

「国語」教育から「東亜の日本語」教育への道：植 民地・占領地の日本語教育

松永，典子
九州大学大学院比較社会文化研究科博士後期課程

<https://hdl.handle.net/2324/14870>

出版情報：日本語教育研究. 1997, pp.71-88, 1997-03. Society for Japsnese Language Teaching,
Graduate School of Social and Cultural Studies, Kyushu University

バージョン：

権利関係：



「国語」教育から「東亜の日本語」教育への道

— 植民地・占領地の日本語教育 —

松 永 典 子

日本語教育研究1997 71～88頁
Studies in Japanese Language and Teaching 1997
pp.71～88
九州大学日本語教育研究会

「国語」教育から「東亜の日本語」教育への道

——植民地・占領地の日本語教育——

松 永 典 子

はじめに

これまでの日本の植民地及び占領地の日本語教育についての研究を概括すると、近年になってようやく研究の緒に就いたという感がある。だが、占領地特に南方占領地については個々の地域については勿論、包括的な研究もあまり顧みられることもなくいまだに限られた研究しかなされてきていないというのが現状である⁸¹。ただし、軍政研究の中で日本語の普及あるいは日本語教育について触れたものはかなり多く見受けられる。その中で、日本語を軸に植民地及び占領地の教育政策（あるいは言語政策、文化政策）を捉えた研究も散見される。まずこの研究に先鞭をつけたのは小沢有作であった。小沢は日本語の強制的普及を言語侵略と捉える。その日本語の強制教育の歴史は日本政府のアイヌ民族に対する言語政策に始まり、植民地の「国語としての日本語」から、占領地の「東亜語としての日本語」教育へと引き継がれていった。そしてそこに、「民族語のあいだに先進・後進の序列をつける選別と差別の言語意識と、それにうらづけられた日本語強制の教育実践（＝言語侵略への教育の加担）とが、ひとつの潮流として実在していた」⁸² ことを小沢は指摘している。小沢以後しばらくは、日本語の強制教育を軸にこの問題を植民地から占領地へという流れの中で議論した研究は輩出しなかった感がある。蔡史君が「南侵前夜日本国内で議論されていた文化政策」として植民地で普及された日本語の問題を取り扱ったくらいではなかっただろうか⁸³。最近になって、高崎宗司が再びこの視点から「大東亜共栄圏」における言語政策の全体像解明の必要性を説いているのが最も新しい研究である【高崎「大東亜共栄圏」における日本語』『日本通史』岩波書店、1995】。

そういった日本語教育史研究の立ち遅れ状況のもとで、「時代の趨勢に押し流され続けてきた日本語教育史の史実をひとつひとつ掘り起こし、その歴史を教訓として、これからの日本語教育のあり方を考えること」を「刻下急務の課題」と提唱する関正昭の一連の研究⁸⁴は貴重なものである。その後、Shi Gang（石剛）、川村湊といった言語学、日本語教育の視点からの研究も見られるようになってきた。Shi Gangは宗主国家語としての日本語が日本精神の権化として時代の精神構造に大きく加担していたばかりでなく、植民地や被

占領地の言語政策をささえていたものでもあったと言う。川村は小沢と同じ同化主義の視点に立ち、それをさらに戦後の「国語改革」、現代の日本語の国際語化の問題にまで発展させ踏み込んでいる⁵⁵。

以上の先行研究を踏まえ、ここで設定する視点は期間としては植民地から占領地という時間枠の中でとらえるが、基本的には植民地・占領地における日本語の問題は一元的には取り扱えないのではないかと思う。なぜなら、日本の植民地と占領地の教育政策は同化主義である点は同じでも、同化を強制した期間にしる内容にしる、質的には大きな差異が認められるからである。にもかかわらず、今までの研究の一部にそれを「同化＝皇民化」という同列のレベルで扱っているものがあることがむしろ問題なのではなかろうか⁵⁶。ここでは、植民地及び中国大陆の日本語教育の実態を概観したうえで、南方占領地の日本語教育の状況を考察することに主眼を置きたい。いわば南方の日本語教育につながる行程を縦断的、横断的に見ることで戦前の南方の日本語教育の日本語教育史における位置を探る手掛かりとしたい。本稿の目的は、日本軍政下のアジア諸国で日本語教育が「国語」教育として、あるいは「大東亜共栄圏」実現のための「東亜語」教育として行われていたその歴史的背景を当時の国外の状況から明らかにすることである。

1. 植民地の日本語教育

外国人に対する国家的事業としての日本語教育が本格的に始まったのは、1895年（明治28年）台湾においてであった。アジアの人々に対する国家的規模での強制的な日本語教育がここに端を発し、以後1945年まで続くことになる【関『日本語教育史』愛知教育大学日本語教育コース、1990、36】。従って、日本の最初の植民地での他民族への教育施策において日本語がどういう位置を占めていったかは極めて注目すべき問題である。近藤純子によれば、「台湾人に対する教育は、一貫して「国民性の涵養、国語及び実用的知識技能の習得」を方針としていた。「国語」はそれ自体が「国民性の涵養」に資しうるものと目されていたから、非常に重要な教科だったわけである。そのため、初等教育機関の教授時数の半ばを占め、他教科の教授用語も原則として日本語であったから、「台湾の教育は国語教育」と言われていたのである。日本はイギリスのように植民地のごく一部の上層階級の人々に教育を限定するのではなく、かなり広範な庶民にまで教育を浸透させようとした。そして台湾人の文化や言語を排除していこうとする同化政策を採り、その教育程度を低く

抑えることで、台湾人の意識の高揚を防ぎ、統治を円滑に行おうとした」〔近藤純子『戦前台湾における日本語教育』木村宗男編『講座・日本語と日本語教育第15巻日本語教育の歴史』明治書院、1990、86-87〕。つまり、ここでは当初より日本語は他民族に対する日本への同化政策のため『国語』の位置を与えられていたことになる。「精神的同化は日本語をとおして」という発想のあらわれが『国語伝習所』の設置方針にも出ているが、日本語の果たす役割をはっきりと位置づけるには年代を追っていかなければならない。小沢はこれを三段階に規定している。つまり「『国民タルノ性格』・要素として（明治）31年当時では徳育プラス実学であったものが、37年には徳育プラス日本語というふうに変換されたのであり、同化の手段としての日本語教育という論理が整えられたのである。そうして、徳育と日本語を二大要素にした同化教育にさらに『教育勅語』をその背骨にするというスジが通されたのは、明治44年（1911年）になってからのことである」〔小沢『日本植民地教育政策論—日本語教育政策を中心に—』『人文学報』NO82、東京都立大学、1971、10-11〕。このように台湾での日本語教育は学校教育からひとまず始められていったのである。

同じ時期、『韓国併合』により日本の植民地に加えられた朝鮮でも、それまでの『日語教育』から『国語教育』へという教育政策の転換がはかられた。具体的には2度の教育令が朝鮮の『国語教育』を規定した。まず、1911年の『朝鮮教育令』で『教育ハ教育ニ関スル勅語ノ旨趣ニ基キ忠良ナル国民ヲ育成スルコトヲ本義トス』『普通教育ハ普通ノ知識技能ヲ授ケ特ニ国民タルノ性格ヲ涵養シ、国語ヲ普及スルコトヲ目的トス』と定められた。これによって、『教育勅語と国語としての日本語教育とが切り離せぬものとして打ち出され日本語教育は以後日本帝国の忠良なる国民をつくる役割をになっていくことになる』〔関、前掲、55-56〕。その次は1938年の第三次朝鮮教育令である。それには、『国語ヲ習得セシメ其ノ使用ヲ正確ニシ、応用ヲ自在ナラシメテ国語教育ノ徹底ヲ期シ、以テ皇国臣民タルノ性格ヲ涵養センコトヲカムベシ』『教授用語ハ日本語ヲ用ウベシ』とある。こうして『内鮮一体』の『皇民化教育』が強く推進され、学校だけでなく社会全体に『国語』常用が強制されていった⁴⁷。以上のように、他民族に対する『国語教育』としての『日本語教育』が台湾においては50年間、朝鮮においては35年間行われたことになる。

しかし、小沢も指摘しているように「このような政策上のたてまえがただちに現実化したわけではない」〔小沢、前掲、11〕。まして日本語教育の開始当初から確固とした教育方法が成立していたわけでもない。特に台湾では初めて組織的な外国人への日本語教授に取り組んだのだから、教授法の変遷も目まぐるしかった。すなわち、台湾語を教授用語とした対

訳法から、グアン式直接法、さらに台湾語を一切介在させないエスペルゼン式直接法の実践へと進んでいく⁸⁸。こうして、日本語で日本語を教えるという教授法が確立されていく時期と「低調だった日本語教育がやや盛んにな」っていく〔近藤、前掲、92〕時期とが重なるのは皮肉なことである。直接法がこの時期、他民族の言語を奪い日本語を母国語に変えさせようという言語侵略の思想と歩みをともにしていったことを忘れてはならないと思う。なぜなら、直接法がその後、植民地・占領地の日本語教授法として採用され言語侵略を重ねていく過程の基礎がここにこそ存在するからだ。それでも日本語はなかなか地方にまでは浸透しなかった。それに、台湾においても朝鮮においても民族固有の文化や言語を奪われまいとする抵抗や民族運動が活発におこった。この民族運動対策のために、台湾人・内地人の共学制が採用され、台湾人の上級進学への道が開かれた事実〔同上書、95-96〕は興味深い。

日本語教育が社会教育としても本格的に取り組まれるようになるのは、満州事変、日中戦争、「大東亜戦争」という戦局の変化によるものだった。「従来からあった同化政策は戦時体制において一層緊迫したものとなり、台湾人を精神的に日本人化することが叫ばれた。そして日本語はこの皇民化の目的であると同時に手段でもあった」〔同上書、101〕。南方占領地との時代関連で見れば、「南進基地」としての台湾は、半世紀近くに及ぶ豊富な日本語教育の経験を以て南方地域における日本語教育の指導者になるべきであるという考え方が出てくるようになった。また、初等学校の義務教育制度、徴兵制の施行もこの時期に実施された。朝鮮でも徴兵制実施に際し、「徴兵制実施に伴う国語常用全解運動」として国語能力の強化がはかられた。この戦時体制下の狂信的なまでの日本語教育熱によって確かに「日本語解者」の比率は増加しているが、現実的には数字と実態は乖離したものであったこと⁸⁹を記憶にとどめておかなければならない。関も言っているように「他民族の母国語使用を制限し侵略者の国語を押しつけた政策も朝鮮民衆すべてに行きわたらせることはできず、血となり肉となっている民族の言語は他言語の使用を強制されても決して失われることはなかったのである」〔関、前掲、57〕。朝鮮のみならず、台湾においても決して精神的同化が達成されたわけではなかった。

2. 中国大陸の日本語教育

(1) 関東州、満鉄附属地の日本語教育

中国大陸における日本政府による日本語教育の嚆矢は関東州での「公学堂」建設である

とってよいだろう。公学堂は修業年限6年の初等教育機関で、1906年より「支那人ノ子弟ニ日本語ヲ教ヘ徳育ヲ施シ並ニ生活ニ必須ナル知識技能ヲ授クルヲ以テ本旨」として設置されていた。ただ植民地の場合と異なるのは関東州が「租借地」だったため、日本語が「国語」としてではなく、「外国語」として教えられた点である。この点は「基本的に満州事変以後も変わらず、植民地のように学習者の母語に関する授業を「随意科目」として実質的に学校生活全体から排除することは最後まで不可能だった」〔駒込武「戦前期中国大陸における日本語教育」木村編『講座・日本語と日本語教育第15巻』129-130〕。関東州での日本語普及が台湾や朝鮮のように強制的でなかったのには、東西貿易の中継地としての安定を重視する政治、軍事面からの政略的考慮が働いていたことが考えられる〔Shi Gang（石剛）『植民地支配と日本語』三元社、1993、86〕。

これに対し、満鉄附属地では1911年に最初の公学堂が設立され日本語教育が始まった。ここでの日本語は徳育、実学とともに「兼テ」教授されるものであった。それが、1915年の中国への21ヶ条要求以来反日運動が高まり、特に附属地ではストライキ、退学などの抵抗が激しく展開されるようになった。この状況も満州国の建国により1934年から緩和し、再び日本語が教授されるようになる。そして、1937年に行政権が満鉄から満州国に移管されたことで実質的に満鉄による日本語教育は終わりを告げた。

関東州や附属地での日本語教育は台湾、朝鮮での日本語教育の影響を直接に受けながらも「国語」教育でも「外国語」教育でもないという「極めて曖昧な存在」であった〔駒込前掲、130-131〕。

（2）満州、中国占領地の日本語教育

1932年関東軍の傀儡政権として樹立された満州国における日本語教育は、既存の学校教育機構を利用することで開始された。そのため、教科書と教員の不足が重大な問題となった。また、当初「外国語」として教授されていた日本語が1938年の新学制のスタートにより、「国語」の地位に上がる。その前年にたてられた「学校教育ニ於ケル日本語普及徹底ニ関スル件」にある「日語教師ハ日本語教授ニ際シ単ニ語学トシテ之ヲ扱フコトナク日本語ヲ通テ日本精神、風俗習慣ヲ体得セシメ以テ日満一徳一心ノ真義ヲ発揚スルニ努ムルコト。」「教職員及学生ノ学校生活ニ於テハ勿論家庭生活ニ於テモ可成日本語使用ヲ励行スルコト。」という方針と、さらに同年の「学制要綱」の「日本語ハ日満一徳一心ノ精神ニ基ヅキ国語ノ一トシテ重視ス。」という方針がそれを規定したわけである〔同上書、132-133〕。つまり、「一独立国の「国語」に、その「国民」だれ一人の母語でもない日本語

をもってきて、堂々と宣言してはばからなかった』ところに満州国の言語政策の大きな特徴があった〔Shi Gang, 前掲, 57〕。このように植民地同様の日本語教育方針が推し進められた背景には「じつは満州国の『国体』の日本化、国民精神を天皇制の枠組みに納め入れようとした動きの一環、あるいは基礎条件として整備されたもの」が考えられることをShi Gangは指摘している〔同上書, 63〕。しかしながら、所詮「国語」として学ぶ意義を見いだせない日本語学習には根強い抵抗があり、効果的な日本語教育は実現できないままに終わったというのが現実であった。

中国大陸での日本人による日本語教育は、日清戦争後の1898年にさかのぼる。1937年の蘆溝橋事件を契機として中国大陸への侵略が始まると、各占領地では日本語の普及が試みられていった。本格的日本語教育の統制は1938年に「対支中央機関」として内閣に設置された興亜院によってなされていく。その日本語普及方策によれば、「亜細亜語タラシムルト共ニ世界語タラシメンコトヲ期ス」という大目標のもとに一大言語計画がたてられていたことがわかる。そして、各計画分野の実践はどこよりも中国でより「完備」した形で行われたにもかかわらず、「日本語普及の効果はついに台湾、朝鮮、満州国のどれにも及ばずに終わってしまった」〔同上書, 101-104〕。

このように日本の軍勢力とともに中国大陸へ進攻していった日本語は、植民地のように統治政策の目的（つまり日本語により日本人化を目指す）そのものではありえなかった。それ自体は政治と軍事情勢に翻弄され、時には第一外国語としての地位さえ保てなくなりながらも、植民地の言語政策から営々と引き継いできたものもあったことを忘れてはならない。それは駒込がいうところの「直接法イデオロギー」²¹⁰の存在である。駒込は「満州事変」以後中国大陸にも直接法が普及したということ自体には疑義を唱えており、実態的には直接法は普及しなかったと結論を下している。しかし、問題になるのは日本語教育はあくまで日本精神を体得させるための手段であり、日本語で日本精神を伝えるべきだという思想自体は根強く残っていったという事実である。南方占領地の日本語教育の問題を考える時、この問題にはゆるがせにできないものがある。

たしかに、この「直接法イデオロギー」は植民地から中国大陸、そして以下に見ていくように南方占領地へとアジア全土を一大潮流として覆っていったわけだから、考えてみればすさまじい生命力があった。しかも、中国大陸で一端実態レベルにおいては破綻しながらも、なお生き残っていったところにこそ、このイデオロギーの破壊的・侵略的性格があると言えるのかもしれない。

3. 南方占領地の日本語教育

「大東亜戦争」の勃発以来、「大東亜共栄圏建設」という理念を後ろ盾に、「東亜語」としての日本語普及が国内では声高に論じられていた。中国大陆においてもそれが政策面に打ち出されはした（ただし、満州だけは「国語」としての扱いをした）が、実態としては政策の浸透は困難な面が多く、一部蒙疆で日本語が普及したという程度の成果しか挙げられなかった。それでは南方各占領地の日本語教育の実態はどうであったか。ここでは、政策を含めフィリピン、インドネシア、ビルマ、マラヤの日本語教育の実態を概観していく。（本稿ではタイ、インドシナ及び南洋群島については扱わない。）

（1）南方軍の教育方針

南方軍は陸軍主担任地域の軍政を統括し、各占領軍に中央政府からの政策を伝達した。軍政初期には、第25軍（マラヤ・スマトラ）、第16軍（ジャワ）、第14軍（フィリピン）、第15軍（ビルマ）等の各軍がその隷下にあった。軍政施行当初サイゴンに置かれていた南方軍は、昭南、さらにマニラへ移転する。1944年3月第七方面軍が新設され、従来の南方軍の任務を継承することになる。第七方面軍は第29軍（マラヤ）、第25軍（スマトラ）、第16軍（ジャワ）、ボルネオ守備軍を統理した²¹¹。なお、海軍の主担任地域は南方軍の指揮下には入っていないが、ここではインドネシアに関わる地域のみを扱うことにする。南方軍の教育政策として、最初に確認されるものに『昭南特別市史』の記述がある。それによると、現地教育の方針は1942年1月に策定された南方軍総司令部の基本方針²¹²に基づくところである。しかし、この時期、中央政府にしる軍部にしろ、教育に関しては具体的方策といえるものを発表していない²¹³。かといって、これが南方軍独自の指示であることを判断できる資料も見当たらない。しかも、内容的には後述する「南方圏教育に関する基本方針」とほぼ重なる。以上の点から、この『昭南特別市史』の年月日は誤りではないかと考えられる。

文書として陸軍省の指示を受けた形で、南方軍より隷下各軍に指示されたのが確認できるのは1942年8月7日の南方総軍軍政監部「軍政總監指示」である〔防衛庁防衛研究所戦史室『戦史叢書南西方面陸軍作戦』第92冊付録、朝雲新聞社、1976、3〕。その内容は「原住民教育ニ於テハ生活ニ即スル産業技術指導ニ重点ヲ置主極力労働ヲ尊重スルノ気風ヲ養フト共ニ各地域ノ特性並ニ現地ノ実情ニ即応セル教育ヲ実施スルモ当面教育ノ強制或ハ普遍化ヲ計ル如キ施策ハ行ハサルモノトス…」と技術教育を重点的に推進する一方、教育の

強制は行なわないとしながら、「…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力ニ普及徹底ヲ図ラレ度 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」（傍線引用者）というように、早急に日本語の徹底普及を図るようにとの指示である。内容的には8月21日に閣議決定された「大東亜建設ニ処スル文教政策答申」²¹⁴の枠を越えないものであるが、現地語の尊重や欧米語の廃止に触れていない点で言語政策への慎重な態度が窺える。このように、現地の実情に配慮しつつも、日本語教育だけには急進的展開が余儀なくされていくことになる。この中で唱歌により日本語の普及を図らんとする考えが現れているのは、日本語教育の観点から見ると極めて特徴的である。次いで南方軍の基本的な教育政策の確定と捉えられるものに、1943年1月の「南方圏教育に関する基本方針」〔石井，前掲，122-123〕がある。7項目の基本方針のうち、教育に関する項目だけを取り上げてみることにする。

1. 八紘一字を基本とする帝国の方針を常に認識させるため、占領地における文教政策は、（南方地域の）住民にこの方針を示しこれを体得させ、各民族の文化を日本文化と融合させ、南方地域を帝国の支配下に組み込ませるものとする
2. 現地の産業を発達させるため、専ら原住民の生活に必要な職業・技術教育を普及すること
3. 共栄圏内の共通理解を促進するために、日本語を普及すること 原住民の教育は、片仮名での教授に限定すること
4. 勤労を尊重し、生産増加のために勤労精神を促進すること

これを「軍政総監指示」と比較すると、大東亜建設の基本理念と南方教育との結びつきが明確に示されている点、さらに実施要領がついている点が注目される。特に日本語普及を片仮名での教授に限定すること、初等・中等教育において日本語を必修と定めていることなどが南方軍独自の具体的指示である。とは言え、「占領地教育行政の基本方針を明示した最初のものであり、かつ又、代表的のもの」としてよくひきあいに出されるフィリピンの「教育ノ根本方針ニ関スル件」²¹⁵と比較しても、随分簡略な内容であることが確認できる。しかも、フィリピンの教育政策がマニラ占領直後の1942年2月17日に出されたものであることを考えあわせると、現地の政策のほうが南方軍の政策よりかなり先行しており、かつ具体的でもあった。南方軍は言語政策にしても現地語や欧米語への対処方針については一切示しておらず、いきおい現地ではその特殊性に応じてそれぞれの言語対策の実

施を余儀なくされたわけである。その点から考えれば、日本語の普及にしる、こと言語政策に関しては中央の方針よりも現地の政策のほうが先行しており、むしろ現地の方針が陸軍を通して、中央の政策に勘案されたといったほうが妥当かもしれない。つまり、南方軍の役割としては「戦争を戦う主張を最高方針として持する」ということだけで、「教育行政の面は当時者に全面的に一任したりあるいは相当広範囲な程度に委託したところもあった」²¹⁶。そのため、各占領地の教育行政の実際の施策にはかなりの特異点が現れてくることになる。この点は南方占領地の教育が南方軍の指揮統制のもとに組織的計画的に実施されたものでないことを物語るものであり、南方占領地の日本語教育の問題を考えるうえでも非常に重要なポイントである。

戦局が悪化してくる1944年になると、南方軍の指示にも実務的レベルでの教育が強調されてくる。つまり、1944年1月の南方軍総司令部「昭和十九年度軍政施策二関スル指示」[石井、前掲、124]では「実務教育二重点ヲ指向スル」必要性が述べられている。具体的には、「技術教育、産業教育、勤労精神ノ涵養、貯蓄心ノ養成及日本語ノ普及」に特に努力せよとの指示である。さらに、日本語教育の強化につながる方針が示達されている点は見落とせない。1944年3月の「南方軍政総監部総務部長口演」²¹⁷がそれである。内容の骨子は「南方諸地域ニ普及スベキ日本語教育ニ関スル件」（1943年9月28日、閣議諒解事項）²¹⁸とほぼ重なるが、より具体性を持つ点が注目される。ここに方針に関わる部分のみ引用してみよう。

「日本語ノ教育ハ南方諸民族ヲシテ先ツ日常生活ニ必要ナル簡易ナル日本語ニ習熟セシメ我カ諸施策ノ遂行ニ遺憾ナカラシメツツ日本語ヲ通シテ日本精神及日本文化ノ浸透ヲ期スルト共ニ日本語ヲ大東亜ノ共通語タラシメ圈内諸民族ノ団結強化ニ資スル目標ノ下ニ醇正ナル日本語ヲ普及セシムルヲ以テ方針トス」

この時期になって初めて本格的日本語教育への取り組みが指示されていることは、以下各占領地での日本語教育の状況を見ていくにおいて極めて重要な二つの意味を持つ。それはひとつには、南方軍より具体的指示のなかった時点においては、各占領軍はその占領地の軍政及びその他の事情に従って、独自に日本語教育にあたらざるを得なかったということである。もうひとつは、南方軍による日本語教育の強化方針を受け、日本語教育に対して一時強硬な方策が採られていく地域があるということである。たとえば、マラヤの場合などがそうであった。だが、逆に言えば、南方軍の方針が明確に反映されていない地域もあるわけで、指示の徹底がどの程度まで末端に行き渡っていたかという問題もありそうで

ある。

(2) フィリピン

フィリピンにおける日本の軍政期間は1942年1月の占領から、1943年10月の独立に至るわずか1年10ヶ月である。「日本の許容による独立後も軍政下的教育の体制は継続してい」¹⁹ と言われるが、ここでは軍政期だけを扱うこととする。なお、フィリピンの第14軍は1942年3月から南方軍の隷下を離れ、大本営直轄となっている。

フィリピン軍政の教育政策の基本となるのは、1942年2月に大日本軍司令官名で出された「教育ノ根本方針ニ関スル件」である。これによると、「大東亜共栄圏」の一環として新秩序建設に寄与することが教育の第一目標とされた。第二に、米英依存思想を根絶し、東洋人としての自覚に基く比島文化の建設が目指された。日本語教育に関する事項としては、「日本語ノ普及ヲ図ルト共ニ英語ノ使用ハ漸ヲ追ヒ之ヲ廃スルコト」が挙げられている。この方針からもわかるように日本語は、「大東亜共栄圏」の宣伝と、英語の駆逐を始めとする米英思想の根絶の役割をまず担ったのである。さらに、1942年7月にタガログ語と共に公用語としての地位を与えられたことで日本語の普及にも勢いがつけられていく。それはフィリピンの民衆にとってみれば、それまで使っていた言語とタガログ語（タガログ語はそれまで土語のひとつに過ぎなかった）、日本語という二重三重の言語生活を強いられたことになり、何とも迷惑な政策であったに違いない。それでも日本軍政側としては「大東亜共栄圏」建設への協力体制をつくるには、フィリピン人の民族主義を鼓舞し、日本人や日本軍政の思想を理解させ、それに共鳴させることがどうしても必要であった。ここでもやはり「日本語はただ単に言語教育にとどまらず思想改造の先兵とされた」²⁰ のであった。こうして初等教育、実業教育から、各種錬成機関やマスコミを通じて社会教育へと日本語の普及が拡充していく。ただし、学校教育の中で日本語は必修科目とされただけで、教授用語として採用されていないし、またカリキュラム自体も変更されていないことに注目したい。それでは、日本語の教授法はどうであったか。大東亜の共通語、日本理解の手段という使命を負った日本語はここでもやはり、直接法で教えられることが原則とされていたようだ²¹。ただし、フィリピンの日本語教育で注目すべきはすべて日本化を目指したわけではなく、同時にフィリピン人の民族意識の高揚をはかった点であることを太田は指摘している²²。独立を許容した政策のうえからもそれはしかるべき措置だったといえるだろう。

(3) インドネシア

1942年3月より約3年半にわたってインドネシアは日本軍の傘下に置かれた。当時のインドネシアでは、ジャワ、スマトラはそれぞれ陸軍、その他の地方は海軍というように軍政の三分割統治が採られていた。

ジャワでは、1943年9月の『学校教育対策基本要綱』が教育の方向を定めた〔石井、前掲、166-167〕。それは教育施策の基本は英米蘭崇拜の観念を一掃し、『アジア民族』の自覚に基づき、『大東亜共栄圏』の一環としての新ジャワの使命を自覚させ、戦争協力体制をつくるというものであった。これに基づき、日本語教育は『国民学校』と呼ばれた小学校の再開に始まっていく。そして、教授語、カリキュラム等において、1944年前半までは段階的に日本語教授が強化されていく。日本語普及は『大東亜共栄圏』理念の普及徹底のために日本精神、日本文化浸透の目的で進められた。また同時に軍政運営上、実務的な意味でも日本語は必要とされた。ただし、ジャワでも日本語は日本語をもって教えることが原則とされていたが、他教科の教授用語とまではなされなかった。代わりにインドネシア語が公用語化され、教授用語としても採用されたところから、民族語として機能するまでに発展した²³。ジャワのこのような教育を『皇道臣民化教育』と評した木村栄一郎に対して倉沢は台湾、朝鮮とは違って『一步留保をつけた日本化政策』がとられたとしている²⁴が、筆者も基本的には倉沢の意見に同調する。1944年9月にインドネシアの独立許容が明らかになると教育方針も大きく変更される。だが、結局独立は日本の撤退後に達成されたわけだから、実態にはそれほどの変化は生じなかったのかもしれない。

スマトラの場合は、1943年4月までマラヤ軍政を担当した第25軍が実質的には治めたので、政策的にはマラヤと同様の指示が出されたものと思われる。特徴的なのは、1945年4月に『スマトラ教育綱領』と『スマトラ学校教育令』が発布されていることである²⁵。

『スマトラ教育綱領』は教育勅語を模した内容ということであり、強い日本化の意図が窺える。ただ戦局悪化の中で出された方針がどれだけ実行されていったかは定かではない。

海軍担当地域は日本の永久占領を目途とする地域であり、ジャワ等に比べて『公式』には日本化の度合いが強かったとされている²⁶。この地域の教育方針を規定した『暫定学制基本要綱』では『従来の欧米崇拜観念を一掃して皇国を核心とする大東亜建設の意義を吹き込み皇民たるに必要な資質の錬成』を目指すことが目標とされた。この目標のもとに普通公学校（小学校）を中心に日本語は他の修身等の科目とともに教授され、日本的な精神教育も行われた。また一般の公学校においては日本語、マライ語（インドネシア語）、地

方語による教育が認められたが、特別公学校、中等学校については教授用語が日本語とされた。しかし、インドネシアの独立が約束されると教育方針も一変する。すなわち、従来の日本化の教育のみでなく、大東亜の一環としての東印度民族としての教育施策も出されていく〔石井、前掲、187-188〕。占領当初からかなり強い日本化の方針はありながらも、実情としては人的物的不足に悩まされ、日本語普及自体もねらい通りにはいかない面が多かった²⁷。

(4) ビルマ

1942年3月より日本軍が間接統治を行ったビルマの場合、ビルマの独立（1943年8月）以降も軍政の支配形態自体は変わっていない。これは同じく日本の傀儡政権であったフィリピンの強い民主主義的傾向を日本軍が押さえきれなかったのと多少事情を異にする。

軍政初期の基本的教育政策として、1942年3月の「林集団占領地統治要綱」がある。これは「教育ハ当分現制度ヲ踏襲シ急激ナル改編ヲ行ハサルモノトス。排日教育並ニ拝英米教育ヲ絶滅シ逐次日本語ノ普及ヲ図リ努メテ英語ノ使用ヲ避クル如ク施策ス」というものである。同年8月の「林集団命令」にはさらに拝英米思想の絶滅と、「大東亜共栄圏」理念の徹底、日本語の普及、剛健勤勉な資質の付与、技術能力の向上といった目標が掲げられている〔石井、前掲、224〕。日本語の普及で見れば、日本語は各学校で必修とはされたもののカリキュラムには大きな変更は見られず、教授用語の選択は自由であった。日本語教育は学校教育によるよりもむしろ、日本語学校による普及のほうが発達に推進された感がある。それはビルマ側の強い要望もあり、軍政監部が従来の学校と並立する形で日本語学校を次々に開設していったことによる〔同上書、225-226〕。また、民族対策の必要な地方ほど、日本語教育が強化されているのは興味深い事実である²⁸。

新ビルマ政府成立後も教育方針の骨子は変わらず、日本語学校以外でも日本語教育は行なわれた。同時にビルマ語も公用語化され、その普及も重要視されていく。こうしてビルマ民衆の比較的好意的な受け入れ体制があったためか、戦況が悪化し、日本語学校も閉鎖引き揚げ、日語教員も召集という非常事態になりながらも日本語教育が続けられたのであった²⁹。

(5) マラヤ

マラヤ教育行政の統括は当初陸軍の第25軍（途中から第29軍に引継ぐ）軍政部総務部（のちに軍政監部内政部）の文教科によって行われたが、実際の教育施策を施行したのは各州市の政庁に置かれた教育科である。軍政監部はまず初等教育・実業教育の重視、次に

錬成教育の強化、そして再び初等教育重視へと戦局の変化にも左右され、目まぐるしく教育政策を転換し、各州市に通牒した。軍政開始当初の日本語教育は主に小学校で実施されたが、日本語の教員が不足していたので日本人教員がまず現地の教員に教え、次いで現地の教員が現地の子弟に教えるという教授体制をとった。占領当初は直接法の他に対訳法などの教授法も試みられたが、次第に日本的なイデオロギー注入に主眼が移り、「日本語お、而も日本語に依って、端的に教授し現地人おして、日本的思考感動お体得」⁸³⁰ させるという「直接法イデオロギー」的な傾向が強くなっていく。そのため、ローカルの教員にも直接法で教授することが求められ、小学校では「先生と児童との日本語能力の距離は、話し言葉に関するかぎり、殆んど認められない」⁸³¹ という状況も見られた。この他一般成人に対しては、行政諸機関、企業、あるいは学校の施設を借りた日本語講習といった形でも日本語の普及がはかられた。特に、日本人教員が合宿形式で現地青年の訓練にあたった興亜訓練所や各種訓練所では相当の成果が上げられ、日本語教育に限定された評価ではないが、今日でも訓練所卒業生で日本の教育の良かった点として、規律正しさと精神鍛練とを評価する者は多い⁸³²。軍政監部に先行する形で日本語普及に取り組んでいた各州の中には住民の日本語熱が高いため、相当の成績をあげていると報告している例もある⁸³³。

それでも、日本側が押さえていたのは表層だけで、昭南では華僑がビルの地下を使って中国語を教えていたことが戦後になってわかったというエピソードも残っている⁸³⁴。多民族国家であるマラヤの場合、他の南方占領地と違い、現地住民の民族意識の高揚をはかる政策はとられず、現地の民族語の一つを公用語に選定することはできなかった。旧宗主国イギリスの思想的影響を払拭することも、反日華僑の活動を押さえることも容易ではなく、特に民族対策（華僑対策）、言語政策に苦慮したあとが見られるのが特徴である。

おわりに

以上、「国語」教育から「東亜の日本語」教育への流れを植民地及び占領地の教育政策を軸に見てきた。そもそも植民地と占領地では統治形態が違ふことから、教育政策は根本的に異なるものである。特に南方占領地の日本語教育は軍政の中に組み込まれ、占領政策の一環として行われた点に大きな特徴がある。そのため施策段階では軍政状況に左右された面も大きく、現地の特殊性が教育施策を規制するという一面もあった。言うなれば、占領地個々に別個の教育体制が敷かれたといっても良い。ただ、その「国語」教育から「東

「日本の日本語」教育への流れの根底に日本への強制的同化主義が横たわっているという点においては、ひとつの大きな流れが存在していると言える。その同化主義のレベルは、地域的、内容的、時期的に二つに大別できるのではないかと考える。すなわち、地域的には(a)「国語」教育圏（植民地及び満州）、(b)「東亜語」教育圏（大陸占領地及び南方占領地）である。内容、時期についてはそれぞれ次のように捉えられる。

(a)統治民の母語を日本語にすりかえることで民族としてのアイデンティティを奪い、日本人化を目指すレベル。教育のみならず、日常生活のあらゆる場面を通して日本への帰属が求められる。特に教育では「教育勅語」が規範とされ「皇民」の育成に力が注がれる。この地域においては1910年（韓国併合）を契機に「教育勅語」に基づいた本格的国語教育が開始され、さらに「皇民化」の目的・手段として「国語」教育が強化されるのが1938年（日中戦争勃発の翌年）からという段階を踏んでいく。

また、「皇民化」の度合いについては、創氏改名や朝鮮民族の歴史を抹殺するための歴史教育まで行われた朝鮮において最も強かったと言える。つまり、朝鮮では言語侵略にとどまらず、あらゆる手段を講じて「皇民化」が目指された。独立国満州においては、さすがに「皇民化」の度合いは低いが、「国語」教育が実施された点においては同じ流れを汲んでいる。

(b)日本語を通して日本精神、日本文化を体得させ、「大東亜戦争」協力体制をつくるために日本への精神的同化を目指すレベル。この場合、民族主義が鼓舞されるか、押さえ付けられるかで、さらにタイプが二つに分かれる。前者は、現地語のひとつが公用語化されたフィリピン、インドネシア、ビルマであり、後者は日本語が第一外国語としての地位さえ不安定であった中国占領地と、言語政策が極めて曖昧であったマラヤである。

この地域は占領政策がそれぞれに異なるため、一概に同化主義の強化された時期を確定できないのが特徴である。ただ南方占領地においては、強いて言えば、南方軍が日本語教育の強化政策を打ち出す1944年ごろからがひとつの目安になる時期である。

ここで、この同化主義を具体的に日本語教授に当てはめてみるとこうなる。植民地や南方占領地においては、どちらも日本語が学校教育のカリキュラムの中で必修とされた点は同じである。（しかし、中国大陆における日本語の位置はこの点非常に微妙であり、軍事情勢ともからみ流動的でもあるので、植民地や南方占領地と同列の議論はできかねる。）両者が異なる点は、日本語が教授用語として他教科にまで及ぶかどうかである。(a)の場合は「皇民化」強化の時期になると当然日本語がすべての教科の教授用語として用いられ

る。このことは日本語教育でありながら、それが「国語」教育と称される所以でもある。それに対し、(b)の場合は基本的に日本語を教える場合だけ日本語である。他教科の教授にまでは及ばない。それもビルマのように日本語の教授語が自由とされたところもあり、特に占領初期においては日本語と現地語との併用が多く見られた点で、(a)の場合ほど断定できる要素が少ない。それでも、日本語教育の強化政策とともに一時現地語が排除され、日本語だけによる教授が強化されていったマラヤのような例も見られる。

このように、日本語教育の根底に流れるひとつの大きな流れとしての同化主義、そして同化主義の二つのレベルについてまとめてみた。まとめてみて今更ながらに感じることは各地の日本語教育の実情は、統治形態、政治情勢、時期等実に様々な条件によって左右されており、個々に違う顔を持っているということである。同じ植民地であっても、朝鮮と台湾とは、基本方針を一にするだけで、同化の度合いは異なるものである。ましてや、独立国満州における「国語」としての日本語教育は特殊な形態であった。さらに南方占領地の場合について言えば、日本語を通しての同化の内容、程度はそれこそ各地で種々の形態をとった。まさに小沢の言う「言語侵略」としての日本語教育には様々なレベルと内容が存在することに注意しなければならない。よって、ここでの同化主義というくくり方は、あくまで大枠のくくり方であるに過ぎないということを付け加えておきたい。

註

^{註1} 南方占領地の日本語教育を軸とした研究としては次のものが挙げられる。

インドネシアに関するものでは、木村栄一郎「軍政期の教育制度と日本語教育」（早稲田大学社会科学研究所インドネシア研究部会編『インドネシア—その文化社会と日本』早稲田大学出版会，1979）がインドネシア全般を扱った代表的なものになるかと思われる。他に、地域別研究として、佐藤正範「インドネシアにおける日本軍政期の言語・教育政策—日本海軍支配地域の場合—」（『京都産業大学論集』12(4)，京都産業大学，1983），倉沢愛子「日本占領下のジャワにおける教育政策」藤原彰・荒井新一編『現代史における戦争責任』（青木書店，1990）等がある。両者とも教育全般にわたっての考察ではあるが、日本語教育の内実も伝えている。エディ・ヘルマワシ「インドネシアにおける日本語教育」（『日本語教育』60号，1986）は日本軍政期から現代にかけての視点であり、観点が多少ずれてくる。フィリピンに関しては、太田弘毅「フィリピンにおける日本軍政と日本語教育」（『政治経済史学』第238号，1986）を挙げることができる程度である。なお、同じく太田「軍政下フィリピンにおける教育政策」（『政治経済史学』第213号，1984）も関連研究である。ビルマの日本語教育研究については、包括的研究の中に散見できる程度で、まとまった研究がいまだ見られない。

マラヤについては、マラヤの日本語教育を皇民化教育と捉える宮脇弘幸の一連の研究として、「南方占領地における日本語教育と教科書—マレー・シンガポールの場合(1942-1945)」(『成城文芸』1989)，「シンガポール・マレーシアにおける皇民化教育の聞き取り調査」(『成城学園教育研究所研究年報』第14集，1991)，「マラヤ，シンガポールの皇民化と日本語教育」(『岩波講座近代日本と植民地』7，岩波書店，1993)がある。それに対して占領地の日本語教育が「皇民化イデオロギー」だけでは捉えられないことを教科書分析を通して実証した清水知子の「日本軍占領下のシンガポール(1942年～1945年)での日本語教育の性格—現地出版された教科書『国語読本』『工業日本語読本』の分析—」(『日本語教育』84号，日本語教育学会，1994)は、今までの占領地の日本語教育に対する外面的、一面的評価から離れ、教育現場レベルからの多様なアプローチの必要性を示唆したものである。

全体を包括する研究としては、石井均「『南方』占領地における陸軍主担任地域の教育政策—日本語教育を中心として—」(『日本の教育史学』教育史学会紀要第33号，1990)があるが、これも南方全地域をカバーしてはいない。木村宗男「戦時南方占領地における日本語教育」(木村宗男編『講座・日本語と日本語教育第15巻日本語教育の歴史』明治書院，1990)は、日本語教育の観点からの研究ではあるが、資料的に偏りが見られる。石井均『大東亜建設審議会と南方軍政下の教育』(西日本法規出版，1995)に至って初めて各占領地域間の教育施策の関連を論究している。これは特に日本語教育を軸に据えた研究ではないが、中央政府と占領地双方から教育施策の展開を究明しようという点でも大変な労作である。

^{註2} 小沢有作「日本植民地教育政策論—日本語教育政策を中心に—」(『人文学報』NO82，東京都立大学，1971)，「『大東亜共栄圏』と教育」(国民教育研究所編『激動するアジアと国民教育』明治図書，1973)等。

小沢と同時代では、小山毅「日本軍政下の興亜教育」(世界の教科書を読む会編『軍国主義』合同出版，1971)が当時の国内外の教育をテーマにしてはいるが、特に日本語を中心に据えているわけではないので、ここでは取り上げない。

^{註3} 蔡史君「南侵前夜日本の文化政策議論」(『東南アジア歴史と文化』16，東南アジア史学会，1987)は、東南アジアの人民の思想統制を強化するため日本語が占領地で普及、強制された、こういった文化政策は実際は日本文化民族優越論を中心として成り立っていたと指摘する。

日本軍政研究の枠組みの中で、日本語教育の系譜を扱ったものとして、鈴木静男・横山真佳編著『神聖国家日本とアジア』(勁草書房，1984)がある。ここでは、南方占領地での日本語教育を「皇民化」の手段だったと言う。その「皇民化」は朝鮮など植民地域での発想に基づいて展開されたと捉える。そして、戦前の日本語教育の不幸は日本語を学ぶことは日本精神を学ぶことになるという言霊思想にあると指摘する。

^{E4} 関正昭の一連の研究には次のものがある。『日本語教育史』（愛知教育大学日本語教育教育コース、1990）は、近世から近現代に至る長い視点で、日本語教育の歴史を捉えた労作である。

『戦時下の日本語教育と文人』（『中京国文学』第10号、中京大学国文学会、1991）では学者・文化人が関わった「東亜語としての日本語」普及を問題提起している。「日本語教育史の中の国語学」（『日本語論考』桜楓社、1991）は、国語学と日本語学との関わりを論じ、両者の学際的研究の必要性を説くものである。他に、教科書研究として「日本語教科書の系譜（第一期）－台湾・朝鮮・南洋群島編－」鹿児島女子大学紀要、1993 Vol.14 No.1、「日本語教科書の系譜（第一期）－松本亀次郎・松下大三郎・松宮弥平編を中心に－」同紀要Vol.15 No.1、関連研究として新内康子「日本語教科書の系譜（第二期）－満州編－」同紀要Vol.14 No.1、「日本語教科書の系譜（第二期）国内機関発行編－」同紀要Vol.15 No.1がある。

^{E5} Shi Gang（石剛）『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、1993）は日本語そのものを言語的側面からも考察した点で深まりがあるが、南方占領地域までを含めて論議してはいない。川村湊『海を渡った日本語植民地の国語の時間』（青土社、1994）は対象範囲も北海道・樺太、朝鮮、台湾、南洋群島、満州、シンガポール、南方と広く、戦前から現代に至る日本語の問題を一貫した視点から捉えている。

^{E6} この点に関しては、石井『大東亜建設審議会と南方軍政下の教育』前掲、3-4に多大な示唆を受けた。

^{E7} 関『日本語教育史』前掲、55-56。他に森田芳夫『戦前朝鮮における日本語教育』木村編『講座・日本語と日本語教育第15巻日本語教育の歴史』明治書院、1990を参照。

^{E8} グアン式教授法とは、まず教師が学習言語で言いながら一連の行動をする。次に学習者がそれを反復や問答の形で練習するという直接法である。日本では、山口喜一郎がこの方法を取り入れ、実践した。

^{E9} 実際には「国語解者」とされた人々の日本語は短期の学習によるものが多く、発音や表現の誤謬を伴った台湾独特の日本語が流布した〔近藤、前掲、103〕。小沢も『昭和20年当時、台湾では30%、朝鮮では65%の住民が日本語を話せず書けずの状態にふみとどまっていたし、日本語を修得した者も、おのれの母国語を知ったうえで、いわば二重言語の状況をもっていた。そうした意味では、「国語としての日本語」政策は、住民のすみずみまでいきわたり、その言語生活を内面からつきうごかしていたとはいえなかった』というように権力的に進められた言語政策が表層を覆うものにすぎなかったことを指摘している〔小沢、前掲、14〕。ShiGangもこの点について「統計数字からみた日本語の普及率と実際上の使用状況とはかけはなれていたこと」を指摘し、「国語」使用の徹底しない原因に論究している〔Shi Gang、前掲、46-47〕。

^{E10} 駒込は「直接法イデオロギー」について次のように説明している。「…『日本精神の理解は日本語によるべきだ』といった目的論との関係で直接法の有効性が強調される時直接法を支える理論はイデオロギーとしての機能を果たす。特に植民地では直接法による日本語教育（国語教育）が学校生活全体の日本語化を進める前提条件を形成し、同化主義的な政策を支えるイデオロギーとして破壊的な機能を果たした」〔駒込、前掲、128〕。

^{E11} 防衛庁防衛研究所戦史部『資料集 南方の軍政』朝雲新聞社、1985、18-22。なお、南方軍と、第七方面軍の組織と任務については太田弘毅の研究が詳しい。太田「南方軍軍政総監部の組織と任務－『執務規定』と『軍政令』を中心に－」京都大学東南アジア研究センター『東南アジア研究』16巻1号、1978、「南方軍政と第七方面軍軍政（総）監部－『昭南軍政監部執務規定』を中心に－」『政治経済史学』第204号、1983。

^{E12} 南方軍総司令部の基本方針

1. 占領地の文化、教育政策は八紘一宇の日本帝国精神を南方民族に示威し、各民族の文化を日本文化に合一するにあること。
2. 教育は専らその地域の産業を促進するため、日常生活に有用な産業、技術の修得に向けられるべきこと。
3. 日本語は共栄圏の共通の意志疎通を促進するため普及される要あること。
4. 労働の尊重と勤労精神は促進されるべきこと。

〔シンガポール市政会編『昭南特別市史』1986、195〕。

- 注13 政府の対南方教育政策の具体的理念として最初に確認できるものに「大東亜教育体制確立ニ関スル建議案」（1942年2月12日）、陸軍の方針としては「軍政部要員ニ対スル大臣懇談案」（同2月9日）に見られる内容が最初のものと思われる。
- 注14 閣議において政府の政策の基準となすことが決定されており、政府による占領地の教育政策の基本とみなすことができる〔石井、前掲、92〕。
- 注15 文部省編『学制八十年史』1954、471。1942年2月27日、比島軍司令官より比島行政府長官ヴァルガスにあてた教育に関する訓令に見られる。
- 注16 同上書、471。
- 注17 『資料集 南方の軍政』前掲、320。
- 注18 内容的には日本精神・日本文化と一体化した日本語普及が示唆されている〔石井、前掲、106〕。
- 注19 太田「軍政下フィリピンにおける教育政策」前掲、1。
- 注20 太田「フィリピンにおける日本軍政と日本語教育」前掲、35。
- 注21 軍政監部の初等学校再開の実施要領に「日本語の教育は直接法によるを原則とするも教師の能力により当分の間英語その他を説明の補助として使用するを得る」とある〔石井『大東亜建設審議会と南方軍政下の教育』前掲、202〕。
- 注22 太田、「軍政下フィリピンにおける教育政策」前掲、9。
- 注23 ジャワの言語政策については倉沢、前掲論文が詳しい。
- 注24 同上、202。
- 注25 石井、『大東亜建設審議会と南方軍政下の教育』前掲、180。
- 注26 同上書、184。佐藤はジャワと海軍地域とどちらが強力な「日本化」を押し進めていたかは相対的なものであり、直接の比較はできないとしている〔佐藤、前掲、264〕。
- 注27 佐藤、前掲、277、281。
- 注28 シャン州は住民の治安が悪く、軍政監部直轄による統治がなされていたため、教育も独自の政策が採られていた。一般民衆への日本語普及が特に促進された地方である〔同上書、229-230〕。
- 注29 木村宗男、前掲、154。
- 注30 軍政監部国語学校編『日本語会話（草稿）』編纂趣旨(1943.5)に見られる日本語教育の目的。
- 注31 釘本久春「南の土（三）」日本語教育振興会編『日本語』第4巻12号、1944、45。
- 注32 明石陽至「興亜訓練所と南方特別留学生－日本軍政下のマラヤにおける文化工作とその影響」早稲田大学社会科学研究所インドネシア研究部会編『インドネシア－その文化社会と日本』早稲田大学出版会、1979。筆者の現地インタビュー(1995.3と1996.7)でもその傾向は強かった。
- 注33 川村直岡（ペラ州長官）「馬來ニ於ケル軍政施行ニ関スル意見」ペラ州政府『ペラ州概況』1943。
- 注34 昭南で日本語を教えた柴沼ヒロノとの電話インタビュー、1996.4.17。