

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

岡田泰平

E・H・カーはその良く知られた歴史学についての論説において、歴史学とは過去に対する現在の解釈の上に成り立つものであると述べている(カー 1962)。この意味において、過去について研究することは、対象の時代を研究することと共に、過去を認識する枠組みをも研究することである。

本稿の目論見は先行研究の間隙を埋めることではなく、一部の先行研究が前提としている歴史理解の方法とは異なる新たな方法を示し、その上で先行研究では抜け落ちてきたアメリカ植民地期の公立学校教育の一側面に迫ることである。よって、本稿では初めに一部先行研究の方法を焙り出す作業を行い、その上で従来の方法とは異なる新たな方法を定立し、その方法をもって研究対象を分析する。

具体的には、第一にフィリピン人研究者レイナルド・C・イレート(Reynaldo C. Ileto)がフィリピン史を巡る論争において展開した研究批判を手がかりとし、アメリカ植民地期フィリピンを巡るナショナリズム、植民地主義、植民地教育の関係を分析する。第二に、アメリカ植民地期フィリピンの教育に関して、一部の先行研究が共有しているナショナリズム理解を再検討する。第三に、ナショナリズムに関する従来のアプローチとは異なる、もうひとつのアプローチの意義を示す。第四に教員という職業団体の形成を後者のアプローチをもって考察する。

イレートの植民地主義批判と「植民地ナショナリズム」論

アメリカ植民地期フィリピンについての研究状況を理解するにあたり、フィリピン人研究者とアメリカ人研究者の間でフィリピン史像を巡り交わされた1990年代の「オリエンタリズム」論争⁽¹⁾における、フィリピン人研究者レイナルド・C・イレートの論考を見ていくこととする。この論争の詳細については注参照の論文に譲るが、直接には、アメリカ人のフィリピン史研究者、グレン・A・メイ(Glenn A. May)の『英雄の捏造』(May 1997)に端を発した。メイはフィリピン人歴史研究者による聞き書きは信頼のおけないものであり、一次資料の扱いには問題があり、フィリピン人による歴史学は「ナショナリスト史観」に依拠した実証の基準にもとるものであると断定した。これに対し、イレートはメイによる批判は、信頼のおける資料とそうでない資料を「常識」という枠組みで分け、資料が事実を反映するという実証主義に拠っており、結局のところ権力側の残した資料は信頼するという極めて植民地主義的な態度を持っていると再批判した(Ileto 1998, 205, 223)。その上でアメリカによる植民地支配について言及し、アメリカの植民地フィリピンに対する知は、戦時下での平定作戦におけるフィリピン人に対する認識を基にしているとの分析を示した。イレートによれば、その知はフィリピン人の指導者は理性ではなく野心を、大衆はエリートに対する盲目の従順を自らの行動の機軸とする像を作り上げた(Ileto 1999, 22-24)。そして、この像は主にはアメリカ人によってなされてきたフィリピン研究、特に政治研究において引き継がれている(Ileto 1999, Chap. 3)。そこでは、フィリピン人はパトロンに対する恩恵に報いるために投票行動を行い、党の綱領はほとんど意味をなさない、そしてフィリピン社会では、国家よりも家族が優先され、法や規範よりも個人的な繋がりが重要視され、合理的ではなく、運まかせで権力者が選ばれると、フィリピン社会を特徴付けている。イレートはこのような研究の限界を越えるために、フィリピン人によって書かれた資料を利用し、修辞(rhetoric)を研究することにより、フィリピン人の世界観に迫ることの重要性を説いている(Ileto 1999, 55-62)。イレートの批判は、植民地主義の下で作られた認識構造が現在にまで無批判に続いていることに向けられている。

イレートは植民地主義の継続性を批判したが、彼の挙げたフィリピン研究以外

にも他の側面からアメリカ植民地期(1901年～35年)、コモンウェルス期(1935年～41年)、そして独立後(1946年～)の継続性を強調する見解がある。アメリカ植民地主義の政策の結果、独立後のフィリピン国家に繋がるナショナルリズムが植民地期末期及びコモンウェルス期に作られたという見解である。このナショナルリズムは「植民地ナショナルリズム」(colonial nationalism)と呼ばれる⁽²⁾。フィリピンの政治学を専攻しているアビナレスは、植民地副総督まで登りつめたアメリカ人官僚ヘイデン(Joseph R. Hayden)の著作「フィリピン：国家発展の研究」(*The Philippines: A Study in National Development*)からこのナショナルリズムを分析している(Abinales 2002)。この論文が示すヘイデンによれば、スペイン植民地統治による西洋的な影響とアメリカ植民地主義が作り上げた政治制度により、フィリピン人は国民国家を樹立できるようになり、アメリカ植民地主義は「政治的にもイデオロギー的にも」国民国家の形成に貢献をした。中野聡は主にはフィリピン人エリートに注目しこのナショナルリズムの興隆を論じている。エリートとは「マニラに集う貴族的都市生活者であると同時に、その多くが出身地方に権力・権益の基盤をおく実力者」であると規定し(中野 1991, 101)、三世代にわたるこれらのエリートが「米比戦争における激しい対立から転じて自治化政策と無関税貿易政策を基礎にした協力関係の形成に成功した」と述べ、フィリピンの独立に関するエリートの対米交渉を論じている(中野 1997, 334)。またフィリピン社会においては、アメリカ植民地期を通してフィリピン人エリートが反発や齟齬はありつつも基本的には植民地統治者と協力関係を維持し、対米関係から自己権益を追求してきたことを論じた上で、コモンウェルス期にはエリート主義的な政治的空間や、アメリカのみに向いた経済的空間、さらには英語と現地語で表現される国民文化によって表される「国民的空間(ナショナル・スフィア)」ができあがっていったと述べている(中野 2002)。

これらの見解によれば、アメリカ人植民地官僚の構想とフィリピン人エリートの行動から植民地ナショナルリズムが生まれた。ここで強調されるのは、国民という想像の共同体の共有ではなく、国家の樹立を可能にする政治制度や政治的空間や共通語といった社会的要因の形成である。この社会的要因の形成で大きな役割を果たしたのが植民地期の公立学校教育であった。

教育と植民地主義

教育はアメリカ植民地主義の中心的な政策であった。アメリカ植民地期に関する草分け的な研究では、教育は政治的発展の次に重要な政策であったとされる(Salamanca 1968, 76)。以下では、タフト(William Howard Taft)、ルロイ(James A. LeRoy)、バロウズ(David P. Barrows)⁽³⁾と言った初期の代表的なアメリカ人植民地官僚によって述べられているフィリピンでの教育についての見解を探ってみたい⁽⁴⁾。

これらの論者によれば、アメリカ植民地主義はヨーロッパ諸国の植民地主義と比べ例外的であり、この例外主義はフィリピンのスペイン植民地主義または東南アジアのイギリス及びオランダ植民地主義とは異なり、アメリカ植民地主義が大衆に対する教育を行うことを主な根拠としていた(Barrows 1903, 694; Taft 1905, 264; LeRoy 1906, 214-215)。大衆に英語による非宗教的な教育を与えることにより、「知性的な世論」(intelligent public opinion)の形成がされ、それがエリートの無責任な扇動とその結果生じる蜂起行動を終わらせ、フィリピン人による民主的な自治政府の樹立を促すとされた(Taft 1905, 275, 285; LeRoy 1906, 225-245)。

これらの論者にとってはフィリピンの二つの土着的な要素が民主的な政府の樹立を妨げていた。一つは多言語状態から生じるコミュニケーションの困難であった。この問題は、大衆教育が英語を共通語として広めることにより解決すると考えられた(Barrows 1903, 700-701; Taft 1905, 270-271, 275-276; LeRoy 1906, 218-219)。もう一つは、カシキズム⁽⁵⁾と呼ばれる大衆(小作人)が持つエリートへの従属性であった(Barrows 1903, 698; Taft 1905, 271; LeRoy 1906, 172-201, 215)。教育とカシキズムの関係についてはバロウズの論考が最も鋭い。彼はボス支配というルロイのカシキズム概念を発展し、カシキズムとは「自然に、しかも何の反発も示さずに、エリートによる目的を欠いた指導や残酷な抑圧を受け入れる」大衆の態度であるとした(Barrows 1903, 698)。そして、公教育を通じて教えられる英語は、優れた文明の言語や、フィリピン内の多民族間の対話や国際的なビジネスにおけるコミュニケーションを可能にする媒体のみならず、カシキズムを打ち破る手段であると理解した(700-701)。英語による教育を通じて小作人が読み書きや計算を習得すれば

エリートへの盲従をしなくなる、そして少しの土地を分け与えれば、小作人は自作農になると考えていた(702)。このような大衆に対する自発的な労働意欲を育成することの他に、これらの論者は教育によりエリートにおいては権利意識や公共心や言論の自由に伴う責任感が醸成されることを望んでいた(Taft 1905, 273-275; LeRoy 1906, 243)。つまり、植民地教育はフィリピン人全体の内面の改革を促すことを目的とした。この理念の下では、教育はフィリピン社会にあまねく広まる必要があり、この目的のために公立学校教育の拡大が求められた。また、自治を可能にする価値観の源泉や制度のモデルは、西洋やアングロ・サクソンやアメリカにあった(Taft 1905, 272-274; Barrows 1903)。

このような内面の改革に並行して、植民地教育は制度拡充とフィリピン人への権限移譲をも促すとされた(Taft 1905, 282-284)。1901年の町及び州の行政組織の制定、1902、1904、1906年の州知事選挙、1907年のフィリピン議会選挙、1913年から始まる官僚のフィリピン人化、1916年のフィリピン統治委員会の廃止と二院制フィリピン立法議会の発足、そして1934年にアメリカ連邦議会で認められ、1935年に発足するフィリピン・コモンウェルス政府(独立準備政府)は、たしかに制度が整備され立法権や行政権が段階的にフィリピン人に移譲されていったことを示す⁽⁶⁾。教育が広まるに従い、アメリカ植民地主義はフィリピン人による自治を徐々に可能にしていったという説明は適切であると言えよう。この意味で、植民地教育は民主的な自治政府を可能にする原動力であり、植民地期は国家樹立に向けた学習期間であった。この論理の下では、急進的でないかぎり、脱植民地化や国民国家の建設は既に植民地主義において意図されていたプログラムの一部であり、それらを志向するナショナリズムは植民地教育の産物であった。

先行研究⁽⁷⁾

教育を介することにより植民地主義がフィリピン人の国民国家樹立を求めているという点において、これら初期の官僚の思想は上述の植民地ナショナリズム論を予見するものである。教育を紐帯とし植民地主義とナショナリズムを繋げる傾向はアメリカ植民地主義教育に関する先行研究にも見られる。

グレン・A・メイの『フィリピンの社会改造』(May 1980)では、学校教育を政治制度や土地改革法制に並ぶ統治機構の一部と捉えている。タフトの思想に見られるような自治を植民地教育の目的とした上で「タフト時代」と呼ばれる 1913 年までを対象に学校教育の発展を論じている。結論では、タフト時代の終わりでも、フィリピン人の大多数の児童が低学年をも修了できていないことを挙げ、学校教育制度の拡充が不十分であったことや、土地を所有したフィリピン人エリートによる支配が続いたことを根拠とし、アメリカ植民地主義はフィリピン人による民主的な自治を可能にする社会状況を作り出せなかったと述べている(180)。しかしながら、その理由は究極的にはフィリピン史における「フィリピン性」によるものであり、アメリカ植民地期はフィリピン史の中での例外的時期であることを述べている(182-183)。

『アメリカ人教師の物語』(Pecson and Racelis 1959)、この本の改訂版として 2001 年に出版された『恩恵の担い手』(Racelis and Ick 2001)、及び「アメリカ人教員とフィリピンの教育」(Lardizabal 1991)は、アメリカ植民地期の公立学校教育を主にはアメリカ人元教員が残した文書や口述記録から再構成している。『恩恵の担い手』と『アメリカ人教師の物語』の編集に携わったホルンスタイナーの論文がこの研究方法の理論的な意義を明確にしている。彼女は「アメリカ的」な価値観を広めるものとして学校を位置付け、対立するフィリピン的な価値観を擁する場としてコミュニティを指定し、その上でフィリピンで成功する鍵として学校で教えられる価値観を内面化することを説いている(Racelis 2001)⁽⁸⁾。勤勉や衛生、民主主義といったアメリカ的な価値観に対し、フィリピン的な価値観とは、彼女の名著によれば、選挙のような公的な領域においても、互酬性に基づく個人的な人間関係に依拠することである(Hollnsteiner 1963, 86-110)。

これらの研究はアメリカ人が持っていた価値観の浸透という側面に注目することにより、アメリカ植民地期と独立後を継続した位相で理解している。ホルンスタイナー、ラルディザバルは植民地主義が現在のフィリピン社会に肯定的な価値観を与えたとしている。メイの場合はフィリピン性を強調することにより、現在まで続くフィリピン史の本質的な継続を認めている。いずれにしても、アメリカ植民地期の学校教育がフィリピン人に大きな影響を及ぼし、アメリカ植民地期が

独立後のフィリピン社会の前段階であることを共有している。これらは植民地期の学校教育が独立後のフィリピン国家に繋がるナショナリズムの形成に寄与したことを前提としており、植民地ナショナリズム論を補完している。また、イレートが批判したような植民地主義下で作られた認識構造を継承している。

これらと異なり、マーゴールドの研究は斬新な視座を与えている(Margold 1995)。タフトやバロウズが論じているように、アメリカ植民地主義は教育を与えることによりエリート支配からの大衆の解放を求めていることを認める。その上で、アメリカ人教員の果たした役割に注目する。アメリカ人教員はそのような解放のための教育の担い手であり、エリートの特権を批判し、自発的な労働の価値や平等の重要性をフィリピン人に説いた。その反面、手記や手紙によれば、彼らは植民地社会における植民者としての特権へ憧れを抱いていた。マーゴールドはこのような社会的な特権に対する相反する二面性が同一の人格にあることがアメリカ人教員の特質であると述べている。つまり、上述の研究と異なり、この研究は植民地社会という状況において、植民地主義の媒介者に内包された矛盾に注目することにより、植民地期独自の特徴を描き出している。

ナショナリズムへの二つのアプローチ

本稿ではマーゴールドの方法を援用するが、これはマーゴールドの見解がより「正しい」歴史理解だからではない。植民地ナショナリズム論や上述の教育研究が示すように、アメリカ植民地期が独立後のフィリピン社会に多大な影響を及ぼしてきたことや、民主的な自治のための教育というアメリカ人官僚の教育思想が現在にまで通じる耐久期間の長いものであることは否めない。しかし、歴史理解のもう一つの方法として、植民地期と呼ばれる時代を、後の国民国家からの遡及において論じるのではなく、国民国家との差異を強調して論じる方法もあるだろう。一般的に言って、国民国家と深く繋がる思想としてナショナリズムがあるとすると、メイ、ホルンスタイナー、ラルディザバルとマーゴールドの違いは、ナショナリズムに対する異なるアプローチから生じていると理解できる。

メイ、ホルンスタイナー、ラルディザバルの研究ではタフトやバロウズの思想と

同様に、価値観や社会制度から教育を理解している。これらにおいては、教育の果たす価値観の浸透や制度の発展がナショナリズムであり、国民国家の樹立はその延長にある。この理解をナショナリズムの目的論的アプローチと呼ぶことにしたい。では、マーゴールドの言う植民者の特権に焦点を定めると、ナショナリズムはどのように理解できるのだろうか。国家論における国民国家と植民地国家の差異から論じてみたい。

最近の国家論では国民国家体制とナショナリズムは次のように説明される。

国民国家はその形成をつうじて、住民たちを文化的に統合していくとともに、身分的な垣根をとりはらうことで形式的にせよ平等主義を実現してきた。それは住民たちに……政治的なものへの平等なアクセス権を保証したのである。このとき、国民こそが国家の主体となるべきだと主張するナショナリズムは、ポピュリズム的な仕方であれ平等の観念をひろめる強力なエージェントになるだろう。(萱野 2005, 198)

ここでは、ナショナリズムは「平等主義」を媒介する運動であり、国民国家は国民の間における「平等主義」が「形式的にせよ」実現した政治体制である。この「平等主義」という側面において、植民地国家は国民国家から峻別される。日本植民地主義研究の駒込武は「ネーションという言葉は……もっとも一般的には、人類と個の中間に位置する、種レベルの同一性(アイデンティティ)の原理に関わるものと理解できる」(傍点は原文から)と述べている(駒込 1996, 4)。駒込の定義では、ネーションは種別的な範疇である。この定義と「平等主義」を考慮すると、植民地国家は国民国家の対照にある。宗主国から来た種別的な集団がその土地に住んでいた種別的な集団⁽⁹⁾を統治し、各集団はその種別的な特徴に従い優劣の区分けをされるという点において、植民地国家は「平等主義」に反する体制と言えよう⁽¹⁰⁾。この側面においては、植民地国家と国民国家はそれぞれ異なった支配原理を持った政治体制であり、前者は後者の前段階とは捉えられない。この意味で、植民地社会におけるナショナリズムは国民国家への発展の原動力ではなく、人々を種別に区分けし、序列化する認識構造として理解できよう。これを、目的論的アプローチに対する、

ナショナリズムの序列論的アプローチと呼びたい。残りの紙面を利用し、この序列論的アプローチに基づき、公立学校の教員の雇用及び給与に着目し、マーゴールドの指摘する植民者としての特権がどのように形成、維持されたのかを見ていきたい。

学校教育制度の発展

教員⁽¹¹⁾の具体的な分析に移る前に、小学校と高校の学校制度の概観をみておきたい。小学校(elementary school)は低学年(primary school)と高学年(intermediate school)から構成された。小学校低学年は1904年に3年と定められ、1909年から1940年まで4年とされた。また、植民地期を通して、小学校高学年は3年、高校は4年とされた(ARPC 1904 Vol. 3, 864-865; ARPC 1909, 186)。小学校と高校の学齢は時期によりばらつきがあるが、1909年では5歳から18歳とされており、1937年の報告によると1918年のセンサス以降は7歳から17歳とされていた(ARPC 1909, 186; ARDE 1937, 132)。義務教育規定は、ミンダナオとスルー諸島では存在したが、他の地域ではコモンウェルス期の1940年まで制定されなかった(Isidro 1949, 104, 106)。

学校制度は、教育制度の基礎を定めた法令74号、町政府の設立を定めた法令82号、州政府の設立を定めた法令83号によって三層から構成されていた。1903年のセンサスがこの構造を象徴的に表わしている。島嶼財政(insular treasury)からはアメリカ人教員及び教育行政職(以下「行政職」)の給与、学区督学官(Division Superintendent)の事務所代、これらの人々及び物品の各町村への移動費用、高校教員の給与及び高校の教科書代、州財政(provincial treasury)からは高校校舎の地代、建築費及び設備費、町財政(municipal treasury)からはフィリピン人教員の給与、並びに小学校の校舎の建築費及び設備費が支払われる(Census 1903, Vol. III, 667)。ただし、教員の給与源泉についてはその後変更された。すでに1904年にはフィリピン人教員の一部が島嶼財政または州財政から給与を得ていることが述べられている(ARPC 1904 Vol. 3, 858-859)。アメリカ人教員は1930年代の少数の例外を除き、島嶼財政から給与を得ていたことに對し、フィリピン人

教員は島嶼財政、州財政、町財政から給与をもらう構造ができており、それぞれ島嶼教員(insular teachers)、州教員(provincial teachers)、町教員(municipal teachers)と呼ばれた⁽¹²⁾。

表1では教員数、学校数、生徒数及び低学年の就学人口を1940年まで表にした。この表からも明らかのように、学校数及び生徒数は小学校低学年に集中しており、なおかつ町教員の数が多かったことから、町財政が公教育拡大の主な担い手となった。町財政には学校基金(school fund)が設けられた。学校基金の財源には一つには土地や建物の評価額の0.25%から0.5%までとした土地建物税(land tax)があり、もう一つは、内国歳入(Internal Revenue)の5%(1907年には10%に引き上げ)が当てられた⁽¹³⁾。しかしながら、これらの税収では学校基金は十分とならず、島嶼財政からの補助金(insular aid)と私人からの寄付金(voluntary contributions)に頼り続けることになる。植民地期を通して、町財政の学校基金は安定せず、教育局長年次報告書においては1916年から1938年まで毎年、新たな財源を確保する提案が載せられている。

表1を分析してみる。第一にはアメリカ人教員が最大でも1902年の926人であり、それからは徐々に減少していったことに対し、教員数全体は急激に増えていった。全教員に対するアメリカ人の比率は1906年には最大の15.0%だが、1929年には1.1%に下落している。フィリピン人に関しては、島嶼教員は1920年代中ごろから1939年までは2000人前後で推移しているが、町教員は1921年には2万人に達し、その後1936年までは2万5千人前後で推移し、1939年には3万5千人に至っている。全教員数での割合からみると、町教員は1907年には82.1%だが、1939年には91.6%を占めるようになる。つまり、記録のない最初期を除き植民地期を通して町教員が教員全体の大部分を担っている。第二に教員数、学校数、生徒数から見ると全体的な傾向として学校教育は拡大しているが、1910年から14年及び1930年代前半に縮小に転じている。前者では小学校低学年の生徒数及び町教員数が縮小に転じた。このときの教育長であったホワイト(Frank R. White)が教育に対する要望と比べ予算の割り当てが増えないことを根拠に小学校低学年の縮小を行なったことによる。この決定はフィリピン総督であったフォーブス(W. Cameron Forbes)がアメリカから帰ってくると直ちに覆され、これらの数は

再び増加し始める (May 1980, 122)。1930 年代前半の状況を見ると、それまで微増を続けてきた島嶼教員、州教員、町教員が減少に転じ、さらには小学校及び高校の学校数も減少している。1931 年には経済状況の悪化を理由に、245,000 ベソの特別補助金が小学校の授業開始のために島嶼財政から町政府へ支給され、小学校が午前と午後に関違った学年を教える二部制が行われ始めた (ARDE 1931, 9, 49-50)。第三に、総人口から見た学齢人口と実際の小学校低学年の学生数の比率から、就学率を調べた⁽¹⁴⁾。1910 年代が 40%~50%であるのに対し、1920 年代から 1937 年までは 50%台後半~60%台前半で推移している。

このように量的な側面からは次のようにまとめられる。一方では 1930 年代後半の高い伸び率を除けば、小学校低学年であっても就学率は多く見積もって 60%台前半以上には上らず、全学童教育が達成されたとは言えない。その反面、小学校の就学率は植民地期を通じて上昇傾向にあり、学校制度が拡大し、学齢人口の中でより高い比率の生徒が小学校教育を受けるようになったことが示されている。つまり、バロウズが求めていたような大衆の教育はアメリカ植民地期を通して十分には行なわれなかったが、学校教育は確実に拡大しつづけたのである。

「出自による特性」と財政的問題

1901 年 1 月 21 日制定の法令 74 号 15 条によって 1000 人ほどのアメリカ人教員がアメリカから連れてこられることが定められた。その後 1932 年 9 月にアメリカ人教員雇用のための試験を中止するまで、アメリカ人教員が毎年アメリカから連れてこられた⁽¹⁵⁾。上述の官僚の思想では、西洋、アングロ・サクソン、アメリカにフィリピンを対照させることにより、そもそもアメリカ人とフィリピン人は異なる特性を持つ種別的な集団であり、後者が前者の特性を学ぶことが求められていた。さらには、アメリカ人と直接に接することによりフィリピン人がアメリカ人の価値観を学ぶことができるという発想があった。1903 年のセンサスの文書では、アメリカ人教員はただの教員ではなく、近代的な思想を伝える仲介者として位置付けられている (Census 1903 Vol. 3, 645)。1902 年にセブのアメリカ人教員の記した論文では、アメリカ人教員は一義的には英語の教員であるとしても、コミ

コミュニティにおいては政府を代表しており、アメリカ市民(American citizen)であり、「市民権(citizenship)が意味するものの弁護者」であると述べている(ARPC 1902 Vol. 2, 943)。逆の見方をすると、この文脈では、英語を第一言語として話せることや、アメリカ文化を体現していることなど、アメリカ人としての出自を持つがゆえの特性(以下「出自による特性」⁽¹⁶⁾)がアメリカ人教員を雇用する論拠になっている。

しかし、教育局(Bureau of Education)は当初から、アメリカ人教員の給与の高さや十分な人員確保が困難なことを十分に認識しており、フィリピン生徒の教育全般にアメリカ人教員を配置することを目的とはしていなかった。官僚の報告書の記述によると、アメリカ人教員がフィリピン人の教員を養成し、フィリピン人教員がフィリピン人児童を教えるという役割に分化していく。1902年にはフィリピン人教員を養成するフィリピン師範学校がマニラに開設されたこと、さらには多くのアメリカ人教員が一日に1時間はフィリピン人教員を指導していること、夏季には各州都で師範講習が4週間ほど行なわれていることが述べられている(ARPC 1902 Vol. 2, 873, 877-878)。1904年には、2000名ほどのスペイン植民地期からのフィリピン人教師は年のせいで英語や教授法を学ぶことができず役に立たないとの評価が下されている反面、フィリピン人の児童がアメリカ人教員を手助けしている(ARPC 1904 Vol. 3, 819)。また、3年にわたる英語教育の結果、英語で教えられるフィリピン人の教員が男性 2,138 人、女性 1,057 人おり、アメリカ人教員と協力して教育にあたっている(820)。

アメリカ人教員の給与の高さとそれに伴う財政的な負担は植民地初期から問題であった。1903年には、全ての重要な町(municipality)や村(barrio)の学校にアメリカ人教員を配置することは、少なくとも現在の7倍の教員を必要とし、それは財政的に不可能である、また人口の少ない町や村の人々にも教育を与えるのであれば、アメリカ人がフィリピン人の教員を養成しなければならないと、記されている(ARPC 1903 Vol. 3, 681)。1907年の教育長報告は、322人の小学校低学年と小学校高学年のアメリカ人教員を解雇することにより、386,400ペソを節約することができると述べている(ARDE 1907, 20)。上述した1910年から14年までの小学校低学年の縮小においては、校舎の改善計画と実業教育(industrial education)

の中止や、フィリピン人の給与の低減化と共に、アメリカ人教員の大幅解雇が検討対象となっている(ARDE 1913, 11-12)。

「能力主義」の限界

このような財政的な限界は、以前のような「出自による特性」とは異なる理由付けを必要とした。というのも、実際には教育局は教員として多くのフィリピン人を低い給与で雇っており、そのことを正当化しなければならなくなったからである。それは「出自による特性」を「能力主義」に重ね合わせていく言説に発展した。1914年のフィリピン統治委員会および教育局長の報告書は、アメリカ人が非常に高い給与を得る理由を説明している。アメリカ人は自分の故郷から遠く離れて仕事をしなければならないであるとか、アメリカの給与標準を基に雇われているなど、幾つかの理由に加え、第一の理由としてアメリカ人の方がフィリピン人と比べ「ごく少数の例外を除き、非常に高い学歴、専門職歴を有している」と述べている。そして、優れた経験をもったアメリカ人教員が学校制度には必要であることを述べ、その理由として最も発達した文化(the highest culture)の言語であり、国民としての統合(national unity)のための共通語となりうる英語をフィリピン人に与え、「(アメリカ人)個々人の性格に組み込まれた民主主義の理想にフィリピン人を触れさせる」ことを挙げている。その上で、フィリピン人教員の能力は退職していくアメリカ人の穴を埋めるには充分とは言えず、故にアメリカ人の新規雇用はなされるべきだとの見解を示している(ARPC 1914, 284-285)。つまり、「出自による特性」と共に学歴や職歴からアメリカ人の方がフィリピン人よりも優れているという「能力主義」が主張されたのである。

この複合的な説明は次のようなジレンマを生み出した。「能力主義」に徹するのであれば、同職に就く者は同能力であり、故に同等の給与が払われることが求められる。つまり、フィリピン人教員がアメリカ人教員の後を継ぐにつれ、アメリカ人教員とフィリピン人教員の間にある多大な給与格差が是正されるはずである。フィリピン人がアメリカ人と同等の地位に就くにあたり、同等の給与を要求するという記述が散見できる(ARPC 1905 Vol. 4, 442; ARDE 1908, 67)。また、1915年には

総督のハリソン(Francis Burton Harrison)が、アメリカ人とフィリピン人という二重の給与体系ではなく、官僚の地位に見合った給与体系に改正することを求めている(ARPC 1915, 30)。つまり、1910年代中ごろには、財政的限界からフィリピン人の給与を引き上げることはできないし、もはやアメリカ人の出自を強調してフィリピン人との差異を維持することもできなかった。このジレンマの中で、1922年には新規のアメリカ人教員は高校の教師としてしか雇わないという方針が示されている⁽¹⁷⁾。言い換えれば、「出自による特性」という特権をあからさまに主張できなくなった以上、教育局は「能力主義」を受け入れざるを得ず、「能力主義」を受け入れることは出自に関わらず教員の地位によって給与が定められることを意味した。そこで学歴を根拠として、アメリカ人教員を行政職と高校教師に特化していくことによりアメリカ人の高い給与を維持しようとした。

しかし、「出自による特性」からアメリカ人教員を雇用するという論拠は深層では残り続けた。コロンビア大学の著名な教育学者モンロー(Paul Monroe)が中心となり1925年に行なった教育調査では、アメリカ人教員を継続して雇用することを求めている。その理由として、教育行政職においてアメリカ人が必要であるのは「民主主義における、近代的で良好な教育システムを良く知る」からであり、学校教師職においては英語を教える教員がいまだに必要であるからと述べられている(Survey 1925, 70-71)。その上で、アメリカ人教員はアメリカでの給与体系に従い報酬を受けるべきであり、「これは同職同給与が当てはまるケースではない」と論じている(71)。高い給与を得ているアメリカ人教員を雇用しつづけるためには、結局のところ、「能力主義」は十分な説明原理とならず、「出自による特性」という論拠が必要だった。

給与差の実態

上述の言説が実際の給与においてどのように反映されていたのかを見ておく。表2はアメリカ人とフィリピン人に分け、教員の給与および行政職の人数⁽¹⁸⁾と給与を調べたものである。アメリカ人、フィリピン人の島嶼教員及び町教員の給与は1930年代初頭までは上昇傾向にある。1930年代に入ると、アメリカ人教員の

給与の記録は残されていないが、フィリピン人島嶼教員と町教員の給与は減少傾向にある。1931年から33年にかけて給与が大幅に減るが、これは1932年4月28日発行の総督令(Executive Order)により、官僚全体の給与削減が行われたことを反映している⁽¹⁹⁾。1930年までアメリカ人教員は非常に高い給与を得ていたことが確認される。アメリカ人教員の給与は1909年の段階で、フィリピン人島嶼教員の5.2倍、町教員の12.7倍だった。1929年でも、それぞれ2.6倍と5.9倍である。給与差に注目してみると、アメリカ人教員とフィリピン人島嶼教員の場合は1909年から1930年まで大方2,200ペソから2,600ペソの間を往来している。またフィリピン人町教員に対しては、1909年では約2,500ペソであった差が、1930年には3,300ペソ近くまで開いている。同区分の島嶼教員でもアメリカ人とフィリピン人の給与差は縮まらず、フィリピン人町教員と比べた場合はその差は広まった。官僚のフィリピン人化が進み「出自による特性」と「能力主義」が併用される1910年代後半からは、アメリカ人男性教員の行政職への集中が顕著になる⁽²⁰⁾。アメリカ人教員全体の人数が減り続ける中で行政職に関してはアメリカ人教員が残り続けたことが伺われる。さらには、行政職の給与差も示した。母数が少ないことと上級・下級行政職内でも役職や赴任地によりそれなりに給与差があることから、安定した傾向は見取れないが、上級の場合、1920年から1935年まで1,000ペソ以上の差が残り続けた。また、下級の場合、時間と共にその差は縮まる傾向にあるが、それでも1935年時点で700ペソ近くの差が残っている。言い換えれば、地位の近似した島嶼教員でも、ほぼ同地位の上級・下級行政職でもアメリカ人とフィリピン人の間に大きな給与差があった。「出自という特性」に代表される、フィリピン人がアメリカ人と同等にはなりえないという思想は、実際の給与においても反映されている。

まとめ

ナショナリズムの目的論的アプローチに基づく先行研究では、フィリピン人はあくまでも生徒としての役割を果たし、生徒であるが故にアメリカ人教員の価値観を学び、内面化することが求められていた。そこでは、学校教育の大半を担って

いたフィリピン人教員、とりわけ町教員の存在は隠蔽されていた。また、アメリカ人の象徴的な優位は絶対であり、その優位性を問い直す契機も存在しなかった。しかし、序列論的アプローチに立ち、教員という職業団体の成り立ちを見ていくと、マーゴールドが示したアメリカ人教員の二面性に対応し、アメリカ人教員は民主的な自治を促すはずの教育を行ないながらも、教員雇用制度によって植民者としての特権が守られていた。植民地主義が学校教育を重視することは、学歴においてはフィリピン人がアメリカ人に近づき、教育官僚制においてはアメリカ人が占めていた地位に就くことを意味する。しかし、フィリピン人がその地位に就く局面では、アメリカ人との出自の差が強調され、給与が低く押さえられる。結果として、アメリカ人とフィリピン人の間には、同等の地位においても同等の給与を得ることができないという差別が存在していた。植民地主義が差別的な制度であることは、ある意味では当たり前である。それにも関わらず先行研究においては官僚や学校教師の差別思考は指摘されてきたが、マーゴールドの研究を除き、制度化された差別の構造には着目してこなかった(May 1980, 179; Lardizabal 1991, 78)。本稿では、教員の雇用をみることにより、植民地教育はフィリピン人を二重に差別する構造をもっていたことを示した。一度目は教育差によってフィリピン人は後れているとされ、二度目は教育を受けたフィリピン人に対して、その出自ゆえの差別が行なわれる。つまり、フィリピン人はアメリカ人の指導を受けなければならないが、アメリカ人の基準に達しない人々として位置づけられていた。

本稿においては、イレートが行なった批判を念頭におき、どのような方法で植民地教育を描くことが適切であるかを摸索してきた。イレートが求めるフィリピン人の世界観に迫ることも、多様な資料を駆使することも出来なかったが、アメリカ植民地期フィリピンについての教育研究において、植民地主義的な認識構造を明らかにした。また、その認識構造に陥らない教育研究の大枠は提示できたと思う。今後はナショナリズムの序列論的アプローチに従い、より広範に植民地教育のもたらした影響を分析していきたい。

表 1:

年	学校数			教員数			生徒数			比率**	
	小学校*	中学校	高校	アメリカ人 教員	フィリピン人 島嶼教員	フィリピン人 人町教員	総教員数	低学年①	高学年	小学校 総数	高校校
1902				926							
1903	2000**			691							
1904	2,250	17	35	2,285							
1905	2,829	102	35	2,864	821						
1906	3,227	119	36	3,263	831						
1907	3,651	216	36	3,687	746	485	4,395	323,327	14,532	337,859	1,384
1908	3,894	193	38	3,932	825	786	6,782	388,873	14,728	403,601	1,877
1909	4,387	193	37	4,424	825	786	6,782	388,873	14,728	403,601	1,877
1910	4,493	198	38	4,531	732	1,010	8,862	407,592	17,144	424,736	2,429
1911	4,276	224			683	1,054	7,190	8,927	403,047	90,952	2,890
1912					664	1,064	6,487	8,215	367,018	24,458	3,914
1913	2,775				658	1,154	7,579	2,984,934	26,847	325,341	4,415
1914	4,201				612	1,240	7,578	9,430	400,652	32,675	433,327
1915					539	1,291	8,014	9,844	465,679	37,714	503,393
1916					506	1,279	9,138	10,923	470,787	44,317	515,104
1917	4,035	45			477	1,391	10,336	12,204	507,226	50,306	557,532
1918					406	1,370	11,338	13,114	499,986	56,592	556,578
1919					374	1,402	205	12,452	492,714	62,370	555,084
1920					341	1,443	228	17,575	585,591	78,302	663,893
1921					315	1,493	250	20,925	721,220	98,074	819,294
1922					347	1,535	302	21,833	829,024	122,984	952,008
1923					330	1,551	301	22,354	832,969	136,586	969,555
1924					331	1,571	350	23,399	838,732	149,257	987,989
1925					305	1,591	589	23,045	809,224	159,580	968,804
1926					288	1,607	768	23,512	25,575	797,146	165,435
1927					294	1,672	846	23,159	25,971	766,275	171,818
1928	7,222	126			293	1,768	1,015	23,173	26,251	787,619	186,408
1929	7,486	130			292	1,756	1,224	24,294	27,666	787,628	192,715
1930	7,694	127			263	1,796	1,309	25,151	28,519	836,016	191,168
1931	7,686	125			260	1,789	1,314	25,096	28,469	887,218	191,170
1932	7,516	125			232	1,801	1,113	24,102	27,248	886,262	183,106
1933	7,559	120			188	1,712	990	24,050	26,940	900,531	170,100
1934	7,560	117			169	1,715	923	24,243	27,049	895,796	161,280
1935	7,716	114			133	1,784	954	24,969	27,840	918,438	174,883
1936	7,820	118			99	1,830	988	25,543	28,400	931,069	185,353
1937	8,794	118			87	1,868	1,091	23,408	32,464	953,683	194,318
1938	10,597	114			88	1,869	1,231	34,376	37,566	1,105,396	223,051
1939	10,829	113			80	1,877	1,249	35,001	38,207	1,293,080	241,604
1940	11,969	114			81	2,241	1,397	39,982	43,701	1,420,751	266,353

*小学校は小学校高学年を含む。

**推定数(原資料)

**総人口に対する低学年(7歳～10歳)の人口は1918年のセンサスに基づき総人口の11.38576%として計算(ARDE 1937, 132)。

表2: 平均給与

年	年間平均給与(ペソ)				行政職人数				行政職年間平均給与(ペソ)			
	アメリカ人教員①	フィリピン人教師②	フィリピン人町教員③	①-②	①-③	アメリカ人上級行政職	フィリピン人上級行政職	フィリピン人下級行政職	アメリカ人男性行政職率	アメリカ人上級行政職④	フィリピン人上級行政職⑤	フィリピン人下級行政職⑥
1902	2380.7					17	1			4,864.7	3,000.0	
1903						41				4,254.1		
1904	2415.5					44	11			4,317.1	3,040.0	
1905	2353.4					39	8			4,371.4	2,650.0	
1906												
1907												
1908												
1909	2726.8	527.8	214.0	2199.0	2512.8							
1910	2824.9	535.9	219.5	2289.0	2605.4	39	10		9.9%	4,589.2	3,400.0	
1911	2875.8	541.8	222.6	2334.0	2653.2	42	17		13.4%	4,592.9	3,641.1	
1912	2875.5	603.7	239.2	2271.8	2636.3	38	16		12.2%	4,850.0	3,818.8	
1913	2893.7	265.0			2638.7	33	19		11.7%	4,907.1	3,836.8	
1914	2903.5	609.2	256.1	2294.3	2647.4	35	26		14.6%	4,706.9	3,576.9	
1915	3010.0	675.8	264.6	2334.2	2745.4	40	22		16.6%	4,819.5	3,613.6	
1916	2990.3	670.6	274.6	2319.7	2715.7	44	20		18.3%	4,495.3	3,594.3	
1917	3072.0	679.0	287.8	2393.0	2784.2	42	19		18.2%	4,738.1	3,789.5	
1918	3261.0	717.0	308.6	2544.0	2952.4	44	19		23.5%	4,733.0	3,927.5	
1919	3401.1	790.0	368.2	2611.1	3032.9	33	27		32.3%	5,166.7	4,238.5	
1920		861.1	454.3			30	33		41.7%	5,516.7	4,301.6	
1921	3469.2	1010.6	500.6	2468.6	2968.6	31	28		51.3%	5,393.6	4,519.6	
1922	3621.6	1120.3	510.8	2501.3	3110.8	34	23		42.5%	5,377.3	4,634.8	
1923	3580.5	1210.2	560.5	2470.3	3120.0	39	16		42.3%	5,307.4	4,665.6	
1924	3674.2	1342.4	557.2	2351.8	3117.0	43	12		39.0%	5,264.0	4,556.3	
1925	3661.6	1408.3	611.3	2256.3	3053.3	40	9		42.6%	5,380.0	4,400.0	
1926	3500.2	1525.1	614.1	2275.1	3186.1	40	10		52.6%	5,262.5	4,740.0	
1927	3736.9	1471.7	622.9	2265.2	3114.0	34	17		63.1%	5,420.6	4,605.9	
1928	3756.1	1474.8	642.0	2281.3	3114.1	36	12		60.0%	5,177.8	4,854.2	
1929	3850.3	1477.7	647.9	2372.6	3202.4	30	16		54.8%	6,176.7	5,043.7	
1930	3896.3	1477.6	621.0	2418.7	3275.3	25	17		52.5%	6,388.0	5,211.8	
1931		1478.4	660.9			23	15		40.9%	6,043.5	4,826.7	
1932		1477.0	663.6									
1933		1319.0	649.0			21	15		56.3%	5,039.0	4,085.7	
1934		1304.0	637.0									
1935		1301.3	618.8			13	17		90.9%	5,165.4	4,141.1	
1936		1261.5	629.7									
1937		1279.2	623.2									
1938		1386.1	632.3									
1939												
1940		1418.6	605.4									

原資料がドル表記の場合は1ドル=2ペソで計算。

- (1) この日本語名称は中野聡の記述による(中野 2001)。なお、この歴史論争やイレートの歴史学は日本語でも積極的に紹介されている(池端 2001; 寺見 1998; 中野 2001; 永野 2000; 永野 2002; 芹澤 2006 など)。この論争の内容的な争点は、主にはフィリピン革命に関するもので、革命の主要人物、特に秘密結社カティブーナンの創立者であるアンドレス・ボニファシオに対する理解と革命の歴史上の位置付けを巡って論じられた。
- (2) この概念については Anderson 1991, 113-140 を参照。
- (3) タフトは初代民政長官で後の米国大統領、ルロイはフィリピン統治委員会の職員、バロウズは 1903 年 8 月から 1909 年 11 月まで教育局の長であった。
- (4) これらの論者はアメリカ植民地政府に深く関係していた人々であり、当然のことながら批判的な立場からアメリカ植民地主義による教育を観察していたわけではない。反帝国主義同盟の人々やアメリカ人でない外国人、フィリピン人エリートなど、多様な人々がこの教育をどのように評価していたかについては別稿で論じることとする。
- (5) おそらくアメリカ植民地期のカシキズムに対する理解の明解な描写として、ルロイの『町と田舎のフィリピンの生活』(LeRoy 1906)が挙げられよう。その中で、カシキズムは遠い昔のニューイングランドの村落やアメリカの南北戦争前の南部のボス政治をさらにひどくしたものであり、ごく少数の家族が 1 万人以上のコミュニティを支配しており、人々が職に就くためにも、耕作地を得るためにも、お金を借りるためにも、それらの家族に頼らなければならない状況である、と述べている (LeRoy 1906, 172-173)。ただし、上述の「オリエンタリズム」論争でも論争的であったように、エリート支配を強調する認識構造そのものが現在問われていることを、ここで確認しておきたい。
- (6) 政治発展については Paredes 1989; Cullinane 2003, Chap. 6; 永野 2003, 第 1 章を参照にした。
- (7) 紙幅の関係から本稿では扱わないものとして次の研究を挙げておく。1938 年の国民議会でのフィリピン人の議論を中心に分析し、宗教と国民形成の関係を論じている研究(内山 2004)や、教育制度の変遷を総合的・通史的に記述し、スペイン植民地期にも言及している研究(Alzona 1932; Isidro 1949)がある。さらには、このような思想性をより批判的な側面から捉えているものとして、フィリピン人の教員志望者を三名取り上げ、インタビューと志望者の一人が書いた博士論文を基に、植民地教育を個人的

な語りから複眼的に捉えている研究 (Suzuki 1991)、フィリピン人の親米心理構造の起源を植民地教育に見出している論述 (Constantino 2000 [1966])、アメリカ人教員の持っていた価値観をアメリカにおける人種差別と関連付ける研究がある (Alidio 2001)。なお、本稿で挙げた先行研究のほぼ全てが 1915 年以前にはミンダナオ、スルー諸島、ルソン島高地を除いた民政地域の公立学校教育を対象としており、本稿でもこの対象は共有している。

- (8) ここでの著者名はラセリス (Racelis) となっているが、これは彼女の元々の氏である。フィリピン研究者としてはホルンスタイナー (Hollnsteiner) として知られているのでこちらの氏を使う。
- (9) この集団は当然複数でもありうる。
- (10) 学問的な手続きとして、萱野論文から概念としての——つまり経験科学の対象ではない——国民国家の特徴を引いているように、本来であれば概念としての植民地国家の特徴を政治学の論文から引くべきであろう。しかしながら、植民地国家に関して歴史学・社会学といった経験科学からの研究は多い反面、植民地国家の理論化は十分に進んでおらず (Go 2003, 36)、そのような論文を見つけれられていない。本稿においてはとりあえずこの仮説から論を進めることとする。
- (11) 本稿において「教員」は教育行政職をも含む。学校で教える教師を特に指す場合は「学校教師」と表現する。アメリカ植民地期フィリピンにおける教育官僚制度の場合は学校教師職と行政職が明確に区別されないからである。学校教師を経験した者が行政職につく傾向にある。例えば 1922 年には 77 名が行政職に就いているが、Roster、PNIF で調べた結果、フィリピン人 6 名以外は過去に学校教師として働いた経験がある。また行政職の学区督学官代理 (Deputy Division Superintendent) は学校教師としての仕事も行っていた (ARPC 1901 Vol. 2, 574)。
- (12) 教員の管理体制や各種教員の任命権については別稿で論じるとする。町教員の給与は、学校区 (Districts) 内で集められる税収によって異なっており、州によってその差は大きかった。学校区は法令 74 号 13 条によるとそれぞれの町に対応していたが、1917 年には幾つかの町から構成されていた (SMBE 1917, 9)。学校区は学区 (Division) の下に位置する教育行政区分であった。学区は植民地初期を除き州 (Province) に大方対応しており、学区督学官の管理下にあった。
- (13) 学校基金に関する土地建物税は法令 82 号 43b 項によって制定された。内国歳入は法令 1189 号 150 項によって定められ、法令 1695 号によって学校基金への税率が 5% 上乗せされた。他の箇所を含め、法文は Public Laws of the *Philippine Islands*

with Amendments Indicated (Finding Aid Entry 95, 58 / 19 / 3-5, RG 350, NACP)から入手。

- (14) ここでは、統計上に現われる実際の学齢児童数と総人口における年齢比から求めた推定学齢児童数を比べ、就学率としている。このように計算される就学率は入学したことを就学したと見なすため、ドロップアウトする生徒を捉えることができないと指摘されている(金 2005, 44-46)。
- (15) 1932 年 10 月 4 日付け BIA からの手紙。File “Dawson, James B.,” Box 151, PNIF 及び 1932 年 12 月 27 日付け BIA からの手紙。File “Hiestand, Dwight W.,” Box 282, PNIF.
- (16) この「出自による特性」という考え方は蓋然的なものである。言語の習得も文化への帰属も生活環境や本人の意識に強く影響され、必ずしもどこで生まれ、どこで育ったかに決定されないからである。
- (17) 1922 年 3 月 23 日付け Marquardt から Luella Roth への手紙。File “Roth, Frederick,” Box 559, PNIF
- (18) 行政職に関しては役職により給与格差が大きいことから、上級と下級に分け計算した。上級は教育局長(Director of Education)、教育局長補佐(Assistant to the Director)、学区督学官、特任督学官(Superintendent on Special Detail)、専門調査員(Specialist)とし、下級行政職は学区督学官代理(Acting Division Superintendent)、主任教師(Head Teacher)、島嶼学校校長(Principal [of Insular School])、部局長(Head of Department)とした。なお、原文において名称が一定でないものもある。
- (19) 1932 年 4 月 28 日付け BIA からの手紙。File “Washington, A. V. Wiren,” Box 705, PNIF.
- (20) 行政職はアメリカ植民地期を通して男性がほぼ全てを占めていた。当然のことながら、行政職に就けないアメリカ人女性教員には異なった雇用実態と雇用根拠があった。この点は別稿で論じたい。

略称

ARCSB: *Annual Report of the Philippine Civil Service Board*. Philippine Islands, Bureau of Civil Service Manila: Bureau of Printing. (フィリピン人事局年次報告)

ARPC: *Annual Report of the Philippine Commission*. Washington, DC: Printing

Office (フィリピン統治委員会年次報告)

ARDE: *Annual Report of Director of Education*. Manila: Bureau of Printing. (教育局
長年次報告)

BIA: Bureau of Insular Affairs, US War Department. (米国陸軍省島嶼局)

Census: *Census of the Philippine Islands*. Manila: Bureau of Printing. (フィリピン・
センサス)

MRPC: Manuscript Report of the Philippine Commission. (フィリピン統治委員会年
次報告 原稿版)

NACP: US National Archives at College Park, Maryland. (米国メリーランド州カレ
ッジパーク国立公文書館)

PNIF: Personal Name Information Files, RG 350, NACP, US. (個人名別インフォメー
ションファイル)

Roster: *Official Rosters of Officers and Employees in the Civil Service of the Philip-
pine Islands*. Manila: Bureau of Printing. (フィリピン諸島官僚名簿)

SMBE: *Service Manual, Bureau of Education*. Manila: Bureau of Printing. (教育局職
員規則)

引用文献

Abinales, Patricio N. (2002) "American Rule and the Formation of Filipino 'Colo-
nial Nationalism'". 『東南アジア研究』39(4)

Alidio, Kimberly A. (2001) "Between Civilizing Mission and Ethnic Assimilation: Ra-
cial Discourse, U.S. Colonial Education and Filipino Ethnicity, 1901-1946" Ph.D.
Thesis. University of Michigan.

Alzona, Encarnacion (1932) *A History of Education in the Philippines, 1565-1930*. 1st
ed. Manila: University of the Philippines press.

Anderson, Benedict R. O'G. (1991) *Imagined Communities*. London: Verso. (日本語
訳: アンダーソン、ベネディクト『増補 想像の共同体——ナショナリズムの起源と流
行』白石さや、白石隆訳、NTT 出版、1997)

Barrows, David P. (1903) "Aim of Primary Education in the Philippines" ARPC
1903 Vol. 3, 694-705.

Constantino, Renato (2000 [1966]) "The Mis-Education of the Filipino" *Tribute to Re-
nato Constantino*. Ed. Peter Limqueco. Manila: Journal of Contemporary Asia

Publisher. (日本語訳：コンスタンティーン、レナト「フィリピン人の受けたえせ教育」 鶴見良行訳、『フィリピン・ナショナリズム論』鶴見良行編、井村文化事業社、1977)

- Cullinane, Michael (2003) *Ilustrado Politics : Filipino Elite Responses to American Rule, 1898-1908*. Quezon City : Ateneo de Manila University Press.
- Go, Julian (2003) "Introduction : Global Perspective on the U.S. Colonial State in the Philippines" *The American Colonial State in the Philippines : Global Perspectives*. Julian Go and Anne L. Foster, eds. Durham : Duke University Press.
- Hollnsteiner, Mary Racelis (1963) *The Dynamics of Power in a Philippine Municipality*. Quezon City : Community Development Research Council, University of the Philippines.
- Ileto, Reynaldo C. (1998) "History and Criticism : The Invention of Heroes" *Filipinos and Their Revolution : Event, Discourse, and Historiography*. Quezon City : Ateneo de Manila University Press.
- Ileto, Reynaldo C. (1999) *Knowing America's Colony : A Hundred Years from the Philippine War*. Honolulu : Center for Philippine Studies, School of Hawaiian, Asian and Pacific Studies, University of Hawai'i at Manoa.
- Isidro Antonio (1949) *The Philippine Educational System*. Manila : Bookman.
- Lardizabal, Amparo S. (1991) *American Teachers and Philippine Education*. Quezon City : Phoenix Press.
- LeRoy, James Alfred (1906) *Philippine Life in Town and Country*. New York and London : G. P. Putnam's Sons.
- Margold, Jane A. (1995) "Egalitarian Ideals and Exclusionary Practices : U. S. Pedagogy in the Colonial Philippine" *Journal of Historical Sociology* 8.4 : 375-94.
- May, Glenn Anthony (1980) *Social Engineering in the Philippines : The Aims, Execution, and Impact of American Colonial Policy, 1900-1913*. Contributions in Comparative Colonial Studies ; No. 2. Westport, Conn. : Greenwood Press.
- May, Glenn Anthony (1997) *Inventing a Hero : The Posthumous Re-Creation of Andres Bonifacio*. Manila : New Day Publisher.
- Paredes, Ruby R (1989) *Philippine Colonial Democracy*. Quezon City : Ateneo de Manila University Press.
- Pecson, Geronima T., and Mary Racelis (1959) *Tales of the American Teachers in*

- the Philippines*. Manila : Carmelo & Bauermann.
- Racelis, Mary (2001) "Bearing Benevolence in the Classroom and Community" *Bearers of Benevolence : The Thomasites and Public Education in the Philippines*. Mary Racelis and Judy Celine Ick, eds. Pasig City : Anvil Publisher.
- Racelis, Mary, and Judy Celine A. Ick (2001) *Bearers of Benevolence : the Thomasites and Public Education in the Philippines*. Pasig City : Anvil Publisher.
- Salamanca, Bonifacio S. (1968). *The Filipino Reaction to American Rule, 1901-1913*. Hamden, Conn. : Shoe String Press.
- Suzuki, Mary Bonzo (1991) "American Education in the Philippines, the Early Years : American Pioneer Teachers and the Filipino Response, 1900-1935" Ph.D. Thesis. University of California.
- A Survey of the Educational System of the Philippine Islands by the Board of Educational Survey*. (1925) Manila : Bureau of Printing.
- Taft, William H. (1905) "American Education in the Philippines" *Educational Review* 29.
- 池端雪浦(2001)「イレート(レイナルド・C)」尾形勇・樺山紘一・木畑洋一編『20世紀の歴史家たち(4)世界編 下』刀水書房
- 内山史子(2004)「フィリピンにおける国民形成と宗教教育——公立学校における宗教教育をめぐる1938年の論争についての一考察」『東南アジアにとって20世紀とは何か——ナショナルリズムをめぐる思想状況』根本啓編、外語大学アジア・アフリカ言語文化研究所
- カー, E. H. (1962) 清水幾太郎訳『歴史とは何か』岩波書店
- 萱野稔人(2005)『国家とはなにか』以文社
- 金富子(2005)『植民地期朝鮮の教育とジェンダー——就学・不就学をめぐる権力関係——』世織書房
- 駒込武(1996)『植民地帝国日本の文化統合』岩波書店
- 寺見元恵(1998)「書評 : *Inventing a Hero : The Posthumous Re-Creation of Andres Bonifacio*」『東南アジア——歴史と文化——』東南アジア史学会
- 芹澤隆道(2006)「アメリカから解放された歴史叙述にむけて——〈植民地近代性〉という視点からフィリピン人歴史家たちへの応答——」『Quadrante』8.
- 中野聡(1991)「ナショナルリズムと“ウィンドフォール・メンタリティ”——コモンウェルス政府財政問題をめぐる米比関係(1935-41)」『東南アジアのナショナルリズムにおける都市

と農村』伊藤利勝他編、東京外国語大学アジア・アフリカ言語文化研究所

- (1997)『フィリピン独立問題史：独立法問題をめぐる米比関係史の研究(1929-46年)』
龍溪書舎
- (2001)「フィリピン政治史像をめぐる米比論争と日本のフィリピン史研究(発表要旨)」
東南アジア史学会第65回研究大会、東京女子大学善福寺キャンパス(2006年1月6日
アクセス)
- (2002)「米国植民地下のフィリピン国民国家形成」『東南アジア史7：植民地帝国運動
とナショナリズムの展開』池端雪浦・石井米雄・石澤良昭他編、岩波書店
- 永野善子(2000)『歴史と英雄——フィリピン革命百年とポストコロニアル』神奈川大学評論
ブックレット
- (2002)「反グローバリズム思潮としてのポストコロニアル批評——フィリピンの事例
——」『歴史学研究』768、11-18
- (2003)『フィリピン銀行史研究：植民地体制と金融』御茶ノ水書房

表の出典元

紙幅の関係から、表1及び表2個別項目の出典元は明記しない。1916年以降はミンダナオ、スールー諸島を含む。表1の学校数についてはARDEからデータを取得した。1903～1910年には島嶼財政により運営される島嶼学校(Insular Schools)は含まれないが、1914、1928～1940は含む。1913、1917については原資料に明記なし。測定時期については1913、1939、1940年は学年末(3月終わりまたは4月初め)、1929～38年は9月、1914、1917、1928は12月、1903～11年は原資料に明記なし。教員数は1905年まではARPCから、1906年以降はARDEから入手した。例：ARPC 1904、816；ARDE 1906、11-12。幾つかの例外を除き、測定時期は1924年まで及び1939、40年は学年末、1925～1938年は8月または9月である。顕著な例外として1915年のデータはARDE 1914から取った1914年12月のデータとした。生徒数及び総人口はARDEから入手した。生徒数は月別登録者数の平均値である。1915年のデータは1914年7月から12月までのデータである。例：ARDE 1907、28-29；ARDE 1921、10、76-77。尚、学校数、生徒数に関しては1938～40年に記載のCollegeの分は含まず。

表2におけるアメリカ人教員は人事局年次報告(ARCSB)を基にしており、アメリカ人学校教師のみならず教育局に籍を置く行政職も含む。一方フィリピン人については教育局長年次報告から得た「島嶼教員」、「町教員」と題された職業についての給与であり、島嶼教員に全ての行政職は含まれていない。いずれにせよ、係るフィリピン人行政職人数はフィリ

ピン人島嶼教員数と比べると非常に少ないので、誤差は微小である。アメリカ人教員の平均給与は、各 ARCSB の教育局の項目における給与合計を人数合計で割ったものである。教育局に登録されている教職、行政職を含む全ての官僚の平均給与である。測定時期については 1902～1913 年は 1 月 1 日、1914～1926 年は 7 月 1 日、1927～1929 年は 12 月 31 日である。フィリピン人島嶼教員及び町教員の平均給与は原資料では月給で表されており、それを 12 倍して年給とした。例：ARDE 1917, 80; ARDE 1921, 60。1924 年までは平均給与が原資料に明記されているが、1925～40 年に関しては各役職の平均給与を人数で掛け、その計を総人数で割った。但し、教員数の表における役職区分と給与表における役職区分が一致していない場合がある。1934～39 年は、学校の看護婦・看護士(teacher-nurses)は計算に含まず、カレッジの教員(collegiate teachers)は高校教員として計算した。1935 年の給与表の指導校長(supervising principals)を人数表では教務指導官(academic supervisor)として計算した。また、給与表の原注に特定区分の教員を除くと記されている場合はその区分の教員は計算に入れていない。測定時期に関しては、1924 年までは 3 月である。1925～26 年は 8 月 1 日である。その後、平均給与と人数の測定時期が異なり、1927～39 年においては前者は 8 月 1 日のものであり、後者は 9 月のものである。1940 年に関しては平均給与は 1939 年 8 月 1 日現在のものであり、人数は 1940 年 3 月のものである。アメリカ人男性教員数は表 1 の教員数の出典元から入手した。行政職人数及び給与は、第一に ARPC, MRPC, ARDE の役職表から各役職についている個人名を入手し、第二に Roster からそれらの人々の給与を入手し、第三に各役職についている個々人を上級と下級に分け、第四に平均給与を計算した。ただし、役職表の測定時期は Roster の測定時期と同一でない。そこで、少数の例外はあるが、学校年度ごとに異なる測定時期の役職と給与を組み合わせ、その年のデータとした。

付記：本稿の準備に関して、2004 年夏から一年間在籍した UCLA 東南アジア研究所とアメリカでの研究の資金を提供してくれたフルブライト奨学金に記して感謝申し上げます。

(おかだ たいへい／博士後期課程)