

「文化侵略」と異文化間教育

——九・一八以前の満鉄付属地における中国人教育を中心に——

磯田一雄

1. 日中の教育研究の違い——「奴化教育」概念をめぐる

1993年8月8日に中国大連市で開催された「中国東北教育史国際学術討論会」は、実質的には戦前期日本が「満州・満州国」で行った植民地教育に関する日中共同の研究集会であった。日中合わせて68名の研究者が出席して、42編の論文が提出された^①。こういう主題では最初の大規模な国際的共同研究であったから、当然日中の教育研究の違いが表面化した。この点について中国側の参加者、李放はシンポジウムの席上で、中国側の研究は政治社会経済などとの関わりを含む「広い研究」であるが、日本側のそれは狭義の具体的な「教育」問題に集中している、と指摘したうえで、「相互に要望したいこと」として、中国側には、日本の研究に学びもつと「具体的な」研究をする努力を。また日本側には、中国側の「広い研究」にも関心を持って欲しい、と述べている。

王桂も李放の意見に賛成したうえで、「戦わなければ友となれない」という諺がある。日中の研究者にはいろいろな違いがあるが、相互に長所を学びあいたいといい、次の二点を指摘する。①日本人の学者は細かに具体的なテーマを選び、データが——実地調査や文献——が豊富である。中国側は広範で抽象的なテーマを選ぶ傾向がある。教育方針・行政・管理など。これは全体が把握できるので長所とも言えるが、短所は深さ（細かさ）が不足することである。②研究方法についても日中の違いがある。日本へ留学すると中国人の研究者でも日本的になっている。方法論の違いを認めたいという理解を深めていきたい。中国ではマルクス・レーニン主義——史的唯物論をとらねばならない、という実情があるが、ただ本質さえ暴露すればそれで終わるというものではない。多くの客観的事実に基づいて実証的に研究を進めるとすることは重要であり、例えば遼寧省教育史誌委員会でも、そうした方針に基づいて編纂をしている。資料、史実の扱い方については日本に学ぶべきだ。もつとも「実証主義」はたいせつだが、率直にいうと、日本の研究はデータをたくさん並べて、自分の主観

をはつきりさせない傾向があると思う、と述べている。

この「日中の研究の違い」がはつきり出たのは、中国側の研究者の誰もが紋切り型のように使用する、中国東北における日本の植民地教育は「奴化教育」であった、あるいは教育による（教育という名の）「侵略」であった、という評価をめぐってである。そのもつとも端的な例は、小島勝が「満鉄附属地における日本人子弟の教育の性格」という発表をした時の質疑である。小島は「日満不可分」とか「一徳一心」とかいう日本中心のイデオロギーが子どもたちが自ずからもっているはずの「異文化体験」の芽を摘んでしまったという指摘をしている。これは植民地教育を異文化教育として再評価しようとする興味ある試みだと思われたのであるが、中国側から最初に出された質問は、附属地教育を担った満鉄は中国を経済的に侵略するための機関であったことをなぜ指摘しないのかということであった。一方小島は、実際の植民地教育に従事した教師の中には、本当に自分の生徒を愛して献身的に実践した人も多いことをあげ、そういう面は「侵略」という政治的な問題とは別個に評価されるべき教育固有の次元の問題だという意味の指摘をしたのであるが、中国側の共感は得られなかった⁽²⁾。

こうしたことは既に以前からもあったことであるが、率直に言っても多くの日本側の研究者には、日本の中国侵略は否定しないにしても、そこで行われた教育を一緒に「奴化教育」とか「文化侵略」とかいう評価だけで断定的にくくってしまうことにはかなりの抵抗がある。そこで今回の国際学術討論会では、二人の日本人の研究者の側から「奴化教育」という概念をめぐって、批判ないし疑問が提出された。

まず駒込武（お茶の水女子大学）は、「満州国」政府の教科書政策について報告したが、冒頭で次のように述べている。——「満州国」の教育に関しては、従来「奴化教育（奴隸化教育）」という評価がなされている。それが誤りとは思わないが、「奴化教育」という評価は歴史的なできごとを過度に単純化していると思う。なぜならば「《満州国》政府の側で中国人を《奴隸化》しようとする意図があったかどうかということと、実際に中国人が精神的に日本人の《奴隸》になったかどうかということとは別問題」であり、多くの中国人学生

も心中日本人に対する「敵愾心」を燃やし続けていたはずである。だから「ある政策の意図」と「実際に収めた効果」とは厳密に区別されるべきである。その点を無視すると、地域の如何にかかわらず、何処でも「奴隸化」=「皇民化」をめざした教育が行われたということばかりが強調されて、地域間の違いが明らかになってこないのではないかというのが批判の要点である。

もう一つは最後のシンポジウムで出された宮坂広作の「質問」である。宮坂の経験によれば、中国人の留学生からよく「中国の近代化に直接役に立つような理論を教えて欲しい」という要望が出る。宮坂はこれに対して「学問は（これまでの定説等を）疑うことから始まる」と答えることにしている。「実用主義」こそが植民地教育の原則であった。「直ぐに役に立つ」とはそういう面をもっている。そこで一番考えること（疑うこと）が必要だと思ったのは、「奴化教育」という概念である。奴隸とは全く人格が認められず、モノとして売買される。古代ローマの奴隸も、アメリカの奴隸もその点では似ている。しかし「農奴」は自立した人格は認められないにしても、経営はしている。それでは「満洲」（ないし「満洲国」）でいう「奴隸」とは何だったのか。（slaveというよりはむしろ）「奴僕」（servant）に近いのではないか。この概念をどう規定されるのか教えて欲しい、と宮坂はいう。

これはどちらも日本人の研究者にとっては重要な問題提起に思われるのであるが、どちらに対しても中国側からの直接の反応はなく、論議はされることはなかった。この点はまさに植民地教育問題をめぐっての日中学術交流上の大きな隘路ともいえるであろう。

「奴化教育」とならんで、これも中国側の文献に常に現れる用語に「侵略」がある。軍事的なそれではなく日本であれ、ロシアであれ、アメリカであれ、外国人が来て学校を建てると、それが中国人用であろうと自国民用であろうとすぐに「侵略」というレッテルが貼られる。「文化侵略」「教育侵略」という用語も出てくる。これも駒込の言い方に従えば、歴史的なできごとを「過度に単純化」とすぎているのではあるまいか。いかなる意味で、どのような効果が生じたのか、いかなる意味で「侵略」というべきなのかは全く言及されていない。そもそも「侵略」とは政治学上の概念であつて、それを教育研究にそのまま適

用しようとするということにも問題があると言えよう。そういう研究の方法論上の基本的な点で合意がなければ、お互いに意見のいいっぱなしに終わってしまい、生産的な研究の交流を生むのは困難なことになる。

この「侵略」と教育とのかかわりをめぐっては、生産的であったとは評価し兼ねるが一応この学会で論議の対象にはなっている。「現地主義」「内地延長主義」をめぐっての論議がそれである。一例を挙げれば、戦前の公立小学校（尋常科）は外国語科目がなく、植民地の日本人小学校も原則として日本内地と同一の教育を行い、現地の被支配民族の言葉を教えなかったが、満洲だけは（最初は「随意科目」として）尋常小学校、および太平洋戦争期の国民学校初等科で中国語を習わせた。これは日本側から見れば一種の国際化であり、きわめて斬新な試みなのだが、中国側からすればそういう「現地適応主義」も「侵略」のためだったということになる¹³。あるいは、「要するにどっちも侵略であることに変わりはない」のだから、そういう違いを論ずることはそもそも意味がない」という姿勢が強い。しかしこれでは実証的な研究の姿勢は生まれてこないであろう。教育研究としてはその中国語がどれだけ効果的に学習されたのか、その実態がまず問われねばならないだろう。また中国語の学習が生徒によって中国人への理解を深め、日本の姿勢に疑問をもつ糸口になった可能性もある。駒込の言うように意図と結果とは必ずしも同一ではないのである。

こういうことになるのは中国では「我々はマルクス主義によって研究を進めなければならない（という制約がある）」からであると思われる。そこでは政治はすべてに先行するから、日本の植民地政策はすべて「侵略」であり、したがってそういう政策に付随して行われる教育は、日本人の手になる限りすべて「侵略」の手先である、という規定がされるのであろう。しかしそれでは政治史の研究にはなりえても、本来の教育史的研究は成立しないおそれがある。

満洲ないし満洲国教育史研究を単に「侵略」の告発に終わらせないためには、小島が試みたように、それを異文化教育の視点からとらえることが一つの積極的なアプローチになるであろう。実はこの学会の冒頭で行われた、遼寧省教育委員会副主任の陶増駟の挨拶の中には次のような言葉があった。

東北地区は中国でも古くから文明の開けたところで……中華各民族の人々が共同で生活と開発を行いながら東北の歴史を建設していく過程で、常に豊かで多彩な教育活動が進行しておりました。しかも中国と日本・朝鮮・ロシアの文化や教育が相互に影響し合う合流点でした⁽⁴⁾。

この一句は「侵略者」日本の告発とは異質な、積極的に異文化間の教育や交流を肯定している点で注目に値する。もつとも陶にしてもそのすぐあとで、「教育は政治を離れることは不可能である。日本帝国主義が中国東北で推し広めた教育政策は、その全体の侵略政策の構成部分であり、その侵略拡張の目的を実現するためのものであった」と指摘することを忘れていない。これが先の視点とどうかかわるのかについては、陶は何も説明していない。しかし少なくとも二つの対比的な視点が指摘されていることには一応の意義を認めてよいであろう。

しかし陶がというような異文化間教育の可能性ははたして満洲にあつたのであろうか。満洲国建国以後のことはひとまずおくとしても、それ以前の植民地化のまだ程度の低い段階ではどうだったのであろうか。これを九・一八事件（満洲事変）以前の満鉄附属地での現地民族教育（公学堂ないし公学校教育）を例に探っていきたい。

2. 満鉄附属地公学堂に対する「奴化教育」・「文化侵略」批判の歴史

現在の中国の論調では日本やロシアなどの中国での教育活動は、その最初から文化的侵略だとされるのが普通である。

欧米帝国主義分子が東北で文化教育侵略を進めるのと同時に、日本帝国主義も清朝末期から東北に対する文化侵略を強化した。日露戦争の前は主として中国からの留学生を通して吸収するかあるいは中国へ日本人教師を派遣して教えるかだったのが、1905年ロシア帝国から旅順大連地区の権利を奪い取ると、直ちに学堂を開設した⁽⁵⁾。

日本への留学生まで文化侵略の一端となるなら、一体文化交流と文化侵略とはどう違うのかという問題も生ずるところであるが、満鉄附属地（関東州は最初から直轄植民地に近いのでここでは別問題とする）における日本の中国人教育に対する批判は歴史的にはその最初からあつたわけではない。対華二十一カ条の影響で、既に大正8年くらいからその走りが見られるようであるが、これが最初に大きな問題になったのは1924（大正13）年4月、当時の中華民国奉天省教育庁長によって、満鉄附属地における公学堂など日本側（満鉄）の行う教育は「文化侵略」であるとして「教育権回収」を主張したときである。

日本側では中国側で出来ない方面をやつて貰ひたい。例へば初等教育は国民教育であるからこちらに任せて欲しい。最近中国教育界の一般輿論として「日本人が東三省に於て中国人教育の小学校（公学堂のことか＝引用者）を設立するのは日本に同化せしむる為であつて全く文化侵略である」と言つてゐる。中国人は決して他民族に同化されない、かゝる誤解を解く上からも両国が協調して教育を行ひたいものである⁽⁶⁾。

しかし日露戦争直後から日本の教育活動に対する中国側の抵抗が直ちに現れたわけではない。むしろ一時的にはこれを歓迎し、日本の教育を中国教育の近代化に役立てようとする動きがあつた。満鉄の中国人教育は、1909（明治42）年6月創立の蓋平公学堂に始まるが、最初は長春の場合などは中国人の商會会長と女子師範学堂学監が「自国民教育の一部を我満鉄会社に委託懇請した来た」という⁽⁷⁾。

（明治45年4月遼陽公学堂が新築校舎で独立した当時）、時恰も支那側でも漸く目覚めて新教育勃興の機運に遭遇したので諸表簿用紙類は固より生徒用机腰掛の寸法形状までも範を公学校に採つた。^(7ア)又各学校の教員も毎日の様に參觀に來た、当時最も參觀者の目を惹いたのは理科と体操の授業で理科の実験や合同体操など見て感嘆していた⁽⁸⁾。

初期から満洲事変に至るまでの中国側教育者の日本側の中国人教育（公学堂教育）に対する態度は、大体三期に分けられるという。

即ち初期は模倣時代である、小さい日本が大きな露西亜をたゞき潰して世界の一等国となり得たのは全く根強い教育の力である。日本の教育は採って我らの範となすべきであると全幅の尊敬を払って取り入れたので制度、学校経営、教授の各方面に日本式が無条件に入って行つた。勿論此の時代には多数の日本人教師が各学校に招聘され、日本留学生が大いに持囃された時代であつた。中期は対立時代……で、必ずしも日本教育を模範としないでもよい、自分等は自分等で十分やつて行けると言ふ自信が漸次台頭して来た、……末期は排斥時代である。……代つて昇天の勢で這入つて来たのが亜米利加式である。制度教式何でもかんでも米国式でなければ夜も日も明けないと言つた風でそれが全国を風靡し日本式何するものぞと言ふ様な気分が横溢した⁹⁾。

これはあくまで日本人側から後から振り返つて見た印象であるが、ともかくその初期には一時的ではあれ「文化や教育の相互交流・相互影響」につながる可能性がありえたように思われる（日本側が中国に「学ぶ」のは時期的には少し遅くなるが）。

日露戦争はあらゆる面で日中関係にとって新しい展開の契機となつた。日露戦争の日本の勝利が刺激となつて、日本に亡命した孫文は、日本と提携して中国革命を行い、西欧帝国主義の植民地と対抗しようとしていた。中国側はこの当時少なくとも一時的には日本を近代化のパートナーとして求めていた時期があつたのである。しかし政治・経済であれ、教育・文化であれ、日本の態度は一方的であり、中国と対等なパートナーとしての求めには応じなかつた。ロシアから獲得した鉄道權益を基に満鉄が創立され、大陸政策の一大拠点を得た日本は、以後非常に中国に対して積極化（侵略的傾向を強化）する。中国を蔑視する傾向は一層強まり、中国を収獲の対象としか考えていなかったため、中国に成長しつつあるナショナリズムを理解できず、やがてこれと正面から衝突するよう

になったことは言うまでもない。これが教育にも波及したのではないかと考えられる。

関係者の話によれば、もともと「附属地の公学堂教育の根拠は会社に対する（日本）政府の命令書にある」のであって、「附属地内の教育は日本人に対するものだけではない、その支那人に対してもやはり同様に施設してやらなければいけないと同時に又強制して本社設立の学校に入学させることもいけない、本社は必要に応じて彼等に学校を建て、やるが、又彼等が既に就学すべき学校が支那側にあるのに、彼等の意見に反して無理に本社の学校に収容することもいけないといふまことに公明正大な態度」（傍点 = 引用者）⁽¹⁰⁾ が大体満鉄の採った方針であったという。この趣旨で行われていればさほど大きな問題にはならなかったはずである。しかしより基本的な問題は公学堂教育の性格にあった。

また同じく公学堂（日本側の行った対中国人初等教育機関）といつても直轄植民地に準ずる関東州とあくまで「外国」である満鉄附属地とは違いがあった⁽¹¹⁾

関東州に於ては白仁長官時代は純然たる同化主義で、公学堂に君が代を歌はしめ、日本式訓練を施したとの事であるが、満鉄（附属地）は環境が之を許さず……可及的支那自体の教育を重視し、之を尊重し来つたとのことである。故に今日も関東州内の支那人教育は朝鮮台湾の教育と大差はないが、満鉄の支那人教育は之に比べると同化的要素なく日支共存的である（傍点 = 引用者）。

この「当然の結果」として満鉄附属地の公学堂では教科書もできるだけ中国の教科書を採用し、日本人教師も多くは中国留学者であり、中国人教師も関東州と違って特に「教育」することなく、現地の「読書人」を多く使用していたという。

しかし満鉄附属地の公学堂も低学年から日本語教育を重視している点は関東州と同様であった。満鉄総裁中村是公が、満鉄沿線なら日本人が日本語だけでどこへでも行けるようにしたいと言つたとか、あるいは「本社（満鉄）が若

(し) 沿線の公学堂の施設(中国人に対する日本語教育)を廃止すると、本社の汽車は止まってしまいますよ」といった話に象徴されるように、中国人側にもその要求はあったにせよ、中国人に日本語を教育することが日本側の利益につながることを見越して行われた教育である。ここに問題の出発点がある(括弧内は引用者が補う)⁽¹²⁾。

実際公学堂は日語学堂とならんで、日本語普及に重要な役割を果たしてきた。まず関東州の場合を見ると、1906(明治39)年3月31日に発布された関東州公学堂規則では「公学堂ハ支那人子弟ニ日本語ヲ教ヘ德育ヲ施シ並其ノ生活ニ必要ナル知識技術ヲ授クルヲ以テ本旨トス」とされていた。その後通達された「教授ノ要旨」では「特に日本語ノ応用ヲ自在ナラシムヘシ」と規定し、漢文科の教授でも「日本語ニ熟シタル生徒ニハ其ノ意義ヲ日本語ニ訳解セシメシメコトヲ務ムヘシ」とまで要求しており、いかに日本語を重視していたかがわかる。しかも、「生活ニ必要ナル知識技能ヲ授クル」といいながら、「地理歴史理科図画手工農業等日常生活上最も必要なる教科目を欠いて居つた」のである。その後1915(大正4)年にそれまでの6カ年制が初等科4カ年、高等科2カ年に変わり、高等科には理科と地理が加えられた。1923(大正23)年の改正に至つてようやく歴史も加えられると同時に、男子には農業または商業が課せられることになり、「日本語ヲ授ケ」の一句が規則から削除された。岩間徳也はこうした変化を捉えて、「是は勿無論日本語の教授を廃止したものでなく依然教科目の一として重きを置かれて居るのであるが公学堂の教育は必ずしも日本語の教授を以て主たる目的とするものでないといふことを明らかにしたのであつて明治三十八九年時代の支那人教育に対する主張と対象し吾人は其処に著しき変化のあることを看取するのである」(傍点=引用者)といっている⁽¹³⁾。

満鉄附属地の場合も同様である。1909(明治42)年6月会社が暫定的に定めた附属地公学堂規則では、当時の清国の初等学校の科目をそのまま並べ、これに日本語を随意科目として加えてもよいという形になっていた(したがつて附属地の公学校では最初から地理や歴史も正課としてあつたわけで、この点関東州の場合と異なる)。しかし同年最初に創設された蓋平公学堂の時間割を見ると、事実はその逆で日本語を1月年から週に6時間ずつ課することになつてお

り、非常に重んじていたことが明らかである。1914年の規則改訂では日本語は必須科目となり、1学年から週8時間とされている。その上教師も生徒も日本語科には非常に真剣で「元来ならば教育の方針に依って日本語教授をリードすべき筈のものを、逆に日本語教授に教育の方針をリードして、同化主義に同化主義にと引き摺って来た様な情勢にあつた」という。しかも日本語の教授法についてはいろいろ研究されたが、日本語を課することについての可否軽重は全く問題にされないという状況であつた。それが排日排貨運動に直面して、ようやく「日本語絶対至上主義に反省を加へられることになり」、1923（大正12）年の規則改訂で低学年は日本語を課さず、3学年以上週7～8時間課するようになつたのである。それでも例外条項を設け、「土地の状況により認可を受けて」依然として1学年から課していたところもあつたという⁽¹⁴⁾。

こうした傾向は植民地教育としての公学堂教育の言わば本音であつたろうが、これに対する内部的な反省も一部にはあつた。満鉄地方部学務課の飯河道雄は、「世界人道主義」の立場から、部外秘のパンフレットの形で、「惟ふに満鉄が支那人を教育するの目的は一言にして尽く、日はく好鄰の為に人文を開発し、以て東洋の平和に資し、以て世界の平和に貢献する所あらんか為なり」と提言しているのはその具体的な現れであつたろう。彼によれば、なぜ満鉄は巨費を投じて中国人教育を行うのかと聞かれるたびに、「世界人道の為に之に従ふなり」と答えているが人が納得しない。しかし要は中国人をして「其の処を得しめんとする」ことが目的でなければならないという⁽¹⁵⁾。

その提言の内実を見ると、まず本社（満鉄）が中国人教育をいなければ、次のような問題が生ずるといふ。①「人道国際間の批難」を受ける、②附属地内に居住する中国人から徴収した公費に対する責務を怠ることになる、③中国側の学校で「有害なる教育」をされる恐れがある。

一方中国人に対する教育活動を行えば次のような積極的意義があるといふ。①「邦人の使用人養成」、②「通商貿易の促進」、③「産業の開発」、④「日支親善」、⑤「国交の調節者」、⑥「他国勢力の侵入に対する防禦」、⑦「日支両文明の調和」

こうしてみると問題点の①②や、積極的意義（利点）の④⑤⑦などは一応

「人道的」立場とも言えようが、あとは実は植民地の目的に関する「本音」が混在しているようにも見られる。しかし彼は末尾で次のように述べている。

前数章に於て吾人は本社が支那人教育施設を為すに至りたりと考へらるゝ理由に就き、種々の場合を仮設し之を論述したり。而して其の論ずる所、皆自己を本位とし只管我が国に取つて有利なる効果を齎らすべきを予想し、支那自身の利益に就ては何等考慮を費す所あらざりき。

然れども近世植民政策の通義として、往時旧式の政策の如く只管自国の利益獲得のみに汲々とし、植民地其のものゝ改善発達を図るべき何等の施設方を講ぜざるは、今日文明国を以て任ずる列強の俱に為さる所（中略）自国領土権の確実なる植民地にして既に然り。仮令特権優越の地位に在りとは云へ、全く外国たる支那に対し、只管我が国の利益のみに着目し、毫も支那の為に図るの計に出づるなきは、啻に文明国を以て任ずる我が国の体面に関するのみならず、又自ら自己の損失を招くの愚を演ずるものなり。

このように日本の海外における「搔払主義」を戒め、現地に対するなんらかの「貢献」の必要を説いている。その限りでは一応妥当な主張であるが、これは出された時期から見て、対華二十一箇条問題を契機に「文化侵略」をも含めて日本に対する批判が噴出してきた状況に対応した提言であるように思われる。問題は日本側が「中国人のため」と称して行っている教育が、日本語教育をその主体としているために、結局は圧倒的に日本の利益につながってしまうような構造にあつたのではなからうか。また飯河はドイツの植民地トーゴの例を挙げて、現地民族に対する教育の必要性を説く一つの例証にしているが、後で見るようなミッションの教育事業と植民地政府のそれとの関係など、日本の場合との異質性には全く触れていない。

もともと公学堂の日本人教師たちの間には、「同化主義」と「現地主義」ないし「文化主義」という二つの意見の対立があつたという。当時公学堂の教師として活躍した多くの日本人は同化主義者で、「日本語の拡充に努力」することを己の使命としていた。彼等は「附属地内に居住して日本人と同様に公課に

服して居留支那人子弟であるから日本人子弟と同様に教育することは当然」として「燃ゆるが如き熱と意気とを以て真剣に彼等の指導開発に侵食を忘れて努力した」のであるが、「開設当初は……日本人同様の支那人を作り上げると言ふのが理想であつた」⁽¹⁶⁾という言葉に示されるように公学堂では「最も重要学科は日本語の教授」であり、中国人を同化しなければならぬ一途に思い込んでいたように思われる。

既に見たように、中国側がはじめのうちは公学堂を自分の初等学校の模範として、机や腰掛けの寸法までそれに倣っていたのが、やがて対抗気分を出して対等の立場を取るようになり、さらにはこれを排斥して、日本に替えてアメリカに範を取るようになって行つたのも、こうした事情と無関係ではあるまい。

「奴隸化教育」に相当する批判もこれに関連して出てきている。既に1923(大正12)年、満鉄学務課長保々隆矣は中国側が「満鉄関東州ノ教育ハ吾々ヲ奴隸ニスル」と言つて非常に批難していることに触れている。彼は「支那人教育の根本方針」は「共存共栄」であり、その内容は相互に「言葉カ通スル」こと(互いに相手の言葉を学び合うこと)と、「一ツノ民族カ他の民族ニ圧倒セラヌ」ことであるという。特に後者は既に満州における日本人の立場がさまざまな分野で劣勢に陥っており、満洲から日本人が駆逐されかねないことを憂えての発言である。逆に見ればこの時期になつて「共存共栄」というスローガンが現れるということは、それがむしろ自己防衛的な性格を持っていることを示しているとも言える。しかし日本語教育については「日本ノ立場カラハ満洲ニ於テ最モ日本語カ通シナケレハナラヌ筈テアル」として、同年の公学校規則改訂(保々の外遊中に行われた)で、日本語の比重が下がり1・2学年で教えられなくなったことに不満を漏らしており、この点では反省ないし批判らしいことはしていない⁽¹⁷⁾。

これに対して翌1924年、当時の撫順鉱山学校主事(後に校長)平部直は、関東庁学務課が皇太子結婚記念行事として公募した教育記念論文の中で、日本側の教育がやはり「奴隸的教育」と言われていることに触れ、日本語教育に比重をかけすぎたことを率直に批判している。

或る中国教育家が我が公学堂教育を評して奴隸的教育なり、卒業生が馱夫や切符切などより外に間にあはぬは是非みなしといひし其だ極論曲解なるが如しと雖も、斯くの如き傾向は全然否定する能はざるものあり即ち公学堂の卒業生は極めて卑近なる事業に使役するに適すれども、苟も責任ある地位には置くこと能はず……我が中国人教育は初等教育よりは寧ろ職業教育に力を用ふるに若かぎらずにあらざや、日本語普及に全力を注ぐが如きは十年前の滿蒙に必要ありしもにしてははや其の時代は過ぎ去れるなり（傍点 = 引用者）⁽¹⁸⁾。

平部によれば、従来の中国人教育（平部は自らは「支那人」と呼ばなかった）が、日本語の普及に最も力を注いできたようである。それは重要ではあるけれども、それを「中心目的となすは甚だ不可なり」、日本語はむしろ「彼等の智識を開発する階梯」である。さらに初等教育において日本語を課することは学童への負担となり、他の学科の進歩を妨げる。確かに日本側の初等教育を受けることを希望する中国人もいるが、それは多く生計のたるに日本語を利用したいものようだ。それなら小学校卒業後、日語学堂に通えばよいのであつて、公学堂（初等教育）からやらなければならぬことはないという。また当時公学堂で用いる教科書は（中国に対する）愛国的な教材に満ちており、中国人教師もそれで育ってきたのであるからそこへ日本的なものを入れようとするのは無理がある（中国人の愛国教育と矛盾するおそれがある）とも指摘している。

したがって公学堂での教育は、租借地ではあるが領土に準ずる関東州においてはともかく、満鉄附属地ではむしろ経費を寄付して中国側に学校を作らせる、あるいは学校の経営を地方民の自治にまかせてこれを援助したほうがいいのではないか、と平部は論じているのである。ただし平部は日本側は一切教育活動から手を引くべきだと言うのではない。飯河道雄が「満洲」における対中国人教育を、「土着人教育」と「国際教育」に分類しているが、これに従うならば、「土着人教育」からは原則として手を引いたほうがいい。むしろ「国際教育」の面で貢献すべきだというのである⁽¹⁹⁾。

これは当時の中国側の「教育権回収」の要求を一応受け入れたような主張で

ある。確かにこうすれば「文化侵略」の謗りも受けずに済むということであろう。しかしそれは、公学堂の教育やその普及に長年「努力」してきた日本人教師たちや満鉄関係者の立場からは容易に受け入れられるものではなかったことも確かであろう⁽²⁰⁾。

公学堂も設置以来確かに変化はしてきていたが、平部の批判したような状況はやはり当時普遍的であつたと見られる。当時の代表的な公学堂関係者の論調を見ても、個人的にはすぐれた教師であつても、自己の立場を免れておらず、公学堂の存在基盤を揺るがすようなことは言っていない。

しかるに、福井優は瓦房店公学堂長であつたが、「教育権回収問題は国権回収の一部的のものと思维せらるゝが故に、今後と雖も程度の差こそあれ起り得るものと思はねばならぬ、(中略)更に本質論により見ても既に特色あるべき国民教育を外国人の手によりて経営せらるゝことが国家観念、民族観念の存する限り不自然たることは論を俟たないことである」。しかしその一方で、日中両国民が当時の国際環境において「精神的にも物質的にもより徹底的なる共同訓練」を必要としているという意味から、「外国人たる日本人が国境を超越して国際的自由教育の立場に立つて(茲に言ふ自由教育とは義務教育たる国民教育を除く各種の普通竝に職業教育の意なり)中国人教育事業を営まむとすることは最も妥当であり且つ両国民共に必然的要望でなければならぬ」とし、「沿線に於ける中国人教育の根本方針は自由教育にして秀才教育を以て進展すべきである」といつているのは、平部の意見に通じており注目に値する⁽²¹⁾。

こうした原則に基づいて福井は、中等教育は「現状を益々発展せしむれば足る」と思うが、初等教育については、「国民教育(初級四年高級二年)は附属地商務会に地方公費中より補助金を交付して新に学校を經營せしめ会社之を監督ス」とし、基本的には中国人の手に返す。日本側經營の各種中等学校に入学を希望する中国人に対して(満鉄)会社直轄の日語学校を經營し、やむを得ないときは中等学校の側で予科を置くという改革の「具体案」を提案している⁽²²⁾

そもそも満鉄そのものを中国侵略の拠点として捉える限り、こうした提案にはもちろん明白な厳戒はあるが、中国側の教育要求に対応し、しかもそれがあつた程度中国および中国人のメリットになりうるような教育制度を探求しよう

とした公学堂教師がいたことは記憶されてもよいのではなからうか。

3. 文化と教育における日中関係の認識

しかし問題は小手先の対応ではなく、最終的には日中関係を文化や教育を軸にどう捉えているかという基本的な認識のあり方に回帰してくる。中国の近代化の方向を決定したと言われる五・四運動の起こった1919（大正8）年5月から、21年7月までジョン・デューイは中国に滞在し、その往復の途上で日本にも立ち寄っている。そこからデューイが読み取ったことは、日本の近代化は外観的には急速に行われたが、結局は根を下ろしていない。それに反して、中国の近代化は、テンポは遅いが確実な方向に進みつつあるということだった⁽²³⁾。デューイの指摘は教育においては1921年にアメリカをモデルとした学制改革となって実現している。その結果はやがて保々隆矣が称賛するようきわめて進歩的なものとなっていた。保々隆矣の校長会議での訓示で中国の教科書についてこう言っている。

教科書は立派なものが上海辺りに出来て居る、昨年私が取り寄せたものを見ると日本人のものより完備したものが出来ている部分が沢山ある、例へば吾々が極力主張する公民学、之も支那ではちゃんと出来ている小学校などで団体生活を教えて居る、現に私の手元に二、三冊ある、或意味に於ては日本より先に進んでいる、日本では内示が出て何かと日本の学問の貧弱な制肘を受けるが支那では夫れを離れる為に自由に作り出して詩歌でも何でもいい何でも作る、或意味に於ては支那の方が早く進む、一部に於ては。……（だから中国人教育では）日本語を除いたあとのものは大体支那の教科書を新学制に依て支那が従来の高等師範流のものでなく、恐らく亜米利加流の自由教育制度に従ったものだらうが其の教科書を使ふと言ふことが一番いい（傍点 = 引用者）⁽²⁴⁾。

保々は昭和期に入ってから中国の教育制度を称賛しているが、この限りでは一応自由主義的な発想をしていたと言えよう。こうした一定程度の国際感覚

に根ざした「自由主義」は、なお満鉄の中ではしばらく生き長らえることができた。しかしそれが満洲・関東州の大勢となることはできなかつた。このことをよく示しているのが、大正末期に沢柳政太郎の満洲を含む中国訪問の際の講演とそれに対する反応である。

この時の沢柳の二つ講演速記が当時の関係誌に掲載されているが、最初に1925（大正14）年12月24日に東亜同文会館大会で行った講演を見てみよう⁽²⁵⁾。

この講演における沢柳の論調は一貫して中国の教育を高く評価している。彼は1899（明治32）年ごろ中国から新しい教育を施すために日本に教育者の派遣を求めてきたことの回想から講演を初めていることにも見られるように、中国教育の近代化の歩みに対する実際の深い造詣を背後に問題を説き起こしている。清朝末期の日本の制度の丸写しは滑稽にも見えたが、「僅か二十五、六年の間に支那の教育の進歩発達の状態著しいものが」あつたと認め、日本の教育上のそれと比較しても決して遜色ないという。民国10年（1921）年に義務教育（4年制）を実施したが、省によってばらつきはあるものの相当の成績を挙げていると見ている。

一方教育権回復については、「或は満鉄附属地に於る教育は支那人から言はせますと中国人を日本化しやうとして居る様に見へるかも知れ」ないとして、教育権回復の根拠になるほどのことでもあるまいが、「日本語を必須科目と致して居ることは一つの問題であらう。……随意科として置いたらよかろう」という意見を関係者に述べたと言っている。中国人教育それ自体に疑問を呈するような言辭は慎重に避けているが、関東州の中国人教育においても「日本化」しようとしているところに「多数の反感を招いて居る」ようであることは「相当に考慮すべき問題ではないか」と警告している。

最後に沢柳は最近のデューイの招聘についても触れ、中国の教育は「日本にも未だ起こつて来ないやうな問題を考へて居る」と言い、中国教育の現状は「彼の動乱を併せ考へて見ますと一層感服しなければならぬことも余程あるやうに考へられます」と結んでいる。

慎重に言葉を選んではいるが、全体として見れば中国側が日本の中国人教育を、文化侵略云々はともかく、それほど有難がる謂れはない、というように見

ているとも受け取れる。これはこれに先立って同年10月15日に行われた講演の速記「日本人の位置を論ず」と併せて考えれば一層明確になる⁽²⁶⁾。

沢柳はここで国際社会での日本の地位等級を述べ、文化の価値や日本人の能力問題を論じて、最後に国際的態度について提言しているのだが、まず一般の日本人の意表を突くような、むしろ神経を逆なでするようなことをズバリと言っている。彼は開口一番日本は「一等国」のような顔をしているが、日本が一等国と言えるのは武力のお陰であつて、経済をとってみると一等国どころか、オランダ・ベルギー・北欧諸国などの小国にも及ばない程度である。文化的には他の進歩に追随するばかりで独創性がない。勤労・労作の教育などでもむしろ民国に学ぶべきである。特に独創性の点を考えると、日本は到底外国を軽蔑する資格はない。のみならず、日本は国際的に孤立している。少なくとも日本よりは中国のほうがよほど外国から理解と同情を得ているようだと、こう結んでいる。

「日本程疑がはれたり憎まれたりして居る国は先ず他に多く其の類を見ないと云ふ境涯に立つて居ると云ふ事は、吾々認めざるを得ぬのである。で、日本を憎んだり、疑つたり嫌ふ方に過ある事は相違ないかも知れないが日本として、吾々としては反省をして、或は憎まれる様な疑がはれる様な事が全くなかつたと云ふことも言へないであらうと思ふのである。(中略)斯う云ふ様な場合に於ては進んで他を咎めるよりも退いて反省をして斯の如き事を万一にも自ら招く事のない様に注意する事が最も必要な事であらうと考へるのであります」

これはそもそも日本に中国人を教育するような資格が果たしてあるのだろうか、それが堂々に行われているのは、唯一「一流」である軍事力によつて辛うじて支えられているからでに過ぎないのではないか、という疑問を起こさせるに十分なほど、植民地教育関係者に対する警告に満ちている。国際人沢柳はその言葉以上に、当時の日本の関東州や満鉄附属地の中国人教育の背景を憂慮していたのかも知れない。

果たせるかなこの講演は関東州学務課の一官僚である、松尾涓水にその本音を吐かせることになった⁽²⁷⁾。彼はまず武力による支配を正当化する。「……若し日本の武力にして欠くる所あらんか、決して今日の日本あるを得ないのは明

らかであつて、其の優越せる武力は実に我国の健全なる生命ではないか。殺人剣の本場にあらずして、活人剣の道場たる神武の国である。……平和の為の武力は日本立国の精神に外ならない」

次に松尾は沢柳の言う文化は「部分的枝葉」であつてそれを総合するのは「有形的根本的文化」である国家民族であることを沢柳は忘れているとしてこう言う。「此の有形的根本文化の日本国は、実に夫の天壤無窮の神勅に根源を発するのである。天祖の垂統選国の神謨は爰に一切文化の源泉となり、其の神勅は直に有形的根本文化となつた。根本を知らず淵源を究めざる議論は日本国を明知せざるより来る錯誤である」。そして、独創力については「日本人は独創力も独創力、極めて正明雄大なる而も万古不変の理想的国家を想像したその大なる能力独創力の如き、諸外国人の企及し得ざる一大特長ではないか」と言い、「現代帝国教育界の重鎮にして、而も日本国体に対し、又我国有の文化に対し、領解の乏しきは誠に通歎に堪えない」と沢柳を批判するのである。

松尾は要するに、武力こそ正義であり、日本の文化的独自性は皇道主義にしかない、ということを明確に認めているのである。しかし皇道主義がいかに日本の「独創力」を示していようと、いやそうであればあるほどそれは異民族に対してはおよそ通用すべくもない、普遍性を欠いた差別的なものとなる。しかも彼は沢柳の憂慮している日本の国際的孤立、外国に体するいわれなき輕蔑癖、世界の嫌われものという点についてはいささかの反応も示さない。そういう問題に対しておよそ無感覚でなければ、皇道主義の信奉者にはなれないのであろう。

つまり中国のみならずあらゆる民族における日本の植民地教育は、その優位性を主張しようとするれば「一切文化の源泉」である皇道主義の押しつけに落ち込まざるを得ないということになる。そして以後の展開はまさにそれを如実に証明しているのである。学校において中国人にアマテラスと天皇の遥拝を強制する道は、既にここに発していたと言える。それが日本民族の絶対的な「優位」を保証するものとされればされるほど、それはデューイの指摘するように日本人の近代化・民主化を妨害する要因であると同時に、また異文化間教育の成立を絶対的に拒否する要因ともなつたのである⁽²⁸⁾。

沢柳は当時の一般の風潮に抗して、中国の教育改革を称賛し、日本の中国人教育活動に対して自重を促した。それは当時の日本人としては相当に確かな現状診断であったと言えようが、もはや現実の動きを制するものとはなりえなかったのである。

その理由の一つは「教育権回収」を叫ぶ中国の教育の実情に対する認識の違いがあったと思われる。沢柳は当時の中国の教育の実情（もちろん彼の捉えた限りにおいて）を高く評価していた。しかし例えば同じ頃中国の教育権回収運動の意義を日本の側から総括した坂本義孝にしても、中国の教育の実情をかなり否定的に捉えている⁽²⁹⁾。

坂本は「凡そ独立自主の国家に於ける教育は自国民の掌中に存し自国民によりて経営され維持さるべきものであるから何等かの事情の下に一国の教育権が外国人に委せられたる場合には其の事情の変化に伴ふて教育権なるものか当該國に復歸さるべきは当然である」として原則的には、中国の主張を認めている。しかし彼は「教育権回収運動は理論上道義上当然発生すべき運動であるが支那の事情には複雑なる素因を包有するを常とするから實際上現実上此運動を妥当とすべきや否やは大いに疑問の存するところである、特に急遽回収運動を企図する如きは支那の為にとらざる所であるとも思はるゝ」と実情を配慮する立場からそこに保留をつける。これは沢柳の講演の翌年7月に発表されているから、対象となる中国の教育を観測した時期はほぼ同一とみてよい。

彼は中国の教育関係者自身が中国教育の破滅に瀕していることを嘆く声を引用している。これは沢柳のそれとはかなり対照的な認識であり、両者の視点にかなりの差異があったことを予想させる。その差異の一つは中国の教育改革の評価の違いにつながるであろう。中国はアメリカに倣って大胆な教育改革を行ったものの、それが実現される基盤を欠いているために、一部では成果をあげたにせよ、他方では必ずしも有効に機能していなかった事実が相当に広がっていたことを想像させる。問題は改革の理念を形成的に評価するか、それともその実効性を評定するかになるのかもしれないが、この点の実態の究明は別の機会に譲ろう。坂本は結論として次のようにいう。

思ふに南満（洲）の回収論は中国側に実力なきため単に要望たるに終るであろうが、日本側は大いに反省して能ふ限り支那の要望に副ふことを期待しておく。公平なる第三者より観れば支那が余りに教育回収を号呼せずに日本側を反省せしむる丈に止め、なるべく日本人に実効を挙げしむるを得策とする、……蓋し満洲は歴史上、地勢上日支文化の接触地融合点たらねばならぬ。……満洲は日本支那及泰西文物を咀嚼して新文化を創造すべき運命と使命とを有しておる故に支那側としても放漫なる教育回収を唱導せず寧ろ大局を達観して新文化を生出する為に和衷協戮すべきではなからうか（傍点 = 引用者）。

これは一面で小論の冒頭に掲げた陶増駢の挨拶の語句に通ずるものがある。ただしここではそれが結局は日本側の主導的な立場で、日本側の都合に基づいて主張されていると言わざるを得ない。そして日本側に一応「反省」は求めているものの、その本質が何であるかはほとんど問うことがない。まして沢柳が憂慮したような、日本側にそれだけの文化的「実力」があるのかどうかということの問題とするような態度は見当たらないのである。

満洲（東北三省）の中でも、「奉天省」は清末から「開化の遅れを取り戻すべく、積極的に教育改革を推進した地域であり、いち早く日本留学からアメリカ留学へ転換を図り、中華民国成立以後に彼等アメリカ留学帰国者を主力とする教育権回収運動が大規模に展開した地域」であり、満洲国成立以前において「質・量ともに直隸省や江蘇省はじめとする教育先進地域のそれに優るとも劣らぬもので、欧米諸国の教育活動との摩擦のなかで独自の奉天教育の構築をめざして進展してき」⁽³¹⁾ ている。それだけにこの地域は日本の大陸進出を嫌って早くから排日気分が醸成され、その影響が教育にも及んで、日本人教習の排斥など日本の教育関与を排除しようとする気運が特に顕著であったという⁽³²⁾。これは当該日本人教習の側の異文化教育における態度にも明らかに問題があったと見られるのであるが、こうしたことが根底にあつて教育権確立を主体的に要求するに至つたのであるとすれば、坂本のような結論付けはその前提としての中国側の教育主体の把握にやはり問題があつたと言わなければならないので

はなかろうか。

4. 植民地教育と言語——英領インドとドイツ領トーゴの場合——

1992年9月に中国・東北の延辺朝鮮族自治州を訪れて聞き取りをしたとき、延辺大学の元教授（朝鮮族）からおおよそ次のような意見を聞いた。

日本帝国主義が植民地統治に採用した政策——同化政策——は失敗したと思いますね。（中略）教育を受ければ受けるほど反発力が強くなる。これがおかしいですよ。教育を受けるとますます反満抗日ですよ。今の朝鮮で60～70才以上の人は日本留学生が多いですよ。何万名でしょう。あの人たちが日本で教育を受けたが、日本に対して好感を持っている人は非常に少ないですね。（これに対して）インドは英国の植民地だったが、インドの高級インテリは英国に対して非常に感謝していますよ。それだから今でもインドの高級インテリの間で英語が多いですよ。インドでは英語を多く使うんですね。これが日本とは違いますよ。英国はインドに来て同化政策を使わなかったんです。人種が違うから同化政策は駄目だと、使わないんです。だから彼たちは英国に対してある面から言えば感謝しています。朝鮮人とか、満洲人とか、中国人とかは全然反対です。（日本の）教育を受ければ受けるほど反発します⁽³³⁾。

確かに植民地政策におけるイギリスの「適応主義」は、フランスの「同化主義」とよく対比される。またイギリスの植民地統治のあり方には学ぶべき点があるという意見は、既に太平洋戦争期の日本政府内部にもあった。だがイギリスの植民地政策にも後期には同化主義的な面が出てくるし、まして「同化主義」は悪、「適応主義」は善、というように単純化して受け止められるほどことは簡単ではないようである。

実はイギリスもインド人に高等教育を与えればそれだけ政治意識が高まる「恐れ」があり、これを防がねばならないとは十分自覚していた。しかしインド文化に通じた司法関係者の必要だったこともあり、まさきこそ「人種」が

違うゆえに、イギリスはインド社会の伝統的なエリート層の協力を熱心に取りつける必要があった。英語による高等教育を中心にしたインドにおけるイギリスの植民地教育はそのために行われたのであり、大衆教育には全く関与しなかったという³⁴⁾。

これを大衆教育の普及は計ったが、中等教育には熱心でなく、高等教育は初め全く対象にしなかった日本の植民地教育政策と比べると、いかにも対照的に見える。だがこれには、まず植民地化された時代の違いを考慮に入れる必要がある。1830年代のイギリス社会には、自国内の一般大衆に対してさえ、その教育に政府が責任をとるべきだという観念はいまだ存在しなかった。まして満鉄が行ったような植民地における大衆教育の実現など、東インド会社はその任には耐えなかった。また確かに英語・イギリス式教育をイギリスはインドに強制しなかったが、その一方土着の教育を推進していくことに対しては、さまざまな疑念があった。支配者側はインド社会を根本的に改革する必要があり、むしろキリスト教と英語教育が普及すれば、イギリスの支配がスムーズに行われる、と信じていたのである。しかし幸いなことに(?)、それを強制する必要はなかった。当のインド人自身がインドの近代化のためには西欧文明を取り入れるしかないと思っていたからである。イギリス側はインドの伝統文化をも十分尊重する姿勢をとっていたが、伝統文化に対する西欧文明の「優秀性」は誰の目にも明らかだった。開明的なインド人は英語教育の普及を望み、母語を貧しく野卑なものとして退けたという。さらに複雑な母語の状況も考慮しなければならない。インドには既にペルシャ語が公用語として用いられていた歴史があり、1837年に英語がこれにとって代わったのである。複国語制が当然の社会だったのである。

この点が単に政策だけの違い以上に決定的な違いであろう。植民地時代のアジアにおける日本の優位性は、西欧文明を一步か二歩先んじて取り入れたただけに過ぎない。近代化に西欧文明は不可欠だが、それを何も日本経由で導入する必然性はない。朝鮮の場合ミッションスクールを通して、欧米の勢力が無視できない力を発揮したのも、一つには「日本経由でない本物の西欧文化」に接することができるためであった。中国——したがって満洲においても事情は基

本的に同じであった。

いずれにせよ、直接一般大衆と関わることを避けたイギリス人は、「血と肌においてはインド人だが、趣味や意見や道徳観念や知性においてはイギリス人」であるような上流階級のインド人を養成し、彼らを一般大衆との「仲介」役にしようとした。しかしインドのカスト社会においては、彼らの期待に反して上層インド人たちは中下層のインド人社会に関心を持つとはせず、むしろますますイギリスに接近しようとした。かくて大衆教育の遅れは必然的な結果となり、独立時に文字の読める国民は16%しかなく、経済発展と政治的民主化の大きな足枷となったことはよく知られた事実である。

言語問題は植民地の政策において無視しえない、基本的に重要な課題である。この点を植民地における大衆レベルでの言語教育政策がある程度比較できる、ドイツ領トーゴの場合で見てみよう。植民地としての位置づけの違いは一応保留するとして、満洲の場合と根本的に違うのは政府立学校はほんのわずかで、キリスト教の宣教師団学校（ミッションスクール）が圧倒的に多かったことである。より正確に言えば、ミッションスクールが植民地政府立学校の肩代わりをしていたのである。ミッションスクールは官立でないという意味では満鉄の学校と似ているとも言えるが、満鉄は政府の命令書を受けていたのに対し、ミッションは植民地化以前から自発的に教育活動を行っていた点が根本的に違う。さらに対照的なのは一般に宣教師団は布教しようとする民族の固有の言語で説教したり教えたりする方針を採り、あえてドイツ語を学ばせようとはしなかったことである。これは明らかに宣教師団の目的が布教にあり、少なくともその初期には植民地政府の意向を体して教育を行つたわけではないためであろう。これに対して植民地政府は支配者の言語を教えることを強調する傾向があつた点は、日本の植民地政策と共通する。この点では「満鉄沿線ならどこでも日本語だけで歩けるように」するをめざした満鉄は、明らかにミッションよりは植民地権力の立場に近いと言える。

ほとんどあらゆる植民地で、「西欧的に教育された」被植民者は彼らの宗主の言語を習得しており、今日もなお多くの以前の植民地で、以前の植民地支配者の言語が教育用語として完全に廃止された、とは一概に言えない状況にある。

一方では依然として高い文盲率と言語の多様性のゆえにヨーロッパの諸言語はアフリカではたいていは事実上国中に普及して話される「国語」の一つの地位を得ておらず、とりわけ学校で教育を受けた人たちの間のコミュニケーションの媒体にとどまっている⁽³⁵⁾。

母語による教育の原理は、第一に宣教師団のキリスト教布教上の困難に起因している。この点もオロチョン族などの場合を除き満洲とは全く状況が違うのだが、アフリカでは多くの地域で宣教師はまず布教の対象者の母語の文字化に骨を折っている。信者たちに神の言葉を知らせるためには、彼らの固有の言語を彼らとともに読むことができなければならなかった。これはアフリカに限ったことではないが、キリスト教の布教は口頭による宣教とならんで、聖書や信条などテキストを媒介に信仰へ導く仕事を要求した。それは布教したい民族の母語にテキストを翻訳することを意味している。

このように宣教師団は教育的配慮から母国語による教育の原則を優先的に採用したが、植民地政府の支配要求は政治上の目的から植民地本国の言語の導入へと傾斜していた。両者はしかし無制限に対立していたのではなかった。なぜなら両者は——さまざまな理由によって——ともに植民地支配とヨーロッパの影響の維持と安定という共通の動機によつて導かれていたからである。そしていずれにせよ植民地現住民の固有の利益——例えば彼らのコミュニケーション能力の拡大とか、彼らの企業的ないし職業的利益を保つために有用な知識とかというような——が考慮されることは滅多になかった。この点ではミッションも植民地権も選ぶところはなかったのである。

ドイツ領トーゴでの最初の学校はすでに植民地時代以前の1850年に建てられている。北ドイツミッション（プレーメンミッションとも呼ばれる）と、ウエスレイ派メソジストのミッションが現住民族の母語で宣教と教育を行ったのである。面白いことにこれらの両派の学校においては、外国語科目はドイツ語ではなく英語であった。ロンドンに本部を置き、イギリスおよび英語圏である西アフリカのシエラレオネ、黄金海岸、ラゴスなどと緊密に結びついたウエスレイ派の場合には、それはごく当然であった。しかしプレーメン派も、その初期には同じく英語が浸透していた地域で伝道していたので、上級クラスでは英語

の授業を行ったのである。しかもこの場合には英語教育は明らかに現地のアフリカ人の利益に対応していた。彼らはそれによって通商活動に参加できたからである。この状況は1884年にトーゴがドイツに併合された後も当面変わらなかった。ドイツの支配下においてもミッションスクールでは一層英語が教えられただけでなく、むしろそこに住んでいたヨーロッパやアフリカ商人たちによる英語とイギリスの度量衡や貨幣を用いての商取引が一層発展した。しかし1887年ドイツの貨幣や度量衡の実施による、ドイツ領トーゴの脱イギリス化への行政措置が始まると、雲行きが変わってくる。1896年末ドイツの保護領域内の学校においては、現地民族の母語のほかにも外国語が教えられる場合には、それはドイツ語でなければならないとされたのである。

この要求に対抗してミッションは、1897年11月に外務省の植民地局に対して意見を表明した。キリスト教的な民衆教育に奉仕するミッションスクールの目的は、宗教教育と並んで母語での教育がその中心にあつてこそ強化される、同時にミッションスクールの「教育の自由」は植民地行政的・指導的関与に優先される、というのである。しかし植民地下での学校の果たす機能について両者の間に基本的な対立があつたわけではなく、結局はミッションスクールでもドイツ語に権威を認めることになった。ただしミッションはドイツ語の教授は上級学年で、しかも外国語としてのみ課すること、つまり決してあらゆる学校段階での教育用語とはしないことにした。それは「母語での基本的な初等教育を受けていない現地民にヨーロッパ語を強制しようというのは、健全な教育学的基礎をいちじるしく破壊する。それは本当の精神教育に代わつて見かけだけの暗黒な外見教育 (Scheinbildung) になってしまう」からだというのである。

しかし植民地担当官庁における見解はそれと真つ向から対立するものであつた。つまりドイツ語を可能な限り入学当初から唯一の教育用語とするという方向である。固有言語での小学校の授業がドイツ語の授業に先行すべきだという主張に対しては、1906年植民地政府で行つた意見調査においてはこう報告されている。「否。この原則は大変疑わしい。ドイツ語の授業は早ければ早いほどよい」

こうして植民地官庁の圧力の下に、またミッションボードにおいてもドイツ

国家主義的傾向が高まってきたために、ドイツ語は一步ずつミッションスクールの授業に統合された。最初ドイツ語はさしあたり外国語科目の英語と入れ替えられ、小学校上学年でわずかな時間に限られていた。しかしミッションに対する植民地国家の学校監視を定めた1906年の学校令の規定で、ミッションスクールに対する財政的支援は植民地官庁によって規定された教則にしたがって行われるドイツ語の授業と結びつけられた。つまり事実上は、教則にしたがって実施するドイツ語の授業は「正常な」外国語の地位をはかるに超えて行ったのである。ドイツ領トーゴにおいて植民地政府が建てた学校はこくわずかであったが、ミッションスクールよりもドイツ語の位置をより強化していた。ドイツ語は授業の中心であって、2学年の終わりに始められ、最終的には上学年ではドイツ語だけで授業が行われた。そこではドイツ語を話すように命じられ（母語を使うことの禁令）、室内遊びでは罰で脅しながらドイツ語を話させるということまで行っている。こうした例は外では明確な同化政策をとったフランスの植民地教育のものが特に知られている。これは日本の植民地時代末期の朝鮮・台湾や満洲国などと全く同じ状況であると言えよう（ただし日本の場合にはさらに皇民化——皇道主義の強制が加わるが³⁾）。

上の1906年の学校令以後、言語問題はドイツ領トーゴにおける学校の発展の状況ときわめて緊密に結びつけられていた。まず学校の助成金の制度を通じてミッションスクールの事業を植民地政府が掌握したことである。それによってミッションの学校の「教育の自由」はだんだん失われ管理されるようになった（助成を全く受けない私立学校になることも一応は可能だったが⁴⁾）。この学校助成の認可の仕方はしばしば変更され、最終的には1912年に制定された「トーゴ保護領の民衆学校の教則」に統一的に従うことが要求されるまでになった。つまりミッションスクールは、植民地国家の学校監視の下で、ドイツ語・算数・郷土科、歴史、博物、唱歌を必修科目とする、統一された6年制の包括的な「国民学校 (Volksschule)」になったのである（もつともこのほかの科目の配当や各学年への教材の割り振りはミッション任されていた）。補助金は政府委員会によって終始統制される卒業試験の合格者の数に基づく出来高払いであった。この「国民学校」の試験によって獲得された終了証は、労働市場では新し

い重みをもったのである。

補助金と教則と植民地国家の統制の結合は、ミッションにとっては一面で植民地官庁から相対的に独立した、布教を目的とするキリスト教的母語教育の理念の価値の低下を意味した。しかし他面ではミッションボードの教育事業の価値の上昇をも意味した。植民地政府はミッションに公教育の肩代わりをさせることができたからである。実際にミッションはドイツの植民地時代の終われには1万4千以上の生徒を抱えており、事実上はドイツ領トーゴの教育をほとんど独占していた。政府立の学校は初等学校が3校、補修学校が1校で、生徒数は350人に満たなかったのである。

5. まとめにかえて

——Heteronomie としての文化侵略・とその効果（奴隷化）——

以上ドイツ領トーゴの植民地教育を、言語教育を中心に概観したが、満鉄附属地とではさまざまな要因が違いすぎて、単純に比較してみてもあまり意味はないと思われるかもしれない。まず最も根本的な違いは中国は歴史的文化的には日本にとっては大先進国であり、まず言語の文字化から出発せねばならなかったアフリカ・トーゴの場合とは全く対照的であったことであろう。ただ中国はたまたま「近代化」への転換点において、帝国主義諸勢力の侵略のもとでアンシャンレジームの克服に苦慮していたこと、さらに伝統的な中国文化は、松尾が賛美する日本文化とは対照的に、「武力」による支配には適応していなかったというだけのことである。教育においてもまさに民衆教育を創出する過程にあった。そこに大きな混乱があったことは事実であったとしても、自力で近代化を為し遂げられる状況にはなかった、と断ずる根拠は見当たらない。確かに東北地方＝満洲は歴史的には長い間独自の地域・風土で、そこには文化的に異質の少数民族もあつたが、既に実質的に漢民族の土地と化していた。

さらにこれは満洲だけに限らないが、植民地化の以前に、一種の露払い役であるミッションの教育活動に相当するものがないことも大きな違いである。確かに満鉄は形の上では民間会社のようなものであるが、その実質は植民地支配と同時に、そのために設立された政府代行機関であつて本質的には官であるし、実際

中国側は官そのものと見なしている⁽³⁶⁾。もつとも満洲国成立後の治外法権撤廃までは、多少なりとも植民地政府（監督官庁である関東庁）との緊張関係があつたことは事実であろう。しかしミッシェンのような本来的に官を離れた組織（たとえそこに癒着があつたとしても）とは全く位相が異なっている。それは満鉄が始めから日本語の習得に非常に力点を入れていた点にも現れている言えよう。トーゴのミッシェンもやがては植民地政権と妥協してドイツ語の普及に手を貸すに至るのだが、原理的に違っているのは、①ミッシェンはキリスト教の布教という一応普遍的な目的を持っていたことと、②そのために当該地域の植民地化以前から布教・教育活動を行っていたことである。例えそれがアフリカの一地域の西欧化・植民地化に有利に働くことが明白であるにせよ、少なくともキリスト教の教義を伝えるために現地民族の母語以外の言語を強制することはなかつたのである。

これは逆に言えばキリスト教そのものは何語で伝道されても原理的には差し支えなかつた、何語で伝達されてもその価値を失う恐れはなかつたということでもある。他方世俗的な植民地権力はドイツ語を強制したが、それは西欧文明という当時としては「普遍的な」価値を伴っていた（これはドイツの場合だけではないが）。これに対して日本の場合には、疑似宗教としての皇道主義は日本語を離れては存在しえなかつた。しかも日本語で伝達される「近代文明」は、本来の日本の価値ではなかつた。両者にとって媒介となりうると思われた儒教も、その位相が日本と中国とでは大きく異なっていた。これらの点が満鉄附属地における植民地教育の独自性を解明する上での一つのがかりになるであろう。

最後に「奴隷化教育」「文化的侵略」の問題にもう一度言及したい。Adickは植民地における教育にとって特徴的なことはHeteronomie——つまりその教育の実際の過程で、異民族によって、異文化が強制される点であるとする。これは教師や教材が異民族・異文化に属するものであることと同一ではない。その内容の決定が被教育者の教育要求に対応してではなく、植民地権力の代表する国家・民族の利益に対応して決定される点に最も主要な特徴があるというのである⁽³⁷⁾。満鉄附属地の公学堂では日本語が「随意科」ではなく「必修」であること、しかもそれが満鉄を含む日本側の利益に基づいて決定されているので

しないかという点にheteronomieが集中的に現れている。そのことが中国側によって「文化的侵略」「奴隸的教育」とする根拠を与えているのである。

したがって「侵略」という政治用語を直接教育上の事実の分析に使うのではなく、この異民族・異文化支配としてのHeteronomieの概念によるほうが、教育的に妥当な分析が可能であろう。これは意図と効果の区別というような課題にも沿うものであると考える。Heteronomieは普通「他律性」と訳される。この日本語がなにか重みのない言葉のように感じられるのは、実は日本国内の教育もまた自律性を達成しえず、きわめて他律的に運営され、教育体制即他律になってしまっているためではなかろうか。換言すれば日本の近代教育史自体が内的植民地主義 (inner colonialism) に貫かれており、政治用語を用いないと、国内と国外の教育の質の区別もつかなくなっているためにほかならない。その点ではむしろ、Heteronomieは「内地・外地」の教育を一貫して捉えうる概念であり、またその点にこそ日本の近代教育の特質があるとも考えられるのである。

【注】

- (1) 『遼寧教育史誌』1993年第2輯、遼寧省教育委員会、1993年11月。
- (2) 小島の報告については同趣旨のことを駒込武が既にサークル誌『瓦版』で言及している。また「献身的」な教師については、例えば槻木瑞生「岩間徳也《満洲》の中国人教育」、『国立教育研究所紀要』第115号、1988年などはその一例であろう。
- (3) これは質疑で出た論議であるが、斉紅深主編『東北教育史』（遼寧大学出版社、1991年、276頁）は日本人教育について次のように記述している（私訳）。

「日本帝国主義は永久に中国東北を横領（原語＝霸占）するための必要から、教育においては「郷土化」、「地方化」、その土地に即した学習と人材養成を提唱し、あわせて移民の子弟が中国東北地区の風土、気候に適応し、中国語、習俗および土地の状況をよく知って、長期にわたり植民地に定住するように要求した」

なお斉紅深「中国東北的日本人教育評析」、前掲『遼寧教育史誌』53～65頁にも、同趣旨の記述がある。

- (4) 前掲『遼寧教育史誌』1頁。
- (5) 前掲『東北教育史』、177頁
- (6) 南滿洲鉄道株式会社地方部学務課『滿鉄教育・回顧三十年』、1932年、205頁。
- (7) 前掲書、159頁、および南滿洲鉄道株式会社地方部学務課『滿鉄教育沿革史（草稿）』——以下『草稿』と略す——、1932（昭和12）年7月、332頁。
- (8) 前掲『滿鉄教育・回顧三十年』、170頁。中国が清朝末期の教育改革において日本側に支援を求めてきたことは（25）で引用する沢柳政太郎の講演の冒頭でも触れられている。
- (9) 前掲書、171頁。ただし日本と中国との間の教育摩擦は、（32）の蔭山論文にもあるように、既に清末から生じている。
- (10) 前掲書、183頁。
- (11) 熊野正平「滿洲国の教育」、「支那研究」第34号、1934年9月、68～69頁。
- (12) 前掲『草稿』257頁。
- (13) 岩間徳也「関東州中国人教育二十年史」、「滿蒙」第七年第七八冊、1926年10月。
- (14) 南滿洲鉄道株式会社初等教育研究会第二部編『公学堂・日語学堂 教育の実際』、1932年、40頁。なお1909（明治42）年6月29日に制定された「附屬地公学堂規則」では、「公学堂ハ徳教ヲ施シ有用ナル良民ヲ養成スルヲ以テ要旨トス」とあり、日本語については「前記教科目ノ外日本語ヲ加フルコトヲ得」と消極的に規定しただけだった。しかし、1911（明治44）年9月28日付の「清国人教育施設第一期計画」によれば、「初等教育ニ在リテハ初等、高等ノ公学堂ヲ設ケ其ノ編制ハ清国ノ教育制度ニ則リ之ニ必須科目トシテ重ク日本語ヲ加ヘ徳教ヲ施シ、実学ヲ有用善良ナル清国人ヲ養成スルヲ要旨トス」となっている。この趣旨は1914（大正3）年の公学堂規則の改訂に反映して、「公学堂ハ学生身体ノ発達ヲ図リ徳育ヲ施シ実学ヲ授ケ兼ネテ日本語ヲ教フルヲ以テ本旨トス」と日本語普及に関する態度を明文化しているのである（前掲『草稿』、227～231頁）。

- (15) 飯河道雄『秘、本社支那人教育施設の目的に関する私見』、1920年2月、序。以下飯河の引用はすべて同書による。
- (16) 前掲書、165～168頁。
- (17) 前掲『草稿』、376～387頁。
- (18) 平部直「満蒙に於ける中国人教育」、関東庁『皇太子殿下御結婚記念教育論文集』、1924年3月。
- (19) 同上。
- (20) 例えば当時奉天公学堂長だった坪川与吉は、「……近時世論の一部は中国に於ける一部人士の回収熱などに促され、我が中国人教育をして兎や角の疑念を抱かしむるは寧ろその完成を破壊せんとする頗る危険なる徒輩と言はねばならぬ」(坪川与吉「中国人教育を顧みて」、『南満教育』第66号、1926年11月)と言っている。また長春公学堂長の小林治郎は、「吾人は教権回収問題のために、その施設を躊躇したり或は五卅休校事件(1925年6月、五・三〇運動に影響された中国人学生のストライキ事件=引用者注)のためにその方針を云為するには及ばないと信ずる、(中略)吾人は人道のために、環境のために、将来理想郷に墳墓を作らんために、中国人教育に対しては、これを一新紀元として、校舎外観の備はると共に、更に其の内容の充実と徹底的の努力とを基調とし、現状以上に積極的施設を要望してやまない者である」と言っている。(小林治郎「中国人教育を回想して将来に望む」、同上誌)。
- (21) 福井優「中国人教育体系について」、『南満教育』1927年10月号。
- (22) 同上。
- (23) 鶴見和子「日本におけるデューイ」、思想の科学研究会編『デューイ研究』、春秋社、1952年、189頁。
- (24) 前掲『草稿』386～7頁。
- (25) 沢柳政太郎「教育上より観たる支那に就て」、『支那』第17巻第1号、1926年1月。
- (26) 沢柳政太郎「日本人の位置」、『南満教育』第54号、1925年11月。
- (27) 松尾涓水「沢柳博士の講演《日本人の位置》を論ず」、同上誌。

- (28) もつとも松尾のいうような日本の「本音」(= 皇道主義)が満洲ないし満洲国でストレートに実現したわけではなく、そこまでにはかなりの紆余曲折があった。そこにし儒教(= 王道主義)が介在してくるからである。この点については、駒込武「《満洲国》における儒教の位相」、『思想』No.841、1994年7月、参照。
- (29) 坂本義孝「支那に於ける教育権回収の観測」、『支那研究』第十四号、1927年。
- (30) 同上。
- (31) 蔭山雅博「清末奉天省の教育の近代化過程」、学習院大学東洋文化研究所『調査研究報告』No.40、1993年6月、79頁。満洲国建国以前における同地域での教育近代化過程の水準については、筆者の乏しい聞き取り調査などからもこれに通ずる印象を得ている。
- (32) 同上、99頁。
- (33) 元延辺大学校長朴奎燦氏。1992年9月9日、中国朝鮮族自治州延吉市にて聞き取り。
- (34) 以下英領インドにおける教育に関する記述は、Aparuna Basu, Policy and Conflict in India, Philip G. Altbach and Gail P. Kelly ed. "Education and Colonialism", 1978, pp.52-68.による。
- (35) 以下アフリカおよびドイツ領トーゴにおける言語・教育問題に関する記述は、Cristel Adick, Muttersprache und fremdspachliche Bildung im Missions- und Kolonialschulwesen, "Bildung und Erziehung" 46. Jg. Heft 3, September 1993, S.283-298、およびChristel Adick "Bildung und Kolonialismus in Togo", Beltz Verlag, 1981.による。
- (36) 「明治四十三年三月三十日稿・南満洲鉄道株式会社ノ性質／関東都督府官吏ノ性質」という内部文書(執筆者、発行者不明)によれば「南満洲鉄道株式会社ノ設立ハ決シテ外国ノ植民政策ニ屢見ル所ノ商ノ企業心ニ訴ヘテ以テ新植民地ヲ樹立セントスルカ如キ間接ノ目的ニ出タルニアラス政府ハ名ヲ会社ニ仮リテ実ハ其機関タラシメンコトヲ期セルモノニシテ事実上ニ於テハ有スルモノトス」(傍点=原文)としてい

る。しかし国際政治上は満鉄 = 日本政府でしかありえないにしても、教育の実際においては仮にも民間会社の体裁をとったことは、純粋な「官制」によって得がたい一定の効果を産んだこともまた事実と言えよう。その点が関東州と附属地との違いとなって現れるのであるが、この「違い」は満鉄と関東庁の違い以上に、租借地と外国との違いが影響していることも考えられる。

- (37) Christel Adick, Praxis und Effekte der Kolonialpädagogik, "Ethnopedagogik: Sozialisation und Erziehung in traditionellen Gesellschaften", Dietrich Reimer Verlag, 1992. S.133.

なお本稿では敬称はすべて省略させていただいたことをお断りしておく。