

シンガポールにおける民族間関係・ナショナリズムと教育

－「学力」観の変容を視野にいたした先行研究レビュー－

高橋 史子 (学校教育高度化センター 助教)

1. 本稿の目的と問題関心

2015年のPISAで参加国中第1位の成績であったシンガポールは、近年、教科教育を重視した「学力」を中心とする教育から、全人的教育への政策転換を行っている。教育省は、「子どもたちが21世紀を生きる能力や気質を育むため、子どもたちを総合的に育て、コアコンピテンシーや価値観(values)・性格／人格(character)を伸ばす。(中略)高いリテラシーや基本的な数学能力(numeracy)に加えて、身体的・美的・道徳的・社会的・感情的側面を育み、包括的な発達を目指す。」(シンガポール教育省 2016a)と述べている。また、アカデミックなカリキュラム以外の活動を通して、音楽やスポーツに対する関心を深めることや、リーダーシップ、社会的・感情的コンピテンシーを育てることも言及している(シンガポール教育省 2016a)。

このように全人的教育への転換を行い、カリキュラム・評価方法等の改革を行っているシンガポールは、その民族的多様性でも知られる国である。中華系・マレー系・インド系に加えて、短期生活者も含め様々な民族的・文化的多様性を持つ人々が生活する多様性に富む社会である。

今後、仮に教科教育重視からコンピテンシーを基盤とする全人的教育への「学力」観の変容が進んでいった場合に、各エスニックグループの「学力」、教育達成、ひいては社会経済的地位に変化はあるのか、もしあるとすればどのような変化が起きるのか(起きないのか、あるいは格差の拡大を引き起こすのか)を実証的に明らかにすることで、

シンガポールの民族間関係およびナショナリズムの変容の可能性をみることができると考えている。

このような問題関心のもと、本稿はその前段として、シンガポールのナショナリズムの中心的イデオロギーである多人種主義(multiracialism)とメリトクラシーについて(2.1)、各エスニックグループ自助組織の役割(2.2)、エスニックグループ間の教育格差が何によるものと説明されているか(2.3)を概観することを目的とする。

2. シンガポールにおけるエスニックグループと教育

2.1 多人種主義(multiracialism)とメリトクラシー

多民族国家として知られるシンガポールは、総人口553万人(シンガポール統計局による2015年推計)における民族構成比が、中華系74.3%、マレー系13.3%、インド系9.1%、「その他」3.2%(多くはインドネシアやマレーシア出身のムスリム⁽¹⁾)となっている(シンガポール統計局 2016)。ただし、これは後に述べるように、“公的な”民族構成比であり、すべての人々を大きく4つのエスニックグループに分けるとする政府の見方を反映している。

言語は、マレー語(「国語」とされている)、中国語(北京語)、タミル語、英語⁽²⁾の4つの言語が公用語とされており、英語を第一言語とすることに加えて、父親のエスニシティにしたがって決まる各々の「母語」を第二言語として学ぶバイリンガル教育が行われている(Bokhorst-Heng 2007)。

シンガポールは、国家として発展を遂げようとしたときに、「想像の共同体(imagined community)」(Anderson 2006)を構築できるような伝統的な資源を持たず、人々が領土への愛着や共通の祖先を通じた互いへの深いつながりを持たなかったため、シンガポールまたはシンガポール人としてのアイデンティティーに意味を与える文化的象徴の構築が必要であったという指摘がある(Ang・Stratton 1995)⁽³⁾。

Bokhorst-Heng (2007)によれば、シンガポールにとって、民族の多様性をもって国の社会的結合を保つことは独立時から今までを通じてのトップアジェンダであり、「多様性の中の統一性(unity in diversity)」をモットーとして、全てのエスニックグループが同等に位置づく多元種主義的ナショナリズム(multiracial nationalism)の形を追求してきたといえる。元来、シンガポールの人々に結束をもたらす基盤が存在しないことから、各エスニックグループが独自性を維持することが重要であると強調することが、シンガポールの多元種主義的ナショナリズムの成功の鍵であるとする見方がある(Moore 2000)。

シンガポールの多元種主義の特徴は、各エスニックグループ内の単一性を前提としており、グループ内の多様性を「消去(erasure)」する点(Wee and Bokhorst-Heng 2005)、そして、各グループ内の単一性を基盤としてグループ間の共通性・統一性を創り出す点(「再起性(recursiveness)(Bokhorst-Heng 2007)」)である。

実際のシンガポール社会には、より豊かな多様性が存在するのであるが、政策的には、その多様性を中華系・マレー系・インド系・その他という4つの“公的”なカテゴリーに閉じ込めていると言える。このようなある種「閉じ込められた」多様性をもって、国の統一を図る方法は、Hobsbawm (2012)の言葉を借りるならば⁽⁴⁾「創られた」多様性とも言うことができる。シンガポールでは、この「創られた」多様性がナショナリズムの中核を担

っていると言えるのである。

シンガポールにおいて、4つのエスニックグループを平等に位置づけ、どのグループも他のグループに対して従属的な関係ではないという多元種主義的ナショナリズムを支えるもう1つのイデオロギーがメリトクラシーである(Moore 2000; Bokhorst-Heng 2007)。人種・宗教・言語等に関係なく、個人の能力を発揮する機会に平等に与えられるべきだという考えの下、シンガポール政府は各エスニックグループによる自助組織(次項で説明)や人種・階層を融合する公的住居政策、標準化テストの導入、教授言語・経済言語としての英語の導入⁽⁵⁾等を行っている。したがって、例えば、あるエスニックグループ(多くは、当該社会でのエスニックマイノリティとして構造的な不利益を受けているとされる集団)の学生に特別枠を設ける入試方法をとるなどのアフターマティブ・アクションは行われぬ(Moore 2000)。

2.2 エスニックグループによる自助組織

多元種主義とメリトクラシーによって4つのエスニックグループを平等に位置づけているとするシンガポールにおいても、実際にはエスニックグループ間の社会経済的な格差は存在する。それでは、そのような社会経済的格差に対して、シンガポール政府はどのような対策を行っているのだろうか。

教育達成の格差については、2.3でデータを用いて例示するが、その前に本項では、2.1で説明したイデオロギーと関連して、格差是正対策として行われているエスニックグループによる自助組織の取り組みについてまとめる。

Moore (2000)によると、エスニックグループによるコミュニティを基盤とする自助組織は各エスニックグループが直面する社会経済的問題を解決するために設置されており、民間の寄付や控除、公的資金により運営されている。背景には、各エスニックグループの問題の解決法は、各グル

ープ自身が最もよく知っているという考え方がありと指摘されている (Moore 2000, p.345)。

1980年に行われた国勢調査により、エスニックグループ間の格差が明らかになると、格差がシンガポールのイデオロギーの統一性の基盤である多人種間の調和を損なう危険性があるとして、政府は対策の必要性を訴えた (Moore 2000)。マレー系が学歴・収入面で他のエスニックグループよりも著しく低く、そのような格差の原因として、マレー系文化の特徴が挙げられた (Moore 2000)。そこで、社会システムを修正・変更するのではなく、マレー系グループ自身によるマレー系文化の変容が期待されたのである (Moore 2000)。

こうして、1982年、マレー系の人々による自助組織 Mendaki (正式名称: Council for the Development of Singapore Malay/Muslim Community 1989年に Council for the Development of Singapore Muslim Community に変更) が活動を開始することとなった⁽⁶⁾。

Mendaki は、教育支援⁽⁷⁾・奨学金の給付を行うほか、勤勉さと経済的成功を促進すると目されるイスラム文化的価値を強化する⁽⁸⁾ということを活動の中心に据えている。活動を通じて、マレー系の子どもの習慣を変え、マレー系の人々がより生産的になるために自立性を育てることが期待されている (Moore 2000)。なかでも、社会経済的に下位 30%の層をターゲットにしているという⁽⁹⁾。

2016年の Mendaki による報告書では、教育省による全人的教育へのシフトについて言及がなされ、初等教育後の子どもについて、教科学習を中心とする学力によるものではなく、子どもの興味・関心にあわせた進学先選びを保護者に勧めているが、同時に、中等教育学校の学校選択がこれまで通り学力を優先に決定されるという点や、多くのマレー系保護者たちがこの政策変更が子どもたちの勉強のストレスを軽減するものではないと認識しているという調査結果についても取

り上げ、今後マレー系/ムスリム系コミュニティでの一層の進路指導の必要性があると指摘している (Mendaki 2016)。

2.3 エスニックグループごとの学力・収入に関する実態と規定要因に対する見方

それでは、現在のシンガポールにおけるエスニックグループ間の社会経済格差の実態はどのようになっているのだろうか。詳細なレビューは、今後の研究で行う予定であるため、ここでは教育達成に絞って短く見ていきたい。

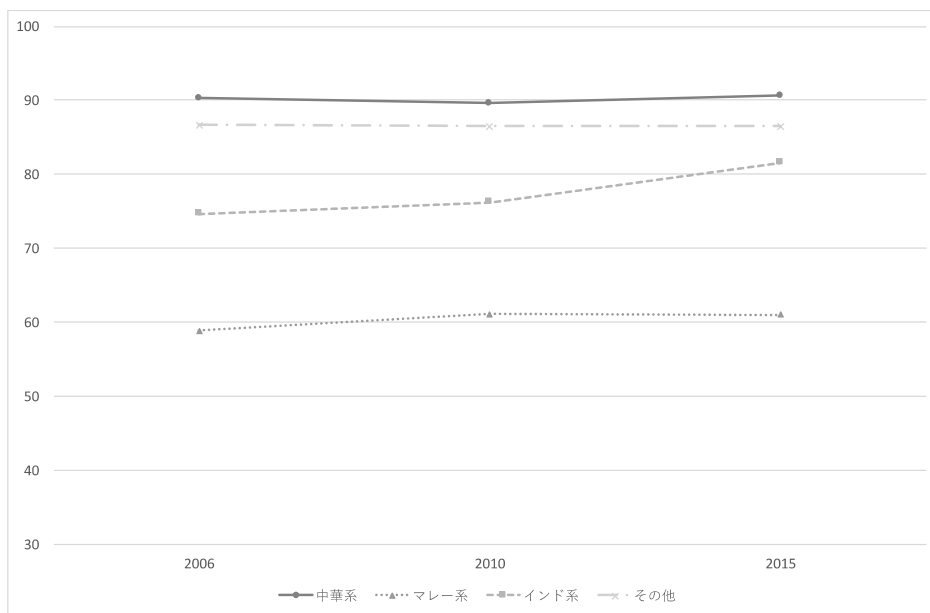
表1は、初等教育終了時に全児童が受ける PSLE (Primary School Leaving Examination) の数学にて A から C の成績を取得した者 (上位 50%に相当) の割合をエスニックグループごとに見たものである。中華系は 2006 年から 2015 年を通じて 9 割程度の児童が A から C を取得しているのに対して、インド系は 8 割前後、マレー系は 6 割程度の取得となっている⁽¹⁰⁾。

表2は、O レベル試験で 5 科目以上合格をした生徒の割合をエスニックグループ別に見たものである。O レベル試験は中等教育段階の 16 歳時に受ける試験である。中華系はやはり 2006 年から 2015 年を通じて 86-87%の生徒が 5 科目以上合格しているのに対して、インド系は 7 割台、マレー系は 6 割台となっている。

いずれの表も、中華系の子どもたちの学力の高さとマレー系の子どもたちの学力の低さを示しており、その差が大きく縮まっていないことを示している。

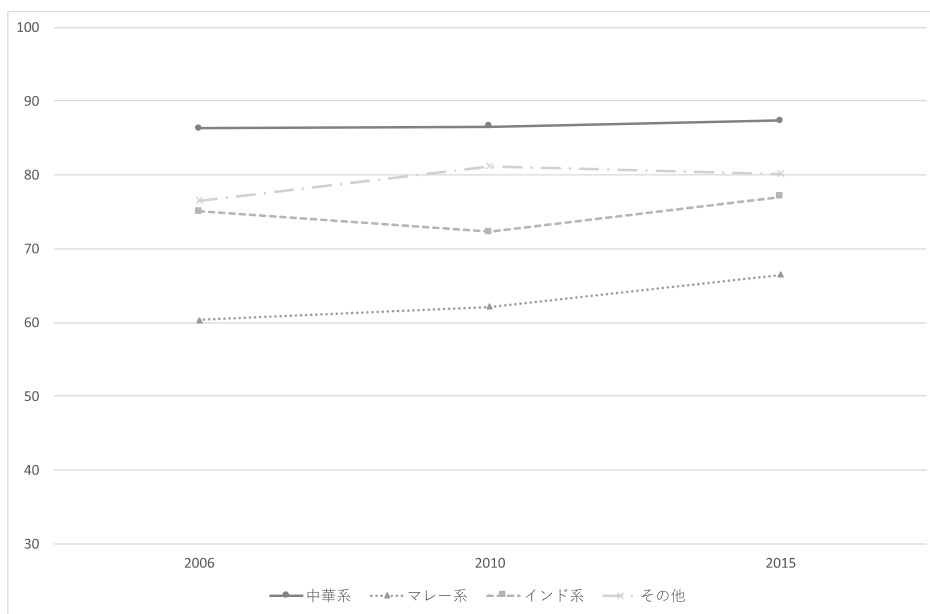
それでは、シンガポールにおいて、このような民族間の学力格差はどのように説明されているのだろうか。

表1：PSLE 試験数学におけるエスニックグループ別 A~C 取得率 (%)



データ元：シンガポール教育省 2016 年 “Education Statistics Digest 2016”

表2：エスニックグループ別 O レベル試験 5 科目以上合格者率



データ元：シンガポール教育省 2016 年 “Education Statistics Digest 2016”

人種間の経済的格差はスティグマやステレオタイプを生み出しており (Moore 2000)、例えば、中華系の人々の経済的成功に比してマレー系の人々の低い学力や収入の原因を勤勉さの欠如にもとめるような発言や、ヒンドゥー教徒を「のんびりした文化で経済的成功を招かない」とする発言が、首相や閣僚から出るという (Tamney 1996; Moore 2000)。

また、先述のとおり、マレー系/イスラム系の自助組織 Mendaki の役割としても、勤勉さや経済的成功に結びつく習慣を身につけることが重要視されている。

民族間の学力や学歴・社会経済的地位の格差に対する説明をこのように文化的特徴に求める考え方は、教育社会学の中では文化的欠如 (cultural deficiency) 説と呼ばれる (Lewis (1971) や Ogbu (1974) など)。教育達成や経済的成功を促す、あるいは妨げる文化的傾向があるとする見方で、特にアメリカのブラックアメリカ人やラテン系の子どもたちの低学力・低進学率の説明に用いられた。

一方で、より後年の Ogbu の研究 (Ogbu 1998) に見られるように、エスニックグループが社会全体および教育においてどのように扱われているか (政策・学校・教育の成果に対する報酬など)、そして、その扱いに対してエスニックグループがどのように対応しているか (アスピレーション、学校や教員に対する信頼度、カリキュラムへの信頼度など) の双方を格差の説明要因として見る見方もある。こちらの見方によれば、低学力の原因は、そのエスニックグループ側だけにあるのではなく、社会の側にもあるというわけである。

また、カリキュラムに関する社会学的批判を行った Apple (2013) や、一連の多文化教育の研究 (Banks & Banks 2009 など) は、学校で教えられる知識・教授法・カリキュラムは、民族・階層・ジェンダーなどさまざまな点でいわゆるマジョリティ (あるいは支配的グループ) の文化に根ざ

したものであり、元来不平等なものであるという、より批判的な見方をしている。

こうした教育社会学的知見を照らしてみると、シンガポール政府が社会経済的格差是正のために、エスニックグループによる自助組織を設置することや、その背景にある格差の原因を文化的特徴に求める考え方は、社会経済的格差の要因をエスニックグループに負わせ、シンガポールの社会システムに求めにくくするという影響があるように思われる。

3. まとめと今後の研究課題

本稿は、現在、コンピテンシーを基盤とした学力観に基づいて教科教育中心から全人的な教育への政策転換を行っているシンガポールに着目し、(1)「創られた」4つのエスニックグループに基づく多人種主義とメリトクラシーに基づく平等観を通じて国の統合を図っていること、(2)エスニックグループ間の格差是正は主にエスニックグループの自助組織により行われていること、(3)そしてその背景には、格差は社会システムよりもエスニックグループやその文化によるものであるという認識が存在することについて短くまとめた。

学力観の変化やカリキュラム改革にもなっており、今後シンガポールにおける各エスニックグループの学力・進路・地位達成にどのような影響が出るか、民族間関係に影響は出るのか、そして変容があるとすれば、それが多人種主義的ナショナリズムの維持・再構築にどのように影響するのかを研究していきたいと考えている。

また、学力観の変容にもなっており、コミュニケーションや協調性などの個人の性格・人格・個性と呼べるものを、個人の「能力」・「スキル」として見ることにより、それらが「個人によって異なるもの」から「個人の努力しだいで伸ばせるもの」として見られるようになるという変化が起こるのではないかと考えられる。

格差の原因を社会に求めるのではなく、集団やその文化に求めるという考え方は、問題の原因と解決策を社会システムではなくエスニックグループや個人に頼るという点で、コンピテンシーを基盤とする能力観と親和性が高く、社会よりもコミュニティーや個人に責任を求める向きが助長される可能性をはらんでいる。

学歴や収入における格差、ひいては社会経済的な格差は何によるものと説明されるのか、それと関連して、シンガポールの教育や社会のシステムは格差に対してどこまで責任を負い、コミュニティーや個人はどこまで責任を負うのかという視点を持ちながら、今後も教育政策の転換がエスニックグループ間の格差に与える影響を注視していきたい。

注

- (1) Bokhorst-Heng (2007) p.634
- (2) マレー語、タミル語、中国語(北京語)が「母語」として認識されているのに対して、英語は「母語」としてではなく道具的な役割を与えられているとされる(Wee 2003)。
- (3) シンガポールが中華系、マレー系、インド系の3つのアジア文化・民族グループを通じてナショナル・アイデンティティを確立し、国の統一性を保とうとしている背景には、「西洋(the West)」からの脱却と、その対抗としての「アジア性(Asianess)」の構築・維持が必要であったという指摘がある(Ang and Stratton 1995)。また、現在では、「西洋」・「グローバリゼーション」・「英語」に対抗するナショナル・アイデンティティとして機能しているとも指摘されている(Bokhorst-Heng 2007)。
- (4) 「創られた伝統」はHobsbawm (1983)により提唱された、エスニシティやナショナリズムの起源を説明する概念である。近代化以前に、ある集団に共通の「民族文化」と呼ばれるものはなく、それは近代化とともに大量生産やマスメ

ディアによる普及・流通、また教育・文化政策等によって創られたものであるとする立場をとる。

- (5) Bokhorst-Heng (1998) や Moore (2000) によれば、そのグループの「母語」でもなく、英語を民族間のコミュニケーション言語とし、教育・経済領域で使用する言語としたことも、メリトクラシーと平等に対するシンガポール政策に基づく政策であるとされる。
- (6) マレー系による自助組織の設立後、1990年にはインド系自助組織 SINDA (Indiatri Development Association) が、また 1992年には中華系自助組織 CDAC (Chinese Development Assistance Council) が設立された。現在では、各組織のプログラムの充実度の違いやその人口比を反映した資金の格差なども問題として指摘されている(Moore 2000)。
- (7) 初等教育段階から高等教育準備の段階まで、週末に試験対策のクラスを開講していると同時に、家庭学習スキームも実施している(Tan 1995)。
- (8) 子どもの教育に対する家庭からのサポートを促す啓蒙活動が、パンフレットの作成・両親学級・モスクでの説教などを通じて行われている(Tan 1995)。
- (9) Mendaki ホームページより
<http://www.mendaki.org.sg/>
- (10) PSLE の数学以外の結果を見ると、英語でもやはり中華系・インド系・マレー系の順に取得率が下がるものの、いずれのグループも9割程度となっており差は少ない。母国語については、いずれのグループも96-97%の取得率でほぼ差がない。一方で、理科は、中華系93.9%、インド系86.3%、マレー系72.7%(いずれも2015年)となっており、やはり中華系・インド系・マレー系の順に取得率が下がり、差も大きい(シンガポール教育省2016a)。

参考文献

- Anderson, B. (2006). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. Verso Books.
- Ang, I., & Stratton, J. (1995). The Singapore way of multiculturalism: Western concepts/Asian cultures. *Sojourn: Journal of Social Issues in Southeast Asia*, 65-89.
- Apple, M. W. (2013). *Education and power*. Routledge.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2009). *Multicultural education: Issues and perspectives*. John Wiley & Sons.
- Department of Statistics, Singapore (2016). *Singapore in Figures* [最終アクセス日 2017年1月31日, http://www.singstat.gov.sg/docs/default-source/default-document-library/publications/publications_and_papers/reference/sif2016.pdf]
- Mendaki (2016). *Mendaki Policy Digest 2016* [最終アクセス日 2017年1月31日, <http://www.mendaki.org.sg/qws/slot/u50178/2.%20Publication%20&%20Resources/2.3%20Policy%20Digest/Policy%20Digest%202016.pdf>]
- Ministry of Education, Singapore (2016a). *Education Statistics Digest 2016* [最終アクセス日 : 2017年1月31日, <https://www.moe.gov.sg/about/publications/education-statistics>].
- Ministry of Education, Singapore (2016b). Press Release 5. Oct, 2016 [最終アクセス日 2017年1月31日, <https://www.moe.gov.sg/news/press-releases/10-year-trend-of-educational-performance-2006--2015>]
- Hobsbawm, E., & Ranger, T. (Eds.). (2012). *The invention of tradition*. Cambridge University Press.
- Lewis, O. (1971). The culture of poverty. *Poor Americans: How the white poor live*, 20-26.
- Ogbu, J. U. (1974). The next generation: An ethnography of education in an urban neighborhood.
- Tan, J. (1995). Joint government-Malay community efforts to improve Malay educational achievement in Singapore. *Comparative education*, 31(3), 339-354.
- Wee, L., & Bokhorst-Heng, W. D. (2005). Language policy and nationalist ideology: Statal narratives in Singapore. *Multilingua*, 24(3), 159-183