

ナショナリズムとアメリカ植民地期のフィリピン人教員層

植民地における公共圏とその限界に着目して

岡 田 泰 平

はじめに 概念の整理

21世紀になり、植民地主義をどのように捉えるのかという点が、改めて問われている。というのも、植民地主義と切り離せない理念及び運動としてナショナリズムがあり、その結果として生じた国民国家の時代にわれわれが生きているからである。さらには、現在、植民地支配下やその後の脱植民地化の過程で生じた不正義を訴える声が多く挙がっており、その訴えは、多くの国家に対して向けられているからである。つまり、植民地主義とナショナリズムの関係を問い直すことは、極めて同時代的な側面を持っている。本稿では、植民地に生じた特定の職能集団に注目することにより、この関係を考察したい。具体的には、アメリカ植民地期フィリピンの公立学校におけるフィリピン人教員層の構成と行動、さらには、彼らの教育実践を見ていきたい。なお、本稿では、アメリカ植民地期とは、おおむね1901年の民政移行から1941年の日本軍によるフィリピン侵略までのことを指す。1935年にコモンウェルスという独立準備政府が発足するが、この政府の発足は、社会史上は分水嶺というよりも、植民地主義の継続性を表しているからである。

古典的な見解、例えば竹内好の見解では、アジアのナショナリズムは、反植民地主義のナショナリズムと捉えられており、それは解放のナショナリズムであり、良いナショナリズムであるとされてきた¹。しかし、現時点に立てば、独立後、これらのナショナリズムは、独裁政権を支え、民衆を抑圧する理念へと変質していったことは否めない。東南アジアでも、独立までは、ナショナリズムは、植民地知識人の多言語による思索と多様な思想の影響を受け、民衆に支持された運動であったが、独立以降は、官僚が担い、大量の行政文書に支えられ、開発主義を正当化する原理になってしまったと、評されている²。

中東研究者の板垣雄三は、アジアのナショナリズムの二面性を調停する理論を提示している。板垣によれば、地域とは、民衆の運動が、帝国主義及び民族主義に抗する場である。上述の古典的な理解においては、民族主義は、民衆の運動が発展して生じるものであり、その意味においては、植民地の民衆を代表した運動とされる。しかし、板垣の見解では、民族主義（本稿ではナショナリズムと同義と解する）は、民衆の要求を定式化し、「ある型枠に封じ込めようとする運動」であり、帝国主義とは共犯関係にある。そして、地域概念（n地域）も、現在の国民国家の領土に依拠す

るのではなく、民衆の運動の抗争の場として認識し、「民衆運動の組織性の質的發展（n地域における連帯の質的強化）」を捉えることこそを研究上の課題とすべき、と論じている³。

このアジアのナショナリズムに関連して、植民地主義をどのように捉えるのかという問題がある。この問題が最も先鋭化した形で論じられてきたのが、朝鮮史を巡ってであろう。一方では、植民地主義が、都市文化、志願兵制度、さらには、新たな学校制度や行政機構を持ち込んだことに注目し、植民地支配下においても、朝鮮人と日本人支配者が交渉し、公共圏が成立したとする主張がある⁴。他方では、そのような公共圏は、ごく一部の親植民地主義者が関与しただけであり、民衆が自律的な交渉を行うという空間は実質的には存在しなかった⁵、交渉が出来たとしても、その内容は限られ、交渉を通して、朝鮮人が自らに利する結果をもたらすことが出来たわけではなかったとし、公共圏が前提とするような政治資源をめぐる争いはなかった⁶、とする反論が提示されてきた。

公共圏が成立する統治形式では、暴力と脅しによる抑圧ではなく、文化的側面から、被支配者の同意を取り付けるヘゲモニー支配が成立したことが前提となる。この点に関しても、1920年代、30年代の朝鮮半島において、植民地官僚組織の末端が名誉職として機能しなかったことや、民衆の終末思想を挙げ、結局、朝鮮人民衆は植民地統治側が押し付ける価値観に恭順しておらず、ヘゲモニー支配が成立しなかったことが論じられてきた⁷。

本稿で扱うフィリピンにおいても、基本的には公共圏もヘゲモニー支配も生じなかったという認識を前提としたい。それは、端的には、植民地においては支配者と被支配者の間で、暴力による応酬が続いたことに示されている。植民地の征服戦争である比米戦争は1902年の平定宣言をもって一応の終結が示されるものの、ルソン島の南タガログ地方では1906年まで革命軍が残り続け、南部のスルー諸島では、1913年に至ってもアメリカ軍による大規模な軍事的弾圧が生じている⁸。その後も、1930年代には、千年王国運動や農民を中心とした政党が反乱を起こしている⁹。

なぜ植民地においてヘゲモニー支配が成立しないのか。その主たる要因は、植民地支配が常に異民族による「上から」の改革を志向している点にあると考えられるかもしれない。しかし、ヨーロッパ史でも、ヘゲモニー支配が成立させる社会関係において、その制度や規範は、基本的には「上から」つくられたものであり、また「いったん成立したヘゲモニーは、価値体系の定式化によって「上から」社会全体にのしかかる」とされる¹⁰。つまり、ヘゲモニー支配が上からの社会改革を目指すものであるということは、国民国家であっても、植民地であっても、さほど変わらないのである。

むしろ、ここで問われなければならないのは、植民地における植民地支配者と植民地住民の間にある文化の差異である。日本における政治文化研究を促した主だった著作の一つに、ロジェ・シャルチエの『フランス革命の文化的起源』¹¹がある。この著作では、公共圏の問題は、より具体的な読者層の成立や本の流通、パンフレットにおける表現や知識人の受容に向けられている。そして、このような公共圏の成立が、ヘゲモニー支配を可能にした文化的状況を作り出したとされる。訳者松浦義弘は、シャルチエの文化論の特徴を、次のように説明している。ある社会には「複数の競合

する「表象のシステム」があり、このシステム間の闘争が歴史の動態を作り出していく。その過程では、あるシステムは、ある表象を「独自の摂取＝利用」することにより、他のシステムとは異なる表象を生み出す。逆説的に、「文化財や文化的規範」と「独自の摂取＝利用」における違いが、システム間の区別を明らかにする。よって、松浦によると、この文化論は、「エリート文化と民衆文化の二分法」を前提としたものではなく、エリート文化と民衆文化が弁別化するのは、規範や表象の違いによってであると、説明する。それは、そもそも「エリート文化や民衆文化なるものが、ア・プリオリに存在しているわけではないからである。」¹²

しかし、この面において、大半のアジアのように近代植民地主義を経験した社会は、フランスのような伝統王朝から国民国家に移行した社会とは大きく異なっている。近代植民地社会においては、言語的にも、慣習の面からも、文化財からも、エリート文化＝植民地支配者の文化、民衆文化＝植民地住民の文化という形で明確な二極が生み出され、この二極を架橋し、ヘゲモニー支配を可能とする文化的共通性は極めて希薄だからである。言い換えれば、植民地において、エリート文化と民衆文化は、個別に分かれたものとしてア・プリオリに存在しており、近代植民地社会は、本質的に分断された社会である¹³。この側面から考えたとき、近代植民地主義が、どのような方法によって、エリート文化を浸透させようとしたのかが考察の対象となる。

アメリカ植民地期の公立学校教育研究

本稿の当座の目的は、ア・プリオリに存在したエリート文化と民衆文化の二区分を架橋する政策として植民地の教育を位置づけ、その担い手であったフィリピン人教員の役割を明らかにすることである。その集合体であるフィリピン人教員層は、植民地政策の下に出来上がった職能集団であり、植民地支配者層と民衆の間の中間層になることが意図されていた。上述の板垣の概念を使うと、フィリピン人教員は、帝国主義に協力するナショナリズムの担い手として、教育の名の下に、民衆の運動を「ある型枠に封じ込めよう」とした人々であり、植民地主義によるヘゲモニー支配確立のための協力者であった、と位置づけることができよう。以下では、初めにフィリピン人教員層の特徴を社会史として捉え、その上で、彼らの教育実践とその背景にあった思想を考察する。

アメリカ植民地期では、全て英語で教えられる公立学校教育（以下文脈に応じて植民地教育とも記す。なお、本稿では私立学校教育は検討しない）が制度として構築された。この教育政策は、植民地政策の中で、極めて重要な位置を占めていたが¹⁴、その担い手となったフィリピン人教員層に対しては、ほとんど、関心が払われてきていない¹⁵。その理由は、先行研究が、公立学校の所轄官庁であった教育局の資料や、アメリカ人教員の手記といった資料に依拠し、植民地教育における教育理念とその理念をもたらしたアメリカ人教員に集中してきたからである。アメリカ人教員の経験に則してこの教育の意義を考察する研究や¹⁶、アメリカ人教員が残してきた文書や彼らについての回顧録をまとめた論集が刊行されてきた¹⁷。このような中で、アメリカ人教員が、公立学校制度の

中心に位置し、フィリピンに革新的で近代的な価値観をもたらしたとの歴史観が、歴史全集やフィリピンの教育関連官庁のパンフレットで是認されてきた¹⁸。もっとも、近年においては、このようなアメリカ人教員賛美論のみではなくなっている。アメリカ人教員がフィリピン人に対する様々な差別意識を持っており、それはアメリカ本土におけるフィリピン系の人々への差別に繋がるものであったとの指摘や¹⁹、公的には平等の理念を掲げておきながらも、私的にはフィリピン人を蔑視していた二面性を追及する研究が出されてきた²⁰。

このように論じられてきた、アメリカ植民地主義の意図や、アメリカ人教員に対する賛美にも関わらず、結局は、植民地教育はヘゲモニー支配を確立できなかったことが、先行研究で示されている。この分野で大きな影響力を持ってきたメイの研究は、教育を社会改革の側面から捉え、アメリカ人の意図どおりには、社会改革が進まなかったことを論じている²¹。また、マーゴールドの研究でも、アメリカ人の持っていた差別意識が、フィリピン人の同意を得る際に問題となったことを示している²²。前者においては、フィリピン人の基層文化が問題であったことを示唆しており²³、後者では、そもそもアメリカ人が持っていた価値観こそが問題であったとしている。いずれにしても、植民地支配者と植民地住民の文化的な差異が、ヘゲモニー支配を阻んだことを示している。

このように概観すると、先行研究においては、三つの齟齬が示されている。第一には、植民地教育は重要な政策であり、その結果、学校制度が大きく広がったが、アメリカによるヘゲモニー支配が成立したわけではないこと。第二には、フィリピン人全体を代弁する人々（括弧付のフィリピン人）を立て、そもそも異質であったアメリカ文化の影響が色濃く残るエリート文化や、それを浸透しようとした植民地教育に対して、「フィリピン人」が賛同してきたこと。第三に、ヘゲモニー支配が成立したわけでもないのに、アメリカ植民地統治は「フィリピン人」の承認を得てきたことである。これらについては、植民地教育の効用という側面から一つの仮説を立てることができる。つまり、植民地教育を受けた人々は、アメリカのヘゲモニー支配を受容したが、逆に、植民地教育を受けなかった人々は、異なる形でアメリカ植民地統治に対応していった、と。先行研究において措定されている「フィリピン人」は、ひとまず、植民地教育を受けた人々であったと言える。フィリピン人教員層は、典型的に植民地教育を受容するとともに、媒介してきた人々から構成されており、この「フィリピン人」を代表していた。以下では、彼らが、アメリカ植民地主義のエリート文化（以下植民地エリート文化と記す）に対して、どのように対応をし、植民地エリート文化と民衆文化の境界領域でどのような役割を果たし、彼らの役割にはどのような限界があったのかという点を考察したい。

公立学校制度とフィリピン人教員

初めに、明示的な事実として、学校数と教員数の変遷を確認しておきたい。詳細については、既に発表してきた論文に譲りたいが²⁴、表1はほぼ10年ごとにまとめたものである。

表1 学校数と教員数

年	学校数A	内、小学校数B	占有率(B/A)	総教員数C	内、アメリカ人教員数D	占有率(D/C)
1900年代	2,285(1904)	2,250(1904)	98.5%	5,550(1906)	831(1906)	15.0%
1910	4,531	4,493	99.2%	8,862	732	8.3%
1920	N/A	N/A	N/A	17,575	341	1.9%
1930	7,821	7,694	98.4%	28,519	263	0.9%
1940	12,083	11,969	99.1%	43,717	81	0.2%

注：1900年代の行の数値は、()内の年のものである。

表1では、アメリカ植民地期を通して、右肩上がりで、学校制度は拡大してきたことが確認できる。しかし、このような努力にも関わらず、学齢児童数に対して、学校が十分に建設されたことはなかった。例えば、コモンウェルス政府が樹立した1935年であっても、学齢児童数の65.7%しか小学校に登録されていない²⁵。また、1910年には、小学校7年、高校4年という学制が定着するが²⁶、表1によると、学校のほぼ全てが、小学校に集中しており、高校へと繋がる学歴のレールが敷かれたとは言えない。さらには、先行研究においては、アメリカ人教員に対して多大な関心が払われてきたものの、アメリカ人教員数はフィリピン人教員数と比べると、総じて少なく、特に1920年代以降は微々たるものだった。ほとんどの小学校教育は、1900年代初頭を除いて、フィリピン人教員によって担われてきた。

また、このようにして、増加したフィリピン人教員も同一の形態で雇用されたわけではなかった。フィリピン人教員は、島嶼教員 (insular teachers) と町教員 (municipal teachers) に大きく分けられた。アメリカ人はほぼ全てが島嶼教員であったことから、前者はアメリカ人教員に準じたものであった。島嶼教員の場合は、官僚試験に合格し、その給与は植民地議会で決定され、植民地全体の財政から支払われた。町教員の場合は、各州に対応した学区の督学官に任命を受け、その給与の額は町ごとに異なり、各町の財政から支払われた。表2は、フィリピン人の島嶼教員と町教員の関係を10年ごとに表したものである。

表2 教員数の内訳と給与

年	総教員数A	フィリピン人 島嶼教員B	占有率(B/A)	フィリピン人 町教員C	占有率(C/A)	Bの平均給与*	Cの平均給与*
1900年代	5,550(1906)	324(1906)	5.8%	4,395(1906)	79.2%	N/A	N/A
1910	8,862	1,010	11.4%	7,120	80.3%	535.9	219.5
1920	17,575	1,443	8.2%	15,563	88.6%	861.1	454.3
1930	28,519	1,796	6.3%	25,151	88.2%	1,477.6	621.0
1940	43,701	2,241	5.1%	39,982	91.5%	1,418.6	605.4

*単位はペソ。注：1900年代の行の数値は、()内の年のものである。

フィリピン人教員の増加分は、主には町教員によって担われ、1910年以降、島嶼教員の比率は減少し続けた。別稿においては、アメリカ人教員とフィリピン人教員の平均給与と差を検証した²⁷。

そこでは、前者は後者と比べ、後者が町教員の場合、12.7倍～5.9倍の給与差、後者が島嶼教員の場合、5.2倍～2.6倍、後者が島嶼教員でなおかつ正教員という前者に対して同地位の場合でも、ほぼ2倍の給与差があった（正教員については後述する）。表2によると、フィリピン人島嶼教員は、フィリピン人町教員のおよそ1.9倍から2.4倍の給与を得ていた。つまり、植民地教育の教員は、アメリカ人教員 フィリピン人島嶼教員 フィリピン人町教員と序列化されており、このうち、アメリカ人教員 フィリピン人島嶼教員という区分は、出自に規定された区分であった。アメリカ人教員が、フィリピン人より高い給与を得て、フィリピンの教職に就くことは、著名なモンロー調査²⁸によっても追認されている。民主主義の教育システムを知ることや、英語を教える教員が必要であるからとの理由を付している²⁹。実態としては、アメリカ人という出自が、植民地エリート文化の源泉と位置付けられ、そのことが植民地教育の教員職の編制において意味を持ち続けたのである。

むしろ、ここでの要点は、フィリピン人島嶼教員 フィリピン人町教員の関係である。この関係が、固定的なもので、町教員が島嶼教員になることがなかったのか、それとも、流動的で、島嶼教員への昇進が可能であったのかという点を検討してみよう。そもそも、学校教育制度を作り出した1901年のフィリピン委員会法令74号17条には、師範学校が作られ、教育方法が教えられると述べられている³⁰。また、この規定に則して、1900年代初期には、フィリピン各地に派遣されたアメリカ人教員がフィリピン人教員に対する教育を行い、マニラなどでの教員養成の夏期講習会が開かれたことが述べられている³¹。このようにして始まった公教育制度において、小学校教員に求められる要件は、時が経つにつれて高まっていった。1900年代には、優秀な生徒がアスピランテと呼ばれる教員となり、小学校低学年（1年～4年）を担当したことが報告されている³²。アスピランテは、1910年代中頃までは、その人数は減少しつつも、教育に従事していた³³。1913年になると、町教員 この時期、その大半は小学校低学年の教員だったと思われる になるには、小学校を卒業することが求められていた³⁴。1924年になると、マニラのフィリピン師範学校が、高校での師範コースを卒業することが、小学校教員には求められた³⁵。

教育局は、フィリピン人は町教員とすることを計画していた。しかし、フィリピン師範学校や、1908年に開設されたフィリピン大学が多くの卒業生を輩出するようになると、アメリカ人とフィリピン人の学歴差が縮まり、学歴を理由にアメリカ人を優遇することが困難になった。さらには、他の官僚職と同様に、早晩に離職し、アメリカ本国に戻っていくアメリカ人教員の職務を、フィリピン人教員が引き継ぐとき、当然のことながら、フィリピン人教員は同等の給与を求めた³⁶。このような背景から、当初はアメリカ人のみと計画されていた島嶼教員職にも、多くのフィリピン人が就くようになった。1910年代半ばまでには、フィリピン人向けに、準教員（junior teacher）という階級が作られ、アメリカ人教員に付与された正教員（senior teacher）との差別化が行われた。1910年代半ばには、準教員の資格は、フィリピン師範学校やフィリピン大学教育学部の卒業生には自動的に与えられた³⁷。また、さほど学歴の高くない教員が雇用されている状況の中で、準教員

試験の受験資格は厳しいものではなかった。『教育局職員手帳』は1911年、1917年、1927年と三度発行されているが、ようやく1927年版で、準教員試験の受験資格として高校卒業が求められている³⁸。さらには、一度、島嶼教員になり、定められた職業経験と受験資格を満たせば、準教員であれば正教員、正教員であれば督学官と、より上位の位階を目指すことができた³⁹。つまり、能力主義が、フィリピン人教員の雇用上の理念であった。その結果、官僚試験用の参考書が教員向けの雑誌に宣伝され、また、準備をせずに準教員試験を受けることのないようにと、教育局が回覧をまわすほど、受験熱が高まった⁴⁰。

フィリピン人教員の出自と足跡

それでは、このような能力主義に支えられた教員制度に、どのようなフィリピン人が参加することが可能であったのだろうか。島嶼教員は、『フィリピン官僚名簿』(The Official Roster of Philippine Services)に記載されており、年度によっては出身地方を確認することができる。しかし、ある時期の島嶼教員がどのような足跡を歩んできたのかという点は、『名簿』からも、統計資料からも見えてこない。また、教員のキャリア形成については、同時代の研究論文も、管見のかぎり存在しない。そこで、アメリカ国立公文書館の島嶼局資料に収められているフィリピン人の履歴書から島嶼教員に至る足跡を見ていきたい⁴¹。これらの履歴書は、当該人物がアメリカへの国費留学生となったから、島嶼局資料に残されているわけであり、学歴上は非常な成功を収めた人々のものである。その意味では、偏った資料ではあるが、それでも、フィリピン人教員のキャリア形成については、一定の示唆を与えるものであろう。表3は発見できた25名分の履歴書を表にしたものである。

表3 履歴書に見る教員の足跡

番号	氏名	性別	生地	小学校低学年	小学校高学年	高校	フィリピンの大学	町教員の経験
A1	Salvador, Celedonio	男性	生地の地方区分 ナガ, 南カマリネス CP	ナガ Pr, 南カマリネス CP; ナガ Pub, 南カマリネス CP	フィリピンの師範学校 ナガ, 南カマリネス CP	アメリカでの高等教育機関 ---		
A2	Jose, Esteban L.	男性	ピコル ドウマゲッテイ, 東ネグロス CP	ナガ, 南カマリネス CP	---	インディアン大 ---		あり
A3	Clemente, Tito	男性	ピザヤ ラオアグ, 北イロコス CP	ドウマゲッテイ, 東ネグロス CP	フィリピン師範学校 ---	ミシガン大 フィリピン大		あり
A4	Villa, Maria	女性	イロコス セブ, セブ CP	---	師範学校 (詳細不明) セブ, セブ CP	カンザス大; コロンビア大 フィリピン大		
A5	Naval, Macario	男性	ピザヤ サンフェルナンド, バンバンガ CP	セブ, セブ CP セブ, セブ CP	---	クラークろう学校 フィリピン大		
A6	Trillo, Caridad	女性	中部ルソン フトウアン, アグサン CP	サンフェルナンド, バンバンガ CP	---	アイオワ州立師範学校, スタンフォード大 シリマン大		あり
A7	Carreon, Manuel L.	男性	北部ミンダナオ サンフェルナンド, バンバンガ CP	フトウアン, アグサン CP	---	オハイオ州マイアミ大; コロンビア大 フィリピン大		
B1	Vibar, Salustiano	男性	中部ルソン カマリグ, アルバイ MU	サンフェルナンド, バンバンガ CP	---	ネブラスカ大; ミネソタ大; コロンビア大; シカゴ大 ---		あり
B2	Cevallos, Felipe O.	男性	ピコル ギノバタン, アルバイ MU	アルバイ Pr, アルバイ MU	---	ミネソタ大 フィリピン大 ロスバニオス校		あり
B3	Milaor, Lazaro	男性	ピコル サントトマス, バタンガス MU	ギノバタン, アルバイ MU	---	ウイスコンシン大 フィリピン大		あり
B4	Tirona, Ramona S.	女性	南部タガログ イムス, カビテ MU	パコ, マニラ タナワン, バタンガス MU	---	フィリピン大; Escuela de Derecho de Manila ミラースピ州立師範学校; ベンシルベニア大; シカゴ大 フィリピン大		
B5	Cabangbang, Catalino	男性	南部タガログ カブガオ, 南イロコス MU	---	---	NY School of Social Work シリマン大; フィリピン大 カリフォルニア大		
B6	Langcaon, Prudencio	男性	イロコス オアス, アルバイ MU	カブガオ Pr, 南イロコス MU カブガオ Pr, 南イロコス MU; マグシナル, 南イロコス MU	---	アルバイ, アルバイ CP フィリピン大		あり
B7	Victorino, Leodegario	男性	ピコル マリキナ, リサール MU	オアス Pr; 同 Pub, アルバイ MU; ギノバタン, アルバイ MU	---	スタンフォード大; ハーバード大 フィリピン大 コロンビア大		あり
			南部タガログ	マリキナ, リサール MU サンパロック, マニラ	---			

B8	Cayo, Florentino	男性	1892年10月22日	マラボン, リサール MU 南部タガログ	マニラ Pr マラボン, リサール MU; 通信教育	ハシッグ, リサール CP ---	---	あり
B9	Bermejo, Fernando V.	男性	1893年2月22日	バナイ, カピス MU ピザヤ	バナイ, カピス MU カピス, カピス CP	カピス, カピス CP フィリピン師範学校	---	あり
B10	Bugante, Faustino	男性	1894年2月15日	ディングレ, イロイロ MU ピザヤ	ディングレ, 同 Pub, イロイロ MU イロイロ, イロイロ CP	イロイロ, イロイロ CP フィリピン師範学校	---	あり
B11	Tabunar, Gabino	男性	1894年2月19日	バクノタン, ラウニオン MU 中部ルソン	バクノタン, ラウニオン MU サンフェルナンド, ラウニオン CP	サンフェルナンド, ラウニオン CP フィリピン師範学校	---	あり
B12	Lopez, Estanislao R.	男性	1895年5月7日	ピンマレイ, パンガシナン MU イロコス	ピンマレイ, パンガシナン MU リンガエン, パンガシナン CP	リンガエン, パンガシナン CP ---	---	あり
B13	Imperial, Benedicto	男性	1897年7月10日	サンエステバン, 南イロコス MU イロコス	---	ピガン, 南イロコス CP ---	---	あり
B14	Cobangbang, Jose	男性	1899年4月15日	アルカラ, パンガシナン MU イロコス	---	リンガエン, パンガシナン CP ---	---	あり
C1	Trinidad, Venancio	男性	1889年10月5日	タリサイ, バタンガス B/MU 南部タガログ	タナワン, バタンガス MU タナワン, バタンガス MU	マニラ フィリピン師範学校	---	あり
C2	Lardizabal, Gregorio	男性	1894年11月16日	サンホセ, バタンガス B/MU 南部タガログ	サンホセ, バタンガス B/MU サンホセ, バタンガス B/MU; バタンガス, バタンガス CP	バタンガス, バタンガス CP フィリピン師範学校	---	あり
C3	Jara, Josefa	女性	1894年1月21日	マンドゥリアオ, イロイロ BA ピザヤ	ラバス, イロイロ BA イロイロ, イロイロ CP	イロイロ, イロイロ CP フィリピン大	---	あり
D1	Morente, Purificacion	女性	---	---	---	フィリピン師範学校 ---	---	あり
					ボアク, タヤバス MU	フィリピン師範学校	---	あり

略称： Pr - 私立学校、 Pub - 公立学校（私立学校との対比を示す場合のみ表記。無表記は公立学校） BA - バリオ、 MU - 街区、 CP - 州都、
" --- " - 記載なし。

注： C1, C2のタリサイ、 サンホセは街区とバリオの両区分に記載がある。時代背景をかんがみ、 本稿ではバリオと理解する。

これらのフィリピン人はおおむね 1880 年代、90 年代に生まれ、1890 年代、1900 年代に小学校教育、1900 年代、10 年代にフィリピンでの高校教育や大学教育を受け、1910 年代末や 20 年代初頭にアメリカでの教育を受けている。番号は、A は州都出身、B は街区出身、C はバリオ出身とした⁴²。このように出身区分に注目する理由は、この時代においては、居住地域が社会階層におおむね関連していたからである。19 世紀末のフィリピンの農村地帯は“población”と呼ばれる街区とバリオと呼ばれる周辺集落から出来ていた。街区には教会や役場、裕福な人々の家などがあり、農民はバリオに住み、ミサや労働に従事するために中心部にやってきた⁴³。バリオ 街区 州都という出身地域の相違が、貧困からより豊かな人々へという社会階層に準じていた。1900 年代には全人口の 82% がバリオに住んでいたと報告されている⁴⁴。一方では、人口の大部分が、バリオに住んでいる社会であって、履歴書に示された 25 人の内、21 人が街区または州都出身であるので、より豊かな人々が学歴上の成功に有利だった。他方では、州都出身者が 7 人であることに対して、街区出身者が 14 人であることは、教育機会が州都のみではなく、街区にまで広がっていたことを示している。また、C2 や C3 の事例は、バリオ出身者が、バリオで教育を受け、その後、より高次の学校に通えたことを示している。バリオに生まれても、個人の努力や能力によっては、成功を収めることが可能だったことを示している。このように見ると、州都に住むやや豊かな人々の方が、学歴の階段を上り、成功を収める可能性が高かったことは否めないが、そのような成功は、街区出身者にも、可能性は低い、バリオ出身者にも開かれていたと言える。

また、島嶼教員に至るまでの補助的な制度が、アメリカ植民地初期から作り上げられていった。25 人中 15 人が、町教員として勤務経験があった。出身の街区や州で町教員となり、その後、働きながら学歴を積むこともできた。その他には、高校やフィリピン師範学校のようなより高次の学校へ通うための奨学金制度が整備された⁴⁵。

では、自らの努力によって、教員としてのキャリアを歩んでいくという経験は、ジェンダーや出身地方の面で、どれほどフィリピンに浸透していたのだろうか。25 人中、20 人が男性であり、男性優位は否めないが、それでも、女性も成功している。出身地方に関しては、南は北部ミンダナオから北はイロコス地方まで幅広く、大きな地域偏差も見られない⁴⁶。彼らは、より高次の学校に通うに従い、州都やマニラへと旅することになった。B 区分の街区出身者を見てみると、14 人中 10 人が出身州の州都の高校に通った。全事例の 25 人を対象とすると、19 人がマニラでの高等教育機関に通学した経験がある。また、19 世紀末の私立学校は、おおむねスペイン語の学校であったが、6 人が小学校では私立学校に通っている。地方からマニラの高等教育機関へ、また町のスペイン語私立小学校から州都の英語公立高校へというような移動は、地方言語での生活や、スペイン語の学習から、英語での学生生活への移行を示している。学校においては、授業のみならず、学内の新聞や、異なる地方の出身者との意思疎通、さらには学術や流行についての会話など、英語が使われたことだろう。つまり、アンダーソンが主張する「巡礼」とナショナリズムの関係のように⁴⁷、これらの教員はバリオや町から、州都を経て、マニラへ行き、そこで他の地方から来たフィリピン

人に会い、新しいリンガ・フランカである英語を使用したのである。この過程で、彼らは、言語を含め、植民地エリート文化を身につけていった。

フィリピン教員の文化と組織

このように教員の上層部は、植民地エリート文化を担う層になっていった。では、実質的には教員の大部分であった町教員は、この植民地エリート文化とどのような関係にあったのだろうか。本節では、初めに、学校が何を象徴し、どのような教員の文化を育てていったかを論じ、その上で、その中での町教員の役割に言及したい。

教育局による「上から」の改革としては、学校では進んだ技術や巨大な建造物を地域住民に見せ、また、彼らを巻き込んだ新しい組織を創りだすことを目指した。実業教育の授業で作られた製品や学校の農園からの収穫物の展示、収穫物を利用した料理方法の実演、さらには、収穫物の大きさをめぐる競争は、1910年代に幅広く行われた⁴⁸。さらには、身体を鍛えるために体育の授業も導入され、野球などの体育競技会も開かれている⁴⁹。教育局は、ボーイスカウトやPTAも奨励し、1920年代になると、これらの組織は定着していった⁵⁰。教育現場においても、映写機、蓄音機、ラジオといった、その時代の新しい技術が使われた⁵¹。州都には二階建ての巨大建築物が高校校舎として建てられたし、街区のコンクリート作りの小学校校舎では、映画の上映や、コンサートなどが行われている⁵²。報告書類には、きれいな校舎やよく整備された校庭の写真が数多く掲載されている。その中には、星条旗の下で、生徒が行儀よく並んでいるものや、校庭で野球が行われているものが含まれている⁵³。

このような学校を中心とした植民地エリート文化の浸透に尽力したのが、フィリピン人教員層だった。そもそもフィリピン人教員の組織化は、アメリカ人教員の下で教育方法を学んだときから始まったと言ってよいだろう。教育講習会は、1901年のマニラで早くも行われている⁵⁴。このような講習会を、教員のキャリア形成の重要な一部としたのが、バギオの夏季講習会だった。バギオは、アメリカ人がルソン島山岳部に開発した避暑地であり、1908年に始まったこの講習会は、当初はアメリカ人教員の集まりとして発足したが、1913年ごろから多くのフィリピン人教員が参加し始めた⁵⁵。夏季講習会では、モデル授業や、教員の研究発表、外部からの専門家の講演、督学官の会合など教育そのものに関連するものの他に、野球などの体育競技会や近隣の山々へのハイキング、社交ダンスやコンサートなども行われ、教員としての一体感を作り出す行事も行われている⁵⁶。

その後、休暇を利用し教員が集まり、教育の質を高めると共に、社交を通じ、教員の一体感を上げていくことが、定式化していく。1920年代になるとマニラやバギオ以外でも、主要な地方都市で夏季講習会が行われていく⁵⁷。また、数百人が各地から集まってくる大規模な講習会のほかに、州レベルや、州内の地域、町（街区とバリオを合わせた行政区分）といったレベルでも講習会が開かれていく。それらの講習会では、特定科目・実業教育・体育教育のモデル授業、監督教員

による教育政策の講義、新しい統一テストについての説明などが行われた。また、州レベルでは、監督教員だけを集めた講習会など、特定の役職を対象にしたものも開かれるようになった。社交としては、ダンス、体育競技会、コンサート、お茶会がよく開かれた⁵⁸。さらに、州レベルの講習会では、社会的地位の高い人々が参加している。例えば1926年の東ネグロス州の講習会では、フィリピン人の州知事と弁護士、アメリカ人のシリマン大学の学長の後に、当地を訪れていた中国人外交官がスピーチをしている⁵⁹。教員であることは、講習会に参加し、植民地エリート文化に直接に接する機会を得ることを意味した。

教員の職業的な連帯感を表すものとして、1920年代半ばになると、州・町レベルで教員団体が多数結成されている。これらの団体は、会報の発行、講習会へ参加する教員に対する金銭的補助、各地の講習会の企画と運営、教育研究、住民に対する識字教育などを行っている⁶⁰。1925年には、全植民地レベルの団体として、「国民教員同盟」⁶¹が発足した。この団体を立ち上げるに当り、フィリピン大学教育学部長で同団体の代表であったフランシスコ・ベニテスは、民主主義（democracy）を定着させるために教育を助け、教員職を専門職にしなければならないと主張し、さらには専門職とするためには、相互扶助と労働環境の改善が必要であると述べている⁶²。この団体は数年のうちに巨大な組織へと変貌した。1926年の総会には200名程の支部代表者が参加している⁶³。具体的な活動としては、台湾、中国、日本に視察団を派遣しているし、1931年の「世界教育団体総連盟」（World Federation of Educational Association）の大会にも人員を送っている⁶⁴。その他には、教員の利益団体の側面も持っており、教員の年金と他の官僚職の年金を統合する法案に際しては、支部及び関連団体と共に、反対決議を挙げている⁶⁵。このような中で、この団体は、基本的には、教員間の給与格差の縮減を目指す運動を行っている。1932年の財政危機の中で、教員給与が削減されることになると、法案として出されている新規の給与査定に反対するとの決議を、200ほどの支部・関連団体と挙げている。そこでは、アメリカ人の給与が高すぎることに、町教員の給与が低すぎることを批判している⁶⁶。

このような講習会や教員職業団体にみる教員の文化では、島嶼教員と町教員との差異は強調されなかった。町教員も講習会のモデル授業を行うなどの役割を果たしていたし、より規模の大きい講習会へも参加した⁶⁷。また、町教員を含んだ教員全体が、講習会への参加や専門誌の購読などを通して、教育の専門家としての能力を高めることが期待されてもいた⁶⁸。社交の場においても、町教員は、島嶼教員と同様に参加していた。アンダーソンの論じる「巡礼」に、その頻度や行動範囲は異なるとしても、町教員も参加していたのである。このような背景の中で、準教員試験の合格者が、専門誌の地方欄で紹介されるなど、島嶼教員はその地域の優秀な教員として位置づけられた⁶⁹。逆の見方をすれば、アメリカ人教員とフィリピン人教員という人種的区分と異なり、島嶼教員と町教員という能力的または経験的な区分の間では、給与差があっても、特段、町教員が島嶼教員に反発する理由がなかった。これらの点から、島嶼教員が恭順していた植民地エリート文化に、町教員も順応していったと言えよう。

町教員を含んだ教員職の専門職化は、逆に教育に貢献する教員像を作り出した。二つ例を挙げよう。植民地期を通して、町教員の給与は不適切に低いものと認識されていた。植民地期を代表する研究では、1920年代末から1930年代初頭の状況を指し、小学校のクラス担任の町教員は「伝達係」よりも安い「貧窮するほどの給与」しかもらっていない、と描写している⁷⁰。この安い給与に加え、町の財政が悪化し、学校を閉鎖しなければならない場合、町教員は失職した。1925年9月の『フィリピン教育雑誌』(PEM)によると、イロイロ州サラという町は、このような状況にあった。財政上の理由から、町の小学校が閉鎖されることになったが、同小学校に雇用されていた町教員は、「子供達に公教育を受ける権利がある」とし、寄付金からの給与で我慢する、または、寄付金が集まらないようであれば、「町政府と教育行政による適切な措置がなされるまで」無償で働くとの決議を挙げている。つまり、ここには生活を度外視してでも、教育という自らの専門において、町に貢献したいという意識が見られる。

安い給与と不安定雇用の問題があった反面、教員職に就くことは、島嶼教員とならずとも、一定の満足感を与えるものだった。次の事例は、1950年代初頭に実施された全国規模の地方史調査報告に含まれていた資料である。調査報告内のバタンガス州のピナッグツングランというバリオのファイル⁷¹には、ドミンゴ・アンダルという町教員の足跡を記した自伝があった。アンダルはこのバリオに1895年に生まれ、近くのバリオ、サンホセの小学校を卒業したのち、バタンガス市の高校に通い始めたが、家計が厳しかったので、家族はアンダルが故郷で教職に就くことを望んだ。アンダルは高校を辞め、ピナッグツングランに戻り、小学校で教え始めた。そこで15年間教え、その後、近隣のバリオ、アヤで5年間教え、20年の教歴と共に退職した。1950年初頭の時点で、彼は年金生活者であり、「家族に囲まれ、[教員として]長く行った貢献の果実を楽しんでいる」と自らを描写している。報告書によると、ピナッグツングランは教育熱心なバリオであり、非識字者はごく僅かしかない。この自伝が資料として報告書に組み込まれたこと自体、アンダルが、教育を通じてこのバリオに貢献した名士として位置づけられていることを示している。

つまり、町教員として働くことは、植民地エリート文化を下方に拡げていくという営為に加担したのだが、町教員にとっては、それは当該の町やバリオをより良くするために、自らの労力や人生の一部を費やすことを意味した。彼らにとって、町教員であることは、生活のためであったとしても、自らの矜持を満たすものでもあった。言い換えれば、植民地主義のヘゲモニー支配は、町教員までは到達していた。

植民地教育を貫く思想

このように、アメリカの植民地教育は、19世紀末には既に広く展開していた教育制度をさらに拡張したので、教員は幅広い層から構成されていた。さらには、フィリピン人教員に関しては能力主義が基調となっていたので、出自を拠り所として高位置を占めていたアメリカ人教員がいなくな

るにつれて、教員制度はより純粋に能力を反映したものとなっていった。この点から、町教員であっても、島嶼教員であっても、その上の督学官であっても、自らがそれ相応の位階にいると認識し、自ら位階と他の位階との差は、おおむね納得のいくものであったと言える。

しかし、植民地教育において、アメリカ的なものを主とした植民地エリート文化を、民衆文化に育まれたフィリピン人教員が好んで教えたということは、何を意味しているのだろうか。この問いは、ここまで見てきたような社会史的な位相ではなく、思想史的な位相において、答えられなければならない。つまり、教員の意識の中で、植民地エリート文化のどのような要素が、教えるに値するものとして認識されたのかという点を追求する必要があるだろう。

別稿において、アメリカの革新主義時代の教育思想が、フィリピンにもたらされたこと、さらには、その教育思想はフィリピンの農村にはびこる民衆文化を改造することを目的としていたことを論じた⁷²。フィリピン人を農村におけるボス支配から解放するためには、読み書き能力と「民主的」な価値を与えなければならないとし、「知性的な世論」を作り出すことが、植民地教育の目的であった。英語を小学校初学年からの教授言語として採用した理由の一部にも、その「民主的」な価値がアメリカを起源としているとの、アメリカ人官僚の自負心があった。そして、このような「民主主義」のために幅広い教育が必要であるとの考え方は、アメリカの公教育の歴史から得た教訓であった。この点から、植民地教育の中心的課題は、この「民主主義」の担い手となる「市民」を作り出すことだった。そこで、以下では、この「市民教育」が残した痕跡をたどってみたい。

フィリピンの「市民教育」は、「少年共和国 (Junior Republic)」⁷³と呼ばれるアメリカの革新主義時代の教育実践の影響を大きく受けていた。これはキューバなどの米西戦争によってアメリカが影響を及ぼすようになった地域における若年層や、ニューヨークなどの大都市における移民や貧困層の非行少年に対しても行われた⁷⁴。「少年共和国」の方法とは、擬似的な「民主主義」を学校や少年院に作り、「自治」を行わせることを目的とした。

フィリピンにおいては、官僚の回顧録や、先行研究においては、「市民教育」は公立学校のそれよりも、囚人の訓化の方法として論じられてきた⁷⁵。よく知られた事例であるイワヒッグ流刑地の「市民教育」では、流刑地を開拓し、土地を与え「入植」させることを基本としていた。労働をすることにお金を与え、お金が溜まれば、様々な恩恵を得ることができた。新参者は囚人服を着て、最も辛い道路建設に従事したが、お金が貯まれば、自らの土地を持ち、家を建てた。さらには、家族を呼び寄せることも出来た。流刑地には、囚人からなる警察官を配置し、囚人の警察官が流刑地の規則に違反した者を摘発し、囚人の裁判官が違反者を裁いた。さらには、囚人からなる議会を作り、大統領を選出させ、規則を作らせた。ただし、釈放の決定や他の刑務所への移管は、イワヒッグ流刑地の所長の権限で行われるわけであり、囚人の「民主主義」には、最終的な自己決定権は与えられていなかった⁷⁶。

同様の「市民教育」は、フィリピンの学校でも幅広く行われた⁷⁷。「生徒政府 (student government)」に関する記事は多数見られる。最も詳細なものの一つが、フィリピン北部のアブラ

州ラガンギランにある農業高校についてである⁷⁸。この「生徒政府」は1918年にフィリピン人校長の指導のもとで始められ、フィリピンの平均的な町をモデルにしており、三権分立を尊重した形で、立法府・行政府・司法府が作られた。選挙は毎年5月に行われ、政党が綱領を明らかにし、候補を立てるなどし、盛況であった。役職は、大統領や議員のように生徒及び教員によって選出されるもの、裁判官、主任料理人、会計など、校長に任命されるもの、さらには、警察のように、教員アドバイザーが課す試験に合格した上で、議会によって任命されるものと分かれていた。様々な役職の中では、示唆的であるのは警察である。その役割とは、生徒の義務労働への参加を確認すること、行事などにおいては秩序を維持すること、規則違反者を摘発すること、欠席生徒を訪れ、本当の欠席の理由を確認すること、夜間パトロールとなっている。規則として、喫煙や飲酒、ギャンブル、盗みの他に、「方言での会話」や「手で食べること」が禁じられている。規則違反者として摘発された者は、法廷において裁かれ、有罪となった場合は、罰金または一日8時間までの労働義務が課せられる。この「生徒政府」の結果、生徒は「規律 (discipline)」上の問題を起こすことができなくなり、教員と生徒の関係が良好になったとのことである。「生徒政府」では、一応は生徒の「自治」に基づき規則が作られるので、不正欠席の撲滅、英語使用の強制、手食の禁止など、植民地教育が求める行動規範に、生徒は自発的に従ったことになる。

それでは、フィリピン人教員は、どのような意識から、このような「市民教育」を行ったのだろうか。ここでは、1930年代後半のコモンウェルス期にマニラ近郊のサンフランシスコ小学校において行われた「少年コモンウェルス (Junior Commonwealth)」の背景にある思想を見てみたい。上述の「生徒政府」と比較してみると、この「少年コモンウェルス」においても、大統領や議員を選出しており、形式上の自発性は確保されている。しかし、重大な学則違反である「盗み、不道德行為 (immorality)、不服従 (insubordination)」が生じた場合、「少年コモンウェルス」は直ちに校長に報告することを義務付けている。「生徒政府」と比べても、擬似的な「自治」と規律の齟齬が際立っている。これは、前者が農業高校、後者が小学校ということを考えれば、当然の措置と言えるかもしれない。

むしろ、ここで問うべきは、なぜ、この擬似的な「自治」と規律⁷⁹という一見矛盾する教育実践が、小学校においてまで、広範に行われたのだろうか、ということだろう。サンフランシスコ小学校の校長で、「少年コモンウェルス」の立案者のヒル・ウマリ⁸⁰が残した回覧文書を見てみよう。「少年コモンウェルス」の目的は「実演 (dramatization)」を通じて、生徒に「良き市民となるために必要な訓練」を与えることにある、と説明している。その背景には、ウマリの民衆文化に対する理解があった。ウマリは「著名なフィリピン人教育者」を引用し、次のように述べている。フィリピン社会には「社会的規律 (social discipline) や組織を担う精神 (spirit of association) が欠けており、物事を完結する忍耐力がない」、民衆は、「奇妙なものへの偏愛や、顕示欲を持つ」反面、「貧弱な責任感しか持たない」と。その上で、「少年コモンウェルス」を通して、「社会的規律を支えるための特定の能力を身につけさせ」「法を遵守し、また法を執行するための訓練を行う」との

具体的な目標を挙げている。

このような見解は、一方では、冒頭で述べた、千年王国的運動や農民政党の反乱に見られるような、ヘゲモニー支配の外で、アメリカ植民地主義に対抗していった運動が生み出した社会不安に対応するものであった。他方では、そもそもフィリピンには「民主的」な価値観がなく、それをアメリカ人が移植しなければならないとする、植民地教育の理念を引き継いでいる。「市民教育」に関するフィリピン人教員の意識は、分断されてしまった植民地社会の中で、あえて植民地エリート文化の立場から、植民地教育の理念を貫徹することによって、植民地体制またはコモンウェルス体制に貢献しようとしたと言える。

しかし、このように述べるウマリは、フィリピン人教員の中で例外的な存在ではなかった。彼は、特段、成功したわけでもない。1905年にバタンガス州サンホセの医師者の家に生まれ、同地の小学校を出て、バタンガス高校に進み、卒業後、教員になった。その後も、町教員であり続けたし、1940年代末に教員を辞めるまで小学校の校長だった。また、アメリカ植民地主義に特別の愛着を感じているわけでもなかった。バタンガス高校時代には、学校でタガログ語を話していたからとの理由で、いとこと共に、アメリカ人教員に酷く怒られた。その不条理な叱責に対して、いとこが逆に怒り、暴力事件を起こし、退学している。また、息子によれば、ウマリは、アメリカ人との給与格差には憤慨しており、その反面、貧困に窮するフィリピン人教員については心痛を感じていた。むしろ、ウマリの半生から見えてくるのは、彼の教員としての熱心さである。彼は厳格な人物だったようで、彼が残した回覧文書では、生徒の姿勢が悪いことや、時間を守らないこと、さらには教員がタガログ語を話すことや、英語の綴りを間違えることに対して、注意をしている。その他に、近隣の女性に向けた成年教育を行っているし、現在でもサンフランシスコ小学校の校庭には、彼が同校のボーイスカウトを組織したことを示す小奇麗な看板が残されている。教員としての矜持と職業意識には、アメリカ植民地教育が示した行動規範への恭順が見られるが、それは自然化し、ウマリには自らがアメリカ的な価値観を広めているとの自覚はなかった。このウマリに見る意識と同様に、生徒ひいては社会全体に規律を求めることは、上述した教員団体も幅広く論じられている⁸¹。

つまり、ウマリの事例から見ると、フィリピン人教員は、アメリカ植民地主義を肯定するわけでもないし、アメリカ文化に対して愛着を持っていたわけでもない。それでも、教育を通じて、生徒を市民に鑄造しようとする、彼らの姿勢が見てとれる。これは、市民形成が世界的な課題であり続けていることと無縁ではない。現在であっても、法や慣習、社会参加、自らの行為に関する省察、ナショナリズムと市民権の関係などについての学習を促し、生徒を市民へと育成する教育として市民教育は位置づけられている⁸²。その意味においては、植民地期及びコモンウェルス期の「市民教育」は、国民国家体制の維持に求められる市民教育へと繋がっているのである。この点から、フィリピン人教員が直面した問題は、20世紀、21世紀の多くの国民国家において共有されてきた世界的な課題である。だからこそ、これを行わないという選択肢はなかった。

おわりに

それでは、このようなフィリピン人教員による「市民教育」は、なぜ、この教育が想定する姿に、フィリピン社会を改造することが出来なかったのだろうか。上述してきたように、植民地主義は、学校数を増やし、幅広い社会層からフィリピン人教員を募り、能力に基づいた教員制度を構築してきた。また、植民地エリート文化を誇示する場として学校を利用してきた。量的な側面からすれば、植民地教育は、民衆に多大な影響を及ぼすはずである。

このような拡充は、フィリピン人の大多数であった農民に、植民地エリート文化の存在を意識はさせただろう。しかし、この文化が示す行動規範を身体化するほどに、彼らに影響を及ぼしたわけではなかった。1928年には、東ネグロス州のギーフルナンにおいて、町の有力者が英語使用を率先していることが報告されている。それによると、町の会計係が英語の長母音と短母音を区別できるようになったことや、小学校に通っている子供が大人の発音の間違えを指摘していることが美談として紹介されている⁸³。植民地化されて、ほぼ30年経っても、マニラから遠く離れた州においては、農民はもとより、町の行政を担う人々にも、英語がほとんど浸透しなかったことを示している。さらには、モンロー調査も、礼儀などの生活習慣に関する教育などでは地方言語の使用を勧められている⁸⁴、コモンウェルス期の成人教育も地方言語で行われている⁸⁵。また、就学率は上り続けるものの、大半の生徒が3年以下で学校を止めてしまう、それでは、結局、学校外で英語を使うようにならないとの調査結果も出ている⁸⁶。つまり、植民地教育は、公共圏の成立に不可欠な共通の言語すら、十分に広げることができなかった。むしろ、1920年代、1930年代になると、全く学校では教えられるはずのないタガログ語やセブアノ語が、新聞や雑誌で大きな存在感を示すのである⁸⁷。

また、植民地教育に対しては、子供を学校に送ることはあっても、民衆の反応は醒めたものであった。1920年代半ばになると僅かではあるが、フィリピン人教員が、バリオの教育について独自の見解を表していく。一つの報告では、公立学校について、バリオの住民は、賛同、中立、反対と三種類の反応を示すとし、その内、バリオ住民の多数である貧困層は基本的には中立であり、税金が学校の維持に使われていることにも関心を払わないと述べている。彼らの賛同を得るためには、フィリピン人教員がバリオでの「道徳的品位の模範」となり、率先して、PTAを組織し、体育競技会やコンサートを主催しなければならないと主張する⁸⁸。バリオにおいては、学校に価値を見出し、「市民」としての価値観を内面化していたのはフィリピン人教員を中心としたごくわずかの入会者であった。フィリピン人教員の多大な努力にも関わらず、植民地教育は非常に限られた役割しか果たさなかった。

このような限界は、植民地教育の質的な性格から生じている。植民地教育は、民衆が植民地エリート文化に接近してくることを前提としており、植民地教育の側から民衆文化に歩み寄る努力はほ

とどなされなかった。学校で行われた、製品・収穫物の展示会、体育競技会、コンサートや映画上映、さらには学校で学んだ言語が町やパリオの使用言語となるべきという発想は、学校が町・パリオにおける植民地エリート文化の源泉となることを前提としていた。町・パリオにおいては、植民地エリート文化は、公立学校から放射線状に広がることが期待されていたのだが、その影響は概して弱く、民衆世界を改変することはなかった。その中で、この影響力の弱さを補うべく、学校の中では過剰なほどの「市民教育」が行われ続けた。そのような営為は、しかし、学校の中でのみ再生産され続け、学校の外の民衆世界との隔絶を、逆に表している。フィリピンの民衆思想研究では、キリスト受難詩の解釈が、民衆の思想の根幹にあり、その解釈に基づいた解放願望が政治行動に結びつくことや、未完に終わってしまったフィリピン革命を源泉とした歴史認識が育まれたことが指摘されている⁸⁹。「市民教育」は、あくまでも形式に徹しており、このような民衆思想にどのように対応するのかという課題は、認識すらされていない。その結果、民衆を「社会的規律」のない存在として位置づけてしまっている。このような実践の下では、学校を増やし、より広範に民衆を教育しても、極めて限られた影響しか及ぼせなかったのである。

先行研究では、教育を介したヘゲモニー支配に失敗した要因として、フィリピン基層文化とアメリカ人教員の差別意識が、挙げられていた。しかし、本稿の結論からすると、より根幹的な問題としては、植民地教育が植民地エリート文化に固執し続けた点がある。この固執は、植民地主義に不可避に付随する人種や民族に基づく優劣から生じている。すなわち、ヘゲモニー支配に失敗した要因は、フィリピン基層文化やアメリカ人教員の意識の問題ではなく、植民地主義の本質的な性格に起因している。植民地における公共圏の成立についても、植民地教育が果たした役割は非常に限られている。植民地教育が影響を及ぼすことのできた唯一ともいえる場として学校があったが、学校では生徒の自発性が重んじられるような「市民教育」の実践においても、結局は、植民地教育の規律と行動規範への恭順こそが求められた。公共圏が意図するような、多様な立場から、論争が繰り広げられ、規範を変えていくような空間は存在しなかった。ただ、このことは学校の外の植民地社会において、タガログ語や他の地方言語の中で、植民地主義から切り離された論争があったことを否定するものではない。このような論争が生じる場も公共圏であると言えるのであれば、むしろ、植民地エリート文化から切り離された空間での公共圏こそが解明される必要があるだろう。

冒頭で示した、板垣の理論は、民衆の運動に「ある型枠に封じ込めようとする運動」として、ナショナリズムを規定している。フィリピン人教員がフィリピン人生徒に向け、「市民」になることを求める教育は、教員の「巡礼」や、その担い手と受け手が植民地住民であったことや、国民国家体制における「市民」の重要性から見れば、ナショナリズムの一翼になった。また、このナショナリズムは、植民地政策によって形成されたことから、「上からの」と修飾すべきだろう。この意味で、植民地教育は「上からの」ナショナリズムを形成する一定の役割を果たした。しかし、この「市民」という「型枠」は、民衆世界にはほとんど影響を及ぼさなかった。結局、植民地教育は、植民地エリート文化を民衆に植え付けることにも、民衆の運動を「型枠」にはめ、民衆を大量動員

するような強力な「上からの」ナショナリズムを作り出すことにも失敗した。ただし、この失敗こそが、フィリピン史において大きな意味を持ち続けている。それは、一方では、独立以降も、民衆の運動が再帰的に政治の表舞台に出てくることを部分的には説明するし、他方では、フィリピン社会には未だに「社会的規律」がないというウマリの認識を思い起こさせ、歴史認識としてアメリカ植民地主義の革新性を担保するのである。

注

- ¹ 竹内好「アジアのナショナリズム」『日本とアジア』東京：筑摩書房, 1993.
- ² 土屋健治「ナショナリズム」土屋健治編『東南アジアの思想』東京：弘文堂, 1990.
- ³ 板垣雄三『歴史の現在と地域学』東京：岩波書店, 1992, 29-30.
- ⁴ 代表的な論文として、尹海東「植民地認識の「グレーゾーン」 日帝下の「公共性」と規律権力」『現代思想』2002年5月：132-147；並木真人「朝鮮における「植民地近代性」・「植民地公共性」・対日協力：植民地政治史・社会史研究のための予備的考察」『国際交流研究』5（2003）：1-42；松本武祝「植民地的近代」をめぐる近年の朝鮮史研究 論点の整理と再構成の試み」宮嶋博史他編『植民地近代の視座：朝鮮と日本』東京：岩波書店, 2004, 247-301.
- ⁵ 趙景達「植民地近代性論批判序説」『歴史学研究』843（2008年8月）：15-27；趙景達『植民地期朝鮮の知識人と民衆 植民地近代性論批判』東京：有志舎, 2008, 9-32.
- ⁶ 宮本正明「朝鮮における「文化政治」と「協力」体制」和田春樹他編『東アジア近現代通史4 社会主義とナショナリズム 1920年代』東京：岩波書店, 2011, 317-339.
- ⁷ 趙「植民地近代性」；趙『植民地期朝鮮』, 212-213；宮本「朝鮮における」。
- ⁸ Agoncillo, Teodoro A., and Milagros C. Guerrero. *History of the Filipino People*. 7th ed. Quezon City: R. P. Garcia Pub. Co., 1986, 250-251; Abinales, Patricio N. "The U.S. Army as an Occupying Force in Muslim Mindanao, 1899-1913." Alfred W. McCoy and Francisco A. Scarano, eds. *Colonial Crucible: Empire in the making of the modern American State*. Madison: The University of Wisconsin Press, 2009, 410-420.
- ⁹ Sturtevant, David R. *Popular Uprisings in the Philippines, 1840-1940*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press, 1976; Terami-Wada, Motoe. "The Sakdal Movement, 1930-34." *Philippine Studies* 36(2) (1988): 131-50.
- ¹⁰ 柴田三千雄『近代世界と民衆運動』東京：岩波書店, 1983, 26-27.
- ¹¹ ロジェ・シャルチエ著, 松浦義弘訳『フランス革命の文化的起源』東京：岩波書店, 1994.
- ¹² 松浦義弘「訳者あとがき」シャルチエ『フランス革命』, 372-373.
- ¹³ 例えば、古典的には、このような見解はファーニヴァルの複合社会論で示されている（ファーニヴァル, J. S. 南太平洋研究会訳『蘭印経済史』東京：実業之日本社, 1942）。
- ¹⁴ 例えば、Salamanca, Bonifacio S. *The Filipino Reaction to American Rule, 1901-1913*. Hamden: Shoe String Press, 1968, 65-81.
- ¹⁵ この例外として、Calairo, Emmanuel Franco. *Edukasyong Pampubliko: Ang Karanasan ng Kabite, 1898-1913*. Cavite: Cavite Historical Society, 2005がある。カビテ州に注目し、丹念に教育の実態を追った労作である。フィリピン人教員に関しては、そもそも革命の担い手であったカビテ州の教員が、植民地教育の中で、親米意識を強く持つ教員に変わっていったことが論じられるが、その理由や背景については、世代間の交代以外には言及されていない。
- ¹⁶ Larkin, John Alan. *The Pampangans: Colonial Society in a Philippine Province*. Quezon City: New Day Publishers, 1993; Dizon, Lino L.. *Mr. White: A 'Thomasite' History of Tarlac Province, 1901-1913*. Tarlac

- City: Center for Tarlaqueño Studies, 2002; Lardizabal, Amparo S. *American Teachers and Philippine Education*. Quezon City: Phoenix Press, 1991.
- ¹⁷ Pecson, Geronima T., and Mary Racelis Hollnsteiner. *Tales of the American Teachers in the Philippines*. Manila: Carmelo & Bauermann, 1959; Racelis, Mary, and Judy Celine A. Ick. *Bearers of Benevolence: The Thomasites and Public Education in the Philippines*. Pasig City: Anvil Pub., 2001.
- ¹⁸ Roces, Alfredo R. *Filipino Heritage: The Making of a Nation, Volume 9, the American Colonial Period (1900-1941)*. n.p.: Lahing Pilipino Publisher, 1978, 2275-2277; Anonymous. *The Thomasites: A Century of Education for All*. Manila: National Commission for Culture and the Arts, The Department of Education, Culture and Sports, Philippine American Educational Foundation.
- ¹⁹ Alidio, Kimberly A. "Between Civilizing Mission and Ethnic Assimilation: Racial Discourse, U.S. Colonial Education and Filipino Ethnicity, 1901-1946." PhD diss. University of Michigan, 2001.
- ²⁰ Margold, Jane A. "Egalitarian Ideals and Exclusionary Practices: U. S. Pedagogy in the Colonial Philippines." *Journal of Historical Sociology* 8, no. 4 (1995): 375-94.
- ²¹ May, Glenn Anthony. *Social Engineering in the Philippines: The Aims, Execution, and Impact of American Colonial Policy, 1900-1913*. Westport: Greenwood Press, 1980.
- ²² Margold, "Egalitarian."
- ²³ アメリカ植民地期はフィリピン史における逸脱であると述べ、アメリカ人の試みが結局フィリピン人にはなじまなかったとの結論を示している (May, *Social Engineering*. 182-183)
- ²⁴ 岡田泰平「アメリカ植民地期フィリピンにおける教職員待遇差の具体相」『一橋研究』33(2)(2008年7月): 79-88; 岡田泰平「ナショナリズムへのアプローチと植民地教育 アメリカ植民地期フィリピンの教育に関する予備的考察」『言語社会』1(2007): 429-54.
- ²⁵ Philippines, Commonwealth, Bureau of Education. *Thirty-Eighth Annual Report of Director of Education (ARDE)*. Manila: Bureau of Printing, 1937, 6.
- ²⁶ ただし、学校数や教員数が生徒の増加に追いつかないという背景があった (United States, War Department, Bureau of Insular Affairs. *Report of the Philippine Commission (RPC) Vol. 2*. Washington: GPO 1902, 886)。このため、1940年までは、実質的な義務教育規定は定められなかった。例外として、ミンダナオやスルー諸島では義務教育規定が存在した。(Isidro, Antonio. *The Philippine Educational System*. Manila: Bookman, 1949, 103-104, 106.)
- ²⁷ 岡田「ナショナリズム」; 岡田「具体相」。
- ²⁸ この調査は、コロンビア大学の著名な教育学者によって行われ、植民地教育の意義を積極的に評価した。
- ²⁹ The Board of Educational Survey. *A Survey of the Educational System of the Philippine Islands*. Manila: Bureau of Printing, 1925, 70-71.
- ³⁰ United States, Philippine Commission. *Public Laws and Resolutions passed by the United States Philippine Commission during the Quarter Ending February 28, 1901*. Manila: Bureau of Printing, 1901, 371.
- ³¹ *RPC Vol. 3*, 1904, 820; *RPC Vol. 3*, 1903, 681.
- ³² *RPC Vol. 3*, 1904, 858.
- ³³ *ARDE* (13th pt. 2) 1914, 6.
- ³⁴ *ARDE* (13th pt. 1) 1913, 14.
- ³⁵ *ARDE* (25th) 1924, 18-19.
- ³⁶ *RPC* 1905 Vol 4, 442.
- ³⁷ Philippine Islands, Bureau of Education. *Service Manual (SMBE)*. Manila: Bureau of Printing, 1917, 196; *SMBE* 1927, 118-119.
- ³⁸ *SMBE* 1927, 117.
- ³⁹ *SMBE* 1927, 116-117.

- ⁴⁰ *The Philippine Education Magazine (PEM)* April 1926, 555; Bureau of Education, Circular No. 35, 1923, Box 22, 150/58/22/3, Entry 95, RG 350, College Park, NARA.
- ⁴¹ 履歴書は氏名別ファイルに含まれている。Personal Name Information Files, Entry 21, RG 350, College Park, U.S. National Archives and Records Administration (NARA).
- ⁴² この区分は次の資料に依拠している。Philippine Islands, Census Office. "List of Geographic Names," *Census of the Philippine Islands, 1918, Vol. 1 No. 1*. Manila: Bureau of Printing, 1920, 475-613.
- ⁴³ Iletto, Reynaldo Clemena. "Rural Life in a Time of Revolution." In *Filipinos and Their Revolution: Event, Discourse, and Historiography*. Quezon City: Ateneo de Manila University Press, 1998, 79-98; 池端雪浦『フィリピン革命とカトリシズム』東京：勁草書房, 1987, 17-22.
- ⁴⁴ *RPC Vol. 4* 1905, 409.
- ⁴⁵ *RPC Vol. 2* 1902, 879; *RPC Vol. 2* 1908, 821-822.
- ⁴⁶ ただし、イスラーム教徒の多いミンダナオ島の出身者は1名しかおらず、この1名もキリスト教徒と思われる。おそらく25人の全てがキリスト教徒であった。イスラーム教徒がフィリピン人教員に、いつ、どのように組み込まれていったのかという問いは、今後の課題としたい。
- ⁴⁷ Anderson, Benedict R. O'G. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Rev. and extended ed. London: Verso, 1991, 54-56; ベネディクト・アンダーソン著.白石さや及び白石隆記『想像の共同体：ナショナリズムの起源と流行』東京：NTT出版, 1997, 96-104.
- ⁴⁸ 例えば *ARDE* (15th, part 2) 1914, 82-86.
- ⁴⁹ *RPC Vol. 2* 1908, 812-813; *RPC* 1915, 212-213.
- ⁵⁰ *ARDE* 1927 (28th), 48; *ARDE* 1928 (29th), 57; *ARDE* 1937 (38th), 43; *The Philippine Journal of Education (PJE)* December 1928, 254.
- ⁵¹ *ARDE* (17th) 1916, 42; *PEM* October 1925, 268; *PEM* December 1925, 376; *PEM* April 1927, 682.
- ⁵² *PEM* October 1925, 268; *PEM* November 1925, 332-333.
- ⁵³ 特に、Philippine Islands, Bureau of Education. *High Schools and Secondary Courses of Instruction (Bulletin No. 26)*. Manila: Bureau of Printing, 1906.
- ⁵⁴ *RPC Vol. 2* 1902, 921-923.
- ⁵⁵ *The Teacher's Assembly Herald* 13 March 1913, 23-24.
- ⁵⁶ このような行事は *The Teacher's Assembly Herald* に散見できるが、特に1912年、1913年の号に詳しい。
- ⁵⁷ *ARDE* 1928 (29th), 39-40; *PJE* February 1935, 617-624.
- ⁵⁸ 教員向け専門誌の地方欄はこのような講習会の報告が多数見られる。例えば、*PEM* January 1926, 419, 436; *PEM* November 1926, 356, 358; *PJE* August 1934, 205-206 など。
- ⁵⁹ *PEM* July 1926, 101.
- ⁶⁰ *PEM* September 1925, 206; *PEM* January 1926, 439; *PEM* September 1926, 228; *PEM* December 1926, 444-446.
- ⁶¹ National Federation of Teachers. ここでの National という表現には、フィリピン人という意味が含まれているので、植民地でありながらも、「国民」と訳出した。発足当初は国民教育同盟 National Education Federation と名乗っていたが、1927年にはこの名称に変わっている。機関紙 *Philippine Journal of Education* を発行した。
- ⁶² *PEM* December 1925, 345.
- ⁶³ *PEM* December 1926, 442-443; *PEM* May 1927, 737.
- ⁶⁴ *PJE* March 1930, 378, 409; *PJE* November 1931, 209, 210, 241.
- ⁶⁵ *PJE* December 1927, 2.
- ⁶⁶ *PJE* September 1932, 172; *PJE* October 1932, 177-178, 214; *PJE* November 1932, 261-262.
- ⁶⁷ *PEM* September 1925, 207; *PEM* June 1927, 52.

- ⁶⁸ *ARDE* (25th) 1924, 14.
- ⁶⁹ 例えば、*PEM* August 1926 169-170.
- ⁷⁰ Hayden, Joseph Ralston. *The Philippines, A Study in National Development*. New York: The Macmillan company, 1955, 491-492.
- ⁷¹ Pinagtungulan, Batangas, Historical Data Papers, Microfilm Section, Philippine National Library.
- ⁷² 岡田泰平「アメリカ植民地期フィリピンの公立学校教育における中央政権の性格 アメリカ人教育官僚の理念と教育行政組織を中心に」『＜教育と社会＞研究』18(2008): 44-52; 岡田泰平「ナショナルイズム」
- ⁷³ 著名な George Junior Republic についての一部の著作は日本語になっており、ここでは Junior Republic 「少年自治団」と訳されている。本稿の訳はそれに準じている。ジヨージ, W. R. 矢野静男訳『公民教育少年自治団』東京: 内外出版協会, 1912.
- ⁷⁴ Holl, Jack M. *Juvenile Reform in the Progressive Era: William R. George and the Junior Republic Movement*. Ithaca: Cornell University Press, 1971.
- ⁷⁵ Forbes, William Cameron. *The Philippine Islands*. Rev. ed. Cambridge, Mass.: Harvard university press, 1945, 228-232; Salman, Michael. "The Prison That Makes Men Free': The Iwahig Penal Colony and the Simulacra of the American State in the Philippines." In *The Colonial Crucible: Empire in the Making of the Modern American State*. Alfred W. McCoy and Francisco A. Scarano, ed. Madison: University of Wisconsin Press, 2009, 116-128.
- ⁷⁶ Salman, "The Prison."
- ⁷⁷ 教育局は、生徒による「自治」が幅広く行われていることを米国陸軍省島嶼局に報告している。1929年10月23日付けの第4報告。1497-24, Entry 5, Box 312, 150/56/30/4, RG 350, College Park, NARA.
- ⁷⁸ *Philippine Public Schools*, December 1929, 395-398, 419.
- ⁷⁹ いわゆるフーコーの規律権力論は、注4で挙げた文献にも、幅広く影響を及ぼしている。ただ、そのような権力が成立したか否かを問うことはさほど意味がないだろう。むしろ、この権力がどれだけ民衆世界を改変できたのかこそが問われなければならない。
- ⁸⁰ 以下のヒル・ウマリに関する情報は、息子のアレックス・ウマリ及び未亡人のビアトリス・ヘネラル・ウマリへのインタビュー(2006年12月2日、2007年3月15日に実施、またその後も電話で内容の確認を取るなどの作業を行った)及び、アレックスが所持している回覧文書(1937-1940)写真によっている。サンフランシスコ小学校は2007年3月4日に訪れた。また、*PEM* November 1925, 355及び1939年ケソン市設立の際に発行された私家版 *Quezon City Beautiful* (アレックス所持)の "Our Public Schools" にヒル・ウマリについての短い記述がある。
- ⁸¹ *PJE* December 1930, 242, 263-264, 275; *PJE* December 1935, 554.
- ⁸² Kennedy, Kerry J., W. O. Lee, and David L. Grossman, eds. *Citizenship Pedagogies in Asia and the Pacific*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong, 2010.
- ⁸³ *PEM* April 1928, 699.
- ⁸⁴ The Board, *A Survey*, 28.
- ⁸⁵ この時期の成人教育の教材ではタガログ語のものが作られている。例えば、*Ang Pilipino: Adult Education in the Philippines, Social Justice Series (No. 4)*. Department of Public Instruction, Office of Adult Education; *Maging Mabuting Mamamayan Ka, Huwag Kang Juan Tamad*. (『良い市民たれ。怠け者になるな』) これらには書誌情報が記されていない。アテネオ大学リサーチ図書館フィリピンアナ・セクションに所蔵されている。
- ⁸⁶ The Board, *A Survey*, 45, 133.
- ⁸⁷ Rama, Vicente. Rudy Villanueva, ed. *The Vicente Rama Reader: An Introduction for Modern Readers*. Quezon City, Ateneo de Manila University Press, 2003; Crispin C. Maslog. "A Brief History of Philippine

Communication” Crispin C. Maslog, ed. *Philippine Communication: An Introduction*. Los Baños: Philippine Association of Communication Educators, 1988.

⁸⁸ *PEM* June 1925, 11-12.

⁸⁹ Iletto, Reynaldo C. *Pasyon and Revolution: Popular Movements in the Philippines, 1840-1910*. Quezon City: Ateneo de Manila University Press, 1979; イレート, レイナルド・C. 清水展・永野善子監修, 川田牧人他訳, 『キリスト受難詩と革命 1840 ~ 1910年のフィリピン民衆運動』東京: 法政大学出版局, 2005.