10月1日；臺灣日日新報，1935年10月2日）。

隔年 1936 年臺灣總督府依告示第七十六號，於臺北商業學校校址設置「臺北第二商業學校」，並任命臺北商業學校小出梅吉校校長任兼任臺北第二商業學校校長，為臺灣第一所夜間上課的甲種商業學校，修業年限 4 年。根據該校教師在當時臺北第二商業學校商校友會刊《青雲》上發表的



圖 5-1 臺北第二商業學校校旗

資料來源：國立臺北商業大學校史館特藏

文章中所敘述，因為臺北第二商業學校不但沒有自己的校舍，加上又是夜校，剛成立第 1 年及第 2 年的報考人數僅 190 餘人，後來經教師們至臺北與基隆等地的小、公學校宣傳，第 3 年的報考人數突破 300 人，文中亦透露出對之後招生情況是否能夠維持成長的擔心（山下聳，1939：4）。

臺北第二商業學校（以下簡稱北 2 商）的入學資格與臺北商業學校或其他日間上課的商業學校有所不同，北 2 商的入學資格為高等小學校或公學校高等科¹⁹畢業，臺北商業學校為小學校、公學校畢業或同等學歷即可。因此，學生入學時的年紀會比臺北商業學校等日間學校的學生稍長，約為 14 歲左右。北 2 商雖為 4 年制之夜間學校，仍屬甲種商業學校。最初上課時間原本與日本國內一致，同為下午 4 點 55 分開始上課，9 點下課，一堂課 50 分鐘，一天上課 4 小時。後來 1937 年 10 月 1 日臺灣本島實施時差廢除，上課時間改為下午 5 點 50 分開始上課，9 點 35 分下課。但實施一段時間後發現這樣的課程安排無法有充裕的時間授課，恐無法教出不遜色於日間部程度的學生，才又於同年 12 月 11 日再改為下午 5 點開始上課，9 點 25 分下課，一堂課 40 分鐘，一天上課 5 小時，星期六則為下午 4 點開始上課，至 9 點 25 分下課（堀虎雄，1941：13、20-22）。

¹⁹1922 年改正臺灣教育令公佈，公學校規則也跟著修訂，並於公學校設置修業年限 2 年的高等科，入學資格為 6 年的公學校畢業，或具有同等以上學歷者，其教學科目大體上援用高等小學校，高等科可以視為公學校畢業生進入中等學校的準備階段（李國會，2005：407-408）。



圖 5-2 小出梅吉校長（擔任期間：
1926-1941）

依據 1936 年臺北州令第七號所公布之臺北州立臺北第二商業學校學則，入學考試科目範圍有：修身、國語、算術（含代數及幾何）、國史、地理及理科，另外須參加身體健康檢查、口試及參考小學校或公學校的在校成績，選出合格的人學者。課程則包含：修身、公民、國語（包含漢文、作文及習字）、數學、地理、歷史、理科、外語國（英語）、體操（包含教練及武道）、商事要項、簿記、商工（含內外重要商品）、商業

文、商業算術、商業法規、商業實踐及打字等科目（臺北州，1936：146-148）。另外，依照 1938 年的臺北州立第二商業學校一覽表所示，課程內容則為修身、公民、國語（包含漢文、作文及習字）、英語、數學、地理歷史、理科、體操（包含教練及武道）、簿記、商事要項、商品、商業實踐、商業文、商業算術、法規、工業大意及打字等科目（佚名，1938：2-3）。不同年度公佈之課程內容相差不遠，最初的「商工」該科目即為後來的「商品」，授課內容均為國內外重要商品相關知識，之後還多加上了「工業大意」該科。上述之 1936 年公佈之商業學校學則與 1938 年的商業學校一覽表中，有關課程之內容可彙整如下表：

表 5-1

臺北第二商業學校課程內容彙整表

學 科 年 代	修習科目	
	普通科目	
1936 年	普通科目	修身、公民、國語（包含漢文、作文及習字）、數學、地理、歷史、理科、外語國（英語）、體操（包含教練及武道 ²⁰ ）

²⁰教練即現今的軍訓課；武道係指劍道及柔道。

	專業科目	商事要項、簿記 ²¹ 、商工（含內外重要商品）、商業文、商業算術、商業法規、商業實踐 ²² 及打字
1938 年	普通科目	修身、公民、國語（包含漢文、作文及習字）、英語、數學（含代數、幾何及珠算）、地理歷史、理科（化學及物理）、體操（包含教練及武道）
	專業科目	簿記（商業及銀行簿記）、商事要項（含商業概論）、商品、商業實踐、商業作文、商業算術、法規、工業大意 ²³ 及打字

資料來源：作者自行整理。

其課程設計及安排與 1935 年公佈之「臺灣公立商業學校規則改正ノ件」的規定相符，設有公民、武道及商業實踐等科目。北 2 商入學的學生為公學校高等科或高等小學校的畢業生，比起一般公學校或小學校畢業生多學習了 2 年的普通科目，因此普通科目的學習時數較少，學習的重點擺在商業專業科目上。也正因為公學校高等科或高等小學校的畢業生比起 6 年制的小學校或公學校畢業生在入學時已經學過更多知識，才可能在 4 年內修習完畢日間部 5 年內必須學習的商業專門知識，擁有與臺北商業學校等日間商業學校的學生相同能力與水準。至於北 2 商的師資部份，雖該校設置於臺北商業學校內，從「臺北州立臺北商業學校一覽表」及「臺北州立臺北第二商業學校一覽表」等史料上所刊載的各科目教師姓名，以及受訪校友的口述內容，北 2 商與臺北商業學校校長雖為同一人，兩校教師亦全為日籍，但大部份的授課教師並不相同，只有少數幾位教師於北 2 商及臺北商業學校均有授課。

如將臺北商業學校與北 2 商兩相對照，不難發現北 2 商雖為 4 年制的夜間學校，其課程設計與內容與 5 年制日間上課的臺北商業學校幾乎相同，不因修習年數較短且只能利用夜間授課而所有遜色。雖然普通科目部份，北 2 商缺少第二外語的修習，以及專業科目之中，沒有商業英語課程的安排，不過北 2 商在專業科

²¹所謂的「簿記」係指將事業上的財產按會計法則，做有系統的記錄，用以表示事業上財產的變化。一個事業上的財產即指資產、負債及資本。簿記主要可以分為商業、工業、銀行及政府簿記等類別（王鳳來，1937：1）。

²²類似今日的實習課程。

²³為工業概論之意。

目中，另設有教導工業基本概念的工業大意，且商業相關專業知識與技能的學習亦不馬虎。依此來看，北 2 商所培育出的畢業生程度與能力必不遜色於日間商業學校的學生。

表 5-2

北 2 商與臺北商業學校對照彙整表

校名 比較項目		臺北第二商業學校	臺北商業學校
創校目的		讓白天工作者，利用晚上時間進修，培養商業實務能力。	因應臺灣產業發展，針對在臺日人實施商業教育。
性質		甲種夜間 4 年制實業學校	甲種日間 5 年制實業學校
入學資格		高等小學校或公學校高等科畢業，約 14 歲。	小學校或公學校畢業，約 12 歲。
課程內容	普通科目	修身、公民、國語（包含漢文、作文及習字）、英語、數學（含代數、幾何及珠算）、地理歷史、理科（化學及物理）、體操（包含教練及武道）	修身、公民、國語（含讀寫、作文、習字及漢文）、數學（含代數、幾何及珠算）、地理歷史、理科（化學及物理）、英語、第二外語（支那語）、圖畫、體操（含武道及教練）
	專業科目	簿記（商業及銀行簿記）、商事要項（含商業概論）、商品、商業實踐、商業作文、商業算術、法規、工業大意及打字	商事要項、簿記、商品、商業文、商業法規、商業算術、商業英語、商業實踐及打字

資料來源：臺北商業學校部份參照 1940 年的「臺北州立臺北商業學校一覽表」，北 2 商部份為作者自行整理。

1931 年之後，日本國內軍方的勢力逐漸抬頭，1937 年起臺灣亦進入戰時體制，從其校友會刊中的一些文章中，亦可感受到為因應戰事演變，須全國上下動員的氣息。1939 年出版的北 2 商校友會刊《青雲 創刊號》中，一篇由學校教師所撰寫的文章就提到：在日漸複雜的國際情勢下從事經濟活動，因為情勢訊息萬變，商業教育除了教授從事商業活動所需之技能與知識外，亦應培養對於快速變化之經

濟情況，理解與判斷的知識與能力。該教師還特別強調培養強健的體魄及愛國心的重要性（野口巖，1939：11-12）。此外，在該本校友會刊中還刊載了徵召入伍的教師及學生從戰地寄回信件的内容，向學校老師及同學們

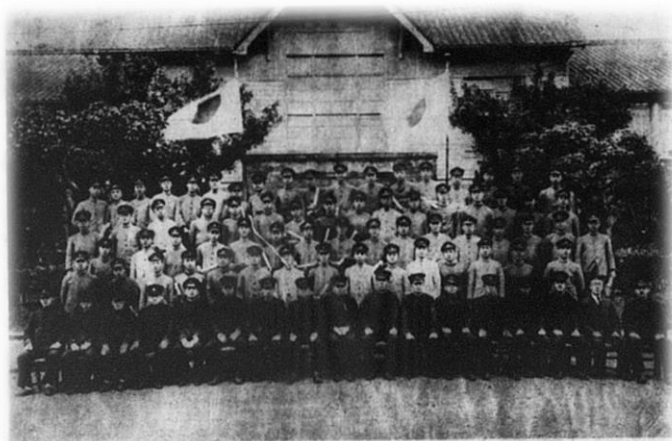


圖 5-3 北 2 商第二屆畢業生合照

資料來源：《青雲 創立五周年紀念號》

詳細述說戰爭的情況（臺北州立臺北第二商業學校校友會，1939：29-33）。

第二節 北 2 商入學考試錄取比率與畢業生進路

首先為學生畢業後的升學與就業情況，根據當時臺北州廳所出版之《臺北州統計書》中有關畢業生進路的統計資料，臺北第二商業學校畢業生從1940年至1941年就業與升學情況整理如下表：

表 5-3

臺北第二商業學校畢業生進路情況彙整表（1940 年至 1941 年）

日臺籍學生人數			日籍學生	臺籍學生
畢業生就業情況				
1940年	升學		4	2
	就 業	一般公司	2	
		金融保險業	22	33
		官公吏	5	3
		從軍		
1941年	升學		4	4
	就 業	一般公司		
		金融保險業	29	23
		官公吏	8	
		從軍		

資料來源：臺北州知事官房文書課（1940：138）；臺北州知事官房文書課（1941：34）；臺北州知事官房文書課（1942：34）；臺北州知事官房文書課（1943：36-37）。

因臺北第二商業學校於 1936 年起正式成立招生，修業年限為 4 年，第一屆學生為 1940 年畢業，加上北 2 商相關的統計資料只至 1941 年，故只能列出第一及第二屆畢業生的就業與升學情況。從上述統計資料來看，半數以上的學生畢業後以從事商業相關的行業為主。雖有少數臺日籍的學生畢業後進入公部門工作，不過能任職於公部門的大多數是日籍學生，能進入公部門服務的臺籍學生僅 1940 年畢業的 3 位。此外，北 2 商的校友會刊物《青雲》中就曾刊載學生畢業後到位於南洋地區的帛琉及中國上海工作時，所寫下有關當地的交通、景色及物產等等情況及在當地生活時所見所聞及感想的文章（周而厚，1941：6-7；李福桂，1941：7-10）。由此來看，畢業生除留在臺灣本島發展外，亦有部份學生選擇前往南支南洋工作。

表 5-4

臺日籍學生報考及錄取人數一覽表（1936 年至 1941 年）

報考及錄取人數		日籍學生	臺籍學生
1936年	報考人數	82	119
	錄取人數	58	42
	錄取比率	70.73%	35.29%
1937年	報考人數	89	101
	錄取人數	65	31
	錄取比率	73.03%	30.69%
1938年	報考人數	138	180
	錄取人數	67	33
	錄取比率	48.55%	18.33%
1939年	報考人數	87	193
	錄取人數	52	40
	錄取比率	59.77%	20.73%
1940年	報考人數	104	286
	錄取人數	46	48
	錄取比率	44.23%	16.78%
1941年	報考人數	92	366
	錄取人數	56	48
	錄取比率	60.87%	13.11%

資料來源：臺北州知事官房文書課（1936：33）；臺北州知事官房文書課（1937：33）；臺北州知事官房文書課（1938：33）；臺北州知事官房文書課（1939）。「實業學校入學志願者及入學者」。臺北州統計書，昭和 12 年，頁 35；臺北州知事官房文書課（1940：35）；臺北州知事官房文書課（1941：31）；臺北州知事官房文書課（1942：31）；臺北州知事官房文書課（1943：33）。

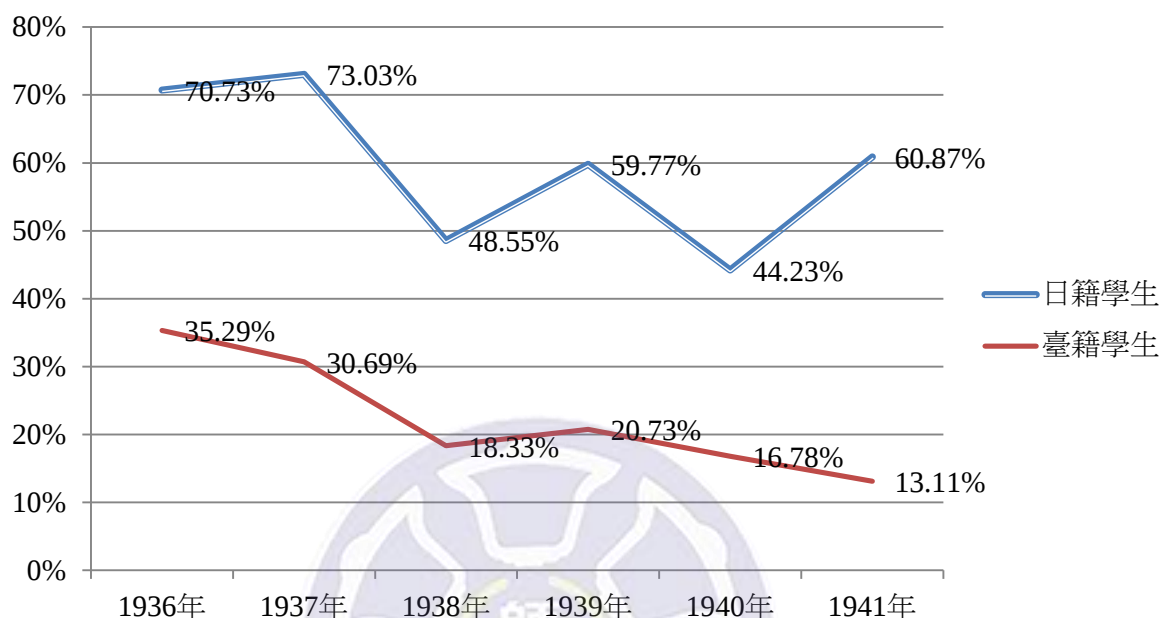


圖 5-4 臺北第二商業學校臺日籍學生入學考試錄取率

從上述臺日籍學生參加入學考試與錄取人數來看，1937 年及 1938 年日籍學生的錄取人數多達臺籍學生的 1 倍，而後 1939 年起逐漸變成臺日籍學生各佔錄取總名額的半數，看愈來愈公平。但如各別從臺日兩個族群的報考人數與錄取比率來比較，不難發現日籍學生的錄取率高於臺籍學生許多。剛開始招生的 1936 年及 1937 年臺籍學生的錄取率雖可達到 30% 以上，但之後便開始急速下滑。最初的 1936 年臺灣人子弟報考人數為 119 人，1937 年之後報考人數年年增加，到了 1941 年甚至倍增至 366 人。報考人數大幅上升，但在錄取人數維持在每年 100 人左右的情況下，以致錄取率年年下降。據此，可以明顯看出日籍學生在進入臺北第二商業學校就讀的機會上仍是佔優勢，入學考試的錄取率較臺籍學生高。

臺灣第一所商業學校的臺北商業學校原本即為在臺日人子弟所設，而第一所專收臺人子弟的商業學校為臺中商業學校，之後 1922 年因為新的臺灣教育令公布

施行，實施日臺共學制度後，商業學校才開始臺日籍學生兼收。北 2 商的人學考試科目除了國語、算術、日本地理及歷史等筆試外，還須接受身體健康檢查及口試，並參酌小學校或公學校的成績與行為表現。暫且不論筆試科目的範圍是以公學校或小學校所教授的內容為主的問題，口試採用日語進行對臺籍學生而言，如日語的口說能力沒有達一定的水準，恐怕無法通過口試。其實不僅臺北商業學校，1930 年由臺灣新民報社出版的《臺灣人は斯く観る》一書中亦提到，中等程度以上的教育機構，基本上是將臺灣人民排除在外的，並暗指准考證號碼有日人奇數號、臺人偶數號之特意安排，所謂的升學考試，錄取與否的決定性因素不在於成績，而在於民族血統（謝春木，1930：52-53）。

汪知亭（1978：92）針對造成臺籍學生入學中等學校之窄門，歸納有下列四點原因：一、能考取中學者，多數是小學校或規模較大、師資優秀的公學校畢業生，此類學校非一般臺灣學童能進入就讀，在受教育的起步階段，臺灣人就已處於不利之地位；二、中等學校入學考試，口試成績佔有相當份量，口試採用日語，臺籍學生自然無法與日本人相抗衡；三、各中等學校之錄取會議，其主持的校長乃至參與之教員幾乎都是日本人，因此有利日籍學生；四、日本人對於錄取新生有一項不成文規定，就是凡日本人所進的中等學校，臺籍學生不得超過20%；而臺灣人所進的中學，日本人則不受任何比率上限制。對於此點，一位北2商校友在接受筆者訪談時曾提及，戰爭結束多年後曾邀請日籍老師至臺灣來參加同學會，宴會上老師當面向臺籍同學表示歉意，因為當時在辦理入學考試時，採取優先錄取日本人，剩下的名額才給臺籍學生的不公平作法，對此他感到相當的過意不去。從上述之數據統計資料及校友提及過往的經驗來看，可推斷在入學考試的處理上確有差別待遇的情況存在。

臺灣當時為日本的殖民地，商業教育相關制度與法源依據隨著日本國內政策的變動而有所調整，自是理由當然。如同本文第二章中將臺日兩地商業教育發展分析的內容所示，其實臺灣與日本兩地商業學校所開設的學科與教授內容相差不

遠，且課程變革的時間間隔亦不會太久，進入戰爭時期之後1943年的課程改革內容亦完全同步。如再將臺北第二商業學校與昭和時期日本夜間商業學校的課程來對照，因日本本地夜間學校眾多，雖無法逐一分析，仍可發現課程內容雖非完全一致，但也是大同小異。

當時因總督府的統治政策考量，並不鼓勵臺灣人子弟接受高等普通教育，故臺灣人子弟除了選擇醫學校或師範學校外，就是進入農工商的實業教育體系。而師範學校與醫學院不僅是培養專業人才的地方，亦為孕育臺灣社會領導階層的搖籃（許錫慶，2014：219；吳文星，1983：2）。許佩賢（2015：79）指出在許多回憶錄或訪談紀錄中，常可以看到很多人提到公學校畢業後想升學，家中很窮只能放棄；有些人則是考不上中學校或高等女學校，或因學費太貴，退而求其次，轉而就讀實業學校的例子。若依此來看，報考臺北商業學校或臺北第二商業學校等中等實業學校似乎是考不上中學校次一等、或不得已之下的選擇。不管理由或動機為何，吾人認為選擇職業體系的學校就讀，絕不代表其能力或將來的前途發展低人一等。以鄭麗玲與楊麗祝編著之《臺北工業生的回憶》一書中受訪曾於日治時期就讀臺北工業學校的校友為例，不少人在光復後曾參與由政府推動之各種國家建設，或獻身於產業界，闖蕩出一番事業。臺北第二商業學校的校友們或許稱不上社會領導階層或上流階層人士，但其人生經歷、思維方式或自我認同的形塑，應與代表社會領導階層的師範學校、醫學校的畢業生或受過大學等高等教育的人們有所不同。透過本篇論文對於他們的人生經歷與自我認同的探究，相信能讓我們更進一步瞭解日治時就讀商業實業學校人們的思維與行為樣貌。

第六章 北2商臺籍學生學習經驗探究

第一節 臺籍學生學習經驗形構要素探討

個體學習經驗的形構歷程，不但受到校園內的師生同儕相處情況，與各種學習活動的影響，亦和其校外生活（含工作經驗）及原生家庭背景等因素相關。以下則依「原生家庭背景」、「報考商業學校動機與入學考試」、「校園生活（含課業、同儕與師生關係）」、「戰爭時期經驗（含空襲、學徒動員與徵兵）」、「白天工作經驗」及「畢業後就業情況」等部份進行探討。下一節再針對其學習經驗進行整體性分析與探究。

壹、原生家庭背景

本論文的受訪者目前均居住於北部地區，從其出身家庭背景來看，皆屬閩南族群。半數以上的受訪者在進行訪談時以閩南語與夾雜部份日語回答，其中一位甚至以閩南語與日語各半的方式來敘述其過往經驗。雖半數以上的受訪者於求學時期與目前居住地不同，不過根據其受訪內容，校友們日治時期的住所均位於臺北、新北市及桃園等北部地區。分別出身於臺北萬華及新莊等地區的受訪者 A、B、C 及 G 等四位北 2 商校友，家中為經商做生意。於現今坪林地區出生長大的受訪者 D，其父親曾任國小教師及區公所職員，後來因父親與日本人校長起爭執，被區公所開除，以致又搬家至新店。而受訪者 E 的父親為碼頭工人，家中經濟情況不佳，雖能勉強度日，但不時面臨籌錢還借款的窘境。另一位校友 F 出身於桃園地區，家中以務農為生，身為家中老么的他，很少幫忙農務，大都由父母親及兄長來處理。

貳、報考商業學校動機與入學考試

從日治時期中等教育學校的升學考試相關研究與當時報紙的報導來看，不難明白當時完成初等教育的學童在面臨升學考試時的龐大競爭壓力與抉擇。1938 年

的臺灣日日新報就把臺北各種中等學校的人學考試稱為「試驗地獄」，來形容這升學的窄門（臺灣日日新報夕刊，1938 年 3 月 24 日）。此外，連玉如（2013）所著之論文《日治時期臺北市的升學樣貌－以臺籍子弟入學中等教育機構為中心（1919-1945）》，提到當時臺灣人民對接受更高一層教育，希望改變將來身份地位的渴望。如果循公學校－中學校－高等學校－大學這樣的升學路徑，所花費的時間及金錢相當多。考量家中經濟情況，有人會選擇師範學校、工業學校或商業學校，因為畢業後即可投入職場，其中以師範學校最熱門，其次為工業學校及農林學校。但臺北沒有農林學校，臺北商業學校幾乎只收日本人，因此每年臺北工業學校入學考試，臺籍學生報名相當踴躍。不過和實業補習學校或公學校高等科的人學人數比起來，能進入工業學校或商業學校就讀的臺灣人子弟仍是少數（連玉如，2013：27-28）。

一、報考北 2 商動機

北 2 商招收的學生雖為臺日籍各半，不似臺北商業學校所招收的臺籍學生人數每年平均僅個位數，但從臺日籍學生錄取比率來看，臺灣人子弟想考入北 2 商仍非易事。考試分為筆試及口試，至於口試的內容，接受國立臺灣商業大學訪問的其中一位校友指出，口試會詢問家庭狀況，以及報考北 2 商的動機等問題。另外，通過考試之後也須參加體檢，不過在身體情況上要求沒有那麼嚴格，所以稍微瘸腳也可以通過（陳東昇，2017：127、151）。

依據受訪者的談話內容，報考動機除了因為將來想要從事商業相關工作、對技職學校比較有興趣，以及希望取得更高學歷等因素外，最主要的因素仍是家中經濟因素的考量，故選擇晚上授課的夜校，再利用白天的時間工作，以貼補家用和賺取學費。在無法擠入師範學校、中學校，或以招收日人為主的臺北商業學校的升學窄門的情況下，夜間商業學校成為另一個取得更高學歷的途徑。而入學考試除筆試外，亦有口試，日語口說能力的良劣與否，亦為能否通過入學考試的重要因素之一。對此，受訪者 C 說道：

那時考學校都要體檢，唸北 2 商當然也要體檢，視力啦、這個都有檢查。口試就是一個人問幾句話而已，主要是要知道你日語發音，以及你日文程度好不好。口試占很重要的一個部份，口試不及格就完了，你成績好但口試不及格，也不會錄取。（受訪者 C）

而受訪者 D 原本是想唸師範學校，但某些因素無法報考，後來在偶然的機會之下，報名北 2 商的人學考試。不過其動機單純是因為北 2 商要高等科畢業才能報考，並沒有考慮興趣等因素，校友他說：

高等科畢業後，我父親本來希望我去唸師範學校，那時候在戰爭，是用すいせん（推薦）的方式入學，但後來才知道學校沒有幫我推薦，因為我父親和日本人校長吵架。後來我先去新店當時有一間叫〇〇業組合的煤礦公司，去那當「給仕」（きゅうじ），等於現在的工友。那時中等學校都要小學 6 年畢業就能考，只有北 2 商是高等科畢業才能考。2 商に入った原因は高等科を出て入れるから、2 商に入った（會去考北 2 商是因為這學校要高等科畢業才能考）。工業学校とか商業学校とか（至於要唸工業學校或商業學校）、我沒考慮到那麼多。（受訪者 D）

另有受訪者提到雖然無法考取日間上課的臺北商業學校，但唸夜間授課的北 2 商亦有其優勢：

當時臺灣人想要唸北 1 商²⁴幾乎是不可能的事，都是日本人在唸，臺灣人很少，就算去考試，對方不讓你過也沒用。唸北 2 商的好處是這樣的，課程和北 1 商其實也差不多，也有柔道、劍道、體育，還有游泳。（受訪者 G）

此外，受訪者 E 提及考上北 2 商等於是拿到將來升學與就業保證的門票，具有重大意義。在當時甲種程度的中等學校畢業後才能繼續升學，如為乙種的學校，畢業後僅剩就業一途。因此，取得高一等、更好的學歷可說是等同於獲得更好出路與前途的入場券一般重要，受訪者 E 說道：

²⁴係指臺北商業學校之意。

我考上臺北第二商業學校後，全村的人對我們家的看法就改變了，覺得我們家有希望啦，因為很少有臺灣人能考上甲種的中等學校。日本人是看你學校的程度，是甲種的還是乙種的，日本人很重視這東西的。（受訪者 E）

二、入學考試之不公平待遇

關於北 2 商入學考試臺日籍學生錄取公平性問題，受訪校友 E 表示，雖然看似臺日籍學生各錄取半數，但實際上臺灣人約 6 個人錄取 1 人；日本人則是 2 個人就有 1 人錄取，並非表面上看似的公平。此外，受訪者 D 提及戰爭結束多年後，在一個歡迎晚宴上日籍教師曾向他們坦承當時處理入學考試時對於臺籍考生的不公平待遇：

終戰以後日本老師曾來臺灣，我們辦了一個歡迎會，在那個歡迎會上、日本老師對我們說：お前らにすまない事したと、なぜかというかなあ（對於大家（臺籍學生）做了一件很抱歉的事，這是因為），考試的時候，還是以日本人優先，假如說一百人來考試，日本人優先錄取多少人後，其餘的名額再給臺灣人。這是日本老師親口說的，所以在入學考試上還是有差別待遇。（受訪者 D）

從上述北 2 商校友對於當時參加入學考試的經驗來看，在入學考試成績的處理以及考試的方式上，確實存有差別待遇與對臺籍考生的不利之處，以致臺籍學生必須花費比日人子弟更多努力，才能進入北 2 商就讀。由相關文獻資料與校友們的口述內容來看，北 2 商或許非為臺灣人子弟在完成初等教育後升學的最優先選擇，但想進入臺北第二商業學校就讀，亦不見得為輕而易舉之事。

參、北 2 商學校生活

一、上下學方式

受訪的校友之中，當時是居住於臺北市的，會透過走路或騎乘腳踏車等方式上下學，如為居住在臺北市以外地區，有人採在外租房的方式，如果選擇通勤，其上下學方式就會辛苦許多。受訪者 C、D 及 E 分別居於現在新北市的新莊、新

店及板橋地區，當時遠距離的交通工具只有公車和火車，加上處於戰爭時期，晚上下課後面臨無車可搭的情況，成了他們至今難忘的放學回家經歷。

那時下課後要回到新莊不簡單，尤其是我們 3 年級的時候開始戰爭，8 點半公局路的車就全面停駛。下課後家裏住的近的學生，一起從北商走到火車站前面，然後從北門那邊轉到延平北路，從延平北路走到臺北橋這段路程不敢用跑的，10 多個學生背著書包一直跑，會被誤認為發生了什麼事，警察會來問。所以後來就是用快步走，排好隊，走馬路的右邊，等上臺北橋，人比較少了，就把書包綁好，再用跑步回家，升上 3、4 年級後時都是如此。（受訪者 C）

對於校友 D 和 E 而言，下課後的回家這件事，更是漫漫長路，加上白天仍需趕回工作崗位，早出晚歸是最好的形容詞。對此，他們分別回憶道：

剛開始的時候我從新店搭公車，坐到新公園，再走路到學校上課。但後來ガソリンがないんだよ（沒有汽油了），因為是戰爭時期。沒有石油，公車就不開了，只好改搭從新店 3 點半的火車到現在螢橋那一帶，下車後再走路到北商。再後來連火車也沒有了，學校 9 點半下課後，也沒有火車可以搭了。9 點半下課後，走路到現在太平國小附近，到我父親的朋友家借住一晚。但睡沒幾個鐘頭，就必須早起趕搭頭班的火車，回去新店上班。（受訪者 D）

讀第二商業學校，最辛苦的不是功課，而是下課後的通勤方式。晚上 9 點半下課後，只能搭 11 點 17 分的末班車。到樹林火車站 11 點 37 分，下車後必須走過商店街、一個用幾顆樹搭起來的橋，再穿過一片竹林才能到家，到家時候已經是半夜 12 點鐘。到家後才吃晚餐，隔天早起趕搭頭班車，坐頭班車到臺北上班。那時我白天工作，晚上讀書，吃飯是有一頓沒一頓的。（受訪者 E）

二、學科與課程的學習

根據受訪校友的敘述，學生傍晚到校後，並非直接開始上課，而是到校後所有人會全部集合在操場，聽教官²⁵宣達重要事項。例如今天學校的重要行事、或是提醒大家上課不要遲到，最近又有多少人遲到等等事情，宣達完畢後再各自進教室上課。北 2 商的課程內容，除了國語、數學等普通科目，以及商業相關的專業科目外，亦包含類似現今體育及軍訓課的課程。不過畢竟是夜校，並沒有如同日間的中等學校有社團活動讓學生參加。

以下依一般普通科目、商業相關學科及「教練」與「體操」之順序，分別探討北 2 商臺籍學生各種學科的學習情況。

（一）普通（共同）科目

受訪者 C 提到印象最深刻的課為書法及漢文課，這兩堂課亦成為他日後發展其終生興趣與嗜好的基礎。

讀北商的時候，書法老師會教你寫日本的平假名，每次老師都把我寫的東西拿到教室後面掛起來給同學看（大笑）。北商當時也有漢文的課程，就是教中國古代的詩詞、唐詩，或是日本出名的詩及文章。不過他們的文法不一樣，所以雖然是讀漢文，但是他們的唸法是顛倒，又不一樣。（受訪者 C）

依據日治時期出版之《臺北州立臺北第二商業學校一覽表》所示，北 2 商的國語科包含漢文、書法及作文等課程。受訪者 C 亦表示他現在每天有空都會寫書法，甚至是創作日本的俳句、短歌及和歌，還會在自己創作的詩詞上畫上對應的插圖。雖然以前在唸公學校與北 2 商時沒有學過俳句或和歌，而是光復後才開始自學。他說道：

當時在北商的時候，寫這個毛筆字啊，尤其是日文的毛筆字啊，我很有興趣。所以寫日文的平假名、片假名，這些我感覺到非常好，所以一直學日文的毛筆字。從那個地方轉過來，就變成學俳句、和歌。（受訪者 C）

²⁵於學校中任教職的軍人，或是擔任教練課程（軍訓課）教師的軍人。

受訪者C不僅是對日文的俳句或和歌有興趣，光復後還開始接觸中國的詩詞，不懂的地方會請教其他對中文詩詞有深入研究的朋友。此外，他還提到對於日文與中文詩詞的看法：

我對中文和日文的詩詞都很喜歡，喜歡看也喜歡寫，對我而言，日文的俳句、和歌或是中文的詩詞對我而言都一樣美，沒有什麼不協調或衝突。那個美感，兩邊都是一樣的，我也不會去區分那一個優於那個，都一樣美。有時候 5 言詩、7 言詩，興致來了，就會當場寫下來，一張紙就是寫一首詩，就是這樣子。（受訪者 C）

此外，有 3 位受訪者覺得地理歷史課程很有興趣，因為可以讓自己有開拓眼界的感覺。受訪者 D 表示透過學習歷史與地理，可以知道世界的情勢發展，而且地理和歷史有關連，學起來很有趣，只是數學和代數真的很難，怎麼學都學不會。

（二）商業相關學科

對於受訪者而言，就讀北 2 商已是半世紀前之事情，有些事情或許已不復記憶。不過對於商業相關的知識與技能的學習，「珠算」是他們共同印象最深刻的課程。受訪者 A 說許多的商業課程中，他比較喜歡珠算，而受訪者 E 表示，除了簿記該科外，自己最有興趣，也學的最好的就是珠算。其他的受訪者亦提到：

因為唸了北商，我後來才會去公司當會計。當時的そろばん（算盤）是要考試的，我有拿到初級 2 級。我是唸了北商才有這些商業知識，才能活用，所以唸北商有用。（受訪者 D）

在唸北 2 商時，還要參加珠算的檢定。學校沒有規定畢業時一定要通過幾級，但如果去銀行上班會看你珠算第幾級，派你到相關部門去做各項資料的統計等等，普通商業學校畢業後在銀行已經綽綽有餘。（受訪者 C）

此外，接受臺北商業大學訪問的翁姓校友，在談話中亦提及北 2 商相當重視珠算課程，學生們都要參加珠算檢定，當時的算盤該位校友一直留在身邊。而他相當喜歡具實用性的科目，像是簿記及商業實踐（陳東昇，2017：127-128）。

（三）「教練」與「體操」



圖 6-1 柔道大會

資料來源：《青雲 創立五周年紀念號》

所謂的「體操」課即現今的體育課，「體操」包含「教練」及「武道」兩種課程，所謂的「教練」其實就是軍事訓練課程，類似現在的軍訓課；而課程中的武道則是指柔道及劍道。「武道」為具有現代意涵的武道，其作為擊劍（劍道）、柔術（柔道）、弓術（弓道）、薙刀術（薙刀道）等日本傳統武術的統稱，且融入西式體育、日本傳統武術與武士道精神（曾郁晴，2015：4）。當時的教練課不但要打靶、刺槍，還要到野外演習。受訪者 A 表示自己當時選的是劍道，上課當天再提早 1 小時到校練習。以前北商有一個游泳池，游泳池下面都放槍，為了軍事訓練用，實彈射擊訓練時要帶到馬場町²⁶這個地方，進行打靶練習。

受訪者 B 唸公學校時為相撲比賽選手，進北 2 商後因為體格比一般同學壯碩，獲得柔道老師的青睞，後來甚至代表學校參加比賽。他回憶道：

我在公學校時是相撲的大將²⁷，進入北商後，又再學柔道，老師會另外撥時間針對我們這種體格比較好的加強訓練。老師知道你以前是當大將的，體格和體力都很好，所以很嚴格訓練。不是提早來學校來加強訓練，就是下課後再留下來操練，如果說遇到比賽，那就操的更兇。我後來曾代表學校參加一年一度全臺灣學校的柔校比賽。（受訪者 B）

²⁶位於現今臺北市萬華區青年公園一帶，當時為軍事訓練處所之用。

²⁷「大將」為運動團隊中主將、領隊之意。

受訪者 C 提到自己除了選修的劍道課外，還會利用課餘時間去學柔道；受訪者 D 則是認為雖然體育課的節數不多，但他認為當時的日本人除了知識與技能的學習外，亦重視體魄的鍛鍊。受訪者 E 表示體育課是他比較不擅長的，而日籍學生在教練課的成績，總是比臺籍學生高分，對此他表示說：

我在第二商業學校 1 年到 4 年的成績算是很好的，但我比較不喜歡的就是體育，還有武道，我選的是柔道。但我沒有很喜歡，可能我也比較笨啊，小時候很少接觸這樣的東西，軍事操練（教練課程）也是如此，軍事操練不太給臺灣人好成績的。（受訪者 E）

對於臺籍學生在成績評比上所受到的不公平待遇，接受國立臺北商業大學訪問的翁姓校友亦提及當時最不公平的課即是軍訓課（教練課），臺日籍學生分數差別很大，日本人子弟因未來要入伍，因此軍訓都是 85 分以上，而臺籍學生僅只有 60 分而已。而柔道課亦是如此，臺灣人學生必須花費比日籍學生更多努力，才有機會拿到好成績（陳東昇，2017：130）。依上述校友們的陳述，可以發現在軍訓及武道課程，確有較為偏袒日籍學生之不公平情況。

三、師生關係與同儕間的相處

（一）臺日籍學生同儕相處情況

依據臺日籍學生錄取人數的相關文獻資料，以及北 2 商校友的訪談內容，可以知道當時每年錄取總人數約 100 名上下，一個年級分成 2 個班。或許每年情況稍有不同，基本上錄取的臺日籍學生約各佔總人數的一半。雖無法找到臺日籍入學學生的年紀或職業別等文獻資料，不過根據校友們的口述內容，日籍學生的年紀比臺籍學生的年紀稍長，班上的班長及副班長都由日籍學生擔任。同學們大部份是居住於臺北地區，少部份的人會從基隆、桃園或中壢等地區來求學。不論日籍或臺籍學生大都是白天在家中幫忙或另有工作，晚上再來北 2 商上課。其中一位受訪校友提到不少日籍同學白天在鐵路公司工作，有些住的比較遠的同學，還

會另外拜託親戚朋友讓自己借住一晚，或是在外租房，白天再趕去上班。另一位校友 C 則回憶道：

他們（日本同學）也是白天有工作做的，為了要爭取學歷，沒有學歷他們在公司或銀行，要升遷很困難。所以晚上讀書，拿畢業證書，可以增加薪水，提高職位，所以也有日本人來唸夜間部。日本同學很多都是金融界的，其他一般公司行號的也有。（受訪者 C）

而臺灣人學生與日籍學生間除了平日上課外，校外或課餘時間很少有接觸或交流，雖在同在一個教室上課，臺籍學生也少與日人學生有較多的交談或互動。有受訪校友提到來唸北 2 商的日本學生大都是出身自日本的九州或琉球，屬於中下階層的勞工子女，比較優秀的日本人一般都是唸中學校。受訪者 D 表示當時班上日籍同學中，琉球來的人最多，佔日籍生的一半。因為日本人在入學考試上佔有優先錄取的待遇，故能通過考試錄取的臺灣人學生在學業上的素質與能力，本就高於日籍學生，加上臺籍學生比較認真，入學後在學業的表現優於日籍學生。

依據校友們的敘述，平時雖少有較深入的交流或接觸，臺日籍同學彼此之間的相處情況仍算融洽。因為白天上班，晚上上課，同學們都是來也匆匆，去也匆匆。受訪者 E 回憶道：

那時同學大家都有工作，也不是那麼不懂事。當然個別比較狠的日本人也是有的，但總體上沒有分什麼你臺灣人我日本人，因為大家都在工作了，也沒有時間或條件在那分派別或起爭執。臺灣籍的學生總體上成績都比日本人好，日本人佔便宜的就是武道，還有軍訓，以及體育。日本人看到臺灣人成績都比他們好，有時還要來向我們討教。日本人和臺灣人在同一班上課，總體上關係還過的去。（受訪者 E）

受訪者 D 也認為臺日籍同學的感情算融洽，亦不至於有起爭執的情況：

同學之間不會吵架啦，同級生だから、やっぱり仲がいい（大家都是同學，感情都不錯）。終戰之後，日本人就回去了，日本那邊同窓会がある（辦同學會），臺灣這也有。所以就是一年臺灣這的人去日本，隔年日本人再來臺灣。所以，やっぱり、不會說感情不好，そんなに、その、けんかはあまりない（不太有吵架或爭執的情況）。（受訪者 D）

至於戰後臺日籍同學間的聯繫情況，除上述的受訪者 D 之外，另一位校友受訪者 G 表示不但曾去日本參加同學會，戰後也和日籍同學有聯繫。受訪者 E 亦提及戰後一直和臺籍同學保持聯絡，但並未和日籍同學有所聯繫，就讀北 2 商時也沒有特別和那位日籍同學感情比較要好。受訪者 A 亦曾經由臺籍學長的帶領，至日本參加過同學會。其餘的受訪者終戰或畢業後即不曾和日籍同學有過往來或聯繫，由此來看，畢業後臺日籍同學間的聯絡與接觸情況，依校友個人情況有所不同。

（二）霸凌行為與對應之道

根據受訪校友們所敘述的內容，雖說臺日籍同學之間的相處算是融洽，彼此忙著各自之事，沒有時間起爭執。不過於國立臺北商業大學出版之口述史專書中，有校友指出日籍學生往往對於臺灣人學生有偏見，容易有高高在上的心態。加上臺籍學生比較認真，成績比日籍學生優秀，讓日本學心生不滿，藉故找臺灣人學生麻煩。通常是 1 個日本學生先和臺籍學生吵架，然後就會有 7、8 個人再湊上來。因為他自己是柔道選手，日本學生都不敢招惹他。（陳東昇，2017：129、151-152）。

而這樣的霸凌行為並非來自同學之間，而是來自年級較高的學長或其他不認識的學生，受訪者 A 回憶道：

有一次在上學途中，剛好和同校的學長擦身而過，沒向對方敬禮，我就被打，說為什麼看到前輩沒有敬禮打招呼。對方就戴著我們學校的學生帽，我就說對不起、對不起，然後就讓我離開了。大都是這樣的情況，彼此間也沒有什麼過節，我們很少和日本學生在一起，也不會成群結黨和他們對抗。（受訪者 A）

公學校時期為相撲選手的主將，進入北 2 商後成為柔道選手的受訪者 B，因為修習柔道的關係，日本學生反而怕他，他回憶道：

唸北商的時候日本人不敢欺負我啊，我柔道那麼強。那時候來臺灣的日本人都是沖繩、九州中下階層的人，但又很會裝，有一種優越感，看到臺灣人就想要欺負。所以臺灣人的同學都會找我陪，特別是下課要回家的時候（笑），因為怕被欺負。日本人看不起臺灣人，因為我們臺灣是殖民地。（受訪者 B）

雖非所有臺籍生都有不受他人欺負之本事，對於學長可以教訓學弟的「學長學弟制」，除默默吞忍的方式外，受訪者 D 有他的因應之道，校友 D 說道：

那時的日本人很野蠻，上級生可以修理下級生，那是公開的秘密，如果反抗會被修理的更厲害。不過假設今天我是 1 年級的，被 2 年級的修理，但我認識 3 年級或 4 年級的臺灣人，我就叫他們幫我修理那日本人（大笑）。曾經有一次下課的時候，在路上被修理過，後來我就去找 3 年級和 4 年級的朋友，幫我去修理對方，所謂的修理就是頬っぺた（打耳光、呼巴掌）。（受訪者 D）

另外，受訪者 E 認為殖民社會下，臺灣人民所承受的是制度上的差別與不公平待遇，但在個別與日本人接觸與往來方面，則不能一概而論。不過他也提到學生時期，唯一一次讓他印象深刻的被欺負經驗：

學校下課到火車站後，我通常在那看報刊的連載小說，結果那次看到忘記發車時間，發車的鈴已經響了，但我還沒有進站。在我匆忙要剪票進站時，負責剪票的鐵路工作人員，是個琉球人，突然間打我一巴掌，罵我現在幾點了。我當下很氣，但也沒有時間和他理論。已經在火車上的同學都看到了，上車後問我怎麼了，我說明原因後，同學們都很氣憤，並說好明天一起來整他。結果第二天對方就沒有來上班，可能怕了吧。（受訪者 E）

此外，亦有受訪者提到，會不會被日本人欺負，還要是要看自己能力與本事，如果有相當實力，自然能免去被看不起或欺凌的問題。校友們表示：

其實日本人欺負臺灣人這種事是看你自己，要看你的能力，你學校的成績好的話，對方就會看重你，學校成績如果不好，就看不起你。日文講的好不好也有關係。
（受訪者 C）

討厭日本人是不會啦，日本人也不敢欺負我，臺灣人都和我在一起，這樣就比較不會被欺負，因為我會揍人（笑）。日本人是這樣的，照規矩來，他們不會欺負你，常被日本人打、或是欺侮，被罵説きさま（混蛋），是因為日語講的不好。我會講沒有問題，日本人會生氣，因為覺得你日語講的不對，看不起他。日本人是看上不看下的，只要你有本事，做的比他好，他不會對你怎樣。（受訪者 B）

受訪者 F 在北 2 商就讀期間，一位擔任教頭（類似現今的教務主任）的○○老師對他相當的照顧，該位教師剛好亦為其兄長在臺中商業學校求學時的老師。或許因該位教師的緣故，他不曾受過日本學生的欺凌或霸凌。

（三）師生關係

根據相關的文獻資料與校友訪談內容，可以明白看出北 2 商的師資全為日籍。雖有受訪者指出日籍學生在體育及軍訓課程上佔有優勢，少數教師仍會對於臺籍學生存有偏見，且個人經驗與感受上亦有差異，故無法確認所有教師均能做到對臺日籍學生一視同仁。但整體而言受訪的校友們對於北 2 商的教師，仍是持正面肯定的態度，不會有給予日籍學生較多關愛、對臺籍生特別嚴厲或刁難之情況。

以下是其中 4 位受訪者提到有關當時日籍教師的教學與管教方式：

北商的老師很嚴格，被罵被打是常有的事，我們臺灣人日語講的不好就會被打。有些人的日語講的不太好，老師也不會管你的原因是什麼，講錯了就會處罰。印

象最深刻的老師還是橋本，我的柔道老師。他對我很好，雖然訓練很嚴格，但他知道我這個人是有潛力的，也因為他的教導，我光復後才能去警官學校教柔道。

（受訪者 B）

上課的方式是公平對待的，日本人臺灣人，同じクラスだから、別に台湾人だから差別待遇されることは（同在一間教室上課，不會因為是臺灣人而有差別待遇）、在教室裏面是不會有啦。厳しいことは厳しいけど（嚴格是很嚴格）、この厳しさは也不是針對臺灣人啦，学生だから、差不多是平等的，別に、厳しいけど、平等だ（是很嚴格，但都是公平對待的）。沒什麼特別不公平的事（受訪者 D）。

我那時就拼命地讀書、努力工作。我是沒有被老師打過啦，老師也不隨便打人的，沒有做壞事，老師也不會來找你。老師也有人很好的，有一次我的成績進步很多，導師就在全班的面前表揚我，說我這學期進步到第 6 名，只要努力的話，就有機會進步。總之，自己要做的好，做不好或是吊兒郎當也是不行的，能讀第二商業學校是我人生的轉捩點。（受訪者 E）

像我剛提到的○○老師，就以前也教過我兄長的，對我也是很好，不會去分誰是臺灣人、誰是日本人，我覺得北 2 商的老師都很不錯。當然我也不是去巴結日本老師，我就是照規矩來、做好學生本份。老師對我不錯，不會有什麼日本學生來欺負我。（受訪者 F）

對受訪者而言，就讀北 2 商已是近 80 年前之事，或許無法完全記得與老師們相處的各種細節。亦因年代久遠，容易讓人質疑有美化過去被殖民經驗之嫌，但實際上不少日治時期相關研究與訪談，均顯示於日治時期受過教育的人們，對於當時學校老師的評價與印象是正面的。當時臺灣人民所面對的是殖民統治之下，各種制度上的不公平待遇，北 2 商入學考試以日人子弟優先錄取之事上即是升學制度上不平等對待的實例。不過如能通過對臺籍身份不利的升學考試，進入學校

就讀後，雖非能完全擺脫不公平對待，但在能一視同仁、不存歧見日籍教師的教導與鼓勵下，臺籍學生仍有機會創造出屬於自己的一片天地。

肆、戰爭時期經驗

本論文的受訪者於就讀北 2 商時，臺灣與殖民母國日本相同，均已進入戰時體制期。正因時值戰爭時期，校友們曾經歷被動員至各地進行軍備或糧食生產相關之勞動服務，甚至是徵兵入伍的情況。此外，為了避免晚上上課時，教室內的燈火讓學校成為美軍軍機空襲的目標，教室外面的走廊上會掛著黑布，減少燈光外洩的情況。受訪者 D 回憶當時教室外掛著黑布上課，時值夏季，教室裏擠了近 50 位學生，再加上 12 個 100 瓦的電燈泡，熱到讓人受不了。

一、戰時學生總動員經驗

受訪校友們表示，戰爭後期空襲愈來愈頻繁，沒多久學校宣佈全面停課。停課之後變成要去勞動服務。勞動服務的內容包含種植農作物、養牛等等軍備品的生產，甚至是建造飛機跑道。而這些所謂的學生動員參與國家戰事準備工作，即為將學生調至宜蘭、烏來等地區進行勞動服務，並非只限於臺北地區。

4 年級之後，軍司令部下令，把我們整個班調去做學徒兵。因為知道美軍可能會從宜蘭方面登陸，所以讓學徒兵在宜蘭蘇澳的海岸挖洞，再把炸彈綁在竹竿上，躲在土坑裏。等美軍的坦克車上岸的時候，再用綁著炸彈的竹竿從坦克車的尾部刺進去，讓坦克車爆炸。說什麼爆炸之後再逃跑，不會死，根本是亂說，戰車都爆炸了，人怎麼不會死。（受訪者 D）

其實連放暑假的時候也會被徵調去進行勞動服務，以致在學校上課、學習的時間也被壓縮，嚴重影響學習成效。

第一年暑假是去現在的南機場那，去做什麼グライダー場（滑翔機機場），第二年才去宜蘭那做飛機場，就把土挖起來做「滑走路」（飛機跑道），全部用人工

下去做，沒有挖土機，也沒有トラクター（拖拉機）。說實在話，日本人實在很「野蠻的（やばんてき）」，沒有做人的尊嚴。（受訪者 D）

二、徵兵入伍之經驗

除了被徵調為學徒兵，受訪者 B、E 及 G 三位校友曾有被徵調入伍的經驗，不過校友 G 在體檢時因為某些因素，軍方拒絕讓他入伍。對於從軍入伍之事，受訪者 B 回憶道：

我北商畢業後曾當過一年的兵，當時一位臺灣人的議員認為臺灣人也有當兵的義務，就這樣我們這一屆畢業後沒多久就被徵召入伍。那時調到桃園受訓，受訓後本來要被派到南洋地區，結果沒多久日本就宣布戰敗，所以也沒去。當時日本打算把臺灣人送到南洋，臺灣要做一個南進的基地。（受訪者 B）

受訪者 E 表示當時被徵調的名義是志願兵，但實際上在那樣高壓的情況之下，也沒有拒絕的選項。就這樣放下北 2 商畢業後找到的一份不錯的工作，被徵調至高雄的海軍，到日本宣佈戰敗後才回到臺北。他描述了當時被徵調為志願兵時的心境：

名義上是志願沒錯，說不去也不是不行，但我想也沒人敢拒絕。當時說什麼反抗日本人，沒有那麼多的反抗啊，我們受日本教育，在思想上多少有些影響，其實更多是被迫的。你不服從去當兵，就要去做苦力，去挖隧道。雖然找到工作，但沒多久就被叫去當志願兵。（受訪者 E）

校友 G 雖曾遇到徵兵的情況，但因為家中的情況，最後並未從軍，他回憶道：

我們那時候也有遇到徵兵，在體檢的時候，就被問到家中是否有人因病去世。我上面本來還有一個大姐，但因為肺病去世了，被問了當然是老實回答，那時我也表明有當兵的意願，但軍方的人說你還是下次吧。因為我是大兒子，家裏又有人因病去世，所以我沒有通過。不過也還好沒去，去了就回不來了。（受訪者 G）

此外，受訪者 D 提到隨著戰爭進入白熱化，殖民政府開始鼓勵臺灣民眾去當少年航空兵²⁸，或是幹部候補生²⁹以及預科練習生³⁰。他回憶道：

當時非常的鼓勵 18、19 歲的年輕人去當兵，我也有同學跑去志願。那時候我父親不讓我去，我父親對日本人沒有好感，不讓我去當軍人（笑），結果我就沒有去了。那時非常的鼓勵，但是我沒有去。（受訪者 D）

當下筆者接著再詢問受訪者 D，如果父親沒有阻止，是否真的會去當志願兵，惟該位校友並沒有回答我的問題。訪談當下，受訪者的女兒和筆者聊起她父親在個性及行事風格時，她表示她父親其實很崇拜日本文化，如果當時不是家人反對，基於他對於崇尚日本文化的心理，很可能會去當志願兵。

伍、白天工作經驗

如同之前所述，校友會選擇夜間上課的北 2 商就讀，最主要共通原因為家中經濟因素考量，白天需要幫忙家中生意或另尋其他工作，以協助家計和賺取自己的生活費與學費。受訪的校友之中，有 3 位具有校外的工作經驗，他們分別在曾在煤礦公司、運輸公司及交通局遞信部³¹工作過。

升上 3 年級後才開始利用白天時間工作的受訪者 F，在遞信部擔任職員，有了收入之後，便不用再接受家中的資助。受訪者 D 高等科畢業後先至位於新店的煤礦公司上班，負責倒茶水、送資料等類似打雜的工作，考入北 2 商後仍維持白天在該公司工作，晚上至北 2 商上課。受訪者 E 與受訪者 D 情況類似，高等科畢業，就讀北 2 商之前曾進入日本通運株式會社工作，亦為擔任最低階的打雜工作。進入北 2 商，讀至 2 年級時才與同班同學轉換至皇民奉公會，擔任會計的工作。在日本通運株式會社工作期間，因為白天要趕頭班車上班，晚上下課後搭末班車回

²⁸日治時期由日本陸軍及海軍所招募之志願性質航空兵，用以培養航空人才及戰力（山田新吾，1933，頁 2）。

²⁹類似現今預備軍官之意。

³⁰「飛行予科練習生」的簡稱，係指由海軍招募之志願役航空少年兵。

³¹日治時期，遞信部為台灣總督府轄下負責全台郵政及電信的部門。

家，過度操勞，以致身體不堪負荷。當時的上司相當體諒他的辛勞，提供了通融的作法，他回憶到：

我書拼命唸，工作也很努力，但身體快撐不下去，變得面黃肌瘦。當時會計室的主任，便偷偷寫一封信，告訴我父親說：你的兒子這樣太勞累了，對身體不好，所以我們同意他坐第二班車來。於是我就按上頭的意思，搭晚一班車上班，這樣我可以多睡 1 個小時。所以我剛講日本人也不全是壞人，在個人交往方面，好的日本人也是不少。（受訪者 E）

陸、畢業後就業情況

7 位受訪者於北 2 商畢業後，除受訪者 C 從事教職外，其餘受訪者有人任職於金融業、有人於公司行號擔任會計相關職務、亦有校友先任職於一般公司行號後，再自行獨立經商做生意，其中一位校友甚至多年後成為經濟學領域的學者。整體而言，大部份校友畢業

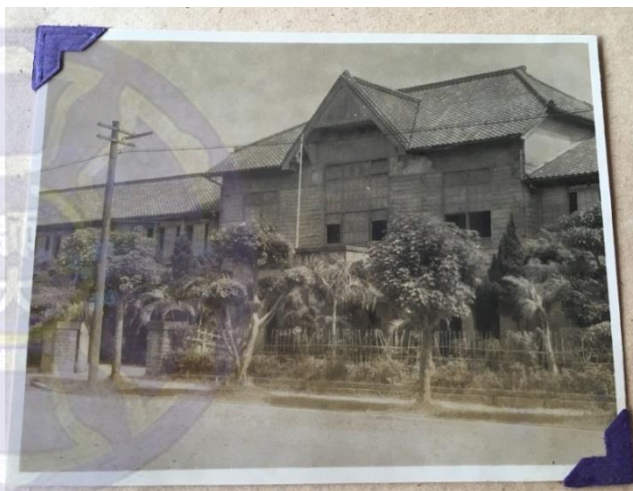


圖 6-2 光復初期北商校門

資料來源：受訪校友 A 提供

後職涯的發展與選擇仍與商業相關。以受訪者 F 為例，畢業後經由老師的推薦，進入日本三和銀行臺北分行工作，光復後被調至臺灣銀行服務至退休。同一屆考取北 2 商，成為同班同學的受訪者 B 及 E 表示，當時因為在臺日人子弟有服兵役的義務，畢業後無法馬上投入就業市場，以致許多公司在人力招募上遇到困難，但這也讓臺灣人子弟獲得更多的就業機會。受訪者 E 和 B 表示：

當時畢業後找工作很容易，因為日本人都當兵去了，那時臺灣人還沒有義務兵役制。我們 50 個臺灣人之中，近半數的人去了銀行，還有人去貿易公司。因為戰爭的關係，日本公司很需要人，臺灣人很搶手。我畢業的時候就選了一間叫安宅產業的貿易公司，待遇很不錯，各種津貼加一加比大學畢業領的還多。（受訪者 E）

我北商畢業後，進入臺灣銀行總行上班，就這樣做了 47 年退休。因為北 2 商屬甲種實業學校，所以能夠進臺灣銀行，加上那個時候因為戰爭的關係，日本人很多都戰死了，臺灣人才有機會，不然是不可能的。（受訪者 B）

此外，同班同學的受訪者 C 及 D，因為戰爭的緣故，升上 4 年級後遇上學校停課，全班被調至各地當學徒兵，參與各種軍備生產及工程建設等情況。戰爭結束後面對的是百廢待興且混亂的臺灣社會，找工作相當不易。受訪者 D 終戰後曾在學校擔任會計，以及煤礦場工作過，後來北 2 商同學開設一家洋傘工廠，邀他一起打拼。校友 D 他說道：

我那同學到煤礦場找我，要我去上班，那時我想說，礦場在山裏，也沒有什麼將來性，所以我就答應他去上班。去這間洋傘公司那時大約是 30 歲左右，一待就是 38 年，68 歲時退休。當了 38 年的會計。（受訪者 D）

而受訪者 C 指出剛光復時，中文的文章看不太懂，更遑論寫公文，根本找不到工作。後來曾在臺北市的某國小擔任代課老師，228 事件發生後便辭職回家作生意，但仍以失敗告終。後來一位新北市某國小校長來家中，看他在家裏無所事事，便要他隔日開始來學校教書，就這樣在教育界一待就是 40 多年。受訪者校友中年紀最輕的受訪者 A，升上 3 年級後亦面臨學校停課及戰時學生動員的情況，以致影響課業學習。戰爭結束國民政府遷臺後，再回北商上課取得正式學歷。1948 年北商第一名畢業後由學校推薦進入彰化銀行總行服務，一待 26 年。

第二節 臺籍學生學習經驗分析與彙整

整體來看，受訪校友們報考臺北第二商業學校的動機，除了上述之家中經濟因素考量或自身對於商業相關知識與技能的學習有興趣等因素外，亦可看出當時臺灣人民渴望藉由取得更高學歷，以便獲得更好的前途與發展的意圖及想法。而所唸學校的等級不同，亦會影響日後的職涯發展，如為乙種的實業學校，畢業後不但無法升學，也較難獲得好的工作機會。然而在北 2 商的人學考試上，日人子

弟不但有優先錄取之保障，日語口試的部份亦佔有先天之優勢。對於臺籍學生而言，通過北 2 商入學考試的困難度，遠比日籍學生要高，所以必須付出更多的努力。而部份住在離學校較遠地區，又不方便在外租屋的校友，因為時處戰爭時期，晚上下課後的回家之路，可說是充滿艱辛，加上隔天需早起趕赴白天的工作，其勞心勞力的程度，已非生活在現今社會的我們能體會或想像。

另外，從校友們在校外的工作經驗來看，所擔任的工作大都屬於最基層、較不具專業性之打雜性質。公學校高等科畢業後大約 14 歲左右，仍屬於青少年階段，不可能勝任太過於困難或複雜的工作。也因校外的工作經驗，讓臺籍學生得以接觸到同學與教師以外的日本人，瞭解到並非所有日本人都是高高在上，輕視、歧視臺灣人民，適時表達關懷與釋出善意，甚至提供協助的日人仍是不在少數。因為處於戰爭時期，有校友畢業後隨即被徵調入伍，亦有校友在校期間就必須協助各種軍備生產或是軍方工事的建設。部份受訪的校友也因為戰爭的關係，不但無法專心在學校上課學習，戰後還必須再回學校上課，以取得完整學歷。受到徵召入伍的校友，也非自身的意願進入軍隊，而是迫於當時日本殖民政府強制下的無奈。因為戰情告急，殖民政府開始鼓勵臺灣年輕子弟進入軍隊成為少年兵，根據受訪校友的口述，亦有北 2 商的臺籍學生志願從軍入伍。

畢業的時間點不同，所面對的就業情況亦有差異，有人畢業時因戰爭仍在進行，各公司行號人力短缺，畢業後即進入銀行或商社工作。也有校友則於戰爭結束後回學校取得正式學歷，再經由學校推薦進入金融界服務。不論其境遇如何，多數的校友們畢業後的職業的選擇與發展仍是與商業相關，不脫商業學校出身的本色。其中以進入金融業最多，其次為就職於一般公司行號，擔任會計等工作，有人後來甚至自行經商做生意。因能所能找到之北 2 商畢業生進路文獻資料有限，加上本論文亦只能找到 7 位受訪者，無法完全證明商業學校的學習經驗與是否真能促進其階級向上流動，不過仍可看出在北 2 商的學習經驗對往後職涯發展的影響力。

美國課程學者 Goodlad 曾提出課程層級的概念，從最初的理想、正式課程、運作課程乃最後的經驗課程，課程內容經過層層的轉化與詮釋，學習者的學習經驗與最初的課程理念無法避免產生落差。依此課程層級的概念來看，第一層級為 1935 年由臺灣總督府所制定之「臺灣公立商業學校規則改正」，其課程目標為希望培養出兼具德性涵養與商業知識及技能的商業人才。德性涵養係指能自律律己、誠實正直，並能將種種道德觀念實踐於日常生活中。亦須養成學生良好的經濟概念，對於種種商業經濟活動保持關心與敏銳度，培養良好體魄及鍛鍊其身心。簡言之，該課程目標所強調的重點為：除教授做為一個商業人材所需的知識、技能與素養的培養外，亦重視其道德觀的養成與身體與心靈的鍛鍊。

臺北州廳則依此課程目標，設計與規劃出中等教育階段的臺北第二商業學校所修習的各種學科，例如公民科旨在培養其公民道德觀念；武道課則在磨鍊其身心；設有商業實踐、打字及簿記等商業相關科目，以培養學生實際商業操作能力等等。依臺北州廳所公佈之臺北第二商業學校課程內容來看，其課程安排與設計幾乎符合臺灣總督府所頒佈的商業學校規定，惟從現有相關文獻資料中，看不出與臺灣總督府於商業學校規則中所明訂，任何有關選修科目的設置或規劃。不過若從同時期日本殖民母國在 1930 年所公佈之「商業學校規程改正」的內容，明訂商業學校得加設圖畫及工業等科目，以便讓學生在修習商業相關專業知識的同時，亦能瞭解其他產業現況的規定來看，不難推測出「工業大意」該科係為達成上述目的所設置。接著由學校運作正式課程與教師實際進行教學之時，卻因殖民母國日本與臺灣進入戰時體制，實施戰時學生總動員等緣故，非但嚴重壓縮學習時間，甚至導致商業實踐或打字等重要的專業課程無法開課，或是只能將一些商業相關科目混合著一起上課，進而造成學生在商業相關知識與技能學習上的缺憾。

臺籍學生所經驗之課程內容，與最初由總督府所訂定之商業學校課程內容相較之下，富有相當的歧義性，呈現出多元面貌。原初的商業學校課程的目標為培養具備從事各種商業活動的知識與技能，兼具德性與道德涵養，並有解決問題之

自主研究能力的商業人才。但實際上經過學校與教師等不同層級的轉化，加上戰爭爆發導致課業學習出現斷層，以及學習者的興趣與過往生活經驗等個體差異的影響，臺籍學生所呈現出的學習經驗便不可能完全與最初的課程目標或期望一致。北 2 商臺籍學生學習經驗主要由校內學習與校外工作的各種經歷所構成，除了各種專業知識學習與個人氣質涵養的養成外，還包含師生與同儕人際關係相處方式、如何面對霸凌問題等隱性、潛在性規則的習得。換言之，學生學習經驗內涵與最初的理想或正式課程內容比較起來，不僅有所差異，且更加廣泛、多元，並帶有歧義性，與曖昧模糊的性質。

筆者在找尋北 2 商受訪的校友過程中，亦聯繫上曾於日治時期就讀臺北州立臺北商業學校的 2 位臺籍校友，並進行訪談。臺北商業學校與臺北第二商業學校均為甲種實業學校，畢業後同為中等學校學歷，不過臺北商業學校為日間上課的 5 年制甲種商業學校。該校最初即為提供在臺日人子弟升學所需而創設之中等商業學校，1922 年實施日臺學生共學制度後，雖開始招收臺籍學生，但真正能入學的學生幾乎全為日籍，每年能考取的臺籍學生僅個位數。該校師資亦全為日籍，僅少數幾位教師晚上也在北 2 商授課，入學資格為小、公學校畢業即可。不似北 2 商需於小公學校畢業後再唸 2 年的高等科才能報考，修業年限也比北 2 商多 1 年。因入學資格不同，兩校在課程上的規劃與安排雖稍有不同，但也是大同小異，除國語、地理歷史等普通科目外，珠算、簿記及商業實踐等專業科目均有排設。北 2 商校長由臺北商校學校校長兼任，使用臺北商業學校校舍於夜間上課，雖然兩校為兩所不同的商業學校，不過在課程設計與規劃上，臺北商業學校與臺北第二商業學校兩校有許多共通之處。以下進行北 2 商臺籍學生的學習經驗分析與探討時，亦會參照臺北商業學校（以下簡稱北商）臺籍校友的訪談內容，以期能對當時商業學校臺籍學生的學習經驗能有更進一步的瞭解。

綜合上述所述，北 2 商臺籍學生的學習經驗可分析彙整如下：

壹、臺日籍同儕間相處尚屬融洽，同窗情誼延續至戰後

北 2 商每年招收約 100 名臺日籍學生，分成 2 個班，每班人數臺日籍學生約各占半數。日籍生年紀比臺籍生稍長，大都白天有正式工作，因為升遷上需要更高學歷，才進入北 2 商就讀。同學相處或情感層面，則因個人經驗有所不同，有受訪者表示除平日上課外，課餘時間臺日籍生少有接觸或交流，雖在同一教室上課，也鮮少與日人學生交談或互動；亦有校友說彼此相處情況還不錯，不會有爭執或吵架的情況。整體而言，就學期間的臺日籍學生，彼此之間的相處尚屬融洽，雖較為缺少情感交流，但亦不會有彼此對立或爭執之情況。

而臺北商業學校的臺籍校友亦表示臺日籍學生的感情算普通，不會有特別熱絡的情況，亦不曾發生同儕間欺凌或嚴重爭執之情況。日籍同學的家中經濟情況均為一般，其父母親職業大多為受雇之基層或自行開店做生意，且以來自日本九州及琉球兩地居多。臺籍學生因為人數相當少，雖被分到不同班級，但彼此間都熟識。由此來看，兩校臺日籍同儕彼此間相處情況類似，少有私底下的情感交流，雖無深厚友誼，但亦不會有對立或爭執等類似情形。

貳、臺籍生課業表現優異，但部份課程有偏袒日籍生之嫌

進入北商就讀後，整體而言臺籍學生在學業上的表現優於日籍學生，而日籍學生則在武道與教練等課程上有較好的學習表現。其原因在於通過入學考試的臺籍學生在課業學習上的能力本就優於日人子弟，且學習態度認真所致。而臺籍學生在進入北 2 商之前，對於武道等強調肢體動作協調的課程接觸機會不多，且教師在武道及教練等科目上對於日籍學生有偏袒之嫌，以致臺人子弟在教練等課程方面較為吃虧。當時日籍學生畢業後有服兵役等需求，因此傾向給予日籍生在教練課程上高分，以便滿足日籍生畢業後在服兵役上之需要。

而臺北商業學校的臺籍生在課業的表現亦有相同情況，臺籍學生人數雖少，但學校的前幾名都是臺灣人，在學業成績的表現上均優於日人子弟，只是臺籍生

在體育及軍訓課程上較難拿到高分。其中一位受訪的臺北商業學校校友表示在自己主動擔任軍訓課的助教後，軍訓課的成績每學期均為優等，在臺籍學生很難於該科目拿到高分的情況之下，此種方式亦不失為合適的因應之道。

參、面對欺侮或霸凌行為，臺籍生有其因應之道

雖說同班的臺籍學生與日籍學生的相處情況算是融洽，但實際上臺籍學生仍需面對來自不同年級日籍學生的欺侮或霸凌行為。當時北 2 商仍存著所謂的學長學弟制，其中一位受訪校友甚至以公開的秘密來形容此種陋習，雖然不是校規或學校所賦與的正式權利，但似乎已是司空見慣、見怪不怪之事。面對日人子弟的不友善行為，有臺籍生為了避免讓事情擴大或因反抗而讓自身處於更不利之情況，採取吞忍或先道欺等低姿態的方式；不過也有校友當下暫先忍耐，事後再找高年級臺籍學長為自己出一口氣；亦有校友表示自己身為運動選手，體格壯碩，因此無人敢欺負他。遇到來自日籍生的霸凌行為，臺籍學生並非只能默默承受，而是有其非直接衝突、採取迂迴、迴避，甚至是找機會反擊的方式。

臺北商業學校中的臺籍學生比起北 2 商更是屬於少數群族，霸凌行為亦來自同班級以外的日籍學生，其欺凌的方式大都是找理由斥責臺灣人學生，偶爾有動手打人之情況。臺籍生面對或處理方式則為任憑對方態度再怎麼惡劣，為避免引發更大的衝突，多採取忍耐不回應等策略，或儘量避免與其接觸。不過亦會有教師出來主持公道，斥責日籍學生的不當行為。一位北商受訪校友提到，其實這些會欺負臺灣人的日本學生是少數，而臺籍生認為這些會霸凌別人的日籍學生是一種沒什麼記性的狗，吠幾聲就會結束，因此不需理會或是受其挑釁，適時變通，適時發揮自身優勢，才是避免讓自己陷入不利情境的最好方法。

肆、日籍教師嚴柔並濟，且一視同仁

至於與日籍教師間的師生關係，校友們對於老師的印象是嚴格，但不會只針對臺灣人學生，而是對臺日籍學生一視同仁，盡身為教師當盡之本份，表現良好

時給予適當的鼓勵，該嚴格要求時亦不會鬆懈。老師的鼓勵與付出，以及嚴格的要求，亦成為臺籍校友日後努力向上、闖出自己一片天地之動力。雖然在教練及武道等課程上有受到不公平對待的情況，但整體而言，對於教師們的評價仍為正面與感念在心。亦有校友畢業多年之後，因經商之故常需出差至日本，便順道至日本各地拜訪當年曾教導過自己的老師，師生把酒言歡，回憶當年學校生活的點滴。

此外，臺北商業學校受訪的校友亦表示，不會有老師特別去找臺灣人學生麻煩、或是歧視臺籍學生等情況，老師們雖然嚴格，但也很用心教導學生。其中一位受訪校友相當感念當時教授習字（書法）的老師，因為他一視同仁的做法及用心教導，開啟他學習書法之路，加上光復後的際遇，讓寫書法成為其終生志業。戰爭結束，在臺日人全數遣返日本後，該位校友還與老師保持書信聯繫至老師 54 歲去世為止。

伍、較具實用性的商業科目，以及增廣見聞與提高氣質涵養之課程最受校友青睞

在臺北第二商業學校求學之經歷，已是超過半世紀前之事，雖然許多事情早已不復記憶，臺籍校友們共通印象最深刻、最喜歡的課程為實用性較高的珠算，珠算學的好等於奠定日後從事銀行或會計等商業相關工作基礎。此外，簿記與商業實踐等強調實用與實際運用性質的學科亦受到校友們的喜愛。共通科目的部份，則是漢文課與地理歷史課程讓校友們印象深刻。北 2 商的地理歷史課程所教授的內容除殖民母國日本相關內容之外，還包含外國地理歷史以及世界各國地理相關之經濟概要，不僅可以瞭解世界發展局勢，還能增廣見聞。而漢文課的教學內容其實是中國古代的詩詞、論語、孟子等中國古典著作，雖以和文為基礎來閱讀這些中國古典名著，其目的仍在於培養學生漢文理解與欣賞能力。

有關臺灣商業學校臺籍生在校各學科的學習經驗，其中一位臺灣商業學校的校友表示，自己對地理歷史相當有興趣，還會利用課餘時間至當時的南洋協會，

找一些有關東南亞地區的書籍來看。畢業後至○○商社工作時，還自願被外派至泰國，在當地的造船所負責建造船隻工作。此外，臺灣商業學校的另一位受訪校友表示因為戰時學生總動員的緣故，打字及商業實踐等重要科目幾乎沒學習到，相當可惜。而北 2 商的臺籍校友們亦提到升上 4 年級後的商業實踐等商學相關的重要科目，也因戰爭動員之故，根本無法上課。

陸、懂得運用自身優勢與提升實力才有機會改變現狀與避免陷入不利情況

在北 2 商這樣教師全為日籍，臺日籍學生各佔半數的學習環境中，除了商業相關的知識與技能的習得外，臺籍學生同時亦意識到唯有努力學習，提升與增加自己的在日語與其他各方面的實力，並適當運用自身優勢，才有機會改變現狀與避免陷入不利情境。以受訪者 F 為例，於北 2 商就讀期間，因受到教務主任的關愛與照顧之故，不曾遭遇日籍生的霸凌或欺負，畢業後更因為教務主任的推薦，加上自身的努力，得以進入當時的○○銀行服務。而北商的校友也有相同的情況，其中 1 位受訪校友表示，當時他書法寫的很好，有些日籍同學還必須拜託他協助書法作業。臺灣人子弟雖然很難在軍訓上拿到高分，他反向採取主動願意擔任助教的方式，自此之後軍訓成績都是優等。

課程不會只是課表上所列各種學科內容的總和，而課綱中明訂之各項較為抽象的課程目標、能力指標或是素養意涵，與最後的學習者所形塑的學習經驗，往往會產生一定程度的落差。對學習者而言，所謂的學習經驗是在學校生活中，經由課業學習、與教師及同儕互動、交流及相處等各種動態或靜態活動，所建構而成，雖有其個殊性，不過也同時具有共通性。在學校的各種學習活動、與教師及同儕的相處，可以是充滿歡笑、關愛，也可能是帶有苦痛的經驗或回憶。更進一步來說，關懷溫馨與挫折苦難同為學習經驗的一體兩面，不會僅存在苦痛或美好的回憶。在和諧與關懷之中卻帶有充滿衝突與矛盾的情況為學習經驗的本質，不可能只存有和諧共榮或針鋒相對的其中一方，而是穩定與衝突並存。

實際上在臺日學生共學的學校場域中，臺籍學生不再僅是被殖民者壓迫的對象，或是日籍學生具有完全優勢的二元對立關係。臺籍學生在課業表現上優於日籍學生，或是想辦法或利用自身優勢，在臺籍生無法拿高分的學科上求取好成績，以及面對日籍生霸凌時的反制方法即是最好的實例。或許並非所有日籍教師都能做到一視同仁，不偏袒日籍學生，也並非所有教師都有教育愛或一顆關懷學生的心，任何一位教師的教學方式亦不可能滿足所有學生的需求。但實際上當一位教師無法聽到學習者的心聲或看出其需要時，也會有其他教師願意聆聽並洞察出其問題所在。同學之間的相處亦是如此，有人可以誠心對待自己，成為朋友，但有人則否。正向與負面的經驗結合成為學習者的個人學習經驗，與最初的理想課程與正式課程中較為抽象的目標或理想不同，是個體最真實的感受與記憶。

美國奧克拉荷馬州立大學（Oklahoma State University）的課程學者 Hongyu Wang（2004：168、170）指出互為文本、互為主體性及文化內外的交流與對話的課程理解，不僅強化了自我的概念，亦將自我放置於內外相互連結的網絡之中，使自我更加接近對於他者開放的邊界（the edge of openness to the other）。課程所賦予的是對於自我與他者的洞察力（insight），個體在建構他者形象的同時，亦是他人眼中的他者。進一步來說，課程是同時兼具集體與個人性質的文化及歷史旅程，讓我們有如沿著河岸邊漫步，鋪出一條新的生成（becoming）之道，徘徊流連於各種景色的疆界，去找出以往不曾看見的風景，聽到以往不曾聽到的故事，繞行於邊界之窗，進而產生新的自我眼界（new visions of self）與生命。

殖民者與被殖民者同處在一個學習場域之中，對於臺日籍學生與日籍教師而言，自我與他者的概念或形象是相對、一體兩面的，將他人視為他者，建構自我形象的同時，自身亦是他人眼中的他者。臺日籍學生在學時雖較為缺少情感交流，也非所有教師都能一視同仁對待臺日籍學生，但臺日籍同儕與師生情誼卻也一直延續到戰後。因緣聚會下，臺日籍不同族群的學生與教師能在北 2 商的學習場域

中相遇與互動，讓臺籍學生有機會跨越種族、歷史及文化的疆界，創造出屬於自己的第三空間。

第三節 學習經驗與身份認同

身份認同是個複雜的議題，且個體並非被動地被接受某種身份，而是遊移不定、隨時變化，主動找尋自我定位與歸屬的歷程。身份認同的形塑會受到生長家庭、所處之社會文化環境，以及學校學習經驗等因素之影響，本論文則將焦點置於學習經驗對於身份認同的影響。本文所定義之學習經驗，係指臺籍學生在北 2 商及白天職場等場域移動間，與各種人事物互動下，所產生與累積，帶有個人主觀性質之價值觀與觀點。這樣的學習經驗不會只限於學校的課業學習，而是包含師生、臺日籍同儕，以及職場同事與上司的相處與互動等因素影響下，所產生的結果。依據前一章節所歸納出的臺籍學生學習經驗中，有關與日籍學生及日籍教師的互動、課業學習及職場工作經驗等因素來分析，可將學習經驗對其身份認同所產生之影響歸納彙整如下：

壹、和諧與衝突並存的學習經驗：自我與他者的一體兩面

當時的臺灣是日本殖民地，受訪校友們認知到自己身為被殖民者的身份與處境，在追求更高一等學歷的路途上，勢必比日人子弟付出更多努力，以及進路選擇受限等身為被殖民者所必須面對的現實問題。雖然在升學制度上存有區分臺日籍學生，給予日籍學生在優先取錄這樣特殊待遇、不公平的作法，但如能通過入學考試進入北 2 商就讀，日籍教師一視同仁的態度，讓臺籍學生能與日籍生立足於相同的基礎點，學習商業相關知識與技能。雖然在升學或某些科目的成績考核，上難免受到不公平的對待，以及日籍學長的欺凌，對此校友們也表示，並不會因此而討厭或憎恨日本人，或有明顯的反抗行為。對於在北 2 商求學階段所學習到的商業知識與技能，受訪校友們均持正面的肯定態度，認為對往後職涯發展有相當的助益。此外，一路走來對於自己曾受過日本教育的經驗與想法，校友們持正

面、肯定的態度，認為對於自己在做人處事、態度養成上有正向助益。受訪者說道：

受日本教育我覺得很好啊，就是按部就班的來，對上輩、同輩或是對下的講話方式都不同。我教我的小孩也是如此啊，做人做事的道理，當然要知道。公民課都有教，做人處理的道理，對上對下應採什麼樣的態度，如何進退應對，修身、道德要領、作法，這些都有教。我們就是照這樣做，按部就班，他們日本人教的好，教的很成功，做人的基本道理當然要學。（受訪者B）

我個人覺得在做人、待人處事上我覺得受日本教育很好，很成功。當時在北2商所受到的教育，和我們人生的這個個性啊，影響很大啊，等於是幫我們打下好的基礎。我從日本教育那學到最重的是有責任感、做事情要有頭有尾、有責任心。（受訪者G）

對於身份認同的形構，他者為不可或缺且重要的存在。殖民者與被殖民者彼此互為自我與他者，雙方之間不會存在直接或清楚的劃分，因為雙方互為他者，相互影響。殖民者的自我認同，需透過將被殖民者視為他者來進行，不管認同或不認同被殖民者，都無法排除其在場。相對的，身為被殖民者的臺籍生，其自我認同形塑亦同。如同臺籍生與日籍生，以及和日籍教師之間的互動關係，殖民者與被殖民者之間的關係具有排斥與吸引的雙重性格，和諧與抵抗原本就是同時存在於殖民關係之中，呈現出一種擺盪不定的樣貌。北2商臺籍學生們出生於日本殖民母國已統治多年的時代，學習由日本政府所提供的教育內容，努力求學向上，希望能改善自身處境或家中經濟環境。不管日本殖民政府如何用盡各種方法，設法改變臺灣人的身份或文化認同，但想同化被殖民者卻又擔心太過像自己反而無法加以管控的矛盾心理，反而採取種種限制臺灣人民取得更高學歷或是刻意區分臺日籍身份的不公平措施。此外，遇見能一視同仁對待臺日籍學生的教師日籍與故意挑起種族突衝的日籍學生，以及對於自己關照有佳的日籍上司或同仁等等事

情，讓臺籍生在北 2 商就讀與白天工作於職場時，形構其正向與負面感受並存的學習經驗。而這樣含有正反兩面共存的學習經驗，自然會對於其身份或文化上的認同與歸屬感產生影響。

貳、漢民族意識與皇國民認同的混雜與分裂：跨界、遊離的身份認同

訪談最後筆者詢問到，生活在殖民社會之中，會覺得自己是日本人或臺灣人等有關自我認同的問題時，有校友說：「我不會覺得我是日本人，不過也不會和日本人起衝突或去討厭日本人。」，而多數校友的回答是：「不會特別覺得自己是臺灣人或日本人，也不曾認真思考這樣的問題」、「雖不會覺得自己是日本人，不過認知自己是臺灣人或中國人的意識並不強烈」。對於自身身份認同的問題，校友們的回答彙整如下：

那時候的我是生長在臺灣，但到底是臺灣人或日本人其實也弄不清楚，現在想想自己臺灣人是沒有錯，但當時是日本人在管，怎麼會知道後來會發生什麼事，當時的我根本弄不清楚自己是臺灣人或日本人，也沒有特別想過這問題。（受訪者A）

當時不會特別覺得自己是臺灣人或日本人，生在臺灣人的家庭，讀的都是日本的書，所以當時也不會那麼仔細地去思考，你是臺灣人或日本人，就輕描淡寫混過去了（笑）。沒有特別想過這問題，但是你學的都是日本的東西（大笑），這很難講。（受訪者C）

我們知道自己活在日本的殖民統治之下，不過我當時不會覺得自己是日本人，我是臺灣人、中國人，不過那樣的意識也不是很強烈，也不可能去表達自己的意見去反抗日本。對日本的差別待遇我們當然很不滿，不過我們也沒有去反抗什麼的。（受訪者E）

對此，受訪者B則是斬釘截鐵的回答：「我當然是臺灣人啊，當初改日本名字是不得已的，不改的話配給太少了，也是為了家庭、為了生活。從日本時代一路走來，也沒有特別覺得自己幸或不幸，日本人也不敢欺負我，基本上日本人都怕

我。」校友B於日治時期曾受徵兵而入伍，後來日本無條件投降，在被遣返的那天，一同入伍的朋友才知道他也是臺灣人。光復多年後他到日本旅遊時，還被當地人誤認為是東京來的日本人，被誇讚日文講的比日本人還標準，可見其日文能力相當接近母語話者。另一位校友D雖未直接回答筆者有關自身身份認同的問題，不過對此他說道：

無論是什麼人，一些事情都要有比較之後，才能知道這個人是好或不好。日本人和支那人比較起來，シナ人（支那人）這要怎麼說，心啊，心が汚い（內心骯髒）。日本人和さくら（櫻花）一模一樣，做人很謹慎啦。熱しやすい、寒やすい（快冷也快熱），日本人的民族性，熱しやすい、寒やすい、快熱也快冷。還有日本人就是團隊，団体の精神、還有敬業，以及團隊，這些東西我們絕對學不到，こういうのはシナ人できない（這樣的精神支那人做不到）。這種事情是要比較才會知道誰好誰不好，我覺得日本人好。（受訪者D）

該位受訪校友的子女們在談及從小對父親言行舉止的印象時，表示自己的父親在內心深處其實相當認同日本。校友D平日喜歡聽日本的民謠、閱讀日本的文學著作與文章，多年前至日本旅遊時還買了一個刻有教育敕令的筆筒。此外，其子女還提及父親有一回去日本拜訪與日本人結婚的親戚之餘，順道參加日本當地的旅行團，至日本各地參觀、遊玩，從頭至尾，同團的日本人並未發現他其實來自臺灣。從上述校友的訪談內容與其子女的回應內容來看，不難看出日治時期教育與生活經驗對該位校友具相當程度的影響，讓他的行為舉止和日本人幾乎沒有分別。

校友G在北2商畢業後，原本打算至日本留學，但不巧因父親去世，身為長子的他不得已取消至日本唸書的計畫。對於經歷過日本殖民統治的時期，一路走來的人生，他的感想與體悟是：

反正時勢就是如此，我們都是在臺灣生活的，如果當時我去日本唸書，應該也不會再回來了。日本戰敗了就是戰敗了，沒辦法啊、這也是沒辦法的事。當初確實曾經想過，改成日本姓氏，讓我變成日本人，恢復我的國籍，然後可以住在日本。但現在想想變成日本人也沒什麼特別的，也沒有什麼特別的好處，人活的自由自在就好。（受訪者G）

從上述受訪校友們對於自我身份認同的回應，不難發現臺籍學生對於日本人或臺灣人認同、自我與他者之間的區分與界線沒有明確的界線，也沒有一個事先預設、能完全分割清楚的空間，而是一種曖昧認同的情境，做為日本皇民化下臺灣人民的複雜情緒。生於日本殖民時期，接受過由日本殖民政府所建立的教育制度，習得日文與日本的習俗、文化與價值觀，但這並不表示他們的文化或身份認同完全偏向日本，而是如同Bhabha的後殖民理論中提到，一種「模擬」的情境下所產生的結果。在學校與職場的場域之中，殖民者與被殖民者的接觸，所帶來的不僅是文化上的混種，亦是身份認同上的交混與矛盾。自我的身份認同，需要差異他者的存在才能確立，透過與其他文化劃清界限，自我的身份才能確立。簡言之，自我認同之中，存在他者的影子，無法排除其在場，被殖民者的身份認同為開放性的文本，自然不可能將殖民者的影響排除在外。所謂的身份認同其實不具原初之本質，亦或應該說，根本不存有先驗性的身份認同。身份認同如同殖民者與被殖民者文化的混種化現象一般，具有模糊、遊離不定的跨界性質。北2商的臺籍學生雖自覺身為漢民族後裔的意識並不強烈，亦認同殖民政府所導入之日式教育中有關待人處事與接物，以及道德修身方面的價值觀涵養與做法，亦覺得接受商業教育對於職涯發展有相當助益。但並非因為接受殖民教育，認同其道德涵養的價值觀，或是改為國語之家、改成日本姓氏後，即徹頭徹尾地同化為日本人。如更進一步來檢視學習經驗與身份同之間的關聯性，便可發現北2商臺籍學生的身份認同，如同和諧與衝突共存之學習經驗一般，搖擺於漢民族與日本皇民之間，呈現出接受與對抗正反並存，遊移不定與隨時跨界移動的性質。

第七章 結論與建議

第一節 總結

藉由相關臺日兩地史料的參照與分析，可發現日治時期臺灣商業教育的發展模式，基本上依循著日本殖民母國實業教育的發展歷程，只是在政策的改革與實施上會較日本殖民母國慢個幾年。且因當時臺灣為日本殖民地，主要扮演角色為提供宗主國在經濟、政治等層面上的各種資源與人力，在政策內容上會稍加調整。之後進入戰時體制，因戰情告急，相關法令的修訂與課程的改革則變臺日成完全同步，內容上更是相差無幾。臺北第二商業學校前身為臺北商業學校校內所開設的夜間商業講習所，設置目的為讓小公學校畢業後因家中經濟等因素，無法接受更高一層教育的民眾，有習得商業相關知識與技能之機會。之後於 1936 年改制為夜間甲種商業學校，如修業期滿，且成績合格者即能取得甲種實業學校學歷。若與日本當地的夜間商業學校兩相比對，不難發現臺北第二商業學校在入學與修業制度等的規劃及性質與日本本地甲種夜間商業學校相同，惟成立時間較日本晚，至昭和期間臺灣才有夜間商業學校的成立。

臺北第二商業學校為 4 年制的甲種商業學校，與一般日間上課的甲種商業學校比較起來，少了一年的修業時間。不過因為入學資格提高至高等公學校或高等小學校畢業，加上其課程規劃不因是夜間上課而有所馬虎，畢業生的實力並不比其他日間商業學校的學生遜色。北 2 商學歷具有與其他中等學校的畢業生具相同學歷資格，對於完成初等教育，想要兼顧更高一層學歷的追求與賺錢維持家計的臺灣民眾而言，報考北 2 商成為另一種進路選擇。北 2 商臺日籍學生兼收，每年錄取學生人數臺日籍學生各佔半數，看似公平，但實際上臺籍生錄取率遠低於日籍生。依據校友的受訪內容，戰爭結束多年後，在一個歡迎晚宴上日籍教師曾公開向臺籍校友們表示歉意，因為當時在處理入學考試時，採取日籍生優先錄取，剩餘名額才分配予臺籍生的不公平作法。

受訪校友們報考北 2 商的動機，除家中經濟因素考量或對於商業知識的學習有興趣等因素外，亦可看出藉由更高學歷的取得，以求得好前途與發展的期望。入學考試上，日人子弟不僅有優先錄取之保障，口試亦佔有先天之優勢。對於臺籍學生而言，必須付出更多的努力，才能進入北 2 商就讀。而部份住在離學校較遠地區，又不方便在外租屋的校友，因戰爭的緣故，晚上下課時已無交通工具可搭乘，使得回家之路充滿艱辛。加上隔天需早起趕赴白天的工作，勞心勞力的程度，已非生活在現今社會的我們能完全體會。校友們在校外所擔任的大都屬於最基層、較不具專業性之打雜性質工作。也因校外的工作經驗，讓臺籍生能接觸到同學與教師以外的日本人，瞭解到並非所有日本人都是歧視臺灣人民，會適時表達關懷的日人仍不在少數。

因戰爭之故，有校友畢業後被徵召入伍，亦有人在學期間就被迫協助各種軍備生產或是支援軍方工程。部份受訪校友也因戰爭被迫中斷學業，以致戰後必須再回學校上課，取得完整學歷。後期因戰事情況日漸不利，殖民政府開始鼓勵臺人子弟進入軍隊成為少年航空兵，或是幹部候補生，受訪校友表示曾有北 2 商的臺籍學生志願從軍入伍。至於畢業後的就業情況，有人因各公司行號人力短缺，畢業後順利進入銀行或商社工作。亦有校友於戰爭結束後回學校取得完整學歷，再經由學校推薦進入金融界服務。不論境遇如何，多數校友們畢業後的職涯發展仍與商業相關，以進入金融業工作最多，其次為就職於一般公司行號或自行經商作生意，不失其商業學校出身的本色。雖缺少更多實例，來明確證明商業學校的學習經驗與階級向上流動有關，不過仍可看出商業學校的學習經驗對其往後職涯發展具有相當程度的影響。

課程中訂定的各項目標或能力指標，與學習者所形構的學習經驗，往往產生落差。所謂的學習經驗是在學校的場域之中，透過各種靜態與動態的學習活動，以及學習者與教師及同儕互動與交流等要素，所建構而成。甚至過往經驗與校外生活經驗也可能產生影響，學習經驗雖有其特殊性，但同時亦具有共通性。學習

經驗可以是充滿歡笑與溫馨關懷，也可能是難過的經驗或回憶。亦即是，北 2 商臺籍生的學習經驗，是和諧與衝突並存，關懷溫馨與挫折苦難等正反兩種性質，為學習經驗的一體兩面。在臺日學生共學的學校場域中，臺籍學生不再僅是被殖民者壓迫的對象，或是日籍學生具有完全優勢的二元對立關係。臺籍學生在課業表現上優於日籍學生，或是想辦法或利用自身優勢，改變不利情勢或地位，以及面對霸凌時的反制方法都是最好的例子。正向與負面的經驗結合成為學習者的個人學習經驗，與最初的理想課程與正式課程中較為抽象的目標或理想不同，是個體最真實的感受與體悟。

最後，從北 2 商臺籍生的學習經驗來看，臺籍生、日籍生與日籍教師之間非為殖民者壓迫被殖民者、或殖民者掌握全面優勢的二元對立關係。在升學制度上雖存有區分臺日籍學生，給予日籍學生在優先取錄等的特殊待遇，但如能通過入學考試進入北 2 商就讀，日籍教師一視同仁的態度，讓臺籍學生能與日籍生立足於相同的基礎點，學習商業相關知識與技能。在北 2 商就學期間，臺日籍同學間雖少有互動或交流，缺少深厚感情基礎。不過臺籍生深切瞭解身為被殖民者在求取高一等學歷上的種種限制，更加勤奮學習，因此在課業學習表現上優於日籍生。亦有受訪校友表示日籍同學還要和臺籍生請教唸書的方法，以及自己的日語能力不但不比他們差，甚至比日籍生要好等情況。面對來自來自年級較高的學長或其他不認識日籍生的霸凌行為，臺籍生有其反制與因應之道，並非只能完全被動地受欺侮。

北 2 商的臺籍學生覺知身為漢民族後裔的意識並不強烈，認同殖民政府所導入之日式教育中有關待人處事與接物，以及道德修身方面的價值觀涵養與做法，亦覺得接受商業教育對於職涯發展有相當助益。但並非因為接受殖民教育，認同其道德涵養的價值觀，或是改為國語之家、改成日本姓氏後，即徹頭徹尾地同化為日本人。其身份認同有如其正向與反面並存的學習經驗一般，具有模糊、遊離不定的跨界性質。戰爭世代的臺灣人民生長於殖民地時期，在由殖民政府所建立

的學校制度下求學，其價值觀或文化認同必然會受到日本文化的影響。但日本殖民政府在保障在臺日人利益的最大宗旨之下，無法一視同仁地對待臺灣人民，以致其殖民論述與權威出現了矛盾與模糊地帶。具有穩定與衝突雙重性質的學習經驗，亦會對臺籍生的身份認同產生一定程度的影響，無法讓北 2 商的臺籍學生生徹頭徹尾同化為日本人，而是在日本皇民與漢民族後裔之間擺盪不定，呈現出模糊曖昧的情況。這亦是「模擬」作用所反映的現象，殖民同化教育的結果，是產生出單一且雙重並存，與殖民者幾乎相同，但卻有不同的差異主體。在上述學習經驗等因素的共同作用之下，臺籍生的文化或自我認同自會呈現出遊離跨界、混雜矛盾的性質與情況。因此，在校友們身上看得到日式教育所強調的精神與涵養，但同時亦可感受到身為漢民族後裔的覺知與覺察。

7 位受訪者中的校友 C，他現在最大的興趣嗜好為書法、日文俳句的創作、以及中國古典文學的詩歌吟唱。日治時期於北 2 商就讀時間，因修習過日語假名的書法和教授中國與日本古典著作的漢文課程，學到中日文學相關的基礎知識。光復後因為在北 2 商就學期間所打下的基礎，讓他開始接觸日本的古典文學，並開始嘗試日語俳句及短歌的創作。戰爭結束，在臺日人離開後，臺灣這片土地開始轉向擁抱中華文化，校友 C 此時結交了一些對於中國詩詞相當有研究的朋友。受到這些朋友的影響，他開始接觸唐詩、宋詞等中國古典文學，更因此開啟了學習中文書法與中文詩詞之路。受訪者 C 認為不論是中文或日文的詩詞等古典文學，其意境都一樣美，沒有孰優孰劣之分。對他而言，中文與日文書法的撰寫及詩詞創作不僅已融入日常生活作息之中，亦有安定、沈澱自身心靈之用。在受訪者 C 的身上，可以見證到中國與日本兩種不同文化歷經揉搓與交融混雜，同時並存且轉化為另一種文化樣態的文化轉譯現象，該位校友嚴然成為一個跨界主體的最佳例證。

第二節 今後研究建議

目前臺灣有關日治時期學校教育的研究，從初等教育至高等教育等各教育階段均有相關之期刊、碩博士論文及專書進行探究，其中更以公學校的相關研究最多。但相對的，中等教育的實業學校與高等教育的專門學校，以及實業補習學校等技職教育相關的研究就顯得相當稀少。今後如欲針對日治時期的學校教育進行研究與探討，建議可從實業學校、實業補習學校或專門學校著手，惟在找尋受訪者上勢必有相當難度。日治後期初等教育的普及率雖已達一定程度，但能取得中等學校或更高學歷的臺灣人民仍屬少數，太平洋戰爭已結束逾 70 年，曾於日本殖民時期求學或就業的戰爭世代人們，早已日漸凋零。而接受過中等教育或以上的耆老們，年歲更高，想找到適當人數接受訪談，會有一定的困難度。

日後如想探討日治時期各教育階段或與日治時期學校課程相關研究，卻已無法尋得受訪者時，較為可行的辦法除利用現有留存之官方文獻或數據資料外，亦可使用校友會發行之刊物或出版品、校友會所留存之各式資料、畢業紀念冊及學生手冊等非官方資料，教科書等教材亦可以做為分析與探究之文本。無法找到一定人數受訪者的情況下，除官方文獻資料與相關出版品外，校方或校友會等非官方組織的出版品，或課堂上使用之教科書等文獻史料，亦不失為好的研究文本與史料。此外，與日本當時相同教育階段的學校教育或課程，亦或與日本其他海外殖民地的學校教育，例如日治時期朝鮮（現今之韓國）的學校課程，進行比較、對照，以及探討，亦為另一種可行的辦法。期待今後能有更多關於中等或高等教育階段商業學校的相關研究，能有助於更加瞭解日治時期商業教育的各種面貌。

參考文獻

一、中文部份

- 王鳳來（1937）。**商業簿記**。陝西延安：華北新華書店。
- 王婉容（2004）。邁向少數劇場——後殖民主義中少數論述的劇場實踐：以台灣「歡喜扮戲團」與英國「歲月流轉中心」的老人劇場展演主題內容為例。**中外文學**，33（5），69-104。
- 王耀德（2009）。日治時期臺南高等工業學校之入學問題與族群關係。**臺灣史研究**，16（2），23-62。
- 王文科、王智弘（2009）。**教育研究法**。臺北：五南圖書。
- 王啟宇（2017）。**優秀勞工階級子女對未來人生規劃的正向轉變**（未出版之碩士論文）。國立臺南大學教育學系學校經營與管理教學碩士班，臺南市。
- 王麗雲譯（2002）。**意識型態與課程**（原作者：Apple, M. W.）。臺北：桂冠。（原著出版於1979年）
- 王秀槐、李宗楷（2012）。繁星計畫學生學習經驗與成效研究：以一所頂尖大學大一學生為例。**教育政策論壇**，15（3），1-39。
- 今福妙（2016）。**從學生觀點探究國高中歷史學習經驗之銜接與落差**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學課程與教學研究所，臺北市。
- 田澤諭（2011）。南方進行曲—館藏日治時期「南支南洋」類書展。**臺灣學通訊**，51，2-3。
- 卯靜儒（2015）。學生課程經驗-問題意識與案例發微。**教育學術月刊**，8，93-106。
- 生安鋒（2005）。**霍米巴巴**。臺北：揚智。
- 生安鋒（2011）。**霍米·巴巴的後殖民理論研究**。北京：北京大學出版社。
- 朱金鳳（2013）。**國中生知覺師生情緒智力與師生關係之相關研究**（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學諮商心理與復健諮商研究所，高雄市。
- 江好欣（2017）。**國小學童英語情境課程學習經驗之探究**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學課程與教學研究所，臺北市。
- 朴美貞、梁明心（2015）。淺析霍米巴巴的混雜性和基於文化翻譯理論的多元文化翻譯。**哲學與文化**，42（5），57-72。

- 宋健誌（2014）。**國中生公民科學習經驗之探究—學為公民？**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學教育學系，臺北市。
- 李文期（2005）。**日本領台時期的實業教育**（未出版之碩士論文）。中國文化大學日本研究所，臺北市。
- 李園會（2005）。**日據時期臺灣教育史**。臺北：台灣復文興業。
- 李應志、羅鋼（2015）。**後殖民主義：人物與思想**。北京：北京師範大學出版社。
- 汪知亭（1978）。**臺灣教育史料新編**。臺北：臺灣商務印書館。
- 吳文星（1983）。**日據時期臺灣師範教育之研究**。臺北：國文臺灣師範大學歷史研究所。
- 吳肇祈（2013）。以後殖民觀點論翻譯行為——一場以翻譯為名的殖民與對話。**臺東大學人文學報**，3（2），53-78。
- 吳建華（2014）。**珠三角臺商子女跨界流動的學習經驗及其身分認同意象**（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學教育學系，臺北市。
- 苗穎（2013）。混雜性概念在後殖民文化語境中的植入及內涵衍變。**中南大學學報（社會科學版）**，19（6），202-206。
- 周婉窈（2009）。**海行兮的年代—日本殖民統治末期臺灣史論集**。臺北：允晨文化。
- 周婉窈（1995）。臺灣人第一次的「國語」經驗——析論日治末期的日語運動及其問題。**新史學**，6（2），113-161。
- 林盈均（2017）。**淬鍊與展翅：北商大一百年回顧**。臺北：臺北商業大學圖書館。
- 林慧玲（2014）。**母國與祖國：日據時期台籍日本兵的國家認同**（未出版之碩士論文）。佛光大學生命與宗教學系，宜蘭縣。
- 林雋永、陳素秋（2017）。不可承受的他者身分：學業成功運動員的校園學習經驗與生涯選擇探究。**臺灣運動心理學報**，17（2），1-31。
- 金柏全（2008）。**日治時期臺灣實業教育之變遷**（未出版之碩士論文）。國立臺灣大學歷史學研究所，臺北市。
- 柯裕棻（2006）。去殖民與認同政治：訪談《成為「日本人」》作者荊子馨，**思想**（2），255-267。
- 柯艷仔（2017）。**國中生國際教育學習經驗探究**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學課程與教學研究所，臺北市。
- 邱詩涵、高麗娟（2012）。運動研究中的質性方法學。**文化體育學刊**，14，1-10。

- 張春興（1994）。**教育心理學：三化取向的理論與實踐**。臺北：東華書局。
- 張耀宗（2013）。「殖民現代性」作為論述日治時期臺灣教育的一個研究面向。
彰化師大教育學報，23，85-97。
- 許佩賢（2015）。**殖民地臺灣近代教育的鏡像：一九三〇年代臺灣的教育與社會**。
臺北：衛城出版。
- 許思婷（2008）。**國小教師／博士（生）身分認同－後殖民觀點分析**（未出版之碩士論文）。國立中正大學教育研究所，嘉義縣。
- 許光武（2006）。**帝國之眼：日本殖民者與它的「他者」台灣**（未出版之博士論文）。國立政治大學東亞研究所，臺北市。
- 許錫慶（2014）。**日據時期實業教育史料選編**。臺北：國史館臺灣文獻館。
- 連玉如（2013）。**日治時期臺北市的升學樣貌－以臺籍子弟入學中等教育機構為中心（1919-1945）**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學臺灣史研究所，臺北市。
- 章輝（2010）。抵抗的文化政治：霍米·巴巴的後殖民理論。**吉首大學學報（社會科學版）**，31（1），62-69。
- 陳伯璋（1975）。**潛在課程研究**。臺北：五南。
- 陳伯璋（1983）。課程研究的「第三勢力」：美國「再概念化」學派課程理論的評介。**教育研究集刊**，25，179-226。
- 陳玉珍（2008）。**臺灣女童的「國民學校學習經驗」研究（1941-1949）**（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學教育學系，臺北市。
- 陳薪安（2012）。**新北市國小高年級學童的同儕關係與師生關係對快樂感之影響**（未出版之碩士論文）。玄奘大學社會福利學系碩士在職專班，新竹市。
- 陳鏗任、吳建華（2006）。是故鄉，還是異鄉？從東莞台校學生的學習經驗看台商子女的身份認同意象。**師大學報：教育類**，51（2），173-193。
- 陳峰津（2011）。**杜威教育思想與教育理論**。臺北市：五南圖書出版社。
- 陳宜真（2015）。**學習經驗對學生情意發展影響之研究－以手製畢業紀念冊為例**（未出版之碩士論文）。佛光大學未來與樂活產業學系，宜蘭縣。
- 陳東昇（2017）。二商篇 翁有為。載於林盈鈞（主編），**臺灣商業人才的搖籃：臺北商大口述史**，126-131。臺北：臺北商業大學圖書館。

- 陳東昇（2017）。二商篇 鄭洪模。載於林盈鈞（主編），**臺灣商業人才的搖籃：臺北商大口述史**，150-153。臺北：臺北商業大學圖書館。
- 陳東昇（2017）。二商篇 魏廷和。載於林盈鈞（主編），**臺灣商業人才的搖籃：臺北商大口述史**，154 -159 頁。臺北市：臺北商業大學圖書館，
- 陳東昇、林祥昌（2018）。日治時期臺北商業學校初探（1917-1945）。**臺北文獻**，**204**，187-220。
- 曹敏娟（2007）。影響東莞台校學生身分認同的因素分析（未出版之碩士論文）。銘傳大學公共事務學系碩士在職專班，臺北市。
- 彭淮棟譯（2004）。**後殖民理論**（原作者：Bart Moore-Gilbert）。臺北：聯經出版社。（原著出版於 1997 年）
- 葉重新（2001）。**教育研究法**。臺北：心理出版。
- 賀玉高（2012）。**霍米·巴巴的雜文性身份理論研究**。北京：中國社會科學出版社。
- 曾令毅（2011）。昭和南進期的臺灣社會。**臺灣學通訊**第**51**，10-11。
- 曾郁晴（2015）。日治時期臺灣武道教育的傳承（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學歷史學系，臺北市。
- 曾巧雲（2011）。從譯腦到殖民地經驗的再翻譯—初探跨語世代的後殖民翻譯。**台灣文學研究學報**，**12**，135-161。
- 黃旭鴻（2013）。**離散邊緣的身分建構：以日治時期嘉農棒球隊為例**（未出版之碩士論文）。國立體育大學體育研究所，桃園市。
- 黃美娥（2006）。差異／交混、對話／對譯—日治時期臺灣傳統文人的身體經驗與新國民想像（1895-1937）。**中國文哲研究集刊**，**28**，81-119。
- 黃鴻文、湯仁燕（2005）。學生如何詮釋學校課程。**教育研究集刊**，**51**（2），99-113。
- 黃鴻文、鄭英傑、王俐蘋（2016）。為何不傾聽學生的聲音？學生課程觀及對課程研究的啟示。**臺灣教育社會學研究**，**16**（1），127～152。
- 黃阿有（2007）。日治時期嘉義農林學校之發展（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學史地學系研究所，嘉義市。
- 黃光雄、蔡清田（2015）。**課程發展與設計新論**。臺北：五南。
- 黃光雄、楊龍立（2004）。**《課程發展與設計：理念與實作》**。臺北：師大書苑。
- 鈕文英（2017）。**質性研究方法與論文寫作**。臺北：雙葉書廊。

- 廖炳惠（1994）。**回顧後現代—後現代與後殖民論文集**。臺北：麥田出版。
- 廖炳惠（2003）。**關鍵詞 200 :文學與批評研究的通用辭彙編**。臺北：麥田出版。
- 翟晶（2013）。**邊緣世界：霍米·巴巴後殖民理論研究**。北京：文化藝術出版社。
- 蔡明達（1999）。**日據時期台灣的實業學校與社會流動**（未出版之碩士論文）。臺灣師範大學歷史研究所，臺北市。
- 蔡素貞（2008）。**日據時期臺灣人對日本文化之迎拒：殖民性、現代化與文化認同**（未出版之博士論文）。中國文化大學史學研究所，臺北市。
- 蔡錦堂（2009）。日治時期臺灣公學校修身教育及其影響。**師大臺灣史學報**，3，2-32。
- 鄭麗玲（2009）。近代化、平等化與差別化之間：臺北工業學校學生之就學與就業（1923-1945）。**臺灣史研究**，4，1-36。
- 鄭麗玲、楊麗祝（2009）。**臺北工業生的回憶**。臺北：國立臺北科技大學。
- 鄭力軒譯（2006）。成為「日本人」：殖民地台灣與認同政治（原作者：荊子馨）。臺北：麥田出版社。（原著出版於 2001 年）
- 鄭端容、林秀地譯（2006）。感恩的一生 白永傳回憶錄（原作者：白永傳）。臺北：白永傳。（原著出版於 2005 年）
- 鄭芳和（2011）。Beyond 書法-帝國邊緣台灣第三空間的差異書寫。輯於 2011 **《漢字藝術節》—兩岸當代書法學術研討會論文集**。臺北：國立臺灣藝術大學。
- 劉后晨（2017）。**新北市鹿角溪濕地小小水環境巡守隊:學生學習動機與學習經驗之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學環境教育研究所，臺北市。
- 謝濟全（2007）。日治時期嘉義農林學校之發展（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學史地學系研究所，嘉義市。
- 蘇曉倩（2004）。**身體與教育--以日治時期台灣實業學校的身體規訓為例（1919-1945）**（未出版之碩士論文）。國立暨南國際大學歷史學系，南投縣。
- 蘇雅萍（2007）。**犯罪少年在諮商過程中身份認同的轉變歷程---以負向標籤的觀點來看**（未出版之碩士論文）。中國文化大學心理輔導研究所，臺北市。

二、西文部份

Dewey John (1951). *Logic: The Theory of Inquiry*. New York, NY: Henry Hold and Company.

Dewey John (1997). *Experience & Education*. New York, NY: Touchstone.

- Dewey John (2004). *Democracy and Education*. New York, NY: Dover Publications.
- Frederick Erickson & Jeffrey Shultz (1992). Students' experience of school curriculum. In P. W. Jackson (Ed.), *The handbook of research on curriculum: A project of the American Educational Research Association* (pp. 465-485). New York, NY: Macmillan.
- Frederick Erickson, Rishi Bagrodia, Alison Cook-Sather, Manuel Espinoza, Susan Jurow, Jeffrey Shultz & Joi Spencer (2008). Students' experience of school curriculum: The everyday circumstances of granting and withholding assent to learn. In F. M. Connelly, M. F. He, & J. Phillion (Eds.), *The sage handbook of curriculum and instruction* (pp. 198-218). Los Angeles, CA: Sage.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Homi K. Bhabah (1986). 'Foreword: Remembering Fanon: Self, Psyche, and the Colonial Condition'. *Introduction to Frantz Fanon's Black Skin, White Masks* (pp. vii—xxvi). London and Sydney, UK and AU: Pluto Press.
- Homi K. Bhabah (1994). *The Location of Culture*. New York, NY: Routledge.
- Hongyu Wang (2004). *The Call from the Stranger on a Journey Home: Curriculum in a Third Space*. New York, NY: Peter Lang Publishing.
- Hongyu Wang (2006). Speaking as an Alien: Is a Curriculum in a Third Space Possible? *Journal of Curriculum Theorizing*, 22(1), 111-126
- Johnson, T.W. (1995). *Discipleship or Pilgrimage? The Educator's Quest for Philosophy*. New York, NY: State University of New York Press
- Kliebard, H.M. (1986). *The struggle for the American curriculum, 1893-1958*. Boston, MA: Routledge and Kegan Paul.
- Pinar, W., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourse*. New York, NY: Peter Lang.
- Robert Young (1990). *White Mythologies: Writing History and the West*. London, UK: Routledge.
- Rutherford Jonathan (1990). The Third Space Interview with Homi Bhabha. In: Ders. (Hg): *Identity: Community, Culture, Difference* (pp. 207-221). London, UK: Lawrence and Wishart

三、日文部份

大人も子供も机を並べて 一人前の常識を得べく精進 成人教育商業講習會開會（1929年5月4日）。臺灣日日新報，第7版。

山下聳（1939）。思ひ出づるまい。青雲，創刊號，4-6。

山田新吾（1933）。少年航空兵とは。東京：厚生閣書店。

小野憲一（2012）。日本統治時代における台湾の職業教育に関する研究－私立台湾商工学校の設立経緯と展開を中心として－ 環太平洋大学研究紀要，9，1-9。

中等校以上今後一年 常時勤勞に動員 學徒動員實施要綱發表 情報局發表（1944年3月8日）。臺灣日日新報，第1版。

文部省實業學校局（1934）。実業教育五十年史。東京：文部省。

文部省實業學校局（1936）。実業教育五十年史・続篇。東京：文部省。

文部省（1966）。産業教育八十年史。東京：文部省。

文部省（1972）。学制百年史 資料編。東京：文部省。

文部省（1972）。学制百年史。東京：文部省。

平林美都子（2010）。翻訳理論とポストコロニアリズム文学。愛知淑徳大学大学院論文集，2，51-63。

申育誠（2015）。日本統治時代の台湾初等教育における同化教育の研究（未出版の博士論文）。東北大学大学院教育学研究科，日本仙台市。

合津美穂（2001）。日本統治時代の台湾における日本語意識－漢族系台湾人を対象と－。信州大学留学生センター紀要，2，61-78。

江旭本（2000）。台湾商工学校の学生生活：台湾人学生の場合。拓殖大学百年史研究，5，76-87。

江旭本（2001）。ある台湾商工学校の生徒必携：学生手帳。拓殖大学百年史研究，6，167-172。

佚名（1938）。臺北州立臺北第二商業學校一覽表。出版地不詳：作者。

佚名（1940）。臺北州立臺北商業學校一覽表。出版地不詳：作者。

李福桂（1941）。上海だより。青雲，2，7-10。

決戦下國民教育を戦力増強に集注戦時非常措置決定す（1943 年 10 月 26 日）。
臺灣日日新報，第 1 版。

決戦非常措置に即應する文政諸施策 學徒軍事教育強化 中等學校以上の勤勞
動員等（1944 年 3 月 17 日）。**臺灣日日新報**，第 3 版。

卒業、修業年限繰上げ 十八年度も引續き適用／三ヶ月短縮（1942 年 11 月 25
日）。**臺灣日日新報**，第 1 版。

周而厚（1941）。南洋だより。**青雲**，2，6-7。

夜間商業講習生を募集（1931 年 4 月 3 日）。**臺灣日日新報**，第 7 版。

夜間商業講習所入所式（1931 年 4 月 14 日）。**臺灣日日新報**，第 7 版。

東南西北（1939 年 4 月 8 日）。**臺灣日日新報**，第 2 版。

阿部七五三吉（1936）。**手工教育原論**。東京：培風館。

商業工業夜間講習募生（1931 年 3 月 25 日）。**臺灣日日新報**，第 4 版。

商業教育八十周年記念誌編集委員會（1965）。**商業教育八十周年記念誌**。東京：
財團法人全國商業高等學校協會。

堀虎雄（1941）。五年回顧録。**青雲**，創立五周年記念號，11-24。

飛行予科練習生（無日期）。コトバンク。取自：
<https://kotobank.jp/word/%E9%A3%9B%E8%A1%8C%E4%BA%88%E7%A7%91%E7%B7%B4%E7%BF%92%E7%94%9F-1398359>

教官（無日期）。コトバンク。取自：
<https://kotobank.jp/word/%E6%95%99%E5%AE%98-477916>

第二商業學校 臺北に設（1935 年 10 月 1 日）。まこと，第 4 版。

野口巖（1939）。雜感。**青雲**，創刊號，11-12。

試驗地獄の幕開く 各所に涙ぐましい場面（1938 年 3 月 24 日）。**臺灣日日新報**
夕刊，第 2 版。

鈴木質（1940）。**臺灣學事年鑑**。臺北：臺灣教育研究會。

臺北州（1936）。**臺北州報** 第 1234 號（昭和 11 年 6 月 27 日）。臺北州：作者。

臺北州立臺北第二商業學校校友會（1939）。陣中だより。**青雲**，創刊號，29-33。

臺北州知事官房文書課（1936）。**臺北州統計書** 昭和 9 年。臺北州：作者。

臺北州知事官房文書課（1937）。**臺北州統計書** 昭和 10 年。臺北州：作者。

臺北州知事官房文書課（1938）。**臺北州統計書** 昭和 11 年。臺北州：作者。

臺北州知事官房文書課（1939）。**臺北州統計書** 昭和 12 年。臺北州：作者。

臺北州知事官房文書課（1940）。**臺北州統計書** 昭和 13 年。臺北州：作者。

臺北州知事官房文書課（1941）。**臺北州統計書** 昭和 14 年。臺北州：作者。

臺北州知事官房文書課（1942）。**臺北州統計書** 昭和 15 年。臺北州：作者。

臺北州知事官房文書課（1943）。**臺北州統計書** 昭和 16 年。臺北州：作者。

臺北第二商業學校 按四月以後募新生 日間就業者之福音(1936 年 3 月 22 日)。
臺灣日日新報夕刊，第 4 版。

臺灣と商業教育の新機關 貿易專修科と夜間商業學校(1935 年 10 月 2 日)。**臺灣日日新報**，第 2 版。

臺灣教育會（1929）。**臺灣學事法規**。臺北：帝國地方行政學會臺灣出張所。

臺灣教育會（1935）。商業學校規則の改正。**臺灣教育**，394，79-96。

臺灣教育會（1943）。**臺灣學事法規**。臺北：帝國地方行政學會。

臺灣總督府（1917）。**臺灣總督府檔案** 大正六年永久保存第三十一卷。出版地不詳：作者。

臺灣總督府（1919）。**臺灣總督府府（官）報**第 1803 號（大正 8 年 4 月 10 日）。出版地不詳：作者。

臺灣總督府（1919）。**臺灣總督府府（官）報**第 1824 號（大正 8 年 5 月 4 日）。出版地不詳：作者。

臺灣總督府（1921）。**臺灣總督府府（官）報**第 2328 號（大正 10 年 3 月 9 日）。出版地不詳：作者。

臺灣總督府（1921）。**臺灣總督府府（官）報**第 2363 號（大正 10 年 4 月 27 日）。出版地不詳：作者。

臺灣總督府（1921）。**臺灣總督府府（官）報**第 2371 號（大正 10 年 5 月 7 日）。出版地不詳：作者。

臺灣總督府（1921）。**臺灣總督府檔案** 大正十年永久保存第三十五卷。出版地不詳：作者。

臺灣總督府（1935）。**臺灣總督府檔案** 昭和十年永久保存第十三卷。出版地不詳：作者。

臺灣總督府（1940）。**臺灣總督府府（官）報**第 3849 號（昭和 15 年 4 月 1 日）。出版地不詳：作者。

臺灣總督府（1943）。**臺灣總督府府（官）報**第 293 號（昭和 18 年 3 月 27 日）。出版地不詳：作者。

臺灣總督府（1944）。**臺灣事情** 昭和十九年版。臺北：臺灣時報發行所。

臺灣總督府民政部學務部（1917）。**臺灣學事法規** [大正六年版]。臺北：臺灣教育會。

戦ふ皇民教育に驀進 國民、中等校教育戰時非常措置（1943 年 10 月 26 日）。**臺灣日日新報**，第 3 版。

謝春木（1930）。**臺灣人は斯く觀る**。臺北：臺灣民報社。



附錄

附錄一：日治時期臺日商業教育發展歷程彙整表

日本年號	西元	日本本國	西元	臺灣本地
明治時期	1872 年	「學制」公佈，正式學校教育制度開始實施。「學制」中雖清楚定義何謂商業學校，但並沒有依此規定設置商業學校。		
	1874 年	大藏省銀行課中設置了銀行學局，教導銀行行員簿記學、經濟學等相關知識。		
	1875 年	森有禮於東京創辦商法講習所，開啟了西洋商業教育。		
	1877 年	東京府借用公立小學校教室開設商業夜學校。		
	1879 年	「教育令」公佈，廢止「學制」。		
	1880 年	「改正教育令」公佈，列出農學校、商業學校及職工學校等實業教育機構名稱，並將商業學校定義為「教授商業學問之場」。		
	1884 年	「商業學校通則」公佈實施，將商業學校分為第 1 種及第 2 種兩種類型。商業教育正式制度、法制化。		
	1889 年	設置第一所專於夜間上課的商業學校——「東京商業學校」。		
	1899 年	「實業學校令」頒佈，依據此學校令，制定「商業學校規程」，廢止之前的「商業學校通則」，將商業學校分為甲乙兩種。		
			1917 年	「臺灣總督府商業學校官制」及「臺灣總督府商業學校規則」頒佈實施，並於臺北設立「臺灣總督府商業學校」。
			1919 年	「臺灣教育令」及「臺灣公立

大 正 時 期				實業學校官制」頒佈實施，並於臺中設置臺中商業學校。
	1920 年	「實業學校令改正」頒佈。		
	1921 年	公佈「商業學校規程」的改正，廢止原本甲乙兩種學校的區別，設定進入商業學校就讀資格為尋常小學校畢業，並承認商業學校的夜間授課，學歷與日間學校相同。 夜校「東京商業學校」改制為 4 年制甲種商業學校，夜間商業學校制度正式確立。	1921 年	「臺灣實業學校官制」及「臺灣商業學校規則」公佈，廢除「臺灣總督府商業學校官制」。 公佈「臺灣公立實業學校規則中改正」。 實業學校改為州立，臺灣總督府商業學校更名改為「臺北州立商業學校」；臺中商業學校更名為「臺中州立臺中商業學校」。
			1922 年	「改正臺灣教育令」公佈。 「臺灣公立學校官制」公佈，臺灣實業學校官制及臺灣公立實業學校官制廢止。 頒佈「臺灣公立商業學校規則」，廢止 1921 年的「臺灣商業學校規則」，臺籍與日籍學生適用此新的商業學校規則。 臺北州立商業學校改名為「臺北州立臺北商業學校」。
			1923 年	臺中商業學校修業年限延長至 5 年。
	1924 年	文部省宣佈實業學校與中學校畢業者擁有相同的學歷與資格，能報考高等學校及各種專門學校。		
			1929 年	於臺北商業學校內加設夜間商業講習所，講習期間為一年。
	1930 年	「商業學校規程改正」公佈，廢除法制與經濟兩科，加設公民科。體操課包含武道課程，其目的在於提升德性涵養與鍛		

昭和時期		鍊其身心。認可商業學校等實業學校使用原有設備，開設夜間學校。		
			1935 年	頒佈「臺灣公立商業學校規則改正ノ件」，廢除法制與經濟，加設公民科，以及武道教育實施的目的在於鍛鍊其身心，涵養國民精神。認可商業學校等實業學校使用原有設備，開設夜間學校。
			1936 年	於臺北商業學校設置臺北州立臺北第二商業學校，並由臺北臺北州立臺北商業學校校長小出梅吉兼任校長。
			1937 年	成立高雄商業學校。
			1938 年	設置嘉義商業學校。
			1939 年	成立彰化商業學校。
			1940 年	設置新竹商業學校。
	1943 年	「中等學校令」及「實業學校規程」公佈，實業學校與中學校及高等女學校一同納入中等學校制度，並廢止之前的商業及工業等學校規程。商業相關學科簡化，冠上商業名稱的課程只剩 2 科。 進入戰時體制，實施修業年限縮短措施。原本當年度 3 月畢業的學生，提早至前一年 12 月畢業。同年 10 月通過「教育相關戰時非常措施方案」，自 1944 年起將男子商業學校轉換為工業、農業及女子商業學校，減少男子商業學校數量。	1943 年	「中等學校令」及「臺灣公立實業學校規則」公佈，實業學校與中學校及高等女學校一同納入中等學校制度，並廢止 1935 年起實施的商業及工業等學校規程。 實施修業年限縮短措施。讓原本當年度 3 月畢業的學生，提早至前一年 12 月畢業，以便早日投入國防與生產作業。同年 10 月通過「教育相關戰時非常措施方案」，自 1944 年起將男子商業學校轉換為工業、農業及女子商業學校，減少男子商業學校數量。
	1945 年	日本宣佈無條件投降，戰爭結束。	1945 年	戰爭結束。