

インドネシアにおける地域科カリキュラムの機能に関する批判的研究

中矢 礼美

(広島大学大学院学生)

研究の目的

インドネシアは従来の強力な国民統合政策に加えて、「多様性の中の統一」というスローガンを達成すべく、1994年に地域科 (Muatan Lokal) という特色ある教科を小・中学校教育課程に特設した。この地域科はこれまで分析してきたように、初めて各州の自由裁量権によって地域の多様な文化やニーズにあわせた教育が行われる点に特徴がある。そして、そこで期待されていた本来の機能は、地域文化を保持・発展する意識や態度の形成、地域愛の醸成、地域開発を志向する人材の育成であった。その後、筆者が、西カリマンタン州、西ジャワ州および西スマトラ州の小・中学校において地域科授業の参与観察を行ったところ、地域科は多くの場面で期待されていたように機能していた。⁽²⁾

ところが、地域科の教授学習過程をつぶさに分析した結果、本来の機能とは逆に機能する場合があることが分かった。その逆の機能とは、①他民族・他文化に対してネガティブなイメージを生徒に与えることにより、他民族・他文化に対する差別的意識や態度を助長する機能 (以下、他民族文化差別機能とよぶ)、②小教民族文化を無視して州のマジョリティ文化を教えることにより、より一層少数民族文化を周辺化させ、消滅を早める機能 (以下、他民族文化否定機能とよぶ) である。これらは政策立案者たちが当初予期しなかった負の作用である。

そこで本論文では、こうした逆機能がみられる教授学習過程の典型例を取り上げ、教師と生徒の会話分析を行い、このような逆機能が生じたのは、人口動態、民族構成、文化的・社会的状況、教育学的要因にあると推測し、考察する。

具体的には、①他民族文化差別機能の典型例として、西カリマンタン州ポン

ティアナック市の小・中学校において週2時間行われている地域科「アダット（慣習法）と伝統の学習」の授業例を三つ挙げる。授業例1（国立第1小学校5年A組）では、ジャワ人教師が、ジャワ人が大半を占めるクラスにおいて、ダヤク文化に対するネガティブなイメージを生徒に与え、生徒もまた教師に従ってそのイメージを共有していく過程がみられる。授業例2と授業例3（国立第3中学校1年A組とB組）では、教育規定要因のいくつか（学習指導要領、教材、生徒の文化的・社会的背景）が同じでありながら実際の授業では大きな違いがみられる。授業例2ではダヤク人教師が、ムラユ人が大半を占めるクラスにおいてダヤク文化をユーモラスに伝え、生徒は他民族文化であるダヤク文化を差別することなく学習してる。しかし、授業例3ではムラユ人教師が、ムラユ人が大半を占めるクラスにおいてダヤク文化に対する差別的発言をして生徒にダヤク文化に対するネガティブなイメージを与え、差別的意識や態度を助長している。そこでこの両者の比較を通して、授業例3での地域科の逆機能を浮き彫りにし、その影響要因を考察する。これら三つの授業例で明らかにされた他民族文化差別機能は、西カリマンタン州特有の人口動態、民族構成、文化的・社会的状況、教育学的要因が複雑に絡み合っただと推測し、考察する。

一方、②他民族文化否定機能の典型例としては、西スマトラ州ムンタウエイ諸島シボラ島の中学校で週2時間行われている地域科「ミナンカバウ世界の文化」の授業例を一つ挙げる。この授業例4（国立ミオバン中学校2年B組）では、ミナンカバウ人教師が、ムンタウエイ人が大半を占めるクラスにおいて、ミナンカバウ文化の学習を正当化していく中で、ムンタウエイ文化の劣等性とミナンカバウ文化の優越性を強調する過程がみられる。生徒はそれに対して反発しながらも、徐々に自己蔑視の意識を抱く様子がうかがえる。この点は、質問紙調査票における自由記述からも明らかになる。この逆機能は、西スマトラ州における本島とムンタウエイ諸島の間での人口動態、民族構成、文化的・社会的状況、教育学的問題が重なって起こったと推測し、考察する。

なお、インドネシアの教育カリキュラムに関する研究はこれまで多くなされてきたが、地域科に関する研究は我が国では全くなされておらず、インドネシアにおいても教員向けの概括的な実施状況報告が二、三なされている⁽³⁾だけであり、本論文で取り扱った地域科の逆機能に関する批判的研究は、未開拓分野である。

1. 他民族文化差別機能

以下、他民族文化に対してネガティブなイメージを与え、差別的意識や態度を助長する他民族文化差別機能の典型例として、西カリマンタン州ポンティアナック市の小・中学校において週2時間行われている地域科「アダット（慣習法）と伝統の学習」の授業例を三つ挙げる。

(授業例1：国立第1小学校5年A組 ダヤク族の民話の授業 1995年12月14日)

(授業例1)

教師：(黒板にダヤク族の伝統的な家屋の絵を書き)さあ、今日はダヤク族の昔話をしましょうねえ
(と表情豊かにダヤク族の昔話を始める。)

生徒：(真剣に教師を見つめる。)

教師：ある村に貧しい4人の家族がいて、お父さんは子供に何かおいしいものを食べさせたいと思って猟にでかけたの。(中略)でも何日たってもウサギーびぎとれなくて、お腹がすいてすいて森をさまよって(中略)もうどうやって村に戻ったらいいのか分からなくなって、数年が過ぎたのね。そしてそのお父さんはどうなったと思う？

生徒：……。 (どうなったのかなあ、と考える。)

教師：(数秒待って)あのね、間違えて自分の子どもを射止めてしまって、食べてしまったの。……①

生徒：ヒャー。(と言いながら笑う。)

教師：彼が肉を食べる時は血も一緒にまぜて食べるのよ！……②

生徒：(一斉に)うっえー。(と大きな反応。)

教師：(大きな反響をよんで大満足という風である。)さあ、今度はあなたたちの番よ。先生がしたお話を誰かもう一度お話してみてくださいませんか？

生徒：(4、5人の女の子が手を上げ、当てられた生徒はクラスの前に立って話すが、結局恥かしくなってさっさと切り上げたり、もじもじしたりする。)

教師：間違えを怖がらないで、お話は膨らませていいのよ。ほーら、ちゃんとしなさい。先生は食べたりしないわよ。もう朝ごはんは食べたんだから。……③

生徒：ははは……。 (とクラスが笑い、緊張がほぐれる。)

(中略)

教師：じゃあ次は皆が知っているダヤク族のお話を聞かせて。クラスの皆にね。

生徒：(何人かが元気よく手をあげて)イブー、イブー (甘えた声で女教師を呼ぶ。あてられた子がうれしはずかしでお話を始める。)むかしー、あるところにー、えっと Opo Opo? (忘れてうろたえるとジャワ語がでる。)

教師：(すかさず)こら。Opoはジャワ語でしょ。(とちょっとしかめつらをしてみせる。)

生徒：(クラスの皆が)もおしょうがないなー (といった感じで笑う。)

(話の内容は3人とも状況設定が違っているだけで、間違えて自分の子供や親を食べちゃったというものであった。)……④

教師：(腕組みをしてじっと聞き入り、生徒が言葉につまると助け舟を出したり、注意を出したりする。話が終わると)はい、上手に話せたわね。誰に聞いたの。隣のおばあさん？あーらそう。発表してくれるのは女の子ばかりねえ。ほら男の子も。(といった感じで内容については全くふれない。)はい今日は楽しかったわね、この次はこのお話を書いてみましょうね。(で授業をしめくくる。)

この授業では、ジャワ人のサリー先生がジャワ人が大半を占めるクラス（ムラユ人4人を含む）において、ダヤク族の民話の学習を行う際、教師がダヤク族・ダヤク文化に対するネガティブなイメージを生徒に与え、生徒もまた教師に従ってそのイメージを共有していく過程がみられる。

教育文化省西カリマンタン州事務所が発行した学習指導要領によれば、小・中学校共通の「アダットと伝統の学習」の目標は、「若い世代が高貴な文化の豊かさを知り、それらを評価し保持したいという意識と態度を持つようになること」である。⁽⁴⁾ また、5年生の授業目標は、「ダヤク族やムラユ族の物語の中にある格言、諺の意味がそれぞれの言葉や方法を用いて説明できるようにする。それらの格言、諺がインドネシア語で言い表せるようにする」である。そして調査時の授業目標は、「話言葉による民話の伝え方を知る」⁽⁵⁾であった。

これらの視点からサリー先生の授業内容をみると、格言、諺を見出すという重要課題を行っていないことが分かる。サリー先生が話した民話は、ダヤク族・ダヤク文化の野蛮さと愚かさを強調している（下線①②）。それに続く生徒の話も、生徒がダヤク族に対して教師と同じイメージを抱いていることを顕著に示している（下線④）。サリー先生は、この授業を楽しく、良い授業だと思っており、この授業が地域科本来の目標である「地域の伝統文化を尊重する態度を育てること」とは逆の方向に生徒を向かわせていることに気づいていない。サリー先生は、インドネシア特有の「冗談」、つまり他の民族をステレオタイプ化して笑う「冗談」を授業に持ち込むこと（下線③）に対する思慮深さを持ち得てない。なぜこのような授業が展開されたのだろうか。

この小学校は、教師のほとんどがジャワ人であるため、多くのジャワ人（半数程度が公務員）の子弟が校区を越えて集まっており、生徒の大半を占めている。しかし、彼らが学習しているのは、ダヤク文化である。つまり、教師や生徒の民族と地域科で取り上げられている民族が一致していない。そのことが地域科において逆機能を生じさせる一つの要因になったのではないだろうか。その点を明らかにするために、州の人口動態、民族構成と州の教育文化局の方針をみてみよう。

西カリマンタン州の人口は323万人（1985年⁽⁶⁾）、主要構成民族の推定人口数は、ダヤク人（100万人強）、ムラユ人（100万人）、華人（30～35万人）であり（1983年）、その他移民のジャワ人などとなっている。⁽⁷⁾ダヤク族、ムラユ族はカリマンタ

ン島の原住民であり、華人は18世紀半ば以降の移民を主起源とした人々であり、ジャワ人は古くからの他島への進出と政府の移民政策により20世紀に入ってから移り住んできた人々である。つまり西カリマンタン州は人口の4分の1が比較的新しい移民である華人、ジャワ人などから構成されている。そのため教育文化省西カリマンタン州事務所は、学習指導要領の序文において西カリマンタン州が複合社会であることを強調し、「様々な民族、エスニック集団のアダットや伝統は賞賛に値する高い価値を内包する」と諸民族文化を承認している。⁽⁸⁾ところがカリキュラム内容を見てみると、小学校5年生の目標のように民族名が明記されているのはムラユ文化とダヤク文化のみで、比較的新しい小教派である華人やジャワ人の文化は明記されていない。教育文化省州事務所は、地域科で学習すべき地域文化を州の伝統的な文化とし、それはムラユ文化とダヤク文化であると定義したのである。つまり西カリマンタン州に住む限り、ジャワ人はジャワ文化が高い文化価値を持つとも、州の伝統文化でないため、ムラユ文化とダヤク文化を学習しなければならないというのである。その理由を、教育文化省州事務所の職員は「ジャワ人生徒も州の伝統文化を学習することで地域への愛着が生まれ、地域への適応がスムーズに行われるから」であるという。⁽⁹⁾一見この理由はもっともらしいが、インドネシアにおいて文化的・社会的にマジョリティであるジャワ人がムラユ人が大半を占める地域で暮し、日頃交流することもなく、一般に野蛮で劣った文化と見なされているダヤク文化を容易に尊重するとは考え難い。

こうした問題を未然に防ぐことのできなかつた要因は、学習指導要領における地域科目標、学習指導法の不明確さ、教科書の未発行、さらには教師の理解不足であると考えられる。ジャワ人教師サリー先生は、新学期の直前に学習指導要領を渡されただけで地域科に関するセミナー等に参加する機会もなく、理解が不十分なままに地域科の教材を探し、ダヤク族に対する偏った知識によって授業を行い、上記した地域科の逆機能を招いてしまったと考えられる。

(授業例2：国立第3中学校1年A組 ダヤク文化の授業 1995年12月7日)

この授業では、ダヤク人であるダオ先生が、ムラユ人が大半を占めるクラス(ダヤク人1人、華人2人を含む)において、ダヤク文化をユーモラスに伝えることにより、生徒は他民族文化であるダヤク文化を差別することなく学習している。

(授業例2)

教師：(ダヤク族の結婚申し込み、婚約解消、結婚式に関するアダットについて話し出す。時々インドネシア語に翻訳できる言葉があれば、ダヤク語ではこうで、もしインドネシア語だったらこうだよと言う。)ダヤクの社会では、結婚の申し込みは3回までだ。例えば、よしエディ、まず仲介者に相談しに行つて・・・。……①

生徒：(エディ君、指名されて恥かしくて体をもじもじさせる。他の生徒は) イエーイ！ おもしろー！ (と喜ぶ。)

教師：(机間を回り、生徒の机に手で触れながら話し続ける。)エディは女の側家の家に行き、彼女のお父さんに話すんだ。……②
その間その女の人は部屋でこっそり聞いているんだ。好きだったら部屋から出てOKするんだが、嫌なら部屋から出ないんだ。

生徒：へー。(全員嬉しそうに脇をついたりして聞いている。)

教師：ま、例えばエディがウィアのお父さんである、えっとお父さんの名前は？……③

生徒：キャー、キャー (と女の子たちは嬉しそうに騒ぐ。そしてウィアが恥かしそうに) サリム
……

教師：うん、サリムさんの家に行つて申し込むわけだ。……④ これをダヤク語でNOTOS MALAGA
というんだ。書いた？

生徒：(さっとノートに書く。)

教師：それから、もしだめだったらエディは2回目の申し込みにでかけるんだ。……⑤ まあ女の子は恥かしいふりをするからなかなかこれが出てこないんだな。

生徒：(興味津々で聞いていた生徒たちはすかさず) 違うよ、先生好きだから恥かしくて出たくても出れないんだよ。……⑥

教師：ほお、そうかー。そういう時は妹とかがこっそりお母さんと呼ぶんだ。ウディアがうつむいておかあさん、私彼が好きなの、と言って、それをお母さんがお父さんに言うんだよ。(恥かしがっている女の子の真似をする。)……⑦

生徒：わははははは。(おかしくてたまらないという感じで笑う。)先生！女の子が先に言いに行つたらいけないの？(と1人の女の子が元気づく聞く。)……⑧

教師：ふむ、それはね、ダヤク族の中では駄目なんだよ。(とおどけた表情をして見せる。)……⑨

生徒：ちょっと不満そうな顔をする子もいるし、だらうなという表情をする子もいる。……⑩

(中略)

教師：結婚式ではな、豚をつぶしてお客にふるまうんだ。……⑪

生徒：えーっ、豚を食べるの？本当に？ぎゃーっ。(騒ぐ。)……⑫

教師：(落ち着いた) 先生が結婚した時なんて3頭の豚をふるまつて、すごく喜ばれたんだぞ。(目をくりっとさせてにっこりする。)……⑬

生徒：先生、先生！もし私がダヤクの人と結婚したらそうしないといけないの？……⑭

教師：そうだよ。

生徒：(顔を歪めて) ひょー(というのが、ダヤク人を露骨に蔑視するような雰囲気ではない。)……⑮

教師：(にこにこしながら自分の結婚式の楽しい経験を語る。)……⑯

ここでは、地域科は期待されていたように機能していると言える。この授業例は、教育規定要因のいくつか(学習指導要領、教材、生徒の文化的・社会的背景)が同じでありながら、実際の授業では大きな違いが生まれた授業例3での逆機能を浮き彫りにし、その影響要因を考察するために取り上げた例である。

調査時の授業目標は、「アダットによる儀式、違反の種類、違反者に適用される罰の種類、法の適用方法を知る」であった。⁽¹⁰⁾

ダオ先生は、生徒を例え話に登場させることで臨場感を与え（下線①②③④⑤⑦）、発問しやすい雰囲気をつくり、生徒との活発な相互作用を生み出している（下線⑥⑧⑭）。ダヤク族のアダットを押しつけることなく自分の経験もふまえて伝え、「違い」を「違い」として認めるといふ姿勢で授業を行う（下線⑨⑩⑬⑯）。そのため、生徒も違う習慣に驚きはするが、差別的態度を示さず（下線⑩⑫⑮）、ダヤク族を同じ州に住む民族として興味を示す態度が育成されつつある。授業中生徒が、「ダオ先生はダヤク語がペラペラなんだぜ！」「知ってるわよ！伝統保護委員会のメンバーもしてるんだから！」と誇らしげに話していることから、ダヤク文化を尊重する態度が育っていることがうかがえる。

この授業例については、次の授業例3とあわせてさらに考察する。

(授業例3：国立第3中学校1年B組 ダヤク文化の授業 1995年12月26日)

(授業例3)

教師：さあ。私たちはこの授業でアダットという民族の法律を勉強する。特にスク（民族）ダ？（ダのつく民族名を挙げさせるために言う。）
生徒：ダヤク（と答えるのは少数。聞いているのは半数で、あとは無気力。）
教師：そう。スクダヤク（ダヤク族）だ。彼らはどこに住んでいるか？
生徒：……。 （えーっ、どこだっけという表情。関心なしが半数。）
教師：（反応はないのに力を込めて）そう、奥地だ。奥地に住んでいる。……① <u>我々もまたアダットに従って</u> もいるのだが、もうひとつ法律がある。それは何かという？（またもや反応はないのに）そう、インドネシア民族のインドネシアの法律である。……② <u>アダット</u> というには色々なものがある。しかし、 <u>ダヤク族のような法律は市や町には見られない。奥地だけで行われているんだ。</u> （大声できっぱりと言う）……③
生徒：（教師は10秒に1回くらいは言葉を反復する機会を与えるが、全く反応しない。へー、といった感じで教師がしゃべりまくっているのをじっと聞いている。）
教師：彼ら（ダヤク族）の家はとてとても、我々のように町に住んでいるようなものではない。 <u>枕も毛布もない。何もかもないのだ。メディアも新聞もない。なぜだ？</u> ……④
生徒：……。 （教師の熱の入れようにあっけにとられて聞いている生徒、真剣にじっと聞いている生徒、しゃべる暇も、質問する暇もない。）
教師：なぜかという、その地域のアダットに従っているからだ。（中略） <u>民族には色々ある。それぞれアイデンティティも持っている。しかし町に住んでいる我々は違う。それぞれのアダットに従って</u> 生きているわけではない。我々は一つの国に住む一つの国民であるため、 <u>同じ法律に従っているのだ。私たちは様々な言葉、宗教等を持っていて、異なっているが、一つの国家を形成しているのだ。</u> ……⑤ <u>例えば、ミナンカバウ人。彼らは以前熱狂的にアダットに従っていたが、今ではほとんど従っていない。なぜだ？なぜならどんどん進む開発、進歩に合わなくなったからだ。そのうち奥地の老人にまで教育が十分行き届くようになったら、もはやアダットに従うものはいなくなるとなるだろう。まさか、（ダヤク族のアダットのように）人を殺しておいて、刑務所に入ることもなく、罰金だけで許されるなんて……。例えば50びきの豚と人の命が引き換えなんて！」</u> （苦々しげに語る）……⑥
生徒：……。 （シーンとして、静かに聞いている。）

この授業でムラユ人のアリ先生は、ムラユ人が大半を占めるクラス（混血のダヤク人1人、華人1人を含む）において、ダオ先生の授業と同じ教材を用いているにもかかわらず、ダヤク族に対するかなり強い差別的発言を繰り返し、生徒にダヤク族・ダヤク文化に対するネガティブなイメージを与えている。

生徒の目をみることなく、手はいつも後に組むという権威主義的な雰囲気で行うアリ先生は、教材に書かれてあることを説明する際、常にダヤク族批判をする。都会に住み国家の法律を守る国民である〈我々〉に対して（下線②⑤）、〈彼ら〉ダヤク族は奥地に住み近代化も受け入れず、国家の法律にも従わない、豚を食べる卑しい民族である（下線①③④⑥）と定義づける。その影響からか、このクラスの生徒はダヤク文化のシンボルを表す言葉を用いて、友達をばかにしたりいじめたりしており、ダヤク族を蔑視する傾向がみられる。例えばこの授業後の休み時間、ある男子生徒2人が、色の少し黒い少女を廊下で「ルマップンジャン、ルマップンジャン（Rumah panjang：ダヤク族の伝統的なロングハウスを示す）」とはやしたてていじめることがあった。アリ先生のダヤク族に対するかなり強い差別的発言は、生徒にダヤク族・ダヤク文化に対するネガティブなイメージを与え、生徒のダヤク族に対する差別的意識を助長していると思われる。なぜこのようにダヤク族を蔑視するような授業になったのだろうか。

前述したように小・中学校の「アダットと伝統の学習」の目標は、「若い世代が高貴な文化の豊かさを知り、それらを評価し保持したいという意識と態度を持つようになること」、中学校1年生の「アダットと伝統の学習」の目標は、「生徒が住む地域社会で行われているアダットとその種類、アダットや地域社会の長の機能について知ること」である。調査時の授業目標は授業例2と同じである。この「生徒が住む地域社会で行われているアダット」として、民族名が明記されているのはダヤク族とムラユ族だけであるが、そこには両文化の優劣が感じられるような表記は全くない。教科書については、まだ発行されていないため、ダオ先生もアリ先生もダオ先生のオジ（ダヤク人）によって書かれたダヤク族のアダットに関する未発行の冊子を教材として用いていた。生徒の文化的・社会的背景についても、クラスが違うというだけで、民族構成もほぼ同じである。

なぜこのように学習指導要領、教材、生徒の文化的・社会的背景が同じでありながら、2人の行う授業とそれぞれが生徒に与える影響には大きな差が生まれた

のであろうか。それは2人の文化的・社会的背景の違いに起因すると思われる。

ダオ先生は、カトリック教徒であり、アダットが強く残っている田舎で生まれ育ったダヤク人で、ダヤク族の伝統文化保護委員会のメンバーとして活躍している。自文化に対する誇りと愛情を強く持ち、地域科の目的には心より共感し、喜び、使命感さえ感じているのである。それゆえ、教授過程においても、民族の違う生徒にいかに関心を寄せようかと工夫に懸命である。一方、アリ先生は、ムラユ人であり、敬虔なイスラム教徒である。そのため、豚を食べるカトリック教もしくはアニミズム信仰のダヤク族を同等の民族と認めていない。またアリ先生は都会育ちでもあり、奥地で原始的な生活を送っているダヤク族（彼の誤った知識でもあるのだが）、という理由のみで蔑視してしまう。さらに彼はこれまで経済学を専門に教えてきたため、ダヤク文化についての予備知識は全くなく、いつも授業前にダオ先生に質問しなければならない。そのため、プライドの高いアリ先生にとって地域科は苦痛以外の何ものでもない。差別的意識、モチベーションの低さが授業においても顕著に表われしめるのであろう。またこの学校は大きな貿易港を持つ州都の市街地まで歩いて10分のところにある大規模校であり、生徒の大半は都会育ちのムラユ人であるため、奥地に住むダヤク族との接触は極めて少ないため、教師の持つ情報と情報の伝えかた次第で、ダヤク族へのイメージはかなり偏向したものになってしまうのである。

2. 他民族文化否定機能

これまで地域科の逆機能として他民族文化差別機能が典型的にみられる授業例を取り上げ、分析・考察してきたが、ここでは少数民族文化を無視して州のマジョリティ文化を教えることにより、より一層少数民族文化を周辺化させ、消滅を早めるという他民族文化の典型例として、西スマトラ州ムンタウエイ諸島シボラ島国立ミオバン中学校で週2時間行われている地域科「ミナンカバウ世界の文化」の授業例を取り上げ、分析・考察する。

(授業例4：国立ミオバン中学校2年ミナンカバウ文化の授業 1996年7月23日)

この授業では、ミナンカバウ人のアフリザル先生がムンタウエイ人が大半を占めるクラス（ミナンカバウ人1人を含む）において、ミナンカバウ文化の学習を

(授業例4)

教師：(授業始め、気乗りしていない生徒の様子に気づいて)先生だってな、好きで(この教科を教えることを)選んだわけじゃないんだ。でもまあ、いやでも長い間してみる。……①

生徒：はっはっは。(俺たちだっていやだ、という感じの生徒。)

教師：まあ、おいしくても、おいしくなくても、お前たちも辛いパキンを食ってみろ。……②

生徒：苦いでーす、先生。(皮肉っぽく、ふざけて言う)

教師：だがいっつも食ってみろ、1週間に1回、なれるだろ？……③

生徒：(えー、という顔をして見せる。)

教師：まあなれたら苦くなくなるもんさ。まあ、このBAM (BUDYA ALAM MINANGKABAUの略：ミナンカバウ世界の文化) だって同じようなもんさ。お前たちの文化がミナンカバウ文化と違っててもな。でもまあ聞くな。このBAMは必修のカリキュラムとされたんだから。まあそのうちミナンカバウ世界に対しても興味が沸くようになるさ。……④
ミナンカバウ人に興味のある奴はいないのか？……⑤

生徒：(気を悪くして) いません、先生。

教師：いないか……。 (しまった、雰囲気が悪くなったかなと心配そう。)

生徒：はっはっは……。 (と笑いとぼす。)

教師：さっきも聞いたが、お前たちは行政的にはミナンカバウの世界に属するが、慣習的にはどうだ？

生徒：入りません！ (きっぱり。)

教師：入らない。ふん、どっちがより強いと思う？法律とアダットと？

生徒：アダット！

教師：そう、アダットはなにせ数百年の受け継がれてきたものだ。法律なんてものは昨日できたもんだよな。我々(ミナンカバウ人とムンタウェイ人)は違うんだ。もう数百年も前から。考えてみる、火山が噴火し始めた頃からあるんだ。それがミナンカバウの文化の始まりだ。山が今のような大きさになるまでだ。……⑥
よし歴史はこうだ。気が進もうが、進まいが、お前たちはBAMを愛さなければならないんだ。……⑦

生徒：(嫌な雰囲気になりかける。)

教師：(すかさず冗談をとばして生徒の笑いをとる。) よーし。前に勉強したことの復習だ。ミナンカバウの遊びを言ってみろ。

生徒：シレ(護身術)！

(中略)

教師：シレはミナンカバウ語だけど、ミナンカバウのシレが特に有名だからインドネシア語化されてシラットになったんだ。……⑧

今ではどこの人だってシラットを知ってるんだ。(筆者に) 日本にシラットはありますか。(筆者うなずく。) ほーら、日本にだってあるんだ。ムンタウェイだけさ、シラットがないのは。……⑨ (たくみに冗談をはさんで生徒が笑いを絶やさないようにしている。)

生徒：「シレ、ゴール！」 わっはっはっ。(ムンタウェイ語で冗談を言って生徒皮肉っぽく大笑いする。)……⑩

教師：(何を言ったのか、どういう意味なのか、なぜ笑うのか分らず、ムッした面持ちで) 好きであろうとなかろうと、ムンタウェイはバリアマン県に入るんだ。彼ら(ミナンカバウ人)はムンタウェイ人を昔の人とか辺境地の人とか言うな。パダン(州都)に行けば高校がある。羨ましいだろう。……⑪

生徒：(悲しそうな顔をする。) 行きたい！ (と叫ぶ生徒数人。) うーん。(とつぶやく生徒数人。)

教師：お前たち、今はおもしろくなくてもパダンに行けた時にミナンカバウの文化を勉強しておけば役にたつぞ！ 褒められるぞ！……⑫

生徒：……。 (複雑な表情。)

正当化する中で、ムンタウェイ文化の劣等性とミナンカバウ文化の優越性を強調していく過程がみられる。生徒はそれに対して反発しながらも、徐々に自己蔑視的意識を抱く様子がうかがえる。

教育文化省西スマトラ州事務所が発行した学習指導要領によると「ミナンカバウ世界の文化」の目標は、「児童・生徒が日常生活の中でのミナンカバウ世界の文化の価値を知り、理解し、評価し、文化に親み、活かすこと」である⁽¹¹⁾。調査時の授業内容は、「ミナンカバウ民族の伝統的な遊びについて知ること」であった。ミナンカバウ人であるアフリザル先生は、ムンタウェイ人である生徒がミナンカバウ文化を学習することを正当化しようと試みている。まず慣れればおもしろくなると説得するが（下線①②③④）、生徒には受け入れられない。次に冗談半分にミナンカバウ人に「興味」はないかと聞かすが（下線⑤）、思春期の子どもたちは余計気を悪くする。そしてミナンカバウ文化が法律より長い歴史を持つことを強調し（下線⑥）、ムンタウェイ文化は自然淘汰されるもので、より発展したミナンカバウ文化を受け入れなければ進歩はないと述べる（下線⑦、授業外でもこの様な発言をしばしば行う）。またしてもその正当化は生徒によって受け入れられないため、アフリザル先生は、ミナンカバウ文化が素晴らしいこと、全国的にも有名であること、ムンタウェイ文化は劣っていることを、具体例を持ち出してきて強調する（下線⑧⑨）。そこで生徒は、アフリザル先生が分からないムンタウェイ語で冗談を言い、笑うことで密かに反抗する（下線⑩）。少し気分を害したアフリザル先生は、どんなにあがいても現実的にムンタウェイ人・ムンタウェイ島が進歩・発展するためにミナンカバウ人がマジョリティである本島に依存しなければならないことを述べて（下線⑪⑫）、生徒に自分たちが遅れているという自己蔑視的意識を抱かせている（下線⑬）。

生徒の気持ちをより理解するため、2クラス60人の生徒に自由記述式で地域科「ミナンカバウ世界の文化」に対しての感想・意見を書いてもらった。その結果、ポジティブな意見がネガティブな意見より若干多い程度で、多様な意見がみられた。ネガティブな意見には、「おもしろくない・言葉が理解できない（教師はミナンカバウ語を用いることが多いため）」「ムンタウェイ人には合わない」などがあり、「先生たちはミナンカバウ文化だけではなくてムンタウェイ文化も知っておくべきだ」というように教師が自分たちの文化を否定していることに厳しい批判

をしている。また、「農作業のよりよい方法を勉強した方が役に立つ」といった建設的な意見もあった。ポジティブな意見には、「必要である」「おもしろくて好き」「島が進歩するために有効」「パダンで勉強を続けるのに有効」「ミナンカバウ文化は特徴的で強い」などがあり、「この授業で両親や幼い子にどうやって接すべきか知ることができる」「ミナンカバウ文化を勉強するのはとっても楽しくて、私にとってはまるでアダットの真珠を手に入れているようだよ」などもあった。最後の二つの意見からは、ムンタウェイのアダットにある人々との接し方の存在を考慮せず、ミナンカバウ文化を崇拜する様子が見えてくる。

では、生徒は学校においてミナンカバウ人とどのような関係にあるのだろうか。このオノン中学校の教師は、12人中10人がミナンカバウ人であり、生徒は294人中25人がミナンカバウ人（主に公務員や商業関係）の子弟である。彼らがムンタウェイ人をどのようにみなしているかは、「ムンタイウェイ人もイリアン人と同じ。服も葉っぱ、帽子も葉っぱ。礼儀作法も知らないし、私たち笑っちゃうわ」という生徒の言葉に集約されているように、低く評価されていることがうかがえる。それに対して、ムンタウェイ人生徒はそれをくやしく思いつつもどこか納得している部分がある。⁽¹²⁾なぜ地域科でムンタウェイ民族の文化が承認されないのだろうか。またなぜムンタウェイの人々は自文化が否定されることに強く反発しないのだろうか。その理由は、ムンタウェイ諸島と西スマトラ州本島との従属的關係、ムンタウェイ民族の文化的・社会的劣勢によるのではないだろうか。

ムンタウェイ諸島は、インド洋沖に浮かぶ小群島であり、西スマトラ州パダン・パリアマン県に属する。西スマトラ州は面積4万9,778km²、州の総人口は約400万人（1990年）⁽¹³⁾で、うち90%がミナンカバウ人である。それに対し、ムンタウェイ諸島は総面積8,000km²、総人口は約4万545人（1980年）で、うち90%がムンタウェイ人である。ミナンカバウ族は、1950年代末にインドネシア共和国革命政府の本拠地として激しい分離・独立運動を経験するというインドネシア諸民族の中でも強い民族意識を持つこと、イスラム信仰の厚いことでも全国的に有名である。またスハルト体制確立後は政府の援助により、西スマトラ州本島は目覚ましい発展を遂げてきた。⁽¹⁴⁾一方、ムンタウェイ民族は、カトリック、プロテスタントに改宗しているものの、アニミズム信仰が根強く、今もなお伝統的な生活様式を守り、海岸部での商業活動以外、外来との交流を拒んできた、インドネシア

において特異とされる少数民族の一つである。さらに彼らの生活レベルは極めて低く、シボラ島でも、すべての面で開発は遅れている。ミオバン中学校の女子生徒は寮で共同生活を送っているが、バナナとタロイモ以外を口にすることはほとんどない程である。彼らが生活レベルを向上させようと願えば、スマトラ本島からの開発援助を待つか、奨学金を得て本島に渡って高校に進学するしか道はない。したがって、教育文化省西スマトラ州事務所長も「あなた（筆者）は、ムンタウェイ文化を教えるべきではないのかと聞くが、彼らにも進歩する必要があるでしょう。彼らが進歩するためにはミナンカバウ文化を学ぶことは好ましいことであるし、パダンの高校に進学した際には大変有効な⁽¹⁵⁾のではないかね」と述べる。そのような考えが教育文化省の州事務局にあるため、学習指導要領の序文にも「自然環境、社会環境およびミナンカバウ文化について教えることにより、児童・生徒が当該地域から孤立せず、地域社会に親密になる大きな可能性を与えることができる⁽¹⁶⁾」と書かれるなど、西スマトラ州の文化はミナンカバウ文化であるとする、自文化中心的な意識がうかがえる。ただ、この学習指導要領には、確かに「ミナンカバウ世界の文化」が必修となっているが、他民族文化を否定せよとも書かれていない。つまり教師の力量次第では、生徒にモビリティ保障のためのマジョリティ文化への適応をさせつつ、彼ら自身の文化を尊重する態度を育成させることもできるはずなのである。しかし、このアフリザル先生は新任教師であるため、ムンタウェイ文化にも精通しておらず、生徒がもつ文化的アイデンティティを尊重しようとする意識も低かったため、それが果たされなかったと考えられる。

結 論

地域科は本来、地域文化を保持・発展する意識や態度の形成、地域愛の醸成、地域開発を志向する人材の育成を行うという機能が期待されていた。インドネシアは国家レベルで見れば民族は多様であるが、一つの村においては単一民族である場合が多く、地域文化と民族文化、教師と生徒の民族が一致し、他民族・他文化が混じることなく地域科が期待された通りに機能する⁽¹⁷⁾場合が多い。

しかし、本論文で明らかにしてきたように、①他民族文化差別機能、②他民族文化否定機能というように、逆に機能する場合があった。そしてそこには、人口動態、民族構成、文化的・社会的状況、教育的要因が影響したと推測し、考察し

てきた。それらをまとめると以下のようになる。

①他民族文化差別機能

西カリマンタン州においては華人やジャワ人の移民が増えており（人口動態）、移民による小数派によって州の民族構成は多様となっている。また州の2つのマジョリティのうち一つの民族文化（ダヤク文化）は一般に劣った文化とみなされ、もう一つの民族文化（ムラユ文化）や州内における小数派である民族文化（ジャワ文化）は一般に高く評価されているという文化的・社会的状況がある。さらにそれらに起因して起こった問題（教師や生徒の民族と学習対象民族の不一致）に対処できる教育条件の不整備という教育学的問題が絡み合って生じたと言える。

②他民族文化否定機能

ムンタウエイ人は、商業活動を除いて外来との交流を拒んできたため（人口動態）、西スマトラ州におけるマイノリティ（民族構成）と位置付けられるだけでなく、辺境の特異な少数民族とみなされている。また、西スマトラ州におけるマジョリティ（ミナンカバウ族）とは文化的・社会的に従属的關係にあるという文化的・社会的状況がある。さらにそれらに起因して起こった問題（地域科におけるムンタウエイ文化の否定）に対処できる教員の資質の問題という教育学的問題が絡み合って生じたと言える。

この二つの逆機能は特異な例であるが、以上述べたような要因が重なり合えば、どの学校においても地域科は逆に機能する可能性を持つことを示している。

他民族に対する差別的意識を学校で助長させること、民族文化の否定を学校が伝達することの問題は大きく、地域科が抑圧装置となり得る危険性は高い。多様な文化的アイデンティティをもつ個人が、お互いを平等な存在として承認するために教育カリキュラムはどうあるべきか、今後も検討していくべきであろう。

〔注および引用文献〕

- (1) 拙稿『インドネシアにおける Muatan Lokal に関する研究』（修士論文）広島大学、1994年、拙稿「インドネシアにおける〈地域科〉に関する研究—国民文化と民族文化の調整を中心に—」『比較教育学研究』第21号、1995年。
- (2) 筆者は1995年8月から1996年8月まで西ジャワ州バンドン教育大学に留学中、西カリマンタン州ポンティアナック市及びシンタン郡で1995年11月から1996年の1月まで

の2カ月、西ジャワ州パンドン市で1995年4月と8月、西スマトラ州ブキティンギ市で1996年6月、西スマトラ州シボラ島で1996年7月に教師や生徒と生活を共にしながら地域科を中心に授業観察を行なった。学校名、教師名、生徒名はすべて仮名である。

- (3) Bambang Sapto Hutom, *Menjaki Implikasi Muatan Lokal Dalam Isi Ungkapan Seni Lukis Anak-Anak Tingkat SD Di Kelupahan Sukapura, Kecamatan Kiaracandong, Kotamadya Bandung*, FPBS IKIP Bandung, 1994, など。
- (4) DEPDIKBUD, Kantor Wilayah Propinsi Kalimantan Barat, *Kurikulum Muatan Lokal Pendidikan Dasar, Garis-Garis Besar Program Pengajaran Mata Pelajaran Mengutahuan Adat Dan Tradisi*, Pontianak, 1993, p.1.
- (5) *Ibid.*, p.14.
- (6) Statistik Indonesia, 1990.
- (7) 石井米雄監修『インドネシアの事典』同朋社, 1991年, 309頁。
- (8) DEPDIKBUD, Kantor Wilayah Propinsi Kalimantan Barat, *op.cit.*, p.20.
- (9) 1995年12月に教育文化局西カリマンタン州事務所小・中学校担当課シャリフ氏とスリー氏に対して行ったインタビューによる。
- (10) DEPDIKBUD, Kantor Wilayah Propinsi Kalimantan Barat, *op.cit.*, p.24.
- (11) DEPDIKBUD, Kantor Wilayah Propinsi Sumatra Barat, *Kurikulum Muatan Lokal Propinsi Sumatra Barat Sekolah Dasar, Sekolah Lanjutan Tingkat Pertama*, Padang, 1994, p.15.
- (12) 1996年7月25日, ミナンカバウ人生徒1人とムンタウエイ人生徒2人との会話。
- (13) Statistik Indonesia, 1990.
- (14) 石井米雄監修, 前掲書, 310頁。
- (15) 1996年7月26日, 西スマトラ州教育文化局長に対して行ったインタビューによる。
- (16) DEPDIKBUD, Kantor Wilayah Propinsi Sumatra Barat, *op.cit.*, p.5.
- (17) もちろん, そうした場合にも全く問題がないわけではなく, 世代間のギャップ, 近代化志向と伝統回帰主義の衝突などの問題がみられる。

**A Critical Study on the Functions of the “Local Curriculum”
 (“Muatan Lokal”) in Indonesia.**

Ayami NAKAYA

(Graduate Student, Hiroshima University)

Local Curriculum (Muatan Lokal) as a specific course taught in elementary and early secondary schools, was added to curriculum policy in 1994 as part of a broader policy of “Unity Among Many.” There to fore, policy was adamantly focused upon unifying the many and diverse ethnic group identities into one, national Indonesian identity. As has been shown in precedent research, the policy’s distinctive character lie in the discretionary power given to local administrations to create curriculum appropriate to its cultural needs. The effort was expected to contribute to foster growth of consciousness and attitudes for both the conservation of traditional ethnic culture as well as its development, and to produce people who possessed a love of community and were committed to its development.

Since the inception of this policy, the author has conducted participatory

observations of local curriculum classes in elementary and early secondary schools in West Kalimantan, West Java, and West Sumatra, and has found that many of the expected functions of the original policy are in fact being carried out. Nonetheless, according to these observations, there is proof that functions contrary to the original plan are also present in its actual implementation.

These contrary functions can be summarized as follows. First, by presenting a negative image of other ethnic groups and cultures to students, discriminatory consciousness and attitudes are aggravated rather than alleviated. This function will be referred to below as the "Discrimination Against Other Ethnic Cultures" function. Second, by means of denying attention to minority cultures in the state's curriculum, these groups are further pushed to the fringes of community identity and are in essence functionally extinguished. This will be referred to as the "Negation of Other Cultures" function. These functions were not calculated by the programming teams in to the initial proposals of the local curriculum.

Following, the current research begins with an analysis of teacher-student interaction and dialog in numerous classroom situations wherein these contrary functions typically occur. It postulates that these functions are the result of certain factors, and considers the results of observation based up on them. Specifically, the movement of population, ethnic structure of a community, cultural and social conditions and pedagogical factors are considered. Results are as follows.

1) Discrimination Against Other Ethnic Cultures function

Due to *transmigration*, the Chinese and Javanese ethnic populations have increased in West Kalimantan (movement of population factor). Hence, the ethnic structure, specifically the minority representation has diversified (ethnic structure factor). In addition, the two ethnic groups constructing the majority population of the state, are ranked differently. The Dayaku culture is widely considered inferior to not only the other majority Malayu culture but to other minority cultures such as the Java (cultural and social conditions factor). Furthermore, stemming from these demographic factors, the education institution of this state is challenged with the problem of coping with a situation where the ethnic make-up of teachers and students is inconsistent with the ethnic groups studied (pedagogical factor).

2) Negation of Other Cultures function

The Mentawai people of West Sumatra have evaded any contact with other ethnic cultures outside of that necessary to business transaction (movement/non-movement of population factor). Accordingly, not only are they attributed minority status as a segment of the state's population by numbers, but are recognized as a peripheral and isolated population in the cultural sense as well (ethnic structure factor).

The Minang Kabau people are the majority population in West Sumatra, and the Mentawai are culturally and socially dependent on them (culture and social conditions factor). Based upon, and in addition to, this dependent and hierarchical relationship, study of the Mentawai culture is not included in West Sumatran curriculum, and thus functionally negated. Subsequent educational issues and problems stem from these demographic factors and are complicated by them. For example, a low evaluation of the quality of teachers is based upon their lack of recognition and respect for human rights and ethnic education resulting from this Negation factor.

These two contrary functions are recognizably extreme. Nonetheless, if, as has been illustrated above, these factors exist simultaneously, they can potentially appear and complicate similar policy efforts in any given state or school.

In effect, there is a high potential for Local Curriculum policy to serve as an apparatus to both aggravate discrimination against other ethnic groups and to create a situation where schools are actually functioning to negate minority ethnic groups and their identities. Research aimed at establishing appropriate curriculum that appreciates equality among individuals as members of communities who vary in cultural identity is essential to the development of successful education policy.