

マレーシアにおける国民性教育と国民文化

杉 本 均

Education for the Nationhood and National Culture in Malaysia

SUGIMOTO Hitoshi

1. マレーシアの国民性教育

マレーシアは1987年に独立30周年を迎えた新しい多民族国家である。独立国家としての国民の統合と国家の発展を促進するために、マレーシアの教育制度は重要な国家目標を担わされている。すなわちそれは、①教育を通じての国民意識の統合と、②国家の経済的発展に国民を参与させるための有能なマンパワーの養成である¹⁾。本論で扱う「国民性教育」(pendidikan kewarganegaraan/kenegaraan)とはこの①の国民統合の精神的側面である、国民意識・国民アイデンティティの育成のための国民知識や精神、国民文化の教育を意味している²⁾。

マレーシアは1985年現在総人口1580万人のうち、マレー系と先住の山岳民族を含めたいわゆるブミプトラ(土地の子の意)が60.0%、中国系移民の子孫(華人)が30.9%、そしてインド系移民の子孫が8.4%を占めている。ここでは、それぞれの民族が人種的に別の系統に属するだけでなく、宗教的・文化的にもマレー人はイスラム文化とイスラム教、華人は中国文化と仏教・儒教、インド人はインド文化とヒンドゥー教というように分離され、共通の文化的土台が乏しい点が特徴的である。

このためマレーシアの社会には、①国内には民族集団、また②国家の境界を越えてイスラム共同体という、強い帰属意識をもたらす集団が存在し、また③国家の独立に際しても共通の敵である植民地政府に対して、団結して独立を勝ち取るといった経験が乏しかったため、新国家が国民の帰属意識を集めるための国民的基盤がきわめて限られていた。従ってこれまでのマレーシアにおける国民性教育は、人為的な国家シンボルの教育と、各文化の共通価値の教育を中心にしてきたが、当然その効果は満足のいくものではなかった。

そこで、1970年代から、特定の民族の文化、民族史、宗教的価値をある程度とり入れた文化の複合体を、マレーシア国民文化と定義し、それを全国民が自らの文化として学習し、実践すべきであるとする考え方が、文化・青年・スポーツ省を中心に打ち出された。これが「国民文化」(kebudayaan kebangsaan)の概念である³⁾。マレーシアでは、公民科を中心とする、社会科、道徳科、宗教科などの学科目のほかに課外活動や学校行事などのなかでその教育内容を伝えようと試みている⁴⁾。

国民性教育を構成する教育内容としては、国民史(sejarah kebangsaan)、公民知識(pengertian sivik/tatarakyat)、国籍知識(pengertian kewarganegaraan)、国民文化の教育(pendidikan kebudayaan kebangsaan)、国民道徳教育などがあげられている。

また、国民性の教育によって獲得されることを目指す国民統合の精神的側面とは次のような表現がされている。すなわち、国民意識 (kesedaran nasional), 国民アイデンティティ (identiti nasional), マレーシア精神 (semangat Malaysia), 愛国心 (semangat cintakan negara), マレーシア・ナショナリズム (nasionalisme/faham kebangsaan Malaysia)⁵⁾。

マレーシアではこれらの要素を自然な形で育成する社会的基盤が乏しいため、教育の場における積極的な努力が是非とも必要とされている。そしてこれらの教育内容や目標が人為的であるだけに、国内の様々なグループの利害を反映した論争が行なわれている。ここではこれらの焦点のうち、マレーシア・ナショナリズム、国民アイデンティティ、国民文化を中心に考察する。

2. マレーシア・ナショナリズム

マレー半島地域には古くからナショナリズムの動きがあり、教育がそれに少なからずかかわっていたことは多くの論者が指摘している。Ibrahim Saad は独立前の英領マラヤにおける教育制度がナショナリズムに関して果たした役割について次の三点をあげている。「①植民地経営にとって問題となり得るようなナショナリズムの成長を抑制すること。②彼らの支配に役立つようなナショナリズム (英国ナショナリズム) を植えつけること。③現地のナショナリズムを弱体化するような外的ナショナリズムの発生を黙認すること。そして①の目標はマレー語学校で、②の目標は英語学校で、③は中国語・タミル語 (インド人の主要言語) 学校で追求された。」⁶⁾

このような環境のもとに、一部のマレー語教員養成校などを中心に育った、マレー人のマレー・ナショナリズムは、その性格上、(a)反植民地主義、(b)イスラム回帰主義、(c)反移民系勢力 (華人・インド人グループを指す) であった。

ナショナリズムは、Hans Kohn の定義によれば、「国民国家が政治組織の理想的形態であり、国民であることがすべての文化エネルギーと経済的繁栄を生み出す源であるという認識が、大多数の人の心に浸透し、それがすべての成員に要請されるような精神状態である。」⁷⁾ また一般的には「①自己の国家や民族を愛する感情、②国家や経済を外的抑圧から解放しようとする運動」の意味で使われている⁸⁾。独立後マレーシアのナショナリズムが、マレー・ナショナリズムを脱して国家統合の視点を持った、マラヤもしくはマレーシア・ナショナリズムへと進化するためには上記の定義ではあいまいな国家と民族の違いが明確にされなければならない。

1946年、Dato Onn bin Ja'afar はイギリス植民地当局の提案する「マラヤ連合案」によってこれまでの特権を失うことを恐れていたマレー人をいち早く結束させ、連合マレー人国民組織 (UMNO) を成立させた。一方この時の華人のナショナリズムは分裂状態であった。それは中華人民共和国の成立を目指すイデオロギー支持への是非によって分断されていたし、同時に彼らは受けた教育が英語教育であるか中国語教育であるかによって分断されていた。ここでも教育はナショナリズムを分断する作用を果たしていた。しかし民族を越えた国民の政治的な意志の表明としては、Cheah Boon Kheng は、1947年のイギリスのマラヤ連合案に反対してマレー系の人民連合戦線 (PUTERA) と非マレー系住民組織 (AMCJA) が同盟を結成した時点を、すでに多民族からなる「ひとつの国民」形成の意志の表明であると考えている⁹⁾。

1957年、民族主義運動の高まりの中で、イギリス政府はマラヤ独立後における自国の権益と影響力を出来る限り温存するために、マレー人の UMNO を中心として、マラヤ華人協会 (MCA),

マラヤ・インド人会議 (MIC) が連合した連盟党 (Alliance Party) に政権を委譲し、ここにマラヤ連邦が成立した。この時期に認識されたマラヤ・ナショナリズムについて、Wang Gangwu は次のように微妙なすれちがいを表現した。「マレー人は当時自らの結束に自信を持っており、それゆえ自らのナショナリズムを拡大することを許した。しかしマレー人にとってはマラヤ・ナショナリズムはあくまでマレー・ナショナリズムの変形にすぎなかったし、彼らのいうマラヤ人 (Malayan) とはしばしばマレー人の意味であった。ところが華人やインド人の一部政治家が自らをマラヤ人と呼ぶときはそれは全く新しい政治的アイデンティティを表明したものであった。」¹⁰⁾

そして彼はこうしたナショナリズムの段階が将来の世代においてマラヤ的国民性 (Malayan Nationhood) に発展する可能性を国民教育制度に求めた。「国家によって教育基準と教育要求を決定する今日の政策のもとでマラヤ・ナショナリズムへの抵抗が学校において長く続くと信じる理由はない。」¹¹⁾

マレーシアにおけるナショナリズムの第二の障害はイスラムとの衝突にあった。マレーシアでは信者の数が人口の53%を占めるイスラム教を国教に指定している。隣国インドネシアではイスラム教徒の人口は90%を越えるが、五つの世界宗教 (イスラム・仏教・ヒンドゥー教・カトリック・プロテスタント) に対して制度上平等待遇を規定しているのと対照的である。

イスラム教は国内イスラム人口が全人口に近い場合には、きわめて強力な国家統合力を発揮するが、国内で少数派人口を形成する場合は逆に国家や社会における顕著な分離主義的勢力を形成する要因となる。さらにイスラム人口が国家の境界を越えて広く分布する場合、イスラム教は超国家的 (イスラム共同体の) 性格を現わし、ここでもナショナリズムとの衝突を引き起こす。

他のイスラム世界におけるナショナリズムに対する認識の例として、Murtaza Garia は、「近代的形態におけるナショナリズムは植民地主義の所産である。」¹²⁾ 「政治的武器としてのナショナリズムは人々を自己中心的にし、多数の犠牲のうえに、少数の利益のために世界資源の利用と略奪を永続化することを可能にする。これは宗教的命令よって、ひとつのイスラム共同体 (Ummah) への融合を目指すイスラム国家にとって、人為的障害を築くことになる。」¹³⁾ すなわち、「ナショナリズムはコーランの教えに背くもので、イスラム教が受け入れる余地はない。」¹⁴⁾ と断言する。

一方、イスラム教徒が絶対的多数とはいえないマレーシアでは、イスラム学者の論調は微妙である。マレーシアのイスラム政党における政治的な判断としては、ナショナリズムを広くとらえて積極的に推進しようとする与党である UMNO と、「イスラム国家」建設を目標とし、ナショナリズムを否定する野党の PAS (Parti Islam Se-Malaysia) が存在する。(時代と個人によって必ずしも見解は統一されていない。)

ナショナリズムを条件つきで認める場合、それを熱狂的な狭いナショナリズムと、イスラムとも調和し得る広いナショナリズムに区別して衝突を回避しようとする傾向が見られる。この場合、国民国家 (negara bangsa) という言葉は郷土 (rantau/tanah-air) といった表現に置きかえられて、ナショナリズムの内容が郷土愛や郷土への忠誠心といった精神的側面に限定されることが多い。

たとえば、マレーシア、国際イスラム大学の、Mohammad Abdul Rauf は、「いずれにしても、自分の郷土に対する自然な感情、愛情、忠誠心としてのナショナリズムは、イスラムの精神とも

矛盾しないし、外的圧力に対して何らかの方法を以って阻止しようとする精神を働かせることは、アッラーの示した *izzah* (自尊心) の概念とも調和するものである。」と説明している¹⁵⁾。一方、これに反してマラヤ大学の Ali Taib のように、「過度の集団意識 (*'asabiyah* = ここでは民族や国家) やナショナリズムは国旗や指導者を崇拜し、国家への殉死をイスラムの殉教と同じように見なしている。これらはイスラムと世界信仰の普遍性に反するものである。」¹⁶⁾ と主張する者もある。(カッコ内引用者補足)

当然このようなイスラム至上主義は非マレー人のグループには受け入れられない。Tan Chee Beng によれば、「イスラム国家を作ろうとするキャンペーンは民族の分極化をより深刻にするであろう。イスラム統治のもとで宗教の自由は保証されるといっても、問題はこの戦士 (*pejuang*) が民主主義的であるかどうかということである。この闘争が宗教的過激化の方向に向かうことが心配されている。」と警告している¹⁷⁾。

本論ではナショナリズム概念の教育への影響が主眼であるので、宗教論争には立ち入らず、イスラム原理主義が世俗的な公教育制度を否定する一方で、イスラム教師に導かれた「学問のセンター」を目指すということ以外、具体的なイスラム的教育内容を提示し得ていない¹⁸⁾とマレーシアで批判されている点を注目するとどめる。

国家による公教育制度の存在を前提にしたイスラム的教育(これはイスラム教教育に限られない)と国民性教育との関連を示した少数の文献においても、国家と郷土のすりかえ、広いナショナリズムと狭いナショナリズムの使い分けが見られる。

たとえば、イスラムと愛国心教育というテーマにおいて、マレーシア国民大学の Abd. Raof Dalip は、「国家に対する深い責任や、郷土に対する愛情は預言者によって伝えられたイスラム教の信仰の一部である。従って郷土への愛情を植え付けるためには生徒各個人の精神のなかに敬虔さが植え込まれなくてはならない。」¹⁹⁾として責任感や愛情をイスラムの教えと結びつけている。

また、イスラムと公民教育というテーマでは、同大学の Tajul Arifin Noordin は現行の公民教育カリキュラムにおける、「家族・隣人・社会・国家・国際社会」というヒエラルキー構造に、最下層に宗教基盤を、最上層にイスラム共同体 (*Ummah*) を付加することを提案している。彼によれば、「これは今日のイスラム的価値の活性化政策にも沿うものである。同時にこれらの宗教価値は生徒が狭いナショナリズムに染まるのを防ぐことができる。何故なら、生徒たちの民族や国家への愛が過ぎると、それがおそらく他の民族や国家への敵意につながりかねないからである。これは教育の目標ではない。」²⁰⁾ という。

しかし、マレーシアの国民性教育の現状において少なくとも国家への「愛が過ぎる」危険性は皆無であることは、次に示すアイデンティティの調査でも明らかである。

3. ナショナルアイデンティティ

マレーシアは前節でみたように、国家統合のための国民アイデンティティ (*identiti nasional/kebangsaan*) の基礎となる、共通の文化的基盤と共通の反植民地闘争の経験が乏しく、国民意識がかなり人為的に国家教育制度を中心とした公的機関によって育成される必要があった。

Ibrahim Saad は1978年にマレーシアの12校の中学校一年生と三年生809名に対して国民アイデンティティの調査を行なった。生徒は「あなたは誰ですか?」という質問に対して、四つの解答

例の中から三つを選び、重要と思われる順に並べるよう指示された。その解答例には、私は(a)マレーシア人である、(b)マレー人もしくは華人、インド人などである、(c)ムスリムもしくは仏教徒、ヒンドゥー教徒、クリスチャンなどである、(d)マレーシアのある州出身者である(スランゴール人、ジョホール人など)、という帰属概念が与えられた²¹⁾。

その結果、(a)のマレーシア人としてのアイデンティティを第一位に選んだ生徒は、中国系生徒で61.0%、インド系生徒が35.5%、マレー系生徒ではわずかに26.3%でしかなかった。中国系の生徒の回答は敏感な問題に対する意識的過剰反応の可能性もあるが、マレー系の生徒のマレーシア・アイデンティティの低さは深刻な問題と受けとめなくてはならない。また「マレーシアが非友好国から攻撃を受けた場合、あなたは命をかけて戦いますか?」という質問に対して、否定的回答をした生徒の比率は、中国系30.4%、インド系36.8%、マレー系46.4%であった²²⁾。

一方、Zahara Aziz は1984年に、中等学校において受けた公民教育の経験と効果を調べるために、中等学校卒業後、政府等の公的な奨学金で外国の高等教育機関に留学している学生 216 名に対して、中等学校時代の公民教育について自己の経験と現在の公民知識について質問した。その結果、将来のエリートである彼らは、外国に住んで、祖国についての教育の重要性は70%以上の者が認めていたが、自分たちの受けた公民教育には大きな不満を表明しており、実際の彼らの公民知識も満足なものとはいえなかった。「シンガポールがマレーシアから分離したのは何年か?」などという公民知識を問う選択問題17問に対して、70.7%の学生は半分以下の得点(8問正解以下)で、最高でも13得点であった²³⁾。

その一因として独立以来、マレーシアの教育制度が、英国の試験制度との互換性を意識したアカデミックな志向性を保持していたことの影響が指摘されている。そこでは、試験で必修ではない公民科のような科目は軽視され、学校によっては専任の教師もおらず、時には公民科の名のもとに他の試験科目が教えられることもしばしばであったという²⁴⁾。

Awang Had Salleh は国民精神を生徒に有効に植え付けるために、現在教育に必要とされている手段として、次のような項目をあげている²⁵⁾。

[国民アイデンティティ育成の手段]

- (1) 授業用語としてのマレーシア語の使用
- (2) 学校における共通カリキュラムの使用
- (3) 共通統一試験制度の管理
- (4) マレーシアに関する歴史、文学、経済、地理、公民、市民教育(大学、カレッジでは)イスラム文明等の教育
- (5) ルクヌガラ国家原理の教育
- (6) (可能な限りの)民族統合学校の設置
- (7) マレーシア的社会化の性格を持った課外活動の管理

ここで問題になるのが具体的に教えられる教育内容としてのマレーシアに関する知識、とりわけ国民文化と呼ばれるものの内容である。

4. 国民文化原理

文化は複数の個人や世代に共有される後天的に獲得された人間の思考および行動のパターンそ

してその表現体の総称である。文化は教育と学習によって伝達されるが、近代社会においてはその伝達に占める公教育制度の比重はますます増加し、そこにおいて教えられる内容の定義が長期的に国民文化の発達を大きく左右し、同時にそこで教えられる内容の方向性がマレーシアのような多民族国家における教育の国民統合作用に大きな影響を与えるようになってきている。

マレーシアのような多民族国家において、そこに見出される文化の多様性については論を待たないが、そうした多様な文化と文化を関係づける概念化においても、多様なアプローチが見られた。Zainal Kling はマレーシアの独立前後に存在した政治的、民族的、宗教的文化運動を四つのアプローチに整理している。

「(1) 多元主義 (pluralisme) :

非ブミブトラとりわけ DAP (民主行動党) と MCA (マラヤ華人協会) の政治運動とそれに目的を同じくした文化運動

(2) 統合主義 (integrasi) :

独立前のマレー・ナショナルリズム文化運動、マレー民族主義を推進した

(3) 普遍主義 (universalisma) :

イスラム的価値を普遍的と見る宗教・社会運動によって推進された

(4) 同化主義 (akulturasi) :

プリブミ (先住民) 文化を核とする文化原理を主張する西洋教育を受けた保守的グループによって追求された」²⁶⁾

こうした政治・宗教と結びついた文化運動は独立前後の教育運動にも、マレー系の統合主義的要求と、華人系の多元主義的要求の対立という形で影響を与えた。1951年の「マレー人教育に関する委員会報告」(通称バーンズ報告)のマレー語と英語のみの二言語バイリンガル教育の主張は「マラヤという混合社会でマレー民族が他のグループとの関係において正当な地位を得ることを」促進させようとするものであった²⁷⁾。

一方、同年には中国文化と伝統の消滅の危機を感じた華人グループから、「中国語学校と華人教育に関する報告」(通称フェン・ウー報告)が出され、「国民の統合は言語の単一性や文化の単純さに基づくものではない」として、多言語併用教育が主張された²⁸⁾。

結局、マレーシアの国民教育政策は1956年の「教育委員会報告」(通称ラザク報告)と、それを受けた1957年の教育条例(1961年に「教育令」として布告)によって確定された。それによれば、新しい国家の教育システムとして勧告されたのは、「国内に住むマレー人以外の民族の言語や文化の成長を維持し、保持する一方で、マレー語を国語とする意図を尊重しながら、連邦市民の要求を満たし、国民としての彼らの文化的・社会的・経済的・政治的発展を促進し、彼らが全体として受け入れられるような国民教育システム」であった。この教育令は具体的には、小学校は民族母語中心、それ以後は国語か英語かどちらか一言語への統合を規定したが、これは理念的にも制度的にも、それに先立つ二つのグループの主張の折衷案であった²⁹⁾。

そしてこの教育令に基づいて、統一シラバス・時間割りの導入(1956)、小学校教育の無償化(1962)、中学校入学試験の廃止(1965)、中国語公立中等学校の英語媒体への変換(1962～)、などの制度面での教育の「マレーシア化」が強力に推進された。しかし一方で、教育内容の面では「連邦市民の文化的発展」とは具体的に何を指すのか、すなわち国民文化の定義がなされてい

なかった。

1969年の第三回総選挙の直後に起こった不幸な民族間暴動は、マレーシアの政局を民族協調路線から、一部民主主義の修正をも含む強力な統合政策へと転換させた。この時に任命された国家作戦会議（NOC）は、今日までのマレーシアの国政の方針を決定付けた一連の政策として、ルクヌガラ国家原理（1969, 7）、新経済政策（NEP: 1969, 7）、非常事態令（Sedition Act: 1970, 7）などを制定し、教育面でも高等教育の改革を中心とした教育改革のためにマジッド・イスマイル委員会を任命した。（1969）

文化の面では、1956年の文化会議でマレー文化が国民文化に占める重要性は確認されていたが、これまでに共通のアイデンティティの基礎として継続的に強調されてきたのはマレー語（マレーシア語）だけであった。しかし1969年以降ブミプトラを中心とした新経済政策や国民教育政策が構想されるに及んで、「伝統的なマレー文化の諸要素が、新しいマレーシア国家のアイデンティティとして、科学や工業技術の分野で有効に機能するために、それらを『近代化』し再活性化する必要が突然認識されたのであった。」³⁰⁾

1971年8月に、マラヤ大学で開かれた国民文化会議で、新内閣の Tun Abdul Razak 首相は、その開会の辞でマレーシア国民文化の三原理を表明した。すなわち³¹⁾、

「【1】 マレーシア国民文化の形態と構造はこの地古来の民の文化を基礎にしなくてはならない。
(berlandaskan kepada kebudayaan rakyat asli rantau ini)

【2】 他の文化の適切でふさわしい (yang sesuai dan wajar) 要素は国民文化の要素の一部として受け入れられる。

【3】 イスラムはこの国民文化の構造の重要な要素となる。」

この抽象的な表現に対して、文化・青年・スポーツ省、文化局長 Aziz Deraman は若干の説明を加えている。すなわち第一原理の「この地古来の民の文化」とは「マレーシア、インドネシア・フィリピン諸島、南太平洋（ポリネシア・メラネシア・オセアニア）諸島からマダガスカルに至るまでのヌサンタラ（Nusantara）と呼ばれる地域に咲いたマレー・ポリネシア文化であり、今から一万年前から紀元一世紀ほどまでにこの地域に渡った人々によって担われた。」³²⁾

また第二原理の「他の文化」とは中国、インド、アラブ、西洋、日本などの文化を広く含んでいる。そして「適切でふさわしい」とは、マレーシアの憲法や国家原理に反しないということであるが、特にここで「適切」（sesuai）とは「なじむ」（pertinent）という意味合いが重視されているという³³⁾。

さらに第三原理でイスラムに与えられた力点の根拠は、イスラムがマレー・ポリネシア文化に与えてきた影響の長さ（600年以上）と強さ（信者の数）であるとされる³⁴⁾。

この説明においてもなお、第一原理と第三原理の関係、第二原理と第三原理の関係が依然不明確であり、解釈に大きな幅を残すことになったが、それは公式には、「国民文化プログラム」のもとに設置された四部局のうちの調査研究局と、1976年に設置された「文化に関する国民諮問委員会」の判断に委ねられることになった。このほか、「国民文化政策の目的」としては次のことがあげられている。

(a) 国民文化を通じて国家と国民の統合を強化 (mengukuhkan) する

(b) 国民文化から生れる国民的性格 (keperibadian kebangsaan) を育成し保護する

(c) 社会経済的發展と調和した、精神と人間的生活の質を豊かにし向上させる

複雑で広範な文化内容を国家レベルで把握することは膨大な作業であり、ここで個々に触れることはできない。ここで問題となるのは、国民文化原理、すなわち、「国民文化」の定義は「国民の文化」のどの部分をもって「国民文化」とするのかという基本的哲学が明らかではないことである。Tan Chee Beng に従えば、国民文化の概念化の方法は最低次の3つが考えられるはずである。要約すれば「マレーシア文化」とは、

- (1) マレーシアに存在する諸文化の総称である。
- (2) マレーシアの全成員に受け入れられ、かつ他の文化から区別される共通文化である。
- (3) マレーシアを代表し象徴する文化である。」という可能性がある³⁵⁾。

従来、文化的な多元主義を唱えてきた主として非マレー系の人々はマレーシア文化とは(1)の定義を当然の前提として考えてきた。一方、1971年以来、政府と文化・青年・スポーツ省が取ってきたアプローチは、その掲げる目標にもかかわらず、(3)の定義に基づく努力のように感じられる。従って同省の大臣（代理）であった Mohamed Adib Adam のように「中国人の獅子舞いは中国文化の重要な部分ではあるが、すべての国民によって受け入れられる国民文化の一部とは言えない³⁶⁾」といった発言がなされるのも、こうした定義が明確でないことに起因している。

一方、同じく文化・青年・スポーツ省の Abdullah bin Nawi は1986年に、個人的見解として「この国民文化原理はマレーシアのすべての民族や部族を『マレー化』しようとするものではない。いかなる文化要素もその動機が『ショービニスティック』なものでない限り拒否されることはない。」³⁷⁾と説明しているが、非マレー人グループからはその言葉どおりには解釈されていない。

例えば、Tan Chee Beng は「国民文化の問題は統合についての共通理解があまり反映されていない。非マレー人のグループのある人々は、政府が同化政策を実施するのではないかと心配している。ある一部の政治家が文化問題や同化問題を論ずる方法は多くの住民を不安にさせている。」「もし国民文化政策を推進したいのであるなら、マレーシア国民の間に民族間の平等（が保証されていること）が認識されるように努力しなくてはならない。」³⁸⁾と主張している。（カッコ内引用者補足）

実際にイスラム学者の中には、この政府の国民文化原理を第三原理（イスラム原理）を中心にとらえる解釈を示している者もいる。マレーシア理科大学のイスラム研究センターの Shanon Ahmad は国民文化の第三原理に基づいて、第一、第二原理を次のように修正すべきであると考えている。「第一原理の『この地古来の民の文化』は、すでに長い間イスラムによって精神化されてきた文化であるという事実のもとにのみ支持される。」また第二原理については、「マレーシアの諸民族に由来する他の文化は、決定原理（penuntun）であるイスラムの神聖性と完全性に対立しない限りにおいて発展できる、という表現に変えられるべきである。」と主張している³⁹⁾。

このように、ここでも政府の国民文化原理は、非主流派民族グループとイスラム至上主義的なグループの双方からの批判にさらされることになる。

5. 国民性教育と国民文化の教育

マレーシアの公教育における国民性教育の位置は、その基本的原則において完全に教育原理と

して受け入れられているが、基本的な教育内容・カリキュラムにおいては、一部に不統一、不明瞭な部分が混在している。

Awang Had Sallehによれば、「国民文化が我が国にとって唯一完全なマレーシア・ナショナルリズムの実現をもたらすもの」であり、「国民教育原理と国民文化原理の究極的な目標は、マレーシア社会を一つの生活様式、一つの思考様式、国民の伝統遺産の共通の精神的体験様式に導き、参加させるように奨励することであり、最終的には一つの文化の生成に反映させることである。」と期待されている⁴⁰⁾。

マレーシア文部省は1979年に、はじめてこれまでの教育内容を規定していた教育カリキュラムの全面改訂を勧告されたが、それは本論の冒頭に示した二つの国家教育目標である国民統合の推進と国民経済の発展への寄与が、これまでの教育カリキュラムでは十分に有効に達成され得なかったと判断されたためである。その勧告書には「文化および音楽教育」という一節が設けられ、「マレー文化を基礎とした、いわゆる国民文化は意識的にせよ、無意識的にせよ、我が国の人々の様々な文化の要素を包接している。」と述べられている⁴¹⁾。

それを受けて、カリキュラム開発センターは1983年の新初等教育カリキュラム(KBSR)の実施に続いて、1989年から中等教育段階の教育内容を全面改訂しようとする新中等教育カリキュラム(KBSM)の制定作業を行なっている。その計画書によれば、新カリキュラムの基本方針として、「中等段階の教育では一般教育の大部分の達成と、国民的資質(sifat-sifat kewarganegaraan)の発達が目標とされる」と明記されている⁴²⁾。一方10の小目標のひとつにも、「目的(8)、生徒が、国民文化の流れをくむ芸術的・レクリエーション活動に参加し、それらを理解するための興味を植え付ける。」という項目がある⁴³⁾。

しかし、国民文化原理の受容度には、科目間で若干の差が見られる。まず社会科では、「社会科教科を通じて、ルクヌガラ国家原理に従った、統合されたマレーシア国民と調和ある社会の実現を目指す⁴⁴⁾」とあり、芸術科でも、「国内芸術作品への接触を通じて、人類の希望、国民アイデンティティ、そして社会文化的・歴史的価値に生徒の目を開かせる。」として国民アイデンティティや国民文化を積極的に位置付けている⁴⁵⁾。

一方、語学の中で、マレーシア語(国語)科では、マレーシア語を「第一の統合的・民族媒介言語」と位置付ける一方で、「マレー文学」(マレーシア文学ではない)の学習に大きな比重を置き、それは「マレーシア文化と社会を反映したものである。」⁴⁶⁾としながらも、「マレー語」文学がマレーシア文学にまで成長していないことを暗示している。さらに英語科では逆に、イギリス文学だけでなく、英語による文学や題材として、「アジアを含めた世界各地の作品が取り入れられるよう」勧告している⁴⁷⁾。マラヤ大学の教育学部が1984年に提出した、中学一年から三年までの英語の教科書7社の内容調査報告によると、全361トピックの中で、マレー関係106、中国関係36、インド関係17、東マレーシア関係10であったという。これは現行カリキュラムにおいてであるが、語学における「マレー化」を示すひとつの資料となる⁴⁸⁾。

ところが、新カリキュラムの価値教育では、世俗の「道徳科」と宗教としての「イスラム教教育」は完全に分離され、道徳科では依然として、「社会の一員としての社会道徳」といった普遍的道徳価値に重点が置かれ⁴⁹⁾、一方、「イスラム教教育」では、マレーシア関係としては「マレーシアの宗教行政と諸施設」という内容があるだけで、それ以外はほとんどが普遍的イスラム価

値の追求にあてられている⁵⁰⁾。

以上のようにマレーシアで計画されている新カリキュラムでは全体として国民性教育と国民文化の教育を強く意識した内容となることが予想されるが、一部で、狭い民族的（マレー的）要素や、広く国家を越えた宗教的普遍的要素が混在することは間違いない。これはマレーシア政府の国民統合政策が、国内の民族的分離性とイスラム教の存在のために、狭い民族ナショナリズムとイスラム至上主義という双方からの圧力に阻害されている状況が教育に如実に反映されたものである。またこれは先の国民文化の三原則である、[1] マレー文化、[2] 移民由来の民族文化、[3] イスラム文化という三要素間の不明確な関係がもたらしている不整合性でもある。

カリキュラム開発センター所長の Asmah Abu Samah は、「国民文化教育」の可能性を考える際に、「この地古来の民の文化複合体の内容とは何なのか?」「我々の国民の象徴とは何か?」「国民文化と民族文化と呼ばれるものとの境界線はどこにあるのか?」として「憲法によって保証される文化諸要素の確定」の必要性を説いている⁵¹⁾。

国家・民族・宗教の価値観の問題は短期間に結論を出すべき性格の問題ではないが、一方、少なくとも学校において、多感な成長期の生徒たちの教育内容にこの矛盾が放置されると、彼らのアイデンティティ形成に混乱を生ずる危険性がある。その意味ではまず、「国民文化原理」と「国民教育原理」の関係が明確にされる必要がある。

《出典》

- 1) Malaysia, *Fourth Malaysia Plan 1981-85*, Government Press, 1981, p. 347.
- 2) 多くの論者・団体によって用いられるが、例えば、Kementerian Pendidikan Malaysia, *Rancangan Kurikulum Bersepadu Sekolah Menengah*, 1987, pp. 6-10.
- 3) Tun Abdul Razak, “Perasmian untuk Kongres Kebudayaan Kebangsaan”, in Kementerian Kebudayaan, Belia dan Sukan, *Asas Kebudayaan Kebangsaan*, 1973.
- 4) 国民性教育は幅広い教育段階に対して使われるが、本論では特に断わらない限り、中等教育段階（12才～18才）を中心に想定している。
- 5) これらは論者によって表現が異なるが類似の概念である。出典については各節参照。
- 6) Ibrahim Saad, “Nasionalisme dan Pendidikan”, in *Dewan Masyarakat*, 1983, 10, 15, p. 7.
- 7) Hans Kohn, *The Idea of Nationalism*, 1944, New York, p. 16.
- 8) *Kamus Am Terbaru*, 1977, p. 613.
- 9) Cheah Boon Kheng, “Asal-Usul dan Asas Nasionalisme Malaya”, in Suntharalingam et al. ed., *Nasionalisme: Satu Tinjauan Sejarah*, 1985, Petaling Jaya, p. 99.
- 10) Wang Gangwu, “Malayan Nationalism”, (1962), in his *Community and Nation*, 1982, p. 205.
- 11) *Ibid.*, p. 209.
- 12) Murtaza Garia (モーリシャス文部省), “Nationalism in the Light of the Qur’an and Sunnah”, in Ghaysuddin ed., *The Impact of Nationalism on the Muslim World*, 1986, London, p. 23.
- 13) *Ibid.*, p. 27.
- 14) *Ibid.*, p. 33.
- 15) Mohammad Abdul Rauf, *Konsep Negara Islam*, 1985, (Abu Bakar Hamzah, “Islam Dan Nasionalisme”, in Abdul Latiff, *Kebudayaan Kebangsaan: dalam Pembinaan Negara Bangsa Malaysia*, 1987, Kuala Lumpur, p. 110. での引用)
- 16) Ali Taib, “Islam dan ‘Asabiyyah”, in Mahayudin Haji Yahaya ed., *Islam Dan Pembangunan Negara*, 1986, Bangi, p. 114.
- 17) Tan Chee Beng, “Mencari Asas Perpaduan Dalam Masyarakat”, in Cheu Hock Tong ed., *Beberapa Asas Integrasi Nasional: Pro dan Kontranya*, 1986, Kuala Lumpur, p. 145.

- 18) Chandra Muzaffar, *Islamic Resurgence in Malaysia*, 1987, Petaling Jaya, pp. 63-64.
- 19) Abdul Raof Dalip, "Pendidikan Agama Islam Sebagai Jentera Menanam Semangat Cintakan Negara", in Adnan Haji Nawang ed., *Pendidikan dan Kewarganegaraan Di Malaysia*, Kuala Lumpur, p. 3.
- 20) Tajul Arifin Noordin, "Kedudukan Pengajaran dan Pembelajaran Masa Kini Dalam Konteks Pendidikan Kewarganegaraan", in Adnan, 1985, op. cit., p. 48.
- 21) Ibrahim Saad, "Para Pelajar dan Identiti Malaysia", (1980), in his *Isu Pendidikan Di Malaysia*, 1982, Kuala Lumpur, pp. 485-487.
- 22) Ibrahim Saad, "Pengetahuan Dan Sikap Terhadap Malaysia", (1980), in Ibrahim Saad, op. cit., p. 480.
- 23) Zahara Aziz, "Pengajaran Sivik Sebagai Alat Menanamkan Semangat Cintakan Negara", in Adnan, 1985, op. cit., pp. 92-97.
- 24) Ibid., p. 103.
- 25) Awang Had Salleh, "Pendidikan dan Nasionalisme", (1983), in his *Pendidikan dalam Pemikiran Awang Had Salleh*, 1985, Petaling Jaya, pp. 108-109.
- 26) Zainal Kling, "Konsep Kebudayaan Kebangsaan", in Wan Abdul Kadir Yusoff et al. ed., *Ideologi Dan Kebudayaan Kebangsaan*, 1985, pp. 38-39.
- 27) Barnes, L. T., *Report of the Committee on the Malay Education*, 1951, p. ix.
- 28) Fenn, William P. and Wu Teh-Yao, *The Report of a Mission Invited by the Federation Government to Study the Problem of the Education of Chinese in Malaya*, 1951, p. 6.
- 29) Tun Abdul Razak, *Report of the Education Committee 1956*, 1956, p. 6.
- 30) Wan Hashim Wan Teh, *Race Relations in Malaysia*, 1983, Kuala Lumpur, p. 89.
- 31) Tun Abdul Razak, op. cit., 1973.
- 32) Aziz Deraman, "Perancangan dan Pentadbiran Kebudayaan di Malaysia", in Wan Abdul et al. ed., op. cit., 1985, p. 161.
- 33) Ibid., p. 162.
- 34) Ibid., p. 163.
- 35) Tan Chee Beng, "Acculturation, Assimilation and Integration: The Case of the Chinese" in Husin Ali ed., 1984, *Ethnicity Class and Development: Malaysia*, 1984, Kuala Lumpur, pp. 204-205.
- 36) (Mohamad Adib Adam), "No Lion Dance For National Culture", in *The Star*, 1982, 11, 20.
- 37) Abdullah bin Nawī, "Peranan Kebudayaan Kebangsaan Dalam Integrasi Rakyat", in Cheu, 1986, op. cit., p. 97.
- 38) Tan Chee Beng, 1986, op. cit., p. 143.
- 39) Shanon Ahmad, "Kebudayaan Islam dan Hubungannya dengan Kebudayaan Nasional" in Mahayudin ed., 1986, op. cit., p. 122.
- 40) Awang Had Salleh, 1983, op. cit., p. 107.
- 41) Kementerian Pelajaran Malaysia, *Laporan Jawatankuasa Kabinet Mengkaji Pelaksanaan Dasar Pelajaran*, 1979, p. 82.
- 42) Kementerian Pendidikan Malaysia, 1987, op. cit., p. 6.
- 43) Kementerian Pelajaran Malaysia, *Rancangan Kurikulum Baru Sekolah Menengah: Satu Cadangan*, 1984, p. 16.
- 44) Ibid., p. 61.
- 45) Ibid., p. 77. その他, 課外活動の項目にも同様の表現がある。Ibid., pp. 81-82.
- 46) Ibid., p. 41.
- 47) Ibid., p. 45.
- 48) Faculty of Education, University of Malaya, *The Malaysian Lower Secondary School Curric-*

- ulum and National Unity*, 1984, pp. 103-107.
- 49) Kementerian Pelajaran Malaysia, 1984, op. cit., p. 54. 道徳教育が普遍的価値を扱うのは当然であるが、例えば、Tan Chee Beng (1986, op. cit.) はマレーシアの民族のそれぞれの宗教に共通して含まれる道徳的価値を選びだし、それらを中立的にはなく、それぞれの宗教の文脈や逸話の中で教えるという「国民道徳教育」を提唱している。
- 50) Kementerian Pendidikan Malaysia, 1987, op. cit., pp. 10-11.
- 51) Asmah Abu Samah, “Pendidikan Budaya, Satu Kemungkinan”, in Wan Abdul, 1985, op. cit., pp. 119-120.

杉本 均（博士後期課程）