

抗荷英雄三部曲——論公學校用國語讀本 〈濱田彌兵衛〉課文的編輯策略

鄭昱蘋 陳峻誌

本文探討1628年發生於臺灣的日荷衝突事件「濱田彌兵衛」，如何於日治時期被改寫並納入公學校用國語讀本，進而成為殖民教育體制中的教材文本。日治臺灣50年間，國語教科書共改版發行5次，其中〈濱田彌兵衛〉三度入選，且其文體歷經由簡略記敘文、以人物與情節為核心的故事敘述，至可供兒童角色扮演之劇本形式的轉變。本文即以此3個版本為分析對象，考察其在選材、文體安排、敘事重心與教學指向上的變化。本文研究發現，殖民地教科書不僅承載知識傳遞功能，更是統治者建構學童政治認同的重要媒介。〈濱田彌兵衛〉課文透過英雄形象的塑造、情節設計與教學編排，使學童在閱讀過程中不僅認識發生於臺灣的歷史事件，更被引導認同日本帝國之價值體系與國民身分。因此，該課文的反覆收錄與形式調整，反映出殖民教育藉由語文教材進行身分塑造與政治教化的編輯策略。

關鍵詞：日治臺灣、公學校、國語讀本、濱田彌兵衛、殖民教育

收件：2025年7月8日；修改：2026年3月5日；接受：2026年3月13日

The Trilogy of Anti-Dutch Heroes: Discussing the Editorial Strategy of the National Language Reader “Yahei Hamada” in Public Schools

Yu-Ping Cheng Chun-Chih Chen

This article examines how the 1628 Hamada Yahei incident was reimagined and rewritten for Japanese-language readers in public schools in Taiwan during the Japanese colonial period. During the 50 years of Japanese rule, the narrative of Yahei Hamada appeared in three different reader editions, evolving from a brief narrative into a story-centered text and later a script for role-playing. This article compares the three different reader editions, analyzing changes in textual selection, genre, narrative emphasis, and pedagogical design. The 1628 Yahei Hamada incident functioned not only as educational material but also as an instrument of political and cultural indoctrination. Through heroic portrayal of Yahei Hamada and repeated editorial reshaping, schoolchildren were guided to identify with the values of the Japanese empire and to consider themselves imperial subjects of Japan. The article demonstrates how narrative transformation within colonial language education served the purposes of identity formation and imperial governance.

Keywords: Taiwan under Japanese rule, public schools, national language reader, Yahei Hamada, colonial education

Received: July 8, 2025; Revised: March 5, 2026; Accepted: March 13, 2026

壹、前言

1628 年在臺灣的土地上，發生了日本、荷蘭船運糾紛的「濱田彌兵衛」事件，最後日方獲得全面的勝利，但整起事件在臺灣的歷史軌跡中無聲。待沉寂 200 多年後，1895 年日本帝國成為臺灣的殖民主，「濱田彌兵衛」事件重新登上臺灣，進入了國家機器所編寫的國語教科書裡頭。事件中的日本船長濱田彌兵衛，則成為勇敢抵抗荷蘭人的英雄。

日本治臺第三年的明治 31 年（1898）7 月 28 日，臺灣總督府頒布《臺灣公學校令》，確立臺灣公學校制度，設計課程與編寫教材，為臺灣學童所編寫的國語教科書，統治期間共改版發行 5 次，計 60 冊 1,103 篇課文。其中人物典範的教材揀選，當然以日本人物居多，但這些遠離臺灣本土的帝國人物卻不易引起學生的共鳴。發生在臺灣的「濱田彌兵衛事件」便成為教科書官方編輯者的最佳首選。

關於「濱田彌兵衛」的故事，5 期教科書中共出現 3 次，1900 年第一期卷 11 第 12 課、1937 年第四期卷 11 第 10 課、1943 年第五期初五第 19 課，課文的標題就叫做〈濱田彌兵衛〉。文章體裁則從簡略的敘事到有故事情節的寫人，再一改為角色扮演的劇本。〈濱田彌兵衛〉相異體裁的設計，說明專為殖民地學童們編寫教科書的政治考量，同時展現出殖民主在教科書編寫模式的進步性。

官方出版的教科書，成為國家機器所掌握的思想利器，涉及教材的選擇性、優先性與重要性。〈濱田彌兵衛〉相異體裁的設計，展現了殖民主在教科書編寫模式的進步外，也呈現對殖民地學童編寫教科書背後的政治考量。本文從語文教學的角度，對三篇〈濱田彌兵衛〉中譯本的課文¹進行分析，首先是課文的形式，從取材、文體、生字詞、插圖到

¹ 公學校讀本的〈濱田彌兵衛〉課文屬古日文，本論文在轉引時儘可能翻譯成中文。本論文之日翻中由鄭汀官先生協助完成，鄭先生就讀南投公學校六年高等科兩年畢業，他以閩南語口述，再由筆者轉譯成國語。

結局安排；接著是課文內容，從人物的形象，找出編輯者在相異的課文中所寓意不同的教學重點。最終得出教科書背後的政治意圖。

貳、關於〈濱田彌兵衛〉及其歷史事件

一、簡述濱田彌兵衛事件

此事件在日本史稱「大員事件」（タイオワン事件）或「努易茲事件」（ノイツ事件），是一宗發生於臺灣的國際性衝突。事件舞臺雖位於臺灣南部，但衝突的主角並非臺灣漢人或原住民，而是來自日本的商人與在臺統治的荷蘭人。該事件發生於 1628 年（大明崇禎元年、日本寬永 5 年），由於日本朱印船船長濱田彌兵衛的船隻與貨物遭荷蘭在臺長官彼得·努易茲（Pieter Nuyts）強制查扣，遂引爆了嚴重衝突，史稱「濱田彌兵衛事件」（王天福，1989；翁佳音，2008；張同湘，2001）。

17 世紀初，臺灣因地處東亞貿易樞紐，成為中國、日本、葡萄牙、西班牙與荷蘭等國的重要貿易節點。早在荷蘭勢力進入臺灣前，日本人即已與當地原住民展開海上交易活動。然而隨著荷蘭東印度公司在 1624 年建立熱蘭遮城（今臺南安平），荷方即試圖壟斷對中貿易與課徵進出口稅，引發與日商間的摩擦。

1626 年（天啓 6 年），濱田彌兵衛的船隻因風暴迫抵臺灣，並向當時荷蘭長官德·韋特（Frederik de Wit）請求借船前往泉州取貨，遭拒後心生不滿。翌年，濱田因錯過季風滯留臺灣，導致貿易受阻。他試圖向新任荷蘭長官努易茲陳情未果，遂帶領十數名新港社原住民與通事回到日本，向江戶幕府投訴荷蘭不法行徑。與此同時，努易茲亦奉命出使日本協商貿易，並代表荷蘭官方宣示及堅持臺灣主權屬於公司，惟遭日方刁難，未能面見德川將軍而空手而返；反之，濱田卻如願見到德川將軍，因此努易茲遂遷怒於濱田。

1628年5月，濱田彌兵衛再次率領約470人（含前往日本的新港社人員）抵達大員，船上裝載大量槍械與禮物。荷蘭方面懷疑其意圖不軌，遂行查扣，並拘禁新港社原住民隨行者，沒收日本幕府贈與的禮物。濱田多次要求釋放人員並允許其轉赴中國或返回日本，皆遭荷方拒絕。

6月29日，濱田帶領數十名手下前往熱蘭遮城要求與努易茲會面。會談破裂後，濱田當場撲向努易茲並加以制伏，將其綁為人質，並威脅若有攻擊行動即予處決。消息傳至城外，日本隨行人員迅速集結，衝突一觸即發。為保長官性命，荷方不得不讓步，最終雙方於7月達成協議，釋放人質、歸還沒收的貨物與禮品，濱田方安全返航（張同湘，2001）。努易茲返國後被荷蘭政府究責並撤職，雙方貿易一度中斷多年，直至1630年代後期才逐漸恢復。而濱田彌兵衛則被幕府視為對外鬥爭的民族英雄，其行動被正面評價，後人甚至於臺南為其立碑紀念。

二、教科書裡的英雄故事

語文教學牽涉到教材編選、教材組織、教學方法和教學評鑑。根據臺灣總督府（1914，頁18）所編寫的《公學校用國民讀本編纂趣意書》，第四章「材料」，說明教科書從材料的選擇、練習、排列到份量多寡，都要以「日常生活的適切」、「趣味豐富」、「兒童感興趣的」，亦即要能根據臺灣學生的經驗、能力和興趣來組織教材。因此，從課文的設計就可以讓我們理解，當時的殖民主究竟要給臺灣學童如何的知識內容？茲將3篇〈濱田彌兵衛〉的課文形式與其重點表格整理如表1。

表 1 三期〈濱田彌兵衛〉課文相關資料

出版時間	第一期 1901~1903 年 (明治 34~36 年)	第四期 1937~1942 年 (昭和 12~17 年)	第五期 1942~1944 年 (昭和 17~19 年)
形式設計			
年級 ^a	卷 11 (6 上)	卷 11 (6 上)	初五 (5 上)
課別	第 12 課	第 10 課	第 19 課
主題	勇敢	愛國	愛國
文體 ^b	記敘文 (敘事)	記敘文 (寫人)	戲劇 (劇本)
文長	4 頁 (頁 26-29)	8 頁 (頁 60-67)	18 頁 (頁 116-133)
生字詞	正文前列生詞、文後 有土語練習	標示在正文上方	無
插圖	1 張	1 張	2 張
人物	濱田彌兵衛、荷蘭人	濱田彌兵衛、部下 14 人；荷蘭士兵和 太守努易茲	濱田彌兵衛、部下 6 人；荷蘭士兵 4 人、 召使、努易茲
武器	刀械／手槍	刀械／火砲	刀械／手槍
結局	船長奪回船隻和貨物	船長討回船隻和貨 物、壓人質回國	迫使努易茲接受談判

資料來源：臺灣總督府（1901-1903 / 2003a；1937-1942 / 2003b；1942-1944 / 2003c）。

註：a. 日治公學校的學制分為 6 個年級，共卷 12。因此第一期和第四期的卷 11，推算就是 6 年級所使用。到第五期國語科改版，教科書將第 3 年級的課本稱為初一，所以初五則是 5 年級學生所使用。

b. 記敘文依楊裕賢（2008）可分為 4 類：寫人類、敘事類、狀物類、記景類。而日治時代對文體有不同的分類，本文僅為方便讀者理解。

從上述整理的表 1，可以看出這則故事呈現在教科書裡的幾個特點，劉文周（1990）指出分析主題可以人物、作為、結局為重點。據此將表 1 分析如下。

（一）取材適當：本地歷史事件的呈現

〈濱田彌兵衛〉事件之所以能進入教科書，受青睞的原因，首先是這個事件發生的場景，就在臺灣本島。做為臺灣學童在初等教育的教材上，是足以引起「學童感興趣」的親切感。此外，以故事呈現作為教材，是具有「趣味豐富」的。更重要的是，故事中戰勝荷蘭人的是日本人，

象徵著殖民母國對抗異族的勝利實例。所以就當時日本殖民主對教科書編選的適切性與特殊性，〈濱田彌兵衛〉作為教化殖民地臺灣學童的教科書選文是正確的。而「勇敢」作為課文的教學重點，所展現的是一位日本船長，做為臺灣學童對人物典範認同學習上，也確是編輯者的最佳人選。因此這起國際事件在日治 50 年時間，三度登上國家機器的教科書論述中。

3 篇〈濱田彌兵衛〉課文內容，若以真實呈現歷史的高低而言，第一期最簡略，第四期最詳述。但在事件的場景、原因、人物和結局上，三篇課文仍有不同。

首先是事件的時間點。從不確定的「某個時期」到「距今 310 多年前」，最後第五期則完全沒有時間點。

再是臺灣在事件中的關係。從第一期「用船運到中國必須經過臺灣的附近」到「荷蘭人在臺灣的利益是獨占的」，最後第五期「荷蘭人在臺灣占領港口還築城」、「這個關稅不讓臺灣獲利還獨占」。臺灣儼然從事件的旁觀者變成關係者。

最後在人物名稱上。第一期課文中以「荷蘭人」指稱所有的荷蘭人，其後到第四、五期時，荷蘭長官努易茲的片假名「ノイツ」名字才出現，但僅第四期文中有稱呼其「太守」。

（二）教材放置：配合學童的心理

教材是人類的經驗，教學則是兒童獲得經驗的過程。只是經驗有淺有深、有容易有困難。所以教材的組織上就從簡單的入手，讓學童慢慢累積經驗，這就是由淺到深的組織原則，當時《公學校用國民讀本編纂趣意書》第六條「何レモ兒童ノ學力程度」的「材料的排列」提到：「應斟酌其形式與內容的難易程度，以符合兒童身心發展之階段（形式及ビ内容ノ難易ヲ斟酌シテ、兒童心身發達ノ程度ニ適應スルヤウ）」（臺灣總督府，1914，頁 18）。配合兒童的心理認知發展，高年級學生的知識累積已增多，思考能力也逐漸發展，此時在人物的典範上必須提供適

切的教材以供模仿與學習。因此編輯者放入這篇教材的考量，不僅是在告訴臺灣學童這件歷史事件的真實存在，更是提供一個真實的日本人物典範供臺灣學童去學習。這同時服膺殖民主對教育臺灣學童「以涵養我國民道德之中樞概念的忠孝，發揮我國民古來的美風，敦促國民精神的覺醒」（臺灣總督府，1914，頁 19），讓臺灣學童從而認同濱田船長的表現，作為自我角色期待上的典範。

因此在課程目標的認知上，能理解日本國存在這樣了不起的人才；在技能上，能以他做為個人追求和學習的榜樣；在情意上，能認同他的表現而認同母國。基於這樣的政治考量與教育目標，課文放在高年級的階段，確實較能讓臺灣學童理解與接受的。

（三）文體設計：與時俱進活潑化

接著從三期課文的文體來看，敘事的重點和形式都不同。首先是課文的篇幅，第一期的內容文長僅 4 頁，第四期 8 頁到第五期增至 18 頁，表示編輯者對教材內容的添補是愈來愈豐富，透過更多的人物登場和對話以及跌宕起伏的情節，讓這篇故事更加的飽滿與立體。

如上所述，篇幅的加長，課文文體從簡短的敘事類記敘文改為敘人類記敘文，將課文重點從「事件」的描述，改為「人物」的敘寫，說明了編輯者透過教科書的媒介讓臺灣學童對濱田彌兵衛歷史事件，從原本事件的知識認知，改為對人物表現的認同。而第五期課文以劇本形式呈現，更是要讓臺灣學童直接從角色扮演，以活潑化趣味性的教學活動，達到對課文中人物行為的認同與仿效。

從簡要的敘事記敘文到記人記敘文到話劇的角色扮演，編輯者隨著對臺灣殖民時間的拉長，這篇教材在形式的設計上，不僅內容越臻豐富，文體設計也更符合學童的認知發展和情意技能的學習。

（四）生字詞練習：日文識字教學

讀書教學是國語課程的核心，與指導兒童識字、寫字、說話、作文都有密切關聯，其中又以識字教學為先。在教學過程中，要先從認

寫生字生詞，接著概覽課文、述說大意、朗讀並深究課文（陳弘昌，1991）。所以語文教育以「識字」教學為基礎，是學生閱讀和寫作的基礎，也是從口語進入書面語的媒介（周碧香，2008）。

對當時臺灣的學童來說，日本語並非日常生活用語，是截然陌生的語言，而文字的閱讀又遠比語言的聽說來得困難。因此文字符號的識字教學，就成為國語科的重點。

為加強臺灣學童日文字詞的學習，編輯者在低年級的課文，只教授簡單的日文生詞，然後逐年加入漢字和文章篇幅。第一期的〈濱田彌兵衛〉，正文前有日文和漢字的生詞提示，正文後面則有「土語讀方」。日文與土語併列呈現在教材中，可能是為了方便臺灣學童從生活用語中與日語產生連結，能更快速學習日文。²

為提升學童更有效的從課文中學習生字，第四期的國語課本，已將生字標示在該頁該行的上方，例如生字由左到右為「獨、欲、稅、課、求」。到第五期的國語課本，文中已沒有生字的標示，而是官方設計一本《公學校用硬筆書キ方練習帖》專供學童練習（臺灣總督府，1941）。³

（五）手繪插圖：擴大課文的想像

為縫合文字的侷促性，圖像輔助文字，是有助於編寫者與觀看者雙方的傳達與瞭解。所以教科書中的插圖，在課文的安置上具有兩個功用：輔助文字內容的敘述及擴大文字內容的想像。插圖做為一種圖像訊息，畫面所呈現的題材亦是經過揀選與設計過的，配合課文的說明，它會對閱讀者產生了意義，即本身所對應的意義，而這意義又延伸到背後選取的動機。

² 關於臺灣土語，以第一期第1卷第1課頁24的土語標音符號來看，在音調的示意上無法等同閩南語的八個音調和仄聲符號。在拼音的唸讀上也和一般的日文拼讀不同，例如有「ギア」和「ギァ」兩種發音。另明治31年公布的「公學校規則」第十條「公學校教科程度」有提示到教授音韻時需注意土語的對照和解釋（臺北市臺灣教育會，1939，頁231）。

³ 所謂「硬筆」是指用鉛筆書寫，全書共19頁。

觀察三期的插圖也呈現不同元素，第一期的插圖，場景是在努易茲的臥室內，他被濱田船長壓制在地，門口的荷蘭士兵被擋在門外不得進入。畫面中的臥室呈現的是中式的床榻，讓臺灣學童在觀看時可以聯想到自家的臥室，這是插圖貼進學童「日常生活」原則的考量。圖中人物的裝束，日本人的打扮相較清楚，而屋外的荷蘭士兵穿著類似清代民裝，身前一排鈕扣。

第四期的插圖，則以一牆隔開兩個畫面，左邊是荷蘭士兵，右邊景深處是濱田船長將努易茲壓制在椅子上。圖中的磚牆拱門較符合史實，荷蘭士兵的服裝戴帽穿長筒靴也比較符合該國裝扮，而這張手繪圖應是參考當時荷蘭人所繪的一幅插圖，只是課文插圖更聚焦在努易茲被船長制伏的那個畫面，還有顧及學童觀感，荷蘭士兵手上的刀子是往下的，也暗示著荷蘭士兵的劣勢。

第五期的劇本，除了文體改變、篇幅拉長外，插圖也多了一張。127 頁插圖是一艘帆船，帆上寫一個「平」字，代表著船隻是當時日本對外貿易最繁盛的長崎縣平戶商館的地方官末次平藏所有（王清溪，1995）。⁴ 而第二張手繪插圖，有別之前的畫面，剔除過多外在元素，讓學童的視覺就直接關注在勇敢的濱田船長將荷蘭長官壓制在椅子上。此外，國語教科書到第四期，已經有許多課文插圖是採用黑白相片，⁵ 但這一課卻仍以手繪插圖呈現，且畫風較為隨意而具童趣，顯然是特別考慮孩童的心理。

從這些手繪的插圖發現，課文的編輯者都將重點放在濱田船長制服努易茲的那一幕。透過文字的描述，更配合圖像的輔助，相信當時閱讀此課文的臺灣學童，對這位日本船長勇敢而不畏強權的形象，已在他們的內心裡被具體的呈現了。

⁴ 平戶島位於日本長崎縣北松浦半島西方。是日本最早對外通商的港口城市，荷蘭人及英國人曾經於此設立工廠。

⁵ 如〈臺北〉一文出現在第四期 6 卷第 24 課及第五期初二第 24 課，前者用了 6 張有關臺北的黑白照片，後者用了 5 張黑白照片。

（六）人物結局：配合政治而增減

事件呈現在教科書的課文裡，文體從敘事到寫人的記敘文，再改為劇本形式，課文因重心不同而登場的人物，也從最初彌兵衛「帶了50~60人來到臺灣」，增列到第四期是「帶領470多名部下再度來到臺灣」。

而文末結局的交代上也愈來愈開放，第一期是：「最後他奪回物品。這件事傳回國內，大家聽到彌兵衛的勇氣都很佩服他。」第四期是「彌兵衛登上荷蘭人努易茲的船，與人質一同前往日本船，隨後意氣昂揚地返回日本。」第五期是「部下的臉上現出笑容，手拉手開心著。船長看到這場面也微笑了！」就結局來看，課文所要傳述的教學重點，第一期主要在彌兵衛個人的勇氣上，是對臺灣學童國民道德涵養的灌輸。第四期則把彌兵衛個人的勝利拉高到日本對抗荷蘭的勝利。到第五期的結尾，既不強調個人行為，也沒有國家的大論述，反而關注獲致成功的主因在於眾人的齊心團結。

1937年中日開戰，第四期的國語教材被壓縮在國家戰爭的大論述下，隨即改版發行的第五期教科書則是配合皇民化運動。這兩期教科書的編寫，基本上是配合母國的戰爭需求，而知識的重點，便在強化臺灣學生對日本母國戰爭的勝利與協力戰爭的行動支持（鄭昱蘋，2012）。前者本在強化個人對強權的勇敢抵抗，後者卻更強調眾志成城的力量。顯見為著母國大東亞戰爭局勢的勝利，殖民主對臺灣學童的要求，是需要他們以更實際的行動積極參與。

（七）缺席的二、三期：殖民地教育典範轉移

〈濱田彌兵衛〉在第二、三期教科書中缺席，源自殖民政府所持之教育典範發生轉移。1911年（明治44年）擔任總督府學務課長的隈本繁吉，曾對第一期國語教科書的內容有些看法，他認為「臺灣人用的教材應以教導『善良順從』為優先，忠誠次之」，亦即「教育現階段的臺灣人民所需要的不是過分鼓吹忠勇的事蹟傳說，而是先教導臺灣人成為

順從的國民」（陳虹彬，2010，頁 60）。因此第一期課文的教學重點在日本船長「勇敢對抗」荷蘭人，這種「對抗」的教育典範顯然不符合隈本氏所要的「善良順從」。大正至昭和初期，殖民方針轉向「內地延長主義」與「同化」政策，教育重心旨在培養守法、文明且具備帝國國民基本修養的平時體制公民。在此脈絡下，濱田彌兵衛這種帶有強烈武力衝突、海外冒險且甚至脅持長官的「非正規英雄」形象，與當時強調法律秩序與道德溫良的教材價值觀顯未契合。因此第二、三期之讀本教材多傾向選取「修身」範疇中關於忠孝、勤儉或近代文明生活之典範。

1937 年（昭和 12 年）4 月第四期 12 卷的國語讀本逐年發行，隨後不久，盧溝橋事件開啓中日戰爭，第四期教科書編輯除了繼承大正時期以兒童爲中心的教育改革，更強化了皇國的意識形態。在此背景下，「濱田彌兵衛事件」再度被選進教材。

第五期的教科書延續第四期的編輯特色，惟隨著戰況越烈，關於戰爭的教材大幅增加，爲配合大東亞戰爭之需要，「愛國」成爲課文教學重點。⁶臺灣學童必須愛日本殖民母國，實際作爲就是勇敢抵抗外國勢力，發生在臺灣在地的「濱田彌兵衛事件」就是很好的範例。

教科書是發展出來的，是意識型態的承載品，從教材的揀選、文體的設計、文字的敘寫到插圖的安排，都被詳細的規範著。⁷而〈濱田彌兵衛〉課文能喚醒臺灣學童地理上的親切感，因此受官方編輯者的青睞。針對〈濱田彌兵衛〉3 篇課文的形式設計綜合分析後，接著進入課文內容做分析，同一題材不同的編寫策略，編輯者要如何達到教化臺灣學童的教學目標。

⁶ 〈濱田彌兵衛〉同名課文亦出現在國定本中年級《初等科國語》第三冊第 24 課，教學主旨在強調濱田彌兵衛的勇敢和愛國精神。

⁷ 根據臺灣總督府 1914 年（大正 3 年）第二版發行的《公學校用國民讀本編纂趣意書》，對於教科書的編纂體例或教師教學做提點。全書共 40 頁分五章，從文字及符號、言語及文章、材料到教科書的題材和掛圖。其中第五章提到插畫，說明：「插畫的設計是為了引發學生的學習興趣，公學校的課文插圖，人物、衣服、家屋以符合中下階級的百姓的實際生活。避免出現封建社會的『辮髮、纏足』。插畫的位置上下左右位置要有變化。」（臺灣總督府，1914，頁 22-23）。

參、抗荷英雄的三個敘述造型

日本統治臺灣 50 年，以船長名字為標題的 3 篇課文〈濱田彌兵衛〉，因為政治的需求考量，也讓這位勇敢抵抗荷蘭人的日本船長呈現不一樣的面貌。而相異的內容設計須以不同的角度切入，本節就第一期相較簡單的課文視為記敘文進行分析，第四期課文藉敘事學理論去拆解，第五期劇本則以戲劇理論作說明。

選擇「敘事學」與「戲劇理論」作為主要分析工具，而非採取傳統教育史或教科書編纂理論之取徑，乃基於文本特性與研究目的之適配性考量。首先，公學校用國語課文在日治 50 年間經歷了從「記敘文」轉變為「劇本」的顯著體裁質變。傳統教育史取徑長於探究外部政經背景，卻較難微觀地捕捉文本內部如何透過情節佈局與角色行動，對學童進行心理認同的形塑。其次，導入敘事學之必要性在於：透過「行動元分析」與「事綱」之拆解，能精確解構編輯者如何利用因果衝突與驚奇轉折，將原本單純的經濟糾紛轉化為極具感染力的英雄敘事，進而達成教化功能。再者，導入戲劇理論之必要性在於：針對第五期之劇本化教材，藉由戲劇結構中「懸宕、驚奇、滿足」之分析，能說明教育者如何透過集體扮演與模仿的教學策略，誘發學童的情緒共鳴，使其在「做中學」的過程中內化皇民化的政治意圖。

一、第一期：歷史事件的人物

楊裕賢（2008，頁 254）對作文題裁中的記敘文之定義為：「以敘述、描寫為主要表達方式，記錄真人真事，表達思想感情的文章」。⁸既是記載人、事、物、景的靜態描寫，也是敘述人事物景的變化和發展。第一

⁸ 楊裕賢（2008）對記敘文的定義是「紀錄真人真事，表達思想感情的文章」，從寫作對象可分成寫人、狀物、敘事和記景四類。寫人類以敘述人物之外貌、性格、語言、行動、心理特徵為主要重點；狀物類是託物言志；敘事類以記錄事件為主，起因發生、經過與結果；記景類則是借景抒情。

期的〈濱田彌兵衛〉課文，主要在概述真人真事的「濱田彌兵衛」事件。課文內容有以下幾個特色：

（一）課文結構簡單

本文記敘的主要重點在「濱田彌兵衛」事件的變化和發展。全文僅四頁篇幅，一頁9行，一行16個字，扣掉文前文後的單字和土語練習及一幀半頁插圖，正文才三頁半，約500~600字的課文。課文結構僅3段，即原因、過程、結果：

第一段 故事背景：濱田彌兵衛事件的介紹。

第二段 事件衝突：濱田彌兵衛與荷蘭人衝突的原因。

第三段 勝利結局：濱田彌兵衛起身反抗，完成任務。

（二）船長形象簡略

針對人物的敘寫，主要在其外貌、性格、語言、行動、心理特徵。但關於本課主角的描寫，編輯者省略了他的外貌和心理特徵的相關說明。因為課文不長，除開事件的衝突說明，對於船長濱田彌兵衛的形象也只能聚焦在他是一位「勇敢」的船長。所以課文一開始就直描他「是個非常有勇氣的人」。然後透過行動再展示他的勇敢的性格，例如面對荷蘭人的刀槍時，他是「一點也不害怕」。最後課文的結語再一次呼應前述「大家聽到彌兵衛的勇氣都很佩服他」。

除了勇氣外，這位船長對荷蘭的交涉是有經驗的，因為「經常來往中國與日本之間……對海上的事非常熟悉」，所以「有很多商人便拜託彌兵衛想辦法將被荷蘭人沒收的東西要回來」。藉由簡短的文字描繪主角的形象。

（三）荷蘭人蠻橫

對／錯的二元對立故事敘寫，最能引起學童的心理認同。故事中的好人——濱田船長，他的勇氣來自於所面對的壞人——荷蘭人。雙方交涉時，荷蘭人不僅先監視他，還用「許多船隻包圍」。當他奮勇抓住荷

蘭長官時，士兵們「掏出手槍，並包圍過來」，但因他不畏懼的決心，迫使對方終於接受妥協，最後得到勝利。

爲了強化濱田船長的合理行爲以及凸顯荷蘭人的惡劣，編輯者雖沒有使用負面字眼，但卻有重複強調荷蘭人的蠻橫搶奪日本商船的物品，像是第一段「荷蘭人就把船上的貨物拿走」，第二段又再提到「有很多商人便拜託彌兵衛想辦法將被荷蘭人沒收的東西要回來」。

（四）結語簡單交代

課文結語有兩個重點：（1）「最後他奪回物品」，表示濱田船長順利完成所託，收回被荷蘭所扣奪的日本貨品。（2）「這件事傳回國內，大家聽到彌兵衛的勇氣都很佩服他」，表示濱田勇敢不畏懼的抵抗荷蘭人的行爲，是大家感到佩服的。

以上是日本殖民主針對臺灣學童第一次的教科書編寫，考量到學童學力的關係，因此這篇簡短的記敘文，也就很快帶出結論。

（五）本課教學重點

從結構設計到人物描述，本課的教學重點：（1）認知上，能知道「濱田彌兵衛」這個事件。（2）情意上，能理解當別人無禮、蠻橫的取走我們的東西時，我們要有勇氣的去爭取，最終能得到勝利，並獲得好名聲。也能明瞭到，不屬於自己的東西不可搶取豪奪。否則就像荷蘭人一樣，即便是很強大的國家，也會遭受反彈的而失敗。（3）技能上，面對問題發生時能有因應的方法；要能有行動力去執行，最終解決問題。

二、第四期：敘故事的主角

第一期出現的〈濱田彌兵衛〉，後來消失在第二、三期的教科書裡頭，相隔 30 多年後，再次受編輯者青睞出現在第四期的課本當中。從表一發現，第四期的〈濱田彌兵衛〉，相較於第一期的課文，明顯是內文增多，對情節和人物的敘寫有如一篇適合少年閱讀的短篇小說。茲分

析如下：

（一）課文結構繁複緊湊

高辛勇（1987）曾介紹法國符號學家布芮蒙（Claude Bremond）在故事的敘時型態中認為事綱（sequence）是故事發展的根基，以人物的動向為主軸，以行動的成敗（改善或惡化）為依歸。以線性方向進行的〈濱田彌兵衛〉課文，借用故事事綱將課文情節分為三個部分，茲將故事的发展依照指示前進。

從圖 1 可以看出課文在故事的事綱上是完整的，從「開始－過程－結束」，前中後三個部分。而在故事的发展處理上，以「因果」關係步步為營，讓閱讀者能隨著劇情的合理發展，滿足想望得到結局的心理。整篇故事在謀篇佈局上有以下特色：

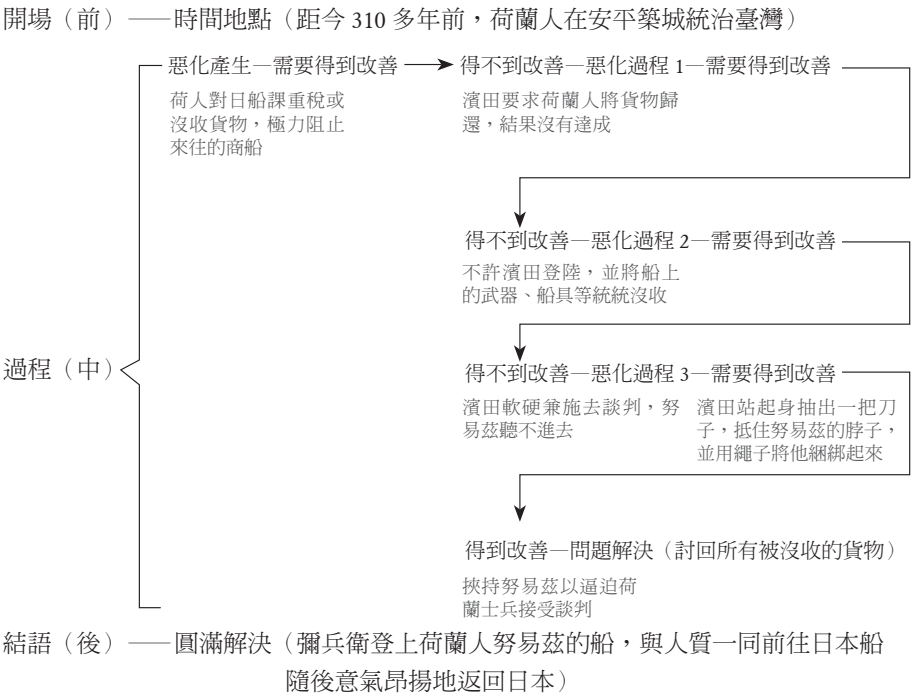


圖 1 第四期〈濱田彌兵衛〉的故事事綱

1. 開場預告

講述故事要在一開始就使人感受到期待與關注，亦即要能「引人入勝」。課文的第一段「距今 310 多年前，荷蘭人在安平築城統治臺灣」，點出時間和場景，讓閱讀者知道故事發生的地點就在臺灣，這是對臺灣的學童所製造的第一步驚奇。接著是故事背景，指出日本商船到安平貿易，而荷蘭人在臺灣有獨佔利益，並對日船課重稅或沒收貨物，極力阻止日船貿易。先說明荷蘭人在臺築城，接著是他們的惡行惡狀，為後來濱田的故事做鋪陳。文字敘事在蘊釀一種不公平的氛圍，預告這個故事的發展。

2. 衝突不斷

故事因為有了衝突而輾轉發展。「惡化的產生」就是第一個衝突點，是利益也是國家的衝突。此時若衝突得到改善，就不會讓惡化繼續。但也因為惡化一直得不到改善，才會有一波接一波的衝突產生。直到衝突到達高點，一個轉折開啓另一波衝突的最高點，情節才會漸次趨緩。濱田船長一再受到荷蘭長官的刁難，在力爭無效、談判無望下，最後濱田突然「站起身來抽出一把刀子，往太守的胸口插下去，並趕緊把他用繩子捆绑起來」，這是故事在惡化過程的轉折點。也因此引爆最高的衝突點，從城內引燃到城外去：從濱田對付努易茲，到日本人對抗荷蘭軍隊，「城外有一些日本人埋伏在那裡，他們將刀子抽出來，勇敢的與荷蘭士兵對抗」、「城外的荷蘭士兵只好往城內發射火炮」，兩方對峙的緊張情勢，躍然紙上。最後在濱田的要脅下，荷蘭長官為了保命只好下令收兵。直到雙方談判，故事的「惡化」才得以改善，此事件也即將落幕。

故事情節從惡化產生—得不到改善—（轉折）—得到改善，轉折前共有三個衝突點，不斷升高的衝突點，讓情勢逆轉到另一個衝突點，待最高點的衝突化解了，故事也才慢慢收尾。衝突的製造，除了營造小說的緊張氣氛，更是合理化故事人物的動機和行為。

3. 製造驚奇

所謂驚奇，就是事物在突然間轉變成相反的狀態。亞里斯多德稱這種效果為「遽變」，或是「逆轉」。大衛·洛吉（1992／2006）指出要達這種驚奇效果需要細心的準備，而作者也必須給讀者足夠的訊息，在揭露真相時才顯得可信。

獲致結局前的惡化過程，必有所突破才能獲得改善，而這正是故事中最關鍵的轉折，就是濱田船長突然以刀壓制荷蘭長官這個動作。突如其來的行為，不僅嚇壞在場的荷蘭士兵，「室內的荷蘭人見狀嚇了一跳」甚至「城外的兵舍有一些荷蘭士兵知道此事心生驚嚇」。相信閱讀此課文的學童們，當看到這一段文字，再佐以插圖的想像時，想必內心也是驚嚇不已。

而為了製造如此的驚奇效果，前文有兩個安排：（1）讓濱田不斷的受盡委屈，讓惡化產生一直得不到解決。（2）埋下「伏筆」，課文在濱田第一次受挫時，說他「靜靜的計劃著」。待第二次受挫時，他「與部下商量，結果有了一個計劃」。編輯者讓濱田船長的後續舉動，原來是有經過思考和計劃的。而文中沒有點明，就是為了後文所製造的「驚奇」效果。

4. 圓滿結局

一篇好的故事，必須讓讀者因為好奇結局而有繼續看下去的動機。這一篇課文，從開頭已告知故事是在一個不公平的條件下，造成主角需要經過多次的衝突，突然一個驚奇的行動下情勢逆轉，最後的結局讓人鬆了一口氣，圓滿化解衝突，解決了不公平的困境，主角「意氣昂揚的返回日本」，也解脫閱讀者懸宕緊張的心情，獲得道德的滿足。這就是小說在敘事形式上產生的心理美學效果。

（二）人物安排正反對立

張子樟（1997，頁 78）指出：

想成為真正的、有自信的公民的步驟之一就是要設法瞭解他人的特殊社會與文化傳統。人們接受與自己不同的人，第一要做的是瞭解這些人，而閱讀提供了最好的方法。經由閱讀得到的知識有助於瞭解，而瞭解常常導致彼此的賞識。

而讓孩童透過閱讀去瞭解別人、去得到知識，也是身為編輯者、發行者的臺灣總督府的教學目地之一（臺北市臺灣教育會，1939）。⁹編輯者希望當臺灣學童閱讀到這一篇〈濱田彌兵衛〉故事時，不僅認識到故事中的歷史背景，更重要的是從故事中的人物去判定是非，進而學習主角的正向行為。

故事的情節推移需要透過人物的行動去完成。而人物是指具有產生角色效果的顯著特徵的行為者。人物和角色是不同的，一個人物可以有許多角色，而不同的角色同樣可以有不同的人物來扮演，就是 Greimas 所謂的「人物行動元」（Greimas, 1966，引自高辛勇，1987），他指出每一個故事都有不同性格個性的人物，而且關係各異。他把人物稱為「行動元」（又譯為「行動者」），作為敘事作品中的基本要素的概念。透過人物和角色才能讓故事的情節產生跌宕起伏。以下從人物和其行動元來說明這一期〈濱田彌兵衛〉文中的人物安排。

⁹ 1896 年「公學校令」第一條：「公學校之本旨在對本島人子弟施予德育、授與實學，以養成國民應有性格，並同時使之精通日語」（臺北市臺灣教育會，1939，頁 229）。歸結國語教科書編寫的原則上為 4 個項目：（一）「施予德育」，是對個人自身德性的養成；（二）「授與實學」，是關於近代化知識與常識的灌輸；（三）「留意身體」，是針對臺灣人民，生活衛生不良習慣的矯正；（四）「涵養國民精神」，則是培養學童成為日本天皇的子民。實際上「留意身體」的教材可以歸類在個人身體的實學知識上，而「涵養國民精神」的教材就是在灌輸日本國民所具有的德性養成。也因此國語教科書的內容設計大致可以分為 2 類，即近代實學的「智育」啟發和民族同化的「德育」養成。

1. 人物行動元

本課的人物，主要角色是濱田彌兵衛，次要角色是荷蘭長官努易茲，其他的配角就是濱田的部下和荷蘭士兵。這些人物在故事中的行動元如圖 2 所示。

故事中的「發送者」、「接受者」有 2 層：第一層「發送者」是荷蘭人，他們對臺灣的利益是獨占的。「接受者」是日本商船，雙方的「客體」是稅金或貨物。第二層是事件的具體人物，「發送者」是荷蘭長官努易茲，要求「接受者」日本商船船長濱田彌兵衛，繳納稅金否則沒收貨物。事件開啓，經過多次折衝過程未經改善，「接受者」濱田對於「客體」（稅金或貨物）始終要求返回不成，便啓動他另一個行動，轉而成為「承受人」，對「主體」（權益、尊重）的追求。此時原事件的「發送者」就轉成「接收者」，即濱田的「對頭」——荷蘭長官努易茲和他的士兵們極力阻撓。而濱田的部下及城外日本人也轉成另一股「發送者」成為濱田行動的「助手」。最終濱田克服困難，獲得「客體」和「主體」，不僅拿回被沒收的貨物並要回荷蘭人對日本商船權益的尊重。

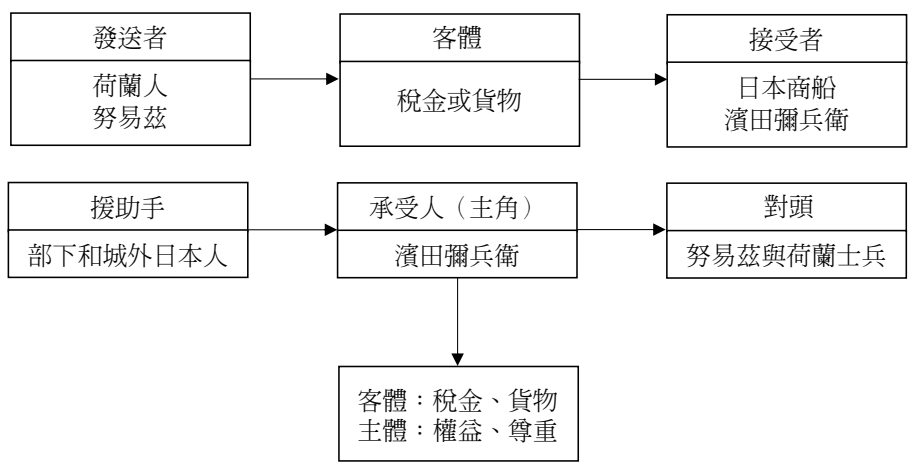


圖 2 人物行動元分析圖

2. 抗荷的日本船長

本課既以日本船長「濱田彌兵衛」的名字做為標題，顯見他就是故事中的主要角色。那麼這位日本船長又具有如何的形像呢？課文中沒有對他外在特徵做描繪，所以只有從內容中「重複、積聚、與其他人物的關係，以及轉變」（米克·巴爾，1985／2003）建構出他的輪廓。關於「與其他人物的關係」，可以參酌前圖2的「人物行動元」。而「轉變」，則是圖1「故事事綱」中，主角濱田船長反制荷蘭長官的那一幕。致於重複與積聚，則必需從課文的敘述過程中去尋找。

所謂「重複」（repetition），是指文中經常出現的語詞，它們必定都會指向一個線索去。而「積聚」（accumulation），指的是課文中出現的相關訊息，以作為人物形象構成的補充。編輯者在〈濱田彌兵衛〉一文中對於主角的描述，主要集中在他的行為，希望透過他的行動來展現他的能力，以達到本課文所欲傳達的教學目標。因此只要找出文中關於主角行動元的語詞，聯結它所指涉的能力，就能清楚建構這一位日本船長的樣貌了。以下就從角色—行動元—能力，具象出濱田船長的形象（表2）。

從圖1的「故事事綱」、圖2的「人物行動元」以及表2的「主角能力」，課文編輯者所形塑的「濱田彌兵衛」形象如下。

表2 主角能力

角色	行動元	能力
濱田彌兵衛	思考、計劃	冷靜
	抗議2次	據理力爭
	憤慨	正義感
	談判第1次	領導、堅持
	對抗	勇氣、決心
	談判第2次	智慧

（1）性情中人

這位日本船長，給人的第一感覺是個有原則的性情中人。因此「對於荷蘭人粗暴的處置非常生氣」，不公平的事讓他感到「生氣」（怒り），然後據理力爭，結果不成，他也選擇忍讓。只是當不公平的事一再發生時，濱田船長大大的「憤慨」（ふんがい）。

但這些負面的情緒字眼，卻讓人感受到他並非是性情粗暴的人，而是因為受到不公平的對待。

（2）行動縝密

船長遇到不公之事，在據「理」力爭無效後，對於無力改變現狀便開始認真思考，「此事若放著不管，荷蘭人囂張的行徑會繼續壓迫，我們的人在海外的發展會受到阻礙」。爲了這個原因，他「想著要如何對付荷蘭人……他靜靜的計劃著」。有勇無謀的人不是真英雄，遇到困頓的時候必須想辦法解決。解決不是靠蠻力而是靠智慧。

而再渡來臺的濱田又遇上更甚於第一次的惡劣對待，他回到船上「與部下商量，結果有了一個計劃」。濱田運用智慧做謀畫，並且即將帶領他的船員執行任務。有計畫的任務是爲了達成目的，濱田對於自己所執行的任務，訴求的目的有2個：（一）歸還被沒收的貨物，（二）對荷蘭人不公平的政策表達抗議。情節的發展到此，讓我們看到濱田是個會思索、懂得有計畫去執行任務的船長，而不是有勇無謀的莽夫。假若濱田有勇而無謀，那臨時起意的行爲，最後如何收場？所以濱田的所有行動，原來都是在他的計畫下按部就班的實施。

船長濱田彌兵衛，面對不公，他挺身抗議；面對強權，他大膽無懼；面對事情，他也能冷靜以對。人們對於不對的事情，除了提出感受外，積極的作爲是要知道方法去改善。

荷蘭人對日本商船課稅，甚至沒收貨物，濱田船長提出抗議不成，他冷靜思考，就算「憤慨，回到他的船上，與部下商量，結果有了一個計劃。」他不是獨斷獨行的人，他的計畫與行動是經過與他人的討論，

懂得思考、審慎計畫，才能成就一番事業。

（3）勇氣過人

借用歷史人物來充作教材教育兒童，就是希望兒童對書中的主人翁產生認同，因認同而效尤，達到教學的目標。〈濱田彌兵衛〉的主人翁最教人佩服的是他對不公平的事能「勇敢」的據理力爭，爭不到時退一步路再想辦法。如果對方還是一再無理欺壓時，他便「勇敢」的挺身起來對抗，不畏強權、無懼生死。他「站起身來抽出一把刀子，抵住太守的脖子，並趕緊把他用繩子綑綁起來」，這舉動嚇壞了所有在場的荷蘭士兵，誰也沒料到一位小小日本船長竟敢公然的以武器要脅荷蘭長官。

因他勇敢起義，讓城外的日本人也「勇敢的與荷蘭士兵對抗」。裡應外合同心協力，才讓荷蘭長官努易茲知道，反抗的勢力是不容小覷的，只好乖乖聽命接受談判。沒有濱田勇敢的起義在先，又如何能引領另一股勢力的協助？自助而後人助，這就是濱田值得學習的地方。

（4）愛國動機

課文最重要的部分當然是濱田彌兵衛所展現的勇敢行為，而支撐行為的背後動機就是「愛國」。原本做生意應是基於平等互惠，但「荷蘭人在臺灣的利益是獨占的」，這已經破壞了彼此的互惠原則。更何況「他們對日船課重稅或沒收貨物，極力阻止來往的商船」，這又是近一步的壓迫行為。所以身為一位日本船長，「此事若放著不管，荷蘭人囂張的行徑會繼續壓迫，我們的人在海外的發展會受到阻礙」。更重要的是「要發揚我們的國威」，豈可讓荷蘭人踐踏日本的國威。因為有如此愛國的動機使然，才讓濱田彌兵衛靜靜的思考著、計劃著。最後談判勝利，濱田彌兵衛船長成為英雄，不僅拿回他被剝奪的貨物，也贏得日本國的威望，「意氣昂揚的返回日本」。

（三）〈濱田彌兵衛〉課文教學重點

〈濱田彌兵衛〉課文重點將「濱田彌兵衛」從「事件」的敘事到「人

物」的描寫，讓學童宛如在閱讀一篇短篇小說。因此人物的形象建構是這篇課文的最主要部分，而以主角的行動帶出本課的主題「勇敢」。雖然本篇主角濱田彌兵衛並非青少年，但編輯者以適合學童的語言來描述他，就是希望閱讀者在身心成長與社會化的過程中，在這一位人物典範的行為上，因認同（identification）、洞察（insight）他的道德感與價值觀，進而移情（empathy）學童自己的行為向他學習。

張子樟（2005）指出少年小說的功能有三：提供樂趣、增進了解與獲得資訊。編輯者希望臺灣學童去認同濱田反抗荷蘭人不公的勇敢行為。也能透過洞察：

主角在小說裏面往往經過某一次突發的事件，對人世間的事情有所瞭解，而讀者閱讀後，心智和情緒得到統整，確認解決問題方式，這正是教科書改編歷史故事的方針。（張子樟，2005，頁285）

當面對問題或艱困時，要能懂得去解決。移情是「一種認同某一對象或目標的動作，並參與其身體上的或情緒上的感覺，甚至到了身體反應的階段。」（Harmon & Holman, 1996，引自張子樟，2005，頁285）。所以本課文最終的教學目標則是，希望臺灣的學童們因認同濱田船長的行為，洞察他解決事件的態度後，進而要求自己能效法他，「投射自己」也是一位忠心愛國，能宣揚國威的日本好國民。¹⁰

公學校第四期的國語教科書使用不到七年隨即改版，那是因應日本在東亞戰爭局勢的緊繃。接著這位日本船長又以哪種形像出現在臺灣學童的面前呢？

¹⁰ 本文之所以將「愛國」視為課文的最終目標，乃因第四期改版的國語教科書是因應1937年盧溝橋事件開啟中日兩國戰爭，作為殖民地上的臺灣人因與中國同種的血緣關係，讓殖民統治者日本深感憂慮，反映在教科書的內容上，即戰爭色彩的增加以及積極同化的思想認同。

三、第五期：粉墨登場的演員

〈濱田彌兵衛〉到了第五期有了很大的改變，最大的改變就是文體，一改記敘文體而成爲一篇可供學生做爲角色扮演的劇本形式。亦即這是教科書活潑化的教學策略，將故事做爲戲劇教材，讓學童以做中學的活動達到課文的教學目標（劉君琄，2008，頁 401）。¹¹

從前述圖 2，改編成劇本形式的〈濱田彌兵衛〉故事，主要仍然是在呈現濱田船長力抗荷蘭人不公義的這個主軸上，但在人物和情節上卻增加不少。先就課文的劇本形式說明。

（一）故事情節和旁白

1. 情節

在課文前，先以「一、二」標示整齣戲分成兩幕演出。第一幕的場景在船上，主要是 6 名部下和濱田的對話。透過對話讓學童理解當時荷蘭人對日船收取高額關稅的不合理。對無法收回被扣留的船上貨物，船員們憤慨而激動。第二幕的場景在荷蘭長官努易茲的別墅裡，即兩方發生衝突的地方，亦是本劇的最高潮。

戲劇是由情節高潮的起伏造成的，以下茲將本劇目情節從「三 S」即懸宕（suspense）—驚奇（surprise）—滿足（satisfaction）來分析（圖 3）。

（1）懸宕

指的是劇中事件，觀眾情緒關注的焦點。第一幕便藉由部下的對話帶出事件的緣由，包括荷蘭占地爲王課重稅、沒收貨物和船隻，讓船員群起激憤，對不公平待遇所引發的情緒堆疊，迫使船長必須有積極作爲，扭轉頹勢。

¹¹ 劉君琄指出，「戲劇」之於國語文課程而言具有 3 層意義，文學體裁之一、藝術文化之一環、教學策略之應用。

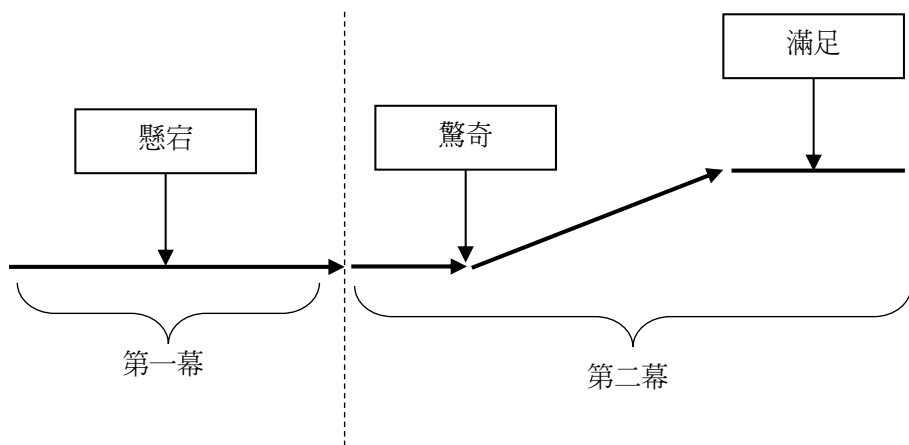


圖 3 戲劇情節的發展圖

(2) 驚奇

引入一些突如其來的衝擊或出人意表的事。第二幕一開始是高高在上的努易茲與哀兵姿態的濱田交手，突然濱田抽刀上前架住努易茲，讓雙方情勢改觀，引發事件後續往上發展。這個驚奇即濱田出其不意抽出刀子的動作，為劇情的轉折處。

(3) 滿足

劉君珪（2008，頁 384）認為兒童戲劇的結局：

必須要有溫馨、圓滿的結局，才能滿足他們的心理感受。否則壞人得了好報，好人得了壞報，是會令兒童失望的，甚至也會產生是非混淆的判斷，對人生產生懷疑。

所以本劇目就在濱田對努易茲的對話：「如何，努易茲？到現在還要強硬嗎？」、「沒辦法，就照你說的做吧。」事件圓滿結局而演員內心的情緒也得到勝利的滿足，「部下的臉上現出笑容，手拉手開心著。船長看到這場面也微笑了！」

3. 旁白

課文中特別有字體較小的旁白設計，而旁白內容在說明動作，例如，「部下圍著他歡迎他」、「努易茲嚇得全身發抖」；或情緒，「彌兵衛帶著兩位部下，無精打采的回來」；或狀態，「大家一起說：這種覺真好。哈哈。荷蘭士兵一同大笑，努易茲也是一樣」、「努易茲仍舊不說話」。

（二）人物對白和動作

首先編輯者爲了讓學童多能參與角色扮演，課文中有對白的人物就有 13 人之多，而實際上能參與扮演官兵或部下的角色則可以彈性增加。接下來從文中人物對白的出現次數，得出次要人物和主要人物的關聯性，方便分析瞭解。茲將兩幕的人物和對白次數如表 3。

人物決定情節的發展，而戲劇中的對白則顯露說話者的身分、情緒，補充沒有演出的情節，表現戲劇的主題或人物行動的動機，暗示劇中人物間的關係等。所以從人物對白的次數和其內容，就可以推論劇中人物被編輯者所賦以的形象如何。茲分析如下。

1. 日本部下：對白最多

臺灣既是日本的殖民地，教科書裡作爲提供臺灣學童扮演的人物角色，在人物的數量、對白的次數、臺詞的內容，日本部下當然多於荷蘭那方。在對白的設計上，不僅有個人獨白，還有衆人齊說的，相當豐富。

表 3 第五期〈濱田彌兵衛〉劇本的角色與對白次數

第一幕	部下一	部下二	部下三	部下四	部下五	部下六	濱田彌兵衛
對白（次）	3	3	9	5	5	4	2
第二幕	士兵一	士兵二	士兵三	士兵四	召使	努易茲	濱田彌兵衛
對白（次）	1	1	1	1	1	7	8

日本部下的對白次數最多，顯見這篇劇目的重點應該是在部下這個角色上面，而非僅聚焦在船長的身上。因為「戲劇除了它表現的藝術形式外，它的本質還涵蓋了扮演、模仿、想像、遊戲、節慶活動的運用，以及教育的方法」（劉君琄，2008，頁 403）。刻意的安排無非要臺灣的學童能有多數參與演出外，更有編輯者對他們實際生活的角色期待。根據第一幕部下的對話，有 3 個層次。首先是表述荷蘭人對日本船隻的過分對待，接著是表達不滿的情緒，最後是表態要以行動反擊，待第二幕則是付諸行動的演出。所以就日本部下而言，所扮演的角色如下。

（1）事件的說明者

一開始從部下四、五、六的對話，帶出對整起事件的背景和原因，「荷蘭人在臺灣占領港口還築城」、「對入港的日本船或中國船，關稅高到讓人瞠目」，並且表現被荷蘭人壓榨欺負的不滿情緒，「不只去年，現在也一樣。我們苦心經營收集的貨物和武器被沒收，也有船具被沒收」、「荷蘭人晚到臺灣，卻先把我們的工作阻礙，這是不應該的。」原始事件本是荷蘭人對日本船的無理要求，編輯者卻在課文裡透過部下六的對白，將臺灣也攏進來原始事件的網絡中，「這個關稅不讓臺灣獲利還獨占，這樣的作為太超過了！」、「像這樣到今天，在臺灣立足，安南、西亞姆、呂宋，荷蘭人一直在發展，那我們日本人的苦心就沒價值了！」企圖讓臺灣的學生在演出這齣戲目時，透過角色扮演去理解這起遙遠的國際事件，與母國及臺灣都有切身的關係。

（2）憤怒的受害者

日本部下的憤怒從第一句台詞開始，部下三說：「一想到荷蘭人說的話就一肚子火，受不了」。對荷蘭人憤怒的原因，一是占地為王的不合法，「在臺灣占領港口還築城」、「關稅高到讓人瞠目」。其次扣留船隻貨物的不合理，「貨物和武器被沒收，也有船具被沒收」。三是多次拒絕協商，「船長幾次與他們談判，但荷蘭人根本不想歸還貨物」、再次「那個努易茲再怎麼對他說，他也不歸還我們的東西」、「船長低

聲下氣與他協商拜託，他就是一丁點也沒有誠意」。四是態度蠻悍不能容，「荷蘭人的腳比我們日本人的頭還高，想到這樣我就滿肚子火」。這不滿的理由從遠處步步貼近，部下一起握緊拳頭非常憤慨，口裡唸著「禽獸」、「無法原諒」、「實在快受不了」、「沒辦法忍耐」，尤其對荷蘭長官努易茲「很想跳過去殺他」、「去熱蘭遮城跟他拼了吧！」、「讓那個荷蘭人一刀見血」。群起激憤決議，「就算犧牲我的生命也在所不惜！」、「如果都是要死，我們也要死得轟轟烈烈的！」

編輯者把憤怒理由層層往上加，讓學童在扮演這些角色時，能理解到這些憤怒是其來有自。而忍無可忍的最後結局是，要能挺身捍衛權力，不怕犧牲。

（3）行動的支持者

成功的人物典範，身旁不僅需要有主動積極的支持者，更需要一群志同道合的夥伴，共同為目標奮鬥的行動者。而劇本中日本部下們所扮演的角色，一是服從，聽從領導者的指示。即便忿忿不平，「船長示意我要忍耐、忍耐」，「不要逞一時之快，凡事讓我這個船長來處理。」；二是支持，配合領導者的計畫，並以行動完成計畫，支持的行動在第一幕最後一句旁白完成「部下一同歡呼著」。第二幕濱田決定以行動反擊時，「轉頭看著部下，企圖和部下一起，衝到努易茲身邊」，「部下抽出刀子」保護濱田的行動，然後「部下也把荷蘭士兵綁住」，當船長控制場面了，努易茲妥協了，計畫完成，「部下的臉上現出笑容，手拉手開心著」。

一件偉大的事業不僅有計畫，更重要的是需要眾人的支持與合作。之所以設計許多人物扮演日本部下，就是要學生理解、學習，遭受不公義時，要能服從計畫，並挺身勇敢行動。

2. 敵對角色：旁白最多

透過劇中人物的旁白和對話，有助於我們瞭解人物的性格以及背後編輯者所要傳達的企圖。第二幕的荷蘭士兵，都僅有一次一句的對白。

而作為濱田彌兵衛敵對角色的努易茲對白雖然少，有趣的是他的旁白說明卻最多。第二幕登場的努易茲，僅 7 句台詞，但他在旁白所表現出來的態度是從「傲慢」到「恐慌」。

一開始，這位荷蘭長官自得意滿的說：「目前日本人若是這樣下去，對我們無法抵抗了，荷蘭萬萬歲」，然後「就在房間得意的走來走去」。等到面對濱田再度求見時，他回坐在椅子上，漫不經心的「靜靜的轉頭一旁」。對於濱田提出的要求，傲慢的回絕說：「要回去？不可能」、「好啦，要回去就回去，但貨物和武器得留下來」。面對一系列的傲慢，讓濱田決心放手一搏。直到被濱田的刀子脅持時，這位倨傲的荷蘭長官才開始驚恐的「全身發抖」，對著外頭開槍的士兵高喊：「不要開槍！不要開槍」，最後乖乖的投降接受條件，說：「沒辦法，就照你說的做吧」、「態度好像無可奈何」。

對努易茲的角色形塑，編輯者用了幾個技巧，首先是少許的台詞，以符合位高權重的長官。接著是驕傲無禮的態度，第一幕未登場時，日本部下對他的形容：「努易茲今天坐在高高的椅子上，腳放在椅背上。你們大家想想，荷蘭人的腳比我們日本人的頭還高，想到這樣我就滿肚子火。」第二幕演出時，傲慢的態度「坐回椅子」、「頭轉一邊」、「好啦，要回去就回去」等，一貫的輕蔑鄙視和拒絕，正是等待主角領悟時的反擊，以作為製造結局的轉機。最後當他被挾持時「全身發抖」，說話「無力」、「態度無可奈何」時，又是一副貪生怕死的樣貌，典型仗勢欺人又軟弱的高官。這些負面形象，皆由旁白給予主觀性判斷完成形塑。

編輯者要讓學童扮演這位人物時理解到：一個態度蠻悍且無禮的強權者，當他違反公義時，是足以被反擊的，而他的結局也絕對會是失敗的！

3. 日本船長：形象飽滿

作為劇中主要人物的濱田彌兵衛，教科書編輯者在這一期課文賦以他比之前的敘事文本更豐富而鮮明的形象。

（1）第一幕沉著的領導者

當部下因為荷蘭人的無理對待而義憤填膺時，濱田的動作先是一連串的冷靜「靜靜輕輕的『嗯』一聲」、「雙手合抱不說話」、「靜靜的閉上眼睛」，然後安撫部下的情緒：「不要逞一時之快」、「這不是打架能解決的」。說明他的顧全大局是因為「要讓你們大家能平安無事回日本，……因此才會一再忍耐」。船長一再的忍辱負重是因為：怕解決不了事情，以及害怕船員們受傷。最後當夥伴們表達不怕犧牲生命時，他仍舊希望以平和的手段解決問題，「明天我再去談判一次」。而且也有寧死不屈的準備，「如果無法成功，也就只有一死」。

編輯者在這一幕所呈現的船長，動作是內斂的，但形象上卻是冷靜而有大將風範的領導者。待到第二幕時，情節的轉折讓濱田的表現更是精采萬分。

（2）第二幕勇敢的反抗者

再度見到努易茲時（第一幕已提到他和部下進城去），濱田依舊希望以和平手段解決困境，禮貌的提出訴求：「恩准我們出航」、「將船具、武器還給我」、「讓我們順利回去」。結果卻再度得到回絕：「要回去就回去，但貨物和武器得留下來」，一再忍讓且一直得不到改善時（如前面所述：困境需要得到改善否則必將惡化），濱田必須捍衛權益打破僵局，因此出其不意抽刀將努易茲給挾持。把他當成人質藉以威脅、迫使荷蘭士兵停止開槍，整個情勢扭轉在濱田的手中。

冷靜理智的濱田，一再的哀兵姿態，是為後來的反擊行為做合理的鋪陳。更重要的是他是有計畫執行的，就是如何「讓你們大家能平安無事回日本」。有勇無謀不是真勇，他必須周全思考。他的周全從幾個地方看出來：一是準備武器，「彌兵衛靠近……一隻手拿起短刀架在胸前。部下抽出刀子」。這段話說明他們預先將短刀藏起來，作為壓制對手的武器。二是有計畫的行動，包括武器，以及行動步驟，濱田「轉頭看著部下」這是行動的示意。

由旁白這幾句一連串反擊說明，顯示濱田的行動是縝密計畫、勇敢反擊、迫使談判，他的冷靜與勇氣過人，值得學生欽佩與學習。

（三）本課教學重點

編輯者大費周章的將一篇寫人的記敘文改為劇本供學生進行角色扮演，可謂用心良苦。適時日本帝國在大東亞戰爭的狀況激烈，緊急改版教科書，其背後的政治企圖不言而喻。即配合皇民化運動，讓課文用劇本的形式以戲劇的教學策略，藉由扮演、遊戲，去想像、去模仿。教育殖民地上的臺灣學童，協力母國戰爭的角色投入。

從人物的安排昭然若揭，日本部下代表的正是臺灣，濱田則是母國的化身，而努易茲便是戰場上與母國對立的國家。因此課文必須先拉攏濱田彌兵衛事件與臺灣的關係，讓學童產生地理上的親切感。接著在語彙上使用「我們」，讓事件與自身產生連結，而且不斷強化「我們就是日本人」的國族上的親切感，「我們是日本人（我々は日本人），發生任何事情，我們不能照他們方法去做」、「荷蘭人的腳比我們日本人的頭還高，想到這樣我就滿肚子火」、「像這樣到今天，在臺灣立足，安南、西亞姆、呂宋，荷蘭人一直在發展，那我們日本人的苦心就沒價值了」。

讓學童透過戲劇的寓教於樂在扮演、模仿、想像、學習「濱田彌兵衛事件」，編輯者的教學目標，最終希望臺灣的學童們，在認知上，服從母國在戰爭中的領導；在情意上，認同自己是日本人；在技能上，以行動協力母國的戰爭勝利。

當臺灣學童齊聲喊著：「如果都是要死，我們也要死得轟轟烈烈的！」、「這樣才能顯示我們日本人的氣慨。」多麼令人熱血沸騰的愛國話語！集體意識的認同情緒，鼓舞著臺灣學童，挺身加入少年兵，以行動為母國鞠躬盡瘁！¹²

¹² 因應戰爭人力需求，殖民主開始將人力徵求年齡降到公學校高年級的少年，同期國語課本有多篇課文即在鼓勵臺灣學童投入戰爭。例如初五第10課〈少年工的來信〉、初四第8課〈志願兵訓練所來信〉。另張良澤等人（1997，頁49），有一段話：「公

肆、結語

綜觀 1900 年至 1945 年間〈濱田彌兵衛〉課文的 3 次出現與內容演變，其背後緊密扣合著日本殖民統治策略的階段性轉變：

一、初期（安撫與秩序建立）

第一期課文（1901~1903）以簡略的敘事類記敘文呈現，重點在於確立統治合法性，將濱田彌兵衛形塑為個人勇氣的化身，作為國民道德教化的起點。

二、中期（同化與平時體制）

在強調法律規範與內地同化的第二、三期，該課文因其激進的衝突色彩而暫時退場，反映了殖民政府在教材選擇上從「武力英雄」轉向「文明市民」的階段性策略。

三、戰時（皇民化與動員）

隨著國家總體戰開啓，第四期（1937~1942）與第五期（1942~1944）課文不僅重新回歸，更在敘事上顯著擴張。從第四期強調「發揚國威」的愛國敘事，到第五期演變為直接的角色扮演的劇本，透過「我們是日本人」的集體呼喚，誘導臺灣學童在心理上與母國合一，最終達成協力戰爭與為國殉難的政治終點。

日本殖民主引進西方新式教育來臺灣，設立公學校編寫教科書，權力者將他的們認為有利的知識編寫在教材中，成為合法知識。站在統治者的利益，殖民地上教育的最高宗旨就是讓臺灣學童「認同日本」。歷

學校校長及老師說，如果你們考上航空技術場的少年工，就是赴內地（日本）深造，不但免費升學，半工半讀，還可取得專科畢業文憑，學得專長……。於是滿懷壯志十三、四歲的少年便紛紛應考而遠離家鄉」。以上足證，不僅教科書的設計，連教育人員都配合殖民主在戰爭人力的需求下，對臺灣學童的極力宣傳。

史事件變成「教科書」是學校的正式課程不只是教學進度的標準，它代表了社會認可的知識結晶，更是連結老師教導與學生學習之間最重要的橋樑（劉世閔，2007）。臺灣學童就這樣單純、被動的接收殖民主所灌輸的權力話語，在心中建構起一位勇敢挺身抵抗荷蘭人的日本英雄「濱田彌兵衛」，從而認同自己日本國民的身分，成為護國行動協力戰爭的日本皇民。

日本總督府曾在熱蘭遮城舊址留下「濱田彌兵衛」事件石碑，如今其上的相關文字早已被重新刻寫成「安平古堡」四個大字。那是一段不屬於臺灣人的歷史故事，卻在臺灣這塊土地留下雪泥鴻爪，也在官方的教科書中被公學校的臺灣學童們朗朗誦讀。

參考文獻

- 大衛·洛吉（2006）。小說的五十堂課（李維拉譯）。木馬。（原著出版於1992年）
- [Lodge, D. (2006). *Fifty ways to write a novel* (W.-L. Li, Trans.). ECUS. (Original work published 1992)]
- 王天福（1989）。談國小教科書劇本教材分量、主題與取材。研習資訊，56，28-32。
- [Wang, T.-F. (1989). Discussing the weight, themes, and sources of elementary school textbook script materials. *Study Information*, 56, 28-32.]
- 王清溪（1995）。日治時期出版《臺南市讀本》中的「八幡船」與「濱田彌兵衛」。臺南文化，38，205-218。
- [Wang, Q.-X. (1995). "Hachiman boat" and "Hida miboe" in the publication of Tainan city reader during the Japanese colonial period. *Tainan Culture*, 38, 205-218.]
- 米克·巴爾（2003）。敘事學——敘事理論導論（譚君強譯）。中國社會科學。（原著出版於1985年）
- [Bal, M. (2003). *Narratology: An introduction to the theory of narrative* (J.-Q. Tan, Trans.). China Social Sciences. (Original work published 1985)]
- 周碧香（2008）。識字教學。載於王珩、周碧香、洪月女、施秣湘、馬行誼、彭雅玲、楊淑華、楊裕賢、劉君琄、魏聰祺，國語文教學理論與應用（頁149-180）。洪葉。

- [Zhou, B.-X. (2008). Literacy teaching. In H. Wang, B.-X. Zhou, Y.-N. Hung, H.-X. Shi, X.-Y. Ma, Y.-L. Peng, S.-H. Yang, Y.-M. Yang, J.-H. Liu, & C.-Q. Wei, *Theory and application of Mandarin teaching* (pp. 149-180). Hongye.]
- 翁佳音（2008）。新港有個臺灣王——十七世紀東亞國家主權紛爭小插曲。臺灣史研究，15（2），1-36。
- [Ang, K.-I. (2008). King of Taiwan in Sincan: Disputes over Taiwan's sovereign rights in 17th century. *Taiwan Historical Research*, 15(2), 1-36.]
- 高辛勇（1987）。形名學與敘事理論——結構主義的小說分析法。聯經。
- [Gao, X.-Y. (1987). *Onomastics and narrative theory: A structuralist approach to novel analysis*. Linking.]
- 張子樟（1997）。鄉土文學教學的實踐——以《少年噶瑪蘭》為例。師友月刊，362，75-79。
- [Zhang, Z.-Z. (1997). The practice of teaching local literature: A case study of Young Kamalan. *The Educator Monthly*, 362, 75-79.]
- 張子樟（2005）。閱讀與觀察——青少年文學的檢視。萬卷樓。
- [Zhang, Z.-Z. (2005). *Reading and observation: An examination of adolescent literature*. Wanjuanlou.]
- 張同湘（2001）。濱田彌兵衛事件始末。南臺文化，1，13-22。
- [Zhang, T.-X. (2001). The beginning and end of the Yahei Hamada incident. *Nantai Culture*, 1, 13-22.]
- 張良澤、張瑞雄、陳碧奎（1997）。高座海軍工廠臺灣少年工寫真帖。前衛。
- [Chang, L.-T., Chang, R.-X., & Chen, B.-K. (1997). *Photobook of Taiwanese young workers at the Kaohsiung naval shipyard*. Avanguard.]
- 陳弘昌（1991）。國小語文教科教學研究。五南。
- [Chen, H.-C. (1991). *Research on teaching language arts in elementary schools*. Wunan.]
- 陳虹迄（2010）。已婚社會工作人員的工作與家庭衝突對家庭生活滿意度之影響（未出版之碩士論文）。國立政治大學。
- [Chen, H.-W. (2010). *The impact of work-family conflict on family life satisfaction among married social workers* [Unpublished master's thesis]. National Chengchi University.]
- 楊裕賢（2008）。寫作教學。載於王珩、周碧香、洪月女、施秣湘、馬行誼、彭雅玲、楊淑華、楊裕賢、劉君琄、魏聰祺，國語文教學理論與應用（頁253-308）。洪葉。
- [Yang, Y.-M. (2008). Writing instruction. In H. Wang, B.-X. Zhou, Y.-N. Hung, H.-X. Shi, X.-Y. Ma, Y.-L. Peng, S.-H. Yang, Y.-M. Yang, J.-H. Liu, & C.-Q. Wei, *Theory and application of Mandarin teaching* (pp. 253-308). Hongye.]
- 臺北市臺灣教育會（主編）（1939）。臺灣教育沿革誌。
- [Taipei City Taiwan Education Association. (1939). *Chronicle of the development of education in Taiwan*.]

臺灣總督府（主編）（1914）。公學校用國民讀本編纂趣意書。臺灣オフセット印刷。

[Government of Taiwan. (Ed.). (1914). *Purpose statement for the compilation of national readers for public schools*. Taiwan Offset Printing.]

臺灣總督府（編）（1941）。公學校用硬筆書キ方練習帖（第五學年用上）。臺灣オフセット印刷。

[Government of Taiwan. (Ed.). (1941). *Practice book for ballpoint writing for public schools* (5th grade 1st semester). Taiwan Offset Printing.]

臺灣總督府（主編）（2003a）。日治時期臺灣公學校與國民學校國語讀本（第1期，第11卷，明治34-36年）。南天。（原著出版於1901-1903年）

[Government of Taiwan. (Ed.). (2003a). *Mandarin textbook for public schools* (Vol. 1, No. 11, Meiji 34-36). SMC. (Original work published 1901-1903)]

臺灣總督府（主編）（2003b）。日治時期臺灣公學校與國民學校國語讀本（第4期，第11卷，昭和12-17年）。南天。（原著出版於1937-1942年）

[Government of Taiwan. (Ed.). (2003b). *Mandarin textbook for public schools* (Vol. 4, No. 11, Showa 12-17). SMC. (Original work published 1937-1942)]

臺灣總督府（主編）（2003c）。日治時期臺灣公學校與國民學校國語讀本（第5期，初等科國語第5卷，昭和17-19年）。南天。（原著出版於1942-1944年）

[Government of Taiwan. (Ed.). (2003c). *Mandarin textbook for public schools* (Vol. 5, Elementary Chinese No. 5, Showa 17-19). SMC. (Original work published 1942-1944)]

劉文周（1990）。編劇的藝術。光啓社。

[Liu, W.-Z. (1990). *The art of playwriting*. Kuangchi.]

劉世閔（2007）。從權力結構的角度論述分析臺灣教科書政策。載於中華民國課程與教學學會（主編），教科書制度與影響（頁95-125）。五南。

[Liu, S.-M. (2007). An analysis of Taiwan's textbook policy from the perspective of power structure. In Republic of China Curriculum and Instruction Association (Ed.), *Textbook system and its impact* (pp. 95-125). Wunan.]

劉君琄（2008）。兒童戲劇與國語文教學應用。載於王珩、周碧香、洪月女、施秣湘、馬行誼、彭雅玲、楊淑華、楊裕賢、劉君琄、魏聰祺，國語文教學理論與應用（頁399-427）。洪葉。

[Liu J.-H. (2008). Children's drama and its application in Mandarin language teaching. In H. Wang, B.-X. Zhou, Y.-N. Hung, H.-X. Shi, X.-Y. Ma, Y.-L. Peng, S.-H. Yang, Y.-M. Yang, J.-H. Liu, & C.-Q. Wei, *Theory and application of Mandarin teaching* (pp. 399-427). Hongye.]

鄭昱蘋（2012）。從「移植」到「重構」——論公學校五期國語教科書的「臺灣」教材（未出版之博士論文）。國立臺中教育大學。

[Zheng, Y.-P. (2012). *From “transplantation” to “repurchase:” A discussion on the “Taiwan” material in the national language textbooks of the fifth phase of public schools* [Unpublished doctoral dissertation]. National Taichung University of Education.]

藤春房太郎（1941）。國民學校綴方指導書——第三學年用。皐月會。

[Fujiwara, H. (1941). *Guidebook for national school composition: For the third year*. Satsukikai.]