

ルワンダの歴史教育とアイデンティティ

ー教師の教育実践に焦点をあててー

田島 夕貴（東京大学）

The History Education and Identity in Rwanda: Focusing on Teacher's Teaching Practice

Yuki Tajima
The University of Tokyo

Author's Note

Yuki Tajima is a Ph.D. student, Graduate School of Education, The University of Tokyo

This research was supported by a grant, Young Scholar Training Program from Center for Advanced School Education and Evidence-Based Research (CASEER), Graduate School of Education, The University of Tokyo

Abstract

Rwanda experienced ethnic conflict in 1994. Since the current government considers ethnicity the cause of division, it bans ethnicity-based classification and aims to establish a unified national identity. The purpose of this study is to discuss how Rwandan history education contributes to the formation of national identity. The findings are based on classroom observations of grade 6 social sciences classes in the primary school. The study finds that the teacher conducted classes based on textbooks published by the government, so that the teacher was teaching children the historical content in accordance with the government's policy, which emphasizes the concept of “returnees”. However, despite the absence of ethnic terminology in the textbooks, the teacher used such terms to explain the details of the history of genocide. The teachers' in-class acts showed their identification as teachers, but the content of their teaching expressed their identification as returnees. There were situations that conflicted with the government's policy of abolishing classification by ethnicity and creating a unified national identity of Rwandans.

Keywords : Rwanda, history education, national identity, ethnic identity, classroom observation

ルワンダの歴史教育とアイデンティティ

—教師の教育実践に焦点をあてて—

1 はじめに

本研究は、ルワンダ共和国（以下、ルワンダ）の歴史教育が、どのようにナショナル・アイデンティティの形成に寄与しているのかについて、明らかにすることを目的とする。

ルワンダは、1994 年にエスニック集団間のジェノサイドを経験した。約 100 日間で、少数派のエスニック集団トゥチ (Tutsi) の当時の 4 分の 3 の人口が、多数派のエスニック集団フトゥ (Hutu) に殺戮されたとされる (1)。ジェノサイドは、隣国ウガンダへ亡命したトゥチ出身者から成る、ルワンダ愛国戦線 (the Rwandan Patriotic Front: 以下、RPF) の軍事的勝利によって終結する。その後、政権を握った RPF は、かつての国の分裂はエスニシティに起因するとして、エスニシティに基づく国民の分類を廃止した。そして、現在は「私はルワンダ人 (Ndi Umunyarwanda)」という政策を進め、新しいナショナル・アイデンティティの確立を進めている。

ルワンダの人口は、3 つのエスニック集団から構成され、人口の約 85 パーセントをフトゥ、12 ～14 パーセントをトゥチ、1%程度をトゥワ (Twa) が占めると言われる (鶴田 2018)。そして、エスニシティに基づく分類が廃止された現在のルワンダ社会においても、人々の意識の中にはエスニシティに基づく分類が残っており、エスニシティは社会で重要なカテゴリーとなっている (Hodgkin, 2006 ; King, 2014 ほか)。しかし、現在のルワンダでは、公共の場でエスニシティに関連する発言をすることは、禁止となっている。

このような政策は、歴史教育にも大きな影響を

与えている。エスニシティが深く関係するルワンダの歴史について、公教育の中ですべてが語られているわけではない。政府は、歴史教育を通して、政府の視点から成る単一的な歴史を伝え、ルワンダ人としてのナショナル・アイデンティティの形成を目指しているとの指摘もある (McLean Hilker, 2011)。

上記の背景を踏まえ、本研究は、ケーススタディとして、ルワンダの小学校の歴史的単元の教育実践を分析した。ケーススタディでは、リサーチクエスションを以下に示す。

- 1) 教師は、歴史を教える際にどのようなトピックを強調して、教えているのか。
- 2) 教師によって強調されるトピックは、ナショナル・アイデンティティもしくはエスニック・アイデンティティのどちらに関連するものなのか。

ルワンダの歴史教育の授業実践を分析することで、多様なアイデンティティの分裂を原因とする紛争を経験した国における教育復興や、教育内容における多様性と包摂性の促進といった観点に対し示唆を与えられる点に、本研究の意義がある。

2 先行研究の概観

2.1 用語の定義

2.1.1 エスニシティとナショナリズム

ルワンダのように、エスニシティに起因する紛争を経験した国を考察するにあたって、そのアイデンティティをどのように捉えるのが重要となる。エリクセン (2006) は、エスニシティを「エ

スニック範疇や集団への愛着や忠誠心」(エリクセン 2006 120 頁)と定義する。塩川 (2008) も、「血縁ないし先祖・言語・宗教・生活習慣・文化などに対して『われわれは〇〇を共有する仲間だ』という意識—逆にいえば『彼ら』はそうした共通性の外にある『他者』だと意識—が広まっている集団」(塩川 2008 2-3 頁)と述べ、当事者の意識によってエスニシティは流動的であると示している。

エスニシティと縁戚関係にある概念として、ナショナリズムがある(エリクセン 2006)。ナショナリズムとは、「政治的な単位と民族的な単位とが一致しなければならないと主張する一つの政治的原理」(エリクセン 2006 120 頁)と定義される。

2.1.2 ナショナリズムの類型

ナショナリズムについては、性質を二分するものとして、エスニック・ナショナリズムとシヴィック・ナショナリズムがあるとされる(塩川 2008)。特に、国家の基礎にエスニックな共通性があるとの考えをエスニック・ナショナリズムと呼ぶ。エスニック・ナショナリズムが優位な国においては、1つの国家の中の、エスニックな異分子に対する排他的な政策や強引な同化政策がとられる。そのため、非合理主義、権威主義、排外主義などと結びつきやすいと言われる。これに対し、国家はエスニックな共通性に基づくわけではないとの考えを、シヴィック・ナショナリズムと呼ぶ。シヴィック・ナショナリズムの強い国においては、国家への帰属を承認するすべての人が、エスニシティに関わりなく同等の権威を得られる。そのため、合理主義、自由主義、民主主義などと結びつき易いと言われる(塩川 2008)。

しかし、このナショナリズムの二分法に対して、価値偏向であるとの批判がなされ、リベラル・ナ

ショナリズムという概念が叫ばれるようになった(黒宮 2009)。リベラル・ナショナリズムとは、個別のネーションに独自の文化の維持や発展というナショナリストの目的を、個々人の自立や配分的正義、有意味な民主的熟議といった、リベラルな諸価値の実現と両立可能であり得るものとして用語する立場である(久保田 2015)。シヴィック・ナショナリズムの強い国では、国民各自の「同意」によってネーションが存在しうると考えられるが、その「同意」は自分たちにとって固有な歴史に対する共通の了解を伴うものでなければならぬ。それにもかかわらず、シヴィック・ナショナリズムを論じる際に、「諸個人の自由意志」が強調されてきたため、「自由」も「平等」も抽象的かつ形式的な価値となってしまった。そのため、「一般的には互いに排他的なものである」と見られるが、個人の自立、反省、選択を重視するリベラルな伝統と、帰属意識、忠誠心、連帯を強調するナショナルな伝統とは、実際は互いに整合的である(黒宮 2009 327 頁)と捉えたのが、リベラル・ナショナリズムである。

2.2 ルワンダにおけるアイデンティティと歴史認識

先述の通り、現在のルワンダでは、エスニシティによる国民の分類はなされていない。その代わりに、「加害者」「生存者」「帰還者」という用語で表される。「加害者」は、フトゥと同義である(2)。「生存者」は、ジェノサイドを経験した者、または親しい家族が1994年にルワンダに住んでいた者を指し、トゥチと同義である。「帰還者」は、ルワンダの外で長い間生活をし、1994年以降に帰国した者を指すため、こちらもトゥチと同義である(鶴田 2018)。現政権のRPFの構成員も、多くが帰還者である。

ジェノサイドについて、加害者、生存者、帰還者は、それぞれ異なる歴史認識を持っている（鶴田 2018）。それに関連して、ルワンダの語る正史（official history）には、しばしば問題が指摘されている。

加害者は、RPF が内戦を開始させたことを非難する。また、ジェノサイド後の現在については、フトゥによる歴史認識が欠けていることが指摘されている。現行の歴史教育で語られる正史は、トゥチ出身者から成る現政権によって作り上げられており、そこにはフトゥからの歴史の視点が欠けている。そのため、多くのフトゥ出身者は、自身からの視点が欠けた正史を、自分自身の歴史として認識することができていない（McLean Hilker, 2011）。また、正史から自身の歴史が省かれていることで、社会で非合法的な扱いを受けることを懸念する人々もいる（King, 2014）。

生存者たちは、内戦開始によって、一気に生活が危険にさらされた。RPF 協力者だとみなされたトゥチの恣意的逮捕・投獄・拷問などが発生し、1992 年までには暴力が様々な地域で見られ、1994 年のジェノサイドに至ったという点で、RPF の行動がフトゥを過激化させ、国内のトゥチを危険にさらしたと考えている。

帰還者は、1990 年 10 月に始まったルワンダ内戦を「解放戦争」と捉え、ルワンダにとって必要なことだったと説明する。そして、ジェノサイド後のルワンダについて、公的な面を評価し、RPF を支持しているため、RPF に批判的なルワンダ人、亡命者、海外研究者に対してフラストレーションを抱えていることもある。

ジェノサイド終了後、ルワンダにおける歴史は「先祖返り」（鶴田 2018 288 頁）をすることになる。帰還者たちは、「冷凍された」歴史観（民族観）を持つと述べる。起きたことをベルギーの植

民地化とその政策の結果と見なし、その結果「私はルワンダ人である」という共通のアイデンティティを形成する必要があるとする RPF は、親世代から受け継いだ「神話的な歴史観」を抱いていると考えられる（鶴田 2018）。

また、エスニシティについて議論できる場の欠如についても、問題視されている。政府の方針により、学校でエスニシティについて学習する機会はない（Freedman et al., 2008）。加えて King (2014) は、教室内でエスニシティを扱うことで、自身が政府に拘束されると信じていることや、エスニシティを学校で教えることで、紛争を再発させると考える教師たちの存在を指摘している。

歴史や記憶の共有は、国民やエスニシティを構成する重要な要素の一つとされている。そして、歴史認識を共有することは、統一的なナショナル・アイデンティティの形成につながる。特に、学校は国家主義的なメッセージを広めるための理想的な場と見なされており、歴史の授業を通じて、ナショナル・アイデンティティの構築が目指されている（McClure et al., 2016）。しかし、ルワンダにおいては、新たな歴史認識の共有が、国民統合だけでなく、対立の原因となることもある。

以上のように、先行研究では、どのような内容の正史が、学校教育で扱われているのかについて中心に議論がなされてきた。本研究では、その正史を、教師たちがどのように扱っているのかについて明らかにする。

3 調査の概要

3.1 分析の対象

本研究では、ケーススタディとして、南部県ニャンザ地区にある私立校の A 小学校での授業実践を扱う。A 小学校にて、2019 年 5 月 6 日から 16 日までに行われた、全 5 回の授業観察を実施

した。授業での使用言語は英語である。授業の様子はすべて録画をし、調査終了後に文字起こしを行った。その他、全 5 回の授業の後、担当教師にインタビューへのインタビューの実施、および教師が使用した教科書のコピーを収集した。

ニャンザは、首都キガリから車で約 2 時間程度南へ移動した土地である。ルワンダでは、小学校の卒業前に、全国共通の初等教育修了試験が実施されるが、A 小学校の在校生は同試験の合格率も高いことが校長へのインタビューから明らかになっており (3)、地方の中でも比較的質の高い教育が施されている。

観察を行った授業は、小学校 6 年生の社会科の単元「1994 Genocide against Tutsi」である。ルワンダでは、本単元で初めて学校教育の中でジェノサイドについて学習する。ジェノサイドは国にとって重要な出来事であるが、国内では公共の場で話題に出すことは未だタブー視されている。本単元での学習は、出来事の悲惨さから、子ども達にも大きな衝撃を与えると推測できる。そのため、初等教育での歴史の授業は、とりわけ慎重になる必要があり、子ども達自身が自認するアイデンティティにも影響すると考えられる。

観察した授業を担当した教員は、2019 年時点で 27 歳の男性教員である。専門教科は英語であるため、4 年生および 5 年生では英語の授業を担当しているが、6 年生のみ社会科を担当している。

3.2 分析の方法

本研究では、文字起こしをしたデータを批判的談話分析 (Critical Discourse Analysis, 以下 CDA) を用いて分析した。CDA とは、言語やディスコースを通じて、再生産される権力構造や不平等を可視化するアプローチである (Murray & Desrochers, 2021)。Rogers (2011) は、CDA は教

育研究でも広く活用されており、「教育実践はコミュニケーションの出来事だと見なされており、したがって学習が構成するテキスト、発話、そのほか記号的な相互作用を分析するのに有用である」(Rogers, 2011, p.1) と述べている。教室内外のアイデンティティの現れ方を分析する本研究にも、CDA は適していると考えられる。

Fairclough (2011) は、言葉を社会の構成要素として考えている。社会と言葉の関係について、表 1 のように捉えている。

表 1 社会と言葉の関係

社会	言葉
社会構造	言語
社会的実践	ディスコースの秩序
社会的出来事	テキスト

出所：Fairclough (2011) をもとに筆者作成。

表 1 において、上段にある項目のほうが、より抽象度が高くなっている。社会の 3 つの層のうち、Fairclough は特に、社会構造と社会的出来事を媒介する中間的な組織体である社会的実践に注目している。社会的実践は、特定の構造的な可能性を選択し、他の可能性を排除するためにコントロールする方法である、社会生活の特定の領域において、こうした選択が長期にわたって維持されると考えられている。そして、言葉の選択をコントロールするものが、ディスコースの秩序であると Fairclough は述べる (Fairclough 2011)。

また、ディスコースの秩序の構成要素としてジャンル、ディスコース群、スタイルの 3 つをあげている。それぞれの要素は、社会的実践では異なる要素を持つ。ディスコースの秩序とその要素を表 2 に示す。

表 2 ディスコースの秩序とその要素

ディスコースの秩序の要素	テキストの意味のタイプ
ジャンル	行為
ディスコース群	表象
スタイル	アイデンティフィケーション

出所：Fairclough（2011）をもとに筆者作成。

本研究では、教師の教室実践を、ジャンル・ディスコース群・スタイルの 3 つの観点から分析した。次章では、具体的な教師の発言を記しながら、結果を示す。

4 調査結果

4.1 ジャンルとの関連において

観察した授業の基本的な形式は、教師が教科書を確認しながら、教科書の内容を黒板に書き、それを児童たちがノートへ写していた。教師は、一定の内容を黒板に書き終えると、その内容を児童に対して補足説明をする様子や、児童に質問する様子が見られた。

4.1.1 教師から児童への問いかけ

授業中、教師が児童へ問いかける場面が見られた。特に、本単元の導入部分では、「〇〇について知っている人はいるか」や「〇〇について誰か答えられるか」という文言で、児童たちに質問する様子があった。この導入での問いかけは、教師が「児童の既有知識を確認する」ジャンルである。教師が単元のはじめに、導入として児童に問いかけを行うのは、教師によく見られる行為である。教室内では、児童に教える立場として発言してい

ることから、もちろん教師としてアイデンティフィケーションをしていることとなる。

教師が児童の既有知識を確認した際に問いかけた単語は、下記の通りである。

表 3 児童の既有知識を確認した項目

- ・トウチに対するジェノサイド
- ・ジェノサイドの意味
- ・ジェノサイドの開始日
- ・ジェノサイドの期間
- ・虐殺された人数
- ・ジェノサイド発生時の大統領

上記の質問項目に対して、児童たちは教科書に記載されている内容通りに回答していた。これらの内容については、日常生活や毎年 4 月に行われるジェノサイド追悼式典においても、児童たちは自然と耳にしている情報だと思われることが、教師へのインタビューより明らかになっている(4)。

教師は、児童に自身の経験を聞く様子もあった。

表 4 児童に経験を聞いた項目

- ・誰かジェノサイド祈念館に行ったことがあるか
- ・ジェノサイド祈念館で何を見たか
- ・ジェノサイド祈念館へ行った人の中で、トウチに対するジェノサイドの原因を知っている人はいるか

児童の経験を確認し、児童たちの知識量を把握しながら、授業を進めていると考えられる。

教師が、「はい/いいえ」「良い/悪い」の二択で答えられる質問を、児童に問いかける場面も見られた。

表 5 教師が二択で問いかけた項目

- ・ 分断主義 (divisionism) は良いものか。
- ・ この写真 (インテラハムウェと呼ばれる民兵が集合している様子) は良い写真か, 悪い写真か。
- ・ 私たちはまだ脆弱なリーダーシップであるか。
- ・ ポール・カガメ大統領は良い人か, 悪い人か。

上記の質問に対して, 教師が想定している回答に反する回答をした児童は見られなかった。1 つ目の質問に対する回答は, RPF の見解と同一で「悪いもの」である。2 つ目の質問に関しても, 当時の政権を直接的に批判する質問となっている。二択で提示していることで, 児童たちの知識を強化しようとしていると考えられる。ことばの選択や質問の仕方から, 帰還者としてのアイデンティフィケーションをしていると考えられる。

3 つ目および 4 つ目の質問に関しても, 直接的に現在の大統領を評価する質問をしている。これらの質問は, 特に現政権を称えることを促すような質問となっており, 帰還者としてのアイデンティフィケーションが表れている。

教師は, 単元の最後に児童の理解度を確認するために, いくつか質問を投げかけている。「授業の復習をする」ジャンルは, 教師としてのアイデンティフィケーションをしている。

表 6 復習をした項目

- ・ ジェノサイドの原因は何か。
- ・ 誰がルワンダ市民を分裂させたのか。
- ・ 誰がジェノサイドを計画したのか。

- ・ トッチに対するジェノサイドに反対したとして殺害された人の例を挙げられる人はいらる。

上記の質問は, ジェノサイド発生の責任の所在を聞くような質問が多く見られる。これらの質問は, フトゥ政権を批判するものとなっており, 帰還者としてのアイデンティフィケーションをしている。

4. 1. 2 教科書に記載のない箇所の補足説明

上述の通り, 教師は教科書の内容を黒板に記載するのが形式で実施されていたが, 時折, 教師が補足説明をする様子が見られた。

教師は, 例を挙げて, 内容について丁寧に説明する場面があった。これは, 学習内容に関して深く理解させるために「具体例を挙げて説明する」ジャンルであり, 教師としてのアイデンティフィケーションをしている。

表 7 具体例を挙げた場面

- ・ 例えば, こっちに来なさい。(3 人の児童を教室の前に呼ぶ。) 例えば, 私が彼女たちを分裂させる。彼女たちは親戚、姉妹だ。ベルギーやドイツから来た人々は, 家族の元を訪れ, 彼女たちがお金のために一緒に働いていることを把握した。1 人目は, 100 頭の牛を飼っている。2 人目は, 農業をしています。農業で生計を立てている。3 人目は狩りをしている。彼女は森で動物を狩ることで生計を立てている。しかし, 忘れないでほしい。彼女たちは姉妹である。そこに白人が来て, 1 人目に「あなたは裕福である。そのまま働き続けなさい」

い。100頭の牛を飼い、多くのお金を持っています。],そして彼らは彼女に「今日からあなたはトゥチです」と言った。

- ・例えば、もしあなたが同じ教室で勉強しているとして、この人はフトゥである。フトゥがこのようにペンを取り上げる。教師は教室の中にいますが、教師は何も言わない。
- ・もしあなたが勉強をしなかったら、職を得ることはできない。もしよく勉強をすれば、よりより人になることができる。そのため、フトゥ政権はトゥチに勉強をさせるのをやめさせた。彼らは、トゥチに対するジェノサイドを計画した。なぜなら、彼らは国内で高い地位を得たかったからである。

教師が例を挙げる場面は、当時のフトゥ政権が、トゥチに対して行ったことを、丁寧に説明をする様子が見られた。フトゥ政権の悲惨さを強調しており、帰還者としてのアイデンティフィケーションをしていると考えられる。

また、「教師の意見を示す」ジャンルも見られた。特に、ジェノサイドの終結に関する箇所で見られた。

表 8 教師の意見を示した場面

- ・（フレッド・ギサ・ルウィゲマは）英雄。最高な英雄。最高である。ウガンダから来たこの軍は、フレッド・ギサ・ルウィゲマに率いられた。彼らが我が国に到着しようとしたとき、ルウィゲマが死亡した。ルウィゲマの死後、私たちも知っている大統領、ポール・カガメはアメリカにいた。大

統領のポール・カガメはアメリカから来て、軍を率い始めた。私たちの最高な大統領。最高な大統領。最高な大統領。

- ・彼ら（RPF）の目的は、殺されかけている人々を支えることだった。彼らは戦い、戦い、戦い、戦い、戦い、そして政権を得た。国を獲得した。国を獲得した後、殺戮行為が止まった。

RPFの活動を説明した部分であるが、教科書に記載されている内容より、丁寧に補足説明をしている。さらに、最高な（best）という単語を多用して、説明している。ことばの選択から、帰還者としてアイデンティフィケーションをしていると考えられる。

教師へのインタビューより、教科書に記載のない事柄を補足して説明していることについて、以下のような発言があった。

教科書に載っていないことでも、私たちはジェノサイドに関する情報をあらゆるところから得ることができる。例えば、ジェノサイド追悼期間中には、全員がジェノサイドについて述べている。もし教科書に載っていなかったとしても、知ることができる。

つまり、教師は教科書に載っていない事柄でも、ジェノサイドに関する知識は、児童たちの日常生活の中で習得することができるため、補足説明をすることで、ルワンダの歴史について理解を深めさせようとしていると考えられる。

4.2 ディスコース群との関連において

4.2.1 we/our/us の扱い

教師は、自国の歴史を説明する際に、頻繁に **we** を使用していた。**We** は自分を表象するが、使用される場面によって、アイデンティフィケーションの意味が異なっていた。

表 9 We が使用される場面

- ・私たちはまだ脆弱なリーダーシップであるか。私たちはもはや脆弱なリーダーシップではない。なぜなら、私たちの国はとても優秀な大統領によって牽引されているからだ。
- ・彼（ポール・カガメ）は、とても優秀な人だ。なぜなら、彼は最善を尽くしているため、私たちが争いなく生きることができているからだ。
- ・彼ら（RPF）は、悪い人々と戦い始めた。そして近年、彼らのおかげで私たちは幸せで平和な国に暮らしている。
- ・私たちは全員が平等である。もし、誰かがあなたのところへ来て「私のことを称賛しろ。私はこれで、あなたはあれだ」と言ってきたら、「私たちは全員ルワンダ人だ」と言いなさい。フトゥもトゥチもトゥワもない。私たちは全員が平等だ。私たちは同じ国に住む市民である。

上記のように、私たちという単語は、ルワンダ国民を表して使用されている。しかし、このルワンダ国民は、帰還者としての立ち位置を表している。被害者のみならず、生存者の中には、RPF が進軍してきたことをよく思っていない人々もいる（鶴田 2018）。しかし教師は、植民地支配前の正しさを強調し、RPF の実績を強く称えている。

このことより、帰還者のアイデンティフィケーションをしていると考えられる。

また、ジェノサイドの追悼期間について、**we** を用いて言及している。

表 10 追悼期間に関する説明場面

- ・あなたたちも知っているように、私たちはジェノサイドで殺された人々を追悼する期間にいる。4 月から 7 月、私たちは追悼期間である。
- ・あなたたちも知っているように、私たちは 4 月から 7 月に追悼する。今は 5 月であるため、私たちはトゥチに対するジェノサイドで殺された人々を追悼する期間にいる。

ジェノサイドの追悼期間は、ルワンダの中でもとりわけ重要な期間であり、その周辺時期には、エスニック・イデオロギーに関する取り締まりも強くなり、逮捕者が出ることもある。特に、加害者は全員での追悼を受け容れられないと考えられる。しかし、教師は、教科書にある通り、ジェノサイドをルワンダ国民全員で追悼すべき出来事として、授業の中で繰り返し述べていた。ここで **we** に表されている表象は、帰還者のアイデンティフィケーションをしていると考えられる。

4.2.2 country の扱い

Country という言葉自体は、国を表象するが、前後の文脈でアイデンティフィケーションが異なる。前項で、**we/our/us** について述べたが、これに関連し、**country** と **our** が結びつく場面が見られた。

表 11 国に関する説明場面

- ・当時、私たちの国はベルギーとドイツの植民地であった。
- ・彼（ハビヤリマナ大統領）が 1973 年に私たちの国を統治し始めた。
- ・グレゴワール・カイバンダが 1962 年から 1973 年まで、私たちの国を統治した。
- ・RPF は、私たちの国に起こっている悪いことを見た。そして彼らは、ウガンダから来て、私たちの国の市民を殺している人々に対して戦い始めた。

上記の country は、ルワンダを表象していることになるが、ルワンダとの固有名詞を使用せず、私たちの国という表現を使用していることで、より国への帰属意識の表れを見受けられる。いずれも使用されている場面が、植民地時代やジェノサイド前のフトゥ政権のことを説明する際に用いられている。

また、RPF の功績を説明する場面でも、country という表現が使用された。特に、「私たちの国の市民」と表象されている部分について、文脈よりこれは被害者のトゥチを表していると考えられる。市民全体を被害者と表現することより、フトゥを除外したアイデンティフィケーションが見受けられる。

4.2.3 Rwanda の扱い

Country と比較して、Rwanda という単語は、比較的本単元の前半で使用されることの方が多く、全体としての頻度もより高かった。

また、特に Rwanda という用語が用いられた場面は、ルワンダ人全員が平等であることを伝える場面である。

表 12 Rwanda の使用場面

- ・今日、ルワンダは、毎年 4 月 7 日から 7 月 3 日までの 100 日間、トゥチに対するジェノサイドで殺害された人々を追悼する。あなたたちも知っているように、ヨーロッパ人が来る前は、すべてのルワンダ人が平等だった。
- ・私たち全員が平等である。もし、誰かがあなたのところへ来て「私のことを称賛しろ。私はこれで、あなたはあれだ」と言ってきたら、「私たちは全員ルワンダ人だ」と言いなさい。
- ・私があなたのところへ行き、愛していると伝える。なぜなら何も必要はない。私たち全員はルワンダ人であるからだ。

上記のように、「私たちはルワンダ人」という政策を強く反映した授業が展開されていた。「私たちはルワンダ人」という表象は、構成員の多くが帰還者である政府の考えを表しているため、帰還者のアイデンティフィケーションをしていると考えられる。

4.2.4 Ethnic の扱い

ルワンダでは、エスニシティは存在しないとされているため、教科書にもエスニシティという用語を使用せずに、加害者としてのフトゥ、被害者としてのトゥチの印象が色濃く表れていることが明らかとなっている（田島 2022）。しかし、教師は授業中、ethnic(ity)という用語を用いて、児童に説明を行っていた。

表 13 ethnic(ity)の使用場面

- ・ 誰かルワンダのエスニックの例を挙げられる人はいるか？誰か例を挙げられるか？それは、フトゥ、トゥワ、そしてトゥチである。
- ・ あなたたちも知っている通り、ルワンダにはかつて3つのエスニックがあった。フトゥ、トゥチ、トゥワである。同じエスニック集団は、何らかの関係を持っていた。
- ・ ルワンダでは、あなたたちも知っているように、エシク (ethic)、エスニック (ethnic)、エシックス (ethics)、これはエシックスか？（黒板を見る）いや、エスニック。

こうした発言をすることは、政府の方針とは異なるものである。3つのエスニシティの分類を説明することで、児童たちはより自国の歴史を認識することになる。

さらに、教師自身も、当時の年齢から、エスニシティという単語の使用が控えられた環境で育ってきていると考えられる。そのため、エスニックという単語を知らないまま、説明をする様子も見られた。自身で黒板に写した教科書の文言を確認しながら、エスニックの単語を読み上げる様子があった。エスニックについて、単語の理解も曖昧なまま、児童たちに伝えようとしていたことになる。ここから、教師としてのアイデンティフィケーションをしていると考えられる。

一方で、現政権と同一のエスニシティへの見解を示しながら、児童へ教授する様子も多く見られた。

表 14 エスニシティの存在を否定する場面

- ・ すべてのルワンダ人が平等である。フトゥも、トゥチもトゥワもない。

No という用語を使用して、エスニシティの存在を強く否定している。この no を用いた表象は、帰還者のアイデンティフィケーションをしていると考えられる。

「先祖返り」をした RPF 政権の解釈通りに、植民地化以前のルワンダに存在したとされる国民統合 (national unity) を強調している。

表 15 植民地化以前の国民統合を示す場面

- ・ あなたたちも知っている通り、ヨーロッパ人が来る前のルワンダは、全員が平等であった。
- ・ ルワンダ人が自分たちで国を支配していた時代、政府はトゥチによって統治されていた。王国時代、トゥチによって統治されていた。
- ・ 彼らはルワンダ人を3つの社会的集団に分類した。それがフトゥ、トゥチ、トゥワである。

このように、植民地化以前のトゥチの王国時代の平和を強調し、ジェノサイドの原因を植民地支配と断定する様子が、授業内でも見受けられた。これは特に、帰還者としてのアイデンティフィケーションを強く表している。

さらに、トゥチ全員が被害者であることを示す表象も、all Tusti という表現を使用して表されていた。

表 14 トouchが被害者であることを示す場面

- ・ トouchに対するジェノサイドは、すべてのトouchを殺害することが目的とされていた。
- ・ すべてのトouchを虐殺するという考えは、1990 年に合意された。

断定的な all という表象は、トouch全員が被害者であることを強調しようとしている。

以上のように、表象からは、歴史の教授法に、一部矛盾が見られたように思う。教師として、国で起きたことを丁寧に説明しようとするスタイルと、帰還者として、エスニシティの存在を否定しながら、歴史解釈を進めていくスタイルである。

4.3 スタイルとの関連において

教師の授業内でのジャンルおよびディスコース群から、当該教師は、少なくとも2つのアイデンティティのもとで授業を展開していた。1つは、当然であるが、教師としてのアイデンティティである。児童の前に立つ教師は、自然と教師のアイデンティティのもとで、行為や発話がなされることになる。そのなかで、児童たちの様子を見ながら、補足説明や問いの投げかけをしていくことで、教師としてのアイデンティフィケーションを構築している。

しかし、教師としての行為や発話が、エスニシティに関連したアイデンティフィケーションを見せている。特に、教科書の内容を中心に伝えていくという授業方法では、帰還者としてのアイデンティフィケーションが強く表れる。補足説明では、特に教師自身の政治的信念等も関連してくる。ルワンダでは、政党もエスニック集団と関連しているため、帰還者のアイデンティフィケーションを強める形となった。

結果、今回の事例の教師の授業には、教師としてのアイデンティフィケーションが強まれば強まるほど、帰還者としてのアイデンティフィケーションの意味がより表れる結果となった。そういった意味で、2つのアイデンティティが混在していることとなる。そしてそれらは、現政権の見解を強調するような授業展開へと導いていた。しかし、2つのアイデンティティが、いわば矛盾した授業展開を生むこともあった。特に、教師が丁寧にジェノサイドの原因を説明しようとする場面では、エスニシティという用語を使用しない教科書との方針との違いを生む結果となった。

5 考察

5.1 教師が授業内で強調するトピックとアイデンティティ

今回の事例において、教師が単元内で強調していたトピックと、現政権の方針については下記の通りである。

表 15 政府と同じ方針で強調されるトピック

- ・ 植民地化以前の国民統合
- ・ 入植者による国の分断
- ・ 現政権 RPF が国を救ったとの意識
- ・ エスニシティの存在の否定
- ・ 現在のルワンダ国民は全員平等であるとの意識

表 16 政府と異なる方針で強調されるトピック

- ・ かつてはフトウ、トouch、トウワという3つのエスニシティが存在した

教師の伝える歴史内容は、帰還者としてのアイデンティティに基づくものが多くみられた。それは、帰還者である現政権の語る歴史を強調するも

のだった。教授内容は、帰還者としてのアイデンティフィケーションを表している。その一方で、教科書には記載のない 3 つのエスニシティについて具体的に言及しながら、授業を展開していた。教師がこのような事柄を説明した背景には、児童は日常生活の中でエスニシティに関する知識を持っていると考えている点、エスニシティについて説明することで、ジェノサイドに関する理解が深まると考えている点の 2 点が挙げられる。これは、教師としてのアイデンティフィケーションが働いていることとなる。つまり、教師は、RPF への忠誠心や国民平等に対する強い意識を強調しながらも、エスニシティを隠しきることができていないと考えられる。政府の目指すナショナル・アイデンティティの形成について、政府の方針と教室の実践方法における矛盾が生じている。

5.2 ルワンダにおけるナショナリズムの類型

現状、ルワンダにおけるナショナリズムは、エスニック・ナショナリズムと言えるであろう。なぜなら、エスニシティによる分類を廃止した今でも、政権を握っているのは帰還者であり、政府の方針を見ると、エスニックな共通性に基づいた国民統合を行っていると言えるからである。しかし、ジェノサイドが終結して 30 年を迎えようとしているルワンダでは、35 歳以下の人口が 78% を占める (UNDP 2024)。ジェノサイドを経験していない世代が増えることにより、正史に疑問を抱く人々も減少し、政府による見解がルワンダ国民全員にとって正統性を帯びるものとなっていく可能性がある。つまり、どの時代に、誰から見たときのナショナリズムであるのかによって、その類型は異なってくる。そして、当然のことながら、目指されるナショナル・アイデンティティも変化し、その類型が異なってくる。

6 おわりに

本研究では、ルワンダの小学校での授業実践をケーススタディとして扱い、歴史教育がどのようにナショナル・アイデンティティの形成に寄与しているのかを明らかにしてきた。教師の授業内での行為は、教師としてのアイデンティフィケーションが見られたが、教授内容は帰還者としてのアイデンティフィケーションを表していた。エスニシティによる分類を廃止し、統一的なルワンダ人というナショナル・アイデンティティの形成を目指す政府の方針と、相反する場面が見られた。

最後に、本研究の課題を示し、今後の研究課題としたい。第 1 に、本研究では一つの単元に絞って調査を行ったため、歴史的単元の全体として、どのようにアイデンティティが表れているのかが見ることができなかった点である。第 2 に、ケーススタディとして 1 校のみを扱ったため、その他の地域ごとの特色を見ることができなかった点である。第 3 に、児童自身の意識について調査をすることができなかった点である。

注

- (1) 政府の公式見解は 100 万人以上であるが、研究者の間では 50～80 万人とされており、犠牲者の数には幅がある。詳細は、Prunier (1997) や Straus & Waldorf (2011) を参照。
- (2) ただし、実際にフトウの「生存者」も存在しており、教科書でもそのことに関する記述がある。
- (3) 2019 年 5 月 13 日実施。
- (4) 2019 年 5 月 15 日実施。

引用文献

エリクセン, T. H. (鈴木清史訳) (2006) 『エスニシティとナショナリズム—人類学的視点から』

- ら一』明石書店.
- 久保田浩平(2015)『『リベラル・ナショナリズム』を超えて』『倫理学研究』45 巻, 111-122 頁.
- 黒宮一太(2009)「第 13 章 シビック/エスニック・ナショナリズム」大澤真幸, 姜尚中編『ナショナリズム論・入門』有斐閣アルマ, 317-337 頁.
- 塩川伸明(2008)『民族とネイションーナショナリズムという難問一』岩波書店.
- 田島タ貴(2022)「ルワンダにおける歴史教育とエスニック・アイデンティティ教科書に焦点をあてて一」『アフリカ教育研究』第 13 号, 54-66 頁.
- 鶴田綾(2018)『ジェノサイド再考』名古屋大学出版.
- Fairclough, N. (2011). Semiotic Aspects of Social Transformation and Learning. In Rogers, R., *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*, pp. 119-127.
- Freedman, S. W., Weinstein, H. M., Murphy, K. & Longman, T. (2008). Teaching history after identity-based conflicts: The Rwandan experience. *Comparative Education Review*, 52(4), pp.663-690.
- Hodgkin, M. (2006). Reconciliation in Rwanda: Education, history and the state. *Journal of Genocide Research*, 11(1), pp.81-100.
- King, E. (2014) *From classroom to conflict in Rwanda*. New Yourk: The University of Cambridge.
- McClure, K., Yazan B. & Selvi, A. F. (2016) Reframing the national narrative. In Williams, J. H. & Bokhorst-Heng, W. D., *(Re) Constructing Memory: Textbook, Identity, Nation, and State*, pp.295-321, Sense Publishers.
- McLean Hilker, L. (2011). The role of education in driving conflict and building peace: The case of Rwanda. *Prospect*, 41(2), pp.267-282.
- Murray, J. D. & Desrochers, M. C. (2021) Applying Critical Discourse Analysis. *Current Issues in Comparative Education*, 23(2), pp.113-126.
- Rogers, R. (2011) Critical Approaches to Discourse Analysis in Educational Research. In Rogers, R., *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*, pp. 1-20.
- United Nations Development Programme (2024) *UNDP Rwanda Annual Report 2023*.
- Prunier, G. (1997). The Rwanda crisis: History of a Genocide (2nd ed). London: C. Hurst & Co.,
- Straus, S & Waldorf, L. (2011) *Remaking Rwanda: State Building and Human Rights after Mass Violence*, Madison: University of Wisconsin Press.