

植民地教育政策と教育科学

佐藤 広美

はじめに

教育科学研究会（1937年～41年、以下教科研と略する）は、戦前の教育学の主流である観念的思弁的教育学に対抗し、教育の実証的科学研究を志し、教育現実の具体的実際的研究を基礎に教育政策への批判と提言を行うことを運動の目標とした。その教科研は、日本の植民地教育政策に対してどのような見解をとってきたのか、これが本稿の課題である。日本帝国主義下の植民地教育の「現実」をどう捉え、植民地教育政策の何を批判し、如何なる政策提言を行ってきたのか。筆者はこれまで教科研が1940年に新体制運動に能動的に参加していた問題、すなわち「国策協力の必然性」を検討してきたが⁽¹⁾、植民地教育論はこの点でもぜひ論じておかなければならない問題と考えてきた。

では、教科研には植民地教育論と呼べるだけの論議や主張があったのか。たしかに教科研の議論の中心は国内の教育改革に向けられていた。しかし、教科研の運動の起点となる1930年代前半の岩波講座『教育科学』にも植民地教育問題はしっかり位置づいており、その後も教科研の運動の母体となり準機関誌的役割を担った雑誌『教育』や機関誌『教育科学研究』には植民地教育に関する論文が掲載され、特集が組まれてきた。教科研は植民地教育に少なくない関心を払っていたのであり、その姿勢は当然国内の教育改革に対する教科研の議論と密接な関連を持っていた。

1940年3月、『教育科学研究』には満州の現場教師からの「便り」が紹介されている。「満州便り」と題するこの一文は、「内地」と違って満州では思う存分の教育が出来たとし、「今頃内地でやかましく言っている様な、国民学校案の

やうな行き方も、考えてみると満州のある学校では実験的にやっている学校もあった」とし「特に理数科とまではいかぬが自然科とか郷土科とか、満州では独特の系統案をつくり、必要なものには満州〇〇教科書まで編纂してやっていた」⁽²⁾とのべ、植民地教育経営における実験的成果の意義を強調している。これは植民地教育推進の一つの根拠の提示となる。教科研の常任幹事として活躍した周郷博は、1942年9月に、「この期間の中に（満州国建国以来：引用者）実践された満州国の教育は、我が国内地の教育改革の大がかりな実験でもあつたし」、「国内教育改革の推進力、温床ともいふべきものとなつたやうに考へられる」とし、満州国と日本国内との教育改革とを別々に考える「二元的な考え」⁽³⁾は無意味であると述べている。周郷は、日本国内の「教育改革」のための実験的モデルとして満州の教育を考えた。こうした植民地評価は注意されてよいだろう。

教科研の植民地教育論の重要な特徴の一つは、植民地教育政策が国内における「教育改革」へどのような影響をあたえたかにあつたのではないか。つまり日本の帝国主義的植民地統治を承認し、その実験的特質に注目して、国内の「教育改革」の契機を探り出すという議論が教科研の特色だつたのではないだろうか。こうした点を含めて、教科研における植民地教育政策論を以下検討していきたい。

教科研の植民地教育論についての本格的な研究はまだない。しかし、すでに五十嵐顕や小沢有作らによって教科研の植民地教育論の問題性＝植民地教育の是認が厳しく指摘されていた⁽⁴⁾。より本格的な研究が待たれていたのであり、本論文はその課題に応える第一歩としたい。

1 教科研は植民地問題にどう向き合ってきたか

1930年代前半に岩波書店から刊行された二つの『講座』の比較から検討をはじめていきたい。一つは、野呂栄太郎の主導のもとに企画され、32年5月から翌年8月までに刊行された『日本資本主義発達史講座』（全7巻）であり、いま一つは城戸幡太郎・阿部重孝らによって企画・編集され、31年10月から33年8

月までに刊行された『教育科学』（全20冊と付録『教育』が各冊に添えられる）である。前者は、マルクス主義理論家を結集して日本資本主義社会の特殊性を解明する目的で作られたもので、当時の知識人・学生に大きな影響を与えた⁽⁵⁾。後者は、観念的哲学的教育学が主流を占めていた当時において教育の実証的科学研究をめざす目的で刊行されたもので、教科研結成にいたる教育科学研究運動の起点となった。

両者における植民地の捉え方はどうであったか。『発達史講座』には、秋笹正之輔「植民地政策史」と鈴木小兵衛「最近の植民地政策・民族運動」という日本植民地論がある。両者とも、『講座』の中では特に検閲が厳しく、伏字はもちろん削除が多く、原形をとどめない空白部分が少なくない。両論文で注目すべき点は、植民地の経済的発展は、日本資本主義の経済支配によって植民地的偏奇性をもつものにならざるをえないことを指摘したことである⁽⁶⁾。秋笹論文は、日本帝国主義の植民地政策における「反工業化政策」を指摘し、「台湾の土着工業を、日本内地の必要とする原料及び食料の供給の埒内に制約せむとするところに、その特徴を持つ」⁽⁷⁾とのべ、鈴木論文は「植民地企業は常に著しく偏った、歪められたものとなり、植民地に於ける均整ある経済の発達は全く破壊せられる」⁽⁸⁾とのべている。日本の資本主義が植民地の停滞性を撃ち破り、発展を促すという、日本のアジアにおける「指導性」を強調する植民地擁護論への厳しい批判であった。秋笹論文は、また、植民地民衆に対する啓蒙教化のための「同化政策＝国語の奨励」に言及し、社会民主主義が主張する「同化的統治は植民地民族を本国の民衆と同じ文化的水準まで引きあげることがを目的としている」を批判し、同化的統治は「民族的固有の文化×××（的剝奪か？：引用者）によって」「民族的自決」や「民族的解放運動を解消に導かんとすることを主要目的」とするものと指摘する。朝鮮の学校教育における「国語」使用の進展に対し、朝鮮の生徒は「朝鮮語及朝鮮歴史の授業のための要求を提出し、『同化』政策」に対抗しており、その運動は「慢性的全般的」⁽⁹⁾に広がりつつあるとする。秋笹は「同化」政策がいかに民族的尊厳を抑圧しているかを強調した。

一方、『教育科学』に掲載の植民地教育論は、この『発達史』の二論文とは

対照的に植民地支配を肯定し、アジアにおける日本の指導性を説く点で各々が共通している。武部欽一「朝鮮の教育」(第1冊, 1931年10月), 山口重知「台湾の教育」(第2冊, 1931年11月), 保々隆矣「満州の教育」(第10冊, 1932年7月)の論文がそれである。たとえば, 武部の「朝鮮の教育」は, 「我が国にては朝鮮を植民地と見ることなく, 一視同仁の聖旨を奉体し内鮮の間に差別を設けず, 朝鮮人を教育して社会上, 政治上, 経済上等の地位を向上し究極に於て内地人の地位を同一とならしむることが施設の要義, 教育の本旨である。」¹¹⁰⁾とした。

しかし、『教育科学』全体が植民地教育政策に無批判な編集方針をとっていたわけではない。『教育科学』の付録『教育』に掲載された蔡培火の論文「台湾の民族運動」は日本帝国主義の台湾支配の問題点を批判し, 民族運動の必然性に論及している。蔡は, 台湾議会設置運動の代表的人物として著名であり, ローマ字や白話字の使用を台湾総督府に要請し, 同化政策を徹底的に批判し続けた民族運動家であった¹¹¹⁾。『講座』の編集者が彼に執筆を依頼した意義は大きい。同論文で, 蔡は「政治的圧制と経済的搾取の作用を, 甲社会群から乙社会群に加へるとき, 乙社会群が, 此の外圧に対する義憤と共同利害の苦痛に覚醒して, 防御的若くは反抗的態度を採つて, その所属社会群の安全を擁護する, 斯る民族行動も陰影的たるに相違ないが, 同時にまた正義を立てむとし, 自由を建設せむとする本質的存在たるの榮譽を有つ」¹¹²⁾とのべ, 日本政府の台湾統治に対する「政治的酷圧」「経済的虐取」の実態を厳しく問いかけている。そして同化政策については「島内住民の九割以上が使用する台湾語は教育上顧みられず, 日常必須の漢文を必須として教えない, 六, 七歳の頑是なき幼児に対して, 国語以外の言語を用ひずして, 手真似で教へる, かう云う乱暴な教育法で, 物の分りやう筈がない」とのべ, 「過去の台湾為政者達は, 台湾本島人をして, 政治的には奴隷化, 経済的には無産化, 教育的には無能化せしめざれば止まざらむかのやうでした」¹¹³⁾と日本政府の台湾植民地政策を厳しく糾弾している。蔡はこの後も雑誌『教育』に植民地教育政策批判をのせていく(「台湾に於ける国字問題」1936年8月, 「『台湾教育』十月号に於ける国府氏の所論に就て」1937年1月, 「対華文化建設の大綱」1938年1月)。

『発達史講座』とくらべ, 『教育科学』の植民地認識の弱点は明らかであっ

た。しかし、蔡の論文に見られるように、けっして植民地政策に無批判な論文ばかりを集めていたわけではなかった。では、その後、教科研運動は植民地教育をどう扱ったのか。

1936年ころを境に、植民地教育関係論文がしばしば登場してくる。そのなかで、矢内原忠雄の「大陸経営と移植民教育」(1938年1月)「植民政策に於ける文化」(1939年4月)が注目される。矢内原は従来のほとんどが陥っていた自国植民政策の弁護論から決別し、植民地の「科学的研究」を志すと自らの立場を表明していた⁴⁴⁾。『教育』掲載の両論分も、日本植民地政策を言語における極端な「同化主義」と批判し、原住民文化の徹底した尊重を唱えている。矢内原は先に紹介した蔡の主張と行動を支持しており、彼の著作『日本々国民に与ふ』(1928年)に序文を寄せている。そこで矢内原はこの本を「政治的自由の欠乏」を実感する台湾人自身による日本文で書かれたはじめての書物とのべ、蔡が主張したローマ字運動について「況んや教育の目的が知識の普及民衆の啓蒙にある以上、ローマ字運動の抑圧禁止は甚だしく野蛮なる教育政策と称しなければならぬ」⁴⁵⁾と蔡を強く擁護していた。こうした矢内原・蔡の植民地教育論は植民地教育の推進をはかってきた人々から反発をかった。長年台湾の「国語」教育を推進してきた国府種武は、岩波書店の『教育』は「国家の体計と自家の権威を顧みず軽率」に蔡の論文を掲載したとし、当論文を内地の人達をごまかすものとした⁴⁶⁾。この国府の批評は、矢内原や蔡がいかに植民地教育の推進論・弁護論に批判的であったかを逆に裏書している。

留岡清男は、1937年出版の蔡の著書『東亜の子かく思ふ』の書評を書いている。本書は、出版まもなく台湾で発売禁止となり、日本国内の新聞紙上でも誹謗記事が出ていた。留岡は、誹謗の原因を蔡の「尋常一様な人道主義者と異な(って)」「臆せず屈せざるその熱烈さ」にあるとのべ、しかし、蔡の「言説のどこに反逆的な危険な分子があるといへるだろうか」と疑義を提示する。対支文化事業に対する蔡の批判とその提案とは、「最も多く傾聴すべきもの」とし「反逆よばはりする連中は、……みづからの近視眼的偏狭さを自省すべきである」⁴⁷⁾とのべた。留岡が傾聴すべきとした日華親善策について、蔡は「日本に於いて、尚中国語の研究が余り奨励されないのは、遺憾」としつつ、37年4月1

日から台湾の新聞紙面から漢文を排除する措置は「国語を解しない多年年長の島民，即ち今まで漢文のみを通じて言論報道に接していたもの」を暗黒の世界につき落とすものであるとする。「斯る無告なる小民の生活を度外視したやり方は，長者仁者としての徳を中外に景仰せしめるために，圧力が強過ぎは」しないか。「斯る仕草は，威を示すに充分であり，徳を失するにも充分であるが，政策的成功を期するには僅かの実益さへも疑はしいのであります」⁹⁸とのべていた。

蔡と面識を持っていた留岡は，1934年7月，日本の海外移民の大多数は内地に於て破れた無産農民の一群であるとのべ，「内地に於ける無産農民の敗北は，それ自身日本社会の非協同的，非社会的発展原則の犠牲であつた」とし，海外植民地に於ける教育問題よりもまず海外植民政策そのものの根柢にある問題をこそ吟味すべきとのべる。「問題は，日本語教授を通して日本文化を記憶させ，日本帝国主義を発展させねばならぬといった問題ではな」く「日本帝国主義を必然的に破綻に導く，日本帝国主義に内在するものを反省し，再批判することである」⁹⁹と，国内矛盾の激化と海外移植民政策との関連を問題にした。

留岡とともに教科研運動を引っ張ってきた城戸幡太郎の場合はどうか。城戸は，阿部重孝らとともに岩波書店『教育学辞典』（1936年から39年）を企画・編集しており，その中で自ら「国語政策」を執筆している。そこで彼は，「植民政策と国語政策」に言及し，ドイツのポーランドに対する「同化」政策を次のように批判している。

「ポーランドに対するドイツの政策は最初従属方針を採り，経済的圧迫を加えたが，それに失敗し，同化方針に変更して国語政策によってポーランドをドイツ化せんとした。併し其の方法として小学校に於けるポーランド語の使用を禁止し，児童は六歳からドイツ語のみによつて教授される公立小学校に入学する義務を負わされ，ポーランド人は小学校の教師となることが禁ぜられた。然るにポーランドのドイツに対する反抗は却つて激化し，家庭に於てはドイツ語の使用が厳禁され，一九〇六年には小学児童の同盟休校が敢行された。民族が民族として団結してゐる間は彼等の民族語は失はれないし，彼等の生活とは無関係な国語政策は何等の効果を示さない。誤つた植民政策

は恆に民族運動を惹起せしめ、民族運動は国語政策に対して反感を生ぜしむる。」²⁰⁾

同じ『教育学辞典』には矢内原執筆の「人種問題」「民族意識」「民族運動」「民族問題」「ユダヤ国復興運動」がある。「民族問題」で矢内原は、「他強国の武力を以て民族国家性を寸断しても、民族そのものは鞏固に残存して、何等かの形態に於て政治的自由の恢復を努力するであろう」のべ「未だ民族国家を獲得するだけの実力を欠く弱小民族にありては、それが弾圧若しくは同化によりて民族としての存在を失ふほどに微弱ならざる限り、少くとも或程度の民族的自由の要求を止めないであろう」²¹⁾とのべ、同化主義を批判し、民族的尊嚴の抑圧に対する民族運動の勃興の必然性を指摘していた。

しかし、同辞典の日本の植民地教育についての項目は、こうした視点から論述されていない。飯田晃三執筆の「台湾の教育」も松月秀雄の「朝鮮の教育」もともに、日本国内の教育も植民地の教育もともに同一の教育目的に基づいて行われており、そこに基本的な差別はないとの認識によって書かれている。「国語」強制による民族的尊嚴の侵害を具体的な日本の植民地地域に即した形で記述できていない限界が同『辞典』にはあった²²⁾。

教科研における植民地教育論を追っていく時にもう一人注目しておきたい人物がいる。尾崎秀実である。尾崎の中国分析は、科学的総合的でしかも動態的であったとされる。彼は、「国際関係」と「民族運動」の二つの分析軸をつかって中国社会を分析し、「支那社会の二大特性」として「半封建性」と「半植民地性」を明示した²³⁾。『教育』への執筆論文「支那の教育運動」も半封建性と半植民地性の克服を軸にその運動の課題を論じている²⁴⁾。尾崎は、1940年5月、教科研第1回教養講座(1940年6月)で「抗戦支那の政治経済情勢」を講演している。その公演記録は教科研編輯による教養講座第1輯として出版されている。尾崎は、同講演で抗戦中国が根強い抗戦力を示している秘密を国際情勢と国内情勢から探っているが、その分析はけっして中国戦勝利のための「抗戦力」の弱点をねらったものではなかった。彼は、抗戦力の原因を経済・軍事・政治面にわたって次のように指摘する。経済面では、支那奥地に起こりつつある従来の民族資産家階級層の利害とも背馳する「工業合作運動」の存在をあ

げ、軍事面では、軍隊の中に政治部が設けられある程度まで「民衆の意向」が取り上げられるシステムが出来上がっていることをのべ、政治面では、国共合作の今後の展開は、抗戦の必要から国民党がその民族資産家階級としての一方的な利害の立場を貫くことが出来ず、共産党的な要求を組み入れ、結局は「新しい民主主義的な方向」に向かうであろうことを論じている²⁶⁾。この分析は、中国の抗戦力を「民主主義的な方向性」にそって探究している、といてよいのではないか。教科研常任幹事の井坂正一（杉並区立第三小）は、本書を取り上げ、表現が平易であり、かつ急所をおさえ問題を投げかけている点で時局研究会のテキストとして好適としている²⁶⁾。

教科研は、良心的で科学的な研究を志した研究者や植民地被統治者との交流を図ろうとしたことは事実であった。

しかし、教科研は全体としてみれば、これら植民地政策批判論者達の主張をまともに受け止めて吟味することは出来なかったといわなければならない。

教科研は、1940年に至り、自らの立場を鮮明にするために「教科研綱領」を作成する。留岡はその綱領を解説し、第四の指標に「東亜新秩序建設のための興亜教育の確立」を掲げ、次のようにのべた。

「東亜新秩序建設がわれわれに課せられたる宿命的課題であることは言ふまでもないが、これを解決すべき教育の方法は、未だ確立されていない。……民生の向上を方法原理とすることによって、剷除共党と民族協和の理想を実現する一路を辿らなければならない。」²⁷⁾

また、教科研は、同年7月の「時局下教育国策を語る」の座談会で今後の研究運動の方針を提示し、「国語の整理と国語教育の合理化」を示し、「国語の大陸進出」の要求に応じる姿勢を明示したのである²⁸⁾。

雑誌『教育』には、植民地教育政策への批判論文が掲載されていたとはいえ、日本帝国主義の植民地統治を擁護・推進するものが多くを占めていた。

高木一之助「朝鮮に於ける国語教育」と矢沢邦彦「満州に於ける国語」（1933年6月）は、編集者によって「植民地教育政策にとって国語教育は重大なる実際問題」との位置づけで書かれたものである。村上広之「植民地における国語教育政策」（1938年6月）「植民地国語同化における一契機としての『功利性』

の問題について」(1939年8月)は、朝鮮人のより高い文化・教養の享受のために「国語の標準語化と朝鮮語の方言化」を提唱しており、小倉進平「朝鮮の国字問題」(1936年8月)は、そもそも朝鮮は「国家」として存在しておらず「国字」という用語の使用の疑問から問いは始めている。蓮田善明「台湾の国語教育」(1938年8月)は、「台湾人の現状を見て人間として座視するにしの」びず「彼等の幸福のために精神を与えなければならない」との考えで「国民精神の涵養」と「国語の普及」を主張している。

1939年あたりから、日本語の大陸進出にかかわって、日本語の整理・統制問題が論じられ、教科研もその影響を受けることになる。日本語の普及のために、日本語の発音、語彙、語法に関する基準の明確化が課題になり、より合理的効率的な日本語教育法に関する論説が登場してくる。教科研の言語教育部会で活動した国語協会常任理事の石黒修は、「国語政策と語彙調査」(1939年4月)「支那に対する日本語普及と教科用書編纂」(1940年2月)を書くなど、この問題について精力的な発言を重ねた。石黒は、1940年に、国語国字問題の整理を中心に論じた『日本語の問題』²⁹⁾を、41年に『日本語の世界化』を出版し、「大東亜共栄圏の建設は、日本語の普及を根基としなければならないこと、日本精神・日本文化の宣揚も、わが国策の遂行も、これによつて本当に可能であることは、ひとしく認められている」³⁰⁾と主張した。同じく教科研言語教育部会所属の輿水實は、その石黒に注文をつけ、「国力」の内実を規定する日本の軍事的躍進と国語国字問題の解決・日本語教授法の確立に関する方法と、さらに両者をつなぐ「国民文化」や「国民精神」にたいするより突っ込んだ論及を希望した³¹⁾。

松本慎一「大陸政策に於ける文化工作の位置」(1938年10月)、青木燕太郎「対支文化工作に就て」(1939年4月)、「抗日教育の是正と文化工作」(1939年6月)は、中国民衆を「行き過ぎた抗日教育から解放しこれを適当に導くこと」を趣旨とする内容である。桜井武雄の「満蒙開拓青少年義勇軍」(1938年4月)、「満州移民と青年教育(1)——分村計画を立てた村々を見る」(1938年8月)、「同(2)」(9月)、「新東亜建設と移民問題」(1939年4月)や、無著名論文「移植民教育運動」(1939年10月)は、満蒙開拓青少年義勇軍送出のための茨城県内原ほかの

「内地訓練所」における農民道場の政策的背景やその実際の訓練の「意義」を論じている。

1938年9月に陸軍南支派遣報道部勤務となった松永健哉は、「戦区に行く(第一信)——南支教育とところどころ——」(1939年1月)、「教育以前の仕事——南支便り・第二信——」(1939年6月)を寄稿し、紙芝居による大陸民衆宣撫の様子を記している。松永は、新興教育研究所・児童問題研究会・『生活学校』運動に参加し、校外児童文化活動を展開してきた人物であるが、この時期には国策協力への姿勢を表明し大陸に移っていた。松永は、「支那側の戦闘意欲の消滅、皇軍に対する信頼」の一般的雰囲気作りを任務とする報道部に所属し、音楽や滑稽対話・寸劇などを使い工夫をこらし、「紙芝居」を利用し、それを武器に「支那民衆」の中に入り、街頭宣伝を重ねた。また、日語学校では紙芝居による日本語教授を試みた。松永は、街頭宣伝では、はじめ「妨共や皇軍の真意」などを伝えることを目的にする「生な作品」を使っていたが、やがて「支那の名作」等を取り入れた紙芝居作りをするようになったとのべ、日語学校でも「教授の順序」や「物語のストーリーへの興味を保つ」等の工夫を行ったとした。大陸文化工作・宣伝の一翼を担うために自らがこれまでに蓄積してきた紙芝居実践を巧みに利用しているのであった。

このように植民地教育に関わる論稿はそのほとんどが政策を推進する立場から書かれていた。

最後に朝鮮から寄せられた教育実践家の便りを紹介したい。「朝鮮の或る月曜日」と題するこの小文は、冬の朝鮮のある一日の学校の様子を記している。「神棚拝礼・明治天皇の御製奉唱」に始まる職員朝会、朝会では校長の唱える「皇国臣民ノ誓旨」を和し、職員の拝礼の後、校友長による「皇国臣民の誓」の先唱と全児童の唱和。宮城遙拝等を済ませ授業。四時間目は全児童が木剣をもって校庭に出て正面撃「三百振」、寒気がしみて手先が完全にしびれをきたす。午後は六年生の「愛国奉仕作業」、校庭横に積まれた雪を土手に捨てる作業を行う。靴にしみ込んだ雪で足はじんと冷える。終会の後帰宅。「心覚え」を書き夜中一時頃就寝。この筆者は最後にこう記している。「私は此の様にして繰返される日を真実正しいか否かも思はないであわただしく過して行く」⁹²。

理性的に情勢を判断する困難を訴える率直な心情の吐露である。皇民化教育の徹底が叫ばれる中、こうした疑問の感情の表明が行われたことは重要である。この疑問は突き詰めれば日本帝国主義の植民地統治の矛盾や植民地における錬成の実態に対する鋭い告発に発展する内容を持っていた。しかし、教科研の理論的指導者達はこの率直な疑問に応えることはしなかった。彼らもまた「真実正しいか否か」の判断を回避したのではなかったか。

以下、より立ち入って教科研の植民地教育政策論を検討していきたい。

2 植民地住民の生活・文化と教育科学

(1) 植民地の現実と教科研の「生活教育論」

〈1〉 朝鮮における「生産主義の教育」論（城戸幡太郎）

城戸幡太郎は、1937年、留岡清男とともに東北・北海道をまわり、その感想を記している。それは「後期生活教育論争」の口火となる論文であり、生活綴方教育を批判した。彼は、「綴方教育は児童の生活を理解し、生活態度を自覚せしむることはできるが、彼等の生活力を涵養することはできぬ」とのべ「児童の生活力を涵養するには彼等の生活問題を解決することのできる生活方法を教へねばならぬ」とし、そのためには「生活教育は労作主義或は生産主義の教育による生活指導でなければならぬ」⁹⁹と主張した。

城戸は、この記述の後、「生産主義の教育」の例に朝鮮における教育を取り上げていた。この点は従来ほとんど問題にされてこなかった。城戸は、生活綴方教育では生活力を涵養することはできないとし、それに対し植民地下の朝鮮の教育、すなわち「卒業生指導学校」の「生活指導」を評価したのである。

では「卒業生指導学校」とはどのようなものであったのか。

城戸は、東北・北海道の旅行のあとそのまま朝鮮に渡っている。そして安山の卒業生指導学校を見学している。彼は、「農民の大多数は小作であつて地主の番頭である舎音のためにいちめられ負債に苦しめられて」おり「農業における耕作法の改良と労働力の搾取による負債の整理を行つてやることが、朝鮮における農村教育の目標でなくてはならぬ」とする。「それには貧困者の就学を

可能ならしむるため一日も早く義務教育制度の実施されることが必要であり「この点で朝鮮の教育において最も注目すべきものは卒業生指導学校」⁸⁴⁾であるとした。

卒業生指導学校は、当時朝鮮の最も独創的な全村教育とされ、公立普通学校の卒業生に対し学校が勤労的訓練を与えるものとして設立された。朝鮮総督府学務局学務課の説明によれば、「殊に普通学校は地方教化の中心たるを以て其の卒業生の指導に関しては特別の考慮を払ひ居れるが昭和二年度より農村開発の中堅人物を養成する為普通学校卒業生の一部に対し公民的訓練及営農技術の体得其の他地方の産業に適応せる職業指導を与ふる特殊施設を設け之を卒業生指導学校と称し」⁸⁵⁾とする。1927（昭和二）年京畿道で10枚から出発し、1937年全朝鮮で1,527校に達した。総督府は、「学校卒業者が動模せれば勤労を疎んじ徒らに俸録を食うまんことを望むの風習今尚去らざる」に、その改善のため卒業生指導を行ったが、「彼等指導生の粒々辛苦畢生の奮闘努力と合理的なる生業の経営法とは驚くべき多産収穫の実績を挙ぐるに至り、数年ならずして或は小作農より自作農に躍進しつつある者、或は困憊窮乏の極に達せる家運を挽回しつつある者、或は又勤労美德の感化が一家一郷に及び地方開発の先駆として認めらるるに至れる者等多数輩出するに」⁸⁶⁾至ったと、その成果を誇っている。

城戸が、訪れた安山の指導学校の校長林虎蔵は、「児童の頭に唯教科書を詰め込んで我が事了れりといふ様な教授法を改め、教科書上の智識は児童の生活経験を成長させ豊富にさせる上での道具であり一個の手段である様に取り扱ふこと」が重要とし、「我等は農村学校の施設経営を根本的に改善して彼等（児童の意：引用者）に在校中より卒業後を通して将来農村人として彼等の生活に必要な智識技能を授くと共に、愛農の心と農村生活を樂し得るに至る精神を養成しなければならぬ」とのべている。「農村の国家的使命」⁸⁷⁾を自覚させ、「勤労組合」⁸⁸⁾を組織するよう誘導を行うなどし、「忠良なる農村人」⁸⁹⁾の養成を期した自らの実践を紹介している。卒業生指導学校に「朝鮮教育に於ける独創生」をみる松月秀雄（京城帝国大学教授）は、林の実践の「根幹の一つ」に「日誌指導」⁹⁰⁾があると指摘する。「日誌検閲は単なる実習日誌の検閲と看做さずして指導生の全人格の訓練指導簿と見做して」重視し、「学校の手を離れて居る間如

何に思念し如何に活動し如何に生活して居るかを知るに最も重要なる資料となる」もので、職員はそれを丁寧に検閲し、「農事」や「人格修養」に関して個別的に指導を行っており、学校の目は日誌を通して一人ひとりの指導生に注がれている⁴⁴⁾、と林はその意義を述べている。1937年総督府が出した通牒「更生計画ノ指導ニ関スル件」⁴⁵⁾は、実生活指導の須要教材に「家庭状況記録」「家庭状況調査及改善研究」「更生計画立案」をあげ、その要領を記していたが、卒業生指導学校はまさにこの通牒の趣旨にそう実践であった。

城戸は、同校が生徒たちを産業団体員として活動できるよう訓練している点に注目している。「共同事業は農村に指導生を中心とする産業組合を組織することになるので、ここでは産業組合が学校を経営するのではなく、むしろ学校が産業組合を組織することになる」とし、「指導生を中心として学校が産業組合の本部となることができれば農村更生の計画は農村教育によつて確立されることになるので、朝鮮における農村教育の技術は農村の更生計画と教育計画とが一致し、学校が農村文化の教養的中心機関となりつつある」⁴⁶⁾とのべ、農村における学校教育の使命をそこに見ている。彼は、農村の更生計画と教育計画とが一致する方法に関心を示し、こうした計画の上に「日誌指導」が位置づいていることを評価するのである。彼は「日誌指導」の実際に触れ、上記の総督府通牒「更生計画ノ指導ニ関スル件」を参照しつつ、「綴方による生活指導といふことも日誌及び家計簿による更生計画指導によつて真に生活教育の方法となるのではあるまいか」⁴⁷⁾とし、日本（東北・北海道地方）における綴方教育の弱点の克服を卒業生指導学校の日誌指導にみてとったのである。

卒業生指導学校については、城戸とともに「教育科学」の建設を志してきた阿部重孝も「興味」を抱いている。1936年8月から10月にかけて満州・朝鮮を旅した阿部は、卒業生指導学校を「学校の教員全体が手分けして、その普通学校の卒業生を实际生活の場面で指導する」と説明し、「これによつて農村生活改善、経済更生、農事改良等が行はれている」とする。そのほか簡易学校、青年訓練所の例をあげ、「朝鮮のやり方に、私のふだん考へていた問題の一つの解決の試みがある」とまでのべる。阿部の基本的な問題関心は学校を社会生活に如何に適合させるかということであった。今日の学科課程の構成は「学校と社

会と家庭とが何等かの形式で協力することが必要である」とする阿部は、その点からみて、「朝鮮のやり方」に「興味を感じ」⁴⁶⁵ たのだった。

卒業生指導学校に、城戸は生活問題の解決の実例を、阿部は社会と学校の結合の例を見ている。しかし、この学校の「日誌指導」は、日常生活の中で使用している朝鮮語の使用を禁止しており、「国語」つまり日本語で書かせている。生活問題を解決し、社会に適応している例としてあげられているその学校が、日常生活で使用している言語、すなわち朝鮮語の使用を禁止していること。これは大きな矛盾であったといわなければならない。

林校長は、将来中堅青年として育ててほしいとの期待から「日常彼等に接するには国語を常用する事、日誌の記入や設計書等も全部国語にて記入せしむる等、留意して居る」⁴⁶⁶とした。たとえば、その一例を紹介すれば、李長寿君という指導生の「其ノ他ノ記事及感想」には、「今日ハ四十日間手入ヲシタ 蠶ノ繭ヲトリマシタ李曾徳ト二人デ安養ニウリニ行キマシタ。ドウモ繭ノネダンガヤスイノデ三貫モアルノニ三円一七〇銭デシタ。……」とあり、教師の「評」には「一銭ノ金モムダニセズコノヤウニ有益ニツカフコトハヤガテ金持ニナリ家ヲ興ス基デス。コノ心ガケヲ忘レナイヤウニシナサイ。」⁴⁶⁷と書かれている。また、日誌指導の他には、短期・長期の講習会や伝習会が開催され、長期のものは2, 3週間にわたる。3週間の講習会では、その科目と時間数は、修身（3時間）、農業（15）、算術（9）、国語（18）、朝鮮語（9）となっている⁴⁶⁸。国語を重視している点は普通学校と全く変わらない。

1938年の朝鮮総督府学務局発行『朝鮮の教育』には、朝鮮の教育の特色が4点あげられている。その第2, 3, 4は各々、「凡ゆる陶冶努力を傾注して生活と教育の一元化を図りつつある点にあり、真の実際生活の要求に適合する教育を施しつつある点」、「卒業生指導に成功しつつある点」、「学校が普く地方教化の中心として活躍して居る点」となっており、生活に応じた教育を朝鮮教育の評価すべき特徴として強調している。では、第1の特色はなにか。「全然内地人、朝鮮人の差別を撤廃する一視同仁の精神に導かれて居ること」だとする。「朝鮮人に対する国語教育の普及と徹底とが要望せられる所以は国語を通して真の日本文化を吸収し、同一の意志と感情と理想とを育まんとする精神に

基づくので、内鮮一体融然たる国語の裡に日本帝国の発展に貢献する忠誠なる真の皇国臣民の養成に努力して居る点は他に類似のない特異的事実である」⁴⁹⁾としていた。まさに、朝鮮の教育は、内鮮人の区別なく均しく教育勅語の趣旨に基づき忠良なる臣民を育成することを目的に、簡易実用を旨とする制度を設ける「実学主義」を特色としてきた。卒業生指導学校は、この植民地的「実学主義教育機関」⁵⁰⁾の典型的存在として形成され、「発展」してきた。公立普通学校の増設を最小限におさえながら、安上がりには朝鮮人の努力を利用し、効率的に忠良な臣民をつくりあげるという朝鮮総督府の基本政策にのった施設であった。

したがって、朝鮮人自身の内発的自生的な教育要求や民族教育へと連なる教育要求は当然に卒業生指導学校の理念とは矛盾することとなる。第1節で紹介した武部欽一は、「朝鮮の歴史を授け朝鮮語の時間を増加せよ」等の要求を掲げて闘った同盟休校事件をとりあげ、それは「朝鮮固有の道徳を無視し」「革命歌を高唱する」青年たちの存在であったとする一方で、「他方将来朝鮮の農村を清き明るき楽しきものとせんとする普通学校卒業生の指導の施設が光彩を放つて居る」⁵¹⁾とのべ、卒業生指導学校を朝鮮の民族運動の対比において評価している。また、「実学主義」に徹しきれない卒業生指導学校の問題点も見過ごせない。「施設だけは揃っているが非即地的な観念的な教育に退却し、皇国臣民教育を単なる精神主義の立場からのみ考へる者も」あらわれ、37年の「事変」後は「行事が色々と増加し指導生も忙しく」なるなど指導の「形式化」が生じていた⁵²⁾。これは皇民化教育をすすめる上で不可避の問題であったろう。

城戸は、「生産主義の教育」の典型にこの卒業生指導学校の生活指導を見ているが、それは明らかに一視同仁の精神形成を第一の柱におく植民地的「実学主義教育」という基本理念によって生み出されたものであった。国語の強制による生活教育の実践という重大な矛盾を城戸は抱え込まざるを得なかったのである。この問題は、彼の国語教育政策に対する議論のなかでさらに検討してみたい。

〈2〉 台湾・朝鮮における「教育の機会均等」論（阿部重孝）

阿部重孝は、1930年、「Education in Formosa and Korea」（台湾および朝鮮の教育）を執筆している。ここで、阿部は、朝鮮・台湾における教育政策にいかなる差別観も存在しないとのべ、その根拠を教育勅語の理念に基づく同化政策に求めている。

「台湾・朝鮮の教育制度は他の植民地従属国の教育と多少異なっている。なぜなら、両国の教育制度の根本目的は日本内地のそれと全く同じだからである。両国の教育制度は教育勅語に示される臣民の育成という原則に完全に一致しているからである。換言すれば、両国の教育制度は本国の教育制度の延長にほかならず、日本内地の教育理念の実現を期待されているのである。」
 「しかしながら、多少の相違は必要と見なされている。なぜなら、言語・習慣・風習のちがいと、さらにかれらの文化水準は日本本国のそれと比べて一般にかなり低いからである。にもかかわらず、日本帝国内のこれら両国の教育がなんらかの差別観によって管理されていると考えるはならない。」⁶³

阿部は、1922年の第二次台湾教育令や第二次朝鮮教育令を積極的に評価し、内地人と同一の教育機会を提供したとしている。こうした見解は、当時の植民地教育論に一般的であるが、しかし、同じ時期、批判的な意見は存在しなかったのだろうか。

蔡培火は著書『日本々国民に与ふ』（1928年）で、「一視同仁の聖旨」「同化主義」のもとで行われる差別的実態を暴いている。彼は「官僚若し同化に誠意あらば、何故に、今日に至つても、尚ほ我々の子弟に対する義務教育を施行せず、「普通教育の充実に全力を注ぐべきであるのに、何故に台湾大学を置くの贅沢をせねばならないのか」と疑問を投げかける。「官僚が同化に真面目であれば、且つ金策に窮すると云ふなら、島内で普通教育のみの完成に務め、高等専門教育を希望する台湾人の子弟は、母国の学校に送る途を取るのが賢明である」⁶⁴とのべ、同化政策の矛盾を衝く。そして「現在島内に在る高等専門学校は、新設の高商、高等学校は勿論、従来専ら台湾人子弟の為に設けた台北医専台南商専の如きまでも、既に母国人子弟の為に占有されるようとなつた」とし、その実態を提示する（表1参照）⁶⁵。

蔡は、同化政策下で進行する不平等な実態を暴いている。

表1 台湾各種高等専門学校在学内台人生徒比較（昭和二年現在）

| | | | | |
|----------|-------|-----|-------|-----|
| 台湾高等学校 | 内地人生徒 | 472 | 台湾人生徒 | 75 |
| 台北医学専門学校 | | 133 | | 153 |
| 台北高等農林学校 | | 208 | | 13 |
| 台北高等商業学校 | | 218 | | 14 |
| 台南高等商業学校 | | 85 | | 50 |

矢内原は『帝国主義下の台湾』（1929年）で、台湾諸学校の入学者数、すなわち内地人と本島人の数の比較を行って、次のように指摘する。

「大正十一年（1922年）の新教育令以後は中等程度以上の諸学校を全部統一し内地人本島人の共学を実施することによりて、台湾の学校系統を全部内地化すると共に、事実上之を内地人の為めの教育機関に変質せしめたのである。何となれば中等学校の入学試験は小学校（内地人）公学校（本島人）の卒業生に対して完全に同一なる試験をば小学校の卒業の程度に於て施行する。」「斯くの如き本島人児童と国語を母語とする内地人児童とが小学校（内地人）卒業程度にて国語の入学試験を受け、其他の科目に就ても国語を以て答案を認むる制度に於ては、単に言語の上より言ふも本島人の入学困難なるは明白である。」「教育制度の同化によりて事実上本島人は高等専門教育を奪はれたるに類する。大正十一年迄は本島人の教育程度を低からしむることによりて内地人を指導者的支配者的地位に置かんとしたが、今や本島人の高等教育参加そのものを制度上平等となすことによりて事実上甚しく制限し、之によりて内地人の支配者的地位を一層確保した。」⁶⁹

矢内原や蔡は、台湾人に対して日本国内と同じ教育制度を「平等」に開いているという差別制度を徹底して批判している。事実にもとづくこの見解は阿部の論議の観念性を明らかにしている。阿部は、1930年の中学校の全入学者数（日本人3016人、台湾人1942人）、高等女学校（日本人3741人、台湾人1418人）、高等学校（日本人488人、台湾人122人）、台北帝国大学（日本人162人、台湾人21人）の数字を示すが、その差が何故生じてきたかを問うことはしない。1936年、阿部は、教育の機会均等の概念を説明し、その要求は「父兄の職業・社会的地位及び経済事情の如何に拘らず、凡ての児童及び青年に、その個人差と生

活の必要とに応ずる教育の機会を平等に与へることを意味する」⁶⁷とのべていたが、植民地人民の「職業・社会的地位及び経済事情」の検討を阿部はしなかったことになる。

台湾人に対する教育機会の均等という問題で特に蔡が重視するのは日本語の強制であった。蔡は、「台湾官僚は、……その同化主義に基づく、国語中心主義の台湾教育を仕組んだ。これによつて、我々の児童は、一步校門に入ると、直ちに赤ちやんに成り変わることを命ぜらるるも同様、彼等は六ヶ年の間、家庭で学んだ言語も思想も全部抛棄せしめられ、只だ物言へぬ口と事解せぬ耳とを持つて、教師の指導を受けねばならない」とのべ、「国語中心主義は、我々の心的活動を拘束抑制し、従来的人物を凡て無能化して、一切の政治的社会的地位を挙げて、母国人の独占に任さねばなら」ず、「此の新仕組の教育を受けた青少年は、特別な俊才の外、多く低能化され、新時代の建設者たる資格を失する理である。」⁶⁸と国語強制による台湾人に対する決定的な不平等の成立とその実態を告発している。彼は、同化政策は「島民の実社会、実生活に即せず、島民の文化的向上の内容に貢献したところ誠に少なく、全島民の向学心に対し消極的意味の抑制を加へた結果に至つたときへみられるのである」とのべ、真の意味での「教育の生活化」「生活の教育化」⁶⁹を強く訴えていた。

「国語」の強制は、生活教育をめぐる重要な理論問題として提起されていた。城戸や阿部は、矢内原や蔡らが提起したこうした問題にほとんど応えることが出来なかったのである。

(2) 教科研の「国語教育政策」批判

植民地人民に対する国語強制、すなわち日本語の強制は、植民地教育政策の本質を見極める上での決定的重要事項である。教科研は、この国語強制問題にどのような対応をとったのか。

雑誌『教育』で、矢内原は、「植民政策に於ける文化」を論じ、「原住民文化の内容及び価値に対する認識に錯誤があり、又は原住民に対する政策的態度が友誼的でなき場合は、いかに優秀なる本国文化の伝播普及を計つても、その結果は原住民の文化に破壊的影響をあたへ、融和を妨げ、反抗を準備する」とす

る。「いかに言語、服装その他文化形式を本国風に同化しても、之を以て民族的性格の融合同化であると解すべきでない」⁶⁰とのべ、植民地人民の言語あるいは文化的伝統の尊重を説き、日本の同化主義政策を厳しく批判している。矢内原は、別のところで同化政策の本質を次のように書いている。

「台湾人若しくは朝鮮人、アイヌ若しくは南洋群島島民に先づ日本語を語り、これによつて彼等に日本精神を所有せしめよう。社会的政治的自由は彼等がかくして凡て日本語を語り、日本精神の所有者としての日本人となり終つた暁の事であるといふのが、我が植民地原住民同化政策の根本的精神である。」⁶¹

「言語は思想の表現並びに伝達の手段であつて、言語が思想を生むのではない。思想の同化は社会生活の共同と文化流通の自由とによつて生ずるのであつて、言語の共通はただその一手段たるに過ぎない。」⁶²

「極端なる同化的教育政策に基き原住民の言語を圧迫するが如きは、社会生活上の共同及び文化流通の最大妨害であつて、原住民の反感反抗を刺戟し、精神的感情的融和を妨ぐる物である。国語教育によつて原住民を本国人化しようといふ政策はこの思想と言語との関係を顛倒し、且つ表面的の同化を強制することによつて心理的同化を妨害する非科学的政策と言ふ。」⁶³

雑誌『教育』の編輯後記(1939年4月)は、矢内原の考察を「今日の興亜建設に処する含蓄深き示唆が汲みとれる」とのべている。日本の国語強制=同化政策を非科学的政策と批判し植民地原住民の文化的伝統の尊重を強調する矢内原に対し、教科研のリーダー達はどのような議論を展開したのだろうか。

留岡清男は、国語教育の政策的背景に関心を持つことを強く主張する。彼は、国語教育の合理化が近年唱えられているが、そのきっかけとなったものは日支事変以来の日本語の大陸進出であるとする。その上で、「従来のやうな国語教育では日本語の大陸進出は勿論のこと、日本語の敵前上陸は到底覚束ない」と主張する。「学者も實際家も日本語の大陸進出に問題を集中して、そこに実際の必要を充たすところの、合理化の運動を認識させなければならない」⁶⁴とし、国語教育の合理化が唱えられる基盤そのものへの関心を訴える。

留岡は、日本語の大陸進出の根拠を「近代語としての日本語」におく。大陸

における日本語教育は「日本語それ自身が目的ではなく、少しでもはやくまた効果的に、日本に文化と技術とを媒介する所の、手段としての近代語を修得することが必要とされるから」であるとする。そして、大陸における表音仮名遣いの採用を評価し、歴史的仮名遣いに固執している国内の現行小学国語読本は「文化の伝達手段としての国語を修得させるために、科学的に編纂されることを必要とされている」⁶⁹と批判する。

伝統的な日本精神の涵養を目的に歴史的仮名遣いに固執する保守的な国語学者⁶⁸と違って、留岡は、国語の合理化運動に賛意を表明し、表音仮名遣いの採用を主張した。しかも「国語」進出の根拠を「手段としての近代語」にすえた点は注目される。しかし、留岡は、日本語の大陸進出（＝国語強制）の是非を論じているわけではなく、国語強制の実態にまでさかのぼって問題を検討していない。この点は彼の大きな限界であった。

朝鮮における生活教育論に言及していた城戸の国語教育政策論はどうか。城戸は、「これまでの国語政策はただ日本人のための国語の合理化であつたが、これからの国語政策は日本語を世界化たらしむるための合理化でなくてはならぬ」⁶⁸とのべ、「これからの日本人は東亜の新秩序を建設されねばならぬのであって」「日本語はどうしても東亜の文化を発展せしむるための標準語とならねばならぬ」⁶⁹とした。城戸は、東亜協同体を共通の言語で取り結ぶ一つの言語協同体として構想する。

しかし、言語と共同体との関係について彼は慎重な検討を加えていた。民族の言語を理解するにはその民族の生活を知り、その生活を体験する必要があると述べていた。彼は「われらの言語はわれらが協同の社会生活をなすことによつて経験した共通の観念形態即ちイデオロギーを表現する技巧であ」って「その表現の技巧は同じ条件の下に生活している協同社会によつてのみ理解されるのであ」り「生活形態を異にするものによつてかれらの表現する言語は完全には理解させない」⁶⁹とする。

「生活技術としての国語」、これが彼の主張の眼目である。「国語は国民の社会生活を可能ならしむるために必要な生活の技術」⁷⁰であり「子供が国語を使用するやうになるのは国語を使用する社会において教育されるからである」⁷⁰と

のべている。学校よりもむしろ社会によって子どもたちは言語を教えられるという。

さらに城戸は、「一国民として国家的統治下にあつても、民族としての生活が存在する限り、民族の言語は失われない」とし、「殊に植民地における民族は他の民族によつて国家的統制を受けても彼等の生活が民族固有の生活を存続している限り彼等は彼等の言葉を忘れることはできぬ」とした。そして、たとえば「日本人としてのアイヌ民族の如きも永い間の国家的統制の下にありながら、彼等がやはりアイヌ人としての生活を存続している限り、今もなほアイヌ語を忘れてしまうわけにはゆかぬ」⁹² とし、固有の民族生活を残しておきながら言語生活のみを一國語でもって統制することの不当性を指摘していた。

異なる生活条件からなる東亜の諸地域で日本語を標準語としようとする城戸の言語協同体構想は明らかに彼の「生活技術としての国語」論と矛盾している。長年積み上げられてきた城戸の国語教育論は、現実の日本の植民地国語教育政策との関連を問われる段階になって一気に論理の飛躍を行ったわけである。

城戸はまた、国語・国字の改訂と日本精神の涵養問題にかかわって、日本精神の宣揚を国語教育の課題に単純に結び付ける傾向を批判する。彼は、「日本精神は文字の形態にあるのではなく、言葉の意味にある。そして、言葉の意味は音韻の構造にあるのではなく生活の表現にある」とし、「日本の教育精神は菊地大麓による教育勅語の英訳によつて海外に宣揚された」のであり「日本精神は国語を通して表現することはできるが、国語によつてのみ、発揚されるが如きものではない。」とのべたのであった。「標音仮名遣は日本精神に悖るなどといつていたのでは日本精神は歴史的仮名遣の語法に閉込められた極めて窮屈なものになつてしまう」⁹³とは、彼の国語合理化に対する基本的見解であった。

しかし、城戸もまた留岡同様、大陸への日本語進出を否定することはしない。「満州国の日本語読本では標音仮名遣が採用されているやうであるが、それは日本語の普及発展を願う真の日本人の愛国精神からいつて当然のこと」⁹⁴とのべてしまっている。日本語の大陸進出による国語の合理化、城戸はこの現実を肯定する。

宮原誠一は、1939年4月、アメリカにおけるバイリングアリズム（二重言語状態＝二国語の併用状態）について検討している。二国語制の研究については、当時の満州ほか占領地の言語政策において重視されており、これはアジア民衆による民族語の要求や日本語使用による「圧迫感・劣等感」にたいする対処をいかに図るか、という政策的課題に結び付いていた。宮原は、過去の植民地政策下におけるこの二国語制の問題点について「伝統的な植民地政策や移民国における国語政策においては、バイリングアリズムは原住民または移民の言語に対する抑圧乃至喪滅の過程としてのみ成立する」とし、「バイリングアリズムが児童の言語発達や精神発達に有害な影響をくもたらすものであることは、心理学者や言語学者の研究の結果が証明するとおりであらう」⁹⁴⁾とのべた。そして、宮原は、こうした問題点を解決しようとしてアメリカにおいて実験的に行われたメキシコ人に対する英語教授の一例を紹介し、大陸における日本語教授に対する問題提起を試みている。その学校は、「児童自身の日常生活活動の中で現実的な機能を発揮することのない異国の言語を習得するといふことは、児童・教師双方の側に非常な、しかも往々不生産的な困難と苦痛とを要求している」との基本認識をもち、「児童にとって日常的・健康的である諸活動を通じて英語を附随的に（*incidentally*）習得せしめる方法」をとっているとし、その具体例を示している⁹⁵⁾。もし彼がこの例に学び日本の植民地を検証してみるならば、少なくとも日本の極端な同化政策を批判することは出来ただろう。しかし、宮原もこれ以上に検討を進めることはしなかった。

1942年4月、城戸と宮原は、「東亜の標準語としての日本語」政策を推進する国策研究会主催の座談会「共栄圏の国語政策」に出席する。城戸は、間接統治を意識する国語政策の即時実行を促し、宮原は、土語の駆逐は不可能であるから、支配国の言語と土語の関係に関わる本格的な言語政策が急務であることを説いている⁹⁶⁾。城戸は、1943年12月、再び朝鮮を訪れ、「今度見学して国民学校の教育で特に感心させられたのは国語の徹底であつたが、この調子で行けば随意科目としての朝鮮語を設ける必要などはなくなる……もちろん朝鮮から朝鮮語をなくすことはできないであらうが、少なくとも将来においては朝鮮語よりも国語が親しみを持つまでには国語教育は徹底するであらうし、また徹底

せしめねばならぬ」とのべ、「国語の全解運動」⁶⁹⁾を支持する。朝鮮総督府の植民地政策に完全に屈服していくのであった。

(3) 興亜教育の推進—政治的隷属のもとでの「民生の向上」

城戸は、根強い支那民衆の抗日思想を如何に涵養するかという点に興亜教育の目標があると述べ、三つの教育政策を掲げる。言語教育政策、産業教育政策、更生教育政策である。言語教育政策については既に触れたところであるが、産業教育政策について、「満州に対する移民も従来は農村における人口問題の解決から必要とされたが、今後は満州における産業計画を完成するための協力を目的とせねばならぬ」とし、「それには農民の移住よりもむしろ技術者の移住が必要であり、東亜協同体の建設には日本の技術に俟つべきものが大なのである」とのべている。更生教育政策については、「東亜諸民族の生活更生並びに民族優生の立場から考へねばならぬもので、……東亜民生の慶福を増進するために生活改善の運動をなすことが必要であり、これによつて民心を安定させ生活の愉快と希望とを持たしめねばならぬ。民族の協和といふことも要するにこの一点に帰するので、徒らに空虚な精神を鼓吹しても宣撫の工作にはならぬ」⁷⁰⁾とするのである。城戸の東亜新秩序建設の方策は、徒らな精神主義の鼓吹ではなく、「東亜民生の慶福を増進」する政策の実行という点にその特徴があった。抗日思想を克服し、東亜諸民族に「生活の愉快と希望」⁷¹⁾とを与えること、これが今後の興亜教育の課題であるとした。この点は、教科研の顧問である関口泰の著書『興亜教育論』⁷²⁾も同様である。宗像誠也は、関口の本を取り上げ、医療と実業教育を中心とする植民地教育政策の提言に賛意を表している⁷³⁾。

1938年12月から3ヶ月間、蒙疆聯合委員会の要員として大陸に赴いた留岡は、大陸政策は思想問題に捕らわれ過ぎていると批判する。そして蒙疆における教育政策の「根幹」は、「拋らしむべし、知らしむべし」であるとし、「蒙疆の政治と行政とは、蒙疆の人々に対して、政治に関する意識と関心とを骨抜きにし、その代りに、政治的関心を敢へて必要としないやうな、満足すべき生活を保障することを、その目標としなければならない」とのべる。また、「蒙疆では歴史教授は必要がない。若し歴史を教授する必要があるとすれば、それは

政治と外交を骨抜きにした、民生の向上と密接な関聯をもつ所の、産業史でなければならぬ……地理についても同様で、産業を中心とする産業地理でなければならぬ」⁶⁹とする。留岡は、軍事教練を導入し治安第一主義による青年教育を要求する軍部への「批判」を意図しており、軍事よりむしろ産業と経済方面へ青年を有効に誘導するためにこのように主張した。

留岡は、「日本内地の教育の伝統は、……国家の発展と国家の発展の方向とを指導する政治教育を制度化し施設化することが足りなかつた」⁷⁰とのべ、「国策」理解のための「政治教育」の必要を説いた。国内における「政治教育」は、植民地における非政治教育（抛らしむべし、知らしむべし）と裏腹の關係にあった。治安第一主義の軍部批判は、政治的隷属下での「民生の向上」に収れんしたのである。

興亜教育は、アジアの民衆を欧米帝国主義から解放する理念のもとに推進された。教科研は、この動向に応え、欧米帝国主義のアジア諸国に対する植民地教育政策の歴史と実態の究明を試みている。

周郷博は、「ヨーロッパの植民地教育がどういふ矛盾を暴露してきているか、そして、更にその事が、現に進みつつある大東亜共栄圏の建設に対してどういふ意味をもつか」⁷¹を究明することが何より必要とのべている。周郷は、米国のフィリピン支配の歴史を検討し、米国の学科課程、米国の教科書がそのままフィリピンに持ち込まれたとし、「英語があらゆる土着民に対して強制されたことはいふまでもなく、その教授用語は初期は勿論、今日に至るまで全然英語であり「学校外の生活に於ては雑然たる方言が使用されている」にもかかわらず、「約二八、〇〇〇の教師の中僅か三百名のみが米国人であるに過ぎず、教師の大部分は全く外国語で話さなければならない」⁷²とその実態を批判する。「フィリピンは過去四百年の間、或る時期にはスペインの為にスペインの教育を受け、或る時期にはアメリカのためにアメリカの教育を受けさせられて来た」とし、「支配者の教育を受け入れることにその大部分の勢力を費していたのであつて、自らの教育をその間に生長させる余裕が全くなかつた」とのべる。「この長い四百年の間に一面においては強制的な同化政策、他面においては非常な民族的圧迫」があつたが、しかし、「この二つのものによつて従来非

常に多くの民族に分裂してをつたフィリッピンが実は一つであるといふ意識がフィリッピン全民族の間にひろがって来ている」⁸⁷⁾と今後を展望する。また、仏領印度支那、英領マレー、蘭領印度における植民地教育政策の検討では、カナダの教育学者、フレッチャー (Basil, A, fletcher) の著書、*Education and Colonial Development* 「教育と植民地の発達」(1937年) を引用し、植民地教育の今後の望ましい発展の見通しを次のように示している⁸⁸⁾。

一、村落初等学校 (官立に非ず) が土着民大衆教育として最も適当な教育の形式である。これは、村落社会のセンターとなり、開明の焦点となるべきものである。……

二、両国語学校 (European-Native school) に於ては、その教授用語は土着民の日常使用する所の言語でなければならぬ。……

しかし、周郷は、欧米のアジア植民地教育政策史の検討から引き出された教訓を日本の植民地教育政策に結び付けることはしなかった。彼は「原住民に対して、我が国体の万邦無比なる所以を理解させ、共栄圏の共通語たる日本語に習熟させ」⁸⁹⁾る特別な工夫が必要であるとのべる。周郷は、本論文の「はじめに」で触れたように植民地における実験的「成果」に注目しており、彼の欧米植民地教育政策史研究は、「興亜教育」の理念のもとに日本植民地教育政策についてまともな批判を回避し、奉仕の学としての役割を演じたのである。

おわりに

以上、植民地教育政策に対する教科研の対応を探ってきた。対応を探ることで、教科研の決定的限界がいっそう明らかになったように思われる。

周郷は、欧米の植民地教育政策の問題点を指摘し、支配下における民族教育運動の可能性まで示唆しながら、ほとんどなんの論証もなしに日本の植民政策 (大東亜共栄圏の建設) はその問題点を克服できる卓越したものとして評価し支持してしまっている。城戸は、ポーランドに対するナチスのドイツ語強制の問題点を指摘する。宮原はアメリカにおける二重言語体制下での「困難と苦痛」の現状を明示し、その克服をさぐる実践を紹介している。しかしともに欧

米各国の植民政策分析から引き出された問題点を日本の現状に照らして検討することを怠っている。教科研の指導者たちもこの点では、伝統的な植民地認識から本質的に抜け出すことは出来なかったのである。すなわち日本の同化政策は欧米の植民地教育政策とは異なって卓越しているとの認識である。

城戸や阿部は、朝鮮の卒業生指導学校を評価し、日本における「社会と学校の結合」のあり方や生活教育実践の展望をそこから引き出そうとした。留岡は、蒙疆における教育政策は政治への関心を骨抜きにする「民生の向上」策であるべきと提言した。これらは見過ごすことのできぬ彼ら教科研の社会観の弱点であった。

それにしても、城戸は、なぜ、言語は民族の歴史と社会的秩序とを無視しては理解できないとのべ、言語生活のみを一国語でもって統制することの不当性を主張していたにもかかわらず、朝鮮における朝鮮語の禁止を支持し「国語全解運動」に賛意を表明したのであろうか。これはあきらかな矛盾であった。城戸は「国家的統制」を「民族固有の生活」に優先させることでこの矛盾を解決させてしまった。これは城戸自身における植民地認識の著しい後退であった。

彼は国家権力への関心をまともに向けることが出来なかったのであり、アジア諸民族の立場にたって問題を検討してみる態度が弱かったのであって、この点に彼の後退の最大の原因があったのではなかったか。矢内原忠雄や蔡培火らが植民地教育政策下における差別的実態を具体的に提示していただけに、問題は深刻であったといわなければならない。

-
- (1) 佐藤広美「留岡清男の「教育政策」認識（戦前）についての一考察——生産力理論への「偏向」を中心に——」『教育科学研究』第6号，東京都立大学教育学研究室，1987年。「東亜協同体論と教育科学——城戸幡太郎の「教育科学」についての一考察」『人文学報』No. 206，1989年。「戦時下教育科学研究会の職業技術教育論——戦時統制経済論との関係から——」『人文学報』No. 217，1990年。「宮原誠一における教育計画論の軌跡——戦時下の特質と戦後の再出発——」『教育科学研究』第10号，1991年。「戦時下における女性の『社会進出』と教育科学」『人文学報』No. 230，1992年。「児童文化政策と教育科学——内務省『児童読物改善ニ関スル指示要綱』（1938年10月）をめぐって」『人文学報』No. 240，1993年3月。

- (2) 古田健三「満州だより」『教育科学研究』第2巻第3号, 1940年3月, p. 30。
- (3) 周郷博「満州国教育への関心」『読書人』1942年9月, pp. 32—33。
- (4) 五十嵐頭は, 阿部重孝の「教育の機会均等」概念を検討し, それは「植民地人民を帝国主義のクビキにつなぎとめる」もので「最大の差別を容認している」と述べている(「教育の機会均等」宗像誠也編『教育基本法』新評論社, 1966年)。小沢有作は, 阿部重孝を例にあげ, 「日本の同化教育政策を欧米の植民地教育政策とは異質な卓越した政策として支持・評価する認識の方法が伝統的にみうけられる」とした(『民族教育論』明治図書, 1967年)。さらに城戸, 留岡などの教科研指導部の植民地教育論は, 「ニュアンスのちがいはあったとはいえ, 大東亜共栄圏を認めたいうえでの諸論議は, すべてアジア教育侵略論の性格を刻印されるもの」と断じている(『大東亜共栄圏』と教育』『激動するアジアと教育』明治図書, 1973年, 所収)。
- (5) 大石嘉一郎「『日本資本主義発達史講座』刊行事情」『日本資本主義発達史講座刊行五十周年記念復刻版 別冊1 解説・資料』岩波書店, 1982年。
- (6) 浅田喬二「日本帝国主義と植民地問題」『日本知識人の植民地認識』校倉書房, 1985年, 参照。
- (7) 秋笹正之助「植民地政策史」『日本資本主義発達史講座』第5回配本, 1933年3月, 改訂版, p. 15。
- (8) 鈴木小兵衛「最近の植民地政策・民族運動」同前, p. 22。
- (9) 秋草正之助, 前掲, pp. 28—29。
- (10) 武部欽一「朝鮮の教育」『教育科学』第1冊, 1931年10月, p. 5。
- (11) 近藤純子「蔡培火のローマ字運動——台湾日本教育史の一研究」『アジアの友』1986年1月, 参照。近藤は, 蔡の限界を次のように指摘する。蔡は「一般大衆のための啓蒙を唱えつつ, 植民地体制そのものを打破する姿勢はなかった。その運動は啓蒙主義的文化運動の域を出ず, 閉鎖的であった。」この指摘は十分に注意されてよい。しかし, 本論文で, 蔡を格別に注目するわけは, こうした限界は有したものの, なお, 教科研の主要なメンバーと比べ, 蔡の日本の植民地教育政策批判は際だっており, その意義を十分にみすえてよいと判断するからである。
- (12) 蔡培火「台湾の民族運動」『教育科学』第2冊付録『教育』第2号, 1931年11月, p. 28。
- (13) 同前, p. 31。
- (14) 浅田喬二「矢内原忠雄の植民論」『日本植民地研究史論』未来社, 1990年, 村上勝彦「矢内原忠雄における植民論と植民政策」『岩波講座近代日本と植民地 4 統合と支配の論理』岩波書店, 1993年, 参照。なお, 浅田は, 矢内原の限界を民族運動と階級運動との関連を中心に論じている。
- (15) 矢内原忠雄「蔡培火『日本々国民に与ふ』序」1928年3月(『矢内原忠雄全集』

- 第5巻, 岩波書店, 1963年, pp. 462-463)。
- (16) 蔡培火「『台湾教育』十月号に於ける国府氏の所論に就て」『教育』第5巻第1号, 1937年1月, p. 141。
- (17) 留岡清男「蔡培火著『東亜の子かく思ふ』」『教育』第5巻第11号, 1937年11月, pp. 122-123。
- (18) 蔡培火『東亜の子かく思ふ』岩波書店, 1937年, p. 178。
- (19) 留岡清男「ブラジル移民と教育問題」『教育』第2巻第7号, 1934年7月, p. 110。
- (20) 城戸幡太郎「国語政策」『教育学辞典』第2巻, 1937年, 岩波書店, p. 776。
- (21) 矢内原忠雄「民族問題」『教育学辞典』第4巻, 1939年, 岩波書店, p. 2221。
- (22) 飯田晃三「台湾の教育」『教育学辞典』第3巻, 1938年, 松月秀雄「朝鮮の教育」『教育学辞典』第3巻, 1938年。
- (23) 橋川文三「尾崎秀実と中国」『尾崎秀実著作集』勁草書房, 1977年, 第1巻, 野村浩一「尾崎秀実と中国」同第2巻, 尾崎秀樹「尾崎秀実と中国」同第3巻, 参照。
- (24) 尾崎秀実「支那の教育運動」『教育』第5巻第10号, 1937年10月。
- (25) 尾崎秀実「抗戦支那の政治経済情勢」1940年(『尾崎秀実著作集』第3巻所収, pp. 176-184)。
- (26) 井坂正一「(書評) 尾崎秀実『抗戦支那の政治経済情勢』」『教育科学研究』第2巻第12号, 1940年12月, p. 28。
- (27) 留岡清男「教育科学研究会の五大目標」『教育科学研究会の五大目標』『教育科学研究』第2巻第4号, 1940年4月。
- (28) 座談会「時局下教育国策を語る」『教育科学研究』第2巻第8号, 1940年8月, 座談会「時局下教育国策を語る」『教育』第8巻第9号, 1940年9月。
- (29) 石黒修『日本語の問題』修文館, 1940年。
- (30) 石黒修『日本語の世界化』修文館, 1941年, 前書き。
- (31) 輿水實「教育書評石黒修著『日本語の世界化』によせて」『教育』第10巻第4号, 1942年4月, p. 82。
- (32) 林晴登「朝鮮の或る月曜日」『教育科学研究』第2巻第3号, 1940年3月, pp. 29-31。
- (33) 城戸幡太郎「生活学校巡礼」『教育』第5巻第10号, 1937年10月, pp. 48-49。
- (34) 同前, p. 54。
- (35) 松月秀雄「朝鮮の青少年教育」『教育思潮研究』第13巻第1号, 1939年6月, p. 369。
- (36) 松月秀雄「朝鮮の卒業生指導学校」『教育科学』第1冊付録『教育』創刊号, 1931年10月, p. 46。
- (37) 林虎蔵『体験五年安山の卒業生指導』日韓書房, 1932年(『日本植民地教育政策

史料集成（朝鮮篇）第29巻』龍溪書舎，1989年，所収）pp. 1-6。

- (38) 同前，p. 248。
- (39) 同前，p. 43。
- (40) 松月秀雄「体験五年安山の卒業生指導の実際を観る」前掲書所収，p. 283。
- (41) 林虎蔵前掲書，p. 95。
- (42) 城戸幡太郎，前掲，p. 55。
- (43) 同前，pp. 55-56。
- (44) 同前，p. 56。
- (45) 阿部重孝「満鮮教育視察」『教育思潮研究』第11巻第2号，1937年4月，p. 179。
- (46) 林虎蔵，前掲書，p. 108。
- (47) 同前，p. 96。
- (48) 同前，p. 109。
- (49) 『朝鮮の教育（昭和13年）』朝鮮総督府学務局，1938年（『日本植民地教育政策史料集成（朝鮮篇）』前掲，第4巻，所収）。
- (50) 渡辺学「朝鮮の近代教育とは？」『朝鮮教育史世界教育史大系5』講談社，1975年，参照。
- (51) 武部欽一「朝鮮の教育」前掲，pp. 39-42。
- (52) 秋月孝久「朝鮮の全村教育の現状について——卒業生指導学校」『教育』第9巻第2号，1941年2月。
- (53) Shigetaka Abe; Education in Formosa and Korea 1932 Education Yearbook of the International Institute of Teachers College Columbia University 1931, TEACHERS COLLEGE COLLNMBIA UNIVERSITY. (『阿部重孝著作集』第8巻所収，日本図書センター，1983年，p. 486)
- (54) 蔡培火『日本々国民に与ふ』香柏社書店，1928年，pp. 52-53。
- (55) 同前，pp. 53-54。
- (56) 矢内原忠雄『帝国主義下の台湾』1929年（『矢内原忠雄全集』前掲）。
- (57) 阿部重孝「教育の機会均等」『教育学辞典』第1巻，岩波書店，1936年，p. 464。
- (58) 蔡培火『日本々国に与ふ』前掲，pp. 47-50。
- (59) 蔡培火「台湾に於ける国字問題」『教育』第4巻第8号，1936年8月，pp. 70-75。

蔡はまた次のようにいう。「私は教育上の機会均等，特に本島人の漢文能力の保存奨励を誰よりも強く主張した。何処かへ出稼ぐからには対岸，若しくは南洋が尤も適所だと誰でも直ぐ考へつく。それには彼処の人達よりも一倍の能力を有たなければ彼地でこれを黙々として受容れるものではない。況や漢文さへも知らないやうでは全く話にならぬではないか，此の要求への漢文だ！ 然るに台湾当局の教育方針は漢文廃止，国語画一の一点ばりである」（『台湾教育』十月号に於ける国府氏の

所論に就て」『教育』前掲)。こうした指摘は、すべて国語強制が著しく台湾民衆の教育の機会均等を侵している実態を示している。

- (60) 矢内原忠雄「植民政策に於ける文化」『教育』第7巻第4号, 1939年4月, p. 12.
- (61) 矢内原忠雄「軍事的と同化的・日仏植民地政策比較の一論」『国家学会雑誌』1937年(『矢内原忠雄全集』第4巻, p. 301)
- (62) 同前, p. 304.
- (63) 同前, p. 304.
- (64) 留岡清男「考へ方の転換」『コトバ』1940年6月, pp. 69—70.
- (65) 留岡清男「国語教育の疑義」『国語教育誌』1939年8月, pp. 3—5.
- (66) 例えば, 山田孝雄『国語尊重の根本義』白水社, 1937年, 同『国語の本質』白水社, 1943年, がある。山田は, 国語国字改良運動を国体問題と結び付けてそれに反対した。
- (67) 城戸幡太郎「国語政策と言語教育」『生活技術と教育文化』賢文館, 1941年, p. 125.
- (68) 城戸幡太郎「山本有三氏と国語問題」『国語運動』第3巻第4号, 1939年4月, p. 44.
- (69) 城戸幡太郎「現代の心理学と国語教育」『生活技術と教育文化』前掲, p. 98.
- (70) 城戸幡太郎「生活技術としての国語」『生活技術と教育文化』前掲, p. 120.
- (71) 城戸幡太郎「国語の歴史性と陶冶性」『生活技術と教育文化』前掲, p. 115.
- (72) 城戸幡太郎『国語表現学』賢文館, 1935年, pp. 368—369.
- (73) 城戸幡太郎「生活技術としての国語」前掲, pp. 118—127.
- (74) 同前, p. 127.
- (75) 宮原誠一「言語政策と言語教育—アメリカに於ける二重言語児童」『教育』第7巻第4号, 1939年4月, p. 84.
- (76) 同前, p. 87.
- (77) 座談会「『共栄圏の国語対策』を語る」『国策研究会週報』第16巻第1号, 1942年4月。
- (78) 城戸幡太郎「戦ふ朝鮮の教育(下)」『教育』第11巻第12号, 1943年12月, pp. 35—36.
- (79) 城戸幡太郎「興亜教育の三原則」『民生教育の立場から』西村書店, 1940年, pp. 47—48.
- (80) 城戸幡太郎「新東亜教育と東亜協同体」『民生教育の立場から』前掲, p. 39.
- (81) 関口泰『興亜教育論』三省堂, 1940年。
- (82) 宗像誠也「読書案内『興亜教育論』(関口泰氏著)」『教育科学研究』第3巻第1号, 1941年1月, pp. 24—25.

- ③ 留岡清男「蒙疆の教育と文化（其の三）」『教育』第7巻第12号，1939年12月，pp. 46-48。
- ④ 同前，p. 55。
- ⑤ 周郷博「大東亜共栄圏の教育」『教育』第10巻第2号，1942年2月，p. 41。
- ⑥ 周郷博「フィリピンの教育」『教育』第10巻第3号，1942年3月，p. 61。
- ⑦ 周郷博「フィリピン教育史について」『日本諸学研究報告第18篇（教育学）』1943年1月，p. 131。
- ⑧ 周郷博「大東亜共栄圏の教育」前掲，p. 50。なお，周郷博「仏領印度支那の教育及び教育政策」『教育』第8巻第3号，1940年3月，参照。
- ⑨ 周郷博「大東亜教育成立の根本条件」『帝国教育』第763号，1942年5月，p. 8。