

日本軍政期インドネシアにおける日本語教育

—マランにおける聞き取り調査を中心に—

仙翔太¹、関周一²

Japanese Language Education in Indonesia under the Japanese Occupation —With a Focus on Field Interviews in Malang—

Shota SEN, Shuichi SEKI

I 緒論

旧日本軍による軍政は、独立から現在に至るまでのインドネシアに大きな影響を与えているが、日本軍政期インドネシアでは、日本語教育がその統治に大きな役割を果たしている。しかしながら、日本語の普及が統治政策の一部として機能していたのは、インドネシアだけでなく、朝鮮や台湾、さらに東南アジア諸地域でも同様であった。

先行研究において、内地「国語」教育と植民地「国語」教育の間に相互関係があることは、北川(2006)によってすでに明らかにされている。しかしながら、国語教育史研究の中で、台湾・朝鮮の国語教育と占領地の日本語教育が比較して論じられることは極めて少ない。それゆえ、統治形態による程度の差こそあれ、このような植民地の国語教育についても日本語教育史の中で扱う必要がある。また、1941年以降、台湾・朝鮮の初等教育機関は内地と同じ「国民学校」に改称されているが、軍政期インドネシアでも「国民学校」という名称が使用されるなど、共通点もみられる。

本稿では、これらの地域のなかでも、特に占領地インドネシアと植民地台湾・朝鮮の日本語(国語)教育を教育政策と使用教科書の面から比較することによって、植民地から「南方」占領地インドネシアにかけての日本語(国語)教育の関連性について明らかにしたい。また、インドネシアに関しては、百瀬(2003)でスラバヤ(東部ジャワ州)やソロ(中部ジャワ州)において聞き取り調査がすでに行われていることを踏まえ、聞き取り調査がまだ行われていないマラン(東部ジャワ州)で調査を実施し、軍政期インドネシアにおける日本語教育の実態について改めて考える。

II 日本軍政期インドネシアの日本語教育政策と使用教科書

1 教育政策から見た日本語教育

(1) 教育目的

インドネシアの場合は、1942年3月9日にオランダ軍が全面降伏して以降、約3年半にわたってインドネシアは日本の占領支配を受けることになった。日本はインドネシアを統治する上で、インドネシア全域を3分割した。これによって、当時、全人口の約7割が居住していたジャワとマドゥーラ（ジャワ北東部）では、陸軍第16軍のジャワ軍政監部によって軍政が敷かれ、オランダ領東インド政庁に代わり占領地行政が実施されている。なお、これ以降、本稿における「インドネシア」とは主にジャワ地域のことを指すものとする。

宮脇・百瀬（1990）によれば、ジャワ軍政監部がとった教育方針は①普通教育の拡充整備、②産業教育の振興、③師範学校の振興、④日本語教育・日本語普及の促進、⑤日本化教育（皇国臣民化教育・日本精神の扶植）、⑥軍事教練・勤労奉仕の導入の6点にまとめられる。

インドネシア占領後、日本軍は「インドネシア語（日本側は「マライ語」と呼称）の公用語化」「オランダ語の使用禁止」「日本語普及」を言語政策の基本方針として掲げている。

ジャワ軍政監部が早い段階から「日本語普及」を基本方針に掲げたのは、陸軍省からの指示によって南方軍から各軍政監部に出された「軍政総監指示」（1942年8月）の存在が関係している。「軍政総監指示」の「教育に就て」を見ると、「原住民ニ対スル日本語ノ普及ニ当タリテハ多少ノ不利不便ヲ忍ヒツツ当初ヨリ徹底的ニ日本語ヲ使用シ日本語ヲ習得セシメ速カニ普及徹底ヲ図ラレ度」（下線原文）と記載されている。ここから、ジャワ軍政監部は、上部組織の軍政総監部より、軍政当初から日本語を「普及徹底」するように指示を受けていたことがわかる。なお、この後には「此際原住民ノ音楽的才能ヲ利用シ唱歌ノ中ニ日本語ヲ教育スルモ一案ト思考セラル」と続き、現地で日本語教育を行う際に唱歌を用いることを提案している。公文書において、このような指示を明記することは珍しく、この一文は南方占領地の日本語教育を考える上で非常に興味深い点であるといえる。

上記のように、日本語の「普及徹底」を求める基本方針がありながらも、実際の日本語の授業においてはインドネシア語が主な教授語として使用された。一般的に、日本によるインドネシア語の公用語化は、インドネシア語の普及を加速させ、独立後インドネシアにおいてもなお、インドネシア語が公用語になった一因といわれている。ただし、これには当時、直接法や地方語で教授する教育体制がまだ十分整っていなかったというインドネシア特有の事情があった。

オランダ統治時代の教育制度を詳しく見ると、初等教育機関は3年制から7年制まで混在し、多種多様であった。なぜなら、西洋式教育の学校と現地式教育の学校では、使用言語をはじめ、カリキュラム、教育年限がそもそも異なっていたからである。軍政当局はこの教育制度を撤廃し、新たな教育制度を作った。いわゆる6・3・3制で、6年制の国民学校（初等国民学校は3年制）、3年制の初等中学校、3年制の高等中学校から成り立っていた。しかしながら、オランダ式教育制度から日本式教育制度への転換は、現場の混乱を招き、当初は思うように進まなかったようである。

新制度の教育実態は、教育の拡充整備が図られたとは言い難いものであった。というのも、1943年12月時点で新しく導入した6年制の国民学校は全体の2割（2,868校）に過ぎず、残りは3年制の初等国民学校であり、そのほとんどはオランダ統治時代の現地式教育の村落学校をそのまま引き継いだものであったからだ。もちろん、校舎や教師についても、旧体制のものをそのまま活用する形となった。そのため、国民学校教師（主にジャワ人教師）に対しては、「修身」「日本語」「日本事情」「日本唱歌」「体操」「教練」「作業」等の科目について、ジャカルタの教員錬成所（男女別）で2～3ヵ月間にわたる再教育が年3回（1度に100人程度）行われ

ている。

特筆すべき点は、いずれの教育機関を見ても、「日本語」「インドネシア語」「数学」以外の科目が週あたり2～3コマなのに対して、「体錬」は週に5コマとその倍近くもある点だ。ここでいう体錬とは、現在の体育の授業に当たるが、当時は日本化教育の一環として「体操」「教練」「集団訓練」を合わせた授業であった。つまり、戦時下日本本土の諸学校の場合と同様に、ここで行われた「体錬」も軍事教練の意味合いを持っていたといえる。こうした学校教育における「体錬」の授業は、のちの日本軍による兵補制度や隣組制度の導入、また郷土防衛軍ベタ（Pembela Tanah Air：略称PETA）結成に大きく資するものであったと推察できる。というのも、戦争協力のための軍事的基礎訓練を学校教育のなかで生徒たちにある程度経験させておくことは、日本軍にとって都合が良かったはずだからだ。この点からは、日本語教育を含め、学校教育を通して、現地の住民をも戦時体制に組み込もうとする軍政当局の意図がうかがえる。

しかしながら、日本軍政期インドネシアの日本語教育では、思想性を追求するのか、実用性を重視するのか、教育目的としてはっきり定まっていなかったところがある。例えば、教授語にインドネシア語を用いたのは実用性を重視しているといえるが、「体錬」の授業実施にあたっては、どうしても思想性を追求せざるを得ない。とはいえ、インドネシア語を通して、「日本精神」を理解することは難度の高いことであり、本当に徹底できていたか疑わしい。このように日本語教育の目的として、思想性と実用性のどちらを優先するかは、当時のインドネシアだけでなく、植民地国語教育においても長年の課題であった。日本は植民地・占領地での日本語（国語）教育を行う上で、これら2つの目的のうち、当該地域の「時勢と民度」によって、その都度どちらか一方を優先させるなど使い分ける必要に迫られたのである。

(2) 台湾・朝鮮の場合

林（2013）によれば、台湾における教育政策は、台湾総督府より公布された教育方針規定から、主に第1期から第4期までに分けられるという。第1期（1895年～1898年）は「国語伝習所規則」が公布され、その第1条には「国語伝習所ハ本島人ニ国語ヲ教授シテ其日常ノ生活ニ資シ且本国的精神ヲ養成スルヲ以テ本旨トス」と書かれている。ここでいう本国的精神とは、皇室への崇敬を含んだ愛国心のことを指している。つまり、台湾の人々（本島人）に国語教育を行うことで、日本の精神（愛国心）を植え付けることが企図されていた。このような趣旨をもって1896（明治29）年5月に国語伝習所が新設された。

第2期（1898年～1919年）には、一部を除き廃止された国語伝習所に代わって、公学校が新設された。「台湾公学校規則（公学校令）」第1条を見ると、「公学校ハ本島人ノ子弟ニ德育ヲ施シ実学ヲ授ケ以テ国民タルノ性格ヲ養成シ同時ニ国語ニ精通セシムルヲ以テ本旨トス」と記載されている。この条文は、「德育を施すこと」「実学を授けること」「国語に精通させること」の3点から成り立っている。このことから、帝国臣民の養成においては、あくまでも德育・実学の教授が前提とされており、国語はその一部分に過ぎなかったことがうかがえる。

第3期（1919年～1922年）には、1919年の第1次台湾教育令発布に伴い、初代文官総督であった田健司郎によって「内地延長主義」が提言され、台湾における同化政策の確立が図られた。台湾教育令について、公学校令からの変更点を見ると、「国民タルノ性格ヲ養成シ」から「国民タルノ性格ヲ涵養シ」に、「国語ニ精通セシムル」から「国語ヲ普及スル」にそれぞれ表現が変わっている。「養成」から「涵養」という言葉が用いられていることから、日本の精神

の養成について、第2期よりも慎重な姿勢がうかがえる。また、ここで「普及」という言葉が用いられたのは、第2期における試行錯誤を経て、後藤新平（第3代民政長官）の教育方針（国語普及）によようやく落ち着いたことを示している。これによって、台湾における普通教育の目的が広範囲にわたる国語普及であることが明確となった。

第4期（1922年～1945年）になると、1922年に第2次台湾教育令（新台湾教育令）が発令され、「内台共学」の時代に突入する。第2次台湾教育令は、従来の「内地人」と「本島人」という区別に代わって、「国語を常用する者」と「国語を常用としない者」の2つに分けるものだった。これによって、一部の台湾人特権階層の子弟は、日本人子弟と同じ学校で学ぶことができるようになった。これがいわゆる「内台共学」である。その後、1937年に「国語常用家庭」制度が新設されると、家族全員が日本語を常用し、日本本土の臣民と同じ生活をするのが求められた。

朝鮮の場合、日本敗戦までの朝鮮における日本語（国語）教育史については、稲葉（1986）が「外国語」教育期（1905年以前）、「日語」教育期（1906年～1910年）、「国語」教育期（1910年～1945年）と、3つの時期に区分している。

「外国語」教育期（1905年以前）は、朝鮮政府は1894年7月に小学校令を發布し、日本の教育制度に倣って小学校尋常科を新設するものの、この段階で日本語の授業は行われなかった。当時、朝鮮で唯一、高等科があった漢城師範付属小学校（高等科）においても、随意科として、1年生と3年生が3時間、2年生が4時間行われただけであった。このことから、この時期の朝鮮における「日本語」の扱いは、あくまでも、英語・仏語・独語・ロシア語・中国語などとほぼ対等な「外国語」であったことがわかる。

「日語」教育期（1906年～1910年）では、1906年2月（開化期後期）に日本政府は各官公立学校へ日本人教師90名を派遣した。このうち、普通学校へ配属された者は「教監」、中学校の場合は「学監」と呼ばれ、日本語をはじめ、いくつかの科目を担当したほか、実質的には校長（名目上は教頭）として学校運営に携わることになった。この際の教授法は対訳法で、日本語を朝鮮語に訳し、その関連に注目しながら教授する形であった。この学制の変更に伴い、初等教育機関である普通学校（4年制）においては各学年とも週6時間（第1・2学年は週授業28時間中、第3・4学年は週授業30時間中）、現在の中学校に当たる高等学校本科（4年制）においては各学年とも週6時間（週授業30時間中）日本語を勉強することになった。これら日本語科目の時間数は、普通学校の場合は国語（朝鮮語）と同等、高等学校の場合はそれ以上の比重を占めていた。

「国語」教育期（1910年～1945年）になると、もともと別々の科目であった「朝鮮語」と「漢文」が統合された。その実情は漢文が授業の大半を占め、朝鮮語は「外国語」のような扱いであった。当時、朝鮮語は漢字とハングルが併用されていたことから、総督府には「朝鮮語の漢字」を活用し、「漢字教育」として日本語普及に貢献させる狙いがあったといわれている。さらに、1911年の第1次朝鮮教育令施行後は「朝鮮語及漢文読本」を除くすべての教科目で、教授法が従来の「対訳法」から日本語を用いた「直説法」に変更された。これに伴い、日本語の比重は普通学校においても朝鮮語より大きくなり、併合前の週6時間から週10時間に増加している。

1920年11月には普通学校が4年制から6年制となり、学制が内地と同一のものに改正（第1次朝鮮教育令第1回改正）された。それから2年後の1922（大正11）年2月、朝鮮総督府は現地の朝鮮人教育と日本人教育を統一する法令として、第2次朝鮮教育令を公布（同年4月

施行)した。第1次朝鮮教育令からの変更点は2点ある。1点目は新たに師範学校と専門学校が設置されたこと、2点目は「朝鮮語及漢文読本」の廃止に伴い「朝鮮語」が再び必修科目になったことである。一見すると、「朝鮮語」が単一科目に回帰したことは、日本による融和政策の賜物のように見える。しかしながら、普通学校全学年の総学習時間をカリキュラム上で比較すると単純にそうとは言い切れないことがわかる。例えば、1920年の第1次朝鮮教育令第1回改正直後、「朝鮮語及漢文読本」の学習時間は全学年合わせて週34時間、それに対して「国語」は週58時間であった。一方、第2次朝鮮教育令期は「朝鮮語」が全学年合わせて週20時間なのに対して、「国語」は週64時間(全体の3分の1程度)となっており、「漢文」が削られたとはいえ、両科目の学習時間は大きく差が広がっていることがわかる。つまり、「朝鮮語」の必修・独立科目化の裏では、国語教育強化が徐々に進行していたのである。なお、この時より「体操」の授業に「唱歌」が付設され、「漢文」は国語普及に効率的な成果を上げられなかったため、随意科目となっている。

第2次朝鮮教育令第2条を見ると、日本人を「国語ヲ常用スル者」、第3条には朝鮮人を「国語ヲ常用セサル者」とそれぞれ記載されている。この表現は、第2次台湾教育令第2条と第3条で、日本人と台湾人を指す際にも、それぞれ使用されている。また、中等教育機関(高等普通学校・実業学校)以上では、日本人と朝鮮人は共学となった。1922年の第2次台湾教育令で「内台共学」が打ち出されていることから、この頃の台湾と朝鮮は内地延長主義に基づいて、同化政策が同時並行的に進められていたと推察できる。しかし、朝鮮人の初等教育機関が普通学校であったのに対して、日本人子弟の場合は小学校であった。実際には、日本は「一視同仁」を掲げながら、普通教育では両者を依然として区別しつつきた。

1938年3月には、第3次朝鮮教育令が公布(同年4月施行)されている。この教育令は「内鮮一体」「国体明徴」「忍苦鍛錬」の3つを綱領に据え、第2次朝鮮教育令期よりも皇民化教育をさらに強化しようとするものであった。総督府はその後も各学校長に対して、「朝鮮語」を随意科目からも取り除くよう圧力をかけつつきた。例えば、随意科目を学校で教える際には道知事による認可が必要となったため、学校現場で朝鮮語を教えることは事実上困難となった。こうして、1941年の第3次朝鮮教育令第1回改正の際に朝鮮語は廃止となり、学校カリキュラム上完全に消えてしまうのである。

(3) 3 地域相互の関係性

まず、台湾・朝鮮においては、その教育政策には一定の共通性がみられる。例えば、1919年に「第1次台湾教育令」が公布されると、その翌年には「第1次朝鮮教育令」もこれに伴い改正されている。1922年に注目すると、「内台共学」を掲げた台湾では「第2次台湾教育令」、「一視同仁」を掲げた朝鮮では「第2次朝鮮教育令」がそれぞれ公布されている。わずか3年の間に、両地域で新教育令が公布された理由は、ともに「内地延長主義」に基づく同化政策の確立を目的としたものであった。つまり、この頃の台湾と朝鮮は内地延長主義に基づいて、同化政策が同時並行的に進められていたといえる。

そして、台湾・朝鮮の国語教育では母語(現地語)の使用を一切認めないとする一方、インドネシアではインドネシア語が公用語化され、日本語の授業において教授語として使用された。さらに、学校教育の中でインドネシア語が一科目として認められている。これは、台湾・朝鮮では直説法で日本語を教えられるだけの十分な準備期間があったのに対して、インドネシアで

は短い統治期間の中で、日本植民地のような教育体制構築に至らなかったという事情が考えられる。

また、台湾・朝鮮の国語教育では、そこに住む人々を「皇民（臣民）」として、内地の日本人と同化させるため、言語教育に思想性を求めていたことは間違いない。台湾では1937年の「国語常用家庭」制度、朝鮮では1940年の「創氏改名」や1941年の「朝鮮語の廃止」といった極端な同化政策が行われているからだ。一方で、日本軍政期インドネシアの日本語教育では、日本語を「大東亜共栄圏の共通語」にする大義名分を掲げながら、思想性と実用性のどちらを重視するか、その教育政策を見る限り、はっきり定まっていなかった。また、台湾・朝鮮のような同化政策の典型ともいえる施策もインドネシアではみられない。

ただ、インドネシアでは軍政当初から、初等教育機関に「国民学校」という名称を用いられていたことは注目に値する。植民地においても、1941（昭和16）年の「国民学校令」公布によって、「公学校（台湾）」と「普通学校（朝鮮）」は「国民学校」に改称されている。つまり、1942年時点において、インドネシアと台湾・朝鮮の初等教育機関はその名称が同一であった。

ジャワ軍政監部の功績として、オランダ統治時代の差別的な教育制度を撤廃したことは評価できる。これによって、当時就学年齢にあったすべてのインドネシア人児童たちに教育の機会が与えられた。しかしながら、実際の目的は「国民学校」の名のもとに、インドネシアの人々を教育によって「順良化」することにあった。さらに、軍政初期において、長年続いたオランダ式教育制度から日本式教育制度への転換は一筋縄ではいかず、現場では混乱を招いたものと考えられる。そのような混乱は校舎や教師についても、旧体制のものをそのまま活用する形となったところに表れている。

つまり、日本軍政期インドネシアの日本語教育政策における最大の欠点は、教師不足にあったといっても過言ではない。台湾・朝鮮では教育制度の整備によって、安定的に教師を供給できる体制が確立されていた一方で、ジャワ軍政監部は国民学校教師を養成するために師範学校・女子師範学校を設立したが、両校とも4年制であったため、日本の植民地統治の間に卒業生を誰一人輩出することができなかった。このような事情から、オランダ統治時代のジャワ人教師たちをそのまま活用せざるを得ず、ジャカルタの教員錬成所で現場の教師たちを再教育する必要が生じた。したがって、百瀬（2003）が指摘するように、当時のインドネシアでは学習者のみならず、日本語を教える教員についても「短期速成方式」にならざるを得なかった。

結果的に、日本によるインドネシア語の公用語化はインドネシア語の普及を加速させ、独立後インドネシアにおいてインドネシア語が公用語になった一因といえる。また、インドネシアでは、日本植民地の台湾・朝鮮のように、現地語の使用が禁止になることもなかった。しかしながら、日本がインドネシア語を公用語化したのは、あくまで「日本語普及」のための方策であり、台湾・朝鮮の場合と同様に、インドネシアにおいても日本語を学ぶことから逃れられなかったのである。

2 教科書から見た日本語教育

(1) 日本軍政期インドネシアの日本語教科書

日本軍政期にインドネシアでジャワ軍政監部が刊行した日本語教科書及び辞書の正確な数は不明であるものの、軍政当局と民間の刊行を合わせると、確認できる限り、教科書38点（うち当局刊行は16点）・辞書6点（同3点）に上る。刊行年別に見ると、1942年は教科書23点、

辞書3点と最も多く、次に多いのが翌年の1943年で、教科書8点・辞書2点となっている。日本語教科書・辞書の刊行数が1942年に集中している理由として、百瀬(1998)は「42年に多い理由は、国民学校用教科書の刊行が急がれたこと(学校再開42年4月)、軍が宣伝活動用の日本語教材を作成したこと、オランダ時代に刊行された本の検閲再刊行が活発に行われたことなどによる」¹と3つの点を挙げている。このなかでも、「学校再開によって国民学校用教科書の刊行が急がれたこと」は日本側にとって特に重要な課題であったと考えられる。なぜなら、台湾・朝鮮の場合を見ても、早い段階での学校教育における日本語教科書・辞書の使用が日本語普及、さらには皇民化の促進に繋がるからである。

軍政期後半(1944年以降)、刊行数が全体的に少なくなっている要因として、百瀬(2003)は戦況の悪化によるものだと推察しているが、これは当時、当該地域では物資不足によって教科書を編纂刊行できる状況ではなかったとする見方である。一方で、当時インドネシアで、日本語教科書・辞書の正確な数が不明であることを踏まえると、1944年までに日本語教科書・辞書が一定程度普及し、さらなる刊行の必要がなくなった可能性も考えられる。なお、文部省が編纂した日本語教科書が南方占領地で統一使用されなかったのは、上記のように1943年時点で、すでに現地軍政監部によって多数の教科書が編纂刊行されていたことが深く関係している。

当時、インドネシアの日本語普及策は、人口の集中していたジャワを中心として進められていた。ジャワにおける日本語教科書制作に当たって、その基本方針として主たる役割を果たしたのは、1943年11月にジャワ軍政監部が公布した「日本語普及教育要綱」であった。これは、同年10月に陸軍から通達された「南方諸地域ニ於ケル日本語教育ニ関スル件」の方針に沿って制定されたものである。1942年11月に通達された「日本語学習指導ニ関スル件」では、「読む」「書く」「聴く」の3つを関連付けて指導するといった大まかな方針が打ち出されているのに対して、「日本語普及教育要綱」では日本語教育の理念(目標)、普及させる日本語、教授法及び使用する教科書等(方策)を詳しく規定するものとなっている。

「日本語普及教育要綱」施行前の1942年に、ジャワ軍政監部は学校教育用日本語教科書(国民学校用)として、『ニッポンゴ マキ一』と『ニッポンゴ マキ二』を刊行している。百瀬(1998)によれば、「日本語普及教育要綱」施行前の教科書は現地軍政監部の便宜裁量によって制作されていたが、「日本語普及教育要綱」施行後の教科書は内地の意向を取り入れた軍事色の濃いものになっているという。裏を返せば、「日本語普及教育要綱」施行前の各軍政監部には、教科書の決裁権についても日本政府から事実上委任されていたことがうかがえる。

ジャワ軍政監部による「日本語普及教育要綱」施行後の教科書では、1943年刊行の『日本語 巻四』や1944年刊行の『ニッポンゴ 一』などが代表的なものとして挙げられる。施行前に刊行された『ニッポンゴ マキ一』『ニッポンゴ マキ二』とこれらを比較してみると、次のような差異がみられる。例えば、施行前の教科書は、ジャワで制作されたこともあって、その題材には「ジャワ」や「ボルネオ」といった現地の地名やその地理に関するものが目に付く。しかしながら、施行後の教科書にこういった記述はあまり見られない。というのも、施行後の教科書は、日本の第5期国定教科書『ヨミカタ 一』『ヨミカタ 二』(通称「アサヒ読本」)の内容(素材)をもとに制作されているからである。

ここで、日本本土で当時使用された国定教科書とその変遷について触れておきたい。言うまでもなく、台湾・朝鮮及びインドネシアの日本語教科書は、本土の国定教科書(第1期～第5期)

の影響を多少なりとも受けている。第5期国定教科書（アサヒ読本）の初版は1941年2月に刊行されているため、1943年にインドネシアで『日本語 巻四』が刊行されるまで、少なくとも2年程かかっている。この間、インドネシアでは軍事色の薄い『ニッポンゴ マキ一』と『ニッポンゴ マキ二』が使用されていたことを考えると、「日本語普及教育要綱」施行に合わせて、『日本語 巻四』が刊行された可能性が高い。また、第5期国定教科書は文部省編纂なのに対して、「日本語普及教育要綱」施行後の新教科書『日本語 巻四』はジャワ軍政監部編纂と編纂者が違うことから、その内容を反映させるに当たって、ある程度時間を要したとも考えられる。

百瀬（2003）によれば、『日本語 巻四』には「君が代」の歌詞とその解説が載っており、『ニッポンゴ 一』になると、「ヒノマルノ ハタ」（40頁）という題名で、日本国旗についても教科書で扱っているという。中でも、「ヒノマルノ ハタ」については、軍事色が特に強い代表例として、百瀬がその内容を次のように抜粋している。

ヒノマルノ ハタガ、タカク アガッテ キマス。ボクタチハ、ケイレイヲ シテ トホリマス。アライ ソラト、シロイ クモト、アカイ ヒノマルガ、ホントウニ キレイデス。ヒノマルノ ハタヲ ミルト、イツモ、イサマシイ、ウツクシイ ハタダト オモヒマス。アサ、ガッコウデ ヒノマルノ ハタヲ アゲマス。²

百瀬（2003）は、上記の文の意味するところは、一般のインドネシア人のみならず、児童にさえも国旗掲揚と国旗への敬意を強制するもので、日本語教育を通して日本化教育を行おうとするものだとして解釈している。内容的に見れば、この見解は妥当である。他方で、その構成を見ると、教育的によく考えられて作られていることがわかる。まず、この本文は4段落で構成されているが、文の最後はすべて動詞の丁寧形で終わっている。そして、1段落目の前半部分は「5・6・6」、後半部分は「5・7・5」とそれぞれ17音から成り立っており、俳句の変格と正格を取り入れている。これは推測だが、語感の良いものをあえて最初に据えたとも考えられる。また、2段落目と3段落目では形容詞を用いて、日本国旗に愛着を持たせるような表現が並んでいる。同じ形容詞でも、「ウツクシイ」に比べて「イサマシイ」は難度が高いように見えるが、いずれの段落も全体的には平易な表現を用いている。

実際に、本土で使用された『ヨミカタ 一』には「ヒノマル」（10頁～11頁）、日本国旗（日の丸）の絵とともに、「ヒノマルノ ハタ バンザイ バンザイ」と記載されている。ただ、これは『ニッポンゴ 一』においても、同じ「ヒノマル」（6頁～7頁）という題材が載っていることから、『ニッポンゴ 一』の「ヒノマルノ ハタ」はジャワ版のために書き下ろされたオリジナルの題材であることがわかる。また当時、『ヨミカタ 一』の「ヒノマル」が短い文章で構成されていたのは、刊行された1941年時点で「日の丸」の何たるかについては、「内地」人児童にとってすでに自明のものであったため、学校教育でヒノマルについて詳しく説明する必要はもはやなかったからとも考えられる。

一方で、日本占領期後半に刊行されたジャワ版『ニッポンゴ 一』に、「日の丸」について詳細に扱った新題材を加えた点からは、1944年時点においてもなお、当該地域では日本にとって「日の丸」はまだまだ普及させるべき対象だったことがうかがえる。また、上記引用箇所2段落目にある「アライ ソラト、シロイ クモト、アカイ ヒノマルガ」という色に関する記述は、国旗が掲げられている光景を連想させるような特徴的な記述である。この一文に出現す

る「青」「白」「赤」の3色に注目すると、オランダ国旗が浮かび上がる。これと同様に、インドネシア民族旗（現インドネシア国旗）にも「白」と「赤」が用いられている。オランダの1799年～1949年に及ぶ統治期間を考えると、この3色はインドネシアの人々にとって身近な色であったといえる。つまり、前統治国の国旗とインドネシア民族旗の色をあえて取り上げた上で、「赤」＝「日の丸」と記載しているようにも見える。だとすれば、正確な理由は不明であるものの、これは旧体制から新体制（日本軍政下）へとスムーズに移行させようとする融和的な姿勢の表れであろう。

『ヨミカタ一』と『ニッポンゴ一』をさらに比較してみると、ジャワ版の『ニッポンゴ一』だけに出てくる新素材がある。先行研究で指摘されていない点で例を挙げるならば、「ツヨイカラダ」がそれに当たる。後半部分を見ると、「ヘイタイサンノヤウニ ツヨク ナリマス。ソシテ アジャラ マモルノ デス」(25頁)と記載されている。「アジャラ マモルノ デス」からは、この教科書が百瀬(1998)の指摘するように、軍事色・皇民化色の強いものであることを裏付けている。また、前半部分には「クルシイ コトモ ガマンスル」とあり、まるで修身の教科書に出てくるような本文も目に付く。

他方で、書き換えられたものの中には、実用性の面から一部削除されているものもある。例えば、百瀬(2003)が指摘したところによると、『ヨミカタ一』の「桃太郎」(71頁～72頁)では「モモガ ドンブリコ ドンブリコト ナガレテ 来マシタ」とあるものが、『ニッポンゴ一』の「モモタロウ」になると、「ドンブリコ ドンブリコト」の部分が省略されている。他にも、ジャワ版「モモタロウ」では、「来マシタ」が「キマシタ」に、「見セマシタ」が「ミセマシタ」に、「男ノ 子ガ」が「ヲトコノ 子ガ」に書き換えられており、一部の漢字をカタカナに変えていることから、編纂者であるジャワ軍政監部の工夫が見てとれる。

しかし、成人用教科書では上記学校用教科書とは異なり、軍事色・皇民化色は薄いものになっている。例えば、ジャワ軍政監部編纂の「一般用日本語上巻」(1945年刊行)では、皇紀に関する話題が1つ出現するだけで、学校用教科書にあるような特徴的な題材は見当たらない。実際、この教科書の10頁～11頁を見てみると、前半部分は「コレ(アレ・ソレ)ハ～(名詞)デスカ」という疑問文に「ハイ サウデス」と答える平易な例文が並んでおり、「コレ・ソレ・アレ」を使い分けさせることを目的とした構成になっている。後半部分は「コレハ ナンデスカ」から始まり、これに「コレモ～(名詞)デスカ」が続くことで、「コレハ」と「コレモ」を使い分けさせるような構成となっている。このように、成人用教科書「一般用日本語上巻」は、学校用教科書のような軍事色を含んだものとは対照的に、文法表現を盛り込んだ実用性を重視した内容構成となっている。

また、教科書の表記については、施行前の教科書であった『ニッポンゴ マキ一』が表音的仮名遣いである一方、『ニッポンゴ マキ二』では歴史的仮名遣いと不統一であった。しかし、施行後はいずれの教科書においても、歴史的仮名遣い(漢語の発音は表音式仮名遣い)に統一されている。さらに、施行前にあったインドネシア語による訳語と文法説明についても施行後は見当たらない。このように施行前の教科書と比較すると、施行後の教科書は題材・表記・教授法(直説法)などの点で、「日本語普及教育要綱」が具現化されていることがわかる。

(2) 日本植民地期台湾・朝鮮の国語教科書

日本による台湾植民地化から終戦までに、台湾総督府によって編纂された本島人児童用国語

教科書（以下、台湾読本）は全部で第1期から第5期までである。それぞれ列挙すると、第1期台湾読本（1900年～1904年）は『台湾教科用書国民読本』（全12巻）で、第2期台湾読本（1913年～1922年）は『公学校用国民読本』（全12巻）、第3期台湾読本（1923年～1941年）は『公学校用国語読本（第一種）』（全12巻）、第4期（1937年～1943年）は『台湾教科用書国語読本（改訂版）』（全12巻）、第5期（1942年～1945年）は『コクゴ』『こくご』（全4巻）・『初等科国語』（全8巻）となっている。

当時、内地では、第1期国定国語教科書（以下、国定読本。1904年～1906年）である『尋常小学読本』（全8巻）が使用されていたが、第1期台湾読本の『台湾教科用書国民読本』はこれよりも先に完成していたこともあって、国定教科書の影響を受けていない特殊な教科書であった。国定教科書を参考にしている第2期～第5期の教科書と比べると、『台湾教科用書国民読本』だけにみられる特徴が存在する。例えば、この教科書は「表音的仮名遣い」を用いており、日本語と台湾語（福建語）を併記する対訳式で表記されていた。インドネシアにおいても「日本語普及教育要綱」施行前の教科書には「表音的仮名遣い」が使用され、なおかつ日本語とインドネシア語を併記する「対訳式」であったことから、両地域ともに国定教科書の影響を受けていない初期の日本語（国語）教科書は「表音的仮名遣い」で「対訳式」という共通点がみられる。

第2期台湾読本『公学校用国民読本』の場合、入学から約1ヶ月間は「話す」ことに重きが置かれ、片仮名は入学第5週目から登場した。また、平仮名は巻五から新出していることから、若干ではあるが、片仮名・平仮名ともに、旧読本より少し遅い時期に導入されている。これはおそらく、旧読本時代の反省を活かそうとするものであろう。というのも、実のところ、本島人児童が50音図を習ってすぐに、旧読本の本文内容を理解できたかは疑わしいからだ。現に、蔡（2003）は第1期台湾読本の巻一・巻二が実際の会話に即していないことを問題点に挙げ、少なくとも第1学年の5週間は基本文型から入るべきだと指摘している。察するところ、このような意見は当時の学校現場からも上がり、総督府は改善を迫られたものと考えられる。

第3期台湾読本（1923年～1941年）の特徴は、蔡（2003）が分析しているが、これをまとめると、次の4点に整理できる。第一に第2期台湾読本よりも全体的に分量（頁数）が倍近く増えている点、第二に旧読本と比べて巻五から難度が急に上がっている点、第三に巻一から50音のほかに濁音・半濁音をすべて載せている点、最後は巻一から巻四（低学年用）にかけて台湾の風物を扱った独自の題材がみられる点である。他にも、第1・2期台湾読本は「国民」読本と呼ばれたのに対して、第3期台湾読本は「国語」読本であった。以後、この「国語」読本という名称はその後の台湾読本にも引き継がれている。しかし、国定読本に近い第3期台湾読本の題材のなかには、本島人児童にとって理解困難なものがあったため、第4期台湾読本（1937年～1943年）では、教科書の難度が本島人児童に即しているかどうか重視された。

第5期台湾読本（1942年～1945年）になると、文法教材よりも会話教材としての要素が強くなり、教材内容も「軍事・戦争」関連が多くみられるようになった。このことから、陳（2009）が指摘する通り、第5期台湾読本は低学年で「音声言語」優先の基礎固めを行い、中学年以上になると「国民精神の涵養」に直結するものを国定読本から積極的に取り入れる構成になっていることがわかる。

第2次日韓協約（1905年）から終戦までの間、朝鮮において使用された国語教科書（以下、朝鮮読本）も台湾と同様に、第1期（1912年刊行）から第5期（1942年刊行）まで存在する。

なお、1907年の時点において、すでに『学部編纂普通学校学徒用日語読本』（学徒本）が学校教育上で使用されており、その表記法は「表音的仮名遣い」であった。

一方、第1期朝鮮読本は朝鮮総督府が日韓併合後初めて編纂した教科書で、代表的な国語教科書は『普通学校国語読本』（以下、テアシ読本）である。その由来は、冒頭において「テ。アシ」と身体部位の名称から始まっているからで、2頁目に「メ。ハナ」、3頁目には「ミミ。クチ」と続いている。他に、冒頭が身体名称から始まる教科書を探すと、興蒙委員会内政部編纂『国民学舎初級国民学校用ニッポンゴノホン一』（1943年刊行）がこれに当たり、「メ、ミミ、ハナ、クチ ナンデスカ」と始まっている。両教科書の刊行時期は大きく離れているが、第1期朝鮮読本「テアシ」読本の2頁～3頁目と、『ニッポンゴノホン一』の冒頭が酷似しているのは興味深い点である。

第2期朝鮮読本において、代表的な国語教科書は「モモノハナ」読本（1923年刊行）であった。呼称の由来は、冒頭3頁目において「モモノハナ」（桃）と始まっているからである。なお、第3期国定読本（ハナハト読本、1918年）も冒頭1頁目は「ハナ」（桜）から始まっており、両教科書の挿絵（花）は少し異なるものの、「モモノハナ」読本は当時本土で使用されていたハナハト読本を参考に編纂されていることがうかがえる。

第3期朝鮮読本（1930年刊行）では、「モモノハナ」読本のように同語反復を用いた提示方法はなくなるが、冒頭1頁目から6頁目まで挿絵のみの構成となっている。従来、国語教科書は国定読本・朝鮮読本のどちらにおいても、冒頭では単語とそれに関する挿絵を併記する形をとっているため、このような構成は特異であった。第4期朝鮮読本（1939年刊行）になると、従来の『普通学校国語読本』から『初等国語読本』に名称が変更された。さらに、巻七（第4学年）以降は「内地」のサクラ読本を代用していることから、国定読本の影響を強く受けているといえる。第5期朝鮮読本（1942年刊行）では、『初等国語読本』から『ヨミカタ』『コトバノオケイコ』『初等国語』等と内地の国定読本と同じ名称に統一されている。上田（2000）の分析によれば、第5期朝鮮読本（巻六を除く）229課数のうち、151課数（65.9%）で第5期国定読本（アサヒ読本、1941年）との共通題材がみられるという。これは第4期朝鮮読本と第4期国定読本の共通題材数（割合）よりも多く、名称・共通題材数ともに、それまでの朝鮮読本の中で、最も国定読本に近い国語教科書といえる。

(3) 3地域相互の関係性

まず、3地域ともに国定教科書の影響を受けていない初期の日本語（国語）教科書には、「表音的仮名遣い」で「対訳式」という共通点がみられる。例えば、第1期台湾読本の『台湾教科用書国民読本』（1900年～1904年）は、第1期国定読本（1904年～1906年）よりも先に完成していたこともあって、国定教科書の影響を受けていない特殊な教科書であった。実際、この教科書は他の4期の教科書と異なり、表音的仮名遣いを用いており、日本語と台湾語（福建語）を併記する対訳式で表記されていた。朝鮮の場合も、1911年の第1次朝鮮教育令施行以前は、教授法・教科書ともに対訳式であり、さらにインドネシアにおいても「日本語普及教育要綱」施行前（1943年以前）の教科書に表音的仮名遣いが使用され、なおかつ日本語とインドネシア語を併記する対訳式であったことから、3地域ともに国定教科書の影響を受けていない初期の日本語（国語）教科書は「表音的仮名遣い」で「対訳式」であるといえる。

次に、第1期朝鮮読本と蒙古自治邦で使用された『ニッポンゴノホン一』は、その冒頭が

酷似している。例えば、朝鮮総督府が日韓併合後初めて編纂した第1期朝鮮読本『普通学校国語読本』（テアシ読本、1912刊行）は、冒頭が「テ。アシ」と身体部位の名称から始まる特徴的な教科書である。他に、冒頭が身体名称から始まる教科書としては、興蒙委員会内政部編纂『国民学舎初級国民学校用ニッポンゴノホン一』（1943年刊行）がこれに当たり、両教科書の刊行時期は大きく離れているものの、第1期朝鮮読本（テアシ読本）の2頁～3頁目と、『ニッポンゴノホン一』の冒頭が酷似しているのは興味深い点であるといえよう。

そして、第5期朝鮮読本は、当時日本植民地・占領地の中でも、内地の国定読本に最も近い国語教科書であった。1942年に注目すると、同じ年に台湾では第5期台湾読本『コクゴ』『こくご』『初等科国語』、朝鮮では第5期朝鮮読本『ヨミカタ』『コトバノオケイコ』『初等国語』がそれぞれ刊行されている。上田（2000）によれば、1941年3月、内地において発布された「国民学校令」が植民地台湾・朝鮮においても適用されることになったため、内地の第5期国定読本に合わせた新しい国語教科書が必要になったからだと考えられている。興味深いのは、第5期朝鮮読本に至っては、内地の国定読本とほとんど同じ名称なのに対して、台湾では『ヨミカタ』ではなく、『コクゴ』『こくご』という教科書名が用いられている点である。第5期台湾読本では、第4期台湾読本と比べて「軍事・戦争」「皇室・国家」関連の題材を増やしながらかも、編纂方針に「音声言語」を優先させることが掲げられており、国定読本とは一線を画す構成となっているからとも考えられる。一方、第5期朝鮮読本では、全体の約66%で第5期国定読本との共通題材がみられることから、当時日本植民地・占領地の中で、国定読本に最も近い国語教科書といえる。

最後に、軍政期インドネシアでは「日本語普及教育要綱」施行以降、軍事色・皇民化色の強い教科書が刊行されている。インドネシアでは1942年3月に軍政がようやく施行されたため、植民地と同じタイミングで内地に準拠した教科書を刊行できなかった。したがって、1943年にインドネシアで「日本語普及教育要綱」が施行されるまでは、ジャワ軍政監部の便宜裁量によって現地日本語教科書が制作されたのである。これが「要綱」施行以降の教科書になると、内地の国定読本との共通点が随所にみられる。なかでも特に、『ニッポンゴ一』は第5期国定読本『ヨミカタ』を参考に制作されていると言っていいだろう。なぜなら、『ニッポンゴ一』全体の約3/4の頁において、『ヨミカタ一』『ヨミカタニ』の本文内容とほぼ一致するからだ。教科書内の題材には、ジャワ版として加筆・修正が施されており、「オホミココロハ ソラヨリ ヒロイ」や「ヘイタイサンノヤウニ ツヨク ナリマス。ソシテ アジャラ マモルノデス」等のジャワ版にしか見られない本文もあり、軍事色・皇民化色の強い教科書であることがうかがえる。ただし、これはあくまでも学校用教科書の話で、成人用教科書では軍事色・皇民化色はほとんどみられない。

Ⅲ 日本軍政期インドネシアの教育実態

1 聞き取り調査の意義

百瀬（2003）が指摘しているように、日本軍政期インドネシアの日本語教育に関する研究は文献研究が多く、実際に聞き取り調査を行ったものは少ない。つまり、当時日本がインドネシアの人々に日本語をいかにして教えたのかはこれまで十分研究されてきたが、これらの研究には当事者であるインドネシアの人々の生の声、特に当時の記憶やその時抱いた感情などは含ま

れていないのである。それゆえ、百瀬がスラバヤ（東部ジャワ州、1989年～1990年）とソロ（中部ジャワ州、1993年）で行った聞き取り調査は貴重であるといえる。ただ、これまでの先行研究において、インドネシアの小規模な地方都市に目を向けて、当時の日本語教育について聞き取り調査を行った研究はほとんどないに等しい。というのも、百瀬が調査を行ったこの2つの地域にしても、1943年時点でインドネシア全土に6校しかなかった高等中学校が設置されており、軍政当局が教育的に力を入れていた比較的大規模な都市であるからである。

幸運なことに、筆者はインドネシアのマラン（東部ジャワ州）にあるA大学に足を運ぶ機会があり、同大学教員Bの協力のもと、3名のインフォーマントに調査を行うことができた。マランはジャワ島東部の地方都市であるが、現在東部ジャワ州でスラバヤに次ぐ第2の都市であることを見ても、当時この地域で組織的な日本語教育が行われた可能性は十分考えられる。また、マランは地理的にジャワ島の中で首都ジャカルタのちょうど正反対に位置することから、ジャカルタで決められた当時の日本語教育関連の施策・方針がマランでどの程度反映されていたのかは興味深い点である。

もちろん、このような聞き取り調査には限界や問題点もある。まず、調査の性質上インフォーマントが高齢になるため、記憶違いなどが生じる可能性がある。また、インフォーマントのうち、実際に当時日本語教育を受けたのは2名のみであり、この調査結果は量的に十分なものとはいえない。さらに、この調査に限っては、インフォーマントが全員男性と、インフォーマントの性別に偏りがある。マランに滞在中、筆者は他に2名の女性にインタビューを申し込んだが、両名とも断られてしまった。その理由は、両名ともに過去の辛い記憶を思い出したくないというものだった。ここから、そもそもインタビューを受けてくれる方は、当時日本に好意的な印象を持っていた可能性が高く、調査結果に一定の影響が表れる可能性が懸念される。

しかしながら、調査時点でインドネシア人男性の平均寿命が67.1歳（WHO2016年版）であることを考えると、一刻も早く聞き取り調査を行う必要があり、また今後このような研究が断続的に行われるとも限らないため、今回調査を行うに至った。

2 調査日程と調査地及びインフォーマント

この調査は予備調査（2016年9月5日）と本調査（2017年9月24日～9月25日）の2回で構成されている。これは、百瀬の聞き取り調査の時と同じく、時間的な制約から一度に多くのインタビューを行えなかったこと、調査項目を改善するためには一定の時間が必要であったことによる。調査は、前述のとおり、インドネシア共和国東部ジャワ州マラン市近郊ですべて行った。それゆえ、インフォーマントAとBはマラン出身である。ただし、インフォーマントCに関してはマラン出身ではなく、同じ東部ジャワ州のルマジャン出身である。またCは日本語教育を受けていないが、当時日本兵やロームシャを見た記憶があるため、本論に関わる貴重なインフォーマントであると判断した。なお、インフォーマントの調査時の年齢が82歳から86歳なのは、インドネシア人男性の平均寿命を考えると高齢であるといえる。

表1 インフォーマント一覧

対象者	性別	年齢（調査時）	1942年時点	日本語学習機関	前職
A	男	86歳（2016年）	12歳	国民学校	農家
B	男	85歳（2017年）	10歳	ムショラ（イスラム 礼拝所）	テンペイ売り
C	男	82歳（2017年）	7歳	なし（中等教育はイ スラム系学校で受け た）	教師（宗教学）

3 調査項目と調査方法

調査項目については百瀬（2003）の聞き取り調査を参考に、①インフォーマント個人の情報、②学習機関、③日本語学習、④日本化教育、⑤当時の社会状況、⑥インフォーマントの見解の6つの観点から設定した。

この調査の形式は個人面接法で、筆者が日本語で質問し、それをインドネシア人の通訳に訳してもらいながら行った。インフォーマントのうち2名は断片的に日本語を記憶していたものの、3名とも日本語での回答は不可能であったからである。調査結果の分析のため、各インフォーマントの許可を得て、録音・録画を行った。また、インフォーマントの発掘や調査の際の通訳として、A大学の学生3名から協力を得た。

基本的にインタビュー時間は1人あたり30分から1時間程度であった。ただ、実際には質問以外の世間話の中でインフォーマントが突然新しく当時の記憶を思い出すことがあり、時間がそれ以上かかった場合もある。なお、インタビューを行った場所は、いずれの調査もインフォーマントの自宅である。

4 調査結果とその分析

(1) 学習環境

インフォーマントAによると、当時学校において黒板はあったそうだが、紙や鉛筆が不足しており、生徒が文字を書き写すことはあまりなかったという。これについては、Cも全く同じことを言っており、百瀬のスラバヤの調査でも当時は文房具がなかったと答えるインフォーマントがいるため、信ぴょう性のある証言といえる。このような学習環境だったからこそ、初等教育レベルでは日本の体操や唱歌が授業の中心となったのだろう。また、唱歌に限ると、南方軍から発令された「軍政総監指示」（1942年8月）の存在も無視できない。「教育に就て」の中で、「此際原住民ノ音楽的才能ヲ利用シ唱歌ノ中ニ日本語ヲ教育スルモ一案ト思考セラル」とあるように、インドネシアのみならず、南方占領地全体で当時唱歌を用いた日本語教育が推進されていたことがうかがえる。

インフォーマントBによると、オランダ統治時代は学校数が少なく、日本統治時代になってから多くの人々が学校に通えるようになったと答えている。これはBの日本に対する好意的な感情からの発言である可能性も考えられるが、インドネシアの人々にとって、学校の存在が身近になったということは確かかもしれない。というのも、百瀬（2003）で指摘されているように、オランダ統治時代の教育体系は差別的な二重構造（西洋式・現地式）であり、初等教育

でさえも、誰もが無条件に就学できるとは限らなかったからである。

(2) 日本語教育・日本化教育の実態

インフォーマント A によると、当時通っていた学校に日本人教師はおらず、日本語はインドネシア人教師から間接法（インドネシア語・ジャワ語）で習ったという。A の通っていた学校では、日本語の授業は週1回から2回ほどで、文法の授業はなかった。当時国民学校において、規定では日本語を週6コマ（高学年）教えることになっていたことを考えると、A の学校では規定よりもだいぶ少ないことがわかる。ひらがな（五十音）と数の数え方（いち、に、さん）を習ったことは記憶にあるが、文字を扱った「読み書き」の授業よりも、授業の中心は唱歌や体操であったとのことである。それゆえ、当時 A は日本語でコミュニケーションをとることはできなかった。他に習った日本語やその体操がどのようなものであったかは忘れてしまったそうだが、当時習った歌については一部記憶に残っていた。これについては後述するが、インドネシア人教師たちはどこで日本語を習ったのか質問したところ、次のような回答が返ってきた。

「私たちに日本語を教えたジャワ人の教師は日本に行ったことがありました」（A）

この証言がインフォーマントの記憶違いでないとする大変興味深い回答であるが、真偽のほどはわからない。第2章で述べたように当時国民学校のジャワ人教師の多くがジャカルタの教員錬成所で再教育を受けていたことを考えると、日本ではなく「ジャカルタ」の間違いであった可能性もある。また A によると、当時教科書は教師だけが所持していたため、教科書に関する記憶はないとのことだった。百瀬の調査によれば、当時生徒に教科書が支給されたのは中等教育機関以上であったことを踏まえると、この点は先行研究と一致する。

一方、インフォーマント B はムショラ（イスラム礼拝所）で、インドネシア人兵補からいくつか日本語の文法を習ったことがあったという。例えば、「これは（名詞）です」等の平易な文法である。もしかすると、これはジャワ軍政監部が実施した「日本語講習会」の可能性がある。「日本語講習会」は名目上、一般成人に日本語を普及させることを目的としていたが、実際には B のような未就学の者も対象としていたのかもしれない。よって、B の場合は当時日本兵と日本語でコミュニケーションを取ることが可能であった。

日本化教育についてみると、「体操」はオランダ統治時代にはなかったもので、日本軍政期に初めて導入されたものである。インフォーマント A によると、体操は学校で週に3回行われ、1回5分程度であったという。おそらく、ここでいう体操とは「ラジオ体操」を指している。というのも、百瀬（2003）において、当時国民学校では朝にラジオ体操が行われていたことがすでに明らかになっているからである。A の学校では、体操の前に「君が代」を斉唱していたようで、学校によって形式は様々だったようだ。また、A の記憶によれば、学校の前には「日の丸」の旗が掲げられていたという。ジャワ軍政監部による日本化政策の一つともいえる「日の丸掲揚」がこのマランの国民学校でも徹底されていたのは興味深い。

インフォーマント B は国民学校に通っていないが、「皇居遥拝」「ラジオ体操」「朝礼」「集合整列」について覚えていることを語ってくれた。

「毎朝7時になると、スピーカーから『集まれ』という日本語が聞こえました。広場に集まると、私たちは太陽の方向に向かってお辞儀をしました」(B)

Bによると、朝7時に付近の住民は大人から子どもまで広場に集められ、毎日太陽の方角にお辞儀をしたのだという。これはジャワ軍政監部がインドネシアで導入した「朝礼」「皇居遥拝」に近いものと思われる。そして整列の際に、Bは「マジュマエへ、イチ、ニ、イチ、ニ」という日本語の掛け声を記憶している。これはおそらく「まっすぐ前へ、一、二、一、二」という掛け声だと思われる。あるいは「まっすぐ前へ」ではなく、「前へならえ」や「集まれ」といった日本語の可能性もある。また、ラジオ体操は同じ場所で週に2回程度行われたようだ。ラジオ体操の時は1から10まで数えながら体操したとのことだった。さらに、どの家も祝日になると、家の前に「旭日旗」を掲げたという。インフォーマントの記憶違いでないとすれば、「日の丸」ではなく、「旭日旗」を掲げたことは興味深い点である。ただし、AとBの両名とも、日本語の授業で天皇について教わった記憶はないとのことだった。

(3) 日本の唱歌

日本の唱歌では、インフォーマントAとBともに「君が代」をはっきり記憶していた。両名とも、全般的に当時日本の唱歌を歌っている時は楽しかったと述べている。また、Aのインタビュー時に、断片的ではあるが、今でも覚えている日本の唱歌を2曲ほど確認できた。どちらも、体操の授業の時に習ったものだという。1曲目の中で、筆者がはっきり聞き取ることができたのは「ミヨ……ソラアケテ」「タカクカガヤケバ」「ハツラツト」「オオヤシマ」の4か所である。ここから類推すると、「愛国行進曲」の1番ではないかと思われる。この曲の冒頭の歌詞は「見よ東海の空あけて 旭日高く輝けば 天地の正気澁刺と 希望は躍る大八洲」となっているからだ。

このように、筆者が聞き取れた歌詞はもとの曲の歌詞とどれも一致していることから、この「愛国行進曲」が当時マランの国民学校で歌われていた可能性は高いといえる。そして、この曲は百瀬が行ったスラバヤの調査においても、当時歌われたことが確認されている。ここから、「愛国行進曲」は当時インドネシアで広範囲にわたって普及されていたことがうかがえる。

2曲目に関しては、Aの歌が「力 力 くろがねの力」で終わったため、もとの曲が「くろがねの力」(体育行進曲)であることがわかった。この曲の1番の歌詞は「清新の血は 朝日ともえて 見よ 高らかに伸びゆく日本 ああ我等 皇国の楯ぞ 強き意志もて ともに鍛えん 力 力 くろがねの力」である。

インフォーマントAが歌った歌詞と、もとの歌詞を照らし合わせてみると、「愛国行進曲」の場合と異なり、一言一句正確に記憶していることが確認できた。この曲はもともと体育行進曲として作曲されたため、体育の授業で習ったというAの話は信ぴょう性がある。そして、百瀬のスラバヤでの聞き取り調査で確認できた日本の歌の中にこの曲は含まれていないため、当時インドネシアの体育の授業でこの曲が用いられたことはこの調査で新しく確認できた点といえる。70数年前に習った歌をほとんど間違わずに今でも覚えていることは驚嘆に値するが、当時本人は歌詞の意味がわからないまま歌っていたそうで、学校の日本の授業で形式的に歌わされたというのが実状のようである。

他に、インフォーマントBのインタビューの際にも、断片的ではあるが、今でも覚えてい

る日本の歌を確認できた。その一つが「歩兵の本領」の1番である。1番の歌詞には「万朶の桜か襟の色 花は吉野に嵐吹く 大和男子と生まれなば 散兵線の花と散れ」という部分がある。

Bの歌からはっきり聞き取れた言葉は「バンダ(ン) サクラ」「ヤマトダンジ」「ハナトチレ」の3か所であり、この歌詞とおおむね一致する。興味深いのは、もとの歌詞では「大和男子(やまとおのこ)」とふり仮名がついているのに対して、Bは「大和男子(やまとだんじ)」と記憶している点である。当時、漢字の読み方については教える者によって様々だったのかもしれない。この曲についても、先行研究で当時歌われていたか確認できていないため、この調査で新たに確認できた曲とっていいだろう。察するところ、百瀬の調査ではインフォーマントのほとんどが国民学校で日本語教育を受けている一方、Bはインドネシア人兵補から日本の歌を習ったため、このような軍歌を覚えていたのではないかと考えられる。というのも、当時インドネシア人兵補の教育に当たっては、日本兵を教育する際の手引きがそのまま使われていたからである。

Bによれば、日本の歌を学ぶ際に、歌詞が書かれた紙などは一切渡されなかったそうだ。インドネシア人兵補が歌うのを見よう見まねで覚えたのだという。また、歌によって教官役の兵補が変わったため、多いときには1週間に教官が4人も変わり、その兵補たちの年齢は20代中盤くらいであった。当時、兵補の採用年齢は18歳から30歳までであり、それと一致しているため、このBの記憶は信ぴょう性が高いといえる。

(4) 日本人・日本兵

「日本兵は子どもに優しくかった。子どもたちにアメやパンをあげたり、抱っこしているところを見たことがある」(B)

「日本軍がルマジャンに来たのは1945年頃だった。私は軍用車に乗った日本兵を見た」(C)

「日本兵は怖かった。彼らはロームシャの監視をしていて、話しかけられる雰囲気ではなかった」(C)

日本兵についてはインフォーマントBとCが当時見たことがあり、その時の記憶を語ってくれた。日本兵に対してBとCが抱いた印象はまるで対照的である。理由は2つ考えられる。1つは戦局である。Bがマランで日本兵を初めて見たのは1942年(日本軍政初期)のことである。Bの証言を見ると、この頃はまだ日本兵たちもいくらか余裕があったのかもしれない。しかし、Cがルマジャンで日本兵を初めて見たのは1945年頃(日本軍政末期)である。3年間で日本兵たちを取り巻く環境も大きく変わったことが予想できる。2つ目は、日本兵との交流の有無である。実際、Bは日本兵と親しく、日ごろから交流があった。例えば、日本兵が弟を直接抱っこしてくれた記憶があるそうである。さらに、Bは当時日本兵から日本に来ないかと誘われたこともあったという。

他にも、Bの自宅には、オランダ統治時代にオランダ兵が来たことがあった。日本軍政期と比べて、Bはその時の印象を次のように回想している。

「日本兵はオランダ兵と違い、家に勝手に入って来なかった。入り口でこちらにお辞儀をし

てから中に入った。またオランダ兵のように、家のものを盗ったりしなかった」(B)

Bによると、オランダ統治時代、オランダ兵が自宅に来たときは部屋が荒らされ、家の中の金品を盗られた記憶があるという。それに比べると、当時家を訪れた日本兵は礼儀正しく感じたようだ。その時、日本兵たちは付近の家を巡回しながら、家の中に武器を隠していないか検査していたそうである。このように、オランダ統治時代と日本軍政期を比較した証言は先行研究でも少ないため貴重である。また、この証言からは当時この地域の部隊内で軍紀も乱れていなかったことがうかがえる。さらに、当時日本軍が一般の民家に対して立ち入り検査のようなことを行っていたのも大変興味深い点である。

(5) ロームシャ

倉沢(1992)が「インドネシア人にとってロームシャとは日本の軍政下で、過酷な肉体労働のために強制的に動員された労働者を意味する」と述べるように、ロームシャはいわば日本軍政期の犠牲者ともいうべき存在である。ロームシャは主に長期の契約によって海外で働いた者と、短期間居住地域で働いた者の2つに分けられる。一般的に、ロームシャ問題において取り上げられるのは前者の方である。今回インフォーマントのうち、BとCの2名は、後者の方のロームシャを実際に見たことがあるという。

「あれは残酷だった」(B)

「15歳以上の男性はみんなロームシャになった」(C)

「私が見たとき、ロームシャたちは畑仕事をしていた。近くに日本兵もいた。子どもは立ち入り禁止なので、近くで見ることはできなかった」(C)

これまで、日本に対して比較的好意的な回答が多かったBがロームシャの話になると、「残酷」という言葉を何度も使った。Bの話では、マランのロームシャたちは近くの海岸までトラックで連れて行かれ、海岸で柵を設置する工事に従事していたそうである。これは、おそらく防衛施設として海岸陣地を構築していたものと考えられる。というのも、倉沢(1992)によれば、当時海外に派遣されたロームシャたちは、塹壕、防空壕、海岸陣地の構築などの作業に従事していたからである。Bによると、ある時、ロームシャを載せたトラックがスピードを落とさないうえに悪路を進んだため、荷台から何人かのロームシャが外に投出された。Bはそこで投げ出された人たちがそのまま置いて行かれる光景を目撃したという。この証言からは日本によるロームシャたちへの扱いがいかに非人道的であったかがわかる。他にも、Bはまた別の場所で、日本兵がオランダ人捕虜を働かせているところを見たという。日本兵が捕虜に手をあげる様子も目撃したようで、日本兵によるオランダ人捕虜への扱いもロームシャ同様、酷かったと述べている。

Cによると、ロームシャたちはジャラ(ユーカリの一種)の木を育てていたそうである。その理由について、Cはジャラの木からは石油が出るからだと言ったが、調べたところ、そのような事実は見つからなかった。しかしながら、ジャラの木は防虫性と防腐性が高く、木材としては耐久性に優れており、現地作戦軍の「自活」のためには欠かせない資源の一つであったことは間違いないだろう。

(6) 日本軍政がインドネシア社会に与えた影響

「日本がインドネシアに来てから、頑張ろうという気になった」(A)

「オランダの後、日本が支配するようになって、いつまでこんな時代が続くのだろうかと思った。だから日本が負けた後、オランダが再びやって来たときは戦う勇気がわいた」(B)

「日本人が来てから、規律が厳しくなったと思う」(C)

「例えば、他人の物を盗んだときなどは厳しく罰せられた。オランダ時代はそこまで厳しくなかった」(C)

A の場合は、当時体操や日本の歌を歌うことは新鮮で学校が楽しかったそうである。したがって、ここでいう「頑張ろうという気になった」というのは、日々の生活においてモチベーションが上がったという意味である。

B は日本軍が敗戦によって引き上げた後、もうこれ以上他国に支配されたくない気持ちになったそうである。当時インドネシアの人々の中には、これと似たような感情を抱いた人は多かったかもしれない。日本軍政期を経たことで、人々の独立への希望やそれに向けた団結心が一層強まったことは間違いないだろう。他にも、日本軍政期になってから、市場で品物を量る際に秤を使うようになったそうである。それまでは目分量で売買していたため、より正確になったことは良いことだと述べている。

C は日本人の厳しさに言及しながらも、インドネシアに規律がもたらされたことは良かったかもしれないと述べている。ただ、当時は子どもだったこともあり、日本兵は怖いという印象が強かったようである。

IV 結論

先行研究から把握できた日本植民地・占領地の日本語（国語）教育全体の概況を整理すると、軍政期インドネシアの日本語教育は、日本語教育史の中で以下のように位置づけられる。まず、日本語普及策の形態は「国語」教育圏（台湾・朝鮮及び満州）と「東亜語」教育圏（大陸占領地及び南方占領地）の2つに大別できる。南方占領地では占領地域が広大であることから、各地域の軍政監部には大きな決裁権が委ねられていた。したがって、南方占領地では地域ごとに現地状況を踏まえた異なる日本語普及策がみられる。日本軍政下において独立を認められた「フィリピン」「ビルマ」に比べ、1943年に「帝国領土」に決まったインドネシアではマラヤと並んで皇民化教育が強く進められた。これは「重要国防資源の急速獲得」を目指す日本にとって、石油資源を持つインドネシアは戦略的に重要な場所であったからであろう。それゆえ、植民地における「同化のための国語普及」を皇民化の頂点とするならば、インドネシアでは「日本化のための日本語普及」が行われ、南方占領地の中では最も植民地に近く、強力で日本化が進められた地域であったといえる。ただし、植民地の場合は日本によって言語・宗教・名前を含め、住民の民族としてのアイデンティティーが奪われたのに対して、当時インドネシアの場合はそのような政策は実施されなかった。それゆえ、植民地における同化政策の延長線上に軍政期インドネシアにおける日本化政策があることは間違いないが、両者の間には大きな差異があるといえる。

大陸占領地では植民地とは異なり、日本語教授法に速成法が採用されたことを踏まえると、教授法の面では大陸占領地よりも南方占領地の方が植民地の国語教育に近かったといえる。したがって、松永（1999）の言うように、台湾で導入された直説法が朝鮮、満州、さらには南方占領地の日本語教育へ波及したことは間違いないだろう。しかし、インドネシアの場合は「直説法」での教授を方針に掲げながらも、初等教育レベルでは教授語に地方語とインドネシア語が併用されていたことから、現地語の使用が制限または禁止されていた台湾・朝鮮とはやはり異なる。インドネシアでは直説法による教授をなぜ方針として掲げたのだろうか。おそらく、それは植民地で完成された直説法の教授経験を活かそうとするものであった。しかし、これらの方針は日本語を一から教授しなければならない現場の状況には即しておらず、当時インドネシアの教育現場では混乱を招いた可能性がある。また、「武断政治」期（1910年～1919年）の朝鮮でみられた憲兵警察による独立運動家の逮捕のように、植民地では民族主義者を徹底的に弾圧したのに対し、インドネシアではスカルノやハッタなどの民族主義者を対日協力させている。この時期にインドネシア語の公用語化と民族主義を是認・奨励する方針が採られたことは、独立に向けたナショナリズムの高揚に繋がり、現在の対日感情に肯定的な影響を与えている。ただし、当時これらの方針はインドネシアの人々に目を向けたものでなく、あくまでも円滑な占領統治のための実際的な方策として打ち出されたものに過ぎないことに留意しなければならない。

植民地における国語教育において、南方占領地の日本語教育と最も異なる点は、教育政策が内地のものを参考に進められ、教育制度及び学校設備等が南方占領地に比べて整備され、充実していたところにある。植民地支配当初は教育方針・教授法・教科書等の面で問題が山積していたが、第1次朝鮮教育令が公布される1911年頃には、台湾ではそれらの問題の顕著な改善がみられる。植民地において、本格的な国語教育の条件が整ったのはこの頃からであるといえるだろう。台湾・朝鮮両教育令（第1次、第2次）の本文内容を見ると、それぞれ一致している箇所があることから、同化政策が同時並行的に進められていたと考えられる。また、両地域の国語読本は各教育令が出された翌年の1912年、1923年、1942年にそれぞれ同時に刊行されていることから、教科書の面からもこれは明白である。

ただ、このような完成された国語教育体制は、台湾統治およそ50年間、朝鮮統治約35年間の中で、長期にわたる植民地政策の試行錯誤から生み出されたものといえる。というのも、植民地国語教育のプロセスを見ても、植民地初期には対訳法（実用性重視）、中期以降は直説法（思想性重視）と教授法の面からもその変遷がみてとれるからである。そして、この直説法による日本語普及こそ、植民地における同化教育の象徴であった。しかしながら、植民地の国語教育を以てしても、台湾・朝鮮の人々を精神的に同化することは容易ではなく、完全に達成できたとは言い難い。

軍政期インドネシアの学校教育用日本語教科書には、随所に皇民化色が見られ、思想性を重視した日本語教育が企図されていたことがわかる。また、内地国定読本の原文にはない、ジャワ版オリジナルの教材や記述についても散見される。この点は、植民地国定読本とおおむね一致している。しかし、実際インドネシアの教育現場では植民地の国語教育よりも言語教育として質的に水準の低い授業がなされていた。特に、国民学校では文法の授業がほとんどなかったこと、日本語の授業において唱歌を積極的に取り入れられたことは、百瀬（2003）の指摘する通りである。しかし、百瀬はスラバヤの調査において、国民学校では文字指導（片仮名→平仮

名→漢字の順)が中心であったと述べているが、筆者がマランで行った調査で「漢字」を習ったと答えたインフォーマントはいなかった。これはマランに当時日本人教師がいなかったことが大きく関わっていると考えられる。大都市の学校現場と比較すると、学習環境の悪さや教科書不足とが相まって、マランでは学校で文字指導を行うことさえも容易でなかったことが推測される。だからこそ、初等教育レベルでは日本の唱歌や体操などが授業の中心になったものと考えられる。

そして、百瀬のスラバヤの調査では、ロームシャの実態について十分に明らかにされていないが、今回の聞き取り調査によって、当時ロームシャたちが過酷な作業を強いられていたこと、それらは現地日本軍のために防衛施設工事・「自活」資源確保を目的とした強制労働であったことが判明した。これに加えて、マランの国民学校には日本人教師がいなかったこと、国民学校以外(ムショラ等)ではインドネシア人兵補が日本語を教える場合があったこと、さらに先行研究では挙げられていない「くろがねの力」「歩兵の本領」等の唱歌・軍歌がマランの教育現場で教えられていたことも明らかになった。

一方、植民地の国語読本の教科書研究をする中で、第1期台湾読本、旧学部期日語読本(朝鮮)、インドネシアの「要綱」施行前(1943年以前)日本語教科書には「表音的仮名遣い」で「対訳式」という共通点が見つかった。ともに、植民地(占領地)支配当初に出された教科書であることから、インドネシアにおいても、軍政初期の日本語教育では植民地のような試行錯誤が確認できる。そして、第1期朝鮮読本『普通学校国語読本』(テアシ読本、1912刊行)と、興蒙委員会内政部編纂『国民学舎初級国民学校用ニッポンゴノホン一』(1943年刊行)ではその冒頭が身体名称から始まっており、酷似している点を発見できた。両教科書の刊行時期は大きく離れているが、「蒙古自治邦」では朝鮮植民地支配当初の国語読本を参考に教科書を編纂したことがうかがえ、興味深い点であるといえる。

最後に、軍政期インドネシアにおける日本語教育がその3年半という統治期間の中で、はたしてどの程度の成果を挙げることができたのかについて再考したい。政策レベルと実態レベルの齟齬でいえば、日本語を日本語で教えるというジャワ軍政監部の目的は達成できなかったことになる。ただ、首都ジャカルタから見て、ジャワ島の正反対に位置するマランにおいて、70数年前に習った歌をインフォーマントたちが今でもはっきり記憶していることから、唱歌を用いた日本語教育は定着度の面から一定の成果を残したといえるだろう。とはいえ、実際のところ、学習者たちは当時歌詞の意味もわからないまま、覚えさせられていたというのが実状のようだ。したがって、マランに関していえば、学習者の日本語理解度は、様々な要因が重なって、日本が期待していたレベルには到底及んでいなかったことがわかる。少なくとも、この地域における日本語教育は、言語教育として見るべき成果を挙げられなかったといえよう。しかしながら、インフォーマントの記憶が年を経るごとに薄れていくなかで、彼らがこれらの歌詞をいまだに覚えていることは、唱歌の授業のインパクトが当時それだけ強かったということである。軍政期インドネシアの「短期速成方式」に、唱歌を用いた授業はうまく適合していたといえそう。他の南方占領地において、当時唱歌が言語教育にどの程度利用されていたのかという点については、いまだ解明されていない。今後の課題としたい。

(付記) 本稿は、平成29年度、宮崎大学大学院教育学研究科(学校教育支援専攻 日本語支援教育専修)に提出した、修士学位論文「日本軍政期インドネシアにおける日本語教育」を改稿したものである。

V 文献

- 1) 稲葉継雄 (1986) 「韓国における日本語教育史」『日本語教育』60、136-148 頁
- 2) 上田崇仁 (2000) 「『国定読本』と『朝鮮読本』の共通性」『植民地教育史研究年報』3、51-64 頁
- 3) 北川知子 (2006) 「朝鮮総督府編纂『普通学校国語読本』が語ること」『植民地教育史研究年報』9、23-34 頁
- 4) 倉沢愛子 (1992) 『日本占領下ジャワ農村の変容』草思社
- 5) 小林英夫 (1993) 『日本軍政下のアジア—「大東亜共栄圏」と軍票』岩波新書
- 6) 蔡茂豊 (2003) 『台湾における日本語教育の史的研究 (上) 1895 年～2002 年』大新書局
- 7) 石剛 (2003) 『植民地支配と日本語—台湾、満州国、大陸占領地における言語政策』三元社
- 8) 申育誠 (2012) 「日本統治時代の台湾における修身教科書の同化教育的要素の一考察—第 1, 2 期を中心に」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』60 (2)、65-85 頁
- 9) 関正昭 (2005) 『日本語教育史研究序説』スリーエーネットワーク
- 10) 陳虹彪 (2009) 「日本統治下台湾の初等国語教科書における台湾人向け教材について—1937-1945 年の教材を中心に」『平安女学院大学研究年報』9、54-62 頁
- 11) 日本インドネシア兵補協会編 (1993) 『インドネシア・兵補の訴え』梨の木舎
- 12) 本多泰洋 (1999) 「日本占領期のジャワ (インドネシア共和国) の教科書」『鳴門教育大学学校教育研究センター紀要』13、1-10 頁
- 13) 松永典子 (1999) 「日本軍政下の占領地における直説法と速成法—軍政下マラヤの事例を通して」『日本語教育』103、79-88 頁
- 14) 宮脇弘幸・百瀬侑子 (1990) 「南方占領地における日本語普及と日本語教育—日本軍占領下フィリピンとインドネシアの場合 (1942～1945)」『成城文芸』130、50-94 頁
- 15) 百瀬侑子 (1998) 「インドネシアにおける日本語教育史の一断面 (1942～45 年)—日本軍政期 日本語教科書の分析を通して」『日本語教育』97、13-24 頁
- 16) —— (2003) 『知っておきたい戦争の歴史—日本占領下のインドネシアの教育』つくばね舎
- 17) 森田芳夫 (1982) 「韓国における日本語教育の歴史」『日本語教育』48、1-13 頁
- 18) 李善英 (2012) 「植民地朝鮮における言語政策とナショナリズム—朝鮮総督府の朝鮮教育令と朝鮮語学会事件を中心に」『立命館国際研究』25 (2)、495-519 頁
- 19) 林嘉純 (2013) 『台湾植民地初期の日本語教育—伊沢修二の教育政策をめぐって』白告星社

¹ 南京農業大学外国語学院日語系日語外教 (宮崎大学国際連携センター客員研究員)

² 宮崎大学教育学部

³ 百瀬侑子 (1998) 「インドネシアにおける日本語教育史の一断面 (1942～45 年)—日本軍政期 日本語教科書の分析を通して」『日本語教育』97、17 頁。

⁴ 百瀬侑子 (2003) 『知っておきたい戦争の歴史—日本占領下のインドネシアの教育』つくばね舎、93 頁。