

想起される植民地経験：「島民」と「皇民」をめぐるパラオ人の語り

著者	三田 牧
雑誌名	国立民族学博物館研究報告
巻	33
号	1
ページ	81-133
発行年	2008-12-25
URL	http://doi.org/10.15021/00003942

想起される植民地経験

—「島民」と「皇民」をめぐるパラオ人の語り—

三 田 牧*

Remembering Colonial Experiences:
Palauan Elders' Stories of Being Educated as Imperial People, and Being
Discriminated Against as Islanders

Maki Mita

かつて日本の統治下におかれたパラオにおいて、人びとの植民地経験はいかに想起されるだろう。そして日本人の若者である調査者との対話の中で、どのような「歴史」が語られるだろう。日本統治時代を経験したパラオ人の対日感情は、他の日本の旧植民地にしばしば見られる「反日感情」と比べると、穏やかで親日的と感じられることすらある。このことを利用して日本による植民地支配を正当化しようとする者がある一方で、「なぜこのような感情を抱かれるのか」と腑に落ちない思いをする日本人は少なくない。パラオ人の植民地経験と日本への感情については、これまでも歴史学、社会学、政治学、教育学などの研究者がインタビューで得られた証言をもとに考察を試みてきた。しかしそれらの研究では、歴史語りの性質、すなわち語り手と聞き手の相互作用のうちに過去が想起され、ひとつの「歴史」が構築されることに十分目が配られてこなかった。そのためこれまでの研究においてインフォーマントの発言は、語りの文脈から切り離され、ひとつの事実を語る「証言」として固定される傾向にあった。しかし過去の経験は一つの事実であっても、それは様々な形で語られる可能性を持つ。「何が起こったか」ではなく、「それがいかに想起され、語られるか」に着目することで、語られた歴史の柔軟な性質を生かした分析ができるのではないか。

日本統治時代、パラオの子どもたちは「島民」として日本国民の枠外におかれ、法制度の面でも日常生活のうえでも差別されていた。しかし彼らは学校で徹底的に日本の言語や天皇制イデオロギーを含む日本の価値観を教化され、「皇

*国立民族学博物館機関研究員

Key Words : Remembering Colonial Experiences, Oral History, Palau under Japanese Control, Imperial People, Islanders, Education at School

キーワード : 植民地経験の想起, 歴史語り, 日本統治下パラオ, 皇民, 島民, 学校教育

民」として大日本帝国の外延に組み込まれた。この経験がパラオの老人たちにどのように想起され、どのように語られるだろうか。本研究では日本統治時代に公学校で教育を受けた8人のパラオ人高齢者の語りを分析し、植民地経験をめぐる彼らのメッセージを抽出するとともに、この調査において聞き手である筆者の存在がインフォーマントの語りにどのような影響を及ぼしているかを検討した。最後に、様々な歴史解釈を相対視することがはらむ問題と、「語られた歴史」を記述することの問題にいかに取り組みかを今後の課題として挙げた。

How do Palauan elders remember their experiences under the Japanese colonial regime, and how do they tell their stories to me, a young Japanese researcher?

The attitude of Paluans toward the Japanese seems benign compared to that found in other former Japanese colonies, and some exhibit a continued affinity with Japan. Some Japanese regard this as evidence that Paluans welcomed and even appreciated Japanese rule; yet others feel uncomfortable, wondering at the cause of such amity despite the Japanese colonial occupation.

Several historians, sociologists, political scientists and other scholars have attempted to explain pro-Japanese sentiment in Palau. However, their studies have often paid insufficient regard to the nature of oral histories, which reconstitute 'history' through the interaction between the history teller and the listener. In these studies, the informants' words are separated from the context and treated as a testimony which tells 'the facts', even though the experience of the past can be told as a variety of stories. Rather than treating narratives as a bare record of events, attention should be paid to what is remembered and how it is told, to permit the interpretation of oral histories without losing sight of their fluid character.

In the Japanese colonial period, Palauan children faced discrimination as 'islanders'; yet at the same time they were educated in the Japanese language and value system, and as 'imperial people' they were integrated into an extension of the empire. How do the Palauan elders remember these experiences, and how do they recount their histories to me?

In this study, I describe the episodes reported by eight Palauan elders, analyze them and extract their messages. Then I examine how the listener influences the story-telling of the informants. Finally, I identify two remaining problems: firstly, that of evaluating opposing historical viewpoints, against a relativist framework that treats variation as a valid result; secondly, that of transcribing oral accounts and fixing them as documents.

1 はじめに	2.3 教育の概要
1.1 問題の所在	3 植民地経験の語り
1.2 研究の背景	3.1 「島民」をめぐる語り
1.3 研究方法	3.2 「皇民」をめぐる語り
1.4 調査地とその歴史的背景	4 考察
2 学校教育の理念と内容	4.1 何が想起され、何が語られたか
2.1 「島民」へのまなざし	4.2 歴史の語りにおける聞き手の存在
2.2 教育方針の変遷	5 おわりに

1 はじめに

1.1 問題の所在

かつてミクロネシアの島々は南洋群島と呼ばれ、日本による植民地支配下にあった。その中でも南洋庁本庁があり多くの日本人が住んだパラオには、日本人の祖先をめぐる伝承がある。それは「日本人の祖先は実はパラオ人だった」、という話である。宮武正道著『南洋パラオ島の傳説と民謡』（1932）から引用しよう。

昔パラオのカスバン（Kasban）村の数人の男達が女お連れて、筏（竹舟）に乗って、サン（San）と言う貝お拾いに海の中に出掛けて行きました。途中まで来ると急に空が曇って来て雨が降り始め、西風が強く吹いて来て筏わ次第次第に流されて、遂にシアパン（Siapan）¹⁾の南端につきあたりました。そこで彼等わ其の筏お其處の山にひきあげました。その竹舟（筏）が山の中に入って、そこから竹がはえて其の山わ竹藪になりました。そして其のパラオ人達が其處に住む様になり、それが現在の日本人の祖先であります。彼等が海にサン貝お取りに行つて、漂流した為に、現在日本人わその事お記念する様に、日本人の名前の下にわ、宮武サン梶田サンと言う様にサンおつけるのであります（宮武 1932: 30-31）²⁾。

これはパラオから日本に留学していた青年エラケツ（Ngiraked）が、彼と仲よくなった日本人青年宮武に語つた話である。註には「此の話わ或る古老から聞いたものでエラケツ君の作り話でわない。」（宮武 1932: 31-32）と書いてあるから、日本統治時代のパラオで語られていた伝承ということになる。宮武は、「勿論此の話わあてにならぬが一寸面白い。」（宮武 1932: 31）と書いているが、あながち「あてにならない」とも言い切れないのではないかと筆者は思っている。

筆者も調査の中でこの話を聞いたことがある。話してくれたのはUMさんという女性（1931年生）で、この人はパラオの神々の中でも天の神、ウリヤンゲトを信仰しているのだが、その信仰について語った時、次のような話をしてくれたのだ。

「昔、日本の江戸の人がガスパンに住んでいて、ここの貝はおいしい。サンというの。だけど、パラオの人が意地悪をしたから、ウリヤンゲトが（日本人を）戻したの。だから、日本へ行っても思い出して、『～さん』、『～さん』、って（言うの）。³⁾」

「それは日本時代よりも昔のことね？」と筆者が聞くと、

「そう。日本の偉い人の家は石垣があるでしょ？あれはパラオのまね。ビスカン（鋳）で戦うから石垣高く。」と、UMさんは言った。

エラケツ氏が宮武氏に語った話と筆者がUMさんから聞いた話は少し異なっているが、もとは同じ話と考えられる。いわゆる史実とは異なるかもしれないが、このような伝承にはパラオの人たちにとっての何がしかの「まこと」が含まれているように思える。

実際のところ、この話の生まれたいきさつについて筆者は何も知らない。この話を「日本統治に対するパラオ人のインフォーマルな抵抗」（松田1997）と読むこともできるだろうし、反対に、「パラオの人たちはこんなに日本人に親近感を持っているのだ」と解釈することもできるだろう。しかし筆者がこの話から感じるのは、パラオ人の日本人へのまなざしの「つかみどころのなさ」である。

パラオは親日的といわれる。たしかに中国や韓国のようなあからさまな反日感情を目のあたりにすることはほとんどない。それどころか、高齢者は「古きよき日本時代」についてしばしば口にする。筆者が日本人であることから日本の悪口はあまり言わないであろうことを差し引いても、多くの老人が日本に対して親近感を感じているという印象を受ける。「日本時代はよかった」という高齢者の語りは、時として日本による植民地支配の正当化に利用される一方で、「なぜこんな感情を抱かれるのか」と腑に落ちない思いをする日本人も少なくない。

これまでもパラオの高齢者への聞きとりをもとに歴史学や社会学、政治学、教育学など様々な分野の研究者がパラオ人や旧南洋群島の人びとの親日感情の原因について考察してきた。しかしそれらの研究においては、インフォーマントの発言は語りの文脈から切り離され、一つの事実を語る「証言」として固定されてしまう傾向にあった。

人びとが過去について語る時、語られた事柄は過去そのものではなく、「想起された過去」である（野家2005）。また、語り手はいつも同じように過去の経験を語る

わけではない。聞き手の関心にひきよせ、そして今日あらためて振り返るからこそできる解釈を加えながら、彼らは過去を語る。語られるのは聞き手との相互作用のうちに構築された「歴史」である⁴⁾。「何が起こったか」ではなく、「それがいかに想起され、語られるか」に着目することで、語られた歴史の柔軟な性質を生かした分析ができるのではないか。

本研究では日本統治時代に公学校で教育を受けたパラオ人の植民地経験をとりあげる。筆者のインフォーマントの多くは1930年代後半から1940年代に日本による学校教育を受けている。それは日本が戦時体制に入り、教育においても「皇民化」の色合いを強めていく時期だった。この時期パラオ人は皇民化教育を受け、「立派な日本人になります」と毎朝唱えさせられていたものの、実生活においては「島民」として日本人から峻別され、差別されていた。「島民」と位置付けられ、「皇民」をめざして教育されることはどのような経験として想起され、語られるだろう。本研究ではとくに8人の高齢者の語りを分析の対象とし、彼らが筆者との対話の中でどのように植民地経験を想起し、どのように歴史を語ったかを問う。

1.2 研究の背景

歴史とは主観的なものだ。ある時期におこった諸々の出来事から歴史家はいくつかの出来事を選択し、それらに関連付け、解釈する。歴史の素材となる出来事は無数にあるのだから、それらの配列次第でいく通りもの歴史を書くことができる。古来、歴史書に書かれた歴史の多くは時の権力者たちが書かせた彼らの歴史である。それに対して多くの「名もなき民」の歴史は書かれることもなく忘却されていった。個人史とかライフヒストリーとか生活史とかいう形で権力の座のない人びとの歴史が注目されるようになってきたのは比較的近年のことである（e.g. ルイス 1969; 中野・桜井 1995; トンプソン 2002）。権力者の書く歴史が「上からの歴史」であるならば、彼らの歴史は「下からの歴史」を構成する。様々な立場にある人びとそれぞれの歴史をよせあつめていくと、ひとつの出来事を様々な角度から照射することができる。例えばスタッズ・ターケルは、太平洋戦争において多様な立場にあった130人をこえる人びとによる歴史語りからアメリカ人にとっての太平洋戦争像を多声的に描き出した（ターケル 1985）。

このような「上からの歴史（正史）」の背後にある無数の「人びとの歴史」は、歴史学のみならず、社会学や文化人類学においても重要な研究テーマである。例えば栗本英世と井野瀬久美恵編集の『植民地経験』（1999）では、植民地という出会いの場

における人びとの経験の具体的諸相の検討から植民地経験を描き出すことが試みられている。人類学者と歴史学者が参画したこの研究プロジェクトでは、「人類学は、これまで蓄積してきた「異文化」に対する知識を批判的に「歴史化」することによって、歴史学は、植民地史に関する一般的で総合的な知識を、個別の文脈に応じて「ローカル化」することによって、「歴史のなかの社会」と「社会のなかの歴史」の理解を深めることが可能であろう」（栗本・井野瀬 1999: 14-15）と述べられている。

かつて文化人類学においては民族誌に封じ込められた時間のなかで社会が静的に描かれる傾向にあった。しかし社会は歴史過程の産物であり、より大きな社会・文化システムと切り離された存在ではない（須藤・山下・吉岡 1988）。今日のパラオの人びとが日本人や日本という国家に対して示す「社会的身振り」は、植民地統治下に生きるという歴史的体験を通して培われたものである。「親日的」と解釈されがちなその身振りの根元には、当時のパラオ人約 6,000 人⁵⁾の植民地経験がある。

では日本統治下パラオにおけるパラオ人の植民地経験についてこれまでどのような研究がなされてきただろう。まず植民地支配への反応として、パラオ人の抵抗や適応を読みとる研究がある。安部剛は、日本語等の技術を身につけ日本人のために働くことで伝統的な社会ではなしえなかった自身の地位向上を図った人びとの存在を指摘し、植民状況への「適応」として肯定的に評価している（Abe 1985）。またアーサー・ヴィディッチは、植民地政府への「協力者」とともに「抵抗者」も存在したことを指摘し、パラオのモデクゲイという宗教活動を抵抗活動として解釈した（Vidich 1949）。しかしヴィディッチのモデクゲイの理解には難点が多く、モデクゲイについて詳しい調査を行った青柳真智子はその反日的性質を否定している（青柳 1985）。

パラオ人の植民地経験に関しては、個人史の聞きとりを調査方法とした研究も多くなされている。Micronesia Area Research Center が 1970 年代にパラオで実施したオーラル・ヒストリー研究プロジェクトの報告書には数々の個人史が採録されており、パラオ人の植民地経験の具体的な諸相が明らかにされている（Micronesia Area Research Center 1986）。なかでもパラオ人の戦争体験を分析した樋口和佳子は、パラオ人の日本への意識について興味深い指摘をしている。樋口は、第二次世界大戦の頃には学校教育によって皇民化され「祖国日本」という感覚をもったパラオ人が育っており、そのような人の中には戦時の労力不足を補うべく日本のために働かされることで、これまでの被差別意識の裏返しとして日本人との一体感を強めていった人があったと論じている。また日本統治時代のパラオの人びとのナショナルアイデンティティーについて検討した三田貴も、パラオ人が最初に「国家」の一員であることを認識したのは日

本統治時代であるという仮説を提起している (Mita 2002)。

しかし日本人との一体感をパラオ人が持っていたとしても、そこには歴然とした差別が存在した。このような社会状況におかれたパラオ人はどのような対日感情をもったのか。

この問題について荒井利子は、日本人の中でも日本語が不得意でしばしば差別された沖縄人の存在に着目し、パラオ人が沖縄人という見下す対象を有していたことが「支配者」日本人への敵対心を緩めたと考察している (荒井 2005)。このような考察については今後慎重に議論するべきだが、パラオの人たちが沖縄の人たちを「日本人」の中でも異色な存在と見なしていたことは否定できない。樋口和佳子は、教育によってミクロネシアの人びとの同化が進められた過程を明らかにするとともに、彼らの就学や就職の機会には制限が設けられていたことを指摘した。そして、「日本語の苦手な沖縄人や韓国人に対して認められている権利がより日本語のできる自分たちになぜ認められないのか」、といったフラストレーションが、一部のミクロネシア人が日本国籍を請願する動きにつながったと考察している (Higuchi 1993)。

戦後、日本統治時代を振り返るパラオやミクロネシアの老人たちは、日本統治時代について肯定的なコメントをすることが多い。樋口和佳子は、皇民化教育がエスカレートしていくなかで、戦争に積極参加するようなミクロネシア人も生まれていたが、彼らは戦後のアメリカ時代において英語が話せないなどの理由でその経験を十分に生かすことができず、そのことが彼らの日本への郷愁に寄与していると考察している (Higuchi 1993)。また今泉裕美子は日本の植民地政策を検討し、日本人がパラオ人の精神を日本化しながら「三等国民」として差別したことへの反動が彼らを皇民化へ駆り立てたと考察している (今泉 1992)。三田貴は、彼のインタビューに対するパラオ人の親日的コメントの背景として以下の点を挙げている。まず、彼らは若い時代に日本統治時代を経験しており、日本時代に価値観を構築したため日本への批判的まなざしが育ちにくかったこと。第二に日本統治時代は経済的にパラオが発展をとげており、「古きよき時代」と認識されていること。第三に調査者が日本人であるため日本人に対して否定的な意見は引き出しにくかったこと、である (Mita 2000)。

本研究のテーマである学校教育の経験をめぐっても旧南洋群島を対象としたいくつかの先行研究がある (森岡 2006; 福田 1994; 宮脇 1994)。いずれも南洋群島における植民地教育の実態を把握することを目的とし、貴重な証言を数多く含んでいるが、ここでも「親日」の理由が考察されている。パラオの植民地教育の実態調査をした森岡純子は、①パラオは日本時代にめざましい経済発展をとげたこと、②パラオ人と日本

人移民との間に日常的な交流があったこと、③多くのパラオ人は日本の軍事的・政治的意図を知らなかったこと、④日本時代にはパラオの文化や言語、習慣がある程度温存されたこと、⑤あまり強圧的な同化政策がとられなかったこと、の五つをパラオ人が示す「親日性」の原因としてあげている（森岡 2006）。またマジュロ、ポナベ、トラックにおける日本の皇民化教育に関して実態調査を行った宮脇弘幸は、①日本によって価値観を形成されたあとアメリカの価値観が入ってきたが、日本時代に教育を受けた人びとにはそのギャップが受け入れがたかったこと、②戦後、彼らは日本帝国主義・植民地政策の本質が何であったかを知ることも知らされることもなかったこと、の二点を彼らの親日感情の原因として考察している（宮脇 1994）。

このように南洋群島の人びとの「親日性」については様々な理由が考察されてきた。これらはおそらく南洋群島の人びとの対日感情の一部を言い当てているだろう。しかしこれらの研究では「語られた歴史」の性質が十分考慮されず、聞きとり調査から得られた語りがそのまま「証言」として分析の俎上にのせられ、事実を語るものとして固定的にとらえられている。本研究では聞き手と語り手の相互作用のうちどのような経験が想起され、どのような歴史が語られるかを分析の対象とし、「語られた歴史」の柔軟な性質を生かしつつパラオの人びとの植民地経験を理解することを目指す。

1.3 研究方法

本研究はパラオで 2005 年から 2007 年に行った聞きとり調査と文献調査をもとにしている。筆者は 2004 年 7 月から 2007 年 3 月にかけてパラオの国立博物館（Belau National Museum）で客員研究員として研究に従事していた。本調査をはじめたきっかけは 2005 年に設立 50 周年を迎えた当博物館の新しい展示 “*A Cherechar A Lokelii*（パラオの歩んできた年月）” において日本統治時代セクションの展示制作を任されたことにある。著者は日本統治時代に関する証言を集めるためにパラオの高齢者にインタビューをしてまわり、展示が完成した後も、日本統治時代をめぐる個人史の聞きとりを Belau National Museum の客員研究員という立場で実施した。筆者は 2007 年 3 月末に帰国したが、2007 年 6 月から 7 月にかけて再びパラオで調査を行うことができた。すなわち本研究のもとになる聞きとり調査は 2005 年 1 月から 2007 年 3 月、および 2007 年 6 月から 7 月に行われたものである。

インフォーマントは日本統治時代を経験したパラオの高齢者 57 人（女性 34 人男性 23 人）で、1915 年生まれから 1934 年生まれの人である。しかし本研究で中心的に扱

うのはそのなかの8人(男性3人女性5人)のインタビューの一部である。調査は多くの場合日本語で行ったが、英語で行ったことや、通訳をつけてパラオ語で行ったこともある。インタビュー内容はインフォーマントの許可を得て録音した。

調査は基本的に筆者がインフォーマントの家に赴くか、インフォーマントが博物館に訪ねてくれるかどちらかの形態で行われた。インフォーマントには筆者がBelau National Museumの研究員という立場から「パラオの歴史を記録に残すための調査」を行っていることをあらかじめ伝えた。

聞きとりは「子ども時代に親から学んだこと」「学校での経験」「卒業後、社会に出た時の経験」「戦争中の経験」について行い、調査者がある程度調査の方向性や質問を用意するものの、基本的には話者の記憶の展開するままに語ってもらい、その記憶についてより詳細に話してもらうための質問をする、という方針をとった。調査の時間は最短で約30分、多くの場合1時間から2時間で、大いに語ってくださる人には2-3時間に及ぶ聞きとりを数回にわたって行った。本来ならばインフォーマントの母語であるパラオ語で調査を行うのが望ましいことはいうまでもないが、筆者のパラオ語は初級レベルで、複雑な個人史を聞きとるに十分でなかった。また、日本統治時代を経験した人たちの日本語能力が総じて高く、特に3年間の義務教育の後でさらに2年間就学した人はかなりの日本語会話能力を有していた。また、日本語で語ってもらうことで、その日本語の使い方そのものから読みとれることもあった。例えばかなり日本語がうまい人になると「～はご存知かしら？」と上品な話法を身につけている人があるかと思えば、「～しちゃうのよ！」と快活に話す人もあったし、折り目正しく学校で習ったとおりに話す人もあった。このような話し方から彼/彼女の接した日本人社会の特徴を読みとることができる。また彼らの日本語の語りを録音した音声資料はそれ自体きわめて資料的価値が高いと考えられる。ただ、1年しか就学しなかったなどの理由で日本語が使いこなせない人や、耳が遠くて私の日本語をよく聞きとれない人の場合、英語で調査を行ったり、通訳をたのんでパラオ語と英語を使って調査を行ったこともある。本研究では日本語の上手な人をインフォーマントとして選ぶ意図はなかったが、特にサンプリングなどを行わず人づてにインフォーマントを探したため、日本語で語ることが苦にならない人が多く含まれていた。

この調査で得られた個人史は今後まとめてBelau National Museumに提出するが、本研究はその時のインタビューの一部をもとにしている。インフォーマントの名前の表記に関しては、この論文では話者の語りの一部しかとりあげないこともあり、話者の意図が正確に読者に伝わらない等の問題を回避するためイニシャルで表記する。

1.4 調査地とその歴史的背景

パラオはミクロネシアの西端、日本のほぼ真南に位置する。図1にパラオの地図を示す。地名は当時の日本語読みとパラオ語のアルファベット表記を併記する。本文中では日本語の地名を採用する⁶⁾。

パラオの人びとと植民地列強との本格的な出会いは1783年、イギリスの東インド会社の船アンテロープ号が、パラオ近海で座礁したことにはじまる。当時のパラオでは、東の村落連合の中心マルキョクと西の村落連合の中心コロールがその勢力を競い合っていた。アンテロープ号が座礁した時、船長ウィルソンを助けたのはコロールの

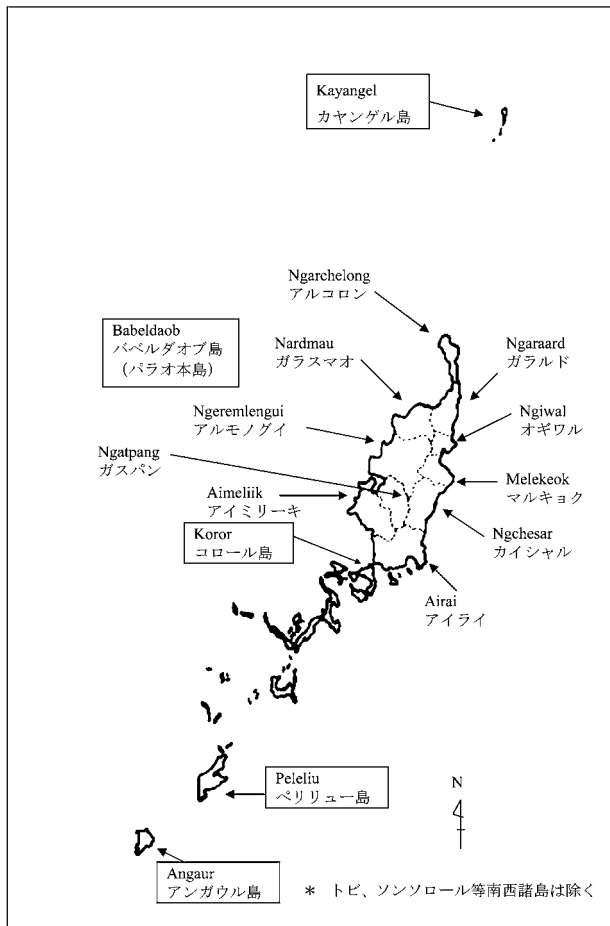


図1 パラオの地名

大首長、イブドゥール（*Ibudul*）であった。両者はマレー語の通訳を介して意思の疎通に成功した。アンテロープ号を助けた見返りにイブドゥールは、マルキョクとの戦争にウィルソンの協力を得た。イギリス人の放つマズケット銃はマルキョク軍を狼狽させ、コロールは簡単に戦争に勝利した。

このような西洋との出会いがきっかけとなり、パラオに西洋の船が到達した際には、彼らを助けることと引き換えに武器を入手することがパラオの各地でみられたようだ。現在もそのようにして入手された大砲がパラオの国立博物館に展示されている。

また、ウィルソンが帰る際、イブドゥールは息子リーブー（*Lee Boo*）を彼に託し、イギリスに遣る。リーブーはまもなく病に倒れ、イギリスで亡くなる。このことに責任を感じたウィルソンは再びイブドゥールを訪ねている。このようにパラオと西欧の出会いはいくまでも対等な立場ではじまったことは注目に値する。

このウィルソンの体験を記した本“*An Account of the Pelew Islands, Situated in the Western Part of the Pacific Ocean*”（Keate 1788）がイギリスで出版され、後にヨーロッパ各国の言語に翻訳された。このことをきっかけにパラオは一躍西洋社会に知られるようになった。

その後、貿易船や捕鯨船などを通し、パラオは西欧諸国と接触してゆく。そしてついに1885年、パラオはスペインの植民地となった。しかしスペインの影響はさほど強力なものではなかったと考えられる。スペインの主たる目的はキリスト教の布教にあり、キリスト教会を建設するとともに宣教師を派遣した。宣教師らは学校を建設した（南洋群島教育会1938）が、まもなくスペインは米西戦争でアメリカに敗れ、1899年にパラオを含むマイクロネシアの領土をドイツに売却する。

ドイツはマイクロネシアの資源開発に関心を持ち、パラオではココナツのプランテーション栽培や、リン鉱石の採掘を行った。ドイツ時代にもキリスト教の布教がなされ、宣教師が学校を開いた。当時の教室の写真にはドイツ語の書かれた黒板や世界地図が写っており、その教育内容を垣間見ることができる。

パラオが日本の統治下に入ったのは1914年、日英同盟を理由に第一次世界大戦に参戦した日本が、旧ドイツ領マイクロネシアを無血占領したのがきっかけである。はじめは軍政がしかれたが、1918年に民政へ移行する。さらに1919年には国際連盟の委任統治領として旧ドイツ領マイクロネシア（当時の日本での呼び名は南洋群島）を統治する権利を得、1922年に南洋庁本庁をパラオのコロール島に置いて委任統治を開始した。1935年に国際連盟を正式に脱退した後も日本は統治を継続し、この地を第二

次世界大戦に巻き込んだ。この1914年から、第二次世界大戦が終結し、名実ともに日本の統治が終了する1945年までが日本統治時代ということになる。その後、他のミクロネシアの島々と共にアメリカの国際連合信託統治領となったパラオは1981年に独自の憲法を定め、独自の政治主体を構築した(矢崎1999)。しかし信託統治を終え、国家として独立したのは1994年のことである。

日本統治時代には南洋群島の首都機能がパラオのコロール島におかれたため、コロールには多くの日本人が住み、インフラ整備が進められた。日本人の人口は1935年にはパラオ人口に並び(南洋庁1935)、1938年にはパラオ人口6,377人に対し、日本人人口は15,669人である(南洋庁1938)。日本人の中でも沖縄県出身者の人数はぬきんでて多く、約半数の7,511人が沖縄出身である(南洋庁1938)。当時著しい貧困に苦しんでいた沖縄からは、南洋群島にも多くの移民が送り出された。パラオに住んだ沖縄の人は農業、漁業、商業などに従事する人が多かったようだ。

コロールの目抜き通り「本通り」はマンゴーの並木が美しく、商店が軒を並べていた。町の中心部には海軍の無線電信塔がそびえ立ち、病院や郵便局、公園、百貨店もあった。小高い丘の上には南洋庁長官邸があり、こざい官舎群がそのまわりに建っていた。「本通り」に並行する「芸者通り」には食堂や遊郭が立ち並んだ。もう一本の並行する通り「本願寺通り」には沖縄出身者が多く住み、三線の音色が聞こえたものだという。この日本人のために作られたような「町」コロールにおいて、もともとの住民であり地主であるパラオ人たちは、日本人に埋もれるようにして暮らしていた。

さて、渡船が行き来するコロール波止場の近くに、パラオ人の子どもが通う学校、「公学校」があった。パラオ人のための学校はバベルダオブ島やペリリュウ島、アンガウル島にもあったが、それらの学校では「本科」と呼ばれる三年間の教育のみがなされ、本科卒業後に優秀な生徒が進学する「補習科」はコロールにしかなかった。コロール公学校には寄宿舎があり、バベルダオブ島やペリリュウ島、アンガウル島、カヤンゲル島、トビ島、ソンソロール島などから来た子どもたちが暮らしていた。本研究の主な舞台となるのは、このパラオの子どもたちのための学校である。

2 学校教育の理念と内容

2.1 「島民」へのまなざし

日本統治時代、パラオの人たちは一般的に「島民」と呼ばれていた。文字通り「島の人」という意味であるが、そこに「未開」という含意があったことはいうまでもない。例えば「南洋群島に於ける国語教育」という報告書の中で麻原三子雄は、「南洋群島に在つては、占領当初から、原住土著民を土人といはずに、島民といふことにして、公文書に於いても、一般社会に於ても、島民といつてゐるから、本稿に於ても土人と称すべき所をすべて島民なる語を以てすることにす。」と述べている（麻原 1942: 89）。公式には南洋群島の人びとの身分は以下のように規定されていた。「南洋群島の住民は、之を島民と称する。而して島民は日本帝国臣民とは其の身分を異にし、帰化、婚姻等其の本人の意思に依り、正規の手續を履まなければ、日本帝国臣民たる身分を取得することが許されない。」⁷⁾（南洋庁 1932: 11）。すなわち台湾や朝鮮の人びとがまがりなりにも「日本帝国臣民」とされたのに対し、南洋群島の人びとは「島民」とされ、日本人とは峻別された。その直接的な理由は、南洋群島が国際連盟の委任統治領であったことにあると考えられるが、南洋群島民を「之から人とならうとする未開無智の者」（南洋群島教育会 1938: 171）と見なしたことも無関係ではあるまい。

そもそも国際連盟の委任統治とは、「欧州戦乱の結果、従前支配した国の統治を離れた殖民地及領土にして、近代激甚なる生存競争の下に未だ自立し得ない人民の居住するものに対し、該人民の福祉及發達を図る主義の下に創設せられたる方式」（南洋庁 1932: 65）であり、資源、経験、地理的条件などから最も適していると思われる先進国がこの人民の後見にあたる、というものである。

『南洋庁施政十年史』には以下のような記述が見られる。「まづ群島内に於ける総人口の約七割を占める島民達は、カナカ族、チャモロ族⁸⁾ その他の、長き伝統と風習とを有する島民であつて、彼等の精神的、物質的の向上こそ、国際連盟がC式委任統治の名を以て帝国に委託した所の使命なのである。島民達は一般に天恵の資源に馴れ、衣食に勞さるゝ事薄い為に貯蓄心に乏しく、且つ勤勞の念に欠けて居る。之を適当に指導し、同化、向上させるには尚幾年かの将来を待たねばならないであらう。」（南洋庁 1932: 7）。このように「怠惰で未開な人びとを文明人である我々が後見し導

く」という発想がそもそも委任統治の理念であり、当時の施政者は程度の差はあれ、このような認識を共有していたと考えられる。この「文明の使命」の中核の一つが「島民教育」であった。

2.2 教育方針の変遷

日本の植民地教育において「同化」や「皇民化」は重要な概念であるが、その意味するところは必ずしも自明ではない。駒込武はこれまでの旧日本の植民地研究において「同化政策」あるいは「皇民化政策」という言葉が安易に使われることによって植民地支配の理念や実態が見えにくくなっていると指摘する（駒込 1996）。駒込によると、政策展開の時期による差異や植民地・占領地による状況の違いの等閑視、そして「同化」もしくは「皇民化」の内実に関する叙述の希薄さが、「日本による植民地支配とは同化政策（皇民化政策）であった」、という紋切り型の理解を生み、かえって植民地支配における「他者」の存在をとらえにくくしているという。

例えば磯田一雄は次のように述べている。「日本の植民地教育の展開過程は、その支配地域によって若干の差はあるものの、基本的には被支配民族を『日本帝国臣民』にするための同化教育だった点に特色があり、とりわけ日中戦争以後は、皇民化教育としての性格を濃厚にしていった。皇民化教育としての日本の植民地教育は、民族の独立と固有の歴史・言語・文化を奪い、天皇制のモラルを注入することによって、日本帝国主義の下に隷属を強いるものであった。」（磯田 1993: 113）しかしこの植民地教育の特色は南洋群島には必ずしも当てはまらない。国際連盟の委任統治という統治形態をとったパラオにおいて、日本がとった教育政策は朝鮮や台湾などと異なる。また、軍政（1914年～1919年）、民政（1919年～1922年）、南洋庁（1922年～1945年）という統治体制の変化によって教育方針は変化する。ここではパラオにおける教育方針の変遷の分析から、パラオにおける教育の特徴をおさえておく。

日本が南洋群島小学校規則を定め、コロールに学校を作ったのは軍政期の1915年12月である。この学校は修業年限が4年で、満8歳以上満12歳以下のパラオ人児童を対象とするものであった。翌1916年にはマルキョクにも学校を設立している。ちなみに移民によって増加した日本人児童のための学校がコロールにできたのは1919年であった。

パラオ人のための学校建設に際してはパラオの人びとから積極的な働きかけがあったらしい。『南洋群島教育史』には以下のような記述がみられる。「大正七年度に至り成績は益々揚り、島民児童が通学を楽しむばかりでなく、父兄も之を好む傾向を生じ

其の表徴が所々に見出される様になった。特にパラオ方面では、其の美風が最も顕著で、曩に彼等は児童教育の為に北部に、マルキョク小学校、次で南部のペリリュウ島でも校舎の寄附があり、今も亦最北部のガラルドに一校を建築して寄附することを出願すたので之を許可した。」(南洋群島教育会 1938: 166-167)。パラオでは伝統的に村々がその勢力を競い合ってきた。特に西の村落を統合するコロールと東の村落を統合するマルキョクの勢力争いは熾烈であった。この文章からは、まずコロールに学校ができたことに対抗してマルキョクに学校を作る働きかけがなされ、その後、他の村にもこの動きが広がったことが伺える。

民政期に入ると 1918 年 6 月に南洋群島島民学校規則が制定される。この時パラオ人のための学校は「小学校」から「島民学校」へと改められた。修業年限は 3 年とされたが、卒業後「補習科」において 2 年間学ぶことが可能になった。1918 年の時点では、コロールとマルキョクにある 2 校の「島民学校」に加え、ペリリュウ、アンガウル、ガラルドに分校が作られていた(南洋群島教育会 1938)。

1922 年、南洋庁がおかれ委任統治がはじまると、島民学校は公学校と改称され、「国語ヲ常用セザル児童ニ普通教育ヲ授クル所」(南洋群島教育会 1938: 197)と定められた⁹⁾。義務教育は「本科」における 3 年で、優秀な生徒はコロール公学校に設置された「補習科」でさらに 2 年就学できた。またこの時、入学年齢について「満 12 歳以下」という制限を廃し、「満 8 歳以上」とした。またコロールに木工徒弟養成所¹⁰⁾が設立され、補習科を終了した男子生徒のなかから特に優秀な者を選抜で入学させ、2 年間修業をさせた。またガラスマオにも公学校が新設された。

南洋庁は、学用品や被服、食料品の大部分を給付し、義務教育の浸透につとめた。事実、1935 年の時点におけるパラオの就学児童数は男児 410 人、女児 404 人で、就学率は 97.72 パーセントと、大変な高さである(南洋群島教育会 1938)。

教育の方針は、統治体制を反映して少しずつ変遷している。軍政期に出された『南洋群島小学校規則』(1915 年)総則第 1 条では、「小学校ハ本島民ノ児童ニ德育ヲ施シ国語ヲ教ヘ身体ノ發育ニ留意シテ生活ニ必須ナル普通ノ知識技能ヲ授ケ修身奉公ノ道ヲ教フルヲ以テ本旨トス」(南洋群島教育会 1938: 138)とある。同時期に出された『小学校教員心得ニ関スル訓示』(1916 年)には、「今や皇国統治ノ下ニ在ル南洋群島ノ島民ヲ教育シ、之ヲ同化スルハ洵ニ皇国ノ使命ナリ」(南洋群島教育会 1938: 153)と書かれており、この目標のため、「毎朝国旗掲揚式を行ひ、それによつて日本国民たる事を自覚せしめ、又毎朝北方、皇都の方を遥拝させて、聖恩の広大を説き、「君が代」を奉唱して、天壤無窮の国体を不知不識の中に感得せしめる事に努めた。」と

ある（南洋群島教育会 1938: 154）。すなわち軍政期において南洋群島民は「日本国民」として同化する対象であったことがわかる。

しかし民政期に入ると、先の『南洋群島小学校規則』は主に内地の小学校令に準じて編成されたもので、「島民児童の教育上不合理であり、其の習性・心理状況と懸隔が甚しく、実施にも困難な点が見出された」（南洋群島教育会 1938: 170）とされ、規則の改正がなされた。新しく制定された『南洋群島島民学校規則』（1918年）の総則第1條では、「島民学校ハ島民ノ児童ニ皇恩ヲ感受セシメ国語ヲ教ヘ徳育ヲ施シ生活ニ必須ナル普通ノ知識技能ヲ授クルヲ以テ本旨トス」（南洋群島教育会 1938: 173）と書かれており、前の総則にはなかった「皇恩ヲ感受セシメ」という一文が新たに加わっている。この改正に際しては次のような注意書きが添えられた。「之から人とならうとする未開無智の者を教化するのであつて、人として現存して居る者を更に人たるべく教育するの域に達して居る者でない事を忘れてはならない。」（南洋群島教育会 1938: 171）、「皇統連綿として、皇恩の廣大無辺であること、日本国の強勇は世界無比であること、皇国の伸展と皇国の使命、島民愛撫の大御心、島民の幸福、これ等を得させることが肝要である。」（南洋群島教育会 1938: 171）。

すなわち、軍政期においては南洋群島民を日本人と同化することがめざされたが、民政期においては、「島民」は「いまだ人間になっていない未開の者」なので教育にも手心を加えなければならないという認識に転じた。その一方で、皇民化には変わらず力が入られたようである。

1922年、南洋庁がおかれ委任統治領が開始されると、教育の面でも新しい規則が定められた。この『南洋庁公学校規則』（1922年）総則第1條には、「公学校ニ於テハ児童身体ノ發育ニ留意シテ徳育ヲ施シ生活ノ向上改善ニ必須ナル普通ノ知識技能ヲ授クルヲ以テ本旨トス」（南洋群島教育会 1938: 197-198）と記され、民政期に付け加えられた「皇恩ヲ感受セシメ」の一文が消える。これは南洋群島が委任統治領として国際連盟の監視下に置かれたことが影響していると考えられる。ただし『規則改正要旨』（1923年）には、そのような自明のことはいちいち規則に記さなくてもよいという認識が表明されている¹¹⁾。そして1937年に日中戦争が勃発すると、「国家精神総動員運動」が南洋群島でも実施され（矢崎 1999）、露骨な皇民化がすすめられるようになっていった。

今泉裕美子は、南洋群島における教育は、天皇制の浸透を図り、修身、国語と実用教育を重視することにおいて朝鮮や台湾の「同化教育」と同じであったが、以下の点で異なると指摘する。すなわち、南洋群島民は民族を形成していない人間以前のはる

か未開の段階にあるとされ、現地固有の歴史や文化が教育の障害となるとはみなされていなかったこと。また、南洋群島民は島民であって日本帝国臣民ではなかったため、教育方針に「国民教育」が掲げられなかったことである（今泉 1994）。南洋群島で実施された教育は、南洋群島の子どもたちに「国語」としての日本語や日本の価値観を教え、天皇制イデオロギーによって彼らを日本の外延に組み込んでゆきながらも、「未開無智」の「島民」として峻別し、日本帝国臣民の枠外におくものだった。では具体的にどのような教育がなされたのだろうか。

2.3 教育の概要

『南洋群島島民学校規則』（1918年）には、「島民学校ハ島民ノ児童ニ皇恩ヲ感受セシメ国語ヲ教ヘ徳育ヲ施シ生活ニ必須ナル普通ノ知識技能ヲ授クルヲ以テ本旨トス」（南洋群島教育会 1938: 173）とあるが、この規則にのっとってどのような教育がなされたのか。

表1は1928年の公学校のカリキュラムである。国語の時間数が多く、全体の約半分を占めている。また表2の小学校（日本人の子どものための学校）のカリキュラムと比較すると、小学校にはない「農業」「手工」の授業が公学校にはあることに気づく。これは実技教育重視の現れである。また、「皇恩を感受せしめる」ことと「徳育を施す」ことは修身や国語の授業の他に朝礼や日々の指導によっても実現が図られた。1940年にパラオに南洋神社が建立されると、学校教育の一環として神社参拝が

表1 公学校のカリキュラム表（1928年）

	本科1年	本科2年	本科3年	補習科1年	補習科2年
修身	1	1	1	1	1
国語	12	12	12	10	10
算術	5	5	5	4	4
地理				1	1
理科		1	2	2	2
図画	1	1	1	1	1
手工	1	1	1	2	2
唱歌		1	1	1	1
体操	3	2	2	2	2
農業		1	2	4	4
家事		女1	女2	女2	女2
計	23	男25女26	男27女29	男28女30	男28女30

* 数字は週ごとの授業時間数

* 南洋群島教育史（1938）より作成

表2 小学校のカリキュラム (1922年)

	1年	2年	3年	4年	5年	6年
修身	2	2	2	2	2	2
国語	13	13	12	11	9	9
算術	6	6	6	6	4	4
日本歴史					3	3
地理						
理科				1	2	2
図画			1	1	1	1
唱歌			1	1	1	1
体操	3	3	2	2	2	2
裁縫				女2	女2	女2
計	24	24	24	男24女26	男24女26	男24女26

* 数字は週ごとの授業時間数

* 南洋群島教育史(1938)より作成

なされるようになった。さらに、ある程度日本語ができるようになると、子どもたちは放課後に「練習生」として日本人の家庭に赴き、簡単な家事労働を習った。そうするなかで日本の習慣や言語の習得が図られたという。練習生では一日5銭の小遣いが得られ、子どもたちはその一部を貯金し、一部を自分たちの衣類や菓子を買うのにあてた。これは賃金労働や貯蓄、購買を通して市場経済に親しむ意味もあったと考えられる。

ここでは本研究のインフォーマントが受けた教育のなかでも特に朝礼と国語教育についてその概要を述べる。

〈朝礼〉

軍政時代に出された『小学校教員心得に関する訓示』(1916年)には、「毎朝国旗掲揚式を行ひ、それによつて日本国民たる事を自覚せしめ、又毎朝北方、皇都の方を遥拝させて、聖恩の廣大を説き、「君が代」を奉唱して、天壤無窮の国体を不知不識の中に感得せしめる事に努めた。」とある(南洋群島教育会1938:154)。この国旗掲揚と国家斉唱、宮城遥拝は、委任統治時代にいったん廃止された(今泉1994)が、戦時色が強くなるにつれて復活したようだ。筆者のインフォーマントも、1920年生まれの人には朝礼で誓詞を唱えなかったと言うが、1923年生まれの人には補修科に入ってから誓詞を唱えるようになったと言っている。つまり1934年頃に再開されたと考えられる。

インフォーマントらによると、公学校では毎朝朝礼があり、「君が代」を歌いながら日の丸を掲揚し、北東に向かって宮城遥拝をし、「一つ、私どもは天皇陛下の赤子であります」「一つ、私どもは忠義を尽くします」「一つ、私どもは立派な日本人になります」と誓詞を唱えた。それから校長先生の訓話を聞き、ラジオ体操をしたという。

誓詞の意味は、「よくわからなかった」という人が少なからずある一方で、「先生が教えてくれたからわかりました」という人もあった。しかし言葉の意味を理解しているか否かにかかわらず、筆者が話を聞いた人の多くが調査時点においても誓詞を暗誦できた。呪文のように繰り返し唱えたこの言葉は「日本」や「天皇」という権力の存在を無意識のうちに植え付けていったことだろう。朝礼は子どもたちに「日本」を得させる儀式に他ならなかった。

〈国語（日本語）教育〉

日本は南洋群島において国語（日本語）の教育に力を注いだ。その理由について第2次編纂国語読本（1925年刊行）の『南洋群島国語読本編纂趣意書』に芦田恵之助は次のように書いている。芦田はかつて朝鮮総督府において国語読本を編纂した経験について述べ、「朝鮮はかつて我が先進国であり、歴史を有する独立国であり、千七百万といふ大集団の民族である等々の事情から、材料の選択について苦心する所が多かったのですが、南洋群島の国語読本は、此の点に於て甚だ心安さを感じました。勿論各群島幾多の酋長があり、それぞれ文化の萌芽を以て居ますが、朝鮮のやうに、一独立国としての自覚はありません。ことに近年群島間の交通が進歩するにつれて、ここに共通語を必要とする事情を生じ、さしづめ国語を以つて之にあてるのが最便至利のことと考へて来たやうです。編者は南洋の島民に歓迎せらるる感じで、読本の編輯に従事しました。」（南洋群島教育会 1938: 255）ここでは日本語の「南洋群島の共通語」としての有益性が述べられている。

また芦田は、マリアナ群島を「富士火山脈の延長」のように感じ、また西カロリン、東カロリン、マーシャル群島も「わが南方の外廓」であるように感じたと述べ、「日本民族が南方発展の足溜の地として、実に大切な所です。その島民が国語を解し、日本民族を正しく理解することは、国策として重要なことです。」（南洋群島教育会 1938: 255-256）と述べている。ここでは日本人の都合で日本語が教えられていることが率直に認められている。

南洋群島では統治開始直後には特に教科書などは用いられなかったようだが、1916

表3 第4次公学校補習科国語読本（巻1）の内容

教材名	教材の種類	教材名	教材の種類
1 国旗	道徳教材	16 ネズミ	理科教材
2 小犬	文学教材	17 木の高さ	生活教材
3 お釈迦様	文学教材	18 乃木大将	道徳教材
4 よく学びよく遊べ	文学教材	19 私タチノ文庫	生活教材
5 南洋群島	地理教材	20 神風	歴史教材
6 無線電信塔	理科教材	21 アンガウル島便り	地理教材
7 早起じいさん	道徳教材	22 土	文学教材
8 郵便貯金	公民教材	23 雪舟	文学教材
9 果物	理科教材	24 世界	地理教材
10 田道間守	歴史教材	25 航海の話	文学教材
11 砂浜	文学教材	26 磁石	生活教材
12 内地	地理教材	27 水ノ性質	理科教材
13 種痘	理科教材	28 品評会の話	公民教材
14 鰹釣	生活教材	29 海	地理教材
15 手紙	生活教材	30 水兵の母	文学教材

年に最初の国語読本の編纂が開始され、1919年に刊行された（南洋群島教育会1938）。臨時南洋群島防衛隊司令部による『南洋群島国語読本編纂趣意』によると、「地勢・人種・動植物・言語・文字・風俗・習慣・生活状況ヲ内地ト異ニセル本群島ニ於テ、此ノ島民児童ヲ教育シテ、之レヲ国民的ニ同化セントスルニハ、能ク本群島ニ適応セル、特殊ナル教科書ノ必要ナルコト言ヲ待タス、即チ茲ニ先ツ一学年用国語読本ヲ編纂スル所以ナリ」（南洋群島教育会1938:248）とある。南洋群島の事情は日本と大いに異なっているから、特別に現地の実情に適応した教科書をつくるべきだという考えのもと特別な教科書が編纂されたわけである。

筆者が聞きとり調査をした人たちの多くは第4次編纂国語読本（1937年刊行）を利用した。その補習科1年で用いられる国語読本（巻1）（南洋庁1937）の内容を表3にまとめた。南洋群島で編纂された教科書は国語読本のみで、他の教科に関しては主に内地小学校の教科書を参考として「適宜取捨按配して教授して居る」（南洋群島教育会1938:246）と書かれているが、表3に示したように国語読本の内容はそれ自体、道徳や歴史、地理、理科、文学、生活、公民など幅広い分野の教材を含んでいる。道徳教材のひとつである「国旗」を引用しよう。

「国旗」

今日は神武天皇祭です。太郎は朝早くおきて、うちの前に国旗を立てました。それから、おとうさんに国旗の話をおきました。

「おとうさん、日本の国旗が日の丸になっているのは、どうゆうわけでしょう。」

「日の丸は太陽をかたどったもので、国のいきおいをあらわしているのだ。」

「おとうさん、祝日や祭日には、なぜ国旗を立てるのでしょうか。」

「これは、国民が祝日にはおいわいの心をあらわし、祭日にはつゝしみの心をあらわすためだ。国旗は国のしるしだから、いつも大事にして、きまった旗日には、忘れないで立てなければならぬ。」

「外国にも国旗がありますか。」

「国旗は国のしるしだから、どこの国にもある。そうして、どの国の人も、自分の国の国旗を大切にすのだ。」

この話がすんでから、太郎が外へ出てみると、どの家にも、日の丸の旗が、いさましく風にひらめいていました。

(南洋庁 1937: 1-3)

このような日本国家にまつわる教材は、この教科書では他に「南洋群島」「田道間守」「内地」「乃木大将」「神風」「世界」「水兵の母」等がある。「南洋群島」「内地」「世界」は地理的な知識を扱ったものだが、「南洋群島ハ、日本ノ統治ニナツテカラ、人口ガダンダンフエテ、大ソウヒラケテ来マシタ。」(南洋庁 1937: 15) とか、「大日本帝国ト、イギリス・フランス・イタリヤ・オヨビアメリカ合衆国ヲ、世界の五大強国ト言イマス。」(南洋庁 1937: 98-99) などの記述が見られる。

また「水兵の母」のあらすじは以下のようなものである。明治 27、8 年の戦役の頃、軍艦高千穂の水兵が母から手紙を見て泣いていた。通りかかった大尉がこれを見て女々しいと思い、叱責する。すると水兵は、「私も日本男児ですから命は惜しくありません」と言い、母からの手紙を大尉に見せる。母の手紙には、「戦いに出たからには命をすてて、君の御恩にむくいよ」という内容のことが書かれている。大尉はそれを読み、たいそう感心し、「花々しい戦争の際には、おたがいめざましい働きをして高千穂艦の名をあげよう」と水兵を励ます。

筆者の調査でも「水兵の母」について言及した人が何人かあった。また、この第 4 次編纂国語読本では、「天の岩屋」(本科巻 5) や「天孫」(本科巻 6)、「田道間守」(補習科巻 1) といった神話が歴史教材として教えられている。ちなみに「神風」も歴史教材である。

1928 年の公学校のカリキュラム(表 1) では、国語の授業が約半分を占めているのが目をひく。学校によっては本科 2 年生以上は校内でパラオ語の使用を一切禁じるなど徹底しており、子どもたちはさきわめて短期間で言葉を習得した。MA 氏(1928 年生。アンガウル出身。アンガウル公学校本科卒業)は、パラオ語が禁じられたことについて次のように語る。「2 年生になると鳥語しゃべると叱られる。鳥語しゃべると

他の奴が、『鳥語！鳥語しゃべったぞ！先生！！』って言うんだよ。そしたら先生が『こっち来い！』指を出して、つめの先を、ものさしで叩かれる。痛いんだよ、これは。』

地方の公学校で本科を出てコロールの補習科に進学した人たちによれば、地方の公学校よりもコロール公学校の方が日本語教育は徹底していた。そのため補習科に進学してはじめてコロールに来た子どもの中にはうまく日本語が話せず、かといってパラオ語を話すとは罰せられるので、ただ黙っていた生徒もいたという。

学校では当番の子どもが見張っていて、誰かがパラオ語を話すとはノートに書き留める。月末にそれを集計して、出身地ごとに競争をしたこともあるという。

このような厳しい言語教育については、その効率のよさを評価する声もある。NAさん（1930年生。マルキョク出身。マルキョク校学校本科、コロール公学校補習科卒業）は次のように言う。「先生は時々『今度家に帰ったら、ただ日本語だけを話さない』と言うのです。やっぱりそのおかげで私たちも早くわかりました。今はね、『日本人は厳しいことを言ったね』と言う。それは、そう。だけどもその厳しいことのおかげで早く何でもわかりました。』

パラオ人生徒には日本語を学ぶ実際の動機があった。当時コロールで暮らすには、バスに乗るにも病院に行くにも店で買い物をするにも日本語が必要だった。また日本語がよく話せればよりよい仕事に就くこともできたし、本や雑誌を自分で読むことができればより多くの情報を入手することができた。つまり日本化された当時のパラオでよりよく生きてゆくために、日本語が積極的に学ばれたと考えることができる。しかし、日本語を学校で学んだところで村の生活はパラオ語で営まれており、母語が抑圧されたのは基本的には学校という限られた空間だった。

また学校でパラオ語を「鳥語」として封じられたことを侮辱的なこととしてとらえる意見はほとんど聞かれなかったが、逆に与えられる教育に物足りなさを感じるという人があった。例えばBTさん（1927年生。コロール出身。コロール公学校本科、補習科卒業）は次のように話した。「私は5年で卒業でしょ？3年までは『本』とか読みやすい漢字（を習いました）。私たちよりずっと先に（学校に）入った人は学校で難しい漢字習っている。私たちの時代になって習う漢字は減った。聞くとね、お偉い方が『あんまりパラオ人に漢字教えたら悪くなるから』と言ったとか。そんなばかなことないよ。上の（パラオの）人が悪い暗号出したからこんなことになったんじゃないかとパラオの人たちは言っているけど。くやしいのは私たち。』¹²⁾ ここでいう「悪い暗号」が何を意味するのか不明であるが、パラオ人によるスパイ行為のようなもの

を日本人が警戒して難しい漢字を教えなくなったのだ、というようなことを意味しているようだ。

日本の教育目的はパラオ人エリートを育てることにはなかった。学校を卒業した彼らに与えられた職業は瑣末なもので、筆者のインフォーマントが経験した職業をならべてみても、家政婦、役所のお茶くみ、運転手、ウェイトレス、洋裁店の見習い、看護婦、パン屋の見習い、渡船の操縦士、大工、電話の交換手、島民生産組合の会計、新聞社の活字拾いなどである。パラオ人が就くことのできた仕事で最も地位の高いのは巡警¹³⁾と補助教員で、いずれの仕事も日本人の補佐だった。日本人はパラオ人の知的好奇心や社会的地位向上に役立てるために日本語教育をほどこしたわけではなかったのである。

3 植民地経験の語り

では日本による植民地支配の経験についてパラオの高齢者たちはどのようなことを想起し、語ったのか。ここでは8人のインフォーマントの語りから、とくに「島民」にまつわる語りと「皇民」にまつわる語りをいくつかとりあげる。以下に示す事例は録音した会話をできるだけ忠実に書き起こしたもので、いずれも長いインタビューの一部分である。

事例の中でしばしば日本人の通っていた学校のことが言及されるが、それは「小学校」あるいは「国民学校」と表現されている。それに対してパラオの子どもたちが通ったのは「公学校」である。公学校は8才から3年間が義務教育の「本科」、その後優秀であれば「補修科」に進学し、さらに2年学ぶことができた。

ここではインフォーマントの名前はイニシャルで表記し、男性の場合は「氏」女性の場合は「さん」と敬称をつける。語りは基本的に語られたままに書き起こしたが、()内に説明を加えた部分もある。また、わかりやすさ等を考慮し、最小限の編集を行った部分もある。

3.1 「島民」をめぐる語り

事例1

DRさん(1927年生。コロール出身。コロール公学校本科、補習科卒業)

- 「島民」と呼ばれることについて

筆者：「当時日本の人が使った言葉で『島民』という言い方があったでしょ？」

それは言われると気持ちの悪いものでしたか？」

DR さん：「はい。だけど正してみれば『島の人』だから島民といわれても悪くない。私もすでにわかっています。島民といわれても決して悪くはない。日本も島国ですね」

筆者：「はい」

DR さん：「日本からあちらこちらに…。だけど戦争までは『島民』といわれて怒る人もいました。『島民』『島民』…。私も大きい人（年配の人）に『これは悪いことではない。私たちは島の人だよ。だから島民と呼ばれる』（と言います）」

筆者：「言い方もありますね」

DR さん：「はい」

筆者：「言葉の意味は悪くなくても見下げられるように言われると…」

DR さん：「そういう風に思っていたの。当時の日本人もそういうことを使っていましたからね。『島民』『島民』と怒って言うからね。その当時のパラオの人あまりわけがわからないから怒って。巡査が夜、このコロールを廻ってね、おまわりさんが『島民が泥棒した』と。それは悪くない。日本国の人にも泥棒はいます。悪い人はいますよ。本当のことは、その『島民、島民』は、戦争前まではパラオの人は悪く解釈してね、怒るの。けんかするの。石を投げるの。今はもうそんな考え方は…」

筆者：「日本人もいろんな人がいますよ。まあよい人もいたでしょうが…」

DR さん：「そうです、今日の日でもフィリピン人は悪い悪い（といわれています）。フィリピン人は多いから悪い者も多い。パラオ人は少ない。パラオ人にも悪い人もいますし。そういう風に考えなきゃね」

筆者：「日本人も悪い人はたくさんいますからね」

DR さん：「はい」

〈分析〉

DR さんは「島民」と呼ばれることが気分を害することであったと率直に認めているが、「島民」とは「島の人」という意味で、字義どおりに解釈すれば決して悪い意味ではない、と述べる。このような「島民」の解釈はパラオではしばしば聞く。筆者が「言い方もありますね」と、字義だけの問題ではないことを指摘すると、「そういう風に思っていたの」と述べ、「島民」という言葉に結びついた

差別の記憶が想起される。ここで述べられているのは「島民＝泥棒」という当時の日本人に共有されていたと思われる見解である。

筆者が「日本人にもいろんな人がいますよ」と述べると、DRさんは今日パラオに出稼ぎに来ていてパラオ人から悪く言われているフィリピン人に思いを馳せる。ここでDRさんは、かつて日本人に差別され、現在はフィリピン人の出稼ぎ労働者たちを差別しているパラオ人を客観視しているのである。

この後DRさんとの会話において、もう一度差別の問題が出てくる。それは家屋の構造について筆者が質問をしている時のことだった。

•家屋のこと

筆者：「昔、ここにDRさんの住んでいた頃のお家は…」

DRさん：「木造。木で造った。昔はこの家の半分ぐらいだった。みんな木造で。向かいのお家もみんな木造でした」

筆者：「床は高かったですか？」

DRさん：「はい。高い」

筆者：「昔の家って、長くて、扉がいくつもあるでしょう？」

DRさん：「昔のお家は…そんなに…扉は…（聞きとり不可能）あんまり、こんなに下じゃなかった」

筆者：「それはパラオの昔のタイプの家かな？」

DRさん：「私が生まれた頃からもう床が入りましたよ。だからね日本人がこのパラオのこと『土人』『土人』と言うけどね、土人は土の上に座っていたわけでしょう？だから『土人』『土人』。私が生まれた頃はちゃんと床下があってねえ。窓も戸もあるの」

筆者：「なるほどね。床はバンブーですか？」

DRさん：「バンブーでした」

〈分析〉

この会話において筆者はパラオの昔の木造建築の構造について質問をしているのだが、DRさんは床のことを話しはじめ、土の上に座っていないからパラオ人は土人ではない、という見解を述べている。ここでもDRさんは「土人」を字義どおりに解釈し、自分が生まれた頃にはパラオの家には床があったから、「土人」ではないと述べた。家の構造の話から、「土人」と日本人に見なされていた記憶

が喚起されたのであろう。

事例2

SN氏（1923年生。マルキョク出身。マルキョク公学校本科，コロール公学校補修科卒業）

• 誓詞の言葉について

筆者：「(誓詞では『私たちは立派な日本人になります』と言いますが,)『私たちは立派な日本人になります』と言って、日本人だと思っていましたか?」

SN氏：「いや、やっぱりこう言っちゃちょっと悪いですがね、ちょっと差別がありました。だからどうしても国民学校というと日本人だけに与えられる教育でしたよ。公学校というと私たちパラオ島の人に与えられた学校ですよ。で、運動だとか、私たちは日本人の小学校の生徒に絶対負けない。それで、T先生だとかI校長先生だとか私たちの先生は、運動なら私たちを小学校の生徒と競技させるのが一番面白かったらしいですよ」

筆者：「先生たちはうれしかったんですね」

SN氏：「はい。いつでも勝つから。何にも負けなから。走りにも、何をするにも。相撲するにも負けなから。結局その場合ね、ちょっとこう言っちゃ耳に悪いと思うけど、その時は私たちは子どもの時から自由な労働で鍛えていますよ。日本人の方々はね、ここで公に仕事をして、家族がいる。その子どもはあまり仕事をしなからですよ。ちょっと体が弱かったのはそのせいかと思います。私たちは小さい時から学校の先生や親から鍛えられています」

筆者：「どんな仕事をしていたんですか?子どもは」

SN氏：「ああ～いろいろやっていましたよ。村の仕事にもお父さんやお母さんが連れて行くよ。『やりなさい』って」

筆者：「キンロウハウシ¹⁴⁾、子どももするんですか?」

SN氏：「はい、キンロウハウシ。もし家にすることがなければ仕事場に連れて行きますよ」

筆者：「お父さんだったら（漁をするから）海ですか?」

SN氏：「はい。あるいは村の道路だとか造るのも、アバイの屋根を…ヤシの葉を編んで作るでしょ?それもやらせてくれるし。もしできなければ『なにか運びなさい』、って。葉っぱだとかイモとか。何とかして仕事を与える訳ですよ。ただ行って遊ぶのではなく」

筆者：「なるほどね。親は仕事を与える。子どもは知らない間にそういうことをおぼえているし、体も強い」

SN氏：「はい、はい。体も強い。だから日本当時はね、一番力のあるのは私たち、パラオ。二番目は沖縄。三番目は純粹の日本人。みんなちょっといい家にいるし、暮らしもそうきつくないから、子どもまでもやっぱり苦労しないで食べたりしていたんですよ。沖縄の人たちは私たちのように仕事をしなければ…。私たちは島の人だけど、親から仕事を覚えるように…。だからどうしても…学校に入る前にだね、何かあれば親が連れて行くよ。で、行ってただ遊んでばかりいたら、『誰かの仕事しなさい』と。それをおぼえていたんですよ。で、（これが）くずれてきたのが今のアメリカになってからですよ」

〈分析〉

ここでの話題は朝礼である。「『私たちは立派な日本人になります』と述べて日本人とっていましたか？」という問いに対してSN氏は否定し、学校における差別について語る。このことをきっかけに運動会でパラオの子どもが日本人の子どもに絶対負けなかったことが想起され、パラオの子どもたちは労働をして体を鍛えていたが、日本の子どもたち、中でも「公の仕事をしている人の子ども」は楽な暮らしをして軟弱であったことが指摘される。

パラオの子どもはどんな仕事をしたのか問うと、当時子どもたちがどのように大人の仕事を手伝ったかが詳しく想起される。そして、力の強さやたくましさ、という点からみると、当時の社会的序列が完全に逆転し、一番強いのがパラオの子ども、次が貧しかった沖縄の子ども、最後が「純粹の日本人」であることが指摘される。

この話の中では人びとがいくつかにカテゴリー分けされている。まずパラオ人が日本人と分けられ、日本人が「沖縄人」と「純粹な日本人」に分けられる。さらに「純粹な日本人」には「公の仕事をする人」が含まれている。このような区分に基づく差別があった、という被害の語りは、いつの間にか「たくましさ、という点から見ればパラオ人は決して日本人などには負けなかったのだ」、という肯定的な語りに変化している。

事例3

YOさん（1926年生。アイミリーキ出身。コロール公学校本科，補習科卒業）

• ケンカとI校長の帰国

YOさん：「私が補習科になって、ある時ね、公学校と小学校とけんかがあった。私が補習科1年の時代。この人（姉）たちはもう卒業した。その時兄が私の一級上だった。それで、ある時に学校の生徒、ケンカした。国民学校の生徒がよく私たちに『島民のクロンボウ！』って言うから。そういう時に怒るから。『島民のクロンボウ！』『油くさーい！』って言われる。私たちは（日本語が）わかるでしょ？それで怒ってある時けんかがあった。小学校の子と公学校の子。その時はI校長先生とK先生がいた。それでI校長先生はよく私たちをかばっていたからね。私は今、今のところ、考えるとね、I校長が帰ったのはこのけんかのため」

筆者：「そのあと辞めたんですか？」

YOさん：「知らない。それは。辞めたか何で帰ったか知らないけど、このケンカのためでね、このI校長先生はよく私たちのことをかばっていたから、そのために帰ったと私は今考えています」

筆者：「日本にね？」

YOさん：「うん」

筆者：「そうですね…。これは大きなケンカだったんですか？」

YOさん：「大きなケンカだった。もう石投げしていたり」

筆者：「たくさん子どもが？」

YOさん：「はい。沖縄の子どもが多かった」

筆者：「沖縄の子は小学校でしょ？」

YOさん：「はい。みんな小学校だった」

〈分析〉

この話は日本人とパラオ人の子どもの交友関係を話題にしている時に、YOさんが語ったものだ。筆者は事実関係を確かめる以外の質問はここではしておらず、もっぱらYOさんの語るにまかせている。YOさんはまるで昨日のこのように生き生きとこの事件を語り、「島民のクロンボウ！」「油くさーい！」¹⁵⁾というところでは、当時の日本人の子どもの口まねをした。

このケンカは大人数を巻き込み、投石もなされた大きなケンカであった。しか

しYOさんの話の重心は、ケンカそのものよりもI校長先生の辞任にあるように読める。いつもパラオの子どもたちをかばっていたI先生が突然学校を辞めたのは、このケンカに関してパラオ人の子どもたちの肩をもったからではないか、そのように現在のYOさんは考えているという。この事件を何度も思い返しているうちに、子どもの時にはわからなかったI先生の辞任の理由がこのように推測されたということだろう。

事例4

KKさん（1924年生。アルモノグイ出身。コロール公学校本科，補習科卒業）

•I校長の辞任

KKさん：「(私が生徒だった頃，はじめは) I校長だったけど，かわってN校長先生。かわったのはね，I先生が私たちを日本の小学校¹⁶⁾に入れたかったんです」

筆者：「I先生がパラオの子どもたちを？」

KKさん：「日本の学校に。とにかく成績のいい子たちを日本の小学校に入れたかったんですよ。あの先生。それで役所の人にきらわれて…」

筆者：「へえ，学校に入れたかったんだ」

KKさん：「ええ。『もったいない』って言ってね」

筆者：「このI先生とN先生がかわった時，KKさんは学校にいたんですか？」

KKさん：「はい」

筆者：「他の人が言っていたんですが，ちょうどI先生が辞めた頃，公学校の子と小学校の子の間に大きなケンカがあったと聞きました」

KKさん：「小学校？」

筆者：「小学校の子と公学校の子でね，石を投げるぐらいのケンカがあったって」

KKさん：「そんなの見なかったです…。ただあの頃I先生辞めさせたのは，私たちを小学校に入れたがったから。でも『島民だから入れられない』って」

筆者：「役所がね…」

KKさん：「ええ…」

筆者：「先生たちはパラオの子どもたちを大事にしていたんですか？」

KKさん：「大事にしていました。『私たちは…日本人です』(笑)」

筆者：「ええ，『私たちは立派な日本人になります』ですね」

KK さん：「ええ…忘れちゃったけど」

筆者：「それは朝言ったんですか？」

KK さん：「ええそうです。誰かに聞いたんですか？」

筆者：「ええ聞いたことがあります。KK さんは1年生の時から言いましたか？」

KK さん：「いいえ。これは…何年生だったか忘れちゃった」

筆者：「途中からはじまった？戦争が近くなった時からあれは言うようになったみたいですね」

KK さん：「補修科になったらこれ、言えるけどね。恥ずかしいんですよ。私たちは島民なのに」

〈分析〉

事例3で言及されたI校長の突然の辞任がここでも語られている。KKさんがI校長のことを話し出したのは、学校の先生の思い出について、一人一人例にとって語っていた時のことだ。ここでは辞任の理由はI校長がパラオ人の優秀な生徒を日本人の通う小学校へ入れさせたいと考えており、そのことで役所（南洋庁）に嫌われたからだと推測されている。筆者はYOさんから聞いたけんかの話に言及したが、KKさんはその話は知らなかった。

この語りの中では「島民」の才能をみとめ、「もったいない」と言ったI校長と「島民だから（日本の学校に）入れられない」と拒絶した役所の振る舞いが対照的に位置付けられている。パラオの子どもたちに肩入れしていたI校長の辞任と帰国が、「ケンカの時にパラオ人の子どもをかばったから」とか「パラオ人の子どもを日本人の学校に入れたがっていたから」などと理由づけされていることは興味深い。パラオの子どもたちは、自分たちに味方をした人が南洋庁からうとまれることを敏感に察知していたのだろう。

さて、KKさんは、「先生たちはパラオの子どもたちを大事にしていたんですか？」という筆者の質問に対し、「大事にしていました。『私たちは日本人です』」と述べている。日本人として教育することがパラオの子どもを大事にするということと認識されているのだろうか。この「私たちは立派な日本人になります」という誓詞についてKKさんは、「恥ずかしいんですよ。私たちは島民なのに」と述べた。「島民」と位置付けられ差別されながら、「私たちは立派な日本人になります」と唱えることの矛盾が感知されていることがわかる。

事例 5

HK さん（1931 年生。カイシャル出身。父は日本人。コロール公学校本科卒業。日本人による開拓村清水村の国民学校 3 年に編入し、5 年の途中で戦争になる。）

• 国民学校での差別

HK さん：「私たちが卒業式でほうびをもらう時に、私が…ほら、日本人って、その頃は差別があったね。だから私がみんなより上のあれをもっている、どうしても島民だから、別に、前に出ることができないから、（日本人の）M さんといっしょに優等もらって、M さんが二人の代表でほうびもらって、そういうことだってあった」

筆者：「国民学校時代？」

HK さん：「国民学校時代」

筆者：「そんなのがあったんだ」

HK さん：「うん」

（略）

HK さん：「朝の朝礼でも、よくけんかしてましたよ。はじめて行った時は、『島民！』『島民！』って後ろから石を投げってくるの。男の子が、『島民！島民のクロンボウ！』って言ってるの。私はじっと見てね、そのやっている子供の顔を見て、学校の帰りにはよくいっしょに道を歩いて下の方に行っていたから、『おお、あんたがさっき石を投げたのか』と言って。タピオカの木を折って、あれ、痛いでしょ。ぶつぶつなっているから。あれで背中を叩いたら、わーんと泣いて…あははは。家に逃げたら、そうしたらあれのお母さんが鎌を持ってきて、『島民のバカヤロウ』って追いかけてきた。私は逃げて。二度としなかった、その子は。学校行ったら。どうしても差別があったからね」

〈分析〉

HK さんは父が沖縄出身者、母がパラオ人であったので、日本人の通う国民学校に入ることができた。しかしなぜかはじめの 3 年間は、父の考えで公学校に通ったらしい。ここで語られているのは国民学校に編入してからのことである。国民学校で優秀な成績をおさめても、彼女は皆の前で表彰されなかった。彼女と同じぐらいの成績をおさめた日本人の M さんが前へ出て、「代表して」表彰された。この話は、「同窓会に日本人の M さんも来ていた」という話をしている時

に、HKさんが突然語り出したものである。おそらくとても悔しかった思い出として、鮮烈に記憶に残っているのだろう。

しかしここで語られるのは悔しい思い出だけではない。自分をいじめた日本人の少年に反撃をして、相手をやりこめた記憶も笑いを交えて語られている。

植民地統治下の社会で構造化された差別が乗り越え難いものであったのに対し、個人レベルの差別には反撃の余地があった。HKさんの語りは、才能や努力を認めてもらえなかった悔しさと、他の子どものいじめを自力で封じた自負心の両方を含んでいるようである。

事例6

ST氏（1920年生。アイライ出身。父は日本人だがパラオ人である母方の祖父母に育てられた。コロール公学校本科，補習科卒業）

• パラオ人と日本人

筆者：「子どもの頃、日本人の友達はいましたか？」

ST氏：「あまりいない。できたらけんかになってしまう。というのは、あれだ。

日本人の子どもは『島民』『島民』と言うから。島民というのは、東京は東京都民というのですけど、私たちはここの島民だから島民でいいんですが。沖縄の人でも沖縄島民ですけど。ただ、そういう意味がわからないものだからけんかになります」

筆者：「わかります。(略) パラオの子どもたちのなかにおいて、STさんは、お父さんが日本人だから、ちょっと顔も違うでしょ？白いでしょ？それがもとでいじめられませんでしたか？」

ST氏：「あんまりないんです。パラオは母系社会ですから。もし母がパラオの人であればみんな同じということです。母系制。で、やっぱり言われるよ、たくさん。『おまえ、なんで色が白い？』とか『ばかやろう、お前パラオの人でないだろ。どこかへ帰れ』とか、言われることはあります」

筆者：「HKさんが、お父さんが沖縄の人で、小学校に通って、よい成績だったのに彼女は前に出て表彰されない。同じくらいの成績をとった日本人の子が代表して表彰されたことが今考えてもくやしいそうです」

ST氏：「世の中、そんなもんだ。とくにパラオってところはわからないんです、地図にしても。これは僕が日本人から聞いたことですが、『パラオには人食い人（種）が大勢いる』って。ところが（その人たちはパラオが）どこ

にあるかも知らないんだ。『パラオには人食い人種がたくさんいるよ。そんなおそろしいところに何しに行くんだ?』と言われた人もいるらしいですよ。で、来て（みれば）、人食い人（種）がいないということで、がっかりしている人もいますよ」

筆者：「がっかりしたんでしょうか」

ST氏：「あはは…」

筆者：「今もそうかも知れませんが、昔はもっとそういう目があったんでしょうね」

ST氏：「はい。とくに日本人は、少し頭が狭い。というのは日本は日本人だけしかいないから、そういうことなんでしょう。アメリカのよいところは合衆国ですから、あれこれ大勢の人がいるから。とにかく日本とフィリピンというところは、その島の人だけしか住んでいないから、あまり人との付き合いもあまり知らないのしょう。ところがフィリピンは440年前からスペイン領になったから、そういうことはもうないでしょうけど、日本は戦争前まではそんな風なことあったよ。わからないから」

筆者：「ほんと、日本の人は島だから、パラオも島だけどパラオは（島が）小さいから、時々外に出ないとやっていけない。日本は日本のなかで何とかなるから出ていかない、それで何も知らないんです」

ST氏：「でも交通はその当時は不便で、どこも出かけられないよ。こっちも。人との付き合いも全然ないんだよ」

筆者：「でもパラオにはスペイン人も来だし、ドイツ人も日本人も来だし、たいへんなことですよ」

ST氏：「200年前に、キャプテン・ウィルソンが来た時に、みな白い人はあまり見たことがなかったからびっくりしたと思うんですが、ところがその前にフィリピンから流れてきた人もいるらしい。（この人）が通訳をしたらしいんですけど。フィリピンはスペインが入ってからずっと英語を勉強したりして、それで世界中で一番多く旅に出て仕事をしたりしているのはフィリピンの人。というのは英語がわかるから。（略）」

〈分析〉

ST氏は父が日本人であるが、パラオ人である母方の祖父母に育てられたので公学校へ通った。子ども時代、日本人の友人があまりなかったのは、日本人はパ

ラオ人を『島民』と呼びけんかになるからだ、と述べている。ここで彼はDRさんのように『島民』という言葉の意味を字義どおりにとれば決して悪い意味はないと述べている。

筆者がST氏は日本人を父に持ち、見た目も日本人に近いことからパラオ社会でいじめられなかったか、と聞くと、「ここは母系制だから」母がパラオ人である限り大丈夫、という見解が述べられる。しかしやはり日常的に、ちょっとしたいじめはあると付け加える。

ここで筆者が、HKさんが学校で優秀な成績をおさめても表彰してもらえなかった体験について語る。するとST氏は、「世の中、そんなもんだ」と達観とも諦観ともとれる意見を述べる。そして「パラオには人食い人種がいる」と思っている日本人がいることについて語りはじめる。この語りにはパラオが小さくてあまり知られていないという自覚とともに、日本人の視野の狭さに対する皮肉が込められているようである。さらにST氏は日本人の「頭の狭さ」についてアメリカ人やフィリピン人と比較する形で話をすすめ、日本人は日本人しか知らないからそうなのだ、と分析する。

筆者が「パラオは島がとても小さいから外に出なければしょうがないところもあるけれど、日本は島の中で何とかなってしまうから外に出ず、その結果世間知らずなのだ」という考えを述べると、ST氏は、「パラオ人だってあまり外に出ない」と、意見を述べる。筆者がパラオ人は様々な国の植民地支配を受けてきたから他の人との交流があったではないかという意味のことを述べると、ST氏は18世紀のイギリス人とパラオ人の接触について語りはじめる。そしてその時通訳をしたのがフィリピンから流れてきた人なのだ、と語り、フィリピン人は現在も英語ができるから世界各地で出稼ぎをしている、と今日的状況について語る。

ST氏の語りは、歴史や現代の世界情勢をふまえた分析的なものである。彼の視野にあるのは日本統治時代の日本人だけではない。戦後における日本人との付き合いやニュース等で得られる情報をもとに、彼は「頭の狭い日本人」像を見出し、日本人によるパラオ人差別を客観視してみせる。「パラオには人食い人種がいると思ったのにいないんで、がっかりしたことでしょう」という冗談とも皮肉ともとれる発言は日本人のパラオ人像とその未熟さを的確についている。

3.2 「皇民」をめぐる語り

事例 1

SN 氏（1923 年生。マルキョク出身。マルキョク公学校本科，コロール公学校補修科卒業）

• 爆弾三勇士のこと

筆者：「学校では先生たちはどういうことを教えましたか？勉強という意味ではなくて、価値観，つまり『どうあるべきだ』と先生たちは教えましたか？」

SN 氏：「マルキョクにいた頃学校で教わったのは，日露戦争の爆弾三勇士というのがあったんですよ。私たち，村のため，国のために自分から我が身を捨てて…，それから村のために（我が身を）捨てていけばいちばんいいとっていましたよ。肉弾三勇士だったか爆弾三勇士だったか忘れたけど」

筆者：「爆弾三勇士です」

SN 氏：「爆弾三勇士。その人たち三人が爆弾…。みんなのために命を捨てて，みんなのために尽くそう。それも日本の先生から教わった」

筆者：「なるほど」

(略)

筆者：「さっきの爆弾三勇士の話なんですが，学校の先生は『日本のために』ということをつぶん言ったと思うんです。『お国のために』というときの『国』は日本でしょ？パラオの子どもにとって『日本のために尽くす』ということは何かちょっと変だと思わなかったですか？」

SN 氏：「いや，変とは思わなかった。結局いいことばかりを教えていた，というので。私たちがこれを学んで，自分の家だとか村にでも通用するように考えればいい」

筆者：「なるほど。では SN さんが爆弾を持って日本のために敵に突っ込まなきゃならないことだとは思わなかった？」

SN 氏：「思わなかった」

筆者：「パラオの村のために？」

SN 氏：「パラオの村の人のために」

筆者：「なるほど。ではマルキョクの人のためになら命を捨てて戦う，これはオーケー？」

SN氏：「はい」

筆者：「だけど例えば東京の人のためにそれをする必要はない？」

SN氏：「そういう風には言っていなかったね。でもゆくゆくは日本のために尽くすというように彼たち（先生たち）も教えてきたから」

筆者：「そうですね」

SN氏：「だからね、『私たちは立派な日本人になります』と教えてくれましたから。パラオではなく、『立派な日本人』とね（笑）」

筆者：「それはいつからですか？1年生の時からですか？」

SN氏：「いや、あれは5年？補習科になってから」

筆者：「毎朝言うんですか？」

SN氏：「毎朝。宮城に向かって礼拝」

〈分析〉

この会話ではSN氏が「爆弾三勇士」について学校で教わったことが話題になっている。SN氏は「村のため、国のために我が身を捨てていけば一番いいと言っていました」という意味のことを述べ、その後「『みんなのために命を捨てて、みんなのために尽くそう』と教わった」と言い換えている。筆者が「パラオの子どもにとって『日本のために尽くす』ことは何かちょっと変だと思わなかったですか？」と聞くと、SN氏は「自分の家や村にでも通用するように考えればいい」、つまり日本の教えをパラオの文脈に合うように解釈すればいいという見解を示す。しかし、例えば東京の人のために命を捨てて戦うわけではないのか？と問うと、「そういう風には言っていなかったね。でもゆくゆくは日本のために尽くすというように彼たち（先生たち）も教えてきたから」と、教員の意図に思いをめぐらせ、「私たちは立派な日本人になります」と唱えたことを想起する。すなわちこの段階でSN氏は、爆弾三勇士の精神をもってお国のために命を捨ててゆくよう教育されたことと、「立派な日本人」になるよう教育されたことを明確に結びつけているのである。

事例2

JI氏（1929年生。ガラルド出身。ガラルド公学校本科，コロール公学校補修科卒業。南洋拓殖島民農業訓練所在籍時に戦争になる。）

- Brain Wash について

JI氏：「停戦した時、私は14才。もう15才になるよ。筋肉がありました。農業ばっかりしていたから。開墾、それから収穫…。ああいう風な…一番体が発達…」

筆者：「体が強い時ですね」

JI氏：「強い」

筆者：「この農業訓練所では農業以外にも日本語とか算術とか、やったわけですか？」

JI氏：「そうです。それからあの…兵隊の練習ね。やったんですよ」

筆者：「兵隊の練習もあったんですか？」

JI氏：「そうです。だから、やはりよく考えると、やはりBrain Washね。『アメリカの人は悪い人で、お前が（アメリカ人を）一人、二人殺したら国のためになるから』、そういうような教えがあったんですよ」

筆者：「そうですか」

JI氏：「だから防空壕でも心に決めていた。もしアメリカが敵船上陸したら、私は一人か二人、やらなくちゃだめ」

筆者：「とっていましたか？」

JI氏：「私だけでなく、みんなそう思っていました。だから戦争が停戦した時、本当にみんな心から泣いていたんだ。みんな…（泣く）」

筆者：「戦争が終わった時は、とても悲しい…。なるほどね…」

（JI氏が泣いていたのでしばらく会話中断）

JI氏：「あれだけでなく。日本の人とみると、まるでお父さん。今度戦争に負けて、まるで父、母と別れるようで…つらかったんですよ（涙）」

筆者：「大丈夫ですか、…なるほどねえ…」

〈分析〉

この会話は、島民農業訓練所でどんなことを学んだのか、という話題からはじまっている。そこで「兵隊の練習」があったという話から、JI氏は「Brain Washがあったね」と想起をはじめ。ここでは「アメリカ人を一人、二人殺したら国のためになる」と教えられたことが洗脳の一つだったと述べ、当時、防空壕の中でもそう決心していたと述べる。

「Brain Wash だった」と客観的に分析をしながらも、停戦（パラオの高齢者は終戦を停戦と呼ぶ）と、その時の感情を想起したJI氏は泣きはじめた。そして、

日本人と離れることは父や母と離れるようにつらいことだったと語った。

戦後構築した客観的な観点があるにも関わらず、想起される「敗戦時の思い」は、JI氏を涙にくれさせ、会話を中断しなければならないほどに強力であった。JI氏が落ち着いた後、筆者は「大和魂」について質問をした。

• 大和魂について

筆者：「大和魂というのはどういうものだと考えていましたか？」

JI氏：「あの…決心。大和魂，活動なんか，Movieなんか観てね，侍なんか，片目に片腕，丹下左膳。そういう侍があった。それみんな覚えて，今度剣道やら柔術習って。で，この先生が，『おまえたちはもし心の中から男と思うあれがあったら，大和魂がなかったら，全然日本人になれない。』大和魂のある人は…（聞きとり不可能）。のんきな人は全然いない，日本に」

筆者：「大和魂というのは一つの決心であるわけですね」

JI氏：「そうです」

筆者：「決心はいろんな決心があると思うんですが，例えばどういうことですか？」

JI氏：「決心といったら，you have to put in mind，『男は男だ』。男の決心がなければどの決心も全然ない。何にもない」

筆者：「それは例えばひとつのことを決めたらちゃんと最後まで通す，とか，そういうことですか？」

JI氏：「そう。それが日本の教え。それが本当に危なかったんです。Brain Wash。あれがあったんだから」

筆者：「なるほどね」

JI氏：「『お前は日本人だから，日本人のやり方で』，『そのやり方はだめ』，『馬鹿』，『まずい』 そのようなことを毎日のように」

〈分析〉

「大和魂とはどんなものだと考えていましたか？」という筆者の問いに対し、JI氏は説明を試みる。映画で観たという丹下左膳や、剣道や柔術で学んだ男の自覚のようなもの、説明は簡単ではなかったが、「男は男だ」という決心」というところに落ち着く。「それは例えばひとつのことを決めたらちゃんと最後まで通す、

とか、そういうことですか？」と筆者が試しに聞いてみると、「そう。それが日本の教え。それが本当に危なかったんです。」と述べ、再び Brain Wash に言及した。

JI 氏は、子どもの頃に習った日本の価値観（「男は男だ」、といったようなこと）を熱をこめて語る。それはかつてそのような価値観を彼自身が受け入れ、あこがれてきたことを示唆する身振りである。過去のできごとを想起することで感情もまた想起される。時に熱っぽく、時に涙にくれながら JI 氏は過去を語る。しかし最後に彼は言う。「あれは Brain Wash。危なかったんです」と。彼にとってそれは植民地経験を過去に封じるための解釈なのだろう。

事例 3

OG さん（1928 年生。コロール出身。コロール公学校本科，補習科卒業）

• 疎開先での宮城遙拝

筆者：「公学校に行つて、朝、朝礼がありますでしょ？そこで宮城遙拝というのがあったと思うのですが」

OG さん：「そう、毎日」

筆者：「それは何年生の時にはじまりましたか？」

OG さん：「ずっと 1 年生から。みんな集まるでしょ？朝は。その時にやりました」

筆者：「ああ、そうですね。まず、旗を」

OG さん：「そうそう、あげて。それから宮城遙拝」

筆者：「宮城遙拝は要するに北を向いてお辞儀する」

OG さん：「そうそう。もちろんそれもほら、空襲時代もやっていました。森の中で。（疎開地の）第 2 コロールでは高いところにあがって宮城遙拝。もう習慣になっていましたから」

筆者：「ああ、そうですね。日本の人がいたんですか？」

OG さん：「いえ、島民どうしてやっていました。やっぱし第 2 コロールはずっと海で、山があったから日本人はいなかったわけ。もちろん。第 2 コロールはガスパンの高い山の海辺にありましたから、日本人はいなかった。それでもやっぱしコロール島民だけでなんといいですか、その係をやっていた人が決まって 6 時には上にあがって宮城遙拝をしては、ほれみんな、それぞれに」

筆者：「そうですか…」

OGさん：「あれでも畑をやっていたから」

筆者：「畑？」

OGさん：「飛行機を避けてね」

筆者：「ああ。あの、宮城遥拝というのはお辞儀することですよ」

OGさん：「ええ、お辞儀をするときは腰から…」

筆者：「で、『一つ、私どもは天皇陛下の…』」

OGさん：「『赤子であります。』それを言うの」

筆者：「それはやっぱり第2コロールでも言ったんですか」

OGさん：「そうです」

筆者：「学校だと大体3つまでですよ。天皇陛下の赤子でありますと、忠義を尽くしますと、立派な日本人になります」

OGさん：「そうそう」

筆者：「第2コロールでやったのもこの3つですか？」

OGさん：「同じことをやりました」

筆者：「公学校へ行った生徒たちは慣れていると思うんですが、お父さんやお母さんたちにとってはなじみのないことではないですか？」

OGさん：「いえ、もちろん、日本人がいた頃にうちの母なんか若かったでしょ？もちろんそれを信じてやっていたから、それをつないで（継続して）やっていました。子どもたちも森の中でやっていました」

筆者：「そうですか…。戦争の中で食べ物がなくて、前におっしゃったのはデングス¹⁷⁾を食べていた？そんなつらい生活の中で、これは日本とアメリカの戦いであって、本当を言ったらパラオの人は巻き込まただけで、本当は関係ないはずですよ？」

OGさん：「もちろん、それを知っていたかもしれないけど、やっぱり日本人、なんといいますか、influenced by Japanese. その気になっていたみたいです。だからもちろん、あの当時言われましたね。『日本の兵隊は若い娘を見つけたら脚をこう…』と、言われていました。あの頃は日本人は絶対勝つと信じていました。Our feeling was 日本人…。全然アメリカ人で見たことないし。だから全然、わからなかったの。子どもとして…」

筆者：「さっきおっしゃった、『若い女の子を見つけたら脚をひっぱって…』というのはアメリカ兵ですね？」

OGさん：「アメリカ兵がそうするってね、もちろん日本人に言われて、それを子どもだから信じるの。でもそれを信じなかったのが、うちの姉。うちの姉なんか、今さら言うと、あの当時から『絶対日本は負ける』って。そう友達と…。そんなの聞くけど、あの当時はあまり言えなかったことですね。実はSDA教会¹⁸⁾のメンバー…。憲兵隊ってありましたね？私なんか2、3回そこに連れて行かれたの。実は（SDA教会の日本人牧師の）Y先生とそれからもう一人…」

筆者：「（日本人牧師の）O先生？」

OGさん：「そうO先生、O先生の場合は日本の国旗を教会の前に飾るわけ。そして最初は宮城遥拝。それから後で神様の話。でもY先生の場合はそうじゃなかった。『実は天皇陛下もやっぱり人間で、神様がおつくりになった方』（と言っていた）、それがためにY先生は憲兵隊に連れて行かれて、牢屋に。私は子どもだったので、2回か3回そこに連れて行かれて、『お前たちは誰を信じているのか？』と聞かれた。もちろん私たちはお母さんたちに言われているから『天皇陛下』と言います。いやでも『天皇陛下』って言うでしょ？だからもちろん牢屋へは入れられなかった。Y先生の場合は絶対そうでないと言い張って、牢屋に入れられて、今度は…何と言いますか？日本語で罪人」

筆者：「囚人」

OGさん：「囚人としてアイミリーキに連れて行かれたわけ。そこで畑の仕事をしたり。もちろん兵隊と。私たちはやっぱり信じてはいなかったけど、やっぱり…」

筆者：「信じてはいなかったというのは、何を？」

OGさん：「天皇陛下は神様ではないということは、私も子どもながらに知っていました。でも口では言えないことだった。その当時は。でもうちの姉は『日本は絶対アメリカには勝てない』って。そして今おぼえているのは、姉がよくよく言うの。『アメリカはライオン。日本はネズミと同じ。こう、ライオンの脚をこう…。そしてライオンが暴れたらそれこそ全滅。』それをお友達に話しているのをちょっと聞いたの。心の中ではそれを信じていたけど、口では言えない。もちろん、姉もあまり人には言わないわけ」

〈分析〉

OGさんとのこの対話は、宮城遙拝の話からはじまる。彼女が「空襲時代もやっていた。森の中で」と述べたので、「日本人がいたのですか？」と筆者は聞いた。これは宮城遙拝が日本人に強要されたものであったかどうかを確認したかったためである。OGさんの答えは「島民どうしてやっていました」というものだった。「(公学校に行っていない) お父さんやお母さんたちにはなじみのないものではなかったですか？」と問うと、「母も若くて、それを信じていましたから、それをつないで(継続して)やっていました」という返答が得られた。

「そんなつらい生活の中で、これは日本とアメリカの戦いであって、本当を言ったらパラオの人は巻き込まれただけで、関係なかったはずですよ？」という筆者の質問は、筆者の考えに基づくものである。それに対してOGさんは「もちろん、それは知っていたかもしれないけれど、やっぱり日本人、なんといいますか、influenced by Japanese. その気になっていたみたいです」と述べる。日本人がアメリカ兵の恐ろしさについて語っていたが、「アメリカ人なんて全然見たことがなかったから」、また「子どもだったから」それを信じたという。ここで、そんなことを信じなかった姉のことが想起される。この姉は日本に留学経験があり、当時の世界情勢がよく見えていた。

次に想起されるのは、SDA教会の二人の日本人牧師のことである。軍のやり方を進んで受け入れたのか妥協したのかは不明であるが、日の丸を飾り、宮城遙拝をしてから神の話をしたO先生と、「天皇陛下もやっぱり人間で、神がおつくりになった方」、と言ってはばからなかったY先生がいて、Y先生は軍に捕らえられた。このことがあってSDA教会の中心的メンバーの家族であるOGさんも憲兵隊の尋問を受けることになる。しかし彼女は母親らに言われた通り、「天皇陛下を信じています」と答えたと語る。

「私たちはやっぱり信じていなかったけれど」という彼女の発言に対し、「信じていなかったというのは何を？」と筆者が問うと、「天皇陛下は神ではない、私も子どもながらに知っていました」とOGさんは明確に語った。

OGさんの語りには、「私たちは日本人に影響され、日本人の言うことを信じていた」という側面と、「でも本当は嘘だと知っていた」というふたつの側面が見出せる。疎開地で日本人に強要されたわけでもないのに宮城遙拝を続けていたパラオ人は立派な「皇民」であっただろう。しかし彼らは「天皇陛下は神ではない」と知っていた。そして「お前たちは誰を信じるのか」と問われた時に「天皇

陛下」と答えなければならぬこともよく承知していた。OGさんの淡々とした語りは皇民化教育の到達点と限界を如実に物語っている。

4 考 察

2章では日本がパラオをはじめとする南洋群島の人びとをどのように位置づけ、どのようなねらいのもとどのような教育を行ったかを概観した。

第一次世界大戦に参戦することで旧ドイツ領ミクロネシアを占領した日本は、やがて国際連盟に委任されたという形で南洋群島を統治する。この委任統治とは、「未だ自立できていない旧植民地の人民が競争の激しい文明社会で歩いてゆくことを委任統治国が国際連盟にかわって後見する」というもので、「未開人を文明人である我々が教え、導く」という植民地主義に特有の思いあがり裏打ちされた制度だった。後進の帝国であった日本は、「文明国」と認められた証でもあるこの任務に嬉々としてつく。南洋群島における教育は、当時の日本人が信じた価値観の善意による教授であり、そこには天皇制イデオロギー、「国語」としての日本語、日本の道徳などが含まれていた。善意による価値観の押し付け、という意味ではパラオにおいてスペインやドイツが行ったキリスト教の布教とも類似した性質を帯びている。

南洋群島においては、軍政期は台湾や朝鮮と同じく人びとを日本人に同化する理念が唱えられたが、民政期には南洋群島の人びとは「之から人とならうとする未開無智の者」と見なされ、「島民」として日本国臣民とは区別された。その一方で、南洋群島の子どもたちは学校で「国語」としての日本語を学び、日本の神話や歴史を学び、日本の道徳を学び、精神的には日本人に同化するようしむけられていった。また朝礼では日の丸を掲揚し、「君が代」を歌い、北東に向かって宮城遥拝をし、「一つ、私どもは天皇陛下の赤子であります」「一つ、私どもは忠義を尽くします」「一つ、私どもは立派な日本人になります」と誓詞を唱え、「皇民」として教化されていったのである。

当時の日本人にとって南洋群島民に皇恩を感受させ、国語（日本語）を教え、徳育を施し、生活に必須な普通の知識技能を授けることは、「彼らを幸せにしてやること」と同義であった。ではパラオの子どもたちにとって「島民」であること、そして「皇民」であることはどのような体験だったのだろうか。

4.1 何が想起され、何が語られたか

〈「島民」であること〉

「島民」と呼ばれたことについて、DRさんやST氏は「島民という言葉は島の人という意味だから、決して悪い言葉ではない」と説明した。両者とも、「島民」という言葉自体は悪くはないが、それが自分たちを見下して使われていたことを認識している。

筆者との対話においてDRさんは、「島民＝泥棒」という当時の日本人の観念を想起し、不快感を表明した。またDRさんは「土人」という言葉が当時のパラオ人には不適切であったことを強調した。「島民」という言葉がその根底においては「土人」と同じであることを直感してか、「私が生まれた頃にはちゃんと床下があってねえ。バンブーの床もあって、窓も戸もあるの」と語った。

一方ST氏は、日本人の子どもが「島民」とはやしたて、パラオの子どもとけんかになったことを想起している。彼は極めて分析的に、日本人が世間知らずであるという彼の考えを語る。「パラオには人食い人種がいる」と思っている日本人に関する語りは、現在も日本統治時代もあまり変わらない日本人のパラオ人観を言い当てている。また彼は、「合衆国」であるアメリカや、スペイン領だった過去があり現在は英語を駆使して世界中で出稼ぎ労働をしているフィリピン人と比較して、日本人を「頭が狭い」と批判している。

YOさんもまた、日本人の子どもが「島民のクロンボウ!」「油くさーい!」とはやしたてたことを想起した。そしてそこから大きなけんかになったことを語りはじめたが、話の中心はI校長の思い出に移っていった。I校長が学校を辞めたのは、もしかしてこのけんかのことでパラオの子どもたちをかばったからかも知れない…。YOさんがここで筆者に語ったのは、彼女たちパラオの子どもの心に寄り添った一人の日本人教師への思いだった。

同じ教師のことをKKさんも想起した。彼女が語ったのは、「I校長が成績のよいパラオ人の子どもを日本人の学校で学ばせたいと思ったために役所の人に嫌われて、校長職を辞したのだ」という話だった。またKKさんは「私たちは立派な日本人になります」と唱えたことを「恥ずかしいんですよ。私たちは島民なのに」と語った。「島民」の子どもの能力を認めた校長と「島民だから」と拒絶した役所、そして「立派な日本人になります」と毎朝唱えたことと「島民」として差別されたこと、KKさんは当時彼女たちがおかれた社会の矛盾を筆者に語った。

HKさんは父が沖縄出身者であるため国民学校に編入した。彼女が想起したのは、優秀な成績をとったのに自分は皆の前に出て表彰されず、自分と同じぐらいの成績をとった日本人のMさんが代表で表彰されたことだった。この時HKさんは、どんなに努力しても乗り越えられない壁にはばまれた悔しさ、悲しさを筆者に語った。その一方でHKさんは、彼女をいじめた日本人の子どもを懲らしめた思い出も語った。それは同じ差別の記憶でも乗り越えることができたという意味で痛快さを兼ね備えている。

SN氏は「『私たちは立派な日本人になります』と言って日本人だと思っていましたか?」という筆者に対し、「こういっちゃんだが差別がありました」と、語りはじめた。やがて彼は小学校と公学校、合同で行った運動会を想起し、そこでパラオの子どもが絶対に負けなかったと語った。そしていつも親の仕事を手伝うことで体を鍛えているパラオの子とも、いい家に住んで暮らしもきつくはないためにひ弱な「純粋の日本人」の子ども、そして同じ日本人でありながら家庭が貧しいために働いていた沖縄の子どもを比較し、体の丈夫さ、たくましさ、という点では一番強いのがパラオ人で、次が沖縄人、最後が純粋の日本人だ、と社会的序列を逆転させてみせた。

これら「島民」として経験したことをめぐる語りの多くは、共通したメッセージを含んでいる。それは、「私たちは本当は優れているのに、理不尽な差別を受けていた」というものである。HKさんは優秀な成績をとったのにみんなの前で表彰されなかったと悔しさをあらわにした。SN氏は、体の強さやたくましさという意味ではパラオ人が上だったと、楽しそうに述べた。DRさんは、彼女が子どもの頃はすでに家に床もあって「土人」ではなかったと強調した。

このような思いは日本人への反発を生む。SN氏は日本の子どものひ弱さを笑い、ST氏は「日本人は頭が狭い」と批評する。そしてYOさんやKKさんは、パラオの子どものことを認めかばったI校長のことをいつまでも忘れないのである。

〈「皇民」であること〉

「学校ではどんなことを学びましたか?」という問いに対しSN氏は、「爆弾三勇士」について教わったことを想起した。はじめ彼はこの話の教訓を、「村のため、国のためにわが身を捨てていけば一番いい」と説明した。しかし筆者が「日本の国のためにSNさんが命を捨てるのですか?」と問うと、「いや、これは自分の家や村に通用するように考えればいいんです」という見解を示した。しかしさらに対話を進めてゆく

と、「でも先生たちもゆくゆくは日本のために尽くすように教えてきた」と先生の意図に思いをめぐらせ、「私たちは立派な日本人になります」という誓詞と「爆弾三勇士」の精神を結びつけた。

この時 SN 氏は「『私たちは立派な日本人になります』と教えてくれましたから。パラオではなく『立派な日本人』とね」と言って笑ったが、その笑いには「あの頃の日本人は私たちを利用しようとしたのですね」というメッセージが込められているようである。

JI 氏は日本の教育について「Brain Wash, あったね」と語った。しかしそのように客観的で冷静な視線をもちながら、敗戦時の感情を想起すると彼は泣きはじめた。「日本の人と見るとまるでお父さん、戦争に負けて、まるでお父さん、お母さんと別れるようでつらかったんです」という思いはその時の真実であろう。「大和魂」「男は男だ」といった日本の価値観は、最終的には「敵船が上陸したときにはアメリカ兵の一人や二人、殺さなければ」という信念につながっていった。日本を心から慕った思いと、戦後それを Brain Wash と振り返ることができるようになった冷静な視線、その双方を彼は筆者に語った。

OG さんは疎開地での宮城遥拝を想起し、日本人に影響され、「その気になっていた」自分たちを振り返った。そして「日本は絶対勝つと信じていました」と言う一方で、「日本は絶対負ける」という姉の言葉も実は信じていたことが対話を進めていくうちに告白される。また彼女は SDA 教会の二人の牧師の対照的な態度を想起し、憲兵隊に尋問された時は「天皇陛下を信じています」と嘘を言った自分を振り返る。OG さんは、日本人に影響され日本の勝利を信じていたと語りながらも、姉や Y 牧師の影響を受け、「天皇は神ではない、日本は戦争に負ける」と心のなかで信じていたことを語った。それは日本統治時代の只中であってこの二つの相反する思いが OG さんの内に共存したことの告白である。

これら「皇民」をめぐる経験の語りにも共通するのは、「私たちは日本人の言うことを信じていましたが、実は本当のことも見えています（見えていました）」というメッセージである。「立派な日本人になる」ことが日本のために命をささげることにつながったであろうこと、日本人による Brain Wash があったこと、天皇は神ではないこと、といった認識は、彼らの歴史認識の根底にある。いかに熱っぽく爆弾三勇士や大和魂について語っていても、同時にそれを「洗脳」として分析する目がそこにはある。

4.2 歴史の語りにおける聞き手の存在

ここで得られた歴史語りとそのメッセージは、8人のインフォーマントひとりひとりと筆者の対話によって得られたものである。3章の事例からもわかるとおり、筆者はだまって話を聞いていたわけではない。調査者である筆者の属性や立場、調査目的、筆者の語ったことは、どのようにインフォーマントに影響を及ぼしただろう。

まず、筆者の大きな属性として、日本人であることが挙げられる。調査者の国籍が話者の語りに影響を及ぼすことはこれまでも指摘されている。例えばアメリカ人研究者と日本人研究者がニューブリテン島の Kilege で行った戦争体験に関するインタビューでは、アメリカ人研究者はアメリカと比較した形で日本の占領について否定的な話を多く聞き、日本人研究者は日本人による支配に関し好意的な話を聞いたという (Zelenietz and Saito 1989)。パラオで日本統治時代の話を書くという文脈において調査者(筆者)が日本人であることが、筆者が聞きとる内容に大きな影響を及ぼしていることは容易に推測できる。しかし国籍が全てではない。実際筆者は、戦争の話題において日本軍への厳しい批判や、日本軍による暴行や殺害についていくつものエピソードを聞いた。「私が日本人だからといって遠慮しないでください。私はリサーチャーですから何を聞いても気を悪くしません。今、お話してくださらなければ、永遠に知られることがないでしょうから、話してください」と促すことで、「では」と、そのような話が語られることもあった。もちろんそのように促しても語られなかったことは多くあるだろうが、聞き手の目的や考え方、態度など、国籍以外の多くの要因が絡み合っ、話し手が何を語り、何を語らないかに影響を及ぼしていると考えられる。

次に国籍以外の筆者の主だった属性について述べると、筆者は調査時において30才代前半の女性である。パラオ語は十分話せないが、10年ぐらい前からパラオに調査目的で通っていたためパラオ人に知り合いも多く、パラオの社会事情や歴史、文化についてある程度の知識がある。筆者はかつてパラオのアルモノグイという地域で研究を行ったことがあり、アルモノグイにパラオ人の家族がいる。そのことを話すと、たいていのインフォーマントは「あなたのパラオのお父さん、お母さんは誰ですか?」と聞く。名前を答えると、相手はうなずく。このようにパラオでの私の所属を確認してもらうことで一定の信頼を得たように感じることは少なくなかった。

次に筆者の立場と調査の目的について述べると、この調査を行った時、筆者はパラオの国立博物館に研究員として所属していた。調査の目的はこの博物館のプロジェクトとして日本統治時代の聞きとりを行い、歴史記録を作成することであり、このこと

はインフォーマントにはじめに伝えている。研究者の個人的な関心だけではなく、パラオに記録を残すための調査であるため、インフォーマントに「自分たちの歴史を後世に残す」という意義を見出してもらえたのではないかと考える。

さて、聞きとりがはじまると、たいていの人ははじめから多くを語るわけではない。用心深く、少しずつ聞かれたことに折り目正しく答えはじめる人が多い。しかし話題の糸口をつかみ、そのことについて具体的な質問を重ねるうち、だんだんと話しぶりはなめらかになってゆく。とくに何か出来事や光景についての記憶が想起された時、その記憶を目の前で再現するかのように語り聞かせてくれることがあった。

語り手は、聞き手である筆者がどの程度この時代の歴史について知識があるのか、またどのような話を聞こうとしているのか、だんだんにつかみはじめる。また聞き手の方でも、それぞれの人にとって豊かな語りができるトピックは何なのか、探りを入れながら質問を重ねてゆく。

聞き手の質問には、聞き手自身の考えが混入することがある。例えば爆弾三勇士について、「学校の先生は『日本のために』ということをとぶん言ったと思うんです。『お国のために』というときの『国』は日本でしょ？パラオの子どもにとって『日本のために尽くす』ということは何がちよっと変だと思わなかったですか？」とか、「これは日本とアメリカの戦いであって、本当を言ったらパラオの人は巻き込まれただけで、本当は関係ないはずですよ？」とかいった質問がそれである。

このような質問は調査者の政治的な立ち位置を露呈しており、インフォーマントに「調査者に合わせた受け答え」をさせてしまう、つまり調査者が聞きたいような発言を用意させてしまう可能性があるという意味で、リスクがある。しかし多くの場合このような質問は相手に「立ち止まって考えること」を要求し、その質問に答えようとするなかで新たに様々なことが想起され、内容はまとまってはいないけれどもたくさん意味を含む、興味深い語りが聞けた。

例えばSN氏の場合、「パラオの子どもにとって『日本のために尽くす』ということは何がちよっと変だと思わなかったですか？」という質問は、『爆弾三勇士』の教えが何を意味していたか、再考してもらおうきっかけになった。彼ははじめ、パラオの文脈に置き換えて「村のためにわが身を捨ててゆけばいい」と解釈すると述べたが、対話を進めていくうちに、「しかしゆくゆくは日本のために尽くすというように彼たち（先生たち）も教えてきたから」と、教員の意図に思いをめぐらせ、「私たちは立派な日本人になります」と唱えたことと「爆弾三勇士の精神をもってお国のために命を捨ててゆくよう教育されたこと」を明確に結びつけたのである。

OGさんの場合は、「これは日本とアメリカの戦いであって、本当を言ったらパラオの人は巻き込まれただけで、本当は関係ないはずですよ？」という質問のあと、興味深い語りが続く。日本人と同じ気持ちになっていて、アメリカ兵に捕まったらひどい目にあうと信じていたこと。しかし姉は日本が負けると考えていたこと、天皇に対して対照的な態度をとってきたSDA教会の二人の牧師のこと、そして、「天皇陛下は神様ではないと、子どもながらに知っていた」ことを想起するのである。

そもそも「歴史語り」の場では、聞き手に質問を投げかけられた瞬間に過去の客観的解釈がはじまる。それまで記憶のなかに眠っていた出来事は想起され、言葉にするために客観視される。聞き手に語り伝えるために想起し、解釈した「過去」に、語り手はそれまで思いもよらなかった意味を見出すこともあるだろう。聞き手の存在があつてこそ過去は想起され、語りなおされる。そして語りなおされるたびに過去はあらためて解釈され、新しい意味が発見されることもある。聞き手の存在は「歴史語り」を成立させるとともに方向付ける重要な要素なのである。

5 おわりに

本論文の冒頭で筆者は『日本人の祖先』という話を紹介し、その話にパラオ人の日本人への感情の「つかみどころのなさ」を感じると書いた。パラオの人が日本人に対して示す社会的身振りはしばしば親日的に見え、それは日本人を喜ばせたり、とまどわせたりする。しかしパラオの高齢者の昔語りを聞き、それを分析するなかで、筆者は「私たちは本当は優れているにもかかわらず、理不尽な差別を受けてきました」、「私たちは日本人の言うことを信じていましたが、実は本当のことも見えています（見えていました）」という二つのメッセージを読みとった。

爆弾三勇士や大和魂のことを嬉しそうに、懐かしそうに語るパラオの高齢者の語り口は、彼らが今も「皇民」として生きているのではないかという錯覚を与え、戦後60年を経た日本人の目には奇異に映る。しかし注意深く話を聞いてみると、彼らは大日本帝国に洗脳され、利用されようとしていたことを知っている。

また、彼らが日本人を見ると懐かしそうに日本語で話しかけてきたり、「もっと日本語を勉強したい」と述べたりすることも、「日本人は日本語を強要した」という意識のある日本人の目には奇妙に映るかもしれないが、彼らは自分たちが「島民」と見下され、実際の能力を認められなかった理不尽を重々意識している。

これらのメッセージは、筆者が出会ったお年寄りとは筆者との対話のなかで生まれ

た、ひとつの歴史解釈である。いくつもの歴史を相対視することは、「正史」とされる歴史の特権性に疑問を呈することにつながる一方で、あらゆる歴史解釈を同等に認めてよいのか、という問題にもつながる。本論文を執筆している時点では、筆者にはその問題に立ち入る準備ができていないが、今後の課題として考えてゆきたい。

本研究から生まれたもう一つの課題は、「語られた歴史」を記録することをめぐる問題だ。「語られた歴史」においては聞き手との言葉の往還のうちに、過去は新しい解釈をともなって再構成される。過去の出来事はひとつでも、それは幾度も解釈され、語りなおされ得る。しかし語られた歴史を記述した時点で、それは紙面の上に固定されてしまう。「語られた歴史を記述する」という行為の矛盾をどのように乗り越えるか、これも今後の課題としたい。

謝 辞

日本人である筆者に向き合い、体験を語ってくださったパラオのお年寄りたちに、まず感謝いたします。みなさんが語ってくださったことは、ひとつひとつ重いメッセージとして受け止めました。また、調査の機会を与えてくれた Belau National Museum 館長のファウステイナ・レウールさんと 2007 年 3 月から 2009 年 3 月にかけて本研究を助成していただいている「りそなアジア・オセアニア財団」にお礼申し上げます。

注

- 1) ここでいうシアパンは日本のこと。現在のパラオ語ではシアバル (Siabal) である。
- 2) 本論文では文献資料中の旧字体の漢字は現在の常用漢字に改めている。以後の引用に関しても同様。
- 3) () 内は筆者による説明。
- 4) 桜井厚はこの点について次のように述べている。「インタビューの場は、人びとがなにを、いかに語るのか、というかれら固有のメソッドを駆使する場である。語りはインタビュアーの直接的な質問や応答を介した対話によって生成するから、語り手の〈過去〉の経験の物語といえどもインタビューの〈現在〉の場に拘束されて、相互的に構築されるものなのである。」(桜井 2005: 9)
- 5) 約 6,000 人というのは当時のパラオ人人口である。したがって日本統治時代 31 年間の延べ人数にするとより多くのパラオ人がそこに含まれる。
- 6) ただし Babeldaob 島については日本時代は「パラオ本島」とよばれていた。
- 7) 実際には日本人男性とパラオ人女性との恋愛関係は広く見られ、多くの子どもが生まれた。しかしこれらの関係が正式な婚姻であることは稀で、男性には日本に妻子があることも往々にしてあった。また、日本人男性がパラオ人女性との間にできた子を戸籍上で認知した例もあるが、認知されずにパラオ人として育った子どもたちも多かった。
- 8) カナカ、チャモロとは南洋群島民に対して用いられた名称で、チャモロはヨーロッパ人との混血で、いわゆる「文明的な」生活を送る人に対して用いられた呼称である。それに対してカナカはヨーロッパ人との混血をしない南洋群島民で、しばしば「未開」「野蛮」と見なされていた。
- 9) 日本人の子どもと「島民」の子どもを分けて教育した理由について『南洋群島教育史』に

は次のような記述がみられる。「島民教育に於ては、其の精神的方面では邦人子弟の教育と豪も変る事がないが、指導の内容に就ては、邦人児童と軌を同じくする事は不可能である。それは謂ふ迄もなく、未だ蒙昧の域を脱せず、全然国語を解する事の出来ない、島民の子弟であり、風俗・習慣其の他一切が、其の趣を異にしてゐるからである。併し乍ら廣大無辺の御稜威と、熱誠な教育者に依つて、日に日に旧來の蛮風を脱し、文化人への向上に邁進して居る。」(南洋群島教育会 1938: 112)

- 10) 後に島民工員養成所と名前を変える。
- 11) 「(前略) 君恩、師恩並父母ノ恩ノ如キ恩義觀念ハ德育ノ内容ヲ為スモノニシテ特ニ之ヲ條文中ニ掲記スルノ必要アルヲ認メサルニ因ル而カモ兒童ニ対シ謝恩觀念注入ノ切要ナルハ多言ヲ要セス教職ニ在ル者ハ造次顛沛ニモ之ヲ等閑ニ附スルカ如キコトヲ要スルコトナキヲ要ス」(南洋群島教育会 1938: 208)
- 12) () 内は筆者による説明。以後の発話の記録においても同様。
- 13) 巡警とは「島民」の警察官で、日本人の巡査がもっぱら日本人を担当するのに対し、巡警は「島民」の暮らしを監視するとともに南洋庁の命令を村々に伝える役割を担っていた。
- 14) キンロウハウシとは共同仕事のこと。もちろん元は日本語の「勤労奉仕」であるが、パラオでは無償でコミュニティーのために働くことを今日でも「キンロウハウシ」と呼ぶ。
- 15) 当時パラオの人たちはココナツオイルを体に塗る習慣があった。ココナツオイルのにおいを「油臭い」と日本人にいじめられたようである。
- 16) これは日本にある学校という意味ではなく、日本人の通う学校、すなわちパラオにある国民学校(小学校)のことであろう。
- 17) デングス(*denges*)はマングローブの実。戦時下で食糧が欠乏した時、パラオの人々はデングスのあくを抜き、食したという。
- 18) OGさんはSDA(セブンスデイ・アドベンティスト)教会と牧師を日本からパラオに派遣するよう南洋庁に要請した人の家族である。

文 献

Abe, G.

- 1985 *An Ethnohistory of Palau under the Japanese Colonial Administration*. (A Dissertation presented to the Department of Anthropology and the Faculty of the Graduate School of the University of Kansas.)

青柳真智子

- 1985 『モデクゲイ——ミクロネシア・パラオの新宗教』東京：新泉社。

荒井利子

- 2005 「日本統治時代からパラオ諸島に残る親日感情をめぐって——沖縄県移民の果たした役割」『移民研究年報』11: 99–117。

麻原三子雄

- 1942 「南洋群島に於ける国語教育」櫻木俊晃編『国語文化講座第六巻 国語進出篇』pp. 89–105, 東京, 大阪：朝日新聞社。

福田須美子

- 1994 「旧南洋群島における皇民化教育の実態調査(1)——サイパン・パラオにおける聞き取り調査」『成城学園教育研究所研究年報』17: 145–166。

Higuchi, W.

- 1993 *Islander's Japanese Assimilation and Their Sense of Discrimination*. Mangilao: Micronesian Studies, Micronesian Area Research Center, University of Guam.

今泉裕美子

- 1992 「日本軍による支配の実態と民衆の抵抗 ミクロネシア」『歴史評論』508: 43–51。

- 1994 「国際連盟での審査にみる南洋群島現地住民政策」『歴史学研究』665: 26–80。

磯田一雄

- 1993 「皇民化教育と植民地の国史教科書」大江志乃夫・浅田喬二・三谷太一郎・後藤乾一・小林英夫・高崎宗司・若林正文・川村湊編『岩波講座 近代日本と植民地4 統合と

- 支配の論理』 pp. 113–135, 東京：岩波書店。
- 栗本英世・井野瀬久美恵編
1999 『植民地経験—人類学と歴史学からのアプローチ』 京都：人文書院。
- Keate, G.
1788 *An Account of the Pelew Islands, situated in the Western Part of the Pacific Ocean.* London: G. Nicol.
- 駒込武
1996 『植民地帝国日本の文化統合』 東京：岩波書店。
- Micronesia Area Research Center
1986 *An Oral Historiography of the Japanese Administration in Palau.* (A paper submitted to the Japan Foundation Institutional Project Support Program.)
- Mita, T.
2000 *Legacies and Memories of Colonial Experiences: Remaining Influences of Japanese Colonial Administration in Contemporary Palau.* (A paper presented to University of Hawaii for International Cultural Studies Certificate.)
2002 *Formation of “Imagined Community” in Colonial Micronesia: Palauan National Identity Imagined as Japanese?* (A paper presented to University of Hawaii 2002 School of Hawaiian, Asian and Pacific Studies Graduate Student Conference.)
- 宮脇弘幸
1994 「旧南洋群島における皇民化教育の実態調査 (2) —マジュロ・ポナベ・トラックにおける聞き取り調査」『成城学園教育研究所研究年報』 17: 167–210。
- 森岡純子
2006 「パラオにおける戦前日本語教育とその影響—戦前日本語教育を受けたパラオ人の聞きとり調査から」『立命館法学 別冊, 山口幸二教授退職記念論集, ことばとそのひろがり (4)』: 331–397。
- 南洋庁
1932 『南洋庁施政十年史』 コロール：南洋庁長官々房。
1935 『南洋群島要覧 昭和拾年版』 コロール：南洋庁。
1937 『公学校補習科 国語読本 巻1』 コロール：南洋庁。(宮脇弘幸監修 2006 『南洋群島 国語読本 7』 東京：大空社。所収)
1938 『南洋群島要覧 昭和拾参年版』 コロール：南洋庁。
- 南洋群島教育会
1938 『南洋群島教育史』 東京：南洋群島教育会。
- 松田素二
1997 「植民地文化における主体性と暴力—西ケニア, マラゴリ社会の経験から」 山下晋司・山本真鳥編 『植民地主義と文化—人類学のパースペクティヴ』 pp. 276–306, 東京：新曜社。
- 宮武正道
1932 『南洋パラオ島の傳説と民謡』 奈良：東洋民俗博物館。
- 宮脇弘幸
1994 「旧南洋群島における皇民化教育の実態調査 (2) —マジュロ・ポナベ・トラックにおける聞き取り調査」『成城学園教育研究所研究年報』 17: 167–210。
- 中野卓・桜井厚編
1995 『ライフヒストリーの社会学』 東京：弘文堂。
- 野家啓一
2005 『物語の哲学』 東京：岩波書店。
- ルイス, O.
1969 『サンチェスの子供たち』 第1巻, 第2巻 柴田稔彦・行方昭夫訳, 東京：みすず書房。
- 桜井厚
2005 『境界文化のライフストーリー』 東京：せりか書房。
- 須藤健一・山下晋司・吉岡政徳
1988 『社会人類学の可能性 I 歴史のなかの社会』 東京：弘文堂。

三田 想起される植民地経験

ターケル, S.

1985 『よい戦争』中山容他訳, 東京: 晶文社。

トンプソン, P.

2002 『記憶から歴史へ——オーラル・ヒストリーの世界』酒井順子訳, 東京: 青木書店。

矢崎幸生

1999 『ミクロネシア信託統治の研究』東京: 御茶ノ水書房。

Vidich, A. J.

1949 *Political Factionalism in Palau: Its Rise and Development*. Coordinated Investigation of Micronesian Anthropology, Report No. 23, Washington, D. C.: Pacific Science Board.

Zelenietz, M. and H. Saito

1989 The Kilenge and the War: An Observer Effect on Stories from the Past. In G. M. White and L. Lindstrom(eds.) *The Pacific Theater: Island Representations of World War II*, pp. 167–184. Honolulu: University of Hawaii Press.