

国際教育開発と比較教育学研究の可能性

——映画「ラスカル・プランギ」によせて——

西野 節男
(名古屋大学)

はじめに

インドネシア映画のタイトル「ラスカル・プランギ」Laskar Pelangi (Rainbow troops) は「虹の一団」あるいは「虹の仲間たち」とでも訳せばよいであろうか⁽¹⁾。インドネシアの一つの島にある消滅寸前の小さな小学校を舞台とした映画である。昨年(2009年)の夏、私は徹夜あけで乗り込んだシンガポール行きSQの機内オンデマンドでこの映画を見つけ、眠気を忘れて見入ってしまった。2008年後半に大ヒットした映画で、アンドレア・ヒラタ Andrea Hirata の同名の小説を、リリ・リザ Riri Riza 監督が映画化したものである⁽²⁾。原作の小説はインドネシアだけでなくマレーシアでも多くの読者に好んで読まれた。著者アンドレア・ヒラタのデビュー作だが、その後、続編3編が出版され4部作「テトラロジー」⁽³⁾として書店の棚にならぶ。

シンポジウムやセミナーなどで、私は壇上で繰り広げられる議論を耳にしながら、実は他事に思いをめぐらすことも少なくない。今大会シンポジウムに限っては真面目に傾聴するつもりでいたのだが、この映画「ラスカル・プランギ」のことを思い出しながら、あれこれ妄想に耽ってしまった。比較教育学における地域研究の面白さとはなんだろうか。地域研究にどのような意味があるのか。教育開発研究は比較教育学に何をもたらしてくれたのだろうか。また教育開発研究と比較教育学は地域研究を通して共振し、あるいは接合していけるのだろうか。

1. 途上国(非先進国)の教育情報

比較教育学会大会において国際教育開発に関する発表件数が増加し、途上国の

教育に関する情報が手軽に得られるようになったのはありがたい。アフリカ諸国をはじめとして、以前は取り上げられることの少なかった国や地域が調査研究の対象となり、それも潤沢な財源と組織力があって初めて可能になる定量的で総合的なデータに基づいた研究成果として提供される。地域的な広がりだけでなく、教育開発研究における援助の事業内容や評価の話も、そして用いられる独自の手法も含めて、比較教育学の領野が拡大されてきたことを実感する。

しかし、他方で、開発研究の隆盛・蓄積が途上国(非先進諸国)に対する画一的なイメージを拡大・強化してきたようにも思える。受け手の側の問題かもしれないが、途上国(非先進国)に関する潜在的に多様な研究の可能性が浸食される面もあるのではないかと。比較教育学において地域研究を深化させていくのは、研究者個々にとって言語の習得、先行研究の渉猟、長期のフィールドワークなど時間的・費用的な負担の面からも容易なことではない。グローバル化の圧力の前に、地域研究にいかに取り組みしていくか腐心せざるをえない昨今であるが、インドネシアの一つの島の廃校寸前の学校を舞台とした映画「ラスカル・プランギ」を観て、あらためて比較教育学における地域研究の可能性に思いを馳せたくなった。

2. 映画「ラスカル・プランギ」

(1) あらまし

1974年、ブリティン島 Belitong の小さな私立小学校 SD Muhammadiyah Gantung で新しい学年が始まろうとしている。宗教と道徳の教育を重視し、貧しい子どもも安い費用で学べる学校であるが、生徒数の減少から存続の危機に直面している。新1年生を受け入れてクラスを設けるには10名の生徒が集まらなければならないと、あらためて教育庁からの達しがあった。9名の新入生が集まるが、あと一人が来ない。ハルファン校長と新任の女性教師ムスリマはやきもきしながら待つ。11時になって校長がなかば諦めかけた時、障害をかかえ年嵩で大柄のハルンがよろよろと走ってくる。この例外的な新入生1名のおかげで、何とか新しいクラス(学年)がスタートできたのであった。最初に学校にやってきた漁師の息子リントン、国営錫鉱業 PN Timah の従業員を父にもつイカル、いつもラジオを首にぶら下げ音楽に浸るマハル、ただ一人の女子生徒サハラ、華人系のア・キオン、他にシャハダン、ブレグ、トラパニ、クチャイ、そしてハルンらの個性的な子ど

もたちを主人公に描かれる。

5年後の1979年、新しいクラスは開設されず、10人の生徒たちが最後の6年生になろうとしていた。ある日、巨岩が立ちならぶ海岸に行って虹を見つける子どもたち。教師ムスリマはかれらに「ラスカル・ブランギ」と大声で呼びかける。廃校寸前の小さな学校の対極に置かれるのが、国営錫鉱業付設小学校 SD PN Timah である。錫の採掘に沸くブリトン島で、工場の塀の中にある小学校であり、施設・設備も整い生徒も多い。生徒たちは学年末試験「ウランガン」を国営錫鉱業付設小学校に行き受験することになる。貧しさゆえのサンダル履きを恥ずかしがる生徒、試験で答案用紙に猫の絵をかくハルン。そして試験がおわったあと、生徒たちはそれぞれに学年末の休みを楽しみ、親の仕事を手伝う。6年生になって、教師の一人バクリが去り、ハルファン校長とムスリマだけになる。プレスタシー（誇れるような成績）がないから人々も学校に関心をもってくれないとのバクリの言葉が、独立記念日を祝うカーニバルへの初めての参加を決断させる。マハルのアイデアと優勝、その後の錫鉱業付設小学校からの裕福な女子生徒フロの転入、フロの転入でもたらされる子どもたちの神秘主義（クバティナン）⁽⁴⁾への興味と冒険、そしてハルファン校長の突然の死、それを乗り越えて学校対抗クイズ・コンテストへの参加とドラマチックな優勝、その直後、仲間のリーダー的存在であったリントンが父を亡くし、学校に来られなくなる。そして、ある哀しさと虚しさの中に学校生活の幕が閉じられる。

それから20年が経過した1999年には錫鉱山のブームは過ぎ去り、ブリトン島は落ち着きを取り戻している。島に戻ってきたイカルは町でリントンに会う。リントンは自分の娘が学校で学んでいる姿をイカルに見せる。学びたくても学べなかった自らの夢を娘に託して。その後、ソルボンヌに留学したイカルからリントンに「諦めるな、友よ」とだけかかれた絵はがきが届く。それを見ながらリントンは娘に「イカルおじさんのように地の果てまで虹を追い続けなさい。決して諦めずに」と語る。映画は20年前の教室で六信を唱和する場面にフラッシュバックし、エンディングを迎える。

(2) ハルファン校長の語り——ムハマディア小学校と教育の理想——

ハルファン校長が学校の教育理念について語るくだりがある。その一つが教育

部の役人であるズルに語る科白である。6年生の1学年だけになってしまった学校について、ズルは「生徒10名、教師3名だけの学校をなぜこうも頑張って守っていかうとするのか。これから学校の費用、教師の給与はどうやっていくのか」と校長に問いかける。それに対して校長は答える。「この学校は宗教教育、道徳教育を行う学校であって、カリキュラム通りにやるだけの学校ではない。優れているかどうかは点数や成績だけでは測れない。心でも測られなければならない」と。そして、日頃から学校のことを気づかってくれるズルに対して、「どうして気づかってくれるのか。地位を得て権力を握り裕福になった人間は己を忘れてしまう。すべての方法を良しとして、富と権力をさらに増大させようとする。必要とあれば、国のすべての富を自分の家族のものにする。しかし、あんたは違う。それはあんたがジョグジャの同じ学校（すなわちムハマディア学校）を出たからだ。だから、この学校を閉鎖するわけにはいかないんだよ」と言う。ズルは頷き、学校に対する補助として米を届けることを約束する。低い教員給与を米の現物補助で補うのは、当時は一般的なものであった。また、「すべての方法を良しとする」という時に、「ハラール」（イスラームで許容されること）を語根とする「ムンハラールカン」（menghalalkan）という言葉を使っている。

もう一カ所は、ハルファン校長が戸外で子どもたちを教えるシーンである。313名のイスラーム軍が、完全な武器をもつ何千というクライシュ族の軍を打ち破った話⁽⁵⁾にふれ、「強さはイマーン（信仰）によってつくられる。軍隊の数ではないのだ。信念を強くもちなさい。君たちは真摯に生きなければならない。崇高な目標を達成するために強い意志をもたなければならない。どんな苦境と困難に会い出会うとも勇気を持ち続けなさい」。そして「できるだけ多くのものを与えるために生きなさい。できるだけ多くのものを受けとるためではなく」と締め括る。校長はイマーン（信仰）の強さについて子どもたちに説く。

(3) プレスタシー（誇れる成績）をめざして

生徒たちには5年間の学校生活でプレスタシー（誇れる成績）と言えるものが何もなかった。そこで前記の通り、最後の学年で二つのイベント、すなわち独立記念日のカーニバルと、学校対抗のクイズ・コンテストに挑戦することになる。

カーニバルへの参加では、ラジオをいつも首に下げ音楽（芸術）の才に富むマ

公開シンポジウム (特集)

ハルにリーダーの役目が与えられる。お金は用意できないという校長の言葉を受けて、マハルはまわりの自然に目を向ける。そして裸の体を黒く色付けし、大きな木の葉で頭と腰を飾り、独創的なダンスを披露する。その斬新さが人々にインパクトを与え、錫鉱業附属小学校のお金をかけたドラムバンドの連覇を阻んで、優勝トロフィーをえる。

カーニバルの後、フロが転入してきたが、教師の一人バクリが去り、ハルファン校長とムスリマだけになる。さらに校長の突然の死で、失意のムスリマは学校を維持する気力を失う。しかし、リントンが自ら学ぶことを仲間に説き、子どもたちだけで学習が再開される。学校に戻った教師ムスリマは生徒たちが自主的に学んでいる姿を見て感動を覚える。学校対抗クイズ・コンテストでは、頼りとするリントンが得意の数学で次々に点数をかせぐ。ついに優勝を決する最後の問題は、主催者側が用意した答えが間違っていた。リントンに正しい解の導き方を説明する機会が与えられ、劇的な優勝をとげる。こうして二つ目のトロフィーを手に入れたのだった。プレスタシー(トロフィーの獲得)が一つの軸になった描写に、インドネシアの学校生活の特色をうかがうことができる。今もインドネシアの学校には、校長室や玄関にトロフィーがならべられているが、これは学校の卓越さを示すものであり、また生徒たちの頑張った証でもある。

映画には感動の場面が随所に盛り込まれている。南スマトラの沖、ジャワ海に浮かぶ島の小さな学校に学ぶ生徒の物語(映画)が観る者をなぜ、かくも感動させるのか? 私自身、これまでインドネシアを一つのフィールドにし、学校教育についても何度か文章にしてきたが、この映画を観ると自らの記述の無力さを痛感せざるをえない。もちろん、学術研究(らしきもの)と映画とでは、記述・表現の目的が違い、同列に扱うことはできないはずなのだが……

3. テキストとしての「ラスカル・ブランギ」

映画もさまざまなメッセージが書き込まれた一つのテキストとして読むことができる。次に、映画の舞台背景に目を向け、映像に込められた意味について考えてみたい。

(1) バンカ・ブリトン州とムハマディア学校

ブリトン島はジャワ海に浮かぶ島で、スマトラ島南部と東に遠く離れたカリマ

ンタン島との中間にある。シンガポール(マレー半島)とジャワ島からもかなり遠く離れる。以前は南スマトラ州に含まれたが、今はバンカ島とともに、バンカ・ブリトン州を構成する。州の総人口は898,889人(2000年)で、民族別にはマレー系71.89%、華人系11.54%、ジャワ5.82%、その他5.52%、プギス2.69%、マドゥラ1.11%、以下1%未満である⁶⁾。マレー系が圧倒的多数(71.89%)を占め、また華人系の割合も10%をこえ、いずれも州としては最も割合が高い。インドネシア全国ではジャワ41.71%、スダ5.41%、マレー3.45%、マドゥラ3.37%、パタック3.02%、ミナンカバウ2.72%と続く。国全体としてはやはりジャワ人が圧倒的に多く、マレー系の割合は3.45%と少ない。華人の割合についても、バンカ・ブリトン州に次ぐのが西カリマンタン州の9.46%で、ジャカルタ5.53%と続く。こうした民族別人口構成で見ると、バンカ・ブリトン州はインドネシアの中で最もマレーシアに近い。マレーシアとインドネシア西部は、もともとはマレー・イスラーム文化圏に包摂されたが、オランダとイギリスの植民地支配によって分断され、それぞれが独立国家になった経緯がある。両国の間で国境問題が熾り続けてきたし、時に文化芸術の盗用を非難しあったりもしてきた。しかし「ラスカル・ブランギ」がマレーシアでもよく読まれた背景には、翻訳を必要としない⁷⁾ことに加えて、ブリトン島が民族構成と文化の面で、また錫採掘の歴史の点でもマレーシアに近い感覚がもてるということもあったのではないか。

ガントンの私立ムハマディア小学校は、ハルファン校長が語るように島で最初に設立された近代的なイスラーム学校である。ムハマディアはイスラーム改革派の組織で、1912年にジョグジャカルタに創設された。教育活動と社会活動に力をいれ、同系列の学校が各地に設けられてきた。ムハマディアの学校の多くはマドラサ(宗教省管轄のイスラーム学校)ではなく、教育省管下の一般学校スコラである。公立の学校と異なるのは、宗教教育がイスラームに限られ、宗教教育の科目と時間が若干多いこと、「ムハマディア学」を追加の科目として教える点などである。

(2) 多民族性とイスラームの視点から、そして時代のイメージは?

こうした背景から自ずと民族的な要素(多民族性)と宗教(イスラーム)に関心が向く。民族性の観点からは、10名の生徒の中に華人生徒ア・キオン(原作では

福建系)が含まれる。イスラーム教徒ではない華人の子どもがイスラーム系学校に就学しており、この学校が貧しい非イスラーム教徒にも広く門戸を開いていることが示される。また、イカルは先生の使いで「トコ・シナル・ハラパン」という華人商店にチョークを買いに行く。チョーク代もなかなか払えない学校に対して、店主はしぶしぶチョークを渡してやる。教育に対する一定の理解と寛容を示す人物として描かれている。店の名の「シナル・ハラパン」がマレー語で希望の光を意味するのよ。その店を手伝う華人系の娘アリンがチョークを差し出す指先にイカルは心をときめかせる。華人生徒ア・キオンは、アリンのいところあたり、親戚の集まりでイカルの恋の橋渡しをする。民族的な違いをこえた繋がりと協働を想起させる描写である。

宗教(イスラーム)に注目すると、紅一点の女子生徒サハラは、礼拝実践の時は礼拝服を着るのだが、授業中はスカーフ(クルドゥン/ジルバブ)を被っていない。教師ムスリマも同様で、被っていても緩やかな被り方である。小学校ということもあるが、ジルバブ着用は厳格でないのは当時の一般的な姿であった。イスラーム教徒女子生徒のためのジルバブが一般学校で特別制服として認められるのは1991年以降のことである⁶⁸⁾。その後、髪をきちんと隠したジルバブ姿の女子生徒が年々増えてきた。礼拝実践の授業風景では、ムソラー(礼拝所)で男性が前で、女性は教師ムスリマも含めて、男子生徒の後ろで礼拝を行う。これもイスラーム近代派・改革派の実践を示すものである。他方、神秘主義(クバティナン)に関心をもつフロとそれに同調する生徒マハルらを教師ムスリマは見守り、時を見はからって正しい道(シャリアー)に導く。

どのように過去(時代)を捉え描くかという点について、対照的な二つの授業場面の映像が挿入されている。1979年の授業場面はパンチャシラ(国家五原則)と一緒に唱える光景であり、1999年のイカルとリンタンの再会のあと、20年前を思い出すかのようにフラッシュバックして映される場面は、六信の唱和の光景である。なぜ、パンチャシラと六信で対照的に描いたのだろうか。1979年頃は、スハルト体制のもとで国家開発計画が順調に推進されていた。先立って1975年にはパンチャシラ道徳教育が正規の科目として導入されている。しかし、1997年のアジア通貨危機と経済的な混乱が引き金になって、1998年にスハルト大統領は辞任する。教科としてのパンチャシラ道徳教育は廃止され、それに代わって

現在は公民科(kewarganegaraan)を学ぶようになっている。こうした時代の変化の中で、同じ時期の過去を振り返って授業風景をイメージする時に、パンチャシラではなく六信の唱和となったのであろうか。これは過去(歴史)に関して思い浮かべるイメージが、時代性(時代思潮)とともに、あるいは想起する人の認識と意図によって変わることを示しているのではないか⁶⁹⁾。

他方、ハルファン校長が信仰(イマーン)の力を強調していたことも思い起こされる。イスラームの六信五行、すなわちイマーンとイバダーはともに重要ではあるが、共同体性を帯び人々の目に見える実践としてイバダーがより重視されるように思える。しかし、ここで五行ではなく六信で授業風景がフラッシュバックされるのは、ハルファン校長の教え——イマーンの強さ——が実を結んだことを示そうとしたのかもしれない。

ついでだが、学校の壁の穴をオマイラマ(ロマ・イラマ Rhoma Irama)⁶⁰⁾のポスターで校長がふさぐシーンも、何度か登場する丹頂のポマードの映像も面白い。オマイラマは伝統的な民族音楽と西洋音楽を結合させて、1970年代初めに固有の大衆音楽ダンドットをつくり、一世を風靡した人物である。丹頂はもちろん日本の化粧品会社であるが、その後、マンガムと名をかえ、インドネシアの男性化粧品市場を席卷してきた。オマイラマも丹頂も時代性を示すイメージとして、さらに当時の男性性を象徴するものとして挿入されているのであろうか。

4. テキスト制作と読まれ方——「過去のイメージ」とコンテクスト——

国際教育開発にかかわって、援助機関に向けた報告書は英語か、あるいは援助側の言語(日本の場合は日本語)で書くというのが一般的であろう。また調査研究の成果としても現地語で書くということはほとんどありえず、またメッセージを届ける対象(テキストが想定する読者)も研究者を中心として援助に関心をもつ先進国側の人間であり、援助を直接に受ける人々ではない。援助を直接受ける人々は、そうしたテキストに一般にアクセスできないし、その内容に異議を唱えることもできない。これは、テキストの制作と読みをめぐる権力関係・構造の問題として指摘され批判される面でもあろう。

他方、ここで試みてきたような現地向けの現地語による小説や映画を外国人が読んで考えるという行為は、少なくとも国際教育開発をめぐる言論の権力構造な

どとは無縁であり、それゆえ無力でもある。インドネシア国内では小説も映画も大きな反響を呼んだが、日本でそれについて語ることは一定の政治性をもたせようとは意図するものやほり無力であることに変わりない。しかし、そのことは他方で、暴力性の点では最小限にとどめながら、テキストを自由に制作し、自由に読み考えることを可能にする場であると考えられることもできる。

テキストを読むということについて⁽¹⁾、同じテキストであっても、読者・聞き手次第で、作者が想定し意図した通りに読まれるとは限らない。読者のあり方によって、そのテキストは多様に読まれ解釈される可能性をもつ。映画を観る場合も同様に、観る者によって観方は様々である。ラスカル・ブランギを観ても、私自身がインドネシアとかかわり始めた初期と、いくらか勉強し現地経験を積んだ現在とでは、観え方が(あるいは可能な観方)が異なってきていると少々驕りたくもなる。もちろん依然として貧しい観方や偏った観方しかできていないということも感じざるをえない。より豊かさや精妙さをもった読みや観方を可能にするには、どのように学んでいけばよいのだろうか。

ラスカル・ブランギは、著作の時期(あるいは制作時期)を起点に、過去の三つの時期、すなわち1974年、1979年、1999年の三つの時期で描かれている。そして、各時期の中でも、また過去に遡って言及する場面がある。過去に関する歴史イメージをどう描くかは、それぞれの「現在」の解釈とかかわり、それを未来に向けて投影する意図を示すものである。ストーリーを追うだけなら問題ないが、豊かで深い読みを心するなら、コンテクストの認識と歴史イメージを共有することが必要であろう。

前記の通り、ムハマディアは1912年にジャワのジョグジャカルタに創設されたイスラーム改革組織であるが、ムハマディアのめざす方向自体がイスラーム改革派の歴史認識とかかわっている。19世紀後半からエジプトで進められたイスラーム改革運動が、20世紀初めには遠く離れた蘭領東インド(現在のインドネシア)に及んだ。改革派の主張はクルアーンとハディース(預言者ムハンマドの言行に関する伝承)に戻って、新たな法解釈(イジュティハード)の門を開くことであった。ムハマディアはさらに社会意識を高めること、そしてプサントレン教育制度を西洋の方式に基づく学年制学校制度に置き換える方向をめざした。コンテクストに基づく法解釈を進め、それによって現状を変革していこうとする。そ

のコンテクストとは、ムハンマドの時代のメッカ、メディナではなく、蘭領東インドが置かれた歴史的現在(19世紀末から20世紀にかけての当時の歴史的現実)でなければならなかった。イスラームにおける「歴史」の学習は、ムハンマドの初期伝道を学ぶ「イスラーム史」(タレーフ・イスラーム)を中心とした。しかし、改革派には新たな歴史イメージが必要であった。それは、東南アジアにあった王国の正統性を示すための歴史を呼び戻すことでもなかった。近い過去から現在にいたる実証的な歴史、それもイスラームの側からみたローカルな歴史イメージ、すなわちオランダの植民地支配のもとにある(蘭領)東インドのイスラーム教徒という現実のイメージが求められた。

5. 国際教育開発と「歴史」の視座——植民地支配・開発とは……

シンポジウムでは、学部時代に教育学以外を専攻した会員が多くなってきたという指摘があった。学部で教育学を学ばない研究者が教育開発研究や比較教育学に取り組むことは、当該学問の発展になら問題ではないと思う。これまでの比較教育学の学説史をたどっても、異なる分野の専門から比較教育学に参入し、比較教育学を先導した人たちの名が思い浮かぶ⁽²⁾。他方、シンポジウムでパネラーの方々が、自説提示の依拠するところとして用いておられたのが「歴史」であった。シンポジウムの配布資料のワーディングを見ても、インド教育研究の軌跡、国際教育開発のパラダイム転換、教育開発のこれまでと現在、フローダイヤグラム、90年代以降の研究動向、新規入会者に見る新しい傾向、比較教育学会は変化しているのかなどなど、歴史(あるいは時間的経過と変化)を示唆する用語が用いられている。それぞれの論点にともなって、用いられる「歴史」のスペンは伸縮する。そのスペンをどのようにとるかは、論者が論を立てる意図によって変化する。スペンを短くとればとるほど歴史的なイメージを意識あるいは考慮しないですむ。

ここで思うのは、国際教育開発の実務家ならまだしも、研究者たらんとするなら(素養として)時のスペンに少なくとも植民地支配期もしくは独立国家以前の時代を包含しなければならないのではないかと。途上国(非先進諸国)のほとんどすべてがかつて植民地支配を経験し、その支配からの独立をへて、同時に支配を受けた地域(版図)をもとに国家形成を進めてきたからである。これは国際教育開発に限らず、途上国(非先進諸国)を対象とする比較教育学の研究者について

も同様にいえることである。植民地支配まで時のスパンを広げることによって、多様な解釈の可能性が開けるものと思う。

植民地支配の形態は大きくコロニー (植民地) とディペンデンシー (属領) の二つに区分されるが、イギリスが植民地支配した英領マラヤは、海峡植民地 (ペナン、シンガポール、マラッカ) と保護国 (それ以外の土侯国) がそれぞれコロニーとディペンデンシーに相当する。海峡植民地はイギリスに割譲され、主権はイギリス側にあるのに対して、保護国はスルタンを頂点とする伝統的支配体制が維持された。海峡植民地をまず支配下におさめたイギリスが、マラヤ半島内陸部の土侯国に支配を拡大するのは1874年のバンコール協約以降である。ペラのスルタンとかわされた同協約では、「宗教と慣習を除く」一般行政に関してレジデント (駐在官) と呼ばれるイギリス人官僚の指導・助言に従うことが約束された。宗教 (イスラーム) と慣習を聖域として伝統的支配階層を温存する一方、近代国家制度の導入・整備が進められた。これによってスルタンの権力基盤が強化され、現在のようユニークな連邦王制に繋がっている⁶³⁾。

植民地期の文献の多くは、植民地官僚の手によるものであった。英領マラヤでも、スウェツナム、ウィルキンソン、ウィンステッド⁶⁴⁾ 他、教育行政にかかわった植民地官僚の名が思い出される。駐在官の助言や政策は緊張をはらんだものであったろう。統治 (助言) の必要から、その地域の言語、文化、歴史にいたる広範囲の知見を自ら求めなければならなかった。植民地支配を帝国間で競わなければならず、また植民地官僚の中には殺害されたものもあり、彼らは自らの命を懸けて統治の任務と調査研究に取り組まざるをえなかった。こうした任務にかかわる緊張感は現在の国際教育開発にも決して無縁ではない。しかし、現在の教育開発がドミナントな体制イデオロギーのもとで進められ、その正当性を問われない点ではやや異なっているのではないか。特にチームとしてそれに取り組む場合、その安定した位置が個々の研究の可能性と真剣さをいくらか損なわしめているように思えてならない。

6. 差異へのこだわり

——文化の翻訳と歴史的な固着性、そして「相互参照性」(ギアーツ) ——

一般に社会科学の分野では、事例研究は理論研究に比して低く見られがちであ

る。比較教育学研究においても同様で、地域研究は単なる記述にとどまり、理論的枠組みがなく比較を行っていないといった批判がしばしばなされてきた。しかし、一般化・理論化へのこうした圧力が逆に比較教育学研究を脆弱なものにしてきたのではないかとも思う。比較教育学研究を豊かで深められたものにしていくには、性急な一般化あるいは形式的で表層的な比較に走らず、記述の質を高め、差異の丁寧な分析を蓄積していくことが肝要なのではないか。紀要27号にも書いたが、今一度、法の比較研究に関するクリフォード・ギアーツの記述を引用しておきたい。それは「その一つは、法の比較研究とは、具体的な差異を抽象的な相同性に還元することではありえないということである。二番目は、異なった名前の仮面を被っている似かよった現象を捜し出すことは比較研究ではありえないということである。第三は、どのような結末になろうと、それは差異にどう対処するかの問題と結びつくべきであって、差異をおおい隠すことではない⁶⁵⁾」という記述である。

さらに、ギアーツはその前提について「ものごとが収斂するよりも拡散する方向に進んでいるというこうした見解は、当然ながら今日の社会科学における主導的な教義に反する⁶⁶⁾」と述べた上で、自らの考えについて「法の比較研究を文化間の翻訳とみるとらえ方であり、法感覚の歴史的な固着性を強調する観方⁶⁷⁾」であるとしている。我々は法の部分を教育に置き換えて考えることができる。それぞれの文化における法は広い意味の教育を通して人々に共有される。さらにギアーツは「われわれはローカル・ノレッジの多様性を相互参照性に変える、つまり一方が暗くするのを他方が照らす方法を必要としているのだ⁶⁸⁾」と述べる。

自然科学の実験とは異なり、法則性を求めるのではなく、すなわち一般的な傾向から外れるものを誤差・偏差として除外して処理するのではなく、そのズレ、逸脱にこそ焦点を当てるべきなのではないか。違っていることこそが相互参照の可能性をもたらす。支配的なイデオロギーで物事を見て、一般化して差異を見えなくしてしまうべきではない。特にグローバル化が進む中で、教育事象も画一的に捉えられがちであるが、比較の核たる部分をなす相互参照性の点からも差異を見いだす感性を育み保持していきたいものだ。

7. 比較教育学における地域研究——時間と空間の「旅」——

比較教育学において記述(叙述)スタイルをとる研究が多いことがシンポジウムでも指摘されていた。他方、記述スタイルをとる研究は、理論的な枠組みが見えないということで批判されることも少なくない。しかし、特定の理論的枠組みに基づく記述は確かに、書き手にも読み手にも一定の明晰さを保証するが、それは他方で特定の理論では語りえない事実を捨象するという代価を負ってきているのではないか。パターン化された記述、特定の理論や一つのイデオロギーに基づく記述は、豊かな解釈の可能性を損なうものである。もちろん、記述スタイルをとる研究の中には、一般理論にもレトリックにも無自覚のまま安易に書きなぐったかに思えるものも散見される。しかし、現時点で比較教育学の研究において記述スタイルのものが多くは歓迎すべきであると思う。さらに、それが地域研究に基づく記述であり、差異にセンシティブな内容を包含するなら、ギアーツが唱えるような「差異による相互参照性」へと可能性を開くものである。逆に「差異による相互参照性」という点から考えると、地域研究において求められるのは、対象地域とテーマ設定の妙なのではないか。

近年は若手研究者も、海外において調査研究を行う機会が以前とくらべてはるかに得やすくなってきた。学会大会の発表を見ても、日本から遠いアフリカや南米諸国にも開発に関連した調査で訪問する機会が多くなっていることがわかる。想像力をかきたてられる研究も少なくないが、他方で地域の相貌も見えず比較の意味が感じられないものもある。国際教育開発の研究も、時には一般化をためらい差異に敏感に、そして歴史的な時のスパンを広げて考えていければ、今後の比較教育学研究に一層貢献してもらえないかと思う。

このことは何も開発研究者に限ったことではない。比較教育学プロパーを自認する場合でも、学問として意味のある比較(相互参照性)の可能性を持続・発展させていくために、記述的な研究を一層深化させ蓄積していく必要がある。一般化も時の経過も、本来的には認識されるべき差異を覆い隠してしまう。差異は差異として定着させ記述されなければならない。また、差異にこだわるといふ点からは、文化人類学に代表される地域研究、すなわち一カ所のフィールドで長期滞在調査を行うという地域研究のイメージを変えていってもよいのではないかと思う。それは、(長期ではなくとも)いくつかのフィールドを行き来するという形態に可能性を見いだすということである。差異に敏感に自らの研究を定位するに

は、まず時間軸・空間軸を移動することを通して差異に目を開く必要がある。そして、可能性として考えられる時間の旅と空間の旅⁽¹⁾は、実際に動くことに限定されず、文献と対話し、あるいは映像を見つめることを通しても可能である。

おわりに

私たちは比較教育学学会大会で2年続けて、ラウンドテーブル「マレー世界を旅する」(中田有紀企画)⁽²⁾を開催した。インドネシア教育研究者で10年前に逝去された西村重夫さんの学問的な足跡をたどるとともに、あらためて地域研究のあり方を議論しようと企画されたものである。マレーシアのサバ(キナバル山)に最初はワンゲル部の合宿で入った西村さんは、その後、バンドン教育大学留学を経て、インドネシア教育研究者として自らを確立した。しかし、西村さんはインドネシアの中心のジャカルタでもジャワでもなく、カリマンタン(サバと同じボルネオ島のインドネシア領側)にこだわり続け、またインドネシアとマレーシアの国境線が島を二分するセバティック島にも関心をよせた。求められる記述としては一元的に「インドネシアは……」と記さなければならないとしても、周縁にこだわり続けた西村さんの学問的な営みを忘れたくない。先進国と途上国があるように、途上国の中にも先進的な地域とそうでない地域がある。周縁には、中心からの主流の圧力が及びつつも、歴史的・文化的・政治的な独自性と隔たりを感じることができる。我々は時間と空間の旅の途上、時に周縁に定位することによって、主流を相対化し、相互参照の可能性に道を開くことができる。学会シンポに事よせた映画ラスカル・ブランギをめぐる想念も、また西村さんに因んだ「マレー世界を旅する」ことも、私にとって周縁から過去と現在を想像する一つの機会であり、また地域研究の大きな可能性をあらためて夢想する機会でもある。

(注)

- (1) 2009年の日本上映のおりには、「虹の兵士たち」と訳されていた。
- (2) 映画監督のリリ・リザについては、http://id.wikipedia.org/wiki/Riri_Riza (2010年10月13日最終参照)。本名はMohammad Rivai Riza、1970年にマカッサルに生まれる。
- (3) ラスカル・ブランギ以後の3作はそれぞれ、「Sang Pemimpi」、「Edensor」、「Maryamah Karpov」というタイトルがつけられている。「Sang Pemimpi」もリリ・リザによって2009年に映画化されている。

- (4) クバティナン (kebatinan) はジャワ神秘主義で、オーソドックスなイスラーム神秘主義タサウフ (tassauf) とは異なるものである。特にイスラーム改革派はクバティナンを厳しく批判してきた。
- (5) ムハンマドは622年に迫害から逃れるために、メッカからマディナにヒジュラ (聖遷) する。校長が語るのは、バドルの闘いについてで、それは624年3月に、(当時マディナにあった) ムハンマドの軍がメッカのクライシュ族の大軍をバドルでやぶったものである。
- (6) Leo Suryadinata, Evi Nurvidya Arifin and Aris Anenta, *Indonesia's Population: Ethnicity and Religion in a Changing Political Landscape*, ISEAS (Institute of Southeast Asian Studies, 2003, p.19 (table 1.2.12)).
- (7) インドネシア語とマレー語はもともと同じ言語で文法的には違わないが、植民地支配の違いと国家語としての整備の過程で、現在は語彙がかなり異なっている。教育に関しても小学校は sekolah dasar (イ), sekolah rendah (マ)、校長は kepala sekolah (イ), guru besar sekolah (マ)、学年も kelas (イ)、darjat (マ) など大きく異なる。そのため、マレー語版 (Lasykar Pelangi, *PTS Litera Utama Sdn. Bhd*, 2009、提供: 服部美奈氏) も出版されている。ここではタイトルも Laskar が Lasykar に変わっている。
- (8) 1991年の制服規程改正でジルバブが学校制服 (特別制服) として正式に認められた。ただし、特別制服として示されているのは中等教育段階のものである。また、この規程は国立学校に適用されるもので私立学校は制服を別に定めることができた。
- (9) ヘイドン・ホワイトは「歴史学的な過去」と「実用的な過去」の区分について記し、「実用的な過去は『今この現在に』使えるように練り上げられており、この現在と実践的な仕方に関係しており、それゆえ、私たちがそこから教訓を引き出して現在へと応用し、さらには未来 (少なくとも近い未来) を予測できるような過去であり、……」(以下略) と記している。(『思想』1036号、2010年8月、25頁)
- (10) メッカ巡礼を機に Raden Haji Oma Irama を短縮して Rhoma Irama と名乗った。ラデンは貴族の称号、ハジはメッカ巡礼者 (http://id.wikipedia.org/wiki/Rhoma_Irama、2010年10月12日最終参照)。野党のイスラーム政党 (PPP) を支持し人気を集めた。校長は壁の写真に「オマ」と呼びかけている。
- (11) 岡真理『『二級読者』あるいは『読むこと』の正統性をめぐって』『真椰子の木陰で 第三世界フェミニズムと文学の力』青土社、2006年、20-75頁が示唆に富む。
- (12) 学問的な出自として、エドムンド・キングは古典学者、ブライアン・ホームズは物理学者、ジョージ・ベレディは歴史学者であった (Phillips, David and Michele Schweisfurth, *Comparative and International Education: An Introduction to theory, method, and practice*, Continuum International, 2007, p.12)。
- (13) マレーシアは13州と連邦直轄地で構成され、9州には州国王があり、州国王が順に5年任期で連邦国王をつとめる。

- (14) Swettenham, F.A., Wilkinson, R.J., Winstedt, R.O. らは英領マラヤにおける近代教育制度形成に大きな役割を果たした。彼らの研究業績については、Roff, William R., *The Origins of Malay Nationalism*, Yale University Press, 1967 (second edition: Oxford University Press, 1994) の Selected List of Books and Articles を参照のこと。
- (15) Geertz, Clifford, *Local Knowledge: Further Essays in Interpretative Anthropology*, Basic Books, Inc., New York, 1983. 翻訳はクリフォード・ギアーツ (著) 梶原景昭・小泉潤二・山下晋司・山下淑美訳『ローカル・ノレッジ 解釈人類学論集』岩波書店、1999年。引用は翻訳の361頁。参考までに当該箇所の内容 (p. 215) は下記の通り。One is that the comparative study of law cannot be a matter of reducing concrete difference to abstract commonalities. Another is that it cannot be a matter of locating identical phenomena masquerading under different names. And a third is that whatever conclusions it comes to must relate to the management of difference not to the abolition of it.
- (16) 同上訳書、362頁。
- (17) 同上訳書、386頁。
- (18) 同上訳書、388頁。
- (19) この用語は加藤剛『時間の旅・空間の旅 インドネシア未完成紀行』めこん、1996年から借りた。
- (20) 本年度 (2010年) のラウンドテーブルでは中田有紀、中矢礼美、服部美奈、西野節男が提案を行った。コメンテーターは森下稔。