

アチェ語の教科書にみる「読む」こと：文化の喪失と創造

比較教育社会学コース 白石 さ や

Some Remarks on “Reading” in Acehese School Books: Loss and Construction of Culture

Saya SHIRAISHI

“A Bit of Everything [Batjoet Sapeue]” was published by the Dutch colonial government in Batavia in 1911, and “Reverberation [Geunta]” by the Department of Elementary Education and Culture of the Special District of Aceh in Banda Aceh in 1968. Both were the Acehese language textbooks for the primary school children in Aceh to read. The former was meant to enlighten and invite the native children to Modernity, and the latter to assure them for what they have had.

目 次

はじめに：孤独なインテリゲンチア

1. 植民地時代のアチェを概観する
 2. 眼鏡：植民地教科書『BS』にみる啓蒙と喪失の物語
 3. 共に響く(Geunta)：アチェのエスニック・アイデンティティの創造
 4. 「アチェの眼鏡」を語り換える
- 結語：国民の誕生とエスニック・アイデンティティの構築

はじめに：孤独なインテリゲンチア

19世紀末から20世紀にかけて、アジアの植民地にはヨーロッパ本国から近代的学校教育制度が導入された。ベネディクト・アンダーソンは『想像の共同体』の中で、植民地ナショナリズムの初期の主要な代弁者となったのは「孤独な二重言語のインテリゲンチアであった」¹⁾と書いている。植民地における近代的学校教育を受けたために、もはや家族や近隣の人々の生活やものの考え方とは相容れなくなり、その一方では人種主義的な植民地社会において白人と対等な存在として受け入れられることのなかった、そういう青年たちである。彼らは新聞を読み、新聞を発行し、自分たちが帰属することのできる未来共同体としての「国民(ネーション)」の物語を創造し、そうすることで国民想像の先駆者となった。

以下はそのうちの一人、インドにおける初期のナショナリズム指導者だったビピン・チャンドラ・パル(Bipin Chandra Pal:1858年-1932年)の回想である。

インド生まれの文官たちは母なる社会から事実上自らを切断し、英国人同僚の愛好する雰囲気の中で生活し、移動し、存在した。その思考と作法において、彼はいかなる英国人にも劣らぬ英国人であった。それは彼にとって少なからぬ犠牲を要した。それは、彼が、彼自身の人々の社会から自らを完全に疎外し、かれらのなかで、社会的にも倫理的にもパーリアとなったからである。(中略)彼は、彼自身の生まれた土地で、そこに住むヨーロッパ人居住者と同じくらいよそ者であった。²⁾

植民地の教室で、彼ら現地人の若者達は「英国人にも劣らぬ英国人」になっていき、その一方で、自分の生まれ育った社会における「よそ者」となった。

パルの出身地であるベンガルでは、1834年にトーマス・バピントン・マコーレーがベンガル公共教育委員会委員長に就任し、積極的に英国式教育制度の導入を唱えていた。マコーレーは「血と色はインド人でも、好み、見解、道徳、知性において英国人である階級」を創出することとし、「英国教育を受けたヒンドゥー教徒が彼の宗教に心から愛着を持ち続けることはありえない」とも記している³⁾。事実、ベンガルの裕福な家庭に生まれたパルは、英国式教育を受け、マコーレーの言通りに、14歳になる頃には家族や身近な人々が遵奉するカースト制度に代表される伝統的生活を批判するようになった。

このように典型的なナショナリスト誕生の物語は進んでいく。ではどうやって現地生まれの子ども達が学校の教室の中で、「彼自身の人々の社会から自らを疎外」する若者に変身していったのだろうか。これは簡

単に筋道のつく課題ではない。しかし、いくつかの可能性を探求する中から、本稿では子ども達が教室で読んだ教科書を読みほどこいてみたいと思う。ここで取り上げるのはスマトラ北端に位置するアチェの小学校で使用されたアチェ語の教科書 2 冊である。一冊は、1911年に、オランダ植民地政府が、アチェの子ども達に読ませるために準備したアチェ語教科書であり、もう一冊は、それから50余年後の1968年に、すでにオランダからの独立を果たしたインドネシア共和国のアチェ州においてアチェの知識人が編纂したものである。⁴⁾

ここで結論を先取りするならば、本稿の教科書の各節の翻訳と解析からみるとおり、第一の植民地教科書は編纂者の意図的な試みであったか否かに関わらず、物事を対象化するという近代的な知の様式を子ども達に学ばせることで、子ども達に自らの所属する伝統的生活を批判的に見つめなおす契機を与える内容であると言えよう。それは「伝統的生活文化の喪失」を促すものであった。実際に子ども達がそうした教科書をどう受容したのかは、今となっては検証のしようがない。まさにその意味で、第二の1968年の教科書が、その植民地教育を受けたアチェ人知識人が、自らが学んだ植民地教科書を振り返りつつ、新たに子ども達のために編纂したアチェ語の教科書として興味深い。この両教科書の出版を隔てる50余年の間に、かつてマラッカ海峡の雄であった誇り高いアチェ王国は、オランダの植民地支配に下り（1904-42年）、日本による軍政を経て（1942-45年）、オランダからのインドネシア独立戦争の枢要な担い手となり（1945-49年）、ついでインドネシア共和国政府へのアチェの反乱（1953-62年）という波乱に富む歴史を経験した。そうした経緯を経て、アチェの子ども達にアチェ語で語られた教科書は、実はすでに新たな国民想像の物語でさえもなかった。インドネシアという国民想像は、やはりインドネシア語によって語られるものである。この時代のアチェ語で記されえるものは、もはや科学や近代の推奨ではなく、アチェ王国の偉大さを称える叙事詩でもなく、インドネシア共和国の一つの自治州における生活伝統の構築であり、エスニック・マイノリティとしてのアイデンティティ創造であった。

1. 植民地時代のアチェを概観する

アチェは、わずかに100年余り前までイスラム教を奉じる独立王国として独自の政治体制と社会と文化を

有していた。そのアチェが現在のインドネシア共和国のひとつの州であるナングロ・アチェ・ダルサラーム（Nanggroe Aceh Darussalam）⁵⁾としての歴史を歩むことになった歴史的経緯に関しては、すでに拙著を含め多数の研究書が出版されているので、本稿では概観に留める⁶⁾。

オランダによる東インド植民地（今日のインドネシア）経営の歴史における主要な抵抗運動の一つがアチェ戦争（1873～1904年：アチェ側ではオランダ東インド会社に由来する「カンパニー戦争」という呼称を使用していた）であった。マラッカ海峡の北端に位置し、ムスリム商人の往来で賑わったアチェ王国は、17世紀の黄金期以来の豊かな文化伝統を有していた。⁷⁾また30年間におよぶ戦争を経てやっとアチェを支配下に置いたオランダによるアチェの宗教文化社会に関する研究蓄積は植民地研究の宝庫と言える。さらにオランダはアチェ語をラテン・アルファベット表記とし、その上で大部の完成度の高い辞書を編纂した。こうした辞書が編纂されたのは、アチェ語以外では、オランダ領東インドの数百のエスニック・グループの言語の中でも、最大人口を抱えるジャワ語のみであった。本稿執筆において、筆者もそれらの先行研究とアチェ語／オランダ語辞書とおおいに利用している⁸⁾。本稿で扱うアチェ語の小学校教科書も、ラテン文字表記によって編纂されたものである。

E. W. サイドは、「フィクションとして到来」した近代のアイデンティティ構築に関して以下のように語っている。

帝国主義における主要な戦いは、土地をめぐるものであることはいままでもない。しかし、誰がその土地を所有し、誰がそこに定住し耕作するのか、だれが土地を存続させるのか、誰が土地を奪い返すのか、誰がいま土地の未来を計画するのが問題になるとき、こうした問題に考察をくわえ、異議をとなえ、また一時的であれ結論をもたらすのは物語なのである。⁹⁾

だれがアチェの土地と人とを物語る権利を持つのかをめぐる、オランダはアチェ戦争終結以降も敵意に満ちた攻撃をやめなかった。ジェームス・シーゲル（James T. Siegel）¹⁰⁾によると、オランダはアチェにおけるあらゆる事柄に関して「何が何であるのか（the way things were）」をアチェ人自身が物語ることを阻み、「何が起こったのか（what happened）」の説明においてもアチェ人の主体的意図や活動を認めようとは

しなかった。¹¹⁾例えば、オランダ植民地研究の最高傑作とされるスヌック・フルフローニエによる民族誌『アチェ人 (The Achehnese)』の主要なテーマは、イスラム教徒としての誇りをもつアチェ人が「実はたいしたイスラム教徒ではなかった」ということを証明するためのアダット (慣習法) の詳細な記述であった。¹²⁾ またオランダ人官吏による第二次大戦中の日本軍政に関する卓越した記録であるピーカールの『アチェにおける日本との戦争 (Atjeh en de oorlog met Japan)』においては、戦前のアチェ社会はオランダの支配によって安定し繁栄していたが、日本軍政のもたらした混乱と破壊が、戦後のアチェの社会革命をもたらしたと説明する。¹³⁾ いずれにおいてもアチェの人々の声や、主体的意図はどこにも語られていない。オランダの植民地支配に対して最も熾烈な抵抗をしたアチェに対するオランダの報復は、アチェの歴史を動かすのも、アチェの物語を語る声も、アチェの人々のものであってはならないということの確認であった。

したがってオランダによる豊かなアチェ研究の蓄積にも拘わらず、実際にアチェ語で書かれた文献や文学を読み、英語で翻訳や紹介をしたものは少ない。ジェームズ・シーゲルによるアチェの伝統文学の英語訳¹⁴⁾と、筆者が英文で発表した“Eyeglasses: Some Remarks on Acehese Textbooks”¹⁵⁾が挙げられるのみである。さらにアチェ語から日本語に翻訳をし、解説分析をした研究としては、拙著「エスニックアイデンティティ再考：アチェ語の教科書を読む」¹⁶⁾があるが、それ以外には寡聞にして例をみない。

“Eyeglasses”がコーネル大学のインドネシア研究のジャーナルに発表されて間もなく、アチェから1968年教科書を編纂した一人であるジャウハリ・イシャク (Drs. Jauhari Ishak) 氏から筆者宛に便りがあり、「私たちがアチェの子ども達に伝えたかったことを見事に展開いただき感謝したい」と記されていた。どうやら、植民地教科書を学んだアチェ知識人が、1968年教科書に込めたメッセージを、“Eyeglasses”において一定程度には理解し提示できたのではないだろうか。この2冊の小さな文献を、サイドの言うように、「固有の作品であると同時に、大きな関係の一部をなしている」¹⁷⁾と位置づけて読んでみたい。

2. 眼鏡：植民地教科書『BS』の啓蒙と喪失の物語

オランダ植民地時代の教科書は、表紙にアチェ語で『いろいろなものごと：小さな子どものための読本

(Batjoet Sapeue: Kitab Beuet keu aneu' Miet)』とタイトルが付されており、1911年にバタビア (現在のジャカルタ) の出版局から出版されている。表紙をめくると裏表紙にはオランダ語で「アチェの子どものための教科書 (Leesboek voor Atjehsche kinderen)」という文字が記されている。あたかもオランダ語で構想された物語が、腹話術のように表面上はアチェ語で語られる、そういう教科書であることを如実に示しているかのようである。オランダ植民地政府にすれば、膨大なコストの掛かった戦争を経て平定をした地域である。その子ども達を教育するための教科書編纂においては万を期したことであろう。

当該教科書は、全部で37ページにおよび、56の節に分れ、それぞれ「第1節 新しい本」「第2節 読むこと」「第3節 学校」というふうに番号とタイトルとが付けられている。以下、順次、主要な節をアチェ語から日本語に翻訳しながら論考を進めたい。

第1節 新しい本

Silajeue (というタイトル) の第2の本をもう読み終ったので、次いでこの本を読むことになった。本のなかにはいろいろのことが書かれている。わたしはこの本と出会って嬉しい。先生が、本を粗末に扱ったり破ったりしないように注意しなければいけない、と言った。そこでわたしは本を厚紙で被うことにした。わたしはこの本を2度も3度も繰り返して読んだ。この本の中味を知って嬉しく思う。

この本をもう読んでしまったわたしの友達が、この本の中には彼を愉しませるたくさんの物語があると云った。

「新しい本」および「この本」という言葉は、明らかにこの『いろいろなものごと (Batjoet Sapeue)』と題された教科書を指している (なお、本稿ではこの教科書をBSと略して表記することもある)。それではBSの中の話者である「わたし」とは誰のことだろうか？教科書の全体を通して、「わたし」がだれであるのかを説明する箇所はどこにもない。したがって「わたし」はこの教科書の読者が、教科書を開いたとき、教科書の中の「わたし」と自己とを同一視するよう企図構成されていると仮定して論を進めることにする。なお、後述するように、この教科書の読者は基本的に男の子であると想定される。

さて、この教科書を開くと何が起こるのか？若い読者は、その最初のページに、あたかも鏡の中を覗き込

むように「この新しい本を開いているわたし」の像を発見する。その教科書の中のわたしは「この本を2度も3度も繰り返しで読んだ。この本の中味を知って嬉しく思う」と語る。つまり本の中のわたしは、さらにその本の中のわたしの姿を2度も3度もながめて観察をしているのであり、これは自分の姿を、自分で対象化してみるという体験の構造であると言えよう。当然、本の中のわたしの言葉「嬉しく思う」は、本を開いているわたしの口に挿入された言葉でもある。わたしはこの本の中のわたしの姿を知って嬉しく思う。

ここで「読む」という行いとは何であるのか？この教科書を読むということは、自分自身の像を眺め、自分が誰であるのかを知ることである。もちろんそこに記された「わたし」は、オランダがアチェの子どもの眼前に提供した「フィクションとして」の自己像である。

続いて、第2節のタイトルは「読むこと」である。

第2節 読むこと

まだ学校に通っていないところ、わたしは人々が文字を読むのを見てとても驚いた。あのひっかき傷のような形のものが、言葉を指すとは想像もできなかった。しかし学校に通うようになって、わたしはそれぞれの文字が名前をもっていることを知った。文字は特定の順序で並べられると言葉となる。2つ3つの言葉が集まり特定の順序で並べられると、それは物語となる。わたしは以前に聞いた物語を思い出した。それは、眼鏡を買った愚かな男の物語である。その男は、眼鏡をかければ読むことができるようになると思っていた。なぜならば、彼は導師（Tabib）が文字を読むときに、眼鏡をかけるのを見たことがあったからである。

ここに書かれているのは、人は学校で勉強することで初めて読めるようになる、学校に行かない人は、自分の生活体験から眼鏡をかければ読めるようになると思ってしまう、という物語である。

この本の若い読者はアチェにおける日々の生活体験においてアチェ語を母語としており、自由に話したり、聞き取ったりすることができるはずである。しかしBSによると、それは本を「読む」ことには繋がらない。彼は学校で文字（この場合はオランダによって導入されたラテン・アルファベット）を学び、文字と言葉のできかたを学び、それがどうやって物語になるのかを学ばなければならない。「読む」ということは、

ひとつひとつの文字素を習得し、それを組み合わせることで初めて可能となる。

子ども達が日常生活によって、アチェ語の言葉の意味をすでに知っているということはここでの「読む」ことの役に立たない。経験からはむしろ、眼鏡があれば読めるという誤った概念をもたらすだけである——とBSは語る。読むことは、言葉を日常生活の文脈で知っていることとは全く別であり、ラテン文字に分節して初めて可能になる行いである。生活経験は人に誤解をもたらし、あたかも眼鏡が引っ掻き傷を言葉にする交換機であると思ってしまうだけである。読むことは眼鏡によってではなく、生活経験によってでもなく、学校に通うことで初めて可能になる。これがこの節におけるオランダの語りである。

そしてこれを読むことで、読者は無力な存在となる。なぜならば彼のこれまでの経験そのものと、その経験から「知っている」と思っていたことは、「眼鏡をかけると読めるようになる」と考えるのと同様に、役に立たないと宣言されたからである。学校に通うことによってのみ人は「読める」ようになる。アチェ語はラテン・アルファベットを学ぶことで初めて読めるものとなり、またラテン・アルファベットによってアチェ語が書かれ、物語が創られる。学ぶ価値のある知識を得るためには、生活経験などは捨ててしまおう。これが『いろいろなものごと』を知る第一歩である。

続いて、この教科書においてどのように知識が提示されるのかを見てみよう。ここでは第15節の例をとりあげる。

第15節 鍋や釜

釜でわれわれはご飯を炊く。鍋で野菜スープを料理する。揚げ物のための容器はフライパンである。われわれは鍋や釜を粘土で造る。鍋や釜を造っているとこを見たことがありますか？

粘土を捏ねて、釜の形に整えて、火で焼いて、やっと使えるものになる。

ヨーロッパの人たちは、鍋や釜を鉄や錫で造る。これが良い方法である。これは長持ちするし、壊れにくい。鉄の鍋は何年でも使える。鉄の釜もそうである。

タミール人は銅で造った鍋や釜が好きである。しかし銅製の鍋は錆びると清潔でなくなる。銅の錆びは有毒である。

鍋や釜は子どもたちには馴染み深い道具である。子ども達はお母さんやお姉さんが台所で鍋や釜を使って

料理をし、それを洗い、乾かし、定まった場所にしまうのを、毎日のように見知っている。しかし、そういったものごとはこの教科書において「知る」に値する知識ではない。知るに値する知識とは、その鍋や釜がどういう材料でできており、どうやって造られるのか、ということである。もしそういった知識をもたなければ、銅錆びの毒にあたるかもしれない。

読者はもはやなにも価値のある知識を知っていないことになった。教科書を読むことで読者が学んだのは、「私は何も知らない。何が何であるのか、何も知らない。わたしは無知である」ということである。それ故に、彼はこの『いろいろなものごと』を知らしめてくれる教科書を「読む」ことが必要となる。生活経験からではなく、この教科書を読むことによって、読者はものごとに関する重要な知識を与えられるからである。

この教科書がどうやって「新しい」知識を提供するのか、さらに次の例をみてみよう。

第8節 衣服

ジャケット、パンツ、腰布、頭巾、帽子はすべて衣服である。

もしわれわれが表通りに衣服なしで出かけると、人々に嘲笑されて、われわれはアダット（慣習法）を知らないと言われるだろう。つまり、衣服を身につけるのはわれわれの義務である。われわれは注意深く身体に衣服をまとい、汚さないようにし、いつも清潔に保つようにしなければならない。金持ちは高価な服を着る。しかし高価な服でも清潔でなければ役に立たない。

われわれが着るものは、清潔でさえあれば、高価な服でなくともよい。それが正しいことである。わたし自身は、腐ったような臭いのする、不潔な、絹の衣服よりも、あまり高価でない、清潔な、木綿の衣服のほうが好きである。女の人は金や銀で飾りたてることを楽しむ。われわれ男は、そういった装飾品を身につけることは普通はやらない。

若い読者の日常生活においてなじみの深い衣服がとりあげられている。衣服はいくつかのカテゴリーに分けられる——ジャケット、パンツ、腰布、頭巾、そして帽子。このように衣服を「分けて、名前を挙げる」ことは、ちょうど読み方を学ぶにあたって言葉を文字や音節に分けたと同じく、その対象物である衣服を対

象化する行為である。衣服は日々の生活に密着した不可欠のアイテムであり、人は自分の身体が異質の人工的な物質で包まれていることを意識することもなく日々を過ごしている。稀に、何かの拍子に衣服を意識してしまうと、とたんに脇の下などがこぼやく感じられてしまうだろう。

さて、読者は今、教科書に沿って身にまとった衣服を「ジャケット、パンツ、腰布、頭巾、帽子」とカテゴリーに分類するために、頭の中で、身体から剥ぎとって、それぞれを脱ぎ捨てている。分類の最後には、裸になったわたしが残される。分類して名前を付けることは、対象化することであり、その操作によって、衣服は決して自分の身体の不可分の部分ではないこと、身体を覆う自然の皮膚ではないことに読者は気がつく。したがって衣服を脱いで素裸になっても、人はまだ呼吸をして、歩き回り、前と同じ自分のままである。つまりそのまま裸で通りに出ていくことも不可能ではない。そうであるならば、なぜ、人々は裸で出歩かないのか？ここで教科書は、若い読者にそれがなぜなのかを伝える。全裸の男が表通りを歩き回ると、人々に嘲笑され、アダットに関する無知を咎められる。人が衣服を身に付けて表通りに出るのは、決して衣服が身体と不可分の皮膚の一部分であるからではなく、人間としての「義務」だからである。

読者はまた、衣服を清潔にしておかなければならぬ。そうしないと、やがて服は腐ったような臭いがし始める。彼自身の身体の臭いである。衣服は再び身体の一部となってしまう。したがって臭いのする服を着て出歩くのは、裸で出歩くのと同じことになる。分類し対象化することを学ぶ以前の状態である。高価な服も「役に立たなく」なる。

この節で、通りを歩く全裸の男がい不见かを見張り、もしいたらそれを見逃すことなく嘲笑し、そうすることでアダットを守る「人々」とはいったい誰のことを指すのか、という課題が生じるが、それは後述することにする。今はまだ教科書にそって、読者を『いろいろなものごと』を知っている、知識ある若者へと教育する作業を追ってみよう。ここまですり返って見るならば、若い読者は、すでに教科書によってそれまでの生活経験や、なじみ深い家族生活や、身にまとった衣服を剥ぎとられてきた。その学習過程はここで終わるわけではない。¹⁸⁾

第48節 目

目はわれわれにとりとても役にたつ。目によって、

われわれは物事を見る。視覚障碍の男はとても運が悪い。彼は聞くことはできても、何も見えない。老人は往々にして視力が落ちるものだが、しかし、若い人であっても眼病にかかると見えなくなる。したがって目が見えなくならないように、目の手入れをすることはとてもよいことである。一度盲目になってしまうと、もはやどのような治療も不可能である。朝起きたら、顔を洗い、目脂をとるようにすべきである。

目が腫れたらすぐに薬を使って治療をするべきである。目にゴミがはいったら、こすってはいけない。一度盲目になったらどうしようもない。人々のなかには片目の見えない人や眼球が白濁している人などがある。こうした人々はとても運が悪い。この世の中を見ることができないし、お父さんやお母さんを認識することもできない。

目というのは、まぎれもなく人の身体の一部である。脱いだり着たりできる服とは違う。通常、人は目のことなど考えもせずに物事を見ている。周りの人々の活動を観察するときも、本を読むときも、鏡を覗き込む時も、目を意識することはまずない。しかしこの教科書のページを開くと、読者は、本の中に鏡像として存在するわたしが「目はわれわれにとりとても役にたつ。目によって、われわれは物事を見る」と宣言しているのに出会う。あたかも何か有用な道具について話しているかのようである。読者はここで、自分の身体の一部である目を、自分の内なる眼をとおして、調べ、それについて考察することになる。衣服を対象化したのと同様に、自分の身体の一部である目を対象化するのである。

さて道具というのは人が何かの仕事をするのに役にたつ。しかしどんなに役に立つものであっても、道具はいつかは使い物にならなくなる。紛失することもあるし、取り扱いを間違えて壊してしまうこともあるし、長年の間に古くなって使えなくなることもある。目も同じである。視覚をなくした人や、目が傷ついてしまった人もいるし、目がうまく機能しなくなった人や、目が壊れてしまった人もいる。歳をとって目が古くなって使えなくなった人もいる。そして一度なくした視覚はもうもどらない。

ここまで読むと、自分の目がまだ見えるという事実は、奇蹟的であるような気がしてくる。目のあたりに違和感を感じ、鏡を覗き込んで、自分の目を観察し、点検したくなるのは筆者だけだろうか？初めて眼鏡をかけた時の違和感のように、あたかも自分の身体の上

に異質な道具として目がついているかのように意識される。それは身体を覆う異質な物質として衣服を意識するのと同じであり、これがものごとを対象化して学ぶ方法であり、オランダがこの教科書によって教えようとした近代的な知の特質であると言えよう。

こうして目も対象化された。読者は衣服を扱うと同じように、目をよく洗い、清潔に保つように指示される。そうしなければ世界のみならずお父さんやお母さんまでも見失うだろう、と教科書は優しく若い読者に警告する。

続いて学校に関する節を読もう。教科書の構成としては、先に叙述をした「第2節 読むこと」に続くのがこの「第3節 学校」となっている。

第3節 学校

学校の校舎は子ども達が勉強をする場所として建てられている。学校でわれわれはさまざまな科学を学ぶ。われわれは、読み、書き、数える。ほかに、アダット、すなわち適正な礼儀作法を教わる。学校に行かない子ども達は、アダットを知ることがない。かれらは品性がよくない。

人々はいつでも驕の悪い子どもが嫌いである。お母さんやお父さんは、子ども達が教育をうけ、さらには良い作法を身につけた品性の良い人物になると、とても幸せである。

現在の有名な人々は、みんな学校で勉強してきた人々である。

子どもは、学校で科学を学び、読み書きができるようになり、そして数を数えることを習得する。彼はアダット（慣習法）も教わる。彼はこの学びの過程を経ることで『いろいろなものごと』に関する知識のある人物になり、もはや眼鏡によって読むことができるようになるなど考えなくなる。そして科学とアダットを身につけ、驕を受けた性格の良い子どもになる。そのことはお母さんやお父さんを幸せにする。彼はさらに有名な人物になるかもしれない。他方で、学校に通わない子どもは、性癖も驕も悪く、人々に嫌われる。

さあ、ここで、「人々」とは誰のことなのかという問題に移ろう。教科書ではそれはアチェ語で「gob」と表現されて、すでに衣服の節にも登場した。ここで新たに読むのは、上記の「第3節 学校」に続く「第4節 子どもの品性」という節である。

第4節 子どもの品性

子ども達の第一の義務は良い子であること。両親に褒められるようなことをするのがよい。両親に叱られるようなことをするのはよくない。良くない子は品性が悪くなる。もし私達が良い子でないと、人々（gob）に可愛がってもらえないし、人々を怒らせてしまう。さらには、お母さんとお父さん、親戚や友達も、人々の前で恥じることになる。だから、悪い品性になってはいけな

「人々（gob）」とは一体何を指し示す言葉なのだろうか。文中において「人々」は品性の悪い子どもを嫌い、かつ怒り出す。第3節の文脈から言えば、品性の悪い子というのはアダットを知らない子である。つまり「人々」とは、アダットを知らない品性の悪い子を嫌い、怒り、同様に表通りを衣服なしで歩き回る裸男を嘲笑する者のことである¹⁸⁾。今や、「人々」は、子どもの生活の一手一投足を監視し、それがアダットに従うものであるか否かを判断し、アダットを護持する、そういう存在を指す言葉として使用されている。つまりここで、若い読者は、教科書のページの中に、自分自身の鏡像を発見するだけではなく、その「わたし」の行為の一つ一つに対してページの片隅から批判的な眼差しを投げかける「人々」という存在に気づく。この眼差しは、読者にとって新たな第二の視角を提供する。読者は、今や、本の中に自分の像を見るだけではない。「人々」の眼差しを内在化することによって、「人々」が眺めているものとしての自己像を見ることになる。

「gob」は、アチェ語辞書によると「人間一般や、他者」を指す。また、この「人々」は上記の文脈からして、彼の両親ではなく、親戚や友人でもない。ということは、実はこの本の中には「わたし」と「人々」に加えて、さらに「両親や、親戚や、友人」という第三の視角が組み込まれていることになる。

読者は教科書のページを開けると、まず「わたし」が新しい本を開き、読み方を学校で学んでいる姿に出会う。次いで、彼は「人々」がその「わたし」の行為を監視し、品性の良し悪しに関して判断を下していることを知る。そして三番目に、読者は、「両親や親戚や友人」が、「人々」の目に映り評価されているものとしての「わたし」の言動を見て、嬉しく思い、あるいは恥じている、そういう構図を発見する。本の中の読者の鏡像と、それを監視する批判的な眼差しと、それを見守って心配する両親の眼差しとが形成する三角

形の構造が、若い読者にアダットの名前で行為規範を守らせようとする制御装置である。

読者はこうして、分類して名づけるという、『いろいろなものごと』を対象化して理解する方法を身につけ、この三角装置の仕組みを内面化し、義務としての行為規範に従うことが期待されていることを学ぶ。すなわち本の中の自分は、さまざまな道具の原材料の名前や製法を知っており、衣服や目を清潔に保ち、決して裸で歩きまわったりはしない。それが学校でアダットを学ぶことの成果である。「アダット」というアチェの慣習法の伝統的権威の根源は、元来はアチェの黄金期の歴史を築いた17世紀のスルタンにあると伝えられてきたのであるが、その権威も今や学校によって横領されることになった。

近代的なアイデンティティに関して、バウマンは「私の〈假定された自己〉、それに向かって私が努力し、それによって、私が自分の行動を評価し、非難し、修正する基準」¹⁹⁾と定義したが、まさしくそのままに、この植民地教科書はアチェの子ども達に模範とすべき自己を、それも自分から切り離されて対象化された自己を、提示する。その過程においてアチェの子どもたちの生活経験とアチェ社会の伝統的権威とはその価値を否定され、さらに以下にみるように「人々（gob）」でさえも批判から免れるものではない。そして教科書によって新しい権威を与えられているのが科学であり、学校である。

第22節 月

月光は日光ほどは明るくない。人は月を直視することができる。十四夜の月は満月で、コインのように真ん丸である。月の始まりや終りには、月は翼のように反り曲がっている。半月のときもある。もちろん、われわれはなぜそうなるのかと不思議に思ったことは一度もない。しかし、なぜ月の姿が変化するのか、ちゃんと理由がある。太陽、星、そして月に関する人間の科学的探究は偉大である。科学は素晴らしい。

第24節 地震

ちょうど地震があった。私の家は前後に大きく揺れた。私は驚いて（hieuen）、立っていられなかった。お母さんが私たち兄弟姉妹のみんなを家の外に連れ出した。お父さんはその時に漁に行っていて、家にいなかった。私は仰天してしまった。どうして地面がこんなに激しく揺れ動くのだろうか？

人々（gob）は、世界の下には牛がいて、その牛が

地面を揺さぶるのだと言う。しかし学校の先生は、それは間違いだと言う。先生は、私達がもっと上の学年に進級すれば、この不思議な現象に関しても理解できるようになると保証した。

自然界の神秘的な出来事は、若い読者にとって理解の範囲外にあり、彼を仰天させ、恐れさせる。このときに「人々」は、地震は巨大な牛の身震いから起こったものであると説明をする（と教科書は語る）。ここでこうした説明をする「人々」は、「読むために眼鏡を買った愚かな男」と同じ範疇に入ってしまう。

「読む」という節において、まだ入学前だった読者は、人が文字を読むのをみて驚き（hieuen）理解できなかった。学校で勉強をするようになって、彼は文字が名前を持ち、その幾つかが組み合わされることで言葉になり、ひいては物語を構成することを知った。同じように科学は神秘的な出来事を理解可能なものとする。子どもが仰天し、恐れても、学校に通い続ければ、やがて科学を学び理解できるようになるとBSは告げる。つまり彼は心の中に「質問事項」とラベルを貼った箱を用意して、すべての神秘的な驚くような体験をとりあえずその中に入れておけばよいのである。決して間違った方角に答えを求めてはいけぬ。学校こそがすべての神秘に関する真実——いろいろなものごと——を知ることでできる教会である。

こうして一たび学校への信仰が確立されたならば、社会における学びを司る制度としての学校の未来は保証される。教科書は読者に、彼が何も知らないということを教える。なぜならば彼が日々の生活や経験で「知って」いたことは、間違いであったり、価値のないことでしかなかったからである。確かに彼は教科書によって鍋や釜の材料の名前や製法を学んだけれど、同時に、世の中にはまだ彼が材料も造り方も知らない物が溢れていることに思い至る。自分が知らないこと、経験だけでは知りえないことがいっぱいあって、それを学ばなければ自分の生命や家族さえも見失うかもしれない。それに気づいた読者に教科書は優しく語りかけ、上級クラスに進学すればすべての知識は得られるであろうと約束する。自己の無知を知ってしまった者にとり、知識習得の甘美な約束は抗しがたい魅力を持つ。しかし学校での教育は例えどこまで進級しても、あらゆる問いに十二分に応えてくれるものでは決してないから、学べば学ぶほどに彼はいつそう自分の無知を認識することになり、そのことによりさらに深く知識供与を約束する学校という制度に依存してい

く。

教科書はまた、学校で学んだ事のない者は愚かな者であると教える。つまり学校に通う者も、通わない者も、両者ともに無知な存在であるが、そこには一つの違いがある。それは学校で学んだ者は、自分が無知であることを知っているが、学校に行かなかった者はそのことに気づいていない。

この植民地教科書で教育を受けたアチェの世代が育ち、50余年が経って、彼ら自身によってアチェ語の教科書が編纂されることになった。この間に、広いオランダ領東インド各地の人々の間では「アチェの眼鏡」がアチェを語り特徴づける物語となっていた。それは「アチェ人は愚かなので、眼鏡をかければ文字が読めるようになると信じている」というものである。ジャカルタの国立博物館（Museum Nasional Indonesia）²⁰⁾のアチェ・コレクションの一角には、アチェ王国の輝かしい伝統を表わす見事な黄金の装飾品の傍らに、1970年代にいたっても眼鏡が展示されていた。

3. 共に響く(Geunta): アチェのエスニック・アイデンティティの創造

植民地教科書BS出版の50余年後に、アチェ人知識人（Drs. Jauhari Ishak, Khalid Ibrahim および Abu Hani の3氏）によって、6冊のシリーズとして新たなアチェ語教科書が編纂された。表紙には『共に響く：アチェ語読本（Geunta: Kitab Beuet Basa Aceh）』²¹⁾というアチェ語のタイトルがついている。これはアチェにおけるダウド・ブルエーの反乱（1953-1962年）終結後の1968年に、アチェ特別自治州教育文化部により、州都バンダ・アチェの出版社から初版が出版された。実際に私が読んだ教科書は、コーネル大学で私にアチェ語を手ほどきしたジェームズ・シーゲルがアチェを訪れた時に入手したもので、発行年は1974年となっており、1968年以来、版を重ねていたことがわかる。最近でも、アチェの歴史やアチェ語に関する情報交換を行っているサイトで「若い人たちが正しいアチェ語の書き方を身につける上での参考書」として、この『共に響く（Geunta）』シリーズが挙げられていた²²⁾。

このシリーズの表紙には、アチェ語タイトルの下にインドネシア語で「アチェ語読本（buku bacaan bahasa Aceh）」というサブタイトルがついている。これはすでにアチェが、1945年8月にオランダから独立を宣言したインドネシア共和国の州のひとつとなり、ア

チェ語はインドネシア国民を構成する多数のエスニック・グループの多数の言語のひとつとして位置づけられていることを明白に表している。『いろいろなものごと』は、オランダのメッセージを、腹話術人形のように教科書中に構築した「アチェの子ども」としての「わたし」の口を使って語らせた物語であった。『共に響く』は、インドネシアという国民国家の枠組みのなかに居場所を与えられた地方語としてのアチェ語の物語であると言える。『共に響く』は、6冊のそれぞれが45ページから65ページよりなっており、内容はアチェの日常生活の描写が中心であり、それぞれの節には子ども達の生活を描いたイラストが付されている。

先の植民地教科書が印刷されて以降、アチェにはさらに歴史的に重要ないくつもの出来事が起こっていた。日本軍による軍政（1942年～1945年）、オランダからのインドネシア共和国の独立戦争、そしてアチェのカリスマ的宗教指導ダウド・ブルエーによる自治権を求める反乱とそれに対するインドネシア中央政府による平定等々である。すでにアチェの子ども達は学校では国民語であるインドネシア語²³⁾を中心に勉強しており、アチェ語もアチェ文学の伝統も、その将来がどうなるのか見通しが立たない。

さて『共に響く』シリーズ第一巻の最初の節から読み進めよう。この教科書の「わたし」はシ・アティ（アティさん）という名前をもつ、アチェの村に住む女の子である。読者は自分の鏡像と対面するという緊張からは解放されて、あたかもおとぎ話を読むようにアティの生活を想像し、追体験して楽しむことができる。

〈学校に行く〉

雄鶏が鳴き、日が昇る。

ムナサ（筆者註：イスラム教の礼拝所で、村の集会所でもある）の太鼓が響きわたる。

われわれみんな起きあがる。

洗面の後、礼拝をする。

今日は学校の始まる日、

2年生としての最初の日である。

わたしはご飯をテーブルのうえに用意する。

みんなでいっしょに朝ご飯を食べる。

朝ご飯はきちんと食べなければならない。

そうしないと、私達は病気になってしまう。

清潔な白いシャツを着る。

（学校に行くための）本を入れる袋をもつ。

袋の中には色々なものが入っている。

読本、お絵描き本、ノートブック、鉛筆、全部いっしょには入っている。

今年は弟のシ・ワハブも学校に入学する。

シ・ワハブはわたしたちといっしょに学校に行く。

学校にいく時間がくると私たちはお母さんお父さんに挨拶をする。

わたしたちは、「平安をあなたの上に（assalamu alaikum）」と言う。

あなたの方の上にも平安と神の慈悲と祝福がありますように。

（Alaikum salam beuseulamat nibak baya）

こうして『共に響く』のページが始まり、アチェの一日が始まる。『共に響く』の始まりは雄鶏の鳴声であり、一日の始まりは日の出である。雄鶏の鳴声はムナサの太鼓の響きによって応えられ、日の出に応じて皆が起き出す。相互の響き合いは「みんなでいっしょに礼拝をする」ことで収束する。

さて、子ども達が学校に行く時間になった。彼らは清潔な白いシャツを着て、肩に本を入れる袋をかける。そして両親に「アッサラーム・アライクム（平安をあなたの上に）」と挨拶をする。アラビア語起源の、イスラム教徒にとっての最も基本的な挨拶である。父母からの応答が続く。アライクム・サラム・ブルスマット・ニバ・バヤ（あなたの方の上にも平安と神の慈悲と祝福がありますように）。

ここでこの文章におかしなことが起こっている。最初の子どもの挨拶は、子どもたちの発話を示すカッコによって囲われているのに、それに応じる父母の返答の挨拶の言葉にはカッコが付されていない。どう考えたらよいだろうか。

挨拶の交換は家族同士で日々繰り返す儀礼であり、またイスラム教徒同士も相互に同志であることを確認する最も基本的な儀礼である²⁴⁾。最初の挨拶とその返礼の言葉とは不可分の対をなす。したがって、この教科書の中のアティとワハブも、日々、自分の挨拶の声の後に父母の祝福の言葉を耳にしている。その結果、父母が実際にこの応答を口にする前から二人の心の中にはすでに父母の祝福の声は刻み込まれている。今朝もまた、二人の挨拶に続いて父母の返礼の声が発せられた時に、ふたりは、今、耳にしている父母の声と、心の中に刻み込まれていた父母の声とが共に心身を通して響き合う、そういう経験をしている。この耳で受

けた声と、生活経験の中での繰返しによって聞き知っている声との共鳴の体験そのものが、子ども達にも父母にも心の平安をもたらす。もし何かが起こって、父母の応答の声が発せられなかったりしたときには、心の中の声は共鳴すべき合い方の声の不在を示す空虚な響きとなり、心の平安はかき乱される。例えば「行ってまいります！」と言ったときに、いつもの「行ってらっしゃい！」の声が戻ってこなかったときに、我々はどう感じるだろうか。

この教科書において、父母はいつものように子どもたちの挨拶に答えて「アライクム・サラム・ブルスラム・ニバ・バヤ（そしてあなたの方の上にも平安と神の慈悲と祝福がありますように）」と応答をしたのであろう。その時に、子ども達と父母のみんなが、同時に、心を揃えて「アライクム・サラム・ブルスラム・ニバ・バヤ」という記憶された声との共鳴を体験しており、ここではもはや発話者を示すカッコは不要となっている。子ども達と父母とが共に一つの祝福の言葉をそれぞれの心で繰り返しているからである。

最初のページから、『Geunta（共に響く）』シリーズは植民地教科書の『Batjoet Sapeue（いろいろなものごと）』とは異なる性格をもつ教科書であることがわかる。ところがここで『共に響く』の第3巻に『BS』とよく似た節がもうけられているので、比較してみよう。『BS』の「第1節 新しい本」と、『共に響く3』の「第1節 3年生」である。

〈3年生〉

。。(省略)。。

今、われわれはもう3年生になったので、Geunta 3である。

先生の言葉によると、4年生ではGeunta 4、5年生ではGeunta 5、6年生ではGeunta 6を読む。

これらの本には沢山の素敵な物語が書かれている。それに素敵な挿絵もある。

こうした物語は私達の規範になるだろう。

だから、先生は私達に（本を）気を付けて大切にするようにと注意した。本を破ったりしないようにと。先生は、私達に本にカバーをかけて汚したりしないようにとも言った。

このGeunta 3を眺めて、心から嬉しいと思う。きっとこの本は素晴らしい物語でわれわれを夢中にさせることだろう。

この節は『BS』の第一節とほとんど同じように見

える。際立った違いは、最後の文章に現われている。「このGeunta 3を眺めて、心から嬉しいと思う。きっとこの本は素晴らしい物語でわれわれを夢中にさせることだろう。」『BS』においては、新しい教科書の内容を「知ることの喜び」が述べられていたが、『共に響く』が約束する「物語に夢中になる喜び」とはどのようなものなのか、それを考察してみよう。

『共に響く』に用いられている「われわれを夢中にさせる」という言葉は「peulale kamoe（われわれをlaleにする）」である。辞書によると「lale」は、「無関心、飾らない自然さ、気を抜いてぼんやりする等」の意味であるという。『BS』にはこの言葉は使用されていない。他にアチェ語の「lale」をどう翻訳するかに関して、シーゲルによるアチェの叙事詩の英語訳のコレクションである『Shadow and Sound: The Historical Thought of a Sumatran People』の中には、absorbed（熱中する）という訳語があげられている²⁵⁾。本稿ではひとまず「夢中になる」という訳語をあてて論を進めることにする。一つの言葉、「lale」、がどうして「無関心、飾らない自然さ」という意味と「熱中する」という意味とをもちうるのだろうか。この『共に響く』の文脈で用いられる「lale」は、どうやら「夢中になる、引きずり込まれる」という意味に使われているように読める。それでいいだろうか。読み進んでみよう。

『共に響く』の中には「lale」を使用する文章がいくつも出てくる。どうも「Lale」はこの本のキーワードであるようだ。そのタイトルに「lale」が採用された節が二つも続く。ひとつは「peulale adoe 1」であり、次が「peulale adoe 2」で、共に「赤ん坊(弟妹)をlaleにする；あやす；静める；寝かし付ける」という訳を当てることができるようである。以下、その本文を読んでみよう。

〈赤ん坊をあやして寝付かせる 1〉

お昼の礼拝の後、お母さんとお父さんは畑に行った。

お姉さんのファティマとお兄さんのイサもお母さんとお父さんの手伝いをしに行った。

畑に落花生を植えるのである。

他にも色々の野菜が植えてある。

わたしと弟のアリは家で留守番をする。

私は末っ子の妹を寝かしつけるように言われた。

妹はまだ歩くことができない。やっと立つことができる。

立ち上がる時には壁に掴まる。

妹は鋭い声で泣く。

家中が妹の泣き声でいっぱいになってしまう。

妹が泣くと、わたしは下に連れて行ってあやす。

(著者注：アチェの家は伝統的に高床式であり、階段を下りて外に出る。また床の下部分は陰で風が通って涼しく、大人用のハンモックや乳幼児の揺籠などが吊るしてある。この節の挿絵に出てくるのはこの高床式の家である)

妹を泣きやませるために何でもやってみたが、だんだんに私も疲れてきた。

それでもこの末っ子は一旦泣き出すとなかなか静まらない。

私は妹に甘いジュースとバナナを食べさせる。

〈妹をあやして寝かしつける 2〉

妹が静かになると、私は彼女を揺籠に寝かせる。

そのまま妹が眠るように(揺籠を)ゆらゆらと揺する。

そして、学校で習った子守唄を歌う。

(筆者注：この文章にはこのあとアチェの子守唄の歌詞が続く)

ラ・イラ・ハ・イララ

ド・イダ・イダン。。

シ・アティは学校で学んだ子守唄のさらに先まで歌い続ける。²⁶⁾

初めの節の「赤ん坊をあやして寝付かせる 1」においては、赤ん坊の鋭い泣き声が家中に充満している。赤ん坊は明らかに疲れて不機嫌であり、アティも疲れて困り果てている。彼女は赤ん坊を静めて「laleの状態」にしたいとあれこれと手を尽くしている。次の節では、赤ん坊はもう落ち着いており、眠りに落ちるところである。揺籠の中でゆらゆらと揺られ、お姉さんのアティの子守唄を聞いて、今や「laleの状態」に入っている。二人の周りには揺籠の揺れに伴って柔らかな子守唄の声が流れている。Laleが指し示すのは、この穏やかな力を抜いた心地良さであろうか。『共に響く』物語が読者に伝えようとするのはこの穏やかな快楽なのだろうか。

『共に響く 1』にもどると、他にも「lale」が使われている。次は「hana lale」、つまり「laleではない」状態の描写である。

〈褒美〉

Geunta 1 をもうほとんど読み終わった。

先生は、誰が上手に読めるようになったのか、試験をするという。

先生は2年生の生徒全部に試験をする。

私達はひとりひとり朗読するように命じられた。

Geunta 1 の最初から最後までを読むのである。

それで私たちは家で真摯に何度も繰り返して本を朗読する。

シ・アティは集中して (hana lale :laleではないの意) 夜も昼も練習する。

彼女は幾度も幾度も真摯に繰り返す。

試験の日に、まだスラスラと読めない者もいた。

3名が、もっとも上達した生徒として選ばれた。

女の子が一人、男の子が二人。

女の子はシ・アティである。

シ・アティは一番上手に読める生徒に選ばれた。

シ・アティは1ダースのノートと1ダースの鉛筆を褒美としてもらった。

二番目の生徒は、1ダースのノートと6本の鉛筆。

三番目の生徒は、1ダースのノートと3本の鉛筆。

選ばれた生徒はみんなとても喜んでいる。

『共に響く (Geunta)』シリーズの模範生であるシ・アティは、上手に朗読できるようになるために教科書を読む。何度も繰り返して読む。そうするためには彼女は注意を散漫にしたりせず、集中しなければならない。この状態が「hana lale」(無関心ではない、気を抜いてぼんやりするのではない)という言葉で表現されている。シ・アティが、同じ文章を、幾度も繰り返して読む練習をすることができるのは、彼女の真摯な姿勢があるからであり、この一生懸命さによって彼女は何度も繰り返して、気を抜かずに (hana lale) 読むことができる。

学校で教科書を勉強して到達する目標地点は、ここではスラスラと朗読することである。そしてその流暢さは練習の繰り返しによって獲得できる。繰り返して練習するには、真摯な強い意志を持っていなければならない。これがlaleではない (hana lale) 状態である。繰り返して練習し、上手く声に出して朗読できるようになる、という学習のパターンは『共に響く』シリーズに繰り返し現れる学びのスタイルである。

〈放課後〉

今日は月曜日。

今週最初に学校に行く日。
午前算数の授業である。
その後は、読み方、書き方。
最後が音楽。
歌うのは do ida idi (子守歌)
まず先生が歌う：do ida idi

ついでわれわれが先生の後について、一行毎に歌う。
それから、みんなでいっしょに歌う。
クラスの女の子だけで歌ったり、
男の子だけで歌ったりもする。
最後には、一人ひとり交替で歌う。
女の子も男の子も上手くなってスラスラと歌う。
歌声は素晴らしく、教室中に響き渡る。
先生の教え方がうまい。
私たちはみんな計り知れないほどの喜びに満たされる。

歌を習得する方法は、朗読の練習と同じように、繰り返すことである。まず生徒達は先生の後について繰り返す。この段階では生徒達の声は不揃いでたどたどしいであろう。繰り返し練習を重ねることで、やがて生徒達は一人でもスラスラと歌えるようになる。すべての歌詞とメロディが心の中に刻み込まれたからである。一人ひとりの心の中から歌詞とメロディが湧き出て、その心の声がいっしょに歌ってくれる。わたしの心の声が歌い、それに私の声が唱和し、さらに級友の音が加わり、みんなの歌声が教室に響き渡る。私の心が歌い上げる声と、私の耳が捉える級友の歌声とが響き合って、共に私の歌声に唱和する。三色の歌声の直中で、私は心身を震わせて高らかに歌う。同時に私の歌声は級友の耳に届き、級友の歌声と心身とを震わせて響きあう。「歌声は素晴らしく、教室中に響き渡る。」

先生の歌声に始まり、それに生徒達の歌声が応え、さらに皆の心の中に刻まれた声が混じり合って、高らかに共鳴する。「私たちはみんな計り知れないほどの喜びに満たされる。」ここで今、教室のみんなが経験している喜びは、一人ひとりの声が、そして心が、他の人々の歌声と、他の人々の心の歌声と、共に高らかに響きあっているという喜びである。この瞬間のために、この喜びのために生徒と先生とが心を合わせて繰り返し歌を練習する。教室中が共鳴しあう歌声に満たされたとき、みんなが喜びに満ちる。

この共鳴する歌声の素晴らしさとその喜びを味わう

ためには、一人ひとりがまず心の中に歌詞とメロディを刻み込んで共鳴版を創らなければならない。そのためには辛い繰り返しの努力が必要であり、真摯な意志をもつことからすべては始まる。「Hana lale (気を抜かない集中した心構え)」である。倦むことのない繰り返しを自己に課し、そうやって心の真白なページに本の章句や、歌詞やメロディが刻み込まれていく。

この過程が完了すると、もはや彼女は精神を一点に集中する必要はなくなる。刻み込まれた歌詞とメロディとが、彼女の身心の奥から、自ずと口をついで出てくるからである。もはや真摯に、心を統制し、集中しなくともよい。心を自由に解き放ち、唇と、心と、耳の間で共鳴して響く音楽の甘味さに身を委ねればよいのである。もはや緊張し意志の力で心身を統制する(hana lale) 必要はない。心にはすでに子守唄の歌詞とメロディとが深く刻み込まれており、その心から訓練を経た自然さ、しっかりとプログラムされ、内在化されたことから生じる解放と自由の歓びが生じ出る。これが「夢中と熱中」および「飾らない自然さ、気を抜いてぼんやりすること」の両者を指示する「laleの状態」であるのだろう。

生徒達が体験するこの hana lale から lale に至る学びの過程は、揺籠の中の赤ん坊にも体験されている。赤ん坊は、耳でお姉さんの子守唄を聞き、身体は揺籠の揺れに任せている、頬に当たる風も含めて、これらは赤ん坊にはすでになじみ深い経験である。昨日もおととも、そのまた前の日も、赤ん坊はその歌を聞き、この揺籠のリズムを体験している。それはすでに赤ん坊の身体に刻みこまれており、それらを再び体験するときに、赤ん坊は lale となって眠りにつく。それは身体と心がすでに繰り返し体験し記憶し知っていることが、現実に再現され、記憶と現在とが共振しあい、赤ん坊に安心と心地よい快楽を与える。彼女の心身はすでに共鳴板になっており、耳から聞く子守唄と心とが優しく共に響き合う。まだ赤ん坊は自分の声で歌い出だすことはないけれど、いつの日か成長をして、弟や妹、または自分の子どもをあやすときになったら、今、耳にしているこの子守唄は「自然に」口をついて出てくるだろう。アティ自身にも、赤ん坊だった時に揺籠の中で聞いたお母さんやお姉さんの子守唄が刻み込まれており、彼女の心の耳には、昔聞いた姉や母の音が響き、さらに言えば、彼女が寝かしつけている妹がやがて成長して、その同じ揺籠の傍らで歌うだろう未来の子守唄の声も、すでに聞こえているのかもしれない(アチェの伝統では、妻方居住婚なので、多くの女性

は自分が生まれ育った家で、自分の子どもを産み育てる)。アティの身体の中かで、彼女自身の歌声と、母や姉やその他の多くの子守歌を共有する人々の声が、過去と未来の声をもふくめて、木霊し、共鳴しあっている。アティが「学校で学んだ子守唄のさらに先まで歌い続ける」ことができるのは、アティの家族との日々の生活が背景に存在するからである。

『共に響く』が子ども達に教えようとしているのは、アチェ語は彼らの生活の言葉であり、祈りの言葉であり、詩であり、家族の日常生活のリズムとメロディなのということである。そしてそれが日々の生活の繰返しを経て習得されたとき、それはlaleという穏やかな快楽によって知覚される。心を澄まして真摯に集中して学び、繰返し、その結果として心身が獲得したものが、時がくれば自ずと、解放感と共に、飾らない自然さとして生じ出てくる。過去も未来も、時間を越えてアチェに住むみんなと共有できるもの、それが共に響くアチェの生活であり、アチェ語を学ぶということの意味である。これが『共に響く』が語る物語である。

『共に響く』シリーズは、アチェの子ども達に、お互い同士で共有するものが他にも色々であることを教える。先にも述べたように『Geunta』の特徴は子ども達の日常生活の描写にある。以下の節にその例を見てみよう。家族の食事の様態である。

〈昼食〉

お昼になる。
お母さんが料理をしている。
シ・アティとシ・アリとは学校からもどってきた。
お姉さん(シ・ファティマ)とお兄さん(シ・イサ)はまだもどっていない。
お昼にはもどるだろう。
シ・アティとシ・アリはお母さんの手伝いをする。
シ・アティは料理の手伝いをする。
シ・アリはお皿を洗う。
用意ができたのでシ・アティはお料理を運ぶ。
そしてテーブルにそれを並べる。
ちょうど、お姉さんとお兄さんが帰ってきた。
続いて、お父さんも帰ってきた。
お昼の祈りの後、みんなでいっしょに昼食を食べる。
食事の時間は「慈悲遍く、慈悲深き、アッラーの御名において(bismillahi rrahmani rrahimi)」始まる。
みんながbismil ilah; と唱える。

食事の後には、みんなで感謝の言葉(alhamdu li llahi)を唱える。

昼食の後、シ・アティのお姉さんとお兄さんがテーブルを片付ける。

深皿や、グラスや、浅皿はシ・ファティマが洗う。

シ・イサがそれを拭く。

お父さんとお母さんはまた畑に行く。

私達は留守番をして、妹の面倒をみる。

〈日没後の祈り〉

もう夕方である。

家族のみんなは水浴びが済んだ。

もうすぐ日が沈む。

家畜もみんなもう小屋にもどっている。

シ・アティは鶏に餌をやる。

シ・イサはアヒルに餌をやる。

シ・アリは山羊に餌をやる。

食べ終わると家畜は寝静まる。

太陽もすでに沈んでいる。

子ども達が家畜小屋を見回って戸を閉める。

やがて太鼓が打たれる。

日没の合図である。

家族はみんな礼拝の準備をする。

シ・イサが礼拝の最初の呼びかけを行う。

次いで二番目の呼びかけの音が挙がる。

指導者に従って日没の祈りが執り行われる。

お父さんは礼拝の指導者(imeum)を務める。

みんなが礼拝をする。

礼拝の後で、私達は夕食を食べる。

それから導師(teungku)の指導で、(コーランを)朗誦する。

朗誦をする場所は遠くはない。

村(gampong)の子どもが全部集まってそこで朗誦をする。

そのうちの幾人かはalif ba(アラビア語文字)を勉強する。

幾人かはjuamaを勉強する。

幾人かはコーランを読む。

その後で、導師は物語をしてくれる。

物語は私達が見習う規範となる。

その後で、皆で夜の礼拝をおこなう。

それから一人ひとりの家に戻る。

子ども達みんなが口ずさむ：

Assalamu alikum warah matullahi wabarakatuh

すると導師が祝福を返してくれる：

Alaikum salam warah matullahi wabarakatuh.

こうして『共に響く』には、シ・アティとその家族と近隣の村人の日々の生活が愛着を込めて描かれている。ここに描かれたシ・アティの生活は、昨日も、今日も、そして多分、明日も同じように繰り返されるのであろう。ちょうど教科書を繰り返し読み、歌を繰り返し歌うように、彼女は日々の日課を繰り返す。家族の一人ひとりと同じである。それぞれは畑に行ったり、学校に行ったりという別個の日課をもっているのだけれど、お昼の食事と礼拝、夕方の食事と礼拝、というように一日のうちで何回かは家族のそれぞれのルーティーンが交差し、そうやって家族のリズムというものを構成し共有する。

家族の成員はまた祝福と礼拝の言葉とを共有する。家族成員の間で挨拶を交わし一しょに礼拝をすることができるのは、皆が同一の祝福と礼拝の言葉とをすでに心に刻み込んで共有しているからである。それぞれの家族は自分の言葉に相手が応えてくれることを知っている。その上で実際に祝福や挨拶の言葉をかけ、応答をもらうことは、お互いに共有するものを確認し合う大切な儀礼である。

食事を日々共にすることもまた同じことを意味する。一緒にテーブルで、同じ食事をし、同じ味を味わう。人はそれぞれが自分のこれまでの生活習慣の中で育んできた味覚をもっている。そして家族は一しょの生活の中で育んできた家族の味覚をもっており、文化を共有する民族は民族の味覚をもっている。家族の成員同士では、お母さんの料理する野菜スープはどんな味がするのか、そのスープを飲む前から知っている。お母さんが料理を始める前からすでにそのスープの味を知っている。その上で実際にそのスープを飲み、すでに知っていたその味を味わい、家族であることを確認する。現代の都会生活でレストランの料理を楽しむことと、日常的な家族の料理を味わうこととは、まったく異なる行為である。レストランの料理は新鮮な冒険の味であり、家族の料理は既知の期待が満たされ安心する、そういう味である。

4. 「アチェの眼鏡」を語り換える

最後にもうひとつ『共に響く 3』の物語を紹介したい。この物語はいわば植民地教科書『いろいろなものごと』へのアチェの知識人による50余年を経た応答で

ある。ここで提起されているのは「読む」ということはどういうことであるのか、特にアチェの子どもたちが自分たちの母語である「アチェ語を読む」ということは何であるのか、という問いである。そしてその問いの先には、植民地支配者としてのオランダだけではなく、植民地教育によって「彼自身の人々の社会から自らを完全に疎外」し、「よそ者」となったナショナリスト達の姿がある。

〈眼鏡を買う〉

男がいた。少々の財産をもっており、お金を使うことを愉しんでいた。

彼の衣服は上質のものであり、洒落ており、彼の靴はいつもピカピカであった。彼のジャケットとパンツはいつも清潔だった。

彼はメダンの街を見たかったので、列車でメダンに向かった。

列車には大勢の人が乗っていた。人々は立ったり、座ったりしていた。

列車がランサの町に着いたとき、少年が乗り込んできて、数種類の新聞を売ってまわった。

ほとんどの人たちが新聞を買い、一心に読み始めた。

(神のご意志で)新聞を読んでいた人達はみんな眼鏡をかけていた。

この男の隣に座っていた人は、それまでは眼鏡をかけていなかったのだが、眼鏡をかけて新聞を読み始めた。

その人も一心に新聞を読んでおり、時には、笑ったりほほ笑んだりした。

やがて列車はメダンに到着した。

二日後になると男は眼鏡を売る店に行った。

その途中で男は新聞を買い、眼鏡を買ってから読むことにした。

男が眼鏡の店にはいると、店には多くの眼鏡があったので、男は「いい眼鏡がありますか？」と店員に尋ねた。

「ありますよ」と店員は答え、2-3の眼鏡を出してきた。

男はひとつの眼鏡をかけて、それから新聞を読んでみたが、読めなかったのだから、違う眼鏡と取り替えた。男はもう一度新聞を読んでみたが、やっぱり読めなかった。

数十の眼鏡を試したが、どの眼鏡でも、男は新聞を読めなかった。

とうとう彼は店員に言った。「Teungku, どの眼鏡を使っても読めないんですよ！いい眼鏡があるなんてどうして言えるんですか？」

これを聞いて店員は驚いて言った。「だめですか？なぜでしょう？」

「私は読めるようになる眼鏡を買いたいのに、この眼鏡のどれをかけても読めないんですよ。だから私は、どれもいい眼鏡ではない、と言っているんです」と男は答えた。

店員はさらに驚いて尋ねた。「あなたはいったい読めるんですか？」

「もし私が読めるのなら、どうして眼鏡なんか買う必要があるんですか？」

これは植民地教科書『BS』に出ていたのと同じ話の繰り返しなのだろうか。この男は『BS』の「第二節 読むこと」の文中で「読むために眼鏡を買った愚かな男」と同じなのだろうか。『BS』から50余年を経て、アチェの知識人は、結局は、植民地教科書の近代的啓蒙の物語を忠実に継承していたのだろうか。それを検討するために、これまで考察を進めてきた『BS』と『共に響く』の両教科書に示された「読む」ことのもつ意味を振り返ってみよう。

上記の物語の前半は、男にとって居心地の悪い空間を表現している。この清潔な服装の男はメダン行きの列車に乗り込んだ。メダンはオランダによって植民地支配の拠点として建設され栄えてきたスマトラで一番大きな港湾都市である。そこにはオランダ領東インドのあちこちからさまざまな背景や目的をもった人々が一旗揚げようと集まってきている。このメダンとアチェとを結ぶ鉄道は、オランダがアチェを平定し、アチェの豊かな資源をメダンの港へと運び、そこからヨーロッパへと搬出するために建設したものであり、植民地支配と搾取とを象徴する輸送ルートである。²⁵⁾

この物語の男はきちんと衣服を身につけて靴を履き、清潔に保っている。植民地教科書の『いろいろなものごと』が育て上げようとした人物像である。この植民地教育の産物である男の行く先は、もちろん植民地支配の中核であるメダンである。いわばアチェからメダンへの列車の中は、植民地教育の教室を寓意するとも言える。列車に乗り込む時に（つまり学校で植民地教育を受けるときに）、彼は家族も、村での生活も、

その経験の記憶も、学ぶに値しないものとして打ち捨ててきている。彼はこの列車（同時に学校の教室）というアチェの村とは異質な空間で、ただひとりであり、何も知らない。列車の中には鶏の声も太鼓の音も届かず、村の生活は意味を喪失して、小さくなって遠ざかっていく。他の乗客たちは皆が新聞を買って読んでいる。彼らには新聞を通して何か聞こえており、笑ったりほほ笑んだりしている。しかしその何かをこの男はまだ聞くことができない。彼は新聞を「読む」人々の仲間になることを欲するようになり、眼鏡（つまり読む能力）が必要となった。

メダンでの2日間の間も、彼は一人だけ故郷を離れ、見知らぬ空間で、新聞を読む人々の間に身を於いていたのであろう。物語の後半では、男がとった行動が記される。彼は眼鏡店に行き、数十の眼鏡をかけてみる。そして店員と上記のような素晴らしい会話をかわす。

オランダが『いろいろなものごと』のページの中に鏡像として構築した「学校で学んだアチェの子ども」であれば、このメダンの眼鏡店で困惑している男を指して「この男は愚かだ。読めるようになるために必要なのは、眼鏡ではなくて、学校で文字を学び、文章の組み立て方を学ぶことだ」と言うだろう。しかし『共に響く』を読んだアチェの子どもたちは違う意見を持つのではないだろうか。アティは「この男が読めるようになるために必要なのは、真摯に繰り返して学ぶという努力であり、アチェの生活を愛することであって、生活経験や家族を捨てることではない」と言うだろう。繰り返しによって折りや子守唄を心に刻み込み、共鳴板を創りあげること。家族や級友と共に、日々の生活のリズムを共有し、日々の挨拶や食事を共有すること。そして共有しているということを楽しむこと、それが自分たちの母語であるアチェ語を読むということである。この男が眼鏡をかけてもやはり読めないのは、決して学校に行かなかったからではなく、学校に行った結果として、アチェの日々の生活を捨て去ったからである。

『共に響く』によると、アチェ語を読むということは、アチェの日々の生活とそのリズムを身体化し、共鳴板を創ることから始まる。この共鳴板なしには、つまり朝の雄鶏の声や太鼓の音の記憶なしには、いくらアルファベット文字を覚え音節に分けてその構造を学習しても、アチェ語で語られる物語が理解できることにはならない。その言葉のひとつひとつが指し示すものを体験し、その味を知っているものでなければ、ア

チェ語が本当に読めたことにはならない。「雄鶏の声」をすでに知っている人のみが、アチェ語での「雄鶏の声」という言葉を読んで理解できるのである。アチェ語を「読む」ためには、決してアチェの生活を対象化して自分から切り離すのではなく、アチェの生活を身体化し、慈しみ、共有することが必要である。

店員の「あなたはいったい読めるんですか？」という問いは、この『共に響く』の文脈では「あなたは学校に行って読み書きを学んだのですか？」という意味ではなく、「あなたはいったいアチェの生活、アチェの音、アチェの味を知っているのですか？」という意味になる。いくら眼鏡をかけても、アチェの生活を置き忘れてきた男にアチェ語は読めない。このとき、眼鏡自身がその意味を転じることになる。メダンへの列車と同様に、眼鏡は植民地教育そのものを指す。男は眼鏡（植民地学校教育とその教科書）によって読めるようになると思ったのであるけれど、むしろ、母語であるアチェ語を読めなくなってしまった。

しかし、この物語のメッセージはそこで終わるのではないだろう。

結語：国民の誕生とエスニック・アイデンティティの構築

植民地ナショナリズムの代弁者となった「孤独なインテリゲンチア」は、近代的学校教育を受けたためにもはや家族や近隣の人々の生活感覚とは相容れなくなり、新聞を読み、仲間同士で新聞を発行し、未来共同体としての「国民」の物語を創造し、そうすることで国民想像の先駆者となった。メダンの眼鏡店に現れたのはそういう男であったと考えることができよう。

インドネシア国民の物語を書き続け国民文学を創立したプラムディヤ・アナンタ・トゥールは、植民地の近代的学校教育を受けたジャワ人の青年がインドネシアのナショナリストへと成長し変貌していく過程を『ガラスの家』四部作²⁸⁾で見事に描いている。この物語はマレー語（後のインドネシア語）による最初の新聞を発刊した実在の人物であるティルトアディスルヨをモデルにしており、主人公は物語の最初ではヨーロッパの近代文明に憧れ、父母が象徴するジャワの伝統文化を因習として忌み嫌い、オランダ語の新聞を発行していた。その彼がインドネシア語で新聞を発刊したことは、未来共同体インドネシア創造への大切な第一歩となる。プラムディヤ自身、インドネシア国民文学にこだわり、母語であるジャワ語で書くことは拒絶

し、インドネシア語で書き続けた。²⁹⁾アチェ語の『共に響く』シリーズが編纂されたと同じ時期に、プラムディヤはスハルト政権によって流刑され、ブル島において同四部作を執筆していた。

メダンで眼鏡を買おうとした男が読もうとしたのは、もしかしたらすでにアチェ語ではなく、オランダ語であったかもしれない。または植民地国家の公用語であったマレー語であったかもしれないし、ナショナリストたちが発行したインドネシア語新聞であったかもしれない。その場合には眼鏡店の店員の問いは「あなたはどの言葉を読めるのですか？どこに帰属していますか？」という意味になるだろう。しかし、この教科書には男の答えは記されていない。この物語には挿絵がついており、上記の物語の進行とは裏腹に、洒落た黒いジャケットを着た若い男が、新聞を片手に持ち、眼鏡をかけて颯爽と店を出てくる姿が描かれている。そしてこの男の姿はメダンの街角の風景に実によく似合っている。植民地列車に乗り（つまり植民地教育を受け）、植民地都市メダンに住み、新聞を読むこの男は、もはやアチェ人ではなく、故郷を離れた東インド植民地の「原住民」であり、インドネシア・ナショナリストであるかもしれない。メダンはそういう孤独なインテリゲンチアを多数抱え込んだ都市であった。

メダンで眼鏡を買う男を未来のインドネシア・ナショナリストとするならば、『共に響く』の文章によって構築されたアチェの子ども像との違いが見えてくる。若い読者たちは、心の中に朝の雄鶏の声を刻み込み、家族との挨拶や日々の祈りの言葉を、心身で記憶している。彼らは、赤ん坊のときからすでにアチェの子守唄を心に刻み込んでいる。彼らが学校の教室で学ぶ時には、彼らはすでに『共に響く』の中に書かれている日常生活のリズムや、音や、味を知っている。彼らはアチェの生活を知っており、アチェの人々の間で交わされる日々の言葉を知っている。だから彼らはそこに書かれていることを丸ごとそのまま理解することができ、感じるができる。彼らは教室で一つ一つの言葉を音節に分解することによってではなく、『いろいろなものごと』を対象化することによってではなく、アチェの生活と言葉を繰り返すことによって、アチェ語を心に刻みつけて内在化させる。『共に響く』は彼ら自身の日々の言語の教科書である。アチェにおいて人々が共有してきたこと、これからも共有してきたアチェの生活は、学校教育において捨て去られ無視されるべきことではなく、決して近代的国民国

家において打ち捨てられてよいものでもない。共有された日々の生活とその記憶を大切にすることなしには、アチェ語はその文化や社会と共に消滅してしまう。共鳴板を喪失した音は、もはや共鳴し合うことはない。

『共に響く』がアチェの子どもたちに伝えようとしたこと、それはインドネシアという国民想像を否定するものではなく、しかし、そのインドネシアの版図の中で、アチェにおいてはアチェの伝統と生活と宗教を守るという、慎ましやかな願望だったのではなかろうか。アチェ人として生活すること、その伝統と文化に誇りをもつこと、それとインドネシア国民であることが矛盾をしない、そういう設計図を描いていたのではないだろうか。

『共に響く (Geunta)』の中には印象的な詩の一節が記載されている。

Geuntaを、私達は全身全霊をもって歌いあげよう。
私たちはそれをあなた達に伝えます。弟よ。妹よ。
Geuntaが私達と共にある限り、
あなた達の願いはいつかは達成されるでしょう。

心をこめて耳を傾け、そして歌いなさい。
最初は手間取っても、やがてスラスラと読めるようになるでしょう。
真摯に歌い上げる限り、
あなたの思考は磨かれて、学びの道は見つかるでしょう。

アチェの子ども達にアチェ語を教える教科書は、単にアチェ語の読み書きを教えるだけが目的のではなく、アチェの伝統文化や宗教や生活を伝え、継承してもらい、アチェのアイデンティティの基本となる感性和誇りとを伝えようとする。

アチェ語がすでにインドネシア共和国のひとつのエスニック・マイノリティの言語であり地方語である事実は否定できない。国民国家の国民語であり国家語であるのはインドネシア語であって、子ども達が近代社会の成員となる上で必要な算数や科学的諸知識を学ぶのは、もはやアチェ語によってではない。いかに素晴らしい発明発見があっても、アチェ語での発信力は限られている。ある言語が地方語であり、エスニック・マイノリティの言語であるということは、すでにその言語が自律的に存在するのではなく、国民語（この場合はインドネシア語）との関係性の中に存在し機

能するということである。アチェの言語世界はもはやアチェの社会と文化という枠組みの内側に限界的にしか存在しないのであり、子ども達はもはやアチェ語によって国家の医師免許を取得し、宇宙工学を学ぶことはできない。

20世紀のアジアの歴史は近代的国民国家の誕生「以前」と「以後」とに分けることができる。西欧列強による植民地化とその支配体制の成立、近代的学校教育とメディアに媒介された若きナショナリスト達の登場、そして第二次大戦後の国民国家の独立。こうしたアジアの近代史を研究することは、とりもなおさずナショナル・アイデンティティ構築の過程を学ぶことであった。しかし、そこでは同時に「地方性 (locality)」やマイノリティとしての「エスニック・アイデンティティ」も同時進行的に構築されていたことに気づく。³⁰⁾ この『共に響く』の教科書執筆者たちはそうした状況を理解し受け入れたうえで、地方性としてのアチェのエスニック・アイデンティティを構築し、人々の日常生活の場としての近隣社会 (neighborhoods)³¹⁾ の文化伝統の維持を望んだのではなかろうか。地方性としての諸エスニック・グループのもつ文化的多様性は、国民国家の豊かな文化的基盤となるものであって、グローバル化の進展する時代において、新たに積極的な位置づけと理解が要請されている³²⁾。

* 本稿は、1983年に英語で発表をした “Eyeglasses: Some Remarks on Acehnese School Books,” *Indonesia* Vol.36 (Oct. 1983), Cornell University Southeast Asia Program Publications, pp.67-86 を軸にしつつも大きく再構成したものである。さらに、2009年に「特別寄稿 エスニック・アイデンティティ再考：アチェ語の教科書を読む」アジア教育学会編『アジア教育』第3巻（2009年11月）の論考とも、アチェ語教科書の翻訳解説部分においては重なるが、本大学院退官を前に、教科書研究の一助になることを願って掲載させていただくことにした。

注

- 1) ベネディクト・アンダーソン『定本 想像の共同体』（書籍工房早山、2007年）、p.219.
- 2) Bipin Chandra Pal, *Memories of My Life and Times* pp.331-32, アンダーソン上掲書、pp.155-56の引用より。
- 3) マコーレーおよび彼の植民地教育政策に関してはアンダーソン上掲書、pp.153-162.
- 4) なお、これまでにアチェ語の小学校教科書としての歴史的記

- 録があるのは以下のとおり。本稿で扱う Batjuet Sapeue は最も初期の出版である：L.de Vries, Lhee Saboh Nang (1932); Abu Bakar ngon Muhammad Saleh, Kitab beuet keu anue miet njang ban djeuet beuet haraih, Bidjeh II (1929); Bidjeh: Kitab beuet keu aneuk mie't njang ban meuroenoe. 3v.(1941); Mohamad Dj 'am geuAa Sut' an IP'amenan, Batjuet Sapeue: Kitab beuet keu aneu miet (1911). 以上に關しては John M. Echols, "Notes on Materials for the study of Atjeh," Preliminary Checklist of Indonesian Imprints, March 1942, (Cornell University 1963) 参照。
- 5) 2002年にアチェはナングロ・アチェ・ダルサラーム (Nanggroe Aceh Darussalam) と改称された。「nanggroe」はインドネシア語の「negeri」であり、郷土の意味でも使用され、地理的領域を指す。したがってアチェ・ダルサラーム国と訳すこともアチェ・ダルサラーム州と訳すこともできる。本稿ではナングロ・アチェ・ダルサラームのまま、ないしはアチェと呼称する。
- 6) アチェの近代史に関しては主要なものだけでも C. Snouck Hurgronje, trans. by A.W.s. O' Sullivan, The Achehnese (Leiden: E. J. Brill, 1906); A. J. Piekaar, Atjeh en de Oorlog met Japan, ('s-Gravenhage, Van Hoeve, 1949); Anthony Reid, The Contest for North Sumatra: Atjeh, the Netherlands and Britain, 1858-1898, (Kuala Lumpur, OUP/ UMP, 1969); James T. Siegel, The Rope of God, (University of California Press, 1969); 白石さや「日本軍政下のアチェ」『東南アジア歴史と文化』5号(東南アジア史学会, 1975年), 132-146ページ; Anthony Reid, The Blood of the People: Revolution and the End of Traditional Rule in Northern Sumatra, (Oxford University Press 1979); バイハキ「アチェのウラマーとマドラサ」, 白石隆 & 白石さや共訳(インドネシア語=日本語) タウフィック・アブドゥラ編『インドネシアのイスラム』(めこん, 1986年) 他。
- 7) アチェの伝統的文学とその翻訳に関して主要なものは, James Siegel, Shadow and Sound: The Historical Thought of a Sumatran People, (The University of Chicago Press, 1979); G.W.J. Drewes trans., Hikayat Potjut Mubamat: an Achehnese epic, (Nijhoff, 1979); G.W.J. Dewes trans., Two Achehnese Poems: Hikajat Ranto and Hikajat teungku di Meuke, (Martinus Nijhoff, 1980); 白石さや, 「ヒカヤット・アチェについての一考察」 山本達郎博士古希記念『東南アジアの社会と文化』上 (山川出版, 1980年), 487-508ページ; 白石さや, 「プスタヌス・サラティン(王者の庭園)についての一考察」『アジア文化研究: 異質文化の交流』13 (国際基督教大学アジア文化研究所, 1981年), 101-116ページ; Saya Shiraishi, "A Study of Bustanu's-Slatin (The Garden of the Kings)", Reading Southeast Asia: Translation of Contemporary Japanese Scholarship on Southeast Asia Vol. 1., (Cornell University Southeast Asia Program Publication, 1990), pp. 41-55等参照。
- 8) R. A. Dr. Hoesein Djajadiningrat, Atjehsch-Nederlandsh Woordenboek (Batavia: Landsdrukkerij, 1934).
- 9) E. W. サイド『文化と帝国主義』, (みすず書房, 1998), p. 4
- 10) ジェームズ・シーゲルは, 筆者のコネル大学での文化人類学とアチェ語の師でもある。
- 11) James T. Siegel, 1979, op.cit. pp.1-31.
- 12) C. Snouck Hurgronje, op.cit.
- 13) A.J.Piekaar, op.cit.
- 14) James T. Siegel, 1979, op.cit.
- 15) Saya S. Shiraishi, "Eyeglasses: Some Remarks on Achehnese Textbooks," Indonesia Vol. 36, (Cornell University Southeast Asia Program Publications. 1986), pp. 67-86.
- 16) 白石さや, 「特別寄稿エスニック・アイデンティティ再考」(アジア教育学会編『アジア教育』第3巻, 2009年), 1-31ページ。
- 17) E.W. サイド, 前掲書, 4ページ。
- 15) なお, うがってみれば, この節は熱帯地方に住む裸に近い子どもたちに衣服を身に着けさせようという意図もあったかもしれない。
- 18) 伝統的には, アチェのアダット(慣習法)は17世紀のアチェの偉大なスルタン達によって創られ, アチェ社会において継承されてきたとされていた。
- 19) ジグムント・パウマン著, 伊藤茂訳『アイデンティティ』(日本経済評論社, 2007年)。41ページ。
- 20) 植民地期に収集された考古学的民族学的資料の博物館として, オランダ植民地政府が建設したものを, 1868年に国立博物館とし, 「Gedung Gajah (象の建物)」の呼称で親しまれてきた。2007年に新館が建設されている。
- 21) 「共に響く (Geunta)」という言葉は, 現在でもアチェのローカル・ラジオ局の名前 (Radio Geunta Suara 共鳴する声) として使用されている。また津波前には, アチェの歴史的建造物 (バンダ・アチェのスルタンの宮殿跡や, オランダが建立した大モスクや博物館など) の立ち並ぶ一角に Geunta Plaza という建物が建ち, NGOなどのオフィスに使用されていた。
- 22) http://cache.yahoofs.jp/search/cache?p=Geunta&search_x=1&tid=top_gal_sa&ei=UTF-8&fr=top_gal_sa&qrw=0&u=peusangan.wordpress.com/about-me/&w=geunta&d=ZnYRWhlMSzff&icp=1&intl=jp (アクセス 2009年8月22日)
- 23) 元来は島嶼部一帯の共通言語としてアラビア文字表記により使用されていたマレー語を, オランダがラテン・アルファベット化してオランダ領東インド植民地の統治用語として採用し, それをさらにナショナリストが未来共同体「インドネシア」の国民語である「インドネシア語」として命名した。
- 24) クルアーン4章86節は「あなたがたが挨拶された時は, さらに丁寧な挨拶をするか, または同様の挨拶を返せ」と説いており, ムスリムにとって, あいさつは信仰行為の一部でもある。ムスリム同士のあいさつには「(アッ) サラーム・アライクム (平安を, あなたの上に)」とよびかけ, 「ワ・アライクム・(アッ) サラーム (そしてあなたの上にも平安を)」と返礼することが決められている。片倉もとこ他編『イスラーム世界事典』明石書店2002年。「あいさつ」の項目。39ページ。
- 25) James T. Siegel, 1979, op.cit. p. 71. Footnote 113参照。
- 26) アチェの子守唄は下記のようにいくつかの替え歌があり, 戦いの歌も含まれる。
- A.D.バイハキ「アチェのウラマとマドラサ」前掲書, 43-44ページより。
- アッラー ハイ ド ドダ イダン
水田の見張り小屋はしっかりしてるよ
早く大きくなれ
大きな森へ木を伐りに行こう

アッラー ハイ ド ドダ イダン

鳥も耳飾りも飛んでいく
かわいい子供が大きくなったら
木の枝をはらって舟を造ろう

アッラー ハイ ド ドダ イダン

水田の見張り小屋はしっかりしているよ
早く大きくなれ
すべての国に攻め込もう

アッラー ハイ ド ドダ イダン

砂漠に波が打ち寄せる
船のマストのように大きくなったら
戦いに打って出よう

27) 1945～49年のインドネシア独立戦争の時に、ダウド・ブルエーの指揮下にあったアチェ人の独立軍は、残留日本兵の協力を得て、このメダンとアチェを結ぶ鉄道や橋を爆破することでオランダ軍のアチェへの侵入を食い止めた。インドネシア共和国の独立は、オランダ軍が他のあらゆる地域での戦闘に勝利した後も、とうとう最後までアチェを平定することができなかったことで堅持された。

28) プラムディヤ・アナンタ・トゥール著、押川典昭訳プラムディヤ選集：『人間の大地』『すべての民族の子』『足跡』『ガラスの家』めこん。

29) プラムディヤの作品の中で、ジャワ語の音の響きが残してある箇所があり、それは『失われたもの (Jang Sudah Hilang)』という自伝風の短編小説の中で、まだ幼い「ぼく」が母親の胸の中で聴く子守歌である。プラムディヤはその子守歌がジャワ語であることをそっと一言書き添えている。

30) アチェのインドネシア共和国からの独立運動に関しては、白石さや、「エスニック・アイデンティティ再考」前掲書、参照。

31) 「近隣社会」に関してはArjun Apparai, Modernity at Large, (University of Minnesota Press, 1996), pp.187-191. 参照

32) 現在、インドネシアでは地方分権が進行し、地方語の復活が図られている。プラムディヤの弟もジャワ語での文学活動を行った。