

日英の二つの帝国の〈はざま〉から考える 植民地教育と現地エリートの「夢」

水 谷 智

著書『世界史のなかの台湾植民地支配——台南長老教中学校からの視座』（岩波書店、2015年）において、駒込武は林茂生という台湾人エリートの「夢」と、それを打ち砕いた日本帝国の〈暴力〉を克明に描き出した。本稿の目的は、そうした「夢」をクリティカルな比較と関係性の観点から筆者の専門とする英領インドのベンガルの事例に関連づけながら論じることである。イギリス統治下のベンガル地方で台頭した新興の現地エリート層は、英語による近代的な教育を熱望したが、彼らの「夢」とは、そうした教育を通して「リスペクタブル」な職業と社会的地位を獲得することだった。イギリス帝国は、そうした「夢」をうまく取り込むことで「英語教育」(English education)と呼ばれる西洋式の高等教育制度を確立し、領土支配に必要不可欠な官僚を効率よく現地調達するしくみを作り上げた。一方で、こうした制度化は高等教育の大衆化を招き、「夢」を求める学生の数が官職の需要を遙かに超えるかたちで増加する問題を生み出した。競争から脱落し、希望する官職に就けない若者の不満が帝国支配に向けられることが危惧され、「夢」の過剰散種を引き起こす政府主導の近代的高等教育のあり方そのものが批判の対象になっていった。ベンガルの若者の「夢」をめぐるこのような歴史的展開は、台南長老教中学校を植民地台湾の被支配者ための「自治的空間」へと作りかえようという林茂生の「夢」といかに比較されうるだろうか。本稿は、こうした2つの事例を単に比較するにとどまらず、複数の植民地的状況の同時代的な関係性を歴史化していく「間帝国」(trans-imperial)的な観点から、それらの「世界史」的な連続性を探っていく。

1 はじめに

駒込武による『世界史のなかの台湾植民地支配——台南長老教中学校からの視座』の焦点のひとつは、林茂生という台湾人の「夢」である。林茂生は、イングランド長老教会が日本の植民地支配下の台湾に創設した台南長老教中学校を卒業後、東京帝国大学で哲学、そして後にはアメリカのコロンビア大学大学院で教育学を修めた台湾人エリートである。彼は教員として母校に戻って教鞭をとり、イギリス人や日本人に混じって理事

会の台湾人メンバーとして経営にも参加していく。本稿の目的は、駒込が著書のなかで主題化する「夢」について、本稿の筆者の研究対象であるイギリス支配下のインド・ベンガル地方における植民地教育と絡めながら論じることである。タイトルに明示されているとおり、この著書は台湾における植民地教育の歴史を、より普遍的な、すなわち「世界史」のなかに位置づけて論じることを旨としている。本稿は、そうした植民地研究のあり方に賛同しつつ、英領インドにおける現地人エリートの「夢」と林茂生の「夢」の同時代性について考察していく。

植民地の被支配者の「夢」とは何か、そしてそれを世界史の主題としてとりあげる意義は何か。林茂生の目指したのは、イギリス人宣教師が創ったキリスト教ミッション・スクールを、日本統治下における植民地主義的抑圧に抗する「自治的空間」へと転換させていくことであった。それは、イギリスと日本という二つの帝国の〈はざま〉に位置づけられた台湾人が、そのどちらにつくこともなく、自らの〈主体〉をたちあげる試みであったといえる。序章の「歴史のなかの夢を問うこと」と題された冒頭の節において、駒込は「台湾人の、台湾人による、台湾人のための学校」という林茂生の「夢」について、「それは、当たり前のようなことでありながら、植民地支配下の状況では大きな壁に直面せざるをえない夢というべきものであった」(p.6)と述べる。被抑圧者の「夢」を歴史学が取りあげるのは、植民地的状況の〈暴力〉を再考するためである。独立運動を軍や警察が弾圧することだけが植民地における〈暴力〉ではない。教育を受け、それによって社会に参加していくという「当たり前」のことを構造的に排除していくのが植民地的な〈暴力〉の核心にある。駒込は主張する：

「『日本帝国主義打倒』を目指した政治運動に比するならば、「台湾人の学校」を目標とした運動は、あまりにもささやかな夢ともいえる。しかし、一結論的なことを先取りするならば—そのささやかな夢も実現可能どころか、暴力的な手法により打ち砕かれた。米国による公民権運動の指導者キング牧師の「わたしには夢がある」“I have a dream”という著名な演説を持ち出すまでもなく、現実において多くの困難を背負わされた構造的弱者たちの夢は、それ自体として重要である。なぜ、またどのようにして、「台湾人の学校」という夢が集団的に共有されるものとなったのか。その夢は現実とどのように照応し、あるいはズレを抱えていたのか。そして、いかなる結末を迎えるのか……。本書では、その夢の後を辿ってみることにしたい。」¹⁾

また駒込は、「台湾人の学校」という夢が世界史的に意味合いを持っていることに関して、以下のように述べる：

「辺境出身のエリートの試みは、「中央」と「辺境」をめぐるヒエラルキーのもとでしばしば焼け石に水の的なものに終わった。そのことに直面して政治運動に転身する、あるいはその必要性を自覚しながら失意のうちに没する時代もしばしば生じた。たとえば、ロンドンで法律を学んだガンディー、リヨンで精神医学を学んだフランツ・ファノン、東京で言語学を学んだ伊波普猷・……。それぞれの足跡はもとよりユニークであるものの、そこに通底する経験も存在したのではないか。なぜなら、個々の帝国の秩序は世界史的な帝国主義体制の一部だからであり、「原住民」に対するときの帝国のやり口は、実のところたぶんに似通っていると考えられるからである。」²⁾

「個々の帝国の秩序は世界史的な帝国主義体制の一部」であったという考えを、駒込は2000年代初頭にすでに打ちだしていたが³⁾、本稿の筆者は駒込史学との対話のなかでこの視座の影響を受けつつ、「[原住民]に対するときの帝国のやり口」と「[被支配者に]通底する経験」について、イギリス帝国史研究の分野で歴史研究をおこなってきた。特に、イギリス支配下のベンガル地方における「英語教育」と呼ばれた近代的かつ世俗主義的な教育について、その日本帝国を含む他の植民地的文脈への影響も含めて研究してきた。「英語教育」はいかにインド人の若者の「夢」とかかわったのか。また、英領インドの文脈における「夢」をめぐる議論が、同時代の植民地台湾における教育政策とどのような関係にあったのか。本稿は、「英語教育」に関する筆者自身の研究と絡めながら駒込の著書を論じることを旨とする⁴⁾。なお、英領インドの宗教系学校については筆者の専門外ではあるが、不完全ながらそれにも触れることでさらに大きな視野から論じてみたい。

2 イギリス支配下のベンガル人の「夢」と現実

植民地的状況における被支配者の「夢」について論じるためには、それを生み出し、あるいはそれをさまたげた歴史的構造の把握が必須である。イギリス統治下のベンガルの場合、「英語教育」(English education) と呼ばれたものが、そうした構造の中核にあっ

た。「英語教育」とは、インドを統治するイギリスが、「現地人」(native)にたいしておこなった教育を指す。この教育は、英語を教授言語として使って、現地社会のエリートにたいし、西洋近代的、且つ世俗的な高等教育を施し、それによって官僚を植民地で効率的に養成・採用することを目的の一つとした。19世紀にこの教育を受けたベンガル人とイギリスによるインド統治の関係は、<協力>と<抵抗>といった二分法では割り切れないような極めて曖昧かつ複雑なものであり、イギリス帝国史と近代インド史の両分野において常に重要な主題であり続けてきた⁵⁾。さらに1990年代以降、それは、ポストコロニアル批評やサバルタン研究によっても主題化され、「ハイブリディティ」や歴史叙述をめぐる思想・哲学的議論の場ともなっている⁶⁾。

こうした議論においては、「教育された現地人」(educated native)というエリートの思想、ポリティクス、そして「夢」が焦点となってきた。筆者は独自の実証研究の結果、「生半可に教育された現地人」(semi-educated native)という、英語教育が生み出したもうひとつの範疇の歴史的重要性を見いだした。以下、「生半可に教育された現地人」という植民地的範疇の生成と、それによって範疇化された人々の「夢」について論じてみたい。

2.1 植民地支配に構造化される「夢」

イギリスは1757年のプラッシーの戦いにおける勝利の結果としてムガル帝国から徴税権を得ると、カルカッタを中心にベンガル地方の領土支配に乗り出した。莫大な人口を抱えるこの地方においては、植民地統治は現地社会のエリートを官僚として雇用することなしには物理的に成立しえなかった。イギリスが領土支配を開始した18世紀半ばにおいて、ベンガルにはすでに2000万人以上の人口があり、19世紀末には4000万人近くに達するまでになる。しかし、こうした領土の統治に割り当てられたイギリス人行政官は常時200人に満たなかった。

多数のイギリス人を官僚として支配地に派遣することは人件費の増加につながり、統治を担当するイギリス東インド会社の財政を圧迫した。そのため、株主の代表から構成され、会社の経営権を握る取締役会(Court of Directors)は、19世紀初頭から、いわゆる「現地人」を組織的に登用して、コストを抑えつつ植民地行政を運営することを歴代のインド総督(Governor-General)に強くもとめた⁷⁾。その結果、現地のインド人エリート層を行政官として多数任用し、ごく少数のイギリス人文官の指揮・監督の下で、領土支配に付随して発生する膨大な量の植民地行政の実務を担当させる制度の整備が進めら

れた。この制度の核になったのが「英語教育」に他ならない。ムガル帝国下で行政言語として使用されていたペルシャ語をイギリス人官僚が学ぶことで行政コミュニケーションを統一することよりも、現地人側が支配者側の言語と価値観を習得、内在化するほうが効率的と考えられた。イギリス帝国は、一部のベンガル人のあいだに英語による高等教育および官吏としての登用を熱望する層が存在することに着目し、彼らの「夢」をうまく統治に利用することを考えたのである。その帰結が1830年代半ばから進められた植民地政府主導の「英語教育」の制度化であり、それは1857年のカルカッタ大学設立によって完成した。こうしてイギリス帝国の主導のもとで設立されたカルカッタ大学の卒業生には、イギリス人高等文官を補佐する植民地政府の重要ポストに就くことが期待された。実際、設立翌年には2名が学位を取得し、「副徴税官」というポストを得た⁸⁾。あくまで「副」であり、イギリス人によって占められる最高位職のひとつである「徴税官」の下に位置づけられたものの、この職はベンガル人のあいだで「リスペクタブル」なものとなされ、当時の彼らの「夢」の象徴であったといえる。

そもそも、こうしたベンガル人の「夢」はどこから出てきたのか。また、宗教的に多様であり、またカースト制によって階層・分断化されたベンガル社会において、特にどういった人々によって抱かれたものだったのか。18世紀以降のイギリス東インド会社の勢力の拡大は、現地の権力関係にも地殻変動を引き起こしていた。イスラーム帝国であるムガル帝国下では、イスラーム教徒でありかつ行政言語のペルシャ語に長けたエリートが重用されていた。彼らはイスラームにのっとった伝統的な教育を受けていた。しかし、イギリス支配がすでに確固たるものになっていた19世紀初頭以降のベンガルにおいて、こうしたイスラーム教徒のベンガル人・エリートは急激に行政職から姿を消していく。イギリス支配下の行政組織において彼らにかわり圧倒的優位を確立していったのが、東インド会社との協力関係を通して財をなし、またイギリスによって実施された「永久地税制度」による土地支配下で「不在地主」として勢力を増した一部の人々とその家族一タゴール家等が特に有名であった。ムガル支配下のイスラーム教徒エリートを排除するかたちで台頭したこうしたエリートは、高位カーストのヒन्दゥー教徒たちであった。英語による西洋的な高等教育を切望したのは、ベンガル人のなかでも特にこの層にほかならない。彼らの一部は自ら資金を集め、1816年に名高い「ヒन्दゥー・カレッジ」(Hindu College)を設立した。やがてそれは英語による高等教育の模範的存在として植民地政府に賞賛され、政府主導の「英語教育」の中核に据えられていった⁹⁾。このように、「英語教育」はベンガルの被支配社会の特定の層の「夢」を取り込むかたちで統治者

側によって制度化されたものである。そしていったん制度化されると、名門家庭出身ではなく、必ずしも裕福とはいえない高位カーストのヒンドゥー教徒たちもこの教育をとおして官職に就く「夢」を持つようになっていった。

官吏養成をひとつの目的とする大学制度が確立されて30年あまりが経過した1890年頃までには、ベンガルの人口は4000万ほどに膨らんでいたが、イギリスによる植民地統治は、200人にも満たないイギリス人官僚を支えた600人ほどのいわゆる「教育された現地人」(educated native)と、さらにその下に位置づけられた6000人ほどの現地人の事務職員の労働力によって、はじめて可能であった。イギリス支配下のベンガルでは、被支配社会の一部の層に共有される近代的教育への「夢」を植民地国家機構にうまく接続させることによって成り立っていたのである。

2.2 「生半可に教育された現地人」の「夢」と挫折

問題は、被支配者が抱くこうした「夢」が必ずしも統治者側の都合通りコントロールできないことにあった。よく知られていることは、「英語教育」を受けて官職(行政職だけでなく裁判官や弁護士といった司法職を含む)についたベンガル人エリートが、イギリス人エリートとの平等を求めようになり、それが初期のインド・ナショナリズムに連なっていったということである。英語で近代的な教育を受け、学業的、職業的な優等性を証明した彼らが、その「夢」を「人種」を理由に拒絶された時、彼らのイギリス統治への姿勢は次第に対抗的になっていった。従来の歴史学は、この点に着目しつつ植民地人種主義を論じてきた。例えば、ムリナリニ・シンハによる優れた歴史研究は、「英語教育」の結果として台頭した現地人エリートによってインド高等文官制におけるイギリス人の独占が脅かされることに対する危機意識から、「女々しいベンガル人」(effeminate Bengalis)という植民地言説が現れたことを明らかにしている。近代教育によって曖昧になった支配者と被支配者の境界を再度明確にするために、支配者層のイギリス人男性だけが有するとされる「男らしさ」(masculinity)という基準をもって、自らを脅かしかねない他者を「病理化」したのである¹⁰⁾。

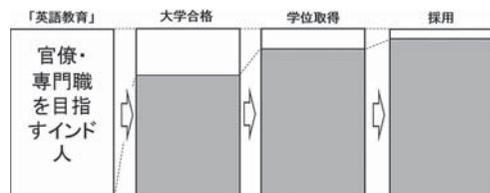
ベンガル人エリートの人種的平等要求の拒否を正当化する植民地言説に焦点をあわせるこうした先行研究は極めて重要である。しかし、そこであつかわれる「夢」—イギリス人エリートに独占された最上級官職に就くということ—は、「英語教育」を受けたベンガルの若者のなかでも実際には極めて少数のエリート中のエリートが見ることができた夢であった。もちろん、ナショナリズムの胎動のなかで、それが象徴的な意味を持った

ことは確かであろう。とはいえ、たとえ「英語教育」を受けても、大多数のベンガル人にとっての「夢」はイギリス人エリートをも脅かすような現地人エリートのそれとはやや異なるものであり、したがって統治者の懸念も一とりわけ1860年代から1880年頃までの時期において一別のところにあった。筆者自身の実証研究で明らかになったのは、1850年代末に「英語教育」の制度化が完成して以降30年のあいだ、植民地人種主義の標的にされたのは、エリートたる「教育された現地人」(educated native)よりもむしろ、「生半可に教育された現地人」(semi-educated natives)と呼ばれ、エリートになり損ねたと見なされた人々であった。

「教育された現地人」の圧倒的多くは宗教的にはヒンドゥーであり、カースト的には高位カーストのどれかに属していたが、見落としてはならないのは、彼らの階級の位置である。彼らの多くは、植民地経済の史的展開のなかで、数世代にわたってイギリスとの関係を築くことで名門の地位を築きあげた家庭の親族ネットワークに内属していた。一方、「生半可に教育された現地人」と呼ばれた人々の多くは、同じように高位カーストのヒンドゥー教徒であっても、こうした家系に属さず、イギリスの土地支配によってもたらされる経済的恩恵も限られていた。前者にとっては、「英語教育」はすでに得られた資産や社会的地位を世代間で受け継ぎ強化するためのものであったが、後者にとってそれはホワイトカラーの職について生活の糧を得るほぼ唯一の手段であった。両者の間には埋めがたい溝が存在し、前者は後者が高等教育によって社会上昇を図ることを好まなかった。ティティ・バッチャリヤによる詳細な歴史研究は、「英語教育」を求めた層の階級的な分断を強調しながら、上位層がこの教育制度の「大衆化」を食い止めるべく、下位層にたいする排除のポリティクスを試みたことを明らかにしている¹¹⁾。

「夢」について考えるにあたってこの二極化は重要である。植民地政府が率先して現地の被支配者を統治機構に組み込む仕組みをつくったベンガルにおいては、この制度にうまく乗った人々が常に一定数存在した。彼らは、イギリス人と完全に平等でないものの、高位カーストとして現地社会のなかで彼らが求めた社会的名誉と経済的安定は少なくとも得ることができた。一方で、教育を通じた機会獲得と社会上昇の「夢」が破れたのは同じく高位カーストでありながら、下層に属した人々であった。近代ベンガル史の大家であるス

図1 「生半可な教育を受けた現地人」が大量生産される構造 (概念図)



(複数の史料より筆者が作成)

ミット・サルカールは、ベンガル語資料の綿密な分析を通じ、彼らが「英語教育」を受けたにもかかわらず、西洋文化よりもむしろカルカッタを中心に広まりつつあった宗教家シュリ・ラーマクリシュナ・パラマハンサ (Sri Ramakrishna Paramahansa) の教えに傾倒する傾向があったことを明らかにしている。近代教育を通して社会的に上昇するという「夢」が破れることによって引き起こされる焦燥感と絶望感は、彼らを「現代は悪徳の時代 (Kali Yuga) である」という神話的世界に近づけていった¹²⁾。

統治関係者は、こうした二極化による現地社会の不安定化は極めて深刻なものと認識した。彼らは、「英語教育」が制度されて程なくして、それが「教育された現地人」だけでなく、「生半可に教育された現地人」を生み出していることに危機感を抱くようになった。「夢」とそれが破れたことに起因する負の感情は、英語による高等教育と官吏登用を結びつける制度を創ったイギリスの統治者に対して向けられると懸念されたのである。その結果、「英語教育」については、それが本格的に始まってからわずか数十年の間にそのあり方をめぐってイギリス人自身の間にも多くの批判者を生み出すことになった。もっとも、行政の人件費を抑えつつ効率的に統治を行うためには「教育された現地人」は絶対的に不可欠な存在であり、「英語教育」そのものは常に何らかのかたちで必要であった。イギリス帝国はひとつのジレンマを抱えることになったのである。

「生半可に教育された現地人」とレッテル貼りされた人々はどこからきたのか。上に触れたように、イギリスのベンガル統治は、600人ほどの現地人官僚を常時必要とした。「英語教育」の目的は、その枠を確実に充足させるべく、優秀な若者を現地のエリート層から集め、イギリス的な価値観を内在化した人材を輩出することだった。問題は、求められた人数をはるかに越える若者がこの制度に殺到したことだった。たとえば、1870年代を見てみると、のべ約25,000人もの学生がカルカッタ大学の入学試験を受けた。そのうち、合格したのは約10,000人で、さらにそのなかで卒業できたのはわずか1700人ほどだった。さらに、こうした卒業生のうち、行政官や司法職といった高位カーストのベンガル人の「夢」を象徴する職をえることができたのは、約1000人に過ぎなかった。つまりこの期間、植民地政府が提供する教育は、25,000人もの若者を引きつけながら、そのうち「夢」をかなえ、「教育された現地人」としてリスペクトされる存在になり得たのは約1000人、すなわち全体のわずか4%だけだったのである。大多数が「夢」をかなえられず、不満を抱えたまま世に出ていかざるをえないのが現状だったのである (図1参照)。

1860年代から80年代にかけての植民地政府の行政文書やカルカッタで発行されていた在印イギリス人向けの定期刊行物 (*The Calcutta Review*, *The Friend of India*, 等) に

掲載された記事を分析すれば、「生半可に教育された現地人」という言説がいかに在印イギリス人のあいだに流布していたかがわかる。イギリス帝国の統治者階級は、こうしたベンガル人の若者の存在—それは年々増加し、膨れあがっていった—を偏執的なまでに危険視した。社会的に認められる職をえる「夢」をもって勉学に励みながらも挫折し、生活苦にあえぐ若者が反体制的になっていく傾向を問題視したのである。そこで、帝国が真に必要な「教育された現地人」から彼らを区別しつつ「生半可に教育された現地人」として範疇化し、統治を根底から不安定にしかねないやっかいな存在として認識したのである。こうした認識は1870年代末までにはベンガル統治の責任者たちにも共有され、エリートを目指す若者の「夢」を官職の獲得から工学等の理系の職種や実業関係の分野へとシフトさせる必要が叫ばれた¹³⁾。1880年代にはいると、植民地政府は英領インドにおける教育を検討するために1882年に委員会を立ち上げた（委員長ウィリアム・ハンター [William Hunter] の名を冠して「ハンター委員会」と呼ばれる）。この委員会が初等教育の重要性を提言しながら、これまでの高等教育重視の植民地教育政策を批判的に捉えた背景のひとつに「生半可に教育された現地人」の問題があった。そして、この委員会を経て、政府は「英語教育」の直接的運営から手を引いていくことになるのである¹⁴⁾。「英語教育」への批判は、英語を教授言語とした高等教育の意義そのものではなく、官吏養成機関として政府がそれを偏重していることに向けられていた。そのあり方が批判されたからといって、改革後に「英語教育」そのものが無くなったわけでも、それが「現地語教育」に取って代わられたわけでもない。大学においては、その後も英語による教育が主流であり続けた。ただし、実現が困難な「夢」を過剰に散種してしまうそのあり方が問題視された結果、官吏養成を目的として近代かつ世俗主義的な高等教育を植民地政府が直接経営するというかたちでの「英語教育」は、制度の完成からわずか30年ほどで終焉を迎えることになるのである。

実際のところ、「夢」が破れた「生半可に教育された現地人」の政治的傾向、とりわけ植民地支配にたいする立ち位置とはどのようなものだったのか。彼らの政治姿勢に関してまず重要なのは、彼らが同じベンガル人の「教育された現地人」を批判的にみる傾向が強かったということである。1880年代に入って、特に1885年にインド国民会議が設置されてからは、「教育された現地人」の間でも帝国に対する政治的要求が高まってくる。しかし「教育された現地人」として認められずに排除された感覚を持つ人々からすれば、植民地体制下で一定の権利と経済的安定を獲得し、また、文化的、精神的に「イギリス人化」された彼らのナショナリズムは穏健かつ漸進的過ぎると映った。「生半可に教育さ

れた」とレッテルを貼られた人々にとってのナショナリズムは、イギリスにたいしてより対決的なものでなければならなかった。19世紀末から20世紀初頭にかけて過激な暴力的手段をともなった急進的な民族運動を展開したオーロピンド・ゴーシュ (Aurobindo Ghosh) のような革命家を彼らが支持したのはこのような人々に他ならない(ただしゴーシュ自身はイギリスのケンブリッジ大学で学んだ「教育された現地人」であった)¹⁵⁾。「英語教育」が生み出した挫折者が植民地支配を脅かすという帝国の懸念は偏執的なものであったが、あながち杞憂というわけではなかったといえるだろう。

3 植民地台湾における「夢」：英領インドの文脈との「世界史」的連続性

駒込が論じる植民地台湾における林茂生の「夢」は、上記で論じた英領インドの被支配者の「夢」と「世界史」的な連続性があると筆者は考える。以下、比較と関係性の観点からこのふたつを論じていく。

3.1 英領インドの「英語教育」との比較

1830年代から1880年頃までの間に「英語教育」を受けたベンガル人の若者の「夢」は、1910年代末から1930年代前半にかけて林茂生が描いたような台湾の被支配者の若者の「夢」とどう比較されうるだろうか。

どちらの歴史的な文脈にも共通しているのは、現地社会の特定の層が、経済的な安定を保証し、かつ「リスペクタブル」で影響力ある社会的地位を約束する職業機会を求め、それを可能にする近代的な高等教育を熱望したということである。ただし、そうした「夢」の実現の難しさの度合いとその理由には違いがあった。英領インドの「英語教育」において大多数の若者が「夢」を断念することになったのは、教育・職業機会そのものが不在だったからではなく、その数が需要にたいして極端に限られていたからであった。見方を変えれば、割合が少なかったとはいえ、「夢」を実現した層が一定数存在したことも確かである。それに対し、台湾の文脈では被支配者にはこうした機会そのものが不在に等しく、「夢」を実現するために林茂生はそうした構造自体を変えていく必要に迫られていた。英領インドと違い、植民地台湾には植民地行政の重要ポストに被支配社会のエリートを採用するという発想がそもそも存在しなかった。台湾人が「台湾人」として立身出世をとげる上昇回路自体が植民地に存在しないことが問題だったのであり、高等教育を受けるためにエリートの若者は自らの民族性を押し殺し、差別を耐えしのぎながら日本

人と共学の中学校に通うことを強いられていたのである。そうした状況における林茂生の「夢」は、台南長老教中学校を単なるイギリス系のミッション・スクールから台湾人のための「自治的空間」へと変革させつつ、同時にその卒業生たちが上昇回路としての高等教育に接続できるようにその「公共性」(public-ness)を帝国に認めさせることだった。林茂生の奮闘にもかかわらず、日本帝国は台南長老教中学校の生徒の官立の高等教育機関への直接進学を認めないだけでなく、1930年代に入ると天皇を現人神とする国家神道への忠誠を強要しながらこの学校を露骨に弾圧し、「自治的空間」の可能性を完全に打ち砕いていくのである。

「夢」をめぐるこうした差異には、2つの歴史的背景の違いが影響していると考えられる。1つは植民地化における地政学的な違いである。上述したとおり、ベンガルにおいてイギリスは本国から遠く離れ、かつ膨大な人口を抱える領土を統治することになった。被支配者を教育するために大学まで設立したのは、そうした状況で植民地行政を遂行するためには現地社会の「仲介者」(intermediary)の存在が物理的に不可欠だったからにはほかならない。日本による台湾の植民地化にはこのような極端な人口学的状況は存在しなかった¹⁶⁾。2つ目は、教育政策における宗教の位置づけの違いである。林茂生の「夢」の舞台はキリスト教系の学校であり、帝国によってそれは「特殊」—そして後には「異教」—として常に〈暴力〉の対象にされた。一方、「英語教育」は世俗主義に基づいた教育制度であり、帝国自身によって創始されたものであった。

ただし、日英のどちらの帝国においても宗教と教育の関係は時代とともに変化していったのであり、「英領インドの植民地統治が世俗主義に基づき、日本の台湾統治が宗教を強要した」という図式は正確ではない。台湾の学校で国家神道が強要されたのは、植民地後期の全体主義の時代にはいつてからである。一方、英領インドの教育政策において世俗主義がそのまま続いたわけではない。上述したとおり、「英語教育」にたいしてはそのあり方をめぐる批判がたかまり、1880年代初頭の教育改革の結果、政府主導の世俗主義的な高等教育は終焉を迎えることになる。そしてその前後から世俗主義に抗する動きが教育界で存在していた。英領インドの宗教系の学校の歴史は筆者の専門外であるが、以下、そうした学校の「夢」について林茂生の「夢」と照らし合わせながら簡単に触れておきたい。

3.2 英領インドの宗教系学校との比較

3.2.1 キリスト教ミッション系学校

台南長老教中学校と類似した学校を英領インドにもとめる場合、まず思い浮かぶのはミッション系の学校ということになる。インドでも、19世紀以降、被支配者を教育するためのものとして、宣教師が運営する学校が存在した。ただし上で詳しく述べたように、イギリス帝国がインドを植民地化するために進めたのは、植民地政府主導の世俗的な高等教育だった。「英語教育」の目的は、支配者と被支配者のあいだで両者の関係を取りもつ仲介者として統治に協力する人材を創出することであり、支配者側の宗教であるキリスト教を前面に出すことは仲介者としてのインド人エリートとのあいだに宗教的な対立を生みだし政治的な困難を招くリスクがあると考えられた。ミッション系の学校のなかにはカルカッタ大学の「カレッジ」として数えられ、「英語教育」の一翼を担ったものもあった¹⁷⁾。しかし、主流はあくまで官立のエリート校であり、ミッション・スクールの関係者たちは不満を募らせていた。実際、ハンター委員会につらなる1880年初頭の教育改革において、「英語教育」の現状とあり方にたいする批判の先頭に立ったのはイギリス人宣教師だった。

しかし、イギリス帝国の植民地教育政策の方向性を批判し、インドにおけるキリスト教系学校の重要性を訴える運動が、林茂生が目指した「自治的空間」の創出への試みとそのまま接続するかというと、疑問である。林茂生の試みは、植民地政府が強制する「同化主義」的な教育に応じない限り台湾における高等教育の機会が失われてしまうという差別的構造に抗うものであった。そこには、反帝國的なモチーフが胚胎していた。一方、1880年代の教育改革以前の英領インドでは、ミッション系の学校は主流にはなりえなかったものの、構造的に排除されていたわけではなかった。また、日本帝国が林茂生の「夢」を植民地的暴力の標的にしていったのにたいし、イギリス帝国はむしろミッション系学校の関係者による「英語教育」の現行方針にたいする批判を受け入れていった。そして実際、ハンター委員会による提案の結果として植民地政府が高等教育の直接的運営から手を引くと、ミッション・スクールは西洋式の教育を求めるインド人の受け皿としてむしろ繁栄することになっていくのである。こうした意味において、イギリス人宣教師たちによる運動には反帝國的な契機は存在しなかったし、キリスト教の理念に基づいた教育を植民地の支配者たちに行っていくという彼ら自身の「夢」は実現していったといえる。

3.2.2 イスラーム系学校

もうひとつ比較対象として検討されるべきは、イスラーム系の学校である¹⁸⁾。上述したように、英領インドにおける19世紀の「英語教育」の制度化によってもたらされたのは、高位カーストのヒンドゥー教徒が大学の在籍・卒業者そして官職の圧倒的多数を占めるという状況であった。結果、19世紀後半にはムスリムのインド人は極めて周辺化された存在となっていた。こうしたなか、1875年に、デリーの近くのアリーガルという小さな町にサイイド・アフマド・ハーン (Syed Ahmad Khan) によってムハマダン・アングロ・オリエンタル・カレッジ (Muhammadan Anglo-Oriental College) という学校が設立された。この学校は1920年にアリーガル・ムスリム大学 (Aligarh Muslim University) として認可される大学の前身であり、設立者のハーンはそれまでマドラサで行われていた伝統主義的なイスラーム教育の改革を訴え、イスラームと近代の融合を目指すいわゆる「アリーガル運動」を展開した。植民地の被支配者が、宗教系の学校教育を通じて集団的なアイデンティティーの保持と個人としての近代的な教育およびそれを通じた社会的地位と雇用機会の獲得のふたつを同時に追求したという点では、台湾における林茂生の試みと通じるものが確かにあるといえるだろう。ただ一その方で、上述したキリスト教系の場合と同じく、そうした学校が置かれた政治的状况は台南長老教中学校の場合とは異なっていたことに注意する必要がある。

1830年代以降の「英語教育」は、イスラーム教徒のエリートを政治的空間から排除する結果を生み出した。しかし、すでに上にみたように、既存のあり方では「英語教育」自体が植民地統治を不安定にするとイギリス帝国自体が認識し、1880年代初頭には政府主導でそれを推進し続けることを止めてしまった。ムハマダン・アングロ・オリエンタル・カレッジが設立されたのは、こうした歴史的転換の直前であったが、主流である「英語教育」のあり方に対しては既に改革の機運が高まっており、1930年代の台湾のように被支配者による宗教教育拡充へのイニシアチブが支配者によって弾圧されていたわけではなかった。実際、「アリーガル運動」を主導したハーンもハンター委員会のメンバーにも選出され、政府の教育改革において重要な役割を与えられた。キリスト教系の学校と同じく、この学校もまたイギリス帝国の植民地教育政策転換の時流に乗って発展していったとみることができる。その意味では、帝国による全体主義的な宗教・教育政策によって「夢」が完全に粉碎されてしまった林茂生とのケースとは対照的であったといえる。

インドのイスラーム系学校とイギリス帝国の関係を考える上でもう一点極めて重要なのは、19世紀後半以降に影響力を増すことになる「間接統治」と「分断統治」というふ

たつの統治理念・戦略の学校教育への影響である。繰り返し指摘してきた通り、従来の「英語教育」が次第に問題視されていった背景には、ヒンドゥー教徒の一部の層が急速に反体制化しているという統治者側の危機感があった。こうしたなかで関係者のあいだで影響力を増していったのが、世俗的な西洋近代を被支配社会に浸透させることではなく、その社会に元から存在するとされる「伝統」や「慣習」、そしてそれを元とする既存の政治・社会秩序をうまく利用していくという保守主義的な帝国観であった。カルナ・マンテナが詳細に示すとおり、この新たな帝国統合の理念はインド大乱後にリベラルな植民地主義への失望が高まった英領インドで生まれ、それがアフリカやアジアのイギリス帝国の他の植民地にも輸出され、20世紀には「間接統治」(indirect rule)として理論化されていった¹⁹⁾。「英語教育」のあり方にたいする批判者のなかにもこうした保守主義的なインド観を持つ者が含まれていた。例えば、ともにオックスフォード大学のサンスクリット学教授のポストに就いたホーレス・ウィルソン(Horace Wilson)とモニエール・モニエール・ウィリアムズ(Monier Monier-Williams)は、ヒンドゥー教あるいはイスラーム教の伝統に基づいた教育の重要性を訴えたのである²⁰⁾。ここで重要なのは、こうした「間接統治」論が、別の統治戦略である「分断統治」の前提となっていたということである。「分断統治」とは、被支配社会の「伝統」や「慣習」の多元・階層性を政治的に利用する植民地支配の手法である。ヒンドゥー教徒とイスラーム教徒のそれぞれの集団的アイデンティティーを積極的に容認することで互いを反目させ、それによって統一的な抵抗的主体の創出を防ぎ、植民地統治者としてのイギリスの役割を存続させる狙いがあった。それが露骨にあらわれたのが、カーゾン総督による悪名高い1905年のベンガル分割案にほかならない。イギリス人統治者は、反体制的なヒンドゥー教徒の弱体化を狙い、宗教を軸にベンガルを東西二つに分けることを打ち出したのである²¹⁾。

イギリス帝国がハーンによるアリーガル運動を弾圧せず、むしろ称揚する姿勢さえ見せた背景には、「間接統治」と「分断統治」という19世紀後半以降のイギリス植民地主義を特徴づける統治理念・戦略が存在した。植民地台湾とは異なり、英領インドの文脈においては、植民地支配者は、独自の集団的アイデンティティーを保ちつつ社会に参加していくという被支配者の「夢」を政治的に利用しようとしたのである。後述するように、日本の統治者たちの中には、台湾を植民地化するにあたってイギリス帝国のこうした統治理念や技術を賞賛し、台湾への導入を唱える人々も存在した。しかし結果的には、様々な地政学的要因が影響し、第一次大戦後以降にはいわゆる「同化主義」的な統治政策へとシフトしていくことになる。林茂生が直面した問題は、植民地権力がそもそも宗

教的多様性を認めないということに他ならなかった。ハーンと林茂生のそれぞれの「夢」が対照的な軌跡を辿るのは、こうした歴史的背景の差が大きいと考えられる。

3.3 比較とその問題点

こうして学校教育を軸に比較を行うことで英領インドと植民地台湾の双方における統治の歴史的構造が浮かび上がってくることは、比較研究の可能性を示唆するものといえるだろう。しかしその一方で、教育をめぐる被支配者の「夢」の比較が安易な価値判断に結びつかないように慎重になるべきだと筆者は考える。比較した結果、台湾で林茂生の「夢」が置かれた状況の方が英領インドの比較対象よりも厳しかったとみることが可能かもしれない。ただし、そのことをもって、彼の「夢」だけが帝国にたいして抵抗的であったと判断することは安易と言わなければならない。例えば、インドのミッション系学校が台南長老教中学校のように弾圧を受けなかったことが、その生徒たちが帝国主義やキリスト教に追従的であったことを意味するわけではまったくなかった。また、宣教師の教師のなかには、在学生による反帝国運動を黙認したり、支持したりする者も存在した²²⁾。さらに、駒込のいう「自治的空間」に類似するものが存在したかについては、インド人の教師がどの程度、いかに学校運営に関わったかを今後調べていく必要がある。イスラム教育をめぐるハーンの試みについても似たようなことが言える。統治者が宗教教育を「分断統治」の手段として賞賛・推進したことと、被支配社会の教育指導者たちがそれをどう受け止めたかは別の問題である。確かにヒन्दゥー、ムスリムの双方の指導者たちは、自分たちより相手が優先されることを懸念することになったが、同時に、宗教的対立をのりこえようとする動きもみられた²³⁾。

比較研究は植民地の歴史を世界史の見地から理解をするうえで有効な手段である。しかし、例えば台湾人の「夢」が粉碎されたことをもって、日本の植民地主義が「同化主義」的で他より過酷であったとか、あるいは「間接統治」に基づくイギリスの支配がより寛容であったと結論づけるならば、それは固定されたステレオタイプを助長する〈比較の罠〉に陥ることを意味する。そしてそれは、異なる植民地主義による暴力を「串刺しに」に批判することを提唱する駒込史学の精神に反することにもなる²⁴⁾。異なる植民地的文脈を同時に論じながら、こうした比較の弊害を乗り越えるひとつの方法は、帝国間、あるいは植民地間の同時代的な関係性を歴史化していくことである。筆者はそれを「間帝国」(trans-imperial)的な観点からの歴史研究と呼んでいるが、そこでは比較は分析の手段としてではなく、それ自体が歴史学の対象として見いだされる。例えば、英領イ

ンドと植民地台湾のそれぞれの教育政策を比較するのではなく、当時においてそれらがいかに認識され、比較されていたのかを分析するのである。比較がなぜ、いかになされたのか、その動機の政治性—それアン・ストーリーにならって〈比較のポリティクス〉と呼ぶ—を明らかにすることがこのアプローチの主旨である²⁵⁾。本稿では最後に、日本による台湾における植民地教育政策と英領インドの「英語教育」の関係性を〈比較のポリティクス〉の視点から論じて締めくくりたい。

3.4 〈比較のポリティクス〉と「安全弁」としての植民地教育

英領ベンガルにおける教育政策が反植民主義的感情を生み出した点で失敗であったという認識は、1880年代以降、イギリス帝国内のみならず、他帝国の植民政策論において急速に広まった。特に、フランス帝国のなかでインドシナ統治に関与した人々は、従来の同化主義的植民政策を批判するなかで、インドの事例を引き合い出しながら、本国式のエリート教育を被支配者に与える弊害を訴えた。こうして、「英語教育」を植民地教育の失政の典型とみなす見なす言説は、帝国の枠をこえて、間帝國的に循環することになった²⁶⁾。

台湾における植民地教育論も、20世紀初頭の一時期はこの言説の影響を明らかに受けていた。例えば、1903年から1911年のあいだ台湾総督府学務課長として教育政策を指揮した持地六三郎は、上記のフランスの言説の影響を受けつつ、イギリスがベンガルで行ったような植民地教育を台湾で行うことは危険であると唱えた。また、台湾の植民地官僚であった東郷實は『植民政策と民族心理』という著作を刊行し、「英語教育」の事例を引き合いに出しながら、日本がいわゆる「同化教育」を行うことで台湾人が過剰な「夢」を持ってしまう危険性に警鐘をならした。台湾人に高等教養教育を行うことは、たとえそれが一部のエリートに限られていたとしても、権利や職の要求につながってしまうというのである。²⁷⁾

このように、「英語教育」をめぐるベンガル人における「夢」は、日本人の統治関係者によって、台湾人が持ちうる「夢」の問題に関連づけるかたちで比較の対象として見いだされていたのである。持地や東郷に共通しているのは、官吏養成のための高等教育制度として政府が主導した「英語教育」のあり方を否定しつつ被支配者社会の「伝統」・「慣習」の重要性を唱える間接統治論に傾倒していたということである。彼らは、台湾人にたいする教育機会を極力抑えるべきだと考えており、現地人教育においていわば「愚民化政策」をとるべきという自らの主張を正当化するなかで、英領インドを引き合いに出

したのである。

しかし、結果的に持地や東郷の〈比較のポリティクス〉の影響力は持続せず、1920年以降、台湾ではいわゆる「同化主義」的な教育政策が推進されることになった。ただしこのことは、台湾人の「夢」をめぐる統治者側の懸念が払拭されたことを意味したわけではなかった。台湾人の教育熱をめぐって別の要因が危険視されるようになってきたのである。駒込が明らかにしているように、1910年代の台湾においては、植民地政府による愚民化政策が、台湾人エリート層の反発を招き、彼らの子弟が海外の学校に流出する原因になると危惧されるようになっていた。特に辛亥革命（1911年）以降は、日本だけでなく大陸中国の学校—北米の宣教師が運営するミッション系の諸学校を含む—において、総督府のコントロールの効かない場所で台湾人が「過激」な思想に曝されると懸念されたのである。イギリス帝国式の間接統治に立脚した「反同化主義」的な教育政策が退けられ、いわゆる「同化主義」が採用された背景には、このような地政学的な事情があったのである²⁸⁾。

一見すると、インドと台湾において、イギリスと日本は真逆の教育政策をとったかに見える。つまり、「イギリスが間接統治に舵をきったのにたいし、日本は同化主義を志向した」と。実際、こうした比較の観点から日本の植民地主義の歴史的独自性を強調する比較はありふれたものとなっている。そしてそれは多くの場合、「日本帝国ではイギリス帝国のように「人種」的差別が存在しなかった」あるいは逆に「イギリス帝国は日本等の他帝国と違って文化的差異を許容する寛容な帝国であった」といった、比較によってそれぞれの植民地主義を正当化する「比較のポリティクス」とつながってきた。しかし、「帝国のはざま」から帝国史を再考し、真に「世界史」的な観点の確立を目指すのであれば、こうした安易な比較は乗り越えていかなければならない。そのためには以下の2点が重要ではないだろうか。

まず第一に、少なくとも20世紀初頭において、台湾統治の関係者がベンガルにおける「英語教育」の自己批判から発展したイギリスの「反同化」的な間接統治をひとつのスタンダードとして参照していた事実は、日本の植民地主義が世界史的にユニークだったわけではないこと示している。たとえ結果的に実際の教育政策においてイギリス・モデルが採用されなかったとしても、帝国をまたがった知の循環が日本統治下の台湾に及んでいたという事実は重要である。第二に、台湾の植民地教育政策が結果的に「同化主義」的な方向に振れたとしても、それはイギリス・モデルの否定というよりは、台湾人エリート層の子弟の台湾からの流失の危険性という別の要因が影響していたということが重要

である。植民地における現地のエリート層の近代的な教育への情熱をいかにコントロールするかは統治権力が腐心していた点では、イギリス帝国と日本帝国はむしろ共通していた。現地エリートを官僚として登用する方針が早くから打ち出されていたイギリス帝国においては、19世紀後半にはすでに英語による高等人文教育が権利や就職機会の要求につながる危険要因として認識されるようになっていった。そうしたなか、植民地教育の別のあり方——例えば、エリート養成とは無関係の職業教育や、英語を介さずに現地の「伝統」を重んじる教育——に被支配社会の注意をそらすことが統治上のひとつの「安全弁」(safety valve)とされた。こうした考えは、例えば後にクロマー卿(Lord Cromer)としてエジプトの実質的な指導者となるイヴリン・ベアリング(Evelyn Baring)にも典型的にみられた。彼は、インド省の政務次官への書簡のなかで、自身の英領インド経験をもとに1880年代初頭の教育改革に言及している。上述したように、ハンター委員会は従来の政府主導の英語による高等教育偏重を批判し、現地語による初等教育の重要性を打ちだしていた。ベアリングはそれを評価し、「教育を受けた知識人」が「彼ら自身の学校」[現地語による初等教育のための学校]という政治的に「無害」(innocuous)なテーマについて熱を上げることは、イギリス帝国にとっては「安全弁」として機能するから歓迎すべきと、述べている²⁹⁾。一方、駒込が指摘するとおり、日本統治下の台湾でも教育機会の不在による現地エリートの不満が、台湾外の学校における「危険」な思想へのアクセスを誘発しかねないとされ、台湾内における「同化主義」的教育の提供がそうした危険に対する「安全弁」として意図された側面があった³⁰⁾。重要なことは、それぞれの文脈において、特定の教育を提供したりあるいはしなかったりすることが、異民族統治上のリスクに対する「安全弁」としての意味合いを持った点で共通していたということである。

4 おわりに

日英の両帝国におけるこうした状況は、近代帝国における異民族統治が必然的に抱えるあるジレンマを示していると思われる。駒込がベネディクト・アンダーソンを引用しながら論じているように、植民地統治には、現地社会のエリート層をうまく懐柔し、かれらの「夢」や「情熱」を、「上昇の螺旋階段」(the upward-spiraling road)に少なくともある程度は接続させる必要があった。エリートの「合意」や「協力」を調達することなしに、被支配社会を自らに都合のよいかたちでコントロールすることはおおよそ不

可能であることを統治者側は知っていた。しかし、結局はそれが異民族統治の手段でしかない以上、教育を通した平等や機会の獲得は、おのずと限られていた。「夢」をちらつかせることなしに植民地統治は立ちゆかないが、問題は「夢」が挫折したときのネガティブな感情が、統治の不安定要因に転嫁しかねないという危険であった。アン・ストーリーも指摘しているように、「夢」を含む感情の領域は、植民地において決して私的で内面的なものではなかった。むしろ、それは植民地国家が介入すべき領域として見いだされ、政治化されていったのである³¹⁾。「英語教育」を通してベンガル人が実現しようとした「夢」と、「台湾人の、台湾人による、台湾人のための学校」という林茂生が描いた「夢」は、その表面的な違いにかかわらず、この感情の領域に関わっていたという点では共通していた。駒込のいう「世界史」的な一側面がここに現れているといえるだろう。

注

- 1) 駒込武『世界史のなかの台湾植民地支配—台南長老教中学校からの視座』（岩波書店、2015年）、p.7.
- 2) 同上、p.9.
- 3) 駒込武「日本の植民地支配と近代：折り重なる暴力」『トレイシーズ』第2巻（2001年）、pp.159-197.
- 4) 次節の議論は筆者の歴史研究に基づくが、本稿の目的は、それを駒込氏の研究と関連づけながら論じることである。史料を提示しながらの詳細な歴史学的議論は、以下の拙稿を参照されたい：Satoshi Mizutani, 'Semi-educated natives' as a source of imperial anxiety: the politics of English education and bureaucratic recruitment in Bengal, ca.1830-1880', in *Bangabidya: International Journal of Bengal Studies*, vol.10 (2018), pp.536-557. 本論文の基になった研究は、同志社大学人文科学研究所・部門研究費に加えて、JSPS 科研費 JP15K02966, JP25770271, JP16H03501 の助成を受けた。
- 5) 有名な関連研究として以下を参照：Bruce Tiebout McCully, *English Education and the Origins of Indian Nationalism* (Gloucester, MA: Peter Smith, 1966 [1940]); Anil Seal, *The Emergence of Indian Nationalism: Competition and Collaboration in the Later Nineteenth Century* (Cambridge: Cambridge University Press, 2007 [1968]); Mrinalini Sinha, *Colonial Masculinity: The 'Manly Englishman' and the 'Effeminate Bengali' in the Late Nineteenth Century* (Manchester: Manchester University Press, 1995).
- 6) Gauri Vishwanathan, *Masks of Conquest: Literary Study and British Rule in India* (New Delhi: Oxford University Press, 1998 [1989]) は、「英語教育」をグラムシのヘゲモニー論を使って論じている。Dipesh Chakrabarty, *Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical Difference* (Princeton & Oxford: Princeton University Press, 2000) では、「英語教育」を受けたベンガルの知識人の「近代性」が歴史哲学との関連で論

- じられる。Homi K. Bhabha, 'Of mimicry and man: the ambivalence of colonial discourse', Homi K. Bhabha, *The Location of Culture* (London: Routledge, 1994), pp.85-101 は、「ハイブリッド」な様態としての彼らの存在とその「他者性」が論じられる。
- 7) Mizutani, 'Semi-educated natives' as a source of imperial anxiety', pp.544-5.
 - 8) Ram Nath Sharma and Rajendra Kumar Sharma, *History Of Education In India* (New Delhi: Atlantic, 2004), p.113.
 - 9) John McGuire, *The Making of a Colonial Mind: A Quantitative Study of the Bhadrakalok in Calcutta, 1875-1885* (Canberra: Australian National University Press, 1983), pp.6-56.
 - 10) 「病理化」の概念には五十嵐元道『支配する人道主義——植民地統治から平和構築まで』(岩波書店, 2016年)を参照。
 - 11) Tithi Bhattacharya, *The Sentinels of Culture: Class, Education, and the Colonial Intellectual in Bengal* (Delhi: Oxford University Press, 2005).
 - 12) Sumit Sarkar, 'Kaliyuga, Chakri and Bhakti: Ramakrishna and His Time', *Writing Social History* (New Delhi: Oxford University Press, 1997), pp.282-357.
 - 13) Mizutani, 'Semi-educated natives' as a source of imperial anxiety', p.551.
 - 14) Suresh Chandra Chosh, 'English in taste, in opinions, in words and intellect': indoctrinating the Indian through textbook, curriculum, and education', (ed.) J. A. Mangan, *The Imperial Curriculum: Racial Images and Education in the British Colonial Experience* (London: Routledge, 2011), pp.175-93, p.192.
 - 15) J. H. Broomfield, 'The Non-Cooperation Decision of 1920: A Crisis In Bengal Politics', (ed.) D. A. Low *Soundings in Modern South Asian History* (Berkeley: University of California Press), pp.225-60.
 - 16) 植民地主義を世界史的視座から研究するにあたって人口比などの地政学的要因を考慮する重要性については以下の拙稿を参照: 水谷智 「「混血」からみた帝国形成: 世界史的視座の確立に向けた展望と課題」『文化人類学研究』vol.17 (2016年), pp.58-65.
 - 17) カルカッタ大学はロンドン大学をモデルにしており、オックスフォード大学やケンブリッジ大学とは違って、各「カレッジ」の独自・独立性が高かった。
 - 18) 以下、イスラーム系学校の歴史叙述は David Thomas Boven, 'Patriots and Practical Men: British Educational Policy and the Responses of Colonial Subjects in India, 1880-1890', a PhD thesis submitted to Loyola University Chicago (2017) による。
 - 19) Karuna Mantena, *Alibis of Empire: Henry Maine and the Ends of Liberal Imperialism* (Princeton: Princeton University Press, 2010).
 - 20) Mizutani, 'Semi-educated natives' as a source of imperial anxiety', pp.548-50.
 - 21) イギリス帝国による分断統治とヒンドゥー／イスラーム関係については中里成章『インドのヒンドゥーとムスリム』(山川出版社, 2008年)を参照。
 - 22) 水谷智「コメント: イギリス帝国史研究の視点から」『キリスト教社会問題研究』vol. 62, pp.84-91.

- 23) Boven, 'Patriots and Practical Men', pp.141-5.
- 24) 駒込 「日本の植民地支配と近代」.
- 25) ストーラーの比較のポリティクスについては拙論「アン・ストーラーの植民地研究と東アジアからの応答可能性」『人文學報』 vol.100, pp.49-75 を参照。
- 26) 水谷智 「〈比較する主体〉としての植民地帝国—越境する英領インド教育政策批判と東郷實」『社会科学』 85 号 (2009), pp.1-29.
- 27) 同上.
- 28) 駒込, 『世界史のなかの台湾植民地支配』, p.238.
- 29) Roger Owen, *Lord Cromer: Victorian Imperialist, Edwardian Proconsul* (New York: Oxford University Press, 2005), p.168 に引用。
- 30) 駒込 『台湾史のなかの台湾植民地支配』, p.238.
- 31) Ann Laura Stoler, *Along the Archival Grain: Epistemic Anxieties and Colonial Common Sense* (Princeton: Princeton University Press, 2009), pp.57-102.

