

海後宗臣の中国占領統治 = 植民地主義教育の政策構想 —十五年戦争と日本の「講壇教育学」—

松浦 勉*

An Idea of Kaigo Tokiomi's Plans of Japanese Dominance of China and Colonial Education

Tsutomu MATSUURA*

Abstract

This paper aims at clarifying as historical characteristics of an idea of Kaigo Tokiomi's plans of Japanese dominance of China and colonial education during the Japanese-Chinese War. Most of Japanese educational scientists committed educational and learning's war crimes. Kaigo Tokiomi is no exception.

But his ideas and activities during the Fifteen Years' War have not yet examined completely, nor evaluated. This paper inquires into historical significances of his plans of Japanese dominance of China and colonial education; including its ideological meanings.

Keywords : *educationa war crime, educational war responsibility, the Fifteen Year's War, "Kodan Kyoikugaku" (Pedagogy of the Scholars in prewar Japan)*

キーワード : 教育の戦争犯罪, 教育の戦争責任, 十五年戦争, 日本の講壇教育学

1. はじめに

本稿は、海後宗臣（東京帝国大学助教授）が、日中全面戦争段階の十五年戦争期に、日本軍が侵攻・占領・支配した中国の占領統治 = 「文化工作」の一環として構想・提言した占領地教育構想を検討するとともに、その「講壇教育学」

の歴史的な性格と特質を考察することを主要な課題とする。

海後宗臣（1901～1987）を、「戦後」日本を代表する日本教育史家のひとりであると評価することに異論はないであろう。しかし、海後の教育学と研究活動は戦前・戦中と「戦後」を通じて広範にわたっており、必ずしも教育史研究に特化していたわけではない。じっさい、本稿が考察するように、戦中の海後が外務省や軍部の要請に応じて、文部省より数次にわたり中国

平成 25 年 1 月 14 日受理

* 工学学部電気電子システム学科・教授

に派遣され、日本（軍）の占領統治＝「文化工作」の一環をなす占領地教育制度を構想・提言した史実も、その重要な位置をしめていた。

しかし研究史をみると、アジア・太平洋戦争の敗戦をはさんで20世紀日本を生きた海後宗臣の戦前・戦中と戦後にわたる教育学研究とその成果については、必ずしもまとまった学術的な研究の蓄積があるわけではない。1980年代以降にとり組まれた教育学（説）史研究の場合でも同様である。ところが、特徴的なことに、海後教育学の検討を主題とする個別実証的な研究がほぼ欠落しているにもかかわらず、教育学（説）史研究を先頭にして、海後教育学の「定説的な」評価が先行してきた。

たとえば、日本教育史家の寺崎昌男は、海後宗臣とその教育学総体を次のように位置づけ、評価している。

……1926年東京帝大教育学科を卒業後、リットやナトルブ等ドイツ教育哲学者の思想研究から出発。……吉野作造『明治文化全集』編集への参加を経て日本近代教育史研究を開拓し、他方青年学校教育調査等も手がけ、教育学の実証科学化を進めた。戦後は社会科教育、学制問題、教育政策などに発言を続けるかたわら、日本の教育研究の組織者、指導者となった。……¹⁾

研究の現状を反映して定説的な評価となっているのは、「戦中と戦後の連続と非連続（断絶）の問題」に自覚的なスタンスをとらない、このような非歴史的で平板な全体的評価であると考えてよい²⁾。後述するように、なによりも寺崎昌男の、海後が「教育学の実証科学化を進めた」という把握と評価には、とくに戦前・戦中・敗戦直後の海後宗臣の学究生活と学会・教育活動に限定した場合は、その教育史研究を含めて、本質的な問題がある。同様にして、海老原治善の「（海後宗臣は）戦時中、一貫して価値観の表出を抑制し、実証主義にたとうとしていた……³⁾。」という主観的に過ぎる評価も、再検

討が必要となろう。

寺崎は直接言及していないけれども、「青年学校教育」とその義務制実施そのものが、軍部が主導する総力戦遂行の要請にもとづく大きな制度改変であったことは自明であろう。海後が手がけた「青年学校調査」についていえば、海後自身は先達の阿部重孝と同様に、あるいは阿部以上に積極的な青年学校義務制実施論者であり、歴史の課題となっていた義務教育年限延長論にくみしなかった。特異な「近代学校批判」を展開し、総力戦体制に即応する学校教育の「職能化」を主唱したこの時代の海後の講壇教育学において、義務制青年学校は中軸としての特徴的な位置をあたえられていたのである。海後らの青年学校教育調査は、その制度の実効性を確保するための有力な手立てを開発するのに必要な実証的なデータを手に入れることに目的がおかれていた。アジア・太平洋戦争段階に即応する「高度国防国家」体制＝全般的労働義務制のもとでの有用な農村と都市の労働力＝兵士育成がめざされていたからである。東条英機内閣で文部大臣を務める「宮中グループ」の岡部長景（貴族院議員）に提出された岡部教育研究室編『農村に於ける青年教育—その問題と方策—』（1942年8月）はその代表的な成果である⁴⁾。

1970年に『教育学五十年⁵⁾』（評論社）を著した海後自身は、青年学校義務制問題への対応を含めて、自身が侵略戦争としての十五年戦争の時代と社会にどのように向き合ったのかという肝心な問題については、他の著名な教育学者たちとの場合と同様に、本質的なことをほとんど何もかたっていない。総じていえば、海後の『教育学五十年』は歴史の証言としての性格は極めて希薄である。しかし、だからといって、教育学（説）史研究がこれを唯々諾々と追認するだけでは、その存在意義が問われることになろう。

海後の学究生活と十五年戦争との直接的なかわりを示す基礎的な史実を掘り起こす成果が発表されたのは、この海後宗臣の著作の発表か

ら間もないことであった。1970年代になると、小沢有作や長浜功らの研究により、日本の軍政ないし傀儡政権による中国の他民族支配・統治の一環として構想された海後の占領地教育（政策）論とその「戦争教育学」総体の一端が解明・告発され、海後自身の戦争責任も積極的に問われることになった。前述の寺崎昌男や海老原治善の海後教育学評価は、基本的にこうした先行研究の成果を度外視したものとなっている。

『民族教育論』（明治図書、1967年）を上梓していた小沢有作は、1973年に長大な論考『『大東亜共栄圏』と教育』を発表し、その中で、海後宗臣が外務省ルートを通じて、文部官僚や同じ東京帝大の矢部貞治（政治学）らとともに、中国華北地方に侵攻し、占領支配した日本軍が治安戦の一環として実施した「文化工作」のための実地調査をおこない（1937年12月中旬～翌38年1月はじめ）、占領地教育の政策提言をおこなった事実とその教育史的意味を明らかにしていた⁶⁾。また、小沢は、こうした調査と政策提言をおこなった海後が、十五年戦争がアジア・太平洋戦争に拡大すると、「大東亜共栄圏」建設 = 占領地支配の教育装置としてその実施を提案した「化育所」の制度化構想にも、「教育論史」的視点から批判的な検討を加えていた⁷⁾。

教育史研究を専門としていない長浜功の場合には、1979年に『教育の戦争責任』（大原新生社）を発表した。海後宗臣を含めた、「戦後民主主義教育」をリードした著名な教育学者たちが戦時中に書き連ねた戦争協力の時論や「学術」論文・図書などを渉猟し、かれらが教育学者として侵略戦争としてのアジア・太平洋戦争とどのように向き合ったのかについて、その戦争への加担の特徴や度合いを個別に検証・分析し、かれらの加害戦争責任をきびしく追及したのが同書である。海後の講壇教育学も、「戦争教育学」としてきびしく指弾・総括されている⁸⁾。同書は必ずしも海後教育学を主要な検討対象とした成果ではないが、本稿との関連でいえば、戦争

翼賛の教育学者としての海後宗臣像を提起したことに積極的な意義がある。

ところが、この長浜功の成果は、教育の戦争責任に真正面から向き合っただけでなかった教育学界に大きなインパクトを与えた。この長浜の成果が発表されると、長浜が究明・追及した教育学者の多くが敗戦後に「戦後民主主義教育」(学)の中心的な担い手となったという事情もてつだって、教育学界では〈告発史観〉や〈断罪史観〉などと、公式あるいは非公式に、今日の「歴史修正主義」と通底する反駁が加えられることになった。もちろん、これは事の一面である。長浜の成果は同時に、教育(学)の戦争責任に背をむけるこうしたオーソドックスな教育学(説史)研究と対峙して戦争責任の視座をとる教育学史研究の胎動に道をひらくことになった。

小沢有作や長浜功の先行研究の成果を度外視し、あるいはこれに反駁を加えて、「学術的な」成果として、海後宗臣の講壇教育学の実質的な再評価を行ったのは、1987年に発表された寺崎昌男・戦時下教師研究会編『総力戦体制と教育—皇国「臣民」教育の理念と実践—』（東京大学出版会）であろう。同書は、教育(学)の戦争責任を追究・追及した長浜功の前述の成果や安川寿之輔が1986年に著した『十五年戦争と教育』（新日本出版）を強く意識して上梓されたもので、とくに序章と結論部分では、この二つの成果に対して反証にならない厳しい反駁が加えられた。

「錬成」概念をキーワードとする本書の課題と方法、結論部分を主に担当したのは清水康幸である。清水は、海後宗臣の錬成論の分析をとおして、海後を当時の「教育学界の有能な中堅⁹⁾」と位置づけ、再評価した。その含意について、清水は、海後教育学の中軸となった（と清水が把握する）「生活型」錬成論を含む、当該期の錬成論の展開とのかかわりで、「転生」なる用語を駆使して海後教育学の戦中から戦後の旋回について、特異な位置づけをおこなった。

また、前述の小沢有作や後述する佐藤広美ら

とは異なる分析・評価視角から、華北「占領地文化工作の一環としての教育・教化政策¹⁰⁾」と海後宗臣とのかかわりに部分的に言及した学術書として、1996年に発表された駒込武の『植民地帝国日本の文化統合』（岩波書店）があるが、この駒込の成果は、清水らの海後評価を補完するものとなっているといえよう。駒込は、同書において、中国占領初期の文化工作の「重要な柱」とされた日本語普及政策について、海後は、「普通教育における必須科目として日語科を設置することに批判的な見解」をしめしたとして、「民衆の生活に役立たない日本語教育の有効性に疑問を提示している点は、政策動向への一定の批判としての意味をもっていた¹¹⁾」と把握・評価した。海後宗臣の占領地教育政策構想のなかに華北の占領統治をめぐる「政策動向への一定の批判」意識を読みこむ駒込の把握と評価が海後の講壇教育学を再評価するものであることは否定できない。

今世紀にはいって、戦中の海後教育学そのものを直接の主題としたものではないが、新たな研究の成果が発表され、研究に一定の前進があった。『総力戦体制と教育科学』（1996年）の主著をもつ佐藤広美は、この時代の教育学総体を「日本教育学」と把握し、これを三つに類型化することにより、仮説的にその全体構造モデルを提起するとともに、教育の戦争責任論の視座から、「大東亜教育論」の一環として構想されたとする海後宗臣の占領地教育＝「化育(所)」論を検討した成果を発表した¹²⁾。また、荻野富士夫は、小沢有作が掘り起こした史実と関連して、政策文書を使って、海後宗臣や矢部貞治（政治学）、近藤寿治（教学局教学官）ら16名が1937年12月に臨時政府として成立まもない「中華民国」に派遣される経緯を具体的に明らかにした¹³⁾。寺崎昌男も参加した最新の成果となる駒込武・川村 肇・奈須恵子編『戦時下学問の統制—日本諸学振興委員会の研究』（東京大学出版会）の中でも、とくに山本敏子が、文部省教学局が主導する学術行政と一体化した

日本諸学振興委員会を舞台とする海後の官製学会活動と戦争との不可分のかかわりについてたちいった論及を加えている¹⁴⁾。

以上、本稿の主題とのかかわりで、簡単に研究史をスケッチした。

問われているのは、当該期の海後宗臣のトータルな教育理論の性格と、寺崎昌男や海老原治善が提起した評価が紡ぎだしてきた、教育学の実証科学化と実証主義に徹した「講壇教育学」者という戦中の海後宗臣像である。じつは、すでに前述した山本敏子の成果は、教育の戦争責任論の視座をとる教育学（説）史研究とは距離をおきながらも、すでにこうした既成の海後宗臣像の捉えなおしの作業をおこなっていることを付言しておこう。

植民地・占領地教育史研究の視座からこれまでの、教育史学を含めた日本の「進歩的な」戦後民主主義教育学研究とその成果を総括的に批判するとすれば、かつて佐藤広美が指摘したように、「アジア侵略に加担して差別と抑圧の教育学に行き着いた、あるいはそれを許した教育学を反省できなくて、どうして平和と人間の尊厳を打ち立てる教育学が可能となるのだろうか¹⁵⁾」という素朴で、その意味ではラディカルな「戦後教育学」批判は依然として価値を失っていない。

本稿の主要な課題については、冒頭で言及したが、筆者の旧稿との関連で本稿の課題を補足しよう。筆者は、十数年前の筆者稿「アジア太平洋戦争と日本の教育学」で、前述した海老原治善の海後評価を批判して、1936年4月に国民精神文化研究所研究部編輯主任から東京帝国大学助教授に転身した海後宗臣が「十五年戦争期をとおして、一貫して文部省主流と相即不離の関係と位置にあった¹⁶⁾」という仮説的な把握と評価を提起したことがある。しかし、この論考は戦前教育科学研究会と宮原誠一の「鍊成」論の検討を主題としていたこともあり、海後宗臣の「教育学」研究とその成果、それを支える海後の思想と行動については、主題とのかかわ

りで部分的に論及するにとどまった。その意味で、本稿は筆者自身の仮説を本格的に実証する作業の一環となる。

本稿の構成は以下のとおりである。

1. では、日中全面戦争の開始から、第1回目の中国調査で赴いた、日本軍占領支配下にあった華北の中華民国臨時政府の成立する過程を概観したうえで、先行研究に依拠して、海後宗臣の初発の中国占領地教育の構想を簡単に検討する。2. では、日中全面戦争期の海後宗臣の体系的な占領地教育構想が提起された、2回目の中国派遣の公式の報告書となる「支那ノ教育制度二関スル調査報告書」(1939年10月)を中心に検討する¹⁷⁾。かつて小沢有作が掘り起こした海後宗臣の戦中における植民地帝国日本の占領地支配・統治に奉仕する特徴的な戦争協力を、日中全面戦争期からアジア・太平洋戦争に拡大する戦中の時代の文脈のなかで、海後自身の教育政策提言の内容に内在して把握する。この考察をとおして、当該期の海後教育学の歴史的な性格と特質を明らかにする。2回目の中国派遣の公式の報告書となるマル秘扱いの海後の調査報告書は、筆者の知る限りこれまでほとんど検討されていない。

なお、小沢有作の成果をふまえて佐藤広美がさらに分析をふかめた海後の「化育所」論の思想と構造、その歴史的意味については、別稿で論じる。

1. 日中戦争の全面化と海後宗臣の講壇教育学

—海後宗臣の「北支文化工作」への参画—

海後宗臣が実質的に日本が軍事的に占領統治する中華民国臨時政府支配下の華北に対する治安対策・治安工作の一環として推進された「文化工作」に直接かかわっていた事実を明らかにしたのは小沢有作である。小沢は、以下のように指摘していた。

……(帝国) 議会レベルに(の?) つよい

排日抑圧、日本精神の中国普及の文化工作の志向は、軍部の意向とも一致するものであったが、これとは別のニュアンスの対支文化工作への発想がみられた。それは外務省——国際文化振興会の系列であり、そこに動員された学者たちである。その一例を外務省文化事業部「対支文化政策二就イテ」(昭和一四年二月)にみることができる。それは、服部宇之吉、狩野直喜の長老学者、安井郁、矢部貞治、吉川幸次郎、海後宗臣、近藤寿治という中堅学者に中国を視察させ、対支文化工作の方策を提言させ、「当局ノ参考」に供する目的で編まれた。陸軍省も文部省も援助しているが、全体の基調は共存共栄をまともうけとって、日本人には指導国民らしい風格をもとめ……、中国文化の再興を日本の援助のもとですすめる方向がしめされている¹⁸⁾。

海後は、十五年戦争下に都合3回中国に派遣されているが、この外務省の依頼による中国への派遣は、海後宗臣にとっては第1回目となる。海後は視察団の一員として前述の華北新政権の支配地域の教育実態を調査し、報告書を分担執筆していたのである。ここではまず、日中戦争が全面化し、日本軍の傀儡政権として中華民国臨時政府が成立する歴史過程を簡単に確認することにしよう¹⁹⁾。

1937年7月7日夜間の盧溝橋事件を発端としてはじまった日中間の軍事的な緊張と対峙は、日本政府と軍中央の当初の「現地解決・不拡大方針」にもかかわらず、あるいはそれ故に全面的な戦争に拡大した。8月15日早朝の近衛文麿内閣の「暴支膺懲」声明は実質的な宣戦布告となった。満州事変以来の関東軍の間断ない侵略行為(とくに「満州国」の建国とそれ以後の華北分離工作)を発條とする中国民衆の抗日のエネルギーの高揚を背景にして国民党と共産党との「国共合作」による抗日統一戦線を形成した国民党政府も、この声明以前の段階から

本格的に開始された日本軍の侵略主義の軍事行動に対する全面抗戦にふみきった。中国軍の想定外の抗戦と抵抗に直面して、戦線は、「一撃」論積極派の参謀本部作戦課長の武藤章大佐らの思惑を越えて、華中の上海にまで拡大し、華北戦線でも日本軍は作戦変更を余儀なくされた。そのため、日本国内からの大量の兵力動員を前提にして、現地軍の再編（支那駐屯軍の廃止による北支那方面軍の編成、中支那方面軍の新設など）と増強が行われた。

主戦場を華北から華中に移行させたうえでのこうした大兵力の投入・動員により、10月から11月にかけて日本軍は上海戦線での中国軍の頑強な抵抗を崩壊させた。ところが、松井石根大将司令官専任が率いる中支那方面軍を先頭として、現地軍は、敗走する中国軍を追撃し、翌12月にはいると戦線の拡大を抑制していた参謀本部の同調と支持をとりつけ、国民党政府の首都南京を攻略した。確固たる戦争計画も必要な補給もないまま南京になだれ込んだ日本軍はさまざまな残虐行為をくりかえし、虐殺事件・凌辱事件を惹き起こした。「南京大虐殺」である。

この南京攻防戦と並行して北支那方面軍主導のもとに南京政府に代わる傀儡政権の育成を推進した日本軍は、南京占領の翌日12月14日に、北京・居仁堂で、中華民国臨時政府（行政委員長、王克敏）の樹立式典を挙行した。同24日に近衛内閣は、蒋介石政権が「反省の色」を示さない場合は、この華北新政権を「更正支那の中心勢力」とするとの方針を閣議決定した。しかし政府は南京政府の反省を促すという初期の目的を実現しえないまま、翌38年1月16日、「爾後国民政府を対手とせず」声明を出し、中国との「和平」交渉を打ち切った。

これ以後、全面戦争は持久戦の段階に移行することになった。

海後宗臣らが派遣された中国は、以上のように日本軍の傀儡政権として樹立された華北臨時政府支配下の実質的な日本軍の占領地域（河北・山東・山西の3省と察哈爾省の一部）であった。

海後によれば、1937年12月6日からほぼ1か月間北京に滞在し、調査活動にあたり、翌年1月4日に帰国した²⁰⁾。

この外務省の依頼による海後宗臣の中国派遣の具体的な経緯については、荻野富士夫が近年の成果で明らかにした。荻野によれば、現地軍の北支那方面軍による華北への文教・思想担当者の派遣要請というかたちで文部省と教学局の占領地支配への関与が具体化した。「北支二於ケル文教政策ヲ立案セシムル為必要ナル専門者三名（科学者一名を含む）及思想工作ノ指導者三名（理論者一、實際指導者一、組織立案者一）至急銓衡ノ上出張ノ形式ニテ北平二派遣アリタシ」という同現地軍特務部長から陸軍次官・参謀次長への電報依頼があり、外務省文化事業部が窓口になって文部省内で人選が行われ、海後宗臣は、華北占領地への文教・思想担当者（陸軍側の推薦者5、文部省3、東京帝大3、計16名）の一人に抜擢されたのである。「文教政策ヲ立案セシムル為必要ナル専門者三名」に選ばれたのは、海後宗臣と政治学者の矢部貞治、安井郁で、いずれも東京帝国大学に所属する大学人であった。文部省からは専門局庶務課長と社会教育官に加えて、近藤寿治教学局教学官）が派遣された²¹⁾。

軍部中央はこの文教・思想担当者派遣要請の一環として、文部省に対して「北支文教政策並思想工作」の立案を要請していた。これに応じて、陸軍省軍務局長宛に「北支文教政策並思想工作二関スル件」を回答したのは、文部省派遣組を代表して「北支視察報告書」を提出した教学局長官の近藤寿治である²²⁾。報告集「全体の基調」とは異なり、軍部の期待する文教政策と思想工作を提案したのは近藤寿治であった。ここでは、小沢有作が報告集「全体の基調」を代表し、「傍流」にとどまったが、決して国策としては「異端」ではない²³⁾と指摘する矢部貞治の文化工作に関する構想を確認しておく必要がある。報告書「北支に於ける教育建設に就いて」をまとめた海後も同様のスタンスを

とっていたと考えられるからである。

中国まで海後と同行した矢部貞治は、「武力霸道ノ途ヨリ退」くことで「支那民族ノ魂ヲ捉」えることに、占領統治の一環となる文化工作の任務と役割を限定していた。この視察の記録を書き残した矢部の日記をみると、「支那を『富国弱兵』の国にしたい」、「文化道徳はなるべく弱いのが望ましい」、「文化思想も日本伝統のそれを吹き込み」云々などといって憚らない現地軍の某少佐の口吻に呆れかえった矢部は、「民族としての支那を否定し、道徳を弱めて、如何にして支那人の魂を掴み得ようぞ。魂を掴まずして如何にして東亜永久の平和が可能であろうぞ」という、実効性のある文化工作を実行するという基本認識にたっていた²⁴⁾。矢部貞治の文化工作構想が「異端」ではないというのは、「凡テ思想カ危険性ヲ具有スルハ唯背後ニ権力組織ノ結合セラルルトキニ於テノミ」と考える矢部が、中国民衆に「寛容ト自由」を与えるというとき、日本軍に抗戦する国民党政権や共産党などの「権力組織ノ背景ヲ有セサル思想言論」のみがその対象であったからである²⁵⁾。

『海後著作集』第10巻の〈年譜〉をみると、海後宗臣は、帰国後した1938年1月の26日に東京帝大文学部教育学科談話会で「北京教育視察談」を講演するとともに、報告書とは別に、中国の教育実態分析をいくつかの論稿にまとめて発表している。しかし、海後の本領とその役割は、2で検討する2回目の実態調査による報告書のなかで発揮されることになる。したがって、ここでは小沢有作の成果に依拠して、矢部と文化工作認識を共有していたと思われる海後が、どのような特徴的な政策提言をしていたのかを簡単に確認しておこう。

「北支」と呼ばれているのは、華北5省のなかの河北・山東・山西の3省のことであり、海後が調査したのは、この3省の、初等教育から高等教育の全学校体系と社会教育施設（「民衆学校」など）の教育実態であった。こうした実地調査をふまえて海後がおこなった政策提言

には、詳述することはできないが、第1の特徴は、アジア・太平洋戦争開戦後に「新秩序の教育方策」として体系化される東南アジアの占領統治 = 「大東亜共栄圏建設」の一環となる教育制度構想の基本的な枠組みが示されている。「近代式とは異なつて更に効果のある教導施設」²⁶⁾のモデルとなる「化育所」構想に結実する、社会教育施設との構造連関で考案された特異な初等教育制度の設計はその代表的事例である。これについては、2回目の公式派遣にともなう、興亜院への1940年提出の報告書のなかで体系的に論じられているので、IIで検討しよう。

次に第2の特徴は海後論稿「北支の教育」²⁷⁾で提言された内容から抽出することができる。特徴的なのは、海後宗臣が華北3省にある既存の初等・中等教育機関を、日本軍の占領地行政をとおして「北支建設」、「北支開発」を推進する方向で改編・整備をすすめるだけでなく、既存と新設の別なく高等教育機関は一様に「職能大学」に、南京と北京に設置されている中央研究院は「学術研究院」にそれぞれ改組・再編することにより、①「仕事を企画しこれを指導する人」の教育と②「北支建設の最高知能」の開発と利用の必要を提案したことである。まもなく設立される国策会社の北支那開発株式会社や河北交通株式会社などによる華北の経済開発と経済活動に有用な高級・準高級の植民地労働力を養成・供給する役割が職能大学と学術研究院に期待されたのである。とりわけ高等教育機関に関しては、国民党政権のもとで「将来ある発展を遂げて」いないとして既存の中国の大学の改廃を正当化したうえで、「北支に於ける主要な職業に対して一つ位宛の大学を各地に設け、実際の職能と結合した教育が……実施されるならば、高等教育機関の面目が一新するであろう」と、海後は日本による占領支配下での改革後の中国の大学の将来像を展望したのである。

以上のような提言を行ったこの海後論稿「北支の教育」を、海後は次のような文章で結んだ。

今後は単に北支の教育ではなく、我国と関連せしめた北支の教育が問題となつてゐることが彼地を踏んでシミジミと感ぜられる²⁸⁾。

2. 日中全面戦争の持久戦段階への移行と海後宗臣の「文化工作」の政策構想

2.1 戦争指導の持久戦段階への移行と海後宗臣の占領統治 = 文化工作への参画

外務省文化事業部を介して、日中全面戦争開始後の華北占領地への文教・思想担当者として出発・調査して帰国した海後宗臣は、1938年12月16日に設置された興亜院（第10軍司令官として独断専行の南京攻略を先導した柳川平助中將が初代総務長官）の派遣要請をうけた文部省の命により、翌1939年の8月20日に再び中華民国に赴き、北京・河北省・山西省・蒙疆ほかの各地の教育事情を視察した。2回目となる派遣で、調査期間50日を経て約2か月後の10月17日に帰国している。公式の調査期間は、8月22日から10月10日までである²⁹⁾。

海後が中国に出発した2週間後には、独ソ不可侵条約締結の衝撃で、近衛文麿に代わって組閣した平沼騏一郎内閣が総辞職し、8月末に阿部信行内閣が発足したが、中国戦線の状況に本質的な変化はなかった。当初の予期に反して日中全面戦争を拡大させたうえに、38年1月に「国民政府を相手にせず」の声明をだして戦争終結の途を閉ざした近衛文麿内閣は、5月の内閣改造で杉山元陸軍大臣に替えて板垣征四郎を陸相に据えた布陣のもとで、中国主力軍に対する壊滅的な打撃をあたえるために強行実施されたはずの徐州作戦と武漢攻略作戦でも、国民政府の軍事的壊滅をはたせなかった。

加えて、これら攻略作戦と並行したすすめられた謀略的な和平工作も暗礁のりあげ、日中全面戦争が「泥沼化」・長期化し、中国戦線は文字通り持久戦段階にはいつていた。

第1回目の中国派遣のときと大きく異なるのは、海後宗臣が単独で周到な実態調査を基礎に

して緻密な現状分析を行い、具体的な政策提言を体系的に調査報告書にまとめ、興亜院に提出していることである。興亜院主宰の報告会でも報告されている³⁰⁾。海後にもとめられたのは、教育の実地調査にもとづいて、日本軍の治安戦と相即不離の関係でとられた文化工作の一環として教育方策（案）を仕上げ、報告することであった。海後が帰国後に東京にもどる途中で広島の新浦で執筆したとされる「支那ノ教育制度ニ関スル調査報告書」(1939年10月—36ページ、付2ページ〔謄写版、奥付欠])は、「蒙疆地方ノ教育制度」のみにとどまったが、派遣の目的が次のように明記されていた。

これをみると、海後の調査目的は「我国対支文化工作ノ根本方針」に基づいて、中国の教育制度を調査し、「教育工作ノ徹底」と「日本人ノ大陸進出ノ基礎確立」、「興亜聖業ノ大成」に資するとともに、中国の民衆に対して「今次事変ノ真偽ヲ了知セシム」だけでなく、「東亜新秩序建設ニ進デ協力セシメ、興亜政策ノ実施ニ資スル材料ヲ提供」するというものであった³¹⁾。

海後のいう「我国対支文化工作ノ根本方針」とは何なのかを含めて、その調査目的を具体的に把握するために、長期・持久戦段階の中国戦線をめぐる動向とのかかわりで、政府および軍中央による戦争指導の政策決定過程を一瞥しておこう。

当初意図した国民政府への大打撃を加えての「和平」の実現による「堅忍持久の態勢」の構築は遠のき、さらなる進攻作戦が絶望的となると、1938年11月3日、近衛内閣は、ナチス・ドイツがベルサイユ体制を打破し、「ヨーロッパ新秩序」を構築すると呼号したのに即応して、「東亜新秩序声明³²⁾」を出した。この重要な声明は、スローガンだけの「暴支膺懲」に代えて、日本の戦争目的を明確にしめすとともに、1月に同じ近衛内閣がだした「国民政府を相手にせず」の声明に修正を加え、日本主導の東亜新秩序建設への中国の「参加」を呼びかけたもので

ある。

また、東亜新秩序声明を了承した11月30日の昭和天皇臨席の御前会議は、中国の植民地化を目的とした具体策に「善隣外交」「防共共同防衛」「経済提携」の3原則の語句をかぶせたにすぎない「日支新関係調整方針」と同「要項」を決定した³³⁾。この方針は、①華北と蒙疆、華中などへの日本の駐兵権の確保と②日本人による顧問政治の実施、③鉄道や道路などの主要な交通機関の日本軍による掌握などを内容とし、①では、撤兵について「北支」と蒙疆をのぞいた地域からは「成るべく早期に之を撤収す」とされただけであった。海後が実地調査にもとづいてその教育政策提言をまとめた蒙疆地域には、北支、すなわち華北・山東・山西の3省とならんで恒久的な駐兵権が確認された。

この方針をみると、両地域では「東亜新秩序」建設の基礎工作として、「国防上並経済上(特に資源の開発利用)日支強度結合地帯の設定」が、とくに蒙疆にはさらに対ソビエト戦争に対応した「防共の為軍事上並政治上特殊地位の設定」がはかられた。そして、「要項」でも、蒙疆地方は「高度の防共自治区」と指定され、北支と同様に、「所要の機関に顧問を配置」と規定され、日本人顧問の指導による占領地行政とその治安の確保がめざされた³⁴⁾。つまり、日本の戦争指導機関は、笠原十司九が指摘するように、「関東軍の分割領域の蒙疆ならびに北支那方面軍の管轄領域の華北にたいして、『第二の満州国化』をめざす方針を明示した³⁵⁾」のである。

もともと盧溝橋事件の発生を、中国の満州と内蒙古を日本の支配下におき、対ソ戦の前線基地化するための好機ととらえた関東軍は、支那駐屯軍(1937年8月31日に北支那方面軍に改組)とともに、「防共」と資源・市場獲得のために推進された既定の華北分離工作路線の延長線上に、満州と朝鮮、華北を一体とする植民地帝国の拡大を企図して、華北一帯の軍事占領を急いだ。8月末に察哈爾作戦を開始して以来、

張家口、大同、綏遠をあいっいで占領し、軍事占領したこれらの地域に三つの「自治政府」という傀儡政府をつくりあげていた。海後が二回目に派遣される1年前の1938年9月1日には、駐蒙軍司令部と軍政大権を掌握する金井章次の主導で「蒙古連合自治政府」の成立が宣言され、察哈爾(チャハル)・綏遠両省にまたがる蒙古人居住地域の「蒙古連盟自治政府」とチャハル省南部の「察南自治政府」、山西省北部の「晋北自治政府」が統合された³⁶⁾。海後は日本軍の指導のもとに蒙古連盟自治政府がすすめている学制改革・教育改革を検証する作業をすすめているながら、政策提言をまとめたのである。

12月6日には、前月18日に持久戦への移行方針を共同決定した軍中央(大本營陸軍部と省部—陸軍省と参謀本部)は、そのための具体的な「対支処理方策」を示した。この方策は積極的な作戦に区切りをつけて占領地域の拡大を中断することを前提にして、占領地内部を「治安地域」と「作戦地域」とに大別し、前者の地域では治安確保に重点を置き、後者の地域では、随時「抗日」勢力を制圧にあたるというものであった。海後が調査にあたった「北支方面」と包頭[パオトウ]以東の蒙疆地方は、上海・南京・杭州の三角地帯などとともに「治安地域」と位置づけられていた。1939年の作戦はこれに沿って展開された³⁷⁾。

海後のいう「我国対支文化工作ノ根本方針」を提示したのは、かつて関東軍参謀として華北分離工作を延長・拡大させた北支那方面軍参謀副長の武藤章が立案・主導した「昭和十四年度第一期肅清討伐実施計画」(1939年1月20日、北支那方面軍司令部)である³⁸⁾。これは、1939年から翌40年にかけて全体を3期に分けて計画・実施された治安肅清計画の第1期計画で、兵团長・特務機関長会議で武藤章が直接口頭で提示したものである。「其一」と「其二」からなる治安肅清計画は、(1)「討伐作戦に就いて」と(2)「宣伝に就いて」、(3)「宣撫工作に就いて」の3部構成で、(1)では河北、山東

両省の大部分と察蒙、北部山西省の要域が重点的に討伐・肅清すべき地域とされ、関東軍の繩張りとなった蒙疆政府の駐蒙軍の作戦実施地域は「其一」で山西省北部と察哈爾省南東部（現在の河北省北西部）とされた。

また、「実施計画」の宣伝と宣撫工作について、「其二」では、政務としての治安工作は基本的に特務機関の担当とされ、軍務である討伐戦（治安戦）は軍隊が遂行するという軍隊と特務機関の役割分担が明確にされていた。北支方面軍が華北の占領地に対して傀儡政権である中華民国臨時政府を通して、特務機関による軍政を実施し、華北を「第二の満州国化」しようという方針が提示したことについては前述した。1938年12月に占領地政策の統合をはかり、对中国政策の調整・総合する新たな国家機関として「興亜院」が設置され、特務機関の行政はその各連絡部に吸収されることになっていたが、武藤章らは従来の特務機関を方面軍司令部の参謀部（第四課）の部署に移して参謀長の直接統制下におくことで興亜院華北連絡部の換骨墮胎をはかり、宣撫班と新民会の統合をすすめたのである³⁹⁾。

そのため、海後が調査目的の後段にかかげた、中国の民衆に対して「今次事変ノ真偽ヲ了知セシム」だけでなく、「東亜新秩序建設ニ進ンデ協力セシメ、興亜政策の実施ニ資スル」という理念は、現地軍主導の占領統治の安定確保を主導するものになるどころか、上記のような軍事力を偏重し、軍隊の威圧によって占領統治を強行しようとする現地日本軍の軍事行動と行政施策そのものがこの統治理念を反故にした。中国民衆を日本軍とその内面指導と統制下におかれた傀儡政権からの離反を加速させていくのがこの後の歴史の展開となったのである。

2.2 蒙疆の占領地教育制度改革構想

海後宗臣が掲げた調査項目は、①「教育制度及び実施方針」、②「教育施設状況」、③「教員生徒教材ノ編成」、④「教育経費」の5項目か

らなり、さらに細部にわたる下位項目が選定されていた⁴⁰⁾。調査項目の構成は、師範学校教育を含めた、初等教育から高等教育までの「教育工作ノ徹底」に資する体系的なものとなっており、そのため本格的な報告書自体が大部なものとなっている。したがって海後の政策提言も多岐にわたっている。

ここでは、当面の暫定的な具体的な政策提言内容の特徴を4点指摘することができよう。引用するにあたってはページ数のみを記す。

第1の提案は、「蒙疆教育會議」（仮称）開催の提案である。

海後は蒙古連盟自治政府民生部が起草・立案した「教育方針及び学校体制、諸学校令ノ草案」は、以後の「蒙疆地方ヲ統一スルニ足ル教育方針」を樹立するうえで、「多クノ参考資料トナル」としながらも、いくつかの修正の必要と付加要件を提起するとともに、なによりもその前提として、まず「蒙疆教育會議」の早急な開催を提案した（589～591頁）。「内地、満州国、北支那」から教育の学識経験者を招いて、「蒙古政府ノ文教関係者」が隔意のない討議をおこない、関東軍がつくりあげた「新シイ蒙疆ノ秩序ニ叶フガ如キ教育法策」とその実施方針を決定し、困難に直面している「實際教育家」の教員たちに示すべきだとした。海後は、この會議の代替案として、2～3名の教育専門家に各地の教育視察を委嘱して教育方針を提案させる方途も提示したが、「新シイ制度ハ政治機構ノ確立ト併行……セラルベキ」だとして「拙速」を戒めた。第2に、海後は地帯構造論的な観点から、総じて「農耕地帯ニ施行スベキ学校制度案」になっているとして自治政府民生部の草案に修正を加え、「社会教育ノ新シキ体系樹立」を不可避とする「牧畜地帯ノ教育」制度を立案することにより（592～593頁）、農耕と牧畜の二つの地域の教育の連携をとおして「民生ニ培ツタ蒙古建設」（601頁）をすすめるべきだとした。蒙疆地方の社会教育施設（「民衆学校」や「閲報処」、「問字代筆所」、「教育館」など）自体が

一般に「不振」で、察哈爾省と綏遠省の「漢人農耕地帯ニ於テ僅カニ行ワレ、蒙古牧畜地帯ニハ殆ンド及ンデ居ラナイ実情」(600頁)があったからである。「優レタ体系ニヨル社会教育施設……ノ……機能」として具体的に例示されているのは、旗を中心とする「政治的啓蒙」と「産業技術ノ修練」を中心とする「教養」教育、各旗・各集落への社会教育機関の設置による民衆「教化」の実施などである。この社会教育施設を中心に位置付けられているのが小学校である。その教育実態そのものも劣悪であることについては後述するが、京包沿線の農耕地帯に設置される「優秀な学校」が「蒙古草原地帯ノ文化運動ノ源泉ヲナスベキ」(593頁)とされた。また、「新タニ文化工作、生活建設ノ土台」をつくるためには、「漢人文化」から自立するためにも蒙古文化研究の専門機関が設立され、その一環として、「教育ガ全般的ニ……地方ノ産業ト連関ヲ保ツベキデアルト言フ原則」(594頁)にしたがって、各種の「産業技術ノ修練」に関わる研究機関の設置が提案された。

第3の提案は、第2の「社会教育ノ新シキ体系樹立」の不可欠の課題として、「小学校ト社会教育トノ合作」(623頁)をはかるためにも、年限6カ年を原則とする小学校を「本体」とする初等教育の大拡充の必要が提唱されたことである。

その理由の第1としては、今回の海後の主要な調査目的にかかわる、「今後コノ地方ノ民度ヲ高メ、新シイ〔東亜新秩序の〕建設ニ協力セシムルタメニハ小学校ヲ出来ル限り広く受ケシメルコトガ緊要デアル」(598頁)という海後の認識があった。第2に、それにもかかわらず、蒙疆地方の初等教育は他の諸省と対比すると「著シク低度」の実態にあり、海後自身が十か年計画による「農耕地帯ニ於ケル教育拡充」の実施の必要をさえ説かねばならないような状況があったからである。じっさい海後の調査では、この「地方全体ヲ通覽シテ八八%ノ不就学ヲ擁シテ居ル」(598頁)状況があった。第3

に、就学率の問題だけでなく、中国全土と同様に、蒙疆地域の初等教育機関そのものが5種の形態に種別化され、6か年を本体とする初等教育機関には、「傍系」となる機関が付随していたからである。両級小学(初級小学4年と高級小学2年)と初級小学、簡易小学、短期小学、私塾の5種である。しかも、短期小学は名称だけが小学校で、実体は識字と「民衆啓蒙」のための社会教育機関であった。民家を借用した私塾については、海後は、政府の命令で総て閉鎖させるか、あるいは教員への研修を義務づけたりと、施設の条件整備をはかるなどの改善を行い、「近代学校」として再生させるのかのいずれかを選ぶよう要請した(604頁)。

第4の理由は、前述したように小学校の中心的な機能として期待されているのは、小学校固有の役割だけでなく、社会教育施設として「行政や広義の政治的活動ノ中心」が置かれ、民衆の交流の場や衛生・医療施設となり、産業指導や各種の文化活動がおこなわれるなど、郷や旗のあらゆる機関を網羅した「総合機関」としての小学校の役割が重要視されていたからである(599～600頁)。このような「政治的経済的文化的機能ヲ持ツタ中心」として「模範的な」小学校が数台のトラックでラジオや映画、図書、新聞、診療設備そのほかの機器、設備、備品を積載し「辺境」にある牧畜地帯を巡回し、その「生活編輯」を行うことができれば、「啓蒙機関」としての政治教育はもとより、「民生ニ培ツタ蒙古建設」が可能となろう、というのが海後の見通しであった。「蒙疆地帯ニ於ケル民生建設ノタメニ教育ハアラユル機能ヲ綜合シテ備エ、コレヲ全面的ニ活動セシメントスルニアル。殊ニ牧畜地帯ニ於ケル教育ニハ……緊要デアル」(600頁)と、海後は念をおした。

こうした総合的な基本機能を発揮させるためにも、都市部と農村の別なく一般に小規模の「小学校乱立ノ弊」に陥っていると海後が把握する蒙疆地方の学校を、都市部の小学校は現状の2倍の規模(12学級600名定員)に、帳家口や

厚和などの市街地の小学校は16学級編成（初級4年3学級、高級2年2学級）へと、それぞれ「標準教育機関」に規模拡大をはかり、校地と校舎、教育配置を整備し、「地域内ニ於ケル最高ノ施設」に再編することが要請された。その第一歩として、海後は、市と県連盟は中軸となる小学校を1校指定して、必要な財政支出を行って施設・設備の充実をはかり、「優良教員」を配置し、「社会教化」の機能を含めて、教材教授法を開発させるとともに、市内と県管下の小学校にはこの中心校を基準として「学校経営」を担わせるべきだと提案した。これは「新シキ秩序ノ下ニ於ケル文化施設ノ活用」なのだという。こうして「日支合作ニヨル初等教育機関」として世間の耳目をあつめ、「文化工作ノ一部」に資することになると、海後はいうのである（602～603頁）。

特徴的な提言の第4は、「青年期教育」と中等教育との統合関係をめぐる学制改革の政策提言である。

中等教育機関を中学校と実業学校、青年学校、職業補習学校などに種別化された民生部立案の学校制度構想草案について、蒙疆地方に「我国ト同形ノ中等教育機関ノ設置ヲ計画」する動きを読みとった海後は、その再考をうながし、中等学校は「一体化」させ、とくに中学校と実業学校を「一途ニ構成シ」、修了生はだれもが上級学校に「自由ニ進学スル」ことができるように配慮するとともに、進学せずに修了後すぐに職業につく修了生の進路にも対応することができるような教育組織を設置すべきだというのが海後の提言である。

たしかに海後は、とくに中学校と実業学校を「中等教育ノ本体」として、それぞれ初級、高級に区分し、年限を各3か年としたことは、高等教育機関との接続関係をふまえた「北支ニ於ケル中等学校ノ構成ニ歩調ヲ合セル」という意味でも、暫定的な制度としては妥当だと評価した。しかし、本質的な問題として、海後はこれに二つの批判を加えた。一つは、中学校と実業

学校を範疇的に「対立セシメ、二ツノ学校系統ヲ區別スルコトハ……従来アツタ文科中学校尊重ノ觀念ヲ更ニ助長シテ、実業学校ヲ不振ナラムル結果」をもたらすことになるかと警鐘をならした。もう一つは、青年学校、職業補習学校が「傍系ノ中等教育機関」として位置づけられている問題をめぐるものである。海後は、年限の規定もないまま市県に設置されている補習学校や、同様に「短期青年訓練機関」として蒙旗（同、厚和、包頭など）に設置される青年学校やムスリムの「回教青年学校」は、「社会教育施設」に編入し、充実をはかるべきであるが、この地方の「中等教育ノ不振」を克服するためにも、6か年の初等教育を修了した子どもを入学させ、3年間の「組織アル教育」を実施しているような青年学校は、「中学校ノ一種」として初級中等学校に再編するよう提案したのである（605～606頁、612頁）。これは、国内の義務制青年学校をも中学校ほかの中等学校と「同等」・「同格」の中等教育機関に編成しようとする海後宗臣の中等教育の一元化構想と同じ論理である。中等教育の体系を構想するにあたっては、各種の多様な形態をとる中等学校を「中学校制度ノウチニ包擁シ、徒ラニ学校ヲ系統ニヨツテ幾ツカモ二分クルガ如キ方法ハ避ケナケレバナラナイ」（606頁）というのが海後の基本的な立脚点であった。

第5の特徴として、全体として蒙疆「地方ノ中等教育ハ未ダソノ制度ヤ方策ヲ統一的ニ理解出来ナイ状況」にあることを勘案し、初等教育が整備された後の中等教育の将来的な展開を展望をして、海後は総括的に、次のような具体的な改革視点を提示した。

第1は、国民党政府の政策として実施されてきた「文科中学偏重、初級中学増設ニヨル中等教育振興ノ方法」を再検討したうえで、「地方ノ生活構成ニ即シタ考慮」のもとに、農業や牧畜業、鉱業、皮革、毛織そのほかの「指導的ナル職能者養成ノ見地」にたった中等学校の構成と配置が「企画」されるべきであるという改革

視点である。

もちろん、このような「主要ナ産業ニ関連ヲ持ッタ」「職能ヲ本位トシタ中学校」だけでなく、交通や商業、事務職、行政職にもとめられる「教養」を修得させる中学校の存立も承認される。そして、こうした中等学校を鉄道沿線の都市部に設置することにより、牧畜地帯の子どもたちも就学できるように配慮するのが「至当」とされた。

第2の視点は、察哈爾省や綏遠省にすでに設立されている各種の職業学校については、たんにその改善をはかるのではなく、「中等教育機関全体ノ職能的新体制」構築の政策課題の一環として、「仕事トノ関連カラ編成シタ中学」校の設立を構想することである。海後はこうした改革視点にたった制度改革こそが、「新シキ建設ニ副ウタ第一歩」となる、と提言した。青年学校と中等学校の統合問題についても、同様の提案がおこなわれていることはすでに確認した。こうした海後の認識をささえていたのは、一般に中等教育が「不振」を極めている蒙疆地方において、各種の「師範学校ガ中等教育機関ノ主要部分ヲ占メテ居ル」現状がある一方で、そのため中等教育機関として「本来ノ意義」をもっているはずの「中学職業学校ガ極メテ微弱」で、初等教育に関連する「中等教育部面ノミニ重点ガ置カレテ居ル」(607～608頁)とする現状把握である。

第3の視点は、近代学校における初等教育の機会からほとんど排除されている蒙疆地方の「大衆ヲ教育的ニ動カス方途」として、「社会教育ヲ優位ニ置キ……〔これと小〕学校教育トヲ連関サセタ新教育編成ヲナス」(623頁)という、当該地方の「教育者全体……ノ……基本理解」たるべきものとして提起された視点である。

もともと盧溝橋事件以前の蒙古連盟政権が「非常ニ大キナ体制」をもつべき社会教育施設の基本方針を欠落していたのに対して、現政府は「我国ノ学校教育体系ヲ主トシタ教育方策ノミヲ参照シテ教育工作」を進めているため、「学

校ノ復興ヲ第一着手」として「社会教育ハ次ノ工作」とされている、と海後は基本的な問題の所在を指摘した。新たな社会教育施設となるのは、日中戦争の全面化以降、日本軍の指導によって急速に展開した短期訓練をおこなう「青年訓練及ビ青年学校」教育があるにすぎない。日本軍の制圧により「治安」の回復した地方の青年を収容して「新しい情勢ノ理解及ビ精神訓練、日語会話教育等」を教授・訓練する「青年ニ対スル工作」としては適切であるが、学校教育が普及していない地域の多くの青年たちが初等教育を修了していないため、国内の小学校教育と社会教育との前後関係とは異なり、小学校教育を補完する基礎教育機関としても、社会教育施設は重要なのである。したがって、この「青年訓練及ビ青年学校」教育を「本体」として、社会教育施設ノ拡充方策を策定し、その新たな編成を構想するのも一考にあたいする、と海後は提言したのである(622～623頁)。「極メテ少数ノ青少年ヲ収容スルニ過ギナイ学校教育ニノミカヲ奪ワレテイタナラバ蒙疆ニ対スル基本工作ハ教育ノ方面ヨリ極メテ力弱イモノヲ置イテ居ルコトニナル」(634頁)というのが、海後の認識であった。

第4の視点は、農耕地帯と牧畜地帯、他民族(「漢民族」「蒙古民族」「回教民族」)構成などの地域性や属性のちがいに配慮した占領地支配の政策提言が行われていることである。

蒙疆地帯ニ於イテハ漢民族、蒙古民族、回教民族ノ三族ガ存在シテ居ル。……三民族ハ教育制度及ビソノ実施方針ニ関シテ異ツタ考慮ヲ要求シテ居ル……。コノ民族中ニ於イテ……特ニ注目スベキハ回教民族デアッテ、コレハ西北地方トノ関係ニ於イテソノ教育方針モ樹テラルベキモノト思ワレル(593頁)。

海後が「回教民族」というのは、非ムスリムの中国人が中国北西部の新疆地方に居住するトルコ系のウイグル族の名に由来する蔑称とした

「回教」を民族に冠したものである。海後が中国の日本軍も失敗するイスラーム政策の必要を意識した教育工作の政策提言をしていたことは注目してよいだろう。ムスリムに対する工作が国策として実施されたのは、「満州国」の成立以後の日本軍による華北への侵攻の過程においてであるが、作戦謀略をこととする工作がムスリムの支持を調達することはできなかった⁴¹⁾。南方軍政のもとで、この中国戦線での失敗をふまえて、ジャワやマラヤなどのムスリムの戦争協力をとりつけるための政策が実施されることになるのである。

2.3 教員養成と高等教育に関する提言

以上において海後の特徴的な四つの政策提案と上からの改革視点をそれぞれ検討したが、教員養成の師範学校教育と高等教育に関する海後の提言を補足しておこう。

師範学校教育に関する提言で目を引くのは、「教員養成機関ノ充実ハ初等教育ノ全体制ニ至大ノ関係ヲモツ」として、将来的な「教育工作ノ基礎」を強固にするためにとくに重要とされたことである。そのため、「高中師範」、「郷村師範」、「短期師範」からなる国民党政権の制度にならった教員養成制度（615頁）の改編の必要を説いた。

海後は、「制度的ナ体勢」として小学校と中等学校の教員を養成する師範学校の入学資格をそれぞれ高級中学程度と専科学校以上とすることを原則とする一種類の正規の師範教育を「本体」として、実際の教員の需要に応える簡易な養成機関をこれに「併行」させるとともに、教員の再教育のための施設を開設するという制度構想を現実的なものと考えた。そのためにも海後は、教員養成の課程と組織を充実させるために、正規の師範学校と中心的な小学校に「指導者」として国内から日本人教員を招致・配置する必要を提案した。日本人教員が複合民族国家である蒙疆地方の「教員養成ノ中心」となることが要請されたのである。教員配置は、正規

の師範学校の「文科学的学科ノ指導」と同「理科学的学科ノ指導」、同付属小学校教育の指導のために少なくとも各1名、地域の基幹学校に1名とされた（620頁）。

次に、高等教育機関の改革提言についてみよ。高等教育機関については、「殊ニ蒙古来ノ文化ト生活トヲ基礎トシタ新国家体制ヲ立テル」（612頁）ためにも、大学どころか専科学校さえ存在しない蒙疆地方でも中学校や職業学校などの下級学校修了生に高等教育を「解放」する必要と意義を強調する海後は、高等教育の代替措置とされてきた現行の留学生制度に注目した。そのうえで、たとえば緩遠省のように従来「省費」で中国国内をはじめとして英国、德国、美国に留学していた学生を、「地域ノ文科建設ノ線ニ副ウモノ」とするためとあって、海後は「満州国又ハ日本ノ高等教育施設ニ……高等教育希望者ヲ収容スルコトガ緊要」（614頁）であると主張した。

2.4 小括

最後に、直接的には蒙疆地方における「教育工作ノ徹底」を意図した海後の教育政策提言と改革視点を、当初意図されていた調査目的全体の成否とのかかわりでまとめてみよう。

総じて海後宗臣の実地調査と公文書のデータ分析を基礎とする政策提言は、「日本人ノ大陸進出ノ基礎確立」やそれによる「日滿支」を一体とする広大な植民地帝国日本の実現という「興亜聖業ノ大成」に資することになったかどうかは別にしても、1939年11月末以降の、蒋介石の命令による中国軍の冬季大攻勢や、あるいは翌40年8月の中国共産党の八路軍による百団（100個連隊）大戦による大攻勢以前、中国戦線が長期・持久戦の段階にあった時点では、蒙疆地方の民衆に対して「今次事変ノ真義ヲ了知セシム」とともに、「東亜新秩序建設ニ進ンテ協力セシメ、興亜政策ノ実施ニ資スル材料ヲ提供」するという目的の達成に奉仕しうる可能性をもつ、その意味で日本による占領地支

配の補強と安定に資するものであったことは否定できないであろう。とくに「近代学校とは異なつて更に効果のある教導施設」[海後「北支の子供を観る」(『児童』第7第2号、1938.2)⁴²⁾]として政治・経済的・文化的な施設となる総合的な機能をもたされた小学校と拡充された社会教育施設との「合作」による文化工作の提言と、補習学校や短期青年学校のような社会教育施設とは切斷された、「職能ヲ本位トシタ中等学校ノ設置」構想によるリーダーとなる職能者養成施策は、その地帯構造論的な視点とあいまって、蒙疆地方の民衆を、日本軍の内面指導の下にある新政権に統合するうえで一定のリアリティーをもっていたと考えられよう。海後の実態把握と分析、それに基づく政策提言は、開明的な植民地官僚を髣髴とさせるものがある。海後の占領地への体制認識や危機意識を考えると、「官房学」者への脱皮をはかった講壇教育学者といいかえてもよい。

しかし、こうした可能性が現実性に転化することはなかったといえよう。その後の日本軍による略奪的支配と三光政策に象徴される蒙疆地域の歴史の展開がそれをしめしている⁴³⁾。軍事力を偏重し、〈天皇の軍隊〉の威圧によって占領統治を強行しようとする現地日本軍はもとより、軍中央と政府が、傀儡政権の維持と戦争の拡大を支持する総合財閥と抱合し、「国防上並びに経済上(特に資源の開発利用)日支強度結合地帯」と位置づけた華北と蒙疆地域への駐兵権と權益を最後まで放棄しようとは考えなかったからである。これらは1933年5月31日の塘沽協定の締結以来推進された、華北五省を傀儡政権に包摂しようとする華北分離工作の積み重ねのうえに獲得した成果であった。

「文化工作」が現地日本軍の常套としていた治安戦の一環として従属変数にすぎなかったのだから、海後の占領地 = 植民地主義教育構想が一定のリアリティーを持ちえたとしても、一定の可能性のレベルにとどまることになったのは、必然であったといえよう。

おわりに

山本敏子が解明したように、海後宗臣は官製学会として発足した日本諸学振興委員会の設立以前の、国民精神文化研究所所員の時代から、吉田熊次や阿部重孝らとともに国内の侵略戦争体制づくりを妨げる学問と思想の統制と「善導」にコミットしていた。そして、アジア・太平洋戦争期における「教育学界の有能な中堅」としての地歩を確立する以前の段階で、官日本諸学振興委員会における製学会活動をとおして頭角を現した海後は、文部省主導の官製学会の「有能な中堅」として自己とその教育学をつくりあげた。したがって、文部省による海後宗臣の中国の日本軍占領地への派遣は理由のないことではなかった。

しかし、海後にはもう一つの顔があった。

1943年4月の東条英機内閣の改造で橋田邦彦に代わって文部大臣となる岡部長景(1884～1970)の経済的な支援を受けて東京帝国大学内の一室に設立された、前述の「岡部研究室」の領袖ないしリーダーとしてのそれである。詳細は別の機会に発表するが、海後の2回にわたる中国派遣は、東京帝大に設置された「岡部研究室」(1937年7月設立)のスポンサーとなり、岡部長景の仲介・推挙があったと考えられる。当時岡部は外務省に影響力をもっていた。千葉県の実体調査にもとづく、前述した『農村に於ける青年教育—その問題と方策—』(1942年)の編集・刊行主体となった岡部教育研究室を主導したのは、海後自身であった。これが国内の青年教育(制度)に関する政策提言の書だとすれば、本論で検討したとくに第2回目の中国占領地の教育実態調査を基礎とする海後の政策構想は、植民地帝国日本の占領地教育に関する体制合理主義で貫かれた政策提言といえよう。この二つの政策提言は戦争翼賛の教育学者としての海後宗臣像を結ぶことはあっても、教育学の「実証科学化と実証主義」に徹した「講壇教育学」者としての海後宗臣像とは無縁である。

註

- 1) 平原春好・寺崎昌男代表編集『新版〔第3版〕教育小事典』（学陽書房、2011年）27頁。
- 2) 『海後宗臣著作集』—以下、『海後著作集』と略記する—全10巻（東京書籍、1980～81年）に収載された「総説」・「解題」論稿などが、全体としてこうした評価の基盤となっているといえよう。しかし、これらは総じて学術的な性格が乏しい。なお、寺崎昌男・戦時下教育研究会編『総力戦体制と教育—皇国臣民錬成の思想と実践—』（東京大学出版会、1987年）が、アジア・太平洋戦争期の海後宗臣の「錬成」論を再評価する「成果」を発表し、こうした評価を補強することになったことについては、後述する。
- 3) 海老原治善『戦後日本教育理論小史』（国土社、1988年）43頁。
- 4) この問題を含めて、海後宗臣の学制改革・教育改革構想については、別稿を準備している。ただし、その基本的な枠組みと特徴の一端は、本稿の分析する中国占領地教育制度構想からも理解できよう。
 なお、「宮中グループ」の岡部長景については、奈良岡聰智「岡部長景と戦前・戦中・戦後」（『創文』2009年12月）1～5頁、参照。ただし、筆者とは異なり、この奈良岡論考は、敗戦後「公職追放」などを受けた岡部に、戦前から戦後のそのはたした「公的役割」への熱意とその意義を評価したうえで、同情的なスタンスをとっている。
- 5) 前掲『海後著作集』第1巻、所収。
- 6) 7) 小沢有作、「『大東亜共栄圏』と教育—五年戦争下におけるアジア侵略のための教育構造—」（国民教育研究所編『激動するアジアと国民教育』〈全書*国民教育〉第8巻、明治図書、1973年）118頁。
- 8) 長浜功『教育の戦争責任』（大原新生社、1979年）。
- 9) 清水康幸「序章 総力戦と錬成」（寺崎昌男・戦時下教育研究会編、前掲書）2頁。
- 10) 11) 駒込武『植民地帝国日本の文化統合』（岩波書店、1996年）297頁、309～310頁。
- 12) 佐藤広美「大東亜教育とは何か—アジア太平洋戦争下の教育学を考える—」（『年報 日本現代史』第4号、現代資料出版、2001年）161～162頁。佐藤「『大東亜共栄圏』と日本教育学（序説）—教育学は植民地支配にいかに加担したのか—」（日本植民地教育史研究会誌『植民地教育史年報』第2号、1999年、67頁、も参照されたい。
- 13) 荻野富士夫『戦前文部省の治安機能』（岩波書店、2007年）296～297頁。ただし、荻野の分析は、本書の主題ともかかわって、「文部省派遣組」3名の中心となった近藤寿治教学官の「対支文化工作」構想分析が中心となっていて、大枠として当該期の外務省の意向を共有していた矢部貞治や海後宗臣の政策提言が検討されているわけではない。
- 14) 山本敏子「日本諸学振興委員会教育学会と教育学の再編」（駒込武・川村 肇・奈須恵子編『戦時下学問の統制と動員—日本諸学振興委員会の研究—』（東京大学出版会、2011年）318頁、336～337頁、339～341頁、352～353頁、356～357頁、361頁。
 なお、この山本論考を含めた、本書の教育学説史に関する諸成果については、筆者稿「駒込武・川村 肇・奈須恵子編『戦時下学問の統制と動員—日本諸学振興委員会の研究—』（東京大学出版会、2011年）を読む」『植民地教育史研究年報』第15号、2013年3月刊行予定）で批判的に論及した。
- 15) 佐藤、前掲「『大東亜共栄圏』と日本教育学（序説）」、70頁。
- 16) 筆者稿「アジア太平洋戦争と日本の教育学—教育科学研究会・宮原誠一の〈錬成〉論の思想と構造—」（松浦勉・渡辺かよ子編『差別と戦争—人間形成史の陥穽—』明石書店、

- 1999年) 390頁。
- 17) 前掲『海後著作集』第2巻には、海後宗臣「支那ノ教育制度二関スル調査報告書」(私家版、1939年10月〔謄写版、奥付欠])が収載されている。これは、興亜院政務部に提出された極秘文書である。同政務部がまとめた『秘 思想、教育、宗教、学術に関する調査 会速記録』(調査資料第拾六号)1940年8月、88～92頁には、海後の報告発表「支那の教育制度」がそのまま収載されている。
 - 18) 小沢有作、前掲『大東亜共栄圏』と教育』118頁。
 - 19) 日中全面戦争の歴史研究は、1980年代以降、教科書問題の衝撃を受けて、その実態の解明の点で大きく前進した。日中戦争の全面化の史的展開については、とくに以下の文献を参照した。江口圭一『新版 十五年戦争小史』(青木書店、1991年)、古屋哲夫『日中戦争』(岩波書店、1989年)、笠原十司九『日本軍の治安戦』(岩波書店、1910年)ほか。
 - 20) 海後『教育学五十年』(評論社、1970年)一前掲『海後著作集』第1巻、379～380頁。
 - 21) 荻野富士夫『戦前文部省の治安機能』(岩波書店、2007年)296～297頁。
 - 22) 荻野富士夫、前掲書、296～297頁。
 - 23) 小沢有作、前掲『大東亜教育圏』と教育』、118～119頁。
 - 24) 『矢部貞二日記』銀杏の巻(読売新聞社、1974年)65～67頁、71～72頁。
 - 25) 小沢有作、前掲『大東亜教育圏』と教育』、118～119頁。
 - 26) 駒込武、前掲書、310頁。
 - 27) 28) 海後宗臣「北支の教育」(東京帝国大学教育思潮研究会編『教育思潮研究』第12巻第3輯、1938年)、21～34頁、34頁。
 - 29) 前掲『海後著作集』第二巻、588頁。
 - 30) 報告会の発表記録は、前掲、興亜院政務部編『秘 思想、教育、宗教、学術に関する調査報告会速記録』に収載されている。また、海後の「支那ノ教育制度二関スル調査報告書」(全38頁)は1939年10月に極秘扱いで興亜院政務部に提出されている[大東亜省総務局調査課・刊『秘興亜院調査報告総目録』(大東亜省、1943年)〈十五年戦争重要文献シリーズ〉第17、193頁]。なお、同書によれば、海後宗臣は興亜院の「囑託」となっている。
 - (31) この海後の「秘報告書」からの引用は、前掲『海後宗臣著作集』第二巻から行い、ページ数のみを記す。
 - (32) 外務省編『日本外交年表並主要文書』下巻(原書房、1966年)401頁。
 - (33) 笠原十司九『日本軍の治安戦—日中戦争の実相—』(岩波書店、2010年)。
 - (34) 防衛庁防衛研修所戦史室編『支那事変陸軍作戦(2)』(朝雲新聞社、1976年)257～259頁。
 - 35) 36) 笠原十司九、前掲書、56頁170頁。
 - 37) 古屋哲夫『日中戦争』(岩波書店、1985年)185～86頁。
 - 38) (39) 笠原十司九、前掲書、64～67頁、70頁。
 - 40) 前掲『海後著作集』第二巻、587頁。
 - 41) 小林寧子「イスラーム政策と植民地・占領地支配」(倉沢愛子ほか編『支配と暴力』〈岩波講座 アジア・太平洋戦争〉7(岩波書店、2006年))。
 - 42) 駒込武、前掲書、310頁より重引。
 - 43) 江口圭一『十五年戦争研究史論』(校倉書房、2001年)第8章「蒙疆政権」、盧明輝(田中 剛訳)「日本軍の内モンゴル占領と『蒙古聯合自治政府』の本質」(姫田光義・山田辰雄編『中国の地域政権と日本の統治』〈日中戦争の国際共同研究〉I、慶応義塾大学出版会、2006年)、L・ナランゴア「蒙疆政権論」(倉沢愛子ほか編、前掲『支配と暴力』)、参照。

要 旨

本稿では、海後宗臣の、日中戦争期における中国占領地＝植民地主義教育の体系的な政策構想を検討した。海後の中国占領地支配のための体制合理的な政策提言は、教育学の「実証科学化と実証主義」に徹した「講壇教育学」者としての海後宗臣像とは無縁である。海後の植民地支配責任と戦争責任の事由は明らかであろう。日本の侵略戦争とその成果となる占領地支配に加担した海後は、日中全面戦争がアジア・太平洋戦争に拡大すると、戦争翼賛の教育学者として、その教育学研究と行動は全面的に戦争にコミットすることになるのである。