

マレーシアにおける多民族共生への教育の可能性と その課題

竹熊, 尚夫
九州大学大学院人間環境学研究院国際教育環境学講座 : 助教授 : 比較教育制度論

<https://doi.org/10.15017/1003>

出版情報 : 大学院教育学研究紀要. 5, pp.161-176, 2003-03-30. 九州大学大学院人間環境学研究院教育学部門
バージョン :
権利関係 :

マレーシアにおける多民族共生への 教育の可能性とその課題

竹 熊 尚 夫

はじめに

本稿は多民族社会における、民族の共存と、更に共生を達成するための教育の可能性とその課題について考察することを目的としている。この際、マレーシアの一時点での、特定の状況下における多民族の教育の課題と展望を、一つの事例として取りあげる。本稿では、「多民族共生のための教育」を多文化教育と同義には扱っていない。多文化教育は、学校やその外での場で提供されるべき教育のあり方を問うものであり、カリキュラムでの文化的な多元性の提示や一文化のみに依存する偏狭性への批判、あるべき形としての多文化的価値観の養成や「よりよき」市民の養成などをその主な課題として捉えられることが多く⁽¹⁾、文化的相対主義を教育に導入することを主要な目的と一般に考えられていることが多いように思われるからである。もちろん、J. A. バンクスも述べているように、多文化教育は貧困、社会格差・階層、そして差別の問題をないがしろにはしていない。バンクスは貧困の問題という項で、「多くのアフリカ系アメリカ人とヒスパニックは、都市の貧困地域から抜け出せずにいる。」というウイルソンの指摘を紹介し、続いて「今日のアメリカの顕著な特徴は、エスニック集団や人種集団を越えた、またそれぞれの集団内部における社会階級の分離が深化していることだ。」⁽²⁾と述べている。これはいわゆる「文化剥奪パラダイム」にも共通する論点である。バンクスはまた別の箇所でも「多文化教育の主要目的は、異なる人種、エスニック、社会階級集団の生徒に教育の機会均等を保障することである。」⁽³⁾と述べ、教育の機会均等概念を中心に据えている。

平沢は多文化主義が文化相対主義に傾倒してしまうことへの「多元主義の落とし穴」としてアメリカにおけるマイノリティが学校の抑圧体制により「不適応」という拒絶を、子ども固有の「文化」として「錯覚」する危険性を指摘している⁽⁴⁾。平沢はライフチャンスとライフスタイルの区別を重要視し、ライフチャンスが機会の平等といった公的生活を、ライフスタイルが個人の生活の営み方、信仰などの私的生活の領域を示したものであるとした上で、ライフスタイルが多様であり、豊かな文化に育まれたものではあるが、実際の権力の階層構造の中では、ライフチャンスが不平等で、エスニシティから階級制が抜き取られ、単なるスタイルになることへの警告を発している⁽⁵⁾。市民性と固有性・民族性の協調を求める一つの理想が、ともすると「市民性」ですら西欧近代的価値観に由来しがちであり、ひいては特定集団の価値意識に陥り、他の地域における固有性・民族性と協調せず、特定エスニック集団の価値観を経済、政治などの側面から抑圧する可能性があることを意

識せざるを得ない。

こうしたアプローチには社会改革や学校改革に結びつけた多文化教育という概念があたる。多文化主義研究者の主張の一つとして、多文化という文化的問題、文化的多元主義によって社会改革をもたらすという点がある。異文化間教育も意図する文化の拡大的解釈（階層分化、ジェンダーなどサブカルチャーを含むもの）として捉える視角と共通性を持つと言えよう。やや単純化過ぎるくらいがあるが、まずは公民権や平等が問われ、次に、文化の同等性、文化的相違（カリキュラム）が問われはじめたのは、一つの流れを持つであろう。こうした焦点の移動は、時代や教育環境の変遷に伴ったものとして解釈できる。ただ、次節で検討していくが、「自らの発展の権利」という、文化の中での選択、逆にグローバリゼーションに見られる変革せよという外からの抑圧の両面に視野を広げなければいけない。

以上の問題意識から、本論では多文化教育を多民族共生の教育の必要条件と捉え、社会構造や政治性、歴史性等を視野に入れたマクロな位置から多民族共生への教育の課題を考察するものである。

1. 多文化教育研究の課題

(1) 「内と外」双方の立場と解釈のアプローチ

多民族社会の共生のための教育について検討する際、文化的多元主義のもつ文化の階層構造にも配慮されることは必要である。理念的多元主義社会には階層は、文化や民族の側からは捨象されることになるが、現実の場面では、アイデンティティが同心円で形成されるように、多くの場合「距離感」が認識されることは言うまでもない。また、平等や差別を唱える場合、認識や構図から欠落しがちなことが、即ち、マイノリティの中のマイノリティ/サブグループの存在と言うことである。

レ・タン・コイは海外の教育制度の国内への借用などについて、「内と外」との区別に参考になる見解を指摘している。すなわち、「ある所与の社会に生み出された概念が別の型の社会に適用することがいかに困難であるか、あるいは不可能でさえあるが、こうした「概念の不適切な移転が単に『外部の者』によるだけでなく、等しく『内部の者』からも行われることを認めざるを得ない。」のである。こうした内部からの移転の支持は、「外国のイデオロギーに大層深くとりつかれているために、彼ら自身の文化を外部からの見方で無批判的に再生産するのである。この点で、我々は阻害と自己植民地化の現象を持っている。なぜなら、そのとき、他の人々の言説を知らせる基準を採択し、その基準を自己自身に適用し、他者が提案するイメージを受け入れる。」⁽⁶⁾しかし、この言説は中立ではなく、例えばオリエンタリズムのように知識と権力が相互に支持し合ったケースのように文化的な偏見を回避することは極めて困難なことなのである。筆者はこの言説についての慎重な取り扱いには同調するが、しかしながら、こうした地方の自律性の獲得には「内部の」権利が優先されるものとする。こうした言説はすでに例えば、グローバリゼーションに色づけられていたり、市場原理や資本主義、新自由主義に基づくものであることが想定される。自由主義、リベラリズムや人権思想であってもその地域に根ざした形への同調や変容が求められ、原理の細分化がなさ

れている。これはあらゆる宗教で共通していることでもあろう。例えば、イスラムは非常に厳格な宗教として知られているが、その実、柔軟性ももち、地域や個人、集団で異なり、一部地域ではアルコールも飲酒可能となっている。宗教と社会構造が混同された場合に、「イスラムは厳格・厳罰」とのイメージが拡大していく。同時代の「内なる人々」は選択の権利を有する。ただそれが貧困や権力、イデオロギーによる抑圧（例えそれが宗教であっても）と結びつき、また、言語、文化、歴史、経済などの環境的な制限の状況と相まった場合に、自由な発想や選択が阻害されることとなる。社会発展に関わる研究者は、根本的には平和や人間の平等、そして均衡の取れた発展が前提とされ、特定地域の文化の保存や維持を第一命題とするものではなく、そうした地域の成員が制限付きで考える希望やビジョンの達成や自律性回復を目指すものである。

ともすると教育の地域研究は政治性と文化性に関する研究が主流であると考えられ、それらのマクロな視点からの研究の位置づけが不足しがちとなる。それはひいては、ミクロ化するモノグラフばかりが多く、全体の研究の位置づけが曖昧なものが多くなる傾向を生む。そうであれば、研究のバリエーションの一つとして特定地域の知識の記述が閉じたものではなく、開かれたものであり、自由に採用されるものであることが求められ⁽⁷⁾、知識やテーマ、ひいては研究自体が開かれたものであることが望まれる。同様に開かれた形で、マジョリティがマジョリティを見る視点や前提、そして、マイノリティがマイノリティ内部を見る視点や前提について、自らのカテゴリーと多民族共生、多文化主義という角度から双方向的に検討するためには、カテゴリー内の先住民族の存在や、移民における現地語、英語や自国方言の意味と、自民族語とされる言語の民族（集団）代表性の問題等が問われなければならない。

そしてまた、グローバリゼーションの波が押し寄せる現代において、多民族共生の実態とその複雑化は教育にも生じており、ナショナリゼーション（ナショナリズム）とグローバリゼーションのせめぎ合いだけでなく、多様なエスニシズムの有り様（ローカリゼーション：個別化、個性化）が出現している状況で、どのようなアイデンティティ観が形成され、自己の中に位置づけていくことが望ましいのかについて教育を通して考察を加えることは必要である。こうしたアプローチは、比較研究の有効な手法であるメタファー（レ・タン・コイのいう「共感」）を用いた自己認識と類似する。近年「グローバル」という用語が使われているが、これはグローバルに考え、ローカルに行動するということを意図している。即ち、グローバリゼーションを受け入れた後の行動指標として提示されたわけであるが、決定の場を個人におろすと、そこには「ローカルな目」と「グローバルな目」の二つの共存が認められると考えられる。それは例えば、留学生であり、通訳であり、学際的研究志向に同様に当てはめることができよう。即ち、個々の中にフィロソフィーは両方が共存しているのであって、しばしば対立し、選択を余儀なくされる場がある。グローバルという現実には実は極端に少ないことが予想され、グローバルなことをローカルで行動したり、ローカルなことをグローバルに展開したり、こうしたことが多様性を増し、発展に結びつくという「多様性の統合理念」の中でグローバル「的」な行動は多々見られる。日本においても、伝統社会においても社会改革、社会変動ということは社会の維持の前提であって、これに近代化や市場化などが時期や環境によっ

て添加されることで、個人や社会の中には複数の次元（文化や社会、世界）が共存している。

（2）多民族社会における教育研究の課題と分析の視点

江淵は1994年に多文化教育の概念と実践的展開として論考を日本教育学会の『教育学研究』第61巻第3号（1994）で提示している。この中で、多文化教育をめぐる問題点・論争を分類して第1に、「教育機能論」と「政治的機能論」の対立、第2に、「同化主義」と「多元主義」の葛藤、第3に「ライフスタイル・アプローチ」と「ライフチャンス・アプローチ」の対立に分けられるという⁽⁸⁾。江淵の指摘している多文化教育の政治性について同様に、J. A. バンクス、C. E. スリーター、J. リンチらは社会改革、機会の均等への制度的改革（運動、エンパワーメント）も視野に入れている⁽⁹⁾。また、上記第3号で江淵と並び中島は、ライフ・スタイルとライフ・チャンスの両面からのアプローチが「文化的志向性」と「社会的志向性」の視点から在日韓国・朝鮮人のエスニシティと教育を考える場合に必要であり、学校が文化的平等と社会的平等の実現のために十分に機能することが重要であると指摘している⁽¹⁰⁾。

しかし、ライフ・チャンス論の基盤とされる政治学者 R. ダーレンドルフはライフ・スタイルをリガーチャーとして含み込むライフ・チャンス論を展開しながら、教育の（悪）平等化は画一化につながり、教育への期待や教育による多様性を逆に消し去る方向に向かわせることも同じく警告している。一方、前平は多文化教育の課題に平等を一つのキーワードとして挙げ、社会－文化ハンディキャップの理論と文化遺産の伝達を同様の視点からのものと位置づけると共に、子どもの背景の文化や集団への還元主義を批判し、また所属する空間や文化の区分を否定している⁽¹¹⁾。

多元的状况からスタートしたマレーシアなどでは現在においても、「複合社会⁽¹²⁾」という視点は特に制度的研究においては踏まえなければならない前提である。それは、階層に対する配慮と民族コミュニティに由来するコミュニズムを反映しているからである。政治学者のレイプハルトが主張する「多極共存型社会」やゴードンのリベラルな多元主義やコーポレート（集会的）多元主義の理念的な類型は、特に途上国では十分に理想とすることができない。というのは、財政力が弱く、国民統合の理念自体不安定な社会では、国家と民族のせめぎ合いがあり、また国家対民族という対立図式のみが先行してはいるが、多様な民族集団の有り様が実際に見られ分類整理することが極めて困難なのである。

以上のような多民族社会における変革と内と外との関係を視座に入れた教育の機能および目的へのアプローチをここでは以下のように整理したい。まず第一の目的・機能には、教育の経済－政治的側面が挙げられよう。これは政治性、民主的、協議的、妥協的なものであり、制度的には、教育制度の改革やハード面での改革を示す。議会などでの協議を基にした決定がなされ、国家が代表性を持つ。ここで議論される項目は、階層、社会的ハンディキャップ、社会的抑圧、補償教育、近代化、現代化、民主化、自由化、権利（人権）、グローバリゼーション、市場化、競争原理であり、IT技術などテクノロジー技術、技能も含まれることになる。次に第二の目的・機能には、教育の文化－政治的側面がある。これは地方、民族、国民文化伝達及び形成が意図され、競合する場で

ある。これらは個別的であり、柔軟性を持ち、変容と調整によって地域集団・民族集団の共存を目指す。主として、文化的な権威や権威者などの表明・陳述によって交渉の舞台に登場することとなる。ここでは、伝統、分権、ローカリゼーション、地方、国民統合、メインストリーム、国民言語、共通語・公用語、国民的素養・教養、歴史観、世界市民的教養、第三世界への認識と世界観などが議論の題材になろう。このような第一と第二は比較的多くの研究で見られる立場に立脚しているが、それぞれは経済と文化に深く関わり、そのため両者の対立（抵抗）関係も強いと考えられる。

そして第三に述べようとしているのは、上の双方を包含し、また対立する、教育の意図的、無意図的な機能である。それは教育の社会－人間形成的側面（発達・改革）ということができよう。これは、教育される内容、方法、教授法などの個々の人間（子ども）の発達に関わり、思考の様式、価値、態度、身体化が組織的に、権威的－自律誘発的－協調的、固着的－革新的、漸進的な形で行われる。そして、この中で扱われる項目には、多民族の共生の理念、学校・教室内での共同・協力、態度・価値観・精神（寛容－排他性、共感－無視など）と新知識などが見られ、個別学校、個人、人間関係、個人と社会との相互作用などが視野に含められ、プロセスやダイナミズムに注目したエスノグラフィー等のアプローチがある。教育独自のダイナミックな側面を見ていこうとすると、時間的ズレに基づく変化や移行、運動に焦点付けられることになる。こうした「動詞」的な分析の対象となる概念には新教育方法、権威依存的指導、新教育法などの導入、変化する社会への対応・改善・改革や情報の広域化に伴う共有（化）、学校での教育のあり「方」や子どもの育ち「方」、エスニシティの作られ「方」というプロセス、選択行為という支配からの自律性、自主性の回復と責任の再認識や発見、地方語で「話す」（復権運動やルーツ帰り）、既存の概念の「読みかえ」再解釈（時代パラダイム（背景）的読みかえ（理解と寛容））等が挙げられるだろう。即ち、第三以外の二つは対立集団間の政治性が絡み、既存の理解を基にそこでの協調、妥協、競合が見られるのであるが、第三は個々（人、機関、地域など）に任された自由な価値観が形成される場での独立性や内的葛藤が見られる。比較的ルースな枠組みと、将来への可能性が包含されているといえる。社会的承認を受けた教育のコア知識が提供される場であるが、それが変容されたり、否定される場にもなる。

以上述べた3つの側面の内、第一の側面については、教育制度などの教育の外観に関わり多くの研究があるので、本論では取りあげない⁽¹³⁾。次節では主として第二の側面に焦点を当てて検討を加えていく。また、第三の側面についてはその詳細をここで述べることはできないが、第3節でその一部について触れていく。

2. マレーシアの教育の文化性と政治性：カテゴリーの細分化と自文化の混在性／重層性

マレーシアにおける多文化教育と民族間の教育の平等の概念の相違に関して、いわゆる「結果の平等」と「環境の平等」（機会の平等）に関しての先行研究としては、杉本均⁽¹⁴⁾による分析がある。杉本は既にマレーシアの多文化教育理論の構成理念を文化的多元主義と教育的平等に分け、それぞれについて分析を加えている⁽¹⁵⁾。マレーシアの多文化と教育の問題はマレーシアの特異性を反映

して多くの研究者によって蓄積されてきている。

東南アジア諸国の中でも、タイやインドネシアで見られたような華僑に対する同化主義が鮮明化しなかったマレーシアはタイやインドネシアのような強硬な同化政策をとらず、比較的「開かれた」文化的多元主義を採用していたといえよう。独立当初から、国民文化が例えばアメリカ文化等の国名（国民）文化として国家的に称揚されることが殆どなかった。レ・タン・コイはエスニック・プラリズムをその特徴としている第三世界の多くの国々では、「国民」文化はせいぜいその異質性の見地から「内部の視点」と呼ばれるに過ぎないであろし、そうしたものは存在さえしないかもしれないと述べている⁽¹⁶⁾。マレーシアにおいてもマレー文化、中華文化、タミル（インド）文化が併存し、拮抗し、どれかが包括してしまうと言うことがなかったからであると言える。もちろん、ミクロなレベルでは境界領域で二つを共有している人々がいる。例えば、インド系ムスリムやニョニヤやババ（プラナカン）と称される中華系子孫、ポルトガル系の子孫など文化圏の周辺に位置する人々には地域と融合した、そしてなお多様さを保持した状態にある集団が存在している。

マレーシア国民大学社会学教授のアブドゥル・ラーマン・エムボン「マクロ多元主義（Macro-Pluralisms）」⁽¹⁷⁾ という言葉を用いて、マレーシアの多元主義政策を評し、一方で「抑圧されたエスニック・マイノリティ（Underprivileged Ethnic Minorities）」として、オラン・アスリ自身による土地や教育への権利の主張を紹介し、またタイ国境付近のシャム系コミュニティ（the Siamese Community）の所属カテゴリー（ラベリング）の政治的に周辺的もしくは不安定な地位が紹介されている⁽¹⁸⁾。多文化主義は政治的なレベルでいえば、政党の統合であり、公用語の共有（統一）であろうが、生活のレベルでいえば多様な言語文化を持つ人々の社会的統合であり、社会的ルールの共通理解が必要で、また、教育からは知識を得て、共感的態度形成を培うことが重要であろう。民族共生の理念の提示といえども、視点をより広く、深く、細かくするとそれぞれのカテゴリー内部に多様性や重層性が見られるようになる。インド系には各言語族や宗教の違いがあるのに何故タミル語小学校しか言及されないのか、こうした疑問が出される多文化的状況はまだ生じていないのであろうか。東南アジアのインド系移民の総合的研究書には、マレーシアではマラヤリ、テルグ、シークなど多様な民族構成からインド系移民が構成されていたことを記している箇所は多いが、なぜ、タミル語に統一されることとなったかについて詳しく示されてはいない。1954年の報告ではマラヤにおいて、894校中830校がタミル語が校であり、その他にはタミル・テルグー学校が27校、タミル、マラヤム学校が3校有りその他の母語による学校はテルグー学校の11校であったということである⁽¹⁹⁾。そうした894校の中でエステート学校が711校あり、インド系の学校問題がプランテーション学校から生まれていることを示している。だが、最初のタミル語学校は1821年にペナンに、1850年頃にマラッカではじめられたという⁽²⁰⁾。これらの都市に設立された学校はしかし、長続きすることはなく英語学校などに取って代わられたようである。南インドからの移民にはゴム園労働などのタミル系が多く、彼らの子弟のためにタミル語学校が建設された。その他の南インド出身者には、テルグ、マラヤリ等が占めている。これに対して、北インドからの移民はパンジャビ・シークが最も多数を占め、次にパンジャビ・ヒンドゥー、ベンガリ等が含まれる⁽²¹⁾。北インドか

らの移民は「商業移民、専門職、事務職、さらには軍・警察など、概して非『労働移民』が多かった」⁽²²⁾ これら北からのインド系移民はどちらかといえば、町に居住したであろうし、職業的にも英語を主要な言語としていたのではないかと考えられる。出身地についての記述はないものの、町に住むミドルクラスのインド系は英語学校の恩恵を十分に受けており、志を持ち、体制に対して対立する親の中には袋小路のタミル語学校よりも英語学校に子どもを送り出したことが1900年代の中頃には見られたと言うことである⁽²³⁾。山田によるとマレーシアにおけるインド系マレーシア人の中では、圧倒的多数を構成するタミル人の用いる「タミル語」が本来、インド人全体の共通言語ではないこと、即ち「タミル語は祖国インドではローカル言語であり、ヒンディー語がナショナル言語である」ことにより、「経済的に裕福な都市部インド人にとっては『英語』の復権さえあればそれで充分妥協できる状況にある。この点が、マレーシアにおける華人社会の『華語』（マンダリン）とインド人社会の『タミル語』の存在意義の違いであると言えよう。」⁽²⁴⁾と説明している。

中華系は、学習文字としての簡・繁体字と共に、発音としての普通語と方言の相違は大きい。例えば、台湾では国語の他に客家語や閩南語（福建語）の小学校1年の教科書が存在する。現在ですら中華系は家庭内や地域や所属集団によってそれぞれの方言が異なっていれば全くお互いに意志疎通ができないほど違っている。当時は唯一の共通コミュニケーション手段が漢字であり、新聞等による情報の共有であったのが、中華思想や大陸での政治運動によって各方言集団が共通のアイデンティティを持つに至り、標準語を学校教育で取り入れるようになって初めて会話でのコミュニケーションが成り立ちえたのである。しかしマレーシアにおいて、現在、母語の権利が先住民族のみに当てはめられ、何故中華系ではそうした視点が出されないのかには中華系内での検討が必要であろう。以上のような多文化観の相違の基盤にある自文化観はそれぞれ内的な葛藤を含んでいる。中華系の教育は歴史的にはマレー半島がイギリス植民地であった時代の1834年、シンガポール・フリー・スクール（Singapore Free School）では英語学校部・タミル学校部・マラヤ学校部・中国学校部があるばかりでなく、「中国学校部には、福建学級・潮州学級・広東学級の四学級」があったことが記録され、ペナンでも1910年代に同様に福建系の方言を用いる学校と広東系の学校とが混在していたという⁽²⁵⁾。中国語学校としての最初の近代的学校は1854年に設立された萃英書院であり、これは福建方言の初等学校である⁽²⁶⁾。こうした各方言系の学校は1911年の辛亥革命によって、「広義の」民族主義に目ざめた華僑は中国にあこがれ、一部は中国に帰って勉強し、北京語で教えるを受け、教育界で枢要な位置を占めた⁽²⁷⁾。シンガポールでは、1919年の五・四運動は学校の改革を促進したばかりか、華文教育の発展をも推進したという。特に1920年「国語」（即ち、中国共通語）を学習用語として用いられてから、教師と学生は「国語」でしゃべるようになったという⁽²⁸⁾。マレーシアでは20世紀初頭の孫文や康有為、張之洞⁽²⁹⁾等の革命指導下の影響や大陸の影響を受けて教授用語を共通語としての「華語」（普通語）として統一されることになったのである⁽³⁰⁾。これらの指導者層は分散した華僑の状況に対し、寄付などの資金援助によって「中華民族」としての統合、統一を求め、またそうしたナショナリズムを鼓舞することとなった⁽³¹⁾。こうした結果であろうか、地方の例えばイポー（客家系多数）、クアラルンプール（広東系多数だが、客家系も少なくない）、

クチン等においてもそれぞれの方言系の学校が現在は標準華語となっている。マレー半島では中国ナショナリズムと多民族との競合において「標準語」に統一されてきたことが伺われるが、英語や、マレーシア語を学ぶ必要に迫られている現在の中華系の新しい世代やその親たちは、英語やマレー語を学ぶかわりに、標準華語を学習する機会を逸し、逆に方言が社会や家庭の中で保持されていることも考えられるのである。これはあくまでも仮説であるが、特にかつての英語学校や、マレー語国民学校に通う子どもや家庭にそうした傾向が見られているのではないだろうか。また、マレーシアでは華語が中国標準語を示す傾向にある一方で、華文とは方言を含めた漢字文化、文字使用者という広いカテゴリーを提供しつつあるようにも思われる。

最後に、ブミプトラ及びマレー系というカテゴリーについてはどうであろうか。マレー半島においてはオラン・アスリ局 (JHEOA: Jabatan Hal Ehwal Orang Asli) は1953年に法制化に伴い制度化されたが、当時は反共政策の一環として実施されていた⁽³²⁾。しかし、60年代頃よりオラン・アスリの生活水準などの改善やメインストリームへの統合に焦点が移りはじめた。1995年にはJHEOAの管轄下であった学校・寄宿舎が教育省下に置かれ、またオラン・アスリの子どもの学校でのドロップアウト率が高いことが新聞紙上に掲載されるなど、文化的側面までは至らないが経済援助の面では注目され始めている (The Star 2001 Sep.13)。また、1999年に筆者が参加したマレーシア及びシンガポール合同の研究大会 (The Malaysian Educational Research Association (MERA) and The Educational Research Association (ERA), Singapore, MERA-ERA Joint Confererence 1999) では、3日間にわたる研究報告が、マレーシア、シンガポール国内及び海外の研究者からなされたものの、マレーシアの少数民族の教育に関する研究発表は数十ある研究発表の中でたったの一件のみであり、しかもそれはマレーシア在住の外国人研究者によるものであった。その内容は、サバ州のイラヌン (Iranun) の非伝統的教育即ち現代的教育、国民教育への傾倒と二言語主義について示されたものであったが、教育の中で、よりマイナーな少数民族についての意識はまだ充分形成されているとはいえない状況にある。

例えば、マレー系の場合には教育の中で、今後先住民の権利が主張されるのであるのなら、「その他のブミプトラ」の言語文化はどのように位置づけることが望ましいのか問われなければならない。そうするとブミプトラ政策の中の民族別割当制ですらそのカテゴリーが細分化されれば矛盾が生じてしまう。これまで三大カテゴリーについての双方の理念の不明確性が、ある意味政治的方便として対立の先鋭化を回避してきたが、オラン・アスリやボルネオのイバン族などの少数民族に代表される「その他のブミプトラ」(プリブミ)においても、今後はより生活的なレベルでの多民族共生が求められることとなり、教育の面においても内容の具体化や組織的対応が必要とされる。例えば西野が既に指摘⁽³³⁾しているように国民学校の規定の中に先住民族の言語の教授が含められたのは、1996年教育法改定の注目すべき点である。ここで、初等及び中等の国民学校では、マレー語が教授用語であり、必修科目としての英語、15名以上の親の要求に基づく中国標準語、タミル語教授のための施設が利用可能となることと、同じく、先住民族 (kaum asli) の諸言語についても、上記と同様の希望があったばあい、それが、理にかなったもの (munasabah) で、実施可能であ

れば相応の施設が利用可能となると示している⁽³⁴⁾。しかしながら、教育の法の改正はあったものの、実施のレベルでは未だ十分な提供はできてはいないようである。

政府レベルでの実際的な課題や民族対立の回避のためのマレー系としての、もしくはマレー系、中華系、インド系三大民族を代表する各与党の立場は、三民族の互いの理解と譲歩を引き出す協調的「多民族の共存」を最も優先させており、多文化共生の理念とは必ずしも一致するものではない。政府はマレー文化を基盤としていることにはかわりはなく、あくまで国語であるマレーシア語即ちマレー語の敷衍化という意識に基づいている。このため、ビジョンスクールなども多文化主義的と言えないこともないのであるが、実際の操作的な次元ではマレー文化を基層として、その上に多文化・多民族主義を置くという矛盾した構造になる。ただし、ブミプトラが下層に来ればナショナルな中での安定感が増すこととなる。だが、その場合マレー文化のブミプトラの中での相対化が必要となる。

これに対し中華系は、マレーシアの多文化（その一つに中華文化がある）を基層としてそこに多文化・多民族主義を据える構造といえよう。すなわち、それぞれの民族集団においては国家的理念の中の民族構図の下でのコンフリクトが主流となり、マレー系と中華系の多民族主義の観念や歴史的な立場からの実際現場での考え方の相違は国家の成立時から若干の変容を遂げながら保持されてきた。1998年にはユネスコの後ろ盾を得ようとする、子どもへの母語教育の実施を求めるセミナー報告書が董教総により刊行されている。この文献は国内で出された多元主義を主張する書としては画期的なものである。編者でかつ華語について執筆している Kua Kia Soong は華文董事連合会総会の研究者であるが、この本の中でイバン、カダザンなどの先住民の言語と並列して中華系については標準華語を主張し、インド系についてはタミル語のみを言及している⁽³⁵⁾ように、中華文化や中華民族等という上位の次元での統合が優先されるため、中華文化自らを相対化、細分化し、再統合する試みは現実には十分なされていない。

3. 教育される内容と獲得される知識

政府と中華系の多民族主義の観念や歴史的な立場からの考え方の違いは、受ける教育によって民族的アイデンティティの方向性によって定まっていく。だからこそ個人レベルでは、例えば中華系マレーシア人としてマレー語を家庭言語としていくか、華語（標準語）を民族集団（大カテゴリー）のアイデンティティとして母語としていくか、華語方言をルーツとして維持していくか、それとも国際言語としてもしくは共通語として英語を家庭言語としていくかという様々な方向性から選択せねばならない。ここには理想と現実の狭間で将来的な自己像の可能性を目指した選択が行われ、自己申請によるアイデンティティの獲得がなされる。

ナショナルもしくはエスニックな教育制度が、それぞれの理念の基、教育を通して自らの前提の上に立つ（エスニック）なマレーシア人を形成するためにつくられてきた。それらは前提が実は極めて不安定なものである。しかしながら、こうした前提が暫定的なものではあっても、実際には様々

な学校で共通のカリキュラムに沿った授業が行われている。そしてそこで伝えられ、つくられる。こうした新たなエスニシティ（又はイメージ）は実際には時代に応じて、また個々人の成長発達に沿って、変容していくことは避けられない。そしてまた、帰属すべきアイデンティティの型作りや絆づくりの基礎には教育で与えられる知識等が基礎となる。国民統合を図る教育の機能は英語、国語、社会、宗教、地理・歴史等科目全般を通して伝えられるが、それらの中で「民族性」と「国家の有り様」について教育の中で、共生の視点がどのような具体的な形をとっているのだろうか。村田によると「1995年より実施されている小・中等学校の地域科の中で、マレー人、華人、インド人に加えてオランアスリ、イバン人、カダザン人、ビダユ人等の先住民族を挙げ、彼らの人口、生活様式、宗教、食文化、芸術、遊び等の特徴を調べさせて各民族に対する理解を深めさせようとしている。」⁽³⁶⁾という。

民族の取りあげ方について教科書の中の具体例について、政府機関である言語出版局（Dewan Bahasa dan Pustaka）出版の歴史科教科書について中等教育段階1年から5年の教科書を検討した。この中で、中等段階1年ではイスラム以降のマレー社会史が中心であるが、サラワクとサバの歴史については一章ずつ割り当てられている。サバの章では「サバ州におけるエスニック集団の居住地域」⁽³⁷⁾の表が掲載され、バジャウ、ブルネイ、スンガイ、ドゥスン／カダザン、ムルット、ピサヤ、スルックの大民族グループが紹介されている。同様にサラワクの章でもサラワクのブミプトラ社会の項で20を超える民族が居住していることが示され、表の中でイバン、メラナウ、マレー、ピサヤ、クラビット、プナン、カダヤン、ビダユ、カヤン／ケニヤ、ベナン、ムルットの民族集団が簡単に紹介されると共に、代表的な生活様式が説明されていた。

道徳の教科書⁽³⁸⁾でも、例えば3年の教科書にはダヤク社会の祝日を説明する単元があり、4年でもマレーシアの祝典（perayaan）について各民族の中に先住民の祭りがあり、また、一つの単元ではオラン・アスリ社会自体を取りあげてている（Unit 16）。5年の教科書には、やはり「アダット（adat：慣習）と文化」という単元で各大カテゴリー民族の他にカダザン／ドゥスンやイバンがカウムの種類として紹介されている。教科書改訂以前の6年生の教科書にはサラワクのスクカウム（種族）のロングハウスなどの社会の説明や、中等段階2年の教科書には「オラン・アスリの結婚式の慣習法」（BAB 26）が一つの章に取りあげられている。

このような教科書からは、より下位のカテゴリーへの言及はどの段階においても十分なものではないにせよ、欠かせざる要素としての地位を保ちつつあることが見て取れる。

一方、華文中等学校で使用される教科書である『マレーシア及び東南アジア諸国史』（高校）⁽³⁹⁾では、オラン・アスリについては中石器時代から青銅器時代までの3頁の間に若干の説明がある他は殆ど見あたらず、60年代のサラワク州のカダザン統一統や「土着戦線」（Barisan Rakyat Jati Sarawak）等の記載があるのみであった。また、地理（中学1年用）⁽⁴⁰⁾では「種族」の項にマレーシアの三大民族とそれぞれの下位カテゴリーについて簡単な概要が示されている。そこではブミプトラについて、マレー系を除いた「その他の土着」にはネグリト、セマン、テミアルといった上位下位の混在したオラン・アスリ・カテゴリーに加えて、ドゥスン、カダザン、イバンなどのボルネ

オの先住民を加え、「マレーシアの華人は主に、福建人、広東人、客家人等である。インド人は主に、タミル人、マラヤリ人、シーク人、パキスタン人、バングラ人、スリランカ人である。」⁽⁴¹⁾と記されている。

教育の機能にはこれまで述べたような統合へと導く機能があるが、それと同時に分離機能が表裏関係として存在する。教科書からの知識の習得を通して、そしてその取り扱いによって自己認知や集団形成に対して自らのカテゴリーを意識すると同時に、その外にあるカテゴリーをも意識する。国家を意識すれば、地域がかすみ、外国が鮮明化する。イスラムのカテゴリー化は他民族を自カテゴリーに入れ、既存の民族図式を崩壊させる危険性を持つ。内部の多様性を認識した後は、ブミプトラの枠内では、マレー・カテゴリーの強調は教科書の内容と矛盾する時、他のブミプトラとの相違の認識を教育を受ける者に、増大させてしまうことが想定される。

おわりに

教育の可能性と限定性を考える場合、そこには先に述べた選択、オプションを多様化することが必要であり、また、個々人の選択はアイデンティティを持つ所属集団からの制約（リガーチャー：R. ダーレンドルフ）から完全に離れることはない。但し、個々人の採用する「選択」は保護されるべきものであろう。暴力や権力ではなく、求心性や経済力、影響力によって選択へと向かわせようとする「力」と捉えることも可能であるが、個々の人権のレベルで、民族やマイノリティという集団のレベルではなく、こうした嗜好、選好を制限することはできない。だが、基本的には情報は平等に提供されていると言うことが前提となる。即ちその知識や情報には、様々なオプションが含まれるべきである。それは例えば、過去の経緯にもとづく現在の状況認識、文化面における権力関係の暴露、発展のビジョンとその方策や問題解決への打開策の種類など、過去から将来までを可能な範囲で含むものでなければならない。

個人の選択のプロセスについては「受容、寛容性とは何か」ということが先で述べた「共感」と同様に重要なステップとなる。すなわち、バイリンガル (bilingual) やバイカルチュラル (bicultural) という言葉の意味が二言語、二文化の個人の中の併存の状況という意味であるならば、それだけでは不十分であるといえるのである。バイカルチュラルでは個々人の中における伝統と近代、マイノリティとマジョリティの共存、被差別と差別の（重層的）共存、偏見と理解の棲み分け、ルーツとコスモポリタン、ローカルの価値とグローバルな価値の共存を認め、理解する人間であることが実は求められている。これは個と公の概念においてもこれまで検討されてきたことと類似している。多民族共生の理念は理想であり、現実に移すには具体的アイディアに乏しく、マレーシア国内では未だ十分な説得力を持っていない。オラン・アスリやボルネオの先住民でもなく、個別の名称で呼ばれるとき、周辺におかれていたカテゴリー集団の復権は、代表性をもち、イメージやステレオタイプを形成していくと思われる。その際、どのように解釈され、また多民族共生についての認識が変化したのか、第三の側面に関するより実証的な研究が今後の課題である。

註

- (1) J. A. バンクス『入門 多文化教育』平沢安政訳 明石書店 1999年
- (2) 同上 pp.68-69
- (3) 同上 p.190, J. A. Banks, An Introduction to Multicultural Education, 1994, Allyn and Bacon, p.97
- (4) 平沢安政「多文化教育と学校文化」長尾彰夫, 池田 寛『学校文化——深層へのパースペクティブ』東信堂 1990年 p.186
- (5) 同上 p.187
- (6) レ・タン・コイ「異文化間比較における概念の諸問題」ユルゲン・シュリーバー編著 馬越徹, 今井重孝監訳『比較教育学の理論と方法』東信堂 2000年 p.111-113 ちなみにレ・タン・コイはこうした危険から回避するためには、「常に偏見のない洞察, 多方面からの知識, そして共感」が要求されると述べている。
- (7) 国立歴史民俗博物館小島道裕の「解釈を開かれたものとする歴史教材・知識の提供」による。
- (8) 江淵一公「多文化教育の概念と実践的展開」『教育学研究』第61巻 日本教育学会 第3号 1994年 pp.26-27。
- (9) 朝倉征夫「多文化教育の概念に関する考察」『早稲田大学教育評論』第8巻 第1号 早稲田大学教育総合研究室 1994年 pp.191-194
- (10) 中島智子「在日韓国・朝鮮人のエスニシティと教育」『教育学研究』第61巻 日本教育学会 第3号 1994年 pp.233-241
- (11) 前平泰志『多文化教育の課題——公教育を中心に——理論的課題』日本比較教育学会第33回課題研究発表 1997年5月31日
- (12) J. S. Furnivall 南太平洋研究会訳『蘭印経済史』実業之日本社 1942年
- (13) 詳しくは拙著『マレーシアの民族教育制度研究』九州大学出版会 1998年 を参照されたい。
- (14) 杉本 均「マレー半島における民族教育政策」小林哲也江淵一公編『多文化教育の比較研究』九州大学出版会 1985年 pp.259-286
- (15) 杉本 均「多文化教育 その文化的多元主義と教育的平等の理念——マレー半島を中心とした考察」『多民族国家における異化・同化形態の比較研究 マレーシア社会論集 1』東京外国語大学アジア・アフリカ言語文化研究所 1988年 pp.1-70
- (16) レ・タン・コイ 前掲書 p.109
- (17) Abdul Rahman Embong, “The Culture and Practice of Pluralism in Postcolonial Malaysia”, Robert W. Hefner(ed.) The politics of Multiculturalism, Univ.Hawai'i Press 2001 p.61 pp.59-85。また, Robert W. Hefner, “Introduction: Multiculturalism and Citizenship in Malaysia, Singapore, and Indonesia”, Robert W. Hefner(ed.), op-cit., 2001, pp.1-58では “Flexible Ethnicity, Canopied Pluralism”(pp.12-13) 等の表現も使われている。

る。

- (18) Abdul Rahman Embong, *ibid.*, pp.61-81
- (19) 梅根悟監修『世界教育史大系 6 東南アジア教育史』講談社 昭和51年 p.161
- (20) 同上 pp.161-162
- (21) Kernial Singh Sandhu, “The Coming of the Indians to Malaysia”, pp.160-161
Sinnappah Arasratnam, “Malaysian Indians The Formation of Incipient Society”, p.191,
K. S. Sandhu & A. Mani(ed.), Indian Communities in Southeast Asia, ISEAS, Times
Academic Press, 1993 また、山田 満『多民族国家マレーシアの国民統合——インド人の周
辺化問題』大学教育出版 2000年 pp.21
- (22) 山田 満 前掲書 pp.20-22
- (23) T. Marimuthu, “The Plantation School As an Agent of Social Reproduction”, K. S.
Sandhu & A. Mani(ed.), *op-cit.*, p.469
- (24) 山田 満 前掲書 pp.169-171
- (25) 多賀秋五郎「二十世紀初葉南洋華僑の教育と文化摩擦」酒井忠夫編『東南アジアの華人文化
と文化摩擦』巖南堂書店 1983年 p.222 p.241
- (26) 永岡真波「東南アジアにおける華人の海外留学に関する一考察」『九州教育学会研究紀要』
第16巻 1988年 p.40
- (27) 市川信愛「華僑学校教育の国際比較」華僑学校国際比較研究会『華僑学校教育の国際的比較
研究(上)』(トヨタ財団研究助成報告書) 1988年 p.25
- (28) 蔡仁龍, 翁琳, 他, 劉曉民抄訳「東南アジア諸国の華僑教育(抄)」華僑学校国際比較研究
会『華僑学校教育の国際的比較研究(下)』(トヨタ財団研究助成報告書) 1988年 p.74
- (29) 杉本 均「マレーシア華人の民俗教育動態と国際関係」『京都大学大学院教育学研究科紀要』
第45号 1999年 p.19
- (30) 永岡 前掲書 p.40
- (31) Yen Ching-hwang, “Historical Background”, Lee Kam Hing and Tan Chee-Beng(ed.),
The Chinese in Malaysia, 2000, Oxford Univ. Press, pp.24-26 及び Tan Chee-Beng,
“Socio-Cultural Diversities and Identities”, Lee Kam Hing et al., *op.cit.* pp.38-44 pp.56-
60
- (32) Razha Rashid(ed.) Indigenous Minorities of Peninsular Malaysia: Selected Issues and
Ethnographies, 1995, Intersocietal and Scientific Sdn. Bhd. 等参照
- (33) 西野節男「マレーシアにおける教育改革とイスラーム化政策」『教育学研究』第64巻 第3
号 日本教育学会 p.293 この他, Moses Samuel & Lew Tan Sin “Language Policies in
Malaysian Education: Some Recent Developments” Zaniah Marshallsay(ed.) Educational
Challenges in Malaysia: Advances and Prospects, 1997, Manash Asia Institute, pp.75-77
- (34) Akta Pendidikan 1996(AKTA 550)& Peraturan-peraturan Terpilih dan Education Act

- 1996 (Act550) & Selected Regulations, 1998, International Law Book Services, pp17-19, pp.220-221
- (35) Kua Kia Soong(ed.) Mother Tongue Education of Malaysian Ethnic Minorities, 1998, Dong Jiao Zong Higher Learning Centre
- (36) 村田翼夫「多文化社会と教育」『東南アジア諸国の国民統合と教育 — 多民族社会における葛藤 —』東信堂 2001年 p.28 p.304
- (37) Kementerian Pendidikan Malaysia SEJARAH tingkatan 1, 1998, Dewan Bahasa dan Pustaka p.120 その他 Kementerian Pendidikan Malaysia SEJARAH tingkatan 2, 1998, Dewan Bahasa dan Pustaka, Sejarah Tingkatan 3, 4, 1999, Dewan Bahasa dan Pustaka, Sejarah Tingkatan 5, 1998, Dewan Bahasa dan Pustaka を参考にした。
- (38) Kementerian Pendidikan Malaysia, Pendidikan Moral Tahun 3, 1997, Dewan Bahasa dan Pustaka, Kementerian Pendidikan Malaysia, Pendidikan Moral Tahun 4, 5, 1999, Dewan Bahasa dan Pustaka, Noraini bte Abd. Hamid(ed.), Pendidikan Moral Tahun Enam Dewan Bahasa dan Pustaka, 1998, Wan Aziz Wan Bakar(ed.), Pendidikan Moral Tingkatan 2, 1997, Dewan Bahasa dan Pustaka を参照
- (39) 馬來西亞全国董教総華文独中工委會課程局編纂『馬來西亞及其東南亞領国史』董総出版 1999年
- (40) 馬來西亞全国華文独中工委會課程局編纂『初中地理 第一冊』董総出版 1993年
- (41) 同上 p.163

A study on the Problems of “Education for the Multi-Ethnic Co-existence” in Malaysia

Hisao Takekuma

In the multi-ethnic society, multicultural education is seemed as an effective settlement for the multi-ethnic co-existence. Of course, multicultural education (MCE) aims to improve the dominant one-culture-oriented educational policies and systems. But, in practice, educationalists tend to change or widen such narrow ideas first. Thus, they take on a lot of time and energy to fulfill the first task, before they recognize the practical system improvement as a next task. I examine the problems of “Education for the Multi-Ethnic Co-existence (EMEC)” from two perspectives. One perspective is understanding/interpretation of “inner and outer” position, that is, Macro and Micro. When we study even the minority group, we should try to understand internal variety world in minority and also it’s minor ethnic sub-groups’ interrelation (outer world), as we perceive that the person has more than two worlds; philosophies or values. We habitually compare them and choose most reasonable and comfortable option in daily life.

The other perspective is practical function. I classified the function of education into 3 dimensions. The first is economic-politics dimension of education, such as IT skill, global standard, compensatory education, modernization, social handicapped theory, etc. The second one is culture-politics dimension, such as each cultural heritage, national culture, national language, mother tongue, citizenship, national integration, localization/decentralization etc. The third one is human-social formative/reformative dimension; this is concerned in human-relation or interaction approach, such as adherent vs. innovative, authoritarianism vs. cooperative in teaching method, an acquired or habituated knowledge, tradition and development, modernization etc

I studied the first dimension in former papers. In this paper, I treat the second dimension mainly. At that dimension, we will recognize a plural stratum structure of “one” culture even in the minority group. Bumiputera (son of soil)/Malay society includes “Orang-Asli” (indigenous people) under the flag of multiculturalism; “Orang-Asli” has been the discriminated indigenous group people from Malay society. Chinese Malaysian also has to face their dialect languages as mother tongue issues, not to the Standard Chinese (Mandarin). In the case of Indian Malaysian, why only Tamil language education has a right to teaching/learning in a school, irrespective of other language group; Sikhs, Telgus, Malayalis etc.

Lastly, from the third dimension, I examined some textbooks of history and moral education in secondary level. In these textbooks, I couldn't find enough introduction and explanation of situation about such sub-minority groups. If the students, however, acquired some knowledge of the facts of their presence, the students must think on the base of this knowledge, and interact with groups, societies and the systems inevitably. The next task of this study is consequently to investigate the actual change in the recognition to other categories in the "multi-ethnic" image of teacher and student. Because EMEC and MCE should provide the balanced map of ethnic categories and support a proper and autonomous choice in the paradigm they live on.