

日本の植民地教育における教師と子ども

磯田 一雄

はじめに——戦後教育改革と植民地教育

戦後の教育改革の意義を明らかにするためには、当然のことながら戦前・戦中の教育との関係が明らかにされなければならない。戦後の教育改革は戦前の教育の単純な否定ではありえないからである。筆者がかつて参加した『戦後日本の教育改革』シリーズで教育課程改革の過程の共同研究に取り組んだときもそれは意識されており、国民学校の教育課程を担当するメンバーが加えられたのだが、各自の分担の重みで結果的には戦前と戦後の連続・非連続の関係を十分に分析するには至らなかった。その後戦後教育改革の過程に関しては、占領軍側の資料が公開されたこともあって新しい研究の積み上げが既に相当量に達している。筆者はこの点について付け加えるべきものをほとんどもっていない。

しかし戦後教育改革が積み残したきわめて大きな課題がある。それは戦前・戦中の植民地・占領地の教育である。例えば「朝鮮」時代においては植民地で行われた教育は戦後どのように改革されるべきであったか、というような問題は、異民族で戦争参加を余儀なくされた人たちの戦後補償をどうするかという問題にも匹敵するであろうが、戦後の教育改革の研究ではそういう問題はほとんど取り上げられてこなかった。

植民地教育で重要なことは、それが単に日本の領土（ないし準領土）で行われたから日本近代教育史の一部だということだけではない。植民地教育は実は日本国内（内地）のために行われたのである。ここで詳細には論じられないが、例えばなぜ「朝鮮」で皇民化教育を行わなければならなかったか。駒込武に従

えば、そうしなければ日本の国内（内地）の屋台骨が危うくなるからであった。簡単にいえば同じ日本の（正確に言えば大日本帝国の）国民でありながら文化統制に違いを認めれば「内地がもたない」からであった¹⁾。日本は朝鮮で教育の普及など「よいこともした」とか、日本語の強制や創氏改名まで「善意」だったのだと主張する人もある。これに対しては「善意だと思ひこむとどんなひどいことでも平気できる。善意ほど恐ろしいものはない」という批判をすることもできるが、少なくとも政策レベルで見るとそれ以前の問題と言わざるを得ない。それはいかなる意味でも「善意」などではありえなかったのである。

植民地、特に「満洲・満洲国」教育史の研究における先駆者であった故・野村章は「いま、植民地支配にかかわる研究のなかで、とくに戦前・戦中体験のない若い研究者の一部に、支配・被支配関係のなかでの人間性の問題に注目する動きがある。侵略・植民地支配という政治的な力関係のもとにあっても、個別的にはさまざまな人間関係があったのであり、それを分析することは今後重要なことのように思う」と言っている²⁾。植民地教育は戦前の日本の教育の一環であり、それを含めてはじめて教育の全体像が領域的にのみならず質的にも明かとなるというのはこのような意味においてである。しかし戦後教育改革においては、戦前・戦中の教育を植民地教育（さらには占領地教育）をも含めて真剣に解明されねばならなかったにもかかわらず、かえってその事実が隠蔽され忘れられてしまったのである。現在筆者は近代日本の教育における教師と子どもとの関わり（以下「師弟関係」と略称）の系譜について若干の研究をすすめているところであるが、小論では以上のような反省をこめて植民地における師弟関係を取り上げることにしたい。

§1. 植民地教育における教育実践（師弟関係）研究の意義

植民地教育は制度的に見れば少数の支配民族（侵略者）が多数の異民族の統治を容易にするための手段であり、教育を受ければ受けるほど民族としての主体性を奪われる結果になった、というのがこれまでの定説である。教育制度としての植民地教育は中国では「奴化教育」と称しており、あらゆる意味において否定的に評価されている。そもそも非合法的に占拠した土地に学校を作り、現地住民（natives）を教えるという営みにどのような正当性があるか、とい

うことでもある。

しかし教育の制度と実態とを相対的に別けて捉えることが必要である。現に同じ教育制度のもとにおいて、180度正反対のような教育の実体が示されるようになることがある。これは教育が究極的には人間関係を中心とした営みだからである。逆に対照的な教育制度の下ではほとんど似たような実践が行われているということも稀ではない。一例を挙げるならば『村を育てる学力』（1957年）によって、戦後一躍有名になった東井義雄（1912～1991）の仕事は、戦後生活綴方の「最も高い成果」とまで評価されたが、戦時下に『学童の臣民感覚』（1944年）を発表して天皇制超国家主義教育の現場での旗頭となった前歴がある。これに対する反省は『村を育てる学力』の序文にあるが、その中に含まれる実践例には、戦時下の『学童の臣民感覚』に載せた事例をそのまま転載しているのである³⁾。そのことに対する説明が一切ないのは問題であるが、別の見方をすれば教育目的がどうであろうと、教育実践＝師弟関係というものは本質的には変わらないのだということのよい例であろう。

このことは植民地教育の場合においてもあてはまるのが、これまで行ってきた筆者たちの聞き取り調査の中でも少しずつ明らかにされてきている。さらにこのことは植民地教育を受けた側の研究者の一部からも、ある程度理論的に提起されている。1992年8月に東京で開催された、第2回日中「満洲国」教育研究フォーラム（中国名：国際学術討論会）に来日した滕健は、フォーラム後の座談会で次のように述べている⁴⁾。

「満洲国」教育を研究する観点には、制度とはべつに、なにかわたしたちがそこから見つけなければならぬ問題があるのではないかと思います。だから、政治的背景以外に教育はそれなりの独自の科学的な目的を持って、普遍的な価値があります。……先進的教育、近代的な教育内容を教えたりとか、近代的な教育方法とか手段とか、良い管理システムなど、どういう管理をするかはみんな人を培養するものでいいと思います。そういう面で一概に否定してはだめです。だから……植民地教育の研究は、教育行為面と教育の心理面においても研究しなければならないと思います。すべての植民地教育は否定的、全般的に否定的に捉えると事実と合わないし、本当の研究ができないと思います。そこになにかそれ以外に、人々の行為、

行動とか、心理的なものなどのことを考えなければならないと思います。それに(は)わたしたちが本当に歴史的な経験を真面目に探求することが必要だと思います。(中略)全部否定的に捉えるのではなく、その中に人間が現れた心理的な状態、行動において、具体的に人間的なものを探るとか、これはこれから本当に具体的にいろんな事実などを上げるにしても。東安市に日本人学校がありました。市で組織してわたしもそこへ見学に行っていたことがあります。その当時、設備とかいろんな教育手段、方法ですが、大変素晴らしいものがありまして、板書とか教具を重視しましたが、これらは当時「満洲国」の教師のなかでも提唱されていたのであります。これらは学生(子ども)に知識を与えるのに有益だと思えます。だから、具体的に分析しなければならないと思います。

ここには二つのことが含まれていると思われる。一つはいわば一般的・普遍的な価値のある文化交流の次元の問題で、日本人学校をも含めての「先進的」「近代的」な教育内容や方法・管理などを、日本側の実施した教育から取り入れるという側面である。これは時には自分の実力を養うためには「敵の武器」をも利用するという戦略でもありうる⁵⁾。

それに対して「人々の行為、行動とか、心理的なもの」というのは、それとは相対的に独立した、子どもひとりひとりにとっての発達上の価値である人間的接触という、より本質的な教育実践の側面を指しているものではなかろうか。この聞き取りの他の箇所では膝は、「制度的に反動的だといっても、個人個人にとっては、一人一人個人的には必ずしもみんな反動的ではないと思います。その政策とか、それを実行する過程において、そういう考えを持っている人たちをそれぞれ区別して見なければならないと思います」と言い、自分が師道学校で出会った、一人の「大変印象深い」日本人教師の思い出を述べている⁶⁾。

田崎とか何とかちょっと名前がはっきりしていないが、そういう先生がいます。40歳ぐらいの先生だったのですが、眼鏡をかけていて、授業とかいろんなことで大変熱心で、学生との仲もよかったのです。太平洋戦争のときに南洋へ軍人として戦争へ行っただけです。それで学生もみんな先生を送る会で、涙を流してお互いに惜しんでいて、その先生もそのときに、

「戦争がなければわたしたちは大変よくなるのに、戦争のために私たちも不幸だ」とか、そういう悲観的なことをお互いについていたということがありました。

この座談会に同席していた日本側研究者のひとりはこの話を聞いて、「もし特高（特別高等警察）に聞かれたら殺される。本当に。だから、よっぽど中国人たちと田崎先生とは仲がよかったのではないかと思う」と発言している⁷⁾。こうした教師と学生・子どもとの相互に共感的な深い人間関係こそ、藤のいう「行為、行動、心理的なもの」の本質ではなからうか。これは広い意味で教師の実践の一環に加えていいであろう。そのような教育実践というものは例えその基本的な場が「侵略」の一環であったとしても、それだけで否定されるべきではなく、その本質は政治的状況とは別個に探求される価値があるということであろう。その事実を以て日本が行った過去の植民地教育政策を是とすることはむろんできないにしても、それは一つの遺産として見なされることがありうるということなのである。こういう観点は日本人の側からは提起しにくいだけに、それが中国の教育研究者側から出されたという点に大きな意義があると言えよう。

これは必ずしもこの「田崎先生」のように、すぐれた教育者の場合にのみあてはまるのではない。教育とは通常「文化の伝承」だと言われている。学校教育における、「文化」の象徴は教科書であるが、学校教育における「文化」の伝承は、教師と子どもとの人間関係（師弟関係）を抜きにしては論じられない。教科書に何が書いてあったかよりは、それが子どもたちにどう受け止められたかのほうがはるかに重要である。これには師弟関係が密接に関係している。さらにいえば師弟関係自体がりっぱな一つの文化である。我々のこれまでの経験によれば、教科書というものはあまり記憶されているものではないが、師弟関係はこれにくらべてはるかに記憶されているのが普通である。筆者は共同研究においても植民地における教科書の調査・研究を重ねてきたが、資料調査と並んでは聞き取り調査が欠かせないのはそのためである。

もう一つ重要なことは、教科書に書いてあることは「タテマエ」を示しているにすぎないが、師弟関係はいわばその教育の「ホンネ」だということである。端的に言えば「体罰」を振うような教師であったかどうか、それを子どもがど

う受け止めたか、ということのほうが、教科書で何を習ったかと聞くよりは、はるかに教育の実態に迫れるのである。しかもこれは（その当時の）子どもたちに尋ねる以外にほとんど調べる方法がない。もちろん教師に尋ねる方法もあるが、教師はえてしてタテマエを語りがちである。それにいうまでもなく教育とは子どものために行われるものなのだから、子どもがどう受け止めたか、こそが第一義に問われなければならないのである。

ここで重要なことは、教師と子どもたちがどのようなホンネでつながっていたかが問題なのであって、そのあり方によって、教えれば教えるほど子どもの民族としての主体性を奪うという、植民地教育の制度的な矛盾が解消されるわけではないということである。日本の植民地時代の東北で、五族協和の理想に燃えて現地住民の学校の教師になった日本の女性がいた。彼女は子どもを心から可愛がり、熱心に日本語を教え、子どもに大変慕われていた。その女性が戦後中国を訪れてかつての「教え子」に会い、「あのときは間違っただけを教えてすみませんでした」と謝罪した。するとその中国人は「いいんです、先生。あれは政治だったんだから。でも（日本語の習得に懸命だったため）、中国語がうまくできないで、戦後中学校へも行けず、悲しかった」と語ったという⁸⁾。

「あれは政治だった」とは「あれは教育ではなかった」と言われたのも同じであり、教師としては絶句せざるを得ないであろう。しかしかつての師弟関係が完全に政治的な関係のみであったとしたら、「教師対子ども」という関係は全く成立しないことになる。事実はそうではなく、政治的な文脈で結果的には大変不幸なことになったにもかかわらず、教師と子どもとの共感的な人間関係というものはなお失われていないということである。教育価値とは人間の人間的な発達そのものを価値とするということであり、かつての教え子の人間的発達は、一生懸命に日本語を学ぶという行為と一体化したものであった。それをも完全に否定してしまうということは、現在の彼女を人間として全く認めないということになりかねない。その意味では子どもの人間的発達への助成とか、子どもの発達状況への洞察とかいうような意味での教育としての本質までが、「あれは政治だったんだから」の一句で全く否定し去られたのだと考えるのは誤りであろう。

このように本来否定されるべき忌むべき目的のために行われた教育関係においても、むしろ良好といってもいいような師弟関係が結ばれていたような例が

あるのは、長浜功がいうように、子どもたちが本来もっている優しさ、すべてを赦してくれる存在であることにのみ由来するものではない⁹⁾。確かにかつての「教え子」たちに赦してもらおう以外にどうしようもない場合は多々あろう。子どもに「体罰」という名の暴力を振ってしまったような場合がそれである。しかしより根本的な理由は、植民地教育は教育政策・制度の面でのみ捉えれば、基本的には全面的に否定されざるを得ないとしても、これを教育行為や教育心理の側面で捉えれば、つまり教師と子どもとのかかわり（人間関係）の側面で見れば、肯定的に評価されることもありうるのではなからうか。しかし繰り返しになるが、それによって植民地教育そのものを正当化してはならないことはいうまでもない。

教育とは政治に対しては本来無力で弱いものである。いつの時代にあっても現実の教育は、特定の政治勢力への従属を免れることはほとんど不可能である。教師が自覚的であれ無自覚的であれ、不当な政治的要求に屈して、結果的には誤りを子どもに伝えてしまうということは、植民地教育でなくてもありうることである。しかし教育はその弱さのゆえに、かえって政治を乗り越えることがある。その秘密は教師と子ども・学生相互間の共感的な人間理解である。教師は子ども・学生を不当な政治的支配から直接救ってやることはできないにしても、子どものおかれた状況を深い洞察力を持って共感的に理解することは可能であるし、いかなる政治的権力もそこまで干渉するだけの力はない。その共感的な理解だけが（たとえ相手が「敵」であったとしても）絶望的な状況のなかで辛うじて子どもを救うのである。それは子どもが無限の発達の可能性を秘めた主体であるからである。その可能性を信じていることができることが、植民地教育だけでなく、あらゆる教育研究の基本的条件ではなからうか。

§ 2. 植民地における否定的な師弟関係——棍棒教育——

とはいえ実際には否定的に見ざるをえないような教育の実態（師弟関係）が日本の植民地教育に広くあったことも事実である。筆者の所属する教科書研究会では、成城学園教育研究所の研究助成を受けて行った聞き取り調査の成果をこれまで二度報告しているので、それを中心に実例を見てみたい。最初は旧南洋（ミクロネシア）での例である¹⁰⁾。

例1：日本時代は日本語をしゃべらないと罰がある。罰はよくあったね。日本式で座る、手を頭にのせて。それから立たせる。掃除、ゲンコツ。(1923年生まれ、旧南洋群島サイパン公学校、女)

例2：私たちの頃はもう戦争間近だったので、先生がとてもきつかった。こわい先生ばかりで、みんなこわい目にあった。日本語使わないと、殴られた。家でも使わなければいけない。ある時、お母さん、学校に呼び出しがあって、どうして家で日本語使わないと言って、ビンタされた。

学校は楽しくなかった。ある時、私級長だった。学校は7時に始まるのに、少し遅れて行ったら、級長なのに怠けていると言って、外に出されて、手を頭の上にごうして上げて、日本の座り方で何時間も座らされた。少しでも手が下がると、先生は見ていて、来てビンタされた。その先生は、少しでも生徒が間違いをすると、すぐにビンタされた。2年生の時、女の子と男の子がノイローゼで病気になる、亡くなった。(同サイパン公学校、1929年生まれ、女)

例3：算術が苦手で、よくゲンコツで殴られたね。足し算、引き算、その程度、お使いに足りるくらいのことなんだけど、なかなか覚えられなくて。(中略) 罰はいろいろね。3年の時の先生はよく殴った。女も男も。1人の女生徒が殴られて、間もなくして、死んだこともあった。(先生は)確かシバヤマとかいう名前でしたがくびになりましたね。(同パラオ支庁ペリユー公学校、1929年生まれ、学校が近くになく10歳で入学、男)

例4：私の習った先生は優しくかった。でも学校には殴る先生もいた。ビンタ当番(罰当番?)があって、掃除をさせられた。悪いことをして罰になると、当番にさせられた。便所当番とかね。/日本時代の学校は、厳しかったけど、礼儀とかがあってよかった。(同パラオ支庁コロール公学校、1930年生まれ、女)

ここには体罰の典型例が登場する。立たせる・ビンタ・ゲンコツ・罰当番(特に便所掃除)などである。こうした事例は当時の日本内地で普通に行われていた体罰が導入されたものとみられるが、体罰を与える理由に現地語を使った(日本語を使わなかった)が加わるのが植民地の特徴である。これは南洋群島だけでなく他の植民地でも同様であるが、子どもだけではなく親まで殴ったという

例は我々の共同研究に関する限り他に例が見られない。それだけ他の植民地よりも現地住民に対する蔑視が強かった可能性がある。こうした体罰は他の植民地でも頻繁に行われていた。しかし旧南洋群島との違いの一つは、日本人教師ではなく朝鮮人・中国人など同じ民族出身の教師が（時には日本人教師よりも厳しい）体罰を子どもたちに加えたということであろう。

なかには、当時の教育は「きびしかったが、礼儀があつてよかった」とか、「厳しかったので、よく覚えた」とかいう意見もあった。もちろんこれによって体罰を正当化することはできないが、類似の意見は他の植民地での聞き取りにも出てくる。例えば次に示す台湾では、いわば条件付きの体罰の肯定のような意見があった。これは今だからこそ言えることかもしれないが、「厳しい先生」が必ずしも嫌われたわけではなかったということである¹¹⁾。

例5：普通に厳しいのは了解できます。無理に厳しいのは了解できないところがある。あの時戦争に行つて敗残兵になつて帰つた軍人が先生になつた。子どもを見たら殴る。まして台湾の子どもだからね、植民地の子どもだからね。本当に厳しい愛の心で殴つたのは誰でも歓迎します。悪いの傷夷軍人ね。先生が足らんでしょ。みんな兵隊になつて行つたから。あの時の体罰本当にひどいよ。ほつぺたでも足でも殴る。(台湾碧峰公学校・草屯国民学校高等科、1930年生まれ、男)

例6：屋良（朝苗）先生（後に戦後初代沖縄県知事）が台湾師範に行く前に台南二中におつた。怖い先生です。ところが、卒業生に一番人気がありますね。あの先生は台湾に来て決して台湾人、日本人という区別をしませんでした。全然民族的に《植民地》とかいう意識のない先生でしたね。本当に生徒を自分の子どもみたいに思つて教育した先生ですからね。その点神田という数学の先生は《貴様ら植民地の、貴様ら台湾人》と始めからこれですよ。そういうことをやられると、《一寸の虫にも五分の魂》で生徒はやっぱ反発するんですよ。屋良先生はもと沖縄だからね。そういうことが身にしみているからね。きつい先生だけどね。あだ名が《沖縄ハブ》。生徒が言うこと聞かんだら《道場来い》といつてぼんぼん投げられる。しかし、人気があるね。(台湾善化公学校・台南第二中学校、1927?年生まれ、男)

例7：植民地教育のポジティブな面は、結局日本人の教育は人と人とのふ

れあいね、小学校から中学校に至るまで本当に学生と先生の人格のふれあいの教育ね。それは言わば体罰という問題。私は中学校も教えた、専門学校も教鞭とったことがある。ところがね、中学校教えている時分ね、やっぱり日本精神がでてくるんだよね。とにかく授業中居眠りしたやつにピンタくわしたりけつとばしたりしてね。(中略)ところがね、今私こう年取ってくるとやっぱり考え直すね。あの時分やっぱり血気があまりに盛んだったね。それほど生徒を叩かなくてよかったんじゃないかと。(1922年生まれ、西螺公学校を経て台南師範学校での臨時教員養成を経て公学校教師。男)

このように例7はピンタを食わせる「日本精神」の教育を自分も受け継いでしまったことを反省しているが、実際に植民地の現地住民に体罰を与えたのは、日本人の教師だけではなく、現地住民出身の教師にも多数あったことが朝鮮や「満洲国」などでも報告されている。さらに例7はこういう教育が「奴隷根性」を養成して、結果的に解放後になっても国民党政治にも抵抗できないような台湾人にしてしまったのではないかと、とも論じている¹²⁾。

次に「満洲国」での例をみてみよう。ここでも「日本語を覚えれないので殴られた」という類いの体罰はごく普通であり、「ピンタをくれる」という日本語が「三賓的給」という形で中国語に導入されたという¹³⁾。

例8：(日本の植民地教育の)主な教育方法と手段ですが、棍棒教育すなわち、打つ、殴ることがいちばん特徴です。(中略)棍棒教育に関する資料は残っていませんでした。わたしのクラスは38人か40人近くいましたけれども、学生が本をちょっと間違っただけとか、勉強がよくできなかったりすると先生は竹でできた教鞭で学生の手を叩きました。当時学生は先生がいつも叩くからそれが恐くて、少しでも痛みを軽減するために、机を摩擦して手を痺れるようにして感覚がなくなるようにして、それから手を出すと少しは弱く感じられる(のでその)ようにやっていました。そのほかに体罰として、ひざまづいた姿勢でずっと座らせて、その上に煉瓦を重ねる。ある日、ひとりの学生の衛生状態が悪かったので、みんなの前で服を脱がされて侮辱されたことがありました。だから先生が一番恐かった。

(1936年生まれ、45年チチハル市寿亭国民学校入学、男)

例9：わたしの記憶では、すべての先生がそのように厳しく体罰をしたのではなくて、個別的にそういう体罰を行ったのだらうと思います。その当時、日本人の先生たちは学生に対して要求が厳しくても、もし、間違ったら訓斥（譴責？）をして、場合によっては顔を打ったりしていたのです。先生たちが全部体罰などを一般化したのではなく、わたしが知っているかぎりでは、軍人出身の先生とかがそういうことをやっていたのですが、教育者出身の先生は文明的でした。そういうことはやってはいけなかったのです。(1928年生まれ、1944年に東安師道学校卒業、国民優級学校の教師を半年勤める、男)

例10：学校の教育に対してみれば、日本人の教員は、ずっと文明的ですね。あまり叱らないです。道理を言うんです。私の印象に残っているのは、厳しいのはその中で、朝鮮人の教員は何人かあったんですよ。(中略)日本人の先生、レベルが高いですよ。(1925年生まれ、琿春国民高等学校(農科)卒業、男)

例11：国民高等学校の副校長は日本人で……厳しい先生だった。在郷軍人中尉で1945年に応召した。学校の前の神社に学生が敬礼しなかったりすると、それを副校長が見ていて殴られた。毎朝朝礼があって副校長が訓示をした。神社では毎月月旦祭（1日）と月例祭（15日）とがあって副校長が塩を撒いた。(1928年生まれ、1944年国民高等学校(農科)入学、男)

ここでいう「軍人出身の先生」は、先の台湾での「悪いのは傷夷軍人」に相当するように思われる。正規の配属将校ではなく、教師が不足しているので、前線では使い物にならない軍人・兵士を学校に当てた例が、台湾だけでなく「満洲国」にもあったということであろう。当然授業をするだけの知識も技術もないから、そういう「先生」が子どもに無茶苦茶に当たり散らしたであろうことは容易に想像される。それに対して、正規の日本人の教師は、相当の教養水準を保っており、一応合理的に子どもを納得させられるだけの力量をもっていた人がかなりいた。しかし戦況の進展とともに急激に教員不足を招き、軍人上がりや、臨時養成の教員が増え、体罰も増加したということではなかろうか。

§ 3. 植民地朝鮮における日本人教師との師弟関係

いうまでもなく植民地教育に対してもっともきびしい批判を受けているのが朝鮮におけるそれである。もちろん皇民化教育を頂点とする朝鮮での植民地教育政策に関する限り、これをどのように韓国・北朝鮮がわから批判されても、ほとんど弁解の余地はない。

ただ実際に聞き取りをしてみると(韓国での聞き取りは決して容易でないが)、その実態に関しては折々意外な感に打たれることがある。地域と時期による違いがかなり甚だしくうっかりいつでもどこでもそうだったというふうに受け取ると大きな間違いを犯すことがある。

例えばとりわけ悪名高い朝鮮語使用の禁止についてみると、これが正課から随意科目となったのが1938年で、朝鮮総督府編纂の最後の朝鮮語教科書が発行されたのは39年2月である。これは事実上の朝鮮語廃止であって、多くの証言は1939年度から普通学校で朝鮮語が教えられなくなったとしている。しかし教科書研究会における石純姫氏の報告によれば、いつ頃からようになったかは不明であるが光州ではすでに1927年頃段階で上学年での朝鮮語使用を禁止していたという証言があったという。あるいは光州だけの特例であったのかも知れないし、この段階では皇民化教育の推進というよりも、むしろ日本語教育の効果を高める方策であったのかもしれないが従来の常識を覆すものである。その外にも普通学校での朝鮮語使用禁止がワンテンポ早かったように思われる事例がある。また学校での朝鮮語使用を禁止するくらいだから、日本人は朝鮮語を話さなかったかと思うと、上とほぼ同時代なのに朝鮮語学習も普通にあったし、日本人の教師は朝鮮語の授業はしなかったものの、家庭訪問のときには生徒の母親と朝鮮語で話していたという事例もあったようである¹⁴⁾。いずれにせよさらに調査を進める必要があるであろう。

また筆者も日本人の子どもが朝鮮人の子どもと遊ぶときに、朝鮮語を使っていたという事例を聞いたことがある。地域の違いが大きいかもしれないが、朝鮮語は日本語とは外国語というよりむしろ方言ではないかと思われるほど構造がよく似ているし、また地方に移住した子どもは子ども仲間では遠からずその地方の方言でコミュニケーションするようになるのが普通であるから、これは

驚くほうがおかしく、むしろ自然な現象とみるべきなのであろう¹⁵⁾。

師弟関係については、「日本人教師はいい人そうでない人があったが、朝鮮人教師は日本人以上にわれわれをいじめた」という類いの証言を時々聞くことがある。これは教師が植民地の権力におもねって自己の出世をはかった、という見方も可能であろうが、一方では子育ての習俗まで含めて、民族的な文化や性格の違いに由来するものもあるのではなからうか。また現地住民出身の教師は教師としての資質に関する訓練を十分に受けていなかったために、体罰に走ることが多かったのではないとも考えられる。

いずれにせよ、植民地教育政策自体を評価することはなくても、その時の師弟関係は意外なことにむしろ良好だったと思わされるような事例が朝鮮でもよく出てくる。これを検討してみたい。

まず「公立の昭和国民学校」の例を見てみる（〔 〕内は引用者の注）。

例12：……校長は日本人で、先生の半数が日本人だった。

入学当時、私の名前はチョエチャンホア（原文＝ハングル）、崔昌華であった〔創氏改名だった、の意〕。

《オモニ ウリオモニ、アボジ ウリアボジ [原文＝ハングル]》（お母さん、わたしたちのお母さん、お父さん、わたしたちのお父さん）

このような簡単な朝鮮の文字を習ったことを覚えている。しかし、それは確か国民学校の三年生までのことだったように思われる。しかしその当時、一番むずかしい科目は朝鮮語であった。朝鮮語がなくなり幼な心に喜びすら感じた。三、四年の担任は《岡田》先生、北海道出身のようで、北海道の吹雪や熊の話などをよくしてくれた。正月など先生の家へあいさつに行くと角砂糖を出してくれて、とても嬉しかったことを思い出す。ミカンをもらって食べることも楽しかった。しかし、この先生がとても怒ることがあった。それは私たちが朝鮮語を使用したときである。三年頃から学校で朝鮮語はなくなり、朝鮮語で話すことを禁じられた。日本語だけを使わせ、上手に話せる子供達が先生にかわいがられた¹⁶⁾。（下点＝引用者）

教師の家に招かれることは、教師と子どもとの親密さ・隔たりのなさの象徴

であるが、こうした例は結構あったらしい。よくできる子どもが教師に可愛がられるのはどこでもあることだが、この場合には民族としての自発性を失うことの代償であった点に二重の差別性があると言えよう。単なる親近感を越えて、中には家庭教師的な面倒までみた教師もいたようである。元梨花女子大学教授康宇哲氏は次のようにいう¹⁷⁾。

例13：私は（中学校の入試に一度落ちたので）六年生をもう一回やって。その郡に日本人の先生（木下先生）が一人いたので、その先生のところに（親に）行かされて日本語を勉強した。六年生を二回やったのだからもう（教科の内容は）みんな暗記しているから。今度は金の要らない学校に行けと言うわけで、京城師範にどうにか合格したがこれはその（木下）先生のおかげ。日本人の先生にもとても韓国人を可愛がった人がいたが、木下先生もそうだった。上級学校へ行ける（ような家庭環境の）子どもを五、六人自分の家に連れてきて、金をもらわない塾をやる。その時初めてゼンザイというのを正月に（その先生の家で）食べたけれど、甘すぎてだれも食べられなかった。砂糖をものすごく入れるから苦いくらい甘くて。日本の風俗なんかほとんどわからなかった。（私たちの中に）勉強の下手な子がいて、国語の本を読むときに漢字で詰まった。その時偶然に先生が奥さんを《ヨシエ》と名前と呼んだら、（その子は）つられて《ヨシエが来ました》と読んで有名になった。（戦後）その先生が引き揚げるときは荷造りを手伝った。

康宇哲氏はこの先生を長い間捜していたのだが、この聞き取りの少しあとで中国地方に健在なことがわかり、喜んでこの「木下先生（現在は故人）」を韓国に招待されたのである。ソウルの一流ホテルを宿舎にするなど並々ならぬ気づかいをされたことを後にうかがった。

この師弟関係を形成した要素は教師の人徳以外の要素も多少あると思われる。それはなによりも子どもの同化性の高さである。また康氏のばあいは親が自分の嘗めたような苦勞を子どもにさせたくないと思って、観念して子どもを日本人の学校に入学させようとしていた、というような条件も働いた。いずれにしても当時中学校や師範学校に入れるということは、家庭が相当に恵まれていたのは間違いなく、どんな子どもでも同じような恩恵を受ける可能性があったわ

けではない。むろんこの「木下先生」の人徳が高かったのも事実であろう。それは康宇哲氏がこういうことも言っているからである。

ところがその学校の校長先生は日本人気質の先生で、いつも教育勸語を読むときには韓国のシャーマンのように（体が）震える。一番日本人日本人とばかり言っていた。だからあの先生は消息はちゃんとわかっているけれど、誰も招待しない。手紙もよく来るけれども誰も招待しない。一回韓国に来たという話もあるけれども。子どものほうはみんなよく（教師の人柄を）知っている。誰も（その人を）尊敬しない。校長が来ても校長とも言わない。

類似のことは次の証言にも見られる¹⁸⁾。

例14：（忠清南道のいなかの普通学校だったが）ニワトリもブタも学校で飼育していた。あるときニワトリが病気で死んじゃったのでそれを市場で売ってきたら、「お前は賢いぞ」と校長に褒められた。（中略）ウサギ狩りもした。それを売って寒いところで戦っている軍人に送るのに校長が先頭に立って……。ウサギも米も食べるものはみんな校長が処分した。（ウサギの）皮はどうなったかわからんけどね。（中略）日本人の校長の中には私を（伊勢神宮や靖国神社などの）「聖地参拝」のために（推薦して）送った人がいた。その人は個人的には（成績が優良なので）私によくしてくれたが、韓国人を特に軽蔑していた。（中略）

しかし（特に小学校の）先生の中には、個人的には今でも懐かしい人がいる。戦後中学校を出て（郷里に）帰ってくると、小学校は堀口校長に変わっていたが、優しい人だった。戦後父がニワトリを持って行ったりした。日本へ引き揚げるとき「勉強をよくして偉い人になれ」と言ってくれた。どこでもそうだったけれども、韓国人のほうがもっと悪いことをしたこともある。日本人よりも厳しかったという韓国人のことが記憶にある。そういう人が出ることも理解できる。どこでも誰でもあることだが、早く日本人の真似をして出世したいと（いう理由で）。

「労作教育」とか「勤労奉仕」とかの美名の元に職権を乱用して、平気で小学生からピンはねをする日本人校長の姿が目には浮かぶ。それと対照的な「優しい」校長も。それはまさに「どこでもそうだった」し、「そういう人ができることも理解できる」ことなのであろうか。これはかなり冷静に客観的に見ている。それはこの人が当時としては恵まれた両班（ヤンバン）階級の出身で、戦後はフランスの大学で学び、アメリカで大学教授を勤めるなどきわめて優秀な人であったこととも関係があろう。

次の例は戦前の間島省（現在の中国吉林省東部の「延辺朝鮮族自治州」）で、植民地教育を体験した朝鮮族の人の話であるが、これは一般化することは危険ではないかと思われるが、日本人の教師のほうが朝鮮人や中国人の教師よりも「文明的」だったという証言である¹⁹⁾。

例15：学校の教育に対して見れば、日本人の教員は（朝鮮人あるいは中国人の教員に比べて）ずっと文明的ですね。（中略）あまり叱らないです。道理を言うんです。私の印象に残っているのは、厳しいのはその中で、朝鮮人の教員は何人かあったんですよ。中国人の教員は、日本語ができないし、学生に対しては、あまりひどいことはやらない。（中略。以下括弧〔 〕内は中国語での話。）〔彼らは強制的にやらせるのですが、話して従わないと罵ったり、打ったりして、仕方なく従うようになります〕。解放後もこちら50年が過ぎたんです。歴史が証明している通り、脅迫的に、人に対して、脅威を与えます。説得しないでそんなにやってはそれはだめなんです。永遠にだめなんです。

中国朝鮮族は解放後も一時少数民族としての苦難を嘗めているようなので、最後の箇所は文革の時代のことなどを含めた戦後の「受難」を暗に指しているのかもしれない。この人は別の箇所で「どの国にしても、人民の悪い国はありません。それは歴史家の教えた真理なんです。人民はみないいんです」とも言っていることからして、植民地における教師と子どもとの関わりは、同じ民族であるかどうかということ以上に、教師が「人民」の側に立っていたか、権力の側に立っていたかによって、決定的に違ってくるということになるのであろう。しかしそれにしてもこの人もやはり国民高等学校で学べる（中等教育を受

けられる) という、当時としては恵まれた環境の人であったことに留意しながらこの証言を聞かなければならない。

しかしここでいう「文明的」な日本人教師は確かにいたのである。これは満洲ではなく朝鮮での例であるが、例えば次のような教師を言うのではなからうか²⁰⁾。

例16：始めて受け持つ子供は初恋と一緒にですからね。可愛くて可愛くて毎日子供のノートを見るのが本当に大きな楽しみでした。

私には今までに叩かれたという記憶がないんです。というのは私は母が違って、周囲の大人からほんとに悪い子供だといわれましたけれど、親も教師も私が接した人たちはいわゆる大正デモクラシーの息吹を浴びて成長した人ですから、子供を叩くということはしなかったんですよ。

私も叩くということはありませんでした。いろんな深い意味があっけなかったわけではなく、自分が叩かれたという記憶がなかったので叩かなかった。ところが朝鮮の子供の学校へ行ったら、鞭がありましてね、ビシビシ叩くんです。びっくり仰天して、これは真似できませんでした。(1923? 生まれ、1941年開城、42年京城で朝鮮人の国民学校教師、女)

しかしこの人は、艇身隊に子供を送ったのだから罪人だ、という自覚を持っている。そうした「犯罪性」は植民地教師である以上、免れることはきわめてむずかしいことであつたと思われるけれども。

以上は初等教育の例であるが、中等学校ともなると単なる愛情だけではなく、民族の心に対するなんらかの自覚的な配慮がなければ子どもの信頼を得ることはできなくなってくる。朝鮮において民族の心にどれほどか近づいた教師としては、その赴任していた期間は2年足らずと短かったが、赤羽王郎(本名=一雄、1886~1982)を例にあげることができよう。

赤羽王郎は1921年4月、柳宗悦の紹介で京城(現・ソウル)の中央高等普通学校に赴任した。三一独立運動の影響で、それまで4年制だった普通学校が原則として6年制となった結果、朝鮮人の高等普通学校も日本人の中学校に近いものとなった直後である。当時朝鮮で中等教育を受けられる者の数はきわめて少なく、生徒はやはり特権階級である両班(ヤンバン)の子弟が多かった。教

育は子どもとともに生活することであるという赤羽は、官舎を去って校門の脇のオンドル部屋に住み、パジ・チョゴリを着て、キセルを吸うなど、朝鮮の生活にはまりこんでいったという。

例17：王郎が生徒達の生活にとび込もうとしたのは、生徒と自分—日本人と朝鮮人の区別を撤廃することが、当面している教育の急務であると考えたからである。(中略)

王郎の心はうずいた。若い日に(長野県)更級郡中津小学校の被差別部落の児童に抱いたと同じ感情が彼の心をゆさぶり続けた。そして朝鮮人を理解するには、自分も朝鮮人になり切ることで、それを手っとり早く実行に移すには、北地区の住人になる事だと気づいた。日本人の姿を絶えて見掛ける事のないこの地区に、一人で住むことの危険を忠告する者もあったが、王郎はあえて実行した。(中略)

朝鮮の生活にはまりこんでくる王郎を見て、《総督府の回し者ではないか》とささやくむきもあったが、生徒達は日を経るにしたがって警戒心をゆるめた。《日本には先生のやうな日本人が、他にもゐるか》とたずねる生徒もいた。

いつか生徒達は《先生の先祖は朝鮮人》だと決め込むようになり、呼び名も朝鮮流に一字の“赤(チャク)先生”に決まった²¹⁾。

日本語の強制が民族の文化の収奪であることを、赤羽がどこまで自覚していたかについては何とも言えない。しかし赤羽が朝鮮民族に対する心からの「優しさ」をもっていたのは事実である。教師が子どもを教育する(指導する)ことが、本当にその指導が子どもの幸福や権利の擁護・増進につながるのだろうかという疑問は、石川啄木がいち早く指摘したように、自民族の教育においても決して稀なものではない。特に植民地の師弟関係は、生徒が異文化を学習したいという主体的な意志のないかぎり、結果的としては必然的に民族の言葉を奪い、民族文化を奪っていき、成功すればするほど悲惨な結果にならざるをえないような構造におかれている。つまり教えれば教えるほど子どもの民族的基本権を冒すという、はじめから矛盾した関係にある。そのぎりぎりのところで、教師がどこまで現地民族の立場に立てるか、そして彼らと生活を共にできるか

が、最終的にはものをいうのではなからうか。

§ 4. 植民地教師の条件——土着文化に分け入ることと子どもに共感 できること——

最後に当時の資料から、日本人教師の側の師弟関係における意識のうちで、もっとも良心的だったと思われる例をさぐってみよう。戦前日本人の子ども相手ではなく、現地民族の子どものを教えるために植民地に渡った教師は数多い。その動機はさまざまであるが、自己の仕事が結局植民地支配に協力するものであることに自覚的であった教師はまずいないという²²⁾。これは納得できることのように思われる。例えば赤羽王郎にしてもその自覚は多分なかったのではなからうか。もしその自覚があったら、自分の仕事の根底を覆されることであり、おそらく教師を続けることは不可能であったろう。また仮にそういう教師がいたとしても、それは例外中の例外であって、普遍性をもちえないと思われる。

しかしこれまで見たところでは、植民地における師弟関係は、そういう視点から捉える必要は必ずしもないように思われる。その「客観的役割」がいかなるものとして批判されようと、それとは相対化された視点から教師の位置ないし師弟関係の質は評価されているからである。それが教育の限界であると同時に強みでもあるのだといえるのではなからうか。

そういう限界の中で植民地の教師として評価されるのはどういう特質をもった教師であろうか。それには「土着性」——そこで現地住民の一人として生きることを決意し、土着文化を身に付けること。そしてそれと密接にかかわるが、子どもに共感できることであろう。その契機になるのは植民地の社会のもつ異質性であろう。

社会の変動は教師の子どもに対する関係を変える。これは戦前では特に昭和初期の不況期の農村における教師の場合に見られたことである。そこには最低限の生活さえ保障されない子どもの姿があった。教師たちはそういう子どもの生活基盤（北方教育運動の中では「生活台」と呼ばれた）にまで自ら降りて、子どもと向き合わなければならなかった。そのきっかけになったのは綴り方であった。それは上からの情報や思想の注入と違って、子どもをめぐるきれいな事

ではすまされない生活上の事実があるままに反映する可能性があった。子どもたちは表現を通してその事実を認識し、自己の生き方にかかわらせるのであり、その過程を指導する教師の仕事は、本質的にはカウンセリングやガイダンスに相当するものであった。それは実生活に直接切り結ぶものだけにときとして事態は深刻であった。しかしまたそれだけに、明治初期の村塾的な学校における師弟関係とは違った意味で、教師と子どもを結ぶ共通の基盤としての「生活」をもつことになったのである。そこには小学校卒業後の子どもの進路をめぐる親子の葛藤、はては親子関係を越えて夫婦関係にまで立ち入らざるを得ないような生活現実が控えていた。

このような新しい積極的な意味での教師の地着き教師であること、村人や子どもとの生活を通しての共通基盤の形成の努力は、植民地において一層切実に必要が感じられたと思われる。例えば秩父固太郎は1911（大正元）年満鉄経営の「瓦房店尋常高等小学校熊岳城分教場特別学級主任」となった。日本人の子どもが通う小学校の分教場に中国人を対象とする特別学級を付設し、その教師になったのである。当時この分教場は日本人の児童は尋常1年から高等2年まで計24人を一学級とする単級学校であり、これに対して中国人の児童は96人が二つの教室に入っていたというから、教育条件はきわめて悪い。彼は後にこのときの事情についてこう述べている²³⁾。

百人近くの支那人の子供と二十四人の日本人の子供とが一緒に勉強してゐたのですから取扱上非常に困る。(中略)殊に同じ学校に日支児童が共学といふのですから互ひに喧嘩する、怪我するといふやうな訳で、時には両者の間に立つて訓育上大いに困つたものでした。(中略)しかしだん／＼やつてゐる中に、父兄がやつて来たりして親密に成り興味も出て面白くなつて来ました。その中に家庭訪問をやることにしました。(中略)その時には、満人は非常に好意を持つて、家庭的に歓待してくれました。食事の時などは、生徒の姉や母親が給仕をしてくれるといつた風でした。此頃は婦女子が外人を非常に恐れてゐましたが、私共は却つて大いに歓待され本当に教育者としての幸福を感じつゝ泊まつたわけであります。

一番困つたことは、児童の保護者達が何かにつけて相談や依頼に来る、(中略)こんなのも其一例ですが、日本人が果樹園を開くため自分等の土

地を取られるからどうかしてくれないかなど、言つて来たりいたしました。それで何でも学校へ持つて来たのであります。しかし非常に学校といふものを喜んでゐたものであります。(中略) (この) 熊岳城の学校は僅か七箇月で去ることになりましたが、土地にも人にも名残惜しかつたのです。

土地の中国人が「非常に好意を持った」のは、その「教育」自体に価値を認めたというより、当時地元で近代的な学校がなかったためかもしれない。しかしそれだけではなく、教師に教育以上に彼らの生活上の諸問題を訴え、相談する窓口としての役割を期待されていたことが極めて大きいと思われる。日本人による土地の取り上げのような深刻な問題まで持ち込まれているのは、日本人の教師なら仲介の労をとってもらえるだろうという期待があったに相違ない。しかしこれは明らかに教師の権限を越えることであるから、教師としては「一番困ったこと」と当惑したであろうが、逆に言えばそういう社会での学校教師は、地域住民の生活と密着することなしにはよく成功しえないということの意味しているとも言える。しかし秩父は後に日本人に対する中国語教育で知られた人物であるから、何よりも言語的コミュニケーションが不自由なく可能であったことが同時に重要な意味を持っていると思われる。

実はそうした教師の土着性をもっとも切実に必要としていたのは、植民地の支配権力であった。朝鮮総督府は1934年9月、「簡易学校ノ教師ニ望ム」という次のような通牒を出している²⁴⁾。

簡易学校ノ教師タル人ヲ此处ニ「アナタ」ト呼ンテ簡易学校経営ノ要諦ヲ挙示シ其ノ信条ノ確立ニ資シタイ

□アナタハ簡易学校ノ目的ヲ知ラナケレハナラナイ

……簡易学校ノ児童ハアナタノ手ニヨツテ

- 一 一人前ノ日本国民トナル
- 二 国語ヲ読ミ書キ話ス事カ出来ル様ニナル
- 三 職業ニ対シ理解ト能力ヲ有スル人トナル

(中略)

□アナタハ簡易学校ノ目的ヲ知ラナケレハナラナイ

……簡易学校ノ児童ハアナタノ手ニヨツテ

- 一 一人前ノ日本国民トナル
- 二 国語ヲ讀ミ書キ話ス事カ出来ル様ニナル
- 三 職業ニ対シ理解ト能力ヲ有スル人トナル

(中略)

□アナタハ何ンテ覚悟テ任ニ当ラナケレハナラナイカ

第一 アナタハ環境上、家庭ノ都合上恵レテイナイ子弟ノ教師テアルハカリテナク父テアルトイフ覚悟ヲサヘ有タナケレハナラナイ (説明略)

第二 一校ノ一人ノ教師而モ部落ニ定住トイフ恵レタ条件ヲ遺憾ナク教育的ニ生カスコト

一校一人ノ教師部落定住トイフ定タハ味ハヘハ味フ程重要ナ意味ヲ持つテ来ルイハハアナタハ学校ナノテアル学校トアナタハ不可分ナ關係ニアアルノテアルアナタカ散歩ニ行クトスル学校カアナタニツイテ来ルノテアルアナタノ在ル所学校ノ在ル所ノテアルトヘタ建物ハアルニセヨ建物ソノモノニ教育カアルノテハナクアナタカ在ル所ニ簡易学校カ在ルノテアル (中略) 午前九時カラ午後四時迄ノ教師テアツテハナラナイノテアル

第三 (略)

第四 教育ノ技術ヲ警戒スル要カアル

……ソノ技術化ニ専念スル事ヨリモ常ニ教育愛ニツイテ反省スルコトカ肝要テアルト思フ植民地愛ハアラユル巧拙ノ問題ヲ蔽フテクレルアナタカ真ノ教育者ノ生活ヲ為ス時ニ児童ヤ部落ノ人々ハ真ニアナタヲ信頼シ敬慕スルテアラフ (以下略)

第五・第六 (略)

第七 全家ニヨル全家ノ指導ヲ覚悟スルコト

アナタノ家族ノ全部ハ延長サレタ「アナタ」ニナラナケレハナラナイ妻カアレハソノ妻ハ簡易学校ノ子供等ノ母トナリヤカテ部落ノ母トシテ慕ハレネハナラナイアナタニ子弟カアレハソノ子弟ハ部落ノ子供達ノヨイ伴侶トナリ兄弟トシテ親シマレナケレハナラナイ

カウシテアナタノ全家ヲアケテ簡易学校ノ児童ニ対スルソノ児童ヲ通シテ全部落民ニ対スル或ハモット進ンテ直接出向イテ全部落民ニハタラキカケテ之ヲ感化シ向上セシメタル意ノ旺盛サカ期待サレル (以下略)

植民地の権力がここまで「植民地愛」を語っているのは異常ともいえる。それはまさに江戸時代の寺子屋が「挙家経営」のものが多く、この第七に示されたものと一見似たような状況を呈していたことがよくあったのを連想させるほどである。こうした草の根のゲマインシャフトの人間関係としての師弟関係を、植民地支配に利用しようとしていたのである。

§5. 教師の「自己否定・自己犠牲」による同化

ひたむきなるよき皇国臣民への歩み。それはたゞ半島の子らのまさしく唯一の歩みであり在るべき美しき姿以外ではない。／かうした半島の子供たちの真実の姿をたゞ一人でもいゝ、私は内地の人に理解されて欲しかつたのである。……内鮮の一体的な結びつきが、ある意味において直ちに大東亜共栄圏完成への聖業に連なることを固く信じてゐる。

これは飯田彬の『半島の子ら』のあとがきである。著者飯田はすでに「十四歳の春から半島の子供たちに明け半島の子供たちに暮れ、私は二十年近い年月を送つてしまつた」という。彼は朝鮮半島の子どもたちを「かはいゝ——たまらなくかはいゝ」と言っており、暖かく子どもたちを見守っていた様子がうかがえる。彼が子どもと共感できる資質をもっていることは確かなのであろう。この中には上の朝鮮総督府の「簡易学校ノ教師ニ望ム」が引用されており、その第二部は「洞里の記録」という簡易学校教師の経験も語られている²⁵⁾。

ただしこの『半島の子ら』は飯田が「記録風の創作」と名づけているように、実践記録ではない。だから全く書かれた通りのことがあったとは言えないし、時には全く逆であったかもしれない。それにもかかわらずこういうことはありえない、といて否定することはできない。少なくともそこには作者の実地体験が色濃く反映しているに違いないし、当時の「熱心な」教師が、何をよしとし何を求めたのかだけははっきりしている。場面はたとえ架空であったにせよ、「もしこういう事態に出会ったらわたしならこうする（あるいはこうしたい）」ということが描かれている。実践記録といえども、常に単純化や典型化・補足などの創作的要素が入り込む。すぐれた実践記録は言わば「創作風の記録」であるとも言える。実践記録が実践の典型ならば、これは実践の理想型を示した